

アメリカのプロフェッショナル教育 —体験教育の問題と将来性 (その1)

Translation (No.1) of *Professional Education
in the United States: Experiential Learning, Issue,
and Prospects*, Edited by Solomon Hoberman
and Sidney Mailick, 1994

井原久光* 東田晋三**
Hisamitsu Ihara Shinzo Higashida

翻訳にあたって

本翻訳は、1994年に Greenwood Publishing Group, Inc. から出版された「アメリカのプロフェッショナル教育—体験教育の問題と将来性 (*Professional Education in the United States: Experiential Learning, Issue, and Prospects*)」の冒頭部分の翻訳である。

編集者の一人、ソロモン・ホーバーマン (Solomon Hoberman) は、公務員委員会 (Civil Service Commission) の前委員長であり、マネジメント・コンサルタントであるとともにニューヨーク市の教育局長 (Director of Training for New York City) をつとめている。もう一人の編集者であるシドニー・メイリック (Sidney Mailick) は、ニューヨーク大学ロバート・F・ワグナー公共サービス大学院 (Robert F. Wagner Graduate School of Public Service of New York University) の名誉教授であるが、アメリカ国務省や国連のコンサルタントも歴任している。その他の執筆者は、Robert H. Ebert, Frederick M. Hart, Elaine Marshack, & J. Michael Norwood の各氏である。

訳語について

*service profession は「高度サービス専門職」と訳した。service profession は直訳すれば「サービス職」とも表現できるが、本書では service profession の範囲を「医者、弁護士、専門経営者、ソーシャルワーカー」の4つの職業に限定しており、プロフェッショナル教育を必要とするような高度なサービスを提供する専門職を意味している。日常語としての「サービス職」はあらゆる「サービス業」に通じるニュアンスがあるので「高度サービス専門職」と訳した。

*natural experiential education は「実体験教育」と訳し、natural experiential learning は「実体験学習」と訳した。体験教育 (学習) には、クラス内で行われるケーススタディーのような擬似的なもの、実際の現場で学ぶものがあるが、natural experiential education (learning) は、特に後者を意味すると考えられる。前者に対応するものとして、原文では synthetic experiential education (learning) という用語が用いられているが、これは「擬似的体験教育 (学習)」と訳した。

*practice という単語が頻繁に出てくるが、二つの意味に使われている。第一は、medical practice や legal practice という表現があるよ

* 教授

** ジョージア大学グロービスセンター上級研究員 (Senior Research Fellow, Center for the Study of Global Issues, The University of Georgia)

うに、「社会における専門業務の遂行」「開業している」「実際に業務に就く」という意味で、基本的には「実践」あるいは「実務」という訳を使用した。第二は、そのような社会活動を前提にした教育としての practice であり、「体験学習の実践」という意味で、この文脈では「実習」という訳語を当てはめた。

*public administration は、一般には「行政学」と訳されるが、本翻訳ではあえて「パブリック・アドミニストレーション」と訳した。古くから大学は行政官僚の育成に深く関わってきたため「行政学」も大変古い歴史をもつ。しかし、本翻訳で取り上げている public administration は public affairs management とでもいえるもので、公共の利害を調整しながら有効なマネジメントの手法を行政や非営利組織にも適用しようとする新しい専門教育の領域である。近年、ビジネススクールの発達したアメリカで public affairs のマネジメントを専門とするプロフェッショナルスクールが発展しつつある。本翻訳の著者は、パブリック・アドミニストレーションの専門家を「専門経営者」の範疇に加えている。

*professional という用語は、基本的に「プロフェッショナル」という訳語をあてた。本書におけるプロフェッショナルとは、高度サービスを提供する職業専門家であり、上記の「医者、弁護士、専門経営者、ソーシャルワーカー」の4つの職業専門家と、大学などの研究者に大別される。大学の研究者も研究成果というサービスを提供する高度サービス専門家であるが、アカデミックな業績がサービスに直結するという意味で、他の4つのプロフェッショナルと異なる。そこに、アカデミックな業績以外の教育が必要なわけで、プロフェッショナル教育における教授法の重要性が生まれると筆者たちは主張している。

*practitioner という単語もしばしば出てくるが、これは高度サービス専門職(service profession)を実践(practice)する者であり、原則として「開業者」や「実務家」という訳語を当てた。しかし、上記のように、プロフェッショナルには大学などの研究者も含むために、文脈におい

ては、研究を仕事とする practitioner も登場する。そのような場合は、原語の practitioner を明記しながら、あえて意識して「研究者(practitioners)」とした。

*competence や competent は「能力」という訳語をあてたが「実践能力」としたケースもある。周知のように経営学ではコア・コンピタンス(core competence)という表現が定着しており、コンピタンス自体が日本語化している。この用語は capability や ability のような可能性を含んだ「潜在能力」を包括するのではなく、現実に機能する「実践能力」あるいは「実務家能力」を意味する。

以下翻訳(脚注は訳者)

序文

本書で展開する議論、分析、助言は、高度サービス専門職(service profession)を育成するプロフェッショナル教育の質的向上をめざしている。ショーン(Schon)は1992年の著書で、ネイサン・グレーザー(Nathan Glazer)を引用して、高度サービス職を医者、弁護士、専門経営者のグループと、教育職やソーシャルワーカーのグループに分けた。前者は「一定の限定された知識内容を有する専門職」であり、後者は「知識内容が限定されず、一定の制度はあっても明瞭な目的を持たない専門職」というのである。しかし、我々は、この分類法が、教育目的にという点において、必ずしも有効ではないと考えている。我々は、(教育職の一部とされている)研究職をその他の高度サービス専門職から切り離した。(研究職を分離することで)研究と教育のどちらが大切かという問題や、実体験教育法の有用性に焦点があてることができた。我々は、高度サービス専門職(service profession)と研究職はそれぞれ異なる種類の教育を必要とすると考えている。

過去50年間、上記のような専門職になるためのプロフェッショナル教育について多くの研究がなされてきた。しかし、教育目標や教育方法に影響を及ぼすような目立った業績は現われていない。専門職そのものは、この50年の間、ますます多くの非難や監視のもとにさらされ続けてきている。

そこで、我々は、プロフェッショナル教育を効果的にし、教育と仕事を結びつける要因について新しい分析を提示したい。

本書の議論や分析は、主に、プロフェッショナル教育や高度サービス専門職の有効性とコストに関心を持つ政策担当者向けのものである。それは、この問題の解決が国民全体に重大な結果をもたらすからであり、提供されている題材は公的政策担当者にとって、さらに、それ以上に教育や専門サービスの対価を払う国民にとって重要だからである。医師やソーシャルワーカーのサービスが、その性質やコスト面で社会に影響をもち重要だということは明らかである。しかし、弁護士や専門経営者のサービスも、我々の社会の政治的、社会的、経済的幸福に同じように多大な影響をもたらしている。

4つの専門職について検討するが、本研究の成果や助言は、どの職業にも共通に適用でき、ある程度までは、アメリカ以外の社会でのプロフェッショナル教育や専門サービスにも適用できる。教育の内容や教授法が、専門サービスの質やコストとどのように関係するかということが、現状ではあまりにも無視されている。我々は、教育内容や教授法に焦点を合わせると同時に、教育と専門サービスに影響をもたらす他の要素についても検討を行っている。

本書の各執筆者は一貫して実体験教育法、つまり、実践を学習プロセスに組み入れた教育法の役割と重要性を強調している。我々はこの議論が特に重要であると考えている。というのは、あらゆる研究がこの教育法（実体験教育法）の価値を認めながら、（全体としてまとまりがあって、うまく伝えられるという）学習の統合や伝達に、この方法は十分に活用されていないし、活用されても（この教育法のもつ）可能性がほとんど引き出されていないからである。

他に検討された問題として、①さまざまなステークホルダー（利害関係者や関係組織）の目的、②研究と教育の優先順位、③ファカルティの採用・育成・昇進、④学生の特徴、⑤対人関係の重要性、⑥プロフェッショナル教育の評価、⑦プロフェッショナルスクール（専門大学院）と大学の関係、⑧他の専門職や専門職補佐員（助手）と

の関係、⑨プロフェッショナル教育に関連する研究が含まれる。

我々が取り扱う課題や問題は目新しいものではない。たとえば、研究か教育かという論争でいえば、N. Annan (1992) が、古典的著書“*Idea of a university*”（1973年著9ページ）から「教育は他の何よりも重要だから、研究は大学以外の機関で行うべきではないだろうか」という J. H. Newmann の主張を取り上げている。いくつかの問題や助言は新しいものではないが、我々の分析は新しいものと考えている。各執筆者は、実体験教育法を用いるにあたって、他の文献を参考にし、綿密に検討を行った。文献の再検討を通じて、多くの教育者が実体験教育法を改善し、より効果的に利用したいと切望していることが改めてわかった。

我々が強調する高度サービス専門分野では人間関係が重要である。我々は、考察を深めるために、医師、弁護士、ソーシャルワーカー、専門経営者の4つの高度サービス専門職を選抜した。これらの専門職は、クライアント、専門家仲間、助手など専門補佐員を含め、広範囲において他人と関わりを持つ職業である。

本書のプロフェッショナル教育に関する議論や分析や提案は、本書のために新たに行なった実験研究に基づいたものではない。プロフェッショナル教育に向けたプログラムの構想や実行の過程で直接経験したことや、（主観や感情を排した事実に基づいた）記述、評論、研究文献から得た知識から引き出されたものである。

第1部では、プロフェッショナル教育を分析する上で基本的な考え方の枠組みとなる準拠枠（*frame of reference*）を提供している。第1章は、プロフェッショナル教育の特徴とそれに関する争点を紹介している。第2章は、学習理論、とりわけ、実体験教育法についての簡単な検討を行っている。第3章では、高度サービス専門職（*service profession*）の本質と発展、プロフェッショナル教育とそれに対する批判の一部を紹介している。第4章は、後ほど詳しく検討される、4つの職業（医療、法律、社会事業、経営）向け教育の簡単な概説である。第5章は、教育法に影響を与えたり与えられる他の要因を紹介している。

第2部は、本書の核心であり、独立した4節で構成されている。各節は、4つの高度サービス専門職ごとのプロフェッショナル教育についてページを割いており、それぞれの分野でのプロフェッショナル教育を強化するために分析や助言がなされている。

第3部は主に第2部で紹介された4つの節を統合したプロフェッショナル教育全体のまとめが示されている。共通点や相違点を確認し、その重要性が検討されている。さらに、当初は本書の計画にはなかったが、検討や分析の段階で、その重要性が明らかになった問題についても簡単な検討がなされている。最終章では、プロフェッショナル教育強化のための提案が展開され、その正当性が論じられている。さらなる研究と分析の必要性が論じられ、有望な分野と方法が挙げられている。

プロフェッショナル教育に影響を及ぼす多くの要因が検討されている。社会がめざすものと期待するものはファカルティの目的や期待と違っていないだろうか？逆に両者の目的や期待は一致しなければならないのか？高度サービス専門職の資格認定において専門家の団体組織と政府の役割は改められるべきなのか？すべての学生のために同じ学部教育を行うことを基本にした、また純粋な研究から一般業務まで幅広い仕事に対し、同じプロフェッショナル教育を行うことを基本にした現行の教育モデルを変える必要はないか？我々は学習と学習の伝達に焦点をあてている。しかし、だからといって、専門的サービスの質やコストに関する問題への関心を欠いているということではない。現に、Robert H. Ebertの医療教育に関する議論は、今も続いているヘルスサービスのコストや質についてのと論争と大いに関係がある。

本書の執筆者は、ファカルティ、プロフェッショナルスクールの学長やアドミニストレーター（大学経営幹部）、実際に開業している専門家、コンサルタントとして、それぞれの分野で活躍している。これら優れた教育者と専門家の協力を得られたことは我々にとって幸運なことであった。執筆者各自は実体験教育法を用いた豊富な経験を持っており、プロフェッショナル教育のコストと有効性に影響をおよぼす他の課題にも重要な意見を述べている。執筆者は全員、それぞれの分野で

プロフェッショナル教育に関連した文献、研究、提案に精通している。

執筆者達は、自分達が重要であるとする教育の側面を検討し、プロフェッショナル教育が高度サービス専門職の質とコストにどのように影響するかを論じている。各章とも、プロフェッショナル教育の歴史的発展と現状について重要な分析を示しており、プロフェッショナル教育を向上させる新しい洞察、適切な批評、貴重な提案を含んでいる。各章はまた、教育と同様に高度サービス専門職の分析にとっても重要な内容を含んでいる。

我々は、本書を読んだ何人かの読者が、プロフェッショナル教育の改善のためにさらなる努力をしようという動機づけを得ていただければと願っている。しかし、なかには、我々の分析、結論、提案をそのまま受け取らない読者もいるだろう。また、残念なことだが、ほんの見かけだけの飾りのような教育改革のためだけに利用する読者もいるだろう。スタンフォード研究所のレポートによれば、高等教育における重要な変化は、徐々に訪れるのではなく、一気にやってくるものであり、教育界の内部で始まることはない（Hartle, 1977, P.199）という。我々の検討結果は違う見解に至っている。確かに、批評家が指摘する問題のすべてを解決するにはほど遠い現状であり、また大学経営幹部やファカルティの多くに問題が深刻であると受けとめてもらうことさえもまだまだ多くの努力が必要である。しかし、それぞれの専門分野で、変化の必要性に目を向け、各分野の教育改革のために労を惜しまない教育者が存在している。

本書の執筆者である Robert H. Ebert, Frederick M. Hart, Elaine Marchack, Micheal Norwood の諸氏は、プロフェッショナル教育の向上のために多大な貢献をしておられるが、本書作成にあたっては辛抱強く協力していただき、素晴らしいユーモアで我々のコメントに応じていただいた。執筆者の皆さんに感謝を捧げたい。また、それぞれの章の内容や形式を吟味し、注釈を添えてくれた William Picus, Stephen Stumpf, Martin Begun にもお礼を述べたい。彼らの考察はたいへん有益なものであった。本書のあらゆる場面で効果的な仕事を見せてくれた Bahaman

Ghaffarsamar にも感謝したい。そして、Nathalie Pochat の努力なしにはここまで素晴らしい、完璧な索引が作れなかつただろう。そして、我々を辛抱強く信頼し、適切なアドバイスを与えてくれた編集者の James Dunton と Arlene Belzer にも感謝を表したい。

特に、原稿に目を通し、文体に関するコメントをもらい、この作品を完全なものにするために欠かせない支援をしてくれた Mildred Mailick と Dorothy Hoberman にお礼を述べたい。

フレーム オブ リファレンス —プロフェッショナル教育の理解と評価の 枠組み—

ソロモン・ホーバーマン (Solomon Hoberman)

シドニー・メイリック (Sidney Mailick)

1. 序説

生活の質を維持し向上させるという点において、専門的“サービス”職に従事する人達の献身と能力は、社会の幸せな生活に大きく貢献している。プロフェッショナル教育がそのサービスの質を決定している。このテーマに関する研究や論文の多さを見てもプロフェッショナル教育がいかに重要視されているかがわかる。本論文は、絶え間なく続けられているプロフェッショナル教育を改善させようという努力にわずかでも貢献しようとするものである。

プロフェッショナルとは？

プロフェッショナル達は、職業人のなかでも最も高度な教育と訓練を受けた人達である。アメリカには1,250万人近いプロフェッショナルがいる (Carnevale, 1989) といわれており、これらの男女は社会にとってきわめて重要なサービスを提供している。しかし、逸話のような情報を除けば、その有効性を示す基準や標準がほとんどない。プロフェッショナル達は、ひとつのコミュニティーを形づくっている。その中では、同じような教育、訓練、業務体験を得ており、同じ文化、伝統、言語、資格を共有しているが、それらは彼等のプロフェッショナル教育によるものが大部分であ

る。実質的には全てのプロフェッショナルが、少なくとも一つ以上の学士号を持っており、そのほとんどがプロフェッショナルとして雇用される前か雇用期間中に正式な大学院教育を受けている。

プロフェッショナル教育は、学生が、個別の必要性に応じて状況を診断し、判断(意思決定)し、対処策を提案し、適切な行動をとれるような特別な能力を獲得できるよう手助けするものである。また、プロフェッショナル教育には、高度な専門職特有の「思考プロセス」を身につけるよう学生を社会化することや、専門家仲間から期待される特有の慣習や倫理観や仕事上の関係や立ち振る舞いを学生に教え込むことが求められている。プロフェッショナル達は、その仕事において大いに自主性を発揮し、指示を受けることは最小ですませ、自らの専門能力に基づいた決定をすることを仲間たちに求め、また(仲間たちから)求められている。

このエリートたちを集め、教育し、教化することは、最終的に、社会の精神 (the spirit of the society) を決定づけている。プロフェッショナルスクールは、それぞれ専門領域のサービスを提供するプロフェッショナルを募集し、教育し、資格を与えるだけでなく、主要な研究センターであり、新しい理論と技術を生み出す場でもある。プロフェッショナルスクールは、学生を教育し、実際に働いている専門家たちの仕事を点検することで、プロフェッショナルたちの行動基準を確立し、維持するよう監督している。

社会が(プロフェッショナル教育に対して)重要性や関心をもっていることは、州の監督や事業の許認可に現われている。いくつかの州政府は免許の維持に継続的な教育を受けることを条件としている。しかし、「プロフェッショナルは自ら仕事を決定する並外れた力を保持しており、そうしたことに最も成功している場合(医者が最も良い例だが)、自分たちの仕事領域に関わる問題やサービスについて自らが決定する権利を確立している (ソーン Thorne, 1973, P.36)」ただし、今、この権限に対して過去にないほど異論が出つつある。私達はプロフェッショナル教育の役割を考えた上で、そうした異論を鼓舞し、そのような反応に答えていきたい。(つまり、医者などが特権で

自分たちの専門領域を守ろうとしているのに対して、プロフェッショナル教育を強化することで対抗し、専門性のチェックの役割を果たしていきたい)

高度サービス専門職 (service profession)

学校で行われる正規のプロフェッショナル教育はアメリカにおいて200年も経っていない。19世紀初頭までのアメリカでは、ごく一部の例外を除いて、学校教育を受けたプロフェッショナルといえば、ヨーロッパの学校で訓練されていた。初期のプロフェッショナルスクールは(外的支持構造や系列を持たない)独立した組織であった。それらは、大学の学者からは職人工の学校よりも少しだけ上の「職業学校 (trade school)」と見られていた。大学がプロフェッショナルスクールをもつようになるのは19世紀の後半になってからであり、プロフェッショナル教育が他の研究分野並みの地位を得るようになるのは20世紀になってからである。

高度サービス専門職 (service profession) は、実際に仕事をする上で一つ以上の学問 (sciences) から学んだことを応用している。学問 (sciences) は伝統的に自然科学と社会科学として表わされてきたが、サイモン (Simon, 1957) は、専門職についての論考を目的として、自然科学と人工科学に分類している。彼は、ある意味で、研究した現象のタイプにしたがって区分けをしたともいえる。もう一つの類別はハードサイエンスとソフトサイエンスである。このようなハードとソフト、純粋と応用、自然と人工の区別は、その分類を遥かに越えた結果をもたらしている。そのような区分は、自然、ハード、純粋科学の方が、教育においても実践においても、人工、応用科学より権威があって正当性を持つという学術的階層 (academic hierarchy) を持ち込んでしまった。この不愉快な比較は、プロフェッショナルスクールのファカルティの採用やプロフェッショナル教育の本質に強い影響を与えた。

自然科学、ハードサイエンスにおいて(研究者になるための)プロフェッショナルトレーニングは、大部分が、研究室か調査フィールドでの実体験学習に基づいている。理論家は机やコンピュー

タや黒板を使う。これらの研究専門家は、専門分野で得た実体験学習を提供するために大学という生存領域 (domain) の外に出る必要はほとんどない。社会学者が実地調査を行う時でさえ、自らは主に観察者であり記録係りである。彼等は相変わらず大学の保護を受けたままである。

我々が考える専門職の中で医師、弁護士、専門経営者は、ネイサン・グレイサー (Schon, 1992, p.4) によって「重要な専門職 (major professions)」として分類された。私達は企業経営者に加えて、(専門経営者の範疇に行政責任者などの) 公共マネジメント専門家を加えた。また、我々は4番目の専門職としてソーシャルワーカーを入れたが、これは多くの問題で脆くなった社会をしっかりと繋いでいく(他の3つと)同じほどに「重要な」仕事と信じる。

ソーンは「ロースクールで暗黙の目標となっているのは成功を収める優秀な法律家を作り出すことであって、誰にでも公平に法的サービスを提供することではない。弁護士に見られる偏向 (バイアス) は、ロースクールのカリキュラム、教授法、そしてトレーニングコース自体の前提になっているキャリアモデルから影響を受けている (Thorne, 1973, p.122)」と述べている。私達はプロフェッショナルスクールの目的に、社会的ニーズと同じく「(個人的) 成功」を含むべきであるというソーンの考えに賛成するが、もし、プロフェッショナル教育が専門外の人々との(社会的) 関係を含まないとするなら、その学校における「成功」の定義は適切かどうか疑わしい。社会的視点にたてば、教育のめざすもの (educational objectives) と学校で行われること (practices of the school) は切り離すことのできない問題である。いかに、そしてどれだけ多くの学生が実践(社会的活動)に向けた準備をしているのかが重要な(社会的) 関心事なのである。

2. プロフェッショナルとその教育

プロフェッショナルスクール

医者と法律家は最も歴史の古い専門職である。ソーシャルワーカーや企業経営者は、医者や法律家と同じくらい古い歴史を持つ職業だが、プロフェッショナルな職業と考えられるようになった

のは今世紀になってからである。学校教育としてのパブリック・アドミニストレーションは、近年めざましい発展をとげているが、13世紀に「国王の執事」を養成するため大学が作られてから19世紀に公務員養成の学校が再導入されるまでに長い中休みがある。14世紀始めに、パリ、ボローニャ、オックスフォードやケンブリッジにあったヨーロッパの大学は、聖職者、政府高級官僚、法律家そして医者のためのプロフェッショナルスクールを持っていた。

19世紀まではプロフェッショナルスクールに行くアメリカ人はほとんどいなかった。専門職の仲間入りを望むアメリカ人は、（プロフェッショナルスクールに行くのではなく）既の実績を認められた専門家の弟子になり見習いの修行をした。幾つかの専門職では、（専門職になるための）基準も雇用制限もなかった。ソーン（Thorne, 1973, p.102）は、アメリカのプロフェッショナル教育を評して、「法律においても、同じく医学においても、仕事の中で専門技能をみがくことが伝統的に当然と思われていた。正式な学校が誕生する前に、開業者のもとで修行する徒弟制度の歴史があったのである」と述べている。

アメリカの最初のプロフェッショナルスクールは、18世紀の終わり頃に開校された。これらの学校はいくつかの背景から生まれてきた。第一は、すでにヨーロッパにプロフェッショナルスクールがあってその経験をモデルにできたこと、第二は、一人の開業者のもとで修行するより（学校で学ぶ方が）大きな能力を身につけられると認識され始めたこと、第三は、専門職にふさわしい一定の資格要件が必要になってきたことである。これらの学校はほとんどが独立した学校であった。リベラルアーツカレッジと同じ建物に併設された場合も、扱いは別々のカレッジであった。（現在のような）総合大学の一部を構成するプロフェッショナルスクールとしてはメディカルスクールが最も早く登場した。ロースクールができたのは19世紀がまさに終わる頃だった。当初、プロフェッ

ショナルスクールが要求するものは最低限のもので、研究コースもほとんどなかった。例えば、20世紀初頭の医学教育は高校卒業後におかれた僅か3年のコースであったし、法律教育は僅か2年であった。エンジニアリングの学位が授与されるようになったのはやっと1900年以降である。

時は経ち、今ではプロフェッショナル教育に要する時間も難しさも費用も増大しつづけている。ほとんどの医学、法律コースでは、プロフェッショナルスクールに入る前に学士号を取ることを要求され、プロフェッショナルの学位をとるまでに最低法律でトータル7年、医学で8年を要する。エンジニアリングは、まだ学士の学位でよいが、今や驚くほどたくさんの方の専攻に分かれており、エンジニアリングの能力は常に充実をはかっていないとすぐに後れをとってしまう。

プロフェッショナルスクールの数が増加し、開業者の専門能力への関心が高まり、プロフェッショナルスクールが政府からの財政支援に依存するようになってくると、プロフェッショナルスクール同士が協会（associations）を作ってプロフェッショナルスクールの認可基準を策定するようになった。認可基準に含むものは、カリキュラム、ファカルティの学歴、常勤のファカルティの比率、入学と卒業の基準、図書館など設備面の充実度であった。第二次世界大戦以降になると、ファカルティの研究業績が重要な基準となった。研究（research）と実践（practice）が同じものになりがちなのは物理学などでは、研究の質が研究者（practitioner）としての熟達度を示す証拠である¹⁾。したがって、研究と実践の上下関係は生じないが、研究と実践の間にほとんど直接の関係がない（プロフェッショナルスクール関連の）専門職の場合は、このことは当てはまらない。

開業者養成の教育センターだけでなく、研究センターももつプロフェッショナルスクールが、高い地位（status）を持つようになった。大学全体のファカルティも、プロフェッショナルスクールのファカルティも、より高度な学問から生み出さ

¹⁾ 物理学などの基礎科学では、実験などの実践（practice）が理論の一部になっている。研究（research）が仕事（practice）であり、研究者は研究を仕事とする開業者（practitioner）ともいえる。したがって、研究（research）と実践（practice）の間に上下関係が生じない。

れた研究や理論の一部（たとえば物理法則）を配管工にいか理解させ活用させるかといった、プロフェッショナル教育の知的活動を（物理法則のような研究や理論にくらべて）見下しがちである。ショーンは、知識を、基礎科学、応用科学、日常業務に通じる技術（technical skills）の三階層に分けた。彼は「基礎科学に近接すればするほど、一般に、学術的地位も高い（1987, p.9）」と述べている。これは、プロフェッショナルスクールが大学院をモデルにして作られるべきであるという仮説で始まったプロフェッショナル教育の研究を後押ししている。この立場は、公的な認可評議会によって採用され、その結果、プロフェッショナルスクールにおいても採用されている。ハーバート・サイモン（1976）はおそらくこの考えに最も強い異論を表明している。

ファカルティを研究実績や出版実績にしたがって採用したり昇進させたことで、多くのファカルティが教育者というより研究者になってしまった。教授能力（teaching competence）を向上しようという気運はあまり期待できない。ティーチングの重要性に対してときどき儀礼的な配慮が示されるが、教える能力（ability to teach）は重要な評価基準になっていない（Smith, 1990）。最新の研究と技術を身につけたファカルティは、学生達を、新しい知識で満たされるのを受動的に待つ空の器として見がちである²⁾。

学 生

プロフェッショナルスクールへの入学は、支払能力のある者か奨学金（scholarships）や給付金（stipends）を受けることのできる者に限られている。この制限に加えて、入学は大部分、志願者の学部における成績の平均点（GPA; grade point average）と全国特別テストの成績（special national examination marks）に基づいて選抜されている。入学のための必要条件や、教育プログラムの期間と費用、そして、（就職など）他の機会を

捨てる必要性を考慮すると、プロフェッショナルスクールに入学できるのは、若い裕福な学生や奨学生に制限される傾向がある。個人が負担する費用の大きさから、多くの人は（卒業してからの）報酬がどれくらいなのかということに関心を向けてしまう。この傾向はプロフェッショナルが社会化される過程（つまり仕事が現実のものになってくる過程）で強まっていく。

（成績を重視する）入学基準の妥当性について、疑問が投げかけられている。ブレッツ（Bretz）は、メタ分析手法を用いて39の調査結果をまとめ、ビジネス、教職、エンジニアリング、医学を含む多くのプロフェッショナル分野において、GPA と大人になってからの成功との間には意味のある相関がない事を発見した。ブレッツに依って、ダイとレック（Dye & Reck, 1989）が類似した一連の研究から彼らの見解を報告した。彼等は、（全体の GPA ではなく）卒業前2年間の専攻科目の成績に限定すると、学業成績と職業上の成功にはわずかな相関があるとした。しかし、その報告にしっかり目を通してみると、相関はごくわずかで、偶然の範囲を少し超えた程度であることが分かる。他の研究が示しているように、プロフェッショナルスクール（大学院レベル）の成績と（学部レベルの）GPA の間に明らかな相関があるとすると、ブレッツの研究成果は大学院教育の成功とそれに続く職業上の成功には相関がないことを暗に示すことになる³⁾。このことは、入学基準やプロフェッショナル教育の妥当性について問題を提起している。

プロフェッショナル教育

自然科学者や社会科学者など研究志向のプロフェッショナルによって行われる仕事の本質と、応用志向の専門実務家によって行われる仕事の本質には大きな違いがある。前者は、大部分、自然現象や社会現象の関係や特徴を予測するために、理論を描き、理解し、発展させ、実証することに

²⁾ したがって、教授法などの研究は不要と考えがちである。

³⁾ 著者は、Dye and Rock (1989) の反論を吟味した結果、Brets (1989) を支持している。Brets は、学部レベルの成績（GPA）と職業上の成功に相関関係がないとしている。他の研究は、成績（GPA）と大学院教育の成績が関連しているとしているので、三段論法から、大学院の成績と職業上の成功には相関関係がないと主張している。これは成績だけで入学を決める現在のやり方や、大学院教育全体のあり方に疑問を投げかけている。

取り組む。後者は、人々や組織のためにサービスを提供する目的で、前者が開発した理論や技術を活用する。

前者の研究分野においては、研究者（practitioners）は物事を研究対象にする。つまり、人が関わるのであれば、人は研究の対象物であってサービスの受け手ではない。後者の高度サービス専門職（service profession）における実務家（practitioners）は、個人やグループのためにサービスを行なう。プロフェッショナルとクライアントの関係は（研究者と対象となる人間より）ずっと双方向的で密接である。プロフェッショナルスクール以前に学校で学んだことは、学生が実際の現場で直面する不安定で、変りやすく、曖昧で、矛盾した状況に役立つよう準備されたものではない。そして、（プロフェッショナルスクールで用意されている）プロフェッショナル教育においても（実際の状況を解決するという点で）学生を助けるものはほとんどない。（実践的教育の）必要性は認識されているが、それを凌駕する他の必要性がたくさんある。最も優先順位が高いとされるのは、最新の理論、技術と研究で学生を教育するという点である。

ファカルティは、通常、（実践的な能力を教える）時間がなく、自分を訓練することもなく、経験もない。また、依頼人や専門家仲間など仕事の現場における人間関係作りに必要な能力を学生が身につけるよう支援する意志ももっていない。その結果として、大学院生は、理論や一般的な知識は身につけているが、実体験学習をなおざりにしがちである。

プロフェッショナル教育は、学生が最初に技術を学び、応用し、それから関連する理論を学ぶという学習の流れと、その逆の学習順序（まず理論で次に技術という流れ）という2つの両極端の間で、さまざまな形がある。プロフェッショナルとして生活する最初の段階では、徒弟的な修行が一般的であり、第一番目の方法（つまり体験的に技術から入ること）が支配的である。教えることが専門的な活動になると、大学のプロフェッショナル教育は、一般的に、理論的な基礎を与えた後に擬似的な体験をするカリキュラムになっていった。（ところが、このような）第二番目のアプロー

チでは、受身の形で学ぶことが多くなる。継続的でない擬似的体験学習の機会（継続的で直接的な）実体験教育の代用品ではない。理論と体験を分離してしまったことが、実践に繋がる人間関係に関するプロフェッショナル学習を失敗させる大きな原因になっている。われわれは、理論と体験を直接リンクさせた第三番目のアプローチを考えている。それは、学習内容が確実に伝わる最も効果的な方法としての実体験教育である。企業人事関係の学校から発展した大学院は当初から理論と実践を統合する努力をした（Betters-Reed, 1986）。

ケースメソッドは実践的な体験を得る（理論と実践をつなぐ）代用物として法律教育に導入され、その後他のプロフェッショナルスクールにも採用された。しかし、ソーン（1973）が述べているように、ハーバード大学ロースクールで導入されたケースメソッドは、理論と実践の分離はおさえものではなかった。このアプローチは「具体的な実践の細部よりも法の原理原則にかみ合う（ソーン1973, p.103）」ものであった（ために理論寄りに使われた）と彼は言っている。経営や他の専門職におけるケースメソッドの活用においても同じことが言える。

実体験教育を提供すること自体が難しいプロフェッショナルもある。もしもそれが可能な場合でも、（理論などの）受動的学習と経験学習を効果的に結びつけるように計画をたてるのは至難の業かもしれない。法律、経営（MBA）やエンジニアリングと他の一部のプロフェッショナルでは、コーオペ教育が少し取り入れられている（Brown & Wilson, 1978）。いくつかの学校では経験することの代わりに擬似的体験教育を用いている。しかしながら、プロフェッショナル教育は、50年以上実質的に変わっていない。医学を除いては、教室で用意される受身の学習に重点が置かれている。（プロフェッショナル教育では）経験が教育の一部であるにもかかわらず、それは二次的なものか専門技術を学ぶプロセスととらえられる傾向にある。

変化

基礎的なプロフェッショナル教育は、その分野全体に亘って通用する全般的な能力を保証すべき

である。しかし、状況が変化し、求められる知識が増え、より良いサービスが求められるようになったため、(基礎的プロフェッショナル教育で得られる) 初歩レベルの能力は効果的な専門業務の実行に不十分とみなされるようになった。こうした要求に応える方法として、(より高度な) 専門化、生涯にわたる継続的な再教育、そして(現在の専門職で埋め切れない) 新しい職業(occupation)の導入の3つがあげられる。(より高度な) 専門教育では、プロフェッショナル教育で最初に学ぶ全般的な学習以上の教育が求められる。生涯学習では、(大学のような) 教育機関が、実務に差し障りがでない範囲で再教育の機会を提供するよう求められる。(現在の専門職が埋められない) 仕事を割り当てることは、その仕事(tasks)や職業(occupation)ならびに職業間の関係を定義する作業を含んでいる。プロフェッショナルスクールはこれらの方向すべてにわたって役割を担っている。

(これらのうち) 最も難しい役割は、重層的に生まれてくる新しい仕事の取り扱いであり、別の職業に仕事を振り分けることである。19世紀までは、今の内科医が受け持つ仕事のうち多くが、例えば助産婦や理容師や聖職者によって行われていた。「法律家の仕事は、会計士、不動産仲介人、令状送達官、保釈金保証人、保護監察官、福祉事業担当者、私立探偵、保険精算人の仕事と部分的に重複する(Thorne, 1973, p.115)」法律実務の専門化と分業化の結果、(弁護士資格はないが、一定の法律的事務を行なう訓練を受けている) 法律家補助員の仕事が過去20年間に重要となってきた。医学においては、補助的職業に対するニーズが非常に強く、医療を支える周辺補助業務の専門化が非常に進んだので、医学に付随する専門学校が生まれてきた。ソーシャルワーカーにも補助職がある。学部レベルの社会福祉学プログラムが用意されており、この学士号を持っていれば、全米

ソーシャルワーカー協会(the National Association of Social Workers)に入会が認められる。他の分野で学士号を持っている人でも2年間の社会事業(ソーシャルワーク)の経験があれば入会が認められる(ガーリンとウイリアムス, Gurin and Williams, 1973, p.207)。

勢力の強い専門職は、通常、それを補助する職業が行なう仕事の範囲を定義している。「ソーシャルワークの専門家のうち、かなりの人達がソーシャルワークというよりもむしろ医学の分野になる内科や精神医学のフィールドで仕事をしている。...そのため、専門職であるソーシャルワーカーは、政治的に支配された大衆サービスシステムか医学的に支配された専門職の仕組みのどちらかの補助に扱われることが多かった」とガーリンとウイリアムスは指摘する(1973, p.203)⁴⁾。プロフェッショナル間の、またプロフェッショナルと補助職間の互いの関係はなかなか結論のでない問題である。

ホワイトヘッド(1948)は、分化と統合の問題に言及して、次のように述べている。

現代社会が直面するもう一つの重大な事実は、特別な思考領域に特化し、その結果、それぞれの課題の枠内で徐々に知識を積み重ねているプロフェッショナルを養成する方法を発見したことである。このように知識を専門化する結果、現代のプロフェッショナルリズムは、知的領域に関する限り正反対の方向⁵⁾に機能している。現代の化学者は動物学には弱い傾向がある。...(プロフェッショナルとして) 効果的な知識は、専門化された知識であり、それに貢献する有益なテーマを持つ限られた知識によって支えられたものである。...中世には独身で禁欲的な学識階層があったが、現代社会では、完全な事実を実際的に熟視することと無縁の禁欲的知識層がこれに代わって登場している(p.196)⁶⁾。

⁴⁾ ここでは、ソーシャルワーカーの仕事が、政治家や医者勢力の範囲に隷属しがちであることを述べている。

⁵⁾ プロフェッショナルには専門以外の幅広い知識の習得が大事であるのに、専門領域に限られた狭い知識しか習得していないことを意味している。

⁶⁾ 原文では“celibacy(禁欲あるいは独身)”をうまく使っている。中世では禁欲的な学識階層がいたが、今日では、「完全な事実を実際的に熟視すること(the concrete contemplation of the complete facts)」と無縁という意味で“divorce(離婚する)”という表現を用いている。

分化が進行しているが、満足のいく統合は進んでいない。これは重大なことである。なぜならば、一方でプロフェッショナル間、他方でプロフェッショナルと補助職との間において、サービスを統合することが、サービスの質とコストを決定するからである。ところが、統合はプロフェッショナル教育において無視される傾向にある。

医学教育における2年間のインターンシップは、一つの専門分野に数年間閉じこもって進む教育の分化を防ぐことが期待されている。実務を通じて統合的なサービスを提供できるようにするためには、職業プログラムの最初の段階で全般的な分野を扱う以外にはない。

プロフェッショナル教育の評価

「[前教育長官]アレクザンダー (Alexander) は、現在権限を持っている各地方の認可団体を素通りすることも含めて、大学を評価する新しい方法の提案に関心を持っていると述べた (New York Times, November 16, 1991)」アレクザンダーは、大学の認可にあたって「文化的多様性」という基準を導入することに関心を持っていたが、もし彼が、(卒業後の活動などの)アウトプット基準に興味をもっていたなら、彼の指摘はもっと適切なものになったであろう。現在の評価は、ファカルティ、施設、カリキュラム、学生の入学基準など(学生が入る前の)受け入れ基準(input criteria)に焦点が置かれすぎている。(学生が学んでいる間の)教育活動はほとんど評価されず、(学生が卒業した後の)アウトプットに関しては実質的に全く評価されていない。

継続教育

半世紀前、ホワイトヘッド (Whitehead) は現在と過去との相違点にふれ「進歩の速度があまりに急なので、通常の寿命をもつ一人の人間は、自分の過去に類似点 (parallel) を見出しえない目新しい状況に直面することになるだろう。より古い社会では、同じ人が一生同じ仕事 (duties) を続けることが神からの賜り物のように思われたが、将来は、それが社会を危うくするだろう (1948, p. 196)」と述べた。プロフェッショナルによって提供されるサービスにおいて、この危険は最も現実

的である。知識、手段、テクノロジーそして人々の要求が急速に変化するため、多くの労働者が仕事人生のうちに3、4回は転職が可能であるという時代になった。ほとんどのプロフェッショナルは、通常、職を変えることはないが、新しい実践能力 (competencies) を得るために投資をしておかなければならない。ファールアー (Fowler, June 6, 1989) は、多くのプロフェッショナルが正規の教育を続けることができないことに関心が高まっていると報告している。

この関心は、医学において、州政府が継続的医学教育を受けるよう要求していることでも分かる。弁護士は、法律の変更、特に税法の変更を扱う特別コースに出席している。ソーシャルワーカーや専門経営者は、仕事や技術がそれほどはっきり変化する職種にはないが、関心のあるプロフェッショナルは、特別なコースやセミナーに参加している。個人も組織も教育に投資している。ラスターマン (Lusterman, 1977) によれば、従業員数500人以上のアメリカ企業のうち74%が、従業員、主にマネージャーや経営専門職が勤務時間内に外部のコースに出席することを認めている。専門職のなかでもエンジニア向けの大学院コースが最も数を増やしている。35校の工業大学 (engineering colleges) による協同成果のひとつである国立技術大学 (National Technological University) は、現場で働くエンジニアに対して、大学院教育を提供している。しかし、専門職に対する継続教育は万能ではない。カリキュラムはあまり定義されておらず、多くのプログラムの有効性にはまだ検討の余地がある。

職業教育批評家

プロフェッショナル教育に対する批評は別に始まったものではない。教育内容の問題と学生の実務者準備の問題が、今も昔も重大なテーマである。教育は、最新の研究から導かれた教育内容と、能力のある実務者になるよう保証する学習内容を含まなければならないということでは意見が一致している。しかし、どちらが優先するかとなると違いが出てくる。最新の教育内容を優先する者は、適切な教育内容なしに実践での進歩はないと主張する。準備学習を優先する者は、講義の方

法や実務者・クライアント間の関係の方が、単なる知識だけの教育内容よりサービスの質に影響すると主張する。後者の批評家は、実践に移るための準備学習より教育内容や知識に過度の関心が高まれば、非生産的で専門バカ的な能力やお粗末なサービスに繋がると主張している。

この論点は新しいものではない。チャールトン(Charlton)は16世紀の有名な内科医の言葉として「ある人が賢明にも医学を学ぶように靴作りを学ばせるために一人の男をオックスフォードに送った(Hughes, 1973, p15)」と引用している。20世紀初頭、教育内容の質とファカルティの能力が攻撃にさらされた。フルタイムで、研究志向で、学術専門家のファカルティが好まれ、パートタイムで実務兼任のファカルティを減らすよう推奨された。ファカルティ側の適切な研究知識と活動の不足は嘆かわしいとされた。プロフェッショナル教育は大学に取り込まれていったが、大学では自然科学と社会科学の知的地位が高く、プロフェッショナルスクールの教育内容の知的地位が低いとされているため、このような批判がどこでも顕著になった。

最近では、卒業生が効果的なサービスを提供できないことが批判されている。サイモン(Simonn, 1957)は、「厳密性と妥当性のジレンマ」で表される優先順位の違いを調和させることを試みている。彼は、厳密性をほんの少し優先しながら、両方の目的を同じにする統合を提案している。ところが、研究優先をほんの少し緩和するということですら、これを考えている学校は僅かしかない。ショーン(Schon, 1992, p.8)は「職業知識(professional knowledge)に対する信頼の危機は、プロフェッショナル教育における危機に相当する...学校は、効果的で倫理的な実践の基本を教えそなっている責めがある...この背後には...厳密性と妥当性のジレンマがある。やる気のある実務家が最も学ぶ必要のあるものをプロフェッショナルスクールは最小限しか教えることができていない」と述べている。

また、ショーン(Schon, 1983)は「我々は、研究ベースの知識をいかに上手く利用するかを考えるとから始めるのではなく、実務家が漠然とした実務領域で実際に処理する能力を細かく吟味し

て何を学べるか考えることから始めるべきである(p.13)」と主張している。ショーン(Schon, 1983)は、「漠然とした実務領域」でサービスを提供しながら諸関係を考える能力を「行動思考(reflection-in-action)」とよんでいる。彼は、この概念を導入しながら、プロフェッショナルスクールの学習は、大きな知識の塊を活用してはつきりと特定された問題に対処することに重点を置いているので、「(行動思考的な)実習科目での仕事は、プロフェッショナルスクールの規範的なカリキュラムには場違いで合わない(p.309)」と述べている。

多くの学校が、理論と経験を結びつける必要性、つまり、学習を経験に基づいたものにする必要性や教育を統合する必要性を認識しているが、依然として大量で細分化された知識を詰め込む傾向にある。実践を最も重視している学校でさえ、仕事の間での人間関係から有効に学ぶことを無視している。教育をはっきりした内容の学習単位に分けることは、知識やテクニックを切り売りしたり、蓄積するということに立てば有効だが、実際に活用するとなると重大な欠点がある。欠点には、学習したことを実際のサービスに統合しにくいこと、表現力の課題よりも手段的な課題を強調しすぎる傾向があること、経験的アプローチ適用できないことなどが含まれている。(ホーバーマンとメイリック, Hoberman & Mailick, 1992)

スミス(Smith, 1990)は、アメリカの高等教育機関における教育方針が、職業的な定説(professional dogmas)と価値のない研究に服従し、教えることに重きを置いていないと強く主張する。

なかには、学生が知識、直観力などを得られるよう学校が手助けして欲しいという人もいる。ホワイトヘッド(Whitehead)は、「大学の正しい機能は想像力豊かな知識の獲得である...想像力は伝染病である。それは...ファカルティのメンバーから(個別に)学生に伝えることはできない。ファカルティ全体が自ら想像力を伴う知識を身につけている(全体が感染された)場合のみ伝達されるのである(p.101)」と述べている。知識やテクニックを切り売りするファカルティではなく、社会の動きに興味を持ち、創造的な相談

相手(メンター=mentor)となれるファカルティがあってこそ、常に学び、新しい環境に対処するプロフェッショナルへ準備する処方箋ができる。

社会は人々の教育に大きなコストを支払っているが、特に貧しく恵まれない人達のために、社会や地域の福祉に貢献する責務を感じているプロフェッショナルがだんだん少なくなっている。プロフェッショナルスクールに対して、こういった傾向に効果的な対策が出来ていないという批判がある。プロフェッショナル社会は、しばしば、ボランティア活動に水を差す。学校は倫理学のコースを採り入れてきているが、その有効性には疑問がある。

公衆の圧力(public pressure)というものがあって、教育の焦点が社会のニーズに適応するように圧力をかけていると考えている人がいるかも

しれない。しかし、社会にはあまりにもたくさんのニーズがあるし、どのニーズが改革によって満たされるかについてあまり知らされていないため、社会は影響力を持たない。ある批評家のグループは、主に人工の分野において、社会的活動にたずさわる市民をつくることや道徳教育に対する責任を受け持つことを強く望んでいる。こういう批評家は、研究が貧困などの社会的な不幸を解決することに向けられるべきであると感じている。これらの批評家によると、新しい研究ではなく、ベターで、低コストで、より有益なものをデザインする研究に重点が移るべきである。

本章を締めくくるにあたって、代表的な専門職に就くために求められる現時点での必要条件を下表のように示しておきたい。

表1 プロフェッショナルの地位に必要な教育と証明 (Y: yes N: no)

	会計	書記	工学	法律	経営	医学	ソーシャル ワーク	中高教師
①プロフェッショナルエリアに関する特別な学士プログラム	Y	Y	Y	N	Y	N	Y	Y
②プロフェッショナルエリアに関する特別な修士以上のプログラム	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
③プロフェッショナルとしての認可に必要な修士以上のプログラム (*)	N	N	N	Y	N	Y	Y	N
④政府またはプロフェッショナル団体による認可資格	+	++	+	Y	N	Y	Y	-
⑤証明に必要な特別な経験または修士以上の学位	Y	++	Y	Y	N	Y	Y	N
⑥学士号とプロフェッショナルとして十分な実務経験	N	N	Y	N	N	N	N	Y
⑦プロフェッショナルとしての実務に学位が不要	N	Y	N	N	Y	N	N	N
⑧広範囲に行なう擬似的体験学習	Y	++	Y	-	-	-	-	N
⑨広範囲に行なう何らかの実体験学習	N	++	N	-	-	-	-	N

(*) 事実上すべての分野で、正式な教育の代わりに、経験や独学によってプロフェッショナルの地位を獲得することができる。しかし、必要要件は通常厳しく、多くの場合、その要件を満たさない。

+: 特定のサービス、記録、結果、計画の正確性や安全性に関して州政府の「証明」が必要である。

++: 団体が定める証明書や特別な経験

-: 他の詳細な説明を要するため記載なし⁷⁾

⁷⁾ このうち、経営の分野については、別途翻訳にて解説の予定である。

結 論

プロフェッショナル教育の各分野は、次のような共通の特徴を持っている。①専門領域をもつプロフェッショナルになろうとする学生を育成すること、②社会的目標と職業的（プロフェッショナルな）目標をもっていること、③ファカルティが理論と研究に偏向しがちなこと、④（自然・社会科学のような）学術的で研究志向の学問分野における理論と研究に基づいた講義内容がみられること、⑤総合大学群（university family）ではスクールとして独立していること、⑥授業料が高いこと、⑦入学が制限されていること、⑧学士取得後の大学院教育であること、⑨学科コースを終えるまで多くの時間を要すること。

専門職の複雑化と専門化がますます進行し、専門職の数が増加している。この結果、サービス提供にあたって、多くの構造的問題を引き起こしている。特に、専門職間の相互依存的なサービスの問題や、各専門職内の特殊化（specialization）の問題に対しては、学際的に対応すべきところだが、これが最も困難な問題であり、プロフェッショナルスクールでは検討されていない。この結果、実務において関連する諸問題が実質的に未解決の状態になっている。さまざまな利害関係者に論点が満足に説明されていない。そうゆうことがしばしばおこっている。これに関連して、プロフェッショナル教育が学生を育成していないという批判もある。実務上でクライアントや仕事仲間と生産的な関係を発展させたり、維持していくよう準備していないというのである。

高度サービス専門職（service profession）向けプロフェッショナル教育は、単純化すれば「厳密性と妥当性」のジレンマの問題を根底にかかえているが、現実にはもっと複雑な他の問題を数多く抱えている。

（2000. 7. 5 受理）

参考文献

- Annan (1992): Annan, N. "Hint: It's More Than One Idea," *New York Times Book Review*, May 24, 1992.
 Batters-Reed (1986): Batters-Reed, B. L., "Search for

- Integration of Theory and Practice: The Early History and Analysis of Three Innovative Graduate Institutions," Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, February 1986.
 Brets (1989): Brets, R. D., "College Grade Point Average as a Predictor of Audit Success: A Meta-Analytic Review and Some Additional Evidence," *Public Personnel Management*, Spring 1989.
 Brown & Wilson (1978): Brown, S. J., and J. W. Wilson, "Cooperative Education for Graduate Students," In *Developing and Expanding Cooperative Education*, by J. W. Wilson, San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
 Carnevale (1989): Carnevale, A. "Management Training Today and Tomorrow," *Training and Development Journal*, December 1989.
 Dye & Reck (1989): Dye, D. A. and M. Reck, "College Point Average as a Predictor of Adult Success: A Reply," *Public Personnel Management*, Summer 1989.
 Fowler (June 6, 1989): Fowler, E. M., "Careers," *New York Times*, June 6, 1989.
 Gurin & Williams (1973): Gurin, A., and D. Williams, "Social Work Education," In *Education for the Professions of Medicine, Law, Theology and Social Welfare*, edited by E. C. Hughes, B. Thorne, A. M. DeBaggis, A. Gurin, and D. Williams, New York: McGraw-Hill, 1973.
 Hartle (1977): Hartle, T. W., "Public Policy and Higher Education," *Public Administration Review*, March-April 1977.
 Hoberman & Mailick (1992): Hoberman, S., and S. Mailick, "Learning Inducted from Experience (LIFE)," In *The Practice of Management Development*, edited by S. Mailick, S. Hoberman, and S. Wall, New York: Praeger, 1988
 Hughes (1973): Hughes, E. C., B. Thone, A. M. DeBaggis, A. Gurin, and D. Williams, *Education for the Professions of Medicine, Law, Theology and Social Welfare*, New York: McGraw-Hill, 1973.
 Lusteran (1977): Lusteran, S., *Education in Industry: A Research Report*, New York: Conference Board, 1977.
 Schon (1992): Schon, D. A., "The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice," *Journal of Interprofessional Care*, January 1992. Reprint from C. R. Christensen, *Teaching by the Case Method* (Cambridge: Harvard

- Business School, 1987).
- Simon (1957): Simon, H., *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, New York: Macmillan, 1957.
- Simon (1976): Simon, H., *The Science of the Artificial*, Cambridge: M.I.T Press, 1976.
- Smith (1990): Smith, P., *Killing the Spirit: Higher Education in America*, New York: Viking, 1990.
- Thorne (1973): Thorne, B., "Professional Education in Medicine," In *Education for the Professions of Medicine, Law, Theology and Social Welfare*, edited by E. C. Hughes, B. Thorne, A. M. DeBaggis, A. Gurin, and D. Williams, New York: McGraw-Hill, 1973.
- Whitehead (1948): Whitehead, A. N., *Science and the Modern World*, New York: New American Library, 1948.