

教師効力感に影響をおよぼす 専門職の学習共同体の構成要因に関する分析

坂田 哲人^{*1}, 町支 大祐^{*2}, 中田 正弘^{*2}, 脇本 健弘^{*3}, 湯浅 且敏^{*4}

抄録 近年, 学校を専門職の学習共同体として捉える見方が広がっている. こういった考え方は, 専門職の学習共同体において, 教師の力量が伸びることを前提として捉えているが, その点について実証的に分析したものはない. 本研究は, 東京都の小中学校教員を対象とした質問紙調査のデータをもとにこの点を検討し, さらに, 学校種によってそういった関係に差異がないのかを分析した.

キーワード : 専門職の学習共同体, Professional Learning Community, 学校種による違い, 教師効力感

An Analysis about the Factors of the Professional Learning Community that Affect Teacher Efficacy

Tetsuhito Sakata¹, Daisuke Choshi², Masahiro Nakada², Takehiro Wakimoto³, Katsutoshi Yuasa⁴

Summary In recent years, the view of school as a professional learning community has expanded. These ideas are based on the premise that teachers' ability is increased in the professional learning community, but there is no empirical analysis about that point. This study examined this point based on data from a questionnaire survey of elementary and junior high school teachers in Tokyo, and further analyzed whether there was a difference in the relationship between school types.

Keywords : Professional Learning Community, Teacher Efficacy, Difference in the School Category

1. 研究の背景と主題

本研究の目的は, 小中学校という学校種の違いに着目しつつ, 専門的な学習共同体 (Professional Learning Communities: 以下 PLC と表記する) の構成要素が教師の効力感に対して及ぼす影響について確認することである.

PLC とは, 学校組織や教員集団を「学習する共同体」の1つとして捉え, 教師同士が学びあうことを志向した組織論である (廣瀬,2014). 「PLC とは何か」に対する定義 (以下, PLC 概念と表記する) は主として米国における学校改革の議論の一端を担うように発展してきており, 現在では様々に定義されている状態である

(福嶋ら,2017). Little(2006 など)は, PLC という用語が定着する以前より, 教師自身の絶え間ない専門性開発 (Professional Development) の必要性を唱え, それを具現化する授業実践場面と, 共有した目的のもとに授業実践場面からの学びを支える共同体という往還モデルを提示し, 教師による共同体のあり方をめぐる議論の一翼を担った.

専門職の学習共同体という用語を発案したのは, 学校改善研究者である Hord である. 専門職とは, 「生徒たちがお互いにしっかりと学習するために, 効果的な指導プログラムを伝達することに対する応答責任と説明責任を持つ人物」である (Hord,2009) と定義した.

学習共同体という用語からは相互的な学習活動を想起させるが, 『専門職の学習共同体』とは, 週に1度, 時間をとって『取り組む』ものではなく, そのように『ある』という文化として理解される. (新谷,2014)

*1 大妻女子大学 家政学部

*2 帝京大学大学院 教職研究科

*3 横浜国立大学大学院 教育学研究科

*4 青山学院大学 情報メディアセンター

のであり、したがって、共同体に参画する教師の認識（共同体意識）を表したものである。

日本においても学校改革や学力向上に向けた取り組みが求められる中で、PLC 概念を日本に紹介し、あるいは日本の文脈に適用する研究が行われている。織田（2011,2016 など）は、Hord や DuFour をはじめとして、専門職の学習共同体に関する論者の研究を盛んに紹介している。鈴木（2018）は、1970 年代からの学校改革研究の展開の中に位置付ける形で専門職の学習共同体を紹介している。新谷（2014）は、DuFour の PLC アプローチによるアメリカの学校改革の事例を描き出し、学習共同体の実践的な側面を日本に紹介している。

福畠ら（2017）は、PLC に関する議論を幅広いレビューによって整理し、加えて、定量データを用いて日本版の PLC 概念の定義を試みている。また、福畠らはそのレビューの一環として佐藤（2012）の「学びの共同体」や、志水（2009）の「力のある学校」と PLC との概念比較も行っている。それによると、「学びの共同体」における議論の主体はあくまでも子どもであって、PLC 概念のように教員の学習を中心に扱った議論でないこと、また、「力のある学校」については、経過で出てくる議論は PLC 概念と類似する点があるものの、結果変数を子どもの学力によって定義しようとしている点において相違点を述べている。

また、日本の学校における組織的な改善の取り組みと PLC 概念とを比較する議論として、授業研究の営みと結びつけた研究を挙げることができる。千々布（2014b）は、2010 年の全国調査から、授業研究が教員間のまとまりを促進し、ひいては授業の水準を高めることにつながることを、つまり、授業研究への取り組みが学校の PLC の構築を促進することにつながると結論付けている。木原ら（2015）は、学校研究発展要因の構造に関するモデル開発を目的に、PLC の発展要因に関する先行知見を基に、聞き取り調査と分析を行い、その発展を促す要因の構造をモデル化した。他にも、PLC 概念を指導主事による学校参観などを含めた教育行政の取り組み（千々布 2014a）や、小中一貫校の取り組み（小柳 2017）に適用したものなどが見られる。

これらの議論の一方で、PLC に関する新たな論点が示されている。例えば、福畠ら（2017）は、Hargreaves（2007）の指摘として、短期的な学力向上に対する成果を強調するあまりに、本来徐々に発揮されるべき PLC の意味や豊かさが失われ、これが監視や抑制の指標にもなりうる、という内容を取り上げている。また、

この指摘は、持続的な専門職の学習共同体（Sustainable Professional Learning Communities）のあり方の提示（新谷 2014,福畠 2017）にもつながっている。新谷（2014）は、同じ学校においても学習共同体の機能には強弱があるという指摘をしている。これらの指摘は、これまでの学校組織変革を志向した組織づくりや、児童生徒の学力向上に向けて、PLC が遍く肯定的に貢献するという前提に対して疑問を向けたものともなりうる。

これに対して新たな着眼点を提供しているのが露口（2013）である。露口（2013）は、これまでの議論について、PLC の効果の着地点を、学校組織における PLC の開発や持続といった組織論や、あるいは児童生徒の学力向上に求めており、教師個々に対する影響要因を検討したものがないことを指摘し、加えて、その関係性が裏付けなく多くの関係者に受容されていると説明している。そういった観点で鑑みると、PLC は『意義深い職能発達アプローチ』（Hord1997,織田 2011）といった教師に対しての影響をもつという側面を持ちうる。

ここまでの議論を経て、本研究においては「PLC が個々の教師に与える肯定的な効果の存在」へ言及する研究主題を設定し、具体的には露口（2013）の研究を参考に、PLC が教師に対して与える影響という分析の枠組みを引き継いで、PLC がもたらす効果について検討する。露口（2013）が取り組んだ学校レベルの分析結果では、教師の授業力に対して影響力があるのは学校レベルでの PLC による要因よりも、学校内（個人ごと）の要因による部分が大きいことを示している。そこで、本研究では、PLC に対して学校レベルでのデータを求めず、個人レベルのデータを用いて分析を進めることとした。このことは、先の新谷（2014）による、PLC が「そこにある文化」であり、また PLC の認識には同じ学校内であっても個々によって強弱があるという説明にも支えられる。つまり、その文化を形成する教師の個々がどのように PLC を認識し、その結果として自分自身に対してどのような関係をもたしているのかという視点での分析が必要だということである。したがって、本研究が志向すべきなのは、教師個々人が PLC 概念に対してどのような考えを持ち、そのことが自身の教師としての認識にどのような影響を持っているのかを明らかにすることである。そのため、露口（2013）で用いている結果変数の「授業力」については、本研究では「教師効力感」という個人の認識をあらわす変数に置き換えることとした。

2. 研究方法

前述の主題に沿って分析を行うため、本研究グループでは、2017 年 11 月に郵送式での質問紙調査を実施した。この調査では、東京都における全ての公立小中学校を対象とし、東京都が公開している小中学校のリストに記載されている住所あてに、まず調査の趣旨説明とともに協力依頼を行い、承諾が得られた学校に改めて質問紙を必要数分印刷し配布する形式で実施した。なお、協力校には、本稿のような研究成果によるものとは別に一次集計結果を個別にフィードバックしている。

また、本調査の回答が記載されている質問紙には、本稿で取り扱う質問群以外の質問項目が併せて問合せられているが、ここから、以下に挙げる項目に関するデータのみを抽出し分析に使用している。回答は 249 校 4391 名の教職員から寄せられた。さらに欠損データがあるサンプルを除去するなどのクリーニングを行い、最終的に 3828 名分を分析に用いた。

調査項目の設定にあたっては、PLC の構成要素が教師効力感に影響を与えるというモデルに基づいて先行研究を参照しながら作成した。PLC を測る変数としては、露口 (2013) によって示された PLC 構成尺度 (全 19 項目、3 因子) を参照した。露口 (2013) の 2 回の因子分析における因子負荷量を参考にして、2 回ともに高い負荷量を示している項目を中心に主要な項目を

抜き出し、全 11 項目を 5 件法リッカートスケールにて構成した。従属変数となりうる教師の効力感を表す項目には、Tschannen Moran & Hoy (2001) に示されている 12 項目の教師効力感尺度を用いることとした。これらの項目は町支ら (2017) によって日本国内においても調査に用いられた実績があり、この町支ら (2017) の項目を参照した。特に質問項目の変更などは行わず 5 件法リッカートスケールとした。なお、データの分析には SPSS Ver. 25.0 ならびに Amos Ver. 25.0 を用いた。

3. 分析

3.1 因子分析ならびに尺度の確認

表 1 には、PLC に関する 11 の質問項目を用いた因子分析 (最尤法, プロマックス回転) の結果を示した。露口 (2013) で示された結果と同じく 3 つの因子が導かれ、同一の構成で示されている。因子の命名については、第一因子を「使命と責任の共有」、第二因子を「協働的省察」、第三因子を「同僚性」とする。第一因子と第三因子の命名は露口 (2013) と同一のものとしたが、第二因子については「公開省察規範」であったものを、質問項目から構成概念を再度検討し「協働的省察」と言い換えた。

表 2 には、教師効力感に関する因子分析 (最尤法, プロマックス回転) の結果を示した。先行研究では、3 因子での尺度構成が示されていたが、本分析では、

表 1 PLC 尺度に関する因子分析表

	因子 1	因子 2	因子 3
多くの教員は、学校において達成すべき使命を共有している。	0.865	-0.077	0.024
多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している。	0.862	-0.005	-0.040
授業改善の必要性を、多くの教員が理解している。	0.688	-0.089	0.114
児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している。	0.684	0.076	0.025
教職員が努力し実現したくなるようなビジョン (グランドデザイン) が示されている。	0.612	0.198	-0.085
自分の授業を同僚に公開することが習慣化している。	-0.122	0.939	-0.004
自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある。	0.167	0.739	-0.057
他の教員の授業を参観し、意見交換することが習慣化している。	0.016	0.736	0.034
同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある。	-0.056	0.008	0.909
特別に配慮する必要のある児童生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合っている。	0.074	-0.082	0.700
教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている。	0.074	0.283	0.429
尺度の信頼性係数 (クロンバックのアルファ)	.868	.851	.739

※因子間の相関 因子 1&2=.571 因子 1&3=.473 因子 2&3=.279

標準的な解（SPSS によって当初提示されたモデル）として 2 因子モデルが示された。3 因子モデルを指定しての因子分析でも尺度を構成するために十分な数値も得られてはいたが、改めて質問項目を吟味した結果、今回は 2 因子モデルを採用して因子を構成した。因子の命名は、第一因子の 8 項目が授業や学習指導に関する

均したものである。これらの記述統計量を表 3 に示す。

教師効力感尺度である「授業力」および「学級経営力」を従属変数として、PLC 尺度である「使命と責任の共有」「協働的省察」「同僚性」を独立変数として重回帰分析を実施した。この分析に際しては、本質問紙調査において併せて収集されている「教職経験年数」

表 2 教師効力感に関する因子分析表

	因子 1	因子 2
授業において多様な評価方法を用いることができる。	0.766	-0.050
子供たちへの発問を工夫することができる。	0.763	0.019
授業では、複数の教授法を準備して実行することができる。	0.753	-0.015
子供たちが学習の価値を見出せるような支援ができる。	0.747	0.055
子供たちが困惑している時、別の説明や例を示すことができる。	0.675	0.069
学習にあまり興味を見せない子供に、学習の動機付けを行うことができる。	0.671	0.092
家庭学習について適切に支援できる。	0.533	0.093
子供たちに、自分たちはやればできると前向きな気持ちを持たせることができる。	0.491	0.269
学級の秩序を乱す子供や、騒がしい子供をうまく落ち着かせることができる。	-0.124	0.985
教室での授業妨害等のトラブルにうまく対応することができる。	0.100	0.764
子供たちに、教室のルールを守らせることができる。	0.068	0.741
どのような学級集団に対しても学級経営や教科経営が行える。	0.277	0.532
尺度の信頼性係数（クロンバックのアルファ）	.897	.884

因子間相関 因子 1&2=.734

表 3 各因子の記述統計量

	平均値	標準偏差
使命と責任の共有	3.61	0.67
協働的省察	3.07	0.93
同僚性	3.95	0.72
授業力	3.61	0.59
学級経営力	3.58	0.72

る内容であることから「授業力」とし、第二因子については「学級経営力」とした。因子間の相関係数ならびに尺度の信頼性係数（クロンバックのアルファ）を表 1, 2 にそれぞれ記載している。信頼性係数についても全て 0.7 以上であり、十分な値が示されている。

3.2 PLC が教師効力感に与える影響の分析とモデル化

2 種の因子分析によって得られた計 5 つの因子について（PLC を構成する 3 つの因子、ならびに教師効力感を構成する 2 つの因子）得点化を行った。得点化の方法は、それぞれの因子に含まれる質問項目を単純平

「担任の有無」「学校種（小学校または中学校）」を独立変数に含めて分析することにした。その理由は、これらの 3 項目が教師効力感に対して大きく影響していると考えられ、この変動要因を抑制することによって、より明確なモデルが導くことができると考えたからである。ここで変数として含めている学校種については、後に学校種別の分析を別に行っている。

表 4 に示したのが、教師効力感の 2 つの下位尺度をそれぞれ従属変数とした重回帰分析の結果である。2 つの回帰式とも有意に示されており、全体としては PLC が教師効力感に肯定的な影響を与えていることが明らかになった。具体的な項目としては、実践の改善

表 4 重回帰分析結果

	授業力	学級経営
(統制変数)		
教員経験年数	0.358 **	0.300 **
担任の有無	-0.017	0.030 +
学校種	0.022	0.046 **
(PLC 尺度)		
使命と責任の共有	0.069 **	0.003
協働的省察	0.081 **	0.081 **
同僚性	0.161 **	0.119 **
調整済み R ² 乗係数	R ² =.209**	R ² =.121**

* p<.05, ** p<.01, + p<.10

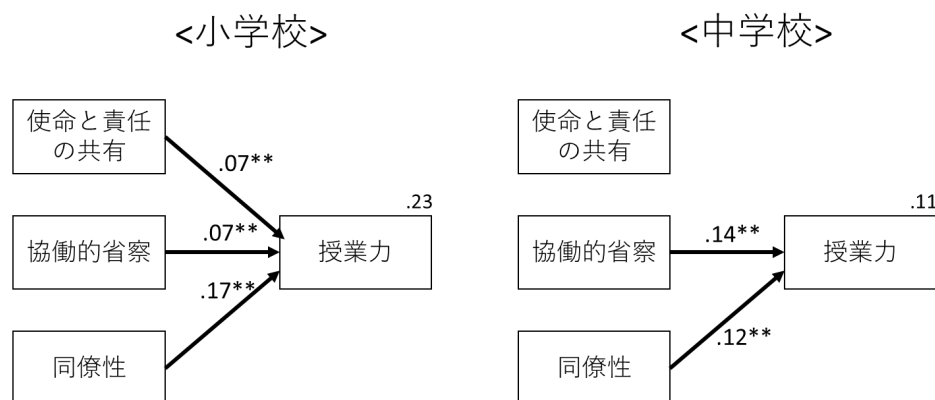
について日常的に話し合うこと（同僚性）や、お互いに授業実践を見て振り返ること（協働的省察）の2つについては、「授業力」ならびに「学級経営力」の両者に対してともに有意の関係性がみられる。一方で、「使命と責任の共有」については、「授業力」に対する影響効果が見られたものの、「学級経営力」に対する影響効果は見られなかった。

3.3 学校種による違い

PLCが文化という個々の教師の認識の集まりということの意味するならば、一般的に日本の学校において大きく文化が異なるとされるのが小中学校の学校種の違いである。露口（2013）は学校レベルでのマルチレベル分析を実施したが、他に目を転じると、千々布（2014）の研究では、授業研究がPLCを形成する過程において、特に小学校と中学校における違いについて

着目し、PLCにつながる授業研究の取組みが、中学校よりも小学校の方が発展しているものが多いという結果を導いている。

ほかにも、林ら（2016）は、小中学校間での教員文化・価値観に違いがあることを指摘している。あるいは国立教育政策研究所（2011）の資料によると、校内研究の推進の方法にも違いがあることが明らかにされている。このような指摘を踏まえると、PLCに対する認識においても小中学校で異なり、これまでに影響があることが明らかになった PLC と教師効力感の関係性についても、学校種によって異なる可能性がある。



モデル係数【GFI=.996 AGFI=.982 CFI=.992 RMSEA=.035】

図1 小中学校別の「授業力」に影響を与える PLC 要素

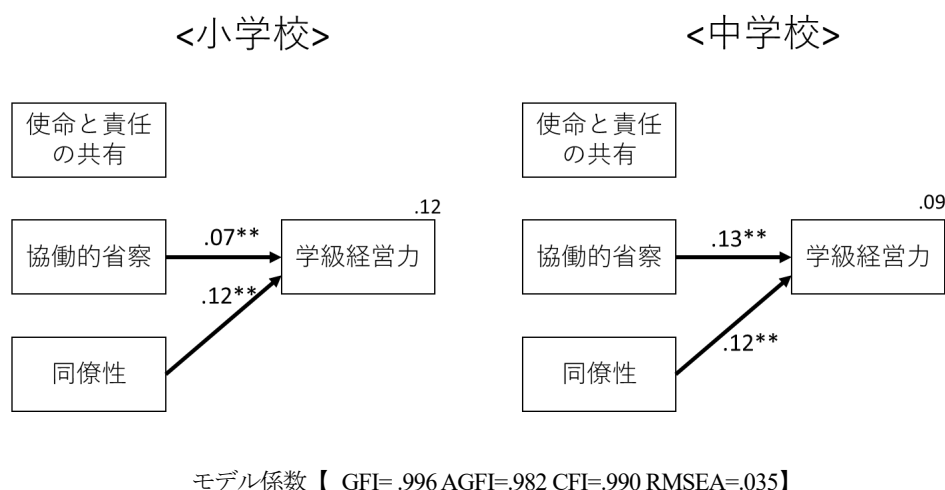


図2 小中学校別の「学級経営力」に影響を与える PLC 要素

そこで、先述の重回帰分析の独立変数に用いた学校種のデータを用いて小中学校のデータに分類し、多母集団の共分散構造分析を実施した。その結果を図に示す（図1および図2）。どちらのモデルにおいてもGFI,AGFI,CFIは0.9を超え、RMSEAは0.05を下回っており、十分な適合度が得られている。

小中学校の比較において、パスの差が認められたのは「授業力」に対しての「使命と責任の共有」である。このパスが小学校では関係性が認められたものの、中学校においてはそのパスが消えていることがその違いである。使命や責任として学校の目標が個々の教師に認識されることが小学校の教師にとっては自己の授業力の向上に対して関連があるということに対し、中学校の教師にとってはその関係が見出されていないという意味となる。

この差について、尺度を構成する項目ごとの相関係数を個別に比較したところ、使命と責任の共有の尺度を構成する項目に対し、子どもの学習に対する動機付けや支援を行う項目とは有意の関係が認められるものの、授業の展開や教授法、評価に関する項目との関連性などが中学校の教師にとって有意に結びつかない。また、単純平均値の比較においても、小中学校の教員間で、「授業改善の必要性」について0.25ポイントの開きがあり、この差は他の項目と比較しても大きな開きとなっている。

このことを考察すると、中学校では教科に応じた動機づけや学習活動などが指向される一方で、学校にお

ける使命や目標と、授業力の向上や授業改善とが結びつくような形で説明あるいは共有されていない可能性が考えられる。これは、先の新谷（2014）による「学習共同体の強弱」の一つの表れとして、学校の使命や目標が、授業実践に具体的に反映できるか否かによって、教師の効力感に対する影響力に差異が生じる可能性について示唆されたともいえる。そのことは、小中学校とも「学級経営力」と「学校の使命や責任」とが結びつかない点についても同様であろう。問題なく学級を経営することと、学校の使命を認識し、それを学級経営に活かしていくことは必ずしも直接的に結びつかないということだろう。

一方で、協働的省察や同僚性といった要素は、個々の教師の効力感にとって直接的に肯定的な影響をもたらすことについては、露口（2013）によっても肯定された結果である。川村ら（2018）は全国3地域の小中学校への定量調査において「教育実践の質を高める上で意義あること」を調査し、小中学校別に分析しているが、両学校種とも、その上位に選ばれるのは「互いに授業を見あったりすること」や「職場の雰囲気や人間関係」があがっており、これも本分析結果を支えるデータとなっている。

4. まとめと課題

以上、PLCの構成要素が教師の効力感に及ぼす影響について、露口（2013）の研究を参照しながら、小中学校の学校種別という要素を加えて再検討をしてきた。

その結果として、協働的省察や同僚性といった要素は小中学校の区別なく教師の効力感への影響が確認されたが、もう1つの構成要素である学校の使命と責任の共有という要素は、教師の効力感への影響としては授業力の向上に限られ、また小中学校別でみた場合には、中学校に関しては、その影響も見られないという結果となった。近年では、学校組織づくりに、より注目が集まる中、教員間で学校の目標を共有し、高い使命感で日常的な実践に臨むということは、PLC概念によらずとも、日本の教育現場にとって必要なことだといわれてきているが、本データが示したのは、そのことが必ずしも教師の効力感に結びつかないという結果である。このことは、効力感を持たない限りにおいては、共同体への参画意識や、個々の教師のモチベーションの高揚といった面でも課題となる可能性があることも示している。今回得られたデータの範囲内で推察するならば、学校の使命や目標と、日常的な授業実践や学級経営とが結びつくためには、その関連性が具体的に示され、共有される必要があるということだろう。またPLCが文化だという立場に立てば、これらの共有の過程にどれだけ教師が参画意識を持つことができるかが重要な指標となりうる。さらに、これらの点をどのように測定し、評価していくかについては、今後の研究課題であるといえる。

付記

本稿は、2018年8月4日に開催された日本学校教育学会第33回研究大会、2018年9月30日に開催された日本教師教育学会第28回研究大会で発表した内容に、当日の指摘事項をふまえ加筆・修正したものである。

謝辞

本研究はJSPS科研費16K04490および19K02513の助成を受けたものです。

参考文献

- 千々布敏弥(2014a)『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生 日本にいる「青い鳥」』教育出版
- 千々布敏弥(2014b)「授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連 ―国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より―」国立教育政策研究所紀要第143集 pp.251-261
- 町支大祐, 脇本健弘, 讃井康智, 中原淳 (2017)「異動にともなう保護者との関係性の変化と教師効力感・バーンアウトとの関係に関する研究」日本教育工学会論文誌 41 卷(Suppl.) pp.165-168
- 福嶋真治, 佐々木織恵, 大庭梓, 栗田晃宏(2017)「専門職の学習共同体(PLC)の構成要因に関する検討」東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢 37 卷 pp.109-132
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, pp. 181–195. Maidenhead, England
- 林孝, 米沢崇, 周蘭君, 川原陽子 (2016)「職員室文化に関する調査研究(2)」広島大学大学院教育学研究科 学習開発学研究 9 号 pp.143-150
- Hipp, K. & Huffman, J. (2010) *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*, Rowman & Littlefield Education.
- 廣瀬真琴 (2014)「協働的な学習コミュニティとしての学校」鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 66 号 pp.49-59
- Hord, M. (1997) *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Southwest Educational Development Laboratory
- Hord, M. (2009) *Professional Learning Communities: Educators Work Together towards a Shared Purpose*. *Journal of Staff Development*, 30, 40-43.
- 川村光, 紅林伸幸, 金子真理子, 望月耕太 (2019)「教師の力量形成の変容: 2011 年度・2017 年度質問紙調査の結果から」関西国際大学研究紀要第20号 pp.13-32
- 木原俊行, 島田希, 寺嶋浩介(2015)「学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発: ―「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して―」日本教育工学会論文誌 39 卷 pp.167-179
- 国立教育政策研究所 (2011)『教員の質の向上に関する調査研究報告書』
- Little, J. (2006) *Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School*, National Education Association Working Paper
- 織田泰幸(2011)「「学習する組織」としての学校に関する

る一考察--Shirley M.Hord の「専門職の学習共同体」論に注目して」三重大学教育学部研究紀要 62 巻 pp.211-228

織田泰幸(2016)「「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究 : DuFour PLC モデルの理論的検討」三重大学教育学部研究紀要 67 巻 pp.257-275

小柳和喜雄(2017)「Teacher Leadership の概念と可能性に関する基礎研究 : 小中一貫教育実践校の教員の教職アイデンティティに関する研究(2)」奈良教育大学紀要 66 巻 pp.111-121

佐藤学(2012)『学校改革の哲学』東京大学出版会

志水宏吉 (2009)『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会

新谷龍太朗(2014)「米国における「専門職の学習共同体(Professional Learning Communities: PLCs)」の検討 : デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して」日本教育経営学会紀要 56 巻 pp.68-81

鈴木悠太 (2018)『教師の「専門家共同体」の形成と展開: アメリカ学校改革研究の系譜』勁草書房

Tschannen Morana, M., & Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct, Teacher and Teacher Education Vol.17 pp.783-805

露口健司(2013)「専門的な学習共同体(PLC)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」日本教育経営学会紀要 55 巻 pp.66-81



中田正弘

1979 年中央大学経済学部卒, 2008 年放送大学大学院文化科学研究科修士課程修了, 2012 年東北大学大学院教育学研究科修了. 専門は教師教育・社会科教育



脇本健弘

2007 年会津大学 コンピュータ理工学部卒, 2009 年東京大学大学院学際情報学府 学際情報学専攻修了, 2014 年同博士課程修了. 専門は教育工学・教師教育.



湯浅且敏

1998 年静岡大学・教育学部・情報教育コース卒業. 2000 年静岡大学大学院・教育学研究科・修士課程修了. 2006 年中京大学情報科学研究科・情報認知科学専攻・博士課程満期退学. 現在, 教育工学の分野の研究に従事.



坂田哲人

1998 年慶應義塾大学環境情報学部卒, 2000 年同大学院政策・メディア研究科修士課程修了, 2007 年同博士課程単位取得退学, 専門は人材開発・教師教育・情報教育.



町支大祐

2006 年東京大学経済学部卒, 2012 年同大学院教育学研究科学校教育高度化専攻修士課程修了, 2017 年同博士課程単位取得退学, 専門は教育経営・教師教育.