

大学におけるアクティブ・ラーニングの現状とその課題

——実施状況と学部ごとの特徴——

牧野幸志, 吉田佐治子, 久保貞也, 鳥居祐介, 小野晃正, 米山雅紀, 植杉大, 柳沢学

はじめに

現在, 日本の学校ではアクティブ・ラーニングが推進され, 多くの教育現場でも導入されている。これは, 大学においても例外ではない。そもそも, アクティブ・ラーニングはまず, 大学教育に求められていたものであるから, これは当然のことである。

「アクティブ・ラーニング」ということばが, 日本ではじめて施策用語として用いられたのは, 中央教育審議会(2012)の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」である。この用語集では, アクティブ・ラーニングを「教員による一方向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。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」と説明している。また, アクティブ・ラーニングということばこそ用いられていないが, 同様の考え方は中央教育審議会(2008)の「学士課程教育の構築に向けて(答申)」にもみられる。この答申では, 大学教育の改革においては「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に力点が置かれるとし, 教育方法の改善が重要であると述べられている。そして, そのために大学に期待される取組の1つとして「学習の動機付けを図りつつ, 双方向型の学習を展開するため, 講義そのものを魅力あるものにする」とともに, 体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる」ことをあげており, 「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し, 例えば, 学生参加型授業, 協調・協同学習, 課題解決・探求学習などを取り入れる。大学の実情に応じ, 社会奉仕体験活動, フィールドワーク, インターンシップ, 海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施する。学外の体験活動についても, 教育の質を確保するよう, 大学の責任の下で実施する」と, その具体的な方法についても言及している。

こうした流れの背景にあるのは, 両答申によれば, 大学のユニバーサル化, 急激な社会の変化である。特に後者について, グローバル化や情報化, 少子高齢化の進展が社会の多方面に影響を与えており, 将来の予測が困難な時代になりつつあるという。そうした中で, 社会から求められる大学のあり方や学生が身につけるべき力が変わってきたのである。大学が学生に育成するべきは, 「未来を見通し, これからの社会を担い, 未知の時代を切り拓く力」(中央教育審議会, 2012)であり, より具体的には, 「知識や技能を活用して複

雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力」「人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力」「総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力」「想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験」を要素とする「学士力」である。そして、こうした力を学生が身につけるために必要なのが、アクティブ・ラーニングなのである。

このような社会からの要請に応え、大学におけるアクティブ・ラーニングへの取組も進んでいる。河合塾では「大学の教育力」という視点からアクティブ・ラーニングを捉え、大学の授業の中でどれくらい取り入れられているのかを、全国の大学の学科を対象に2010年度から2015年度まで調査している。このうち、2015年度調査の報告では、2011年度の結果と比較し、5～6割の学科が何らかの形でアクティブ・ラーニングが進んでいた（河合塾、2016）。具体的には、「学科・学部・全学等の組織・施策の変化」が約85%、「学科における教員個人の変化」約63%、「学科・学部・全学におけるICTやファシリティ等の変化」約47%であり、学科の系統による差があることも示されている。

文部科学省（2017）の大学の教育内容等の改革状況についての調査においても、「継続的な進展が見られた事項」に「学部段階において、初年次教育でプレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラムを実施している大学数」が、「近年進展が見られた事項」として「FDとしてアクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会を行っている大学数」があげられている。前者については、2011年度でも70%であったのが2015年度には82%に増加し多くの大学で定着していることがみてとれる。後者については、2013年度の27%が2015年度に42%と増えてはいるが、未だ普及しているとはいえない。

河合塾（2016）では、アクティブ・ラーニングの進展には教員個人の変化によるところが大きいことが、文部科学省（2017）においても、教員の職能開発（FD）が重要であることが示されている。いずれにしても、学生が「能動的な学修」ができるか否かは、授業を担当する教員の力量によるところが大きいということである。

しかしながら、教員個人の力量、アクティブ・ラーニングへの認識や実際の実施状況を検討した研究は多くない。その中で、水野・久保・牧野・藤林・大塚・植杉・吉田・柳沢（2018）、牧野・久保（2018）、牧野（2018）では、教職員を対象とした調査が行われている。ある大学におけるアクティブ・ラーニングの実施状況等が検討され、河合塾（2016）と同様に学科の系統による差があることも明らかになっている。

本稿の目的は、教員のアクティブ・ラーニングへの認識や実際の実施状況について明らかにすることである。ここでいう実施状況とは、具体的な授業形態のことではなく、授業者が授業を組み立てる際に留意し実行している点、いわば、学生に能動的な学修を促すための教員からの仕掛けのことである。また、教員の所属による比較を行い、カリキュラム

との関係を検討する。さらに年度による比較を行うことで、アクティブ・ラーニングの進展についても把握する。

方 法

調査参加者 大阪府内の私立大学の教職員 134 名。本稿では、教員 126 名(男性 86 名, 女性 39 名, 未記入 1 名), 職階(助教, 講師, 准教授, 教授, 非常勤)を分析対象とした。

調査時期 2018 年 5 月。

調査項目の構成 調査項目は、職種や所属など、参加者の属性についての質問の他に、①アクティブ・ラーニングに対する認識や考え方に関する質問(8 項目), ②アクティブ・ラーニングの実施状況に関する質問(4 段階評定, 14 項目), ③アクティブ・ラーニングの具体例に対する知識に関する質問(4 段階評定, 11 項目), ④アクティブ・ラーニングの具体例の活用度に関する質問(4 段階評定, 11 項目), ⑤アクティブ・ラーニングのための授業スキルに関する質問(4 段階評定, 17 項目)から構成された。①は教職員に回答を求め、②～⑤については教員のみを対象とした。このうち、本稿では、②アクティブ・ラーニングの実施状況に関する質問 (Table 1) について報告する。

手続き 調査は、「アクティブ・ラーニングの実践状況および意識調査にかかるアンケート」として、web を利用して職員番号を記入する無記名式で行った。なお、調査に先立ち、調査の目的を示すとともに、アクティブ・ラーニングについて「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と定義し、対象とする授業を「講義科目」「語学科目について受講者数が 10 名以上の科目」に限定した。また、複数回の調査を比較するために職員番号が必要なことなどを明記し、「同意する」とした参加者のみが、調査項目へ進めるようにした。所要時間は約 15 分であった。

結 果

アクティブ・ラーニングの実施状況について分析し、2017 年度の同様の調査(水野他, 2018)との比較を行った。なお、両調査とも調査時期が年度初めであるため、調査の対象となる授業はその前年度のものとして示す。

アクティブ・ラーニング因子の抽出(因子分析) 実施したアクティブ・ラーニングの内容に関する 14 項目に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、水野他(2018)の因子構造と多少異なる構造がみられた。しかしながら、本稿では年度における変化を検討するため、同様の 4 因子の項目を用いて因子得点を抽出した。第 1 因子は、「学生の自発的な収集活動を課している」、「学生による自己評価を実施している」など学生の主体的活動と評価に関する項目で構成される「学生の主体的活動と評価」因子であった。第 2 因子は、「学生同士が話し合うグループワークを実施している」などグループワークに関する項目で構成されている「学生同士の話し合い」因子であった。第 3 因子は、「学生に対して考えるための材料を提供している」などの項目による「学生への資料・課題の提示」因子であった。第 4

Table 1 アクティブ・ラーニングの実施状況に関する質問

第1因子

- 3 学生に対して事前に予習を課している。
- 6 学生の自発的な収集活動を課している。
- 12 学生に発表の機会を与えている。
- 13 学生間での相互評価を行っている。
- 14 学生による自己評価を実施している。

第2因子

- 7 学生同士の対話の時間を確保している。
- 8 学生が思考する時間を確保している。
- 9 学生同士が話し合うグループワークを実施している。

第3因子

- 4 学生に対して考えるための材料を提供している。
- 5 学生に複数の視点からの資料を用意している。
- 10 思索やレポートによる課題を設定している。

第4因子

- 1 学生に対して解決したい課題や問いを明示している。
- 2 学生に提示している問いは焦点化されている。

*表中の「第1因子」「第2因子」「第3因子」「第4因子」は、水野・久保・牧野・藤林・大塚・上杉・吉田・柳沢(2018)による

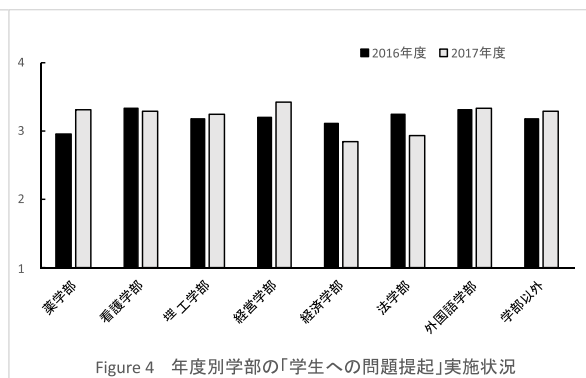
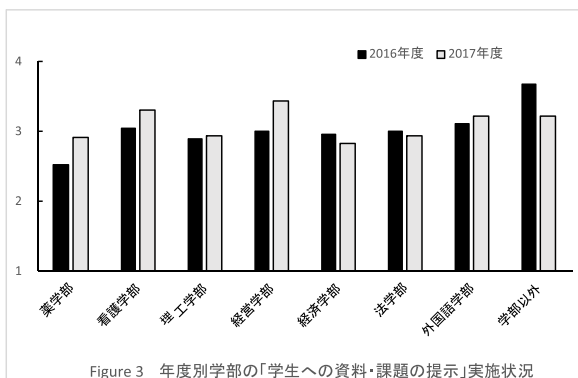
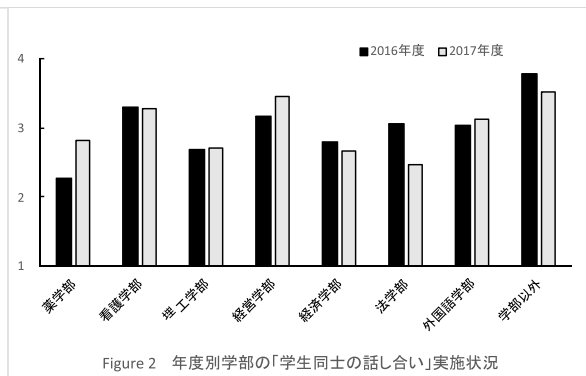
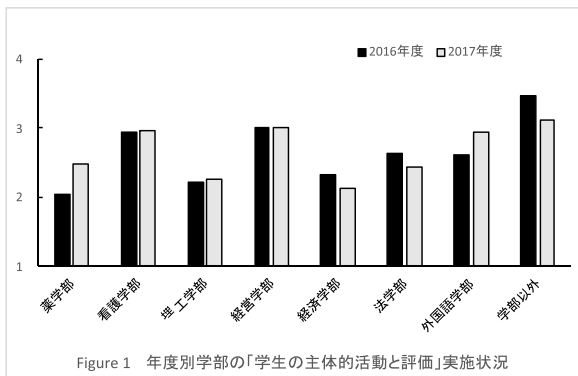
因子は、「学生に対して解決した課題や問いを明示している」など問題提起に関する「学生への問題提起」因子であった。以下、この4因子の因子得点について分析を進めた。

1. 2017年度アクティブ・ラーニングの実施状況(学部による差異)

因子分析で得られた4つのアクティブ・ラーニングの内容が2017年度(調査時期が2018年度前期)にどの程度各学部で実施されているのかを検討するため、学部を独立変数とする1要因分散分析を行った。7つの学部(薬学部, 看護学部, 理工学部, 経営学部, 経済学部, 経営学部, 外国語学部)と学部以外(教務部, スポーツ振興センターなど)の8つで1要因8水準の分散分析を行った。従属変数は4つのアクティブ・ラーニングの因子得点である。

学生の主体的活動と評価 「学生の主体的活動と評価」因子に対する分析の結果、学部の主効果が有意であった($F(7, 118) = 4.84, p < .01$)。多重比較の結果、経済学部($M = 2.13$), 理工学部($M = 2.26$)は、経営学部($M = 3.02$), 外国語学部($M = 2.94$), 看護学部($M = 2.96$), 学部以外($M = 3.11$)よりも「学生の主体的活動と評価」の実施状況が低かった。また、薬学部($M = 2.48$)は、経営学部($M = 3.02$), 外国語学部($M = 2.94$), 学部以外($M = 3.11$)よりも「学生の主体的活動と評価」の実施状況が低かった(Figure 1)。

学生同士の話し合い 「学生同士の話し合い」因子に対する分析の結果、学部の主効果が有意



であった($F(7, 118) = 2.61, p < .05$)。多重比較の結果、法学部($M = 2.48$)と理工学部($M = 2.71$)は、経営学部($M = 3.46$)、外国語学部($M = 3.13$)、看護学部($M = 3.27$)、学部以外($M = 3.52$)より、そして、薬学部($M = 2.82$)は経営学部($M = 3.46$)よりも「学生同士の話し合い」の実施状況が低かった(Figure 2)。

学生への資料・課題の提示 「学生への資料・課題の提示」因子に対する分析の結果、学部の主効果が有意であった($F(7, 118) = 2.20, p < .05$)。多重比較の結果、理工学部($M = 2.93$)は、経営学部($M = 3.43$)、外国語学部($M = 3.21$)、看護学部($M = 3.30$)よりも「学生への資料・課題の提示」の実施状況が低かった。また、経営学部($M = 3.43$)は、経済学部($M = 2.83$)と薬学部($M = 2.92$)よりも「学生への資料・課題の提示」の実施状況が高かった(Figure 3 参照)。

学生への問題提起 「学生への問題提起」因子に対する分析の結果、学部の主効果は有意ではなかった($F(7, 118) = 0.82, n.s.$)。学部によって「学生への問題提起」の実施状況に差はみられなかった。「学生への問題提起」の全体の平均値は $M = 3.20$ (得点範囲 1~4)あり、実施状況はすべての学部で高かった(Figure 4)。

2. 2016年度から2017年度へのアクティブ・ラーニングの実施状況の変化

2016年度と2017年度とで、アクティブ・ラーニングの実施に関して変化がみられるかを検討するため、全体と各学部において、アクティブ・ラーニング実施度を比較した。その結果、大学全体として、アクティブ・ラーニングの年度別の変化をみると、第1因子および第2因子では2016年度から2017年度にかけて上昇している(図中の勾配が高い: 0.67, 0.59)傾向が

Table 2 第1因子の学部別年度変化の推移

学部	2016年度	2017年度
薬学部	2.04	2.48
看護学部	2.94	2.96
理工学部	2.21	2.26
経営学部	3.00	3.02
経済学部	2.32	2.13
法学部	2.63	2.43
外国語学部	2.61	2.94
学部以外	3.47	3.11
平均	2.65	2.67

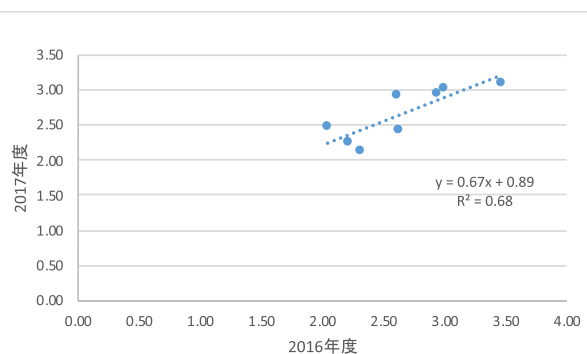


Figure 5 第1因子の年度比較

Table 3 第2因子の学部別年度変化の推移

学部	2016年度	2017年度
薬学部	2.27	2.82
看護学部	3.30	3.27
理工学部	2.69	2.71
経営学部	3.17	3.45
経済学部	2.80	2.67
法学部	3.06	2.48
外国語学部	3.04	3.13
学部以外	3.78	3.52
平均	3.01	3.01

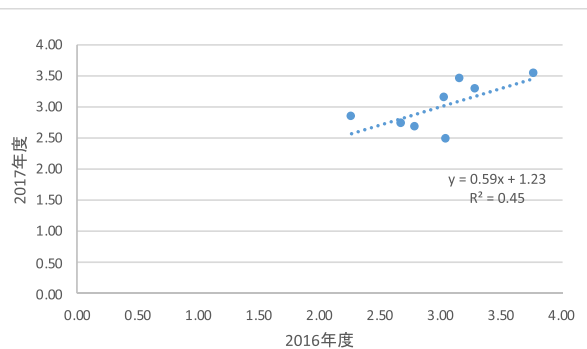


Figure 6 第2因子の年度比較

Table 4 第3因子の学部別年度変化の推移

学部	2016年度	2017年度
薬学部	2.53	2.92
看護学部	3.04	3.30
理工学部	2.89	2.93
経営学部	3.00	3.43
経済学部	2.95	2.83
法学部	3.00	2.93
外国語学部	3.12	3.21
学部以外	3.67	3.21
平均	3.02	3.10

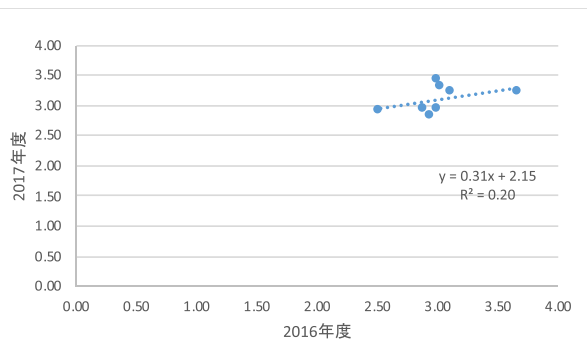


Figure 7 第3因子の年度比較

Table 5 第4因子の学部別年度変化の推移

学部	2016年度	2017年度
薬学部	2.95	3.30
看護学部	3.33	3.27
理工学部	3.18	3.23
経営学部	3.20	3.41
経済学部	3.10	2.83
法学部	3.25	2.93
外国語学部	3.32	3.32
学部以外	3.17	3.29
平均	3.19	3.20

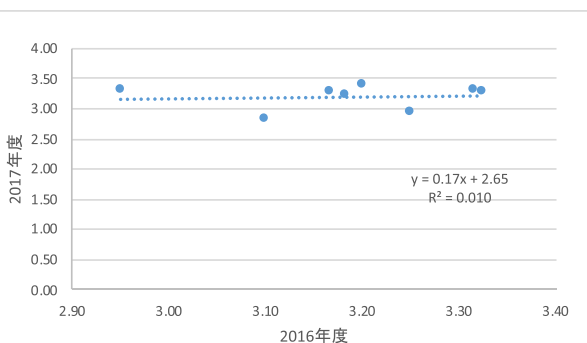


Figure 8 第4因子の年度比較

みられる(Table 2, Table 3, Figure 5, Figure 6 参照)。これに対して第3因子では、第1因子および第2因子に対して半減 (0.31) し(Table 4, Figure 7), 第4因子ではほぼ変化がな

い (0.17) ことが認められる (Table 5, Figure 8)。

例えば、理工学部に関してみると、すべての因子において2016年とから2017年度に対して向上していることが認められる。これは、授業を担当する教員のアクティブ・ラーニングへの意識の高まりがあると考えられる。ただし、アンケート度数は専任教員数(71名)に対して約50%(35名)であることから、さらに多くの教員にアクティブ・ラーニングの意識付けをしていく必要があると考えられる。

考 察

アクティブ・ラーニングの実施に関する項目に関する4因子に対して、水野他(2018)と同様の分析を行った。4つのアクティブ・ラーニングが2017年度各学部においてどの程度実施されているかを検討した。各因子の実施度が学部などにより異なるかを検討した。まず、「学生の主体的活動と評価」では、経済学部、理工学部、薬学部での実施状況が他の学部などよりも低い傾向がみられた。2016年度の実施状況を調べた水野他(2018)の結果では、理工学部と薬学部が他の学部などよりも低い傾向がみられており、理系の2学部については同様の結果がみられた。これは、理系の基礎科目では授業内容が知識獲得型であるので主体的な活動やそれに対する自己評価はあまり必要とされていないのかもしれない。また、文系学部の中で経済学部の実施状況が低かった。

次に、「学生同士の話し合い」については、法学部と理工学部が他の学部などよりも実施状況が低く、薬学部が経営学部よりも実施状況が低かった。2016年度の実施状況では、理工学部は他の学部などよりも低く、薬学部は看護学部、経営学部、法学部、外国語学部よりも「学生同士の話し合い」の実施状況が低かった(水野他, 2018)。2016年度と2017年度を比較すると、理工学部と薬学部において「学生同士の話し合い」の実施状況が低いのは同様であった。これは、理系の数学、物理などの基礎科目では、授業が知識伝達形式であるため、授業中の話し合いがあまり必要とされないのかもしれない。

さらに、「学生への資料・課題の提示」では、理工学部が他の学部などよりも「学生への資料・課題の提示」の実施状況が低く、経営学部が経済学部と薬学部よりも「学生への資料・課題の提示」の実施状況が高かった。2016年度の結果と比較すると、薬学部が経営学部よりも低い点、理工学部が低いという点は類似していた。この結果に関しては、この因子の項目の中に、「学生に対して考えるための材料を提供している」、「学生に複数の視点からの資料を用意している」などの項目が含まれているため、理系の基礎科目については適合しないのかもしれない。

最後に、「学生への問題提起」については、学部間において差はみられず、すべての学部で高い水準で実施されていた。これは、調査対象の大学において、教員から学生に対して適切な問題提起がなされていること、課題が出されていることを示している。2016年度の結果でも学部間による差異はみられず、高い水準で実施されていた(水野他, 2018)。

続いて、アクティブ・ラーニング実施の年度別の変化についてみてみると、大学全体として

は「学生の主体的活動と評価」および「学生同士の話し合い」では2016年度から2017年度にかけて上昇していた。これは、授業を担当する教員のアクティブ・ラーニングへの意識の高まりがあると考えられる。調査対象となった大学では、この2つの調査の間の1年間に、FDの一環として、アクティブ・ラーニングに関するさまざまな研修を複数回実施している。こうした研修会が、教員の意識に影響を与えた可能性は大きいだろう。他方、「学生への問題提起」では年度間でほぼ変化はみられなかった。「学生への問題提起」は、すべての学部ですでに得点が高く、天井効果がみられているのであろう。

今回の調査の結果、全体としては文系と理系においてアクティブ・ラーニングの実施状況に差がみられた。教務部やスポーツ振興センターを含む学部以外と語学科目を含む外国語学部において主体的活動と話し合い活動というアクティブ・ラーニングの実施状況が高い傾向がみられた。これは、教職科目においては教育実習などを含めた主体的な活動が多かったり、スポーツ系の科目においては体を動かして活動するため、主体的活動が多いためと考えられる。外国語学部の授業には、外国語の技能向上を主な目的としてディスカッション、プレゼンテーション、ディベート等の訓練を行う演習型の授業が多く含まれる。このために「話し合い活動」を中心に外国語学部でアクティブ・ラーニングの実施率が高く出る傾向があると思われる。他方、薬学部、理工学部などの理系学部において主体的活動や話し合い活動の実施状況が低い傾向がみられた。これは、すでに述べたが、理系の基礎科目においては、決められた内容について学習していく過程が多いため、「自己評価」や「話し合い」といった活動があまり必要とされていないのかもしれない。例えば、薬学部の大部分の講義は、日本薬学会により策定された「薬学教育モデル・コアカリキュラム」に準じて構成され、限られた時間内に到達しなければならない学習目標が多岐にわたっている。初年次から講義科目数が多く、アクティブ・ラーニング型授業が増えれば学生の負担が増加しアクティブ・ラーニングの質が低下する懸念やアクティブ・ラーニングを有効に活用するための十分な時間の確保が難しいことなどが、アクティブ・ラーニング型の授業に対して教員を消極的にさせるのかもしれない。一方で、理系学部の中でも、カンファレンスなどが必修化されている看護学部においては、「話し合い活動」などは活発に実施されているようであった。これらの結果は、水野他(2018)とほぼ同様の結果であった。ただし、本稿においては、一部の文系学部においても、アクティブ・ラーニングの実施状況が高い学部もみられた。例えば、経営学部においては2017年度では特にアクティブ・ラーニングの実施状況が高かった。経営学部は、2009年以前は経営情報学部であり、現在も経営学科と経営情報学科で構成されている。経営情報学科ではパソコンを利用した情報処理演習などの情報科目などが多く実施されている。経営学部の教員は、この学部にも所属しているため、パソコンなどの情報科目を担当していることが多い。このことにより、アクティブ・ラーニングの実施状況が高くなったと考えられる。一方、同じ文系学部である法学部や経済学部においては、アクティブ・ラーニングの実施状況は高いとはいえない。その理由について、法学部を例として考える。法学系の科目は、法令や判例ないし学説を忠実に記憶することが基本であり、いわゆる“座学”が法学の講義のひな形である。ここには、アクテ

ィブ・ラーニング型の授業が入り込む余地は少ない。他方で、「学生が法学的・政治学的争点に興味関心を持ち、争点を自ら設定し、その解決に向けて学習活動に取り込む」というアクティブ・ラーニング型授業は、すでに戦前から演習（ゼミ）という形で伝統的に法学部において導入されているという事実も存在する。こうした事情から、今回のアンケートのように“均した”結果では、低めに出る可能性があるだろう。

以上のことから、学部によってアクティブ・ラーニングの実施状況に差があることの背景として、各学部の学問領域や教育内容の特性に違いがあることが考えられる。さらに、同一学部であっても、科目ごとに目標や内容は異なり、それらを達成するための方法もさまざまである。アクティブ・ラーニングを取り入れやすい授業もあれば、取り入れにくい授業もある。比較的取り入れやすい授業の多寡が学部によって異なることが、今回の結果につながったものと考えられる。本稿では分析対象としなかったが、アクティブ・ラーニングに対する認識や考え方に関する質問の回答からは、学部によって多少の違いはあるものの、多くの教員はアクティブ・ラーニングについて理解しており、今後さらに進めていくべきだと考えていることが示されている。実際に授業を運営するにあたり、どのようにすればアクティブ・ラーニングが可能になるのか模索しているのが現状といえるのではないだろうか。だとするならば、単一の授業で完結するのではなく、いくつかの授業を組み合わせる相補的におこなってみるというのも、1つの解決策であるかもしれない。

最後に本稿の問題と今後の課題について述べる。まず、2016年度のアクティブ・ラーニングの実施状況を調べた水野他(2018)と本稿とで調査参加者は必ずしも対応していない。本稿では年度による変化を検討したが、調査に参加した教員は必ずしも一致してはいない。したがって、各年度の調査に参加した教員とその人数によりデータが大きく影響を受けたことは否定できない。また、今後の課題として調査に参加した教員のサンプル数が少ないことなどが挙げられる。例えば、本稿の外国語学部のデータをみると、外国語学部の専任教員は40名弱であるが参加者は10名程度であった。最も参加率の高かった、理工学部においても約50%の参加率であった。今後、さらに多くの教員にアクティブ・ラーニングを強く推進していく必要があると考えられる。

おわりに

アクティブ・ラーニングについては、「双子の過ち」(Wiggins & McTighe, 2005)と呼ばれる問題がよく議論される。すなわち、「網羅に焦点を合わせた指導」ではなく「活動に焦点を合わせた指導」を行おうとし、授業の形態にばかり焦点をあてた結果、いわゆる「活動あって学びなし」という状態になることである。本稿で報告したアクティブ・ラーニングの実施状況は、具体的な授業の形態ではなく、授業者の授業の組み立てに対する考えに着目したものであるが、それが学生の学びにつながっていなければ意味がない。アクティブ・ラーニング型授業の1つの典型であるグループ・ディスカッションを行ったとしても、

学生の「知識・技能」が希薄であれば議論は深まらず、そこから学生が得られるものも浅いものにとどまることは容易に予想できる。

近年、アクティブ・ラーニングに「深さ」を加えた「ディープ・アクティブラーニング」(松下, 2015) という概念が提案されている。これは、「生徒・学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、自分のこれまでの知識や経験と結びつけると同時に、これからの人生につなげていけるような学習」と定義され、「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習」である。学生がこのような学びをするためには、学生側の能動的な態度はもちろんのこと、教員側にもかなりの力量と成熟度が求められる。今後、学生以上に教員も学び続けていかなければならない。

引用文献

- 中央教育審議会 (2008) . 学士課程教育の構築に向けて (答申) 文部科学省
- 中央教育審議会 (2012) . 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 文部科学省
- 河合塾 (編著) (2016) . 大学のアクティブラーニング——導入からカリキュラムマネジメントへ—— 東信堂
- 牧野 幸志・久保 貞也 (2018) . 大学におけるアクティブ・ラーニングとその効果(1)ー私立総合大学におけるアクティブ・ラーニングの実施状況ー 日本教育心理学会第60回総会発表論文集
- 牧野 幸志 (2018) . 大学におけるアクティブ・ラーニングとその効果(2)ーALの実施は授業者の運営スキルに支えられているのか?ー 日本心理学会第82回大会発表論文集
- 松下 佳代(2015). ディープ・アクティブラーニングへの誘い 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 勁草書房
- 水野武, 久保貞也, 牧野幸志, 藤林真美, 大塚正人, 植杉大, 吉田佐治子, 柳沢学 (2018) . 摂南大学におけるアクティブ・ラーニングのためのティーチングスキルの実証的研究 摂南大学地域総合研究所報第3号
- 文部科学省 (2017) . 大学における教育内容等の改革状況について (平成27年度) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm (2019年2月21日)
- Wiggins, G. , & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design :professional development workbook*. Alexandria, Va:Association for Supervision and Curriculum Development.

【付記】本研究は、2018年度摂南大学研究助成「Smart & Human 研究助成金」の助成を受けた。