

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2)

Translation (No.2) 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、長野大学紀要第22巻第2号で訳出した「翻訳 (その1)」の続きである。

今回は、二人の編集者、ソロモン・ホーバーマン (Solomon Hoberman) とシドニー・メイリック (Sidney Mailick) の略歴について触れたので、今回は、その他4人の執筆者について紹介したい。

ロバート・エバート (Robert H. Ebert, M. D.) : ハーヴァード大学名誉教授。同大学前医学部長。シカゴ大学、ケース・ウェスタン・リザーブ大学、ハーヴァード大学の医学部で教鞭をとると共に、厚生政策や医療教育に関する6つの協会の委員やアドバイザーを歴任。

フレデリック・ハート (Frederick M. Hart) : ニューメキシコ大学ロースクール教授。全米弁護士協会 (the American Bar Association) の弁護士

資格委員会のロースクール・アドミッション部長をつとめた。

エレーン・マーシャック (Elaine Marshack) : ニューヨーク私立大学 ハンター・カレッジ、ソーシャルワークスクール準教授。フィールド実習科目の主任 (Director) を12年間つとめ、ソーシャルワーク教育委員会 (Council of Social Work Education) のフィールドワーク・シンポジウムも共催した。

ミカエル・ノーウッド (J. Michael Norwood) : ニューメキシコ大学ロースクール教授。臨床プログラムの主任 (Director) を歴任。アルバカーキ法律支援協会 (Legal Aid Society of Albuquerque) のマネージング弁護士をつとめた。

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

*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)

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。また、natural を除いた experiential education (learning) については、「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。これに関連し、exercise は「演習」と訳した。本文中で学習法は「受動的学習 (passive learning)」と「体験学習 (experiential learning)」に分類されているが、「演習 (exercise)」は講義などを主体とした受動的学習の中に位置づけられ、「実習 (practice)」は実際の体験 (real experience) に近い体験学習の中に位置づけられる。
- *日本語の「専門家」や「専門職」という用語は多義的なので、professional は原則として「プロフェッショナル」とした。また、プロフェッショナルな専門職の中にある細分化された専門職を「スペシャリスト」や「エキスパート」とした。本文中にも、“there are distinct specialties in each of these professions” という表現がある。プロフェッショナルは、全般的な視野や価値観・倫理観をもつゼネラリストでもあり、スペシャリストより大きな概念で定義できる。本文では、技術の高度化やサービス範囲の拡大などでプロフェッショナルの中で特定の分野に限ったスペシャリストやエキスパートが必要になっているが、その教育をプロフェッショナルスクールでどのように対応すべきかという問題が提起されている。
- *practitioner は「開業者」「実務家」と訳した。開業者はプロフェッショナルスクールを卒

業して専門家として独立して活動している者で、プロフェッショナルとはほぼ同義に使われている。

- *life bank はそのまま「ライフバンク」とした。ライフバンクは「人生を通じて蓄積された経験 (accumulated life experience)」あるいは「経験知」を意味するが、経験則が蓄積された場所という意味をこめて「記憶」と訳したところもある。日本語のバンクのニュアンスも生かして、そのまま「ライフバンク」とした。
- *venue は「場」として、learning venue は「学習の場」、work venue は「仕事場」、educational venue は「教育の場」と訳した。本文中にも「全体性 (total)、包括性 (encompassing)、環境 (environment) を venue に含む広い定義 (broad definition)」という表現があるように、ここでいう「場」は、物理的な場所だけでなく全体的な状況を含む「場」のことである。
- *transfer of learning は「学習の伝達」であるが、学んだことを実践に向けて伝達するという文脈では「学習の応用」と意識した。
- *function は「関数」や「相関関係」という意味で使われていることが多いが、A is a function of B は、A depends on B という意味で「依存している」と訳したケースもある。

なお、訳文中の脚注は訳者が行なったもので、訳者たちの米国滞在の経験も含めて積極的に注をつけた。有名なコルブ (Kolb) の学習インベントリー・モデルは、スペースの関係もあって脚注ではなく訳文の中に直接図式化して示した。

参考文献は、原書の最後から関連のあるもののみ抽出して最後につけ加えた。

以下、訳文。

3. いくつかの学習理論

本章では、プロフェッショナル教育を分析するためのベースを提供する目的で、学習理論を簡単に紹介する。これから述べる見解は、厳密には編集者 (Solomon Hoberman and Sidney Mailic) のものであって、他の執筆者の見解ではない。しかし、我々全員は、専門職をめざす学生のために体

験教育プログラムを発展させ、より効果的に運営していく必要性について話し合っている。議論は、教育の目的、内容、学習過程に焦点を当ててはいるが、それに限ったものではない。ファカルティ、学生自治会、環境の影響力、プロフェッショナル教育の評価などについても論じている。

学校は、小学校からプロフェッショナルスクールまで、教師との相互交流に基礎をおいている。そして、そこから情報を吸収し、能力を獲得する機会を初心者 (neophytes) に提供するのが学校の役割であると、多くのファカルティが考えている。アカデミー、カレッジ、ユニバーシティなど高等教育機関で2000年もの間用いられてきた主要な教育的アプローチは、知識伝達のために「話す」という様々な技術であった。主なものとして、講義、セミナー、ソクラテスの問答、討論、リーディングなどである。プロフェッショナル教育がプロフェッショナルスクールで行われるために仕事の現場を離れ、昔からある従弟制度のアプローチを放棄した (Smythe, 1990) 時、実習を通じて学ぶという学習法の大部分が (講義などを通じた) 話す技術に取って代えられたのである。行動することや行動と結果を熟考する学習から、「純粋な」思考へ重点が移動した。つまり、有能な臨床医のもとで実習し振り返ることから、理論や技術を学ぶことへ重点が移ったのである。特に、知識豊富な研究者の講義から、象徴的な行為や抽象的な分析を学ぶことが重視されるようになったのである。

我々は分析を行うために、学習アプローチを受動的なものと体験的なものに類別した。その定義や分類例には曖昧な部分があることを否定しない。こう断った上で、私達は、受動的学習を、データの収集、他人との交互作用、変化する環境への反応、意思決定と決定結果への対処を学習者に要求しない学習活動であると定義している。逆に、体験学習は、受動的学習で除外された上記の活動を要求する学習活動と定義している¹⁾。受動的アプローチには、討論、講義、リーディング、事例分析や演習 (exercise) が含まれ、体験学習

には、ロールプレイング、シミュレーション—特に実際の体験が含まれる。

一般理論

学習、学習への動議づけ、学習スタイル、学習の伝達に関わる理論は、回りくどくて時には矛盾するものがある。また、それらは、どの理論においても経験的証拠はほとんど見られない。そういった証拠には有益なものもあろうが、実用的な目的に沿ったものではない。私達は、その理論が高度サービス専門職 (service professions) を育成する教育をデザインしたり実行したりするのに有益がどうかということに関心を持っている。私達が緒関係を理解したり結果を予想するためにプラスになるものは有益な理論である。ある状況において有益でない理論も別の状況では有益かもしれない。理論とモデルという言葉は、時々互いに取り替えて使われる。それで我々は理論とモデルを区別している。モデルとは、理論で明示された一般的関係における特定部分の説明である。

理論とモデルが、「真実」でないかもしれないのに有効であり続けることが、多くの人を困らせている。同じ領域に違った種類のマップを書いて考えることで、この不信を一掃することができる。どれも「真実」の説明ではないが、各理論が有益な情報を提供している可能性がある。一般に、理論は、主題として関心のある変数や関係へ集中するために、無関係で曖昧な変数や関係を除外することにより複雑な関係を単純にするものである。

単純化は、①選ばれた変数間の関係を定義し理解することを容易にし、②予想の正確さと有効性を高め、③結果として、目的に到達するための活動計画や実行の基礎を提供する。

理論は我々の文化で一般的に受け入れられる実体であると見られている。理論は、実践と学習には不可欠なものである。しかし、理論がそのまま真実であるように使われるのは危険である。象徴 (symbols) は現実のもの (real things) でない。理論は、せいぜい部分的な説明を行う想像世界の

1) つまり、体験学習とは、学習者自身が、データの収集、他人との交互作用、変化する環境への反応、意思決定と決定結果への対処を要求される学習である。ここでいう他人との交互作用とは、人間関係をみずから構築して問題を解決することで、専門職に重要な項目である。

産物 (figment) なのである。モデルはさらに単純化されたものである。サービス訓練における研究の多くがモデルに関係している。結果として、研究に基づく実習においては、カプラン (Kaplan, 1964) の「単純なもの²⁾を見つけ、そしてそれを疑え (p. 318)」という言葉を中心に留めておいてほしい。

いくつかの学習理論

我々の教育理論はジョン・デューイ (John Dewey) とクルト・レヴィン (Kurt Lewin) にルーツが求められる。デューイ (1910, 1974) は、体験こそが全ての学習を組織化する力だと見た。彼は、自分で方向づけをして、理論に基づき、体験に結びつく時に最も効果的な学習ができるという仮説をたてた。デューイ (1974) によれば、体験学習は、因果関係を明確にし、個人的な行動と結果の関係を明らかにすることから生じる。デューイは、学ぶということはバラバラに切り離された知識のセットではなく、むしろ一生の間続く過程であると強調している。彼は、経験 (experience) → 内省 (reflection) → 実践 (practice) という3段階の学習プロセスを主張した。内省とは、理論と経験を統合して振り返り一般化する段階であり、実践の段階で新たに一般化されたものをテストするのである。これが (次の経験 → 内省 → 実践という) 新しい学習サイクルにつながる。

レヴィン (1951) によれば、学習は人々のライフバンク (life bank = 人生を通じて蓄積された経験知) と学習の場 (learning venue) の関数 (function) である。レヴィンのモデルでは、経験を通じて分析したり、理論を確認したり変えたりする時、学習が生じる。新しい洞察がそのプロセスを通じて得られるのである。学習は観察、フィードバック、内省から生じる。彼は、①抽象化 (abstraction)、②具体的意味づけ (concrete implication)、③経験 (experience)、④観察とフィードバック (observation-feedback)、⑤内省 (reflection) という5つの要素からなるサイクル

を仮定している。最後の内省は、新たに学習したより強固な行動を生み出し、さらに高度なレベルの抽象化につながり、次のサイクルが始まる。レヴィンは、学習には全サイクルが完結する必要があると考えているが、我々は、サイクルはどの段階からでも始まり、学習は各段階で起こると考える。ただし、各段階は前段階を受けて始まる。

我々は2つの主要な学習の連続を仮定する。第一の連続要素群は、個別状況に対応するために必要なものである。この連続は、行動を起こすためにライフバンクから適切なモデルを探し出すことから始まる。つまり、既存のモデルを識別し適用し、新しいモデルを創造し、使用するモデルを選択し、モデルを使用し、使用と結果を分析し内省するという連続である。この連続は、新たに学んだ要素をライフバンクに蓄積することによって終わる。第二の連続は、活動をフィードバックまたは観察することから生じる。そして、生じたことの分析と内省が続く。つまり、ライフバンクに貯えられている既存のモデルと比較される。もし、どのモデルも適合しなければ、既存の理論を用いてデータは組織化される。(新しい理論が必要となるケースはほとんどない。) 最後のステップは、新しい要素を引き出しライフバンクに貯えることである。ここでいう新しい要素とは、たとえば、観察された関係、特に行動と結果間の因果関係を説明し、人生経験にそれらを統合する理論やモデルのことである。

後者のモデルは、受動的学習、体験学習のどちらにも有効である。学習アプローチも変化に関するレヴィンの3段階モデルの観点からうまく分析することができる。つまり、解凍、移動 (つまり変化)、再凍結の三段階である。3つの段階は、教育プログラムの目標を定めたり評価するのに使うことができる。「解凍」に関心を示すプロフェッショナル教育はほとんどないが、これは間違っている。問題をどのように組み立て、どの様に着手するかは、学生のライフバンクによって決定される。特殊な理論や研究や専門的実務能力の上ではファカルティにかなわないにしても、学生のライ

2) 前の文章で「モデルはさらに単純化されたもの (Models are a further simplification.)」といていることから、ここでいう「単純なもの (simplicity)」とはモデルのことをさすと思われる。

フバンクには、プロフェッショナルなサービスを提供したり人間関係を保つ上で重要な知識や経験が貯えられている。この学生のライフバンクの重要性に配慮したプロフェッショナル学習はほとんどない。多くの教育やトレーニングは、「移動」つまり、変化の段階に焦点が置かれている。問題は学生と与えられた「答え」のために定義され、組み立てられる。そこには、ファカルティによって教えられる特別な技術やアプローチは無批判に受け入れられ、テストによって学生ののライフバンク（記憶）に留められるという前提がある。

学習への動機づけ

学習に対しては、内的動機づけ（intrinsic motivation）と外的動機づけ（extrinsic motivation）がある。高度サービス専門職（service profession）における内的動機づけは、学んだことに手を加えて応用する欲求、人々を助ける欲求、そして（サービスを提供する）実務から期待される喜びが含まれると考えられる。外的動機づけの要因には予想される経済的利益と地位が含まれる。

スキナー（Skinner, 1971）は、（内的動機である）学ぶことや、変わることに、態度を解凍することのために（外的動機づけである）報酬を利用することを肯定して、そのための理論的ベースを提供している。これに対して、アージリス（Argyris, 1964）のような教育・人間関係論者は、Skinnerの主張と結論に真っ向から異論を唱えている。

アージリスは、以下のように主張する。

- ・（報酬のような）強制を強調すると、行動や結果についての内省から生じる学習が生まれず、（パブロフの犬のような）条件付きの反応につながる。
- ・教育者が「動機づけ」と考えている報酬は学生を学習へと動機づけしないだろう。
- ・報酬によって動機づけられた学習は実践には使えないだろう。
- ・予期された時に期待する強制（報酬）が提供されないと、学生は行動を不適切に変える。

成績、奨学金、表彰や特別な認知というような報酬は、プロフェッショナルスクールにおいては主要な動機づけであるため、アージリスによって仮説だてられた結論は、関心と呼ぶかもしれない。

我々は、プロフェッショナルスクールの学生への動機づけが以下のような場合に増大すると見ている。

- ・学習したことが学習中または終わってすぐに応用できること。
- ・理論と臨床実習を伴うクラス活動が統合されるような学習法であること。
- ・仕事場（work venue）で実習が行われ、実務家が直面するのと同様の条件下で行われること。

個人の学習スタイル

人はさまざまな方法で学習する。同じ人間でも、異なった環境のもとでは違った方法で学習することもあるだろう。学習スタイルに影響を与える変数は、各人のライフバンクの特性を始めとして、学習の場、アプローチ、内容が含まれる。また別の変数に年齢（ノウレス Knowles, 1980）と職業（コルブ Kolb, 1984）がある。

我々は、学習スタイルが、年齢や職業と直接的に相関して変わるとは思わないが、学習者のライフバンクの関連変数、内容、豊かさに関連すると信じている。若い人達は違った動機づけ要因に反応するが、それは、教えらるることと対立するものが若者のライフバンクにはほとんどないからである。

学習スタイルのより詳細で分析的なモデルを提示し、グループ教育プログラムにおいて効果的にたやすく使用できるとみる理論家もいる。しかし、学習スタイルと専門職のあいだに起こりうる関係は、メンターリング（mentoring = 仕事指導）において興味深いものである。コルブ（1984）は、抽象的／具体的と活動的／内省的という2つの学習次元を定義し、それら2次元から4つの学習スタイルを導き出した。以下に彼の結論をまとめる。

- ・抽象的概念化と活動的実験（実験による検証）

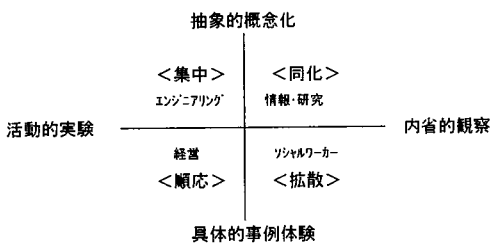
を通じた学習スタイルは「集中」とよばれる。これらは技術者やエンジニアリングの職業によく見られる。

- ・具体的事例体験と内省的観察に重点をおく学習スタイルは「拡散」とよばれ、ソーシャルワーカーと人事関係者が代表的である。
- ・抽象的概念化と内省的観察による学習スタイルは、「同化」タイプで、情報・研究職に共通する。
- ・具体的事例体験や活動的実験を選好する学習スタイルは「順応」タイプで、経営者に共通する。

他の認知学者も主張していることだが、我々は、動機づけや問題に取り組み解決する能力は、問題解決が必要となる場（venue）に部分的に依存していると考え。我々は、さらに進んで、学習とそれを使う場の関係が学習の伝達に影響していると考え。このことから、体験学習は、必ずしも同じではなく、それを使う場によって異なる価値をもたらすということになる。

コルブの4つの学習スタイル・

インベントリーモデル（訳者作成）



学習アプローチ

受動的アプローチ（passive approaches）は、行動や人間関係と無縁な知識やスキルを増やすためには効果的である。受動的学習では、学生が知識を獲得したが、実践でもその知識を使いたがっていると考えている。受動的プロフェッショナル教育は、言語によって現実を説明し、適切に実践的な動機づけができ、十分指導できるという基本的前提に立っているが、これは疑わしい。多くのプロフェッショナル教育は、学生が繰り返し発生

する状況を認識し、標準化された技術を使えるよう指導している。クライアントやサービスの個別の特徴に対応するより、むしろ共通の同じ対応をするよう強調するため、受動的学習では選択的アプローチ（選択問題で解答を選ぶようなアプローチ）になりがちである。

体験学習では、学生は、現実の結果を伴うプロフェッショナル活動に実際に携わる。我々は、実際にやり抜いて、その行動や結果について熟考することが、学習という点でも、将来の実践に向けた学習伝達においても、より効果的だと考えている。疑似体験学習（synthetic experiential learning）と実体験学習（natural experiential learning）の2つの体験学習法がある。擬似的体験学習は、学習機会を提供する目的で組み立てられた特別な学習の場で行われる。たとえば、法律教育における模擬法廷や医学教育における解剖などである。場（venue）と同様に、体験（experience）は、学習機会を提供し、特定の能力を高め、限定的な関係を把握し、認知した学習を行動に移す（つまり学んだことを実際に応用する）ことに集中する傾向がある。

ショーン（Schon, 1992）によって提案された「実習課目」は、「学ぶべき本質的な実習の特徴を追求したものである。そこでは、学生が少ないリスクで実験を試みることができ、ペースや作業の焦点を変えられるだけでなく、役に立つと思うことは繰り返しやり直しができるようになっている（P. 179）。」彼は「現実主義を掲げるばかりに（現実の世界で具体的に起こる）実際的な拘束を学生に課す」ことに対して警告を発している。しかしながら、リスクを与えなかったり、結果にばかり関心を持つ実習は、擬似的体験学習になるとしている。ショーンの警告は、擬似的体験学習と実体験学習との基本的な違いを指摘している。ショーンの分析は、実体験学習を使用することに反対する議論としてより、むしろ学生達が実用的な拘束を扱うことの手助けをする有能な良き指導者に対する助言として用いることができる。

実体験学習は実際の仕事場で自然に起こる状況や問題を活用する。体験は特別な課題を与えられる場合もあれば普通の課題でもよい。学生はその仕事場の状況や不確実性に丸ごと従うことにな

る。フィードバックは実際の達成度に基づいて、個別に対応される。その場で即時的に行われる自己評価と教師からのフィードバックが、意思決定、行動、内省のための情報となる。たとえば、ソーシャルワークで先輩の助言を得ながら行なうケースワーク活動や、医学のインターンシップがその例である。

我々は、場 (venue) を、全体性 (total)、包括性 (encompassing)、環境 (environment)、を含むものとして広く定義している。その意味で、学習は、学習者と学習の場との相互連関 (interactions) から得られる。つまり学習は、内部 (学習者) と外部 (学習の場) との交互作用 (interplay) から生じるものである。また、(学習成果としての) 能力の向上は、実務の遂行と、活動の前、間、後の内省によっても得られる。

未熟で内省のない場合、体験は他人に伝えることはできず、一般化するためには不十分である。それは、せいぜい、「常識」学習の基礎であり、状況Bでの行動Aは、結果Cにつながったという知識である。こうしたこと (常識的な基礎) から、Cという結果を望む時、次にBという状況が発生するなら、行動Aを選択しようという動機や (それに必要な) 能力が生み出されるのである。

学習サイクルにおいて重要なことは、学んだことを伝えること、つまり実務で学んだことの応用である。全ての学習アプローチが有益なものとなり得るが、我々や多くの理論家は、実体験学習が実際に使う場で学習を生かすために最も効果的であると信じている³⁾。

学習伝達に影響を与える重要な要因は「時間」である。時間にはさまざまなものがある。学習を身につけるのに費やされる時間、学習と学んだことを使うまでの時間、さらに体験学習においては、実際にとった行動とその結果を振り返る時間がある。実務的なプロフェッショナルになろうとする学生は、学習に費やす時間に我慢できないようである。彼らは、効果的で凝縮した実用的な学習を望んでおり、さらに学習が手っ取り早く能力を強化するものになるよう望んでいる。実体験学習は、すばやく学習を身につけるといふ事以外に

はこれらのすべての事に効果的である。プロフェッショナル教育に費やす時間を減らすことを目的にするなら、実体験学習は使いにくいアプローチである。しかし、体験的アプローチを採用しない場合は、卒業後も基本的なプロフェッショナル教育を継続しなければならない。医学における伝統的な解決法は、卒業後のインターンシップと病院での医学実習期間を要求することである。法学においては、念入りの監督と評価を伴う見習期間がそれである。擬似的体験学習アプローチは、注意を集中し、結果を早く出すことによって、時間の間隔を縮めたり、取り除いたりすることができる。受動的学習スタイルは (知識の獲得だけに傾注して、学習に本当に必要な) 時間条件を無視している。

ひょっとしたらもっと厄介な問題かもしれないが、実体験アプローチを行なう時に影響する2番目の問題は、ファカルティの能力と動機づけである。体験学習をやる場合、ファカルティは、受動的学習と比べて、より難しい違った役割を果たさなければならない。ファカルティは、コーチ役をやり、手本を示し、良き指導者として指導にあたらなければならない。ファカルティは、学生が学んだことをうまく活用しているかどうかを評価しフィードバックしなければならないが、その際、学習の活用やその活用結果についてよく考えるように動機づけし、鼓舞するよう学習計画を立てなければならない。ファカルティの教育活動の重点は、ホワイトヘッド (Whitehead) が「型にはまった専門思考 (grooves of professional thought)」と名づけたものに陥らないようにしながら、学生が学んだことを実際の場で生かすことができ、また体験からさらに学べるよう支援することに置かれるべきである。ところが、通常、これらの役割能力を考慮して、ファカルティの採用や昇進が行われることはない。

フィードバック

学んだことをどのように活用しているかというフィードバックは、すべての学習アプローチにおいて重要であるが、体験学習においては決定的な

3) つまり、実体験学習が伝達という点で最も効果的である。この文脈では、伝達 (transfer) と応用 (application in practice) が同次元で説明されている。

ものである。フィードバックは、学生が内省し分析し、能力を向上させ、そして自律的な勉強を進めるために参考になる。ファカルティは、フィードバックを通じて学習効果を判断できる。

ノウレス (Knowles, 1987) はフィードバックを明確な形にするために学習契約の使用を唱道している。その契約条件が学習のフィードバックと評価を組み立てる。契約とは、学生と教師が同意する学習プランのことである。典型的な契約は、①目標の設定、②目標を達成するための計画、③成績を評価する証拠や尺度や基準からなる。そのプロセスは自己評価と担当指導者 (mentor) との議論が基本である。このやり方はすべての学習アプローチにおいて効果的に活用できる。博士課程の研究はある意味でひとつの契約アプローチである。

フィードバックにはいくつかのレベルがある。第1のレベルは、目標達成、能力、活動成果についての情報提供である。第2のレベルは、フィードバックプロセス、つまり、内省の正当性と有益性についての情報提供であり、評価に関する基準や標準についての情報提供である。これら両方はプロフェッショナル教育において大きな役割を果たすことができるであろう。しかし、実際に使われているフィードバックは、せいぜい、第1のレベルだけである。

生涯学習

学んだことを使わないと学習効果は急速に衰えていく。すべての職業に関して、学習理論も実務の実際も、変化が激しくなっている。仕事は変化していくものである。たとえ変化しなくても、プロフェッショナルスクールで獲得した能力は、卒業後2、3年も経てば、新しい技術や条件によって陳腐化してしまう。

職業のなかには時代遅れになってしまうものもあるが、プロフェッショナルな専門職は陳腐化しない。プロフェッショナルな専門職は陳腐化しな

いが、プロフェッショナル達は時代遅れになりうる。変化に順応しなければ、プロフェッショナル達は専門職補佐員の仕事しかしていない自分に気づくかもしれない。

多くのプロフェッショナル達は自発的に学習を継続している。しかし、生涯、自主学习において、自己を強力に動機づけ能力を保つことはむずかしい。広範囲な訓練や外部の刺激なしに、独力でプランを練り、実行することができて、十分に動機づけられる者はほとんどいない。

絶えず努力するよう自己を動機づけなければならないだけではない。プロフェッショナル達は新しい学習を探求し、検討し、統合する能力を自分のライフバンクに加えなければならない。体系的に体験を振り返り、そして、一般理論から導かれる演繹的方法と経験から一般理論を導く帰納的方法を合わせて実践しなければならない。

自主的に受動的学習と体験学習を行なう場合、これらは両方に必要な能力である。しかし、これらの能力を身につけることは容易でない。大きな問題は、教育が初期の段階から資格試験の合格を念頭においたものだからである。実務家 (プロフェッショナルたち) は、クライアントから体験学習に取り組むよう励まされることはない。実務家とクライアントは、過去においてうまくいったことと同じ処置を望むものである。自主的な体験学習をするのなら、実務家は、進んで新しい処置を試し、結果を反省し、過去の結果より優れているかどうかを評価しなければならない。継続学習は受動的になる傾向がある。学校教育、自分自身の本能、クライアントの要請、そして社会的ルールから見て明らかなように、実務家は研究者ではない。合理的にうまくいったことはあまり変えたくないものだ。しかし、これは自主的体験学習にはよくないことである。実体験学習はOR (operational research⁴⁾) の一形体であるが、研究の視点をもつことは最も価値のあることである。しかし、その分析手法が学生の生涯学習スキル獲

4) オペレーション・リサーチ (Operational Research=OR) は、第二次世界大戦中に発達した科学的な管理法である。経験則や慣例の運用に基づいたものを、数学的な分析手法などで科学的に分析し、軍事作戦や経営管理など応用したもので、線形計画法 (Linear Programming=LP)、パート (PERT) 法、在庫決定モデル、待ち行列モデル、ジョブ・ショップ・スケジューリングなどが含まれる。ORは、アメリカではオペレーションズ・リサーチ (Operations Research) とよばれる。

得を支援するという目的で教えられることは希である。継続学習が要求される場合でも、それは受動的になる傾向がある。そのような継続学習は、しばしば、読書と自己チェック式のテストを通して行われている。ファカルティは、継続学習がたいへん望ましいという点で一致した意見をもっているが、プログラムを開発し、実行することに積極的なプロフェッショナルスクールはほとんどない。そのため、プロフェッショナルごとにある協会がいくつかの学習機会を提供しているにすぎない。

学習に関する研究

初等・中等教育の評価やトレーニングプログラムの効果についての文献研究はあるが、プロフェッショナル教育の有効性に関する経験的研究はない。ベリーマン (Berryman, 1987) は、学校における実務教育の実用性と有効性について問いかけている。彼女は、教育や訓練と雇用の問題に関する文献研究を通じて、教育プロセスと教育目標の間に積極的な相関関係があるとはいえないと述べている。我々は調査した結果、プロフェッショナル教育に関する文献を研究・評価することの価値に疑問をもっている。

プロフェッショナル教育から得た何が実務で使われているか、正確に定めることは容易でない。教育を評価し、実務と関連させるためには、しっかりと定義された目標や、データを収集・分析するための信頼できる正当なプロセスが必要である。予めコントロール変数を決めてある研究や、実験グループを含む研究は (プロフェッショナル教育の成果を測るには) 適切ではない。つまり、教育的アプローチの価値に関する前提は、個々の事例から生じる経験や内省に左右されるのである。本書の各執筆者は、実体験教育を (個別の事例で) 実際に使ったことのある幅広い経験の持ち主である。

4. 4つの専門職

いくつかの共通点と相違点

分析対象とした医者、弁護士、ソーシャルワーカー、専門的経営者の4つの専門職は、人間によって作り出された (man-made)、ソフト、サー

ビス業というカテゴリーに入るものである。また、業績が人間関係の質に大きく左右される業種でもある。(これらの専門職について) 実務家は、社会に対してと同様、個別のクライアントに対しても継続的な責任を負っている。これらの職業の実務家は、他の職業よりも、①あいまいさ、②不確実性、③独自性、④共通ルールのない状況、⑤同じ尺度で測れない多次元の価値システム、に対処しなければならない。これらの専門職においては、普遍的で一貫した目標や原理に基づいて意思決定することは効果的でない。

どの専門職もそれぞれ、調査研究志向の学問分野にルーツをもっている。医学は部分的に、生物学や化学という「自然」科学の知識に頼っている。法律は法学、歴史学、論理学の形式に基づいている。ソーシャルワーカーは宗教学、心理学、社会心理学から由来している。私企業の経営は、経済学や社会心理学から来ている。公共部門の経営においては、政治学が初歩的な基礎として扱われる。しかし、今では企業経営と同じ学問分野を含め、多くの分野に頼っている。

(これら4つの専門職における) 主な共通点は、おそらくプロフェッショナルスクールの卒業生が増大していることであろう。たとえば、医学博士号の取得者数は、1949—1950年の5,612人から169%増加して、1989—1990年には15,115人になっている。法学位は、1955—1956年の8,262人から341%増加して、1989—1990年には36,437人に達している。経営管理学修士号 (MBA) の取得者数もある時期からかなり増加してきている。ソーシャルワークや公共管理の学位は、時期によって急増したりしなかったりしているが、すべての専門職において取得された学位の数は、人口増加以上に増大している。絶対値でも比率でも最も大きいのはプロフェッショナル学位を持つ女性の進出である。医学においては、584人 (1949—1950) から5,138人 (1989—1990) へと780%も増加し、法律では、288人 (1955—1956) から15,378人 (1989—1990) へと何と5,240%も増加したのである。学校数も、医学では、72校から124校と72%の増加、法律は131校から182校で39%の増加しているが、卒業生数の増大はそれを凌駕して比べるべくもない。(National Center for Educati-

onal Statistics, 1993a, p88) 学校関係者や教育における負担増大は明らかである。

多くの州では医学、法律、ソーシャルワーカーの実践にはライセンス取得が要求される。法律と医学には強力な専門職協会、ソーシャルワーカーにおいても有力な協会がある。これらの協会は教育の水準や専門職への登録に重要な影響力を及ぼしている。しかし、経営分野では事情が異なっている。ライセンスは要求されないし、強力な協会や一定の基準はない。(経営分野では) プロフェッショナル社会は公的部門においてもあまり影響力を持たず、私的部門への影響力はもっと少ない。

実体験教育のやり方は、4つの専門職ごとに異なる。医学では臨床教育において幅広く実体験教育が行なわれている。しかしながら、その現場は多くの医者が開業するところとは違っている。学習は病院で行われ、多くの患者が元気がなく、依存的で、ほとんどすべての人が、深刻な病気を患っている。法律教育においては法的なボランタリーサービスを提供する形で体験教育が行われている。さまざまな場があるが、多くの実習者は、法的代理人を立てることが困難な人にサービスを提供している。ソーシャルワーカーにおいては、実体験教育は最初のアプローチである。卒業生は、しばしば、学習を体験した機関に勤め始める。アメリカの経営関係のカリキュラムには実体験教育がほとんど取り入れられていない。

各専門職には多様なスペシャリストがいるが、(経営と医学の) 2つだけが(そうしたスペシャリストを養成する) 専門化された教育プログラムを用意している。アカウンティング、マーケティング、ファイナンスでは、学部レベルで特別な経営教育がある⁵⁾。医学には大学院レベルの医学教育において念入りに作られた(スペシャリスト養成) プログラムがある。ソーシャルワーカー教育の2年目のカリキュラムにも専門化したものがある。

医学

「イタリアのサレアノ(Solerno)大学は、ヨーロッパの大学でも最も古いが、医学に力を注いだ学校であった」(Whitehead, 1955. P.96)。医学学校はどの国においても最初のプロフェッショナルスクールであった。初期の医学学校は教育センターであると同時に学術研究の場であった。これは医学のプロフェッショナルスクールが権威をもった理由の一つかもしれない。

アメリカの医学教育は3つの段階を経てきた。(第1段階である) 植民地時代は治療現場が主な教育の場であった。学校に大きく依存するようになったのは(第2段階の) 19世紀になってからである。2,3の州には事業許可法があったが、勉強を始めるために要求されるものはほとんどなかった。勉強のコースは短期間で、「多くの人が正式な訓練期間を完了することなしに開業した」(Thorne, 1973, p. 20)。19世紀後半においてでさえも、予備教育なしに多くの医学学校へ入学できた。アメリカ医師会は入学や開業資格の要件を増やすための圧力団体であった。

(第3段階の) 第1次世界大戦後、医学教育に対する不満は、1922年のフレクスナー(Flexner) 研究へとつながった。彼の提唱は広く採用され、現代の医学教育の基礎となっている。

その高い社会的地位にもかかわらず、開業医は、歴史を通じて、実践における不確実性を認めてきた。Thomas (1987) は、我々には知らないことがまだまだ多いし、自分達が解明していない多くの病気に直面しており、正しい診断を行うよう努力すること以上は、まだ多くのことはできないと述べている。

法律教育

アメリカの19世紀半ば以前の法律教育は、学生が開業法律家のもとで「法律を勉強する」従弟制度の形式であった。実務への要求度が高まり、法律家の数も増加し、イギリスの法律出典がさらに利用できるようになると、実地学習(on-the-job learning) を補完するため、またより理論ベースの教育を提供するために、(徒弟制の)「師」であ

5) アメリカのビジネススクールは大学院レベルで、MBAという全般的な企業経営者を養成する広範囲なカリキュラムを提供しているが、学部レベルでは、経理や販売や財務担当者などのスペシャリストを養成するプログラムがある。医学関係も細分化されており、たとえば眼科医(ophthalmologist) 以外に検眼士(optometrist) があって、大学院レベルの専門教育が提供されている。

る実務家と提携する「講義」スクールが出現した。

学術志向をより強めた学校が「業務活動をしない実務家学校」を運営するようになった。そういった学校の教育的アプローチは、たいてい、個人ベースのリーディング、講義、議論とテストから構成された。(このような)受動的アプローチに対する不満はいくつかの変化を導き出した。正式なケーススタディと模擬裁判が導入され、広く採用された。卒業後、弁護士資格を取る前に、法廷業務の準備的な事務職をこなすようになった。医学教育がかなり広範囲に標準化されてきたが、法律においては、「国民の」学校と「実務家の」学校というアプローチに違いがある。前者は、法理論や法哲学そして上訴判決を重視し、後者は、地域法の実践に力点を置いている。1970年代以来、臨床(実地)教育への関心が高まった。1976年までに、アメリカ弁護士協会によって承認されたアメリカのロースクールのはぼ90%が、ある種のボランティア臨床プログラムを取り入れている。

多くの専門職には、大学院卒業者が州の資格取得テストに合格するための「詰め込み」学校(受験予備校)があるが、法律専門職においては、この予備校が他の専門職以上に広範囲に採用されている。ソーン(Thorne, 1973)は、「詰め込みコースをやる予備校は、最低限の知識を要領(効率)よく即応的に教える企業だが、長きにわたってロースクールの授業と司法試験の内容の間にあるギャップを埋めてきた」と述べている。

ソーシャルワーク

ソーシャルワークは歴史の浅い職業である。正式なプロフェッショナル教育を必要とする一つの専門職として認識されたのは第一次大戦後のことであり、分野も要求される職業能力もあまり明確に定義されていない。分野や職業能力が明確でない理由は、主として、①職業領域を拡大しようとする努力があったことと、②ソーシャルワーカーの目標、プログラム、技術を決定する社会、政治、経済状況が急速に変化してきたことに因る。

実務家の収入、地位、独立は、その職業の人気に影響をする。ほとんどの実務家は、政府か非営利機関のどちらかに雇用されているので、給料は

専門職の中でももっとも低いものになる傾向がある。ほとんどの場合、ソーシャルサービスの進め方は雇用者によって決められているので、専門家としての独立も制限される。高度サービス専門職(service professional)の地位は、世間で認知される収入とクライアントの地位に左右されるので、ソーシャルワーカーの地位は低くなっている。社会にとっては幸運なことは、ほとんどのソーシャルワーカー志願者が確固たる社会的奉仕の精神に裏付けられた高い動機をもっていることである。これはこの職業の不利な立場を打ち消しつつある。ソーシャルワークは実体験教育がプロフェッショナルスクールにおける最初の学習アプローチである唯一の職業である。

経営

経営学大学院プログラムは、会計学、マーケティング学、ファイナンスなどの専門分野の学士プログラムを持つ学校から発展した。M. B. A(経営学修士)のためのカリキュラムには、経済学、統計学、社会心理学からの教材が加わっている。公共サービスに対する教育は長い歴史を持つ。「イギリスのケンブリッジに1316年、“国王の事務官”を提供するという特別な目的で一つのカレッジが創設された」(Whitehead, 1955, p. 96)。しかし、MPA(行政学修士)学位は、20世紀になって発展した。当初、MPAは、人事管理などの実務領域のコースを持つ政治学を基礎としていた。今では、その内容はビジネススクールのものに近くなっている。ただし、学位の地位には違いがあり、MBAはMPAより優れていると見られている。これは、部分的には、事業経営者の高い地位や給料に原因がある。

財務分析や原価計算などの分野でコーオペ教育(cooperative-education)プログラムを採用している僅かのプログラムを除いて、経営や公共管理教育では、ほとんど実体験教育を用いることはない(Brown and Wilson, 1978)。教育的な目的に鑑みて、経営者向けプログラムは、学生の現状の経験を十分活用しているとは思えない。

5. 問題

プロフェッショナル教育に関する問題は、大まかに十数個ほどのカテゴリーに分類される。いくつかについてはこれまでの章でふれてきた。たいへん重要なものもあり、枝葉末節のものもあるが、問題は、専門職ごとに異なった重要性をもっている。従って、議論される問題は職業によって異なっているが、各執筆者は、次の質問への答えを主たるテーマにするであろう。つまり、プロフェッショナル教育は専門職を実践していくのに必要な能力を学生が身につけるためにどれほど役立っているか？という質問である。以下に列挙したすべてのカテゴリーは重要であるが、我々は、①採用される教育的アプローチと②その教育の内容という2つの非常に重要な要素に焦点をあてることにした。

議論される問題の上記2つ以外のカテゴリーは、以下の通りである。

- ・プロフェッショナルスクールの目標
- ・専門職の特性とその地位
- ・専門化
- ・専門家補助員
- ・学校経営
- ・ファカルティ
- ・学生
- ・資格
- ・対人関係
- ・環境の力
- ・プロフェッショナル教育の評価

教育的アプローチ

我々は、受動的学習、擬似的体験学習、実体験学習の3つの教育的アプローチを明らかにする。さらに学習と場の関係も考慮した。この関係の重要性は、どの（4つの）分野のプロフェッショナル教育批評家も強調している。たとえば、Thorne (1973) は、エリオット・フリードソン (Eliot Freidson) の「仕事環境は教育にまさる重要な要素である。(教育という) “社会化” は、直

接の仕事環境という説明変数に比べて、プロフェッショナルな業績に半分ほどしか相関していないという、とても説得力のある証拠がある (p.99)」という主張を明らかに支持している。

プロフェッショナル教育においてどんなアプローチが用いられるべきであろうか。知識の獲得には受動的学習が、そして技能の能力を身につけるためには擬似的体験学習が、さらに学習を実践に応用するためには実体験学習が、最も効率がよく効果的である。

どの程度まで教育が「全体論的 (holistic)」になるべきなのか。また、どの程度まで、それぞれの訓練において明確なコースを細分化する「構成区分的 (modular)」になるべきなのだろうか⁶⁾。全体論的アプローチは普通、学習したことを実践で応用するために効果的である。構成区分的アプローチは、重要な専門分野に傑出したファカルティを採用したり、知識と技能学習を伝達するために有効なものとなる。

学習アプローチにおいては、学んだことを伝える (応用する) という目的をどのようにバランスするかが大きな問題である。

プロフェッショナル教育の内容

内容とは学生がプロフェッショナルスクールに行くことで得られると期待しているものである。内容はどのように決定されるべきだろうか。有益なモデルや尺度や基準があるのだろうか。研究結果や研究指導が重視されるべきなのだろうか、あるいは職業実践のための準備が強調されるべきなのだろうか。一般的能力と専門的能力のどちらに焦点が合わせられるべきなのだろうか。内容は学生の能力に基礎を置くべきなのだろうか。卒業後の教育や経験にどんな内容が残されるべきなのだろうか。

目 標

プロフェッショナル教育の性格や質を左右するステークホルダー (利害関係者) には、プロ

6) ホリスティック (holistic) とは、全体は各部機能の総和でなく、各部を決定する統一体であるという全体論的な考え方で、ここでは全体的体験が教育の中心に置かれるべきという考え方を意味する。これに対して、構成区分的 (modular) とは、部分が全体を決定する考え方で、ここでは部分的知識の集合が教育を構成しているという考え方を意味する。

フェッショナル教育を支える社会、学校のファカルティ、学生、専門職のメンバー、関連したサービスを提供する人達、大学、とりわけその専門職によってサービスを受ける人達が含まれる。こういった人達はそれぞれ違った目標を持っている。それらの目標は、プロフェッショナル教育や実務家の目標とどう関わっているのだろうか。次のような目標が考えられるが、いずれが主たる目標であろうか。①特定の人達に必要なサービスを提供するように手助けすること、②サービスを必要とするすべての人達に必要なサービスを提供する能力を学生が身につけるよう手助けすること、③学生の技術が向上するようにしたり、体系的・科学的研究に基づく知識を身につけるよう手助けすること、④学生が門戸の限られた（地位の高い）職業に就けるようにすること。

大学は伝統的に研究センターであると考えられてきたし、そのように期待もされている。実務家を生み出すという目標は、研究活動とどう関連づけたらよいであろうか。（どちらに）優先順位をつけたらよいであろうか。そこが大きな論点である。そうした議論が実務家向けの教育にどう影響するのだろうか。

専門職

2つのこと、つまり、①専門職の性格と地位、および②サービスを受ける人達や社会全体が認知するその仕事の重要性は、一般的に、投資、募集、支援の3つに影響している。すなわち、(a)社会が（その大学の）プロフェッショナル教育に快く投資するかどうか、(b)（優秀な）学生やファカルティを集めることができるかどうか、(c)財政的支援や他の援助を得られるかどうかに影響を及ぼしている。逆に、プロフェッショナルスクールの教育・研究活動は、専門職の地位にどのような影響を与えているのだろうか。（弁護士協会のような）実務家組織や専門家団体の活動は、教育にどのような影響を及ぼしているのだろうか。専門職の地位を向上させたり、「正しい専門職のあり方」を植え付けるために、学校はどのような役割を担うべきであろうか。

専門化

情報技術が向上し、サービス需要が拡大するにつれ、プロフェッショナルが全ての業務でエキスパートになることは、非常に難しくなっている。その一つの結果が専門化である。つまり、独特な分野のエキスパートになって、特殊な知識や技術を必要とする限られた業務で満足のいくサービスを提供することである。専門化はあらゆる専門職における一つの特性である。専門化はどのように定義されるべきなのだろうか。専門化を生み出すことは、プロフェッショナルスクールの役割なのだろうか。スペシャリストを準備することが、プロフェッショナルスクールの責任なのだろうか。スペシャリストを生み出すことが、プロフェッショナル教育や実践にどのような影響を及ぼすのだろうか。

補助的専門職の仕事

一つの（プロフェッショナル的な）専門職が成長する過程では、新しい仕事や知識や技術の開発が必要なだけでなく、既存の仕事ルーティン化したり、仕事を分担して、より単純なものと複雑で難しいものに分類することが必要である。（スペシャリスト的な）専門化を進める別の側面では、部下のやる新しい仕事を創り出すために、定型的で簡単な仕事を組み合わせるまとめたり、直接的な監督のもとでやらせる仕事群をまとめる必要がある。これは継続的に行なうものである。（こうした仕事の分類や組み合わせの結果）新しくできた職業は、補助的専門職（paraprofessional）として位置づけられてきた。補助的専門職員に割り当てられる仕事群は、それが独自の専門職になるまでは、複雑で面倒なものになることがある。一つの例が看護の仕事である。補助的専門職員の役割を定義したり、教育することにおいて、その母体となる専門職を養成するプロフェッショナルスクールの役割はどんなものであるべきなのだろうか。

プロフェッショナルスクールの運営

一般的にユニバーシティは、（大学群全体の）目標を設定したり、（各カレッジに）必要なイン

プット（人材や資金）の確保を支援したり、カレッジのアウトプット（社会的評価や就職状況）をモニターする責任がある。これらの活動は教育にいかにか影響しているだろうか。カレッジ運営は、教育の質と卒業生の能力向上にどのように役立っているのだろうか。

アドミニストレーターやファカルティは、ユニバーシティ内の他のカレッジにいる同僚との人間関係を維持しているが、ユニバーシティをカレッジの集まり以上のものにするために、継続的で体系的な知識交換の場やファカルティの人事交流が必要なのだろうか。そういった関係を育成することはプロフェッショナルスクールにとって妥当な役割なのだろうか。

ファカルティ

ファカルティは、プロフェッショナルのエリートというだけでない。知識、技術、伝統の宝庫でもある。しかし、ファカルティはまた、同じくらい大切なこととして、よきプロフェッショナルの行動模範となる必要がある。ファカルティは自らの後継者を育て、選ぶ責任を持っている。ファカルティ・メンバーを選ぶ基準はどんなものであるべきなのだろうか。ファカルティの力と責任とは何であるべきなのだろうか。

学生

入学選抜基準と教育内容や標準を決定する基準には、どのような関係があるのだろうか。選抜にあたっては有能な実務家に最もなりそうな候補者を選び出すのがよいのか、あるいは学習と技術の向上に役立つ候補者を選び出すのが問題である。①学部の成績、②少数民族や女性に対する公平さ、③社会に貢献する可能性、④教育費の支払い能力に重点をおく入学基準は、プロフェッショナル教育にどんな効果をもたらすのだろうか。プロフェッショナルスクールは学部教育に影響を及ぼすべきなのだろうか。

プロフェッショナル資格

（医師会や弁護士協会のような）同業専門職協会は、選考基準を含め、政府の資格授与プロセス

を広範囲にわたってコントロールしてきた。同業専門職協会の影響や資格授与プロセスは、どのようにプロフェッショナル教育に影響を及ぼしているのだろうか。資格授与において、プロフェッショナルスクールはどんな役割を果たすべきだろうか。プロフェッショナルスクールは、学生が資格試験に合格するための準備をするべきだろうか。卒業生の資格試験合格状況が学校教育の尺度になるべきだろうか。いくつかの専門職において国家資格試験を実施しようとする努力がある（ラヴィッチ、Ravitch, 1990）が、これが望ましいことなのか、そして、その効果とは何か。

いくつかのプロフェッショナル専門職では、継続教育と定期的な能力試験が多くの州で求められている。（このような卒業後教育に関して）プロフェッショナルは、どのような役割を果たすべきだろうか。こうした卒業後教育は、（継続教育が求められていないプロフェッショナル専門職も含めて）すべての専門職に必要なのだろうか。こうした卒業後教育は、本来のプロフェッショナル教育にどのような影響を及ぼすのだろうか。

対人関係

どの高度サービス専門職（service profession）でも、顧客と良好な人間関係を築いていくことが必要である。また、同じ専門職内のコンサルタントやスペシャリストと一緒に働かなければならないし、他の専門領域のプロフェッショナルやプロフェッショナルでない人々とも協力していかなければならない。さらに、（医師における看護婦のような）補助的専門職員を指揮していく必要もある。そして、チームのメンバーとして行動しなければならないし、他のメンバーの活動を（事件や事例などケースごとに）調整する「ケースマネージャー（case managers）」の役割を担う必要もある。ある状況において中心となるプロフェッショナルが、他の領域では回りのサポートを受けることもあるだろうし、一人が、両方の領域にまたがって2つの役割を担うこともあるかもしれない。こうした場合、他の領域や目標を知っている必要があるし、（他の領域で共有されている）価値や（異なる領域で価値が違うために）起こりう

る価値衝突の可能性を感じとる必要もある。また、そうした摩擦を解決し、不確実性や曖昧さに対処する能力も求められる。プロフェッショナルスクールが、こうした人間関係に関する事柄に現実的あるいは効果的に対応していないと批判する人々もいる。ション(1992)は、普通のクラスで、教師と学生という関係しかもたないアプローチが、(プロフェッショナルが求められようこのような広い対人関係の)能力修得に役立てるかどうかが疑問だと述べている。こうした広い対人関係まで含めた教育をすることが学校の責任であるのだろうか。そうした教育で、学校は学生の手助けができるのだろうか。そのような対人教育の学習を提供する試みは、プロフェッショナル教育にどのような影響を及ぼすのだろうか。

環境の影響力

環境の影響によって、システムのインプットとアウトプットの受け入れ状況が決定される。(インプットの部分でいえば)環境によって、活用できる資源や学生とファカルティの性格が影響される。(アウトプットの部分でいえば)どのプロフェッショナルスクールの卒業生が資格を満たしたプロフェッショナルとして認められるかが左右されるし、どのプロフェッショナルスクールが有効な組織として生き残っていくかどうかとも決まる。実務家も彼らを取り囲む環境の影響を知り、対処できるようにならなければならない。学校はこうした環境の影響に対して責任があるのだろうか。環境の影響は、プロフェッショナル教育にどのような影響をおよぼすのだろうか。

プロフェッショナル教育の評価

プロフェッショナル教育には多くの評価がなされてきた。評価のなかには、たとえば、医学教育におけるフレクスナー研究のように、一つのプロフェッショナル教育の性格に根本的な影響を与えてきたものもある。しかしながら、どの分野においてもプロフェッショナル教育に関しての有意義な経験主義的評価はない。それは、関心が薄いからということではなく、多くの技術的な理由からである。信頼性が高く根拠が確かな経験主義的評

価は可能なのだろうか。信頼のおける根拠の確かな評価が、どれほど重要なのだろうか。どういった種類の評価が必要なのだろうか。

我々の社会を向上させるために、教育をより効率的で効果的なものにする必要がある。そのために、プロフェッショナル教育に関するどの分析においても、取り組むべき重大な問題がある。この寄稿集が、あらゆる意味において、もっとも信頼のできるものとはいわない。ただ、本書は、知識も経験も豊富で問題意識の高い教育者が、研究のための方向性を示し、試験的解答を与える努力を示したものである。

(2000. 10. 5 受理)

参考文献

- Argyris(1964) : Argyris,C., *Integrating the Individual and the Organization*, New York : Wiley, 1964.
- Berryman (1987) : Berryman, S. E., "Breaking Out of the Circle : Rethinking Our Assumptions about Education and the Economy," Paper presented at the Conference of the American Society for Training and Development, June 21-26, 1987.
- 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.
- Dewey (1910) : Dewey, J., *How We Think*, New York : D. C. Heath, 1910.
- Dewey (1974) : Dewey, J., *John Dewey on Education : Selected Writings*, Edited by R. D. Archambault, Chicago : University of Chicago Press, 1974.
- Gartner (1976) : Gartner, A., *The Preparation of Human Service Professionals*, New York: Human Service Press, 1976.
- Knowles (1980) : Knowles, M. S., *The Modern Practice of Adult Education : Andragogy vs. Pedagogy*, Rev. ed, New York : Association Press, 1980.
- Knowles (1987) : Knowles, M. S., "Enhancing HRD with Contract Learning," *Training and Development Journal*, March 1987.

- Kolb (1984): Kolb, D. A., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- Lewin (1951) : Lewin, K., *Field Theory in Social Sciences*, New York : Harper and Row, 1951.
- 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 : Havard Business School, 1987).
- Skinner (1971) : Skinner, B. F., *Beyond Freedom and Dignity*, New York : Bantam/Vintage, 1971.
- Smythe (1990) : Smythe, O., "Practical Experience and the Liberal Arts," In *Combining Service and Learning*, edited by J. C. Kendall and Associates, Raleigh, NC; National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- Thomas (1987) : Thomas, L., "Review of *Becoming a Doctor*, by M. Konner, *New York Review of Books*," September 24, 1987.
- 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 (1955) : Whitehead, A. N., *The Aims of Education, and Other Essays*, New York : New American Library, 1955.