

# 『状況に埋め込まれた 学習正統的周辺参加』を読む

学習と学習環境デザインを考える

遠藤ゆう子

概要：本稿は『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』（レイヴ・ウェンガー、1993）を読み解き、論じるものである。『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』では、研究対象として学習から完全に教育を排除し、学習のみを記述していこうとする。学習と教育の解体により、学習が発展性を持つことができる。ここで描かれる学習は、ある目指すべき所へ向かっていく向心的な軌跡を描くものだという誤読がされやすい。それは学習を個人の縦断的分析をすることで示そうとするためである。学習の過程は全人格を巻き込んだ学習者間で結びつき生まれるものにある。であるから、実践共同体を横断的に観察・分析することで学習を描き出すことができよう。このように描き出された学習は発展性を帯び、且つ個別的であり、人格をも持つようになる。学習環境デザインを考えていく上では、発展性を帯び人格を持った学習が生起するような状況を仕掛けていくことになる。

キーワード：学習、発展性、人格、相互補完、学習者間・資源間

## 1 はじめに

異言語の接触があるところではことばの学習が繰り返し行われてきた。そしてそれを効率的、効果的に習得するためにと、外国語教授法の研究もまた繰り返し行われてきている。数多くの言語学や心理学などに基づいた

教授法と呼ばれるものが開発されているが、勿論そこに万能な教授法など存在しない。

レイヴ・ウェンガー（1993）が提示する『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』（以下、本書）では、分析の焦点を完全に教授・教える側から学習・学ぶ者に移し、「学習と意図的教授とを根本的に区別する」としている。そして「学習はこの生きられた世界での生成的な社会的実践の欠くことのできない」ものであると述べる。

従来、学習するということはそこに必ず教育が存在するという大きな仮説がアプリアリとしてあったと言える。しかし果たしてそうだろうかというプリミティブな命題を投げかけ、学習と教育というユニットに鋭くメスを入れたこの本書は、目の前を閃光のごとく走る。

教育という構図から離れて学習を追究する本書に、数々の教授法への反省から出てきた概念を統括する可能性を見出す。学習はどこから利得として与えられるものではなく、学習者間の営為としてそこに生起するのだ。であるならば、背景に追いやられていた学習者自身の学習が引き戻され、描かれていることになろう。本書『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』にあたることで、本稿では学習とその学習を生む環境について考察していく。

まず次節で文献の概要を述べる。次に3節で文献の意義と問題点を述べ、それを踏まえて4節で結論を述べる。

## 2 文献概要

徒弟制にヒントを得た状況的学習が、やがて「正統的周辺参加」（以下LPP）の学習観に辿り着く過程とその理論について記述されている。

LPPにおいて、学習とは「参加」である。これは社会的実践の一部で、実践へアクセスすることが学習を生み出す。つまり学習とは、従来考えられてきたような個人による知識や技能の獲得など個人の中で起こっている認識論的な問題ではなく、社会的世界やネットワークといったものと切り離して考えることはできないものだ。更に、参加の度合いの増大にもなって、その共同体における学習者のアイデンティティが他の成員との相互交渉によって確立されていく。

LPPにおいて、教育のカリキュラムと学習のカリキュラムは区別されている。学習のカリキュラムは状況に埋め込まれたものであり、それ単独では考えられず、学習者の視点から見た実践における学習の資源（リソース）が置かれている場となる。学習の資源（リソース）は複雑に構造化されていて、共同体の特徴とも言える。

新参加者にとっての目的は、実践について語るのではなく、実践の中で語ること、また十全の参加へ向かうことで、熟練した実践者としてのアイデンティティの実感が増大していくことだ。すなわちこれらは、実践における学習の資源（リソース）に対し空間的・社会的に如何にアクセスしていくかがLPPにおいて鍵となることを示す。LPPは人と実践との互恵の関係である。

### 3 「正統的周辺参加」の発展性と抵抗

#### 3.1. 学習と教育のユニット解体の発展性

教育や学習を研究する際、学校教育は特化<sup>註1</sup>したものとし、研究の対象と区別されることはこれまでもしばしばあった。だが教育と学習の区別は、あくまで教育を教育の観点から捉えなおすためのものであり、その視座からの脱却はない。

デューイ(1984)は「未開民族にとっては、人が学ぶために、ただ学習だけしか行われていないような場所を捜し出そうとすることは、馬鹿げたことに思われたであろう」と述べ、「それらの集団は、子どもたちを一人前の社会成員に導き入れるための入会式に関するもの以外には、なんら教育のための特別な方策も教材も持っていない」としている。つまり「未開民族」にとっては、教育から離れた場で学習が生起することが日常的に多くあることを述べている。しかしデューイは、社会関係の中で得られる体験と学校教育で習得される体験とに分裂が生じることを認識しながらも、複雑な社会になると制度的・意図的な学校教育の必要性があることを主張している。

イリイチ・フレイレ(1980)では、義務的学校教育について「教育が生活や労働から分離されている」とし、「われわれは生活の中で学んでいる。学ぶことは、生きることからもたらされる」と述べている。学校教育を権威主義的で知識の詰め込みになっていると批判し、学習と教育のユニットを解いていこうとする兆しが見られるが、ここでの教育は学校教育に限定されている。

デューイやイリイチ・フレイレは、学校教育が学習を生むとは限らず、むしろ悪影響をもたらしたり、学習とは乖離したものが与えられ、それに満足している現実を記述、批判している。これらは学習と教育とがひとつのかたまりとして相互依存的に存在していたことに疑問を投げかける役目を果たしてきたと言えよう。教育のあるところに必ず学習があるという仮説が成り立ちにくいことを実証しようとしている。だが、本書『状況に埋め込まれた学習』は、視点としての学習と教育の相互依存構造をすっかり解体し覆すところまで進んでいる。本書は学習について記述することで教育への効果を期待はしているが、しかし研究の対象から教育は排除され、対象を学習へと完全に切り替えている。

学習と教育とがユニットとなっていたことへの潜在性を鋭く現し、顕在化した。視点としての教育が排除された場で、純正な学習を実証しているとする試みが、学習と学習者の営為が発展性のあるものとして再定式化される。すなわち、学習と教育のユニットを解体することで、学習が発展性を帯びるのである。

## 3.2. 共同体や古参者への同化の危険性への抵抗

### 3.2.1. 同化への危険性と誤解

LPP では目指すべきものがあって、そこ（中心）に向かっていくという概念は否定されている。しかし一方で、共同体と学習者にとっての参加の価値のもっとも深い意味は学習者が共同体の一部になるということだと述べられていたり、熟練者のアイデンティティが具体化した到達点であると述べられている。

加えて、本書のアルコホリック・アノニマス（AA）の事例で示されているのは、個人のアイデンティティを再構築していく必要性である。AAの入門者のパーソナル・ストーリーは不適切な部分があるという。AA入門者は「お手本」に接し「お手本」から学習し、アルコール依存症者のアイデンティティが変容して初めて適切なストーリーを語り、AAに所属している実感を得るといふ。そこで自らの人生に適用するのだという。つまり、入門期のアイデンティティからの変容が要求され、個人の共同体への同化や個人が他者のようになるプロセスが描かれている。

だが、ここで、個人の共同体への同化や個人が他者のようになるプロセスが学習足りえるだろうかという疑念が筆者には湧いてくる。LPPは一様で一義的な「中心」に向かう「中心的参加」ではないと述べられているものの、熟練者や先輩、または彼らが構成する共同体のようになるという、ある種同化を促していることとする危険が含まれることを払拭できない。またソーヤー（2005）は、レイヴ&ウェンガーを「参加の軌跡が、新参者

から古参者、徒弟から親方へとたどるという徒弟制についてのステレオタイプ的な見方があったと考えられる」とし、「コミュニティへの参加は、周辺から十全へという形で、直線的なプロセスとして記述されてきた」としている。このソーヤーの指摘も、目指すべき参加の軌跡が規定されていることに警笛を鳴らしていると言える。

これらの疑義を解明するために本書を読み解いていくと、これは誤解であることが分かる。「実践共同体で学習者が十全の参加に移動していくことが静態的文脈で起こっているわけではない」「実践そのものが動きのなかにある」と書かれていることから、参加や実践共同体自体も変化・変容していくものであり、向かうべきものが固定化されないことが分かる。そして学習者の参加することが共同体を変化させ、また学習者自身の変化が共同体にも変化を生み、さらに参加者が入れ替わることも共同体への変化をもたらすことになる可以考虑することができる。このような相互構成的関係を持ちつつ、個人も共同体も再生産・変化していくのであろう。実践共同体自体も常に再生産・変化の中にあることから、「全ての人は変化しつつある共同体の将来に対して、ある程度は新参者となる」と述べられるのである。熟練者であっても再生産・変化する共同体においては新参者であり続け、なにものかへの同化を促したり直線的な軌道が規定されているわけではないのだ。

### 3.2.2. 危険性の生じる要因

このように書かれていながらも、何故上述のような疑義が生じるのだろうか。それは本書があまりにも学習者個人に焦点を当て分析しようとするために、その先にある共同体がすでにそこにあるものとして、換言すれば所与のものであるかのように捉えられてしまうからである。これがLPPがある所へ向かっていく向心的な軌跡を描くものとして解釈される所以である。

もう少し詳しく述べることにする。「社会的実践への参加は—(中略)—世界内人間としての、社会文化的共同体の成員としての個人への、きわめて明示的な焦点化を示唆する」(傍点筆者)とある。「学習は全人格を巻き込む」のだが、全人格が巻き込まれた状態で十全の参加に至る過程を個人単位で見えていくことで、学習やそこに伴うアイデンティティを解明しようとするのだ。視点はあくまで個人に向けられている。しかしここで視点を実践共同体に広げてみることにしよう。共同体の複数の学習者が実践共同体に参加し、その学習者はそれぞれ全人格を巻き込んでいる。この全人格が偶発的にでも意図的にでも結び付けられていき、共同体の新たなファクターや学習者の人格の一部になっていく過程もまた見られるのではないだろうかと考えるが、本書ではそこには殆ど触れられず、軽視されている。ところがこれこそが、古参者や熟練になっていくこと以上に、学習とは何であるかに応えるものではなかろうかと筆者は考える。学習を社会的実践の一部であるとするなら、社会的実践が互恵的になされ、単独では起こり得ないことは本書の筆者らも認めるところであろう。それが単なる「実践」ではなく「社会的実践」と表された所以ではなかろうか。

全人格を巻き込んだ学習者間で結び付けられ生まれるものに価値を見出す過程は学習とは何かという本質に迫る。こうして共同体自身も影響を受け、変容し、時には大きな変革が訪れることになる。これを見過ごしてはならない。そのために個人を縦断的に見るだけでなく、実践共同体を横断的に観察・分析することが問われるだろう。すなわち、学習者間で結び付けられ生まれるものに学習の過程があるのだ。

アイデンティティは同一性などと訳されるが、人一人の同一性というものはあるのだろうか。自分の中にも相手の中にも混沌としたものが脈脈とある。人とは元来混沌としたものと筆者は考えている。この混沌が愉しいから人と人はつきあい、共に何かを育むことができるのだ。混沌とした自己を一貫した自己へと導くことを目的とした学習より、混沌とした

「個」同士が相互に補完し合うことが学習だと筆者は考える。補完は複雑に交錯し、繰り返して織り成される。自己の同一性を追うために他者が存在するのではなく、互いに補完し合うために互いが存在するということを主軸とした学習があるべきだ。

このような立場で見えていくと、本書には興味深い文がある。「学習が進行している状況での実践者間の見解の不整合や対立の可能性が開かれてくる。そしてこれらの違いがしばしば学習内容の構成要素とならざるを得なくなったりするのである。」まさに学習者相互の補完が要求され、それが学習となる現象である。これぞ重要な学習の資源（リソース）であるべきはずが、「ならざるを得なくな」と消極的であるのは、学習を個人単位、個人の行為と見ているからであろう。学習者相互の補完が学習となるべく、「実践者間の見解の不整合や対立」を「学習内容の構成要素」として怖れず見なしていくには、実践共同体内で生起している学習を横断的に観察・分析することが問われるのだ。

### 3.3. 小括

本書では連続性と置換という矛盾について記述されている。つまり新参加者が古参加者になることへの矛盾だと言える。この矛盾は様々なコンフリクトを抱えることになるのだが、コンフリクトは実践の中で消えることのないものであり、それもが学習の資源（リソース）ともなるであろうから、一概に否定すべきものではない。だがここでの連続性と置換の矛盾は、学習を学習者個人に焦点を当て分析しようとするために生じたものだと言えるのではなからうか。学習は個人の頭の中で内化していくものではなく「参加」であるとしても、未だ個人の行為であるかのような解釈が成り立ち得ることで、この矛盾は起こるのだ。学習を学習者間で結び付けられ生まれる価値やその過程にあるとすれば、起こらない矛盾であろう。学習とは十全参加を目指した個人の行為ではなく、そこにいる学習者間や資源間

に生起する営みであると捉えるべきである。十全参加を目指すことを超えた時、本書の持つ誤解や矛盾を解消することにもなる。そして学習がありありと描かれることになるだろう。

#### 4 LPP の学習から見えてくる地平

本書は学習に照明をあてつつも、後景に追いやられていた学習が引き戻され描かれているという筆者の期待に充分応えるものとは言えないことが判明した。実践共同体にいる全学習者がそれぞれ全人格を巻き込むのであれば、巻き込まれたそれぞれの全人格を個々に考察していくのではなく、学習者間・資源間のつながりや連鎖を検証していくべきだろう。この検証・分析をすると学習が浮かび上がり描写することが可能になる。学習の資源（リソース）のあり方についての記述はあるが、それらがまとまった一群として述べられている故に学習自体も無機質である感は否めない。学習の資源（リソース）を個人とその周りを取り巻くものとして捉えるのではなく、アクセスをすることで学習者間や資源間に生起する営みに意義を見出せば、決して同化や向心的軌跡への危機・矛盾は生まれない。なぜなら、こうなると学習自体が様々な色を帯び、立体性を持ち、変容し、人格を持ち始めるのだ。学習とは個別的で一元化不可能なものだ。

すなわち、教育という視点が排除されることにより発展性を帯びた学習は、やがてそれぞれが人格を持つのである。

学習の形態としての正統的周辺参加では、学習のカリキュラムは学習者の視点から見た実践における学習の資源（リソース）が置かれている場となる。それが本書のタイトル「状況に埋め込まれた学習」と言える。学習者間や資源間で学習が生起するような、そこに関わる人、活動の目的や内容、ツールといったものがどのような「状況」であるか。この「状況」

が発展性のある人格を持った学習が学習者間・資源間で生起するに相応しい「状況」となっているか。このような見地から学習環境をデザインすることは可能だろう。つまり学習環境をデザインすることというのは、本書のことはを借りるなら「成員・活動・人工物」の三つの資源（リソース）をいかに仕掛けるかということに他ならない。そこには、学習者自身が学習環境を作っていこうとする資源も散りばめておく必要があるだろう。しかし仕掛けたものだけではなく、予期しない飛び込みの構成要素や、学習者間・資源間で生まれた新たな要素がひとつひとつ人格ある学習を作っていくという原理を忘れることはできない。こうして、発展性のある人格を持った学習が学習者間・資源間で生起し得るようになるのである。

『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』で描かれる学習を読み解くことで、学習とはひとつひとつ人格を持つ個性のあるものだということ、そしてそのような学習が生起すべく環境がそこにあるか、いかに仕掛けることが可能かという議論が新たに求められていると言えよう。

## 注

1 特化とは、学校教育における暗黙の了解とも言える明らかな恣意性である。

## 文献

- イリイチ, I. ・フレイレ, P. (1980). 『対話——教育を超えて』 野草社.
- 上野直樹 (1996). 協同的な活動を組織化するリソース 『認知科学』 3 (2).
- 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.
- 上野直樹 (2004). 日本語学習環境のデザイン——状況論的アプローチ 『AJALT』 27.
- ウェンガー, E. ・マクダーモット, R. ・スナイダー, W. (2002). 『コミュニティ・オブ・プラクティス』 Harvard Business School Press.

- 加藤浩・有元典文（編）（2001）. 『状況論的アプローチ 2 認知的道具のデザイン』  
金子書房.
- ソーヤーえりこ（2005）. 留学生のユニークな参加のあり方を通じた言語の学習  
『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』.
- デューイ, J. (1984). 『民主主義と教育——西洋の教育思想 19』玉川大学出版部.
- 西口光一（1999）. 状況的学習論と新しい日本語教育の実践 『日本語教育』100.
- 西口光一（2002）. 日本語教師のための状況的学習論入門 『ことばと文化を結ぶ日  
本語教育』凡人社.
- 山下隆史（2005）. 学習を見直す 『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社.