

早稲田大学大学院日本語教育研究科

# 博士学位申請論文概要

## 論文題目

日本語教師の学び合いの場を協働構築する意義  
ーマレーシア人教師と日本人教師による  
社会的実践活動の分析からー

申請者

木村かおり

2019年7月

## 《はじめに》

本研究は、海外で活動する日本語教師たちが自己研修すること、学び合うこと、そのための学び合いの場を教師自身で構築することの必要性を主張するものである。アクション・リサーチとして、海外で活動する教師をエンパワーメントすることを目指し、アクション・プランの提言まで行う。事例として論じる具体的なフィールドとして、マレーシアの高等教育機関を中心に上げる。まず、本研究で使う用語を3点あげ説明する。

- ① 教師の学び合いの場：教師が教師としての成長を目指し、教師指導者なしで他の教師と共に自己研修する場と定義する。
- ② ネットワーキング（ノット／結び目づくり）：通常、チームやネットワークは、メンバーが一つにまとまることが強調される。これに対して、ネットワークは「人やリソースをつねに変化させながら結び合わせ、人と人との新たなつながりを創発していくような活動」（山住 2010：39）である。本研究でも、山住（2010）の定義に従い、「人やリソースの結び目を変えながら新たなつながりを創発していく活動」と定義する。
- ③ 結びつきの実践：ある社会的実践活動に関わる人やリソースを結びつけることと同時に、その活動の変化と拡張をめざす実践のこと、ネットワークを実践することである。これ以降、論文の概要を章ごとに述べる。

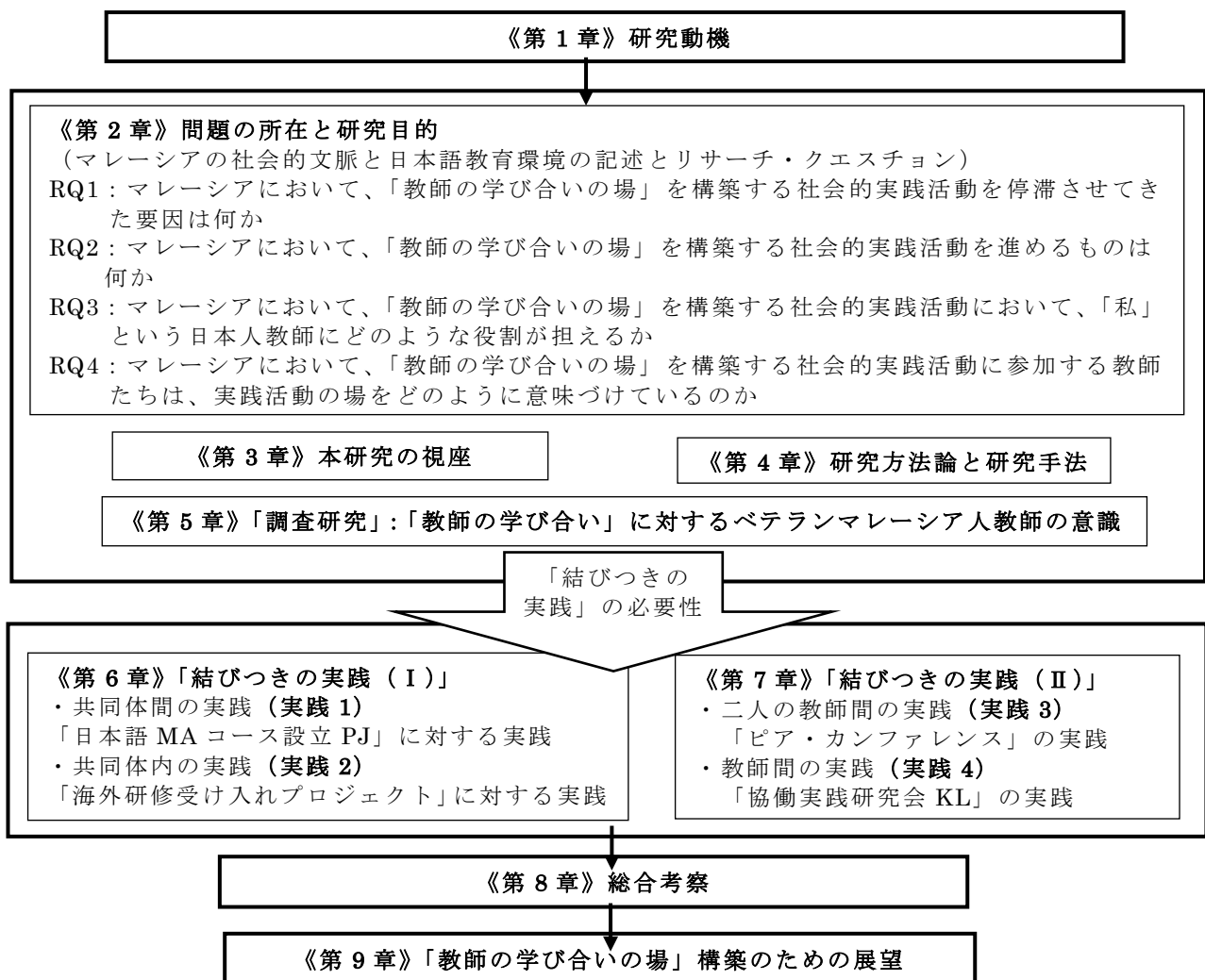
## 《第1章》 研究動機

マレーシアは、マレー系・中国系・インド系の3大民族に代表される多民族国家であり、多民族多文化が共生するモデル的な国家と称されることがある。だが、その社会的な文脈は単純ではなく、共生は理想どおりとは言えない。1982年日本政府との協力で日本留学政策を中心とした東方政策が発表され、政府派遣等奨学金で日本に留学するための予備教育プログラムが準備された。しかし、そのプログラムに参加できるのは、主に、様々な優遇措置を受けているマレー系を中心としたブミプトラである。このような制度は、機関や学生、教師たちの間に共同体の対立という境界を生んでしまう。

筆者は、2006年と2011年の二度、マレーシアに赴任した。一度目は、マレーシア政府派遣で日本の高等教育機関に学生を送る予備教育機関に2年半赴任した。二度目は、6年間国立のB大学に直接雇用された。二つの機関に関わることによってシステムや制度から生まれる教師の共同体間の「境界」、「矛盾した協調関係」、「固定的な役割観」といった矛

盾に気づいた。これらの矛盾は、現地の教師による後輩教師の育成や研修実施を阻み、「受動的な日本語教育環境」という課題を生んでいる。この課題の克服を目指すことが本研究の出発点となった。この課題を克服していくためには、教師自身がシステムや制度に頼らない「教師の学び合いの場」（＝教師の自己研修の場）を構築していくことが必要である。

本研究では、この「学び合いの場」を教師たち自身でいかに構築できるかを問いながら、場の構築を目指した。同時に場の構築のプロセスにおいて、マレーシア人教師と日本人教師が協働する意義を明らかにすることを目的とした。以下、本研究の構成を図で示す。



## 《第2章》 問題の所在と研究目的

改めて、マレーシアの日本語教育の歴史や社会的な文脈を読むと、日本人教師が指導者として関わってきた歴史や、民族（集団）や目的の異なる教育機関といった共同体間の「境界」がマレーシアで活動する教師たちを分断しているという問題が見出された。また、日

本語教育のための研究会もなく、日本語教師会<sup>1</sup>もなかった。先行研究からは、マレーシア人研究者たちが、マレーシアには日本語教師<sup>2</sup>の養成・研修の場が少ないため、養成・研修の場を作ること、さらに日本語教師が専門性を向上させることが必要だと考えていることが確認できた。だが、実施した調査からは、マレーシア人研究者たちが、日本の公的機関がとるパターンリズムの態度を疑わず、教師たちの育成や研修を自分たちで準備していないことが示唆された。そして、教師としての自分たちの研修をどうするのかという議論も、自分たちの成長を目指す自己研修の場、学び合う場をどのように構築するかという議論も行っていない。現在もマレーシアには、学部の日本語教師養成講座、日本語に関する大学院レベルの専門課程もない。

この現場の問題を検討していた時期に、B大学で日本語 MA コース設立のプロジェクト（以下、「PJ」と略称）が立ち上がることになった。日本語 MA コースは、現場からの求めではなく、上からの指示と形式で求められ、筆者も、日本人というだけで PJ コーディネーターに任命されたようであった。そこで、筆者は、このような設立事情から予想される「受動的な日本語教育環境」といった課題をどのように越えて、PJを進めていくことができるかと考えた。そこから、【問い】「マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場として、どのような場が必要か。そして、それはどのように実現できるか。」を立て、本研究を開始した。

### 《第3章》 本研究の視座（理論的視座と実践の位置づけ）

本章では、本研究で捉える教師の成長という概念を確認し、教師の成長を支える要因として、「省察」と「協働」を取り上げた。教師の協働プロセスと実践の場を類型化し、「教師協働」のプロセスこそが教師の学びであると定義し、教師が一人で学ぶのではなく、他者との学び合いによって自己研修が成り立つことを主張した。その上で、近年主張されている対話型の教師研修（舘岡 2016 など）やアジアのいくつかの国のコア教師と日本を拠点とする教師との「協働」の先行研究を概観し、教師協働が生まれるプロセスは、海外の現場と日本とでは異なる可能性があることを指摘した。そして、成員（教師）間の対等性を前提とするのではなく、対等性の具現化と「協働」が同時に起こることを強調した。

---

<sup>1</sup> 2016年政府の認可組織として教師会が設立されたが、研究会、研修の実施はない。

<sup>2</sup> 本研究では、同じ人物を指す場合でも、日本語学習者に対する授業実践を行う者を教師、日本語教育自体や教師の教育実践を見つめる者を研究者と呼び分ける。

また、東南アジアの教師協働の文献に触れ、佐藤（1999）のヴィゴツキーの ZPD の解釈、柄谷（1992）の対話の概念を理論的な根拠とし、「教える」ことから対話が始まると述べた。そして、そこから、教師が協働をするためには、お互いを捉える視点を変えると**いう観点のみならず、「垂直的な働きかけ」が必要であると主張した。「垂直的な働きかけ」とは、コミュニケーションを始めるためのものであり、相互作用を引き出す力強い働きかけのことである。**この概念が、マレーシアの日本語教育環境に存在する矛盾を越える「協働」という概念を作り出す。さらに、この「協働」の概念から捉える「シェアド・リーダーシップ」（石川 2013）やアクション・リサーチ（以下、「AR」と略称）を問い直し、立ち現れる矛盾を克服するために必要な理論的視座を検討した。日本語教育における多くの AR は、教室と社会の関わりを認めながらも、教室（授業）を改善するための手法としての AR に留まっており、社会の変革を目指す視座とはなっていない。本研究の背景から、本研究には、教育と社会の関係、および、個人の実践活動と共同体の社会的実践活動の関係を捉える固定的な枠組みを問い直し、さらに他者をエンパワーメントする態度が必要である。これらの態度を批判的態度とし、本研究の理論的視座を批判的態度とした。

また、長期的な視野でマレーシアの日本語教育のフィールドを捉えることがなされていないという批判から、長期的な視野でフィールドを捉えるエリア研究者の研究態度を確認した。但し、本研究に必要なのは、**活動主体としての個人を意味する「私」**の省察的態度であり、同時に教師たちのことばや言語教育観に注目していくことである。つまり、長期的な視野で一つのエリアを見つめるエリア研究の視点を取り入れながら、日本語教育研究者が自己省察的な態度で行うエリア日本語教育研究の実践が必要だと考えた。その上で、本エリア日本語教育研究を、省察と改善を繰り返すクリティカル AR というアプローチで実践すると位置づけた。

#### 《第 4 章》 研究方法論と研究手法

本研究では、記述アプローチとしてエスノグラフィーの手法を取り、記述の補完にアンケートやインタビューのデータを用いた。場の構築のプロセスに現れる教師たちの発話、行動を記録した筆者のフィールドノートや筆者のジャーナル（省察文）の記述、アンケートやインタビューの回答を、実践ごとに、M-GTA（木下 2003）、SCAT（大谷 2007）、SCQRM（西條 2008）等を使い分け、援用して分析した。

## 《第 5 章》 調査研究：「教師の学び合い」に対するベテランマレーシア人教師の意識

表 1 ベテランマレーシア人教師への「教師の学び合い」に対する意識調査：データ収集期間 2011.9~2013.8

分析データ	フィールドノート	インタビュー（ベテランマレーシア人教師 8 人）40-90mins/1 人
分析方法	解釈的方法	KJ 法（フォーマット SCAT）

本章では、ベテランマレーシア人教師たちに対し、「教師の学び合い」に対する意識をインタビュー法で調査し、以下のように RQ1・RQ2 に答えた。

RQ1：教師の学び合いの場を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因とは何か

RQ1 の解：「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」によって、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつきを作り出せていない」こと

RQ2：教師の学び合いの場を構築する社会的実践活動を進めるものとは何か

RQ2 の解：結びつきの実践

## 《第 6 章》 「結びつきの実践（I）」実践 1・実践 2

ここでは、まず、「共同体」の境界を越え、本研究で捉える「矛盾」を克服するために実践する社会的実践活動を理解するために、「発達のワーク・リサーチ（活動理論）」（エンゲストローム 2013）が解釈の枠組みとして、有用であることを述べた。また、第 2 章のアンケート調査、第 5 章のインタビュー調査から、教師たちが「自分たちの専門性を生かす場」や「教師の継続的な学習の場」を求めていることが分かっている。そのため、「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」という課題を克服する「結びつきの実践」とは何かを検討することが必要だと考え、繰り返し実践を行った。第 6 章・第 7 章では、その「結びつきの実践」について述べる。

実践 1 では、「日本語 MA コース設立 PJ」を成立させるために必要な「結びつきの実践」とは何か（RQ2 の解）を問いながら実践を行い、RQ2・RQ3・RQ4 に答えていった。

表 2 実践 1 「日本語 MA コース設立 PJ」に対する実践：実践期間 2012.1~2014.1

分析データ	フィールドノート	インタビュー（ベテランマレーシア人教師 8 人）40-90mins/1 人
分析方法	解釈的方法	KJ 法（フォーマット SCAT）

実践 1 からは、日本語 MA コース設立 PJ に関わった教師たちが、日本語 MA コースを自分の専門性が生かせる場だと期待し、設立 PJ に関わることに自己肯定感を感じていたことが見出された。普段、学术交流がなかった異なる共同体の教師たちが集い、「日本語 MA コース設立 PJ」という「教師の学び合いの場」を構築したのであった。

表 3 実践 2「海外研修受け入れ PJ」に対する実践：実践期間 2014.2~2015.7

分析データ	フィールドノート
分析方法	解釈的方法

本実践では、B 大学日本語教師チームにおいて、日本人教師である筆者が「外部者」でもなく、上司でもなく、コースコーディネーターでもない「同僚」としてどのような役割が担えるのかを考え、チーム内にある場を「教師の学び合いの場」にする実践を行った。本実践により、「教師の学び合いの場」を構築するには、同僚に垂直的に働きかける「キーパーソン教師」が必要で、それが外国人である日本人教師に担えることが明らかになった。

## 《第 7 章》「結びつきの実践（Ⅱ）」 実践 3・実践 4

表 4 実践 3「ピア・カンファレンス」の実践：実践期間 2014.2~2016.7

分析データ	フィールドノート	カンファレンス記録〈録音 7hs→文字〉(教師 K・教師 W)	ジャーナル〈カンファレンスの省察文〉(教師 K)	回答票 (教師 K・教師 W)
分析方法	解釈的方法	M-GTA(SCQRM)	M-GTA(SCQRM)	M-GTA(SCQRM)

第 7 章では、筆者がキーパーソン教師という自覚を持ち、具体的な自己研修の場を準備する実践として、教師仲間（ピア）同士で授業を検討する「ピア・カンファレンス」の実践 3、および「協働実践研究会 KL」という教師の学びの場と、この場に依拠した活動を作り出す実践 4 を行った。実践 3 は、研究会 KL のメンバーであるマレーシア人教師 W と教師 K（筆者）の二人の実践である。同じ二人の教師が関わる実践 3・4 の二つの実践を記述することで、一つの学び合いが他の様々な学び合いや実践や活動を動機づけ、拡張するということの証左となった。また、同時に、共に学ぶピアが作り出すスピリッツが、様々な活動において、相手ピアのやる気を鼓舞することも、すぐこともあることが確認された。

表 5 実践 4「協働実践研究会 KL」の実践：実践期間 2012.10~2017.6

分析データ	フィールドノート	アンケート(マレーシア人+日本人のべ 42 人、比較として大規模セミナー参加者 50 人のデータ)	インタビュー(新人教師 1 人 2 回、ベテラン教師 3 人) 40-70mins/1 回	活動記録
分析方法	解釈的方法	フォーマット SCAT	解釈的方法	SWOT

実践 4 の研究会 KL の活動は、スタディ・グループ規模でスタートした。その活動が池田(2015)の「アジアの協働実践研究のためのプラットフォーム・プロジェクト」と結びつき、マレーシアで初めて、現地の教師たちの手で日本語教育の国際セミナーを実施するまでに拡張した。活動は、時には参加教師が集まらず縮小した。本章では、参加教師たちが研究会 KL という活動の場をどのように意味づけしているかについて考察した。活動自体には SWOT 分析をし、カリスマ的なリーダーがいないことを弱み(W)と評価した。しか

し、考察の結果、むしろそれは生かすべき弱みであり、弱みがあることで「ピア・リーダーシップ」というスピリッツが生まれ、活動が支えられていることが示唆された。

## 《第8章》 総合考察

本章では、前章までに見出した RQ2・RQ3・RQ4 の解をまとめ総合考察し、本研究の新たな鍵概念となった「キーパーソン教師」、「ピア・リーダーシップ」について述べた。

【RQ2 の解のまとめ】「教師の学び合いの場」を構築するために必要であったのは、「結びつきの実践」であった。「結びつきの実践」とは、単に教師と教師を結びつけ、ネットワークを作るだけではなく、個々の教師が自身の関わっている日本語教育の意味に気づく機会を作り、個々の教師が考える異なる日本語教育の意味と意味を結びつけることであった。

【RQ3 の解のまとめ】日本人教師の役割には、外国人で母語話者という日本人教師が持つラベルを張り替える様々な役割があった。一人の教師の中に、複数の役割があることも認められた。学び合いの場に映し出された日本人教師たちの役割は、一つとして同じものはなかった。日本人教師たちは、マレーシアで生きていくために「私」の役割を探し、マレーシアにどのように居たいのかを考え、それぞれに位置取りしていた。その役割の中に「キーパーソン教師」としての役割があった。「キーパーソン教師」の役割とは、「ノットワーキング」(エンゲストローム 2013)という結び目づくりの役割でもあり、協働するために、教師たちに対して水平的に働きかけるだけでなく、「垂直的に働きかける」役割でもあった。一人の教師が持つ複数の役割は、教師の固定的な役割が存在しないことを意味した。「キーパーソン教師」の役割も、一人の誰かの役割ではないということの意味した。それは、その役割を担うと自覚する教師の役割なのである。

【RQ4 の解のまとめ】「教師の学び合いの場」は、教師たちが互いのできることを教え合う場・自身の持つ課題、マレーシアでの居方、マレーシアの日本語教育への関わり方などを映し出し、省察する場・それぞれの活動主体としての「私」の役割を見つける場であった。実践開始前、教師たちが「マレーシア人教師たちは、日本人指導者なしで自分たちだけで学び合うことは役立たない」と考えていることを表わす発話があったが、教師たちが集う場で、自分たちの教え合いを学び合いと捉えていることを表すデータが確認できた。

### 【キーパーソン教師としての自覚とピア・リーダーシップ】

本研究において、学び合いの場の構築を率先していたのは、筆者という「キーパーソン



教師」であった。「キーパーソン教師」とは、パワー・リーダーでもなく、職務でもない。自覚的な存在である。その自覚は、「ピア・リーダーシップ」と筆者の働きかけとの相互作用で生まれた。本研究における「ピア・リーダーシップ」とは、メンバーそれぞれが持つ情報を生かし、それぞれの能力を発揮しながら、自分たちで省察、改善し、学びを鼓舞する、自分たちを学び合いに導くスピリッツである。「ピア・リーダーシップ」によって生まれた環境の中で、学び合いを率先する者が入れ替わりながら活動を進める。そして、活動を進めることで「キーパーソン教師」としての責任やその自覚が生まれる。逆に、教師たちや「ピア・リーダーシップ」も、「キーパーソン教師」の働きかけに鼓舞される。つまり、学び合いの相互依存の効果によって、責任感が生まれるのである（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック 2010：116）。これらの相互作用に時間的な先行や一方的な影響はない（佐藤 1999：53）。相互に「教師の学び合いの場」の構築を促すのである。

## 《第9章》「教師の学び合いの場」構築のための展望

### 9. 1. 本研究の問いの答えと協働構築する意義

総合考察で得た解をまとめ、本研究の問い「マレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要か。そして、それはどのように実現できるのか」に答える。

教師が学び合う「場」として必要なのは、それぞれの共同体の境界を越えて教師たちが集う場・開かれた公共の場・抱える課題を映し出す場・省察の場である。「場」は、マレーシア人教師と日本人教師が、それぞれが考える役割とそれぞれの居方で場に関わり、それぞれにとっての日本語教育の意味を考える場である。そのために、教師たちはここで、それぞれが考える日本語教育の意味と意味を結びつけ、それぞれが考える意味に存在する異なりを認め、日本語教育の意味を再構築するのである。この再構築こそが協働構築であり、この協働構築によって、「教師の学び合いの場」が実現するのである。

本研究における「教師の学び合いの場」の構築のプロセスに見出された「マレーシア人教師と日本人教師が協働構築する意義」とは、以下の通りである。

- 1) 教師たちは、「境界」を越え、自らが活動主体として作り出した第3の場において、相互に近い距離で関わることができた。その結果、マレーシアで活動している日本人教師が、マレーシア人教師の日本語授業を初めて知るといったようなことが起こったのである。
- 2) 主体的な参加態度が、日本語というマイノリティ言語の教育に関わる教師たちに自己

肯定感を与えた。自己肯定感は、様々な力を生み出し、その力の一つは、周りの指導者の教育観を変えるボトムアップの力となった。

- 3) 教師たちが自分たちで場を作り、学び合うあり方は、教え合い、互いのできることを認め合う個人と個人の結びつきを生成した。それは、「支援」という名のトップダウンを受け入れてしまう「矛盾した協調関係」を「対等な関係」に戻そうとするものである。
- 4) 「対等な関係」に戻り、全ての教師が参加者になった時、マレーシア人であること、日本人であること、日本語非母語話者であること、外国人であること、受講者であること、日本語専門家であることといった「固定的な役割」は必要がなくなった。

「協働構築」という営みは、わずか1歩であるが、システムや制度が生み出すマレーシアの日本語教育における課題を、確実に乗り越えているのである。

## 9. 2. 本研究の意義

- 1) 日本の文脈とは異なるマレーシアの文脈における「教師協働」を理解する必要性を強調した。「教師協働」は対等な関係や協調関係から始まるのではない。不均等で固定的な関係を動かし、意見をぶつけ合うことが必要なのである。その固定的な関係を動かすためには、キーパーソン教師による「垂直的な働きかけ」が必要である。働きかけによって対等性が具現化され、それと同時に教師間に「信頼」と「協働」が生まれる。これらことから、教師協働をおこすために「働きかけることによって他者を理解する」ことを主張した。
- 2) 固定的な関係を動かしキーパーソン教師は、「現地化」と名づけ、現地の日本語教育の自立を促しながらも、公的機関が全てを準備してしまう研修では生まれない。海外の教師の研修に必要なのは、グローバルな「教師の成長」という視点で現場を捉えた研修であることを示した。それは、研修という名の教師の学び合い（＝自己研修）である。
- 3) 教師たちが自己研修するためには、「学び合う仲間」が必要であるという主張と同時に、どのように「学び合う仲間」を作っていくのか、そのプロセスが提示できた。仲間を作るプロセスに、言い合いになるような言語教育観のぶつかり合いや、作り上げた活動の場が縮小することもあることが示された。教師たちに教示するためのレファレンスではなく、教師たちが参照できるレファレンスが提示できた。
- 4) クリティカル AR という形態をとることが、学び合う仲間作りを促す一つの方法であることを示した。クリティカル AR によって、個人が抱える課題と他者や社会の抱える課

題が、実践のプロセスにおいて結びつき、他者の活動を刺激し、「ピア・リーダーシップ」を生んだ。そして、この「ピア・リーダーシップ」が国内外の教師を「学び合う仲間」として巻き込んだのである。

### 9. 3. 今後の課題

「キーパーソン教師」と活動の「場」の持続性といった課題が残されている。

### 9. 4. 課題克服に向けたアクション・プラン

「キーパーソン教師」は、「ピア・リーダーシップ」というスピリッツが作り出す環境から生まれてくる（第8章）。故に、「ピア・リーダーシップ」を涵養する日本語教師のリーダーシップ研修をクリティカル AR の形態で実施することが課題克服の一つの方法になるはずである。現在、マレーシアに中堅日本語教師研修も、クリティカル AR による中長期的なサイクルで実施する研修もない。研修の実施を検討する必要がある。

「場」の持続性という課題は、「キーパーソン教師」が次々と生まれることで克服されるはずである。なぜなら、マレーシアの教師たちの心の中には、既に「教師の学び合いの場」を作ろうとする「ピア・リーダーシップ」というスピリッツが熾火として、くすぶっているからである。そのスピリッツが、時に、熾火としてくすぶるだけで、「学び合いの場」の活動は、休止状態になることがある。だが、「キーパーソン教師」が現れ、教師たちに働きかけるとき、「ピア・リーダーシップ」の熾火が燃え上がり、活動は新たな場所で再開されるのである。それが「ノットワーキング」による持続性である。そして、「場」を固定化せず、他者を受け入れることで、熾火の消滅を克服できるはずである。新しい他者との省察が「場」を刺激し、教師たちの省察を促すからである。国内外の教師がこれらの「場」と結びつくことで、「場」を刺激する他者となるはずである。

### 《おわりに》

本研究で筆者は、現地で教師の学び合いをコーディネートするキーパーソン教師の役割と、教師たちの活動に介入し、観察するアクション・リサーチャーの役割という二つの役割を担っていた。今後、筆者は、現地のキーパーソン教師の活動を国外からどのように支えられるか、どのようなリーダーシップ研修の実施を支援していけるかを考えるアクション・リサーチャーとして、本研究を拡張していくつもりである。

## 《参考文献》

- 池田玲子（2015）「協働実践研究のためのプラットフォーム構築：アジアでの活動に向けて」『言語文化と日本語教育』50、pp.38-50、お茶の水女子大学。
- 石川淳（2013）「研究開発チームにおけるシェアド・リーダーシップ：チームリーダーのリーダーシップ、シェアド・リーダーシップ、チーム業績の関係」『組織科学』48（4）、pp.67-82、組織学会。
- エンゲストローム， Y.（2013）『ネットワークする活動理論：チームから結び目へ』山住勝広、山住勝利、蓮見二郎（訳）、新曜社。
- 大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案:着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要』54（2）、pp.27-44、名古屋大学大学院発達科学研究科。
- 柄谷行人（1992）『探求 I』講談社学術文庫。
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂。
- 西條剛央（2008）『ライブ講義・質的研究とは何か（SCQRM アドバンス編）』新曜社。
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房。
- ジョンソン， D. W.、ジョンソン， R. T.、ホルベック， E. J.（2010）『学習の輪：学び合いの協同教育入門』石田裕久、梅原巳代子（訳）、二瓶社。
- 舘岡洋子（2016）「「対話型教師研修」の可能性：「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ」『早稲田日本語教育学』21、pp.77-86、早稲田大学大学院日本語教育研究科。
- 山住勝広（2010）「ネットワークからネットワークへ：活動理論の新しい世代」山住勝広、エンゲストローム， Y.（編）『ネットワーク：結び合う人間活動の創造へ』（pp.1-51）新曜社。