

■ 特集「アクションリサーチ」

アクションリサーチとは何か？

中村和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

I. はじめに

「アクションリサーチ¹」を体系づけて提唱したのはKurt Lewinである(Lewin, 1946)。彼は「よい理論ほど役に立つものはない(There is nothing so practical as a good theory.)」という著名な言葉を残しているように、実際の社会の諸問題に適用できるような研究と実践を志向していた。そして、彼がアクションリサーチの一つとして取り組んだのが、グループ・ダイナミクス研究の視点から人種差別の問題にアプローチすることをめざした、コネチカット州で1946年に実施されたワークショップであった(Marrow, 1969)。そのワークショップを契機として誕生したのが、現在も当センターが実施しているTグループ(ラボラトリー方式の体験学習)である。つまり、アクションリサーチとラボラトリー方式の体験学習を歴史的に遡ると、どちらもLewinから始まっている。加えて、ラボラトリー方式の体験学習の流れを受けて1960年代から発展してきた組織開発(OD: organization development)もアクションリサーチのモデルがベースとなっている(中村, 2007)。

近年、グループ・ダイナミクスの分野や教育現場での実践研究、国際開発などにおいてアクションリサーチが注目されている(大野木, 1997; 横溝, 2000; 佐藤他, 2004; 佐野, 2005; 秋田, 2005; やまだ他, 2006; 矢守, 2007; 内山, 2007; 草郷, 2007)。本稿では、アクションリサーチの特徴と歴史を概観し、包括的な定義を行うとともに、アクションリサーチの分類や方法論について考察を行う。

¹ 日本では「アクションリサーチ」と「アクション・リサーチ」の両方の表記が用いられている。本稿では、グループ・ダイナミクス研究で使用されることが多い「アクションリサーチ」の表記を用いた。

II. アクションリサーチとは？

アクションリサーチは、現実の問題を解決することをめざした、または、目標となる望ましい状態に向けて変革していくことをめざした実践と研究を行っていくものである。アクションリサーチを「実践研究」と訳されることがあるが、秋田・市川（2001）が指摘しているように、「アクションリサーチ」＝「実践研究」ではない。たとえば、大学生がゼミでどのような話し合いを行っているか、という大学生の「実践」について調査をするが、そのゼミの話し合いがより活発になることをめざした介入や働きかけをしない研究は、実践研究であっても、アクションリサーチではない。では、フィールド（現場）で行われる、変革をめざした研究とそうでない研究とではどのような違いがあるのだろうか？

(1) 実践研究におけるアクションリサーチの特徴

Coghlan & Brannick（2005）はresearch about actionとresearch in actionを区別している。同様に秋田・市川（2001）は、実践研究を「実践についての研究」と「実践を通しての研究」に分けている。前者の「実践についての研究」とは、研究者がフィールド（現場）に出向き、フィールドにいる人々を対象に行われる調査研究である。たとえば、中学校に出向き、教室での生徒同士の関わりを調査し、現代の中学生の対人関係について検討するなどがこれに該当する。一方、後者の「実践を通しての研究」とは、「研究者が対象について働きかける関係をもちながら、対象者に対する援助と研究（実践）を同時に行っていく研究」（秋田・市川, 2001, p.154）であり、研究者が対象者に何らかの形で関与していくことになる。たとえば、教室での中学生同士の関係性を改善していくために、研究者がトレーニングを計画・実施し、その効果について検討する研究などが該当する。研究者が対象者に関与しない「実践についての研究」は現場（フィールド）研究ではあるが、アクションリサーチではない。

表1. 実践研究への関わり方

型・名称	研究者と実践の場との関連	研究対象として実践の位置づけ	実例
1 観察調査 ワーク（非関与観察）	フィールド 一時的ストレンジャー 透明人間	実践についての研究	
2 参与観察 ワーク	フィールド 継続的ストレンジャー 異文化者	実践についての研究	
3 アクションリサーチ （コンサルテーション）	実践づくりの間接的支援者 コンサルタント	実践を通しての研究	校（園）内研究、ケースカンファレンス、巡回指導、発達相談
4 アクションリサーチ （カウンセリング、介入 訓練）	特定の問題場面での実践者 カウンセラー、訓練指導者	実践を通しての研究	認知カウンセリング、療育指導
5 アクションリサーチ （実践者による研究）	日常的・継続的な全面的実践者	実践を通しての研究	教師や親自身による実践と研究

秋田・市川（2001）より引用（転載了承済）

秋田・市川（2001）は、研究者の関与スタイルによる実践研究のタイプの違いを表1のように整理している。タイプ1は、研究者はフィールドに身を置すが、フィールドの人々と全く関わらず、自らを「透明人間化」する立場である。タイプ2は、研究者はフィールドの人々と関わりながらも、自分が場に影響することを意識して研究を行う立場で、秋田・市川は典型的な「フィールドワーク」が該当するとしている。タイプ1と2はフィールドの変革をめざした実践ではなく、アクションリサーチとはよべない。

タイプ3～5がアクションリサーチであるとされ、研究者が「実践づくり」に関与していくものである。タイプ3は、研究者はフィールドの人々に直接関わらないが、フィールドの実践者に援助や助言、スーパービジョンを外部専門家として行うものである。津村他（2008）の研究2で行われた、小・中学校の教師がラボラトリー方式の体験学習を生徒に対して実施していく過程を、研究者がサポートしたアクションリサーチがこのタイプに該当する。タイプ4は、フィールドの特定場面に関与していく研究者のあり方で、秋田・市川は教育場面でのカウンセラー、言語や特定技能などの訓練指導者を挙げている。研究者は基本的に外部者であるが、時にフィールドでの実践を行う場合がこれに該当し、組織開発におけるチーム・ビルディングやプロセス・コンサルテーション（Schein, 1999）のようなコンサルティングはこのタイプになる。

タイプ5は実践者が日常生活において実践を通して研究するものであり、実践者（当事者）＝研究者となる。英語教育や日本語教育における、教師が自身自身の教育実践を評価し改善していくアクションリサーチ（佐野, 2005; 横溝, 2000）がこのタイプに該当する。

以上のように、実践研究やフィールド研究におけるアクションリサーチの位置づけについて概観してきた。次に、アクションリサーチがどのように進められるかについて検討していく。

(2) アクションリサーチのサイクル

アクションリサーチを提唱したLewinは、アクションリサーチを「計画－実行－評価」の反復的、螺旋的なサイクルとして考えた（秋田, 2005; 横溝, 2000）。アクションリサーチには反復的なサイクルで継続的に取り組まれることもあるが、一回のサイクルで行われることもある。そこで、渡辺（2000）やCoghlan & Brannick（2005）のサイクルやFreedman（2006）の考え方を参考に、アクションリサーチのシングル・サイクル（一回転のサイクル）を図1-1に、それが反復的なサイクルとして展開されるモデルを図1-2に示した。

以下では、図1-1の各ステップについて記述していく。

0. 文脈と目的：アクションリサーチを始める前に、アクションリサーチに取り組もうとしている人（研究者、当事者）が以下の点について考えるステップである。どのような流れや背景から変革が必要とされているのか、

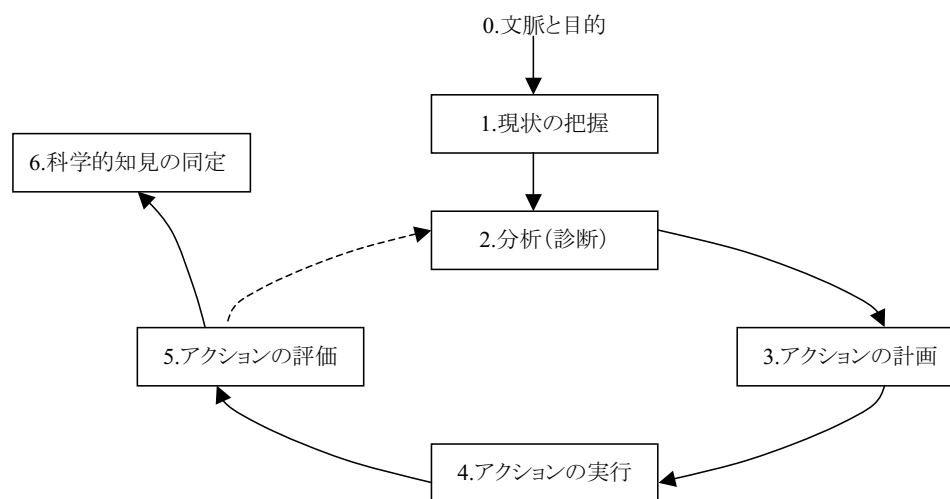


図 1-1. アクションリサーチのサイクル
(渡辺, 2000; Coghlan & Brannick, 2005 を参考に筆者が作成)

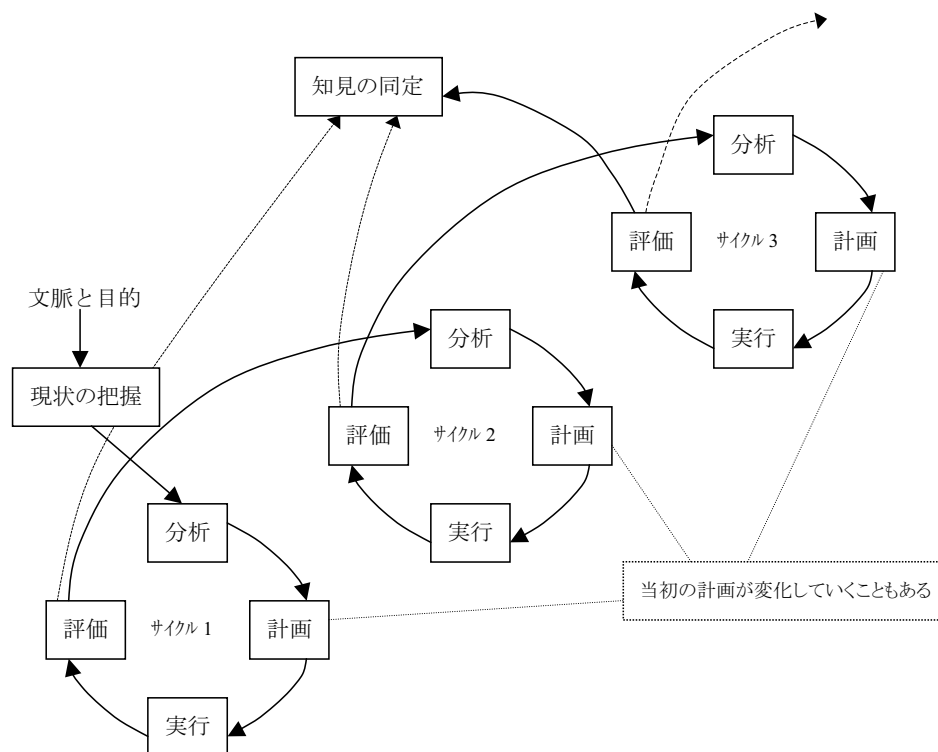


図 1-2. アクションリサーチの反復的サイクル
(Coghlan & Brannick, 2005; 渡辺, 2000, Freedman, 2006 を参考に筆者が作成)

変革に取り組む必要があるのかどうか、アクションリサーチに取り組むことが望ましいのか（アクションリサーチとして取り組まない選択も含めて検討する）、将来像（望ましい状態）はどのようなものか、など。

1. 現状の把握：変革に取り組もうとしているテーマについて、グループ、クラス、組織、コミュニティにおいて実際に起こっている現状を把握するために、調査、インタビュー、観察、資料調査などのデータ収集を行うステップである。
2. 分析（診断）：どのような問題が起こっており、それらを理論的、概念的

に考えるとどのように捉えることができるのか、現状や問題の原因は何であると考えられるか、などについて、前のステップで得られたデータを分析し考察していくステップである。ちなみに、産業界での組織開発におけるアクションリサーチでは「診断 (diagnose)²」という言葉がよく用いられる。

3. アクションの計画：前のステップで分析された結果に基づきながら、望ましい状態に向けて具体的にどのようなアクション（活動・介入・働きかけ）を実施するのがよいかを計画するステップである。なお、図 1-2 に示したように、最初から螺旋状のサイクルを想定して、ステップ 1 のアクションと、それ以降のステップでのアクションが計画されることもある。その場合、ステップ 1 で想定された後続ステップでのアクションの計画は、ステップ 1 の評価の結果で修正される必要がある (Freedman, 2006)。
4. アクションの実行：計画されたアクションが実際に行われるステップである。
5. アクションの評価：アクションを実施した結果、どのような効果や影響があったのか、現状はどのように変化したか（変化しなかったか）などについて調査、インタビュー、観察、資料調査などからデータを収集し評価するステップである。なお、変革目標が達成されなかった場合は、図 1-2 に示したようにサイクル 2 の「分析」で、なぜアクションが効果的でなかったかが考察・診断され、次のサイクルが回されていく。
6. 科学的知見の同定：アクションリサーチの過程を通して得られた知見を考察し、公表していくステップである。たとえば、卒業論文や修士論文に取り組む場合などのように、研究者がアクションリサーチの開始時からこのステップをめざして取り組むこともあれば、実践家がアクションリサーチに取り組む場合などのように、図 1-2 のようにサイクルを繰り返すことを通して最終的に科学的知見として公表される場合もある。

ちなみに、図 1-1 で示したサイクルは、ラボラトリー方式の体験学習で用いられる体験学習の過程モデルである「EIAHE'サイクル」(星野, 2005; 中村, 2004) と類似している。EIAHE'サイクルの「体験」が「アクションの実行」、 「指摘」が「アクションの評価」と「現状の把握」、 「分析」が「分析 (診断)」、

² 「診断」は医者などの専門家によって一方的になされ、問題点や欠陥を指摘するようなイメージがある言葉のため、抵抗を感じる人も多いと思われる。医学ではたとえば、咳があり、喉がはれていて、頭痛がする、という症状がある場合に「風邪」と診断される。これは、様々な具体的な症状について、これまでの医学知見を用いながら分析し考察することを通して、抽象化・概念化して状態や原因を捉えていく作業である。診断がなされなければ治療を行うことができないことと同じで、具体的なデータを分析し、なぜそのような現状が起こっているかを捉えることによってアクションの計画が可能となる。また、専門家によって診断されることもあれば、当事者が協働的にデータ収集と診断を行うこともある。

「仮説化」が「アクションの計画」の各ステップに該当する。EIAHE'サイクルは個人レベルの学習や成長のためのステップである³。個人レベルからグループ、組織、コミュニティまでの何らかのレベルを変革の対象として、データ収集をより客観的に、分析をより理論的に行っていくのがアクションリサーチのサイクルであるといえる。ちなみにCoghlan & Brannick (2005)は、アクションリサーチの「診断」、「計画」、「実行」、「評価」の各ステップで、各自が体験学習サイクルを循環させながら実践していくことの重要性を指摘している。

これまで、実践研究におけるアクションリサーチの特徴と、アクションリサーチのサイクルについて検討してきた。ところで、アクションリサーチにはそれぞれの伝統を持ついくつかのアプローチが含まれている（佐藤他, 2004; Herr & Anderson, 2005）。様々なアプローチを理解していくために、アクションリサーチの歴史を概観し、その上でアクションリサーチの定義を検討していく。

Ⅲ. アクションリサーチの歴史

アクションリサーチを最初に試みたのはLewinではない。横溝 (2000, p.12)は「アクションリサーチの源は1930年代のドイツでの社会変革促進運動及び第2次世界大戦中の軍事作戦の科学的研究等にあると考えられている」と記している。また、Freedman (2006)は、Lewin以前のアクションリサーチ的な動きとして、1933～45年にアメリカのIndian AffairsのコミッショナーであったJohn Collierが、社会変革をめざす研究について研究者がコミュニティ住民と協働することの重要性を主張したことを挙げている。佐藤他 (2004)は、CollierはLewinとともに調査研究を行い、それがアクションリサーチの用語の始まりであるとしている。

Lewin以前にアクションリサーチに関する源があったとしても、アクションリサーチという言葉の提唱し、発展に寄与したのは紛れもなくLewinである (Schwalbach, 2003; 秋田, 2005)。Lewin (1946)は、アクションリサーチを社会経営管理 (social management) または社会工学 (social engineering) の研究として特徴づけられるとした。「工学」とは「基礎科学を工業生産に応用して生産力を向上させるための応用的科学技術の総称 (広辞苑, 2008)」であり、基礎科学に対して現場で実用的な手法や技術を明らかにしようとする応用的な学問である。また「社会工学」とは、「社会科学の知識に基づき、種々の社会問題を工学的手法によって解決することを目指す学問 (広辞苑, 2008)」とされている。つまり、Lewinのアクションリサーチは、純粋科学 (基礎研究) としての知見ではなく、実際の社会で応用できる実践的な知見を志向していた。しかし、Lewinは社会工学が純粋科学の科学性に比べて低級なものではないと

³ 体験学習のEIAHE'サイクルの源は、初期のラボラトリー方式の体験学習で用いられたLewin派の体験学習のサイクルである (中村, 2004)。

し、社会工学の発展のためには多方面の分野における基礎研究の融合が必要であると考えていた（三隅, 1975）。秋田（2005）は、Lewinのアクションリサーチの特徴として、①多数の事例の平均ではなく、単一事例の場の力学を分析していく事例研究を志向したこと、②反復的、螺旋的に「計画－実行－評価」のステップを踏み、その変化を記録していくこと、③当事者の主体的参加を促すこと、を挙げている。

さらにLewinは「実践（action）－研究（research）－訓練（training）」の3つの柱を強調し、それらが相互に作用するとした（大野木, 1997）。彼は、グループのお互いの関係を処理するスキルを改善していくために、ワークショップが強力な道具であると考えていた（レヴィン, 1954, p.280）。人種に関わる少数者の問題にアプローチするために、アクションリサーチとして1946年に実施されたコネチカット州でのワークショップが、翌年のTグループ誕生につながっていった。

Lewinのアクションリサーチの考え方を最も早く吸収したのがコロンビア大学のTeachers' Collegeであり、学部長（dean）のStephen Coreyが積極的にアクションリサーチを取り入れた（Schwalbach, 2003）。Coreyは1960年代頃までアクションリサーチの応用を試みたとされている（横溝, 2000; 秋田, 2005）。それと並行して1950年代以降、教師によるアクションリサーチが科学の方法として厳密でないと批判されるとともに、より広範で科学的な研究にファンドが与えられたことによって、アメリカにおけるアクションリサーチは衰退していったとSchwalbachは述べている。

その後アクションリサーチは、異なる分野においてそれぞれ形で発展していった。アクションリサーチがその後どのように発展し、どのように特徴づけられていったかについて、主な分野となった産業界（組織開発）、教育研究、コミュニティ開発について検討していく。

(1) 産業界において

産業界において、アクションリサーチは組織開発（organization development; OD）のベースになっていった。組織開発とは、行動科学の知見や手法を用いて、組織の効果を高めるために組織の諸次元に対して働きかけていく実践である（中村, 2007）。組織開発の源はTグループであり、それが1960年代から組織内のチーム・ビルディングに応用されていった。グループ・ダイナミクス研究を応用したグループの変革のための考え方、つまりLewinの思想は組織開発を発展させていったNTL Institute⁴のメンバーに受け継がれていった。

また、組織開発のベースとなったサーベイ・フィードバック（survey-feedback）の流れや、イギリスのタヴィストック研究所（Tavistock Institute）の流れからも、アクションリサーチが組織開発の手法に取り込まれていった。サーベイ・フィードバックはミシガン大学Survey Research Centerにおいて

Likertを中心に1940年代後半から発展してきた方法である。組織のメンバーに対して調査を実施し、その調査結果を組織のメンバーにフィードバックを行うことによって、組織の変革を推進するという方法であった。また、Lewinと交流があったタヴィストック研究所のEric TristやFred Emeryは、アクションリサーチを応用して「社会・技術的アプローチ (sociotechnical approach)」を発展させていった (Freedman, 2006)。このアプローチは、人の関係性や動機づけなどの社会的システムと、仕事の技術的システムとの同時最適解をめざして、労働者による自律的な運営などを実施し、その結果を評価していくものである。

組織開発の変革の取り組みは、一般的には以下の手順で行われることが多い (Freedman, 2006; Tschudy, 2006)。まず、コンサルタントがクライアントに会い、変革の目標や大まかな流れについて合意する (「エントリーと合意」)。次に、組織の現状を把握するための「データ収集」がインタビューまたは質問紙によって行われ、次に「データの分析」がなされ、その分析結果がクライアントに「フィードバック」される。さらに、クライアントが主体になりながら、クライアントとコンサルタントが協働的に「アクション計画」(変革をめざした実践の計画)に取り組み、実際に「アクション実施」が行われる。さらに、アクションによる効果や影響について「評価」が行われる。変革目標が達成されれば「終結」に、変革目標が達成できていなければ、さらにこのサイクルが繰り返されていくことになる。

組織開発におけるアクションリサーチでは、コンサルタント (外部専門家) がクライアントである組織内メンバー (当事者) とともに変革に取り組んでいく。つまり、組織開発におけるアクションリサーチでは、コンサルタントは外部者であり、表1でいうタイプ3またはタイプ4である。しかし、実際には組織内メンバーが change agent⁵ となって変革に取り組むことが重要であり、当事者が主体的に変革に取り組むタイプ5 (当事者=研究者) に移行していく必要がある。

ちなみに、Coghlan & Brannick (2005) は、Lippitt (1979) が指摘した組織

⁴ Tグループを実施するために1947年に設立された組織。設立時は National Training Laboratory for Group Development という名称で、ラボラトリー方式の体験学習の研究と実践を目的に設立された。後に NTL Institute for Applied Behavioral Science に名称が変更されている。現在はメンバー数約400名のNPO組織であり、Tグループを用いたラボラトリー・トレーニングの他、組織開発、リーダーシップ、多様性トレーニングなどを実施し、機関誌 The Journal of Applied Behavioral Science を発行している。組織開発 (OD) の基礎は R.Lippitt, R.Beckhard, E.Schein, C.Argyris, H.Shepard, W.Burke などの NTL メンバーによって築かれた。

⁵ change agent の思想は Tグループ (ラボラトリー・トレーニング) の初期のトレーナーが大切にしていた考え方であり、現在でも NTL Institute や南山大学人間関係研究センターで重視されている発想である。トレーニングの参加者が日常に戻り、日常生活のなかで関わる人々との間で効果的な援助関係を形成することを通して、民主的でヒューマニスティックな、そして問題解決が実践できるグループ・組織・コミュニティ・社会に変化していく、という願いが込められた言葉である。

開発におけるアクションリサーチの3種類の意味について紹介している。第一のタイプは「診断的リサーチ (diagnostic research)」であり、研究者はデータを収集し、何らかのアクションをしようとしている組織のメンバーにそのデータを提供する、というものである。Lippittはこのタイプはアクションリサーチとして構成されていないと考えた。第二のタイプは、研究者がデータ収集を行い、組織のメンバーが取り組もうとするアクションにより形で影響するように、データから得られた知見をフィードバックするものである。第三のタイプは、その組織システムの対象者がデータ収集を行い、自らデータを用いて事実をふりかえり、アクションを行っていくというものである。この場合、対象者（研究される者）と研究者は協働的に取り組むことになり、Lippittはこのタイプが最も純粋なアクションリサーチであると考えた。つまり、第三のタイプでは、矢守（2007）が指摘した「対象者／研究者」の転換が生じており、これは当事者である組織のメンバーが主体的に変革に取り組む change agent になっていく過程である。

(2) 教育において

教育の分野においてアクションリサーチが発展したのは、1960年代後半から70年代にイギリスで展開された「ヒューマニスティック・カリキュラムプロジェクト」であった（秋田, 2005; 横溝, 2000; Elliott, 1991）。秋田によると、1960年代のイギリスでは行政によるトップダウンのカリキュラム改革が行われ、その動きの反動として、「教師主導のカリキュラム改革を支える理論として、アクションリサーチが実施された」（p.169）と紹介されている。プロジェクトの中心的役割を果たした John Elliott は1976年に CARN（Classroom Action Research Network）を設立し、アクションリサーチに取り組む教師同士のネットワーク作りにも貢献した（横溝, 2000）。

秋田はイギリスにおけるヒューマニスティック・カリキュラムプロジェクトの運動について、以下のようにまとめている（p.169）。教師は授業とカリキュラム開発を分離して捉えるのではなく、連続するものとして授業を通してのカリキュラム開発を行い、「授業改善－カリキュラム開発－教師の専門性の発達－学校改革」をつなぐ教育研究法としてアクションリサーチが発展していった。カリキュラムが改善されていく過程で、教師が各個人で研究を行うのではなく、教師同士が議論し、学校全体（あるいは大学の研究者と学校や教師）が協働しながらカリキュラムや授業が改善されていった。すなわち、イギリスにおけるヒューマニスティック・カリキュラムプロジェクトでは、実践者である教師自身が、教師同士、学校全体、大学の研究者と学校や教師との協働を通して、授業やカリキュラム、学校自体の改善に取り組んでいくアクションリサーチが育まれてきた。

語学教育の分野では、授業改善として教師個人が取り組むアクションリサー

チも多い。たとえば佐野（2005）は、自身の立場として、教師が自分の授業を改善し、指導力の向上を目指すアプローチであることを明示している。つまり、教育におけるアクションリサーチには、授業改善と教師の成長をめざした、教師の個人レベルでのミクロなアクションリサーチと、カリキュラム開発や学校改善などのマクロなレベルの変革をめざしたアクションリサーチが存在している。教師の個人レベルでのアクションリサーチでは、教師は当事者であり研究者でもあり、表1におけるタイプ5に該当する。また、変革の対象となるのは教師自身とクラスである。一方、カリキュラム開発や学校改善をめざしたアクションリサーチでは、教師間、学校内、教師と大学研究者との協働によって実践と研究がなされるため、表1におけるタイプ3、4、5が含まれてくる。また変革目標としては、クラスのみでなく、最終的に学校というシステムのレベルも対象になってくる。

いずれにしても、教育におけるアクションリサーチは、教師自身の当事者としての内発的動機づけから推進されていくと思われる。外から与えられた、枠にはまった授業実践やカリキュラム運営に対して、その枠から教師が抜け出し、より創造的、生成的、内省的な実践と評価に取り組むという、「省察的实践家」(Schön, 1983)としてのアクションリサーチである。

(3) コミュニティ開発において

コミュニティ開発におけるアクションリサーチは、コミュニティの住民が参加型 (participatory) で活動や調査に関与していく実践を通して発展してきた。この思想のベースとなった一人はPaulo Freireである (Herr & Anderson, 2005)。

Freireはブラジル人の教育学者で、1940～60年代のブラジルでの非識字者層に対する成人識字教育と生活改善支援を実践した。著書「被抑圧者の教育学 (“Pedagogy of the Oppressed”）」(Freire, 1970) では、知識を教える「銀行型教育」ではなく、人々が現状を変革していくために対話を通して学習していく「課題提起型教育」が重要であるとし、それを「解放の道具」とよんだ。1960年代半ばにチリに亡命し、1970年代にかけてチリで研究を行った。Freireとチリの識字教育者たちは、コミュニティのメンバーが識字能力を高めていくための支援と並行して、社会を批判し社会を変えていく実践を協働で行うことを支援した (Herr & Anderson, 2005)。この活動や、1970年代前半のタンザニアにおけるBudd Hallの実践 (Hall, 1975) が、参加的研究 (「参与研究」とも訳される ; participatory research: PR) につながっていき、1970年代以降の南アメリカや発展途上国で実践されていった。この流れの特徴は、マクロなレベルの社会的な要因を視野に入れ、社会変革をめざしてコミュニティのメンバーと研究者が協働し、対話を通しての発見と意識化が重視されることである。Brown & Tandon (1983) によると、Lewinによる伝統的なアクションリサーチが個人やグループを対象としたのに対して、PRは社会のシステムを対象として、抑圧

された状態からの解放を志向したと指摘している。

なお、1990年代以降に名前が一般化した、「参加型アクションリサーチ (participatory action research: PAR)」とよばれる名称がある。1970年代にコロンビアの社会学者 Fals Borda がアクションリサーチをベースとした実践を行っており、このコロンビアのグループと PR の研究者が集まった世界で最初のシンポジウムが1977年にコロンビア Cartagena において開催された (藤村, 2005; Herr & Anderson, 2005)。そして、この大会のコーディネーターであった Fals Borda が PAR という名称を用いるようになった。一方 PR のグループは、同年に Toronto 近郊にて行われた PR の世界大会で、PR という用語を統一して用いていくことを確認した (藤村, 2005)。その後、Fals Borda が PAR を公に用い、また佐藤 (2005) によれば、PR を支援してきた ICAE (International Council of Adult Education) も 1990 年代初頭から、PR から PAR に用語を修正したとのことである。現在では、日本の国際開発実践家の多くは PAR という名称を用いている一方、教育学や開発学の研究者が PR という名称を用いることが多いと思われる。

PR と PAR という二つの用語について、Fals Borda (1992) は PAR と PR をほぼ同義語と捉えている (岡田他, 2000)。加えて、Fals Borda (2006) は Participatory (Action) Research [P(A)R] という表記を行い、PAR と PR の表記は置き換えが可能 (“interchangeable”) とした。PR は従来の科学的研究法とは異なる研究法として命名され、PAR はアクションリサーチをベースとしたコミュニティ開発の展開として名付けられたという歴史的な違いはあるが、双方とも社会やコミュニティの変革をめざした実践と研究が同時に行われるアプローチであるなど共通点が多いと考えられる。

コミュニティ開発の分野で並行して発展してきたのが、コミュニティの問題や実践の効果を当事者が評価するという「参加型評価 (participatory evaluation)」のアプローチである。草郷 (2007) はこのアプローチを「実践プロセス評価手法 (process-oriented practical evaluation)」として、実用重視の事業評価 (utilization-focused evaluation: UFE; Patton, 1997) やエンパワーメント評価 (empowerment evaluation; Fetterman, 2001) などを紹介している。

また、国際協力の分野では、外部者が主導する開発から、住民による問題の把握と改善をめざす参加型開発が発展した。その代表的なアプローチが、Robert Chambers による PRA (参加型農村調査法: participatory rural appraisal; Chambers, 1983) や、その後彼が好んで用いるようになった言葉である PLA (主体的参加による学習と行動: participatory learning and action; Chambers, 1997) である。

評価については、アクションリサーチのどの過程で何を評価しているのか、という観点で整理する必要がある。社会やコミュニティにおける生活実態の把握 (問題の明確化) をめざした評価に該当するのが PRA であり、アクション

(実践) の効果に関する評価がエンパワメント評価である。また、アクションの効果の評価し、それが現状把握となり、次の改善に役立てていくのがUFEであると位置づけることができる。

コミュニティ開発の分野で発展してきたアクションリサーチは、社会変革をめざし、そのベースには抑圧された人々を解放すること、すなわち、エンパワメントの価値観が存在している。また、エンパワメントのためのアプローチとして、当事者の参加や対話が重視されている。開発を援助する外部専門家はファシリテーターとなり、住民と直接対話を行う。外部専門家がミーティングやワークショップ、トレーニングにおいて住民と関わる場合は、表1におけるタイプ4に該当するが、国際協力の場合はそのコミュニティに住み、地域密着で援助を行うことがあり、その場合は表1のタイプ5に近づくと考えられる。

IV. アクションリサーチの定義とタイプ

(1) アクションリサーチの定義

アクションリサーチに関する諸定義を表2に示した。全ての定義で共通していることは、現実には起こっている事象についての改善、問題の解決、変化などの変革(change)を志向していることである。しかし、他のいくつかの点で定義間の差異がみられる。

たとえば、研究者と当事者の協働についてである。横溝(2000)の教育における授業改善の定義では、当事者と研究者が同一人物となる。これは、教師自身のなかに、当事者としての自分と研究者としての自分が自己内で協働する、と解釈することが可能である。また、組織開発においてコンサルタントが当事者と協働する場合、コンサルタントは実践家であり、職業としての研究者ではないため、この場合は「研究者と当事者の協働」という定義に当てはまらなくなる。しかし、研究者が行うものが研究であり、実践家であるコンサルタントは研究を行わないのであろうか。これは、研究とは何か、という問題に行き着く。

広辞苑(2008)によれば、研究とは「よく調べ考えて真理をきわめること」とされている。つまり、学会発表を行う、論文を書く、という研究活動のみが研究ではない。コンサルタントが、自分自身の介入の効果が本当にあったかどうかを調べることも、真理を追究することになる。そして、ある介入に効果があるという事例が増えれば、新しい理論や手法として研究発表をすることが可能になる。組織開発のなかで培われてきた手法のほとんどがこのアプローチによって蓄積されてきた。つまり、研究には、初めから新たな科学的知見を生成するために計画的に行われる実証的アプローチと、1つ1つの試みを真に評価しながら、その事例を積み重ねることによって後に新たな知見として公表するアプローチが存在していると考えられる。いずれにしても、変革のためのアクションを試みる前に、①現状として起こっていることがらの真理にできる限り

表 2. アクションリサーチの諸定義

-
- ・古畑（1994, p.3）「現実の社会現象や問題を、ある目的に方向づけたり変革を試みたりするために、研究・実践・訓練の過程を相互補足的、相互循環的に体系づけた研究法」
 - ・三隅（1975, p.37）「実践問題を、行動科学の概念と方法を適用することによって解決せんとする研究である」
 - ・杉万（2006, p.551）「研究者と当事者の共同実践として展開され・・・（中略）・・・研究者が、ある集合体や社会のベターメント（改善、改革）に直結した研究活動を、自覚的に行っている場合」
 - ・矢守（2007, p.179）「アクションリサーチは、2つの重要な性質を持つ。第一に、目標とする社会的状態の実現に向けた変化を志向した工学的な研究であり、価値観を反映した研究である。第二に、この意味での目標を共有した当事者と研究者による共同実践的な研究である。よって、アクションリサーチは、研究「方法」のひとつと言うより、研究に望む「態度」だと言える」
 - ・渡辺（2000, p.111）「集団・組織・社会などで生じている問題を緊急に解決するとともに、その問題が生じている社会システムについての科学的な知見を得ることを目的に、実務家と研究者が共同で行う実践的研究」
 - ・横溝（2000, p.17）「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」
 - ・Reason & Bradbury（2001, p.1-2）「価値ある人間的目的の探求における実践的な知の発展に関心を向けた参加的、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及のなかで、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」（佐藤他, 2004, p.323 による訳）
 - ・草郷（2007, p.251）「組織あるいはコミュニティの当事者（実践者）自身によって提起された問題を扱い、その問題に対して、研究者が当事者ととも協働で問題解決の方法を具体的に検討し、解決策を実施し、その検証をおこない、実践活動内容の修正をおこなうという一連のプロセスを継続的におこなうような調査研究活動を意味する」
-

近づくようにデータ収集を行うこと、②最も効果的なアクションを、主観からではなく行動科学の知見（過去に実証されている事柄）から導き出しながら計画すること、③アクションの効果・影響について、できる限り真理に近づくように調査し評価すること、という真に起こっていることを探求する態度が必要とされる。

以上の観点から、本稿ではアクションリサーチを以下のように定義する。

社会のあるシステムにおいて現実に起こっていることに対して、目標とする状態の実現に向けての変革を志向した活動が行われるとともに、それらの活動、現状の把握や活動の影響の調査、行動科学の知見の応用や生成、を相互に関連させていく実践過程を通しての研究である。その過程においては、参加による民主的な価値観がベースとなることが多く、変革に向けて、研究者と当事者や当事者同士による協働的な実践が、時に、当事者自身が必要になって実践が展開される。

「社会のあるシステム」とは、システム理論でいう「個人」「対人関係」「グループ」「グループ間」「組織」「コミュニティ」「社会」というシステムのレベ

ルを指している。また、杉万（2006）がアクションリサーチはaction researchではなくresearch in actionであると指摘し、Coghlan & Brannick（2005）もアクションリサーチはresearch in actionであってresearch about actionではないと述べているように、本稿でもアクションリサーチは一連の「実践過程を通しての研究である」とした。

また、矢守（2007）がアクションリサーチを「研究に望む『態度』だと言える」（表2参照）としているように、本稿でもアクションリサーチを方法（手法）のレベルのみでなく、態度や価値観のレベルも含むものと捉えた。Lewinのアプローチは、社会変革や民主性、参加型などの思想や価値観がベースになっている。これはアクションリサーチに限らず、彼が生み出したラボラトリー方式の体験学習や組織開発も価値観ベースのアプローチであり（中村, 2007）、共通している点である。本稿では、アクションリサーチを一つの手法というよりは、進め方、パラダイム、研究者の態度、価値観を含めた「過程」と捉えた。

(2) アクションリサーチのタイプ

アクションリサーチのタイプを分類する試みは、前に述べた秋田・市川（2001）やLippitt（1979）の他、渡辺（2000）の「診断的」、「参加的」、「実証的」の3分類、嶺岸・遠藤（2001）、佐藤他（2004）、秋田（2005）が紹介しているHart & Bond（1995）の「実験的」、「組織的」、「専門的」、「エンパワー」の4分類、などがある。

Hart & Bondの4分類について、佐藤他（2004）や秋田（2005）を参照してまとめると以下のように考えられる。「実験的」がLewinのグループ・ダイナミックス研究の伝統を引く社会科学の視点を中心となるアプローチ、「組織的」がタヴィストック研究所の流れを汲む、経営層が外部コンサルタントに依頼して実施する組織変革のアプローチ、「専門的」が教育学や看護学などでみられる専門家による内省的な実践、「エンパワー」が地域社会開発から派生したボトムアップ的な変化を促進するアプローチ、である。

秋田・市川（2001）は研究者の関わり方、Lippitt（1979）は当事者の参加の程度、渡辺（2000）はアクションリサーチの目的や進め方、Hart & Bond（1995）は目的と参加の程度から分類していると考えられる。

本稿では研究者の位置づけ（ポジション）や研究者と当事者の協働性の観点から分類した、Herr & Anderson（2005）によるアクションリサーチのタイプを検討していく。Herr & Anderson（2005）は、教育の分野においてアクションリサーチを用いた研究（公刊された論文や博士論文）のレビューを行うことを通して、アクションリサーチの研究者のポジションについて「内部者（Insider）－外部者（Outsider）」の連続体を想定した（図2参照）。

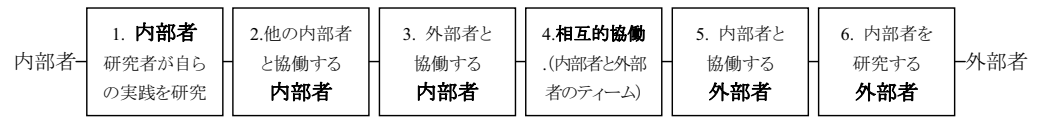


図2. アクションリサーチにおける研究者のポジションの連続体 (Herr & Anderson, 2005)

この6つのポジションについて、Herr & Anderson (2005, p.31) が作成した表に加筆修正を行ったものが表3である。以下では、6つのポジションについて、Herr & Andersonの記述に基づきながら、それぞれを検討していく。

表3. アクションリサーチにおける研究者のポジションと特徴 (Herr & Anderson, 2005 を加筆修正)

研究者のポジション	貢献	伝統	具体例 (筆者加筆)
1. 内部者 (研究者が自分自身/ 自らの実践を研究)	知識ベース、 改善的/批評的実践、 職業的変革	実践家研究、自叙伝、ナラ ティブ研究、自己研究	・教師による授業改善のAR*
2. 他の内部者と協働す る内部者	知識ベース、 改善的/批評的実践、 職業的/組織的変革	フェミニスト啓発グルー プ、調査/研究グループ、 チーム	・教師による協働的な学校改革の AR ・当事者が研究者となり、自らの所 属先の変革を試みるAR
3. 外部者と協働する 内部者	知識ベース、 改善的/批評的実践、 職業的/組織的変革	調査/研究グループ	・自分自身の実践を研究する際に外 部者に支援を求めるAR ・内部主導のプロジェクトで外部専 門家の支援を求めるAR
4. 相互的協働 (内部者と外部者との チーム)	知識ベース、 改善的/批評的実践、 職業的/組織的変革	衡平なパワー関係を達成せ んとする参加型アクション リサーチの協働的な形	・内部者と外部者がフル・パートナ ーシップの関係で進めるAR (国 際協力での参加型プロジェクト)
5. 内部者と協働する 外部者	知識ベース、 改善的/批評的実践、 組織開発/組織的変革	変革推進体の潮流: コンサ ルタント、組織学習、急進 的な変革、コミュニティ・ エンパワーメント (Freire)	・組織変革/組織開発におけるコン サルタントとしてのAR (アプロ ーチによって協働性に差あり) ・外部専門家が授業改善、学校改革、 コミュニティ開発を支援するAR
6. 内部者を研究する 外部者	知識ベース	大学をベースとしたアクシ ョンリサーチ法を用いた学 術的研究	・ある方法の効果を実証すること を目的とした研究

*AR: アクションリサーチ

1. 内部者 (研究者が自分自身/自分の実践を研究する): パーソナルな自分、または職業的な自分自身を対象としてアクションリサーチを行っていくもので、自己点検・評価 (self-study) または自己のエスノグラフィ (autoethnography) とよばれているものや、ナラティブや自己内省的な方法が用いられた、省察的な実践や専門家としての学習 (Schön, 1983) を扱った研究もこれに含まれるとされている。Herr & Andersonは、自己内省的な研究の場合の認識論的な問題として、現場における検証されていない暗黙知は印象主義的でバイアスや偏見があり、検証されていない印象や

仮定を検証していく必要があることを指摘している。加えて、実践者は自分自身の実践を信じる傾向があり、自らのデータを肯定的に捉えやすいことも指摘し、これらの点から研究の妥当性の問題を指摘している。

なお、教師が授業改善と自己成長をめざして、自らが担当する授業を対象に実施するアクションリサーチ（横溝, 2000; 佐野, 2005）も、このカテゴリーに該当すると考えられる。学校における授業改善では、授業を受けた対象者に調査を実施し、そのデータを分析するとともに、内省的な手法も取り入れて研究が行われている。

2. 他の内部者と協働する内部者：このカテゴリーでは、多くの組織のなかで行われている調査グループ（inquiry groups）が挙げられている。たとえば、会社内の調査チームや社内変革プロジェクト・チーム、学校における授業研究グループや特別支援教育でのチーム支援のための連携、学校ぐるみでの学校改革への取り組みなどが該当すると考えられる。Herr & Anderson は、組織の内部でアクションリサーチを行動的に取り組むグループには、組織内のパワー関係、すなわち、調査グループの自律性や自由度の程度に違いがあるとしている。たとえば、会社のトップから命令を与えられたプロジェクト・グループは自律性や自由度が低いと考えられる。
3. 外部者と協働する内部者：組織やコミュニティのメンバーである内部者が外部者との協働を始める、すなわち、協働的にアクションリサーチを行うために、内部者が外部者を招く、というカテゴリーである。Herr & Anderson はこのポジションがよくあるわけではないとしている。
4. 相互的協働（研究者と内部者のチーム）：内部者と外部者がチームとなって共同的に取り組むタイプであり、参加型アクションリサーチ（PAR）の理想的な形であると Herr & Anderson が述べている。彼女らが指摘しているように、このような関係性が形成されるには長い時間がかかると考えられる。

相互的協働（reciprocal collaboration）では、立場の対等性や「ともに学ぶ」関係が培われていると考えられる。矢守（2007, p.184）は「アクションリサーチの醍醐味は、研究者／対象者という構造そのものを転換させることによって、目標状態の実現を図る点にある」と述べている。まさに、研究の専門家ではない内部者が研究者となり、研究者である外部者が研究の専門家ではなくなる（内部者から研究者が学ぶ）、という関係性の構造の転換が起こることによって、相互的、互恵的な協働が生まれると考えられる。

5. 内部者と協働する外部者：外部者がもちかけて内部者とともにアクションリサーチに取り組むもので、Herr & Anderson は協働的なアクションリサーチのなかで最も多いとした。しかし、彼女らはポジション 4 から 6 にかけては漸次的な位置づけとなり、研究者のポジションをこれら 3 つのカ

テゴリーに明確に分類できないと考えている。また、研究当初に起こりやすいこととして、外部者である研究者は、協働的な研究者というよりは知識をより持つ専門家として自らを認識する傾向があることを指摘している。専門家／対象者という関係性が崩れない限り、真のチームとしての協働は困難である。

協働性を考える際に、Herr & Andersonで紹介されているCornwall (1996)の参加型モードの連続体の考え方が参考になる。Cornwallは参加型アクションリサーチの参加のモードとして以下の6種類を挙げている。「代表選出Co-option」（代表は決められるが実際のパワーはない）、「追従Compliance」（課題が与えられ、外部者が決める）、「コンサルテーションConsultation」（住民の意見は尋ねられるが、外部者が分析してアクションを決定する）、「協力Cooperation」（外部者が優先順位を決定、住民は外部者と協力：プロセスの主導権は外部者にある）、「ともに学ぶColearning」（外部者のファシリテーションのもとで、住民と外部者が知識を共有し、ともにアクションプランを立てる）、「集合的アクションCollective action」（外部のファシリテーターがいなくとも住民が実行していく）というものである。研究者がアクションリサーチを内部者と取り組む際には、どのような協働のポジションで進めていきたいかを意識するとともに、内部者との協働関係のあり方を内省していくことは重要であろう。

6. 内部者を研究する外部者：外部者である研究者が内部者との協働がない研究をアクションリサーチとよべるのであろうか。Herr & Andersonは、アクションリサーチと応用科学（applied science）とを比べた上で、外部者が研究の対象者と関わる（engage more closely）応用研究が、アクションリサーチの連続体の右端に位置するとした。また、最初は外部の研究者として開始した応用研究が、参加型アクションリサーチに発展した例を挙げ、応用研究がアクションリサーチとして発展していく可能性を予測するのが難しいこと、すなわち、実証のためのフィールド研究が協働を伴うアクションリサーチになっていく可能性を示唆している。

このテーマは、たとえば内部者とほとんど関わりを持たない外部研究者の活動、つまり、内部者に何らかの介入の許可を得たのみの研究⁶がアクションリサーチとよべるのか、という問題である。本稿の定義では、アクションリサーチは変革を志向し、研究者と当事者の協働（または当事者が研究者となること）が含まれており、対象者（当事者）の変化が結果的に生じる介入が行われる研

⁶ たとえば、研究者がある会社に禁煙パッチを無料で配布して効果を調べる、新薬の効果を調べるために研究対象者に投薬する、などの研究はアクションリサーチであるのか、という問いになる。これらの研究例は、実証を目的にしているが、対象者の変化も結果として表れる可能性が高い。しかし、対象者との協働性はほとんどない（承認した、という意味でCornwallのいう「追従」という参加のレベルに該当するのであろうか）。

究であっても、効果の実証のみが研究の目的となっているものはアクションリサーチと捉えないと考える。

ちなみに、表3にて示されているように、アクションリサーチが育まれてきた歴史と伝統が研究者のポジションに影響している。たとえば、産業界でコンサルティングとして発展してきた組織開発は主にポジション5に、教育における教師による授業改善研究はポジション1に、さらに国際協力の分野で発展してきた参加型アクションリサーチ（PAR）はポジション4や5に位置づけられる。

Herr & Anderson (2005) によるポジションの考え方からは、協働という関係性について、外部者と内部者の協働性、および、内部者と内部者との協働性という2種類の協働性が含まれていると考えられる（図3-1）。最も参加型であるのがポジション4であり、その場合は外部者と内部者、内部者同士が参加

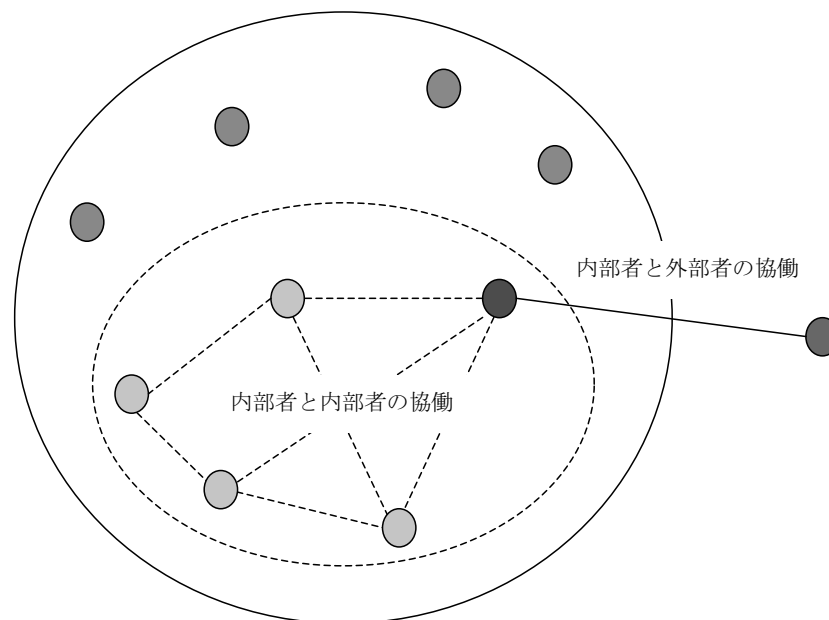


図3-1. 外部者と内部者、内部者同士の協働性

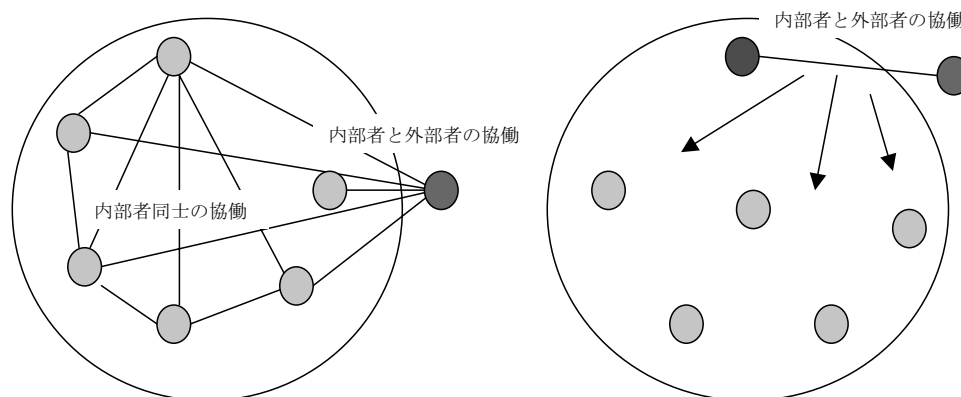


図3-2. 外部者と内部者、内部者同士の協働性
(ポジション4 / 「エンパワー」)

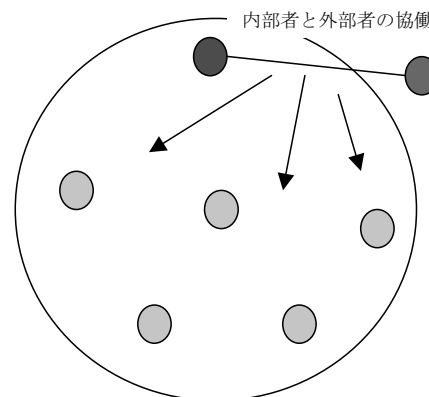


図3-3. 外部者と内部者のみの協働性
(ポジション5 / 「組織的」)

し協働するという関係性となり（図3-2）、これはHart & Bond（1995）の「エンパワー」型に対応すると考えられる。一方、外部者と内部者のトップが連携し、組織全体をトップダウン的に変革していく場合は、外部者と内部者の協働性はある程度あるが、内部者同士の協働は低く（図3-3）、これはHart & Bondの「組織的」に該当すると考えられる。なお、「組織的」といっても、この変革は構造や制度を急激に変えていくソリューション提供型の組織変革であり、Lippitt（1979）が第三のタイプとして指摘した、参加型で民主的に改革を進めていく組織開発（OD）の考え方とは異なるアプローチである（中村，2007）。参加型、協働的なアクションリサーチを外部者である研究者が行う場合には、外部者と内部者の協働関係、および、内部者と内部者の協働関係の双方に気づき、働きかけていく必要がある。

V. アクションリサーチの方法論

(1) アクションリサーチの方法論

杉万（2006, p.561）は「アクションリサーチを、実験、観察、アンケート調査などの研究方法に並ぶ一つの方法として位置づけてよいのか（また、もし、そう位置づけないとしたら、アクションリサーチをいかに位置づけるのか）という問題がある」と述べている。アクションリサーチでは、その過程において、質問紙調査、観察、インタビューなどが用いられることが多く、明らかにこれらの研究方法と同じレベルで位置づけることはできない。この点について下山（2001）は、様々な方法を3つの段階に分けて説明している。

第1段階は「データ収集の場の型」であり、現実生活の複雑な要因の影響を受けないように条件を統制する「実験型研究」、現実生活の特徴を適切に抽出する「調査型研究」、研究対象の現実介入し、現実生活に積極的に関与する「実践型研究」に分けた。自然科学に準ずる「実験型研究」や「調査型研究」は、研究者が対象者に影響を与えることを極力避けようとするのに対して、「実践型研究」では全く逆で、研究者が対象者に影響を与えることが目的になると下山は指摘している。なお、前述した秋田・市川（2001）のタイプ1（表1参照）は実践の場で行う研究であっても、研究者は「透明人間化」するために「調査型研究」である。表1におけるタイプ2のフィールドワーク調査は、対象者との関わりを持ちながらも、自分の影響を考慮した上でデータ収集と分析を行っていく「調査型研究」であると考えられる。

第2段階は「データ収集の方法」であり、下山は「観察」、「検査」、「面接」に分けている。臨床場面に特定せず、アクションリサーチで用いるデータ収集の方法として捉えるならば、「観察法」、「質問紙法」、「インタビュー法」に分けることができると考えられる。第3段階は「データ処理の方法」であり、質的と量的、記述と分析を組み合わせた、「質的記述」、「量的記述」、「質的分析」、「量的分析」に下山は分けている⁷。

下山は、臨床における研究は「実践型研究」であり、「観察」、「検査」、「面接」といった臨床データを用いて、「質的（定性的）記述」と質的研究法によって、会話分析や事例研究を通して行われるとした。では、アクションリサーチを位置づけるとどうなるであろうか？アクションリサーチは明らかに「実践型研究」であり、データ収集の方法として「観察法」、「質問紙法」、「インタビュー法」が目的に合わせて用いられる。また、研究目的や対象者の人数によって質的研究法と量的研究法の方、または双方が用いられる。つまり、アクションリサーチは量的研究法も用いられることが異なるが、それ以外は共通している。

相違点としては、臨床における実践研究が個人のシステム、または家族療法のようにグループのシステムのレベルという、比較的ミクロなシステムのレベルに介入するのに対して、アクションリサーチはグループ、組織、コミュニティという比較的マクロなシステムに介入することである。ちなみに、臨床家がスクール・カウンセラーとなって学校に入り、学校の改革に取り組むとしたら、介入するシステムはマクロなレベルであり、アクションリサーチに該当すると考えられる。

個人が対象となる臨床の研究の場合は、個人の生育歴という過去から現在に至るプロセスの理解が現在の症状の把握にとって重要となる。生育歴と症状によって診断（もちろん臨床心理学者は診断を行わないが）と見立てが可能となる。クライアントの症状やセラピストの関わりの効果は純粋科学に比べて個別性と一回性が高いものであるが、研究から得られた知見は同じような症状群（または診断名）をもつ人々に対して一般化することも時に可能である。一方、アクションリサーチが対象とするグループ、組織、コミュニティというシステムのレベルでは、背景や文脈、メンバーの関係性、風土、制度など、複雑に絡み合ったプロセスの理解が必要となる。複雑で固有な要因からなる個別性の高い現象を対象とした一回の実践から、普遍的で一般的な法則を導き出すことは容易ではない。

秋田（2005）によると、Lewinは研究目的には二つの型があるとしたことを紹介している。「集団生活の一般法則の研究」というアリストテレス的方法と「特定の状況についての診断研究」というガリレオ的方法であり、アクションリサーチは後者に該当するとした。また、佐藤他（2004）では、実践的探求

⁷ アクションリサーチにおける量的研究法と質的研究法の有効性に関する議論は重要であるが、その詳細な議論は今後の課題とする。近年、質的研究法を用いたアクションリサーチが多く発表されている。一方で矢守（2007, p.187）は「アクションリサーチは（中略）質問紙調査よりはインタビュー調査など少数事例を対象としたデータ収集法や質的なデータ分析と親近性があるとする主張がときに見られるが、これもあたらない」と述べている。これはアクションリサーチのサイクルにおける「現状の把握」と「評価」の信頼性と妥当性に関わる議論であり、筆者は研究目的や状況によって事前事後デザインの量的研究法も用いていく必要性を感じている（量的研究法を用いる場合、インタビューや自由記述によって質的データも得ておくことが望ましいと思われる）。

(practical inquiry) の知とフォーマルな研究 (formal research) の知を区別する議論があることを紹介している。つまり、一般法則を求める科学研究とは異なる基準をアクションリサーチに適用することが必要であると考えられる。Herr & Anderson (2005) はアクションリサーチにおける妥当性の基準として、“outcome validity”, “process validity”, “democratic validity”, “catalytic validity”, “dialogic validity”の5つを挙げ、アクションリサーチの目的によって妥当性の基準が異なることを提案している。

他にも、アクションリサーチにおいて、フィールドのローカリティがもつ特殊具体性を明らかにし、それを別のローカリティに再具現化すること (インターローカリティ) の重要性が指摘されている (矢守, 2006; 田垣, 2007)。アクションリサーチは特殊具体性をもつ状況における実践を通しての研究であり、フィールドの特徴や具体的なアクションの内容を明確に記述することによって、その研究から得られた知見を応用可能できる範囲を限定していくことが必要である。前述したように、Lewin はアクションリサーチを「社会工学」と位置づけたが (レヴィン, 1954)、アクションリサーチはまさに純粋科学 (理学) というよりは「工学」であり、現状の変革に向けた実践を通して、ある状況においてどのようなアクション (介入、働きかけ、過程) が効果的であったかを明らかにする研究であると考えられる。

つまり、アクションリサーチには、その研究から得られた知見の妥当性に関する議論と、知見を普遍化、一般化する際の議論があり、通常の「実験型研究」や「調査型研究」などの実証的な研究とは異なった基準や考え方を採用する必要がある。プロセスと評価方法の妥当性に配慮しながらアクションリサーチに取り組むこと、ローカリティをもつ研究成果として公表し、それらを積み重ねることによって普遍的な一般法則を構築していくことが必要であろう。

VI. 結び

これまで検討してきたように、アクションリサーチは多様であり、研究者のポジションも様々であった。共通していえるのは、どのようなアクションリサーチであっても、自らの実践を内省することがアクションリサーチャーに必要とされると思われる。何を目的として、どのようなポジションで、どこに向かいながらアクションリサーチに取り組んでおり、対象者にどのような影響を与えているのかを内省することは重要であろう。前述したように、Coghlan & Brannick (2005) もアクションリサーチの各ステップで研究者自身が体験から学ぶことの重要性を主張している。また、アクションリサーチを始める際に、それが対象者やグループ、組織、コミュニティにとって不利益や倫理上の問題があるならば、アクションリサーチをしないという選択をする必要がある。オーナーシップはどこにあるのか、自分自身の私利私欲のために研究に取り組んでいないかを研究者が自問自答しながら、アクションリサーチに取り組むことが

重要である。

引用文献

- 秋田喜代美 (2005). 学校でのアクションリサーチ—学校との協働生成的研究—
秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 (編) 教育研究のメソドロジー—学校参加
型マインドへのいざない— 第5章 東京大学出版会 pp.163-183.
- 秋田喜代美・市川伸一 (2001). 教育・発達における実践研究 南風原朝和・
市川伸一・下山晴彦 (編) 心理学研究法入門—調査・実験から実践まで—
第6章 東京大学出版会 pp.153-190.
- Brown, L. D., & Tandon, R. (1983). Ideology and political inquiry: Action
research and participatory research. *The Journal of Applied Behavioral Science*,
19, 277-294.
- Chambers, R. (1983). *Rural development: Putting the last first*. Essex, UK:
Longman Scientific & Technical. (チェンバース (著) 穂積智夫・甲斐田
万智子 (監訳) (1995). *第三世界の農村開発—貧困の解決—私たちにできる
こと—* 明石書店)
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts*. (チェンバース (著) 野田直人・
白鳥清志 (監訳) (2000). *参加型開発と国際協力—変わるのはわたしたち—*
明石書店)
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own
organization. 2nd edition*. London: Sage Publications.
- Cornwall, A. (1996). Towards participatory practice: Participatory rural appraisal
PRA and the participatory process. In K. De Koning & M. Martin eds.
Participatory research in health: Issues and experience. London: Zed Books.
pp.94-107.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, UK: Open
University Press.
- Fals Borda, O. (1992). Evolution and convergence in participatory action research.
In J. S. Frideres ed. *A world of communities: Participatory research
perspectives*. North York: Captus Press. pp.14-19.
- Fals Borda, O. (2006). Participatory action research in social theory: Origins and
challenges. In P. Reason, & H. Bradbury Eds. *Handbook of action research.
Concise Paperback Edition*. chapter 2. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
pp.27-37.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand
Oaks, CA: Sage Publications.
- Freedman, A. M. (2006). Action research: Origins and applications for ODC
practitioners. In B. B. Jones & M. Brazzel Eds. *The NTL handbook of*

- organiation development and change*. chapter 5. San Francisco, CA: Pfeiffer. pp.83-103.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) (1979). *被抑圧者の教育学* 亜紀書房)
- 藤村好美 (2005). 成人教育における実践と研究の統合－ハイランダーの実践に見る参与研究の可能性－ *広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部*, 54, 41-50.
- 古畑和孝 (編) (1994). *社会心理学小事典* 有斐閣
- Hall, B. L. (1975). Participatory research: An approach for change. *Convergence*, 7, 24-32.
- Hart, E., & Bond, M. (1995). *Action research and social care: A guide to practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 星野欣生 (2005). 体験から学ぶということ－体験学習の循環過程－ 津村俊充・山口真人 (編) *人間関係トレーニング (第2版) -私を育てる教育への人間学的アプローチ-* 第1章 ナカニシヤ出版 pp.1-6.
- 草郷孝好 (2007). *アクション・リサーチ* 小泉潤二・志水宏吉 (編) *実践的研究のすすめ－人間科学のリアリティー-* 第14章 有斐閣 pp.251-266.
- Lewin, K (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issue*, 2, 34-46. (訳参照：アクション・リサーチと少数者の諸問題 レヴィン (著) 末永俊郎 (訳) (1954). *社会的葛藤の解決－グループ・ダイナミックス論文集-* 第13章 創元新社 pp.269-290.
- Lippitt, R. (1979). *Kurt Lewin, action research and planned change*. paper provided by the author. (Coghlan, D., & Brannick, T. 2005. p.10-11.に掲載)
- Marrow, A. J. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books. (マロー (著) 望月衛・宇津木保 (訳) 1972. *クルト・レヴィン* 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*, 34, 451-463.
- 三隅二不二 (1975). *アクション・リサーチ* 続有恒・高瀬常男 (編) *心理学研究法 第13巻 実践研究 第3章* 東京大学出版会 pp.37-70.
- 中村和彦 (2004). EIAHE'モデルの体験学習機能尺度作成の試み *アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編*, 79, 87-121.
- 中村和彦 (2007). 組織開発 (OD) とは何か? *人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要)*, 6, 1-29.
- 新村出 (編) (2008). *広辞苑 (第6版)* 岩波書店

- 岡田加奈子・Frankish, J. C.・Green, L. W. (2000). ヘルスプロモーションにおける参加型研究 千葉大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, 48, 221-228.
- 大野木裕明 (1997). アクションリサーチ法の理論と技法 中澤潤・大野木裕明・南博文 (編) 心理学マニュアルー観察法ー 第4章 北大路書房 pp.46-53.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (パットン (著) 山本泰・長尾眞文 (編) (2001). *実用重視の事業評価入門* 清水弘文堂書房)
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- 佐野正之 (2005). はじめてのアクション・リサーチー英語の授業を改善するためにー 大修館書店
- 佐藤一子 (2005). 社会教育研究とアクション・リサーチー参加型アクション・リサーチ国際ネットワークの展開における宮原誠一の位置 日本社会教育学会紀要, 41, 41-50.
- 佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史 (2004). アクション・リサーチと教育研究 東京大学大学院教育学研究科紀要, 44, 321-347.
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationships*. Reading, MA: Addison-Wesley. (シャイン (著) 稲葉元吉・尾川丈一 (訳) (2002). *プロセス・コンサルテーションー援助関係を築くことー* 白桃書房)
- Schwalbach, E. M. (2003). *Value and validity in action research: A guidebook for reflective practitioners*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Schön, R. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (ション (著) 柳沢昌一・三輪健二 (訳) (2007). *省察的実践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー* 鳳書房)
- 下山晴彦 (2001). 臨床における実践研究 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (編) 心理学研究法入門ー調査・実験から実践までー 第7章 東京大学出版会 pp.191-218.
- 杉万俊夫 (2006). 質的方法の先鋭化とアクションリサーチ 心理学評論, 49, 551-561.
- 田垣正晋 (2007). 障害者施策推進の住民会議のあり方とアクションリサーチにおける研究者の関わり方に関する方法論的考察 実験社会心理学研究, 46, 173-184.
- Tschudy, T. N. (2006). An OD map: The essence of organization development. In B. B. Jones & M. Brazzel eds. *The NTL handbook of organization development and change*. chapter 9. San Francisco, CA: Pfeiffer, pp.157-176.

- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・楠本和彦・中尾陽子・川浦佐知子・大塚弥生・石田裕久 (2008). 小・中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチーラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価ー 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 7, 26-53.
- 内山研一 (2007). 現場の学としてのアクションリサーチーソフトシステム方法論の日本的再構築ー 白桃書房
- 渡辺直登 (2000). アクション・リサーチ 下山晴彦 (編) 臨床心理学研究の技法 第5章2節 福村出版 pp.111-118.
- やまだようこ・杉万俊夫・藤田和生・子安増生 (編) (2006). 特集：質的心理学とアクションリサーチーパーティシペーション、ナラティブ、フィールド共同実践の融合的視点ー 心理学評論, 49, 381-565.
- 矢守克也 (2007). アクションリサーチ やまだようこ (編) 質的心理学の方法ー語りをきくー 第12章 新曜社 pp.178-189.
- 横溝紳一郎 (2000). 日本語教師のためのアクション・リサーチ 凡人社