

職業教育による「社会人基礎力」の養成 — アクティブ・ラーニングの実質化へ向けた一考察 —

Training of “Fundamental Competencies for Working Persons”
by the Vocational Education
— A Study to Realize Active Learning —

川合 宏之*

Hiroyuki Kawai

本論では、これからの職業教育や高大連携の理論・方法論的な枠組みとして、今日の教育改革のなかで重視されている方法論としてのアクティブ・ラーニングについて取り上げながら、その課題を明らかにした。そのうえで、普通教育と職業教育の分断状況をはじめ、初等中等教育と高等教育とのあいだの教育理念の分断といった状況のなかで「社会人基礎力」の要請というビジョンを具現化しうる教育改革のための道筋を明らかにすることを試みた。

キーワード：職業教育、高大連携、アクティブ・ラーニング、社会人基礎力

I. はじめに

本論では、これからの職業教育における高大連携のあり方における理論・方法論的な枠組みとして、今日の初等・中等教育はもちろんのこと、高等教育においても重視されつつある概念の一つであるアクティブ・ラーニングについて取り上げながら、とくに今後の実践的な取り組みに応用する上での可能性と課題について明らかにしていくことにしたい。

成田秀夫¹⁾が言及しているように、アクティブ・ラーニングは、「もともとはアメリカの高等教育に端を発するもの」である。すなわち、アメリカでは、「1960年代頃から高等教育の大衆化」がはじまり、「大学」が「エリートの場合」ではなくなっていった。つまり、「大学の大量化」という構造的な変化が背後にあるわけである。これは、今日の日本においても（時期的な遅れはあるかもしれないが）、基本的に同じ流れにあると言ってよく、とりわけ大学全入と呼ばれる時代にあっては、これまでの高等教育のあり方を反省しつつ新しい学びの方向を模索することは、時代的な流れであると言って良いだろう。また、こうした改善の流れは、授業内容のみならず、入試制度改革といった方面においても検討されつつあるものであり、授業におけるアクティブ・ラー

*流通科学大学商学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

ニングの導入と並行して、初等・中等教育と高等教育をいかにシームレスなかたちで連携していくか、ということについてもさまざまな研究と実践が行われている状況である。しかしその場合、基本的に普通教育の実践の場として規定されている普通高校から大学に入学するコース形成がすでになされている一方、職業教育はそういった流れとは別のものとして規定されてしまっており（具体的にいえば、職業高校から大学等の高等教育機関への入学といったかたちで、さらに知識と技術を習得する機会はいまだ少ない）、高等教育をめざす普通教育とさまざまな職種における社会人基礎力をはぐくむ職業教育とは、互いに分断されてしまっているのが実情である。こうしたことは、ただ制度上の区分というにとどまらず、一人ひとりの生徒の人生計画を早い段階で差別化してしまうことにもつながり、さまざまな職業教育を受けながらさらに学んでいくような創造的な学習態度に見合う教育制度をいかに構築していくか、ということは、ひとつの課題であると考えられる。以上のような状況を改善していく上で、主に職業教育を担う各職業高校においては、高大連携というかたちで初等・中等教育と高等教育の接続を行うことが有効であるという考え方のもと、さらに、そこにアクティブ・ラーニングという方法論的な軸線を導入することによって、現在の日本の教育制度が抱えている問題の一端を解決しうるひとつの道筋を示すことができるということが、本論の基本的な骨子となっている。要約するならば、職業教育、高大連携、さらにアクティブ・ラーニングといった個別の概念を併用することによって、既存の教育制度が陥っていたひとつの陥穽を解消する、ということである。

ここからは、職業教育、高大連携、アクティブ・ラーニングといった概念をあらためて吟味しながら、より実践的で、なによりも生徒一人ひとりの個性を引きだすことのできるような「社会人基礎力」を培うための学習方法を模索し、そのための具体的な視点を明らかにしていきたい。

II. 本論の目的

以上に示したごとく、本論では、主に職業高校における高大連携事業への導入事例を念頭に置くかたちで、文部科学省が唱導しているアクティブ・ラーニングをいかにして実質化することができるか、具体的な文献資料や先進的な取り組みをもとに、さらに文部科学省のさまざまな委員会などで提出された提言をもとにしながらか考察することを目的とする。

21世紀、知識基盤社会へのパラダイム転換という時代状況のなかで、職業教育は、これまでの普通教育偏重型の教育を改める上での重要な意味を持っている。また、高大連携事業は、中等教育（高校）と高等教育（大学）とのあいだのスムーズな連携を可能とする上で、やはり重要な可能性をもった方策であるといえる。本論においては、これらの職業教育と高大連携という二つの概念をあらためて再検討するなかで、これまでの日本における教育政策のさまざまな問題点を解決する視点を提示し、新しい教育のあり方を提示することができると考えたい。また、その際に方法論的な補助線となるのは、今日注目されているアクティブ・ラーニングである。以下、その

ための方法論的な枠組みについて、章を改めて明らかにしていきたい。

Ⅲ. 本論の方法的な枠組み—アクティブ・ラーニングについて—

アクティブ・ラーニングという方法論については、現在、すでにいくつもの書籍が刊行されている。また、その学び合い教育としての本質のわかりやすいものとしては、西川純の著作をはじめ²⁾、いくつかの優れた文献を参考にすることができる。

なお、現在、さまざまな論文や書籍のなかでは、「アクティブ・ラーニング」と「アクティブラーニング」という二つの表記が併用されている（つまり、「アクティブ」と「ラーニング」という概念を「・」で分節化するかどうか、というところで議論が分かれている。些細な部分ではあるが、論者によってはこの違いを重視するようである）。以下の引用のなかでもそれぞれの表記方法が存在するが、本論では、基本的には「アクティブ・ラーニング」という表記を用いることにした上で、各引用にあたっては原文のニュアンスを尊重して表記を選択することにした。

さて、本論の冒頭「Ⅰ. はじめに」でも言及したように、今日、アクティブ・ラーニングはさまざまな教育現場で注目されている概念であり、知識基盤社会を支える教育の方法論として取り上げられている。また、すでに初等教育、中等教育、さらに大学等の高等教育に至るまでのさまざまな教科に導入された事例が報告されている。既存の一斉型授業に代わる教育実践のあり方として、たとえば秦喜美恵による異文化体験学習への導入事例の報告がみられるように³⁾、生徒の多様性やコミュニケーション能力を育む上では大きな意義があるとされている。また、こうした事例報告からも読み取ることができるように、とりわけさまざまな文化的背景をもった生徒や学生同士の交流においては、アクティブ・ラーニングに代表される協同型の授業形式の有効性が発揮され得るということができよう。また今後、日本社会全体においても、都市部と地方のあいだの交流の活発化や外国との交流の活発化によって既定の価値観が相対化され、さらに文化的な多様化が進んでいく方向性に移行していくことを想定すれば、このようなアクティブ・ラーニング、協同型の授業を導入していくことには、今後の目指すべき生徒像を理念化し、それを具現化するための方法論としての十分な正当性があるということが出来る。このように、アクティブ・ラーニングのもっている潜在的な可能性については、本論としても異論はない。今後とも、諸氏の研究とさらなる実践に期待したいところである。

しかし一方、これはアクティブ・ラーニングに限らないことではあるが、ひとつの方法論が一世を風靡することに対しては疑念も提出されている。たとえば、文部科学省の学術情報委員会や高大接続システム改革会議では、「教員と学生若しくは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業の方法の工夫」あるいは、「授業の準備、きめ細かな支援」が求められるという点について、以下のような意見が提出されている。

「このようなこと（引用者註：上記の「教員と学生若しくは学生同士のコミュニケーションを取入れた授業」の準備および支援）を考えると、必要なものは能動的な環境ということで、アクティブ・ラーニングということなのでございますけれども、図書館の機能を見直すということと必要なスペースを整備するというので、各大学ではこういったスペースを用意するというところまで行っていますけれども、その先について機能しているところもあれば、まだ手探りのところというのもございます、まちまちになっております。」

「こういった学修環境、能動的な学修環境を効果的に整備するためには、ただ単にスペースを確保するというのではなくて、組織としては図書館と情報系のセンターというものなどが、教材センターとかも含めまして、こういった学術情報に関わる組織と教育を担当する部局教員とが協力して推進する体制が不可欠だということでございます。また、内容につきましては、学修のためのそういった空間と、それから、それをサポートする、提供する、利用できるようなコンテンツの充実。それから、そういった主体的な学修を適宜補助する人的なサポート、こういったものの有機的な連携が必要という御意見でございます。」⁴⁾

これらの提案の趣旨は、アクティブ・ラーニングの理念は単なる教室づくりの方法論であるにとどまらず、教室を運営していくための図書館、情報系センター、教材センターの連携をはじめとして、学校全体の環境をふくめた総合的な改善を要請している、というものである。現状、アクティブ・ラーニングはひとつの有効な方法論として脚光を浴びながらも、実際の学校現場はどこまで変化に追いついているか、という点を、ひとつの反省的視点として持っておいたほうがよいのではないだろうか。たとえば、大学の場合、新年度のシラバスの提示と期末試験における教員の評価というシステムそのものが変わらないままに能動的学習を称揚したとしても、基本的な教育と評価の枠組みが変わらない以上、実際の制度と理念とのあいだに齟齬が生じる可能性が残されている。こうした点を十分にふまえながら、表層的な方法論の流行にとどまらない、理念的な部分も含めた根本的な教育改革が実現されることこそが要請されていることができるだろう。

また、第5回高大接続システム改革会議においても、出席者の一人である羽入佐和子委員から、方法論そのものを「目的化すること」への慎重な発言があり、また、「アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の不断の改革」といった文部科学省のねらいのなかに「アクティブ・ラーニングが全てを解決する最良の策であるかのような印象」が見えてしまうことを指摘している⁵⁾。この点については、荒瀬克己委員からも、「教育方法、指導方法というのは生徒の状況に応じて様々であり」、「例えば同じ生徒であっても、どの時期ならば、いわゆるアクティブ・ラーニングの形の指導法が有効か」については「それぞれの教科を担当している教員がよく知っている」

ということ、また、「今後も研究はしていかなければならない」ものの、「何かアクティブ・ラーニングというのが独り歩きしていくことは是非避けていただきたい」との懸念を表明している⁶⁾。こうした方法論の自己目的化については、学問教育の発展のなかでつねに起こってきたことであるといえる。また、並行して、文部科学省の報告をはじめ、アクティブ・ラーニングの失敗事例についても報告と反省が行われており、今日では、こうした懸念をふまえた上で、「ディープ・アクティブラーニング」といったさらなる方法論の精緻化が試みられることもある⁷⁾。ただ、いずれにせよ、アクティブ・ラーニングは生徒一人ひとりの能動的な学びによって支えられているものであって、それ自体を万能の方法論であるかのように前提してしまうのは、ある種の脆弱さを露呈させてしまうことにもつながりかねない。というのも、文部科学省や現場の教員の改善努力もさることながら、ほかならぬ生徒・学生の能動的な学習に向けた態度を培うことがこの方法論の中心にあるのであって、いかなる方向に向けた改善であれ、子どもたちの個性を育むという視点を外して考えることはできないからである。ただし、現状の教育制度のなかに組み込むことを考えていく場合、前述のように、そこには教員による評価という契機を除外して考えることはできず、多様な個性をもちうる子どもたちの能動性をいかにして評価していくか、という点においては、やはり課題が残されているといえるだろう（たとえば、特異な事例であるかもしれないが、たとえばエジソンやアインシュタインは初等教育の段階で教室という場に馴染めなかったといわれる。のちに彼らが世界の歴史に名前を残す発明や発見をしたことは周知であるが、教育段階でそのような潜在的可能性に気づくことにはある種の困難が伴い、最終的には教師の側の判断が問われることになる。そのような教室という場を逸脱するような個性も尊重されるべきであるのか、あるいは、それは教育的指導という観点の下で教師が介入し、是正すべきであるか、といったことについては、個別の判断に委ねられることになるだろう）。今後、アクティブ・ラーニングが実質化されるにつれて、個別的な事例にどのように対応していくのか、おそらくは理論的に体系化することのできない現場の判断が問われる事例が多く報告されていくことであろう。

IV. アクティブ・ラーニング型の授業を実施するにあたっての留意点

また、アクティブ・ラーニング型授業の懸念としては、文字通りの能動的な学習を志向するがゆえに、能動的・積極的な生徒の姿勢こそがあるべき生徒像として前提されてしまっており、控えめな生徒、言葉少なではあるが創造的な感性を持っている生徒の可能性をどのように引き出すのか、という点において、すこし注意が必要であると思われる。また、教師の側にも多様な生徒を受け入れる力量が要請されるため、授業準備にかかる時間も含めて、負担が増す可能性があることはひつつの留意点であるといえる。

すでに、アクティブ・ラーニングの教授法のなかにもこうした注意点については部分的に織り込まれており、たとえば、高橋美恵子⁸⁾によれば、「能動的な学習」は、アクティブ・ラーニン

グに限らず、「いつの時代にも教育実践の理想であり続けた」とされている。また、そのような前提のもと、「今、大学が本気で意味ある「能動的な学習（アクティブ・ラーニング）」を実施しようとするなら、（中略）「総合的な学習の時間」の総括を踏まえ、以下の変革が必要であろう」と、具体的な提言がなされている。すなわち、第一に、「まず教員集団と学生集団に授業をアクティブ化するためのゆとりを確保すること」である。つまり、前述のように、「能動的な学習を準備するには、従来以上に授業準備の時間を要する」ため、実際に「教員の担当授業を減らしたり、カリキュラム改革をして対応する大学がでてきている」とされている。今日、大学では専任教員の負担増が課題とされることもあるが、その上でさらにアクティブ・ラーニング型の授業実践を行うとすれば、教員側の負担はさらに増してしまうことになる。そこで、第二に、「それをバックアップする大学の組織的・統合的な研究・実践体制の構築が必要」とされている。「組織的・統合的な研究・実践体制の構築のなかには、日常的に授業改善ができる身近なセンター的場所と常駐する支援スタッフが必要」とされているわけである。こうしたことは、教育現場での個別の取り組みだけではなく、それを実現するためのシステム、いわば環境づくりがきわめて重要であると要点をまとめることもできるだろう。そして第三に、「外部講師や連携のための予算の裏づけと学習環境の整備が必要である」という根本部分の視点も提起されている。つまり、「質の高い授業を実施するために、専門家を呼ぶ、外部から学ぶなどの費用が必要」という、学校運営の財政上にもかかわる課題である。さらに、「教室の前向きに固定された机や椅子も能動的な学習を阻害する」ことから、「適切な ICT 環境の整備も授業には必要である」とされている。以上のような問題提起のもと、「能動的な学習は、一般的に「手間」も「時間」も「コスト」もかかる学習方法」とされ、以上のような諸々の改善策は、アクティブ・ラーニングの理念を具現化するにあたっては「必須の条件」とであるとされている。このように、一口に能動型の学習とは言っても、学校の制度という枠組みのなかで一人ひとりの生徒の能動性を引き出すことには困難もあり、また、それなりのシステムづくりや財政的投資さえもが必要とされることなのである。

また、本論においてももうひとつの問題提起を行うとすれば、アクティブ・ラーニングにもとづく授業づくりにおいては、コミュニケーション能力というかたちで、言語活動こそが中核的活動に据えられている傾向があるように思われる。たしかに、社会人としての基礎的な能力として読む、書く、話す、聞くといったコミュニケーション能力が重視されることは否定できないが、そのような方向付けによる教育改革が一律に遂行されてしまえば、かならずしもディベート能力に秀でているわけではない生徒にとっては抑圧的な授業システムとして受け取られてしまう懸念が生じる。これは、単なる生徒の個性についての話ではなく、たとえば場面緘黙症や吃音症など、心理的な原因もふくめて教室での会話にストレスを感じてしまう生徒のための教育機会をいかに提供するか、という問題提起である。こうしたことは、これまでのアクティブ・ラーニングや学び合いなどの能動的学習の実践においてはしばしば語り落とされていた視点であるように思われ

る。教育の機会均等が今後ともひとつの理念でありつづけるならば、こうした視点をおろそかにすることなく、一人ひとりの生徒のための授業づくりを可能とするようなあり方を模索していくことにこそ、今後の教育改革のめざすべきビジョンがあるように思われる。

以上のように、アクティブ・ラーニングに代表される能動的な学習の場づくりは、実際には、これまでの教育現場において、つねにひとつの目標でありつづけてきたことである。そして、21世紀の今日、社会的要請のなかで、その具現化はますます期待されているといえることができる。以上のように、その実現にはさまざまな課題もあり、また、社会人基礎力としてのコミュニケーション能力を重視する教育において、かならずしもそのような教室づくりに馴染めない生徒の個性をどのように育てていくか、といった問題点も残されているといえることができる。

V. 職業教育や高大連携事業におけるアクティブ・ラーニングの導入に向けて

以上のように、アクティブ・ラーニングに代表される能動型の授業実践の問題点を含めた吟味を行ってきたが、いずれにせよ、こうした改革そのものが社会的課題の解決のなかで求められている方向性にあることは否定できないと考えられる。ここまでは、主にアクティブ・ラーニングの方法論としての吟味を行ってきたが、以下、本論のひとつの具体的な提案として、能動的学習の成果を発揮するためには、職業教育や高大連携事業といった各実践のなかに導入することによってこそ、その可能性が高まるのではないか、という視点を提示することにしたい。また、そのような視点のなかで、上記のようにコミュニケーション能力を中心とする教育のあり方を相対化しながら、さまざまな心身の特徴をもった生徒のための教室づくりを可能とするような視点を提示することにしたい。

現時点において、職業教育や高大連携事業においては、方法論として自覚的であるかどうかはともかくとして、すでにアクティブ・ラーニングのなかで目指されている能動的な学習という理念が念頭に置かれているといえることができるかもしれない。というのも、職業教育では、受験を視野に入れた普通教育の場合とは異なり、一斉型の授業という形態をそもそも採らず、商業、工業、農業のさまざまな現場との協同作業のなかで学習していくカリキュラムを提供することも一般的にみられるからである。また、高大連携事業の場合も同様であり、高校生と大学生、さらに教育者の有機的な協同的学習という理念のもと、それぞれの立場をこえて、多様な意見を交わしあい、教室づくりを行っていくことこそが目指されている。それゆえに、本論においてアクティブ・ラーニングという概念規定を用いて職業高校での事例や高大連携事業のあり方について論じてきたことは、新しい教室づくりのあり方を提示するというに加えて、これまでに現場の知恵と経験のなかで培われてきた豊かな教室づくりの実績を方法論的に下支えし、日本全国の教育現場に応用することが可能な視点として再定義する、という目論みでもある。

これまで、高大連携事業などの初等中等教育と高等教育をゆるやかに接続するための制度設計

については、近年の大学全入時代と呼ばれる状況のなかでその必要性が問われるようになってきたといえる。1999（平成11）年に中央教育審議会の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」⁹⁾が提示されたことをはじめ、その後、2006（平成18）年に改正された教育基本法で明確化された教育の理念をふまえて、AO入試、推薦入試などの取り組みと並行する入試制度改革の一環として想定されていたのである。今後、それらの入試制度が有効に機能していたのか、また、そもそもそれらを入試制度として設定することは既存の普通教育を中心化する見方を補強する方向に向けられていないか、といった検討は必要であると思われるが（たとえば、一部の高校では小論文と面接での入試が行われ、その後、人間性や適性をもとにした大学への推薦入学が行われている場合がある。こうした事例は、主に筆記試験の成績が重視される現在の入学試験を前提とすればイレギュラーな制度であるように思われることもあるが、多様な学生を擁することは教室での議論の活発化にもつながるため、かならずしも否定できないと思われる）、いずれにせよ、すでに各地の学校において高大連携事業の実践事例が公表されており、今後、その内実の評価とさらなる方法的な洗練が期待されるところである。

なお、そもそも高大連携が必要とされたことの構造的な背景として、初等中等教育と高等教育とのあいだには構造的な切断があり、それらを適切に接続することは長年の懸案であったということは、すでに川嶋太津夫¹⁰⁾によって指摘されている。すなわち、「小学校から高等学校までの初等中等教育制度が主に国家統合の機構の1つとして国民国家の成立と歩みを共にしてきた」のに対して、大学は「それらに先立つはるか以前の中世に、医師、法曹家、神職といった専門職養成のために自治的な組織（ギルド）として出現した」とされ、それぞれの制度的な成立の事情が根本的に異なるのである。こうしたことから、別個の教育課程をつなぐという目的意識を十分に認識しないままに高大連携事業を実践してしまえば、連携事業は大学からの出前授業のような表層的な取り組みにとどまり、高校と大学双方の人的リソースを投下するに見合った成果を生まないという懸念も指摘することができる。また、そのような場合、高校三年生と大学一年生でおなじカリキュラムを重複して学ぶことにもなってしまうなどの弊害についてもすでに指摘されており¹¹⁾、生徒／学生の学習体験がかならずしも深まらない、といった場合は現場レベルではみられるようである。こうした懸念を解消するためにも、アクティブ・ラーニングという生徒の能動性を活かす視点を十分に理解した上で、さらに高大連携をはじめとする教育実践の理念を具現化していくことには大きな意義があるといえるだろう。

これまでのアクティブ・ラーニングの実践は、初等教育の主要教科への導入においても、たとえば水谷徹平・小川亮の報告している国語教育なかでのポスター・チラシの作製などの事例にみられるように、図画工作や特別活動などの別教科とも連携しうる「社会や他者と関わっての協働やコミュニケーション、読解や表現といった、切り分けられない学び」の実践例として注目を集めつつある¹²⁾。本論の記述そのものは、主に執筆者の取り組んできた商業高校での事例を念頭に

置いたものとなっているが、ここでは別の一例として、工業高校の場合について言及することにしたい。すでに「Ⅲ. 本論的方法的な枠組み—アクティブ・ラーニングについて—」でも問題提起したように、教室という場に回収されないような個性をどのように評価していくのか、ということはひとつの課題であるといえる。しかしながら、とくに工業高校の場合、その教育の結果としては、モノとしての具体的な成果物が発表されることになり、極論すれば、モノづくりに対する傑出した才能があれば、教室という場での座学的な学習にもとづく試験によらず、生徒個人の潜在的な才能や可能性を評価することができる。このように、紙の上での知識・技術の理解にとどまらない具体的な成果物による評価が可能な職業高校の場合は、むしろアクティブ・ラーニングのなかで強調されている能動的学習を具現化しやすく、また、すでに先進的な取り組みのなかでは、アクティブ・ラーニングの理念を先取りして実践しているような事例も数多くみられることであろう。今後の構想についても言及するとすれば、今後の日本の教育において多様な個性をもった生徒・学生たちの社会人能力の育成という側面を重視するのであれば、普通教育における一斉授業の改編という方向付けのなかに、こうした実践的かつ創造的な活動をカリキュラムとして組み込み、それを学習評価に反映していくことこそが、現在の日本の教育制度の抱えている課題を解決する上でのひとつの視点であるといえるのではないだろうか。その場合、既存の普通教育と職業教育という二分化されたシステムを改編し、より実践的な教育を国民全体に施すようなかたちでの改革も要請されていると思われる。

VI. まとめ

以上、本論では、主に職業教育における高大連携事業の実践に向けた方法論を体系化する試みの一環として、文部科学省をはじめ、現場の教育関係者のあいだでも注目を集めているアクティブ・ラーニングについての吟味を行い、職業高校、高大連携のさまざまな現場での取り組みを理論的に支え、能動的な学習をさらに実質化できるような視点を示した。

本論における具体的な新規性をもったポイントとしては、現在取り上げられつつあるアクティブ・ラーニングの課題について明らかにした上で、商業、工業、農業などの職業教育の現場に導入することによってこそ、そうした方法的な課題を解消しつつ、協同的な学び合いの理念を充分にふまえた授業形成を行うことができる可能性があることを指摘した。また、さらにその上で、既存の日本の教育システムでは分断されがちであった初等・中等教育と高等教育との協同の場としての高大連携事業とも関連づけることによって、これまでの日本の教育制度が抱えていた知識偏重型の教育の弊害、職業教育と普通教育の分断といった状況を解消するための視点を提示した。本論においては構想段階にとどまるものの、今後、わが国の教育における普通教育と職業教育といった区分が相対化され、より社会的に役立つような人材の教育という目的設定において、これまでは細分化されていた普通高校と各職業高校のそれぞれの教育カリキュラムの長所を補完しあ

うような視点や、大学受験という競争によってではない、人格的な学び合いによる教育を実現するような高大連携のあり方を実質化していくことができれば、社会人基礎力の要請というこれからの国と社会を支える人材育成のための教育が可能になると考えられる。

なお、今後の課題として、以上のように職業教育の各現場や高大連携の各取り組みにおける先進的な事例報告はすでになされているものの、それらはしばしば個別の取り組みとしての注目を集めるにとどまり、わが国の教育制度そのものの改善に活かしていくような大局的な改革につなげていくことはかならずしもできていないように思われる。たとえば、文部科学省管轄の委員会に現場の教育者が招聘され、発言する、といった事例はあるものの、そういった国レベルでの研究と調査の結果が、具体的な教育現場の改善と有機的なつながりをもつようなシステムを構築していくことにもまた、今後に向けた意義があるといえるだろう。これは、本論の射程をこえる視点でもあり、末尾において言及するにとどめるものの、今後、先に述べたような高橋美恵子の指摘にあったように、ICT（情報通信技術）の発達などの技術革新などもふまえ、さらにスマートな協同の実現のための方法と技術が確立されることによって、教育現場の努力が的確に反映され、一人ひとりの豊かな学びの実質化と社会を豊かにしうる制度設計および社会構想が実現していくことに期待したいところである。

引用文献、注

- 1) 小林昭文・成田秀夫（編）『今日から始めるアクティブラーニング 高校授業における導入・実践・協働の手引き』（河合塾、2015年10月）10頁
- 2) 西川純『アクティブ・ラーニング入門』（明治図書出版、2015年8月）、『すぐわかる！ できる！ アクティブ・ラーニング』（学陽書房、2015年8月）など、教育現場の教員にもわかりやすく、また、実践に活かせるような書籍がすでに刊行されている。
- 3) 秦喜美恵「異文化体験学習プログラム「FIRST in Kyushu」実践報告—教室外での日本語実践と多文化協同学習を通しての学び—」、『ポリグロシア』第20号（立命館アジア太平洋研究センター、2011年2月）145-154頁
- 4) 文部科学省「学術情報委員会（第1回）議事録」（2013年4月11日）
- 5) 「高大接続システム改革会議（第5回）議事録」（2015年8月5日）
- 6) 5)と同じ。
- 7) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編著）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を進化させるために』（勁草書房、2015年1月）
- 8) 高橋美恵子「「アクティブ・ラーニング」が機能する条件—大学授業導入への教育方法学的検討—」、『関東学院大学人文学会紀要』第133号（関東学院大学人文学会、2015年12月）95頁
- 9) 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（中央教育審議会、1999年12月）
- 10) 初年次教育学会（編）『初年次教育の現状と未来』（世界思想社、2013年1月）の第三章。43頁。
- 11) 10)と同じ。

-
- 12) 水谷徹平・小川亮「チラシ作成活動を通じた言語活動の充実—アクティブラーニングを意識した授業デザイン—」、『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究』第10号通巻32号（富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター、2015年12月）70頁