

誤解だらけのアクティブ・ラーニング ——アメリカ高等教育思想史の知見から——

Misunderstandings of “Active Learning” in Japan: Referring to Concepts in the History of Higher Learning in America

原 圭 寛
Yoshihiro HARA

はじめに

本稿は、2017年2月28日に行われた「弘前学院大学・大学教育研究会」¹における講演の原稿に、一部加筆・修正を加えたものである。

本稿執筆時の2017年10月現在進行中である教職課程の再課程認定においては、従来の教職課程の科目区分が大括り化されると同時に、各教科・領域の指導法において「アクティブ・ラーニングの視点」を取り入れることが初めて規定されようとしている²。しかしながらこの「アクティブ・ラーニング」という言葉は、近接する学習³に関する諸概念としばしば混同されて用いられる。こうした傾向は、「アクティブ・ラーニングはこれまでの授業の在り方を根本的に変えるものである」、「アクティブ・ラーニングとは教室の外に出て何らかの活動を学生に行わせることを意味する」、「アクティブ・ラーニングは知識の獲得ではなく汎用的能力の伸長を図るものである」、といったような言説によく現れている。例えば東京大学大学総合教育研究センターが行った「高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査2016」の第二次報告書においては、アクティブ・ラーニングという言葉は「参加型学習」と互換可能な形で用いており、その「参加型学習」には、「教科書の音読や輪読、挙手、一問一答式の発問に対する回答、プリントや問題集の解答、実験・実習・実技、見学、教材の視聴など」は含まないとしている（木村他、2016: 10）。

しかしながら、ここに挙げたような定義づけや言説はアクティブ・ラーニングに対するある種の「誤解」に基づいている。では、アクティブ・ラーニングとはどのように定義づけられるものなのであろうか。また、この議論が最初に出てきたとされるアメリカでは、どのような背景のもとでこのアクティブ・ラーニングの議論が生じたのであろうか。

この問いに答えるために本稿では、以下の順序で議論を進めていく。第一に、議論の前提としてアクティブ・ラーニングの定義について検討する。本稿では、溝上（2014）による定義を採用したうえで、後の議論を進める。第二に、高等教育における「講義」の歴史を概観し、そのうえで20世紀アメリカの高等教育において何故「講義」に対し否定的な意見が登場したのかについて検討する。第三に、アクティブ・ラーニングの思想的背景の一つとして、先行研究で述べられているBarr & Tagg（1995）の議論に加え、Boyer（1990=1996）によるスカラシップ論とアクティブ・ラーニングの連関について検

¹ 本会の活動については、以下を参照のこと：<http://www.hirogaku-u.ac.jp/faculty/bungaku/activity/education>（最終閲覧日：2017年10月20日）。

² 本稿執筆時点では、教育職員免許法施行規則、課程認定基準共に暫定版しか公開されておらず、これらの記述は変更となる可能性があることを付記しておく。

³ 文部科学省や中央教育審議会の文書においては、高等教育においては特に「学修」という表記を用いる。しかしこの表記は学術上定着しておらず、本稿が参照する各文献においても基本的に「学習」の字が充てられている。また本稿の議論は中等教育におけるアクティブ・ラーニングにおいても応用可能である。以上の理由から、本稿においては「学習」という表記を用いることとする。

討する。第四にアクティブ・ラーニングと PBL (Problem/Project Based Learning) と呼ばれる学習概念との相違について検討する。これらの議論を踏まえ、第五に、授業レベルではなく、カリキュラム・レベルでのアクティブ・ラーニングの在り方について考察する。

1 アクティブ・ラーニングの定義

溝上は、これまでのアメリカにおけるアクティブ・ラーニングの議論を踏まえ、以下のような定義を提示している。

一方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。(溝上, 2014: 7)

ここでポイントとなるのは、「受動」・「能動」の定義である。そもそも「学習」は「行為」= “action” である。従って学習が成立するためには能動的な行為が所与の前提であり、「受動的学習」というのは語義矛盾となる。しかし溝上の場合、「受動」・「能動」を相対的概念として捉えており、ここで言うアクティブ・ラーニングは「より能動的な学習」といった意味合いであろう。そして、「知識伝達型講義を聴く」よりも能動的な学習を行う条件として挙げるのが、「認知プロセスの外化」、すなわち「書く・話す・発表するなどの活動」である(溝上, 2014: 8-10)。

このような議論の背景として溝上が挙げるのが、アメリカの高等教育において 1990 年代に生じた “from teaching to learning” という教授・学習パラダイムの転換である (Barr & Tagg, 1995)。では、何故このようなパラダイム転換が生じたのだろうか。この点を理解するためには、大学という制度のおおまかな歴史の流れを把握する必要がある。

2 大学における授業の歴史の変遷：「講義」の登場とその背景

2.1 イタリア中世大学における「口述筆記」とドイツ近代大学における「講義」

欧米の大学の制度的起源は、11 世紀後半から徐々に制度化されてきたとされるボローニャ大学まで遡る。しかし当時の大学には「研究」という概念は無く、専門職養成のための「教育」機関であった。以降本稿では、この時期の大学を総称して「中世大学」と呼称し、「研究」概念登場以降の大学を「近代大学」と称する。

中世大学の授業はその制度的成立以来、「口述筆記」⁴と「暗唱」がその中心を成してきた。その理由は学習理論上これらの方法が有効と判断されたというよりは、当時の媒体の制約によるところが大きい。中世大学発足当時の書物は羊皮紙に手書きで複製されていたという性質上、非常に高価かつ貴重であり、全学生に行き届くことが無かった。そのため本の内容をひたすら複写し暗記するという授業が基本的なスタイルとなったのである。

しかしこのような状況は、15 世紀における印刷革命以降徐々に変化していき、17-18 世紀の出版業の勃興以降、書物の普及に伴って口述筆記と暗唱から成る授業の価値は低下していった。しかし吉見によれば、この後もしばらく大学の授業スタイルは変化することは無く、従って中世大学は衰退の一途をたどることとなる(吉見, 2011)。

このような大学の在り方にとって代わったのが、19 世紀より登場した近代大学である。多くの人々が比較的自由に、様々な書物に触れることが出来るようになった結果、知識の集積と知識間の矛盾の発

⁴ 一部の文献においては、この「口述筆記」も含めて「講義」と呼称することがあるが、本稿では「書物の複写を目的とした授業形態」を「口述筆記」と呼称し、書物の解説等の要素が加わった一斉授業の形態を「講義」と呼称することとする。

見に至り、「研究」という活動がまず大学の外で活発化し、これを大学が取り入れるようになる。そして、近代大学の原形がドイツにおいて登場する。ここで初めて登場するのが、書物の口述筆記ではなく、書物の解説や研究成果の披露を中心とした全学生に向けた「講義」と、共通のテーマについて教員と一部の選抜された学生が共に思考にふける「ゼミナール」という授業形態であった（吉見，2011；別府，2014：第1章，第2章）。

2.2 アメリカでの高等教育の展開と「講義」

しかしアメリカの場合、上述のようなヨーロッパにおける展開とは異なる展開を見せる。アメリカにおける高等教育は、その嚆矢を1636年設立のハーバード・カレッジに求めることが出来る。しかしハーバードはそもそもイギリスのオックスフォードやケンブリッジを卒業した入植時の指導者が、これらのカレッジの再現を目論んで設立したものである。イギリスにおける「カレッジ」とは「学寮」という意味であり、主として学生の生活拠点であったが、これと同時に学生の教育も担っていた。その教育内容は、中世大学における下級学部⁵に相当する、リベラル・アーツ（liberal arts）⁶のラテン語による口述筆記及び暗唱であった。

アメリカにおいてはこのイギリス式のカレッジ教育が19世紀初頭まで続くが、それ以降はドイツにおける近代大学の教育に注目が集まり、多くのカレッジ在学学生・卒業生がドイツへと留学した。そしてこの留学を経てカレッジで教鞭を取るに至った教員たちによって、「講義」という形態の授業が、近代諸科学という新たな学問とともにもたらされたのである（Cohen, 2010: 90）。

これに伴い、従来のカレッジでは口述筆記と暗唱か講義か、古典語か近代諸科学か、という方法論・内容論が複雑に絡み合ったカリキュラム論争が生じるが、結果としてカレッジは講義による近代諸科学を包摂する方向に動き、そのカレッジを基盤としてアメリカにおける近代大学が成立するに至る。ここにおいて「カレッジ」は近代大学における学士課程を担う部門として、「大学」の内部に組み込まれるに至るのである。

表1 各時代・地域における高等教育の体系

時代 国・地域	中世 ヨーロッパ		19世紀初頭～ ドイツ	17世紀前後 イングランド/ アメリカ	19世紀中葉～ アメリカ
研究者及び専門職 養成を担う部門	大 学	上級学部	大学	各専門職団体	研究/専門職 大学院
リベラル・アーツ を担う部門		下級学部	ギムナジウム (後半3学年) ⁷	カレッジ	カレッジ ⁸

⁵ 中世大学において、教育課程は下級学部と上級学部に分かれていた。下級学部はリベラル・アーツを教授し、これを学んだ学生が上級学部において神学・法学・医学の3専門職いずれかの実務を学ぶ、という形態である。しかし16-17世紀イギリスにおいては、3専門職の養成はそれぞれの職業団体が直接になっており、大学が一括して行うという形にはなっていなかった。

⁶ リベラル・アーツは「自由七科」とも訳され、その名の通りことばの訓練のための「三学」：文法学、論理学、修辞学と、数的思考能力の訓練のための「四科」：数学、幾何学、天文学、音楽理論をその主な内容としていた。しかしこの7科は固定的なものではなく、時代や場所に応じて変化していた（原，2017a）。

⁷ ギムナジウムは、現在では中等教育に分類されるが、当時のギムナジウムの後半3学年はリベラル・アーツを扱っており（Reigebaur, 1826: 293-294）、学習内容は中世大学の下級学部やイギリス・アメリカのカレッジに近い。逆に17世紀前後のイギリス・アメリカのカレッジは、そもそも初等教育が整備されていなかったこともあり、例えばハーバードの1771年卒業のクラスは在籍者の年齢が12歳から27歳まで幅があった（Geiger, 2015）。従って当時のカレッジを現在の年齢を基準とした現在の学校段階の基準で論じることは困難である。

3 アクティブ・ラーニングと大学の授業をとりまく変化

3.1 大学教員の要件の見直しと教授学習パラダイムの転換

しかしここで問題となってくるのが、アメリカにおいてカレッジ教育を担う教員のキャリア・パスである。アメリカにおけるカレッジの教員は、17世紀中は学長たる聖職者が1人で全科目を教授し、チューターがその支援を行う形を取っていた。すなわちここでは「説教」の専門家たる聖職者が教壇に立っていたのである。しかし近代諸科学の導入とともにカレッジの科目数が増加し、カレッジは複数の教員を擁することとなった。その際の教員としての採用の基準は、「いかにその科目に精通しているか」であった。そして近代大学が登場し、「研究」が制度化されると、「研究業績」で以ってカレッジ及び大学院の教員が選定されるようになる。すなわち、「教員」が「教える能力」で以って選定されないという事態が生じたのである。

この点が問題視され、大学教員の評価基準を変えようという議論が本格的に交わされるようになるのは、1990年代を待たねばならない。その端緒の一つとなるのが、『大学教授職の使命』の刊行であった。著者である E. ボイヤー (Ernest L. Boyer, 1928-1995) は、上述の問題点を指摘したうえで、大学教授職の使命として以下の4点を挙げる：

- 1) 発見のスカラシップ：scholarship of discovery
- 2) 統合のスカラシップ：scholarship of integration
- 3) 教授のスカラシップ：scholarship of teaching
- 4) 応用のスカラシップ：scholarship of application

すなわち大学において教員となるからには、知識を発見・統合するのみならず、それを教え、また社会の諸問題に応用させていく必要があり、これらの4要素全てが大学教員を選び、また昇進させる際の基準となるべきという議論である (Boyer, 1990=1996)。

このスカラシップの在り方はアメリカで今なお議論が続いているが、ボイヤーの死後、特に「教授のスカラシップ」と「応用のスカラシップ」がそれぞれ“Scholarship of Teaching and Learning” (SoTL)、“Scholarship of Engagement” (SoE) という名称に変化し、当初ボイヤーが示したものよりも広い意味を有するものとなってきている。本稿の主題と特に関係が深いのが SoTL の議論であるが、これは大学教員の役割はただ知識を伝えること (teaching) のみならず、加えて学習者の学び (learning) を保証せねばならない、という考え方に基づくものである。この考え方は、同時期に生じた「教授から学びへ」(from teaching to learning) と呼ばれる教授学習パラダイムの転換に影響を受けている (間篠他, 2015)。

このパラダイム転換について、溝上は以下のようにまとめている。

教授パラダイムは、「教員から学生へ」「知識は教員から伝達されるもの」を特徴とするのに対して、学習パラダイムは、「学習は学生中心」「学習を産み出すこと」「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」を特徴とするものである。(溝上, 2014: 34)

そしてこのような転換を促すにあたり用いられることとなった学習概念がアクティブ・ラーニングであり、学習パラダイムはアクティブ・ラーニングを包含する関係にあると理解される (溝上, 2014: 35)。

⁸ なお現在のアメリカにおいては高等教育機関の多様化に伴い、機関全体の名称として「カレッジ」を名乗りつつも大学院課程を有する機関や、学士課程しか有さずとも「大学」(university) を名乗る機関もあり、表1の表記と機関の名称が必ずしも一致するわけではない。

このような転換を企図した要因は、先に挙げたボイヤーの議論と同じく、大学教員の研究への偏重に対し、教育という役割を見直すという点が挙げられるが、同時に高等教育の大衆化という現象が関わってくる。1960年代から70年代にかけて、アメリカの学生人口は一気に2倍以上となり、それまでの高校を卒業してすぐに入学してくる「伝統的學生」に対する、社会人や退役軍人、パートタイム學生といった「非伝統的學生」の割合が増加していった。このような急速な拡大に伴い、これまでの授業のやり方が成立しづらくなってきたのである。このような背景が、パラダイムの転換を推し進めた（溝上 2014: 28-29）。

3.2 何のためのアクティブ・ラーニングか？

ここで注目したいのが、ボイヤーのスカラシップ論にしる、バーとタグのパラダイム転換論にしる、その扱う対象が「知識」となっている点である。従ってアクティブ・ラーニングは、その出自を考えると、「いかに學生に知識を学ばせるか」という点が最も重視されていると言えよう。しかし現在のアクティブ・ラーニングをとりまく言説は、「知識よりも汎用的能力の育成を」といった方向に偏ってしまっている。

ここには、「知識」と「能力」を二項対立的に捉える前提が存在しており、この二項対立は「実質陶冶」と「形式陶冶」という言葉で教育学史上常に議論されてきたポイントでもある。アメリカの高等教育史においてもしばしばこのような二項対立的議論は生じてきているが、その議論を分析してみると、この二項対立を解消させる方向に向かっていることがわかる。その例の一つとして、古くは1828年に書かれた「イエール報告」と呼ばれる、イエール・カレッジのカリキュラムの方針について論じた報告書が挙げられる。

同報告書は、近代諸科学が重視され始めた19世紀前半のアメリカのカレッジにおいて、こうした科学の重要性を認めカリキュラムに組み込みつつも、同時に従来のギリシャ語・ラテン語といった古典語をカリキュラムに残す必要性を訴えたものであった。この報告書は従来、近代大学の台頭に対して抵抗し、従来のカレッジ教育の存続を図った文書であったと評価されてきた。その際にこれまでの研究では、同報告で強調されたのが古典語の持つ形式陶冶的意義であり、科学の実質陶冶的側面はカレッジには不要のものであると主張している、と解釈されてきた。しかし原（2014; 2017b）によれば、同報告は形式陶冶の前提として実質陶冶を重視しており、知識獲得のプロセスを重視すると同時に、多様な知識を獲得し集積していくことで、推理力や判断力などの様々な能力が拡張され得ると主張していた、と解釈することができる。

すなわちアメリカの高等教育においては、古くから学問的な知識の獲得が能力の育成を促すとの考え方を有しており、このような考え方は20世紀以降、B.S. ブルームのタクソノミー理論によって心理学的にモデル化されるに至る。この理論は改訂が加えられ、現在では知識を学習することは記憶、理解、応用、分析、評価、創造という順で昇華していき、記憶の際に能動的な認知過程を得ることがその後にとって重要であるとされている（図1）。

従ってアクティブ・ラーニングは「知識よりも能力の育成を目指すものである」というのは全くの誤解であり、本来は「能力の育成を見据えて知識を獲得させる」ことを目指して行われるものであると理解できよう。

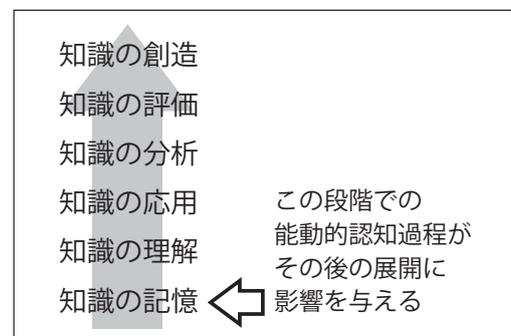


図1 知識から能力へ至る過程
(Anderson & Krathwohl, 2001; 石井, 2015: 第3章)

4 アクティブ・ラーニングと2つのPBL

上述のような「誤解」を象徴的に示す例として，“PBL”と呼ばれる学習デザインの解釈をめぐる問題がある。実はこの略語が示す学習デザインは2種類あり，Problem-based Learning：問題解決型学習⁹とProject-based Learning：プロジェクト型学習である。この2種類の混同及び誤用が，更に上述のような「誤解」を加速させている。

湯浅他（2011）によれば問題解決型学習とは，学習者に不良構造化問題¹⁰を与え，この問題に取り組むために新たな知識の獲得や問題を解決する方略を推論することが必要とされるようデザインされた「カリキュラム」である。これに対しプロジェクト型学習には統一的な定義が無く，一説によれば16世紀のヨーロッパの建築学校で行われていた実践的な教育にあるともされている。本稿では以降これを便宜上，「何らかの実践に基づいた『授業の設計』」であると一応定義しておく。

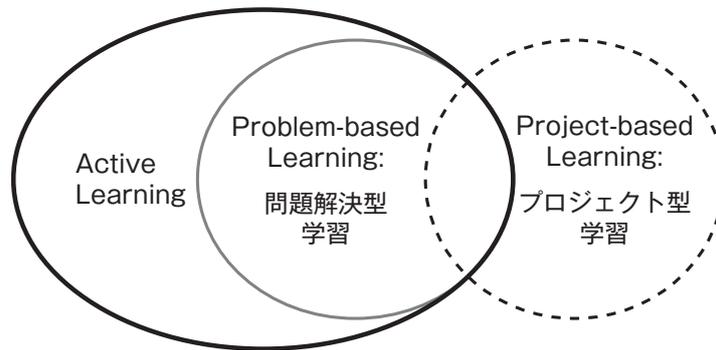


図2 アクティブ・ラーニングと2つのPBLの関係

ここで重要な相違点は，以下の2点である。すなわち，1) 問題解決型学習は「カリキュラム」，すなわち複数回の授業の連続で成り立つのに対し，プロジェクト型学習は単一の授業計画として考えられるという点，2) 問題解決型学習は，不良構造化問題の解決にあたり「知識の獲得」が重要な要素を占めるが，プロジェクト型学習は必ずしもそれを要件としないという点である。前節を踏まえてアクティブ・ラーニングと2つの“PBL”の関係を図式化すると，図2のように示すことが出来る。すなわちプロジェクト型学習は「知識の獲得」という要素が加わったもののみ問題解決型学習の一部を構成する要素と成り得て，問題解決型学習は学生にアクティブ・ラーニングを行わせるためのカリキュラム・デザインの1つとして考えられるのである。

5 大学4年間での学習というマクロな視点に立つてのアクティブ・ラーニング再考

このような観点に立った時に注目したいのが，問題解決型学習は1回の授業をどのようにデザインするか，というよりは半期ないしは年間の授業設計をいかに行うか，というマクロな視点で考えられているという点である。だとすれば，この問題解決型学習の枠組みは，大学4年間の学習を設計するという，更にマクロな視点に立つて学習の在り方を考える際にも有効なのではないか。「学士課程教育」という大学4年間での学習の設計が求められる今，こうした観点は必須のものと言えよう。

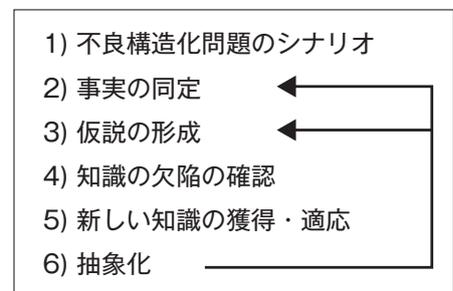


図3 問題解決型学習のサイクル

⁹ 「問題基盤型学習」と訳す場合もあり，後出の湯浅他（2011）はこの訳語を用いているが，現在では本文中に示した「問題解決型学習」と訳すのが一般的であるため，本稿ではこちらに統一する。

¹⁰ 目標状態も状態を変化させる手段も不明な問題のこと。これに対し，公式を用いた問題演習などの，目標状態も目標到達のための手段も明確化されている問題を良構造化問題と呼ぶ。

ここで問題解決型学習が一般的にどのようなステップを経るものなのかを確認したい。湯浅他(2011)によれば、そのステップは図3のようにまとめられ、このうち1)から3)が問題を設定し分析するフェーズであり、4)・5)が自己主導型学習のフェーズである。

しかしこのようなコース設計は、実はアクティブ・ラーニングという語が誕生するはるか前から、日本の大学のほとんどが有していた。卒業論文／卒業研究及びこれを扱う演習(ゼミ)である。学士課程の集大成として位置づく卒業論文／卒業研究は、多くの場合学生自らがテーマ=不良構造問題を選定し、その解決に向けて様々な学びを得ていく。しかし問題は、この卒業論文／卒業研究の実態は、残念ながら4年生の後半に駆け足で済ませてしまうということも少なくないという点にある。例えばこの卒業論文／卒業研究を学士課程の1年次からカリキュラムの中心に据え、各講義を図3の5)の段階に位置づけることで、溝上(2014)の定義において、「受動的学習」として「能動的活動」と対置された、「講義を聴く」という学習行為の、より積極的な意味が見出せるのではないか。

おわりに：アクティブ・ラーニングのポジショニング論の見直し

溝上(2014)はアクティブ・ラーニングの在り方を、力学的観点からAとBの2つの構図におけるポジショニングとして解釈し、以下のように論じる。

構図Aは、[中略]一方向的な知識伝達型講義における受動的学習にポジショニングして、そこから能動的学習を考えるものである。構図Aは、あくまで受動的学習を乗り越えることに注力しているので、そこでの教授法は、一方向的な知識伝達型講義をわずかに乗り越える程度のものが目指される。[中略]構図Bでは、もはや受動的学習を乗り越えることは当たり前になっており、「能動的(アクティブ)」学習のポイントが積極的に特定されようとする。(溝上, 2014: 42-43)

そのうえで溝上は、構図Aを「はじめの一步」として積極的に評価しつつも、構図Bへの移行を理想としている。そのうえで構図Bでの一つの理想形として「問題解決型学習」を挙げるのが、これは既に1授業のデザインを超えたカリキュラム・レベルでの議論となっている(同上, 85-88)。

しかし、前節で述べたような、学士課程全体を問題解決型学習として設計してしまえば、各授業1つ1つを構図B化していくことに、本当に意味はあるのであろうか。先述のタキシノミー論をもとにすれば、講義を聴いたうえで何らかの「能動的」作業を行った方がその後の発展につながりやすいという意味で、構図Aのもとでの努力は必要であろう。しかし、このように構図Aをマイクロレベルでの授業改善、構図Bをマクロレベルでのカリキュラム改善と捉えれば、全ての授業において構図Aから構図Bへの「移行」が必ずしも必要という結論にはならない。このように考えると、今後のファカルティ・デベロップメントにおける教育改善は、教員個人の資質向上を目指した研修会や講義等を行うよりも、本稿が示すような視点に立った、従来から存在する卒論・演習・講義の関係性を見直すようなカリキュラム改革を行う方が、効率が良いのではなかろうか。

本稿を通して、「アクティブ・ラーニングは大学での授業の在り方を根本的に変えるものである」、「今後の大学では講義をやめてアクティブ・ラーニングに転換すべきだ」、「アクティブ・ラーニングは知識の獲得ではなく汎用的能力の伸長を図るものである」などといった誤った認識が少しでも改められることになれば幸いである。

文献一覧

- Anderson L. W. & D. R. Krathwohl (2001) . *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Education Objectives*. Longman.
- Barr, R. B. & J. Tagg (1995) . "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change* 27 (6) , 12-25.
- 別府昭郎 (2014) . 『近代大学の揺籃：18 世紀ドイツ大学史研究』. 知泉書館.
- Boyer, E. L. (1990) . *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (有本章訳 (1996) . 『大学教授職の使命』. 玉川大学出版部).
- Cohen, A. M. (2010) . *The Shaping of American Higher Education: Emergence and Growth of the Contemporary System*. Second Edition. Jossey-Bass.
- Geiger, R. L. (2015) . *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II*. Princeton University Press.
- 原圭寛 (2017a) . 「役に立たないこと」を学ぶ意味とは何か?」. 古屋恵太編著. 『教育の哲学・歴史』. 教師のための教育学シリーズ 6. 学文社.
- 原圭寛 (2017b) . 「イェール報告の構造：中等教育としてのカレッジ教育課程と道徳的人間形成」. 『三田教育学研究』 (25) , 23-32.
- 原圭寛 (2014) . 「イェール報告 (1828) の解釈とイェールの戦略：知識の教授を含み込むものとしての「精神の陶冶」」. 『近代教育フォーラム』 (23) , 283-295.
- 石井英真 (2015) . 『現代アメリカにおける学力形成論の展開』 増補版. 東信堂.
- 木村充, 小山田建太, 山辺恵理子, 田中智輝, 村松灯, 中原淳 (2017) . 「東京大学ー日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2016: 第二次報告書」[http:// manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/04/2ndreport.pdf](http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/04/2ndreport.pdf) (2017 年 10 月 20 日閲覧).
- 間篠剛留, 原圭寛, 翟高燕, 塔娜 (2015) . 「ポスト・ボイヤーのスカラシップ論」, 『人間と社会の探求：慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』 (79) , 1-14.
- 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.
- Reigebaur, J. D. F. (1826) . *Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Geseße und Verordnungen*. Hamm.
- 吉見俊哉 (2011) . 『大学とは何か』. 岩波新書.
- 湯浅且敏, 大島純, 大島律子 (2011) . 「PBL デザインの特徴とその効果の検討」. 『静岡大学情報学研究』 16, 15-22.