

教員養成における「体験的な学び」の原理に関する
研究：デューイとショーンの教育思想を手掛かりに

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2018-02-28 キーワード (Ja): 学校インターンシップ, デューイ, ショーン, 経験学習, 省察的实践家, 省察 キーワード (En): 作成者: 長谷川, 哲也 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024677

教員養成における「体験的な学び」の原理に関する研究

—デューイとショーンの教育思想を手掛かりに—

長谷川哲也*

A Study on the Principles of “Experiential Learning” in Teacher Training :

Based on Dewey's and Schön's Education Thought

Tetsuya Hasegawa

Abstract

The purpose of this study is to organize educational thought which is based on reflection, especially about the discussion by John Dewey and Donald Schön and to consider the reflection of experiential learning in teacher training theoretically.

In today's teacher training, school support volunteer and school internship are regarded as one of the important learning for students and this trend is getting stronger and stronger. However, the role that should be done at university isn't clear because it is in charge of the schools to teach university students in these activities. In the future university will have to be responsible for reflection of experiential learning.

Therefore, this study positions the reflection of experiential learning as an important role of university education. Then, it will show methodological basis of reflection through organizing the concept of reflection that Dewey and Schön presented. According to Dewey and Schön, reflecting on experience is the intentional and organizational activity. And they think it rebuilds the problems through the dialogue with uncertain condition and search the process and the meaning of actions. These reflection of practice can be the professional nucleus for job of the teacher that has features of “uncertainly”, “borderlessness” and “reflexivity.”

キーワード： 学校インターンシップ デューイ ショーン 経験学習 省察的実践家 省察

1. 課題の設定

教員養成における体験的な学びは、各大学においてこれまで様々な形態で推進されてきた。2015年に文部科学省が実施した「教員の資質能力の向上に関する調査」の結果では、教職課程のある637大学のうち、学校ボランティアや学校インターンシップを必修化・科目化または推進しているのは342大学となっており、実に半数以上の大学で何らかの体験的な学びが導入されている。中でも特徴的な事例を挙げれば、地域の教育委員会と連携し、学校からの要請に基づいて学生を派遣し、教育活動の補助や支援等を行う活動として、山梨大学、静岡大学、大分大学、琉球大学などの取り組みがある。また、教員養成カリキュラムの一部に位置づけ、教育実習や他の科目と連動させた活動として、北海道教育大学、埼玉大学、岡山大学などの取り組みがある。また、研究レベルにおいても、各大学の取り組みの成果が報告されている^①。

こうした活動の全国的な定着状況を踏まえ、2015年12月の中教審答申「これからの学校教育を担う教

員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、教員を目指す学生に学校現場や教職を体験させる機会として、「学校インターンシップ」を積極的に導入するよう提言している。学校インターンシップでは、理論と実践の往還によって実践的指導力の基礎を養うことや、学校現場や教職の理解を通して自らの教員としての適性を把握することなどが期待されている。この答申を受けて、2017年に教育職員免許法施行規則が改正され、各大学の判断によって教育実習5単位のうち2単位（高等学校教諭と特別支援学校教諭では1単位）を上限として「学校インターンシップ（学校体験活動）」を含めることが可能となった（適用は2019年度入学生から）。

「学校インターンシップ」が教員養成カリキュラムとして制度化されるとき、従来のボランティア論頼りではなく、また学生が経験を積めば予定調和的に学べるというものでもなく、教育活動として学校現場体験を位置づけ、教員養成の責任主体としての大学がどのような学修システムを構築するかが問われてくる^②。とりわけ近年では、より学校現場での体験的な学びの

* 静岡大学大学院教育学領域

機会が多い教職大学院の拡大にも伴い、教員養成における大学の意義や役割として、体験的な学びを「省察」することへの注目が集まっている。

ただし、教員養成における「体験的な学び」の省察については、未だ原理的な検討が十分に深められてはいえない。教員を目指す学生が今後ますます学校現場と密接に関わっていくとすれば、体験的な学びを省察する意味をあらためて問うことがとりわけ重要であるし、それこそが大学教育が果たすべき役割ともいえる。そこで本稿では、今日の経験学習の源流の一つとされるデューイや、デューイの思想に影響を受けて省察的实践家という専門職モデルを提示したショーを中心、省察の基盤をなす教育思想について整理したい。

2. 省察をめぐるデューイの教育思想

デューイの教育思想が、今日の経験学習および省察の理論的支柱となっていることは言を俟たない。ここでは、デューイの著作およびそれに関わる先行研究の議論を参考に、デューイの教育思想を“成長”、“経験”、“経験の再構築”、“探究”という諸概念に沿って整理する。

2-1. 教育と成長

デューイは教育をいかなるものとして捉えていたのだろうか。デューイは教育の過程は連続的な成長の過程であるとしており、成長という理念が教育の中核を占めていた⁽³⁾。ここでいう成長とは、「後に現れる結果に向かって進行するこの行動の累積的变化こそ、成長の意味するもの」⁽⁴⁾としており、現在から将来に向かって累積されていく性質を備えるものであることがわかる。

そのうえで成長の重要な条件として、未成熟であることを挙げる。デューイは未成熟を、以下のように捉えている。

「未成熟の可能性を消極的なものと仮定することの危険性は、それが静的な目的を理想や基準として設定することを考えるとき、明白になる。成長の完遂は、完成された成長、すなわち不成長、もはや成長することのなくなった何者かを意味するものと考えられるのである。」⁽⁵⁾

デューイは、未成熟を決して悪い状態としてみているわけではなく、大人であれ子どもであれ、成長の条件は未成熟であり、目的を動的なものとするときに生じる学びの欲求や渴望が、さらに自身の能力を向上させるとしている。すなわち、常に未成熟な状態であるからこそ、そこに連続的な成長が望めるのであり、成長は絶え間ない学びの欲求とそれを満たす教育によってなされるものといえよう。

さらにデューイは、教育と生命との関係について、

社会で生きる人々にとって不可欠な営みであると述べる。

「生存を続けようと努力することは生命の本質そのものである。この存続は、不断の更新によってのみ確保されるのであるか、生活は自己更新の過程である。教育と社会的生命との関係は、栄養摂取や生殖と生理的生命との関係に等しい。」⁽⁶⁾

デューイは習慣、制度、信仰などを含む社会生活全般を「生活 (life)」という言葉で表現し、この「生活」は自己を更新させていく過程であると同時に、社会集団自体を維持していくことであるという。そして、この社会集団の構成員として必要な能力を身につけさせることこそ、教育に他ならないという。

以上にみえてきたように、デューイは、能力が向上する余地のある未成熟な状態が成長の条件であるとしたうえで、この成長が生涯にわたり連続的に生じる過程こそ教育であると定義する。そして教育は、人々を社会的存在たらしめると同時に、社会集団を維持・再生産する機能も果たしうる、と捉えているのである。

2-2. 経験の概念

早川によれば、デューイにとって教育とは、連続的な成長を目指すものであると同時に、成長の根底には経験の意味を豊かにしていくという課題があるという⁽⁷⁾。ここでは、デューイが経験をどのように捉えているのかについて確認しよう。

デューイは、教育と個人的経験には有機的な関連があり、教育の哲学は経験的・実験的な哲学と関わっていると想定している。そのうえで、教育的な経験について次のように述べている。

「真実の教育はすべて、経験をとおして生じるという信念があるが、そのことはすべての経験が本当に教育的なもので、またすべての経験は同等なものであるということの意味するものではない。経験と教育は、相互に直接的な関係にあるものでも、また同等なものでもありえない。というのは、教育的ではない経験だっていくらでもあるからである。」⁽⁸⁾

教育と経験の関連は想定しつつ、すべての経験が教育的であるわけではない。「つぎに展開してくる更なる経験の成長を阻止したりゆがめたりするような影響」⁽⁹⁾を与える経験は教育的ではないとしており、感受性を失ったり、物事に反応しない状況に陥るとして。このような感覚を伴わない経験は、「未来において、さらに豊かな経験をもつという可能性が制約を受けざるをえなくなる」⁽¹⁰⁾という。

そしてデューイは、教育的経験と非教育的経験の違いを識別する原理として、「連続性」と「相互作用」を挙げる。まず「連続性」について、その原理は習慣という事実に基づくという。習慣の基本的な性質は、

当事者自身が行為を修正する一方、その修正は後の経験の質にも影響を及ぼすというものであり、これは習慣を刷新する「能動的側面」をあらわすとされる⁽¹¹⁾。つまりデューイは、過去の経験から得られたものによって、その後の経験の質を修正するという、経験の動的な性質を重視しているのである。次に「相互作用」について、デューイは母親の子育てに関する例示をしながら、経験では客観的条件と内的条件に同等の権利を与えて、二つの条件を一つのものにセットされること（＝相互作用）が必要であると説く。そして、二つの条件が一緒になる、あるいは相互作用が起こることによって、「状況」と呼ばれるものが形成され、個人はこれらの状況の中に生きているという。状況の中に生きるとは、個人と対象との間で相互作用が進行することを意味しており、状況の中で行われる経験こそが、教育的意義を有するとしている⁽¹²⁾。このような「連続性」と「相互作用」の原理は、経験の縦の側面と横の側面であり、両者は互いに結びついて働いている⁽¹³⁾。

つまりデューイにとって教育的な経験とは、次に続く経験をより豊かなものへと変化させる可能性を秘めていることが重要であるといえる。そのうえで、経験を連続的なものとして捉え、個人と環境との相互作用によって生じる状況の中で起こる経験に価値を見出しているのである。

2-3. 経験の再構築と探究

ここまで、デューイの成長と経験の捉え方についてみてきた。早川によれば、デューイが示す成長の過程は「経験の再構成」という概念によって説明されるという⁽¹⁴⁾。この点についてデューイは以下のように述べている。

「成長の理想は、結局、教育とは経験を絶え間なく再組織ないし改造することである、という考えに帰着する。」⁽¹⁵⁾

「そこで、われわれは、教育の専門的な定義に達する。すなわち、教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づけるような能力を高めるように経験を改造ないし再組織することである、と。」⁽¹⁶⁾

すでに確認したように、デューイにとって教育とは、成長が生涯にわたり連続的に生じる過程を意味しているのであり、それは自身の経験を絶え間なく改造することである。そして、この経験の改造には、経験の意味を増加させることと、その後の経験の進路を方向づけることが必要となる。ここでいう意味の増加とは、「従事する諸活動の関連や連続をますます多く認知すること」⁽¹⁷⁾であり、光と熱の関係を例示しながら、活動と活動との相互作用や諸関連を理解することであるとしている。また、経験の方向づけとは、「自分が

行なっていることを知っているとか、一定の結果を意図する」だけではなく「有益な結果をもたらす、望ましくない結果を回避するように、前もって用意したり、準備したりすること」⁽¹⁸⁾ができることであると述べている。すなわち、経験の絶え間ない改造とみるデューイの教育観は、目的・結果と過程を同一のものとして捉え、経験の関連性や連続性を明らかにすることで、後に生じる結果は初めの段階に含まれている様々な意味が顕在化したものであると理解すること、と解釈することができる。

このような、経験の意味を豊かにし、その後の経験を方向づけることを可能とする方法が、「反省的思考」ともいわれる「探究」である⁽¹⁹⁾。では、探究とはなにか。デューイは次のように定義している。

「探究は、未確定の状況の、その構成要素の特徴と関係において極めて確定的になった状況への統制された、または指令された変容である。」⁽²⁰⁾

まず、「未確定の状況」とは、「不確定で、不安定で、攪乱されていること」⁽²¹⁾であり、本質的に疑わしいような問題的な状況である。また、未確定の状況に先行する生物学的な諸条件は、「有機体—環境の相互作用における不均衡の状態」⁽²²⁾としており、探究とは、不均衡な状況を操作することで統一的状況にすることだと述べる。そのうえで、探究の過程についてデューイは、問題設定の最初の段階が、所与の状況の構成要素を「観察」によって明らかにすることであるとしている。そして、「観察」によって設定された問題の条件のもとで、あるいは諸条件に関して、一定の操作がなされたときに生ずるであろう予期された結果を「観念」としている。事実の観察と示唆された観念は相互に作用し、観察による結果の中にさらに事実が現れれば観念はより明らかで適切なものになり、観念がより明確であれば状況を解決するために遂行されるべき観察も確定的なものになる⁽²³⁾。この探究の過程は、デューイの反省的経験の過程にも符合するという。光成によれば、デューイが真の経験であるとする反省的経験は、偶発的で知性の働きに欠ける経験ではなく、認知や知性によって物事が起こる原因と結果をあらかじめ予測しながら行動する観念としての実験であり、応用可能なものである⁽²⁴⁾。そしてその過程は、①困惑・混乱・疑惑、②推測的予測、③試験・点検・探索・分析、④試験的仮説の精密化、⑤仮説の検証という5つの段階で発展するという⁽²⁵⁾。こうした反省的経験の過程を経ることは、すなわちデューイのいうところの「思考」することそのものである⁽²⁶⁾。

3. 省察をめぐるショーンの教育思想

デューイの省察に関する議論に影響を受け、それを実践論として展開したのが、ショーンである。著書

The Reflection Practitioner (=『省察的实践とは何か』)は、具体的な専門職の実践事例を挙げながら、省察を通じた知の探究プロセスのあり方を提起しており、教師教育にも少なからぬインパクトをもたらした。デューイの省察が理性的なプロセスとして説明されているのに対して、ショーンの省察は不明確で直観的なものとして捉えられており⁽²⁷⁾、状況に依存して刻々と移り変わる実践に位置づけられた省察として議論が展開されることに大きな特徴がある。以下では、ショーンの著作およびそれに関わる先行研究の議論を参考に、ショーンの省察的实践に関する思想を整理する。

3-1. 「技術的合理性」と「行為の中の省察」

ショーンは『省察的实践とは何か』の第2章において、「技術的合理性」と「行為の中の省察」という2つの対立軸を提示している。

「技術的合理性」とは、「科学の理論や技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という考え方」⁽²⁸⁾であり、プロフェッショナルと呼ばれる職業の諸活動を成り立たせる支配的な見方とされる。こうした「技術的合理性」は実証主義の認識論に起源があり、論理学や数学といった明晰さをもつ一方で、道具的な問題解決が可能なのは分析や実験に頼ることができるものに限られる。大学教育もまた、実証主義の認識論に基づく基礎理論を学生に伝達し、プロフェッショナルの仕事はその基礎理論を実践に適用する⁽²⁹⁾。ところが、20世紀後半になると、「技術的合理性」の限界に人々が気づくようになる。

「私たちはますます、複雑性、不確実性、不安感、独自性、価値観の衝突という諸現象が現実の実践にとってもつ重要性に気づくようになった。これらの現象は、〈技術的合理性〉のモデルにあてはまらないものである。実習主義の源である〈技術的合理性〉に照らしてみれば、これらの現象がいかに問題をはらむものであるかは、容易に理解できるはずである。」⁽³⁰⁾

続けてショーンは、その限界として問題状況を設定に言及している。

「〈技術的合理性〉の観点からみると、プロフェッショナルの実践は問題の〈解決〉(problem solving)のプロセスである。中略 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〉(problem setting)を無視することになる。つまり、どのような解決がよいか、どんな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のである」⁽³¹⁾

つまりショーンのいう「技術的合理性」では、複雑で不確実な現実世界で生じる問題を捉えることができず、一方で、プロフェッショナルの実践の中核にあるものは、状況の中から問題を設定する＝注意を向ける

事項を名づけ、注意を払う状況に枠組みを与えるという相互的なプロセスであると指摘する⁽³²⁾。

このような「技術的合理性」に対してショーンは、プロフェッショナルが行為の中で知を生成するプロセスに注目した概念として「行為の中の省察」を提示する。この「行為の中の省察」というプロセスが、状況の複雑さや不確実さに実践者が対応する(わざ)の中心部分を占めているという⁽³³⁾。ショーンはその事例として、大リーグの投手、ジャズ・ミュージシャンなどを挙げ、彼らが行為の中で省察を行い、自分が行っていることをプロセスの中で考え、自分の行為を進化させていることを示している。これは、プロフェッショナルが仕事の中で状況を捉えて調整する知の働きに光を当てている⁽³⁴⁾。

そして、「行為の中の省察」で対象となるのは、「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」⁽³⁵⁾であるといい、直観的で無意識的な行為が予期せぬ結果を生み出すプロセス全体が焦点化される。ここには、単に行為やその結果について見直されるだけではなく、行為の前提とされている価値観や知の構造の転換が含まれている。

「実践者が自分の実践の中で(in)、自分の実践について(on)省察するとき、省察の対象は、目の前にある現象や、もち込んでくる実践の中の知の生成システムに応じて多様である。実践者は判断の土台となる暗黙の規範や認識について、あるいは行動パターン内に暗黙のうちに横たわっている戦略や理論について省察するかもしれない。さらに、ある状況の中である行為を選択しようとする際に用いる感触(feeling)について、解決しようとする問題に枠組みを与える方法について、あるいはより大きな制度的文脈での自分の役割について省察することもあるだろう。」⁽³⁶⁾

竹淵は、「行為の中の省察」には自らがもつパースペクティブを見直し、課題の再設定を続けていくことによる学びの潜在的な可能性があるといい、自らの行動指針である「信奉理論」と実際に行動を規定する「使用理論」を自覚し統合することが、省察において重要であると述べる⁽³⁷⁾。

3-2. 「行為の中の省察」という概念

ショーンが提示する省察の概念は若干の複雑さや多義性を有しているが、著書『省察的实践とは何か』では、「技術的合理性」との対比で「行為の中の省察」を中心に議論しており、まずはこれについて確認する。ショーンは、「歩きながら考える」や「為すことによって学ぶ」といった言い回しを示しながら、行為の最中に行っていることそれ自体について考えることを「行為の中の省察」と位置づけている。続けて、大リーグの投手が「自分の型を見つめる」という経験に

ついて語り合っている場面を紹介して、次のように説明している。

「『勝つという習慣をよりよく研究』するとき、自分を勝たせてくれたノウハウについて考えている。こうしてみるとこの投手たちは、行為のパターンをめぐる、自分たちがおこなっているときの状況にかかわった、そして行為の中にある暗黙のノウハウに関する一種のふり返りについて語り合っているように見える。彼らは行為〈について(on)〉省察をしているときもあるが、行為の〈中(in)の〉省察をしていることもある。」⁽³⁸⁾

ここでは、「行為の中の省察」以外にも、「行為についての省察」について言及されており、両者の違いは判然とはしないものの、行為の中にある暗黙のノウハウについて振り返ることと、それについて語り合うことという、2つの段階に分けて考えることは可能であろう⁽³⁹⁾。大リーグの投手が「自分の型を見つける」のは、その行為の最中に起こる省察によってなされるのであり、上記の例はその実践的な省察について(別の場で)語っている場面と捉えることができる。同様にショーンは、実践者による「行為の中の省察」は、「行為がその状況に変化を与えることのできる時間帯に制約を受ける」⁽⁴⁰⁾とも述べており、省察によって生み出された知が最中の実践を変えうる状況という条件下において起こる省察であるとしている。ただしこの「即時性」は、弁護士やオーケストラの指揮者の例を示しながら、省察は数秒単位で行われることもあれば、数か月といった長期にわたって行われることもあり、実践状況がどれほど続くかという速度と時間の長さ依存するという。

一方で、行為の最中に起こる省察については、行為自体を妨げたり、自然な動きを麻痺させたりするなど、危険性が伴うという批判もある。これについてショーンは、思考と行為との関係性を誤って認識していると指摘し、今ここの行為というのはケースごとに多様であり、多くの場合は行為の最中であっても自分が何をしているのかを考えるだけの時間を有していると主張する(傍点筆者)⁽⁴¹⁾。そして、省察が行為を差し止め、たとえ一時的な行為の自然さを失ったとしても、それ以上に価値のある対価が得られるものであり、驚くに値しないとしている。

さらに、実践者が省察する時、その対象は行為の結果や行為そのものとどまらない。省察の対象は、実践者の判断の土台となる暗黙の規範や認識、行動パターンの中にある戦略や理論、ある状況である行為を選択する際に用いる感覚、解決しようとする問題に枠組みを与える方法、より大きな制度的文脈での自分の役割など、目の前にある事象や実践の中の知の生成システムに応じて多様だという。そしてこうした対象について省察するとき、実践の文脈における研究者とな

り、「より複雑な状況の中で新しい状況把握の枠組みを求める探求・研究のプロセス」として理解できるといふ⁽⁴²⁾。ショーンは以下のように述べる。

「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するのである。実践者の探求は、目的をめぐりあらかじめ意見が一致している手段をどう用いるかを考察することにとどまらなくなる。手段と目的を分離せず、両者を問題状況に枠組みを与えるものとして相互的にとらえる。実践者は考えることと行動とを分離せず、決断の方法を推論し、あとでその決断を行為へと変換するのである。実験は行為の一部になっており、探求の中に、行為へと踏み出すことが組み入れられている。」⁽⁴³⁾

このようにショーンは、「技術的合理性」のもとでは脅威にさえなり得た、状況の複雑さや不確かさを前提とすることで、すでに確立している理論や技術を頼って手段をどう当てるのかということ考察するのではなく、新しい状況把握の枠組みを求める探求・研究のプロセスとして省察を捉え、そこで生成された知によって自身の実践をより良く変えていくという、プロフェッショナルの営みに光を当てている。そして、探究へと向かう実践者の姿勢としてショーンは、「ある状況をみずからの枠組みにあてはめようとすると同時に、状況からの反論にみずからを開いておかないではない」⁽⁴⁴⁾と述べて、状況との省察的な対話を通じて、この二重性を持ち続けなければならないとしている。

3-3. 「『行為の中の省察』についての省察」という概念

ショーンは、マネジャーの省察を例に、「行為の中の省察」について省察することの重要性も説いている⁽⁴⁵⁾。マネジャーは、活動の舞台であり探究の対象でもある組織の中で職業生活を営んでおり、省察もその中で起こる。マネジャーの省察は、起こった現象についての直観的理解に焦点を当て、それを批判し、再構成して、検証する。その際、組織が累積的に積み上げてきた知識を引き出し、現在の状況にあてはめる。またマネジャーは、組織学習の行為主体でもあり、自身の探究を行いながら、それには組織的知識の拡張や再構成が伴い、今後行われる探究に寄与することになるという。同時に、マネジャーは組織の中で生きていることから、組織の学習システムが行為の中の省察の方向性を決める。

このように、組織の学習システムに連動して、マネジャーの省察は重要な知見を含むものでありながら、その省察についてふり返られることはほとんどないという。

「マネジャーは実際、行為の中で省察をおこなうが、自分がした行為の中の省察について省察することはめったにない。そのため、マネジャーがもつ〈わざ〉の決定的に重要な側面は個人的なものにとどまり、ほかの人が利用できないものになってしまう。しかも、自分が直感的に考えていることへの気づきは、そのことを他人にわかりやすく話す経験から生まれるものなので、マネジャーが自分がした行為の中の省察を活用することなどほとんどないということに、たいていになってしまうのである。」⁽⁴⁶⁾

その結果、直観的理解にもとづくマネジメントの〈わざ〉が謎に包まれてしまい、マネジメントを実践する人は、経営科学や経営技術に依拠するか、謎に包まれた〈わざ〉に依拠するかという選択を迫られ、マネジメント分野における分裂の固定化を生み出してしまふ。また、行為の中の省察について自分で説明できない以上、そこで得られた知を他者に伝えることはできなくなる。こうした理由から、マネジャーがどのように行為の中で省察を行うのかというプロセスを説明することは、組織学習の観点からも不可欠であると指摘する。

4. 「専門職としての教員」に求められる省察

ここまでみてきたように、デューイの探究は、「未確定の状況の、その構成要素の特徴と関係において極めて確定的になった状況への統制された、または指令された変容」⁽⁴⁷⁾としているように知的で理性的な側面が強調されているのに対して、ショーンの省察は、「感触」や「直観」といった曖昧で不明確なものを含むプロセスとして説明されている。こうした違いはあるもの、両者に共通しているのは、ある経験が状況に依存するという前提のもと、経験を省察することにより、経験を方向づける枠組みや諸要因を見極め、経験の意味を再構成して、後の行為をより豊かなものへと進化させるという、探究の意義を明示したことであろう。それでは、デューイやショーンの教育思想は、「専門職としての教員」を育成するうえでどのような含意を持ちうるのだろうか。最後に、教職の特殊性という視点から、このことについて考察してみたい。

4-1. 教職の特殊性

本稿冒頭でも述べたように、今や大学・大学院レベルを問わず、教員を目指す学生が学校現場で体験的な学びを行うことは日常化している。こうした活動は、短期で授業実践が中心の教育実習とは異なり、長期にわたって教員の仕事に関わることになり、それは新参者が実践共同体に関わっていく学習過程である正統的周辺参加論で説明されることもある⁽⁴⁸⁾。学生の経験は当然ながら学校現場の文脈に依拠し、その文脈の中で培われた教職の特殊性を学生は内面化していくこと

なる。すなわち、教員の“たまご”である学生もまた、学校現場での経験を通じて、教職の特殊性に伴う葛藤を抱えるのである。それでは、教職の特殊性とはどのようなものだろうか。

佐藤は、教員の仕事を特徴づける性質として、「再帰性」「不確実性」「無境界性」の3つを説明している⁽⁴⁹⁾。「再帰性」とは、教えるという行為は学習者に影響を与えるのみならず教授者自身にも再帰するものであり、教育という行為が自己の外に働きかけていながら、それは同時に自己の存在との関係を問い直す実践として捉えることができるという。「不確実性」とは、ある場面で通用した実践が他の場面で通用するとは限らないということであり、現場の文脈に依存する教員の仕事は基準や成果が明確ではないという。「無境界性」とは、教員の仕事は時間的・空間的に連続して拡張するものであり、あらゆる仕事が正当化され、職域と責任に制限がなくなってしまうという。佐藤は、教員という存在が様々な二項関係における「中間者」として位置づけられており、このような教職の特殊性によって「中間者」としての曖昧さ・複雑さ・危うさを含むと説明している⁽⁵⁰⁾。

4-2. 省察的实践家としての教員像

すでに述べたように、デューイを源流としてショーンが展開した省察的实践家という専門職モデルは、理論や技術を厳密に適用して道具的な問題解決を図るという〈技術的合理性〉とは対照的に、状況との対話的省察を通して、経験を方向づける枠組みや諸要因を見極め、経験の意味を再構成して、後の行為をより豊かなものへと進化させるものである。この省察的实践家という概念の登場は、上述のような存在論的危機ともいえる特徴を備えた教員の専門職論にも、新たな視点を与えた⁽⁵¹⁾。すなわち教員は、職域と責任に際限がなく、基準や成果が明確ではない仕事に従事し、自己に舞い戻る責任に向き合わなければならないからこそ、特定に技術を合理的に適用するのではなく、複雑な問題状況に身を置いて自身の行為の意味と可能性を省察しながら実践するという姿が求められる、という議論である。

確かに、省察的实践家という専門職像は、教員の特殊性が内包する曖昧さ・複雑さ・危うさを前提としながら、省察を通して実践を高めていくという新たな視点から教職を位置づけた。しかしながら、省察を実践の核にするとしても、留意すべきことはある。石井は、省察的实践を重視する流れによって、事前の設計よりも事後のふり返りが重視され、さらに事後のふり返りにおいては、子どもたちの「学び」の解釈に終始して教員の「教える」という営みとの関連でそれを検討する視点が欠ける傾向にあると指摘する。過度に実践的指導力が強調される今日、教員の省察が既存の枠組み

を自明視したまま、現象を解釈したり、問題発見・解決を志向したりするような、「問題解決的省察」に矮小化される恐れがあるという⁽⁵²⁾。

教員が抱える実践上の課題は、社会的・制度的諸要因を含みこんでますます複雑で不確実なものとなっている。こうした状況の中、いわゆる“課題への対応”として教員個人や教員集団に求められるのは、既存の枠組みで表面的な問題を発見したり解決したりするだけではなく、社会的文脈の中で自信の実践の意味を解釈し、教育を規定する枠組み自体を問い直しながら、「何が課題であるのか」を吟味し再構築するような、教育専門職としての探究のプロセスであろう。

4-3. 教員養成における「体験的な学び」と省察の意義と課題

以上の議論を踏まえて、教員養成における「体験的な学び」とその省察はどのような意義があり、また実践上ではどのような課題があるのだろうか。

デューイにとって教育的な経験とは、次に続く経験をより豊かなものへと変化させる可能性を秘めていることが重要であり、経験を連続的なものとして捉え、個人と環境との相互作用によって生じる状況の中で起こる経験にこそ価値があるとしていた。こうした観点から教員養成における「体験的な学び」をみれば、教員を目指す学生が学校現場において与えられた諸条件と自分とを対峙させ、教員になった後の自分も見据えた継続的な経験によって自身の行為を刷新し、後に続く実践をより豊かなものへと変化させるために試行錯誤するプロセスといえる。「体験的な学び」の動的側面を捉えるならば、単に学生が学校現場に慣れることや自分の適性を見極めるといった「適用」に目的を矮小化せず、将来の実践を豊かにするような資質能力の拡大が見込まれなければならないだろう。ただしここでいう実践を豊かにする資質能力とは、道具的な知識や技能だけを意味するのではない。デューイは将来求められるのは学習を継続していく態度であるとしており、また、価値を批評する能力、学んだことを適用したいという願望、未来の経験から意味を引き出す能力がなければ、知識量を増やしたところで意味はないとする⁽⁵³⁾。ショーンも同様に、問題解決に資する知識や技能を当てはめるのではなく、実践との対話的省察を通して、状況の中から問題設定そのものを問い直す力を育むことが重要であると指摘する。すでに述べたように、これを教員に置き換えるならば、求められるべきは、社会的文脈の中で自信の実践の意味を解釈し、教育を規定する枠組み自体を問い直しながら、「何が課題であるのか」を吟味し再構築できる能力であろう。

さらに踏み込むならば、教員養成における「体験的な学び」の重要な意義は、教員を目指す学生が学校現場に順応する「社会化」ではなく、既存の教員文化を

変えうることにも見出すことができる。ピースタは、新参者が既存の社会秩序に自分を当てはめるように仕向けられる「社会化」とは異なり、こうした秩序から自由になり独立を志向する「主体化」こそ、教育の本質的な構成要素であると指摘する⁽⁵⁴⁾。そしてこの「主体化」の領域に存在する教育学は、いわゆる正常な秩序を中断させる可能性を開き続けるものであるとされる⁽⁵⁵⁾。教員になる前に新参者として学生が学校現場を経験する機会は、既存の秩序から自由になる可能性を開くための教育的な働きかけを行うことで、彼らがやがて中心的な構成員となった際には、教員がもつ見方・考え方を「再生産」するのではなく、「再構築」する契機ともなるだろう⁽⁵⁶⁾。

しかしながら、現状の「体験的な学び」において、これまで述べたような能力の育成や教育機会が期待できるかという点、決して見通しは明るくない。導入が進められようとしている「学校インターンシップ」の意義について、2015年12月の中教審答申では、「学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効」であること、「学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義」であることなどを示している。ここでは、学生が経験を通じて問題設定そのものを問い直す力の育成は想定されておらず、ただ学校現場の状況を固定して自身を「適用」させることに学びの目的が収斂している。

加えて、「体験的な学び」の省察においても課題がある。長谷川によれば、学生が学校現場体験を振り返るとき、自身が直面した実践上の課題とその解決方法について頻繁に議論される⁽⁵⁷⁾。教員としての知識や技能、状況への対応力に乏しい学生が、これまで遭遇したことの無い様々な課題と出会い、学校現場で孤独に格闘する姿を思い浮かべれば、彼らが振り返りの中で実践に資する直接的な対応方法を学びたいという意欲は理解できるだろう。しかしながら、現実には複雑さや不確実さがますます増大する学校現場において、「いつでも」「どこでも」「誰にでも」通用する方法を見出すことは困難であり、現実的でもないということに、学生は気が付かなければならない。

こうした学びを達成するためには、まずもって「体験的な学び」の動的側面に目を向け、その可能性を広げる必要がある。一方で早期から学校現場に出すべきではないという極端な議論ではなく、他方で学校現場への「適用」という矮小化された目的を掲げるのではなく、将来の実践を豊かにするような資質能力の育成や、教員がもつ見方・考え方を「再構築」するような機会として捉え直すことは可能であろう。さらに省察については、ショーンのいう「行為の中の省察」についての省察という考え方が示唆に富んでいる。実践者

は、状況の文脈に応じて即時的に省察し、判断し、行動しており、これは実践の改善に資する「行為の中の省察」として説明される。同時に、学校で起こる諸現象を規定する要因が複雑化・多様化している今日では、問題設定そのものを問い直すことが必要となり、省察がどのような枠組みによってなされたのかを実践者自身が理解しなければならない。実践が途切れることなく続く学校現場でこれを実現することは難しく、「行為の中の省察」を対象化し、省察自体を批判的に検証する場として、大学が果たす役割を追求することができるだろう。

[註]

- (1) 各大学の取り組みの成果については、次の文献が詳しい。麻生良太 2016, 「日本における学校インターンシップの展開—教員に求められる資質能力を高めるための具体的な取り組みから」田島充士, 中村直人, 溝上慎一, 森下覚編著『学校インターンシップの科学—大学の学びと現場の実践をつなぐ教育』ナカニシヤ出版, pp.31-46.
- (2) 長谷川哲也 2017, 「教員を目指す学生による『学校現場体験』の再検討」『中部教育学会紀要』第17号, p.15.
- (3) 早川操 1985, 「デューイ『社会的探究理論』が生涯教育論に示唆するもの」『教育哲学研究』第52号, p.1.
- (4) ジョン・デューイ (=松野安男訳) 1975, 『民主主義と教育(上)』岩波文庫, p.74.
- (5) 前掲(4) p.75.
- (6) 前掲(4) pp.23-24.
- (7) 前掲(3) p.2.
- (8) ジョン・デューイ (=市村尚久訳) 2004, 『経験と教育』講談社学術文庫, p.30.
- (9) 前掲(8) p.30.
- (10) 前掲(8) p.30.
- (11) 神藤佳奈 2011, 「デューイの経験概念と『経験の再構築』」『文学研究論集』第34号, p.147.
- (12) 前掲(11) p.148.
- (13) 前掲(8) p.65.
- (14) 前掲(3) pp.1-2.
- (15) 前掲(4) p.127.
- (16) 前掲(4) p.127.
- (17) 前掲(4) p.127.
- (18) 前掲(4) p.128.
- (19) 前掲(3) p.2.
- (20) ジョン・デューイ (=河村望訳) 2013, 『行動の論理学—探究の理論』人間の科学新社, p.110.
- (21) 前掲(20) p.111.
- (22) 前掲(20) p.112.

- (23) 前掲(20) p.115.
 - (24) 光成研一郎 2000, 「デューイの探究(反省的経験)の教育的意義について—思考力養成の観点から」『人文論究』50巻1号, p.52.
 - (25) 前掲(4) pp.239-240.
 - (26) 前掲(4) p.240.
 - (27) パトリシア・克蘭トン (=入江直子, 三輪建二監訳) 2011, 『おとなの学びを創る—専門職の省察的实践をめざして』鳳書房, p.110.
 - (28) ドナルド・ショーン (=柳沢昌一, 三輪建二監訳) 2007, 『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, p.21.
 - (29) 前掲(28) p.37.
 - (30) 前掲(28) p.40.
 - (31) 前掲(28) p.40.
 - (32) 前掲(28) p.41.
 - (33) 前掲(28) p.51.
 - (34) 柳沢昌一 2013, 「省察的实践と組織学習—D.A.ショーン『省察的实践とは何か』(1983)の論理構成とその背景」『教師教育研究』Vol.6, p.338.
 - (35) 前掲(28) pp.57-58.
 - (36) 前掲(28) pp.64-65.
 - (37) 竹淵真由 2010, 「実践の省察に関する一考察—社会教育・生涯学習実践研究方法論の確立に向けて」『人間文化創成科学論叢』第12巻, p.270.
 - (38) 前掲(28) p.56.
 - (39) ショーンのいう省察は、行為の最中に起こるものだけにとどまらない。例えば、実践が終わった後の振り返りについて、以下のように述べている。

「実践者は、自分自身の行為の中の知の生成(について(on))ふり返る。実践が終わった後の比較的静かな時間に、自分が取り組んだプロジェクトについて、過ぎてきた状況について思いをめぐらし、事例を扱ったときにどのように理解していたのかを探求する。実践者はゆったりとしたムードの中で思索するかもしれないし、将来の事例に備えて意識的に努力する中で考えるかもしれない。」(前掲(38) p.64)
- ここでは、実践が終わった後に、自分自身の行為やそこでの認知、行為の中で起こった知の生成について振り返り、探求する様子が描かれている。
- (40) 前掲(28) p.64.
 - (41) 前掲(28) p.297.
 - (42) 前掲(34) p.338.
 - (43) 前掲(28) pp.70-71.
 - (44) 前掲(28) p.180.
 - (45) 前掲(28) pp.259-260.
 - (46) 前掲(28) p.260.
 - (47) 前掲(20) p.110.
 - (48) 長谷川哲也, 望月耕太, 菅野文彦 2014, 「教員養成における『学校現場体験活動』の意義に関する検

- 討 (1) 一原理的矛盾を抱える学校支援ボランティアをめぐって』『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 22 号, pp.97-98.
- (49) 佐藤学 1997, 『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房, pp.12-18.
- (50) 前掲(49) p.8-12.
- (51) 佐藤学 1994, 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦, 久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.38-39.
- (52) 石井英真 2013, 「教師の専門職像をどう構想するか—技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式を超えて」『教育方法の探究』第 16 卷, p.14.
- (53) 前掲(8) pp.73-74.
- (54) ガート・ビースタ (=藤井啓之, 玉木博章訳) 2016, 『良い教育とはなにか—倫理・政治・民主主義』白澤社, pp.111-112.
- (55) 前掲(54) p.134.
- (56) レイヴとウェンガーは, 正統的周辺参加が新参者の学習過程だけではなく, 新参者の参加によって実践共同体が変容する可能性についても言及している。ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー (=佐伯胖訳) 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書, pp.104-105.
- (57) 前掲(2) p.23.