

商業高校における アントレプレナーシップ教育の分析視座

—コミュニティ・オブ・プラクティスと越境学習—

高 見 啓 一

要旨

我が国では起業家イメージに対するハードルの高さが問題となっており、地方における「どこでも（誰でも）できる」草の根的なアントレプレナーシップ教育（Entrepreneurship Education 以下「EE」）モデルを構築していくことが求められる。本研究は、そのようなEEモデルの実施拠点として全国に遍在する商業高校（高等学校商業科）に注目し、ここでのEE実践を解明するためのポイントを検討するものである。

本研究では、先行研究の検討により次の2点について明らかにした。

第1に、初等・中等教育段階におけるEEで育成すべきスキルと重視すべき視点は何かという点について、「課題の発見・設定と解決への実行力」「ネットワーク・つながりとその創出スキル」が重要であることを明らかにした。後者については、地域の多様な主体との連携に着目する必要がある。そこで第2に、外部ステークホルダーとの協働プロジェクトを実施する際のポイントは何かという点について、「実践共同体」「正統的周辺参加」「越境学習」という概念から、協働プロジェクトの組成にあたってのポイントを整理した。

実践共同体については互恵的な関係づくりと、組成するコーディネーターの存在が重要となる。実践共同体での学びについては、生徒に正統的周辺参加を保証することと合わせて、連携先の企業や行政との共進化に着目する必要がある。越境学習の観点からは、学校と連携先が一定の影響を与えあうという変容のパターンにも着目すべきである。以上の視座から事例分析や検証を行うことが、商業高校におけるEEのモデル化に有効であると考えられる。

1. はじめに

1.1 問題意識

シュンペーター (1977, 1998) は「新結合 (innovation)」の遂行ないしは「革新」の担い手が「アントレプレナー (企業家)」であるとしており、ドラッカー (1985) は企業家としての原理や方法などを体系的に提示し、アントレプレナーシップは習得可能であることを論じている。我が国でも、アントレプレナーシップ教育 (Entrepreneurship Education 以下「EE」) のモデル解明が求められるところである。

我が国のEEは主に大学を中心に行われており、文部科学省ではグローバルアントレプレナー育成促進事業「EDGEプログラム (2014~2017)」や、それに続く次世代アントレプレナー育成事業「EDGE-NEXT (2017~)」を実施している。その採択大学は旧帝大をはじめとする国立大学や有名私立大学が占めており、「世界トップレベルのベンチャー育成」「我が国のIPO数を増やす」といったことが趣旨に挙げられている。これは松田 (1998) が掲げてきた「高いロマン」と「高い起業スキル」を持った「MBAレベル」の突出した起業家の育成に関心が集まっていることと軌を一にするものと思われる。

しかし、川名 (2014) は松田の示す起業家像に対し、「起業家について相当なハードルの高さを感じさせてきた」と批判している。小畠 (2014) も、「起業家とは特殊な才能を持った人物である」というイメージは、起業・創業を躊躇させることはあっても、起業家を目指す人々の後押しをするものではないと、開業阻害要因として断じている。

川名は上記を「雲の上のスーパーマン」と表現し、このような起業家を育てることが日本のEEの目的ではないとしており、そうした起業家を目指すことを国民、特に若年層にイメージさせ、求めてきてしまったことこそ問題であったのではないだろうか」と述べている。またその裏返しとして、近年社会的企業やコミュニティ・ビジネスに若者の関心が向いていることは、目指す方向の違いを示していると述べている。

また、高橋他 (2013) もグローバル・アントレプレナーシップ・モニター (GEM) の調査から、「日本を起業しにくい国と感じさせるものは何か」という点について、分厚い「起業無縁層」の存在と「少数精鋭型」の起業活動を指摘している。日本では起業家態度 (知識, 経験, 能力) があるグループの起業家活動水準は国際的に最高位にあるが、他国と比べ日本は、起業活動を即座に実施する素地がある「起業関係層」に対し、「起業無縁層」が圧倒的割合 (欧米 2.5~5 割に対し、日本は 7 割) を示しており、日本の起業活動はごく一部の者に担われているという特殊な現象がある。

EDGE-NEXTのような世界トップレベルのIPOを目指すベンチャー育成プログラムは続けつつも、一方で草の根的な「どこでも (誰でも) できる」EEモデルを構築しなければ、地方

などへのアントレプレナー育成の「横展開」は難しいものと考えられる。

本稿では一般市民が地域やコミュニティのレベルで発揮するアントレプレナーシップを「草の根アントレプレナーシップ」と定義し、その育成を行うためのポイントを探りたい。

1.2 広義のEEの重要性

ここで、EEを類型化しておきたい。バーチャルカンパニーを立ち上げ、産学連携による商品開発を通じたEEを行っている兼本（2016）は、「狭義のEE」と「広義のEE」を定義づけている。狭義のEEはベンチャー企業の創業者を育成するようないわゆる起業するための教育を指し、広義のEEは起業家精神を育成するための教育で、企業や行政機関、学校や病院などの組織内で改革の担い手となるための教育と定義づけている。

両者の一例を述べると、「起業家を育成することが第一義」として、起業家育成の部活動である「起業部」に取り組む熊野（2016）は狭義のEEの立場である。一方、東京大学で「アントレプレナーシップ道場」を開講している各務（2018）は、「起業家教育」ではなくあえて「アントレプレナーシップ」という言葉を使っており、単に「会社を起こすための教育」という狭い意味に捉えられないよう配慮していることから、広義のEEの立場である。他にも、栗島（2012）が、大学におけるEEの成果は、ベンチャー企業の設立件数だけで測られるものではなく、いかにアントレプレナーシップを育て、社会人としての基礎力に結びつけていけるかが重要だと述べているように、広義のEEの立場に立つ研究者が多い。

本稿においては草の根アントレプレナーシップかつ広義のEEに着目したい。起業のHow Toや起業数ではなく、「問題設定能力」や「問題解決能力」（各務2018）といった、能力育成のところに重点を置いて考えていく。

1.3 研究目的

有名大学に代わり、広義のEEによる草の根のアントレプレナーを育成できる拠点として、本稿では全国に遍在する商業高校（高等学校商業科）のEEに着目したい。商業高校では、商業やビジネスに関する専門知識や検定などを学んでいるが、高等学校学習指導要領解説商業編（文科省2019）には、「起業家精神」「地域の資源を活用した商品開発」「模擬的な企業経営や取引先の開拓」といった、EEとの親和性の高い要素が多数みられ、実際に各地域において豊かな実践が多数みられる。これらの実践はいわゆるPBL（Problem Based Learning, Project Based Learning）に位置付けられ、広義のEEとの親和性が高い。

しかし、商業高校をターゲットにしたEE研究は未開拓分野である。また、商業科生徒数の減少率は他学科と比べても突出しており（森脇2017）、関係者の間でも「検定教育への偏重」（西村2014）、「偏差値50の壁」（全国商業高等学校長協会2014）の実態が問題視されるなど、商業高校を取り巻く状況は決して明るくない。改めて、商業高校のEE実践を解明し、草の根のア

ントレプレナーを育成できる拠点となるための方向性を示したい。

商業高校でのEE実践を解明する上で、本稿では先行研究より以下の2点を明らかにしたい。
①初等・中等教育段階におけるEEで育成すべきスキルと重視すべき視点は何か。②PBLにて外部ステークホルダーとの協働プロジェクトを実施する際のポイントは何か。この2点を明らかにし、商業高校のEEの方向性とそのためのプロセスを解明したい。特に生徒の育成プロセスに直結する②については、鍵概念を詳細に検討することで、協働プロジェクトの組成方法を具体的に示せるものと考えている。

2. 初等・中等教育段階におけるEEで重視すべき視点

2.1 初等・中等教育のEE研究

Nabi et. al (2017) はEEのレビュー論文にて既存のEE研究の分布を示しているが、今後の研究の方向性として、「高等教育（大学）以外のEEの探索」を推奨している。日本では初等・中等教育段階のEE研究者は非常に少ない（原田2010）ものの、この段階での広義のEEが有効だと論ずる研究者は多い。

大江&杉山（1999）は早くから初等教育（小学校）における「体験を通したEE」の重要性を主張しており、「ワセダ・ベンチャー・キッズ」というキャンプ形式の起業家体験プログラムを実践している。ここでも「起業家を育成するためのものではない」と断言しており、広義のEEであることが分かる。

上野（2009）は小学校からのEEの体系化を提言し、起業に必要なチャレンジ精神や創造性などの醸成は大学以前の若年期から行うことが効果的と述べている。細沼（2017）はEEの日・米・中の比較から、日本では初等・中等教育の時期において「起業」というライフスタイルを選択肢の一つとして教育プログラムに加えることが重要な課題だと主張している。樋口（2017,2019）は、千葉市との地域連携事業で中学生のための起業体験講座を実施し、因子分析を行った結果、「積極性」と「経営の知識」についてプログラム体験前後での有意差（平均値の上昇）を得られている。

高橋他（2013）は、GEMの調査結果から、EEを広めていくためには、「新しいビジネスを始めるために必要な知識、能力、経験」、「過去2年以内に新たにビジネスを始めた人を個人的に知っている。」に道付けを行うプログラムが必要であり、「新しいビジネスを始めるために必要な知識、能力、経験」を有している者へのリスペクトがもたれることが必要であるとしている。そして、「小中高大の教育の課程でそれをできないか」と政策提言している。

高橋（2014）は、日本では「起業活動に導く教育」よりも「起業態度に働きかける教育」が重要であると述べているが、これに対し川名（2014）も、起業態度に働きかける教育の時期として、高校生の時期の職業観の形成とともに、起業態度に少しでも変化がおこるような刺激を

与えるべきであると主張している。

川名（2014）はとりわけ商業、工業、農業、水産などの専門高校は、地域産業に関係する人たちとのネットワークが形成されており、地域産業に特化した身近な課題解決などの使命がもともとあり、身近な起業家学習につなげやすいと述べている。川名（2015）は日本の戦後大量開業を担った工業高校とそのローカルコミュニティについて解明し、地域にある専門高校をEEの拠点として活用していくべきであると主張している。

石黒（2016）は、青森県内の商業高校でのEEのアクションリサーチ（起業家教育プログラム／全4回にわたる販売体験）を実施しており、EEを受講した高校生は、起業家の特性や起業活動をどのように理解し、彼らのキャリア観にどう影響したのかを「起業家度テスト」と「インタビュー調査」によって明らかにしている。プログラムの結果、生徒にチーム・アントレプレナーシップの有効性を確信させ、実際の起業活動への意欲を高めたとしている（詳細は次節）。そして、石黒は将来研究への示唆として、EEを導入しやすい専門高校でデータを収集し、効果に関するエビデンスを明らかにするとともに、ノウハウを蓄積していくことが必要であろうと述べている。

以上の先行研究の動向からも、高等学校とりわけ専門高校である商業高校が実施する広義のEEの実態の解明や、成功のためのキーファクターの抽出は、我が国のEEの発展に有効と考えられる。

2.2 育成すべきスキル

我が国のEEがゴールとする「育成すべきスキル」については、栗島（2012）が「社会人としての基礎力に結びつけていけるかが重要」と述べているが、このように「キャリア教育」や「社会人基礎力」のような形に包摂されてきている動きがみられる（川名&竹元2016）。社会人基礎力とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が2006年に提唱したものである。

上野（2009）も、「マインド（志、チャレンジ精神、創造性など）」に加えて、「種々のスキル（コミュニケーション能力、構想企画能力、各種経営知識など）」を育成していくEEが我が国にとって重要と述べ、幅広い能力を前提としている。広義のEEで育成される幅広いスキルは、普遍的なビジネスパーソンの力であるという点について、同分野の研究者で異論を唱える者はないと思われる。

しかしながら、幅広いスキルの中でも「どこに力点を置くか」という点が問題となる。そこでEEの先行研究を検討したところ、本稿では以下の2点が抽出できた。商業高校で実施する広義のEEにおいては、①課題の発見・設定と解決への実行力、②ネットワーク・つながりとその創出スキル、の育成を強調したい。

(1) 課題の発見・設定と解決への実行力

各務(2018)は、「問題設定(発見)能力」や「問題解決能力」を持った学生の発掘・育成に力点を置いており、「高邁なビジョンとしたたかさを併せ持つタフな学生」、「頭でっかちでない実行できる学生」の育成をモットーにしている。また、アントレプレナーシップ教育の底流には、自ら問題を発見し、たとえ困難に直面しても、様々な創意工夫の中から問題解決できる独立した個を育成するという思い、いわゆる「個の独立」があるとしている。

兼本(2016)は、バーチャルカンパニーの活動を社会連携型PBLに分類しているが、ここで学習者自身が「何を学ぶ必要があるか」に気づくことが重要なファクターであると述べている。学んだ知識を失敗も含めた実際の経験を通して考え、「知恵」に変えるような学びを、できるだけ社会に出して行いたい、としている。

原田(2010)は、アントレプレナーシップは「自ら何かを起こす」行動能力を育成するものとし、「機会認識」「アイデアの創出」「アイデア実現のための資源の獲得」「アイデアの具現化・検証」「新しい価値の創造」を行う能力を育成し、多くの若者たちが地域活性化の主体者として育つことを目的としている。

横山他(2017)は、アカデミック・アントレプレナーであるユーグレナ社の事業創造プロセスを解明しており、創業者が「世界から飢餓を無くしたい」「飢えに苦しむ人に栄養素を提供したい」という思いを持ち、資源の創出や開拓をしてきたことを念頭に、大学においては「社会的ミッションや志を抱く力」と「行動主義に徹すること」を育む教育が望まれるとしている。

このように、課題の発見・設定と解決へのアクションについては、EEに共通して求められるスキルと考えることができる。

(2) ネットワーク・つながりとその創出スキル

課題解決のアクションを実行するためには協力者が必要不可欠となる。

細沼(2017)も、EEの教育内容では、アントレプレナー同士のネットワーク、情報収集のネットワークなどの人的ネットワーク形成のサポートが必要かつ重要であろうとしている。

石黒(2016)のアクションリサーチでは、起業家育成プログラム前は生徒たちの起業家イメージは「全能的起業家」であり、「起業は能力の高い人しかできない」というものであったが、プログラム実施後は「起業家も悩みながら経営しており、弱みを補う仕組みが重要」「チームを作り、メンバーの力を借りることで自分の弱みを補える」という認識に変化している。プログラムの結果として、生徒にチーム・アントレプレナーシップの有効性を確信させ、実際の起業活動への意欲を高めたとしている(仲間と協力しての起業の可能性について8割近い生徒が肯定的になったという)。

横山他(2017)においても、ユーグレナ社が強力な企業家チームを生み出したことや、創業者が高い「ネットワーク編集力」とそこから得た知識をメッセージや手法に落とし込む「知の

編集力」を発揮したことを起業成功のファクターとして述べている。

川名（2014）は、地域（ローカルコミュニティ）をベースにした社会関係資本が、いずれ起業するときに少なからず影響するとし、専門高校でのEEの重要性を主張する。そして川名（2015）では、EEにおいては、地域社会の課題を見つけ、使える資源が身近にどれだけあるか、事業を行う上でどんな関係者に協力を得られるだろうか、どんなメンバーを集め、コントロールしたらいいかなど、自ら求め、実践のなかで学習することが必要としている。そして外部との関係を学習しながら、リーダーシップ、ネットワーク力などを、学習主体が体得していくものがEEであるとしている。

このようにEEにおいては、ネットワーク・つながりを生徒たちに提供すること、そしてその創出スキルを提供することが求められると考えられる。

また、視点は異なるが、前掲の高橋他（2013）はEEを広めていくためには、「身近な起業家を知っているという者の数の増加」「起業スキルを持つ人物へのリスペクト」が必要と述べており、起業家との接点を生徒に与えることも求められるだろう。

2.3 ステークホルダーとの連携

ここまで述べてきたとおり、初等・中等教育のEEでは広義のEEに期待が集まっており、身近な問題解決やそれを行うためのネットワーキングの機会やスキルを生徒に提供すること、すなわち「地域連携」や「起業家との連携」をベースとした実践が求められていることがうかがえる。多様な専門家が在籍する大学と異なり、高校では教諭だけでのEE実践は難しいものと考えられ、地域の多様な主体との連携に着目する必要があるだろう。

Ruskovaara & Pihkala (2015), Ruskovaara et. al (2015) は、企業と緊密に協力して実施されたさまざまなプロジェクトは肯定的な学習成果と教育経験を生み出すのに役立つという立場に立っており、学校の関連ネットワークから利用可能なリソースはEEに影響を与えるとしている。その中でも、教師はEEの中心的なアクターであり、教師と「外の世界」との関係が重要であるという。教師が企業とのより深い協力関係を築き、奨励し、体系的にネットワークを構築することは有益であるとしている。

また、Ruskovaara et. al (2015) はEEのための測定ツールを用い、フィンランドの教師にオンライン調査を実施している。その結果、教師の在任期間や教師のビジネス背景はネットワーク活動に影響を与えず、EEにおける教師トレーニングに参加することや、学校や地域のEE企画やカリキュラム開発への計画活動に参加することが、教師がネットワークの利害関係者の利用を促進するための効果的な方法であることが判明している。特にEE政策を促進する効果的な方法として、「学校外の活動に従事するために教師により実践と強力なインセンティブのモデルを導入すること」を提言している。

Bischoff et. al (2018) は、ヨーロッパの20の高等教育機関のEEにおける起業家エコシステ

ムの利害関係者のコラボレーションをケーススタディ調査している。ここでは「12の利害関係者」として起業家、企業、金融機関、サポートサービスプロバイダー、インキュベーションとアクセラレーター、学生団体、同窓生、高等教育機関、科学技術パーク、政府機関、非政府機関、他の組織が挙げられているが、20の教育機関すべてが、何らかの形で外部の利害関係者との協力を実施していた。そして、多数のインタビュー対象者が、EEの文脈では利害関係者の協力が重要であり、教育事業の成功または失敗に影響を与える可能性があることを一様に報告している。

Bischoff et. al (2018) のケーススタディでは、安定的で広範囲にわたる長期的な利害関係者との関係とそれを支える起業家エコシステムは、ベストプラクティスの交換と成功したEEアプローチの移転可能性を通じてEEの主要な成功要因となつてきている。しかし、多くの高等教育機関は、包括的で正式な利害関係者管理アプローチを欠いていると結論づけており、ステークホルダー管理とEEへのステークホルダーの関与に対する万能のアプローチは見出されていない。

このように、外部ステークホルダーとの連携が重要であることは明らかであるが、商業高校のEE実践を解明する上では、外部ステークホルダーとの協働を「どのように行っていくか」という点に着目する必要がある。

3. コミュニティ・オブ・プラクティス

3.1 定義

商業高校のEE実践における、外部ステークホルダーとの協働プロジェクトを解明する枠組みとして、ウェンガー他(2002)のコミュニティ・オブ・プラクティス(以下「実践共同体」)を想起することができる。

実践共同体とは、「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」と定義されている(ウェンガー他2002, p.33)。企業や行政など多様な主体が連携して、商品開発や観光振興などのテーマに取り組む商業高校のEEは、実践共同体ととらえることができる。

高校のEEでは、組織を超えて連携することが一般的であるが、ウェンガー他(2002, p.316)も、市場や学習システムが複雑な知識経済においては、単一の組織の境界にとらわれないコミュニティが時代の流れになりつつあるとしており、企業の境界の内外の関係や交流によって作られる、より広範な「価値の網」を編成することを「拡張型ナレッジ・システム」と定義している。

以下、商業高校のEEをとらえる際の、実践共同体のポイントを示していく。

3.2 実践共同体の3つの基本要素

ウェンガー他（2002, pp.63-80）によると、実践共同体には多様な形態があるが、基本的な構造は同じであり、次の3つの基本要素のユニークな組み合わせであるという。一連の問題を定義する知識の「領域」、この領域に関心を持つ人々の「コミュニティ」、そして彼らがこの領域内で効果的に仕事をするために生み出す共通の「実践」である。

領域は、メンバーの間に共通の基盤を創り、一体感を生み出す。そして、領域はメンバーの貢献と参加を誘発し、学習を導き、行動に意味を与える。実践コミュニティが最も繁栄するのは、組織の目標とニーズが、参加者の情報や野心と交差する時だという。個人にとっての意義と、戦略的有用性が交わされることで、大きなエネルギーや情熱が生み出される。この橋渡しができるコミュニティは、活気に満ちた実践コミュニティの特徴である、思考リーダーシップ（領域の最先端の問題を明確に示すこと）や探求心を生み出すことができる。

すなわち、商業高校のEEで取り組まれるテーマは、学校・教員・生徒・企業・行政などのステークホルダーにとって強い関心や情熱を呼ぶものであれば、プロジェクトの一体感やエネルギーを生み出すことができるものと考えられる。領域は抽象的な関心の対象ではなく、「メンバーが現実と直面する重要な課題や問題」から成っているとされ、特に企業や行政にとってはそれぞれの立場での戦略的な課題とリンクしている必要があるだろう。

コミュニティは、知識を有効に体系化するうえで、極めて重要な要素である。実践共同体を築くためには、メンバーが領域の重要な問題について、定期的に情報交換する必要があり、活発に相互交流しなければ実践共同体にはならない。しかし、実践共同体への参加を強制しても効果はなく、実際に関与する度合いを決めるのは個々人であるという。その関与の度合いを高めるためには、コミュニティの参加者にとっての「互惠主義」が重要だという。健全な実践共同体のメンバーは、いつかは恩恵を被ることを信じてコミュニティに貢献する。このような互酬性の規範である「社会関係性資本（ソーシャル・キャピタル）」があることが重要となる。

すなわち、商業高校のEEへのステークホルダーの関与を高めるためには、協力する企業や行政にとっての利益（見返り）が期待できるような、互惠主義に裏打ちされた信頼関係を築く必要があるだろう。また、組織的な学習の促進のためには「開放的な雰囲気」とそのための「信頼感」も必要であるという。ステークホルダー間（特に生徒と連携先）の活動の雰囲気にも着目していく必要がある。

実践とは、ある特定の領域で物事を行うための社会的に定義された一連の方法であり、コミュニティが共同で生み出すものである。ここにはコミュニティの暗黙知と形式知の両方が含まれるという。たとえば、レイヴ&ウェンガー（1993）は「物語（ストーリー）」を利用することで、実践を目に見える形に変えている例を挙げている。

物語は、状況に埋め込まれた知識のパッケージであるという（レイヴ&ウェンガー1993, p.93）。事例として、アルコール依存症者の団体において、自分の物語（パーソナル・ストー

リー)を語るステップがあるが、これは、あからさまに教えられて身に付けることではなく、先輩のお手本に接したり、相互の関わり合いから学ぶ中で、自分の語りに適用していくという(レイヴ&ウェンガー1993, pp.60-66)。他にも、コピー機の修理をする技術者が修理をした過去の経験に関して「戦争物語(コピー機の修理に苦闘した話)」を互いに話すという事例が挙げられており、そのような物語が、診断して新しい修理をうまくこなすことの決定的な部分を構成しているという(レイヴ&ウェンガー1993, pp.94-95)。

商業高校のEEについても、ステークホルダーの間でどのような知識が生み出されたか、生徒や関係者の「物語」として見えてくる実践知はないか、着目していくことが有効となるだろう。

3.3 実践共同体の立ち上げとコーディネーター

商業高校におけるEEの構築モデルを検討する上では、実践共同体の立ち上げの方法に着目する必要がある。先行研究では、杉原(2006)が「実践共同体の生成」が課題としているほか、実践共同体においては、佐伯(2014)が「参加がなければ学習は生まれない」ため「人はなぜ学ぶのか」についての根源的な問いが求められると述べている。

ウェンガー他(2002, pp.118-119)は、実践共同体の計画・立ち上げ段階においては、すでに存在する社会的ネットワークからコミュニティの発展が始まるとしている。すなわち、組織の重要な問題に関心を持つ人々が非公式な集団を形成し、これらの人々がネットワーク作りを始めることが多いという。

コミュニティの初期段階の主要な課題は、メンバーの間に十分な共通点を見出すことであり、そうすることでメンバーの一体感を生み出し、意見や物語や技術を共有する意義を理解することができるという。そのため、上述の3要素については、以下が主要な課題となる。メンバーの心からの関心を引き出し、組織全体にとって重要な問題と整合性が取れるような方法で「領域」の範囲を定義すること。そのテーマのネットワークを築いている人たちを見つけ出し、「コミュニティ」を拡張することの意義に気づかせること。メンバーがどんな知識(「実践」)を必要としているかを割り出すこと。

そして、このようなテーマやメンバーを設定するうえでは、上記の要素を探り出す「コーディネーター(リーダー)」の役割が重要になる。ウェンガー他(2002, pp.131-134)は「コミュニティを成功させる最も重要な要因は、リーダーたちの活力である」と断言している。コミュニティのコーディネーターとは、コミュニティのメンバーが領域に焦点を当て、さまざまな関係を維持し、実践を開発することができるように、手助けをする人を指す。

一般的に有能なコミュニティリーダーは、人望が厚く、コミュニティの領域に精通しており、メンバーとの幅広い人脈を持ち—コミュニティの有力者を知っている—コミュニティの実践を構築するのに熱心で、コミュニケーションが比較的うまく、コミュニティを指揮することに個

人的にも興味を持っているという（ウェンガー他2002, p.132）。優れたコーディネーター像は、たとえば中堅の専門家で、コミュニティ・メンバーとの人脈づくりを自分自身のキャリア開発にとって有益だと考えていたり、自分の能力をより幅広く活用する方法としてとらえているような人々である。商業高校のEEもこのような人物（主に教員が想定される）がコーディネーターとなって、実践共同体を立ち上げているものと想定される。

ウェンガー他（2002,p.134）は、コミュニティの成功のためには以下の4点が、コーディネーターにとって重要であることを述べている。

- ①コミュニティに時間を割く（コーディネーターとしての任務に時間を割くこと）
- ②私的空間の重視（会合などの「公共空間」だけでなく、会合の合間にメンバー間の一人対一人の人脈を結び付けたり、メンバーが直面している問題を探るなど）
- ③人脈づくりの能力
- ④専門知識（コミュニティの専門的な問題を理解するだけの素地があること）

すなわち、商業高校のEEに着目する際には、コーディネーターとなっている教員が、実践共同体の一体感を作るために、コミュニティに十分な時間を割けているかどうか、私的空間を重視しているかどうか、人脈づくりの能力に長けているかどうか、取り組むテーマについての専門知識を理解するだけの素地があるかどうか、といった点に着目する必要がある。

4. 正統的周辺参加

4.1 定義

次に、実践共同体における生徒と連携先（企業・行政）の関わり方、すなわち学習の成立過程に着目する。

レイヴ&ウェンガー（1993, p1）は、学習者は否応なく実践者の共同体（実践共同体）に参加するのであり、また、知識や技能の修得には、新参加者が共同体の社会的実践への周縁的参加から十全的参加へと移行していくことが必要と述べており、社会的実践への参加が学習の基本的な形態としている。

学習者は正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation 以下「LPP」）という、ゆるやかな条件のもとで実際に仕事の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していく。このLPPという中心概念が意味するのは、学習者が熟練者の実践活動に参加はするものの、それはごく限られたレベルであり、しかも最終的な産物に対しては、ごく限られた責任しか負わないという独自の関与のあり方である（レイヴ&ウェンガー1993, 序文p.7）。

EEの先行研究では、兼本（2016）が、地元企業と連携して取り組んでいるバーチャルカンパニーの商品開発の取り組みをLPPモデルに位置付けているほか、川名（2015）が、工業高校の生徒が起業家の特性を獲得するのに、LPPモデルによる学習環境のデザインが行われている

ことを示している。

企業や行政などのステークホルダーの実践に参加する商業高校のEEを、実践共同体ととらえるならば、企業や行政などの実践者は「古参者（熟練者、十全的参加者）」、生徒たちは「新参者（学習者）」ととらえることができる。そして、生徒たちは企業や行政の実践活動への参加はするものの、限られたレベルの失敗の許される範囲での参加が認められる場合は、LPPが行われていると言えよう。

以下、商業高校のEEをとらえる際の、LPPのポイントを示していく。

4.2 参加の形態とアイデンティティ

レイヴとウェンガー（1993, 序文p.16）は、徒弟制の研究から、徒弟が親方の仕事を理解できるかは、共同でその業務に関わり合えるかに依存していると述べる。すなわち、LPPの「正統的に」「周辺のな」やり方で参加できるということは、新参者が円熟した実践の本場に広くアクセスできることを意味している。それと同時に、生産面での周辺性は、仕事に対する時間、労力、および責任について、古参者に対するよりも低いレベルの要求を課している（レイヴとウェンガー1993, p.96）。

LPPは、円熟した実践の場におけるその位置によって動機づけられて向心的方向（“centripetal” すなわち十全的参加に向かう方向）に移動する。それは増大していく参加の使用価値によって、さらに、新参者の十全的実践者になりたいという欲求によって、動機づけられる。実践共同体には歴史と発達のサイクルがあり、それ自体は、新参者が古参者に転身することが目立たない形で実践にとって必須となるやり方で再生産される（レイヴとウェンガー1993, p.109）。すなわち、学習は構造の獲得ではなく、学習者が熟練者たちの業務に参加していく役割を果たせるようになることであるととらえられる（レイヴとウェンガー1993, 序文p.11）。このことは、「熟練のアイデンティティ」と表現される（レイヴとウェンガー1993, p.67）。

商業高校のEEでLPPを実現するためには、生徒たちの業務について低いレベルの要求にとどめつつも、「円熟した実践の場」としての実務や実践者に関わることが重要となる。ただし、生徒の場合の「アイデンティティ」は、古参者そのものに転身することではない可能性があるため、生徒自身のキャリア意識（たとえば、進学志向、ベンチャー志向、地元志向など）の変化に着目することが現実的であると考えられる。

4.3 新参者と古参者の共進化

商業高校のEEをはじめとする社会活動で重要なことは、生徒の成長のみならず連携先の企業や行政そしてプロジェクト自体の進化が見られるかどうかである。レイヴ&ウェンガー（1993, pp.31-36）によると、LPPは実践における知性的技能の熟練のアイデンティティの発達

と、実践共同体の再生産と変容との両方に関連している。

いかなる具体的な実践共同体でも、時間を通しての正統的周辺参加の個別の形態を理解するためには、共同体の再生産過程—実践者間の活動と関係の、歴史的に構成され、常に振興し、コンフリクトをはらみ、しかも共働的な構造化—が読み取られなければならないという。コンフリクトが発生するのは、古参者と新参者がアイデンティティを確立して維持していく際の異なったやり方によって、互いに対立し、実践とその発展について競合する考えを生み出してしまふからである（レイヴとウェンガー1993, pp.99-105）。

商業高校のEEを想起した場合、新参者である生徒たちが成長するだけでなく、連携先の古参者（企業や行政）とは異なるやり方や発想が生徒たちから出てくることが求められる。その結果として、企業側や行政側、そして実践共同体自体が新たな知見を獲得する共進化が見られるかどうかポイントとなろう。そのことは、教師と生徒、生徒同士（先輩と後輩）の関係についても同様のことが言えるだろう。

レイヴとウェンガー（1993, pp.104）は正統的な周辺性は「建設的にナイーブな」見通しとか疑問が発達していくために重要であるとし、「未経験というのは開拓されるべき資産である」と述べている。ただし、それは、その限界を理解しその役割を評価してくれる経験ある実践者によって支えられているという、参加の文脈でのみ役立つという。

実践共同体としての商業高校のEEの関係者が、生徒に対してこのような視点を持っているかどうかは注目に値するところである。

5. 越境学習

レイヴとウェンガー（1993）のLPPによる共進化は、商業高校の協働プロジェクトに参加する連携先の企業側や行政側のメリットとして説明できる要素であるが、一方向的な「新参者（生徒）」と「古参者（企業・行政）」という見方だけでは、「学校組織」と「連携先」の変容という点は十分に説明しきれない可能性がある。レイヴとウェンガーの文脈では、生徒が十全の参加に向かう過程に至るまで、連携先の進化を認識できないことになってしまう。また、学校（特に生徒側）だけを参加者として位置付ける見方をしてしまう場合、「学校（組織）側の改革」という側面が抜け落ちる可能性があるだろう。

その一方で、学校組織の外部の世界との接点と社会変革を強調するのが、エンゲストローム（2008, 2013, 2020）による越境学習（拡張的学習・ネットワーク）の概念である。エンゲストロームは、ヴィゴツキーらの三角形モデル（主体・対象・道具の構造で人間の活動をとらえる）をもとに集団的活動システムのモデルを描いている。ここでは個人から集団への水平的な拡張（分析単位の拡大）と合わせて、垂直的な拡張も行われる。垂直的な活動は「ダブル・バインド」をはじめとする矛盾や対立が契機となる（佐長2016）。

エンゲストロームによると、教室において正しい答えを学習する行為である「学習Ⅰ」が発生しているとき、学習Ⅰが行われている文脈に隠れている規則やパターンの理解である「学習Ⅱ」（例：教師に喜ばれるにはどうするか、試験に合格するにはどうするか）が行われており、学習Ⅱが生み出すダブル・バインド状況に直面することで、所与の文脈をとらえなおし別の文脈を構築していく「学習Ⅲ」生み出されるという（例：なぜ教師に喜ばれる必要があるのか？試験に合格することに意味があるのか？）。

ダブル・バインドを乗り越えるためには、複数の集団（実践共同体）に参加し、さらには複数のそれらを往来することを行う必要がある。このような複数の集団による相互作用としての活動を「ネットワーク」と呼ぶ。複数の共同体を結ぶネットワークにおいては、ある集団の者が別の集団に移動して学習する場合、移動以前の集団において古参者であったが、移動先の集団では新参者となる。その者が境界に位置し、両者の集団に同時に所属しようとする両義的な存在として、移動先の集団において新たな活動を始めることによって一定の影響を与えるなら、混乱も招くが集団を変革する機会が得られる。このような混乱と変革を生み出す両義的存在を、佐長（2016）は「トリックスター」と名付けている。また、エンゲストローム自身も、学校の内部から「学校における学習のカプセル化」を打破し、新しい学習を形成することが重要であると結論づけている（平田2017）。

香川（2011）によると、LPPのような状況論においては、文脈横断の問題は伝統的な関心となっており、近年特に強く意識、あるいは焦点化した調査が活発化しているという。香川（2011）によると、越境とは、境界の解消過程というよりはむしろ、古い境界から新しい境界への組み換え（境界の再編成）や新たな境界の生成、境界の質や強度の変化などを含む境界変容の課程であると考えなければならないという。

この視点から言えば、地域との連携を志向する商業高校のEEは、学校・教師自らが、学校内の学習の拡張と、組織間の越境を促すネットワークを結んでいる可能性がある。それぞれの境界において、学校関係者はビジネスについては新参者であり、地域の連携先は学校教育についての新参者である。この新たな文脈においてそれぞれの行為（たとえばアイデアや提案）が、互いの変容を促すと考えられるだろう。

6. 結論と今後の課題・展望

我が国では、起業家イメージに対するハードルの高さを払拭し、起業態度に働きかけるEEが求められている。特に、地方における草の根的なEEモデルを構築していく必要があり、高校を含む初等・中等教育機関での「広義のEE」に着目する研究者が多くなってきている。そのような広義のEEを各地で行う拠点として、全国に遍在する商業高校に期待できる。

商業高校でのEE実践を解明する上で、本稿では先行研究より「①初等・中等教育段階にお

けるEEで育成すべきスキルと重視すべき視点は何か」「②PBLにて外部ステークホルダーとの協働プロジェクトを実施する際のポイントは何か」の2点を明らかにした。

①については、生徒に対して育成すべき能力として、課題の発見・設定と解決への実行力、ネットワーク・つながりとその創出スキルが重要であることが明らかとなった。また、そのためには、身近な問題解決やそれを行うためのネットワーキングの機会やスキルを生徒に提供すること、すなわち「地域連携」や「起業家との連携」をベースとした実践が求められ、地域の多様な主体との連携に着目する必要があることが明らかとなった。

②については、教育機関と外部ステークホルダーとの協働実践を解明するために、「実践共同体」「LPP」「越境学習」という概念から、協働プロジェクトの組成にあたってのポイントを整理した。

実践共同体については、「領域」「コミュニティ」「実践」という3つの構成要素が基本構造となっており、領域設定をはじめとする互恵的な関係づくりが重要であることが明らかとなった。そしてそのような領域を定め、コミュニティを形成する「コーディネーター」とその能力の重要性が明らかとなった。また実践共同体における学習の成立に関わるLPPについては、円熟した実践の本場へのアクセスが生徒に保証され、生徒自身のアイデンティティ形成と合わせて、連携先の企業や行政との共進化が見られることが、重要なポイントとなることが分かった。

特に共進化については、越境学習の観点から、境界にいる新参者（外部関係者にとっての生徒・学校、生徒・学校にとっての外部関係者）が、移動先の集団において新たな活動を始めることによって一定の影響を与えあうという変容のパターンにも着目すべきであることが分かった。変容を考える際、互いの組織に発生している「ダブル・バインド」や、ネットワークにおける互いの「行き来」、それにより生まれている影響に着目すべきであろう。

今後の課題としては、上記のような取り組みの結果として、生徒の育成・成長や、教師によるネットワーキングをいかに定量化するか、すなわち評価指標の問題がある。石黒（2016）の起業家テストや高橋他（2013）のGEM調査、Ruskovaara et. al（2015）のEE測定ツールなどを参考にしながら、検討を進めていく必要がある。

今後の研究展望として、事例研究による仮説設定と実証と行うとともに、実践共同体自体をつくるコーディネーター、すなわち教員の能力や動き方を深掘りする必要があるものと考えられる。具体的には、教員自身がどのような能力を持つ人物で、実践共同体の構築に必要なソーシャルキャピタルをどのように獲得・保有してきているのか、そして教育現場においてどのような動きをし、EEで求められる生徒のスキルを高めているのか、このような点を事例研究から探っていきたい。

参考文献

- 栗島浩二. (2012). 大学におけるアントレプレナーシップ教育の現状と課題 県立広島大学ベンチャービジネス研究会の活動を中心に. 県立広島大学経営情報学部論集, (4), 131-138.
- 石黒順子. (2016). 起業家教育による起業イメージの変容—高等学校におけるアクションリサーチ—.
- 上野透. (2009). 大学学部での起業家教育のあり方. 経営と経済, 89(2), 57-94.
- エティエンヌ・ウェンガー, リチャード・マクダーモット, ウィリアム・M・スナイダー著, 野村恭彦監修, 野中郁次郎解説, 櫻井祐子訳. (2002). 『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社.
- 大江健, 杉山千佳著. (1999). 『「起業家教育」で子供が変わる!—「ビジネスの楽しさ」を教え, 独創性と行動力を育てる』日本経済新聞社.
- 各務茂夫. (2018). 日本のアントレプレナーシップ教育プログラムの軌跡と今後. 研究 技術 計画, 33(2), 101-108.
- 香川秀太. (2011). 状況論の拡大 状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ. 認知科学, 18(4), 604-623.
- 兼本雅章. (2016). 産学連携による商品開発を通じた起業家教育とその効果. 日本情報経営学会誌, 36(4), 68-79.
- 川名和美. (2014). 我が国の起業家教育の意義と課題—「起業教育」と「起業家学習」のための「地域つながりづくり」—. 日本政策金融公庫総合研究所 日本政策金融公庫論集, 25, 59-80.
- 川名和美. (2015). 中小企業の創業とアントレプレナー・起業家学習—日本の「ローカルコミュニティ起業家」の起業家主体形成と学習システムの関係性.
- 川名和美, 竹元正彦. (2016). 『社会人基礎力を養うアントレプレナーシップ—起業家精神を考える12のストーリー』中央経済社.
- 熊野正樹. (2019). 起業家教育と起業家の輩出 九州大学起業部の事例. 同志社商学, 70(6), 1009-1023.
- 小寫正稔. (2014). 『スモールビジネス経営論—スモールビジネスの経営力の創成と経営発展』同友館.
- 佐伯胖. (2014). そもそも「学ぶ」とはどういうことか 正統的周辺参加論の前と後. 組織科学, 48(2), 38-49.
- 佐長健司. (2016). 社会変革へ向かう学習を求めて. J. Fac. Edu. Saga Univ, 1(1), 117-131.
- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー著, 佐伯胖訳, 福島真人解説. (1993). 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書.
- 杉原真見. (2006). 大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために.
- 全国商業高等学校長協会 (2014). 全商本部提案要約集 平成16年度～平成25年度.
- 高橋德行. (2013). 起業態度と起業活動. 日本ベンチャー学会誌, 21, 3-10.
- 高橋德行. (2014). 起業家教育のスペクトラム. 立教大学『ビジネスクリエーター研究』, (5), 97-112.
- 高橋德行, 磯辺剛彦, 本庄裕司, 安田武彦, & 鈴木正明. (2013). 起業活動に影響を与える要因の国際比較分析. 経済産業研究所, RIETI Discussion Paper Series.
- 西村修一. (2014). 新高等学校学習指導要領と授業の改善. 商業教育資料, 91, 1-3.
- 原田紀久子. (2010). 地域連携型アントレプレナーシップ教育とその効果. 経済教育, 29, 81-83.
- 樋口大輔. (2017). 経営教育に向けた起業体験プログラムの開発と教育効果の検証—千葉市との地域連携事業から—. 東京情報大学研究論集, 20, 1-14.
- 樋口大輔. (2019). 起業家教育に向けた地域連携型起業体験プログラムの実施と教育効果.
- 平田仁胤. (2017). エンゲストロームの拡張的学習における言語的基盤. Bulletin of Graduate School of Education, Okayama University, 164, 19-29.
- 細沼諒芳. (2017). アントレプレナーシップ教育の日・米・中比較 (アントレプレナーシップ特集). SBI大学 院大学紀要, (5), 71-85.
- 松田修一. (1998). 『ベンチャー企業』日経文庫.
- 松本雄一. (2015). 実践共同体構築による学習についての事例研究. 組織科学, 49(1), 53-65.

- 森脇一郎. (2017). 高校商業教育の研究と実践における現状と課題の分析-戦後出版された文献を通じて. 文部科学省. (2019). 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編」
- 山住勝広. (2014). 拡張的学習とネットワークする主体の形成. 組織科学, 48(2), 50-60.
- 山住勝広, & エングストローム, ユーリア. (2008). 『ネットワーク結び合う人間活動の創造へ』新曜社.
- ユーリア・エングストローム, 山住勝広訳. (2020). 『拡張による学習 完訳増補版-発達研究への活動理論からのアプローチ』新曜社.
- ユーリア, エングストローム, 山住勝広, 山住勝利, & 蓮見二郎. (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.
- 横山恵子, 後藤祐一, & 金井一頼. (2017). アカデミック・アントレプレナーシップの新展開—大学発バイオベンチャー ユーグレナ社の事例研究—. 日本ベンチャー学会誌, 29, 13-26.
- Bischoff, K., Volkmann, C. K., & Audretsch, D. B. (2018). Stakeholder collaboration in entrepreneurship education The Journal of Technology Transfer, 43(1), 20-46.
- J.A.シュンペーター. (1977). 『経済発展の理論（上）』（塩野谷祐一, 中山伊知郎, 東畑精一訳）岩波文庫.
- J.A.シュンペーター. (1998). 『企業家とは何か』（清成忠男編訳）東洋経済新報社.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education A systematic review and research agenda.
- P.F.ドラッカー. (2015). 『イノベーションと起業家精神【エッセンシャル版】』（上田惇生編訳）ダイヤモンド社.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2015). Entrepreneurship education in schools: empirical evidence on the teacher's role. The Journal of Educational Research, 108(3), 236-249.
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Seikkula-Leino, J., & Järvinen, M. R. (2015). Broadening the resource base for entrepreneurship education through teachers' networking activities. Teaching and Teacher Education, 47, 62-70.

