

教育原理としてのダブル・ヴィジョン

—ドナルド・ショーンのエデュケーション思想—

基礎教育学コース博士課程 山口 美 和

A Study of "Double Vision" as a Principle of Education in the Thought of Donald A. Schön

Miwa YAMAGUCHI

The purpose of this article is to clarify the concept of "double vision" in the thought of Donald A. Schön, and to consider its effect on the reflection of professionals.

In the 1960s-1970s, the professional took an active role in the model of "technical rationality", but after the 1980s, the expected role of professionals has changed as a result of diversification of the sense of values. It becomes more significant matter for the professionals how to find the problem to resolve in the complicated situation. The professional's "artistry" is the ability to find the "problem" by framing the problematic situation and naming it. As a professional's practice becomes more repetitive and routine, and as knowing-in-practice becomes increasingly tacit, the professionals may miss important opportunities to think about what he doing. When this happens, the professional has "over-learned" what he knows. Schön suggests that a professional's "double vision" can serve as a corrective to over-learning. The professionals must act in accordance with the view the adopted, but he must recognize that he can always break it open later. If the teacher as a professional of education maintains his double vision, even while deepening his commitment to a chosen frame, he increases his chance of arriving at a deeper understanding of children.

目 次

問題の所在

- 1 専門家の知とは何か：ショーンのエデュケーション思想
 - (1) ショーンの思想的背景：「技術的合理性」の時代
 - (2) 新しい専門家像へ：〈わざ〉としての「問題の設定」
 - (3) 行為の中の省察（reflection-in-action）：専門家の〈わざ〉としての省察
- 2 専門職としての教師：日本における教員の状況とこれからの時代に求められる資質
3. 過剰学習と「ダブル・ヴィジョン」
 - (1) 専門家の実践における過剰学習の危険
 - (2) 専門家が「ダブル・ヴィジョン」を持つ意義
4. まとめて代えて
——教育場面解釈におけるダブル・ヴィジョン——

問題の所在

本稿の目的は、ドナルド・ショーンのエデュケーションにおける「ダブル・ヴィジョン」の意味の探究を通して、

教師がその専門的実践において、つねに自己の実践を更新していくことが可能となる原理を考察することである。

教師という専門職にとって、授業実践などの日々の教育活動は、最もその専門性が発揮されるべき領域である。しかし、実際の教室における授業実践は、クラスに所属する子ども一人ひとりの特性やクラスの雰囲気、子ども同士の関係性や子どもと教師との関係性、それまでの学びの履歴など、さまざまな要因により影響を受ける。教師の専門的実践は、多様なファクターの絡み合う場で展開される不安定なものであるゆえに、ある一定の条件下で成功した授業実践も、対象や環境が変わればうまくいくとは限らないなど、つねに「不確実」なものである。

こうした専門性の不安定さに加えて、近年の学校現場では、熟練した教員の大量退職の時代を迎えており、長年のあいだに現場で蓄積された知が、続く世代に受け継がれなくなりつつある。もともとわが国では、互いの授業実践を学び合い、自らの専門性を高める努力をしている教師の割合が高いと言われていた¹⁾。しかし、ベテラン教員がますます少なくなって

いく今後、若手教師が手本とすることができるようなモデルが身近にいなくなり、経験の浅い教師は、自らの実践をより高いものへと牽引する目標を見失ってしまうかもしれない。

また近年、学校に対して突きつけられる保護者や地域からの無際限とも言える要望や、国や教育委員会から求められる膨大な報告や資料の数々は、教師を疲弊させている。そのような状況においては、教師は失敗を恐れ、新しい実践への挑戦や、未知の出来事に対する感性を閉ざしてしまうであろう。坂本・秋田(2012)が指摘するように、教師の実践の不確実性は、「ネガティブな方向には、教師を自己の殻に閉じこもらせて仕事のルーティン化をもたらす」(坂本・秋田, 2012: 174) 危険がある。

こうした状況において、教師が成長していくためには、自らの実践について多角的に省察するとともに、それまでの解釈枠組みにとらわれない柔軟な見方を身につける必要があるだろう。

本稿は、教師の専門的実践の不確実性にもかかわらず、教師が自らの専門性を高めていくための一つの原理として、ドナルド・ショーンが提案する「ダブル・ヴィジョン」の意義を検討することを目的とする。ショーンの理論については、わが国でも、その中核をなす「行為の中の省察 (reflection-in-action)」という概念に依拠して、教育実践における専門家の省察のあり方について論じた先行研究はいくつか見出すことができる(柳沢2011, 大桃 2012, 村井 2015など)。しかし、ショーンが示す「ダブル・ヴィジョン」という概念を主題的に取り上げた研究はなく、わずかに山口(2008)が省察の実践の文脈で触れているのみである。

以下では、ショーンの思想史的背景について概観したのち、ショーンの主著である“*The Reflective Practitioner*” (1983) で展開されている議論をもとに、ショーンの専門家教育の理論の概要について確認する。さらに、専門家としての教師を取り上げ、日本の教師の現状と、今後求められる資質能力について確認したのち、教師の専門的実践の文脈において、教師が自己の実践を高めていくための方途の一つとしての「ダブル・ヴィジョン」について検討を加えることとする。

1 専門家の知とは何か：ショーンの教育思想

(1) ショーンの思想史的背景：「技術的合理性」の時代

ドナルド・A・ショーン (Donald A.Schön)²⁾は、1930年に米国のボストンに生まれ、イエール大学で哲学を専攻、その後、ハーバード大学大学院で哲学の修士及び博士の学士号を取得している。博士論文は、デューイ晩年の著作『論理学』における「探求の理論」を理論的基盤として、実践的な意思決定のプロセスについて論じたものであった (*Rationality in the Practical Decision-Process*, 1954)。

大学院修了後、ショーンはコンサルテーション会社に就職し、連邦政府等からの委託を受けて、技術革新と組織論に関わるコンサルテーションを行った。さらに、その数年後には、商務省応用技術研究所の所長などを経て、社会的・技術的革新に関わるNPO (The Organization for Social and Technical Innovation) を主宰するなど、異色の経歴を持っている。

ショーンが社会人として働き始めた1960年代から1970年代は、アメリカとソ連による宇宙開発競争に代表されるように、科学技術が目覚ましい発展を遂げた時代であった。厳密な計算や実験に裏付けられた科学者の理論が、多様な分野における技術革新を推し進め、多くの産業と結びついて社会構造を大きく変革した。また、こうした変化に伴って、科学と結びついた多くの専門的職業も誕生した。技術革新に関連するコンサルテーションやNPOの運営をしていたショーンもまた、科学技術によってもたらされる時代の大きな変化や、専門的職業の隆盛を意識していたであろう。

この時代の専門職の役割は、科学理論から導かれた一般的原理を、現実世界の個別の事象に「適用」することによって、与えられた問題に対する最適な解決方法を提示することであった。こうした専門家モデルを、ショーンはのちに「技術的合理性 (Technical Rationality)」(RP: 21) モデルと呼んでいる。技術的合理性に基づいた専門職は、一般理論を生み出す大学等の高等教育機関や研究者を知的ヒエラルキーのトップに据え、現場で問題に向き合う実践者を、理論の「使い手」としてその下に置くような構造で成り立っていた。ショーンが指摘するように、「新しい理論を創造する人は、それを実践に適用する人々よりも高い位置」(RP: 37) に置かれており、当時の、大学における専門家教育は、こうした構造に安住していたとも言えよう。

ショーンは、1974年にマサチューセッツ工科大学の建築・都市計画のファカルティの一員として招聘された。この時期、ショーンは、クリス・アージリスとの共著で二つの著作を刊行している。柳沢（2007）によれば、『実践の中の理論』³⁾と『組織学習』⁴⁾と題されたこれら二つの著作で展開された議論は、1983年の主著“*The Reflective Practitioner*”へと密接につながる視点を提供しているという。とりわけ、「ダブル・ループ・ラーニング」という中核的概念は、「実践の省察、そしてその再構成という省察の実践の鍵概念と密接につながって」（柳沢、2007：395）おり、つねに実践の中で省察を繰り返しながら、問題を構成し直し、現実に対する新たな解釈を与えていくという、ショーンの新しい専門家モデルの萌芽がここに見られると言える。

(2) 新しい専門家像へ：〈わざ〉としての「問題の設定」

1980年代以降、「技術的合理性」モデルに基づく専門職の限界が指摘されるようになった。それは例えば、医療、教育、都市計画といった社会科学の領域の問題解決において顕著な行き詰まりを見せ始めた。人々の価値観が多様化する中で、現実社会は「事実の複雑さ、不確実性、不安定さ、独自性、価値の衝突」（RP: 39）といった現象に溢れており、特に複数の人々が関わる領域の問題については、単純に理論をあてはめることで解決することが困難になっていったのである。社会の発展の中で、解決すべき課題が多様な要素を孕んだ複雑なものになるにつれ、複数の利害関係者が共通の「問題」を認識すること自体が難しくなったためである。

そもそも「理論」を「適用」すべき対象となる「問題」自体が曖昧なこの状況においては、「技術的合理性」モデルは機能しない。「技術的合理性」モデルによる問題の解決（*problem solving*）は、与えられた問題をいわば「技術的」に処理するプロセスである。ショーンは「問題の設定は、問題を技術的に解決するための必要条件であるが、問題の設定（*problem setting*）それ自体は、技術的な問題ではない」（傍点引用者）（RP: 40）と指摘する。

ここからショーンは、複雑に絡まりあった状況の中から「問題」を見出すこと（＝問題の設定）それ自体が、熟練した「わざ（art）」と見做されるような、現代社会特有の専門家像を描き出す。

現実世界では、諸問題は所与のものとして実践者の前に現れるわけではない。現実世界は、私たちが

当惑させ、手を焼かせ、不確実であるような問題状況から構築されているに違いない。「問題状況」を「問題」へと移し変えるためには、実践者はある仕事をしなければならない。そのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意味を与えていかなければならないのである（RP: 40）。

複雑で不確かな現実に向き合う専門家は、その中から、「注意を向けることがらに名前をつけ（*name*）、注意を払おうとする状況に枠組みを与える（*frame*）、相互的なプロセス」（強調は原文）（RP: 40）を通して問題を設定する。問題の設定のプロセスにおいては、「どのような解決が望ましいか」という、価値判断を含むある種の倫理的アプローチが必要である。つまり、一つの絡まりあった現実の中に混在しているさまざまな位相の論点を整理し、それらを検討する中から、この状況において「最善」と思われる結果を導き出すことが専門家の目標となる。ケースごとに異なる「最善」を見出すためには、一定の「枠組み（フレーム）」の元に現実を解釈することが必要だが、何がこの場合の「善い」選択であるのかは、専門家の独断でなく、クライアントとの相互的な対話の中で決定される。それゆえ、問題を名付けるために用いられる「枠組み」自体はつねに動く可能性のあるものである。

(3) 行為の中の省察（*reflection-in-action*）：専門家の〈わざ〉としての省察

専門家は「問題の設定」を行うために、動き続ける状況や行為の中で判断を下しているとショーンは言う。熟練した有能な専門家は、しばしば暗黙のうちに、目の前の現実フレームを当てはめて問題を把握し、最善の解決を行うべく行動に移す。

例えば、医師が患者の症状からある疾患を疑い、それを確定する検査を行って診断するまでの一連の過程では、その疾患の事例を積み重ねて医師が熟練すればするほど、症状を解釈するためのフレームの適用が、無意識的に行われるようになっていこう。

有能な実践者は、日々の実践の中で、適切な判断基準を言葉で説明できないまま、無数の判断をおこなっており、規則や手続きの説明ができないまま、自分の技能を実演している（RP: 49-50）。

このように専門家の実践がしばしば暗黙の知に支えられていることを、ショーンは「行為の中の知の生成

(knowing-in-action)」と呼ぶ。

しかし、これまでの事例とは異なる症状を見出し、例外的な検査値が示されたりした場合には、医師は注意深く自己の判断基準や実践の手続きについて省察し、あてはめようとしている枠組みが適切であるかどうかを吟味するであろう。このとき、暗黙かつ無反省のうちに行われていた実践が取り上げ直され、批判的なまなざしのもとで再構成される。

このように、フレームに合わない事態に出会って戸惑ったり驚きを感じたりした専門家が、状況との対話を通して自らの「暗黙のノウハウに関する一種の振り返り」(RP:55)を行うことを、ショーンは「行為の中の省察(reflection-in-action)」と呼んでいる。

医療や教育など専門的実践の多くは、患者や児童生徒などクライアントとなる対象との対面関係の中で行われており、刻々と動き変化する状況の中で判断を下すことを求められる。この時の判断は、まさに行為を遂行しながら、状況に応じて微妙に修正されたり、選び直されたりというプロセスを通して行われるものである。ショーンによれば、この「行為の中の省察というプロセス全体が、実践者が状況のもつ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる〈わざ〉の中心部分を占めている」(RP:50)。

つまり、ショーンが専門家の〈わざ〉と呼ぶ能力は、熟練者の「名人芸」のような、言語化や伝達が不可能な、神秘化された暗黙知の次元を指すのではない。未知の状況に出会った専門家が、自らが実践の中で積み上げてきた安定的な解釈枠組みを反省的に取り上げ直し、新たに出会った要素を加えて別様に組み替えるプロセス、そしてそうした枠組みの組み替えをつねに行う「構え」を持つことが、専門家の〈わざ〉の中核をなすのである。

2 専門職としての教師：日本における教員の状況とこれからの時代に求められる資質

教師の仕事は、生徒と教師との関係の上に成り立つものであることは言うまでもないが、学校という場所は、さらに複雑で多様な要素が絡まりあっている。教師はその複雑な現実の中で、専門家としての実践を紡がなければならない。教師の実践は、つねに「不確実性」と「複雑性」の中にあることは、坂本・秋田(2012)も指摘している。

毎日の授業の中にも、さまざまな価値のコンフリク

トが存在する。例えば、坂本・秋田(2012)が提示する例のように、授業中に立ち歩く子どもがいた時、その子どもへの対応を優先するのか、それとも他の子どもの授業を受ける権利を優先するのか、といったことでも、教師はつねに判断を迫られることになる。どれが最善の判断であるのかは、その時の状況＝文脈に依存しているため、教師の専門的な実践は、つねに揺れ動くことになる。こうした「状況＝文脈依存性」「複雑性」「不確実性」が、専門家としての教師の仕事の特徴であるといえよう。

平成27年12月21日に中教審から出された3本の答申のうちの一つ「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、現代の日本における教員の現状を次のように分析している。まず、「知識基盤社会の到来と情報通信技術の急速な発展、社会・経済のグローバル化や少子高齢化の進展」(同答申2ページ)などにより、社会が急速に変化しており、こうした変化に学校も対応できるよう、教育の担い手である教員の資質の一層の向上が必要であること。一方で、近年の教員の経験年数ごとの比率を見ると、ミドルリーダークラス(経験年数11～15年の層)の割合が約8%(平成25年度の調査)であるのに対して、経験年数5年未満の若手教員の割合が20%と最も高くなっており、中堅やベテラン層の減少が、教師の専門性としての知識・技能の伝達に負の影響を及ぼす恐れがあること(同3ページ)。さらには、学校が抱える課題の多様化に伴い、教員が多忙となっていることに加え、社会全体の高学歴化により、「教員に対して専門職としての社会的評価が低下してきている」(同5ページ)ため、教員が仕事に誇りを持ってなくなりつつあること、等である。

もとより同答申でも言及しているように、日本には伝統的に互いの実践を学び合う特有の教員文化があり、現場レベルでの研修や授業研究が盛んに行われている。こうした文化は個々の教員のレベルで質の高い専門性の保持に役立っていると考えられる。答申では、こうした我が国の教育の強みを生かしつつ、生涯学び、自らの実践を高めていく教師像を描き出している。

これからの時代に求められる教師の力量として、同答申は、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」や、「情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有

機能的に結びつけ構造化する力」などの必要性を指摘している。

こうした、教師に求められる力量を踏まえた上で、教師の専門的実践を高めていくにはどうしたらよieldろうか。次節では、専門職が陥る「過剰学習」の危険について述べ、ショーンが提唱する「ダブル・ヴィジョン」が教師の営みにおいて、どのように機能しうるのか探って行こう。

3. 過剰学習と「ダブル・ヴィジョン」

(1) 専門家の実践における過剰学習の危険

先に述べた通り、熟練した専門家の実践は、安定的である限りは暗黙かつ無反省のうちに行為ることが多い。専門家が繰り返し実践を行い、自らの対応可能なレパートリーが増えていくうちに、ある一定の状況に対する対応や判断はパターン化していく。ある程度のパターン化によって、熟練した専門家は素早く数多くのケースに対応することが可能になるのだが、一方でこうしたパターン化が進むことによって、専門家が自らの実践を固定化してしまう危険も孕むことになる。

パターンが強化されていくにつれ、実践者はこれまで安定的に機能していた自らの解釈や認識の枠組みを壊すことを恐れるようになっていく。そして、これまで経験したことのない事例に出会ったときにも、無理やり固定されたパターンの中にあてはめてしまおうか、パターンにあてはまらない一部の事象について注意を向けないようにして、無視するようになるのである。ショーンは、専門家が陥りやすいこのような態度を「過剰学習 (over-learned)」(RP: 61) と呼ぶ。

過剰学習に陥っているときには、実践者はその事象や事例に対する解釈の妥当性について、正面からの省察を避けたり、無意識のうちに省察の幅を狭めたりする危険がある。ショーンは次のように述べる。

〈行為の中の知の生成〉というカテゴリーにあてはまらない現象に対し、あえて注意を向けず選択をするのを学ぶならば、その実践者は退屈に苦しみ、燃え尽き症候群に悩むであろうし、視野の狭さと頑固さで自分のクライアントを苦しめるだろう (RP: 61)。

教師の実践の場合、過剰学習に陥るとどのような行動の変化をもたらすだろうか？

ある一定の教え方が成功した経験を持つ教師は、自らの実践に対して自信を深め、次も同じようなやり方を試すだろう。もしも、その教え方で教師の伝えたいことが理解できない子どもがいたとしたら、過剰学習に陥っている教師は、自らの授業方法を批判的に振り返る代わりに、その子どもの理解力の低さや、授業に対する集中力の欠如など、別の要因を探して事態を説明しようとするかもしれない。過剰学習の状況では教師の省察は、自分の安定的な授業実践のスタイルを壊さないように、理解できない子どもに対してのみ向けられることになるのである。

ショーンは、教育にも深い関心を持っていたトルストイの「授業の基本について」というエッセイから、以下の部分を引用しながら、授業実践における〈わざ〉という考え方について論じている。

もっともすぐれた教師は、生徒を悩ませているものについていつでも言葉に出して説明できる人であろう。こうした説明を通して教師は、できるかぎり多くの方法的知識や新しい方法を考案する能力を手に入れるのである。とくに、ある方法にのみひたすらこだわるのではなく、あらゆる方法は一面的であるという信念をもつことや、もっともすぐれた方法は、生徒が陥るあらゆる困難に答えられる方法であり、したがってそれはもはや方法ではなくて〈わざ〉であり、才能 (talent) であるという考えを手に入れる。

(中略) どの教師も、生徒が不完全にしか理解できない理由を、生徒の側に欠点があるからと考えるのではなく、自分自身の教え方に問題があると考えなければならない (RP: 66)。

〈わざを豊かにもつ〉教師は、子どもが学習においてつまづくとき、それを子どもの欠点に帰すのではなく、自分自身の「教え方」に問題があると考え、実践を振り返って省察する。その省察を通して教師は、生徒を困らせているものは何かを説明する術を見つけなければならないし、教師はつねに「授業の時間と教室」という場所で、小さな実験研究を実行しなければならない (RP: 66) のである。

とはいえ、過剰学習は、専門家が経験を積み、実践に熟達していく過程で起こるものである。新卒の教師が、日々の実践を試行錯誤しながら組み立て、日々省察を繰り返しているのに対して、教師になって数年以上が経過した頃には、多くの教師は自分なりの授業の

パターンや、一定の子ども理解の枠組みを形成してきている。ある程度の経験を積んだ教師が、その専門的熟達を手に入れる頃、同時に、現場への「慣れ」から過剰学習が起こる可能性があるのである。

厄介なのは、教師本人は自分が過剰学習に陥っていることに気づきにくいということである。先にも述べたように、実践が安定的であればあるほど、その中の知の形成は「暗黙的、無意識的、そして自動的」(RP:60)になっていく。過剰学習に陥っているとき、実践者は、省察の中で自分の視野が狭くなっていることに、ほとんど無自覚である。実践者のこうした態度は、山口(2016)が述べるように「実践の中の知を無批判に自己強化し、実践の技法を神秘化することにもつながら」(山口, 2016:130)。

それでは、過剰学習に陥るのを防ぐためにはどのような手立てがあるだろうか。ショーンは、「ダブル・ヴィジョン(二重のものの見方)」と「生成的メタファー」という二つの契機を示唆しているが、次節では状況に対する複眼的思考としての「ダブル・ヴィジョン」について考察していこう。

(2) 専門家が「ダブル・ヴィジョン」を持つ意義

複雑な現実の中から「問題」を設定しようとするとき、実践者は必ず何らかの「枠組み」をそこに持ち込んでフレームを与え、状況を「名付ける」。しかし、この「枠組み」をあてはめるときに、一つの枠組みにこだわりすぎると、過剰学習に陥ることになる。

現実に向かう実践者の態度について、ショーンは「探究へ向かう姿勢」(RP:163)が必要であるという。「実践者が、固有で不確かなものとして取り扱う状況との省察的な対話をおこなうとき…(中略)状況とのやり取りを通じて、実践者は状況を形作り、自分自身を状況の一部とする」(RP:163)。こうした状況とのやり取りにおいて、探究者となった実践者は、「状況への対応にはまり込むというよりはむしろ果敢に状況に向かって対応しながら、自分自身の秩序をそこにもち込まなければならない」(RP:163)という。

ここでは、目の前の現実(状況)と、枠組みを持ち込もうとする実践者との間に、二つの相反する相互作用が生じる。つまり、実践者はある状況を理解するために、みずからの枠組みにあてはめようとするのだが、同時に、「状況からの反論にみずからを開いておかななくてはならない」(RP:164)。ショーンはこのように、実践者は、ある枠組みのもとで現実を解釈する努力をすると同時に、つねにその枠組みを壊して、別

の解釈に開かれることができるような構えを持っていることが必要だと述べるのである。このような二つの態度を併せ持ちながら現実の問題状況に向き合うことを、ショーンは「ダブル・ヴィジョン(double vision)」と呼ぶ。

実践がうまくいく安定的なプロセスが長く続けば続くほど、実践者にとって自分の枠組みを壊すことはますます困難になる。それにもかかわらず「もし探究者がダブル・ヴィジョンを持ち続けるならば、たとえ選択した枠組みに深く傾倒していようとも、作品や考えについての、より深くて広い一貫性にたどり着く機会が増える」(RP:164)のだとショーンは主張する。

つまり、目の前の状況を「問題」として読み解くために、専門家は、ひとまずは自分の手持ちの解釈枠組みを用いなければならないが、より豊かで多様な解釈の可能性に専門家自身が開かれるためには、自分の枠組みをいわば「仮說的」にのみ保持するということを意識し続けることが必要なのである。

4. まとめに代えて

——教育場面解釈におけるダブル・ヴィジョン——

教師がダブル・ヴィジョンを獲得した一つの例として、ショーンはマサチューセッツ工科大学で行われた教師向けの現職教育プログラムの事例を挙げている。以下に示す事例は、教師が、言葉による指示に従わないように見える子どもに対して、「言語的な発達の遅れ」といった固定的な解釈枠組みをあてはめて「問題」を構成しがちであることを明らかにしている。

教師たちは、二人の男の子が単純なゲームをしている様子を映したビデオテープを見ていた。彼らの間には不透明な仕切りがあり、一人の男の子の前にはさまざまな色・形・大きさのブロックが一定の配列パターンで並んでいる。もう一方の男の子の前には、同じようなブロックが、特にきまりもなく置かれている。前者の男の子は、後者の男の子が、ブロックを自分の目の前にあるものと同じ配列で並べることができるように、口頭で説明するように指示されている。また、後者の男の子は、前者の指示に従って、ブロックを配列するように指示されている。しかし、少し説明すると、後者の男の子は配列を間違ってしまった。

教師たちは、このビデオを見て、最初は「コミュニケーション上の問題」があると考えた。伝える側の男の子は、「言語機能を十分に発達させている」のに対して、受け手の男の子は言語機能が未熟であるために

「指示に従えない」と解釈したのである。しかし、一人の研究者が、伝え手の男の子がはじめの方で誤った指示を出したために、受け手の男の子がその後の配列をすべて誤ってしまったことに気づいた。伝え手の子どもは、そこに存在しない「緑色の四角」を取るようという指示を出していたのである。このことを発見した教師たちがあらためてビデオを見ると、受け手の男の子が、最初の指示のミスによって、合わなくなってしまった指示の内容と配列パターンをなんとか一致させようと工夫している姿を見てとることができた。

この一連の出来事を通じて、教師たちは、状況に対する自分たちの見方を改めていった。彼らは、受け手の男の子の行動の理由が理解でき、子どもの行動には「それなりの理由がある」と考えることができるようになっていったのである（RP：66-67）。

上記の事例で示されている第一の教訓は、教師は、与えられた課題が行えなかったり、指示通りに行動できなかったりする子どもに対して、発達や言語の遅れなど、その子ども個人に帰する原因があると考えがちであるということである。このような見方に縛られてしまうと、教師は、「問題」が、子ども自身の中にあると決めつけてしまい、不適切な対応を繰り返すことになりかねない。子どもが指示に従えないことの原因を子ども自身に帰してしまうのは、教師の典型的な「過剰学習」の一つであると言える。過剰学習に陥った教師のままざしは、教育対象としての子どもの行動や内面に対しては深く注がれるが、指示する側の教師のあり方や、教育の適切な方法のあり方を「問題」として取り上げる契機を失ってしまうのである。

一方、上記の事例は、固定的な見方に囚われがちな過剰学習の状況においても、同じ場面に対して別様の見方があることに気づくとき、教師たちは、専門家としてあらためてその場面に別の意味づけを与え直すことができる可能性をも示している。このように、ひとつの状況に対して、別様の見方や意味づけを与えようとする態度こそ、専門家の持つべき「ダブル・ヴィジョン」であると言えよう。こうした「ダブル・ヴィジョン」を教師が持つためには、専門家同士が、同じ場面に対する省察的な考察を加える議論の場が開かれていることが重要であることも、この事例には示されている。

熟練した専門家にとって、「行為の中の省察」は、日常的に実践を高めていくための一つの方途である。それとともに、同じ実践者の同僚や、研究者など、実践をめぐる他者との対話が、「ダブル・ヴィジョン」

を持つための手がかりになる可能性を秘めていると言えるだろう。

注

- 1) 平成27年12月21日に発表された中教審答申「これからの学校教育の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、日本の教員の授業改善のための学び合いの姿勢の高さについて、以下のように指摘されている。「元来、我が国の教員に対する国際的な評価は高く、特に、「Lesson Study」と呼ばれる我が国の授業研究手法に対する関心は高い。また、TALISにおいても示されているように、我が国の教員は、他国と比べて他の教員や他の学校の授業を見学する割合が高く、他者から学び授業改善のために学ぼうとする教員の様子をうかがうことができる」（同答申4ページ）。
- 2) 本稿で紹介したショーンの略歴については、柳沢昌一氏がショーンの訳書（『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』）に付した解説に多くを負っている。
- 3) Cris Argyris and Donald A. Schön, (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 4) Chris Argyris and Donald A. Schön, (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley.

【引用・参考文献】

〈一次文献〉

* ショーンの著作からの引用については、本文中に以下の略号を示し、コロンの後に原書のページ数を記した。

Schön, Donald A.

RP = (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic books. (=柳沢昌一・三輪建二訳 (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)

ER = (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. John Wiley & Sons.

〈二次文献〉

生田久美子 (2007) 『「わざ」から知る』 東京大学出版会

文部科学省 (2015) 「これからの学校教育の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～」(平成27年12月21日 中央教育審議会答申)

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

村井尚子 (2015) 「教師教育における「省察」の意義の再検討：教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5号

越智康詞 (2010) 「「教員養成」論議を支える基礎概念のメタ理論的考察—実践知パラダイムから自己・環境の相互参照モデルへ」『信州大学教育学部研究論集』第3号

大桃伸一 (2012) 「教職の専門職性と反省的实践家」『人間生活学研究』第3号

坂本篤史・秋田喜代美 (2012) 「教師」（金井壽宏・楠見孝（編）『実

践知』有斐閣所収)

山口美和 (2016) 「省察的实践論：シヨーン理論から見た臨床の知と共創的越境」(田島充志・森下卓他編『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版所収)

山口恒夫 (2008) 「問題ははじめから与えられているわけではない——「省察的实践(家)」をめぐって」『教員養成学研究』第4号

柳沢昌一 (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』第78巻第4号

(指導教員 田中智志教授)