

特別支援学校(知的障害)高等部の地域協働を通じた変容に関する研究

—「越境」の概念に着目して—

広 兼 千代子*

本稿は、活動理論に基づき、特別支援学校(知的障害)高等部の地域協働を通じた変容の様態を、越境の概念を用いて明らかにすることを目的としている。地域協働を越境の実践と捉え、地域協働の全体像を捉える枠組みとしての活動システム図を提案し、予備研究において変容を捉える4つの軸を設定した。研究1では、X県立Y特別支援学校高等部における教員インタビュー調査のSCATによる分析から変容の概要図を作成し、拡張した地域協働の活動システムを示した。地域住民インタビュー調査からは、多様な境界の現れ方や複雑で不規則な進行プロセスが示された。フィールドノートから抽出した越境に係るエピソードでは、対象・役割・目的の変容が現れ、第三の知(越境知)が生み出された例もあった。研究2としてX県立Z特別支援学校で同様の調査を行った結果、生徒の主体的行動の増加、教員の意識変容などに強い共通性が見られた。地域協働を通して起きた変容の構造をモデル化し、境界のあり方と越境の実践を5つのカテゴリーにまとめた。今後の課題としては、立場や役割による越境の進行プロセスの違いや変容が起きた要因について検討することが挙げられた。

キーワード：地域協働、活動理論、越境、特別支援学校

1 目的

近年、多様化・複雑化する社会状況の変化を背景に困難化・深刻化する様々な社会問題を乗り越えていくための、多様な他者との協働の必要性が注目されている。特別支援学校における地域協働の取組は、生徒の自己肯定感や自己有用感、自尊感情に影響を与え、生徒自身の成長を促し、教員や地域住民に変容が起きることが実践を通して明らかにされてきた。しかし、地域協働の捉え方は学校や個人の考えに依るところが多く、地域協働を通じた変容についてこれまで十分に検討されているとは言い難い。活動理論や越境の理論的枠組みを援用することで、これまでとらえにくかった特別支援学校(知的障害)高等部の地域協働を2つの活動システムとして可視化することが可能となると考えられ

る。本研究では、活動理論に基づき、特別支援学校(知的障害)高等部の地域協働を通じた変容の様態を、越境の概念を用いて明らかにすることを目的とする。

2 「地域協働」の定義と意義

「地域」「協働」という用語には統一された概念が存在していないが(水本, 2002; 池田, 2009; 小田切, 2018)、その目的や対象に応じて概念が規定されており、協働には共通項(佐古, 2001; 柏木, 2002; 菊地, 2021)や発展段階(柏木, 2002; 鈴木, 2004; 丹間, 2017)があることが分かっている。これらの先行研究を踏まえて、本研究における「地域」とは、学校が立地する地域・児童生徒が居住する地域・学校のビジョンや課題、学校と地域のニーズに応じた「テーマ・コミュニティ」としての地域という3つ

*ひろかね ちよこ 広島県立呉特別支援学校

の地域概念を含めたものとして定義することとし、本研究における「地域協働」とは、「学校と地域とが同じ目的を共有し、対等な関係性の下、相互に関わり合いながら共に活動するプロセス」と定義することとする。

3 活動理論の歴史的展開と越境の概念的特徴

地域協働を捉える理論的枠組みとして、活動理論に基づく越境の概念が有効であると考えた。活動理論とは、現実社会の対象と相互作用する「活動」を通して人々が社会生活を組織化し、その中で自らの知識や技能、意識や人格を発達させていくことに注目し、人々の社会的実践を協働の「活動システム (activity system)」ととらえていく理論的な枠組みである (山住, 2015)。活動理論はその発展過程に「三つの世代」があり、第三世代のエンゲストロームは、異なる多様な活動システム間の「境界横断 (boundary crossing)」や相互作用、ネットワークやパートナーシップ、対話や協働をデザインする、新しい概念的枠組みを、集団的活動システムのモデルを発展させながら、対象を部分的に共有して相互作用する最小限二つの活動システムとしてモデル化している (山住, 2017)。

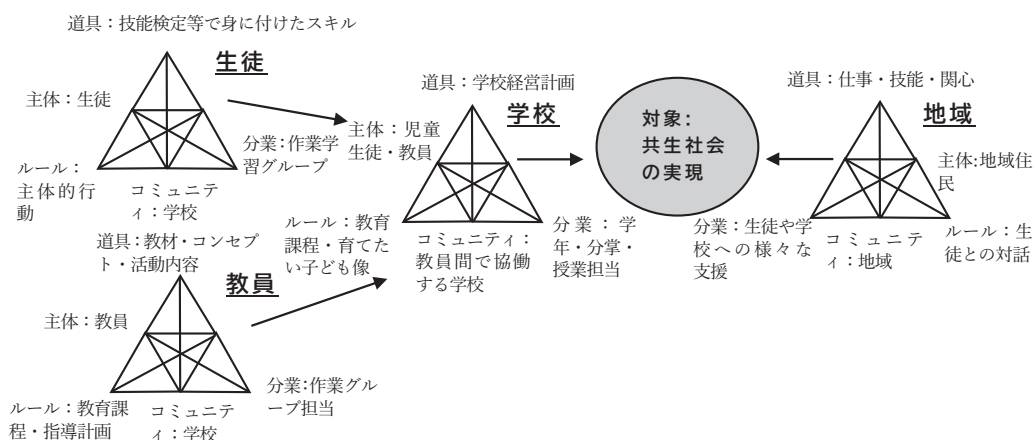
また、地域協働において、学校と地域2つの活動システムの境界領域では越境が起きていると考えられる。香川 (2015) は越境を「人やモノが複数のコミュニティをまたいだり、異質な文脈同士がその境界を越えて結びついたりする

過程を、さらには、そこで起こる人々やモノの変容過程」と定義し、越境過程のパターンを「状況間移動」「間接横断」「多重混成」の3つに整理し示している (香川, 2008)。さらに、香川 (2015) では、越境が進行するプロセスを「6段階からなる越境過程モデル」として提唱している。山住 (2017) は、学校と学校外の複数の異なる活動システムの協働・交流による「ハイブリッド型教育」が、伝統的な学校における学習の限界を打ち破り、学校と学校外の境界領域での様々な活動システムの相互作用や混交を通して、子供、教師、学校外の多様な参加者の間に協働の「拡張的学習」を生み出すと述べている。この「ハイブリッド型教育」とは地域協働と同義であると考えられる。

エンゲストロームによる第三世代活動理論に依拠し、地域協働を越境の実践と捉えた上で、地域協働の全体像を捉える枠組みとして、「活動システム図による特別支援学校 (知的障害) 高等部の地域協働の全体像 (案)」(Fig.1) を提案した。

4 方法

予備研究として、文部科学省の地域学校協働活動データベースから抽出した変容部分のカテゴリ化を行い、変容を捉える4つの軸 (以下、「4つの軸」) として、①協働の質、②学校-地域の関係性、③個の意識、④組織を設定した。研究1では、調査対象期間を2017年度～2022



【Fig.1】活動システム図による特別支援学校 (知的障害) 高等部の地域協働の全体像 (案)

年2月とし、X県立Y特別支援学校高等部の地域協働における変容の様態と越境の進行プロセスを検討するため、教員4名と地域住民5名のインタビュー調査及びフィールド調査を行った。教員4名のインタビュー調査は、個別に行った

のちフォーカス・グループを実施し、SCATによる質的データ分析を行った（Table1）。地域住民インタビュー調査は、SCATによる分析を基に「越境の進行プロセス」（香川，2015；小山，2020）を用いて、越境の進行プロセスを明

【Table1】教員4名のフォーカス・グループのSCATによる分析（一部抜粋）

番号	発話者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え	〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
89	D 教諭	(笑) ワークシートでは2段階に僕書いたんですけど、この取組何のためにするのかっていうのを教員だけで考えるんじゃないかって、もちろん生徒も知っててもらわないといけないし、口で説明できないといけないだろうし、地域の方も一緒に考えるっていうことは、その活動が深まっていくのには欠かせなかったのかなと思いました。地域と目的を共有し対話するということにかかわるんですけど。	何のためにするのか/教員だけ/知って/いけない/口で説明できない/一緒に考える/深まっていく/欠かせない/目的を共有/対話	理由/根拠/目的/意義/教員のみ/一部/一方的/部分的/理解/知識/納得/承知/説明力/伝言/アピール/紹介/説得/チーム/経過/活動/相談/協議/意見交換/進化/深化/発展/広がり/必要/必須/重要/重点/一緒/交流/共同/協働/コミュニケーション/協議/意見交換/語り合い/会話/話し合い	生徒が共創を理解することの重要性/地域と対話しながらか創ることの大切さ	共創の意味や価値に対する生徒の思考の促し/地域とのプロセスの共有による質の深まり
90	筆者	ありがとうございます。Y先生、いかがですか。				
91	B 教諭	うーん、どんなふうに変わっていったかなあ。				
92	筆者	清掃教室がすごく大きな節目だったじゃないですか。				
93	B 教諭	はい、清掃教室はかなり大きい発展と思ってるんですけど。				
94	筆者	そうですね。それまでの目的とはガラッと変わったですよ。				
95	B 教諭	メンテは、「やる」から「教える」という変化ですかね。ただ、製品づくりから協働とか共創ってなってきた流れから地域に教えてもらったって新しいのを考えるとか生み出すとか、そこが一番の流れの中の変化じゃないですかね。地域協働の中で何かをしていくっていう面で、今までだったら学校の中だけの、言い方悪いんですけど、ただ作るとかやるとかだったのが、活動内容が大きく発展してきたんじゃないのかなと思うんですけど。	やる/教える/変化/新しいのを考える/学校の中だけ/ただ作る/大きく発展してきた	実行/実践/行動/活動/指導/説明/助言/教授/変容/変更/変換/変身/新規/新鮮/新展開/新バージョン/校内/閉鎖的/密室/自己完結/単純/ルーチン/習慣/繰り返し/変容/充実/進化/成長	実践から指導への質的転換/手順通りから新たな価値の創造への視点変換	直接的実践から間接的実践への質的転換/型どおりの製品づくりから製品を通じた地域づくりへの発展
96	筆者	A 先生いかがですか。				
97	A 教諭	うーん、協働の質…。				
98	C 教諭	カフェがあるじゃん。				
99	A 教諭	まあ作業学習っていったら、製品を作っていくとか、メンテだったら僕らが来たときの技能検定の知識を身につけていくっていうところだったものが、生徒主体で企画・運営をさせていたり、それぞれが担当しながらPDCAサイクルを回していったりということと変わっていったのかなと今パッと思いました。	製品を作っていく/技能検定/知識/身につけていく/生徒主体/企画・運営/担当/PDCAサイクル/変わっていった	製造/製作/制作/創作/検査/審査/資格/級/情報/スキル/技術/基礎/習得/訓練/鍛錬/練習/修行/自主性/主体/自ら/主人公/構築/イベント/行事/担当/進行/計画/役割/分担/分業/係り/モデル/フレームワーク/思考ツール/改善方法/変化/変容/変身/変更/更新	スキル重視から生徒の主体的活動への変容/単発的取組から過程を重視する取組への変容	応用場面におけるスキルの正確な実行/生徒主体の活動の重視/生徒自身による計画・実行・評価・改善のプロセス
ストーリーライン (一部抜粋)		【協働の質】 モデルケースの波及効果による展開から、点が線となっていく拡大過程を経て、ワクワクしながら夢を語り合う創造的活動につながった。意識形成の場づくりにおいて、生徒の主体的行動がもつ火付け的役割によって、コンセプト設定によるベクトル合わせが進んだ。応用場面におけるスキルの正確な実行から、生徒主体の活動の重視によって、地域とのプロセスの共有による質の深まりや意味の思考への重点化がされ、生徒自身による計画・実行・評価・改善のプロセスを経て、製品づくりから地域づくりへの目的転換や直接的実践から間接的実践への質的転換が図られた。				
理論記述 (一部抜粋)		【協働の質】 モデルケースの波及効果による展開によって、点が線となっていく拡大過程を経て、ワクワクしながら夢を語り合う創造的活動になる。/意識形成の場づくりにおけるコンセプト設定によるベクトル合わせは、生徒の主体的行動がもつ火付け的役割によって促進される。/応用場面におけるスキルの正確な実行から、生徒主体の活動の重視によって、地域とのプロセスの共有による質の深まりや意味の思考への重点化がされる。/生徒自身による計画・実行・評価・改善のプロセスによって、製品づくりから地域づくりへの目的転換や直接的実践から間接的実践への質的転換が図られる。				

らかにした (Table2)。また、高等部作業学習のフィールドノーツから越境に係るエピソードを抽出し、香川 (2015) を参考に越境のプロセスにおいて生じる様々な状況に対応した概念を用いて、越境の実践の解釈的分析を行った (Table3)。研究2では、調査対象期間を2020年度～2022年度としてX県立Z特別支援学校高

等部で調査研究を行い、教員2名と地域住民1名のインタビュー調査を実施した。インタビュー調査はSCATによる分析を行い、変容の様態と越境の進行プロセスを検討した。フィールド調査では、研究1と同様に越境の実践の解釈的分析を行った。

【Table2】 地域住民インタビューによる越境の進行プロセス (一部抜粋)

テーマ・構成概念生成のもととなる具体的な発話例	テーマ・構成概念	越境の進行プロセス
<p>教職員の皆さんに負担が増えているんじゃないかなということずっと考えていたんですね。関わりを持たせてもらっていた時に、働き方改革とか、学校としての取り組みをされてましたので、そことのバランスっというのを考えてました。 (C氏：Y市社会福祉課)</p>	<p>地域協働の積極的展開と教員の働き方改革とのバランス</p>	レベル4
<p>お互いが何かをしたいとか何が貢献できるだろうみたいなですね、そこが合わさることは数多く増えたんじゃないかなと思うんです。それまで一方的に投げる受け止めてるみたいな感じだったんですけど、お互いがこうしたい、ああしたいで何かが生まれるみたいな、ですよ。 (A氏：有限会社W代表)</p>	<p>学校と地域の貢献意欲のマッチング/貢献から協働への進化</p>	レベル3-2
<p>生徒の皆さんの輝きっていうのを見てもらうと分かると思うんですね。それは私も保障しますって言うか、見てきて本当にそう感じましたので。初めてI商業施設でお店を出された時と、M商業施設に拠点を移されてどんどん展開して行って、もう生徒さんの動きや目の輝きが、キラキラ感が全然違いますので。それを見ていただくのが一番だと思います。 (C氏：Y市社会福祉課)</p>	<p>人の心を動かす生徒の輝き/3年たって定着した地域協働</p>	
<p>彼らが入ることによって会社の雰囲気がすごく良くなったとか、やっぱり現実に話を聞いてるとそういうこともあるし。… (中略)、普通の戦力として役に立ってるっていうようなところもあったり、もちろん、さっき言ったような特性を生かすっていうことも含めてね。だから何て言うんですかね、全然こう自分にとっても、垣根が下がってきたと言うか、それは非常にありますね。 (B氏：有限会社S代表取締役)</p>	<p>障害者によるプラス効果/支援される存在から戦力への転換</p>	レベル3-1
<p>やっぱり一番はこんなにキラキラした素敵な資源っていうのが、学校の中とかI商業施設でお店を開かれましたけども、それだけで終わってしまうのはもったいないなど。それと私の中にあっただのは、小泉町にあるX県立Y特別支援学校の生徒さんが、なぜS町というところまで出てこないといけないうらうっていうところがあったんです。 (C氏：Y市社会福祉課)</p>	<p>多忙による効率性の優先/生徒の輝きによる地域の活性化/所在地域における存在の確立</p>	
<p>賞を取ったっていう。あれが一番、もちろんそれだけじゃないんですけど、色の感性ですよ、ほんとと感性、すげーなっていう、でそれだけじゃなくて、今の壁の絵にもいろいろちりばめられていますけども、すごくいいなと思って、…。 (B氏：有限会社S代表取締役)</p>	<p>感動体験に突き動かされる職場のアーチ化</p>	レベル2
<p>私も学校の現場っていうのが、入るまではなかなかイメージがつかなかったんです。特別支援学校っていうのが、まあ私の時代では養護学校って言うんですけど、イメージがつかなかったんですけど、実際に関わりを持たせてもらうと、本当にサービスグループだけじゃなくて、木工とか農業とか、資源が眠ってるなと思ったんです。 (C氏：Y市社会福祉課)</p>	<p>埋もれた宝の発掘/インパクトある特別支援学校の資源/教員の熱意による生徒の活躍の場の確保</p>	

【Table3】越境の実践（エピソード1）：フィールドノートから（一部抜粋）

発話者	発話内容	越境の実践
教員 A	「例えばよ。教室掃き掃除してくださいって言ったら、はしからはしまで掃除できない人がいるとします。給食前の掃除とかでもそうなんですけど、掃いてくださいって言ったら、はしっこ掃かん人もいますよ。その人にどういうふうにはしからはしまで掃くとか、掃除って隅々までするんですよっていうのを、どういうことを気をつけさせればいいかな。」	はしまで掃除できる人とできない人との境界の顕在（自明性の自覚化）
生徒 B	無言	
教員 A	「教室掃き掃除してくださいって言ったら、掃かないですよ。どうすればいいかな。その人はどうやったらはしっこを掃けるようになるんですか。その人にどういうことを意識してもらったら、掃くっていう意識になるかな。」	越境の方法に係る思考の促し
生徒 B	「細かいことに気付く。」	越境のアイデア
教員 A	「細かいことに気付くってどうやったら気付くん。(笑) どうやったら気付けるようになるんかな。」	
生徒 B	無言	(文化的動揺)
教員 A	「そこなんよ、Bさん。気付ける人と気付けない人がおるんだと思うよね。気付ける人ははしからはしまでいけると思うんじゃないけど、気付けないからその人ははしっこ掃除できないんだと思う。その人が気付けるようになるためには、どうしたらいいかな。例えばおるかもしれん。Bさんは去年からメンテナンス入ってるから気付けるかもしれんけど、もしかしたら2年生とかFさん今年から入って気付けないかもしれないよね。そういうとき、気付けるようになるには、Bさん、どうすればいいかね。」	昨年作業を経験している生徒Bと今年初めて作業をする生徒C・D・Eとの境界の顕在化
生徒 B	無言	
教員 A	「じゃ、考えとってもらっていいですか。そしたら、Bさんの指示の出し方があそこ掃けてないよとか、あそこ拭けてないよってのもそれBさんが気づいて言えることなんじゃないけど、それがどんどん気づいていけるような人になっていけば、たぶんみんなの掃除の効率が広がったり、早さが早くなったりするので、そういうところを他のメンバーの子がどういうふうにしたら気づけるかなと。そりゃ言えば絶対気づけるけんね。そこをどうやって教えてあげたらいいんかなっていうのを考えとってください。」	Bは越境の方法が答えられず宿題になる。教員AはBに「注意してできる人」でなく「自ら気づける人」を育てよう促している。
生徒 B	(うなずく)	
— 中略 —		
生徒 B	タオルをぬらしながら、他の生徒の様子を見ている。	リーダーのBとその他の生徒の境界
生徒 B	生徒Cの所へ行き、Cに話している。Cに、「じゃけん、スクイージー…。」	
教員 A	Bに、「ええよ。(Cと)話んさい。話る内容が違ったら後で言うから。いいけん、(Cに)言うたげ。」	
生徒 B	Cと話していたが、教員Aのところに来て来る。教員Aが生徒Dの指導が終わるのを待っている。	BとCの境界の顕在化(文化的動揺)
教員 A	生徒Bに、生徒Cを見ながら、「どしたん。(Cは)作業が止まるとるじゃん。」Cのところに行く。	
生徒 B	生徒B自分の作業を再開させる。	教員Aに対応を任せる。
— 中略 —		
生徒 B	「手がない(届かない)のさあ、動画って撮ってないんですか。」	
教員 A	「撮ってない。今のしか撮ってない。1学期のこと全部忘れてるから。多分、この後モイスチャーでいくと思うよ、みんな。Bさんの、今さっきしたのしか頭に入らないので。もう一回言ってあげた方がいいかもしれん。」	
生徒 B	「そうですか。」	他の生徒の認識を初めて知る(文化的動揺)。 BとC・D・Eとの境界の顕在化(窓清掃の方法の理解)

5 結果と考察

研究1では、教員4名のフォーカス・グループの分析により、4つの軸ごとに「変容の概要図」を作成した。そのうち、協働の質における変容の概要図をFig.2に示す。4つのどの軸においても、地域協働を通して拡張的な変容が見られ、4つの軸による変容の概要図から、拡張した地域協働の活動システム (Fig.3) を示した。

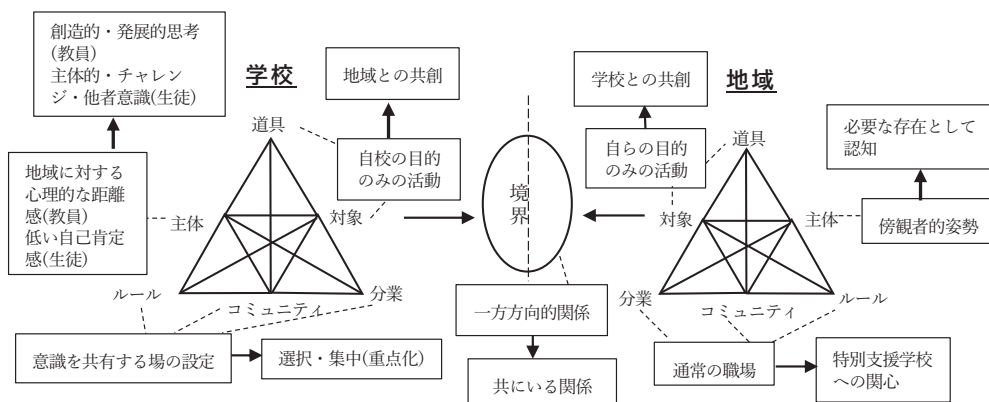
越境の進行プロセスにおいては、総体的には越境が進んでいくが、そのプロセスでは多様な境界の現れ方があり、複雑で不規則な進行プロセスをたどることが示された。また、研究1のフィールド調査からは、地域協働を通して対象・役割・目的の変容が現れ、第三の知（越境知）が生み出された例もあった。

研究2では、4つの軸のうち、協働の質・学校—地域の関係性・個の意識の変容が見られ、研究1と同様に拡張した地域協働の活動システムを示した。研究1・研究2の変容の様態は共通しており、特に、学校が地域に開かれていく過程で、地域との双方向の関係がつくられてい

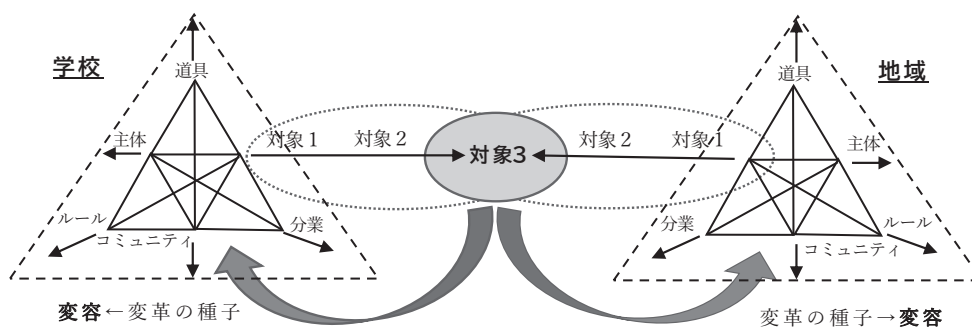
き、多様な相手とのコミュニケーションの場が生まれていること、地域とのかかわりを通して生徒の主体的な行動が増え、校内で見せる姿とは異なる姿を発揮する生徒に驚き、教員は楽しいと感じていることについては、特に強い共通性が見られた。相違点としては、研究2においては協働の質の変容が少なく、個の意識（地域住民）・組織の変容については挙げられなかった。これは、Z特別支援学校では地域協働活動の数がそれほど多くなく、協働の質の変容までは実感できていないことや地域住民の変容が教員に把握できていないこと、さらに、組織の変容については現時点においてまだ至っていないものと考えられる。研究1・研究2の結果から地域協働を通して起きた変容の構造をモデル化し (Fig.4)、明らかになった複雑で多様な境界のあり方と越境の実践を、①境界を乗り越え、協働して越境する実践、②協働に不可欠な越境の実践、③異なる境界の捉え方による越境の実践、④見え隠れする境界における越境の実践、⑤維持・消失する境界における越境の実践、の5つにまとめた。

発展的経過					
イ キ ン ト ポ		地域協働のモデル ケース②	概念の設定⑤		
コ ー ド 段 階	自校の目的のみの活動	地域への貢献	活動の拡大⑥	地域との協働	地域との共創
内 容 コ ー ド	イベント的活動①	概念の具体化⑤	活動の場の広がり④	目的の共有⑨⑬	「共創」のテーマ共有⑦
	技能検定のスキルの発揮①③	生徒主体の活動の重視⑤⑧⑪⑫	教員間の広がり⑥	プロセスの共同作業⑰	地域をつくる主人公⑱
		他者意識の重視⑩	地域の認知度の広がり⑥	成果の共有⑰	地域づくり⑫ 人づくり⑱⑲
				対話⑨⑬	新たな活動へのチャレンジ⑳
				創造的な活動へ⑬	
				生徒の主体的行動⑭	

【Fig.2】 4つの軸による変容の概要図【協働の質】



【Fig.3】X県立Y特別支援学校高等部と地域の活動システムの全体的な拡張



【Fig.4】活動システム図による地域協働を通じた変容の構造

6 今後の課題と展望

本研究における特別支援学校（知的障害）高等部の地域協働やその変容を概念的に捉えた試みは、今後の地域協働の充実・発展や子どもの学びに対する教員の見取り方に貢献できると考えられる。今後の課題としては、それぞれの立場や役割による越境の進行プロセスの違いを検討すること、変容が起きた要因について検討すること、多様な境界のあり方や越境の実践を今後さらに多角的に検討し追及していく必要性が挙げられる。今後も、地域協働の拡充・発展を願うとともに、活動理論や越境の概念を踏まえた特別支援学校高等部での地域協働研究の活性化を図っていきたい。

主要文献

青山征彦（2015）第1章 越境と活動理論のことはじめ。

香川秀太・青山征彦編，越境する対話と学び 異質人・組織・コミュニティをつなぐ，新曜社，19-33。

Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995) Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, Elsevier Science Ltd, Great Britain, 319-336.

Engeström, Y. (2015) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

山住勝広（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，10-11。

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の変移と差異—。心理学評論，51，4，463-481。

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。

香川秀太（2015）第2章「越境的な対話と学び」とは何か。香川秀太・青山征彦編，越境する対話と学び 異

- 質な人・組織・コミュニティをつなぐ, 新曜社, 35-64.
- 香川秀太 (2016) 「越境的対話」を通じた新人看護師教育システムの協働的な知識創造: 活動理論に基づくアクションリサーチと対話過程の分析. 認知科学, 23, 4, 357-361.
- 香川秀太・青山征彦編 (2015) 越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ. 新曜社, 2-4.
- 小山健太 (2020) 越境者を受け入れる側の学習—外国人部下と日本人上司の相互学習を事例に—. 経営行動科学, 32, 1・2, 49-51.
- 長岡健 (2015) 第3章経営組織における水平的学習への越境論的アプローチ. 香川秀太・青山征彦編, 越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ, 新曜社, 65-81.
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで. 名古屋大学出版会, 146-150, 275-277.
- 東郷寛 (2008) 活動理論による市民対話の活動システム分析—市民対話を媒介する「道具」の変化を例として—. 日本経営診断学会論集, 8, 240-243.
- 富澤美千子 (2016) 教師と子どもが協働するための媒介物としての学習教材の役割—「吹田くわい」をテーマにした授業実践を事例にして. 活動理論学会「活動理論研究」, 1, 17-19.
- 山住勝広 (2004) 活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—. 関西大学出版部, 90-96.
- 山住勝広 (2017) 拡張する学校 協働学習の活動理論. 東京大学出版会, 6-7, 21-27, 71-97.