

Active Learning の理論と実践に関する一考察
LA を活用した授業実践報告 (11)
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant #11

三浦真琴 (関西大学教育推進部)

要旨

関西大学は、大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラムならびに大学教育再生加速プログラムを通じて、学生たちがアクティブ・ラーニングを体感・体験・体現できるように腐心してきた。そこに通底しているのは学生を主体的な学習者へ育てるために教師は学習の支援者たるべしという考え方である。高等学校を卒業するまでに受動的な学習を強いられてきた学生が意志を持って主体的な学習者へと変容することは難しい。気づいたら楽しく学んでいるという中動態へと導くために、教師は使役態の主語としてではなく、学習の支援者としての役割を遂行するが、教師にも気づいたら自らそのような役割を果たしている中動態が望まれる。このような状態の中でこそ、学生は知識と知識、知識と自分、自分の過去現在未来、自己と他者、それぞれの間につながりを見出すことができるようになる。

キーワード アクティブラーニング、学習パラダイム、中動態、学びをつなぐ、つながる学び/
Active Learning, Learning Paradigm, Middle Voice, To find Oneself Assisting in Learning, Involvement in Learning throughout one's Life

1. 取組に通底するアクティブ・ラーニング観¹

2012年度に出された中央教育審議会答申「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～」において、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」という理由から、アクティブ・ラーニングへの転換の必要性が指摘された。その答申が出される3年前に関西大学の取り組み『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開—大学院生スタッフとともに進化する“How to Learn”への誘い—』が大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム（以下、GP と略記）に採択されている。ここに「“How to Learn”への誘い」と謳ったのは、新たに展開する学習パラダイムの中で、学生が大学の主人公として主体的に学ぶために教師が果たすべき役割を考える契機をそこに求めたからである。この段階では文部科学省がアクティブ・

ラーニングをどのように捉えているかを詳しく知ることができなかったため、日常の教育現場のことを勘案しながら関西大学なりの考え方・捉え方を模索した。それを以下に簡単にまとめる。

従来の教育パラダイムにおいては、大学の使命は教育を提供することにあり、自らの専有物である知識を学生に伝達することが教師のミッションであるとされていた (Barr & Tagg, 1995) が、そこには「教師が教えれば学生は学ぶ」ということが暗黙裡に前提されていた。しかしながら、教師が懸命に教育力の向上を図っても（あるいは図るからこそ）、学生は教えられる (being taught) ばかりで、必ずしも能動的な学びが実現するとは限らない。しばしば用いられる「受動的な学び (passive learning)」という撞着語法的な表現は「教えられていること (being taught)」を表現したものと考えてよい。

これに対し、学習を創発することを大学の使命とする学習パラダイムでは、学生を「教えられる

存在」から「学ぶ主体者」へと変えるために教師がどのような役割を果たすべきかを考え直す必要がある。「From Teaching to Learning」のパラダイムシフトにのっとり、表1の学習パラダイムにおける教師の役割と態度を示す欄に何を該当させるのがよいのか、これを思料することがアクティブ・ラーニングを実現するために不可欠なことである。ここに「態度」を加えたのは、学生が「受け身から主体的(な学習者)」へ、つまり受動態から能動態へと移行するのに対し、教師のそれほどのように変化するのか、あるいは変化しないのか、そのことについても考える必要があるからである。

表1 学生の学びを実現するための教師の役割

	教師		学生	
	役割	態度	役割	態度
教育パラダイム	Teaching	能動	Being taught	受動
学習パラダイム	?	?	Learning	能動

考察に先立ち、目指すべき学生の学びをどのように捉えるのがよいのかを整理しておく必要がある。GP申請時には1998年にアメリカ高等教育協会が発表した以下の「学び」の再定義に着目した。

「学びとは、学習者が能動的に意味を探究する営みであり、経験によって得られた知識を構築する営みであり、将来の基盤となる知識を構築する営みである」。(American Association for Higher Education, 1988)

この定義にしたがうと、アクティブ・ラーニングとは「学生が過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究する営み」と表現することができる。ここでようやく教師に求められる役割が、意味を探究し、知識を構築することのできる主体的な学習者として学生を育てること(しかも、それは「教える」ことではない)と捉えることができる。Barr & Tagg (1995)は、学習パラダイムにおける教師の役割を「学生が効果的な学習を体験できるように配慮すること」「学生間のチームワー

クを構築すること」と示したが、以上を踏まえると、表1の空欄には“Assisting (in Learning)”の語を入れるのが妥当である(三浦、2015)。

とはいえ、長らく教育パラダイムのもとで教鞭を執ってきた教師にとって、強い能動性を感じさせる「教えること(Teaching)」から、それを感じさせない「学びを支援すること(Assisting in Learning)」へ自らの役割を移行するのは容易なことではない。そこで1990年代初頭よりイギリスの高等教育界で採り入れられてきたPAL(Peer Assisted Learning)(Capstick, 2004)にヒントを得て、教師と学生の上に学生スタッフ(Learning Assistant)を置くことにより、学生が学生の学びを支援する環境を用意することにした。このような学生スタッフの養成と活動の観察とを蓄積することによって、学習パラダイムにおける近未来の教師の輪郭が浮かび上がってくると考えたのである。これがGPならびにAPを通底するアクティブ・ラーニング観であり、アクティブ・ラーニングを実現するために選んだ方法の一つである。

2. 手法としてのアクティブ・ラーニングの誤謬

GPの取り組みが始まってから3年後に文部科学省のアクティブ・ラーニング観が発表されたとき、小さからぬ違和感を覚えた。文部科学省は「用語集」において、能動的学修を次のように定義している。

「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。」(中央教育審議会 2012)

「能動的学修」の意味を説明する文章の中には「能動的な学修(への参加)」という表現が登場するのは用語説明として破綻していることはさておき、アクティブ・ラーニングが教授法であり学習法である、つまり手法・技法として捉えられていることを看過することはできない。アクティブ・ラーニングとは、語義にしたがえば能動的な学習・主体的な学びのことであるから、これは学生自身の行為・動作、あるいは姿勢・態度を表現するもの

であり、その実現を支援するのが教師にとってのアクティブ・ラーニングの持つ意味であると考えるのが極めて自然だからである。このような捉え方と手法や道具（特に教授法）としての捉え方との間にはかなりの懸隔があるが、何故、このような違いが生じたのであろうか。

今より四半世紀ほど前、アメリカでは『優れた授業実践のための7つの原則』（以下『7つの原則』と略記）というタイトルの小冊子が刊行された。これは分量わずか5頁ながら「全米の大学関係者の間で最も認知度の高い教授法」との評価を博したものであり（中井・中島、2005）、ここに通底する「学習への関与 *involvement in learning*」は、その後の高等教育におけるきわめて重要な概念の生成に寄与したとされている（Koljatic & Kuh, 2001）²。学習への関与とは、学生が学習のプロセスに身を置き、それに専念するという意味である。以下に、頻繁に引用される有名な一節を引用する。

「学ぶという営みをスポーツ観戦のようなものと同列に捉えてはならない。教室の椅子に座して教師の話に耳を傾け、授業内容を周到に網羅した自習課題への解答を脳裏にとどめおきながら教師の質問に対してすぐさまそれを口にする、というような行為によって学生が身につけることなどほとんどないからである。学生は自分が学んでいることについて言葉で語ったり、文字を使って表現したりできなければならないし、それを過去の経験と関連づけ、現在の日々の生活に活用することができなければならない。すなわち学んでいることを自分の糧としなければならないのである。」（Chickering and Gamson, 1987）

ここには学生が学びのプロセスに主体として関わることが書かれており、そのことこそが注目に値するはずなのだが、このセクションのタイトル“Uses Active Learning Techniques”から“Techniques”の語や概念だけが、あるいは当該セクションに例示された手法だけが、独り歩きしたのではないかと推察される。

教師が *Teaching* の主語（学生が *Teaching* の目的語）である教育パラダイムから、学生が

Learning の主語となる学習パラダイムへとシフトすることは、学生の側からすると、受動態から能動態への変化となる。では、教師の主体性（主語としての教師）はどのように位置づけられるのだろうか。

上述の Chickering と Gamson の影響を受けた Bonwell と Eison は、高等教育界の多くのリーダーの声や一連の国家レポートが「大学教師は、学生を学びのプロセスに参加させ、それに専念させるように積極的に取り組むべきであると鼓舞している」ことを受け、アクティブ・ラーニングを「学生をなんらかの作業に参加させ、しかも自身が遂行している作業の意味や目的について考えるように促す教育的な活動」と定義した（Bonwell & Eison, 1991）。この定義は、わが国では再構成されて「アクティブ・ラーニングとは、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」という表現になっている（松下、2015）。このようにアクティブ・ラーニングが、学生ではなく、教師の活動として捉えられることにより、教師がアクティブ・ラーニングの主語（使役者）として位置付けられるようになったと考えられる。これは学生の側から見れば「教師によって、ある物事を行わされ、行わされている物事について考えさせられる」ということであるから、依然として受動的なポジションが継続し、一向に主体的に考える力が培われない事態を招く危険を大いにはらんでいると考えなければならない。

学習パラダイムへとシフトすることにより、学生は主体的・能動的な学び手となるはずであったが、アクティブ・ラーニングを手法あるいは便利なツールと捉え、そのツールを学生に与えて作業をさせればよいという使役者の発想が、教師を教育パラダイムから学習パラダイムへと移行させないでいる（あるいはその反対に学習パラダイムの価値と意義を見いだせない教師が、アクティブ・ラーニングをツールとして捉える使役者的発想を生み出して教育パラダイムに留まっている）のではないだろうか。

3. 中動態としてのアクティブ・ラーニング

大学教師の皆が皆、使役者的な発想を持っているとは限らない。学生を主体的な学習者へと育てるために善意の取り組みをしている教師は数多くいる。しかしながら、先述したような混乱は高等教育界の中に確かにあると筆者は感得している。

2017年度の新学習指導要領では、「小・中学校学習指導要領等の要点」として「主体的対話的で深い学び」が示された。高等教育界に対して示されたアクティブ・ラーニング（能動的学修）より平明で分かりやすい表現になっている。また、「これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないと浮足立つ必要はない」との注記が付されているが、これは高等教育界における混乱を念頭に置いたものであると思料される。その混乱の一端を先に描写したが、混乱しているのは一部の教師だけではない。高等学校を卒業するまで教師の言うことに耳を澄ませ、板書を丁寧に筆写し、試験に出るポイントを覚えるようにと指導されてきた青年が、大学に入学した途端、主体的に学べと言われ、受動と能動とのギャップに驚き、戸惑うという話を耳朶にすることはしばしばある。

この学生の混乱は、例えば教師は主体的に学べと言っているのに、その教師によってある物事を行わされ、行わされていることについて考えさせられるという「態」の矛盾によるものであったり、主体的に学べと言われるだけで、何も支援されない放任のせいであったりする。放任は使役態の一つであるから、いずれも「態」に関わるものである。そこで、このセクションでは「態」について考えることにする。

先に述べたように、2012年の中教審答申では受動的な教育から主体的な学びへと転換する必要が謳われた。ほとんどの人が、この背景にある“from teaching to learning”というパラダイムシフトを学生の立場になって「受動から能動へ」という態の移行として捉えたと考えられる。しかし、この問題を能動態と受動態の二項対立として捉えてしまうと、思考の幅がかなり限定されてしまう。学生が受動から能動へと態を移行するのに、それま

で能動的ポジションにいた教師は能動態を維持すればよいのか、あるいは受動態へとポジションを変えればよいのか、混乱する可能性も考えられる。

この問題を解決するためには、受動でも能動でもない「態」、あるいは受動でも能動でもあるような「態」を考えるのがよい。その際、「援助をする人がもっとも援助をうける」という「援助者療法原理」がヒントになる（Gartner and Riessman, 1977）³。人にもものを教えることによって自分自身がそのことについてよりよい理解を得られたり、誰かを援助することによって自分が誰かの役に立っているという自己肯定感が生まれたりするのはよくあることである。このように、誰かを助けているのに自分が助けられているというのは、能動であるのに受動であるという状態、あるいは能動と受動とが回転するかのように入れ替わるということである。大学を援助者療法が必要とされる治療共同体として捉えるのは荒唐無稽とのそしりを免れないかもしれないが、このように主体の位置を固定せず、入れ替わるものであると捉えると、能動と受動とを対立するものとして捉えることから解放されるのである。

人にもものを教えるのは自分の理解を深めることを意図して行うことではないし、自己肯定感を強めるために誰かを助けようとするわけでもない。理解の深化や自己肯定感は、気が付くとなんとなく生じているものであるが、それが結果として行為者（主語）のためになっているというこの状態は、國分（2017）によれば「中動態」と呼ばれるものである。

國分によると、「主語が己の行為の作用を自らで受けること＝主語の被作用性」が中動態の特徴とされる。また、「暇と退屈の倫理学」（2015）において國分は「ぼんやりとした退屈に浸っている状態が大切」であると主張している。哲学の世界で繰り返されている自発性・主体性、すなわち強い意志の存在に対する疑念をベースに、ぼんやりとしているうちになんとなくある状態に至っているのが自然であると主張するのだが、「主体的な学び」のスタンスを手に入れることについても同じ

ことが当てはまると考えられる。学生も教師も、自らの強い意志によってアクティブ・ラーニングを実践するのではなく、どちらも「気がつくとなんとなく」アクティブ・ラーニングが実践されているという状態の方が、無理なく継続することができるし、そのことに気づいた時の喜びは大きい⁴。

学生が主体的に学ぶことを能動態ではなく、中動態として表現するならば、それは自ら学ぶという過程の中に身を投じることであり、そのようにして学んだことが自らの糧になるということである。國分がしばしば引用するバンヴェニスト (Émile Benveniste、フランスの言語学者) によれば、「中動態では動詞は主語がその座となるような過程を現している。つまり主語は過程の内部にある」とされるが、この定義にしたがえば、学生にとってアクティブ・ラーニングは中動態として捉えるのが妥当であると考えられるのである。

他方、教師は、学生の学びを支援する際に、学生が支援を受けている・支援されていると意識しないように配慮し、自分自身を前面に押し出さないようにする必要がある。何気ない一言が、あるいはさりげない所作が、後で振り返ってみると学生への手助けになっていた、というような支援が望ましい。「そっと手を添え、じっと待つ」⁵ことが学生を中動態へと誘うために必要な教師のスタンスであると考え、このスタンスを守れば教師自身、能動態や使役態ではなく中動態に身を置くことができる⁶と考える。

あるいは、なかなか主体的に学ぶことができない学生を見れば、自らにおける学びの挫折に思い当たることがあるかもしれない。そのことを想起しながら学びの支援をしていると、学生の中には教師の過去に挫折のあったことに気づき、場合によってはそのことを気遣うようになる者も現れる。このとき、教師が自分と同じような挫折を学生が味わうことがないように、あるいは如何にして学生が挫折を乗り越えられるかということを考えはじめ、学生は自分が挫折を克服することが教師に古傷を思い起こさせないことになると感じ始

めるのなら、両者の間には「つながり」が生まれることになる。支援する立場にある者が支援を受ける立場にあるものから無意識に支援される、これはユング派の分析家グッゲンビュール＝クレイグの「傷付いた治療者」に通じるものであるが⁷、ここでも能動と受動は対立するものとしては捉えられることはなく、教師の主語としての位置も保たれる。

このように、アクティブ・ラーニングを能動態 (受動態に対立するもの) として捉えるのではなく、中動態として捉えると、学生と教師とが相互に作用を及ぼし合いながら円環的な活動を共有する存在としてのつながりをそこに見出すことが可能となる。

4. アクティブ・ラーニングがつなぐもの

アクティブ・ラーニングを中動態として捉えれば、これに関わる学生と教師はそれぞれに主語性を保ちながら、お互いの間につながりが生まれることを見てきた。続いては「知ること」と「学ぶこと」とのつながり、あるいは知識と知識のつながりについて考える。

2007年に改正された学校教育法では新しい学力観 (学力の三要素) が示された。それまで、中学校では「社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能」等を養うことが、高等学校においては「一般的な教養を高め、専門的な技能に習熟させること」等が求められていたが、新しい改正法では、「基礎的な知識及び技能」に加えて、これらを活用して課題を解決するための能力と主体的に学習に取り組む態度が新たに盛り込まれた。先を見通すことが困難あるいは不可能となる時代の到来を見据えるならば、生涯を通じて主体的に学ぶことや、想定外の事態に対し、これを乗り越える力は当然求められることになるので、二つの要素が新たに明示されたことに異論はない。しかしながら新しい要素については比較的わかりやすい説明が付されているのに、「基礎的な知識及び技能」についてはそのような言及がなされていない。そこには「いつの時代にも、普遍的な知識・理解、

汎用的な技能等が中核とされている」(中央教育審議会、2018) という認識が働いているからと考えられる。しかしながら、学校教育で児童・生徒・学生が習得すべき知識や技能、ならびにその習得の方法については見直す必要がある。

主体的に学ぶこと、あるいは自分で考え、自分で実行することを基盤とする教育は、体系的に知識を注入する教育と対立するものとして捉えられてきたが、この両者を対立項として長短を比較するのではなく、今まで知識の体系的性が担保されてこなかったことをまずは省察するべきである。

主体的な学びとは、主体性 (cogito ergo sum) が保たれた営みのことである。つまり、自らが学んでいる (自分の力で考え、実行している) ことの意味を自分の中で確認できるということである。「知識詰め込み型の受験準備に偏った学習」(中央教育審議会、1999) で学習者が確認できることは、そのような学習を継続していけば大学入学者選抜に合格できる (確率が高くなる) ということであり、「知識伝達型の授業」(中央教育審議会、2014) を受けている生徒や学生が確認できることは、そこで伝えられた知識を答案用紙の上に再生すれば、それが点数や成績、単位に繋がるということである。問いと答えの間には時間や距離が存在するが、知識が詰め込まれたり、一方的に伝えられたりするとき、その時間や距離は等閑視される。誰が、いつ、何故そのような問いを見出し、どのような思考を経て、その答えにたどり着いたのか、その文脈が一切捨象されてしまうのである。知識伝達型の授業は、知識を断片的に伝えるだけであって、知識と知識とのつながり、それぞれの知識がどのような文脈のどの位置に存在するかということとは往々にして伝えられず、その知識が自分の経験とどのようにつながるのかも伝えられないそこにどのようなつながりがあるのか、そのことに留意して考えることを促されるのも稀有である。そのような知識は時間をかけずに手にすることができるものであるが、それは決して「自分」をつくるものにはならない。まずは問いと答えの間を往還し、どのような文脈においてその知識が生ま

れたのか、そのことを把握する必要がある。問いと答えの往還に思いを馳せることには先人の知的作業の追体験としての意味あることを認識しなければならないはずである。

ある事柄を深く知るためには、何故、その事柄を知る必要があるのか、その意味を考えながら (Think why)、その事柄に関わる時間の積み重ねと、そのことがらを取り巻く文脈を「自分」の中で撚り合わせ、その上で自分との関りを考えることが不可欠である。これを「気がついたらなんとなくできる」ようになってこそ、主体的な学びが実現できるのだが、ここでは教師による学生への働きかけが重要な役割を有する。

いかに優れた教師であっても、知識をその体系のままに生徒や学生に伝えることはできないため、やむを得ずいくつかの断片に切り分けたものを提示することになる。しかし、それだけでは生徒や学生の中に、これらの断片を取り結び、自らの中でつなぐ文脈的思考は育たない。教師は単なる知識の伝達者ではなく、学生が断片的な知識を相互につなぎ、さらに、学習者がその知識と自分との間につながりを見いだせるように「さりげなく」支援する存在でなければならないのである。

アクティブ・ラーニングとは、学生が獲得すべき複数の知識の背景にある複数の文脈を自分の中でつなぐものであり、自分の過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究するものである。しかも、それは「気がついたらなんとなくできる」ものでなければならない。教師はこのような学生の営みをさりげなく支援する者でありながら、学生と共に回転する支援者・被支援者の円環の中でつながれるものでもある。

教師と学生がともに主従の関係のない中動態に身を置くことにより、そこに信頼関係を築くことが可能になる。その信頼関係こそが学生の成長、教師の進化に資すると考えられるのである。

註

¹ここにいう取組とは、大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム」と

「大学教育再生加速プログラム」のことである。前者は平成21年度に、後者は平成26年度に採択された。以下、本文では前者をGP、後者をAPと略記。なお、本節の内容は三浦（2019）と重複する部分があるが、アクティブ・ラーニング観を省察するために必要であると考えたからである。

²アメリカではKuhら（Koljatic & Kuh 2001、Zhao & Kuh 2004、Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt 2005、Kuh 2009 など）による提唱を受けて、2000年代より“Student Engagement”という概念が広く用いられるようになっていくが、これは“Involvement in Learning”と親和性の高いものである。“Student Engagement”には曖昧な部分があり、明確な定義は難しいという指摘もあるが、NSSE（National Survey of Student Engagement）が調査の対象として選んでいる“Student Engagement with learning”については“Student Engagement”と同義のものとして捉えることにする（Ashwin & McVitty 2015）。

³「援助者療法原理」ならびに「傷付いた治療者」は東畑（2019）より教示を受けたものである。

⁴2019年11月30日および12月1日にエリザベト音楽大学を会場に開催された大学教育学会2019年度課題研究集会の課題研究シンポジウムIIにおいて発表した安部有紀子氏（大阪大学）も同じ趣旨の発言をしている。

⁵これは大阪経済大学の前学長徳永光俊氏の掲げる教育方針の一つである。以下のURLを参照。
<https://www.osaka-ue.ac.jp/nofuzo/list/vol181/vol184.html>(2020年1月14日)

参考文献

- Johnson, A., McAdams, G., & Pawling, A. American Association for Higher Education, et. Al. (1998) Joint Report: *A Shared Responsibility for Learning*.
- Ashwin P., McVitty D. (2015) The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In : Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham 343-359.
- Barr R. B., & Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change* 27 (6).12-16.
- Bonwell, C.C., & Eison, J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1, Washington, D. C. George Washington University.
- Capstick, S. (2004) Benefits and Shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students. (https://www.researchgate.net/publication/268414551_Benefits_and_Shortcomings_of_Peer_Assisted_Learning_PAL_in_Higher_Education_an_appraisal_by_students) (2020.1.3)
- Chickering, A. and Gamson, Z. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, March 39, 3-7.
- 中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuo/toushin/991201.htm) (2020年1月14日)
- 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）」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuky

- o/chukyo0/toushin/1325047.htm)(2020年1月14日)
- 中央教育審議会(2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」用語集
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/fieldfile/2012/03/28/1319067_2.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E7%94%A8%E8%AA%9E%E9%9B%86+%E3%82%A2%E3%82%AF%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%96%E3%83%A9%E3%83%BC%E3%83%8B%E3%83%B3%E3%82%B0%27)(2020年1月14日)
- 中央教育審議会(2018)「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo0/chukyo0/toushin/1411360.htm)(2020年1月14日)
- Gartner, Alan and Riessman, Frank. (1977). *Self-help in the human services*. Jossey-Bass Inc Pub. A・ガートナー, F・リースマン(久保絃章監訳)(1985)『セルフ・ヘルプ・グループの理論と実際——人間としての自立と連帯へのアプローチ』川島書店.
- Guggenbuhl-Craig, A. (1983). *Macht als Gefahr beim Helfer*. A・グーゲンヴィル=クレイグ(樋口和彦・安溪真一訳)(2019)『心理療法の光と影: 援助専門家の《力》』創元社.
- 國分功一郎(2015)『暇と退屈の倫理学』太田出版
- 國分功一郎(2017)『中動態の世界 意志と責任の考古学』医学書院
- Koljatic, M., & Kuh, G. D. (2001). A Longitudinal assessment of college student engagement in good practice in undergraduate education. *Higher Education*, 42, 351-371.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). Assessing conditions to enhance educational effectiveness: The Inventory for Student Engagement and Success. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- 中井俊樹・中島英博(2005)「優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』第5号, 283-299.
- 松下佳代(2015)「ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために」勁草書房
- 三浦真琴(2015)「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」『看護教育』56(1), 40-46.
- 三浦真琴(2019)「Active Learning の理論と実践に関する一考察(10)」『関西大学高等教育研究』第10号, 11-20.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983) *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform. (A Report to the Nation and the Secretary of Education)*
(<https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>) (2020.1.3)
- 東畑開人(2019)「居るのはつらいよ ケアとセラピーについての覚書」医学書院
- Zhao, C. and G. D. Kuh. (2004) Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, Vol. 45, 115-138.