

平成 30 年 5 月 30 日現在

機関番号：34311

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2017

課題番号：26381051

研究課題名(和文) 教職大学院において質の高いコミュニケーション力を形成する教育方法の開発的研究

研究課題名(英文) Study of teaching methods to form high quality communication skills at professional school for teacher education

研究代表者

水本 徳明 (MIZUMOTO, Noriaki)

同志社女子大学・教職課程センター・教授

研究者番号：90239260

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,000,000円

研究成果の概要(和文)：理論研究を通じて、質の高いコミュニケーションにおいては教育の複雑性を肯定的に捉え、創発性の源泉として積極的に活かすことが必要であることが明らかとなった。調査研究の結果、教職大学院生のコミュニケーションの質を、教育の特質の認識、討議のテーマや枠組みの問い直し、言語行為としての志向性、などの点でとらえることができ、そこに影響を与える要因として、院生の人間関係、教職大学院のカリキュラム、実習等を通じて獲得される教職経験などがあることが明らかになった。教職大学院教育において質の高いコミュニケーションを実現するには、以上の点に配慮するとともに、院生の経験や既有知識をアンラーンすることも重要である。

研究成果の概要(英文)：In order to realize high quality communication, it is necessary to positively accept the complexity of education and actively utilize it as a source of emergence. The quality of communication of graduate students at professional school for teacher education is related to recognition of the nature of education, reflection on the theme and the framework of the discussion, and intentionality as speech act. Factors that influence the difference are the human relation of the students, the curriculum of professional school, and teaching experience acquired through teaching practice. In order to realize high-quality communication in professional school for teacher education, it is important to consider the above points and unlearn experience and existing knowledge of graduate students.

研究分野：教育学

キーワード：教職大学院 教員養成 教師教育 スクールリーダー教育 コミュニケーション

1. 研究開始当初の背景

新しい教育課題に組織的に取り組むことを求められる今日の教員には、チームで活動するための教育事象に対する深い認識を生み出す、創造的で協働的なコミュニケーション力が必要であり、その能力を形成・向上させることが教員養成の役割である。とりわけ教職大学院では、ワークショップなどの多様な教育方法を通じて、理論と実践の融合を図りつつコミュニケーション力を向上させる努力が継続されてきた。本研究はこうした現実を背景に、教職大学院で質の高いコミュニケーション力の形成・向上をもたらすより効果的な教育方法を検討するものである。

これまで各教職大学院での取り組みの紹介は行われてきたが、質の高いコミュニケーションの内実について、理論的、実証的に解明されていないし、コミュニケーションの質に関わる要因も明らかにされていない。

一方、教員間のコミュニケーションについては、Scribner, Sawyer, Watson & Myers (2007) が創造的なコミュニケーションとそうでないコミュニケーションの差異を明らかにしている。そこでは、サール(2006)による言語行為の分類(「断言型」「指令型」「行為拘束型」「表現型」「宣言型」)が援用され、「表現型」が多いと議論が非創造的になり「宣言型」が多いと創造的になることが明らかにされている。また、その研究メンバーである学習科学研究者の Sawyer (2006) は会話における協働性と創造性の関連を明らかにしている。

2. 研究の目的

(1) 質の高いコミュニケーションの特徴に関する理論的解明

主として Searle の言語行為論と Sawyer の学習科学に依拠して、言語行為の型と創造性、認識の深さという観点から、質の高いコミュニケーションの特徴を明らかにする。

(2) 教職大学院のコミュニケーションの質とそれを規定する要因の解明

教職大学院生のチームのコミュニケーションを、言語行為の型と創造性、認識の深さという観点から捉え、それに関わる要因を明らかにする。

また、教職大学院入学時と修了時の院生チームのコミュニケーションの変容をとらえ、それが大学院のカリキュラムとどのように関連しているかを解明する。

(3) 教職大学院生のコミュニケーション力を向上させる教育方法の検討と開発

以上の知見に基づいて、教職大学院でコミュニケーション力を高める教育方法を検討し、開発する。

3. 研究の方法

(1) 理論研究

Searle の言語行為論および Sawyer のコミュニケーションと創造性に関する理論の検討をつうじて、コミュニケーションの質を理論的に把握する。

(2) 調査研究

京都教育大学連合教職大学院と鳴門教育大学教職大学院の新規学卒院生と現職教員院生それぞれのチームを対象に、グループ討議実験を実施する。大学間、時点間(入学時、1年次末、修了時)、新規学卒院生・現職院生間の比較分析を行い、コミュニケーションの質の差異とそれに影響を与えている要因を明らかにする。

(3) 開発研究

コミュニケーション能力の向上を促す教育方法について検討、開発し、両大学院で試行する。

4. 研究成果

(1) 理論研究

教師や学校の組織及びマネジメントの在り方、それについての考え方は教育の複雑性への向き合い方によって異なってくる。学校は教育システムとしても組織システムとしても独特の複雑性を有している。これに対する向き合い方として、およそ次の3つの立場が考えられる。

第一は、複雑性をそもそも認識しないで、子どもの学習であれ、学校のマネジメントであれ、原理的には意図するように操作可能であると考えた立場である。第二は、複雑性を認識したうえで、それを否定的に捉え、可能な限り縮減しようとする立場である。第三は、複雑性を肯定的に捉え、創発性の源泉として積極的に活かそうとする立場である。

今日の学習科学が示しているのは、第一、第二の立場から第三の立場への移行である。そこで求められているのは、「目標創出型」への学習・評価観の刷新である(白水, 2017)。学習過程で知識だけでなく、目標も創発、構築されると考えるのである。そのために、教師には即興性と構造的な芸術的なバランスをとることが求められる(Sawyer 2011:3-4)。

近年の教育政策では、サール(1986:58-60)による規制的規則(regulative rules) 構成的規則(constitutive rules)の区別を用いるなら、前者から後者へと重心が移動した。その結果、遂行性の隠蔽を通じて、制度を創ることへの様々な主体の制度的事実の構成的プロセスからの排除と自律性 自己創出性の抑制という問題が生じている。

したがって、構成的規則をアンラーンしつつ、学校現場におけるコミュニケーションの創発性を高めることが必要であると言える。

(2) グループ討議実験

グループ討議実験は、全部で15回実施した(表1)。2015年4月から2017年2月まで

の実験の対象者は、同一である。例えば、K1、K2、K3 は京都教育大学教職大学院の同一の新規学卒院生5名のグループに対して、入学時、1年次末、修了時の3回、グループ討議実験を行った。京都教育大学教職大学院の現職院生のほとんどは短期履修のため、2017年2月の実験はない。

実験の内容はどの回も同一である。グループ討議は次の教示の下に行った。

これからグループ討議を行っていただきます。テーマはお配りした資料にある通りです。子どもたちと教師との関係・関わりには、どのような種類や性質のものがあるでしょうか。そして、そうした関係・関わりは、子どもたちにとってどのようなものとして経験され、どのような意味や価値を持つでしょうか。このことについて、まず個人で5分間考えていただきます。そのあと25分間グループで討議していただきます。グループ討議の終わりまでに、グループの意見をシートにまとめてください。25分でグループ討議を終了し、そのあと5分間でシートに基づいて発表していただきます。メモなどが必要な場合は、配布してあるA4の紙を利用してください。

グループ討議と発表終了後、グループ討議についての感想を各人に訊いた。2017年2月の回では、実験終了後、それぞれ自分たちのグループの過去の討議の映像を見てもらい、感想を述べてもらった。

データは録画、録音し、逐語録を作成した。逐語録は匿名化し、分析結果の公表においてはそれをを用いた。

表1 グループ討議実験

	京都教育大学教職大学院		鳴門教育大学教職大学院	
	新規学卒	現職	新規学卒	現職
2015年2月	K0 (試行)	KP0 (試行)	NO (試行)	NP0 (試行)
2015年4月	K1 (入学)	KP1 (入学)	N1 (入学)	NP1 (入学)
2016年2月	K2 (1年次末)	KP2 (修了)	N2 (1年次末)	NP2 (1年次末)
2017年2月	K3 (修了)		N3 (修了)	NP3 (修了)

(3) 新規学卒院生グループ討議の分析

表2 新規学卒院生のグループ討議の分析

	議論の進め方に関するカテゴリ		議論のテーマに関するカテゴリ			計
	問いかけ	まとめ・時間・図表	子どもの生涯・時間への着目	子どもの内面・解釈への着目	間接性への着目	
K1	2	4	0	0	0	6
K2	3	5	2	5	1	16
K3	1	4	2	10	1	18
京教計	6	13	4	15	2	40
N1	0	6	0	1	0	7
N2	2	5	0	0	1	8
N3	2	9	0	2	14	27
鳴教計	4	20	0	3	15	42
全体計	10	33	4	18	17	82

表2はグループ討議実験における発言内容をカテゴリ化し、大学・回別にそれにかかわる発言回数を示したものである。発言回数は、一人の1回の発言を1回とするのではなく、その内容に関わる討議が続いている間はそれを1回として数えた。

それぞれの発言内容を精査すると、教育に関わる討議の質は教育という営みの特質に着目した議論ができるかどうかという観点から捉えることができる。「間接性への着目」は教育の空間的特質、「子どもの生涯・時間への着目」は教育の時間的特質、「子どもの内面・解釈への着目」は心理システムの閉じという特質、それぞれへの着目であるということができる。

討議の進め方についてK1とK2を比較すると、各メンバーの関与の仕方は変わらないが、K2では考えを広げる方向、他のメンバーの意見の傾聴、テーマそのものを見直す動きがより顕著となった。N1とN2では、まるで教員採用試験時における集団討議を課せられているかのような振る舞いが共通に見られた。N2では、合意を得ながら議論が進められる、複数人でシートに記入しながら内容を修正する、「種類」と「性質」の違いにこだわらなくなる、互いの意見の類似点に言及されるようになる、という変化が見られた。

そうした討議の質に影響する要因として、参加している院生間の人間関係のほか、まとめることを優先する議論をするかどうかという討議に内在的な要因と、実習等での教育に関する経験の蓄積、及び教職大学院のカリキュラムにおけるまとめることを重視する指導の在り方という外在的要因を認めることができる。後者についていえば、京都教育大学に対する鳴門教育大学の集団過程の特徴は、第1には、鳴門教育大学の教師になる(させる)ための教育という枠づけの強さであると考えられる。そして第2には、演習科目等におけるグループでの情報の整理・集約等の方法論に関する経験を指摘できる。

(4) 現職院生グループ討議の分析

鳴門教育現職院生グループ(NP1, NP2, NP3) 鳴門教育現職院生グループの1回目から3回目にかけての変化については、主に、次の4点が観察された。

第一に、1回目から2回目にかけて、1年間で互いに仲良くなっている、意見を出しやすくなっている。第二に、1回目から2回目、3回目にかけて、校種の違いを意識して話をしなくなっている。第三に、3回目には、1回目と2回目と異なり、冒頭で討議の方針について決めようと提案されている。第四に、3回目には、討議の枠組み自体への問い(何のためにこの討議をするのか)も出されている。

1回目から3回目にかけて、ほとんど変化が見られなかったことについては、次の2点が挙げられる。

第一に、3回とも、基本的な役割分担には変化が見られなかった。第二に、3回の討議において、この討議で何を目標とするかについて、メンバーの認識には大きな変化が見られなかった。また、その目標には、個人差があった。特定の1名が、討議の目標について、

「深く考えること」を目指して発言していた。一方、他の4名は、「時間内に出された意見を整理して、なるべくきれいな答えを出す」ことを目指して発言していた。

鳴門教育の教職大学院のカリキュラムには、「チーム総合演習」という、自由に学校をつくる授業や、「学校組織マネジメントの理論と実践」、「家庭・地域・学校の連携構築」などといった、目標を組織的に設定し、その目標を達成するための取り組みの重要性を強調する授業が配列されている。変化していることの第三および第四の点から、そうした鳴門教育の教職大学院のカリキュラムが、「何のためにこの討議をするのか」を問うことを、現職院生に促している可能性がある。

また、鳴門教育には、「ワークショップの技法」など、グループワークにおいて、限られた時間内で、一定の結論を出す方法を訓練する授業がある。一方で、グループワークにおいて「深く考える」ことを要求することの必要性は、教職大学院の教員間で共通に認識されてはいない。そうした鳴門教育の教職大学院のカリキュラムが、討議の目標について、「深く考えること」を重視する現職院生が増えなかったことに影響を与えている可能性がある。

京都教育現職教員院生グループ(KP1, KP2)

1) 討議内容

4月の討議は、共通項を出し合って整理するという発想で進められる。討議の内容は、教師と子ども関係を場面に分けて、すなわち学習面と生活・進路面に分けて、それぞれの教師の役割について、自らの経験を交えて語り合うというものであった。その中で、小学校と中学・高校との違いに関心が向けられ、それぞれの実態について双方が尋ねあうことが何度かあった。学級担任制と教科担任制の違い、進路指導の違いなどが話題となった。発言が途切れることもなく、討議はスムーズに展開していた。

2月の討議は、討議の課題として示されている教師と子どもとの関係の「種類」、「性質」、そしてその「意味」、「価値」という言葉に関心が向けられ、その捉え方、概念の明確化を試みる発言が展開される。抽象的な概念をめぐる討議であるため、十分に考えをまとめられず、「わからない」と率直に述べる院生もあり、発言が途切れる「間」も目立つ討議となった。「フォーマル/インフォーマル」というようにカテゴリにあてはめて考えたり、図などで構造的にとらえたり、捉え方、考え方を表現しようとする発言が多く見られた。意見の対立もあり、また相手の考えを確かめるような問いかけもあり、お互いに自分の考えを出し合ってまとめようとする討議が展開された。

2) 言語行為の特徴

サールの言語行為の分類に従えば、本討議実験での言語行為は、4月、2月とも「断言

型」の発語内行為によるものと捉えることができる。それは、相手に自分の考え方、見方を表現する「信念の表現」を志向するものである。

4月と2月の言語行為の相違を見るならば、第一に、行為の目標の相違を指摘できる。発表内容をまとめるという目標では共通しているものの、4月は、経験、実態を紹介して共感を得ることを志向しているのに対して、2月は、テーマを掘り下げ、自分の考えを相手に伝える、相手の考えを確かめることを志向している。第二に、「信念の表現」の質的な相違がある。4月は、単に述べること、陳述することによって表現しているのに対して、2月は、相手に自分の考えを伝えようと説得することにより表現しようとしている。第三に、発語内の目標が提示される際の力もしくは強さに相違がある。2月は、自分の考え方、価値観を表現して、相手に納得させようと強く表現しているのに対して、4月ではそのような強さは感じられない。第四に、相手の発言との関係における相違がある。4月は、自らの経験、実態を一方的に述べるだけであるのに対して、2月では、相手の発言に対する反論であったり、推論であったり、相手の発言に対する関連付けが明確にみられる。

(5) 新規学卒院生・現職院生間比較(K0, KP0)

「子どもによる意味づけ、価値づけを捉えることの難しさ」と「教育的な場・関わりとそうでない場・関わりの区別の難しさ」という二つの内的要因が、教育に関する対話の質の差異に関わっていることが明らかになった。

前者については、新規学卒グループはそれを子どもの個人差からする意味づけ、価値づけの多様性と同一視し、典型的な把握すなわちある程度抽象度を持った議論を断念して、きわめて抽象度の高い一般論へと議論を飛躍させ、「個人による」という形式的なまとめになった。それに対して現職グループは、教師の意図と子どもの意味づけ、価値づけのズレという方向に議論を展開し、実際に子どもがどのような意味づけ、価値づけをしているかという内容のある議論をし、それをまとめに反映することができた。

後者については、新規学卒グループでは、学校の内と外という区別、あるいは教師が教育意図をもってかかわるときとそうでないときという区別を絶対的な区別と捉え、議論の前提から学校の外や教師が教育意図をもってかかわっていないときを除外している。それに対して現職グループでは、子どもの視点から見ることを媒介として、これらの区別が乗り越えられていることが話題となっている。現職グループでは教育的でない場であってもあるいは教育的でない場だからこそ教育的な機能を持つということが認識されているし、積極的に意味づけられてもいる。

それによって、現職グループの議論はより複雑で、ダイナミックになった。

こうした差を生み出す外的要因として、教育に関する経験の差、グループ討議実験の時間や課題設定、討議参加者の課題の受け止め方や討議に対する意識、教職大学院での学習があることが明らかとなった。

(6)グループ討議分析のまとめ

第一に、最初の回では現象をただ挙げていたり（小学校では～）、既存の抽象的な概念に当てはめたり（「母性」「父性」「生きる力」など）する議論が多い。

第二に、時点間比較と大学間比較では、グループ討議の回を追うごとの変化にはグループ間の差がある。新規学卒院生グループでは、両大学ともに教育の特質に着目した議論がなされるようになったが、どの特質に着目するかは大学によって異なる。鳴門教育では「間接性への着目」が、京都教育では「子どもの生涯・時間への着目」と「子どもの内面・解釈への着目」が、それぞれなされるようになった。現職院生グループでは、後の回ではグループ討議のテーマや問いそのものの意義・目的・枠組みについても問われるようになる。鳴門教育の場合は、討議の目標や進め方を明確化しようとする発言がなされるようになった。京都教育の場合は、問いの言葉そのものを問い、そこから考えを掘り下げようとする（わからなくなることも含めて）ようになった。また、言語行為としての志向性も変化した。

第三に、現職院生と新規学卒院生の比較分析から、「子どもによる意味づけ、価値づけを捉えることの難しさ」と「教育的な場・関わりとそうでない場・関わりの区別の難しさ」という二つの内的要因が、教育に関する対話の質の差異に関わっていることが明らかになった。こうした差異が、対話の「深さ」の違いとして認識される。この議論の「深さ」の内的要因は、心理システムの「作動上の閉じ」と社会システムと環境の区別の「再参入」という教育に関わる複雑性を議論の中でどう扱うかという問題として理論的に把握できる。

第四に、こうした差異を生み出している四つの要因が明らかとなった。一つは、院生の人間関係である。二つは、課題の受け止め方の差異であり、きれいにまとめることを重視するかどうかについての差異である。議論を深めることと分かりやすくまとめることにはジレンマがあることは、どの程度明確であるかはともかく、どのグループでも後の回になるほど自覚されるようになる。そのうえで、鳴門教育ではまとめることを重視する考えがどのグループ、どの回でも強いが、京都教育では後の回ほど議論を深めることを重視するようになる。

三つは、教員としての経験の蓄積である。現職院生グループとは異なって、新規学卒院

生グループでは、後の回になるほど教育の特質に着目した議論がなされるようになる。実習などで出会った様々な事象を通じて、教育についての見方が精緻化されてきたと考えることができる。

四つは、両教職大学院のカリキュラムの違いであり、先に述べた第一の要因（課題の受け止め方の差異）の背景ともなっている。鳴門教育のカリキュラムでは明確な目標を設定して情報をまとめることが強調される傾向にあり、京都教育のカリキュラムではきれいにまとめることを避けて考えを深めることが強調される傾向にある。グループ討議場面における研究者すなわちそれぞれの大学院の教員の存在が、院生にそのようなメッセージを伝えている可能性もある。

(7)教職大学院における教育方法の検討と開発

教職大学院では様々な場面でグループ討議などの「アクティブ・ラーニング」が用いられる。指導者がその質をどう考え、どう見極めるかが重要である。ひいてはそれが学校の教員が「アクティブ・ラーニング」の質をどう考え、授業でどのような「アクティブ・ラーニング」を実現するか、スクールリーダーとしてどのような「学習する組織」をつくるかにつながる。そこには、議論を深めることときれいにまとめることのジレンマや、具体的で固有の事象にこだわることと抽象的な概念で把握することのジレンマが介在している。いわば初期状態として院生はこれまでの自分の経験や既存の概念にとらわれており、それをアンラーンしつつ、質の高い討議を実現する力を形成することが課題である。

理論研究と調査研究の成果を基に、教職大学院及び教員研修における教育方法の開発を行い、実践経験の質の改善とアンラーンが重要であることを明らかにした。その効果検証が今後の課題である。

<引用文献>

白水始 2017 「学びをめぐる理論的視座の転換」秋田喜代美編『学びとカリキュラム』岩波書店、13-42頁

Sawyer, R. K. 2006 *Explaining Creativity*, Oxford University Press

Sawyer, R. K. 2011 What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation, Sawyer, R. K. ed. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge University Press, pp.1-24.

Scribner, Sawyer, Watson & Myers 2007 Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration, *Educational Administration Quarterly* 43(1) 67-100

サール, J. R. 1986 『言語行為』坂本百大・

土屋俊訳、勁草書房
サール, J. R. 2006 『意味と表現 言語行為論研究』 山田友幸(監訳) 誠信書房

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 10 件)

水本徳明、学校経営について記述するとき
に書いてほしいこと 実践にとっても研究
にとってもより豊かな記述を目指して、
スクールリーダー研究、査読無、第 6 号、
2015、5-8

水本徳明、教職大学院と学校をどうつなぐ
か 修了後の現職院生へのかかわり方の考
察、京都教育大学大学院連合教職実践研
究科年報、査読無、第 5 号、2016、17-26

前田洋一、猪尻マサヨ、学校をチームにす
るには何が必要か 学び続ける教員集団を
形成するための実践的研究、鳴門教育大
学学校教育研究紀要、査読無、第 30 巻、2016、
19-28

佐古秀一、大林正史、伊藤伊佐子、学校マ
ネジメント研修におけるリフレクション喚
起型事例検討の展開過程と効果に関する実
践研究：学校マネジメントに関する既有概
念、準拠枠に対する問い直しに焦点を当て
た事例検討の実践、鳴門教育大学研究紀要、
査読無、第 31 巻、2016、99-111

前田洋一、小倉整、学校改革に対する教員
の心理的抵抗の払拭に関する実践研究、鳴
門教育大学学校教育研究紀要、査読無、第
31 巻、2017、21-32

竺沙知章、これからの人材育成と教職大
学院の課題、日本教育経営学会紀要、査読無、
第 58 号、2016、24-35

久我直人、坪井保人、高校生の意識と行動
の構造に適合した教育改善プログラムの開
発的研究、日本教育大学協会研究年報、
査読有、第 35 巻、2017、3-14

水本徳明、授業改善と教師に求められる力
構造と即興性のパラドクスにどう向き合
うか、学校教育研究所年報、査読無、第
61 号、2017、14-21

水本徳明、学習観の転換と経営管理主義の
行方 公教育経営における権力様式に関す
る言語行為論的検討、教育学研究、査読
有、第 84 巻、2017、398-408、DOI:
https://doi.org/10.11555/kyoiku.84.4_398

水本徳明、教育についての対話はどのよう
に「深く」なるのか? 教職大学院生のグル
ープ討議実験の分析を通じて、京都教育
大学大学院連合教職実践研究科年報、第 6
号、2017、23-34

〔学会発表〕(計 5 件)

水本徳明、大林正史、久我直人、佐古秀一、
前田洋一、小松貴弘、竺沙知章、教職大
学院におけるグループ討議の質とカリキュ
ラムの関連、日本教育経営学会第 56 回大会、

2016 年 6 月 12 日、京都教育大学
久我直人、「効果のある学校づくり」の理
論と実践 鳴門教育大学の現任教実習を通
じた教育改善の取り組み、平成 28 年度日
本教育大学協会研究集会、2016 年 10 月 15
日、富山県民会館

久我直人、「効果のある学校づくり」と生
徒指導 - 確かな学力を育み、いじめ・不登
校等を低減する「効果のある学校」の組織
的展開 -、日本生徒指導学会第 18 回大会、
2017 年 11 月 26 日、岡山大学

大林正史、久我直人、小松貴弘、佐古秀一、
竺沙知章、前田洋一、水本徳明、教育経営
の質的研究の展望(3)教職大学院における
グループ討議の質的検討、日本教育経営学
会第 58 回大会、2018 年 6 月 9 日、鳴門教
育大学

畑中大路、臼井智美、水本徳明、教育経営
の質的研究の展望(4)教育経営研究におけ
る質的研究の意義と課題、日本教育経営学
会第 58 回大会、2018 年 6 月 9 日、鳴門教
育大学

6. 研究組織

(1) 研究代表者

水本徳明 (MIZUMOTO, Noriaki)
同志社女子大学教職課程センター・特任教
授
研究者番号：90239260

(2) 研究分担者

久我直人 (KUGA, Naoto)
鳴門教育大学大学院学校教育研究科・教授
研究者番号：20452659

前田洋一 (MAEDA, Yoichi)
鳴門教育大学大学院学校教育研究科・教授
研究者番号：20580765

佐古秀一 (SAKO, Hidekazu)
鳴門教育大学・副学長・教授
研究者番号：30153969

大林正史 (OBAYASHI, Masafumi)
鳴門教育大学大学院学校教育研究科・准教
授
研究者番号：40707220

小松貴弘 (KOMATSU, Takahiro)
京都教育大学大学院連合教職実践研究
科・教授
研究者番号：40305032

竺沙知章 (CHIKUSA, Tomoaki)
京都教育大学大学院連合教職実践研究
科・教授
研究者番号：60243341