

〈教育ノート〉

学生の「主体性」を育むためのアクティブ・ラーニング

——デンマークにおけるロスキレ大学の事例を参考にして——

遠 藤 和 佳 子*

“Active Learning” to Develop Students’ Subjectivity
——Through the Innovative Examples of Roskilde University——

Wakako Endo

要旨：本稿は、日本の高等教育機関におけるアクティブ・ラーニングの方向性をデンマーク・ロスキレ大学における先駆的な導入事例と照らし合わせながら模索する。結論として、学生の主体性を重視するという「理念」を実現していけるよう、大学をはじめとする教育関係者、政府、自治体、産業界、地域社会などがお互いに敬意を払いつつ緊密に連携をとり慎重に検討を積み重ねながら、アクティブ・ラーニングを推進していくべきであることを述べる。

Abstract： In this paper, I will discuss “Active Learning” in Japanese institutions of higher education by referring to the pioneering innovative cases of “The Roskilde Model： Problem Oriented Learning and Project Work”. I conclude that we should develop and promote “Active Learning” to develop students’ subjectivity, after continuing to consider deliberately about this educational method in close partnerships with those including universities, educators, national and local governments, business companies, and local communities.

Key words： アクティブ・ラーニング Active Learning 主体性 subjectivity ソーシャルワーク social work ロスキレ大学 Roskilde University

I はじめに

少子化が進み18歳人口の減少が深刻になる現在、日本の高等教育機関は大きな転換点にさしかかっており、既存の教育カリキュラムのままでは有効にその機能を果たせなくなる——近年、そうした危機感が大学関係者において共有されるようになってきている。その中で注目を集めるようになってきているのが、アクティブ・ラーニングという教育方法である。本稿は、日本の高等教育機関におけるアクティブ・ラーニングの方向性をデンマークの大学における先駆的な導入事例と照らし合わせながら模索する。

そこで、以下Ⅱ章で日本の高等教育機関においてアクティブ・ラーニングの導入が検討されるようになってきた背景を述べ、Ⅲ章においてアクティブ・ラーニングの定義を確認する。そのうえでⅣ章において、アクティブ・ラーニング教育について世界的に先駆的なデンマ

クのロスキレ大学の事例を概観し、具体的にアクティブ・ラーニングがどのように進められるべきであるのかを見ていく。以上をふまえ、Ⅴ章の結論部分において、アクティブ・ラーニングの「理念」を日本において実現しようとする場合に、どのようなことが検討されるべきなのかを考えていく。

Ⅱ アクティブ・ラーニングの背景

本田によると、日本は現在グローバルな時代に入り「メリトクラシー（業績主義）」から「ハイパー・メリトクラシー（超業績主義）」に移行し始めているとされる（本田，2005）。「メリトクラシー（業績主義）」とはこれまでの産業社会に対応したものであり、どこの大学で何を学んだかといった「学歴」が重視されるシステムである。そこでは、知識伝達型の講義によって獲得された「基礎学力」「知識量」「順応性」などが必要とされてきたと言われている。これに対し「ハイパー・メリトクラ

受付日 2017. 5. 25 / 掲載決定日 2017. 11. 8

*関西福祉科学大学 社会福祉学部 教授

シー（超業績主義）」とはこれからのグローバル社会に対応したシステムであり、グローバルな変化がせまられる状況の中で「生きる力」「創造性」「個性」「ネットワーク形成力・交渉力」「能動性」などが必要だとされる（友野，2013）。

社会状況のこうした変化を受け、文部科学省も様々な教育改革（ファカルティ・ディベロップメント：FD）を、大学をはじめとする高等教育機関にもとめてきた。たとえば、2012（平成 24）年 3 月 26 日に中央教育審議会大学分科会大学教育部会の審議をまとめた『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』では、以下のように高等教育機関をとりまく状況や課題を述べている。

経済を中心とするグローバル化や少子高齢化、情報化といった急激な社会の変化の中、労働市場や産業・就業構造の流動化などによって将来予測が困難になっている今の時代を生きる若者や学生にとって、大学での学修が次代を生き抜く基盤となるかどうかは切実な問題である。予測困難という点は産業界や地域社会にとっても同様であり、変化に対応したり未来への活路を見いだしたりする原動力となる有為な人材の育成を大学に求めるようになっていく。さらに、大学が機能別分化を進めつつ学士課程教育の質をどう高めていくかは、高等教育政策の中心課題となっている。

このような時代にあって、若者や学生の「生涯学び続け、どんな環境においても“答えのない問題”に最善解を導くことができる能力」を育成することが、大学教育の直面する大きな目標となる。学士課程教育は、学生の思考力や表現力を引き出し、その知性を鍛え、課題の発見や具体化からその解決へと向かう力の基礎を身につけることを目指す能動的な授業を中心とした教育が保証されるよう、質的に転換する必要がある。大学には、その転換に早急に取り組む責務がある。

（中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2012：p.1）

そこにおいて、学生たちが自ら「主体的に考える力を育成する」ことを可能とする手法としてアクティブ・ラーニングが注目されており、高等教育機関でもそれに対する関心が高まり始めた。さきほどの「審議まとめ」においても、「主体的に考える力を育成する」能力は、これまでのように教員が行う講義を受動的に受けるだけでは身につかないとしたうえで、「求められる質の高い学士課程教育とは、教員と学生とが意思疎通を図りつつ、

学生同士が切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）」が必要だと主張しているのである（中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2012：p.4）。

Ⅲ アクティブ・ラーニングの定義

ここで言われているアクティブ・ラーニングとは、どのようなものであるのだろうか。文部科学省「用語集」による定義を用いるならば、それは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であるとされる。さらに、そこでは、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と述べられている。

しかしながら、こうした定義には多くの曖昧さが残されていると言わねばならない。アクティブ・ラーニングが多くの誤解にさらされてきたのは、そうした曖昧さも原因になっている。

たとえば「少人数の対話型授業形式がアクティブ・ラーニングであるならば、これまでも演習（ゼミナール）でそうしたことは行われてきたのであり、教育手法として既存の高等教育のあり方から何も変わっていないのではないか」と言われたりしてきた。だが少人数の対話型授業形式であれば、すべてのものがアクティブ・ラーニングとなるのではない。少人数の対話型授業形式＝アクティブ・ラーニングではなく、そうした授業形式のもとで教員がファシリテーターとなり、学生たちの主体的かつ能動的な学修を可能ならしめることがアクティブ・ラーニングにおいて重要なのである。

また「教員による講義を必要としないのがアクティブ・ラーニングであるならば、それは高等教育に対する冒とくではないか」と指摘されたりもしてきた。だが、アクティブ・ラーニングにおいては、最先端の研究成果を含めて講義を受けたうえで、みずからの課題を見つけていくことが必要とされている。まさに「教員が行う授業は、このような事前の準備、授業の受講、事後の展開といった学修の過程全体を成り立たせる核であり、学生の興味を引き出し、事前の準備や事後の展開などが適切・有効に行われるように工夫することが求められる」のだ（中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2012：p.4）。この意味で教員による講義は重視されており、そういった指摘もアクティブ・ラーニングにはあたらな

い。

アクティブ・ラーニングは、教員による講義をふまえ、教員が適切にハンドリングしつつ学生たちが自らの課題を主体的に見つけだし、その課題について思考し、話すことと書くことを含めて表現し、他者からの言葉に耳を傾け、他者と協働しながら、自分自身の答えを探していくプロセスに注目した教育方法なのである。それが目標とするのは、「知識を獲得すること」ではなく、「知識を自らの力で形成するプロセスを体得していくこと」なのである。

グループワーク、プレゼンテーション、体験型学習、フィールドワーク、これらの手法はアクティブ・ラーニングを展開するうえで効果的なものであるが、それらはあくまで学生たちの主体性を引き出すための手段に過ぎず、それらを行うこと自体がアクティブ・ラーニングなのではない。日本において近年注目され、導入されるようになったコモンズルームも、学生たちの主体性を引き出すための仕掛けの一つに過ぎないのである。

IV デンマークにおける

アクティブ・ラーニング——ロスキレ大学の事例

では具体的にアクティブ・ラーニングは、どのようにして実践されているのだろうか。以下ではアクティブ・ラーニングの実践事例として、デンマーク・ロスキレ大学の取り組みを見ていくことにしたい（中島・池田, 2014）。ロスキレ大学は世界に先駆けて、アクティブ・ラーニング教育をカリキュラムに積極的に採用してきた大学である。そのため、この大学における取り組みを見ていくことは、アクティブ・ラーニングの今後の方向性を検討するうえで非常に有効であると言える。以下では、ロスキレ大学のヨナス・ラースン（Jonas Larsen）教授¹⁾に対する聞き取り及び訪問時に入手した資料等を中心に、同大学のアクティブ・ラーニングの事例を見ていくことにしたい。

1. デンマークにおける高等教育機関——ロスキレ大学設立の背景

ところで、デンマークにはどのような大学があるのだろうか。日本と比較すると、デンマークの大学数は非常に少ない。日本の大学数は『文部科学統計要覧（平成28年版）』によると、2015（平成27）年現在、国立86、公立89、私立604で、合計779大学存在している。それに対して、デンマークの大学はすべて国立（デンマーク国籍を有する者は授業料は無料）であり8大学を数えるのみである。

設立順で言えば、コペンハーゲン大学（University of

Copenhagen：UCPH、1479年設立）、デンマーク工科大学（Technical University of Denmark：DTU、1829年設立）、コペンハーゲン・ビジネス・スクール（Copenhagen Business School：CBS、1917年設立）、オーフス大学（Aarhus University：AU、1928年設立）、ロスキレ大学（Roskilde University：RUC、1972年設立）、オールボー大学（Aalborg University：AAU、1974年設立）、南デンマーク大学（University of Southern Denmark：SDU、1998年設立）、コペンハーゲンIT大学（IT University of Copenhagen：ITU、1999年設立）である。ロスキレ大学が設立された1970年代は、デンマークの高等教育が転換点にさしかかっていた時期であり、高等教育機関のあり方をめぐる議論が活発に行われていた頃であった。

1970年代当時、デンマークにおける大学などの高等教育機関は、教員が一方的に講義で授業を展開する、知識の伝達を重視したエリート養成型教育に偏る傾向にあった。他方、デンマークにおいて、学生の多くはエリートとなるために大学に通っているのではなく、より高度な職業に就き、みずからのキャリア能力を高めるために通っていた。このため、大学に対する学生のニーズと、大学で実際に行われているカリキュラムとの間に乖離が見られるようになっていたのだ。

こうした背景のもと、デンマークでは「伝統的なエリート教育に対する批判が国内で強くなり」、「政治家、学生団体、教育者、産業界、高等教育研究者といった多様なステークホルダーの連携的な後押しによって」ロスキレ大学が設立されるにいたった（中島・池田2014：64）。それゆえ、この大学は、設立当初からデンマークにおける高等教育機関のカリキュラム改革を先導する役割を担わされていたのである。

2. ロスキレ大学の概要

ロスキレ大学は、デンマーク中央駅から列車で西へ20分ほど行ったトレクロナー（Trekroner）駅²⁾で降りた場所にある。コペンハーゲンから通える距離にあるため、コペンハーゲン近辺に暮らし、そこから通っている学生や教職員スタッフも少なくない。2017年現在、約8,800名の学生（これは学部生と大学院生を合わせた数であり、学部生と大学院生それぞれほぼ半数ずつとなっている）と約950名の教職員スタッフを擁している（<https://ruc.dk/en/about-roskilde-university>）。

ここに通う学生たちの多くはみずからのキャリア能力を開発することを目的に通学しており、年齢も多様で20才未満の学生もいれば30才以上の学生も多くいる。学士課程は3年であるが、多くの者は2年間の修士課程にまで進学する。



図 1 デンマークにおけるロスキレの位置

出典：<https://www.awesomestories.com/asset/view/Roskilde-Map-Locator>
(2017. 05. 23 閲覧) の地図に筆者加筆修正



図 2 ロスキレ大学の写真

出典：筆者撮影



図 3 ロスキレ大学の写真

出典：筆者撮影

この大学は、インスティテュート (Institute) と呼ばれる 4 学部から構成される。それは、①「コミュニケーションとアート」学部 (Department of Communication and Arts)、②「ヒトとテクノロジー」学部 (Department of People and Technology)、③「科学と環境」学部 (Department of Science and Environment)、④「社会科学とビジネス」学部 (Department of Social Sciences and Business) である。

①「コミュニケーションとアート」学部 (Department of Communication and Arts) では、人文科学の多様な方法を用いて、コミュニケーション学、ジャーナリズム学、パフォーマンス研究、歴史学、哲学、言語学、異文化研究などを学ぶ。②「ヒトとテクノロジー」学部 (Department of People and Technology) では、文理融合型の学部であり、地理学、都市デザイン、都市プランニングなどから、人間・社会・健康・情報技術などの分野

を総合的に学ぶ。③「科学と環境」学部（Department of Science and Environment）では自然科学と社会の関わりを重視し、地域社会に内在する諸問題を考慮しつつ環境問題に取り組む。④「社会科学とビジネス」学部（Department of Social Sciences and Business）では、経済学、経営学、社会学などの多様なディシプリンから理論や方法を学び、社会変動、経済問題、福祉のあり方等について考えていく。

以上の学部構成を見ても分かるように、ロスキレ大学では既存の学問領域やディシプリンを固定的にとらえず、これらを積極的に融合させ、現実社会に適應できる知を生み出すべく、カリキュラム改革を進めてきた。学部生も人文学（Humanities）、社会科学（Social Sciences）、自然科学（Natural Sciences）から複数の教育プログラムを選択できるようになっている。

3. ロスキレ大学におけるアクティブ・ラーニングの事例

このロスキレ大学がカリキュラム改革の方向性として、特に重視してきたものこそが実は、学生たちが自ら「主体的に考える力を育成する」ことを可能とするアクティブ・ラーニング教育の確立なのである。学生たちが、様々な人びととコミュニケーションをとり連携しながら、グループワーク、フィールドワーク学習、プロジェクト学習を行い、それらを通じて主体的に学べるプロセスを自らの力で体得すること——こうしたことを通じ新たな時代に対応でき思考できる人間を、ロスキレ大学は設立以来、一貫して育成しようとしてきたのである。

アクティブ・ラーニングは同大学では、「問題志向型プロジェクト学習（Problem-oriented Project Work）」と呼ばれている。学生たちは学期の前半において教員から講義で必要な理論、研究方法、調査方法について学んだ後、後半、数名のチームを組んで「問題志向型プロジェクト学習（Problem-oriented Project Work）」に取り組む。学生たちがそうした学習を達成できるよう、教員は、講義内容や講義の学習課題を設計することが求められている。教員による講義は春学期であれば2月中旬から4月初旬にかけて行われ、その後4月中旬頃から6月中旬にかけて「問題志向型プロジェクト学習（Problem-oriented Project Work）」が進められることになる。そのテーマはたとえば、「ジンバブエの市民社会」「Facebook——バーチャルなアイデンティティ」「CSR とコーポレーティブ・ブランディング」「道を探すロボット・シミュレーターのデザインと開発」など様ざま、スーパーバイザーである教員の専門性をふまえながら、基本的には学生たちの関心に沿ったものとなる。



図4 コモンズルームでディスカッションする学生たち
出典：筆者撮影

これら自分たちのテーマについて、前半の講義を学んだことを基礎としつつも、フィールドワークや質問紙調査等の手法も交え、社会に内在する課題を探り、それらを解決できるアプローチを模索する——そうして、そこから自分たちが思考したことを言語化し、チームで60～100ページほどの論文にしていけるのである。そのため学生たちがミーティングを開き議論し合えるコモンズルームが、キャンパスの各所に設けられている。

学生たちが「問題志向型プロジェクト学習（Problem-oriented Project Work）」に取り組んでいる期間には、講義はほとんどない。ただし教員は学生たちがテーマを掘り下げていく際に、個別相談に適宜応じるため、週に2～3日は研究室に来ることが要求されている。教員は担当する学生チームが授業時間外において学習を促進できるよう、適宜、レポートの進行状況についてスーパーバイズする。そうして学期の終わりに、これまでの成果について、一人ひとりに対して教員による面接試験が行われ、その結果で成績が付与される。

以上のようなアクティブ・ラーニングが全カリキュラムの50%を占めているのが、ロスキレ大学のカリキュラム上の特徴となっているのである。教員が知を「与える」のではなく、学生が自らの力で知を「主体的に形成する」——そのことを実現できるプロセスを体得させるロスキレ大学のカリキュラムは次第に実を結び、現在、デンマークのほとんどの大学ではアクティブ・ラーニングを重視する方向に移行しつつある³⁾。

V むすびにかえて

ロスキレ大学でこれまで展開されてきたようなアクティブ・ラーニングは、今後、日本の大学においてもますます重要な教育方法となる。II章でもふれたように、現代の日本社会に生きる私たちは、たえず変化し続けるグ

ローバルな状況のもとで、みずからの課題を明示化し、他者からの言葉に耳を傾け、他者と協働しながら、その課題に対する解決方法を探す能力が求められるようになっていく。これらの能力は、デンマークの大学で展開されるアクティブ・ラーニングの理念と一致するものだと考えよう。

ただし、日本の大学でこのようなアクティブ・ラーニングを展開しようとする際には、多くの事柄について、慎重に検討することが求められるべきである。

たとえば教員スタッフの勤務体制についても、デンマークの大学と日本の大学ではまったく違っている。デンマークの大学では、学生たちが「問題志向型プロジェクト学習 (Problem-oriented Project Work)」に取り組んでいる期間には、教員は講義をほとんどせず個別相談に応じるのみとなる。日本の大学ですぐに、こうした勤務体制を導入することはまだ多くのハードルがあるのではないだろうか。

また大学の制度面の違いも慎重に検討されねばならない。日本では、文部科学省が定める大学設置基準において卒業に必要な単位数が決められているが、これ一つとってみても、デンマークの大学のように、アクティブ・ラーニングによって取得できる単位数を全卒業単位の半数近くにするのは制度的に無理があるのは明白である。

さらには文化的・慣習的な違いも検討する必要がある。日本における学生たちは、文化的・慣習的に、積極的に自らの意見を表明し、ときには対立しても議論し合うということに慣れていない。アクティブ・ラーニングを導入する際には、大学などの高等教育機関だけではなく、もっと以前の初等教育から、「議論を当然のこのように受け入れる」姿勢を身につける教育のあり方が再構築されるべきであろう。

以上、アクティブ・ラーニングは「単なる一過性の流行」として安易に導入するのではなく、学生の主体性を重視するという「理念」を実現していけるよう、大学をはじめとする教育関係者ばかりではなく、政府、自治体、産業界、地域社会などがお互いに敬意を払いつつ緊密に連携をとり、教員の勤務体制、大学制度、文化や慣習などをはじめとする多くの事柄について慎重に検討を積み重ねていく必要があるのではないかと考えよう。そうしてはじめて、アクティブ・ラーニングは日本の大学において根

づいていくのだと言えよう。

注

- 1) ラースン教授は、「ヒトとテクノロジー」学部 (Department of People and Technology) に所属する教員である。
- 2) トレクロナー (Trekroner) 駅は、コペンハーゲン中央駅から普通電車で向かい、ロスキレ (Roskilde) 駅一つ前にある。
- 3) ラースン教授によれば、現在は、コペンハーゲン大学 (University of Copenhagen: UCPH) など他の大学も、「問題志向型プロジェクト学習 (Problem-oriented Project Work)」を中心とするカリキュラムに移行しつつあると言

参考文献

- 須長一幸「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題－activeness 概念を中心に」『関西大学高等教育研究』1, pp.1-11
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2012) 「予測困難な時代において 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」文部科学省
- 友野伸一郎 (2013) 「大学のアクティブラーニング、現状と課題」『カレッジマネジメント』180, pp.18-23
- 中島英博・池田輝政 (2014) 「学びの質文化をつくる大学のカリキュラム・デザイン」『大学・学校づくり研究』第 6 号, pp.63-70
- 藤田久美・大石由起子・廣田智子・永瀬開 (2017) 「大学の教育改善における FD としての教材開発－アクティブラーニングの導入方法に着目して」『山口県立大学学術情報』第 10 号, pp.77-84
- 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版
- Andersen, A. S. & S. B. Heilesen edits. (2014). *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. Springer
- Danielsen, O. (2010). Problem-Oriented Project Studies: The Role of the Teacher as supervising/ facilitating the Study Group in its Learning Processes. *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*

Web 資料

- 文部科学省「用語集」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf#search=%27%E3%82%A2%E3%82%AF%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%96%E3%83%BB%E3%83%A9%E3%83%BC%E3%83%8B%E3%83%B3%E3%82%B0%27 (2017. 05. 24 閲覧)