

高等学校歴史分野における主体を軸にした
授業分析
—エンゲストロームの活動システムモデルを用いて—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
196004 奥山 達矢

高等学校歴史分野における主体を軸にした授業分析 —エンゲストロームの活動システムモデルを用いて—

奥山達矢

授業力高度化コース

要約：高等学校の歴史の授業では従来、講義型の授業からの脱却が図られていた。そこに新学習指導要領による授業改善の流れがやってきたことで授業にどのような変化が見られるようになったのか。本研究では活動システムモデルの考え方を用いて「主体」を軸に分類分けを行い、同様のモデルで授業を分析することで、新たに見られるようになった要素を考察した。そこでは主な「主体」が教師である従来の授業では見られなかった、「ルール」、「分業」、前の活動で獲得した「道具」の存在を、「主体」が教師と生徒で切り替わる授業と、主な「主体」が生徒である授業の中に見ることができた。これら3つの要素は、生徒の活動と活動の展開に関わるものであり、OECDの形成しているキーコンピテンシーのうち「1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」と「2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力」の育成に寄与する要素であると考えられた。

キーワード：授業分析、活動理論、アクティブラーニング、授業研究、授業改善

1. はじめに

高等学校の歴史の授業では、生徒が歴史的事象を獲得するために覚えるべき事項を教師が生徒に伝えるという講義型の授業が多く現場で行われている。高等学校の歴史授業では獲得すべき知識が多く、限られた授業時間の中で効率良く知識を獲得する必要があるために講義型の授業が行われている。筆者がこれまでに経験してきた授業も教師があらかじめ整理しておいた知識を生徒が受け取り、それらをプリントやノートに書き留める形で進められることが多かった。一方で、この講義型から如何にして脱却するか、様々な授業開発、実践例を歴史分野では確認することができた。

高等学校では2022（令和4）年度から新学習指導要領（平成30年改訂）に基づくカリキ

ュラムが年次進行で実施される。新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれる考え方を実現するための授業改革を求めている、そのためにアクティブラーニング¹を授業改善の視点に置いた授業づくりが推奨されるようになった。アクティブラーニングについて、松下佳代（2015）は「一方的な知識伝達型講義を聴くという、（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義しており、講義型の授業からの脱却が図られている。埼玉県では「知識構成型ジグソー法」を活用した協同学習の実施により主体的・対話的で深い学びの実現を目指す（平成22年度より実施『学びの改革』の推進）より）ためにアクティブラーニングの考え方を導入した授業づくりが行われており、そのような動きは全国各地で盛んに行われている。

もちろん、考え方の導入であり方式を全て転換する必要はないため、内容によっては従来通り講義型の授業が行われることもあるだろう。しかし、新学習指導要領の改訂に伴って講義型の授業からの脱却が多少なりとも叫ばれていることや、アクティブラーニングの考え方による授業改善の波が広がった結果、現場では以前にも増して様々なスタイルの授業を目にするようになったと言えるだろう。

これまでも歴史の授業改善は行われてきていたが、新学習指導要領で求められている考え方が学校現場に導入されてからの授業の変化を統一的に分析する研究を目にすることはほとんどなかった。そこで、本研究では活動システムモデルを用いた授業分析を行うことで、授業改善の流れの中で新たに起きた変化を整理・考察する。

2. 理論と先行研究

2.1 活動システムモデルの概要

アクティブラーニングの考え方が導入されたことによって授業のスタイルにどのような変化が起きたのだろうか。本章では講義型の授業とアクティブラーニング型の授業の違いについてエンゲストローム（Engeström, Y.）の開発した活動システムモデルによって説明し、活動システムモデルを本研究の分析枠組みとして用いることを示す。

エンゲストローム（2020）は、ヴィゴツキーに始まりレオンチェフにおいて成熟した活動

¹ 本研究では溝上（2014）の「単語の区切りに『・』（中黒）を入れるのは、（中略）日本人の一般的慣習であるが、active learning はひとまとまりの連語と見なせるもの」という考えをもとに以後「アクティブラーニング」と表記する。

理論を「内的矛盾」というアイデアを導入することで変化・発展させた。「内的矛盾」で活動に見られる要素に二重の性格を見出しており、これによりエンゲストロームは2つ以上の活動システムの相互作用に着目することを可能にした。エンゲストロームは活動システムを発展させる中で発展の様子を把握するためのモデル化も行った。それが活動システムモデルである（図1）。

山住勝広（2004）によるとこの活動システムモデルは、人工物に媒介され、対象に方向づけられ、かつ集団的な「活動システム」をモデル化したものであり、人間の共同的・実践的な「活動」を表現するものであるとされている。このモデルは活動の「主体」、「主体」が取り組む活動の「対象」、「対象」を共有する「共同体」の3つを基本的な関係とし、それらを媒介する要素として「道具」、「ルール」、「分業」の3つが存在する。「道具」は活動を媒介する文化的道具であり、松下（2015）は道具について「物質的・外的な道具だけでなく言語・記号・知識などの象徴的・内的な道具も含まれ」と述べている。「ルール」は活動に取り組む際に出される指示などに加え、社会的な規則や規範、慣習などの非明示的（暗黙）なものも含まれている。「分業」に関して山住（2004）は「活動システム内の知識や課題や作業の水平的な分配、および権力や地位の垂直的な分配」と述べている。

以上、6つの構成要素・要因（加えて、活動により「対象」が「成果」へと転換される）によって活動システムモデルは構成されている。この分析枠組みを用いることで、「主体」が「道具」を用いて「対象」に働きかけることで「結果」へと転換される様子や、「分業」を介して「共同体」と「対象」が結びつく様子、「ルール」によって「主体」と「共同体」との関係が結びつく様子などを分析することが可能となる。

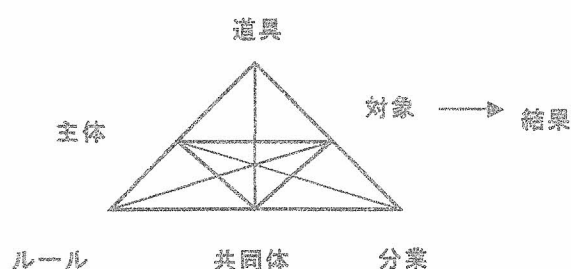


図1 活動システムモデル

（エンゲストローム，2020，p118 より一部改変）

松下（2003）は「各構成要素は、互いに他と分離しては存在せず、他との関係において初めてその位置を得る」ことを注意すべき点として述べている。また、「各構成要素は、人間生活の結果や原因としてたえず構成され、更新され、転換される」と述べている。これらの記述から、各要素が独立して存在しているの

ではなく、それぞれが活動の中で関係しあっていること、活動が展開していく中で各要素が絶えず更新され、システムの再構成が行われていることが読み取れる。

2.2 松下（2015）による活動システムモデルの授業分析への運用

松下（2015）はこの活動システムモデルを用いて、講義型の授業とアクティブラーニング型の授業の違いを説明している。松下によると、講義型の授業では活動の「主体」は教員にあり、教科書や黒板などの「道具」を用いて「対象」である生徒に知識を伝達する。教員が板書と解説を行い、生徒がその内容を聴き、書き取るという「分業」が成立している。「ルール」は明示・非明示併せて存在しているが、「共同体」は形式的なものしか存在しない。そして、授業の「結果」は試験等によって評価される。

一方で、アクティブラーニング型の授業は「主体」に学生をすえ、授業内外であらかじめ身に着けた知識を「道具」に課題や問題などの「対象」に取り組む。「ルール」によって「分業」が行われ、問題等を解決することで「対象」が「結果」（成否を問わず）に変わる。こうした活動を繰り返すことで「共同体」の形成が進んでいく。²

しかし、その一方で松下（2010）は拡張的学習と学校学習の間には大きな隔たりがあることを指摘している。そこでは拡張的学習論は組織改革にとって有効であるが、授業やカリキュラムデザインの改革・改善には適用しにくく、説明の道具としては有効でも、介入の道具にはなりにくかったと述べている。

2.3 授業分析としての活動システムモデル

活動システムモデルはそもそも拡張的学習のための道具であった。松下（2010）は「拡張的学習とは、現在の活動・組織の抱える問題やその背後にある矛盾を記述・分析することで新しい活動・組織を再デザインするという一連の学習活動のことである」と述べている。この拡張的学習において、現在の活動・組織を描き出し、新しい活動・組織を構想するための道具として活動システムモデルが存在する。

この拡張的学習では活動システム同士の間にかかる矛盾が、活動の展開の原動力となる。活動によって生み出された「結果」が活動の構成要素に影響を与え、新たな活動システムを構築していく。エンゲストロームの理論ではこのように学習が拡張していく様子を分析することが可能となる。

² 加えて、松下（2015）は教師の意図していない「ルール」の出現やフリーライダーの存在による「分業」の不均衡、さらに「道具」となる知識が不十分であることによる中身の薄い「結果」など、アクティブラーニングが陥りやすい問題についても活動システムモデルを用いて説明している。

活動が拡張していく様子を、活動システムモデルを用いて分析した例に加登本らの行った小学校体育に関する研究（2009）が挙げられる。加登本らはフラッグフットボールの授業を対象に、抽出した班が学習集団としての集団を発展させていく様子を、活動システムモデルを用いて分析した。単元全 15 時間で実施した「仲間づくり調査票」について、学級全体および抽出した班の子どもの平均値の変化を示したグラフをもとに「仲間づくり」の成果の低い値を示した前半の授業と高い値を示した後半の授業を分析し、子どもたちの学習に見られる「活動システム」に肯定的な変容が見られた要因を考察している。ここでは「分業」に含まれる垂直的な関係性が、活動が展開していく中で変容していく様子を分析することができ、それによる「共同体」の変容があったことを加登本らは指摘している。このように活動システムモデルを用いた分析により、加登本らは要素の転換とともに授業が進む様子とその要因をとらえることに成功した。この研究では活動システムモデルを組織改革の道具として使用していたと言える。

澤邊の研究（2019）は松下（2010）の、組織改革としては有効であるが授業分析に対しては適用しにくいという指摘を踏まえて、「集団が対話を通して学習集団を形成していく過程を解釈する枠組みとして、『活動システム』のモデルを用い、活動を 6 つの要素によって動的に捉えることとした」と述べ、授業分析を行った。そこでは主体的・対話的な数学授業をデザインするために生徒の活動を捉えることのできる活動システムモデルを用いて数学の授業の分析を行っていた。その結果、1 コマの授業に見られる生徒の数学的知識の獲得と課題への取り組みの流れを分析することに成功した。本研究では澤邊の立場に立脚し、活動システムモデルを授業の説明の道具として使用する。

2.4 「主体」を軸にした分類分け

松下（2015）が述べた通り、活動システムモデルを用いることで講義型の授業とアクティブラーニング型の授業の違いについて分析することができる。しかし、中央教育審議会の答申（2016）でアクティブラーニングの視点からの授業改善について、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した授業の改善にとどまるものではない、と記されているように、授業改善の視点が導入されたからといって 1 コマ内全てで松下が述べたような型が行われているとは限らない。生徒の活動をもとに先生が講義を行うような、活動が展開される中で「主体」も変更されていく授業も現場では数多く見られる。そこで、本研究では講義型の授業とアクティブラーニング型の授業の 2 種類ではなく、「主体」を軸

に3種類の型に分けて授業を分析していく。具体的には、主な活動の「主体」が教師である型の授業と「主体」が教師と生徒との間で変わりながら展開されていく型の授業、主な「主体」が生徒である型の授業に分けて分析を進める。

3. 分析

3.1 分析対象

本章では実際に見学した授業を前章で提案した考え方をもとに類型分けを行い、分けた順に活動システムモデルを用いて分析していく。本研究では授業を受ける際の非明示的な「ルール」と、先生・生徒間に観られる説明をする・されるといった「分業」はどの型にも見られるものとして比較対象として注目しないこととする。分析対象となる授業は表1の通りである。市立高校の2コマのみ同じ先生が担当している。それぞれ「主体」をもとに類型分けしたところ、主な「主体」が教師である型が1コマ（授業ⅰ）、「主体」がわりながら展開していく型が2コマ（授業ⅱ、ⅲ）、主な「主体」が生徒である型が2コマ（授業ⅳ・ⅴ）となった。

表1 分析対象となる授業

高校	市立高校	市立高校	私立高校	私立高校	県立高校
人数	14名	14名	17名	7名	36名
教科	世界史B	世界史B	日本史B	日本史B	世界史A
単元内の位置	初回	中盤	中盤	終盤	終盤
レベル	大学入試	大学入試	大学入試	大学入試	高校卒業
番号	ⅱ	ⅲ	ⅰ	ⅳ	ⅴ
類型分け	主体切り替え	主体切り替え	教師主体	生徒主体	生徒主体

3.2 主な「主体」が教師である授業の分析

授業ⅰはいわゆる講義型の授業（図2）であり、主に江戸幕府の役職や制度を内容として扱っていた。そこでは「主体」である教師が「対象」である生徒に「道具」を用いて「結果」である知識の獲得へ導く様子が観察された。「道具」は、教科書やプリント、説明のためのパワーポイントの他にロイロノート³による生徒からの事前の質問が確認された。そし

³ ロイロノートとは株式会社 LoiLo の開発したタブレット用学習支援アプリを指す。生徒

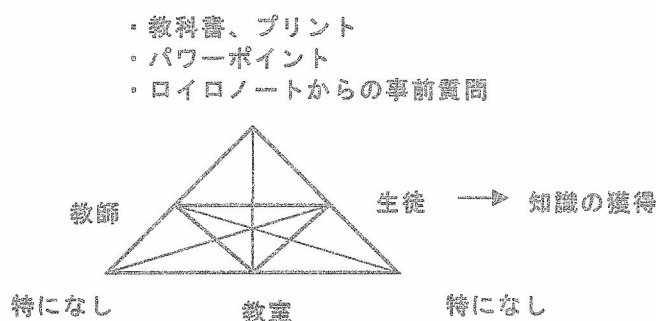


図2 活動システムモデルによるⅠの授業分析

て、「ルール」や「分業」は比較対象として省略したものを除いて特徴的な内容は見られず、「共同体」に変化は見られなかった。

3.3 「主体」が切り替わる授業の分析

授業Ⅱ、Ⅲはともに「主体」が変わっていく型の授業であった。授業Ⅱでは特に導入の部分で活動の展開を観察することができた（図3）。教師がパワーポイントを用いて話題の提供を行い、その後、生徒に発問を出すことで近い席の人同士で話し合う活動に向かわせた（図3 ①）。ここで活動の「主体」が先生から生徒へ移る（図3 ②）。発問は現在の社会情勢に関する内容であったため生徒たちはそれぞれが持っている知識（「道具」）を持ち寄って解答を準備する。その後、生徒が準備した解答を「道具」に解答を発表していく（図3 ③）。そこでは発表を行う生徒の指名や解答に対する教師のレスポンスが早く、テンポ良く答えるための環境が整備されており、活動における「ルール」が新たに存在していたと言える。その後、「主体」は教師に変わり、「対象」である生徒にこれまでに出てきた解答と模範解答とのズレを教えることで意外性を提供し、その後の展開へと繋がる導入とする（図3 ④）。ここでは活動の「結果」が次の活動の「道具」となっていることや「主体」の変更とともに活動の「対象」も変化していたことから、細かい活動の展開を読み取ることができた。

導入後の授業の展開、およびⅢの授業内でも同様に生徒の活動により完成した課題（「結果」）を次の活動の「道具」として用いる場面のような、活動同士の結びつきにより授業が進行・発展していく様子を観察することができた。また、授業Ⅱ、Ⅲどちらでも授業後半で教師が生徒に知識を伝達する場面に入る際には、残り時間の使い方に関するアナウンスをしていた。これは、活動の移り変わりが何度も発生していた中で教師が「主体」になったことと同時に、生徒に聴く活動を行う側として必要となる集中力を改めて保たせるための「ルール」としての役割を果たしていたと考えられる。

の持つタブレットから、配布された課題の提出や共有、授業内容に関する質問（Ⅰの「道具」）のほか、動画編集、思考ツールやスライドの作成（Ⅳの「道具」）なども行うことができる。

このように「主体」の変化が見られる型の授業では、活動同士のつながりや要素の転換が多く、多くの場面で見られ、細かい活動を重ねていく中で最終的に一つの「結果」を目指すような授業展開の様子を確認することができた。

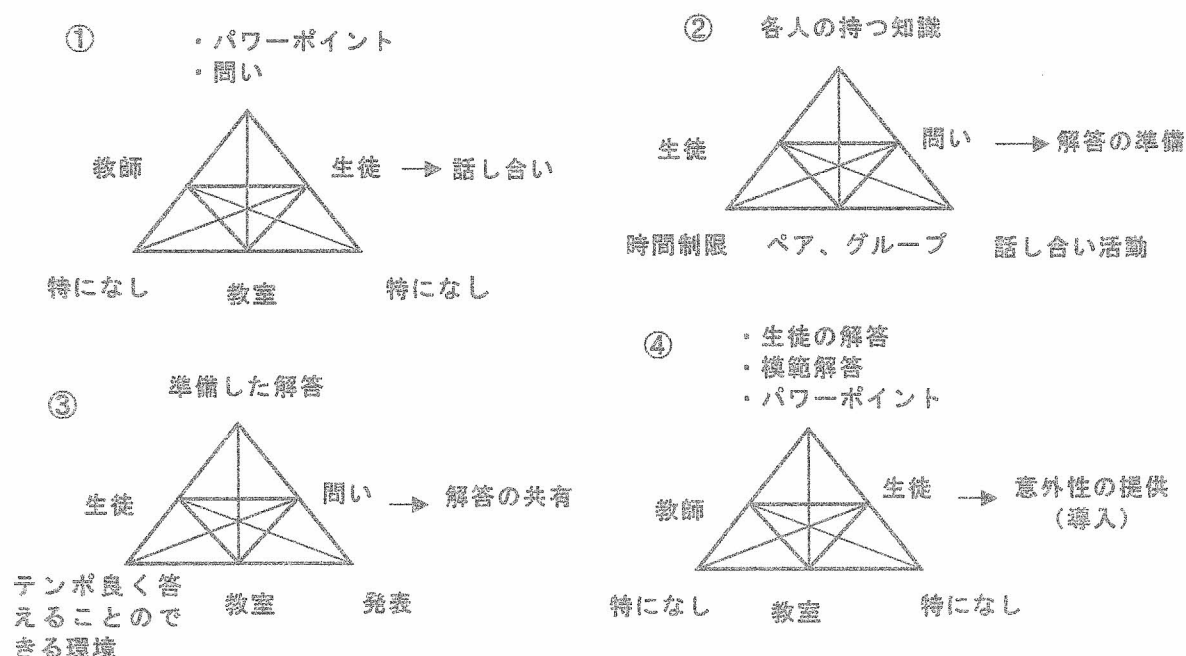


図3 活動システムモデルによるiiの授業分析①～④（導入部）

3.4 主な「主体」が生徒である授業の分析

主な「主体」が生徒であったiv、vの授業では、教師による活動の「ルール」に関する説明が5～10分ほど行われた後に生徒たちによる発表の準備のための活動が行われ、発表によって内容が共有されるという一連の流れが見られた（図4）。それぞれの発表準備段階の活動を観察したときに、ivでは「主体」である生徒一人一人がタブレット端末や思考ツールを「道具」に、発表テーマに沿ったスライド作成を行う様子が見られた。vでは6人1組の班で提供された問いに対する意見をホワイトボードに書き込む活動が行われていた。「ルール」に記載されている役割分担は班のメンバー全員に固有の役割を与えることで班活動の円滑化が図られていた。なお、iv、vともに生徒が活動している間、教師はファシリテーターとしてアドバイスをを行いつつ進捗を見計らっていた。

後半ではiv・vともに前半で作成した成果物の内容をクラス全体へ向けて発表していた。

発表の中で生徒がうまく説明できていなかった部分を教師がフォローする場面が何度か見られ、発表内容を共有するための「分業」としての役割が果たされていた。また、活動全体を通して歴史的知識などの教科内容が抜けていることもあったが、内容を補填する時間が別で設けられることが活動の前提（「ルール」）として存在していたため、生徒も発表内容を作成する際に知識量ではなく自身の解釈や意見の形成に注力することができていた。

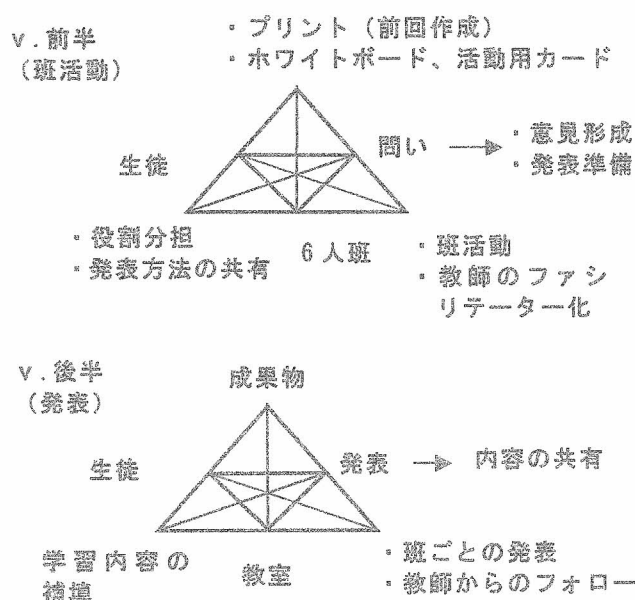


図4 活動システムモデルによるVの授業分析(前半, 後半)

4. 考察

3章で行った分析をもとに、活動システムモデルによって明らかになった3つの型の授業内の要素の違いについて、「道具」、「ルール」、「分業」の要素に注目し、分析結果を改めて整理する。その後、「主体」が教師である型とそうでない型との違いについて考察する。

主な「主体」が教師である授業は、松下(2010)で述べられていた講義型の授業に対する解説通り、

「道具」を用いて「対象」に働きかけていた。この様子を活動システムモデル全体でとらえると上部の三角形部分で活動が構成されていることがわかる(図2参照)。

「主体」が生徒である授業の場合、「分業」や「対象」に向かわせるために「道具」に加えて「ルール」を効果的に使用している様子が読み取れた。さらに、活動システムモデルの両端の要素である「ルール」や「分業」を授業に深く組み込ませていることを「主体」が教師である授業の型との大きな違いとして見ることできる。「道具」については前の時間に獲得した「結果」が使われており、前半の活動が後半の活動に直接つながる。同様のことは「主体」が切り替わる授業に対しても言える。「ルール」を用いて生徒の活動を円滑に進め、活動によって獲得した「結果」を次の活動の「道具」にし、新たな活動が行われる。連続する活動が最終的に一つの「結果」となる。

それぞれの活動に見られる要素について、活動システムモデルによる分析結果をもとに

比較を行った。そこでは「主体」が教師である授業とそれ以外の2つの授業との間に、「ルール」や「道具」などの三角形の頂点部分に位置する要素に違いを見ることができた（表2）。3.1でも述べたように本研究では、人が話をしているときは私語を行わずに話を聞くことなどの、すべての型に見られるような「ルール」や「分業」を比較対象に入れずに分析を行った。そのため「主体」が教師である型の授業には「ルール」や「分業」の要素に特徴的な内容が見られなかった。また、「道具」に関しても省くことはなかったが、他の型の授業と比べて異なるものは見られなかった。

表2 4章の授業分析内容をもとに作成*

主体	(i) 教師	(ii) 教師(教)*生徒(生)		(iv) (v) 生徒	
道具	プリント 教科書 パワーポイント 生徒からの事前質問	導入	知識(生) <u>準備した解答(生)</u> <u>生徒の解答(教)</u> 模範解答(教) 問い、パワーポイント(教)	iv	教科書、資料集 タブレット <u>思考ツール(前回作成)</u> <u>スライド</u>
		展開	教科書(教)(生) <u>作業課題(生)</u> プリント(教)(生)	v	ホワイトボード(各班配布) <u>プリント(前回作成)</u> 活動用カード 成果物
ルール	特になし	時間制限(生) テンポ良く答えられる環境(生) 共有しやすい環境(生) 残り時間の使い方のアナウンス(教)		学習内容の補填 スケジュールの共有 発表(共有)の意識 役割分担(vのみ) 発表方法の共有	
分業	特になし	話し合い活動(生) 発表(教)		個人(ivのみ)班活動(vのみ) 発表 教師からのフォロー 教師のファシリテーター化	

*下線の「道具」は前後の活動で「結果」になるものを指す。iiiはiiと同じ型であったため省略。iiで教師か生徒のどちらか一方の「主体」でしか使用されなかった要素については()内に主体を記載。

上記の内容をもとに従来の講義の型と比較したときに確認される「道具」、「ルール」、「分業」の違いはどこからくるのか考察する。これまでも述べてきたように「ルール」、「分業」は従来の講義形式の授業では他の要素と比べて重要視されてこなかった要素であった。「分業」は生徒が「主体」である場合、活動そのものか教師の立ち回り方のどちらかを表すものであり、「ルール」は生徒の活動を円滑に、そして正しい方向に進めるためのものである。どちらもアクティブラーニングの考え方が導入されたことによってようやく注目されるようになった要素であると考えられる。そして、「道具」は講義型の授業における「道

具」から新たに、活動が連続するときには前の活動と結ばれるものとしての性格を有するようになったと考えられる。

上記の3つの要素は新学習指導要領改訂の元となった、OECD が提唱しているキーコンピテンシーにも関わっていると言える。OECD の提唱しているキーコンピテンシーには「1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」と「2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力」、そして「3. 自律的に行動する能力」が存在しているが、そのうち1と2の要素を育む存在であると考えられる。1つ目の能力については、活動により新たに登場する「道具」を扱うことで、次の活動に影響を与える（結果に至ることができる）ことから相互作用的に活用する能力が育成されると言える。2つ目の能力については、グループでの活動が求められており、「ルール」によって規定された「分業」を行うことで育成されると言える。どちらも、教師主体の講義型の授業には存在しない要素であり、また知識及び教科内容に焦点を絞った学習活動では育成しにくい要素であると考えられる。そのため、「ルール」、「分業」、前の活動で獲得した「道具」の3つの要素は歴史の授業の中でキーコンピテンシーを育成するために必要となる要素であると言える。

5. 成果と今後の展望

5.1 成果

本研究では活動システムモデルを用いて歴史の授業を分析・整理することで、授業改善の流れの中で起きた変化を考察した。「主体」を軸に教師「主体」の授業と生徒「主体」の授業、そして先生と生徒のどちらもが「主体」になる授業の3つに分け、それぞれ分析を行った。そこでは従来の教師「主体」の型で特徴的なものが見られなかった「ルール」、「分業」、前の活動で獲得した「道具」の3つの要素が残り2つの型から確認された。これら3つの要素は生徒の活動と活動の展開に関わるものであり、講義型の授業では育成することが難しいキーコンピテンシーの育成を行うことができる要素であると考えられる。

5.2 今後の展望

今回の研究では対象にした授業の数が十分ではなかったため、過去の授業改善の中で開発された授業に対しても分析を行うことでより多くの観点で要素ごとの違いを整理できるようにしたい。また、現場で実際に行われている授業の様子の変化に関わる研究であったため、高等学校の歴史の教科内容に踏み込むことができていなかった。今後は各要素の内

容を教科内容の視点で掘り下げる活動を行うことで要素に含まれる教科特有の内容などを明らかにしていきたい。最後に、本研究で分類した授業の要素を比較したが、カリキュラムという観点からそれぞれの型の授業のもつ良さを把握したうえで効果的に生徒に提供すべきである。そのために授業の分析・考察だけで終わるのではなく、カリキュラムの観点から授業内容を吟味し、それぞれの授業をどのように運用していくのかというところまで考える必要があると考えている。

引用文献・参考文献

- ・中央教育審議会（2014） 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」。
- ・中央教育審議会（2016） 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」。
- ・加登本仁ほか（2009）「小学校低学年の体育授業における学習集団の形成過程に関する事例研究」 『体育学研究』（54） pp.405-423。
- ・松下佳代（2003） 『学習のコンテキストの構成：活動システムを分析単位として（Dissertation全文）』 京都大学博士論文。
- ・松下佳代編（2015） 『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』 勁草書房。
- ・松下佳代・三輪健二監訳（2010） 『変革を生む研修のデザイン ―仕事を教える人への活動理論』 鳳書房。
- ・溝上慎一（2014） 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂。
- ・澤邊基（2019） 「主体的・対話的な学びのある数学授業設計のための Y.Engeström の活動理論の捉え直し」 『上越数学教育研究』（34） pp.71-82。
- ・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。
- ・Y・エンゲストローム著 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。