

大学における実践コミュニティとしての学生集団の 協働的学習プロセスに関する考察

A Study on Collaborative Learning Process in a Group of University Students as a Community of Practice

河野 秀樹
Hideki KONO

Keywords : Community of practice Legitimate peripheral participation Learning process

キーワード：実践コミュニティ、正統的周辺参加、学習プロセス

1 はじめに

社会構成の多様化と社会情勢の複雑化にともない、大学を含む教育機関における学習への新たなアプローチが求められている。そうした中で、学習を含む認知過程は状況的要素に多分に規定されるものであり、個人の置かれた環境と切り離して論じられるべきではないとする立場から、認知過程の理解に新たな視座を与えうるものとして、いわゆる状況論的アプローチによる一般理論構築の試みが、これまで関連分野の研究者によりなされている¹⁾。そうした流れをくむ学習理論の一つとして、Lave and Wenger (1991) が提唱した、学習プロセスとしての「実践コミュニティ (Community of Practice)²⁾」への参加の概念が、教育、経営、社会学、認知科学などの分野で多く取り上げられている。

本稿では、大学での授業や関連の学習活動に参画する多様な生活文化背景をもつ学生集団を実践コミュニティととらえ、そこでの協働的実践活動のなかで、学習としての参加のあり方が、参加者間の相互作用から立ち現れる集団の関係性のコンテキストおよび成員としてのアイデンティティ³⁾の形成と変容のプロセス、さらに集団の共有資源としての知識の創出にどのように反映されているのかを、稿者が講座担当として観察した事例を対象に考察する。

2. 実践コミュニティにおける学習概念

近年、認知心理学および社会諸科学における、我々の認知や学習の過程を個体内での情報の処理と蓄積のプロセスとする形式主義への反省（福島, 2001）から、同過程を変転する環境と

の相互作用と不可分な、状況に埋め込まれた形でなされる認知・学習プロセスと捉える、学習概念理解へのいわゆる状況論的アプローチが注目されている。たとえば、Hutchins (1993) では、海軍の航行チームにおける円滑な航行が、制度的分業にもとづく相互の行為のモニタリングと調整、さらに様々な道具の使用を通じた共同作業により達成されている状況を明らかにしている。そこでは、いわば構造化された社会的分散認知システムが機能しており、個人の行為はこのシステムに埋め込まれたかたちで全体の知的プロセスを形成している (高木, 1996)。

「学習」を、こうした「システムと学習主体との協調関係の構築過程」(高木, 1996, p.41) として理解する状況論的アプローチの流れの中で、学習を社会的共同参画のプロセスとみなし、その社会的側面を重視したことで学習理論の再構築に大きく貢献した (平出, 2015) とされるのが、Lave and Wenger (1991) の提唱する「実践コミュニティ (Community of Practice)」の概念である。そこでの状況に埋め込まれた学習 (Situated Learning) としての「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation; 以下『LPP』)」の概念が、社会科学および教育学での理論および実践に広く取り入れられている。

「実践コミュニティ」とは、「人と活動と世界の間の時間を通しての関係の集合」(レイヴ・ウェンガー, 1993, p.81) であり、学習としてのLPPが生じる場である。それは、どのような組織にも存在する、人々がともに学ぶための単位 (野村, 2002) であり、近年では、共通のスキルやある事業へのコミットメントによって非公式に結びついた人々の集まりとしての理解が定着した概念 (伊藤ら, 2004) でもある。

この実践コミュニティにおける学習のあり方としてのLPPは、レイヴ・ウェンガー (1993) により、「学習を必須の構成要素とする社会的実践へのかかわりを記述する手段」(p.9) として案出された。それは、活動への参加を通じた学習主体の行為の変化 (熟達化)、現場の理解の変化、学習主体の自己認識の変化を、実践の構造との関係から捉えるための枠組み (高木, 1996) となる概念である。具体的には、特定の社会的実践を行う「実践コミュニティへの参加」としての「学習」においては、個人はそれぞれの立場で実践の生成とコミュニティの維持に寄与する。一方で、個人は参加にあたって、何らかの役割をもつかたちでコミュニティへの正統な (legitimate) アクセスを許されたうえで、熟練者に見られる十全的参加 (full participation) に比べ、限られた内容や責任を伴う周辺の (peripheral) な参加形態をとる。そのうえで個人は、現場での様々な実践や観察によりそこで必要な技能を獲得していくとともに、自分のおかれた実践と活動の意味の理解を深め、コミュニティにおける自己の位置付けを認識することで成員としてのアイデンティティを構築していく⁴⁾。

こうした実践コミュニティにおける個人の参加の様態とその変容プロセスは、コミュニティの人間関係や共有された制度、習慣などの文化的要素を反映すると同時に、コミュニティの構造の変化を表すものでもある。この意味で、「参加」という行為は、「主体の学習過程とコミュニティの維持、変化過程が同時にあらわれてくる場」(高木, 1992, p.270) である。

ただし、伊藤ら (2004) が指摘するように、この状況に埋め込まれた学習としての実践コ

コミュニティへの参加のプロセスは、周辺から中心への移行といった単純な二項対立的構図でとらえられるべきものでない。むしろ、「周辺性」とは、コミュニティへの参加の多様なかわり方を示唆する概念である。このように、実践コミュニティでは、「関係の網の目で作られた複数の境界が様々な位置取りをしながら互いに重なりをもって存在」（伊藤ら, 2004, p.142）する。同様に、「十全的参加」も一様なものではなく、コミュニティや成員のおかれた環境的条件により変転する可能性をもつ、可塑的、相対的な参加形態ととらえられるべきものである（田辺, 2003）。この意味で、十全的参加とは、「周辺性の概念のある一側面を浮き彫りにした」（レイヴ・ウェンガー, 1993, p.12）ものに過ぎない。

このことから、LPPとは、必ずしも未熟な新参加者がコミュニティの古参メンバーと同等の技能や知識の獲得を企図するといった構図でなされるものではなく、あくまで個人のコミュニティおよび成員との関わり方の多様性を記述するために案出された分析概念であることがわかる。

本稿では、以上の実践コミュニティおよびLPPについての理解をふまえ、協働的实践活動に参画する大学生からなるグループにおける学習プロセスと学習の成果の同概念を用いた記述を行い、学習システムとしての学生グループにおける学びの様態のマクロな視座からの分析、考察を試みる。

3. 先行研究

実践コミュニティの概念を用いた状況的学習理論を扱った論考としては、LPPの概要を事例の引用とともに示したものとして先駆的研究となったレイヴ・ウェンガー（1993）をはじめ、同概念のより実践的な適用のあり方を論じたウェンガー・マクダーモット・スナイダー（2002）、LPPへの状況論的アプローチについての概念整理と再検討を行ったものとして、伊藤ら（2004）、高木（1992, 1996, 1999）などがある。

実践コミュニティ概念の教育現場への応用に関連した国内の論考としては、大学院留学生の日本語学習において研究室を实践の場ととらえた学習指導のあり方を論じたもの（重田, 2008）、防災教育を巡る専門家と非専門家の共同実践におけるそれぞれの立場の参加者のアイデンティティ形成様態を論じたもの（岩堀ら, 2015）、新人看護師の臨床実践能力の熟達過程の評価概念としてのLPPの有効性を論じたもの（松浦, 2018）、初等および中等教育における実際の授業実践への実践コミュニティ概念の導入に伴う、学習効果や授業構成の方法の拡大について考察したもの（関東, 2011; 丹羽・石川, 2008）などが存在する。

一方で、大学における学生主体の小規模グループでのプロジェクト型学習活動への実践コミュニティ概念の適用と、それによる学習成果についての考察を行った研究事例は見当たらない。そこで本稿では、上述の実践コミュニティにおける学習のあり方の理解にもとづき、稿者が観察した学生グループによる協働プロジェクトの実践事例を対象に、そこでの様々な相互作用を通じてメンバーらがいかに成員としてのアイデンティティを構築し、それぞれの参加を通

じたグループの文脈と知識の生成にいかに関与したかについての記述を行う。そのうえで、同記述にもとづき、様々な生活・文化背景をもつ成員から構成される実践コミュニティとしての学生集団における、比較的自由度の高い参加形態が許された環境での学習プロセスの特質の考察を試みる。

4. 研究の方法

本研究では、稿者が担当する大学セミナークラス（以下「ゼミ」）を母体とする「多文化共生フード」の制作と発表を目的とするゼミプロジェクトにあたる学生集団を実践コミュニティととらえ、そこでのメンバーらの協働的实践への参加様態に関し、相互の関係性と全体における自己の位置づけに関するメンバーらの認識の変容、および実践を通じた知識創出プロセスに対するメンバーらの認識の諸側面に関わるとみられる要素を時系列的に記述する。そのうえで、それらの要素が実践コミュニティとしての学びとグループの社会的文脈形成にいかにつながっていったのかを考察する。

具体的には、分析と考察の対象として、制作する料理とレシピの構想から実際に料理をふるまう発表までの過程におけるメンバー間の関係性の認識、自他の役割認識、発言を含む個人の行為のグループ全体の文脈形成への影響、個人の行為とグループとしての知識の創出との関連に着目する。そのうえで、稿者が事後に行ったメンバーへの聞き取り調査の内容とあわせ、稿者自身が当事者の一人として現場での助言指導に関わった際の観察記録をもとに、実践における参加様態のエスノグラフィックな記述を行う。最終的に、同記述にもとづいて、同グループにおける実践行為を通じたコミュニティとしての社会的文脈形成と、共有資源としての知識創出のプロセスの特質を考察するとともに、学習集団を実践コミュニティと捉える教育実践が、学習成果の評価上もつ意義についても考察を行う⁵⁾。

実践コミュニティにおける活動と参加の様態、および実践に関する成員の認識の記述方法としてエスノグラフィーの形態を用いる理由として、ウェンガー自身は、学習自体を目標としない活動において何が学習されたのかは実践の文脈の中でのみ理解されることを挙げている（伊藤ら, 2004）。また、実践コミュニティにおける学習過程の具体的な記述法に関し、高木（1996）は、先に触れたように、社会的実践の現場を、制度的分業、個人間のコミュニケーション、様々な道具の使用などにより構造化された社会的分散認知システムとみなし、学習とはこうしたシステムと学習主体とのあいだの協調関係の構築過程として理解できるとしたうえで、状況論的な認知へのアプローチでは、個人の行為や知識ではなく、学習全体をとりまく事物の諸関係としての「文脈」を入念に叙述することで学習の実相を捉えることが可能であるとしている。レイヴ・ウェンガー（1993）に倣い、高木はこうした「周辺的なことがらを丹念に描き重ねる」（p.44）ことを通じた学習過程の記述を「脱中心化方略（decentering strategy）」と呼ぶ。高木によれば、特に実践コミュニティにおける学習の場合、共同的活動

への参加形態の変化にともなう学習主体による自己の行為とコミュニティの活動の理解、およびコミュニティにおける「アイデンティティ」である自己の位置づけの認知としての自己認識のあり方の変化が、生じた学習の内容に関する分析上の手がかりとなる。その際、実践への参加としての学習の解釈的枠組みをLPPとした場合、コミュニティの構造と学習主体の関係に視点を置くことが分析上重要な意味を持つことを、高木は強調している。

このように、LPPの概念は、実践コミュニティにおける学習主体の位置とその変化の叙述を通して、行為の熟達、実践についての理解、行為者のアイデンティティ構築という3つの過程を統一的に記述することを可能とする（高木, 1996）が、それは、学習プロセスを、「マクロな視点から分析」（p.47）する枠組みを提供することを意味する。本研究ではこれに倣い、ゼミプロジェクトの概要とあわせ、実践全体における個々のメンバーの参加様態を、稿者による観察およびメンバーへの聞き取り調査の内容にもとづくエスノグラフィックな記述として描出する。そのうえで、同記述を、①実践の進展に伴いメンバーらの実践に関する状況認識はどう変化したか、②メンバー間の関係性はどうか変化し、それによりグループとしての活動の文脈性はどうか変化したのか、③メンバーによるグループにおける自己の役割と自己の位置づけの認識はどうか変化したか、④実践を通じどのような知識が創出され、グループにどう共有されたか、の4つの観点から考察することで、実践コミュニティとしての学生グループにおける参加としての学習の実相として提示する。

具体的な調査方法としては、稿者自身がゼミ担当教員として企画から発表までのプロジェクトの一連の活動現場に助言指導者として臨むかたちで行った、状況と行為の関係の反映としての参加形態（高木, 1996）に関わると思われる実践についての参与観察の記録を記述の元となるデータとして用いた。具体的には、個々の学生メンバーの行為、学生間の関係性の様態と変容、グループ全体としての活動の様態、協働のなかで生じた新たなアイデアや実践行為の創出といったメンバーらの活動と相互の関係性のあり方を記述の対象とした。これに加え、事後にグループおよび個人を対象に行ったインタビューの内容を、あわせてデータとして使用した。データの記録法は、観察については観察者の作成したフィールドノートおよび非公開を前提に発表当日の実践の様子を稿者が写したビデオ動画の参照、インタビューについては、ゼミ生のうち3名（A、B、D）からなるフォーカスグループ、および個人（F）を対象として、いずれもプロジェクトの最終段階である「餃子パーティ」での発表後に半構造化インタビュー（前者は約90分、後者は40分）を行い、口述内容をボイスレコーダに録音したものをテキスト化するかたちをとった。なお、実践と調査の具体的な時期については、対象者が特定されるリスクを減らすため伏せることとした。

対象学生らには、論考では観察およびインタビューの内容は匿名で表すこと、ただし記述の文脈上個人が特定される可能性があることを伝え、個人に何らかの社会的不利益を及ぼすと考えられると対象者または調査者が判断した内容は記載しないこと、調査への協力は発表前のどの段階でも中断しデータも破棄できることを口頭および文面で説明し、書面にて同意

をとった。

その他の倫理的配慮として、論考の内容が学生間の人間関係に影響することのないよう、彼らの卒業後に発表時期を合わせるとともに、発表前に調査結果および考察内容の部分を個々の対象者に閲覧してもらい、削除の必要性について最終確認をとった。

5. 実践の概要

稿者の担当するゼミでは、例年3年生クラスを対象に多文化共生に関連する内容をもつ実践型の協働プロジェクトを行うことを学習活動の一つとしている。実践のテーマと内容は学生主体で発案し、何らかのかたちで成果を発表することを条件としているが、これまでの実践では、主に「食」をテーマに文化の多様性と共生のイメージを表現するべく、実際に食材を制作したうえで、学内の一般の人々に提供する発表の場を設けてきた。ゼミ担当教員としては、プロジェクトとしてこうした「多文化共生フード」の開発と提供を表向きの実践目標としながら、一方ではそうした協働的实践を通じ、留学生を含む多様な生活背景をもつ個人の間で展開する関係構築のあり方を、多文化集団による相互作用を通じた関係構築と文脈形成の過程として実感してもらうことを教育上の主な目的として行ってきたものであった。

こうした継続的実践の流れのなかで本研究の対象となったのが、本稿で取り上げる3年ゼミクラスであった。関東圏の1都3県に在住する日本人学生5名（女子3名《A B C》；男子2名《D E》）、アジア人留学生1名（女子）《F》からなる本クラスにおいても、例年同様4月初めにゼミプロジェクトを行う旨全体に向け説明したうえで、5月の段階から何をテーマとするかについて毎週のゼミ授業の一部の時間を使いディスカッションを行った。テーマ決定までの手順としては、まずゼミとして取り組んでみたい活動の大まかな方向性をブレインストーミングのかたちで一通り挙げさせ、何を活動のテーマとするかを学生主体で決めさせた。

様々な可能性を検討した末、時間的制約等を考え今回についても食に関わるテーマとすることで全員が合意し、自らリーダーに名乗り出たAが司会となり具体的にどのような多文化共生フードを制作するのかの話し合いに入った。メンバーの中から、メインの食材として「餅」を設定し、そこに様々な文化の要素を盛り込んでとの提案があり、皆が同意したことでその方向で案を練ることになった。

その後、7月初旬に行ったアジア食材店への試食用の食材の買い出しと試食につづき、さらなる話し合いの結果、メインの料理の餅は和食材を使おうということとなり、いくつか候補を出して議論した結果、餅ではないが「和」を明確に表現できるという理由で、そば団子を使うことに決まった。7月下旬にかけてこれと合わせる食材を検討するなかで、メンバーのなかから団子をトマトベースのスープに入れてはどうかとの提案があり、最終的にこれをメイン料理とすることに全員が同意した。

デザートでは、アジアの餅米のスイーツである「カオニャオ・マムアン」を、洋菓子の定番

のミルフィーユの形状にできないかとの提案があり、何層かに分けた甘みをつけたカオニャオ（餅米）の間にナッツとカットフルーツ（マンゴー、みかん）を混ぜ込んだカスタードクリームを挟んで多層状にし、表面にミントとココアパウダーをまぶしたものをそれぞれ用意した。料理は、メインの方をイタリア風に「Soba e Pomodoro」、デザートはカオニャオとミルフィーユをあわせ「カオミール」と命名した。

夏休み明けの10月から、完成に向け試作の続きと発表準備の段階に入った。発表の場を例年通り11月下旬に学内の留学生会の主催で行われる「餃子パーティ」に設定することが正式に了承された。例年、稿者のゼミでは、その会場の一角にスペースを割いてもらい、参加者の手作りによる餃子と合わせて食べてもらう「多文化共生フード」を提供するかたちでの参加を行ってきた。発表は、イベントの冒頭でメンバーが料理のコンセプトとレシピを紹介し、その後会場に用意した料理を個々にとって食べてもらうかたちをとった。

発表当日、AとDが中心となってスライドを見せながら10分ほどの発表を行い、料理の提供に入った。初めのうちは餃子の調理と試食に忙しかった参加者たちも、次第にゼミのコーナーを訪れるようになり、スープ料理を中心に列ができるほどの盛況となった。

イベント終了後、振り返りを行い、メンバー全員で感想を述べ合った。留学生を含む多様な背景をもつゼミのメンバーが、短期間にせよ協力してプロジェクトとして成果を残せたことには大きな意味があること、また、そうした多様な個人の集団での実践を通じてなされた関係構築のありかたを実感として学べた経験を大切にしたい旨を、指導教員である稿者から伝え、解散した。

6. 結果と考察

ここからは、先に設定した本プロジェクトの実践の記述に関わる4つの観点をふまえ、観察および聞き取りから得た質的データをもとに、個々のメンバーの参加様態とそのプロジェクト全体の展開との関連を時系列で示したうえで、「多文化共生フード」プロジェクトにおける実践コミュニティとしての学生集団の学習の特質を考察する。具体的には、観点ごとに（1）実践の進展にともなうメンバーによる状況認識の変化、（2）メンバー間の関係性の様態変化と活動の文脈形成、（3）メンバーによる役割と自己の位置づけの認識、（4）知識の創出とコミュニティとしての資源化の4つのセクションに分け、考察を試みる。

なお、第3節で述べたとおり、実践コミュニティでの学習の態様の提示がエスノグラフィックな記述を旨とすることに則り、本稿では観察および聞き取り調査結果の提示と考察を一体のものとして並行的に行う。また、学習の特質に関する各項の記述は、基本的に観察にもとづく考察につづき、それらの傍証とみなしうる口述データを付加するかたちで行う。

第4節で示したとおり、本稿では 基本的に参与観察の内容からプロジェクトの流れに沿っ

て実践全体のエスノグラフィックな記述を行うことで、実践コミュニティとしての学生集団の学習の特質を明らかにすることを企図している。本節で引用するインタビュー内容は、上の(1)～(4)の観点別に、観察にもとづいて浮上した学習の特質を反映しているとみられる口述として採用したもので、聞き取り調査のデータの分析・考察のみから対象となる現象の特質を論じようとする質的調査とは異なる口述データの扱い方をとる。そのため、データとしての口述の提示が断片的、限局的な印象を与えるかもしれないが、それらの語りは、実践の流れの中でコミュニティとしてのどのような学習が起きていたのかを記述していくうえで、観察内容から示唆された学習のあり方を裏付けるものとして、各考察内容の記述に随伴する形で示されたものであることを改めて記しておく。

(1) 実践の進展にともなうメンバーによる状況認識の変化

まず、実践の全体的な流れを振り返りながら、メンバーらのグループ全体の活動に対する認識と、それに応じた彼らのコミットメントのあり方がどう変化していったのかを考察する。

前節で述べたとおり、ゼミは日本人5名と留学生1名で構成されていた。日本人メンバーについてはいずれも自宅通学者ではあるが居住地は関東の異なる都県に分かれ、年齢は近似しているが、生活状況、関心領域ともそれぞれ異なる集団であった。ゼミ発足当初のメンバー間の関係性に関しては、日本人女子の3名(A, B, C)はゼミ加入以前からすでに友人関係にあり、互いに気軽にコミュニケーションをとれる関係にあった。日本人男子2名(D, E)間は、親密ではないものの2年次までの授業などを通じ何度かやりとりはあり、女子の3人を含め、日本人メンバー同士には互いに日常的な内容の会話を違和感なく交わす程度の親密度はあるとみられた。一方、留学生Fは、3年次より編入生として学科に入ったことから、学科生としては新参者の立場にあった。

こうした、個々のメンバーの異なる生活背景に加え、比較的小となしめの学生のみで構成されていたことから、ゼミ発足当初はメンバーの間では積極的にコミュニケーションをとろうとする姿勢はあまり見られず、ゼミでの授業は基本的に個人単位で順番に発言、発表するかたちで進行し、担当教員がコメントを求める場合以外は他のメンバーの言動に直接言及する場面はみられなかった。

5月に始まったプロジェクトの構想段階では、先に触れたとおりAがリーダーとして名乗り出たが、Aは基本的に話し合いの司会役に徹し、自らのアイデアを提案することはほとんどなかった。話し合いの中でAはできるだけ多くのメンバーから意見を聞くことに努めていたが、初めのうちはなかなか具体的な食材の候補は挙がらなかった。そのため、様々な文化の餅やスープを調べ個々に発表してはと稿者が助言した結果、個々の発表内容をもとに食材について具体的アイデアが出はじめた。大枠として餅、スープに分けて候補を出していくなかで、留学生Fから上述の花餅、日本人男子学生Dからカオニャオを使ったスイーツが提案され、実際にどのようなものか食べてみる必要があるとの意見で一致を見たことから、新大久保での買い出し

と試食につながった。

稿者の観察では、初期の話し合いでは、メンバーらは当初個々に候補の食材などについて提言はしていたものの、他者のコメントに対してはほとんど反応せず、司会のAへの一方的な話しかけに終始し、グループにしながら一方向的で線的なやりとりのみがなされていた。実際、インタビューでも、

最初は発言は少ないと感じた。(D)

最初はやっぱり意見は少ないと思って、私は（一人一人にあてて）皆が一個は意見が言えるようにした。(A) (括弧内は稿者による加筆)

とのコメントが寄せられている。なかでも留学生のFは、話し合いの初期には自発的に発言する場面は見られなかった。来日後間もなく、ゼミ内に知己がいない状況では無理もないことであるが、日本人学生の方もどう接していいかわからず互いに遠慮し合っている様子が見てとれた。

個々の役割の認識についても、メンバーらは形の上では話し合いには参加しているものの、食材や構想についてのアイデアを、思いつく範囲で述べるにとどまっていた。この時点では、話し合いの具体的な進め方やコンセプトの明確化といった、構想全体に関わる内容に言及する者がいなかった点で、参加形態は、差し障りのない情報提供をすることでメンバーとして当座の最小限の責務を果たすという受動的水準にとどまっていた。下のコメントに見られるように、そのことが、全体に相乗効果を生む話し合いや実践にはなりにくい状況をつくり、結果的に相互の関係性の深化を阻んでいたといえる。

料理を調べるってのは宿題だったから、それを調べたのを話せば大丈夫だったのはあった。(D)

(最初の頃は) 重要な仕事があれば、それをメンバーの隣で手伝うことが私の役割だと思いました。(F)

一方で、ブレインストーミングで候補となる食材についてのアイデアを述べ合うといった個別発信的にアイデアを共有するプロセスにおいて、自らの発言行為への心理的障壁が全体的に減衰していった事実がB、Dによって述べられている。

最初は何もない状態から意見を言わねばならなくて、全然何も浮かばなかったんですけど、みんながちょいちょい出してくれたんでそこで言いやすくなったというか、何となくアイデアが頭に浮かぶようになったかなって。最初は意見も正直言いつらいところもあったんですけど、やっていくうちに心開くじゃないですけど言いやすくなってきて、自分が言ったことに（メンバーから）いいねって言われてさらに言いやすくなった。(B)

なまず、熊肉などとりあえず（食材に関し）思いついたものを言っていこうと思って発言

した。それでまわりも意見が言いやすくなったと感じた。(D)

個々のメンバーの参加に関する認識が、個別分離的な志向から、プロジェクト前進への寄与を意識しているとみられる方向に徐々に変化し始めたのが、話し合いが進み、コンセプトを餅、スープに決定した段階であった。実際、制作する対象（餅、スープ）が具体的になったことが発言のしやすさに影響したか尋ねたところ、全員が発言しやすさにつながったと答えた。その様子をB、Fは以下のように述べている。

餅系にしようということになって、国ごとに（どんな餅があるか分担して）調べるようになってからは、バンバン意見が出るようになった。(B)

（餅が候補として出たので）花餅のアイデアを出した。(F)

メンバー間のコミュニケーションが量と密度の点で大きく増進する契機となったのが、下のコメントに示されるように、新大久保に皆で試食用の食材の買い出しに出かけ、その後の検討を経て実際に試作に入った段階であった。アジア系食材店で花餅とカオニャオ・マムアンの実物を確認し、試食しながら感想を述べ合った際には、それまでの話し合いのように個々が予め整理した思惟内容を順序立って話すのではなく、味や食感、他の食材とのマッチングの可能性などについて、メンバーらがその場で感じたことを臆せず発言することが多くなった。

皆で新大久保に行ったときぐらいから、自分から意見を言えるようになった。(A)

（試作品を）作り始めたあたりから皆明確に意見を言ってくれるようになった。(D)

この頃のコミュニケーションとメンバー間のやりとりの様態を、A、Bは次のように語っている。

（最初の頃のトマトスープについては）酸っぱい味しかしない、とみんな遠慮なく言っていた。(A)

（ブレインストーミングで）意見を言い合っているときは自分一人で言うだけだからあんまりコミュニケーションという感じはなかった。でも、試作の時は「もっとこうした方がいいんじゃない」みたいに雑談みたいな感じで結構言えるようになって、そこから距離が縮まったかなってというのは感じました。言いたいことがあったら結構言えるような雰囲気はできてたかなって。(B)

その後、試作が2回目、3回目と進むにつれ、メンバー間のコミュニケーションに対する抑制的態度はさらに薄れるとともに、作業内容に応じた役割分担が、指導教員の関与なく成立していった。これについてAが次のように述べたことにB、Dとも首肯した。

（分担については）自分で名乗り出た。役割は自然と決まっていたと思う。3回目の試

作では皆自分が何をやるかが分かってたんで、結構スムーズにつくれた。(A)

また、これらの役割が一旦決まると、それが固定されていったことをAが語っている。

スープのベースをつくったのはD君だったけど、最初の方で味付けをしたのが自分だったので、そこからはもう味付け専門になっていた。(A)

こうした自発的な役割の認識とその固定化は、他のメンバーについても同様にみられ、稿者の観察したところでは、作業上は、Dがスープの下地づくり、Aが味の調整、B、Cがそば団子づくり、A、D、Fがデザートの下地づくりと仕上げ、Eが洗い物や食材・食器全般についての下準備にいずれも一貫してあたっていた⁶⁾。

発表までのプロセスを振り返り、メンバーらが成果と達成感を明確に感じたのが、パーティの参加者が自分たちのつくったものへの賞賛をうけたときであり、そのときがチームとしての結束を最も強く感じた瞬間でもあったとメンバーらが認識していることを、A、Fのコメントと、それに皆が賛同したことが示唆している。

(一番の成果は、)最終的に発表したときに「おいしい」って言ってもらえたこと。トッピングもいろいろあって、ブルーベリー(が入っていたこと)も最初はびっくりしてたけど食べてみるとおいしいって言ってもらえたり。(A)

作るときも楽しかったですけど、パーティで作ったものを出して、来た人たちにそれを出したとき(が一番楽しかった)。その後一緒に座って餃子を食べたときも。(F)

上のコメントを述べたとき、Fは特に表情が豊かになり、声も活気を帯びていた。「そのとき他のメンバーとの一体感を感じたか」という稿者の問いかけに対し、Fはこう答えている。

はい。一年ぐらいかかってしたことを完成して、そのとき全部売れた(=食べてもらえた)から。残ったもの(=デザート)も一緒に食べて。(F)

(2) メンバー間の関係性の様態変化と活動の文脈形成

次に、実践の中でのメンバー間のやりとりの特質に着目し、メンバー間およびグループ全体の関係性がどのように変容し、それにより活動全体の文脈性の生成にどうつながっていったのかを考察する。

ここまでの実践のプロセスを実践コミュニティの機能的性格と照合したとき、言語行動とモノの介在が実践全体に及ぼす効果についていくつかの示唆が得られる。上で示したとおり、メンバーらは構想段階では基本的に話し合いの形で、言語によるコミュニケーションによりプロジェクトの内容の検討にあたっていた。この初期の制作対象決定までの話し合いのプロセスを困難だと感じていたことを、リーダーのAは、「意外と大変だった。一番は材料とか何をつく

るかを決めるところ。」と振り返っている。そこでは、実践全体の方向性が定まらず、具体的に何にどうコミットしていいのかが各個人に見えていなかったことを考えれば当然の感想だと言える。一方で、当初は互いにコミュニケーションのとりづらさを感じていたが、自他の意見の受け入れられ方を観察するなかで、次第に発言行為に対する抵抗感が薄れ、同時に発想にも幅が出ていったことが前節のメンバーのコメントから読み取れる。

レイヴ・ウェンガー（1993）は、「ことばは実践の一部である」（p.68）として、実践コミュニティにおける参加形態としての言語行為の重要性を指摘している。実際、言語使用は社会生活での相互交流への最も基本的なアクセスの様態であり、発話とは「世界で行為するための一手段」（ハクス、1993, p.17）である。構想を練る活動の中で、メンバーらは自己の意見が受け入れられるか、異なる意見が出た場合どう出るべきかを案じながらも、ブレインストーミングの場では他者の意見への評価は不要である旨の稿者の助言に従い、発言を重ねていった。その中には、食材についてDが語ったように、一見突飛な提案もあったが、それらが一旦受け止められ、候補としてリストアップされる様子を観察したことから、個々が抱く提案不採択への警戒心も薄れていったと考えられる。

ブレインストーミングに続く候補の絞り込みの段階では、何を切り捨てるかに関し、提案者への遠慮から発言が滞る場面があったが、まず経費や入手法に関しての実行可能性を軸に候補を絞り込もうという提案がAからあった。その後、上で示したように食材どうしのマッチングの良し悪しを検討してはとの提案が他のメンバーからあったことで話し合いに一定の方向性が生まれ、皆納得するかたちでの候補選択となった。ここに、一時的なものではあるが、発話行為を通じたやりとりの結果、何を優先するかについての交渉の末に、制度すなわちモノとしての話し合いのルールが生成され、これを媒介とした生産的なコミュニケーションの流れが生まれたことになる。また、メンバーらが共通に、「コク」「スープ」「ケーキ」「餅」といった、メンバーにとって実践を通じ独自の含意をもつに至ったキーワードを頻用したことも、グループ共通の文脈形成への一定の寄与となっていたと考えられる。

ところで、話し合いの場とは、単に言語コードにより記号化された情報の交換の場であるだけでなく、音声の様々な素性、身ぶり、さらには直接意識化することができない暗黙知といった、非記号的情報が個人間に取り交わされる共有空間でもある。こうした情報は、我々の身体の前意識的側面のはたらきを通じ、共同主体的な場を形成することで、個人間に共有された社会的な身体図式を自律的につくり出す（市川、1992）。市川によれば、これは社会的関係およびコミュニケーションの基盤を構成する原初的共生とも言うべき関係性を創出する身体のはたらきである。

本プロジェクトでも、メンバーらは各自の発言行為を通じ、プロジェクト初期段階での実践の文脈の形成に直接コミットするとともに、他のメンバーによる状況の定義と潜在的発言への手がかりを与え、多くの発言を惹起するための素地をつくっていたと考えられる。そこに起きていたのは、単なるテキスト情報の累積ではなく、他者の発言とのすりあわせによる意味の交

渉、さらには言語行為を含む身体行為を媒介とする暗在的情報の交換を通じた、コミュニティとしての社会的文脈の形成であったといえる。

上述したとおり、制作の対象（スープ、餅）が決まってからは、コミュニケーションは質量ともに加速度的に増進した。行為の対象が決まることは、実践を媒介するモノが明確化されることを意味する。レイヴ・ウェンガー（1993）は、人工物としてのモノが、実践コミュニティの成員の活動と密接に関係しているとして、コミュニティ内に共有される独自の知識と事物の認識のあり方は、人工物の中にコード化されているとし、人工物の利用とその意義を理解することは、「相互に関わって一つの学習過程になる」（p.86）のだと指摘する。実際、実践に関わるモノとは、実践を行っていくための資源（田辺, 2003）であり、コミュニティを構成する人々の関係性を物象化したもの（伊藤ら, 2004）でもある。同様に、本実践においても、制作の対象となった「餅」と「スープ」は、メンバーらの行為における共通の方向性を明確にし、実践における相互の潜在的行為間の関連づけについて具体的なイメージを生成、共有する手がかりとなったことが推論される。

（3）メンバーによる役割と自己の位置づけの認識

個々のメンバーによる、プロジェクトにおける自己の役割の定義と、実践への参加を通じた活動全体における自己の位置づけの認識については、実践の進展とともに自律的な動きが局所的および全体的に見られるようになっていた。本節前段で示したとおり、リーダー以外は形式的な役は設けず、試作が始まって以降誰がどの作業にあたるかの決定は、全面的にメンバー間のやりとりに委ねられていた。これについては、リーダーとしてのポジションも決定要因とはならなかったことがAにより述べられている。

実際作業をやっているときはリーダーはいなかった。役割は（各自で）決めてたけど。（A）

具体的な作業の分担の決定は、上で示したように、個人が名乗りでるか、自分が用意した食材に関連する料理の制作にあたるかのいずれかの形で決まることが多かったが、そうした決定は計画的にではなく、むしろ状況の流れに沿うかたちでなされていた。この決定のあり方については異論を唱える者はなく、しかも一度決定された役割は一見固定化されるかたちで最終段階の発表まで個々のメンバーに引き受けられていた。

一方、そうした役割は、個人の既得の専有物というよりも、まずは自身をグループのしるべき位置に定位させるために必要な共通の了解の対象であったことを示すコメントが、D、Fにより述べられている。

最初の方は暇な人が出ることがあったけど、自分のやることが明確になってきてからは周りも自然とするようになった。それで皆居やすくなったと思う。（D）

途中パートが分かれたから自分が何をやる（べき）か分かるようになった。特に（スープ

かデザート) どちらということではなく、切るとか洗うこと。(F)

また、この役割の布置は、定常的な作業の中では個人に帰属するかたちで行われながらも、臨機応変に補完、交換されていたことを下のコメントが示唆している。

本番の時は(前の授業のため)準備に遅く来る人がいて、(自分は早めに来たので)その人たちができなかったこともやりました。そこではじめてそば餅も焼いた。(F)

実際、稿者も、食材や人手が不足した際には、それを補うかたちで他のメンバーが手助けに回る場面をたびたび観察している。これらのことから、ゼミグループにおけるメンバーの役割は、物象化としての制度のレベルではコミュニティへの参加の正統性を担保するための要件、つまりコミュニティにおける位置取りとしてのアイデンティティ形成に必要なプロセスとして各メンバーにとらえられ、形式上は相互に固有の責任領域として認知されていたといえる。その一方で、それらの役割分担は必要に応じての他者の関与を拒むものではなく、実践レベルでは可変的性格をもつ流動的な概念として運用されていたことになる。

田辺(2003)によれば、実践コミュニティでの協働における役割の定義に関し注目されるべきは、物象化された規則や規範ではなく、協働のなかで互いに暗黙裡に共有される「責任感覚」である。これは、個々人が従事している活動が「コミュニティにとって適切なものである」(p.133) ことが実践を通じ熟知されている感覚であり、コミュニティへの参加を深める過程で次第に身についていく実践感覚である。

本プロジェクトでは、LPPの典型的様態としてしばしば言及される、徒弟制に見られるような制度的に定式化された参加形態は存在しなかった。その代わりとして、各メンバーは、当初は実践コミュニティとして成立すらしていなかったグループで、料理の共同制作という活動課題をうけ、自己の成員性の正統性を確保する手段として、状況に応じたかたちで自発的行為を通じ自己の役割を定義、表明し、これを自己のコミュニティにおけるアイデンティティとしていったとみられる。一方、実践的側面においては、プロジェクトが進むなかで、活動の中で共有される、物的、人的資源の必要性の把握に応じた流動的な責任感覚を行使することを共通の規範としていったことで、それぞれのメンバーは、コミュニティへの実質的な貢献を果たしていたと考えられる。

今回のメンバーによる役割認識に関して、これを実践コミュニティにおける参加のあり方という視座からみれば、他のメンバーの役割との調整を図りながら当座の位置取りとして定義された個々のメンバーの役割は、実践を通じて他者にも認知されることとなり、メンバーらはこれを拠り所に正統な参加様態を担保するとともに、他のメンバー、さらには発表時には外部の参加者との関係構築の制度的、心理的基盤として、そうした役割を行使していたといえる。こうした役割認識は、実践の文脈が求める必要性に応じ局所的活動の中で変容し、個人の参加への正統性確保の手段としての位置取りとは別な原理でその都度再定義され、コミュニティの文

脈の更新と動態的ネットワークとしてのコミュニティの再生産を可能としていたとみることができる⁷⁾。

ところで、プロジェクト全体への自己の貢献を実感した場面として全員が言及したのが、①自己の意見が採用され料理に反映されたときと、②発表本番で参加者からの賞賛をうけたときであった。これについては、先に示した発表時についてのA、Fのコメントにそのときの喜びが表されている。いずれの場合にも共通するのが、思考や準備行為が成果物として物象化された結果をうけ、自他による肯定的評価が下された事実である。ここにおいても、コミュニケーションの促進要因として論じた際と同様に、メンバーにとってモノがコミュニティにおける自己の貢献度を評価するうえでの準拠対象として重要な要素となっていることがみてとれる。それは、思索を含む自己の行為の反映であるモノがコミュニティの資源として認知されることで、コミュニティ内への自己の位置づけがさらに強固なものとなることに加え、共有の資源となったモノが、自己とコミュニティを繋ぐ一つの媒体となっていることを示唆している。ここにおいて、産出されたモノは、社会における間主観的世界の成立根拠としての「われわれの世界」(シュッツ, 1980)である共有された環境の一部となることで、コミュニティ内、さらには外部のコミュニティの学習資源への接合のための媒介物(田辺, 2003)となっているのである。

(4) 知識の創出とコミュニティとしての資源化

最後に、今回の実践の中でみられた知識の創出プロセスと、そうした知識がコミュニティの資源としてどう共有、活用されたのかについて考察したい。

実践の中では、コミュニティとしてのパフォーマンスに寄与すべく、局所的に様々な気づきや新たな実践行為の表出が起きていた。それらは、メニュー決定までの構想段階にとどまらず、試作の段階でもみられた。たとえば、デザートのパタートのベタっとした食感にアクセントを加えるのにナッツを入れるよう提案したのがBであった。また、そば餅を丸のまま焼いても香ばしさが足りないとのメンバーの指摘を受けて、つぶして焼くことで火が通りやすくなり香ばしが増すことを発見したのはFであった。

これらは、一見個人による発案に見えるが、問題意識の提起と共有はメンバーらの共同作業のなかから生じてきたものであり、それらの解決に向けた取り組みの文脈の中で起きたことであった。そのプロセスでは、初期の話し合いの頃とは異なり、上に示したとおり、皆が「遠慮なく」ものを言い合い、納得できる提案があれば採用する実践上の素地が存在していた。そうした相乗的な効果をもたらしたやりとりの存在が次のコメントに示唆されている。

誰かが何か言って、それいいんじゃないって感じで、そこからみんなこうしようみたいな。(B)
(餅の)つぶし方をめぐって会話が派生していった。(D)

さらに試作実践の後段では個人の持ち場としての作業領域に他のメンバーが関与し、相乗的な知識の創出が起きていたことが次のやりとりで語られている。

最初（Dがスープの素を）つくったときに味が変だってなって、じゃあこれ（コンソメ、生クリーム）入れてみればってAが言って、そこから（Aが味付け担当になったん）だよな。（B）それは助かった。自分（だけ）じゃ必ず酸っぱくなるし味がおおざっぱになるんで。（D）

こうした協働的な問題解決は、上に示したそば団子をつぶす発想や、クリームに十分な粘りをだすためにココナツミルクの量を調整するなど、試行錯誤を伴った作業過程でなされたものだったが、そこに至るまでには、研究室という狭い空間で試作を重ねる中での、相当に濃密なコミュニケーションの蓄積があった。

局所的相互作用の連鎖からなるこのプロセスを実践全体としてのマクロなレベルでとらえたときにみえてくる一つの特徴は、先述したように作業の対象（料理）が明確になり、試作を通じて問題意識が共有されるにつれ、目標とその達成に必要な個人の熟達のあり方に関する共通の認識が形成されていった点である。前例をもたず、目標自体を自分たちで生み出さねばならなかった本プロジェクトでは、中心的位置を占める熟練者は存在していなかったが、目標とする産出物のイメージが共有されることで、個々の役割に応じた「熟達」の概念が行為の実感をともなって醸成されていたといえる。つまり、ここではLPPにおける活動内容に関わる「正統性」そのものが協働実践を通じ創出されていたことになる。

もう一つの特徴として指摘できるのが、コミュニティの文脈形成の項でも触れた、身体レベルでの暗黙知の交換と共有を通じた協働的知識創出の基盤の構築がなされていた可能性である。野中・紺野（1999）によれば、複数の個人間の相互作用にもとづく創発的な協働行為に不可欠な作業フェーズの一つとして、「共同化」と呼ばれる対面的なコミュニケーションを通じた暗黙知の共有プロセスがある。それは、物理的に作業空間を共有することで取り交わされる、感覚などの身体性に関わる情報の共有が、形式知の表出である「表出化」のフェーズの基盤として働いているためである（pp.112-113）。このことは、今回のスープ料理の命名にあたり、皆で思索する中で、Eが思いついた「Soba e Pomodoro」に、全員が我が意を得たりとして賛同した経緯にも象徴的にみとれる。これはメーカーなどで製品のコンセプトを決めるための対面での徹底した話し合い（伊丹, 2005）の効果に共通する知識創出のあり方であろう。

7. まとめ

本稿では、協働的活動としての「多文化共生フード」の制作と発表プロジェクトにあたる大学生のグループを実践コミュニティととらえ、そこでのメンバーの参加様態が、メンバー間の関係生成とコミュニティの文脈形成、個々のメンバーによるグループ内での役割認識としてのアイデンティティ形成、協働的知識創出のあり方と変容にどう関わっているのかを論じること、実践コミュニティとしての学生集団における参加としての「学習」がいかに起きていたのかを考察した。

考察から、メンバー間の関係性は、構想段階での話し合いおよび試作での実践を通じ、言語を含むモノに媒介された記号的および非記号的チャンネルでのコミュニケーションを契機として深まるとともに、実践と習熟を支える基盤としてのコミュニティの社会的文脈性を形成するよう進展していったことが示唆された。

メンバーの役割認識については、状況依存적でありながら自発的になされた役割の定義が、形式的には固定化されることでメンバーのコミュニティにおけるアイデンティティ形成過程としての自己の位置取りに寄与していることが示唆された。一方で、そうした役割認識は実践全体の進展に寄与すべく状況に応じ相互浸透するかたちで再定義され実践の再生産につながるといふ、コミュニティ全体としての実践における動的秩序の自律的生成が起きていることが明らかとなった。同時に、そうした役割領域は、産出物としての担当「フード」に具現化＝可視化され、自他の評価の対象となることで、コミュニティへの自己の貢献度の準拠枠を提供していたことが示された。

コミュニティの資源としての知識創出については、主に構想に関する話し合いおよび試作段階での協働的な問題解決というかたちでの創発的行為が見られたことが示され、それは実践を通じ目標が共有されることで熟達概念形成の促進要因となった点で、実践コミュニティにおけるLPPそのものの形成に寄与していたことが示された。また、そうした知識創出は、暗黙知を通じて醸成された共創的基盤に依拠してなされた可能性が示唆された。

本研究の限界として、質的研究、特に事例を掘り下げるかたちをとるものに必然的に伴う、考察内容の一般化（普遍化）の難しさの問題がまず挙げられる。ただし、こうした人間の社会的行為としての実践のあり方を扱う領域の研究では、対象となる出来事の記述の目的とは、実証研究が志向するような基礎的事実の確定ではなく、その本質的意味を探ることである（竹田, 2015）ことを考えれば、大学における多様な学生による実践のあり方を実践コミュニティの概念を用いて記述することで得られる、同実践の持つ意味を提示できたことには、今後同様の実践に関わる研究者および実践者に対し、一つのアプローチ上のヒントを与えうる点で意義があったものと考ええる。

研究成果における一般性については、本研究にあたり採用したエスノグラフィーを基本とした記述の性格から、その一義的な目的は当該の事例の詳細な記述とそこに見られる同事例の構造的特質、すなわち出来事の意味を描き出すことにあり、本研究が必ずしも何らかの一般化可能な普遍的法則性を抽出することを企図したものではないことから、対象を広く設定し客観的尺度に則って行う調査に基づく研究が求める一般性を導くことは原理的に難しいことは否めない。一方で、小林（2015）や鯨岡（2013）が論じるように、人間の営みの意味を問うことを目的とするいわゆる人間科学分野の研究においては、客観主義的な方法による分析考察よりも、研究者による一人称的記述を含む記述を通じた、各事例における出来事の意味の省察が、しばしばその本質をつかむうえで有効であるといえる。本研究が後者の立場をとるものであることから、研究成果の一般的応用可能性の点では限界がありながらも、こうした事例研究が教

育研究を含む人間科学分野での知見の蓄積に寄与するとともに、現場に関わる人々に実践上の有益な示唆を提供することを目的とすることを、改めて断っておきたい。

もう一つの限界は、本事例においては調査者である稿者が、同時にゼミ担当という学生を指導し評価する立場にあったことが、学生の行動選択およびインタビューでの発言に一定の制限ないしはバイアスを加えていた可能性が否定できない点である。稿者としては、あらかじめプロジェクトにおける個人としてのコミットメントやパフォーマンス、およびインタビューでの発言は成績評価につながるものではないことを伝えることで、そうしたバイアスをできるだけ縮減するよう努めたつもりだが、意図の有無にかかわらず個々の学生が、一定程度稿者に好意的な印象を与えるよう行動や発言を選択していた可能性は否定できない。

今回の実践に関する考察が、大学をはじめとする学校教育に投げかける問いとは何だろうか。近年の、いわゆるアクティブラーニングの広範な導入により、学校教育は方法論上「実践」に意義を見いだす方向に向かっている。一方、その実践がもたらすのが誰にとってのどのような学習なのかについて、大局的な見地からの議論はあまりなされていないと思われる。実際、実践行為を通じた学習が、たとえグループ学習という形態をとったとしても、依然としてそこでの学習主体を個人に帰結し、評価についても形式上はグループ単位での評価がなされながらも、グループ全体のパフォーマンスと個々の学習者の参加形態との連関を詳細に吟味しているケースはさほど多くないであろう。

そうしたなかで、学習者の参加様態そのものを学習の実相ととらえ、学習の成果を個人による知識や技能の習得ではなく、コミュニティとしての様々な資源の蓄積とコミュニティ自体の態様の変化に求めようとする実践コミュニティの学習概念は、学校における教育目標と評価法の設定のありかたの再考に向けた一つの布石となりうるといえる。つまり、実践コミュニティ概念とは、学習プロセスの記述に関する新たなパースペクティブを提示するという、研究の「視座」にかかわるもので、本稿はこれを用いた記述を通じコミュニティ全体としての学習プロセスのマクロな視点からの分析を行うことにその意義を見いだそうとするものである。

第2章および第4章で述べたとおり、本研究の目的は、学習成果を個人内での知識・技能の蓄積のみとする学習概念を離れ、実践コミュニティ概念を援用した学習のあり方を記述することで、あらたに見えてくるコミュニティ全体としての学習の態様とそこでの個々の参画者の位置づけを提示しようとするものである。本稿の執筆を思い立ったのも、稿者が数年にわたり取り組んできたゼミ活動における学びには、単に個々の学生への体験学習の機会提供や学生間の親睦促進の方策といった視座だけではとらえきれない、集団全体としての知識の創出や関係性の枠組みの構築と変容が存在すると確信し、これらを何らかの形で描出したいとの思いからであった。その意味で、本論考の主たる意義は、大学における集団単位での教育実践における学びの実相を、新たなパースペクティブから捉え直して提示することにあるといえる。

一方で、現実存在する学校という活動の現場には、複数の種類の実践コミュニティがすでに存在していることを、実践コミュニティの研究者らは指摘している。それは、公式的カリキ

ユラムから離れたところでの、いわゆる非公式な「隙間コミュニティ」を含む様々な周辺の組織が存在することで、多様なアイデンティティを許容する複雑な結節点（伊藤ら，2004）を構成している。このことは、学校という現場が脱文脈化された学習過程に正統性を求める制度上の制限をもちながら、実際には成員の多様性と様々な実践のユニットが存在するという、豊かな学習資源を擁するコミュニティであることを意味している。

また、企業におけるオープンイノベーションなどにみられる多様性から生まれる創造性に価値を置く社会状況が一般化するなかで、個人の多様な参加形態を許容するとともに、個人のコミュニティへの貢献のあり方を、その参加様態とコミュニティの変容との関連を丁寧にみることで評価することの意義は増している。同様に、学校教育においても、多様性とそれが生み出す創造性を伸ばすための教育への必要性が生じている。この点で、実践コミュニティの概念は、学校における学習概念の再考と多様性を内包する学習集団への、理論的、実践的アプローチの開拓に有益な視座を与えてくれる。本稿における実践コミュニティとしての学生集団の学習プロセスに関する記述と考察が、教育現場での学習観と方法論上の視座の転換に多少とも寄与することになれば幸いである。

【註釈】

- 1) 学習への状況論的アプローチの概要については、高木（1992）、上野（2001）、茂呂（2001）を参照されたい。
- 2) 本稿では、田辺（2003）に倣い、我が国の社会科学の文脈では特殊な含意をもつ「共同体」の使用を避け、「コミュニティ」と訳出する。
- 3) レイヴ・ウェンガー（1993）は、アイデンティティを「人間と、実践共同体における場所、およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係」（p.30）としている。このように、LPPにおけるアイデンティティとは、実践コミュニティにおける自己の位置づけという、コミュニティとの関係性に特化した限定的意味合いで使われる概念である。
- 4) 十全的参加への移行を前提とした周辺の参加を象徴する概念として、「徒弟制」がしばしば引き合いにされるが、レイヴ・ウェンガー（1991）は、徒弟制はあくまで比喩的に用いられたものであり、正統的周辺参加と等価におかれる概念ではないことを指摘している。
- 5) 記述法としてのエスノグラフィーの詳細については、松田・川田（2002）、小田（2010）などを参照されたい。
- 6) なお、買い出しや試食後の洗い物などは全員で手分けして行った。
- 7) ここでの個人の自律的行為選択にもとづくシステム全体の秩序生成が具体的にどのような原理によるのかは、これを説明するための別な理論的枠組みが必要となるであろうが、たとえばゴフマン（2002）の役割理論や清水（1996）の場の理論などがその候補として考えられよう。

【引用文献一覧】

- 市川浩（1992）『精神としての身体』講談社
- 伊丹敬之（2005）『場の論理とマネジメント』東洋経済新報社
- 伊藤崇・藤本愉・川俣智路・鹿嶋桃子・山口雄・保坂和貴・城間祥子・佐藤公治（2004）「状況論的学習観における『文化的透明性』概念について：Wengerの学位論文とそこから示唆されること」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』93, 81-157
- 岩堀卓弥・宮本匠・矢守克也・城下英行（2015）「正統的周辺参加理論に基づく防災学習の実践」『自然災害科学』34（2）, 113-128
- 上野直樹（2001）「状況論的アプローチ」. 上野直樹（編）『状況のインターフェース』（pp.1-25）金子書房
- ウェンガー, E., マクダーモット, R., スナイダー, W.（2002）（櫻井祐子 訳）『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社
- 小田博志（2010）『エスノグラフィー入門 <現場>を質的研究する』春秋社
- 関東朋之（2011）「『実践コミュニティ』の概念を導入した社会科の授業構成：予算編成ワークショップを事例として」『社会科教育研究』114, 53-63
- 鯨岡峻（2013）『なぜエピソード記述なのか：「接面」の心理学のために』東京大学出版会
- 小林隆児（2015）「精神療法におけるエヴィデンスとは何か」小林隆児（編著）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か：現象学と実践をつなぐ』（pp.229-271）新陽社
- ゴフマン, E.（2002）（浅野敏夫 訳）『儀礼としての相互行為 新訳版』法政大学出版局
- 重田美咲（2008）「工学系大学院留学生の『正統的周辺参加』と日本語学習」『広島大学教育学研究科紀要』2（57）, 255-262
- 清水博（1996）『生命知としての場の論理—柳生新陰流に見る共創の理』中央公論新社
- シュッツ, A.（1980）森川眞規雄・浜日出夫（訳）『現象学的社会学』紀伊國屋書店
- 高木光太郎（1992）「『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』32, 265-273
- 高木光太郎（1996）『実践の認知的所有』『認知心理学5 学習と発達』（pp.37-58）東京大学出版会
- 高木光太郎（1999）「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張 実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10, 1-14
- 竹田青嗣（2015）「人文科学の本質的展開」小林隆児・西研（編）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』（pp.1-60）新曜社
- 田辺繁治（2003）『生き方的人类学 実践とは何か』講談社.
- 田辺繁治（2008）『ケアのコミュニティ北タイのエイズ自助グループが切り開くもの』岩波書店
- 丹羽健誌・石川英志（2008）「実践コミュニティにおける知識生成に関する実践的研究 理科授業を中心として」『岐阜大学カリキュラム開発研究』25（2）, 1-10.
- 野中郁次郎・紺野登（1999）『知識経営のすすめ ナレッジマネジメントとその時代』筑摩書房
- 野村恭彦（2002）「知識社会の新たな組織形態」ウェンガー, E., マクダーモット, R., スナイダー, W.（櫻井祐子 訳）『コミュニティ・オブ・プラクティス』（pp.11-24）翔泳社
- ハンクス, W.（1993）「序文」. レイヴ, J.・ウェンガー, E.（佐伯鮮 訳）『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』（pp.5-22）産業図書
- 平出美栄子（2015）「実践コミュニティ概念の検討：経営・マーケティングへの適用のために」. 『経済科学論究』12, 53-65
- 福島真人（2001）「状況・行為・内容」茂呂雄二（編）『実践のエスノグラフィ』（pp.129-179）金子書房
- 松浦智恵美（2018）「新人看護師の熟達について正統的周辺参加論による分析の可能性」『コア・エシックス』14, 271-281
- 松田素人・川田牧人（編著）（2002）『エスノグラフィー・ガイドブック』嵯峨野書院.
- 茂呂雄二（2001）「実践とエスノグラフィーの意味」茂呂雄二（編）『実践のエスノグラフィ』（pp.1-

21) 金子書房

- レイヴ, J.・ウェンガー, E. (1993) 佐伯鮮 (訳)『状況に埋め込まれた学習：正統的廃辺参加』産業図書
- Hutchins, E. (1993). Learning to navigate. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.
- Lave J & Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Doctoral dissertation. University of California, Irvine.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

(令和3年12月21日受理)