

Title	実践における「反省reflection」概念に関する一考察：「枠組みの問い直し」から「原理そのもの問い直し」へ
Author(s)	蓮尾, 浩之
Editor(s)	
Citation	人間社会学研究集録. 10, p.3-24
Issue Date	2015-03-20
URL	http://hdl.handle.net/10466/14485
Rights	

実践における「反省 reflection」概念に関する一考察

——「枠組みの問い直し」から「原理そのもの問い直し」へ——

蓮尾 浩之*

1. はじめに

カント実践哲学は、有名なアンチノミーの議論において自由の領域を確保するところから始まる。それは、人間の行為が必ずしも何らかの原因によって決定されているわけではなく、自由に行為を選択する余地をまずは確保せねばならない、と考えたからだ。もし、このことを完全に否定してしまうのであれば、私たちは自身の行為を自ら問うことは不可能になってしまうだろう。カントの試みは、自由の領域を確保することで私たちに「何を為すべきか」「いかに振る舞うべきか」という反省的な問いを可能にする試みであり、同時に行為の善悪に関わる倫理的な問いそのものであると言える。しかし、こうした反省的な視線は「経験的な対象としての自己」と「経験的な自己を俯瞰する反省的（超越論的）な自己」という「経験的—超越論的二重体」¹ という構造を持つ近代的主体のモデルとして、しばしば批判に晒されてきた。ここでは、そうした自己を俯瞰するモデルではなく、実践に内在した「反省」という概念を取り上げてみたい。

そこで、本稿はドナルド・A・ショーン (Donald A. Schön) の反省的実践家 reflective practitioner 論、あるいは反省的実践 reflective practice 論をめぐる議論を中心に、実践における「反省 reflection」² に関する一つの考察を提示す

* 大阪府立大学大学院人間社会学研究科博士後期課程（人間科学専攻）

¹ 「経験的—超越論的二重体」という表現は、フーコーに由来する (Foucault (1996). 邦訳：フーコー 1974:338)。

² reflection という言葉の語源は、ラテン語の reflectere に由来し、turn、bend を意味する “flectere” と、back を意味する接頭語の “re” から成り立つ。訳語としては、「反省」の他に「省察」「内省」「ふり返り」などが考えられる。ここでは、「自らを問いなおす」という趣旨に沿うために「反省」という語を使用している。なお、reflective practitioner あるいは reflective practice という語に関して、佐藤学らが 2001 年に出版した訳書（部分訳）では「反省的実践」「反省的実践家」という訳語が当てられており、ある程度定着しているため、本稿でも従っている。柳沢昌一らによる 2007 年の全訳では、「省察的実践」「省察的実践者」という訳語が当てられている。同書では、「反省」が過去への志向と批判性が強いこと、「内省」が自己の内面を見つめる側面が強調されることなどから「省察」という訳語を選択しているとされている。

る。ショーンによって反省的実践論が提起されて以降、様々な実践領域において「反省」概念の重要性が声高に叫ばれている。医療や看護などの専門的な技術が要求される現場だけではなく、社会教育や成人教育といった大きな視点からの関心も高い³。しかし、これらの議論における「反省」概念についての定義は必ずしも明確なものではなく、批判的検討が十分に加えられているとも言いがたい。ショーンの議論においても、「反省」概念が決して明確なものではない、あるいはその哲学的基礎づけが十分ではないという批判が多くあり、様々な観点からの再検討が加えられている⁴。そこで、反省的実践をめぐる議論をいくつか検討しながら、その論点を明らかにし、そこに見いだされる「反省」の在り方が倫理的な問いと繋がる可能性を検討する。

まず、ショーンの反省的実践論が「技術的合理性の批判」という大きな目的を持つことを確認する。次に、反省的実践が、直面する問題を上手くやり過ごす「習熟」になりかねないことを「タクト」という概念の議論から指摘する。それを通じて、私たちは実践における「反省」の議論で中心的な論点を見出すことができるだろう。さらにそこで見出された困難をカント哲学に基づいて乗り越えようとするアプローチを見ながら、実践における「反省」概念が倫理的な問いに繋がる契機を探る。結論を先取りして言えば、「原理そのものの問い直し」という反省の在り方にその契機を見出すことになるだろう。

³ 例えば、反省的実践論の研究者でもあるキンセラは、自身がセラピストとしての実践的な経験に応答する理論として、反省的実践論と出会ったと述べている (Kinsella, 2007a)。看護の領域では、1922年にアメリカ・インディアナ大学で創設された国際看護学会 Sigma Theta Tau International (STTI) が、看護における反省的実践の重要性を説いている (Honor Society of Nursing, 2005)。わが国でも、まずは教師教育の文脈において、ショーンの訳者の一人である佐藤学 (佐藤, 1998) や、山口恒夫らによる「プロセスレコード」を用いた教師教育における反省的実践の臨床的研究 (山口恒・山口美, 2004, 山口美・越智・山口恒, 2007)、体育教育の実践現場における調査研究、事例研究 (厚東・梅野・林・高村・上原, 2005, 高村・厚東・梅野・林・上原, 2006)、などがある。他の領域では、例えば日本プライマリ・ケア連合学会が 2010 年から学会誌で「省察的実践家入門」と題したコーナーを設け、離島診療 (本村, 2012)、指導医としての実践 (中村, 2012)、新人看護教育 (遠藤, 2012)、緩和ケア (大石, 2013) などの様々なテーマから論文が提出されている。また、社会教育や生涯学習の立場から反省的実践の議論に言及した種々の研究については (竹淵, 2009) を参照。

⁴ 本稿で取り上げたもの以外としては、反省的実践論がマイケル・ポラニーの「暗黙知 tacit knowledge」の理論とギルバート・ライルの「心の哲学 philosophy of mind」の2つを背景にしているというキンセラの議論 (Kinsella, 2007b) などがある。

2. 「技術的合理性」への批判としての反省的实践論

ショーンの反省的实践論は、専門家の実践における「技術的合理性 technical rationality」の限界を指摘し、それを批判することに一つの大きな目的がある。ショーンによると、技術的合理性のモデルにおいて重視されているのは、実践者が「科学的な理論や技術を厳密に適用する」といった「道具的な問題解決 instrumental problem solving」である (Shön, 1983:21)。ショーンによると、この考え方は西洋の思想と制度の歴史の中にある「実証主義 Positivism の遺産」であり、19世紀の後半から20世紀の初頭にかけて大学教育の中で制度化された。そこでの実践的な問いは、「目的と手段という関係をめぐる知」の対象として構成され、「目的を達成するのに最適な手段といった道具的な問いとして単純化」された。さらに、第二次世界大戦や宇宙開発競争などを通じて国家規模での科学プロジェクトに対する期待が高まり、科学技術の発展を背景とした「専門職主義 professionalism の勝利」がお膳立てされていったとされる (ibid., 30-39)。

ところが、現在は科学技術の発展が引き起こす様々な社会問題が顕在化した結果、専門的職業の限界が知られ、信頼が低下しているとショーンは指摘する。それは社会がより高度に複雑化した結果、実証主義的な考え方が想定していたように「解決できる問題がそこにあるという状況ではなくなっている」からであり、こうした状況は「不確実性 uncertainly」「不規則性 disorder」「不確定性 indeterminacy」によって特徴付けられる (ibid., 15-16)。技術的合理性の観点からはこうした状況に対応できない。ここでは専門的实践が問題 (解決 solving) のプロセスでしかないからだ。しかし、実際に専門家が直面するのは、未知で、不確実で、必ずしも解決すべき問題が自明ではない状況である。よって、そこでは「そのままでは意味を成さないような不確実な状況に、一定の意味を与えていかなければならない」。つまり、そこで必要とされるのは単なる「目的—手段」の関係に回収されるような解決の能力だけではなく、目的そのものを問う、問題 (設定 setting) の能力なのである (ibid., 39-40)。

こうした「技術的合理性の批判」というテーマは、ショーンにだけ見られるものではない⁵。例えば、日本における反省的实践論研究の第一人者である佐藤学もこの

⁵ ショーンと似た問題意識は20世紀後半を中心に多くの分野、領域で見られる (Kinsella, 2007a)。

観点を踏襲する。佐藤は、教育の実践研究に携わってきた立場から「授業を固有の理論研究の対象とし、経験科学の方法でその過程の法則的な理解や技術原理の一般化を求める意味での『授業研究』(佐藤, 1997:27)」を批判し、それは「実践現場への『科学的技術の合理的適用 (technical rationality)』という、近代主義的な『理論』と『実践』の関係 (ibid., 37)」に支えられていると述べている⁶。また、教師の専門的力量に関して、「教育学や心理学にもとづく科学的な原理や技術で規定する考え方を「問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係を取り結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選択し判断する実践的見識 (practical wisdom) に求める考え方を対立させ、後者の立場に立つことで教師を「反省的実践家 reflective practitioner」として捉えることが出来るという (ibid., 57-59)。

ショーンの反省的実践家論が広まった背景に、技術的合理性に基づく問題解決のアプローチが、様々な専門的領域において機能不全に陥っていることがあると考えられる。既に述べたように、ショーンは専門家が直面している問題状況を「不確実性」「不規則性」「不確定性」といった形で捉えているが、こうした観点はデューイの「反省的思考 reflective thinking」の議論から引き継がれている。

デューイは思考の働きを考察する中で、人間の「思惟 thought」には様々な意味があるとし、「反省的思考 reflective thinking」がより優秀な思考態度であると考え⁷。それは、第一に「疑惑 doubt、躊躇 hesitation、困惑 perplexity、心的困難 mental difficulty」といった状態を思考の起源として含む(Dewey, 1934:113-114)ものであり、第二に「疑惑を解決し、困惑を処理する材料 material を見つけるための調査、追求、探求といったプロセス (ibid., 121)」である。デューイにとって、思考とは「普遍的諸原則 general principles」に基づいて生起するわけではなく、疑惑や困惑といった契機によって誘発されるものである。そして、反省的思考は観察により諸事実を構成する条件に注意を払い、そこから「暗示 suggestion」を読み取り、「指導的観念 guiding idea」としての仮説 hypothesis を形成しながら問題を

⁶ ここで佐藤は、technical rationality という語に「科学技術の合理的適用」という訳を当てている。ここには佐藤独自の翻意が込められているように思えるが、そのまま引用した。

⁷ thought と thinking という語を、デューイは必ずしも明確に区別しているようには思えないが、『思考の方法』の冒頭部分では「主題の前に、時折思惟 thought と呼ばれる別の心的過程を考察しよう」として、漠然とした意識の流れのようなものを取り上げている。よって、ここでは thought を意識の漠然とした流れ、thinking をある程度自発的な思考作用として捉えている。

探求するのである (ibid., 187-209)。例えば、急な寒気を感じた時、少なからず私は困惑するであろう。その問題状況において、私は自らの状態や周囲の状況を観察し、暗示するものを読み取ろうとする。その結果、私は体温から自らの体調が悪いと考えるかもしれないし、空の様子から雨が降る前兆だと考えるかもしれない。そして、それらの仮説を検討する。体調が悪いと判断したなら医者判断を仰ごうとするだろうし、急な天候の悪化だと判断したなら天気予報を確認したりするだろう。デューイの考える反省的思考とは、こうした試行錯誤の推論 inference と検証 testing のプロセスである。ショーンの実践論は、こうしたデューイにおける「反省」の概念を受け継いでいる。それは、様々な問題に対応するための複雑性 complexity を念頭においたものだ。

3. 反省的实践における「行為の中の反省」

ここまでショーンの実践論が「技術的合理性に対する批判」という大きなテーマを持っていることを見てきた。では、ショーンが考える「反省的实践」とはどのようなものか。その最大の特徴は、「行為の中の反省 reflection-in-action」という観点を持つことだ。

ショーンは、様々な専門的実践を例に挙げ、彼らが行為の〈中で in〉実践的な知を形成していくプロセスを示す。例えば、ジャズ・ミュージシャンの即興演奏は決して無秩序なものではなく、「一定のフレームの中でいくつかの音楽主題を結びついたり結びかえたりすること」で「そこに新しい感触を見つけ、自分たちの演奏を、想像した新しい感触に合わせていこうとする」。そして、「音楽について、行為の中の反省を行い、自分が今行っていることをプロセスの中で考え、自分の行為を進化させている」とされる (Shön, 1983:55-56)。私たちは、自らの行為や知の枠組み〈について on〉事後的に振り返ることも出来るが、ショーンは専門家たちが同時に行為の〈中で in〉反省を実践しているとも考えた。これは、明示的な言語や概念を介することなく、実践における行為そのものに潜在する反省の働きである。ショーン自身も参照しているように、こうした実践に埋め込まれた知のあり方は、「暗黙知 tacit knowing」という考えを想起させる⁸。例えば、私たちは一般的に、数多くの

⁸ 暗黙知に関する詳細はポラニーの議論を参照 (ポラニー, 2003)。前述したように、キンセラは

異なる顔を、別人の顔と区別することが出来る。しかし、それらの顔をどのようにして区別しているのかということを示明的に理解しているわけではない。もちろん、細かい顔の特徴の違いを指摘することはいくらでも可能だが、実際の判断はそうした分析を必要としていないことが多い。こうして、他人の顔を瞬時に識別できるように、専門家たちは実践のなかで半ば無意識的に自らの行為と知の枠組みを問いなおす能力を発揮していると考えられている。その能力は、「わざ art」と表現され、これによって実践者たちは多様な現実に対して複雑な対応が可能になると考えられている。

以上のように、ショーンは様々な専門的領域を例に挙げ、反省的实践において「行為の中の反省 reflection-in-action」の重要性を強調する。しかし、こうしたショーンの記述は、反省的实践における「反省」概念の考察を難しくもしている。というのも、反省的实践を高度に専門化された実践知として描くことは、「反省」という人間の営みを個別的な事例に閉じ込めてしまっているようにも思えるからだ。ジャズ・ミュージシャンにはジャズ・ミュージシャン固有の「わざ」（あるいは「暗黙知」）が存在し、「行為の中の反省」はその「わざ」を通じてなされる。その他の専門家の「わざ」もまた固有なものであり、それぞれの現場において反省的实践を可能にする。もし、「行為の中の反省」がそのようなものとしてしか描くことができないならば、そこで共通する「反省」概念などありえるだろうか。「わざ」という謎めいた概念は、それが特権化されることにより、反省を実践者の内に閉ざし、その客観的な記述を極めて難しくする。それは「暗黙知」という概念に着目しても同じだろう。

そこで、私たちは専門的な「わざ」として昇華されない形でショーン自身が取り上げているカミロフスミスらの実験 (ibid., 55-56, Karmileff-Smith; Inhelder, 1975) に着目し、「行為の中の反省」の形式的なモデルを抽出してみたい。この実験では、複数のブロックを金属棒の上にバランスよく積み上げるという課題を与えられた中で、子どもたちがどのように課題に応答するのかが報告されている。私たちはこの実験から、子どもたちが目の前の課題に対してどのようにして反省的に取り組むのか、という極めて単純なモデルを読み取ることができ、その形式的なモデルはあらゆる実践に応用可能と思われる。具体的には、子どもたちが問題解決のために利用する概念（原理）を「幾何学的中心 geometric center」から「重力の中心 the

ポラニーがショーンの哲学的背景の一つの柱であると考えている。

center of gravity」へ変容させていくプロセスが描かれている。

詳しく見てみよう。実験では数種類のブロックが使われる。その中には、長さの真ん中で均衡が取れるブロックもあれば、片側が重くなっているため真ん中で均衡がとれないブロックもある。また、真ん中で均衡が取れないブロックには、外見から明らかに左右のバランスが崩れているものと、それが外見からはわからないものがある。課題を与えられた子どもたちは、まずは全てのブロックで「幾何学的中心」、つまり長さの真ん中で均衡を取ろうと試みる⁹。しかし、一部のブロックは上手く均衡を保つことが出来ない。これは、子どもたちが「幾何学的中心」という概念の問題点を発見し、バランスをとるためには「重力の中心」という概念が必要だと気づくことで解決されていく。その修正は外見から明らかに左右のバランスが崩れているブロックでは比較的容易に可能になるが、外見からはそれがわからないブロックでは時間がかかる。その中で、少しずつ重さに着眼する様子が見られ、やがて、子どもたちは多くの中断を経て試行を繰り返すうちに、長さの真ん中に置いてみるのではなく、ブロックを持ち上げ重さの偏りを確かめるようになる¹⁰。こうして、子どもたちはバランスにおける「重力の中心」という新たな概念を獲得する。

カミロフらは、この実験に見られるような行為において新たに獲得されたものを「行為の中の理論 theory-in-action」と表現する。ショーンは、カミロフらの観察を「行為の中の〈知の生成 knowing〉を行為の中での〈知識 knowledge〉へと置き換えている」と説明する (Shön, 1983:59)。この知は言語で表現されてきたものではなく、行為の中で身につけられてきたものである。子どもたちは概念を生まれながらに保有していたわけではない。「幾何学的中心」も、子どもたちがそれまでの生活の中で獲得してきた「行為の中の理論」の一つである。そして、この知が現実に対してうまく適用できないという問題に直面したとき、試行錯誤のプロセスの中で「重力の中心」という新たな観点を得たのである。

「行為の中の反省」はこうした「枠組みの転換 reframe」¹¹ という問いなおしの

⁹ 「まずは真ん中で試してみよう。I'll try the middle first (Karmileff-Smith; Inhelder, 1975:202)」「モノはいつも真ん中で釣り合う things always balance in the middle (ibid., 203)。」

¹⁰ 「両端が同じ長さだね、重さの違いはない it's the same length each side, there's no weight」「片方は重くて、もう片方は長いね it's heavy on one side and long on the other (ibid., 205)。」

¹¹ ショーンは、建築デザインと精神療法という2つの専門的な領域における教育の場を、この転換のプロセスの事例として検討している。学生や研修医に対して、彼らの問題設定を教師が批評し、自身に再構成させるといった形をとるとされている。そこでは、教師のアドバイスは既存の

重要な契機を含むと考えられる。こうした形式的なモデル化に対しては否定的な見方もあるかもしれない。しかし、私たちがここで見てきたことは、疑惑や困惑を契機として仮説を形成しながら問題を探求する、というデューイの「反省的思考」にも通じる。ショーンに特徴的なことは、これを「行為の中の反省」という実践に内在した観点から捉えたことである。こうした実践に埋め込まれた問い直しのプロセスは、ショーンが批判する「技術的合理性」の観点からは出てこない。そこでの反省的な問いは、せいぜい前提とされた概念や理論を現実に適用するための手段の問い直し（いかなる手段が最も適切か）でしかないからだ。

以上のように、ショーンの反省的実践論は「道具的な問題解決」を重視する「技術的合理性」の限界を批判し、それでは対応できない複雑性を孕んだ多様な現実に対して、「何を為すべきか」「いかに振る舞うべきか」という反省的な問いを、実践に埋め込まれた「枠組みの問い直し」として提示する。このような「反省」の在り方は「技術的合理性」と比べ、はるかに倫理的な問いが成立し得るだろう。「技術的合理性」の観点からは目的に対する手段の適切さが問題となるのであり、行為の善悪を問うことは難しいからだ。しかし、専門的な実践領域を念頭に置く反省的実践論は問題解決そのものを否定するわけではなく、むしろ高度に複雑化された現実に対する適切な問題解決のあり方を論じている。その意味で、反省的実践論は「技術的合理性」をより洗練した形で論じたものとも言えるはずだ。次章では、こうした観点から反省的実践論の異なる側面を明らかにしよう。

4. 反省的実践と「タクト」

本章では、反省的実践が直面する問題を上手くやり過ごすという「習熟」に陥る危険性を孕むことを、カナダの教育学者マックス・ヴァン＝マーネンが、教育における反省的実践を、「タクト tact」あるいは「教育的タクト pedagogical tact」¹² と呼ぶ概念と結びつけて論じる議論を参照しながら指摘する（Van Manen, 1995）。

理論や概念を現実に適用させるためではなく、問題を考えていく枠組みを反省させるために機能している。（Shön, 1983:76-104）

¹² 一般的に教育的タクト論というと、ヘルバルトの教育哲学が挙げられるだろう。ヴァン＝マーネン自身もヘルバルトに依拠して論じてもいるが、自身がヘルバルトを知る以前から「教育的タクト」という概念を提示していたことを示唆させる記述もある（Van Manen, 1995:40）。

まず、ヴァン＝マーネンは教師が未熟な時期に直面する課題を、自身が学習し身につけた理論を実践で役立たせることの困難として捉える¹³。これはショーンと観点を共有しているが、ここでヴァン＝マーネンが強く意識しているのは、教育実践において、教師は状況に応じて「絶えずそこで行為せざるを得ない」ということ、いかに熟慮をめぐらしたところで「何らかの行為 action、あるいは非行為 non-action を自ら為さなければならない」ということである (ibid., 35)。教育現場における教師は、必ずしも熟慮のような形でじっくりと反省する時間をとれるわけではない。また、熟慮している間にも生徒に影響を与える。例えば、教壇に立ったまま考えこんだとしても、一度席を外してから考える時間をとったとしても、教師の振る舞いは生徒に対する何らかのメッセージとして機能してしまうだろう。こうした状況において、教師が自身の行為を反省することは大きな困難に晒される。

ヴァン＝マーネンは、教育的実践において〈行為の中の教師の反省 teacher reflection in action〉と〈教師の意思決定 teacher decision making〉の間に、ある種の分離が認められることを指摘する。ある大学教員は「何を言うべきか何をすべきかを、話しながら行為しながら、反省しようと試みる」が、それは「非常にいらだたし frustrating」く、「スムーズな授業の障害となる」ため、「教えることが改善される代わりに悪化する」という実感をもつことを打ち明けた (Van Manen, 1995:38)。また、ある教師は、家で自分の子どもと接する際は「衝動的に impulsively 行為すべきではない」ことを理解し、後悔することをしでかす前に「10 秒数え count to ten」たり、「休憩 time out」をとったりするが、教室ではその十分な時間がないため、「衝動的、気にしすぎない、あるいは考えないような impulsive, careless, or unthinking」方法で生徒と接していると語っている (ibid., 39)。

以上のような熟慮のような形での反省¹⁴の困難を踏まえ、一方では自らの行為を

¹³ 「教育心理学の講義ではトップの成績だったが、私が手助けしようとするジェーンが取り乱して「あっち行って！」と言う時に、どう声をかけるべきかわからないのはどうしてだろう。Why is it that I received top marks in my courses on educational psychology--but when Jane broke down and told me to “get lost” when I tried to help her, I did not know what to say?」「隣のクラスの先生は生徒たちに視線を向けるだけで注意を引きつけることが出来るのに、教室管理と規律に関する全ての知識をもってしても、頼りない感じをどう隠せばいいかわからないのはどうしてだろう How is it that the teacher next door can command the students' attention just by looking at them--but, with all my knowledge of classroom management and discipline, I do not know how to hide my feelings of uncertainty..... (Van Manen, 1995:36)。」

¹⁴ ショーンの議論における「行為についての反省 reflection-on-action」と考えられる。

反省的に問いつつ、同時に他方では何らかの効果的な行為を為す、という熟練した教師像が描き出される¹⁵。教師の反省的実践は、こうした「ある種の自然的な分裂症 a kind of natural schizophrenia」において成立するが、一般的な教育理論はこの実践的困難に応えることは出来ない。教師はこうした分裂症的状況においても「直観的に intuitively」行為することが可能にならないといけないのであり、「タクト」は直観的な行為を基礎づける。それは、何らかの理論的な知識でもなく、理論と実践を媒介するようなものでもない。それ自体が「独自の認識論的構造 own epistemological structure」を持ち、ある特定の種類の行為として現れる「一つの能動的な意図を持った意識 an active intentional consciousness」である。また、それが一般的な理論でも、そうした理論の当てはめでもない、単なる行為として現れるものである以上、常に社会的コンテクストに晒されている。「タクト」は、本質的に「個人的なスタイルの要因 a factor of personal style」であると同時に、「間主観的で、社会的で、文化的な倫理概念 an intersubjective, social, and cultural ethical notion」である。(ibid., 41)

以上のように、ヴァン＝マーネンは実践における熟慮の困難を前提とし、行為に内在する直観的なものであると同時に社会的なものとして「タクト」という概念を提示する。これは、ショーンが「わざ」と表現したものに近似している。少なくとも、実践に内在するものとしての「タクト」は「暗黙知」の一つの在り方であると言える¹⁶。マーネン自身は教育実践、特に教師を念頭に置いて論じているが、実践における熟慮の困難という事態は他の実践領域においても多く観察することが出来るだろう。教師が熟慮の困難に陥る一つの理由は、その行為がいかなる形であっても生徒に対するメッセージとして機能してしまうからだった。同じことは、コミュニケーションの相手を対象とする実践者全てに当てはまる。医師の沈黙は患者を不安にさせるだろう。彼ら、彼女らは自らの行為を反省しながらも、相手に対して何かしらの適切な働きかけをしなければならない。その方法を理論のような形で一般化することは難しく、経験を通じて半ば無意識的に身につけなければならない。「タクト」論は、反省的実践におけるある種の技法に関する考察であると言える。

¹⁵ 「一人の私は授業を終了させようとし、もう一人の私は授業を止めるべきではなく、関心を払わないといけないことを知っていた。part of me wanted to complete the lesson and another part of me knew that I should stop and deal with the concern that had arisen (Van Manen, 1995:39).」

¹⁶ 「教育的タクト」の議論を教師の暗黙知として捉える議論もある(千々布, 2005)。

しかし、熟練した「タクト」による振る舞いは、そこで直面する問題を上手くやりすごすための技法ではないと断言できるだろうか。例えば、ヴァン＝マーネンは授業に集中せず妨害をする生徒に対する、ある教師の対応を挙げている。あるとき、授業のディスカッションの中で意見を黒板にリストしていた際、その生徒が明らかに「馬鹿にする poke fun」ような発言をしたが、教師は「うん、良い意見だね Yes, that is very good」と言って、その生徒が言ったことをそのまま黒板のリストに加えた。すると、生徒は驚きながらも不快ではない様子を見せ、その後の授業に集中して積極的に参加したという (Van Manen, 1995:37-38)。

こうした教師の振る舞いに熟練した「タクト」を読み取ることは可能である。授業を妨害する生徒に対してどのように振る舞うべきか、教師は反省を迫られながらも常に何かしら行為しなければならない。おそらく、生徒を良い気分させ前向きに授業に取り組ませる結果を導くため、熟練した教師は、馬鹿にしたような発言も黒板に書き留めるという行為を実践の中で身につけたのだろう。「タクト」が倫理概念なのは、それが常に「他者(子ども)の善 good のため」であると考えられるからだ (Van Manen, 1995:41)。しかし、それがどのような「善」かは、詳細に論じられていない。気分を良くして授業に参加することを生徒の「善」と捉えることも出来るだろう。だが、それは単に教師が授業を円滑に進めるため、問題ある生徒をうまくやり過ごしたただけなのではないか、という疑問を避ける事は難しい。

山口恒夫らは、「教えること」と「学ぶこと」の間には必ずしも因果的な繋がりが成立しないという前提を踏まえ、「教育的タクト」論¹⁷が「教師のコントロールを離れて生起してしまう他者の変容(=学ぶこと)という事象を、『教育』(=教えること)という事象から完全に切り離すことによって、純粋に『教師が為しうること』のみを取り出し、理論として定式化することに成功した」ことを指摘している(山口美・山口恒, 2005)。これは、教師が自らの行為のみに関心を向け、問題状況をうまくやり過ごすことに傾注する危険性を「教育的タクト」論のうちに読み取り、『学ぶ』という他者の内面に関わる事象を、教師が完全に『理解』しようとすることへの根源的な断念」を読み取った指摘である¹⁸。もちろん、ヴァン＝マーネンも「タ

¹⁷ 山口らが言及しているのはヘルバルトであるが、彼らの直接的な関心はヘルバルト教育哲学の分析ではなく、反省的实践が「習熟」に陥る危険性を指摘することである。

¹⁸ ここでは、因果関係の繋がりの不確かさが教育において特有なものとして捉えられているが、ショーンの議論を踏まえれば、これはあらゆる実践現場に当てはまる。例えば、医療現場におい

クト」を倫理概念として描く以上は、こうした「根源的断念」を歓迎しないだろう。教師は、長い時間をかけて生徒の「学び」という内的な変容と関わっていくはずである。しかし、この「根源的断念」は、常に何か行為しなければならないという問題意識を共有しており、直観的に振る舞うことを可能にする「タクト」の概念は、上手くやりすごすための行為の「習熟」に陥る危険と隣り合わせであると言える。

ここで念頭に置かれているのは、実践者が常に何かしらの行為を要求されるという点であり、そのためか、ヴァン＝マーネンは反省のもつ批判的な働きに意義に関してはやや距離を置く。「批判的な反省 critical reflection」の目的は「進行中の行為に対する疑いと批判 doubt and critique」を生むことであるとし、疑いを持ったままでは「思慮深く自信を持って行為すること act thoughtfully and self-confidently」は明らかに不可能であると述べている (Van Manen, 1995:45)。しかしながら、反省の批判的側面を軽視すれば「技術的合理性」の観点と同様に、あるいはそれ以上に「枠組みの転換」は不可能になるだろう。そこでの関心は、目の前の問題を上手くやりすごすため、行為の「習熟」に埋没することである。「タクト論」は、理論を実践に当てはめるといふモデルの代わりに、問題の解決を実践者の卓越した「秘術」に委ねてしまう危険を孕んでいる。ヴァン＝マーネンがヘルバルトの言葉を借りて述べたことが、皮肉にもこうした事態をほのめかしている。「タクトは理論が空席になった場所を埋める “tact occupies the place that theory leaves vacant.” (Van Manen, 1995:42)。」

以上を踏まえると、「タクト」を倫理概念と規定したヴァン＝マーネンの思惑と裏腹に、ここでの「反省」の在り方は倫理的な問いを可能にするより、むしろ遠ざかるものに見えてくる。常に何か行為しなければならないという切迫した状況を前提とした「タクト」が目の前の状況を上手くやり過ごすことだけに傾注すれば、行為の善悪が問題となることはなく、倫理的な問いが成立することはないだろう。

ては医者が「治療する」ことと、患者が「回復する」ということの間には明確な因果関係が期待できるように思える。しかし、より複雑な場面、そもそも「治療」を前提と出来ない終末期医療における緩和ケアや、患者自身のトレーニングが大きなウェイトを占めるリハビリテーション等といった現場には、こうした図式が単純に適応できないことは明らかである。

5. 反省的实践と「判断力」

前章で、私たちは反省的实践論が行為の「習熟」という罫に陥りかねないことを、ヴァン＝マーネンの「タクト」論を参照しながら確認した。それは、反省的实践論が持つはずの枠組みの問い直しという契機を損ないかねない罫であり、倫理的な問いを成立させることを難しくする。私たちは、反省的实践論と行為の善悪を問題とする倫理的な問いとの繋がりを見出すことが出来るのだろうか。本章では、「タクト論」を検討することで見えてきたジレンマを「判断力」という観点から捉えようとした試みを扱うことで、そこ可能性を検討してみよう。

実践における反省の概念をめぐって、「タクト論」の議論とは対照的に、その批判的な問い直しを重視する立場も存在する。イスラエルの教育哲学者イワン・グルゼヴらは、自身の「カウンター教育 counter-education」という活動のフレームワークを実践的な反省と結びつけながら、〈反省性 reflectivity〉という概念を〈反省 reflection〉と区別する。彼らは反省としての「祈り prayer」を分析し、それを歴史的な営みの一部に位置づけられると同時に、ある種の「苦悩 struggle」としても描いている。この「苦悩」は、「自明なもの the 'self-evident'」が構成される歴史的な背景に対抗するものであり、「自明なもの」の領域において進むプロセスに対立する否定的なものとして現れる。こうした祈りに見られる反省はある種の「超越 transcendence」と、「(大きな) 他者 the Other」あるいは「まだないもの、それ以上ではないもの the not-yet or never-more」に対する「責任 responsibility」を構成する (Gur-Ze'ev; Masschelein; Blake, 2001, 94-95)。グルゼヴらにとって、〈反省 reflection〉は倫理的な主体と結び付けられたものであり、「自明なもの」に対して批判的な「超越」を構成する。

これに対して、「自明なもの」や既存の領域を確かめ、発展させていく反省的な活動が〈反省性 reflectivity〉である。彼らは、西洋におけるテクノロジーの発達と資本主義の国際化が、反省という概念をこうした狭いものにしてしまったことを念頭におき、イスラエルの産業が目の前の要求に仕えるような機能主義的で機械的な志向をもった教育理論を求め、それは学生たちに批判的な自律性ではなく、日常的な経験に報いる「自律の偽りの形 spurious form of autonomy」を要求したとされる。こうした教育の中で、自律は「技術発達 Developing skills」「業績促進 Advancing achievements」「卓越 Excellence」「メディアの洗練された消費 Sophisticated

Consumption of Media」といったスローガンで表現され、効果的な生産—消費者となるように促される (ibid., 102)。このように、〈反省性 reflectivity〉は既存の規範やシステムに対する超越や判断を必要としない、という点で〈反省 reflection〉のような倫理的性格を持っていない。彼らは、反省の実践的なポテンシャルを狭め、「コントロール可能で controllable」、社会的に「建設的な constructive」反省の在り方が発展させられていることに危惧を抱いている (ibid., 97)。

以上のように、彼らにとって本来の〈反省 reflection〉は自明なものに対する批判的な問い直しのことであり、与えられたものに対する単なる反応以上の意味を持つ。「タクト」論や「わざ」が、問題状況を上手くやりすごす行為の「習熟」に埋没してしまうという事態は、グルゼヴらの言葉で表現すると、実践的な反省が〈反省性 reflectivity〉に回収されてしまうことであると言えるだろう。

反省的实践は「行為しながら自らの行為を問い直す」ものであり、同時に「自らの行為を問い直しながらも行為する」ものでもある。反省の批判的な機能を主題とするか、そこで行為がいかにかに為されるのかを主題とするか、実践における反省をめぐる議論は、こうした狭間でジレンマに陥っているように思える。

オランダの哲学者ヘンク・プロシーは教育における反省概念について、カント哲学を援用することでの整理を試みている (Procee, 2006)。プロシーによると、カントによる「悟性 Verstand, understanding)」と「判断力 Urteils kraft, judgment)」の区別によって、反省の認識論を提示する事ができる。

悟性は知の形式であり、論理的な関係、概念、理論や規則に関係する。一方、判断力はそれらを具体的な状況や問題に当てはめる能力である。カント自身を参照しながら、プロシーの議論を補おう。カントは諸表象を受け取る受容性 Rezeptivität の能力としての「感性 Sinnlichkeit」(Kr. A19, B33) と、対象を思惟する自発性 Spontaneität の能力としての「悟性」(Kr. A51, B75) を区別する。感性によって受容された表象が、悟性によって思考されることで経験が成立すると考えるのである。こうした考えは、悟性がいかにして「適用 Anwendung」されるのかという問題が必然的に残されることになる。(Kr. A137, B176) ここで働くのが判断力であり、いわば、経験を悟性に適切な形で引き合わせる案内人の役目を担うのが判断力である。

プロシーはアリソンのチェスの例えを引用しながら、両者の関係を具体的に説明する (Allison, 2004)。チェスをプレイするためには、ゲームのルールと目的を把握する必要がある。カント的に表現するなら、チェスをするために必要な悟性の働

きが予め前提とされなければならない。しかし、初めてチェスというゲームを知った者を想像してみればわかるように、単にルールと目的を把握しただけでは満足なプレイは難しい。そのためには、「ただ認められた動き simply an allowed move」を理解することだけではなく、複雑な状況の中での洞察 insight into the complex situations」が要求される。単なるルールの把握、認められた動きの理解は、悟性の働きに対応する。そして、複雑な状況の中で状況に応じて動くことが判断力の働きに対応している。この点において「判断力がゲームに働きかける judgment comes into play」のである。つまり、判断力は「直接的な演繹 straightforward deduction」ではなく、「しっかりと調整された状況の解釈 a deep and finely tuned interpretation of the situation at hand」である (Procee, 2006:246)。

こうした整理を経て、プロシーは教育における反省の認識論を提示する。悟性は、形式的な知識の学習に関連付けられ、そして反省の働きが判断力と関連付けられる。よって、反省は形式的な知識の学習とは異なるものを必要とするが、教育においてはどちらも重要なものと考えられなければならない (ibid., 247)。チェスにおいてルールを否定出来ないことと同じように、プロシーは形式的な知識の学習に決して否定的ではない。また、教育だけではなくあらゆる領域において、実践者はこの2つの能力を「ほぼ自動的な仕方 with an almost automatic way」使用しているとされる (ibid., 248)。「悟性」を発揮する存在としての実践者は専門的な知識をもった実践者であり、「判断力」を発揮する存在としての実践者は複雑な状況と関わりながらそれを適用させていく。ここでは、理論の経験への適用という点において、ショーアが批判した技術的合理性との近似を読み取ることも出来そうだが、ここでの反省は「レシピをなぞるような following a recipe」判断力の働きを意味するわけでもなければ、「無批判的 uncritical」であるわけでもない (ibid., 249)。「判断力」による反省のプロセスは、「成功的なフェーズの単純なライン simple linear model of successive phases」に沿うのではなく、「より入り組んだ概念 more intricate concept」である。

以上のように、プロシーはカントを援用しながら教育における反省の概念を「判断力」という働きに求める。ここで「判断力」は、自らの行為を問いなおすと共に、具体的な行為を導き出す営みとして描かれている。確かに、私たちがこれまで考察してきた問題を、カント哲学における「判断力」の問題として考察することは出来るだろう。しかし、それは単に「わざ」や「タクト」といったものをカント哲学の

文脈で言い換えただけではないのか。プロシーの議論をより意義深いものにするためには、私たちがこれまで考察してきたものとは異なった新たな観点を、カントの「判断力」に見出す必要があるはずだ。

6. 反省的实践とカントの「実践的判断力」

前章で、私たちはプロシーがカントの「判断力」に着目したことを取り上げた。本章では、その議論をさらにもう一步進めることを試みたい。それによって、実践における「反省」概念を、新たな観点から捉えることが可能になり、倫理的な問いとの繋がりを見出すことが出来るだろう。

まず、カントが実践的な人間存在をどのように捉えていたのかを抑えておこう。冒頭で、カントがアンチノミーの議論において自由の領域を確保するところから実践哲学を始めるということを既に確認しておいた。カントは『実践理性批判』にて、さらなる一步を踏み出す。それは、「自由は確かに道徳法則の存在根拠 ratio essendi であるが、しかしまた道徳法則は自由の認識根拠 ratio cognoscendi である」(Kp. 4) という重要な命題によって表現されている。以下でその概略を確認しよう。

カントは『人倫の形而上学の基礎づけ』で、自由の概念が人間の意志の自律として捉えられ、自律した意志の働きによって道徳性や善が成立すると考える。カントにとって道徳的な義務とは、「もし…ならば～せよ」という〈仮言命法 hypothetischer Imperativ〉ではなく、端的に「～せよ」という〈定言命法 kategorischer Imperativ〉に規定される。(G. 414-) よって、善なる行為を為そうとするならば、道徳法則に従い、「～せよ」という定言的な義務を果たさなければならない。この時、私達の意志はそれ自体で純粹に行為を選択しなければならないため、自らの理性の働きだけで行為を選択する純粹な意志と考えられる。カントは、こうした自律した意志あるいは意志の自由なくしては定言的な義務に従うことは出来ず、善なる行為は成立しないと考えたのである。以上は「自由は道徳法則の存在根拠」と述べるカントの思想だが、カント自身が「どのようにしてこの（自由という）前提それ自身が可能であるか、ということは、人間理性によっては決して洞察できない」(G. 461) と述べるように、自律した純粹意志をもった人間の在り方は単なる仮説的なものにすぎない。

しかし、カントは『実践理性批判』で、この問題を乗り越える一步を踏み出す。

それは、これまで意志の自律に基づいて可能だったはずの善の原理である道徳法則を、「純粹理性の事実 Faktum der reinen Vernunft」「必当的に apodiktisch 確実な事実」としたことである (Kp. 47)。これまでカントは自由を単に想定しただけであったが、今や自由が「客観的な実在性 objektive Realität を獲得する (ibid.)」。なぜなら、義務に基づいて行為するということは定言命法に従って義務を為すということであり、その「理性の事実」を認めるのであれば、意志の自律もまた認めることになるからだ。以上が「道徳法則は自由の認識根拠である」と述べるカントの思想である。こうした考えによって、カントは人間を自由に行為する存在として認める。言うなれば、自らの自由を認識することができずとも、自由な存在として既に自ら行為している、というのがカントの実践的な人間観なのだ。

さて、こうしたカントの実践的な人間観を踏まえたうえで「判断力」の問題に戻ろう。既に述べたように、「判断力」は規則や原理を具体的な状況に「適用」するあり方を問題とした。しかし、道徳的な実戦的判断においては、ある「特殊な困難 besonderen Schwierigkeiten」に陥ると考えられている (Kp. 68)。なぜなら、道徳法則は、自由の法則として一切の経験的なものに関わりなく意志を規定するため、具体的な条件や制限を課されるわけではないからだ。実践において、具体的な条件や制限の下にあるのは道徳法則ではなく、あくまで私達自身の意志である。よって、実践的判断に関しては規則（道徳法則）をいかに現実に適用するのか、ということではなく、行為を導き出す意志のあり方そのものが問題となるのである。

この道徳的な判断の議論は、プロシーが描写した判断の議論とどう異なるだろうか。チェスの例えに戻ろう。私達は、認められた動き、つまりゲームの原理の理解を悟性の働きに、複雑な状況に応じて動くことを判断力の働きに対応させた。ここでは、あくまでチェスのルール、つまり悟性の働きが前提となって判断力は機能すると考えられた。しかし、道徳法則は具体的な経験に縛られるような法則ではない。いわば、チェスのゲームにおけるルールのような原理を明示しないのである。よって、私達はカントが論じたような実践的判断において、規則と具体的な状況との適合を考えるのではなく、むしろ原理そのものを自ら問わなければならない。それは、ともすればチェスのルール自体を変えてしまいかねない営みである。もし、チェスのルールが変わってしまえば、それは厳密にはチェスではないゲームになってしまうだろう。言い換えると、この場合の実践的判断は「私はチェスをするのかどうか」という根本的なところを問いなおす。それは、反省的実践論における「枠組みの間

い直し」のより突き詰められた形であり、「原理そのものの問い直し」と言えよう。

7. おわりに

わたしたちは、ショーンの反省的実践論からマーネンの「タクト」に関する議論を経て、反省的実践における議論の焦点を定めた。そこでは、反省の批判的な機能を問題とするか、そこで行為がいかになされるのかを問題とするか、というジレンマが確認できた。こうした分裂的状况を整理する試みの一つとして、カントの「判断力」を反省と結びつけるプロシーの議論を確認した。さらに、私たちはプロシーの議論を一步進めてカントの道徳的な判断における議論を参照した。そこでは、既存の原理を前提と出来ない、「原理そのものの問い直し」を見出すことになった。

反省的実践論が倫理的な問いと結びつく可能性は「原理そのものの問い直し」という観点にあるのではないか。ショーンの議論は基本的に専門的な実践領域での問題解決を念頭に置いており、そこでは「枠組みの問い直し」という反省的な営みも、複雑な現実に対して何か行為しなければならないということを重視するあまり、目的や目の前の状況にあわせた行為の適切さのみが関心となりかねない。その時、行為の善悪に関する倫理的な問いが成立することはないだろう。一方で、「原理そのものの問い直し」は実践そのものを根底から覆しかねない。マーネンが懸念したように、こうした類の反省は実践を妨げる要因にさえなり得る。教師を例に挙げるならば、「私は教えるべきか否か」「教育するべきか否か」という問いにすらなり得るものだ。しかし、こうした問いこそ、自らの善き生の在り方を求め、行為の善悪を思考する倫理的な問いではないだろうか。反省的実践における「反省」の在り方は、必ずしもこうした倫理的な問いと調和するものではない。むしろ、実践者にとっては、「原理そのものの問い直し」は実践そのものを根底から覆しかねない。それでも、「何を為すべきか」「いかに振る舞うべきか」という反省的な問いが「原理そのものの問い直し」にいたることで、私たちは「いかに生きるべきか」という根本的な問いに直面するのではないか。こうした問いを排除するのなら、私たちは実践の中で自らの善き生や行為の善悪を問いなおすことが出来なくなるだろう。専門的な実践者はそのような問いを必ずしも必要としないだろうが、人間は単に専門的な実践者としてのみ生きるわけではない。教師が「私は教えるべきか否か」という問いに直面するとき、その教師は教師として生きる自己を問いなおしているのである。その

問いは、教師という存在にとっては必ずしも有用な問いではないかもしれないが、私たちの善き生の在り方を問う豊かな問いへと開かれているのではないだろうか。

*カントの著作に関しては以下の略号を使用した。本文中には慣例に従って、アカデミー版の頁数を示している。翻訳は岩波版の全集を参照している。

Kant, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. (Kr.)

Kant, Immanuel. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. (G)

Kant, Immanuel. *Kritik der praktischen Vernunft*. (Kp)

参考文献

欧文

Allison, Henry E. (2004). *Kant's Transcendental Idealism: An Interpretation and Defense*. New Haven: Yale University Press

Dewey, John (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. *John Dewey The Later Works, 1925 - 1953: 1933, Essays and How We Think, Revised Edition*. Boydston, Jo Ann and Walsh, Bridget A. (Eds.). Southern Illinois Univ Pr., 2008

Foucault, Michel (1996). *Les mots et les choses*. Gallimard (=『言葉と物』渡辺一民、佐々木明訳、新潮社、1974)

Gur-Ze'ev, Ilan; Masschelein, Jan; Blake, Nigel (2001). Reflectivity, Reflection, and Counter-Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 93-106

Honor Society of Nursing (2005). *The Scholarship of Reflective Practice*. Honor Society of Nursing, Sigma Theta Tau International.

Karmileff-Smith, Annette; Inhelder, Barbel (1975). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3(3), 195-212

Kinsella, Elizabeth Anne (2007a). Technical rationality in Schon's reflective practice: dichotomous or non-dualistic epistemological position. *Nursing Philosophy*, 8(2), pp.102-113

Kinsella, Elizabeth Anne (2007b). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective

Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), pp.395-409

Procee, Hank (2006). Reflection in Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory*, 56(3), pp.237-253

Polanyi, Michel (1967). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul PLC (=『暗黙知の次元 (ちくま学芸文庫)』高橋勇夫訳、筑摩書房、2003)

Shön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books

Van Manen, Max (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp.33-50

邦文

遠藤淑美 (2012) 「ナラティブと省察的实践—新人看護師教育への適用の意味」『日本プライマリ・ケア連合学会誌』 35(3), pp.360-362

大石愛 (2013) 「プライマリ緩和ケアにおける省察的实践」『日本プライマリ・ケア連合学会誌』 36(3), pp.246-248

厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘 (2005) 「小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究高学年担任教師の学習成果 (態度得点) の相違に着目して」『スポーツ教育学研究』 25(2), pp.87-99

佐藤学 (1998) 『教師というアポリア』 世識書房

高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘 (2006) 「教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討—小学校体育授業を対象として—」『体育科教育学研究』 22(2), pp.23-43

竹淵真由 (2009) 「実践の省察に関する一考察：社会教育・生涯学習実践研究方法論の確立に向けて」『人間文化創成科学論叢』 12, pp.267-275

千々布敏弥 (2005) 「教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察—米国における優秀教員認定制度に注目して」『国立教育政策研究所紀要』 134, pp.111-126

中村琢弥 (2012) 「指導医としての省察的实践」『日本プライマリ・ケア連合学会誌』 35(3), pp.249-251

本村和久 (2012) 「離島診療における省察的实践と状況的学習」『日本プライマリ・ケア連合学会誌』 35(2), pp.165-167

山口恒夫・山口美和 (2004) 「「体験」と「省察」の統合を目指す「臨床経験」：「プ

プロセスレコード」を用いた「臨床経験」の研究の基本的視点」『信州大学教育学部紀要』112, pp.121-131

山口美和・山口恒夫 (2005) 「教師の専門性と自己省察能力：「習熟」モデルと教育における理論／実践観の批判的考察」『信州大学教育学部紀要』115, pp.131-142

山口美和・越智康詞・山口恒夫 (2007) 「教師教育におけるリフレクション方法の検討：「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して」『信州大学教育学部紀要』119, pp.79-90

A study on the concept of reflection in practice
- From "Inquiry of the frame" to "Inquiry of the principle"

Hiroyuki HASUO

In this paper, I compare the concept of reflection in Shon's theory and Kant's moral philosophy. Kant thought that human beings have the practical capacity for freedom, and thereby can ask reflective questions such as "What should I do?" and "How should I act?" that is, moral questions.

Donald A. Shon is known for the theory of "reflective practice" or the "reflective practitioner". His theory has been applied extensively in practical professional fields. Nevertheless, the concept of reflection in his theory is not clear enough. Therefore, I discuss a central mechanism in reflective practice, and point out problems with the theory.

It is difficult to generalize the concept of reflection in Shon's theory because he considers only concrete professional practices. Therefore, I focus on an experiment that Shon performed. In this experiment, I locate a central mechanism of reflection developed prior to Shon's arguments concerning concrete professional practices. I call the mechanism "Inquiry of the frame".

I point out the problem that reflective practice has the risk of becoming merely a method for handling problems smoothly. Examining the argument on "tact" in Van Manen, I point out this risk and identify a major problem in reflective practice.

In regard to Procee, I consider the problem of reflection as the problem of judgment in Kant's theory. Finally, I examine the argument of practice judgment in Kant to expand the argument of Procee. In this argument, Kant offers an inimitable mechanism in moral judgment. I call the mechanism "Inquiry of the principle".