

# 大学におけるプロフェッショナル養成

—大学の知と現場の知の相克—

小方直幸\*

## 1. 問題設定

大学院教育の充実という点から、社会科学系を中心に高度専門職教育に対する関心が急速に高まっている。例えば2000年11月の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」でも、各種専門職業教育のアクレディテーション・システムの導入・支援や学部段階における幅広い教養教育を基礎とした専門大学院の充実による高度専門職業人の養成が謳われている。これに呼応して、アメリカを中心としたプロフェッショナル・スクールの実態や専門職社会を機能させるシステムの紹介が盛んに行われている。

大学院における高度専門職業人養成は、法制的な側面からいえば目新しい話題ではない。周知のように、既に1974年の大学院設置基準で修士課程における高度専門職教育を目的とする課程の設置が可能となっており、1989年の改定では博士課程でも高度専門職教育が行えるようになった。自然科学系とりわけ工学系では、大学院における高度専門職業人養成は既成事実化した感もある。工学系の修士課程入学者数は1985年には早くも1万人を越え、2000年には3万人に達している。進学者を除いた就職率も9割台と高い値を保っている（表1）<sup>1)</sup>。

表1. 大学院進学者数と就職率の推移

	人 文	社 会	理	工	農	その他	計
入学者（人）							
1980年	2,036	1,573	1,858	7,522	1,257	2,598	16,844
1990年	2,400	2,927	3,291	14,697	2,104	5,314	30,733
2000年	5,251	10,039	6,285	30,031	3,938	14,792	70,336
就職率（%）							
1980年	41.0	46.7	79.5	95.7	75.5		
1990年	48.1	59.1	92.7	91.8	91.3		
2000年	35.2	49.1	80.0	91.8	77.2		

注：就職率は、就職者／（卒業者－進学者）によって算出。

出所：『学校基本調査』各年版。

\*広島大学高等教育研究開発センター助教授

だが管見するところ、我が国では政策側の、あるいは大学側の専門大学院フィーバーとは裏腹に、専門職の概念<sup>2)</sup>や専門職養成と高等教育との結びつき、さらには大学における専門職教育の実効性の議論はほとんど行われていない。それは、大学院拡充の議論の背景に経済社会的な需要以上に供給側の要求がある（市川 2001, 127頁）と考えれば当然の帰結なのかもしれない。

もちろん、上述の議論を経なくても、大学が専門職教育の中核的地位を獲得することはできる。大学や大学院に進学し特定の学問を修得することが、特定の職業に参入する要件となる制度を確立し、社会的な認知を得ればよいからだ。既に量的には大学院での高度専門職業人教育を確立している自然科学系にあって、修士課程修了者が学卒3年目の就業者と同じ待遇という指摘があるにも関わらず、学習内容の職業的レリバンスが議論された形跡はない。また理工農系の大学院カリキュラムに対する体系的な評価もほとんどなされていない（清水・茂里 2001, 227頁）。大学での学問知が職業実践知と対応していることが自明なのか、あるいはその検証を取って行わない方が大学あるいは企業にとってもメリットがあるのか、その実状は定かでない。

大学院修士課程を中心とする高度専門職業人養成とはどうあるべきなのか。この間に答えるには、カリキュラムを越えた教育内容の分析と、職場で実践されている知識・技能との対応を具に検討する他ない。本稿はその予備作業として、専門職（プロフェッション）の知という視点から、大学における専門職教育が持つ意味を再考する。なお本稿の目的は、プロフェッション概念を精緻化し、専門職をめざす職業が専門職といえるか黑白をつけることではないし、専門職社会の確立に何が足りないかを明示し、その導入を奨励するものでもない。こうした作業は、高等教育研究とりわけ大学の知の考察にとって、さしたる意味を持たないからである<sup>3)</sup>。

## 2. 専門職とは何か

石村は1969年の著『現代のプロフェッション』でこう綴っている一わが国でも、最近いろいろな職域で、プロフェッション（またはその訳語として用いられているらしい“専門職”）という言葉が聞かれる。しかし、そこで用いられているプロフェッションという言葉には、はっきりとした意味づけがない場合が多いようにみうけられる。30年を経た今もなお、この状況は基本的に変わっていない。プロフェッションが西洋という文脈で生まれた概念であることにもよるが、一連のプロフェッション研究から明らかなように、西洋社会においてもその定義は一様でない。プロフェッションの概念の内容と外延は驚くほど柔軟でまた恣意的（中野 1981, 40頁）であり、必ずしも確立された定義が存在するわけではない（太田 1993, 16頁）のである。

因みに我が国でプロフェッションの概念はどのように紹介されているのか。いくつか挙げておこう。学識（科学または高度の知識）に裏づけられ、それ自身一定の基礎理論をもった特殊な技能を、特殊な教育または訓練によって修得し、それに基づいて、不特定多数の市民の中から任意に呈示された個々の依頼者の具体的要求に応じて、具体的奉仕活動を行い、よって社会全体の利益のために尽くす職業（石村 1969, 25-26頁）。①専門的知識、技術に基づく仕事に従事し、専門的知識・技術は理論的基礎を必要とし、長期の教育訓練によって獲得され、②サービスの提供にあたってプロ

フェッショナルとしての倫理的規範に従い、③これらの能力、倫理基準の維持を主目的とする職業団体が存在し、④専門性、倫理性を保証する内的規制が存在するため、専門領域においては独占的権限が伴う（太田 1993, 17頁）。長期の定められた訓練を通じてのみ獲得されうる体系的な知識ないし原理に基づき、仕事の遂行に関して、高度の自律性が発揮される（長尾 1995, 20頁）。

これらは、いわば理想型プロフェッションの定義といえる。伝統的プロフェッション研究（中野 1981, 新堀 1984など）<sup>4)</sup>以外の、いわゆる新興プロフェッションを扱った研究では、上述した定義を分析対象に応じて柔軟に運用するケースが多い。太田（1993）は、専門的知識・技術に基づく仕事で、専門家団体あるいは専門家社会の基準による、能力その他の評価システムが何らかの形で存在することに着目し、研究者、情報処理技術者、デザイナー、建築士の研究を行っている。日本労働研究機構（1994）は、メーカーの研究開発技術者、テレビ局の番組制作者、新聞社の記者・編集者の事例研究で、技能の客観的測定と評価可能性、理論的知識の確立、作業方法の自主裁量性を基準としている。同じく日本労働研究機構（1999）は、職業分類の「専門的・技術的職業従事者」に依拠しつつ、組織的制約の強弱と業務の単独-集団性の基準に着目し、社会保険労務士、翻訳家、棋士、ソーシャルワーカー、システム・エンジニア、公認会計士、デザイナーの事例分析を行っている。宮下は、企業など組織に雇用され、職務に対する主体性と専門性を持ち、組織の中核として評価される人材（宮下 2001, 56頁）を組織内プロフェッショナルと定義し、大企業のホワイトカラーを分析対象としている。

ところで、理想型プロフェッション、新興プロフェッションを問わず、専門職の概念に共通するのは、特有の「知」の存在であることがわかる。この点を積極的に論じた竹内（1971）は、専門職研究が専門職の理想型をもってアプローチしており、その定義が古典専門職のイメージにとらわれ、現代の専門職概念として適当でないという。そして愛他的倫理と集合・サービス志向を基本概念から取り除くべきだとし、基本要件は「体系理論」とその「標準化できない応用」だとする<sup>5)</sup>。さらに、体系的理論だけでは不十分で、その利用率や必要率にも着目する必要を説き、専門職の概念に、①体系理論の高度性と必要率・利用率、②理論の応用に際しての創造と判断の量と代替不能度、を求めている。

### 3. プロフェッションの「知」

通常、プロフェッションの「知」とは、長期的な訓練により獲得される高度な理論的・体系的知識を指す。だが筆者は、前節で特有の「知」と表現した。これには2つの理由がある。第1は、上で紹介した専門職の事例研究からも明らかなように、教育機関で必ずしも理論的・体系的知識を学ぶことが、入職要件ではない職業が存在するからである。ただし、それは専門職と呼べないと異論をはさむ余地がある。また本稿が主として大学院レベルの高度専門職業人養成を念頭においていることから、第1の理由は決定的なものでない。より重要なのは第2の理由である、それは、理論的・体系的知識の修得が仮に入職の要件であったとしても、それが職場での実践の基盤になっているとは限らないからである。従来のプロフェッション研究は、この第2の理由をめぐるものだった

とってよい。理論的・体系的な学問的知識を職務遂行の基盤とみなす素朴な機能主義的解釈から、高等教育における知識が持つ排他性や威信を専門職が利用しているという葛藤主義的な解釈への展開がそうである。

専門職は、訓練を受けていない人の理解や批判を越えた、代替不可能な高度に専門化された知識と技術を使用している（中野 1981, 41-42頁, 長尾 1995, 25頁）という。その一方で、高い専門性の水準、高度で長期的な教育訓練、公共性の高さは、確固たる職業集団の基盤となる知的独占のための要求（山田 1979）と説明される。専門職が専門的知識・技能を基盤に成立していることは間違いない。だがそれは、フォーマルな教育機関の提供する理論的・体系的な知といかなる関わりがあるのか。

Freidson は、プロフェッショナル訓練では、実践的な知識だけでなく理論や原則が教えられ、教師も学生も日常的な仕事における即戦力的文脈から隔離され、時には実践的訓練を避けることすらあるが、限られた技能の日常的な応用ではなく自由裁量的な判断が仕事では求められるため、基本的な理論や概念の学習が大事になるという（Freidson 2001, p.95）。理論的・体系的知識は職業実践的な文脈でも機能すると考えるのであり、抽象的な知の汎用性や転移性に依拠したものである。これに対して Abbott は、プロフェッションのフォーマルな知は、論理的な一貫性を持ち、合理的に概念化されたもので、明確な実用性や効用は持たないという。プロフェッションの権限の基盤は、学問的知識が権力と威信を備えている、つまり学問的な専門知は、象徴的な機能を果たし実践的なものではないとする（Abbott 1987, pp.52-58）<sup>6)</sup>。知識自体よりも知の社会的構造に着目した Collins は、プロフェッションが職業の自律性や威信を保持するために学問的知を利用する理由として、実践的な知識を提供していないこと、知識・技能の供給を制限していること、資格を付与することを挙げる（Collins 1990, pp.18-20）。Larson も、プロフェッションを相対的に高いレベルのフォーマルな教育と労働の社会的分業における相対的に望ましい地位と報酬の間に構造的な関係を確立しているものと位置づけ、フォーマルな高等教育の重要性を、知の優位性よりも資格の制限による希少性の保護に求める（Larson 1990, pp.30-31）<sup>7)</sup>。これらは、職業実践の場における理論的・体系的知識の機能を積極的に否定しているのではない。むしろ理論的・体系的知識の意義を、それがフォーマルな高等教育機関で扱われること自体に着目し、職業実践とは異なる文脈、即ち、いかに専門職が社会的に構成されているかという視点から論じたものといえる。

いずれにせよ、従来のプロフェッション研究は、プロフェッションの知を重視する一方で、理論的・体系的な知と職業実践的な知の実質的な関係について、十分解明しているとは言い難い。もちろん、理論と実践の関係を問うことは容易でない。実践家がどのような原則を利用しているかは、その人や状況を離れて一般化することが難しいからである（Svensson 1990, p.62）。

#### 4. 職業実践の知

伊東は、普遍的に妥当する客観的知識は、1) 対象からの切断、2) 人格からの切断、3) 身体からの切断、4) 環境からの切断、5) 他者からの切断、の上に成り立っており、広義にはこれら

切断された全ての側面を文脈と呼んでいる（伊東 1997, 119-120頁）。これに対して、社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ることに関係論的相互依存性を見出し、意味が本質的に社会的に交渉されるものであることや、活動に従事中の人の思考と行為の関与的性格を強調する（Lave and Wegner 訳書, 26頁）。職業実践の知とはまさに、この文脈性に依存している。

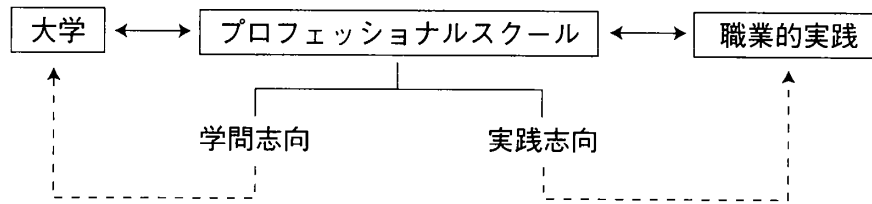
Stehr は社会科学の知の実践性を次のように論じている。知識とは、行為を導くと同時に行為から出てくる行為能力である。優れた理論ほど実践的な理論はないという見方があるが、こうした道具性のモデルは、理論を実践的状况で利用できる知的道具と考え、知識を応用する文脈の局所的な性質によって影響を受けないという前提に立つ。だがこうした「正当化の論理」は、十分な哲学的根拠にも信頼できる社会学的考察にも基づいてない。自然科学と異なり、社会科学の主題は驚くほど複雑である。社会的な文脈性が、社会科学の知識の実践性の運命を大きく左右するのであり、社会科学の知識の応用（「実践の論理」）は、特定の状況における局所的な制約や可能性から切り離すことができない。実践のための知識は、実践についての知識と切り離して考えることはできず、科学的な客観性は有用性を保証するものではない（Stehr 訳書）。

理論的・体系的知識の実践性という視点では必ずしもないが、工学の領域でも、自然科学が基盤とする自然法則とは異なる知のあり方が注目されている。田浦は、エンジニアの思考のプロセスの背後にあってプロセスを支配する「何か」を「プロセス知」と呼び、設計や開発の技術的活動を対象として、能力、文脈、情報という3点からの把握を試みている（田浦 1997(a)）。さらに、文脈を抽象化する知をプロセス知の本質と捉え、設計や開発の思考プロセスにおける「喩え」の機能を考察している。そして、科学的な発見のプロセスの場合、趣意が明確な自然現象で、①喩えからそれを解釈する視点を発見する知や、②趣意から喩えを構成する知が機能するが、設計開発のプロセスでは、趣意自体がむしろ曖昧であり、①と②に加えて③喩えから趣意を構成する知が積極的な意味を持つと指摘する（田浦 1997(b)）。

理論的・体系的知識の普遍性とは、文脈を超越したそれなのか、実験室的な特殊な設定・仮定の下での普遍性なのか。この課題に対して質問紙調査やインタビュー調査では、「大学で学んだ理論的・体系的知識が職場で役立っているか」という問を発することが多い。だがこうしたスタイル自体、学問知→職業知という知の階層的な見方に囚われている。理論的・体系的知識から出発することをいったん保留し、職業知→学問知という可能性を探る必要がある。こうしたアプローチを試みたのが Schön である。

Schön は、一般に知は基礎科学→応用科学→実践知（技能）という階層構造を持ち、実践知はそれが体系的な科学知を基盤にしたときプロフェッショナルになると見なされるが、むしろこの階層構造の倒置を主張する。学問的研究が有用なプロフェッショナルな知を産出しているか、学校で教えられるプロフェッショナルな知が実践的需要に基づいているかはいずれも疑問で、研究ベースの知をいかに使うかではなく、実践家が用いる能力から何を学べるかという方向の必要性を説く。プロフェッショナル・スクールは学問志向と実践志向の交錯する場であり（図1）、両者を架橋するものとして実践の科学を提唱する（Schön 1987）<sup>8)</sup>。

図1. プロフェッショナルスクールの2元性



出所：Schön（1987，p.306）

Schön は反省的实践という概念に着目する。専門家の実践は、複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値葛藤を抱えており、技術的合理性（科学的な理論と技術を厳密に適用する道具的な問題解決）<sup>9)</sup>のモデルに適合しない。それ故、厳密性（rigor）か適切性（relevance）かというジレンマが生じる。だが科学者は、不確実性と同種の探求の技法や実践の技法を開示する過程として科学を考察すべきだとする。反省的实践家と称される専門家には、熟達者の役割ではなく、クライアントとの反省的な対話を通して、むしろ専門的熟練の限界を見出し、不確実性を露わにすることが期待される。そして、大学が専門職の実践に関心を持ち始めると、フィールドワークやコンサルテーション、継続教育といったものが、二次的な活動や必要悪ではなく、研究上の手段として1級の地位にのぼり、大学の主要な仕事になるという（Schön 訳書）。

## 5. 専門大学院の行方

これまで、専門職の知と大学の知の関係を考察してきた。それ自体まだ検討の余地を残しているものの、上述の視角に依拠し、我が国の大学院における高度専門職教育の動向を検証しておくことも重要だろう。市川は、大学院における高度職業人養成に対して、研究センターの我が国の大学院が転換することが、教員の能力や資質、意識などの点で果たして可能なのか、専門大学院で教えられる内容は学問といえるか、実際に役立つか、また社会に貢献できるか、大学院修了者に雇用機会があるのか、という疑問を呈している（市川 2001, 133-136頁）。ここでは、法学系の大学院を事例に、専門職業人養成をめぐる議論を概観しておきたい。なお以下の議論は、個別大学の実態を把握しての議論ではなく、限られた資料に依拠したものであることを予め断っておく。

1990年代、国立大学の法学系大学院は、従来型の研究者養成コースを温存しつつ、高度専門職業人養成を目的とする専修コースを設置した<sup>10)</sup>。社会からの需要のない原因が自らの教育内容にあった（鈴木 1991, 62頁）ことを認識し、従来の徒弟制に代わる、スクーリング型の訓練を目指した。専門職論で中核ともいべき理論的・体系的な教育の不十分さを反省し<sup>11)</sup>、その積極的な導入を企図したのである。なお、教育内容や教員配置は人材養成の目的に沿って決定されることが望ましいが、法学系大学院はスーパージェネラリストを養成するのか、専門職を養成するのか、それともその両者かという論点があり、議論百出の状態という（松浦 1997, 69頁）。また専修コースでは、一定の知識を既に修得した実務経験者を受け入れるケースも多く、研究指導よりも日常的な職業実

実践知識の体系的整理に重点を置いている（石井他 1991）。ただしそれは、現場の知から従来の大学の知を再構成するものなのか<sup>12)</sup>。むしろ、従来の大学の知から現場の知を再構成する、つまり、伝統的な知の階層性に依拠した教育を企図しているとも推察される。

職業実践知を学問知から再構成することには意義があるだろう。また、実務経験者（学生としても教員としても）を多数受け入れることで、大学の知自体が変容する可能性もある。この点については、専修コースの卒業生がある程度輩出されていることから、実証的な考察が待たれる。なお、専修コース設置に続き、法学系大学院を取り巻く環境はさらに変容する。いわゆるロー・スクール構想の登場である。ロー・スクールは、専修コースとはかなり異なる文脈で語られている。

青山（1999）によれば、ロー・スクール構想は大きく2つある。1つは、4年制の教養学部を前提としたアメリカ型のロー・スクール案。アメリカのプロフェッショナル訓練は、明らかに職業的性格を持つが、それは大学と結びついた高度の一般（普通）教育を通じた社会化機能を前提としている（Freidson 2001, p.86）点に特徴がある。この案は、入学者に幅を持たせ多様な分野を基盤とした法曹を理想とする考えである。もう1つは、法学部と法学修士課程を統合した日本型法科大学院案。これは学部後期課程と修士課程を連結するもので、前者で基礎的法学教育、後者で高度な法学教育を行う考えである。また、実務教育は司法研修所を利用することから、修士課程では高度の法学理論教育に徹することが可能という<sup>13)</sup>。

さらに第3の法曹大学院案を提唱する「法曹養成と法学教育に関するワーキング・グループ」（1999）は、ロー・スクール課程と実務技術訓練との切り離しを主張する。そして、実務技術訓練は、純然たる実務家によって行うことが必要であり、また定型的な性格を免れないので、本来自由な発想による創造的思考を生命とする大学の一部であるロー・スクール課程の教育にふさわしくないと考える。教育課程については、基礎科目については必修制を、応用科目については選択必修制を設け、内容の標準化が不可欠とする。なお、実務家に必要な高度な法学理論教育を達成するには、実務的な諸問題を教育の内容および方法において大幅に取り入れることが必須と謳っているものの、学問知と職業実践知に対する考え方は、専修コースと基本的に変わりはない。

法理論教育と実務の関係について別の議論も参照しておこう。落合他（2001）では、理論と実務の教育の融合を前提とした上で、現行の大学の法学教員は、実務教育はもちろん法曹養成教育に失敗した教員で、法理論教育も行い得るのか疑問を呈している<sup>14)</sup>。他方で、理論担当教員、実務担当教員という、理論と実務を過度に区分する発想の弊害も説き、理論と実務との架橋を実現する教員像を模索している。実践の知からのアプローチをどこまで企図しているかは不明だが、ロー・スクールは新しい大学知を展開する可能性も秘めている。

何れにせよ、限られた資料に依拠する限り、専修コースだけでなくロー・スクール構想においても、高度な理論・体系的な教育を前提とした専門職業人養成という立場は踏襲されている。これは、伝統的な専門職教育観に立脚すれば当然である。実務法曹側はどうみているのか。宮川（1999）は、ロー・スクール構想反対論、実務修習中心のシステムを維持した上での容認論、法曹一元下の養成制度に関する日弁連側の積極的なリード論の存在を指摘するが、司法試験や資格制度のあり方の議論が中心で、実践的知をいかに大学知に関与させるかという視点は弱い。また、法科大学院教授の

間は研究を諦める覚悟がある（落合他 2001）との指摘も、実践的な教育から研究の視角が欠落しているように見える<sup>15)</sup>。穿った見方をすれば、大学は学問知の、実務サイドも法曹の地位やシステムの保持に固執している。だが、職業の自律性が専門職の構成要素だったことを想起すれば、現状を保持する姿勢もまた当然である。プロフェッショナル・スクールの動向に対する評価は、従来の専門職概念に立脚して見るか否かで根本的に変わってこざるを得ない。

## 6. 大学知の限界論を越えて

専門職が前提としてきた理論的・体系的知識は職業実践的な知識に連なりにくいことや、既に軌道に乗った大学院での専門職教育や胎動中の専門大学院構想が、伝統的な大学知の枠組みに立脚していることを指摘するのは容易い。だがそれは、「プロフェッションの概念を精緻化し、専門職をめざす職業が専門職といえるのか黑白をつける」作業と同じ手法である。大学知の限界を指摘したところで、大学におけるプロフェッショナル養成という水面に一時的な波紋を生じさせるに過ぎない。では知の限界論を越えて、大学のプロフェッショナル養成を機能させる手だてはあるのか。

1つの方向は、専門職教育の新しい枠組みを、知の構造をめぐる議論から考察することである。例えば、現場と大学における知識生産の様式を論じたモード論（Gibbons 訳書）の検討である。小林によれば、モード1は、普遍性を重視し個別学問を基盤とした個人ベースの知識生産様式、モード2は、現実的な有効性を重視し学問横断的な集団ベースの知識生産様式である。大学の外の社会ではモード2が一般的で、そこにモード1との乖離が生じる。モード2で必要とされる、1) 基礎的能力、2) コンフィグレーションの能力、3) コラボレーションの能力、4) ブローカーの能力のうち、モード1で対応できるのは1)のみで、大学自身がモード2にふさわしいものへと進化する必要性を説く（小林 1998）。そして、研究と教育を制度的に切り離すことを提唱する（小林 2001）。

モード論は研究に焦点を合わせたものとしながら、仕事に基づく学習（work-based learning 以下WBLと呼ぶ）の文脈で論じたのがBoud（2001）である。Boudは、モード論を仕事に基づくコースと伝統的な学問プログラムにおける知の位置づけを考える際の有用な枠組みとみなす。そしてBowden&Marton（1998）を援用しつつ、従来型のカリキュラムは、既に問題として設定された課題を実践的に解決する手法を学ぶが、そもそも問題自体が何かを設定する能力を涵養するものではないとし<sup>16)</sup>、状況認識力をWBLの特に重要な要素と考える。特定の場面に依存しかつ一時的な偏狭な知（local knowledge）を重要視するのである。そして、WBLにとってモード1的な知識は必ずしも不適切とはいえないが、学問の枠組みに基づく課程を解体し柔軟に組み替える必要性を訴える<sup>17)</sup>。

ArgyrisとSchön（1974）は、プロフェッショナル・スクールの知のあり方を、実践の理論という点から展開する。行為を支配する理論にはモデル1とモデル2があり、前者が設定目標の達成（勝利）を最大の関心とし、感情の抑制と合理的な振る舞いを目的とするのに対して、後者は有用な情報の収集とその自由な選択、そして選択に対する自己責任を目的とする。佐藤（1996）はそれを次のようにまとめている。従来の専門家の実践（モデルI）は、個人としてクライアントの抱える問



題に対し専門的知識や科学技術を合理的に適用する、技術的合理性に基づく実践をいう。新しい専門家の実践（モデルⅡ）は、同僚と協同しクライアントとも協同関係を築いて、複雑な文脈の中で問題を探索し学び合って解決する、対人的な基礎に立った実践をいう（佐藤 1996, 69頁）<sup>18)</sup>。その上で Argyris と Schön は、従来のプロフェッショナル・スクール思想—①実践の理論は基礎理論から導出される、②スクールでは技能を導く基礎理論を教え、その応用（秘技的性格）は実践の場が教える、③専門家のように思考することを教える—のいずれも問題であり、学校と現場の垣根を崩したモデルⅡの教育の重要性を説く。モード論と実践の理論は、従来の大学の知とは相容れない現場の知の構造を明示するという点では、共通の視点に立脚したものといえる。

もう1つの方向は、専門職教育に関する新しい枠組みを、当該職業が大学に対して主体的にアプローチしている事例から考察することである。先述した法学系大学院は、既に法学という学問体系が確立している中で、大学にどのようなプログラムを導入するかという話であった。既に学問体系が確立されている場合、他の分野も法学系に類似したパターンを辿ることが予想され、ここでの検討対象とはなりにくい<sup>19)</sup>。興味深いのは、学問として確立されておらず、かつ職業サイドからアプローチが行われる場合である。

例えば、我が国の大学職員（大学行政管理のプロフェッショナル）をめぐる養成プログラムがそうである。現段階では限られた資料しかないものの、現職の大学職員が中心になってプロジェクトを組み、カリキュラム開発を行っているという。芦沢（2001）は、大学院修士という学位を重視する理由として、1）アカデミックな研究の基本的なコンセプトや方法論の学習、2）大学の存立基盤としての理念や歴史の学習、3）情報化、グローバル化に対応した横断的専門的な学習、4）教員とのネットワークづくり、5）職員の社会的ステータスの向上、を挙げる。大学職員の場合、大学院という学びの場＝職場という特殊な文脈性を帯びており、上記理由にもその点は指摘されている。また、専門職に期待される具体的な職能像が見えないとしながらも、プログラムの科目一覧が案として示され、その内容は包括的かつ具体的である。

それをみると、マネジメントを大学という文脈から再構成した上で、大学そのものと業務に関する知識、そして業務に付随する技能を学ぶことを重視しているという印象を受ける。そこから敢えて大学行政管理職のプロフェッショナル像を描くとすれば、大学の制度や組織、業務全般に関する知識に精通した者となる。確かに、知識に精通していることは職務遂行の基盤になるだろう。また、従来大学で扱わなかった知という意味では、まさに現場の知の導入の試みに他ならない。だが、業務遂行を支える現場の知とは、本当にこうした知のみを指すのだろうか。こうした知への集約過程で削ぎ落とされたもの、あるいは日常業務で十分に意識されていない能力はないのだろうか。仮に確固とした知となり得ない、いわば「ゆらぎの」知が現場に存在するならば、カリキュラムにもその「ゆらぎ」が積極的に必要である。大学のカリキュラムだからといって、専らリジッドなものを想定する必要はない（従来の研究者養成型プログラムも、決してリジッドであったわけではない）。現場の文脈にこだわり、大学という文脈に過度に絡め取られない今後の展開を期待したい。

## 7. 結論

自由市場における競争と企業管理による効率性が要求される中で、自己利益のために独占を保ち、消費者利益にも寄与していないとの批判を受け、プロフェッショナルの基盤は脆弱化しているという (Freidson 2001, pp. 2-3)。我が国でも、プロフェッショナル・スクールの議論の隆盛と並行して、専門職における不祥事が日常的なニュースとなり、その教育のあり方が問われている<sup>20)</sup>。そもそも専門家の仕事は、市場原理や効率性に馴染まないものと反論するのは容易い。だがその反論を含めて専門職が社会に受け入れられるためには、当たり前のことだが、専門家が専門家らしい仕事を遂行するしかない。そして仮にプロフェッショナルの養成を大学が標榜するのならば、専門家が専門家らしい仕事を遂行できる能力を涵養するしかないのである。

ではその際、大学は個々の学問を基盤とした理論的・体系的知識を前提にスタートすべきなのか。またリジッドなコースワーク中心のカリキュラムを組むべきなのか。これらは一見すると自明のように思われるかもしれないが、教育コンテンツの職業的なレリバンスという点では何も保証していない。我々大学に籍を置く者は、専門職の現場の知をほとんど知らない。また専門職の現場で働いている者も、自らがどういった能力を基盤に職業実践を行っているかに自覚的でない。これは、アカデミックな畑を歩んできた大学教員だけでなく、経験者として採用された教員にとっても、専門職教育が容易に機能し得ないことを示唆している。

知の変革というお題目の提唱から一歩抜け出すには、個々の職業の現場の知を地道に考察していくしかないように思われる。大学人や現場の職業人の中からそれを実践する人材が登場するための布石に本稿がなれば幸いである。専門職のための教育・訓練が必要なことは認める。だが、大学で専門職教育を行うことを前提にすると、あまりにも落とし穴が多い。明らかにされた現場の知を、大学に取り込むことが困難と判明すれば、潔く大学とは切り離し、それに相応しい場に教育資源を配分すればよい。むしろそうした態度こそが、知の府としての大学には相応しいのではなからうか。

### 【注】

- 1) 1980年-2000年の20年間に修士課程入学者が最も伸びたのが社会科学系で6.4倍に拡大している。ただし就職率は5割と自然科学系に比べて極めて低い水準にとどまっている。
- 2) 本稿では、プロフェッションを専門職と呼ぶ。専門家 (プロフェッショナル) と類似する言葉として、スペシャリストとかエキスパートがあり、これらの定義も学術的に確定しているとは言い難い。例えば新堀は専門家という用語を以下のように分類している。

種 類	基 準	反 対 語
1. プロフェッショナル	科学的知識（高等教育）	アマチュア
2. エキスパート	実践的能力（組織的訓練）	レイマン
3. ベテラン	経験（カン、コツ）	ルーキー
4. スペシャリスト	領域	ジェネラリスト

出所：新堀（1970, 64頁）

- 3) 雇用形態が個人事業主から組織雇用者へと移行する過程で、専門職は、組織分析とりわけ官僚制化の影響という視点からも論じられてきた（例えば Thompson 訳書, Etzioni 訳書など）。どういった組織のあり方が専門職の特性を保つのか、またパフォーマンスを向上させるのかは、大学の組織改革という視点からも興味深いテーマである。また、専門大学院の問題は、学士課程教育のあり方にも影響を及ぼす。ロー・スクールの議論などでは、ロー・スクールのない法学部を受験生は敬遠するといった議論や法学部の教養学部化の議論なども行われている。大学の知のあり方を議論するには、専門学部のあり方を含めてトータルに考察する必要がある。これらはいずれも重要な課題だが、今回は紙幅の都合もあり扱わない。
- 4) 逆に伝統的プロフェッションを対象とする研究では、専門職であることが自明視され、専門職研究という視点が曖昧化する危険性も孕んでいる。伝統的プロフェッションといえども、キャリアや職能形成の実態は時とともに変容すると考えるならば、職業特性を再検討する必要がある。こうした研究の展開は不十分だが、弁護士のキャリア分析を行った（堀 2000）などは参考になる。
- 5) 専門職の実務対象が狭すぎると機械的応用になるし、広すぎると漠として体系理論が利用されにくいというのが論拠になっている。
- 6) ただし学問的な知識は、実践の知を再構築する法則性を発見する機能を持つという。抽象概念に支配された知識のみが課題を再定義し、新たな課題を捉えることができ、この抽象性こそが、プロフェッションという競争的システムにおける生き残りを可能にするものだと指摘している。
- 7) なお、訓練機関と実践集団が分離している場合、大学は供給量を制限しようとしなないし、好きなものを教える（実践から遊離した知）可能性があり、実践家と大学の利害は必ずしも一致するとは限らない（Burrage, Jarausach & Siegrist 1990）との指摘もある。
- 8) 反省的実践の中核は実践による学習（learn by doing）であり、そこでの能力は、教えられることを通じてではなくコーチの役割によって導かれる。
- 9) カリキュラムも、基礎科学と応用科学の後に実践の技能という順序になっており、実践的知識は目的に対する手段の関係についての知識として解釈されているという。なお、医学・歯学・農学・工学は応用科学のモデルが比較的役立つ分野として位置づけている。
- 10) 具体的には松浦（1997, 67頁）を参照のこと。
- 11) では、大学における研究者養成で中核となる知識とは何なのか。大学の研究者になる者にとって大学院教育とは、プロフェッショナル・スクールで想定されているコース・ワークではなく、OJTあるいは徒弟制であったといえる。アカデミック・プロフェッションの養成は、高度専門

- 職教育の本質をついているのかもしれない。
- 12) 具体的には、実務家を招いてのカリキュラム策定等がなされたか等を検証する必要がある。なお、日・欧米との組織編成原理の違いに基づいたビジネス・スクールの模索（楠木 2001）などは、現場に根ざしたコンテンツ作成の一端を示すものといえる。
  - 13) 司法制度改革審議会の中間報告（2000）は、学部教育と法科大学院教育の機能分担を謳っており、いわゆる学部の上の二階建て大学院の発想とは異なることを示唆している（落合他 2001）。
  - 14) 理論的・体系的教育も実務教育も行えない現行教員という議論は、大学教員の養成システム自体を再考する必要性を示唆するものである。
  - 15) 研究という言葉の持つ意味には注意が必要である。大学という文脈で研究という言葉を用いる際、それは学問的な理論・体系性を指すケースが多い。だがここでの研究が指す意味は、実践の知の探求である。実務サイドにはそうした発想が欠けているように思える。
  - 16) 現場からのアプローチという場合、我々がすぐに想定するのは精選された規範となる事例と、その事例における解決法の学習である。だがそれは実践からの学習とイコールではないことには注意を要する。
  - 17) なお、モード1（学問）の知とモード2（専門職）の知の統合は、そもそも両者が質的に異なることや職業実践の知の枠組自体の未解明さ故に難しいとしている。小林（1998）もモード2に対応する教育を大学に持ち込むことの困難性を指摘している。
  - 18) 新旧プロフェッショナルのパラダイムは（Argyris & Schön 1974, pp.154-155）を参照のこと。
  - 19) 大学にプロフェッショナル養成が入り込む場合、大学側から働きかける場合と職業側から働きかける場合が想定される。それらの異同を含め、「知」の捉え方に着目して歴史的な考察を行うことには意味がある。
  - 20) 我が国で展開されているプロフェッショナル・スクールの議論において、専門職の倫理問題の扱い（カリキュラムへの組込等を含めて）は非常に低調である。科学技術者の倫理問題を論じた Harris, C. E., Pritchard, M. S., & Rabins, M. J.（訳書）によれば、専門職の責任は、専門職の倫理規定を基盤とする基礎的義務を越えた人格と美徳をも包摂するものである。職業上の倫理問題は、専門職のみの該当事項ではないが、専門家と素人の間には傾斜のついた人間関係（京極 1995 (a)-(f)）が生じるため、専門家は倫理に対するさらなる自覚を求められる。学士課程で共通教育として職業倫理を学び、プロフェッショナル・スクールでさらに該当専門職に関わる倫理を学習することが望ましいと考えるが、そのどちらも現在の大学教育には欠落している。

### 【参考・引用文献】

青沼吉松『産業社会の展開』NHK 市民大学叢書10, 日本放送出版協会, 1969年。

青山義充・戒能通厚・國井和郎・小林利治・本間通義・松尾達彦「変わりつつある法学系大学院と法学部」『ジュリスト』No.1125, 有斐閣, 1997年, 36-63頁。

青山義充「法曹養成における大学の役割」『ジュリスト』No.1168, 有斐閣, 1999年, 9-15頁。

- 阿形健司「専門職」概念の再検討』『愛知教育大学研究報告』44（教育科学編），愛知教育大学，1995年，83-90頁。
- 芦沢真五「大学行政専門職養成修士課程カリキュラムの展望について」『大学行政管理学会誌』第4号，2001年，49-61頁。
- 石井紫郎・鈴木重勝・成田頼明・堀 龍兒・三井哲夫「新しい大学院の課題と展望」『ジュリスト』No.975，有斐閣，1991年，38-61頁。
- 石井善助『現代のプロフェッション』至誠堂，1969年。
- 市川昭午『未来形の大学』玉川大学出版部，2001年。
- 伊東道生「暗黙知と知の創発」田浦俊春・小山照夫・伊藤公俊編『技術知の本質』新工学知-2，東京大学出版会，1997年，113-134頁。
- 太田 肇『プロフェッショナルと組織』同文館，1993年。
- 太田 肇『仕事人と組織』有斐閣，1999年。
- 落合誠一・安念潤司・加藤哲夫・上原敏夫・久保利英明「法科大学院構想と法学教育—司法制度改革審議会「中間報告」をめぐる—」『法学教室』No.246，有斐閣，2001年，9-35頁。
- 京極純一「政治倫理という場面」『時の法令』No.1496，大蔵省印刷局，1995年(a)，33-39頁。
- 京極純一「専門職業の職業倫理」『時の法令』No.1498，大蔵省印刷局，1995年(b)，55-62頁。
- 京極純一「職業倫理」『時の法令』No.1500，大蔵省印刷局，1995年(c)，56-63頁。
- 京極純一「法治・権力・腐敗」『時の法令』No.1502，大蔵省印刷局，1995年(d)，33-40頁。
- 京極純一「さまざまな腐敗」『時の法令』No.1504，大蔵省印刷局，1995年(e)，40-47頁。
- 京極純一「権力の悪」『時の法令』No.1506，大蔵省印刷局，1995年(f)，53-59頁。
- 楠木 健「日本のビジネス・スクール：競争力再生のための人材育成に向けて」青木昌彦・澤昭裕・大東道郎・通産研究レビュー編集委員会編『大学改革—課題と争点』東洋経済新報社，2001年，251-281頁。
- 小林信一「新しい知識生産と人材育成」『ビジネス・レビュー』Vol.45，No.4，千倉書房，1998年，19-30頁。
- 小林信一「大学教育の職業的レリバンスと大学の組織設計」青木昌彦・澤昭裕・大東道郎・通産研究レビュー編集委員会編『大学改革—課題と争点』東洋経済新報社，2001年，283-305頁。
- 佐藤学「実践的探求としての教育学—技術的合理性に対する批判の系譜—」『教育学研究』第63巻，第3号，日本教育学会，1996年，66-73頁。
- 清水聖幸・茂里一紘「日本の理工系大学院教育の抜本的改革」青木昌彦・澤昭裕・大東道郎・通産研究レビュー編集委員会編『大学改革—課題と争点』東洋経済新報社，2001年，223-249頁。
- 新堀通也『社会教育の方向』帝国地方行政学会，1970年。
- 新堀通也編著『大学教授職の総合的研究』多賀出版，1984年。
- 鈴木重勝「大学院教育改革の背景と方向」『ジュリスト』No.975，有斐閣，1991年，62-68頁。
- 田浦俊春「プロセス知の視点」田浦俊春・小山照夫・伊藤公俊編『技術知の位相』新工学知①，東京大学出版会，1997年(a)，65-77頁。

- 田浦俊春「設計開発プロセスの喩え」田浦俊春・小山照夫・伊藤公俊編『技術知の本質』新工学知②, 東京大学出版会, 1997年(b), 69-87頁。
- 竹内洋「専門職の社会学—専門職の概念—」『ソシオロジ』 Vol.16, No. 3, 社会学研究会, 1971年, 45-66頁。
- 館昭「米国の大学における高等職業教育の成功」青木昌彦・澤昭裕・大東道郎・通産研究レビュー編集委員会編『大学改革—課題と争点』東洋経済新報社, 2001年, 185-204頁。
- 東京大学大学院法学政治学研究科「法曹養成と法学教育に関するワーキング・グループ」 「ディスカッションペーパー」『ジュリスト』 No.1168, 有斐閣, 1999年, 16-24頁。
- 中野秀一郎『プロフェッションの社会学』木鐸社, 1981年。
- 日本労働研究機構『プロフェッショナルの仕事と管理に関する調査研究—R/D技術者・番組制作者・記者—』調査研究報告書 No.55, 1994年。
- 日本労働研究機構『専門的職業の労働市場に関する調査研究』資料シリーズ No.92, 1999年。
- 堀有喜衣「弁護士の業務の多様化とキャリア形成の分化」『日本労働研究雑誌』 No.481, 2000年, 26-35頁。
- 松浦好治「国立法学系大学院の試み」『ジュリスト』 No.1125, 有斐閣, 1997年, 64-71頁。
- 宮川光治「ディスカッション・ペーパーに対する意見—実務法曹の観点から」『ジュリスト』 No.1168, 有斐閣, 1999年, 36-38項。
- 宮下清『組織内プロフェッショナル』同友館, 2001年。
- 民主教育協会『IDE—プロフェッショナル・スクールの可能性』 No.402, 1998年。
- 文部省大学局編『大学資料』第52・53号, 財団法人文教協会, 1975年。
- 文部省大学局編『大学資料』第113号, 財団法人文教協会, 1990年。
- 柳田幸男「日本の新しい法曹養成システム(上)」『ジュリスト』 No.1127, 有斐閣, 1998年, 111-118頁。
- 柳田幸男「日本の新しい法曹養成システム(下)」『ジュリスト』 No.1128, 有斐閣, 1998年, 65-70頁。
- 山田正喜子『アメリカのプロフェッショナル』日経新書307, 日本経済新聞社, 1979年。
- 山田 礼子『プロフェッショナルスクール』玉川大学出版部, 1998年。
- Abbott, A., *The System of Professions*, The University of Chicago Press, 1988.
- Argyris, C. & Schön, D. A., *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass Publishers, 1974.
- Beckman, S., "Professionalization : Borderline authority and autonomy in work" in Burrage, M. & Trestendahl, R. ed. *Professions in Theory and History*, Sage Publications, 1990, pp.115-138.
- Boud, D., "Knowledge at Work : Issues of Learning" in Boud, D & Solomon, N. ed. *Work-based Learning*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001, pp. 34-43.
- Bowden, J & Marton, F., *The University of Learning*, Kogan Page, 1998.
- Burrage, M., Jarausch, K. & Siegrist, H., "An actor-based framework for the study of the professions" in

- Burrage, D & Torstendahl, R. ed. *Professions in Theory and History*, Sage Publications, 1990, pp.203-225.
- Collins, R., "Changing conceptions in the sociology of the professions" in Trestendahl, R. & Burrage, M. ed. *The formation of Professions*, Sage Publications, 1990, pp.11-23.
- Etzioni, A. 1964, 渡瀬浩訳『現代組織論』現代社会学入門2, 至誠堂, 1967年。
- Freidson, L., *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*, The University of Chicago Press, 2001.
- Gibbons, M. 1994, 小林信一監訳『現代社会と知の創造 – モード論とは何か』丸善, 1997年。
- Harris, C.E., Pritchard, M.S., & Rabins, M.J. 1995, 日本技術士会訳編『科学技術者の倫理 – その考え方と事例 –』丸善, 1998年。
- Larson, M. S., "In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid" in Trestendahl, R. & Burrage, M. ed. *The Formation of Professions*, Sage Publications, 1990, pp.24-50.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書, 1993年。
- Michaele, B., Konrad, J. & Hannes. S., "An actor-based framework for the study of the professions" in Burrage, M. & Trestendahl, R. ed. *Professions in Theory and History*, Sage Publications, 1990, pp.203-225.
- Sevensson, L. G., "Knowledge as a professional resource : case studies of architects and psychologists at work" in Trestendahl, R. & Burrage, M. ed. *The Formation of Professions*, Sage Publications, 1990, pp.51-70.
- Schön, D. A. 1983, 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版, 2001年。
- Schön, D. A., *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, 1987.
- Stehr, N. 1992, 石橋省二監訳『実践 <知>』お茶の水書房, 1995年。
- Thompson, V. A. 1961, 大友立也訳『洞察する組織』好学社, 1971年。
- Torstendahl, R., "Essential properties, strategic aims and historical development : three approaches to theories of professionalism" in Burrage, M. & Trestendahl, R. ed. *Professions in Theory and History*, Sage Publications, 1990, pp.44-61.

# Professional Education Reconsidered: A Conflict between Academic Knowledge and Practical Knowledge

Naoyuki OGATA \*

The government and universities are taking an increasing interest in professional education, especially in the field of social sciences. However in Japan, the concept of professions and the substantial validity of professional education have not been fully discussed. Though theoretical academic knowledge is indeed characteristic of the professions, former studies of professions have not made clear the relationship between academic knowledge and practical knowledge. Academic knowledge requires universality, however professional practical knowledge depends on the context in which the knowledge is applied. Therefore professional education is in a dilemma whether to cling to “rigor” or to pursue “relevance”. The plan to establish professional graduate schools in Japan is proceeding according to the orthodox approach to professional studies. However it is doubtful whether it works effectively. We need to construct a theory in practice to overcome the limit of academic knowledge and establish a valid professional education system. There are two approaches for building a new framework of professional education. One is to enquire into the constitution of knowledge itself. For example, argument concerning the mode of knowledge production will be of use. The other is to accumulate case studies on knowledge practice. In the latter case, subject areas where the academic system is not well-established may be more meaningful. What we have to do is not to presuppose academic knowledge, but to ascertain the possibility and the limitation of it.

---

\* Associate Professor, R.I.H.E., Hiroshima University