

ドナルド・ショーン的设计論に基づく「行為の中の省察」概念の再検討

茂見, 剛
九州大学大学院 : 博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/7344071>

出版情報 : 飛梅論集. 25, pp.1-16, 2025-03-07. Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University
バージョン :
権利関係 :



ドナルド・ショーンのデザイン論に基づく 「行為の中の省察」概念の再検討

茂 見 剛*

はじめに ― 問題の所在と本論文の方針

1980年代以降、「省察 reflection」概念は、国内外の教師教育研究・政策に広く受容され、教育学における重要概念の一つとなっている [Geerinck et al. 2010 : 379]。なかでも、ドナルド・ショーンによる「省察的实践 reflective practice」論は、こうした動向を形成する端緒となった理論として、しばしば言及されている [Anderson 2019 : 1]。しかしながら、その流行とは裏腹に、ショーンによる省察的实践論に対しては、使用される諸概念の意味が不明瞭であるという課題が指摘されてきた [Fenstermacher 1988 : 40-41] [Erlandson 2014 : 1]。このように意味のあいまいさが指摘される概念のなかには、省察的实践論における中心概念である「行為の中の省察 reflection-in-action」も含まれている。

「行為の中の省察」の理解をめぐるのは、実践の最中に即興的に生じるものという解釈は共有されている一方で、その他の側面に関しては、さまざまな研究者が多様な見解を示しており、研究者間でも共通の認識を持つことができていない状況である⁽¹⁾。こうした状況に対して、三品陽平 (2017) は、諸概念の「あいまいさがあるとすれば、各論者で異なる省察的实践解釈を可能にしまい、結果、省察的实践概念がすべてを意味する（つまり何も意味しない）言葉になってしまうだろう」 [三品 2017 : 56] と指摘し、諸概念の意味があいまいなままの状態が、省察的实践論の本来の意義を失わせることを危惧している。また、岡村美由規 (2017) は、使用者ごとに解釈が異なる状況では、「ショーンの概念は単なるスローガンとなり、ショーンの用語を使えば研究・教育実践は意義あるものとなるかのように思わせるプラスチック・ワードと化している可能性はないだろうか」 [岡村 2017 : 64] と述べ、ショーンに由来する諸概念が不当な権威を持つことを懸念している。これらの指摘を踏まえると、ショーンのテキストの精緻な読解を通して、「行為の中の省察」とは何かを明示する作業が求められる。

しかしながら、「行為の中の省察」とは何かという問いに応答することは容易ではない。なぜならば、ショーンが「行為の中の省察」を説明する際に用いる事例のバリエーションは多岐にわたっており、それらを包含する整合的な解釈を示すことが困難であるからだ。たとえば、ジャズミュージ

*九州大学大学院博士後期課程

シャンが行う即興演奏にも「行為の中の省察」が見出され、精神科医の教育として行われるスーパーヴィジョンの場面にも「行為の中の省察」が見出され、赤ん坊が親の真似をして手を叩く模倣行動にも「行為の中の省察」が見出されている。多様な事例のそれぞれで、ショーンが強調する論点も異なっているため、着目する事例や論点が違えば、そこで描かれる「行為の中の省察」も異なる様相を呈する。ショーンの論述のこのような性格によって、「行為の中の省察」とは何かを明示することは、困難な作業となっている⁽²⁾。

そうだからと言って、個別の議論から距離を置くことで、おのずと問題が解決するわけではない。なぜならば、個別の議論に対する慎重な吟味を経ることなく、整合的な解釈を示すことを第一に考えてしまうならば、解釈者にとって都合の良い、恣意的な解釈を招く恐れがあるからだ。一見すると、個別の議論に着目するアプローチは、整合的な解釈から遠ざかるように思われるだろう。とはいえ、一足飛びに整合的な解釈へと向かってしまうと、テキストに対する恣意的な注目を呼び込んでしまい、ショーンの論旨を歪めてしまう恐れがある。したがって、まずは、ショーンが示す個別の議論のそれぞれを丁寧に再構成し、整合的な解釈を行うための土台を作る作業が必要である。以上を踏まえ、本論文では、個別の議論に着目し、そこから得られる「行為の中の省察」解釈を示す方針をとる。

1. 省察的实践論の基本的な図式

まずは、ショーンの省察的实践論の基本的な図式を確認しよう。ショーンは、省察的实践論を、20世紀後半のアメリカの専門職論において支配的であった「技術的合理性 technical rationality」をモデルとする認識論に代わるものとして提起した。ショーンが「実証主義の遺産」とも表現する技術的合理性をモデルとする認識論は、適切な経験的観察に裏打ちされた理論が、世界についての正しい理解や対処の方法を与えてくれるはずだ、という想定に基づいている [Schön 1983 : 30-34 (31-34)]⁽³⁾。ショーンによると、「[技術的合理性]の観点から見たとき、専門家の実践は「問題解決 problem solving」の過程」[Schön 1983 : 40 (40)]となる。つまり、この認識論の下では、専門家には、所与の問題を解決するために理論を「適用する apply」ことが求められているのである。それに対してショーンは、技術的合理性をモデルとする認識論では、専門家によって現実に行われている実践を適切に捉えることができないと批判する。というのも、「現実の世界では、諸問題は、所与のものとして実践者の前に現れている」わけではなく、「私たちに困惑させ、悩ませる、不確かな問題状況の素材から構成されなければならない」からである [Schön 1983 : 40 (40)]。つまり、専門家は、実践において、「問題解決」だけでなく、「問題設定 problem setting」にも取り組んでいるのである。理論を適用するという図式で実践を捉える技術的合理性に基づく認識論では、現実の専門家が実際に行っている問題設定の次元を説明することができない。このような問題点を指摘したうえで、ショーンは問題設定の次元を取り扱うことを可能にする新しい認識論を提示する必要性を説く。この新しい認識論こそが、省察的实践論である。

省察的实践論において、問題設定の次元を説明するために導入される概念が、「行為の中の知の生成 knowing-in-action」と「行為の中の省察」である。ショーンによると、専門家は多くの場合、ほとんど直観的に問題設定を行っている。具体的には、専門家は、実践において、行為の以前に存在している規則や計画に基づき、熟慮しながら行為しているわけではなく、実践の中で生じる様々な「感触 feel for」を手がかりにしながら、自分にとって馴染みのあるパターンをその都度生成し、専門的な技能を発揮している [Schön 1983 : 49-51 (50-51)]。このように、必ずしも熟慮を介さずに、直観的に行われる問題設定が、「行為の中の知の生成」であり、専門家による問題解決を支えているのである。

とはいえ、専門家は、直観的な「行為の中の知の生成」の働きのみをもって、問題設定に取り組んでいるわけではない。ショーンは、「直観的かつ計画を伴わないパフォーマンスが、予測可能な結果しかもたらさない場合には、私たちはそのパフォーマンスについて考えようとはしない」が、「直観的なパフォーマンスが、驚きや喜び、期待や望んでいない結果をもたらしたとき、私たちは「行為の中の省察」によって反応することがある」[Schön 1983 : 56 (57)]と指摘している。つまり、専門家は、実践の中で直面した予想外の出来事をきっかけに、「行為の中の省察」を行うのである。このとき、省察の対象となるのは、行為の結果や行為それ自体、そして行為に内在する直観的かつ暗黙的な知の生成 (= 「行為の中の知の生成」) といった、行為に連なる各要素同士の相互作用である [Schön 1983 : 56 (57-58)]。そして、専門家は、こうした省察によって、目の前の状況に即した独自の理論を構築し、予想外の出来事への対処を行う。このように、実践的な文脈に身を置きながら、予想外の出来事に対処しようとするところこそ、「行為の中の省察」である。

以上のように、省察的实践論とは、専門家が行う「問題設定」の次元に着目したうえで、その問題設定の具体的なプロセスを、「行為の中の知の生成」と「行為の中の省察」という二つの方法によって説明する認識論であった。技術的合理性に基づく認識論との対比で、省察的实践論の特徴を改めて強調するならば、それは、専門家が具体的な状況の中で行う問題設定が、専門的な技能を発揮するための条件となっているということを、議論の俎上に置く点である。言い換えるならば、専門家は、「行為の中の知の生成」や「行為の中の省察」が、自らを専門家として構築しているのである。こうした次元は、専門家の実践を所与の問題に理論を適用するものとして捉える技術的合理性に基づく認識論においては、とりこぼされてしまっていたものである。

2. 先行研究の検討と本論文の目的・方法

先行研究においては、上述した「行為の中の省察」の解釈を巡ってさまざまな議論がなされてきた。その議論のなかに、「行為の中の省察」は、実践者の内的な認知過程によって行為を制御する心身二元論的な性質を持つか否か、というテーマが存在している。Newman (1999) や Erlandson (2006) は、ショーンが「行為の中の省察」の存在を示す事例分析を行う際に、精神による身体制御の図式を用いていることを指摘し、「行為の中の省察」が心身二元論に陥っていると指摘する⁽⁴⁾。また、

Vagle (2010) や Kotzee (2012) は、「行為の中の省察」が、実践者の内的な認知過程に過度な焦点を当てていることを批判する。たとえば Kotzee (2012) は、ショーンの「行為の中の省察」に関する議論は、専門家共同体に特有の慣習やルールといった、実践を構成する社会的な側面を見落としていると批判する [Kotzee 2012 : 8-9]。一方 Kinsella (2007) は、ショーンがギルバート・ライルやマイケル・ポランニーから強い影響を受けていたことを踏まえ、「行為の中の省察」を、事前の意識的な思考に支配されない「身体化された省察 embodied reflection」として捉える解釈を示し、「行為の中の省察」の心身二元論的な側面を指摘する論者に反論している。

こうした解釈の対立については、三品 (2014) が丁寧な整理を行ったうえで取り扱っているものの、そこでの関心は意識的な思考の意義の検討に向かっており、この論点に正面から応答するものではない。そこで、本論文では、「行為の中の省察」を検討し直すことを通して、「行為の中の省察」を心身二元論的に解釈することの是非について考察する。この作業を通して、「行為の中の省察」についての、一つの適切な解釈を示すことを目的とする。

この目的を達成するために、本論文では、ショーンのデザイン論を手がかりとした「行為の中の省察」の検討を行う。ショーンのデザイン論に注目する理由は二つある。

一つ目は、ショーン自身が、デザインについて、「他の専門領域の実践における「行為の中の省察」と実践者の芸術的なわざの教育にとってもプロトタイプとなると考える」[Schön 1987 : xii (ii)]と述べ、重要な位置付けを与えているにもかかわらず、従来の教育学では、ショーンのデザイン論に関する十分な検討が行われてこなかったから、という理由である⁽⁵⁾。たしかに、佐藤学 (1996) や秋田喜代美 (2001) は、ショーンのデザイン論に言及している。しかし、そこでは、実践者が行為の中で即興的に思考を働かせているということを大括りで説明する以上の詳細な検討は行われていない。重要な位置付けを与えられていたにもかかわらず、従来看過されていたデザインという観点から検討を行うことで、「行為の中の省察」に対する新たな知見を加えることが可能になると考えられる。

二つ目は、ショーンのデザイン論に着目することで、省察的实践論の特徴の一つとして指摘されている「トランザクション的 transactional」側面について、より詳細な検討が可能になるからである⁽⁶⁾。ショーンは、自身がデザインを重視する理由について説明する文脈で、建築家などに代表される専門家が行うデザインは、デューイが「トランザクション的探究 transactional inquiry」と呼んだものを理解するための手がかりになると主張している [Schön 1992a : 127]。ここでの「トランザクション的」という形容詞は、「トランザクション trans-action」という名詞から派生したものである。トランザクションとは、「行為 action」を捉える三つの観点の一つとしてデューイが用いる概念である [Dewey & Bentley 1948 : 108]。その三つの観点とは、「セルフアクション self-action」、「インタラクション inter-action」、そして「トランザクション」である。セルフアクションとは、行為者は自らの力によって行為していると思える観点であり、この観点に基づくと、行為者は自身の内部に行為の起源を持つことになる。それに対して、インタラクションとトランザクションは、行為の起源が行為者の内部に存在するとは見えず、行為を行為者（デューイの用語では有機体）と環

境との相互作用によって捉える観点である。しかし、インタラクションとトランザクションは、行為者と環境との相互作用に注意を向ける点では共通しているが、行為者と環境に対する捉え方に相違点がある。この点に関して、加賀裕郎（1985）は、次のように説明している。

デューイにとっては有機体と環境との相互作用がそれらの基本的存在様式であって、有機体と環境という二つの関係項は、この基本的存在様式から反省的に弁別されたものにすぎない。換言すれば、有機体と環境は「有機体－環境」関係全体の機能であって実体ではない〔加賀 1985：168〕。

デューイは、有機体（行為者）と環境とを、両者の関係性が構築される以前に、所与の実体として存在しているとは考えていない。言い換えるならば、デューイの観点とは、実体としての要素（行為者や環境）が先に存在し、それらが関係性を構築するという見方ではなく、何らかの関係性が先に存在し、そこから各要素がまとまりをもった項として立ち上がってくるという見方である。そのうえで、デューイは、前者のように、実体が先行する相互作用の捉え方をインタラクションと呼び、後者のように、関係性が先行する相互作用の捉え方をトランザクションと呼んだ。

ショーンが、自身の省察的実践論を、「デューイの探究理論の自分自身のヴァージョンを作ること」〔Schön 1992a：123〕として位置付けていたことを踏まえるならば、デューイの「トランザクション的探究」がどのような形で省察的実践論に反映されているのかを明らかにすることは、省察的実践論の適切な理解を得ることにつながり得る。また、行為者と環境とを所与の実体ではなく、関係性によって構築されると捉える視座は、従来の心身二元論的な解釈の是非を考えるうえで重要なポイントとなる。したがって、ショーンのデザイン論に着目することは、本論文の関心に沿った有効なアプローチの一つと言える。

以上を踏まえ、次節より、ショーンのデザイン論を手がかりとした「行為の中の省察」の検討を進める。その際、ショーンが用いる「デザインとしての状況との省察的な会話 design as a reflective conversation with the situation」という用語に着目する〔Schön 1983：76〕。この用語は、「状況との省察的な会話」と「デザイン」という二つの概念が組み合わせられたものである。ここでの「状況との省察的な会話」とは、ショーンが「行為の中の省察」の構造を説明する際に用いる概念であり、「行為の中の省察」を理解する上で重要な位置付けとなっている。本論文では、こうした重要概念とデザインとが、「as」という前置詞で結び付けられていることに注目し、これら二つの概念を整理することを通して、「行為の中の省察」の検討を行う。

3. 「行為の中の省察」の構造としての「状況との省察的な会話」

ショーンによると、専門家は、実践の中で、「独自性をもつ不確実な状況との省察的な会話」〔Schön 1983：130（149）〕を行っている。ここでの「状況との省察的な会話」は、専門家が実践の中で行う

探究の基本構造を説明したものである。この探究は、状況を理解する枠組みの再構成と、その枠組みの妥当性の検証というプロセスで進む。ショーンは、この一連のプロセスのことを「行為の中の省察」と捉えている。[Schön 1983 : 129-130 (148-149)]。つまり、「状況との省察的な会話」とは「行為の中の省察」の構造のことである。

では、ショーンは、「状況との省察的な会話」を、具体的にどのようなものとして理解していたのだろうか。ショーンは、次のように説明する。

状況を再構成することで何が得られるかを確認するために、それぞれの実践者は、(新たな)フレームに状況を適合させることを試みる (tries to adapt)。これ【筆者注：状況の再構成によって何が得られるかの確認】は、見出された結果を意味づけ、評価し、そのうえで次なる手立てを講じるという一連の行為のつながり中で行われる [Schön 1983 : 131 (150)]。

「状況との省察的な会話」は、状況を再構成することで得られるものを確認するために行われる。そして、そのプロセスは、①. 状況を再構成するための新たなフレームの適用、②. 新たなフレームに基づく実践 (= 状況をフレームに適合させる)、③. 新たなフレームに基づく実践によって得られる結果の吟味、④. ①～③を踏まえた次なる手立ての考案という一連の流れで展開する。以下では、①～③のプロセスに焦点を当て、この引用部に対する詳細な説明を行うことで、「状況との省察的な会話」が意味するところを明らかにする。

まずは、状況を再構成するための新たなフレームの適用について確認する。実践者は、試験的にフレームを適用することから、目の前の状況の適切な理解の仕方を探究し始める。そうすることで、状況の捉え方に何らかの変化をもたらし、問題を理解するための糸口を見いだそうとする。状況の捉え方に生じた変化が好ましくなければ、再び別のフレームを当てはめることになるが、好ましいものであれば、そのフレームにしたがって問題への対処に取り組んでいく。実践者は、このように、試験的な適用を繰り返しながら、目の前の状況を適切に捉えるフレームと新たな行為の可能性を探究するのである⁽⁷⁾。

なお、実践者が新しいフレームを適用しようとするとき、すでに知っていることがらを参考にすることなく、一から新しいフレームを作り出しているわけではない [Schön 1983 : 138 (156)]。実践者は、過去の事例や手持ちのレパトリーを参照しながら、目の前の独自性をもつ未知の状況を既知のものと「見なす／～として見る seeing as」[Schön 1983 : 138-139 (157-158)]。ただし、未知の状況を既知の状況と「見なす／～として見る」といっても、それは状況の独自性を既知のカテゴリーやルールに包含することを意味してはいない。ショーンは次のように述べる。

実践者が、目の前の状況を、独自性をもつものだと認識したとき、その状況を自分のレパトリー内にあるものと見なす。「この」状況を「あの」状況と見なすことは、初めてのものを既知のカテゴリーやルールに包含することではない。むしろ、最初はどんな点で類似しているか異

なっているかは言えなくとも、独自性をもつ未知の状況を、既知のものと類似しているが異なったものと見なすのである [Schön 1983 : 138 (157)]。

実践者が、目の前の未知の状況を、既知の状況と「見なす／～として見る」とき、あらかじめ両者の類似点と相違点を認識しておく必要はない。逆に、事前に類似点と相違点を認識していると考えすることは、ある種の「歴史修正主義 historical revisionism」だとショーンは非難する [Schön 1983 : 140 (158)]。それゆえ、ショーンは、「見なす／～として見る」という実践者の認知の働きを、既知のものに未知のものを還元するプロセスだとは考えていない。「見なす／～として見る」ことにおいてショーンが重視しているのは、未知の状況と既知の状況との間に存在する共通点ではなく、未知の状況において、既知の状況のときと「同じように行為する doing as」こと、すなわち、未知の状況に自らのレパートリーを持ち込むことを可能にする点である [Schön 1983 : 140 (158)]。いわば、実践者にとって「見なす／～として見る」ことは、未知の状況を対処可能な状況として再設定することなのである。すなわち、実践者は、かつて自身が専門的な技能を発揮することができた状況と類似した状況を構築しようとしているのである。言い換えるならばそれは、独自の状況に対応する全く新しいフレームを創出するのではなく、自身にとって対処可能な範囲という限定付きの新たなフレームを創出し、未知の状況をそのフレームに近づけていく試みだと言える。こうした点が、新たなフレームに基づく実践が意味するところである。

続いて、新たなフレームに基づく実践によって得られる結果の吟味について確認する。ショーンによると、「実践者が講じた手立ては、状況に新しい意味を与えるような、予期せぬ変化をもたらすこともある」 [Schön 1983 : 131-132 (150)]。その際、実践者たちは、こうした状況からの「予期せぬ反応 back-talk」が好ましいものかどうか判断する。予期せぬ反応を実践者が好意的に評価したならば、現在試しているフレームを維持しながら、次なる行為を考案する。逆に、予期せぬ反応を実践者が好意的に評価しなかったならば、あらためてフレームの再構成が試みられる。このように、得られた結果の吟味は、当初想定していなかった結果にも目を向けようとする開かれた態度に基づいて行われる。

こうして見てみると、「状況との省察的な会話」においては、一方では既知のフレームに未知の状況を適合させようとしながら、もう一方では未知の状況から既知のフレームを問い直そうとするといった、ある種の矛盾したスタンスをとることが想定されている。ショーンはこのようなスタンスを「二重のビジョン double vision」と呼び、「ある状況をみずからのフレームに適合させようとすると同時に、状況からの予期せぬ反応に自らを開いておく」ことの重要性を指摘している [Schön 1983 : 164 (180)]。こうした指摘からは、ショーンは、環境と行為者が、実践の過程において、ともに変容し得ることを想定していた、と考えられる。

最後に、ショーンが「状況との省察的な会話」を展開するためのメディアの存在に言及していることにも触れておかなければならない。なぜならば、このメディアの存在が「状況との省察的な会話」の一連のプロセスを支えているからである。ショーンによると、「状況との省察的な会話」は、

「現実の実践の世界の表象によって構築された「仮想世界 virtual world」」で展開されている [Schön 1983 : 157 (174)]。たとえば、建築におけるデザインの実践においては、スケッチブックに描写された図面が仮想世界となり、精神科医による治療の実践においては、精神科医と患者とによる治療場面のやりとりから構築される物語が仮想世界となる。そして、それぞれの仮想世界において、現実の実践の世界（建築におけるデザインの実践であれば実際の土地、精神科医による治療の実践であれば患者の日常生活）で実施しようとする意味付けや手立てのリハーサルを行う。言い換えると、仮想世界は、「状況との省察的な会話」を展開するためのメディアとして機能しているのである。

ここまで述べてきた内容が、「状況との省察的な会話」が意味するところである。端的に述べるならば、「状況との省察的な会話」とは、目の前の環境を既知のフレームに適合させようとすると同時に、環境からの予期せぬ反応を受けて行為者自身も変容し得るような、環境と行為者との相互変容のプロセスを説明した概念である。こうした相互変容という側面は、ショーンの省察的实践論が、デューイの「トランザクション的探究」から受けた影響だと言えるだろう。とはいえ、環境と行為者とが、共に、変容する可能性を持つということを指摘するだけでは、インタラクションとトランザクションの違いは曖昧なままである。「行為の中の省察」のトランザクション的側面を理解するために、私たちは、ショーンが「トランザクション的探究」を理解するための鍵として位置付けていたデザイン論を経由する必要がある。

4. ショーンのデザイン論に基づく「行為の中の省察」解釈

ショーンのデザイン論の要点は、次の引用部に示されている。

デザインワールドは…（中略）…デザイナーの「見る」「動く」「見る」という一連のプロセスによって構築される。ところが、デザイナーはまた、場所、利用可能な素材、デザイン課題、そしてデザイン状況に持ち込むプロトタイプとのトランザクションを通じて、デザインワールドを構築する [Schön 1992b : 9]。

上記の引用部において重要なのは、「デザインワールド design world」の構築という点である。そして、その構築方法として、「見る－動く－見る seeing-moving-seeing」と「トランザクション」の二つが挙げられている。それぞれの構築方法が具体的にどのようなものかを理解するために、まずはデザインワールドとは何かを確認しておこう。

ショーンは、デザインワールドについて、次のように説明する。

【筆者注：デザインワールドとは】デザイナーがデザインをするときに入り込み、そこに住まう環境のことである。デザインワールドは、物事の特定の構成、関係、性質を含んでおり、デザインに関する知識を保持する環境として機能する。デザイナーの知識は、彼のアイデアや行動

の中だけでなく、彼が扱う物事の中にもある [Schön 1988 : 182-183]。

ショーンによると、デザイナーがデザインを行うとき、デザイナーはデザインワールドに入り込むことになる。このデザインワールドには、物事の構成や関係、性質についての一定のルールが含まれており、それらに基づいてデザイナーはデザインを行っている。つまり、デザイナーは、デザインワールドが内包している諸要素に支えられることで、適切な問題設定を行い、専門的な技能を発揮することができるのである。換言すると、デザインワールドがデザイナーを構築しているのである。その意味で、デザイナーが行うデザインは、デザイナー個人が有する何らかの要素に起因して発生するのではなく、デザイナーとデザインワールドとの関係性の中で生起すると言える。

このことを踏まえ、一つ目の引用部を改めて見てみると、ここでのデザインワールドは、デザイナーを構築する側面と、デザイナーによって構築される側面とを持つと考えることが可能である。ここでは、便宜上、前者を「専門家共同体が内包するデザインワールド」と呼び、後者を「実践的なデザインワールド」と呼ぶことにする。こうした用語の整理に基づく、実践的なデザインワールドの構築は、専門家共同体が内包するデザインワールドによってデザイナーとして構築された専門家が行う、ということになる。

そして、実践的なデザインワールドを構築する方法の一つが、「見る－動く－見る」である。ショーンは「見る」と「動く」にはそれぞれ二つの意味があると論じている [Schön & Wiggins 1992 : 136-137]。まず、「見る」は、文字通り目の前の対象を見ることと、見たものについての判断、すなわち評価を行うという意味で用いられている。次に、「動く」は、意味を付与することと、物理的に働きかけるという意味で用いられている。ショーンは、デザイナーがスケッチブックに線を描きこむ（物理的に働きかける）ことによって、図面の新たな意味に気づく（意味を付与する）といった場面を例として取り上げている。このように、専門家共同体が内包するデザインワールドによって構築されたデザイナーが、未知の状況を見て、意味づけ、働きかけ、評価することにより、未知の状況は、専門的な技能を発揮するための場、すなわち実践的なデザインワールドとして構築されるのである。

「見る－動く－見る」が、現に存在する実践者の視点から実践的なデザインワールドの構築を説明した概念であるのに対して、もう一つの方法であるトランザクションは、実践者の存在を所与の前提としない、関係性に重点を置いた概念である。ショーンは、デザイナーが恣意的にデザインワールドを構築できるわけではないと述べたうえで、デザインワールドの構築においては、デザインの対象となる「素材 material」の性質を無視できないこと [Schön 1992b : 9-11] や、デザイン状況に持ち込まれる過去の経験に基づくレパトリーが影響を与えていること [Schön 1992b : 11-13] を指摘している。このように、専門家共同体が内包するデザインワールドによって構築されたデザイナーが、目の前の状況に関与し始めたときに生じる様々な絡み合いこそが、ここでのトランザクションの意味するところである。

以上を踏まえると、「行為の中の省察」のトランザクション的側面が見えてくる。ショーンのデザイン論において重要な点は、「デザイナー」という存在やデザイナーが取り組むべき課題が所与のも

のとして存在しているのではなく、デザイナーを取り巻く様々な事象の絡み合いの結果生じるものとして描いていたことである。デザイナーが、目の前の状況に意味を与えたり、設定した問題に対処したりする際には、自身も専門家共同体が内包するデザインワールドからの影響を受けているため、実際に展開されたデザインを、デザイナー個人の思考やスキルに還元することは適切ではない。こうしたデザインと重ねて「行為の中の省察」を理解すると、「行為の中の省察」を、専門家共同体が内包するデザインワールドとそれによって構築されたデザイナー、そして目の前の状況とのトランザクションによって生じる、非一心身二元論的な図式によって解釈することができる。それでは、ショーンは「行為の中の省察」を説明する文脈において、専門家共同体が内包するデザインワールドをどのように描いていたのだろうか。この問いに迫る上で、ショーンが論じる「定数 constants」に注目することが有効である。最後にこの点を確認し、「行為の中の省察」のトランザクション的側面のディテールを明らかにする。

5. 「行為の中の省察」のトランザクション的側面のディテール

ショーンによると、定数は、「実践者に比較的堅実なレファレンスを与え、実践者が「行為の中の省察」を行うことで、自身の理論やフレームを再構成することを可能にしている」[Schön 1983 : 270 (290)]。つまり、定数は、「行為の中の省察」を可能にする諸条件と言えるだろう。そしてショーンは、具体的な定数として、①メディア、言語、レパートリー、②鑑賞システム、③包括的な理論、④役割フレームの四つを取り上げている [Schön 1983 : 269-275 (189-294)]。それぞれの詳細を確認していこう。

まず、一つ目の定数は、「メディア、言語、レパートリー」である。これは、実践者が日常的に取り組む行動や、使用する道具や語彙のことを指す。ショーンは、「メディア、言語、レパートリーを操作するスキルは、日常会話において言葉を話すスキルが不可欠であるのと同じように、実践者が状況との省察的な会話を行うために不可欠なものである」[Schön 1983 : 271 (290)] と述べ、これらを実践者の実践の基盤として位置付けている。というのも、実践者は、メディア、言語、レパートリーを組み合わせることによって、目の前の現象を対処可能な問題として構成しているからである。たとえば教師は、教室を構成する物的環境や学習指導要領に記載されたテクニカルターム、子どもとのかかわり方に関する自身の傾向などに影響を受けながら、目の前の現象を意味づけていると考えられる。ショーンはこのことから、メディア、言語、レパートリーが、「行為の中の省察」における「材料 stuff」を形作ると述べている [Schön 1983 : 271 (290)]。

つぎに、二つ目の定数である「鑑賞システム appreciative system」とは、実践者に目的意識と方向性を与えるものである。実践者は、特定の望ましい状態を想定することによって、目の前の状況を対処可能な問題として構成し続けることができる。ショーンは、もしも状況を鑑賞するシステムが定数として存在していなかったとしたら、実践は、連続して生じる断片化された出来事となってしまう、実践者は「状況との省察的な会話」を続けることができないと指摘している [Schön 1983 :

272 (291)]。教育においても、育ってほしいこどもの姿や実現させたい授業の状況が、何らかの形でイメージされていなければ、目の前の状況に対してどのように応答すべきか、判断することはできないだろう。このように、実践者が実践を展開していく上で欠かすことの出来ない、望ましい状態についてのイメージを、鑑賞システムは与えているのである。

「行為の中の省察」に影響を与える三つ目の定数は、「包括的な理論 overarching theory」である。ショーンによると、包括的な理論とは、「特定の出来事を予測したり制御したりするために適用できるルールを与えるものではないが、特定の記述を構築するための言語や特定の解釈を展開するためのテーマを提供する」[Schön 1983 : 273 (292)] ものである。すなわち、包括的な理論とは、現象に統一的な意味を与える体系的な理論のことである。そのため、包括的な理論の中身が異なれば、同一の現象に対しても異なる意味付けを行うことになる。たとえば、授業を情報伝達の間として捉える立場と、協働しながら意味を生成していく場として捉える立場とでは、授業の記述や解釈の仕方が異なってくる。そして、出来事の捉え方が異なれば、自ずと実践の仕方も変わっていく。ショーンは次のようにまとめている。実践者は「自らの「行為の中の省察」を方向付けるために包括的な理論を用いる。省察的な会話の性質は、包括的な理論の有無とその内容によって、専門職ごと、あるいは実践する人ごとに異なっている」[Schön 1983 : 274 (293)]。すなわち、包括的な理論とは、専門家共同体あるいは実践者が有する、未知の状況を既知のフレームに適合させる際の、既知のフレームのリソースとなり得る理論のことである。

最後となる四つ目の定数は、「役割フレーム」である。役割フレームとは、状況が変化しても比較的安定して維持されるものであり、「実践の範囲を限定し、実践者が模範例、事実、記述の累積的なレパートリーを構築することができる基準を提供する」[Schön 1983 : 274 (293)] ものである。つまり、実践者自身が自分の役割をどのように規定するかによって、「行為の中の省察」のあり方も変わってくるのである。この点に関して、ショーンは、同一の専門職の間であっても規定する役割の内実は様々であるという。たとえば、教師の場合、教師としての自身の役割を、こども理解に重点を置くカウンセラーのような立場で捉えるか、もしくは学校の規則を徹底する管理者のような立場で捉えるかによって、実践の展開の仕方は大きく変わっていく。つまり、自らの役割についての意識が異なれば、「どのような知識が実践において有用か、どんな種類の省察に行為の中で取り組むのか」[Schön 1983 : 274 (293)] を判断する基準も異なるのである。とはいえ、実践者は、自らの意志で自由に役割を設定できるわけではない。他の専門職との関係性などの影響を被りながら、自らの役割を規定する。その意味で、「すべての専門職の役割は、制度化された文脈の中に埋め込まれている」[Schön 1983 : 274 (293)] と言える。

専門家が行う「行為の中の省察」は、上記の四つの定数に影響を受けながら展開していく。ここで留意しなければならないのは、これらの定数が専門家の実践以前に存在していたわけではなく、専門家が実践を積み重ねる中で、これらを定数として安定化させるシステムを構築していたということである。つまり定数とは、専門家を構築すると同時に、専門家の実践によって構築されるという、専門家と相互規定的な関係にある概念である。したがって、ショーンは、「行為の中の省察」と

定数との関係は、両者が共に規定し合うという意味で、「循環 circular」していると述べる [Schön 1983 : 282 (301)]。

以上を踏まえると、「行為の中の省察」は、専門家共同体がそれぞれに有する定数とそれによって構築された専門家、そして目の前の状況とのトランザクションによって展開するものとも言える。このことは、先行研究において指摘されていた、「行為の中の省察」を心身二元論的に捉える立場に疑義を呈する。というのも、ショーンは、実践の主体を、実践や環境を一方的にコントロールする所与の存在ではなく、関係論的に構築されるものとして捉えているからだ。したがって、「行為の中の省察」を、実践者の内的な認知過程による支配を前提とした心身二元論的な概念だとする批判は、妥当ではないと言えるだろう。

おわりに

本論文では、従来の教育学において看過されてきたショーンのデザイン論を手がかりとしながら、「行為の中の省察」の検討を行った。一連の検討の結果、「行為の中の省察」は、専門家共同体がそれぞれに有する定数と、それによって構築された専門家、そして目の前の状況とのトランザクションによって展開するものだということが明らかになった。こうした理解は、「行為の中の省察」を心身二元論的な概念だとする解釈を拒否するものである。

以上の成果は、「行為の中の省察」に対する新たな解釈を加えると同時に、従来の一部の解釈を棄却するという点において、「行為の中の省察」概念の明確化という課題に対して、ささやかながら重要な貢献をしたと考えられる。とはいえ、他の観点からアプローチすることで、本論文の解釈が棄却される可能性も十分にある。したがって、今後も、ショーンが取り扱う事例と、それに基づく「行為の中の省察」概念の解釈を整理することで、「行為の中の省察」を整合的に理解するための素地を形成することが求められる。個別の論点に着目することは、一見すると整合的な解釈から遠ざかるように思われるが、ショーンのテキストの不明瞭さを踏まえるならば、こうした地道なアプローチが有効であるだろう。

<注>

- (1) 国内の研究動向については岡村 (2017) が、国外も含めた研究動向については三品 (2017) が参考になる。
- (2) ショーンの事例の取り扱い方に対しては、批判的な見解がいくつか寄せられている [Eraut 1995]。こうした事例の豊富さは、時にショーンが想定していなかったと推察される形での批判を招くことにもつながっている [Newman 1999] [Erlandson 2006]。
- (3) ショーンのテキストを引用する際には、原著の頁数を示したのちに括弧内に邦訳の頁数を記す。なお、必要に応じて、訳文の一部を修正することもある。

- (4) ただし、Erlandson は、D. Beach との共著の中で、「私たちの指摘するポイントは、ショーンのプロジェクがデカルト的な心身二元論に起源をもつということを示すわけではない、それは恐らく事実とは異なる」(Erlandson & Beach 2008 : 416) と述べており、批判の矛先は「ショーンが考えていたこと」というよりも、ショーンの「事例分析の仕方」に向けられていることに留意しておく必要がある。
- (5) Waks (2001) は、教育学においてショーン的设计論に注目した数少ない先行研究であるが、本論文のように「行為の中の省察」の再検討は行っていない。
- (6) たとえば三品陽平 (2024) は、「環境と実践者のトランザクショナル (transactional) な関係」を省察的实践論の特徴の一つとして提示している。ただし、三品 (2024) の記述においては、手段や目的の変容については言及されているものの、行為者も関係性の中から構築されるという側面は強調されておらず、インタラクションとトランザクションの違いを適切に踏まえたものではないように思われる。
- (7) ショーンは、こうした一連のプロセスを、「現場での実験 on-the-spot experiment」と呼んでいる [Schön 1983 : 141 (159)]。

<参考文献>

- 秋田喜代美 (2001) 「解説 ショーンの歩み——専門家の知の認識論的転回」、ドナルド・ショーン (=佐藤学・秋田喜代美訳) 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』、ゆみる出版、211-227。
- 岡村美由規 (2017) 「D. A. ショーンの reflection-in-action 概念の再検討——実践についての認識論に注目して」、『日本教師教育学会年報』、26、64-73。
- 佐藤学 (1996) 「実践的探究としての教育学 技術的合理性に対する批判の系譜」、『教育学研究』、63(3)、278-285。
- 加賀裕郎 (1985) 「成長理論の批判的展開——デューイの「成長」概念——」、佐野安仁・吉田謙二編『成長と交わり——教育哲学の課題——』、晃洋書房、pp.125-171。
- 三品陽平 (2014) 「ショーンの「省察的实践」論における「行為の中の省察」再考」、『日本デューイ学会紀要』、55、11-20。
- 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 (2024) 「D. ショーンの省察的实践者論と日本の教師教育研究におけるその導入」、山崎準二・高野和子・浜田博文編『「省察」を問い直す——教員養成の理論と実践の検討』、学文社、7-24。
- Anderson, J. (2019). In search of reflection-in-action: An exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers, *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-17.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1948). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.

- Eraut, M. (1995). Schon shock: a case for refraining reflection - in - action?. *Teachers and teaching*, 1 (1), 9-22.
- Erlandson, P. (2006). Giving up the ghost: the control - matrix and reflection - in - action. *Reflective Practice*, 7(1), 115-124.
- Erlandson, P. (2014). Reflection and Perception in Professional Practice, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 14, 1-11.
- Erlandson, P., & Beach, D. (2008). The ambivalence of reflection-rereading Schön. *Reflective practice*, 9(4), 409-421.
- Fenstermacher, G. (1988). The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflective Practice?, Grimmer, P. & Erickson, G. (Eds.), *Reflection in Teacher Education*, Pacific Educational Press, 39-46.
- Geerinck, I., Masschelein, J., & Simons, M. (2010). Teaching and Knowledge: A Necessary Combination? An Elaboration of Forms of Teachers' Reflexivity, *Studies in Philosophy and Education*, 29, 379-393.
- Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (3), 395-409.
- Kotzee, B. (2012). Private practice: Exploring the missing social dimension in 'reflective practice'. *Studies in continuing education*, 34 (1), 5-16.
- Newman, S. (1999). *Philosophy and Teacher Education: A reinterpretation of Donald A. Schön's epistemology of reflective practice*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books. (=2007、柳沢昌一・三輪健二監訳、『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』、鳳書房)。
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass. (=2017、柳沢昌一・村田晶子監訳、『省察的实践者の教育——プロフェッショナル・スクールの実践と理論』、鳳書房)。
- Schön, D. A. (1988). Designing: Rules, types and worlds. *Design Studies*, 9, 181-190.
- Schön, D. A. (1992a). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Schön, D. A. (1992b). Designing as reflective conversation with the materials of a design situation. *Knowledge-based systems*, 5 (1), 3-14.
- Schön, D. A., & Wiggins, G. (1992). Kinds of seeing and their functions in designing. *Design studies*, 13 (2), 135-156.
- Vagle, M. D. (2010). Re - framing Schön's call for a phenomenology of practice: a post - intentional approach. *Reflective Practice*, 11 (3), 393-407.

Waks, L. J. (2001). Donald Schon's philosophy of design and design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 37-51.

Reconsidering the Concept of “Reflection-In-Action” Based on Donald Schön’s Design Theory

Go SHIGEMI

The concept of reflection is of great importance in the field of teacher education, with numerous countries embracing it. The impact of Donald Schön’s concept of reflective practice on this trend is considerable. Nevertheless, some have observed that the meaning of the concepts employed in Schön’s reflective practice remains ambiguous.

The concept of ‘reflection-in-action’, which is of great importance in the reflective practice, is also regarded as a difficult concept to understand. This paper aims to interpret ‘reflection-in-action’ from a different perspective to previous research and to contribute to the clarification of ‘reflection-in-action’. Specifically, we reconsider Schön’s design theory in relation to the concept of ‘reflection-in-action’. Schön’s design theory has not been extensively investigated in educational research. By adopting Schön’s design theory as a lens through which to view ‘reflection-in-action’, a novel perspective emerges.

The examination revealed that Schön’s design theory does not reduce design to the thoughts and skills of the designer. Instead, it offers a perspective that sees design as a transactional act that occurs through the intertwining of diverse elements, including the environment surrounding the designer. From this perspective, the concept of ‘reflection-in-action’ can be understood as a process established through transactions between the practitioner and the environment, including various ‘constants’. Such an understanding takes a negative stance towards the criticism that ‘reflection-in-action’ is an individualistic concept that places an excessive focus on the internal cognitive processes of the practitioner.