

平成 21 年 6 月 10 日現在

研究種目： 基盤研究 (C)

研究期間： 2006～2008

課題番号： 18530587

研究課題名 (和文)

身体運動が課題となる授業における子どもの相互主観的自我形成に関する現象学的研究

研究課題名 (英文)

Phenomenology of children's intersubjective formative in the kinesis-oriented class

研究代表者

田端 健人 (TABATA TAKETO)

宮城教育大学・教育学部・准教授

研究者番号： 50344742

研究成果の概要： 子どもが、しっかりした個性的な自己を培い、しかも、他の子どもと協調し合ったり、思い遣ることができるようになることは、学校教育の重要な目的である。この目的が、子どもの身体運動を豊かにする授業によって果されることを、記録収集した事例を示しつつ、現象学という哲学を再解釈しながら解明することが、本研究のねらいである。この研究は、集団活動ができなかったり、「キレて」しまう子ども、社会性に問題を抱える子どもに対する、所謂「通常」学級での支援の在り方にも、示唆を与えるものである。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2006 年度	1,000,000	0	1,000,000
2007 年度	800,000	240,000	1,040,000
2008 年度	600,000	180,000	780,000
年度			
年度			
総計	2,400,000	420,000	2,820,000

研究分野： 社会科学

科研費の分科・細目： 教育学・教育学

キーワード： 学校教育、学級集団、自己、共同性、気分、身体運動、現象学、軽度発達障害

## 1. 研究開始当初の背景

本研究の開始当初の背景としては、主に、(1) 研究代表者 (以下「筆者」と略記) によるそれまで観察の蓄積と、それに基づく見通し、(2) 関連する先行研究の少なさと不十分さ、があった。

(1) 本研究を開始する以前に、筆者は、10年以上にわたり、小学校の教育実践を参与的に観察してきた。この観察の中で、子どもの身体運動能力の成長と、子どもの自己性および共同性の形成との相関関係を示唆する事

例が多くみられた。この場合、身体運動といっても、あらゆる運動能力ではなく、周囲の子どもたちと協調・共鳴・呼応する運動であり、かつ情感や気分を揺さぶる運動こそが、子どもの自己性と共同性の成長に大きく寄与している、という見通しを得ていた。

(2) しかも、この点を、小学校の教育実践の観察を基に、具体的事実に即して明らかにした先行研究は、筆者が知る限り、皆無といってよい状況であった。身体運動—気分情感—自己性—共同性の相関関係に関しては、こ

れまでも、優れた教育実践者たちによって、経験的には知られてきたし、実践にも生かされてきた。しかし、実践者たちのこうした経験的知見や、これをもとにした実践での子どもの成長を、実践の事実即して理論的に解明してこなかったことが、これまでの教育学の不十分さと限界の一つであった。

① 子どもの身体性、自己性、共同性に関するテーマは、教育哲学研究の重要なテーマであるが、教育哲学研究は、筆者が知る限り、教育実践の具体的事実や事例に密着することが極めて稀である。

② 身体運動—気分情感—自己性—共同性の相関関係に関しては、教育哲学が背景とする哲学の領域、とりわけ現象学の領域において、本格的で深く豊かな哲学的理論が蓄積・展開されてきた。しかし、その際、子どもの成長の具体相や教育実践の事実が考慮されることは、やはり稀有であった。

③ この相関関係に関して、子どもの成長の事実にも最も密着して研究してきたのは、発達心理学や乳幼児精神分析の領域である。この領域では、このテーマに関する興味深い観察や実験や事例が示されてきた。だが、これらの研究の土台となっているのは、母子の養育場面、実験場面、カウンセリング場面等であり、子どもの実生活の多くを占める幼稚園や小学校など教育実践の具体的場面ではなかった。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、子どもの身体運動能力の成長と、自己性や共同性を中心とした相互主観的自我の成長との相関関係を、教育実践の具体的場面に即して、また現象学を理論的導きとして、記述的に解明することである。

多種多様な「身体運動」の中でも、本研究が着目するのは、周囲の子どもたちとの協調が求められる運動であり、かつまた、子どもの気分や情動を揺さぶり喚起・変容させる運動である。というのも、こうした運動こそが、子どもの相互主観的自我の成長を促す、と考えられるからである。

上記の相関関係が最も明白に観察されるのは、身体運動を主題とした授業、例えば、集団のリズム運動を取り入れた授業や、図画工作等の授業、さらには、学級集団全員が同様の身体活動を営む一斉授業等であるため、こうした授業に焦点を当てる。

以上を主要な目的とする本研究は、以下の関連した諸目的の達成の上に可能となる。

(1) 子どもの自己性や共同性の成長を、子どもの身体運動に力点を置く授業によって

促進するような教育実践の実例を、明示すること。つまり、経験的で観察可能なレベルにおいて、「身体運動—自己性・共同性—気分」の相関関係をうかがわせる実例となる教育実践を探し出し、定期的な観察と記録によって、明示すること。同時に、上記の相関関係と、それらの変容による子どもの全体的な成長の実例を、明示すること。

(2) 子どもの自己性や共同性の成長の事実を、身体運動や気分の変容の観点から把握するための諸概念と諸理論を、吟味検討し、提示すること。

(3) (2) のための理論としては、本研究当初の見通しとしては、現象学が有効である。だが、現象学は、現象学研究者からも他領域の研究者からも、独我論的であるとの批判が繰り返しなされてきた。つまり、人間の他者性や相互主観性の解明が不十分であるとの批判が、繰り返されてきた。それゆえ、子どもの共同性や相互主観的自我形成を解明するためには、こうした批判を克服する方向へと、現象学を新たに解釈し、展開しなくてはならない。このことも、本研究の一つの目的となる。加えて、現象学が、教育実践や子どもの成長を主題的に取り上げることがなかったことからすれば、子どもの成長の具体相を記述するという方向へと、現象学を新たに解釈し展開することも、目的の一つとなる。

## 3. 研究の方法

(1) 小学校における教育実践を、一定期間にわたり継続的に観察し記録する。記録方法としては、文字記録を主体とし、必要な場合にはビデオ記録も活用し、子どもの作文や絵などは写真やコピーにより記録する。教師たちからの聞き取り調査も行い、記録する。

① ただし、本研究の目的からすれば、観察されるべき教育実践は、どのようなものでもよいというわけではなく、行き当たりばったりの観察では、3年間という研究期間内の成果は見込めない。

② そこで、定期的に観察する教育実践を次のように限定する。第一に、学級の子どもたちを、身体運動に主眼を置いた授業によって成長させようとする志向性をもった教育実践を、選択的に観察する。第二に、実際に観察する以前に、既に、自己性と共同性に関して、子どもたちの成長が期待できる教育実践であること。第三に、観察の回数が限られるため、この不十分さを補うために、当該教諭や周りの教諭から聞き取りや意見交換の全面的な協力が得られること。

③ 本研究の1年目は、上記②の条件にかなう実践を探し出すべく、様々な実践を観察することに、多くの時間を割かざるをえなかった。そして、2年目と3年目には、本研究の目的を達成するのに最も適した、或る1人の教諭の教育実践を、集中的に観察・記録した。筆者が実際に教室を訪れたのは、学期中を平均して月に2度ほどであったが、担任教諭やその同僚との面談や電話や電子メールのやり取りによって、当該実践の進展を、かなり詳しく記録することができた。なかでも、2年目（2007年度）に観察した実践記録が、本研究の目的を、最もよく全面的に実現する事例となった。

(2) 本研究は、量的ではなく、観察データを大量に収集するという方法をとらない。本研究は、質的研究であり、子どもの身体性、自己性、共同性、気分等をきめ濃やかに観察し記録する、という手法を用いる。このきめ濃やかさが、また、子どもの姿を可能な限り全体的・多面的にとらえ提示することが、質的研究の鍵となる。そのため、取り上げられる事例が限定されざるをえないが、量的研究では見えてこないような、子どもや学級集団の個々具体的な生きた姿と成長が可視化できる。

(3) 観察された事例を、現象学を導きとして、記述的に解明する。

① 当該テーマに関して、現象学がどの点で新たな視界を開くのか、また、これまで光を当てられることのなかったどのような事柄が、現象学を導きとすることで顕わにされるのかを、関連する先行研究との批判的検討を通して、理論的に明らかにする。

② 身体・気分・自己性・共同性に関する現象学的解明を、教育実践の事例と関連づけ、事例を記述するのに適した理論や概念へと、再解釈・再構成する。

③ 再構成された諸概念を、観察された事例に適用することによって、記録された事実を、記述的に明らかにする。

#### 4. 研究成果

2007年度に観察した事例の記録と、その現象学的記述が、本研究の所期の目的を、最もトータルに達成した。この研究により、主として以下のことが、事実として、かつ理論的に示された。(a)子どもの自己性や共同性の安定や成長には、気分が本質的に関与している。(b)子どもの気分が訴え、変容させるためには、身体運動を伴う活動が有効である。(c)他者との協調的な身体運動能力が成長す

ることで、子どもの自己や共同性が安定し、子どもは、さらなる自己形成や他者との豊かな共同性を求めるようになる。

これら以外にも、当初予期していなかったものも含め、新たな知見が得られた。

以下、この研究の概要を示し、成果をさらに具体的に述べたい。

(1) 当該研究では、他者との共同性の点で「特別な配慮と支援が必要」とされた1人の子どもA君を、観察の中心とした。小学3年生のA君は、学期当初、教師の指示をほとんど聞くことがなく、感情を爆発させる（所謂「キレル」）ことが多く、集団遊びも、集団的なリズム運動もできないばかりか、周りの子どもと親しく交流することさえできず、一斉授業を静かに受けることにも、しばしば抵抗や拒絶を示していた。

A君のこうした状態は、一過性のものではなく、幼稚園時代から継続している。それゆえ、年度内に、A君の自己性と共同性に大きな成長を期待することは、一般的には困難であった。だが、新年度A君を担任することになったX教諭は、それまでも、身体運動に定位した授業を積極的に取り入れることにより、困難を抱えた子どもの成長を促進してきた実績を有していたため、A君にも、年度内の成長が成し遂げられるのではないかと、という期待のもと、筆者は、A君の学級を集中的に観察した。

#### (2) 学期当初のA君の状態像

① 学期当初のA君は、上記のような状態であった。A君は、授業中も、虚空に視線を向けたまま、ぼうっとしていることが多かった。ティーチング・アシスタントの講師が付ききりで支援することも多かったが、1対1でも教師の指示を聞かないことが頻繁であった。

② 担任教諭も管理職の教員も、A君に、軽度発達障害の疑いを抱いたが、両親の同意を得られなかったため、専門機関の受診と診断はなされなかった。A君は、アスペルガー障害の疑いが濃厚である。A君の場合、DSM-IV-TRの診断基準では、該当しない項目も多いが、ギルバークらの診断基準や、サリトマらの診断基準では、ほとんどの項目が該当する。

③ 社会性の欠如、興味・関心の狭さと固さ、言語的・非言語的コミュニケーションの諸問題、運動の不器用さなど、アスペルガー障害を予想させるA君の状態は、収集した資料によれば、幼稚園時代から継続してきたと推測される。4歳児および5歳児の頃のA君の幼稚園幼児指導要録には、A君が部屋の中をウロウロしたり、教師の指示を聞かなかったり、周りの子どもたちと活動のペースを合

わせることができなかつたり、年下の子どもにきつい言葉を投げかけたり、他の子どもへの思い遣りが欠けているといった諸問題が記載されている。

小学1年生の頃のA君の担任教諭からの聞き取りによると、1年生の6月に行われた研究授業の最中に、A君は、「ぼくはもう、こんなことはできない！」と叫び、感情を爆発させ、以後、一斉授業や集団活動に顕著な拒否的反応を示し、授業中もしばしば教室を抜け出すようになった、とのことである。

### (3) 学級の諸問題

学期当初、X教諭を悩ませたのは、A君ばかりではなかった。

① 39名の児童の中で、4、5名もの子どもが、「特別な配慮と支援を要する」とX教諭に感じられ、ADHD、LD、虐待等が疑われるほどであった。これは、X教諭ばかりでなく、この子どもたちを1年次に担任した教諭も、管理職も、同様に認めていたことである。

なお、この学校は、農村部に立地する、児童数200名ほどの、ごく一般的な公立小学校である。

② 教師の指示を聞かないという問題は、「特別な配慮を要する」子どもばかりでなく、学期当初、程度差はあるものの、学級の子どもたち全員に共通した問題であった。

③ 学期当初は、学級全体として、給食や掃除、係り活動など、学校生活上不可欠な集団活動に支障をきたしていた。

④ 女子児童の人間関係も纏れていた。

⑤ 学級としてのまとまりに欠けていた。

これらの諸問題は、結果的には、A君の変容・成長と歩調を合わせるように、緩和されていくことになる。

### (4) 共同性をめぐる諸問題の発生次元

観察によれば、A君は、対人意識や社会性が「欠如」しているわけではない。A君には、他者意識があり、現象学的に言えば、A君は、孤立した独我論的な主観としてではなく、既に常に、超越論的相互主観性として、あるいは共存在として存在している。A君の場合問題となるのは、A君の共存在が、周囲の子どもたちと顕著に異なった仕方で調律されていたり、現実化されるという点である。

① A君の共存在の仕方に生じるズレは、発達心理学や自閉症研究でしばしば取り上げられる「心の理論(theory of mind)」の次元で生じているわけではない。というのも、一般的に、「心の理論」は、他者の心的状態を「推論」する能力のことであり、能動的な認知の次元に位置づけられるが、A君の共同性のズレは、能動的な認識を働かせる以前に、非意志的に機能している受動的次元で生じていることが、観察によって示されるからで

ある。

② この次元を解明する理論の手立てとして、本研究では、ハイデガー現象学を用いることにした。解明のための主要概念は、「現存在(Dasein)」「共存在(Mitsein)」「根本気分(Grundstimmung)」「開示存在(Offensein)」「自由(Feisein)」「顧慮的気遣い(Fürsorge)」「頹落(Verfallen)」等である。

### (5) A君が問題行動を起こす場面

観察を重ねる中で、A君が感情を爆発させたり、周りから際立つ奇異な行動を起こす場面には、次のような幾つかの共通点があることがわかってきた。

① A君や学級全体の気分が高揚したり、興奮する場面。最も典型的には、保護者の授業参観の場面。参観に訪れた保護者が多くなると、A君は興奮状態に陥り、テレビ番組のテーマソングを歌い始め、「ゲッ、ゲッ、ゲゲゲノゲー」と何度も繰り返したり、「死ぬー、このままじゃ、死ぬー！」と繰り返したり、自分の喉元をチョップしながら、「ワレワレハ、ウチュージン」とロボットをまねた声で繰り返す。周りの子どもたちも気分を高揚させ、緊張するが、自分の両親に軽く手を振ったり、微笑みを交わしたり、授業になるといつも以上に行儀よく振舞う多くの子どもたちと、A君とは、対照的である。

② 他の子どもの働きかけを、自分への敵意や攻撃とA君が感じる場面。例えば、クラスメイトがドッジボールをしている横をA君が通った時、ボールが逸れて、偶然A君に当たったことがあった。するとA君は、自分を狙って投げたと訴えて感情を爆発させた。また、クラスメイトが、好意でA君にアドバイスした時も、A君はそれを自分への非難攻撃と受けとめ、激怒して教室を飛び出してしまう。

クラスメイトに対するA君のこうした否定的な共存在の仕方は、A君の交友関係の発展を阻害し、悪循環を生み出している。

③ 要求される課題の負荷がA君には大きすぎたり、A君の許容範囲を超えて何かを強要される場面。A君は、気が向かない課題や自分には難しいと思われる課題に対しては、「オレはやらない！」と頑なに拒絶し、少しでも強く要求すると、感情を爆発させてしまう。

授業で課される課題に対するA君のこうした拒否反応は、A君が新たな身体活動や知的活動に挑戦し、自分の能力を開化させることを阻害している。

### (6) 根本気分の働き

① 上記(5)-①で一部紹介した観察事例からは、高揚した気分が、A君を含め、子どもの自己存在や共存在の仕方やその変容に、

さらには、身体的・知的能力の開花に、大きな影響を与えていることが、事実として確認できる。A君の場合には、高揚した気分は、興奮状態へと展開し、A君は自分を見失うと同時に、周りの子どもたちから際立つような奇異な振舞いを誘発してしまう。これとは対照的に、周りの子どもたちの多くは、高揚した気分が一種の冷静さを保持しており、自分を失うことがないばかりか、より高度な自己へと開かれ、大人から期待される「行儀のよい」振舞いさえも、いつも以上に持続的に実現できるようになる。

② 気分のこうした働きを、人間存在(＝現存在)の根底に着目して明らかにしたのが、ハイデガーである。気分を心理的で主観的な現象と位置づけてきた伝統的見解を批判して、ハイデガーは、気分を、現存在の根本的規定性とみなした。ハイデガーによれば、気分は、認識や意志が働く以前に、現存在の開示性の次元を、つまり事物や他者や自分自身に対する開示性の次元を、形成し規定している。それゆえ、気分が開示する射程は、認識や意志をはるかに超えており、逆に、これらよりも一層執拗に、気分は、現存在を周囲と自己に対して閉鎖することもできる。

③ このことを最も典型的に示すのは、高揚した気分である。高揚した気分は、興奮として現存在を閉鎖し、自己や自他の区別を喪失させ、思慮を欠いた行動へと駆り立てる。例えば、怒りに我を忘れる時や、群衆心理学が指摘する暴動やパニック時の気分がこれである。他方、高揚した気分は、熱情として、それまでの自己を超えて、より本来的な自己や共同性へと現存在を開示する。(これに関して筆者は、下記の発表論文①で詳しく論じた。)

観察事例で子どもたちが、課題へと持続的・集中的に身を入れたり、道徳的な振舞いをわが物とし、自己の諸能力を開花するのも、こうした高揚した気分においてである。それゆえ、A君に関しては、後者の方向へと彼の気分を高揚させることが、彼の共同性を成長させ、諸能力を開花させるための鍵となる。

④ ハイデガーによれば、気分はすべて身体状態と共鳴している。気分は、常に何らかの身体状態にある気分であり、相即的に、身体は、何らかの気分を常に帯びている。気分は、身体物体(Körper)を、現存在の中へと引き入れ、身体化する(leiben)。それゆえ、子どもが、高揚した気分において、新たな身体運動を試みることは、自分の身体物体を自らの現存在へと引き入れ、身体化し、わが物とすることであり、同時に、より本来的な自己性と共同性へと至る可能性を秘めている。

#### (7) A君と学級に変化が見られた場面

##### ① 造形活動の授業

新学期が始まって3週目頃に、A君の共存在の仕方に、一時的な変化が見られるようになる。これは、新聞紙を用いた造形活動の授業においてであった。新聞紙をハサミで、できるだけ細く長く切るといふ、子どもたちにとっては初めての課題に、A君も、周囲の子どもたちと共に、ワクワクした気分で夢中になって、約10分間、集中して取り組むことができる。

だが、次に、長く切られた新聞紙を何かに見立てて自由に造形活動を楽しむという課題になると、A君や数人の子どもは、活動できなくなってしまった。このことから、A君には、イメージや想起といった現前化の諸様態を自由に駆使して、眼前のものから別のものを再現前化する能力において、固さがみられることもわかった。

意外なことに、この造形活動は、特に女子児童たちに、その後数日にわたるインパクトを与えた。特別教室を新聞で様々に飾ったり、思い思いの造形物を創作した後、この教室を数日そのままにしておいたところ、これまで自己表現をしなかった女の子たちがこの部屋に集まり、細く切られた新聞をお互いにかけて合ったり、首輪を作って首にかけ、犬や猫を演じてはしゃいで遊ぶようになる。このことは、気分の高揚を伴う自由な再現前化を、子どもたちが強く求めていることの現れである。そして、こうした自由な再現前化を共有する遊びや学習活動を繰り返すことが、この学級の女子児童たちの人間関係のそれまでの縛りを解きほぐす、一つの重要な契機となった。これは、今後さらに研究されるべき重要なテーマである。

##### ② リズム遊戯

「貨物列車」や「おちゃらかほい」といった、よく知られたリズム遊戯を、A君は、クラスメイトとペアになって、学級のみならず一緒に楽しむことができるようになる。こうした遊戯では、和やかで楽しい気分が学級全体に広がるが、A君も、この気分に巻き込まれ、クラスメイトと共鳴・協調・呼応した仕方で自分の身体を動かすことができる。A君には、まだ周りの子どもたちに合わせて正確に遊戯の動きを実現することができない箇所もあったが、クラスメイトは、A君のこの不器用さを許容し、ペアになった子どももA君が間違った動きをしても対応して遊戯を楽しむことができた。A君に対するクラスメイトのこうした肯定的な共存在の仕方が、クラスメイトに対するA君のこれまでの否定的な共存在の仕方を転調させる契機となる。

##### ③ 音楽の授業におけるリズム運動

X教諭は、4月後半から、音楽の初めの時間に、電子オルガンで様々なリズムを再生し、

その動きに合わせて子どもたちに踊りや動きを即興で創作させる、という活動を取り入れた。サンバやジェンカ等々、気分と身体に強く訴えかける多様なリズムに合わせて、子どもたちは思い思いの振り付けでステップを踏む。X教諭が、その中から大胆な、あるいは面白い振り付けの子どもを指名し、その子どもの動きを、周りのみんながまねしてステップを踏む、という活動である。

学級の子どもたちは、当初、音楽に合わせてことさえできず、ただ歩くだけであったり、乱暴な動きしかできなかったが、回数を重ねるにつれ、リズムに合わせて、様々な工夫を凝らすことができるようになる。6月になると、A君も含め、学級全員の子どもたちが、この活動を全身で楽しむことができるようになる。音楽室は、カーニバルのような熱気と高揚した雰囲気であふれる。音楽に合わせて、また周りの子どもたちと協調したり、創意工夫して思う存分身体を動かすことによって、子どもたちは清々しい開放感と達成感を味わうことになる。

この活動の後、A君は、さして気分に訴えかけることのない課題曲をリコーダーで演奏するという、単調で手先の細かな運動が要求される課題にも、周りの子どもたちと共に、忍耐強く付き合うことができるようになる。

#### (8) 親密な共存存在への転調

6月後半になると、A君は、感情を爆発させることが少なくなり、単調な一斉授業や課題にも、抵抗や拒否を示すことなく、参加できるようになる。そして、教師やクラスメイトとの人間関係も、より親密なものへと展開する。

① A君の共存存在が肯定的な調子で安定するにつれ、X教諭は、A君に新たな課題をこれまでよりも強く要求することができるようになる。A君も、その要求を受け入れ、自分の能力を発揮できるようになる。このことを最も典型的に示したのは、体育のプール活動である。

A君は、これまでプールに顔を沈めることさえできず、強い拒否反応を示していた。だが、X教諭の強い促しと励ましに応え、X教諭に抱かれてプールに潜ることができるようになり、これをきっかけとして、数日後には、クラスメイトと手をつないで潜って楽しむこともできるようになる。さらに1週間ほどの間に、3メートルを泳げるようになる。

② 7月半ばの、ダンボールを使った造形活動では、A君は、2時間にもわたって、B君と協同して、造形活動に専念し続けることができる。A君たちが作ったのは、ゲームのキャラクターにちなんだ「ポケモン・ハウス」という家で、子ども2人が中に入ることのできる大きさであった。ここでは、ダンボール

という素材を加工しながら、ファンタジーの家を再現するという能力も、共同で発揮されている。

この活動の後、A君は、B君と親しく交流するようになる。やがて、A君の交友範囲はさらに広がり、休日にクラスメイトがA君の自宅に遊びに来てくれるという、A君にとっては、生まれてはじめての出来事も起こるなど、A君とクラスメイトとの共存存在の変容が、次々と観察された。

以上の現象学的な事例研究により、本研究の当初の目的はかなりの程度達成された。加えて、この事例研究は、軽度の自閉症の子どもの支援と研究にも、学校現場での実践例とその理論的考察として、新しい知見を提示するであろう。

#### 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 2件)

① 田端健人、学級集団における子どもの共同性と自己存在—グループ・ダイナミクス理論からハイデッガーの思索へ—、『実存思想論集』、X X IV、79-97 頁、2009 年、査読無

② 田端健人、学級づくりによる子ども集団の成長—根本気分についてのハイデッガーの思索を導きとした事例研究—、『学ぶと教えるの現象学研究』(東京大学大学院教育学研究科教育創発学コース)、十二、1-26 頁、2008 年、査読無

[学会発表] (計 1件)

① 田端健人、共同体の凝集性と実存の非性—教育実践研究に対するハイデッガー気分論の寄与—、実存思想協会、2008 年 6 月 28 日、国際基督教大学

#### 6. 研究組織

(1) 研究代表者

田端 健人 (TABATA TAKETO)

宮城教育大学・教育学部・准教授

研究者番号：50344742

(2) 研究分担者

無

(3) 連携研究者

無