

子ども達の放課後支援に携わる者の学習に関する語りについての質的検討

What is "learning" for activists who organize Out-of-school activity?

広瀬 拓海[†]
Takumi Hirose

[†]筑波大学大学院
University of Tsukuba
S1430367@u.tsukuba.ac.jp

Abstract

This article examined what is "learning" for activists who organize out-of-school activity. It was not everyday concerns for activists to define "learning". So, their definitions of "learning" are impromptu constructed based on their experience in practice.

In addition, their practices are analyzed and defined as "learning" from the perspective of situated learning theory. And it is considered how that "learning" affects formal school systems.

Keywords — Out-of-school activity (After school activity), Learning, Situated learning theory

1. 問題と目的

子ども達の「学習」の場として学校は大きな位置を与えられているが、放課後の環境もまた彼らの「学習」にとって重要な場の一つとして位置づけられる。本研究では、近年その数を増やし始めている放課後活動(学校外活動)を支援する様々な実践に焦点を当て、そこにおいて子ども達の「学習」が実践家によってどのようにとらえられているかについて検討する。

学校制度における「学習」とその構成

現代において、子ども達の「学習」の場として最もポピュラーな位置を与えられている学校は、国民国家の形成という目的を背景に19世紀のヨーロッパで誕生した制度である(桜井, 1984)。日本においてこの制度は、国家主義や富国強兵政策の手段として用いるという意図のもとに、1872年に頒布された「学制」によってヨーロッパから輸入する形で

導入された(柿本, 1990)。それ以前の教育制度に対してこの制度が持っていた大きな特徴は、一斉教授やカリキュラムの導入によって、教育を個々の子ども達の要求によらない画一的なパッケージとして提供したことであり、これによって経済的な合理性や効率性が達成された(柳, 2005)。

学校制度の中において子ども達の「学習」は、伝統的に専門家によって分類・脱文脈化された事実や問題解決のための手続きを身につけることとされてきた(Sawyer, 2006 一柳訳 2009)。このような子ども達の「学習」のとらえ方は、学校が一般化した私たちの日常において比較的なじみ深いものだと考えられる。

しかし、「学習」をこのようなものとしてとらえることは、学校制度やそれらが埋め込まれた社会的な構造によってはじめて可能になっている。有元(2011)は、学校のような制度的な教育の場では、カリキュラムなどのリソースが特定の行動を名づけた上で分節化し、発問やテストを通したスコアの履歴が蓄積されることで子ども達の変化(すなわち、「何かを身につけること」)が可視的になっていると指摘する。この指摘を踏まえれば、子ども達が「何かを身につけること」という学校制度における「学習」の条件に当たる現象は、カリキュラムやテストといった人工物や制度の配置によって成り立っている。また、そのような人工物および制度は、上述したような歴史的な背景によって導入されてきたものである。これら2点を踏まえれば、子ども達の「学習」とは、特定の歴史的・文化的な文脈の中で語られるものだと考えられ、学校制度における「学習」もそういった数ある可能性のうちの一つ過ぎな

いと思われる。

放課後活動における「学習」とその可能性

学校は、現在でも子ども達の「学習」の場として大きな位置を占めている。しかし近年、それらに加えて学校外の子供達の活動(放課後活動・学校外活動)が、子ども達の「学習」の場として注目され始めている。

放課後の時間は、これまでも学習塾や習い事のために利用されてきた。しかし、学習塾が学業成績の向上を目的としたものであること、習い事が様々な技能の熟達を目指すための場であることを踏まえれば、これらの場における「学習」は上述した学校制度における「何かを身につける」という意味での「学習」と、大きく変わらないものとしてとらえられていると考えられる。このような従来からの放課後活動に対して近年、「学習」を従来の意味とは異なる意味で積極的にとらえようとする放課後活動が一部で現れ始めている(例えば、Heath, 2000; Sabo, 2003; Holzman, 2009)。

例えば、その一つとして Holzman(2009)の米国の有色人種の子供達を対象とした実践が挙げられる。米国の有色人種の子供達の生活は、多くの場合公営住宅やストリートといった空間に限られる。こういった限られた空間で成長することによって、有色人種の子供達は自分自身を「有色人種の人間」としてとらえ、自分達とは異なる世界に参加することに対して居心地の悪さを感じるようになる。Holzmanは、このような実態に対する介入としてダンスや演劇、タレントショーなどを用いた放課後活動を組織する。そこにおいて、有色人種の子供達は彼らが有色人種の人間であると同時に、白人や上位中産階級の人間の「ふり」ができるということを経験する。このような「ふり」、すなわち創造的な模倣を通して自分自身の新たな意味づけを作り出すことで、彼らが自分自身や自分を取り巻く環境を変えていくことができる感覚を持つことがこの実践では目指されている。

Holzman(2009)は、学校において子供達が知識や事実を知ることがあまりにも重視されている事態を指して、学校制度における「学習」は過度に認

知的に規定されていると批判する。Holzmanの実践において「学習」とは、頭一つ分背伸びして自分でない者を創造的に模倣すること、すなわち認知的側面に加えて情動的側面(心遣いや関心、好奇心、情熱など)が一体となった新たなパフォーマンスをすることである。このような学習が、ある実践の中で固定化されたアイデンティティを揺さぶり、あらたなアイデンティティの発達を導いていくのである。

このように、近年の放課後活動の支援においては、それぞれの文化や社会状況に固有の必要性から学校とは異なる形での実践が組織されている。そして、それらに伴う形たちで、従来の学校制度における意味とは異なるものとして「学習」が語られ始めている。

近年の日本における放課後活動支援

近年、日本においても従来の学習塾や習い事とは異なる放課後活動を組織しようとする動きが見られる。それらには、放課後の「居場所づくり」の実践(例えば、新谷, 2001; 2002; 田中・荻原編, 2012)や、子供達の放課後の時間に豊富な体験活動を提供するために組織された実践(川上, 2011)のように市民がそれぞれの関心から立ち上げたNPOなどによる支援実践等が挙げられる。

これらの実践についての学術的な知見としては、日本において政策レベルでも学術レベルでも定着したとされる(田中・荻原編, 2012)、「居場所づくり」についてのものが一定程度見られる以外には、あまり多くは見られない(「居場所づくり」に関連した研究としては、居場所が求められるようになった背景の考察および居場所づくりのあり方についての提言(例えば、田中 2012)や、「居場所づくり」実践への若者の関わり方を明らかにすることを目的としたエスノグラフィー(新谷 2001)、「居場所」の心理的機能とその発達のな変化を明らかにすることを目的とした質問紙を用いた調査(杉本・庄司, 2006)などが挙げられる)。特に、「居場所づくり」を含む日本の放課後活動の現場において、そこに関わる人々が子供達の「学習」をどのようにとらえているのかを検討した研究はほとんど見ることが

できない。

既存の教育制度や「学習」のとらえ方に対しては、これまででも状況的学習論(茂呂・有元・青山・伊藤・香川・岡部, 2012)やその他の様々な立場から、その限界が指摘されてきた。そのような中で、Holzman(2009)の取り組みは既存の教育制度やそこでの「学習」のあり方への批判を、それらに代わる新たな実践活動の中で行ったものとしての意義を見出すことができる。それらを踏まえると、近年その数を増しつつある日本における上述したような放課後活動を支援する実践も、既存の教育制度や「学習」に対して何らかの新たなあり方を提示するものとして組織されている可能性が存在する。そのため、これらの実践において子ども達の「学習」がどのようなものとしてとらえられているのか、そしてそれらが既存の学校制度とどのような関係にあるのかを検討することは、今後の日本の教育制度のあり方を考える上でも大きな意味があると思われる。

本研究の目的

以上を踏まえて本研究では、①子ども達の放課後活動を支援する実践に関わる実践者が、どのように子ども達の「学習」をとらえているのかを明らかにすること、②そのような実践者の「学習」のとらえ方が、既存の学校制度とどのような関係にあるのかを検討することの2点を目的とする。

以上の目的から、本研究では、子ども達の放課後活動を支援する人々に対して面接調査を行う。そして、得られたデータをもとに上記の2つの観点から考察を行う。これらを通して、そのような放課後活動を支援する実践が、今後の日本の教育制度にどのような影響を及ぼし得るのかを検討したい。

2. 方法

調査対象団体

放課後(学校外)の時間に子ども達の放課後活動を支援する8つの団体を対象に調査を行った。調査対象団体は、「居場所づくり」や、放課後活動支援のNPO、公的な放課後活動支援など様々な種類の活動が含まれるように配慮したが、その際既存

Table1 調査対象団体の詳細

調査対象団体の呼称※1	団体の活動年数	主な活動※2
居場所づくり(自宅)A	7年	代表者の自宅を開放しての居場所づくり(個人)
居場所づくり(地域)B	11年	地域の施設を用いての居場所づくり(任意団体)
プレーパーク遊びC	10年	プレーパーク※3での遊びの機会の提供
NPO法人D	15年	遊びに関するイベントの実施(NPO法人)
学生団体E	4年	学校の勉強についてのサポート
放課後子どもプランF	7年	放課後子どもプラン※4
体験活動事業G	15年	市の子ども福祉課が行う様々な体験活動の提供を目的とした事業
作文教室H	0年	作文教室を今後行う予定

※1 本文中での区別をつきやすくするために、著者が設定した仮称。

※2 面接調査から得られた結果をもとに、代表的な活動に当たるものをまとめた。

※3 田中(2001)によると、プレーパーク(冒険遊び場)とは従来の児童公園などとは異なり、自然の草木をそのまま活かした、原則として禁止事項のない遊び場空間である。また、プレーパークにはプレーリーダーと呼ばれる子ども達の遊びを活性化させ、そこに来る人々を横につなげる人物がいる点にも特徴があるとされる。

※4 放課後子どもプランとは、各地域の学習・スポーツ・文化活動を支援するために、文部科学省の社会教育事業として創設された「放課後子ども教室推進事業」と、厚生労働省の「放課後児童クラブ」を一体的あるいは連携した放課後対策である(文部科学省・厚生労働省放課後子どもプラン連携推進室, 2015)。

Table2 調査対象者のプロフィール

調査対象者	所属	年齢	職業※5
A	居場所づくり(自宅)A	50代	新聞記者
B	居場所づくり(地域)B	60代	主婦
C	プレーパーク遊びC	50代	自営業
D	NPO法人D	30代	一級建築士、プレイワーカー、地域コーディネーター
E	学生団体E	10代	大学生
F※6	放課後子どもプランF	50代	放課後子どもプランマネージャー
G	体験活動事業G	40代	公民館長
H	作文教室H	30代	フリーライター

※5 職業は面接調査時に調査対象者自身に報告してもらったものによる。

※6 放課後子どもプランFについては、Fに加えて指導員のF2、F3も面接調査に同席し、質問に回答した。

の学校制度の一部に含まれる部活動および、それらと共存関係にある学習塾、特定の技能の向上を目指した習い事などの活動は調査対象に含めなかった。調査対象となった団体の詳細を Table1 に示す。

調査対象者とデータの収集方法

上記の 8 つの団体の代表者（やそれに準ずる人々）を対象とした面接調査を行った（調査対象者のプロフィールを Table2 に示す）。ここで代表者とは、団体等を代表する立場にある者を指すが、公的な事業については現場のスタッフのリーダー（放課後子どもプラン F）や、市の担当職員である公民館長（市の子ども支援事業 G）であった。面接調査は、半構造化面接の形式で各代表者に対してそれぞれ 1 度だけ行われ、調査時間は約 1 時間から 2 時間の間であった。面接調査には、著者に加えて心理学を専攻する大学生 2 名のいずれか、または両方が同席する場合もあった。面接の進行は著者が行ったが、所々で大学生から調査対象者に対する質問が行われることもあった。

また、面接会場は主に調査対象者が所属する団体の施設の一室であった。面接調査の内容については、IC レコーダーを用いて録音を行った。

面接調査において用意した質問項目は「あなたが行っている支援活動では、どのような事を目的として、具体的にどのような活動を提供していますか?」、「あなたがこの支援活動に関わりはじめてのは、どのような経緯からですか?」、「あなたが、子どもたちが成長していく上で、また子ども達の成長を支えていく上で重要だと考えることはどのような事ですか?」、「「学習」や「学び」、「勉強」といったことばが使われることがありますか、あなたはそれらのことばをそれぞれどのような意味でとらえていますか?」、「あなたは、放課後の支援現場と、学校制度の位置づけをどのように考えていますか?」などの団体の活動の概要および、「学習」についての考え方、そして放課後活動支援と学校制度の関係を問う項目であった。また、上記の質問項目に対する回答から内容を掘り下げるべく、面接の進行状況に応じて適宜追加の質問や、

質問項目の変更を行った。

倫理的配慮

本研究におけるすべての面接においては、個人情報取り扱いについて個人を特定できる形でデータを公表することはしないことを調査協力者自身に伝えた。また、調査協力者は面接への参加を断る自由及び参加後でもその撤回をできる自由を持っていること、面接における回答内容によって不利益を受けることはないということも同時に伝えられたうえで、調査へ協力することについての同意を調査協力者自身から得た。

3. 結果と考察

インタビュー調査を行った時点で活動が構想中の段階にあり、実際には活動を始めていなかった「作文教室 H」を除く、7 つの団体の代表者に対するインタビュー記録を文字化したデータを分析の対象とした。

分析では、目的で示した 2 つの観点について考察を行うために、それらの観点に最も該当すると考えられる複数の発話（例えば、学習について直接定義した発話）および、インタビュー全体から読み取ることができる活動実態の両方に注目し、それらを相互に関連付けながら、解釈を加えた。以下では、それぞれの観点について行った分析の詳しい内容を示していく。

(1) 実践者は子ども達の学習をどのようにとらえているか

初めに一つ目の目的である、「子ども達の放課後活動を支援する実践に関わる実践者が、どのように子ども達の「学習」をとらえているのか」について検討した。面接調査では、「学習」と似た意味で使われると考えられる「学び」、学校文脈において「学習」と近い意味で用いられると考えられる「勉強」の 2 つを「学習」に加えて示し、それぞれについて実践者に定義してもらった（Table3 を参照）。ここでは、実践者が「学習」について直接定義したこれらの発話に注目して、以下の 2 つの観点から実践者の「学習」のとらえ方について考察した。

使う機会がない[だよな]という発話に典型的に現れているように、「学習」ということばを定義することが、彼らにとって日常的なものではないということを示唆している。そしてここからは、「学習」をあえて定義するという活動が、研究者やそれに近い者といった限られた人々の文脈に特有のものである可能性が示唆される。これは、唯一これらに当たる語が見られなかった E が教育学を専攻する大学生であるということからも示唆される。

もちろん、実践者が「学習」ということばを普段から全く使用していないわけではない。A の「でも私だって学ぶと学習すると勉強するは使い分けたいよ」という語りに表れているように、実践者は普段からそれらの語に何らかのイメージを伴って使用していると考えられる(そしてそのイメージは、後述するようにインタビューの場にリソースとして持ち込まれていると予想される)。ここで主張したいことは、「学習」ということばの意味を定義することが特殊な文脈におけるものなのではないかということである。

ところで、上記のように実践者が「学習」を定義することに最初や途中で戸惑いが見られたとしても、すべての調査対象者が最終的には「学習」を何らかの形で定義している。次では、これが一体どのようなように語られたものであるのか、そしてこれらが何を意味するものなのかについて検討していく。

②実践者の語る「学習」は何を意味するか?

面接調査において、実践者が「学習」について最終的に語る事ができたという事態は、それを状況的行為(Suchman, 1987 佐伯 1999)として説明することで理解できると考えられる。Suchman は、すべての行為は本質的に物質的・社会的な周辺環境に依存しており、この周辺環境をリソースとして使用することで、その都度即興的に達成されると指摘する。

この指摘と、「学習」の定義に実践者が困難を感じたという上述した出来事を踏まえれば、実践者が「学習」を最終的に語る事ができたという事態は、実践者が「学習」の意味をあるまとまった形で自分の中に持っていて、それを表に出す形で行われたの

ではないと理解できよう。それらはむしろ、「学習」について定義しなければならないという文脈において、物質的・社会的な周辺環境(この場合であれば、彼らがこれまでに積み重ねてきた実践現場での体験、彼らが見聞きした子ども達を取り巻く問題、実践現場以外での自らの様々な経験、「学習」ということばに抱くイメージ、「学び」や「勉強」といったその他のことばなどが予想される)を彼らが使用しながら、彼らにとっての「学習」の定義をその場で即興的に構成する形で行われたのだと考えられる。

それでは、このようにして構成された彼らにとっての「学習」の定義はどのようなことを意味しているのだろうか。これらを考えていく上で、ここでは紙幅の都合上、A による「学習」の定義のみに注目して考察を進めていく。

【A の学習についての語り】

A は「学習」について、それを「学び」と対比させながら、

「まあ学習というよりも学ぶと言った場合には、私の場合は、その主体者の主体的な働きかけの、意味合いを、きょう、強くニュアンスとして持たせたいとき。学習っていうのはもっと客観的に、そうやっている人がいるよみたいなことを説明するときに使うみたいな、感じですよ。」

と語る(Table3 における A の「学習」に関する発話欄の下線部参照)。ここで A は、「学び」の特徴を「主体者の主体的な働きかけ」があることにおき、その中で「知らなかったことを知る」、もしくは知っていることを(略)深める」ことだとする。それに対して「学習」は、「もう少し平面っていうか平坦な感じで」あり、「学び」から「主体者の主体的な働きかけ」が抜け落ちたものとされている。A はこれらを対比して語る中で「学習」の定義を達成しているが、この一連の語りは単に「学習」という概念の内容を定めるものとしてだけでなく、「主体者の主体的な働きかけ」の重要性を指摘するものとしても機能している。

Aがここで語る「主体者の主体的な働きかけ」の重要性は、一見すると抽象的なものに見えてしまうが、これをAの活動とその背景に位置づけると、それらが持つ異なる意味が見えてくる。

Aは、「遊ぶことは学ぶこと」であると語っている。このような「主体者の主体的な働きかけ」を含んだ「遊び」(=「学び」)の経験を、幼いころにしているかどうかを学校に上がってからの成功に関わっていることを、「学習」および「学び」の定義のすぐ後に続けて語る。

そういうことを、学校にあがる前に、豊かにしてきたかどうかで、学校に上がってからの、べん、いわゆる勉強が、結構差がついてきてるんじゃないかなっていう気が、しますね。うーん。

Aは新聞記者として、子どもの貧困の取材を担当してきた経験を持つ。そして、そういった取材の中でこのような経験の豊かさと、家庭の貧困につながりがあるという実感を持つに至っている。

何か客観的なデータがあるわけじゃないけれども、やっぱり生活がしんどい子ども達って、そういう経験が少ないだろうってことがすごく想像できるんですよ。

またAは、自らの活動のなかでも、そのような子ども達に接する機会を多く持っている。Aはもともと、実子が学童保育の対象学年から外れる学年になった際に、同じように学童保育の対象から外れる子ども達を対象として自宅の一部を放課後の居場所として開放することで活動を始めている。このような活動を続けてきた中で、子ども達の年齢が上がっていくにつれて活動に定期的に参加する「生活が大変な子が圧倒的に増えて」いったことを語っている。Aはこれを、学校や部活動といった「他に居場所のない子たちが《活動に》残っていった」のだととらえている(《 》は調査者による補足)。

上述したAの経験を踏まえると上述の「学習」および「学び」の定義は、自らが関わる問題としての

「子どもの貧困」や「活動に参加する生活が大変な子ども達の存在」を背景に、そのような「主体者の主体的な働きかけ」が十分にできていない子ども達がいるという認識と、それらが経験できる機会をそういう貧困状態にある子ども達に提供することの必要性を語るものだと理解することもできる。

以上のように実践者の語る「学習」が理解できるのであれば、本研究の1つ目の目的については、かたちを変えた上で結論を出さなければならない。すなわち、本研究で設定した目的においては、実践者が「学習」の定義を何らかの形で既にとらえている(「もっている」)ことを想定していた。しかし、実際にはここまで見てきたように実践者が語った「学習」についての語りは、インタビューという文脈において即興的に達成されたものとして理解された。

そのため、目的の1つ目は、「子ども達の放課後活動を支援する実践に関わる実践者が、どのように子ども達の「学習」を語るのか」という形に再定式化され、その上でそれには、例えば自身の経験や活動から浮かび上がる子ども達を取り巻く問題と、それらに対する対処の必要性を表明する語りとなされていたと結論付けることができる。

(2)放課後活動における「学習」と学校制度

上述のように1つ目の目的に結論を出したところで、次に本研究の2つ目の目的である「実践者の「学習」のとらえ方が、既存の学校制度とどのような関係にあるのか」について検討していきたいと思う。しかし、上述したような形で結論づけられた実践者の「学習」を単純にこれまでの心理学における「学習」理論と対比することには慎重であるべきだと考えられる。

なぜなら、既存の「学習」理論は心理学者の立場や問題意識から子ども達の活動を切り取ったものであり、上述したような実践者によって語られた「学習」とはその関心も意図も大きく異なる文脈において構成されたものだと考えられるためである。そのため本研究では、放課後活動における実践者の取り組みを研究者の観点から再度「学習」としてとらえ直したうえで、既存の学校制度における「学習」

との関係を考察する。ここでは紙幅の都合上特に、子ども達のための新たな空間を作り出そうと取り組む市民の活動(居場所づくり(自宅)A, 居場所づくり(地域)B, プレーパーク遊び C, NPO 法人 D)のみに注目する。

状況的学習論と放課後活動における「学習」

心理学の観点からは、上述した4つの活動に所属する代表者が子ども達の学習をどのようなものとしてとらえていると切り取ることができるだろうか。実践者は、例えば「自分は明日も生きたいと(略)思えるだけの自己肯定感(A)」や、「読み書き算盤の前に、身の回りのことをするやる気(B)」、「感じる力(D)」のようなものの重要性を語っており、一見すると子どもが何かを身につけること(=学校制度における「学習」に近いもの)を志向しているように見することもできる。しかし、彼らの活動において注目すべきなのは、彼らが子どもに身につけてほしいことを自分の経験の中から見出しており、そしてそれらを実現するために子ども達のための環境作りという社会に働きかけるアクションを起こしている点である。

彼らは、それぞれが活動を開始する前や、活動を続ける中で経験したことから生まれる社会的な問題意識にもとづいて子ども達のための何らかの場を組織し、それらを維持し続けている。それらの問題意識には、例えばママ友の大変な状況に対する援助(子どもを預かるための居場所を作ること)の必要性や子どもの貧困についての認識(A)、何年も地域の学校に出入りする立場(地域の青少年委員など)から見えた家庭環境が良くない子どもたちや意欲がない子ども達がいるという地域の現状(B)、東アジアの子ども達は机で勉強する時間は多いがそれらの知識が暮らしと繋がっていない(D)といったものが存在する。

彼らのこのような社会的な問題意識と、上述した子ども達に身につけてほしいことは接続している。そのため、彼らにとっての子どもの「学習」は、広い視点から見れば社会をより良い方向に変革していくこととつながっているのである。

また、彼らは子どもが何かを身につけることを、

子ども達の活動の場を組織することを通して成し遂げようとする。この意味で彼らにとって「学習」とは、子どもが一人で行うことではなく、彼らを取り巻く環境を組織することとセットで行われるものなのである。

状況的学習論において「学習」は、特定の社会的な構造の中における知識や技能の熟達よりも、そのような構造、すなわちコミュニティへの参加としてとらえてきた(例えば、Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993)。また、このコミュニティは、人々がそこに参加するだけの形で、すでに出来上がった単一の入れ物のように存在しているのではなく、それにかかわる多様な人々の間で相互に構成されていくことから(上野, 1999)、近年では固定されたコミュニティへの参加ではなく、それらのコミュニティを相互に構成し、その中で人々があらたなエージェンシー(主体性)を構成していく営みが「学習」であるととらえられている(上野・ソーヤー・茂呂, 2014)。

このような観点を踏まえると、放課後活動の実践者にとっての「学習」は、より良い社会、まさに新たなコミュニティを構成していくことであるととらえることができる。彼らの活動においては、より良い社会と子ども達の成長が同時に目指され、そのために新たな社会環境を創造するためのアクション、すなわち放課後活動の組織と維持が行われているととらえることができる。

状況的学習論の観点から見た放課後活動における「学習」と学校制度

上述のように彼らにとっての「学習」をとらえた時、これらの「学習」と既存の学校制度はどのような関係に位置づくであろうか。結論から言えば、それはそれぞれの実践によって異なるであろう。例えば、Aは既存の子どもの貧困の問題を解決する上では学校制度の変革が欠かせないと考えている。しかしそれに対して、CやDは既存の学校制度がそのまま相対化され、自らの実践とともに併存していくことを目指している。このように、子ども達のための新たな環境を作り出そうと取り組む市民活動としての放課後活動での「学習」と、学校制度はその活動が構想するより良い社会像のあり方によって

様々な関係になり得ると考えられる。これらの活動ごとの差異は、おそらく実践者の活動に至るまで、そして活動を行う中での経験の差違、すなわち彼らの社会的な問題意識に根ざしていると考えられる。

このような様々な立場からの実践が組織されていくことは、既存の学校制度からこぼれ落ちている人々を直接援助することや、今の社会制度より少しでもよいものを色々な制度や実践の変化を伴いながら時間をかけて作りだしていくことにもつながり得ると考えられる。

しかし、このような実践に関わる人々はまだまだ少なく、そういった人々が活動を継続していくためのノウハウ等も未だ十分であるとはいえない。今後こういった人々を支援していく知見も求められていくであろう。

参考文献

- [1]新谷周平 (2001). 「居場所」型施設における若者の関わり方—公的中高生施設「ゆう杉並」のエスノグラフィー— 生涯学習・社会教育学研究, **26**, 21-30.
- [2]新谷周平 (2002). 学校外支援の構造とその機能—公的中高生施設「ゆう杉並」とその周辺のエスノグラフィー— 東京大学大学院教育学研究科紀要, **42**, 409-417.
- [3]有元典文 (2001). 社会的達成としての学習 上野直樹(編) 状況論的アプローチ 1 状況のインタフェース 金子書房 pp. 84-102.
- [4]Heath, S. B. (2000). Making learning work. *After School Matters: Dialogues in Philosophy, Practice and Evaluation*, **1**, 33-45.
- [5]Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- [6]柿本 肇 (1990). 近代日本の教育史 教育史料出版会
- [7]川上敬二郎 (2011). 子ども達の放課後を救え! 文藝春秋
- [8]Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (レイブ, J.・ウエンガー, E. 佐伯 胖(訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加—— 産業図書)
- [9]茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤 崇・香川秀太・岡部大介(編著) (2012). 状況と活動の心理学—コンセプト・方法・実践— 新曜社
- [9]Sabo, K. (2003). A Vygotskian perspective on youth participatory evaluation. In K. Sabo (Ed.), *New direction for evaluation*. No. 98. *Youth participatory evaluation: A field in the making*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 13-24.
- [10]桜井哲夫 (1984). 近代の意味 日本放送出版協会
- [10]Sawyer, K. (2006). Introduction: The new science of learning. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning science*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-16.
- (ソーヤー, K. 一柳智紀(訳) (2009). イントロダクション—新しい学習科学— K. ソーヤー(編) 森敏昭・秋田喜代美(監訳) 学習科学ハンドブック 培風館 pp. 1-13.)
- [11]Suchman, A. L. (1987) *Plan and Situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (サッチマン, A. L. 佐伯 胖(監訳) (1999). プランと状況的行為—人間・機械コミュニケーションの可能性— 産業図書)
- [12]杉本希映・庄司一子 (2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化 教育心理学研究, **54**, 289-299.
- [13]田中治彦 (2012). 若者の居場所とユースワーク 田中治彦・萩原健次郎(編) 若者の居場所と参加—ユースワークが築く新たな社会— 東洋館出版社 pp.2-14.
- [16]田中治彦・萩原健次郎(編著) (2012). 若者の居場所と参加—ユースワークが築く新たな社会— 東洋館出版社

- [17]上野直樹 (1999). 仕事の中での学習——状況論的アプローチ—— 東京大学出版会
- [18]上野直樹・ソーヤー理恵子・茂呂雄二 (2014). 社会技術的アレンジメントの再構築としての人工物のデザイン 認知科学, **21**, 173-186.
(Ueno, N., Sawyer, R., & Moro, Y. (2014). Design of artifacts as reconstitution of socio-technological arrangement. *Cognitive Studies*, **21**, 173-186.)
- [19]柳 治男(2005). 〈学級〉の歴史学 講談社