

# ゼミ（ソーシャル・マーケティング）における段階的なアクティブ・ラーニング型演習の導入から 見えてきた課題

～知の融合に基づく能動的学修を目指して～

## The Effect of Gradual Introduction of Active Learning Approach in Three-year Seminar Course

平田 亜紀

Aki Hirata

### Abstract

Active learning gained popularity in Japanese colleges due to the Central Council of Education's statement on "bachelor competency". This paper is aimed at assessing the effectiveness and the barriers of active learning approach implemented during the course of the three-year seminar in Faculty of Business at Aichi Shukutoku University. Results indicate that students perceived the series of active learning as enjoyable learning experiences, yet challenging to narrow down learning objectives for each, and thus, appreciated the traditional lecture approach that went alongside. Gradual increase in autonomy while working on assignments has been observed; this long-term intervention was a success. However, allowing students to manage their learning means that the instructor hand them over some of the control that we traditionally had. This became especially a problem when students did not put an end when the instructor believed that it is an adequate piece of work for the time being.

### はじめに

昨今、知識の伝達だけではなくそれに基づく活用を促す取り組みが求められる大学教育の現場では、アクティブ・ラーニング（active learning）に高い関心が寄せられている。アクティブ・ラーニングによる教授（学修）法は、「次世代を生き抜く（中央審議会、2012、p. 2）」ための汎用性の高い能力の育成に貢献すると考えられているもののいまだ改善の余地が大きいことから、その失敗例も含め、多くの報告が寄せられることが期待される。本稿では、アクティブ・ラーニングと従来の知識伝達型や文献講読型の授業を折衷して行ったゼミ「ソーシャル・マーケティング」の3年間の活動のうち、特に段階的に自由度を上げていったアクティブ・ラーニング型学修に焦点を当て報告・検討し、その効果と課題を論じることを目的とする。

#### アクティブ・ラーニングの概要

アクティブ・ラーニングとは、2012年に報告された中央教育審議会答申（以下、質的転換答申という）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～』の用語集によると、「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（p. 37）」であり、その実際の活動は「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（p. 37）」に代表される。アクティブ・ラーニングは、いわば学士力を育てるための具体的なパスとして位置づけら

れている。その学士力であるが、2008年に中央教育審議会によって発表された『学士課程教育の構築にむけて』で検討された概念であり、これは質的転換答申において次のようにまとめられている。

- ・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、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、経験を育むことである（質的転換答申、2012、p. 5）。

### アクティブ・ラーニングの課題

質的転換答申（2012）のアクティブ・ラーニングの定義は幅広い解釈が可能であり、ゆえに批判されることもしばしばある。教員が知識を伝達する労をやめ、学生が何等かの活動に従事すれば成立し、その過程において思考のプロセスが欠落してもよいと揶揄されることすらある。そのような中、溝上（2014）はアクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（p. 7）」ものとし、より明瞭な輪郭を持たせるに至った。

アクティブ・ラーニングの概念を明瞭化する努力が進められるなか、アクティブ・ラーニング型授業実践の現場からはさまざまな課題が挙がっている。例えば、指導者の立ち会いがない授業外活動中の素行はその監督できないために地域との軋轢が生まれる危険性がある、協働作業において学生の能動性にばらつきがあり学習の質が保証されない、期待していた能力の向上が見られない、教員の介入の見極めが困難といった報告である（中部圏 23 大学東海 A チーム 7 校、2014）。

以上を踏まえると、基本的に授業外活動の比重が大きいアクティブ・ラーニングでは、形成的評価（予定通りに進行したか確認すること）も総括的评价（目標値が達成されたのかどうかを測定すること）も困難であるということがわかる。さらに考えを推し進めれば、学習時間は学習の質を保証せず、やりがいは客観性に欠け技術の習得を保証しないという大きなリスクを抱えた指導（学修）法だ。しかしだからこそ、少しずつ明らかにされるこれらのリスクを解消しながら、より成熟した手法へと昇華させていくことが今後期待されている。

### 愛知淑徳大学ビジネス学部ゼミ「ソーシャル・マーケティング」

ゼミ「ソーシャル・マーケティング」は、2013年度入学者を対象とした愛知淑徳大学ビジネス学部の演習（科目名『ゼミナール I～VI』）のひとつである。この学部は「現代社会で活躍しうる実践的専門性を備えたビジネスパーソンの育成」（履修要覧 2013 ビジネス学部、p.31）を教育目標と定めている。その中でゼミは選択科目として位置づけられており、原則として3年間続く。また、卒業制作にかかわる学生は『課題実践』を登録し、指導教官のもと専門性を高めていくこととなる。

### ソーシャル・マーケティングの概要

ソーシャル・マーケティング（social marketing）とは、ソーシャル・グッド（social good）、特に健康格差是正のための総合的なプランニング活動のことで、公衆衛生学（健康教育学）、行動科学、社会心理学をはじめとしたさまざまな領域の理論を実践に応用する領域である。その活動は、①体系的な取り組みがあることと、②ある特定の集団と社会全体のどちらにとっても利益となることと、③活動の目標を行動変容に定めることが求められる（NSMC、n.d.）。特に、

②の対象集団にとっての利益の追求に関しては、ソーシャル・マーケターが功利主義的な考えに陥らないことと、自身の独善的な利益の判断ではなく当事者目線に立って利益を評価し現状と目標の間にある格差を埋める現実的なプランを提案する能力があることが求められる。これは、健康格差に苦しむ人々と少数派になりがちな社会的弱者が重複する現実を鑑みてのことである。

## 実践内容

ここでは、ゼミ内で行われた実際の活動について報告する。まず、ゼミ登録者の概要を述べた後、設定された長期および短期目標と授業内外で採用した学習の質を高めるために行われた工夫について触れ、ゼミで取り入れた大がかりな2種類の演習について概説する。

### ゼミ「ソーシャル・マーケティング」の登録者

当ゼミに登録したのは6名（女子学生5名、男子学生1名）。全員が卒業制作にあたったものの、うち2名は大学が設けた期限内に完成できず、大学より〈卒業論文〉として認められたのは4名のみであった。しかし、大学の記録には残らないものの、残りの2名も引き続き学期中に完成させた。

### ゼミ「ソーシャル・マーケティング」の長期目標（Long-Term Goals）

ゼミ「ソーシャル・マーケティング」では、①卒業制作に自律的に取り組む姿勢の育成と、ソーシャル・マーケティングの専門領域に関する② (a) 代表的な理論戦略の知識の修得、② (b) 基本的な評価能力（技能）の修得、そして② (c) ソーシャル・マーケターに必要な価値観（態度）の育成を目指した。これらによって、学士力の根底を支える力となる将来にわたり主体的かつ自律的に学習する態度の育成がなされるものと期待した。

専門領域の② (c) を重視した背景には、この価値観がビジネスを専攻する学生へ大きなパラダイムシフトを要求するのではないかと筆者（指導者）が考えた経緯がある。自身ではなく他者の利益の追求という視点と、必ずしも経済的でも効率的でもない少数派を切り捨てずに社会の安寧を目指すという視点は、ビジネス領域の主流マインドとの親和性が高いとはいえない。それ故に学生には発想の転換ができるような学びの機会が与えられるべきであると判断した。その解決策となったのが、後に述べるヒューマン・ライブラリー活動のモニタリングを通したメタ認知の作業である。

なお、アクティブ・ラーニングが「はじめに」で指摘したような課題を抱えていることを踏まえて、本実践ではその陥穽を避けるべく、3年間を通して段階的にアクティブ・ラーニング型授業の比重とその内容の自由度を増やすこととした。また、各アクティブ・ラーニング活動においては、可能な限り観察可能な指標を立てつつも、厳密に測定可能な目標（measurable objectives）として扱うのではなく、あくまで方向性を位置づける目標（goals）にとどめることとした。

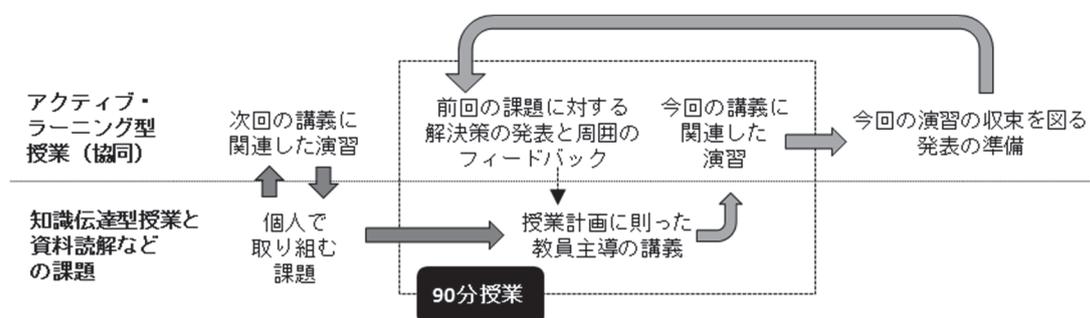
### 学年ごとの目標（短期目標、Short-Term Goals）と学習の質を高めるための工夫

ここでは、上の目標を達成するために設定した各年次の短期目標と、それを遂行するために行った学習の質を高める工夫について述べる。2年次では、毎週の授業で従来型の知識伝達を主とした講義とアクティブ・ラーニング型の演習を折衷した。比重をやや知識伝達型授業寄りに置くことで、いわゆる入門書に従ってソーシャル・マーケティングの外観を捉え、思考の出発点となる基礎知識を吸収させることを目指した。アクティブ・ラーニング型の授業時間では、設定された課題に対して解決策を提案する力の強化を目標とした。これを図式化したものが図1である。

3年次では、社会問題や実際に行われている是正活動を批判することと自作の改善案を提案すること、いわゆる批判的思考の強化と文章を要約する力の強化を目標とした。授業外の協働作業を要求する類の活動は隔週に減らし、より内省と発表の準備に費やす時間を充実させた。

4年次は、卒業制作へ取り組む意思の有無を第1段階の、そしてその提出を第2段階の目標として、毎週少しずつ仕事に取り掛かってもらうこととした。

図 1.2 年前期後期の基本的な1週間の授業の流れ



学習の質を高める工夫の一つとして、全学年を通して原則課題の提出日を設定しないこととした。また成績の評価に使用する課題の本数を学期ごとに2~3本とし、それ以外のものに関しては、学生に通達する成績の評価対象外とした。この方針とレポート課題の採点基準および及第点を明確にすることで、各学生が自身の能力に合わせた時間管理と、課題に取り組む過程で援助をどの程度求めるか自己決定できる環境を整えた。これらの工夫を施した理由は、GPAや単位取得のために課題に取り組むという外的動機ではなく、関心があるから課題に取り組むという積極性や内的動機を刺激したかったからである。また支援体制の整った中で自律的学習が可能になるとも考えた。

協働作業を要求する授業内外の演習の取り組み方は学生に一任した。さまざまな学習形態を保障するためにも単独での作業も許可した。これにより、自律的学習が促されることを期待した。3、4年次は学習サポートとして教員が電子掲示板(サイボウズLive)を用意した。3年次での利用方法は、授業内で発表した内容に対し他学生が掲示板にコメントを投稿、それにまた応答するという循環が派生するようにした。4年次では、卒業制作の校閲作業のすべてを電子掲示板に載せることで本人に作成過程を視覚化させ、また、他学生の仕事を閲覧することから学習できるようにした。

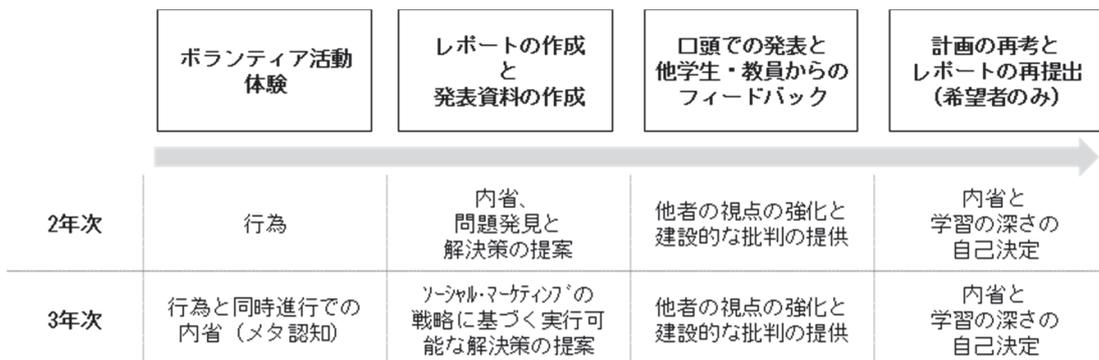
### 大型演習① ボランティア活動体験

定期的に行われた授業内演習に加え、授業外の大規模演習を2種類課した。1つはボランティア活動体験であり、もう1つはヒューマン・ライブラリー企画のモニタリングである。

2年の前期後期と3年前期に単独でボランティア活動体験をし、それを報告することを課した。ボランティアの種類は、ソーシャル・マーケティングに関連のあるものが望ましいが他のものでも可とし、期間は各自に一任した。報告に際しては、体験の所感に加えて、自身が運営者・評価者となった場合にどのような改善を施すか企画書の提出を求めた。2年次では簡単な内省をするように、3年次ではそれに加えて既有知識を意識的に反映し学習がより深くなるよう誘導をした。この大型演習は、アクティブ・ラーニングの専門的知識を応用することを求めた課題解決型演習(problem-based learning)としての側面を持つ(アクティブ・ラーニングとしての学習の質を高める工夫は図2の通り)。なお、この活動は学習とボランティア活動を融合したサービス・ラーニングとして位置付けられてはいない。サービス・ラーニングは一市民の自覚を持たせる市民教育の側面が強い(唐木、2010)。また、実際に学習者が地域に入って介入を試み変革を見届ける必要がある。しかし、ゼミ「ソーシャル・マーケティング」の範疇で設定されたこの課題は、実社会を題材にしながらも、あくまで架空の設定で次回案を提示することを目的としている。つまり、サービス・ラーニングがある特定の地域の構成員であることを意識させる学習活動であるのに対して、ソーシャル・マーケティングはより視野が第三者

的かつ俯瞰的であることを要求しているといえよう。

図 2. ボランティア活動体験とその検討を通じた課題解決型演習の流れ



### 大型演習② ヒューマン・ライブラリー企画のモニタリング

2年次後期より、ヒューマン・ライブラリー企画（Human Library、旧名 Living Library）を、課題探究型（project-based learning）のアクティブ・ラーニング教材として扱うことにした。運営上の具体的な準備作業はゼミの外で有志が集まる活動として位置付けた。ゼミでは、運営に際して直面するコンフリクトの解消をテーマとして位置付けた。

ヒューマン・ライブラリー企画は、デンマークで生まれた差別や偏見を軽減し平等な社会を目指すための人権啓発プログラムに端を発し、世界 70 カ国以上で開催されている（European Council, n.d.）。その目的は、人々に、対話から多様性への〈気づき〉をもたらすことである。

ところで、この企画はソーシャル・マーケティングで最も重要とされる行動変容を含まない。しかし行動変容のための〈気づき〉を促すことが強調されていること、プログラム・プランニングという側面においてソーシャル・マーケティングとの類似点が多くみられること—特に企画立案から評価まで、その厳密な方法を含め詳細な戦略が記された手引書が入手可能である〈缶詰プログラム(canned program)〉であること—、地域の対人・集団コミュニケーション内で起こる齟齬とその結果心理的負荷を負って生きている社会的弱者がいるという問題に焦点を当てていることがゼミの長期目標との親和性が高い。そして何より保健・医療領域で先頭になって活躍するには専門性が足りない学生が取り組んでも倫理的コンフリクトを招かない。以上のことから、ゼミ内でその活動を教材にするにふさわしいと判断した。

課題探求型のアクティブ・ラーニングは課題解決型よりも自由度を高く設定することができる。課題探求型アクティブ・ラーニングは、あらかじめ作り込まれた不和の解消に取り組む課題解決型とは異なり、学習者に多くの自己決定を迫る場面があり、自分の価値観に基づき問題を発見しそれを解消する。多くは地域社会に出て対人関係を構築しつつ、その中で協働して問題解決にあたる。この試みにより、学習者は新しい技能や知識を深める機会を得ることができると考えられている。またその過程では周囲へ能動的に働きかけることが要求されるため、対人関係の対処能力が向上されることが期待できる。

本実践では、問題を見定め解決する過程において新しい技能や知識を欲したときにゼミをその資源として活用させることとした。具体的には、ヒューマン・ライブラリー企画に参加する学生が、教員や他学生へ学習ニーズを提案し、授業の一部で技能・知識を身に付ける機会を保証した。言い換えると、学生の要望に従って適宜授業内容が変更されたということである。

### 実践の結果と評価

ここでは、設定された目標が達成できたかという点と、そのほか実践に際して出てきた発見と課題について述べる。使用したデータは、3年間著者（指導員）が書き続けた授業計画ノー

ト（学生の態度の観察記録含む）と、4年後期の卒業論文提出後の2回の授業で行ったふりかえりセッション、そのほか随時学生から提出されたレポートの類をもとにしている。

長期目標①は、すべての学生が卒業制作に着手し終了したので、達成したといえる。4名が大学の期限内に、あとの2名も学期末以内に完成させた。長期目標②であるが、② (a) 代表的な理論の活用と、② (b) 評価技能の修得に関しては、5名のボランティア活動体験の最終レポートの内容に反映されていることが確認された。② (c) の価値観の育成に関しては、刺激があったと判断できる内容が振り返りの中にあった。また、学士力全体が向上したことを示唆する内容もあった。それらのコメントの内容をまとめたものが表1である。

表1. 学生によるゼミの認識

Q.ゼミはどんな場所？何を学ぶべき場所だと1年生に伝えることができる？	
倫理観や社会的責任の意識を育てたと示唆するコメント	「発表、発言する力、文章力、読む力、聴く力」 「積極的に辞書を引く力」 「漢字（常用漢字）を使う力」 「見放されないと分かっているので、安心して（課題を）提出できる」
パラダイムシフトが起こったと示唆するコメント	「へこたれない精神、成長」 「頭が一つのところに向かないように、多方向の事を学ぶ場所」 「先生がすでに〈異文化〉で、視野が広がる。」
アクティブ・ラーニングによる学習の効果があつたことを示唆するコメント	「ほかの授業とは違って行き詰ったときに周りに相談できる。」 「積み重ね感がある。」 「テンションが低くても、持続するモチベーションが学べる場所。精神論に偏っちゃうけど、そんなところ。」 「学習というよりも、学びがあるところ。勉強は自分が何かを考えようとしたときに必要となる土台で、座学。（大型演習は）あぁ、社会ってこんな感じかな、と。」 「マイノリティ（原文ママ）に対する知識を得るところ」 「ひとの意見を冷静に聴く力」 「客観的に自身をふりかえる。反省する力」 「座学が実践につながった」 「他のゼミ生と話す（課題）が多いっぽいけど、そのゼミにはいったわけじゃないし、わからない。」
上記以外	「漢字テストが日課になるところ」 「何が来ても驚かなくなる、就活の面接なんてかわいいもの。」

学生のふりかえりセッションのコメントより

次に、アクティブ・ラーニングの学習の質を高める工夫の影響について、著者の観察より報告する。自律的学習を強化するための課題の取り組み方に関する工夫については、全ての学生が評価に関連するか否かに関わらず全ての課題に取り組んだ。また期限の設定されていない課題に関しては出題された学期にその期限を自ら設定し、それを遵守した。課題によっては選択式（例：事例研究 A あるいは B に取り組め）であったにもかかわらず両方に取り組む学生もいた。再提出制度も多くの課題で利用された。しかし、学期末に出された課題についてはあまり利用されなかった。これは他科目との兼ね合いで、各学生が仕事を調整し時間管理がきちんとできていた故と判断できる。

学習サポートとしてのインターネットの利用に関しては、課題の再提出を念頭に置いたいわゆる「初校」の提出を自発的にメールで行うようになっていった。このほか、2年次の協働演習のために学生が自らラインを活用し課題に取り組んでいた。しかし協働で行うすべての課題をライン上（仮想空間での話し合い）で済ませるのではなく、適宜対面式の話し合いを行っていたことも確認できている。

このような工夫により積極的に課題に取り組む姿勢が確認できたか否かという点を、学生の自己申告（表1参照）をもとにさらに検討する。これは著者の観察と学生の自己申告の間にや

や開きがあるものとなった。例えば、GPAにも関係なく必須と課しているわけでもない課題の多くで再提出制度を利用した姿勢は積極性があると判断できる。また、選択式課題であったにもかかわらず、そのすべてに取り組む姿勢も同様である。しかし、そのように頻繁に複数の課題に取り組む学生2名にその動機を尋ねると1名は決めかねたからと言い、もう1名は「なんとなく、取りあえずやっておこうかと思って」取り組んだという返答が返ってきた。いずれも、著者（指導員）が狙った積極性に基づいているとは言い難い。さりとてやる気がないわけでもない。また、学生のふりかえりにある「テンションの低（い）持続するモチベーション」も同じ動機に基づいていると推測できる。ここには積極性とは異なる学習に対する〈何か〉があるように考えるのだが、今回のコメントからそれを読み解くことはできなかった。

### 本実践の限界と課題

大学生活4年間の内3年間の教育に携わるゼミは、学士力を考えるうえでその役割の大きさを無視することはできない。しかし、彼らが修得した能力のそのすべてをゼミに起因すると結論付けるのはあまりに浅慮だろう。また、彼らが自律的な学習態度を身に付けた理由が、段階的に決定権を学生へ譲渡していった今回の複数のアクティブ・ラーニングによるものなのかどうか厳密に語ることはできない。学生は学部のミッションとカリキュラムに沿ってさまざまな科目を履修し、自然と成長をして、それらの知を有機的に活用するようになる。ゼミはビジネス学部のカリキュラムの中であって初めて意味を持つのであって、ゼミが主体で他の科目は背景因子（extraneous factors）として扱われるといった類のものではない。つまり、学生が当ゼミで紹介した学習法を実行できているというのはカリキュラムの一助となる存在であったことを証明しているに過ぎない。その意味で本実践の単独での再現性を語るには限界（あるいは無意味さ）があることと、実践時においてはカリキュラム全体に資することが常に意識されていたことを明記しておく。

本実践は、上に述べたようにそのすべてを本科目に起因させることはできないが、学生の自律的学習を支えるという点において少なくともいくらかの貢献はしたものとする。それを踏まえたうえで、アクティブ・ラーニングが機能するとどのような負担が発生するかを読者と共有したい。卒業論文の執筆の完了は指導員（著者）が行ったのだが、そのあとに実は予期せぬ事態が起こった。学生が自分で納得するまで指導を求めてきたのである。実に1名がそれを行うと、他学生も追随する形で指導員の助言を求めて提出し始めた。抄録の作成に関しても同じ現象が確認された。アクティブ・ラーニングで身に着く「課題を自分で発見し解決をする」姿勢とはつまり、指導員は学習者が納得するまで彼らの探究心に付き合うことを意味する。彼女らの姿勢には驚きが隠せず感銘すら受けたが、卒業論文のように文章が長く様々な角度から考察を重ねなければならないような作品の場合、指導者の疲労は著しい。アクティブ・ラーニングの、教員の負担はしばしば指摘されるが、最後の最後でそのことを思い知らされるに至ったというわけである。

### おわりに

2012年の「質的転換答申」とも呼ばれる中央教育審議会答申でアクティブ・ラーニングに焦点が当てられたのは、それまでの知識伝達型の講義形式が学修者の存在を置き去りにしているとの懸念を受けたからである。その対比はあたかも指導者主導型と学修者主導型の学びに対立構造があるかのような印象を受ける。しかし、本実践の学生からは、講義での学習があるからこそ自分で一歩踏み出すときに自信をもって「学び」を体験しに行くことができるとの指摘がなされた。この慎重な姿勢は、いわゆるアクティブ・ラーニングの普及に伴い明らかにされた問題点の1つである「反動としての受け身態勢」（松下・京都大学高等教育開発推進センター、2015）ではない。むしろこの実践はアクティブ・ラーニングが本来目指した学習サイクルが機能した幸運な実践例としての報告である。ここで「幸運な」と表現したのは、本実践は幾つも

の好条件が重なったからだ。まず、ソーシャル・マーケティングという領域を学びたいという意欲の高い学生が集まったこと。それが6人という少人数で開講できたことにより、学生同士が親密な対人関係を構築せざるを得なかったこと。そして、彼らにヒューマン・ライブラリーという実践の場を提供する機会ができたこと。またカリキュラム内に『異文化コミュニケーション』などの親和性の高い科目が存在したことなどが顕著なものとしてあげられる。

## 謝辞

2013年度入学者対象のゼミ「ソーシャル・マーケティング」は著者が人生で初めて受け持ったゼミだった。この3年間に著者自身の生活が大きく変わっていったため、ゼミ生にはまったく落ち着かない思いをさせた気がする。また、その間に大きな怪我をし、ひどく心配もさせた。白板に字を書くのが得意ではなく、漢字に至っては学生に教えて貰う始末であった。残念ながら部首を言われても、その半分以上が不明であったが。それに代わるように学生が白板の前に立ち意見を書くときの字がみるみる整っていったのを、感動をもって見守った。学生からも「先生って字が上手になっていきませんよね」と不思議がられた。同じようなことに目がいくものだと感心した。ここまでくると、学生が何よりも学んだのは忍耐力ではないかとさえ思えてくる。本当に心からお礼を言いたい。そしてこんな素敵な体験をさせてくださった福本明子先生に感謝を申し上げたい。英語プレゼンテーションの授業だけではなくゼミも担当してみないかとお声を掛けていただかなかっただら、この宝物のような体験はできなかった。

## 参考文献

Council of Europe (n.d.). Living Library. Retrieved from

[http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Programme/livinglibrary\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Programme/livinglibrary_en.asp)

National Social Marketing Centre. (n.d.). Glossary. Retrieved from

<http://www.thensmc.com/content/glossary-0>

愛知淑徳大学編（2013）『履修要覧 2013 ビジネス学部』

溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂

松下佳代（2015）「序章—ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下・京都大学高等教育開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング—大学教育を深化させるために—』勁草書房 pp. 1-27

中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」平成20年12月発表 文部科学省ホームページ

（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)）（2017年1月13日現在）

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）」文部科学省ホームページ

（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)）（2017年1月13日現在）

中央教育審議会（2012）「用語集—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）」文部科学省ホームページ

（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf)）（2017年1月13日現在）

中部圏 23 大学東海 A チーム 7 校（2014）『アクティブラーニング失敗事例 ハンドブック』

（<https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf>）（2017年1月13日現在）

ゼミ（ソーシャル・マーケティング）における段階的なアクティブ・ラーニング型演習の導入から見えてきた課題  
～知の融合に基づく能動的学修を目指して～（平田 亜紀）

唐木清志（2010）『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』 東信堂