

# 校長養成・研修におけるショーンの 反省的実践家論に関する一考察

～M. エロウのショーン批判を手がかりに～

金 川 舞貴子

(2006年10月5日受理)

A Study on 'Reflective Practitioner' in education for headteachers  
— Focusing on M. Eraut's criticism of D. Schön —

Makiko Kanagawa

The purpose of this paper is to give consideration to the professional expertise of headteachers as reflective practitioners by assessing the Michael Eraut's criticism of Donald Schön. The number of reflective teacher education programmes have been increasing in the last two decades and reflective headteacher education programmes have been gained attention in these years. However, there seems to be several ways of thinking of professional expertise of headteachers as reflective practitioners. M. Eraut is the one who is influenced by Argyris & Schön's idea, double-loop learning, and envisages professional education based on reflective practitioners. However, he criticizes Schön's idea, 'reflection' and provides his original point of view. The points of Eraut's criticisms and a suggestion are as follows:

1. Schön's idea of reflection is problematic. The difference between reflection-in-action and reflection-on-action is not clear. His interest is not so much reflection-in and on-action as 'reflection-for-action'.
2. Schön does not regard for the effect of time scale to the form of reflection.
3. The deliberate meta-process should be focused on the most in professional education.

Next, I gave examination against these Eraut's criticisms. The points are as follows:

1. Reflection-in-action is core of artistry of professional practice in the uncertainty.
2. The difference between two types of reflection comes not from time scale but from 'present-action'.
3. The importance of 'Reflection on reflection-in-action'.

Finally, based on the comparison of Eraut and Schön, the way of education for headteachers should be is suggested: the importance of designing "reflective practicum" in the curriculum, which is characterized by "learning by doing" and "coaching". It helps to bridge the academic world and the practice world.

Key words: Education for aspiring and incumbent headteachers, reflective practitioners, reflection-in-action, dialog with material, reflective practicum

キーワード：校長養成・研修, 反省的実践家, 行為の中の省察, 状況との対話, 省察的実習

## 1. 研究の目的

本稿は、イギリスの教育学者エロウ (Michael Eraut) のショーン批判を手がかりに、ショーン (Donald Schön) の反省的実践家論の意義を検討することで、今後のわが国における校長養成・研修を支える理論的基盤構築に資する知見を得ることを目的としている。

今日、わが国では、自主的・自律的な学校経営を担うべきスクールリーダー、とりわけ校長の力量形成に強い関心が向けられている。近年の関係審議会等の答申・報告は校長や教頭などの研修カリキュラムや養成プログラムの開発を提言し、それらを踏まえて文部科学省は学校組織マネジメント研修のモデル・カリキュラムを開発した(平成16年)。また、大学院でもスクールリーダー養成コースを設置しているところが見られる。

校長養成コースやプログラムを考える上で重要なのは、コースやプログラムの哲学ともなる理想の校長像、およびそれを支える力量とその育成方法である。まず、理想となる優れた校長像とはどのような校長だろうか。筆者(2005)はこれまで、リーブスら(2002)の研究をもとに、優れた校長が、未熟な校長と比べてどのような行動特性を有することを指摘してきた。

①問題解決プロセス：未熟な校長は、明確な戦略を立てたり、戦略の実施プロセスを注意深くモニターして教職員にフィードバックすることが困難である。また、柔軟性に欠け計画通りに推し進めようとする。それに対して、優れた校長は、教職員が実際に動けるようにプランや戦略を明確化し、実施プロセスをモニターする中で教職員に適切なフィードバックをする。また、臨機応変に対応することができ、必要に応じてプランの変更もできる。

②解釈：未熟な校長は、限られた範囲の情報収集をもとに、他者から閉ざされた解釈を行う傾向がある。それに対して、優れた校長は、幅広いデータを収集し、それらを洗練された全体論的なやり方・態度で解釈することができる。また、自らの考え方の枠組みを明確にし、他者や状況との対話から、それを修正・検証しようとする。

③目標・原理・価値：未熟な校長は、教職員や学校を組織立てる明確なビジョンや目標が明確でないため、日々の決定に一貫した方向性がない。それに対して、優れた校長は、目標や原理、価値を明確に述べることができ、さらに他者からの批判にさらして吟味することができる。(Reeves, 2002: 61)

こうした優れた校長は、反省的実践家 (reflective practitioner) としての専門家像と一致する。反省的実践家とは、医学や工学など確実性の高い文脈を前提

として、科学的知識や技術を専門性の基礎とする技術的熟達者としての専門家像に対し、教育や看護など不確実な文脈を前提とした専門職の持つ独自の専門性に光をあてたものである。技術的熟達者としての校長は、科学的知識・技術を実践現場に適用することで「正しく職務を遂行すること」に力を注ぐ校長である。しかし、学校経営の実践は、価値観や目的が曖昧かつ多様であり、正解や方程式など存在しないという不確実性を特徴とする。校長は、何が学校の問題なのかさえ不明瞭な中、問題を設定し、学校のあり方を方向づけていかなければならない。そこで、学校や教職員、生徒の様子など刻々と変化する状況と対話し、「そもそも職務の正しさとは何か」という適切性自体を問いながら、自らの実践の前提を吟味・修正することのできる、反省的実践家としての校長を育成することが重要だと考える。

しかし、上記の①～③のような反省的実践家としての校長の行動特性は、一体どのような力に由来するのだろうか。この問題に関しては、反省的実践家を唱える論者の中で必ずしも見解が一致していない。たとえば、イギリスの教育学者エロウは、ショーンの影響を受けているが、それと同時にショーンの問題点を指摘し、独自の論を展開している。また、教師教育の領域では、1980年代にショーンやデューイに基づく教師教育プログラムが多く設けられたが、「知識や行動をいかにコントロールするか」という技術合理的発想に立ち、結局プログラムが非常にテクニカルなものになってしまう危険性が指摘されている (R. Clift, et al., 1990: 13-14)<sup>1)</sup>。

また近年、力量形成の方法として、ワークショップ型研修やケースメソッド、problem-based learning といった実践性に主眼をおいた方法が目目されている。これは、従前より指摘されてきた、研修における「理論と実践の乖離」という問題を克服するために導入されたもので、非常に重要なものである。こうしたワークショップやケースメソッドにおいては、ショーンの反省的実践家論の中核に位置する「省察 (reflection)」が一つのキー概念として考えられている場合も少なくない。しかし、実践的な方法を採用したからといって、それが必ずしも反省的実践家としての力量の形成に結びつくわけではないだろう。

力量の捉え方が違えば、同じ教育方法を用いても、そのあり方・強調点は変わる。ケースメソッドやワークショップを行う前に、反省的実践家としての校長の力量とは一体なにが本質なのか、その力の育成のために養成・研修機関はどのような役割を担うのかについて、さらに掘り下げた議論が必要である。

そこで本稿では、エロウによるショーン批判を吟味することを通じて、ショーンの反省的実践家論の意義を再検討し、校長の力量および養成・研修のあり方について考察する。

## 2. エロウによるショーン理解

まず、エロウはショーンをどのように理解し、評価しているのだろうか。

エロウによると、ショーンは次の3つのテーマに基づいて論を展開している (Eraut, 1995)。

テーマ1：技術的合理性の批判

テーマ2：専門的実践に関する代替的認識論

テーマ3：実践における恒常性と革新（創造性）

この中でもショーンの第一の関心は、テーマ1と3にある。テーマ1, 2について、ショーンは専門家のパフォーマンス（職務実践）がどのようなものかについて一般的な側面を分析・描写するのではなく、専門家の芸術的技（artistry）を強調しながら、実証主義的な認識論をベースとした技術的合理性モデルによる専門的知識の捉え方を批判している。技術的合理性モデルへの批判は、次の主張に基づいている。

- ①現実世界の複雑性の中で、純粋な実証主義的アプローチによって達成されるものには限界がある。なぜなら、実証主義的アプローチは、単純な、または単純化された問題にのみ立ち向かうことが可能だからである。
- ②技術的合理性モデルは、専門家が自ら望む目標を達成するために、どのように実践の中で振舞っているのかについて適切な説明をすることに失敗している。技術的合理性は、専門家の実践への処方箋としても、説明としても不適切である。

この点についてはエロウもショーンとスタンスを同じくしており、ショーンの見解は、その当時多くの専門家が気づいてはいたが明瞭に理解しておらず、また議論するのも不可能だと思っていたことを正確に描写したものであるとして、エロウはショーンを評価する。

技術的合理性モデルへの批判を踏まえ、ショーンは「専門家の日々の職務生活は、暗黙の『行為の中の知 knowing-in-action』を基盤にして行われている」という新しい認識を明らかにする（『行為の中の知』とは、使用中の理論（theory-in-use）や暗黙の前提等と呼ばれるものと同義である）。そして、専門家が状況を再解釈したり問題を再設定する直観的能力に着目し、専門家の創造性や実践の革新に関する新しい認識論を発展させている。

さらにショーンは、いかに専門家が自らの「行為の

中の知（使用中の理論）」を知り、実践の革新に繋げるのかを説明する一助として、省察概念を整理発展させ、「行為の中の省察 reflection-in-action」と「行為についての省察 reflection-on-action」という2つの概念を提示している。「行為の中の省察」は、行為し状況と対話しながら瞬時に思考し行動することである。一方で、「行為についての省察」とは、行為しながら行った思考や理解の意味を振り返り行為後に考えることであり、個人の知識ベースを拡張させるような経験から何かを学んだ後に、その時の経験を、これまでの経験から作った枠組みに照らして意味付けることである（森・秋田, 2000: 231）。

省察概念にまつわり、テーマ3に関するエロウとショーンの見解は異なる。エロウは、ショーンの見解は明瞭さに欠ける概念であり、特別な意味を持たず思考と同義に扱われていたり、問題設定等を含めた戦略的な話のみを省察と捉えていたり、また思考に関する思考、つまりメタ認知的プロセスを省察と扱っていたりすると問題視する。そして、革新や変革に向けた継続的な専門職的発達のためには、省察概念よりも、ショーンがアージリスと行った初期の研究が有効だとする。アージリスと行った初期の研究とは、専門家が自らの「使用中の理論」と「信奉する理論」のギャップを認識し克服するための学習スタイルとして、「ダブルループ学習」の重要性を提唱した研究である。「使用中の理論」と「信奉する理論」のギャップを克服するためには、「信奉する理論」や自明の世界の外へと踏み出し、自らの行為の結果に対する真のフィードバックを得ることが重要である。エロウは、専門家が自らの思考習慣や前提を批判的に吟味し再構築するというダブルループ学習の中核部分を強調し、ショーンの見解を「メタ認知的理論」として位置づけている。

## 3. エロウによるショーン批判

ショーンの見解を「メタ認知的理論」と特徴づけるエロウは、ショーンの見解は理論的根拠と一貫性に欠け、混乱を招いていると批判する。彼が指摘するショーンの問題点は、以下の2点に集約できる。

- (1) 「行為の中の省察」は不明瞭な概念であり、「行為に関する省察」との区別が曖昧である。これら両概念を用いるよりも、むしろ、「（進行中の）行為のための省察」と表現する方がショーンの見解を言いあてている。
- (2) 文脈の違い、特に時間的制約によって省察が多様な形態をとることをショーンは認識できていない。

(1) 「行為の中の省察」・「行為に関する省察」の区別よりも「行為のための省察」が適切

まず、エロウは「行為の中の省察」自体がどのようなものかが曖昧だと指摘する。たとえば、「行為の中の省察」とは、問題解決プロセス全体を指すのか、それとも戦略的思考の部分のみを指すのか、あるいはメタ認知的、批判的思考を指すのかが曖昧である。

次に彼は、一つの行為をどのくらいのスパンで捉えるかによって、「行為の中の省察」と「行為に関する省察」の区別が曖昧になると指摘する。エロウは演劇の比喩を用い、「行為は『一シーン』なのか、『一幕』なのか、それとも『劇全体』なのか」と問う。つまり、実践とは「複数の段階からなる一つの行為」としても、あるいは「一連の、継続的しているが個別の行為」としても理解できるのである(1995: 16)。校長職では、前者の場合、一学期、二学期といった複数の段階を含んだ一年間の教育実践、あるいは研究発表や研修会といった複数の段階を含んだ一つの研究活動・プロジェクトが一つの行為とみなされる。後者の場合、年間計画に基づいて教育活動は継続しているが、一学期、二学期の活動は個別の行為とみなされる。前者の解釈に立ち、たとえば一年間の教育実践を一つの行為と捉えれば、その期間中に行われる省察は「行為の中の省察」となる。一方で、後者の解釈に立てば、同じ省察でも「行為に関する省察」と呼ばれるようになる。このように、どこまでを一つの行為と捉えるかによって、「行為の中」なのか「行為に関する」なのか変化するため、エロウはこれら両概念の区別は曖昧だと批判するのである。

こうした混乱に対して、エロウは前置詞に注目してこれらの概念を解釈すべきだとする。on という前置詞は省察の「焦点・的」を指すのに対して、in という前置詞は省察の「文脈」を指す。これらに加え、エロウは「行為のための省察 reflection-for-action」という概念を提案している。for という前置詞は省察の「目的」を指す。これは、ショーン自身が直接用いたわけではない。しかし、ショーンの著書で示された事例を見る限り、ショーンの関心は主に「行為のための省察」と「行為に関する省察」にあり、彼が重視しているのは「進行中の行為に影響を与えることを“目的とした”省察」であるとエロウは解釈する。

この点に関して、エロウは、ショーンをデューイ (J. Dewey) の省察概念やコルブ (D. Kolb) の経験学習理論、アクションリサーチと対比させて位置づけている。エロウによると、デューイの省察概念は、行為の外側 (outside the action) にあり、「学習のために」行われるものである。したがって、現在の行為よりも

将来の行為を志向している。またコルブの経験学習理論は「学習のための省察」、つまりショーンのように進行中の行為ではなく未来の行為に影響を与えることに第一の関心を置いている。アクションリサーチも同様に、ショーンの言う「行為の中の省察」や「その場での実験」ではなく、未来の行為と結びついた「行為に関する省察」や「学習のための省察」を特徴としている (Eraut, 1995: 9, 16)。

これらのことから、エロウにとって「現在の行為に影響するための省察」か、「将来の行為に影響を与えるための省察」かという区別は重要であり、革新・変革に向けて継続的な学びを遂げるためには、将来の行為の創造と結びついた省察が重要と考えていることが分かる。

(2) 文脈の違い、特に時間的制約によって省察が多様な形態をとることを認識できていない

～熟慮的なメタプロセスの重要性～

エロウは、職場において利用可能な時間や状況の多事性 (クライアントや活動の数、情報量など専門家が注意を向けなければならないもの) といった文脈的要素によって、専門家がパフォーマンス (職務遂行) する際の認知モード (直観的に行うのか、或いは様々な情報を吟味しながら熟慮的に行うのかなど) は左右されると考える (Eraut, 2000: 128-129)。しかし、ショーンはそうした状況性や文脈性を考慮していないと言う。

表1は、文脈的要素の変化による認知モードの違い、「瞬間/反射的」「迅速/直観的」「熟慮的/分析的」そして認知モードによるパフォーマンスの違いを示している。専門家のパフォーマンスは「状況の解釈」「意思決定」「行為」「メタプロセス」という4つのプロセスから構成されている。メタプロセスとは、他の3つのプロセスをコントロールするものである。

時間と認知モードの関係は相互作用的である。利用可能な時間が短い場合、専門家は「迅速/直観的」な

表1. 時間、認知モード、プロセスのタイプの相互関係

プロセス	認知のモード		
	瞬時/反射的	迅速/直観的	熟慮的/分析的
状況の解釈	パターン認識	迅速な解釈	議論と/あるいは分析を含めたレビュー
意思決定	瞬時の反応	直観的	いくらかの分析あるいは議論を伴い、熟慮的
行為	ルーティン化された行為	迅速な決定によって強調されたルーティン	定期的に進歩をレビューしながら計画された行為をする
メタプロセス	状況的な気づき	短く、反射的な反省。暗黙のモニタリング	思考や活動を意識的にモニタリングする。自己マネジメント、評価

【出典】 M. Eraut, 2000: 129

認知モードを余儀なくされ、迅速な意思決定や状況理解が求められる。逆に、経験によってパフォーマンス（職務遂行）がルーティン化すると、専門家は短時間で迅速に物事を行うことができる。他方、利用可能な時間が長い状況では、「分析的／熟慮的」モードが可能になり、多様な選択肢を意識的に考え出したり他者と論点や問題についてじっくり相談・議論し、自らの決定によってどういう影響が生じるかなど長期的な視点を持ちながら、可能な最善の道筋を判断することができる。

メタプロセスも同様に、時間や状況によって大きく左右される。教室で授業をしている教師のように、直観的に瞬時に意思決定をしなければならない状況では、メタプロセスは暗黙のモニタリング、状況的な気づきや直観的または反射的な省察になり、自らの前提を問い直すまでできず、自己確認で留まる。エロウの言う「迅速／直観的」モードでのメタプロセスは、ショーンの言う「行為の中の省察」に相当するだろう。一方で、熟慮モードでは、メタプロセスの役割はより複雑になる。自らの職務に対して意識的なモニタリングを行い、問題を設定し直したり、価値の問題を考えたり、自らの前提を問い直す省察を行うことができる。こうした「分析／熟慮的」モードでのメタプロセスはショーンの「行為に関する省察」に相当するだろう。

エロウはいずれの認知モードも重要なことを指摘しつつも、中でもとりわけ熟慮モードでのメタプロセスが、不確実な時代に生きる専門家には不可欠であると主張する。それは次のような理由からである。①問題が明確化されない状況や予期せぬ状況に対処することの重要性、②戦略的思考の重要性、③チームワークと協議の重要性、④クライアントとの協議の重要性、⑤省察や自己評価の重要性 (Eraut, 1994: 152-155)。

彼は理想の校長像として「専門職実践家 professional practitioner」としての校長を提案する。これは、ある程度の命題的知識（科学的な理論や概念など）と経験から獲得した暗黙知を用いて、同僚やクライアントと議論や相談しながら長期的な視野で問題に取り組んだり、命題的知識をメタプロセスで使用することで、曖昧で不明瞭な問題に理を与えたり、自己評価的な視点を持ってダブルループ学習を展開し実践を改善していくといった、熟慮モードのメタプロセスが強調された校長像である。

#### 4. エロウのショーン批判の吟味

エロウの主張は、①「行為の中の省察」や「行為に

関する省察」というより、ショーンの関心は「進行中の行為に影響を与えるための省察」にある。これは将来の行為を志向するデューイの省察やコルブの学習理論とは異なるものである。②時間的制約によってメタプロセスは直感的なものから熟慮的なものまで異なってくる。③（②に関連して）中でも熟慮的なメタプロセス（行為に関する省察）が実践の革新や変革、創造には重要ということであった。

しかし、デューイの探究概念に遡った上でショーンの省察概念に再度注目すると、前述のようなエロウの批判は妥当でなく、反省的実践家の能力を十分に捉えきれていないと思われる。反省的実践家という専門家像は、不確実、不安定な時代にこそ、その不確実性の中を生き抜く専門家像として意味を持つ。だがエロウの論は、不確実性の中に確実性を求めるそのままに対応する専門家を想定しているようである。結論から言うならば、エロウは「行為の中の省察」という概念自体を十分に理解していない上、校長のマネジメント実践を分析的に捉えているように思われる。それゆえに、「行為の中の省察」と「行為に関する省察」の質の違いを単に時間の長短の問題に還元したり、あるいは「行為の中の省察」の創造性を疑問視して熟慮的なメタプロセスを過度に強調したりするのである。

ここでは、先述のエロウによるショーン批判を吟味しながら、ショーンの論の重要性を検討してみたい。

##### (1) 「行為の中の省察」「状況との対話」の重要性

ショーンは「行為の中の省察」こそ、不確実性、不安定性、独自性、そして価値の葛藤という状況で専門家が対処する際のアート（技法）の中心をなすと言う（ショーン、2001：78）。

「行為の中の省察」とは、行為の最中に、自分が身を置いている状況および自分自身と対話しながら行動することである。直面している現象がルーティンで対応可能な範囲内で生じる場合は、専門家が持っている通常の「行為の中の知」が役立つ。しかし、予期せぬ行為や結果が生じた場合、また「何かうまくいっていない」と直観的に不安や驚き、不確実さを感じる場合は、専門家は「何が起こったのか」「自分自身のどんな理解や戦略がこの事態を招いたのか」と、その不確かさを解決すべく自身の理解や問題の設定を明確化して吟味する。そして、新しく現象を記述して戦略を開発し、それをその場での実験で検証する。こうした一連のプロセスが「行為の中の省察」であり、実践における探究の中核である。

これはデューイの「状況の中での探究と実験としての思考」という思想の影響を受けている。ここで、

デューイの探究概念にいま一度、立ち戻ってみる必要があるだろう。デューイによると、状況は「トランザクショナル transactional」な性質を持つ。つまり、「状況は人間によってつくられるとともに、状況との相互作用の結果、その理解の仕方は状況によっても影響を受ける。理解し変容しようとする状況は、そのなかにいる自分自身が制作したものである。」(早川, 1994: 242)

この観点からすると、「行為の中の省察」にとって、「状況」と対話すること」は非常に重要な意味を持つ。技術的合理性モデルでは「考えてから行動する」、つまり予め設定された目的に沿って適切な手段を選択し実行するものとして専門家のパフォーマンスは捉えられる。ここでは、目標に照らして状況の「診断」は行われるが、刻々と変化する状況との「対話」はなされない。それに対して、反省的实践では思考と行為は同時進行である。特に校長が働く学校の実践は、何が問題かすら不明瞭であり、科学的根拠に裏付けられた解決の正解があるわけではない。手段と目的を別々に考えるのではなく、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していくことが重要になる。状況に働きかけ、状況からの語り返し (back-talk) を感じ取り、それに応えるべく新たな状況を作ることが、実践における柔軟な対応、発見や変革、創造性の鍵なのである。

エロウが、デューイの省察を「行為の外側にあり将来の行為を目指している」としてショーンと対比させるのは、状況の「トランザクショナル」な性質を軽視しているだろう。さらに、ショーンの省察を「進行中の行為に影響を与えるため」という目的の観点から捉え直すのは、状況と対話をしながらそれと同時に行為するという相互作用のプロセスを想定しているのではなく、思考と行為を切り離し、思考・省察の「結果」として行為がある、つまり何らかの「解答」に向けて思考するという前提に立っていると思われる。

## (2) 「現在の行為 present-action」の違い

エロウの二つ目の批判、時間的制約によって省察が直観的もしくは熟慮的になるという批判的を外している。これらの省察は時間の長短に左右されているのではなく、互いに質の異なるものである。

「行為の中の省察」と「行為に関する省察」を区別するのは、「現在の行為 (present-action)」の境界内で省察が起こるか否かである。現在の行為とは、行為の結果に影響を与えることができる時間の範囲のことである。「行為に関する省察」とは、行為が起こった後に、事後の静けさの中で、自分が取り組んだプロジェ

クトや過ごしてきた状況について思い出し、その事例に対処するために行った理解を探索することである。ゆえに「未来の行為に影響を与えるが、省察している行為そのものはすでに過ぎ去っているため、影響を与えることはできない」(Eraut, 1995)。その一方で、「行為の中の省察」は「現在の行為」の境界内で行われる。

「『現在の行為』は、実践の特徴である活動のペースと状況の制限に応じて、分、時間、日、あるいは週や月にまで拡がりをもつ。例えば法廷でのやりとりにおいても、ある弁護士の「行為の中の省察」は数秒の内に生じる。しかし、その文脈が何年にもわたって長引く独占禁止についての事件である時には、「行為の中の省察」は数ヶ月の過程でゆったりと進むであろう」(ショーン, 2000: 106)。これを校長にあてはめると、「現在の行為」は、年度始めに立てた課題・目標に向かって取り組む一年という期間かもしれないし、一つの学校に在籍しているおよそ三年という期間、あるいは二時間の職員会議かもしれない。このように、「行為の中の省察」は「その場で直観的に行われる即興や行為のみを意味するわけではなく、一連のつながりとまとまりをもった実践のなかで連続して行われる性格の行為」(早川, 1994: 239)なのである。

校長は、自らが直面している状況や人々との関わり続けることなくして実践を展開することはできない。すぐに行為の結果に影響を及ぼすことができなくても、常に「行為の中の省察」を行っていることが重要なのである。

## (3) 「『行為の中の省察』に関する省察 (reflection on reflection-in-action)」の重要性

「行為の中の省察」が重要だとはいえ、行為後の意識的な省察である「行為に関する省察」が軽視されるべきではない。というのも、行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い、実践の構造や問題を捉える「自らの枠組み」を発見するとともに、それを捉えなおし「枠組みを組み変えていく」機会となる、一つの問題の解決がさらに大きな問題の理解へと螺旋的に発展する過程となる(ショーン, 2001: 217)からである。

しかし、「行為に関する省察」という場合、注意が必要である。ここで、「『行為の中の省察』に関する省察」という概念に着目してみよう。

「『行為の中の省察』に関する省察」とは、行為の最中あるいは行為後にいったん立ち止まって、自らが行為の最中に自然に行った思考や状況理解を思い返して描写し、吟味して再構築するプロセスである。その場での問題解決の形態をとることもあれば、理論構築、問題の再解釈という形態をとることもある。たとえば、

「教師が学校帰りに、その日の朝、生徒が訊ねた質問と、それに対して自身が即座に行った対応とを心の奥で再生し、自分はその質問の意味を十分に掴めていなかったと感じたり、質問の意味を発見するためには何を言う／するべきだったのだろうかと考えを巡らせる」(Schön, 1992: 126) といったことである。

ここで重要なのは、「状況との省察的対話」が行われている点にある。このことを図で考えてみよう。コルブの学習サイクル(図1)は成人学習領域で近年、非常に影響力を持っている考え方である<sup>2)</sup>。「具体的経験」→「省察的観察」→「抽象的概念化」→「積極的実験」から構成される一連のサイクルを循環させることによる成人の学びを示している。これをもとに考えると、アージリスとショーンのダブルループ学習はコルブの学習サイクルのうち「抽象的概念化」をさらに発展させたものと理解される(図2中の「批判的省察」)(M. Finger & J. Asun, 2001)。「抽象的概念化」とは、書物を読んだり他者と議論・対話を重ねることで、より広い視野から自らの前提を客観視し言葉にしていくこと、つまり、暗黙知を形式知化することである。熟慮的なメタプロセスを強調するエロウは、この「抽象的概念化」の段階のダブルループ学習を重要視していることになる。

しかしながら、反省的実践家は「抽象的概念化」のみでダブルループ学習を行っているのではなく、これら一連のサイクルを通して意識的・無意識的にダブルループの思考を展開している。先述の「行為の中の省察」とは、「具体的経験」の段階でのダブルループ学習である(図3)。コルブやエロウのモデルでは、「具体的経験」は省察の対象・材料として見なされる傾向にある。しかし、反省的実践家は、実践現場での「具体的経験」の段階でも豊かなダブルループ学習を行うことができるのである。

「『行為の中の省察』に関する省察」は、これら一連のサイクルを循環させる中で行われる。しかし、状況・文脈の外側から行動や状況を俯瞰し、客観視して相対化したり、より丹念に情報収集することで戦略を立て直すことを意味するのではない。行為の状況、およびその中にいた自分が何を感じ考え、振舞っていたのかについてリプレイして語ること、「状況との省察的対話」が重要である。単に「行為に関する省察」を強調するだけでは、こうした側面が曖昧になる、もしくは欠如する危険性があるのである。

#### (4) アートとしてのマネジメント実践

校長の力量を考える際に、パフォーマンス(職務実践)をどのように捉えるかということも重要な問題で

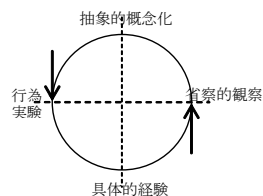


図1. コルブの学習スタイル

【出典】M. Finger & J. Asun, 2001: 43

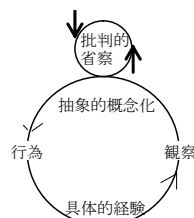


図2. ダブルループ学習

【出典】M. Finger & J. Asun, 2001: 46

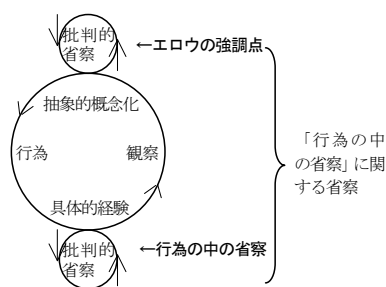


図3. 「行為の中の省察」と「『行為の中の省察』に関する省察」

【図2を元に筆者作成】

ある。上記のような力量の捉え方の違いは、校長の職務であるマネジメント実践の捉え方の違いに起因するところが少なくないからである。ショーンとエロウではマネジメント実践の捉え方にどのような違いがあるのだろうか。

ショーンは「マネジャーによる行為の中の省察は、他の専門職領域におけるそれと類似している」(Schön, 1984:42) と言い、マネジャーの仕事も芸術家やスポーツ選手と同様に「アート」だと捉える。つまり、「経験した現象に対する直観的理解→その理解をその場で表面化し批判→再構造化→検証」というプロセスが実践の中核になる。

一方で、エロウは専門家のパフォーマンスを「状況の解釈→意思決定→行為→メタプロセス」というプロセスで捉える。こうしたエロウのパフォーマンスの捉え方は、マネジメントを合理的に捉えているように思

える。ミンツバーグによると、マネジメントとは「かなりの量のクラフトに、しかるべき量のアート、それにいくらかのサイエンスが必要とされる仕事」<sup>3)</sup>である。そして、「有能なマネジャーは、説明し、説得し、決断を下すだけではない。自分で直接、物事を見て感じ、経験し、試す」(ミンツバーグ、2006:74)。しかし、アメリカで趨勢を誇るMBAは、大量のケーススタディを通じたマネジャーの意思決定力・分析力の育成を過度に強調し、マネジメントを意思決定に、意思決定を分析に単純化してしまっていると彼は批判する。エロウのパフォーマンスの捉え方も、同様の批判が当てはまるだろう。

さらに、エロウは校長の働く文脈と教師の働く文脈を「学校(組織)の文脈」と「アクション(教室)の文脈」と区別し、それぞれホットな文脈、クールな文脈と特徴づける。

・学校(組織)の文脈…具体的にはカリキュラム開発や評価、マネジメント、保護者や学校理事会との関係、政策協議といった公的な文脈を指す。特にアカウントビリティの要求が高まる今日、学校は明確な学校方針や政策を打ち出し、ステイクホルダーからの支持を集めることが期待される。そのため、大学等のアカデミックな文脈とは異なり、校長は方針や政策をただ文章化するだけでなく、審議等のコミュニケーションを通じて他の教職員やステイクホルダーと考え方をすり合わせたり、相手を説得し動かしたりする能力が求められる。知識の正当化は、校長個人の判断ではなく複数により行われる。従来、学校カリキュラムなどの領域では、科学的知識や技術を持つ教師の自律性が尊重されてきたが、特に最近では、新しいアイデアを導入する際にも、保護者や理事会の同意が不可欠なため、政治的なプロセスを通じて知識が正当化される。

・アクション(教室)の文脈…アカデミックな文脈とは異なり、教師が実際に行動をすることで専門性を発揮している文脈である。集団で議論をしながら合意に導く学校(組織)のクールな文脈に比べ、教師は直観的で瞬時の意思決定が求められるホットな文脈であるため、知識の使用について熟慮する時間がなく、知識の正当化は教師のその場の判断で行われる。また、教室の文脈は変化に富み、教師は一度に多くのことを考慮しなくてはならないため、習慣やルーティンを発達させ、経験から得た暗黙知やスキルを一般化させることで状況に対応している。したがって、新しいアイデアは、直観的な行動を反省し修正することなしには浸透しにくい文脈である。

ショーンの視点に立てば、校長と教師、双方の実践が「行為の中の省察」を中核とした「アート」なもの

である。たしかに、校長にとって論理的な思考や他者との交渉・説得は重要である。しかし、そうした個々の側面を取り出してパフォーマンスと捉えてしまうと、マネジメント実践のとらえどころのない性質を歪めてしまうだろう。

## 5. 反省的実践家を育てる校長養成・研修 ～大学院への示唆～

上記のような力量に関する考え方の違いに鑑みると、エロウとショーンの専門家教育の考え方はどのように異なってくるのだろうか。反省的実践家としての校長を育成するためには、今後、どのような校長養成・研修を考えていったらよいのだろうか。わが国の現状を見渡すと、校長養成・研修を担う大学院は、伝統的な学問領域に則りアカデミック志向を貫くことでその存在意義を見出すのか、あるいは現場に直結する力を養うよう実践志向のカリキュラムを準備することで他との差異化を図るのか、その在り方を模索しているように思われる。こうした問題についてどのように考えたらよいのだろうか。

ショーンは、学問志向と実践志向の分離に対して、両者を橋渡しする専門家教育のあり方を提案する。その具体的な形が、「省察的実習(reflective practicum)」を大学院教育のカリキュラムに組み込むことである。これは、「なすことによって学ぶ(learning by doing)」こと、そしてそれを「コーチする」ことが中核であり、学び手の実践に応える関係性の中で教育が行われることが特徴である。教育は「状況との省察的対話」として展開され、学生とコーチが共に作り上げる行動世界が学習成果に非常に大きな影響を及ぼす。

学問領域ごとに細分化された伝統的なアカデミックコースでは、実習は教えられた理論や技術を応用するためにあり、通常コースの最後に位置づけられる。しかし、ショーンの言う省察的実習は「理論の応用を練習する」場ではなく、「行為の中の省察」というアートを学ぶためにデザインされた場である。学生は「イベントに参加するというよりも、これらイベントの中を生きる」(Schön, 1987)のである。実習は、一種の仮想現実感を持つ状況であり、専門的実践の基本的な特徴を代表してはいるが、そこでは失敗のリスクを低くして、できるかぎり自由に実験できるように設定されている(早川, 1994:255)。スポーツや芸術とは異なり、コーチが即座に実践して学生に見せることが困難なマネジメント領域では、ケーススタディやシミュレーションといったものが実習の範疇に入る。

ケースを扱う際には、コーチは学生が「枠組み実験



framing experiment」(Schön, 1987)を行うよう導く必要がある。つまり、混乱した行為状況において、意味をなすよう問題に枠組みを与える方法や問題が現実の制約の中で解決可能かどうかを検証する探究の戦略を試し、問題の枠組みの修正を余儀なくされる状況からの語り返しに対してオープンであるよう支援する(つまり、学生の「行為の中の省察」を支援する)。学生が実践における行為の理論を学ぶためには、コーチは学生が自らの姿を知るための鏡になることが必要である。学生はその鏡を通して問題と自己自身への省察を行い、その中から発見が生まれる。それと同時に、コーチ自身も協働探求者として、自分が指導に持ち込む「使用中の理論」を吟味することを余儀なくされる。こうした一連の相互作用の中で、学生は混乱や葛藤といった最初のショックを切り抜け、「解答」を求めようとする当初の期待を捨て去り、「終わりなく継続される修正・変化・再構成という実践の仕事」(Schön, 1987)として学びのプロセスを捉えるようになる。これが実習における進歩の証である。

ただし、大学院において省察的実習をデザインすることは容易ではなく、カリキュラム、個人主義的・競争的文化を持つ大学の政治的側面、知的側面、大学と実践の世界との関係の変容が必要不可欠である。実習が、大学と実践の架け橋となるためには、実習が以下のような条件を満たして、カリキュラムの中心に位置することが重要である(Schön, 1987)。

- ・組織の場では実践家は行為の自由を制限されやすい。こうした困難な状況を、実習の中に設定すること。
- ・実践家が組織的制約にいかに対処するかという問題を考えるために、構築主義の観点から実践家の組織生活を研究(「行為の中の省察」に関する省察)し、実習へと至ること。
- ・応用科学と「行為の中の省察」の新しい関係を築くこと。このためには、学生が持つ「暗黙の理論」に合った「フォーマルな理論(学問領域)」のもとで、学生自身が自らの暗黙の理論を省察できるような場に実習がならなければならない。そして、大学の研究者は実践を単なる基礎研究の材料として一方的に利用するのではなく、大学の世界、実践の世界両方の研究者がフォーマルな理論と暗黙の理論双方を学べるように、両理論を互いに結びつける必要がある。伝統的な学問領域は、実践家の探究の方法を分かりやすく示すものとして教えらるる必要がある。

次に、エロウに目を転じてみると、彼は専門家の学習は職場におけるOJT、つまり学校での教育実践経験が基本であり、大学院等の外部コースはあくまで一時的なものとする。外部コースの役割はOJTの学習

を拡張することであり、そのために彼は理論と実践の統合、転移の問題に関心を寄せている。

しかし、学校現場では、校長は十分な吟味なしに過去の経験に頼ったり、教職員や保護者・生徒を偏った見方で判断したり、状況に関する情報が不十分なまま意思決定をしたりする危険性がある。そこで、自身の経験的知識を再組織化し、より大きな批判的コントロール下におく熟慮的なメタプロセス(「行為に関する省察」)の機会を提供することが、大学院等の外部コースの役割である。先述の図3で示したように、エロウは「抽象的概念化」のダブルループ学習、つまり暗黙知を形式知化して批判的吟味することに重きを置く。ゆえに、大学院は経験および経験の省察的観察から得られた気づきを表現する「言葉」を提供することが主要な役割となる。

具体的には、教師が「やるべきで、常にやりたかったが、今までその時間がみつけれなかった事柄」(Eraut, 1994)、読書や省察、同僚とのコンサルテーション、聴くということを中心に心がけながら教職員や生徒と長時間話す、スクールベースのタスク(たとえば一見解決困難な問題についてアイデアを整理し対策を練る)といったことを行う。そして、個人の時間の優先順位のつけ方を考え直し、仕事の文脈の中でこうした熟慮的な活動のための時間をどうやって作るかを考える。また、外部コースにおいては、学生が職場に戻ってからのアクションプランを立てる時間が設けられる。これは単に何をするのかに関するリストから、コースの同僚やチューターとのコンサルテーション・実践的アドバイスの交換を経て作成されたドキュメントまで多様である。

このように見ていくと、エロウの指摘するように、自身や状況を俯瞰するという視点を養うことは、組織の内外という幅広い領域を、長期的な視野で展望する必要のある校長にとって非常に重要である。しかし、ショーンの省察的実習は、学生がコーチと関わる中で、様々な考えや感情を抱く自分自身に目を向けるものであるのに対して、エロウの専門家教育は、自分の周囲の状況分析に重きが置かれる可能性がある。その場合、「状況と対話する力」「状況からの語り返しを感知する力」「観察力」といった不確実性を生き抜く力の育成は欠落してしまうだろう。

また、大学院が学生の経験を意味づける「言葉」を提供するというのは重要な役割であろう。これにより、学生は自らの視野を広げることができる。ただし、大学院のコーチ(講師)と学生が築いた協働的探究の関係性の中で自らの姿を説明する「鏡」として言葉が提供されるのか、単にある種の「解答」として言葉が提

供されるのかでは大きな違いがある。

有効で効率的なプログラムをいかに設計・提供するかというより、いかにして共に探究する場を創造するかという視点からプログラムを設計することが重要なのではないだろうか。そして、そのためには、大学院側がいかにコーチとしての人材を育成するか、コーチ（講師）自身がいかに自らの「行為の中の省察」「行為の中の省察」に関する省察」の力を高めるかというのは大きな課題である。

## 【注】

- 1) たとえば、新しいアイデアやプログラムを技術化してしまう危険性が指摘されている。つまり、実証主義に基づいて、教育のプロセス、教師教育のプロセスをリニアに概念化し、コンピテンシーや省察といった抽象的価値を、一般化・観察・教授可能なものに操作化してしまうのである。
- 2) コルブの経験学習サイクルモデルは、成人の学習と問題解決を一つのプロセスとして捉えたものであり、仮説生成－検証の一連のサイクルを示している。新しく遭遇する状況で取る行動を支える概念やルール・原則を自らの経験からどのように導くのか、仕事における学習効果を高めるために、こうした概念をどのように修正するのかということが4段階のプロセス（具体的経験→反省的観察→抽象的理論化→能動の実験）で説明される。
- 3) サイエンスとは、リサーチを通じて体系的な知識を獲得しようとするもの、クラフトは実際の仕事を通じて学んだ技、アートは「直観」や「ビジョン」「洞察」といったものである。

## 【主要引用・参考文献】

- ・ C. Argyris & D. A. Schön (1974) *Theory in Practice -Increasing Professional Effectiveness-*, Jossey-Bass.
- ・ D. A. Schön (1984) "Leadership as Reflection-in-Action", in T. Sergiovanni & J. Corrbally, *Leadership*

*and Organizational Culture*, pp.37-63.

- ・ D. A. Schön (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Inc.
  - ・ D. A. Schön (1992a) "The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education", *Curriculum Inquiry*, vol.22, no.2, Blackwell Publishers, pp.117-137.
  - ・ D. A. Schön (1992b) *Educating for Reflection-in-Action*, in J.Choulroun & R.Snow (ed.) *Planning for human systems: essays in honor of Russell L. Ackoff*, pp.142-161.
  - ・ M. Eraut (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*, Falmer Press.
  - ・ M. Eraut (1995) "Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action?", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol.1, no.1, pp.9-22.
  - ・ M. Eraut (1999) "Headteachers' Knowledge, Practice and Mode of Cognition", in T. Bush et al. (eds.) *Educational Management-redefining theory, policy and practice-*, Paul Chapman Publishing.
  - ・ M. Eraut (2000) "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work", *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp.113-136.
  - ・ M. Finger & F. M. Asun (2001) "Adult Education at the Crossroads -Learning our way out-", *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and program*, Zed Books.
  - ・ J. Reeves et al. (eds.) (2002) *Performance management in education-improving practice-*, Paul Chapman Publishing.
  - ・ D. A. ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる書房、2000年。
  - ・ 早川操著『デューイの探究教育成長をめざす人間形成論再考-』名古屋大学出版会、1994年。
  - ・ H. ミンツバーク著、池村千秋訳『MBAが会社を減ぼす マネジャーの正しい育て方』日経BP社、2006年。
  - ・ 森敏昭・秋田喜代美編集『教育評価－重要用語300の基礎知識』明治図書出版、2000年。
- (主任指導教員 岡東壽隆)