

アクション・リサーチと教育研究

生涯教育計画コース 佐藤 一子
生涯教育計画コース 森本 扶
生涯教育計画コース 新藤 浩伸
学校教育開発学コース 北田 佳子
生涯教育計画コース 丸山 啓史

Action Research as a Methodology of Educational Study

Katsuko SATO, Tasuku MORIMOTO, Hironobu SHINDO, Yoshiko KITADA, Keishi MARUYAMA

This paper intends to discuss some theoretical issues of Action Research as a methodology of educational research. Action research has been developed in the field of social investigation, especially in workplaces. In the 1970s, some argument was brought out on the cognitive problems in social science and on the way of understanding of the world, not only as the objective existence but as emergent and interactional forms constructed with others. Also, Participatory Research has been created through adult educational practices in developing countries, and research networks have been constructed by International Council of Adult Education. Theoretically, this movement was first influenced by the philosophy of Paulo Freire. Considering these historical backgrounds, our discussion will focus on some controversial issues of AR and PR; a) problems of practical or reflective knowledge derived from the process of research; b) relationships between researchers and participants; and c) attributions as a way of inquiry. Finally, we examine some problems of validity of AR or PR.

目次

- はじめに(佐藤一子)
- I アクション・リサーチの系譜と教育研究
(佐藤一子)
- II アクション・リサーチにおける共同の知の創造
(森本扶)
- III アクション・リサーチにおける研究(者)と実践
(者)の関係性 (新藤浩伸)
- IV アクション・リサーチをめぐる「学びの共同体」へ
(北田佳子)
- V アクション・リサーチによる知の信頼性
(丸山啓史)
- 引用文献
- 付 アクション・リサーチ関連研究組織名一覧

はじめに

本稿は、アクション・リサーチ(action research, 以下ARと略)と呼称されている現場との協働関係によって推進される研究方法論について、方法意識の歴史的形成の系譜をたどりながら、教育研究、特に社会教育研究の方法としての意義、有効性、課題について検討することを目的とする。

近年の教育研究では、臨床教育学、学校臨床学、教育臨床の社会学、臨床心理学などの呼称のもとで、研究方法の検討や学問分野の新設などが活発となり、教育学における「臨床の知」(中村雄二郎)の探求に大きな関心がよせられている。学校臨床学の創成にたずさわった近藤邦夫によれば、その特徴は「問題が生まれる過程とその解決策の探求を、“臨床的”と言われる方法で(ものごとが起こっているありさまを遠くから眺めて頭の中だけで理屈で考えるのではなく、ものごとが起こっている現場にできるだけ近づき、入り込み、そこ

で起こっていることがらを丁寧に観察したり問題解決に具体的に関わったりしながら考えていく方法で行おうとする新しい学問分野」(近藤, 1996, pp.16-17)と定義される。

学校臨床学や臨床教育学においては、心理臨床の方法を教師—子ども関係の理解や子ども同士の関係性理解に援用し、教育実践研究にむすびつけることが志向されている。教育社会学の分野でも、近年、参与観察などの質的な調査研究がさかんにおこなわれてきたが、そこにとどまらない「現場の諸問題に対する何らかの方向を示すだけの実践性を備えた学問研究のありかた」(酒井朗, 2004, p.5)が課題として提起されている。

志水宏吉と佐藤学は臨床的な研究を発展させたARの方法論を提起しており、注目される。志水宏吉は、教育社会学から学校臨床社会学に接近し、「臨床的に動く」ことを『フィールドワーク的』なものから『アクション・リサーチ』的スタンスへの移行」(志水, 2001, p.373)と表現している。具体的に学校臨床社会学の問題領域としてA個人の援助、B組織の援助、C組織の改善をあげ、BからCへの研究の発展が、社会学的な方法による臨床的研究の課題であると指摘した。また、佐藤学は教育実践研究としてのフィールドワークを続けてきたことで知られるが、近年、それを一歩ふみだしたARをみずからの方法として選択している。「教育実践の探求を行うためには、研究者自身も教師と協同する一人の実践者として授業の改革やカリキュラムの改革に参加することが求められている。(中略)アクション・リサーチを推進する研究者は、自らが『場』に関与している事実を積極的に肯定し、その関与の事実も組み込みながら『活動』と『場』の変容の過程を観察し、記述する。すなわち、教室研究、学校研究においては、教師に対するコンサルテーションや協力や援助の活動、さらには、研究者自身の変容も研究対象の一部を構成するのである。」(佐藤, 1998, pp.47-48)

このように、ARは、研究者のコミュニティが学界のなかに閉じられるのではなく、実践の現場において実践者とともに課題を共同で探求し、研究成果を共有することをつうじて、研究者もまた問題の解決にむけて実践の担い手となり、現場との関係性を発展させていくという双方向のプロセスをともなった研究方法論として模索されている。

しかし、1990年代前半までの日本の教育研究においては、ARは英語教育などの教授法などをのぞくとあまり一般に言及されておらず、日本語の文献も限られている。フィールドワークも研究の手続きとして幅と

多様性をもつが、ARの方法論については、用語もふくめてまだ共通理解が成立しているとはいいがたい。志水や佐藤の論考でも、ARの方法による研究蓄積については言及されておらず、特に戦後のイギリス、北欧諸国で行われてきた労働生活改善のためのARが教育的ARに影響を及ぼした経緯や、1970年代以降に国際的な成人教育の展開のなかで深められてきた「参加的研究」(participatory research = PR)など、労働者や地域住民の生活向上を目的とするARの諸研究が成人教育研究=実践として根付いてきた側面については全くふれられていない。社会教育研究者の宮原誠一が、戦後当初から一貫してARを研究方法として意識的に追求し、研究組織や協働関係の構築に努力してきたことも見落とされている。

本稿では教育研究におけるこのような認識の欠落をふまえ、Iで成人教育研究におけるARの展開に留意しつつ、ARとは何か、どのような研究が具体的にとりくまれてきたかという点から国際的、歴史的に研究の系譜をあとづける。IIでは、共同の知の創造をめぐるプロセスと課題、可能性について考察し、IIIでは、研究(者)と実践(者)の関係構築をめぐる諸問題を検討する。またIVではARをめぐる「学びの共同体」への理論的接近について検討をおこない、最後にVで、ARにおける知の信頼性について考察することにした。

(佐藤一子)

I ARの系譜と教育研究

A ARの定義

ARは、第二次大戦前後にアメリカでレヴィン(Kurt Lewin)らによって編み出され、社会心理学、産業心理学、経営学などの分野で社会調査の方法として追求されてきたことは広く知られている。『新社会学辞典』(1993)には、「実践(action)との結びつきを強調した調査研究(research)」であり、「データの収集、知識の蓄積のみならず、実践的な問題解決、社会システムの変革をもその目的とする」との記述がある。しかしこの段階では、日本でもよく実施されている現場との協力による調査研究との相違や共通性が明らかにされておらず、紹介の域をでていない。

イギリスのリーズン(Peter Reason)(経営学)とアメリカのブラッドバリー(Hilary Bradbury)(経営学)の二人が編纂したHandbook of Action Research: Participative Inquiry & Practice(2001)(以下『ハンドブック』と略記)は、北米、イギリス、オーストラリア、南

アジアなどの英語圏を中心に61人が45章にわたってARの概念、方法、多様な研究実践について執筆している最新の体系的なハンドブックである。執筆者の専門領域は、経営学、労働科学、開発政策、コミュニティ心理学、成人教育・高等教育・青年教育学、臨床心理学、社会事業・保健衛生学、社会学、政治学、社会学、社会心理学などに及んでおり、なかでも成人教育の専門家が9名執筆していることが注目される。一見して、労働と地域生活にかかわる現実社会の諸課題の解決を直接的な研究対象とする応用的研究分野が多く、労働組織や地域社会などの組織改革的なアプローチをベースとする学際的な領域でARが活用されていることがわかる。

ARにはいくつかの起源と系譜がある。後述するように、国際成人教育運動における「参加的アクション・リサーチ」(participatory action research=PAR)(当初はPRがもっぱら用いられており、90年代にPARの用語が一般化する一筆者注)も主要な系譜のひとつであり、コミュニティ開発、労働組織の改善、健康指導・社会事業などの生活改善などと連携した学際的領域をなしている。日本における「臨床」への関心は心理臨床的な方法の有効性がひとつの手がかりとなっていると思われるが、ARの国際的展開では、「労働の場」(work place)と「生活の場」(community)を対象とする社会組織へのコミットメントが主要な方法論となっている点で、より広く社会的な性格をもっているといえよう。

編者たちは、ARを次ぎのように定義している。「アクション・リサーチとは、価値ある人間的目的の探求における実践的な知(practical knowing)の発展に関心をむけた参加的、民主的プロセスであり、それはこの歴史的瞬間に現れつつある参加的な世界観に基礎をおくものである。アクション・リサーチは、他者と

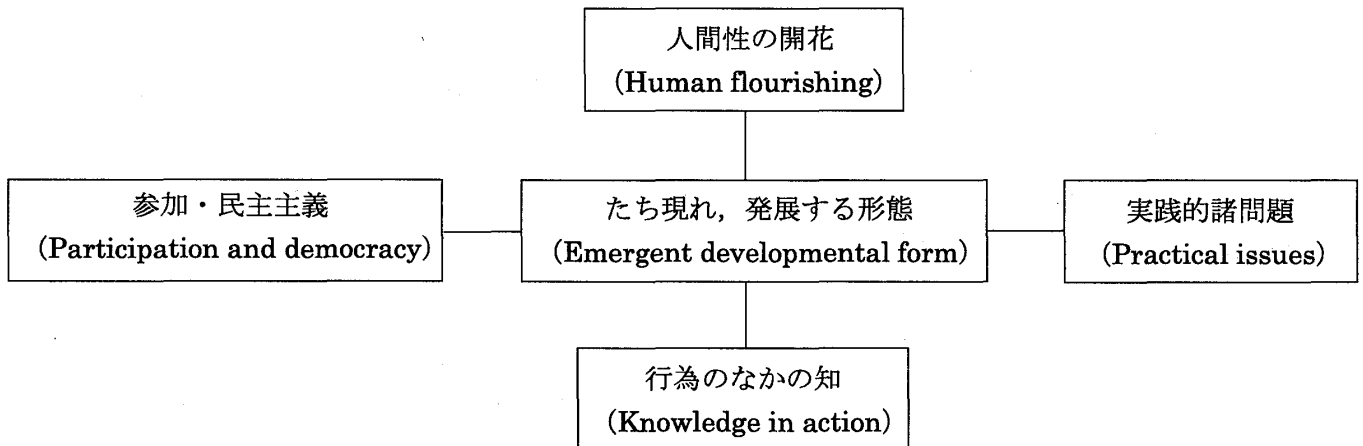
ともに参加することのなかで、さらには、人びとを圧迫している諸問題の実践的な解決の追求のなかで、さらに一般化するならば個人および彼らのコミュニティの向上の追求のなかで、行為と省察、理論と実践とを統合しようとするものである」。(Reason & Bradbury, 2001, pp.1-2, 図-1参照)

この定義から、ARとは人びとの日常生活にねざした生活の知恵や実践的な知を重視し、実践的な解決にむけた「参加」「協同」の過程をつうじて「行為のなかの知」(knowledge in action)を産出し、あるいは意義づけるプロセスであるととらえることができよう。

実践的な知は実践の盲目的な追求ではなく、実践についての反省(reflection)を伴った新しい理解の方法であると主張される。ARは、人間性の開花、人間の解放、コミュニティの開発などの人間主義的な目的にむけられるが、それは理念的な目的として措定されるのではない。「今、ここで」「人びとと共に」参加的過程をつうじて体験的に認識され、共有され、実現されていくという経験のプロセスが重要な意味をもつ。ここでは、人びとの共感や芸術的表現をつうじての理解、経験における人間の主観性と他者との相互作用など、実証主義における客観的真理のオルタナティブとして、「知ること」(knowing)の過程についての現象学的な探求に重きがおかれているのである。

ARの理論家でラテンアメリカ成人教育協議会の会長をつとめているファルス・ボルダ(Fals-Borda)によれば、ARは諸社会理論の融合、とりわけ経験主義哲学と現象学的認識論の影響にもとづく、ヒューマンイズムの実現という実践的課題にむけた協同的な探求である。その特徴は、①現象学的な基礎、②集団的なアプローチ、③歴史の批判的な回復、④民衆文化の尊重・活用、⑤新しい知の産出と普及、にあるとされる。

図-1 アクション・リサーチの特質



(Fars-Borda & Rahman, 1991)ARの哲学的な根拠は多様であり、融合的である。とりわけ、J・デューイの経験主義哲学における思考と実践のプロセスの考察に基礎をおき、その後のヒューマニスティックな現代思想に鼓舞された社会調査のとりくみをつうじて方法意識が共有され、継承、発展をみた研究調査方法論の総称であるにとらえることができよう。

B ARの起源と系譜

欧米では1970年代にはいり、人類学、社会学などを中心に伝統的な実証主義による科学研究の方法が疑われ、質的研究(qualitative research)が多様に模索されていた。日本でこの動向が注目されるのは1980年代末以降である。教育学における質的研究とARの相互関連についても、先述の志水、佐藤らをのぞくとあまり論じられてはいない。人類学的なフィールドワークの場合、佐藤郁哉によれば「フィールドワーカーは、自国と調査地の両方の社会にとって『異人(ストレンジャー)』になる」「彼は『よそ者』であることを稼業とする人であり、『プロの異人』であり、カルチャー・ショックの達人(プロ)」であるというように「よそ者」「観察者」性が強調されている。(佐藤郁哉, 1992, pp.38-39)このような「よそ者」性は、エスノメソドロジー(参与観察)では前提とされるが、ARでは実践にコミットする研究者の立場が重要であり、両者は対照的ともいえる。

しかし、イギリスで近年発刊された『質的研究ハンドブック』(Handbook of Qualitative Research, Denzin & Lincoln 2000)では、質的研究の一環にARが位置づけられており、章のタイトルは「参加的アクション・リサーチ」(PAR)となっている。この論文では、「参加的研究」(participatory research), 「教室のアクション・リサーチ」(classroom action research), 「産業的アクション・リサーチ」(industrial action research)の三つの主要研究領域の系譜とともに、アクション・ラーニングやアクション・サイエンスなどの関連用語をとりあげている(Kemmis & McTaggart, 2000)。ARを質的な調査方法のひとつとして認知するかどうかは、ARの歴史的展開をふまえた学問研究の方法のとらえかたによって異なる。日本のようにARがあまり意識的に用いられない状況とは異なり、英語圏では、ARと他の質的研究の相互越境性が活発であることが推察される。

ARの用語は、第二次世界大戦前のアメリカでインディアン問題担当官のコリアー(John Collier)が社会心理学者のレヴィンとともに民族問題改善のための調査研究をおこなったことに端を発するとされる。さら

に第二次大戦中、レヴィンは市民の食糧制限を実現するためにM・ミード(Margaret Mead)と協力して調査研究をおこなっている。戦後、『社会科学における場の理論』(Lewin, 1951)を発表したレヴィンは、グループ・ダイナミクスをつうじて労働の場の改善に参加的方法でとりくむための実験的方法の開発にとりくんだ。レヴィンの影響を受けたトリスト(Eric Trist)は、イギリスでタヴィストック研究所を設立し、ARにもとづく社会技術システムを追求し、炭坑や綿花などの「労働の場」におけるARによる組織改善へのとりくみを発展させていく。(Pasmore, 2001)

このようにして1940年代から60年代にかけて、レヴィン、トリストラらの研究をつうじて英米を中心とする「労働の場」におけるARが展開され、その方法はイギリス、インド、オーストラリアから次第に1970年代には北欧へと広がりを見ている。仕事の能率、生産性向上、安全などの問題、さらには労働組合も調査主体の一員となって労働組織の民主化、参加、共同決定など、労働者の関心にもとづくARも数多く実施されるようになった。

他方、「参加的研究」(PR)は、第三世界の発展や民衆解放運動との関連で用いられてきた用語で、農業エクステンションやコミュニティ開発、労働組合などの活動、成人教育、社会事業、保健衛生、自然環境保全、地域計画策定のなどの場で行われる調査方法論である。1970年代以降、第三世界における調査研究や地域発展プロジェクトで活用されるとともに、国際成人教育協議会(International Council for Adult Education=ICAE)が成人教育運動としてPRネットワークを推進する。ARが英米を中心とする産業界の組織改善から発展途上地域のコミュニティ活動の場に国際的に拡大していく契機はICAEによってつくられたとって過言ではない。識字やコミュニティ発展プロジェクトにおける批判意識(critical awareness)の形成や民衆の土着の知恵(indigenous knowledge)の尊重、大学とコミュニティの協力など、発展途上地域の社会調査はARに新たな発展をもたらした。後述するように、こうした地域問題解決的な成人教育の方法は、北米、イギリス、南ヨーロッパなどにも広がり、コミュニティ教育(community education)の展開をもたらしている。

「教室のアクション・リサーチ」(classroom action research)(教育的アクション・リサーチ, educational action research=EARともいう)は、教師が研究者とともに自己理解を深め、質的な調査によるデータ収集をつうじて生徒理解を深める方法であり、専門家として

の教師のあり方が中心的な課題とされる。アメリカではレヴィンの影響を受けた学校現場のとりくみがあり、イギリスやオーストラリアでは1960年代から70年代のカリキュラム改革や多文化教育実践におけるARの導入がある。また近年では、大学教育における自己学習研究やアフリカなどでのコミュニティ学習の影響など、前述の二つの系譜の影響を受けたARが教育現場でとりくまれている。(Zeichner, 2001)

以上にみるように、ARには複数の起源や系譜があり、目的や研究方法において相互に影響しあい、欧米、南米、南アジア、アフリカなどで広がりをもた社会調査論である。それだけにその内容は多義的で、多様である。『ハンドブック』でも関連用語が多く掲載されており、プロジェクトや研究グループの推進によって用語が生成してきた状況が示される。

たとえば「産業的アクション・リサーチ」ないしは「組織開発」の領域では、enterprise development, IT-related change, organizational change, organizational development, organizational learning, systemic thinking, systems thinking, working life developmentなどの関連用語が使われている。

「参加的研究」にはcommunity action research, community development, community learning, critical action research, collaborative action research, consciousness raising, cooperative inquiry, emancipatory action research, empowerment, participatory rural appraisal, social action, transformative learningなどの類似語がある。

「教室のアクション・リサーチ」には、clinical inquiry, educational action research, experiential learning, personal process inquiry, teacher-student interaction and quality learning, self-reflective inquiryなどの類似語がある。

これらの用語は必ずしも特定の領域でのみ用いられるのではなく、分野を超えた方法的な用語として通用するものも少なくない。ARは主に経営学、産業心理学の応用の範囲から、1970年代のPRの展開をつうじてコミュニティ発展、成人教育、保健衛生、社会事業などの社会調査方法論として国際的な広がりを見る。この時期にハーバーマス(J. Habermas)やパウロ・フレイレ(Paulo Freire)などの影響のもとで、批判理論(critical theory)にもとづくARが追求されはじめる。経営的関心からの組織改善を課題とする社会心理学的調査をベースとしながら、社会の改革と人間の発達というより根源的な関心にもとづく社会的な調査研究と

して、ARは深められていくのである。

C 国際成人教育のネットワークとPAR

ICAEはユネスコ主催の第三回国際成人教育会議(1972年、東京)にむけて設立されたAカテゴリーのNGOで、80カ国以上から個人・団体メンバーが参加している。1975年に機関誌ConvergenceでPRを特集したことを機に、ICAEはPRネットワークを形成した。この特集号の巻頭に、ICAEの研究員B・ホールの署名論文が掲載されている。(Hall, 1975)ホールは1970年から4年間、タンザニアの成人教育研究所の研究員として地域調査に従事し、この時の共同研究者であったスワンツ(Marja-Liisa Swantz)やファルサ・ボルダ、及びインドにおいて同様のとりくみをおこなっていたタンドン(Rajesh Tandon)、そして70年代末にPR研究で協力するアメリカの社会学者パーク(Peter Park)などと共にPR国際ネットワークを促進する。これらの研究者はいずれも『ハンドブック』の執筆者でもあり、ARのなかでも特にコミュニティにねざすPRの系譜の中心的な研究者である。

『ハンドブック』のなかで、ホールはPRを以下のように定義づけている。「参加的研究は、社会調査、教育、そして組織やコミュニティにおける弱者の支援のための行動という三つの方向性をもったプロセスが統合されたものである。(中略)解放的(liberatory)PRとよばれる特定の潮流は、地域にねざした民間団体、あるいは市民社会から生まれた」(Hall, 2001, p.171)。

PRの起源として注目されることは、タンザニアのダルエスサラーム大学で社会文化人類学者として訓練を受けたスワンツがタンザニアの農村部で1965年から地域発展プロジェクトに従事しており、ホールの来訪以後、ブラジルのフレイレの実践に共鳴して1971年にフレイレを招請し、その調査プロジェクトと民衆の意識化理論とが結びつけられた経緯である。スワンツ自身が、このプロジェクトは西歐的社会科学にもとづく地域支援プロジェクトであったが、その実施過程で民衆自身の学習、覚醒をよびおこし、参加的になっていったと述べている。(Swantz, 2001)

ICAEは1975年のConvergenceの特集を経て、1978年に国際PRネットワークを設立した。その会議でPRの原理が以下の8項目ように定義された。(Hall, 2001, p.173)

- 1 PRは、収奪され、貧しく、抑圧され、周辺化されたすべての弱者を幅広く巻き込む。
- 2 研究の全過程にわたって、コミュニティの十分

に活発な参加を促進する。

- 3 研究の主題は、コミュニティそれ自体にねざし、問題はコミュニティが主体となって明確化され、分析され、解決される。
- 4 最終的な目標は、社会現実の根本的な変革と人びとの生活の改善である。研究の恩恵を受けるのはコミュニティの構成員自身である。
- 5 PRのプロセスは、人びとが自分たちのもてる資源についてより大きな自覚を呼び起こすことができ、自分たちの力を信ずるような発展を促す。
- 6 より科学的な研究方法とは、研究の過程にコミュニティが参加することによって、社会現実のより鋭い、真の分析が促進されることである。
- 7 研究者は、離れた観察者ではなく、研究の過程の参加者であり、学習者でもある。

その後、ICAEのイニシアティブで2度の国際会議が開かれ、1997年にはコロンビアで第4回国際会議が開催された。その前年のConvergenceの特集では、PR国際ネットワークの発展経過のレビューが掲載されている。そのなかで、PRの用語の発祥がタンザニアの実践にあること、1990年初頭に従来の「参加的な研究=PR」ではなく、「参加的アクション・リサーチ=PAR」の用語を正式に用いることがファルス・ボルダによって提案されたこと、その理由はPRにおける「行動」(action)のもつ特別の意義を明確にするためである、などの点が明らかにされている。(Pyrch, 1996)

以上のように1970年代から90年代にかけて、ICAEの国際ネットワークの推進によってPRそしてPARの用語が定着し、用語のうえでもARとの横断的な交流がすすみ、産業的アクション・リサーチとの境界がとりはらわれてきた。PARは、アフリカ、ラテンアメリカなどの第三世界の民衆的な成人教育運動において推進され、フレイレの民衆教育観の影響を受けた実践的調査であるという歴史的な性格をもつが、同時に1970年代の実証科学批判による社会科学的再構築の過程で学問的な世界への影響を与えることにもなった。

PARは、アフリカ、ラテンアメリカにとどまらず、北米、ヨーロッパ、南アジアなどでも研究調査としてとりくまれてきた。特に注目されるのは、スコットランドのアルスター民衆大学のラベット(Tom Lovett)、アメリカ南部アパラチア地方のハイランダー研究教育センター(Highlander Research and Education Center)でPRの社会調査にとりくんだガベンタ(John Gaventa)、インドの地域発展計画に従事し、アジアPR協会を設立した(のちアジア成人教育協議会 ASPBAE 会長)タ

ンドン(Rajesh Tandon)、イタリア南部の地域発展計画に従事し、南欧PRネットワークの世話人(のちフィレンツェ大学教授)のオレフィチェ(Paolo Orefice)、そしてノルウェーやスウェーデンの労働組織研究のなど事例である。いずれも成人教育におけるコミュニティ教育の組織化の先進的な事例として知られている。

ここではその全体像にふれる紙幅はないが、ホートンが設立したハイランダー研究教育センター(Highlander Research and Education Center)のPRのとりくみは、先進国内部における「発展途上地域」問題に光をあてたことで、PRが先進国においても受容される契機となったことは注目される。ハイランダーのセンターでは、アパラチア地方の炭坑企業の実態調査にとりくみ、さらにそこで育った研究者たちが、他の地域においても化学企業の公害物質処理などの調査活動などにもコミットすることによってアメリカの新しい社会運動の発展に影響を与えている。消費者運動のラルフ・ネイダーがハイランダーの調査を評価していることなどにも、その一端が示される。(Lewis, 2001)

この過程で、ホートンとパウロ・フレイレとの交流が大きな意味をもったことも偶然ではない。フレイレの思想と実践をよりどころとしたICAEの国際成人教育のネットワーク、ARとPRの融合におけるフレイレの実践的寄与、そして1970年代における批判理論(radical theory)を構築したグラムシ評価やハーバーマスの社会理論の潮流、これらの社会科学と社会運動の再構築の過程で、ARは民衆教育実践と結びついた現代的な社会調査として、新たな展開をとげたといえるのである。(フレイレ, 1979)

D 教育研究の方法としてのARの課題

PARが発展途上地域だけではなく先進諸国においてもとりくまれ、国際的な広がりを見たことは、ARの系譜が現代にまでつながっていくうえでエポックメイキングであった。1988年にConvergenceがおこなった特集では、タンドンが巻頭論文「社会変革と参加的な研究」(Tandon, 1988)でARの意義と課題について総括的に論じている。

1970年代以降のARの広がりには、実証主義の客観性、中立性、主体から距離をとるという科学研究への疑念が表明されている。特に、抑圧され、機会を剥奪された民衆が知識や歴史を自分のものにしていく成人教育の実践分野では、実証主義的科学とは相反するようにみえる民衆知、実践的な知への注目、その哲学的考察をめぐって根本的な問いかけがなされた。ARは、

オルタナティブな知の獲得をめぐる成人の学習の組織化過程そのものにほかならなかった。それは、知の民衆的なシステムと科学研究が対立する二重システムとして存在する発展途上地域ばかりではなく、いわゆる知識産業が発達し、専門化が進むことによって「民衆知の解体」が進んでいる現代的な知識社会において、知の再獲得の課題を浮き彫りにしたといえるであろう。ARは、本来「知ること」に付随している「考えること」「感じること」「行動すること」の人間的な全体性を回復させる過程であるからこそ、オルタナティブな過程であるとタンドン指摘する。

しかし、他方でタンドンは、ARに以下の4つの点であいまいさがつきまどっていると指摘する。第一に目的志向という特徴の故に人びとの自覚の過程と社会変革の運動との区別が混同されやすいこと、第二に研究者と実践者の相互的な「参加者」(participants)としての役割が不明瞭であること、第三に調査データの質的な収集の方法のあいまいさ、第四に成果をどのように評価するかの基準が明らかになりにくいこと、である。いかえれば、社会運動とパラレルにとりくまれる学習・研究の過程はARとして成立しやすいが、学習や研究から行動へと発展していくARの過程をどのように分析し、「参加」的な学習＝調査の協同関係を解明していくかということが、学問研究の独自性として問われるのである。

日本では、戦後社会教育の基礎を築いた宮原誠一のアクション・リサーチが上述の国際的動向と照らし合わせて重要な意義をもっている。宮原は1950年代初頭からくりかえして、社会教育の事実接近するうえでの量的調査の限界に言及している。そして、デューイ、カウンツ、M.ミードに学びながら、「社会の改造に教育が参加する」(宮原第一巻, p.331)方法として、1950年代には齊藤喜博の協力をえて群馬県島村で地域総合教育計画の立案に従事する。その方法論は、1960年代の信濃生産大学という新しい農民と研究者・自治体の協同による学習組織の創設に発展的に継承され、さらに1970年代には労働組合の教育活動の組織化をめぐる同様の試みがおこなわれた。宮原が次ぎのように述べていることに、宮原のアクション・リサーチの真髓が示されているといえよう。「社会教育の学問研究は、みずから実践の責任を負うことなしには一歩も先へすすめなくなっている。私たちは町村のなかで、ささやかなしかし苦しい努力をつづけているので、町村のそこから、またうえから、社会教育を批評する立場に立っていない」。(宮原第二巻, p.245)

教育研究の方法として、ARを国際的な系譜に関連づけながら戦後から現代にいたる日本における探求の過程をたどることが今後の課題である。また、冒頭に述べたような学校臨床的なアプローチからARへという展開とともに、成人の学習、地域問題解決、労働の場における民主主義などへの視野と研究蓄積をふまえたARの有効性、およびそこに内包される課題を検討する必要がある。以下では、これらの課題にそくしてさらにほりさげて論じることにはしたい。(佐藤一子)

II アクション・リサーチにおける共同の知の創造

Iで述べられたように、ARは民主的な参加過程を通じて実践的な知を生み出すプロセスであり、実証主義における客観的真理のオルタナティブとして位置づけられる。つまり、研究者のコミュニティに限られた基準だけで研究の成果を判断するのではなく、実践の現場で実践者とともに課題を探求することで、より有効な実践プログラム開発を志向する研究方法といえる。こうしたプロセスで生み出される知見は、端的にいえば、実証主義的な科学知と人間の体験に根ざした民衆知が融合したものととらえられよう。共同の知といえるものである。しかし、この共同の知の創造に向けての作業は当然簡単なものではないし、Iでも述べられたように、「参加的研究」、「教室のアクション・リサーチ」、「産業的アクション・リサーチ」と色合いの異なる系譜があり、全体として整理することは難しい。本章では、共同の知の創造をめぐるプロセスと課題、可能性について、特に「参加的研究」(P(A)R) (Participatory (Action) Research)の考え方に関連しながら考察していくことにする。

A 科学と知の関係の脱構築、互惠性と参加

研究者と実践者、ひいてはコミュニティの共同の知の創造を意図するARという枠組みは、特に1970年代以降の成人教育研究におけるPR (Participatory Research)の考え方において新たな発展をみてきた。資本主義と普遍的な近代化が人々の生活条件や文化的側面を圧迫している状況を前に、大学や専門機関からの有効な応答や援助が見つけられなかったことがその背景であった。つまり、真理としての科学に疑問が呈され、科学知は社会的に構成されたものであるから修正・再解釈されうるという認識をもとに、土着的なもの、民衆的なものが再発見されたのである。こうして、科学と知の関係を脱構築するために、科学知と民衆知

の間に収束をもたらす道すじがみすえられたのである。

それではこの方向性において、どのような方法論的課題が浮かび上がるか。ファルス・ボルダ(Fals-Borda, 2001)を参照すると、倫理的緊張の克服、そのための互惠性に基づく参加といったポイントがあげられる。前者は、道徳的良心を求めて科学は再度現れる必要がある一方、民衆知も大衆迎合におちいらぬよう確認されなければならないということである。つまり、科学主義(scientism)が世界的破壊につながる可能性を是正するために、無権利層のための正義へと基準を傾けることである。さらに、人々の知恵を崇拜するのではなく批判的に回復するために、知の生産の共同性を高めることである。倫理的緊張は、こうした全体論的認識なくしては克服されえない。

研究者はこうした認識を獲得するために、「大学」を離れ、社会的行動の過程に直接的に参加する必要があることは容易に理解されよう。これは、理論と実践の循環的な分離(cyclical separation)を和らげる方途でもある。ただし、民衆知を批判的に回復するためには、当然、仮説枠組みを固定した一方的な参加や枠組みをもたない同化としての参加では不十分である。現場での社会的な信頼関係を前提に、時には一時的な緊張関係をもちながらも、共同のビジョンを描き、仮説枠組みの柔軟性を保った参加が求められるのである。社会的・集団的変革と個人の行動変容の一体化はこうした互惠性に基づく参加哲学によって現実のものとなる。

以上のような新たな方法論的パラダイムは、共同の知とは何かという問題、つまり、新たな知のカテゴリーの形成の問題につながる。以下ではそのことについて考察する。

B PRにおける言語論・認識論的転回と知の形態

ARでは、研究者による客観的な知識だけでなく、普通の人々が彼らの関心事を述べていく中で生み出される知識をより重要視し、両者の関係、融合性を問う。なぜなら、実践者も知を創造する共同体の一員として参加していくことで、実践者が暗黙に有していた知恵が明るみにだされ、多くの人々のリアリティにそった課題にアプローチできる可能性をもつからである。しかし、これは単に方法論上の問題ではなく、根本的な言語論・認識論の問題と関連している。つまりARへの注目によって、「研究者が発する言語を事物の表象としてとらえることには限界があり、言語は世界の内側に存在し世界の形成に果たす重要な役割がある」という言語論的転回が意識されているのである(Reason

& Bradbury, 2001)。また、それゆえに、「学習共同体(learning community)は、研究者(調査者)を超えて、実践的・理論的・道徳的な関心を持って学習し、世界像や学習過程を再構築していくすべての当事者へと広がっている」(Lincoln, 2001, pp.127-128)という認識論的転回が促されている。

むろん、こうした一連の転回は研究者にのみ促されているわけではない。ARの第一義的な目的は学問研究への貢献ではなく、誤解を恐れず端的に言えば、人間の身体・精神・心を共同の力で解放することであり、すべての人々に通じるものである。つまり、一連の転回を意識化し、各人が言語によって、抜き差しならない物事と自己を結びつけられるかどうか、そして、そのこと自体が自己を超えた世界に開かれていることを自覚できるかどうか。さらに、以上の認識を自己責任として要求するのではなく、参加的世界観の中で共同の力によっていかに実現していくか、ということが問われているのである。

ARの以上のような特徴を踏まえた上で、ARにおける知の創造をとらえると、そのプロセスには、認識(cognition)や合理性(rationality)だけでなく、行動(action)や意識化(consciousness)や省察(reflection)などのダイナミックな要因が密接に関連しあっていることが理解できるであろう。それゆえ当然ながら、知(knowledge)に対するとらえ方も新たな展開・カテゴリーが要求されているのである。佐藤学(1998)が「アクション・リサーチの研究による知見が、エッセイやストーリーのスタイルで豊かに表現され、学術的な研究誌のオーソドックスな論述のスタイルになじまないのは、決して旧来の経験科学の方法よりも劣った認識によるのではなく、近代科学の言語と論理では表現しえない探求をアクション・リサーチが獲得しているからであろう。…アクション・リサーチの方法論がいつまでも未成熟なのは、この実践的探究の方法が近代の経験科学の方法を超えているからである。」(p.52)との問題意識を表明していることは、心理臨床的な展開が端緒になった日本におけるARの系譜から発展的に視野を広げ、より社会的・学際的なものさしから知に対するとらえ方を再編成していくことが必要であることを告げているであろう。

知の新たな形態については、ARに新たな発展をもたらした国際的な成人教育研究の系譜であるP(A)R(Participatory(Action)Research)の考え方(Iで詳述)においても、積極的に探求されている。パーク(Peter Park, 2001)によると、PRの最も明確な目標は、様々

な抑圧を受けている人々の環境を改善して変化をもたらすことであり、そのためには具体的に次の3つのプロセスが要求される。①必要な情報を収集・分析して問題の性質を把握する、②コミュニティ単位で体系化して連帯を強化する、③批判的に思考・行動する能力を高める、ということである。なぜなら、PRで扱う問題とは、物質的条件、人間関係、道徳的秩序から成る社会構造にねざすものだからである。ここで重要なのは、繰り返しになるが、こうしたプロセスの担い手が研究者のみに限られないすべての当事者だということである。したがって、生み出される知の形態も、調査成功の結果としての研究者による客観的・機能的な知(objective knowledge)を特別扱いするのではなく、さらに地平を広げて、様々な人間の関心事と関連する知の形態を取り入れる必要がある。

再びパーク(2001)によると、その新たな知の形態とは、上記のPRの3つのプロセスになぞらえて、表象的な知(representational)、関係的な知(relational)、省察的な知(reflective)と特徴づけられるという。まず、表象的な知とは、functional subtypeとinterpretive subtypeに分けられる。前者は、質問紙やインタビューなど原則的に調査者と調査対象を分離することが要求される分析的・道具的な知であるが、PRの場合、これは社会的場面での適用をふまえて、調査者と調査対象の信頼関係のもとで、調査対象の自由を脅かさない範囲で限定的に用いる必要がある。後者は、調査者が対象にできるだけ近づき、開放的な態度で対象を繰り返し描写・解釈することを意味する。これは、調査対象側が自らを記述する過程も含まれ、調査者と調査対象が「知ること」(knowing)の過程に共同で関与し、お互いの変化していく出発点といえる。

関係的な知とは、表象的な知を通して、経験とその発話だけでなく感情(affectivity)を共有し、お互いを理解しあい、コミュニティの連帯を強化する役割自体を指し、利用するための知ではなく、知自体が目的であるという意味で特徴的なものである。端的に言えば、表象的な知を、お互いの関係的な(relationally)相互作用を通して、“われわれのもの”にし、さらに“われわれ”が共に成長していくための証となるものだといえるであろう。

ここで興味深いのは、知を“われわれのもの”にする関係的な相互作用の要素として、感情(affectivity)のもつ重要性を強調していることである。つまり、言葉をこえた、究極的には愛情(love)に通じる表現(物理的ふれあいをこえた心理的ふれあい)にこそ、原初

的な知は存在するということを見逃してはならないというのである。これは、ハーバマス(J. Habermas)を継承して乗り越えていく視点でもある。ハーバマスのコミュニケーション的行為は、話し手が客観的世界/社会的世界/主観的世界のうちの事実に関して行為し、真理性/正当性/誠実性を主張して、生活世界の背景的知識を通じて合意(consensus)を達成しようとし、その過程を通じて生活世界が再生産されるという、こうした合意と生活世界との間の循環が要である(橋本, 1995, p.97)。ここでの循環は、誠実性を備えた発話行為としての相互作用が重要になっているのだが、関係的な知の創造は、それだけでなく、言葉の言い回しによらない相互作用の存在によってもなされることを強調しているのである。

省察的な知とは、変化を生み出す活動への関わりは、行為者の意識的な反省を必要とするという批判理論の精神に由来する。したがって、省察的な知は規範的で行動を志向するものでなくてはならない。つまり、行為者たち自身が起こすべき適切な行動と、それに伴う道徳的規準、生活条件上の価値を批判的に分析し、実際の行動をもって検証し、結果を評価することで生み出される社会的・対話的な知である。それゆえ、この知は社会変革活動への参加とも関わりがある。変革を妨げる社会的な力を扱うことで、社会的な仕組みを知り、何ができるかを分析し、われわれは何者なのかを感情・認識双方のレベルで理解するのである。そして、その過程でわれわれは社会変革活動に参加する価値基準と自己信頼を獲得し、「意識化・良心化」され解放されるのである。

C 参加的世界観の問題性と創造される知の信頼性

これまで、AR、特にPRの系譜における共同の知の創造の背景、プロセス、可能性について述べてきたが、留意すべき課題が少なくないことも見逃してはならない。IでもARがもつあいまいさについて触れられているが、それにも関連して、特にPRで創造される知に関していうと、次のようなことが表明されている。ガベンタとコーンウォール(John Gaventa & Andrea Cornwall, 2001)やコンチェラスとカッサム(Greg Conchelos & Yusuf Kassam, 1981)を参照しながら、試みに3つにまとめると、①共同体のコンセンサスの公正さ、②内面化された支配的価値観と知の転位、③システムの変革ではなく、システム内の変革にとどまる可能性、ということである。

①共同体のコンセンサスの公正さとは、一見「参加

的]に見える知が、実際には各々の相違点を軽視してしまっているかもしれないということである。つまり、研究者よりもむしろ「共同体」や「人々」に焦点をあてる際には、コンセンサス(consensus)の強調が非常に力をもつことが多い。しかし、あらゆるコンセンサスは、安易に共通のビジョンや目的と見せかけられてしまうために、多元主義的で公正な解決の可能性を汚してしまうことになりかねないというのである。②内面化された支配的価値観と知の転位とは、人々の声(voices)が本当に現場にねざした真正なものかどうかということである。つまり、相対的に権力のない集団は、支配的な見方や価値観を内面化した結果として話しているにすぎないのかもしれない。PRは、現実を変えるために、現実をより深く調査する必要性のもとに生み出されてきたものだが、支配的な価値観からの意見が、まるで経験的事実であるかのように扱われて、綿密な省察をこえて代表性をもつと、創造された知が従来の実証主義的なものと変わりがなくなるということである。③システムの変革ではなく、システム内の変革にとどまる可能性とは、現存する社会構造・権力関係に特に変化を生じさせないことで終わってしまう可能性があるということである。つまり、PRにおいて参加のプロセスが生じていると見なされる時、それが社会変革の手段としてというよりは、コミュニティ内の緊張関係の調整の道具として機能するにとどまり、こうして擬似的な開放システムの中で自分たちの不満や優先順位を言葉に表す機会を得るというだけでは、構造や政策における本質的な変化は導かれないということである。

共通していえることは、参加的世界観がもつ落とし穴と創造される知の信頼性の評価基準に関するものということであろう(Ⅲ, Vにおいても詳述)。しかし、こういった問題性の指摘は、方法論上でどれだけ議論しても収拾がつくようなことではないのかもしれない。AR(PR)の方法を使うということ自体は、actionをおこす主体をどうとらえるかを追求することがまさに核心部分なのであり、そのプロセスにおいて方法論的問題でひとつひとつ立ち止まるよりは、紆余曲折の上で最終的に創造された知をこそとらえることで、ようやくAR(PR)の有効性を本格的に議論できるものになるのであろう。以下では、日本における具体例として、Iでも触れられているように、宮原誠一によるAR的研究とのその成果を紐解くことによって、ARの有効性について考察する。

D 宮原誠一によるARとしての社会教育研究

1 理論と実践の二元的対立の超克

宮原は、「宮原研究室の扉は、村の農道とひとつづきなのだ」と言われたように、常にその時々々の社会教育実践に深く立ち入るとともに、自らもいくつかの実践を創造しながら「研究・教育・実践(ないしは運動)の三者の結合」をめざした研究者であった。その理論的基盤は、形成と教育の概念にさかのぼることができる。宮原は、社会的なものとしての環境や人間それぞれの素質の影響のもと、「自然生長的」に進行する「形成」の過程をふまえて、それを「目的意識的に統禦しようとするいとなみ」が「教育」であるととらえた。実践の教育的機能を明らかにするためには「形成」と「教育」の相互関係を不断に検証することが不可欠であった。したがって、様々な社会的機能によって形づくられ裏付けられた(社会教育)実践や実践につながる潜在的な教育要求を、教育的機能に貢献する理論として明確にするためには、何よりも実践の事実を重視する必要があったのであろう。

金馬(1997)は、これを理論と実践の二元的対立の超克としてとらえ、そのための宮原の研究姿勢を次の3点にまとめている。

- ① 理論(観念・知識・学問・科学)を体系的な実体として固定視しないで、経験・行動のための仮説・道具、いわば「設計図」としてとらえなおす。
- ② 理論は「実践」によってテスト(検証)されなければその有用性を認められない。
- ③ 経験を通じて理論が形成されていく過程を、以上とは逆に想定できるようになる。

そして、プラグマティズムの解釈をめぐって、デューイの理論の「有用性」を志向する「道具主義」「実用主義」とのとらえ方とは対照的に、宮原は理論を「検証する過程」に重点をおく「実験主義」として解釈していたことを指摘する。

以上のように、宮原の理論検証的、そして実践創造的な研究姿勢は、デューイ超克という課題や「形成」の概念を位置づけたことの延長線上に必然的に確立したと推察できる。それでは、この宮原のAR的研究姿勢は具体的にどのようなものであったのだろうか。

2 全村教育計画とAR

ここでは特に、代表的なAR的研究としての取り組みと考えられる「島村総合教育計画」の研究(宮原・上岡・木下・宮坂・藤田, 1959)について見ていく。

宮原によるAR的研究の端緒となった試みであったと考えられ、一定の成果とともに多くの反省も表明されており、ARの有効性を課題的にとらえていくためには、学ぶことが多いと思われる。

島村教育計画とは、1953～57年にかけて群馬県佐波郡島村での地域総合教育計画に宮原研究室が協力した試みである。主な目的は、「村の生産と生活をたかめるための学習を学校教育と青年・婦人・成人の学習活動の全面にわたって計画していくこと、村の子ども・青年・父母の学習意欲を掘りおこす努力をつづけ、それを自発的な学習活動にまで組織化すること」である。宮原と深いつながりがあった斎藤喜博(当時島村小学校校長)の斡旋がきっかけとなり、島村における社会教育活動の概要に関する調査、青年・婦人の学習活動を中心とする3年におよぶ調査研究が行われた。特徴的なことは、島村当局と研究室の友好的なつながりをもとに、両者が経済的負担を分けもつことが村議会でも承認され、研究室メンバー1名が村に常駐(村役場の嘱託)していたことであり、当時としては稀有のAR的研究であったといえる。

宮原が島村総合教育計画の実践で意図していたものは、従来の全体主義的な上からの全村教育ではなく、「村全体の教育要求を一度総ざらいして、科学的な調査にもとづく研究をふまえ、多様な方法と各種の施設の活用を組み合わせた、住民の自主性と主体性に根ざす積極的な参加を求める地域教育計画」(島田, 1976, p.428)としての新たな「全村教育」の思想の実験的検証であった。戦後数年たった当時の平和運動、母親運動、青年や婦人の文化運動の高まりをとらえ、人権的抵抗という民衆の危機意識のもとに生み出された自己教育運動としてのサークル運動を、体験主義にとどまるのではなく、社会科学・自然科学・生産技術の系統的な学習へつなげていくという国民教育の道程の実践の場を求めたのであった。1970年代以降の広範な学習運動のひろがりを見ると、当時としては非常に先見的であったろうこの宮原の思想こそがARの出発点なのであった。

まずは、この調査研究において得られた知をとらえることから始めよう。端的に言えば、それは、サークル活動のリーダーシップの問題とサークルからの動的なエネルギーを積極的に組織していくその組織論的展望であったといえる。つまり、民衆の学習要求を掘りおこし、自発性の芽ばえを敏感にとらえ、系統的な学習を通じて社会的な組織活動を育てていくビジョンである。この展望は、勤労青年を中心とした青年期教

育へと重心が移行していった1960年代以降においても継承されるという意味で重要な成果であった。信濃生産大学での実践—理論学習—実践のサイクルによる系統的・発展的な学習のための三重構造学習組織論や、技術の高度化と勤労青年の人間疎外の問題のフィールド調査におけるローテーションという発想は、社会教育実践の専門性を示唆するひとつの出発点であり、たたき台となっていたのである。

しかし、今日の議論からあえて課題的にこの試みを考察すると、指摘すべき点も少なくない。実際、上記の展望は島村において実際に確かめられたものではなく、反省的に得られた課題であった。実際、当初の目的であった、学校教育と住民の学習活動の關係統一(学校教育と社会教育の総合的推進)というすじみちは「きわめてふじゅうぶんにしか実践しえなかった」。つまり、ある程度活動の自由が許された「サークル活動の育成」に絞って「もっとも力を入れ」ざるをえなかった状況があったのではなからうか。

その背景はなにか。つきつめていうと、現場との真の互恵関係を構築できなかったことが要因であろう。確かに、積極的に村民との信頼関係をつくらうと努めた。参加した大学院学生たちは、概要調査で地域特性をふまえ、村会議員や青年団・婦人会などとの懇談会はもとより、「島村の実情を生身の姿でとらえ、地域のひとびとと、ほんとうに親密になるため」に、青年といっしょに歌をうたったり、農家への手伝い、分宿を行ったり…。しかし、常駐の1人以外は月2、3回の来村という体制では限界があったという。また、「親密な関係をむすぶための、精力的な活動が、相互の信頼と親密感を増し、サークル活動の発展に資したことで、正しい意味を一面もちながらも、他方、リーダーが集団のなかにやや埋没してしまう傾向も生じて、多少とも積極的にうごきはじめたメンバーをサークル活動の意義や目的を自覚し、すすんでリーダーシップをとれるような活動家にまで育ててゆく重要な工作が手薄であった」とも一員の木下は述べている(宮原他, 1959)。

本来、全村各層の代表者が参加して実践の反省と展望をするとして想定されていた島村教育会議も、実際は「活動の実情を伝え、村の代表者の承認をうるためのもの」となっていた。逆にその位置づけを、「これらの組織をつうじて支配層の承認をえておいたために、われわれの活動はほとんど村の支配組織の抵抗をうけずにすすめられた」ととらえざるをえなかったところに、当時の時代状況を含めた研究の限界があったので

あろう。

つまり、様々な表象的な知を通して意識的に当事者の生活感情を共有することにつとめながらも、コミュニティの連帯を強化するための関係的な相互作用はうまく構築しえず、省察も研究室内部のものにならざるをえなかったといえよう。そういう意味では、明るみになったサークル活動における課題的な意義も、さほど修正が加わっていない想定済みの仮説であったのかもしれない。しかし、まさに1950年代の時代状況と実証主義的な研究潮流の中で行われたこの開拓的な試みは、今日においても、その課題性を含めて新鮮な意味をもっていることはいうまでもない。理論と実践の二元的対立の超克を重要な課題とした方向性に、社会教育の本質をみた宮原の視点は、鳥村でのこの葛藤過程などを通じてよりリアルに深められていったといえよう。

E 筆者のAR的活動の中で思うこと

筆者もまだかけだしの段階であるが、現場での相互作用を積極的に求めながら研究を進めることを大事にしてきた。そのなかでは、当然不安になることも多い。例えば、ある実践に関わる際、筆者自身は途中からの参入者であるので、その実践がスタートした当初からの歴史にどういったAR的なプロセスがあったのかをうかがい知ることは難しい。また、その現場に限った実践知に迫ることはできるが、その現場が属する地域や実践者のライフヒストリーなど、習俗化されている知との関係はよく分らない。このように、すでに体系づけられた知がどのように形成されたのか、それを知らずして関わることは安易ではないかと考えることも多い。また、その一方で、自分自身の仮説枠組みとは一見無関係の要素や価値基準を、軽視してしまう傾向もある。例えば、児童館での職員と子どもたちの関わりを調査する際、児童館政策の動向と関連づけてとらえることはすぐには思いつかない。

しかし、そうした課題を常に抱えつつ、それでも相互作用を積極的に求めながら継続的に現場に関わることの意味は大きいと考えている。なぜなら、特に待ったがきかない決断や選択に直面する場面場面、つまり、実践の哲学が垣間見え、仮説に責任がともなう局面に立ち会ってこそ、さまざまな要素がからみあう現実の諸相と出会うことができ、仮説が鍛えられるからである。まさにこのことが、actionをおこす主体をどうとらえるかを追求することを核心とするARの重要な意味であることを忘れてはならない。(森本 扶)

III アクション・リサーチにおける研究(者)と実践(者)の関係性

理論と実践、あるいは研究者と実践者の関係についての考察は社会科学の根本問題であるが、この問いは、AR論においては、現場で研究者と実践者がともに一つの場をどのように築くか、という現実的・実践的な問題としてもあらわれる。本章では特に教育領域でのARに注目し、このテーマを検討する。まずARをめぐる「理論と実践」に関する問題をAで整理し、BではARにおける研究者と実践者の特徴的な関係性を二つのモデルから検討する。CではAR実践の内容について、日本の状況および研究課題も含めて考察し、Dでは研究(者)・実践(者)の葛藤と成長という視点から、ARが研究(者)と実践(者)の関係性に対し提起している課題を検討する。

A アクション・リサーチにおける「理論と実践」をめぐる問題

1 思想史における位置

AR論は、大きく分けると理論的・思想史的な検討と、以下にみる研究者と実践者の関係論の検討という二つの方向性からなる。このうち前者は日本ではあまり紹介されていない。たとえば、レヴィンのARは、集団力学の理論と社会実践と研究を統合、問題解決・行動変容の探求のために編み出したアプローチである。理論はデータと相互に関連しあいながら検証され、研究過程の中で洗練化されていくことを説くレヴィンのAR理論は、佐藤(1998)も指摘するように、従来の理論と実践の関係を問い直すものとして注目される。

さらに、『ハンドブック』の多くの論者は、言語論的転回や批判理論の検討をくぐらせ、技術的合理性に基づく近代的な認識論の批判の方法論としてARを論じている。このほかギリシャ哲学やヨーロッパ中心主義的学問文化と向き合った論考をはじめ、マルクスやグラムシ、フレイレの理論、心理療法やプラグマティズム哲学、知の権力性の問題など、様々な思想的系譜が検討されている。なかでもトゥールミン(Toulmin, 1990)は、ARをルネサンス的実践哲学の再来とさえ論じているほか、パーチ=カスティッロ(Pyrch & Castillo, 2001)が引用するエステヴァ=プレカシュ(Esteva & Prekash)の「グラスルーツのポストモダニズム 'grass roots postmodernism」という言葉は、AR

の本質をよく表現しているといえる。こうした思想史的な議論はAR論の重要な領域を形成している。

2 具体的な関係性

1で述べた後者の問題は、研究者と実践者の具体的・実践的な関係論として領域を形成している。この問題は、さらに以下の三点に分節化できる。第一に、ARに特徴的な研究者と実践者の関係性は何かという問題である。レヴィン以降、多様な領域で行なわれているARについて、研究者と実践者の役割や関係性についての議論が進んでいるが、教育分野でのARではどのように特徴づけることができるのか。これについてはBで検討する。

第二に、教育分野におけるARには具体的にどのような実践があるか、という問題である。PRに関してはIで、レヴィンに関してはIVで検討している。本章では欧米における実践と、日本の、とくに社会教育の領域での受容の状況と研究課題についてCで論じる。

第三に、研究者と実践者の関係性をめぐる課題についての検討である。研究者が積極的に実践現場に関与していくARは、理想的側面が強調される一方で、様々な葛藤や対立、倫理的問題などもはらんでいる。これについてはDで述べる。

B 研究者と実践者の関係性

1 アクション・リサーチにおける研究者と実践者の関係性

ARにおいて、研究者と実践者の関係はどのように考えられるか。また、相互の持つ固有の論理とは何か。この問題については、エスノグラフィーなど様々なフィールドワークの調査方法との比較検討も必要になろう。また、ARは非常に多領域にわたる実践の広がりを持つため、論者が想定する領域によっても見解の相違があり、この問題について一定の解答があるものではない。ここでは、二つのモデルから、ARにおける研究者と実践者の関係について検討する手がかりを提示する。

シャイン(Schein, 2001)は、臨床的研究(Clinical Inquiry/Research)という視点から、researcherとclient(援助・説明を求める人)の関係に注目し、両者のコミットメントの濃淡と主導者を軸に図-2のようにモデル化している。その中で、ARは研究者・コンサルタント主導であるとされている。この分類はARの位置をつかむことができるものの、心理学的な見地からなさ

図-2 シャイン(2001)による関係性の類型化

		研究者・コンサルタント主導 対象者・クライアントの関与	
		低	高
研究者の関与	低	人口統計学	実験・調査
	高	参与観察・エスノグラフィー	アクション・リサーチ
		対象者・クライアント主導 対象者・クライアントの関与	
		低	高
研究者の関与	低	インターンシップ	教育的介入 ・ファシリテーション
	高	契約研究 ・専門コンサルティング	プロセスコンサルティング ・臨床的調査

れており、すぐに教育領域に適用できるものではない。特にARを研究者主導とするところに、教育学の文脈とはやや異なる理解がある。

2 教育的アクション・リサーチ(Educational Action Research)に特徴的な関係性

さらに、教育分野でのAR(以下EAR)にしぼって研究者と実践者の関係を明らかにするには、看護学研究を参照することが有意である。看護学は、看護ケアの質を高めることを目標におく実践に根ざした学問であり、教育学と通じる要素が多い。また、質的研究やグラウンデッドセオリーアプローチなど、臨床的な現場研究の方法の開発も進んでいる。従来の看護研究は医学モデルのもと実証主義的な観点からとらえられ、看護理論と実践とのギャップが大きかった。看護教育・看護実践・看護管理の領域でARの概念が現れたのは1970年代後半であり、特に1990年代以降関心が高まり、日本でもその萌芽期にある(嶺岸・遠藤, 2001)。研究者と実践者の関係性をめぐる議論の検討は、教育学よりも深められているといえる。

図-3のハート=ボンド(Hart & Bond, 1996)のモデルは、嶺岸・遠藤(2001)が引用するものだが、民俗学およびソーシャルワークの観点から、研究者と実践者の共同の方略としてARを位置づけたものである。ハート=ボンドによれば、ARは、①レヴィンの伝統を引く実験的アプローチ、②タヴィストック研究所が専門とする組織的アプローチ、③地域社会運動から派生したエンパワリングアプローチ、④看護学や教育学にみられる専門職的アプローチの四つに類型化できるとする。このモデルからEARを抽出するならば、特に専門家や民衆の力量形成が問題となる③、④が該当すると考えてよいだろう。ここでは、現場から抽出される問題、それに密着した研究成果、専門職や抑圧された集団の力量形成などが整理されている点が注目さ

図-3 ハート=ボンド(1996)によるARの類型化モデル

←一致型社会→		←対立・葛藤型社会		
ARの類型	実験的	組織的	専門職的	エンパワーリング
教育的な視点	再教育 社会科学を発展させる／行政 支配と社会変革により一致型社会 をめざす 行動と結果の相関関係を推論 する：グループダイナミクスの中 で原因となる要因を明確にする 社会科学に偏り／研究者中心	再教育・訓練 経営支配と組織変革を強めて 一致型社会をめざす 変化への抵抗を克服する／管 理者と作業員間の力関係を新 たに構成する 経営に偏り／顧客中心	内省的な実践 専門職の力を高め、個人の仕 事を制限する能力も高める 専門職集団が力を出していける ようにする：患者・クライアントの 代理人として擁護する 実践家中心	意識を強化する 利用者の力を強化して力関係を 一転させ、構造改革促進する 抑圧された集団が力を引き出し ていけるようにする 利用者・実践家中心
問題の焦点	社会科学理論と社会問題をつき 合わせることで問題が浮上する 成果は社会科学の用語で定義 される 問題は対象者集団の行動のな かに見いだされる	最も勢力のある集団が問題を 明確にする：問題のいくつかは 作業員と協議される 成果は経営者が定義する 問題は作業員集団の行動のな かに見いだされる	専門職集団が問題を明確にす る：問題のいくつかは利用者 と協議される 成果は論議されて、専門職的に 明らかにされる 問題は実践家集団の行動のな かに見いだされる	より力の弱い集団が問題を提案 して論議し、明確にする 現実と理念が一致されて明確に なる 問題は限定された集団の経験 のなかに見いだされる
改善と関わり方	成果は管理され、改善点は合意 の上で明確化される	成果は具体的で、改善点は合 意の上で明確化される	利用者の代理人である専門職 者らによって現実的な改善点が 明確化される	交渉による成果をめざして複数 の項目において改善点があが る：(利用者の)既得権益が考慮 に入れられる

れる。ただし、ARにおいて研究者と実践者は必ずしも固定的な関係をとることはなく、動的・流動的な関係性にあることが大きな特徴である。関係性の静的なモデル化には限界があることに、一方で留意せねばならないだろう。

C 教育的アクション・リサーチの現状と課題

1 欧米における状況

EARは、どのように実践されてきたか。パスモア(Pasmore, 2001)は、教育学の分野におけるAR的な思想の先駆者としてデューイを位置づける。すなわち、『思考の方法』のなかで、示唆・提案、思考、仮説、推論、行為というサイクルを提示し、これはレヴィンの「よき理論ほど実践的なものはない」という考え方と一致するものだとする。こうしたEARの思想的系譜の整理も課題であるが、ここでは1940年代以降行われてきたEARの具体例に即して、ザイヒナー(Zeicher, 2001)の論考から、教育分野のARが欧米でいかになされてきたかを検討する。

ザイヒナーは、英語圏におけるEAR成立に至る多様性を5つの伝統に分類している。第一に、アメリカでのARの伝統である。1940年代から50年代、コーリー(Stephen Corey)らが、レヴィンによるARの業績を直接教育に移入した。ARを円環的プロセスとみなし、集団研究に注目するなど、レヴィンの理論および方法論との類似が見られる。コーリーは、学術研究コミュ

ニティの主流に対し、ARが教育研究の正当な方法であることを主張した。しかし、ARは1960年代以降実証主義からその妥当性が批判にさらされ、新しい北米の教師たちの研究運動が起こる1980年代まで、アメリカではほとんど消滅していた。

第二に、イギリスでの「研究者としての教師」の運動である。アメリカでARが批判にさらされていたころ、イギリスやオーストラリアでの運動が活発化する。イギリスでは、レヴィンの影響を受けたタヴィストック研究所でもARが行なわれていたが、ここで紹介するのは、セカンダリースクールへの生徒の不満から、カリキュラム開発の文脈で1960年代に登場した運動である。これらの計画は大学を巻き込み、標準や客観性に基礎を置く従来のカリキュラム開発へのアプローチを拒否し、教師たちの反省の能力に依拠したカリキュラム変革という考え方を基礎においた。この見方によれば、カリキュラム理論化の行為は大学知の現場への適用ではなく、むしろ現場でのカリキュラム変革の実践から理論形成を求める。エリオット(John Elliot)らを中心とするこの努力は、協働的アクション・リサーチ・ネットワーク(Collaborative Action Research Network)の組織化へと結実した。

第三に、オーストラリアでの参加的研究がある。ケミス(Stephen Kemmis)らを中心に、英国の「研究者としての教師」運動と密接に関連しながらも独自の実践がなされてきた。ケミスおよびディーキン大学の彼の同僚たちは、学校ベースのカリキュラム改革に加え、

草の根の政策づくりを強力に推進し、批判理論に基づいた解放的 AR (Emancipatory Action Research) の視点を発展させた。この「ディーキンググループ」を中心に、学校と社会における平等や社会正義の推進と関係付けた方法論が形作られた。ただ、AR に関わる教師が、大学によって唱道された批判的・解放的目的をどの程度もっているかという課題もある。

第四に、1980年代以降北米で展開されている教師の研究の運動がある。これはイギリスの運動の派生でもなく、1950年代の協働的 AR の再来でもない。この新しい AR の発展について、アンダーソン＝ハー＝ニーレン (Anderson & Herr & Nihlen, 1994) は、①質的研究、ケース・スタディーの受容、②書くことを教える教師たちによる注目すべきケース・スタディーの登場、③大学教師の教育プログラムにおける AR の重視、④教育および教師教育における反省的実践家の運動などが影響しているとする。この運動は大学を巻き込み、多くの研究コミュニティが形成されているが、教師主導で行なわれているのが特徴である。

第五に、研究者たちの自己教育としての AR である。1990年代、大学でとくに教師教育に従事する研究者のなかで、AR は自己教育の方法として急速に受容されてきた。例えば、ライフヒストリー法を用いて人生経験と彼の現在の教育実践の関係を記述する研究や、教師教育における教育哲学実践の研究などがある。近年では教師教育者の葛藤(人種や階級、ジェンダーなど)に注目した研究がなされている。

以上にみるように、EAR はそれぞれ異なる文脈を持ちながらも、実証主義的な知のあり方、理論と実践の関係に対する批判精神を培ってきた。また研究者と実践者を峻別せず、双方の論理をらせん状に発展させていこうとする相互対話的な関係性への志向性を見ることができるといえる。

しかし、サイヒナー自身も述べているように、アフリカやラテンアメリカ、アジアで被抑圧者集団とともに発展し、アメリカでコミュニティ規模での研究として採用された PR が別の系譜として存在する。AR は先述したようにアジアや発展途上地域における AR も含めて考察されており、AR の概念は地域的な問題に取り組みながらもグローバルな概念として形成されつつある。サイヒナーによれば、今日最も意欲的な EAR は、ラテンアメリカとアフリカにおいてなされている。例えばナミビアにおいては、1990年の独立以後、AR が使用されている。ナミビアの総合的な教育改革プログラムは、教育を学習者中心にするものであ

る。ナミビア全土で、学生教師、教師、教師教育者が AR を行ない、学習者の教室への参加などがめざされている。

AR が発展途上国で使用されるようになり、AR モデルの途上国への輸入における、植民地支配者の意図への関心がたかまっている。また、その地特有の伝統や文脈を取り入れた AR の形態の開発なども論じられている。AR は潜在的に自由や解放をもたらすものだが、途上国においては別の支配のかたちへと滑り込んでしまう危険も孕んでいる。

2 日本における状況

日本に眼を移すと、AR は、まず第二次世界大戦終了後、グループダイナミクス理論の導入とともに集団力学の研究方法として導入された。しかしその後は実証主義の台頭とともに科学的な規範の見地から批判を受けた。そして近年、教育学や看護学などの現場に根ざした学問領域で新たな形で注目されてきている。教育学の分野においては、社会教育学研究に限定してみると、諸岡(1988)が PR についての紹介を行なっているほか、山田(1988)は AR の視点から社会教育実践論の再検討を行い、変革に関与する主体としての研究者像について考察している。しかし、AR が研究方法論として採用され、議論されるまでには至っていない。

日本における AR 研究は、理論検討、実践への参画・創造をめぐる問題というこれまで提示した二点に加え、すでになされた AR の歴史的検討、という三つの研究の方向性を持っているように思われる。すなわち、現代的な AR 論の検討は、理論検討をくぐらせた新たな実践の創造の問題であると同時に、これまでの日本の教育実践を再検討することも要求する。これまでの教育学研究において研究者の実践への参加の方法は、しばしば当たり前のようになされ、暗黙知や経験知とされ、理論化されることは少なかった。たしかに、人と人との関係は完全に理論化・抽象化されるものではなく、経験から学び取っていく部分は大きい。しかし、AR 論ではその理論化が試みられている。その試みは研究者と実践者の関係性のありかたに答えを与えるものではないが、考察する糸口を与えている。

たとえば、宮原誠一の実践については I および II に譲るが、大田堯の地域総合教育計画や、埼玉県浦和でのロハ台という青年サークルの活動などは、方法論の明示はされていないものの、AR のテーマとして考察するに重要な要素を豊かに含んでいる。畑(1998)は1950年代の共同学習、サークル運動を見つめなおす視

点と重ねて大田の『農村のサークル活動』(農山漁村文化協会, 1956)を読み直している。大田が青年たちと葛藤を抱えつつ関わりながら、生活に密着した自己表現を拾いだし、集団で吟味していく過程を分析している。こうした過去の実践分析の方向性は、研究(者)と実践(者)の関係論を空疎なモデルや哲学的議論に終始させることなく、歴史的かつ具体的な視点を得ていくためにも必要であろう。また、辻は、社会教育実践との関係および記述において、実証性や客観性からの批判を認めつつも「抽象化された一般論として体系的に提起することよりも、歴史と実践の中から苦悩と喜びをともなつて立ちのぼってくるような記述」を試みている(辻, 2003, p.4)。このような関係性や方法論の明示による記述や考察の試みは日本の教育研究においては始まったばかりであるが、今後深められていくべき課題である。

D アクション・リサーチを通じた研究者と実践者の葛藤と成長

1 安易な行動主義

研究者と実践者の共同関係の構築は理想的に語られがちだが、実現には困難が多く伴い、葛藤や対立も生まれる。両者は固有の論理を持ちながらも葛藤と向き合い、互いの論理を成長させていくことが課題となるだろう。ここでは、ARの可能性ではなく困難さに注目し、对人的な問題としての行動主義と、個人の内にある権威主義という二つの視点から今後の課題を提起する。

佐藤(1998)は、ARにおいて研究者は、実践者と活動の課題と文脈を共有し、「よそ者」ではなく自らが場に関与していることを積極的に肯定する存在であるとする。ただし、教育心理学者のARと、教師の実践的探求との違いについて、後者が実践の発展を目的としているのに対し、前者は究極においては理論それ自体の発展を志向し、心理学の理論の創造に責任をおっているとする。研究者の担うべき中心的責任は教室の外にあり、これまで実践の乏しい研究者が教師に対し授業の技法を助言・指導してきたという転倒した関係がARの誤った普及をもたらしてきたとし、両者の安易な関係を戒めている。佐藤はここでは教育心理学の問題として論じているが、教育学一般の問題としてもとらえられるだろう。

また、横溝(2000)は、教師が学習者とともに行なうARの倫理的問題に触れている。「自分の学習者を実

験台にする権利が、私(注:教師。ここでは研究する側)にはあるのだろうか」という問いを提示する。ARに参加する学習者は、教師に成長の機会を与えてくれる協力者、パートナーであり、教師は学習者の協力の中で自己成長していく。その過程で、リサーチする側とされる側のヒエラルキーをなくし、リサーチにおける民主化が可能になる、と述べる。

このように、ARを実践的に考察する際、研究と実践の安易な結合と解釈されることには注意深くある必要がある。ヘロン=リーズン(Heron & Reason, 2001)は、相互に起こる行動と省察の間の適切なバランスを見つけることの重要性を指摘している。そうすることで、経験に乏しくて、省察に力点をおく机上の空論も、逆に、省察に乏しくて経験ばかり重視する安易な行動主義(activism)も避けられる、と指摘する。

ここで言われる安易な行動主義に、研究者自身が陥ることはないだろうか。理論と実践の分離に対する極端な批判の形として、実践との共同を無前提によきものとし、明確な目的意識をあえて設定せずに関わり、眼前に生起するものから考察すればよい、という考え方もある。特に研究の初期段階においては、とにかく関わることで実践に教えられ、育てられる場面もあろう。また、現場は常に生成発展し、立ち止まって考える余裕はほとんどないといってよい。その動態を動態として受け止め、ともにつくっていくことが醍醐味であるといえる。しかし、研究という立場が不明確なまま関わると、自分が何をしているのかわからない戸惑いに陥り、動きについていけず、孤立してしまうこともあるだろう。リサーチクエスションが定まらないうちは、実践の場面に共感・感動の言葉を投げかけても、届かないことが多い。ミッションの共有だけでなく、時には相容れない部分があることを辞さない固有の論理をもって向き合う必要がある。しかし、それには研究者の育ちが必要であり、その育ちには実践とのかかわりが不可欠なのである。研究者と実践者は固有の立場を相互に、また自らにも不断に問いながら、ARは進められてゆく。両者の立場は固定したのではなく、現場の中で関係性をつくり、育てていくものである。

2 内なる権威主義の相対化に向けて

思考と活動、理論と実践という二項対立を克服し、研究(者)と実践(者)の関係性を問い直す方策として、ショーンの議論は注目すべきである。ショーン(Schön, 1983/2001)は、研究と実践の論理の乖離が著しく進んだ技術的合理性に基づく認識論を批判し、行為の中で

省察しながら、実践の中で知を創造していく主体像を「反省的実践家」としてモデル化している。こうした認識論にたつ専門家像および関係性の視点は、ARの概念形成に大きな影響を与えている。しかし一方で、研究と実践の関係性の実践的な意味での問い直しは、権力や抑圧の問題など、多くの葛藤を含みながら進められる。たとえばガベンタ＝コーンウォル(Gaventa & Cornwall, 2001)が論じているように、ARは知の権力性を正面から問題にする。ARは、抑圧された民衆が声を上げる過程を研究者がともにしていくという要素を多分に持つ。ハンドブックの論者たちの多くが、ハーバマスと並んでフレイレの検討を行っていることから明らかである。

さらにいえば、研究(者)と実践(者)の葛藤は、1で述べた関係的な問題であると同時に、研究者あるいは実践者個人の問題でもある。理論と実践、研究と現場の感覚的距離の存在を否定することはできない。その二者は、理想(あるいは「机上の空論」と)、眼前に生起するなまの現実、と言い換えれば、一人の人間の内にも存在するのではないだろうか。研究者の立場からいえば、現実を見据え、現実から出発して理論を形成していく態度の一方では、実現不可能な心地よい理想論に逃げることによって、現実を否定しようとする弱さ、すなわち現実と距離を保とうとするいわば内なる権威主義もまた存在しないだろうか。ARはそこに向き合い、相対化していくことを要求する。ARを方法論として選び取り実践現場に身を置くことは、そうした教育学研究者としての自分自身の立場、実践との関わり方、生産する知について問い直し、理論を洗練化させていくという、極めて個人的な、孤独な作業でもある。ただし、これは決して閉鎖的な営みではなく、実践との関係の中で問うていく対話的な作業の中で行なわれていくことも忘れてはならない。

ARが批判する近代の枠組みや技術的合理性に支えられた知のあり方は非常に複雑な問題であり、ただARの方法概念のみが、そうした課題に挑み変更することはもちろんできない。またARは、現場の声を聞く、理論と実践の統一、などといったユートピア的な方法概念として期待の言葉で飾られることが多い。理論検討と同時に、ARが実践的な概念であることを視野に入れ、実践との対話的關係の中で自らの方法論も不断に問い直していく結論を急がない姿勢が、AR研究には求められている。

(新藤浩伸)

IV アクション・リサーチをめぐる「学びの共同体」へ

I, II, IIIにおいて、ARはその歴史的成立の系譜においても、また研究の方法論としての定義においても、多種多様な探究の実践であることが論じられてきた。『ハンドブック』の編者であるリーズンとブラッドバリー(2001)も、その序文でARの定義ははまだ明確ではないことに言及している。

本章では、クルト・レヴィン、ドナルド・ショーン、そして佐藤学が実践したARとそれらに関する言説を考察しながら、ARをめぐる「学びの共同体」を中心とする探究の方法に接近を試みたい。

ARの起源であるレヴィン、それを飛躍的に発展させたショーン、そして両者の流れを汲みながらも独自のARを展開している佐藤——これら三者三様の事例を概観することで、いまだ掴みきれていないARという方法論に少しでも接近を試みたいと考えている。

A レヴィンの事例にみるARの特徴

まず基本的な問いから始めたい。ARの先駆者はレヴィンであるとされている。しかし、もしリーズンらが言うように、ARの定義そのものがいまだ明確でないとするならば、レヴィンの方法論のどこにその起源を認めているのだろうか。

レヴィンの業績を概観すると、ある相反する人物像が浮かび上がる。一つは彼のトポロジー心理学が代表するように、あらゆる現象を数式や理論で表現しようと試みた科学者の顔であり、この彼の自然科学的思考とARとの組み合わせには多少なりとも違和感が付きまとう。そしてもう一つは、現場の人々と協力関係を築きながら実際の生活場面に心理学を応用し、理論と実践とを架橋したまさにARの創始者としての顔である。

まず、一見相反する様相を呈するレヴィンの実践の特徴を微細に見てみよう。そしてその作業を通じて、彼の実践がなぜARの先駆とされるのかを明らかにしたい。まずこの問いに答えることが、ARとは何かという大きな問いに接近する第一歩になると考えるからである。

レヴィンの著書や論文を概観すると、まず最も特徴的なことは、彼が自身の研究をほぼ一貫して実験(experiment)という言葉で表していることであろう。彼は、理論(theory)の発展のためには体系的で科学的実験が必須であると主張している(Lewin, 1951)。ここ

で留意しなければならないことは、レヴィンにとって実験、そして理論という言葉が独自の意味を帯びていたことである。

The Oxford English Dictionary(1989)によれば、“experiment”はそもそも15世紀には「経験する(experience)」あるいは「感じる」の意味で使用されていたが、意味変化の末、18世紀後半に現在の「実験」という意味に完全に置換した。そして、“theory”はもとは「よく見る」、「熟考する」あるいは「思考する」を意味するギリシャ語(起源はラテン語)であり、これも今で言う「理論」に置き換わるのは17世紀になってのことである。

もちろんレヴィンの生きた時代には、すでに双方の言葉とも一般に現在の意味で使用されていたわけだが、おそらく彼にとっての「実験」や「理論」は、このもともとの意味を内包していたに違いない。それを裏付けるレヴィンの思想を、彼の次の言葉にみるることができる。「場の理論」は、一般にいうところの理論を意味するものではない。…一般に理論というものは、それが正しいか正しくないかで語られるが、『場の理論』はそのような意味での理論ではないのである。それはおそらく方法と呼ぶにふさわしいもので…『分析的(analytical)』そして『経験的(empirical)』側面を併せ持つものである(強調は原文)(Lewin, 1943, p.294)。さらに彼は、「場の理論」は実践(practice)によってのみ真に理解され習得されるものと述べている(Lewin, 1943)。つまりレヴィンにとっての「理論」とは、アプリアリに正統性をもつものではなく、経験あるいは実践、つまり彼がいうところの「実験」を通して構成されるものだったのである。そしてこの二つのキーワードは、その語源である「経験の中でよく見、感じ、そして熟考する」という意味を帯びていたに違いない。

それでは、レヴィンは現実の場において、実践者と共に「実験」を通してどのような「理論」を構築することを目指していたのだろうか。この問いへの答えは、レヴィンが実践者をどのように捉えていたかという問題を探ることで明らかになる。

彼の著書や論文をみると、実践者を被験者(subject)と表現することはほとんどなく、代わりに労働者(worker)・経営者(manager)・農民(farmer)・個人(individual, person)など、一般に人や役割を示す言葉を使用している。レヴィンがARを実践したフィールドは、農場、工場、地域、学校など多岐にわたるが、彼はそれぞれの場で各実践者が持つ「内的な価値(inner value)」(Marrow, 1969, p.17)、あるいは「経験的法則(empirical law)」(Lewin, 1943, p.293)と呼ぶものの存

在について説明をしている。これは例えば工場においては、当時を席卷していたテイラー・システムを批判し、労働の価値を効率ではなく個人の満足感に認めたり、また学校では、子どもたちの中にIQテストでは測定不可能な意欲を認めたりする彼の発言にみえるような、実践者の実践の中に存在する知とでも呼ぶべきものを指す(Marrow, 1969; Lewin, 1940)。

次の節を少しだけ先取りするなら、ショーンが「行為の中の知(knowing-in-action)」と称するに近いものを、すでにレヴィンはこの当時に認めていたということになる。そしてその暗黙知とでもいうべきものを現場の実践から学び、科学者の理論をもって明確な形で理論化すること、そしてそれをまた実践者のより良い生活のために応用し理論として精緻化していくこと。これらを企図したのがレヴィンのARであり、またそのツールとして使用されたのが、一見自然科学に傾倒しすぎているともみえる「場の理論」であり、またトポロジーの概念だったといえよう。

確かにレヴィンは、実験室という閉鎖的なアカデミズムの世界を飛び出し心理学を実際場面に持ち込み、理論と実践とを架橋する方法論を考案した。しかし、この皮相的事実だけを捉え、彼をARの先駆とすべきではないだろう。彼のARの根底には、科学者の役割と民主主義社会の一市民として責任を統合し、実生活の改善に貢献するという思想が流れていたのである(Marrow, 1969)。レヴィンは以下のように述べる。科学的な真実はそれ自体で真実とはなり得ない。民主的社会という基盤があつてこそ、真実は真実として扱われるのだと(Lewin, 1939)。ここにはレヴィン自身が受けたユダヤ人としての迫害の歴史があり、社会という場が人間に与える多大な影響力への洞察がある。だからこそ彼は場が人間に与える影響を解明し、真実が真実として成立する社会の実現にその研究者としての使命を感じていたのである。

実践者と研究者双方が民主主義の発展という共通のヴィジョンを持ち、レヴィンはその実現のために研究者としての責務を全うした。この事実こそが彼をARの起源とする所以なのである。

B ショーンの事例にみるARの特徴

レヴィンの没後、約40年の時を経て、1983年にその著書のなかで全く新しい専門家像を提唱したショーンは、その後様々な分野のARに多大な影響を与えることになる。彼は専門家の概念を「技術的合理性」から「実践的認識論(practical epistemology)」へと転換し、

新しい専門家像である「反省的実践家(reflective practitioner)」を提唱した。ショーンは、実践者が日常的に行う実践の中に内在する知を認め、それを「行為の中の省察(reflection-in-action)」によって外化し、「実践の中の理論(theory-in-practice)」として構築する必要性を主張したのである。

このようなショーンはARをどう捉えていたのだろうか。彼のARの特徴は、アージリス(Chris Argyris)とともに提唱した「活動科学(Action Science, 以下ASと略)」という方法論に明確に示されている。ショーンらによれば、ASとはARの一種で、特にレヴィンのARを発展させたものであり、レヴィンと同様、実践での問題解決と同時に理論の生成を企図する方法論であるという(Argyris & Schön, 1974)。

ショーンらのASの特徴は、まず既にレヴィンが実践者の中に認めていた知に「行為の中の知」と名付けたこと。そしてそれを理論化するために「場の理論」やトポロジーという自然科学的手法を用いたレヴィンに対して、ショーンは「行為の中の省察」という哲学的概念を用いたこと。そして、暗黙知の理論化をする過程において、レヴィンはその責務を研究者だけに課したのに対して、ショーンは実践者自身もその責任を負うとしたことである。

特にショーンらのASでは、1)普遍的法則ではなく、固有の事象に内在するある主題的なパターン(thematic pattern)を発見する、2)主題的なパターンをそのまま別の事例に応用(apply)するのではなく新しい文脈に適したかたちに翻案(transform)する、3)科学的厳密性(scientific rigor)ではなく適切な厳密性(appropriate rigor)を高めていくことなどが目指された。つまりショーンらはASにおいて、「技術的合理主義」の枠を脱却した「科学」を志向したのである。ここにショーンらが敢えてscienceを自身のARに冠する理由がある。

それでは、このようなショーンらのASにおいて、実践者と研究者はどのような関係を構築していたのだろうか。主だったショーンの著書ならびにアージリスとの共著を見ると、ショーンは実践者を表す言葉として、実践者(practitioner)を主に使用しているが、しばしば「反省的実践家(reflective practitioner)」や力量のある実践者(competent practitioner)などの形容詞を付している。また、研究者を表す言葉も一般的には研究者(researcher)が用いられているが、実践者の場合と同様、反省的研究者(reflective researcher)・アクション・リサーチャー(action researcher)・実践の中の研究者

(researcher-in-practice)と形容詞を付された表現がよく見られる。全体的に、省察や実践という行為を強調する表現になっていることが分かるだろう。さらに特徴的なことには、「反省的実践家」・「反省的研究者」・「実践の中の研究者」という表現は、文脈によって実践者あるいは研究者を指し、また実践者を共同研究者(co-researcher)とする表現もみられる。さらに、探究者(inquire)や「経験の主体(agent-experient)」(Vickers)(Argyris & Schön, 1996, p.36)という用語は、常に実践者と研究者の双方を表すものとして使用されている。ショーンは、行為の中で省察するものは、実践の文脈における研究者であると述べ、現場での実践も学術的な研究も共に探究の行為であると捉えていた(Schön, 1983)。これは残念ながらレヴィンには見られなかった特徴である。

このようなショーンらのASでは、実践者と研究者は互いに「往還できる境界(permeable boundaries)」(Schön, 1983, p.325)を持ち、「互恵的な行為の中の省察(reciprocal reflection-in-action)」(Schön, 1991, p.358)に基づく関係が志向された。このような研究をショーン(1983)は「反省的研究(reflective research)」(p.323)と呼び、そこには単なる実践者と研究者との関係を超えた、「実践者としての研究者(practitioner-researchers)」と「研究者としての実践者(researcher-practitioners)」(p.323)とのパートナーシップが必要とされたのである。

しかし、ASにおいて実践者と研究者は本当にショーンの志向する関係を築いていたのだろうか。ある著書でショーンは、実践者と研究者の目指すべき関係について次のように説明している。彼は、まず研究者自らが自己の省察力を高め、次に実践者の省察力も育成するように援助する必要があると述べる。またショーンは、ASにおいて実践者の陥りやすい点を列挙し、研究者がいかに実践者を援助し彼らの弱点を克服させることが可能かについても詳述している(Argyris & Schön, 1996)。つまり、ショーンの理想とする研究者には、自身の実践を省察し、さらには実践者の省察をも援助するという二重の課題が課されていたのである。ここに見られる、研究者が実践者を援助するという構図は、ショーンの他の著書にも認めることができ、それは彼がASの本質に教育的な(educative)性格を求めていたことによる(Schön, 1991)。

さらに疑問に思うのは、このような二重の課題を背負う研究者自身の学びの機会をどこに求めるかという問題である。確かに、力量のある研究者はあらゆるものを学びの契機にしていくことができるだろう。また、

シヨーンらがハーバード大学等で行ったASの研究者養成プログラムのように、高等教育機関にその機会を求めることも可能だろう(Argyris et al., 1985)。しかし、前者の場合はあまりにも研究者個々人の力量に頼らざるを得ない状況が想定されるし、また後者の場合は、研究者の学びの機会が現場の実践の只中に埋め込まれておらず、常にオフラインでの学びになってしまうという問題があるだろう。

確かに、シヨーンの提唱した「反省的实践家」という概念が、ARを「技術的合理主義」の呪縛から解放し、知のハイエラキーを大きく変換したその功績ははかりしれない。また、「実践の中の理論」を実践者自身が構築する意義を明らかにしたことで、実践者を研究者とともに探究に携わる共同研究者として認めたことは、ARのあり方そのものに大きな影響を与えることとなった。しかし、ASにみられる実践者と研究者の関係は、互恵的な学び合いを志向しながらも、ともすると援助する一されるの関係に回収されてしまう可能性を孕むという問題、そして、ASを実践する研究者自身の学びの機会が、明確なシステムとして実践の中に埋め込まれてはいないという課題を残すものでもあった。

C 佐藤学の事例にみるARの特徴

年間100校以上の学校を訪問し、ARによる学校改革を推進している佐藤は、自身の実践について次のように述べる。レヴィンがARによって社会組織の民主化を推進したように、自身の実践はARによって学校という組織を民主化する試みだと(佐藤, 2003)。また、佐藤はシヨーンの提唱する「反省的实践家」として教師を捉え、その専門家としての自律性を高めることを改革の中心に据えてきたという(佐藤, 1997)。このようにレヴィンとシヨーン双方から多大な影響を受けていると思われる佐藤のARは、先達たちの実践と比較してどのような特徴を備えているのだろうか。

佐藤の学校改革におけるARの特徴を、最も端的に表しているのは「学びの共同体(learning community)」という言葉であろう。佐藤は、ARの実践によって学校を「学びの共同体」へと変革し、そこで子どもたちだけでなく、専門家としての教師、親や市民そして教育行政の関係者までもが学び育ち合う場を創造することを目指している(佐藤, 1999)。この「学びの共同体」は、シュワブ(Joseph Schwab)が1970年頃すでに提唱していた概念だが(佐藤, 1997)、今や組織の改革にとって非常に重要なものになってきていることをシヨーンも指摘している(Argyris & Schön, 1992)。

このように「学びの共同体」の創造を企図するARのなかで、佐藤は実践者と研究者をどのように捉え、そして両者のいかなる関係を目指しているのだろうか。

佐藤の著書を概観してみると、まず実践者を表す言葉として「反省的实践家」の他に、教師・親・市民・子ども、などが使用されている。おそらくシヨーンにおいてはクライアントとして定義されていた立場の人々までもが、「学びの共同体」の実践者であると想定されているのが特徴的である。また、教師だけに焦点化すると、「中間者(intermediator)」(佐藤, 1997, p.11)や「媒介者(mediator)」(p.12)という、レヴィンにもシヨーンにも見られなかった新しい実践家像を示唆する表現も使われている。一方、研究者を表す言葉にも、一般的な実践者や研究者という言葉に加えて、「親密な協力者」、「よそよそしい異邦人」(佐藤, 2003, p.148)、教育以外の専門家など、やはり実践者同様、今までにない役割を示す表現が使用されている。そして最も特徴的なことは、これら様々な実践者と研究者が、「学びの共同体」の「主役(protagonist)」(Sato, 2003, p.4)として、いくつもの固有名を冠した物語を通して、あるいは著書に盛り込まれた何枚もの写真によって、顔も名もある実践の主体として描かれていることである。

以下に、もう少し焦点を絞り、佐藤が実践者としての教師および研究者の役割をどのように捉え、両者の関係をどのように構想しているのかについて詳しく見ていきたい。

実践者である教師を、佐藤は「反省的实践家」として捉えているが、それに加えてさらに新たな実践として1)媒介者、2)同僚、3)実践研究の研究者という三つの役割を求めている。まず第一の媒介者とは、人やモノや教室内外の文化を媒介し「学校と教室に文化の公共空間を構成する」(佐藤, 1997, p.12)役割を担う実践である。この媒介者としての実践を遂行する際に重要となるのは、シュワブを援用しながら佐藤(1997)が提唱する教師の「熟考(deliberation)」(p.64)という思考活動だろう。これは「理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する」(p.64)実践で、例えば文学や経済学など諸分野の理論的知識を、教師が子どもたちに適した形に翻案して提示するような実践の際に必要とされる思考活動である。シヨーンは「行為の中の省察」により、実践者の暗黙知や「実践の中の理論」を外化することを重視していたが、これだけに偏向しすぎると、実践者が自身の経験や既知の概念の枠を越え出ることが難しくなる恐れもある。その意味で、シヨーンの「省察」に「熟考」を加え、この二つを教師の「実践

的見識(practical wisdom)』(p.65)とする佐藤の主張は重要である。

つぎに第二の同僚としての実践は、教師たちが協働して教育実践の改善をめざす「同僚性(collegiality)」(p.70)における役割を意味している。佐藤は教師の専門的成長にとって重要な概念として「援助的な指導(mentoring)」(p.70)とこの「同僚性」をあげているが、前者はショーンのいう援助する—されるという関係を想起させるのに対し、「同僚性」という概念には、必ずしも一方的な援助に回収されない、互恵的な関係の構築が期待される。

最後に第三の実践研究の研究者としての役割は、文字通り教師が実践的探究の主体となり、その経験を記述する責務を負うものである。佐藤は、従来の教育学の言説が、「パラダイムの認識(命題的認識)」(p.19)と、シュワブがいうところの「理論の言語」(p.40)に支配されてきた事実を省みて、そこに教師自身が「実践の言語」(p.40)により「教師の個の身体が体験している経験世界を内側から記述してその意味とかかわりを探究する『ナラティブ的認識(物語的認識)』」(p.19)に基づく言説が加えられる必要性を強く主張する。この佐藤のARにおける教師の役割は、レヴィンのARにみられるような実践者の役割と比較するまでもないのはもちろんのこと、ショーンのASにおける共同研究者(co-researcher)をも超える責務と自律性を持つものである。1980年代後半に、アメリカの教師による実践研究のあり方に多大な影響を与えたとされるバーソフ(Ann Berthoff)は、現場の同僚たちと協働して実践に根ざした研究に従事する教師を「新たな意味の研究者(RE-searcher)」と呼んでいる(Cochran-Smith & Lytle, 1999)。この言葉を借りれば、佐藤のARにおいて教師に求められているのは、co-researcherを超えた“RE-searcher”としての実践だといえよう。

一方、佐藤は研究者をどのような存在と捉え、実践者である教師とどのような協働関係を志向しているのだろうか。佐藤は実践者と同様、研究者も「反省的実践家」として捉えているが、さらにそれに加えて1)理論研究の研究者、2)媒介者、3)授業の実践者、という三つの新しい役割を求めている。

まず第一に、先述の研究者を示す言葉である「親密な協力者」と「よそよそしい異邦人」に表されるように、佐藤は研究者に理論研究者としての独自の役割と責務を課している。彼は、研究者の実践する研究は、「教師が追求している課題と方向を尊重して実践の改革に協力し、教師の実践と教室の出来事に学びながら教師

が機能させている『実践の中の理論』を自らの理論との往還を通して検討し探究」(佐藤, 1998, p.49)する実践だと述べている。そして、教師が実践の発展に責任を負うように、研究者は「…究極においては、理論それ自体の発展を志向し…理論の創造に責任を負っている」(p.49-50)という。つまり、佐藤のARにおいては、実践者と研究者は、決して同一の(identical)探究に従事するのではなく、部分的に重なり(overlapping)つつも、それぞれの責務において独自の研究実践に従事することが求められているのである。

また第二の媒介者とは、とくに教育以外の専門家を交えた学際的な研究において研究者に求められる役割である。教育の研究者は、教育学と他の学問分野との媒介者となり、また複数の他分野の研究者と、実践者である教師や子どもたちをつなぐ役割も担わなければならない。このような媒介者としての実践は、教育の研究者自身の「理論の言語」を磨き、またその力量を高めていく学びの機会となることを佐藤は指摘する(佐藤, 1997)。とすれば、この学際的な研究は、現場の実践に貢献するだけでなく、教育研究者自身の学びの機会をも実践の中に埋め込むことを可能にするだろう。

最後に、第三の授業の実践者としての役割とは、研究者自身も教師の実践の経験を少しでも深く理解するために、自ら教壇に立ち子どもたちとともに授業の創造をしていく実践を示す。残念ながら現在の日本では実行がまだ難しいが(佐藤, 1998)、このような研究スタイルが根付くシステムの構築は今後の課題の一つとなるだろう。そして、研究者自らが授業の実践者として教壇に立つという経験は、教師をよく理解するという意味においてだけではなく、研究者が実践のなかに自らの身体を投企し、驚き、困惑し、傷つく経験のなかから学ぶという貴重な機会を提供してくれるに違いない。

佐藤のARの最大の特徴は、「学びの共同体」の実践のなかで、実践者としての教師と研究者だけでなく、子どもや親、地域の人々や教育以外の専門家をも含めたそれぞれが、協働をしながらも各自の責務を全うするという実践に集約される。そこでは実践者一人ひとりの自律性が尊重されるため、一方的な援助関係へ傾倒する危険性が、例え完全には消失しないとしてもかなり低下しよう。そして、一人ひとりの学びの機会が、確実に実践の中に埋め込まれるように活動のシステムを構築していく営みが、佐藤の学校改革におけるARなのである。

D ARをめぐる「学びの共同体」の創造と発展

以上、紙幅の範囲内ではあるが、レヴィン・ショーン・佐藤という先達たちのARを、その実践をめぐる言説に着目して考察をしてきた。

ここで重要なことは、彼らのARをどのような文脈にも応用できるモデルとして見るのではなく、それぞれの研究者たちが提起したスタイル、つまり思考や実践の様式として捉えることであろう。モデルは欠陥のない完成形として、また脱文脈化した一般的・普遍的な法則として、応用という作業を通して伝達される。しかし、実際の生活において、脱文脈化した場など実験室を除いていったいどこに存在するといふのか。教育を探究する我々は、レヴィンが半世紀以上も前に連れ出してくれた実験室に二度と戻るべきではない。我々に求められていることは、先達たちのスタイルから、ショーンのいう「主題的なパターン」を読み取り、それを自身の固有の文脈に合わせて翻案し、独自のスタイルに発展させていくという実践である。そして、それはまさにレヴィンやショーンのスタイルに学び、学校改革という文脈において独自のARを展開した佐藤の探究の営みでもある。

もし、ARを実践し、ARに学ぼうとする実践者(研究者)のコミュニティを、大きな「学びの共同体」と捉えるなら、レヴィン、ショーン、そして佐藤に見られるARの発展は、この「共同体」の発展にほかならない。ARをめぐる「学びの共同体」において、そのメンバーである実践者(研究者)の一人ひとりが、個々の領域でその責務を全うすると同時に、協働で探究に携わることを期待されていることはいままでのない。この実践者(研究者)一人ひとりの日々の実践が、ARの知を発展させていく唯一の方法なのである。

(北田佳子)

V アクション・リサーチによる知の信頼性

基本的にARは特定の具体的な実践を通して進められる。そのこともあって、実証主義的な科学の基準に照らせば、ARによって得られる知は、普遍性などの側面からしばしば妥当性や正当性が疑われることにもなる。Iでも述べられているように、データの収集方法や成果の評価基準においてARがもつあいまいさという問題があるのである。ここから、教育学においても、知を産出する方法としてARをとらえる場合、ARによる知の信頼性をどう考えるかが重要な問題となる。そこで、本章では、米国における「教師による

研究(teacher research)」運動に関連してARによる知の信頼性がどのように議論されてきたかをみることで、この問題に迫りたい。

A 「教師による研究」運動とそれへの批判

IIIでも述べられているように、1980年代に北米で現われる「教師による研究」運動は、教育をめぐるAR(Educational Action Research)が取り込まれた運動として大きなものである。アンダーソン(Gary L. Anderson)らによれば、この「教師による研究」運動は、質的研究やケース・スタディーによる研究の受容の進行、ライティング(writing)の教師たちによるケース・スタディーなどの先駆的な業績、大学の教師教育プログラムにおけるARへの注目の増大、教師の実践的知に価値を認める反省的実践家運動など、様々な要因によって形成されたとされる(Anderson, Herr & Nihlen, 1994)。その点で、「教師による研究」運動は、1940年代と1950年代における協働的ARの再現ではなく、また、1960年代の英国における「研究者としての教師」運動とも由来を異にしているとされる。

この「教師による研究」運動は、教授(teaching)における実践知の重要性に関する認識の高まりも背景としながら、学校改善や教育改革において教師の知が果たす決定的な役割を強調するものであり、教師についての見方の変化を含むものであった。そこでは、単なる知の消費者・伝達者・実行者としての教師という従来の考え方が批判され、教授や学習に関する知を産出する存在として教師がとらえられた。教師が研究の主体として位置づけられ、ARが「教師による研究」を理論化するための主なアプローチとなったのである(Cochran-Smith & Lytle, 1999)。実践者である教師たちによるARはプラクティショナー・リサーチ(practitioner research, 以下PR)とも呼ばれたが、PRは、教授のような社会的実践は直接関わっている実践者(=教師)によって最もよく理解され研究されるという想定を基盤としていた(Jacobson, 1998, p.125)。

「教師による研究」運動においてARを行った教師たちのほとんどは、自分たちの専門性を高めることを主な目的としており、特定の研究共同体を越えて研究内容を共有することにあまり関心をもっていなかった。しかし、研究内容を出版したり様々な会議の場で発表したりする教師は次第に増加していった(Zeichner, 2001, pp.278-279)。また、教育研究の出版物においてARによる研究の引用が増加し、ARを教育調査の正統な様式として扱う大学も急増した。このように、

「教師による研究」運動は広く認知されるようになり、ARやPRも、教師の専門性を高めるための有効な方法として理解されると同時に、教育についての知を産出するための正統な方法として認められるようになっていったのである。

しかし、一方で、「教師による研究」運動に対する批判もなされた。この批判の主なものの一つであり、ARによる知の信頼性の問題に深く関わるのが、「知についての批判(the knowledge critique)」である。コ克蘭・スミスとリトル(Marilyn Cochran-Smith & Susan Lytle)によれば、「教師による研究」運動に対する「知についての批判」は、フォーマルで理論的・科学的な知と、実践知などと表現されるような種類の知とが明確に区別可能なものであるという前提に立つものであり、認識論的な背景からくるものであるとされる(Cochran-Smith & Lytle, 1999, pp.19-20)。

「知についての批判」を行った代表的な論者であるフェンスターマッハー(Gary D. Fenstermacher)は、文脈依存的な実践知と、文脈を越えて一般化可能な形式知とを区別している(Fenstermacher, 1994)。その上で、フェンスターマッハーは、主張の根拠と正当性の確立が教師の知についての議論において重要であるとする立場から、「教師による研究」のなかでの実践知の正当化が、フォーマルな知を生み出す科学に類似した科学を誕生させることなく行われるという主張を疑問視している。つまり、「教師による研究」におけるARも、フォーマルな知の産出を意図した研究と同じ認識論的基準によって制御されるべきだということである。また、リチャードソン(Virginia Richardson)も実践的探求(practical inquiry)の知とフォーマルな研究(formal research)の知とを区別する論者の一人である(Richardson, 1994, pp.7-8)。リチャードソンによれば、実践者によって行われる実践的探求は、実践の変化やそのための理解を目的にしており、教育実践に関する一般的法則の発展という目的のためには行われないとされる。それに対して、研究者や実践者によって行われるフォーマルな研究は、一般的な知の基盤への貢献を意図しているのだとされる。リチャードソンは、日常的な実践のなかで教師が直面する知の必要の緊急性に対応するもの、新しい課題や関心を提供することによってフォーマルな研究の基盤となるものとして、実践的探求を位置づけている。

フェンスターマッハーがフォーマルな知についての評価基準をARに持ち込むことを主張するのに対して、リチャードソンは実践的探求とフォーマルな研究との

役割分担を考えており、両者のスタンスは異なっている。しかし、実践知とフォーマルな知、あるいは実践的探求とフォーマルな研究という二元論に立つという点、実践の変革という役割にとどまらない、知を産出する独自の方法としてのARの役割を限定的に考えるという点で、両者は共通している。研究としての妥当性や信頼性の評価においては伝統的な学問研究の認識論に立つのである。

アンダーソンとハー(Gary L. Anderson & Kathryn Herr)によれば、フェンスターマッハーやリチャードソンのような認識は大学の研究者によくみられる傾向だとされる(Anderson & Herr, 1999, p.14)。アンダーソンとハーは、実践の状況自体のなかで変革を導くローカルな知としてのPRについては研究者が好意的であるのに対して、実践的な状況を越えた認識的主張を伴う公的な知としてはあまり歓迎しない傾向があると述べている。

B ARによる知の評価基準

フェンスターマッハーやリチャードソンの議論にみられるような、伝統的な学問研究における妥当性の基準によってARを評価しようとする傾向に対して、異論を唱えるのがアンダーソンらである(Anderson & Herr, 1999, pp.14-16)。アンダーソンらは、教師のPRに関する議論のなかで、PRは実証主義的研究や自然主義的研究について判断するのと同じ妥当性の基準によって判断されるべきではないと主張する。もっとも、これは、PRには厳密性が必要でないという主張ではない。PRを誤った方向に導いたり周辺化してしまったりしないために、厳密性の新しい定義が求められるということである。アンダーソンらは、PRを価値評価するために現在の妥当性の基準を用いることができないとすれば、どのように価値評価するのか、「良い」PRと「悪い」PRをどのように区別するのか、誰がこれらの基準を発展させるのかといった問題を議論していかなければならないとする。

また、アンダーソンらと同じように、研究の正統な方法としてAR・PRを位置づけようとするザイヒナー(Ken Zeichner)らにしても、PRを通して知を生み出すという主張が自らの主張について正当性や根拠を示す義務を免除するものではないというフェンスターマッハーの主張は認めている(Zeichner & Noffke, 2001, p.315)。ザイヒナーらは、研究の質への注意を欠いて実践的研究を通して産出される全ての知を無批判に受容することは、教育における知の産出の正統な様式と

しての実践的探求の受容を掘り崩すだけだとする。

このAR・PRの信頼性の問題に関連して、アンダーソンらは、PRの妥当性を評価するための五つの基準を試験的に提起している(Anderson & Herr, 1999, pp. 15-16)。一つ目は結果の妥当性であり、研究のもとにあった問題の解決につながる行動が起こった程度である。これは研究プロジェクトの成功的結果と同義であるとされる。二つ目はプロセスの妥当性であり、データ収集や分析など、研究の異なる段階で用いられたプロセスの適切さである。三つ目は民主的妥当性であり、問題に関係をもつ全てのグループの協働がどれだけなされたか、多様な視点や関心をどれだけ考慮に入れたかということである。四つ目は触媒作用としての妥当性であり、現実の変革のために現実を知っていくことに対して参加者を元気づける程度である。五つ目は対話的妥当性であり、研究の参加者の間でどれだけ省察的な対話が推進されたかということである。

成人教育の領域でPRの質の問題について論じているヤコブソン(Jacobson, 1998, pp.134-135)によれば、PRの質は実践との関係の面で述べられなければならないとし、発見の確実性のなかにではなくアクションの正しさのなかにPRの質をみるべきだと述べる。同時に、PRの質の基準は、アクションの質とアクションが基盤とするデータの質とに依拠しなければならないとしている。そこでは、データは文脈のなかでのアクションを誠実に表現していなければならないし、自分がみたいことと実際に起こっていることとを区別できるようにする手続きを通して収集されなければならないとする。また、データは、全体的なものであり、出所の多様性に基づくものでなければならないとする。そして、データの丁寧な提示は、教室で起こっているようにみえたことについての自らの評価について、より文脈に没しない形で他者が理解することを可能にするとして述べている。

ダッズ(Marion Dadds)も、伝統的でアカデミックな基準ではなく、ARの本質と目的に適合した基準でARが評価されるべきであるという立場から、教育の領域におけるARの評価の問題について論じている(Dadds, 1995)。ダッズは、ARの評価に関わるものとして、①研究によって産出される知、②研究を表現するために作られたテキストの質、③教師の実践や状況への研究の影響、④教師の専門的な学習と成長における研究の影響、⑤研究のなかでの協同の質、という五つをあげている。また、ダッズは、実践的妥当性は倫理的・道徳的妥当性と切り離せないとしつつ、研究の

参加者の間での関係の質が研究の倫理的・道徳的部分として考えられるべきだとも述べている。

このように、AR・PRの評価基準として提起するのは論者によって異なるが、互いに共通する部分も少なくない。実践に対する影響という側面からARを評価しようとしていることは共通する。また、研究のプロセス、データ収集のプロセスが適切なものであるという点も共通して重視されており、そこでは研究の参加者・関係者間での民主的関係・協同的関係の形成過程も問題にされている。認識論的転回も含みながら、AR・PRが正統な研究方法として確立されていくための基盤が形成されつつあるといえよう。

ただし、ザイヒナーが述べるように、ARによる知の信頼性の問題は議論され始めたばかりであり(Zeichner, 2001, p.279)、より丁寧な議論は今後の課題になっている。また、AR・PRのすべてに共通する評価基準をつくらうとすることはできないという見方も出されてきており(Zeichner & Noffke, 2001, p.322)、そうした視点に立つならば、ARの課題や対象に即した評価基準の考察が求められることにもなる。

C 日本の教育研究への示唆

日本の社会教育研究においては、学校教育研究に比べても対象とする実践が極めて多様なものであったために、実践研究の多くが文脈依存的にならざるを得ず、伝統的な学問研究の枠組みにおいては正当性が疑われるような形の研究も少なくなかった。しかし、一方で、必然的にARに近い形の研究が進められてきた面もあるのではないだろうか。問題は、そうした社会教育研究の方法が、多様な研究方法論の一つとして十分に検討されてこなかったことではないだろうか。

米国における「教師による研究」運動をめぐる議論を受けて考えるならば、社会教育研究も、実践の多様性を根拠に研究としての正統性を曖昧にしてしまうのではなく、研究としての信頼性を評価する別の基準を考えることが必要ではないだろうか。社会教育の領域でARの評価基準を確立していくことによって、従来の研究方法をより積極的な方向で発展させることが可能になると考えられる。そして、その評価基準を確立する際に、「教師による研究」運動に関して出された基準の案は参考になる。参加者間でのどのような民主的・協同的な関係が築かれていたかということは、社会教育の実践・研究においても重要な鍵となる問題ではないだろうか。

しかし、すべてのARについて共通の評価基準を設

定することは不可能であるとの指摘もなされているように、学校教育をめぐるARの基準をそのまま社会教育の領域に当てはめることができるとは限らない。学校教育に対する社会教育の独自性を自覚しながら、研究の信頼性を確保することが求められるだろう。また、社会教育のなかでも、研究の課題や対象に応じて異なる評価基準を想定しなければならないということは当然である。

各領域のARの経験に学びながらも、直接的には社会教育の現実と社会教育研究の蓄積を基盤として、社会教育の領域におけるARのあり方を考えていく必要がある。その際、従来の社会教育実践研究がどのように進められてきたのか、それらの研究はどのような基準で評価されてきたのかを、改めて検討することが求められよう。特に、ARを自覚的に追求した宮原誠一の実践・研究をとらえ返すことは大きな意義をもつといえよう。

社会教育の実践に関するこれまでの研究をARという視点から再検討していくことは、教育研究の方法としてのARを確立していくプロセスであり、社会教育研究のみならず、教育研究全体に示唆を与えるものになると考えられる。

(丸山啓史)

(付記)

本稿は2003年度、生涯教育計画コース開設の比較成人教育論Ⅰ・Ⅱ(佐藤一子担当)におけるアクション・リサーチ研究にもとづき、ゼミ参加者有志が共同執筆した。

引用文献一覧(主要参照文献)

Reason, P. & Bradbury, H. (eds.) (2001, Reprinted 2002) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry & Practice*. London: Sage Publication Inc. (Handbookと略記)

(引用文献)

Anderson, G. & Herr, K. (1999) The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?, *Educational Researcher*, 28(5).

Anderson, G., Herr, K. & Nihlen, A. (1994) *Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. CA: Jossey-Bass Publishers.

Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1992) Introduction to the classic

paperback. in *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, op. cit. pp. xi-xxvi

Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996) *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. New York: Addison-Wesley.

Argyris, Chris, Putnam, Robert, and Smith, Diana M. (1985) *Action science: Concept, methods, and skills for research and intervention*. CA: Jossey-Bass Publisher.

Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan (1999) The teacher research movement: a decade later, *Educational Researcher*, 28(7).

Conchelos, Greg & Kassam, Yusuf (1981) A Brief Review of Critical Opinions and Responses on Issues Facing Participatory Research, *Convergence*, XIV, No.3.

Dadds, M. (1995) *Passionate enquiry and school development*, London: Falmer Press.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2000) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication, Inc.

Fals-Borda, Orlando & Rahman, Mohammad Anisur (1991) *Action and Knowledge; Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. London: Intermediate Technology Publications.

Fals-Borda, Orlando (2001) Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges, in *Handbook*, op. cit..

Fenstermacher, G. (1994) The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching, *Review of research in education*, 20.

フレイレ, パウロ (1979) 『被抑圧者の教育学』(小沢有作他訳) 亜紀書房. Freire, Paulo (1970) *Pedagogia do oprimido*, Paze Terra

Gaventa, John & Cornwall, Andrea (2001) Power and Knowledge, in *Handbook*, op. cit..

Hall, Budd L. (1975) Participatory research: an approach for change, *Convergence* Vol. VIII, No.2.

Hall, Budd L. (2001) I Wish This Were a Poem of Practices of Participatory Research, in *Handbook*, op. cit..

Hart, E. & Bond, M. (1996) Making sense of action research through the use of a typology, *Journal of Advanced Nursing*, 23:154

橋本直人 (1995) 『生活世界と合理化』吉田傑俊他編著『ハーバマスを読む』大月書店.

畑潤 (1998) 『「ロハ台」の会話の広場から学ぶ—1950年代の共同学習・生活記録運動を見つめ直す視点』北田耕也・草野滋之・畑潤・山崎功編『地域と社会教育 伝統と創造』学文社.

Heron, J. & Reason, P. (2001) The Practice of Co-Operative Inquiry, in *Handbook*, op. cit..

Jacobson, W. (1998) Defining the quality of practitioner research, *Adult Education Quarterly*, 48(3).

Kemmis, Stephen & MacMaggart, Robin (2000) Participatory Action Research, in *Handbook of Qualitative Research*, op. cit..

金馬国春 (1997) 『宮原の『二元的対立の超克』論におけるデュイイからの示唆』『東京大学大学院教育学研究科紀要』第37巻

近藤邦夫 (1996) 『学校臨床学』『アエラムック 教育学がわかる』朝日新聞社.

近藤邦夫・志水宏吉 (2002) 『学校臨床学への招待』嵯峨野書院.

Lewin, K. (1939) Experiments in social space. *Harvard Educational*

- Review, 9(1), 21-32.
- Lewin, K.(1940) Intelligence and motivation, *Yearbook of National Social Study of Education*, 39(1), pp.297-305.
- Lewin, K.(1943) Defining the 'field at a given time'. *Psychological Review*, 50(3), pp.292-310.
- Lewin, K.(1951) *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Haper & Row. クルト・レヴィン(1956)『社会科学における場の理論』(猪俣佐登留訳)誠信書房.
- Lewis, Helen M.(2001) Participatory Research and Education for Social Change: Highlander Research and Education Center, in *Handbook*, op. cit..
- Lincoln, Yvonna S.(2001) Engaging Sympathies: Relationships between Action Research and Social Constructivism, in *Handbook*, op. cit..
- Marrow, Alfred J.(1969) *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books, Inc. アルフレッド・マロウ(1972)『クルト・レヴィン』(望月衛・宇津木保訳)誠信書房
- 嶺岸秀子・遠藤恵美子(2001)「看護におけるアクションリサーチ総説」『看護学研究』第34巻第6号, 医学書院.
- 宮原誠一他(1959)「島村における青年・婦人の学習活動」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第4巻.
- 宮原誠一(1976)『宮原誠一教育論集』第一巻 国土社.
- 宮原誠一(1977)『宮原誠一教育論集』第二巻 国土社.
- 森岡清美他監修(1993)『新社会学辞典』有斐閣.
- 諸岡和房(1988)「成人教育における Participatory Research」『九州大学教育学部比較教育文化研究施設紀要』第39号.
- 中村雄二郎(1992)『臨床の知とは何か』岩波書店.
- Park, Peter(2001) Knowledge and Participatory Research, in *Handbook*, op. cit..
- Pasmore, William(2001) Action Research in the Workplace: the Socio-technical Perspective, in *Handbook*. op. cit..
- Pyrch, Timothy(1996) The Participatory Action Research: Challenge Re-issued in Colombia, *Convergence*, Vol. XXIX, No.3.
- Pyrch, Timothy and Castillo, M. T.(2001) The Sights and Sounds of Indigenous Knowledge, in *Handbook*, op. cit..
- Reason, Peter.& Bradbury, Hilary(2001) Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration, in *Handbook*, op. cit..
- Richardson, V. (1994) Conducting research on practice, *Educational Researcher*, 23(5)
- 酒井朗(2004)「教育臨床の社会学」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第74集.
- 佐藤郁哉(1992)『フィールドワーク』新曜社.
- 佐藤学(1997)『教師というアポリア: 反省的实践へ』世織書房.
- 佐藤学(1998)「教師の实践的思考の中の心理学」佐伯胖他「心理学と教育実践の間で」東京大学出版会.
- 佐藤学(1999)『教育改革をデザインする』岩波書店.
- 佐藤学(2003)「活動の装置としての学校—改革のデザインから実践の科学へ」三脇康生・岡田敬司・佐藤学編『学校教育を変える制度論: 教育の現場と精神医療が真に出会うために』pp.146-190 万葉舎.
- Sato, Manabu(2003, December 6) *Eternal revolution of beginning: School reform through constructing learning community*. Paper presented at the Second International Conference of COE of the Graduate School of Education, The University of Tokyo.
- Schein, Edgar. H.(2001) Clinical Inquiry/Research in *Handbook*, op. cit..
- Schön, Donald A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc. ドナルド・ショーン(2001)『専門家の知恵: 反省的实践家は行為しながら考える』(佐藤学・秋田喜代美訳)ゆみる出版.
- Schön, Donald A.(1991) Introduction. In Schön, Donald A.(ed). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Simpson, J. A. and Weiner, E. S. C.(1989) *The oxford English dictionary (2nd. ed.)* Oxford: Clarendon Press.
- 島田修一(1976)「解題」『宮原誠一教育論集』第二巻 国土社.
- 志水宏吉(2001)「研究 vs 実践—学校の臨床社会学にむけて—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻.
- 志水宏吉(2002)「学校を『臨床』する」前掲『学校臨床学への招待』
- Swants, Marja-Liisa, Ndedya, Elizabeth and Masaiganah, Mwajuma Saddy(2001) Participatory Action Research in Southern Tanzania, with Special Reference to Wemen', in *Handbook*, op. cit..
- Tandon, Rajesh(1988) Social Transformation and Participatory Research, *Convergence*, XX I, No.2&3.
- Titmus, Colin J.(ed.)(1989) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, PergamonPress.
- Toulmin, Stephen(1990) *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*. New York: Free Press.
- Tuijnman, Albert C.(ed.)(1996) *International Handbook of Adult Education and Trainig* (second edition) Pergamon Press.
- 辻浩(2003)『住民参加型福祉と生涯学習 福祉のまちづくりへの主体形成を求めて』ミネルヴァ書房.
- 山田正行(1988)「高齢者の学習とアイデンティティの問題—社会教育実践分析理論としてのアクション・リサーチ—」社会教育基礎理論研究会編著『叢書生涯学習3』社会教育実践の現在(1) 雄松堂出版.
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会編, 凡人社.
- Zeichner, Ken(2001) Educational Action Research, in *Handbook*, op. cit..
- Zeichner, Ken & Noffke, S.(2001) Practitioner research, in Richardson V.(ed.), *Handbook of research on teaching(fourth edition)*. Washington, DC: American Educational Research Association.

付 アクション・リサーチ関連研究組織名一覧

- Center for Working Life Development (Halmstad University) 労働生活改善センター
- Collaborative Action Research Network 協働的アクション・リサーチ

チネットワーク

Highlander Research and Education Center ハイランダー研究教育
センター

International Center for Co-operative Inquiry 協同調査国際研究セ
ンター

International Council for Adult Education 国際成人教育協議会
(ICAE)

International PAR Network 参加的研究(PAR)国際ネットワーク

National Institute for Working Life(in Sweden) スエーデン国立労
働生活研究所

Research Center for Group Dynamics グループ・ダイナミックス
研究センター

Society for Organizational Learning(SoL) オーガニゼーショナル・
ラーニング協会

Society for Participatory Research in Asia(PRIA) 参加的研究(PAR)
アジア協会

Tavistock Institute タヴィストック研究所

World Symposium of Action Research アクション・リサーチ国際
シンポジウム