

実践研究における保育者と研究者との連携のあり方 — 実践研究をめぐる認識の相違 —

境 愛一郎¹・浦上 萌¹・上山瑠津子¹・伊藤 優¹
七木田 敦²・杉村伸一郎²・中坪 史典²

Collaboration between kindergarten teachers and researchers in practice research — Difference in recognition of practice research —

Aiichiro SAKAI¹, Moe URAGAMI¹, Rutsuko UEYAMA¹, Yu ITO¹
Atsushi, NANAKIDA², Shinichiro SUGIMURA², and Fuminori NAKATSUBO²

Abstract: In practice research on early childhood care and education, collaboration between practitioners and researchers has been actively implemented. However, such partnerships have not always been successful. In such cases, it is necessary to consider the possibility of a difference in the recognition of practice research between the two parties. The purpose of this study was to clarify such recognition differences between kindergarten teachers and researchers. Interviews with kindergarten teachers and researchers who collaborated in performing practice research were qualitatively analyzed. Results showed that recognition of five items of research — research themes, scope, duration, results, and application possibilities — differed between researchers and kindergarten teachers. Teachers, being more practice oriented, prefer more concrete research themes and scope, whereas researchers lean more toward abstract themes and scope. In addition, teachers give little consideration to research duration, whereas researchers focus on the need to gather and analyze the data within the determined period. Moreover, neither of the parties is fully aware of these differences. Consequently, interaction in the collaboration may come to resemble a “tug-of-war” with both partners asserting their own viewpoints.

Key words: Collaboration, Practice research, Difference in recognition, Structure like the tug of war

問題と目的

教育・保育における実践研究とは、実践そのものを対象に、実践に直接的に関わる問題意識に基づいて進められる研究（森上 1996）、あるいは「教育の現実場面における実践を対象として、教育実践の改善を直接に目指した具体的な提言を行う」研究と説明される（日本教育心理学会 2013）。狭義の意味では、それは研究会や学会などにおける実践提案を目的とした発表を指す。しかし、より広義に捉えるならば、現場

ごとに行われる研修やカンファレンスなども含んだ、実践から出発し、実践の向上を目指す全ての探究活動を意味する概念であるといえるだろう。

日本の保育研究の特徴として、実践的特質があげられるように、保育の分野においては、予てより保育者による実践研究が活発にみられるほか、大学等に勤務する研究者たちによる、自他の実践を対象とした研究成果も蓄積されつつある（無藤 2003）。

加えて、保育者と研究者の連携による実践研究の例もさまざまに報告されている。たとえば、日本保育学会大会における過去18年間の保育内

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
2 広島大学教育学研究科附属幼年教育研究施設

容「人間関係」に関する発表の動向を調査した永野（2007）によれば、保育者と研究者のいずれかによる発表に加えて、保育者と研究者の連名によるものも少なくないことがわかっている。また、無藤（2013）は、具体例を示しながら、実践を対象とした研究の一類型として、保育者と研究者による協働的研究をあげている。このような連携においては、保育者と研究者が対等なパートナーとして研究に従事しつつ、実践の向上や問題解決が目指されているといえよう。

また、研究者が事例検討の助言者として幼稚園主催の研究会に参加する（無藤・森下・齋藤・高濱 2007）、研究者が各種の研究方法論を提案し、保育者の事例研究を援助する（奥山・佐藤 2006、境・中西・中坪 2012）といった例も散見される。これらの例は、主として保育者が進める研究に対し、研究者が支援者として参加するといった連携の有り様である。

このように、保育者と研究者が実践研究において連携することには、どのような意義があるのだろうか。まず、保育者にとっての意義としては、異なる立場の専門家との交流を通して、当たり前となっている出来事や自身の癖に対する気づきを得たり（齋藤・小谷・志村・内村・林 2001、吉村・吉岡 2008）、問題に対する新たな視座が得られたりすることがあげられる（無藤ら 2007）。また、理論的な示唆を実践に位置づけたり（無藤ら 2007）、実践に対する多角的な分析視点が得られたりすることも指摘される（大野・中坪・杉村・七木田 2012）。このように、保育者にとって研究者と連携することは、当事者として日常的に接する保育に対して、俯瞰的または多角的な視点が得られる機会であるといえる。

一方で、研究者にとっては、当事者しか知り得ない現場の情報にアクセスする機会となる（齋藤ら 2001）。また、直に保育者やフィールドで生じている現象と接することで、伝統的な科学観が揺さぶられたり（木全 2006）、理論に対する実践的な裏付けが得られたりする場合もある（無藤ら 2007）。このように、研究者にとって保育者と連携することは、自身の知識や認識を豊かにすると同時に、理論と実践の往還を促す機会であるといえる。

以上のように、保育者と研究者が連携した場合には、立場の違いによって互いに新たな視座や方途が得られる。こうした相違が、研究のな

かで機能することにより、どちらか一方だけでは得られなかった研究成果や問題解決の糸口が得られることが期待される（齋藤ら 2001）。このことは、保育者と研究者が連携して実践研究を行うことの最も重要な意義の一つであり、理想であるといえるだろう。

しかし、こうした両者の相違が必ずしもメリットとはならないケースも報告される。齋藤ら（2001）は、研究者が実践事例を提示した際に、保育者がその提示意図が分からずに戸惑うという例をあげ、両者の課題意識が必ずしも共有されているわけではないことを明らかにした。また、大野ら（2012）では、研究者が保育者の進める実践研究の助言にあたった際に、保育者がかえって研究に対する困難さや抵抗感を感じた例や、研究者に対して依存的な態度をとるようになった例があげられている。

こうした先行研究を鑑みれば、保育者と研究者の間には、実践研究の目的や進行方法などを巡る認識の相違が存在することが考えられる。前述のように、保育者と研究者の視座の違いは、実践研究の成果を深めることも期待できる。しかしながら、それ以前に、実践研究そのものに対する認識の相違があるとすれば、研究の成否を左右する重大なミスコミュニケーションに繋がりがかねない。両者のより有益な連携の在り方を探る上では、そうした実践研究そのものに対する認識とその相違を明らかにする必要がある。

本研究では、協働で実践研究を行った保育者と研究者の語りから、保育者と研究者の実践研究に対する認識とその相違について明らかにする。その上で、両者の間で交わされた会話を分析することで、認識の相違が、実際のやりとりのなかでどのように顕在化し得るのかを検討する。これらを踏まえ、保育者と研究者の連携の問題点について考察し、今後の連携の在り方を探る。

研究方法

1. 対象データ

財団法人広島県私立幼稚園連盟と広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設は、2008年から2013年までの6年間にわたり、実践者の専門性向上を目指した実践研究支援事業（以下、事業）を実施した。この事業では、2年間を1クールとして、任意で集まった経験年数5年以上の保育者と、幼年教育研究施設の教員および大学院生がいくつかのグループに分か

れ、グループ毎に設定したテーマに関する実践研究を行う。顔合わせや年次の成果報告会のほかは、グループ単位での活動が中心であり、保育者はテーマに基づいた事例や資料を収集・検討し、研究者および大学院生は作業内容や研究計画に対する助言などを行う。

事業の第2クール（2011年～2012年）が終了してから3ヶ月後の2012年10月、事業に携わった3名の研究者（教員2名と大学院生1名、うち一名は中坪）によって、グループの異なる3名の保育者を抽出して約1時間半の半構造化インタビューが行われた。3名の保育者の情報は、Table 1の通りである。インタビューの直接的な目的は、事業に対する振り返りであり、①実践研究事業へ参加した理由、②実践研究事業以前の事例報告会や実践研究への参加経験、③実践研究に対するイメージ、④実践研究事業に参加して、良かったこと、悪かったこと、おもしろかった点、難しかった点、⑤保育において、実践研究事業に参加したことで影響を受けたり、変化したりしたことの有無と具体事例、⑥他園の教員や大学関係者との共同において、印象深かった出来事が尋ねられた。

以上の質問の③～⑥において、保育者が抱く実践研究のイメージやその変容、研究者との間に感じた相違点などに関する内容が語られた。また、インタビューイである研究者が、それに対して言葉を返すといった場面も見られた。そこで、本研究では、このインタビューデータを、実践研究そのものをめぐる保育者と研究者のやりとりの記録として扱い、両者の認識を相対化するための分析対象に設定する。なお、インタビューデータの性質上、本研究で扱われる研究者の実践研究に対する認識とは、保育者の語りから相対的に導き出されたものを含むことに留意する必要がある。

2. 分析方法

インタビューデータを文字に起こし、対象の範囲を SCAT (Step for Coding and Theorization) (大谷 2007;2011)を用いて分析した。SCAT は、セグメント化した言語データに含まれる重要な語句から、段階的に抽象度の高い概念を生成し、データが表すストーリーの再構成と理論生成を行う質的研究法である。具体的な分析は、所定のシート (<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/scatform1.xls>) に基づいた4ステップの作業として行う。この方法を用いて、保育者あるいは研究者の語りの抽象度を高めていくことで、その背後にある価値観や認識について検討する。また、明らかとなった両者の認識を整理し、実践研究に対する保育者と研究者の認識を巡る問題を説明する理論枠組みを作成する。

結果と考察

1. 実践研究に対する保育者および研究者の認識

データの対象範囲から、実践研究に対する認識に関する語句を抜き出し、SCATによって分析したところ34の概念が得られた。この概念を用いて、研究者を含む各参加者間で交わされた会話のストーリーを再構成した。その結果、データ内では実践研究における研究テーマ、研究範囲、時間性、結論、応用性の5項目に関する言及がなされ、それぞれの項目について保育者と実践者の中で認識の相異が存在する可能性がわかった (Table 2)。以下では、項目ごとにデータや概念を引用しながらその詳細を検討する。なお、本文中に SCAT で生成された概念を引用する際は【】で示す。

Table 1 インタビューに参加した保育者の情報

| | A保育者 | B保育者 | C保育者 |
|--------------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| 性別 | 女性 | 女性 | 女性 |
| 保育経験年数 | 20年 | 5年 | 8年 |
| 本支援事業への参加回数 | 初参加 | 2回目 | 初参加 |
| 勤務園の概要 | L市内にある総園児数約300名の私立幼稚園 | N市内にある総園児数約150名の私立幼稚園 | M市内にある総園児数約500名の私立幼稚園 |
| 取り組んだ実践研究テーマ | あそびのなかで子どもは何をまなんているか～鬼遊びの事例収集を通じて～ | 幼児期の運動能力に関して～低下の要因に対する必要な環境構成と援助～ | 子どもと絵本～子どもをひきつける絵本、保育者をひきつける絵本～ |
| 所属グループの構成 | 保育者6名 | 保育者6名 | 保育者6名 |
| | 大学院生2名 | 大学院生3名 | 大学院生3名 |
| | 大学研究者1名 | 大学研究者1名 | 大学研究者1名 |

Table 2 実践研究に対する両者の認識の相違

| | 保育者 | 研究者 |
|-------|---------|---------|
| 研究テーマ | 非評価的テーマ | 評価的テーマ |
| 研究範囲 | マルチサイト | シングルサイト |
| 時間性 | 無期限 | 有期限 |
| 結論 | 無 | 有 |
| 応用可能性 | 無 | 有 |

1-1. 研究テーマに対する認識

対象の事業では、異なる幼稚園に勤める保育者と研究者らがグループを組み、実践研究を立ち上げていくことになる。したがって、研究テーマの設定は、参加者が最初に経験する困難な課題の一つとして考えられる（例1）。

例1

テーマだけが苦痛だったので。1人で決めるテーマならあれですが、またグループということで、みんなの思いもあるだろうし。(C保育者)

テーマについて、保育者は、現時点での子どもの能力や実践の内容の評価とは無関係な【非評価的テーマ】を志向していた（例2）。個々の子どもの状況を理解しながら、当事者として【将来にわたる子どもの成長】を見据えた実践に臨む保育者にとって、データ収集時点での保育や子どもの能力の測定結果に依存した研究は、必ずしも有益なテーマとは見なされない。そればかりか、着実な【実践の手応え】を感じながら営まれる日々の実践の否定にもつながりかねない。

例2

(研究テーマが) 絵本となると単純に、どの子どもたちにも共通して好きなことだから、絵本と子どもということ、その園の方針がどうか、園のやり方がどうかということを取っ払って話ができるというところで、たぶんみんながすぐ入っていきやすかったと。(C保育者)

一方で、特定の現場から距離を置き、より一般的な理論や知見の生成を目指すことになった研究者は、保育の質や子どもの能力の測定も含んだ【評価的テーマ】への抵抗感が少ないと考えられる。こうした研究者が、研究テーマに関する助言を行った場合、保育者は実践研究の進め方に対するギャップを感じ（例3）、互いの

【テーマ設定の基準の不一致感】につながる。

例3

院生のDさんは運動遊びに厳しくて。(略) 幼稚園の遊びというのと、どうしても運動となると運動能力だったり、できるとかできないとか、できたとかできないというところに視点がいつてしまっていて、その辺のギャップが全然みんなクリアできなかった。(C保育者)

1-2. 研究範囲

研究テーマの性質とも関連して、その研究で扱おうとする問題の範囲についても、両者の間で認識の相違が見られた。前掲の例2にも見られるように、保育者は、対象となった題材について、検討の範囲を事前に絞り込まない研究方針を志向していた。いわば、複数の側面から題材についてアプローチしていく【マルチサイト】型の研究を好む。

それに対して、研究者の場合は、対象に対するアプローチの仕方を絞った【シングルサイト】型の研究を目指す場合がある（前掲例3）。効果的に研究を進めるためには、取り組む問題の範囲を明確にした上で、適切なデータ収集や分析を重ねていくことが不可欠ともいえる。しかし、それは、対象が備える多様な側面を取捨選択していくことも意味しており、実践の多様性や複雑性を重んじる保育者に、研究と実践の乖離を感じさせる場合もある（【保育者に入らない研究イメージ】）。反対に、研究者は、保育者の研究計画に【リサーチクエスションの不在】を感じ、【シングルサイト】の研究計画を提案するということが起こりえる。

1-3. 時間性と結論および結論の応用可能性

保育者が、実践研究を進める上で難しさや迷いを感じた点として、研究に関する時間の性質と研究成果や結論の位置づけに関する問題が語られた。これらは、すべて研究をどのように終わらせるかという問題と結び付いていることから、本節で合わせて検討する。

保育者が、実践研究に対するに困難さを感じた点として、決められた期間内で結論を出さなければならぬことが語られた（例4、例5、例6）。そして、それらは単なる多忙さや困難さの問題としてだけではなく、日々の実践における感覚との乖離の問題として語られていた。

保育者の実践には、担当した子どもの卒園という期限こそあるものの、その実践がよかったのか否か、子どもの将来に対して有意義であったのか否かといった問いの答えがいつ得られるかは分からない(例4, 例6)。また、研究が終わったとしても、対象児との関係性や実践は継続されていく。ともすれば、実践とは【無期限性】、【無結論性】という本質を有するものであり、一定の期間内で成果をまとめる必要のある実践研究に対して、保育者が戸惑いを抱く場合もある(例5)。

また、結論が得られたとしても、保育者にとってそれは一つの実践例でしかなく、他の実践にそのまま応用できるものではない(例6)。保育者は、実践の複雑さや保育の多様性を目の当たりにしているが故に、論理的に成果を他の実践に関連づけることに困難さを感じるものと考えられる。

例4

研究となったら、結論にまで達するイメージがあるけど、毎日過ごしていて答えなんてその場で出てこない、一年たっても出てこない、そもそも答えなんてないのに、正解って何？って思う。(B 保育者)

例5

研究というのは、この日までに結果を出さないといけないと思いつながらやらなければいけないんですかね。(A 保育者)

例6

これが正しいということはないのではないかという。でも、その時々、私ではなくて、ほかの先生なら、また違うだろうしとなったら、正解って何、という感じですよ。1年自分のクラスで育った子が、2年後にはこうなっていて、その姿を見て、あの時はあれで良かったんだと、やっと思ったりすることもあるし。そうになったら、結論はどうやって出すの、という感じです。(B 保育者)

保育者の認識をこのように位置づければ、研究者が抱く実践研究への認識は、【有期限性】と【有結論性】が前提であるといえる。立てた問いには結論が存在し、定められた期間内にそれを明らかにすることが責務である。また、得られた結論は、他の事例や理論に示唆をもたら

す応用可能なものであることが望ましい。このような保育者との認識の相違は、協働で実践を研究しようとする場合の障壁にもなり得る。

1-4. 考察

以上の5項目に対する認識の相違は、実践研究の各段階において【文脈の非共有】を生じさせる。こうした状況のまま両者の連携が進められた場合、保育者は研究と実践との乖離を感じ、研究者は研究の進捗に不安を抱くことが予測される。それが改善されなければ、両者は【信頼関係レス】な状況に陥り、互いに【指摘を受けることへの嫌悪】を抱くことも懸念される。

また、研究の成果に対する【無結論性】と応用不可能性を前提とする保育者は、実践研究そのものに対する意義を見出しにくいことも示唆された。保育者にとって実践研究への参加は、自身の【発達課題としての困難さへの挑戦】であり、また、他施設の保育者との交流などの【副次的効果】をもたらすものではあるが、実践への直接的な示唆をもたらすものとはなり得ていないケースもある。したがって、保育者と研究者が互恵的に連携を進めるためには、抽象的な結論の産出のほか、教材や保育計画などの具体的かつ実用的な成果の産出を研究計画に含めることなどが必要であると考えられる。

2. 両者の認識の相違はどのように顕在化するか

以上までに明らかとなった保育者と研究者の認識の相異は、実際の連携においてどのように顕在化し得るのだろうか。そこで、先のインタビューデータを両者のやりとりに着目して再度SCATで分析し、その様相をストーリーとして記述した。対象とした範囲は、両者の間で最も活発なやりとりが見られた質問⑤に関する部分である。

分析の結果、45概念からなるストーリーによって、両者の間のやりとりは、実践の当事者として現場や子どもに直接的に寄与しようとする「ホット」な立場の保育者と、実践を相対化し知見や理論の生成によって間接的に寄与しようとする「クール」な立場の研究者による、互いの立場をめぐる攻防として描き出された。具体的には、一方の提案や質問に対する回避・抵抗・転換という反応と、一方の歩み寄りによるやりとりの促進が見られた(Figure1, Figure2)。以下では、上記の内容について詳細に検討する。

2-1. 回避・抵抗・転換による両者のせめぎ合い

Table 2のような認識を持ちながら、実践の当事者という立場で実践研究に参加する保育者は、実践の直接的な改善を促す【ホットな悩み】の解決を期待している。したがって、そうした「ホット」な題材が扱われない場合、保育者は少なからず【歯がゆさ】を感じる。それに対して、研究者がより抽象的な【クールな成果】への肯定を促すともとれる質問を投げかけた場合、保育者は肯定に対する【反射的回避】の態度を示したり、【既存の知識】として抵抗したり、より実践に近い話題へと置き換える【ホット転化】といった態度で応じる。そして、そうした態度に対して、研究者側は【温度差】を感じるといった不和が生じていた。

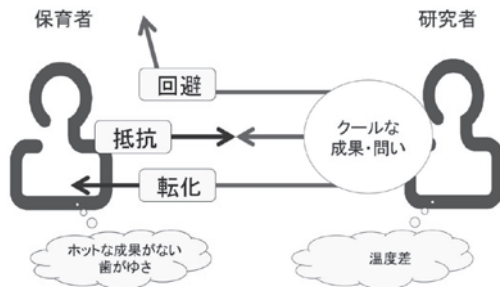


Figure 1 回避・抵抗・転化による両者のせめぎ合い

例えば、以下の例7では、研究者2が、グループで実施した研究の成果が、その後の各自の実践に影響したかについて尋ねている。それに対してA保育者は、成果を直接的に引用した肯定を回避し、当事者としてもっと丁寧に子どもと関わらなければならないという「ホット」な課題へと話題を転化している。また、同じ質問に対してC保育者は、得られた抽象的な結論を「もともと分かっていた結果」として、全面的な肯定に抵抗を示した上で、現場でこう振る舞おうという「ホット」な意思の表明へと話題を転化している。

例7

研究者2：そのおにごっこをテーマにしてやったことがきっかけになって、やっぱり。

A保育者：もっと聞かなければ駄目、もっと感じなければ駄目なんだなと思って。そこを感じて、聞こえたから

どうするのというところは、また出てくると思うんですが、もっと感じないといけないと。そう思うんですけど。

C保育者：(省略) たぶんどのグループも結論として主体的にとか、いろいろなことを出してきたのですが、そういうのはもともと分かっていた結果で、しかし、こういう機会がないと、それを思い返すチャンスというのは日々の中は少ないから、そういう場と一緒にいさせてもらうことで、そうだよなと思いつつながら、もう一回、腰を据えて子どもに当たれるというか、分かっていたけれども、そこをもう一回、最初からやってみようかなという部分で違うかなと思います。

認識の相違を有し(Table 2)、「ホット」と「クール」という異なる立場で実践研究に参加する両者にとっては、相手の投げかけに対する全面的な肯定は、自身の目標や信念から研究を引き離すことにもつながり得る。その結果、両者の間で交わされる会話は、互いの立場を固持しつつ、話題を自身の立場に引き込もうとする攻防として立ち現れてくる。

2-2. 歩み寄りによるやりとりの促進

一方で、インタビュー中には、どちらかがもう一方の立場に歩み寄った上で、質問や発言を行ったケースもいくつか見られた。このような場合においては、歩み寄られた側の発言が促され、より具体的な返答や悩みや感情の開示につながっていた (Figure 2)。

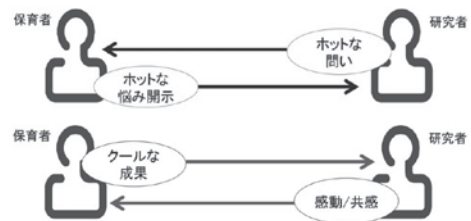


Figure 2 歩みに寄りによるやりとりの促進

研究者が、「ホット」な立場に歩み寄った例として例8があげられる。この事例では、直接的に研究の成果を尋ねるのではなく、保育の当

事者としての考えを尋ねる【歩み寄り質問】をしている。これに対して、A 保育者は、研究を通して感じた【ホットな悩み開示】をするとともに、研究対象だったおにあそび以外にも視野を広げ、問いを発展させている。

例 8

研究者 2：もしクラスをもっていらっしゃったら、どういうことをしたいなとか。

A 保育者：おにあそびだったんですが、活動は何でもいいと思うんですけど、この研究の途中で、子ども同士の関係の中で育ち合うものとは何なのかなとすごく思いました。そこに先生がどう入るのか、入らないのか、入る入らないの 2 つの選択肢なのかみたいところをすごく思うので、具体的にどう保育をするといったら分からないですが、そんなところを考えたいと思います。

一方で、保育者の歩み寄りにより、インタビューである研究者が、自身の感情を吐露すると行った例も見られた。例 9 において、現場の事象を俯瞰的に把握することができるようになったという B 保育者に対して、研究者がその変容に対して抱いた感動を積極的に開示している。B 保育者の発言は、対象の子どもや出来事から意図的に距離をとった「クール」な要素を含むものであり、それが研究者の素直な期待や価値の表明を促したと考えられる。

例 9

B 保育者：泣いている子がいたとして、何が原因かと考えるのも、その場を見ていなかったら何とも言えないけど、周りの子の話を聞いて、その子にも確認を取っているいろいろ考えていったら、話が一方にまとまって、一つのことがあっても、その周りではどういうことになっていたのか、その周りのことも関連付けて考えられるようになったかなと思います。ほかの人から見て、そうなっているかは分かりませんが。

研究者 2：私は B 保育者を見ていて、リアルに変わったというのは、すごく感じた、一番感じました。事例の報告の仕方が、1 人の子どもから周囲の環境とか、ほかのこの関わりとかが、があつと入ってきて、うわつと鳥肌が立ったのは、すごく覚えているんです。屋根上りのあの時とかをというような。すごいと思って、院生と帰りながら話をしていたのをすごく覚えています。

互いの立場を維持するためにせめぎ合う両者にとって、相手の歩み寄りは、自身が表明できずにいた意見や感情を開放する好機となる。それらは、今後の両者のコミュニケーションにとって有益な情報や接点をもたらす可能性があるといえる。しかし、常に歩み寄りを示すのみでは、互いに自身の目的から遠ざかる【歯がゆさ】を感じることになる。両者のやりとりにおいては、こうした機会の自然な発生とバランスが重要な鍵になるといえる。

2-3. 考 察

以上のように、実践研究に対する認識の相違がある保育者と研究者のやりとりは、「ホット」と「クール」という二つの立場を巡る攻防として顕在化すると考えられる。実践研究における連携とは、互いが自信の立場へと相手を引き込もうとする、あるいは相手の立場へと引き込まれまいとする綱引きのような構造にあるといえる。こうした状況では、両者ともに閉鎖的になり、互いの差異が有効に機能することは難しい。一方がもう一方に歩み寄れば、偏った側の立場による会話が促進されるが、片方の立場に偏った連携もまた有意義とは言い難い。実践研究における連携は、こうしたジレンマとともにあるといえる。

総合考察

本研究により、保育者と研究者の間には、実践研究を巡って Table 2 のような認識の相違がある可能性が明らかとなった。また、そうした両者のやりとりは、互いの立場を維持しつつ、相手を引き寄せようとする綱引きのような構造で展開されることがわかった。

保育者と研究者が、連携して実践研究を行う場合では、課題意識が共有できない場合（斎藤

ら 2001) や、困難さや抵抗感が生じる場合 (大野ら 2012) があることは、先行研究においても指摘されていた。本研究により、そうした背景には、研究テーマや問題の範囲、結論の性質に関する認識の相異が存在する可能性が示された。先述したように、保育者と研究者が実践研究において連携する意義とは、両者の差異が研究のなかで効果的に働くことで、新たな視座や発見がもたらされることにある。しかし、そもそも実践研究とはなにかといったところに、認識の相違が存在しているとなれば、異なる立場を受け入れ、また自身の意図や感情を素直に表現することは難しくなるだろう。こうした認識の相違は、1 回きりの連携においても両者にとっての実りを阻害する要因となりえるだろう。しかし、特に、本研究で扱ったような長期に及ぶ連携の場合では、研究の成果が得られないばかりか、慢性的に不満や不安を抱えることになり、通常の実践や研究活動を圧迫し続けることが懸念される。

では、本研究が今後の両者の連携にもたらす示唆とはなにか。それは、実践研究に対する事前の共通理解と、互いに歩み寄ることによる二人三脚型の連携の実現に向けた方向性を示したことである。共通理解や歩み寄りという文言自体は、立場を異にする者同士の連携を成功させる上での基本事項といえ、改めてスローガンのように強調することに意味があるとはいえない。それに対して、本研究では、共通理解を図るべき項目として、研究テーマ・研究範囲・時間性・結論・応用可能性という認識の相違があることを事例より明らかにした。また、現状の両者のやりとりの構造を、両者が簡単に歩み寄ることができないジレンマを抱えた綱引き型として明らかにした。このような項目や構造が具体的に明らかとなったことは、両者が連携の困難さを理論的に理解することを促し、感情的な対立を軽減する上で有意義であると考えられる。加えて、実践研究のリーダーまたはファシリテーターなどにとっては、連携の状態を客観的に理解するための目安、また、より円滑な連携を構想するための先行事例や資料になると期待する。

課題

本研究では、研究者がインタビューイとなって保育者に実施したインタビュー調査をもとに、両者の間の認識の相違を明らかにしている。そのため、先述の通り、本研究で示した研究者

の認識の多くは、保育者の語りから相対的に構築されたものという性質を有する。こうした点は、研究者が執筆する論文のなかで、研究者という存在を相対化して扱う上では有効でもある。しかし、実践研究にかかわる研究者側の意図や感情を十分に扱っていないことは、知見のアンバランスさと実情との乖離につながりかねないものであり、研究者の語りをより反映させた追加の検討が必要である。直接的に両者の実践研究に対する認識を掘り下げられていない点は、本研究の限界として認識する。

また、両者のやりとりの分析において、どちらか一方の歩み寄りが、もう一方の意見や感情の開示を促すことが明らかとなった。このことは、両者が二人三脚型の連携を進めていく上で、重要なポイントになることが予想される。しかしながら、例 3 の B 保育者などが、歩み寄りの態度を示した理由までは、本研究では明らかにすることができなかった。同様に、どのように研究者に歩み寄る保育者とそうでない保育者がどのように分かれるかといった問題についても扱うことができなかった。連携に対するより実践的な示唆を得るためには、参加者の態度が形作られていく過程や、分岐する要因を明らかにしていくことも、また必要であると言えるだろう。

最後に、本研究で扱った実践研究支援事業は、異なる幼稚園の保育者が集まってグループを組む、研究者とともに一から研究を立ち上げるという形態のものである。実践研究には、こういった例のほかに、園単位で行われるものもあれば、数回程度の研修のような形態で行われるものもあるだろう。また、連携の方法も、研究者により指導的な役割が期待されるものもあれば、部分的な協力が留まるものもあるだろう。本研究の知見は、そうした種々の携帯における保育者と研究者の認識を直接的に検討したものではないため、知見の応用については、状況に応じた読み替えと追加の検討が必要となる。

引用文献

- 木全晃子 (2006) 保育研究における実践的研究者の視点：立場の違いと共通性。お茶の水女子大学生涯学習実践研究, 5, 62-73
- 森上史朗 (1996) 保育の質を高める実践研究 (総説)。保育学研究, 34(1), 8-11
- 無藤隆 (2003) 保育学研究の現状と展望。教育學研究, 70(3), 393-400

- 無藤隆・森下葉子・齋藤久美子・高濱裕子（2007）保育者の研修に対して大学と附属が寄与するあり方をめぐって：幼児教育未来研究会の実践から考える．お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, **4**, 35-44
- 無藤隆（2013）実践現場における発達研究の役割：実践的研究者と研究的実践者を目指して．発達心理学研究, **24**(4), 407-416
- 永野泉（2007）保育内容「人間関係」に関する研究の動向：日本保育学会の研究発表を中心に．淑徳短期大学研究紀要, **46**, 33-42
- 日本教育心理学会（2013）編集規定．教育心理学研究, **61**(2).
- 奥山順子・佐藤敬子（2006）保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向：保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試み．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, **28**, 133-143
- 大野歩・中坪史典・杉村伸一郎・七木田敦（2012）保育者の専門性向上に対する大学の支援の在り方に関する研究：保育者との共同による実践研究事業を事例として．幼年教育研究年報, **34**, 19-26
- 大谷尚（2007）ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案：着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学, **54**(2), 27-44
- 大谷尚（2011）SCAT: Steps for coding and Theorization：明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法．感性工学：日本感性工学会論文誌, **10**(3), 155-160
- 齋藤正典・小谷宜路・志村聡子・内村朋子・林信二郎（2001）幼稚園教師と観察者の間に見られる事例解釈の相違点についての検討：教師と研究者の共同研究のあり方を考える．埼玉大学教育実践研究指導センター紀要, **14**, 37-51
- 境愛一郎・中西さやか・中坪史典（2012）子どもの経験を質的に描き出す試み：M-GTA と TEM の比較．広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域, **61**, 197-206
- 吉村香・吉岡晶子（2008）語りの場における保育者と研究者の関係：保育臨床の視点から．保育学研究, **46**(2), 148-157

謝 辞

本研究にご協力賜りました3名の保育者のみなさま、ならびに財団法人広島県私立幼稚園連盟のみなさまに心より感謝の意を表します。また、SCATによる分析について、ご指導・ご助言を賜りました名古屋大学の 大谷尚先生、肥田武先生に厚くお礼申し上げます。