

生涯学習とボランティア学習の関係概念

後藤 康文 (岐阜協立大学経済学部)

キーワード：生涯学習、ボランティア学習

1. はじめに

本稿は、名古屋市生涯学習相談員(通称は生涯学習サポーター)研修会(2024. 1. 25)講師を応諾したことに起因して執筆するものである。依頼された研修会テーマは「ボランティア活動の意義と理解」であった。聞けば、生涯学習サポーターの多くは名古屋市内の居住地を中心に、学習活動や学習相談に取り組むだけでなく、自ら地域のボランティア活動にも参加しているという。研修会の開催理由は、生涯学習サポーターとして、ボランティア活動をどのように理解すればよいのか、を考えたいとのことであった。

確かに近年、生涯学習とボランティア活動との関連に着目した調査報告書を散見でき、そのいくつかは教育政策の中で扱われている^{注 1)}。生涯学習サポーターからの講師依頼は、こうした生涯学習政策の動向が背景にあると想像できるが、依頼してきた生涯学習サポーターは「(生涯学習とボランティア活動は)どちらも同じものだと思うんです」と告げる一方「どう同じなのかハッキリしない」とも言う。政策動向に沿って研修会を開催するのではなく、内なる希求から研修会開催を企図したようである。研修会テーマは、複数の生涯学習サポーターが協議して決めたという。そこには「同じもの」ではあるが、ボランティア活動をどのように理解すればよいのか、の狭間で揺れ動く様相が見て取れる。

こうしたやり取りから、筆者は、研修会の開催意図を生涯学習とボランティア活動から得られる学びはどのような関係にあるのか、と解釈した。それは、生涯学習という個に蓄積される学び/ボランティア活動という社会問題と対峙する取り組みから得られる学び、との関係性を明らかにすることである。

この命題に筆者は瞬間たじろいだが、生涯学習サポーターもボランティア活動も生業で取り組むものではないにも関わらず、内発的な希求を突き詰めようとする姿勢に感化され、研修会講師を応諾することにした。

市民が、このような学び欲求を充足するため、研修会開催を企画したことは、歓迎すべきことであり、研究者の末席に坐する筆者がこれに応えることは責務であると考えた。しかし、その応答は、ボランティア活動の原理や原則、歴史や動向、社会的意義といった、いわゆる「ボランティアとは」を伝えるだけでは不十分であり、生涯学習サポーターの内的な揺らぎに応えることにはならない。揺らぎの構造の一部分でも示唆することが筆者の役割である。その力量を筆者が有しているか、はなはだ心許ないが、一応の講義を試みた。その内容はさまざまなボランティア活動事例を紹介し、エッセンスを抜き出し、結合しなおし、体験と学びの相関関係を説明するものであった。

受講した生涯学習サポーターたちから、一定の好評を得ることはできたが、筆者の講義内容はボランティア活動から学びが得られることを強調したに過ぎない。

本稿は、これをさらに補強し、依頼された内容の本質 - 生涯学習とボランティア学習との関係 - に応えようと試みるものである。

そのためには、まず生涯学習の概念などを踏まえ、その中でボランティア活動の位置づけを明確にしなければならない。次にボランティア活動から得られる学びについて取り上げることも必要だろう。これだけでは生涯学習やボランティア活動の学びを列挙しただけである。二つがどのような関係にあるのかを解明するためには、一定の装置が必要である。なぜなら生涯学習・ボランティア学習による学びは個の中に蓄積され、社会生活の中で発揮される。言い換えれば、知の内在化と表出化である。個に内在された知が、いかに表出されるかについて取り上げなければならない。

本稿は、こうした考察経緯を経て、生涯学習とボランティア学習の関係構造にせまることとする。なお、本稿では、学校教育におけるボランティア活動やそれによって得られる学びについては取り上げない。それは上述の背景からくるものである。

2. 生涯学習の概念・生涯学習とボランティア活動

2.1 生涯学習の概念

生涯学習と似た呼び名に社会教育がある。現代では、生涯学習といわれるのが一般的だが、未だ混同して用いられることも少なくない。

1984（昭和59）年に設置された臨時教育審議会は、4次にわたる「教育改革に関する答申」中で、「生涯学習体系への移行」を打ち出して以来、生涯学習という表現が一般的になる。これにより、1988（昭和63）年7月、文部省は機構改革を実施し、「社会教育局」を「生涯学習局（生涯学習振興課、社会教育課、学習情報課、青少年教育課、婦人教育課）」に改組した。伴って地方自治体では、従前の「社会教育課」を「生涯学習課」に名称だけ変更するところが多かった。このことが、「社会教育」と「生涯学習」の混同を招き、今に至っている^{注2)}。生涯学習政策の変遷については次節に譲るとして、ここでは生涯学習の概念を取り上げる。

生涯学習は『令和4年度 文部科学白書』で「一般には人々が生涯に行うあらゆる学習、すなわち、学校教育、家庭教育、社会教育、文化活動、スポーツ活動、レクリエーション活動、ボランティア活動、企業内教育、趣味など様々な場や機会において行う学習の意味」で用いられるとしている^{注3)}。

この説明には「一生学び続ける（学びの蓄積）」ということと、「場（面）を問わない学び（学習機会の広範性）」の二つの意味合いがあり、ボランティア活動は学習機会として位置付けられている。

生涯学習がこのような考え方に至ったことについて、松岡（2006：13-32）は、生涯学習（あるいは社会教育）のパラダイム転換により新機軸が生まれたと指摘する。詳述は省くが、「学校卒業後にも学習・教育の機会が保障されること、および社会の多様な学習・教育の機会を連携させることの二点」が生涯教育政策の起源であると指摘し、パラダイム形成の変遷を、「生涯教育論以前」「社会教育論の変化」「権利としての社会教育」と移り変わる中で、「旧来のパラダイムと新しい視点」が「拮抗」した結果であるとしている。パラダイムは新旧のどちらか一方に固定されるものでなく、「旧来のパラダイムが強固に保持されていると同時に、現実の教育変動または社会変動はきわめて急であり、生涯学習論・生涯学習支援システムに柔軟な変化・変更」が求められているとも指摘する。

松岡が指摘する生涯学習の起源は、1965年にユネスコが開催した第3回成人教育推進国際会議で、P. ラングラン（Paul Lengrand）が提起した理念に表れているという。

「ユネスコは、誕生から死に至るまで、人間の一生を通じて行われる教育の過程—それゆえに全体として統合的であることが必要な教育課程—をつくりあげ活動させる原理として〈生涯教育〉という構想を承認すべきである。そのために、一生という時系列にそった垂直的次元と、個人および社会の生活全体にわ

たる水平的な次元の双方において、必要な統合を達成すべきである」

ラングランによるこの提起は「生涯学習を軸に社会全体の再構成が進んでいるといっても過言ではない」ものであり、日本における「公教育への影響は大きい」と松岡はいう。

松岡は、教育を三層に分類する中で生涯学習を「ノンフォーマル・エデュケーション(Non-formal education)」に位置づける。これには学校外教育組織が含まれ、具体的には公民館、博物館、民間教育団体などが該当し、柔軟に組織化された意図的な教育が展開される領域として意味づけた。本稿の執筆契機である生涯学習サポーターたちの所在領域の一つでもある。

2.2 生涯学習とボランティア活動

2.2.1 法規定にみる生涯学習

では、日本の公教育において生涯教育がどのように変移していったか見るとしよう。

教育基本法第3条では生涯学習の理念を「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」としている。

人格形成と豊かな人生の実現を目的に、あらゆる機会や場所において学習し、成果を発揮できる社会の実現を目指すことが生涯学習の理念である。

この理念規定に沿えば、生涯学習は、個の人格形成と人生構築に期するものであり、その成果は個を超えて社会に発揮される性格をもつものと解釈できる。

同法第12条には社会教育についての規定があり「個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」。また同条第2項で「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない」とされている。

二つの条文を関連付ければ、生涯学習は個が人格形成と人生構築を目指して取り組むものであり、成果は社会に生かされる。こうした要望・要請にこたえるため、社会教育は政府によって推奨され、また学習環境整備として教育施設を国民に供する、と解釈することができる。

2.2.2 生涯学習政策の変遷の中のボランティア活動

では、生涯学習政策の中でボランティア活動はどのような位置に置かれているのか。ここでは馬場による生涯教育政策の論説に依拠して述べていく^{注4)}。

生涯学習・社会教育の領域においてボランティア活動は「指導者論からのアプローチ」「組織論からのアプローチ」「学習論からのアプローチ」の三つに整理されている。

「指導者論」では、「①社会教育活動に対するボランティア活動、②社会教育活動の一環としてのボランティア活動、③ボランティア活動がもつ教育的効果」の3点に着目し、ボランティア活動にアプローチするものである。①におけるボランティア活動は社会教育ボランティアであり、②のボランティア活動は社会教育の中に存在する。③はボランティア活動から得られる学びの効果に焦点をあてている。

「組織論」では、「公的保証制度を前提にして現在の体制の中にいかに市民運動中心型の制度を組み込むか」との考えを基底に「国家関与型の組織論から市民活動中心型の組織論へと転換するという問題」を取り上げ、アプローチする立場である。

「学習論」は、学習ボランティアというボランティア活動の一分野を取り上げるもので、「学習ボランティアとは、市民の人間性や知識・技能などの向上を目指す生涯にわたる学習の指導や助言や援助をするボランティアのことをいう」と定義し、「学習ボランティア活動は学習活動という側面を持っている」ことから「市民の学習を援助する活動が、同時に自分の学習になるという側面」を特徴として指摘するもの

である。

これら三つのアプローチに共通するのは、ボランティア活動を学習手段あるいは学習の一形態として捉えている点であろう。

こうした生涯学習におけるボランティア活動の位置づけは、生涯学習の政策変移の中で確立されていく。

1971(昭和46)年4月の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」において、青年教育、成人教育、婦人教育、高齢者教育の課題として、初めてボランティア活動に注目し、その振興が提言された。

同年度の社会教育関係予算に初めてボランティア関連予算〔青少年ボランティア活動促進方策、婦人ボランティア活動促進方策〕が計上され、1978(昭和53)年度からは高齢者人材活用を新たに開始した。

1980年代になると、中央教育審議会答申「生涯教育について」(1981:昭和53年)で、社会教育の現状認識に「奉仕活動など多種多様な事業」が推進されていることを指摘し、青少年の地域社会に対する関心・愛着を高めるため、「奉仕活動などの場を与え」ること、「主婦、高齢者を含む成人一般の有志指導者」等の活躍への期待、さらに、指導者の養成に関して「学校の教職員やその退職者、企業の専門職員や地域住民などの有志指導者の活躍が望まれる」と提言した。予算計上の名目としては「ボランティア」という用語を用いているが、答申では「奉仕」に変化している。

臨時教育審議会(1984:昭和59年設置)は、1985(昭和60)～1987(昭和62)年にかけて4次にわたる答申を出した。それは生涯学習体系への移行を主軸とするものであった。その「教育改革に関する第二次答申」(1986:昭和61年)では、社会教育を活性化する方向性の重要な柱に「ボランティア活動の振興」を掲げ、青少年から高齢者に至る幅広い層の社会参加の促進を提言している。

1986(昭和61)年12月の社会教育審議会社会教育施設分科会報告「社会教育施設におけるボランティア活動の促進について」において、社会教育施設にボランティアを導入することが、施設に活力を呼び、新しい運営展開が期待できる一方で、ボランティアにとっても自己実現の道であり、社会教育施設はその志を生かす格好の舞台となると指摘した。読み方によっては、ボランティア活動を社会教育施設の活性化のツールとして位置づけているとも解釈できる。

1990年代になり、中央教育審議会は「生涯学習の基盤整備について」(1990:平成2年1月)を答申し、生涯学習はボランティア活動の中でも行われるものであること、指導者・助言者の養成に関連して、ボランティアを含め生涯学習に関する指導者・助言者の養成や研修を行う必要性を提言している。

指導者・助言者の養成が進めば、ボランティア活動者を育成する体制が整備されることになる。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」(1992:平成4年7月)は、当面取り組むべき4つの重要課題の1本に「ボランティア活動の支援・推進」を提言した。「生涯学習は、学校や社会の中で意図的・組織的な学習活動として行われるだけではなく、人々のスポーツ活動、文化活動、趣味、レクリエーション活動、ボランティア活動などの中でも行われるもの」と記され、生涯学習の取り組み領域の一つにボランティア活動をおいている。「ボランティア活動の領域は、幅広く日常生活のあらゆる側面に及んでおり、例えば地域の教育機能を高めることや、高齢化社会への対応、豊かで潤いのある地域社会の形成に欠かせない」存在との認識を示した。

この答申は、生涯学習とボランティア活動には密接な関係があるとの認識を示し、それは「①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こと」「②ボランティア活動を行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、学習の成果を生かし、深める実践としてボランティア活動があること」「③人々の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こと」との三点を示し関係性を整理している。

1990年代半ば、阪神淡路大震災(1995：平成7年1月)の発生により、ボランティア活動は社会現象として認識され、以後、災害ボランティアという活動領域が定着していく。

指導者や助言者養成による体制整備、ボランティア活動者の育成強化、またボランティア活動そのものの定着が進む中、生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」(1996：平成8年4月)において、社会教育・文化・スポーツ施設に関し、ボランティアの受け入れを積極的に進めることが重要だと指摘された。さらに、今後の生涯学習関連施設が取るべき方策としてボランティアの受け入れを掲げ、ボランティアを受け入れることは、施設の提供する学習機会をより充実するばかりでなく、地域住民の希望や意見を施設の運営に反映させ、その活性化に寄与すると指摘した。うがった見方をすれば、ボランティア活動者の生涯学習施設における活用とも受け取れる。

阪神淡路大震災におけるボランティアの活躍は、特定非営利活動促進法(NPO法、1998：平成10年)を成立させ、従来の「官」と「民」という2大セクターに新たなセクターが加わり、NPOへの関心は、社会教育の分野でも高まっていく。

関心の高まりは、生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」(1998：平成10年9月)にも確認でき、社会教育行政の新たなパートナーにボランティア・NPOが注目され、市民の主体意識やその活動は、次第に「新しい公共」として捉えられるようになっていく。

市民の主体意識・活動による学習成果の活用について、生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について」(1999：平成11年6月)では、生涯学習の成果を生かす方策の3つの柱の一つに「ボランティア活動に生かす」を掲げ、「地域の発展に生かす」方策の中で学校支援ボランティアについて言及、その推奨を提言した。

2000年代はじめ、学校教育法及び社会教育法が改正(2001：平成13年7月)され、青少年のボランティア活動など社会奉仕体験活動等の充実に努めることが法律上明言され、教育政策の立場からボランティア活動の振興策を打ち出した。

この流れの中であって、ボランティア活動は本質とは異なる認識でとらえられていく。2002(平成14)年7月の中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策について」では「個人や団体が支え合う新たな『公共』を創り出すことに寄与する活動を広く『奉仕活動』として捉え、社会全体として推進していく必要がある」と指摘している部分である。確かにボランティア活動は「新たな公共」の創出に大きな役割を発揮するものであろう。しかし「奉仕活動」にボランティア活動を含めているのならば、ボランティア活動の原則である公益性のみを抜き出し「奉仕活動」に位置づける(あるいは「すり替える」)ことであり、市民の主体意識・活動とは齟齬が生じる。

2006(平成18)年12月、教育基本法の全面的改正により、新たな教育目標に「公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民の育成」が盛り込まれた。また、社会教育については、個人の要望だけでなく「社会の要請」に基づく展開の必要性が新たに規定された。

2008(平成20)年6月には、社会教育法、図書館法、博物館法が改正され、教育委員会や社会教育施設の業務に学習成果の活用の支援が新たに規定され、法律的にも社会教育におけるボランティアの果たす役割に期待が示された。

ボランティア活動は、青年や高齢者といった対象者別の体験学習の機会として位置付けられるとともに予算措置が図られ、生涯学習・社会教育の活性化方策の一つとして扱われただけでなく、生涯学習施設を支える役割が付与された。それは学校教育の領域にも拡大し、本質論から離れた解釈に基づいた「新たな公共」の創出体であるボランティア活動は、生涯学習政策の中で活用される存在へと変化していく。そして2000年代半ばから終わりにかけて、ボランティア活動による学習成果の活用が法規定された。

3. ボランティア活動から得られる学び

3.1 学び獲得の場

教育政策の変遷に伴ってボランティア活動による学習成果への期待が高まり、活用方針が示されたわけだが、ボランティア活動に取り組みさえすれば学習成果があがるわけではない。ボランティア活動による学びを得る機会や場はどこなのだろう。

ボランティア活動から得られる学びをボランティア学習と表現する文献は多い。この用語は、1970年代末より財団法人日本青年奉仕協会(JYVA)がキーワードとして用いてきた。1982(昭和57)年「全国ボランティア学習指導者連絡協議会」発足後、学校を中心に全国的な広がりを見せるようになってきた。現代では、ボランティア活動にまつわる学習の総称として用いられている。

その意味合いは広義なものであり、筆者はボランティア学習という表現には「ボランティアについての学び」と「ボランティア活動から得られる学び」という二つの意味を包含するものと考えている。「ボランティアについての学び」は、ボランティアの原理や原則、活動分野や種別、活動者人数の状況、取り組む活動に直接関係する対象理解や活動方法といった外形的な知識が学習内容となる。「ボランティア活動から得られる学び」は、外形的な学びに加え、ボランティア活動実践が伴う学習である。比喻すれば、水に入らなければ泳ぎを覚えられない、泳ぎを発揮するには水に入らなければならない、ことである。

こうしたボランティア学習の解釈について、長沼(1998:28-45)は「ボランティア活動のための学習」「ボランティア活動についての学習」「ボランティア活動による学習」の三つに分類している。

「のための」学習には、文字どおりボランティア活動するために必要な知識や技術がその内容であり、ボランティア活動することを前提とした事前学習である。またすぐさまボランティア活動に取り組みないまでも、いずれはボランティア活動をするだろう人たちを育成するための学習がある。これはボランティア活動への興味・関心を啓発するためのきっかけづくりとしての学習であり準備学習である。

「についての」学習は、ボランティア活動そのものが学習内容であり、ボランティアとは何であるかについて理解することがこの学習となる。

「による」学習は、ボランティア活動という行為の中に学びが存在する。筆者のいう「ボランティア活動から得られる学び」と同義である。

これら三つの学びは、相互に関連するものであるが、前二つはいわゆる座学で学ぶことが可能であるのに対し、「による」学びは実践が伴うという特徴がある。

ボランティア活動実践を個人で行うことは可能だが、日本では何らかのグループに所属して取り組む者が圧倒的に多く注⁵⁾、ほとんどのボランティア活動者は、グループ活動から学びを得ているといってもよい。その活動分野は、保健・医療・福祉、社会教育、子どもの健全育成、まちづくり、学術・文化芸術・スポーツ、環境保全など幅広い。活動分野によって学びの内容は異なるが、ボランティア活動に取り組むためには、関連する知識が付随、あるいは前提として習得されていなければならない。

生業によってすでに蓄積された経験知を活用してボランティア活動する場合を除けば、必要な知識・技能はボランティア活動の開始とほぼ同時期から学習することになる。グループに所属してボランティア活動を行う場合、新参者は古参者から学ぶことになり、逆に古参者は、活動に必要な知識を言葉により、あるいは資料などを用いて伝え、お手本として実践して見せ、そして新参者にやらせてみる。

いわばボランティア活動から得られる学びは、新参者と古参者の関係、グループが取り組む活動そのものの、その活動の基底にあるアイデンティティ、教える(学ぶ)ときに用いる資料といった人工物などが混在

する状況の中で学ぶことである。

J. レイブとE. ウェンガー(Jean Lave & Étienne Wenger, 1993 : p. 7)は「状況に埋め込まれていない活動はない」とする。「状況に埋め込まれているという性質(つまり、状況性)は、一般的な理論的展望に重きをおいたもので、知識や学習がそれぞれ関係的であること、意味が交渉(negotiation)でつくられること、さらに学習活動が、そこに関与した人びとによって関心を持たれた(のめり込んだ、ディレンマに動かされた)ものであること」を意味する。

この「状況的学習」、言い換えれば「現場の学習(learning *in situ*)」や「為すことによる学習(learning by doing)」は、従前から存在していたものである。ボランティア活動にグループで取り組むことは、新参者と古参者による「実践共同体」の一員として学ぶことであり、ボランティア活動から得られる学びは「実践共同体」で繰り広げられる「状況的学習」から得ることになる。

3.2 ボランティア活動から得られる学びの捉え方

一般にボランティア活動は「善いこと」とされる。「善いこと」とされるのは、その行為の中に公益性あるいは社会的有意性が含まれていることに起因しているからだろうが、当のボランティア活動者の多くは、公益性や社会的有意性などと大きな認識を持つものは少ない。むしろ、自らの行為に眼前の対象者から「ありがとう」と発せられたことで達成感や自己実現感・効用感を抱く。それはボランティア活動者の実感的な印象であって、社会全体の公益性や有意性として認識しているわけではない。「やってよかった」「感謝してもらえてうれしい」という、ボランティア活動者の目が届く、手が届く世界の中の感情である。

稲葉(2008 : p. 67)は、私たちが存在する世界には「自然」「生活世界」「社会システム」の三つがあるとす。『自然』には自然法則があり、それを人が変えることはできない。『生活世界』には家族や友人、近所づきあいといった対面的関係が存在し、それらとの関係を良好にするのも悪化させるのも自分の力で変えられる。『社会システム』は法律や制度、社会インフラなどを指す。これらは人間がつくっているにも関わらず、多くの人々は、自分で変えられるものとは認識しないことが往々にしてある。稲葉は、この社会システムに対する認識や関わりこそが公共性だと述べている。

『社会システム』は、個人あるいは私人としての人間にとっては『自然』と変わらない絶対的な与件であっても、集団として、あるいは公共的存在としての人間にとっては必ずしもそうではない。……『社会システム』のこのような両義性への自覚が人々の間に共有されること、『生活世界』の間に緊張関係が感受されることが、『公共性』であるわけです。

ボランティア活動は「生活世界」の中の行為であり、公益性や社会的有意性は「社会システム」の中で認められる。稲葉の言を手がかりとするなら、「生活世界」の行為(ボランティア活動)に「社会システム」の中における意義を「自覚」したとき、公益性や社会的有意性をボランティア活動者が認識する、ということになる。逆説的に言えば「生活世界」に留まった活動は「社会システム」への気づきや関係性に至りにくい、ということである。

このことは抽象概念ではなく、現実のボランティア活動の中にも確認できる。例えば、東日本大震災(2011 : 平成23年3月)でボランティア活動者は被災者と親密な関係をつくるが、原子力発電所を作り出してきた社会の仕組みには関心を示さない。災害ボランティア活動だけでなく、地域での取り組みで、貧困状態におかれた子どもを支援しても、その親が貧困状態から脱却することが困難な社会経済システムにはコミットしない。

このような捉え方に基づけば、ボランティア活動者が自らの行為の公益性や社会的有意性を自覚するためには、「生活世界」と「社会的システム」との関連(稲葉のいう「両義性への自覚」や「緊張関係の感受」)を自己認識することが求められる。

3.3 ボランティア活動から得られる学びの自己内昇華

では、ボランティア活動からの学びが「両義性への自覚」や「緊張関係の感受」といった段階にまで至るにはどのようなプロセスを経るのだろうか。

長沼(前掲)によれば、ボランティア活動の学びには、「対象との対話」「自己との対話」「他者との対話」という三つの対話が存在するという。

「対象との対話」とは、活動分野が何であれ、取り組む活動分野にある課題を発見したり、その解決策を考えたり、実際に行動したりすることに応じて知識や技能を得ていくものである。

「自己との対話」とは、ボランティア活動者の自己省察・自己評価を意味する。実践してみて良かった点・悪かった点を中心にリフレクションをして、ボランティアとしての自分とは何か、という自己検証であり、自己内対話である。

「他者との対話」でいう「他者」とは、例えば活動分野が福祉領域なら、生活課題の当事者であり、一緒に活動した人たち(ボランティア仲間)や福祉施設・機関の職員であり、活動スタイルによっては地域の人々も含まれる。

ボランティア活動から得られる学びは、定型的な知識を注入し、暗記するといった学習ではなく、「対象との対話」により、内省的な作用を伴う「自己との対話」を求め、内的に構築された自己認識も「他者との対話」により変化する。こうした螺旋的なサイクルの中で、ボランティア活動から得られる学びは昇華していく。

三つの対話の行き来により、対象に対する自己認識の理解、他者理解、社会理解が促される。当事者理解はもちろんのこと、ボランティア観に関する自己と他者との異同、地域社会のあり方に関する是非、よりよい社会像の構築といった学びが内的に蓄積される。

3.4 ボランティア活動による学びの構造

いうまでもなく、ボランティア活動は自発的な行為であり、いつやるか、どこでやるか、何をやるかといった事柄について、被拘束性・被指示性は存在しない。言い換えれば自由な活動であり、意に添わなければやらない自由を発揮しても責められる謂れはない。ボランティア活動の原則の一つ、自発性はこうした性質をもつ。

ところがボランティア活動が社会に有用であることが認知されると、ボランティア活動がもたらす効果・成果に注目が集まり、強調される。これもボランティア活動原則の一つ、公益性といわれるものであるが、社会がこれを強調し、これに応えることを要求し始め、活動者がその期待に応えようとする、ボランティア活動は「自由であるとともに、社会的規範を伴った活動」という矛盾を抱えることになる。

この矛盾にボランティア活動者は無自覚である場合が多いが、無自覚であったとしてもボランティア学習は成立するし、活動継続できるのがボランティア活動でもある。そのようなボランティア活動は、別の意向を有した他者に利用されやすい性質を帯びる。それはボランティア活動の原則の一つ、先駆性・開発性に関わる事態である。

ボランティア活動が対峙するのは、生活課題を抱えた当事者だったり、海岸などに流れ着いたプラスチックゴミであったり、自然災害により生活基盤を失った被災者などである。無自覚のボランティア活動者は、対峙する問題そのものに注力し、それが活動の公益性と評される。

しかし、これらの社会問題の背景には、現代の社会システム構造が例外なく関わっている。ボランティア活動の公益性は、社会システムが解決していない(あるいは「できない」)問題に対峙しているから「公益」とされるのであって、それはボランティア活動の機能が社会システムの不備や不十分さの解消に固定

化されるものではなく、社会が解決しない課題にボランティア活動が先駆的に取り組むことであり、またボランティア活動を通して解決策・方法を示す開発性によるものである。

こうしたスタンスのボランティア活動者(稲葉のいう「両義性への自覚」や「緊張関係の感受」を有した活動者)は、「行政の肩代わり」「安上がり福祉」「公助の共助化」などの表現で、過度な公益性の強調を批判する。

どちらもがボランティア活動の原則であるはずの、公益性と先駆性が対立関係に陥る事態である。

この事態解決に示唆を与えるのが、松岡(2010 : p. 165)による「インフォーマル・エディケーション(informal education)」概念である。この学習領域は、未組織のまままたは無意図的な教育や学習として意味づけられ、「ボランティア活動を通して、ボランティアは、未知の社会問題に接近し、異質化され分断された人間同士が有機的につながり、互いの経験や知恵または価値観を交差させ、人間や社会についての関係認識や自身の行動を変えていく可能性がある」としている。

松岡(前掲 : pp. 39-64)は作業仮説を設定し、大阪市の地域密着型ボランティア団体である「今川」に調査を試みている。調査は、活動に関わる以前と以後で、意識や行動がどう変わったか、という参加状況と主観的な自己変化との相関を明らかにすることを目的としたものである。

調査結果に基づき松岡は、「今川」の活動には、統計的有意性(相関係数 300 以上、 $p < .05$)が認められる3つの「自己形成」が連関構造にあるという。

まず一つ目が「主体性・積極性の形成」である。これが形成される取り組みは「お誕生会」「全国ボランティアフェスティバル」「高齢者の集い」「今川ワンダーランド事業」であった。これらには「事業対象者とのフェイス・トゥ・フェイスのコミュニケーション」があること、「メンバーと協力して実施する」ことが共通している。

二つ目が「実践的・組織的活動者」への自己形成である。「ボランティア喫茶レモン」「お花見の会」「特養支援サービス」「全国ボランティアフェスティバル」「高齢者生活調査」との相関が認められた。共通するのは「より深くサービス利用者に関わりをもつこと」であり、取り組みが「生活実態や課題と向き合う契機」になっていることである。

三つ目は「市民社会づくりの主体」としての自己形成である。有意性が認められたのは「ボランティア喫茶レモン」「今川ワンダーランド事業」の二つだけであり、「僅かに相関を示しているに過ぎない」結果であった。この点について「組織内の活動は、市民社会づくりの担い手としての志向は生まれにくい」と解釈できる反面、「社会・政治的次元でのエンパワメントは起こっている」ことを示すデータも確認されている。このことから「市民社会づくりの主体」としての自己形成は、組織内だけでなく「他の活動の内にあると考えるべきかもしれない」とする。なぜなら「今川」メンバーには、地域内限定の活動に取り組むだけでなく、他市のNPO 法人活動との関わりや他団体主催のボランティアスクールへの参加、市内の生涯学習施設や文化活動施設を利用する者が多いからである。

こうした調査結果から、松岡は二つの結論を導いた。ボランティア活動から得られる学びには「活動に組み込まれたユニットだけでは、すべての『学び』のベクトルにそって十全に『学び』が展開し得るものではないこと」。それゆえにボランティア活動は「学び」の場として「きわめて有効に機能する可能性がある」ことである。

松岡による「今川」調査からは、ボランティア活動から得られる学びは、「主体性・積極性」を形成するものであり、それは「実践的・組織的活動者」として発揮され、他の活動体験とも相まって「市民社会づくり」の担い手として形成され、三つの自己形成が分断的に存在するのではなく、連関構造の中で作用しあっていることが示唆されている。

だとしても、ボランティア活動から得られる学びの昇華を、連関構造にただ委ねるのではなく、活動者自身が意識化すること、言い換えれば、活動者による学びの対象化が必要だといえないだろう。

4. 暗黙知と形式知

4.1 暮らしの中で蓄積・発揮される暗黙知

ボランティア活動者が活動からどのような学びを得ているのかを意識したり、学びそのものを対象化することは容易なことではない。多くの調査結果に示される「ボランティア活動から学ぶことかできた」ことは結果論であり、ボランティア活動者は活動することを主目的におく。ボランティア活動者は学ぶためではなく、活動するために参加する。しかし、事実として「学ぶことができた」のであり、その学びは活動の活性化や自己形成に寄与している。このこと自体は学びであるが、それは内在にとどまったままになっている。

こうした現象を考える装置として、暗黙知と形式知を取り上げたい。

暗黙知をweb検索(kotobank.jp、2024.2.20検索)すると、主観的で言語化することができない知識であり、たとえ言語化しても肝要なことを伝えようがない知識、とされる。反対に言語化して説明可能な知識を形式知といい、二つは対概念の関係にある。

一般的にはこのように説明される暗黙知は、M. ポランニー(Michael Polanyi)が提唱した概念である。大崎(2009, pp. 21-39)によれば、ある個人が実際に身体を使って習得した知識を「経験知」(experience knowledge)または「身体知」(body knowledge)といい、このような知の中に暗黙知があるという。そこには技能やノウハウが含まれ、単に情報として得た知識とは異なる。

暗黙知には、さまざまな役割があり、代表的なものとして「効果的な学習」、その延長線上にある「問題の所在の発見と創意工夫・発明・発見の源泉」「コミュニケーションにおける役割」があげられている。

「効果的な学習」とは、実践の中で身体全体を使い、全感覚を働かせ包括的全体(comprehensive entity)を感じ理解するようになることであり、「暗黙知」を習得することによって、学習は効果的になるという意味である。逆説的には「暗黙知」を習得しない学習は効果的ではないことになる。いったん自転車の乗り方を覚えれば、年月を経ても乗り方を忘れないのは、身体的に暗黙知が体得できているからである。このことから暗黙知の習得には「体験学習」が重要となる。

人間はある対象に対し注目を移し馴染んでくるとそれを自分の身体の内部に統合または包含し、その対象の中に潜入し、実践に合った暗黙知を形成する。これは時に「勘」とか「コツ」と呼ばれるものであり、勘が働くようになるためには、中途半端な学習では習得されない。創意工夫が行われたり、場合により何かを発明・発見したりする。機具や装置の使い方を創意工夫するだけでなく、あるものをより効果的に習得する方法やある事柄をより簡単に達成する方法などにおいても創意工夫が行われ得る。同じ仕事を長年続けていけば慣れてきて、自分なりの方法が生まれてきて、さらに改良が行われることがある。このことが暗黙知の役割の一つである「問題の所在の発見と創意工夫・発明・発見の源泉」とされる。

習得された暗黙知は、問題発見や改良・改善のための創意工夫の源泉であり、個の中に蓄積されるものだが、また他者も他者なりの暗黙知を有し、当然両者は同じものではない。社会生活の中で、異なる暗黙知に基づいて表出される場面がコミュニケーションである。この場合のコミュニケーションは言語によるものだけでなく、非言語コミュニケーションも含まれる。コミュニケーションは、知を伝達するものであるが、そこには「表出伝達可能知」と「表出不可能だが伝達可能知」が存在し、それら相互作用の繰り返し

により、統合され、包括的全体としてまとめられ、暗黙知が働き、メッセージが相手に伝わる。表出可能か否かに関わらず、コミュニケーションには暗黙知が働いている。

4.2 暗黙知と形式知の変換

こうした暗黙知は、意識されることもなく蓄積され、発揮され、我々は日々の暮らしを営む判断根拠あるいは認識根拠に用いている。暗黙知は本人にとっての常識や当たり前の認識であることから、他者も自分と同じ認識だ、と捉えがちである。他者とのコミュニケーションで齟齬が発生するのはこの場面である。

そもそも暗黙知は、個人の過去の経験から成り立つ主観的な知識、あるいは言語化されていない（できない）知識であり、それを他者に伝えようとしても、物事の捉え方は人それぞれのため、知識の正確な落とし込みや共有は難しい。

対して形式知は、主観的な知識を文章や図を活用して言語化したものであり、例えば、個人の経歴や経験にもとづく知識やノウハウなどを、マニュアルやテキストにすることで、客観化し他者が共有することができる。形式知もまた、M. ボランニーによる概念である。

暗黙知を放置することのデメリットは、経営上の問題として扱われることがある。これは福祉サービスの提供場面においても同様で、たとえ有資格であっても新人ワーカーの実務能力は未熟であり、対して、いわゆるベテランワーカーは経験豊富である反面、そのノウハウやスキルは暗黙知に留まり、新人ワーカーは先輩ワーカーの所作を見て学んだり、暫時的な助言によって気づきや学びを得たりする。この新人とベテランによる業務能力の格差をいかに小さくし、標準的なサービスレベルを高め、維持するかは、サービスの質に関わる経営問題として扱われる。このことから、福祉経営の分野においてもSECIモデルを基本とするナレッジ・マネジメントの必要性が指摘されている^{注6)}。

もちろんボランティア活動に経営観念は不要であるが、ボランティア活動がもつ公益性の高みを目指そうとすれば、活動の質を問うことになる。ボランティア活動者が自らの実践行為を振り返り、「本当に相手のためになったのか」「私たちの取り組みは社会的に意味を持つのか」などと悩むのは、自主的で非営利の公益的活動をより良くしようとする意識の表れである。

ボランティア活動にまつわる知識や、実践しているからこそ発生する悩みは、活動者の内在化された意識や知識として蓄積され、つまりは暗黙知として醸成され、古参者が新参者に伝える際、あるいは活動者同士で協議する際、形式知に変換される。言い方を変えれば、形式知への変換は、暗黙知を文章や言葉、計算式、図表などで説明できる知識に変換することにより、客観性を高めた論理的構造にすることである。内容に関する賛否は別として、形式知は誰が見ても同じように映るものであり、実社会では、学校や勤務先の授業や研修、自己学習の際の読書などで得られる知識として流通しているものである。

4.3 暗黙知と形式知の循環構造

生涯学習には、職業人として会得する知識も含まれる。知の蓄積が人の認識を高め、暮らしの中で活かされることに違いはないが、本稿で扱う生涯学習やボランティア活動による学習は生業のそれではない。

本稿執筆の契機となった研修講師依頼の企図も、自らの生涯学習活動やボランティア活動の経験から表出されたものであり、身に着けた暗黙知を内在的な常識や当たり前に留めるのではなく、自らの行為を捉えなおし、その意味や意義を自覚的な認識とする、いわば暗黙知を外形化しようとする欲求である。

この試みは、内在的な暗黙知を他者にも説明できる形式知へと変換することを意味するが、その変換が難しいゆえ、生涯学習とボランティア活動（から得られた学び）は「同じ」ものと認識しつつも「ハッキリしない」のである。

生涯学習やボランティア活動から蓄積された知識は、それが暗黙知として認識されるのか、形式知であ

るかによって、活動者(あるいは学習者)の捉え方に違いがある。

具体的に考えてみよう。例えば手話や車いす介助の技術、あるいは外国語などの習得がこれに該当するだろう。人によって異なるだろうが、必要な学習時間を積むことによって、いったん身に着ければ(暗黙知として内在化されれば)、それを活動者は苦も無く所作・行為として発揮する。一方、ベテラン活動者が習得した暗黙知を他者に教えるなどの場合、それは言語化され、場面によっては既存の書籍などを用いて伝えることになる。この場合の知は形式知として表出される。

このことは生涯学習においても同様であろう。例えば環境問題を学ぶ講座を受講した場合、講師はその内容を言語や絵図を用いた形式知として表出する。そして受講者は講演を聞く、示された絵図などを見る、といったプロセスを経て、暗黙知が形成され受講者に内在される。内在的に蓄積された暗黙知は、環境保全活動への参加動機になるかもしれない。

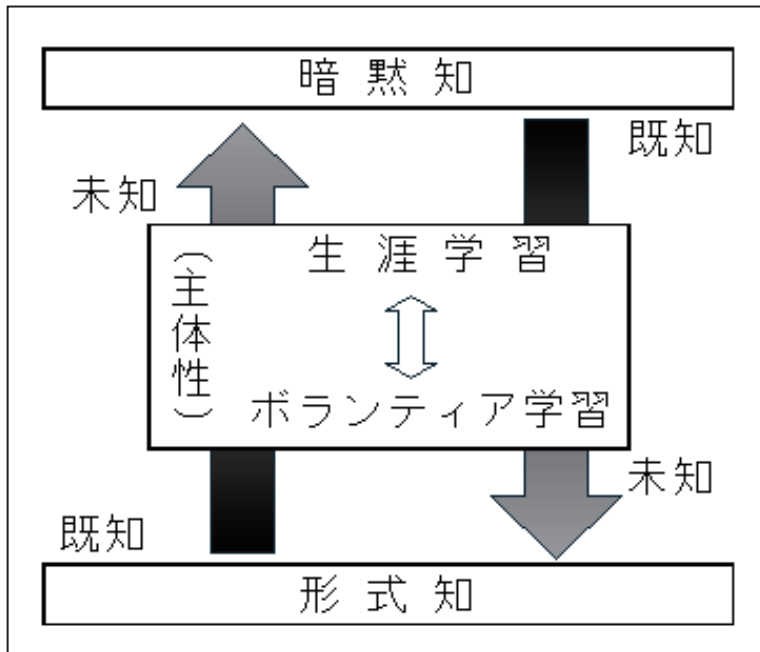
生涯学習サポーターは、生涯学習によって得られた暗黙知を用いて、学習相談などに取り組み、あるいは地域でボランティア活動に参加する。

当然のことであるが、暗黙知も形式知も、生涯学習やボランティア学習だけから得られるものではなく、人生のさまざまな機会を通じて習得する。つまりある年齢の人にとって、すでに蓄積された豊富な知(既知)があり、その知は生涯学習やボランティア活動への参加を促す。暗黙知の中にも形式知の中にも既知は存在する。

既知に後押しされて参加した生涯学習やボランティア学習によって、今まで知りえなかった知(未知)を得ることになり、それが新たな(上書きされた)暗黙知や形式知を形成する。

このように考えた場合、生涯学習やボランティア学習は、未知の宝庫であり、既存の暗黙知と形式知を増強する機会として介在していることになる(図1)。

(図1)生涯学習・ボランティア学習による知の循環構造



5. 生涯学習とボランティア学習の学習素材

5.1 生涯学習の学習素材

以上のように、暗黙知・形式知の循環に生涯学習・ボランティア学習が介在するのだが、学習効果をたかめるためには、何を学習素材として扱えばよいのだろうか。

再び『令和4年度 文部科学白書』に手がかりを探ると、「現代的・社会的な課題に対応した学習等の推進」の中に「現代的・社会的な課題」として11項目をあげ、それぞれに推進方策が記されている^{注7)}。そのうちのいくつかをみてみよう。

「意欲ある高齢者の能力発揮を可能とする高齢社会への対応」では、「心の豊かさや生きがいの充足」、社会変化に対応した「新たな知識や技術」の習得、地域で「多世代が交流することの意義」などを示し、高齢者自身の参加を含む「学びを通じた課題解決や活性化が持続的に行われるための方策」を進めることが記されている。

「人権教育の推進」では、日本国憲法や教育基本法の精神にのっとり、学校教育や社会教育を進めるとの認識を示すとともに、ハンセン病の元患者や家族がおかれた境遇を踏まえた人権教育の充実を掲げている。

「男女共同参画社会の形成に 向けた取組」の中に「男女共同参画を推進し多様な選択 を可能にする教育・学習の充実」をあげ、学校教育のみならず、社会教育においても、「男女が各人の個性と能力を十分に発揮し、社会のあらゆる分野に参画していくための学習機会」を充実するとし、とりわけ女性に対し、「キャリアアップ・キャリアチェンジ等に向けた意識の醸成や相談体制の充実」に向けた学習プログラム開発に取り組む旨が記されている。

「児童虐待の防止」には、児童相談所への相談件数が最多(2021：令和3年度)であり、児童虐待の未然防止や早期の発見・対応、被虐待児童生徒の支援について、「家庭・学校・地域社会・関係機関が緊密に連携する」必要性を示している。白書には記されていないが、これに関連する取り組みとして、地域で主任児童委員や児童委員、子ども会役員やPTA役員、あるいは子ども分野で活動するボランティアを対象とした児童虐待防止に感化する研修会・勉強会が開催されていることを筆者は認識している。さらには本稿執筆の契機となった生涯学習サポーターの中に地域で子ども食堂ボランティアが存在していることもあげておこう。

「子供の貧困対策の推進」では、その対策のためスクールソーシャルワーカーの配置・活用などとともに、「地域住民等の参画による放課後等の学習支援」などの「地域の教育資源を活用した子供の貧困対策」に継続して取り組むとしている。本稿との関連性は薄いだが、“こども”の表記をかな表記するか、漢字表記するか、交ぜ書きするかについて議論が交わされている^{注8)}。

「主権者教育の推進」では、選挙権年齢の満18歳以上に引き下げ(「公職選挙法等の一部を改正する法律」2015：平成27年6月)も相まって、「主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一員として主体的に担う力を育む」教育を推進するとしている。ただし、これらは小・中・高・大学校での取り組みが列挙され、成人を対象とする教育については触れていない。

成人を焦点とした生涯学習と思われるものの一つは「消費者教育の推進」である。「成年年齢を引き上げる民法の一部を改正する法律」(2022：令和4年4月1日施行。法律第59号)などにより、若年者に対する消費者教育の充実が求められていることなどを背景に、「若年者への消費者教育の推進に関するアクションプログラム」「成年年齢引下げ後の若年者への消費者教育推進方針―消費者教育の実践・定着プラン―」

「消費者教育フェスタ」などをあげて、取り組みを紹介している。

地球規模での環境問題への対策が求められていることを背景に「環境教育・環境学習の推進」として、「国民がその発達段階に応じて、あらゆる機会に環境の保全についての理解と関心を深めることができるよう、学校教育や社会教育における環境教育の推進のために必要な施策」に取り組むとともに、「現代社会における地球規模の課題を自分のこととして捉え、その解決に向けて自分で考え、行動する力を身に付ける教育を推進」するとしている。社会教育分野では「地域における社会教育関係団体等が連携し、環境保全等の地域の課題を解決していくための取組について情報提供する」ことが掲げられ、また「青少年の体験活動等を一層推進するため、全国的な普及・啓発を図る」こと、「子供たちが野外で体を動かす自然体験活動を推進する取組を実施」することなどをあげている。

ほかにも「少子化対策」や「性犯罪・性暴力対策の推進」「読書活動の推進」に対する教育の取り組みを示している。

これらは生涯学習領域での取り組みに位置づけられているが、多くはいわゆる学校という場で学ぶことを白書では想定している。生涯学習は「人々が生涯に行うあらゆる学習」であるのだが、実際の方策としては学齢期の段階に応じた学びに位置づけられている。

生涯学習政策は、今日的な社会課題に対峙する方向性が示されているが、河野(2014 : pp. 111-112)によれば、こうした政策動向は「今後の生涯学習の振興方策について」(2004 : 平成16年、生涯学習分科会審議経過の報告)の中に示されているものだという。「生涯学習社会実現の基本的考えは、『個人の需要』と『社会の要請』のバランスであり、振興方策では、国民全体の人間力の向上及び生涯学習における新しい『公共』の視点を重要視し、国・地方公共団体は、財政的状況の厳しさから民間役割の重要性が増大している現状を踏まえさらに連携する必要があると市町村にまで広げた役割を提言している」。

河野は、その後の教育基本法の改正(2016 : 平成28年4月)や「新しい時代を切り開く生涯学習の振興方策について一知の循環社会を目指して」(2018年、中央教育審議会答申)などを示したうえで、「地域社会では、男女共同参画、人権、環境保全、消費者問題、防災・安全など地域課題・生活課題が山積しているが、課題解決のためには、絆づくりと活力あるコミュニティの形成にむけた学習機会の充実が求められることを国民的課題にし、ここでも国民一人ひとりの自己責任による学びを喚起し、しかもその学びをコミュニティに生かすべきとする国民の義務化が現れている」と指摘する。

この指摘に従えば、生涯学習は、山積する地域課題の解決のために「絆づくりと活力あるコミュニティの形成にむけた」学習であり、「国民一人ひとりの自己責任による学び」の成果は、「コミュニティに生かす」ことに向けられる。河野が指摘するように、これら地域課題・生活課題を「国民的課題」とし、これを国民が学ぶことと併せて、その解決は「国民の義務」としてコミュニティ形成に発揮されるか否か、このことには十分な議論を要するものであろう。「国民一人一人の自己責任による学び」や「国民の義務」を国民の主体性と解釈するか、政府の責任転嫁とするか、の議論である。興味深い論点ではあるが、本稿は生涯学習における学習素材の明確化が本旨であるため、この議論は控えなければならない。

これまでみてきた中で、生涯学習の素材をキーワード的に列挙すれば、「高齢者の能力発揮」「高齢社会」「人権」や「主権」、「男女共同参画社会」「児童虐待」「子供の貧困」「消費者」「環境」「少子化」「性犯罪・性暴力対策」といったものが白書の中に確認でき、また河野による指摘をも加えれば「防災・安全」といったものが学習素材として扱われていることが確認できる。生涯学習領域における学習素材は、およそ広大な範囲に及び、社会の諸相の中に存在している。

5.2 ボランティア学習の学習素材

ボランティア学習における学習素材の在処は、いうまでもなくボランティア活動の多種多様な活動領域

の中にある。よって、それぞれの活動領域で取り上げられる課題の一つ一つが学習素材である、と指摘することは容易だが、ここでは、ボランティア活動の原則である主体性と公益性を念頭におき、また生涯教育政策の目的が社会課題解決に向けられていることも踏まえて、考察してみたい。

ボランティアに関する文献は多いが、その中でも古典的位置づけの書から探ってみることにしよう。

岡本(1981 : p. 15-20)は、ボランティア活動に参加する初期段階から「みんながみんな明確な『自発性』をもって参加しているわけではありません」という。「活動に入り、さまざまな社会の問題、福祉の問題に関わっていく過程で、当事者や仲間から、生き方や福祉を学び、また学習活動を通してボランティアとして目覚めていく人たちが多くとする。活動を通じた学びがボランティアをつくる」との指摘であり、主体形成にはプロセスが伴うとの指摘でもある。

ボランティア活動によるニーズ解決が求められるようになったのは、言い換えれば公益性への期待や強調は「家庭内、近隣関係の中で解決していた問題が社会問題として噴出」したことが要因だと指摘する。家族機能の脆弱化、地域社会機能の弱体化といった高度経済成長期の遺産のことである。この時代、こうしたニーズ解決には公的サービスが第一義的に対処することが求められたが、「公的・制度的サービスでの対応に限界が見えてきた」ため、「ボランティア活動が求められてきている」とする。限界の要因には、大別して年金などの経済保障、人口高齢化が進展しつつある中での福祉施設建設保障、治療・保護・介助といった専門的人材サービスの保障があるという。ボランティア活動はこうした問題解決の「マンパワー(労働力)政策の一環として経済的効用をもって期待」されていた。

こうした政策姿勢の是非はともかくとして、各地でボランティア活動が実践され、活動者たちは学びを蓄積していく。それは「人間の尊厳性」や「耐えることや思いやることの徳性」「自己の発見」、活動を通して社会福祉や地方自治のありようを知ることによる「一市民としての主体的力量を形成」するものだという。そうした学びは「ボランティア活動そのものが秘めている教育性との関連」によるものである(岡村：前掲p. 23)。

ボランティア活動の領域が何であれ、その領域・分野で起こっている問題や発生背景の全てを把握・理解したうえで参加する者はまずいない。活動者にボランティア活動への参加動機を尋ねると「社会の役に立つから」「他者のためになるから」「自分の学びになるから」などの返答が多い。これらは参加動機というよりも、活動による成果ととらえることが正確ではないだろうか。なぜなら、参加しないことには、社会的有意性(あるいは公益性)や他利性、学習効果といったものは実感できないはずだからである。

ボランティアというものを少々広げて市民と捉えた場合、岡本(1977 : p. 244)は「市民参加の形態」を概念図(下図)で示している。

市民参加の形態には、「運動」「参画」「活動」がある。三つの形態は社会状況の如何で変化し、危機時代には「運動」、過渡期には「参画」、平静な時代には「活動」を選択しやすいとしている。三つの参加形態は、それぞれに志向性を有し、重複領域もまた志向性をもつ。

この概念図は、市民参加の形態を示したものであるが、ボランティア活動の参加形態に関しても示唆するところは大きいと考える。

5.3 市民が交わる場での学び

現代の社会福祉の領域では「地域共生社会」の実現が政策課題となっており、共生社会づくりに果たす市民の役割に大きな期待が寄せられている。かつて、福祉の推進を目指す場合、行政と対立関係で進める形態が散見されたが、今日では、例えば福祉関連の行政計画の策定・評価のための組織に市民が構成員として参画することを行政側から働きかけている。生活課題の当事者であったり、その家族であったり、福祉事業所の代表者であったり、地域住民の代表であったり

と、さまざまな立ち位置の市民が関わる。その中にボランティア活動者が存在することも珍しくない。計画策定・評価の場では、場面ごとに、あるいは立ち位置の違いによって、上図の志向性がさまざまに表出され議論は展開される。

ある者は、日々の暮らしの実態や利便性といった「日常志向性」の視点から、またある者は市民の一人として自分が施策に関わって何ができるのかといった「自治志向性」を、別の者は抱える生活課題の重篤さの軽減や解決を訴えて「防衛・要求志向性」を示す。そのリアルなやりとりの場面では、立ち位置の違い、つまりは異なる志向性が交錯し、時に共感され、あるいは対立もし、統合・分化作業を繰り返しつつ合意形成が進んでいく。

この生々しい場面の議論の背景に、暗黙知や形式知の介在があることは疑いようがない。そして計画策定・評価に関わる構成員たちは、地域での学びの取り組みが、生涯学習なのか、ボランティア学習なのか、に関わらず、自身の既知に依拠し、逆に他者が発したことによる自分の未知に反応する。このように、各人の志向性は行き来し、変化をみせ、多様な志向性を習得していく。習得しないまでも認識する。

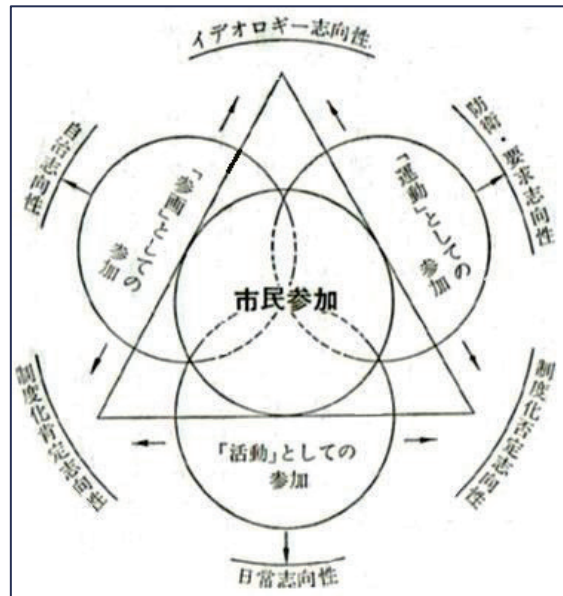
このことを岡本の概念図を模して捉えなおすと、参加形態である「運動」の「防衛・要求志向」による学びがあり、「参画」と「自治志向」による学びが得られ、「活動」の「日常志向」にもそれがあることになる。

5.4 学習素材の様相

生涯学習政策を探ったところ、いくつかの具体的な学習素材を確認した。それらの中には高齢者や子どもという課題を抱える当事者、あるいはアプローチ対象者があった。この学習素材を「高齢者や子どもなど『対象者別の分野』」の学習素材として位置づけよう。この分野は人との関わりが豊富であることに特徴がある。そのため学習素材として扱うとき、対象者の特性、その置かれている状況や課題、改善・解決のためのアプローチのあり方や方法といったことが学習内容となる。

環境や防犯・安全、性犯罪・性暴力は「環境や災害など『問題の取り組み領域』」とネーミングできる。この分野は、生活実感としてイメージしにくく、取り組みの重要性(あるいは必要性)と実生活との間に距離がある。例えば、それまであまり意識していなかったにも関わらず、いったん大規模災害が発生し、マ

市民参加の形態(図：岡本栄一)



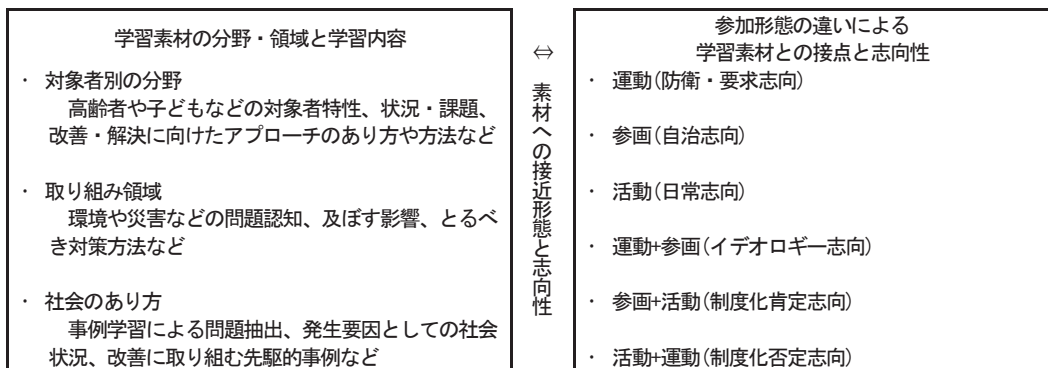
スコミなどで報道されると、身近な問題として認識し実感を抱き、ホームセンターで防災グッズを購入するといった傾向がみられる。実際に発生して距離が縮まるのである。こうした領域での学びは、まず取り組むべきことであるとの認識を高めるアプローチが求められる。この分野での学習内容は、問題認知、問題が生活に及ぼす影響、発生防止や発生後にとるべき対策方法といったものであろう。

高齢社会や少子化、人権や主権、消費者、男女共同参画といった素材は、社会全体の様相と個人との関連で取り扱うものである。これらをマクロ的にみれば高齢社会到来による現役世代の負担増、少子化による労働力不足は経済活動の脆弱化を招くとともに、ミクロ的にみれば労働力減少による業務負担の増加といった捉え方ができる。権利はその保障や擁護、行使を個人と社会との関わりの中でとらえる視点であり、ジェンダーにまつわる問題もこうした文脈でとらえることができよう。これらの素材を「社会のあり方の領域」にカテゴリライズしておく。ここでの学習内容は抽象度が高く、さらに実感を得にくいものになる。渦中にいる人ならともかく、そうでない場合には当事者感覚を抱きにくい領域である。そのため、事例による学び、事例の中にある問題抽出、問題を潜在化させる社会状況、現状改善に取り組む先駆的事例を取りあげることが効果的であろう。

一応の分類を試みたが、それぞれは単独ではなく、交互に関連しあっているものであり、全体として捉えれば社会の諸相としてみる事ができる。学習者は、現実社会の中で、生涯学習活動やボランティア活動への参加によって学習素材に接近して学ぶ。参加の形態には「運動」「参画」「活動」などがあり、それぞれに志向性が存在する。

「対象者別の分野」や「取り組み領域」「社会のあり方」といった学習素材・学習内容に対して、学習者は「運動」「参画」「活動」あるいは重複的な形態をもって接近する。そこには志向性が存在するため、学習素材への接近はそれぞれの志向性に応じて変化する。それは同時に学習素材を「防衛・要求志向」「自治志向」「日常志向」などのいずれかで認識することになる(図2)。

(図2) 学習素材の様相(あるいは社会の諸相)



6. 生涯学習とボランティア学習の関係構造

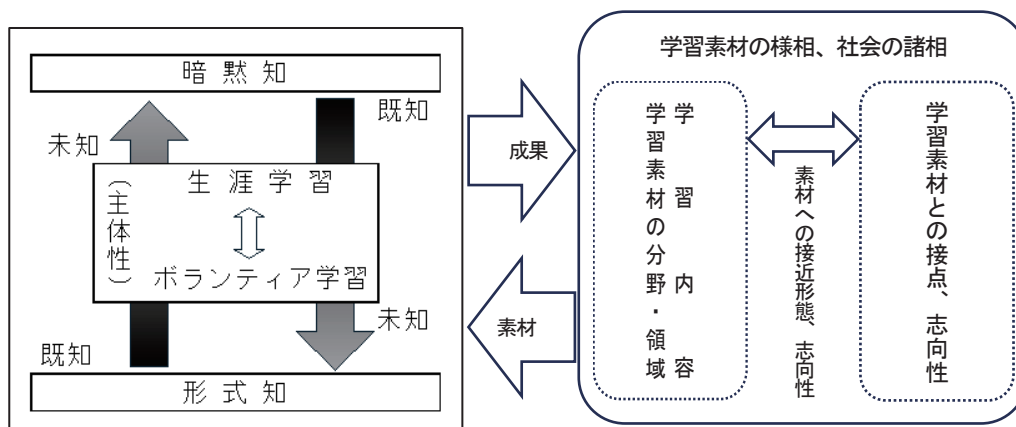
これまでみてきたように、生涯学習・ボランティア学習は、学習者の「暗黙知」と「形式知」に介在し、増強する性格を持つ循環構造にあるものとして描いた。また生涯学習であれ、ボランティア学習であれ、学習素材は社会の諸相の中に存在すること、多種多様な素材に対して学習者は何らかの参加形態とそこに包含される志向性をもって接近することを述べた。

生涯学習で得た学びの成果は社会に生かされるものであり、ボランティア活動はそのものが社会課題にコミットするものである。生涯学習の学びは社会の諸相から得るものであり、ボランティア学習は活動実践から学びを得るものである。

簡述すれば、学びの素材は社会にあり、学習者は社会に学びの成果を発揮する。生涯学習とボランティ

ア学習は、このような関係構造にあるといえる(図3)。

(図3)生涯学習・ボランティア学習の関係構造



7. おわりに

生涯学習サポーター研修会講師の応諾を契機に論考を試みた。生涯学習サポーターが生涯学習とボランティア活動は同じものと認識する一方、どう同じなのかハッキリしないことへの筆者の答えが本稿である。

筆者にしてみれば、講師応諾が思わぬ研究素材を得ることにつながった。紙面を借りてお礼申し上げたい。

今まで、筆者が応じた講師依頼のテーマは実学的なものが多い。それは研修会や講演会の参加者が、福祉施設・機関の実務者であったり、福祉活動に取り組む地域住民であったり、あるいは福祉活動への興味・関心を促す対象者としての地域住民であったりすることに起因している。その中には生活課題を抱える当事者住民も存在する。

本稿は荒削りの論考ではあるが、今後依頼されるかもしれない、地域で開催される研修会や講演会に、これまでとは異なる論理的根拠を加えて臨むことができる。

社会福祉実践の言葉に「当事者に学ぶ」がある。かつての「当事者」は生活課題を有する者という意味で用いられていたが、現代では、当事者も含め、地域福祉の推進を担う地域住民、さらに広くとらえれば地域づくりの主体者すべてと位置づけることができよう。当事者領域の広がり。生涯学習サポーターからの講師依頼に起因とした論考は、これを再確認させるものであった。

注

注1)例えば次の調査統計をあげることができる。

- ・ ボランティア活動を推進する社会的気運醸成に関する調査研究報告書(文部科学省委託調査、2004)。
- ・ 令和3年社会生活基本調査(総務省、2021)。
- ・ 社会教育調査(文部科学省)。この調査は1955(昭和30)年から開始され、社会教育行政に必要な社会教育に関する基本的事項を明らかにすることを目的として、3年ごとに行われる。9つの調査事項のうち8事

項にわたり「ボランティア活動に関する事項」が含まれている。

注2) 馬場祐次郎(2015)「生涯学習社会におけるボランティア活動の意義と役割」国立教育政策研究所、0126_02.pdf (nier.go.jp)、2024年2月20日検索。

注3) 『令和4年度文部科学白書』p. 51。

本稿掲載の生涯学習の意味付けは『平成15年度文部科学白書』から同じ表記が今日まで続いている。

それ以前、例えば『平成14年度文部科学白書』では「生涯学習社会」に関する記載や中央教育審議会答申の記述はあるものの「生涯学習」そのものに関する意味付けは確認できない。

注4) 上の「注2)」と同じ。

注5) 「全国の社会福祉協議会が把握するボランティア数の現状及び推移」(2023年11月現在。全社協)によれば、「団体所属ボランティア人数」が5,359,774人、「個人ボランティア人数」が767,043人で、団体所属ボランティアは約87.5%を占める。

注6) 早坂聡久(2021)「求められるサービスマネジメント」『福祉サービスの組織と経営』中央法規、p. 147。

注7) 『令和4年度 文部科学白書』p. 57-66。

注8) “こども”の表記に関して、国会で『子供』の表記に関する質問主意書(2021: 令和3年6月18日、衆議院)が出されている。質問主意は、かつて差別的ではないと結論づけた「子供」表記は現代も有効か、(有効だとするなら)その解釈は政府全体で同じか、(だとしたら)他の省庁や地方自治体による表記の違いを統一する必要はないのか、文部省用字用語例(1950: 昭和25年)で「仮名書きが望ましいが、漢字書き、交ぜ書きも可」と示しておきながら「子供」表記に統一運用するのならばその旨の通知発出が必要ではないか、通知発出しなければ差別的表現との誤解が残るがどう解いていくのか、創設予定の「こども庁」表記を統一してはどうか、の6点にわたるものである。

(上記は https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/a204171.htm。2024.2.29 検索)

対して、政府回答は、「公用文における漢字使用等について」(訓令。2010: 平成22年)や「常用漢字表」(内閣告示。2010: 平成22年)で「子供」表記することが継続されている、政府各行政機関が公文書作成に活用する「公用文における漢字使用等について」(1981: 昭和56年10月1日事務次官等会議申合せ)でも「子供」表記を原則していることなどから、政府見解は統一されている。よって「通知」発出の必要はない。「子供」表記の差別性について判断したことはなく、国民認識についても積極的に働きかけることは考えていない。行政組織の創設に関しては子供にとって何が必要かという視点などに基づき検討していく。

(上記は https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/b204171.htm。2024.2.29 検索)

「こども家庭庁(2023: 令和5年月1日発足)」は、設立準備室から各省庁に対して、『こども』表記の推奨について(依頼)(2022: 令和4年9月15日)を発出し、「こども基本法」(2022: 令和4年法律第77号)の理念やその「こども」定義に基づいて「こども」表記の判断基準を示し、適切な判断を求めている。

本稿では、引用を除き「子ども」と交ぜ書き表記するのは、筆者の知る限りこれが一般的であること、漢字書きの「供」は当て字であるが子どもを何かに対する「供」え物として連想させるからである(かつて日本では天変地異の際、子どもを人身御供する慣習が存在した)。

参考文献

野中郁次郎・竹内広高(1996)梅本勝博訳『知識創造企業』東西経済新報社。

福島真人(2001)『暗黙知の解剖』金子書房。

マイケル・ポランニー(2003)高橋勇夫訳『暗黙知の次元』ちくま書房。

松岡廣路(2006)『生涯学習論の探求 交流・解放・ネットワーク』学文社。

柴田謙治・原田正樹・名賀亨編(2010)『ボランティア論 「広がり」から「深まり」へ』みらい。

ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー(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。

田田照幸(2013)「『ボランティアを通して学ぶ』ことをどうみるか」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要 Vol. 21』pp. 37-46。

引用文献

長沼豊(1998)「ボランティア学習の学習目的について-学びの内容からの検討-」『日本福祉教育・ボランティア学習研究年報 Vol. 3』日本福祉教育・ボランティア学習学会、pp. 28-45。

稲葉振一郎(2008)『「公共性」論』NTT出版、p. 67。

大崎正瑠(2009)「暗黙知を理解する」『東京経済大学 人文自然科学論集 第127号』pp. 21-39。

松岡廣路(2010)「ボランティア学習」『ボランティア論 「広がり」から「深まり」へ』みらい、p. 163。

河野和枝(2014)「日本の生涯学習政策の動向と課題-国民の新たな『学び』に注目して-」『北星学園大学社会福祉学部北星論集第51号』pp. 111-112。

岡本栄一(1981)「ボランティア活動をどうとらえるか」『ボランティア-参加する福祉』ミネルヴァ書房、pp. 15-20。

岡本栄一(前掲書)p. 23。

岡本栄一(1977)「福祉への参加」『社会福祉とボランティア 新しいコミュニティと家族の論理』ヨルダン社、p. 244。