

別紙 4

報告番号	※	第	号
------	---	---	---

主 論 文 の 要 旨

論文題目

学校教育における
ドナルド・A・ショーンの省察的実践論の再検討
— 個人の省察的実践から組織の省察的実践へ —

氏 名

三品陽平

論 文 内 容 の 要 旨

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)」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、省察的実践論を学校教育や教師教育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* 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 (reflective practice)」モデルを提唱した。技術的合理性モデルは、基礎科学に裏打ちされた専門的知識の厳密な適用をもって優れた専門職実践とみなす実践認識に基づいている。ショーンは、こうした認識論に基づく専門職実践が問題状況の不確実性や独自性を犠牲にして成り立っていたものであると批判する。

それに対して省察的実践モデルは、技術的合理性モデルが看過する問題状況の不確実性や独自性に応じて自らの実践を変容させていくことを専門職実践の中核に据える。ショーンは、実践をしながら専門職枠組みを変容することでより適切な問題設定と問題解決を見出す探究プロセスのことを「行為の中の省察 (reflection-in-action)」と呼び、これこそが専門職実践を特徴づけるものであると考えていた。

こうしたショーンの新たな専門職実践像は、すぐさま教育実践領域に受け入れられた。なぜなら、行為の中の省察がこれまで体系的理論だけでは適切に表現できなかった教師の日々の実践をうまく言い表していたからである。さらに、教職を正統な専門職と見なす言説としての機能を省察的実践論が果たしたこともその受容に一役買っていた。そして現在、学校教育実践や教師教育に広がった省察的実践論は、各国の教師教育政策の哲学的背景の一つにまでなっている。

こうした広がりに伴い、省察的実践論に対する批判も多く提起されるようになった。

それらの中でも、教職に受容された省察的实践論に対する本質的な批判として、省察的实践論が専門家個人の探究プロセスに関する理論に留まっており、集団的な探究プロセスを説明していないという指摘を挙げることができる。近年、学校教育は個人の実践に留まらず、協働的で組織的な実践としてとらえ直されてきている。したがって、その実践で展開されている探究プロセスに関しても、個人を超えて、協働的で組織的なものとして見直される必要がある。

それに対してショーンの省察的实践論は基本的に専門家個人の探究プロセスを論じたものであり、組織における同僚間の協働についてあまり触れていない。省察的实践の主要な事例もその多くが個人による実践プロセスを描いたものである。つまり、ショーンの省察的实践論は、協働的で組織的な学校教育実践の現状に対応したものとなっていないのである。ここに、省察的实践論を個人の探究プロセスの理論から協働的・組織的探求のプロセスの理論にまで拡張する必要性が現れる。

学校教育の文脈において、省察的实践と同僚間の協働や学校組織との関連が指摘されることはこれまでもあった。しかしそれら研究は、「個人による省察的实践とは何か」や「省察的实践における協働とは何か」、「組織の省察的实践とは何か」を詳しく吟味しないまま、省察的实践論と協働概念や組織変革概念とをつなげている。そのため、省察的实践論独自の「協働」や「組織の変革」の意味が明らかにされてこなかった。本研究ではこれらを詳細に検討しつつ、学校教育において求められる省察的实践の姿を構想していく。

1章では、伝統的な専門職論や教職=専門職論の経緯を概観しつつ、省察的实践モデルが教職に受容されていった経緯を明らかにする。教職は専門職となることを目指す中、1980年代において、専門職要件である体系的理論の確立と専門家としての優れた専門性の発達の間ジレンマに陥っていた。その際、体系的理論よりも暗黙的な実践知を専門家の中心的要件とする新たな専門家像を提唱した省察的实践論は、教職にとってジレンマを克服し、自らを専門職であると主張しえる言説として機能したのである。さらに、教師の実践の核となる暗黙的部分を省察的实践論が「行為の中の省察」として言語化したということもあり、省察的实践論は教職に受け入れられていった。現在、こうして教職に受容されたことが、省察的实践論の組織レベルへの拡張を要請しているのである。

こうした要請を踏まえつつ2章、3章では、省察的实践論を組織レベルにまで拡張する準備として、省察的实践論における個人の専門職実践の探究プロセスを検討していく。

2章では、専門家個人によって遂行される省察的实践とは何かを明らかにする。まず、ショーンの依拠するグッドマン (Nelson Goodman) の構築主義的見解から専門職実践をとらえ直すことで、彼の専門職実践に対する問いを明確化する。その問いとは「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その枠組みの範

困を超えて問題状況の独自性に依拠していくのか」というものである。この問いに対する答えが省察的实践である。彼は、状況との相互作用の中で進められる実験的試みと評価の螺旋的プロセスこそが状況に応じた枠組みの変容を可能にすると考えた。実験的試みの創造性は、「みなし (seeing as)」によって遂行される。過去の経験や理論を現在の状況に合うものとみなし、その可能性にめがけて自らを投げ出すことと、その結果を評価することとの往還の中で新たな枠組みは作り出されていく。

こうして実現していく枠組みの変容が省察的实践の中核的営みであり、その変容プロセスのことをショーンは行為の中の省察と呼ぶ。しかし、行為の中の省察の解釈を巡って未だ混乱が生じている。一つは行為の中の省察を、デカルト的な心身二元論を専門職実践にもたらす誤った概念であると批判する。もう一つは行為の中の省察を、専門職実践の認識論にはびこるそうした心身二元論を克服する概念として称賛している。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う。異なる2つの解釈を整理すると、両者は優れた専門職実践を、暗黙的に身体が状況変化に応じていくものと捉えている点で共通していることが見出される。それに対し、ショーンはそれら論者の重視する暗黙的な知に加えて、専門職実践の意識的局面にも目を向けていた。ここでの「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で、目当てをもってそこへと向けて自らを投げ出す創造的な実践の局面が行為の中の省察にはあることを明らかにする。行為の中の省察とは、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。

こうしてしばしば批判される省察的实践論の曖昧な諸概念をある程度明示化したのち、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う。

まず、省察的实践論における「協働」が、“事実”に基づく合理的議論では実現されない専門家間の枠組み対立の解消を含意していることをショーンとレイン (Martin Rein) の研究から明らかにする。協働は実践を共有しながら、その実践について対話を重ねる中で徐々に醸成されていくものであり、このプロセスを「協働的な省察的实践」と呼ぶ。ショーンの提唱する省察的实践のプロセスを検討することで、協働的な省察的实践が、同僚間において省察的指導 (reflective coaching) と省察的学習 (reflective learning) の役割を交互におこなう互惠的な省察的实践 (reciprocal reflective practice) であることを明らかにしていく。

続いて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、そのための学習方法について検討する。アージェリス (Chris Argyris) とショーンの行為理論を整理しながら、人は心理的不安を感じるような問題状況において防衛的な姿勢 (モデルⅠの姿勢) を取りがちであること、それに対して、協働的な省察的实践のためには、そうした状況においても開かれた姿勢 (モデルⅡの姿勢) を取る

必要のあることを指摘する。ただ、問題状況においてモデルⅠの姿勢で振る舞う習慣を身に着けている人にとってモデルⅡを「なすことによって学ぶ」ことは極めて難しい。この困難を踏まえたうえで、観察可能なデータに基づくモデルⅡ学習の方法としてアージリスとショーンが実践していた行為理論セミナーを検討する。

以上、2章から5章で明らかとなった個人の省察的实践と協働的な省察的实践に基づいて、6章と7章では、「組織の省察的实践」に関する議論をおこなう。

6章では省察的实践論を組織的探究プロセスの理論にまで拡張する。まず、アージリスとショーンの提唱する組織学習の意味を整理しながら、組織の省察的实践が組織実践に変容をもたらすプロセスであることを明らかにする。ただし、組織が実際に何かを実践しているわけでもなければ、組織が字義どおりに自らを変容するわけでもない。組織が学校であるならば、実際には組織成員である教師たちが媒介者（agents）となって組織実践を遂行したり組織を変容したりしている。教師が学校組織に対する個人イメージと公的地図（カリキュラムや組織図、規則等）に即して振る舞うとき、それは組織実践である。反対に、教師がこれまでとは異なる試みをおこない、その試みが学校についての新しいイメージや公的地図を生み出していく場合、それは組織変容のきっかけとなる。個人の省察的实践から生まれるそうした試みは、協働的な省察的实践を通して他の教師と共有する中で、組織的な変容へとつながっていく。こうした個人の省察的实践から組織の省察的实践へと至るプロセスを、組織学習論の複数の論者の見解を概観・批判する中で明らかにしていく。

最終章の7章では、組織の省察的实践を実現するために必要な条件を検討し、その条件を満たすための組織介入の方法を明らかにする。アージリスとショーンはモデルⅠに即した組織内コミュニケーション・パターンのことをO-1学習システム、モデルⅡに即したもののことをO-2学習システムと呼んでいた。この2つのパターンを整理しながら、学校を含めた多くの組織は問題状況において防衛的で閉鎖的な対人関係をもたらすO-1学習システムにとらわれていること、そして、O-2学習システムという開かれたコミュニケーション・パターンこそが組織の省察的实践を促すことを明らかにする。その上で、O-2学習システムを実現するための方法をアージリスとショーンの組織介入理論に基づいて検討する。現在実施されている「学びの共同体」や「学校組織開発」といった学校組織改革の介入論と比較しつつ、組織の省察的实践を遂行するためには、組織構造だけではなく組織内の対人関係の傾向を変容していく取り組みも必要であることを明らかにしていく。

以上の検討を通して、組織レベルにまで省察的实践論を拡張する。この研究は、これまで詳細に検討されてこなかった協働的な省察的实践や組織の省察的实践の意味、プロセスを明らかにし、またそれらを実現するための手立てについての示唆を提供してくれる。その成果は、近年ますます注目され実践的試みも進められている学校改革に理論的参照点を提供する点において意義があると考えられる。