

アクティブ・ラーニングと総合的な学習—— 高等教育における野外活動プログラムの可能性

益 谷 真

はじめに

本稿では次期学習指導要領（平成30年第8次改訂）に採り入れられることから、現職の教師や教育関係者から注目されているアクティブ・ラーニングの考え方とその経緯をレビューし、その発端である高等教育と関係の深い高校の「総合的な学習」が抱える課題について、大学新入生の自由記述から計量的に分析し、大学における野外活動プログラムの教育的意義について考察する。

大学の授業改善の方策として開発されてきたアクティブ・ラーニングの核心である「課題の発見と解決に向けて対話による主体的で深い学び」というコンセプトが、2017年3月に公示された次期学習指導要領に記載された。これによって、その様な学びを指導していく教員を養成する大学の教職課程でも、様々な取り組みが更に進むものと思われる。学習指導要領に示された「学力観」は、時代背景や日本の社会・経済状況、そして世界情勢の変化を受けながら、遡ること1988（平成元）年第5次学習指導要領改訂から現在に至るまで「新しい学力観」として一貫して提唱されてきた。次期学習指導要領では現行のものをさらに発展させて、与えられた課題ではなく「課題を発見し」、個と集団の力を結びつけて「協働して」課題の解決を図り、知識を習得するだけでなく活用し、望ましい市民社会を築いていく資質・能力・態度の形成が求められている。そのためには、教師が学習課題を一方向的に与える一斉指導を減らし、子どもたちが自らの判断や選択によって現実的な課題を見出し、情報機器なども活用しながら探究的に課題に取り組み、学び方も含めて学びを省察して、工夫や改善を重ねていく経験を増やしていかなければならない（2016：杉江，2016：田中，2016）。

1. アクティブ・ラーニングの考え方とその経緯

アクティブ・ラーニングは大学における授業改善の取り組みから生まれた。欧米では1980年代後半から議論されてきたが（Bonwell & Eison, 1991）、日本でも1970年代からの大学教育の大衆化を受けて、高等教育の

質的な変革に関する議論が進み、1991年には大学設置基準の大綱化・自由化に至った（天野，1994）。その経緯の中で、大学における教養や一般教育のあり方に関する議論と共に、大学の講義に関する教授方法の開発も進んだ（フライ，1996；赤堀，1997；伊藤・大塚，1999）。各大学での主体的なカリキュラム改革や授業改善が進む中で、2012年には中央教育審議会が『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』を答申し（早田，2015）、溝上（2014）や松下・京都大学高等教育研究開発推進センター（2015）などによるアクティブ・ラーニングの論点整理も進んだ。

アクティブ・ラーニングが誤解されやすいのは、アクティブという言葉の意味である。本来の意味は「学習者を中心に置いた主体的な学びを促す学習方法や教授法の総称」であり、教師の指示によって活発に活動している様子のことではない。大学では講義だけでなく、演習や実習といった様々な授業形態を組み合わせ、学生や教員が他者と関わりながら世界を知り、古典から最先端に至る「知の探究」を実践的な経験と結びつけて、自分の生き方や社会貢献に繋げていく「深い学び」を目指している。それを実現していくために重要なのは、学習者を中心においたグループ学習の原理（杉江，2016）や、授業設計（安永・関田，2016）などの方法論と学習観の融合である。「何を学ぶか」に拘らずに「どのように学ぶか」を重視し、自分自身の利益や幸せのためだけでなく、社会に貢献するために学ぶことは、高校までの学習においても、子どもたちが主体的に考え、社会に貢献していこうとする意欲を育てようとする理念とも合致する（関根，2013）。

発達段階を考えると、初等・中等教育段階でアクティブ・ラーニングを採り入れていくのは困難に思える。だが1960年代には高校へ進学する者が約6割であったのが現在は99%になり、大学教育を受ける者も約6割になっていることから、初等教育から中等教育を経て高等教育までの教育の整合性を高め、少しでも質の高い主体的で深い学びを実現していく必要があることも確かなのである。

大学教育の質的転換が求められたのは、初等・中等教育でどのような学びが行われてきたかが影響している。2005年頃から大学に進学してきた第一ゆとり世代では、学力低下が目立つようになった（荻谷・清水・志水・諸田，2002）。主な問題は科学的思考や基礎的知識のあやふやさ、知的好奇心の不足、そして主体性の欠如といった学習に取り組む態度や動機づけである。指示待ちや受け身の学習態度は、大学で求められる演習での議論や、卒業研究などの知の探究、そして講義で示される現実的な問題や課題について自分の頭で考えていくという大学での学びを妨げるのである（益

谷, 1992)。一連の大学の授業改革では、一方通行の講義ではなく、学生の主体的な授業参加を促し、クリティカルな思考を活性化し、対話と協同によって有意義な学びを生み出す工夫がなされた(杉江・関田・安永・三宅, 2004; サンデル, 2011)。

高校と大学の接続の観点からは、知識だけで大学入学者を選抜するのではなく、高校時代の取り組み方を評価する学校推薦や、いわゆる特長的な学びを評価するAO入試などによって、どの様に学習活動に取り組んだのか、あるいは社会経験などを重視することが広まった。2014年には「高大接続・入試改革」が答申されて、2020年度からは現行の大学入試センター試験が、大学入学共通テストに移行し、思考力、判断力、表現力をきめ細かく評価していくことが予定されている。

2. 「総合的な学習」の趣旨とその経緯

「総合的な学習」は新しい学力観に基づき、1998(平成10)年第6次学習指導要領改訂でカリキュラムに創設された。新しい学力観は児童・生徒たちが、21世紀の情報化社会に主体的に対応できる資質・能力として、従来の基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得だけに留まらず、思考力、判断力、表現力その他の生きる力と、主体的に学習に取り組む意欲が学ぶ力の本質であるという見方である。この学習観を踏まえて、全国の小・中・高校で従来の特別活動や課外活動とも異なり、地域や学校の実態に応じた特色ある教育を推し進めるために、これまでの教科・科目に分離された枠組を超えて、合科的・横断的・総合的な学習活動の授業が設けられたのである。これによって完全週五日制の下に、いわゆる「ゆとり」のある教育活動が展開されることになり、総授業時間が8%ほど削減される中でも、中学校は年間70～110単位時間、高校では卒業までに105～210単位時間の「総合的な学習」が捻出された(天野, 1999)。

続く2008(平成20)年第7次学習指導要領改訂では、「ゆとり教育」への批判に加え、いわゆるPISAショックによる国際的な標準学力への対応が迫られた。各学校の実践的な課題を踏まえつつ、現実の社会的問題や科学的な探究課題について、生徒たちが主体的に取り組む資質・能力の育成を図ると共に、「脱ゆとり」として学習内容を見直し、総授業時間数も5%程度増やされた(松尾, 2008)。「総合的な学習」の授業時数も、中学校では各学年で70単位時間を標準とし、高校では授業時数の設定から単位数による履修へと変更され、各教科・科目で横断的・総合的な学習や探究的な学習が十分に行われることを前提にして、卒業までに2単位を認定する

ことになった。中等教育段階での主な趣旨は、生徒自身が日常生活や社会との関わりの中から課題を見つけ、協同的な探究活動によって課題を解決する資質・能力や主体的に取り組む態度を養い、自己の生き方を考えることが期待されている（原田，2016）。

具体的な例示として創設時から示されていた地域、国際理解、情報、環境、福祉・健康などに関する横断的・総合的な課題や、地域・学校の特色に応じた課題などに加え、新たに生徒の興味・関心に基づいて地域に密着した社会的問題の掘り下げ、職業や自己の将来に関する学習活動などが挙げられた（朝倉・池本・広島大学附属東雲中学校，2010；名古屋大学教育学部附属中・高等学校，2013；鈴木，2012）。この様に各学校の主体性が大きくなったことから、各学校がどのような学習を重視するかによって、いわゆる学校格差が進むことも懸念された（佐藤・和歌山大学教育学部附属小学校，2009）。

そして2018（平成30）年第8次学習指導要領改訂では、「総合的な学習」と各教科・科目との連携を「主体的で協働的な深い学び」というキーワードで繋ぎ、各教科・科目では専ら知識の習得と活用に重点を置き、「総合的な学習」では探究学習を積極的に展開していくことが目指されることになった（田中，2016）。

3. 「総合的な学習」の現状の分析

現行の授業科目「総合的な学習」では、どのようなテーマで学習が行われてきたかを2015年から2017年にかけて、大学新入生の計738名から自由記述で収集した。調査手続きの詳細は益谷（2017b）に譲り、本稿では出身高校における学習テーマを分析して、大学での学びに繋がる課題を検討する。分析の対象になったキーワード数は計602であった。地方の国立大学の学生から収集したことから、大学が所在する県にある高校の出身者が48%で、テーマの多様性には地域的な偏りがある。フリー・ソフトのKHコーダーを用いて、頻出ワードの対応分析を行ったところ図1の結果が得られた。

対応分析で抽出された2つの成分の累積寄与率は78%であった。成分1の右側には各地域の特徴を活かしたテーマが布置し、成分1の左側には自分の進路に関わるテーマが集まっている。成分2の上側には現代的で実践的な課題や社会問題、あるいは科学的な知識を探究するテーマが布置し、下側には体験学習が集まっている。この様に学習テーマは多岐に渡るが、1人の生徒が学習できるテーマは時間的に限られる。総合的な学習の趣旨

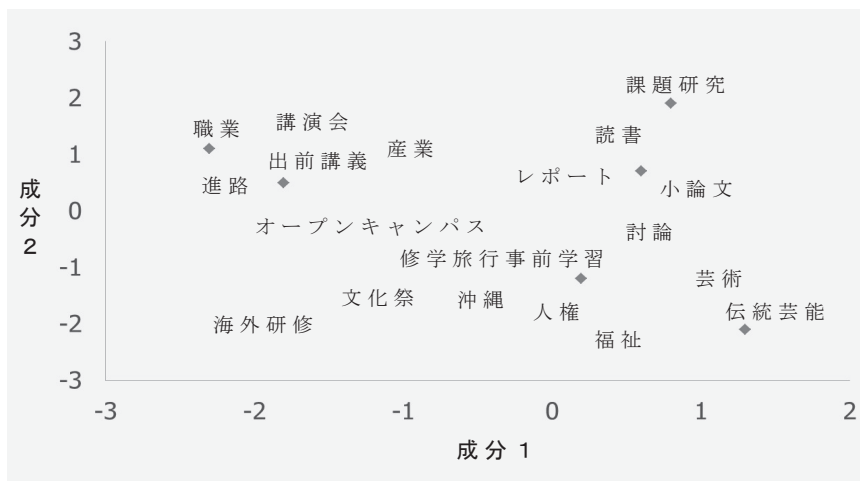


図1 高校で行われた総合的な学習のテーマ

に照らすと、何らかのテーマを多様な学習形態で探究していくことは可能である。例えば楠見（2016, 2017）は、関西地域にあるスーパーグローバル・ハイスクールの指定を受けている高校での「総合的な学習」のプログラムについて批判的思考力の観点から検討している。それによると3年間を見通して段階的に探究的学習を組み立てるカリキュラム設計が重要になる。

大学での学びとの接続性を考えると、大学の出前講義や講演会、オープンキャンパス、進路、職業とが近接している。高校生の約6割程度が進学し、教員も進学を期待しているために、総合的な学習の時間を通じて進学が勧められているようである。しかし、大学の出前講義や講演会によって受けた知的刺激や学び方の違いを知った上で、探究的な学習を進めなければ「総合的な学習」本来の目的を見失うことになる。探究的な学習を展開していくには、読書や課題研究と大学進学とを繋ぐプログラムのマネジメントが必要である。例えば、生徒たちが事前学習をある程度進めてから、探究テーマに関連した研究をしている大学教員の出前講義や、社会的な問題の解決に取り組んでいる人の講演を聴くことなどができる。

4. 高等教育における野外活動プログラムの意義

野外活動は一見すると、知的教育の最終段階と目される大学教育に馴染まない。確かに自然体験やキャンプ、冒険や山・海・川での野外活動は、小学生を対象にしている事が多い。大学生には、そういった教育プログラ

ムでのリーダーや指導補助の役割を担うことが期待される。残念なことに現代社会では都市化が進み、小学生の時期に自然体験活動を十分に経験できる者は少ない。体験的に学んだり、体験から学んだりすることが少ないと、生活・社会・自然環境に関わる問題意識や問題解決能力が欠乏し、情緒的・知的・社会的な成熟が阻まれることもある（服部，1984）。

自然体験活動の教育的意義は、環境教育の重要性とも重なる。人間と環境との関わりについて関心と理解を深める基盤として、自然体験と生活体験を積み重ねることが必要である。自然と触れることによって感受性が刺激され、様々な発見の中から好奇心が育ち、想像力を働かせることができる。自然と向き合って知を磨くことは、知的探究の健全なエネルギーになるのである（栗原・柴沼・永井，1992）。

青少年の育成は学校教育だけで賄えるものではない。学校以外での社会や地域での教育活動を担い、指導にあたる初任者として、大学生がボランティアで活躍している。多くは高校の部活動や地域の団体等で何らかの活動に馴染み、大学生になると余暇や課外活動などで、少しずつ指導的な立場の経験を積んでいく。その意味で、教員志望の大学生には社会教育を理解し、何らかの指導経験があることが望まれる。青少年の野外教育のジャンルには、オリエンテーリング、カヌー、キャンプ、サイクリング、スキー、登山、ワンダーフォーゲル、スクーバダイビング、自然観察、野鳥観察、ボーイスカウト、ガールスカウト、海洋少年団などがあり、各団体には指導者を認定する制度もある。

5. 大学の教育プログラムとしての野外活動

大学における教育プログラムとして、野外活動や自然体験活動の課題を考える具体例として、敬和学園大学で2013年から実施されてきた授業科目「教育活動アクティブ・ワーク」の主なプログラム内容を質的に分析する。この授業の前身は、教育実習事前指導の一環として2泊3日の集団宿泊研修が、国立青少年教育施設において1993年から毎年行われてきたプログラムである。しかし、教職課程のカリキュラム改編などにより、教育実習の事前指導からは独立して、教職課程の選択科目として全学的な共通専門科目になった。

履修計画「教育活動アクティブ・ワーク」は2泊3日の研修が8時間×3日、事前準備に1.5時間×8回で、合わせて2単位の学修になる。成績は学生が立案する実施活動計画書と最終の振り返りレポートで総合的に評価される。実施活動計画書は所定の様式に沿っているか、綿密に記載さ

れているか、話し合いの結果が反映されているかの観点から、そして振り返りレポートは体験を内省して深められているかの観点で評価される。1回目の授業で全体のガイダンスが行われ、履修辞退者は初期の段階で若干名出ることもあるが、途中で放棄すると仲間に迷惑がかかることが分かってくると、途中で放棄する者はいなくなる。学習に責任を引き受ける点で、大学の他の授業科目にはない教育効果があり、自分の学びが仲間と共にあることを知る機会になる。教育実習の事前指導として実施されていた時には、最後まで教職課程の履修をやり遂げる仲間意識を醸成していた。

事前準備のための授業 主な準備内容を表1に示す。2泊3日の宿泊研修の活動プログラムを立案するために計7回の話し合いをする。授業担当者は参考書（堀，2010）に基づいて研修の意義とファシリテーションについて紹介し、話し合う枠組みと参考資料（施設の利用手引き、施設で可能な活動例、施設周辺で可能な活動の情報など）を提供し、学生たちが分担した提案に対して全員で質疑した後に、助言して進捗状況をコントロールする。話し合いを経て修正した案は次回の授業時に確認し、更に次回までにレポートを作成する（益谷，2007）。学生は準備段階の前半で、資料や自分の経験から活動プログラムの骨子を策定し、後半で運営上の段取りの詳細を詰めていく。このプロセスは「活用型」の学習であり、新たな知識を習得するだけでなく、知識とこれ迄の経験とを結びつけて活動内容を考え、状況をシミュレートして、様々な事態を想定しなければならない。

表1 事前準備のための授業内容

第1回目	シラバスを確認する。リーダー研修の意義を説く。参考資料を配布する。次回までに各自で参加者募集チラシを1枚作成してくる。
第2回目	団体の係（例えば、記録係）を設定して全員が何かの係になり、次回に業務内容を発表する。次回までに各自でやってみたい活動プログラムを考えてくる。
第3回目	団体の係の職務内容を発表して、コメントをもらい、報告シートを次回提出する。希望する活動プログラムの候補を挙げて、話し合って2泊3日に配置する。各活動プログラムのリーダー・チームを編成し、次回までに所定様式で活動プログラムの素案を作成する。
第4回目	各活動プログラムの素案を全員で検討し、次回までにコメントを反映させた修正案を作成する。

第5回目	各活動プログラムの修正案を全員で確認する。進行手順を次回までに作成する。次回までに参考文献や関連情報を調べる。
第6回目	進行手順について全員で点検し、コメントを反映させた修正案を次回までに作成する。
第7回目	進行手順の修正案を全員で確認する。現地の実踏調査で確認する事をリストアップし、施設で事前打ち合わせを行う代表者を数名選出する。
第8回目	施設との打ち合わせの結果、決定した事を事前打ち合わせの代表者が全員に報告して、2泊3日の全プログラムのスケジュールを確認する。各自で研修のしおりを作成し、2週間以内に授業担当者に提出する。

主な活動プログラムと解決課題 年度によっては実施されない活動もあるが、頻繁に行われる活動プログラムと、そこで学生が対処・解決しなければならない課題を示す。

【野外炊事】 メニューと食材（アレルギー対策）、火起こし、薪の火力調整（灰）、鍋や鉄板の煤対策、薪割のナタの扱い、飯盒炊飯。

【ネイチャー・ゲーム】 植物の呼称と特徴、ミクロの世界、命を感じる、自然と野生、感覚を澄ます。

【仲間づくり】 アイス・ブレイク、自己開示、信頼を生み出す、協力を得る、団結する、ファシリテーション。

【プロジェクト・アドベンチャー】 心の安全、イニシアティブ、勇気とチャレンジ、リスク判断、自制心、ロープワーク。

【キャンプ・ファイヤー】 セレモニー、歌、かくし芸、焚を囲む、マインド・フルネス。

【ハイキング】 地理的関心、目標達成への意志、未知の場所での強さ、持久的体力、天候対応、自己の体調管理、他者の体調への配慮、疲労の低減対策、熱中症対策、虫対策、応急手当。

【ナイト・ハイク】 視覚に頼らない、安全な歩行、虫対策、肝試し、傷害への対応、傷害者の運搬方法。

野外活動の教育プログラムとしての課題 野外活動を企画・運営するにあたり、学生たちがリーダーシップを発揮する機会は屋内で行われる通常の演習授業よりも多くあり、ファシリテーションやイニシアティブなどのリーダーシップのためのスキルについても学ぶ。しかし、活動プログラム

を少人数のグループで立案していく場面や、全員でその案を検討する場面でも、活動プログラムを実施していく状況が違っていても、リーダーシップは一貫して個人の資質・能力に因っていて、学ぶ機会があっても、リーダーシップが苦手な者が力を発揮させるのは容易ではない。リーダーシップは個人の強みであり、汎用的な有能性（益谷, 2016）であるため、リーダーシップの苦手な者が、そのスキルを直接的に高める活動が組み込めれば、リーダー研修として充実させていくことが期待できる。

リーダーシップとは異なり、積極性（コミットメント）については、アクティブ・ラーニングの主体性ともつながる素養・態度であり、高めることができる。たとえば、宿泊研修の最終日に2時間ほどかけて行われる振り返りで、全員が1人ずつを褒める機会が設けられ、その際に個人の積極性がよく挙げられる。積極性は行動で示されるので他者から認められ易く、それまでの野外活動や自然体験などの経験知からも、振る舞い方の見通しが立つからなのかもしれない。

現場での臨機応変な判断が、活動プログラムの運営・進行に大きな影響を及ぼす。リーダーは天候や準備状況、体調やスケジュールなどを勘案しながらも、全体がスムーズに動くように心配りをしなければならない。しかし、そのような状況に直面することが初めての者が多く、自分のすべき事で一杯になり、コミュニケーション上の様々なミスを重ねる。上手くいかなかった経験や失敗から学ぶためには、小まめな振り返りが必要である。状況の把握と素早い判断にはトレーニングが必要になり、関連するコミュニケーション・スキルや意思決定プロセスに関する心理学的な知識なども役立てられるかもしれない。

おわりに

アクティブ・ラーニングの考え方を共有することによって、高校と大学の学びの接続性が高まることを踏まえて、探究的な学習を進める高校の「総合的な学習」とリーダー研修としての大学の野外活動教育プログラムとの関係を考えてみる。

「総合的な学習」で何かのプロジェクトを動かしていくにはチームワークが必要になる。次期学習指導要領で示された「課題を解決するために主体的・対話的で協働して深く学ぶ」ことが進めば、学びの場でプロジェクトのリーダーを育てていくことが、知識の探究以上に重要な教育的な課題になってくるだろう。翻って大学生が高校生よりも求められるのが、大人としての振る舞いと行動の責任である。これは社会人になってから職場で

のリーダーになっていくことが期待されるからである。その意味で、自分たちで何らかのプロジェクトやプログラムを立案し、運営していく経験をjする意義は大学では貴重になると思われる。

野外活動の教育プログラムは団体行動になるため、社会人基礎力のチームワークに影響する「報告・連絡・相談」を養うことができる。教室内での学習活動でホウ・レン・ソウを訓練するのは難しいが、宿泊を伴う生活体験の中では必要性を実感し、学生が振り返りをする際の評価の観点になる。連絡や相談は意識的に心がけることもできるが、報告が十分でないことによって団体行動が停滞することは、通常の学校生活の中では知りにくい。学校での学修を社会人になって活かしていくために、ホウ・レン・ソウは個人の有能さを発揮する必要条件である。

大学での学修は文科省の学習指導要領には縛られないが、「学士力」が設定されている（早田，2015）。これは2008年の中教審答申によって、大学での学習成果や分野別の到達目標の設定及び高校と大学との接続の改善を目指したものである。詳細は別稿に譲り、学士力において総合的な学習経験と創造的思考力をどのような学習レベルで育成するかを考えると、探究型の学習に関して高校では「総合的な学習」で行われ、大学では卒業研究やゼミナールなどで行われるので、高校と大学との連続性を担保する学習レベルは、「探究」や「習得」ではなく「活用」型の学習になる。「活用」は習得した知識や技能を実際の社会や場面で利用したり応用することである。高校では単元のまとまりなどで活用課題が設定され、大学では野外活動やインターンシップなどのように、実際の現場的な状況において、事前に学習した知識を活かす。つまり、「活用」とは知識を智恵に変えていくことである。今後の研究課題として活用という思考の本質の理解を深めていけば、教育実践の研究課題である効果的な指導法や教材の開発などにも、学習科学の知見が提供されて、新しい教育の展望が開けると思われる。

文 献

- 赤堀侃司（編） 1997 『ケースブック大学授業の技法』 有斐閣
- 朝倉 淳・池本よ志子・広島大学附属東雲中学校（編著） 2010 『問題解決の基礎的能力を育成する新時代の総合的な学習』 溪水社
- 天野郁夫 1994 『大学—変革の時代』 東京大学出版会
- 天野正輝（編著） 1999 『総合的学習のカリキュラム創造』 ミネルヴァ書房

- 伊藤秀子・大塚雄作（編） 1999 『ガイドブック大学授業の改善』 有斐閣
- 荻谷剛彦・清水睦美・志水宏吉・諸田裕子 2002 『調査報告「学力低下」の実態』 岩波ブックレット
- 楠見 孝 2016 「高校生の探究的学習スキルと批判的思考態度の育成」 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 677.
- 楠見 孝 2017 「高校生の探究的学習スキルと批判的思考態度の育成(2)」 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, 127.
- 栗原敦雄・柴沼晶子・永井聖二 1992 『開かれた学校と学習の体験化—教師教育のパラダイム転換をめざして』 教育開発研究所
- 佐藤 学・和歌山大学教育学部附属小学校 2009 『質の高い学びを創る』 東洋館出版社
- 杉江修治（編著） 2016 『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』 明治図書出版
- 杉江修治・関田一彦・安永 悟・三宅なほみ（編著） 2004 『大学授業を活性化する方法（高等教育シリーズ）』 玉川大学出版部
- 鈴木俊裕（編） 2012 『高校生のための研究ノート—総合的な学習・課題研究で育む新たな学力』 学事出版
- 関根廣志 2013 『教師力を向上させる50のメッセージ』 学事出版
- 田中博之 2016 『アクティブ・ラーニング実践の手引き—各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」』 教育開発研究所
- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校（編著） 2013 『協同と探究で「学び」が変わる』 学事出版
- 服部洋子 1984 「未熟成と経験欠乏症候群」 精神衛生, 29, 2-13.
- 原田信之 2016 『ドイツの協同学習と汎用的能力の育成』 あいり出版
- 早田幸政（編著） 2015 『大学の質保証とは何か』 エイデル研究所
- フライ・ロン（著）／金利光（訳） 1996 『アメリカ式勉強法』 東京図書
- 堀 公俊 2010 『教育研修ファシリテーター』 日本経済新聞社出版
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. 1991 Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports
- サンデル・マイケル（著）／鬼澤 忍（訳） 2011 『これから正義の話をしよう—いまを生き延びるための哲学』 早川書房
- 益谷 真 1992 「学ぶ過程としての卒業論文」 同志社心理, 39, 1-7.
- 益谷 真 2007 「習いから学びへ—レポート・ライティングで Plan-Do-Check-Act」 鈴木晶夫・竹内美香（編）『心理学教育再考』 川島書店 Pp.219-222.
- 益谷 真 2017a 「中等教育の総合的な学習によって育成される汎用能力に関する実証的検討」 敬和学園大学研究紀要, 26, 41-51.
- 益谷 真 2017b 「中等教育における総合的な学習に関する学び方の質的検討」 日本教育

心理学会第 59 回総会発表論文集, 174.

松尾知明 2008 『新時代の学力形成と目標準拠の評価』 明治図書出版

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編） 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』 頸草書房

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

安永 悟・関田一彦 2016 『アクティブラーニングの技法・授業デザイン（アクティ
ブラーニングシリーズ1）』 東信堂