

## 授業のイノベーションにおける 発達のワークリサーチの可能性と課題

—日本における活動理論研究のさらなる発展のための方法論的試論<sup>1)</sup>—

松本浩司

### はじめに

本稿は、日本における活動理論研究のさらなる発展を企図して、授業のイノベーションにおける発達のワークリサーチの可能性と課題について、特にその方法論的側面から試論を展開しようとするものである。

活動理論は、実践における学習と発達を研究対象とし（茂呂2012）、方法論として行動（action）と介入（intervention）を重視する（Sannino 2011）が、その理論的立場は多様であるとも言われている（Cole 1996）。

日本でも活動理論に関する論文は増えてきており、2012年12月18日にCiniiで「活動理論」を検索すると、158件の論文が表示された。また、日本においても活動理論研究のコミュニティが形成されつつあり、日本における活動理論研究の先駆者のひとりである、山住勝広関西大学教授を中心として、2011年に「活動理論学会」が設立されたり、2012年には日本教育学会でラウンドテーブル「活動理論と教育のイノベーション」が行われたりしている。

さて、日本における活動理論研究の多くは、Yrjö Engeströmの理論に基づくものである（山住2004；伊藤2007；服部・徳本2007；保坂・尾藤2007など）。おそらく、Engeström（1987=1999）が日本における活動理論の発展の端緒になったからであろうと推測される。その

Engeström（1987）による理論の枠組みは、拡張的学習とそれを実現するための実践的方法論である発達のワークリサーチから成っている。

既に松本（2012：14）が、日本における活動理論研究の可能性と課題を論じるなかで、「Engeström（やその三角形モデル）に基づきながらも、それを越えていく活動理論を構築していく方向性も模索していく必要がある」と述べているように、日本における活動理論研究を進展させるためには、Engeströmの理論をより深めたり、あるいはそれを相対的に捉えたり、新たな理論的枠組みを築き上げていく必要がある。

そこで、本稿においては、それらの課題すべてに満足に応えることは難しいが、そのきっかけを創るべく、授業のイノベーションにおける発達のワークリサーチの可能性と課題について論じたい。そのために、まず、「教師の専門性」という概念を中心に授業のイノベーションについて活動理論の観点から論じる。次に、Engeströmの活動理論と発達のワークリサーチのポイントについて筆者なりに要約して示したうえで、発達のワークリサーチをめぐる論点を示す。そして、それらのまとめとして、発達のワークリサーチに基づく研究成果を公開するための方法について論じる。

## 1. 授業のイノベーションへの視点—「教師の専門性」をどのように捉えるのか

活動理論は、方法論として行動と介入を重視するものであるから、それらに基づき研究対象となる実践（本稿の対象としては学校教育における授業）にイノベーションをもたらすことを目指す理論であると言える。

授業の実践において、教師が果たすべき役割は大きく、そのイノベーションにおいても重要な役割を果たす。したがって、授業のイノベーションにおいて、教師の資質や専門性の向上を目指すことは必要であるが、認知・学習科学の知見からは、教師の資質あるいは専門性を、教師個人のなかに閉じた属性として捉えるのではなく、より幅広い視野で捉えることが提案されている。

例えば、分散認知の観点からは、教師の専門性は、「パーソン・プラス」(Perkins 1993 = 2004: 120) と捉えられる。知識の「分散とは共有することも意味して」(Salomon 1993 = 2004: 147) おり、「知識の蓄えは、人々の活動の中にある特徴として概念化するとき、より適切で、より生産的で」(Moll et al 1993 = 2004: 204) あると考えられている。

また、状況論の観点からは、教師の専門性の発達は、「参加 (participation) と客体化 (raification)」(Wenger 1999) を伴う「正統的周辺参加」(Lave and Wenger 1991) から「十全的参加」に至る、複数の実践共同体 (教科, 学年, 学校など) に属することを通じたアイデンティティ (専門性) の形成 (Wenger 1999) と捉えることができる。

さらに、Engeström の活動理論からは、授業における教師の実践を、ルール・共同体・言葉という活動の社会的要素に基づいた、道

具に媒介された主体 (教師) が対象 (子ども) に働きかける営みとして分析することができる。その社会的要素を広く捉えれば、教師相互の関係だけでなく、教師の営みに影響を与える様々な要素を組み入れることが可能である。

これらの観点を総合すると、教師の専門性は、様々な社会的要素との関係に基づいた、特に教師相互の協働に基づいたダイナミックな性質のものであると捉えることができる。教師の専門性に関するこのような捉え方の変化は、教師教育研究におけるパラダイム転換のひとつとして山住 (2004) が指摘したものである。

教師の専門性を教師の協働に基づくものと捉えると、今津 (1988: 13) が教師教育の「学校教育改革モデル」として表したように、学校教育のイノベーションは「教師—生徒関係を中心とする教師の役割行動を改善することを通して授業を核とした学校教育 (schooling) そのものの質を向上させる」ことを目指すものとなる。

このように、教師の専門性の向上を中核とした授業のイノベーションを企図するとき、教師個人だけに注目するのではなく、様々な社会的要素との関係に基づいた教師相互の協働が埋め込まれる活動システムに注目することが重要である。例えば、松本 (2010) で紹介された、アメリカ・ジョージア大学の教員養成教育における「文脈的教授・学習 (CTL)」プロジェクトでは、大学における教員養成教育も教室における授業実践もともに変革し続けることを志向した、「CTLを通して、CTLを大学教員も学生 (将来の教師) もともに学び続ける」教育モデルを構築していた。この実践事例を活動理論の観点から解釈すれば、CTLの理論的追究と実践的開発を志向する大学教員と教師との協働に基づく、授業のイノベーションを創造する実

践であると分析することができる。このような実践を創造していくことが、活動理論や発達のワークリサーチの課題である。

## 2. Engeströmの活動理論と発達のワークリサーチのポイント

先述したように、日本における活動理論研究のほとんどは、Engeströmの理論に基づいているが、そのさらなる発展を目指すためには、Engeströmの理論こそ拡張される必要がある。ここでは、簡潔にEngeströmの理論のポイントについて概観しておき、次章でその課題について論じる。

Engeström (1987) は、活動理論の発展における世代区分として、第1世代=主体(個人)が対象に働きかけるときの「媒介」=「道具」の発見、第2世代=主体と共同体との複合的な相互関係への注目 (=活動システムの三角形モデル)、第3世代=2つ以上の活動システムの相互作用への注目、としている。これを図示したものが図1である。それぞれの世代間に優劣があるわけではなく、研究の対象によってそれぞれの世代の理論を使い分けることになる。

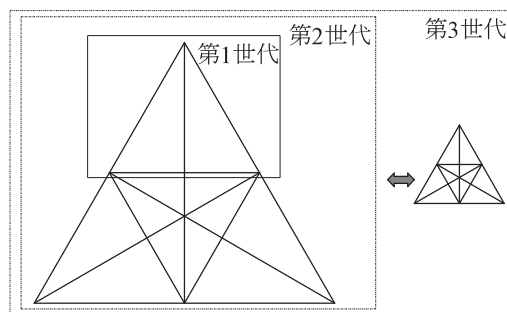
Engeström (1987) は、そのうちの第3世代理論の展開を目指すとともに、活動が抱える「矛

盾」に注目し、その矛盾を集団的に解決するための活動を創造する実践的な理論を構築しようと試みている。そのうえで、Engeström(1987)は、活動システムにおける矛盾を図2のように4つのレベルに分類している。そのうち、レベル1・2・4は現在の活動における要素間の対立であり、レベル3は現在の活動と望むべき(進化した)活動との対立であると捉えることができる。このように矛盾を捉えると、活動理論は、ほぼすべての教育の営みを研究対象とすることができるし、授業のイノベーションを考えるうえで、レベル3の視点が欠かせない。

そのようなEngeström (1987) の目的を達成するための概念装置が、「拡張的学習」であり、その方法論としての「発達のワークリサーチ」である。

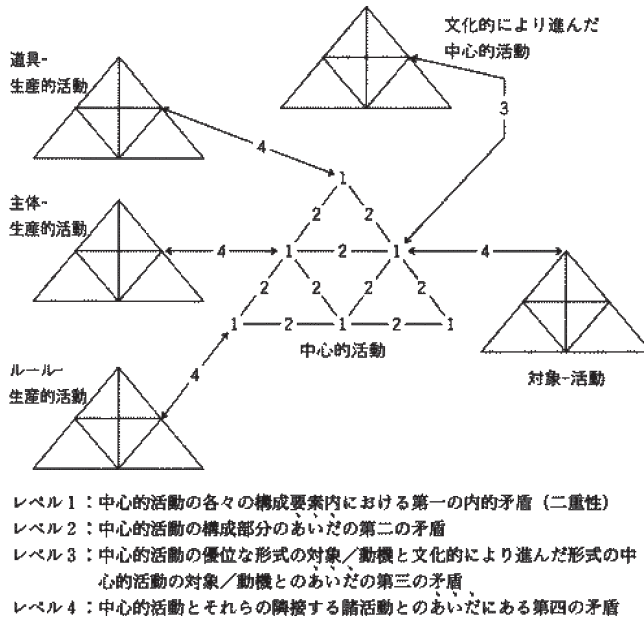
前者の拡張的学習とは、学習理論の核心は「人々は自らの周りの状況を変えることによって、いかに自分たち自身を変えることができるか、という問題」(Engeström 1987=1999: i) であるという前提に立ったうえで、活動に参加する者自身が変革の主体となり、社会変革をもたらすような学習と定義される。

後者の「発達のワークリサーチ」は、「行為者がみずからの実践を分析し、デザインし直すさいに、新しい概念的なツールを利用できるよ



(Engeströmの整理による。図示は筆者。)

図1 活動理論の世代間関係図



(出典) Engeström (1987=1999: 92)。

図2 Engeströmによる活動システムにおける矛盾の分類

うにすることで、活動の矛盾を目に見えるものとし、その解消をもたらすこと」(Engeström 1987=1999: 15)、つまり実践に拡張的学習を生成させることを目指す介入の方法論である。

発達のワークリサーチのおおよその手順は、Engeström (1987=1999: 333) に示された方法論的サイクル(図3)と、Engeström (1987=1999: 16) に示された一般的デザイン(図4)とを踏まえると、下記の通りに要約することができる。ただし、実際の作業は、直線的にはではなく、段階間を往復することも必要である。

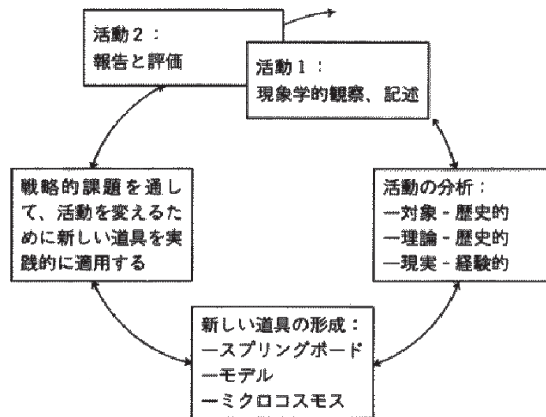
**手順1**：対象となる活動を観察・記録し、記述する。これは、対象となる活動を特定し、そこで活動に参加する者が抱える矛盾を把握することを目標に行う。

**手順2**：手順1で得たデータを分析する。この作業は、手順1で把握された活動に参加する者が抱える矛盾が、活動におけるどの要素間の

矛盾によって引き起こされているのかを特定することを目標に行う。この際に三角形モデルを用いることは有用であるが、もし第1世代の視点のみで研究を展開できるのであれば、必ず使わなければならないということはない。また、第3世代の視点を考慮するのであれば、他の活動システムとの相互作用の可能性も考慮しつつ分析することが望ましいと思われる。さらに、三角形モデルでは表現しにくい、経時的变化についても把握・分析するように努める。

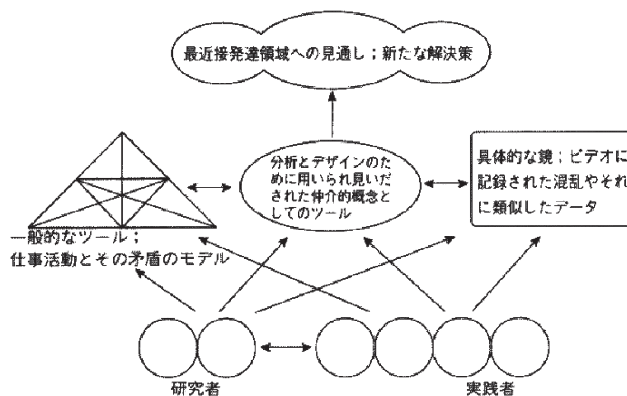
**手順3**：以上で明らかになった矛盾の解決のために、新しい道具を開発する。その際、新しい道具を用いると、活動がどのように変化するかを予測するために、手順1・2で用いた方法や枠組みを活用することは有用である。

**手順4**：開発された道具を実際の活動に適用し、変化後の活動を観察・記述する。この際、多くの場合で手順1で用いた手法を繰り返し用



(出典) Engeström (1987=1999: 333)。

図3 発達のワークリサーチの方法論的サイクル



(出典) Engeström (1987=1999: 16)。

図4 発達のワークリサーチの一般的デザイン

いることになると思われる。

**手順5:** 介入の成果を検証し、さらなるイノベーションにつなげる。

このような手順で進められる発達のワークリサーチのポイント(特徴)は、次のようにまとめられる。まず、①矛盾を止揚すること、すなわち、人間および活動が成長するために、矛盾に直面させ、それを乗り越えさせること、②新しいツールを創出すること、である。特に、②については、Engeström (1987=1999: 17) が

「介入は、(中略)新たなツールを導入しそれを協同で用いていくことにもとづいている」と述べているから、どんな新しいツールが開発されたのか、そのプロセスとツールの特長が明らかにされなければならない。

また、先に引用した拡張的学習と発達のワークリサーチの定義から、発達のワークリサーチは、拡張的学習の中核的な特徴である、③実践者の主体性(エージェンシティ)を促進するものでなくてはならない。よって、上記の手順は、

研究者(介入者)から見た手順を示しているが、実際には実践者が主体的にこれらの手順に参加する仕組みや工夫が求められる。

さらに、方法論的特徴として、④事例研究(質的研究)に徹することが挙げられる。事例研究を徹底することは、他の事例への応用可能性とトレードオフの関係になることに注意が必要であるが、教育学研究(とりわけ、教育実践研究)の範疇で言えば、すべての授業に適用可能な教授法など存在しない(Bransford et al eds 2000)のであるから、教育学研究自体が個別性に向かっているのであろうし、それは望ましいことである。

### 3. 発達のワークリサーチをめぐる課題・論点

これまで、Engeströmによる活動理論に基づく発達のワークリサーチの特徴を論じてきた。本章では、主に授業のイノベーションにおいて発達のワークリサーチを実践する際に問題となるであろう課題・論点について、筆者が思いつく限り挙げておきたい。

#### (1) 活動システムの重層性をめぐる問題

加登本(2012)は、小学校体育科での授業実践における子どもたちの球技活動を活動理論で分析するなかで、「高技能児のみが活躍する」という、クラスを越えた「競技スポーツの論理」が浸透していたことを発見している。この知見が示しているのは、主体・道具・対象が子ども・球技・その結果である子どもたちの球技活動という活動システムと、その活動システムを越えた、それら主体・道具・対象を同一とする「競技スポーツの論理」が支配する、より大きな活動システムが存在しているということであり、

子どもたちの球技活動はより大きな活動システムの社会組織的要素に影響を受けているということである。このような活動システムのあり方を、ここでは「活動システムの重層性」と呼んでおきたい(図5)。「重層性」というからには、その層は3層以上にわたる場合も当然ありうる。

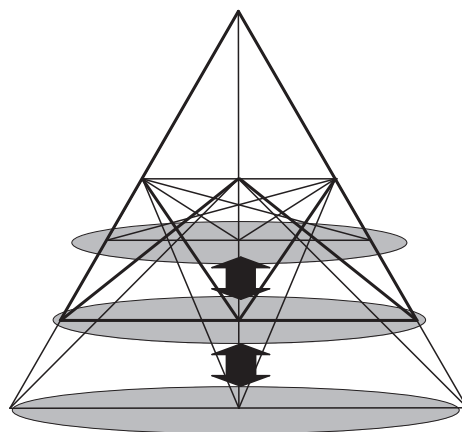


図5 活動システムの重層性(イメージ)

「活動システムの重層性」から考えると、発達のワークリサーチを実践する際の問題は、分析の枠組みとしてどの層に焦点化すべきなのか、あるいはそれができるのか、といった問題が生じる。授業実践は、活動システムを構成していると考えうるものだけを挙げるとしても、学習集団、クラス、学年、学校、学校を越えた多様な社会的な集団など、重層的な営みである。そのどれに焦点化するかをア prioriに Engeström の理論から導き出すことはおそらく不可能だろう。すると、発達のワークリサーチを進める際には、特に第3世代の視点から分析するのであれば、まず、対象とする活動が活動システムとして分析しうるシステム性を有しているのかについて論証することが必要になると考えられる。



## (2) ツール開発の限界をめぐる問題

Engeström (1996) は、発達のワークリサーチの要となる、新しいツールの開発の困難に関して、①道具の拡張的潜在力が失われること、②活動の社会組織的要素の変革をもたらさないこと、の2点を挙げている。

前者に関しては、2つの解釈が可能である。ひとつは、活動システム外の要素との関係で理解するなら、発達のワークリサーチが志向する研究の事例性に照らして、活動システム外への影響に関しては特に考慮する必要はない。もうひとつは、活動の経時的変化との関係で理解するなら、それはやむを得ないものであり、新しいツールの導入によって理論的に予測された変化をもたらさない場合もあることも考えれば、この困難は容易に解決しない問題である。

むしろ、より大きな問題は後者である。個人の行為から集団の実践へと視点を拡張してきた活動理論に基づく発達のワークリサーチにとって、社会組織的要素を変革するためのツールを開発することは重要な目標のひとつである。もし、主体と対象との媒介に変化をもたらすのみに終わるのであれば、第1世代までの活動理論で説明しうる範囲でしか発達のワークリサーチは展開できないということになる。この困難が生じる要因のひとつは、活動システムの重層性によるものと考えられる。おそらく、より大きな活動システムから意図せざる影響を受けるからではないか。だとすれば、私たちが発達のワークリサーチを行うときには、活動システムの重層性を含めて活動システム外の要素を考慮して、介入を展開していかざるを得ず、それは大きな困難になりうる。

## (3) 協働意識をめぐるジレンマをめぐる問題

Engeström の活動理論や発達のワークリ

サーチが目指す、矛盾の集団的な超越を実現するためには、まず、その活動に参加する人々が共通してその超越を目指そうとする協働意識が欠かせないと筆者は考えている。協働のない活動では、個人の矛盾が断片化され周縁化される。つまり、本来その活動を拡張する契機となるはずの矛盾を強く感じている個人ほど、その活動において断片化・周縁化され、その個人が活動から離脱する、という結果になるという問題である。この場合、結果としては、その活動は変化せずに持続するということになるが、それでよいのだろうか。

筆者は、ここに発達のワークリサーチのジレンマが存在すると考えている。つまり、協働意識のない組織こそが最も介入が必要であるが、介入できるのは協働意識のもととある組織であるという問題である。この問題は、授業のイノベーションにおいて、いわゆる「学級王国」と言われる学校の閉鎖性に象徴されるものである。

このように考えれば、発達のワークリサーチにおいて、まず問題にすべきは、協働意識をどう構築するかということではないか。個人の意識に注目することは、主体と対象との媒介に注目する活動理論(特に三角形モデル)において、主体内部のダイナミクスを把握しづらいという弱点に突き当たることになるかもしれないが、論究すべき問題である。

この協働意識のジレンマとの関連で問題となるのは、集団的な矛盾と個人の矛盾とはいかなる関係なのかという問題である。集団に矛盾が存在することはできるが、その矛盾を感じたり解決したりすることは主体(個人)にしかできない。だとすれば、個人が感じる矛盾を解決しても、自ずと活動システムの矛盾が解決されたとは言えないこともある。あるいは、逆に集団

に存在する矛盾を解決すれば、個人の矛盾が解決されるともやはり言い切れない。これは、発達のワークリサーチの特徴である矛盾の止揚とはいかなる方法で可能なのか、またそれをどのように記述するのかという問題である。

#### (4) 研究者の介入と実践者の主体性との対立をめぐり問題

Engeströmの活動理論が、実践者の主体性を促進することを目指すものであるとすれば、研究者の介入と実践者の主体性とは、時に対立する概念である。実験計画法において無視されてきたとEngeström (2011) が指摘している、介入に対する実践者自身の側からの「抵抗」という現象はまさにその証左である。

おそらく、現実的な解決策のひとつは、実践者の主体性の増大に伴って、介入を減らしていくということになるだろう。もうひとつの解決策としては、そもそも、主体性は、自律性とは異なる概念であり、協働的でありつつも主体的であるという「協働的な主体性」というものが成り立つことを理論的に追究することである。あるいは、別の解決策として、研究者が介入しない、実践者のみで展開する発達のワークリサーチは可能であるのかについて追究することもできる。実践者の主体性が望ましいのであれば、実践者のみで展開できる発達のワークリサーチもあってよいと言える。その場合、活動理論の特徴である介入主義を捨てることになるが、それでもよいかどうかは検討しなければならない。

#### (5) 拡張的学習が生成されたときの集団的・個人的変化に関する問題

拡張的学習は、活動システムが拡張することであるとEngeströmは考えているが、特に研

究を実践するというレベルで、活動システムが拡張したとはいったいどんな現象を指しているのかについては明確になっているとは言えない。発達のワークリサーチによって矛盾が止揚されれば、ただちに活動システムが拡張したと言ってもよいのだろうか。あるいは、拡張的学習が生成されたときの集団的・個人的変化を示す何か特徴的な現象はあるのだろうか。それは、発達のワークリサーチの過程を記録するとき、何を記録すれば目的が達成されたと言えるのかという問題でもある。

もちろん、私たちは、発達のワークリサーチの目標として、そもそも拡張的学習を目指すべきかどうかということについても追究することはできる。つまり、活動理論は、学習の理論であるのだから、矛盾が止揚された結果として何らかの学習が起こっていれば、Engeströmが言う拡張的学習は起こってなくてもよいと考えることもできる。これは、発達のワークリサーチと拡張的学習とを切り離して理論化できるかという問題でもある。

#### (6) 活動理論の用法をめぐり問題

先述したように、活動理論は介入と行為を重視するのであるから、研究者の介入という行為を伴うものが活動理論研究であり、発達のワークリサーチであると一応は定義づけられる。

だとすれば、活動を三角形モデルで分析するだけ、あるいは拡張的学習を起こったことを傍観者のように記述するような研究は、活動理論研究としては不十分・不適切なのだろうか。(これと似た問題が、先述した実践者のみで行われる発達のワークリサーチは成り立ちうるかという問題である。)

筆者は、そのような研究でも先の(5)で論じた課題の解決に関わる知見が生まれるのであ



れば、活動理論研究として意義があると考えている。ただし、その場合は、そのような研究が介入と行為を重視する活動理論研究にどのように貢献するものであるのかをいっそう明確に説明する必要がある。

#### 4. 発達のワークリサーチに基づく研究成果を公開するために

上記のような未解決の問題は残されているが、発達のワークリサーチにはフィンランド・エスポー（Espoo）市の医療センターにおける医療活動の再組織化に関する研究（Engeström 1993）のような成功事例も報告されており、授業のイノベーションにおいても、問題が解決するまで何もしないということではなく、実際に研究を展開していく中で、それらの問題が追究されていくことが望ましい。

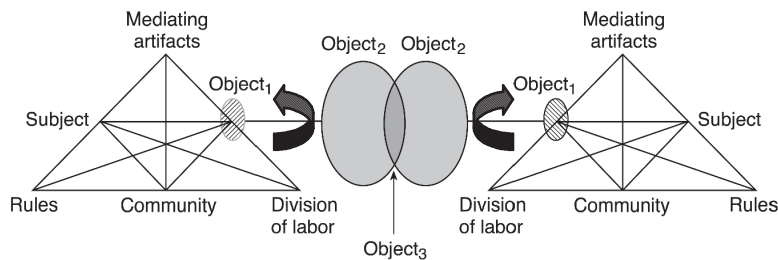
したがって、活動理論の今後の発展のためには、発達のワークリサーチに関する良質の実践研究報告が欠かさない。ここでは、その報告の際に筆者が重要と考えるポイントを整理しておきたい。

まず、先述した発達のワークリサーチの4つのポイントについては、必ず論証される必要がある。そのうえで、特に活動システムを研究対

象とするのであれば、その活動がシステムを構成していると判断する根拠もあわせて示されなければならない。その際、活動システムの重層性についても考慮し、対象とする活動に影響を与える他の社会組織的要素があるのであれば、それも説明することが望ましい。

これらを論証する際のデータの収集と解釈においては、秋田（2005）がアクション・リサーチの方法として述べたデータ・理論の「トライアンギュレーション」が参考になる。つまり、異なる時間や空間、人を含むデータを、複数の理論的観点から収集し、解釈するということがある。

また、特に第3世代理論の観点から、複数の活動システムによる生成を分析対象とするのであれば、その生成物だけでなく、活動システム自身の変化も記述する必要がある。このとき、Engeström（2001: 136）で示された、2つの活動システムが相互作用する図がよく使われるが、発達のワークリサーチが目指す拡張的学習は活動システムそのものが拡張することであるのだから、新たな生成物だけでなく、むしろその結果として活動システムがどのように変化したのかを示すことが重要である。そのような意味で、筆者はその図の修正案を図6に示す。



（生成物だけではなく、活動システム自身の変化にも注目する）

図6 2つの活動システムの相互作用モデル（筆者の修正案）

## 5. まとめ

本稿は、日本における活動理論研究のさらなる発展を企図して、授業のイノベーションにおける発達のワークリサーチの可能性と課題について、特にその方法論的側面から試論を展開しようとした。

授業におけるイノベーションにおける発達のワークリサーチは、協働に根ざした専門性に基づく教師集団の活動システムの拡張と教師個人の学習を促進することを目指しているが、その際、学校の閉鎖性などの協働意識に関わる障害をどう克服するかが問題になるだろう。

また、本稿では、発達のワークリサーチをめぐる論点を示した。それらの課題が示しているのは、Engeströmの拡張的学習や発達のワークリサーチの理論は、現時点では成熟したのではなく、それらの実践的な追究を通して、より強固な理論化を目指していかななくてはならないということである。そのように、Engeströmの理論を相対的に眺め、実践における学習と発達を研究対象とするという活動理論の原点に立ち返って、Engeströmの理論を検討することで、活動理論研究はさらに発展するだろうと筆者は考えている。

特に発達のワークリサーチの課題としては、アクションリサーチとの違いはあるのかについても検討する必要がある。アクションリサーチは、介入者の存在は必須ではないが、行為することを重視する点や問題の実践的な解決を志向している点は、発達のワークリサーチと共通している。筆者は、その違いを意識して、本稿のように発達のワークリサーチの特徴をまとめてみたが、同じく本稿に示した論点を追究すると、その境界があいまいになることもありうると筆者は考えている。

最後に、本稿はあくまで試論であるから、これをたたき台にさせていただき、日本における活動理論研究が発展していくことを祈念したい。

## 注

- 1) 本稿は、日本教育学会第71回大会(2012年8月)ラウンドテーブル「活動理論と教育のイノベーション」における提案「授業改革における発達のワークリサーチの課題と可能性」に加筆修正したものである。

## 引用文献

- 秋田喜代美, 2005, 「学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロロジー—学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会: 163-89.
- Bransford, J. B., Brown, A. L. and Cocking, R. R. eds., 2000, *How people learn: brain, mind, experience, and school (Expanded ed.)*, Washington, D. C.: National Academy Press. (=森敏昭・秋田喜代美監訳, 2002, 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房.)
- Cole, M., 1996, *Cultural psychology: A once and future discipline*, Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. (=天野清訳, 2002, 『文化心理学—発達・認知・活動への文化—歴史のアプローチ』新曜社.)
- 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・手取善宏・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., 1993, “Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice,” Chaiklin, S. and Lave, J. eds., *Understanding*

- practice: Perspectives on activity and context*, New York, NY: Cambridge University Press, 64-103.
- Engeström, Y., 1996, “Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development”, *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16, 131-43.
- Engeström, Y., 2001, “Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization”, *Journal of Education and Work*, 14(1): 133-56.
- Engeström, Y., 2011, “From design experiments to formative interventions”, *Theory & Psychology*, 21(5): 598-628.
- 服部満生子・徳本弘子, 2007, 「事例検討会における師長の拡張的学習—活動理論による分析」『茨城県立医療大学紀要』12 : 9-18.
- 保坂裕子・尾藤環, 2007, 「専門学校における学びと仕事実践における学びのあいだ—専門性発達に関する活動理論的研究の展開」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』9 : 69-82.
- 今津孝次郎, 1988, 「教師の現在と教師研究の今日的課題」『教育社会学研究』43 : 5-17.
- 伊藤大輔, 2007, 「Thinking Togetherプログラム開発を通じた教師集団の学び」『関西大学人間活動理論研究センター Technical Reports』5 : 65-88.
- 加登本仁, 2012, 「「活動システム」モデルによる体育授業の解釈—「スポーツ」の論理と「教育」の論理との内的矛盾を越えて」, 活動理論学会第2回大会研究発表.
- Lave, J. and Wenger, E., 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press. (=1993, 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.)
- 松本浩司, 2010, 「アメリカの教員養成教育カリキュラムにおける「文脈的教授・学習」—ジョージア大学での開発プロジェクトに注目して」『カリキュラム研究』19 : 59-70.
- 松本浩司, 2012, 「「活動理論の可能性と課題」についての私の考え」『活動理論の可能性と課題』活動理論学会, 14-5.
- Moll, L. C., Tapia, J., and Whitmore, K. F., 1993, “Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking”, Salomon, G. ed., *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, NY: Cambridge University Press, 139-63. (=2004, 松田文子監訳・山崎理央訳, 「生きた知識—思考のための文化的資源の社会的分散」, 『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義 (現代基礎心理学選書9)』, 協同出版, 177-208.)
- Perkins, D. N., 1993, “Person-plus: A distributed view of thinking and learning”, Salomon, G. ed., *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, NY: Cambridge University Press, 88-110. (=2004, 松田文子監訳・日下部典子訳, 「パーソン・プラス—思考と学習における分散的見解」『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義 (現代基礎心理学選書9)』, 協同出版, 119-45.)
- 茂呂雄二, 2012, 「日常・贈与・コミュニティー」『日本質的心理学学会第9回大会抄録集』, 25.
- Salomon, G., 1993, “No distribution without individuals’ cognition: A dynamic interactional view”, *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, NY: Cambridge University Press, 111-38. (=2004, 松田文子監訳・日下部典子訳, 「個人の認知なくして, 分散認知はあるのか—ダイナミックな相互作用の観点から」『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義 (現代基礎心理学選書9)』, 協同出版, 146-76.)
- Sannino, A., 2011, “Activity theory as an activist and interventionist theory,” *Theory & Psychology*, 21(5): 571-97.
- Wenger, E., 1999, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives)*, Cambridge, UK: Cambridge

University Press.

張的学習へ』関西大学出版部.

山住勝広, 2004, 『活動理論と教育実践の創造—拡