

高等教育におけるアクティブ・ラーニング ～受講者の立場に立つ課題解決の方向性～

江黒 友美

了徳寺大学・教養部

要旨

大学生の主体性を育成する目的で導入されたアクティブ・ラーニングであるが、これまで指導者や受講者にとって様々な課題が明確になっている。特に受講者にとってのアクティブ・ラーニングの課題は発達
の特性や、今日的な課題によるものが大きいと考える。

そこで本論文では、現代の若者の持つ友人関係やコミュニケーション特性に着目し、社会学的かつ心理
学的側面からその課題の本質を探り、課題解決のための方法学的視点を明確にしていきたい。

キーワード：アクティブ・ラーニング、高等教育、自己呈示

Active learning in higher education

Direction of problem solving based on participants' point of view

Tomoyoshi Eguro

Center for Liberal Arts Education, Ryotokuji University

Active learning has been introduced for the purpose of fostering the independence of university students. However, various problems caused by their characteristics of development, their communication styles, and relationships with their friends have been clarified so far. Therefore, we should consider them when conducting active learning. In this paper, we will focus on the characteristics of university students and explore the essence of the problems from the sociological and psychological aspects and then, clarify the methodological viewpoint about solving the problems.

Keywords : Active learning, Higher education, self-presentation,

I. はじめに

アクティブ・ラーニングは、米国における「大学改革」を発端として、『「大学のユニバーサル化」と「学
士力、社会人基礎力など様々な〈新しい能力〉の要請」という背景のなかで、かつては「“インプットだけの、
一方的で、受動的な講義形式”が主流だった大学授業」¹⁾を変革する切り札として急速に広まってきた。

そして、まさにグローバル化や情報化の進展、少子高齢化等という社会の急激な変化を背景とする予測
困難な時代において、「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」が求められ²⁾、
それらの課題を解決する力を育成するための教授学習パラダイムの1つとして捉えられるに至っている。

日本において、アクティブ・ラーニングの概念が注目されたきっかけは、2012年の中教審答申「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～」
における大学教育改革の手段としてであった。その後、2014年中教審への諮問「初等中等教育における教

育課程の基準等の在り方について」を契機として初等中等教育への展開までも視野に入れることとなり、それを受けて次期学習指導要領改訂に向けた大きな方向性が示された。また、高等教育へは同2014年に「高大接続答申」とも呼ばれる「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～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」が提示され、大学入試改革も合わせた新たな高大接続のあり方が示された。

その間、教育研究者から学習指導要領で教育の方法が規定される、もしくはその方向性が固定化されてしまうと、教育における目的と手段の転倒が一層促進されてしまう³⁾ という懸念が示されたことから、新学習指導要領にはアクティブ・ラーニングという言葉自体は示されることはなかったが、しかし実質アクティブ・ラーニングを基調として、幼稚園から大学までの一貫した教育の変革の方向性が決定づけられ現在に至っている。

Ⅱ. アクティブ・ラーニングの日本における位置づけ

アクティブ・ラーニングとはそもそも何を指す概念なのか。1990年代初頭に米国でアクティブ・ラーニングの定義を確立したボンウェル&アイソン (Bonwell&Eison) は、「学生は聴く以上のことをおこなう」「情報の伝達よりも学生の技能の発展の方に力点が置かれる」「学生は高次の思考 (分析や統合・評価など) を働かせる」「学生は活動 (読む・議論する・書くなど) に従事する」「学生自身の態度や価値の探求がより強調される」という特徴の上に、「活動およびその活動についての思考に学生を巻き込む」⁴⁾ と定義した。

日本においては、早くにアクティブ・ラーニングの理論を検討・整理してきた溝上は、その定義を「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」⁵⁾ としている。

これらのアクティブ・ラーニングに関する研究により定義付けられた意味合いは、日本では、さらに文部科学省がアクティブ・ラーニングを教育改革の国際的潮流の中に位置づけることとなる。すなわち、これまでのコンテンツベース (知識伝達重視) の教育から、グローバル化及び不可逆的な知識基盤社会化の進展に伴う、予測できない新たな時代を生きるために必要な資質・能力の育成へ向かうコンピテンシーベース (資質・能力育成) の教育への転換の組み込みである。

これは、その後2007年の学校教育法一部改正で示された「3つの学力」(1. 基礎的な知識・技能 2. 思考力・判断力・表現力等の能力 3. 主体的に学習に取り組む態度) を、「何を理解しているか、何ができるか」「理解していること・できることをどう使うか」「どのように社会、世界と関わり、よりよい人生を送るか」に整理されることとなる。これを契機に、新学習指導要領の動向を注視する学校関係者にとっては、このような総合的な資質・能力を育成するための新たな学習指導観とその実現のための基盤として、アクティブ・ラーニングが位置付けられ、さらに注目されることとなった⁶⁾。

最終的に、新学習指導要領にアクティブ・ラーニングの文言が盛り込まれることはなかったが、長尾の言うように、もはや教育者の中で「アクティブ・ラーニング」は、「生きる力」の提唱以降、激しい社会的変化のなかで、それこそ国民国家の一員として身につけることが求められている新しい資質・能力の獲得を可能にし、担保していくカリキュラム (それはまさしく現下のナショナル・カリキュラムともいうべきものなのであるが) の不可欠な一部となっている⁷⁾ と言っても過言ではない。

Ⅲ. アクティブ・ラーニングの実践から見えてくるもの

アクティブ・ラーニングの授業形態や技法は必ずしも明確に確定されてはいないが、これまで開発されてきた協同学習、協調学習、PBL (Project-Based / Problem-Based Learning)、LTD 話し合い学習法 (Learning Through Discussion)、ピア・インストラクション (Peer Instruction) などの様々な教授形態が含まれる。また、これに加え文部科学省 (2012) のアクティブ・ラーニングの定義⁸⁾ では、発見学習や体験学習、教室でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も例示され、アクティブ・ラーニング型の教授学習形態は多岐にわたるものとされる。しかし、これらの様々な教授学習形態や技法に共有される重要な要素は、教員と学生、もしくは学生同士の間でのインタラクションである。対話からグループ討議、大人数による話し合い活動に至るまで、そこには、自分と自分以外の他者とのコミュニケーション活動が存在する。そして、そのような活動を通して獲得させたいのが、これからの時代に必要とされる「学士力」(文部科学省)、「社会人基礎力」(経済産業省)である⁹⁾。

ところが、これまでの教育現場におけるコミュニケーションを基盤とするアクティブ・ラーニングの実践を振り返ると、一部の成功例はあるものの、全体としてはうまくいっていないのではないだろうか。しかも、学生たちが「深い学びに達していない」というよりは、むしろ、各大学において「アクティブ・ラーニングを用いた授業は混乱し、成立していない」のではないかという見方が多い¹⁰⁾。

筆者は、この要因として、アクティブ・ラーニングと向き合う教師側と受講者側双方に以下のような課題があると考えている。

Ⅳ. 教師側の抱える課題

まず教師の課題として挙げられるのは、多くの教師が抱えている「求められていることは、一方的な講義が否定されているのはわかるが、グループ活動以外には具体的なイメージが湧かない」という意識である¹¹⁾。アクティブ・ラーニングの定義や手法など、様々なあり方が混在する現状の中、教育者たちが共通の問題意識をもち、統一した手法に基づく実践がまだまだ確立していない現状とも言え、1990年代にアクティブ・ラーニングを提唱したボンウェル&アイソン (Bonwell&Eison) が「驚くべきことに、教育者はアクティブ・ラーニングという言葉で共通の定義ではなく直感的な理解に基づいて使っている」¹²⁾と述べた頃から続く根源的な課題であり、最も深刻で根深いものであろう。

次に、特に高等教育においては、アクティブ・ラーニングに対して原理的に反対の意見をもつ教師がいるとともに、これまでの非能動的な授業に固執する教師がいるという課題がある¹³⁾。

この課題についても、アクティブ・ラーニングの実質的な教育的効果が検証途上である状況と、指導者のアクティブ・ラーニング的な指導方法の周知、理解が十分ではない状況も大きく影響していると考えられ、この2つの教師側の抱える課題を、理念、手法、効果が指導者にとって納得のいくものとして周知されるまで、解決が難しい大きな課題であると考えられる。

Ⅴ. 受講者側の抱える課題

2018年のベネッセによる「第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書」¹⁴⁾によると、第1回調査の2008年との比較において、「グループワークなどの協同作業をする授業」(2008年→2016年18.1ポイント増)「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」(2008年→2016年16.0ポイント増)「ディスカッションの機会を取り入れた授業」(2008年→2016年19.0ポイント増)と、大学の授業でアクティブ・ラーニングを取り

入れた授業が年を追うごとに増加し、大学の授業スタイルが講義型から参加型へ変わってきていることが伺える。(図1)

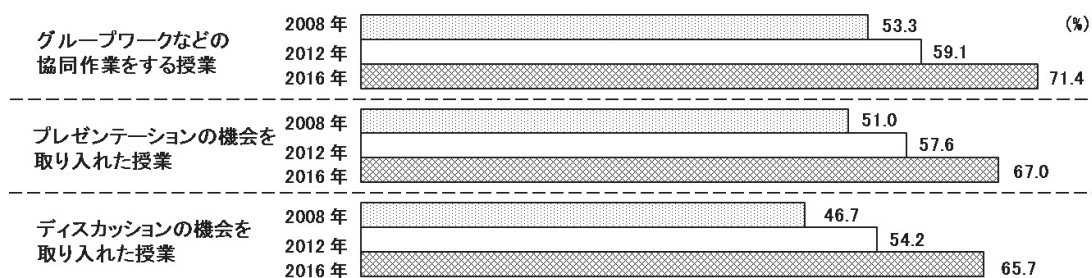


図1 学びの機会

しかし、反面「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」か「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」かの二者択一の質問では、2008年、2012年の結果と比べ2016年は若干減少してはいるものの、3回の調査ともに、約8割の学生が「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業」より「教員が知識・技術を教える講義形式の授業」を望んでいるという結果が示されている。(図2)

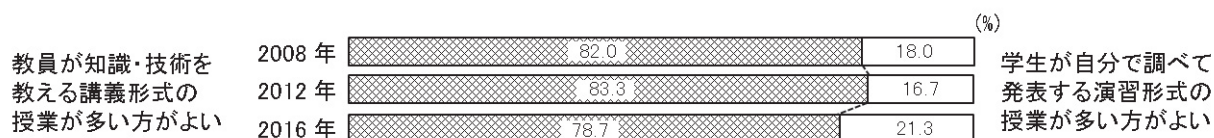


図2 大学教育観 授業・カリキュラム内容への意見 (2択)

中井は、学生が「講義法による授業の方が楽であると考えるようです。講義法の授業ではとりあえず出席して聞いていればよいが、アクティブ・ラーニングの授業ではさまざまな活動に参加しなければならないので大変だと考えるよう」¹⁵⁾だと分析しているが、これは、同調査における「あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」か「単位を取るのが難しくても、自分の興味のある授業がよい」の選択の質問に対して、2008年の調査から回を追うごとに「単位が楽にとれる授業」を選択するようになっている数値が増加している結果にも、反映されているとも見ることができよう。(図3)

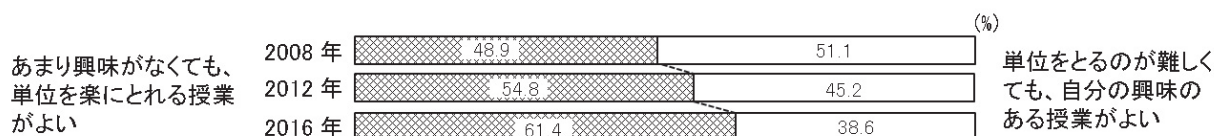


図3 大学教育観 授業に対する構え (2択)

教師が年々アクティブ・ラーニング型の学習を取り入れてきているにもかかわらず、受講者である学生が「講義形式」を根強く望み、できれば「あまり興味がなくても、単位楽に取れる授業が良い」と思う割合が増えてしまっていることは、実に皮肉な結果である。

まだまだ受講者にとって満足のいく形でのアクティブ・ラーニングが実施されているとは言えない現状があるとはいえ、これらの結果の背景には、現代の大学生自身の持つ課題が大きな要因では無いかと筆者は考える。

果たして、大学卒業時までに必要な力を身につける方略のひとつであったアクティブ・ラーニングは、その目的を達成するための効果的手段であるのだろうか。特にアクティブ・ラーニングにとって、その根幹に位置づけられる「対話」や「話し合い活動」が受講者の主体性やコミュニケーション力の育成にどこまで有効なのであろうか。

田村は、これまでのエビデンスに基づくアクティブ・ラーニングの実践研究の結果を総括して、必ずし

も期待したような効果を有していない、あるいは、その効果が特定の領域に限定的であるとし、さらに、受講する学生の中には、積極的に関与しない者（フリーライダー）や、無関係な発言（脱線）を行う者がいてアクティブ・ラーニングの実践が妨害されている状況もあるという課題認識を表している¹⁶⁾。

この他にも、特別な配慮が必要な学生にとっては、アクティブ・ラーニングを進めるに当たって教師による合理的配慮が必要であることも忘れてはならない。聴覚に障害のある学生への円滑なコミュニケーションへのための場の設定支援は当然のこととして、「注意欠陥（AD）の学習障害を持つ子供にとっては、社会的な特徴を持つ教室ではそうでない教室にいるときより余計に社会的相互作用起こすことに困難を感じる」¹⁷⁾ ことに対する教師側の配慮も重要となってくる。

このように、アクティブ・ラーニングが特別な支援を必要とする学生も含め、すべての学生に有効に機能するためには、「参加者がどのようなディスカッションコミュニケーション活動に従事したかが学びの質や、学び続ける意欲などと深く関連する」¹⁸⁾ ことを念頭に入れて授業設計することが必要であり、そのためには、受講者である学生の特性を教師が確実に把握し、理解して対応することが強く求められる。

VI. 現代の大学生の特質 1 友人関係の変質

現代の若者については、これまでもいくつかの国際比較研究のデータから、自己評価が相対的に低いことが明らかにされている¹⁹⁾。筆者はこれに加え、現代の若者の友人関係のあり方と、学生一人ひとりの自己呈示のあり方が、アクティブ・ラーニングの重要な要素であるコミュニケーション活動に大きく関連すると考える。

現代の若者は、自己に対する内省の高まりと同性の親しい友人との親密な関わりが青年期の特徴であった「伝統的的青年観」²⁰⁾ と比較すると、友人関係のあり方に大きな違いが見られるという。

その一つが、クラスなりグループなりを自ら組織することが苦手で、全体のために働くことに対し煩わしさを露わにし、明確な役割が与えられる組織が鬱陶しいと感じる傾向²¹⁾ であり。

もう一つが、友人関係の範囲である。現代の若者の友人関係に多く見られる傾向として、「できることなら本当に信頼できる優良株を見定めて持ちたいが、そんな手間はかけられない、ならばとりあえず多くの銘柄を手元にキープして、それを使える時に使っていくしかない」²²⁾ という意識から、友人（特に知り合い程度の友だち）の数を増やし、多くの友人との付き合いを巧くマネジメントしているという。そのため、親密で自己開示を積極的にするような友人関係である「内面的関係」よりも、そのときどきの表層的な楽しさや心地よさを追求する群れ的で同調的な関係である「表面的関係」への関心が強く、さらにその両方を同時に成立させる関係を決してネガティブに受け止めることなく、本人たちは充実感を十分に感じているという²³⁾。

このことから、現代の大学生は、知り合い程度の友人を増やししながら「本音を出し合い、心から付き合う友人関係」よりも、より多くの「表面的に互いに傷つけ合わずに付き合う友人関係」をうまく使いこなす傾向が定着してきており、アクティブ・ラーニングの話し合いで求められる、自己開示による「深い学び」に迫る話し合いが難しくなってきていると言えよう。

VII. 現代の大学生の特質 2 自己呈示の特質

アクティブ・ラーニングでは、自分の思いや考えを他者と共有する場が必要となる。他者と向き合う時、人は誰しもが他者に与える自己のイメージを操作し行動に反映させる。これを自己呈示（self-

presentation)) というが、現代の大学生はアクティブ・ラーニングの活動の中でどのような自己呈示をしているのだろうか。

菅原は、周囲の人たちに自分が受け入れられようとする承認欲求には、他者から肯定的な評価を得ようとする「賞賛獲得欲求」と、反対に否定的な評価を避けようとする「拒否回避欲求」の側面があるとする²⁴⁾。これらの欲求は、誰もが多かれ少なかれ持ち合わせており、両者は互いに矛盾するものではなく、それぞれの強さに個人差はあるものの、同時に持ち合わせていると言い、この2つの欲求の強さを測定する尺度を作成し(表1, 2)ている。この尺度では「賞賛獲得欲求」の9つの質問項目には「人と話すときにはできるだけ自分の存在をアピールしたい」や「大勢の人が集まる場では、自分を目立たせようとはりきる方だ」などの人からの注目を集めるなどの行動についてを問う質問項目が、一方「拒否回避欲求」についての質問項目には「意見を言うとき、みんなに反対されないかと気になる」や「不愉快な表情をされると、あわてて相手の機嫌をとる方だ」など、内面的な欲求とともに、前者同様方略や行動傾向にも配慮した構成となっている。そして、この尺度を用いて大学生を対象に行った調査を行い、「賞賛獲得欲求」と「拒否回避欲求」の強さを組み合わせ4種類の対人態度(図4)に分類したところ、4つのカテゴリーに入る割合はほぼ同じ人数であったという²⁵⁾。

一般に、教師はアクティブ・ラーニングに取り組む学生の参加の様子や言動を「積極的であるか」「消極的なのか」という2つ指標の中に位置づける。また、その積極性の背景を「自分を認めて欲しい」という承認欲求と関連付ける傾向がある。しかし、上記の結果は、対話や話し合い活動に参加する学生の参加態度を「積極的か」、「消極的か」だけの評価規準で単純には判断できないということを示唆している。

表1 ■賞賛獲得欲求項目

① 人と話すときにはできるだけ自分の存在をアピールしたい
② 自分が注目されていないと、つい人の気を引きたくなる
③ 大勢の人が集まる場では、自分を目立たせようとはりきる方だ
④ 高い信頼を得るため、自分の能力は積極的にアピールしたい
⑤ 初対面の人にはまず自分の魅力を印象付けようとする
⑥ 人と仕事をする時、自分の良い点を知ってもらうようにはりきる
⑦ 目上の人から一目おかれるため、チャンスは有効に使いたい
⑧ 責任ある立場につくのは、皆に自分を印象づけるチャンスだ
⑨ 皆から注目され、愛される有名人になりたいと思う

表2 ■拒否回避欲求項目

⑩ 意見をいうとき、みんなに反対されないか気になる
⑪ 目立つ行動をとるとき、周囲から変な目で見られないか気になる
⑫ 自分の意見が少しでも批判されるとうろたえてしまう
⑬ 不愉快な表情をされると、あわてて相手の機嫌をとる方だ
⑭ 場違いなことをして笑われないよう、いつも気を配る
⑮ 優れた人々の中にいると、自分だけが孤立していないか気になる
⑯ 人に文句を言うときも、相手の反感を買わないように注意する
⑰ 相手との関係がまずくなりそうな議論はできるだけ避けたい
⑱ 人から敵視されないよう、人間関係には気をつけている

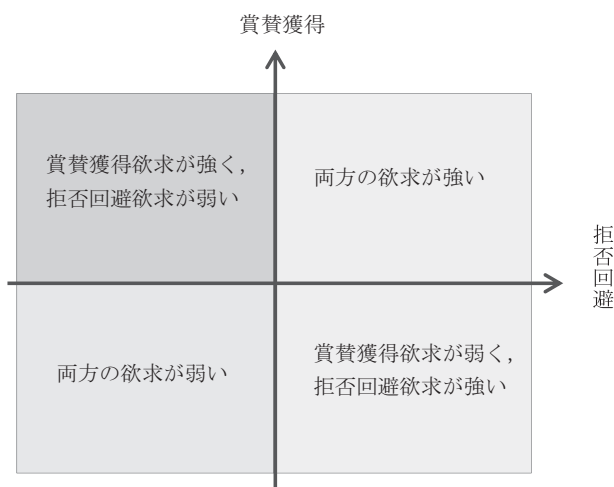


図4 4つの対人態度

学生にとって、この「賞賛獲得欲求」と「拒否回避欲求」という両極端な欲求は、いわばアクセルとブレーキの関係にあり、積極的に見えていても実は他者からの批判に怯えていたり、反対に消極的な言動であっても、実はもっと自分をアピールしたという気持ちを抱いているという複雑な心性を一人ひとりが持っているのである。

正木は、現代の若者は「ブレーキを強く踏んでいたり、反対に相手を傷つけず傷つけられないように周りに配慮しながら、友人関係を維持している」と分析し、現代の若者の他者との関係における心的側面の傾向を評している²⁶⁾が、アクティブ・ラーニングで「深い学び」につながる話し合い活動とするためには、受講者の傾向を把握することも考えていかななくてはならないであろう。

Ⅷ 現代の若者とアクティブ・ラーニング

これまで見てきた2つの視点を通して、アクティブ・ラーニングの実践に参加する受講者たちを改めてみると次のような課題が見えてくる。

まず、現代の若者における友人関係のあり方の特徴を、アクティブ・ラーニングの実践の中に落とし込んでみると、話し合いのために組んだグループ構成員とのコミュニケーションが、果たして教師が期待する「思ったこと、考えたことをそのまま伝え合う」関係性の上に成立しているのか、また、課題の核心に迫る深い話し合いとして成立しているのかが疑問に思えてくる。これまで教師が、積極的な話し合いであったと感じていた活動についても、じつは受講者が教師による評価を意識して、グループ内のコミュニケーションを本音ではなく当たり障りない友人関係の延長として、パフォーマンスとして表現している可能性も否定できない。

さらに、2つ目の視点である受講者一人一人持っている強さの違う「賞賛獲得欲求」や「拒否回避欲求」については、これまで教師が受講者の持つそれらの傾向を配慮してこなかったが、そこに問題はなかっただろうか。樋口は「言いづらいことでも友だちのためを思って忠告することができる」「違う意見を持った人とも仲良くできる」といった人間関係面でより積極的・開放的な態度を持つ学生が、グループ・ワークやディスカッションにより主体的・積極に参加でき、こうした人間関係の特性の弱いあるいは持たない学生にとっては、アクティブ・ラーニングの授業は効果をもたず、苦痛になっていく可能性²⁷⁾にもつながってしまう恐れもあると指摘しているが、アクティブ・ラーニングで自己表現ができて満足する勝ち組と、毎回不満を抱いたまま時間を過ごす負け組がいい結果を生むとは考えにくい。多感な時期を迎える小学校高学年や中学生で行われた場合、能動的になることや、空気を読むことの苦手な子どもにとって逆境をもたらすものとなり、いじめや不登校の要因となる可能性も十分に考えられる²⁸⁾であろう。

このように人間関係や、自己呈示のコントロールへの配慮にかけるアクティブ・ラーニングは、受講者にとって煩わしい活動と受け止められ、アクティブ・ラーニングの目指す目標へたどり着かないばかりか、受講者にしてみればこんなに気を使う活動であれば一方的に話を聞く講義型の授業の方が楽だと考えてしまうのも無理はない。

先に示したように、アクティブ・ラーニング型授業が多く実践されていても、受講型の授業を選択する学生が多いという調査結果の原因の一端がここにもあるのではないと思われる。

アクティブ・ラーニング的活動が積極的に行われてきはじめて今、その活動に参加している受講者の立場に立った手だてを講じていく必要が喫緊の課題となっていると考える。

Ⅷ. 結論

アクティブ・ラーニング的な活動の成立には「対話」や「話し合い」などのコミュニケーションが必要不可欠である。しかし、これまで見てきたように、現代の大学生には社会の変化に伴い独特の友人関係や自己呈示の特性がある。

これら受講者の持つ特性を理解し、その特性に応じたアクティブ・ラーニングの構築が進まなければ、指導者にとっても受講者にとっても表層的で形式的なアクティブ・ラーニングにとどまってしまうであろう。

アクティブ・ラーニング型の授業をより意味のあるもの、価値あるものにするためには、西岡の言うようにアクティブ・ラーニングは、教育改善のための手段であって目的ではなく、教育改善に取り組むにあたっては、まず、それぞれの学校や教師が、自分の現場で求められる改善とは何かを明確にする²⁹⁾ことが強く求められている。

その改善の視座として、今回着目した教師側の抱える課題の解決と、現代的な若者の「浅く広くという友人との関係づくり」をどうアクティブ・ラーニング的活動時に「親和的な関係、学び合う関係」に変容させるか、また、受講者の承認獲得欲求と拒否回避欲求への把握、理解に基づくアクティブ・ラーニングのあり方の創造があると考ええる。

この視座を核に、学生に成長実感を味わわせてアクティブ・ラーニングへと向かう力を引き出す評価の在り方なども探りつつ、既存のアクティブ・ラーニング型授業が現代の若者に適応したアクティブ・ラーニングへと再構成する広がりを目指したい。

Ⅷ. 引用・参考文献

- 1) 松下佳代 (2015) ディープアクティブラーニング. 勁草書房. 東京, 3.
- 2) 文部科学省 (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), 2.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
(2018.10.13.19:59アクセス)
- 3) 田上 哲 (2016) アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討. 図書文化. 東京, 13.
- 4) ボンウェル&エイソン 高橋悟訳 (2017) 最初に読みたいアクティブ・ラーニングの本. 海文堂出版. 東京, 3.
- 5) 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転換. 東信堂. 東京, 7.
- 6) 三津村正和・林安希子 (2017) 学習指導と生徒指導の連関に関する理論的考察 - アクティブ・ラーニングの視点を踏まえて - 『教育学論集』 第68号, 216.
- 7) 長尾彰夫 (2016) アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討. 図書文化. 東京, 79.
- 8) 前掲2), 2.
- 9) 田村美恵 (2017) アクティブ・ラーニング型授業におけるコミュニケーション活動の効果. 神戸外大論叢67-2, 6.
- 10) 谷川裕稔・中園篤典 (2017) アクティブラーニング 批判的入門. ナカニシヤ出版. 京都, 1.
- 11) 小田隆治 (2016) 大学におけるアクティブ・ラーニングの現在. ナカニシヤ出版. 京都, iii
- 12) 前掲4), v.

- 13) 前掲3), 7.
- 14) ベネッセ：第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書 [2016] (2018) .
<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=5259>
(2018.10.13.19:59アクセス)
- 15) 中井俊樹 (2015) シリーズ大学の教授法3 アクティブラーニング . 玉川大学出版部 , 東京, 14
- 16) 前掲9), p.7.
- 17) アラン・プリチャード 田中俊也訳 (2017) アクティブラーニングのための心理学 . 北大路書房 . 京都, 103-104.
- 18) 前掲9), 7.
- 19) 佐藤淑子 (2009) 日本の子どもの自尊心 . 中央公論社 . 東京, 25-26.
- 20) 岡田 努 (1999) 現代大学生の認知された友人関係と自己意識の関連について . 教育心理学研究47-4, 22.
- 21) 速水敏彦 (2006) 他人を見下す若者たち . 講談社 . 東京, 64.
- 22) 福重 清 (2016) 2000年代の都市青年の人間関係 . 専修人間科学論集 . 社会学篇 (6) ,113-120,2016-03, 119.
- 23) 齋藤茉莉絵・藤井恭子 (2009) 「内面的関係」と「表面的関係」の2側面による現代青年の友人関係の類型的特点 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求および充実感からの検討 愛知教育大学研究報告 教育科学編 58,133-139,2009-03, 133.
- 24) 菅原健介 (2004) ひとの目に映る自己「印象管理」の心理学 . 金子書房 . 東京 ,160-163.
- 25) 小島弥生 . 太田恵子 . 菅原健介 (2003) 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み . 性格心理学研究 .11-2, 86-98.
- 26) 正木大貴 (2018) 承認欲求についての心理学的考察 : 現代の若者と SNS との関連から . 京都女子大学大学院現代社会研究科博士後期課程研究紀要 (12) ,25-44,2018-03, 5.
- 27) 樋口 健 (2014) 誰がアクティブ・ラーニングの恩恵を受けるのか? - 大学1年生の友人関係の特性から考える - 2014年04月25日掲載 ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室長 .
<https://berd.benesse.jp/koutou/topics/index2.php?id=4125> (2018.11.13,08:15アクセス) .
- 28) 山本宏樹 (2016) アクティブ・ラーニングのバブルを超えて . 『教育』 No.850, 48.
- 29) 西岡加名恵 (2017) 日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開 . 教育学研究 84 (3), 311-319, 2017一般社団法人 日本教育学会, 30.

