

組織成員の学習と論点 : 状況的学習論を手掛かりとして

著者	小江 茂徳
journal or publication title	九州地区国立大学教育系・文系研究論文集
volume	5
number	2
page range	No.2
year	2018-03-31
その他のタイトル	Learning in Organization and the Issues
URL	http://hdl.handle.net/10228/00006708

組織成員の学習と論点：状況的学習論を手掛かりとして

Learning in Organization and the Issues

小江 茂徳¹

目次

- 1 はじめに
- 2 ナレッジマネジメント論における状況論的学習の位置づけ
- 3 社会的実践への参加と組織成員の学習
 - 3.1 状況的学習論再訪
 - 3.2 共同体内における学習過程
 - 3.3 複数の共同体を前提とした学習過程
- 4 おわりに

1. はじめに

本論文は、状況的学習論の主張する実践への参加としての学習に焦点を当て、組織成員の学習を捉えるための論点を導出することを目的とする。

人々の学習を捉える概念枠組みの一つとして、Lave & Wenger (1991) を嚆矢とする状況的学習論が展開されて久しい。社会的な実践への参加の観点から人間の学習を捉えるこのアプローチは、それまで支配的であった認知主義的な学習観とは異なる新たな学習観を提案し、その後の学習研究に大きな理論的貢献を果たしてきた。

しかしながら、経営学、とりわけナレッジマネジメントの領域において、状況的学習論の観点から組織成員の学習が十分に議論され尽くしたとは言い難い。この領域では、特にイノベーションの創出や暗黙知の移転を実現する方法として実践共同体や正統的周辺参加の概念が注目され、知識の管理をいかに効果的に進め、組織のパフォーマンスを高めるのかという点に主眼が置かれてきた。状況的学習論の研究者たちからは、自分たちの提示した学習観が一面的にしか理解されてこなかったことが指摘され (e.g., Lave, 2008; Duguid, 2008), Wenger (Wenger-Trayner) もこれまでの自身の研究に関するインタビューの中で彼らが重視したアイデンティティの概念がほとんど注目されてこなかったことについて回想している (Omidvar, 2014)。

¹ 九州工業大学教養教育院人文社会系

そこで本論文では、状況的学習論が提示した「社会的実践への参加」としての学習観に立ち返り、この学習観を前提とした際に、組織成員の学習に関していかなる研究可能性が存在するのか検討することにする。

2. ナレッジマネジメント論における状況論的学習の位置づけ

ナレッジマネジメント論において、状況的学習が導出した実践共同体の概念は、「実践」よりも「共同体」という集合体としての側面が強調される形で普及してきた。たとえば、実践共同体は、表 1 のように、これまで経営学において見出されてきた集団概念とは異なる新たな集合体として導入されている。

表 1 実践共同体と他の集合体の比較

	目的は何か。	メンバーはどんな人か。	境界は明確か。	何をもとに結びついているか。	どれくらいの期間続くのか。
実践コミュニティ	知識の創造、拡大、交換、および個人の能力開発	専門知識やテーマへの情熱により自発的に参加する人々	曖昧	情熱、コミットメント、集団や専門知識への帰属意識	有機的に進化して終わる（テーマに有用性があり、メンバーが共同学習に価値があると覚える限り存続する）
公式のビジネスユニット	製品やサービスの提供	マネージャーの部下全員	明確	職務要件および共通の目標	恒久的なものとして考えられている（が、次の再編までしか続かない）
作業チーム	継続的な業務やプロセスを担当	マネージャーによって配属された人	明確	業務に対する共同責任	継続的なものとして考えられている（業務が必要である限り存続する）
プロジェクトチーム	特定の職務の遂行	職務を遂行する上で直接的な役割を果たす人	明確	プロジェクトの目標と里程碑（マイルストーン）	あらかじめ終了時点が決められている（プロジェクト完了時）
関心でつながるコミュニティ（コミュニティ・オブ・インタレスト）	情報を得る為	関心を持つ人なら誰でも	曖昧	情報へのアクセスおよび同じ目的意識	有機的に進化して終わる
非公式のネットワーク	情報を受け取り伝達する、誰が誰なのかを知る	友人、仕事の上の知りあい、友人の友人	定義できない	共通のニーズ、人間関係	正確にいつ始まりいつ終わるというものでもない（人々が連絡を取り合い、お互いを忘れない限り続く）

（出所：Wenger at al., 2002, 82 頁）

これから分かるように、実践共同体とは、ビジネスユニットや作業チーム、プロジェクトチームとは明確に区別される集合体であり、それが意図的であれ自然に生まれたものであれ、知識の創造や拡大、交換、個人の能力開発という明確な目的を持った集団である。共同体のメンバー達は、組織の境界を超えて、テーマへの情熱を持って自発的に参加し、それぞれのユニークな知識やスキルを持ち寄り、イノベーションや知識の創造を支援している (du Plessis, 2008)。彼らは常に行動を共にしているわけではないが、会議や交流を積極的に行

い、情報の共有や互いにアドバイスを送り、技術やテンプレート、方法や道具、アプローチ等、共通の知識体系を構築している (du Plessis, 2008; Krishnaveni & Sujatha, 2012)。

そしてこの実践共同体は、組織から自立した存在であるとされる。共同体のリーダーは公式の管理者が就くのではなく、メンバーによって選ばれた者がリーダーとなり、メンバーが定めたルールや規則によって独自に運営されている (du Plessis, 2008)。従って、企業側が厳格に管理することはかえって実践共同体の存続や競争優位の獲得に逆効果となる可能性があるため、管理するのではなく、いかに育てていく (cultivate) のかが重要な経営課題となっている。

共同体の具体的な例として、社内外の異業種交流会や自主的な勉強会など、組織成員が従来の業務とは離れて自主的に知識共有や学習のために活動しているグループがしばしば取り上げられており、メンバーの相互交流の中で暗黙知の共有や創造に極めて理想的な集合体として見なされている。このようなナレッジマネジメント論における好意的な受け入れられ方は、ICT を主導にしたナレッジマネジメントの限界が 1990 年代後半に露呈していたことと無関係ではない。形式知の管理は ICT によって容易に達成できていたが、イノベーションや組織のパフォーマンスに重要な暗黙知の管理は ICT によって実現できない大きな課題であった。そうした状況の中で、徒弟制にヒントを得て人の相互作用を中心に据えた実践共同体という概念モデルは、移転困難な暗黙知をいかに管理するかという課題に応える上で最適であったのである。

このような実践共同体をナレッジマネジメントにおける理想的な集合体とする理解は、状況的学習論を応用する上での一つの重要な視点であるものの、組織の中で人がいかにして学ぶのかという論点を軽視してしまう。つまり、実践共同体が知識の共有や創造に最適な理想的な集合体としてあらかじめ仮定されてしまうことで、実践共同体に参加させれば、もしくは実践共同体を組織に作れば、そこで人は学習し知識が共有されるという安易な議論になってしまう。さらに、そうした視点は、組織において効果的な学習が生じる場は実践共同体であるとして、それ以外の組織の現場において生じる学習そのものが軽視されてしまいかねない²。

むしろ状況的学習論において重要な点は、組織成員が日常的な実践の現場においていかに学ぶのかを明らかにするための一つの方法論を提示したことである。次章において、彼らの「社会的実践への参加」としての学習観について、状況論の初期の論考を参考に整理

² 近年、ナレッジマネジメント論における実践共同体の研究それ自体にも大きな課題を抱えていることが指摘されている。たとえば Bolisani & Scarso (2014) がナレッジマネジメント論において実践共同体概念を用いた既存研究のサーベイをしたところ、実践共同体の定義が曖昧で操作化が困難であることや、研究ごとに定義がバラバラであるため、相互に比較検討できる状態でないことが指摘されている。

するとともに、組織成員の学習を理解する上で、いかなる論点を導き出すことができるのか検討することにした。

3. 社会的実践への参加としての学習と論点

3.1 状況的学習論再訪

先に述べたように、状況的学習論は、社会的実践への参加の観点から学習を捉えるための概念枠組みを提供してきた。本節では、Lave & Wenger (1991) を中心に、彼らの学習観を簡単に振り返っていきたい。

Lave & Wenger (1991) によれば、当時支配的であった学習に対する仮定は、学習に対する様々な側面、例えば知識の発見や、他者からの知識の伝達、他者との相互作用における経験であれ、総じて「知識が内化する過程」を学習とみなしていたという。さらにこうした見方は、知識の所在を頭の中とし、学習者として個人を分析単位とすることを自明視してきた。

この従来の学習観に対し、Lave らは、学習を実践共同体への参加の観点から捉え直す。実践共同体とは、特定の実践を共有する中で形成された人やモノとの関係性の総体である。Lave & Wenger (1991) では端的に定義されているわけではないが、彼らは実践共同体について次のように述べている。

共同体ということばを使うとき、私たちは何か原始的な文化の共有体を意味しているわけではない。成員は異なる関心を寄せ、活動に多様な貢献をし、様々な考えを持っていると考えられる。私たちの見解では、多層的なレベルでの参加が実践共同体の成員性には必然的に伴っているとする。共同体ということばは必ずしも同じ場所にいるということの意味しないし、明確に定義される、これとはっきりわかるグループを意味してもいない。あるいは社会的に識別される境界があるわけでもない。それは参加者が自分たちが何をしているか、またそれが自分たちの生活と共同体によ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への参加を意味している。

(Lave & Wenger, 同上, 80 頁)

彼らを取り上げた実践共同体は、肉屋や仕立屋、産婆の徒弟制、海軍の操舵手の部隊、アルコールクス・アノニマスなど、制度的な境界や成員性が明確な集団が取り上げられているが、必ずしもそうした集団のみが実践共同体として理解されるのではなく、あくまでも人々が共有する特定の活動を通じて形作られる関係性を意味し、制度的な境界を前提とするものではない。そして実践共同体は、実践が継続する中でそれぞれの実践の歴史が

生まれ、他の実践とは区別される実践の方法や役割などの関係、道具や言葉といった人工物が独自に発展し続けている場でもある。

学習を知識の獲得としてみなす学習観では、知識は個人やモノに内在するとの仮定が一般的であるが、彼らは、関係論的な立場に立ち、知識は個人を含んだ実践の中に埋め込まれているとする。

親方-徒弟関係を脱中心的に見るということから、熟練というものが親方の中にあるわけではなく、親方がその一部になっている実践共同体の組織の中にあるということの理解が導かれる。権威（様々な意味において）の在処としての親方というのは、結局のところ、個人の学習の場合と同様、学習についての伝統的な、中心化した理論の産物なのである。同様に教育者としての親方の脱中心化した見方というのは、分析の焦点を、教える行為（teaching）から離れさせて、共同体の学習の資源の複雑な構造化に向けさせることである。

(Lave & Wenger, 同上, 75-76 頁)

つまり、学習者が身につけるべき知識や技能の所在は熟練者という個人に還元できるのではなく、熟練者が一部となって形成されている人とモノの関係性、つまりは実践共同体に存在しているのである。そして彼らの提案する実践への参加を通じた学習とは、実践に関わることでその知識やスキルを獲得していくことのみを意味するのではない。実践共同体に参加した新人は、例えば次のような実践の文化を学ぶという。

正統的な周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる。広く周辺的な見方から始めて、徒弟は次第に共同体の実践を構成しているものが何かについての一般的な全体像を作り上げる。共同体についてのこの片寄りのあるスケッチ（正統的なアクセスがあれば描ける）は、次のようなことを含んでいる。そこには誰が関与しているか、何をやっているか、日常生活はどんなふうか、熟練者はどんなふう話し、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか、実践共同体に参加していない人はどんな風にこの共同体と関わっているのか、他の学習者は何をしているのか、学習者が十全的な実践者なるには何を学ぶ必要があるのか、などである。このスケッチは古参者がどのように、いつ、何について協力し合い、結託し、衝突しているのかとか、どんなことを彼らは喜び、嫌い、大切に、感嘆するかについての理解の深まりをも含んでいる。

(Lave & Wenger, 同上, 76 頁)

このように彼らの参加を通じて学ぶのは、実践を可能たらしめる他者やモノとの関係性である。こうした実践の関係性は、参加の継続の中で当然ながら変わっていく。そして、新人が参加を通じてこの関係性の一部となっていく中で、共同体における自分の関わり方

や立場、そして他者からの自分に対する印象、接し方も変容していく、すなわちアイデンティティが変容していくのである。したがってLave 達が「参加」の次元から学習をとらえようとしたのは、知識獲得として表現されるような個人の変化に焦点を当てるのではなく、実践の参加者や使われる人工物との関係性の絶えざる変化であり、同時に共同体において「自分がいかなる存在であるのか」というアイデンティティの変化でもあり、いわば実践共同体それ自体が変化していくその様相を学習として捉えようとしたのである。

それでは、こうした実践共同体への参加という観点を組織成員の学習の分析枠組とすることで、どのような参加の形態ないし局面が学習の論点になりうるであろうか。本稿では、次の大きく5つの組織成員の参加の類型について検討する（図1）。

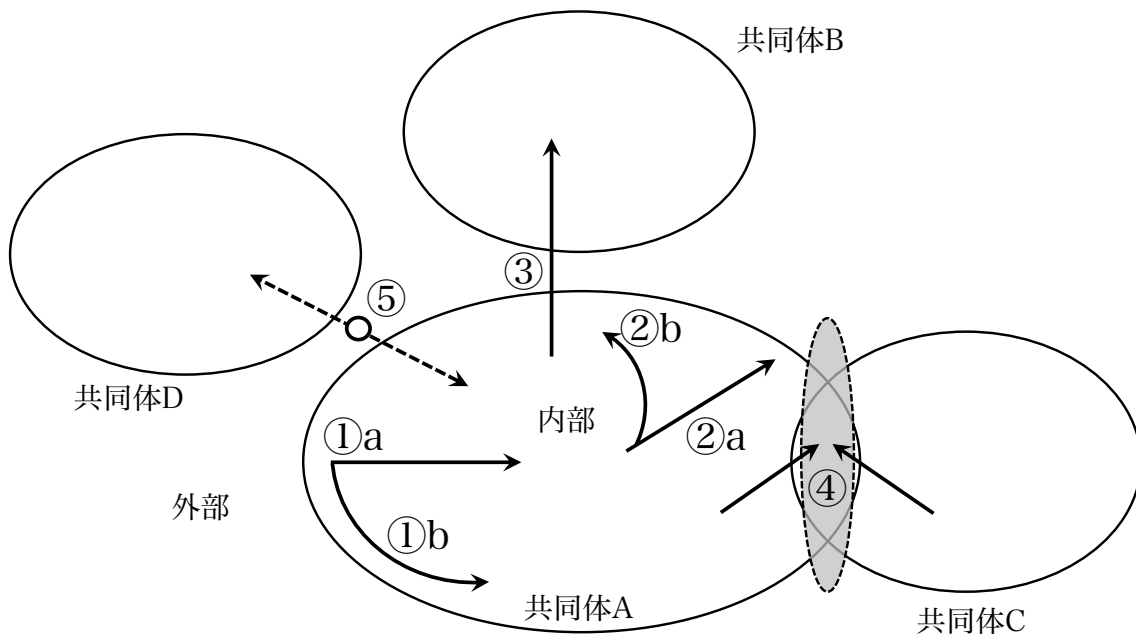


図1：参加の類型

(出所：Wenger, 1998, p. 167 を参照に著者加筆)

①は、単一の実践共同体を想定した際の参加であり、周辺的参加から十全的参加に向かうような参加の類型、②は十全的参加から共同体の外部に近づこうとする周縁的な参加である。そして、③・④・⑤は、複数の実践共同体を想定した際の境界横断的な参加である。次節にてそれぞれ詳述していくことにする。

3.2 共同体内における学習過程

(1) 周辺的参加

第一に取り上げる参加の形態は、周辺の参加である。Lave & Wenger (1991) が、「正統的周辺参加」として概念化したものであり、新人が周辺の立場から熟練者としての十全的参加に至る参加の軌跡である (図1の①)。新参加者から熟練者に至る過程においてどのように参加が構造化されているかは重要な論点である。一般的に言えば、新人は簡単な作業を行いながら徐々に困難な作業に関わっていくことが最も単純な参加の軌跡であるが、組織に応じて多様な参加がありえる。こうした参加形態に関する研究は、経営学以外の領域においては多数存在する。例えば Lave & Wenger (1991) は、学習の資源へのアクセスの問題としてこの点を中心に考察したものである。彼らの研究で取り上げられたリベリアのヴァイ族とゴラ族の仕立屋では、新人は、衣服が作られていく実際の工程通りに作業を学んでいくのではない。徒弟は、仕立ての工程が円滑に進むような段取りや既に完成した衣服の細部の仕上げをまず行い、作業に慣れていくにつれて縫製の方法、そして裁断という衣服が作られる最初の段階を学ぶことになる。つまり、生産工程を逆向きに辿るという形で、仕立ての技術を学ぶ機会が構造化されていた。

Lave & Wenger (1991) や Wenger (1998) によれば、この周辺の参加は、熟練者としてのアイデンティティを得る可能性のある、すなわち十全的な参加に至る、より積極的な参加であるという。しかしながら、新人が必ずしも十全的参加へと進むことが出来ず、実践の経験を重ねても周辺の立場に居続ける状況もあり得る (図1の①a)。そうした意味で、十全的参加を妨げるような共同体の構造化も論点となる。Lave & Wenger (1991) の取り上げた食肉加工職人の職場の事例では、食肉加工の実践に必要なアクセスが妨げられることで徒弟の学習が進まないことが示されている。食肉加工の職人になるための教育は、職業学校と職場における教育 (OJT) を受けることで公式に認定を受け、食肉加工職人になることができる。しかし、職業学校で教えられることは、個々の小売店の状況に即した技術ではなく、教師自身が職人として働いていた時の技術を教えるなど、現場となる小売店で必要な技能を学ぶことができない状態であった。さらに小売店の現場でも、利益最優先のための効率化を進めているマネージャーが、徒弟が模範とすべき職人に反復作業を担当させているために徒弟が技術を学ぶ機会を逸していたり、徒弟が包装機械を使った作業に従事する部屋からは、熟練者による肉のカットや挽き作業が見えないようなレイアウトになっていた。さらにはこの包装機械を使った作業は徒弟が初期に学ぶ作業であったが、この作業に習熟したとしても新しい作業に移れるわけではない。新しい徒弟が入社しない限り、継続して同じ作業に従事することになる。こうして、この組織の現場では十全的な参加者になるための食肉加工技術への参加の機会が妨げられていたのである (Lave & Wenger, 同上, 56-60 頁)。

(2) 周縁的参加

単一の共同体を想定した際に導かれるもう一つの参加の形態は、周縁的参加である。この

参加は実践共同体に深く関わっていかうとする参加形態ではなく、むしろ実践の十全的な参加から（意図的・非意図的に）距離を置く、もしくは実践に一切関与しなくなる可能性を含む参加として位置付けられる。この参加の形態は状況的学習論の精緻化を行った Wenger（1998）において詳細に論じられた参加形態である。Wenger は、アイデンティティや学習を捉えるために、参加以外に非参加の概念も定式化している（Wenger, 同上, pp.164-171）。我々のアイデンティティは、決して実践に直接関わることによってのみ形づくられるわけではない。むしろ、実践に関与しないこと、不慣れや馴染んでいないこと、つまり非参加によってもアイデンティティは構築される。すなわち、自分たちが何者であるかということだけでなく、何者ではないという側面もアイデンティティの一部なのである。Wenger によれば、先述した周縁的参加は、例えば新人が将来的に十全的参加に移行していくような参加の立ち位置であり、先述したように、この立場は熟練に向けた積極的な学習の機会を作り出すという。一方で、長期に実践に関わる古参は意図的に周縁的な立場に位置し続けることもあり得る。そうした彼らは、その周縁的な立場の維持自体が実践の一部となっている可能性もある。

周縁的な参加として Wenger（1998）の例を取り上げる。彼がフィールドワークを行った保険会社 A 社の請求処理係で用いられていた給付金計算のシートの事例を使って、この周縁性を説明する。この請求処理係は、保険加入者の申請に基づいて給付金の計算を行う。アメリカでは 65 歳以上の退職者は、プライマリとしてメディケアと呼ばれる公的医療保険制度に加入するが、加入者は、セカンダリとして任意で他の保険会社に複数加入することができる。このため、保険会社が医療費を支給する場合に、加入者が病院に支払った医療費以上の額を支払ってしまう恐れがあり、保険会社間で、給付額を調整している。例えば、単純な例ではメディケアが医療費の 70%、A 社が 80%を負担するプランである場合、プライマリのメディケアが負担する額の差額、つまり 10%の負担で A 社は構わない。しかし、加入者によっては契約する保険会社の数も違えば各社のプラン、加入者の家庭状況等の条件も異なるため、給付額の計算は実際には複雑になっており、処理係も完全に理解できていないわけではない。そのため、A 社が用意しているのが COB ワークシート（Coordination of benefits sheet）と呼ぶ計算シートである。このシートを使えば、請求処理係が顧客の申告内容をそのままシートに記載して計算するだけで、給付額が算出される。計算自体は簡単であるが、請求処理の現場ではこのシートを通じて問題が発生していた。彼らは、シートを用いて一応の計算はできるものの、その計算について十分に把握できているという実感が湧かない。加入者から問い合わせを受けても、給付額について加入者が納得いく形で説明できない。これは請求処理係のメンバーたちが、COB シートの背景にあるシートの設計思想といった技術的な意味、また保険会社間の給付金支払いに関する取り決めを理解していない

ことに起因している。請求処理に関する研修では、架空の数字を使ってこの COB ワークシートの簡単なトレーニングを実施するが、講師は給付金の調整のコンセプトに関する詳細な説明をすることもなければ、参加者も特段質問しようとししない。つまり、請求額の計算への参加は可能であるが、シートの設計といった関連する他の実践に非参加であったため、その関係性の中で周縁的な立場に置かれていたのである。

周辺の参加であれ周縁的な参加であれ、一つの実践に対して多様な参加が複合的に関わっていることを考慮に入れる必要がある。Lave & Wenger (1991) が当初より否定するように、実践共同体には（学ぶべき手本は存在するものの）中心が存在して、共同体の参加者がそれに向かって直線的に進むわけではない。実践の内容によって、一人の参加者が実践の一部では周辺の参加しつつ、他方では周縁的に参加する場面も存在する。さらに共同体はそれ自体で維持存続しているのではなく、他の様々な実践共同体の要素が多数入り込み、それらに支えられて複雑に絡み合っている。先に挙げた COB シートは請求処理係ではなく他部署が作成したものであり、様々な外部も人、モノが実践に関わっていることが通常である。そうした共同体の構成を前提とした上で、学習者による多様な参加の全体像を分析していく必要がある。

3.3 複数の実践共同体を前提とした学習過程

これまでの二つの参加の形態は、単一の実践共同体における参加を分析するための類型であった。しかし当然ながら、複数の実践共同体の存在を前提とした際の参加の局面も存在する。現実の組織は多くの場合において複数の実践によって構成されており、組織成員は複数の共同体に参加していれば、参加の程度、関わり方も成員によって違いがあるなど、実に多様な形でそれらに参加している。そして、それぞれの実践共同体が持つ境界は、組織図に表現される部署の境界に一致するわけでもない。実践を通じた人とモノの関係が実践共同体の境界を形成しているが、この境界は固定的ではなく、継続する実践の中で、遂行的に境界は変容している。さらに境界は、組織内にとどまらず、実践によっては一つの企業組織を超えて組織外にも広がっている可能性もある。

こうした複数の実践共同体の存在を前提とした時に想定できる参加の形態の一つは実践の境界を横断するような参加である（図1の③）。こうした横断の場面は、具体的に様々な場面が考えられるが、例えば企業内而言えば、高校、大学から新入社員として企業に就職する場合や、人事異動で別の部署に配置換えとなるような場面、別の企業に転職するような場面などである。新しい実践共同体内での参加の過程は、先に取り上げた周辺の参加や周縁的な参加の概念で分析可能であるが、この境界横断的な参加で分析の中心となるのは、新しい実践の経験によって参加者がこれまでに慣れてきた実践との相違、すなわち境界を意識するよ

うな場面である。例えば、共同体間を横断する過程で生じるのは、程度の差こそあれ、自明視していた現実が自明でなくなるいわゆるブレイクダウン (Winograd & Flores, 1986) のような状況である。新しい実践共同体に参加する過程で、元の実践のスタイルや考え方の相違が反省的に見出される中で、そこで生じる葛藤、新しい状況に対応していくための参加の変容過程、新たなアイデンティティの構築過程などが学習の過程として検討される。

また他に想定されるのは、他の実践共同体同士が共同で何ら特定の活動を行う場面である (図1の④)。企業の例で言えば、プロジェクトチームやタスクフォースなどが相当し、それぞれの実践の専門性を持ち寄り、特定の目的のために協働して活動するような参加の局面である。こうした場面においてこれまで分析対象となってきたのが、実践間で生じる政治的なプロセスである。たとえば Oborn & Dawson (2010) は、複数の専門家によって構成されている泌尿器系ガンの治療チームにおける知識構築過程とチーム内の権力関係について、Heizmann (2011) は本社と支社の HR 部門との利害の対立過程について、また Contu (2014) は、ソフトウェア会社のアプリケーション開発における経営者、デザイナー、技術開発者といった異なる専門家によるプロジェクトで生じる利害をめぐる衝突や葛藤、参加の変容について検討している。

このような境界の横断 (③) や共同体同士の協働的な関わり (④) の状況を広く俯瞰する議論として、香川 (2015) は、活動理論の観点から「越境 (boundary crossing)」として捉え、そのプロセスを6つのレベルに整理している (59-60 頁)。レベル1は、文脈間の横断の段階であり、別の実践共同体に参加する段階である。レベル2は、文化的動揺と抵抗の段階である。文化的動揺とは、「以前と同じようには振る舞えないことや「ここでは別の振る舞い方をすべきでないか」と気づき、変化の必要性を感じる瞬間や過程」(香川, 同上, 42 頁) であるとされる。越境によって、これまでの実践の文化の前提が揺さぶられている中で、参加した共同体の文化に抵抗するか、境界を放置するような段階であり、境界は維持されている状態である。レベル3は異文化占有と変革の段階である。自文化を相対化し、従来の共同体の文化的な振る舞いに変化が生まれ、その後新しい実践の文化を独自の形で受け入れて振る舞い方を変えたり、新しいアイデアが創造されたり、新たなコミュニティ間の関係が構築・変革されていくプロセスである。レベル4は知のローカライズの場面である。これはたとえば、共同体同士の対話の場において作られたアイデアやシステムを実行する (ローカライズ) していく段階である。ここで新しい境界や課題が生み出される過程である。レベル5は、越境的対話の拡大の段階である。共同体同士の関わりで生まれた新しい実践が組織の他の部分に伝播、派生して浸透し持続的な共同体の発達が起こっていく段階であるとされる。そして、越境の前段階であり、様々な共同体互いに関係し合っているような状態であり、越境が生じる根源的な段階としてレベル0が存在するとしている。香川

(2015)によれば、これらのレベルは説明上の便宜的区分であって、単純に1から5へと進むわけではなく、現実的にはそれぞれの段階の境界は曖昧であり、重複したり同時に起きたり、逆戻りするような状況もあるという。

複数の実践共同体を前提とする際に総じて言えるのは、共同体の違いによる矛盾による緊張関係や葛藤、共同体同士の利害の対立といった点が、参加の過程には伴っていることである。そして、このような複数の共同体同士の関係や利害を調整したり影響を与えたりするような存在として、⑤のような参加も想定出来る。例えば、Wenger (1998)は、言語学者 Penelope Eckert の概念を参考に、このような参加をブローカリング、そしてブローカリングの役割を担う個人をブローカーとして概念化している。ブローカーは、共同体に新しいアイデアや関心、スタイル、新規な情報をもたらすような存在であり、共同体同士の新しいつながりの形成や、共同体同士や共同体内の調整を行うような存在であるとしている。

この概念に関しては、ナレッジマネジメント論においても類似した概念がトランスレーターやナレッジブローカーとして検討されている (e.g., Brown & Duguid, 1998; Haas, 2015)。両概念とも、先行研究において共通する定義が存在するわけではないものの、Haas (2015)によれば、「集団間の知識移転を促進する個人」(p. 1039)であり、知識の収集や解釈、翻訳を行い、イノベーションの実現に貢献する個人であるとされる。しかしながら本稿の観点からすれば単に知識を移転し組織のパフォーマンスを高めたといった側面だけに焦点が当てられるのではなく、知識移転の背後にあるブローカーとしての様々な調整過程や、それに伴う共同体自体の変化が分析の考慮に入れられなければならないであろう³。

4. おわりに

ナレッジマネジメント論における状況的学習の展開は、ICT 主導の形式知のマネジメントが中心であった当時のナレッジマネジメントにおいて、暗黙知のマネジメントという困難な課題に 대응する最適な概念であった。しかし、こうしたナレッジマネジメントに理想的な存在として実践共同体が普及することは、かえって組織成員の学習それ自体を分析する視点を軽視してしまうことに繋がる。本稿は、組織成員の学習を捉える分析枠組みとして、状況的学習論の「実践共同体への参加」という観点から導かれる参加の形態や場面を5つの類型として検討した。これらの参加の形態は、現実の実践の場面において、それぞれが独立しているわけでも、また相互に排他的であるわけではない。現実には様々な参加の形態が相

³ ブローカーやブローカリングとは異なるものの、複数の実践共同体を前提とした際に同じような役割をもつ概念として科学社会学者の Suzan L. Star が中心に提唱した境界オブジェクトの概念が存在する (e.g., Brown & Duguid, 1998; Wenger, 1998; Hawkins et al., 2016)。複数の実践共同体の関係を調整する人工物であり、この人工物を通じた共同体メンバーの参加の変化過程などは重要な論点となりうる。この概念については稿を改めて検討することにしたい。

互に関係し合い、複雑な参加が形成されている。同じ実践であっても、一人の参加者にとって周辺の側面があれば周縁的な側面も存在する。さらに一人の参加者が同時に複数の共同体に、多様な形態・程度で参加している場合もあろう。当然ながら、本稿が示した以外にも多様な参加の形態を挙げることが出来ると考えられる。そうした点を考慮した上で、本稿で示した論点を踏まえ、具体的な組織成員の学習過程を学習者の参加やアイデンティティの変化、実践共同体自体の変容過程として分析・記述していくことで、新たな実践的な意義を見出すことが重要である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP17K13784 の助成を受けたものです。

参考文献

- Bolisani, E. & Scarso, E. (2014) “The place of communities of practice in knowledge management studies: a critical review”, *Journal of Knowledge Management*, 18(2), pp. 366-381.
- Brown, J. & Duguid, P. (1998) “Organizing Knowledge”, *California Management Review*, 40(3), 90–111.
- Contu, A. (2014) “On boundaries and difference: Communities of practice and power relations in creative work”, *Management Learning*, 45(3), 289–316.
- Duguid, P. (2008) “Prologue: Community of Practice Then and Now,” in A. Amin and J. Robert (Eds.) *Community, Economic Creativity, and Organization*, Oxford University Press.
- du Plessis, M. (2008). “The strategic drivers and objectives of communities of practice as vehicles for knowledge management in small and medium enterprises”, *International Journal of Information Management*, 28(1), 61–67.
- Haas, A. (2015) “Crowding at the frontier: boundary spanners, gatekeepers and knowledge brokers”, *Journal of Knowledge management*, 19(5), 1029–1047.
- 香川秀太 (2015) 「越境的な対話と学び」とは何か：プロセス，実践方法，理論」香川秀太・青山征彦編『越境する対話と学び』新曜社, 35-65 頁.
- Krishnaveni, P. & Sujatha, R. (2012) “Communities of Practice: An Influencing Factor for Effective Knowledge Transfer in Organizations”, *The IUP Journal of Knowledge Management*, 10(1), pp. 26-40.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (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, 1993年).
- Lave, J. (2008) “Epilogue: Situated Learning and Changing Practice,” in A. Amin and J. Robert (Eds.) *Community, Economic Creativity, and Organization*, Oxford University Press.
- Omidvar, O., & Kislov, R. (2014) “The Evolution of the Communities of Practice Approach”, *Journal of Management Inquiry*, 23(3), 266–275.
- Oborn, E. & Dawson, S. (2010) “Knowledge and practice in multidisciplinary teams: Struggle, accommodation and privilege”, *Human Relations*, 63(12), 1835–1857.

- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- Wenger, E., R. McDermott & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press (野村恭彦監修・櫻井祐子訳『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, 2002年) .
- Winograd, T. and Flores, F. (1986) *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*, Norwood, NJ: Ablex (平賀譲訳『コンピューターと認知を理解する：人工知能の限界と新しい設計理念』産業図書) .