

保育者との発達のワークリサーチにおける 「パイロット的な部署」の形成過程 — 介入者の拡張的学習に注目して —

山田直之*
本岡美保子**
濱名 潔***

本研究では、保育者と研究者の協働による発達のワークリサーチ（DWR）を検討し、特にチェンジ・ラボラトリー（CL）に必要な「パイロット的な部署」の形成過程を分析した。DWRとCLは、文化・歴史的活動理論に基づき、実践者が自身の実践を分析し設計する過程を支援し、参加者が自身の学びや未来を形成するエージェンシーを重視する方法論である。CLはDWRを具体的かつ詳細に進めるための手法であるが、実施に際しては「パイロット的な部署」の形成という課題を有している。そこで本稿では、初めにDWRとCLの理論的基礎を検討し、続いて介入者の役割、遭遇する葛藤、および学習プロセスに焦点を当てた質的データ分析を行う。介入者自身の変革プロセスを通じて、DWRの進展と、教育学研究者に提供する新たな役割と自己変革の機会を探究する。これにより、DWRが単なる研究手法を超え、参加者が自らの実践を変革するための重要な枠組みであることを、さらに教育学研究者にとっては新たな役割と自己変革の機会を提供するものであることを論じた。また、事例分析を通じて、「パイロット的な部署」の形成に介入者の自己変革が重要な役割を果たすことを示唆した。

キーワード：活動理論、チェンジ・ラボラトリー、「パイロット的な部署」の形成、介入者の拡張的学習、保育者との創発的協働研修

1. 研究の背景と目的——発達のワークリサーチの推進と不連続なイノベーションの宿命

1980年代初頭より、ユーリア・エンゲストロームと彼の研究グループは、仕事・技術・組織を分析し実践的に転換しようとする介入研究の方法論を推進してきた。その方法論は発達のワークリサーチ（developmental work research; 以下本文中ではDWR）と呼ばれる。DWRは、文

化・歴史的活動理論（cultural-historical activity theory; 以下活動理論）の原理と概念的枠組みに基づき、それを実践的なイノベーションのための介入研究の方法論へと具体化したものである。活動理論やDWRを日本へ精力的に導入・活用し発展させてきた山住勝広によれば、「通常の標準的な科学が『観察』や『分析』にとどまることを旨とするならば、活動理論は、むしろ変化を創り出すことへ、実践者と共に研究者を参入

* やまだ なおゆき 関西大学

** もとおか みほこ 比治山大学

*** はまな きよし 認定こども園武庫愛の園幼稚園

させる」(山住 2012: 266) ものと位置付けられる。活動理論に基づく DWR は『『教室』に閉ざされた父権的な教育』(山住 2012: 267) を超えて、「実践者自身が、自らの生活活動のシステムを分析しデザインすることを助けてゆけるような介入を、その方法論」(同上: 傍点ママ) とするものであり、「協働で学びあう人びとが、自らの生活や未来を自らの力で形成してゆくエージェンシー(行為能力)にこそ、立脚する」(同上) という特徴を有している。

このような介入研究は、教育学者が生み出してきた「教師に関する教育学の言説」(佐藤学 1998: 4) の限界を乗り越える視座を有している。すなわち DWR は、「教師はいかにあるべきか」(ought to) を問う規範的接近でもなく、「いかにして教師になるか (becoming a teacher <education a teacher>)」を問う生成的(教育的)接近でもない、教師をはじめとする実践者の仕事を、研究者との協働による実践創造の営みとして駆動させるアプローチである。

ところが、DWR の新規性や創発性にもかかわらず、提唱から30年以上が経過した現在でも、少なくとも日本において、介入研究は教育研究や学校改革の主要な研究方法論とはみなされていない。それは介入研究が、教育研究者や教育実践者の行動様式に変更を迫るような、不連続なイノベーションであるからだろう。イノベーションはローカルな活動にこそ根ざしているが、その普及の際には別の次元の論理が働いている。

別の次元の論理とは、イノベーションによって創発された「活動」が、いかにして組織や領域全体に波及するのか、という、通常、教育学の外部と捉えられるような論理である。学校や就学前施設といった、教育・保育に関する組織改革に引きつけて再度問うならば、DWR 自体のコンセプトが、いかにしてそこに参加する実践者や研究者、ひいては学校や就学前施設全体に共有されるのかという問いに対する応答である。このような実用的な問いは、教育実践ならばいざしらず、教育学レベルでは研究の主要な対象となることはほとんどなかったように思われる。

以上の現状を確認した上で、本稿では、DWR

の具体やその意義を先行研究に基づいて確認したのち、介入者が抱える葛藤を、筆者ら自身が行っている DWR を対象に、インタビュー及びミーティングの逐語録に基づいて抽出する。そして、その語りの意味内容を介入者の思想的背景から解釈することにより、DWR を実践現場で具体的かつ精緻に進める方法であるチェンジ・ラボラトリー (Change Laboratory: 以下本文中では CL) の実施に向けた示唆を得たい。

実践者と研究者の協働は、その重要性が指摘されつつも、現在なお困難な試みである。しかし、困難に挑戦する事例を検討することで、CL の実施に至る過程や介入者に求められる構えについて考えることが可能となる。また、ひいては、従来教育学で議論されてきた研究者像に、何らかの示唆を与えることができるだろう。

2. チェンジ・ラボラトリーの意義と課題

まずは、DWR の具体的な方法論である CL の意義と課題を確認する。CL は、実践者と研究者が協働の実践創造の場をもち、自らの実践を自ら変化させ発達させる形成的な介入に取り組む実験的研究の方法論である。

CL は、通常、改革の必要性を自覚した組織における「パイロット的な部署」(pilot unit) によって担われる。そこでは、5～10回の集中的な会合が開かれ、「実践者や研究者が、管理者やクライアントと共に、あるいは少なくとも介入を行っている研究者と共に、対話し討議することによって、自らの仕事の実践を自ら発達させてゆく」(山住 2012: 268) 活動が展開される。

CL では、図1のように3(ミラー/アイデア、ツール、モデル/ビジョン)×3(現在、過去、未来)の諸側面から、参加者が仕事の活動を認識してゆく場をつくり出す。そこでは、レフ・ヴィゴツキーの二重刺激法に基づき、介入を行う研究者によって集められ、整理されたデータ、すなわち実践現場での「現在」の仕事において見出されるジレンマやトラブルやギャップに関わるデータ(実践活動のビデオ記録や関係者へのインタビュー記録、顧客からのフィードバックなど)、実践現場の「過去」や歴史性に関わる文書類、記録・図表・統計などのデー

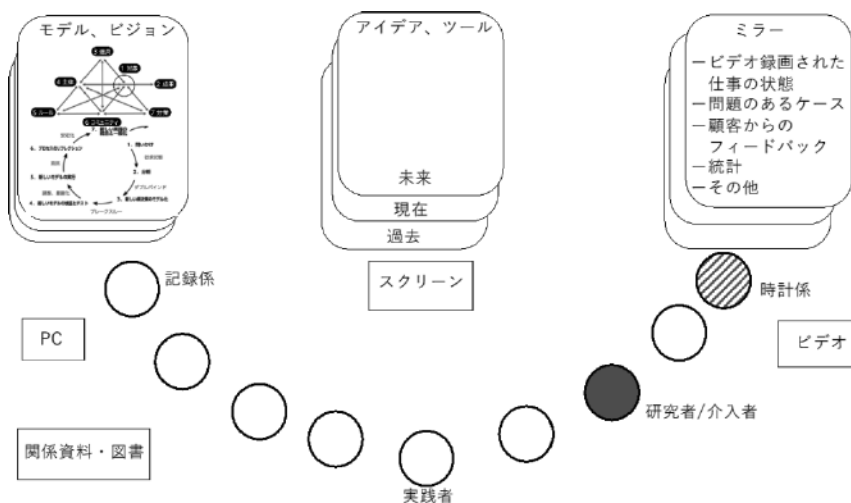


図1 チェンジ・ラボラトリーの原型となるレイアウト (Engeström & Virkkunen et al. 1996、山住 2012をもとに作成)

タが、実践者自身が直面している問題状況を映し出す「ミラー」（鏡）として提示される。その後、CLの会合は、「ミラー」を触媒にしたディスカッションから、「現在」と「過去」の活動システムの問題や矛盾の発見、解決のための「アイデア」「ツール」の提案、「未来」の活動の活動システムを新たに創造してゆく「モデル」「ビジョン」の形成へと、参加者たちの社会的・相互作用の協働的な学びあいを展開させる形で進行する。

こうしてCLは、拡張的学習 (expansive learning) の場となることによって人々の新たな「活動」を創発する仕組みとして機能する。ここでいう「活動」(Activity, deyatel'nosti, Tatigkeit)とは、人々の意識を生み出す実体をさし、「人間の社会生活において、目的をもった諸行為のひとまとまりの単位」(山住 2017: 6)のことをいう。活動理論における活動の概念は、カール・マルクスの「感性的で実践的な活動」(Marx 1970: 121)に由来し、「個人と社会の間、主体と客体の間の分離や断絶を理論的につなぎ、媒介し、ブリッジする」(山住 2017: 7)概念と理解される。活動の概念は、「環境や社会的諸条件に能動的に働きかけ、それらの転換を試みることを通して、自らの生活や未来、自分たち自身の

新たなあり方を自ら創造していくような、人々が本来的にもつ主体的な可能性を理解しようとするもの」(同上)である。

加えて、拡張的学習は、人間の学習に対するふたつの典型的な捉え方を表す概念である「獲得 (acquisition)」と「参加 (participation)」を、質的に超える学習観を提起する。すなわち、「獲得」や「参加」といったメタファーで語られる学習が、通常、文化の転換や創造を問題にしないのに対し、拡張的学習は、「拡張」という概念で、与えられた文脈を超えてゆく学習を提起するのである。拡張的学習を唱導するエンゲストロームは、「未だここにはないものを学ぶ (Learning What Is Not Yet There)」という副題を冠した著書において、「本書のサブタイトルは、集団生活を成り立たせる新しい形の生成を意味し、学習者の心の中に新しい考えを構築することだけを示しているのではない」(Engeström 2016: 9)と述べ、「拡張性を、新しい実質的な対象、実践、そして活動パターンを生み出す学習の潜在性として見る」(同上)と述べる。学習に拡張という概念を導入することで、学習は、指導者によるコントロールされたプロセスという見方にとどまらない特性を帯びる。すなわち、学習は、「指導者の手を離れて、学習それ自身によっ

て方向づけられていく可能性」(同上)に開かれたものとして再構成されるのである。

このような「拡張」のアイデアは、介入という方法論によって支えられている。介入の意味は、彼の主著のひとつである『拡張による学習：発達研究への活動理論からのアプローチ』の、完訳増補版に寄せられた「拡張的学習に関する研究を実施する」というまえがきにおいて確認できる。この題名が端的に示すように、拡張的学習は、「研究を実施する」ことを最も重視し鼓舞する理論である。そこで彼は、ユリー・ブロンフェンレンナーを引きつつ次のように述べている。

『拡張による学習』の背後にあった第二の動機は、方法論に関わっている。認知と学習の研究は、当時、観察と分析を主にしたものであり、それは今なおそうである。ユリー・ブロンフェンレンナーは次のように指摘していた。「私たちが科学を社会の現実に生かそうとすると、そのほとんどは現状を維持させるだけのものとなっている。私たちが生態学的な文脈を研究の中に含めるとき、そうした文脈は社会的に与えられたものとして選択され、扱われる事になり、大きな新しい変革を受けうるような、進化する社会システムとは見られない」(Bronfenbrenner 1977: 582)。急進的な学生運動の活動家として成人となった私は、研究は世界をよりよくしていく活動でなければならぬと確信していた。だからこそ『拡張による学習』は、介入主義を前提として書かれたのである。(エンゲストローム 2020: 1)

ここからは、研究という営みに対する根本的な批判意識がみて取れる。つまり、エンゲストロームにとって研究とは、実践者と研究者の協働による学習を通じて実践を駆動させるものであり、それを実現するのが介入なのである。

また、彼が学習という概念に拡張性を導入した意図は、人間の学習によって社会を変革する可能性を理論的に追求するためであった。一般

的に、学習は人間個人の成長・発達を問題にする概念であるが、他方で学習は、個人と環境という二元論を超えて活動を再構造化するものである。「拡張性を、新しい実質的な対象、実践、そして活動パターンを生み出す学習の潜在性として見る」という態度は、ブロンフェンレンナーがレオンチェフに共鳴しつつ述べた次の認識を踏襲している。

自然主義的な研究は、現存している、あるいは過去に生じたマクロシステムの変動に限定されるという欠点をもっている。未来の可能性は、既知の事柄から推定するという危険なやり方をする以外、触れられることがない。……この見方の理論的な奥行きはなさに最初に気づかされたのは、モスクワ大学のA・N・レオンチェフ教授の次のような指摘によってであった。……「アメリカの研究者は、つねに、子どもがそうであるところのものにいかにしてなるかを説明しようとしているように見える。それに対して、ソビエト連邦の私たちは、子どもがいまだそうでないものにいかにしてなることができるかを発見しようと試みている」。……ソビエトの心理学者たちは、彼らが「変革する実験」と呼ぶものについてよく語る。この言葉で意味されているのは、環境を根本的に再構造化し、対象者にそれまでには実現されていなかった行動の可能性を活性化する、新しい場を生み出す実験である。(Bronfenbrenner 1977: 527-528)

こうして『拡張による学習』は、あらかじめ定められた「世界」の獲得に学習の過程を還元するような自然主義的な教育を、介入によって乗り越えようと企図された。このようなプログラムが、『拡張による学習』執筆時点の1980年代に既に構想されていた。記者の山住は、これを「大きな驚き」と表現し、「30年以上前の第一版刊行の時点で、エンゲストロームは、彼自身が今日までグローバルに推進・発展させてきた、活動理論と拡張的学習理論に基づく『形成的介入』の方法論的立場をすでに明確に確立し、そ

の具体的な研究プログラムを仕上げている」（山住 2020: 395）と述べている。エンゲストロームは、「人間の生活実践と学習の相互関係に関する研究のパラダイム転換を引き起こす新たな理論の創造にただ向かっているだけではなく、むしろそうした人間と社会についての理論自体のあり方を根底から規定する問題として、理論が実践に対してもつ関係性に焦点化し、それを抜本的に変更することによって新たな理論を創り出そうとしてきた」（同上）。すなわち、「理論構築自体の中に、先に述べたような方法論（研究の全体をデザインする原理）を組み込んでいる」（同上：ママ）のである。

このようなエンゲストロームによる創発は、先進的な研究者によって日本に導入され、また活用が試みられてきたものの、教育学分野における具体的な実践創造に向けられることは未だ決して多くはない。2022年に山住らによって刊行された『拡張的学習と教育イノベーション：活動理論との対話』は、「拡張的学習の理論を現代の学校教育の具体的な実践と教育イノベーションに真正面から応用する、日本の教育研究における初めての独自の試み」（山住 2022: IV）である。その意味するところは、CLの実施に収斂される。裏を返せば、少なくとも日本におけるCLの実施には、理論上のみならず実践上の課題が存在しているといえよう。

3. 介入研究の困難に挑戦する事例の検討

CLが、その理論的新規性に比して、学校や就学前施設の改革手法として実装されにくいのはなぜだろうか。その理由は、日本の学校や就学前施設の研修に関わる制度の歴史や学校文化・就学前施設文化と密接に関わっている。しかし、本稿ではマクロ（制度 [巨視的]）、メゾ（組織 [中間的]）の次元とは別の視点から、すなわちミクロ（個人 [微視的]）レベルからの考察を行なっていきたい。

学校改革を具体的に促進するという問題意識自体は、DWRに関連する議論においてしばしば取り上げられてきた。山住はアメリカの理科教育改革を念頭に、ラリー・キューバンの論文を引きつつ「学校教育の『基本構造（fundamen-

tal structure)』を変更しようとする改革はことごとく功を奏さず、新しいカリキュラムが、伝統的な『学年制の学校』（age-graded school）をまとめた教室での授業と学習を別物に改めることはできなかった」（山住 2017: 41）と述べ、「過去120年間のカリキュラム改革は、一方で教師が教え、他方で子どもが学ぶ、教室での標準的・規範的な実践には届かず、それを著しく変化させることに繰り返し失敗してきた」（同上）と指摘する。そして、その原因をトップダウン的な改革のあり方に求めて、代替案を次のように提示している。

学校改革とその規模の拡大にとって鍵となる問題は、学校教育を大規模に刷新しようとする構造的な「改革」をどうするかではなく、教師たち自身が自らの教育「実践」を少しずつ変えて行こうとする、学校「現場」での漸進的な「改良」あるいは「修繕（tinkering）」（Cuban 2013: 3）にどう取り組むか、ということになるだろう。そして、そのような「改良」のためには、学校「現場」で教師たち自身が授業にかかわる実践的な専門知識や技能を互いに「学習」し発展させていくことが不可欠となる。（山住 2017: 43）

CLは、このような学習としての学校改革を具体化する方法論である。ただし、イノベーションやそれによる組織改革は誰もが望んでいるものではなく、むしろ一般的に人々は変化を嫌う。システムに内在する矛盾や葛藤を認識することは負荷がかかることであるため、「パイロット的な部署」という、改革の必要性を自覚した存在を自明視することはできない。つまり、「パイロット的な部署」の形成は、CLの前提でありながら、研究者が取り組むべき課題でもある。

そこで次節では、筆者らが保育者らと行っているDWRの事例を取り上げ、介入者に行ったインタビューデータ及び、研究者らが実施したDWRに向けたミーティングの逐語録を対象に、介入者が葛藤をいかに止揚しながら「パイロット的な部署」を創り出そうとしているかを明ら

かにする。事例研究は法則的・統計的一般化に必ずしも寄与するものではないが、理論的一般化や、ほかの人がそれを読んで学ことができる「自然的な一般化」に寄与しており、「転移可能性」という観点から有意義である（野村 2017: 67）。

加えて、CLに至る過程を描出することは、現在CLに取り組んでいる、あるいはこれから取り組む未来の介入者との積極的な対話を開き、鼓舞するはずである。介入研究の舞台裏を記述することに関連し、エンゲストロームは、「理論の提示において、すなわち理論研究の成果として、カテゴリーの出現は、あたかも著者の『純粹な思考』から現れたかのように単純に見えるかもしれない」（エンゲストローム 2020: 53）と前置きした上で、「この種の提示は欺瞞的である」（同上）と断定する。なぜなら、「それは、著者自身が、自分が旅した道を意識していない、というだけのことである」（同上）からである。彼は、研究の「舞台裏」の記述を下記のように積極的に意義づける。

データにもとづいてカテゴリーを処理する道筋がオープンになればなるほど、読者が積極的な議論の相手として理論にかかわり、今後の発展に貢献する可能性が高くなる。理論は、それを生み出す手続きを含むものとなり、それ自体が発展の道具となる。（同上）

ただし、エンゲストロームはすぐさま、「一方、理論の導出や批判的分析の道筋、あるいはプロセスだけが中心的な焦点になるならば、理論という成果自体が失われる可能性がある」（エンゲストローム 2020: 53-54）と手段が目的化してしまうことに注意深く警鐘を鳴らしている。とはいえ、CLにはその実施の数だけ物語があるはずであり、CLに至る過程の描出はCLの全体像を掴む上で欠かせない。以下にみる事例は、CLに至る前段階として行われたDWRである。

4. DWRとしての「創発的協働研修」の概要

以下に紹介するDWRの挑戦事例は、筆者ら自身が介入者として参加する、複数園の交流に

よる研修会である。複数園の交流とは、地域や法人の異なる就学前施設でありながら、保育観や課題意識が近い施設の間で行われる、継続した研究交流をいう。「創発的協働研修」（通称あいまー：以下本文中では創発研）と名付けられたこの交流会を拡張的学習の場とするために、実践者らと同様に介入者らもまた、さまざまな葛藤を経験している。

創発研は、コスモストーリー保育園、認定こども園くすの木と共に2019年に開始された。第2回からは認定こども園武庫愛の園幼稚園が加盟し、これまで5回の研究交流会が行われている。当初、保育記録の改革といった視点から進められた交流会を、拡張的学習の知見から記述したものとしては山田（2022）が、参加園の特徴や実施に至る過程、各研修内容の具体については本岡ら（2021、2024）の研究がある。取り組みの具体についてはこれらの先行研究に詳述されているため、ここでは実施の概要を表にまとめて提示する。

本岡ら（2021、2024）によれば、創発研は、保育所保育指針（厚生労働省 2017）によって保育者の学びの場である研修がますます重要なものになると謳われる中であって、保育者の新しい学びの可能性を開くものである。それは、外部講師による「伝達型研修」でもなく、参加する保育者のコミュニケーションを重視した「参加型研修」や、話し合いの中で新たな視点を生み出す「創発型研修」、質的研究法を応用して視点や発想を転換する「協働型園内研修」、行政がコーディネーターとなって地域の学校や保育所、幼稚園の職員や大学教員等によるワーキンググループを編成して組織的計画的に行う「循環型研修」や「往還型研修」といった、従来のいずれの研修とも異なる。従来の研修は、保育者の課題意識や主体性を重視しようとする一方で、「研修の講師やコーディネーターなど主導者や調整役」が中心となり、「保育者の学びを研修者が導くもしくは支える」といった構図が描かれている」（本岡ら 2021、2024）からである。

5. 介入者らの拡張的学習

創発研を実施する過程において、3名の研究

保育者との発達のワークリサーチにおける「パイロット的な部署」の形成過程（山田・本岡・濱名）

表1 参加園の概要（本岡ら2021、2024をもとに作成）

園名（都道府県）	沿革	理念（園のHPからの引用）	保育記録に関する取り組み
コスモストーリー保育園（沖縄）	2016年に、社会福祉法人勇翔福祉会の2園目の保育所として開園。2021年6月現在、本園の他に、同法人が運営する保育所1園と、0歳から2歳児を専門に預かる分園1園がある。	①子どもの可能性をとことん信頼して成長物語を子ども、保育者、保護者と共に紡ぎ合う。 ②一人ひとりが主人公であり個性が響き合う豊かな保育を目指す。 ③保護者や地域の人々の信頼の場として貢献できるよう、楽しく子育てを語り合うことを通して子育てに関する知識や知恵を共有していく。	ラーニングストーリー、ドキュメンテーションなどの保育記録に取り組み、保育記録を用いた子ども理解に努めてきた。また、保育記録を活用して、保護者との連携や保育者同士のカンファレンスを行ってきた。本園の保育記録に関する取り組みは、書籍等（大豆生田・おおえだ、2020）でも紹介されている。
認定こども園くすの木（広島）	2011年に設立された株式会社くうねが認可外保育所として開所したくすの木保育園が前身。2016年には認可保育所に、2019年には認定こども園に移行した。2024年3月現在、本園の他に、同会社が運営する保育施設2園と、0歳から2歳児を専門に預かる分園1園、子育て支援施設1園の姉妹園がある。	①子どもが主体。 ②「遊び」と「対話」が中心。 ③スタッフがよく学ぶ。	クラスごとのドキュメンテーションの作成や週日案などの保育記録の作成を行ない、子ども理解や保護者との連携に努めてきた。また、週日案を園内に掲示して共有することによる保育者連携も行ってきた。園便りを地域にも発信するなど、保育記録を活用した地域連携にも熱心に取り組んでいる。
認定こども園武庫愛の園幼稚園（兵庫）	第2次世界大戦で焦土とした尼崎市より、当時の連合婦人会長及び教育審議会委員であった濱名ミサヲに幼稚園設立の強い要請があった。「復興は教育、特に幼児教育に有り」という信念から、1950年、難波愛の園幼稚園(学校法人あけぼの学園)を設立。1955年に立花愛の園幼稚園を設立。本園は1968年に創設された。	「以愛為園」の保育 ①教育の原点を人の心を受け入れる姿勢と思いやりの精神にあふれる「愛」に求め人間形成にとって最も重要な幼児期に十分に「愛」と「信頼」を培う場となることを願って保育にあたっている。 ②よりよい社会と幸福な人生の創り手となるしなやかな子どもを育てる。	各クラスでは週日案・個人記録・ドキュメンテーション・写真を軸に保育記録の作成を行い、保育計画・幼児理解に繋げている。 園としては、学期に一回のポートフォリオを作成し(全文ひらがなで記載)、子どもと保護者に向けて個々の成長を伝え、その成長を親子・家族で共有していけるツールとして活用している。(3年間分が1冊のファイルに保管されている)

表2 創発的協働研修の実施概要（本岡ら2021、2024をもとに作成）

	日時	開催方法	活動内容	テーマ	参加者
第1回	2019/12/20 15:30~18:30	沖縄県 コスモストーリー保育園に参集	・自己紹介(アイスブレイク) ・テーマ設定の理由の説明 ・園紹介 ・事例発表と討議 ・交流会	保育記録は何のため? 誰のため? —新たな保育記録の創造に向けた拡張的学習の試み—	コスモストーリー保育園:6名 認定こども園くすの木:7名 研究者:2名
第2回	2020/12/5 13:00~15:30	ZOOM	・前回の振り返り企画趣旨の説明 ・アイスブレイク(園の自慢の一品紹介)自己紹介 ・事例発表と討議 ・グループディスカッション ・全体総括 ・サプライズのうたと三線	繋がる? 繋げる? 保育記録と保育実践	コスモストーリー保育園:6名 認定こども園くすの木:7名 研究者:3名 オープン参加:他園の保育者1名
第3回	2022/1/29 10:00~12:00	ZOOM	・前回の振り返りと企画趣旨の説明・アイスブレイク ・事例発表:コスモストーリー保育園 ・事例発表:認定こども園くすの木 ・全体討議 ・認定こども園くすの木からコスモストーリー保育園へ ・コスモストーリー保育園から認定こども園くすの木へ	伝え合うことで生まれるものは?	コスモストーリー保育園:5名 認定こども園くすの木:6名 研究者:3名 <オープン参加> 認定こども園武庫愛の園幼稚園:1人 (研究者との重複) 計14名
第4回	<ブレ> 2023/3/3 <1日目> 2023/3/4 9:00~17:30 <2日目> 2023/3/5	広島県 認定こども園くすの木に参集	<ブレ> ・エクスカージョン 自由参加 ・広島県の保育園の見学/観光/観覧会 <1日目> ・認定こども園くすの木および系列園見学 ・全体会 ・前回の振り返りと企画趣旨説明・アイスブレイク ・新メンバー及び参加者からの自己紹介 ・あいまーるの意義と活動理論の紹介 ・ディスカッション(5分) ・報告:コスモストーリー保育園 ・報告:認定こども園くすの木 ・報告:認定こども園武庫愛の園幼稚園 ・まとめ ・グループ討議 グループ1(管理的立場の参加者) グループ2(保育経験5年以下の参加者) グループ3(保育経験6年以上の参加者) ・各グループの発表とディスカッション ・全体の総括 ・観覧会 <2日目> ・エクスカージョン ※自由参加 ・資料館見学	感じる、伝える、信じる? —実践の豊かさを共有するために—	コスモストーリー保育園:3名 認定こども園くすの木:5名 認定こども園武庫愛の園幼稚園:2名 (研究者との重複1名) 研究者:3名 <オープン参加> 養成校の学生:2名 計16名
第5回	<1日目> 2023/12/23 <2日目> 2023/12/24	沖縄県 コスモストーリー保育園に参集	<1日目> ・コスモストーリー保育園へ移動 ・開会 ・園見学 ・アイスブレイク ・各園の実践報告 ・あいまーるの理論的基礎 共有のメカニズム ・大人のカタリバ(3グループ×3) ・全体共有 ・感想を書いて共有 ・閉会 <2日目> ・エクスカージョン※自由参加 ・資料館見学	わたしの世界とみんなの世界 —交わる場としての保育記録	コスモストーリー保育園:7名 認定こども園くすの木:5名 認定こども園武庫愛の園幼稚園:3名 (研究者との重複1名) 研究者:3名 計16名

者で構成される介入者らもまた拡張的学習を経験している。この主張は、研究者と実践者にお

ける創造的かつ対話的な学習と成長がいかにして可能となるのかという観点で重要な意味をも

つ。ここからは、介入者を対象とした語りの分析を通じてこの主張をあとづけてゆく。

5-1. 調査協力者の選定理由

調査協力者には、研究者らから第二筆者（以下介入者A）が選定された。選出理由は次の四点である。第一に、創発研の企画・運営の発起人であり、最初期からこの活動に主要メンバーとして参加していること。第二に、第1回創発研の企画・運営時には、活動理論や拡張的学習理論には習熟していない一方、それらの理論を代表するような命題に深く同意し、自ら学びながら保育者たちとの学びを形成していこうとしていたこと。第三に、表3に示すように、小学校教員及び保育者経験を有し、実践者らとのラポールがある程度形成されていたこと。第四に、研究者として自律する過程と創発研を実施する時期が重なっており、葛藤場面が意識化されやすいこと、である。

5-2. 分析の手続き

以下で取り上げるやりとりに関しては、第4回の創発研の直後、個別に行った約40分の半構造化インタビュー及び、第5回の創発研の直後、研究者らで行った約40分のミーティングの逐語録を対象にした。この2回のインタビュー記録は、創発研における介入者の初期の葛藤から、直近の葛藤までを網羅する代表的なデータだからである。なお、分析及び考察は第一筆者が担当し、インタビュー対象者本人である第二筆者、並びに第三筆者は、分析及び考察の確認のみを行なった。また、介入者が抱える葛藤をカテゴリー化し網羅的に理解するために、『質的データ分析法』（佐藤郁哉 2008）が適当だと判断し採

用した。インタビューデータと逐語録は、介入者が抱える葛藤という視点から次のように分析した。

まず、語りにおける各内容を対象に、それらの要素を表すオープン・コードを生成した。これは、テキストデータから具体的かつ明確な概念を抽出する過程である。次に、これらのオープン・コードを、類似した内容ごとに集め、より広範なテーマを反映する焦点的コードを生成した。この手順は、データの意味を深く理解し、より一般化された理解に到達するために必要である。

5-3. 生成されたコードとその意味

以上の手続きを経て、13種類のオープン・コードと5種類の焦点的コードが生成された。5種類の焦点的コードは、(1) DWRとしての研修の意義の再確認、(2)「教えられない」もどかしさとの対峙、(3) 介入者固有の立場による苦悩、(4) 人間関係の重視から目的の達成に向けた挑戦、(5)「共に学ぶ仕組み」に対する問題意識、であった。これらのコードは、介入研究の過程において介入者が抱える葛藤を表している。以下に、各内容の概要と焦点的コードに対応する代表的なインタビューデータを適宜示しながら説明する。なお、本文中ではオープン・コードを []、焦点的コードを【 】で示す。

まず、【DWRとしての研修の意義の再確認】は、「従来の研修」の限界を乗り越える視点をめぐる葛藤である。創発研のもつ可能性について、介入者Aは次のように述べる。

介入者A：通常、保育者の方とかと研修するときには、こちら（大学教員等の研修講

表3 介入者のプロフィール

介入者 (筆者)	主な経歴	主な研究分野/研究方法
介入者A (第二筆者)	小学校教諭、保育者のうち博士課程後期修了。 現在は大学教員。	保育学、保育実践（主にわらべうた、保育記録）/ 質的研究方法論（主に現象学的アプローチ）
介入者B (第三筆者)	大学院博士課程在学中に保育者として現場を踏み、 博士課程修了後も保育者として実践をしている。	保育実践学、保育者の個人的・組織的視点からみた変化・成長/ 質的研究方法論（主にオートエスノグラフィー）
介入者C (第一筆者)	博士課程後期修了後 大学教員。	教育哲学、教育思想史、国語科教育学/ 解釈学的アプローチ

表4 介入研究の過程において介入者が抱える葛藤

焦点的コード	オープン・コード
【DWRとしての研修の意義の再確認】	[研究者の側に「正解」があるのではないと認識する]
	[協働を通じてボトムアップで学ぶ対象を作り上げる]
	[現場の保育者の声を拾い上げる重要性と難しさ]
【「教えられない」もどかしさとの対峙】	[主導権を握ってしまうことへの躊躇い]
	[ニーズへの応答と啓蒙的視点との葛藤]
【介入者固有の立場による苦悩】	[「社会的役割」に基づいた人間関係を踏襲する形で進行する研修]
	[研修会の企画・運営の主導権が形式的介入者にあることへの葛藤]
	[従来の研修の講師としての自己と介入者であることとの二重性]
【人間関係の重視から目的の達成に向けた挑戦】	[ヒドゥン・カリキュラムが生じ、形骸化しつつあることへの批判]
	[意図的な役割の変更による抵抗]
	[新しく共に学ぶ仕組みを創造しようとするための構想]
【「共に学ぶ仕組み」に対する問題意識】	[自己の変容に対する明確化]
	[介入者が前提としていた「ルール」の変更のための具体的行動]

師：以下括弧内は引用者注）が何か正解をもっていて、そこに到達してもらいようになんとなく誘導していくみたいな感じの研修になりがちなんですけど、そういうことをしないってところがまずひとつはいいなと思ったことと、そういうと近いんですけど。現場の先生方の声を拾い上げていくってそれできてないんですけどね、全然できてないんだけど、なんかそこ、そういうことができたら本当にいいと思う。（インタビューより抜粋）

ここで表明されたデザイナー主導の研修に対する批判意識は、ユーザー主導の民主的な介入研究の出発点となる考え方である。この視点はエンゲストロームの述べる「上からの善意の改革」に対する批判に共鳴するものであり、学習の転移論を乗り越えようとしてきた状況的学習論を発展的に受け継ぐ拡張的学習（平田 2017）を実現する射程を有している。すなわちこの語りは、「正解」という脱文脈的な原理や知識の存在を想定する誘惑に与せず、学習を個人の内部の出来事として理解するあり方に抗する協働の取り組みとして研修を導く発想を含みつつ、「研究者の側に『正解』があるのではないと認識する」形で出現した。それゆえ創発研では、実践者と介入者が、相互的な努力によって新しい「活動」を生み出す対話的実践が積み重ねられてきた（本岡ら 2021、2024；山田 2022）。

しかしその一方で、創発研の実施に際して生じる介入者の葛藤もまた認識されている。[協働を通じてボトムアップで学ぶ対象を作り上げる]ことと並んで、[現場の保育者の声を拾い上げる重要性と難しさ]は、創発研が抱える意義と表裏一体である。介入研究を実施する困難について、介入者 A は次のように語っている。

介入者 A：やっぱり難しいのは、保育士さんたちが自信のあることとか、いいなと思っていることに対して全く私も同じように感じるかっていうと、なんかちょっとそれはって思うことがあったりしてもそれは言えない。なぜかという、そこで言ったことによって、その方たちのせっかく自信のあるところを崩しちゃうのは嫌だったり、あとそこで何かやっぱ正解をもってるのはこちらですみたいな主導権を握っちゃう（ことになってしまいそうだからです）。（インタビューより抜粋）

ここには、【介入者固有の立場による葛藤】が現れている。介入者 A は、保育者経験を有し、わらべうたや保育記録に関して習熟した実践者・専門家として、「従来の研修」の講師を務めてもいる。したがって葛藤は、【「教えられない」もどかしさとの対峙】という形をとって現れた。彼女は、一方で、研修講師としての規範性を帯びつつ、他方で、創発研において共に学ぶあり

方を探究する創造性や拡張性という、通常相容れないように考えられる性質の両方を有している。それゆえ介入者Aは、異質性と同質性の間の「中間者」(intermediator)として葛藤を抱えているように思われる。介入者として、共に学ぶあり方を探究する側面を強調するとき、彼女は「元保育者」というアイデンティティを強調する。

介入者A：多分前から知っている方は（私に対して「教えて欲しい」といった受動的な態度を取ることは）ないと思うんです。だから今回の私たちがやっている研修の仲間は、ほとんど前から知っている方なんです。中心になっている人たちは。だからその、保育士していた私の同僚だったり、研究者としても、まだ本当に全然何もできてないときに会った方だったり。（インタビューより抜粋）

「前から知っている方」というのは、研究者・大学教員になる前の、保育者としての介入者Aを知っている実践者のことである。しかし、介入者Aが、このように「元保育者」としてのアイデンティティを強調しても、実践者に対する他者性を完全に消し去ることはできない。また、介入者A自身、実践者との同化を望んでいないことは、創発研の企画・運営・進行にあたり中心的な役割を担ってきたことから明らかである。【介入者固有の立場による苦悩】は、「[社会的役割]に基づいた人間関係を踏襲する形で進行する研修」の中で自覚化されている。

研究者と実践者の「共同の企て」であるDWRにおいて、研究者は拡張的移行のサイクルを推進し、そこに道具あるいは新しい道具の構成要素を導入するという課題を抱えている。「元保育者」というアイデンティティの強調は、不必要な抵抗を取り除こうとする心理的な配慮の現れであろう。では、このような心理的な配慮はなぜ必要なのだろうか。

実践の課題について真摯に語り合えるような信頼関係の形成が重要であるから、というのは穏当な考え方である。信頼できない相手に、自

らが抱えている課題や葛藤を曝け出すことは実践者にとってリスクである。しかしここでは、このような信頼関係の構築といった考えを一旦度外において、介入者A自身の思想的背景に目を転じてみたい。言い換えれば、DWRにおける実践者と研究者の信頼関係の構築といった実践的課題を超えるための、研究者側の変容とそれをもたらした背景を問いたい。というのも、この問いは介入者側の条件に迫るものとなるとともに、教育学研究に携わる研究者像の再考にも関わっていると思われるからである。

創発研の第1回から第4回までの実施については、介入者Aを中心に企画・運営が行われた。研修においては参加者たちのエージェンシーが重視される一方、研修の構想自体は研究者らが主導してきた。この事実に対し、研究者らのミーティングにおいて「ヒドゥン・カリキュラムが生じ、形骸化しつつあることへの批判」が展開された。

介入者A：特にいつまでも私達が計画を立てていくっていうやり方でいいのか、その、結構主導的なところはもっと任せ方がいんじゃないかって介入者B（第三筆者）にも言われたりしたじゃないですか。持ち回りにメインでやってもらった方がいいんじゃないみたいな。でもそれをどのタイミングでいつからやってもらうかとか、なんかそういうのもすごい難しいなと思っていて、丸投げにすると、(研修の参加者から)面倒くさくなったんだなって思われるのも嫌だし、全然私が全部ひとりで毎回やってもいいんですけど、何かそれをするのはやっぱり、活動理論的には良くないなと思うから、今回、正直なことを言わせてもらおうと、いつも私ばかりがこの段取りを作ったりプログラムを作ってきたんですけど、それが良くないなと思ったのでおふたりにふらせてもらったんですね。(逐語録より抜粋)

こうして、研究者らの中で、「意図的な役割の変更による抵抗」が生じた。それは、介入者A自

身が「活動理論的には良くない」と述べているように、介入者が、介入研究の過程で活動理論の諸概念を学ぶことにより意識化された側面を有する。さらに、結び目を結う組織のあり方であるネットワーク（knotworking）的な視点から、下記のような発言が生じた。

介入者A：そうしないと、（第一筆者と第三筆者の）ふたりにやってもらわないと、おふたり（研究者）と他の人（実践者）の関係が作れないと思ったんですよ。例えば、T先生（園長）に連絡、今回介入者Bがたくさんしてくださったと思うんですけど、それもすごい大事なおふたりの繋がりを作ることだったし、「おうち DE あいまーる」に介入者C（第一筆者）が何回も投稿してくださったのも（大切なことだったと思うんです）。（中略）だから何かいつまでも私が橋渡しで、研究者の人と実践者の人とか実践者同士の人とかっていうのを橋渡しをするんじゃないくて、それぞれがみんなが繋がり合った方が（いい）。私も前から言っていたみたいに、共同研究とかも、そういうひとりのトップダウン的なリーダーの人がどンドン引っ張っててやるっていうよりは、みんなが何となくやっていく中で、ポジションが変わっていったりとか、得意なところは得意な人がやるみたいな方がいいなど思ってるのと、活動理論があってる。（逐語録より抜粋）

こうして、創発研は【人間関係の重視から目的の達成に向けた挑戦】へと舵を切ることになった。介入者Aの発言に見られる「おうち DE あいまーる」とは、創発研に参加する主要メンバーで組織されたSNSグループである。このグループは、「研究者ら」と「実践者ら」を越境する道具として、第4回の創発研の実施に先立って実践者の提案を受け入れる形で介入者Aが導入したものである。その意図は、明らかに活動の変革にあった。【「共に学ぶ仕組み」に対する問題意識】は、はじめ「自己の変容に対する明確化」として現れ、その後、[介入者が前提として

いた『ルール』の変更のための具体的行動]と なって生じている。

介入者A：だからすごいハマったと思うんですね。最初介入者Cに言われたときは、全然意味がわからない。研修なのになんで私は皆さんに何かを提供できないのかっていうのはすごい葛藤しましたけど、なんかそういう意味では、1回目の葛藤はそういう、普通の研修との違いに戸惑ってたし、その次がやっぱり関係を作っていく中で自分が皆さんとうまくやるために結構、自分の、、、その何ていうんですかね。言わずにおいたりとか、そういうところに葛藤は感じてたけど、はい。今は、どちらかという、その、あいまーる自身がどういうふうステップアップするかって考えたときに、皆さんが各々に繋がり合うことの方が、大事じゃないかなっていうふうに思っています。（逐語録より抜粋）

介入者A：ルールの変更っていうのは頭にありました。だから、あいまーるって、私達からすると何か今までは実践者の人の集まりっていうふうに思ってたけど、今話してて思ったのは、その実践園（3つ）と研究者という4つあったんだなと思って、私達もやっぱりその中に取り込まれて、私達なりのルールの変更を今回したし、なんかそっちも含めてあいまーるなんだなっていま思いました。（逐語録より抜粋）

これらの語りは、介入者がDWRを実施する過程で、ただ単に研修の進行役として機能するのではなく、拡張的学習を体験していることを示している。特に、焦点的コードは、介入者Aが自己の役割と研修の目的を深く反省し、その過程で新たな知見や理解を得ていることを示唆している。さらに、【人間関係の重視から目的の達成に向けた挑戦】、【「共に学ぶ仕組み」に対する問題意識】からは、先行研究において指摘される、いわゆる変革的エージェンシーを示す表現（Vänninen et al., 2015; Haapasaaari et al., 2016）

に該当するような語が見られた。変革的エージェンシーは、抵抗、批判、明確化、構想、行動へのコミットメント、行動を取るなどといった形で表現されることが既に特定されている(Sannino, 2010; Haapasaari et al., 2016)。

以上のように、介入者はDWRとしての創発研の実施を通じて、自己の学習と成長を促進する拡張的な経験をしている。この事実は、DWRが単に参加者に知識やスキルを提供する場ではなく、介入者自身も含めた全員が互いに学び、成長するダイナミックな過程であることを示していると言えよう。加えて、【「共に学ぶ仕組み」に対する問題意識】から作成されたSNSグループには、各園から改革を志向する実践者が集まった。このSNSグループは、今やCLの参加者となる「パイロット的な部署」を形成している。彼／彼女らは、創発研に当初から参加している、役職や職位に規定されていない有志のメンバーである。

6. 介入者の思想的前提

本節では、前節までに取り上げた事例の営みの背後にある、介入者Aの思想的背景を確認する。この作業は、介入者の拡張的学習を、単なる偶発的な出来事と理解する見方と一線を画すために重要である。なぜなら、DWRの中で自己を変容させるという、他者に対して開かれた構えを有していることは、少なくとも本事例においては、介入者の必要条件であった可能性を示しているからである。

6-1. 分析の対象及び手続き

介入者Aの思想的背景を探究するにあたり、彼女の経歴及び介入研究に従事していた時期に発表された文献を検討の対象とした。共同研究者でもある介入者Aの思想的背景を明らかにするには、インタビュー調査を実施する方法が考えられよう。しかし、インタビューは、インタビュー時の対象者の意識を抽出するのに適している一方、過去の当事者の意識を取り出すには、その正確性に困難を抱えている。加えて、共同研究者という性質上、インタビュアーとインタビュイーの関係性が表出しやすく、また質問の

意図も推察されやすいと想定されるため、インタビューではそれらの課題が克服され難いと判断した。

したがって本稿では、介入者Aによって執筆された文献を手掛かりに、介入者Aの思想を検討するアプローチを採用した。その手続きとして、はじめに第一筆者による事象の解釈と意味づけを記述し、つぎに、記述された文章に対して、介入者Aの実感に基づくコメントを挿入した。そして最後に、異なる意味づけがなされていた箇所についてはディスカッションを行い、最終的に第一筆者による取捨選択を行なった。

6-2. 介入者Aの葛藤と来歴

介入者Aの葛藤は、実践者と介入者の二項対立をめぐって生じていた。研究者である介入者Aは、通常の研修においては「教えるもの」として登場するが、創発研においてはその関係性を質的に転換する必要があったからである。実践者と介入者の他者性は、活動の新たな形態を生み出す重要な契機でもある。しかしそれは、絶対的な他者性ではなく、対話や交流によってきりむすばれ、新たな概念や活動の形態の創出を可能とする他者性である。この他者性に対して、これまで介入者Aは、小学校教員及び保育者としての実践と、研究者としての研究の側面の両面から向き合ってきた。

小学校教員としての介入者Aには、生活科において、子どもたちの願いや思いを柔軟に取り入れながらカリキュラムを作成し実践してきた経験があり(舟岡 1994a, 1994b)、保育者としても子どもたちの姿やつぶやきを重視し、実践後の省察をもとに柔軟に計画を変更していくエマージェントカリキュラムに基づく実践を重視してきた。こうした経験は少なくとも、前節で述べたユーザー主導の研修に対する批判的な態度、すなわち、学習者の他者性を認識してなお教育の実現を志向していたことと関連している。

6-3. 文献から見る介入者Aの教育思想

介入者Aは自身の研究において、解消をめざす教育特有の他者性に関し、乳児と保育者であった介入者A自身との関わりを事例に考察を重

ねている。創発研を開始した約1年後に発表された論文では、互いに他者として現れる乳児と保育者の「関係の機微を救いとる唯一の方法」（本岡 2019: 46）として、「漠然と子どもに向けていた関心を子どもとの関係の中に凝縮させ、保育者の気持ちを『成り込』ませることによって子どもの生を追体験するような把握のしかた」（同上）である「間主観的な把握」という手法を提唱していた。「間主観的な把握」を通じて試みられたのは、両者の差異の解消であった¹⁾。介入者Aの述べる「間主観的な把握」は、「分かることと分からないことを含みながら、子どもを主体として受け止めることが関係の展開に重要な意味を持つ」（同上）という態度によって可能となる。

言語をもたない乳児と協働で現実世界の組み替えを行う際に、介入者Aがツールとして用いたのが「わらべうた」である。わらべうたは、複数の人々が何らかの人工物を介して協働しあう過程をその所産とし、通常、世代間で改変されながら継承されるという、文化の特質（石黒 2009）を備えている²⁾。介入者Aがわらべうたの師として仰ぐ、たかぎ（2012）は、わらべうたを「聞き耳頭巾」というメタファーで捉え、他者たる子どもとの新しい生活の形態を見事に描き出している。

「ききみみずきん」という昔話がありました。その頭巾をかぶると、鳥のさえずりも、木々のざわめきも、みんなの共通の（人の）言葉で聞きとることができ、たくさんの幸せを授かったというお話。そんな“聞き耳頭巾”にあこがれ、あったらいいなあ～と夢ふくらませた方は多いことでしょう。（中略）数百年もうたい継がれてきたわらべうた、そのうたの中には、あらゆる生命が躍動しています。その言葉は、生きる喜びと自然に対する畏敬と愛に満ちているかのようであり、幼い子どもは、その本質を直感的に受けとめ、差し出す人のふところに体当たりで飛び込んできます。長い間、子どもたちとわらべうた遊びをしてきた私ですが、いつの間にか初対面でも、わらべうた

をうたいかけると、たちまち緊張がほどけ、信頼のまなざしと共に一緒に遊んでくれることが多くなりました。また、赤ちゃんに子守唄をうたう時なども、にっこり微笑んでくれたり、身体のちょっとした動きで、心が響き合えたと嬉しく感じられるようになりました。私にとって、わらべうたは子どもの世界へと渡る“架け橋”のようであり、“聞き耳頭巾”のようなありがたいものです。（たかぎ 2012: 93）

わらべうたは、「数百年ものうたい継がれてきた」生活世界を子どもに示すとともに、大人が「子どもの世界へと渡る」ことで、合理性を相対化し活動性の回復を可能とする優れた媒介物である。この媒介物は、子どもと保育者双方の学習を引き起こす道具でもある。

エンゲストロームによれば、学習は活動システムの諸関係にある攪乱、衝突、葛藤、ダブルバインドにより拡張される。システムにおけるこれらの諸課題は、拡張を引き起こすための原動力としての内的矛盾である。またそれは、文化・歴史的背景に根ざした不可避の矛盾である。マルクスの価値形態論に依拠するこの論理では、商品が交換価値と使用価値の統一体としての性質を持つと同様、活動システムの諸矛盾も、初めから両者の二重性を帯びていると理解される。「人間活動の基本的な内的矛盾は、それが全体的な社会的生産でありかつ多くのなかである特殊な生産でもあるという二重性である」（Engeström 2015: 66）。交換価値と使用価値の矛盾は、わらべうたを通じて、例えば次のように調停される。

少し前に、5歳の女の子が「大阪じゃんけん 負けるが勝ちよ」という歌を教えてくださいました。また、鹿児島には、「せっせっせ さらりとせ」という勝ち負けにそんなに固執しないじゃんけん遊びが伝わっていることも知りました。大人が“勝ち”をあおりさえしなければ、子どもたちは、勝ちも負けも“それなり”の価値や役割をもったものであって、必ずしも良い悪いの二択と

は一致しない、それぞれの解釈をさらりと心に描いているのでしょうか。仲間との楽しいじゃんけん遊びの輪の中で。(たかぎ 2012: 93)

また、わらべうたの協働制作的性質は、大人の側の「傾聴」を要する点にも明示的に示されている。たかぎは、「子どもたち、おかあさんたちから生まれた、オリジナルわらべうた」として、わらべうたを「現在進行形の文化」に位置付ける(たかぎ 2012: 114)。それは、「本の中に楽譜としてあるものだけでなく、子どもの日々の遊びの中から生まれ続け」(同上)るものであるとされる。わらべうたの生成には、異なる人々が集い、交流しあう中で何事かを作り出すという活動の変革過程が認められるのである。それは、平凡に見えて実はまったく新しい生活の形式を創造する過程であり、そこに参加する人々は、環境の変革を通じて新しい事物やことばの使い方を自ら生み出している³⁾。このようなわらべうたを駆使しつつ、介入者Aは乳児との葛藤の解消をめざして保育を行なった経験を間主観的に記述している(本岡 2019)。

ここまで述べたように、介入者Aの思想的背景には、実践者としても研究者としても、教育や保育の中で現れる他者性を乗り越えようとする志向があったと考えられる。このような保育観・教育観の基底に、とりわけ実践においては、活動システムの異なる他者との差異は、生活形式を共にする中で解消されるという、他者に開かれた思想と構えを読み取ることができるだろう。

7. 介入研究が示唆する新しい教育学研究者像

ここまで、DWRとCLの意義と課題を確認した後、介入者自身が葛藤を原動力として学習を行っている事例を検討した。そして、その変容の前提となる思想的基盤を確認した。

以上の論述は、介入者という新しいタイプの教育学研究者像の具体を示し、CLの前提となる「パイロット的な部署」の形成に、介入者側の変容が一定の役割を果たすということを示した。

本稿の事例に照らせば、介入者は、DWRの意義を再確認しつつ、それによって「教えられない」もどかしさとの対峙を経験した。そして、介入者固有の経験による素地がありながらも、保育者との関係性を維持するための苦悩や、活動理論を理解することの困難さから、介入者自身が葛藤し変容した。また、そのような変容の過程で、共に学ぶ仕組みを変革し、CLの前提となる「パイロット的な部署」の形成を実現したのである。ここで介入者らは、ある状況・文脈に位置づけられていた知識や一般原理が、保育者たちの研修という別の状況・文脈に埋め込まれるように再組織化する方向で創発研を構想している。

先に述べたように、活動理論は、研究と日常活動の対話を重視し、記述よりもむしろ発達的な介入を実践するという研究ポリシーを明確に打ち出している。学習によって他者性を解消するという方向性は、簡単な過程ではなく、PDCAサイクルのような計画的な見通しを立てにくい、不確定要素の大きな試みである。しかし、漸進的な「改良」あるいは「修繕」のためには、実践者たちのみならず介入者である研究者自身が学習し、自らを変容させていくことが不可欠である。これが本稿の事例が示した洞察であった。

これは極めて重要な洞察である。学習によって他者性の解消をめざすという方向性は、状況や文脈を越境し、知識を再組織化するために不可欠な事実である。この事実を無視し組織改革と称して形式上DWRが行われたとしても、形骸化は免れないだろう。不連続なイノベーションである活動の生産は、学習抜きには生じ得ないがゆえに、組織改革の主流にはなりにくい。これは、逆説的ではあるが、交換価値の次元で組織改革が語られがちな現代的状況の中で、一層意義をもつ事実である。

謝辞

本稿は、2022年度～2026年度 科学研究費・基盤研究費(A)「拡張する学校を創る：変革的エージェンシーの形成へ」(研究代表者：山住勝広、課題番号：22H00084)の研究成果の一部です。記して支援に感謝します。

また、保育者研修に関する実験的試みの重要性を理解し、創発研を担ってくださっているコスモストーリー保育園の関係者のみなさま、認定こども園くすの木の関係者のみなさま、認定こども園武庫愛の園幼稚園の関係者のみなさまに、心から感謝申し上げます。

註

- 1) 介入者 A は、その後さらに、相互作用がまずあるとする経験的現象学 (Gendlin 1973) に依拠することで、他者性を乗り越える検討を行なっている (本岡 2023)。
- 2) 石黒 (2009) による文化の定義は、文化が人びとの実践の中で共同的に創造され、継承され、更に改変されていくものであることを強調している。
- 3) Cole, M (1979) が人間の精神活動の起源を社会的実践の歴史にあることを強調するように、活動は心、つまり人間に固有の高次精神機能の源である。こうした活動の例は、わらべうたに見られるように、保育者と乳児の協働からも看取できる。

参考・引用文献

石黒宏昭. (2009). 「実践としての文化：文化に対する社会歴史的アプローチ」石黒宏昭・亀田達也編『文化と実践：発達・認知・活動への文化：歴史的アプローチ』新曜社. 95-146.

Vänninen, I., Pereira-Querol, M., and Engeström, Y. (2015). Generating transformative agency among horticultural producers: an activity-theoretical approach to transforming integrated pest management. *Agric. Syst.* 139, 38-49. doi: 10.1016/j.agry.2015.06.003

Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.

Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, 2nd Edition, Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. New York: Cambridge University Press.

Cole, M. (1979). Preface. In J. W. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. M. E. Sharpe,

VII-X.

Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change Without Reform in American Education*. Harvard Education Pr.

厚生労働省. (2017). 『保育所保育指針』.

佐藤郁哉. (2008). 『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.

佐藤学. (1998). 『教師というアポリア：反省的实践へ』. 世織書房.

Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. *Teach. Teach. Educ.* 26, 838-844. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.021

Gendlin, E.T. (1973). Experiential phenomenology. In M. Natanson (Ed.), *Phenomenology and the social sciences. Vol. I*, pp. 281-319. Evanston: Northwestern University Press. http://previous.focusing.org/gendlin/docs/gol_2101.html (最終閲覧2024.3.26)

たかぎとしこ. (2012). 『わらべうたですくすく子育て みんないっしょにうたって遊ぼう「うめぼしすっぱいな』』. 明治図書出版.

野村康. (2017). 「第2章 事例研究」『社会科学の考え方』名古屋大学出版会, 42-79.

Haapasaaari, A., Engeström, Y., and Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *J. Educ. Work* 29, 232-262. doi:10.1080/13639080.2014.900168

平田仁胤. (2017). 「エンゲストロームの拡張的学習における言語的基盤」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』, 164, 19-29. <https://doi.org/10.18926/bgeou/54834>

舟岡美保子. (1994a). 生活科実践記録「わたしのかいこ」. 『木曾教育』, 69, 139-146.

舟岡美保子. (1994b). わたしのかいこ. 『信濃教育』, 1292. 信濃教育会, 42-49.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32, 513-532.

Marx, K. (1970). These on Feuerbach. In K. Marx & F. Engels (Eds.), *The German ideology* (121-123). New York: International Publishers.

本岡美保子. (2019). 「乳児保育における葛藤の意義：乳児と保育者の相互作用に着目して（葛藤が生起する場としての保育）」『保育学研究』, 57(3), 372-384.

本岡美保子. (2023). 「子ども－大人」関係における音楽的相互作用に関する研究：乳児保育における「わら

- べうた」実践から. 広島大学大学院博士論文.
- 本岡美保子・山田直之・濱名潔. (2021). 『『創発的協働研修』の課題と展望に関する報告：保育記録に関する課題の共有を手がかりとした継続的取り組み』. 『広島都市学園大学 子ども教育学部紀要』, 8(1), 27-37.
- 本岡美保子・濱名潔・山田直之. (2024). 教育イノベーションをめざした保育者研修に関する報告：「創発的協働研修」におけるエージェンシーの移譲に着目して. 『比治山大学紀要』, 30, 95-106.
- 山田直之. (2022). 「拡張的学習の場を準備する『保育記録研究交流会』」. 山住勝広編『拡張的学習と教育イノベーション：活動理論との対話』. ミネルヴァ書房, 262-282.
- 山住勝広. (2012). 「発達のワークリサーチ：変化の扉を開く活動理論の研究方法論」茂呂雄二, 青山征彦, 伊藤崇, 有元典文, & 香川秀太編. 『状況と活動の心理学：コンセプト・方法・実践』. 新曜社, 266-271.
- 山住勝広. (2017). 『拡張する学校：協働学習の活動理論』. 東京大学出版会.
- 山住勝広. (2020). 「訳者あとがき」ユーリア・エンゲストローム. 『拡張による学習 完訳増補版：発達研究への活動理論からのアプローチ』. (山住勝広, 翻訳者；完訳増補版). 新曜社, 391-412.
- 山住勝広. (2022). 『拡張的学習と教育イノベーション：活動理論との対話』. ミネルヴァ書房.
- ユーリア・エンゲストローム. (2020). 『拡張による学習 完訳増補版：発達研究への活動理論からのアプローチ』(山住勝広, 翻訳者；完訳増補版). 新曜社.