

# 活動理論・拡張的学習論と実践共同体

松 本 雄 一

## I はじめに

本論文では、活動理論 (cultural-historical activity theory) と拡張的学習 (learning by expanding) について文献レビューをおこない、それらが実践共同体の理論にどのように適用できるかについて検討する。拡張的学習の理論の経営学への援用はあまり進んでいるとはいえない。しかし経営学にとって拡張的学習の知見は積極的にいかす意義があるものである。それは正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) や実践共同体 (communities of practice) の考え方にフィットし、仕事の中の学習に対する実践的な示唆を含んでいるからである。松本 (2009, 2010, 2011, 2013a) の中での事例についても、違った視点からの分析、および知見を得られる可能性がある。

そして本論文では拡張的学習論と、実践共同体の関連性についても言及する。実践共同体は正統的周辺参加の考え方をその源流に持つが、正統的周辺参加自体、学校での学びと異なる仕事での学びを追求して生まれた考え方である。拡張的学習は異なる源流をもちながらも、その考え方は実践共同体と通底するところがある (香川, 2008)。そのつながりについて再検討することは、実践共同体の概念についてより深い理解を生むことになるであろう。

以下では、活動理論・拡張的学習についての主要文献を Engeström (1987) を中心に、主要な概念の変遷とともにレビューすることにする。

## II Engeström (1987) における活動理論と拡張的学習

Engeström (1987) では拡張的学習の前提となる、活動理論についての理論展開がなされている。活動理論と拡張的学習は不可分の関係にあり、両者は同時に理解する必要がある。

### (1) 活動概念の前提

まず Engeström (1987) では、活動 (activity) の概念を考えるにあたり、4つの前提が提示されている。それはすなわち、(1)活動は、もっとも単純で、発生的にも原初的な構造の形式によって一つまり、どんな複雑な活動の背後にもある本質的な統一性と質を保持した最小の単位として一描かれなければならない。(2)活動は、そのダイナミクスと転換において、すなわちその進化的・歴史的变化において分析されなければならない。静的あるいは永久的なモデルは有効ではない。(3)活動は、文脈的あるいは生態学的な現象として分析されなければならない。活動のモデルは、個人と外界のあいだのシステムの関係に焦点を合わせなければならない。(4)とりわけ人間の活動は、文化的に媒介された活動として分析されなければならない。二項的な有機体—環境モデルは十分ではない。この要件はすでに、人間活動が文化的に媒介された三項構造あるいは三角構造をもつとしたヘーゲル (Hegel, 1807) の主張に発している、という4つの条件である<sup>1)</sup>。第1の条件は、活動理論における分析単位を文字通り活動とするものであり、第4の条件とあわせて、のちに説明する活動の三角形 (triangles of activity) の枠組みによって社会的実践をとらえようとするアプローチにつながるのである。第2の条件は活動を動的過程としてとらえる必要性を説いている。Engeström (1987) は歴史的／文化的要素を学習にとって不可欠なものとしてとらえているが、それは状況的

1) Engeström (1987: 邦訳)、25ページ (括弧内筆者加筆)。Hegel (1807) はわれわれが対象に対して感じる感覚は、言語によって媒介されたものであるとしている (翻訳(上): 127-128ページ)。

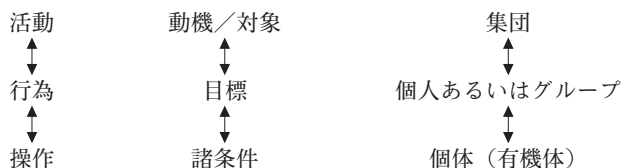
認知 (situated cognition) 研究と軌を一にするものであるし、Lave and Wenger (1991) でも繰り返し主張されていることである。第3の条件はまさに文脈性の重視であり、状況的認知研究の特徴である主体と状況との相互作用に通底する点である。活動概念の背景についても状況的認知研究と共有するところは多いといえる。

## (2) 活動概念と行為・操作との関係

活動理論にとって活動の概念を理解することは不可欠である。Engeström (1987) の活動概念にとって重要な前提になっているのが Leont'ev (1978, 1981) の活動の概念である。彼は個人レベルの理論にとどまっていた活動理論を、分業や協業という考えを援用して集団レベルに拡張している。ここではその理論についてみていくことにする。

Leont'ev (1978, 1981) は活動と行為 (action)、操作 (operation) の3層構造としてとらえている (図1)。この視点はとても重要である。

図1 活動の3階層構造<sup>2)</sup>



Leont'ev (1978) は行為について、人間の個々の活動を組み立てている基本的な環であり、達成しなければならない結果、意識的な目標についての表象に従属した過程であるとしている<sup>3)</sup>。また操作については行為を実現する方法のことであるとし<sup>4)</sup>、活動はまさに活動—行為—操作という三層構造によって理解されるとしているのである。活動という概念を理解することは重

2) 山住 (2011)、91ページを参考に、筆者作成。

3) Leont'ev (1978: 邦訳)、84ページ。

4) Leont'ev (1978: 邦訳)、87ページ。

要であるが、このことは同時に、活動理論や拡張的学習と、実践共同体との関連を考える上でも重要である。

行為によって目標を実現したり結果を出したりするには操作が必要である。しかし行為によって達成される目標に必ずしもある操作が必要であるとは限らない。Leont'ev (1978) は料理の例をあげているが、料理を作るという行為の目標を達成するには、切る、焼く、煮るといった操作が必要であるが、どの操作をするかは料理をする条件によって異なる。操作は行為が実行される諸条件によって規定されるし、ある側面では機械的に遂行されるものである<sup>5)</sup>。また行為は活動に関わる個人の目標を達成しようとするものであり、活動において対象と動機が一致していない過程のことであるとしている<sup>6)</sup>。しかし行為の集合が活動だというわけではない。Leont'ev (1978) も人間の活動は行為あるいは行為の連鎖という形でしか存在し得ない<sup>7)</sup> としているが、同時に活動は主体の生活過程の全体的単位であって、加算的単位ではないとし<sup>8)</sup>、両者の関係を説明している。「活動と行為は真の実在である。と同時に、両者は相互に一致しない実在でもある」ということである<sup>9)</sup>。これにかんして Leont'ev (1981) では、原始的な集団狩猟の事例を用いて説明している。勢子 (beater) は動物の群れを追い立てるが、それは狩猟によって得られる食料や毛皮を得るために行っている。集団狩猟という活動に従事しながらも、実際の行為としては勢子をやっているのである<sup>10)</sup>。しかし活動・行為・操作の違いの例は、経営学の文脈で考えれば日常的にあることである。営業パーソンが契約をとってくるのが行為（そのための準備や技能が操作）であるのに対し、その企業の活動は事業活動である。営業行為の連鎖によって企業の活動は成り立っているが、個人の営業行為と企業の事業の活動はつ

5) Leont'ev (1978 : 邦訳)、88ページ。

6) Leont'ev (1981 : 邦訳)、49ページ。

7) Leont'ev (1978 : 邦訳)、85ページ。

8) Leont'ev (1978 : 邦訳)、68ページ。

9) Leont'ev (1978 : 邦訳)、85ページ。

10) Leont'ev (1981), p. 210.

ながってはいるが同一のものではない。また工場での生産活動において個々の労働者は部品の組み付けといった行為をおこなうが、工場では生産活動がおこなわれている。組立作業の連鎖によって工場の生産活動は成り立っているが、両者は同一ではない。

それでは活動と行為・操作を分けるものとは何か。それは集団的性格と、それ活動が向かう対象、あるいはそれに応じて生じる動機である。まず活動は集団的性格をもつ。人間の生活過程における活動において分業と協業が生じ、個人の行為と集団の活動は入れ子の関係になっている。これは先ほどの営業や生産といった行為の例から説明される。そしてもう1つ、活動にはそれが向かう対象、およびその動機である。Leont'ev (1978) は「ある活動を他の活動と区別するための最も重要な指標は、その対象のちがいである」<sup>11)</sup>とし、それが活動を導く方向性になるとしている。そして「活動の対象の背後には常に欲求があり、活動の対象は常に何らかの欲求に呼応している」として、両者は不可分な関係にあるとしている。つまり「活動という概念は必然的に動機という概念と結びつく」のである<sup>12)</sup>。また Leont'ev (1981) では活動を、「所与の過程が全体として向けられているもの（過程の対象）が、主体を所与の活動へうながす客観的なもの、すなわち動機と、常に一致する、という心理学的特徴を持った過程である」<sup>13)</sup>とし、行為との違いを子どもの試験勉強の事例で説明している。試験勉強で本を読んでいる、その本の内容は試験に出ないと知らされたとき、その本を投げ出す子どもは、試験勉強のために本を読んでいたのであるから、読書は行為である。しかし試験範囲外であると知らされても、おもしろいなどの別の理由で読書をやめずに続けている場合、これはある特別の欲求に基づいているのであるから、読書は活動ということができるといふ<sup>14)</sup>。

そして Engeström (1987) も重要視するのが、この活動と行為の関係の発

11) Leont'ev (1978: 邦訳)、84ページ。

12) Leont'ev (1978: 邦訳)、84ページ。

13) Leont'ev (1981: 邦訳)、48ページ。

14) Leont'ev (1981: 邦訳)、48-49ページ。

展である。それは活動から行為に向かって変化するという方向と、行為から活動に向かって変化するという方向がある。活動から行為への発展は、発展といえどあまり良い方向ではない。その集団での活動の動機が、個人の目標に置き換えられてしまうことである。企業の事業活動と個々の成員の行為との乖離や、工場の生産活動と個々の労働者の作業行為との乖離などの例は、この活動から行為への発展という枠組みで考えることができよう。本論文でも重視したいのはもう1つの、行為から活動への発展である。これは個人的目標にもとづく行為としてとらえていたのが、集団の活動としての動機を理解するという発展である。山住(2011)も、当初は行為の目標であったものを活動の動機に移行させることによって、行為は活動へと転換することができる<sup>15)</sup>。この行為から活動への発展を Leont'ev (1981) は、動機の質の違いによって説明している。つまり活動にとって個人あるいは集団が名目上の動機に従っているのか、あるいは活動の真の意味を理解した上での動機に従っているのかによって、行為か活動かを理解しようとするものである。Leont'ev (1981) では子どもの学習活動が、それが本当に役に立つと感じたり、良い点を取りたいと思って学習しているか、あるいは学習を終えたら遊びに行きたいといわれているから学習しているのかの違いであるという例を出している。この前者のような動機を「実際に有効な動機 (really effective motives)」、後者のような動機を「理解されているだけの動機 (only understandable motives)」であるとし、活動には「実際に有効な動機」が必要であるとしている<sup>16)</sup>。そして Leont'ev (1981) は、動機が「理解されているだけの動機」から「実際に有効な動機」に転化することを欲求の対象化といい、「実際に有効な動機」はそのときよりもより高い発達段階において理解されるものであるとしている。そして「ある条件のもとでは行為の結果は、この行為を実際にうながす動機よりも重要である、という点に問題がある」として、「理解されているだけの動機」に促されて行為することがよりよい

15) 山住 (2011)、93ページ。

16) Leont'ev (1981: 邦訳)、51ページ。

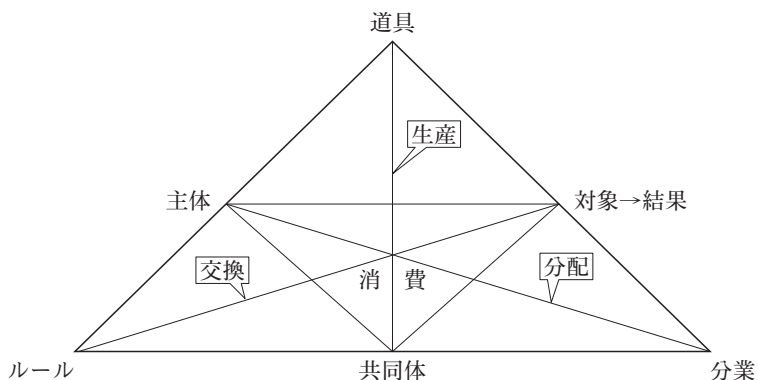
結果、子どもの例であれば遊びにも行けるし、結果的によい点をとることにつながる、を生み出し、それが動機の転化、欲求の対象化につながるとしているのである<sup>17)</sup>。Leont'ev (1981) は、「活動の動機は行為の対象（目標）へ移動し、移行しうる（目標が動機になる）。この結果行為は活動に転化する。この契機はとくに重要である」<sup>18)</sup> として、動機の変化と活動の関連を強調している。この点は学習においても援用することができよう。つまり同期の変化によって、学習も促進されることが考えられるのである。

このように活動理論における活動、および行為と操作の関係を理解することが、活動理論や拡張的学習を理解するのに重要である。それは後述するように、実践共同体においても示唆をもたらしてくれる。

### (3) 活動システムの三角形モデル

前項で述べたように活動の概念を整理したところで、Engeström (1987) は活動およびその相互関係である活動システムを理解するためのモデルを構築している。それが活動の三角形モデルである（図2）。

図2 活動システムの三角形モデル<sup>19)</sup>



17) Leont'ev (1981: 邦訳)、52ページ。

18) Leont'ev (1981: 邦訳)、50ページ。

19) Engeström (1987: 邦訳)、79ページを参考に、筆者作成。

Engeström (1987) によると、この三角形モデルの出発点は、Vygotsky (1978) であるとされる。活動理論の創始者ともいえる Vygotsky (1978) において、刺激—反応 (S-R) パラダイムを乗り越えるため、言語などそれを媒介する項目が設定されている<sup>20)</sup>。それをふまえて Engeström (1987) は、主体と対象、そして両者を媒介する人工物からなる媒介された行為 (mediated action) という三者による三角形を提唱し、それによって活動システムの三角形は構築されるとされる<sup>21)</sup>。人工物、人間の活動においては媒介的道具は、それによって主体の能力を拡張することができる。その媒介的道具は、文字通りの道具で、活動の対象に対して影響を与える外的に方向付けられたものである「ツール」と、言語を代表とするように、他者や自身をコントロールすることに向けられる「心理的ツール」の2種類があるとする。この主体・対象・媒介的道具の三角形を人間の活動にあてはめると、最初の三角形は「種の個々の成員」「種の他の成員 (共同体)」「自然環境」で構成される。これが集団的活動の基盤になる。そして Engeström (1987) は、この三角形の3つの辺に「裂け目」が生じるという。それらを生じさせるのが、新たに生まれたツール、分業構造、集団内のルールである。これらの要素で構成されたのが活動システムの三角形モデルである。主体は活動に取り組む個人や集団、対象は主体が (あるいは共同体の他のメンバーとともに) 活動によって働きかけるものであり、これらの活動を他の4つの要素が媒介する。「道具」は Vygotsky (1978) のいうツールと心理的ツールであり、共同体は主体が参加し実践するコミュニティである。これらは主体が対象への活動を媒介する。ルールは主体と共同体を媒介するものであり、集団的慣習や儀式、規則などを指す。分業は共同体と対象を媒介するものであり、集団的活動の遂行を促進する<sup>22)</sup>。Engeström (1987) は、この活動システムの三角形モデルは、あらゆる人間活動がもつ本質的な統一性と統合的な質を持っている最小

20) Vygotsky (1978), p. 40.

21) Engeström (2001), p. 134 を参照。主体・対象・媒介された行為の三角形については、山住 (2008) でも詳しく説明されている。

22) Engeström (1987: 邦訳)、73-82ページ。



でもっとも単純な単位であり、このモデルを援用することで、内的なダイナミクスや歴史的変化において活動を分析することが可能になるなどとして、先述の活動理論の4つの前提をすべて満たすことができるとしている<sup>23)</sup>。

そして活動システムの三角形モデルによって対象から成果が生み出されると、それはまた別の三角形モデルで表現される他の活動に投入され、なんらかの要素となる。ある工場で作られた部品が、他の工場では道具として投入されるという形である。またある活動を構成する三角形モデルの各要素もまた、他の活動によって投入された要素であることもある。他の工場で生み出されたベストプラクティスが、他の工場のルールとして投入されたりするという形である。このように隣接する活動同士が生み出された成果が要素として組み入れられることでつながりあう。こうして構築されるのが活動システムである。

#### (4) 活動システムにおける矛盾

Engeström (1987) は、人間活動のダイナミクスと発展の源泉として、矛盾 (contradictions) の概念を提唱している。山住 (2011) の整理するように、活動システムの矛盾こそが、変化と発達の原因力として中心的な役割を果たすのである<sup>24)</sup>。その矛盾には4つの類型があると Engeström (1987) は指摘している。

第1の矛盾は、活動の三角形の各要素内におけるものである。その代表例としてあげられているのは、個人の労働者が生産の全体的システムに従属することであったり、個人が生産した商品が市場においては一般的な生産物として取引されることであったりする、二重性から矛盾が生まれるとする。そこから第2の矛盾は、構成要素の間での矛盾であるとしている。企業の情報システムという道具が分業関係に変化をもたらしたりするようなことが事例として考えられよう。第3の矛盾は、文化的により進んだ活動の対象と動機

23) Engeström (1987: 邦訳)、83-84ページ。

24) 山住 (2011)、96ページ。

を、現在の活動に導入するときには現れるとする。この例としてあげられているのは、小学生が友達と遊ぶ（現在優位な動機）ために学校に行くが、両親と教師は勉強させる（文化的により進んだ動機）ために働きかける、というものである。企業の事例で考えれば、新入社員が自分の生活を充実させるため（現在優位な動機）に働いているのを、上司が企業の発展のため（文化的により進んだ動機）に会社にコミットさせようとする、というふうに考えられるかもしれない。

そして第4の矛盾は、隣接する活動との矛盾である。これまでみてきた活動を中心的活動と呼び、それに隣接する活動との関係を考えるものである。隣接する活動には、(1)中心的活動の対象と結果をその中に持つ活動（対象-活動）、(2)中心的活動にとっての主要な道具を生み出す活動（道具-生産的活動）、(3)中心的活動の主体についての教育や学校教育のような活動（主体-生産的活動）、(4)行政や法政のようなルールを作り出す活動（ルール-生産的活動）が考えられるとしている。例をあげれば、中心的活動を製造業の工場であるとするなら、(1)は中心的活動によって生産された部品を使っている別の工場の活動、(2)は中心的活動に原材料を供給する活動、(3)は大学などの教育機関の活動、(4)は工場の立地する自治体や政府の活動であるといえる。

これらの矛盾はその解決を通じて、ブレークスルーをもたらすと Engeström (1987) は主張する。伊丹・加護野 (2003) の「矛盾と発展のマネジメント」と同様、「質的に新しい活動の段階と形式が、先行する段階や形式の矛盾を解決するものとして立ち現れる」<sup>25)</sup> としているのである。そして学習活動についてもその構想は、文化—歴史的・社会的に組織された人間の学習のなかで現在もっとも普及している形態のなかに潜在している内的矛盾を、歴史的に分析したときに可能であるとしているのである<sup>26)</sup>。学習活動の分析について Engeström (1987) では、学校教育における学習の矛盾と、労働活動における矛盾、科学・芸術活動における矛盾を、活動システムの三

25) Engeström (1987: 邦訳)、95ページ。

26) Engeström (1987: 邦訳)、97ページ。

角形モデルによって分析している。学校教育における矛盾は、その学校教育的文脈の中で勉強することと、実社会との関連づけや意味生成をすることの間に起因するものとして、要素内矛盾が指摘されているし、労働活動における矛盾は、Braverman (1974) の理論も用いながら、企業の論理としての管理やコストの考え方や、労働者の現場での作業との間の要素内矛盾が指摘されている<sup>27)</sup>。これは Brown and Duguid (1991) の規範的知識・非規範的知識の考え方にも通底すると考えられる<sup>28)</sup>。そして科学・芸術活動における矛盾は、科学的対象の交換価値と使用価値の間に生じる矛盾であるとしている<sup>29)</sup>。活動の中に内的矛盾を見いだすことは、活動理論の分析にとって中心的なものであることがわかる。

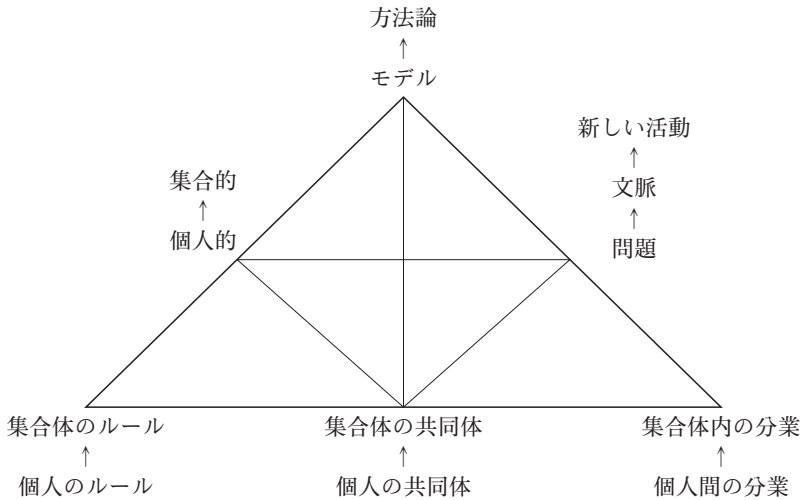
#### (5) 学習活動の構造

Engeström (1987) はこれまでの議論をふまえて、学習活動について3つの命題としてまとめている。それは、(1)人間の学習は、他のさまざまな活動、系統発生的には、特に労働のなかに埋め込まれた学習操作と学習行為から生まれた。(2)学習活動は、固有の対象とシステム構造をもつ。この活動が成立するために必要な条件は、現在もなお、より早期の活動タイプ—学校教育、労働、科学・芸術—の内部で発展している。人間の活動ネットワークのなかで、学習活動は、一方に科学・芸術活動、他方に労働活動あるいは他の中心的な生産的実践のあいだを媒介する。(3)学習活動の本質は、当該の活動の先行形態のなかに潜在している内的矛盾を露呈しているいくつかの行為から、客観的かつ文化—歴史的に社会的な新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）を生産することである。学習活動とは、いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得することである。伝統的な学校教育は、本質的には主体を生産する活動であり、伝統的な科学は、本質的には

27) Engeström (1987: 邦訳)、100-126ページ。

28) Brown and Duguid (1990) の考え方については、松本 (2012) でレビューしている。

29) Engeström (1987: 邦訳)、126-136ページ。

図3 学習活動の構造<sup>30)</sup>

道具を生産する活動であるのに対して、学習活動は、活動を生産する活動である、の3つである<sup>31)</sup>。ここでようやく、拡張的学習についての定義が登場する。拡張的学習は新しい活動を生産する学習であり、そのプロセスは、(a) 個々バラバラの要素を、システム的な活動の文脈で分析、統合し、(b) それらを、創造的解決を要する矛盾へと転換し、(c) それらを文化—歴史的に社会的な生産的实践のなかで、質的に新しい活動構造へと拡張し、普遍化する、というプロセスで実践されるのである<sup>32)</sup>。

その上で Engeström (1987) は、学習活動の拡張的な性格を表す、学習活動の構造についてまとめている (図3)。

上図の意味するところとして、学習活動は科学と芸術活動、労働活動 (生産的实践) の中間に位置するとする。科学・芸術活動から学習活動はモデルを借りてくるが、それをより一般的な方法論にしたがって構築する。他方で

30) Engeström (1987: 邦訳)、144ページを参考に、筆者作成。

31) Engeström (1987: 邦訳)、140-141ページ。傍点省略。

32) Engeström (1987: 邦訳)、141-142ページ。傍点省略。

その成果によって中心的活動が進化したり、逆に科学と芸術のもたらす道具を変化させたりする。その相互につながった活動システムの中心として、学習活動は実践されるのである<sup>33)</sup>。そして Engeström (1987) は「活動は次第に社会的になっていく」という表現で、活動がより社会的な生産活動というより広い文脈へと統合される中で、新たなる質を生み出すとしている<sup>34)</sup>。中心的活動だけではなく、それらの前後の活動とのつながりで構成される活動システムの中で、各要素が集合体の文脈で位置づけられることが、矛盾を顕在化させ、学習活動を生み出すのである。

#### (6) 活動システム間の相互作用

そして Engeström (2001) において、拡張的学習は新たな世代に突入する。Vygotsky (1978) によって始まった第一世代、Leont'ev (1978) によって展開された第二世代に続く、拡張理論の第三世代と呼ばれる考え方の特徴は、分析の最小単位として、2つの活動システムの相互作用を考えるというところにある<sup>35)</sup>。これまでみてきた活動理論の考え方をもとに、2つの先行世代を拡張し、活動理論の新たな潜在力を開拓しようとする。先行世代の限界である単独の活動システムへの限界を超えるため、文化的に多様な複数の相異なる組織（たとえば、学校と職場）の間の相互作用、ネットワークやパートナーシップ、対話や共同を分析し新たにデザインすることに向かっているのである<sup>36)</sup>。その拡張的学習は図4のように表すことができる。

この図では2つの活動システムの三角形モデルにはそれぞれの対象（対象1）があるわけであるが、2つのシステムの対象が出会うことで、対象2に拡張する。そしてお互いの対象2が重なり合うことで、対象3に拡張するというものである。対象3は2つの活動システムが共同で作りに出しているものであり、矛盾から発展に向かう原動力になるものであるといえる。このこと

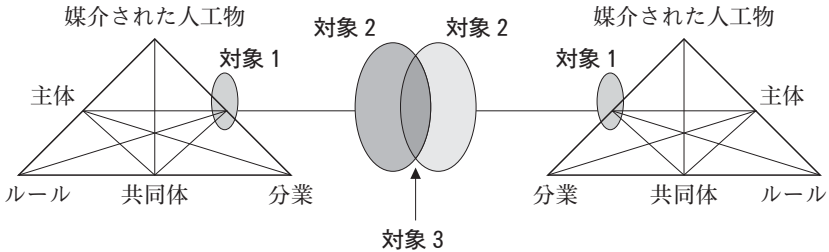
33) Engeström (1987: 邦訳)、142-143ページ。

34) Engeström (1987: 邦訳)、186-189ページ。

35) Engeström (2001), p. 133.

36) 山住 (2008)、19ページ。

図4 活動理論の第三世代のための、最小限2つの相互作用がある活動システムモデル<sup>37)</sup>



は松本（2011）における教育サービス会社の実践共同体、および松本（2013a）における介護施設の実践共同体においても同様に解釈することができる。

以上のように Engeström（1987）、および関連する研究についてみてきたが、活動理論と拡張的学習の考え方は、実践共同体の考え方と相通じる点が多いことがわかるであろう。それについては後に詳しく検討する。

### III Engeström（1996）における垂直的発達と水平的発達

活動理論と拡張的学習に加えて、Engeström（1996）が提唱しているのが、発達の2次元による分類、すなわち垂直的発達と水平的発達である。実践共同体にとって重要な考え方であり、両者は親和性が高い。以下ではその内容についてレビューすることにする。

Engeström（1996）は発達を再概念化するにあたり、3つの命題を提唱している。それは、(1)発達は、習得の達成にとどまるのではなく、古いものを部分的に破壊していく拒絶とみなされるべきである。(2)発達は、個人的な転換にとどまるのではなく、集団的な展開とみなされるべきである。(3)発達は、レベルを垂直的に超えていくことにとどまるのではなく、境界を水平的に横

37) Engeström（2001）, p. 136 を参考に、筆者作成。

切っていくことでもありとみなされるべきである、の3つである<sup>38)</sup>。(1)(2)は Engeström (1987) で十分にカバーされている (エンゲストロム、1999) とされているが、拡張的学習のエッセンスをシンプルにまとめた命題であるといえる。そして(3)において提唱されているのが垂直的発達と水平的発達の考え方である。

Engeström (1996) においては、実験室実験をもとに構築された発達概念で、外部 (日常的) で起こる重要な現象をすべて説明できるのかという問題意識のもとに、上記の命題について、Høeg (1994) の小説を題材に読み解いていく<sup>39)</sup>。Høeg (1994) はある特殊な学校を舞台にした小説で、3人の少年少女が学校の背後に潜む陰謀を明らかにしようとするというストーリーである。それをを用いて Engeström (1996) では、伝統的な発達理論は発達のはしごを上を上に登っていく進歩のイメージを前提としてきたと指摘する。それは程度の差こそあれ、垂直的次元の中での、未成熟・無能から成熟・有能への移動と捉えられているとしている<sup>40)</sup>。

しかしそれは裏を返せば閉じた境界、実社会をまたぐような水平的移動を制限することが、発達の垂直的次元の考え方には必要であると、Engeström (1996) は主張する。そして少なくとも垂直的移動と同等に、境界をまたぐ水平的移動は重要であるとしている<sup>41)</sup>。この考えから、のちに越境 (boundary crossing) の考え方が導き出されている。しかしここから垂直的次元と水平的次元のどちらが重要かという問題には至らない。両者はどちらも重視すべきであり、「垂直的と水平的という二つの次元、より一般的には空間的・社会的次元と時間的・歴史的次元、これらを共に強調することは、実践的にもきわめて重要である」<sup>42)</sup> ということなのである。

エンゲストロム (2008) は、「仕事の世界はますます、水平的運動と越境

38) Engeström (1996), p. 126. 日本語訳はエンゲストロム (1999)、7ページより。

39) Engeström (1996), p. 126.

40) Engeström (1996), p. 129.

41) Engeström (1996), p. 129.

42) エンゲストロム (1999)、11ページ。

を要求するようなかたちで組織されるようになってきている」<sup>43)</sup>として、仕事現場における水平的発達的重要性を指摘している。垂直的発達・水平的発達はその概念的わかりやすさとともに、垂直的次元のみでとらえるよりも、より豊かに熟達や学習をとらえることができることを教えてくれる。実践共同体における学習においては、複眼的学習(松本, 2013b)の考え方を指示するものであるし、多重成員性に基づくループ学習(Wenger, McDermott and Snyder, 2002)は水平的次元を導入することによって理解しやすくなるであろう。そして水平的発達は拡張的学習の基本的な思想となり、越境論へとつながっているのである。

#### IV Engeström, Engeström and Kärkkäinen (1995)、エンゲストロム (2008) の境界横断概念

越境あるいは境界横断 (boundary crossing) の概念<sup>44)</sup>は、Engeström, Engeström and Kärkkäinen (1995) によって提唱されたのが最初といわれている。それは水平的発達の概念と端緒は同じである。彼らは専門知識 (expertise) のアプローチが「ステージ」や「レベル」といった垂直的視点によって捉えられていると問題を提示する。そこから専門知識の複数次元の視点を提示する。垂直的次元は変わらず重要であるが、水平的次元は専門知識の理解と獲得との関連が徐々に増してきている<sup>45)</sup>、というのは前項で述べたのと同様である。そこから Engeström, Engeström and Kärkkäinen (1995) では、健康福祉センターのスタッフワーク、小学校の教員チーム、船室を作る工場の3つの事例研究を通して、境界横断がどのように行われたかを分析している(表1)。

これらの事例から Engeström, Engeström and Kärkkäinen (1995) は、境界

43) エンゲストロム (2008)、108ページ。

44) 越境と境界横断は同義と考えて差し支えないが、本論文では「越境的学習」というふうに越境を学習の修飾語として用いるので、越境行動それ自体を指すときには「境界横断」を用いる。

45) Engeström, Engeström and Kärkkäinen (1995), p. 319.



表1 3つの事例における境界横断の特徴<sup>46)</sup>

|                        | 事例1：<br>健康福祉センター                | 事例2：<br>小学校の教員チーム                  | 事例3：<br>船室製造工場                              |
|------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---|
| 1. 誰が境界横断をしたか？         | スタッフの代表で構成される複数専門のチーム           | 教員チーム                              | 2つの生産班の監督者と主任                               |
| 2. 境界とは何だったか？          | 専門家と利用者の間                       | 2つの教員チームの間                         | 2つの生産部門の間                                   |
| 3. 問題は何だったか？           | 利用者との協働とボランティアワーク               | カリキュラムのローカルモデルの構築                  | 既製部品の不足                                     |
| 4. どのような道具や境界物が用いられたか？ | ミーティングと対話                       | 討論：境界物によって生徒をグループに分ける              | 境界物としての物理的人工物、指示、身体移動                       |
| 5. どのようにプロセスは発展したか？    | 利用者と彼らのニーズが抽象的のままに残った、主導権が消失した  | 違いがはっきりした：Aチームと対照的に、Bチームのモデルが公式化した | 不満が相互的問題解決に転換した：現場での解決が行われた（しかし一般的なやり方ではない） |
| 6. 理論と実践はどのように関連するか？   | ボランティアワークの選択肢に関する理論的探究：実践的寄与はなし | テーマ学習の理論的言及が議論され実際に実践された           | 実践的な問題解決が物理的行為と人工物によって現場で図られた、理論化はなし        |

横断の形は多様であること、事例1から具体的な問題を設定せずにミーティングを実施しても境界横断は起きにくいこと、事例2からは境界横断は双方に解釈が受け入れられることは必ずしも必要ないこと、違いと対照性の認識が境界生成のきっかけになること、事例3からは境界横断は相互的な問題解決プロセスになり得るということを指摘している。そして境界物 (boundary objects) や媒介された人工物に着目することが専門知識の水平的次元を見いだすのに有用であるとしている<sup>47)</sup>。

エンゲストロム (2008) は、拡張的学習の行為を越境の行為として新たに

46) Engeström, Engeström and Kärkkäinen (1995), p. 332 を参考に、筆者作成。

47) Engeström, Engeström and Kärkkäinen (1995), p. 333.

定式化することが求められているとして、次のような命題を提示している。それは(1)境界を超えて既存の実践に疑問を投げかけ、挑戦し、それを拒絶していくこと、(2)境界を超えて既存の実践を分析すること、(3)境界を超えて新しいモデル、コンセプト、人工物、あるいは行動パターンを協働的、相互支援的に構築すること、(4)境界を超えて提案された新しいモデル、コンセプト、人工物、あるいは行動パターンを検証し討論すること、(5)境界を超えて新しいアイデア、コンセプト、人工物、あるいは行動パターンを見習い獲得すること、(6)境界を超えて新しいアイデア、コンセプト、人工物、あるいは行動パターンに関連する物質的、非物質的な資源をめぐって交渉し交換し取り引きすること、(7)境界を超えてプロセスの諸相を反省し評価すること、(8)境界を超えて成果を統合・強化すること、の8つである<sup>48)</sup>。これらの命題は拡張的学習と境界横断を不可分のものと結びつけ、まさに越境的学習を行う上で重要なことをまとめているといえる。そして境界を超える行為はつねに双方向の相互行為であり、一方的な境界横断は不完全であること、それが拡張的であるためには、実践を変えていくよう互いが取り組み、関わり合うことが必要であるとしている<sup>49)</sup>。ここから越境的学習を正しく理解するための指針を得ることができよう。それは双方向的な行為であること、新しい考え方や人工物などを創発的に生み出すこと、そして学習活動が知識の創造や共有にとどまらない、まさに実践的な活動であることである。それは活動理論の諸々の前提を踏まえた上での理解が必要であるということである。

## V 考察

前節まで活動理論と拡張的学習について文献レビューを行った。本節ではそれをふまえて、実践共同体理論との比較について考えていく。香川(2008)は両者の考え方には類似点が多く含まれており、両者がお互いに主張を取り入れているとして、複数の親近性を指摘している<sup>50)</sup>。実践共同体研

48) エンゲストロム (2008)、111-112ページ。

49) エンゲストロム (2008)、112ページ。

究に、活動理論や拡張的学習の知見はどのようにいかされるであろうか。

### (1) 実践共同体の理論

実践共同体は「あるテーマにかんする関心や問題、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」<sup>51)</sup>と定義される。松本(2013b)ではLave and Wenger(1991)、Brown and Duguid(1991)、Wenger(1998)、そしてWenger, McDermott and Snyder(2002)という4つの主要研究を中心にレビューを行い、経営学における研究を進めていくための概念的整理をおこなっている。そこでの議論では、研究の前提として、(1)実践共同体の構成要素は、領域(domain)・共同体(community)・実践(practice)の3つであること、(2)実践共同体の目的は学習を第一義とすること、(3)実践共同体は自律的に構築可能であること、(4)公式組織と実践共同体の関係として、両者は別個の存在であるが、同時に広義の実践共同体(布置・共同体の地図)の中に含まれており、そこで学習者は分散的に正統的周辺参加を行うこと、などをあげている。

次に実践共同体の機能として、(1)正統的周辺参加に基づいて、学習と共同体への参加、成員のアイデンティティの構築を三位一体で進めていくこと、(2)職場や仕事から「距離を取る」ことにより、自律的な学習を促進する、(3)実践共同体での実践で得られる非規範的視点(non-canonical view)と、公式組織で遵守することをよしとされている規範的視点(canonical view)との間の差異を見だし、それによって学習する複眼的学習(multifaceted learning)を促進する、(4)公式組織と実践共同体の多重成員性に基づくループ学習を促進する、とまとめられている。

そして実践共同体の役割として、(1)個人学習・熟達化の促進、(2)チーム・組織学習の促進、(3)育成・教育、(4)知識創造、という4つをあげている。松本(2013b)は学習の共同体として実践共同体をとらえており、たとえばそ

50) 香川(2008)、468ページ。

51) Wenger, McDermott and Snyder(2002:邦訳)、33ページ。

の学習の結果としての個人のキャリアの促進（荒木、2007；2009）や、ベンチャーの知識創造・共有（長山、2012）のような事象を意識しているわけではない。あくまで学習の促進を主眼とした研究として考えているのである。本論文でもこの立場は引き継いでいく。

## (2) 実践共同体と活動理論・拡張的学習の共通点

上記のように実践共同体の特徴について整理したところで、活動理論・拡張的学習との共通点について考える。それは、水平的発達・垂直的発達にかんすることと、境界横断にかんすることの2点である。以下順に説明する。

まず1つは水平的発達・垂直的発達についてである。発達を2つの軸でとらえるこの視点は、実践共同体研究にも通底するところである。まず Lave and Wenger (1991) は、正統的周辺参加について、「中心的参加 (central participation)」という用語を用いないのは、実践共同体への参加の到達点を直線的に進む技能習得に帰着させないことを意味しているとしている<sup>52)</sup>。この部分ですでに垂直的次元のみで熟達をとらえるべきではないことを指摘している。またあわせて「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道 (trajectories) であり、発達するアイデンティティであり、また成員性の形態でもある」<sup>53)</sup> という指摘をし、参加の形態の多様性を重視していることがわかる。そして「実践共同体というのは人と活動と世界の間の時間を通しての関係の集合であり、またそれに接したり重なり合ったりしている他の共同体との関係を持っている」<sup>54)</sup> として、他の共同体との多重成員性 (multimembership) を早くから指摘している。それは共同体間の水平移動を前提としているといえる。

Wenger, McDermott and Snyder (2002) は水平的次元により意識的に理論構築をおこなっている研究であるといえる。彼らは「二重編み組織 (double-

52) Lave and Wenger (1991：邦訳)、10-12ページ。

53) Lave and Wenger (1991：邦訳)、11ページ。

54) Lave and Wenger (1991：邦訳)、81ページ。

knit organization)」の概念を提示している。実践共同体のメンバーは同時に公式組織にも所属しており、その多重成員性 (multimembership) が学習のループを生み出すとしている。すなわち公式組織の一員として職務を遂行するにあたってスキルを適応し、新しい問題に直面すると新しい解決方法や知識を考え出す。その経験や知識を実践共同体に持ち込んで議論し、一般化あるいは文書化し、問題解決に対する支援を得て、また公式組織にそれを持ち込み、現実の問題に適用するというループである<sup>55)</sup>。

Lave and Wenger (1991) と Wenger, McDermott and Snyder (2002) の比較から、水平的次元はキャリア移動<sup>56)</sup> のようなより長期的な視点と、ループ学習のようなより短期的な視点で分類することができる。両者とも学習に対してよい影響を与えるといえよう。

共通点の2つめは境界横断 (boundary crossing) である。第三世代の活動理論の中核的な概念といえる境界横断は、実践共同体においても重要である。

正統的周辺参加においては、一般にはその取り扱う人類学的な事例から、1つの共同体に向けて参加を深めていくことが重要とみられているが、実際には Lave and Wenger (1991) は、先述の実践共同体の定義からもわかるように、共同体間の移動、つまり境界横断を早くから指摘している。しかしその意味合いをさらに強めているのが Wenger (1998) である。ここでは実践共同体の相互構成的な性格が特徴付けられ、学習者の実践による状況との相互作用によって、その共同体の境界 (boundary)、ローカリティ (locality)、そして共同体の一員であるというアイデンティティ (identity) は相互規定され、常に変容していくものであるとしている。そして共同体同士の境界横断については、3つのタイプの実践による共同体連結、すなわち(1)境界実践 (boundary practice)、(2)重なり (overlaps)、(3)周辺 (peripheries) の3つが考えられるとしている (図5)。境界実践は共同体から代表者が出会って新し

55) Wenger, McDermott and Snyder (2002: 邦訳)、51-53ページ。

56) キャリアにおける水平的移動を学習ととらえた研究に、谷口 (2006) がある。キャリア・コンター (career contour) という職位移動の記述方法を用いて、キャリアと学習の関係を探究している。

い共同体（のものになるもの）を作り出すという形態である。重なりは2つの共同体が実際にオーバーラップし、そこでの新しい実践が行われるという形態である。周辺は新しいメンバーに対して実践共同体がオープンになっており、メンバーが参加してくるという形態である<sup>57)</sup>。

図5 実践による共同体連結の3つのタイプ<sup>58)</sup>

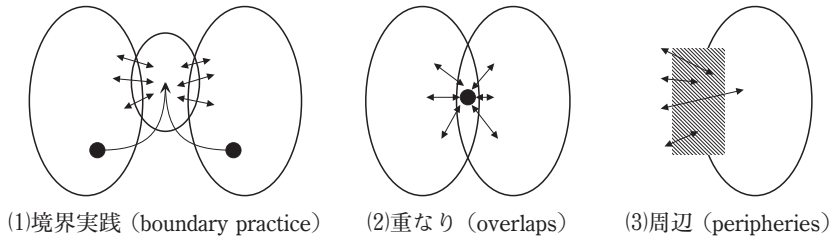
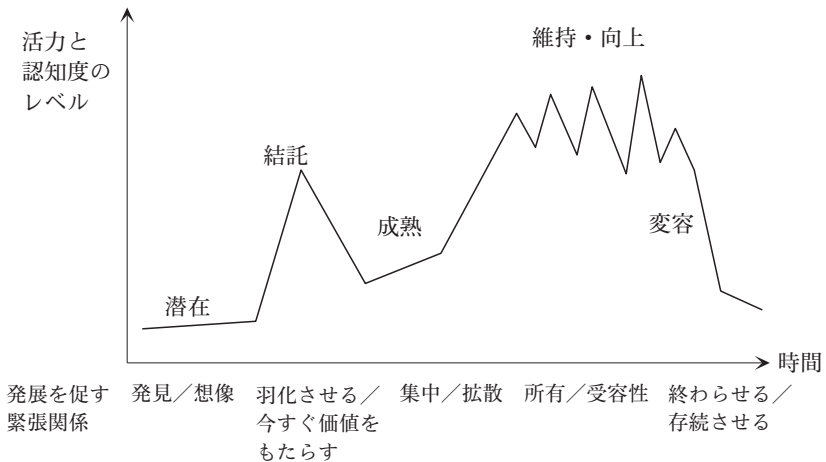


図6 実践共同体の発展段階<sup>59)</sup>



57) Wenger (1998), p. 114-118.

58) Wenger (1998), p. 114 を参考に、筆者作成。

59) Wenger, McDermott and Snyder (2002: 邦訳)、116ページを参考に、筆者作成。

実践共同体を組織の中に構築するというアプローチをとっている Wenger, McDermott and Snyder (2002) は、新しいメンバーの境界横断や、実践共同体同士の境界横断を促進するためのマネジメントを考察している (図6)。実践共同体育成には「潜在 (potential)」「結託 (coalescing)」「成熟 (maturing)」「維持・向上 (stewardship)」「変容 (transformation)」の5段階で考える必要があるとしているが、最後の「変容」段階以外はすべて、新しいメンバーの獲得のためのマネジメントが行われている。実践共同体育成の発達の緊張 (developmental tensions) も、そのバランスをとることでメンバーの参加と境界横断を促すものとなっている。

これらのことから、境界横断は実践共同体にとっても重要な概念であることがわかるであろう。

### (3) 実践共同体研究に取り入れるべき、活動理論・拡張的学習の知見

そして最後に実践共同体研究に取り入れるべき、活動理論・拡張的学習の知見について検討する。

実践共同体研究について活動理論の観点からみると、Engeström and Miettinen (1999) や香川 (2011) がまとめているように、実践共同体研究、特に Lave and Wenger (1991) は、「一方向的な学習と発達を想定しており、外部の予期しない方向への運動や権威・批判・革新・変化を起こすことを問う姿勢が不足している」<sup>60)</sup>、現状の共同体ないし状況的学習の分析的研究になっている<sup>61)</sup>、といった批判がある。Wenger (1998) や Wenger, McDermott and Snyder (2002) はその限界を乗り越えるための研究であるが、活動理論や拡張的学習が現場の改革や革新に重点を置き志向性が強いからその反応であるといえる。他方で活動理論や拡張的学習研究は、集合的学習や相互作用に焦点が当てられ、その中の学習者個人に対する視点が乏しいという点は指摘できるであろう。こちらも集団・組織という分析レベルを重視する方法

60) Engeström and Miettinen (1999), p. 12.

61) 香川 (2011)、67ページ。

論だからこそその批判点であるが、それにはそれぞれの研究のたどってきた理論的変遷が影響している。活動理論はこれまでみてきたように、第一世代の活動理論である Vygotsky (1978)、第二世代の Leont'ev (1978, 1981)、そして第三世代の活動理論で共同体同士の相互作用と改革という形で、徐々に分析レベルを個人の学習から集団・組織レベルに移行させてきたという経緯がある。それに対して実践共同体研究、もっといえば状況的認知研究は、「主体と状況の協調的關係から『現場の認知』を理解するという視点で結びついた1つの学際的研究活動」<sup>62)</sup>として、これまで教授者中心の研究だった学習研究を、学習者主体という視点を導入して研究が発展してきたという歴史がある。Lave and Wenger (1991) の「学習のカリキュラム」と「教育のカリキュラム」の二重のカリキュラムなどはその思想が反映されているものであるといえる<sup>63)</sup>。しかしこのような経緯は、翻って両者の研究は相互補完できる部分が多いということを意味する。それでは実践共同体研究に取り入れるべき、活動理論や拡張的学習の知見を整理してみよう。すでにみてきた水平的発達や境界横断という概念も、より精緻化した形で実践共同体研究に取り入れることができよう。

そのほかに実践共同体研究に取り入れられる知見をみてみると、まず活動における動機の発展という考え方である。Lave and Wenger (1991) も実践共同体における参加の動機づけについて考察し、内発的報酬の考え方は狭量であり、参加の増大によって共同体の一部になるということがアイデンティティの発展をもたらし、その実感が動機づけになるという考え方を指摘している<sup>64)</sup>。アイデンティティの発展と熟達を関連づけるという点は正統的周辺参加、および実践共同体理論の優れた点であるが、より具体的に動機づけの変化をとらえるという観点からは、活動理論の知見を援用すべきであると考える。特に「活動という概念は必然的に動機という概念と結びつく」<sup>65)</sup>とい

62) 高木 (1996)、38ページ。

63) Lave and Wenger (1991: 邦訳)、78-80ページ。

64) Lave and Wenger (1991: 邦訳)、95-99ページ。

65) Leont'ev (1978: 邦訳)、84ページ。



う点、そして「理解されているだけの動機」「実際に有効な動機」の区別およびその移行という考え方は、正統的周辺参加や実践共同体によくフィットし、かつ有用なものである。

次に活動理論の三角形モデルである。すでに三角形モデルには共同体という要素が含まれており、実践共同体はその部分を中心にみていくわけであるが、Engeström (1987) は活動をとらえるための道具が必要であるという観点から、三角形モデルを提示し、同時に革新のプロセスにおいてもスプリングボード (springboards)、道具的モデル (models)、マイクロコスモス (microcosms) といった道具を体系化している<sup>66)</sup>。このような道具を用意することで注意を焦点化できるが、同時に過度の焦点化を避け、柔軟に現象をとらえることも重要である。そのバランスをとることを前提に、実践共同体の分析ツールを検討することも考えられる。

次に矛盾 (contradiction) という考え方である。すでに Engeström (1987) においても労働現場における矛盾を活動理論の中で取り扱っているし、Lave and Wenger (1991) においても、Engeström (1987) の研究と比較しながら、正統的周辺参加における根本的な矛盾は、新参加者が参加を進めることによって、古参加者と入れ替えられる置換 (displacement) の矛盾であることを指摘している<sup>67)</sup>。しかし Lave and Wenger (1991) はこの矛盾が避けられないコンフリクトの源泉であると考えているのに対し、Engeström (1987) は矛盾の解決を通じて発展や革新につなげていくという考え方を明確に打ち出している。もちろん特に仕事や職場における矛盾が簡単に解決できるものではなく、連続的な取り組みであることはいうまでもないが、実践共同体と公式組織の関係を含め、そこに生じる矛盾を発展の契機にするという考え方は、取り入れるべきものであるといえる。

次に2つの共同体の相互作用という、活動理論の第三世代の枠組みである。実践共同体にとって他の共同体や公式組織との相互作用が重要であることは、

66) Engeström (1987: 邦訳)、285-297ページ。

67) Lave and Wenger (1991: 邦訳)、100-101ページ。

Wenger, McDermott and Snyder (2002) のループ学習をみても明らかであるが、その具体的なプロセスを精緻化するにあたっては、第三世代における対象の変化としてとらえることは有効な手段の1つであるといえよう。それと Wenger (1998) の共同体連結の3つのパターンとの関連性を探究することも忘れてはならない。

最後に水平的発達をキャリア発達に関連づけることである。キャリアアップという言葉があるようにキャリアも職位の上昇、垂直的次元でとらえられることが多い。しかし小池 (1997, 1999) がキャリアをOJTの横の広がりとしてとらえているように、水平的次元でとらえるべきものでもある。実践共同体内外の移動にも水平的次元をより踏まえた形での理論化が求められよう。その際には Wenger (1998) の共同体連結のパターンに加え、移動の長期的・短期的という時間幅を踏まえた概念化も検討する必要がある。香川 (2008) は文脈横断のパターンについて分類しているが、このような有効な概念化を、実践共同体内外の移動についてもまとめておく必要がある。それがキャリア論との融合に寄与すると考えられるからである。

## VI おわりに

本論文では、活動理論と拡張的学習についての文献レビューを行い、その上で実践共同体研究との親和性、および取り入れるべき知見について考察してきた。活動—行為—操作の区別、動機の発展、活動理論の三角形モデル、第三世代における共同体間の相互作用モデル、水平的発達と垂直的発達、そして境界横断と、活動理論には実践共同体の研究に援用できる親和性の高い概念が多い。それらを有効にいかすことが求められる。

今回は紙幅の都合上レビューできなかったが、活動理論はより組織革新的な性格を強めると共に、ネットワーク (knotworking) や野火的活動 (wildfire) といった創発的な概念が登場している (Engeström, 2008)。これらについても検討する必要があるであろう。

(筆者は関西学院大学商学部教授)

## &lt;参考文献&gt;

- 荒木淳子 (2007). 「企業で働く個人の『キャリアの確立』を促す学習環境に関する研究—実践共同体への参加に着目して—」『日本教育工学会論文誌』第31巻第1号、15-27ページ。
- 荒木淳子 (2009). 「企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究」『日本教育工学会論文誌』第33巻第2号、131-142ページ。
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital*, New York: Monthly Review Press. (富沢賢治訳 [1978]. 『労働と独占資本』岩波書店。)
- Brown, J. S. and Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, pp. 40-57.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 [1999]. 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社。)
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, Vol. 55, pp. 126-132.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, pp. 133-156.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. New York: Cambridge University Press. (山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳 [2013]. 『ネットワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社。)
- エンゲストロム, P. (1999). 「拡張による学習—十年の後に」山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社、1-19ページ。
- エンゲストロム, P. (2008). 「拡張的学習の水平次元—医療における認知的形跡の編成」山住勝広・ユーリア・エンゲストロム (編) 『ネットワーク—結び合う人間活動の創造へ』新曜社、107-147ページ。
- Engeström, Y., Engeström, R. and Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, Vol. 5, pp. 319-336.
- Engeström, Y. and Miettinen, R. (1999). Introduction. Engeström, Y., Miettinen, R. and Punamäki, R. (eds.), *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-16.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Phänomenologie des Geistes*. (榎山欽四郎訳 [1997]. 『精神現象学 (上) (下)』平凡社。)
- Høeg, P. (1994). *Borderliners*. New York: Farrar, Straus and Giroux. (今井幹晴訳 [2002]. 『ボーダーライナーズ』求龍堂。)

- 伊丹敬之・加護野忠男 (2003). 「ゼミナール経営学入門」日本経済新聞社。
- 香川秀太 (2008). 「『複数の文脈を横断する学習』への活動理論的アプローチ—学習転移論から文脈横断論への変移と差異」『心理学評論』第51巻第4号、463-483ページ。
- 香川秀太 (2011). 「実践知と形式知、単一状況と複数状況、分析と介入、そして質と量との越境的対話：状況論・活動理論における看護研究に着目して」『質的心理学フォーラム』第3巻、62-72ページ。
- 小池和男 (1997). 『日本企業の人材形成』中央公論社。
- 小池和男 (1999). 『仕事の経済学 (第2版)』東洋経済新報社。
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 [1993] 『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』産業図書。)
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (西村学・黒田直実訳 [1980]. 『活動と意識と人格』明治図書。)
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress. (松野豊・西牟田久雄訳 [1967]. 『子どもの精神発達』明治図書。)
- 松本雄一 (2009). 「『自治体マイスター制度』における技能伝承についての研究—『実践共同体』概念をてがかりに—」『日本労務学会誌』11(1)、48-61ページ。
- 松本雄一 (2010). 「陶磁器産地における実践共同体の形成と技能の学習」日本認知科学会第28回大会発表論文集、657-662ページ。
- 松本雄一 (2011). 「教育サービス会社の人材育成と実践共同体の構築」『経営行動科学学会第14回年次大会発表論文集』442-447ページ。
- 松本雄一 (2012). 「実践共同体概念の考察—3つのモデルの差異と統合の可能性について—」関西学院大学『商学論究』第60巻第1、2号、163-202ページ。
- 松本雄一 (2013a). 「実践共同体の学習活動が職場組織にもたらす影響についての研究—「学習療法」普及の事例から—」『日本労務学会第43回全国大会研究報告論集』100-106ページ。
- 松本雄一 (2013b). 「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』第639号、15-26ページ。
- 長山宗広 (2012). 『日本のスピノフ・ベンチャー創出論—新しい産業集積と実践コミュニティを事例とする実証研究』同友館。
- 高木光太郎 (1996). 「実践の認知的所産」波多野諠余夫 (編) 『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会、37-58ページ。
- 谷口智彦 (2006). 『マネジャーのキャリアと学習—コンテキスト・アプローチによる仕事経験分析』白桃書房。
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. (柴田義松訳 [1970]. 『精神発達の理論』明治図書。)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge:

Cambridge University Press.

- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: 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。)
- 山住勝広 (2008). 「ネットワークからノットワーキングへ—活動理論の新しい世代」  
山住勝広・ユーリア・エンゲストローム (編) (2008). 『ノットワーキング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社、1-57ページ。
- 山住勝広 (2011). 「文化・歴史的な活動としての学習—活動理論を基盤にした教育実践の探究」關西大學『文學論集』第61卷第3号、85-108ページ。