

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—

竹 淵 真 由*

A Study on The Reflective Practice

A New Approach to Community and Adult Education and Life-long Learning Research

TAKEBUCHI Mayu

abstract

The purpose of this study is to identify a new approach to Community and Adult Education and Life-long Learning research. I suggest that the reflective practice should be a new approach. It is not from theory to theory, put theory into practice or put practice into theory but from practice to practice. To clarify, first of all, look at the problem of the conventional research approach. It is shown three problems: the flame of research, the lack of learner's learning process, the relationship between learner and researcher. To attempt to improve them, next, describe the details of Donald A. Schön's "*The Reflective Practitioner*" that has a great influence on this fields. Finally, consider the significance and questions of the reflective practice. In conclusion, I show the following points about effect of the reflective practice. 1stly Learner and Researcher can keep learning and growing, namely, it is a continuing process of self-education. 2ndly Researcher can be in contact with learner endless. 3rdly, It can be make Institutions for reflective practice, in other words, it will the key concept to expand the organizational learning. At the end of this study, as I left some problems, I need to keep practicing and researching for further discussion and subsequent development.

Key words: Donald A. Schön, Reflection, Reflection-in-action, Practice, Research

1 はじめに

本稿は、社会教育・生涯学習実践研究において、実践を省察するという実践研究方法論を提起し、その意義について明らかにすることを目的とするものである。

社会教育・生涯学習実践においては、学習者と学習支援者としての職員や研究者の間に相互主体性が成立することで学びあうことができるということが大切にされてきている。その一方で、学習支援者または研究者が、そのような実践を報告する、あるいは論文にまとめるという段階になると、相互主体性という関係が崩れ、学習者の学びが客体化され、研究のための仮説検証あるいは理論構築のデータとなってしまうという問題を抱えてきたと考えられる。

本稿では、はじめに、従来の社会教育・生涯学習実践研究の歴史を概観し、課題を提示する。次に、従来の社

キーワード：ドナルド・A・ショーン、省察、行為の中の省察、実践、研究

*平成21年度生 人間発達科学専攻

会教育・生涯学習実践研究の問題点について述べる。そして、それら乗り越える可能性として注目されたドナルド・アラン・ショーン (D. A. Schön) の省察的実践論について、その主張と日本での受け入れと展開について整理していく。最後には、実践の省察を社会教育・生涯学習実践研究の方法論として提起し、その意義と課題について考察したい。

2 社会教育・生涯学習実践研究の歴史的変遷

1) 1960年代以降の社会教育・生涯学習実践研究における学習観と方法論

社会教育実践という言葉、概念がひろく自覚的にもちいられるようになったのは、藤岡貞彦によると、1960年代の後半からである(藤岡、1977、4頁)。それは、戦前からの生活綴り方、生活記録運動を源流とし、戦後、1950年代半ばに興隆した「共同学習」と「話しあい学習」を主軸とする実践研究への視点を移した転換期であったといえるだろう。

このような社会教育・生涯学習実践研究の重要性に注目し、積極的に取り組んだのが、社会教育基礎理論研究会であった。同研究会は、1987年から1992年にかけて、相互に主体的な社会教育実践をめざして、歴史や制度の視点のみならず、実践レベルでの研究によって人びとの学習の営みに焦点を当てる学習論、発達論の視点から研究を行っている¹⁾。同研究会によると、戦後から1970年代までの社会教育実践研究における学習観は、「教え・教えられる」という関係を所与の前提とした啓蒙的な学習観と分析方法をとっていたという。しかし、1980年代になると、分析主体と対象との関係を変え、学習者一人一人の自己形成、認識発達を軸に据えつつ、社会的諸関係のなかでの発展のダイナミズムと学習の展開を描くようになっていく。そして、同研究会は、1990年代以降は、これらの問題が一巡していたと見なしている(熊谷真弓、小林繁、三輪建二、村田晶子、柳沢昌一、山田正行編著、1992、113-122頁)。同研究会が整理しているように、1970年代までの社会教育実践においては、「承り学習」と呼ばれるような、一方向的で固定的な学習の関係性が主であった。しかし、その後、一人ひとりの学習者が抱える背景を学習素材にする学びあいによる相互学習の実践やアクション・リサーチといった研究方法もみられるようになっていくのである。

2) 社会教育・生涯学習実践研究における3つの課題

社会教育基礎理論研究会は、1970年代までの社会教育実践においては、啓蒙的な学習観が主流であったとする一方で、1950年代にこのような関係性を乗り越えるようとする実践があったことにも注目している。社会学者の鶴見和子による、子どもの生活綴り方教育に着想を得て、書くこと・読むこと・聞くことを内発的発展の方法としておとなの生活綴り方の実践(鶴見、1953)、また、教育学者の大田堯による、話し合いの発言や表情や反応までを描写した学習記録を媒介に相互承認や相互理解を深めていく「ロハ台」の実践(大田、1956)などである。同研究会は、鶴見と大田の両者の実践について、研究者の物差しで学習を測るのではなく、学習支援者とし学習者の主体形成を志向した学習のダイナミズムを持つものであったと評価する。一方で、両者ともに、自身の海外留学のためにその実践研究が打ち切られてしまったという課題も残されていたことを指摘している(浅見、1987、307-310頁)。同研究会は、鶴見や大田の実践を持ってしてもなお残されている社会教育実践研究の問題として、鈴木敏正の長野県松川町の健康学習の実践分析(鈴木、1990)と東京都国分寺市の「もとまち公民館」での「農のあるまちづくり」講座の実践分析(鈴木、1992年)の事例を基に、以下の3つの問題を提起している。1、分析方法論の理論と枠組みをめぐる問題、2、学習過程の内在的分析をめぐる問題、3、分析研究の視座構図をめぐる問題である(社会教育基礎理論研究会編、1992、127-131頁)。

社会教育の原理である相互学習においては、学習支援者も学習者となり学習者も学習支援者となるという対等な学びあいのなかで学習が広がっていく。1つめの問題は、研究者の仮説検証のために学びを捉えることになると、学習者の語りを受け入れる相手のない独白になってしまうということへの懸念である。2つめの問題は、研究者が仮説検証や理論構築のためにその結果だけで学習者の学びを判断し抽出することで、現前の学習者の学習プロセスのなかにある小さな動きや継続的な学習への潜在性を見逃してしまうことへの指摘である。3つめの問題は、学習者が学習支援者や研究者の指導や働きかけによって自己の意識を変革していくという構図で分析をす

ることは、分析主体による客体化であり相互主体性は成立しないということへの指摘である。現在の社会教育・生涯学習実践においても、記録を用いた「話しあい学習」(三井, 1992) を続けて実践研究を行っている例はあるものの、これら3つの課題を内在したままであるといえる。

同研究会は、1995年以降、これら3つの課題を乗り越えるための具現的な実践の形として、社会教育実践研究フォーラムと立ち上げた。現在、ラウンドテーブル²⁾ という形で定着し、各地に拡がりをみせつつある。ここで的小グループでの実践研究は、従来の社会教育実践で見られるような、小集団学習による学習記録を使った他者研究から、実践者自身が切り取った記録やふり返りを素材にした実践記録を使った自己研究へと変遷しつつあると捉えることもできる。

3) 社会教育・生涯学習実践研究と欧米の成人学習論への注目

上述のような従来の社会教育・生涯学習実践研究の課題を乗り越える方法を見出そうという動きのなかで、学習者の認識の変容プロセスを主眼とする欧米の成人学習論への関心もまた高まっていった。それは、マルカム・ノールズ (Knowles, M, S) のアンドラゴジー論における自己決定型学習 (Self-Directed-Learning) やジャック・メズロー (Mezirow, J.) 等の提唱した意識変容の学習 (Transformative Learning) への注目などである。これらの欧米の成人学習論の研究によって、学習主体の内面の変化の学習に焦点が当てられるようになり、個人の変化から社会の変化へという学習の流れにも視点が及ぶようになってきたのである。このような欧米の成人学習論の研究が蓄積されるなかで、社会教育基礎理論研究会のメンバーを中心に注目されたのが、1983年に出版され、当時のアメリカ社会に衝撃を与えた、アメリカの哲学者ドナルド・アラン・ショーン (Schön, D. A) の著書『*The Reflective Practitioner; How Professionals Think in Action*』(『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』2007年) で提起された省察的実践論であったのである。ショーンの省察的実践論は、当初、学校教育の分野で注目された理論であったが³⁾、社会教育・生涯学習の分野においても、再度捉え直され、実践研究方法論や実践機構の確立の土台となりつつある。上記の3つの課題を乗り越えるために、さらに、ショーンの省察的実践論を社会教育・生涯学習実践研究の文脈において捉え直していくことが必要な段階にきているといえるだろう。

3 ドナルド・A・ショーンの省察的実践論

1) ドナルド・A・ショーンの省察的実践論の背景

省察という言葉が学習における専門用語として初めて使用したのは、アメリカの教育哲学者ジョン・デューイ (Dewey, J.) であった。デューイは、『*How We Think*』(1910) のなかで、省察的思考を示した。デューイは、省察を「単に考えの連続というだけではなく、結果を含むもの、つまり、適切な成果として次のものを決定したり、後ろのものを前のものに順々に傾けたりする方法における連続的な順序である」(Dewey, J. 1910, pp2-3) と定義している。そして、省察的思考を、1、省察の始まりはいつも無意識に行動を起こさせる疑問や不確実性、2、その不確実性の活動的な構成を解決される疑問にすること、3、問題についての思考をさらに徹底的に問題解決の予備的な究明に構成すること、4、試験的に出された解答を以前の知識を基盤に検査すること、5、計画した解決が実際の問題に対して予想通りかを見るために仮説を検証しながら再び行動することの5つのサイクルであるとしている (Dewey, J. 1933)。

ショーンは、デューイの省察的思考を学んだ後に、デューイの省察的思考で捉えられている「行為についての省察 (reflection-on-action)」に加えて、「行為の中の省察 (reflection-in-action)」にも注目した。デューイの省察的思考は、「為すことによって学ぶ (learning by doing)」という考え方が基礎となっており、実践を通して学ぶことを主張している。しかし、バーナーによると、ショーンの省察的実践論は、デューイの経験主義よりもさらに例示的で実践的である。両者に共通しているのは、省察的思考を、これまでの自分の経験 (Biography) (合理性・明瞭さと安定性、知識と知の生成) と未だに経験していないこと (Not-Yet) (省察、未来、結果)、そしてそれを取り囲む不確実性の分脈 (状況と環境、実際と経験、行為、問題) という3つのカテゴリーで見ようとしていることであるとされる (Bauer, N. J. 1991)。つまり、従来のように、既存の知識を用いて確実に問

題を解決してきた時代から、それらの既存の知識が通用しない問題に直面する社会変動の激しい時代が到来しているという社会認識が共通しており、そこでの鍵となる概念として省察を見出しているのである。しかし、クラントンによると、デューイが省察を理性的なプロセスとして説明しているのに対して、ショーンは、省察を非常に不明確で直観的なものと考えている点で省察の定義を拡大している（クラントン、2004、110-111頁）。また、ダイクによれば、両者は、自分自身の言葉を使うという点や新しい行為理論を発展させるつもりで行為や行為の効果について言及するプロセスに触れている点で共通している。一方で、デューイのアプローチは、批判的研究という学問により開かれたものであるが、ショーンは、首尾よく一直線に実践できる知識の理論的基盤になる考えについて非常に批判的である（Dyke, M. 2006 pp.112-113）。

換言すると、ショーンの省察的实践論は当時のアメリカの主流となっていた実証主義の認識論への鮮烈な批判である。ショーンは、実証主義の實踐の認識論である行動主義のイデオロギーや論理学や数学といった分析で基本的に同義反復可能な命題を扱うモデルのことを「技術的合理性 (technical rationality)」と呼ぶ。1900年代から教育学の分野で普遍性を持っている行動主義の考え方には、学習は観察可能な行動の変化によって示されること、行動を形づくるのは環境であること、統合の原理（ふたつのできごととはできるだけ早く結びつけられなければならない）と強化の原理（できごとが繰り返されるようになるためのあらゆる手段）が含まれている（メリアム、カファレラ、2005、296頁）。技術的合理性の認識においては、「目的／手段」「実践／研究」「行為／知」が二項対立の関係で捉えられている。これに対し、ショーンは、これら「目的／手段」「実践／研究」「行為／知」を省察的实践によって統合しようとしている。ただし、永井健夫が述べるように、ショーンの省察的实践論は、科学的知識や方法そのものの否定・拒絶ではなく、その用いられ方に即して学習者自らが知識を構成していくことを重視し、正確さや効率ではなく、効果に価値の比重を置こうとするものである（永井、2004、102-103頁）。このことから、ショーンの省察的实践論は、学習が意味を構成する拡張的プロセスであり、人々が経験をいかに意味あるものにするかということ考察する特徴がある「構成主義」の立場をとっているという見方もある。

2) ドナルド・A・ショーンの省察的实践論における行為の中の省察

ショーンの省察的实践論の根幹をなす「行為の中の省察」とは、実践者が実践の最中に、状況と省察的に対話しながらおこなっている行為、認知、判断といった暗黙の（わざ）を意味している。ショーンは、「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」（ショーン、2007、70頁）と述べている。そして、実践者がこれを言語化、構造化することがすなわち研究であるということを知っている。ショーンは、そのために、実践者が省察することによって、自らが行動の指針としている「信奉理論 (espoused theories)」と実際に自らの行動を規定している「使用理論 (theories in use)」を自覚し統合する必要があることを主張する。ショーンが、「行為の中の省察は予期せぬ状況に直面して生じる驚きの結果でもあり、またそれをもたらす原因でもある」（同上、345頁）と述べているように、そこには、前提とされている価値観や知識の構造の転換が含まれている。自らのもつパースペクティブを絶えず問い直し、予め定まった課題を解決することよりも、むしろ状況に応じて課題を再設定し続けていくことによる学びの潜在的な可能性に気づかせようとしているのである。

「行為の中の省察」を捉えるときに特筆すべきは、「行為の現在 (action-present)」を理解することの重要性である。「行為の現在」とは、ショーンが、行為と状況の相違を生じうる時間区域と呼ぶものであり、秒から分、時間、日にち、月と経験の進展が進行中である限り成り立つ（Linder, C; Marshall, D, 2003, p.279）。つまり、「行為の中の省察」は、その一瞬一瞬に判断しているものだけでなく、実践者が状況に与える、あるいは、状況に縛られる時間が続く限り続くものである。それゆえに、ショーンは、「省察的対話」や「二重の見方」(double vision)によって、自分の見方で行動しているさなかに状況の見方の多様性を生かしておき、あとにはそれを壊し、開くことができることを主張している（ショーン、2007、180頁）。この省察をつなげていくことが「行為の中の省察」になるのである。実践者が本当にこの省察的实践論を必要とするのは、ショーンが〈適切性か厳密性か (rigor or relevance)〉と呼ぶジレンマを感じたときかもしれない。それは、これまでの知識や枠組みで解決できるはずだと考えていた問題に対して起こる予想外の現実状況とのギャップである。省察的实践論においては、過去に向いた成長がない悪循環、さらには、とめどない後退に陥るのではないかと懸念される可能性もある。しかし、ショーンは、その思考すらも「技術的合理性」モデルからくるものであるとし、実践者の（わざ）

の豊かさのなかにある知の生成を認めているのである。

3) 日本におけるドナルド・A・ショーンの省察的実践論の受け入れ

ショーンの省察的実践論は、アメリカ国内にとどまらず、日本においてもマイナーな専門職とされてきた対人援助職を中心に学校教育、日本語教育、企業内教育、看護教育など、様々な分野で広がりを見せている。それらの先行研究は、実践への大きな変革をもたらしているといえる。他方で、技術的合理性モデルから脱しているとはいいがたく、「目的／手段」「実践／研究」「行為／知」が乖離したままのものが多く見受けられるという課題がある。例えば、省察的実践をワークショップのなかで行われたアンケートによる事前事後の平均値の比較検討 (Bordus, F.; Gagnon, R.; Lacouesièrre, Y.; Laprise, R. 2001) や看護学生への面接データを研究者がパターン化しモデル化するもの (本田, 2003)、また、教員が学生の省察に対して意図的な主導権をもっているもの (山口、山口, 2004、姫野、渡辺, 2006) などである。

省察についての他者の研究が盛んに行われている一方で、省察を自らに向けた先行研究も見られるようになってきている。例えば、福井大学教育地域学部教職開発専攻の現職の大学院生は、先進的に、自らの実践の省察を論文にしている (柳沢, 2004)。その過程で、教師同士が、自分が従来身につけてきた専門の教科内容や授業の方法等の枠組みが根本から転換される経験を認識し再構築することを目指しているからである (森, 2007)。また、お茶の水女子大学においても、附属小学校の教諭である浅川陽子 (2006) が、自らの授業の実践記録を省察し、自らの研究観や学習観に気づくプロセスを修士論文にまとめている。このような、自らの実践の省察の論文は、自らの実践そのものとそれに対する省察のプロセスを、できるだけ素直に自分の言葉で表現することに努め、最後まで、既存の理論で括るのでもまとめるのでもなく、そのまま自らの実践そのものに向かっていく。それは、技術的合理性の枠にとらわれず、現場で即座に対応ができる省察的実践者を育むものにもなっている。このような自らの実践の省察の論文は、書き手にとって最も学びのある知の生成プロセスであると同時に、持続的な実践の探究へと向かわせるものである。また、その論文の読む受け手にとっては、形成された知識としてではなく、自らの実践の省察へと立ち返らせるものとなる。つまり実践の省察の論文は、自らの実践に固有のものとして向きあう探究の姿勢を導くものなのである。実践の省察という実践研究方法論は、従来の実践研究の課題からそれを超克する実践と研究の積み重ねの一つの到達点であるといえるかもしれない。そして、これからさらに賛否を問いながら発展させていく可能性をもつものであるだろう。

4 社会教育・生涯学習実践研究方法論としての実践の省察の意義

1) 自らも成長し学び続ける学習支援者になること

社会教育・生涯学習実践研究方法論として実践を省察することの意義の第一は、自らも成長し学び続け、継続的な自己教育を可能にした主体としての学習支援者になることができるということであるだろう。ショーンは、「実践者がみずからの実践の研究者になるとき、彼は自己教育を継続的に進めていくことになる」(2007、316-317頁) と述べている。

自らが実践の文脈における研究者になるために、ショーンは、「行為の中の省察」について省察することを、事例を通して繰り返し主張している。加えて、特に、実践のプロフェッショナルにこそ省察の省察が抜け落ちてしまうことに事例を通して気づかせようとしている。この省察の省察は、ショーンのいう「省察的研究 (reflective research)」を意味している。省察的研究は、1、フレーム分析 (frame analysis) —実践者が問題と役割に枠組みを与えるやり方についての研究。暗黙のうちにもっているみずからのフレームに気づき、批判的になることを援助する。2、レパートリー構築の研究 (repertoire-building research) —イメージやカテゴリー概論、事例、先例、典型例の記述と分析は、実践者・実務者が独自の状況にもち込むレパートリーの構築を助けることができる。3、研究と架橋理論の基礎的方法に関する研究 (research and fundamental methods of inquiry and overarching theories) —実践者がその場その場で発展させてきたさまざまな手法の中から、探究する方法と事象をつなぐ理論に関する研究。研究の中でもっとも重要である。4、「行為の中の省察」プロセスに関する研究をおこなう—実践者は、「行為の中の省察」プロセスそのものをめぐる研究から恩恵を得ることが

できる（同上、327頁）という4種類の研究が含まれることを示している。

ショーン自身も、実際に、1冊の著書のなかで、また、別の著書においても、同じ実践について視点を転換させながら、何度も吟味を重ねている。この自らのかかわった実践のプロトコル（記録）を読み解き、省察を重ねながら著書を執筆しているそのプロセス自体が、ショーンによる行為の中の知の生成と呼べるものであり、省察の省察、つまり、省察的研究なのである。

北田佳子が指摘するように、「ショーンの理想とする研究者には、自身の実践を省察し、さらには実践者の省察をも援助するという二重の課題が課せられていた」（北田、2007、339頁）。実践にかかわる者は、自らの生涯にわたる自己教育を可能にしている状態でこそ、学習者と一緒に学びあい、学習者の学習支援を可能にすることができるのではないだろうか。

2) 一つの実践・一人ひとりの学習者と永続的にかかわり続けていくこと

社会教育・生涯学習実践研究方法論として実践を省察することの意義の第二は、かかわった一つの実践・一人ひとりの学習者とのかかわりを省察によって続けていくことができるということがあげられるだろう。ショーンの省察的実践論は、カナダの成人教育学者のパトリシア・クラントン（P. Cranton）によって、「意識変容の学習（Transformative Learning）」として展開されている。クラントンは、意識変容の学習の展開を、「とまどい」、「混乱」、「心配」、「不安」、「憤慨」といった苦悩を含む学習を経て、受容し次の行動へ向かう学習のプロセスであることを見出している（クラントン、1999、151頁）。この意識変容の積み重ねによって、主体が自己決定性を身につけていくがプロセスが自己決定型学習である。それは、ショーンが述べる「課題の解決（problem solving）」ではなく、「課題の設定（problem setting）」を自ら続けていく学習プロセスであると言い換えることができるだろう。外発的に与えられる既存の課題を解決することだけではなく、その課題自体を内発的に設定し続けられることこそが重要なのである。

クラントンは、「自己決定型学習は成人教育の〈到達目標〉である」（クラントン、2005、147頁）と述べている。自己決定的な学習者を育むことが、社会教育・生涯学習実践の目標であるとすれば、実践においては、実践状況での学習者理解が最も大切にされるべきことであるだろう。その一方で、学習者と無制限に直接的にかかわり続けていくということは、実質不可能である。しかしながら、これまでかかわった学習者とも再び出会うことがあったとしても、もう出会うことができなかつたとしても、省察を続けることによって永続的にかかわり続けていくことができるのではないだろうか。実践の省察という研究によって、出会った学習者から学んだ経験をいつか〈わざ〉として持ち出せる省察的实践者になることができる。それは、どんな人からも学びと認識の源泉を見出すことができるプロフェッショナルになることでもあるだろう。同時に、省察的实践によって学習者と対等に学び合う姿勢を示すことも可能にするのである。

3) 実践の省察をする機構を拡げていくこと

社会教育・生涯学習実践研究方法論として実践を省察することの意義の第三は、実践の省察をするコミュニティを作り、つなげていく契機となる役割をもつということである。ショーンは、“*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*”の締めくくりに、省察的実践の機構を構想している。ショーンは、事例に基づき、ある種の専門的な実践者が自分自身の行為のフレームと理論について行為の中で省察する能力を有していることに触れた上で、「行為の中の省察の能力を広げ深めるために、専門的な実践者たちが、職業生活に暗黙のうちにもち込んでいる人格と人格との間の相互行為の理論（個人の考え方ではなく、たがいに共有されたプロフェッショナルのあり方に関する知）を明確に把握し、再構築することができなくてはならない」（ショーン、2007、371頁）と課題提起している。

実践者が見せる〈わざ〉には、省察の幾重にも重なる積み重ねがあり、省察の積み重ねがあるからこそ〈わざ〉があると考えられる。学習者にとっては〈わざ〉に見える省察のプロセスを、実践にかかわる自分自身のために、また、所属するコミュニティのために、その〈わざ〉の内実を明らかにする必要があるだろう。そこには、専門性の確認や機構そのものを変革することへとつながる議論が見通されるのである。

ショーンは、「省察的実践という考え方は、社会がみずからの置かれた状況と省察的対話を深めていくための

主体、制度によって枠づけられた対立と論争の中で協働探究に取り組んでいく主体としてのプロフェッショナルというひとつのヴィジョンにつながっている」(同上、370-371頁)と述べている。すなわち、個人の中での「信奉理論」や「行使理論」の葛藤、個人と個人または個人と集団、集団と集団の対抗といった、対立するものを相互の行為の中の省察によって、変容をさせていくことが必要なのである。

ショーンの目指す省察的機構の確立のために、社会教育・生涯学習の分野から大学や大学院を中核に据え、職場での実践と省察をサイクルにしていく組織づくりを構築しようとする発展的な発信の動きがある。先に紹介したラウンドテーブルのような実践を複数の大学間でコラボレーションしていく試行(村田、2008)や、専門職教育改革のなかで、コミュニティ学習支援専門職大学院の試行との推進する取り組み(渋江、2009)などである。一方で、このように企図された省察的な機構の確立の取り組みのなかで行われる実践の省察のみならず、一つひとつの社会教育・生涯学習実践研究の省察のなかから省察的な機構を生み出していくこともまた重要である。一つの実践やその実践を囲む一つひとつの実践コミュニティのなかから発信されていく省察的機構とそれらのシステマ的な省察的機構における実践の省察のサイクルが動きだすことこそが大切なのではないだろうか。そのためにも、実践の省察という研究方法が必要であると考えられる。

5 おわりに

本稿では、社会教育・生涯学習実践研究において、実践を省察するという実践研究方法論を提起し、その意義について明らかにすることを目的として進めてきた。そして、実践の省察の意義として、自らも成長して学び続ける学習支援者になること、一つの実践・一人ひとりの学習者と永続的にかかわり続けていくこと、実践の省察をする機構を拡げていくことを明らかにした。

筆者が、省察という言葉を用いるとき、主として3つのことを志向している。1つめは、省察によって、人の人生を一筋につなげていくことへの志向である。つまり、一人ひとりそれぞれの人生のなかで、個人が追究しているものを見出し、その人なりの人生を歩むためのプロセスそのものである。2つめは、一つ一つの小さな実践を改善していくための省察の志向である。それは、日々の教育的な営みや時間や期間の限られた授業、講座、研修などで行われた実践を意識的に振り返ることから学び知を生成するためのものである。これら2つは、個人のなかでの省察から他者との共同の省察をサイクルにし組織化していくことによって発展するものであるといえる。そして、3つめは、従来の実践研究のあり方を転換する思考法と方法論として提起するイデオロギー転換を含んだ省察への志向である。

上述の2つを志向する省察は、実際には恒常的に行われているものでもある。しかし、それを研究しさらに論文にしようとするのは非常に困難なことであり続けているといえるだろう。現行の実践研究においては、研究を目的とした研究のための実践場面もしくは実践の構成者のうち研究者でない他者が抽出され、文脈から切り離されたところで客観的に分析されるという研究方法が主流なものとなっている。このような実践研究のほとんどは、理論から理論を生み出すためのもの、あるいは、理論から実践を生み出すためのもの、実践から理論を生み出すためのものであるといえる。しかし、人が生きている日々の絶え間なく複雑で無秩序に営まれている実践の文脈のなかにおいて、次の実践を生みだしていくための実践研究こそが必要であるといえるのではないだろうか。本稿で試みたのは、上述の2つの省察の思考を理解した上での社会教育・生涯学習実践研究のあり方としての実践の省察の提起であった。そして、それが3つめの省察への志向につながるものであると考えている。

しかしながら、本稿のなかでは、筆者自身の具体的な実践の省察を社会教育・生涯学習実践研究方法論の事例として示すことができなかったことが、大きな課題として残されている。筆者の持つ省察の概念を描きながら社会教育・生涯学習実践研究方法論を確立していくことが今後の課題である。社会教育・生涯学習実践研究における実践の省察という研究方法は、試行錯誤の発展途上の段階である。これからも、筆者自らが実践と研究を統合できる省察的実践者となり、所属するコミュニティや新たなコミュニティを形成しながら実践と省察のサイクルを積み重ねていくことを大切にしていきたい。そして、実践の省察を社会教育・生涯学習実践研究方法論として確立できるような論文のあり方をさらに研究していきたい。

【註】

- 1 社会教育基礎理論研究会編『叢書 生涯学習』(全10巻)に成果がまとめられている。
- 2 三輪によると、「ラウンドテーブルとは、4、5名程度の小グループのなかで、報告者が時間をかけてみずからの実践を報告し、他の参加者がいねいに聴きあう学習方法である」(三輪、2009、240頁)。ラウンドテーブルでは、語り手は、短期の実践だけでなく長期の実践報告をすることで、事例の成果だけでなく、実践へのかかわり方、そこでの実践の構えなどについても省察しつつ報告し、聴き手は、語り手の価値観に寄り添いながら質問をする。その語りと聴く作業は、省察的な相互決定型の学習といえることができる(同上、240-241頁)。
- 3 D・A・ショーン著/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年を参照。

【参考文献】

- Bauer, N. J. “*Dewey and Schön : An analysis of Reflective Thinking*”. Annual Conference American Educational Studies Association, 1991 (Kansas City, Mo, October 23-26, 1992).
- Borduas, F./ Gagnon, R/ Lacoursière, Y./ Laprise, R. “*The Longitudinal Case Study: From Schön’s Model to Self-Directed Learning*”. The Journal of Continuing Education in the Health Professions, Volume21, 2001, pp.103-109.
- Dewey, J. “*How We Think*”. Boston: D.C.Heath, 1910.
- Dewey, J. “*How We Think—A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*”. New York: DC. Heath and Company, 1933.
- Dyke, M. “*The role of the ‘Other’ in reflection, knowledge formation and action in a late modernity*”. International Journal of Lifelong Education, Vol.25, No.2, 2006, pp105-123.
- 浅川陽子『教師としての経験から学ぶ—自らの実践記録の省察を通して—』お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科 発達社会科学専攻 社会臨床コース 2006年度 修士論文
- 浅見美美子「生活記録・サークル運動と真壁仁の自己教育思想の形成」社会教育基礎理論研究会『叢書生涯学習Ⅰ 自己教育の思想史』雄松堂出版、1987年、299-329頁。
- 大田堯『農村のサークル活動』農山漁村文化協会、1956年。
- 北田佳子「IV アクション・リサーチをめぐる『学びの共同体』へ」佐藤一子、森本扶、新藤浩伸、北田佳子、丸山啓史「IV アクション・リサーチと教育研究」東京大学大学院教育学研究科 佐藤一子研究室『共同研究 比較成人教育論』2007年、73-99頁。
- P・クラントン/入江直子、豊田千代子、三輪建二訳『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房、1999年。
- P・クラントン/入江直子、三輪建二監訳『おとなの学びを創る—専門職の省察的実践をめざして』鳳書房、2004年。
- 渋谷かさね「プロジェクト研究『専門職大学院構想と社会教育の役割』の歩み」日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像—』東洋館出版社、2009年、282-285頁。
- 社会教育基礎理論研究会 熊谷真弓、小林繁、三輪建二、村田晶子、柳沢昌一、山田正行編著『叢書生涯学習Ⅳ 社会教育実践の現在(2)』雄松堂出版 1992年。
- D・A・ショーン著/柳沢昌一、三輪建二監訳『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年。
- 鈴木敏正「健康学習における自己意識の形成—松下拙『健康問題と住民の組織活動』を題材として『北海道大学教育学部紀要』第56号 1990年、143-181頁。
- 鈴木敏正「『地域づくり』の学習的編成と現代的理性」『北海道大学教育学部紀要』第58号 1992年。
- 鶴見和子『エンピツをにぎる主婦』毎日新聞社、1954年。
- 永井健夫「第5章 省察的実践論の可能性」日本社会教育学会編『講座現代社会教育の理論 成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版、2004年、93-106頁。
- M・S・ノールズ/堀薫夫・三輪建二監訳『成人教育の現代的実践—ベダゴジーからアンドラゴジーへ—』鳳書房、2002年。
- 姫野完治、渡辺淑子「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」秋田大学教育文化学部『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第28号、2006年、165-176頁。
- 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1997年。
- 本田多美枝「Schön理論に依拠した『反省的看護実践』の基礎的理論に関する研究—第一部 理論展開—」「Schön理論に依拠した『反省的看護実践』の基礎的理論に関する研究—第二部 看護の具体的事象における基礎的理論の検討—」日本看護学教育学会『日本看護学教育学会誌』 Vol.13, No.2, 2003年11月、1-33頁。
- 三井友友編『学びあいの創造—生涯学習—の教育方法』東洋館出版社、1992年。
- 三輪建二『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009年。

- 村田晶子「社会教育実践研究の方法—研究組織の提案」『フィロソフィア』第96号 早稲田大学哲学会 2008年 抜刷
- S・B・メリアム, R・S・カファレラ/立田慶裕, 三輪建二監訳『成人期の学習 理論と実践』鳳書房, 2005年.
- 森透「教育実践の事例研究を通じた教育学の再構築—〈実践—省察—再構成〉の学びのサイクルの提案—」『教育学研究』第74巻 第2号, 2007年, 2-13頁.
- 柳沢昌一「実践のコミュニティと省察的な機構—福井大学における教育実践研究と組織改革の展開—」日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社, 2004年, 201-213頁.
- 山口恒夫, 山口美和「『体験』と『省察』の統合を目指す『臨床経験』—『プロセスレコード』を用いた『臨床経験』の研究の基本的視点—」信州大学教育学部『信州大学 教育学部 紀要』第112号 2004年8月, 121-131頁.