HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	実践者と研究者の協働研究の可能性 ： 学童保育実践との関連で
Author(s)	宮﨑, 隆志
Citation	子ども発達臨床研究, 5, 13-19
Issue Date	2014-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.5.13
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/54981
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12203623_5_03.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

実践者と研究者の協働研究の可能性

―― 学童保育実践との関連で ――

宮　﨑　隆　志*

Possible Ways of Collaborative Research between Practitioner and Reseacher

―― referring to after school care practice

Takashi MIYAZAKI

要　旨

実践コミュニティの発展のためには、実践者の省察機能を高める必要があるが、「行為の中の省察」や「実践の中の省察」（D. ショーン）は実践者自身による研究活動として展開する。そのような省察的な発展過程に、専門的研究者はどのように関わることが可能か？　本稿では学童保育実践を対象にして、実践者と研究者の間で対話的で協働的な省察的探求が成立する可能性と実現条件を検討した。

キーワード：省察的実践、実践コミュニティ、学童保育、実践記録、バウンダリー・オブジェクト

1．課　題

実践者の専門性を考える際に、D. ショーンの省察的実践者論は最早、スタンダードになったと言ってもよい。実践者は実践の中の知を省察することによって研究機能を発揮しつつ、状況を適切に名づけ、枠組みを与えている。その側面から見れば、実践者は「実践の文脈における研究者」[1]となる。ショーンの提起は M. ポラニーの暗黙知の議論にも立脚している。ポラニーは「私たちは言葉にできることよりも多くのことを知っている」と指摘している。ショーンはそれを行為の中の知、あるいは実践の中の知と表現した。ここでは学童保育実践を念頭に置くが、その実践の中でもこのような知は不断に生成している。学校における教育実践などと対比すれば、むしろ定型化された知が実践を規定する側面が少ないだけに、その実践の発展は行為や実践の中の知の蓄積に依存する部分がより大きいともいえる。

それでは、実践の中で豊かな知が形成されるとすれば、多くの場合、その実践の外側に位置する研究者が、実践研究に関与する必要性はどこにあり、その関与は実践の発展にとってどんな意義があるのであろうか？

他方で、研究者の側からすれば、学童保育実践を対象とした研究は、実践者と研究者の何らかの意味での協働なしには進められない。過去の実践記録を対象とした分析でない限り、どのような研究手法をとったとしても、実践への介入なしにはその過程に関する情報は入手できないからである。ではその際に、実践者が単に情報提供を行うのみならず、実践の外側で行われる研究過程をも

*北海道大学大学院教育学研究院

研究者と協働で遂行するような関係が成り立つ条件は何であろうか？

学童保育をめぐっては2010年に学童保育学会が設立され、実践者と研究者の協働研究への挑戦が続いている。小論ではそのような研究の設計に関わる試論を提起したい。

2．実践コミュニティの発展と理論

⑴ 実践コミュニティとしての学童保育

学童保育に関わる実践も研究も、学童保育実践の発展を目指して行われているはずである。では、学童保育実践が発展するとはそもそもどういうことであろうか？　学童保育の目的について検討することが小論の本旨ではないので[2]、ここでは私見を結論的に示すにとどめたい。実践現場では「子ども達の豊かな放課後生活を保障する」とよく言われるが、ここでいう「豊か」という言葉が手がかりになる。

ここでいう「豊か」さは、子どもたちの生活の自由度を高めることを内実としているように思われる。その意味するところは次のように考えることができる。第一に、最も抽象的に述べれば、私たちは与えられた生活を送るというよりも「生活を創りだす生活」（マルクス）[3]を営むが故に自由な存在であり、その自由の度合いが高まれば人間としての生活の豊かさが高まるといってよい。私たちの生活は社会的・自然的な諸関係に規定されている。しかし私たちは同時に、その規定性を踏まえて、新しい関係を創出することができる。このような意味において人間は能動的で活動的な主体、すなわち自由な存在である。この自由な存在様式の、それぞれの歴史的な条件の下での充実が、豊かさの内実であろう[4]。このような理解は、人の「福祉を達成するための自由（あるいは機会）」を構成しているケイパビリティズ[5]を豊かさの基準として見るセンの議論にも連続する。子どもや親が自由な主体として生きることが、学童保育においても豊かさの根本的な意味であろう。

第二に、実践の相においては、仲間という関係を生み出す協働が多様に生成することが重要になる。生活を創りだす自由度を高める手段としては、資産や個々人の技能を無視することはできないが、逆にそれにすべて還元できるわけではない。例えば所得階層が同じであっても、孤立せざるを得ない状況であれば、実際に自由な生活を送れるとは限らない。学童保育実践の現場では、子どもの放課後生活における仲間との信頼やその仲間とともに活動を産み出すこと、さらにはそのことを基盤に置いた親や指導員間の信頼と協働に価値が置かれてきた。つまり生活を創りだす自由度を実際に高めるためには、協働する仲間という関係を築くことが重要であることが多くの実践によって見出されてきた[6]。その点からみれば、自由度を高めるためには、生活や遊びという実践によって成り立つコミュニティ（＝実践コミュニティ[7]）のありかたが焦点となる。「遊び仲間の教育力」[8]という指摘のように、そこに関わる人々が育つような協働的な活動が多面的に展開していることが、豊かさの意味するところである。

第三に、社会的・経済的な関係の側面から見れば、親の働く権利を子どもが育つ権利と両立するような内実を伴って保障することが、豊かさの内実である。生活の自由度は、社会的・経済的な諸関係、さらには政治的制度的な関係によって規定される。したがってその諸関係を規定し返すような実践が展開することによって自由度は高まる。ここでも実践コミュニティが、学童保育関係者がよく言うように「子どもを真ん中に」置きながら、個々の世帯の社会的・経済的な困難にも配慮しつつ構築されること、あるいは場合によってはそれらへの適切な支援を行うことが求められる。それにより、親も含めて実践を構成するすべての人々が主体として振る舞える条件を創り出すことになるであろう。

⑵ 実践コミュニティの発展条件

それでは実践コミュニティが発展する条件は何であろうか。実践コミュニティは構成員の変動や外部環境の変化などによって常に揺れ動き変化す

る。いうまでもなく実践はあたかも「生き物」のように、日々変化し続けるのであり、予定どおりに物事が進展することはまずないと言ってもよい。いわば臨機応変の対応が積み重ねられるのであるが、場合によっては思わぬ方向に実践が展開することも稀ではない。しかし、この変化のすべてを発展というわけにはいかない。その偶然性に身を任せていると、環境の変化によって実践が急速に停滞し、場合によっては消滅することもある。

一般に発展は何らかの目的あるいは実現すべき価値に沿った変化を言う。ここでは生活の自由度を高めることを学童保育実践の目的として確認したので、様々な方向に展開する可能性がある変化を評価・取捨選択し、自由度を高めるという目的にかなう方向に変化が収束する時に発展なるものが実現する。言い換えれば、変化の方向性の収束は自然発生的というよりも、人間の意識性に起因する。このこと自体は、実践は意識的な活動（＝意識に媒介された活動）であることからすれば当然であろう。問題は、実践を媒介する意識の内容である。単に対象としての「こと」や「もの」を意識するだけでは、意識に媒介されたとしても変化の方向性は定まらない。変化の方向性を収束させるのは、少なくとも変化そのものを対象とする意識に媒介される場合である。そのように考えれば、実践コミュニティの発展のためには、実践によって成り立つコミュニティのモニタリング機能、つまりショーンのいう行為や実践の中の知の形成が最低限の必要条件となる。

モニタリングの対象は実践の変化であるとすれば、次に、そのモニタリングには変化を読みとるための何らかの尺度が必要になる。実践の目的はもちろん尺度足りえるが、それは具体的な変化というよりは、実践の方向性をめぐる自己評価に関わるものであろう。ここで問題にしたいのは、昨日と今日は違うとしたら何が違うのかを明確にし、かつその変化が実践の目的に適うのか否かを判断する尺度である。ベテラン指導員と言われる人たちは、経験を通してそのような尺度を獲得している場合が多い。実践状況の微妙な差異にも違和感を持ち、適切な問いを立て、かつそれを解く。そして多くの場合、そのような見立てと読み解きは、その実践コミュニティの文化と一体化している。これに対し、新規に関わった人たちは、実践状況の把握に悩み、思い通りいかない実践の読み解きにも苦労する。また実践コミュニティの文化との距離感を感じることも稀ではない。しかし、実践の積み重ねによって、実践をコントロールする際の勘所が探り当てられ、変化の意味も了解可能なものになっていく。

このように、実践の変化に関するモニタリング機能は実践経験を通して獲得され維持されているものであろう。その機能によって実践が発展するなら、研究者の関与は必要ではないし、場合によっては実践検討会も不要とされるかもしれない。しかし、実践の過程では、従来の経験だけでは対処しきれず意味づけられないような問題も発生する。ベテラン指導員でさえ読み解けない問題もあれば、逆にベテラン指導員であるが故に解けなくなる問題もあるかもしれない。このような問題に直面した場合には、モニタリング機能の質、つまり実践の読みとり方を変えることが必要になる。そのためには、問題を立てられず解けなくなっている状況そのものを、さらにモニタリングすることが必要になる。そこで袋小路に入ったような行き詰まり感を伴う困難を、一旦、自分たちから切り離し、分析してみること、つまり研究が必要になる。

つまり、経験的に獲得された実践評価の尺度や、場合によっては自明視されていた目的をも問い返し、再設定するような機能を備えた時に、実践コミュニティは自らを更新しつつ発展することが可能になる。ショーンは実践のフレームそのものを再構築するような省察を省察的探究と呼んだが[9]、それは実践の中でも、実践の外でも行われる。実践検討会は実践の外部で行われる研究であるが、その場がどのように構成されるべきかを次に検討しよう。

⑶ 実践コミュニティの対象化

自らもその一員となって構成している実践コミュニティを研究するためには、外部者の視点を獲得しなければならない。それはどうしたらできるのか。その一つの方法は、既に自覚的に実践から距離をとって構成されている理論体系の視点から振り返ることであるが、その理論が文脈性を欠いている場合には、分析と実践過程との接合が硬直的になり、逆に理論によって実践が制約される事態さえ生ずる危険性を伴う。ショーンのいう技術的合理性が支配するといってもよい。

もう一つの方法は、異質な実践コミュニティとの比較である。この点ではウェンガーのバウンダリー・オブジェクト、すなわちコミュニティの境界に位置する対象という提起が示唆的である[10]。このような対象は、複数のコミュニティをつなぐ機能を持つとともに、関係する各コミュニティはこの対象に部分的な関与しかできないために、各コミュニティは不連続であり、それ故にこの対象をめぐる意味の交渉、つまり対話と協働による意味の生成が必然化する。

実践検討会は、実践記録あるいはそこに再現されたエピソードを共通の対象として設定し、様々な実践コミュニティが自らの経験の文脈にそれを置いて意味づけ、共有可能な意味を探求する場と言える。実践記録に登場する子ども達は、記録者にとってみれば自分たちの実践コミュニティの構成メンバーとしての生きた全体性を保持しているものの、他の参加者にとってみれば全く面識がない場合がほとんどである。そして記録から提供される情報も限定されている。このような状況では、例えばある子どもをめぐるエピソードであれば、参加者は自らの実践コミュニティの子ども達を思い浮かべながら、「うちの○○みたいな子かな」と推測している場合が多いと思われる。そのような関連付けができると、「うちの○○の場合は、…」と自分の実践コミュニティの文脈を相手のそれと重ね合わせようとするであろう。しかし、具体的なものが完全に重なり合うことはない。そのズレをめぐって、さらに協働の探求が繰り返され、次第に「うちの○○」でも、記録に登場するその子でもない、第三の子ども像や出来事像が実践記録の報告者も含めた関係者の間に浮かんでくる。

この第三の意味が生成したときに、外の視点が獲得されると言ってよいであろう。このように見れば、外部とはいうものの、自らの実践を対象化する上で意味ある外部は、関係者の共通性が具体的に現れたものであり、自分たちに内在していたものといってよい。また、共通性である限りでの普遍性も備えた外部である。この普遍的な視点が獲得されることによって、自分たち自身が構成していた実践コミュニティが振り返りの対象として浮かび上がってくるのであろう。

このようにみれば、実践検討会は実践コミュニティを重ね合わせ、比較し、衝突させることによって普遍的な意味を生成させる研究の場といってもよい。実践性を失わない理論はこの種の場から生成すると見てよいのではなかろうか。

3．実践研究における研究者の位置と意味

それでは、そのような場で研究者はどのような位置にあるのであろうか。脱文脈的な立場にとどまる場合は、技術的合理性を示す診断者としての外部者の機能を担うことになる。これについては多くの議論は不要であろう。

ここで考えたいのは、実践の諸コミュニティの内在項が自立化し外部化する場合における研究者の位置である。おそらく以下の 3 つの関与形態があり得るであろう。

⑴ 実践者としての研究者

第一は、一実践者としての関与である。専門的な研究者は、参与観察などの調査方法をとっていない限り、学童保育実践には直接関与していない。しかし、研究活動も理論的実践という実践に他ならず、これまで述べたようなモニタリングや他の実践コミュニティとの交渉による自身の実践コミュニティの振り返りは同様に行われている。この側面からすれば、研究者は実践検討会において、

学童保育実践からの異質性が一番高い実践コミュニティに属する者として、学童保育実践コミュニティとの接点を探り、第三の意味を共同で探求する役割を担い得る。

もちろん、研究者が構成する実践コミュニティは子どもとの関わりは少ないし、学童保育における実践コミュニティと直接的な重なりはないように見える。しかし、例えば新たな研究者の参加と学びの過程は必ず含まれているし、個々の主体の能動性が発揮される状況や逆に阻害される状況なども日常の実践過程には含まれている。したがって、この側面からすれば対話は、個々の具体的な子どもというよりも抽象化された対象をめぐって行われることになるであろう。対話する二者の異質性が高いほど、見出される共通項の抽象度も高くなる。当該実践記録、あるいは先の言葉で言えばバウンダリー・オブジェクトをめぐって、研究者が自分の実践を重ね合わせ、共通する意味を探求することは可能であるし、必要である。

これは外在的な契機のようにも見えるが、研究者自身が反省的実践家となっていることを要請するという側面からすれば、研究者が関わっても実践に内在し得る外部の視点が導き出されるための必須条件であるように思われる。「反省的実践家は、意味づけ認識し計画する能力が、自分自身と同様、クライアントにもあると考えている」[11] という特性は研究者にも求められるからである。

⑵　意味の明確化による省察の促進

意味の交渉と生成は、対話的で探求的な過程を通して進むが、それは省察を促進する役割を関係者が相互に担うことを意味する。今述べたように、研究者も探求的対話者であるが、その上で省察の促進という点では固有の役割を担う。第一は、実践を語る言葉が埋め込まれた文脈を可視化する役割である。実践の中の出来事にはいくつもの意味がある。例えば子どもの暴力的行為についても、その背後には発達に関わる問題、家族や子ども集団に関わる問題等々の複雑な要因が相互に関連している。したがって、暴力的行為を巡って実践検討会で生成してくる言葉は、それらの多重化した要因をどのように関連づけ文脈化しているのかが問われる。

ここではまず、意味を相対化することが重要であろう。ショーンは実践をめぐる様々なアプローチやフレームは、学派の論争という形をとって現れると述べている[12]。ショーンは、それだけではフレームの省察には至らないとして、この論争については消極的に位置付けるにとどめているが、研究者がその論争を紹介することによって、実践者が、代替的な方法が存在することを意識し、自分たちが前提にしていたアプローチの方法を相対化する可能性があることは積極的に評価してよいように思われる。違った見方があり得ると気づくことは、アプローチの選択肢群が存在すること、およびそれぞれが状況と文脈に独自の関連付けを行っていることを知る契機になるからである。

もちろん、ここで実践のリアリティの前に、従来の「学派の論争」の限界が明らかになることもあるであろう。実践に内在する論理を抽象化して構成されている研究者コミュニティの理論的実践の限界が明らかになるといってもよい。その経験は、研究者の側の理論的反省につながるのみならず、実践者にとってもより生産的な理論化の課題を意識させることになり得るであろう。

第二は、フレームの省察を促す役割である。意味づける文脈は何らかのフレームに基づき構成されている。意味の省察は、フレームという次元の省察にまでおよび得る。但し、その役割は特定の実践者を対象にした精神分析的なものというよりは、実践状況およびその変化を実践者と研究者が共に読み取り、探究する過程で発揮されるものであろう。つまり、実践記録の分析を通して、実践の対象措定の仕方すなわち実践者の動機の所在、実践方法（＝働きかけの方法）の選択理由、実践組織の編成（役割分担やルール）の論理等が論点になることは必然的である。記述されたエピソードの意味は、そのエピソードに関わる状況を再現しつつ探究されるはずであるが、状況を再現しようとすると、上述の様々な問いは避けられない。

フレームなるものは、抽象的に存在するのではなく、実践者の動機や方法意識や組織文化として具体的な形で発現している。実践の具体的な諸要素に即して問いが発せられ、矛盾が顕在化するときに、暗黙の規定性として機能しているフレームという次元の集団的省察が可能になる。問いを発し、浮かび上がる諸矛盾の関連を整理しつつ、さらにメタ的な問いを探究することは、探究のエキスパートとしての研究者の役割に含めてよいであろう。

⑶　モデル形成

次に、再現性を保障するための手続き的な側面についての研究者固有の関与がある。実践コミュニティの境界を超えていくことによって確立される普遍性としての新たな意味が定着するためには、一定の条件が同じであれば同様の結果になるという再現性が必要である。実践を通して繰り返し確かめられるといってもよいが、そのためには生成してきた概念や言葉が、どの局面でどのような状況で使用可能なのかを明確にする必要がある。その限定が曖昧だと、その概念の価値は低下する。⑵に挙げた意味の明確化は再現性の確保のための最初の条件であるが、さらに理論的なモデルを構築し、実践的な適用の条件を明らかにすることも研究者側の役割であるように思われる。新たに生成したカテゴリーを既存の理論体系の中に位置づけ、カテゴリー間の相互関連によって複雑な現象の全体像を説明するための、いわばシミュレーションや思考実験を繰り返し、理論モデルを構築する作業がこれにあたる（バウンダリー・オブジェクトという概念もそのモデルの一つである）。もちろん、実践者も実践の積み重ねの中で、ある概念はどういう条件や状況で有効なのかは検証している。理論的シミュレーションの結果と実践的検証結果は一致するはずであり、この相補的な過程の一翼を担うのが専門的研究者である。

⑷　バウンダリー・オブジェクトの改善

実践記録は異質なコミュニティをつなぎ、それらの対話と省察を可能にし、そこから新しい普遍的な概念を産み出すバウンダリー・オブジェクトであると述べた。どのような対象物が、このような生産的機能をより多く持つのかを明らかにすることも専門的研究者の役割である。具体的には実践記録はどうあるべきかを検討するような作業がこれにあたる。

この作業のためには、省察や研究の過程がどのように進むのかという点についての全体的な把握、どのような実践記録がどのような反省的・対話的な研究討議を可能にしたのかという因果関係の分析を独自に行わなければならない。この過程も、実践者とともに行うことが不可欠であるが、他の実践コミュニティにおける省察過程の経験も踏まえて、それらと比較しつつ分析の課題と方法を示す役割は、そのような仕事を専門とする研究者のものであろう。

4．結　　論

実践の「意味づけ」を行うためには、豊かではあるものの茫漠としている実践を切り取る言葉が必要になる。言葉にできないものを言葉にすることは至難の業であるが、実践の現場では「業界用語」として、実践の大事な要素や局面を指示する言葉が必ず生まれている。その言葉は、文脈依存的であるが故に、実践を共有するメンバー（＝コミュニティ）の間では相互に了解可能であるものの、そこから離れると「翻訳」が必要になる。それは個々の学童保育現場間でも、実践者と研究者の間でも同様である。

実践の自由度を高めるためには、実践過程に内在した生き生きとした言葉が関係者に共有されて共通語になっていき、その言葉で実践の変化や展開の方向性が読み取られることが大切であるように思われる。実践の発展論理の解明に携わる研究者の役割は、個々の実践の豊かさが失われることなく、その普遍性が明示的になるような言葉を、実践者とともに紡ぐことにある。実践の現場から離れて、実践記録に基づき展開される検討会は、

このような次元の言葉を生み出す場であろう。それは個々の実践現場とも学会とも異なる固有の意味を持つように思われる。

小論で導出された知見は以下のとおりである。

⑴　実践の発展のための実践研究においては、実践の中で行われている省察を意識化・可視化し、再構成することが要点となる。

⑵　実践を省察する普遍的でかつ生きた言葉は、実践コミュニティの重なりとバウンダリー・オブジェクトをめぐる意味の交渉によって生成する。

⑶　上記過程における研究者の役割は、異質な実践コミュニティへの帰属者としての省察的探究者、意味の明確化による省察の促進者、バウンダリー・オブジェクトの改善研究の担い手、である。

以上

※本稿は 2013 年 6 月 29 日に開催された第四回日本学童保育学会・課題研究「学童保育の共同研究の進め方 ── 研究者は指導員とどう共同するか」における筆者の発表内容に加筆したものである。

文　献

[1] D. ショーン（佐藤学・秋田喜代美訳）『専門家の知恵』ゆみる出版、2001 年、p.119。

[2] 学童保育実践の目的に関する筆者の理解については、「学童保育実践の展開論理 ── 人が育つコミュニティへの展望 ──」『学童保育研究』第一号、2011 年を参照されたい。

[3] K. マルクス（城塚登・田中吉六訳）『経済学・哲学草稿』岩波文庫、1964 年。

[4] 歴史の発展もこの自由な実践に根拠をもっている。拙稿「マルクスにおける歴史と実践」『社会教育研究』No 12、1992 年。また構造変革の可能性も、この自由な実践によって与えられている。ブルデューも実践に構造と主体の媒介機能を見出している。P. ブルデュー（今村仁・港道隆）『実践感覚 1 』みすず書房、2001 年。

[5] A.センン（池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳）『不平等の再検討』岩波書店、1999 年、p.60。

[6] 拙編著『協働の子育てと学童保育』かもがわ出版、2010 年に多くの実践事例が掲載されている。

[7] E. Wenger “*Communities of Practice*”, Cambridge, 1998 年。

[8] 札内敏朗・船越勝『あそびなかまの教育力』ひとなる書房、2001 年。

[9] ショーン、前掲書、p.121。但し、厳密に言えば実践コミュニティを自覚的に再構成するに至る学習は、省察の内容を実践コミュニティの総体を対象とするものになる必要がある。エンゲストロームの区分に基づくならば、これは活動システムを脱構築する学習であり、探究的な省察的学習とは区別された創造的学習（学習Ⅲ）として独自に扱われる必要がある。それに鑑みれば、ここで言及している学習は、フレームの意識化と再構成への試みに限定されるため、探究的学習（学習Ⅱｂ）に属する。

したがって実践コミュニティの変化そのものを対象化する学習は、創造的学習として記述されるべきであるが、それは探求的学習と密接に関連し、連続しており、ここではこの連続性の側面、つまり創造的学習の端緒を形成する学習の論理としてショーンの提起を位置づけている。

[10] ウェンガー、前掲書。

[11] ショーン、前掲書、p.146。

[12] ショーン、前掲書、p.180。なお、ショーンは反省的研究としての研究と実践の関係について、フレーム分析（実践者が問題と役割に枠組みを与える方法についての研究）、実践者のレパートリーを築く研究、探究と理論の橋渡しをする基本的方法に関する研究、行為の中の省察過程に関する研究の 4 つの種類を挙げている。同上書、pp. 175〜207。