The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「現場力」研究術語集
Author(s)	西村, ユミ; 本間, 直樹; 志賀, 玲子 他
Citation	Communication-Design. 2007, 0, p. 215-229
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/4365
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

「現場力」研究術語集

Words for the Study of Genba-Ryoku (Empowerment faculty and sensibility in practice)

西村ユミ [*1]　本間直樹 [*2]　志賀玲子 [*1]　鳥海直美 [*3]　池田光穂 [*1]　伊藤京子 [*4]
工藤直志 [*5]　西川勝 [*1]　仲谷美江 [*1]　渥美公秀 [*6]

*1　大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：以下 CSCD
*2　CSCD ／大阪大学大学院文学研究科
*3　千里金蘭大学人間社会学部
*4　CSCD ／大阪大学大学院基礎工学研究科
*5　大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程
*6　CSCD ／大阪大学大学院人間科学研究科

Yumi Nishimura[*1], Naoki Homma[*2], Reiko Shiga[*1], Naomi Toriumi[*3], Mitsuho Ikeda[*1], Kyoko Ito[*4], Tadashi Kudo[*5], Masaru Nishikawa[*1], Mie Nakatani[*1] and Tomohide Atsumi[*6]

*1　Center for the Study of Communication-Design, Osaka University : CSCD
*2　CSCD / Graduate School of Letters, Osaka University
*3　School of Human Social Sciences, Senri Kinran University
*4　CSCD / Graduate School of Engineering Science, Osaka University
*5　Graduate School of Human Sciences, Osaka University
*6　CSCD / Graduate School of Human Sciences, Osaka University

現場力
Genba-Ryoku（Empowerment faculty and sensibility in practice）

状況的学習
Situated Learning

参加
Participation

まえがき

我々は様々な現場で、人との関わりや学習という実践をしているが、その行われ方や伝達の仕方を記述することは難しい。この困難は、実践の仕方が実践知や身体知、暗黙知などの概念によって説明されてきた事実からも納得できる。つまり、人々が協働する場で生まれる実践は、人々の生き方や身体の習慣性に支えられた営みであるために言語化が難しいのである。

「現場力」という言葉は、社会福祉実践を「現場の力」として論じた尾崎[2002]のアイデアを参考に、様々な現場の実践を、関連する概念（理論）と具体的な経験（実践）とを交差させて議論することを目指した授業の科目名として、提案された言葉である。既存の概念の使用を控えたのは、理論と実践とを往復する議論の過程で、実践を読み替える新たな概念が見出されることを期待したためである。

ここでの「現場」は、一方で、専門家が働く場という意味をもちながらも、他方で、我々の暮らしの場のことでもある。そのため現場力は、専門家の技能と日常的な人々の営みとを両極に据える幅広い概念といえ、この言葉を用いる人や場所、時代によって、様々な意味が付与され得る曖昧な言葉である。が、この意味の幅広さと曖昧さは、現場力が多分野を横断した議論を通してその内実を見出していくという特徴をもっているためとも考えられる。それゆえこの言葉は、各々の専門性を一旦棚上げし、新たな議論の地平を拓く可能性をもたらすであろう。この曖昧さと可能性を自覚しつつ、我々は2006年4月より、現場力研究会を発足した。参加者の中には、本研究会で議論された諸概念について研究ノートを作成し、ウェブページ上で公開している者もいる（池田[2006]）。

まず議論されたのは、現場を強調しすぎることで「非現場」という対立概念を生み出し、現場以外の者を排除しかねないという課題である。看護の教育を例に挙げると、実際に援助を行いつつ学ぶ病院等を現場とすると、机上の学習の場である学校は非現場とされる。企業経営等の現場力に関する書籍においても、物作りや販売の現場と会議室が対比して語られる。他方で、哲学教育は書物を読み合わせるなどの机上の学習が中心であるが、そこでも人と人が議論をしたり固有の習慣を馴染ませたりしている。会議室においても同様である。ゼミナールや会議も、現場の実践なのである。こうした議論より、ひとまず我々は、人々の参加を通して実践が生起するあらゆる場を「現場」と考えることとした。しかしこの考えは、具体的な現場での実践をイメージし難くなるという課題も内包している。

こうした議論と並行して、研究会では「実践」概念の問い直しを試みた田辺[2003]の『生き方の人

類学』を読み進め、その中で引用された「実践コミュニティ」という概念に出会った。田辺によれば、実践コミュニティは個人が参加することによって成り立つ人々の実践の様式とされる。この概念をより適切に理解するために、Lave and Wenger [1991＝1993] による「状況的学習（Situated Learning）」論や関連概念について検討してきた。実践者の知覚に関心を寄せ、Gibson [1979＝1985] のアフォーダンスにも触れた（後藤・佐々木・深澤 [2004]）。これら概念の理解を深める過程で、参加者の具体的経験と理論的考察のあいだに架け橋がもたらされ、各参加者の議論の参加度は増したように思われる。

とりわけ、「状況的学習」論において展開される「実践コミュニティ」と「正統的周辺参加」という考え方を、現場力研究会の運営自体に適応することにより、本研究会の特性や限界などについても客観的に考えるきっかけが与えられた。既成の学問ではない「現場力」というテーマに関しては、「十全的参加者」（熟練者）としての専門家が存在しない、あるいは自らの発言に対して「現場力」に関する完全な正統性を与えることができない。また、そこで研究会参加者は、自分の専門以外に関する発言（知識）に対して「周辺参加」を強いられる。他方で、「現場力」というテーマ設定と「研究会」という形態の維持によって「正統性」に向かうという求心力も保持されている。さらに、正統性が確立されていないことに関して「実践コミュニティ」というものがどのように生成するのか、このコミュニティ生成に際して、異分野を専門とする者たちが「参加」を通じてどのように情報やアイデア、経験を提示し合い「共有」するのか、というプロセスを実地観察することは、実践コミュニティ論に関する貢献ともなるだろう。

以上のように、現場力研究会においては、まさに参加によって新たな言葉と出会い、その言葉を手がかりに各々の現場における実践を問い直している最中である。こうした現状を反映させつつ、専門用語に関する正統な研究者が術語を誤りなく解説することよりも、お互い新参者として研究会に参加する者たちが、それぞれの関心から研究会において使用した術語を拾い上げ、まさに「学習する」プロセスの一環として術語集を作成した。この試みは、研究会という「実践コミュニティ」の中で、参加者がどのように学習を行うのかという学習プロセスの検証にもつながると考える。

（西村ユミ・本間直樹・志賀玲子）

1

学習の場としての実践現場

社会福祉サービスを提供する組織などでは、「現場に学ぶ」や「現場に還れ」という思考態度が求められ、実践現場で振るい分けられた「生きた知識」が重用される。これらの言回しには、実践現場への批判的思考が欠けているものの、実践現場を学習の場としてみなすことについて共通の理解が図られている。そこで、実践と学習の不可分性に着目した、状況的学習の理論（Lave and Wenger［1991＝1993］）を手がかりにしながら、学習の場として実践現場をとらえる視座を得ることにする。

状況的学習とは、さまざまな社会的実践を通して知識や技能を習得することであり、社会的実践が営まれる場（状況）に参加することによって成立する。状況的学習では、参加の程度を増加させる過程に重きが置かれることに対して、学校教育の一般的な形態である「教室での学習」は、社会的実践が営まれる場（状況）から切り離された知識や技能を個人の内側に取り込むこととされ、両者の学習過程に著しい違いがあることがみてとれる。

状況的学習において強調されている実践の場と学習の場との統合は、経験と理解とは絶えざる相互作用のうちにあるという認識に依拠するものであり、身体化された活動と知識や技能を個人の内側に取り込む脳の活動との二分法、および、経験と抽象化の二分法を、社会的実践への参加をもって解消しようとするものである。言い換えると、実践を理論に置き換える段階で剥がれ落ちたものを学習の場に掬い上げ、社会的実践を含めたさまざまな経験の理解のあり方を再発見することである。

それらのうちの1つに、現場にみられる相互関係性がある。現場に関与する人、現場をとりまく環境、具体的な活動の間には相互関係がみられ、その関係が可変的であるために、特定の活動であっても異なる意味を帯びる。現場とは、この相互関係性を視野に入れた、動的かつ多義的な理解のあり方が見出される場でもある。2点目に、現場が孕む曖昧性がある。問題状況が複雑な様相を呈している場合などは、活動が機能せずに混乱状態に陥りやすい。しかし、そのような曖昧な状態から、多面的な理解のあり方や現場全体の成長が導かれる。3点目に、現場に底流する葛藤や対立がある。さまざまな利害や権力を有する人々が交わる現場には、それらに起因する対立関係がみられる。実践に付随する葛藤や対立に着目すれば、調整、交渉、媒介などの関係調整にかかわる技能が顕在化される。

掬い上げられるものはこの限りではない。これらに解釈を加え続けることは、現場力と称される概念を構築する試みにおいて、それが生成する力動を見極めることに連なる。

（鳥海直美）

2

参加の概念

現場力研究において「参加」は重要な概念である。Lave and Wenger [1991＝1993] の「正統的周辺参加」の理論に呪縛されることなく、参加を次の3つの視点から概念的に分析してみよう。すなわち（1）参加の様態、（2）参加がもつ強度、（3）参加による効果、である。

まず参加の様態である。「お前は参加していない」という先輩（教授）の叱責に後輩（院生）が反発するように、ある社会活動に参加しているとしても「何をもって参加しているのか」という意識は、参与者のあいだで相違点がある。「君たちは文句を言うだけで活動していない」という先輩の論難が後輩にとって空虚に感じられるように、当事者性の度合い、つまり参与者たちが置かれた状況（＝現場）に即しつつ、議論を焦点化する必要がある。

次は参加がもつ強度である。参加の様態に関して、参与者たちが先の定義に一定の合意を示したならば、「はたしてどういうことが〈よく〉参加していると言えるのだろうか」という議論が必要になる。もちろん社会活動を数値化することが強度を理解することではない。参加してからの時間経過、参与者間の関わりあい、本人および他人の評価、分業の有無、参加の場にみられる権力関係など「参加の強度」に関連づけられて説明される内容を吟味すべきなのだ。

最後は参加による効果である。人が集団で活動している時には、その活動の理由が参与者によって充分に自覚される場合がある。他方で、十全に参加していると見える人じしんが「私は十分に参加していない」と表明して周囲の人が驚くことがある。参加の効果をめぐり自己評価に個人差が認められる。参加を通して、総じて人は何らかの変化、つまり参加の効果を感じている。参加による効果も、集団全体に対してと、参与者個々人に対しては、それぞれ異なるはずだ。活動の時間軸の長短や周期性をみて変化があるかどうかも、参加の効果を説明する重要な観点になる。

現代生活において参加の重要性が叫ばれて久しい。しかし、上のように自問すれば明らかなように、参加の基本的な定義と、参加概念が我々の日常生活にもたらすものについて、我々は熟知して行動しているわけではない。現場から「参加」を問い直すこととは、参与者が自分じしんで、ないしは対話を通して集団で、その都度、それらの問題に解答を与えていく行為である。そう考えると「参加」の概念の自己再帰的な検討は、まさに現場力の源泉であるとも言える。

（池田光穂）

3

私の実践コミュニティ

「実践コミュニティ」に関連する、私自身の経験を振り返りたい。大学の中の工学部に属する「研究室」と名づけられた集団の中で、私は6年間、学生として「研究」を学んだ。1週間のうち月曜日から土曜日までは研究室に通い、1日10時間程度は滞在した。コンピュータに向かいプログラムをかき、被験者実験を行い、結果を分析し、多くの作業を重ねた。自分の研究に関連する論文を参照し、自分の研究の位置づけとその新しさを考え、正確で客観的な方法を用いて研究を進めることを目指した。指導教員から論文の書き方を教えてもらい、指導教員と連名で、学会の論文誌に論文を投稿した。新規性・有用性・信頼性の観点から、2名の査読者の採録の判定を得て論文が掲載され、私の業績となった。研究室の後輩の研究を支援し、共同で研究を進めた。1年で1つの研究を進め、3本の原著論文が掲載され、私は博士の学位を得た。私にとっての「研究」とは、1日の中で長い時間を費やすものであり、現時点で考えられる可能な限り客観的で間違いのない方法を用いるべきものであり、指導教員も含めたチームで進めるものであり、原著論文によってその成果が公開されるものである。新しい研究を始めるときや研究指導を進めるとき、自分がこれまで意識的・無意識的に行ってきたことを振り返り、いくつもの視点で「研究」を見つめなおす。

同じ「研究」と言っても、例えば人文学など他分野の「研究」や「研究」の進め方は、私の学んだ「研究」とは驚くほど異なり、次のような違いが目につく。そこでは、大学で研究をする集団を「研究室」とはいわない。本をたくさん読む。大学に長時間滞在しない。コンピュータ・プログラムのような、機能をもつモノを作るわけではない。私が研究で求められているような新規性・有用性・信頼性が、研究の評価の観点ではない。研究は1人で進める。論文は、指導教員との連名ではなく単著で書く。本を書くことが大きな業績になる。

研究者の日々の過ごし方、「研究」の進め方やその成果物が、表面的にあまりにも異なるため、同じ言葉の「研究」を示していると理解することは、非常に難しい。しかし、その「研究」の作法を学んだ人たちと日常的に接触し、その振る舞いに触れ、その考えを折に触れ確認することにより、私の「研究」とそれらの「研究」とのつなぎ目が見えてくるかもしれない。私にとっての新たな「研究」の学びの場が、そこにある。

（伊藤京子）

4

「わざ」の習得

「人に伝えることは難しいけれど、身についている独自のやり方がある」という発言は「現場」に携わる人々が抱懐している信念を表したものである。多種多様な「現場」において、言語によって形式化できないが、実行可能なことが存在している。このようなものを支えるのが、「暗黙知」である（Polanyi [1967＝1980]）。

では、「暗黙知」と密接に関係するような実践は、どのように習得されるのであろうか。ここでは、その手がかりを求めて、日本における伝統芸道（舞踊、茶道、華道など）や武道を扱った研究を紹介する（生田 [1987]）。

芸道や武道での「わざ」の習得においては、いわゆる学校教育とは全く異なった方法が用いられており、身体的な参入が大きな役割を果たしている。伝統的な「わざ」は、その道の熟達者の動作を「模倣」し、それを繰り返すことで習得されてゆく。熟達者の示す手本を要素に分解し、易から難へと段階的に練習するというやり方ではなく、手本を全体として「模倣」するという「非段階的な学習方法」が行われている。また「非段階性」という特色のために、熟達者からの評価も学習過程の個々の要素に向けて客観的に行われるのではなく、独特な比喩的表現を用いた漠然なものとなる。学習者は、実践を改善するために評価者の意図を主体的に解釈して、内面化しなければならない。

このようなプロセスでは、「模倣」する対象や環境への価値的なコミットメント、つまり、学習者が「わざ」を取り巻く環境を「善いもの」と納得し、身体全体を潜入させることが重要となってくる。このコミットメントを欠いていると、「わざ」を習得することは困難であり、「模倣」は単なる真似で終わってしまう。価値へのコミットメントを伴う身体的な潜入が強調された形態が、徒弟制や内弟子制度である。

現代の学習プロセスでは、暗黙知や「わざ」習得のような方法は排除されたり、低い地位に貶められやすい。しかし、私たちが「現場（力）」というタームのもとで、多種多様な実践を議論する場合には、これらの視座が必須である。これは、徒弟制のような「古き」方法論を復活させる単純な懐古主義ではない。実践の複雑さを、言語的＝合理的な知の形態とアナログな知の形態の両面からバランスを求めつつ、検討するということである。現場（力）へのアプローチは、両者の均衡点で行わなければならない。

（工藤直志）

5

アイデンティフィケーション（identification）

世界と心を「外」と「内」とに分断し、外の情報（身体と場所を持たない知識）がいかに個人の心のなかに「内化」されるのか、と人は問う。こうして身体と歴史を持たない個人の「心理的プロセス」のうちに「学習」が封じ込められてしまう。「状況的学習」論は、このような考えに終止符を打ち、学習を人間の集団活動における必須な形式、すなわち身体をともなった社会的実践へと送り返した。知識は常に何らかの実践者の集まり（実践コミュニティ）のなかで繰り返し活用されている。何かを知ることが、こうした実践者（集団）の一員となることであるならば、学習とアイデンティティの関係は、極めて緊密なものとなる（Wenger [1999]）。

一定の時間じっと机に座っていること、服装を「正しく」身につけること、操作の手順を間違えないこと…ある場所に「正統に」参加し、一員となることは、このような細々とした身体所作の反復（と知覚によるその確認）によって支えられている。目の前で繰り返される動作や手順の一つ一つは、すべて身体化され体系化され（ハビトゥス）、実践者（コミュニティ）のアイデンティティを確証している。「正しい／間違った」「適切／不適切」という区別は、抽象的な規範の下に適用されるのではなく、具体的な場でのある実践者の集団に帰属する仕方を判断している。アイデンティフィケーションとはあるものに帰属するという点では同一化であるが、同時に何ものかではないという点で否定的な差別化・差異化である。この意味で、アイデンティティは、職人や専門家という集団の内部、あるいは集団間において常に働く力の方向（差別化）と切り離すことができない。

こうした（差別化の）力は、集団の内部、集団の間における振舞いや発言に対して具体的に作用し、実践者のアイデンティティを絶えず問い確かめる。つまり、社会におけるアイデンティティは固定した揺らぎのない実体ではなく、絶えずやり直すという不安定な反復によって支えられている（Butler [1990＝1999]）。実践もアイデンティティもともに「反復」にのみ依拠している。それが強固なものとなるためには、いっそう反復されなければならないのである。さらに、実践の場（現場）において何らかの生産へと向かう力は、同時にその生産へと向かわないものを差別化し、排除する。これらの力は集団的に作用すると同時に、個人の内部においても作用し、葛藤となって現れる。

（本間直樹）

6

メティス（策略知）

メティスは聞き慣れない言葉だが、その意味内容は我々にとって新鮮だ。それは策略の智慧、その場かぎりの狡猾な戦術のことを意味する。メティスはギリシャ神話に登場する女神の名前で、巨大な力を持つクロノスやゼウスに対して、彼女が臨機応変に様々な策略を働き、その窮地を脱したという逸話をもつ。メティスは策略とか狡猾と関連づけられるが、この神話的逸話からわかるように、人間がもつ立派な智慧の系譜に位置するのだ。

田辺[2003]によれば、メティスは実践知の働きの一側面であり、医術や航海術、軍事戦略は言うまでもなく修辞学やさまざまな職人の技巧などにも見られる。メティスを行使する職業における計算合理性とは、プラトン的な〈厳密な学としての哲学〉から導き出されるものではない。つまり変化する状況に即応できる合理性のことだという。メティス的行為を我々の普通の言葉で言い換えれば次のようになるだろう：あの手この手、罠をかけること、やり過ごすこと、ごまかすこと、出口を探すこと、とりあえずの処置である。

ここで、認知症ケアのコミュニケーション場面を想定し、メティスの具体的諸相について考察してみよう。帰宅願望の強い認知症の老人が、施設から飛び出し脇目もふらずに歩いていく。本人の安全を考えれば、説得して施設に戻ってもらうことが一番なのだが、まともな説得は反発を強めるだけだ。職員は何気なく老人の後をつけながら、ふとした調子で追い抜き、迷子になった様子を演じて老人に助けを求める。うまくいけば、老人は親切心を起こして、一緒に道を探してくれようとする。しばらくは一緒に迷うのがいい。そのうち老人は、家に帰ることよりも職員を施設に帰らせることに関心が移る。そうして、老人に助けられたふりをしながら2人で施設に戻るのである。感謝の言葉で迎えられた老人はとりあえず施設にいてもいい気分になる。

この職員の行為実践のなかにメティスの具体的諸相を求めることは比較的容易である。正統的手段合理性が実現不可能だと即座に判断し、目的の冷徹な遂行を決定すること。その上で実行可能で最良な選択肢を即座に決めること。さまざまなリスクを想定しながら、微妙にそれを回避し、熟慮の前に行動し、行動しながら考えること。目的の貫徹と行動の俊敏性などである。メティスは、熟達した現場の人間がおこなっている普段の動作の中に存在するのである。

（西川勝・池田光穂）

7

表面の経験

Gibson [1979＝1985] をはじめとするアフォーダンス研究の魅力は、「表面の経験」を徹底して追求する学問的態度にある（佐々木 [2003]）。アフォーダンスとは、環境のなかに直接知覚される情報であり、それは私たちが身体をもって行為するときに諸感覚を通して直接に依拠している表面（肌理の配置とその変化）の経験として現れる。環境がアフォードするのは、表面そのものの物理的構成ではなく、知覚された表面の特性、つまり、堅さ、平坦、水平、ひろがり、ざらつき、などである。この表面の知覚、すなわち表面の経験は、身体を取り巻く光の変化（包囲光配列）、空気振動に対する身体の同調、手応えと手触りとして、身体行為の構成部分をなしている。

アフォーダンスは、環境と観察者（行為者）に関する二つの方向についての情報を含んでいる。肌理（とその変化）は環境の表面に位置づけられる情報であり（したがって「意味づけ」や「要求」という「主観的」切り取りに依存しない）、身体行為に応じて変化する情報として、身体の自己制御に関する情報も含んでいる。（この視点は、客体と主体の相関関係を問題の焦点に据える現象学とも共通する。）つまり、環境の変化と身体の変化のあいだに一定の相関関係を維持することが行為の本質的要素をなす（変化のなかの不変項）。表面の経験は絶えず変化するという特徴を持つ。泳ぐという行為は、絶えず変化する水という媒質の状態（流れ：水と皮膚の界面において知覚される）に応じて一連のリズムを体全体で生み出すことである。表面の経験は行為そのものであり、表面を個々の物理的要素に解体すると行為もともに崩壊する。

表面の実在性（リアリティ）は身体が行為を遂行しているという事実のなかにのみ端的に示され得る。ここにアフォーダンス研究の難しさがある。他方で、こうした表面の経験を着実に捉え、心理学とは別の仕方で、あらためて経験として私たちに提示しているのは、芸術である。空気の振動としての声の表面の経験としての詩、触覚と一体となった視覚経験の再提示としての絵画、記憶と時間の表面の経験を最も優れたかたちで描く映画、そして、音の表面に沿って、あるいは視覚・触覚表面と身体内感覚の表面に沿って身を滑らせる音楽とダンス、これらは表面の経験を独自に探究し、表面の学習と表現という仕方で、表面の経験を再構成・再経験させる優れた装置なのである。

（本間直樹）

8

アクティブ・タッチ（Active touch）

アクティブ・タッチとはGibson [1962] が提唱した概念で、人が物体を触って認識するときの探索的な触知をいう。人が視覚を使わずに物体を知ろうとするとき、指先を物体の縁にそって動かし、形を捉えようとするやり方である。これに対し、手指は動かさず皮膚に物体を押し当てるだけのような刺激の取り入れ方をパッシィブ・タッチという。Gibsonは、いろいろな形のクッキーの抜き型を使って二つの認識方法を比較実験し、アクティブ・タッチの方が形を正確に言い当てられることを示した。この結果に対して、アクティブ・タッチは運動感覚という情報をプラスしているのだから分かりやすくなって当然だという批判もできる。しかしアクティブ・タッチは単に触覚と運動感覚を足し合わせたものではなく、皮膚にかかる圧力のパターンが自らの動きと共に変化していく、その相互作用プロセスが認識を促進している、とGibsonは主張する。

アクティブ・タッチはもともと人間の知覚メカニズムについての説明である。しかし、この考え方は現場力を考えるヒントにならないだろうか。現場における「実践」を「理論を使いこなすルールや事例の集積」として静的にとらえるならば、「実践」は記述・継承することができる。だが、実際には熟達した専門家の「実践」は言語化し難いものであり、状況によって変化するものであり、容易に体得できないものである。それは「実践」が個々の専門家が現場と相互作用するプロセスであり、専門家は自らの活動（身体的移動を伴わなくても）に応じて変化する現場の「見え」から状況を判断し、次を予測する。これはまさにアクティブ・タッチならぬアクティブ認知である。熟達していない専門家は「理論」だけを持ち、自ら現場と相互作用をもたない（少ない）ため、単純な状況には対応できるが複雑な現場や変化する現場には対応しきれない。これはパッシィブ認知である。現場はすべての人間に等しく情報を提供するが、その情報をパッシィブに受容するかアクティブに獲得するかで理解が変わってくる。もちろん、この概念だけで現場力を捉えることはできないが、経験者と初心者の現場力を比較考察するときの視点となる。

最後に、同じくGibsonがダイナミック・タッチという概念を提唱しており、こちらの方が普及している。これは道具が身体の一部となり身体性が拡張した感覚を意味する概念で、アクティブ・タッチとは異なるので注意を要する。

（仲谷美江）

9

協働的実践（collaborative practice）

現場の変革を意図して、研究者と現場の当事者との間で繰り広げられる活動のことを指すグループ・ダイナミックスの用語。研究者は、いわゆる「壁のハエ」となって現場に影響を与えぬように努めるのではなく、現場の当事者とともに活動を繰り広げる。その結果、研究者と当事者は、いわば“共犯的”に事態に関わることになる。協働的実践は、研究方法の1つではなく、現場研究を進める研究者のあり方、姿勢であると理解すべきである。一般に、フィールドワークは、現場に研究素材を求め、理論的な解釈を施す研究手法である。また、アクション・リサーチは、研究の素材を現場に求め、研究の成果を現場に返す研究手法である。それに対し、協働的実践は、フィールドワークとアクション・リサーチに現場の変革への意図を明示的に組み込んだ活動である。協働的実践の具体的な方法については、変革が促されるという条件が整えば、インタビューなど記述的な研究法を用いるか、統計などを用いた量的な研究法を用いるかは二次的である。協働的実践は、1次モードと2次モードの交替運動として描くことができる。1次モードとは、ローカルな現状、過去、将来を把握し、その把握に基づいて問題解決に取り組むことであり、2次モードとは、それまでの実践の根底にあった「気づかざる前提」に気づくことである。通常、協働的実践の大半は1次モードの活動に満たされ、2次モードに遭遇することは蓋然的である。協働的実践では、常に2次モードの到来を予期し、1次モードにおける活動に取り組むことになる。協働的実践の成果は、現場の時空的な制約ゆえに、多くの場合、ローカリティに満ちた少数事例の記述という形態をとる。そこで重要となるのは、第1に、ローカリティを徹底的に深め、現場の変革に意義のある言説を紡ぎ出すことである。第2に、事例の記述における抽象度を上げ、他のローカリティへの理論的な伝播可能性を追求することである。前者においては、現場における研究者と当事者との協働の質が問われるし、後者においては、研究者の側に理論的な“持ち札”を豊かにする継続的な努力が必要になる。協働的実践の教育については、未だ確たる手法が確立されていないので、現場での体験から習得させるしかないのが現状である。また、研究成果を対象に応じた言説に仕立て上げる際に、デザインの視点が有効であることがようやく気付かれ始めている段階である。

（渥美公秀）

引用・参考文献

—Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York & London: Routledge. ＝（1999）竹村和子（訳）『ジェンダー ・ トラブル ： フェミニズムとアイデンティティの撹乱』 青土社。

—Gibson, James J. (1962) “Observations on active touch,” *Psychological Review*, 69 (6):477–490.

—Gibson, James J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston: Houghton Mifflin. ＝（1985）古崎敬 ・ 古崎愛子 ・ 辻敬一郎 ・ 村瀬旻（訳）『生態学的視覚論 ： ヒトの知覚世界を探る』 サイエンス社。

—後藤武・佐々木正人・深澤直人（2004）『デザインの生態学』東京書籍。

—池田光穂（2006）「現場力」 http://cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/060518genba.html （2006年11月15日現在）。

—生田久美子（1987）『「わざ」から知る』東京大学出版会。

—Lave, Jean and Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press. ＝（1993）佐伯胖（訳）『状況に埋め込まれた学習 ： 正統的周辺参加』 産業図書。

—尾崎新（編）（2002）『「現場」のちから：社会福祉実践における現場とは何か』誠信書房。

—Polanyi, Michael (1967) *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd. ＝（1980）佐藤敬三（訳）『暗黙知の次元 ： 言語から非言語へ』 紀伊國屋書店。

—佐々木正人（2003）『レイアウトの法則：アートとアフォーダンス』春秋社。

—田辺繁治（2003）『生き方の人類学：実践とは何か』講談社。

—Wenger, Etienne (1999) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.