

社会教育施設ボランティアの学びに関する

序論的考察

—「正統的周辺参加」概念を通して—

小川 誠子
(東洋大学)

I. はじめに

—社会教育施設ボランティアの学びを分析する視座—

今日、ボランティア活動が学習との関連で論じられることが多くなってきたが、ボランティア活動における学びを捉えるためには、“学習効果があると想定される活動をあらかじめ類型的に定めておいて、ボランティア活動においてそれらにあてはまる活動のみに着目する”という方法論では、ボランティア活動における学びを意図的な学習のみに集約してしまう危険性があり、学びの総体を捉えることは難しいであろう。学びを広く捉えるなら、“ボランティア活動を通してあくまで結果として知識・技術あるいは態度・ものの考え方といったものにどのような変化(＝無意図的な学習)があったのかに注目して、それらがボランティア活動のなかでどのように構造化されているのか、また個々の生き方にどのような影響力をもつものなのかを分析する”という方法論の方が妥当であろう¹⁾。

ボランティア活動と学びとの関連に関しては、1992年の生涯学習審議会答申『今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について』において三つの視点があげられ、ボランティア活動と生涯学習との密接な関係が指摘されている。第一は、ボランティア活動そのものが自己開発、自己実現につながる生涯学習となるという視点、第二は、ボランティア活動を行なうために必要な知識・技術を習得するための学習として生涯学習があり、学習の成果

をいかし、深める実践としてボランティア活動があるという視点、第三は、人々の生涯学習を支援するボランティア活動によって、生涯学習の振興が一層図られるという視点である²⁾。

生涯学習とボランティアの関係をあらわしたこれら三つの視点は、公表されて以来さまざまなところでとりあげられ、もはや当然の前提として受け入れられているように思える。しかし、この視点の内実にもう少し踏み込んで検証してみる必要はないであろうか。ボランティア活動が生涯学習そのものであるのなら、いったいどのような学びの世界があるのだろうか。また、ボランティア活動をするための知識・技術を習得したボランティアたちは、その後の実践の世界でどのような学びを通して実践を深めていくのであろうか。

本稿では、これらの疑問の解明に向けて、ボランティア活動における学びの分析に有効と思われ、さらに無意図的学習を追究するための方法論としても妥当性をもつと考えられる状況的学習論の「正統的周辺参加」概念を手がかりとして、筆者も参加した『社会教育施設ボランティアの自己形成に関する調査』³⁾のなかから、ボランティアの学びと今後の研究の課題を明らかにしていく。なお、本稿において考察対象としてとりあげられた調査は、ボランティア活動と自己形成の関係を読みとるために、少数の事例をとりあげてインテンシブな情報を集めるという事例研究的調査手法が採用されており、1998年2月から3月にかけて22名を対象者としたヒアリング（個人面接法）によって行なわれたものである。

II. 分析のための新しい学習論—状況的学習論—

1. Lave, J. と Wenger, E. の状況的学習論における学習観

Lave と Wenger によって提唱された状況的学習論 (situated learning)⁴⁾とは、認知科学において登場した新たな学習論である。もちろんこれまでも、人間の認知過程を物理的な、あるいは文化的な状況に埋め込まれたものとして捉える「状況論的アプローチ」のスタンスに立った研究は少なからず蓄積されており、ソヴィエト心理学の文化歴史理論における Vygotsky, L.S.⁵⁾と Leontiev, A.N.⁶⁾や生態学的視覚論における Gibson, J.J.⁷⁾などを理論的支

柱として主に心理学者を中心に展開されてきたものであった。しかし、LaveとWengerが提唱した状況的学習論は文化人類学を主な理論的背景とし、詳細な民族史的記述を通して認知過程と社会的・文化的状況の複雑な関係の具体的様相を描き出そうとしたものであり、前者の「状況論的アプローチ」における理論的背景とは軌を一にするものではない⁹⁾。

状況的学習論についての説明がなされるとき、それがどのようなものなのかといったその内実について触れる前に、それがどのような考え方へのアンチ・テーゼとして生成されているのかについて詳述することの方が有効であろう⁹⁾。それは、アンチ・テーゼとして批判の目が向けられた従来の学習観一つまり、状況から切り離され抽象化・脱文脈化された知識が前提となっている学校教育における学習観の根底からの捉え直しを迫るものであり、学習は学習者の頭の中だけで行なわれるのではなく、学習者をとりまくさまざまな状況との関連で読みとろうとする枠組と視点を提供することによって、分析の視座として学習過程に光をあてることに成功しているのである¹⁰⁾。

だがしかし、状況的学習論における学習観が、学校教育研究に投げかけた波紋の広がりとは比して、社会教育研究への影響はきわめて小さかったといえよう。つまり、社会教育においては、学校教育のように、学校・教室という日常とは隔離された空間で、あらかじめ詳細に規定された学習内容やカリキュラムに従って、教師・生徒という固定した関係を通じて知識・技術を伝達されるような場面ではなく、同じ課題をもった生活者が集い、相互の対話あるいは共同の実践を通じて課題を克服していくための学習がなされることが多く、これまでの外在的および内在的な束縛から自らが解放たれ自律的な生活者・市民として自己を形成していくような場面が中心となる。したがって、学習と日常生活とは密接につながっており、学習の場や内容・カリキュラムは固定されたものではなく、参加者が学習課題に気づき自ら設定していくものであって、課題の解決方法についても教師から生徒へ一方的に伝授されるものではなく、ともに対等な生活者あるいは市民という立場で、互いの対話や共同の実践のなかで見出していくという、きわめて実践性を帯びているがゆえに、「学習は状況に埋め込まれたものである」という考え方は当然の前提となっているのである。

しかしながら、社会教育研究においては、共同学習というひとつの学習モ

デルは提示し得たものの、この「状況」をうまく概念化できず、したがって学習の理論化に成功しているとは言い難い。状況に埋め込まれた学習のメカニズムを明らかにして、そこでの活動を通じて人々が積極的に自己を形成していくような「実践のための理論」¹¹⁾を構築することは、社会教育研究において喫緊の課題のひとつであるといえよう。

本稿において Lave と Wenger の状況的学習論に着目するのは、社会教育施設ボランティアの学びを丹念に読みとるための一つの視点を提供してくれるからなのであり、われわれに学びを分析的にみる一つの見方と学びというものを理解する一つの方途を提示してくれるからなのである。

2. 「正統的周辺参加」概念—学びを分析的にみる一つの見方—

Lave と Wenger の状況的学習論は、学習を何らかの実践共同体への参加のプロセスだと捉える「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation)という概念を提唱したところに特質がある。この概念の興味深い捉え方は、「どんな教育形態が学習の文脈を提供したとしても、あるいは意図的な教育形態の有無にもかかわらず、正統的周辺参加を通した学習が生起する」¹²⁾という学習と意図的な教授とを根本的に峻別することに主眼を置いたことである。つまり、「教えられたこと」と「学習したこと」は必ずしも合致しない、あるいは意図的な教授に対してのみ学習が生起するのではない(もちろん意図的な教授に対して学習が喚起されやすいということもあろうが)というこれまでの人口に膾炙した感覚的な認識の根拠となる裏付けを、「正統的周辺参加」概念の精緻化を通して明らかにしようとしたのである。

筆者は、社会教育施設ボランティアの学びを意図的な学習と無意図的な学習に分けて分析を試みている¹³⁾。ここでいう意図的な学習というのは、意図的な教授への対応という意味ではなく、学習に何らかの目的が内包されている場合をさしており、「目的」としての学習を意味している。一方、無意図的な学習というのは、「結果」としての学習を意味しており、ボランティア活動を通じての意識の変化(人生観・自己観・職業観・社会観の変容)なども含まれている。もちろん二つの学習は、互いに複雑に絡み合いながら密接な関連を有しており、その複雑性に解釈を加えていくことは容易ではないが、

これまでの社会教育研究においては、現象として捉えやすい意図的な学習のみに焦点があてられていたといえるのではないだろうか。

現実社会のなかで、仕事を通して「学んでいる」人というのは、「学習」なるものを孤立した目的にして活動しているわけではない。むしろ、「仕事」(=社会的実践)に関与している(参加している)参加者であり、実践の共同体のメンバーになっている(あるいはなろうとしている)わけである。学習はそのような社会的実践に「伴う」ものであり、実践によって意義づけられ、方向づけられている¹⁰⁾。

これは、仕事と学びとの関係で論じられた佐伯胖における Lave と Wenger の状況的学習論の解釈であるが、ボランティア活動は社会的実践の一つであることから、「仕事」を「ボランティア活動」に置きかえて読むことも可能であろう。「正統的周辺参加」概念は、「目的」としての学習(=意図的学習)ではなく、「結果」としての学習(=無意図的学習)に比重がおかれており、それを前面に押し出すことによってわれわれに学習に対する発想の転換を迫っているのである。

「正統的周辺参加」概念の分析視座に着目することで、ボランティア活動における無意図的な学習構造を分析する筋道が得られる可能性がみえてくるのである。

3. 「正統的周辺参加」概念における学習の分析視座

「正統的周辺参加」概念は、学習を実践共同体への参加のプロセスであるとする。ここでいう「共同体」は、必ずしも同じ場所にいる人々の集合や目に見えるグループなどを意味するものではなく、「参加者が自分たちが何をしているのか、またそれが自分たちの生活と共同体にとってどういう意味があるかについての共通理解がある活動システム」¹⁰⁾と定義されている。つまり、「正統的周辺参加」概念においては、学習を個人的な営みとしてではなく社会的な営みとして関係論的にとらえようとするのであり、意味が交渉で形成されることが基盤となっている。

また、参加のプロセスを重視する「正統的周辺参加」概念においては、学

習は、それぞれが属している共同体のなかで、他の参加者たちとの実践やコミュニケーションなどを通じて、新参者（何も知らない初心者的な立場）から古参者（新参者を支援して共同体における営みを支えていく立場）へと移行していく、参加過程そのものであるとする¹⁶。その結果、参加者は、それぞれの新しい役割を得て共同体における価値をそれぞれのなかに体現していくことになるから、学習をアイデンティティの形成過程として捉えることも可能となるのであろう。

学習を個人的な営みとしてではなく社会的な営みとして関係論的に捉えることで生成された「正統的周辺参加」概念は、ややもすると個人の営みが社会の営みのなかに隠匿されているかのように想定されやすい。だがしかし、「正統的周辺参加」概念では、変わり続ける参加の位置や見方こそが行為者の学習の軌道であり、発達するアイデンティティであるとし¹⁷、アイデンティティの形成を学習の本質とみているのである。

Wenger は、アイデンティティの重層性に関して実に興味深い指摘を行なっている。学習主体は複数の実践共同体に同時に参加しており、一つの実践共同体への参加のあり方が他の実践共同体への参加のあり方に影響を与え¹⁸、そのために学習主体の参加およびアイデンティティのあり方とその変化も重層的であるという¹⁹。また一つの実践共同体においても、例えば、仕事場における服務規定、役職区分、作業マニュアルなどによって示される「公式の」実践共同体と作業員たちの個人的な関係、隠語、作業マニュアルなどにはでない「裏技」などを生みだし維持していく「非公式の」実践共同体の二つが同時に重なり合っているという。つまり、「重層性を帯びた実践共同体の二層性」という状況のなかで、人々はアイデンティティの重層的な変容を遂げていくのである。加えて、「非公式の」実践共同体は、「間隙に生じる」実践共同体とよばれ、訳出した佐伯によると、それは「公式の」実践共同体では処理できない問題への「裏技的」対応の生成と伝承、「公式」の実践共同体のなかでは不十分にしか達成できないアイデンティティの感覚の補償など、「公式」の実践共同体が生み出す「隙間」を埋めるようなかたちで成員間に「自然発生的に」生じてきたことに由来するという²⁰。ほんの僅かな隙間に生じてくるものではあるが、LaveとWengerらは、そこからアイデンティティ形成にとっての特別な意味を見出そうとしているのであろう²⁰。

さらに、アイデンティティの形成過程において重要な要素として、学習資源への「アクセス」の問題を付言しておかなければならない。新参加者が参加から遠ざけられ、実践共同体の全体を見渡せることなく、いつまでも同じ位置にとどまる限り、学習が生起することはきわめて低く、何より実践共同体の有する学習資源—古参者・情報・参加の機会・道具の利用など—に容易にアクセスできることが、アイデンティティ形成に大きな影響を及ぼすということを示唆している²⁰⁾。つまり、ここで重要なのは、学習が生起・継続するような共同体における実践の環境をいかに整えるのかということなのである。

次章では、正当的周辺参加概念の鍵概念と考えられる「アイデンティティ形成」「実践共同体」「参加」「アクセス」などを中心として、社会教育施設ボランティアの語りから学びの具体的な像を描き出していきたい。

Ⅲ. 社会教育施設ボランティアの学びの状況

—ボランティアの語りから—

1. 参加することによって深まる学び

社会教育施設ボランティアをとりまく状況は、人々の学習を支援するための社会教育施設を拠点とした職員・ボランティア・施設利用者という三つの異なる成員からなる実践共同体が想定される。それは、彼らにボランティア活動における楽しさやつらさを尋ねたときに、施設利用者との関係、職員との関係、そして他のボランティアとの関係といった人との関係性のなかで生じる答えがまず返ってくることから読みとれるであろう。いいかえれば、社会教育施設ボランティアにとって、意識的にも支配されているこれらの関係によって学びの具体像が浮かび上がってくることも考えられるのである。例えば、ボランティアと施設利用者との関係に焦点をあてたとき、施設利用者の学習活動を直接支援する場合と間接的に支援する場合とでは、明らかに学びの様相は異なってくるのである²⁰⁾。

施設利用者の学習活動を直接支援するボランティアの典型例としては、博物館の「展示資料の解説」や図書館・公民館における「視覚障害者のための朗読」「子どもたちのためのストーリー・テリング」などがあげられる。彼

らの学びの特徴は、学習者を直接支援するための知識や技術の習得にかなり比重がおかれるということである。それは長期間にわたる養成講座であったり²⁰⁾、自主的な学習会であったり²¹⁾、視覚障害者のための朗読のように厳しい訓練を必要としマニュアルの変化にともなって常に学習が求められたりする状況²²⁾のなかで、ボランティアたちは利用者の学習支援を想定しながら、伝達するための道具としての知識・技術の習得に努めるのである。

そして、ボランティア活動を行なうために学習が生じ獲得された知識・技術は、それまでの職員とボランティアが中心となって構成されていた（あるいはほぼボランティアで構成されているかもしれない）実践共同体から、施設利用者が加わっての実践共同体へと参加する状況のなかで変容を遂げていくのである。つまり、彼らは、単に実践に必要な表面的な知識・技術を伝達していくだけの存在ではないということである。

*養成講座で習ったものとか自分の経験したなかでこういうことがあった
ということを整理して、あらかじめ自分のシナリオを作って話しますね²³⁾。*

この博物館における展示資料解説ボランティアからも、既に習得した知識をマニュアルどおりに繰り返しているわけではなく、施設利用者に新しい発見があるように望み、自分自身の知識・技術を実践のなかに埋め込んで、日常の生活や社会といったより大きな文脈のなかで知識・技術の背景にある価値を自分なりに解釈して実践に反映させていくことが読みとれる。

つまり、彼らは実践共同体の外側にいてこれを補完するような存在ではなく、まさに実践共同体に参加して、他の参加者たちと課題や価値を共有しともに実践していくことで、彼らの新しい学びははじまるのである。つまり、活動に必要な知識・技術を得て施設ボランティアになるということは、学習の終わりなのではなく、属している実践共同体において知識・技術の奥深さを意味づけていくなかで十全の参加へと向かう「学びの始まり」がそこには存在しているのである。確かに、その後のボランティア活動を視野に入れず養成講座を受講することのみに意味を見出している姿も見受けられるが、それはボランティア活動の学びのほんのわずかにすぎないのである²⁴⁾。

2. 「つながり」のなかにある学び

施設利用者の学習活動を直接支援するときに立ち現れてくる学びに対して、間接的に支援するときに現れてくる学びはどのような様相を呈しているのでしょうか。それは、同じ実践共同体に属しているボランティアとボランティアとの間で現れてくることが多く、この調査からみたその顕著な例は女性施設ボランティアたちであろう。

人間関係のなかでの問題とか、はっきり答えが見えないような形での学習ってというのは、相互学習的な学習でしかなかなか…。自分がどうなのかなって思っていることを確認していく作業を相互学習のなかでやっているんじゃないでしょうか。²⁹⁾

施設利用者の学習活動と間接的に結びついているような場合、それは学習と全く無関係かというところではない。女性施設での学習活動は、男女差別や女性の自立といった問題と密接に関わったものであることから、そこでのボランティア活動も同じ問題を顕在的にあるいは潜在的に抱える者同志の連帯意識のなかで進められることが多い³⁰⁾。連帯意識で支えられる実践共同体では、他者との関係において自分のあり方を省みる機会にあふれているのではないかということが上述したボランティアの語りからも推察できよう。つまり、そこでは一人ひとりのボランティアが実践共同体の学習資源になりうる可能性がきわめて高いことを意味しており、このような実践共同体における活動では、他者との「つながり」という状況のなかで学習が生起することが多く観察されるのである。だがその一方で、ボランティアたちによる絆が強固なものであるがゆえにボランティア同士によって活動が妨げられ学習へのアクセスを遠ざけてしまうという側面ももっているのである³¹⁾。

さらに、連帯意識で支えられている実践共同体は、共同体の内外の状況の変化などにもとまって生じる新しい課題への対応だけではなく、属している実践共同体と類似する他の実践共同体との新しい「つながり」のなかで、より大きな実践共同体へと展開していく可能性が秘められている³²⁾。これまでの実践共同体での参加を通しての学びは、より大きな実践共同体のなかで新たな参加者となることによって異なった様相を帯びる。それは、ボランティ

アと施設や行政との「つながり」のなかで学習が生起する場合が多くみられ、それぞれの実践共同体において発生した共通の悩みを抱えていることを知ったときの連帯意識から生じることが多く、社会の一部から全体を見渡した状況のなかで、ボランティアたちはさらに参加を深めていくのである³⁹⁾。

3. 学びの本質としてのアイデンティティ形成

これまででは、施設利用者の学習活動の支援のあり方を直接性と間接性とに分けて、そこで立ち現れてくる学びについて、その違いを意識しながら検討してきたが、本節では、その枠組からいったん離れ、社会教育施設ボランティアのアイデンティティ形成に着目することによって、特に公民館の図書ボランティアの一つの事例³⁴⁾を対象として社会教育施設ボランティアの学びの本質に迫っていきたい。

Wengerの指摘のごとく、ボランティアたちはボランティアの実践共同体のみに属しているわけではなく、そこには職場・地域社会・家庭などの共同体、およびそのサブ共同体など複数の共同体に重層的に属しており、それらはボランティアのアイデンティティ形成過程において相互に影響をおよぼしあっていることが、22名のボランティアの語りからも観察できる。

私にとってボランティアっていうのは、仕事をもっていなかったらしてなかったと思うんです。家庭や仕事があるからボランティアができるし、ボランティアがあるから家事や仕事にそのヒントを得てがんばれる。…そうじゃなかったら、ボランティアしてる価値がないと思うんです⁴⁰⁾。

この語りから、彼女のボランティアにとっての意味は彼女の仕事にとっての意味と重なりあっているのではないかということが読みとれる。つまり、ボランティアの実践共同体への参加のあり方が仕事の実践共同体への参加のあり方に影響を与え、そこから重層的なアイデンティティ形成の一つの構造がみえてくる可能性が拓けてくるのである。

元教師であり、現在塾の経営者として教育の実践にも関わっているという彼女は、福祉施設でのボランティア活動を経て、公民館で子どもたちのお話会などを主な活動としている図書ボランティアである。子どもを対象とし子

どもの存在が大きいということが、彼女が属している（あるいは属していた）実践共同体の共通の状況であろう。彼女の語りにおいて、子どもとの関係のなかでの経験についてのエピソードが多いことから、彼女のアイデンティティ形成にとって子どもの存在は欠かせないものであることがわかる。

一年目、最初私がそこ（福祉作業所）で難しさを知ったのは、（教師）を辞めてたから、難しさを難しいという形で捉えられたのであって、もし辞めてなかったら、それが私のボランティアの形だったかもわからないですよ。…もし教師やってたら指導過多っていうんでしょうか。ちょっとやっぱり上に立ったようなボランティアだったと思います。³⁰

これは、現在もなお彼女が教師を続けていればという仮定のなかでの話であるが、教師の実践共同体での彼女と子どもとの関係のあり方が、ボランティアの実践共同体での関係のあり方に影響を及ぼし、彼女のアイデンティティ形成に深く関与していくことがここから推察できるのである。つまり、ボランティアの実践共同体と仕事の実践共同体の内容の類似性が高ければ高いほど、実践共同体間の心的距離が短ければ短いほど、互いに影響を及ぼしあい、施設ボランティアとしてのあるいは職業人としてのアイデンティティの感覚に変化がみられるのである³¹。

さらに、図書ボランティアの活動のなかでの子どもたちは、彼女たちの演出がおもしろくないとすぐに帰ってしまうという³²。そんな実践共同体において「非公式」に現れてくるこれまでの彼女の教師生活では考えられない本音の世界は、話すことの楽しさの捉え直しを彼女に迫り、人間として教育者として何をするのかということを正面からつきつけられ、それを真剣に捉えることによって彼女のアイデンティティは形づくられていくのである。

IV. おわりに

—社会教育施設ボランティアの学びを捉えるために—

本稿では、社会教育施設ボランティアの学びの総体を捉えるための一つの

手がかりとして、「正統的周辺参加」概念に着目して、『社会教育施設ボランティアの自己形成に関する調査』におけるボランティアの語りから、学びの像を少しずつ明らかにすることを目的としてきた。その目的が達成されたかどうかに関しては甚だ心許ないところではあるが、序論的な役割を担っている本稿では、本論へと進めるために、やはり今後の研究課題をここで挙げておく必要がある。

まず第一は、本稿では、主たる目的を社会教育施設ボランティアの学びを読みとっていくことに置いたため、手がかりとして用いた「正統的周辺参加」概念そのものの批判的検討は充分であるとはいえない。「正統的周辺参加」概念をとりまく状況的学習論を広く概観した上での批判的検討を通しての社会教育施設ボランティアの学びに関する深い考察が求められるであろう。

第二に、本稿では社会教育施設ボランティアの学びに限定して「正統的周辺参加」概念に焦点を据えてきたが、今後はさらなる展開を求めるためにも生涯学習や社会教育の研究という広い枠組のなかで「正統的周辺参加」概念の導入意義を検討していくなかでの社会教育施設ボランティアの学びに関する再検討も必要となろう。例えば、共同学習に代表されるように、集団における学習活動はわが国の社会教育において中心的な研究対象となっている。特に近年では、ネットワーク論に触発されて、自発的な集団における教育的機能に着目する論考が増えてきている³⁰⁾。つまり、人々の活動を規制する集団（＝集団の統制機能）という消極的側面ではなく、人々のボランティアな活動を支援・促進する集団（＝集団の解放的機能）という積極的側面に視点を置いて集団における教育的機能を論じる傾向が強く感じられる。実践共同体（＝共通の目的をもった集団）における社会的実践（＝社会的に意味のある活動）を射程として学習理論を構築しようとする「正統的周辺参加」概念を批判的に受容していくことは、集団が重要な役割を担う社会教育研究においては有効であると考えられる。特にここでは、学習資源という視点から集団の意味が問われなければならないであろう。また、学習を社会的実践の文脈から切り離して個別的に捉えるのではなく、あくまで新参者から古参者へという学習者の実践共同体における参加の過程を学習と捉える「正統的周辺参加」概念は、学習を総合的・継続的に分析することが望まれる生涯学習研究においても適合性を有しており、さらに日常生活において無意図的な学

習が行なわれることが比較的多いとされる成人の学習についての研究においても、「正統的周辺参加」概念の精緻化は必要であると考えられる。

第三は、本稿では今ひとつ論じきれなかった学びの本質としてのアイデンティティ形成を今後どのように追究しどのように論じていくのかという問題である⁴⁰。ボランティアたちは、家庭・職場・地域社会などの複数の実践共同体に属していて、それぞれの共同体で彼らのアイデンティティが存在する。属している実践共同体にそれぞれのアイデンティティが存在し、アイデンティティを束ねるものが彼らの自己ということになろう。それは、時間の経過に伴う実践共同体における位置の変化、あるいは共同体そのものの変化によって変容していくものであるが、社会教育施設におけるボランティア活動がアイデンティティ形成のなかで自己形成に与える影響は、単に新しい役割を得るということにとどまらないはずである。本稿でとりあげたヒアリング調査では、残念ながら「重層性を帯びた実践共同体の二層性」という状況のなかでのアイデンティティ形成を読み取ることはできなかった。特に、アイデンティティ形成にとって特別な意味を持つ「非公式の」実践共同体のなかでのアイデンティティの問題を深く掘り下げていくことは、ボランティア個人だけではなく彼らが属している実践共同体（学習資源）の観察もあわせて求められることになり、本稿での社会教育施設ボランティアの学びに関する論考は、その方向と道筋が与えられたにすぎないのである。

【註・引用文献】

- 1) 学びと学習という言葉に関してであるが、本稿では、意図的学習と無意図的学習にこだわることなく社会教育施設ボランティアの学びの総体を現そうするときは意識的に“学び”という言葉を用いている。
- 2) 生涯学習とボランティア活動との関連については、白石克己（『生涯学習とボランティア活動』国立教育会館社会教育研修所『ボランティア・コーディネーターの養成・研修の在り方とプログラム試案』1997年, pp.5-8.）や讃岐幸治（『第Ⅱ章理論編』JYVA（社団法人日本青年奉仕協会『ボランティア・ラーニング』1996年, pp.29-32.）などが参考になる。
- 3) この調査は、「学習成果を生かしたボランティア活動を推進するための方策に関する調査研究」（平成9年度文部省委嘱事業）の一部であり、「ボランティア活動の

なかで学習の機会・場面はどのように現れてくるのか、そして、その成果はボランティア活動にどのようにいかされているのか」「ボランティア活動に関わる学習体験が自己形成にどのような影響を及ぼしているのか」「ボランティア活動を通じた学習を支援する、あるいは妨げないためにはどのような環境が重要となるのか」という三つの分析視角に基づいて調査票が作成された。調査方法は、郵送と面接の二通りで行なわれ、社会教育施設ボランティア研究会『社会教育施設ボランティアの自己形成Ⅰ—郵送による49名の事例研究』（1998年）、『社会教育施設ボランティアの自己形成Ⅱ—面接による22名の事例研究』（1998年）というタイトルで報告書が刊行されている。本稿では、主に後者の面接によって実施された調査を分析対象としている。

- 4) 状況的学習論は、もとをたどれば徒弟制概念を救済するために語られたものであった（佐伯胖訳・福島真人解説『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993年、p.2.〈Lave, J. & Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991.〉）。徒弟を表す“apprentice”という用語にはもともと「学ぶ」という語源的意味（古期フランス語）があり（『WEBSTER'S NEW TWENTIETH CENTURY DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE』THE WORLD PUBLISHING COMPANY, p.91.）、仕事（生産活動）を通して積極的に学びとっていく徒弟の姿を表出したものであると考えられ、徒弟と学びの密接な関連を表している。
- 5) 柴田義松訳『言語と思考上・下』明治図書、1962年、上304p、下304p.
- 6) 西村学・黒田直美訳『活動と意識と人格』明治図書、1980年、248p.
- 7) 古崎敬・古崎愛子他訳『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る—』サイエンス社、1985年〈Gibson, J.J., *The Ecological Approach To Visual Perception*, Houghton Mifflin, 1979年.〉360p.
- 8) 「状況論的アプローチ」に関する諸研究の小史は、高木光太郎『「状況論的アプローチ」における学習概念の検討—正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）概念を中心として—』『東京大学教育学部紀要』第32巻、1992年、pp.265-273.を参照されたい。
- 9) 佐伯胖「情報教育の情報論的アプローチ」『情報教育と認知科学—日本認知科学会冬のシンポジウム論文集—』1993年、p.11.
- 10) ただ、LaveとWengerは、学校教育問題への言及に関しては回避を志向しているにもかかわらず、随所随所で学校教育への問題に紙数が費やされており、学校教育に

- において支配的である学習観に対して警鐘をならしている（佐伯胖訳 *op.cit.*, p.4.）。
- 11) ボランティア活動を通しての人々の学びの総体を捉えることなくして、有効な意図的な学習の支援も存在しないのである。（小川誠子「企業人のボランティア活動と学習－職業生活における無意図的な学習の分析試論－」『悠峰職業科学研究所』第6巻，1998年，p.68.）
 - 12) 佐伯胖訳，*op.cit.*，p.17.
 - 13) 学びを二分法で捉えるこのような手法は，職業人の生涯学習を分析する際の基礎的フレームワークから着想を得ている。（小川誠子「職業生活と生涯学習」倉内史郎・鈴木眞理編『生涯学習の基礎』学文社，1998年，pp.63-64.）
 - 14) 佐伯胖「情報教育の情報論的アプローチ」*op.cit.*，p.12.
 - 15) 佐伯胖訳，*op.cit.*，p.80.
 - 16) 「正統的周辺参加」概念においては「中心的参加」というものは存在しないし，向心的参加の到達点を一様な中心に帰着させることもしない（佐伯胖監訳，*op.cit.*，p.11.）。周辺の参加とは積極的な意味合いとして，社会的世界に位置づけられていることを示唆し，周辺性とは理解の資源へのアクセスを増大していくこと意味しており，動的な概念として位置づけられている。さらに参加の正統性とは所属の仕方の本質を定める形式でもあり，学習の決定条件であるとともに学習の内容の構成要素ともなっている（佐伯胖訳，*op.cit.*，pp.10-12.）。
 - 17) 佐伯胖訳，*op.cit.*，p.11.
 - 18) この捉え方は，働くという行為を他の生活世界との関連で意味を読みとろうとするキャリア発達概念に通じるものである（中石誠子，「キャリア発達理論の生成とその展開－キャリア開発との関連で－」『生涯学習・社会教育学研究』20号，1996年，pp.61-70.）。
 - 19) 佐伯胖訳，*op.cit.*，pp.113-114.
 - 20) *Ibid.*，p.113.
 - 21) 「公式」と「非公式」実践共同体の捉え方は，意図的な学習と無意図的な学習の捉え方とも重なる。つまり，「公式の」実践共同体においては意図的な学習が行なわれやすい環境にあり，一方，「非公式の」実践共同体においては無意図的な学習が比較的行なわれやすい環境にあると想定できるからである。
 - 22) 佐伯胖訳，*op.cit.*，p.83-84.
 - 23) 社会教育施設ボランティア研究会『社会教育施設ボランティアの自己形成Ⅰ－郵送による49名の事例研究』*op.cit.*，pp.13-15.
 - 24) 社会教育施設ボランティア研究会『社会教育施設ボランティアの自己形成Ⅱ－

面接による 22 名の事例研究』*op.cit.*, p.191.

- 25) *Ibid.*, p.138.
- 26) *Ibid.*, p.117.
- 27) *Ibid.*, p.232.
- 28) *Ibid.*, p.236.
- 29) *Ibid.*, p.45.
- 30) 社会教育施設ボランティア研究会『社会教育施設ボランティアの自己形成Ⅰ－郵送による 49 名の事例研究』*op.cit.*, pp.15-16.
- 31) 例えば、ボランティアの定年制導入に関しては、ただ居るボランティアの存在が他のボランティアたちの活動の妨げの要因になっているというボランティアからの指摘もある（社会教育施設ボランティア研究会『社会教育施設ボランティアの自己形成Ⅱ－面接による 22 名の事例研究』*op.cit.*, p.33.）。また、ボランティアによる学習者としての意識や自己変革の欠落が施設の下請けとなってしまう、学習資源の乏しい実践共同体に変容してしまう危険性についても語られている（*Ibid.*, p.79.）。
- 32) 例えば、国立婦人教育会館のボランティアたちが中心となって運営している社会教育施設ボランティアのネットワークなど。
- 33) 社会教育施設ボランティア研究会『社会教育施設ボランティアの自己形成Ⅱ－面接による 22 名の事例研究』*op.cit.*, p.222.
- 34) *Ibid.*, pp.134-148.
- 35) *Ibid.*, pp.138.
- 36) *Ibid.*, pp.139.
- 37) 同じ事例として、*Ibid.*, p.224-225, などもあげられよう。
- 38) *Ibid.*, p.140.
- 39) 日本社会教育学会編『ボランティア・ネットワーキング－生涯学習と市民社会Ⅰ』（日本の社会教育第 41 集）東洋館出版社, 1997 年など。また、社会教育における集団の意味について、集団における教育的機能なども含めて総合的に考察した論考として、鈴木眞理「生涯学習を支える団体活動」元木健・小川剛編『生涯学習と社会教育の革新』亜紀書房, 1991 年, pp.95-132.を参照されたい。
- 40) ヒアリングの質問のなかに施設ボランティアをとりまく諸問題や施設や行政に対する要望などといった自己形成に関する以外の項目も含まれていたため、自己形成に十分焦点を絞れなかった。インタビューの自覚的な変化を重視しすぎたため、無自覚な変化に対しての質問方法が甘く、アイデンティティ形成を読みとることは困難であった。