

亜細亜大学課程教育研究紀要

第 8 号 2020

【研究論文】

21 世紀型スキル育成へ向けての初年次教育・・・長田 秀一	1
-------------------------------------	---

【履修生体験記録】

図書館総合演習(1)	伴野 央樹 (都市創造学部)	19
図書館総合演習(2)	澁谷菜々子 (国際関係学部)	20
介護等体験(1)	松岡 大樹 (経営学部)	21
介護等体験(2)	呑海 真央 (国際関係学部)	22
介護等体験(3)	元田 陸仁 (経済学部)	23
教育実習(1)高校公民	梶田 真海 (経営学部)	24
教育実習(2)高校商業	山本 恭平 (経営学部)	26
教育実習(3)中学社会	佐藤 彬 (経済学部)	27
教育実習(4)中学英語	松沢 菜央 (国際関係学部)	28
教育実習(5)高校英語	鈴木 康太 (国際関係学部)	29

【課程基礎データ及び資料】

2019 年度 課程履修者数	30
2019 年度 資格取得者数 (教員免許、司書、社会教育主事)	31
2019 年度 介護等体験活動実施状況	32
2019 年度 教育実習先・実習科目一覧	33
2019 年度及び過年度 卒業生進路一覧	34
2019 年度 課程科目担当者一覧	36
課程運営協議会記録	37

【規程類】

亜細亜大学課程教育研究紀要刊行規程及び投稿規程	39
-------------------------------	----

21世紀型スキル育成へ向けての初年次教育

長田 秀一

はじめに

ICT（情報通信技術）をはじめとする技術革新によって、社会はこれまでにないほど急速に変化し、将来の見通しも不確かな状況にある。今後、職業は大きく変化するといわれ、先進諸国では新たなスキル（資質・能力）の育成が模索されている。新たなスキルや人材像が求められるようになった背景の一つに、急速な情報化に伴う職場環境の変化がある。社会が知識（データ）経済へ移行するなか、教育の在り方も大きく変わろうとしている。

「21世紀型スキル」は、変化の激しい21世紀を生き抜くための資質・能力で、欧米では1990年代以降、日本では2000年代以降、提唱されるようになった種々の能力の総称をいう。新しいスキルは、複雑化した社会に求められる能力で、従来の学力という枠で捉えるのは難しい。多くの国が、競争の激しいグローバル市場を勝ち抜くために、創造的で自律的な学習者を育てる教育を模索している。政府の第3期教育振興基本計画（2018）では、問題発見・解決能力といった新たなスキルを修得させるにあたって、学修成果を測定・可視化するための方策が盛り込まれている。

高等教育においても21世紀型スキルの育成が求められており、大学の「初年次教育」では、従来からのアカデミックスキルと新たなスキル（コンピテンシー）をどのように融合させていくのか、模索が続いている。本稿では、21世紀型スキルの動向を包括的にレビューするとともに、コンピテンシー・ベースの初年次教育とその評価方法について検討する。

1. リテラシー概念の変遷

1. 1 学習観の変遷

狩猟時代には、聞きおよんだ知識をそのまま信じて、行動に移すのが得策だった。集団内の共有知識を信じることで迷いは解消され、信奉欲求は満たされた。ヒトの脳は、狩猟採集時代の小規模な集団生活で直面した問題を解決するように設計されている¹⁾。しかし、急速な社会変化に脳は適応しきれていない。ヒトは進化的・生物学的に、教育で生きる動物で、他者から知識を分け与えてもらい学習する「教育脳」の持ち主である²⁾。教育の目的は人格形成以外に、他者と共に生きる術を学ぶことにある。知識や技能を持つ個体が、目の前にその知識や技能を持たない学習者がいるときに行う利他的な行動によって、学習が生じる³⁾。

戦後の学習観を概観すると、1960年代には行動主義、1970年代には認知主義、1980年代には構成主義が台頭し、絶対的な知識観が崩壊し、現実に即した真正な学習や評価が求められるようになった。

「真正性」は、教室での学びを日常生活や社会に存在する真正の過程に近づけようとするもので、1990年代後半にわが国に紹介された。そして、知識の在り方も、知識は一人ひとりが自ら構成するもの（構成主義）から、知識は社会的な営みの中で構成するもの（社会構成主義）へと変化し、学習の主体も学習者中心へと変化してきた。

知識は、心の中の容器に入る「物」としてイメージする「獲得メタファ」と、状況における他者や事物との「関わり」としてイメージする「参加メタファ」として捉えられる。学習も、事実等の知識を頭の中に移すことだと考える「獲得モデル」と、知識を使うべき状況に参加し、その中で実際に機能するメンバーになる過程だと考える「参加モデル」の捉え方がある（正統的周辺参加論）。獲得メタファでは知識を受け取り豊かにしていくことが学習になるが、参加メタファでは、共同体の熟達者や先輩から手ほどきを受けながら、活動の仕方や語り方を身につけ、一人前のメンバーになっていくことが学習になる⁴⁾。

この二分法によらない第三のモデルが「知識創造モデル」である。知識創造モデルは、自律と協働

を繰り返すことで自分にとっても共同体にとっても新しい価値が創造されると捉える。知識創造モデルでは、知識を使って新たな知識を生み出し、建設的に考えることができる資質・能力が大事となる。そして、仕事ができることも、状況の中に自分の知識を持ち込んで、事物や仲間と関わりながら成果を出しつつ、その成果から自分が使える知識を見つけていくことになる⁵⁾。

資質・能力を重視する教育は、何を教えるべきかという点でも、従来とは異なる考え方をとる。従来の内容重視（コンテンツ・ベース）の教育は、特定の理論や概念、事実を学習者の「頭」に入れることを教育だと考えるが、資質・能力を重視する教育では、それらを「使って」学習者自身が活動することを通じて世界についての理解を深め自分たちの信念を変えていくことが教育だと考える⁶⁾。

1. 2 リテラシー概念

識字能力を意味するリテラシー（literacy）は、1880年代以降の印刷物の大量生産にともない定着してきた概念である。リテラシーは、抽象的思考の発達に欠かせず、話しことばから書きことばへの変化はわれわれの精神構造に大きな影響を与えた。チェコの教育者コメニウスの『世界図絵』（1658年）はリテラシー習得のための初期の教科書として知られる。ドイツの教育者ペスタロッチは、人間の認識の基礎は「直観」で、すべての認識は数・形・語から始まるとして、事物の感覚的な認識から抽象的な思考を学習させる教育を提唱した⁷⁾。

プラグマティズムの創始者の一人であるデューイは、問題解決学習の基盤は学習者の「反省的思考」にあり、それによって新たな知識・能力・態度が習得されると考えた。ブルーナーらの発見学習は、学習者が科学上の発見と同様の思考過程をたどるなかで、自らの解答を見出し、知識体系を発見するように導く教授法である。オーズベルは、学習者がもつ認知的枠組みと関連の低い「機械的」な事象を記憶させる受け身の学習方法を批判し、既存の認知的枠組みと関連が高い「有意味」な事象を学習することが大事だとした⁸⁾。

国内で初めて行われた大規模な読み書き能力の調査（1948年）では、リテラシーを「社会生活を正常に営む上で必要な最低限度の読み書き能力」としている。リテラシーは、一般の識字能力、技能、知識などを意味するが、今日ではその概念が多様化している。各種のデジタルメディアやソーシャルメディアが台頭し、人と人との結びつき方、あるいは人とテクノロジーとのつきあい方、教育の在り方が大きく変容しつつある。

リテラシーは、特定分野の能力を表す場合には、情報リテラシー、コンピュータリテラシー、科学リテラシー、目的別には、機能的リテラシー（読み書きの能力）、高次リテラシー（高度の専門知識に基づく読解・コミュニケーション能力）、批判的リテラシー（情報を批判的に読み解く能力）等に区分される。利用するテクノロジーに基づく、メディアリテラシー、コンピュータリテラシー、ネットリテラシー、ICTリテラシーなどに区分できる。対象領域に基づく、読解、科学・技術、数学・統計、ヘルス（健康）、心理学、リスク、経済、リーガル、セキュリティ等に区分される。さらには、主体に基づく、学問リテラシー、研究リテラシー、市民リテラシー（シティズンシップ）等に区分される⁹⁾。

1. 3 新たなスキルの必要性

学校では学習指導要領に基づく普通教育が、企業内では教育・訓練による職業教育が行われてきたが、新たなスキルを企業内で育成するのが難しくなり、職業教育の終焉と呼ばれる事態が生じた。2000年以降、産業界から教育界へ、新たなスキルの育成が求められるようになった。新たなスキルとは、様々な問題について、その背景を知り、前提を疑い、合理的な解決策を考察し、他人と意見のすりあわせや共有を行う資質・能力をいう。特定の具体的スキルではなく、協調性やチームワーク、問題解決力、創造性といった新たなスキルを高めていくカリキュラムは「積極的普通教育」と呼ばれる¹⁰⁾。

リテラシーの進歩は、言語、自己と他者の意識、意識自体の文章化、体系化、分類、組織化、内面化などの重要なスキルが育つ認知の基盤を形作った。スキルは、言語や数、情報を扱う「基礎的リテ

ラシー」、思考力や学び方を中心とする「認知スキル」、社会や他者との関係や自律に関わる「社会スキル」の三つに大別できる¹¹⁾。社会的スキルは、対人関係を円滑にはこぶために役立つスキルを指す。言語能力のように、考えるという資質・能力は基本的には誰もが持っているが、特定の分野や環境で「うまく考えることができる」ようになるには、学習や多くの経験が必要となる¹²⁾。情報処理能力が高くてもスキルが伴わなければ、能力は発揮できない。

基礎力は、言語、数量、情報（デジタル、絵、形、音など）を扱うスキルから構成され、道具としてのリテラシーを意味する。われわれは、道具としての言語、数量、情報や身体を使って、周囲の世界を認識したり、メッセージを表現したりする。生活世界で生じる事象を把握したり、自分の思いや考えを効果的に表現したりするには、これらの道具を使いこなす経験が繰り返し求められる。世界にアクセスし社会に参加していくためには、言語、数、ICT、絵、形、音などの道具、道具としての身体を心身の働きによってうまく使いこなし、情報を収集し処理する力（聞く力、読む力、見る力、感じる力）および表現する力の育成が鍵となる¹³⁾。

新たなスキルには、従来からの読み書きや数的リテラシーに加え、情報リテラシーや ICT リテラシーなどが含まれる。最近では、プログラミングが創造性、論理的思考力、問題解決能力の育成に効果的だとして、新たなスキルとして重要視され、早い段階から育成するようになってきた。いずれにせよ、情報コミュニケーション技術の進歩に対応したリテラシーとして提唱されたのが「21 世紀型スキル」である。

2. 21 世紀型スキルとしての情報リテラシー

2. 1 情報リテラシーの概念

情報の価値は様々で、モノとしての価値以外に、教育手段として、人への影響行使の手段として、さらには世界を理解するための手段としての価値がある。しかし、その価値は文脈によって異なってくる。インターネットが浸透した今日、分からないことがあると、自分でじっくり考えずに、ネットで調べたり、質問したりすることで答えが得られるようになり、情報の価値が変化している。

人がある状況下で意志決定を下すときには、認知的な判断エラーやバイアスによって歪みが生じてしまうので、正しい判断をするために集合知（知恵）や判断の助けとなるデータ（統計）を提供するなどの支援も行われている。一方で、検索すればいくらかでも関連情報が引き出せるため、ある意味で無力感を感じてしまう。あらゆる情報にアクセスでき、膨大な情報が入手できることがかえってストレスになってしまう。消化しきれない情報がひたすら貯まっていくストレスである。

今日では、様々な情報が流通し何を信じたらよいのか分からないという状況を生み出している。何が必要な情報か、何が必要でないか、自分にとってどんな関連性があるかを見極め、自分で考え判断し、問題を解決していく能力が欠かせない。問題解決のプロセスは、必要な情報を収集し、情報を分析し、解決すべき課題を発見し、その解決策を構想し、それを実現するために他者にわかりやすく伝え、他者と協力して実行するという 6 つのステップをとる。

情報リテラシーは、「情報が必要であるという状況を認識し、情報を効果的に探索し、評価・活用する能力」をいう。情報リテラシーは、21 世紀型スキルでもとりわけ重要視されており、コンピューターリテラシー、デジタルリテラシー、メディアリテラシーなどを含む広範囲な概念で、学習や調査研究だけでなく、政府や自治体の政策決定や仕事上の意志決定など、社会の様々な局面に関わっている。欧米の情報リテラシー研究は、こうしたプロセスを教育効果として検討し、その社会倫理的な意義を再検討することでプロセス全体を社会的認識論として再構成する段階に進みつつある¹⁴⁾。

情報リテラシーを身につけた人とは、情報や知識がどのように組織化されるのか、いかにして情報を見つけるのか、問題解決にあたっていかに情報を活用するのかを知っている人のことで、このような能力を身につけた人は生涯学習を実践できる人でもある。現在のところ、情報リテラシーの育成に関しては、どのような能力をどのように教えるのか、またどのようなカリキュラムをくめばよいのか、確固としたプログラムが開発されるには至っていない。学習者の認知的、情動的、行動的、社会的側

面をも考慮に入れた情報リテラシープログラムの開発が求められている。

情報リテラシーは、基本的に「個人」が獲得する能力概念で、個人の観点からのスキル育成に重点を置いてきたが、その考え方やあり方は変化している。最近では、様々な課題をグループで協力し解決していく能力やコミュニケーション能力を育成していくためにPBL（Problem-based Learning：問題解決型学習）やメタリテラシー（認知）の考えが導入されている。メタリテラシー概念を導入することで、デジタル環境下での批判的思考や協同参加、知識の獲得、生産、共有といった概念が理解しやすくなる。

2. 2 図書館（員）の役割

情報リテラシーの育成は学校教育の様々な段階で取り組まれている。欧米の図書館や学校では、前から図書館利用指導・教育が行われてきた。米国では、1980年代の教育改革の要請を背景に、従来の文献利用指導からの転換として、図書館利用とコンピュータ利用スキルを結びつけた「情報スキル」の概念が誕生し、情報リテラシー教育が誕生した。その意義は、図書館員が情報利用教育の提供者から、情報リテラシーによる教育改革の推進者へと転じ、教育改革に直接関与していく道を開いたことにある¹⁵⁾。1990年以降、多くの大学では、図書館員と教員が連携・協力し、情報リテラシーの育成を支援している。そして、カリキュラムに情報リテラシーや研究スキルを盛り込んでいる。

アメリカの学校では、知識の源は教室外にあることを前提とし、それを使いながら質問応答することを繰り返すことで知識の定着と展開を図っている。学校司書はその過程に寄り添い、アドバイスをを行い、学習者が情報リテラシー能力を身につける手伝いをする¹⁶⁾。アメリカの公共図書館や学校図書館は、教育を補完する役割を果たし、生涯学び続ける学習者を育成するほか、学びに積極的（ポジティブ）な生徒を育成し、卒業までのアウトカム評価に貢献できるよう関与している。そのために、図書館の使い方や調べ方、レポートの書き方、学習の仕方など、学習に関わる様々な相談を行ったり、学習相談員（アカデミックアドバイザー）を設けたりしている。情報リテラシーを教育課程に位置づけることは、市民の情報リテラシーの向上をもたらす、市民リテラシー（シティズンシップ）の育成に結びつく。

インターネット上ですべての知識が得られるわけではなく、図書館員はネット上では得られない知識も提供する。情報・知識資源を有効に活用するには、情報サービスやレファレンスサービスとは別に、利用ガイダンスや情報リテラシーの育成を通して利用者を育てることが大事となる。こうしたリテラシーを育成していく上でも図書館はふさわしい「場」といえる。情報へのアクセスは容易になったが、知識の獲得は依然として難しい。知識の獲得にはテキストを批判的に読み解くスキルが重要となる。人々がインターネット情報に頼るなか、体系的に信頼できる情報提供を行う図書館（員）の役割はこれまで以上に重要といえよう。

大学教育ではリサーチリテラシーを身につけることが特に大事になることから、情報リテラシーや研究スキルのプログラムをカリキュラムに盛り込み、図書館員と教員が連携・協力してその育成に努めている。国内でも、国立大学図書館協会が大学図書館における教育学習支援機能を充実させるために、「高等教育のための情報リテラシー基準」（2015）をとりまとめている。

2. 3 情報リテラシーの関連領域

インターネット上には画像などの様々なイメージ情報も氾濫している。ビジュアルリテラシーは、画像や視覚メディアを見つけ、解釈・評価・利用したり、創り出したりする一連の能力で、情報リテラシーと多くの点で重なる。メディアの融合が進み、テキストとイメージはしばしば同じ空間で共存しており、画像やイメージ情報を効果的に見つけ、解釈・評価・利用・創造していく能力も必要となる。アメリカ大学図書館協会（ACRL）ではビジュアルリテラシーの基準を設け、ビジュアルリテラシーやメタリテラシーを取り込んだ新たな「情報リテラシー」の枠組みを模索している。

メディアリテラシーは、テレビ、ラジオ、新聞、インターネットなどのメディアから発信される情

報を理解し、状況を見極める能力をいう。メディアリテラシーは様々な領域において、種々の資質・能力として参照される。メディアの送り手としての人間は、必然的に人間共通の認知的なバイアスを背負っているため、受け手は情報に隠されたバイアスを意識し、情報の真偽を見極める必要がある。情報リテラシーは、種々の情報源から情報を見つけるという単純な概念から出発し、今日ではデジタルリテラシーやビジュアルリテラシーなどを含む複合的な概念となっている。

ポスト真実の時代とは、信頼できない事実が出回る時代をいう。明らかな虚偽だけでなく、真偽が不確かな情報も数多く生み出され、共有される。不確かな情報を拡散させているのが、SNS などのソーシャルメディアである。ポスト真実の時代では、情報は本当か嘘かではなく、信じるか信じないかという基準で秤にかけられる¹⁷⁾。ポスト真実の時代を構成している要素として、ソーシャルメディアの影響、事実の軽視、感情の優越、分断の感覚があげられる¹⁸⁾。

SNS を介した情報接触は、好みの情報に囲まれるフィルターバブルや、同じ意見が増幅されるエコーチェンバー現象を生み出す。また、同じ情報源からの情報を見ることで、気付かずに自分が情報を読み解いたと勘違いしたりする。今まで以上にメディアを批判的に読み解く作業が欠かせないが、誤った情報や嘘を見抜くだけでなく、報道された出来事の歴史的意味や社会的文脈を問い直し、出来事の全体像を捉え、報道記事や番組の「行間を読む」ことが大切となる¹⁹⁾。メディアを批判的に読み解くには「創造力」も求められる。

一方で、自然言語処理技術をうまく活用すれば、ネット上の幅広い情報を自動的に整理することができ、偏りのない情報の収集と俯瞰が可能になる。ネット情報の閲覧中に他の情報源からの裏付け・対立情報が提供できれば、多角的な視点からの情報分析と信頼性が保たれ、習慣化する可能性がでてくる。こうした習慣が根づけば、メディアリテラシーや批判的思考が、教育だけでなく、日常生活の中で涵養される可能性がある²⁰⁾。また、情報源の真偽を確かめるための機械学習のアルゴリズムを開発しようとする研究も行われている²¹⁾。

3. 21 世紀型スキル

3. 1 コンピテンシーの概念

21 世紀型スキルは、ソフトスキルで、学力等のハードスキルと対比される。21 世紀型スキルの核となるのが「コンピテンシー」という概念である。コンピテンシーは、その人がこれまでの学びで獲得した知識、仕事や課題を成し遂げるためのスキル、そして態度・習慣・考え方などを含む複合的な概念である。

コンピテンシーは、心理学者マクレランドが、学歴や知能レベルが同等の外交官に業績の差が出るのはなぜかを研究し、知識、技術、人間の根源的特性を含む概念として使用したことに端を発する。コンピテンシーは、ある仕事や場面で、外部基準に照らして効果的、あるいは優れた業績をもたらす個人の基礎をなす特性で、能力の「保有」ではなく「発揮」に力点をおく²²⁾。

コンピテンシーの概念は人によって、また国によって、さらには学問領域によって微妙に異なる。国際機関、企業、大学等の高等教育機関が 21 世紀型スキルの枠組みの開発を試みている。教育界では、PISA（国際学習到達度調査）との関連で、「キーコンピテンシー」が知られている。キーコンピテンシーは、OECD（経済協力開発機構）が 1999～2002 年に行った「能力の定義と選択」（DeSeCo）プロジェクトの成果として生まれた国際的な能力概念で、諸外国の教育改革に大きな影響を与えている。キーコンピテンシーは国内で議論されている「生きる力」が全面的に打ち出された新たな学力観ともいえる²³⁾。

OECD は、将来の子ども達のコンピテンシー育成につながるカリキュラムや教授法、評価を検討していくために、2015 年から「Education 2030」プロジェクトを進めている。また、成人スキルの社会経済への影響やスキルの向上に対する教育訓練制度の効果を検証し、各国の学校教育や職業訓練など、今後の人材育成政策の参考となる知見を得るために、16 歳～65 歳までの男女を対象に、「読解力」「数的思考力」「IT を活用した問題解決能力」などの「国際成人力調査：PIAAC」も行っている。

米国では、2002年にマイクロソフトやアップルなどのIT企業の主導の下、非営利団体のP21（パートナーシップ・フォー・21stセンチュリー・スキル）が設立され、今後の職場で求められるスキルの体系的整理や学校システムへの導入を検討している。2009年に設立された国際的な教育団体ATC21S（The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills）は、他者との協同のなかで知識を創発し問題（課題）解決を行うスキルを提案し、21世紀型スキル育成のために、生徒の潜在的な能力を引き出す「知識構築環境」を進めている。

国立教育政策研究所が提案する21世紀型スキルは、「思考力」、「基礎力」、「実践力」からなる。こうした能力を育成することで、自立、協同、創造を軸とした生涯学習社会を目指している。思考力は、問題の解決や発見、アイデアの生成に関わる問題解決・発見力・創造力、その過程で発揮される論理的・批判的思考力、自分の問題の解き方や学び方を振り返るメタ認知、そして次に学ぶべきことを探す適応的学習力等から構成される²⁴⁾。しかし、思考力に、知識や社会的スキルがどのように関連するのか、どのレベルの思考力を育てるのか明確ではない。

21世紀型スキルには様々な側面があり、一般には、①課題を解決するために情報を発見し体系化する能力、②研究や調査を計画・実行する力、③データを分析し統合する力、④新しい状況へ対応・応用する力、⑤学び方を自分で改善する力、⑥多様な形態で上手にコミュニケーションする力、⑦チームで作業する力、⑧自律的に学習する力などが含まれる²⁵⁾。

新たな思考法（スキル）として、創造性とイノベーション、批判的思考・問題解決、学習方法・メタ認知、働き方やツールとしてのコミュニケーション、チームワーク、情報リテラシー、地域とグローバル社会で生きるためのシティズンシップ、人生とキャリア発達、異文化理解・適応能力等がある。ワグナーは、①論理的思考力と問題解決能力、②ネットワークによる協力と影響力によるリーダーシップ、③機敏性と適応能力、④イニシアティブと起業家精神、⑤口頭および文書による効果的なコミュニケーション能力、⑥情報にアクセスし分析する能力、⑦好奇心と想像力、の7つを挙げている²⁶⁾。

ゴリンコフ等は、人間の発達段階を踏まえ、協同(Collaboration)、コミュニケーション(Communication)、コンテンツ(Content)、批判的思考(Critical thinking)、創造性・イノベーション(Creative innovation)、コンフィデンス(Confidence: 失敗覚悟で挑戦する自信)の「6C」を挙げている²⁷⁾。ニューエルは、批判的思考と問題解決、創造性とイノベーション、コミュニケーション、協同の「4C」を重視する²⁸⁾。

「創造性」は、思考を働かせ、複雑な課題を解決していく上で必要な質・能力である。知能研究で有名なギルフォードは、拡散的思考を創造性と捉え、潜在的な知的能力に焦点を当て、創造的思考の研究に多くの示唆を与えた。一方、エプスタイン(Epstein)は、日常生活におけるコミュニケーション、知識、技術的スキル、推論、情動、価値観、振り返りなどを習慣的かつ賢明に行うことがコンピテンシーであるとして、創造性もコンピテンシーだと捉える²⁹⁾。つまり、個人の潜在的な創造性は、普遍的で際限性がなく、創造性の発揮は特定のコンピテンシーの熟達に依拠し、コンピテンシーを向上させることが創造性の発揮に繋がるとする³⁰⁾。人の脳の左半球は決まりきった仕事（ルーチン）を行い、右半球が新規性を扱うが、創造的な行為が起こっているときには、異なる認知機能と構造が協同している³¹⁾。

3. 2 コンピテンシーと熟達化

新しいことを学ぶと脳は変化し、スキルが身につく、その恩恵は生活全般に及ぶ。短期記憶の改善、言語的知能の向上、言語スキルの向上など、さまざまな副次効果が生じる。また、訓練によって脳活動に変化をもたらす、スキルの実行がより容易になる。あるスキルの訓練を積み重ねれば積むほど、意識せずともこなせるようになる。これはスキルが身につくほど、脳が実質的に強化されていくからである。

うまく構造化された知識は、概念的な理解や効率的なスキル、適応的熟達化を含むより複雑なコンピテンシーの基礎となる。知識は多面的で、抽象的な概念に関する知識、どのように効率的にルーティンの課題を解くか、どのように複雑でダイナミックな問題状況を克服するか、どのように学習戦略を立て

るか、どのように自分自身の感情を調整するかなど、様々な知識の側面がある。これらすべての面が相互作用しながら個人のコンピテンシーが形成される³²⁾。

われわれが経験し学習した事柄は体系づけられ長期記憶として蓄積される。学習は、入力情報に関して注意を向け、より深い水準の処理を行い、長期記憶（知識）と結び付け、体制化して保持することである。そして体制化された知識は、コンピテンシーの基礎をなし、問題解決に使える知識となる。受容された情報が自分の関心やスキーマ（知識構造）と一致しなかったり、処理解能力を超えたりする場合には、情報を意識的に避け、受け入れを拒否する。スキーマは、対象への注意、解釈、記憶などの情報処理過程に影響する。スキーマに合致した情報が想起され、客観的には曖昧な対象であってもスキーマに沿った解釈がなされる。

われわれが何かを知覚したり、認識したり、理解したりする際に、記憶された知識の影響を受ける。人は何か新しいことを学ぼうとするときは必ず、既存の知識を使う。知識が使えない状況では理解が難しく、したがって記憶もできない。つまり、学習ができない。スキーマは覚える内容に意味づけし、外界にある膨大な情報から必要な情報のみに注意を向けさせる。人は注意を向けて選択した情報だけを記憶する。スキーマは入ってくる情報を自分にとって意味のあるものにし、記憶することを助ける。その反面、スキーマによって、実際には見なかったものをみたと思ったり、記憶が歪められて、実際のものとは違った形で思い出してしまったりする³³⁾。

ある概念に関して、知識がスキーマとして組織化されている人と、知識が断片的に記憶されている人とは、関連することを思い浮かべるのも異なってくる。熟達者は一瞬で状況を判断し、ものごとの本質を見抜く。熟達者とは、ある領域の長い経験を通して、高いレベルのパフォーマンスを発揮できる人をさす。熟達者と初心者では記憶の使い方も異なる。熟達者が考える時は事物間の関係性を用いる傾向があるのに対し、初心者は個々の例の表面的な特徴を扱うことが多い。

このように、熟達者（専門家）と初心者の違いは「スキーマ」にある。熟達者は、スキーマを利用して、入ってくる大量の情報の中から、すばやく自分に有効な情報だけを選別して取り入れる。これに対して、初心者は、入ってくる情報の内どれが有効な情報であるのか判断できず、全ての情報を同等に処理し、結果として大事な情報を取り入れることに失敗する。スキーマは知識を組織化していく能力で、初心者と専門家のスキーマの違いには、ワーキングメモリが関係している³⁴⁾。

熟達者は、長い訓練によって、知識をチャンク（情報のまとまり）化し、構造化された必用な情報が長期記憶からすばやく取り出せる。そして、情報処理に必用な種々の手続きが自動化され、ワーキングメモリで行われる高次の意識的な情報処理のために多くのリソースを割くことができ、情報処理が最適化される³⁵⁾。うまく構造化された知識は、概念的な理解や効率的スキル、適応的熟達化を含むより複雑なコンピテンシーの基礎となる。熟達者の知識構造に近づけるには、熟達者のノウハウを模倣し、生きた知識を構築する必要がある。ヒトは、模倣、教育、言語の3つの認知能力を備え進化してきたが、模倣には限界があり、そこに教育の出番がある。

3.3 転移とメタ認知

転移（トランスファー）とは、何かをある状況下で学んだときに、それが別の状況でも使えるようになることをいう。スキルの転移に関する議論は1950年代に遡る。1960年代には数多くの文献が刊行され、1990年代には21世紀型スキルとの関連で議論されるようになった。「学習の転移」は、獲得した知識やスキルが新たな状況下で問題解決や学習につながることで、教科内の転移、他教科への転移、さらには実生活へ転移することをいう。知識は、他の知識とネットワークの形で関連づけられ、各自のスキーマに組み入れられることで転移可能となる。この転移によってPISA型の学力も習得される。

類推や学習の転移では、現在の問題状況と過去に経験したエピソードとの間の類似が問題になる。この場面では、字面的一致、表層レベルの類似ではなく、より深いレベルの類似が重要となる。問題を解くという状況下では、特徴の抽出が重要で、問題領域についての知識が大きな役割を果たす³⁶⁾。

知識が限られると転移が難しくなる傾向がある。ある分野でより多くの知識と技能を獲得するにつれ、それらはより柔軟になり、それらを学習した狭い文脈の外でも適用することが容易になる。

教育の領域では、知識の獲得とその応用に着目した考え方を実質陶冶と呼ぶ。つまり学んだことが役立つとする考え方である。それに対して、知識の獲得そのものではなく、知識の獲得過程に注目し、これにより人格の形成を目指すのが形式陶冶である。教育ではこの二つを両立させることが大事となる³⁷⁾。陶冶が一般的な用語であるのに対して、「転移」は認知的に定義可能なものとして研究しようとする側面がある。体験学習だけでは抽象的認識力を養うのは難しく、豊富な知識を練習的に習得することで、形式陶冶と実質陶冶が可能となる。

学習の転移と関連していえば、形式陶冶は個別の教科の知識そのものを教えることよりも、それらの教科を通して記憶力や思考力などの一般的能力を育てることを重視する。この立場は学習の転移が生じることを前提としており、一般的能力が向上すればそれが様々な領域に転移すると考える。一方、実質陶冶は、一般的能力ではなく実生活に役立つ具体的な知識を教えるべきだとして、学習の転移の可能性を否定する。実際、学習の転移は形式陶冶で考えるように無制限に生じるわけではなく、類似した領域間ではある程度生じる³⁸⁾。形式陶冶論では、脳は筋肉に似ていて、記憶、注意、推論の全般に使える機能を備えており、その「筋肉」を鍛えれば、鍛え方にかかわらず、全体的な学力の改善を実現できるとする。

21 世型スキルは、特定の具体的スキルではなく、汎用的（ジェネリック）スキルである。「汎用」とは、学習で身についた知が異なる文脈において洞察や試行錯誤を経て微妙に変化を遂げながら応用される知の増殖プロセスをいう。汎用的スキルは、一般に転移可能スキルと考えられており、特定の文脈を越えて、さまざまな状況のもとで適用できる高次のスキルをいう³⁹⁾。ICT 技術は、協同学習、コミュニケーション、課題解決を支援し、「転移可能スキル」を育成するのに効果があるとされるが、どのような場や文脈で転移が実現するかなど、さらなる研究が必要である。また、協同学習がスキルの転移を促すことは経験的にも知られているが、十分な説明がなされているわけではない。

頭の中だけの知識で問題解決はできない。様々な情報資源を活用しながら課題を解決していくことで転移が可能となる。情報リテラシーの育成においても、ある状況下で学習したスキルが他の様々な場面や状況下においていかに応用できるのか、学習、メディア、知識の転移の研究が行われている。転移を高めるには、「理解を伴う学習」「既存知識に基づく学習」「領域固有の知識を抽象的な知識へ一般化すること」「メタ認知能力を育成すること」が重要となる⁴⁰⁾。

偏った思考はわれわれの判断や行動に悪影響を及ぼすので、人の思考の仕組みを理解し、メタ認知的な態度を深め、批判的思考力を育成することが重要となる。しかし、メタ認知機能がどのような仕組みなのか、人がどのようにメタ認知的コントロールを行っているのかはあまり分かっていない。批判的思考力は、通常の認知プロセスに対して意識的なモニタリングやコントロール（メタ認知）を強調したもので、その育成は、内省的、メタ認知的な思考習慣と密接に関わっている。

メタ認知の一部は、省察と呼ばれていたもので、自分を振り返って熟考することを意味する。メタ認知を基礎に置く学びは新たな場面やできごとへと学習の転移を促進する効果がある。学習では、メタ認知はきわめて重要な能力で、メタ認知技能の向上は卒業後の主体的学習を促進するためにも不可欠となる⁴¹⁾。丹羽等は、成人向けメタ認知測度 Metacognitive Awareness Inventory (MAI) を基に、初年次の学生を対象に、学習場面に適用するためのメタ認知尺度の開発に取り組んでいる。

3. 4 コンピテンシー批判

21 世紀型スキルに対しては批判もある。「～力」といったスキルの直接的な教育・訓練は、思考の「型はめ」で、学習の形式化や空洞化を招く恐れがある。また、汎用的スキルのようなものは存在せず、個人は直面している特殊な問題を解決するという特定の文脈の中で適切な諸属性を結び合わせているにすぎない。教育の目的である「人格の完成」の観点から考えれば、経済的・職業的要請に応じた資質・能力の育成は一人ひとりの主体的な人格の育成や教育固有の価値とどう関係するのか、検討

を要する⁴²⁾。さらには、新たなスキルや能力は産業界や経済界からの要請が強く、教育で育てるのは「人」であり、国や企業に奉仕する人材ではない。全ての人が21世紀型スキルを身につけるべきどうか、自分の頭で批判的に考え行動できる人々を育成することが大事などといった批判がある。

コンピテンシーは抽象度が高すぎて、普遍的に価値のある能力ではありえても、新しい時代に対応する能力とはいえない。「非認知能力」は自制心、やり抜く力などをいい、経済学では個人のある心理的特徴をいうが、心理学では社会的情緒的能力、教育学ではその一部を21世紀型スキルと呼んでいる。この「非認知能力」も新しい時代に対応した未知の能力ではなく、昔から実生活の中で重視されてきた普通の能力が、焼き直されてきたにすぎない。そうした非認知的能力は多くの場合、どの国の教育政策においても無視されてはならず、程度の差はあれ、教育課程のなかに組み込まれている。新しい能力を見つけ出そうとする努力は、前近代において学校で体系的に学ぶことが想定されていたような認知的知識・技能からはみ出していた部分を救い出そうとする試みだが、それが21世紀型に求められる新しい能力である必然性はない⁴³⁾。

4. 21世紀型スキルの育成

4.1 コンピテンシーの育成

コンピテンシーを育成するには、教育のあり方を「何を知っているか」だけではなく「何ができるか」へ変えていく必要がある。知識が多くても、それを使うことができなければ意味を持たず、知識を基に何ができるかが重要となる。それゆえ、教育の在り方も知識の活用を可能にする人間の全体的能力（知識・スキル・態度）の育成へと展開していくことになる⁴⁴⁾。コンピテンシーの育成は、知識経済を勝ち抜く「グローバル人材」を目指すのか、社会問題や環境問題などに取り組む「地球市民」を目指すのかによっても、その中身は異なってくる。汎用的スキルのカリキュラムを構想するには、どのような方向を目指すのか、そうした問いと向き合うことになる⁴⁵⁾。

表1 21世紀型スキルの諸概念

人間力 (内閣府 H15)		就職基礎能力 (厚生労働省 H16)		社会人基礎力 (経済産業省 H18)		学士力 (文部科学省 H20)		
知的能力 的要素	基礎学力(主に学校教育を通じて習得される基礎的な知的能力)	コミュニケーション能力	意思疎通	前に踏み出す力 (action)	主体性	知識・理解	学問分野の知識の体系的な理解	
	専門的な知識・ノウハウ		協調性		働きかけ力		汎用的 技能	コミュニケーション・スキル
	「基礎学力」「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、それらを継続的に高めていく力		自己表現力		実行力			数量的スキル
	論理的思考力	職業人意識	課題発見力	情報リテラシー				
創造力	責任感	考え抜く力 (thinking)	計画力	創造力	論理的思考力	問題解決力		
社会・対人関係の 要素	コミュニケーション・スキル	基礎学力	読み書き	チームで働く力 (team-work)	発信力	態度・志向性	自己管理能力	
	公共心		計算・数学的思考		傾聴力		倫理観	
	規範意識		社会人常識		柔軟性		チームワーク	
	他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高めあう力	ビジネスマナー	基本的なマナー		状況把握力		リーダーシップ	
自己制御的 要素	意欲	資格取得	情報技術関係の資格	チームで働く力 (team-work)	規律性	総合的な学習 経験と創造的 思考力	市民としての社会的責任	
	忍耐力		経理・財務関係の資格		ストレス		生涯学習力	
	自分らしい生き方や成功を追求する力		語学関係の資格		コントロール力		これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力	

出典: 国立教育政策研究所. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編制の基本原則(2013)

汎用的スキルを育成し高めていくために、国内でも種々の枠組みが提案されてきた。初等・中等教育では自己教育力（1983）、新しい学力観（1989）、生きる力（1998、2008）が早い時期から導入され、総合的な学習の時間（2008）などの教科や領域も新設された。「生きる力」に ICT 技術の活用、健やかな身体の維持を加えたものが日本版の 21 世紀型スキルの特徴である。一方、社会人や高等教育で求められる汎用的スキル（資質・能力）に関しては、人間力（内閣府：2003）、就業力（厚生労働省：2004）、社会人基礎力（経済産業省：2006）、学士力（文部科学省：2008）等が提案されている（表 1 参照）。

「学士力」は、大学教育で保障する能力のことで、「知識・理解」、コミュニケーションスキル・数量的スキル・情報リテラシー・論理的能力といった「汎用的技能」、自己管理能力やリーダーシップなどの「態度・志向性」、「総合的な学習経験と創造的思考力」からなる⁴⁶⁾。学問を基礎にした知識伝達のためのカリキュラムも重要だが、それ以上にカリキュラムを通して形成される種々の能力が重要で、これが「学士力」と呼ばれる中身である⁴⁷⁾。

4. 2 アクティブラーニングの活用

アクティブラーニングとは、プレゼンテーションやディスカッションのような様々なアクティビティ（学習技法）を介して、学習者が能動的に学びに取り組むことをいう⁴⁸⁾。アクティブラーニングは「深い学び」を促すことから、米国では 1990 年頃から、国内では 2010 年頃から、学生の主体性や能動性を取り入れた教育が広がった。2012 年には、学士課程の改善を目的とした中央教育審議会の「質的転換答申」が提言され、その手法の導入や流れが初等・中等教育にも及んでいる。

アクティブラーニングは「教える」から「学び」への転換で、知識の習得や理解（内化）、能動的な学習としての書く・話す・発表で生じる認知プロセスの外化（アウトプット）をとともなう学習活動である。深い学びは、他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけ、これからの人生につなげていく学習でもある。そのためには、社会へ参画し、社会を変革していこうとする活動を通して学んでいくことが大事となる⁴⁹⁾。

深い理解を伴う意味のある学びによって「転移」が生じる可能性が高くなる。深い学びとは、新たに得られた知識が既存の知識・技能と関連づけられ、構造化され、身体化され、駆動する状態に向かうことをいう。汎用的スキルは、この「駆動する知識」の総体をいう⁵⁰⁾。「探究的学習」は構成主義的学習観を志向したもので、深い学びに結びつくことされる。探究的学習は、探究のプロセスを重視し、相互作用とリフレクション（省察）を適切に位置づけ、知識を活用・発揮する学びである。学習が省察やメタ認知と統合されるときに深い理解に達する。現在多くの国で「深い学び」が教育目標とされ、新しい情報と既存知識との関連づけ、因果関係や根拠の探究、対話による知識の構成、学習過程の省察など、「深い学習」のプロセスを解明しようとしている⁵¹⁾。

高校までの学びは、学ぶ内容の習熟度を高め、知識を自分のものにしていくことにあった。それに対して、大学での学びは、社会で必要とされる「考えを構築する」ことに主眼があり、協同で学ぶアクティブラーニングが特に重要となる⁵²⁾。大学の教育内容や教育力を高めていく核となるのが「アクティブラーニング」といえる⁵³⁾。アクティブラーニングは、新入生を大学生にふさわしいより能動的・主体的な学びへと円滑に移行させる学びで、卒業後の社会生活で必要とされる認知的、倫理的、社会的な能力、教養、経験を含めた汎用的能力の育成手法として用いられる⁵⁴⁾。

アクティブラーニングによって思考やコミュニケーションスキルのほか、創造性や共感性も育成される。創造性の源泉であるアイデアや知はダイナミックな文脈の中から生まれることが多く、暗黙知が共有できる質の高い場（文脈）の形成が重要となる。また、アクティブラーニングが効果的なのは成績が上位の一部の学生だけで、平均かそれ以下の学生にはほとんどメリットがないという。アクティブラーニングは、はじめから主体性が豊かな学生に有利な教育方法ともいわれ、活用の仕方が大事となる⁵⁵⁾。薄っぺらな知に基づくグループ学習や議論ではあまり効果は期待できず、アクティブラーニングに関しては様々な失敗事例も報告されている⁵⁶⁾。

4. 3 協同学習

アクティブラーニングを支えるのが、協同学習である⁵⁷⁾。社会が不確実化し混沌とするなか、協同的な問題解決が求められている。協同的問題解決に取り組むことで個と個が結ばれ、「双方向の知識伝達」がなされる。真の意味で知識を獲得するには、他人とのコミュニケーション（相互作用）を介し、暗黙知を含めて体得することが大事となる。話し合いや対話は、多様な意見に触れるだけではなく、他者との対話によって自らの思考様式を構築し、思考の論理性を鍛えることでもある⁵⁸⁾。

協同的な問題解決プロセスで生じる認知的葛藤によって学習が促され、理解が深まり、グループメンバー間の関わりを通して社会性が育まれる⁵⁹⁾。プロジェクト学習は、実世界で直面する問題解決を通して、実世界とつながる知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習で、構成的アプローチを採るとる点でPBLと類似する⁶⁰⁾。

学習は個人の頭の中に何かができあがること、個人が何かを習得することではなく、様々な実践の中での道具、知識、文脈、社会組織といったものの相互的な構成のなかで学習を捉えていく必要がある。学びにおいては、単に「知っている人」が「知らない人」に教えるだけでなく、「知らない人」が「知っている人」の共同体に入って学ぶことが重要である。この意味において、学習は実践コミュニティへの参加といえる。

実践コミュニティの起源は、文化人類学、社会学、認知科学、教育心理学にあり、人間の認知機能を探求していくなかで生まれた状況論的学習にさかのぼる。真の意味で知識を獲得するには、他人とのコミュニケーション（相互作用）を介し、暗黙知を含めて体得することが大切だとするのが「状況論」である。暗黙知を形式知に変える実践ができれば、問題解決や組織の発展へとつながる。実践コミュニティでの相互交流やインフォーマルな学習による創造的活動は、コミュニティの関係性のなかでしか実現できない。

ICTを活用することで実践コミュニティを支援することができる。ICTの活用は21世紀型スキルの重要な要素でもあり、ICTを活用することで協同作業が促進され、上述した6Cのなかでも、とりわけコミュニケーション、協同、批判的思考力を向上させることが分かっている⁶¹⁾。

学習の過程では様々な支援が必要で、その支援やアドバイスをすることを足場かけ（Scaffolding）という。足場かけの概念は、ヴィゴツキーの最近発達接領域の理論に基づき、有能な他者（チューター）との協同的活動による支援によって一人では達成できない複雑な課題を達成していく学習にある。足場かけによる学習の促進は、求められるスキルを細分化し行動主義的な学習を促すことではなく、複雑な課題に向き合う学習者の状況に即して、取り組む課題を変形することにある。共同体における学習者同士の働きかけやコンピュータ支援といった学習環境に足場かけを埋め込むことで、多様な学習が促進できる。その場合にも、現実的な問題や学問を追究するような状況を生み出すこと、足場かけとその取り外しをいかにバランスよく適正に行うかなど、さらなる研究が求められる。

これまでの情報リテラシー研究からも、コース中（文脈）の支援、タイムリーな支援が効果的であることが判明している。これは一種の「足場かけ」で、学習者が困難に直面している時に適切な支援を行うことで、学習者は主体的に知識を構築していくことができるようになる。

4. 4 学習者中心の学び

人は一人ひとり、自らの視点、あるいはこだわりからしか知識を受けいられない（個性的構成主義）。学習を支援していくには、一人ひとりの学習者に目を向け、学習者の経験、ものの見方、興味、能力、欲求等を考慮に入れることも大切である。個人の特性、関心、成績、将来の希望、さらには社会のニーズに基づく能力の育成（キャリア）支援である⁶²⁾。

「適性処遇相互作用」は、それぞれ学習者の適性（学力・既有知識・性格・興味・関心・学習スタイル等）を基に、個々の学習者を指導（処遇）する理論である⁶³⁾。適正処遇を踏まえた教育は、個人のニーズを基に、個々の生徒の潜在的な能力に価値を置き、その可能性を引き出していく教育で、「構成教育」に近い概念である。構成教育では、学習者の生活全般を総合的に捉え、学習者自身による理解

の組み立てを支援し、経験の連続を捉える能力を高めようとする。

21世紀型スキルの育成は、この「学習者中心」の考え方を導入することで一層効果的になる。教師中心の学習よりも、「一人ひとりの学習者」に力点を置く学習が、短期間での熟達、長期記憶、理解度において優れている。特に批判的思考、創造的な問題解決スキル、前向きな態度や自信が身につく⁶⁴⁾。学習者中心の学びにおいても、リフレクション（振り返り：省察）は重要で、その必要性や有効性の検証が進められている。

ICTを利用することで、学習、創造力、人間としての成長が促進できるほか、生徒の学習パターンや向き不向きを的確に把握し、個人に即した学習方法を提示することができる。情報ツールを駆使し、個々の学習者にパーソナライズされた学習環境を用意するアダプティブ・ラーニング（適応学習）や個別化（オーダーメイド）、学習者の能力や個性、個人的な事情を考慮した教育も行われている。

効果的な学習のためには、①学習者を中心とし、学習への関わりを促進し、学習者が自分自身を理解できるようになること、②学習が社会的でその多くが協同的な場となること、③学習者の動機づけや感情の重要性が高度に適切化されていること、④個人に敏感であること、⑤学習者の需要に応じ、学習に過度な負担を求めないこと、⑥一貫した目標に沿った評価が行われ、形成的なフィードバックに重点が置かれることなどを考慮する必要がある⁶⁵⁾。

学びの多様性を理解するのに有用な概念がワーキングメモリである。意味のある学習は、学習者がワーキングメモリによって課題を適切に処理した場合におこる。ワーキングメモリによって学業成績や教育の成功も予測でき⁶⁶⁾、訓練によって改善できる。ワーキングメモリを基に、認知の基礎的な過程における個人差を把握し、その影響を最小化するような学習環境を整備し、認知機能を高めていくことが求められる⁶⁷⁾。しかし、個人差（個性）の把握も、その測定法が確立されて初めて実践的な意義が得られる。

5. 21世紀型スキルの評価

5. 1 コンピテンシーの評価方法

「21世紀型スキル」の評価は従来の評価方法では難しく、新たな評価方法が欠かせない。個人のコンピテンシーを測定・評価することで、教育の成果を正しく測り、教育を改善していくことができる。評価を明確にすることは、教育プログラム改善のためだけでなく、教育の説明責任を果たすことにもつながる。

新たなスキルの評価方法として、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、ルーブリック評価（3～5段階の評価基準表）、知の総合化ノートなどがあげられる⁶⁸⁾。ある特定の文脈で、その人のパフォーマンスを評価するのが「パフォーマンス評価」、学習過程で生み出された作品や記録を基に評価するのが「ポートフォリオ」評価である。ポートフォリオの有効活用によって起こる深い学習を「フォリオシンキング」と呼ぶ。フォリオシンキングによって、学習の振り返り、統合、深い学習が促進され、学習者の成長が予測できる⁶⁹⁾。

ルーブリックは、特定の課題について教員が期待するパフォーマンスを明確に示す評価方法で、現実世界で直面するような課題に取り組ませる中で評価活動を行うので「真正な評価」と呼ばれる⁷⁰⁾。米国では、全米カレッジ・大学協会(AAC&U)が、学士課程で身につけるべき能力(LEAP: Liberal Education and America's Promise)を示し、到達レベルを測定するためのルーブリック(VALUE: Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education)を開発している。VALUEの情報リテラシー評価項目として、①情報ニーズの範囲の確定、②必要な情報へのアクセス、③情報源の批判的評価、④目的に応じた情報の効果的利用、⑤倫理的・合法的な情報利用の5つが挙げられており、それぞれ4段階で評価する。VALUEは、日本の「学士力」や「社会人基礎力」の評価に相当するといえる。

国内企業のなかには、コンピテンシーを大学教育に要求するところもでてきており⁷¹⁾、教育現場での実学志向が強まっている。大学では高大接続システムの構築、コンピテンシー・ベースの教育、能動的な学習経験を通して、自己学習ができる人材の育成を模索している。コンピテンシーは、職務と深い

関連性があるが、確立された測定法はなく、多面的な評価ツールが用いられる。21世紀型スキルの教育は、一般に知識と能力のカテゴリーに大きく分類し、両方を一緒に身につけていく方式をとる。

河合塾とリアセックは21世紀型スキルを測るために「リテラシーテスト」と「コンピテンシーテスト」の指標を開発し、汎用的スキルの測定を行っている。これが「PROG」テストである。PROGテストのリテラシーは、習得した知識を活用して課題を解決する力で、情報収集・分析力、課題発見力、構想力からなる。コンピテンシーは、経験を積むことで身につく行動特性で、対課題基礎力（課題発見力・計画立案力・実践力）、周囲の状況に対応して行動できる対人基礎力（親和力・協働力・統率力）、対自己基礎力（感情制御力・自信創出力・行動持続力）からなる。数値化のサンプルとなるのが企業で高い業績を上げている社員で、この優秀な社員と学生の双方の解答（差）を比較する。優秀な社員の持つ行動を汎用的スキルとすることには異論もあるが、被験者の傾向を捉える参考として利用されている⁷²⁾。

河合塾は、高校の偏差値順に、超進学校、進学校、中堅校、多様校、その他校の5つに分類し、①教科学力、②リテラシー、③コンピテンシーの3分野を調査した。その結果、超進学校では①②③の全ての能力が45.1%と高く、全ての能力が低いオール不足型はほとんどいなかったが、コンピテンシー不足型が42.4%と非常に高い比率で存在していた⁷³⁾。リテラシーは高校までに習得した知識量とかなりの関連性があり、入学難易度が高いほどリテラシーの水準が高いが、コンピテンシーはリテラシーほどには入学難易度による差は見られない。したがって、大学でどのようなコンピテンシーをどのように育成してあげればよいかの参考となる。一般に、学業成績は遺伝的要素が55%ともいわれるが、言語性知能は遺伝が14%にすぎないので⁷⁴⁾、大学で育成していくと効果があがるといえよう。

5. 2 初年次教育の動向

大学のユニバーサル化に伴い、現行の高大接続システムでは、最低限の学力、大学やキャリアへの能力面で十分に保障ができないことが問題視されている。高校からの円滑な接続や高校との連携が重要となり、高校までの受け身の学習スタイルから主体的な学びへの転換を図り、充実した学び・生活へ導くために、様々な初年次教育が行なわれている。大学では、高校までに培った、知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性をもち多様な人々と共同して学ぶ態度、いわゆる「学力の三要素」をさらに向上・発展させ、社会に送り出すための教育が求められる⁷⁵⁾。

初年次教育は、中央教育審議会の高大接続答申でもその重要性が指摘されており、高校から大学への円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象にした教育プログラムをいう。初年次教育には、レポート・論文の作成技法、口頭発表の技法（表現力）、ディスカッション・ディベート力、読解力、論理的思考力、課題解決力、研究・調査技法、図書館の利用法、文献探索方法、情報処理技術、情報の分析・整理、ノートテイキング、職業指導、時間管理、動機づけ、授業態度・マナー、協調性、シティズンシップ、自己理解、自己効力感などを醸成する内容が含まれる。こうした様々な学習スキルを含めた「学士力」の修得が初年次教育の中核をなす。

初年次教育では、汎用的スキルに加え、文書力、表現力、読解力、分析力、思考力といった基礎能力を高めるほか、自律的な学習者への転換を図る視点から、学生自らの主体的な関わりを促していく。また、批判的思考力を高めるために、書くことを重視する。さらには、知識の習得だけでなく、協同学習による「問題解決型学習」を取り入れ、能動的で自律的な学習を促す。大学卒業後社会人として活躍していくためにも、書く力は必須といえる。

ライティングは初年次教育で実施されている取り組みのトップにランクされている⁷⁶⁾。大学における初期のライティングでは、漢字ドリルを課したり、新聞を読んで感想を書いたりするなどの対処療法的な取り組みが行われてきた。ライティングの目標は、基本的なリテラシー育成のほかに、汎用的スキルの育成、専門教育につながる情報・知識の活用能力の育成にある⁷⁷⁾。ライティングでのアクティブラーニングによって、主体的・対話的・深い学びが生まれ、生きる力が育成できる。またループ

リックを用いて自己や他者の成果物の評価を行うなど、学生相互の対話を通じた評価活動を授業に組み込むことで、学生のメタ認知能力を育成することができる⁷⁸⁾。

ライティングによる論理的思考力や表現力は、小中学校では「基礎的読解力」を身につけさせ、中学後半から高校の前半で獲得することが不可欠で、高校卒業前に卒業レポート作成を必修にすれば、大学入学前でも十分な力がつく⁷⁹⁾。しかし、高校時代に国語の授業等で400字程度の文章を一度も書かなかった人が多数いる⁸⁰⁾。高校では論文試験の対策として、小論文を経験することもあるが、それらは「事実認識型」「要約型」「感想型」の小論文である。それに対して、大学教育が目標とするレポートや論文は、「分析型」「問題発見型」「問題解決型」、あるいは「探究型」の論文である⁸¹⁾。一方で、高校の探求的な学びの総合的な実践として、「一つのテーマについて、長時間かけて、自分で調べてまとめる活動」、「原稿用紙10枚程度のレポートの作成」、「小論文コンクールへの応募」は認知的スキル、学習成熟度、読書量のすべてに影響をもたらす⁸²⁾。

汎用的スキルは、大学4年間を通して習得するが、大学での学びや生活を円滑に進めるためには、初年次の段階から育成していく必要がある。初年次の段階で、思考力や生きる力が必要だと気づくことが、その後の4年間の成長にとって大切となるからである。情報リテラシーは、初年次教育において独立した科目として、最も一般的に扱われている。また初年次教育の授業内容としてみても、情報リテラシー、キャリア、読み・書き・発表スキルは代表的な内容となっている⁸³⁾。さらには、学問や大学教育への動機づけ、大学内の教育資源（図書館含む）の活用法、キャリア教育の方向付けは多くの大学で行われているが、メンタルヘルスなどの教育は実施率が低い⁸⁴⁾。

5.3 初年次教育の評価

評価の側面としては、学生個人の評価、科目としての評価、学位プログラムとしての評価、大学としての評価がある。科目としての評価は、科目の目標、内容、授業方法と密接に関連する。筆者が担当する初年次教育の授業では表2のようなルーブリックを作成し、各スキルの評価を試みている。ルーブリックはスキル全体をひとまとまりのものとして評価する「全体的ルーブリック」、個々のスキルを複数の視点で捉える「観点別ルーブリック」があるが、ここでは観点別のルーブリックとして使用しており、個々のスキルを形成的に評価する手段として用いている。総合評価は全体的ルーブリックの役割を果たしている。

勉強法、情報探索法、文書表現力など、従来から行ってきたアカデミックスキルは、①知識の獲得（記憶のレベル）、②知識の意味理解（理解のレベル）、③知識の有意味な使用（利用・適用レベル）に分けられる。そして、文書表現力の場合、知識を獲得しているかのレベルは句読点・接続詞の使い方や漢字などの客観テスト、知識の意味理解レベルは簡単な論述問題、知識の有意味な使用レベルは小論文やレポートで、それぞれ評価できる。それに対して、批判的思考力、コミュニケーション力、課題発見力、自己効力感などは学習ポートフォリオでもって評価する。

生徒自身が自らを評価するという「自己評定式」では、控え目な生徒ほど「ない」や「ややない」と評価することが多く、客観性が十分に担保されないので、授業の成果物を基に、総合評価を行っている。ただ、初年次前期のみの授業でこれらの資質・能力を育成していくのは難しく、年間を通したプログラムの実施、さらには、大学4年間を通した21世紀型スキルの育成、そのための体系だったカリキュラムの構築や評価方法をどのように確立していくのか、また多様な学生に対する個別的な支援・評価、初年次教育と他の教育課程との連携をどうするかといった課題がある。

初年次教育は、様々な課題を意識化・発見するなかで、異質な他者との対話・協同を通して社会関係を民主的に組織化し再構成していく力、個の確立と自律を育てていくことを最終的な目標に掲げるが、本当に社会に出て役立つスキルとは何かが問われている。したがって、めざす社会像や人間像を検討し、そこで求められる具体的な文脈や活動様式を明らかにし、各科目の知の枠組みや思考法をどのように位置づけるのかを踏まえ、科目横断的なカリキュラムを実施していく必要がある。

表2：初年次教育のルーブリック

分類	スキルの内容	自己評価 1：ない、2：やや ない、3：どちらと もいえない、4：や やある、5：ある	教員評価
大学生活 (入学動機・将来の目標等)	大学で学ぶ意識 (目標・計画・動機等が明確)	1-2-3-4-5	
	キャリア意識 (働く意義の理解)	1-2-3-4-5	
	自己理解 (認知の偏り・性格の把握)	1-2-3-4-5	
学習法 (基本的な勉強法)	勉強法 (聴く力・質問・ノートの取り方・記憶法等)	1-2-3-4-5	
	論理的思考法 (ロジカルシンキング・マインドマップ等)	1-2-3-4-5	
情報収集力 (課題解決に必要な情報の収集)	図書館の利用法 (OPAC 検索・資料の入手方法)	1-2-3-4-5	
	情報源の理解 (各種印刷・電子メディアの特徴の理解)	1-2-3-4-5	
	情報探索法 (各種情報源やデータベースの探索方法)	1-2-3-4-5	
情報活用力 (コンピュータリテラシー)	ICT 活用力 (Word・Excel・インターネット等の活用)	1-2-3-4-5	
	情報倫理・マナー (ネチケット・著作権等の理解)	1-2-3-4-5	
情報の分析・加工・処理 (集めた情報を効果的に利用する)	文献・情報の読み方 (目的に応じた資料の読み方)	1-2-3-4-5	
	要約力 (メモの取り方・まとめ方等)	1-2-3-4-5	
	批判的思考力 (常識を批判する)	1-2-3-4-5	
コミュニケーション能力 (目的に応じた効果的な伝達法)	文章表現力 (目的に応じた表現・漢字能力含む)	1-2-3-4-5	
	小論文作成 (小論・エントリーシートの作成法)	1-2-3-4-5	
	レポート作成 (基本的なレポート作成法)	1-2-3-4-5	
	コミュニケーション力 (発表・プレゼンテーション)	1-2-3-4-5	
考える力：思考力 (課題解決へ向けて考え抜く力)	課題発見力 (状況把握・分析・明確化)	1-2-3-4-5	
	柔軟な思考 (構想力・計画立案等)	1-2-3-4-5	
	自己効力感 (やり抜く力・ストレスコントロール等)	1-2-3-4-5	
教師の総合評価：(コメント)			

一方、ステレオタイプ脅威も、仕事の成果や学業成績、職業や友人の選択に大きな影響を及ぼす。基礎学力や知識の欠如を克服するには学生のステレオタイプの脅威を縮小するだけでは不十分で、学力や知識を補う機会を与える必要がある。自己効力感や能力は拡張可能だというポジティブな姿勢を学生に持たせるためには、初年次教育をコアカリキュラムとして位置づけ、ステレオタイプの脅威を縮小させ、学生に安心感を与え、大学への帰属意識や達成感を高めていく必要もある。大学や教員はこうした戦略を積極的に展開していくことが求められる⁸⁵⁾。

おわりに

変化の激しいテクノロジー志向の社会状況下では、21世紀型スキルのなかでも、とりわけ創造的な考え方や論理的思考力が大事となる。現行の教育システムは、こうした資質・能力を育てることに対して限界がある。初年次教育に関しても、どのような内容をどのように教えていくのか、教材や指導法の改善、教育効果の検証など、課題が山積している。今後は、ICTを活用しつつ、いかにして創造

性や論理的思考力を育むのか、さらには共感能力をどのように育むのか、効果的な教育方法を検討していく必要がある。

初年時教育では批判的に考えるプロセスも重要で、個人の批判的思考力を高めていくための教育的、認知的プロセスの探究に加えて、他者の批判を活用する認知メカニズムとそれを支援するシステムとの相互作用などの解明も求められる。今後は、汎用的スキル育成していくために、学習者の認知的、情動的、行動的、社会的側面をも考慮に入れたプログラムや評価方法もあわせて開発していく必要がある。

各科目の内容（概念・方略、見方・考え方）を軸にしつつも、中身を 21 世紀型スキルとの関係で再検討し、カリキュラムの再構築を行う必要がある。また、高大接続との関係では、高校までにどのような資質・能力を身につけておくべきか、大学ではどのようなスキルが育成できるのかも検討していく必要がある。新たな教育機器が誕生するなか、教育方法も変革を迫られており、教える側のコンピテンシーをどのように教育・訓練していくかも今後の課題といえよう。

注・引用文献

- 1) ロバート・ボイド, ジョーン・B・シルク. ヒトはどのように進化してきたか. 松本昌子, 小田亮監訳. 京都, ミネルヴァ書房, 2011. p.654.
- 2) 安藤寿康. なぜヒトは学ぶのか: 教育を生物学的に考える. 東京, 講談社, 2018. p.14.
- 3) Ibid., p.32.
- 4) 国立教育政策研究所編. 資質・能力: 理論編. 東京, 東洋館出版社, 2016, p.49-50.
- 5) Ibid., p.55.
- 6) Ibid., p.116.
- 7) 関聡ほか. 新・教育学のグランドデザイン. 東京, 八千代出版, 2017, p.14.
- 8) Ibid., p.73-5.
- 9) 楠見孝, 道田泰司編. 批判的思考: 21 世紀型を生きぬくりテラシーの基盤. 東京, 新曜社, 2015, p.182-5.
- 10) 広田照幸. 教育は何をなすべきか: 能力・職業・市民. 東京, 岩波書店, p.26. 2015.
- 11) 国立教育政策研究所編, op. cit., p.24.
- 12) Ibid., p.40.
- 13) Ibid., p.192-3.
- 14) 根本彰. 情報リテラシーのための図書館: 日本の教育制度と図書館の改革. 東京, みすず書房, 2017, p.190.
- 15) 上岡真紀子. 米国におけるビブリオグラフィックインストラクションから情報リテラシーへの転換. Library and Information Science. No.78, 2017. p.27-53.
- 16) 根本彰, op. cit., p.190.
- 17) 津田大介, 日比嘉高. 「ポスト真実」の時代: 「信じたいウソ」が「事実」に勝る世界をどう生き抜くか. 東京, 祥伝社, 2017, p.19-20.
- 18) Ibid., p.26.
- 19) 池田理知子. メディアリテラシーの現在: 公害/環境問題から読み解く. 京都, ナカニシヤ出版, 2013, p.53.
- 20) 楠見孝, 道田泰司編. 批判的思考と市民リテラシー: 教育メディア, 社会を変える 21 世紀型型スキル. 東京, 誠信書房. 2016, p.229.
- 21) Detecting fake news at its source. <https://www.csail.mit.edu/news/detecting-fake-news-its-source>, (参照 2020-12-1)
- 22) 日本高等教育学会編. 高大接続の現在. 町田, 玉川大学出版会, 2011, p.208.
- 23) 柳沼良太. 「生きる力」を育む道德教育: デューイ教育思想の継承と発展. 東京, 慶應義塾大学出版会,

- 2012, p. 8.
- 24) OECD 教育研究革新センター. 立田慶裕, 平沢安政監訳. 佐藤智子ほか訳. 学習の本質: 研究の活用から実践へ. 東京, 明石書店, 2013, p. 57.
- 25) P. グリフィンほか編. 21世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち. 三宅なほみ監訳. 京都, 北大路書房, 2014, p. 160.
- 26) トニー・ワグナー. 未来の学校: テスト教育は限界か. 陳玉玲訳. 町田, 玉川大学出版部, 2017, p. 16-44.
- 27) 井上崇. クリエイティブ・ラーニング: 創造社会の学びと教育. 東京, 慶應義塾大学出版会, 2019, p. 4.
- 28) パトリック ニュウエル. 未来を生き抜くスキルはこう育てる. 三方洋子訳. 東京, 小学館, 2015, 191p.
- 29) Epstein RM, Hundert EM. Defining and assessing professional competence. JAMA. 2002;287(2): 226-35.
- 30) 開本浩矢, 和多田理恵. クリエイティビティ・マネジメント: 創造性研究とその系譜. 東京, 白桃書房, 2012, p. 91.
- 31) エルコノン・ゴールドバーグ. 創造性と脳システム. 武田克彦監訳. 東京, 新曜社, 2020, p. 151.
- 32) OECD 教育研究革新センター, op. cit., p. 83.
- 33) 今井むつみ. 学びとは何か: <探究人>になるために. 東京, 岩波書店, 2016, p. 23-4.
- 34) 磯崎三喜年. 現代心理学: 人間性と行動の科学. 京都, ナカニシヤ出版, 2012, p. 71.
- 35) 今井むつみほか. 新 人が学ぶということ: 認知学習論の視点から. 東京, 北樹出版, p. 170. 2012.
- 36) 鈴木宏昭. 類似と思考. 改訂版. 東京, 筑摩書房, 2020, p. 85-6.
- 37) 古谷恵太編. 教育学の哲学・歴史. 東京, 学文社, 2017, p. 120.
- 38) 柏崎秀子編. 教職ベーシック 発達・学習の心理学 改訂版. 東京, 北樹出版, 2017, p. 98.
- 39) 松下佳代. <新しい能力>は教育を変えるか: 学力・リテラシー・コンピテンシー. 京都, ミネルヴァ書房, 2010, p. 130.
- 40) 森敏昭ほか. 学習心理学: 理論と実践の統合をめざして. 東京, 倍風館, 2011, p. 178.
- 41) 丹羽量久. 成人用メタ認知尺度の改善と大学初年次学生を対象とした測定. 教育システム情報学会研究報告, 33(6), 2019. p. 101.
- 42) 国立教育政策研究所編, op. cit., p. 46.
- 43) 中村高康. 暴走する能力主義: 教育と現代社会の病理. 東京, 筑摩書房, 2018, p. 228-9.
- 44) 松尾知明. 21世紀型スキルとは何か: コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較. 東京, 明石書店, 2015, p. 3.
- 45) 石井英真. 今求められる学力と学びとは: コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影. 東京, 日本標準, 2014. p. 18.
- 46) 山田剛史, 林統. 大学生のためのリサーチリテラシー入門. 京都, ミネルヴァ書房, 2011, p. 7.
- 47) 天野郁夫. 大学改革を問い直す. 東京, 慶應義塾大学出版会, 2013, p. 56.
- 48) 渡辺淳. アクティブ・ラーニングとは何か. 東京, 岩波書店, 2020, p. i.
- 49) 風巻弘. 社会かアクティブ・ラーニングへの挑戦: 社会参画をめざす参加型学修. 東京, 明石書店, 2016, p. 21.
- 50) 田村学. 深い学び. 東京, 東洋館出版社, 2018, p. 70.
- 51) 子安増生ほか. 教育認知心理学の展望. 京都, ナカニシヤ出版, 2016, p. 189.
- 52) 明治大学商学部編. これがアクティブラーニング. 東京, 同文館出版, 2018, p. 28.
- 53) 河合塾編. 「深い学び」につながるアクティブラーニング: 全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題. 東京, 東信堂, 2013, p. i.
- 54) 初年次教育学会編. 進化する初年次教育. 東京, 世界思想社, 2018, p. 22.
- 55) 山口裕之. 大学改革という病: 学問の自由・財政基盤・競争主義から検証する. 東京, 明石書店, 2017, p. 182.

- 56) 亀倉正彦. 失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング：アクティブラーニングが未来を創る. 東京, 東信堂, 2016, 160p. 中部地域大学グループ・東海Aチーム, 2014年. アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～. 2014など.
- 57) 英語の collaboration は、共同、協同、協働などの意味があるが、ここでは「協同」で統一した.
- 58) 宮谷真人・中條和光. 認知・学習心理学. 京都, ミネルヴァ書房, 2012, p.406.
- 59) 鹿毛雅治. 学習意欲の理論：動機づけの教育心理学, 東京, 金子書房, 2013, p.271.
- 60) 溝上真一監修. アクティブ・ラーニングとしてのPBLと探求的な学習. 東京, 東信堂, 2016, p.21.
- 61) Marta Liesa-Orús. et al. The Technological Challenge Facing Higher Education Professors: Perceptions Of ICT Tools for Developing 21st Century Skills. Sustainability 2020, 12, 5339. p.1-14.
- 62) 福島真人. 学習の生態学：リスク・実験・高信頼性. 東京, 東京大学出版会, 2011, p.127.
- 63) 安齋順子, 荷方邦夫. 「使える」教育心理学 第3版. 東京, 北樹出版, 2015, p.71.
- 64) 谷川裕稔ほか編. 学士力を支える学習支援の方法論. 京都, ナカニシヤ出版, 2013, p.300.
- 65) OECD 教育研究革新センター, op. cit., p.363.
- 66) T・P・アロウェイ, R・G・アロウェイ. ワーキングメモリと日常：人生を切り拓く新しい知性. 湯沢正通, 湯沢美紀監訳. 京都, 北大路書房, p.251. 2015.
- 67) 子安増生ほか編. 教育認知心理学の展望. 京都, ナカニシヤ出版, 2016, p.203.
- 68) 村川雅弘, 三橋和博. 「知の総合化ノート」で具体化する21世紀型能力：問題解決能力・コミュニケーション力などのスキルが身につく. 東京, 学事出版, 2015, p.10.
- 69) 小川賀代・小村道昭. 大学力を高めるeポートフォリオ：エビデンスに基づく教育の質保障を求めて. 東京, 東京電機大学出版会, 2012, p.8.
- 70) 石英記. 教育方法論. 東京, 一藝社, 2014, p.131.
- 71) 広田照幸. 大学論を組み替える：新たな議論のために. 名古屋, 名古屋大学出版会, 2019, p.85.
- 72) 名古屋隆彦. 質問する, 問い返す：主体的に学ぶということ. 東京, 岩波書店, 2017, p.75.
- 73) Ibid., p.76.
- 74) 橋本俊詔. 教育格差の経済学：何が子どもの将来を決めるのか. 東京, NHK出版, 2020, p.85.
- 75) 初年次教育学会編, op. cit., p.27.
- 76) Ibid., p.135.
- 77) Ibid., p.159-61.
- 78) Ibid., p.168-9.
- 79) 紅野健介. 国語教育の危機：大学入学共通テストと新学習指導要領. 東京, 筑摩書房, 2018, p.272-6.
- 80) 東北大学高度教養教育・学生支援機構編. 個別大学の入試改革. 仙台, 東北大学出版会, 2018, p.27.
- 81) 濱名篤ほか. 大学改革を成功に導くキーワード30：大学負の時代を生き抜くために. 東京, 学事出版, 2013, p.65.
- 82) 岩崎久美子ほか. 経験資本と学習：首都圏大学生949人の大規模調査結果. 東京, 明石書店, 2016, p.55.
- 83) 初年次教育学会編, op. cit., p.193.
- 84) 初年次教育学会編, op. cit., p.41.
- 85) クロード・スティール. ステレオタイプの科学：「社会の刷り込み」は成果にどう影響し、わたしたちは何ができるのか. 藤原朝子訳. 東京, 英治出版, 2020, p.276.

「図書館総合演習」で特に印象深く覚えている講義内容の3つをピックアップして、その講義で学んだことや得たことを振り返ってみようと思います。今回ピックアップした講義内容の1つ目は「コロナ禍の図書館は今後どのように立ち回るべきか」。2つ目は「バーチャルツアー」。3つ目は「選書とポップ作成」です。

これら3つは、すべてオンライン仕様の講義で、こう振り返ってみるだけでもオンラインに向けて工夫してくださっていたのだなと改めて思いました。

では早速、1つ目の「コロナ禍の図書館は今後どのように立ち回るべきか」で学んだことは「考え方が各々で違う」ということです。これは、ごく当たり前の事かもしれませんが、きっと皆同じような意見だと思い込んでいた「コロナ禍の図書館のあり方」の考えがバラバラだったことにショックを受けました。これは、どの意見が正しいということではなく、「同じ考えだろう」と勝手に思い込んでいたということに気が付いたショックです。今後も、このような思い込みには気を付けようと思いました。ある種、人として成長できた瞬間として印象深くおぼえています。

2つ目、「バーチャルツアー」は、講義内容として最も鮮明に覚えています。というのも、前期の講義すべてを通して生中継で移動しながら何かを紹介していたのは、この「バーチャルツアー」だけでしたので、とても印象的でしたし、なにより楽しく講義を受けることができました。互いに初めての試みということもあり、こちらからもっと質問などをすればよかったなと反省もあります。しかし、バーチャルツアーとして現

場を映しながら大学の図書館の知らなかったことをこれでもかというくらい教えて下さったことに深く感謝しています。また、後期もオンラインでの講義という発表をうけて、この「バーチャルツアー」には先生方の相当な準備があり非常に大変だったとはお思いですが、是非、後期の講義でも「バーチャルツアー」という形で何かをしていただけたら、受講者の記憶に大きく残ると思います。

3つ目は「選書とポップ作成」です。こちらの選書では電子書籍が対象ということで、苦戦をした思いもありますが、「何を選書するか」「どのようなポップにするか」など全体を通して、「自分で考える」という行為が多かったことをおぼえています。オンライン講義では、受け身的な講義も多いい中で、このような内容を用意して頂けて嬉しかったです。また、他の受講生の選書やポップを見ると各々の工夫があつて自分も頑張らなきゃなと勉強と励みになりました。

図書館総合演習では、幅広く図書館のことから司書のことまで分かりやすく教えて頂き、こう振り返ってみると改めて濃く印象的な内容だったなと思います。また、安形先生や亜細亜大学図書館の皆さんの頑張りが画面越しにも伝わってきて、いつも「頑張らなきゃな」という気持ちにさせてもらってました。図書館総合演習で得た知識を今後も活かしていこうと思います。どうもありがとうございました。

図書館総合演習で特に印象に残った2つの授業について述べていきます。

一つ目は「コロナ禍で公共図書館はどうあるべきか」という授業です。この問いに対して、まず前提情報がない状態で各々考えました。この授業を行っていた時期は、緊急事態宣言が出されステイホームが呼びかけられている時期でした。宣言を受けて店舗等が休業する中、東京都のほとんどの公共図書館が完全閉館という措置をとっており、そうした事情を受けての問いでした。生徒のほぼ全員が「段階的に図書館サービスを行うべきだ」という意見でした。私の意見も同様でした。公共図書館が完全閉館という措置をとったことに対して「感染拡大を防ぐためだろう」と理解していました。しかし、その後の先生の解説で、新たな視点が得られました。それは、公共図書館の使命というものです。公共図書館の使命は主に2つ挙げることができます。第一に、情報への公平なアクセスを保障する機関としての図書館であること。第二に、レクリエーションとしての読書を提供する機関としての図書館であることです。つまり、公共図書館は情報を求めている人々に対して、常に開かれた場所であればならないということです。こうした使命を顧みたときに、完全閉館は避けるべきであるという新たな気づきが得られました。公共図書館の公益性のほかに、情報を提供する役割を果たさなければならないことは、新しい視点として公共図書館を考えるうえで欠かせない考え方を気づかせてくれました。

二つ目は、電子書籍における選書です。従来の学生選書は書店で本を選ぶのですが、今年度は「オンラインデータベースの電子書籍」の中から選書するもので、初め

での試みでした。電子書籍における選書で得た気づきや学びを紹介します。それは大学図書館における選書の心得です。選書を行うにあたり、マンガやイラストが大半を占めている本や問題集、検定本などは選書対象になりません。選ぶ際は「あったらいいな×大学図書館にふさわしい本」を組み合わせる選書するのが重要だと気づきました。しかし、この式に当てはまる本を選ぶのが難しく感じました。一方で面白いと感じた点もあります。それは「大学図書館にふさわしい本」というのは、「学生」に関する本でもあるという点です。例えば、一人暮らしをしている学生向けの「暮らし」に関する本や「メンタル」に関する本、「お金」に関する本などです。学部の勉強に関係のある本だけではなく、学生向けのためになる本を学生が選書できる点が面白いと感じました。また選書を通して、大学図書館を構成する一員になったような気がして、嬉しく感じました。

最後に、図書館総合演習は実践重視の授業ということで、当初はオンライン授業下でどうなるのだろうという思いがありました。しかし、安形先生をはじめ亜細亜大学図書館の職員の方々の知恵で、オンラインでの実践的な授業を実現していただきました。例えば、「図書館バーチャルツアー」というユニークな方法で、亜細亜大学の図書館の中をくまなく解説していただいたり、選書した電子書籍のPOPの材料を郵送していただいたりなどです。図書館総合演習に関わってくださった方々の尽力のおかげで、講義を受けることができたことに心から感謝申し上げます。

特別支援学校と高齢者福祉施設の介護等体験、計7日間の実習を通して様々なことを感じることができ、多くのことを学ぶことができた。また、実習に伴う事前・事後学習も理解が深めるのに役だった。

最初の特別支援学校での実習では、障がいを持つ生徒への理解が深まり、我々ができることはなにかということについて考えを深めることができた。学校に行き、まず、最初に感じたのは、生徒の自主性が尊重されているということである。生徒たちは、クラス内でそれぞれ役割を任されており、それらの役割を終えると先生に報告をし、役割を終えたことの印をつけてもらっていた。これらの一連の活動は社会性の育成を含んだものと考えられるが、それを学校という安心できる環境で習慣づけていることは、生徒たちにとって大きな自信につながるのではないかと考える。生徒たちが自信を持つことができる場としての「学校」を考えていくことが重要なのだと感じた。

また、事前指導の際には「生徒にすべてのことを支援してはいけない」ということを教えられたが、これも生徒の自主性の尊重に関係しているのだということを実際の体験実習を通して改めて実感することができた。着替えや課題学習、体育など学校生活や通常授業など様々な場面があったが、その際に我々がまず初めに行うことはすぐ支援するのではなく、その行動を促すことであると考えた。それから、その生徒や状況に応じて支援をしていくことが我々にできることなのだと感じた。

そして、特に印象に残っているのは、言葉をお話せる、話せないにかかわらず、生徒たちは全員自己の意思をしっかりと持っている、ということだ。そのような生徒達はその意志を何らかの形で表現しようとしていることも体験を通して実感できた。言葉を使って自己をうまく表現できない生徒であっても、手を引っ張ったりうなずいたり、表情などでも自分を表現しているのだから、このように

生徒は自分を表現することができるということをお話すると、それらのサインを見逃さないで生徒たちと関わろうとする心構えの必要性を感じる。

高齢者福祉施設での実習では、高齢者への理解が深まったとともに、我々ができることを考えることができた。まずは、自分としては他者への接し方を改めることができたと思っている。実習では、利用者の皆さんとお話する際、相手の目を見てはっきり話すことを心掛けた。これは教育現場でもそうだが、改めて普段の生活でも非常に大切なことであると改めて実感することができた。また、それらの活動の中では利用者の方々の変化を感じることもできた。これは、利用者の方々で行ったカラオケ大会で気がついたことだが、楽しそうに歌っている利用者の皆さんの姿はとても若々しく、音楽の力はすごいなど実感する。

そして、職員の方々のお姿からも学ぶことが多かった。毎日行うレクリエーションは、それぞれの職員の方のお考えのもので、利用者の皆さんが安全に楽しく活動できるような配慮がされている。それらは、その場でたんに思いついたものではなく、あらかじめ職員の方が考えてきたことを事前に試しているのである。このように十分な準備を積み重ねている姿勢は、これは教員の教材研究にも通じるものがあるのではないかと感じる。

これらの2カ所の介護等体験は、私の大学生活のなかで記憶に残る新鮮な経験の一つであった。これから実習に臨む学生の皆さんにも、「単に義務づけられているから」ではなく、ぜひ、前向きに実習に臨んでほしいと思う。生徒たちや利用者の方々、教員や職員の方々をよく観察し、実習でしか感じられないことを吸収し、学びにしたい。介護等体験での経験を、これからの教職課程の授業や教育実習、そしてこれからの皆さん自身の生活に活かしてもらいたいと強く望みます。

特別支援学校の実習では、どんなに多くの知識をもっていようと実践なしには何もできないなと感じました。「現場での経験が大事」であると大久保先生にこの一年たくさん言われてきました。実習に行く前に、障害を持った子供についての勉強をし、知識を付けた状態で行きましたが、実際に現場に行くと動揺してしまい、うまく動けないことが多々ありました。一日目は一つ一つの状況を理解するのに精いっぱい指示待ちになってしまいました。二日目は、一日目を振り返りながら適切な行動をとることを心掛け、先生の行動を先読みしながら、邪魔にならないように生徒のために動くことを意識しました。知的障害を持った子供は障害のない子に比べてできることが少なかったり、ペースが遅かったりします。できないことをやってあげたい、お世話してあげたいと思ってしまいましたが、そうではなくて成長の場であるので、自分でできることは自分でやらなければならないし、全て手を貸すのではなく、あくまでサポートしてあげることが大事なのだと思います。学校はお世話してあげる場ではなかったことが実習でよくわかりました。しかし、ここで難しいと感じたことは、学校は集団行動の場であるので時間が限られるということです。本人がやれることを期待して全て「やっごらん！」で任せてしまうと収集がつかなくなってしまい大変です。そのため先生が生徒を理解した上で出す指示が本当に大事なのだと感じました。また、障害はあくまで個性の一つであると今回の体験で思いました。水遊びで無邪気に遊ぶ子供たちは特別支援学校でない学校に通っている子供たちと同じ姿です。障害だからと一歩引いた目で見るとはならず、周囲の理解と温かいサポートでそのような子たちの生き方は変わってくるのではないかと考え

ます。

ケアハウスでの実習はとても楽しかったです。最初は一週間長いなと思っていましたがあっという間に過ぎていき最終日にはまた明日も来たい！と思う程でした。私は祖父母と会う機会も多く、会うとたくさんコミュニケーションをとります。また、性格上人とコミュニケーションをとることが好きで、あまり人見知りもしないので初対面の利用者さんたちとたくさんコミュニケーションをとることができました。与えられた仕事に加えプラスアルファで仕事もできたと思います。お話している際に「たくさん元気をもらえるね」などといった嬉しい言葉をもらってこちらまで嬉しくなりました。認知症の利用者さんと関わる機会がありましたが、自分の祖父もそうだったのであまり特別大変な思いもしませんでした。これを仕事として毎日行うとなると大変なのだと思いますが、あのような場所が大変意味のある場所であることを多くの人に知ってもらいたいと感じました。もともとデイサービスに来るはずではなかったけれども、役所の人に勧められてきた人が来てよかったとお話されているのを聞いて、ここが人と人をつなぐ場であるから、新しい人間関係を築く機会の少ない高齢者の方々に利用してもらいたいと思います。

この二つの介護等体験は一人の人間として成長する大変いい機会になりました。自分に子供が生まれて障がいをもって生まれてきたらと考えると、今回の経験は貴重でした。また、少子高齢化社会で高齢者の数が増えている中、介護職の需要は高まっています。将来職として、そのような道に進むかもしれないし、もしくは自分の身内の介護をしなければならない時が来るかもしれません。いずれにしても今回の経験は必ず私の将来に生きてくるでしょう。

介護等体験を終えて

3117162 元田陸仁

ほぼ「無」から始まったボランティア論Ⅲだったが、今では多少の知識が増え、福祉への関心が高まった。ニュースや何か不自由な人を見ると、自分に出来ることは何かを介護体験から探し出し、なければネットを使い探し出そうとするまでになった。実感の出来る成長をした介護体験だと自覚している。

私は各体験場所で意識したことがある。特別支援学校では2点を意識しながら取り組んだ。1点目は、分からない事は聞いて失敗を恐れずに挑戦すること。施設へ足を運び、担当の教室に入った時に教室の工夫にまず驚いた。こんなにも相手を思った教室作りが出来るのかと思ったのが第一印象である。このような場所で初心者の私が自分勝手に動いたら逆に迷惑になるのではないかと感じた。そして、積極的に質問して、出来る事を増やしながらかつ学ぶのが最善の姿勢だと思い、この点を意識して取り組んだ。2点目は、短期間で1人1人を理解することに努め、コミュニケーションを取ること。私は、昨年の1年間の目標が相手の立場になって物事を考えることだった。短期間で質の高い学びが出来る良い機会だったので余計に意識して取り組めた。1人1人に特徴があって、コミュニケーションを取るタイミングや回数、長さなど全てにおいて違った。しかし、それを理解して行動するのが大切であり、自分と相手がより良く過ごせるための行動だと実感した。

社会福祉施設では、特別支援学校で意識したことにプラスして意識したことが2点ある。1点目は、視野を広く持つことを意識すること。各々で出来る行動に違いがあり、サポートが多く必要な方もいれば、ある程度の事は自分でするのが良い方もいた。その中で自分の出来ることを見つけ、行動する。そして、1つのことで安心せず、他のことへも気を配る。でも、これがなかなか難しかった。気を配る意識が薄れてすぐに1つの事に

集中してしまうのだ。私にとっては訓練でもあった。2点目は、常に笑顔でいることである。表情が硬ければ、相手は心を開いてくれず会話が進まなくなる。施設の方からは「利用者の方と会話して下さい」という言葉をかけられることが多かった。頻りに利用者の方との会話を心がけたが、翌日には私を忘れている人がほとんどであった。それは相手からすれば毎日初対面の人に会うということの意味する。初対面の顔がこわばってはいけないと思い、柔らかい表情や笑顔にするように心がけて会話をするようにした。毎回のファーストコンタクトでどのように相手の心を掴み、後に繋げるかが課題だったが、多くの会話をする事、相手のペースに合わせた返事や反応をし、ストレスのかからないような会話も心がけた。介護体験中に自分の至らなさを感じたことは確かだが、振り返ると、そのような行動を試していた自分の成長率も高いと実感している。

体験中に思った事は、事前学習はとても大切だということ。「無」とは言ったが、実際は事前学習が役だったこともあった。利用者の方々のことを理解しないまま体験実習に入ると、とても大変なことになると思った。人権侵害の域までに達することになるのではないかと思う程である。各施設の方が大学へ足を運んで頂き、事前指導をして頂いたことで我々、学生は大きな過ちを起こすことなく、事前指導があったから学び多き、良い体験となった。更に、事後指導に関しては、頭への内容の入り方がとてもスムーズだった。事後指導までの活動を通して成長した証拠だと確信した。福祉に対する意識は間違いなく変化している。福祉に対する興味、学び、探求心は介護体験以来、深くなっている。私にとって、大きな成長をさせてくれた体験だった。

“教壇に立つ” 難しさ

経営学部経営学科 4年

2117351 梶田真海

1. 実習中の試行錯誤

まず、コロナウィルスの感染が流行している中、教育実習を受け入れてくださること、また、日々様々な業務を抱えているのにも関わらず、実習生を担当してくださることへの感謝の気持ちを忘れることなく、教育実習に臨むべきだと感じた。

実際に教育実習に臨むとなると、これまで一度も五十分間の授業をしたことがないため、授業の組み立て方や進行速度など、全くイメージすることができなかった。実習前にできるだけ授業で使用する授業プリントや学習指導案を完成させたかったが、一コマの授業を作るのに何日間も必要だったため、実習前の準備としては不十分の状態に教育実習に臨むこととなった。

実習が始まってから初めて授業を担当させて頂くまで三日間あったため、その三日間はほぼ毎時間、中学、高校、コース、教科関係なく、授業を見学させて頂いた。その授業を見学させて頂いたのを元に、授業のイメージを深めた。担当教諭の先生方は、まずは梶田先生がやりたいことを好きなように進めてください、と仰ってくださったため、一コマ目の授業を直前まで練り続けた。

初めての授業では教壇に立つだけでも板書するだけでも緊張してしまい、余裕がなくなってしまう状態だった。実際に授業をしても授業を進めることで必死になり、想像していたよりも生徒とのコミュニケーションを十分に取ることができなかった。

授業中の生徒との会話が増えれば授業内容もより濃いものになると考え、まずは“授業をすること”に慣れるべきだと考えた。そのため次の授業に備え、他の実習生に付き合ってもらい、模擬授業を三回行い、また、授業直前には時間を測

りながら一人で呟くように練習をした。その結果一コマ目の授業と比較すると生徒のふとした呟きまでも拾って反応することや、生徒に発問した際に全体を見渡し満遍なく指名することができた。一つ一つ失敗し、調整をする、という繰り返しを行った。

四クラスを担当させて頂いたが、特進クラス、スポーツクラス、文理クラスと、コースがバラバラだったため、同じ授業の進め方、同じ進行速度、同じ発問内容では通用しない点が一番の課題であった。その中でもスポーツクラスは独特な雰囲気があり、そのクラスに合わせた“先生”になることは最大の難関であった。また、コロナウィルス感染予防のため、全員がマスクをしており、またほぼ全員が坊主だったため、名前と顔を一致させるのに時間がかかり、唯一スポーツクラスは距離を縮めるのに時間がかかった。その状況下ではあったが、研究授業はそのスポーツクラスで行わせて頂くことになっていたため、担当教科以外のそのクラスの授業の際に座席表を持って見学させて頂き、名前を覚えるよう努めた。名前と座席が覚えられると授業中に教卓に目線を下ろす回数が少なくなり、より生徒の様子に着目できるようになった。まずは生徒一人一人の名前と座席を覚えることの重要性を痛感した。

2. “生徒全員と先生で行なわれる授業”に

研究授業までの授業では積極的に参加してくれる生徒とそうでない生徒との差が気になった。話を聞いてくれてはいるものの、できることならば生徒全員の意見を聞き、意見交換をしたいと感じていた。そのため研究授業ではKJ法を取り入れた。授業の前半部分では講義形式の授業を行い、後半部分ではグループごとに話し合いながらテーマに基づいた意見を出してもらった。

グループごとで意見を出してもらった後は黒板に意見を書いた付箋を貼ってもらい、そこからはクラス全体で意見を元に話し合った。KJ法を用いることでそれまで発言していなかった生徒からも話を聞くことができ、“一部の生徒と先生で行われる授業”ではなく、“生徒全員と先生で行われる授業”に近づけることができた。

研究授業も含め、担当させて頂いた授業を振り返ると、生徒達は大学生の私とは全く別の視点で疑問を抱くことを実感した。生徒からの疑問や質問には全て対応できることを目標に、比較的教材研究には励んだつもりだったが、用意した情報は二、三割程しか説明する機会はなく、それでも準備が足りない程だった。大学生の私からの視点で疑問点を予想し、準備を行っても、十六歳の高校生の視点までは予想しきれず、突発的な質問に対応できないことがあった。不安がなくなるくらいに準備をしても足りないということを痛感した。

しかし全てを予想しきれない点が私自身の学びにもなり、次回の授業までのモチベーションにもなった。

3. 母校での教育実習

中高六年間通った母校での教育実習だったため、中学、高校時代にお世話になった先生方や部活動の顧問の先生方など、多くの先生方に気にかけて頂き、様々なお言葉を頂いた。特に印象に残っている事は、「中学一年生の時とは大違い」や、「問題児だったのに立派になった」などといった、中高生時代との比較のお言葉だった。もちろん一人の教員として実習に臨んだが、既存の教職員の先生方からすれば私は“過去の生徒”であるため、研究授業を楽しみにしてくださり、22人の先生方が見に来てくださった。教育実習は教員になるための準備段階、と言われることがあるが、母校に実習に行く場合、成長した自分、変化した自分に着目してくださる先生方がいることに気づいた。教育実習が楽しみ、と前向きに捉える学生は少ない印象があるが、中高生時代よりも成長した自分をお世話になった方々に見てもらえる最大の見せ場と捉えることで多少は

前向きな気持ちで臨むことができるのではないだろうか。

担当教諭を始めとする先生方や生徒達、実習生、池亀先生に支えられ、教員の卵としても、人としても、一回りも二回りも大きく成長することができたように感じる。人の温かさを特に感じた三週間だった。

生徒達や先生方からすれば何人も訪れる実習生の一人であるが、私にとっては最高の一生の思い出となった。

人生でたった一度の教育実習

経営学部経営学科 4年

山本 恭平

1. 教育実習を終えて

私は教育自習に際して3つの事を意識して取り組んだ。1つ目は、毎授業に対して目標をもって行うことである。必ず目標を立てて目標達成できるように授業を行った。授業後に自分で反省を行い、目標を達成できたのか、できなかったのかを確認する。できていた場合は何が良かったのか、できていなかった場合は何ができなかったのかを考える。その後担当教員にフィードバックをもらい、次の授業の目標を立てる。このサイクルを意識して毎授業取り組んだ。その結果少しずつではあるが目標も達成していき、自分で成長を感じることができた。2つ目は、積極的に行動することである。早く教壇に立たせていただいたり、他の先生の授業を見学したりした。2週間という短い時間の中で受け身になってしまったら時間ももったいないと感じたので、自分から積極的に動いた。また生徒とも積極的にコミュニケーションをとった。生徒の顔と名前を早く覚え、授業中や掃除の時間などを使いコミュニケーションをとった。その結果距離が縮まり生徒と良い雰囲気で行うことができた。3つ目は、教育自習をさせていてくれることを忘れないことである。コロナ禍で授業が遅れているのにもかかわらず、受け入れてくださったため、感謝の気持ちを忘れずに取り組んだ。挨拶やお礼は必ず行い、失礼にないようにした。また準備や教材研究も念入りに行い、準備不足がないようにした。

実習前と実習中は健康に留意した。手洗いうがいや検温は必ず行い、不要不急な外出も控えた。私が授業を行う範囲が決まったら、その範囲を復習して教材研究を行った。実習中も配布予定のプリントを自分も行い、解説も作った。

実習中はとにかく時間を無駄にしないよう

にした。空きコマの時間は他の先生の授業を見学したり、教材研究を行ったりした。部活動にも積極的に参加して後輩にアドバイスや指導を行った。また先生方と積極的にコミュニケーションをとった。現役の先生とコミュニケーションを取れる機会はあまりないためたくさん関わり、学校現場の現状や意識している点などを聞いて自分の肥やしにした。

私が実習で学んだことは、2つある。1つ目は、生徒は教師の鏡であることである。教師が一生懸命授業を行えば生徒も一生懸命になり、教師が適当に授業を行えば生徒も適当になる。生徒は思っている以上に教師をシビアにみているように感じた。一生懸命な教師の周りには生徒がたくさんついてるように見えた。2つ目は生徒を褒めることである。私は生徒を褒めるという事があまりできていなかった。生徒が回答してくれたら褒める。良いことをしたら褒める。生徒は教師に褒められたら嬉しいことを改めて感じた。

私が後輩に伝えたいことは自分がやりたいことをやることである。授業の中で自分がやりたい授業方法に挑戦してほしい。失敗したり、うまくいかなかったりしても担当の先生が責任を取ってくるため、思い切りやりたいことに挑戦してほしいと感じた。私はやりたいことができず、置きにいった授業を行ってしまったため悔いが少し残ってしまった。教育自習は誰もが体験できるものではない。教壇に立てる機会も人生で教育実習だけかもしれないので、後輩には悔いなく教育実習に取り組んでもらい、良い経験をしてもらいたい。

私の教育実習

経済学部経済学科 4年

佐藤 彬

1. 実習までの準備

教育実習開始の三週間前に実習校で打ち合わせを行いました。まず全体で自己紹介を行った後、いただいた教育実習のしおりに沿って実習中の流れや諸注意について確認しました。その後、指導教諭の先生と個別で打ち合わせを行い実習中の授業範囲や担当する学年、クラスについて確認し、各自解散となりました。実習までの間は自宅で教科書や資料集などを使って教材研究に励みました。範囲が公民の司法の単元であったので、用語や実例を調べることを中心に行いました。また偶然にも三年次に教職の授業の一環で裁判所の見学に行っていたので、その際に得た資料や裁判を見ての自分の感想も授業を考える上で参考になりました。

2. 実習中の出来事

実習一週目は三者面談の時期だったので、授業は午前のみでした。またこの週は授業の参観のみで、自分が担当する三年生のクラスを中心にほぼ全ての科目の参観を行いました。また午後が全て部活動の時間となっていたので、通常よりも長時間参加することができました。

二週目から実際に自分が授業を行いました。最初の授業は緊張と焦りでグダグダになってしまいましたが、その後はうまく力を抜いて授業を行うことができました。放課後は主に研究授業の指導案作りを中心に行いました。研究授業では模擬裁判を行うことになっており、どのように授業を構成すれば良いのか非常に悩みましたが、担当教諭の先生に指導を受けながら何度も試行錯誤を繰り返しました。研究授業は百点満点で表すと二十点ぐらいの出来栄でしたが、最善を尽くすことができたという点は良かったと感じました。最終日には担当クラスの生徒たちからメッセージカードをいただくことができ、とてもうれしい思い出となりました。

3. 実習を通して学んだこと。

今回の教育実習を通して学んだことは、生徒と信頼関係を築き、長期的な指導計画を立てることが重要だということです。担当教諭の先生は、「生徒と信頼関係を築くことで教師自身が助けられる。」とおっしゃっていました。この言葉を受け、生徒とできるだけコミュニケーションをとるということ意識しました。そして実習が進むにつれて生徒たちとの距離が近づいていき、とても授業を行いやすくなりました。授業というものは教師だけではなく、生徒と共に作り上げてくものだということを実感することができました。また、三年生の社会の授業はグループワークをよく行っており、話し合いもとてもしっかりしておりました。先生によると二年生から徐々にグループワークに慣れさせているとのことでした。最初のうちは学活の時間などを使用して、簡単な話題で自分の意見を発信することから始めたということでした。生徒の発達段階を考え、三年間を見通して指導計画を立てることが、深い学びや質の高いアクティブ・ラーニングにつながっていくということ学びました。

4. 後輩へ伝えたいこと

自分は教師とは人を見て人を大事にする仕事だということを実習先の校長先生から教わりました。そのため先生方や生徒たちとよくコミュニケーションをとることを大切にしたいです。先生方からのアドバイスをしっかりと聞き、行動をよく観察してみてください。参考になることがたくさんあると思います。また授業参観や教材研究などで忙しいとは思いますが、生徒と関わる時間をできるだけ多くとってください。生徒と直に関わることができるのが教育実習の醍醐味でもあるのでこの機会を大切にしたいです。後輩の皆さんには人とのつながりを大切にしたいです。有意義な教育実習にして欲しいと思います。

教育実習体験記録

国際関係学部国際関係学科 4年

松沢 菜央

1. 教育実習に際しての心構え

教職課程で学んだことを実践しながら改善点や改良点を発見し、実習校の先生方からアドバイス等をいただき、よりよい授業づくりに努める。新たな経験や今までは得ることができなかった新しい立場からの意見をいただくことで、見えていなかった学校や教員の見方を発見し、自身の教員への意志を確認する。また、現場の教員の方が、生徒にどのように理解を深めてもらえるような授業を行っているのか、新しい発見をしたい。そこで得た、知識や技能を実践し、自分のものにできるように努める。授業だけでなく、地域での学校の在り方や、今後の教育業界の中で学校教育はどうあるべきかなど、現場の意見をお聞きしたい。生徒との交流を深めるために、授業の場だけでなく、コミュニケーションをとり、円滑な授業が出来るようにつなげていけるようにする。

2. 実習前と実習中はどのような準備をしたのか

教材研究を行い、単元についてどこに注意して授業を進めるべきなのか、生徒が未習得の英語文法を英語を使って、どのように気付かせることができるのかについて重視した。クラスごとに適した活動を行うべきだと学び、クラスの雰囲気や、授業中どのような活動なら集中して取り組めるかなどを、授業参観時に注視し、また先生方からアドバイスをいただくなどして、クラスごとに適した活動を取り入れるように工夫した。

3. 実習で学んだこと

クラスごとに合う・合わない活動があることを学んだ。クラス差はあるものの、中学3年生となると刺激の多い他者とのコミュニケーション活動があっても、授業の筋から逸れず集中して活動を行うことができる。また、個人で問題を黙々と解く作業があっても、自分の世界でしっかりと集中することができると感じた。中学1年生では、他者

とのコミュニケーション活動は大きな刺激となってしまう、授業とは関係ないことが始まったり、活動が終了しても教師に注意が向かないなどのことがあった。しかし一方で、個人で問題を解く作業については、友人に茶々を入れることもなく、集中して取り組むことができるのだと感じた。

授業冒頭の帯活動については、ゲーム性のあるものが中学1年生から3年生まで、学年問わず好まれ、やる気をもって取り組んでいたように感じた。

4. 印象に残っている出来事

授業冒頭の帯活動として、初めて「英語でしりとりをチーム戦で行う」という活動を中学2年生の授業に取り入れた。少し、単語の能力に心配があったが、そのような心配は不要であり、スムーズに活動を行うことができた。生徒からも、「またやりたい」との声が多く上がり、挑戦してよかったと感じた。これに続き、中学1年生に同じ活動を取り入れてみようと考えた。中学2年生以上に単語について心配があったり、一部の生徒については通常の授業においてもついていくのが精一杯という生徒がいたため、心配であったが、トライアンドエラーという言葉を担当の先生からいただき、活動を行った。中学2年生とは少しルールを変更し、「教科書から単語を拾ってきてよい。」というルールを追加した。これも相まって、中学2年生と同じぐらいの単語の量が生徒たちから飛びだし、心配していた一部の生徒からも「楽しかった」等のコメントをもらい、挑戦してよかったと感じた。担当の先生からも、「あれだけの力が彼らにあるとは思っていなかった」とのコメントを頂き、やはりやってみなければ何が合うかわからないと感じた。教師が思っている以上に、生徒たちは力を持っていると感じた。

教育実習

国際関係部国際関係学科 4年

鈴木 康太

学んだこと

3週間の高等学校での教育実習では、自分にとって初めての体験と出来事が多くあった。その貴重な体験を通して、私自身大きく三つのことを学ぶことができた。

1. 事前準備の大切さ

授業時間は50分と決められており、その時間のなかでどれだけ生徒に知識を身につけさせることができるか、学習への関心を高めることができるかが重要である。上記のことを達成するためには、いかに効率よく授業を進行し、生徒を楽しませることができるかが鍵となる。そのため、授業で取り扱う教材について誰よりも熟知し、担当するクラスに合った授業展開を構想する必要がある。事前準備を怠ってしまった場合、授業を受けている生徒は、この授業の目標・狙いが何であるのかを把握することができない。また、指導している教師自身も、自分が何を伝えたいのか見失ってしまう。授業の中では生徒の何気ない発言から授業がさらに展開していくことがある。その際、教員に必要なのは臨機応変な対応力である。いわゆるアドリブ力であると考え。臨機応変な対応をとるためには、授業で使用している教科書の内容のみならず、その教材の周辺知識なども事前に身につけておく必要がある。生徒がその教材に関心を示さなかった場合、周辺知識を導入に入れるなど、切り口を変えたアプローチが必要であると考え。授業を充実させるためには事前の準備に徹底的に取り組むことが重要であると実感した。

2. 恥を捨て周りを頼る

この教育実習では分からないことが多く、指導教員をはじめ、多くの教員に助けをいただいた。自分が分からないことを人に聞くことに対して最初は抵抗があったが、分からないことを分

からないままにしているとその問題は肥大化し、のちに自分に大きな負担がかえってくる。様々な業務をこなす中で自分が分からないことに関しては、恥を捨てて周囲の人に頼ることも大事であると実感した。この経験から、授業を進める中でも生徒のミスを受け入れる姿勢が大事であると強く思うようになった。問題に間違えることは生徒にとっては恥ずかしいことであるかもしれないが、間違いを受け入れることで生徒は自然体で授業を受けることができる。問題は小さいうちに早急に解決することが大事であることを学んだ。

3. 教員は最大の学び手

生徒からすると教員は教える側の人間に見えるかもしれない。しかし、それはあくまで生徒からの視点である。教員自身は常に学びに対して貪欲であり、生徒にとって最大の学び手であることを体現することが必要だと考える。生徒が授業の中で取り扱う教材を面白い、面白くないと決めるのは自由である。しかし、教員はどんな教材でもその単元に対して誰よりも関心を持ち、いかに生徒を楽しませることができるかを考える必要がある。そのためには、教師が授業を誰よりも楽しむことが必要である。また、生徒の意見を受け入れ、生徒から学ぶ姿勢を持つことが重要であると考え。自分では思い浮かばないような考えや意見を生徒が発信した際に頭ごなしに否定するのではなく、その生徒の意見を尊重することが重要である。教える立場である以上、生徒にとって理想的な学習者像を体現することも教師の仕事の一つであると考え。

この教育実習を通じて様々なことを学ぶことができた。今後教員生活を送るうえで、今回の経験を糧にし、学ぶ姿勢を忘れないようにしたいと思う。

【課程基礎データ 資料】

2019課程履修者数

令和元年10月1日現在

【教職課程】

学 部 学 科	1年		2年		3年		4年		合計		科目履修生	
	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子
経営学部 経営学科	6	2	11	3	18	4	9	0	44	9	0	0
経済学部 経済学科	10	2	11	1	10	0	9	0	40	3	0	0
法学部 法律学科	13	2	13	3	13	4	17	5	56	14	0	0
国際関係学部 国際関係学科(社会)	13	5	5	4	2	1	1	1	21	11	0	0
国際関係学部 多文化コミュニケーション学科(社会)	0	0	1	1	1	0	1	0	3	1	0	0
国際関係学部 国際関係学科(英語)	8	6	3	0	15	9	2	1	28	16	0	0
国際関係学部 多文化コミュニケーション学科(英語)	2	2	1	1	2	0	0	0	5	3	0	0
大学合計	52	19	45	13	61	18	39	7	197	57	0	0

【図書館学課程】

学 部 学 科	1年		2年		3年		4年		合計	
	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子
経営学部 経営学科	2	0	3	0	1	1	2	2	8	3
経営学部 ホスピタリティ・マネジメント学科	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
経済学部 経済学科	1	0	0	0	3	2	6	4	10	6
法学部 法律学科	0	0	4	4	4	2	1	0	9	6
国際関係学部 国際関係学科	1	1	2	2	0	0	0	0	3	3
国際関係学部 多文化コミュニケーション学科	0	0	1	1	1	1	5	5	7	7
都市創造学部 都市創造学科	0	0	2	1	0	0	1	0	3	1
大学合計	4	1	12	8	9	6	16	12	41	27
科目等履修生									3	1

【社会教育主事課程】

学 部 学 科	1年		2年		3年		4年		合計	
	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子	総 数	女 子
経営学部 経営学科	0	0	0	0	1	0	1	1	2	1
経営学部 ホスピタリティ・マネジメント学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
経済学部 経済学科	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
法学部 法律学科	0	0	0	0	0	0	3	1	3	1
国際関係学部 国際関係学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
国際関係学部 多文化コミュニケーション学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
都市創造学部 都市創造学科	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
大学合計	0	0	1	0	2	1	4	2	7	3
科目等履修生									0	0

【2019年度資格取得者数】

【教育職員免許状一括申請授与件数】

学校種	教科	経営学部	経済学部	法学部	国際関係学部	科目等履修生	合計
中学校1種	社会	3	9	13	2	0	27
	英語				2	0	2
高等学校1種	公民	8	9	17	2	0	36
	商業	0				0	0
	英語				2	0	2
合計		11	18	30	8	0	67

【司書教諭資格申請予定者】

経営学部	経済学部	法学部	国際関係学部	科目等履修生	合計
0	0	0	1	0	1

【司書資格取得者】

経営学部	経済学部	法学部	国際関係学部	都市創造学部	科目等履修生	合計
1	2	1	3	1	2	10

【社会教育主事課程修了者】

経営学部	経済学部	法学部	国際関係学部	都市創造学部	科目等履修生	合計
1	0	0	0	0	0	1

【2019年度介護等体験活動実施状況】

特別支援学校(2日間)

学校名	経営学部	経済学部	法学部	国際関係学部	科目等履修生	合計
都立小金井特別支援学校	8	3	5	19	0	35

社会福祉施設/指定調整(5日間)

社会福祉施設名	経営学部	経済学部	法学部	国際関係学部	科目等履修生	合計
桜堤ケアハウスデイサービスセンター	4	2	1	6	0	13
ぐっどういる境南	3	1	3	9	0	16

2018年度 教育実習先・実習科目一覧

都道府県	実習校名	実習校住所	教科
北海道	札幌第一高等学校	北海道札幌市	現代社会
宮城県	宮城県立聴覚支援学校	宮城県仙台市	社会
山形県	鶴岡東高等学校	山形県鶴岡市	公民
茨城県	桜川市立大和中学校	茨城県桜川市	社会科
埼玉県	富士見市立本郷中学校	埼玉県富士見市	社会科
埼玉県	昌平高等学校	埼玉県北葛飾郡	公民
埼玉県	小鹿野町立小鹿野中学校	埼玉県秩父郡	社会
埼玉県	川口市立十二月田中学校	埼玉県川口市	社会科
埼玉県	埼玉県立鴻巣高等学校	埼玉県鴻巣市	公民
埼玉県	朝霞市立朝霞第二中学校	埼玉県朝霞市岡199	社会科
埼玉県	正智深谷高等学校	埼玉県深谷市	現代社会・政治経済
埼玉県	さいたま市立土呂中学校	埼玉県さいたま市	社会
埼玉県	志木市立志木中学校	埼玉県志木市	社会科
千葉県	市川市立第二中学校	千葉県市川市	社会科
千葉県	千葉県立野田中央高等学校	千葉県野田市	社会科
千葉県	千葉県立市川昂高等学校	千葉県市川市	社会(公民)
千葉県	千葉市立轟町中学校	千葉県千葉市	社会科
東京都	工学院大学附属中学・高等学校	東京都八王子市	社会科 公民
東京都	帝京中学校・高等学校	東京都板橋区	公民科・社会科
東京都	東京都立石神井高等学校	東京都練馬区	公民(現代社会)
東京都	中野区立第八中学校	東京都中野区	社会
東京都	東京都立保谷高等学校	東京都西東京市	公民(政治経済)
東京都	江東区立深川第二中学校	東京都江東区	社会
東京都	駒込中学高等学校	東京都文京区	社会
東京都	東京都立若葉総合高等学校	東京都稲城市	公民科
東京都	東京都立松が谷高等学校	東京都八王子市	公民(政治経済)
東京都	日の出町立平井中学校	東京都西多摩郡	社会
東京都	東京都立石神井高等学校	東京都練馬区	公民(政治経済)
富山県	富山第一高等学校	富山県富山市	公民科
富山県	富山第一高等学校	富山県富山市	現代社会
静岡県	南伊豆町立南伊豆東中学校	静岡県賀茂郡	社会
静岡県	静岡県立浜北西高等学校	静岡県浜松市	公民科
大阪府	大阪偕星学園高等学校	大阪府大阪市	現代社会
兵庫県	兵庫県立三田西陵高等学校	兵庫県三田市	現代社会
奈良県	宇陀市立菟田野中学校	奈良県宇陀市	社会
大分県	大分県立国東高等学校	大分県国東市	公民(現代社会)
沖縄県	石垣市立石垣第二中学校	沖縄県石垣市	英語

2018年度 教育実習先・実習科目一覧

都道府県	実習校名	実習校住所	教科
沖縄県	興南高等学校	沖縄県那覇市	公民

卒業生進路一覧

就職年度	卒業年度	学部	就職先	職名	教科
平成26年度	平26	経営学部	浦和実業学園高等学校 →根室高等学校	非常勤	商業
	平26	経済学部	明豊中学・高等学校	非常勤	社会・公民
	平26	法学部	高知県立高知農業高等学校(寮監)	非常勤	公民
	平26	法学部	浦安市立の小学校	非常勤	補助教員
	平26	国際関係学部	桐生市立広沢中学校	専任	英語
	平26	国際関係学部	松山聖陵高等学校	常勤講師	英語
	平26	国際関係学部	旭丘高等学校	専任	英語
	平25	経営学部	青梅市立吹上中学校	介護員・補助員	
	平25	法学部	加須市小学校	臨採	
	平25	経営学部	埼玉県立岩槻商業高等学校 →埼玉県立浦和商業高等学校	非常勤	商業
	平24	経営学部	府中西高等学校	非常勤	英語
	平24	法学部	日野第二中学校	非常勤	社会
	平24	法学部	小平市立第一中学校	非常勤	社会
	平20	国際関係学部	金光大阪中学・高等学校(高校)	常勤	英語
	平23	国際関係学部	足利市立坂西中学校	臨採	英語
	平24	国際関係学部	静岡県中学校	専任	英語
平成27年度	平27	経営学部	千葉商科大学付属高等学校	非常勤	商業
	平27	経営学部	市川大野高等学校	常勤講師	特別支援
	平27	経営学部	佐久長聖高等学校	非常勤	公民
	平27	経済学部	群馬県立館林高等特別支援学校	非常勤	
	平27	国際関係学部	高知県東洋町立甲浦中学校	非常勤	社会
	平27	国際関係学部	佐賀県立金立特別支援学校	常勤講師	
	平27	国際関係学部	横浜創英中学・高等学校	常勤講師	英語
	平26	経済学部	秀岳館高等学校	常勤講師	社会
	平26	法学部	明秀学園日立高等学校	非常勤	公民
	平25	国際関係学部	明秀学園日立高等学校	非常勤	英語
	平23	国際関係学部	東京都立 中・高等学校	専任	英語
	平23	国際関係学部	足利市立坂西中学校	専任	英語

卒業生進路一覧

就職年度	卒業年度	学部	就職先	職名	教科
平成28年度	平28	経営学部	サポート教員(柏市)→柏市立光ヶ丘中学校	非常勤	社会
	平28	経営学部	板橋区立板橋第一中学校	専任	特別支援
	平28	法学部	私立米子北高等学校	非常勤	社会
	平28	国際関係学部	那覇市立松島中学校	常勤講師	英語
	平23	国際関係学部	平成国際大学 スポーツ健康科学部	助教	体育(コーチング学)
	平19	国際関係学部	東京都立青梅総合高等学校	常勤講師	英語
平成29年度	平29	経営学部	浜松修学舎中学校・高等学校	専任	商業
	平29	経営学部	富山第一高等学校	非常勤	公民
	平29	経営学部	育英高等学校	非常勤	公民
	平29	法学部	名護中学校、羽地中学校→名護市立大宮中学校	臨時任用	公民
	平29	国際関係学部	読谷村立読谷中学校	特別支援教育支援員	英語
	平26	経営学部	横浜市立高校	専任	商業
	平26	経営学部	根室高等学校	専任	商業
	平21	国際関係学部	新潟小学校	非常勤	
平18	法学部	富山高等学校(宮崎県)	常勤	公民	
平成30年度	平30	経営学部	船橋市立船橋特別支援学校	臨時任用	
	平30	経営学部	東京都立農業高等学校(定時制課程)	専任	地理歴史
	平30	経営学部	埼玉県上尾市立東中学校	臨時任用	社会
	平30	経営学部	私立関根学園高等学校	常勤講師	公民
	平30	経済学部	神奈川県立茅ヶ崎養護学校	臨時任用	特別支援
	平30	経済学部	私立山村国際高等学校	非常勤	公民
	平30	経済学部	千葉県習志野市立第二中学校	臨時任用	社会
	平30	法学部	福島県会津若松市立一箕中学校	臨時任用	社会
	平30	国際関係学部	千葉県匝瑳市立第二中学校	常勤講師	英語
	平28	法学部	長崎県立鶴洋高等学校	非常勤	体育
	平27	法学部	埼玉県小学校教員	専任	
	平25	経営学部	東京都小学校教員	専任	
	平24	経済学部	広島県庄原市立東城中学校(特別支援学級)	臨時任用	
令和元年度	令1	経営学部	埼玉県富士見市立西中学校	臨時任用	社会・特支
	令1	経済学部	東京都墨田区立文花中学校	専任	社会
	令1	経済学部	八千代市立大和田中学校	常勤講師	社会
	令1	法学部	千葉県立沼南高等学校	臨時任用	公民
	令1	法学部	相模原市立弥栄中学校	常勤講師	社会
	令1	法学部	浜名市立浜名中学校	臨時任用	社会

2018年度 課程科目担当者一覧

役 職	氏 名	主な担当科目	備 考
教授（主任）	板垣 文彦	教育心理学、職業指導、他	
准教授（主任補佐）	三浦 朋子	教職入門、社会科教育法、他	
教授	安形 輝	図書館概論、図書館情報技術論、他	
教授	秋月 弘子	法学概論、他	
教授	江川美紀夫	経済学概論	
教授	奥井 智之	社会学概説	
教授	尾上 典子	英米文学Ⅱ（教職）	
教授	ターバー・フィールド・ピーター	英米文学Ⅰ（教職）、他	
教授	千波 玲子	英語科教育法、他	
教授	長田 秀一	情報資源組織論、情報資源組織演習Ⅰ、他	
教授	永綱 憲悟	政治学概論、他	
特任教授	大山 知児	外国史概説、他	
特任教授	大久保俊輝	特別活動論、生徒・進路指導論、他	
准教授	池亀 直子	教職入門、教育原理、他	
准教授	今津 敏晃	日本史概説、他	
准教授	青山 治世	外国史概説、他	
准教授	藤岡 大助	政治学原論	
准教授	松林幸一郎	体育（教職スキー）	
講師	東浦 拓郎	体育科目（体育主任）	
講師	石川 秀樹	経済原論	
講師	奥山 亜喜子	暮らしのなかの憲法、法学概論（教職）	
講師	櫻井 歆	道德教育の理論と実践	
講師	佐藤 玲子	英語科教育法Ⅰ・Ⅱ	
講師	志村 聡	地理学概説・地誌学概説	
講師	利根川樹美子	図書館サービス論、図書館制度・経営論	
講師	中島 玲子	情報サービス演習他	
講師	中根 伸二	教育相談	
講師	中山 美由紀	児童サービス論、読書と豊かな人間性	
講師	並木 通男	商業科教育法、商業概説	
講師	名和 清隆	宗教学概説	
講師	庭井 史絵	学校経営と学校図書館、他	
講師	橋爪 大輝	哲学概説	
講師	橋本 洋光	教育実習指導、教育方法学	
講師	平澤 孝一	教育相談	
講師	松橋 義樹	生涯学習概論、社会教育特講	
講師	元木 靖則	教育課程論	
講師	森 晴代	音声学	
講師	山本 裕一	社会教育演習、社会教育計画	
講師	和田 忍	英語学	
講師	野末 俊比古	図書館情報資源概論他	
講師	小林 保則	倫理学概説	
講師	長谷川啓介	社会学概説	
講師	丹 一信	情報資源組織演習Ⅱ	

課程運営連絡協議会記録

第1回 課程運営連絡協議会

日時：令和元年5月6日（月）12：15～12：55

場所：1号館3階 第5会議室

【審議事項】

1. 令和元年度教育実習巡回視察計画について
2. 社会教育主事課程の届出に伴うカリキュラム変更及び担当者について
3. 担当者変更について（図書館学課程）
4. 担当者の追加について（教職課程）

【報告事項】

1. 課程履修者の状況について
2. 「アジアの風塾」について

第2回 課程運営連絡協議会

日時：令和元年10月7日（月）12時15分～12時54分

場所：1号館3階 第5会議室

【審議事項】

1. 令和2年度カリキュラム及び担当者について
2. 非常勤講師の採用について
3. 課程関連の学則変更について
4. 課程科目履修生の規程の変更について

【報告事項】

1. 後期の教育実習について
2. 後期登録者数について
3. 後期「アジアの風塾」について
4. 教育実習報告会について
5. 事務組織改編に伴う、担当者の変更について
6. 教育実習期間中の就職活動について

第3回 課程運営連絡協議会

日時：令和2年1月20日（月）12時15分～12時50分

場所：1号館3階 第5会議室

【審議事項】

1. 令和2年度カリキュラムについて
2. 新設科目の「科目の趣旨」について
3. 規程集変更案の一部修正について

【報告事項】

1. 課程担当者打ち合わせ会について

2. 社会教育主事課程文科省への届け出について
3. 教育実習成果報告会について
4. 2・3年生合同ガイダンスについて
5. 明星大学プログラム選考状況について
6. 関私教協第5部会の開催について
7. 第4回課程運営連絡協議会（判定会議）について

第4回 課程運営連絡協議会（判定会議）

日時：令和2年2月25日（月）16時00分～16時30分

場所：1号館3階 第3会議室

【審議事項】

1. 各課程の資格取得の判定について
2. 各課程代表者の決定について

【報告事項】

1. 教職課程「外国史概説」担当者について
2. 社会教育主事課程の届出について
3. 課程科目担当者打ち合わせ会の中止について

『亜細亜大学課程教育研究紀要』刊行規程

(目的及び名称)

- 1 課程教育関係科目を担当する教員の研究成果と教育実践を公表し、また、課程学習に関係する諸活動を報告することにより、本学の課程教育の充実に寄与するため、『亜細亜大学課程教育研究紀要』(以下「本誌」という)を刊行する。

(編集委員会)

- 2 本誌を編集・刊行するために必要な事項を審議するため、編集委員会を置く。編集委員は、課程運営連絡協議会の議を経て、課程の専任教員から選出し、編集委員長は互選とする。編集委員の任期は2年とする。ただし、重任を妨げない。

(発行者、刊行回数及び時期)

- 3 本誌の発行者は「亜細亜大学教職課程・図書館学課程・社会教育主事課程」とする。刊行は年1回とし、原則として、9月とする。

(原稿の種類)

- 4 本誌に掲載する原稿は次の通りとする。
 1. 研究論文
 2. 教育実践報告
 3. 研究ノート
 4. 研究資料
 5. 履修生体験記録
 6. 課程活動報告
 7. 課程基礎データ及び資料
 8. その他

(原稿の採否)

- 5 研究論文及び教育実践報告については、編集委員会が選任する査読者の査読報告をもとに、編集委員会が採否を決定する。履修生体験記録は編集委員会が執筆者を選定する。

(投稿資格)

- 6 研究論文、教育実践報告、研究ノートの投稿ができる者は、課程教育関係科目を担当する教員(非常勤講師を含む)及び、その他、編集委員会が適当と認めた者とする。

(投稿規定)

- 7 投稿規定は別に定める。

(原稿料)

- 8 原稿料は支給しない。

(原稿に関する諸権利)

- 9 本誌に掲載した原稿の執筆者は、亜細亜大学に対して、当該原稿に関する著作権、複製権、公衆送信権行使を許諾したものである。

付則 この規定は2013年2月25日より施行する。

- 2 この規定は2018年5月7日より施行する。

『亜細亜大学課程教育研究紀要』投稿規程

(原稿の締め切り)

- 1 投稿原稿は原則として刊行年の5月15日までに編集委員会に提出するものとする。その他の原稿は編集委員会が執筆者に連絡した期日までに提出する。

(原稿の字数・語数)

- 2 研究論文は邦文で2万字程度(英文の場合は4千語程度)、教育実践報告及び研究ノートは邦文で1万字程度(英文の場合は2千語程度)とする。その他の原稿は編集委員会が執筆者に連絡した字数(語数)とする。図表・写真は白黒とし、占有するスペースを字数・語数に換算して調整するものとする。

(超過分の経費請求)

- 3 上記の標準字数(語数)を大幅に超えた場合、超過分の経費を著者に請求することがある。

(英文タイトルなど)

- 4 邦文投稿原稿には英文のタイトルと著者氏名を付けて提出するものとする。また、英文要旨を付けることができる。

(原稿提出方法)

- 5 印刷原稿2部のほか、電子媒体(CD-ROM や USB 等)を提出するものとする。電子媒体は編集終了後返却する。

(校正)

- 6 著者校正は原則として初校のみとする。

(その他)

- 7 その他、編集上必要な事柄は編集委員会で審議して決める。

編集委員

長田 秀一（法学部教授・委員長）

安形 輝（国際関係学部教授）

池亀 直子（国際関係学部准教授）

亜細亜大学課程教育研究紀要 第8号

2021年3月31日 発行

編集者 亜細亜大学課程研究紀要編集委員会

発行者 亜細亜大学教職課程・図書館学課程
・社会教育主事課程

製作者 亜細亜大学課程研究紀要編集委員会

Bulletin of the Teacher Training Course, Asia University

Vol.8, 2020

【Articles】

First Year Education for 21st Century Skills Development Hidekazu NAGATA	1
---	---

【Activities Report】

Practice of Librarian (1) Hiroki TOMONO	19
Practice of Librarian (2) Nanako SHIBUYA	20
Practice of Care work (1) Hiroki MATSUOKA	21
Practice of Care work (2) Mao DONKAI	22
Practice of Care work (3) Rikuto MOTODA	23
Teaching Practice (1) Civics Mami KAJITA	24
Teaching Practice (2) Commerce Kyohei YAMAMOTO	26
Teaching Practice (3) Social Studies Akira SATO	27
Teaching Practice (4) English Nao MATSUZAWA	28
Teaching Practice (5) English Kota SUZUKI	29

【Data on Teacher Programs】	30
----------------------------	----

【Regulation for Publishing and Contribution Rules】	39
--	----