

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 6 月 5 日現在

機関番号：12601

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2012～2015

課題番号：24530994

研究課題名(和文) 小中連携、一貫の実践における教師の学習過程の分析と支援システムの開発

研究課題名(英文) Research on learning process of combined elementary and junior high school teacher.

研究代表者

藤江 康彦 (Fujie, Yasuhiko)

東京大学・教育学研究科(研究院)・准教授

研究者番号：90359696

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)：小中一貫校の教師たちは、校種間の相違に基づく葛藤への対処として自他を対象化し一貫校について語る文化的道具としての談話を獲得した(1年目)。各校種の教師であり一貫校の教師でもあるという立場から小中相互の実践を観察し、相互の仕事を理解するとともに子どもを発達の視点でとらえたり(2年目)、一貫校に独自の子どもの姿をとらえるようになった(3年目)。また、個人として実践を創出(2年目)することから小中一貫校としての実践の構想(3年目)が可能となった。獲得した談話をういて活動し、実践を創出し共有する過程は、校種間の葛藤への対処から一貫校の教師としてのアイデンティティや成員性を獲得する過程と同期していた。

研究成果の概要(英文)：Teachers of combined elementary and junior high schools, as dealing with cultural clash between the elementary school and junior high school, it has become possible to use discourse as a cultural tools to talk about combined schools (the first year). From the standpoint that is elementary school / junior high school teacher as well as a teacher of combined schools, to observe the mutual practice and understanding each other's work. And, it began to capture children in the developmental point of view (the second year). In addition, it began to capture the appearance of children in combined schools (the third year). In addition, it will be able to create a practice as an individual (the second year), now can be further initiative practices as combined schools (the third year). The process of identity formation and membership acquisition of a process in which teachers to create the practice and the process of learning the discourse as part of the school teacher had been synchronized.

研究分野：教育方法学

キーワード：小中一貫教育 教師の学習 談話の獲得

1. 研究開始当初の背景

近年、小学校と中学校とが協働して、子どもの発達に応じたカリキュラムや学習環境の創出を目指す、小中連携、小中一貫(以下、小中連携)が全国で取り組まれている。その目的は、子どもが制度的、文化的、認知的な差異を有する小学校から中学校への環境移行を果たすことの支援、思春期の子どもに対する丁寧なかかわりの構築、などで、学校単位、自治体単位ではその成果が実践報告として報告されつつある(品川区立小中一貫校日野学園, 2008; 呉市教育委員会編, 2011 など)。他方で、小中連携の取り組みに対しては、地域や子どもを無視した行政主導のトップダウンの教育政策である、導入により教師の負担がより大きくなっている、といった批判もある。この批判が示すように、小中連携の取り組みは、現場の教師の必要感によってではなく、少子化に伴う学校規模の適正化など、学校教育行政の必要上導入される一方で、実践レベルの取り組みは各学校や中学校区に委ねられるといった構造を有しているケースが多い。そのため、教師はその意義や実践上の留意点について十分に理解しないまま取り組まざるを得ない。加えて、そもそも、学制や教員免許制度の変更を前提とせずに行われているため、教師個人にとっては、制度と実務との間、免許上の専門性と実践行為との間で生じる葛藤に基づくストレスから多忙感や自己効力感の低下を感じる危機的状况となるリスクを有している。

2. 研究の目的

本研究は、小中連携の取り組みを教師の学習の契機と位置づけ、その意義を検討するものである。申請者は、これまでに幼小連携の取り組みにおける幼稚園教諭と小学校教諭の話し合い場面の談話分析から、校種に固有の文化に基づく発話からなる談話が、話し合いの進展につれて、複数の共同体に同時に属するという多重成員性(multimembership)を帯びた、幼小連携推進プロジェクトメンバーとしての文化に基づく発話からなる談話へと変容する過程を明らかにし、多重成員性を帯びた発話を獲得していく過程が教師の学習となっていることを指摘した(藤江, 2007)。同様に、小中連携の取り組みは、他校種の文化に接することを通じた自校種の文化や実践の省察をうながし、異なる教師文化、学校文化の結節点において双方の実践や子どもの学習や発達を語る新たな言語を獲得すること、子どもの学習を発達という視点で見通すこと、を可能にする学習の機会となるのではないかと。

関連する教師研究として、共同体における個人の学習についての分析(Shulman & Shulman, 2004)や共同体の形成についての分析(Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001)がある。Grossmanらは、高等学校における歴史科と国語科の教師による共同体

形成のプロジェクトの分析から、教師たちの「見せかけの共同体」が、信念や考えの葛藤の抑圧と噴出を経て、差違を尊重し差違の交響による学習が成立するようになるという共同体の発達モデルを提出している(坂本, 2007)。成員間の差異性を尊重し、より整合性の高い認識や合意形成へと向かう可能性を対話や相互作用に求める社会的構成主義の学習論に立てば、共同体の形成の過程で葛藤を経験することは、むしろ学習のための好機であるといえよう。さらに、小学校と中学校を別の校種とする既存の制度のもとで取り組むことによって感じる多忙感や教師としてのアイデンティティの危機は、教師にとっては実践への動機を低減させるリスクを有するものの、危機的状况への対応の方策を支援するシステムを構築することで教師のキャリア発達へとつなげることが可能であろう。まず、小中連携を小学校、中学校という差異ある実践共同体の成員である教師が、葛藤しつつ相互に対象化し、自らの実践を省察することを通して学び合う活動システムとして定位する。本研究では、小中連携の、教師の学習としての意義を理論的・実践的に検討するため、実践の当事者として教師や教師集団は取り組みにおいてどのような課題に直面し、その解決を通してなにを学んでいるのか、小学校、中学校の教師が子どもの発達を見通した学習環境や活動システムを構築しつつ自らも学習する小中連携の活動はどう構成されうるか、さらに、これらが連動的にはたらくために教師と外部支援者との関係をどのように形成すべきか、という問いを追究する。調査対象は、申請者が小中連携の取り組みに関して関わりをもつ関西地方の政令指定都市、中学校区、実践校を中心とし、必要に応じて拡張する。

一つには、教師の学習の契機が、取り組みのどのような局面において生成されるのか、そこでの学習はどのようなものかを事例的に明らかにする。とりわけ、小中双方の教師がどのようなことを課題と感じ、それが取り組みの進展に応じてどのように解消されたり存続したりするのかを質問紙調査や面接において明らかにする。また、実践についての語りの変容とそこから明らかになる学習の過程を示し、検討する。二つには、小中連携が教師の学習の契機として機能するための要件として、教師の実践行為を、校種間の文化的差異に基づく葛藤に対処しながら同僚や他校種の教師と協働して進めていく反省的で開かれたものにするための理論と方法を明らかにする。三つには、上述のシステムを運用することが教師の学習・発達支援に向けて機能するための理論的・実践的検討を、外部の研究者等による直接的・間接的支援システムを構築するアクション・リサーチやコンサルテーションとして実際に関与しながら検討する。

3. 研究の方法

(1) 対象

関西地方にて小中一貫教育に取り組む施設一体型小中一貫校である。児童・生徒数は350名程度で、9学年が同一校舎で生活している。小中の教師は職員室を共有し、校務分掌や職員会議など学校運営には常に合同で取り組んでいる。9学年を三つのまとまりに分ける4-3-2制をとっている。学習指導体制は、1年生から4年生までは学級担任制、5、6年生は学級担任制を基盤として一部教科で教科担任制、7年生から9年生は教科担任制をとっている。また、1年生から6年生までの一部教科においては、中学校教諭が授業を担当している。

(2) 調査

教師に対する面談と授業への参与観察をおこなった。面談の対象人数は小学校教諭11名、中学校教諭11名、特別支援担当教諭2名、栄養教諭1名、校務支援員1名、養護教諭2名、管理職3名の計31名。参与観察は原則として全学年の授業を対象としたが、4月には7年生、2月から3月には6年生の授業を重点的に観察し、小学校と中学校の接続の状況について把握した。

(3) 分析

面談における音声記録と授業の参与観察から得られた映像記録を質的に分析した。

4. 研究成果

(1) 1年目における教師の学習

多くの教師が言及したのが「児童生徒理解」に関することである。「校内に9学年の子どもがいることで、学習指導の見通しを立てられる」(小学校教諭)「小学校時代の様子を当時の担任から聞くことができる」(中学校教諭)など、担当学年や校種を超えて子どもの姿をとらえられるようになったと感じている。他方で、「全校集会で話題や話し方の焦点を設定しづらい」(小学校教諭・中学校教諭)「(行事等において)小中一緒にすることで時間がかかり内容が薄れたり、集中できない」(中学校教諭)など年齢幅の広さに起因する子どもへの対応や組織化の難しさも語られた。学年による子どもの発達特性の差を目の当たりにし、発達に応じた対応の必要性を再認識したことの表れともいえる。

ついで、「学習指導」に関することである。他校種の授業を観察する機会ができ、乗り入れ授業が可能となることで、「小学校の指導内容を中学校での学習指導に活かすことができる」(中学校教諭)「自らの指導の振り返りの契機となった」(中学校教諭)「中学校の教師から専門的なことを学ぶことができる」(小学校教諭)など、担当授業の質の向上につながる知見を得られると感じている。他方で、「学級担任のいないところでトラブルが発生したり、その授業が息抜きにな

る可能性がある」(小学校教諭)との危惧も示された。小学校の学習指導が学級経営と密接に関連していることが顕在化している。

さらに、異年齢が同じ校舎で過ごすことによる「子どもの変容」に関することである。「幼い子どもへの思いが中学生のストレスマネジメントにつながっている」(中学校養護教諭)「幼い子どもと関わることで中学生の自尊心が高まる」(中学校教諭)など、特に中学生の変化が肯定的に語られている。他方で、「中学生の力強さが感じられない」(中学校教諭)「6年生の最高学年としての自覚が低い」(小学校教諭)など、小学校から中学校へという進学の間目がなくなったことによる変化は否定的に語られている。

そして、小中の教師が同じ職員室で過ごし、会議や行事を共有するようになったことによる「他校種教師文化への気づき」に関することである。「中学校教師の大変さがわかった」(小学校教諭)「小学校教師の指導のきめ細かさがわかった」(中学校教諭)など、相互の仕事のあり方について具体的な事例をもとに理解したり、「小学校は公平分散型、中学校は機能分散型」(中学校教諭)「小学校は基礎学力や態度の育成、中学校は長所、短所をみつけ伸ばす」(中学校教諭)など、双方を対象化して、対比し、それを言語化して説明している。

教師たちは、小中一貫校化に伴う変化については概ね好意的にとらえていた。しかし、従来みられた子どもの姿がみられなくなることに対しては違和感や実践上の危惧を示した。そのことへの対処として、双方の違いを対象化して整理し、説明を試みたり、新たな学校像や子ども像を模索している。このように、他校種の教師や子どもと接することを通して自校種の文化や実践の省察がなされ、異なる教師文化、学校文化の結節点において双方の実践や子どもの学習や発達を語る新たな言語を獲得することを可能とする点で、小中一貫教育は教師の学習の契機となる可能性がある。

(2) 2年目における教師の学習

2年目における教師の語りからは図1のような学習の過程が示された。

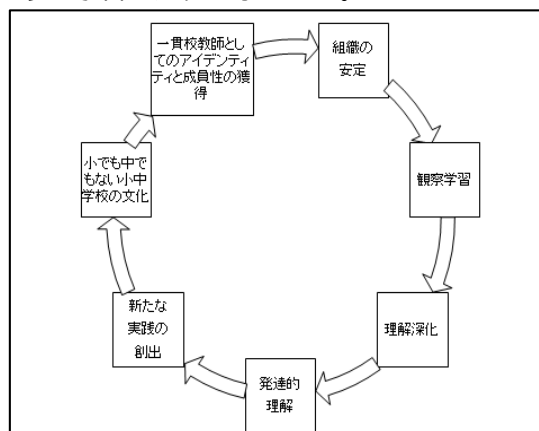


図1 2年目における教師の学習

昨年度から引き続き当該校に勤務している多くの教諭からは〔組織の安定〕が語られた。教師集団として「小中一貫校に慣れ」、「なじんだ」からであった。昨年度の〔異校種教師文化への気づき〕を基盤として「要領を覚えた」のである。小中一貫教育には「よい面悪い面あるが、よい面を伸ばしていく」という方針で実践を構成しようとする意思を読み取ることができる。

また、今年度はさらに〔異校種の教師や子どもへの理解深化〕がみられた。とりわけ中学校教師が小学生や小学校教師の様子をよく観察していた。教科担任として小学校の授業を担当している社会科、英語科、音楽科、保健体育科の教師を中心として小学生の様子をつぶさに観察していた。「分からなかったらふにやっとなったりとか、分かったら非常にうれしそうな表情をしたり」など、具体的な子どもの姿として語られた。また、「この子らを中学校でまた教えるつもり」で担当学年から9年生までの長期スパンで教科指導をとらえている。中学校教師はまた小学校の学級における教師と子どもとの関係性のあり方を間接的に経験し、子どもへの丁寧な関わり方や関係性形成のあり方などにおける密接さに気づいた。「職員室一個というのはすごい大きい」という語りにあるように物理的環境が観察の契機をもたらしたのだろう。

さらに、〔具体的な実践のアイデア〕が語られた。6年生の担任教師は実際には卒業しない子どもたちに「人生のわかれ目の出会いのときには、それなりのシチュエーションをつくってあげる」ために、教師自身が卒業をひかえた雰囲気を出し、レベルの高い課題を用意したり、子どもが自分で意思決定をする場面を創出していた。5年生の担任教師は「どんな7年生になりたいかを考えさせる」ための「足跡帳」を導入し、なりたい7年生になるために行事などでどのようなことをがんばるか記入し振り返る活動に取り組んだ。中学校の保健体育科教諭は、12歳までに神経系の発達を促す活動を取り入れること構想していた。教師たちが「発達」という観点から学級経営や子どもの活動、教科指導を構想し実践しており9年間の発達を視野に入れた実践の創出がみられた。

加えて、〔成員性の獲得〕が語りに現れた。例えば、「小中一貫でしてきたことをもう少し外に発信していかなければならない」と情報発信の必要性が語られた。小中一貫校経験者の社会的役割についての言及である。小中一貫校教師としてのディスコースを獲得したとみなすことができる。また、新たに着任した教師が実践を安定して進めることができるよう「記録を残しておくことの必要性」についても語られた。組織の維持や継承についての語りには、小中一貫校教師としての成員性の獲得が現れている。さらに、一貫校で経験したこと、蓄えた実践知を異動先でどのように生かすかについての語りも聞かれた。

小中一貫校での経験を自らのキャリアに肯定的に位置づけるようになってきたといえる。言い換えれば、小中一貫校教師としてのアイデンティティを肯定的にとらえている。教師にとってのワークプレイスとしての小中一貫校の社会的意味を検討する際にきわめて重要な語りであるといえる。

教師たちの語りは「小でもない中でもない小中学校の文化」と語られるように、小中それぞれの教師としてだけでなく「小中一貫校教師」としてのアイデンティティと成員性の獲得を示唆する。

(3) 3年目における教師の学習

3年目における教師の語りからは図2のような学習の過程が示された。

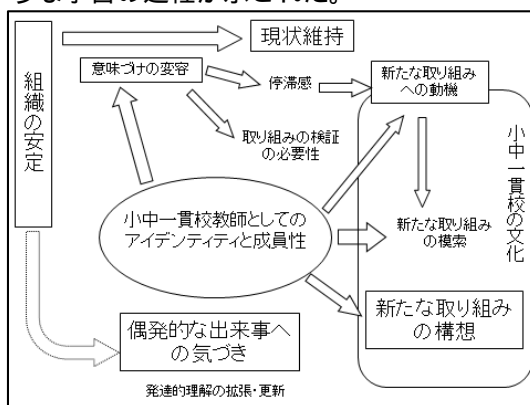


図2 3年目における教師の学習

前年度から勤務している教師からは学校としての〔現状維持〕が語られた。一つには、小中一貫校としての停滞として、「小中一貫校として目指しているものを見失いかけている」(中学校教諭)「周りが見えてきて、このままでいいのかと思うようになった」(小学校教諭)などである。二つには、子どもにとってあたりまえになってきたとして、「小と中がこの(同じ)校舎で学習することが普通になってきている」(小学校教諭)などである。三つには、これまでの取り組みの検証と公表の必要性として、「市のほうにも成果と課題を明確に示していく必要がある」(中学校教諭)などである。四つには、新たな取り組みの模索として、「独自の色を出していかないと特色ある学校を創っていけない」(小学校教諭)などである。学校経営の安定を超えて、次の課題を模索していることのあらわれであるといえよう。「新しいことをはじめなくては」と次の段階への展開を志向する語りも示された。

また、〔偶発的な出来事への着目〕として教師の意図を超えて生じた異年齢の子ども間の交流が語られた。一つには、偶発的な異学年交流として、「9年生が栽培学習(技術科)活動(昼休み)の前後で1年生と遊んでいる。双方が楽しみにしている」(小学校教諭・中学校教諭)などである。二つには、子どもの行為に対する思い込みの覆りと

して、「3年生の体育において子どもが予想以上に自律的に活動できていた」(中学校教諭)などである。子どもたちが学校生活の中で自然に関係性を生成していることへの気づきに対して、教師は「教師が意図的に出会わせるのではなく、一貫校となったときにすでに必然であった」(小学校教諭)と一貫校においては生じることの意味づけをしていた。また、子どもの行為に対する思い込みの覆りは、当初違和感から始まるが、子どもとともに生活をする中で、よく観察(推測 確認)し子ども観の変容につながった。こういったことを通して一貫校の子どもの姿をとらえる視点を獲得したといえ、子ども理解の枠組みの拡張や深化を示唆する。

さらに、「新たな取り組みの構想」小中一貫校としての取り組みの具体的アイデアが語られた。一つには、異学年交流の活性化として、「学年単位ではなく異学年交流型の集会の実施」(小学校教諭・中学校教諭)「教科での縦割り活動」(中学校教諭)などである。二つには、総合的な学習の時間、特別活動、行事の整理、体系化として、「キャリア教育、平和教育等の活動の重複の整理」(小学校教諭)などである。三つには、小中一貫教育を主題とした研修の充実として、「小中一貫校の経営や実践についての研修や話し合いが必要」(小学校教諭)などである。四つには、外部資源の活用として、「CATVを活用した、メディアリテラシー教育の実施」(小学校教諭)などである。いずれも、これまでの取り組みを展開させるものであり、小中一貫校としての子どもの活動のあるべき姿を模索している。2年目に語られた新たな取り組みは、自身の学級におけるものであったのに対して、3年目に語られた新たな取り組みは、学校全体での取り組みであった。このような変化の理由として、学級担任としてだけでなく一貫校の教諭としてといった立ち位置の変化、実践の資源の見方の拡張、といった「視野の拡大」が挙げられる。それは、これまでみてきたような教師の学習の成果であるといえるだろう。また、新たな取り組みへの価値づけの特徴として、「互恵的な教育効果への期待」(中学校教諭)「既存の取り組みへの肯定と発展」(小学校教諭)などがみられた。小中一貫教育の効果を理解し、小中一貫教育をさらに効果的に進めていくことが認識されているといえる。

(4) 子どもをとらえる視点の変容

小中一貫教育における教師の学習成果としてとりわけ期待されるのは、子どもへの発達的な視点の獲得である。そこで以下では、子どもについて語りついでる3年間の変容をみていくことで、子どもをとらえる視点の変容を検討する。

開校1年目には、異年齢が同じ校舎で過ごすことによる子どもの変容について、特に中学生の変化が肯定的に語られた。他方で、小

学校と中学校の間の節目をなくしたことによる変化は否定的にとらえられていた。2年目においては、異校種の子どもへの理解深化がみられた。その内容は、1年目が小中一貫校における子ども一般の傾向についての語りであったのに対し、2年目は事例に基づく子どもの具体的な姿の語りに変化していた。3年目においては、教師の意図を超えて生じた異年齢間の交流が語られ、一貫校においては生じることの意味づけがなされた。

このような過程は、子どもをめぐる具体的な経験にのみ基づいているわけではない。1年目においては、教師としての違和感とともに語られた。2年目においては、自身の学習指導上の必要性とともに語られた。子どもについての語りは、教師自身が小中一貫校において求められる実践上の課題と連動している。教師として小中一貫校に適応し実践を創出する過程で、小学校から中学校にいたる子どもを観察しとらえる視点が形成されているのではないか。また、子どもをとらえる視点の変容に伴い「発達」という観念にたつ学級経営や子どもの活動、教科指導の構想や実践がみられる。さらに、経験に基づく子ども像とは異なる姿に直面し、それまでの子ども観が覆る経験を教師たちはしている。これらを通して、小中一貫校の子どもをとらえる新たな視点を獲得した。この視点は、子ども理解の枠組みの拡張と深化につながりうる。

以上から、教師の子どもをとらえる視点の変容は、教師自身の小中一貫校への適応の過程における子ども理解のありようと連動するとともに、視点の変容に伴う実践の創出を経て、新たな実践の創出やそれを越えた意図せぬ子どもの姿との遭遇による実践の再創出につながる。この過程を繰り返すことを通して子どもをとらえる視点の拡張と実践の再創出が進行する可能性が示唆される。

(5) 3年間を通した学習の過程

教師は校種間の相違への対処として自他を対象化し一貫校について語る談話を獲得した(1年目)。各校種の教師であり一貫校の教師でもあるという多重成員性を基盤とした相互の実践の観察から子どもに対する発達の枠組み(2年目)一貫校という文脈における子どもの姿をとらえる枠組み(3年目)を得た。個人としての実践の創出(2年目)から学校としての実践の構想(3年目)が可能となった。一連の過程は、校種間の葛藤への対処から一貫校の教師としてのアイデンティティや成員性を獲得する過程と同期している。一貫校という制度下における葛藤から談話という文化的道具の獲得を経て、他校種の教師や子どもを理解しそれに基づく実践の創出が可能となった。実践を談話によって共有することや共有による知の蓄積が実践共同体としての文化を生成し、その文化において談話を用いて活動し実践を創出するという循環的な過程が示唆された。

(6) 学習支援システムの要件と支援

以上より、小中連携、小中一貫の取り組みにおける教師の学習を支援するシステムの実要件として、次のものがあげられる。

一つには、異校種の子どもや教師、実践への違和感を相互に言明する契機と、相互に実践を説明し聴く対話環境の保障である。自校種の実践への他校種からの違和感は、自校種の実践について説明するための動機となる。自校種の実践についての説明を繰り返すことで自校種の実践の省察と自他の校種それぞれを対象化が生じる。それを言語的に説明する過程で、小中連携、一貫校教師としての談話を獲得する。個人レベルでの視点が制度レベルに変容するための基盤ともなる。

二つには、観察学習の機会の保障である。観察学習には二つの次元がある。一つには、多様性の次元である。他校種の教師や子どもの行為についての観察が実践をとらえる枠組みの拡張をうながす。二つには、変容の次元である。子どもの発達的变化についての観察が子ども理解の深化と発達の視点の獲得をうながす。これらが意図せぬ子どもの行為の発見をうながし、そのことがさらに視野の拡大をうながしていくという循環的な過程を生み出す。また、当該の学校の社会的、文化的、歴史的な文脈における子どもや教師の行為の観察はエージェントとしての子どもや教師の行為への理解とともに文脈への理解もうながす。当該の学校の資源を用いた実践の創出や当該の学校の文化に根ざした談話の獲得と運用の基盤ともなる。

三つには、小中連携、一貫教育への社会的まなざしに気づく機会の保障である。小中連携、一貫教育の談話や当該校の談話の獲得が進んでからとなる。機会としては外部者（研究者、視察者、地域住民など）との交流や類似校とのネットワーク形成によってもたらされる。社会的まなざしへの気づきには二つの方向がある。一つには、小中連携、一貫や連携教育の社会的意味への気づきや社会的広報の重要性への気づきという制度レベルの意思である。二つには、小中連携、一貫教育校の独自性への気づき、当該校の知の伝承にむけたシステム構築の必要性についての気づきである。当該校の学校文化レベルの意思である。小中連携、一貫校の教師としての成員性の獲得、アイデンティティの形成や肯定的再認識につながる。

以上の三つの要件は、小中連携、一貫教育の制度性と当該校の学校文化に支えられている。小中連携、一貫という制度的枠組みが、当初はいわば「外圧」としてはたらくことで教師個人の行為を規定する。他方で、教師個人の意思と制度による制約との衝突が、教師なりの当該校への適応的な実践を生成する。各教師の適応的な実践の集積が当該校の文化を形成し当該校なり的小中連携、小中一貫教育の実践を生み出す。それこそが小中連携、

一貫教育の制度の具現化であるといえよう。

しかし、これらの過程や様態は必ずしも可視化され得ない。本研究においては、教師の語りを研究者が聞き取り可視化したことから明らかとなった。よって、支援の方策としては、教師が小中連携、一貫教育への違和感、実践や子どもについての語りを表出できる機会を創出すること、その語りを構造化して示すこと、構造化された語りに基づいて教師が自らの実践や小中連携、一貫校教師であることを自らのキャリアに肯定的に位置づけることができるような環境の創出が必要である。学校内でシステム化できることが望ましいが、公立学校では人事異動が定期的に行われるため、第三者も含めた支援システムの構築が求められるだろう。

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0件)

[学会発表](計4件)

藤江康彦、教師の学習の契機としての校種間連携：小中一貫教育校における教師の経験を事例として、日本教育心理学会第55回総会、法政大学、2013.

藤江康彦、教師の学習の契機としての校種間連携(2)：組織の安定と理解深化を基盤とした実践の創出と成員性の獲得、日本教育心理学会第56回総会、神戸大学、2014.

藤江康彦、教師の学習の契機としての小中一貫教育：開校から3年間の教師の語りを通して、日本教育方法学会第51回大会、岩手大学、2015.

藤江康彦、小中一貫校における教師の子どもをとらえる視点の変容：発達の視点の拡張と実践の創出との関連に着目して、日本教育心理学会第58回総会、香川大学、2016.

[図書](計1件)

森敏昭(監修)、藤江康彦・白川佳子・清水益治(編)、田口雅徳、若山育代、藤江康彦ほか(著)、21世紀の学びを創る：学習開発学の展開、北大路書房、2015、254.

[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

6. 研究組織

(1) 研究代表者

藤江 康彦 (FUJIE, Yasuhiko)

東京大学大学院教育学研究科・准教授

研究者番号：90359696