

宮崎清孝

この稿は「対話的授業論メモ 6—対話における問いと答え」への追加である。メモ 6 ではバフチンとガダマー、およびコリングウッドを参照しつつ「対話的な問いと答え」について考えた。ここではそれらとまったく異なる領域で、しかし筆者の見たところきわめて関連の深い考察を展開しているショーン Schön、日本の教育界では「反省的实践者」論（1983/2001）でよく知られているショーンを取り上げてみる。またそれとの関係で、認知科学での「問題解決」研究についても少し触れる。

ショーンはもともと都市計画の専門家でもあり、その「反省的实践者」論は教師についてのみならず、専門家のあるべき姿を探るものでもある。ここで問題とする論文(Schön,1993)で彼が扱っているのは社会のなかの諸問題に対する政策決定についての考え方である。そこでショーンが対話という言葉を使っているわけではない。しかし彼の提出する政策決定論は、筆者のいう意味で対話的である。というのは、そこに出てくる問い論が筆者の考える問い論と非常に近いからだ。

もっともショーンは、問い question という言い方はしておらず、問題 problem という。しかし筆者の問題としている問いとは、常識的な意味での問い、つまり言語的やりとりの中の言語行為の一種類、という意味だけのものではなく、むしろ言語行為として現れうるものだが、同時にさらに根本的な意味では、人が（他の人たちと共に）ある方向性を持って何かを探究していくことである。その意味でこれはショーンが使っている、また認知科学でいう問題の探究ということと非常に意味が近い。

さて、「問題」ということについて、ショーンは問題を客観的にそこにあるものとする世の一般的な態度を批判し、同じ状況に対してそれに関わる関係者によって問題が異なると考えられる、ということから出発する。ここが、筆者の問い論の中核、すなわち同じ状況に対して人は異なる問いを持ち、その結果問いと答えの間にずれがでてくる、という考えと一致する。

なお、問題は客観的にそこにあるのでその認識は簡単であり、難しいのは問題の発見ではなくその解決を探ることであるとする考え方は認知科学を含め現在世の中に一般的にある。この態度を彼は道具主義 instrumentalism として批判する。このようなショーンの指摘は、私たちが論じている「問い」論の持ちうる射程を大きく広げてくれるものである。

ここでは認知科学の問題解決研究についても少しだけ取り上げる。ショーンの議論が認知科学の問題解決研究を正面から大きく取り上げているわけではない。ただその議論は認知科学の問題解決研究をある意味世の中一般での定説として前提としており、したがってそれは実質的に認知科学の問題解決研究の批判にもなっている。またそれは、認知科学の問

題解決研究がバフチンの言葉でいえば(そしてショーンはそういう言い方はしていないが)独話的であること、そしてどのような意味で独話的なのか、ということについて示唆を与えてくれる。なお後でも触れるが、認知科学での「問題」研究はもっぱら「問題解決」過程に焦点化しており、領域としての名称も「問題解決」という名前を用い、その中に問題を発見する過程についての研究も含む。そんなわけで認知科学については「問題解決」という名称を広く「問題」についての研究を示す場合と、「問題発見」などとは異なるより狭い範囲を指す場合があることに注意いただきたい。

ここではまず認知科学での「問題解決」研究からみていく。

(1) 認知科学での問題研究

問題の再定式化について

認知科学では「問題」をある種のギャップや障害の存在、たとえばあなたが今いるところといきたいところのギャップや障害の存在と規定する。「今いるところ」は初期状態と呼ばれ、「いきたいところ」は目標(goal)状態である。問題を解決するとはこのギャップを埋めていくことだとされる(Robertson, 2015)。ここで関心がある「問題が生まれてくる過程」は、「問題解決の初期の段階」ということになる。これについて Pretz, Naples, & Sternberg(2003)では、そこに3つの段階を規定する。最初に起こる問題の認識(あるいは同定)(recognition/identification of problem)、認識された問題の定義(definition)、さらに問題の表現(representation)に分ける。問題定義は問題の範囲(scope)と目的を明確に述べるということである。問題の表現とは、問題を構成する初期状態、目的状態などを明確に述べていくことである。他の論者による指摘として、Getzels(1979)は問題発見(problem finding)という用語を用い、Kilpatrick(1987)は問題の定式化(problem formulating)という。前者は Pretz たちの問題の認識に相当し、後者は問題の表現に主にかかるだろう。ただ問題解決研究の中で、このような初期の過程についての研究は非常に少ない。「問題解決研究は、問題認識、問題定義、問題表現を含む過程について、多くのことを明らかにしなかった。」(Pretz, Naples, & Sternberg, 2003)

その中でキルパトリック Kilpatrick(1987)が扱った問題の再定式化という論点は、もしかすると私たちの主張と若干関わるかもしれない。問題の再定式化とは一般的に言えばそのままでは解きにくい問題を違った、より解きやすい形にしていくことである。たとえば認知科学で問題を分類するときに、良構造 well-structured 問題と悪構造 ill-structured 問題の2つに分けることがある (Simon, 1973)。良構造問題とは問題を解くに十分な情報があり、正解を探すルールも明確で、答えの基準もはっきりしているようなものである。それに対して悪構造問題はそれらをはっきりさせる情報が少なすぎたり、あるいは逆に多すぎたりするものである。この場合再定式化が必要で、それは足りない情報を補ったり、多すぎる情

報を削ったりすることによる。

キルパトリックは数学教育との関わりで、いろいろな場合における再定式化、およびそこで用いられるかもしれない心的過程について述べているのだが、本稿の主張と関連があるかもしれないという部分は、「問題が人から与えられた場合」の話である。ここで彼は、問題は与えられただけでは駄目で、それを自分で解釈し、理解することによって自分にとって意味のある問題となる、という。それが自分なりの再定式化をするということである。

これは筆者が使ってきた言葉でいえば、「自分の経験・知識」、それと関係づけることによってはじめて問題が自分にとっての問題となる、ということである。とすれば再定式化は筆者のいうところの「異なる方向性への問い」を生むかもしれない。

彼はここで実例を載せているが、その問題は次のようなものだ。

洗濯干しラックを作りたい。2本の支柱を平行におくか、十字型において、それぞれロープを図1のように掛けていく。さてロープの長さはどうなるか。

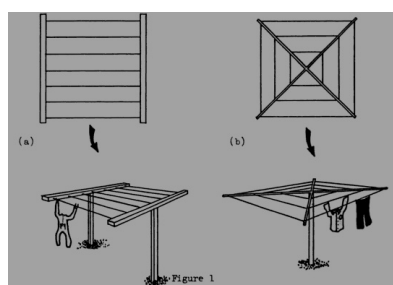


図1 Kilpatrick(1987)より

ここで彼があげている再定式化された問題には2つある。一つの場合には、問題文で無視された結び目を考えて長さを出す、というものである(図2上。線上の●が結び目)。もう一つは、元々の問題文ではどちらの場合もロープは切断されていた。例えば支柱が平行の場合の7本はつながってないし、十字形の場合の四角い形にされたロープ3組もつながっていなかった。これを、一筆書き的にする、というものである(図2下)。

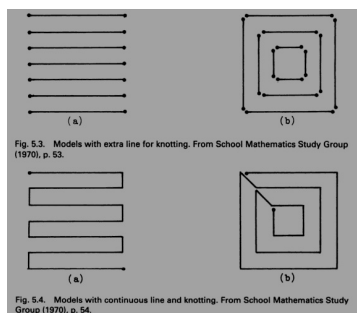


図2 Kilpatrick(1987)より

この2つの再定式化された問題は、非常に細かい違いだが、あきらかに別の問いになり、正解も異なる。図2の上の方の場合の問いは、元々の問いに比べて状況をより現実的に考

えている。「現実の世界ではロープを固定するために結び目を作らなければならない。それ
も入れるとロープの長さは？」という問いになる。答えはむしろ結び目分長くなる。下の方
の場合の問いは、「一筆書き的に、一本のロープを切らないでやったらロープの長さは？」
という問いで、むしろここも長さはなくなる。

評価

ただこれはキルパトリックの考えていることをかなり私の考えに近づけ、膨らませた解
釈であることは確かだ。またこの場合だけでなく再定式化一般となると、悪構造問題の再
定式化がいい例だが、基本は曖昧に表現された一つの問いをより明確にするもの、ととら
えられている。別の方向性を持った問いを作り出すのではなく、一つの問いを明確化する、
という発想はバフチン流に言えば「一つの体系的な認識」の中で問いを洗練していこうとす
るものであり、きわめて独話的なものと言えるだろう。(ただし、これは他のところではっ
きりとさせておくことが必要だが、独話的だから駄目、対話的だからよい、という二項対
立的な捉え方をしているわけではない。「一つの体系的な認識」を展開することはそれなり
に必要な場合も多い。授業という場に限ってもそうである。ただ、「別の問い」がある可能性
を忘れてしまう、という意味で独話的になってしまうことがいけないことなのだ。)

さらに眼を「問題解決」研究全般に向け直すと、既に述べたようにそこでは問題を発見し
たり作り出すことに対してあまり研究が行われておらず、「解決過程」が一つの大きな研究
分野となっていることとあまりにも対比的である。実はこの事実が、ここでの「問題」研究
が独話的であることをよく示している。

独話的という言い方はしていないが、このことを論じたのは次に取り上げるショーンで
ある。ショーン(Schoen, 1993)がここで問題としているのは社会政策の決定の過程である
が、彼によればこの領域で(少なくともこの20-30年アメリカにおいては)、問題の発見や
捉え方を問うことなく、もっぱら問題解決のみを重視する、彼が道具主義
(instrumentalism)アプローチと呼ぶものが支配的である¹。このアプローチでは、問題は常
にそこに所与のものとしてある。言い換えれば、社会の中にある都市問題であれ、経済の
問題であれ、人口抑制の問題であれ、どんな問題かということを入びとは明確に知ってい

¹ ここで彼が道具主義というのはー彼は明記してないがーフランクフルト学派のホルツハ
イマーのいう「理性の道具化」に近いと思われる(小牧,2014)。そこでは現代社会におい
て理性は目的について問うことなく、どのような目的に対してもその解決手段を発見する
ために奉仕しているとされる。なお『対話的授業論メモその5・教育の目的をどう設定し
ていくのか』において、現在の多くの教育研究で目的が「演繹型」で上から設定されると
したが、それ自体教育研究が「道具化」されているということなのだろう。また実践者が自
らの実践との絡みで目的を作り出していくという姿勢は、このような「道具主義的理性」に
対する自ずからなる批判となっているといえるかもしれない。

て、共有している。つまり、問題がいろいろな方向から異なるものとしてとらえられる可能性はまったく無視されている。問題が何かということについてはわかっているのだから、わからないのはそれをいかに解決すべきかだけになる。つまり、問題解決過程が焦点化される。そこで問題の再定式化がおこなわれるかもしれないが、それはせいぜい、そこにある一つの問題をより解きやすく、はっきりさせるためだけのものである。

バフチン流にいうと、ここで探される答えは問いと「論理的に関係している」ものである。論理的に関係していない、ずれがある答えは、提示された問いとは違う問いの存在を示すものだが、ここでは問題は明確に決まっているとされるからだ。つまり、問題が異なるものとして捉えられる可能性を無視した問題解決の過程とは、バフチン流に言えば「閉じた、体系的な認識体系」の中でおこなわれるものであり、独話的なもののなだ。

認知科学の「問題解決」研究が、もっぱら「問題解決」に焦点化し、「問題発見」についてはわずかにしかないという状態は、ショーンのこのような現代の道具主義的な問題解決観を反映したものだろう。そしてそれは、バフチン流に言えばきわめて独話的な問題観である。それが、問題自体が多様にとらえられる可能性を無視し、客観的にあるものと捉えている点においてそうなのだ。別の言い方をすると、認知科学の問題解決観が独話的だというのは、それが一個人の心の中だけを問題にしているからではない。またここでは意識的に触れていないが、いまや大量に研究されている“協調的な”問題解決過程を対象にしていなくてもない。その問題観自体が理由なのだ。逆に言えば、他者と協働していても、そこでの問題の捉え方がこのようなものであれば、それは独話的なものだ。また、一人の心の中での活動だとしても、その中で問題が多様にとらえられていれば、それは対話的なものだ。

(2) ショーンの場合

問題の設定とは

ではショーンの考えを見ていこう。「問題」は客観的にそこに、誰にとっても同じものとしてあるのではない。それは人によって、複雑で混乱した状況(complex and troubling situation)に意味を与えようとする試みの中で作られる。この過程をショーンは問題設定(problem setting)という。この、問題を設定していく過程の方が問題を解決していく過程よりも難しい。

ショーンの書き方は全体としてかなり晦渋である。ここではやや図式化、単純化して描く。最初に、ショーンが Dewey(1938)から借りて、「問題的な状況」problematic situation と呼ぶ状況がある。ただしこれは初めから「問題」的な状況ではなく、関係者がそこに異なる問題を発見することになるような、そういう状況である。関係者がそこに問題を見て取る前は、取り分けての解釈がなされていないという意味で不確実であいまいな状況である。これは、私が他のところで用いている言葉では、三項関係の中の第 3 項、あるいは対話者達

が共有するトピック、題材、特に教育関係で用いている場合には学習材料、あるいは教材、に対応するものだろう。

この状況に対して、関係者は問題を設定していくのだが、それは関係者がそれぞれ「物語を語る」story telling を通してである。物語を語るとは名前付け naming と枠組み付け framing をおこなうことであり、それによって複雑で漠然とした問題状況の中のある特徴、関係に焦点化していく。異なる関係者が異なる物語を語る時、一つの問題状況が異なる問題としてそれぞれによってとらえられる。認知科学の問題解決論でいうところの目標について、設定した問題の違う関係者によって異なるものが設定される。

ショーンの挙げている具体例を見てみよう。開発途上国でのいわゆるスラムでの住宅問題について、彼は（いろいろあり得る中で）2つの異なる物語を、したがって問題を、示している。一つは、彼が「荒廃と再生 blight and renewal」と呼ぶ物語である。かつて健全だった地域共同体が荒廃し、病んでしまった。都市計画の専門家はそれに対して、家、公園、ショッピングセンターなどが新しくなり、共同体が再び健康になることを計画する。そのためには全体がバランスがとれ統合されたプランの下、再設計されないといけない。こういう物語は、都市の裕福な階層とか、地方自治体の当局者などが持つものだろう。

もう一つは「自然な共同体 natural community としてのスラム」というものだ。ボストンのウエスト・エンドとかイースト・エンド、ニューヨークのイースト・ヴィレッジは低所得者の共同体だが、そこでは住民達に公的なサービスだけでなく非公式の支援もあり、それが安心感、所属感を作り出している。するとここでの問題は、共同体の再建・再計画ではないし、ましてやビルを壊したり住民を移動することではない。現在の共同体の中に既にある「非スラム化」へ向けた力によりつつ、それを強化、リハビリしていくことである。この物語は、スラムの住人やその支援者にとってのものだろう。

この2つの物語では、スラムの捉え方も、何を目指すべきなのかという目標も、そのためにどうしたらいいのか、ということも、まったく違ったものとなる。スラム街という同じ問題状況が、まったく異なるものとして見え、そこでの問題もまったく異なるものとなる。

なおショーンは、このような物語を語る時に、生成的なメタファ(generative metaphor)が働いているという。ショーンによればこれは、メタファを文飾ととらえるのではなく、世界に対する観点を設定するものとして捉えるということである。上の事例の場合、スラムを「荒廃」だと見てみれば、それは「除去すべきもの」「元に戻すべきもの」ということになる。またスラムを「自然な共同体」と見れば、それは「破壊されてはならない」「維持されるべきもの」ということになる。

問題解決の道筋は？

このように、関係者が異なる問題を持つとき、ではその問題解決はどのようなになるのだ

ろうか？　ここが対話論にも示唆を与える重大なポイントなのだが、社会政策論でのこのような異なる問題の並立は、一種のジレンマであり、どちらを選ぶか、という形では解決できない。というのは、異なる問題が共約不可能(incommensurable)だからだ。問題の向かう方向が違うので、一方の問題への答えが単にもう一方の問題への否定的な答えになるというよりは、見当違いで答えにならない（たとえ否定にならなくても）ということになるのだ。

したがってこの場合、何か事実(fact)に基づいて決定することができない。これはショーンが使っている言葉ではないが、言い換えるといわゆるエビデンスで決める、ということができない。一方の問題へのエビデンスが、他方の問題にとっては見当違いでエビデンスにならないからだ。したがってショーンによれば、技術的な細かい修正、トレード・オフ分析（取り得る行為のそれぞれの場合に、得られるもの、失うものを列挙し検討する）あるいは投票といった社会的選択のための制度化された手法は役に立たない。なお付け加えておけば、いわゆるエビデンスをあげつつ、フェアな議論をするというのも、ここでは違う、ということになるだろう。

ではやり方はないのか？　それは両立しない異なる物語・問題を語り直し、枠組みの再構築 frame restructuring をおこなうことである。やさしいことではないが、時に私たちは直観的にだがジレンマを探究し、それなりの解決を得ていると彼はいい、住宅政策についていくつかの開発途上国でおこなわれている事例を挙げている。

それらの国にはスクォッター（squatter 不法占拠者）居住区と呼ばれる地区があり、多数の貧困層が自分で建てた掘っ立て小屋に住んでいる。ここについて、自治体当局者や富裕層は前に述べた「荒廃と再生」で問題をとらえる。そこでは、これらの建物は除去すべきであり公共投資によって低所得者向けの新しく清潔な建物を建てるべきである。

他方住民やその支援者は「自然な共同体」として問題をとらえる。確かに不潔であるとか問題もあるが、なによりもそこは彼等にとって自然で、自分たちが管理していて、公的な都市計画に基づく新しい公共住宅よりも彼等の実際のニーズに合っている。

このジレンマに対しての提案として、サイト・アンド・サービス(site and service)というものがあり、これは公共的な予算投入をおこなうがその使い方については地域住民に任すというものである。公共预算で住宅を当局が作る代わりに、地域住民にごく低利で資金を貸し出す。その代わりに、地域住民は決められた期間内に自分たちで（専門的職人の助けはあるが）家を作らなければならない。基本的なアイディアは、地域住民を受動的なサービスの受け手とするのではなく、信頼されるにたる責任ある参加者として考えるという点にある。また地方自治体と住民が敵視しあうのではなく、協働的に働くという点にある。ショーンによればこの新しいプロジェクトでは「荒廃と再生」「自然な共同体」の2つの見方が、「ルビンの壺」のように同時に2つの別の見方ができる一つの統合されたものとなる。

ここでは2つの見方が関係者の中で対象化され、さらに新しい話へと語り直される。ただ

しそのやり方が言葉で定式化できるようなものでないことはショーンも認めている。関係者達が現場に入り、豊かな情報を得て、以前の枠組みからの見方にとらわれず、出来事の時間的な流れを少しずつとらえていく、といった言い方がなされている。

(3) 評価

私たちの見方との基本的な一致

ショーンの問題設定論はここまでバフチンやガダマー、あるいは授業論の方から塚本を見ながら紡いできた私たちの「問い論」と基本一致するし、ところによってはそれをより豊かにしてくれる。

何よりも、ショーンは問題が一つそこにあるのではなく、それがそれに関わる人により、異なった問題として現れてくるとする。むろんこれは私たちの、同じトピックについて一見同じような問いを持っているようでも、実は人によって異なった問いを持っており、正解も違ってくる、ということと同じである。

なお、彼は認知科学と同様、問題という用語を用いるが、これが私たちのいう問いと基本的に同じと考えられるということは以前に述べた通りである。たとえば住居問題をめぐり、その関係者達が異なる問題を持ちながら出会い解決を模索していく姿は上に見たようにいわば粗筋しか明らかではないが、ここで私たちが考える、ずれの中から異なる問いを発見し、お互いの問いと理解を豊かにしていく対話的なやりとりと基本的には一致する。

なおやや細かいことだが、ショーンがデューイの「問題的な状況」という概念を紹介している点も私たちにとっては有益だ。ここまで私などは、この、関係者各自がそれについて異なる問いを持つ対象を、そのときどきでトピックといたり対象といたりさらには三項関係の第三項などといったりしているが、なかなか表しにくい。これを「問題たり得る」状況という意味で「問題的な状況」と名付けておくとわかりやすい。「問い」の場合であれば、「問われうる状況」というような言い方が可能だろう。

「物語」「問いの地平」「動員された経験・知識」

関係者によって「問い」の違いが生じてくるその理由を、私たちは、ガダマーの「問いの地平」概念を読み替えて、各人がその問いに動員する「経験と知識」が違うからだ、とした。他方ショーンは「物語」の語り方、また生成的なメタファの違いとする。きわめておおざっぱに言えば物語をどう語るか、どんなメタファを動員するかは各自の「経験・知識」によるのであり、その意味でショーンの考えは私たちの考えの範囲内である。

それをさらにショーンは「物語」「メタファ」と限定しているのだが、それに積極的な意味はあるだろうか？ まず物語りについていえば、物語（ナラティブー語りーという用語もほぼ同意義で用いられている。横山,2018）の定義、性格付けにはいろいろな種類があるが、

登場人物、その意図（ないし目的）、一連の時間経過などはどんな定義でもまずは含まれるだろう（横山, 2018）。ショーンの実例を見て、これらの要素が積極的に使われているといえるか、かなり疑問が残る。またメタファについては、ここでは使われたメタファの分析から問題がどう解釈されたかを示している。ただ、なぜメタファが使われなければならないのか、そしてなぜその特定のメタファなのかというところには議論が及んでいない。それらの点からいうと、彼の「物語」「メタファ」概念の使用はそこから有益な何かが生まれるかもしれないがまだはっきりしない、というべきだろう。たとえばどういう場合ならばそれらが特に使われるのか、といった問いは問う価値がありそうである。

「経験・知識」の底にある関係者の利害

私たちの「動員された経験・知識」についてショーンからもっと学べる点がある。それは彼が問題の捉え方の違いの重要な要因として関係者の「利害」を対象としている点である。もっとも彼がそれを重要な要因として意識的に取り上げているのではなく、彼の扱っている領域が社会政策という、関係者の利害や生き方に関わる実際のアクションであるところから自ずとそうになっている。「荒廃と再生」が自治体当局者や富裕層、「自然な共同体」がスクワッター居住区の住民による問題の把握の仕方というとき、それぞれの問題の把握がそれぞれの側の人びとのそれぞれの利害関係と強く結びついているのははっきりしているだろう。そしてむろん、各人にとって何が利で何が害かはその人びとのそれぞれの生活、さらにいえば生き方から決まってくることはいうまでもなく、つまりは利害関係のさらに底に各人の生き方があるということになる。

これが例えば算数の授業となると、そこでの問いの捉え方に各人の利害だとか、生き方とかが直接に関わってくることはちょっと考えにくい。少なくとも、見て取りにくい。しかし個々人の「経験・知識」はその人の生きた軌跡の結果であり、その意味では各人の生き方と無関係のはずはない。むろん、そのときどきでどのような「経験・知識」が動員されるのかは、その時のその人の生活や利害関係と結びついているはずである。つまり、ここで私たちのいう「動員された経験・知識」の背後には、人びとの生活・生き方（そのときどきの、またもっと長期にわたる）があるはずである。今の時点でこれは純然たる仮説、いやそれ以前の予想に留まるのだが、ショーンはいわば無意識に、大事な問題に触れているといっている。

対話と「議論」の違い

私たちにとって対話とは、バフチン流にいうと問いと答えの間に論理的関係がなく、ずれている。その結果、問う者が問いに意図した正解と、答える者の答えが含意する問いの正解とは同じではなくなる。より正確に言うと、二つの問いの方向性が違うので、一つの問いに対する答えがもう一つの問いに対しては正解でも誤りでもなくなる。見当外れとい

うことになる。このことをショーンは、異なる問題が「共約不能」だと表現する。

周知のように「共約不可能性」という概念はクーン（1962/1971）のパラダイム概念によって有名になった。異なるパラダイム（例えばニュートン物理学とアインシュタイン物理学）の間では同じ「重力」という言葉を使っているにもかかわらず意味するところがまったく違う。そのためどちらが正しいかを客観的な事実に基づいて決定することができない。その「客観的事実」の意味が、異なるパラダイムでは違って来るからだ。これをもう一度私たち流の言い方で、やや戯画的にいうと、たとえばアインシュタイン（理論）が重力に関わる何かを問い、ニュートン（理論）がそれに答えているとき、「重力」概念の中身が、またそれに関連する諸概念の結びつき方（理論体系）が違うので、やりとりがかみ合わず、ずれたものになってしまう、ということだ。

ここからさらにショーンは、問題が異なる場合議論を「事実」(fact)に基づいて決定していくことができない、とする。投票などによっても決定することはできない。このこと自体は私たちにとってまったく新しいことというわけではない。問いと答えがずれ、異なる問いが発見され、出会う対話では、それぞれの問いを認め、それぞれの問いを発展させることが対話の展開だと私たちは考える。一つの正解がそこにはないのだ。

だがここをショーンのように改めて、事実に基づいて決定することはできないとしてみると、私たちが考えている対話と、一般的にいわれているそれとの違いがはっきりとした形で浮かび上がる。今、一般的にいうフェアな対話というものは、「話し合いの中で事実に基づき自分の考えを提出し、相手の出した事実を吟味してその善し悪しをお互いに評価して、どちらがより事実に基づいているのかに基づき、答えを一つに決定する」というようなものだろうからだ。こういう“対話”を、ここでは私たちのいう対話と区別するために、「議論 argument」といっておこう。すると、私たちのいう対話とは、世の中でよいとされる「議論」とは違う、ということになる。これは大事な論点で、稿を改めて改めて考えていくことが必要だ。

決定と理解

ただしさらに考えるための前提としても、ショーンと私たちの問題関心の違いにも触れておくが必要になる。ショーンは、既に述べたように社会政策の「決定」を扱っている。決定なので、一つの政策に決めなければならない。異なる問題を持つ関係者達の間で、この決定の結果ルビンの壺のように一つのものなのだが二つに見える、一つの答えが二つの異なる正解であるといった政策に決めていくというのがショーンの主張だが、それが同時に非常に困難な道筋であることについても前に述べた。

ところが私たちの関心事は決定ではなく、理解だった。理解を拡げることだった。バフチン、ガダマー両者は、異なる文化の間での相互の理解を対象にしていた。他方、授業の場合を対象にする私たちにとって大事なのは授業で対象としたトピックの理解である。一

つの正解に達するという形ではなく、それぞれが自分の「経験・知識」との関係で問いを深め、また他者の、自分とは異なる問いについても理解していく、というものである。これらの場合、いずれにしても一つに決める必要はない。多様で異なるものを、それぞれ異なる形で理解していくことが必要である。

この問題関心の違いが、ショーンをして事実、エビデンスの提示では決められない、という対話の特質をよりはっきりと表現することを可能にしたのだろう。と同時にここから見えてくることは、上に私たちの対話とは区別した「議論」は「最終的に一つに決める」ことを目的とする話し合いではないか、ということである。意志決定の場ともいえるだろう。典型的には会議がそれである。ただし教育の場でもそういう形での話し合いはある。典型的には科学者の探求過程をモデルとしているとする「仮説実験授業」のようなものはそれにあたるだろう。要するに、「一つの正解」を目指す場合には、科学であろうが授業であろうが、そういう形になるだろうということだ。

そういう特徴付けが正しいかどうか、とりあえずは作業仮説としてそう置いておいて、上に述べたようにこれについてはさらに考えていく。ただいえることは、その決定の場すら、私たちのいう意味で対話的におこなおうとしたという意味で、ショーンは難しい道を行った、ということである。

文献

Dewey, J. (1938). *logic: The theory of inquiry*. 河村望(訳)(2014). 行動の論理学－探究の理論、河村望訳 人間の科学新社.

Getzels, J. W. (1979). Problem finding: A theoretical note. *Cognitive Science*, 3, pp. 167–172.

Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive sciences and mathematics education*. Lawrence Earlbaum. pp. 123–147.

小牧治(2014). ホルクハイマー（人と思想 108）. 清水書院

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolution*. University of Chicago Press. 中山茂（訳）(1971). 科学革命の構造. みすず書房.

Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, defining, and representing problems. In J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Problem Solving*. Cambridge University Press. pp. 3–30.

Robertson, S. I. (2017). *Problem solving: Perspectives from cognition and neuroscience*. 2nd ed. NY: Routledge.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Basic Books. 佐藤学・秋田喜代美（訳）(2001). 専門家の智慧：反省的実践家は行為しながら考え

る. ユミル出版.

Schön, D. A. (1993). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge University Press. pp.137–163.

Simon, H. A. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence*, 4, 181–201.

横山草介(2018). *ブルーナーの方法*. 溪水社.

宮崎清孝

『対話的授業論メモ 8－対話における問いと答え・ショーンと認知科学』を書いた後でもう一度ショーン(1983。なお 2003 の佐藤・秋田訳は抄訳のはず。持っているはずなのだが現在本の山に埋もれて見つからないので、訳語などはチェックしていない。ここではあくまでも私の個人的な訳語ということをお断りしておく。また 2007 の全訳は未見。以後この著作をショーン(1993)との区別をしやすいするためショーン旧と、前稿で主として扱ったショーン(1993)をショーン新と呼ぶ)を読みなおした。

『メモ 8』を書くにあたりショーン旧でなくショーン新を対象としたのは、ショーン新の方が私の考える対話論に近いと考えたからだ。改めて読んでみるとショーン旧の方にも近い部分が、可能性としてはあること、しかし可能性に留まっていたやはり問題があり、その問題はショーン新にも引き継がれていることが明らかになってきた。以下、それについての追加である。最初にその問題点について簡単に記す。

ショーンの核となる概念は「状況との省察的な会話」(reflective conversation with the situation)であり、「行為の中の省察」(reflection in action)とは一言にいうとこれである。ここでショーンは「会話」といっており「対話」とはしていない。しかし彼が論じているもの（特にショーン旧第 3 部で）は後でも見るように私なら対話と呼ぶような内実を持っていて、対話論として検討するのに値する。

ただ問題は、それを対話と呼ぶにせよ会話と呼ぶにせよ、私の場合にならなく主体－世界（ショーンでいえば“状況”）－他の主体＞という三項関係で考えるところを、彼が＜主体－状況＞（ショーン旧では第 1 部、2 部）、＜主体－他の主体＞（ショーン旧では第 3 部）と二つの二項関係に切り離し、別々の関係としてばらばらに論じ、そのため三項関係としてまとめて分析すれば見えてくる豊かな関係性が見えなくなっているところにある。ショーン新の場合には扱っている事例の特徴のためにこの問題点が見えにくくなっているが、改めて見てみるとやはりそこに不十分さがある。なお三項関係をこのように二つの二項関係に切り分けてしまうやり方は、対話に関わる議論の中でおよそ枚挙にいとまがないほど多い。というよりも、三項関係にこだわらなければならないという問題意識がまったく一般的でないため、対話について語るときほとんどがそうになってしまう。ショーンについて考えることはしたがってショーン個人を超えた意味がある²。

² 例を教育にとると、主体（子ども）－教材の関係については認知発達という観点から子どもの、大人とは質的に違うとされる教材理解の問題を扱い、他方主体（子ども）－他の主体（教師）については社会的な関係性についての分析（例えば役割とか権力関係と

以下、ショーン旧の中身についてより詳しく見ていく。

1, 「状況との省察的会話」の流れ

「状況との省察的会話」の流れを図式的に見ると次のようになる。

①問題的地位との出会い。

省察的専門家（以下特に区別する必要のない限り「専門家」に。また「実践者」と同意義で使う）はまず問題的地位(problematic situation)と出会う。これは未知(unfamiliar)、複雑、不確か、不安定で価値の葛藤がある様な場面であり、なんといってもその時限りの、ユニークな状況である。したがってこれは、定式的な問題や、それに対応する解決方法で処理できない。

②問題設定・状況の枠組みづくり

ここで専門家は、問題を自分で設定しなければならない。問題的地位を枠組みづくり(framing)するのだが、それは達成すべき目的と実現するための可能な方法の双方を明確にしていくことである。目的が与えられたもの、方法と切り離されたものではないことが大事だ。

③“として”見る(seeing as)

未知でユニークな問題的地位を、専門家は自分の「経験と知識」³に基づいて意味づけ、

か)、情緒的な関係（例えば共感とか）に焦点化する、というのは心理学的な発想からよくある。

³ この項で用いる「経験と知識」という用語は宮崎がこのようなコンテキストでよく用いている語だが、これをショーン旧は1カ所－p.138－だけで使っている。ここでの使用はしたがってショーンの引用である。なお個々の問題的地位は未知でユニークなもので、事前に持っている「経験と知識」と結びつけて理解される場合に、「経験と知識」そのものを問題的地位に発見することはできず、ある「経験と知識」に似たものとしてのみ理解されるので、したがって「生成的比喩」がここで用いられる、というのは論理的には一見もっともらしい。そして「生成的比喩」が用いられる場合があるだろうことを否定するつもりはない。しかし「“として”見る」の対比物としておそらく考えられている、言葉＝概念の当てはめといったものであっても、Rosch(1973)以来指摘されているように概念の意味が「(典型)事例」に支えられたものであれば、個々の事例に似たものがある概念の新しい事例として理解されると考えられる。したがってユニークな状況を自分の既に持つ「経験と知識」に結びつけるのに比喩が必ず必要というわけではないだろう。いろいろな可能性があると考えべきであり、また当面こういうことを考える必要はないと宮崎は考えている。

それによって問題状況を枠組み付け、問題設定をおこなっていく。ただ、問題的状况はユニークなものなので、前に経験して既に持っている「知識と経験」はそのままでは使えないとショーンは考える。そこで彼は、人は「知識と経験」そのままを当てはめるのではなく、喩えとして、つまり問題的状况をある「知識と経験」の“ようなもの”、似たもの“として”見て、意味づける、とする。つまりここで、問題的状况はある「知識と経験」からの生成的な比喩付けにより理解されるとする。またこの理解の仕方を、彼はクーン（1962）の「見本例」（exampler—この訳については中山の日本語訳を未確認）によるものともする。

④状況からの応答(back-talk)と、実験としての「行為の中の省察」

問題的状况に対しある問題設定(目的と可能な解決方法の設定)をおこなった専門家は、その問題を解こうとする。だがそれがすぐにうまくいくとは限らない。多くの場合、状況からの「応答」(back-talk)がある。専門家の働きかけがうまくいかず、予期しなかった新しい問題や可能性がそこに見えてくる。それに対し専門家は、改めて枠組み作りをし(reframing)、問題を新たに設定する。この過程は繰り返されるのであり、専門家による「行為の中の省察」とは、いろいろ試してはそれに対する状況の応答に応じて問題設定を変えていく実験の過程である。

「応答」(back-talk)とはどういうものなのだろうか。ショーン旧の中で取り扱われている事例の一つは建築設計である。ある敷地の中に学校の建物をどう配置していくか、というのが問題的状况である。これは学生の課題だがそれがうまくおさまらない。そこで指導者がその図面を検討して、そこにあるいろいろな問題を再枠組み作りしていく。たとえば学生は与えられた土地の輪郭に建物がぴったり収まらなないと、と考え試したがうまくいかなかった。だが指導者は、ぴったり納めるには土地の形が変わっていると考え、全体の幾何学的形について一貫性が得られることが大事だと、問題を再枠組み作りした。しかしそのやり方もまたうまくいかないところがあり、さらに再枠組み作りがおこなわれていった、というような具合である。つまりこの場合の「応答」とは、設計という働きかけが何らかの意味でうまくいったか、いかなかったか、ということである。もっと単純化して言えば、働きかけが成功したか失敗したかということが「応答」である。もちろん実際にはもっといろいろなニュアンスがあり得る。

2, 「状況との省察的会話」の問題点

対話の勘所とは

では「状況との省察的会話」論を対話論として分析していくときの問題点は何か。

まず私が考える対話の勘所を示そう。対話には最低2名の主体が必要で、その複数の主体が（共有する、だが違った視点からの）世界についての迫り方（どう見るか、つまり認

識論的に。またどう行為するか、という存在論的な意味でも）を関わらせるところに対話が成立する。宮崎のいう＜主体－世界－主体＞の三項関係である。この複数は“主体”なので、自ら世界に対して関わり、問いかけている。対話ではその問いを関わらせる、ということもできる。学びということからいえば、世界についてそれぞれの問いで迫った内容を関わらせることにより、相手の問い方から、またそれについて学び、世界について学び、また自分（の問い方）についても学ぶ。双方が「真理性についての等しい権利を持つ。」（パフチン 1984）。例えば生徒が教師について学ぶだけでなく、教師も教材について生徒から学ぶ。なおここで「教材について」とわざわざ書くのは、教師は当然生徒についても学ぶが両者が教材について互いから学んでこそ、両者の間に等しい権利があるといえるからだ。

「状況」との省察的な会話の場合には

これに対して「状況との省察的な会話」の場合には、単独の主体と状況の関係のみが焦点化される。主体の側が単独なので、＜主体－状況＞という二項関係として関係が捉えられている。たとえば先に挙げた建築デザインの場合、指導者と生徒の二人と、彼等が設計しようとした土地が関係する契機としてあるわけだが、生徒は失敗例を提供するだけで、実際には指導者であるデザイナーが土地についていろいろ考えているわけである。

ここで、物である土地が典型だが、土地は自ら意図して働きかけないという意味で、主体ではない。むろん、問いもしない。つまり自ら能動的積極的に何かに働きかけたり認識したりするわけではない。状況が応答する(back-talk)とショーンはいい、またこういう言い方は誰もがするが、実際に「答えて」いるわけではない。この場合ならデザイナーが土地に（というより厳密に言えば土地を示す図面という紙に）いろいろ働きかけ、それに対して紙が物としてある変化をする。その変化の中にデザイナーが自分の働きかけの成功失敗を読み取る。

状況が主体ではないという事情は、ショーンのもう一つの事例である心理療法のケースでも同様だ。ここでは専門家側にスーパーバイザーとスーパーバイジーがいるが、スーパーバイジーが情報提供者に留まっているのは建築デザインの場合と同様である。また“状況”はクライアントで、積極的に働きかける主体であり得るはずだが、ここではスーパーバイジーを通して得られるいわば死んだ情報であり、スーパーバイザーのみがそれに働きかけて予想をいろいろ作り出す“物”に留まっている。

むろん「状況との省察的対話」でも、主体側にとっての学びは存在する。ただしそれはあくまでも主体が働きかけた限りである。どういことがわかるか、わからないかも、それを事前に知っているかどうかは別にして、主体側の働きかけ方次第である。一口で言うと、ここでの学びとは主体の働きかけに対する物としての状況のフィードバックである。さらに④で見たようにフィードバックを受けて働きかけ方（問題の設定）が変わり、それに対してまたフィードバックがある、というようにこの過程は繰り返されるわけだが、こ

れは一言でいえば「試行錯誤」による学びということになる。

むろん、フィードバックだから、試行錯誤だから、学びとして駄目だ、といたいわけではない。対話として焦点化した場合にも、世界や状況の側からのフィードバックや、主体の試行錯誤はむろん存在する。ただ対話として焦点化した場合には、学びのそれ以外の面も見えてくる。

子どもから“聴き取る”という場合との違い

働きかけ、状況からの「応答」を聴き取るという過程は、一見例えば積極的には自分の考え（さらに、宮崎的な意味での問い）をいわない・いえない子どもたちに教師が働きかけ、わずかな発言からその考えを聞き取る場合に近いように見える。だが決定的に違うのは、子どもはたとえ発言しないような、何もやってないように見える場合でも、一個の主体だということ。つまりどのくらい積極的にそれを彼・彼女が表現するのかとは別に、彼・彼女は世界について自分なりの方向をもって探求し（問いを持ち）、その結果として世界についての考えを持っている。

対話とはそのようにお互いに自分なりの方向性を持って世界について探究し（問いを持ち）、その結果として世界についての考えを持っている主体同士の関わりである。したがって対話的に聴くということは、相手の世界についての考えを聴くことを通して、その人の探究の方向性を聴くことであり、それはまた自分の探究の方向性を知ることでもあり、それらすべてを通して世界についての理解を深めていくということになる。

これは、「状況との省察的会話」によって世界について理解をするというのは、“とりあえずは”、違う。子どもを聴く、という場合には、実はさらに「世界」という項が存在している三項関係（子ども－世界－教師）なので、教師の聴き取りは、「世界について」「子どもが世界にどう迫っているか」「自分は世界にどう迫っていたか」についてのものになる。これに対して二項関係として捉えられた「状況との省察的会話」ではもちろんもっぱら「世界について」ということになる。

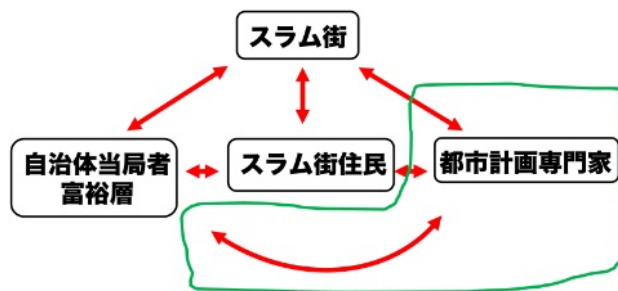
3, 「状況との省察的会話」の中に対話的契機はある

「状況との省察的会話」の中に三項関係が隠れている

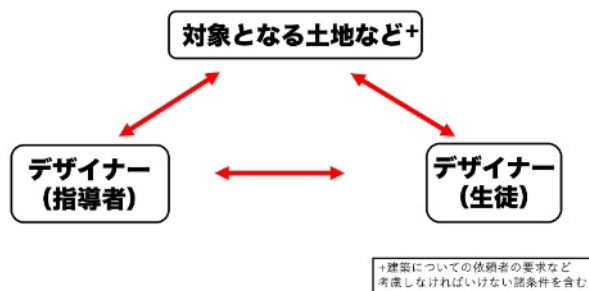
上で“とりあえず”違う、とした。というのは実はショーンが「状況との省察的会話」の事例として分析している状況の中にも、三項関係、つまり対話的な契機は存在していて、そこに気がつけばこの「会話」の内容をより豊かに理解できると思われるからだ。

前稿で扱った、ショーン新での住宅問題の事例はまさにそうだった。分析したように＜自治体当局者、富裕層＞－＜スラム街＞－＜スラム街住民＞という三項関係は明確にあった。そこにさらに「専門家項」を付け加えて考えたいところだが（下図で緑で囲んだ部分）、

実はここには論じるべきこともあるので最後でまた触れる。



上で既に見たショーン旧での中心的な2つの事例も三項関係を見て取ることにより豊かに理解できる。まず建築デザインの場合には下図のようになる。



上に述べたように、ショーンのものでは生徒を単なる情報源とした指導者が対象となる土地についてどう建築を考えていくのか、というところにしか焦点が当たらなかった。しかし三項関係で考えると、素朴な言い方でも指導者と生徒がどう協力しているのか、というような問いが出てくる。もっといえば、指導者は生徒の建築についてのうまくいかなかった探求の中から何か積極的に学ぶことがあったのか、なかったのか、といった問いが出てくる。いうまでもなくこれは、指導者が生徒に対して対話的な関係に立てたか否か、という問いでもある。なお心理療法の例では“状況”が本来主体であるクライアントなので、関係はもっと複雑、豊かなものとなることだけ、指摘しておく。

一見「主体－対象」しかないところにも時間軸に気づけば三項関係がある

ショーン旧の2つの事例では、本来主体が複数いる状況なのに「主体と問題状況の会話」と二項関係の図式に押し込んでしまうことで、状況の持ちうる豊かさへ目をふさいでしまっているといえる。では、かりに主体が単独であつたらどうだろうか？たとえば建築の事例で、指導者と学生の二人のデザイナーの代わりに、一人のデザイナーだけがいる場合である。この場合には＜デザイナー－状況－他の主体＞という三項関係はなく、自ずと＜主体－状況＞の二項関係になるのではないかと。あえて対話という言葉を使えば、主体と状況の間の対話がそこにあることにならないか？

そうではない。時間の流れがあることに気づけば、ここにも三項関係があることが見えてくる。それは＜主体_{t=0}－状況－主体_{t=1}＞という三項関係である。ここで主体_{t=0}と主体_{t=1}

とは、同じ主体だが異なる時間にいるという意味である。

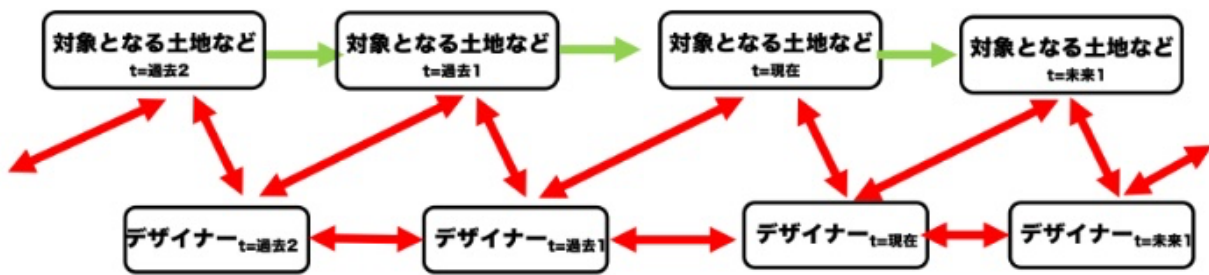


ポイントは、「状況との省察的会話」が一時のものではなく、時間の中で繰り返される過程だということにある。しかもそこで省察がおこなわれる。かりに省察がなくても、状況に働きかけと状況からの「応答」、それに応じて働きかけを変えていくことは繰り返しおこないうる。それにより、状況への働きかけ、状況の認識は変わっていくだろう。つまり学びはあるだろう。だがこれは、試行錯誤によって徐々に世界＝対象についての認識が変わっていく、ということに留まる。

省察する学びは、これと異なったものになる。場の時間の流れの中で、そのときどきの対象についてのみならず、自己（の対象への働きかけ方・問い方）についての対象化があるからだ。そこでは過去での世界への自分の探求の仕方を振り返り、それを現在のそれと比べながら、以前自分はこうに迫ろうとした（そして今はこうしている）、という自分の問いの変化についてのわかりが生まれてくる。そこでは、過去の問いの意味はそれに対する状況の「応答」によってだけではなく、新しく作られる新しい問いの意味との比較で明らかになる。

もちろん、新しい問いは過去の問いとそれに対する状況の側の「応答」に支えられて生まれてくる。だが時間的に後である新しい問いが一方的に過去によって決まってくるのではないというところがポイントだ。過去の問いの意味も新しく考えられた問いとの比較で変わってくる。過去が一方的に支配しているのではない。ここに対話の契機がある。過去の主体と現在の主体の間でやりとりがあるというだけでなく、双方が対等の立場にあってお互いに作り合うということが、相互作用が対話になる条件である。

なおこの過程は時間の流れに沿って終わることなく続く。その様子を図にすると次のようになる。



「状況」である「対象となる土地など」の項を時間軸に沿って複数示しているのは、デザイナーの側の実践的な働きかけによる事実としての変化、および理解の変化に伴うその意味の変化を示している。＜未来＞項が入れているのは行為にせよ認識にせよ、未来への予想の契機が常にあるからだ。その予想の契機が、また現在の行為と認識に影響を与える。

このように、一人の専門家にしぼったとしても、ショーンのように時間の流れ（“会話”の繰り返し）で、また主体が省察（自己対象化）するものとして考えるならば、そこには三項関係があると考えた方がよい。ショーンはそれに気づかず二項関係の図式に押し込むことで、自分が対象とした活動の豊かさをあきらかにする可能性を失っている。

4, 専門家・クライアント関係

専門家とクライアントの関係についてのショーンの主張は非常に対話的

これまでのところはショーンが「状況との省察的会話」としているところについて論じてきた。しかし私などのいう対話と密接に関連したところが、ショーン旧の中にもう一カ所ある。第3部結論・第10章『専門家とその社会の中での位置についての意義』の中の『専門家とクライアントの関係』という節である。ここで扱われている内容は、可能的には豊かなのだが、それが「状況との省察的会話」とは独立して論じられているところが問題で、そのためにその豊かさが可能性に留まってしまう。

ここでショーンは、イリイチなど「反専門家」の立場からの批判を取り上げ、それが「技術的合理主義」の立場と同様、非省察的なものに留まる限り同じように実践知を神秘化するものであり、有害であるとする。その上でまず、専門家とそのクライアント（依頼者である非専門家）の関係も、省察的实践（状況との会話）と**同様に**省察的な会話であるとする（強調は宮崎）。

そこではクライアントも専門家も専門家の権威を認めるのではなく、「権威に対する不信の一時保留」 suspension of disbelief in authority という態度をとらなければならない。つまり、専門家の主張をまったく信じないというのではないが、いつでも疑問を呈しうる権利を保留する、ということだ。専門家の方から見ればクライアントに対し（両者間の普通

想定される関係と比べて)より説明責任がある(アカウンタブル)ものでなければならない。

そのために専門家は専門家としての助言や行動の理由の意味をクライアントが理解できるようにしなければならない。同時に彼は、彼の行為がクライアントに持つ意味を学ばなければならない。彼の行為が彼の意図と違って受け取られる可能性を知らなければならない。また彼は、自分自身の暗黙の理解についても振り返ってみなければならない。そして、専門家として当然知識を持っているのだが、自分だけが状況について関連した、重要な知識を持っているのではない、クライアントもそうなのだ、ということを知らなければならない。

さらに彼は、このような関係の中にある専門家の満足感(satisfaction)についてまで言及している。それは権威を振り回す満足ではない。発見することの満足、クライアントにおこなった彼のアドバイスの意味についての、彼の実践知についての、彼自身についての発見の満足なのだ。

クライアントとの関係についてのショーンの記述は、私などの考える対話ということと非常に近い。なによりも状況に関する知識について実践者が権威的な立場に立つのではなく、両者が同じく重要な知識を持っているとする点でそうである。「対話の勘所」でも述べたように、両者が「真理性について対等の権利を持つ」者として捉えられているのだ。しかも「発見の満足」というような、実践者の「あり方」に関わる記述すらある。

状況との関係の切り離しが問題だ

このようにショーンは実践者とクライアントの対話的なあり方に非常によく迫っている。だが彼の関係の捉え方に大きな問題があって、その考えを豊かに発展させる可能性をつぶしている。すでに何回か述べたように、＜実践者－状況－クライアント＞という三項関係で捉えるべきところを、彼は＜実践者－状況＞、＜実践者－クライアント＞という二つの二項関係へと切り離してしまっている。

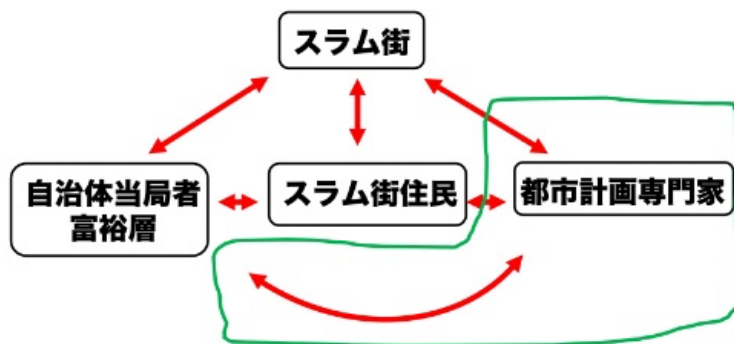
ただし三項関係を二つの二項関係に切り離してしまうのはショーンだけのものではなく、枚挙にいとまがないほど一般的である。そしてそれらの多くの場合と異なり、ショーンは実践者とクライアントが状況についての知識についてバフチンを借りてやや強く言えば対等の権利を持つ、というところまで踏み込んでいて、むしろ実質的に三項関係を（この結論部では）つかんでいる。

ショーンがここまで到達しているのは、彼が問題にしている「専門家」「実践者」の仕事にとってクライアントという他者（この場合、教師に対する生徒といった存在もここに含めておこう）の存在はついでのものではなく、不可欠だからだろう。“素人”の誰かに依頼されて、ある種の課題、状況に共に向かい、助けるのが「専門家」「実践者」の役割だからだ。したがってここでは＜実践者－状況－クライアント＞という三項関係は気がつきやすいはずだ。

しかし、にもかかわらずなのである。にもかかわらず、彼もまた三項関係の対象化に失敗している。ここで紹介した記述にしても、それまでの「状況との省察的対話」についての分析とはまったく別の話として、結論部でいわば付け加えとして語られているだけだ。したがって、その部分で言及されている、状況に関する知識についての実践者とクライアントの対等な権利という部分について、それ以前の事例分析その他ではまったく展開されていない。たとえばクライアントの知識、すなわち状況についての理解や問いをどう聴き取るのか、あるいはクライアントの知識や問いを通して自分の状況についての理解や問いをどう深めるのか、といった重要な問いが、前にも述べたように焦点化されないままになってしまうのだ。

5, 最後に－ション新についてもう一度

このように考えてきてさてション新での事例について今どう考えるのか、前稿の分析に不足していたものは何か。



既に前に触れたように、ション新ではこの図の緑で囲んだ部分以外の関係が扱われていた。スラム街という「問題状況」に、自治体当局者・富裕層とスラム街住民が、それぞれに異なった問いを設定していること、それぞれに異なる問いに対応できる一つの解決策を考えることが可能であることがそこでは述べられた。

一方緑で囲んだ部分、専門家という項は明示的には私が付け加えたものだ。だが問題の解決策は専門家が提供するのだろうから、ションにとってこれは必要なはずだ。しかしションはなぜかこれを明示的にしていなかったし、それが原因でションのこの場面に関する記述には問題が残っている。

特に問題なのは自治体当局者や富裕層、スラム街住民の「問題設定」を誰が、どのように理解したのかが明らかでない点だ。いや誰がというのは本来その場に入った「専門家」だろうから、その専門家がどのように他の関係者の問題設定を自ら理解したのか、それが触れられていない。その過程はおそらくは専門家自身による「スラム街」という問題状況についての理解、それなりの「問題設定」の過程があり、自分自身のその理解の展開と他の関係者の問題設定についての専門家による理解の展開は分かちがたく関わり合って進

行しているはずだ。自分の問いについてのわかりと、他の参加者の問いについてのわかりが切り離せないはずだ。だがショーン新では、その辺のところの考察はなく、自治体当局者・富裕層とスラム街住民の「問題設定」ができあがった形で与えられていた。

むろんのこと、そこから「ルビンの壺」的な解決を、その場の中で専門家が他の関係者と関わりながらどう作り出していくのか、解決案と2つの問題設定との論理的な関係が説かれただけで、その過程についての話はない。その過程を生きた主体、専門家と他の関係者達についての話はない。また提案された政策としての「サイト・アンド・サービス」にしても一般的な政策の提示に留まっていて、本来はそれぞれの場、それぞれの参加者の中で生み出されたユニークな解決とその過程が考察されるべきなのだ。

クライアントの持つ問いにせよ、そこからの解決の具体的な筋道にせよ、実際の場の中でこれらをそのときどきに発見していく行為は、実践者にとって最も重要な者であるはずだ。だがショーンの分析はそこに触れていない。

6,メモ8としての全体総括

- ・ショーンの考察は、専門家の活動の対話性について確かに触れている。特に「問題」が所与のものではなく、それぞれの参加者の立場から作られる「問い」であることの指摘は重要である。またクライアントとの関係について述べたところでは、専門家、クライアント双方の状況についての学びが関わるということを、つまり三項関係の存在を実質的にはつかんでいる。

- ・しかし彼は、専門家と対象（彼の場合状況）、専門家と他の参加者（クライアント）の2つの関係がつながっていて、全体として三項関係をなしているところを把握していない。そのため、実践の場の中で、専門家は他の参加者と関わりつつ、対象について学び、対象について学ぶ中で他の参加者の問い（探求の方向）についても学んでいく、という、専門家が二つの関係を関わらせつつ同時に生きている、というところを見逃してしまっている。

- ・結局のところ、ショーンによって描かれている専門家は、状況の中で行動しつつ、試行錯誤的に問題を変えながら学んでいく者である。そのことの指摘は重要だが、そこにはクライアントがその状況に共に関わる者としていて、クライアントと共に状況を学んでいく対話的な者である、という姿が十分には捉えられていない。

文献

Kuhn, T. (1962). 中山茂訳(1971). 科学革命の構造. みすず書房.

Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 7(4): 328–350.

メモ 8 に既出のものは省略。