

シヨーンの省察的実践論の諸前提の分析

An Analysis of the Assumptions of Schön's Theory of Reflective Practice

三品 陽平
MISHINA Yohei

Currently, the concept of reflection is so widely accepted in the field of teacher education that it seems unnecessary to question the concept in depth. This unreflective nature of the concept of reflection needs to be reexamined, as it may mask some problems of teacher education theories and teacher education curriculum reform practices.

The Reflective Practitioner, by Donald A. Schön (1983), was a catalyst for the acceptance of the concept of reflection in the field of teacher education. The concept of “reflection-in-action” developed in the book was quickly accepted in the field of teacher education in the U.S., and was subsequently introduced to other countries around the world. In this regard, a detailed understanding of Schön's reflection-in-action concept is helpful in relativizing the concept of reflection in the field of teacher education. Based on the above, the author has already analyzed various characteristics of the concept of reflection in action.

In order to further deepen our understanding of the concept of reflection in action, this study aims to clarify the various assumptions that underlie the concept.

With reference to Schön's various works, we will identify the theories, concepts, or preconceptions that are the assumptions of the concept of reflection.

As a result of the analysis, “a loose, non-traditional view of the profession,” “Dewey's methodology of inquiry,” “Goodman's constructionist view,” “the concept of knowing-how,” “displacement of concepts as a source of creativity,” “Argyris and Schön's theory of organizational learning,” and “emphasis on self-understanding reflection in professional practice” were found as assumptions of Schön's concept of reflection.

1 本研究の背景

現在、省察（reflection）概念は諸外国の教師教育政策の基本哲学として広く受容され（佐藤 2011: 52）、さまざまな教師教育、教員養成の理論や実践に取り入れられている。それは言説化の様相を呈

していると言えよう。すなわち、教師教育領域において無批判に取り入れられ、それを批判することがはばかれるような聖性（今津 1994: 47）を帯びてきているようである。そうした聖性は、時に省察を軸に据えた教師教育の抱える問題を覆い隠してしまうかもしれない。この点、教師教育領域に広くいきわたった省察概念を今一度相対化し、その長所・短所を丁寧に分析する必要がある。

省察概念が現在のように浸透した一つの契機として、ショーン（Donald Schön）の *The Reflective Practitioner* が挙げられる。そこで論じられた省察的実践（reflective practice）の理論およびその中核概念の「行為の中の省察（reflection-in-action）」は、1983年に出版されて以降、瞬く間にアメリカの教師教育領域に受け入れられ、1986年には、のちのアメリカ教員養成改革をけん引するホームズグループの報告 *Tomorrow's Teachers* でも言及された（Holmes Group 1986: 62）。また、1987年にはアメリカ教育学会のシンポジウムで省察的実践がテーマとして取り上げられている（Grimmett & Erickson 1988: 1）。さらに、省察的実践者の教育を論じた *Educating the Reflective Practitioner* が1987年に著され、その浸透は加速した。

このように、教師教育領域において省察概念の受容、浸透に大きな影響を及ぼした彼の理論は、どのようにして教師教育研究者や実践者に受け入れられ解釈されていったのか。このことを究明することは、言説化の様相を呈する省察概念を相対化する上で役に立つと考えられる。そしてその究明の前段階として、ショーンの省察的実践論、そのうちでもとりわけ行為の中の省察概念の詳細な理解が重要であると考え、執筆者はすでに行為の中の省察概念の諸相の分析および諸特徴の明示を行っている（三品 2022: 6-16）。

2 本研究の目的

本研究では、以上の究明の前段階の続きとして、ショーンの省察的実践論全体、その中でも特に行為の中の省察概念を支える諸前提を明らかにすることを目的とする。ある概念が受容されるのは単にその概念が妥当だからではなく、その概念が背景とする前提がすでに受容されているから、あるいは少なくとも受容される素地があったから、と考えることができる。本稿で明らかにするショーンの諸概念の諸前提と、その諸概念を受容した教師教育研究者および実践者の抱く諸前提とを今後比較することは、省察概念の言説化を分析するうえで意義があると考えられる。

3 本論における前提の意味

前提¹⁾とは通常、あることがらが成り立つためのまえおきとしての条件のことを指す。例えば論理学における三段論法の大前提と小前提はその結論の成立のための条件である。それら前提は命題として言語的に明示化されている。他方、三段論法ほど形式的ではなくとも、私たちはいくつかの前提をもとに何らかの結論や仮説を推論することがある。この場合の前提は命題のように言語的に明示化されていないかもしれないが、いくぶんか意識化されたものであろう。ただ、言語化の有無にかかわらず、前提は、ある認識や判断、行為の正しさを成立させるために利用されている。この

道具や手段としての命題が体系的に複数集まれば理論の体裁をとり得るだろう。

次に、上述の前提とは異なるレベルの前提もある。その例として、私たちが自然と受け入れているものの見方や考え方、つまり先入見を挙げることができる。先入見とは、何らかの歴史に帰属する人間を構成するものであり、理解の条件である（ガダマー 2008：437）。ガダマーは、こうした先入見がわれわれの「現在の地平を形成している」（ガダマー 2008：479）という。先入見は、我々にとって前景をなすものではなくその前景を成立させる背景であるから、通常、言語化されることなく、また、意識化されるようなものではない。こうしたレベルの前提は、私たちに自覚されることなく私たちの認識や判断、行為を導くものであり、ただ再帰的にのみ自覚されるものであると言えよう。

以上を踏まえると、前提には、明確に言語化・意識化された命題形式のものや、いくらか意識化された非言語的なもの、そして、意識の背景に退いた無自覚的なものがあり、それらのいずれも、ある認識や判断、行為などの正しさを成立させたり、ある方向に導いたりする機能を有することになる。本稿ではこうした意味として前提をとらえ、この意味におけるシヨーンの省察的実践論の諸前提を、彼の著作等から読み取ることのできる範囲で明らかにしていく。

4 シヨーンの抱く諸前提

前提1：伝統的ではない緩やかな専門職観

専門職とは伝統的な意味において、医師や弁護士といったごく一部の職業を指す職業分類である。例えばリーバーマン（Myron Lieberman）は、「自律性」や「サービスの強調」「自治的な組織」等の8つの要件を挙げているが（Lieberman 1956: 2-6）、その要件に従えば、教師やジャズ演奏家、スポーツ選手、設計士、技術者、ビジネスマンなどは、専門家たりえない。

シヨーンはそうした伝統的な専門職観があること、また、医師や弁護士以外の多くの職業が準専門職や擬似専門職と呼ばれていることを把握したうえで、伝統的な専門職観にとらわれることなくきわめて多様な職業を専門職として扱っている（Schön 1983）。これより、彼が、教職を専門職に含めるような緩やかな専門職観を抱いていたことは確かである。もし彼が伝統的な専門職の事例に限っていたら、省察的実践論は全く異なったものとなっていたかもしれない。

前提2：デューイの探究方法論

シヨーンは1992年の論文“The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education”において、自らの省察的実践概念と、デューイ（John Dewey）の探究（inquiry）概念との関係を次のように述べている。

私の博士論文の基礎として取り上げたLogicは、デューイに対する私の考えを変えた著作であった。それから30数年後、*The Reflective Practitioner*を書き上げる中で、1950年代中頃のハーバード大学哲学学部においては不適當であつたであろうその論文を、今、私は専門職実践

の経験的研究に基づいて手直ししていることに気が付いたのである。事実上、私はデューイの探究の理論の私独自のバージョンを作ろうとしていたのである。つまり、「省察的実践 (reflective practice)」をデューイの「反省的思考 (reflective thought)」の私のバージョンとして捉えようとしていた。(Schön 1992: 123)

以上の言明から明らかなおと、また、ショーンが *The Reflective Practitioner* において行為の中の省察に携わる専門家や実践者のことを「探究者 (inquirer)」と繰り返し呼んでいたこと (Schön 1983: 137, 139, 150, 152, 163, 164, 165, 166, 182, 186, 272, 273, 276, 277, 280) から示唆される通り、ショーンは優れた専門職実践を理解するその基礎に、デューイの探究 (= 反省的思考) を前提として抱いていたと言える。

デューイにおける論理学とは探究の方法論のことであり (Dewey 1938: 12-4)、それはすなわち、すぐれた探究の一般的方法、および、その方法を基礎づける形而上学的前提からなるものであると考えられる。

探究の一般的方法について言えば、デューイは探究を「不確定状況から確定的に統一された状況への、方向付けられ制御された変容」(Dewey 1938: 121) と定義し、その変容は、観念操作と観察操作の2つの相互作用によって進められるとしていた。

こうした探究の一般的方法に関するデューイの整理は、明らかにショーンの行為の中の省察の枠組みとして機能している。ショーンはデューイの *Logic* に依拠しつつ専門職の直面する状況を「不確実性、混乱、不確定性によって特徴づけられる問題状況」(Schön 1983: 15-6) ととらえ、それを確定された状況へと変容するわざの中核に行為の中の省察を据えていた (Schön 1983: 50)。他方、その変容のプロセスにおいてショーンは観念操作や観察操作といった言葉を使わないが、思考と行為の相互作用を強調している点 (Schön 1983: 280) は、デューイの探究方法の基本構造に即したものであると解釈できるだろう。

不確定状況の確定状況への変容、という点に関しては、ショーンは彼の博士論文の頃から、その変容が観念操作に終始するものではなく、「現実在的 (existential)」なものであるとするデューイの主張を高く評価していた (Schön 1954: 187)。すなわち、行為によって状況を実際に変容するという探究の問題解決的側面に価値を見出している。他方、博士論文においてショーンは、探究の知識創出的な側面には目を向けていない。すなわち、ショーンは博士論文において、知識創出を目的の一つとする「科学的探究 (scientific inquiry)」にではなく、実践的な問題解決を志向する「常識的探究 (common sense inquiry)」(Dewey 1938: 66) に焦点化してデューイの探究をとらえていた。こうした傾向は、専門職実践の分析を試みている *The Reflective Practitioner* においても踏襲されている。つまり、正確に言えば、ショーンはデューイの常識的探究の彼のバージョンを作ろうとしていたと言えよう²⁾。

次にデューイの形而上学とショーンの前提との関連を見る。牧野は、デューイ哲学の最も包括的

な名称として自然主義を挙げ、それを一種の形而上学であるとした上で、その特徴を5つ挙げている（牧野 1964: 330-62）。その中で、「トランスアクションとしての経験」という特徴（牧野 1964: 342）と、「科学の器具的性格と経験への適用」という特徴（牧野 1964: 352）は、ショーンの行為の中の省察概念の特徴にも現れている。

前者について、ショーンは専門家と状況との関係を、デューイとベントレーの著作（Dewey & Bentley 1949）を参照しつつ「トランスアクション（transactional）」なものであると捉えている（Schön 1983: 150）。専門家と状況との関係を相互規定的、相互依存的なものとして捉えることによって、「枠組み転換（reframing）」という行為の中の省察の重要な相³が理解可能となることを考えれば（三品 2022: 6）、「トランスアクションとしての経験」という前提は、省察的実践論において欠かせないものであろう。

後者の「科学の器具的（instrumental）性格と経験への適用」については、ショーンが行為の中の省察において、理論を器具として、例えば状況の理解や技術的問題の解決の手段として位置付けている点（三品 2022: 13）に直接的に現れている。理論は現実の諸事例から一般化された真なる知識に留まるものではなく、新たな問題状況のなかで利用されるという点で一般化しつつあるものであり、探究において役立ってはじめて真となり得るものであり、しかも常に真ではなく、状況にそぐわなければ修正を受けるものである。

真理や普遍的理論が問題状況と関わる以前から存在し、それら真理や普遍的理論に全面的に依拠することが実践的判断の合理性をもたらすという立場を批判することが、ショーンの博士論文の一つの主題（Schön 1954: 1）であったことを鑑みれば、デューイの自然主義は博士論文のころからショーンの依拠する前提となっていたとみることもできよう。こうした、真理や普遍的理論への批判的立場は、技術的合理性モデル批判という形で *The Reflective Practitioner* に受け継がれている。

以上、省察的実践論の前提としてのデューイの探究方法論を整理したが、ショーンがデューイの主張のすべてを受け入れているわけではないことにも注意を向けおきたい。

ショーンによれば、デューイの探究は、当時の応用科学の方法を基礎として考えられたものであり、デューイがそれを社会科学領域にそのまま適用できると考えていた点に問題があったという。社会現象に対する我々の解釈は、各人のもつ暗黙的枠組みによって左右されており、事実は理論負荷的なものである。この、「私たちの状況の見方や構築の仕方における存在論的違いへと十分に対決していなかった」（Schön 1992: 122-3）ことをショーンは批判する。この批判が妥当であるかどうかはまた別に議論する必要があるものの、彼は次に挙げる前提に依拠してこの批判を論じている。

前提3：グッドマンの構築主義的見解

Educating the Reflective Practitioner において、ショーンはグッドマン（Nelson Goodman）の構築主義的見解を次のように彼の理論に導入している。

実践者の行為の中の省察の見方を下支えしているのは、実践者が関わる現実に対する構築主義的見解 (constructionist view) である。その見解は、専門的わざの行使の中においてのみならず、専門的能力のその他すべての様態において、実践者を実践状況の構成者として見るように我々を導く。(中略)⁴⁾我々の知覚や評価 (appreciations)、信念は私たちが現実として受け入れるようになる我々自身によって作られた世界に根を持つ。実践者の共同体は、ネルソン・グッドマン (1978) が「世界制作」と呼ぶところのものに携わり続けているのである。(Schön 1987: 36)

ここでいう構築主義は、三品 (2017) が指摘するように、社会によって世界が構築されている面よりも個々人が世界を構築する面を強調するものである。また、個々人によって制作された多数の世界の背後に単一で真なる世界を想定しない点で徹底的な相対主義である一方、その世界制作が過去の経験によって規定されているとする点で制限付きの相対主義であると言える (三品 2017: 26-8)。

こうした構築主義的見解は、明らかにショーンの専門職実践理解に反映されている。例えばショーンは、発展途上国における子どもの栄養失調に対して、栄養学者は栄養バランスのとれた食事という枠組みから、農学者は食糧生産という枠組みから、疫学者は感染防止という枠組みから、というように、異なる専門職は、同一の問題状況に異なる枠組みを設定し、異なる解決手段を取ろうとするという (Schön 1987: 4-5)。また、同じ専門職間であっても、例えばある都市設計士はスラム街を治療の必要な状況とみなし、別の都市設計士は親密な共同体とみなすことがあると指摘する (Schön & Rein 1995: 24-5)。しかしこの指摘は、どの専門職あるいは専門家が最も正しいのか、ということを問うためになされたものではない。彼はただ端的に、各専門職、あるいは各専門家は、各々異なる世界を制作している、という世界の多元性を説明しているに過ぎない。こうした世界観は、まさにグッドマンの構築主義見解を前提としている。

行為の中の省察の特徴にもグッドマンの構築主義的見解は明確に見て取ることができる。上述の引用の後、ショーンは続けて次のように述べている。

彼ら (実践者)⁵⁾ は彼らの実践的世界とトランスアクションの中にある。つまり、実践的状況に生じる問題を枠づけ、その枠組みに合うように状況を形作り、自らの役割を枠づけ、また、その役割枠組みが実行可能なように実践状況を構築する。(Schön 1987: 36)

ショーンは、これら枠づけるプロセスこそが優れた専門職実践の核心であると論じている (Schön 1983: 39-40)。さらに、その枠組みが状況にそぐわない場合、専門家は行為の中の省察を通して「枠組み転換 (reframing)」を図っていくと考えている (Schön 1983: 129-31)。「枠組み」や「枠組み転換」、「枠づけ」、「問題設定」、といった用語によるショーンの専門職実践理解は、世界の唯一性を主張する客観主義 (Schön 1987: 36) を前提としては意味が全く異なってしまう。ひとつの世界を各々が異なる

ようにとらえているのではなく、複数の世界を各々が生きていとらえるショーンの理解は、主体による構築に強調点を置く構築主義の観点から得られるものであろう。

前提4：方法知概念

The Reflective Practitioner の序文において、ショーンは方法知に関連することを以下のように述べている。

これら事例の分析において、私は次の仮定 (assumption)、すなわち、有能な実践者は通常彼らが言えること以上のことを知っている、という仮定から始める。ある種の実践の中の知 (knowing-in-practice) を彼らは提示するが、そのほとんどが暗黙的である。(Schön 1983: viii) ⁶⁾

実践の中の知、という言葉よりも行為の中の知 (knowing-in-action) という語をショーンはよく用いるが、その意味の説明にライル (Gilbert Ryle) の方法知に関する文章を引用している。その引用の一部を次に挙げよう。

私が何かを理知的におこなうとき、(中略) ⁷⁾ 私は一つのことをしているのであって二つのことをしているのではない。私のふるまいは、とくべつな手続きあるいは様式を伴っているのであって、特別な先行者を伴っているのではない。(Schön 1983: 51) ⁸⁾

ライルはデカルト的な心身二元論を批判し、理知的な行為とは、心が意志した結果としての行為ではなく、ただ理知的な行為として遂行されているのだと主張している。ライルによれば、心とは、ある特徴を有した人間の諸行為を諸要素として持つ集合に与えられた分類的名称にすぎない。それにもかかわらず、その集合に与えられた名称と集合の要素である行為を同一レベルの二つの実在とみなすことはカテゴリーミステイクであり、そうした誤った地点から心と行為を理解しようとするあまり、西洋哲学は「機械の中の幽霊」、すなわち、意志を持たない機械的身体の中に、それを制御する幽霊としての心を想定した、と批判する (Ryle 1949: 23)。

ショーンがどこまでライルの主張を共有していたのかは定かではないものの、少なくとも、体を操作するような心を想定することなく、優れた専門職実践が行われうる、という前提を抱いていたのは確かであろう。この前提は第一に、消極的に言って、技術的合理性が想定する優れた実践のありよう、すなわち、実践以前に心の中に準備された理論 (つまり内容知) に沿って体を操作することこそが優れた専門職実践である、という想定を批判することにつながる (Schön 1983: 21-2)。

第二に、積極的には、専門職実践を支えているのは暗黙的に機能する方法知である、という主張へとつながるだろう。この前提に立てば、専門家が、なんらかの理論を特別に意識することなく優

れた専門職的技能を本人も知らずのうちに行使し問題を解決することには何の不思議もなくなる。シヨーンはそうした事例をいくつも挙げ、また、そうした知の存在を擁護する論者を幾人も挙げながら (Schön 1983: 50-4)、方法知が専門職実践の基盤であることを根拠づけていった。

このようにシヨーンは、意志する心を想定することなく優れた専門職実践が行われうることを前提として、専門職実践の基盤を、学術的理論や技術から暗黙的な方法知へ、すなわち行為の中の知へと転換させたと考えることができる。

第三に、先の「体を操作するような心を想定することなく優れた専門職実践が行われうる」という前提は、省察的实践全体の特徴として挙げられる「直観への信頼」と結びついている。

シヨーンは眼科医や銀行家といった様々な専門家が直観にしたがって判断し行為する事例、言い換えれば、ふと頭をよぎる示唆を熟慮することなく行為に移す事例をいくつも挙げている。こうした事例は優れた実践を暗黙のうちに支える行為の中の知のありようを示している。もし、シヨーンがデカルト的の心身二元論を前提としているならば、こうした直観をうまく説明することは難しいだろう。

また、行為の中の省察においてもシヨーンは直観を重視していた。行為の中の省察においては、「探りを入れ、そこからどんな感じが得られるかを試してみる遊び半分の活動」としての「探査的実験 (exploratory experiment)」(Schön 1983: 145) が重要な働きの一つを担うと考えられている。それはつまり、事前に熟慮することなく思いついたことを試しにやってみる直観的営みである。もしデカルト的の心身二元論に基づくならば、そうした営みは考えなしにおこなわれるでたらめなものであり、仮にうまくいったとしても偶然として片づけられることであって専門職実践の特徴として挙げられるものではない。それに対して、方法知を支持する立場に基づけば、前もって考えることなく遊び半分で試した営みであってもそれは暗黙的な方法知、あるいはその方法知をもたらず経験の蓄積に方向づけられたものであり、往々にしてそれでうまくいくことがあるために、専門職実践の特徴として指摘できうるものとなる。

前提5：創造性の源泉としての概念置換 (displacement of concepts)

シヨーンは1963年に *Displacement of Concepts* を著し、新製品の開発や理論の発展に共通する創発的プロセスとして概念置換という概念を提起した (Schön 1963: iv)。概念置換とは「～を…とみなすこと (Seeing ~ as…)」(Schön 1963: 106) から始まる創造的なプロセスである。シヨーンはこの具体例として、ナイロン製の絵筆の商品開発を挙げている。自然素材の絵筆と同様の性能を持つ絵筆を人工毛で再現するプロセスに行き詰った開発者たちは、「人工毛繊維の束」を「パイプ」とみなすことによって、すなわち、パイプという概念に伴う諸概念を「人工毛繊維の束」にもちこみ、その諸概念に基づいて人工毛繊維の束を解釈し、逆に持ち込んだ諸概念を修正することを通して、自然毛の絵筆のような書き味の人工毛絵筆を作るためのアイデアを生み出し実験を進めていった (Schön 1963: 106)。

概念置換論は、「どう理解しふるまえばいいか戸惑ってしまう対象や状況」を「ある概念や過去の経験等が当てはまるもの」とみなすことによって、その状況や対象の適切な理解や問題解決が創発されると主張する。ただ、そのみなしは事前に把握された類似性に基づいて行われるのではなく、「類似性の暗示」から始まるものであり (Schön 1963: 106)、概念移植のプロセスにおいて類似性が構築されていくと考えられている。

以上の概念置換論は、*The Reflective Practitioner* にも強く影響を及ぼしている。まず、行為の中の省察の「枠組み転換」の相の説明は概念置換論の主張そのものである (Schön 1983: 137-140)。また、人工毛絵筆の開発事例は科学領域における省察的実践の一事例として取り上げられている (Schön 1983: 182-7)。これより、概念置換論は、行為の中の省察における専門家の創造性を解釈するための前提として機能していると言える。

前提6：アージリスとショーンの組織学習論

ショーンは *The Reflective Practitioner* を著す以前、アージリス (Chris Argyris) とともに組織学習に関するアクション・リサーチを行っており (Argyris & Schön 1974, 1978)、とりわけ経営学領域では著名であった。また、さらにその以前から産業コンサルタントとして製品開発の改善を促したり、アメリカ連邦政府の行政官として国家的な産業技術プログラムに深くかかわったりしていた。彼の主たる関心は、個人と組織の関係およびその両者の変革にあった。

以上を踏まえると、*The Reflective Practitioner* のほとんどの事例が専門家個人の実践に焦点をあてており、かつ、行為の中の省察が専門家個人の探究を表す概念であるものの、省察的実践論を、個人と組織の関係およびその両者の変革に関する彼の研究履歴の一部とみなすことはおかしなことではない。⁹⁾

ショーンは *The Reflective Practitioner* の第6章までで、専門家個人が営む行為の中の省察の概要をおおた論じたのち、第7章では他者関係の質と省察的実践との関連を論じるために *Theory in Practice* (Argyris & Schön: 1974) で展開した行為理論を分析枠組みとして持ち出している。また第8章では省察的実践と組織との関係を論じるために、*Organizational Learning* で展開した組織学習論を分析枠組みとして持ち出している。つまり、省察的実践という個人的営みと、他者及び組織とを結びつけるために、過去の組織学習論を持ち込んでいる。

また、ショーンは、専門家教育カリキュラムに関して次の提起を行っている。

省察的実践は、有能な実践者が組織的場面における諸制約に対処する方法を含むべきである。実践の現象学、つまり実践における行為の中の省察についての省察は、実践者の組織生活に関する研究を経由して実践に導入されるべきである。(Schön 1987: 322)

このようにショーンは、専門家教育において、行為の中の省察を制約する組織的状況について学

習する機会を重視していた。そのように重視すべき根拠を示してはいないものの、彼の経歴からすれば、組織学習論で展開した議論、すなわち、組織において専門家が力を発揮することの難しさとその対処に関する議論が念頭にあったと考えることができる。

前提7：専門職実践における自己理解的省察の重視

ここでいう自己理解的省察とは、行為に暗示される方法知や、何かを認識した際の気づき、判断の規準、実践の手続き、解決しようとしている問題の枠組みなど、ショーンが「行為の中の知についての省察」と呼ぶもののことである。*The Reflective Practitioner* において、行為の中の省察の全体プロセスの説明において、その主要内容として自己理解的省察を挙げていることから示唆されるように (Schön 1983: 50)、ショーンは行為の中の省察における自己理解的省察を極めて重視していた (三品 2022: 10-1)。

では、自己理解的省察は行為の中の省察においてどのように機能しているのだろうか。例えば、建築デザインの事例においてペトラという学生が六つの教室の配置を検討している場面では、うまくいかない配置をもたらした個人的理論を振り返り、新たな配置を見出す様子が示唆されている (Schön 1983: 153-5)。また、発展途上国における栄養不良の問題に取り組むウィルソンの事例では、当初想定していたような介入方法ではうまくいかないことに気づき、新たな方法に舵を切る様子が描かれている。両方ともに、自らのやり方を振り返り、続いて枠組み転換をするという展開が描かれている。しかし、自分の理論や方法を振り返ることが枠組み転換にどう作用しているのかについては具体的に論じられていない。ほかの多くの事例においては、そもそも自己理解的省察の様子が明示的には示されていない。

最も明示的に自己理解的省察が描かれ、かつその枠組み転換との関係が示されているのは、*Educating the Reflective Practitioner* で取り上げられた行為理論セミナーの事例である。行為理論セミナーとは、協働的な対人関係能力を習得するためのグループ学習のことである (Schön 1987: 255)。コーチの支えのもと、参加者は、自分では気づきにくい自己中心的な対人関係的傾向を表面化したり協働的な対人関係能力を身に着けたりするために、事例分析や、対話の録音データの分析、ロールプレイング等に参加する (Schön 1987: 255-302)。この学習において自分自身を省察することは、協働的な対人関係をめざしていても繰り返し自己中心的な振る舞いをしてしまう人間の傾向を理解し、それに抵抗する活動を計画し実践するうえで、極めて重視されている。

このように、行為理論セミナーにおいては、枠組み転換を進めていく上での自己理解的省察の機能が明確に示されているため、それを重視するショーンの意図も理解しやすい。しかし、行為理論セミナーは、たとえ参加者たちが専門家であり、かつ、彼らが行為の中の省察を通して学んでいるとしても、専門職実践ではない。それはあくまで、コーチの下で複数の参加者が協力し合って学習する場であるから、そこでの自己理解的省察の機能を、そのまま専門職実践における行為の中の省察へと当てはめることはできないだろう。

ショーンは1992年の論文において、行為の中の知についての省察と行為の中の省察についての省察(それらはすなわち本論でいう自己理解的省察)を「ハンナ・アレントの立ち止まっただけの思考である」と規定したうえで、「批判やコーチング、学習活動、教授活動という作業の中心」(Schön 1992: 126)であると論じているが、それら作業の中に実践が含まれていない。また同様の論文における行為の中の省察の説明において、行為の中の省察から自己理解的省察は除外されている(Schön 1992: 125)。

以上を踏まえると、ショーンは少なくとも *The Reflective Practitioner* を著した段階においては、自己理解的省察が専門職実践において極めて重要であるという前提を抱いており、そのことが、たとえ事例にあまり現れていなくても、行為の中の省察の中心的な内容として自己理解的省察を位置づけさせた、というように考えることができる。

5 まとめ

以上、本研究では省察的実践論の諸前提を分析した。その結果、「伝統的ではない緩やかな専門職観」「デューイの探究方法論」「グッドマンの構築主義的見解」「方法知概念」「創造性の源泉としての概念置換」「アーギリスとショーンの組織学習論」「専門職実践における自己理解的省察の重視」が見いだされた。

「本研究の目的」でも触れたように、これら諸前提の明示化は、教師教育領域におけるショーンの省察的実践論の受容と浸透を理解する上で役立つ。例えば、「伝統的ではない緩やかな専門職観」は、教職を専門職として位置づけようとする人にとって容易に共感しえる前提であり、そのことが教師教育領域における省察的実践論の浸透に寄与した可能性がある。

他方、上記諸前提のうち特定の前提に強く共感する人は、その前提と関連する行為の中の省察の特徴を強調する解釈をするだろう。「専門職実践における自己理解的省察の重視」に共感する人は、ショーンの行為の中の省察の自己省察をとりわけ強調して解釈するかもしれない。

本研究の知見をもとに、今後は、省察的実践論の受容者が抱く諸前提の把握と彼らの省察的実践論解釈およびそれら前提と解釈の関係、そしてショーンの抱く諸前提との比較をする必要がある。それは、教師教育領域における「省察」の言説化を分析する上で役に立つ。

また、本研究を通して、ショーンの行為の中の省察の特徴である「自己理解的省察の重視」が、専門職実践事例に必ずしも基づくものではない、ショーンの前提が強く押し出されたものであることが示唆された。このことは、専門職実践において自己理解的省察が必要ないことを意味するわけではない。ただ、ショーンの主張を鵜呑みにすることなく、実践事例に基づいて再度検討しなおす必要のあることとして受け止めておく必要がある。なお、専門職実践ではなくて専門家教育において、自己理解的省察の有効性はショーンの実例においても示されている。この点も踏まえて、教師教育領域における行為の中の省察の一部としての自己理解的省察の受容については注意する必要があるだろう。

註

- 1) assumption、condition、hypothesis、premise、presupposition など、日本語に訳せば前提とされる複数の英単語が存在する。それらは根拠の強弱や形式化の程度、文脈などで使い分けられよう。本稿においては以下で説明する意味で前提という語を用いるため、どの英単語に訳しうるか判然とはしないが、ショーンが必ずしも根拠をもって抱いているわけではない諸前提も扱うため、本稿の英文タイトルでは前提を assumption としている。
- 2) ショーンは *The Reflective Practitioner* においてデューイが強調しようとした探究の科学的側面にあまり目を向けていない。このことは、省察的实践者が基本的に、知識の産出にではなく問題の設定と解決に携わる存在として規定されていることと関連しているだろう。
- 3) 行為の中の省察は「問題状況」「行為についての省察」「枠組み転換」「実験」「仮想世界」「問題解決状況」の六つの相に分けて考えることができる。(三品 2022: 6)
- 4) 執筆者による略である。
- 5) () 内は執筆者による補足である。
- 6) これに続いてショーンは、行為の中の省察を仮定している。つまり、*The Reflective Practitioner* におけるショーンの意図は、行為の中の知と行為の中の省察という専門家の実践能力を仮定した上で、それら仮定を実践事例によって根拠づけていくことにあったと言える。
- 7) 中略はショーンによる。
- 8) この引用文は Ryle (1949) の p.32 からのものである。
- 9) 複数の専門家間や組織において行われる省察的实践の分析として読むことができるレイン (Martin Rein) との共著 (Schön & Rein 1994) は、こうした考えに一致するものである。

引用・参考文献

- 今津孝次郎 (1994) 「教育言説としての「生涯学習」」『教育社会学研究』54:41-60。
- ガダマー・ハンス＝ゲオルク (2008) 饗田収、卷田悦郎 (訳) 『真理と方法 II』法政大学出版局。
- 佐藤学 (2011) 「教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐる」『日本教師教育学会年報』20: 47-54。
- 三品陽平 (2017) 『省察的实践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房。
- 三品陽平 (2022) 「第1章 D. ショーンの省察概念の諸特徴の分析」山崎準二、三品陽平、長谷川哲也、村井大輔「教師教育における「省察」言説の生成と展開に関する予備的考察」『学習院大学教職課程年報』第8号、pp.6-16。
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. SFO: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dewey, J. (1933) *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. The Latter Works, 1925-1953, Vol. 8, 1933. Southern Illinois University, 1986.
- Dewey, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*. The Latter Works, 1925-1953, Vol. 12, 1938. Southern Illinois University, 1991.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949) *Knowing and the Known*. The Beacon Press.
- Grimmett, P. P. & Erickson, L. G. (1988) Preface, Grimmett, P. P. & Erickson, L. G. (eds.) *Reflection in Teacher Education*. 1-2. Pacific Educational Press.
- Holmes Group (1986) *Tomorrow's Teachers, The Holmes Partnership Trilogy*. 3-80. NY: Peter Lang Publishing.
- Lieberman, Myron, 1956, *Education as a Profession*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ryle, Gilbert, 1949, *The Concept of Mind*, London: Huteson.
- Schön, D. A. (1954) *Rationality in the Practical Decision-Processes*. Harvard University Department of Philosophy, Doctoral Dissertation.
- Schön, D. A. (1963) *Displacement of Concepts*. London: Tavistock Publications.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. SFO: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1988) Coaching Reflective Teaching. P. P. Grimmett & G. L. Erickson (eds.) *Reflection in Teacher Education* (pp.29-29). NY: Teachers College Press.

Schön, D. A. (1992) The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*. 22(2): 119-39.

Schön, D. A. & Rein, M. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. NY: Basic Books.

執筆者

三品 陽平（音楽学部教養教育 准教授）