

実践共同体の辺縁を拡張するアウトサイダー

竹岡 志朗

The role of outsiders who expand the peripheries in communities of practice

Shiro TAKEOKA

Abstract

Communities of practice must continuously evolve in accordance with social changes. Such evolution implies the acquisition of new knowledge and tools that were previously absent within the community of practice. What, then, is the source of this change and learning? This research has clarified this question. The findings revealed that when outsiders engage with communities of practice, transitions in practice occur, leading to the reconstruction of learning curricula necessary for acquiring new knowledge required in this process, and consequently resulting in the transformation of the communities of practice.

Key words : Communities of practice, outsiders, learning curricula, project-based learning

キーワード : 実践共同体, アウトサイダー, 学習のカリキュラム, プロジェクトベースの学習

1. はじめに

実践共同体に関する研究は経営学の分野でも企業における活動, 特に非公式の活動を対象として盛んに行われ, 発展してきた。経営学の分野では実践共同体の知識の保管庫としての機能や, 実践を通じての知識創造, そしてイノベーションの創出などに関心が寄せられている。

教育機関やそこにおける学生プロジェクトなども, その事例として分析され, 研究の発展に寄与してきた。Mukhalalati & Taylor (2020) はカタール大学の

薬学博士課程のプログラムで実践共同体のフレームワークが機能していること, またプログラムの質の向上のための領域を特定するのに役立ったとしている。Yoshida & Aikawa (2020) では, 大学の英語教育コースに在籍する学生が課外活動として小学校英語ボランティア活動に参加し, その過程で周縁的な新参者から十全的な古参者へと成長していく過程を分析している。Kojima (2020) はイタリアの大学における日本語教育の授業, 特にその特色となっているファシリテーターに焦点を当て実践共同体と状況的学習の観点から研究を行っている。この中では, ファシリテーター

である自己へのイメージが学生に指示を与える権威的な存在ではなく、学生と共に歩む支援者であるとの認識に変わったとき、参加の仕方とアイデンティティを変化させた、としている。このことから、この研究では、参加型学習を充実させるために、全体的な学習環境をデザインし、学習成果に対する姿勢を見直すことを提案している。

以上は大学における実践であったが、Ampartzaki et al. (2013) では、実践共同体の学習理論と参加型アクションリサーチの枠組みを統合することによって、幼児向けの博物館プログラムを検討している。岩堀他 (2016) では、防災教育を伝達型と参加型に分け、小学生を対象とした教育の中で正統的周辺参加論をもとにした参加型の学習が、災害経験を持つ地域の児童が将来の災害に対して悲観的な見通しを克服するのに役立つとしている。高見 (2021) では、日本の商業高校におけるアントレプレナーシップ教育の可能性について「実践共同体」、「正統的周辺参加」、「越境学習」という3つの概念を用いて分析している。この中では、生徒が地域の関係者と連携し課題解決に取り組む中で、実践的なスキルとネットワークを獲得すること、そして、生徒だけでなく学校や地域社会をも変革していく共進化のプロセスが重要であると論じており、特に実践共同体については「コーディネーター」の能力が重要であるとしている。

このように教育分野における実践共同体の研究も企業を対象とした研究と同様に理論と実践の統合、参加と学習の関係、個人と集団の学習プロセスの相互作用などについて、活発に議論され、研究が進められている。学校における教育においても実践共同体論が注目される理由としては、伝統的な学校教育が知識の伝達・獲得を重視する傾向があり、教師が知識を教え、生徒はそれを受動的に学ぶという構図が一般的で、脱文脈的な学習観に基づいて構成されているのに対して、実践共同体論では状況的学習論の学習観、つまり知識は文脈に埋め込まれているとし、実践への参加を通じた

意味の構築を学習ととらえる観点に注目している。知識を伝えることを重視する場合には伝統的な学習観に基づいた教育プログラムの効率性は重要だが、生徒の主体性を引き出し、能動的な学びを促すような学習環境をデザインするという面では十分に機能しているとは言えない。対して、実践共同体への参加を通じた学習では、学習者が実践に主体的に関与し、徐々に中心的メンバーになっていくプロセスが重視される。このような側面が学校における教育においても注目される理由となっている。

さて、企業であろうが教育機関であろうが実践共同体は常に社会の変化に合わせて変化し続けていなければならない。そして変化しているということは、それまでには実践共同体の中にはなかった新たな知識やツールを獲得しているはずである。では、その変化と学習の源泉は何だろうか？これが本研究で明らかにすることを試みる点である。

本研究では、2021年より岡山県高梁市の吉備国際大学で学生が主体となって現在も継続している地域貢献活動「高梁市街地立体観光マップ作製プロジェクト」を対象に、実践共同体の概念を用いて共同体の発展と個人の学習を統一的に論じていく。筆者はこのプロジェクトを主管してはいるが、参加する学生たちと比較して知識や技能に差があるわけではない。参加学生とともにプロジェクトを進める中で教えあいながら進めていく関係となっている。実践共同体の概念は、学校という制度的な学習の場を、より開かれた社会的な実践の場としてとらえ直す上で重要な示唆を与えてくれる。当該プロジェクトは実践共同体であり、実践共同体論を発展させる研究対象として十分に機能すると考える。

本稿は、学生プロジェクトを事例として、この実践共同体に関する研究、特にその発展に寄与するアウトサイダーの役割について明らかにしている。

2. 実践共同体

(1) 実践共同体研究の中心

実践共同体に関する研究は多岐にわたる。このような背景にあるのは「共同体と実践という用語のあいまいさが、学術的にも実践的にもさまざまな目的で再利用できる概念の源泉 (Cox, 2005, p.1)」となっているためだが、そのため「これらの研究がコミュニティ、学習、権力と変化、多様性と非公式性の概念化において著しく異なっていることは、潜在的に混乱を招く可能性がある(同上)」ことも指摘されている。Cox(2005)はこの混乱の原因ともなりかねないあいまいな用語の使用が、実践共同体研究の弱みであると同時に強みでもあるとしている。

多岐にわたる実践共同体研究ではあるが、Coxはその端緒となる研究として、初期の実践共同体に関する分析的な3つの研究 (Lave & Wenger (1991), Brown & Duguid (1991), そしてWenger (1998))と実践遂行的な1つの研究 (Wenger et al. (2002))を中心的なものとみなしている。

これら研究の相違点と共通点について松本 (2019)が完結に整理しているのでこれを参考にすると、共通しているのは非規範的な視点と理解の尊重、つまり標準的な手続きだけをよしとするのではなく、経験から培われた知識なども実践の中で課題を解決する手段として共同体内に共有していくという考え方である。また、これについては次項で詳細を見ていくが実践を通じた学習も共通点としてあげられている。他方、相違点としては、実践共同体が生み出すものに関しては異なっており、Brown & Duguid (1991)が組織的な成果として主にイノベーションもあげているという点である。これは実践共同体の目的について他の3つの研究が学習や知識創造を考えているのに対してBrown & Duguid (1991)がイノベーションを実践の視点からとらえなおそうとしたことに由来している。

このように、実践共同体に関する研究において

は、その概念や目指すべきところに関しては異なる点も多いが、近年では操作的にまとまったWenger et al. (2002)の「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」という定義が使用されることが多い。この定義をより操作化するためにWenger et al. (2002)では「領域」「共同体」「実践」の3つを実践共同体の構成要件とし、実践共同体について説明している。「領域」とは共同体の参加者が共有する関心事や専門分野を意味している。続いて「共同体」は参加者が領域に関心を持ち、知識やスキルの共有、学習、創造に取り組んでいくグループを意味している。最後に「実践」はメンバーが領域内で効果的に活動するために作り上げてきた、共有された方法、ツール、行動様式を意味している。

実践への参加者は共有された領域、つまり何らかの共通の目標に向かって共同的に実践を行っていく。そしてそのような目標を達成するために、共同体内ではツールや方法が共有され、新しく共同体に参加したのは、それらを実践の中で使用し、実際に行為や活動を行う中で学習を進めていくのである。

(2) 学習のカリキュラム

では、参加者は実践の中でどのように学習を進めていくのであろうか。実践共同体に関する研究、なかでもLave & Wenger (1991)の状況的学習論では伝統的教育観からなる「教育のカリキュラム」とは異なる「学習のカリキュラム」という概念を提示する。教育のカリキュラムがあらかじめ体系化された教科の知識を計画的に教えるためのものであるのに対して、学習のカリキュラムは実践の中に埋め込まれており、参加者の関心や必要性に基づいて創発的に生成される。「学習に関して重要なことは、教授行為へのアクセスではなく、学習の資源としての実践へのアクセスの問題である (前掲書, p.68)」というように、実践共同体においては教えるという行為は重要視されていない。

あるいは教授行為が観察されない¹⁾にもかかわらず、参加者が技能を習得していく過程を論じてもいる。そして、このような教育行為の存在しない学習者の知識や技能習得の背景にあるのが学習のカリキュラムである。実践の中には知識や技能だけではなく、様々な道具や機会、目標や手本などがあらゆる場面で布置されている。学習者は実践に参加する中でこれら現前にある様々な資源を通じて学習するのである。これは、言い換えれば、知識や熟練が教育者の中にあるものというわけではなく、実践の構造の中に埋め込まれているということである。

そしてこのような個人の学習は共同体の再生産と関連して語られる。つまり、実践の中での学習は共同体の活動を達成する過程で同時になされる過程であり、この活動は継続的に繰り返し達成されることになる。だからこそ、学習のカリキュラムを構成する学習の対象は実践の構造に埋め込まれ、共同体内に学習の資源という形で過程の中に布置され、活動が達成される過程で共同体は再生産されることになる。

(3) 実践共同体の参加者

実践共同体には参加の度合いの異なる様々な参加者が存在する。Lave & Wenger (1991) や Brown & Duguid (1991) はこれらを新参者と古参者と呼んでいる。また、もっとも多くの研究で採用されているのが Wenger et al. (2002) で言及されている実践共同体への参加の度合いによる分類である。この中では、参加者はその度合いによってコア・グループ、アクティブ・グループ、周辺グループ、アウトサイダーに分けられる。

コア・グループは共同体の中心的存在で、議論に積極的に参加する中で取り組むべきテーマを特定し、学習課題に沿って共同体を導く役割を果たしている。アクティブ・グループは議論には参加するがそれほど熱心ではない参加者である。周辺グループは議論の傍観者に徹している参加者である。通常、このようなタイ

プの参加のあり方は奨励されないが、彼らは議論を見ながら自分なりの洞察を得ており、それを活かしている。最後にアウトサイダーである。実践共同体においては、その参加者といえども自身の共同体の能力について熟知できているとは限らない。「知識を開発し世話する潜在能力がコミュニティにどれほどあるかを理解する (Wenger et al. (2002), p.98)」ために必要とされるのがアウトサイダーの視点である。アウトサイダーの視点を取り入れることによって共同体の可能性と変革を進めることができるようになる。これらに加えて実践共同体においてはコア・グループの一員として参加しているコーディネーターが重要な役割を果たしている。コーディネーターはリーダーと区別され、博識でテーマに熱意を持っており、実践者としての人望も厚いが、その分野における第一人者ではない。コーディネーターは「コミュニティが領域に焦点を当て、様々な関係を維持し、実践を開発することができるように手助けする (前掲書, p.131)」という役割を担っているが、最も重要な役割は人と人、共同体と他の組織を結びつけることである。

実践共同体の参加者は固定的にこのような参加のあり方を継続しているわけではない。また、参加者すべてに一樣、一律の参加や役割、貢献を求めるのではなく、参加者ごとに異なる役割や貢献を前提とした参加

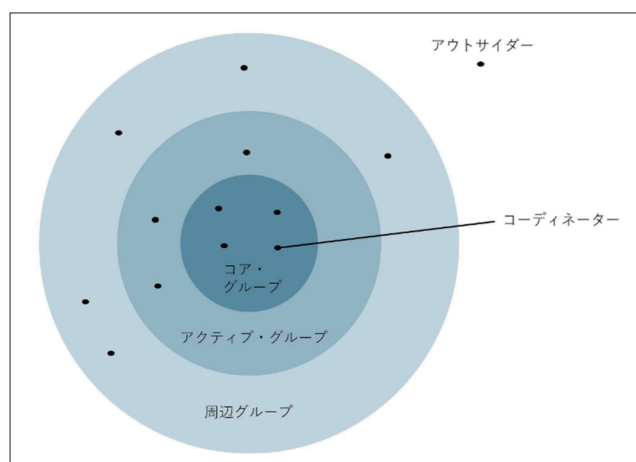


図1 コミュニティへの参加の度合い (Wenger et al. (2002) p.100をもとに筆者作製)

を認めることになる。これは共同体に新たに参加するようになった参加者にとっても、役割と十分な貢献を可能とする仕組みとして働くことになる。また、これが共同体発展の鍵となることもある。つまり共同体が成長するにつれて新しい参加者が新しい関心を持ち込み、より中心的な役割を担うようになる。それによって共同体の焦点がこれまでとは異なる方向に向かうことも十分に考えられる。

以上、実践共同体について研究するうえで、特にその変化について明らかにするうえで必要な概念について確認してきた。次節以降ではこれらをもとに実践共同体の変化について検討していく。

3. 研究の対象と方法

(1) 研究の対象

今回研究の対象としたのは吉備国際大学社会科学部経営社会学科の有志の学生が行った学生プロジェクト「高梁市街地立体観光マップ作製プロジェクト」である。このプロジェクトは筆者ゼミの学生が2年生終了時（2021年3月；当時の当学科は2年次からゼミナールが開講されていた）に「高梁市をアピールするコンテンツを作って地域貢献したい」と提案したところから始まった。最初に学生が持ってきたものは3D CG作製アプリBlenderで再現した高梁市にピンを打ち、それをインターネット上で公開、ピンから高梁市に存在する神社仏閣や飲食店のWebページにリンクを張るというものだった。これでも十分なものではあったが、Blenderを使える学生が一人しかおらず、完成のめどが立たないこと、また発展の可能性があまりないことなどから、筆者が「マインクラフトを使ってみれば？」という提案を行った。

マインクラフトはユーザー数が非常に多く、その層も幅広い。また、大学生が利用するのみならず、高梁市で学ぶ小・中・高校の児童・生徒たちにも使用してもらえる教材としての用途も確保したい点なども考慮



図2 マインクラフトで再現した高梁市街地

し、本プロジェクトではマインクラフトを使用することとなった²⁾。

このような経緯でスタートしたプロジェクトではあるが、当時（2021年4月）の筆者のゼミ学生は2人であり、実現するための人手が不足していた。そこで学科内の全教員に声をかけ、興味のある学生を集めることとした。当時はコロナ禍の影響もあり対面授業が従前と同様には行われておらず、また学外での活動も制限されており、就職活動におけるいわゆる「ガクチカ」に不安を持つ学生も多かった。それもあって3年生7人、2年生2人、1年生3人、計12人でのスタートとなった。しかし、マインクラフトでの市街地の再現の労力と、大学内での正規の科目でもなければ、クラブでもサークルでもない、完全にボランティアな活動であったことから、1年後の2022年3月終了時点では6人まで参加者が減少していた。その後も参加者の数は増減を繰り返し、2024年4月の時点では9人である。

(2) 研究の方法

筆者は今回の学生プロジェクトを主管する立場で実践に参加している、つまり観察者であると同時に研究対象の当事者でもある。また教員という立場上、研究対象に強い影響力を持って介入する立場にある。その立ち上げから外部とのコミュニケーションや進行の過程に深く関与しており、この点に関して、研究への客観性は担保されていない。今回の研究においてはこの

実践を行う研究の対象という立場と研究を行う客観的観察者としての立場が反することになる。例えば、グループ・ダイナミックス（杉万，2006）の立場を取ればこれも問題はないとも考えられる。

グループ・ダイナミックスは社会構成主義の立場に立った研究姿勢の一つである。その特徴は自然科学に由来する研究方法が研究対象と研究者の間に線を引き、研究者が研究対象を客観的に観察するという前提に立っているのに対して、人の実践を対象とした場合、このような姿勢を追求すれば、その対象の内実を十分に知ることはできず、また、対象についてより知ろうとすれば何らかの影響を対象に与えてしまうことになる。このような相反する調査状況を、あえて研究者が実践に参加する、つまり研究者と研究対象の共同の実践とすることで、研究方法自体の相克を狙ったものである。

この手法は研究者が当事者となっている場合に有効であるように思えるが、実際には研究者の介入の程度が高い場合には十分なものとは言えない。グループ・ダイナミックスの研究では、価値中立的な姿勢を取ろうとする自然科学とは異なり、いかに中立的であろうとしても、また特定の価値を意識しなくても、共同の実践が何らかの価値や目的を前提としているとしている。これは研究対象となる実践と研究者の研究実践がともに異なる価値や目的を持っていることを前提として研究を行うということである。しかし、研究者が研究対象の実践の一参加者ではなく、中心的な役割を担っていた場合、実践の目標や共同体の価値観といったものを操作可能である以上、グループ・ダイナミックスの立場をとるとしたところで十分なものとは言えない。

そこで本研究では、学生プロジェクトを事例として扱うが、その中での会話ややり取り、つまり行為や活動の中身については触れないこととする。プロジェクトの歴史を時系列で記述し、どのように推移していったのかのみを分析する。また、なぜそのような決定を

したのか、つまり動機などについても言及はしない。出来事だけを記述するにとどめる。これらは著者の関心を排除し、できうる限り客観的な分析を指向するためである。

4. 実践共同体としての学生プロジェクト

(1) 学生プロジェクトの来歴

中心的な活動はマインクラフトによる高梁市街地の再現である。同時に高梁中学校との連携、地域イベントへの参加など、様々な活動も行ってきた。主な活動は表1のとおりである。

表1 プロジェクトの主な来歴

2021年	
10月	高梁市図書館にてマインクラフトEEを用いたプログラミング講習会を開催－①
2022年	
3月	「備中高梁会議」に登壇
5月	岡山経済新聞、吉備ケーブルテレビで紹介される
6月	高梁市の県指定文化財吹屋小学校で吹屋小学校を再現するイベントを開催
8月	高梁中学校と亀山中学校の姉妹校交流会をサポート－②
9月	「備中高梁会議」にて、中学生と共同でここまでの共同活動について発表 高梁中学校の探究学習の中で「高梁市の防災を考える」チームを支援
10月	マインクラフト上の高梁市を使って、未来の高梁市を考えるイベントを開催
12月	高梁中学校の探究学習「高梁市の防災を考える」チーム、高梁市防災復興推進課と合同で「高梁市の防災について考える」イベントを開催－③
2023年	
3月	完成、NHK、山陽新聞による紹介
6月	360°画像をもとに撮影された場所を見つけるゲームを開催
9月	360°画像をもとに撮影された場所にある謎を解くゲームを開催
11月	上記ゲームを学園祭で開催
12月	防災教育チャレンジプラン参加決定
2024年	
2月	防災教育チャレンジプラン活動報告会に参加

本校執筆時点（2024年12月）では、後述のK氏からの紹介もあって、表1の最下段にもあるように防災教育チャレンジプランに参加している。この活動では、高梁市の隣接自治体であり高梁市と同様に平成30年7月豪雨で大きな被害を受けた倉敷市真備町でマインクラフトを用いた防災教育支援を行っている。

(2) 実践共同体としての学生プロジェクト

当初はマインクラフトで高梁市を再現し、それによって地域貢献をするという活動だった当該プロジェクトだが、様々な経緯の中で防災教育を行うこととなった。この節では、この学生プロジェクトを実践共同体の観点から論じていく。

当該プロジェクトは表1にあるように様々な実践を行ってきた。実践の核は存在しつつも、新たな実践をプロジェクト内に取り込み、それを実現・達成するために個々のメンバーが新たな知識を獲得、それがプロジェクト内で共有・移転されるというサイクルで実現してきた。

先述の通り、Wenger et al. (2002) は実践共同体の構成要素として「領域」「共同体」「実践」があり、これら3要素の並行的発展が重要だとしている。当該プロジェクトの中心的な「領域」は発足の当初から「高梁市を盛り上げる」であった。最初の2年間の活動では、マインクラフトを使って高梁市を再現すると同時に、高梁市にある神社仏閣などの観光施設、飲食店、公共施設などを紹介するWebページを作成した。これら施設の紹介に関しては既存のWebページを使用するという案もあったが、「高梁市を盛り上げる」という視点が不足していることを考慮し、プロジェクトの参加者で当該施設にインタビューや調査に赴き、その結果をWebページの形にまとめて紹介している。続いて共同体は上記の領域の中で実践していく上で必要となるHTML & CSSやJavaScriptといったマークアップ言語やプログラミング言語を学んでいる。また、「共同体」の参加者が大学生ということもあり、学年間の

壁はかなり高いものであった。これに対しては学生たちが毎週自分たちの活動を報告するYouTubeを使った生配信が大きく貢献した（現在は負担の多さから休止している）。配信に参加するメンバーを回ごとに変えているのだが、これを古参の学生と新入生という組み合わせにすることで半強制的ながら学年を超えたコミュニケーションがとられ、その後の共同体運営に大きく影響した。また配信中には古参の学生が新入生にマインクラフトでの建物の立て方のコツや、共同体の実践とは直接的には関係しない卒論を書く際の心得なども伝え、様々な知識の共有も行われていった。最後に「実践」であるが、先述の通り、その中心がマインクラフトである期間は長かったものの、3年目には「高梁市を盛り上げるためのイベントを開催する」という目的で謎解きのイベントを開催したりもしている。このようにこの共同体では実践は継続的に変化してきていた。

(3) 学生プロジェクトにおける学習の資源

先述の通り、当該プロジェクトはマインクラフトというゲームが中心となっている。しかし、それ以外にも様々なデジタル技術を用いて活動を行ってきた。たとえば、プロジェクト開始当初にあった、Blenderで作成した3D CG上にピンを打って、そのピンから神社仏閣の掲載されているWebページに飛ぶというアイデアは、マインクラフト上に再現された施設にレバーを設置し、そのレバーを起動するとWebページに飛ぶという形で採用されている。また、このWebページも学生たちがHTML & CSSを学び、かつ自らそれら施設へインタビューに赴いて記事を書き、その結果をレンタルサーバーにアップロードするという形で実現している。

また、毎週金曜日には週替わりで2～3人がYouTubeでマインクラフト上での作業風景を生配信し、その中でイベントの告知などを行うという活動を行っている。他にも、ブログ上でプロジェクトの過程

や、その中で自らが用いている生配信やマイクラフトの技術の解説なども行っている。

2023年度はマイクラフトを離れ、地域貢献の方法を高梁市街地での「謎解きイベント」の開催とし、JavaScriptや360°画像、位置情報を用いたゲームを制作し、高梁市街地をフィールドとした謎解きイベントの開催に移行した。これらイベントの開催に際しては説明書の代わりとなるドラマを制作し、その過程で映像編集技術なども学んでいる。

これらはすべて実践の中で必要とされるもの、関心のあるものが創発的に学習のカリキュラムとして構成され、そして学習されてきた。参加学生全員が習得できたわけではないが、学生たちは実践を行う中で、実践で必要となる知識や技能を学習のカリキュラムとして構成し、そして実践を実現する中で習得してきた。これら学生が習得した知識や技術は、実践があることで初めてアクセスされることになった学習の資源といえる。学生がこれら知識や技術を習得するにあたっては、明確な教育者は存在しない。筆者も学生と同時にこれら知識・技能の学習をスタートしており、筆者よりも学生の方がうまく使いこなすものも多かった。また、ひとりが習得すれば、それを他のものに共有していくこともできていた。

(4) 実践共同体の変化の起因となるアウトサイダー

ウェンガーらは新しい知識を開発する可能性を高める存在として共同体の参加者ではない「アウトサイダー」について言及している (Wenger et al., 2002)。

当該プロジェクトでは、すべてをプロジェクトメンバーで考案し、進めてきたわけではなく「アウトサイダー」が重要な役割を果たしてきた。主なアウトサイダーは筆者の同僚であるO氏、高梁市GIGAスクールサポーターY氏、高梁中学校教諭M氏、文部科学省K氏である。

O氏には、当該プロジェクトを始めるにあたって、学科内の協力を得る必要性から筆者が依頼した。Y氏

は表1中の①でO氏から紹介された。またO氏とY氏は表1中にある「備中高梁会議」の主催者である。M氏はY氏がGIGAスクールサポーターとして担当している高梁中学校の教諭であり、②を支援してほしいとY氏から紹介された。K氏は当時岡山教育事務所に在籍しておりM氏との関係で表中③のイベントに参加、M氏から紹介された。

このようなアウトサイダーが玉突きのように共同体に新たな「実践の種」を持ち込んできた。たとえばK氏は防災教育を担当しており、当該プロジェクトが支援した高梁中学校での探究学習の成果（高梁川の堤防が決壊した場合、高梁市街地がどのように浸水していくのかをマイクラフト上でシミュレーションした動画）を防災教育でさらに活用できないかと以前から関心を持っていた。表1③で初めて紹介されるのだが、イベントの当日は簡単なあいさつのみだった。しかしその後も、M氏からはK氏が興味を持っている旨を何度も伝えられていた。このイベントの1年後にK氏から表1中の最後にある「防災教育チャレンジプラン」に参加してみないかという提案があり、参加することとなった。

防災教育チャレンジプランで行う活動は2022年に当該プロジェクトが高梁中学校で行ったものに近いものであるが、当時プロジェクトに在籍していたメンバーは著者を含めて3名しか残っておらず、対象となる地域が倉敷市真備町となるため、マイクラフトによる地形作りは最初からとなる。また、共同体内に残っている知識や技術はほぼ暗黙知のような状態である。それにもかかわらずプランに参加し、現在活動できているのは暗黙知の共有を実践の中で進めていること、これまでも新しい活動を自身たちで計画し実行してきた文化が存在することなどがあげられる。

このような共同体の発展の方向を決めたのはアウトサイダーであるK氏である。これ以外にも当該プロジェクトが防災教育に初めて関係したのは高梁中学校のM氏からの依頼であり、またマイクラフトを用

いた教育支援活動に初めて関係したのはY氏を通したM氏からの依頼であった。これら諸氏は当該実践共同体の参加者ではない。そのため共同体の活動として何が可能なかは十分には分かっていない。しかし、諸氏はプロジェクトの活動や技術に関して十分には知らずとも、その可能性から「あいまいな依頼」を共同体に行ってきた。つまり、「〇〇をしたいんだけど何か良いアイデアないですか？」や「マインクラフトを使って××教育はできないですか？」という依頼を行ってきた。このような「あいまいな依頼」は、共同体としては（結果的に）可能ではあるが、まだ経験のない実践である。このような依頼を実現するために何が求められているのかを解釈し、技術的な観点から実行可能なプランを提示し、実践を進めていくことになる。

(5) アウトサイダーに関する考察

実践共同体が何を学習するのかを決めるのは何か？学習のカリキュラムを決めるのは誰か？これまでの多くの実践共同体に関する研究では学習の対象とカリキュラムは所与のものとなるが多かった。これは既存の組織や共同体の実践を継続していく過程が研究の対象となってきたからである。しかし、本研究での対象となった学生プロジェクトである実践共同体では多くの実践が新たな知識の獲得を必要とするものであった。これは共同体が計画的に自身の活動を拡張した結果でもあるが、多くの場合アウトサイダーによるものである。当該プロジェクトでは、アウトサイダーは玉突き的にかかわり始めることが多かった。アウトサイダーは他のアウトサイダーを通して共同体とその実践について知ることになるため、正確な内容は伝わらない。その結果として、アウトサイダーは自分の理解の範囲で拡張しながら理解することになる。ここで実践共同体が実際にもつ知識とアウトサイダーの中にある実践共同体像が非対称なものとなる。そしてその非対称性が存在する中でアウトサイダーはあいまいな

依頼を行い、参加者はそれを実践共同体が実現可能な形に解釈を行う。そして新しい実践が生まれる。これが結果として共同体の発展の辺縁を、共同体が考えていたものとは違う方向に拡張することとなった流れである。一言でいえばアウトサイダーが共同体の学習の辺縁を広げる役割を担ったということである。

実践共同体に関する研究にはブローカーという概念が存在する。Gherardi & Nicolini (2002) では、ブローカーはある実践の特定の要素を他の実践に移転する能力、あるコミュニティと別のコミュニティとの間の視点の違いを理解し認識する能力を有しており、イノベティブネスや、ある特定のコミュニティで開発された実践の要素を別のコミュニティに輸出することから生じる創造的な模倣に関連付けられている。一見、本稿におけるアウトサイダーはブローカーではないのかとも考えられる。しかし、本稿の事例で登場する諸氏はあくまでも実践共同体の外側におり、また実践に参加することもなかった。アウトサイダーは決して共同体の参加者にはならないし、共同体を取り込もうともしない。あくまでも外部のものなのである。

5. おわりに

本研究では、学生プロジェクトを実践共同体の観点から分析してきた。事例分析では、これまでも触れられてはいたが十分に言及されることのなかった実践共同体のアウトサイダーについて検討してきた。実践共同体への参加者の中でも、これまではコーディネーターに注目が集まるが多かった。なぜなら、実践共同体をマネジメントするのがコーディネーターだからである。

また、「もともと実践共同体研究の源流は、Lave & Wenger (1991) による正統的周辺参加という学習の枠組みを提示する研究（松本, 2019, p.40）」であり、「実践共同体の目的は学習を第一義とする（上掲書）」傾向がある。結果として研究の成り立ちから、実践に

おける共同体内での行為や活動、相互作用に焦点が当てられる傾向が強かった。そのため、実践共同体の外部への視点は越境的学習やブローカーの概念を導入することが中心となってきた。しかし、これらも参加者自体は実践共同体内にあり、外部への視点というものは十分ではなかった。

しかし、本稿では、実践共同体の外部にも重要な役割を果たすアウトサイダーが存在することとその役割を指摘した。このアウトサイダーは単に共同体の外部者というだけではなく、玉突き的に共同体と接触することとなった。しかし、アウトサイダーの関心、つまり所属する実践共同体は分析の対象となった共同体とは異なっている。アウトサイダーと実践共同体の領域、実践の違いが生み出すアイデンティティの相違と知識の非対称性によって実践共同体が発展的に新たな領域へと進出する。アウトサイダーからの刺激によって関心の領域が変化し、新たな発展への端緒となるのである。実践共同体の辺縁とその進む方向を決める、つまり学習のカリキュラムを作り出しているのは共同体内に過去からある実践だけではなく、アウトサイダーが

投げて来る新たな「実践の種」の場合があるといえる。

最後に本稿では実践共同体の変化についてアウトサイダーに言及するにとどめ、変化への動機づけについては一切触れていない。本来であれば活動の変化は、それを生じさせる動機からも説明されるべきである。しかし、今回は筆者が深く活動に関与していることから動機に関しては考察の対象とできなかった。ゆえに実践共同体の活動が変化したという事実からの逆算で共同体の辺縁の変化について言及した。これでは不十分であるという意見もあるかと思う。しかし、実践共同体の活動は変化しており、その端緒となる要因は、まさにアウトサイダーにあった。アウトサイダーの呼びかけなしに活動は変化できなかった。しかもこれは活動を変化させようという共同体の動機の発生よりも前に起こっている。ゆえに、活動の変化の原因をアウトサイダーに求めることは問題ないだろう。動機による説明は最終的には必要かもしれないが、アウトサイダーが活動の辺縁を変化させる可能性があることに注目した本稿では核心的な部分とはならないといえる。

註

- 1) 加えて、教育者の実践の対象として参加者が教育されるよりも、参加者が実践にかかわることこそが学習の効率性の条件になっているのかもしれないとも述べている。
- 2) 当該プロジェクトではこの高梁市の中心市街地4.6km四方を、サンドボックスゲーム「マインクラフト」を用いて再現した。国土地理院の基盤地図情報の標高データや河川データも利用し、1つのブロックの縦×横×高さを、実世界の2m×2m×2mと照応する形でほぼ忠実に再現している。

参考文献

- 岩堀卓弥, 矢守克也, 城下英行, 飯尾能久, 米田格 (2016) 「防災教育における『伝達型』・『参加型』モデルの関係性—満点計画学習プログラムをめぐって—」『災害情報』vol.14, pp.140-153.
- 杉万俊夫 (2006) 「グループ・ダイナミックス」杉万俊夫編『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会, pp.19-86.
- 松本雄一 (2019) 『実践共同体の学習』白桃書房.
- Ampartzaki, M., Kypriotaki, M., Voreadou, C., Dardioti, A., Stathi, I. (2013) "Communities of practice and participatory action research: the formation of a synergy for the development of museum programmes for early childhood,"

- Educational action research, vol.21 (1), pp.4-27.
- Brown, J. S., Duguid, P. (1991) "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation," *Organization science*, vol.2 (1), pp.40-57.
- Cox, Andrew (2005) "What are communities of practice? A comparative review of four seminal works." *Journal of information science* vol.31. 6, pp.527-540.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2002) "Learning in a constellation of interconnected practices: canon or dissonance?," *Journal of management studies*, vol.39 (4), pp.419-436.
- Kojima Takuya (2020) "No-Level Brick Japanese Language Education: Understanding Learning as Participation in Practice through a Communities of Practice Perspective," *The IAFOR International Conference on Education-Hawaii 2020 Official Conference Proceedings*.
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Mukhalalati, Banan Abdulrzaq, and Andrea Taylor. (2020) "Examining the disconnect between communities of practice learning theory and educational practices in the PharmD program in Qatar." *American journal of pharmaceutical education* vol.84 (9), pp.1198-1210.
- Yoshida Mami, Aikawa Masao (2020) "Some Changes of Prospective Teachers' Identities Caused by Teaching Experience," *JALT Journal*, vol.42 (1), pp.29-50.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press. (野村恭彦監修・櫻井祐子訳 (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』 翔泳社)