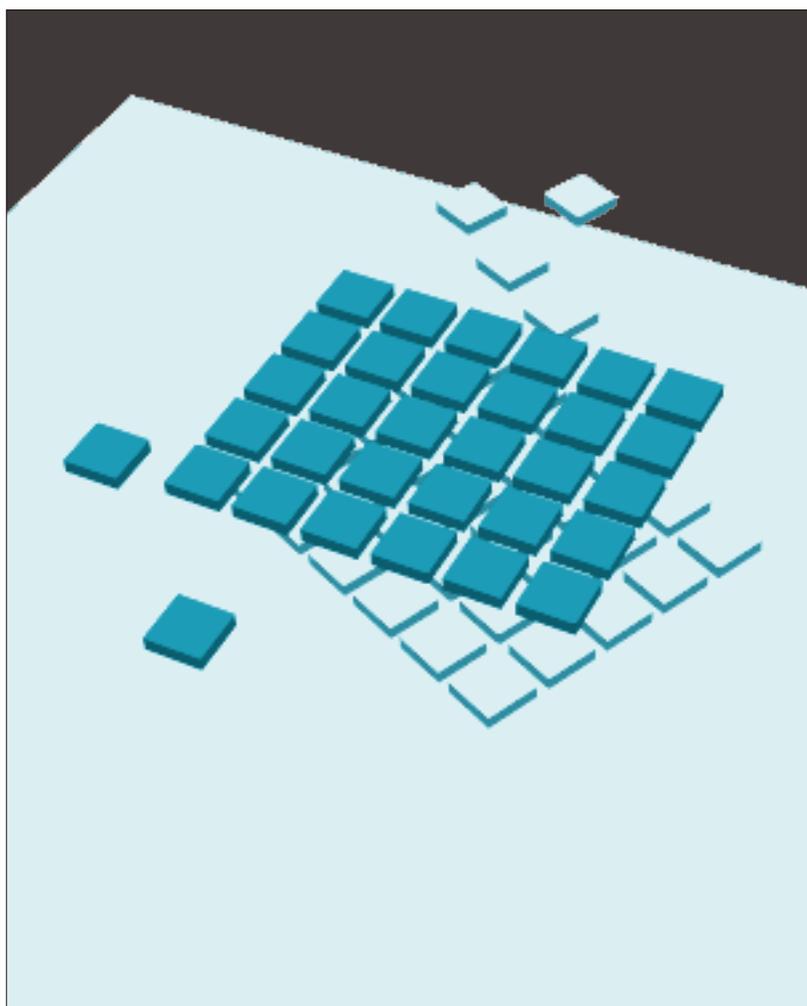


東海北陸教師教育研究

第31号



東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会
2017年11月

『東海北陸教師教育研究』編集規定

- (1) 論文原稿は未発表なものに限る。ただし、口頭発表、その資料の場合はこの限りではない。主題は教師教育に関するものとする。
- (2) 原稿用紙は、横書き、B5版、400字詰めを用い、ワープロ使用の場合は、A4版、横書き、40字×30行の書式設定を原則とする。
- (3) 編集部において特に指定するもの以外の論文については、原則として、下記の分量以内に原稿をまとめること。

I:原稿用紙の場合	40枚以内
II:ワープロの場合	上記(2)の書式設定で14枚以内
- (4) 論文原稿を2部(複写可)送付するものとする(手元にコピーを必ず保存しておくこと)。原稿は原則として返却しない。原稿には必ず英文タイトル名(執筆者名・大学名を含む)を付すること。
- (5) 原稿には氏名、所属(職名その他を含む)、連絡先を付記し、編集事務局宛送付するものとする。
- (6) 注記、引用文献は、一括して、本文の後に紙葉を改めて注記番号順に列挙すること。なお、欧文文献の引用は次の例に倣うこと。

I:単行本の場合	Milman, David(1986), Educational Conflict and The Law. London, UK : Croom Helm.
II:定期刊行物の場合	Good, T.L.(1979). Teacher Effectiveness in the Elementary School : What We know About It Now, <i>Journal of Teacher Education</i> , 30, 52-64.
- (7) 参考文献は、必要があれば、注記、引用文献の後に紙葉を改め、参考文献と標記して列挙すること。
- (8) 図(写真を含む)、表があるときは、注記、引用文献(または参考文献)の後に、1件1枚の割りで第○図、第○表と標記してそれぞれの題名を添える。本文原稿には図、表の挿入箇所を朱で指示すること。
- (9) 数字は、特殊な場合を除き、アラビア数字を用い、原稿用紙一マスに2字の割合で記入する。ワープロの場合は半角指定にすること。
- (10) 欧語は、活字体で一マスに2字の割合で記入する。ワープロの場合は半角指定にすること。
- (11) 原稿は随時受け付ける。ただし、発行期日との関係で、年1回の締切日を設ける。

原稿締切日	5月31日
発行予定日	10月1日
- (12) 原稿掲載の採否は、編集委員の合議によって決める。
- (13) 執筆者による校正は初校のみとする。
- (14) 論文投稿資格
 - I. 東海地区会員校に所属する教職員
 - II. 上記以外の教師教育専門研究者または関心を有する者
- (15) 編集事務局を当分の間、下記に置く。

〒464-8662 名古屋市千種区星が丘元町17-3

椋山女学園大学 教育学部 宮川研究室内 東海北陸教師教育研究編集事務局

TEL(052)781-4993

『東海北陸教師教育研究』第31号

Tokai Hokuriku Journal of Teacher Education

No.31 2017

論説

- 小学校「国語」と「教育心理学」の授業間の連携の実践
—試験問題の作成を手がかりにして—
笠原茂子・大野木裕明(仁愛大学) … 3
- 教職課程履修学生における「教育観」
丸山真名美(至学館大学) … 15
- 教育愛の語られ方の変遷——目指される教師像への示唆
岩瀬真寿美(名古屋産業大学) … 23
- 高校教員を対象とした数学科教育におけるアクティブ・ラーニングの実践指導
西誠・谷口哲也・上江洲弘明(金沢工業大学) … 31

研究会報告

- 2016年度東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会第2回定例研究会記録
坂本徳弥(椋山女学園大学) … 39
- 東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会 2016年度事務局報告** …… 41
- 東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会規約 …… 49
- 東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会加盟大学(2017年度) …… 51

〈論説〉

小学校「国語」と「教育心理学」の授業間の連携の実践 —試験問題の作成を手がかりにして—

笠原茂子・大野木裕明
(仁愛大学)

要旨：小学校教諭普通免許状の必修科目の一つである「国語」および「国語科教育法」の授業担当者と「教育心理学」の授業担当者が教育上の連携を行い、受講学生に2つの科目の相互関係が意識化できるような教育実践を展開した。平成28年度前期に、A大学2年生54名が、「教育心理学」における観点別評価や試験問題の諸形式を学習するとともに、各自で小学校2年生の国語教材「スイミー」（光村図書）に関する国語科の授業計画を立案した。本論文では、作問に関する受講大学生自身の自己評価の質問項目や自由記述と、国語科教育教員の立場からの他者評価とを突き合わせることで実践を振り返り、その成果や残された問題点について教職課程上の考察を加えた。

本研究は、小学校教諭普通免許状の必修科目の一つである「国語」および「国語科教育法」（科目名「国語科指導法」「国語科教材研究」と同じ）の授業担当者と「教育心理学」の授業担当者が探索的な教育上の連携を行い、受講大学生自身に2つの科目の相互関係が意識化できるようなアクティブラーニング（例えば、プリチャードとウーラード、2010）を導入した教育実践報告である。

幼稚園教諭教員免許状や小学校教諭教員免許状に関する教職課程を開設する私立大学においては、(1)「教職に関する科目」のうちの「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解）」と、(2)「教職課程及び指導法に関する科目」のうちの「各教科の指導法」について、これら(1)(2)相互の内容的な関係が受講大学生に理解されにくいのではないかと実感している授業担当者の声がある。もちろん、そのような学術的調査研究が多く報告されているわけではない。しかしながら、経験上から振り返るならば、この実感が生まれるには少なくとも2つの具体的な根拠があげられよう。1つめは、教育心理学のような「教職に関する科目」の学年配当が低学年であることが多いのに対して、国語科教育法のような「各教科の指導法」の科目が上級学年に配当されがちな傾向があるためである。配当学年が離れていることによって、履修済みの「教育心理学」と学修中の教科教育法との間の内容的な関連に思いが浮かばないのかもしれない。大学の授業担当者は自分の体系的な専門性に焦点化しながらも、一方で将来の現場における教科の実践的側面にも配慮しなければならぬとの暗黙の配慮が働くので、教職科目にまで相互関連への配慮がおよばないのは

ありうることである。2つめは、教科教育法の授業担当者に非常勤講師が多いので教育上の情報交換が不十分であるという理由である。面識もなく、またあっても話をする機会も多くはない授業者間であればやむを得ないことではある。要するに、過密な教育課程、常勤教員の人数などの私学教職課程特有の現実的な制約が大きな理由なのだろう。

しかしながら、このような私学の教師教育の限界に対して、ただ手をこまねいていていいはずもない。可能な試みがあれば検討することが重要である。そうでないと、「限界集落」ならぬ「限界大学」（小川、2016）が危惧されることになる。教師観や教職観に関する統合的な視座を学生の内面に意識化させて、その下に個々の専門的な知識や技能を有機的に形成させるような努力が必要であり、いつの時代にもそのような意欲ある学生を育て増やすことが本来のあり方であろう。

このような考えのもと、我々は、小さな一步ではあるが、それぞれの担当科目である「国語」「国語科教育法」と「教育心理学」に関して、双方を学生の内面に意識的に関連づけていくことが意義あるものと考えた。具体的には、2つの科目は内容的に不可分な専門的関わりを含んでいるので、それを核（コア）とすれば、決して断片的な寄せ集めの知識に陥ることはないはずだと考えた。各科目の独自性を学びつつも科目相互の関連性を踏まえた教職の全体像を形成する過程での学びが大学授業の中でも生まれるのではないかと期待した。

以上のようなことから、我々は、自分なりの教職観を実感的に形成しやすいような仕掛け、具体的には教育評価分野を核（コア）として、アクティブラーニングを含めた授業計画を立てた。ここにその実践の一部を報告しながら、可能性をも含めての考察を加えていくことにしたい。

実践研究のねらい

以上の視座に立ったねらいを達成するために、教育心理学の授業アプローチでは、教育評価領域の基礎知識（観点別評価等の知識や試験問題・ワークシート作成）を固めるのが有力な糸口であると考えた。その理由はこの分野が持つ領域の汎用性の存在にある。どんな教科の授業であっても授業には学習・教育目標があるし、教師はその授業の諸過程の見きわめや後続の実践へつなぐ形成的な評価の営みを念頭において授業を進めるからである。

一方、国語と国語科教育法からのアプローチでは、単元の教材研究や指導過程の時間配分が重要である。児童の学習活動には節目節目の絶妙な時間配分が必要であるから、ワークシートを活用した指導時間への準備は大きな役割を果たす。学習指導に、この種の教育評価領域の専門的発想が反映されることは論をまたない。つまり、この分野を核（コア）として両科目を有機的に位置づけることが有望になる。もちろん、大学の限られた授業回数で網羅的に学ぶことには時間的な限界があることはやむを得ない。しかし、たとえ模擬的な演習であれ、現実感をもって自分なりに授業を組み立ててみる経験を持つことは、教職課程における効果的な学びの過程を支える条件になるのではなかろうか。

なお、この種の実践的試みは他の校種や教科では試みたことがあるが（例えば、大野木他、

1995；大野木、1999)、そのことについては本稿の後半で触れることにする。

授業と受講学生について

同一受講大学生（2年生、54名）に対する教育実践的研究である。本稿の対象となった教育課程上の学年配当と授業担当者は、「国語」（平成27[2015]年度後期1年次配当、A教員）、「教育心理学」（平成28[2016]年度前期2年次配当、B教員）、「国語教育法」（平成29[2017]年度後期3年次配当、C教員）である。本実践時の受講大学生はA教員からC教員への担当者交代の時期にあたっていて、本実践はB教員とC教員による共同研究、授業はB教員の科目「教育心理学」における2年次学生への実践である。この時点での当該2年次「教育心理学」受講大学生は、まだ3年次「国語教育法」（C教員）は受講しておらず、過年度履修の「国語」はA教員による授業である。

授業内容

(1)アクティブラーニングの学習課題

教育評価分野の講義に先だって、教育測定・教育評価の説明と関連させつつ、試験問題や授業中のワークシート作成演習を行い、その制作物の提出を個別のレポート課題とすることを告知した。このアクティブラーニングで形として残す最終目標は、以下のレポート課題～小学校2年生「国語」の単元「スイミー」（9時間）について授業構想を立案し、授業中に使用するワークシート及び試験問題（問題・解答用紙、模範解答と配点）を作成することである。教育心理学の通常の授業ではすでに以下の①～⑤の講義を済ませ、国語教科書の単元「スイミー」についてはこれまで扱っていないことがわかったので、その内容①②③に触れる時間を確保した。

[教育心理学の教育評価領域①～⑤]

- ①授業時期による評価（事前評価、形成的評価、総括的評価）、基準による評価（集団準拠評価、目標準拠評価）
- ②学習指導要領（平成28年当時）における小学校国語科2年生の教育目標と観点別評価の項目
- ③客観式テストの諸形式（真偽法、多肢選択法、短答法、組合せ法など）の具体例と長所・短所
- ④論文体（または記述式）テストの諸形式の具体例と長所・短所
- ⑤パフォーマンステストとポートフォリオ評価（ルーブリックを含む）等

[国語、国語教育法に関する単元「スイミー」①②③]

- ①教科書の該当箇所
- ②「スイミー」（光村図書2年生上）までの学年・月配当の初出漢字
- ③実際の「スイミー」学習指導案の一例（授業中のワークシート含む）。ある実習生（同学科4年生）がF県F市内の実習小学校の配属学級の指導教員の下に作成使用したもの。[学科発行の『平成28年度小学校教育実習学習指導案』に所収]

(2)実践

教育心理学の授業時間を使って、「国語」「国語科教育法」の①②③を教科書貸与あるいは紙プリント「スイミー」により解説した。これには90分授業1回相当をあてた。さらに③に90分1回をあてた。適宜、受講生間の意見交換の時間を確保した。そして、90分1回を課題作成作業にあてた。授業は大学の教室（コンピュータ室）で行い、時期は6月下旬から7月上旬にかけての3回であった。学生によって進捗状況に違いがあるので、後の自学自習を前提として、その後のレポート提出までに2週間の日数を確保した。学生間の意見交換は協同学習（杉江、2011）として積極的に促した。各自の自学自習の時間の記録は求めなかった。

(3)レポート提出

実践の結果を振り返るにあたっては、(1)学生が作成したワークシートと試験問題、(2)学生の振り返り自己評価データ、(3)学生の反省・感想（箇条書き）データを用いた。(1)と(2)については、教員による採点と評価（学生にとっては他者評価にあたる）を追加した。その具体的な内容は、以下の結果の整理と共に述べる。

結 果

分析対象としたデータと集計

回答用質問紙はA4サイズ1枚で、その内容は大きく次の2つからなった。

- (1)自由記述（箇条書き）：作成した試験問題や授業用ワークシートについての感想・意見。
- (2)自己評価：用紙に印刷された次の10項目に関して、大学で用いているレターグレード4段階（S、A、B、C）を使った成績の自己評価。10項目の内訳は次の通り。

(1)観点別評価の自己評価6項目（試験問題とワークシート）：「1. 関心・意欲・態度に関わる設問か作業（ワークシート）がある。」「2. 話す能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。」「3. 聞く能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。」「4. 書く能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。」「5. 読む能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。」「6. 知識・理解・技能に関わる設問か作業（ワークシート）がある。」

(2)作成技術の自己評価4項目（試験問題とワークシート）：「7. 問題と解答の内容に誤りがない。」「8. 図表や設問文が説明不足あるいは言葉足らずではない。」「9. 問題用紙かワークシートのレイアウトが良い。」「10. 解答欄が記入しやすい。」

1. 受講大学生の自己評価項目による検討

受講大学生から得られた結果はS、A、B、Cの順に、4点、3点、2点、1点として得点化した。表1には「観点別評価に関する受講大学生の自己評価（試験問題とワークシート）」の結果を示した。平均値を概観すると、「読む能力」に関する設問や授業ワークシートの作成がもっとも平均値が高かった（ $M=3.20$ ）。次いで「書く能力」（ $M=2.94$ ）が高かった。到達度

評価Sを4点、Aを3点と得点化しているの、この点数はかなり高い自己評価になっていることがわかる。他方、「話す能力」についての評価はM=2.15と一番低かった。これはペーパーテストや授業中に配布するワークシートの作成が少なかったことを示すのだろう。それでも平均値からの目安ではB評価の周辺に相当している。全体としては学生は高い自己評価を持っている傾向があるのではなかろうか。

それでは国語科教員からみた他者評価ではどのように考えればよいだろうか。大学生の自己評価項目について、国語科教員がすべてについて評価（学生にとっては他者評価）を行うことにより、両者の評価の程度の違いを比較しようとした。観点別評価が含まれていると教員が判定した時に「○」、含まれていると教員が認められない時に「×」として、受講大学生全体のうちで何名が「○」であったかの占有百分率を示してみた。表1の右端の数値が百分率である。「話す能力」「聞く能力」については作成が認められなかったため、表には「-」で示した。一方、「書く能力」と「読む能力」はいずれも98.11%であり、ほぼ全員が内容的にカバーしていた。「知識・理解・技能」は67.92%であり2/3ほどの学生が作問していた。なお、1名は論文体あるいは記述式のオープンエンディッドな形式の設問を行ったので、観点別評価に関する採点は困難であり分母を53名として集計の分母から除外してある。

表1 観点別評価の自己評価6項目（試験問題とワークシート）

自己評価項目（試験問題とワークシート）	平均値（標準偏差）	内容有の百分率
1. 関心・意欲・態度に関わる設問か作業（ワークシート）がある。	2.59 (0.66)	47.17 (25名)
2. 話す能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。	2.15 (0.86)	-
3. 聞く能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。	2.54 (0.86)	-
4. 書く能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。	2.94 (0.66)	98.11 (52名)
5. 読む能力に関わる設問か作業（ワークシート）がある。	3.20 (0.66)	98.11 (52名)
6. 知識・理解・技能に関わる設問か作業（ワークシート）がある。	2.75 (0.70)	67.92 (36名)

n=54、4～1点による平均値。「内容有の百分率」とは、国語科教員によりその内容が含まれていると評価された人数と占有率。1名はオープンエンディッド形式のため評定できず分母をn=53として計算。

次に表2に、「作成技術の自己評価4項目（試験問題とワークシート）」の結果を示した。受講大学生と国語科教員それぞれの平均値（標準偏差）、2群の平均値の差の検定結果も示した。「7. 問題と解答の内容に誤りがない。」に関しては、受講大学生の方が国語科教員よりも統計的に優位に高得点を示した ($t=4.52$, $df=104$, $p<0.01$, ES: $r=0.43$, 95%CI [0.40, 1.02])。 「8. 図表や設問文が説明不足あるいは言葉足らずではない。」についても受講大学生の方が国語科教員の評価よりも統計的に優位に高得点となった ($t=2.20$, $df=106$, $p<0.05$, ES: $r=0.21$, 95%CI [0.32, 0.63])。 「9. 問題用紙かワークシートのレイアウトが良い。」 「10. 解答欄が記入しやすい。」については、受講大学生と国語科教員との群間には統計的な有意差は見出されなかった。

以上をまとめると、受講大学生よりも国語科教員の方が低く評価しているか（項目7、項目8）あるいは同様（項目9、項目10）であった。逆に受講大学生の方が低いという結果はみられなかった。

この結果の一般的な解釈は次のようである。すなわち、項目7と項目8は「誤り」「説明不足」に関してであり、経験豊かで専門家の国語科教員の方が細部に注意深く点検していることをあらわす。受講大学生は、今後、経験を積む中でいろいろな点に配慮が及ぶようになっていくのだろう。

表2 作成の技術に関する自己評価4項目（試験問題とワークシート）

	受講大学生	国語科教育教員	t 値
	平均（標準偏差）	平均（標準偏差）	
7. 問題と解答の内容に誤りがない。	3.09 (0.65)	2.38 (0.93)	4.52**
8. 図表や設問文が説明不足あるいは言葉足らずではない。	2.67 (0.67)	2.33 (0.89)	2.20*
9. 問題用紙かワークシートのレイアウトが良い。	2.52 (0.84)	2.33 (0.96)	1.09 <i>ns</i>
10. 解答欄が記入しやすい。	2.65 (0.68)	2.37 (0.90)	1.82 <i>ns</i>

4～1点による平均値。 $n=54$ 、ただし「項目7」の国語科教員のみ $n=52$ 、** $p<0.01$ 、* $p<0.05$

2. 受講大学生の自由記述からの検討

54名の回答について、一人あたりの自由記述（箇条書き）の件数（項目数）をみると、最小は2件（全体の9.3%の人数）であり、最大は7件（7.4%）であった。箇条書きの数は、回答数2件のカテゴリーから順に、次のようである。2件（9.3%）、3件（27.8%）、4件（40.7%）、5件（11.1%）、6件（3.7%）、7件（7.4%）。もっとも多かったのは4件（40.7%）であり、3件及び4件のみの回答数は合計で約8割であった。

内容の検討

回答内容は、本来は個々の学生の学習歴という意味でいずれも重要であって、その意味では1つとして無意味な回答はない。それは、受講大学生が皆、一人ひとり、今後の学びへとつながっていくはずのものである。そのことを踏まえた上で、本稿では実践の概要を示すために資料として書き留めるものである。以下には、その一部を、典型的なケース、難しかった箇所に言及した回答、前向きな表現や積極的な気づきに言及した回答としてみていく。

(1)典型的なケース

自己評価の高かった回答例のいくつかに着目して、今回の実践において受講大学生の内面に生まれた教職への学びの特徴を、制作物も念頭に置きながら、浮き彫りにしていく（表3）。

ケース1では、単元の個々の時間配分、テスト問題の難易度の見きわめ、ワークシート作成のパソコン技術などが難しかったとしている。1回45分の導入・展開・まとめの時間配分、

表3 自己評価の高かった回答例、高くなかった回答例

■ケース1：Iさん（高かった例）

- ・9時間でどのようにスイミーを進めていくのか考えるのが難しかった。
- ・ワークシートを作成する時間が想像以上にかかった。
- ・パソコンを使いこなせなくて苦戦した。
- ・どうしたら子どもたちが飽きずに授業できるか考えるのが大変だった。
- ・テストが難しくなりすぎたように思う。

自己評価10項目：AABABB AASA

国語科教員による他者評価：○××○○○ SAAA

■ケース2：Sさん（高かった例）

- ・2年生で習っている漢字は案外少なく、問題文で未習の漢字を使ってしまいがちだった。
- ・文章を理解するだけが目標ではなく、その先の“感想を伝える”等、表現できるようになることも含めて学習なのだと感じた。
- ・自分がテストやワークシートを作成することで9時間の中でも重要なポイントを押さえることができ、児童により効果的に教えることができると理解した。

自己評価10項目：SSAASA AASA

国語科教員による他者評価：×××○○○ SASS／確認テストのテスト直し時間を設けているS

■ケース3：Tさん（高くなかった例）

- ・全文をテストにもちいることはできないため、場面選びで悩んだ。
- ・文章のどの部分を問題にすればよいのか分からなかった。
- ・児童の意欲を引き出すために絵を入れればよかった。
- ・9時間分の見通しを立てるのが難しかった。

自己評価10項目：ACCAAA ABBB

国語科教員による他者評価：×××○○○ BBCB

授業のポイントをはっきりとさせるためのワークシート、それを作ることによって教師と子どもたちに本時のめあてをはっきりとさせるなどに、困難ながらも正面から向かっている。しかしながら、自己評価は概して高いので、これは後ろ向きの自己点検ではない。むしろ、正面から積極的に関わった学びの総括であるとみてよいだろう。実際、国語科教員からの他者評価においても、相対的に高い評価が示された。

ケース2は、試験やワークシート作成演習のねらいに気づき、よく理解もしたことがうかがえる回答である。試験やワークシートを作成することが、単元における教育目標やねらい、その評価の営みに、自分なりに接近する機会になったことに気づいている。自分の行為を客体化して顧みることができつつあると見受けられる。自己評価は高く、「難しかった」という語はみられないが、「問題文では未習の漢字を使ってしまいがちだった」「～ことも含めて学習なのだと感じた」など、多くの気づきに前向きに捉える態度があらわれている。

ケース3は、「C」が2つもあり、どちらかという自己評価が高くなかった例である。教員による他者評価においても必ずしも高いグループの一員とはいえない。「全文をテストにもちいることはできないため、場面選びで悩んだ。」「文章のどの部分を問題にすればよいのか

分からなかった。」といった回答は、そもそも、ねらい（目標）が定まっていないためではないだろうか。「児童の意欲を引き出すために絵を入れればよかった。」は的外れとは言えないが、他の回答項目と合わせると、「教育目標→実践→評価」という時系列的な組み立ての大筋からは少し逸れているようにも見受けられる。

以上、3つのケースをみてきた。大学の授業においても大学生一人ひとりの学びの過程をみていくことが重要であり、その意味では過度な簡略化による実践報告は適切な報告ではないという批判もあるだろう。ここでは、あくまでもいくつかのケースとして報告することに論を留めたい。

(2) 難しかった箇所に言及した内容

難しかった箇所について触れた人数は、54名のうち42名(77.8%)に達した。それらを見ると、「大変だったが頑張った」という前向きニュアンスの回答が多かったものの、逆に「自分には無理だ」というニュアンスをうかがわせる回答もみられた。箇条書きによる言葉足らずのためか、いずれのニュアンスが強いのかははっきりしないものもあった。

上述のように、回答内容については、本来は個々の学生の学習歴であり、全体傾向として集約する作業は乱暴すぎることは否めない。しかしながら、非常に多かった内容については「全体的な留意点」としてむしろ授業担当者の今後に役立つ面もあるだろうから、ここに留めておくことにした(表4)。受講大学生の中には、質問紙の自己評価項目リストを回答のヒントにして自由記述の欄を埋めた者もいるかもしれないが、授業中の日頃の言動からみると正直なそのままの回答が多いことがうかがえた。

内容は主観的な分類ではあるが、似たものをまとめて分類の見出しを付けてみた。見出しを構成する回答例も添えた。それらは、少なくとも「教職」「教育・学習目標、単元の構成」「事前評価・診断的評価」「授業展開、形成的評価」「問題作成技術」などであり、非常に広い範囲に言及していることが明らかになった。

(3) 前向きな表現や積極的な気づきを含む回答

「難しかった」という回答が多いと、実践そのものがマイナスのイメージ、ネガティブな印象を帯びているような誤解を招くかもしれないが、必ずしもそうではなかった。むしろ、授業実践や教職観についての具体的な今後の学習目標が明らかになったということができよう。また、このことを通じて教職について正面から考える機会が得られたという回答もあった。

同様に、それぞれに主観的な見出しを付けて例示したのが表5である。「教職」「アクティブラーニング」「教材研究」「試験作成技術」にわたって積極的な学びについての言及がみられた。

表4 難しかった箇所に言及した回答例（抜粋）

<p>[教職]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学校教師は全ての授業をこんなにも毎回考えていると知って、とても驚き、大変だと思った。
<p>[教育・学習目標、単元の構成]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第1回～第9回までの計画を立てるのが難しかった。 ・目標・学習活動・指導上の留意点・評価基準を関連して考えるのが難しかった。 ・計画する中でスイミーという授業では、子どもに何を伝えたいか何を学んでほしいのかを考えるのが難しかった。
<p>[事前評価・診断的評価]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学2年生がどれくらいの学習をしてきたのか考慮して問題を作るのが難しかった。 ・テスト問題を作る際、1年生ではどこまでの漢字を習っているのか、どんなコトバづかいで書けばいいのか考えるのが難しかった。
<p>[授業展開、形成的評価]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どのペースで授業を進めていけばいいのか、前回の復習はいるのかなど、子どもの能力を考えながら授業のペースを考えるのが難しかった。 ・授業の構成を考える際は、1回目の授業でどのようなことをすれば物語に興味関心を抱いてくれるのかなど導入が1番難しかった。
<p>[問題作成技術]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どれだけの量なら無理なく解けるのかなどを考えながら問題を作成するのが難しかった。 ・テスト問題が小学生というより中学生のような難しいものになってしまったと思う。 ・Wordが難しく、色あいなどをつけることが無理だった。 ・テストをつくるうえでは、小学生に向けたデザインや解答欄の大きさなどを考慮し、それを印刷できる範囲内に収めることや配置などが難しかった。

注. 主観的な分類であり、必ずしも網羅的ではない

表5 前向きな表現や積極的な気づき

<p>[教職]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今まで指導計画書を書いたことは何度かあったけど、第1回から第9回までの流れを自分で決めながら各回にすることも自分で決めるということはしたことがなかったので、やってみて達成感があったし、実際授業をしてみたいとも思いました。 ・授業の流れを考える上で、理解ができるような、そして児童がみんなの考えを共有でき、楽しい活動になるような授業を考えることは難しいと感じたが、より意味のある授業を考えていきたい。 ・小学生のときは何気なく受けていた国語の授業でも、こんなにたくさんのことを考えて作られているものなのだと分かった。 ・指導計画を作って一時間の授業ごとに学習内容を明確にして、教師が指導する上での留意点などについても細かく考えることで授業がスムーズに進められるのだと確認できた。
--

[アクティブラーニング]

- ・小学校教師になる気がない私にとってテストをつくってみる機会などほとんどないので、すごくいい経験になった。
- ・小学校2年生がどこまで分かるか分からず何度も苦戦した。気がついたらたくさんの知識を身につけていたのだなと思った。
- ・授業を通して何を考えてもらうか、何を感じてもらうかを授業構想をつくったりワークシート、テストをつくるのが、思っていた以上に大変だということを学んだ。
- ・児童の考える姿を想像しながら考えるのはとても楽しかった。

[教材研究]

- ・一時間ごとに伸びる能力は異なっても、単元全体を通して、一つのお話について深く考えることができる小学生の授業の良さを知ることができた。
- ・「スイミー」の内容を学習するだけでなく、その話から手紙を書くことにつなげるなど、学習をつなげていく工夫が必要だった。
- ・児童が考えを表現するためには、ノートにただ書くより児童の意欲を高められるようなプリントを作成するなど、準備が学習の深さに関わっていくと思った。
- ・もっとスイミーの物語の内容を深く読み込んで授業内容を考えていけばよかった。
- ・子どもの前で授業をする時には、教材をしっかりと研究し、この部分では子どもの「話す」「聞く」「書く」などのどの能力を育てたいのかをはっきりさせておく必要があると感じた。

[試験作成技術]

- ・今までテスト問題を作ったことがなかったので、小学2年生のどの部分の力を伸ばしたいかによって問題の形式も変わってくるのだと分かることができた。
- ・国語だけではなく他の教科のテスト問題やワークシートもやってみたいと思った。
- ・テスト問題のレイアウトが微妙だった。(小学生は字が大きいと思うので、解答欄をもっと大きくすればよかった。)
- ・自分がテストやワークシートを作成することで9時間の中でも重要なポイントを押さえることができ、児童により効果的に教えることができると理解した。

注. 主観的な分類であり、必ずしも網羅的ではない

まとめにかえて

本研究では、小学校教諭普通免許状の必修科目の一つである「国語」および「国語科教育法」の授業担当者と「教育心理学」の授業担当者が教育上の連携を行い、受講大学生に2つの科目の相互関係が意識化できるような教育実践を展開した。平成28年度前期に、A大学2年生54名が、「教育心理学」における観点別評価や試験問題の諸形式を学習するとともに、各自で小学校2年生の国語教材「スイミー」（光村図書）に関する国語科の授業計画を立案した。実践後には、作問に関する受講大学生自身の自己評価の質問項目や自由記述と、国語科教育教員の立場からの他者評価とを突き合わせることで実践を振り返った。

以下には3点について考察を加える。まず、「国語」「国語科教育法」と「教育心理学」の科目について教育評価を核(コア)としたアクティブラーニングを設定することは、受講大学

生の自由記述や作成した試験問題・ワークシートの実際からみて明らかに有効であると総括したい。もちろん、その効果はまだ十分とはいえないが、明確な学習目標が自分なりに見えてきたことが広範囲にわたる自由記述から確認できたと考えられる。

次に今後の実践課題について触れる。その1つは教科に関する明らかな知識不足についてである。アクティブラーニングの時間を設定したが、教材研究はもとより単元構成や試験問題・ワークシート作成そのものの検討のためには、現実には学生が事前に予想した以上にはるかに多くの時間を要した。したがって、同様にして、これを「算数」「理科」などのすべてにわたって展開するのは残念ながら現実的ではないだろう。著者の一人はこれまでに教職課程「教育心理学」履修の理学部大学生に対して試験問題の作成演習を求め、現職の中学校理科教員に添削コメントを依頼し、それをまた大学生に返すという実践を行ったことがある（大野木ほか、1995；大野木、1999）。そこで、例えば、いくつかの教科に絞ったモデルコースを立てて選択するとか、もっと小さな単元を扱うなども一案かもしれない。今回の小学校国語という教科における専門性の程度は、各大学生によってかなり異なったからである。

最後に直近の課題である。受講大学生が作成した試験問題や授業用ワークシートを、授業用ポートフォリオとして位置づけ、当該学生と教員とが作成物（試験問題や授業用ワークシート）を間において十分な議論を交わすことも有効な試みになるかもしれない。これは教育実習校においてしばしばみられる指導風景でもある。例えば、大学生の自由記述にあったような漢字の学年配当がわかりにくいなどの心配は、質疑の中ですぐわかることであるし、漢字にフリガナを打てば済むことでもある。また、もしもこのようなワークシートの多用によって子どもたちが紋切り型の思考パターンに凝り固まるという懸念があっても、新たに次の段階として、自分の考えを書くような手立てを教材研究として工夫して広げていけばよいだろう。このようなやりとりの中で順を踏んで形成された教職観の先に、教師教育の有力な道筋が広がるのだと考える。

引用文献

- 小川洋 (2016). 『消えゆく「限界大学」』、白水社
- 大野木裕明 (1999). 「テストの自学自習—テスト・リテラシーへの挑戦—」 (第1章ケース 13 Pp.74-79)、伊藤秀子・大塚雄作 (編). 『ガイドブック 大学授業の改善』、有斐閣
- 大野木裕明・田中典夫・前田洋一・市村直哉・黒川光憲・垣内浩 (1995). 「教育心理学と中学校理科との間における理科テスト問題に関する P-L-S モデルの適用」、福井大学教育学部紀要 (第IV部), 50, 9-29.
- プリチャード&ウーラード (著) 田中俊也 (訳) (2017). 『アクティブラーニングのための心理学』、北大路書房 [Pritchard, A. & Woollard, T. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and Social learning*. London & New York : Routledge]
- 杉江修治 (2011). 『協同学習入門—基本の理解と 51 の工夫—』、ナカニシヤ出版

〈論説〉

教職課程履修学生における「教育観」

丸 山 真名美
(至学館大学)

問題と目的

本研究の目的は、教職課程を履修している学生がどのような「教育観」を持っているのか明らかにすることである。

学生は教職についてさまざまな科目を学習するが、彼らがどのような「教育観」を持っているかということが、これらの学習の対してさまざまな影響を与えると考えられる。たとえば、教育とは、教科内容を教えることであるという「教育観」をもっていれば、生活指導に関する科目への興味や学習意欲はあまり強くないと考えられる。

教職課程を履修している学生は、教員免許状を取得し教師となることを希望しているものが多いと考えられる。将来、教育の現場で子どもと関わる人材を育成する教職課程の科目を担当する教員は、学生たちが、子どもの成長発達に貢献できる知識や技量を獲得できるような教育内容や方法を工夫することが必要である。

教育を行う上で最も重要なことは、どのような「教育観」に基づいて教育活動を行っているかということだと考えられる。

教師が持っている「教育観」（「指導観」）が実際の教育活動に影響を与えることが明らかにされている。

松村・石橋・大野(2007)は、小学校高学年を担当する教師の「指導観」と担当する学級の児童の「学校適応感」の関連を検討している。その結果、規律を守るという指導観をもつ教師の学級では、規律が十分に守られていない傾向があることが明らかになった。

石橋・松村・町田(2007)は、中学校の教師の「指導観」と担当する学級の生徒の「学校適応感」の関係について検討している。その結果、規律をあまり重視しない指導観をもつ教師の学級では「生徒があまり親しくなく、規律も守られていない」傾向があることが示された。

瀬尾(2008)は、中学校の教師と中学生を対象として、教師の指導スタイルと生徒の援助要請の質について検討している。教師の指導スタイルは、教師の「教育観」を反映していると考えられる。その結果、教師主導型の指導スタイルの教師の学級の生徒は、依存的要請を行うことが示された。

以上の先行研究で示されたように、教師がもつ「指導観」「指導スタイル」は、教育活動に影響し、教育活動は児童・生徒に大きな影響を与えることがわかる。「指導観」「指導スタイル」は教師のもつ「教育観」が反映されているといえる。したがって、教師がどのような「教

育観」を持っているかということは、教育において重要なことである。

つまり、教職についての学習をする養成課程において、学生たちがどのような「教育観」を形成するかについて考慮することは、教職科目担当者にとって重要な課題であるといえる。

教職課程を履修する学生に、どのように、どのような「教育観」を形成することを促すかについての知見を得るために、本研究では教職過程を履修している学生がどのような「教育観」を形成しているのか明らかにする。

方法

調査協力者：「教育方法論」を受講する大学3年生82名。教育実習の経験はない。

調査時期：平成27年度の前期と後期に開講された「教育方法論」の講義の第1回目に調査を実施した。

調査内容：講義開始時に、「教育とはどのような営みかについてあなたの考えを述べなさい」について各自の考えを述べるよう教示した。「教育観」についての自由記述データを収集した。所要時間は10分であった。

結果と考察

(1) 自由記述データのカテゴリ化

自由記述で述べられた内容に挙げられた事柄は、「教育の内容」「教育を受ける対象との関わり方」「教育が行われる場」の3つの上位カテゴリに分類することができた。

「教育の内容」については、「教科」「社会生活で必要なこと」「教科+社会生活で必要なこと」の下位カテゴリに分類できた。

「教育を受ける対象との関わり方(以下、関わり方)」は、「教える」「支援する」「教える+支援する」の下位カテゴリに分類できた。

「教育が行われる場」については、「学校」「学校と家庭」「社会全体」の下位カテゴリに分類された。

以下では、3つの各上位カテゴリについて、それぞれの下位カテゴリに該当する内容を述べたものについて示す。

82名中1名、「教育は必要ない」と述べたものがいた。この1名については、以下の分析から除く。

<教育の内容>

Table1に各下位カテゴリに分類された人数を示す。また、Figure1に各下位カテゴリに分類されたものの割合を示す。無記述のもの1名は、「正しい方向へ教え導くこと」と述べており、内容を分類することができなかったものである。

Table1 「教育の内容」の各下位カテゴリに分類された人数

教科	社会生活 で必要なこと	教科+社会生活で必要なこと	無記述
9	22	49	1

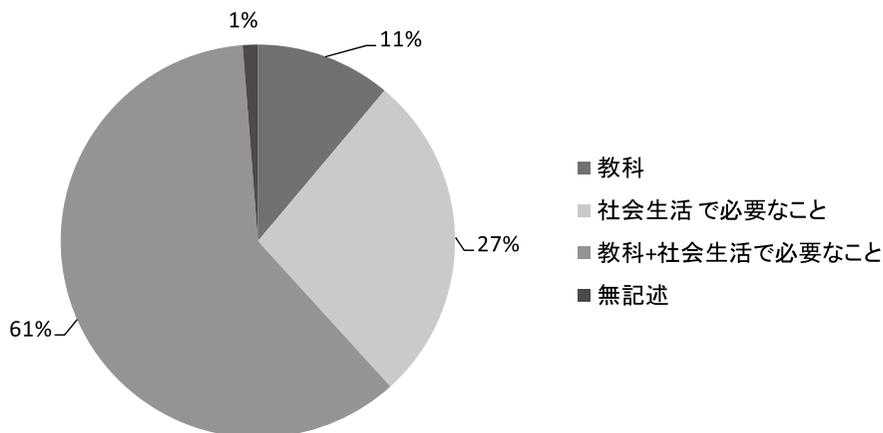


Figure1 「教育内容」の各下位カテゴリに分類された割合

6割のものが、「教科+社会生活で必要なこと」を「教育内容」をして上げていた。3割弱のものが、「社会で必要なこと」、1割程度のもが「教科」をあげた。

以上のことから、教職志望の学生の9割が「教育の内容」は「社会生活で必要なこと」だという認識を持っていることが明らかになった。「教科」についてあげたものは約7割であったが、「教科」のみをあげたものは約1割と少なかった。このことから、「教育の内容」を幅広く捉えていることが示された。

<関わり方>

Table2 に各下位カテゴリに分類された人数を示す。また、Figure2 に各下位カテゴリに分類されたものの割合を示す。

Table2 「関わり方」の各下位カテゴリに分類された人数

教える	支援する	教える+支援する
55	9	17

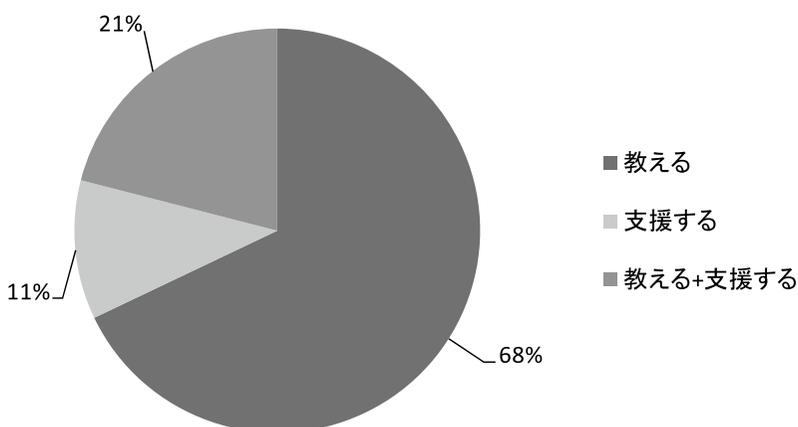


Figure2 「関わり方」の各下位カテゴリに分類された割合

約7割のものが「教える」、約1割のものが「支援する」、約2割が「教える + 支援する」に分類された。このことから、「教育」とは「教える」ことであるという認識を持っていることが明らかになった。「教育」とは「支援する」ことだという価値観を有しているものは約3割であり、「教える」という「教育観」に比べて少数であることが明らかになった。

<教育が行われる場>

Table3 に各下位カテゴリに分類された人数を示す。また、Figure3 に各下位カテゴリに分類されたものの割合を示す。

Table3 「教育が行われる場」に分類された人数

学校	学校と家庭	社会全体	無記述
24	9	10	37

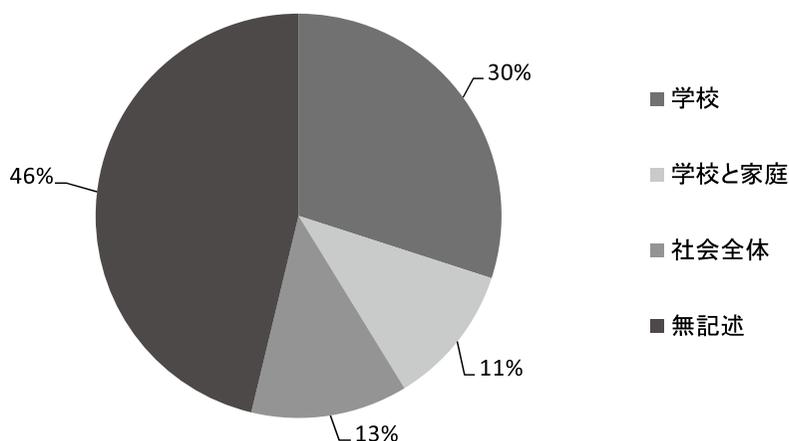


Figure3 「教育が行われる場」の各下位カテゴリに分類された割合

約半数のものが、「教育が行われる場」について言及しなかった。このことについては、「教育が行われる場」について関心を持っていないことを示すのか、自由記述の形式をとったため述べられなかったためなのか、判断する情報がなため考察することができない。

「教育が行われる場」について言及されたものの半数以上が「学校」と答えており、「教育」は「学校」で行われるとの認識が多数であることが示された。「社会全体」と答えたものは少なく、「教育」という営みは、「学校」や家庭という限定された場で行われるものであるという認識を持つ者が多いことが明らかになった。

以上から、教職課程を履修している学生の「教育観」は、「社会生活で必要なことを、学校で（教師）が教える」という内容である傾向があることが示された。調査の対象となったのは、中学校や高等学校の教員免許状の取得を目指す学生であるため、学校教育に高い関心を持っている可能性があり、このことが、影響していると考えられる。

(2) 「教育観」のタイプ

「教育の内容」と「関わり方」の下位カテゴリを組み合わせることで「教育観」を類型化する。「教育が行われる場」については約半数が無記述であったので使用しない。

その結果、8つのタイプに分類することができた。

Table4に各下位カテゴリに分類された人数を示す。また、Figure4に各下位カテゴリに分類されたものの割合を示す。

Table4 「教育観」の各タイプに分類された人数

教科を教える	教科学習を支援	教科を教え支援	社会生活に必要なことを教える	社会生活に必要なことを教え支援	教科や社会生活に必要なことを教える	教科や社会生活に必要なことの学習を支援	教科や社会生活に必要なことを教え支援
3	5	1	18	4	33	4	12

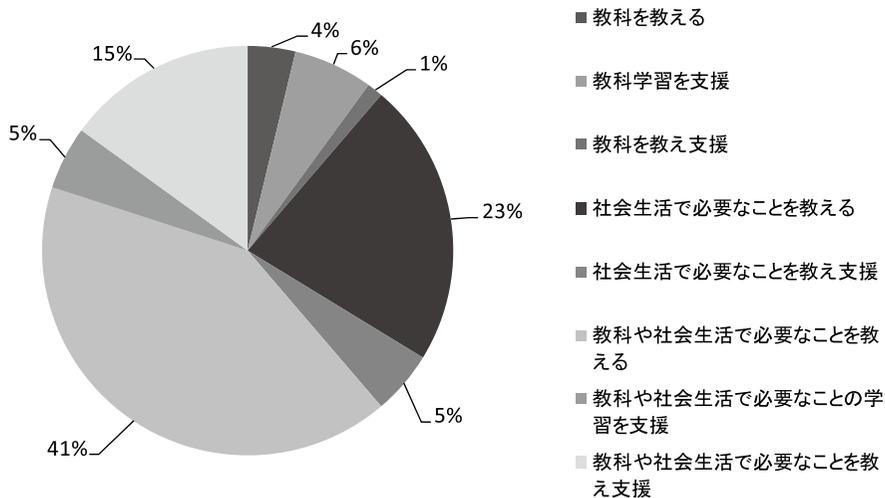


Figure4 「教育観」の各タイプに分類された割合

最も多いタイプは、「教科や社会生活に必要なことを教える」というタイプの「教育観」であり約4割のものが該当した。次に多かったものが、「社会生活に必要なことを教える」というタイプで約2割のものが該当した。

以上から、教職課程を履修している学生の半数以上が「教育される対象に必要な事柄を、教える」という「教育観」を有していることが明らかになった。一方、「支援する」ということが含まれたタイプの「教育観」を持つものは、32%と約3割であった。

総合考察

本研究の目的は、教職課程を履修している学生の「教育観」を明らかにすることであった。自由記述によって「教育観」についてのデータを得て分析したところ、学生の「教育観」は、「社会生活に必要なことを、教える」というタイプが多いことが明らかになった。子どもの育ちを「支援する」という観点をもつ「教育観」を持つ者は約3割であった。

以上から、教師を目指している学生の多くは、児童・生徒に彼らが身につけるべきことを教えるという「教育観」を持っていることが示された。一方、「支援する」と観点をもつ「教育

観」を持つものが少なかった。このことは、教職を目指す学生の「教育観」は「教師中心的」なものが多い傾向を示す。本研究で得た自由記述には、「教育とは、文字のとおり教えること」「未熟な子どもを大人にすること」「児童・生徒を導くこと」という表現が多く見られた。

しかし、私たち人間は自己成長力や自己教育力を有する。児童・生徒が自身の力で成長していく様子を見守り支えることも、「教育」の重要な役割である。本研究の結果からは、多くの学生にこの観点が欠けていることが示された。そして、教職課程における教育内容を、この観点（児童・生徒中心的な観点）を含んだ「教育観」を学生たちが形成できるように工夫する必要性があることが指摘できる。

丸山(2011、2012)や三島(2008)は、教育実習を経験することで、学生の「教育観」が「教師中心的」なものから「児童・生徒中心的」なものへ変化することが明らかにされている。教育実習を経験することは、「教育観」を変容させる効果を持つのである。

大学における座学で、適切な「教育観」の形成を促すとともに、教育実習を経験することで自身の「教育観」を省察できるための基礎的な知識や態度を教育実習を行うまでに培う工夫を行うことも、教職課程の教育にとって重要な課題であるといえる。

引用文献

- 石橋太加志・松村茂治・町田小百合(2007). 教師の指導観と児童・生徒の学校適応感の関係 (2) 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 251.
- 丸山真名美(2011). 保育学生の保育イメージ、全国保育士養成協議会第50回研究大会研究論文発表集, 138-139.
- 丸山真名美(2012). 教育実習前後における教師メーヅの変化—教師イメージ図の分析の試み— 東海教師研究, 26, 3-8.
- 三島知剛(2008). 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容—授業・教師・子どもイメージの関連による検討— 教育心理学研究, 59, 341-352.
- 瀬尾美紀子(2008). 学習上の援助要請における教師の役割—指導スタイルとサポート的態度に着目した検討— 教育心理学研究, 56, 243-255.

〈論説〉

教育愛の語られ方の変遷——目指される教師像への示唆

岩瀬 真寿美

(名古屋産業大学)

はじめに

教育愛という言葉は教育界においてあまり聞かれない。このことは既に1970年代の研究においても既に指摘されている¹。教育愛が非科学的と見えるからか。曖昧な言葉だからであろうか。時代に即していないと思われるからだろうか。しかし、直観的には、教育愛は必要と感じられ、それどころか、教育の本質と捉える教育者も多いように思われる。

教育愛対権威（信頼）という語られ方がある。これは、近世近代における親の眼差しの濃密化と一方で子どもを鍛えるという対比としても示される²。このことは、母性的な「愛」対父性的な「権威」とも捉えられる³。そうではなく、教育愛の中に母性と父性を捉える仕方もある。そこでは母性的愛を本能的な愛＝雑役、対する父性愛を理性的な愛＝静観と対比的に論じられながらも、教育愛にはいずれもが必要であるとされる⁴。また、親子の愛と師弟の愛とを比較する見方もある。親にとっての子どもは個別的・具体的であるのに対して、教師にとっての子どもは多数で対象も多く、そうであるからこそ、偏りや教師の好き嫌いが反映されるという問題が表出する。他方で、教師の愛も親子の愛をモデルにするべきという見方もある。

さらに哲学的には、教育愛はエロス、アガペー、フィリアといかに関わるかという捉え方がある。この観点からの論考は数々ある。中でも教育学者の新堀通也によって、とりわけ詳細に考察されている⁵。なぜ西洋哲学に基づく教育愛の考察がわが国においても主であるかと言えば、教育愛が西洋から日本に移入された概念であるからということが言える。このことは、教育学者の岡本定男による教育愛の学說的成立に関する論考を参照すると明らかである⁶。岡本により、シュプランガーの使用した教育愛の呼称と概念が、その後教育（界）に浸透したことが知られ、また教育愛について論じる際、しばしば参照される西洋の哲学者として、その他にはスイスの教育実践家のペスタロッチ（1746-1827）、ドイツの教育哲学者のボルノウ（1903-1991）、ドイツの教育学者のケルシェンシュタイナー（1854-1932）がいることが分かる。

教師の資質の一つという視点から教育愛を捉える仕方もある。資質の一つとしての教育愛という捉え方は、1950年代後半以降に見られるという⁷。近代教育開始からの教育史のスパンで考えれば、資質の一つとしての教育愛という捉え方は比較的新しいことが分かる。教育愛という語それ自体は国家的施策の文書内には以下の表現として表される。「児童生徒に対する深い教育的愛情」（中教審答申「教員養成制度の改善方策について」1958年）、「深い教育的愛情を基盤として」（教養審答申「教員養成の改善方策について」1972年）、「児童生徒に対する教

育愛」(臨教審「教育改革に対する第一次答申」1985年)、「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」(教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」1987年)⁸、その後は、「教職に対する愛情、誇り、一体感」(教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」1997年)、「教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など」(中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」2005年)、「教職に対する責任感、探究力、教職全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)」(中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年)、「教職への使命感と教育的愛情」同じく中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年)⁹、などである。また、各県が求める教員像として、「児童生徒に対する深い教育的愛情等」(青森県)、「子どもたちに情熱を持って」(岩手県)、「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」(秋田県)、「児童生徒に対する深い教育愛」(山形県)などと、高い割合で「教育愛」「愛情」「教育的愛情」といった概念が提示される¹⁰。

国家的あるいは県や市レベルの施策の文書内において、これまで、教育的愛情とも、教育に対する愛情とも、教育愛とも呼ばれているこの概念は、具体的な教育実践や教育方法の研究においては教育的愛情という言葉をもって表現されることがあり、思想や哲学に着目した研究では教育愛と表現することが多いようである。そこで、教育的愛情と教育愛とにいかなる違いがあるかと言えば、その答は曖昧にならざるを得ず、わが国に移入されたシュプラランガーの教育愛の概念のインパクトが強く、教育愛に近い概念は思想的・哲学的な観点からはこの表現へと収斂されてきたと言ってよいのであろう。文部科学省による提示物の中の記述が教育愛の一側面に対応することを論考の中で示している研究もあり¹¹、必ずしも教育愛や教育的愛情といった表現ではなくても、それらに即する内容が教育課程に関連し見出され得ることが分かる。

本稿では、上述のように、歴史的、哲学的に様々に捉えられてきた教育愛の概念を、西洋的世界観と仏教的世界観のいずれにも限定されることなく織り交ぜにして三つの観点から再整理をする。三つの観点は、それぞれ節に対応する。ここでキリスト教的世界観と仏教的世界観という並べ方ではなく、また、西洋的世界観と東洋的世界観という並べ方もしなかった理由として、キリスト教世界観と範囲を限定するとき、その中にアガペー以外の愛を含みにくいこと、また、東洋的世界観と範囲を広げるとき、仏教的慈悲以外の東洋的な愛、たとえば儒教的「仁」等が含まれるため、本稿では論じることができないことがある。したがって、本稿では、西洋的世界観と仏教的世界観における教育愛を対象とする。この再整理が、現在そして将来に目指される教師像に示唆を与えるだろうというのが本稿の出発点である。

1. 教育愛の複雑性と絶対者との関連性

わが国における教育愛の変遷というテーマについては、岡本定男の論文の中でかなり詳細に論じられている¹²。戦前と戦後の違いとして、戦前において教育愛が教育そのものの本質とし

て捉えられてきたのに対して、戦後においては限定的部分的課題として捉えられているという特徴が述べられている¹³。岡本は教育愛の変遷を、戦前から戦後にかけて、第1段階から第3段階に分ける。さらに第1段階と第2段階をそれぞれに第1期と第2期に分けて整理をする。第1段階第1期は明治初期から明治後期を指し、教育愛という概念は登場しておらず、学説以前の教師の一般的心構えとして散発的に述べられる段階であり、また、教授目的の效果的達成を図るためのものであったという¹⁴。第1段階第2期は明治後期から大正初期を指し、ペスタロッチの教育方針から影響を受け、愛を手段とするのではなく、教育実践上の一大原理として認識するようになった時期という¹⁵。第2段階第1期は、大正初期からはじまるもので、教育における愛そのものを分析的批判的に考察するという学的立場が登場したところに特徴があるという¹⁶。さらに、第2段階第2期には、シュプラランガーが使用した「教育愛」の用語がわが国に急速に移入された時期としている¹⁷。そして、第3段階は昭和10年代から終戦にかけて、敬や権威と関わり、また、日本主義的変容を含んで、独自の学說的展開を見せたという¹⁸。

現代日本において、教育愛という言葉が教育界においてあまり聞かれない理由の一つとして、岡本が第3段階の中で述べている、教育愛の「日本主義」的変質¹⁹が関わっているであろうことが推測できる。岡本は、教育学者の勝田守一(1908-1969)による、教育愛が国策遂行の手段としての役割をも帯びたことの批判的見地を紹介している²⁰。本稿冒頭に述べたような、教育愛が時代に即していない、また、曖昧な言葉と思われる理由は、教育愛が辿ったこのような歴史の変遷も関係していると言える。

さて、教育愛を論じる際に絶対者の存在をなくてはならないものとするか、あるいは必要ないものとするかは論者によって異なる。前者の場合も、その必要性の論拠は一致していない。手段として絶対者を必要と捉える場合と、目的として絶対者を必要とする場合がある。手段として絶対者を必要と捉えるというのは、我々の愛が主観的で移ろいやすいものであり、そこで絶対者の役割として、教育者が義務として被教育者に愛を与えることを保障してくれることを想定するという意味である²¹。また、目的として絶対者を必要と捉えるというのは、そのように捉えるときの教育愛の根本構造と関わっている。最もこの考えを強調するのは「つなぐ」という観点である²²。松本によれば、教育愛とは被教育者を超越者につなぐものであり、根本的に、教育愛に絶対者はなくてはならないという。

これらの絶対者の必要性を説く捉え方とは別に、ネル・ノディングズのケア論では、無神論的、脱宗教的観点からケアが論じられているとされ²³、アガペーは一神教の歴史から出てきた概念であるだけに、絶対者を要する愛であり²⁴、したがって、被教育者に対するアガペーはそれだけで教育愛にはなりきらないという捉え方もある²⁵。アガペーは、神による最後の審判を見越しての愛であり、教育者による被教育者へのアガペーも究極的には自身が救われるための手段となってしまうという意味であろう。教育愛に絶対者は必要かという問いは、そのまま、教育愛に宗教は必要かという問いには重ならない。宗教の中には絶対者の存在を認めないものもあるからである。たとえば、仏教はそうである。キリスト教的世界観の中で生まれたアガペ

一を教育愛の一部と捉える限り、教育愛には絶対者は必要となり、一方で、アガペーの概念から離れて教育愛を捉えるとき、絶対者を必要としない教育愛の概念が成り立つと言える。

2. 教育愛の向き——下からか、上からか、相互的なものか

教育愛は下からか、上からか、相互的なものかという論点は、西洋的世界観においては、教育愛はエロスか、アガペーか、フィリアかと、大胆に言い換えることができる²⁶。仏教的世界観においては、そもそも教育愛には仏教的慈悲がなくてはならず、その慈悲は上からでも下からでもないといえられる。外蘊は「同情とか憐愍とかいうものの特質は、それが自らを高きに置き、その高さから低き位置にある他者を見下ろすところにある」と²⁷、同情や憐愍を慈悲と対比的に捉え、慈悲は「根本的には、生命を貫く自他共感」と²⁸、慈悲が上から下へという方向を持たないことを示している。また、下から上でもないというのは、慈悲が自我拡大のために永遠に下から上を目指すのではなく、自我を忘却する働きによって真善美に近づくという外蘊の捉え方を²⁹、参照しての結論である。

さて、西洋的世界観に戻ると、エロス、アガペー、フィリアの三愛の総合形態が教育愛であると結論づける捉え方がある³⁰。いかなる意味で三愛の総合形態かと言うと、被教育者である汝を愛する愛そのものが目的ではないという点でエロスではなく、存在としての汝自身が目的なのでもないという点でアガペーでもなく、汝自身の上昇が目的であるから、総合形態であると言える³¹。新堀によれば、被教育者が陶冶財から陶冶価値を獲得して自己形成作用を行うことが広い意味での教育作用であることから³²、教育愛の限界は、最後まで被教育者すなわち受け取る側の問題として残るところにある³³。新堀の捉え方に即せば、教育者はアイデアの獲得を自身のために目的とするのではなく、あくまで被教育者のためにエロスをもつ点が、学者との違いであり、現実性としての被教育者を愛するのではなく、可能性としての被教育者を現実の被教育者において愛するという意味でのアガペーをもつ。そして、手段としてではあるが、被教育者のもとに降りていくという点でフィリアをもつ。以上の分析から、エロス、アガペー、フィリアの三愛の総合形態が教育愛であると結論づけられるのである。これら三愛のどこに重心を置くか、これら三愛をいかなる割合で総合させるかが、各論者の教育観によって異なってくるということが言えるだろう。たとえば、シュプランガーは将来の可能性を重視するという点でエロスの教育愛に重点を置き、ボルノウは被教育者のあるがままを重視するという点でアガペー的教育愛に重点を置いたと、大ざっぱではあると言えるかもしれない³⁴。さて、新堀はエロス、アガペー、フィリアの総合形態に教育愛を見て取るが、外蘊は仏教的観点から、エロスとアガペーとフィリアを総合するだけでなく、それぞれが持つ、教育愛にそぐわないところを否定しながら融合させるのに、慈悲が必要であるとする³⁵。外蘊によれば、慈悲こそが「あらゆる愛を無我のうちに包摂して、ひとつの広大なる愛へと昇華せしめ」、教育愛となる³⁶。ここまでくると、西洋的世界観と仏教的世界観のうち、仏教的世界観にだけ教育愛が認められるのか、という疑問が浮かぶ。しかしながら、もともと教育愛は西洋からの移入の概念であるこ

とからすれば、教育愛が西洋的世界観にそぐわないわけではないはずである。

3. 教育愛の目的・発展形態と分類形態

教育愛の目的は、被教育者から教育者が愛されることではないという点は、教育愛が相互性の特徴とするフィリアそのものではないと言われる所以である。教育愛の目的を、被教育者の上昇であると新堀が言う³⁷、その上昇とはどのようなものなのか。おそらくそれは、アイデアに近づこうとすることである。では、アイデアに近づくとすることは具体的に何を意味しているのだろうか。

一方で、教育愛の目的は、成熟すなわち己が使命を完うすることの援助、本質的（可能的）存在の現実化、生きる意味の充足感を与えることであるとも言われる³⁸。さらに、価値愛タイプの教師と、存在愛タイプの教師がいるという見方は³⁹、各教師の性格、性質によって幅を持たせた教育愛の捉え方である。また、子どもを人間的に価値ある存在へと共感的に励まし導く技量と意志が教育愛と規定される⁴⁰。以上、教育愛の目的に関する記述を総合すると、価値愛と存在愛のいずれに重心を置くかによって異なってくるものの、ほぼ、被教育者の変化を目的とするものである。

次に、愛の発展形態と分類形態について考察する。外蘊は愛を純化したものに、教育愛や仏教的慈悲を見る。愛を純化したものとして慈悲を捉える仕方は、仏教的世界観においては自明視されてきたことである。なぜなら、愛と一言で言うとき、仏教的世界観では煩惱という概念が連想されることが自然だからである。そして、愛には執着がつきものであり、その執着が苦を生み、人を悩ますということから、我執を解消することが仏道修行の目的の大きな要素でもある。愛と慈悲との境目には、自己超越や自我否定という言葉で表される現象が説明される。外蘊によってアガペーがそのまま教育愛であるとは言えないとされる所以は、アガペーには自我否定が伴っていないところにある⁴¹。自己否定については京都学派の捉える教育理論においても重要な点として挙げられていると考察される⁴²。

他方、西洋の愛は、これまで論じてきたように、エロス、アガペー、フィリアに分類され、それは愛の対象と愛の向きの違いを基準として分類される。エロスが上でアガペーが下、あるいはフィリアが上でエロスが下といった発展形態として捉える仕方は、一般的なものとしては知られない。これらの三つの愛は、いずれもそれぞれに価値があると捉えられている。このように、愛の発展に慈悲を見る仏教的世界観と愛を分類的に見る西洋的世界観には大きな違いがある。ただ、エロス、アガペー、フィリアの三つの愛を次元が異なるものとして捉える仕方や⁴³、それぞれを契機として捉える仕方もある⁴⁴。前者の捉え方の根底には、人間存在の重層性という見方がある。後者の捉え方の理念は、三契機があらゆる教育活動にそれぞれ正しく具体化することが必要というものである。

おわりに

本稿では、教育愛の語られ方の変遷を確認した上で、絶対者との関連性、教育愛の方向性、教育愛の目的・愛の発展形態と分類形態といった観点から再整理をした。教育愛についてはこれまで、受け取る側からでなく、与える側から論じられてきたという特徴がある。しかし、新しい学習指導要領の改訂に伴い、児童生徒が何をできるようになるかから出発し、それを基に、教育内容や教育方法が論じられる方針となった現在、教師が教えなければならない内容を順序立てて計画するのではなく、子どもが何ができるようになるのかを先に考えるということ、教育課程のみならず教育愛を考える際にもスライドさせてみるならば、教育者がどのように教育愛を授けるのかではなく、被教育者にどのような人物になってほしいかを先に考える必要があることになる。教育愛の構造についての考察は、戦後のわが国の社会情勢の中で、シュプランガーの言葉である「教育愛」から変化を遂げてきた。西洋的世界観を背景に移入された教育愛の概念は、もっぱら愛の向きとそれが向かう対象によって構造が語られていたが、仏教的世界観を導入するとき、そこに自我の否定すなわち教育者の自我の否定という契機が表れる。教育愛という用語が、イメージで語られることがしばしばあるが、この言葉を歴史的・分析的に捉えることは、教育者が自らの教育実践を省察する手掛かりを与えてくれるであろう。

【註】

- ¹ 藤野武「教育愛の構造—教育愛の心理学的研究（その1）」日本教育心理学会『日本教育心理学会総合発表論文集』18、1976年、24頁。
- ² 岡田敬司『教育愛について—かかわりの教育学Ⅲ』ミネルヴァ書房、2002年、14頁。
- ³ 同書、149頁。
- ⁴ 富士本武明、福田修「野村芳兵衛の「教育意識なき教育」における教育愛の構造」山口大学『研究論叢 芸術・体育・教育・心理』57、2007年、165頁。
- ⁵ 新堀通也『教育愛の問題』福村書店、1954年。
- ⁶ 岡本定男「教育における人間的なもの [上] —「教育愛」の学說的成立とその今日の位置—」奈良教育大学『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』44 (1)、1995年。岡本定男「教育における人間的なもの [下] —「教育愛」の学說的成立とその今日の位置—」奈良教育大学『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』45 (1)、1996年。
- ⁷ 同論文、158頁。
- ⁸ 1958年から1987年までについては、岡本、前掲論文、158頁を参照。
- ⁹ 1997年から2012年までについては、瀧名陽子「教員・保育者に求められる資質能力としての「教育愛」に関する考察」関西国際大学教育総合研究所『教育総合研究叢書』9、2016年を参照。
- ¹⁰ 文部科学省ホームページ「採用選考の内容・基準の公表 求める教員像の具体例」<http://>

www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/05090201/014.htm、2017年8月22日アクセス。

- ¹¹ 田中潤一「教育愛と道徳性育成の省察—京都学派の教育哲学から」札幌大谷大学・札幌大谷大学短期大学『札幌大谷大学札幌大谷大学短期大学部紀要』40、2010年、23頁では、『中学校学習指導要領 道徳編』（2008年、53頁）の「自分を含め、人はだれでも人間らしいよさをもっていることを認めるとともに、決して人間に絶望することなく、だれに対してもその人間としてのよさを見いだしていく態度を育てることが大切である」、「内なる自分に恥じない、誇りある生き方、夢や希望など喜びのある生き方を見出す」という文言に、教育愛の役割を見ている。

また、渡辺明照「教育愛について」東海大学『東海大学紀要 課程資格教育センター』2、1992年、49頁では、『中学校指導書 道徳編』における「人格の完成を目指して努力している教師の姿」、「教師が生徒に対してもつ温かいまなざし」などいくつかの文言をアガペーやエロス等に振り分けて検証している。

- ¹² 岡本「教育における人間的なもの [上] —「教育愛」の学說的成立とその今日的位置—」。
岡本「教育における人間的なもの [下] —「教育愛」の学說的成立とその今日的位置—」。

- ¹³ 岡本「教育における人間的なもの [上] —「教育愛」の学說的成立とその今日的位置—」、153頁。

- ¹⁴ 同論文、154頁。

- ¹⁵ 同論文、154-155、157頁。

- ¹⁶ 同論文、158頁。

- ¹⁷ 岡本「教育における人間的なもの [下] —「教育愛」の学說的成立とその今日的位置—」、56-57頁。

- ¹⁸ 同論文、61頁。

- ¹⁹ 同上。

- ²⁰ 同論文、63頁。

- ²¹ 岡田、前掲書、72頁。

- ²² 松本昭『愛による愛への教育』聖燈社、1982年。たとえば、同書、91頁では、「つなぐこと」としての教育の不可欠さとして、神と人とのつながり、親子のつながり、師弟のつながりについて記されており、「つなぐ」ことが本書を一貫する主題となっている。

- ²³ 岡田、前掲書、105頁。

- ²⁴ ここで絶対者を要するというのは、ブーバーの『我と汝』（1923年）およびレヴィナスの『全体性と無限』（1961年）において他者（汝）と絶対者（神）が二重写しになっているところに両者の共通点があると岡田によって指摘されていることと（同書、89-90頁）、関係している。

- ²⁵ 外蘭幸一「仏教的教育の本質—教育愛としての慈悲をめぐって—（その2）」鹿児島国際大学『鹿児島経大論集』26（1）、1985年、59-63頁。

- ²⁶ とは言え、新堀によって「我々がエロスを価値愛、アガペーを宗教愛、フィリアを人格愛と規定したことはいささか大胆に過ぎる」、「一応は言えるのであるけれども、そのことはエロス、アガペー、フィリアが、それぞれに最も明白に典型的に見られるという意味であり、両者が全く相一致するというのではない」（新堀、前掲書、26頁）と留意されているように、完璧な言い換え方ではない。
- ²⁷ 外薮幸一「仏教的教育の本質—教育愛としての慈悲をめぐって—（その1）」鹿児島国際大学『鹿児島経大論集』25（4）、1985年、92頁。
- ²⁸ 同論文、93頁。
- ²⁹ 同論文、52-53頁。
- ³⁰ 新堀、前掲書、181頁。
- ³¹ 同書、191頁。
- ³² 同書、177頁。一方で、狭義の教育愛は、教育者から被教育者への教育的な愛、意識される愛を指す（同書、175-176頁）。
- ³³ 同書、215頁。なお、同書、192頁において、馬を水辺まで連れていくことはできても、馬に水を飲ますことはできないという比喩が使われている。新堀が、一貫して、教育は究極において自己教育であると貫くのは、このことにつながっている。
- ³⁴ シュプラランガーとボルノウの捉える教育愛の違いの特徴については、田中正浩「教育的関係の契機に関する一考察—「教育愛」及び「教育的権威」を通して—」武蔵野短期大学『武蔵野短期大学研究紀要』7、1993年、121-122頁を参照。
- ³⁵ 外薮「仏教的教育の本質—教育愛としての慈悲をめぐって—（その2）」、64頁。
- ³⁶ 外薮、同上。
- ³⁷ 新堀、前掲書、191頁。
- ³⁸ 松本、前掲書、291頁、296頁、299頁。
- ³⁹ 渡辺、前掲論文、49頁。
- ⁴⁰ 岡本「教育における人間的なもの〔下〕—「教育愛」の学說的成立とその今日的 position—」、68頁。
- ⁴¹ 外薮「仏教的教育の本質—教育愛としての慈悲をめぐって—（その2）」、62頁。
- ⁴² 田中、前掲書、19頁。
- ⁴³ 上野武「人間存在の重層性と教育愛の複合的性格」日本教育学会『日本教育学会大会研究発表要項』22、1963年。
- ⁴⁴ 藤田政雄「教育愛の表現形態」日本教育学会『日本教育学会大会研究発表要項』12、1953年。

〈論説〉

高校教員を対象とした数学科教育における アクティブ・ラーニングの実践指導

西 誠・谷 口 哲 也・上江洲 弘 明
(金沢工業大学)

1. はじめに

平成 26 年 12 月に中央教育審議会において高大接続改革に関する最終答申が報告された¹⁾。そこでは高等学校教育、大学教育においては小学校、中学校で充実が図られている「確かな学力」の育成の成果を確実につなぎ、それぞれの学校段階において「生きる力」「確かな学力」を確実に育み、初等中等教育から高校教育までの一貫した形で、一人ひとりに育まれた力を更に発展・向上させることが望まれている。そのため、現在高等学校については、現行学習指導要領において、知識・技能の習得に加えて、思考力・判断力・表現力等の能力や主体的に学習に取り組む態度の育成を目指しており、その実現を目指した関係者による努力が重ねられている。

しかしながら、現状の高等学校教育、大学入学者選抜、大学教育は、成熟社会の中で知識量のみを問う「従来型の学力」が通用しなくなる中で、いまだ知識の暗記・再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様な人々と協働する態度など、真の「学力」が十分に育成されていない。

以上のことから、高大接続改革においては高等学校の教育の質の確保・向上を図るための「高等学校基礎学力テスト」、大学入試において「思考力・判断力・表現力を評価する「大学入学希望者学力評価テスト」が導入される。このような、改革にあたっては、高校教員は育成すべき資質・能力の観点からその構造、目標や内容を見直すとともに、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習指導方法であるアクティブ・ラーニングへの飛躍的充実を図らなければならない。

筆者らは金沢工業大学の数理基礎教育課程においてこれまで、アクティブ・ラーニングなどの手法を用いて、学んだ知識、スキルを実践に活用するプロセスを経験することによって人間力も併せて育成する授業を実践してきた。そして、高校からの依頼に基づき、高大連携の関係からは大学で取り組んでいるアクティブ・ラーニングの取り組みの現状を説明するとともに、高校へのアクティブ・ラーニングの導入促進を目的として、高校教員に数学科教育法を基盤としたアクティブ・ラーニングの講習会を実施した。さらに、平成 28 年度に石川県内の高校の授業参観を通じて、アクティブ・ラーニングの実施状況を確認した。本報告では、高校へのアクティブ・ラーニング講習会の内容について報告するとともに、そこで得られたアンケート調査と高校の授業参観から、高校でのアクティブ・ラーニングの現状と高校教員の意識について

報告する。

2. アクティブ・ラーニングの定義と実践

「アクティブ・ラーニング」とは「能動的な学習」のことで、教師が一方的に学生に知識伝達をする講義形式で授業を進めるのではなく、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語である。このアクティブ・ラーニングを取り入れることによって、最終的には標準的な力に加え、多様性や創造性や他者と交渉する力などを備えた、新しい社会を創出できる「人間力」有する人材を育てることを目標としている。

アクティブ・ラーニングには以下に示す手法が用いられる。

①授業への積極的参加型

(演習の実施、確認テスト、相互評価、コメント・質問書、アンケート、体験、調査活動など)

②グループやチーム学習型

(学び合い、ディスカッション、協働作業、発信、プレゼンテーション、レポートなど)

また、実施にあたっては

①基礎学習・自学自習システム

②教員と学生との双方向コミュニケーションシステム (クリッカーなど)

③学習支援センター (質問、相談など)

④学習環境 (図書館、自習室、インターネットなど)

などのツールや環境が活用される。これらの、手法やツール、環境などを授業の目的に応じて使われることになる。そのため、アクティブ・ラーニングが示す授業の形態や内容は非常に広く、科目の目標や教員の個性によってさまざまな形で運営されることになる。

ここで重要となるのは、アクティブ・ラーニングを通して育成されるべき「人間力」はあくまで、知識やスキルを基礎としなければならない。つまり、学生が自分たちで何かを調べたり、それなりにまとめたレポートを提出したり発表をしたりすると、本来そこで学習すべき目標を達成していなくてもそれだけで満足してしまいがちになる。いいかえれば「とりあえずやってみよう、楽しければよい」というのはアクティブ・ラーニングとはならず真の問題発見力や課題解決力、論理的思考力などは育たない。まず、座学で前提となる知識を学ぶことができ、与えられる課題をしっかりとこなせるという、学びにおける基礎・基本があり、その上で、個性と応用力を育むのがアクティブ・ラーニングとなる。

3. アクティブ・ラーニングのための留意事項

アクティブ・ラーニングは学生の主体的行動に基づく授業手法であり、その教育効果は極めて大きいと考えられる。しかしながら、この手法を授業に導入するためには、以下の検討すべ

き課題がある。

(1) 目的の明確化

アクティブ・ラーニングはさまざまな手法が用いられている。これらの手法をどのように取り入れていくかは、科目の特徴やその教育目標に応じて適切にデザインされる必要がある。適切に導入さなければ、その教育効果は極めて限定的になってしまうことが予想される。

例えば、金沢工業大学の基礎数理科目では以下の教育目標を持って科目の実践を行っている。

「自ら考え行動する技術者」に必要な基礎学力の向上と専門分野へのスムーズな接続を図るため、専門分野において求められる数理基礎とその工学系、理工学系、情報学系分野への応用を学び、それらの知識を取り込む力、思考・推論・創造する力を身につける。さらに、学習に取り組む姿勢を能動化させ、学習意欲をより一層喚起させることにより、予習・復習を主とした自学自習などの自己学習力や自己管理能力を育成する。

数理基礎では上記目標を達成するためのそれぞれの科目で目的をもってアクティブ・ラーニングを実施している。

その際、科目の目的や内容に応じて以下の4の手法が用いられる。

a) 知識や基本的スキル向上型

学習した内容を繰り返し演習し、その本質を理解することによって、さまざまな問題に対応できるようにする。

b) 実践問題への活用品

基礎として学んだ学習内容を実際問題に取り組む中で活用することによって、学習内容を理解するとともに、その活用法を習得する。

c) 専門への関連性の認識型

学習した内容について自らの専門に関連付けた演習を実施することによって、専門とのつながりの中で学習内容を理解する。

d) 象の本質探究型

学習した内容に関連した現象をとらえその現象を細かく分析し、その現象の本質をとらえるプロセスに取り組むことによって、現象の本質を理解する能力を磨く。

これらの考え方は高校でも同じ考え方で適用可能であり、上記の手法を用い、科目の特性や教員の個性に応じて、アクティブ・ラーニング型の授業をデザイン、計画し実践することになる。

(2) 授業計画と具体化

アクティブ・ラーニングを実施するにあたって、その教育目標を達成するためにどのような授業を構築するかはそのアクティブ・ラーニングの目的に応じて構築される。

アクティブ・ラーニングを授業に計画するにあたって最も重要なのは時間の確保と必要となる教材の準備である。アクティブ・ラーニングは学生の主体的な行動を基本とする。限られた授業の時間の中で、学生の主体的な行動を促すための取組やチームによる活動など実施するためには、アクティブ・ラーニングを円滑に行うための授業計画と活動のための時間の確保である。

基本的にアクティブ・ラーニングの時間は、科目における講義として行う時間を絞り込むことによって確保される。場合によっては学習項目の一部をアクティブ・ラーニングに置き換えることによって確保されるが、アクティブ・ラーニングの手法は通常の授業に比べて多くの時間を必要とすることから、通常の授業形態では学習内容は絞らざるを得ない。

もし、学習内容を減らさずに時間をかけた効果的なアクティブ・ラーニングを実施するためには反転授業に代表されるように、授業で行う講義の部分をビデオなどで前もって予習させることによって、アクティブ・ラーニングの時間を確保する方法が有効である。実際に筆者らはアクティブ・ラーニングを有効に実施するために、さまざまな手法が用いられている。筆者らは、アクティブ・ラーニングをより効率的に行うための、反転授業、グループによる教えあい学習、数学・理科で概念理解を深めるためのピア・インストラクション、その他、ICTを活用した学生の自主的活動などさまざまな取り組みを実践している。

(3) アクティブ・ラーニング活動の評価

アクティブ・ラーニングを授業に導入するにあたって、アクティブ・ラーニングの活動をどのように評価するかが問題となる。活動の評価に関しては、近年ルーブリックを活用した評価などが行われている。しかしながら、このようなアクティブ・ラーニングの評価を全体の評価に対してどのように取り入れていくかを考えるとともに、評価基準をどのように設定するかなどの工夫が必要である。

4. アクティブ・ラーニング講習会の実施

アクティブ・ラーニングを有効に実施するために、さまざまな手法が用いられている。筆者らは、アクティブ・ラーニングをより効率的に行うための、反転授業、グループによる教えあい学習、数学・理科で概念理解を深めるためのピア・インストラクション、その他、ICTを活用した学生の自主的活動などの手法を実践している。

今回、高校側からの依頼で数学科教育での具体的な実践例をも止まられていることから以下の流れで実践を行った。

1) アクティブ・ラーニングの基本的考え方、授業への導入方法の紹介

まず、アクティブラーニングの基本的考え方と手法について説明するとともに、導入にあたっての留意事項について紹介するとともに、アクティブラーニングの具体的な実践例について紹介を行った。

2) アイスブレイクの実践

アクティブラーニングの導入に用いられている、生徒の意識の変化と協働作業の促進のためのアイスブレイクについて説明するとともに、教員相互にグループを組んでアイスブレイクを実践した。

3) 数学の概念理解を目指したピア・インストラクションの実践

数理の学習において、実際問題に活用するための知識として修得するためには、数学、物理における学習内容における概念的な理解を向上させることが不可欠である。このような概念理解を促す方法としてはピア・インストラクションがある。ピア・インストラクションはハーバード大学のMazurによって提唱されたもので、相互作用型の授業として取り入れやすく、授業効果も高いことが知られている。また、この手法は日本でも物理の概念問題について導入され実践されている¹⁾。

ピア・インストラクションは学生が学習内容について予習を行うことを前提としている。そして、授業においては予習してきた学習事項に対し、図1に示すような基本概念の理解を試す選択肢問題（以後「概念テスト」と称す）を学生に出題し、学生に事前に配っておいたクリッカーを用いて回答させる。回答後は学生に回答結果の割合を提示した上で、各グループでその概念について2～3分かけて学生同士でなぜそうなるのかを説明し議論する（ピア・インストラクション）。なお、議論にあたっては、教員は机間巡視により学生の議論に耳を傾け、学生同士の議論を促していく。そして、議論を行い、互いに教え合った結果を踏まえ、再度同一問題で「概念テスト」を実施し、その回答分布を提示した上で、正解を発表しその概念について再度教員が説明を行う。このサイクルを1セットとして、授業の進度に応じてピア・インストラクションを実施する。この取り組みを教員がグループを組んで生徒が経験する学習内容を実際に経験した。

5. 講習会の実施結果とアンケート結果

図2は、アクティブ・ラーニング講習会の実施風景である。講習会では教員が真剣に講演を聴講するとともに、アイスブレイクやピア・インストラクションの実践では教員同士で協力して楽しみながら取り組んでいるのが確認できた。

また、講習会において下記の項目についてアンケートを行った。

- (1) 現在、授業でアクティブ・ラーニングを取り入れていますか
- (2) 今回の講演会の内容は興味を持てるものでしたか
- (3) 今後、授業でアクティブ・ラーニングをとり入れようと思っていますか。

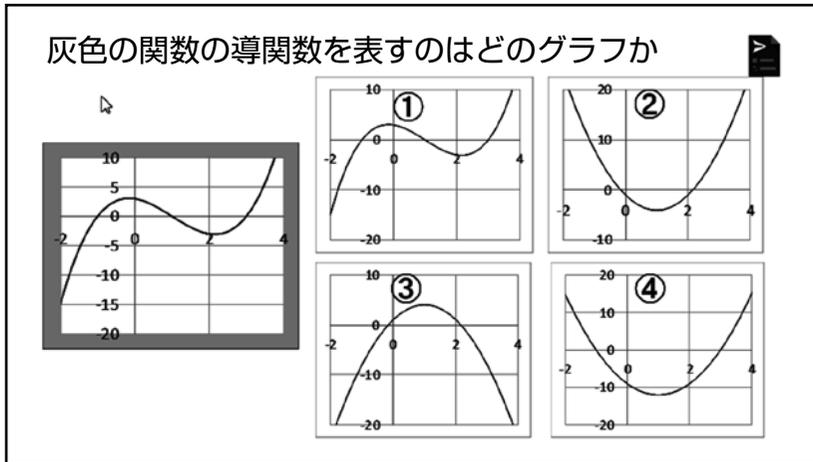


図1 ピア・インストラクションの問題例



図2 講習会実施風景

これらの質問の結果を図3に示す。(1)の質問「現在、授業でアクティブ・ラーニングを取り入れていますか」の結果からわかるように現状においてはアクティブ・ラーニングを取り入れているのは部分的な導入を含めてであり45%と半分程度の導入にとどまっていることがわかる。他方(2)の質問「今回の講演会の内容は興味をもてるものでしたか」からはアクティブ・ラーニングの講習会に対して興味を持って参加している教員が85%以上おり、アクティブ・ラーニングをどのように実践すべきか積極的に考えている教員が多いことがわかる。また、(3)の質問「今後、授業でアクティブ・ラーニングを取り入れようと思っていますか」から70%の教員ができることからアクティブ・ラーニングを取り入れようと考えている。

以上のアンケートや教員の授業参観で得た、気高校教員の自由意見から、現在は実際どのように取り入れればよいか暗中模索の状況でまだ導入に踏み切れていないが、今後の学習指導要領の改訂に伴い、アクティブ・ラーニングの導入が必要不可欠と考えており、今後興味を持って取り入れていきたいという教員が若手を中心に多くいることも確認できた。

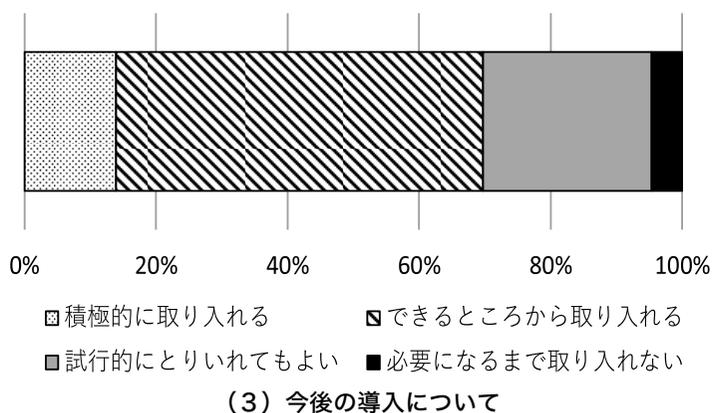
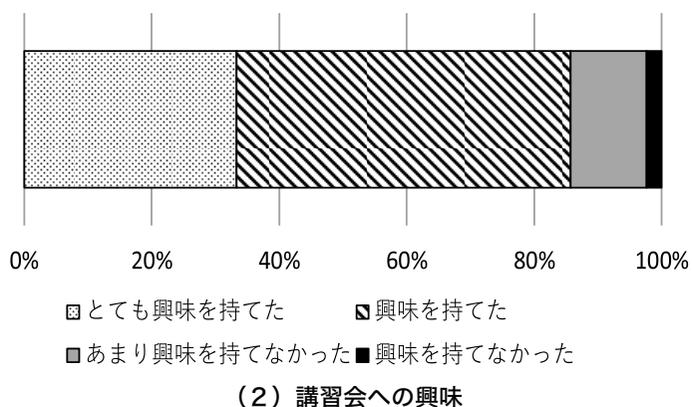
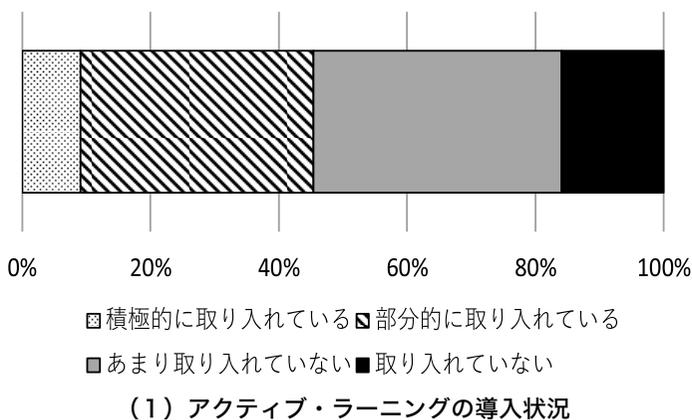


図3 講習会でのアンケート結果

6. まとめ

高校教員を対象とした数学科教育のためのアクティブ・ラーニング講習会の内容について報告するとともに、そこで得られたアンケート調査と高校の授業参観から、高校でのアクティブ・ラーニングの現状と高校教員の意識について報告した。

その結果から、高校でのアクティブ・ラーニングの導入はまだ十分進んでいないが、今回の講習会を機会として、アクティブ・ラーニングの導入に積極的に進むことが予想される。

参考文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（平成 26 年 12 月 22 日）

〈研究会報告〉

2016年度東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会第2回定例研究会記録

坂本 徳 弥
(椋山女学園大学)

日 時： 2016年12月10(土) 14:00～17:00
場 所： 椋山女学園大学教育学部C棟311教室(星が丘キャンパス)
参加者： 46名
テーマ： 平成28年度教員採用試験状況と平成29年度の展望
司 会： 椋山女学園大学教育学部 宮川充司
記 録： 椋山女学園大学教育学部 坂本徳弥

1. 講師紹介

愛知県教育委員会教職員課県立学校人事グループ課長補佐	寺田 安孝 氏
岐阜県教育委員会教職員課高等学校係	土肥 義史 氏
同 小中学校係	坂野 美恵 氏
三重県教育委員会教職員課制度・採用・免許班主幹	大屋 慎一 氏
静岡県教育委員会高校教育課人事班 人事管理主事	持山 育央 氏
名古屋市教育委員会教職員課採用担当管理主事	大川 栄治 氏

2. 概略

愛知県、岐阜県、三重県、静岡県、名古屋市の各教育委員会の教員採用担当の方を講師としてお招きし、2016年度東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡協議会第2回定例研究会を開催した。まず、講師の方々から「平成28年度教員採用試験状況と平成29年度の展望」というテーマでお話をしていただいた。資料として、各自治体の教員採用選考試験実施要項等が配付され、プレゼンテーションソフトを用いて、約30分間ずつの講話が行われた。次に質疑応答の時間を設けて参加者からの質問を受け付けて話し合いを行った。

3. 質疑・応答

Q1 障害のある学生で教員希望の者がいるが、最近5年間で障害者の採用例はあるか。

A 岐阜県：昨年度と今年度に、それぞれ採用例がある。

愛知県：特別支援学校において、採用例がある。

静岡県：数年前に、高校の英語教諭を採用した例がある。

三重県：かなり前のことであるが、採用例はある。

名古屋市：最近5年間における採用例はない。

Q 2 愛知県における高校の家庭科の実技試験の内容を教えてください。

A 愛知県：内容についてはお答えできない。30年ぶりであるので、詳細は検討中である。

Q 3 口述試験の配点割合が明示されていない自治体について、配点割合を教えてください。

A 愛知県：配点割合は、非公開である。

静岡県：非公開となっている。

名古屋市：非公開となっている。

Q 4 1次試験と2次試験があるが、最終判定において、1次試験の成績も影響するのか。愛知県は1次試験とは独立して2次試験を実施し、名古屋市の場合は、1次試験の成績も含めて最終判定をすることになっているが……。

A 三重県：採用試験の要項には、2次試験のところに「すべての試験項目について……」と記載されているので、汲み取っていただきたい。

静岡県：基本的には、1次試験の成績は、最終判定において参考にする程度である。

Q 5 愛知県において、「小学校英語特別選考」で「この特別選考の出願資格要件を満たし、『小学校教諭』の受験区分へ出願した人に対して、第1次試験の成績に加味します。」とあるが、具体的には、どのように加味されるのか。

A 愛知県：加点と同様の意味である。

Q 6 教員の大量採用は、いつまで続くのか。

A 愛知県：10年は続かないと思われる。

静岡県：愛知県のように長くは続かないが、数年は続くと思う。

三重県：はっきりとは言えないが、しばらく続くと思う。

岐阜県：数年は続くと思う。

名古屋市：はっきりとは言えないが、数年は続くと思う。

(講師の方々へのお礼の拍手をして、研究会終了)

東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会事務局報告

2016年度活動報告

2016年度総会

- 日 時 2016年5月14日(土) 14:00～14:30
- 場 所 椋山女学園大学国際コミュニケーション学部 010 講義室
- 議 事
1. 新規加盟校 岐阜聖徳学園大学・北陸大学の2大学の加盟承認
 2. 2015年度活動報告
 3. 2015年度決算報告及び監査報告 原案通り承認
 4. 年会費の変更及び会則の改正
 5. 2016-2017年度事務局校
 6. 2016-2017年度世話人及び役割
 7. 2016年度活動方針
 8. 2016年度予算案

定例研究会

第1回定例研究会

- テーマ 2015年度実地視察 中部大学からの報告
- 日 時 2016年5月14日(土) 14:50～17:00
- 場 所 椋山女学園大学国際コミュニケーション学部 010 講義室
- 講 師 中部大学 教職支援センター担当課 古田明彦氏
 学生教育部教務支援課 涌井敏貴氏
 全学共通教育部 笠井 尚氏

第2回定例研究会

- テーマ 平成28年度教員採用試験状況と平成29年度の展望
- 日 時 2016年12月10日(土) 14:00～17:00
- 場 所 椋山女学園大学 教育学部C棟3階311教室
- 講 師 愛知県教育委員会教職員課県立学校人事グループ課長補佐 寺田安孝氏
 岐阜県教育委員会教職員課高等学校係 土肥義史氏
 同 小中学校係 坂野美恵氏
 三重県教育委員会教職員課制度・採用・免許班主幹 大屋慎一氏
 静岡県教育委員会高校教育課人事班 人事管理主事 持山育央氏
 名古屋市教育委員会教職員課採用担当管理主事 大川栄治氏

第3回定例研究会

テーマ 教員養成施策の動向と対応

日時 2017年3月18日(土) 14:00～16:00

場所 栢山女学園大学 教育学部B棟307教室

講師 玉川大学教師教育リサーチセンター長・一般社団法人全国私立大学教職課程研究
協会研究委員会教員養成制度部会長 森山賢一氏

機関誌発行

東海北陸教師教育研究第30号発刊 2016年7月31日

世話人会

第1回

日時 2016年5月14日(土) 13:10～13:45

場所 栢山女学園大学国際コミュニケーション学部010講義室

第2回

日時 2016年12月10日(土) 13:00～13:45

場所 栢山女学園大学教育学部棟C310

第3回

日時 2017年3月18日(土) 13:15～13:45

場所 栢山女学園大学教育学部3階B309演習室

全国私立大学教職課程研究連絡協議会研究大会分科会

2016年度研究大会 東海・北陸地区企画 第10分科会

日時 2016年5月29日(日) 13:30～16:30

会場校 京都精華大学

テーマ 教員養成を主目的とした学部の実践と課題
—教育活動の特色とその課題—

司会 宮川充司氏(栢山女学園大学)

記録 笠井 尚(中部大学)

発表者 ①体験型教員養成カリキュラムの10年と課題
成田幸夫氏(岐阜聖徳学園大学)

②日本福祉大学子ども発達学部の実践と課題
亀谷和史氏(日本福祉大学)

2016-17年度代表世話人体制（世話人の一部変更）

（氏名あいうえお順）

名 前	所 属	役 割 分 担
伊 藤 大 輔	金 沢 工 業 大 学	北陸地区担当（2016年12月から）
大 塚 弥 生	南 山 大 学	監査
町 田 健 一	北 陸 学 院 大 学	全私教協研究委員会教員養成制度部会委員
小 倉 齊	愛 知 淑 徳 大 学	世話人
加 島 大 輔	愛 知 大 学	全私教協研究委員会教職カリキュラム部会委員
亀 谷 和 史	日 本 福 祉 大 学	世話人
川 口 洋 誉	愛 知 工 業 大 学	世話人
杉 江 修 治	中 京 大 学	全私教協理事
嶋 口 裕 基	名 城 大 学	世話人（2017年5月から）*
高 橋 正 司	岐 阜 女 子 大 学	世話人
坂 本 徳 弥	椋 山 女 学 園 大 学	事務局次長・会計・全私教協編集委員
長谷川 元 洋	金 城 学 院 大 学	Web 担当
宮 川 充 司	椋 山 女 学 園 大 学	代表世話人・事務局長・編集委員
山 崎 智 子	南 山 大 学	世話人（2017年5月から）
米 村 まるか	中 部 大 学	世話人（2016年10月から）**
渡 昌 弘	人 間 環 境 大 学	監査
涌 井 敏 貴	中 部 大 学	全私教協研究委員会教職課程運営部会委員

*名城大学片山信吾氏から交代

**笠井 尚氏の中部大学から名城大学への移籍により、2016年度途中交代

2017年度活動方針・活動計画（案）

文部科学省教職課程再課程認定等の文部科学省、中央教育審議会教員養成部会、教員採用試験等の動向について、一般社団法人 全国私立大学教職課程協会や地区の教育委員会と連携を図りながら、係る情報収集と東海・北陸地区教職課程研究連絡懇談会加盟校との共有化等、地区としての活動を広げていく。

1. 教員養成政策・教員採用試験の動向に関して情報収集・情報交換を行い、研究に努める。
 - (a) 教員養成政策動向を把握することに努め、情報収集・情報交換を行う。
 - (b) 教育職員免許法・同施行規則・教職課程認定基準等の関係法令の改正動向について、情報収集・情報交換を行う。
 - (c) 東海・北陸各県・政令指定都市の教員採用試験の動向について、各教育委員会と連携により、情報収集・情報交換を行う。
2. 教員研修制度・教員免許更新制に関する情報交換・研究を行う。
 - (a) 免許更新制の見直しに関わる動向を把握することに努め、情報収集・情報交換を行う。
 - (b) 教員研修制度の改編に関わる動向を把握することに努め、情報収集・情報交換を行う。
 - (c) 教員育成協議会の設置と運用に関わる動向を把握することに努め、情報収集・情報交換を行う。
3. 独立行政法人教職員支援機構、教職大学院、教職センター等の動向について情報収集を行い、研究に努める。
 - (a) 東海・北陸地区における教職大学院・大学院、教職センター等の動向について情報収集を行い研究に努める。
 - (b) 東海・北陸地区における教職課程認定大学実地視察等の動向について情報の収集を行い研究に努める。
4. 会員校における教職課程運営に関して情報交換を行い、質的向上のための研究に努める。
 - (a) 会員校の教職課程の運営に関する情報収集を行い、情報交換を促進する。
 - (b) 会員校の教職課程教員の専門・研究テーマを交換し、本懇談会の研究水準を向上させる。
 - (c) 会員校の教職課程担当事務担当者の相互連携を深め、緊密な連絡が取れるようにする。
 - (d) 北陸地区の加盟校間の相互連携、ネットワークの構築を促進する。

2017年度活動計画

総会

- 日 時 2017年5月13日(土) 14:00～14:40
 会 場 椋山女学園大学教育学部 C311 講義室
 議 案 1. 2016年度退会・2017年度新規加盟校報告
 2. 2016年度活動報告
 3. 2016年度決算報告及び監査報告
 4. 2016-2017年度世話人及び役割の一部変更
 5. 2017年度活動方針
 6. 2017年度予算案
 7. その他

定例研究会

第1回定例研究会

- 日 時 2017年5月13日(土) 14:50～16:20
 場 所 椋山女学園大学教育学部 C311 講義室
 テーマ 2016年教職課程認定大学実地視察 名古屋経済大学からの報告
 講 師 名古屋経済大学 田中秀佳氏

第2回定例研究会 2017年10月頃

第3回定例研究会 2017年12月頃

第4回定例研究会 2018年2月頃

北陸地区加盟校交流会

北陸地区加盟校交流会発足会議 2017年9月頃

機関誌の発行

東海北陸教師教育研究第31号発刊 2017年9月頃予定

世話人会

第1回世話人会

- 日 時 2017年5月13日(土) 13:00～13:40
 場 所 椋山女学園大学教育学部 C311 講義室

第2回世話人会 2017年10月頃

第3回世話人会 2017年12月頃

第4回世話人会 2018年2月頃

一般社団法人全国私立大学教職課程協会研究大会分科会

2017年度第37回研究大会 東海・北陸地区企画 第8分科会

日時 2017年5月21日(日) 13:30～16:30

会場校 玉川大学

テーマ 「主体的・対話的で深い学び」を指導できる教員の養成
—教えから学びへの転換—

司会 杉江修治氏(中京大学) 宮川充司氏(椋山女学園大学)

記録者 坂本徳弥氏(椋山女学園大学)

- 発表者 ①アクティブ・ラーニングの基盤としての学級づくり
—教員養成で学級経営の方法をどのように修得させるか—
伊藤大輔氏(金沢工業大学)
- ②教職課程の授業を通して学ぶアクティブな学びの進め方
水野正朗氏(東海学園大学)
- ③生徒が育つ授業づくりのできる教員の資質・能力の開発
香山真一氏(岡山県立和気閑谷高校)

2016年度会計報告及び会計監査

2016年4月1日～2017年3月31日

2016年度収入

項目	予算	決算	差額	備考
繰越金	3,207,317	3,207,317	0	
会費	735,000	735,000	0	会員校49校（15,000円×49）
過年度会費	0	0	0	
利息	500	335	-165	ゆうちょ銀行口座
その他	0	0	0	
合計	3,942,817	3,942,652	-165	

2016年度支出

項目	小項目	予算	決算	差額	内訳
謝金		100,000	33,411	66,589	講師1名、源泉所得税含む
交通費		70,000	48,428	21,572	講師7名
通信費		70,000	64,597	5,403	
事務局運営費	消耗品	30,000	22,490	7,510	
	会議費	30,000	23,917	6,083	
	複写費	5,000	0	5,000	
	ウェブサイト費	10,000	9,051	949	(さくらインターネット)
	世話人交通費	150,000	129,660	20,340	
	アルバイト謝金	30,000	0	30,000	
印刷費		400,000	345,600	54,400	東海北陸教師教育研究30号
研究会活動費		20,000	9,820	10,180	
予備費		3,027,817	0	3,027,817	
合計		3,942,817	686,974	3,255,843	

2016年度収支

収入	3,942,652	
支出	686,974	
収支差額	3,255,678	次年度繰越金

2016年度当会会計は上記の通りであって、適切に執行されていることを報告する。

2017年4月24日

渡 昌弘 (渡)

大塚 弥生 (大塚)

2017年度予算案

2017年4月1日～2018年3月31日

2017年度収入

項目	予算	内訳
前年度繰越金	3,255,678	
会費	720,000	会員校48 (15,000円×48)
過年度会費	0	
利息	500	
その他	0	
合計	3,976,178	

2017年度支出

項目	小項目	予算	内訳
謝金		100,000	
交通費		100,000	北陸地区交流事業のため増額
通信費		70,000	
事務局運営費	消耗品費	30,000	
	会議費	50,000	北陸地区交流事業のため増額
	複写費	5,000	
	ウェブサイト費	10,000	(さくらインターネット)
	世話人交通費	150,000	
	アルバイト謝金	30,000	
印刷費		400,000	
研究会活動費		20,000	
予備費		3,011,178	
合計		3,976,178	

東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会規約

(名称)

第1条 本会は、「東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会」と称する。

(目的)

第2条 本会は東海・北陸地区私立大学・私立短期大学の教職課程に関する研究活動を推進し、あわせて情報交換・連絡協議することによって、その充実を図ることを目的とする。

(事業)

第3条 本会は前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 私立大学における教員養成についての研究
2. 私立大学における教職課程についての情報交換・連絡協議
3. 私立大学における教職課程、特に実習などについての研究・協議
4. 私立大学における開放性教員養成の重要性について、認識を深めるための広報活動
5. その他、本会の目標達成のための必要な事業

(会員)

第4条 本会は、教職課程を設置している東海・北陸地区私立大学・私立短期大学をもって組織する。ただし、本会に加盟していない大学において、教職課程を担当する教員は、その所属する大学が会員となるまでの期間、有志会員として本会に加盟することができる。

(機関)

第5条 本会につきの機関をおく。

1. 総会
2. 世話人校若干および代表世話人校一校
3. 事務局
4. 会計
5. 会計監査 2名

(役員選出)

第6条 世話人校・代表世話人校および会計監査は総会で選出する。

2. 任期はそれぞれ2年とする。
3. 事務局は、代表世話人校におく。

(会費)

第7条 会員校は1校につき年額18,000円を会費として納入する。有志会員の会費は年額105,000円とする。

2 前項の規定にかかわらず、2016年度・2017年度については会員校の会費を年額15,000円と

する。

第8条 本会の会計年度は、毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

(全国協との関係)

第9条 本会加盟校のうち、全国私立大学教職課程研究連絡協議会に加盟する大学で、東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡協議会を構成する。同協議会事務局は当分の間、本会事務局が兼務する。

(規約改正)

第10条 本会の規約改正は、総会出席会員校の過半数の同意を必要とする。

附則 この規約は、昭和54年（1979年）4月27日から実施する

附則 1981年4月25日 一部改訂

附則 1982年4月26日 一部改訂

附則 1983年10月6日 一部改訂

附則 1984年4月28日 一部改訂

附則 1989年5月13日 一部改訂

附則 1990年4月28日 一部改訂

附則 2002年5月11日 一部改訂

附則 2007年5月27日 一部改訂

附則 2013年5月11日 一部改正

附則 2016年5月14日 一部改正

東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会加盟大学（2017年度）

大同大学	中部大学	中部学院大学
椚山女学園大学	名古屋女子大学	愛知大学
名古屋産業大学	名古屋短期大学	名古屋学院大学
至学館大学	朝日大学	名古屋外国語大学
岐阜女子大学	日本福祉大学	愛知淑徳大学
名古屋学芸大学	同朋大学	南山短期大学
名古屋音楽大学	名城大学	皇學館大学
南山大学	人間環境大学	愛知学院大学
金城学院大学	愛知工業大学	愛知学泉大学
中京大学	金沢学院大学	岐阜経済大学
東海学院大学	名古屋芸術大学	名古屋造形大学
愛知みずほ大学短期大学部	仁愛大学	金沢工業大学
愛知東邦大学	富山国際大学	桜花学園大学
北陸学院大学	静岡産業大学	東海学園大学
浜松学院大学	岡崎女子大学	福井工業大学
岐阜聖徳学園大学	北陸大学	名古屋経済大学

合計 48大学

<執筆者紹介>

(執筆順)

笠原茂子・大野木裕明

丸山真名美

岩瀬真寿美

西誠・谷口哲也・上江洲弘明

坂本徳弥

仁愛大学人間生活学部

至学館大学健康科学部

名古屋産業大学現代ビジネス学部

金沢工業大学数理基礎教育課程

相山女学園大学教育学部

東海北陸教師教育研究 第31号

2017年11月30日 発行 (会員配布)

編 集 東海北陸教師教育研究編集委員会

発 行 東海・北陸地区私立大学教職課程研究連絡懇談会
代表世話人大学 椋山女学園大学
事務局：〒464-8662 名古屋市千種区星が丘元町17-3
椋山女学園大学教育学部
TEL(052) 781-4405 (教育学部事務室)
(052) 781-6466 (教務課)
URL : <http://www.sugiyama-u.ac.jp>

印 刷 (有)一粒社 〒475-0837 半田市有楽町7-148-1
TEL (0569) 21-2130

TOKAI HOKURIKU JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

No.31
November, 2017

Articles :

The Practice of Cooperation on Teaching between "Japanese in Elementary School" and "Educational Psychology" : Refer to Process of Making School Tests.

.....Shigeko KASAHARA and Hiroaki OHNOGI, Jin-ai University.

"View of Education" in Teacher Training Courses.

..... Manami MARUYAMA, Shigakkan University.

A Study of Transitional Interpretations in Pedagogical Love : Some Suggestions about the Ideal Model of the Teacher.

..... Masumi IWASE, Nagoya Sangyo University.

Practice of Active Learning for a High School Teacher in a Mathematics Teaching.

..... Makoto NISHI, Tetsuya TANIGUCHI, and Hiroaki UESU,
Kanazawa Institute of Technology.

Research Meeting Reports :

Second Regular Meeting Records in Fiscal Year 2016, Tokai Hokuriku Association of Private Universities for Teacher Education.

..... Tokuya SAKAMOTO, Sugiyama Jyogakuen University.

Office Reports :

Office Reports, Tokai Hokuriku Association of Private Universities for Teacher Education, Fiscal Year 2016

Contract, Tokai Hokuriku Association of Private Universities for Teacher Education.

Affiliated Universities, Tokai Hokuriku Association of Private Universities for Teacher Education, Fiscal Year 2017

TOKAI HOKURIKU ASSOCIATION OF PRIVATE UNIVERSITIES
FOR TEACHER EDUCATION
NAGOYA. JAPAN