

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 13 日現在

機関番号：25407

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2013

課題番号：23531230

研究課題名(和文)国語科のグループワークにおける協同性の成立条件に関する実証的研究

研究課題名(英文)A positive study on the establishment of conditions cooperativity in group work in class of language

研究代表者

森 美智代(MORI, Michiyo)

福山市立大学・教育学部・准教授

研究者番号：00369779

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,400,000円、(間接経費) 720,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、国語科の言語活動において、協同性を保障する条件が、いかなるものかを明らかにすることを目的としている。特に4～6人で学習するグループワークに焦点を当て、話すこと・聞くこと、読むことの領域を中心として、言語活動の分析、開発、及び検証を行った。

そのために(a)対面の他者との対話、(b)小グループの読書による読みの推進、(c)演劇的活動によるノンバーバル・コミュニケーションという個別領域の検討を行った。これらは国語科教育において蓄積されてきた、グループワークを用いた言語活動である。それを、協同性という観点から捉え直すことによって、国語科教育における協同性の諸相を明らかにすることを試みた。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study is to clarify the language activities in class of Japanese language, such as how one can ensure the condition of Cooperativity it is that foundation to engage in things multiple people to cooperate. In the government guidelines, we study in the field of speaking and listening and reading, and we focus on group work to learn in 4-6 people in particular, analysis of language activity, development, and it was verified.

To advance the study, we examined divided into three parts. It is as follows, (a) Dialogue with others as face-to-face, (B) the promotion of reading by reading of small groups, and (C) non-verbal communication by theatrical activities. These are language activity using group work, and has been stored in the first language education research in Japan. We re-considered from the viewpoint of cooperativity, this language activities. Through this, I revealed the aspects of cooperativity in the first language education research in Japan.

研究分野：教科教育学

科研費の分科・細目：各教科の教育

キーワード：国語教育

1. 研究開始当初の背景

これまでの研究で、学習者における次のような実態が明らかとなってきた。ある中学校一年生の「クジャクヤママユ」の初読時と単元終了時の感想文を比較した際のこととである。この二つの感想文には共通点がみられた。それはどちらにも読者を物語に引き込む「クジャクヤママユ」の力の指摘があったという点である。

初読時では、没入感の理由を、話者が交代することや一人称であることといった物語の表現構造に求め、単元終了時では、没入感の理由を、彼自身の体験との類似性に求めた感想となっていた。それぞれ没入感の説明という命題において相補的な関係でありながら、テキストへの関わり方に変化が見られたのである。

英語圏で大きな潮流となったりテラチャー・サークル (Daniels 1994) を手がかりとしたこの授業は話し合う課題を自ら選択するグループワークにより進められた。個人的な思いや経験を出し合う中で、触発された学習者が、教材についての発言を重ねていく姿が確認できた。私たちは学習者同士の関わりによって学習が推し進められ、そこに「楽しみ」を見いだす国語科の授業が、重要だと考えている。

近年、教師・学習者のコミュニケーションに加えて、学習者・学習者のコミュニケーションによって授業を展開する、協同性に基づいた学習が求められ、広く実践されている。

しかし、「学び合い」等と呼ばれるそうした学習は、グループワークのような言語活動を行えば自然と実現するものでもない。例えば『個に応じた指導に関する指導資料 - 発展的な学習や補充的な学習の推進 - (小学校理科編)』(文部科学省、平成 14 年 9 月) に取り上げられたことで普及したジグソー学習や MD 法も、グループワークに必要な技術の指導、課題の必然性の設定、学習への期待の醸成等の教師の適切な手立てが前提となっている。活動の手続きのみを授業に取り入れても思い通りの効果が期待できない。

そこで私たちは、具体的な言語活動を対象として、協同性が成り立つ条件を究明することが、「各教科等における言語活動の充実」を目指す新しい学習指導要領に基づいて実施される今後の国語科においても、重要かつ喫緊の課題だと考えるに至った。

2. 研究の目的

(1) まず協同性の問い直しを行う。誰が、どのような状況で、いかに振る舞えば、協同性が実現したと言えるのか、協同性の定義を国語科言語活動の水準で具体化する。そのために、小学校 5 年生から中学校 3 年生の学習者を対象として、対話・ブック・クラブ・演劇をキーワードとした授業分析を行い、協同性の諸相を明らかにする。

ここで焦点化するのは、特定の言語活動で

求められる協同性を、限定することである。例えば、「ごんぎつね」の学習において、兵十の気持ちの推移を読み深める学習者と、ごんのそれを読み深める学習者が、互いの成果を伝え、学び合うジグソー学習型の言語活動がある。一方、「ごんは、『へえ、こいつはつまらないな。』と思いました。」の一文を巡って、「ごんはつくないと言いながら兵十に感謝されたいと思っている。」「ごんは兵十と友達になりたいから、自分のやったことを知ってもらいたい。」といった解釈の差異をグループで討議する言語活動がある。役割分担による差異と、学習者の思考から生ずる差異とでは、学び合いの姿も変化してくる。

さらに、「月のいいばん」の場面を動作化し、「兵十のかげぼうしをふみふみ行きました。」というごんの位置や歩き方をグループで考え、実演する言語活動もある。限定的な演劇活動ではあるが、ここでは先ほどの例のような言語的差異とは別種の身振りや声の差異が強調される。こうした特定の言語活動で成立する協同性を詳らかにする。

対象学年を限定したのは、小学校高学年頃から自覚的な協同性の構築が可能となるだろうという私たちの見通しに基づいている。

対話・ブック・クラブ・演劇という3つのキーワードを取り上げたのは、それぞれ話し言葉の運用能力 (Oracy)、読み書き能力 (Literacy)、コミュニケーションの身体性 (Embodiment) といった言語活動の重要な柱を代表しているためである。

(2) 次に協同性を保障する言語活動を設計、実施する。先のキーワードを手がかりとして、グループワークを活用した授業を構想する。そして、研究協力者による実験授業を行う。

協同性が成り立つことで、以下の学習成果を予測している。(a) 対面の他者との対話で生じる差異を認識し、相互に理解することで、学習集団が成立する。(b) 小グループの読書によって一人ひとりの読むという行為が推進される。(c) 演劇的活動による身体表現の差異を認識することによってノンバーバル・コミュニケーションが豊かになる。そしてこれらを通じて、「分からない学習者が分かる学習者に教えてもらえる (学習の質の保障)」「分かったつもり状態の学習者が説明を求められることでより深く分かっていく (メタ言語の獲得)」「多様な経験、考えを持ち寄ることができる (主体的な学習)」といった協同性の意義を実現することができると考えている。

授業の成果を質的分析に加えて量的分析によっても明らかにする。授業の質を量的に評価するため、古典的にはフランダース (Flanders 1970) の方法が、よく知られている。だが、この手法は教師主導型の一斉授業を想定している。グループワークの評価には適さない。そこで、学習者間の発話の関連を評価する手法を究明する。

これまでも協同性は国語科教育において究明されてきた。だが活動の手續きに注目が集まり、協同性を実現する条件が不明瞭なまま研究が進められてきた。本研究では対話・ブック・クラブ・演劇といった観点から、具体的な言語活動に基づいた協同性の特質を明らかにしようとする点に特色がある。協同性の成否は、教師が言語活動への見通しをどれだけ持てるかによって決定すると予想される。協同性の条件が明らかになれば、その成果は、授業構想に資するとともに発達段階に応じた協同性を編成していくカリキュラム研究へと展開していくことが期待される。

3. 研究の方法

本研究は「理論的究明」「授業観察」「記述的調査」「実験授業」「成果の公表」の5段階で進捗させていくこととした。

また、「理論的究明」においては特に、(a)対面の他者との対話、(b)小グループの読書による読みの推進、(c)演劇的活動に基づくノンバーバル・コミュニケーションといった側面から究明を進め、それらの知見から「授業観察」「記述式調査」を行い、「実験授業」を実施することで、国語科教育における協同性の成立の重要性と、授業の内実・意義を実証することを試みる。

理論的究明

協同性は主に学習論の領域で焦点化されてきた概念である。そこで、まずはそうした学習論領域の協同性に関する議論に対して、国語科教育の視点から検討を行った。具体的には、アメリカのジョンソン兄弟(Johnson, D. W., Johnson, R. T.)による協同学習論(cooperative learning)、日本にそれを紹介した杉江修治らの論に注目し、彼らが提唱する協同性がどのようなコミュニケーションを想定するものなのか、それを国語科教育の視点からどのように意義づけることができるのか、検討を行う。

次に、それをふまえて、(a)対面の他者との対話、(b)小グループの読書による読みの推進、(c)演劇的活動によるノンバーバル・コミュニケーションという個別領域の検討に移る。これらは、国語科教育において蓄積されてきた、グループワークを用いた言語活動である。それを、協同性という観点から捉え直すことによって、国語科教育における協同性の諸相を明らかにすることができる。

以上の作業は、文献の収集(書籍購入、文献複写、現物貸借)と読み込みによって行われる。英語圏での議論に関しては、NCTE、IRAといった学会発行雑誌の教育論文を参照する。また、(a)対話、(b)ブッククラブ、(c)演劇的活動の3領域に関して、森(研究代表者)は(a)、寺田、渡辺(研究分担者)はそれぞれ(b)、(c)の研究をすでに進めてきてお

り、相当の知見を有している。そのため、三者がそれぞれの専門的知識を提供し合うことによって、本研究課題はいつそう進展することが期待される。

授業観察

授業観察は、学校現場に出向き、小学校高学年～中学校段階の国語科の授業を見学・記録・分析するものである。観察対象とする授業は、大きく、国語科全般に関わるものと、(a)対話、(b)ブッククラブ、(c)演劇的活動の個別領域に特化したものとの2つに分けられる。両者は、前者を踏まえることで後者の特質を抽出しやすくなり、後者を踏まえることで前者における協同性の諸相を捉えやすくなるといった、相互環流の関係にある。分析のための視点となるのは、どのような表れが見られるときに協同性が実現していると言えるのか、協同性を阻害する要因は何かの2点である。そのために、グループの発話、教師による指導言および応答を記録し、そこに見られる社会的相互作用について質的分析を行う。分析にあたっては、Cazden, C.による社会言語学的方法を援用する。さらに、それを量的な分析へとつなげていくために、分析手法の開発も試みる。国語科教育学において、そうした量的分析の手法はまだ発展していないが、質的分析と量的分析をつなぐものとして、Coffey, A., Atkinson, P.による「質的コード化の技法」に注目している。観察に入る授業については、大阪府の公立中学校教師である井元(研究協力者)から全面的な協力の申し出を受けている。さらに、(b)ブッククラブ、(c)演劇的活動の領域については、寺田(研究分担者)、渡辺(研究分担者)がすでに現場とのつながりを持っており、そこでの授業観察も行うことになる。

記述式調査

記述式調査は、授業を受けた児童生徒を対象に行うものである。学習者自身がグループワークの経験をどのように捉えているのかは、グループワークの成否にとって大きな意味を持つ。そこで、で述べたグループワーク中の発話分析に加え、授業後に記述式調査を行って、彼らのグループワーク観を浮かびあがらせることが必要となる。また、それを通時的に比較することによって、グループワーク観の変容と実際の言語活動の変化との関連を見ることもできる。調査の方法としては、より児童生徒の思考に即したものにするために、一般的な段階評価法に加え、イメージマップなどの手法を用いる。

授業観察

前年度の授業観察の継続である。特に学年始期の観察が重要となる。なぜなら、この時期にこそ児童生徒は、教師からの意図的・無意図的両方の作用を含めて、授業におけるふるまい方を学び取り、身につけていくからで

ある。それを、前年度の研究によって得られた分析枠組み、分析手法を活用して分析することが必要となる。

実験授業

理論的究明、授業観察、記述式調査によって得られた、国語科のグループワークにおける協同性成立の条件に関する知見をふまえ、協同性を保障する具体的な言語活動とそれを組み込む単元計画、授業計画を設計する。それを、井元（研究協力者）により公立中学校における授業として実施してもらい、その成果を検証する。

成果の公表

全国大学国語教育学会を中心に口頭発表および論文投稿を行う。

4. 研究成果

理論的究明の成果としては、森美智代（研究代表者）による論文を挙げることができる。森は「国語科の「話し合い」活動を支える理論の検討」と題して、グループワークにおける基本的な言語活動である話し合いを中心に検討を行った。

そこでは、国語科における話し合いが、あらかじめ設定されたゴール（目的）に向かって合意形成が目指されるという側面だけでなく、目標の再設定に向けた、話し合いの目的そのものを形作ることが目的となる側面を大いに含んでいるということを理論的に明らかにした。国語科における話し合いの例として、例えば甲斐雄一郎（2011）は、2007年度の全国学力・学習状況調査の小学校B問題第1問を話し合いの一例として取り上げている。

……以下は「次の記録は、六年生の大林さんの学級で、『一年生と楽しく交流しよう』という議題について話し合った様子です。よく読んで、あとの問いに答えましょう。」という問題文に続く部分である。

司会 それでは、一年生と楽しく交流するための計画について話し合います。遊びの内容、準備の分担、今後の日程の三つについて順番に話し合います。まずは、遊びの内容について話し合います。一年生と六年生がいっしょに遊ぶときに、どんな条件だったらよいか意見を出してください。

話し合いの目的は遊びの内容を決めることにあるが、目下の目標は一緒に遊ぶための条件を出すことにある。さらに、この話し合いは、何のために一緒に遊ぶのかという問いと密接に関わっている。そうなると、話し合いの目的は、目下の目標の背後に隠され、活動に従事する学習者にとっては認識し難いものとなっているといえよう。

また、遊びの内容の決定に先立って、何のために遊ぶのかを話し合う必要があるとい

う認識がその場における学習者たちに共有された場合、目下の目標はいったん保留され、その新たな問いに向けて話し合いがなされることになる。行き着くべき結論も、このようにして重層化することになる。国語教育において「話し合い」という場合、このように複雑で重層的な活動を私たちは想像する。

この話し合いでは、目的は遊びの内容を決めることにあるが、目下の目標は一緒に遊ぶための条件を出すことにある。この事例でこの目標を設定したのは司会者である。ゆえに私たちは司会の力に注目するが、この力は司会だけに求められるものではない。例えば遊びの内容の決定に先立って、何のために遊ぶのかを話し合う必要があることが学習者から提案され、その必要性が共有され、目標の再設定に向けた話し合いが為されていく、そうした力が重要となろう。

このように、B問題における話し合いでは、目的そのものが形作られていく過程が確認できる。合意形成の話し合いの必要性を認識した上で、同時に、目的自体を考える話し合い活動の授業づくりを追究していくことが、国語教育における今後の課題である。それは新しい話し合い活動の構想でありながら、それ以上に、これまでに為されてきた活動を再定位していくことになるであろう。

さらに論文においては、協同性の概念を検討する上で不可欠な倫理的側面について、ルソーの提示した以下のような概念枠を用いて考察を行った。登場するのは幼児とその母親、そしてその幼児を襲う野獣と、それを牢屋から見ている囚人である。

……その囚人は、一匹の野獣が一人の幼児をその母の乳房からひったくり、か弱い手足をその恐ろしい歯で食いちぎり、その子のぴくぴく動くはらわたを爪で引き裂いているのを牢屋から眺めているのだ。事件になんら個人的な利害関係をもたないこの目撃者でも、どうして恐ろしい動揺を感じないでいられようか！この光景を見て、気を失ってしまった母親にも、息の絶えかかっている子供にも、なんの救いの手もべられないことに、どうして彼が深い苦悩を覚えないでいられようか！（ジャン・ジャック・ルソー（1755）『人間不平等起源論』引用は本田喜代治・平岡昇訳（1933）岩波書店、p.72）

このシーンを取り上げながら、ルソーが強調するのは、「あらゆる反省に先立つ、自然の純粹な衝動であり、これがいかに墮落した習俗でも破壊することのむずかしい自然の憐れみの力（同上p.78）」である。「いかに墮落した習俗でも破壊することのむずかしい」とはすなわち、もし暴君の座についたらならばいくらでも敵に苦痛を与えるであろう人間でも、劇場ではみな、不運な人の災難を見て同情し、涙を流す、そんな人間が多く存在

しているということを目指す。ここで憐れみの力の普遍性を説明しながら、ルソーが皮肉的に述べるのは、当事者性の欠如という問題である。劇場で涙を流す観客からは確かに憐れみの心があることを推定できる。しかし同時に、暴君でも涙を流すそのことから、劇場と現実生活との溝、不運な出来事に対する人々の当事者性の欠如を皮肉的に言及していると言える。

このシーンにおける囚人の苦悩は、自らの生命は安全な位置に居ながらにして抱く苦悩であり、かつ自分からは手出しができない理由（口実）を持った上での苦悩であるという点で、母子の苦痛とは決定的に異なる。ルソーの提示する囚人という概念は、不運な人に対する同一化が究極的には不可能であることを示すだけでなく、同一化したという錯覚が苦悩という感覚の疑いなさによって到来することを示唆している。

ただし、この囚人の苦悩は、自らは「なにもなしえない」ことに起因する苦悩でもある。この無力さゆえの苦悩こそが、囚人を目撃者から目撃証人へと変えるものでもある。こうしたルソーの論に倣い、解釈者としての学習者を目撃証人として措定し直すことが、協同性を支える倫理的側面の育成においては重要となる。

結論として、目撃証人としての学習者の同情、共感、他の人々への同化ではなく、学習者自身の固有の感情として体験されるものであることを明らかにした。学習者は他の人々の語りに目撃者として参入し、その証人として物語ることとなる。その際の語り、学習者自身の苦痛において語られるとき、その証言のうちに学習者の虚偽・欺瞞が内包される。ここに新たな学びの可能性があることを指摘した。

また、寺田守（研究分担者）による論文では実際に授業を行い、結果を分析する中で、解釈を巡る対話の成立条件を明らかにした。

まず寺田は、グループワークによる「読むこと」の学習活動として、協同で一文を読むという活動を仕組み、実践、検証した。

結論として、以下の4つの成果を提出した。

(1) 解釈を巡る対話を実現するために、小学校4年生では話し合い活動に習熟し、中学1年生では解釈法に習熟する必要があるということ

(2) 異議申し立ての成立が対話を促す条件であるということ

(3) 小集団の応答責任が果たされることが対話を促す条件であるということ

(4) 対話の中で言葉の意味を吟味することによって、「あー」という納得の声が起こり、楽しさややりがい生まれるということ

さらに渡辺貴裕（研究分担者）による論文を中心とする論文では、演劇的活動として

のドラマ教育の可能性について、理論的かつ実践的な探究をまとめている。

渡辺は、イギリスのドラマ教育を取り上げ、日本で物語の「読み」の授業の一環として行われてきた演劇的活動とは異なる特徴を技法の存在と、物語世界との関係の持ち方の2点に整理し指摘している。一つ目の技法の存在とは、「静止画」「マイム」「ホット・シーティング」などのドラマの技法が、何かになる際の「なり方」として用いられている。こうした各種の技法が存在することで、焦点を当てたい内容に応じてそれを使い分けたり、また教師も子どももそれを学習の際のルールとして共有して学習の密度をより高めていったりすることができるであろうことが予測される。

2つ目の物語世界との関係の持ち方とは、本文で直接的に描かれている言葉や動きを再現する活動だけでなく、本文で触れられてはいるが具体的には書かれていない部分を肉付けして演じる活動、本文で触れられてはいるが想定される場面を演じる活動、さらには新たな要素を持ち込む活動もある。これらは、直接的な叙述の再現か、あるいは付帯的でない部分を肉付けして演じる活動にほぼ限られている日本の場合とは対照的である。本文からの自由度が高い分、そこでは子どもたち自身による即興的な表現（「物語」の生成）がより展開されるだろう。

こうしたドラマ教育が、一単位時間の授業の中でどのように配置され、運用されているのか、ロンドン郊外の小学校で行われた実践をもとに明らかにした。

また、研究協力者である山下頼子（旧姓：井元）による実験授業も実施した。山下は、グループワークの成立自体が困難な状況にある中学生の教室において、グループワークを実現させるために、一対一の活動である連詩の授業をはじめ、ピア・サポートの基礎をもとに発案した学習者間の交流活動を行っている。山下自身が「仲間づくり」と名付けたこれらの一連の活動によって協同性が芽生えた教室において、実験授業としてグループワークを用いた授業を実施し、グループワークの成立を確認することができた。ただし、この研究については、現時点では未発表であり、分析、検討の途中にある。

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 11件)

渡辺貴裕、ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育学的考察、国語科教育、査読有、第70集、2011、pp.100-107
森美智代、国語科の「話し合い」活動を支える理論の検討-ハーバースのコミュニケーション論を中心として-、国語科教育、査読有、第72集、2012、pp.17-24

寺田守「夏を見上げて。(あさのあつこ)を小集団で読む,三省堂国語教育 ことばの学び,査読なし,26号,2012,pp.22-23
森美智代,物語体験に関する一考察-物語り的な歴史哲学の視点を手がかりとして-,福山市立大学紀要,査読有,第1号,2013,pp.103-110
寺田守,解釈を巡って対話する文学の授業の研究,京都教育大学紀要,査読なし,122号,2013,pp.11-26
森美智代,文学体験に関する理論的検討-ルソーによる「解釈から証言へ」の移行に着目して-,国語教育思想研究,査読有,第7号,2013,pp.42-50
森美智代・高橋典子,「物語りの因果性」に関する考察-物語教材の授業における「意味づけ発問」の分析から-,福山市立大学教育学部紀要,査読有,第2号,2014,pp.117-125
寺田守「花はどこへいった」(今江祥智)の間テキスト性,三省堂国語教育 ことばの学び,査読なし,27号,2013,pp.22-23
寺田守,動作を表す言葉に着目する文学教材の解釈-「世界一美しいぼくの村」(小林豊)の授業分析を中心として-,月刊国語教育研究,査読有,497号,2013,pp.50-58
寺田守,物語・小説 小集団で一文を読む,月刊国語教育研究,査読なし,2013,pp.52-53
寺田守,話者の判断や評価の表れる言葉に着目する文学教材の解釈-「走れメロス」(太宰治)の一文を読む-,京都教育大学紀要,査読なし,2014,pp.57-70

〔学会発表〕(計 7件)

森美智代,思想的背景としてのコミュニケーション論の検討,全国大学国語教育学会,2011年10月30日,高知大学(高知県)
寺田守,解釈を巡って対話する文学の授業,京都国語教育アセンブリ,2012年8月17日,京都JA会館(京都府)
寺田守,話者の判断や評価の表れる言葉に着目する文学教材の解釈-「走れメロス」(太宰治)の一文を読む-,全国大学国語教育学会,2012年10月27日,富山大学(富山県)
森美智代,「物語体験」に関する理論的考察-ハンナ・アレントのコンパッションを中心に-,全国大学国語教育学会,2012年10月27日,富山大学(富山県)
森美智代・高橋典子,「物語り」を描く文学的文章教材の授業-「わらぐつの中の神様」を通した学習者の変容-,全国大学国語教育学会,2013年5月19日,弘前大学(青森県)
寺田守,課題研究 国語科カリキュラムの再検討-読み・書きの将来と国語科教育の課題-「読むこと」領域の学習指導目標

を構造化する試み-登場人物の気持ちを理解する方法を中心として-,全国大学国語教育学会,2013年10月27日,広島大学(広島県)
渡辺貴裕,ドラマと国語教育の結びつき:虚構性を活用した「話す・聞く」能力の育成,全国大学国語教育学会,2013年5月18日,弘前大学(青森県)

〔図書〕(計 7件)

森美智代,溪水社,実践=教育思想の構築-「話すこと・聞くこと」教育の現象学-,2011,全326頁
寺田守編著,京都教育大学国語教育研究会,文学教材の解釈2012,2012,全220頁
寺田守(森山卓郎編著),明治図書,教師コミュニケーション・読書コミュニケーション,2012,pp.46-47
寺田守(相澤雅文・牛山道雄他5名編集),クリエイツかもがわ,特別支援教育ハンドブック・特別支援教育と国語の授業づくり,2012,pp.74-75
寺田守(難波博孝,山元隆春,宮本浩治編著),学芸図書,児童サービス論・児童にとっての読書の意味,2012,pp.25-36
寺田守,溪水社,読むという行為を推進する力,2012,全394頁
甲斐雄一郎・森美智代(全国大学国語教育学会編),学芸図書,国語科教育の成果と展望・序「話すこと・聞くこと」の学習指導に関する研究の概観と展望,2013,pp.55-60,全574頁

〔産業財産権〕

出願状況(計 0件)
取得状況(計 0件)

〔その他〕

ホームページ等
なし

6. 研究組織

(1) 研究代表者

森 美智代(MORI, Michiyo)
福山市立大学・教育学部・准教授
研究者番号:00369779

(2) 研究分担者

寺田 守(TERADA, Mamoru)
京都教育大学・教育学部・准教授
研究者番号:00381020

渡辺 貴裕(WATANABE, Takahiro)
東京学芸大学・教育学研究科(教職大学院)・准教授
研究者番号:50410444

(3) 連携研究者

なし