

学校教育におけるドナルド・A・ショーンの省察的实践論の再検討

—個人の省察的实践から組織の省察的实践へ—

三品 陽平

目次

はじめに	1
ショーンの研究の展開	2
本研究のねらい	4
教職領域における省察的実践モデルの受容	5
省察的実践論に対する批判	6
組織の省察的実践への拡張の意義	6
各章の概要	8
1 章 教職＝専門職論における省察的実践モデルの受容	16
1 1960 年代頃までの専門職観	16
2 省察的実践論以前の教職＝専門職論の変遷	20
2.1 1960 年代頃までの教職＝専門職論	20
2.2 1970 年代頃における専門職要件と教職実践の間のジレンマ	22
3 教職＝専門職論における省察的実践モデルの受容	24
3.1 技術的合理性モデル	24
3.2 省察的実践モデルとその受容	25
2 章 省察的実践とは何か―グッドマンの構築主義的見解より―	29
1 ショーンの枠組み：グッドマンの構築主義的見解	30
2 専門職実践に対するショーンの問題設定	33
3 技術的合理性モデルにもとづく専門職実践に対するショーンの批判	35
4 省察的実践というショーンの答え	36
4.1 省察的実践の概要	36
4.2 創造性の源泉	38
3 章 行為の中の省察の再検討	43
1 「行為の中の省察」のプロセスと「行為についての省察」	43
2 「行為の中の省察」に対する二つの解釈	46
2.1 精神による身体制御としての「行為の中の省察」	46
2.2 身体化された省察としての「行為の中の省察」	48
3 意識的活動を含む「行為の中の省察」	49
3.1 アーランドソンとキンセラの共通点	49
3.2 「行為の中の省察」における意識的局面的意義	50
4 章 教師間の協働的な省察的実践の検討	55
1 省察的実践論における協働の意味	56
2 省察的実習	59

3	省察のはしご	61
4	省察的实践論における教師間の協働	64
5 章	協働的な省察的实践に求められる対人関係能力とその学習	67
1	行為理論	68
2	モデルⅠとモデルⅡ	71
3	モデルⅡ学習の困難	74
4	「行為理論セミナー」の概要	75
6 章	組織の省察的实践とは何か	80
1	アーギリスとショーンの組織学習論	82
2	組織学習のプロセスに関する諸研究	84
3	組織の省察的实践	87
7 章	学校組織の省察的实践に向けた組織介入論	93
1	組織の省察的实践の成立条件	93
2	アーギリスとショーンの組織介入論の特徴	97
2.1	組織変容の類型	97
2.2	学校組織変容のための介入活動の分類	99
2.3	アーギリスとショーンの組織介入の特徴	102
3	O-2 学習システムに向けた組織介入	104
おわりに		111
	各章の要約	111
	今後の課題	115
	初出一覧	118
	引用文献一覧	119

範例

一、イタリックの英単語を、翻訳では〈 〉で囲っている。

一、引用文中の中略は「(...略...)」と表記する。

はじめに

本研究の目的は、ドナルド・A・ショーン (Donald A. Schön) の提唱した「省察的実践 (reflective practice)」⁽¹⁾ の理論を、個人の探究プロセスに関する理論から組織の探究プロセスに関する理論にまで拡張することである。それにより、本研究は、学校教育実践や教師教育実践へと受容された省察的実践論をそれら実践によりふさわしい理論へと再構築する。

ショーンは、1983 年の著書 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* ⁽²⁾ において、伝統的な専門職論が理念型として抱く専門家像「技術的合理性 (technical rationality)」モデルを批判し、省察的実践モデルを提唱した。

ショーンが省察的実践モデルを提唱する背景となっているものは、1970 年代以降に高まってきた専門家に対する人々の不信である。それまで専門家は、専門的知識を駆使して社会の進歩を担う存在と見なされ、その責務の重大さの見返りに特別の権限と威信が認められてきた (Schön 1983: 3)。しかし、問題を解決できなかつたり逆に問題を大きくしてしまったりする出来事や、権限の濫用が目立つようになるにつれ、専門家は人々からの信頼を失っていき、加えて、多くの批判を受けるようになっていった。たとえばイリッチ (Ivan Illich) は、専門家が市民を無能化する存在であると批判していた (Illich 1978=1984)。またフリードソン (Eliot Freidson) は、自らの権益を確保しようとする利益集団として専門職を批判していた (Freidson 1970a=1992)。

このような、イデオロギ的、制度的な批判が主流を占める中、ショーンは別の角度から専門職批判を展開する。それは、専門職実践に対する認識論的な観点からの批判である。

ショーンは専門職や専門職実践のすべてを批判してはいない。彼が批判するのは、クライアントのニーズの充足によってよりも、基礎科学に裏打ちされた専門的知識の厳密な適用によって専門職実践の優劣を判断する実践認識である (Schön 1983: 21)。彼は、そうした実践認識にもとづく専門家像のことを技術的合理性モデルと呼んだ。この認識にもとづけば、すぐれた専門家は、問題の設定方法およびその解決のための選択肢をクライアントや問題状況と出会う以前から把握しており、その問題設定をもとに状況を厳密に定義し、測定される変数に従って解決策を選択する。

ショーンは、こうした実践が「クライアントの犠牲」によって成り立っていたと指摘する

(Schön 1983: 44)。専門的知識の枠組みは、各専門家の依拠する基礎科学の価値体系や判断基準、ものの見方に規定されている。そのため、個々のクライアントの独自性や願いは、専門的知識の枠組みに当てはまらないかぎり瑣末なものとして捨象される。さらに、状況は常に変転する。専門家の一つの挙動が状況を一変させることもある。それにもかかわらず、技術的合理性モデルは、ある地点におけるデータに準拠して問題を構成してしまう。こうした一方的なやり方に対して、クライアントはこれまで忍耐を強いられてきたとショーンは指摘するのである。

それに対してショーンは、クライアントの独自性や願い、状況の不確実性に応じた専門職実践の事例を参照しながら、伝統的な専門職実践観において傍流に位置づけられてきた実践のありように光を当て、そのありようを核とする専門職実践像を提唱した。それが省察的実践モデルである。

省察的実践モデルにもとづく専門家もまた、専門職ごとの価値体系・判断基準・ものの見方や、個々の経験にもとづいた問題設定をおこなう。ただし、彼らはクライアントの独自性や状況変化に応じてその問題設定そのものを問い直し、新たな問題設定を試み、そして問題を解決しようとする。ショーンは、専門家が暗黙のうちに依拠する自分自身の枠組みそのものを問い直しながら、新たな認識・判断・行為を見出していく営みのことを「わざ (artistry)」と呼び (Schön 1983: 49)、そのわざを中心とした省察的実践を専門家の新たな実践モデルとしたのである。彼の新たな専門職実践像の提唱は、専門家研究の転換点の一つとして現在にいたるまで多様な職種の専門家観に大きな影響を及ぼしている (西脇 2013: 113)。

ショーンの研究の展開

他方、ショーンの著作を年代ごとで振り返っていくと、省察的実践論の別の意味合いが見えてくる。

ショーンは 1954 年、ハーバード大学にて博士論文 *Rationality in the Practical Decision-Process* を上梓し、学位を取得している。この論文で彼は、デューイ (John Dewey) の探究の論理に依拠しつつ、実践における意思決定プロセスの合理性について検討している。彼は、事前に確立された正当化の原理を適用することで合理的な解決を導き出そうとする理論を批判し、問題状況に取り組む手続きの中に独自の合理性を見出そうとしていた。1963 年の著作、*Displacement of Concepts* では、新たな概念が創造されるプロセスが検討されている。ショーンは、過去を概念を現在にメタファーとして持ち込むことによって、その状

況に応じた新たな概念が生み出されると論じている。これら二つの研究の間に直接的なつながりは見られないものの、両者は、問題状況の中で適切な対応を見出していく探究プロセスに関連する議論を展開している点で共通している。

他方、彼の関心は技術革新や組織変革のコンサルティングにも向かい、1967年には *Technology and Change: The New Heraclitus* を著している。この著作において、彼は主に企業組織に求められる組織変革の質について議論していた。1973の著作 *Beyond the Stable State* においては、研究の射程を企業組織から政府機関や社会一般へと広げ、変化の普遍とも言うべき時代に対応した組織変革について検討している。

この組織変革への注目は、1974年の *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* や1978年の *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* に引き継がれている。アーギリス (Chris Argyris) との共著であるこれら著作において、アーギリスとショーンは、変化する問題状況を探究しつつその状況に応じて組織成員や組織が自らを変容させていくことを学習と呼んでいる。この学習を促進する方法として、対人関係や組織のコミュニケーション・パターンを改善する組織介入理論を彼らは構築した。組織成員個人の対人関係改善方法を彼らは「行為理論セミナー」として、また、組織のコミュニケーション・パターンを変革する組織介入論を「組織学習」論として詳述している。しかし、こうした学習促進の方法論への注目と比較して、学習のプロセスについて、言い換えれば、問題状況に応じた自己変容を探究していくプロセスについて、彼らはほとんど説明していなかった。

この説明の欠如を埋め合わせるものが1983年に提唱された省察的实践論であった。ショーンの研究の履歴を1970年代まで概観したとき、実践における探究プロセスを説明する理論としての省察的实践論の意義が重要性を帯びるのである。省察的实践論は、組織や組織成員とは直接的に関連付けられていないものの、専門家たちがどのようにして妥当かつ厳密な問題解決を実践の中で見出していくのか、また、その際に創造性がいかにして生み出されるのかについて論じていた。この点からすると、省察的实践論はショーンの初期の研究の発展的成果と言えるだろう。

その後、ショーンは省察的实践者としての専門家養成論を論じたり (Schön 1987)、再びアーギリスと組織変革について論じたり (Argyris & Schön 1996) している。このように、ショーンの研究は学習の生起する探究プロセスに関する研究と、その学習を促進するための方法論に関する研究とを往還しつつ展開していたと言える。

本研究のねらい

しかしながら、この往還において、ショーンは省察的実践論と組織学習論を統合的に論じることがなかった。そのため、省察的実践論にとっても組織学習論にとっても重要でありながら手つかずとなっている課題が残されたままとなっている。

先に触れたとおり、ショーンは組織成員個人の学習および組織の学習とは何かについて整理している。また、それぞれの学習を促進する方法論（行為理論セミナーと組織学習論）についても詳しく検討している。そして、そうした学習を生み出す専門家個人の探究プロセスについても詳述していた（省察的実践論）。しかし、組織が問題状況を探究していくプロセスについては沈黙したままである。

たとえ個人が問題状況を探究し、何かしらの学習をしたとしても、それが直接的に専門家集団や組織の学習になるとは限らない。時に個人の探究プロセスが他者の探究プロセスと相互作用を引き起こし、組織の変容を生み出していくかもしれない。しかし、個人の探究プロセスやその成果としての学習内容が組織に全く受け入れられない場合もあるだろう。この点からしても、組織レベルで生じる問題状況の探究プロセスには、個人のそれとは異なる論理が働いていると考えられる。

本研究では、この組織的な探究プロセスを「組織の省察的実践」と呼ぶ。また、個人の探究プロセスと組織の探究プロセスを媒介する複数の専門家による探究プロセスのことを「協働的な省察的実践」と呼ぶ。これらは、ショーンの省察的実践論の知見やアージリスとショーンの組織学習論の知見、そして、両理論それぞれにかかわる研究を総合することによって検討することが可能であると考えられる。

組織の省察的実践や協働的な省察的実践を検討することは、これまで専門家個人に留まっていた省察的実践論の射程を専門家集団および組織にまで広げることにつながる。近年の専門職の要件として組織的な学習プロセスが重視されることからしても（Gardner & Shulman 2005: 14）、専門家の探究プロセスを論じる省察的実践論にとって、こうした拡張は必要であると考えられる。また、組織学習論の理論的再検討や新たな組織介入論を検討する理論的基盤の整備といった意義もある。こうしたことに関連して、省察的実践論の組織レベルへの拡張は、学校教育実践の変革や学校組織の変革に関連する意義ももっている。この点について論じるため、次に、教職領域における省察的実践モデルの受容について触れる。

教職領域における省察的实践モデルの受容

教職領域において省察的实践モデルは広く受容されている。その背景には、省察的实践が単に教師の实践のありようをとらえていたというだけではなく、省察的实践が教職を専門職の代表格と見なす言説として機能した、という事情がある。教職は、ショーン以前において「教育専門職 (teaching profession)」というよりは「教育職 (teaching occupation)」であり、専門職との比較においては「マイナーな専門職」(Glazer 1974: 346) に位置づけられていた。マイナーな専門職は、医師や法曹に代表される「確立した専門職 (established profession)」と比べて地位が低く、権限や自律性も十分与えられていない職業のことを指す。そのため教職は長らく確立した専門職になることをめざしていた。そのような中で、省察的实践論は教職を専門職の代表と見なすことのできる専門職实践観を提起したのである。

佐藤は省察的实践が教育研究者と教師たちに受け入れられた理由を次のようにまとめている。

ショーンの「反省的实践家」の概念と实践的認識論が、教職の専門性を主張し樹立する強力な基礎を提供した点がある。实践で直面する問題の複雑さと複合性と総合性による不确实性の為に、教職の専門性は「マイナーな専門職」に甘んじてきたが、その同じ理由で教職は、ショーンが推奨する「反省的实践家」としてもっともふさわしい専門職の一つとして再定義されたのである。(佐藤 1997: 149-50)。

現在においても教職領域における省察的实践の受容は続いている。たとえば、省察的实践論が教師教育に適していることや (Mackinnon 1988: 133; Haris 1989: 13)、実際に、多くのアメリカの教員養成大学・学部のカリキュラム・デザインに影響を及ぼしていることが指摘されている (Ferraro 2000; Wilson & I'Anson 2006: 353)。また、省察的实践論が「多くの国々で教師教育政策の基本哲学として採用」されていると言われている (佐藤 2011: 52)。さらに、近年の教師教育における省察概念の広がりも、省察的实践概念によって後押しされていると考えられている (Erlandson 2005: 661; Erlandson 2006: 115)。

日本においてもこうした動向が見られる。理論と实践とを統合した教員養成カリキュラム改革は、近年、日本の各大学において主流となっている (日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト 2006)。また、教職論において、省察的实践モデルはしばしば教師の教育实践の理念型として論じられている (中村 2010: 29-3; 2 辻野 2012:

145-9; 矢野 2012: 186-7)。

省察的实践論に対する批判

こうした教職領域における省察的实践論の浸透に並行して、省察的实践論に対する批判も多くなされている⁽³⁾。その中でも、省察的实践論を教職のモデルとすることに問題があるという指摘にここでは注目したい。たとえば、省察的实践モデルが一对一の関係性を事例として構築されたことから、一对多を基本とする教師 - 子ども関係にはなじまないのではないかという疑問が挙げられている (Gilliss 1988: 48; Kilbourn 1988: 93)。そして、教師の実践事例だけではなく、その他の多様な専門職の実践事例から構築された省察的实践モデルを、安易に教職の文脈に輸入することに対する批判も挙げられている (Selman 1988: 177; 米澤 2000: 2)。

これら批判はある面において的を射ている。確かに、ショーンは教師と子供の関係や教職についての理論を構築しようとしていたわけではなかった。彼は、教科や指導、クラス経営、学校経営、学校制度、教師と子どもとの関係性といった教職にかかわる多くの内容について何も語らない。また、教職独自の価値観や価値の葛藤、社会的文脈といったことについても一切触れていない。こうした教職の特殊性を考慮していない省察的实践論を、あたかも教職実践すべてにあてはまるものであるかのようにとらえることには問題があるだろう。

ただ、教職実践のすべてを説明するものとしてではなく、教職実践の探究プロセスを説明するものとして省察的实践論を参照するならば、それは学校の教育実践や教師教育実践に対して重要な知見を提供してくれる。

あらゆる職種の専門家は、不確実性や独自性をはらんだ状況に立たされる可能性をもっているだろう。教師も例外ではない。ショーンは、その問題状況に対して専門家が適切かつ厳密な対処を見出していく探究プロセスを究明しようとしていた。その探究プロセスの究明において、教師の実践も事例として挙げられている (Schön 1983: 65-8; Schön 1988: 20-1)。この点から、少なくとも、省察的实践は教師の探究プロセスの理解に寄与する示唆を含んでいると言えるだろう。

組織の省察的实践への拡張の意義

ただ、省察的实践が教師の探究プロセスのいくらかを捉えているとはいえ、教師の探究プロセスすべてを説明できているわけではない。

省察的实践モデルは、基本的に専門家個人の探究プロセスに関する理念型を指すものである（Bleakley 1999: 322; Dyke 2006: 113）。そのため、組織における同僚間の協働や探究プロセスが中心に語られることはあまりない（紅林 2007: 184）。建築物の設計（Schön 1983: 76-104）や精神分析（Schön 1983: 105-28）といった省察的实践の事例には、卓越した専門家と専門家志望の学生のやり取りが描かれているものの、その事例で実際に問題を設定し解決しているのは卓越した専門家個人である。卓越した専門家と学生が同僚のように協力する様子は描かれていない。科学的発見（Schön 1983: 168-203）の事例も、複数の科学者が協働で問題状況に対処する姿を扱ってはいない。このように、省察的实践の多くの事例は専門家個人の实践に偏っている。

それに対して近年の学校教育实践は、ますます協働的・組織的なものとしてとらえるようになってきている。

教師個々が努力して自らの力量を高めることは重要である。しかし、子どもの教育から保護者対応に至るまで、現在の学校教育活動の抱える問題に対し、個人的力量だけで対応することには限界がある。多くの教師たちが自主的な学習会やサークルに参加し日々研さんに努めているものの、全員が一人で学校を変えることのできるスーパーティーチャーになれるわけではない。さらに言えば、問題状況に直面し、真に苦しんでいる教師はそうした学習会にすら参加できないかもしれない。こうしたことからすれば、教職实践が、その力点を個々の教師の活動から学校内の教師間の協働や組織的な取り組みへと移行させても不思議ではないだろう。

こうした背景もあり、1990年代以降、教師間の「同僚性」（Hargreaves 1994）についての議論が高まっていく。藤田らによると、授業以外における「教師の学校での日常の大きな部分が、教師間ワークとして展開している」（藤田ほか 2009: 36-7）。また、授業であつても近年ではチーム・ティーチングが広がり、授業の展開や振り返りについては授業研究が盛んとなっている。

さらに、学校教育の組織的側面にも目が向けられている。目まぐるしく変化する社会環境に応じなければならないのは教師個人だけではない。学校教育が組織的なものである以上、教師のふるまいを様々な形で規定する学校組織もまた変化しなければならない（Collinson & Cook 2006）。その具体的試みとして、現在、「学びの共同体」（佐藤 2012）や「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」（DuFour & Eaker 1998）が学校改革の取り組みとして進められている。

このように教師の実践は、個人の実践に留まらず、協働的で組織的な実践として捉え直されてきた。したがって、その実践内で展開される教師の探究プロセスに関しても、個人を超え、協働的で組織的なものとして見直される必要がある。

ここに、協働的な省察の実践や組織の省察の実践を検討することの意義がある。教職に広く受け入れられている省察の実践が個人的な探究プロセスにしか対応していないことは、それをモデルとして受け入れる教師にとって不都合をもたらす。なぜなら、省察の実践の個人モデルが教師の協働的な探究や組織的な探究を教師の視野から外してしまいかねないからである。省察の実践論を教職領域において論じる以上、その理論を協働的・組織的な探究プロセスについて説明する理論にまで拡張することが求められるのである。

協働的な省察の実践における「協働」とは具体的に何を意味するのか。他者関係は省察の実践にいかなる影響を及ぼすのか。省察の実践は組織にどのような影響を及ぼすのか。反対に、組織は省察の実践にどのような影響を及ぼすのか。そして、個人の省察の実践と協働的な省察の実践、組織の省察の実践はどのように関連しているのか。こうした問いを詳しく議論することで、本研究は、省察の実践論を個人に関する探究の理論から、協働的で組織的な探究の理論にまで拡張することを試みる。そうして拡張された省察の実践モデルこそ、協働や組織的な実践を強調する教職にとってよりふさわしい探究のモデルとなると考えられる。

これら研究の成果は、先にも触れた「学びの共同体」や「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」に続く、新たな組織変革モデルを開発するための理論的出発点となることが期待される。また、学びを核とするそれら既存の組織変革実践に対して、省察の実践論にもとづく組織変容の基礎理論や新たな組織介入の方法論を提起しうると考えられる。

各章の概要

以上を踏まえ、本研究では以下の手順で議論を進めていく。

1 章では、「教職＝専門職論」における省察の実践論の受容について検討する。教職＝専門職論とは、教職を専門職と見なす議論および教職の専門職化を主張する議論のことである。伝統的な専門職論や、教職＝専門職論の経緯を概観しつつ、省察の実践モデルが教職や教師教育に結び付けられていった理由を明らかにしていく。

2 章においては、組織レベルにまで省察の実践論を拡張する手始めとして、専門家個人の探究プロセスを説明している省察の実践の意味やプロセスを吟味していく。ショーンの専門職実践の認識論の背景となっているグッドマン (Nelson Goodman) の構築主義的見解を

参照しつつ、省察的实践が、状況に働きかけながら自分自身の「枠組み (frame)」⁽⁴⁾ も変容させていくプロセスであることを明らかにしていく。

3章では、2章で展開される省察的实践概念の理解を下敷きとして、行為の中の省察概念を再検討していく。行為の中の省察は、省察的实践論の中核概念であるにもかかわらず、いまだに正反対の解釈が与えられることがある。それら両極端の見解を整理しつつ、デューイの「目当て」概念を参照することを通して、行為の中の省察が、暗黙的で身体的な局面と意識的局面的の両面をもつものであることを指摘する。目当てへとめがけて自らを投げ出すことは、時に専門家の枠組みの拡張につながる。

「行為の中の省察」概念の再検討においてデューイを参照するのは、ショーンの省察的实践概念とデューイの「反省的思考 (reflective thinking)」概念の間に強いつながりがあるからである⁽⁵⁾。ショーンは、自分自身が博士論文においてデューイの探究の論理を検討していたことに触れつつ、『省察的实践』はデューイの『反省的思考』の私のヴァージョン」として発展させたものであると述べている (Schön 1992: 122)。たとえば、トランスアクショナル (transactional) で開かれており、本質的に社会的な営みであるとか、最終的な問題解決を見出すプロセスではなく、暫定的な問題解決を見出し続けるプロセスであるとかといった省察的实践の特徴は、デューイの諸概念に多くを負っている (Schön 1992: 122)。

ただし、デューイとの差異も散見される。そのひとつに、ショーンの探究プロセスに対する行為の強調があげられる。早川はショーンとデューイを比較し、「行動によって実践状況の中に新しいものを創造するという立場」の類似を指摘しながら、ショーンの探究は「デューイの探究の過程では最終段階にある行動的検証から開始される」点において異なっていると指摘する (早川 1994: 260)。ショーンは、思考によらない直観的な行為、あるいは試みとしてやってみる遊びを探究プロセスの重要な起点のひとつととらえていた (Schön 1983: 145)。直観的行為や試行的行為の結果がうまくいけば、原因について説明できないことは基本的に大きな問題ではないという。それよりも、状況に好ましい変化がもたらされるかどうか専門家の実践にとっては重要だとショーンは考えるのである。彼がデューイの反省的「思考 (thinking)」という言葉そのままをもちいず、省察的「実践 (practice)」という言葉をもちいていたことにも、彼の探究プロセスに対する行為の強調が示唆されている。本研究では、こうしたデューイとの違いを示す意味において、ショーンの著作に出てくる‘reflection’や‘reflective’という単語を「省察」や「省察的」と訳している⁽⁶⁾。

4章ではこうした省察的实践の新たな解釈を基盤として、省察的实践の協働モデルについ

て検討していく。ショーンは、専門家の同僚間でおこなわれる協働的な省察的实践がいかなるものかについて直接言及していない。しかし、異なる組織に属する専門家同士や専門家とクライアント、専門家と専門家志望の学生との間のやり取りを、彼はしばしば描写している。そこで、これらの関係性を概観しながら、省察的实践における同僚間の協働の意味を明らかにしていく。その意味を端的に言えば、共有可能な枠組みの構築を目指した、コミュニケーションによる個々の省察的实践の編み合わせである。省察的实践の個人モデルが、各専門家による問題状況に応じた枠組みの変容を生み出すプロセスを表しているのに対して、協働的な省察的实践は、複数の専門家による問題状況に応じた共有可能な枠組みを生み出すプロセスを表している。

もちろん、個々の省察的实践を編み合わせるコミュニケーションは容易に実現できない。そこで 5 章では、協働的な省察的实践を実現するために求められる対人関係のモデルをアージリスとショーンの研究に依拠しつつ検討する。そして、そのモデルを学習する方法についても議論する。その方法は行為理論セミナーと呼ばれている。

6 章では、個人の省察的实践と協働的な省察的实践とを踏まえ、組織の省察的实践を検討していく。組織の省察的实践とは、組織が状況に応じて自らの枠組みを変容していくプロセスを指す。しかし、組織が実際に枠組みを記憶しているわけでも、その枠組みを作りかえていくわけでもない。実際のプロセスは各組織成員によって担われている。他方、各組織成員のふるまいすべてが組織のふるまいとなるわけでもない。組織に属する専門家たちの省察的实践が、どのようにして組織の省察的实践となるのか。この組織の省察的实践のプロセスを、アージリスとショーンの組織学習論、そのほかの論者の組織学習論、そして、ここまで検討を進めてきた個人の省察的实践と協働的な省察的实践をもとに明らかにしていく。

最終章である 7 章では、組織の省察的实践を実現するための組織介入論について検討する。まず、組織の省察的实践の成立条件を明らかにする。それは組織における開かれたコミュニケーション・パターンである。続いて、実際の学校改革で取り組まれているそのほかの組織介入論（「学びの共同体」や「学校組織開発」、「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」、「他の論者の組織学習論」）と、アージリスとショーンの組織介入論を比較する。それにより、彼らの組織介入論の特徴を明らかにする。その後、組織のコミュニケーション・パターンを開かれたものへと変容させる方法について、彼らの組織介入の取り組みから整理していく。

以上によって、本研究は省察的实践論を個人の探究プロセスのモデルを越えた協働的で

組織的な探究プロセスを説明する理論にまで拡張していく。それにより省察的实践論は、より教職実践に応じた探究プロセスの理論に再構築される。

註

(1) ショーンの著作に出てくる‘reflection’や‘reflective’という単語を本研究では「省察」や「省察的」と訳している。他の研究者によって「反省」や「反省的」と訳されることもあるため、引用文の中に「反省」、「反省的实践」、「反省的实践家」という言葉がもちいられていることもあるが、それらは本研究における「省察」、「省察的实践」、「省察的实践者」と同義である。

(2) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* の翻訳書として、『専門家の知恵—省察的实践家は行為しながら考える』（佐藤・秋田 2001）と『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』（柳沢・三輪 2007）がある。前者は部分訳であるものの、ショーンの理論を日本に広く紹介した重要な翻訳書である。後者は前者の後に出版された完訳書である。本研究において *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* からの引用は、両翻訳書を参考にしつつ、原本に即して筆者が訳したものがもちいられている。

(3) 本研究では直接的に取り上げない省察的实践論に対する批判について、以下に列举しておく。

まず、ショーンのもちいる概念のあいまいさが指摘されている (Fenstermacher 1988: 40; Court 1988: 144; Selman 1988: 181; Greenwood 1993: 1186; Eraut 1995: 11; Erlandson 2006: 115)。たとえばコート (Deborah Court) は、省察的实践論の中核概念である「行為の中の省察 (reflection-in-action)」と、その対比でしばしばもちいられる「行為についての省察 (reflection on action)」の意味と関係があいまいであることを批判している (Court 1988: 144-5)。こうしたあいまいさは、各論者で異なる省察的实践解釈を可能にし、結果、省察的实践概念がすべてを意味する（つまり何も意味しない）言葉になりかねない事態をもたらす。

次に、技術的合理性モデルと省察的实践モデルの二分法的説明に対する批判が挙げられる。この批判者らは、教職にとって体系的知識が重要であるにもかかわらず、技術的合理性モデルを批判することを通して、ショーンが実践と理論との間に溝を作ってしまったと考

えている (Shulman 1988: 33; Fenstermacher 1988: 44; Selman 1988: 177; Haris 1989: 16-7; Fendler 2003: 19; 久我 2007: 23; 久我 2008: 88)。これに関連して、ショーンが二次的経験の意義を看過してしまっているという指摘もなされている (Dyke 2006: 118)。

また、省察的实践における学習の質についての批判も挙げられている。越智は、「反省的実践論は、その反省が実用性・有効性を追求する「実践的指導力」と真の意味の反省との差異を薄めてしまう危険性がある」と指摘する (越智 2007: 56)。彼が危惧しているのは、省察的实践が目前の問題解決に終始してしまい、その問題を構成する社会的文脈までを含めた省察の必要性をばかしてしまう点である。

さらに、ショーンの省察的实践論の背後に、精神による身体支配を前提とした心身二元論が組み込まれている、といった批判もなされている (Manen 1995: 47; Newman 1999: 122; Erlandson 2005: 662; Erlandson 2006: 117; Erlandson & Beach 2008: 416; Vagle 2010: 395)。この批判者らの多くは、省察的实践モデルが教師の実践認識として誤っているだけでなく、教師教育にとって有害なものであると指摘している。

本研究は、以上の批判に答えることを主目的としてはいない。あくまで、個人の探究プロセスに関する理論に留まりがちな省察的实践論を、協働的、組織的な探究プロセスに関する理論にまで拡張することを目指している。ただ、本研究には、その過程で間接的にいくつかの批判に答えている面もある。1章、2章、3章は、ショーンの諸概念を整理している。3章は、省察的实践に対する次の批判、つまり、技術的合理性モデルと省察的实践モデルの二分法による理論と実践の分断、および心身二元論の導入という批判が的を射ていないことを指摘している。5章、7章は、省察的实践の社会的文脈である対人関係や組織に対する省察について言及している。

(4) 本研究において枠組みという言葉は、ある専門家の実践に対する認識・判断・行為の範疇を説明する際にもちいられる。それは、専門家の実践を継続的に観察することによって見出される仮説的構築物である。

また、これまでの認識・判断・行為の範疇が何らかの経験によって変わることを、「枠組みの変容」と表現する。たとえば、教師がある児童を問題児と捉え、彼の行動を自分勝手であると判断し、その判断に沿ってその児童に厳しく対応していたとする。このとき、この教師は彼特有の枠組みにとらわれたものの見方や評価、行為をしていると説明される。しかし、何気なくその児童を褒めたことで、教師はその児童の別の一面を見出し、その結果、その児童の評価を変え、その児童とのかかわり方も変えるかもしれない。この場合、その教師の枠

組みは変容したと言える。

ただ、「枠組みにとらわれている」や「枠組みが変容する」というように専門家の実践を説明するからといって、実体としての枠組みを本研究が想定しているわけではない。枠組みはあくまで専門家の実践に対する認識・判断・行為の範疇を指し示す場合にもちいられるものである。

認識・判断・行為の範疇を説明するために枠組みという用語をもちいるのに対して、状況との相互作用の中に見出される、その都度の専門家の認識・判断・行為の巧みさを表現するために、ショーンは「行為の中の知 (knowing-in-action)」という言葉をもちいる (Schön 1983: 50-4)。行為の中の知は、専門家がルーティン的に状況に対応している時の認識・判断・行為の理知的様相とも言い換えられる。

それに対し、専門家の予想とは反する結果がもたらされる場合、つまり、ルーティンによってうまく実践が進められない場合、専門家は、状況との相互作用の中で新たな行為の中の知を生み出そうとする。こうした新たな行為の中の知の創造によって、専門家の認識や判断、行為の幅が広がったり変化したりすることが枠組みの変容の意味するところである。

なお、行為の中の知は、ライル (Gilbert Ryle) が「方法知」と呼んだ概念 (Ryle 1949=1987) と重なる概念である。

方法知は、「何らかの真理を知っていること」を意味する内容知の対照をなすものとして構築された概念であり、「ある事柄を遂行する仕方を知っていること」を意味している (Ryle 1949: 17 = 1987: 27)。同じように、行為の中の知も、言語化された知識 (knowledge) に対して、ある行為の仕方を知っていることを指し示すために構築された概念であると言える。行為の中の知という言葉に込めた、知と行為との不分離性を説明する際、ショーンは方法知に言及する (Schön 1983: 51)。とはいえ、ショーンは、ライルが知を「傾向性 (disposition)」 (Ryle 1949: 112= 1987: 161) という概念でとらえ直そうとしていたことについては触れていない。また、デカルトの心身二元論との対決についても触れていない。つまり、ショーンによるライルの方法知への言及は限定的なものである。したがって、本研究では、知と行為との不分離性に関して言及している場合のみ、行為の中の知と方法知をほぼ同義としてもちいることとする。

ショーンは、行為の中の知をポラニー (Michael Polanyi) の「暗黙知」 (Polanyi 1958) 概念によっても説明している。行為の中の知の例として、ショーンは、ポラニーが暗黙知を説明する際にもちいた顔の認識や杖による探査で機能する知を挙げている (Schön 1983:

51-52)。しかし暗黙知についてショーンはそれ以上言及してはいない。たとえば、暗黙知に込められていた自己投出 (commitment) (Polanyi 1958: 299) の局面は、省察的实践論において、行為の中の知ではなく、3章で検討する「行為の中の省察(reflection-in-action)」に含められているようである。こうした点に触れることなく、ショーンは、行為の中の知と暗黙知を類似する概念として扱っていた。したがって、本研究では、行為の中に現れる認識・判断・行為の暗黙的側面に関して言及する場合にのみ、暗黙知を行為の中の知とほぼ同義としてもちいることとする。

行為の中の知、方法知、暗黙知は、いずれも、状況との相互作用の中で現れ出る認識・判断・行為の知的側面、あるいは巧みさや卓越性を指す面をもつ。この現れ方は状況に応じて多様であるだろう。しかし、まったく無差別にそれらの知が現れ出るのではなく、各専門家の専門性や経験に応じて現れ出る。その現れ方の範囲のことを本研究では枠組みとして説明している。

(5) その他、しばしば省察的实践概念と比較される概念について言及しておく。

まず、「教育的タクト」概念である。徳永は、ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart) やムート (Jakob Muth) の主張を整理しつつ、「教育的タクト」を次のように説明する。「すでにわれわれは、『不随意性』が教育的タクトの不可欠の構成要素であることを指摘した。タクトによる教育的行為は計画的な処置として実現するのではなく、教育者の細心の注意を要求する予見不可能な状況の只中で、いわば教育者の『機才』ないし『臨機の働きまたは力』として具体化するのである。したがって、タクトはどこまでも計画不可能である」(徳永 2004: 79)。そして、教育的タクトが働く可能性は、「当該の教育的行為の形式が、教師の意図的な指導や計画的な教授法的処置の一般的拘束性から自由になって、必然的に冒險的性格を帯びればおびるほど大きくなる」という(徳永 2004: 78)。このように説明される教育的タクトは、状況に対する即興性や実験的試みを重視する省察的实践と重なる概念であると言える。ただし、「不随意性」を特徴とする教育的タクトとは異なり、省察的实践は、不随意的な専門家のふるまいに加えて、意識的なふるまいも射程に収めている。3章では、この不随意的なふるまいと意識的なふるまいの両極を併せ持つものとして省察的实践概念を捉え直していく。

次に波多野と稲垣によって提唱された「適応的熟達者 (adaptive experts)」の概念が挙げられる。適応的熟達者とは、より柔軟で適応性のある実践者を指す言葉であり(波多野・稲垣 1983: 196)、状況に応じて自らの実践を変容させようとする「省察的实践者 (reflective

practitioner)」と類似する概念である。波多野らは、手続き的な知識だけを身につけた「手際のよい熟達者 (routine experts)」は、自分自身の実践に対する深い理解の欠けている分、応用力や適応力に限界のあることを指摘する。そして彼らは、「人々が手続きを遂行しつつ概念的知識を構成すると、彼らはそれにもとづいて既知の手続きをその領域の中では一般的に有効なものに高めるばかりでなく、さまざまな新しい手続き的知識を発明することさえできる」ようになると主張した (波多野・稲垣 1983: 197)。つまり、実践をしながらその実践についての理論を構築する実践者こそが、状況に適応し、現状を越え出ていくことができるかと彼らは考えていたのである。その上で、波多野らは、文化によって共有されるメタ認知的知識が適応的熟達者のような実践を促進したり抑制したりすることを指摘していた。

坂本は、適応的熟達と省察的实践とを比較し、前者にはルーティンの概念があるのに対して後者にはそれが欠けていたと述べている (坂本 2007: 591)。しかし、省察的实践論において、日常的ルーティンの機能は行為の中の知概念によって説明されている (2 章)。そのため、坂本の指摘はさらに検討が必要であると考えられる。それよりも明らかな違いは、波多野らが適応的熟達者を促進あるいは抑制する文化について言及している一方、ショーンはその点が弱いという点である。本研究においてこの点は、省察的实践を組織レベルにまで拡張する中で補っていく (6、7 章)。

(6) もう一点、デューイとショーンの違いについて言及しておく。ひとつは対象の相違である。デューイの概念はあらゆる人々に対して開かれていたのに対し、ショーンの概念はあくまで専門家を対象としていた (早川 1994: 222)。本研究においても基本的には学校教育の専門家としての教師を念頭に置いた省察的实践を検討している。したがって、成人教育における省察的实践や子どもの省察的实践といったことについては言及せず、今後の課題としている。

さらに、ショーンとデューイに関して本研究で取り上げられない大きな課題も指摘しておきたい。それはショーンとデューイとの比較を通した省察的实践論の再検討である。シャピロ (Harvey Shapiro) は、ショーンがデューイの「習慣」概念や「経験」概念に触れない点を指摘しつつ、ショーンがデューイの思想をゆがめていると批判している (Shapiro 2010: 311)。この点はいまだ十分検討されていない。

ショーンがデューイの何を引き継ぎ、また何を引き継がなかったのか、そしてショーンがデューイの思想のどの点と対決しようとしていたかを検討することは、省察的实践論を再考する上で極めて重要であると考えられる。

1 章 教職＝専門職論における省察的实践モデルの受容

本章の目的は、ショーンの省察的实践論で提唱された省察的实践モデルが、どのようにして専門職（profession）をめざす教職^①の理念型として受容されていったのかを明らかにすることである。

西洋において教職は、専門職として認められるための努力を 20 世紀以前から続けている（Carr-Saunders & Wilson 1933: 252; Lieberman 1956: 260-1; Jarausch 1983=2000: 314）。日本においては、少なくとも戦後において教職の専門職化（professionalization）を目指す意見が見られる（玖村 1949: 14）。こうした、教職を専門職と見なし教職の専門職化を推進しようとする議論を、本研究では「教職＝専門職論」と呼ぶ^②。

この教職＝専門職論でモデルとなるような専門職に対して、省察的实践論は批判を加えていた。それにもかかわらず、教職＝専門職論は、自らの目指す専門職観を批判する省察的实践論を受容し、さらには省察的实践モデルを受容することによって、教職の専門職化の道を前進させている。本章では、この省察的实践論と教職＝専門職論との結びつきを明らかにしていく。その起点として、戦後の教職論が目指していた当時の専門職概念についてまずは整理していく。

1 1960 年代頃までの専門職観

専門職とは専門家たち（professionals）の属する職業のことを指す。専門家はしばしば、特化した能力をもつ人やすぐれた技能をもつ人、あるいは特定の仕事によって生計を立てている人を指すものと考えられており、テレビ番組等の影響もあって、近年ではかなりなじみのある言葉となっている。また、特定の専門領域に特化していることを指す場合、専門家はスペシャリストと同義とみなされ、また、すぐれた技能の持ち主を指す場合、専門家はエキスパートと同義とみなされることがある。

しかし、専門職とは、必ずしも仕事で生計を立てている人の所属する職業のことを指すものではないし、スペシャリストやエキスパートの集団というわけでもない。専門職（プロフェッション）という言葉は藤本は次のように整理している。

プロフェッションという言葉には専門職業人という意味と、アマチュアの対語として有償の仕事に従事するという 2 つの意味があり、本章でもちいるのはいうまでもなく前者である。また、スペシャリストはゼネラリストとの対語であり、ある一つの職務に精通して

いる人である。知識、技術の習得形態の違いを表現しているのであって、職業人を指す語ではない。最後にエキスパートはアマチュアとの対語であり、熟練者を意味する。知識、技術の習得レベルの違いを表現しており、これも職業人を指す語ではない。(藤本 2005: 108)

藤本によると、専門職は、アマチュアとの対比における「有償の仕事に従事する」者の集団以上の意味合いが込められている。また、専門職概念にはスペシャリストだけではなく、その対語であるゼネラリスト（たとえば企業や学校の管理職）も含まれる。さらに専門職は、新参の専門家から熟練の専門家までを含んでいる点で、エキスパートに必ずしも限らない。では、専門職とはいかなるものなのか。

専門職の定義については、カー・サンダースとウィルソン（Alexander Morris Carr-Saunders & Paul Alexander Wilson）によって 1933 年に著された *The Professions*（Carr-Saunders & Wilson 1933）以降、現在に至るまで、その諸要件とそれら諸要件の相互関係をめぐって議論が続けられている。その議論において共通了解とされているのは、専門職と他の職業との間に質的な違いはなく、専門職の諸要件は専門職に固有のものというよりは量的な差によるものであるという考え方である（Greenwood 1957: 46; Elliot 1972: 96）。つまり、専門職と他の職業とは連続するものであり、専門職の定義はあくまでその連続体の一方の端に位置する理念型であると考えられている（Carr-Saunders & Wilson 1933: 284; 竹内 1971: 50; 太田 1993: 5）。

しかしながら、その諸要件の合意形成をすることは難しく、これまで多様な定義が与えられてきた（西脇 2013: 100）。なぜなら専門職の定義は、各研究者の研究対象とする職業や研究の観点ごとで異なるものだからである。たとえば竹内のまとめた 28 の専門職研究のなかで、全く同一の要件を挙げているものはない（竹内 1971: 48-9）。よって、唯一の専門職の定義を確定することは難しいだろう。ただ、専門職概念の概要をつかむために、一例として教職＝専門職論においてしばしば言及されるリーバーマン（Myron Lieberman）の挙げる専門職要件（Lieberman 1956: 2-6）をここでは提示しておきたい。

- ①その職業に固有で明確な範囲をもつ、社会にとって必須のサービス。
- ②そのサービスの遂行における知的技術の強調。
- ③長期にわたる専門分化された訓練。
- ④個々の実践者と全体としての職業団体の両方がもつ広範囲な自律性。

⑤専門的自律性の射程内で遂行される判断や行為に対する広範な個人的責任の受容。

⑥営利よりもサービスの強調。

⑦包括的で自己統制的な実践者の組織。

⑧具体的事例によって明確化され説明されている倫理綱領。

以上の 8 つである。ほかにも、ライセンス制や政治活動をおこなうための専門職団体 (Tang 2008: 515)、高い権威 (Greenwood 1957: 45)、高い地位 (須里 1993: 37) などがしばしば挙げられている。

これら諸要件の相互関係についても様々な見解が述べられている。その中でも頻繁に言及されるものとして、フリードソン (Eliot Freidson) の議論を挙げることができる。彼は次のように述べる。

専門職の場合、自律性はとりわけ仕事の内容と条件に対する統御権を示すことは明らかである。つまり、専門職は仕事をおこなう上で、ほかからの指示を受けないのである。

この自己指示 (self-direction) あるいは自律というただ一つの条件から、専門職の大抵の定義に含まれるすべてのほかの制度的要素は事実上演繹ないし導出できる、といってい

いだろう。(Freidson 1970a=1992: 125)

フリードソンは 70 年代初頭において、それまで分業社会における倫理的紐帯を担う存在 (中野 1981: 62) として論じられがちであった専門職の理念型を批判し、現実において専門職が人間生活に必須の領域を独占的に支配する利益団体として立ち現われていることを指摘した。既得権益を守るために、専門職はクライアントおよび他の団体・組織から自律を保とうとするのである。そしてその自律のために、専門職は、長期にわたる訓練とそれに伴うライセンス制度の導入や、専門職団体の活動、倫理綱領の制定といった要件を自らに課していったとフリードソンは考えた。

ただし、自律をいくら確保したところで、期待されるサービスを果たさなければ、専門職は公衆からの信頼と支持をいずれ失ってしまう。そのサービスは社会的機能として希少かつ代替不可能なものであり (中野 1981: 62; 竹内 1971: 53)、そしてその重要性ゆえに、素人が責任の回避を望む (Hughes 1958: 90-1) 性質のものである。このような、人間生活において重要かつ他者がその失敗を避けたいと思うサービスを実践するのが専門職の役割である。よって、そのサービス達成に直接資する知識と技術が不可欠であり、それらを保有してはじめて、専門

職はその信頼および支持を保つことができる。フリードソンはこの点について、「最終的に、専門職の最強の武器は自ら保有する証明可能な知識と技術とである」と述べている (Freidson 1970a=1992: 214)。つまり彼は、自律を専門職の諸要件の中心に据える一方で、その自律の成立基盤に知識と技術を位置づけていた。

もちろん、専門職の要件すべてが知識や技術を基盤においているわけではない。たとえば、営利よりもサービスを強調することや利他的精神の強調は、過去において専門職に就くことのできた身分階層に基礎づけられたものであるとも言える。専門職は、ジェントルマンシップを掲げる中産階級の子弟のための職業であったことから、利他的精神を強調するようになった。こうした専門職の側面は、「地位としての専門職 (status profession)」と呼ばれている (Elliott 1972: 14-57)。しかしながら専門職の仕事としての側面に注目するとき、つまり、エリオット (Philip Elliot) の言葉でいえば「職業としての専門職 (occupational profession)」に注目するとき、知識や技術が、望ましい実践の基盤的要件としての重要性を帯びるのである (Hughes 1963: 655; Wilensky 1964: 138; 石村 1969: 25; Elliott 1972: 96; 中野 : 232; Etzioni 1964=1967: 119; Vollmer & Mills 1966: vii)。

専門職の要件としてあげられる知識・技術は大きく二つに分けることができる。一つは、体系的な知識である。体系的であるとは、科学的に基礎づけられているという意味だけではなく、神学といった伝統にもとづく厳密な諸原理に基礎づけられているという意味も含んでいる (Wilensky 1964: 138)。言い換えれば、高等教育機関の諸学問にもとづいた知識が専門職には必要であると考えられている。たとえばグリーンウッド (Ernest Greenwood) や石村は、専門職の技術は体系的知識にもとづいていなければならないと主張した (Greenwood 1957: 45; 石村 1969: 25)。金型作りやダイヤモンドのカッティング、家具づくりを例に、グリーンウッドは専門職よりも高度な技能をもった職業が存在することを指摘しながら、専門職の条件として重要なのは、技能そのものではなく、その「技能が、内的に首尾一貫したシステムに組織化されている知識基盤によって裏付けられている」かどうかであると論じていた (Greenwood 1957: 46)。

知識と技術のもう一つは言語化されない暗黙知である。それは長年の経験の蓄積による実践的な知であり、容易に言葉に言い表せない技術・技能を指す。専門職の暗黙知は看過されたり、時には脱すべきものとして論じられたりすることがある (青沼 1969: 59; 宮下 2001: 54)。しかし、ウィレンスキー (Harold L. Wilensky) やグロス (Edward Gross)、ヒューズ (Everett C. Hughes)、エリオット、竹内といった代表的な専門職研究者たちは、いずれも暗黙知に目を

向けている (Wilensky 1964: 149; Gross 1958: 77; Hughes 1963: 665; Elliott 1972: 128; 竹内 1971: 59)。また、ウィレンスキーはそれら二つの知識を並列するにとどめているものの、ほかの4名は暗黙知の機能を、体系化された抽象的な知識を具体的状況へと応用する働きとしてとらえている (Gross 1958: 77; Hughes 1963: 667; Elliott 1972: 96; 竹内 1971: 59)。専門職の知識要件に注目する際、彼らはその基底に体系的知識を据え、その応用のための道具として暗黙的な知を解釈していた。「普遍的知識の中核のまわりに、専門職自身の文化と関連する実践的知識の広大な本体がある」のである (Hughes 1963: 665)。

これより、とりわけ職業としての専門職に注目した場合、60年代頃までの専門職とは、社会にとって重要なサービスを提供する職務を担うものであり、多様な要件によって表される多面的なものであったことがわかる。一方、それら要件の中核に自律性が位置づけられ、さらに自律性を含めた諸要件の基盤に体系的知識とそれを補助する暗黙知とが据えられていると言える。

2 省察的实践論以前の教職＝専門職論の変遷

2.1 1960年代頃までの教職＝専門職論

以上のような専門職観を背景として、これから概観する1960年代頃までの教職＝専門職論は展開していた。

先進的に教職の専門職化について検討したリーバーマンは、先に挙げた8つの要件を満たすことが教職の専門職化の道には欠かせないと考えていた。彼は自律性を専門職要件の中核として明確に論じてはいない。ただ、彼は、自律性から派生するものとして専門家及び専門職の責任を論じていたし (Lieberman 1956: 4)、自律性確保の手段として職業団体組織を考えていた (Lieberman 1956: 5)。さらに、専門家間における自律的な相互監督機能として倫理綱領をとらえていた (Lieberman 1956: 6)。つまり、リーバーマンにとって自律性という要件は、ほかの要件の存在理由ともいえるべき重要なものであった。そして彼は自律性を、すぐれた知識や技能をもっているからこそ享受できるものであると考えている (Lieberman 1956: 89)。このように、リーバーマンは教職の専門職化において、自律性及びそれを担保するすぐれた知識や技能という要件を重視していた。なお、すぐれた技能は身体的な動作にかかわるものであったとしても、それが高度な知的活動によって導かれている限りにおいて専門的であると彼は論じている (Lieberman 1956: 2)。

日本における教職＝専門職論においても同様の見解が見出される。

天野は、教職の専門職化においてネックとなっているのは、理論的知識にもとづいた技術と、自律性の要件であると分析する（天野 1969: 140-1）。そして、自律性は理論的知識によってもたらされることをエツィオーニ（Amitai Etzioni）の言葉を借りつつ指摘し、これら両者を十全なものにしていくことが教職の専門職化につながると主張していた。

市川は 1969 年当時において、「専門職の特徴は何よりもその自律性にある」（市川 1969:36）としたうえで、「教職員の行動は、専門家だけが有する知識と技術にもとづき、専門職業集団として公認した科学的標準にのっとるものでなければならない。それは数量的に明示できないまでも、合理的に説明のつく行為であることが必要である」と述べ、そのためには「教育の科学的研究が進歩すること、この標準に従って責任ある行動がとれるまでに、教職員全体の専門技術が向上し、職業倫理が高まることが前提とされる」と指摘する（市川 1969:42）。市川は、天野があまり触れなかった教師の道徳性を重視しているものの、基本的には、身体的な技術や技能が理論的知識や科学にもとづくものであるべきと考えている点で天野と一致している。

70 年代以降にはなるが、勝野もまた自律性を専門職の核心に据える（勝野 1976: 42）。そして、「専門的知識体系の習得・適用を要請する知的＝学問的な労働」であることを根拠に、専門職は他者には侵犯しえない自律性を得られると主張する（勝野 1976: 49）。

これより、強調点の差異こそあれ、日本の教職＝専門職論は、自律性とその自律性をもたらす体系的知識とを重視する傾向にあったことがわかる。また、どの議論においても身体技能や技術といった暗黙知に関連する事柄に言及しながら、それが体系的知識に即してはじめて専門的なものとなることを指摘している。

似た動向が、教職＝専門職論の政策的、政治的な面でも見受けられる。

日本において教職＝専門職論が少なからず脚光を浴びはじめたのは、1949 年教育職員免許法が公布されて以降である。免許法公布と同時期に出版された『教育職員免許法同法施行法解説（法律編）』において玖村は、免許法が「教育職員を一つの専門職として確立しようとする精神」にもとづくものであったという（玖村 1949: 14）。一定の教養さえあれば誰でもできる仕事とみなされていた当時の教職に対する国民一般の認識を問題視しつつ、彼は教職が人間育成という尊い使命をもった職業であり、大学における学問的基礎を修めた者の就くべき職業であると考えていた。この学問的基礎に立って人間育成をするからこそ、教職は医療と同様、一般人から閉鎖された職業と言えるのである（玖村 1949: 14）。教育職員免許法は、有菌が日本の「教師教育政策の中心思想が、教職を専門職として確立していくことであった」（有菌 1986: 55）と指摘していることから推測されるように、政策レベルにおける教職＝専門職論の出発

点となっていた。

1960年代の日教組は、政府の教師教育政策に反対しつつも、同様に教職の専門職化を主張する。その主張は主に1966年ILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」に依拠していた。ILO・ユネスコ勧告は、教職を専門職とみなすべきであると規定し、その前提に立って、教師の権利や教師集団と教育政策との関係性について論じていた（UNESCO 1966）。深山と中山はこの勧告にもとづき、教職とは医療職と同様に高度な系統的知識を修め、子どもの真の利益に対して自律性と責任をもって職務に当たる労働であり、その責任を全うするためには、勧告にあるような「社会的・経済的条件、労働条件」が確立されなければならないと主張する（中山・深山 1967: 60）。つまり彼らは、教師の労働条件の改善の正当性を、教職＝専門職論を主張するILO・ユネスコ勧告に乗る形で訴えていた。

このように二つの見解^③を並べると、対立する教育行政と日教組が教職＝専門職という同一の教職観に即して各々の主張を正当化するという奇妙な状況があったことがわかる（永井 1986: 179）。玖村は、公務員あるいは教育行政システムの担い手としての教職を専門職として規定し、専門職の要件を大学卒業と免許制度の徹底にもとづく学問的知識の獲得に置いていた。この知識は、他の職業や一般人を教職から締め出す機能も果たすと考えられている。日教組は、ILO・ユネスコ勧告の見解にもとづいて、教職が専門職であるという見解を支持し、それによって労働者としての教師の権利を主張していた。ILO・ユネスコ勧告は、教師の職務における自律性を支持し（UNESCO 1966: provision 61）、その自律的活動の準備として高等教育機関相当の養成機関における高度な知識の獲得を求めている（UNESCO 1966: provision 19-25）。

以上のように概観すれば、自律性を中核とし、その基礎に体系的知識を据えた専門職像が教職＝専門職論のゆるやかな共通項であったことがわかる。知識について言えば、1節で整理した専門職概念同様、暗黙的な知の意義を認めつつも体系的知識に力点を置いていたようである。専門職実践にふさわしい体系的知識を確立すること、それを伝達する養成機関を備えること、そして、得た知識を自律的に行使する権限を得ることによって、教職は専門職になると考えられている。また、これら諸要件を整備することで、教師は専門家として優れた実践をすることができるようにと想定されていた。

2.2 1970年代頃における専門職要件と教職実践の間のジレンマ

専門職の要件に着目した教職＝専門職論は60年代まで肯定的に議論されてきた。しかし70年代に入ると、教職を単純に専門職と見なそうとする見解は、次第に疑念を抱かれるようにな

っていく。

その疑念の背景として、専門職そのものに対する批判の高まりを挙げることができる。それまで専門職は、報酬に関係なく利他的精神にもとづいてサービスを提供する存在として描かれがちであった。しかし、専門職は実際のところ自己の権益を確保しようとする利益集団であるという指摘（Freidson 1970a=1992）や、市民を無能化する団体であるという指摘（Illich 1978=1984）がなされるようになった。

別の背景として、専門職志向の教師の実践に対する批判も挙げられる。その一例は、専門職志向の教師は低い階層出身の子どもに冷淡であるという指摘である（Corwin 1973: 72-73）。

これら批判的な背景は、教職は専門職になるべきではないという見解に直結していた。それに対して、ここで注目したい教職＝専門職論に対するもう一つの疑念の背景となっているものがある。それは、そもそも教職は専門職になりたくてもなりえないという見解である。

竹内は専門職の実践を「内的一貫性のある知識の蓄積つまり理論の体系から発しそれに基づくもの」（竹内 1972: 76）であるとした上で、個々人の経験則に依拠する活動を主とした教職は専門職とは言えないと主張する。そして、教職を専門職化するためには教職実践の依拠する体系的学問を構築する必要があるとしつつ、その実現の困難を指摘していた（竹内 1972: 76）。実態としては経験則（Corwin 1965: 235）やタクト（前田 1957: 42）といった暗黙知にもとづいているからこそ、70年代以前において教職＝専門職論は体系的知識の確立を強調していたものの、その確立の難しさがここで改めて示されたと言える。

教職実践が依拠する暗黙知と、専門職実践が基盤とする体系的知識との間のずれのうちに孕まれた問題をさらに鋭く分析するのはホイル（Eric Hoyle）である（Hoyle 1982: 167-9）。彼は、教職実践が直観や経験、つまり、言葉になりえない暗黙知に依拠するものであるという見解に同意する。また彼は、大学で権威づけられた体系的で普遍的な知識の過度の強調は、教職実践の質の低下を招きうると指摘する。他方、彼は、職業の専門職化が大学と結びつけられていること、そして、大学において高く価値づけられているのは体系化された普遍的知識であることにも言及する。つまり、専門職化のためには、職業の依拠する知識を体系化された普遍的知識にまで高めることが求められているとホイルは論じていた（Hoyle 1982: 165）。

ここにおいて、教職の専門職化における避けられないジレンマが明確となる。専門家と呼ばれるにふさわしい教職実践を遂行しようとするれば、教師は暗黙知を重視しなければならない。しかし、そうすることは、大学において権威づけられている体系的知識を看過することにつながるため、専門職化に逆行する。反対に、専門職化を果たすためには体系的知識の確立を目指

すべきだが、そうすることは必ずしも教職実践の充実につながらない。かなり単純化した図式であるものの、この実践の向上と専門職化との両立不可能性が、安易に教職を専門職とみなす見解に対する痛烈な批判として重くのしかかることになった。

ホイル以前において、教師個人の実践と専門職としての教職に求められる諸要件は、幸福な関係であると想定されていた。なぜなら専門家個人によるすぐれた実践は、専門職の諸要件の獲得によって必然的に達成されるはずだったからである。また、グロス、ヒューズ、エリオット、竹内らが示唆していたように、専門職として確立すべき体系的知識と個々人のもつ暗黙知は対立的なものではなく、体系的知識を暗黙知が補助するという点において互惠的であった。しかし、少なくとも教職において、専門職化のための体系的知識の獲得に向けた努力および固執は、教師各人の実践向上に資するものではなく、場合によっては阻害するものであることがホイルによって見出されたのである。

3 教職=専門職論における省察的实践モデルの受容

3.1 技術的合理性モデル

近年の教職論においては、教職=専門職論はあまり批判の対象とはならず、問題はすでに「いかにして教師を専門家として教育するか」という問いへと移行しているようである。1960年代に一つの頂点を迎え、70年代に批判の対象となり、80年代前半にはジレンマを抱えるまでに至った教職=専門職論は、いつの間にかそのジレンマを解決してしまっている。

この解決の一因として、ショーンの省察的实践論を挙げることができる。省察的实践論においてショーンは、1節で概観した専門職概念が理念型として抱いている実践モデルを批判し、省察的实践モデルを提唱した。

ショーンの批判する実践モデルは技術的合理性モデルと呼ばれている。技術的合理性モデルにとって優れた専門職実践とは、基礎科学および応用科学から構成された理論を実践へと厳密に適用（apply）することによる問題解決である（Schön 1983: 21）。このとき理論は「型板（stencil）」（Schön 1963: 28）の役割を果たす。つまり、理論を「適用」というとき、それは、専門家が理論という型板によって問題状況を特定の問題形式へとはめ込み、その型に合わせて問題を解決していくことを意味している。ここにおいて専門職のもつもう一つの知識である暗黙知は、型板に状況をはめ込むという役割を担うことになる。暗黙知が、複雑で多様な問題状況を型板に合わせてうまく成型すると考えられていたのである。

こうした実践認識の背景には、基礎理論を頂点とし、応用理論、実践がその下位に位置づけ

られる知の権威構造があるとショーンは指摘する (Schön 1983: 24)。知の権威構造に従えば、知識はより一般的であるほどすぐれているのだから、専門職実践はより体系的で基礎的な知識に依拠しなければならない。この知識に依拠することによって、専門家はいかなる状況に対しても一貫した方法で実践に対処することができるかとされるのである。また、この知識をもたない一般人からの自律も可能となる。さらに、この知識は大学の権威と結びついていることから、この知識を獲得した職業は他の職業の得られない威信を得る (Greenwood 1957: 47)。ショーンにとって技術的合理性モデルは、こうした、権威的な体系的知識を基盤とする専門職実践を体現するものとして描かれていた。

しかしながら、こうした技術的合理性モデルにもとづく実践に問題がある場合、一般人からの信頼は失われ、同時に専門家の自律性はその妥当性を失っていく。

技術的合理性モデルは理論を問題状況へと厳密に「適用」しようとする。先の型板のメタファーに即せば、理論は不変的なものであり、理論を行使する専門家も変化をこうむらない。それに対し、問題状況がその型板に合わせて加工されることになる。したがって、理論によっては取り扱えない個々人の特性・事情といった問題状況の独自性は、専門家の実践プロセスで見過ごされてしまうことになる。そうした独自性こそが、個々のクライアントにとって抜き差しならない葛藤を引き起こしているにもかかわらず、それを専門職実践から外すことによって、技術的合理性モデルは理論にもとづく厳密な専門職実践を“成功”させていた (Schön 1983: 44)。このように、クライアントの犠牲の上に成り立っていたことが、70年代の専門職および技術的合理性モデル批判の背景にあったとショーンは考えている。

3.2 省察的实践モデルとその受容

70年代以前の教職＝専門職論は、専門職要件をより十全に備えることこそが専門職化への道であり、その結果としてすぐれた専門家の実践が実現すると想定していた。同様に、技術的合理性モデルも、専門職要件、すなわち体系的知識をより十全に備えることが優れた専門家の実践をもたらすと想定している。それに対してショーンは、こうした専門職要件と専門職実践の関係性をいわば反転させることによって、省察的实践モデルを構築していった。

ショーンは、*The Reflective Practitioner*において建築家と精神科医によるすぐれた実践に言及する (Schön 1983: 76-127)。そして、それら実践の共通項として、行為の中の省察という専門家の探究プロセスを見出している。それは、一般的な理論や技術の適用によっては対処できない不確かな問題状況の中で、「その問題状況特有の特徴を発見し、その漸進的な発見から

状況とのかかわり方をデザインしていく」(Schön 1983: 129) プロセスである。

人は常に何かを意図してふるまっているわけではない。むしろ多くの場合は暗黙のうちにことをすませている。専門家もまたこうした暗黙知に依拠して問題状況に取り組む。しかし、ときにそうした普段のやり方ではうまくいかない場合がある。このとき、専門家は、自分が暗黙のうちに従っている枠組みを実験的に転換し、それを状況に当てはめ、その結果、状況から返される反応を受け止め、評価する。この実験と評価をらせん状にすすめていく中で、専門家は問題状況に応じた問題設定と解決をデザインしていく。技術的合理性モデルにおいて専門家自身は変化を受けない存在であったのに対し、ショーンの観察した専門家たちは、状況を変えようとしつつ、状況からの応答に変えられる存在であった。

こうした、暗黙知と行為の中の省察に支えられた営みこそが省察的实践である。ショーンは専門家の優れた実践からこの実践モデルを見出した⁽⁴⁾。

省察的实践モデルを考案する上で、ショーンは、先に概観してきた専門職論および教職＝専門職論において前提となっていた、専門職の諸要件を第一の検討対象として挙げない。あくまで彼は、現実における個々の専門家の優れた実践を新たな専門職モデルの出発点においた。こうした、専門職の諸要件にではなく専門家の具体的実践へと注目していることは、彼の主著 *The Reflective Practitioner* の副題 *How Professionals Think in Action* から読み取ることができる。彼の眼目は専門職 (professions) ではなく専門家 (professionals) の思考と行為なのである。そして、その出発点となる専門家個々の実践から見出された省察的实践モデルにもとづいて、彼は専門職の諸要件の検討へと進んでいく。体系的理論も、具体的な専門家の実践にとって有用である範囲においてその意味をもつことになるだろう⁽⁵⁾。また、自律性は、「他者からの干渉・忠告・規制をうけることなく自分の技能を実行に移す自由」(Freidson 1970a=1992: 91) のことを指すものであるならば、不要なものとなされるかもしれない。問題状況の独自性に応じて実践をデザインするために、専門家はその実践状況の重要な構成要素であるクライアントに協力を仰ぐ必要がある。専門家は、状況すべてを統制できないことを認め、クライアントから干渉され、忠告され、制約されることを受け入れなければならないのである (Schön 1983: 298)。つまり、自律よりも相互依存的で互恵的な関係が専門職の要件として求められることとなる (Schön 1983: 302)⁽⁶⁾。

こうしたショーンの議論は次のようにまとめられる。専門職要件といった職業特性に関する議論は一旦かっこに入れ、専門家個々の優れた実践から、彼は省察的实践モデルを構築する。その後、彼はそのモデルにふさわしい専門職要件について検討していく。つまり、専門職要件

の獲得によって専門家の優れた実践が実現するという、過去において当然視されていた専門職要件と専門家の実践との関係を反転し、すぐれた専門家の実践から、その実践を支援する専門職要件を検討するという方向性を打ち出しているのである。

したがって、ショーンが専門家や専門職というとき、それは 1960 年代頃まで主流を占め、70 年代頃には疑問を呈されていた伝統的な専門職とは異なるものを指していると考えなければならない。現在の教職＝専門職論が受容したのは、この新たな専門家の姿であって過去のものではない。医師や法律家のもつような体系的知識を構築できず、さらには教師の依拠する経験や直観と体系的知識との折り合いを付けられない中において、省察的实践論が提唱した省察的实践モデルという新たな専門職像は、教職と専門職とを結びつける強力な言説として機能したのである。

とはいえ、省察的实践モデルが全く新たな実践概念を教職論にもたらしたわけでもない。日本には、大正新教育運動や戦後の教育実践運動に見られるような、自らの実践を振り返り改善していく教師文化が伝統的に存在していた。斎藤喜博は、教師は仕事を「ぎりぎりのところまで追求しなければならない」のであり、それによって子どもの無限の可能性を引き出す教師こそ専門家であると主張していた（斎藤 1963: 14-18）。彼のなかでは、実験的試みと省察を絶え間なく繰り返す教師像と専門家像とがすでに結びつけられていた。

他方、1960 年代から 70 年代にかけて、授業研究では「授業の科学」が標榜され、「耐教師性（ティーチャー・プルーフ）」の教材を開発し活用することに注力が注がれていった（佐藤 2009: 109）。その結果、相対的に個々人の経験にもとづく実践は看過されることになった。この動向は、ちょうど体系的知識とその適用にもとづく教職＝専門職論の動向と重なっている。

しかし、こうした「授業の科学」の限界が指摘されるに伴い、1990 年代以降は教材の開発よりも、斎藤が強調していたような教師像、すなわち、学び続ける教師についての研究が普及するようになった。その転換の背景には省察的实践モデルという専門職像の登場があったという（佐藤 2009: 109）。このように見ると、省察的实践モデルは、日本の過去の教職観の意義を改めて見直す役割も果たしていたと言える。

このように、教職＝専門職論のジレンマを解決する言説として、また、戦後の日本の教師研究で強調されていた学び続ける教師像を意義付け直す言説として、省察的实践モデルは教職＝専門職に受容されていったのである。

註

(1) 本研究において「教職」とは、幼稚園、小学校、中学校、高校における教育活動を担う職業や、そうした教育活動の管理・運営を担う職業のことを指す。「教職実践」とは教職に従事する教師や管理職の具体的活動を意味し、それには個人によっておこなわれるものから集団によっておこなわれるものまでである。

(2) 市川昭午は教職を専門職とみなす議論のことを「教師＝専門職論」呼ぶ（市川 1986）。本研究では「教師＝専門職論」を「教職＝専門職論」と言い換えている。なぜなら、専門職とイコールで結ばれるのは、職業を意味する教職であると考えからである。なお、教職＝専門職論には、教師を専門家とみなす議論も含まれている。

(3) それぞれの見解はそれなりの論拠をもっている。ただ、ここで「それなり」と限定したのは、取り上げた二者の議論はある面で正しいものの、別の面ではそうではないと考えられるからである。玖村およびそれ以降の教師教育政策のもちいる教職＝専門職論は、専門職集団の自律性という専門職の要件と官僚制度との葛藤（Hall 1968: 94）を看過している。労働者像と専門職とを結びつける日教組の議論も、労働者の団結を訴えながら他方で専門職に内在するエリート主義を受け入れるという自己矛盾を克服できていない（市川 1986: 21）。

(4) なお、体系的知識よりも暗黙知が主となって専門家の実践を支えていることを指摘したのはショーンがはじめではない。たとえばフリードソンは、医療といった伝統的プロフェッションにおいて信奉されている体系的知識に対し、その効果は「現実に対しては極めて限定的である」と述べ、実践を構成する別の様式の知について示唆している（Freidson 1970b: 339）。ただ、ショーンは暗黙知への注目に加えて、問題状況における探究のプロセスを専門職実践の核に位置づけた点（Schön 1983: 49）で独自であった。

(5) 省察的实践と理論との関係については3章において言及する。

(6) ただし、不当な権力といったものからの制度的自律性が確保される必要はあるだろう。こうした制度的側面についての議論は近年、国際的に進展している（Schleicher 2011）。

2章 省察的实践とは何か—グッドマンの構築主義的見解より—

前章では、省察的实践モデルが教職＝専門職論に受容されていった経緯を明らかにした。本研究全体の目的は、こうして学校教育実践や教師教育実践へと受容された省察的实践モデルを、個人モデルから組織モデルにまで拡張することであり、それによって、省察的实践論を学校教育実践・教師教育実践により適したものへと再構築することである。この拡張の準備として、本章は、ショーンの構築した省察的实践がいかなるものであるのかを明らかにしていく。

これまでも何度か指摘したとおり、ショーンの省察的实践論は、技術的合理性モデルへの批判をひとつの出発点として展開している。技術的合理性モデルとは、「科学理論や技術の適用によって厳密性が確保される道具的問題解決」(Schön 1983: 21)をあるべき専門職実践の姿とする専門家像である。ショーンは、問題状況のもつ固有性を看過する点において、このモデルにもとづく実践認識は問題であると指摘していた。

この点に関連して、ショーンは、技術的合理性モデルが「問題設定 (problem-setting)」という非技術的プロセスを無視している点を批判している。ショーンは次のように述べている。

技術的合理性の視点からみると、専門家の実践は問題〈解決〉のプロセスである。選択や決定の問題は、定められた目的に最もふさわしいものを利用可能な手段から選ぶことを通して解決される。しかし、問題の解決ばかりを強調すると、私たちは問題の〈設定〉を無視することになる。つまり、どのような解決がよいか、いかなる目的を達成すべきであるかを定義し、選ぶべき手段は何かを決めるプロセスを無視することになる。(Schön 1983: 39-40)

専門家の直面する問題状況を、ショーンは、多様な価値観が未整理なまま混在した不確定で複雑、さらに、独自性を孕んだ状態であると考えている (Schön 1983: 17)。技術的合理性モデルは、この状況へと無意識的に体系的知識にもとづく枠組み⁽¹⁾をあてはめる。つまり、本人も気づかないままに、「状況の中から『事項』として取り扱えるものを選び取り、注意を向ける範囲を定め、問題に一貫性を与え、何が間違いでどの方向に変えなければならないかを言える」ようにしている (Schön 1983: 40)。よって、技術的合理性モデルにもと

づく専門家は、他にもありうる問題設定の可能性に悩むことなく、問題解決の手段を選択し行使するだけで専門職実践をすませられるのである。

しかし、技術的合理性モデルの枠組みが、常に問題状況の問題を設定するものとして適切であるとは限らない。そして、枠組みそのものを問い直す場合、専門家は、問題の解決から問題の再設定へと立ち返る必要に迫られる。ショーンは、専門家の実践は問題の解決だけではなく、その問題そのものを設定するプロセスにも取り組まなければならないと考えていた (Schön 1983: 40)。

現在において、ショーンのこうした実践認識はそれほど違和感のないものかもしれない。しかし、技術的合理性モデルが専門職の理念型として受け入れられていたショーン以前において、問題設定を専門家の重要な実践要素とみなす認識は、今ほど当然のことではなかっただろう。

では、どのようにしてショーンはこうした専門職の新たな実践認識の意義を見出したのだろうか。この問いに対して、「問題状況」、「問題設定」、「枠組み」というショーンのそろえた概念をもちいて説明すれば次のようになるだろう。

専門職実践は、ショーンにとって定義しがたい複雑で不明確な問題状況であった。そして、過去の専門職観の枠組み（すなわち技術的合理性モデルの枠組み）は、その専門職実践を理解するものとしては不十分であると彼は感じた。そこで彼は、新たな枠組みによって専門職実践に対する問題設定をなおした。そうした再設定から、「専門職実践における問題設定」という問題が浮かび上がり、その問題に対してショーンは省察的实践という答えを出した。

本章では、こうしたショーンの問題の再設定について検討しつつ、省察的实践とは何かを明らかにしていく。過去の専門職実践観の枠組みに代わる、どのような枠組みによってショーンは専門職実践を捉え直していたのか。また、その捉え直しから見出される問題の詳細はどのようなものなのか。これらを検討しながら、省察的实践概念の理解を深めていく。手始めとして、ショーンが専門職実践に対して新たに与えた枠組みについて整理していきたい。それは、グッドマン (Nelson Goodman) の構築主義的見解である。

1 ショーンの枠組み：グッドマンの構築主義的見解

ショーンは、自身の省察的实践の実践認識の基底としてグッドマンの構築主義的見解を挙げ、次のように述べている。

その構築主義的見解によれば、私たちの認識、鑑賞、そして信念は、私たちが現実として受容しつつある独自に制作した世界に根を置いている。実践者の共同体はネルソン・グッドマン（1978）が「世界制作（worldmaking）」と呼ぶものに継続してたずさわっている。注意、見過ごし、名づけ、意味づけ、境界設定、制御といった数限りない行為を通して、彼らは自分の専門的知識やノウハウにあった世界を作り維持している。（Schön 1987: 36）

このようにショーンは、グッドマンが『世界制作の方法』（Goodman 1978= 2008）で展開した「世界制作」概念を専門職実践に重ね合わせている。ただし彼は、グッドマンの見解についてそれほど整理していたわけではない。

ショーンに代わってグッドマンの見解を整理しているのはキンセラ（Elizabeth Anne Kinsella）である。彼女は、最も強くショーンの理論に影響を及ぼした論者の一人としてグッドマンを挙げ、ショーンの依拠する構築主義の意味を検討している（Kinsella 2006）。

キンセラは、ショーンが 1987 年に‘constructionist’という用語をもちいていたのに対して 1992 年には‘constructivist’という用語をもちいていたことを指摘しつつ、それらの用語に込めた意味は同じであったと指摘する。そして、ショーンがそれら用語で強調していたのは、知が社会的に構築されているという面よりも、知が個々人によって活発に構築されているという面であったという⁽²⁾。

次にキンセラは、ショーンの言及する幾人かの構築主義者に言及しつつ、そうした構築主義者およびグッドマンの構築主義的見解は、「制限付きの相対主義」（relativism with constraints）であったと指摘する（Kinsella 2006: 281）。グッドマンの相対主義的立場は彼自身の次の説明に示唆されている。

数多くの異なった世界＝ヴァージョンがあるという事実にはほとんど議論の余地はないし、世界自体というものがあるとして、それはいくつあるのかという問いは、実質的に空虚である。（...中略...）数多くの異なった世界＝ヴァージョンは、唯一の基盤へ還元できるという可能性を要求ないし前提することなく、独立の意義と重要性とをもつ。（Goodman 1978: 4 = 2008: 23）

つまり、グッドマンは、複数の世界のヴァージョンがあるとしたうえで、かつ、それらすべ

ての世界の根幹となるような真の世界を想定する必要はないと主張していた。それぞれの世界がそれぞれに真でありうるのである。また、彼は、「事実 (fact) とは明らかに作爲的な (factitious) ものである」(Goodman 1978: 93 = 2008: 170) と述べることで、事実の理論負荷性を指摘していた。

しかし、こうした徹底的な相対主義 (radical relativism) を主張しながらも、グッドマンは、複数世界を容認することは世界のヴァージョンなら何でも構わないことを意味しないし、世界は記号のでたらめな寄せ集めで制作されるわけでもないと付け加える (Goodman 1978: 94 = 2008: 172-3)。つまり、グッドマンは、世界の正しいヴァージョンと誤ったヴァージョンがあるとして、世界の複数性に制約を課している。

では、複数ある世界ヴァージョンのうちから正しい世界と誤った世界とを区別するものは何なのか。それをグッドマンは、模様のついた織物の見本や、複数の穀物の混ざった食糧の見本を例に説明している。「公正な見本とは、全部の見本もしくはさらにそれに追加された見本の、パターンなり、混合比なり、あるいは他の有意な特徴なりへ正しく投射できる見本である」(Goodman 1978: 135-6 = 2008: 237)。同じように、正しい世界のヴァージョンとは、これまで経験してきたことがらや、今後経験していくことがらの示すパターンや特徴に適合 (fit) するような世界である。したがって、たとえ過去において正しかった世界のヴァージョンでも、新たな状況に適合しなければ、それは誤ったものとなりうる。

ただ、新たな状況に対して適合しない世界のヴァージョンが、すぐさま却下されるわけではない。その状況とのやり取りの中で、そのヴァージョンは修正され正しいものへと作り直されうるのである。「正しくなされた予測の結果が誤りである場合、この失敗は不運のせいにもされることもあるが、もし失敗が著しかったり大幅だったりすれば、適切な実践の中身を修正するよう求められることもある」(Goodman 1978: 136 = 2008: 237)。こうして、各々の世界は実践をする中で検証を受け、暫定的ながらも首尾一貫したものへと作り直されていく。「世界制作はわれわれの知るかぎり、常に手持ちの世界から出発する。制作とは作り直しなのだ。」(Goodman 1978: 6 = 2008: 26) とグッドマンは述べている。

以上のようなグッドマンの制約付きの相対主義が、ショーンの省察的実践論の基底となっている構築主義的見解に色濃く影響を及ぼしているとキンセラは考えていた。

しかし、それに加えて、ショーンの省察的実践論を検討する上で参考となるグッドマンの見解がある。それは、世界制作が個々人の意図的な知的操作によって直接的に遂行されるものではないという点である。グッドマンは次のように言う。

われわれはどんな場合でも、ありあわせの、何か古いヴァージョンや世界から出発するのであって、それを新しい世界につくり変える決意を固め、そうする伎倆をもつまではそれにしがみついているのである。事実には理論どおりにはゆかぬ手ごわさが実感されるが、それは一部分、われわれが習慣に支配されているからである。つまり、われわれの堅固な基礎は実に鈍重なのだ。(Goodman 1978 : 97 = 2008: 176-7)

各人はそれぞれの世界を制作しているものの、それは意図的というよりは暗黙のうちに、そして習慣に沿ってなされるものであり、それをつくり変えるためにはそれ相応の自覚や力量が必要であるとグッドマンは考えていた。ショーンも世界制作を暗黙的なプロセスであると指摘している (Schön 1983: 36)。そして、本章で後に言及するように、グッドマンのいう世界をつくり変えるための決意と伎倆とを、ショーンは省察的实践として表現していた。

2 専門職実践に対するショーンの問題設定

以上のような構築主義が、省察的实践論の基底をなす見解である。ショーンは、専門職実践という不可解な問題状況に対して、この構築主義的見解を一つの枠組みとして問題設定をおこなっていたと考えられる。次に、この問題設定から浮かび上がる専門職実践に関する問題がいかなるものであったかを検討する。つまり、その問題の答えである省察的实践を議論する前に、問題そのものをショーンがどのようにとらえていたのかを明らかにする。

専門職の社会学において専門職実践とは、社会的機能として希少かつ代替不可能 (中野 1981: 62; 竹内 1971: 53) なサービスを提供するものであり、さらに、そのサービスの社会的重要性ゆえに、素人が責任の回避を望む (Hughes 1958: 90-1) 性質をもつものであった。つまり、人間にとって変えがたく重要であり、かつ責任の重いことがらに対処することが専門職実践である。

グッドマンの構築主義的見解からすると、この対処の仕方は、たとえ同じ問題状況に対してであってもそれぞれの専門職ごとで異なると言える。発展途上国における子どもの栄養失調という問題状況に対して、それを、栄養学者は栄養バランスの取れた食事の選択に関する問題としてとらえ、農学者は食糧生産に関する問題としてとらえ、疫学者は感染の防止に関する問題としてとらえ...、というように、それぞれの専門家は同じ問題状況に対して異な

る枠組みを与え、異なる問題を見出す (Schön 1987: 4-5)。

さらに、同じ専門職であっても、各々の専門家は多かれ少なかれ独自の枠組みをもって実践に臨んでいる。たとえばある都市設計士は、スラム街を治療の必要な状態であると枠付け、別の都市設計士は、スラム街を親密な関係で支え合う自然な共同体であると枠づける (Schön & Rein 1995: 24-5)。このように、異なる専門職に属する専門家たちはもちろんのこと、さらには同じ専門職に属する専門家たちであっても、それぞれ異なる世界のヴァージョンを生きている。

しかしながら、それぞれの専門家は問題状況を常に自覚的に枠づけているわけではない。むしろ、彼らは過去の経験によって身につけた枠組みを暗黙のうちにその状況へと当てはめてしまっている。問題状況に対して専門家は、あたかも初めからすべてわかっていたかのように認識し、判断し、行為するものの、その認識・判断・行為は、いつの間にかそれぞれの専門家のもつ枠組み、グッドマンの言葉で言えば習慣に制約されてしまっているのである。

ここに、専門職実践の困難が現れる。専門家は繰り返し似たような事例を経験する中で、その専門職にふさわしい認識・判断・行為の枠組みを獲得していく。そして専門家は、その枠組みに依拠することによって、素人では対処しきれない問題状況に対処できるようになる。ただし、その解決に必要な枠組みに依拠することは、その枠組みの範疇外の認識・判断・行為を難しくすることにもつながる。たとえば、クライアントの人格、能力、人間関係や事例固有の複雑さといった各状況の独自性は、クライアントにとっては重要であるかもしれない一方で、専門家の依拠する枠組みに収まりきらないものかもしれない。このとき、問題設定において不可欠の枠組みは、クライアントの失望するような実践を導きうるのである。

つまり専門家は、枠組みに依拠することによってクライアントの期待に応えることが可能となる半面、枠組みに依拠することによってクライアントの期待を裏切ることにもなりうる。専門家の直面する困難とは、以上のような事態、すなわち、「その解決のために依拠せざるを得ない枠組み」と、「その枠組みを越え出る状況の独自性」の間の不整合が表面化した事態であると言えるだろう。

では、実践の基盤となる枠組みに依拠しながらも、専門家はどのようにして各事例の独自性に応じた問題設定・問題解決を見出していくのか。この問いこそが、グッドマンの構築主義的見解を通すことで浮かび上がる専門職実践に関する問題であり、ショーンが省察的実践論によって取り組んだ主題であると言える。その取り組みにおいてショーンは、まず技術的合

理性モデルを批判する。

3 技術的合理性モデルにもとづく専門職実践に対するショーンの批判

技術的合理性モデルは伝統的な専門職論にもとづく専門職実践観であった。ショーンは技術的合理性モデルの背景にある客観主義的見解について次のように述べている。

客観主義的見解によれば、事実とはそれらがそれらであるところのものである。そして、自分の信じている真実は、それら事実の参照によって厳密に検証されうるものである。すべての有意義な不同意は、原則的に、事実を参照することによって解決可能である。専門的知識は諸事実の基礎に依拠している。(Schön 1987: 36)

ショーンの指摘する客観主義は、各人がそれぞれ世界に対して異なる見方をもっていることに同意するものの、グッドマンの構築主義とは異なり、不変的な真の世界がそれら異なる見方の背後に存在すると前提している。そして、実証主義的な検証によって、より真に近い世界の知識が見出されることを想定している (Schön 1983: 32)。こうした客観主義的見解にもとづき、技術的合理性モデルは、専門職の知識が“事実”の基礎に依拠すべきであると主張する。なぜなら、唯一の“事実”に基礎づけられた専門職の知識体系は、あらゆる状況に適用可能な枠組みと見なされるからである。そうした知識によって確立された標準にもとづく実践をする者こそが、技術的合理性モデルにおける正統な専門家である。ショーンは技術的合理性モデルを信奉するムーア (Wilbert Moore) の次の言葉を引用している (Schön 1983: 24)。

もし専門的問題があらゆる面でユニークなものであるとするならば、解決はよくて偶然であり、熟練の専門的知識とは何の関係のないものであることになる。反対に、私たちが言いたいのは、専門家としての解決者と名乗れるようにしてくれる、解決のための問題やその問題解決のための手段には十分な画一性が存在するということである。

(...中略...) 専門家は具体的な問題に、極めて一般的な原則、〈標準化された〉知識を適用するのである。(Moore 1970: 56)

専門職論において、体系的知識を専門職の実践基盤としてもつことは、専門職の要件とし

て長らく重視されてきた。ほかの職業と専門職との違いは、実践が体系化された普遍的知識にもとづいているかどうかにかかっているとされていた (Hughes 1958: 655; Wilensky 1964: 138; 石村 1969: 25; Elliott 1972: 96; 中野 1981: 232; Etzioni 1964=1967: 119; Vollmer & Mills 1966: vii)。体系的知識を実践へと厳密に適用することによって、専門家は普遍的に正しい問題解決を提供できる、と考えられていたのである。

こうした実践認識を取る場合、専門家たちは実践において根本的な困難に直面しない。実践において専門家の依拠する枠組みは、極めて厳密な検証・反証を乗り越えた“事実”に依拠することにより、あらゆる状況に適応可能であるという正当性が与えられているからである。標準化された原則の範疇に入らないものは、専門職実践と無関係か些細なことがらとみなされる。したがって、枠組みに依拠しながらその枠組みによって看過される状況の独自性に配慮するといった先の問題に、技術的合理性モデルは頭を悩ませる必要がない。間違いない問題設定は、実践に取り組む以前に済まされているのである。

しかしながら、こうした実践認識は、技術的合理性モデルに即した専門家にとっては正しくてもクライアントにとっては正しくはない場合がある。ショーンは、技術的合理性モデルを理念型として掲げる専門家が、自分のもつ枠組みに厳密に従う実践を志向するあまり、クライアントの独自性を犠牲にしてしまうことがあると指摘していた (Schön 1983: 44)。技術的合理性モデルは、専門家自身の満足に寄与しても、クライアントの満足に寄与しない場合があるのである。

技術的合理性モデルは、ショーンの見出した専門職実践に対する先の問題「自らの枠組みに依拠しながらも、いかにして各事例の独自性に応じた問題解決を見出していくか」に答えられない。というよりは、その問題に出会わない。したがって答える必要がない。それに対し、この問題に直面するショーンの省察的实践論は、どうその問いへと答えようとするのか。

4 省察的实践というショーンの答え

4.1 省察的实践の概要

その問題に対するショーンの答えは省察的实践である。それは、問題状況に働きかけながら、その状況の独自性に依拠して自ら依拠する枠組みを変容するプロセスを含んでいる。枠組みによって設定されていた問題は、その枠組みの変容に伴って設定し直される。こうして、その問題状況により適した問題設定と問題解決を探究・創造していく。ショーンはこのプロセスの説明を、無意識的なふるまいから始める。

ショーンは、日常的ふるまいが意識的にではなく暗黙のうちにおこなわれているものであるのと同様に、専門家によるふるまいの多くも暗黙のうちにおこなわれているものだと考えている。そして、こうしたふるまいをショーンはライルの言葉で次のように説明していた (Schön 1983: 51)。

すぐれた動作と馬鹿げた動作とを分かつものは、その生まれではなく手続きである。このことは実践的行動にも知的操作にもあてはまる。「理知的 (intelligent)」は「知的 (intellectual)」という言葉で定義しえないし、「方法知 (knowing how)」は「内容知 (knowing that)」という言葉で定義しえない。「自分がおこなっていることについて考える」ことは、「おこなっていることを考えることとそれをおこなっていることとの両方」を意味してはいない。私が何かを理知的におこなうとき、(...中略...) 私は一つのことをしているのであって二つのことをしているのではない。私のふるまいは、特別な手続きあるいは様式を伴っているのであって、特別な先行者を伴っているのではない。(Ryle 1949: 32= 1987: 33)

素人からみれば、心の中にあらかじめ用意された規則や計画に沿って知的に操作されているように見えるすぐれた専門職実践も、実はそうした先行する知的操作とは異なる知に依拠して自然と生み出されているとショーンは主張する。そうしたすぐれた実践の中で現れる知を、ショーンは「行為の中の知」と呼んだ (Schön 1987: 22-3)。行為の中の知は、ある状況において暗黙的に機能する認識・判断・行為の巧みさ、あるいはライルの言葉を借りると理知を表すものである。専門家は、多くの問題状況を経験する中で、徐々にその専門職実践にとって適切な認識・判断・行為を発達させていく。つまり、専門職特有の枠組みを獲得していく。そして専門家は、問題状況に出くわしても、その発達した枠組みに依拠することによって、言い換えれば、豊かになった認識・判断・行為のレパートリーによって、状況に応じて対応することができるようになる。専門家は、経験を積み重ね枠組みを確固たるものにすればするほど、問題状況に迅速に対応できるようになるだろう。

しかし、「過剰学習」(Schön 1983: 60) によってその枠組みにとらわれ、異なる状況においても同じような認識・判断・行為 (行為の中の知) ばかりを繰り返すようになってしまった場合、専門家の実践は理知というよりは無知なものになってしまう。

こうした過剰学習を修正するものが行為の中の省察である。ショーンは行為の中の省察

を熟練した専門家の実践から見出した（Schön 1983: 61）。行為の中の省察とは、不確かな問題状況とのやり取りの中で、その問題状況特有の特徴を発見し、その漸進的な発見から状況とのかかわり方をデザインしていくプロセスであった。換言すれば、問題状況の独自性に沿って、より妥当な認識・判断・行為（行為の中の知）を見出していく創造的プロセスであり、枠組みの変容を伴うものである。それはグッドマンによって「世界を変えようという決意」「伎倆」という言葉で表現されてきたものである。

通常、専門家は状況に対していつも通りに対処しようとする。しかし、その中で予想に反する状況からの語り返し（back-talk）があるとき、彼は驚き、自分の問題設定について疑問を抱くようになる。この驚きや疑問を契機として、彼はこれまでとは異なる実験的な試みをおこなう。そして、その結果得られる状況の変化（あるいは無変化）に耳を傾け、それについて評価・解釈し、次なる実験的試みをおこなう。こうして専門家は、新たな行為の中の知を生み出しつつ「評価、行為、そして再評価の各段階を通して螺旋的に」探究を進めていく中で、状況を変化させると同時に自らの枠組みも変容・拡張させ、新たな問題設定と問題解決を生み出していくのである（Schön 1983: 131-2）⁽³⁾。

以上が行為の中の省察の大まかな流れである。専門職実践に対する先の問い、「自らの枠組みに依拠しながらも、いかにして専門家は各事例の独自性に応じた問題設定・問題解決を見出していくか」に対するショーンの答えは、「あえてその枠組みから逸脱する実験的行為とその効果の検証とを繰り返すこと通して、その状況を作りかえつつ、その状況に応じて枠組みが作りかえられるようにすること」であると言える。

4.2 創造性の源泉

しかし、ショーンの議論において、枠組みが専門家の実践に暗黙のうちに課されたものであることからすれば、その枠組みから当の専門家が逸脱することは容易ではないはずである。それにもかかわらず、枠組みを越え出る実験的試みをおこなうというとき、その試みはいかにして実現されるのか。

問題状況におけるこうした創造性を、ショーンは「みなす（see as）」という人間の能力で説明する。

実践者は受け止めている状況がユニークなものだと気づいたときであっても、それを自分のレパートリー内にあるものと〈みなす〉。〈この〉場所を〈あの〉場所とみなす

ことは、初めてのものを既知のカテゴリーやルールに包摂することではない。むしろ、最初はどんな点で類似しているか異なっているかは言わず、よく知らない固有な状況を、既知のものと類似しているが異なったもの、とみなすのである。(Schön 1983: 138)

この「みなす」ことは単に状況認識に留まらない。ふるまいに関しても同様である。

〈この〉状況を〈あの〉状況とみなすことは、〈この〉状況を〈あの〉状況〈としてふるまう (do...as)〉ことでもある。(Schön 1983: 138)

問題状況がまったく自身の枠組みの範疇外である場合、私たちはそれを無視するか、どうしていいかわからず身動きを取ることができなくなる。しかし、(まったくの勘違いであるかもしれないものの) その状況がどこかしら過去の実践事例やその他の経験に似ていると感じられるとき、私たちは過去の見方や行動の仕方をその問題状況へと試みに投げ入れる (project) ことが可能となる。こうして実験が始まる。新たな創造性は全くの無から生まれるのではなく、過去を現在へと投げ込んでいく作業から生まれるのである。ショーンは、こうした既存の枠組みに当てはまらない状況に対して勘が働くのは、「〈みなし〉て〈似たようにふるまう〉私たちの能力」によるものであると考えるのである (Schön 1983: 140)。

もちろん、「類似しているが異なっているもの」の程度は「みなし」ごとに多様であるだろう。また、「みなし」がどの程度意識的におこなわれるのかもその都度異なる。かなり似たものをほとんど意識することなく「みなし」ていることもあるだろう⁽⁴⁾。また、通常であれば全く似ても似つかないものをある問題状況に何かしら適合すると感じ取り、自覚的に「みなし」のプロセスを進めていくこともある⁽⁵⁾。いずれにせよ、類似性を予感するような問題状況に対して、いつもとは異なる認識・判断・行為を運び込むことを、ここでは「みなす」という。

専門家の予感によって遂行される「みなし」は、あらかじめの確信をもって遂行されるものではない。それはある種の賭けである。よって、ある「みなし」が妥当であるかどうかは、実験的にそれをやってみて、状況の応答に耳を傾け、そして評価する中で検証されていかなければならない。ショーンはこのプロセスを3種類の実験として挙げている。

一つ目は「探査的な実験 (exploratory experiment)」である (Schön 1983: 145)。それは幼児が周りの様子を確認することから、科学者が見慣れない物質の反応を確認すること

までを含んだ大きな広がりをもつ。予測をもたず予感だけで、「なんとなくやってみる」「試しにやる」といったものであり、「探りを入れ、そこからどんな感じが得られるかを試してみる遊び半分の活動」とも言える。

二つ目の「手だてを試す実験 (move-testing experiment)」は、もくろみや予測をもって変化を生み出すためにおこなわれる活動である (Schön 1983: 146)。この実験における手だての成否は、結果が望ましいかどうかによって判断される。結果が意図したものかどうかはそれほど問題ではない。チェスで誤った手を打ったとしても、それが結果として望まなければ、その手だてはうまくいったことになる。

最後は「仮説検証 (hypothesis testing)」である (Schön 1983: 146-7)。仮説を設定し、その仮説にもとづいて行動し、予測通りの結果が返ってきた場合、その仮説は正しいものとして承認される。ただ、ショーンのここで述べる仮説検証は自然科学における仮説検証とは異なる。後者は、特定の変数以外が変更されない「コントロールされた実験」環境において、仮説が立証されるかどうかを第一の目的としたものである。それに対してショーンの注目する仮説検証とは、専門家によってはコントロールしえない実践環境においておこなわれるものであり、その目的は「状況を今の状態からいっそう好ましい状態に変えること」である。

これら実験と評価との繰り返しを通して、「みなし」から芽生えた創造性は、状況に変化をもたらしつつ、同時に、状況によって洗練されていく。こうしたプロセスを経て、専門家の枠組みはいつの間にか再構築され、同時に問題も設定し直されていくのである。

以上が、専門職実践という問題状況に対してショーンの立てた問い、「自らの枠組みに依拠しながらも、いかにして専門家は各事例の独自性に応じた問題設定・問題解決を見出していくか」に対する答えである。専門家は、未知の状況を過去に出くわした事例や経験と違うけれども似ているものと「みなし」、その「みなし」に即した実験的試みによって状況に変化を起こし、その変化を評価し、再び実験的試みをする。その中で、徐々に状況に応じた枠組みが作り直されていく。この、過去と現在を編み合わせながら創造性を洗練していくプロセスこそが行為の中の省察である。省察的实践とは、通常の実践を暗黙的に支える行為の中の知と、問題状況においてその状況の独自性に応じる行為の中の省察によって成り立つものであると言える。⁽⁶⁾

註

(1) 「はじめに」の註(4)でも述べたように、本研究における「枠組み」という言葉は、ある専門家の実践に対する認識・判断・行為の範疇を説明する際にもちいられる。それは、専門家の実践を継続的に観察することによって見出される仮説的構築物である。本研究は、枠組みを何かしら実体のあるものとして捉えてはいない。

(2) 個々人による活発な知の形成に焦点を当てるショーンの省察的实践論は、専門家を取り巻く他者との関係性や組織的環境よりも、個人の実践に焦点を当てた理論であったと言えるだろう。

(3) ショーンの描く専門職実践は、専門家が一方的に状況を形作るのでも、状況が一方的に専門家を形作るのでもない。専門家と状況との関係は「トランSACTIONAL (transactional)」である。ショーンは、専門家は「状況を形作るが、状況との対話において、彼のモデルや認識も状況によって形作られる」と考えている (Schön 1983: 150-1)。

(4) たとえば、ショーンの建築家の事例で登場するクイストの「みなし」を挙げることができる (Schön 1983: 76-104)。

(5) たとえば絵筆の開発事例で描写されている研究者は、絵筆とは何の類似性もなさそうなポンプの枠組みを自覚的に絵筆の開発状況に持ち込んでいた (Schön 1983: 184-6)。

(6) 省察的实践の一連の流れをまとめると次のようになるだろう。

- ・ふだん通りの実践をする。
- ・予期せぬ状況からの応答を受け取る (驚く)。
- ・問題状況を観察する (予想と現実のずれを捉える)。
- ・自分の記憶と経験のレパートリーや理論などと問題状況を結びつける (みなし)。
- ・状況変容に向けた行為を思いつく (望ましい状況に向けた行為の考案)。
- ・想像上で新たな行為を試してみる (想像上のリハーサル)。
- ・新たな行為を試みる (リハーサルにもとづき自らを問題状況に投射)。
- ・試みに対する状況からの応答を受け取る (状況からの語り返しの受容)。
- ・問題状況を観察する (予想と現実のずれを捉える)。
- ・試みの評価 (試みの成否について検討)。
- ・新たな行為の考案 (試みをさらに工夫して洗練)

ただし、すべての省察的实践がこのような手順を含んでいるわけではない。ジャズの即興では、観察や新たな行為の考案、想像上のリハーサルといったことはほとんど行われなくても

しれない。また、教師の実践においてもジャズの即興と同様に、ほとんど意識的思考を介することなく子どもの変化に対応することもありうる。ショーンの言う「探査的な実験」においても想像上のリハーサルなどを行われない。省察的实践には多様な形態がありうると言える。この点については、次章において行為の中の省察概念を検討しつつ再度言及する。

3 章 行為の中の省察の再検討

前章では、省察的实践論の認識論的背景となったグッドマンの構築主義的見解を整理しながら、省察的实践の意味を検討した。それは、暗黙のうちに専門家の認識・判断・行為を可能にし、また制約する枠組みに依拠しながらも、その枠組みを状況との相互作用の中で変容していく専門職実践のことである。その中でも、状況と相互作用しつつ枠組みを変容するプロセスのことを「行為の中の省察」と呼んでいた⁽¹⁾。

「行為の中の省察」の一例として、ショーンはジャズの即興演奏を挙げている（Schön 1983: 55-6）。演奏者たちは、お互いにとってなじみのある韻律、メロディ、ハーモニーからなる枠組みに依拠しながら、お互いの演奏の中に新しい感触を見つけ、自分たちの演奏を創造的なものへと進めていくという。この説明においてショーンは、「行為の中の省察」を、言葉を必ずしも必要としない、行為と思考とが統合されたプロセスであると捉えていた。

しかし、「行為の中の省察」の解釈をめぐるのは、現在に至るまで続いている論争がある。一方は「行為の中の省察」を、精神が身体を制御するという心身二元論にもとづくものであると解釈する（Erlandson 2006: 117）。この解釈によれば、「行為の中の省察」とは、行為の只中で身体を操作する精神の働きである。他方、「行為の中の省察」を、心身二元論を克服するものとして解釈する立場もある（Kinsella 2007: 395）。この立場は、先のジャズの演奏などの例によって、「行為の中の省察」が行為と知との不可分な様態を説明していたと考えている。

「行為の中の省察」は省察的实践論の中核概念である。よって、「行為の中の省察」をめぐるこのような解釈の対立を整理し、改めてその意味を検討することは、省察的实践論をさらに理解し、その個人モデルを協働モデルや組織モデルにまで拡張する助けとなるだろう。

そこで本章は、「行為の中の省察」について再検討することを目的とする。「行為の中の省察」概念は、「行為の中の知」や「行為についての省察」といった、その他の重要な概念との関連も深い。そこで、以下では、「行為の中の知」や「行為についての省察」についても整理していく。

1 「行為の中の省察」のプロセスと「行為についての省察」

「行為の中の省察」について言及する上で、まずは「行為の中の知」について少し振り返りたい。「行為の中の知」とは、ショーンが専門職実践の基盤とみなしているものであり、ある状況とのやりとり（たとえば自転車の操作）において自然と現れ出る認識・判断・行為の理知的側面のことであった（Schön 1983: 54）。それは、専門家が慣れ親しんだ問題状況とのやりとり

を半ば無意識的、慣例的におこなっている場合に見られる、状況に応じた実践の巧みさに対する言葉であるといえる。ショーンはこの知についてライルの次の言葉を引用していた (Schön 1983: 51)。

私が何かを理知的におこなうとき、(...中略...) 私は一つのことをしているのであって二つのことをしているのではない。私のふるまいは、特別な手続きあるいは様式を伴っているものであって、特別な先行者を伴っているのではない。(Ryle 1949: 32= 1987: 33)

こうした暗黙的な専門家の実践に対するショーンの認識を見る限り、精神が身体を一方的に操作するといった実践認識をショーンが取っていないことがうかがわれる。しかし、「行為の中の省察」についてのショーンの次の説明を見ると、精神と身体との関係は判然としなくなる。

ショーンは、「行為の中の知」の自然な遂行が妨げられるとき、「行為の中の省察」が始まるという。専門家は、状況からの思わぬ反応に対して驚き、これまで特別に注意を向けることなく進めてきた、状況に対する認識・判断・行為や状況そのものへと注意を向け始める (Schön 1987: 28)。そして、その省察は「言葉を介する必要はないものの、ある程度は自覚的に」「これは何か」や「自分はそれについてどう考えているのだろうか」という自問へと専門家を導くという。そして、問題解決を妨げている「行為の中の知」へと批判の眼を向ける中で、これまでの問題解決の手法や状況理解、問題の枠づけ方を専門家は再構築していくという (Schön 1987: 28)。

また、こうしたことに伴いショーンは次のことが生じると述べる。

省察はその場での実験をもたらす。新しく観察される現象を探究したり、それらに対する自分たちの暫定的理解を検証したり、あるいはよりよい変化のために考案した動きを確認したりすることを意図して、私たちは新たな行為を考え、そしてそれを試みるのである。(Schön 1987: 28)

以上のような「行為の中の省察」のプロセスを経て、専門家は問題状況に応じた問題設定と解決を見いだしていくとショーンは考える。とりわけこのプロセスで彼が強調するのは、「行為への直接的な (immediate) 意義」である。「行為の中の省察において、自分たちの行為の中の知のいくらかを再考することは、その場での実験やさらなる思考を導くのであり、それらは私た

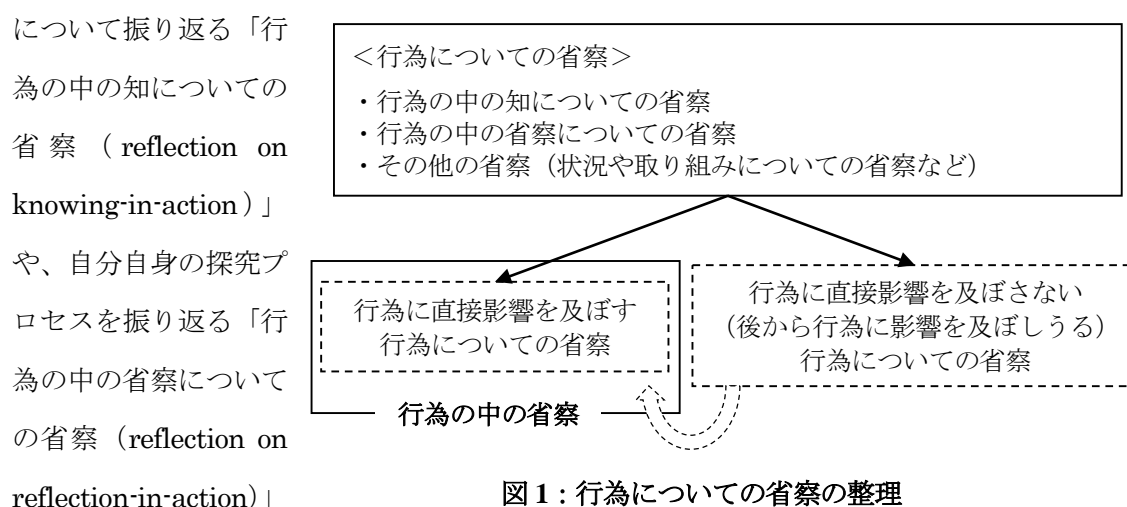
ちの行為に影響を及ぼす」(Schön 1987: 29) のであると彼は主張していた。

別の個所で、ショーンは「行為の中の省察」を次のようにも説明している。

直観的な行為から、驚き、喜び、希望が生まれ、予期しなかったことが発生すると、私たちは「行為の中の省察」によってその事態に対応するだろう。野球の投手のように、私たちは「勝ち癖」について省察したり、ジャズの演奏家のように、自分が生み出した音の感じについて省察したり、あるいはデザイナーのように、自分が意図せず創り出した不整合について省察したりする。省察の対象となるのは、行為の結果であり、行為それ自体であり、行為の中にある暗黙的で直観的な知であり、それらが相互に作用しあったものである。(Schön 1983: 56)

また、ショーンは「行為の中の省察」をおこなう教師の事例も挙げている。教師は理解できない子どもの発言を放課後に振り返り、その子どもなりの理屈を探究する。また、それを通して自分の暗黙のうちに従っていた認識を反省し、これまでとは異なる予測を立て、その予測を検証する行動を次の日に実行する。そうして、教師は子どもに対する認識や判断、行為を拡張していくという (Schön 1988: 20-1)。

このように複数の「行為の中の省察」の説明を並べると、次の点が見出される。「行為の中の省察」のプロセスには、無意識的に実践に没入している状態とは異なる、ある程度自覚的に実践について振り返る「行為についての省察」が含まれている。そして、そういった「行為についての省察」は、実践と切り離された思考プロセスではなく、専門家のふるまいに直接的な意義をもつ思考プロセスである。「行為についての省察」は、暗黙的に機能する認識・判断・行為



(Schön 1992: 125)、そして、単に状況や出来事を振り返る省察など、いくつかは区別されることがある。しかし、こうした区別以上に重要な区別は、それが専門家の実践の変化に寄与するかどうかであると言える。以上は図1のようにまとめられる。なお、「行為についての省察」が実践に直接の影響を及ぼすか否かは、その実践の期間をどうとるかによっても変わってくるため、こうした区別は暫定的なものであると言えよう。先の教師の「行為の中の省察」の事例において、教師は実践の後の放課後に、子どもの発言を振り返っている。その時点において、振り返りは教師の実践に直接的な影響をもたらすものとはなっていない。しかし、次の日に、教師はその振り返りにもとづいた行動を起こしている。この時点において、教師の振り返りは教師の実践に直接的な影響をもたらすものとなっている。

では、「行為の中の省察」のプロセスに含まれる「行為についての省察」は、どのような機能を果たしているのだろうか。「行為の中の省察」に心身二元論を見る論者からすれば、それは、新たな行動を身体に命じる精神の働きと解釈されるかもしれない。この点をさらに詳しく検討するため、「行為の中の省察」概念をめぐる二つの見解を整理していく。

2 「行為の中の省察」に対する二つの解釈

2.1 精神による身体制御としての「行為の中の省察」

数ある「行為の中の省察」の事例のひとつとして、ショーンは幼児による母親の動作の模倣を挙げている。アーランドソンはこの幼児の事例の分析をもとに、「行為の中の省察」がデカルト的な心身二元論を専門職実践の中に運び込む危険性をもつものであると解釈した。こうした彼の解釈を概観するため、ショーンによる幼児の模倣の事例を見ていきたい。ショーンは次のように述べる。

幼児に対面して座っている母親について考えたい。彼女は手を叩いている。幼児も手を叩き始める。母親の真似をするのである。母親は手を叩く速度を速める。幼児はそれに応じて手を叩く速度を早める。母親は手を叩く速度を緩め一定のリズムを刻む。幼児は似たことをおこなう。(Schön 1987: 108)

続いてショーンは幼児の模倣について次のように述べる。

これほど「単純な」例においても、すさまじい複雑さを示している。幼児は母親がおこ

なうことを見て、それをおこなう。母親の動作全体を再生産する。しかし、そうするために、幼児は、視覚的観察という外的手がかりを通して自分の感知したものを、内的な感覚の手がかりから生み出し制御することができなければならないだろう。(Schön 1987: 108)

そして、こうした幼児の模倣は言葉に依拠していないとした上で、次のようにまとめる。

「何がどの点で似ている」と言えないままに知覚する母親の行為に似た行為を、幼児は作りだすことができる。それにもかかわらず、その構築的プロセスは「行為の中の省察」の様式を取っている。それは、自分自身の行為の中で、観察した行為の本質的特徴を模倣者が構築し検証する、その場での探究 (on-the-spot inquiry) である。(Schön 1987: 109)

このように、幼児の模倣を取り上げることで、ショーンは、「行為の中の省察」が人間にとって特殊なものではなく、むしろあらゆる生活経験のなかで作用しているものであることを示そうとしていた。

しかしながら、こうした幼児の模倣の例による「行為の中の省察」の説明に対して、アーランドソンは次のように指摘する。

ショーンは次のように主張している。幼児は「内的な感覚の手がかり」から「制御を生み出して」おり、また、「内的な」知的制御を行使するために、幼児はある種の前言語的な概念—伝達システム (conceptual-communicative system) (前言語的言語) を必要とする。(Erlandson 2006: 117)

「概念—伝達システム」という言葉で、アーランドソンは「何かしら内的なもの（たとえば機能する精神）が外的なふるまい（たとえば身体）を制御すること」を指し示している (Erlandson 2006: 117)。つまり彼は、「行為の中の省察」を、身体制御をする精神を前提とした認識論を秘かに輸入するものであると解釈している。アーランドソンにとって、そうした意図的な行動の制御は卓越した専門家のおこなうことではなく、むしろ新米専門家のおこなうたどたどしい実践に特徴的なことである (Erlandson 2006: 121)。他方、彼は卓越した専門家である熟練教師について次のように述べている。「教室における熟練教師の行為は、(伝統的なデカルト主義における意味での) 意図的なものではなく身体的な (bodily) ものである」(Erlandson 2006: 121-

2)。彼にとって優れた実践とは、状況の変化に応じて自然と身体が反応していくようなものであると言える。

アーランドソンの解釈からすると「行為の中の省察」とは、実践プロセスにおいて「行為についての省察」をおこない、新たな方策を考案し、その考案にもとづいて身体を操作するといった、精神による身体制御に他ならない。彼にとってそれは、司令塔としての精神が身体を操作するという認識論にもとづく、誤った専門職実践の説明なのである。そして、こうした「行為の中の省察」の説明は、せいぜい新米専門家のたどたどしい実践プロセスをたどったものに過ぎないことになる。

2.2 身体化された省察としての「行為の中の省察」

アーランドソンとは対照的な解釈をするのがキンセラである。彼女はショーンを擁護するため次のように述べる。

意図的な認知的省察（intentional cognitive reflection）の強調から距離をとる独自の省察の様態へと注目するため、ショーンはしばしばポラニーとライルの二人の哲学者の研究を引き合いに出す。この省察の様態は私が省察の身体的様態と呼ぶものであり、それは実践者の身体的で生き生きとした経験を通して生じ、行為の中で明るみに出されるものである。（Kinsella 2007: 396）

彼女によると、ショーンの提唱する省察的实践は、アーランドソンの言うような知的手続きに依拠するものではなく、「省察の身体的様態」とキンセラが呼ぶものに依拠するものであった。

キンセラはショーンの参照する理論的背景から省察的实践の解釈を進めていく。例えばキンセラは、ショーンが省察的实践を論じるとき、ポラニーのもちいる顔の認識の事例や杖による物体表面の知覚の事例をよくもちいることを指摘しつつ、ショーンが「行為の中の知を、理知的行為の中で明るみに出るある種のノウハウに言及するためにもちいていた」と述べる。そして彼女は、「その知は行為の中のものであり、自然で技能的な行為の実行によって明るみに出される。それは言葉として明示することの出来ないという特徴をもっている」（Kinsella 2007: 400）と続け、ショーンの専門職実践理解がポラニーのいう暗黙知に大きく依拠したものであったことを指摘する。つまり、キンセラは、ショーンが身体的ふるまいに暗黙的に現れ出る知を専門職実践の重要な知の様態と見なしていたと解釈していた。

さらにキンセラは、ライルによるデカルトの心身二元論批判に言及しながら、ライルの議論がショーンによる実践の認識論の構築を相当程度助けていたと主張する (Kinsella 2007: 405)。たとえばキンセラは、「実践者は時に行為の前に考えるけれど、多くの熟達した実践の自然なふるまいのなかで、実践者は前もった知的操作（ライルで言うところの内容知）からは始まらない種類の知を明るみに出す」とショーンが述べていることについて指摘している (Kinsella 2007: 405)。

これらショーンによるポラニーおよびライルへの依拠に触れながら、キンセラは、ショーンが精神と身体とを二分法的に捉えてはいなかったと指摘する (Kinsella 2007: 405)。さらにキンセラは、自らの主張を締めくくるにあたり「デューイが意図的な省察 (intentional reflection) と知的行為とのつながりに焦点を当てていた」のに対し、ショーンもまたそうしたつながりを考慮していたものの、そうした知的操作からは生じない種類の知の方により目を向けていたと述べている (Kinsella 2007: 408)。

省察的实践における意図的な省察に関してキンセラは、暗黙知について振り返る「行為の中の知についての省察」について言及し、それが新たな行為の可能性への気づきとなりうることを指摘していた (Kinsella 2007: 399)。しかし、彼女の強調点はあくまで、暗黙知によって無意図的に作用する身体化された知である。彼女は意図的な省察とそうした身体化された知の関連を論じてはいない。言い換えると、彼女は、「行為についての省察」が省察的实践とどのように関連しているかについて論じていないのである。

このようにキンセラは、ショーンの省察的实践や「行為の中の省察」が思考と行為との統合された様態を含意するものであったと主張する。そして彼女は、ショーンの論じる省察が状況に応じて変容する行為の知的様相を指すものであるとし、ショーンの省察概念を「身体化された省察 (embodied reflection)」 (Kinsella 2007: 395) であると再定義していた。こうしたキンセラの解釈からすると、一節で触れた「行為の中の省察」のプロセスは、ショーンによる「言葉を介する必要はない」という主張に支えられながら、意図的な思考に依拠しないものとして捉えられることになる。この時、その場での実験における新たな認識・判断・行為の試験的試みは、状況との相互作用のなかで自然と (spontaneously) 産み出されていくものと見なされている。

3 意識的活動を含む「行為の中の省察」

3.1 アーランドソンとキンセラの共通点

アーランドソンは「行為の中の省察」概念を、専門職実践へと心身二元論を秘かに輸入するものであると解釈し、「行為の中の省察」概念自体、専門職実践の理解において不要および有害なものであると批判する。他方、キンセラは「行為の中の省察」を、技術的合理性モデルによって専門職実践に蔓延した心身二元論を払拭するものとして肯定的に評価している。このように二者は、「行為の中の省察」に対する解釈において真っ向から対立している。ただし、ショーンに対する評価で対照的な立場を取る二者が、専門職実践に対して類似した認識をもっている点に注目することには意義がある。

アーランドソンは、優れた専門家のふるまいについて、何かしら内的なもの（機能する精神など）が外的ふるまい（身体など）を制御するようなものではないと考えている。そして、教師の教室における実践は意図的なものというより「身体的」なものであると主張していた。

他方、キンセラは、専門職実践における意図的な思考を否定しはしないしその意義も認めていた。ただ、問題状況の中で、その状況に対応して自然と現れ出る身体化された知を専門職実践における中心的な知の様式としてとらえ、それを「身体化された省察」と名づけていた。省察に対する身体化された局面への注目は、彼女によってショーンとデューイとの差異に結びつけられている。ショーンは、場合によっては「行為の中の知と行為の中の省察との区別はわずかなものであるかもしれない」（Schön 1987: 109）と言っているが、キンセラの「行為の中の省察」の解釈は、状況の中で自然と現れ出る巧みな認識・判断・行為を意味する「行為の中の知」とほぼ同じものであると言えるだろう。

つまり、両者にとって優れた専門職実践とは、意図的に何かをしようと考え試みるたどどしいものではなく、おのずから身体が状況変化に応じていくようなものであったと言える。そして、こうした暗黙的な知を、精神と身体とが統合された様態であったと彼らは考えていた。さらに言えば彼らは、「行為についての省察」といった意図的な思考によって次の行動へと影響を及ぼそうとするプロセスを、優れた実践の重要な機能としてあまり重視していない。この点からすると、アーランドソンとキンセラは、専門職実践に対して似た認識をもっており、その似た認識からそれぞれがショーンの言葉の異なる箇所へと注目して、「行為の中の省察」を分析していたと言える。

3.2 「行為の中の省察」における意識的局面的意義

しかしながら、彼らのような実践認識によって看過されてしまう実践の局面がある。それは専門職実践における意識的活動である。そしてショーンは、暗黙的に機能する知と同様に、そ

うした意識的活動を重視していた。この点を論じるために、ショーンが「行為の中の省察」を説明する際にしばしばもちいる絵筆の開発事例に目を向ける。

自然毛で作ったものと同様の書き味の絵筆を人工毛で開発する過程に行き詰まった研究者の一人は、絵筆を「ある種のポンプ」とみなすこと (seeing as) を思いついた。そして、そのみなしによって、研究者たちはこれまで自分たちが固執していた絵筆に対する見方から離れ、新たな試みを実験的に産み出していく。例えば彼らは、絵筆から絵具が流れ出る構造を、ポンプから水が押し出されていく構造と類似するものと考え、このアイデアにもとづいてこれまでとは異なる工夫をおこなっていった (Schön 1983: 184-5)。

問題状況において専門家は、試みに思い付いたことを状況へと当てはめ、その線に沿ってたどたどしいながらも実験を進めていくことがある。このようなみなしは、前章でも論じた通り、新たな認識・判断・行為への跳躍台となるものである。この事例のように、通常関連付けないもの同士をつなげることによって新たな認識や創造をもたらすみなしのことを、ショーンは「生成メタファー (generative metaphor)」と呼ぶ (Schön 1983: 184)。人工毛の探究プロセスは、思い付きのアイデアがその問題状況に合うものとみなされることによって始まった。その際、研究者は、何が似ているとか、どこが合うとかをあらかじめ把握していたわけではない。何かしらの類似性や相関を感じながら試しに何かをやってみたのである。

ショーンは「行為の中の省察」を説明する際、生成メタファーのような全く異なるものをつなぐ事例や、過去のレパートリーを現在の建築デザインの問題状況に合うものとみなす事例 (76-104)、精神分析理論を理解の筋道として当てはめる事例 (Schön 1983: 105-127)、軍事訓練にかかわる領域で構築したモデルを医療の問題状況解決のモデルとして持ち込む事例 (Schön 1983: 188-190) など、多様な事例を挙げている。これら事例において意識的に当てはめられたメタファーや理論、過去の事例などは、問題状況に対する新たな認識や解決を産み出すための「目当て」として機能している。専門家たちはその「目当て」をもとに推測したり行為したりすることで、その場での実験に新たな展開と秩序をもたせるのである。

「行為の中の省察」における「目当て」の意義をこのように見直すと、キンセラの指摘するほどショーンとデューイとの差異は見られなくなる。

デューイは、通常、人間は生命衝動と獲得された習慣に則して活動しているのであり、そこに意識の介在はないと考えている。しかし、何か問題が生じた場合、人はそこにある障害を取り除くために「目当て (ends-in-view)」をもって活動するという。この「目当て」が「生命衝動あるいは習慣的傾向の生起と活動の実施との間に介在する場合、衝動や習慣的傾向といった

ものはある程度改められ、変形される」(Dewey 1939: 221)。そして、この活動により状況が変われば、その「目当て」は次なる「目当て」に向かう際の手段として利用される。「目当てとしての仮定的可能的な解決は、更に先の観察と実験を方向づける方法論的手段としてもちいられる」のである (Dewey 1939: 232)。目的と手段とのつながりのなかで、行為者は問題を解決していくわけである。

このように「目的 (end)」あるいは「目当て」を意識しながら、実践者は問題状況の諸部分に注目し、それらの関係性を把握し、そして問題解決へと向かっていく。こうした実践者の活動を、デューイは「精神 (mind) をもつことだ」と言う (Dewey 1916: 110)。ただし、「精神」を「もつ (have)」といっても、実体的な精神の存在をデューイが前提しているわけではない。デューイは「意識 consciousness」という抽象名詞が「意識的 conscious」という形容詞から派生したことに言及しながら、意識的とは「活動の思慮深さや、注意深さや、計画性を意味する」と述べる (Dewey 1916: 110)。よって、「精神をもつ」というのは、思慮深く、注意深く、そして計画的に行為をすることを指していると言えよう。

以上のような意味における「精神」を、ショーンもまた「行為の中の省察」において重視していたと考えられる。彼は、これまでの「行為の中の知」では解決出来ない問題状況において、何らかの「目当て」をもって意識的に行為をすることの意義を専門職実践の中に見ていた。いかに優れた専門家といえども、戸惑う状況に出くわすことはあり得るのであり、その状況において「行為の中の省察」は専門家をさらなる成長に導く。「行為の中の省察」は優れた専門家の実践の特徴であると同時に、より優れた専門家をはぐくむ実践の特徴でもあるのである。よって、ショーンにとって新米専門家のおこなうたどたどしい実践も、それが新たな試みにめがけた実験的行為である限り、「行為の中の省察」に含まれるプロセスであると言えるだろう。

アーランドソンやキンセラは、精神と身体統合された知の様態に注目した点や、実体をもった精神が一方的に身体を操作する認識論を否定する点で正しかった。しかし、精神と身体統合された様態の暗黙性に注目するあまり、「目当て」をもって意識的に活動することの意義を看過してしまっていた。「目当て」をもって意識的に活動することは、身体を精神の思い通りに制御するためのものではない。それは、問題状況において、やみくもにおこなえば身にしみついた「行為の中の知」に再び捕われてしまう専門家たちを、新たな行為へと意識的に挑戦させる機能を果たしているのである。

キンセラによって指摘されながら、十分に「行為の中の省察」と関連付けられなかった暗黙的な「行為の中の知についての省察」も、「目当て」を見出すための手段として極めて重要な役

割を果たすと考えられる。自らが囚われた枠組みに自覚的になることによって、その枠からはみ出す認識や行為の「目当て」を探ることが可能となるからである。また、「行為の中の知についての省察」と同様に、ショーンが「行為についての省察」に含めていた、「行為の中の省察についての省察」もまた、実践に対して重要な意義をもつ。自分の実践探究のプロセスを振り返り、その問題点を見出し、そこから見出される新たな探究方法を目当てとすることは、よりよい「行為の中の省察」につながりうるからである。このように、「行為の中の知についての省察」や「行為の中の省察についての省察」といった実践を振り返る思考プロセスを含む「行為についての省察」は、「行為の中の省察」に対して「目当て」として機能することによって、行為に何らかの影響を及ぼすのである。⁽²⁾

「理論の看過」というショーンに対する批判に対しても、省察的实践における「目当て」の意味は一つの返答となるだろう。ショーンにとっては、理論が先にあるのではなく問題状況が先にあり、その問題状況の解消という目的に沿って理論が「目当て」として機能する限りにおいて、理論は重要なものなのである。

ただ、「行為の中の省察」のすべてに、「行為についての省察」といった意識的局面が明確に含まれるとは言い切れない。たとえば、先の幼児の事例において幼児が「目当て」をもって模倣をしていたとは言えないかもしれない。また、ショーンは、「予測や期待をせずに、何が起こるのかを確かめるだけに行われる行為」(Schön 1983: 145)を「行為の中の省察」の重要な実験プロセスの一つとして挙げ、その事例として「やみくもに変数をいじくる」実験の例に言及していた(Schön 1983: 173)。さらに、ショーンによるジャズの即興の事例は、例えば教師による事後的な振り返りの事例と比べてそれほど意識的ではない「行為の中の省察」であると考えられる。

これらの事例は、意識的な活動によらない「行為の中の省察」、あるいは意識的局面の極めて希薄な「行為の中の省察」があり得ることを示唆している。先にも言及したように、卓越した熟練者において、「行為の中の省察」と「行為の中の知」とは区別のつきがたいものとなっているとショーンも指摘している。それは意識することなく、状況との相互作用に応じて自然と新たな「行為の中の知」の生み出されるようなプロセスであるだろう。「行為の中の省察」は、このような無意識的なものから意識的なものまでも含む広範なグラデーションをもった営み全体を指す概念であると言える。

暗黙的なまでに習慣化された「行為の中の知」が機能しない問題状況において、新たな実践に身を投じていくために、専門家はある「目当て」をもってことにあたることもある。すでに

身について「行為の中の知」と状況との相互作用の間に「目当て」を介在させることを通して、問題に対する認識や対処は新たにされ、その中で「行為の中の知」も更新されていく。ここにおいて「行為の中の省察」は、暗黙的で身体化された知と、自覚的で意識的な「目当て」への自己投出との両方を含意するものとして解釈されるのである。

註

(1) 本章では読みやすさを考慮し、行為の中の省察や行為についての省察、行為の中の知、行為の中の知についての省察、行為の中の省察についての省察、といった用語に「」を付け表示することとした。

(2) それに対して、「行為についての省察」によって考案した手続きや方法どおりに身体を制御しようとすることを「行為の中の省察」であると考えてるのであれば、アーランドソンの批判は妥当なものとなるだろう。

4 章 教師間の協働的な省察的实践の検討

前章までで、省察的实践についての考察を一通りおこなった。省察的实践とは、暗黙的に作用する枠組みに依拠しつつ問題状況に働きかける中で、自ら依拠するその枠組みを変容していく専門家の実践プロセスのことを意味する。その変容の中核に位置づけられる営みが行為の中の省察である。それは、専門家の習慣的ふるまいを支える枠組みを越え出でていく、実験と評価の螺旋的プロセスを指す。佐藤は、不確実性に満ちた学校において常に創造的な実践をおこなう教師こそが、こうした省察的实践を体現する専門家であると考えたのであった（佐藤 1997: 150）。

ただ、これまでのところ、専門家個人による専門職実践のプロセスを描写してきたものの、他者とともにおこなう専門職実践、あるいは組織的におこなう専門職実践については触れていない。省察的实践論は、基本的に専門家個人の探究プロセスを描写するものであり、同僚とともにおこなう探究プロセスや、組織によって遂行される探究プロセスについてはあまり論じていないのである。

他方、学校における教育活動の多くは同僚との関係の中で遂行されている。校内分掌はもちろんのこと、授業についてもその内容は事前に話し合われ、チームティーチングがおこなわれている。さらに、授業改善のための授業研究が学年単位や教科単位、あるいは学校全体でおこなわれている。学校教育実践は、個人的実践の面から集団的实践の面（小島 2010: 6; 北神ほか 2010: 3; 北神 2010: 18）までをあわせもっているのである。

専門職実践の個人的側面に重心を置いたショーンの省察的实践論は、実践における同僚との関係性や組織的活動の側面を比較的周縁的なものとして扱っている。この点で、教職の専門性の基礎を提供する理論として不十分であるだろう。近年の専門職論の要件としても挙げられている、「個人的経験や集合的经验から学習する組織化されたアプローチ」（Gardner & Shulman 2005: 14）を含んだものへと、省察的实践論を拡張する必要があるのである。

そこで本章では、学校教育における探究プロセスに応じた理論へと省察的实践論を再構築する手始めとして、他者と共に省察的实践を進めていく「協働的な省察的实践」について検討していく。

協働（collaboration）という概念はこれまで多様に定義されたり分類されたりしてきた。たとえば、因習化された権限にもとづく役割内での助け合いを意味する「協同（cooperation）」と区別して、協働を、個々人の権限を交渉に開き、責任を共有しつつ新たなアイデアを見出し

ていくことであると定義されることがある (Romer & Whipple 1991: 66)。また、他者から義務付けられる「作為的な協働 (contrived collaboration)」と、参加者たちが力関係を越えて自主的に学び合う「強固な協働 (robust collaboration)」が区別されることがある (Barnes 1999)。協働的なチームを「多分野チーム (multidisciplinary team)」、「分野間チーム (interdisciplinary team)」、そして「分野統合的チーム (trans-disciplinary team)」と区別し、最後のチームにおける協働のみが、自分の専門領域を越えた協力関係を構築できると論じられることもある (Keys et al. 1998)。

それに対してショーンは、省察的实践論において協働という言葉は定義していない。他方、レイン (Martin Rein) との共著において、異なる専門職種間ではあるものの、複数の専門家たちが問題状況へとともに取り組んでいく様子を描いていた (Schön & Rein 1995)。また、*Educating the Reflective Practitioner* において、ショーンは、専門職志望の学生と専門家であるコーチが、学生の専門的力量的獲得という共通の目的に向かって実習に取り組むプロセスを詳述していた (Schön 1987)。こうした、異なる専門職の間や異なる経験をもつ二者の間でのやり取りを整理していくと、先ほどの協働概念に重なりながらも、省察的实践論独自の協働の意味やその協働のプロセスが明らかとなっていく。

1 省察的实践論における協働の意味

ある問題状況に対して複数の人間で取り組もうとする場面には、常に対立の生じる可能性がはらまれている。ショーンとレインはこの対立を二種類に分けている。一つは「不同意 (disagreement)」であり、もう一つは「論争 (controversy)」である。

ショーンらは、「その状況の事実を吟味することによって、対立するグループが議論の核心における疑問を解決することができるような」場合、そこには不同意が存在するという (Schön & Rein 1995: 3)。不同意において求められるのは、双方が納得する証拠を集め理性的に話すことである。

それに対して論争とは、事実や証拠と言われるものに訴えることによって解決することのできないような対立を指している (Schön & Rein 1995: 4)。論争状態において、双方は、問題状況の異なることがらを“事実”と捉え、たとえ同じ“事実”に着目したとしてもそれに対して異なる解釈を与える。

こうした、“事実”にも依拠できないような論争の背景には、「対立する枠組み」があるとショーンたちは考えている (Schön & Rein 1995: 23)。たとえば、都市住宅に関する専門家同士で

あっても、スラムに対して異なる枠組みを与え、相容れない状況理解をしている場合のあることをショーンらは指摘する (Schön & Rein 1995: 24-5)。その専門家たちは異なる枠組みにもとづいて、つまり、異なる認識・判断・行為の範疇にもとづいて、スラムの異なる“事実”に注目し、その他は見過ごし、そして同じ事柄には違った解釈を与えているのである。

つまり、不同意とは、同じような枠組みを共有する者同士の間での対立であり、論争とは、異なる枠組みをもつ者同士の間での対立である。当然、後者の対立に対処するほうが困難であるだろう。なぜなら、枠組みは本人たちにとって暗黙的であり、疑いもしない認識の前提を作り出すものだからである (Schön & Rein 1995: 34)。現実の対立において、不同意と論争は明確に区別できるものではなく、通常、渾然一体となっているだろう。あらゆる対立にはある程度の論争が含まれていると考えられる。したがって、専門家同士が問題状況と一緒にあって取り組む際、その論争の状態に対処することは極めて重要であると言える。

ではいかにして、多かれ少なかれ異なる枠組みをもつ者同士が論争を越え、問題状況に協力して取り組んでいくようになるのだろうか。その一例としてショーンとレインは、異なる枠組みをもった4人の専門家たちがホームレスの増加という問題状況に取り組むプロセスを描いている。

この事例の当初において、専門家たちは州政府によって決定された政策をそれぞれの枠組みにおいて解釈し実践している。そのため、お互いの解釈および実践のやり方を誤ったものと捉え非難し合う。しかし、それでも専門家たちは実践を続け、時に実践と距離を置いた形で省察し、再び実践に取り組んでいる。刻々と変化していく状況の中で、4人は実践と対話を繰り返し、合意可能な問題設定や解決の方法を見出していった。このように、異なる枠組みをもった専門家たちは、結果的に、暫定的ながらも共有可能な枠組みを創造することで論争を乗り越え、効果的な協力体制を作り出したという (Schön & Rein 1995: 159)。

この共有可能な枠組みは、単に各専門家の抱く暗黙的な枠組みを相互に振り返ることによって構築されるものではないとショーンらは指摘する。彼らは、暗黙的な枠組みという抽象度の高いものについての省察は、対立の解消のための唯一の方法ではなく一つの様式であるとした上で (Schön & Rein 1995: 174)、専門家たちが共有可能な枠組みを見出せたのは、「彼らが共通してもった経験の基礎」にもとづいて相互の観点に入りこんでいったからだと主張する (Schön & Rein 1995: 176)。つまり、共有可能な枠組みは、実践から離れた話し合いだけによってもたらされるものではなく、問題状況へと共に働きかけ、また対話をするることによってもたらされるとショーンたちは考えている。

ただし、共有可能な枠組み構築の条件として経験の共有や場の共有を挙げることは、その実現の限界を示唆している。たとえば、極端な敵対関係の相手や経験をまったく共有しえない他者との間において、論争の克服は困難なものとなる (Schön & Rein 1995: 176)。

また、この共有可能な枠組みはその後にも維持され続けるわけではない。ある枠組みを共有したことでさらに深い価値の葛藤が表面化する場合もある (Schön & Rein 1995: 186)。加えて、状況は常に変化する。そのため、すでに枠組みを共有している専門家たちであっても、その状況の変化に応じて改めて共有可能な枠組みを探究する必要に迫られる。状況変化が枠組みの共有を容易にすることもあれば、困難にすることもあるだろう。つまり、ある程度は偶然に委ねられている面もある。さらに言えば、ある特定の経験を共有したからといって、枠組みが完全に一致するわけではない。枠組みの共有は、ある実践に関する部分的なものに留まるかもしれない。よって、専門家たちは、ともに実践を継続していくために、共有可能な枠組みの探究を絶え間なく繰り返さなければならないだろう。

このように、論争状態において専門家たちは、継続的に実践に携わる中で暫定的・部分的ながらも共有可能な枠組みをなんとか見出し、それにもとづきながら問題を解決していこうと努める。本研究では、問題状況に取り組む中で共有可能な枠組みを見出し続けようとする専門家同士の相互作用のことを、省察的実践論における協働と呼ぶ。また、その相互作用をおこないながら問題状況に応じた問題設定と解決を探究するプロセスのことを、協働的な省察的実践という。それは実践を継続する中で無意識のうちに為されることもあれば、意識的に枠組みを共有しようと努める中でなされることもあるだろう。

個人による省察的実践は、状況との相互作用の中でその個人の枠組みが変容していくプロセスを指していた。協働的な省察的実践もまた、こうした個人の枠組みの変容を必要とするだろう。しかし、それに加えて、協働的な省察的実践は、複数の専門家の枠組みを重ね合わせていくプロセスを含んでいる。

このプロセスをさらに理解する上で、ショーンが専門家養成の方法として提唱する「省察的実習 (reflective practicum)」(Schön 1987: xi) は参考になる。専門家でもあるコーチの導きの下、専門家志望の学生が専門家特有の枠組みを学習していくプロセスをショーンは詳述していた。そのプロセスは、双方の枠組みを変容することで共有可能な枠組みを構築していくもの、というよりは、すでにコーチがもっている専門職枠組みを学生が共有していくものである。よって、コーチと学習者が基本的に固定されている非対称関係を、省察的実習は前提としている。それに対し、ここで明らかにしたい教師間における協働は、一方の枠組みを他方が共有してい

くプロセスだけを指すものではない。共有可能な枠組みを新たに創造したり、互いの枠組みを学び合ったりするプロセスも含まれている。つまり、コーチと学習者が固定されていない点で非対称関係を前提としていない。こうした違いはあるものの、少なくとも省察的実習を検討することは、一方が他方の枠組みを共有していくプロセスを明らかにする点で参考となる。そこで次に、ショーンの省察的実習における枠組みの学習プロセスを吟味していく。

2 省察的実習

省察的実習とは、省察的実践者としての専門家を養成するためにショーンが提唱する、専門家養成の姿を指すものである。それを論じる際、ショーンは技術的合理性モデルにおける養成論を批判している。

技術的合理性モデルとは、体系的な知識を厳密に適用することこそが優れた専門職実践であると考えていたのであった。そのモデルにおいて、「道具的な問題解決が体系的で、望ましくは科学的な知識に基礎づけられているとき」、ようやくその実践は専門家による実践と言い得るものとなる (Schön 1987: 8)。よって、技術的合理性モデルに即した専門家養成カリキュラムは、第一に基礎科学、次にその応用、そして最後にそれらを適用するための実習という順序で構成されることになる。つまり、基礎科学を頂点とした知の権威構造に即して養成カリキュラムが組まれている (Schön 1987: 9)。

こうした養成カリキュラムや技術的合理性モデルの背景には、「内容知 (knowing that)」が「方法知 (knowing how)」をもたらすという前提がある。それは、前章において、アーラン・ドソンが精神による身体制御として批判したものである。

内容知とは「何らかの真理を知っていること」を意味し、方法知とは「ある事柄を遂行する仕方を知っていること」を意味する (Ryle 1949: 17 = 1987: 27)。「心が意思することを脚や胸や舌が遂行する」 (Ryle 1949: 2 = 1987: 7) と私たちが考えるとき、私たちは暗黙のうちに内容知が方法知を制御するという前提を受け入れている。

では、内容知が方法知を必然的にもたらすという前提を受け入れない場合、方法知はどのようにして学ばれると考えられているのか。

ショーンは、ライルが方法知と呼ぶものを行為の中の知と呼んでいた。それは状況との相互作用の中で現れ出る認識・判断・行為の理知的側面ことを指している⁽¹⁾。ショーンは、こうした知は、「なすことによって学ぶ」ものであると考えている (Schön 1987: 9)。美術や建築におけるデザイン、スポーツなどは、うまくいった経験をすることによって、うまい動作の意味

がわかるし、良い動きと悪い動きの違いも分かるようになる。反対に、それができるまでは良い動きとは何かを知ることと評価することも難しい。教師も同様に、よい授業をしてみてもよい授業とは何かがわかるといった面がある。

つまりショーンは、専門家特有の認識・判断・行為を獲得するためには、専門家にとってふさわしい経験をなすことによって学ぶ必要があると考えている。

しかし問題なのは、身につけるべき認識・判断・行為の枠組みを学生は現時点でもっていないがゆえに、その学生にとって、そうした経験をするのは困難であり、さらに経験したかどうかを評価することさえも難しいことである。学生は、何を学ぶべきかを分からないまま何かを学ばなければならない (Schön 1987: 87)。これは学生の困難であるだけではなく、専門家養成に携わるコーチの困難でもある。コーチは教えるべきことを明瞭に言葉で指示したり直接与えたりできないからである。

現実として起きていることへと目を向ければ、このような問題は問うまでもないかもしれない。なぜなら、事実として、学生は実践をする中でいつの間にかできるようになるからである。ただ、ショーンが意図している省察的実践者としての専門家養成の観点からすると、この問題は問うに値するものとなる。なぜなら、そうした暗黙的な学習をしても、省察的実践を学ぶとは限らないからである。それに対し、省察的実習は、専門家の枠組みをなすことによって学びながら、同時に、省察的実践についても学ぶことを意図している。

ショーンは「学生は知るべきことを教えられ (taught) はしない。しかし、コーチをされる (coached) ことはできる」という (Schön 1987: 17)。ショーンは、ここにおいて「教授 (teaching)」を、教師が内容知や理論を学生に教え授けるという狭い意味でもちいている。他方、「コーチング (coaching)」は、そうした「教授」を含む、より広い教育活動を指すものともちいている。ショーンは、コーチのコーチングと学生の学習を通して、専門家の枠組みと省察的実践の両方を学ぶことのできる専門家養成が実現すると考えていた。それは、コーチと学生の間における意見と傾聴、そして演示と模倣の編み合わせのプロセスである (Schön 1987: 111)。

学生ははじめ、専門家の直面する問題状況でどうしていいかわからない。また、コーチは学生に自分の実践枠組みや行為の中の知を直接教えられない。しかし、その代わりにコーチは、そこで学んでほしいことを実演によって見せることはできるし、その実演のコツや解釈を、部分的であれ言葉やジェスチャーによって伝えることはできる。

学生は、こうした視覚的・言語的な助けを得つつ、見よう見まねながら、過去の自分の経験

にもとづいた実験的行動を起こす。そして、その結果生じる状況からの応答を受け止め、自らの行動を描写したり評価したりしようとする。ただし、その描写や評価を学生は確信をもっておこなっているわけではない。

そこで、コーチが学生の実験的行動について代わりに描写・評価をすることもあるだろう。また、コーチによって感じ取られた問題点および改善案を言葉や実演によって学生に示すこともできる。他方、学生は、コーチの行動や言葉についてさらに尋ねたりまねたりすることで、再び新たな実験的行為に向かっていく。

こうした省察的実習における学生の経験は、省察的实践の形をとっている。省察的实践は、既存の枠組みに依拠しながらも、その枠組みではとらえきれない独自性をもつ問題状況に対して実験的な試みと評価を繰り返し、自分自身の枠組みを状況に応じて更新していく営みであった。学生は、コーチの実演や助言を頼りにしながら、これまでの経験によって身につけてきた自らの枠組みに依拠しつつ、その枠組みを越え出るプロセスに挑戦する。その中で専門家らしい枠組みを獲得していく。つまり、この省察的実習において、学生は専門家の枠組みを学習すると同時に、省察的实践についても「なすことによって学ぶ」のである。

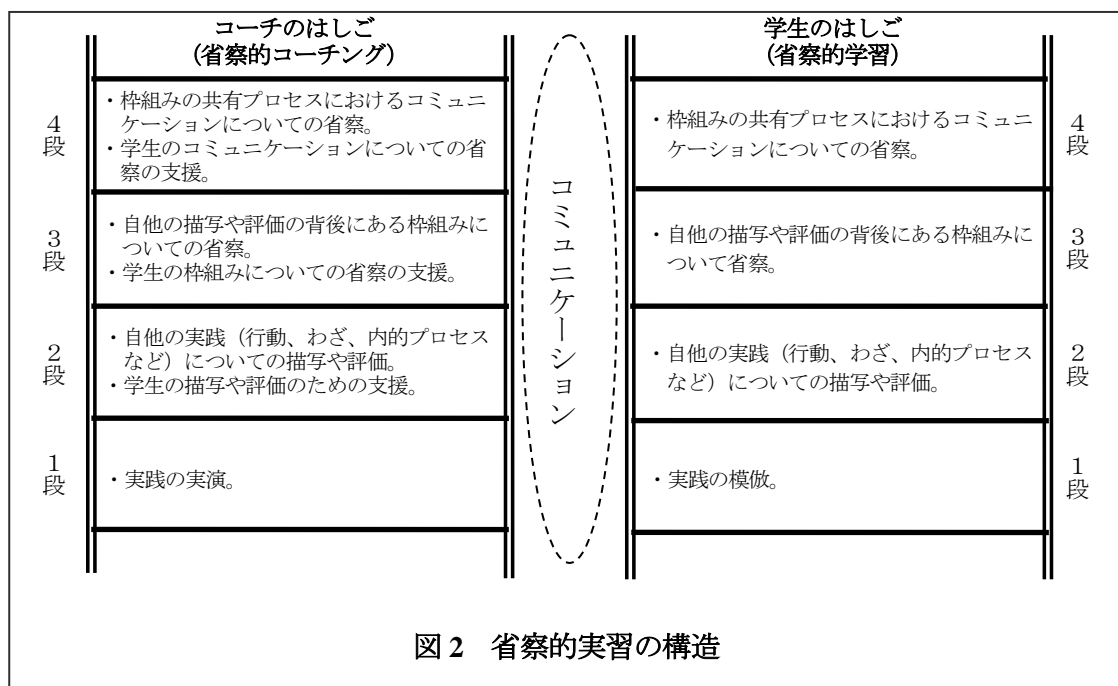
ショーンは以上の省察的実習を、「省察のはしご (ladder of reflection)」(Schön 1987: 114) として構造的に描写している。省察的実習におけるコーチングと学習のプロセスをさらに理解するため、次にこの省察のはしごに目を向けていく。

3 省察のはしご

これまで見てきたように、省察的実習とは、意見と傾聴、そして演示と模倣の編み合わせによって遂行されるものである。このプロセスで遂行される活動をショーンは実践からの抽象度に応じて4つのはしごの段に分けている。はしごの段を登ることは、これまでいた段での出来事が省察の対象になることを意味する。現在までおこなっていた認識・判断・行為の意味について振り返ることはその一例である。逆に段を降りることは、以前の省察にもとづいた認識・判断・行為を実行することを意味する (Schön 1987: 114)。また、省察のはしごは、コーチのはしごと学生のはしごからなる (図2)。

省察のはしごの最下層である1段目は、コーチや学生が実際に実践をおこなう「デザイン過程 (designing)」の層である (Schön 1987: 115)。ここには、コーチによる行為の中の省察の実演と、学生によるその模倣とが含まれている。

2段目は「デザイン過程の描写 (description of designing)」の層である (Schön 1987: 115-6)。



ここにおいてコーチと学生は、1 段目における自他の実践について、相互に言及・記述・表現する。たとえば、「あなたの行動は...というものだったが、それは逆効果だった」というように、行為とその評価とに言及することが挙げられる。

3 段目は「デザイン過程の描写についての省察 (reflection on description of designing)」の層である (Schön 1987: 116)。2 段目での描写や評価についての吟味をここでおこなう。たとえば先の「逆効果だった」という描写・評価に対する、学生の「なぜあの行動を逆効果と考えるのですか」という質問は 3 段目にあたる。これによりコーチと学生は、熟練の専門家が実践の中で見せるわざや評価の背後にある価値観、世界観といった枠組みを浮き彫りにしていく。

最上段である 4 段目は「デザイン過程の描写についての省察についての振り返り (reflection on reflection on description of designing)」 (Schön 1987: 116) である。ここにおいてコーチと学生は、これまでの実践や言葉でのやり取りが枠組みの共有へとつながったかどうかを検討する。そして、もしその探究プロセスに問題があれば、新たな手段をもちいて再び実験をおこなうようにする。つまり、枠組みの共有プロセスにおける二者間のコミュニケーションについての省察、改善を目指す。ショーンは個人による省察的実践を論じる際、「行為の中の省察についての省察」によって、その個人の遂行する探究プロセス自体を振り返り改善することの必要性を指摘していた (Schön 1992: 125)。この 4 段目は、個人ではなく複数の人間の間でおこなわれる探究プロセス自体を振り返り改善するものであると言えるだろう。

この 4 つの段のうち 2 段目から 4 段目までは、それらが専門職実践からある程度距離を置い

た思考プロセスである点で、ショーンによって「行為についての省察」と呼ばれていたものである。実践から距離を取っておこなわれる、その実践についての内容知の構築プロセスとも言い換えられる。内容知は2節でもふれたように直接に方法知を制御しない。方法知はあくまで学生がなすことによって身についていくものと考えられている。しかしながら、内容知として整理された実践についての気づきや内容、法則といったものは、学生にとって次なる認識・判断・行為の「目当て」となる。同様に、言葉ではなくとも、モデルとなるようなコーチのふるまいは「目当て」となる。つまり、行為についての省察の内容は、学生が新たな実験的行為をする際に自らを投げ出す方向を指し示すものとして役に立つし、その実験的行為を評価する際の指標としても役に立つ。このように見直せば、省察のはしごの4つの段は、行為の中の省察と行為についての省察の関係を階層的に描き直したものであることがわかる。

このように、コミュニケーションによる2本の省察のはしごの編み合わせによって省察的実習は成り立っている。ただ、この2本のはしごは、役割が明確に異なっている。コーチはコーチングのためにはしごを昇降し、学生は学習のためにはしごを昇降する⁽²⁾。

ショーンはコーチのコーチングについて、「ついてこい (follow me)」「連携実験 (joint experiment)」「鏡の間 (hall of mirrors)」の三種類を挙げている (Schön 1987: 295)。「ついてこい」とは、コーチのやり方に従うことを求めるコーチングである。「連携実験」は、問題状況に対してコーチと学生が同僚のように一緒になって取り組む際におこなわれるコーチングである。「鏡の間」は、専門家として学ぶべき他者関係を、コーチと学生との間のやり取りに再現するようなコーチングである。これら三つのコーチングは時と場合に応じて別々にもちいられたり組み合わせてもちいられたりする。ただ、いずれにおいても、コーチは学生の様子や実践について省察し、学生の独自性に応じたコーチングを試みる。たとえ「ついてこい」であつたとしても、そこには、学生の個性や状態などに合わせて実践をおこなう行為の中の省察が含まれている (Schön 1987: 296)。つまり、コーチのコーチングは省察的実践の形式をとっている。ここではそうしたコーチングのことを「省察的コーチング (reflective coaching)」と呼ぶ⁽³⁾。

それに対して学生は、コーチの「省察的コーチング」に支えられながら、状況や自分の認識・判断・行為についての振り返りをおこない、それをもとに実験的試みに挑戦し、そして、再びその試みの結果を振り返るという、実験と評価の往還を遂行していく。つまり、省察的実践をおこなっていく。このように、コーチの支援の下、省察的実践のプロセスによって進められる学習をここでは「省察的学習 (reflective learning)」と呼ぶ。

これら省察的コーチングと省察的学習が、互いの省察に栄養を与え相互的に高まっていくプロセスを、ショーンは「互恵的な行為の中の省察 (reciprocal reflection-in-action)」(Schön 1987: 111) と呼んでいた。こうした互恵的な面をもつことから、早川は省察的实践を『『相互成長』の母胎』と述べている(早川 1994: 226)。役割としては非対称でも、コーチと学習者は、共に成長を目指して省察的実践の場を共有する対称関係にあるのである。

4 省察的実践論における教師間の協働

以上のような省察的実習におけるコーチングと学習のプロセスは、専門家同士の協働の重要な一面を捉えていると考えられる。

協働とは、異なる枠組みをもった複数の同僚が問題状況に取り組みながら共有可能な枠組みを見出し、論争と不同意を乗り越えていくプロセスであった。あるいは、共有してはいるものの、新たな状況に合わない枠組みをともに変容していくプロセスである。枠組みの共有は、暫定的に実現されるものであり、かつ、完全になしえるものではないものの、一時的には同僚の間での息の合った実践を実現させてくれる。

この共有可能な枠組みを構築していくうえで、互いの枠組みについて理解し合うことはその助けとなる。ただ、この理解は頭の中だけで済まされるものではない。相手の経験することを自らも経験し、かつ、その経験について話し合う中で、その相手の認識・判断・行為、すなわち枠組みを徐々に感得していく。枠組みを学ぶという点において、こうした同僚間の協働は、省察的実習における省察的コーチングと省察的学習のプロセスと重なるものであると考えられる。

こうした同僚間の協働について、教師を例に考えてみたい⁽⁴⁾。たとえば授業研究において授業を展開する一人の教師はコーチ役となり、ほかの教師たちは学習者役となる。コーチ役の教師は自分の授業実践を開示し、その後、その実践の背後にある目的や問題設定を言葉で説明する。その伝え方は「ついてこい」の形式かもしれないし、「連携実験」の形式かもしれない。いずれにせよ、コーチ役の教師は、学習者となっている他の教師たちの独自性に応じてやり方を変え、その学習者にあったコーチングを模索する。

その実演や説明に支えられながら、学習者役の教師たちは、自分の枠組みの範疇外にあったコーチ役の教師の認識・判断・行為を試み、それを評価したり省察したりする。そして、再び実験的行為をおこなう中で、コーチ役の枠組みを学んでいく。これもまた省察的実践によって遂行されていく。

このように、同僚教師の関係において、一方が省察的コーチングを、もう一方が省察的学習をおこなうことにより、枠組みの共有が進められていく。一見したところ「コーチング - 学習」という非対称関係ではあるものの、両者ともに省察的実践を通した実験に着手している点において、その関係は「実験 - 実験」あるいは「学習 - 学習」という対称性をもつ。また、双方の探究プロセスが互いの行為の中の省察を促進する点において、その関係は互惠的なものであった。さらに、省察的実習の場合とは異なり、同僚同士の協働においてコーチ役と学習者役は固定されていない。この二つの役割を交代しながら、枠組みの共有が進められていくのである。

以上より、省察的実践論における協働的な省察的実践とは、実践と対話によるコミュニケーションによって編みあわされた省察的コーチングと省察的学習とを、同僚間で交互に繰り返すプロセスであると言える。そのプロセスの中で、同僚たちは状況にあった共有可能な枠組みを構築していくのである。

ただ、あらゆる専門家にとって、こうした協働はできるものではないかもしれない。とりわけ、互いの自律性を尊重し、実践を見せ合ったり話し合ったりすることがまれな専門職においては実現の難しいプロセスだろう。

しかしながら教職において、授業研究やチームティーチングといった形でこうした協働を実践することは可能であるし、現におこなわれている。この点で、省察的実践論における協働的な省察的実践は、教職において実現しうると考えられる。さらにいえば、教職は協働的な省察的実践の理念的な専門職モデルともなりうる可能性を秘めていると言えよう。

註

(1) 実践において専門家の取りうる認識・判断・行為の範疇のことを本研究では枠組みと呼んでいた。

(2) ショーンははしごを上昇していくことが専門職枠組みのコーチング・学習に必要であるとは言わない。はしごを昇り降りすることが、枠組みの共有において重要であると指摘している (Schön 1987: 116)。

(3) ここで「省察的教授 (reflective teaching)」という言葉をもちいず「省察的コーチング (reflective coaching)」という言葉をもちいるのは、直接的に何かを教え授けることよりも、学生を専門家の実践世界へと導く役割を強調するためである。また、先にも触れた通り、ショーンは「教授 (teaching)」を内容知の伝達という意味として狭くもちいてい

ることがあるため、ここでは教授という言葉を避けた。

(4) ショーンは「専門家」を、ジャズ演奏者や野球のピッチャー、建築家、精神科医、教師など、多様な職種の職業人を含んだものとして捉えている。よって、省察的实践や省察的実習といった概念を、ショーンは、専門家と呼びうる多様な職業人に共通するものとして展開している。よって、省察的实践論を個別の専門職に適用する場合、それぞれの専門職の特殊性に配慮する必要があるだろう。本章では、教職が個人的探究と協働的探究の2面をもつという特殊性に注目し、省察的实践の協働的なありようを検討してきた。もちろん教職にはほかの職業とは異なるその他多くの特殊性がある。それらへの配慮は今後検討する必要がある。

5 章 協働的な省察的实践に求められる対人関係とその学習

前章では、個人モデルに留まりがちな省察的实践を協働レベルにまで広げ、その意味およびプロセスについて検討した。協働的な省察的实践は、一つの仕事を分業することだけを意味するものではない。それは、異なる枠組みをもつ専門家たちの論争状態において、あるいはすでに枠組みを共有しているものの、その枠組みが状況に適さなくなった場合において、実践と対話を重ね合わせながら状況に応じた枠組みの共有を図っていくプロセスを含意している。また、協働的な省察的实践は、省察的コーチングと省察的学習という二つの省察的实践を同僚同士が交互に遂行することによって進んでいくプロセスであった。省察的コーチングと省察的学習という、非対称性と対称性を併せ持つ二つのプロセスを同僚間で交換しあう中で、彼らは相互の枠組みを理解したり共有可能な枠組みを構築したりする。

ただ、この協働を誰もがうまく進められるわけではない。たとえば、ショーンは省察的実習の失敗事例を描いている（Schön 1987: 126-33）。その事例に登場するコーチも学生も、自分の枠組みこそ正しいと信じ、相手の実践認識や判断、行為を受け入れようとしないため、独り善がりのコーチング／学習になってしまっている。つまり、論争状態に終始してしまい、それを乗り越えるコミュニケーションができていなかった。そのため、それぞれの枠組みの変容も生じない。反対に自分自身のもつ既存の枠組みに固執してしまう。ショーンはこうした事例を挙げながら、省察的実習の成功の条件として、「個人的な決めつけを公の検証に晒すこと、ある判断に対して直接的に観察可能なデータを提供すること、自分が抱えているジレンマを明るみに出すこと、積極的に他者の意味を探究すること、自分と他者との対立を求めていくこと」（Schön 1987: 141）といったものを挙げている。つまり、開かれた姿勢で他者とかがかわることが必要であるとショーンは考えていた⁽¹⁾。

同様のことは教師間の協働にも当てはまるだろう。坂本と秋田は、教師同士の学び合いにおいて、暗黙知の前景化や自己の授業観の問い直し、問題解決能力の向上のためには、「共感的に聴く」ことや「できる限り授業の事実に基づいて語ること」が重要であると言う（坂本・秋田 2008: 111）。

しかしながら、そうした関係性を実践することは難しいかもしれない。そのため、その関係性の実現のために、省察のはしごには、コーチと学生との間のコミュニケーション自体を振り返る4段目の層が設定されていた。4段目において、両者の互惠的な行為の中の省察を妨げる対人関係が省察され、改善されるとされていたのである。しかし、それは当事者間でやろうと

しても容易にできるものではない。

こうした、省察的实践や相互学習的な実践に求められる対人関係の実現・実践の困難を理解するため、本章では、ショーンが省察的实践論を展開する以前にアージリスと共におこなっていた研究 (Argyris & Schön 1974) を検討する。彼らは、人間のふるまいを「行為理論 (theories of action)」にまとめ、その中で協力的な実践を抑制する対人関係様式としてモデルⅠを、促進する対人関係様式としてモデルⅡを定式化している。モデルⅡは、省察的実習におけるコーチと学生との関係性においてショーンの求める対人関係様式である (Schön 1987: 141)。アージリスとショーンは、モデルⅡを定式化することに加え、モデルⅡ学習の方法論について議論していた。ただ、モデルⅡ学習にはそれ独自の難しさがある。その難しさについて理解しなければ、モデルⅡを学んでいるつもりがモデルⅠを繰り返してしまうことになりかねない。それにもかかわらず、アージリスとショーンは、このモデルⅡ学習の困難をそれほど明示的に触れてはいなかった。

そこで本章では、モデルⅡという他者関係様式とその学習方法について、その学習の困難について検討しながら詳細に論じていく。

1 行為理論

幼い子どもはあらゆる言語を話せる可能性をもった存在であるという。日本語の発音であろうと英語の発音であろうと、周囲の環境が整っていれば正しい言語使用を習得することができる。日本で育てば、多くの子どもは自分でも気づかない間に日本語の使用経験を積み重ねていき、日本語らしい発音や言い回し、表現を意識することなく使用できるようになる。

しかし、日本語を習得していく過程において、同時に、その子どもは正確な英語の発音をできなくなっていく (Berman 1981=1989: 149)。他の方法知についても同様に、私たちはひとつの話し方や歩き方、動き方を習得していくにつれて、それ以外のやり方ではふるまえなくなっていく。話し方にせよ歩き方にせよ、それが多様な有り様を示すのは学習の初期のことであって、学習した後、私たちのふるまいはある一定の型に枠づけられていく。

ここで重要なのは、バーマン (Morris Berman) も指摘するように、この枠づけについての議論が、私たちの世界に対する価値づけやものの見方についても当てはまるという点である (Berman 1981=1989: 149)。幼少期の頃から無意識的に取り込まれていく経験の集積が、私たちの行動パターンだけではなく、価値観やものの見方をも規定する暗黙知として機能するわけである。そしてその暗黙知が真理であるという絶対的根拠はない。たとえば、天文学よりも

占星術を正しいと考えない人の根本的理由は、「それを真理と信じないからだ」とポラニーは説明する (Polanyi 1958=1985: 140)。つまり、何かに対する価値観やものの見方は、話し方や歩き方の習得と同様に、いつの間にか身についていく傾向をもち、かつ、それが他のものよりも真理であるという確定的根拠はないということである。それにもかかわらず、私たちはしばしばそれを正しいと信じ、自分とは異なる価値判断やものの見方を許容できない。暗黙知なしに私たちは生きていくことができないが、その暗黙知によって私たちの認識や行動は規定されているというわけである。さらに、暗黙知は暗黙的であることと、言葉上の学習によっては容易に変容しないことからして、既に身についた自分の価値観やものの見方を変えることは極めて難しい試みであると言えることができる。

ここでもちいた暗黙知という言葉を枠組みという言葉に言い換えれば⁽²⁾、これまで論じてきた専門職実践についてのショーンの見解と上記の事柄は大部分重なる。専門家は、自らの経験で培った枠組みに依拠することによって専門職実践を遂行する。だが、その枠組みに依拠することによって、専門家の認識や行動は規定される。そして専門家は、絶対的に正しいわけではない自分の枠組みによる実践認識や判断、行為をしばしば正しいと思い込んでいる⁽³⁾。

こうした認識にもとづいて、ショーンは人間を、自らの枠組みに固執する存在としてとらえていたと考えられる。しかし、その固執の仕方について彼は、外部からの刺激を受け付けられないような静的なものとしてはとらえていない。むしろ、外部からの作用に対して能動的に応答することによって、積極的に現在の枠組みを維持しようとする動的なものとしてとらえていた。たとえば、ほ乳動物が外界の温度変化に対してあらゆる生理機能を働かせることで、ある許容範囲内に体温を収めているように、人間は外界の状況変化に対してあらゆる手立てをとることで、自分自身の価値観やものの見方の許容範囲内に世界を収めようとするときショーンは考える。

ショーンはこうした人間のふるまいに関する理論について、1970年代、アーギリスとともに研究していた。彼らは「支配変数 (governing variables)」（価値観やものの見方）を「行為戦略 (action strategy)」（ある仮定にもとづいた具体的な対応

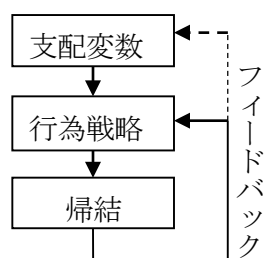


図3: 恒常性維持システムとしての人間

略 (action strategy)」（ある仮定にもとづいた具体的な対応行動）によって許容範囲内に留める恒常性維持システムとして人間を描いている (Arygirs & Schön 1974: 15)。ある問題状況に対して、私たちは支配変数を許容範囲内に留めるために、いくつかの仮定をもちつつ行為戦略を実行する。そして、その帰結が支配変数にとって満足のいくものになるまで行為戦略を変えながら実践を続ける (図3)。もちろん時には行

為戦略だけではなく支配変数の変更をもたらすようなフィードバックもありうるだろう。しかし、支配変数の変更は根底的な価値や世界観を揺るがすものであることから容易に生じはしない⁽⁴⁾。人間とはこうした恒常性維持のプログラムを複数抱えた存在であり、それらによって認識や行為が制御されているとアージリスらは仮定している⁽⁵⁾。

恒常性維持システムとしての人間を表す例として、ある生徒を素行不良だと感じている教師が、自分のその見方を正当化するふるまいを無意識のうちにおこなう事例を挙げることができる (Arygirs & Schön 1974: 26)。教師は生徒のふざけた態度に苛立ち、それを注意する。しかし、その注意がさらに生徒のふざけた態度を助長する。結果、教師は自分の見方の正しいことを確信していく。

この「自己成就的予言 (self-fulfilling prophecy)」(Merton 1949: 477) の事例で厄介なのは、自分の「生徒は素行不良である」という見方を、部分的には自らの行動によって維持・強化していることに教師が無自覚であるという点である。この無自覚さは単なる不注意や現実の見誤りといった過失として片づけられるものではない。アージリスらは、幼少期の頃から自らを守るためにいつの間にか訓練された「熟練した無能さ (skilled incompetence)」(Arygirs & Schön 1996: 216-7) によって、教師のこうした行為が生み出されると説明する。教師はたとえ生徒が望ましい姿勢を見せたとしても、それを“巧みに”無視するかもしれないし、何か別のことをたくらんでいると“鋭く”推測するかもしれない。そして、無視や推測を必ずしも自覚しておこなってはいないため、他者から「あなたのその態度が生徒のふざけた態度を助長しているのではないのですか」と言われると、教師はその人がなぜそう言うのかがわからず当惑したり、心外であると怒ったりする。

私たちはこの教師のように、他者に指摘されて初めて、他者が自分とは違ったように自分の認識や行動を解釈していることに気づくことがある。自分としては望ましいふるまいをしているつもりでも、他者からすれば随分異なるふるまいをしている可能性があるわけである (Arygirs & Schön 1974: 6-7)。これに関連して、何か新たなことを身につけようとするとき、学習したつもりになるだけで、実際には以前と行動が変わっていないということもありえる。つまり、学習によって自分としては変わったと思っても、他者からすれば変わっていない場合がある。

アージリスらは、認識やふるまいについての行為者自身による説明のことを「信奉理論 (espoused theories)」と呼ぶ。それに対して、行為者のふるまいを観察した他者による説明のことを「使用理論 (theories-in-use)」と呼ぶ (Arygirs & Schön 1974: 6-7)。これら理論は両

方とも人間による構築物である。しかしアージェリスらは、当人による熟練した無能さや無自覚的な防衛的態度を通して解釈された信奉理論よりも、他者によって説明された使用理論の方がよりの確に行為者のふるまいを捉えていると考える。よって、アージェリスらは使用理論という用語を、単に他者による実践者のふるまいの説明という意味だけではなく、人間の認識・判断・行為の範疇を説明する、枠組みと同様の意味でもちいている。枠組みと異なるのは、使用理論が支配変数や行為戦略といった概念によって、人間のふるまいをより構造的に整理する点である。

こうした行為理論の観点からすると、人間は極めて能動的に、しかし多くは無自覚的に、自分自身の有り様を維持・強化するようふるまっていると見ることができる。もちろん、常にこうした態度を人間がとっているわけではない。他者から指摘された許容しがたい情報を事実として受け入れることで、私たちは自分自身の価値観やものの見方を変えていくことがある。しかし、他方において私たちは自分の支配変数が揺らぐ状況において、当惑や恐れを感じ、防衛的態度を強めもする。この防衛的態度に関してアージェリスらは一つの端的なモデルを描いている。またそれに対抗する開かれた対人関係モデルも提示している。次にその二つのモデル⁽⁶⁾を見ていく。

2 モデルⅠとモデルⅡ

アージェリスらは、程度の差や状況の差こそあれ、専門職的地位、人種、収入、活動領域、年齢に限らず、人間は以下で概観する「モデルⅠ」(Arygirs & Schön 1974: 68-9)の使用理論に即して他者とかわっていると考えている(Arygirs & Schön 1974: 81)。モデルⅠの支配変数は次の4つである。

- ・自分の決めた目的を達成する。
- ・勝ちを最大化し負けを最小化する。
- ・否定的感情を抑える。
- ・合理的である。

すなわち、モデルⅠに即して生きる人にとって、世界は、自分の価値観やものの見方を達成あるいは堅持する(すなわち勝つ)ことが高く価値づけられている空間である。そして、そうした人の傾向として、「感情」よりも「理性」を強調するとアージェリスらは分析している。これら

支配変数を達成するための行為戦略は以下である。

- ・状況を一方的にデザインし制御する。
- ・問題解決の主導権を握る。
- ・自分を守る。
- ・他者を一方的に守る。

モデルⅠの支配変数をその許容範囲内に収めるようにふるまう人は、問題状況を自分の認識枠組みに即してデザインし制御しようとする。その際にとられるふるまいは、自分が傷つかないものでなければならない。また、できれば他者を傷つけないようにするものの、それは自分の認識枠組みから臆測される一方的な他者擁護である。

モデルⅠがもたらす傾向性は、既に抱いている価値観や目的に私たちを固執させ、新たな価値観や目的にたいして閉じた態度を導く。モデルⅠの使用理論は、とりわけ対立や緊張を孕んだ状況、すなわち自分の身を守らなければならない状況において顕著に現れるとアーギリスらは考えている（Arygirs & Schön 1996: 96）。

他方、彼らは、新しい価値観や目的に開かれた対人関係の範型として「モデルⅡ」を提起する（Arygirs & Schön 1974: 87）。その支配変数は次の3点である。

- ・有効な情報を流通させる。
- ・自由で豊かな情報に支えられて意志決定をおこなう。
- ・その決定に対して内的に専心し、決定の実行に対して、責任をもって注視し続ける。

状況に対する自己の認識や考え、思いを提示し合い、相互にその妥当性を検証し合いながら交流される情報こそが、モデルⅡにおけるその他の支配変数の基盤になると彼らは考えている（Arygirs & Schön 1974: 86）。事実（fact）は作為的（factitious）であることを認め、できる限り互いに観察可能であるような証拠を公にし、それについて相互に検討するのである。このように、そこに参加する人々が共有できる情報を蓄積しながら意志決定をおこない、その決定を自ら引き受け、さらには、実践の中で見出される新たな情報をさらに検証し続けることが高く価値づけられている。

これら支配変数を達成するための行為戦略は以下である。

- ・参加者が起点となることができ、自己原因性（心理的成功や確かさ、本質）を経験することができる環境をデザインする。
- ・状況を共に制御する。
- ・自己と他者を共に擁護する。

外部から強いられるのではなく、自ら他者とともに状況をデザインし合い、互いを思いやりながら問題状況に取り組んでいくことが、先の支配変数を維持することになると考えられている。

以上がモデルⅠとモデルⅡの概要である⁽⁷⁾。これらをショーンは省察的実習の成否を決める重要な要因として挙げていた。省察的実習が失敗するとき、そこに見られる関係性はモデルⅠにもとづいているという（Schön 1987: 134-5）。コーチも学生も自己の価値観に固執し、相手を批判し、防衛的態度でかかわるとき、省察的コーチングと省察的学習は機能不全となる。反対に、コーチと学生の両方がモデルⅡに即し、新たな価値観や認識枠組みに開かれた態度で省察的実習を遂行する例もショーンは描いている（Schön 1987: 142-51）。

省察のはしごの構造を見直しても、省察的実習にとって、モデルⅡに即した対人関係が不可欠であることがわかる。省察のはしごで重要なのは、コーチと学生とが互いの実践についての情報を豊かに流通させることである。それによって両者とも、自分一人では気付かなかった自分や他者の暗黙的な枠組みに気づき、参考にすべき認識・判断・行為について理解し、その情報にもとづいて次なる実践を自らおこなっていくことができるようになる。省察的コーチングと省察的学習は、モデルⅡに即した対人関係によって互恵的なものとなるのである。

同様のことが同僚間の協働にも言えるだろう。自分とは異なる枠組みを理解するには、他者の認識・判断・行為の世界に足を踏み入れる必要がある。そのために学習者役の専門家は、自己の価値観や他者への疑いを一時保留して相手の実践へと身をゆだねなければならないし、他者の意見に耳を傾けなければならない。コーチ役の専門家は、学習者役にとってなじみのない認識・判断・行為の世界を自由に歩き回れるよう、相手に合わせた実践と対話をしなければならない。このように、協働的な省察的实践にはモデルⅡの態度が求められるのである。

では、どのようにして私たちはモデルⅡに即してふるまうことができるようになるのだろうか。アーギリスとショーンによれば、私たちは、モデルⅡの態度で臨まなければならない問題状況において、モデルⅠに即してふるまってしまうという習慣をすでに身につけてしまっている。そこで、モデルⅡ学習について述べる前に、モデルⅠを身につけた私たちがモデルⅡを学

習することの困難さについて言及しておきたい。この困難は、省察のはしごの4段目を当事者たちだけで実践することの難しさにも通じている。

3 モデルⅡ学習の困難

まず、モデルⅡについての説明を聞くことだけによって、私たちはモデルⅡができるようにはならないだろう。その説明はモデルⅡを実践する上で一つの目当てとはなる。その意味で重要ではあるものの、そうした内容知は方法知に直結しない。それが言えるのは「機械の中の幽霊」を信じる限りにおいて、つまり、命題的な知識が身体を制御するという認識論を信じる限りにおいてなのであった (Ryle 1949 32-33 = 1987: 33-34)。

また、モデルⅡを「なすことによって学ぶ」として、そのためにモデルⅡの対話練習の時間を制度的に確保することや、対話の回数を増やしたりすることだけでも不十分である。なぜなら、私たちは既に身についたものに固執し、それを維持しようとする傾向があるからである。新たにモデルⅡを実践しようとしても、私たちはモデルⅠをついくり返してしまう。モデルⅡを習得するには、単にモデルⅡの内容知を得るだけではなく、モデルⅡの経験を得ることが求められるものの、モデルⅡを経験すること自体が難しい。これは、省察的実習において新たな専門職枠組みを獲得する際に学生が直面する困難でもあった。

それに加えて、本人としてはモデルⅡに即しているつもりでも、他者から見ればモデルⅠの行動をしていることがある。自分と他者との認識のずれに気づくことなくモデルⅡの学習を続ける際、実質的にくり返される経験はモデルⅠであるかもしれない。その結果、モデルⅡ学習の意図とは裏腹に、私たちはその学習プロセスにおいてさらにモデルⅠの経験を積んでいってしまう。

もちろん、他者からの適切な助言は、暗黙のうちに囚われているモデルⅠに即した自己のふるまいに対する気づきや、注意深いモデルⅡの実践につながるだろう。「いまここ」で取り交わされるコミュニケーション自体に当事者たちが意識を向け、自分たちのコミュニケーション関係のありようを相互に検証するわけである。しかし問題は、この相互の検証においても、当事者たちはモデルⅠに即して情報交換をしてしまうという点である。さらに、「熟練した無能さ」によって、つい相手からの指摘を無視してしまったり、都合よく解釈してしまったりするかもしれない。

こうして、モデルⅡの学習をしようとしても、私たちは能動的かつ無自覚的に、自分自身の現状、すなわちモデルⅠを維持・強化するようふるまってしまう。その結果残るのは、「モデル

Ⅱを学習した」という本人の思い、すなわち信奉理論としてのモデルⅡの学習だけとなってしまうかもしれない。

4 「行為理論セミナー」の概要

以上の困難を踏まえた上で、参加者たちがモデルⅡを経験できるよう設計されているのが「行為理論セミナー」(Argyris & Schön 1974: 135)である。アージリスやショーンは自らがコーチとなって行為理論セミナーを進めていた。彼らはセミナーのはじめにモデルⅠやモデルⅡ、行為理論についての説明をし、続いて次のような基本骨格のもと学習を進めていく。

- ①本人の信じている自分のふるまいと、他者から見たふるまいとのずれを見つけ出す。
- ②ずれを修正する新たな行動様式を考える。
- ③新たな行動様式を他者の前で試みしてみる。
- ④その結果を検証する。
- ⑤うまくいったのであればその行動様式をくり返し内化していく。うまくいかないと判断されれば、ふたたび①へと戻る。

モデルⅡの学習は、自分がモデルⅠに即してふるまっていることを参加者に自覚させるところから始まる。それが①である。そのためにアージリスらは、実際に遭遇した他者関係のかかわる問題事例を参加者たちに記述させ、それを参加者全員で分析する。そして、対立や緊張をはらんだ場面において、私たちの多くが無自覚的にモデルⅠ的なものの見方や行動をしていることを本人たちに気づかせる。

続いて、作成させた問題事例の一つを取り上げ、その事例提供者が事例内でどのようにふるまうべきだったのかについて参加者たちに話し合わせる。しかし、ここで焦点となるのは、その事例内の問題解決よりも、その問題解決における参加者たちの対話プロセスである。セミナー内においてあるべき他者関係をモデルⅡに即して考案し(②)、実行し(③)、そしてその発話や行為がモデルⅡに即していたかどうかを当事者同士で検証し合う(④)。対話がモデルⅡであったと承認されればそれをくり返すようにし、否認されれば、再びモデルⅡに即した行動を考え試してみる(⑤)。このようにして「いまここ」で生起する対話を題材として①から⑤をおこなうことが、参加者たちのモデルⅡの経験につながる。そして、これを積み重ねることでモデルⅡが暗黙知として身についていくようにするのである。また、参加者たちは、このプロセスで考案したアイデアを実際の労働場面で試し、後日、その結果を再びセミナーで話し合うこともおこなう。

ただ、モデルⅠを身につけた参加者たちだけで互いの対話を検証し合うことは極めて難しい。そこで、セミナーは参加者の対話をモデルⅡへと導くコーチによって進められる。コーチは参加者たちに話し合いをさせ、その様子を観察する。そして、一方的な決めつけや、具体的事実にもとづかない臆測によって話が進んでいると感じたとき、つまりモデルⅠが支配的となっていてと感じたとき、コーチはその旨を参加者たちに伝える。参加者たちがその指摘に納得すればモデルⅡを参考に対話を再構成するよう援助する。納得しない場合、ICレコーダーによる録音データなどにもとづき、コーチの指摘が的確であったかを検討し合う。検証可能な情報に依拠することによって、参加者たちの「熟練した無能さ」を抑制するのである。こうして、コーチによるコーチングを含め、できる限りセミナー全体がモデルⅡの対話関係で満たされるようにコーチは配慮する。

以上のプロセスによって専門家たちは協働に求められるモデルⅡの対人関係能力を身につけていく。モデルⅡは、単に繰り返し同僚と対話を重ねたり一緒に働いたりすることで身につくものではない。この難しさを考慮している点において、行為理論セミナーは、同僚間の協働を実現する方法論として極めて重要であると考えられる。

しかし、ここでのアーギリスとショーンの議論が、基本的に、個人的能力としてのモデルⅡの学習に焦点を当てている点には注意が必要である。行為理論セミナーが論じられた *Theory in Practice* (Argyris & Schön 1974) の以後に著された *Organizational Learning* (Argyris & Schön 1978) や *Organizational Learning II* (Argyris & Schön 1996) において、彼らは、個人の能力を促進／制約する組織的文脈について論じていた。この点からすると、彼らは、モデルⅡの個人的能力だけによってモデルⅡに即した人間関係が実現されるとは考えていなかった。しかし、少なくとも行為理論セミナーにおいて、彼らは個人の学習に焦点を当て、セミナー参加者たちによって形成されるグループの文脈についてあまり焦点を当てていない。

ショーンは *Educating the Reflective Practitioner* において行為理論セミナーの詳細なプロセスを描写している。彼はセミナーについて次のように述べている。

私たちは、個人学習を強調することと、展開していくグループの雰囲気注目することとの境界線上を歩んでいこうとした。個人学習にのみ注目することは、教授／学習プロセスのきわめて重要な文脈を無視することになる。しかし、もしあまりにグループの雰囲気に気を向けすぎれば、グループ・ダイナミクスへの深い関与が、第一の学習課題を圧倒してしまう。私たちのアプローチはこのジレンマをセミナーにおいて表面化することである。

グループの雰囲気が学習に対して極めて妨げになっていると感じられる時にのみ、グループのプロセスについての省察へと向かった。(Schön 1987: 292)

つまりショーンは、個人のモデルⅡ学習をセミナーにおける「第一の学習課題」としたうえで、その学習の妨げとなる場合にのみ、グループの関係性に注目していた。

このように、ショーンは行為理論セミナーを説明する際、モデルⅡに即した対人関係を実現するためのグループの力に言及はしていたものの、個人の学習を強調するために、あえてその力を過小評価していた。しかし、ショーンも指摘していたように、セミナーにおけるグループは現実に関々人のモデルⅡの傾向を促進したり抑制したりするのである。そのグループの力を省察的实践における協働に照らせば次のようになる。

行為理論セミナーにおいて、参加者たちは使用理論としてモデルⅡという認識・判断・行為の枠組みを学習する。しかしその枠組みは個人に留まるものではない。セミナーのコーチに支えられながら、徐々にセミナー参加者たちの間で重なり合い、そのグループ全体として共有されるものとなっていく。こうして共有されていくモデルⅡという枠組みは、グループの規範として定着していく。その結果、コーチがいなくても、ある参加者のふるまいはほかの参加者によって検証されたり支えられたりし、モデルⅡに近いものに修正される。つまり、モデルⅡに即した対人関係は個人だけの力によってではなく、グループによって生み出されるようになる。このように、行為理論セミナーは、個人的能力を養う場に留まらず、グループ間でモデルⅡの枠組みを共有していく場として機能すると考えられるのである。

個人の能力としてのモデルⅡと、グループで共有された枠組みとしてのモデルⅡは、専門家の直面する問題状況を枠付け解決する技能と直接に関係があるわけではない点で、専門職の専門性には含まれないかもしれない。しかし、螺旋的な実験と評価の探究プロセスを専門職実践の中核に位置付ける省察的实践モデルにとって、モデルⅡは極めて重要な専門性の一つであると言える。とりわけ協働的な実践が求められる専門職では、モデルⅡは主要な専門性と見なされるだろう。また、対人関係が主要な実践プロセスに含まれる専門職にとっては、モデルⅡ自体が専門職実践における中心的技能となる。この両方に該当する教職にとって、こうした個人及びグループのもつモデルⅡへの注目はなおのこと重要であると考えられる。

註

(1) ショーンはこうした姿勢をコーチだけではなく学生にも要求する。ただし、そうした姿勢に対する第一の責任はコーチにあるとしている (Schön 1987: 139)。

(2) 枠組みは、専門家の暗黙的におこなう実践を観察することによって見出される彼の認識・判断・行為の範疇を指す言葉であり、それは暗黙知の範囲を示している。よって、枠組みと暗黙知は同義ではない。ただ、両方とも専門家の認識・判断・行為を可能にし、また規定するものとしてここでは言及しており、この点に関しては暗黙知を枠組みと言い換えても差支えがないと判断している。

(3) こうした傾向を克服し、状況に応じた実践を生み出していくプロセスをショーンは行為の中の省察と呼んでいた。

(4) アーギリスとショーンは、行為戦略の変更のことをシングル・ループ学習、支配変数の変更（およびそれに伴った行為戦略の変更）のことをダブル・ループ学習と呼んでいる (Argyris & Schön 1974: 18-19)。

(5) こうしたアーギリスらの人間のふるまいについての説明は、あまりにも単純すぎるように思われる。ただ、支配変数や行為戦略、およびこれ以後で言及する諸概念を含めた行為理論を彼らが構築する上で念頭に置いていたのは、人間のふるまいを説明することよりも変容することであった。つまり、彼らは行為理論を、人間のふるまいを説明するほどには構造化され、かつ、人間のふるまいを変容する道具として利用しやすいほどには簡潔なものとして構想していたと言える。彼らは、学習志向的な組織を生み出すために利用可能な理論のことを、「組織学習のための実行可能理論 (actionable theory of organizational learning)」(Argyris & Schön 1996: 77) と呼んでいた。行為理論は、まさにこの実行可能理論として彼らが構築したものであった。よって、行為理論の単純さは弱みではなく、実際の組織変容、あるいは人間のふるまいの変容をもたらすうえでの強みであると考えられる。

(6) 以下で言及する 2 つのモデル (モデルⅠとモデルⅡ) も、人間関係について説明するものとしては単純であるように感じられる。また、モデルⅠとモデルⅡについてのアーギリスたちの扱いはきわめて規範的であることから、彼らの価値観を受け入れられない人にとって、それらモデルは受け入れがたいものであると考えられる。しかし、註 (4) でも述べたように、こうした単純さは個人のふるまいを変容する介入理論としては有用であると考えられる。

執筆者はこのモデルⅠやモデルⅡの概念をもちいて、のちに言及する行為理論セミナーを実施したことがある。その際、それらモデルは、セミナー参加者のふるまいを振り返る上でわか

りやすい一つの指標として役立った。

ただし、主に営利企業の管理職を対象として構築されたモデルⅠやモデルⅡが、日本の教師に受け入れられるものであるかどうかは今後さらに検討していく必要がある。執筆者の実施した行為理論セミナーにおいて、参加者である教師たちはモデルⅡについて検討し、修正版モデルⅡを作成し、それにもとづいてセミナーを進めていった。なぜなら、彼らにとってモデルⅡは人間関係の理念型として違和感のあるものだったからである。今後、教師を対象に行為理論セミナーを実施するためには、モデルⅠやモデルⅡ、さらに行為理論を日本の教師に適するものへと拡張する必要があると言える。

(7) モデルⅠやモデルⅡは、専門職実践の使用理論と同様に、支配変数と行為戦略によって説明される使用理論である。しかし、それは他の使用理論を維持・強化したり、あるいは変容したりするプロセスにかかわるものである点で、その他の使用理論の構築、再構築にかかわるメタな使用理論であるとも言える。

また、分析枠組みとしての利便性から二分法的に描かれているものの、実際の人間のふるまいをどちらか一方のみに割り振ることは難しい。たとえば、モデルⅡの行為戦略が、自分の目的の遂行のためにもちいられている場合も考えられるし、一方的な自己擁護に見えても、それが状況の相互的な制御に必要なものとしておこなわれることもありうる。モデルⅠかモデルⅡかという分類は、多数の事例による分析によって暫定的になされるものであると言える。

6 章 組織の省察的实践とは何か

変化の激しい時代において、組織には効率性や合理性だけではなく、環境変化に対応できる柔軟性が求められるようになってきている（Garvin 1993: 78; Nonaka & Takeuchi 1995=1996: 242; 福澤 2013: 46-8）。とりわけ営利企業において、できる限り迅速に状況に応じた変化を進めていくことが、その存続において必須の事項となっている。

それに対して学校組織は、状況変化に対応しなかったとしても公教育制度としてその存続は続けられるかもしれない。しかし、学校は社会から次世代の育成を託された機関である。職務の重大性からして、学校は環境変化に応じて自らを変えていくことが求められるだろう（Collinson & Cook 2007: 4; 北神 2010: 158）。「学びの共同体」や「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」といった学校組織の姿は、そうした社会からの期待に対する一つの応答として見ることができる⁽¹⁾。このように、活動内容や価値観という点において大きく異なる企業と学校であっても、環境変化に対応して組織自らを変容させていかなければならない点においては、同様の状況下におかれていると考えられる。

もちろん、営利企業から学校までを含めた多様な組織に対する変化の要請は今に始まったことではない。

ショーンは 1967 年の著作 *Technology and Change: The New Heraclitus* において、激しく変化する環境に応じて、企業が技術革新をおこなっていかなければならないことを論じていた。ただ彼は、そうした技術革新が現状の組織を安定的に維持するための対症療法的なものに留まるべきであるとは考えていない。表層的な変化だけを受け入れ、それによって根底的価値観や染みついた慣習の変化を拒絶する組織の態度のことを、彼は「動態的保守主義（dynamic conservatism）」（Schön 1967: 63）として批判する。そして、そうした動態的保守主義の背景にある、世界は不変でありうるという認識のことを「パルメニデス的世界観」（Schön 1967: xiii）と呼んでいた。それに対して、変化こそが唯一の实在であるとする世界認識のことを彼は「ヘラクレイトス」的世界観（Schön 1967: xi）と呼び、その世界観にもとづいて、組織は自らの基底となる価値観でさえも変化させていかなければならないと主張していた。

続く 1973 年の著作 *Beyond the Stable State* においてショーンは、変化すべき対象を多様な組織、および社会全体へと拡張する。現在は安定状態そのものが現実的ではない「変化の時代」であるとしたうえで、彼は、社会の多様な組織が特定の理論のみに依拠できない不

確実な状況に直面していることを指摘する (Schön 1973:13)。そしてここでも、あらゆる組織の特性であると彼の考える動態的保守主義に言及しながら (Schön 1973: 31-60)、彼はそれを乗り越えていく手立てとして「学習」に注目する。その学習は、合理的で実証主義的な実験による普遍的知識の獲得よりも、過去の蓄積を不確実な状況へと投射することで暫定的な理論・手立てを見出していく、跳躍的試みを強調するものであると彼は主張していた (Schön 1973: 235-7)。

その後、ショーンはアージリスと共に、前章で言及した行為理論 (Argyris & Schön 1974) と本章以降で検討していく組織学習論 (Argyris & Schön 1978; 1996) に取り組み、その中で、組織を学習志向的な主体へと変容させる具体的な方法論について検討していった。

このような組織変容における学習の意義に注目したのち、ショーンは関心を専門家個人の学習プロセスへと移していく (Schön 1983)。この学習プロセスをまとめた省察的実践論は、不確実性に満ちた状況を主たる実践の場とする教職に受け入れられ、現在では教師教育の哲学的背景の一つとして受け入れられるまでに至った。

以上のように、ショーンのこれまでの研究を見渡すと、彼の理論は専門家個人の変容から組織変容までを含んだ包括的なものであったことがわかる。それは一見したところ、個人的変容や組織的変容の要請されている学校教育に対して、一つの探究プロセスの形を十分に提示しているようである⁽²⁾。ただしショーンの議論には未整備の部分もある。彼は、彼の組織変革の理論と専門家個人の変容理論とを接続する研究を意識的におこなってはいなかった。たとえば、教師個人によって遂行される省察的実践の成果は、そのまま個人的なものに留まるかもしれない。しかし、時にそれは学校組織の変革へとつながっていく。では、どのようにして個人的な省察的実践は組織にまで広がっていくのか。こうした、個人と組織とをつなぐプロセスに関する理論がショーンの過去の研究から抜け落ちていた。

環境変化に応じた学校組織そのものの変容が求められている現在、個人による省察的実践と組織の変容、そしてその二つをつなぐプロセスが検討されなければならない。本章において、これらを包含するプロセスのことを「組織の省察的実践」と呼ぶ。以下において、組織の省察的実践とは何かを明らかにしていく。それは、4章、5章に続き、個人モデルに留まっていた省察的実践を組織モデルにまで拡張する試みである。

個人による省察的実践についてはすでに2章と3章で論じてきた。組織変容については、とりわけ省察的実践論と関係の深い、アージリスとショーンの組織学習論に依拠しつつ整理していく。彼らの組織学習論は、経営学領域で近年注目される組織学習論の源流の一つと

して数えられるものであり（安藤 2001: 45; 白石 2009: 326）、現在においても再度見直されるべき内容をもつものとしてとらえられている（Senge 2003: 47; Argote 2011: 440）。

個人の省察的実践と組織変容とをつなぐプロセスについては、アージリスとショーンの議論および、その他の組織学習研究者たちによって検討された理論の問題点を指摘しつつ、4章で論じた協働的な省察的実践と組み合わせて論じていく。

1 アージリスとショーンの組織学習論

アージリスとショーンの組織学習論は、1974年の共著 *Theory in Practice* で展開された行為理論にもとづいて構築されている（Argyris & Schön 1978: Ⅲ）。そこで、組織学習における学習の意味を理解するため、すでに5章で言及した行為理論を見直すところから検討をはじめたい。

アージリスとショーンは、人間のふるまいをある種のプログラミングになぞらえている（Argyris & Schön 1974: 6）。環境からの入力（支配変数（価値観やものの見方）の許容範囲に収まるよう、人は行為戦略によって環境へと働きかけ、その帰結を評価する。評価が満足のいくものでなければ、フィードバックによって行為戦略は変更され、新たな行為戦略が実行される。このように、人間は、支配変数の許容範囲を満たすために行為戦略を駆使する恒常性維持のプログラミングとしてとらえられていた。

こうしたプログラミングに本人が気付いている場合もあれば気づいていない場合もあるだろう。アージリスとショーンは、行為者本人によって申告された自分自身の価値観や行動様式のことを「信奉理論」と呼ぶ。信奉理論はあくまで本人がそうふるまっていると信じているものを説明するものである。それに対して、行為者のふるまいを観察した他者による説明のことを「使用理論」と呼ぶ（Argyris & Schön 1974: 6-7）。これら理論は両方とも人間による構築物であるものの、彼らは、使用理論の方がより的確に行為者のふるまいを捉えたものと見なし、それを単なる他者によるふるまいの説明としてではなく、人間の認識・判断・行為の範疇を指し示す枠組みと同様の意味でもちいていた。

アージリスとショーンは、この信奉理論および使用理論の変容として学習を定義している。特に、実際のふるまいを支配している使用理論の変容としての学習に、彼らは焦点を当てていた（Argyris & Schön 1974: 18）。そして、使用理論の変容のうち、行為戦略の変容、創造のことを「シングル・ループ学習」と呼び、支配変数の変容や創造、あるいは複数の支配変数の序列の変更のことを「ダブル・ループ学習」と呼んでいる（Argyris & Schön 1974:

18-19)。シングル・ループ学習は、現行の支配的価値やものの見方を維持するための学習である点において、動態的保守主義に欠かせないものである。それに対してダブル・ループ学習は、その支配的価値やものの見方をも変え、必然的に行為戦略も変容するものである。ショーンからすれば、組織は常にではないとしても、時にダブル・ループ学習をおこない、小手先だけではない環境変化への適応を果たさなければならない⁽³⁾。

以上のような意味における学習は、省察的实践と次のように関連付けられる。アージリスとショーンにおける学習は、学習内容（シングル・ループ学習かダブル・ループ学習か、信奉理論の学習か使用理論の学習⁽⁴⁾かなど）に焦点を当てている。他方、ショーンの省察的实践は、その学習の進められていく探究のプロセスに焦点を当てている。両者とも、実践世界における認識・判断・行為の枠組み変容について言及しているものの、その変容のプロセスを省察的实践が説明し、その変容の成果を学習が説明していると言える。

アージリスとショーンは、この意味での学習をおこなう人間をメタファーとして、組織の学習を捉えようとしている。つまり、彼らは組織を、ある使用理論を記憶し、それを状況に応じてもちい、時に学習によって使用理論を変容する存在としてとらえている。たとえば砂糖精製企業は、サトウキビの成長に関する自分たちの基準（支配変数）にのっとり、その基準を満たすような植物栽培の方法を様々な仮定を考慮に入れながら実践していく。こうした「企業のサトウキビ生産実践に組み込まれているその基準、戦略、そして仮定はサトウキビ生産のための使用理論を構成している」と彼らは考えている（Argyris & Schön 1978: 15）。この場合、コストパフォーマンスの最大化という基準があったとして、その基準を満たすためにサトウキビ栽培の肥料を変えたとしたら、シングル・ループ学習が生じたと言えるだろう。また、コストパフォーマンスの最大化という基準よりも長期的に持続可能な農業という基準を優先するようになる場合、ダブル・ループ学習が生じたと言えるかもしれない。このように彼らは、組織が使用理論を記憶しそれに即してふるまっていると見なす。そして、その使用理論が変容されたとき、組織学習が生じたと考えている。本稿においても、組織学習をこうした組織の使用理論の変容として定義する。

ただ、組織が使用理論に即してふるまうといっても、字義通りに組織自体が使用理論を記憶し、その使用理論にもとづいてサトウキビを育てたり砂糖を精製したりするわけではない。同様に新たな使用理論を学習すると言っても、組織が実際に新たな食物栽培を学ぶわけではない。では、組織が記憶し、行動し、学習するとは具体的に何を意味しているのだろうか。これらを明確化することで、組織学習のプロセス、すなわち組織の省察的实践も徐々に

明らかとなる。

2 組織学習のプロセスに関する諸研究

組織の使用理論は「個人的イメージと公式地図（public maps）へと記号化されている」（Argyris & Schön 1978: 17）とアージリスとショーンは考えている。個人的イメージとは、当の組織はどのようなもので、それに即して自分はどう行動すべきかについての各組織成員の理解である。各個人の使用理論にもとづく組織に対する認識を表すものであって、信奉理論にもとづくものをここでは意味していない。「この学校は民主的である」と話しながら、実際のところ校長の指示にのみ従う教師の組織に対する個人的イメージは、「この学校は官僚主義的である」かもしれない。個人的イメージは信奉理論ではなく使用理論の変更に伴い変わっていく。

組織についての個人的イメージは、個々人で異なりながらもある程度重なり合っているだろう。ここでは、この重なり合った部分のイメージを「共有されたイメージ」と呼ぶ。共有されたイメージは、組織についての認識枠組みが組織成員間で共有されていることを意味している。もちろん、個人的イメージは個人のものであり、必然的に重なり合うものではない。

公式地図とは、そうした各個人の組織に対するイメージが分散しないよう調整する外部参照のことである。たとえば、作業工程図や組織図、規則、社訓、建物の物理的構造や実際の製品などが例として挙げられる。そのうち、実際に公的地図として機能しているのは一部である。たとえば、文章化された規則であっても、だれもその規則に従わない場合があるからである。ここでいう公式地図とは、組織成員のふるまいに対して実際に影響を及ぼすものを指している。

こうした個人的イメージ（の重なり）と公的地図の形で、組織は使用理論を記憶している。そして、この組織記憶に沿った行動を組織成員がするとき、その個人は組織の担い手（agents）であり、その行動は組織的である（Argyris & Schön 1978: 13）。

組織成員は通常、組織において自然と組織的行動をおこなっている。つまり、組織記憶に保持された使用理論に沿って問題を認識し、判断、行為していく。そうしたふるまいは他の組織成員から見ても組織的なものとして理解される。しかし、時に、通常の認識・判断・行為ではうまく問題に対処できない場合、つまり、組織の使用理論では期待する結果が得られないと判断される場合、組織成員の一人はその使用理論から逸脱した実践をおこなうかも

しれない。それは個人によっておこなわれた省察的实践であり、それによって個人の使用理論は変容する。しかし、変容した使用理論にもとづく新たなふるまいは、他の組織成員から見ても組織的ふるまいと見なされないかもしれない。なぜなら、その新たなふるまいは、未だ他の組織成員のイメージと共有されておらず、公的地図にも書き込まれていないからである。アージリスとショーンは、非連続的に生み出される個人の新たな試みが、他の組織成員に共有されたり公的地図に書き込まれたりするときに、つまり、組織の使用理論として記憶されるときに、組織学習が生じたと考えている (Argyris & Schön 1978: 20)。

しかしながら、個人の学習内容が組織の使用理論へといかにして組み込まれていくのかについて、アージリスとショーンは説明していない。どうすれば個人の学習内容が他者に共有されたり、組織の公的地図として組み込まれたりしていくのか。彼らが個人学習に偏って議論していることや (Shipton & Defillippi 2011: 70-1)、個人レベルの学習と組織レベルの学習をつなぐグループのレベルの学習に言及していないこと (Edmondson 2002: 129; Roloff et al. 2011) が、しばしば批判されている。それに対して、他の論者はこうした批判に応える組織学習プロセスの説明をさまざまにおこなっている。

キム (Daniel H. Kim) はコフマン (Fred Kofman) の観察 (具体的経験)、評価 (観察についての省察)、デザイン (抽象概念の形成)、実行 (概念の検証) という学習サイクルを組織学習に取り入れた「OADI-SMM モデル (observe, assess, design, implement - shared mental models)」を提唱している (Kim 1993: 43)。個人によって学習された新たな使用理論は、本人にとっては理解可能なものでも、他者から見ればしばしば不明確なものである。そこで、具体的経験の中で暗黙に機能する使用理論⁽⁵⁾を振り返り、抽象概念として明示化する。それによって他者にも伝達可能となり、グループの使用理論として共有されていくことが可能になるとキムは考えていた。

使用理論に代表される暗黙知と、抽象概念に代表される形式知の関連をより整理した組織学習プロセスとして「SECI モデル」を提唱するのは野中と竹内である。彼らは知識変換の4つのモードを次のようにまとめている (Nonaka & Takeuchi 1995=1996: 92)。

- (ア) 個人の暗黙知からグループの暗黙知を創造する「共同化」(socialization)。
- (イ) 暗黙知から形式知を創造する「表出化」(externalization)。
- (ウ) 個別の形式知から体系的な形式知を創造する「連結化」(combination)。
- (エ) 形式知から暗黙知を創造する「内面化」(internalization)。

キムとは異なり、暗黙知は明示化されるまでもなく、実践する中でグループに広まると彼らは想定している（共同化）。次にその共同化された暗黙知が形式知として表出され（表出化）、複数の形式知と組み合わせられることで体系的な形式知へと再構成され（連結化）、組織の知識となっていく。そして、組織の知識となった形式知は組織全体へと徐々に内面化されていくと彼らは主張する。

野中と竹内の説明を先の組織記憶と関連付けるならば、（ア）の「共同化」によって、個人で学習されたイメージが他者と共有され、（ウ）の「連結化」によって公的地図が作られることになる。一見するとこうした説明は新たな使用理論を組織が記憶するプロセスをうまく説明しているようである。しかし、暗黙知を共有していく「共同化」が具体的にどうやって進められているのかはあいまいなままである。また、「連結化」によって作られた体系的な形式知が各個人の使用理論を形成していくとする「内面化」の説明は、内容知が方法知を制御するという認識論にもとづくものであり、体系的知識を強調しすぎている点で批判されている（Tsoukas 2011: 456）⁶⁾。こうした批判は、抽象概念によって使用理論が共有されると想定するキムの説明にも当てはまるだろう。キムの言う抽象概念や野中と竹内の言う連結化によって作られた組織の体系的知識は、暗黙的な使用理論と比べて容易に他者に伝達できる。しかし、そうして伝達されたとしても、それらは信奉理論に留まるかもしれず、組織成員たちの使用理論を変容させたり彼らのふるまいに影響をもたらしたりするとは言い切れない。つまり、組織成員によって形式知が共有されても、それによって組織の使用理論の学習が起きたとは言えないのである。

野中らのモデルと並び、組織学習プロセスを説明する理論としてしばしば言及されるクロッサンら（Crossan et al.）の「4 I's モデル」にも同様の批判が向けられる。4 I's モデルにおいて組織学習プロセスは「直観（intuiting）」、「解釈（interpreting）」、「統合（integrating）」、「制度化（institutionalizing）」の4つの相に分けられている（Crossan et al. 1999: 522）。個人が直観により新たな実践をおこない、その実践を自分なりに解釈する。その解釈はグループ間でもおこなわれ、さらに互いに実践を見せ合う。それにより徐々に個人によって獲得された使用理論がグループに統合されていく。組織レベルにおいて、この統合のプロセスが明示的な組織の規則や手続きへと制度化され、最終的に個人の実践へと返されていく。

クロッサンらのモデルは、個人、グループ、そして組織の各レベルにおける学習の内容を

整理した点や、個人の学習とグループの学習、そして組織の制度の相互関連を提示した点においてすぐれていた。しかし、野中らと同様に、暗黙知がグループへと共有されていく「統合」のプロセスの具体的な説明はあまりなされていない。また、組織レベルで制度化された規則や手続きが、どのように各個人の認識・判断・行為を制御しているのかについての指摘もない。つまり、明示的知識が組織成員にどう作用しているのかが説明されていないのである。

以上、これまでの組織学習のプロセスに関する議論をまとめると次のようになる。組織学習プロセスは、個人レベルにとどまらずグループや組織のレベルまでを含んでいることや、暗黙的な使用理論とそれを明示化した知識が関連していることが明らかにされてきた。しかし、使用理論の共有プロセスが未だ十分説明されていない点、そして、明示的知識がどのように個々人のふるまいに影響するかについて明確にされていない点でその説明は不十分である。

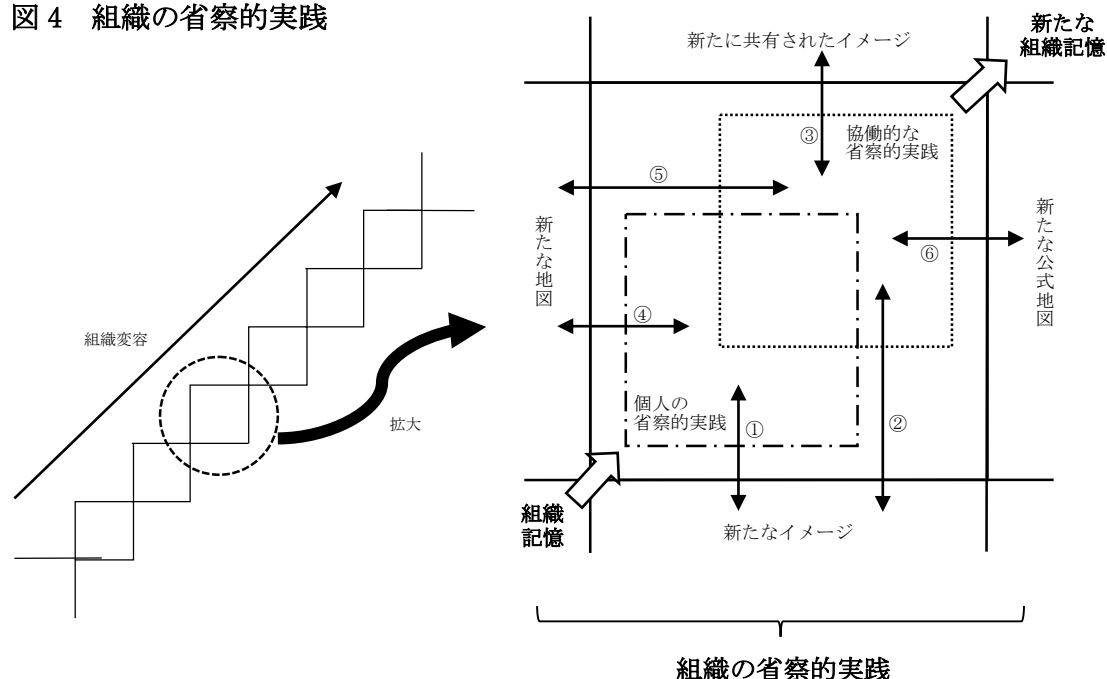
そこで次に、これら不十分な点を、これまで本研究において論じてきた個人の省察的实践と協働的な省察的实践で補いながら、組織学習のプロセス、すなわち組織の省察的实践について整理していきたい。それによって、個人の省察的实践と組織変容とをつなぐプロセスを明らかにする。⁽⁷⁾

3 組織の省察的实践

次頁の図4は組織の省察的实践を図式化したものである。この図の番号(①～⑥)にもとづいて学校組織を例とした省察的实践プロセスを説明していく。

人は日常において、特に意識することなく普段のふるまいをおこなっている。こうしたふるまいを暗黙のうちに成立させている知のことを暗黙知と言う。ショーンは暗黙知のことを、その状況との相互作用において現れ出る面を強調して、行為の中の知と呼んでいた。そして、この知によって実現する実践の認識・判断・行為の範疇のことをアージリスとショーンは使用理論と呼び、本研究では枠組みと名づけている。ここでは枠組みという言葉を使って説明する。

図4 組織の省察的实践



①学校組織の枠組みに沿って教師たちが実践をしているとき、彼らは学校組織についての個人的イメージと公的地図（学校目標、学校組織図、学校建築構造、カリキュラム、教科書、行事予定等）にのっとってそれをおこなっている。

しかし、環境の変化によって予期せぬ応答が状況から返ってくるとき、ある教師は組織の枠組みから外れた実験に着手し始めるかもしれない。つまり、個人的に省察的实践をおこなう。たとえば近隣の産業構造変化によって保護者間の所得格差が広がる事態となった場合、その変化に応じて、教師は、子どもとのかかわり方や授業方法、保護者との連携などについて、新たな試みをおこなうかもしれない。それはときに直観的におこなわれるだろう。つまり、前もった意図をそれほどもたず、教師は試しに新たなことをやってみる。ショーンはそうした試みのことを「探査的な実験」と呼んでいた（Schön 1983: 145）。あるいは、これまでの自分の経験や組織の公的地図を振り返り、現状の問題状況を乗り越えるメタファーや手続きを考案し、それにもとづいて新たな実践を試すこともあるだろう。このとき、新たなメタファーや手続きは、事前に教師のふるまいを規定する処方箋ではなく、それがなければ再び暗黙知に引きずられてしまう彼のふるまいを、新たな実験的試みへと投げ出す際を目当てとして機能する。そうしておこなった実験の結果、状況は新たな応答を返してくる。それを彼は評価し、再び実験をおこなう。

このように、実験と評価を繰り返すなかで、教師は現在の組織状況に応じた新たな認識・

判断・行為を創造する。つまり、彼は組織に対する彼自身の実践枠組みを変容させたのである。このとき、組織に対する彼の個人的イメージも変わっている。

ただし、こうした枠組みの変容、あるいは個人的イメージの変容が個人的なものに留まっている限り、組織学習が起きたとは言えない。その新たな実践は、ほかの教師たちによって組織的な実践ではなく個人的で独断的なものと見なされる可能性もある。なぜなら、そのほかの教師はその新たな枠組みを組織のものとして共有していないからである。

②そこで、枠組みを変容した教師は、自分の学年団や他の教師グループに新たな認識方法なり戦略なりを持ち込む。新たな枠組みにもとづくその実践を、そのほかの教師たちに見せたりそれについて説明したりするのである。他方、そのほかの教師たちは持ち込まれたものを実際にやってみたり、やった結果を互いに吟味したりする。つまり、一方が省察的コーチとして、他方が省察的学習者として協働的な省察的実践をおこなうことにより、枠組みの共有をはかるのである。ときには、一人の教師の新たな枠組みは教職実践の枠を越えた私的なものとして、あるいは非効果的なものとして却下されるだろう。あるいはコーチと学習者の役割を交代する中で、さらなる改善や新たな実践の創造がおこなわれることもありうる。

③こうした協働的な省察的実践のプロセスにより、個人によって作り出された新たな枠組みは、変容を受けながらも各教師に受け入れられ、組織的ふるまいを実際に支配する枠組みと見なされていく。つまり個人的イメージの共有が進んでいくのである。

④しかし、こうしたイメージの共有は暫定的なものであり、定着することなく霧散していく可能性もある。また、未だ実践を共にしていない他の教師にとって、一部によって共有されたイメージは学校の状況に応じたものや効率的なものとして受け入れられてはいない。ここにおいて、組織的ふるまいを導く外部参照としての地図が意味をもつ。たとえば、先に個人の省察的実践をした教師は、近隣の産業構造変化に対応した保護者対応マニュアルを作成し、ほかの教師たちに提示するかもしれない。

⑤提示された教師たちは、その新たな地図（マニュアル）を明示化された一つの目当てとして実践をおこない、その中で実験と評価を繰り返す。つまりある定められた方向性をもつ省察的実践をおこなう。ここにおいても教師たちは互いの実践や評価を、省察的コーチングと省察的学習を介して協働的におこなっていく。

⑥それにより、その地図に応じた組織イメージがグループ間で共有されていく。こうして、新たに作られた地図は組織の公式地図として受容されていく。

しかし、新たな地図は、実質的な組織成員のふるまいを方向付ける目当てとはならず、信

奉理論として脇に置かれる場合もあるだろう。この場合、この明示化されたマニュアルは公的地図として組織記憶に組み込まれたとは言えない。

別の可能性もある。新しいマニュアルが個々の教師によってさまざまに解釈され、それによって新しい実践が生み出される場合である。つまり、新しい地図が個々の教師の独創的な省察的实践の引き金となることもありうるだろう。それにより、新たな個人的イメージが作られたり、新たな地図が生み出されたりし、次なる省察的实践に続いていく。

以上のように個人の省察的实践と協働的な省察的实践を行き来しながら、イメージの共有と公式地図の共有が図られることによって、組織記憶は刷新されるのである。そのプロセスは①から⑥へと順次進むわけではない。個人的イメージの変更やイメージの共有の前に新たな地図が提示されることもあれば、同時進行で進められる場合もあるだろう。また個人によって新たな地図が作られる場合もあれば、たとえば学年団の話し合いによって新たな地図が作られ、それが個々の教師によって実験的に試みられる場合もある。この時、明示的知識としての地図は、個人やグループのふるまいを制御するものとしてではなく、新たな実践をおこなったり、実践の秩序を生み出したりする目当てとして機能する。そして、その目当てをもとにおこなわれる実験的行為は、時に意図通りに、そして場合によっては意図せぬ形で教師たちのふるまいを導く。そうして紆余曲折を経ながら、組織は新たな使用理論を記憶していくのである。もちろん、この変化は一度で終了するものではない。一つの問題状況における解決は次の問題状況を準備する。よって、学校は常に組織の省察的实践によって変化していく必要に迫られるのである。

このように組織の省察的实践を図式的にとらえることで、学校変革に関していくつかの要点が浮かび上がってくる。

第一に、個人の学校イメージや教職実践のイメージの変容だけでも、学校目標・学校組織図・学校建築構造・カリキュラム・行事予定といった地図の変容だけでも、学校変革は十分に遂行されないという点が指摘できる。前者だけでは不安定であり、後者だけでは形骸化してしまう可能性がある。両者を視野に収めた組織変革が求められる。

第二に、変容し続けることの重要性が指摘できる。一回限りのイメージ変容や公式地図の変容では、学校を取り巻く環境変化に対応できない。この点からすると、ある特定の問題に対処するための組織変革よりも、次々と現れる問題に対して探究を継続できるようにするための組織変革のほうが求められていると言える。この点については次章で詳しく検討していく。

第三に、組織変革の核は個人の省察的实践であるという点が指摘できる。本章で明らかになったように、組織変革、組織学習といった言葉は一つのたとえであり、実際に組織が自らを変革したり学習したりするわけではない。組織の変化の背後には、常にその担い手である個々の組織成員の直観的行動やその省察があるのである。

ただし、その省察的实践が個々ばらばらに行われていては組織変革につながらない。第四に、協働的な省察的实践の必要性が指摘できる。新たな個人的イメージを同僚と共有していくためにも、そして、外部参照として作られた地図が実質的な機能をもって教師たちの行動を相互調整するものとなるためにも、他者とコミュニケーションを介しながら互いの省察的实践を編み上げていく必要がある。特定の教師だけではなく、多くの教師が組織変革に参画するとき、組織は実際に変わっていくのである。

このように、学校組織の省察的实践は、個人の省察的实践と協働的な省察的实践の往復によって進んでいくのである。

註

(1) 学びの共同体やプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティは組織内の成員たちの変容、学びに焦点を当てている。しかしながら、その組織成員の学びの結果として組織自体も変容することが含意されている点で、後に言及する組織学習論と共通する。

(2) 本研究は、教師や学校組織が環境の変化に応じて学習し変容していくプロセスについての理論構築を目指して、省察的实践論の組織モデルを検討している。その検討の範囲は、探究のプロセスに限ること限定している。今後、さらに学校教育の変容理論として適したものに省察的实践論を変えていくには、本研究で取り上げていない学校組織の特殊性（たとえば職務の内容や価値観）を考慮していかなければならないだろう。

(3) 実際の学習をシングル・ループ学習とダブル・ループ学習のどちらか一方のみに分類することは難しい。アージリスとショーンは、どこを基準とするかによって、ある一つの学習をシングル・ループ学習ともダブル・ループ学習ともみなせると指摘している。管理職にとって組織の戦略の変更は支配変数の変更を伴わないとしても、下部組織の従業員にとってその変更は大きな価値的変更を伴うものともなりうる（Arygirs & Schön 1978: 25）。

(4) これ以外に、アージリスとショーンは、道具的解決にかかわる行為理論の変容としての学習と、その学習プロセスについての学習とを区別している。この点については次章で検

討する。

(5) キムは使用理論のことを「メンタル・モデル」と呼んでいる (Kim 1993: 39)。

(6) なお、アージリスとショーンは 1978 年の段階で「発見(discovery)」、「考案(invention)」、「生産 (production)」、そして「一般化 (generalization)」のサイクルによって学習プロセスを説明していた (Argyris & Schön 1978: 58)。ここでは暗黙知を形式知へと転換することが強調されていたようである。しかしながら、1996 年の *Organizational Learning II* においてはそうした説明が削除されている。

(7) なお、組織学習プロセスに対する省察的实践の意義は、すでにヒルデンクとティカマキ (Sanna Hildenk & Kati Tikkamäki) によって指摘されている。彼らは、クロッサンらの 4 つの相のそれぞれを推進する要素として省察的实践に注目する (Hildenk & Tikkamäki 2013: 76)。しかし、省察的实践の概念によって、使用理論の共有プロセスや明示的知識と個々人のふるまいとの関連について説明していない。また、彼らは協働レベルの省察的实践を考慮していない。

7章 学校組織の省察的实践に向けた組織介入論

前章において、組織の省察的实践とは何かを明らかにした。それは、個人の省察的实践と協働的な省察的实践によって推進されていく組織記憶の変容プロセスであり、それに伴って組織の使用理論も刷新されていく。こうしたプロセスを促進するために、教師たちはお互いの实践を見せ合い、率直に意見を交換し、時には他者を信じて模倣をおこなわなければならない。なぜなら個々人の省察的实践を結びつけるのは、教師間の開かれたコミュニケーションだからである。こうしたコミュニケーションを実現する対人関係の使用理論のことをモデルⅡと呼んでいた。したがって、5章で整理した行為理論セミナーは、学校の組織変革を推進する上で有効な手段であると考えられる。

しかし、行為理論セミナーだけで、学校における教師たちのモデルⅡの関係性を生み出すことはできないかもしれない。それというのも、行為理論セミナーは、とりわけ個人的能力としてのモデルⅡの学習に焦点を当てたものであり、教師たちが実際に働く組織的文脈を十分考慮したものとなっていないからである。モデルⅡを学んだ個人であっても、組織に戻れば再びモデルⅠに即したふるまいをするかもしれない。では、組織的文脈をも考慮したモデルⅡの学習とはいかなるものなのだろうか。最終章である本章では、組織の省察的实践を効果的に進めていくために求められる、組織的なモデルⅡ学習の方法を検討していく。

はじめに、組織の省察的实践が促進される条件を明らかにする。そして、その条件を満たすための方法として、アージリスとショーンの組織介入論を検討していく。その際、近年の学校改革で実際に実施されている組織介入の方法を概観しながら、アージリスたちの組織介入の特徴を明らかにしていく。

1 組織の省察的实践の成立条件

組織変容のプロセスは多様であり、そのプロセス次第で組織は様々な学習成果（変化）を得る。その成果が信奉理論に留まる場合もあれば使用理論にまで及ぶ場合もあるだろう。前章で論じたように、組織の省察的实践は枠組みの変容、言い換えれば、実質的な組織的ふるまいの変容をもたらすものである。よって、信奉理論の変化をもたらすプロセスのことをここでは組織の省察的实践とは呼ばず、使用理論の変容をもたらすプロセスのことを組織の省察的实践と呼ぶ。

組織の省察的実践は、二種類の使用理論の変容をもたらす可能性をもっている。一つは行為戦略の変容としてのシングル・ループ学習である。もう一つは支配変数、すなわち価値観やものの見方の変容としてのダブル・ループ学習である。アージリスとショーンは、支配変数という組織の根源的な基準を変容させるダブル・ループ学習を、より重要な組織学習として捉えていた (Argyris & Schön 1978: 26)。

ただ、問題状況や環境の変化に対応した使用理論の変容は一度きりで済むものではない。状況は常に変化する。そして、組織自体が組織を取り囲む環境の一部であることからすれば、状況変化に対応する組織の営みそのものが再び新たな状況変化を生み出す。一つの問題解決は次の問題状況の萌芽となるのである (Argyris & Schön 1978: 42)。

したがって、組織には、シングル・ループ学習とダブル・ループ学習のいずれにせよ、それら学習を一度きりではなく、絶え間なく続けていくことが求められていると言える。つまり、組織は継続的に省察的実践をおこなっていかなければならない。では、そうした継続的な組織の省察的実践はどのようにして実現できるのだろうか。

組織の省察的実践は、個人の省察的実践と協働的な省察的実践とを往復しながら、他者と共に枠組み（使用理論）を変容し、共有していくプロセスであった。この共有によって組織の個人的イメージは他者と重なり合うものとなり、組織の公式地図も飾りではなく実質的な目当てとして機能するものとなる。こうした組織の省察的実践において、協働的な省察的実践は枠組みを共有していくプロセスを指していた。そして、この協働的な省察的実践の実現には、モデルⅡにもとづく対人関係が求められるのであった。モデルⅡとは、豊かな情報に支えられた意思決定と主体的で責任感のある実践を重要な価値観として抱きつつ、他者と共に状況を理解・変容していこうとする開かれた対人関係のありようを示すものである。お互いの実践を見せ合い率直に意見を交換し合うモデルⅡの姿勢は、自覚しにくい自分自身の支配的価値や基準を明らかにし、その妥当性を継続的に探究していくことを促してくれる。こうした姿勢は、絶え間ない組織変容を促してくれるだろう。そして、この点からすれば、モデルⅡを学習するための行為理論セミナーは、学び続ける組織を創造する上で有効であると考えられる。

行為理論セミナーは、アージリスとショーンが 1974 年に著した *Theory in Practice* において展開された対人関係学習プログラムであった。そこにおいて彼らは組織に関してほとんど触れていない。しかし、彼らのもともとの構想においては、人間関係と組織との関連についても議論するはずであった。ただ、その議論の内容は膨らみ、一つの本に収まり

きらなくなったため、4年後の1978年の著作 *Organizational Learning* を著すことになった (Argyris & Schön 1978: Ⅲ)。つまり、彼らは行為理論セミナーの効果を信じてはいなかったものの、組織的文脈を欠いたままではモデルⅡにもとづく対人関係が十分に実現するとは考えていなかった。この点の理解を深めるために、アージリスとショーンの「T グループ」批判を概観する。

T グループ（「ラボラトリー・トレーニング」とも呼ばれる）とは、その活動に参加する参加者たちが「いまここ」で生起する出来事を主体的に生きることを通して、「葛藤の中で対話的に生きる態度を養い、グループ内に信頼関係を形成していく能力を磨く学習」である（津村・山口 2005: 12）。参加者たちは日常業務から離れた状況に集められる。そして、そこで数日間宿泊しながらグループ活動をおこない、自分自身の対人関係の傾向を理解したり、新たに身につけたい対人スキルなどを学習したりする。T グループは、参加者たちがその学びを現場に戻ったときに活用することで、組織や社会が変革されていくことを想定している（津村 2009: 16）。

これに対してアージリスとショーンは、T グループが実際に参加者の働く組織的文脈を無視している点を問題視する。T グループで学習された対人関係の使用理論およびそのチーム文化は、T グループのような現実から隔離した環境やその参加者たちの間においては機能するかもしれないものの、それはあくまでそのT グループの文脈で機能するに過ぎず、現実の組織において機能する保証はない (Argyris & Schön 1978: 280)。アージリスとショーンは、T グループといった「再教育プログラムは『魔法の学校』として知られるものになる」と指摘している (Argyris & Schön 1996: 229)。対話関係の再教育プログラムに参加した際にうまくいっていたことが、組織に戻るとまるで魔法が解けたようにできなくなってしまうのである。こうしたことは、組織的文脈から切り離された行為理論セミナーにも当てはまる。組織の省察的实践に求められるモデルⅡの対人関係は、個々人の力量によってだけでも、さらには、組織的实践から切り離された中ではぐくまれたモデルⅡのチーム文化によってもなかなか生み出されるものではないのである。

そこでアージリスとショーンは、実際の実践がおこなわれる組織環境における組織成員の対人関係パターンに、そしてその中でも、学習の質に強く影響を及ぼす要因に目を向ける。それを彼らは「組織学習システム (organizational learning system)」呼んだ。

組織学習システムを端的に言えば、組織の学習プロセスに特徴的なコミュニケーション・パターンのことである。それは「組織構造 (organizational structure)」と「組織的

行動世界 (behavioral world of the organization)」からなっているという (Argyris & Schön 1996: 28-9)。

組織構造の例としてアージリスとショーンは次のようなものを挙げている。

- ・コミュニケーション経路 (議論や討論のための会議や私的な話し合い)
- ・メディアや技術を含んだ情報システム (たとえばコンピュータなど)
- ・コミュニケーション・パターンに影響する組織の空間的環境
- ・個人および対人関係のなかでの探究を導く手続きやルーチン
- ・探究の意欲に影響を及ぼす動機喚起システム (Argyris & Schön 1996: 28)

他方、組織的行動世界は、組織成員たちの自己認識や言葉遣い、態度、対人関係に関する傾向を形作るものであるという (Argyris & Schön 1978: 28)。その中でも特に対人関係に関する組織的行動世界は、「組織的探究にかかわり、組織内の個々人の中での相互作用のパターンを習慣的に条件付ける質、意味、そして感情」を意味しているという (Argyris & Schön 1996: 29)。つまり、特定の関係性を価値づけその関係性を志向させる、組織成員に共有された関係性に関する組織イメージと言えるだろう。それは、各組織成員の認識・判断・行為を規定するものであると同時に、個々人の認識・判断・行為によって作り出されるものでもある。たとえばモデル I に即した組織的行動世界に位置づけられた組織成員たちは、勝利や合理性を高く価値づけ、その価値観にもとづいて行動しようとするだろう。反対に、組織成員たちのモデル I にもとづくふるまいは、組織の行動世界をモデル I に即したものへと形づくっていく。

アージリスとショーンは、これら組織構造というハードの面と組織的行動世界というソフトの面との組み合わせが「組織的探究において個々人が相互作用をおこなう条件」、すなわち組織学習システムを作り出すと考えている (Argyris & Schön 1996: 28)。

彼らは組織学習システムを 2 種類に分けている。一つは「O-1 学習システム」⁽¹⁾ である。それは、モデル I の支配変数 (自己の目的達成、価値の最大化と負けの最小化、否定的感情の抑制、合理性など) や行為戦略 (一方的な状況支配など) が支配的となる組織のコミュニケーション・パターンである (Argyris & Schön 1978: 109-27; Argyris & Schön 1996: 85-107)。アージリスらは、ほとんどすべての組織で O-1 学習システムが支配的になっていると指摘していた (Argyris & Schön 1978: 130; Argyris & Schön 1996: 111) ⁽²⁾

。こうした O-1 学習システムの蔓延の理由の一つとして、アージリスたちは人間の性向に注目する。行為理論セミナーを長年続ける中で、アージリスとショーンは、参加者の 99% 近くがとりわけ脅威を感じる状況でモデル I にしたがってふるまうことを見てきたという (Argyris & Schön 1996: 96)。その傾向が組織の対人関係に持ち込まれ、徐々にモデル I に即した他者関係のパターンを形作る (一次抑制ループ)。そのパターンがグループ内で共有されていくと、モデル I のコミュニケーション・パターンはグループの規範となり、また他のグループとの関係を支配する規範となる (二次抑制ループ)。個人のモデル I の傾向と、一次抑制ループ、そして二次抑制ループはどれが先とは言えない。それらは相互にモデル I の傾向を維持・強化し、O-1 学習システムを形作っていくのである (Argyris & Schön 1978: 109-10)。

それに対して、組織成員のモデル II に即した対人関係を高く価値づけ促進するような組織のコミュニケーション・パターンを、アージリスとショーンは「O-2 学習システム」と呼ぶ (Argyris & Schön 1978: 130)。彼らは、このシステムが継続的な組織学習、すなわち絶え間ない組織の省察的実践の条件であると考えていた。したがって、組織に O-2 学習システムを根付かせることが、継続的な組織の省察的実践の実現にとって重要なこととなる。では、どのようにして組織のコミュニケーション・パターンを O-1 学習システムから O-2 学習システムへと変容させることができるのだろうか。

2 アージリスとショーンの組織介入論の特徴

2.1 組織変容の類型

アージリスとショーンの組織学習論の主題は、この O-1 学習システムから O-2 学習システムへの移行に関する方法論の検討であった。彼らは移行の実現のために、組織の上層部に対する組織介入 (intervention) ⁽³⁾ を実践している。この組織介入は、学校を対象としておこなわれている他の組織介入と類似性をもちながら、個人および組織の変容に関する認識とその方法において重要な違いをもっている。そこで本節では、アージリスとショーンの組織介入理論の特徴を明らかにするために、まずは他の組織介入との類似性について検討していく。

アージリスとショーンは組織の直面する問題を二種類に分けている。一つは「結果のエラー (first-order error)」によってもたらされる問題であり、もう一つは「探究プロセスのエラー (second-order error)」によってもたらされる問題である (Argyris & Schön 1996:

28) ⁽⁴⁾。結果のエラーとは、道具的 (instrumental) な組織活動に関して見込んでいた結果とは異なる結果がもたらされる事態のことを指す。たとえば、予定通りに業績が上がらないことや、予想外の失敗が重なることなどは結果のエラーである。

それに対して探究プロセスのエラーとは、道具的な問題解決のプロセスにおいておこなわれる、抽象度の高い議論や曖昧な発言、情報の保留、そうしたふるまいの隠蔽といった、モデルⅠの特徴をもつグループ間のやりとりのことである。アージリスたちは、探究プロセスのエラーが、結果のエラーを生み出すのであり、さらには、結果のエラーに対する対処の失敗を促してしまうと考える (Argyris & Schön 1996: 28)。つまり、彼らは、いくら結果のエラーだけを修正しても、その結果のエラーに対処する際の探究プロセスを改善しない限り、結果のエラーは繰り返されてしまうと指摘している。

組織のコミュニケーション・パターンを規定する組織学習システムに注目していたことから示唆されるように、アージリスとショーンは、結果のエラーへの対処よりも、探究プロセスのエラーへの対処を重要視していた。彼らが組織学習システムの変容、すなわち O・2 学習システムの実現によって期待することは、この探究プロセスのエラーの解消 ⁽⁵⁾ である。

組織学習システムは組織構造と組織的行動世界の組み合わせからなるのであった。つまり、探究プロセスのエラーに対する対処は、組織構造の変更と組織的行動世界の変更によってなされると考えられるだろう。そして、組織構造と組織的行動世界の変更を結果のエラーに対する対処にまで拡張した場合、組織変容のための介入は、大きく分けて 4 つに分類することができる (表 1)。

	結果のエラー	探究プロセスのエラー
組織構造	①	③
組織的行動世界	②	④

表 1 組織介入の 4 類型

①「結果のエラーに対する構造変容アプローチ」は、道具的な問題に対して、新たな組織構造の導入によって対処をする介入である。たとえばある学校の地域連携不足という問題に対して、地域連携推進チームや特別委員会を設置することがここに当てはまるだろう。

②「結果のエラーに対する行動世界変容アプローチ」は、道具的な問題に対して、組織成員で共有された認識・判断・行為の傾向を修正する介入である。たとえば、先の地域連携不足という問題に対して、「教師は地域の学びのファシリテーターでもある」という認識を実質的なものとして共有していくことが挙げられる。

③「探究プロセスのエラーに対する構造変容アプローチ」は、探究プロセスを改善する

ために新たな組織構造の導入をおこなうような介入である。話し合いの場や情報収集の場の確保、議論の時間の確保、効果的な話し合いのための道具立ての利用などが挙げられる。

④「探究プロセスのエラーに対する行動世界変容アプローチ」は、探究プロセスを改善するために、組織成員で共有された対人関係や、探究に関する価値観や認識、行動の傾向を修正する介入である。率直な意見交換や情報共有、協働的な取り組みを実質的に定着させることなどが挙げられるだろう。その一つとして、モデルⅡの枠組みを組織で共有していくことが挙げられる。

組織変容のための介入はこれら4つのいずれの面もある程度もっているかもしれないものの、強調の程度はそれぞれ異なるだろう。そこで次に、いくつかの学校組織変容の取り組みの事例を概観しながら、それぞれの組織介入における強調点を整理していく。

2.2 学校組織変容のための介入活動の分類

(i) 「学びの共同体」

学びの共同体は、佐藤によって理論化・実践化されている学校改革の取り組みである。学びの共同体は、学校という公共空間にかかわるすべての人々の「聴き合う関係」によって構成されるシステムを指すものである（佐藤 2012: 123）。聴き合う関係の中で、教師たちは他者と学び合いながら実践と省察とを繰り返しつつ成長していく。こうした、教えることだけではなく学ぶことを強調する専門家としての姿は、省察的实践モデルに由来するものであると佐藤は言う（佐藤 2012: 135）。佐藤は、実践をしながら学び続ける教師像を学校全体へと押し広げ、それを「聴き合う関係」によって結びつけることにより、協働的な省察的实践の一つの形を具体化した。

この具体化のための手立てとして、佐藤は教室での学びの組織方法（男女混合4人グループの組織、学び合う関係づくり、ジャンプのある学びの組織）や教師の姿勢（「聴く」「つなぐ」「もどす」の徹底、柔らかな言葉遣い、即興的対応）、組織運営方法（授業観察とその研究会を核とした学校運営、そのための分掌の精選、個々の教師の自律的研究の推進）、さらに保護者及び地域との連携を挙げている（佐藤 2012: 123-4）。学びの共同体のビジョンを共有しながらこれら多様な手立てを講じることが、教師同士だけでなく、子どもや保護者、地域をも巻き込んだ学び合いのための学校改革につながると考えられている。

この「学びの共同体」は、その名称からして探究を規範とする人々の集合に注目していることは明らかである。教師の役割を「教え手」から「学び手」に拡張することや「聴き

合う関係」を重視していること、そしてそれに伴った教師たちの姿勢やふるまいの変容を求めていることから、先の分類の④「探究プロセスのエラーに対する行動世界変容アプローチ」を重視していることがわかる。また、そうした新たな教師観や教師の関係性に応じた組織構造の変容を指摘している点で③「探究プロセスのエラーに対する構造変容アプローチ」にも目を向けている。さらに、授業の方法や授業における教師の姿勢について触れていることから、①「結果のエラーに対する構造変容アプローチ」と②「結果のエラーに対する行動世界変容アプローチ」にまで組織変革の視野は広がっているといえる。とはいえ、佐藤が最も注視するのは学びのプロセスのための組織介入だろう。

(ii)「学校組織開発」

佐古は、教師個人の自律性と学校業務の組織的性格とのジレンマを視野に入れながら、各個人が内発的に学校組織開発へと向けて協働していくための理論を展開し、また実践的な組織介入にも取り組んでいる（佐古 2010; 佐古・中川 2005）。その介入方法は、各学校の特性に応じて多様であるとしつつ、大枠として「子どもの実態の情報収集、整理、焦点化」、「子どもの課題の形成から教師の課題の形成への転換」、「個々の教師の実践改善とその実践の共有」、そして「以上の活動の結果としての子どもの変容に関するデータ収集」といった手順で進められていくとしている（佐古 2010: 134）。しかし、こうした手順を踏むだけで学校は改善していかないと彼は付け加える。こうした手順のなかで、特に彼が重視するのは教師間の協働関係の構築である。彼にとって協働とは、共通の目的をすでにもった状態のことではなく、開かれたコミュニケーションによって共通の目的を見出していくプロセスのことであり（佐古 2010: 133-4）、この協働を通して先の手順が効果的に進められなければならないという。この協働が促進されるよう、彼は教師間の相互作用を支援するツールや（佐古・中川 2005: 101）、協働が学校組織の中核となるようコア・システムという対話の場の設定、さらに協働を促すためのプロセス・ファシリテート機能の設定を提案している。こうした手続きや道具立て、組織構造の変更により、教師の自律が損なわれることなく、主体的に他者と協働して学校組織開発が進められていくと彼は考えていた。

佐古は佐藤とは異なり、教師がどのような授業を展開するかといった道具的な問題に関して直接言及しない。それよりも、彼は、そうした道具的な問題の設定や解決方法を教師たちがともに見出していくプロセスを促進することに関心があり、結果として道具的な問題の解決が現れることを想定している。つまり彼が注目しているのは③「探究プロセスのエラーに対する構造変容アプローチ」と④「探究プロセスのエラーに対する行動世界変容

アプローチ」である。そして、とりわけ組織的変容の手順やその際の協働を生み出すための組織構造の提起をおこなっていることから、学校組織開発は③を特に強調した組織変容の取り組みであると考えられる。

(iii) 「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ (professional learning community)」

学校改革との関連で言及されるプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ (以下、PLC) について、ホードとソマーズ (Shirley M. Hord & Willian A. Sommers) はその特徴を 5 つにまとめている。それは、「学習に向けた信念、価値観、ヴィジョンの共有」「共有された支援的なリーダーシップ」「集団的な学習とその応用」「構造的・関係的な支援的条件」「個人的実践の共有」である (Hord & Sommers 2008: 8)。学びを専門性の中核に据える教師たちが、構造的・関係的な条件の支えを得ながら、個人で、あるいは協働して実践をおこない、さらには互いの実践を共有し合うことで、子どもの成長・学習を育んでいく。こうした学校組織こそが PLC の目指すところである。そして、この理念型へと至るための極めて多くの手立て、注意事項、具体的な質問方法といったことを彼らは列挙している。それら多様な提案のなかで、彼らがとりわけ重視しているのがリーダー (校長) の役割である。リーダーに対して、彼らは 6 つの戦略の実行を求めている。その戦略とは、「共有されるヴィジョンを明確に表現すること」「ヴィジョンの実現に教師たちが専念すること」「計画を立てること」「教師たちの専門家としての成長を促すこと」「進歩をチェックすること」「支援を提供すること」である (Hord & Sommers 2008: 21)。詳細は省くが、こうした戦略を具体的にリーダーが進めていくことで、学校の中に学びの文化が醸成されていくと彼らは考えている。

ホードとソマーズは、佐古の学校組織開発で論じられているような組織変容のプロセスを体系的に整理してはなない。他方、学校組織の道具的問題解決に触れない点や学校文化を学習志向的なものにするための具体的な手立てや方法を強調している点で、また、③「探究プロセスのエラーに対する構造変容アプローチ」を強調している点で学校組織開発と類似している。ただ、学習志向的な組織への変容を推進するための手立てや方法について具体的に、しかもいくつも提案している点で、ホードとソマーズは際立っている。たとえば、組織変容の評価については、評価方法から評価規準にいたるまで詳細に示している (Hord & Sommers 2008: 123-9)。このように学習を促進するための構造の改善を通して、教師たちのふるまいや認識を新たにする④「探究プロセスのエラーに対する行動世界変容アプ

ローチ」が実現されると彼らは考えているようである。

(iv) 組織学習

コリンソンとクック (Vivienne Collinson & Tanya Fedoruk Cook) は組織学習論にもとづく学校改革の提案をおこなっている。彼女らは組織学習を、「共有された目的を達成するために、組織を継続的に刷新し変容する新たな思考と実践を組み込むための個人・グループ・システムの学習の意図的使用」(Collinson & Cook 2008: 8) と定義し、この組織学習を実現するための条件を 6 つ挙げている。それは「成員全員の学習の優先」「探究の育成」「知識共有の促進」「民主的原理の実践」「人間関係への注視」「成員の自己成就」である (Collinson & Cook 2008: 60)。そして、それぞれの条件の意義および、その条件を達成するための具体的取り組みについて章ごとで取り上げ詳しく説明している。たとえば、教師たちを小グループに分け、自分たちの所属する学校について話し合わせたり、学習が何を意味するかについて検討しあったりする機会や時間を設定することが例として挙げられている (Collinson & Cook 2008: 84-6)。それにより、学校において教師の学びが優先されていることを実際の活動によって示していくのであるという。

コリンソンとクックは、組織学習をおこなう学校の姿について検討する際、信奉理論と使用理論の区別やシングル・ループ学習とダブル・ループ学習の区別といった、アージリスとショーンの理論を参照している (Collinson & Cook 2008: 18)。また、学習についても使用理論の変容を重視しているなど、アージリスらの影響を強く受けている。そのため、彼らと同様にコリンソンとクックは、学校組織の道具的な問題解決についてではなく、学校組織の探究プロセスの改善に関する組織介入の方法を主に議論している。すなわち、③「探究プロセスのエラーに対する構造変容アプローチ」や④「探究プロセスのエラーに対する行動世界変容アプローチ」に関する組織変容の方法を中心に、彼女たちは学校における組織学習論を展開していた。コリンソンとクックの議論は体系的な組織変容の手順を示してはいない一方、多様で具体的な手立てを提案している点で、前述したホードとソマーズの組織介入論に近い。ただ、ホードとソマーズほどリーダーの役割を強調してはいない。

2.3 アージリスとショーンの組織介入の特徴

以上のように概観して明らかなように、異なる理論的背景や異なる具体的介入の手立てをもちながらも、そのどれもが、探究プロセスの改善に注目している。どの介入理論も、探究や学びを継続し、協働的に実践する教師像や組織像を掲げ、その像に向けた具体的手

立てを提案している。

このように、近年の学校組織の変容を意図した理論や実践は、アージリスとショーンと同様に、③「探究プロセスのエラーに対する構造変容アプローチ」と④「探究プロセスのエラーに対する行動世界変容アプローチ」を介入の主たる対象としている。ではいったいどの点において、それらとアージリスたちは異なっているのだろうか。

改めて先の4つの組織介入を概観すると、③と④への注目のほかに、もう一つの共通点を見つけることができる。それは、「学習者としての教師」や「同僚性のはぐくまれた学校」といったヴィジョンが、新たな組織体制やコミュニケーション・ツールを導入することによって実現されるという想定をもっている点である。佐藤は専門家としての「聴き合う」教師像とそれにもとづく学校像を提起し、授業研究を中心とした組織構造改革によってその像を実現させようとしている。佐古は協働する教師像を掲げ、協働が実際におこなわれるためのコア・システムやプロセス・ファシリテートといった組織制度と、協働を促進する具体的な道具立てを状況に合わせて導入する。ホードとソマーズ、そして、コリンソンとクックも同様にヴィジョンを明確に打ち出し、そのヴィジョンを達成するための具体的組織形態・手続き・道具立て・質問項目を提案している。

こうした組織介入の想定は、アージリスとショーンの言葉で言い換えると次のようになる。協働や同僚性といったモデルⅡと類似する目当てを掲げることと、それを達成するための組織構造を導入することによって、モデルⅡは個々人の使用理論に組み込まれ、組織的行動世界もモデルⅡに即したものに变容されていく。つまり、モデルⅡという目当ての提示と適切な組織構造の導入によって、組織成員はモデルⅡを使用理論として学習し、組織的行動世界もモデルⅡに即したものに变化していくと想定されているのである。

それに対してアージリスとショーンは、そうした想定をしていない。彼らは、継続的学習といった目当てを掲げ、その目当てを達成するための組織構造を導入した企業が、うまく変革を引き起こせなかった事例に言及している。そして、その原因の一つとして、恐れや当惑を感じる事態において、組織成員のモデルⅠの傾向が組織構造の効果を上回ってしまうことを彼らは指摘している（Argyris & Schön 1996: 249-250）。つまり、たとえモデルⅡのような目当てを掲げ、その目当てに向けた活動をしやすい組織構造を設定したとしても、問題状況において、人や組織はつい身に染みついたモデルⅠのふるまいをしてしまうと彼らは考えている。

こうした、外的な要因を変えることで使用理論をモデルⅠからモデルⅡへと変容させる

ことの難しさについては、すでに 5 章で論じている。そして、この困難に対処しつつモデルⅡを学習する方法としてアージリスとショーンは行為理論セミナーを提起し実践していたのであった。ただ、行為理論セミナーは、個人の使用理論をモデルⅡに変容することを目的とするものであって、組織の学習システムを O-2 へと変容することを目的とするものではない。そこで次に、行為理論セミナーを組織レベルへと拡張した彼らの組織介入論について検討していく。

3 O-2 学習システムに向けた組織介入

組織学習システムは、組織構造と組織的行動世界との組み合わせによって生み出される、組織のコミュニケーションのパターンを指すものであった。組織学習システムを O-1 から O-2 へと移行させるために、アージリスとショーンはこの二つの要素の変容を試みる。

彼らの介入の特徴の一つは、対象を組織上層部に絞っている点である。彼らが対象を組織上層部に限定しているのは、限られた資源の中で組織変革をおこなう起点として、すでにある程度の権限をもっている組織成員へと働きかけることが有効であると考えているからである。学校であれば、企画委員会に出席する教師グループが介入対象となるかもしれない。ただ、起点として組織上層部を選択しているだけであって、そこから組織全体に組織変革の作用を広げていくことが意図されている (Argyris & Schön 1996: 176)。

アージリスとショーンの介入のもう一つの特徴は、組織変容プロセスの初期を組織成員にのみ任せることなく、アージリスらで積極的に主導していく点である。そうした介入的手法を彼らが取るのは、組織成員だけで自らのコミュニケーション・パターンを変えることは難しいと考えているからである。その難しさとは 5 章において論じた、専門家たちの独力によるモデルⅡ学習の難しさと重なるものである。暗黙的に縛られているモデルⅠの対人関係パターンについて、当事者が相互に指摘しあうことがモデルⅡ学習を遂行する上で欠かせない。ただし、身にしみついたモデルⅠによってそうした開かれた対話が妨げられてしまうため、当事者だけでモデルⅡ学習を進めることは容易ではない。同様に、O-1 学習システムを O-2 学習システムへと変容していくためには、自分たちの組織が O-1 学習システムに沿ってふるまっていることを実践と対話によって明らかにすることが欠かせないものの、当の O-1 学習システムによってそうした開かれた対話が妨げられてしまう。したがって、組織成員たちは自分たちだけで組織の O-2 学習システムの学習を容易に進められない (Argyris & Schön 1978: 168-9)。そこで、アージリスたちはその変容プロセスの

初期において主導権を握り、徐々にその主導権を弱めていく方法を取る。

介入活動は、主に三つの目標をもっている。第一の目標は、モデルⅠや O-1 学習システムに即してふるまっていることを参加者たち自身に気づかせることである。第二の目標は、参加者たちがモデルⅡに即したふるまいを実践し、O-2 学習システムを創造していくように働きかけることである。第三は、学んだモデルⅡの行動パターンをもとに、組織の直面する実際の問題状況について取り組ませることである（Argyris & Schön 1978: 166）。つまり、モデルⅡ学習の必要性の自覚、モデルⅡ学習、モデルⅡの実践と検証をおこなっていく。これら目標の達成を通じた成功体験の蓄積が、O-2 学習システムを構築していくと考えられている。

以上のような目的を達成するための介入方法⁽⁶⁾を、彼らは事例を交えつつ詳細に描いている（Argyris & Schön 1978: 167-205; Argyris & Schön 1996: 150-76）。その介入の具体的手立ては、「組織構造の導入」「マップ作りとその検証」「行為理論セミナー」「実践」に分けられるだろう。

「組織構造の導入」は、先の三つの目標に直接効果をもたらすものというよりは、組織介入を効果的に進めるための環境設定である。まず、介入者が組織において自由に動くことのできる範囲が広く確保されなければならない。たとえば学校の企画委員会への出席やその録音、教師たちへのインタビュー、学校情報の収集などが許可される必要がある。次に、その組織変革にかかわる組織成員たちの立場が保障されるようにしなければならない。つまり、校長に対する率直な意見によってその発言者が不利益をこうむらないようにしたり、インタビュー等を受けることも学校業務の一つと見なされるようにしたりする。また、介入活動が校長など一部の組織成員の意向で左右されないようにすることや、介入によって明らかとなる情報が全員に共有される工夫、さらに、参加者から介入者への異議申し立てができるようにすることなどが挙げられている（Argyris & Schön 1978: 171-2）。これらのことを実行力のあるものにするために、少なくとも介入の初期の段階においては、組織介入を遂行する管理職レベルの委員会を設置することが必要とされている（Argyris & Schön 1978: 175-6）。

以上のような組織構造の導入によって介入環境を確保したうえで、「地図作りとその検証」がおこなわれる⁽⁷⁾。ここでいう「地図」とは、組織の O-1 学習システムを図式化したものである。地図がいかなるものかを理解するために、一例を示しておく（参考資料 1）。組織内の人間関係に見られるモデルⅠに即した支配変数や行為戦略、その帰結が相互に関

連付けられ、維持・強化しあっている様子がわかるように地図は描かれる⁽⁸⁾。

O-1 学習システムの地図は、組織の公的な命令系統や役割分担図、物理的な部屋割り、そして、参加者が各々持ち合わせている組織イメージなどを材料に、介入者たちによって作られていく (Argyris & Schön 1978: 177-82)。とりわけ個々人のもつ組織イメージには、交流されないまま断片化しているものや、公然の秘密となって声に出せないものがある。そうして漠然としたままとなっている組織の暗黙的ルールや規範を、会議の観察やインタビュー、あるいは過去の問題解決の事例を通して分析していき、それら情報を O-1 学習システムの地図に書き加えていく。

次にこうして作られた地図は参加者たちに提示され、その妥当性が検証される。たとえば、企画委員会が具体的データなしで進んでいくとか、校長といった特定の人の発言に強く規定されているといった予想を、介入者は作成した地図にもとづいて述べておく。次に実際の会議をしてもらい、その会話記録を録音する。そして、その記録にもとづいて、予想通りになったかどうかを参加者たちと確認していく。予想通りであれば、地図の精度は認められ参加者たちの間に受け入れられるし、誤っている場合、介入者と参加者は一緒になってその地図を修正していく。

こうした地図の描写およびその検証・修正によって、参加者たち自身が O-1 学習システムに囚われていることを理解するよう、介入者は働きかける。それによって、組織に広がる反学習的なコミュニケーション・パターンの少なくとも一部に自分たちが加担していることを参加者たちが受け入れ、それを変えていくためには、他者関係における自分たちの認識・判断・行為をモデルⅡへと修正していく必要性のあることを自覚するように介入者は促していく。

具体的なモデルⅡへの修正（モデルⅡ学習）は、5 章で詳しく述べた行為理論セミナーによって進められる。参加者たちは、自分がモデルⅠに囚われていることをセミナーによって再認識しつつ、O-1 学習システムを克服するための手立てについて話し合い、解決策を作り、それを実践で試み、再びセミナーに戻ってその結果がモデルⅡに即していたかどうかを検討する。

モデルⅡを共通の目当てとして掲げ、その目当てを支える組織構造を新たに導入するだけによって、モデルⅡの使用理論を参加者たちが身につけていくことはできないし、組織の行動世界も変更することはできないとアージリスたちは考えている。行為理論セミナーでは、そうした目当ての共有と組織構造の導入に加え、つねに、「いまここ」で生起する対

人関係が実際にモデルⅡに即してふるまわれていたのかどうかを、録音記録といったデータにもとづき検証しようとする。その検証を通して、身に染みついたモデルⅠへの傾向をその場その場でモデルⅡへと修正することが、モデルⅡの経験を積み重ねていくことになる。また、そうした検証そのものが、モデルⅡの経験として参加者たちに共有されていくのである。そして、これら経験によって、徐々にモデルⅠに支配された組織的行動世界がモデルⅡに即したものと変容されていく。

5章で述べた行為理論セミナーと異なり、組織においておこなわれるセミナーの参加者は、全員が同一の組織に所属している利害関係者である。見知らぬ他人同士ではなく、その組織の当事者同士で、実際に現れるモデルⅠの対人関係について話し合う。そのため、ここで学ばれるモデルⅡは、実際の組織で機能するものとなる。

こうした一連の介入において欠かせないのが「実践」である。介入者によって作られた地図にせよ、行為理論セミナーで話し合われた問題解決策にせよ、それが現実において妥当であったかどうかは、実際に試みしてみるまではわからない。実践を実験の場とし、参加者たちの話し合いをその結果の検証および改善の場とすることで、具体的な問題に取り組みながらモデルⅡを個々の参加者が試みられるようにする。

以上の「組織構造の導入」「マップ作りとその検証」「行為理論セミナー」「実践」を各組織に応じた形で組み合わせることによって、組織学習システムをO-2へと移行させていくのである。このプロセスは、理想的には、6章において図式化した組織の省察的実践のプロセスをたどっていく。介入者は、各組織成員に共有されているモデルⅠの組織イメージとは異なるモデルⅡのイメージを組織に持ち込む。そして、モデルⅡを実演したり、モデルⅡについて説明したりする。つまり、省察的コーチングをおこなう。他方、組織成員は介入者からの働きかけによってモデルⅡ学習の動機を得て、主体的にモデルⅡを学んでいくようになる。つまり、参加者は省察的学習者となる。参加者は、介入者の提示した組織のO-1学習システムの地図とは異なるコミュニケーション・パターンを確立すべく、自分たちにとってのモデルⅡの公式地図を作り、それを目当てとして個人の省察的実践と協働的な省察的実践をおこなう。こうして組織は、環境変化に柔軟に対応し続けられるO-2学習システムを作り上げていく。

6章で論じた組織の省察的実践と、本章で論じたO-2学習システムへの移行としての組織の省察的実践との違いは、組織の省察的実践を介入者が意図的に引き起こそうとしている点である。もちろん、たとえ介入者が効果的に組織変容を促したとしても、O-2学習シ

システムは容易に達成されるものではないし、また完全に実現しえないものであるだろう。常に不完全な O・2 学習システムの中で、それでもその理念型へと至ろうと努める中で、組織の省察的实践は営まれるのである。

本章では、組織の省察的实践を効果的に遂行する条件として O・2 学習システムを見出し、そのシステムへと移行するために、アージリスとショーンが実践していた組織介入論を検討した。彼らの組織介入とは異なり、学校改革のためにおこなわれている他の組織介入は、協働や同僚性といった目当てを提示することと、その目当てのための新たな組織構造を導入することによって、組織成員たちが協働的となり、組織も探究志向的なコミュニケーション・パターンを獲得していくと想定している。それに対してアージリスとショーンの介入は、そうした目当ての提示と組織構造の導入に加えて、組織成員たちが目当てとしたモデルⅡを実際におこなっているかどうかを「いまここ」での対人関係で検証し、修正することを強調していた。組織の囚われている O・1 学習システムの地図化、O・1 学習システムの一端を担っていることへの組織成員の自覚化、行為理論セミナー、そして実践によって、アージリスとショーンは組織のコミュニケーション・パターンを徐々に O・2 学習システムへと移行させようとするのである。

ただ、ここで急いで指摘しておきたいのは、アージリスとショーンの介入方法が唯一の方法ではないということである。佐藤の介入にせよ佐古の介入にせよ、学習志向的、協働志向的な学校変革を現実にもたらしている。さらに言えば、アージリスとショーンが一般企業の組織変革を主たる実践の場としていたのに対し、本章で取り上げたそのほかの組織介入は学校を主たる実践の場としていた。アージリスとショーンの組織介入を学校変革の手段とする場合、すでに実践されている組織構造の提案と組み合わせる必要があるだろう。

註

(1) O・1 学習システムは「制限された学習システム」とも呼ばれる。なお、O・1 学習システムの「O・1」とは「Organizational model I」の意味と考えられるが、アージリスとショーンは特別な説明をしていない。

(2) アージリスの単著で 2004 年に著された *Reasons and Rationalizations* でも同様のことが指摘されている (Argyris 2004: 212)。

(3) “intervention” をここでは「介入」と訳した。介入という言葉は、変化を起こすための外部からの強制的干渉というようなニュアンスをもっているが、ここでは、「支援」や「援助」、「相談」といった意味合いも含んでいる。コンサルティングに近い意味での「介入」である。

(4) エラーとは、手順を間違えるといった「間違い (mistake)」とは異なり、意図通りにおこなえたとしても期待した結果が得られない事態のことである。

(5) 彼らはそうした探究プロセスについての学び、あるいは、学び方の学びを「デューテロ学習 (deutero-learning)」と呼んでいた (Argyris and Schön 1978: 29)。

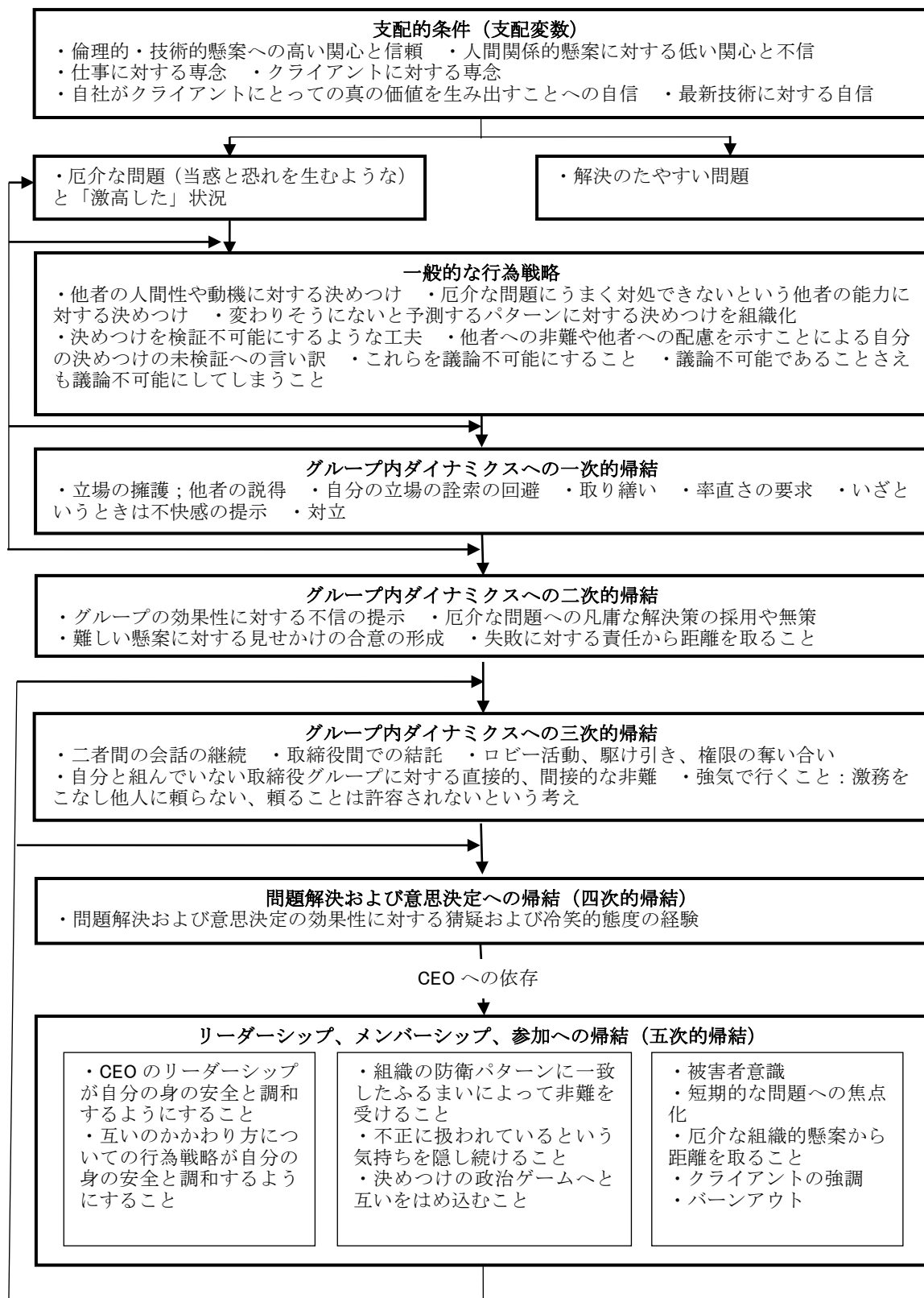
(6) アーギリスは O-2 学習システムに向けた組織介入をアクション・サイエンス (action science) と呼んでいた (Argyris, Putnam & Smith 1985; Argyris 1993; Argyris 2004)。

(7) 地図には、現状を示す地図と理念型を示す地図、そして現状から理念型へと至るプロセスを示す地図があるとアーギリスたちは説明している。理念型の地図とはそれぞれの組織のめざす O-2 学習システムを図式化したものであり、プロセスの地図はここで言及している組織介入のプロセスのことである (Argyris and Schön 1978: 160)。以下で取り上げている地図は、現状を示す地図である。

(8) 参考資料 1 は、あるコンサルタント会社の CEO と幹部職の間で維持されている組織学習システム (O-1 学習システム) を表したものである (Argyris and Schön 1996: 160-1)。

この図式は、あくまである特定の営利企業に関するコミュニケーションのパターンおよび帰結を簡略的にまとめたものであり、日本の学校にそのまま当てはまるものではない。しかし、慣例を揺るがしたり個人的感情を含んだりするような問題に直面した際、思っていることを隠し、情報を保留し、さらにはそうした隠蔽や保留をごまかしたりすることは、学校でも起きうる。さらに、そうしたコミュニケーションの結果、結局昔通りのやり方に収まったり、校長に一任し、校長が一人賞賛と非難を浴びることになったりすることもありうる。そして、こうした関係性が再び感情を隠したり情報を保留したりする傾向を促すこともありうることである。つまり、以上のような、モデル I に代表される防衛的パターンは学校においても生じる可能性がある。特定の学校のもつ O-1 学習システムを図式的に描き出す作業が今後の課題である。

取締役たちの行為マップ：組織的な防衛パターン（参考資料 1）



おわりに

本研究は、ショーンの省察的実践論を個人の探究プロセスに関する理論から組織の探究プロセスに関する理論にまで拡張することを目的としていた。それによって、省察的実践論は学校教育実践における探究プロセスを説明する理論に再構築される。以下では本研究の内容を改めて要約し、最後に今後の課題について言及する。

各章の要約

1章では、省察的実践論が教職＝専門職論へとどのような経緯で受容されていったのかを検討した。専門家と呼ばれるにふさわしい教育実践を遂行しようとすれば、教師は暗黙知や経験知を重視しなければならない。しかし、そうすることは、伝統的な専門職において高く価値づけられている体系的知識を看過することにつながるため専門職化に逆行する。反対に専門職化を果たすためには体系的知識の確立を目指すべきだが、そうすることは必ずしも教育実践の充実につながらない。教職＝専門職論がこうしたジレンマに立たされる中、省察的実践論は新たな専門職像を提起した。それが省察的実践モデルである。そのモデルにおいて専門職実践は、問題状況において暗黙知や経験知を駆使し、その状況に応じた問題設定および解決を見出す営みとして再定義されている。そしてこの再定義にもとづくと、教職が専門職と呼ばれるにふさわしい職業の一つと見なされうるようになる。省察的実践概念が教職の実態の一面を捉えていたことに加え、教職を専門職と見なす強力な言説として受け取られたことにより、省察的実践論は教職＝専門職論に受容され、現在においては各国の教師教育政策の哲学的背景の一つにまでなった。

しかし現在、この教職への広範な受容が省察的実践論の再検討の必要性をもたらしている。学校の教育実践の多くは協働的、組織的なものである。よって、教育活動を見直す場合、教師たちは協力して改善へと向けた探究をおこなわなければならないし、時には学校組織そのものを変容させなければならない。それに対して省察的実践論は、専門家個人の探究プロセスにのみ焦点を絞っており、協働的な探究プロセスや組織による探究プロセスについてあまり論じていない。

そこで、省察的実践論の射程を協働的な探究プロセスや組織の探究プロセスにまで広げることを念頭に置きながら、2章、3章では、その準備として省察的実践論の概念を整理していった。

まず、2章では、省察的实践とは何かを検討した。はじめに、ショーンの依拠するグッドマンの構築主義的見解から専門職実践を捉え直すことによって、ショーンの抱いていた専門職実践に対する問いを明らかにした。それは「実践基盤となる専門職の枠組みに依拠しながらも、専門家はどのようにして問題状況の独自性に応じた問題解決を見出していくか」というものである。そして、この問いに対するショーンの答えが省察的实践である。省察的实践とは、専門家の枠組みに依拠しながらも、その枠組みを状況との相互作用を通して変容させていく、実験と評価の螺旋的プロセスである。問題状況に直面した場合、専門家は過去の経験や理論、思い付きのアイデアをその状況に合うものと「みなし」、その見立てめがけて自らを投げ出す。そして、状況から語り返される結果に耳を傾け、評価し、納得できなければ再び自らを新たな実験に向けて投げ出す。これを繰り返す中で、専門家はその状況に対して妥当かつ厳密な枠組みを見出していくのである。

こうした省察的实践の中核的な営みは枠組みの変容であり、そのプロセスのことをショーンは行為の中の省察と呼んでいた。しかし、行為の中の省察に対するショーンの曖昧な定義や多様な事例による説明のため、その解釈を巡って混乱が生じている。そこで3章では、対立する2つの解釈を比較しながら、行為の中の省察の意味について再検討をおこなった。アーランドソンによれば、行為の中の省察は、精神による身体制御の認識論を専門職実践にもたらす誤った概念である。それに対してキンセラは、行為の中の省察を、アーランドソンの批判するような心身二元論を克服する概念であり、専門職実践を的確にとらえていると評価している。このように真っ向から対立する両者であるが、彼らは優れた専門職実践についての共通認識をもっていた。それは、優れた専門職実践とは、意図的に何かをしようと考え試みるたどたどしいものではなく、おのずから身体が状況変化に応じていくようなものだということである。そして、すぐれた専門職実践において機能する暗黙的な知を、精神と身体とが統合された様態であったと彼らは考えていた。それに対してショーンは、彼らの重視する暗黙的な知に加えて、専門職実践の意識的的局面にも目を向けていた。ここでいう「意識」とは、身体を制御する精神の働きではなく、思慮深さや注意深さを意味している。デューイの「目当て」概念を参照することにより、行為の中の省察には、目当てに向けて枠組みの外へと自らを投げ出すことで、創造的な実践を生み出していく局面があることを明らかにした。行為の中の省察は、暗黙的で身体化された知と、自覚的で意識的な目当てへの自己投出の両方を含意するものとして解釈されるのである。また、行為についての省察は、この目当てを見出す思考プロセスとして機能する場合、行為の中の省察に欠かせないものとな

る。

こうして2章と3章を通じて、省察的实践論の諸概念を整理したのち、4章において、省察的实践を協働レベルにまで拡張する試みをおこなった。

省察的实践論における協働には、不同意の克服だけではなく、論争の克服が含意されている。不同意とは、同じ枠組みを共有した専門家同士の対立である。その対立は事実の吟味や合理的な話し合いによって解消されうるものである。論争とは、異なる枠組みをもつ専門家間の対立である。その対立は事実の積み重ねや合理的な話し合いのみでは解消できないものである。では、どのようにして論争に対処すればいいのだろうか。ショーンは、異なる枠組みを通して実践状況を認識、判断し、行動しながらも、互いの実践の交流と対話を積み重ねていくことによって共有可能な枠組みが構築されていくと考えている。問題状況に取り組む中で共有可能な枠組みを見出し続けようとする専門家同士の相互作用のことを、本研究では協働と呼んだ。また、その相互作用をおこないながら問題状況に応じた問題設定と解決を探究するプロセスのことを、協働的な省察的实践という。

協働的な省察的实践は、「デザイン過程」「デザイン過程の描写」「デザイン過程の描写についての省察」「デザイン過程の描写についての省察についての振り返り」の4つの層からなり、この諸層を行き来しながら他者とコミュニケーションを取ることで進められていく。その際、一方がコーチとなって自らの枠組みを実践により演示したり言葉によって表現したりする。そして他方が学習者となってコーチの枠組みにもとづく実践を観察・模倣したり、言葉によって表現、評価したりする。この二つの役割を交換しながら、双方が共有できる枠組みを見出していくのである。この協働的な省察的实践は、省察的コーチングと省察的学習による互恵的な省察的实践と呼ぶことができるだろう。

5章では、協働的な省察的实践を実現するために必要な対人関係およびその学習方法について検討した。アージリスとショーンの行為理論を整理しながら、心理的不安を感じるような問題状況において、私たちは防衛的な態度を取りがちであることを明らかにした。しかし、そうした問題状況においてこそ、互いの実践を見せ合い、率直に話し合いをする対人関係が求められる。アージリスとショーンは防衛的な対人関係の使用理論のことをモデルⅠ、開かれた対人関係の使用理論のことをモデルⅡと呼ぶ。そして、問題状況においてもモデルⅡの姿勢で他者とのかかわることのできるような学習の必要性を主張していた。その具体的な方法が行為理論セミナーである。そのセミナーにおいて、参加者たちは現実において直面する各自の問題を持ち寄り、モデルⅡに即して話し合おうと努める。そして、その場で交わされ

る対人関係を、コーチの援助を借りながら相互に評価しあう。これにより、参加者たちは、ついモデルⅠに向かいがちな傾向を抑えつつ、モデルⅡの対人関係をなすことによって学んでいくのである。

6章では、省察的実践論を組織の探究プロセスの理論にまで拡張することを試みた。実践しつつ状況に応じてその実践を変容させていく個人のプロセスを個人の省察的実践と呼び、複数の専門家による集団的実践に変容をもたらすプロセスを協働的な省察的実践と呼んだ。同様に、組織による実践に変容をもたらすプロセスのことをここでは組織の省察的実践と呼ぶ。ただし、組織が実際に何かを認識し、判断し、行為しているわけでもなければ、組織が字義どおりに何かを学習して変容するわけでもない。実際には、組織成員たちが担い手となって組織実践を遂行し、学習している。組織成員が組織に対する個人イメージと公的地図に即してふるまうとき、それは組織実践である。反対に、組織成員が新たな試みをおこない、その試みが組織に対する各組織成員の個人イメージや組織の公的地図を書き換えていく場合、それは組織学習である。

アージリスとショーンは組織学習論において、こうした組織学習の整理をおこなっていた。しかし、個人の学習したことが組織学習へと至るプロセスについては十分論じていなかった。そこで、個人の省察的実践と協働的な省察的実践とを組み合わせるものとして、組織変容プロセスを捉え直した。それが組織の省察的実践である。

最終章では、組織の省察的実践の実現に必要な条件について検討し、その条件を満たすための組織介入の方法論を明らかにした。組織の省察的実践において、個人の変容と組織の変容を結びつけているのは協働的な省察的実践である。この協働的な省察的実践のために、組織成員たちはモデルⅡに即したコミュニケーションをおこなわなければならない。ただ、モデルⅡに即したコミュニケーションは、個々人の能力や姿勢だけによって実現するものではない。アージリスとショーンは、個人やグループの対人関係及び探究プロセスに影響を及ぼす組織内コミュニケーション・パターンのことを組織学習システムと呼び、それを、モデルⅠのコミュニケーションを促す O-1 学習システムと、モデルⅡのコミュニケーションを促す O-2 学習システムに分類していた。これら組織学習システムは、組織成員の対人関係のありように影響を及ぼす一方で、個々人の対人関係のありようによって影響を及ぼされる。この相互作用を考慮しつつ、組織の学習システムを O-1 学習システムから O-2 学習システムへと移行させる方法論をアージリスとショーンは検討していた。それが彼らの組織介入論である。

学校を学習志向的な組織に変容する取り組みは、学びの共同体や学校組織開発といった形ですでに理論的にも実践的にも進められている。それらの介入方法は次のことを想定している。協働や同僚性、聴き合う関係性といった学習志向的な要因を目当てとして掲げ、その目当てを促し支える組織構造を新たに導入することによって、学校は学習志向的な組織へと変わっていく。それに対してアージリスとショーンは、目当ての提示と組織構造の導入に反対しはしないものの、それだけによって組織が学習志向的なものへと変わることに懐疑的であった。たとえモデルⅡの目当てを掲げ、それに適した組織構造を導入したとしても、組織成員はすでに身に染みついた習慣的ふるまい、すなわちモデルⅠを繰り返しがちであると彼らは考える。恐れや当惑を感じないような内容についての議論や実践ならともかく、心理的不安を感じるような主題を扱う場合は特に防衛的態度が働く。そのため、組織成員たちは、表面的には会話に参加したり意見を提案したりする一方、実際には率直な意見を避け、意見を保留し、さらにその保留を隠ぺいするといったふるまいをする。その結果、組織構造が変わっても組織のコミュニケーション・パターンが変わらないといった事態になるかもしれない。

こうした認識の下、アージリスとショーンは、モデルⅡ学習の必要性の自覚、モデルⅡ学習、モデルⅡの実践と検証の3点を目標とした組織介入をおこなう。それら目標を達成するためにおこなわれるのは、「組織構造の導入」「マップ作りとその検証」「行為理論セミナー」「実践」である。組織成員たちの捕らわれているO-1学習システムに注意しつつ、個々人が意識的にモデルⅡを学習することによって組織内にモデルⅡの枠組みが共有され、その結果として、O-2学習システムが組織に根付いていくことを彼らは意図していた。その介入プロセスは、モデルⅡの学習システムを一つの目当てとした組織の省察的実践の試みであると言える。

今後の課題

ショーンの提唱した省察的実践論は、それまで看過されてきた専門家個人の探究プロセス、つまり省察的実践の重要性を提起し、専門家の専門職実践概念を転換させた点において大きな功績があった。また、その省察的実践を学ぶための養成論は、教師教育領域に実際の変更をもたらした。そしてその影響は現在にまで及んでいる。

ただ、省察的実践論の議論は専門家個人の探究プロセスに限定され、近年学校教育実践において注目されている同僚間の協働的探究や組織変容を十分包含できていなかった。そこ

で本研究は、ショーンの省察的実践論を再検討しつつ、彼の過去の研究やアージリスとの研究をもとに、省察的実践論を協働レベルおよび組織レベルにまで拡張した。拡張された省察的実践論は、学校組織における教師間の協働的探究や、状況に応じた組織変容についての理論的説明を提供できる。また、組織変容にむけてすでに実施されている学校改革や学校介入の取り組みを改善するための理論的参照点としても役立つだろう。たとえば 7 章において論じたように、現行の学校組織介入の方法論を補う新たな視点を与えてくれると考えられる。さらには、新たな学校組織改革の理論的起点となりうる。

しかしながら、次の点には留意が必要である。本研究で依拠したアージリスとショーンの行為理論および組織学習論は、基本的に、営利企業やそこで働く管理職、その他多様な職種を対象として構築された理論である。もともと行為理論やその理論にもとづく行為理論セミナーは、学校の管理職を要請することを意図して検討・構築・実践されたものである一方 (Argyris & Schön 1974: vii)、実際には多様な人々（特に企業関係者）を対象にしていた。

執筆者は、現職の教師や教師志望の学生、そして教育学の大学院生を対象として行為理論セミナーを実施したことがある。その際、モデルⅡの妥当性についても検討してもらった。その際、多くの参加者たちはアージリスたちの主張する「率直な意見交換」よりも「聴き合う関係」を重視する意見を出していた。「率直な意見交換」と「聴き合う関係」は、効果としてみれば両者とも豊かな情報流通につながるものであり、ニュアンスが異なるだけで意味としては同じと受け取ることができるかもしれない。しかし、日本の文化や日本の教師文化において、「聴き合う関係」という目当てのほうになじむのである。これは些細なことではない。新たなふるまいを試みる際の目当ての重要性は、3 章の行為の中の省察の再検討において論じている。この目当てが本人にとって真に受け入れられなければ、その本人は自らを実験的試みに投げ出すことはできない。そして、少なくとも執筆者が出会った参加者たちは、モデルⅡへと自らを投げ出すうえで「聴き合う関係」という目当てのほうに適していると感じていたようである。

こうしたことから、本研究において組織レベルにまで拡張された省察的実践論は、今後、学校組織や教師たちに適合するものへとさらに修正されていく必要があると考えられる。特に、行為理論における人間観やモデルⅠ、モデルⅡといった、アージリスらの価値観や物の見方が強く影響している箇所については注意が必要だろう。

この修正は理論的検討だけでないうるものではない。実践的な取り組みも修正のためには必要である。現場の教師と連携して、省察的実践論にもとづく組織介入をおこないつつ、

学校や教師からの声に耳を傾け、省察的实践論を変容させていくのである。

今後、本研究で拡張された省察的实践論は、学校文化や教師文化、学校改革の理論と組み合わせられながら、実際の学校変革という実践と検証のプロセスにさらされていかなければならない。

初出一覧

各章の初出と原題は以下のとおりである。本研究では部分的あるいは大幅に加筆、修正をおこなったり、複数の論文を組み合わせたりしている。

2 章 省察的实践とは何か—グッドマンの構築主義的見解より—

- ・2011、「省察的实践論における「行為の中の省察」と「行為についての省察」の関連性」『日本デューイ学会紀要』52: 117-26。
- ・2011、「教育専門職の省察的实践における概念拡張の意味 — 概念置換論からの「見なす」概念の再検討 — 」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・教育科学』58(1): 71-81。

3 章 行為の中の省察の再検討

- ・2014、「ショーンの「省察的实践」論における「行為の中の省察」再考」『日本デューイ学会紀要』55: 11-20。

4 章 教師間の協働的な省察的实践の検討

- ・2012、「反省的实践家養成のための省察的实践論の再検討 — 行為理論セミナーの必要性 — 」『日本教師教育学会年報』21: 83-93。

5 章 協働的な省察的实践に求められる対人関係能力とその学習

- ・2012、「反省的实践家養成のための省察的实践論の再検討 — 行為理論セミナーの必要性 — 」『日本教師教育学会年報』21: 83-93。

6 章 組織の省察的实践とは何か

- ・2012、「組織における省察的实践の考察：個人の学習を抑制する組織学習システムの分析より」『日本デューイ学会紀要』53: 147-57。

引用文献一覧

- 天野正子、1969、「専門職化をめぐる教師の意識構造について」『教育社会学研究』24: 140-57。
- 安藤史江、2001、『組織学習と組織内地図』白桃書房。
- 青沼吉松、1969、『産業社会の展開』日本放送出版協会。
- Argote, Linda, 2011, “Organizational Learning Research: Past, Present and Future,” *Management Learning*, 42(4): 439-46.
- Argyris, Chris, 1993, *Knowledge for Action: a Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 2004, *Reasons and Rationalizations: The Limits to Organizational Knowledge*, Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, Chris, & Donald Alan Schön, 1974, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 1978, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Mass.: Addison-Wesley.
- 1996, *Organizational Learning 2: Theory, Method, and Practice*, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, Chris, Robert Putnam & Diana McLain Smith, 1985, *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 有菌格、1986、「専門職論の成立と展開」市川昭午編『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所、36-65。
- Berman, Morris, 1981, *The Reenchantment of the World*, Ithaca: Cornell University Press. (=1989、柴田元幸訳、『デカルトからベイトソンへ—世界の再魔術化』国文社。)
- Bleakley, Alan, 1999, “From Reflective Practice to Holistic Reflexivity,” *Studies in Higher Education*, 24(3): 215-30.
- Bright, Barry, 1996, “Reflecting on 'Reflective Practice',” *Studies in the Education of Adults*, 28(2): 162-84.
- Carr-Saunders, Alexander Morris & Paul Alexander Wilson, 1933, *The Professions*, Oxford: The Clarendon press.

- Collinson, Vivienne & Tanya Fedoruk Cook, 2007, *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corwin, Ronald G., 1965, *Sociology of Education: Emerging Patterns of Class, Status, and Power in the Public Schools*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- 1973, *Reform and Organizational Survival: The Teacher Corps as an Instrument of Educational Change*, New York: Wiley.
- Court, Deborah, 1988, ““Reflection-in Action”: Some Definitional Problems,” Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 143-6.
- Crossan, Mary M., Henry W. Lane & Roderick E. White, 1999, “An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution,” *The Academy of Management Review*, 24(3): 522-37.
- Dewey, John, 1916, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Jo Ann Boydston ed., 1980, *The Middle Works of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, Vol.9.
- 1939, *Theory of Valuation*, Jo Ann Boydston ed., 1988, *The Later Works of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, Vol.13: 189-251.
- DuFour, Richard & Robert Eaker, 1998, *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Indiana: Solution Tree Press.
- Dyke, Martin, 2006, “The Role of the "Other" in Reflection, Knowledge Formation and Action in a Late Modernity,” *International Journal of Lifelong Education*, 25(2): 105-23.
- Edmondson, Amy C., 2002, “The Local and Variegated Nature of Learning in Organization: A Group-Level Perspective,” *Organization Science*, 13(2): 128-46.
- Elliot, Philip, 1972, *The Sociology of the Professions*, London: Macmillan.
- Eraut, Michael, 1995, “Schön Shock: A Case for Reflection-in-Action?,” *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1): 9-22.
- Erlandson, Peter, 2005, “The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence and the Doctrine of Reflection,” *Journal of Philosophy of Education*, 39(4): 662-70.

- 2006, “Giving Up the Ghost: the Control-Matrix and Reflection-in-Action” *Reflective Practice*, 7(1): 115-24.
- Erlandson, Peter & Dennis Beach, 2008, “The Ambivalence of Reflection - Rereading Schön,” *Reflective Practice*, 9(4): 409-21.
- Etzioni, Amitai, 1964, *Modern Organizations*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. (= 1967、渡瀬浩訳『現代組織論』至誠堂。)
- 1969, “Preface,” Amitai Etzioni ed., *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, New York: The Free Press.
- Fendler, Lynn, 2003, “Teacher Reflection in Hall of Mirrors: Historical Influence and Political Reverberations,” *Educational Researcher*, 32(3): 16-25.
- Fenstermacher, Gary D., 1988, “The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflective Practice?,” Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 39-46.
- Ferraro, Joan M., 2000, “Reflective Practice and Professional Development,” *ERIC Digest*, (Retrieved April 15, 2014, <http://www.ericdigests.org/2001-3/reflective.htm>).
- Freidson, Eliot, 1970a, *Professional Dominance: The Social Structure of Medical Care*, Chicago: Atherton Press. (=1992、進藤雄三・宝月誠訳、『医療と専門家支配』恒星社厚生閣。)
- 1970b, *The Profession of Medicine*, New York: Dodd Mead and Co..
- 藤本昌代、2005、『専門職の転職構造：組織準拠性と移動』文眞堂。
- 藤田秀典、油布佐和子、酒井朗、秋葉昌樹、2009、「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究—その研究枠組と若干の実証的考察」油布佐和子編著『教師という仕事』日本教育図書センター、27-50。
- 福澤光啓、2013、「ダイナミック・ケイパビリティ」組織学会編『組織論レビューⅡ』白桃書房、41-84。
- Gardner, Howard & Lee S. Shulman, 2005, “Professions in America Today,” *Daudalus*, 134(3): 13-8.
- Garvin, David A., 1993, “Building a Learning Organization,” *Harvard Business Review*, 71(4): 78-91.
- Gilliss, Geraldine, 1988, “Schön's Reflective Practitioner: A Model for Teachers?,” Peter

- P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 47-53.
- Gitlin, Andrew, 1999, "Collaboration and Progressive School Reform," *Educational Policy*, 13(5): 630-59.
- Glazer, Nathan, 1974, "The Schools of the Minor Professions," *Minerva*, 12(3): 346-64.
- Goodman, Nelson, 1978, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis: Hackett. (=2008、菅野盾樹訳『世界制作の方法』ちくま学芸文庫。)
- Greenwood, Ernest, 1957, "Attributes of Professions," *Social Work*, 2(3): 45-55.
- Greenwood, Jennifer, 1993, "Reflective Practice: A Critique of the Work of Argyris and Schön," *Journal of Advanced Nursing*, 18: 1183-7.
- Gross, Edward, 1958, *Work and Society*, New York: Crowell.
- Hall, Richard H., 1968, "Professionalization and Bureaucratization," *American Sociological Review*, 33(1): 92-104.
- Hargreaves, Andy, 1994, *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London: Cassell.
- Haris, Ilene B., 1989, "A Critique of Schön's Views on Teacher Education: Contribution and Issues," *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1): 13-8.
- 波多野宜余夫・稲垣佳世子、1983、「文化と認知：知識の伝達と構成をめぐる」坂元昂編『思考・知能・言語 現代基礎心理学 7』東京大学出版会、191-210。
- 早川操、1994、『デューイの探究教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考』名古屋大学出版会。
- Hildenk, Sanna & Kati Tikkamäki, 2013, "Reflective Practice as a Fuel for Organizational Learning," *Administrative Sciences*, 3(3): 76-95.
- Hord, Shirley M. & William A. Sommers, 2008, *Leading Professional Learning Communities: Voices From Research and Practice*, California: Corwin Press.
- Hoyle, Eric, 1982, "The Professionalization of Teachers: A Paradox," *British Journal of Educational Studies*, 30(2):161-71.
- Hughes, Everett C., 1958, *Men and Their Work*, New York: Free Press.
- 1963, "Profession," *Daedalus*, 92(4):655—68.
- 市川昭午、1969、『専門職としての教師』明治図書出版。

- 1986、「教師＝専門職論の再検討」市川昭午編、『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所、1-33。
- Illich, Ivan, John McKnight, Irving Kenneth Zola, Irving K Zola, 1978, *Disabling Professions*, London / New York: Marion Boyars. (=1984、尾崎浩訳『専門家時代の幻想』新評論。)
- 石村善助、1969、『現代のプロフェッション』至誠堂。
- 岩田康之、2001、『教師の専門性』研究の方法論的課題』『日本教師教育学年報』10:67-71。
- Jarausch, Konrad H. ed., 1983, *The Transformation of Higher Learning 1860-1930, Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*, Chicago: University of Chicago Press. (=2000、望田幸男・橋本伸也・安原義仁訳、『高等教育の変貌 1860 - 1930—拡張・多様化・機会開放・専門職化』昭和堂。)
- Lave, Jean & Etienne Wenger, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.
- 勝野尚行、1976、『教育専門職の理論：教育労働法学序説』法律文化社。
- Keys, Susan G., Fred Bemak, Stephanie L. Carpenter & Margaret E. King-Sears, 1998, Collaborative Consultant: A New Role for Counsellors Serving At-Risk Youths, *Journal of Counselling and Development*, 76(2): 123-34.
- Kilbourn, Brent, 1988, "Reflecting on Vignettes of Teaching," Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 91-111.
- Kinsella, Elizabeth Anne, 2006, "Constructivist Underpinnings in Donald Schön's Theory of Reflective Practice: Echoes of Nelson Goodman," *Reflective Practice*, 7(3): 277-86.
- 2007, "Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice," *Journal of Philosophy of Education*, 41(3): 395-409.
- 2008, "Technical Rationality in Schön's Reflective Practice: Dichotomous or Non-Dualistic Epistemological Position," *Nursing Philosophy*, 8: 102-13.
- 久我直人、2007、「教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察（１）—教師の知識研究の知見による考察を中心に—」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』22: 23-

9。

——— 2008、「教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察（２）—教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討—」『鳴門教育大学研究紀要』23: 87-100。

玖村敏雄、1949、『教育職員免許法同法施行法解説（法律編）』学藝図書。

紅林伸幸、2007、「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育學研究』74(2): 174-88。

Lieberman, Myron, 1956, *Education as a Profession*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

前田博、1957、「教育的タクト（その一）」『大阪市立大学人文研究』8(2): 39-54。

Mackinnon, Allan M., & Gaalen L. Erickson, 1988, "Taking Schön's Ideas to a Science Teaching Practicum," Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 113-35.

Manen, Max van, 1995, "On the Epistemology of Reflective Practice," *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1): 33-50.

Merton, Robert K., 1949, *Social Theory and Social Structure: Toward the Codification of Theory and Research*, Ill.: Free Press of Glencoe.

宮下清、2001、『組織内プロフェッショナル—新しい組織と人材のマネジメント』同友館。

Moore, Wilbert, 1970, *The Professions*, New York: Russell Sage Foundation.

永井聖二、1986、「専門職化と学校教育」市川昭午編『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所。

中村弘行、2010、「教師像の変遷」新井保幸・江口勇治編著『教職論（教職シリーズ1）』培風館。

中野秀一郎、1981、『プロフェッションの社会学：医師、大学教師を中心として』木鐸社。

中山和久・深山正光、1967、「総論」宗像誠也ほか著『教師の自由と権利 ILO・ユネスコ勧告を中心に』労働旬報社。

Newman, Stephen, 1999, *Philosophy and Teacher Education: A Reinterpretation of Donald A. Schön's Epistemology of Reflective Practice*, Brookfield: Ashgate.

日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト、2006、『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために—<体験>-<省察>を基軸にした「モデル・コア・カリ

- キュラム」の展開—』、日本教育大学協会。
- 西脇暢子、2013、「組織研究の視座からのプロフェッショナル研究レビュー 専門職従事者から知識の担い手への転換とその影響および意義」組織学会編『組織論レビュー I 組織とスタッフのダイナミズム』白桃書房。
- Nonaka, Ikujiro & Hirotaka Takeuchi, 1995, *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York: Oxford University Press. (=1996、梅本勝博訳『知的創造企業』東洋経済。)
- 越智康詞、2007、「教育現場の不確定性と「省察」による実践の創造—教職のジレンマを乗り越えて—」臨床教育人間学会編『臨床教育人間学 2 リフレクション』東信堂、51-72。
- 太田肇、1993、『プロフェッショナルと組織：組織と個人の「間接的統合」』同文館出版。
- Polanyi, Michael, 1958, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago: The University of Chicago Press. (=1985、長尾史郎訳、『個人的知識—脱批判哲学を目指して』地方・小出版流通センター。)
- 1966, *The Tacit Dimension*, Mass.: Peter Smith. (=1980、佐藤敬三訳、『暗黙知の次元』紀伊國屋書店。)
- Romer, Karen T. & William R. Whipple, 1991, “Collaboration across the Power Line,” *College Teaching*, 39(2): 66-71.
- Roloff, Kathryn S., Anita W. Woolley & Amy C. Edmondson, 2011, “The Contribution of Teams to Organizational Learning,” Mark Easterby-Smith & Marjorie A. Lyles ed., *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management 2nd Edition*, Oxford: Blackwell, 249-72.
- Ryle, Gilbert, 1949, *The Concept of Mind*, London: Hutheson. (=1987、坂本百大・宮下治子・服部裕幸訳、『心の概念』みすず書房。)
- 斎藤喜博、1963、「私の教師論」『斎藤喜博全集第 7 巻』国土社、1970、7-207。
- 坂本篤史、2007、「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』55: 584-96。
- 坂本篤史・秋田喜代美、2008、「授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程の分析—」秋田喜代美・キャサリン＝ルイス編著『授業の研究 教師の学習』明石書店。98-113。
- 佐藤学、1997、『教師というアポリア—反省的实践へ』世織書房。

- 2009、「第4章：授業研究の現在 第2節：改革の動向」日本教育方法学会編『日本の授業研究上巻』学文社。
- 2012、『学校改革の哲学』東京大学出版会。
- 2013、「教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐって」『日本教師教育学会年報』20: 47-54。
- Schleicher, Andreas, 2011, “Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons From Around the World,” *Background Report for the International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing.
- Schön, Donald. Alan, 1954, *Rationality in the Practical Decision-Process*, Harvard University Department of Philosophy, Doctoral Dissertation.
- 1963, *Displacement of Concepts*, London: Tavistock Publications.
- 1967, *Technology and Change: The New Heraclitus*, Oxford: Pergamon.
- 1973, *Beyond the Stable State*, New York: Random House.
- 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (=2001、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版。2007、柳澤昌一・三輪健二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房。)
- 1987, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 1988, “Coaching Reflective Teaching,” Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 19-30.
- 1992, “The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education,” *Curriculum Inquiry*, 22(2): 119-39.
- Schön, Donald. Alan & Martin Rein, 1995, *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*, New York: Basic Books.
- Selman, Mark, “Schön’s Gate is Square: But is it Art?,” Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 177-92.
- Senge, Peter, Nelda Cambron-MaCabe, Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton & Art Kleiner, 2001, *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators*,

- Parents, and Everyone Who Cares about Education*, New York: Doubleday. (=2014、リヒテルズ直子訳、『学習する学校——子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版。)
- 2003, “Taking Personal Change Seriously: The Impact of Organizational Learning on Management Practice,” *The Academy of Management Executive*, 17(2): 47-50.
- Shapiro, Harvey, 2010, “John Dewey’s Reception in “Schönian” Reflective Practice,” *Philosophy of Education Society Yearbook 2010*, 311-9.
- Shipton, Helen & Robert Defillippi, 2011, “Psychological Perspectives in Organizational Learning: A Four-Quadrant Approach,” Mark Easterby-Smith & Marjorie A. Lyles ed., *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management 2nd Edition*, Oxford: Blackwell, 67-82.
- 白石弘幸、2009、「組織学習と学習する組織」『金沢大学経済論集』29 (2) : 233-61。
- Shulman, Lee S., 1987, “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform,” *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-23.
- 1988, “The Dangers of Dichotomous Thinking in Education,” Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson ed., *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, 31-8.
- 寿里茂、1993、『職業と社会』学文社。
- Tang, Joyce, 2008, “Professionalization,” Darity, William A. ed., *International Encyclopedia of the Social Sciences, 2nd ed.*, 6: 515-7, Detroit: Macmillan Reference USA.
- 竹内洋、1971、「専門職の社会学——専門職の概念」『ソシオロジ』16(3): 45-66。
- 1972、「準・専門職業としての教師」『ソシオロジ』17(3): 72-102.
- Tsoukas, Haridimos, 2011, “How Should We Understand Tacit Knowledge? A Phenomenological View,” Mark Easterby-Smith & Marjorie A. Lyles ed., *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management 2nd Edition*, Oxford: Blackwell, 453-76.
- 辻野けんま、2012、「新たな教職専門性の確立と教師教育の創造」小島弘道監修『「考える教師」—省察、創造、実践する教師—』学文社。

- 津村俊充、2009、「プロセスからの学びを支援するファシリテーション：— ラボラトリー方式の体験学習を原点として—」『人間関係研究』8: 30-68。
- 津村俊充・山口真人、2005、『人間関係トレーニング【第2版】 私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版。
- UNESCO, 1966, *Recommendation Concerning the Status of Teachers*, (Retrieved April 14, 2014, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Vagle, Mark D., 2010, “Re-framing Schön's Call for a Phenomenology of Practice: A Post-Intentional Approach,” *Reflective Practice*, 11(3): 393-407.
- Vollmer, Howard M. & Donald L. Mills, 1966, *Professionalization*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Wilensky, Harold L., 1964, “Professionalization of Everyone?” *American Journal of Sociology*, 70(2): 137-58.
- Wilson, Gary & John I'Anson, 2006, “Reframing the Practicum: Constructing Performative Space in Initial Teacher Education,” *Teaching and Teacher Education*, 22: 353-61.
- 柳澤昌一、2011、「実践と省察の組織化としての教育実践研究」『教育学研究』、78 (4) : 423-38。
- 矢野博之、2012、「教職への学び(2)—教員養成の学び全体から考える」岩田康之・高野和子編『教職論（教師教育テキストシリーズ2）』学文社。
- 米澤正雄、2000、「教育研究者における『反省的思考』の必要性—佐藤学の「反省的实践家としての教師」論の検討を通して—」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』15: 1-10。