

# 教職の専門職性と反省的实践家

大桃 伸一

## Teaching Profession and Reflective Practitioner

Shinichi OHMOMO

キーワード：教職、ドナルド・ショーン、技術的熟達者、行為の中の省察、反省的实践家

Key Word：Teaching Profession、Donald A. Schön、Technical Expert、Reflection in Action、Reflective Practitioner

### 1 はじめに

1983年に出版されたドナルド・ショーン(Donald A. Schön)の『反省的实践家～専門家は行為の中でどう思考するか<sup>(1)</sup>』は、周知のように、アメリカの専門職研究に大きな影響を与えた。当時のアメリカでは、社会の主要な部分において専門家の制度化が進むとともに、専門家の使命と責任と倫理が厳しく問われるようになっていた。医療ミスの隠蔽、悪徳弁護士、横暴、大学教授のセクシャルハラスメントなど、専門家の資質・能力を問われる事件が続発していた。また、社会構造の複雑化と価値観の多様化などの中で、専門家の知恵が問われ、既存の専門家像が揺らいでいた。そうした中で、ショーンは、新しい専門家として、「技術的合理性」に基づく「技術的熟達者(technical expert)」から「行為の中の省察」に基づく「反省的实践家(reflective practitioner)」を提示したのである。

ショーンの「反省的实践家」の提示は、技術的合理性の限界に直面していた医師や弁護士などの仕事に厳しい問い直しを迫るものであった。同時に、医師や弁護士などに比べて「マイナーな専門家」とみなされてきた教師、看護師、福祉士などにおいても注目され、実践を活気づけることになった。

わが国でも、ショーンの「反省的实践家」の概念は、医療、法律、経営、看護、福祉など多

方面において注目されている。教育においては、佐藤学などによって紹介され、教師像の再構築が求められている<sup>(2)</sup>。

わが国の教育においては、専門職という概念は、戦前はもとより戦後のある時期までなじみの薄いものであった。しかし、1966年にILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」が出されると、教職の専門職性に関する論議が活発になり、多くの研究がおこなわれていった。そうした研究によって、教職の専門職性の程度は、半専門職とか準専門職と判定され<sup>(3)</sup>、教職を専門職として確立していこうとする動きが活発化していった。そして、教育職員人材確保法の制定による給与の改正や教育職員免許法の改正などによって、教職の専門職化はある程度進展したといわれている。

しかし、ほぼ同じ時期に、落ちこぼれ、いじめ、不登校、学級崩壊などの問題が顕在化していき教員バッシングが激しくなり、教職の権威が失墜していった。わが国の教員に対する尊敬度や信頼度は、現在では世界最低レベルまで落ち込んでいるといわれている<sup>(4)</sup>。

本稿では、わが国における教職観や教師像の変遷をふまえて教職の専門職性について検討した後、ショーンによって提示された反省的实践家のもつ意味について考察していきたい。

### 2 教職観の変遷と教職の専門職性

## (1) 聖職・天職としての教職

教職が近代的職業として成立するのは、公教育制度が創設され、近代学校が誕生してからである。それ以前の学校は、主に少数の上流階級のためのものであり、その教育にあたったものは、初期には牧師や僧侶など聖職者がほとんどであったため、教職は聖職と一体的に捉えられていた。彼らの多くは、豊かな教養と高潔な人格、そして強い使命感を持ってその職務を遂行したため、人々に尊敬されていた。その後、教育が普及していくにつれて、一般人が教職に就くようになっても、教職は「召命 (Berufung) としての天職 (Beruf)」であり、神の欲するが如く社会に奉仕して神の呼び声に応えることであると考えられていた<sup>(5)</sup>。こうした中で、教職を聖職ないし天職とみる伝統的教職観がつくられていった。

この聖職観・天職観には次のような属性が付与され、近代以降の教師像がつくられていく。①教職は神聖な、尊敬すべき職業であるから、それに携わる教師は民衆から崇められ、信頼される人物でなければならない。②聖職者は、物欲や金銭欲にとらわれることのない清貧な心をもっているため、教師も経済的要求や労働条件の改善を求めてはならない。③聖職者は、神の呼び声に応じて社会に奉仕するものであるから、教師も没我的奉仕、献身的愛の心を持ち、子どもや社会に奉仕しなければならない。

わが国においては、明治以降近代公教育をつくりあげていく過程で、こうした聖職者的教職観が国家主義のもとに再編されて取り入れられていった。すなわち、教員は、「現人神」とされた天皇を頂点とする国家のもとで、「忠良ナル臣民」育成という崇高な使命を遂行する職業であるとされ、神聖なる天皇制を普及・徹底させる宮司にも似た役割が与えられた。1881年に発布された「小学校教員心得」には、天皇制教学体制を担う崇高な仕事に誇りを持ち、自己犠牲的に国家に奉仕する聖職者的教師像が示されている。しかし、聖職者に祭り上げられても、当時の国家財政は厳しく、教員の待遇は劣悪であった。そして、悲惨な生活状況におかれたため、教員の社会的地位は高くはなかった。

また、戦前は、教育勅語をはじめとして、小

学校令 (勅令)、小学校教則、教授要目、教授細目等の規定によって国家が教育活動の細部まで決定し、1904年以降は教科書も国定となり、その教科書の教え方も、国定教師用書で規定されていた。そのため、教員は国家の定めた内容を子どもたちに伝達・注入するマシーンとみなされ、教育課程編成など教育実践における教師の主体性や専門性はほとんど認められなかった。

## (2) 教育労働者としての教師

第2次世界大戦後の改革でわが国は大きく変わったが、教育も根本的な見直しがおこなわれた。天皇制教学体制が廃止され、民主主義国家を担う人格の育成が目指された。教員も天皇の官吏から、国民全体の奉仕者としての役割が与えられた。こうした中で日本教職員組合が結成され、1952年に「教師の倫理綱領」が発表された。この綱領は10項目からなっているが、特に注目されたのは「教師は労働者である」「教師は生活権を守る」「教師は団結する」という宣言である。

教育労働者としての教師という教職観は、戦前に聖職という美名のもとで人間性が圧迫され、劣悪な条件のもとで働かせられてきた教師像を打破し、近代的職業人として教職を位置づけようとするものであった。そこには、教師が人間として尊重され、劣悪な生活・労働条件から解放されて教育活動に従事することによって初めて、子どもを豊かに育てることができるといった考えもうかがえる。

日本教職員組合はその後、労働者階級と連帯し、労働運動を通して自らの政治的、経済的、教育的要求を実現していこうとする。こうした動きに対して、保守政党の人々は、「法律に定める学校の教員は全体の奉仕者」(教育基本法第6条)であり、国公立学校教員は公務員法及び教育公務員特例法によって、労働基本権の制限を受け、政治的活動の自由も大幅に制限されているとして、日本教職員組合の教育労働者としての教師という教職観を否定し、教職は次代の国家を担う子どもたちを育成する神聖なる職業であると主張した。そして、教職観や教師像をめぐる政治的論争も展開された。

### (3) 教職の専門職性

教職の専門性は、第1次アメリカ教育使節団報告書などをうけて、1949年に制定された教育職員免許法の基本理念として示されていた。すなわち、教師は、国民の教育を受ける権利（日本国憲法第26条）の実現を直接的に担う使命と責任を負っているため、教育の専門家であるにたる豊かな教養と高度な専門的知識・技術を身につけなければならないというものである。そして、教育職員免許法は、教職の専門性を高めるために、①大学における教員養成、②教員免許状授与の開放性、③教員免許状の法律主義、④現職教育の重視、を掲げた。このように教育職員免許状の制定によって教職の専門性を高めていくことが示されたが、専門職（profession）として教職を捉えていこうとする動きが本格的におこってくるのは、ILO・ユネスコの勧告を待たなければならなかった。

1966年にILO・ユネスコは、「教員の地位に関する勧告」を出した。そこでは、「教職は、専門職とみなされるべきである」とされ、「教職は、厳しい不断の研究を通して得られ、維持される専門的知識及び特別な技術を教員に要求する公共的業務の一形態であり、また、教師が受け持つ生徒の教育及び福祉について、個人的及び共同の責任感を要求するものである」と規定された。ILO・ユネスコがこうした勧告を出したのは、世界の多くの国において、教員の置かれた地位が確立されているとは言え難い状況にあったためである。この勧告は、教員は「職務の遂行にあたって学問上の自由を享受すべき」であるとするとともに、「新しい教育課程、新しい教科書、新しい教具の開発に参加することも教員の職業上の権利であり責任である」としている。

ILO・ユネスコの勧告を受けて、わが国では、教職の専門職性に関する議論が活発になった。それは、この勧告が国際レベルの勧告であったことにもよるが、聖職観や労働者観の対立の中で目指すべき教師像が明確でなかったことにもよる。

わが国の研究では、欧米で示された専門職概念をもとに、教職の専門性を検討していくもの

が主流であった。リーバーマン(M.Rieberman)の専門職の基準は次のようなものである<sup>(6)</sup>。

- ① 範囲が明確で、社会にとって不可欠な仕事に独占的に従事する。
- ② 職務の遂行に、高度な知的技術が要求される。
- ③ その養成には、長期の専門教育を必要とする。
- ④ 個人及び職業集団全体として広範な自律性をもつ。
- ⑤ その自律性の範囲内でなされる判断と行為に重大な責任を負う。
- ⑥ 営利的でなく、社会奉仕的義務の精神を必要とする。
- ⑦ 免許、加入、除名等の規制権を持った自治組織を持つ。
- ⑧ 適用が具体化されている倫理綱領を持つ。

こうした基準に照らしてわが国の教職をみた場合、次のようなことがいえる。

第1に、教職が社会にとって不可欠な仕事であることは疑いのないことであるが、「範囲が明確」な仕事であるかどうかについては、多くの問題がある。わが国の学校においては、教員と事務職員との仕事の境界線が不明確であり、事務職員の数が少ないため、給食費の徴収など事務的な仕事を多く教員は抱え込むことになる。また、学校と家庭や地域社会との教育機能の分担が明確ではなく、学校の側に多くの教育機能がしわよせされる傾向にある。特に、家庭や地域社会の教育力が低下しているなかで、本来家庭で行わなければならない基本的生活習慣のしつけなどを学校が行ったり、生徒の起こした暴力事件で教員が警察に行かなければならないこともある。こうしたことが教員の多忙化をもたらし、専門職化の阻害要因となる。

第2に、「高度な知的技術」ということについては、医師や弁護士などの専門職と比べた場合、その背景となる学問体系が十分であるとはいえない。たとえば、国語や社会などの教科指導を例にとると、それぞれの教科の基礎となる学問は体系的に存在しているが、それをそのまま児童生徒に教えることはできない。既存の学問体系を児童生徒の発達過程に即して、また地

域社会の実態なども考慮して教材化し、教育の論理に従って教えていかなければならない。教科教育には、教科の論理、学習者の認識や発達の論理、教育の論理などをふまえ、それを授業という場で統合していく教科教育法の研究が必要であるが、他の専門職の研究水準に比べて十分であるとはいえない。

第3に、「長期の専門教育」という点から見ても、わが国の教員養成の現状は十分であるとはいえない。1949年に制定された教育職員免許法は、教職の専門性を高めるために「大学における教員養成」を掲げた。大学進学率が10%前後の当時としては、教職の専門性を高め、教員の社会的地位を高めていくうえで意味があった。その後、大学進学率は急上昇したが、教員の学歴はそれほど上昇してはいない。文部省「学校基本調査」(1995)によれば、幼稚園教員は短大卒86%、大学卒11%、大学院卒1%、小学校教員は大学卒81%、短大卒18%、大学院卒1%、中学校教員は大学卒88%、短大卒9%、大学院卒2%、高等学校教員は大学卒90%、大学院卒8%、短大卒2%である。わが国における教員に対する尊敬度や信頼度の低下は、親の高学歴化と関係しているともいわれる。そうした観点だけでなく、専門職に必要な「高度な知的技術」を身につけるためにも、長期の専門教育が必要である。

第4は、「自律性 (autonomy)」の問題である。自律性は専門職要件の中心的なものとされるが、教職の場合、医師や弁護士などに比べてはるかに低い。例えば、医師が、中学生に対して「インフルエンザなので出席停止」と診断した場合、生徒や保護者が「大事な試験があるので学校に行かせてください」と言っても無理である。それに対して、教員が行う生徒指導上の指導や注意は拘束力が弱いものが多い。それだけでなく、教員の教育活動は、さまざまな点で制約されている。公立の小・中・高等学校教員には、授業で使用する教科書を選定する権限がなく、教育委員会で採択した教科書を使用しなければならない。また、学校の教育課程も教育委員会に届け出て承認を受けなければならなし、児童生徒の評価についても細かい規定によらなければならない。教育課程の編成、教科書の採択、教育

評価などにより広い自由が与えられないと、教育実践における自由度は狭まれ、専門性を発揮することができにくくなる。

第5の「その自律性の範囲内でなされる判断と行為に重大な責任を負う」は、第4の問題と深く関係する。教員は、国民の教育を受ける権利を直接的に実現する社会的使命と責任を負っているので、「自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない」(教育基本法第6条)のは当然である。しかし、教員がその職責を遂行するための自律性の度合いは、医師などの専門職と比べた場合、必ずしも高くはない。近年、いじめなどの問題をめぐって教員が訴えられることがあるが、判断と行為にどのような責任があるかは難しい。専門職としての自律性がしっかりと認められた場合に、判断と行為に重大な責任が生じるのである。

第6は、教職が、営利的でなく、社会奉仕的義務の精神を必要とする職業であることにはほとんど異論はないであろう。教職は、子どもの発達を保障し幸せを実現していく仕事であるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献する重要な仕事である。したがって、教職には、営利的でなく、社会奉仕的精神が求められるのは当然であるが、それが戦前のように上から強要されたものではなく、自発的意志に基づくものである必要がある。

第7は、「自治組織」の問題である。教員の自治組織はいろいろあるが、最大のものは日本教職員組合であろう。しかし、日本教職員組合は、日本医師会や日本弁護士会などとはかなり異なり、免許の取り消しや加入、除名等の規制権をもっているとはいえない。

第8は、「倫理綱領」の問題である。日本教職員組合は、1952年に10項目からなる「倫理綱領」を発表している。そこには、「日本社会の課題にこたえて青少年とともに生きる」「平和を守る」「科学的真理に立って行動する」など教員のあるべき姿も示されているが、「教育の自由の侵害をゆるさない」「正しい政治を求める」「団結する」など運動論的なものが多く、「適用が具体化されている」とはいえない。また、日本教職員組合自らがこれを「歴史的文書」と位置づけるなどしており、機能しているとは言

えない。

このようにリーバーマンの基準に照らしてみただけの場合、わが国の教職は専門職と言うにはかなり無理があった。

そうしたことから、教職を専門職にしていこうとする運動が展開された。そして、1971年に中央教育審議会は「教員の給与は、すぐれた人材が進んで教職を志望することを助長するにたる高い水準とし、同時により高い専門性」をはかるために給与体系を改める必要がある、という答申を出した。この答申に基づいて、1974年に「学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法」が制定され、4回にわたる教員給与の引き上げがおこなわれた。

1988年には、教育職員免許法が改正され、教職の専門性を高めるために、免許状修得のための教職単位の大幅な引き上げがおこなわれた。また、普通免許状は、修士の学位を基礎資格とする専修免許、学士の学位を基礎資格とする一種免許、大学に2年以上在学し62単位以上の修得を基礎資格とする二種免許の3種類となった。しかも、二種免許状の教員には一種免許状を取得する努力義務が課せられた。

文部省は、1980年頃から上越、兵庫、鳴門に現職教員の大学院教育をおこなう新構想の教育大学を設置するとともに、全国の教員養成系大学・学部大学院を設置していった。そして、教員養成の高度化をはかり、現職教育の充実に努めながら教職の専門性を高めていこうとした。

しかし、1970年代から21世紀にかけて学校や子どもをめぐる深刻な問題が次々とおこってきた。そして、落ちこぼれ、いじめ、不登校、学級崩壊などは、社会問題となっていった。こうしたなかで、学校や教員の指導力が問われ、学校批判、教員バッシングが展開されていったのである。そして、心労による精神的な疾病で休職や退職におこまれていく教員が激増していった。

教員給与改正による経済的待遇の改善や、免許法の改正、大学院の設置などが行われていったのとほぼ同じ時期に、皮肉にも教職の権威が失墜していったのである。勿論、1970年代以

降の学校や子どもをめぐる深刻な問題は、さまざまな要因が複雑に絡み合っておこってきたものである。また、教職の専門性を高めていくために、経済的待遇の向上や大学院教育などは必要である。しかし、教職を専門職にしていこうためには、教員の本来の仕事である教育実践との関連にたった専門職概念の検討が必要であろう。

### 3 反省的实践家としての教師

#### (1) 技術的合理性に基づく技術的熟達者

ヨーロッパにおいて、専門職 (profession) という言葉は、「神の宣託 (profess)」を受けた者に与えられた職業を意味していた。そこで、牧師や僧侶などの聖職者が最初に専門職と呼ばれ、次に専門職と呼ばれたのは大学教授 (professor) であった。患者を手当てし、死への旅立ちをやわらげる医者も、神の仕事を代行する専門職とみなされた<sup>(7)</sup>。

近代になると、専門職の拠り所となった「神の宣託」は、実証的な科学と技術に置き換えられていった。ショーンによれば、科学技術の発展にともなって、「人間の進歩は人間の目的を達成する技術を創造する科学を利用することによって達成できるという考え方が優勢」となり、19世紀後半には「常識化された見識」として確立していったのである<sup>(8)</sup>。そうしたなかで、「専門職は新しい科学を人間の進歩の達成に適用する<sup>(9)</sup>」職業とみられるようになった。医師も、神の仕事を代行する者から、科学に基づいた技術を持つことによって、典型的な専門職になっていったのである。

「技術的合理性 (technical rationality)」の原理は、科学的な知識や技術を合理的に適用することである。したがって、専門職が一般職と区別されるのは、問題とそれを解決する方法に十分な同一性があることであり、そのための体系的な知識ベースを持っていることであるとされた。ショーンによれば、この体系的な知識ベースは、「専門分化していること、境界が固定していること、科学的であること、そして標準化されていること<sup>(10)</sup>」という4つの特性を本質とする。特に、一般化され、標準化された知識

が、実践における具体的問題の解決において重要である。

エドガー・シェイン (Edgar Schein) は、専門家の知識には次の3つの要素があるとしている<sup>(11)</sup>。

- ① 実践が依拠し発展する基盤となる学問や基礎科学
- ② 日々の診断の手続きや問題解決の多くが導かれる応用科学や技術学
- ③ 基盤となる基礎知識や応用知識を使って、クライアントへのサービスを現実に行うことに関わる技能や態度

基礎科学をベースとして応用科学が生まれ、応用科学は問題解決の技法を生み出し、それらの技法が適用されてサービスが実際におこなわれる。したがって、専門家を切望するならば、自分たちの知識ベースが専門職に必要なこのような特性を備えているかどうか、日常的な問題にその知識ベースを規則的に適用できるかどうか問題となる。

ネイザン・グレイザー (Nathan Glazer) は、医学や法律などのメジャーな専門職と福祉や図書館業務、教育のようなマイナーな専門職とを区別している<sup>(12)</sup>。グレイザーによれば、メジャーな専門職は、「健康、訴訟の成功、利潤のように、人々が納得する明白な目的によって学問的に原理づけられ」ており、体系的な科学的知識によって根拠づけられ、安定した制度的な文脈において機能している。専門家教育においても、「科学に基づく厳密な技術的知識という高度な要素」を有している。これに対して、マイナーな専門職は、「変わりやすい曖昧な目的に悩まされ、実践では不安定な制度的文脈にわずらわされている」ために、「体系的で科学的な専門家の知識の基礎を発展することができない」のである。また、マイナーな専門性に関わる学部は、「救いようもないほど厳密性がなく、専門性の地位において優位に立つ」学問に依存している。

図書館司書をみると、「日々の専門的な仕事の大半は、かなり具体的で経験にもとづく特定の決まりごととルール、それに主なカタログの体系を活用すること」にあり、「医療の専門家が、人間の疾病を治療するために莫大な量の知識を

開発してきた」のとは大いに異なる<sup>(13)</sup>。

したがって、マイナーな専門家である福祉士が「専門職の階層構造の中で上昇」するためには、「体系的な研究による理論構築。専門家の技術に堅固な基礎を与える確かな理論を生成することによって、専門職のサービスに関わる問題に科学的方法を適用すること<sup>(14)</sup>」が必要となるのである。

このように近代社会において、人間の進歩は科学技術の発展によって達成することができるという世界観が確立していくなかで、専門職を基礎づけるものも「神の宣託」から実証的な科学と技術に置き換えられた。ショーンによれば、近代の専門家は、技術的合理性に基づく「技術的熟達者 (technical expert)」なのである。

## (2) 技術的合理性の問題

技術的合理性に基づく技術的熟達者は、近代において成立した専門家像であるが、現代においても多くの人々に承認されている専門家像である。ここでは、こうした技術的合理性を拠り所とする専門家の持つ問題について検討してみたい。

ショーンによれば、第二次世界大戦やスポーツ・ショックへの対応のなかで、「新しい科学的知識の創造が富を生み出し、国家目標を達成し、人間の生活を向上させ社会問題を解決する<sup>(15)</sup>」という考えに基づいて、国家的規模の研究が推進されていった。そして、医学や工学の分野を中心として目覚ましい成果が生まれ、科学的技術を合理的に適用する技術的合理性に基づく専門職が勝利したのである。国家の強力な支援のもとで作られていった医学部と臨床用病院を備えた医学研究センターは、他の専門職が目指す制度的モデルとなった。そこでは、「基礎科学の堅固な基礎と同様に堅固な一群の応用臨床科学がおかれ、つねに変化し続ける研究成果を実践する専門家<sup>(16)</sup>」がいて、次々と成果を生み出していったのである。

しかし、シェインが指摘しているように、基礎科学の適用で応用科学が生まれ、応用科学の成果を適用して実践が展開されるというなかで、適用の順序は依存の順序となり、知識の階層化が成立する。そして、知識がより基本的な

ものであるほど知識を生み出す人の地位が高くなり、医学部においては、Ph.D（学術博士）とM.D（医学博士）が区別される。また、実践は科学的技術の合理的適用であるとみなされ、研究者の役割は、実践者の役割より優れたものと考えられる。そして、知のハイエラキーが構成されるのである。

大学における学術研究においても、基礎科学は「親学問」として強い権威を持ち、次に応用領域の研究が続き、実践領域の研究は厳密性に乏しいという理由で低くみられる。そして、基礎科学と応用科学の知識体系が整備されているといわれる医師や法律家はメジャーな専門職とされ、それらがあまり整備されていない福祉士や図書館司書、看護師、教師などはマイナーな専門職として待遇も悪く、社会的地位も低く扱われてきたのである。

また、新しい科学的知識を創造する人はそれを適用する人よりもより高い地位にあるという考えは、研究と実践との階層分化を生み出す。ショーンによれば、「研究者は基礎科学と応用科学を提供することを期待され、それらの基礎科学と応用科学から実践の問題を診断し解決する技術が生まれるとみなされる。そして実践者は、研究すべき問題と研究成果の有効性の検証を研究者に提供することを期待されている<sup>(17)</sup>」のである。すなわち、技術的合理性においては、理論と実践との関係は、理論の実践化にはかならない。こうした二元論からは、研究者と実践者が対等な立場で現実を生じる問題の解決にあたるという関係は生まれにくいのである。

社会構造の複雑化、価値観の多様化などのなかで、こうした技術的合理性に基づく専門家像の欠点と限界が顕在化していく。それは、現実の実践は、「複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤という現象<sup>(18)</sup>」を抱えており、「技術的合理性のモデル」に適合しないからである。不確かな状況のなかで実践者は、科学的技術を合理的に適用することに当惑し、手を焼くのである。「技術的合理性のモデル」は、目的が固定し、問題が明らかな場合にその解決の技術を提供してくれる。しかし、福祉や教育のように解決方法が複数あり、「専門家の実践のパラダイムが葛藤する時、技術の利用にとって

はっきりと確定した文脈はない<sup>(19)</sup>」のである。メジャーな専門職においては、実践者が技術的熟達者として貢献できる領域はある。しかし、工学の発展が環境問題を生じさせ、先進国による農業の産業化・大規模化が開発途上国の農民経済を破壊していくという問題に専門家は直面する。そうしたなかで、ショーンによれば、「専門家は、自らの規範にふさわしい生き方をすることができていないこと、社会的に目標を達成し問題を解決する援助能力がないことに由来する正当性の危機<sup>(20)</sup>」に苦しむことになる。

ショーンによれば、専門家が「技術的合理性のモデル」を保持し続けようとしたなら、「実践者は、クライアントの犠牲によって専門家としての自己の感覚を保っている<sup>(21)</sup>」にすぎなくなる。複雑でやっかいな現実を避け、専門家としての高地に身を置き、技術的合理性に基づいた実践を行おうとする人々がいる。彼らは高いところからクライアントの泥沼の現実をみおろしているにすぎない。そして、彼らの援助に適合しないクライアントを、「問題のある患者」、「困った依頼人」、「反抗的な子ども」とみなそうとする。しかし、価値観の多様化、人権意識の高揚などのなかで、そうしたクライアントによって、専門家が告発される事態が次々と起こってきた。望まない高額な治療費を要求されたとして患者から告発される病院、利益追求のため公害を発生させたとして告発される企業、子どもがいじめを受け自殺に追い込まれたとして保護者から告発される学校。こうした事態は、技術的合理性に基づく専門家像の問い直しを迫るものである。すなわち、科学的理論の実践への適用によっては、不確実な現実に対応できなくなってきたのである。

こうした中でショーンは、技術的合理性に基づく技術的熟達者にかわって「行為の中の省察 (reflection in action)」に基づく「反省的实践家 (reflective practitioner)」を、新しい専門家として提示したのである。

### (3) 行為の中の省察

ショーンは、まず専門家の知を、日常生活にみられる「行為の中の知 (knowing in action)」から考察している。ショーンによれば

ば、人間が日常の生活においてある行為をなす時、たとえば、数千、数百万の中からある人の顔を認識できるようなマイケル・ポラニー (Michael Polanyi) の言うところの暗黙知 (tacit knowing) がある<sup>(22)</sup>。それは、専門家の職業生活においても同じであり、「研究に基づいた理論と技術の使用を意識している時でさえも、有能な実践家は暗黙の認識と判断<sup>(23)</sup>」をしている。人間は、行為の前に考えることはあるが、実際に行為におよんだ際、先行する知的操作からは生まれぬある種の経験によって培われた暗黙知に基づいて行為するのである。

このような「行為の中の知」があるとともに、「行為についての知 (knowing on action)」もある。一般人も専門家も共に、自分がしていることについて、時にはそれを実際にやっている最中でも、行為について思考し、行為の中で暗黙に知っていることについて振り返る。こうした行為についての思考や振り返りは、行為の中で暗黙になっていたものを理解し、批判し再構成して、次の行為の中で具体化される。まさに、「なすことによって学ぶ」のである。

「行為の中の知」や「行為についての知」は技術的合理性においては、ほとんど取り上げられることはなかった。なぜなら、技術的合理性は、科学的知識や科学的技術を合理的に実践に適用することにほかならないからである。それに対して、ショーンは、こうした「行為の中の知」と「行為についての知」から「行為の中の省察」という概念を導きだした。そして、行為の中の省察は、不確実で価値の葛藤する状況に対応する実践者の「技法 (art)」の中心になるとしている。すなわち、技術的合理性に基づく実践が、適用という反復に終始し自分が今おかれている状況について考える機会を逃すのに対して、行為の中の省察は、科学的技術を批判的に検討するなかで、新しい状況を理解し対応していくことを可能にするのである。

ショーンは、このことをニコラエヴィッチ・トルストイ (Lev Nikolayevitch Tolstoy) を例にして説明している。トルストイは、30代半ばに学校を始め、ヨーロッパを訪れて最新の教育方法を学んだ。しかし、目の前の生徒には全く役に立たなかった。彼は、生徒を悩ませてい

るものがなんであるかについて考え、「一つの方法に盲目的に固執するのではなく、あらゆる方法が一面的であるという信念、および生徒が陥る可能性のあるあらゆる困難にとって最適な方法は一つのメソッドではなく、アート<sup>(24)</sup>」であるという信念を持つにいたる。そして、「どの教師も、生徒の理解におけるあらゆる不備を、生徒の欠点としてではなく、教師自身の教授の欠点としてみることによって、新たなメソッドを発見する能力を自分自身の中に開発していくよう努めなければならない<sup>(25)</sup>」と述べているのである。ここには、技術的合理性に基づく専門家が、やっかいな現実に直面した時、高いところから泥沼で苦しむクライアントをみているだけだったのに対して、子どもの学びの困難さを子どもの問題としてではなく、自分自身の教授の欠点として捉え、新たなメソッドを開発していこうとする実践者の姿がある。

そして、行為の中で省察する時、実践家は「実践の文脈における研究者」となる。彼は、すでに確定したとされる理論や技術に頼るのではなく、目の前の事例に対応する技法を探究していこうとする。ショーンは次のように述べている。「彼の探究は、その目的について、あらかじめ一致がみられる手段について考察するに留まらない。彼は手段と目的を別にしておくのではなく、問題状況に枠組みを与えるように目的と手段を相互作用的に規定する。彼は思考することと行動することを分けていない。行為へと後で変換していく決定の方法を推論しているのであり、彼の実験は行為の一種であり、行為の実行が探究へと組み入れられていく。このように『行為の中の省察』は『技術的合理性』の二分法に縛られていないので、不確実な独自の状況においてさえも、進むことができる。<sup>(26)</sup>」

ここには、「理論の実践化」ではなく「行為の中の省察」によって、「不確実で独自の状況」に対応していくことのできる探究の過程が示されている。そして、その過程で、目的と手段、思考と行為の二元論が克服されているだけでなく、研究と実践の二元論が見事に克服されているのである。

ショーンの「行為の中の省察」は、状況との



対話としてなされる行為の中の思考に限定されるものではない。それは、実践の後に自らの実践を振り返り反省する「行為の後の省察 (reflection after action)」を含むだけでなく、実践の事実を対象化して考察する「行為についての省察 (reflection on action)」を含んでいる。すなわち、実践家は、自らの実践を振り返り反省することによって、自己と対話し、専門家として自分自身を成長させていこうとするのである。そこに反省的实践家としての専門家の姿がある。

ショーンによって提示された反省的实践家の概念は、医師や法律家などの専門家に自らの仕事の問い直しを厳しく迫るものであった。それは、科学的技術の合理的適用という高いところからではなく、泥沼で苦しんでいるクライアントと同じ目線に立っての実践的研究を要求するものである。それは同時に、自らの実践の事実を対象化し省察することによって、専門家として成長していくことを求めるものである。

ショーンの提示した新しい専門家像はまた、それまでマイナーの専門職と呼ばれてきた専門家に光を与えるものである。福祉士や看護師、教師などの実践は、複雑で不確実なためにこれまで体系的な知識や科学的技術を十分に発展させることができなかった。そのため、専門職としては低くみられていた。しかし、「行為の中の省察」は、研究と実践の二元論を克服し、知のハイエラキーを否定するものでもある。これまで複雑で不確実な実践のために低くみられていた専門家も、科学的技術の適用という視点からではなく、新たな視点からの専門職化が検討されなければならない。教育においても、新たな視点からの専門家像の構築が求められているのである。

## 結び

ショーンの『反省的实践家～専門家は行為の中でどう思考するか』は、多様な分野で活躍する現代の専門家の思考と行動、その社会的地位などについて考察したものである。ここでは、教職の専門性との関連で彼の提起した新しい専門家像の意味を考え、結びとしたい。

わが国では、ILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」が出された後、教職の専門職性に関する論議が活発となり、教員の経済的待遇の改善や教員免許法の改正による教職単位の引き上げ、教職大学院の設置などによって専門性を高めていこうという方向が示された。しかし、皮肉にもほぼ同じ時期に、学校や子どもをめぐる深刻な問題が次々とおこり、教職の権威が失墜していったのである。ショーンの提示した「行為の中の省察」に基づく「反省的实践家」は、まさにそうした状況に対応する実践的認識論に基づく新しい専門家像であったことに大きな意味がある。

教職は、教育実践が直面する問題の複雑さ、価値の葛藤などによる不確実性のためにマイナーな専門職としてみられてきた。そうした中で、ショーンの提示した新しい専門家像は、教職に光をあて、専門職性を樹立するための基礎を与えた。技術的合理性に基づく専門家の問題が顕在化している今日において、「行為の中の省察」に基づく「反省的实践家」という視点から、専門職を判定する基準の見直しが検討されなければならない。

教職の専門性を高めていくうえで、教員と事務職員との仕事の境界を明確にし教職を「範囲が明確」な仕事に限定していくことや、「長期の専門教育」を行うことなどの制度的改革は必要である。しかし、大学院での教育も、技術的合理性のモデルに基づくものでは、複雑で価値の葛藤などがみられる状況に対応していくことのできる反省的实践家を育てていくことは難しい。教員養成のカリキュラムも、技術的合理性に基づくものではなく、行為の中の省察に基づく反省的实践家の育成という視点からの見直しが必要である。

ショーンの提示した新しい専門家像はまた、中央集権的教育行政の見直しを求めるものである。わが国の教育では、細部にわたって国家が規定し、教科書の採択をはじめ教育実践における教師の自由は制限されている。教育実践における自由度が狭まれば狭まるほど、教師は主体性や専門性を発揮できなくなる。そうした状況においては、行為の中の省察に基づく反省的实践家は育ちにくいのである。

ショーンの提示した新しい専門家像は、教育実践の問い直しを迫るものである。わが国の学校教育においては、教科書を教える授業や管理主義に基づく生徒指導が行われていることが多い。技術的合理性の原理は、子どもと保護者に対する教師の権力性を強め、学校における官僚主義を生みだしていった傾向がある。そして、学校や子どもをめぐる深刻な問題が連続し、学校批判、教員バッシングが起こってきたのである。ショーンが提示した新しい専門家は、高いところから子どもをみるのではなく、子どもが陥っている泥沼の状況と対話し、子どもに寄り添いながら問題解決をはかっていく教師である。そして、自らの実践を対象化し、振り返り反省しながら自分自身を成長させていこうとする反省的实践家である。こうした専門家像に基づく反省的保育や反省的授業を生みだしていくことが、教職の専門性を高めていくために欠かせないであろう。

アカデミック・フリーダム等により専門職性が確立しているといわれている大学教員も、技術的合理性の原理に基づき高いところから学生を指導していくのではなく、学生の授業評価等を謙虚に受け止めながら、自らの実践を改革していくことが必要である。また、反省的実践の事例研究<sup>(27)</sup>等をとおして、専門家養成のあり方を検討し、新しいプログラムをつくり出していくことが求められているのである。

## 註

- (1) Donald A. Schön ; The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action, Basic Book, 1983
- (2) ショーンの前掲書は、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵～反省的実践家は行為しながら考える』（ゆみる出版, 2001）および柳沢昌一・三輪建二訳『省察的実践とは何か～プロフェッショナルの行為と思考』（鳳書房, 2007）として、わが国に紹介されている。本稿では佐藤学・秋田喜代美の邦訳によっている。また、本稿は、佐藤学『教師というアポリア～反省的実践へ』および佐伯胖他編『教師像の再構築』から多くを学んでいる。
- (3) 『新教育学大事典2』（第一法規, 1990）, 494頁
- (4) 佐藤学「現代社会のなかの教師」（佐伯胖他編『教師像の再構築』, 岩波書店, 1998）, 5頁
- (5) Bergemann, B : Berufsethos der Lehrers, Lexikon der Pädagogik, Verlag Herder, 1953
- (6) M. Lieberman, Education as a Profession, Prentice-Hall, 1956、市川昭午『専門職としての教師』（明治図書, 1969）
- (7) Schön ; The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action、佐藤・秋田邦訳、訳者序文 4-5頁
- (8) Schön ; ibid., P31、前掲邦訳, 40-41頁
- (9) Schön ; ibid., P31、前掲邦訳, 41頁
- (10) Schön ; ibid., P23、前掲邦訳, 23-24頁
- (11) Edgar Schein ; Professional Education, New York: McGraw-Hill, 1973、Schön ; ibid., P24、前掲邦訳, 25頁
- (12) Nathan Glazer ; "Schools of the Minor Professions", Minerva, 1974、Schön ; ibid., P23、前掲邦訳, 22頁
- (13) Schön ; ibid., P25、前掲邦訳, 26-27頁
- (14) Schön ; ibid., P25、前掲邦訳, 28頁
- (15) Schön ; ibid., P38、前掲邦訳, 53-54頁
- (16) Schön ; ibid., P38、前掲邦訳, 54頁
- (17) Schön ; ibid., P26、前掲邦訳, 29頁
- (18) Schön ; ibid., P39、前掲邦訳, 56頁
- (19) Schön ; ibid., P41、前掲邦訳, 60頁
- (20) Schön ; ibid., P39、前掲邦訳, 56頁
- (21) Schön ; ibid., P42、前掲邦訳, 61頁
- (22) Michael Polanyi ; The Tacit Dimension, New York: Doubleday and Co., 1967、Schön ; ibid., P52、前掲邦訳, 82頁
- (23) Schön ; ibid., P50、前掲邦訳, 77頁
- (24) Schön ; ibid., P66、前掲邦訳, 114頁
- (25) Schön ; ibid., P66、前掲邦訳, 114頁
- (26) Schön ; ibid., P68-69、前掲邦訳, 119-120頁
- (27) こうした視点から次のような事例研究をおこなってきた、大桃伸一「幼稚園での子どものトラブルと家庭との連携」（『県立新潟女子短期大学研究紀要』第43集, 2006）、大桃伸一・熊谷祐子「子ども同士のトラ

ブルで幼稚園をやめた事例の研究」(『県立新潟女子短期大学研究紀要』第45集, 2008)、大桃伸一・熊谷祐子「幼稚園での保護者からのクレームへの対応に関する事例研究」(『人間生活学研究』第1号, 2010)、大桃伸一「『目安箱』を通しての保育者の成長」(『人間生活学研究』第2号, 2011)