

# 大学の経営学専門科目における自立型学習モデルの構築

— 知識伝達型科目における「教えない授業」—

Construction of self-study model for business administration courses at university

— How can “Non-teaching class method” be possible? —

経営学部現代経営学科

堀上 明

HORIKAMI, Akira, Ph.D.

Department of Contemporary Business

Faculty of Business Administration

**要旨：**本研究の目的は、経営学の専門科目における、学生の自立型学習を支援するための授業モデル、いわゆる「教えない授業」の構築を検討することである。大学の経営学の授業では、これまで講義による知識伝達型授業が広くおこなわれてきた。しかし、大学の大量化による学生の多様化と社会が求める学生像の変化に伴い、従来の講義主体の授業は、学生が主体的に学ぶ授業、すなわち自立型学習を支援する授業に変えていくことが求められる。筆者はこれまで、事前課題を重視する授業、協同学習など、様々な授業方法を実践してきた。これらの授業実践の結果から、大学で経営学を学ぶ学生の、自立型学習を支援するための授業モデル構築の方向性について述べる。

**Abstract：** Lectures are one of the widely used teaching methods in business administration classes at universities. However, to cater to the diversification of student needs due to the popularization of universities and the changes of demands for students by society, we must change teaching methods from lecture-based to others for supporting students to study independently. The author has been practicing various class methods, such as assignments learning and cooperative learning. Based on the results of these practices, this paper describes how to construct a non-teaching class method to support independent learning for the students studying business administration courses at universities.

**キーワード：**大学の授業、経営学、専門科目、自立型学習、主体的な学び

**Keywords：** classes of university, business administration, self-study, independent learning

## I. 問題

「講義は、するべきでない」（宇佐美, 2004, p. 2）。大学では「授業」のことを「講義」と呼び、両者を同一視することがある。しかし、大学設置基準第二十五条には「授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用により行うものとする」とあることから、講義は授業方法の一つに過ぎない。講義とは「ある程度以上の時間連続して、教師の方から何かを話して聞かせること」（宇佐美, 2012, p. 28）であり、ある程度以上の時間とは「五分間を目安としている」（同）。

なぜ講義はするべきではないのか。理由は2つある。

第一は、学習意欲の低下である。ただ聞くだけの受け身の講義では、「学生はどんな学習行動をしたらいいかわからない」（宇佐美, 2007, p. 20）。「受身で話を聞くという場合は、よほど学生の要求に合った、しかも分かりやすい内容でない限りは、意欲がわくことはありません」（杉江・関田・安永・三宅, 2004, p. 29）という意見もある。

なぜ学生の学習意欲が低下したのか。背景には大学の大量化がある。文部科学省の平成30年度学校基本調査によれば、平成30年（2018年）3月時点での大学・

短大への現役進学率は54.8%である。データを取り始めた昭和59年（1984年）の29.6%と比較すると、2倍近い伸びである。高等学校を卒業する半数以上の生徒が大学に進学する状況では、「学習の意欲も目的も微弱な学生」（宇佐美，2007，p. 21）が増える。現在の学生は、学んだことをどこまで習得できたかに関係なく出席さえすれば進級・卒業できる経験を、12年間積み重ね、それが当たり前になってしまっている。さらに、「自らの学習に対してほとんど、ないしまったく責任を感じておらず、成績が低いことを『効果的でない授業』や、『発展的過ぎる』（Nilson, 2013, 邦訳 p. 2）授業のせいだと考えている可能性がある。

第二は、社会環境の変化である。現代は知識基盤社会と言われている（中央教育審議会，2005）。知識基盤社会においては、「文章の的確な理解による知識経験だけでなく、それをもとにした『知識構築』『知識創造』の力が求められる。文章内容と既存知識や他の文章内容、自分の経験とを関連づけ、統合的に解釈したり、新たな知識を創造できる学習者を育成していくことが必要である」（永田・林，2016，pp. 128-129）。さらに、現代は、「予測不可能な時代」（中央教育審議会，2018，p. 6）でもある。「基礎的で普遍的な知識・理解と汎用的な技能を持ち、その知識や技能を活用でき、ジレンマを克服することも含めたコミュニケーション能力を持ち、自律的に責任ある行動をとれる人材を養成」（同）することが求められている。

学習者がこのような状況に対応するためには、教員が一方通行で知識を伝達するだけでは不十分で、様々な活動を経験する必要がある。自力で学ぶ力を身につけた「生涯学習者（lifelong learners）を育てる」（Nilson, 2013, 邦訳p. 1）ことが必要である。すなわち自立型学習を支援する授業モデルの構築が急がれるのである。

## II. 自立型学習を支援する授業モデル

学生の自立的な学びを支援する授業方法として思い浮かぶのは、「アクティブラーニング（あるいはアクティブ・ラーニング）」であろう。しかし、本研究ではアクティブラーニングという語句は採用しない。「『一方的な講義を聴くだけの学習』以外の学習、何らかの能動的な要素が含まれた学習は、すべてアクティブラーニングである」（小林・鈴木・鈴木，2015，p. 26）とある通り、あまりにも漠然としている。これでは何をやっても「アクティブラーニング」であると称

することができ（宇佐美，2017a, 2017b）、未定義と変わらないからである。文部科学省も「学習指導要領は広い意味での法令にあたり、定義がないカタカナ語は使えない。AL（アクティブラーニング：筆者注）は多義的な言葉で概念が確立していない」（朝日新聞2017年2月15日朝刊24面）という理由で、学習指導要領にアクティブラーニングという語句を採用しなかったと説明している。このような状況では、アクティブラーニングという語句を使うことはできない。

筆者が授業モデルを検討するに当たり、参考にした先行研究を以下にあげる。

### 1. 正解を教えない授業

山本（2015，2016，2019）には、中学・高等学校での英語の教えない授業について述べられている。たとえば文法で「can」という語句を学習する場合、教員が丁寧に解説するのではなく、中央に「can」という文字を小さく印刷した白紙のワークシートを生徒に配布する。教員はまとめ方や調べ方のヒントは与えるが、答えは示さない。生徒は教科書や参考書を用いて自分で調べてワークシートを埋め、教員が一番よくまとまっていると判断したワークシートを印刷して授業で用いる（山本，2015，2016）。

正解を教えない授業が必要とされている理由は、社会と学校の乖離にあると述べられている。社会では答えのない問題を、チームで協働しながら解決することが多いにも関わらず、学校では、答えのあるテストに向けて勉強し、解決方法は先生が丁寧に教えてくれ、相談すると厳しく怒られる。そのため生徒は、友だちと協力して答えを導く過程を経験せず、なぜそのような答えになるのかという理由よりも正解だけを求めることに関心があり、答えのない問題に粘り強く取り組むことができなくなる（山本，2019）。

また、おおた（2019）には、中高一貫進学校の中学における、ある教員の数学・幾何の授業の事例が紹介されている。問題を解く際はグループで取り組み、教員は模範解答を示さない。生徒が考えた答案を教材にして授業を展開する。場合によっては、1問に対して1時間かけて議論することもある。証明問題に対しては、得点するための書き方を教えるよりも、「破綻のない論理を組み立てる経験を積む」（p. 17）ことを重視する。根底には、「『教えたことは身に付かない』。（中略）考えさせないと身に付かない。なのに範囲を終えるために駆け足になって、いちばん重要な考える時間を削ると絶対身に付かない。レッスンプランを考

えるときにも、『理解させられたか』よりも『考えているか』を気にしたほうがいい。』(p. 192) という考え方がある。

中学・高校で学ぶ英語や数学は、教員が正解とそれに至る解法を講義形式で説明することが一般的授業形態であると考えられる。このような授業において、教員が正解を教えずに、生徒が自分で答えを導き出す授業方法は、正解のない問題を扱う大学の授業において大いに参考になる。

## 2. 協同学習による授業

協同学習とは、Johnson, Johnson, & Holubec (2002)によれば、「生徒たちがともに課題に取り組むことによって、自分の学びとお互いの学びを最大限に高めようとする、小グループを活用した指導方法」(邦訳 p. 11)である。杉江(2011)は、『『集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする』ことを基礎に置いた実践』(p. 20)であるとしている。教員主導で進める授業の場合、「所定の時間がくれば、それで勉強したことになる、(中略)学習は子どもにとって『我が事』ではなく、『教師の仕事』」(p. 3)となる。「いくら上手な講義でも、子どもが受け身の形で学んでいるという問題を克服でき」(p. 12)ない。「学習活動は子どもにできるだけ多く任せていくというスタイルが望まし」(p. 6)く、「教師の仕事は『教える』ことではなく、『学びを支援する』こと」(p. 12)と主張する。そのための授業実践が協同学習である。また、「協同学習では、学習集団のメンバー一人ひとりに2つの責任が生じます。それは仲間を高めるための援助をつくす責任と、仲間の援助に誠実に応える責任の2つです」(p. 25)とある。メンバー一人ひとりには個性があり、考え方や感じ方、理解力、学習スピードなどすべて異なる。違いがあることをお互いに理解した上で、支援する側の学生は惜しみなく支援し、支援される側の学生は必死になってそれに応えようとするにより、メンバー全員が高まっていく。

紹介されている事例や「子ども」という語句から、小学校を対象にした議論とはなっている。しかし、「協同学習の原理は、小学校、中学校といった義務教育での実践に限らず、高校、大学での実践にもそのまま適用することができ」(p. ii)とある通り、基本的な考え方は大学にも適用可能である。

## 3. スパイダー討論を導入した授業

15名程度のグループディスカッションによるスパイダー討論は、コミュニケーション・スキルとソーシャル・スキルを身につけることを目的とする(Wiggins, 2017)。正式にはSpider Web Discussionのことで、Synergetic (相乗効果)、Practiced (練習し続ける)、Independent (自立した)、Developed (発展する)、Exploration (探究する)、Rubric (ルーブリック)の頭文字を組み合わせて、討論の記録がクモの巣状: Webになることから名付けられている。

実施手順は、①教員がルーブリックを作成し、獲得したい目標を明確にする、②討論するテーマを決定する、③スパイダー討論を実施する、④振り返り、の4段階である。ルーブリックの作成・開示とテーマ設定、討議の進め方については教員が説明するが、スパイダー討論の最中は、教員は一言も発せず、進行は生徒に委ねる。教員は、生徒の発言を観察し、誰が、どのような発言を、誰に、どのように発したのかなどを記録する。途中で討議が止まってしまい沈黙が続いたとしても教員は対応せず、決められた討議の終了時間が来るまで観察と記録を続ける。

討論後の振り返りの時間には、生徒たちによる自己評価、クモの巣状の発言記録をもとにした教員によるフィードバック、次回のための目標設定などがおこなわれる。Wiggins (2017)には、数学、理科、国語、社会科での実施例が紹介されており、あらゆる科目に適応可能とされている。

スパイダー討論は、18名を超えると1つのグループで実施することは困難で、「金魚鉢方式」(p. 134)など複数のグループに分けて実施する方法が提案されている。大学の場合、ゼミナールや演習科目など一部の科目を除いては、履修者が数十名から場合によっては数百名になることもあり、そのまま適用することが難しいことも想定される。しかし、討論の進行をすべて生徒に委ね、教員が観察と記録に徹する方法は参考にすることができるだろう。

## 4. 責任の移行モデルによる授業

責任の移行モデルとは、4つのステップを用いて教員主導から学生主体の学びへ導く指導の枠組みである(Fisher & Frey, 2014)。4つのステップとは①「焦点を絞った指導」、②「教師がガイドする指導」、③「協働学習」、④「個別学習」である。①焦点を絞った指導とは、教員がクラス全体に対して、授業の目的を設定し、生徒たちにヒントを与えるための見本を提示

することである。この段階では学習の責任は100%教員にある。②教師がガイドする指導は、学習の責任が教員から生徒に移行しはじめる段階で、クラス全体ではなく小グループを対象におこなわれる。小グループは、学習上の能力や理解度に応じて、同程度に教員の支援が必要な生徒ごとに編成される。そのためグループによって、指導する内容やレベルは異なる。教員の支援を必要としない生徒は、③協働学習や④個別学習に進むこととなる。③協働学習は、生徒が協力し話し合い、問題解決に当たるもので、「基本的なグループワーク」と「建設的なグループワーク」がある。前者は、生徒がそれぞれの考えをグループ内で共有して考えを深める方法、後者は、与えられた課題に対する問題解決を目指す方法である。なお、協同学習と協働学習の違いについては、友野(2016)や福嶋(2018)の議論があるが、本研究では引用元の表記をそのまま用い、用語の異同については取り上げない。

④個別学習は、これまでに学習したことを用いて応用的な課題(たとえば小論文、調査など)に一人で取り組むものである。「指導の最終的な目標は、一人ひとりの生徒が、情報、アイデア(概念)、内容、スキル、方法といったものを異なる状況において自ら応用できるようにすること」(Fisher & Frey, 2014, 邦訳 p. 22)であり、ここで学びの責任は生徒に完全に移行する。

Fisher & Frey (2014)で紹介されている事例は小学校を対象としているが、学習の責任を学生に移行させるという考え方と手法は大学でも取り入れていくことができるだろう。

## 5. 対話型鑑賞を導入した授業

対話型鑑賞とは、絵画等の美術作品を見て、気づいたことや感じたことを自由に発言することによって、主体的な学びをもたらす授業方法である。美術鑑賞の手法として生まれたが、美術だけでなく他教科への応用が可能とされている(鈴木, 2019)。「この授業の特徴は、先生が『教えない』こと。その代わりに『問い』を投げかけ」(p. 24)である。問いは2つある。最初は「絵の中でみつけたこと、気づいたこと、考えたこと、疑問でも何でもいいので話していきましょう」(p. 26)である。学び手が何らかの発言をしたら2つ目の問い、「どこからそう思う？」(p. 27)を投げかける。「ポイントは『なぜそう思う？』ではなく、『どこからそう思う？』と問うこと」(p. 28)である。理由ではなく、客観的な根拠を求める。この2つの問い

で積極的な発言を促しながら対話を深めていく。『自ら課題を見出し、正解のない問いに答えていく力』や、『未知の状況にも対応できる思考力・判断力』(中略)、論理的思考力やコミュニケーション能力、他者の考えをくみ取る『傾聴力』といった能力」(p. 41)を培うことができるとされている。事例として、小学校の国語、算数、理科、体育の授業における実践、高等学校の野球部、関西経済同友会における試みなどが報告されている。教育機関だけでなく、経済界も注目していることから、大学の授業においても適用は可能であろう。

## 6. 事前課題に重点を置いた授業

宇佐美(1991)は、「講義をやめて、学生が緊張して忙しくなる教育方法をとるべきである」(p. 16)とある通り、30年近く前から講義による授業をやめるべきであると述べている。宇佐美(2012)には、千葉大学教育学部の専門科目である「道德教育」の授業方法が詳細に述べられている。学生に教科書を「じっくり、注意深く、詳しく」(p. 57)読ませるために、教科書を題材に400字詰め原稿用紙を用いた論評文を課して、毎回の授業冒頭で提出させている。論評文を書くために、教科書を「目標を持って読むことになる」(p. 58)からである。学生は、科目担当教員に対して『相手意識』を持って(中略)どこに力点を置き、どのような言葉を選んで書くべきかを考えながら書くことができる」(p. 58)。これは、「書くことと読むことの指導は、あい即して、関連させて行われるべき」(p. 58)という理由に基づいている。教科書をじっくり読ませる必要がある理由について、宇佐美(2004)には、「一、なぜ、わざわざ教えなければならないのか。自分で学習するほうが学生本人にとって幸福なのである。二、学校で教え得る可能性は、時間的にもきわめて限られている。学校以外で自力で学ぶための問題意識を持つのを助け得れば『御の字』と思うべきだ。三、読み書きの能力をつけるべきである。それを欠いては、右の(筆者注:原文は縦書き)『自力で学ぶ』は不可能である。」(p. 196)と述べられている。提出された論評文の中から数点を選び、翌週の授業で指導をしている。個人別にはコメントをつけて返却し、場合によっては再提出を求めている。

論評文を課すのは、五感の記憶まで呼び起こし働かせるため、それを授業外の事前課題として課すのは、時間が十分確保されなければ、文章の意味をとらえたことにはならないからだとして述べている(宇佐美・池

田, 2015)。

これは、大学の授業における実践である。文章を深く読み、意見を書くことによって自分で学ぶための力を身につける方法は、経営学の授業にも適用できるはずである。

ここまで自立学習を支援する授業に関する先行研究をみてきたが、基本となる考え方、手法は、経営学の授業に適用可能である。これらを参考に筆者の授業で実践してきたことを、次章で説明する。

### Ⅲ. 方法と結果

筆者は、岡山市の私立大学・A大学の経営学部において、経営管理論や経営組織論などの専門科目を担当している。専門知識を教える科目であり、講義による授業が一般的であるが、筆者は2016年4月から3年半に渡り、学生の自立型学習を支援することを目的に、事前課題に重点を置いた授業、協同学習など、様々な授業方法を実践してきた。本章では、これらの授業実践の内容と、実践の結果あきらかになった課題を報告し、大学で経営学を学ぶ学生の自立型学習を支援するための授業方法について検討する。

表1は、これまで筆者が実践してきた授業方法の一覧である。それぞれについて方法と結果を述べる。

#### 1. Study 1：事前課題に重点を置いた授業

2016年度に一年生対象科目の前期「現代ビジネス概論」、後期「現代経営論」で実践した方法である。日経ビジネスを教材として使うように、大学から指定されている。この授業の目的は、日経ビジネスを通じて現代企業の経営課題を知ることであり、高校を卒業したばかりの大学一年生が、中堅以上のビジネスパーソンを対象とする日経ビジネスを読んで理解するということに難しさがある。検討の結果、事前課題に作文を課して授業を組み立てることとした。授業方法は、宇佐美(1991, 2004, 2005, 2010, 2012, 2014, 2018)、池田(2011)に依拠している。日経ビジネスから学生が興味を持ちそうな記事を、教員があらかじめ選び、それに関するレポートを事前課題として提出させる。レポートの書式は、専用に開発したA4用紙1枚横書きの400字詰め手書き用原稿用紙で、下部にはルーブリックが印字してある。前期現代ビジネス概論、後期現代経営論を通じて改良し、図1に最終形を掲載した。

前期現代ビジネス概論では、挙手・指名による事前

課題の学生発表と教員による講評を繰り返した後に、記事の解説をするという手順をとった。想定していた以上に多くの学生のレポートに誤字・脱字、語法の誤り、難読字(薄い、汚い、小さな文字)があり、記事の内容よりも作文指導に大半の時間を割かざるをえなくなった。履修人数が59人と中規模であったため、学生一人ひとりに丁寧な作文指導ができたともいえず、課題を残した。

後期現代経営論では、前期現代ビジネス概論で作文力を向上させた学生が継続して履修していたことから、教員が一方的に指導する方法ではなく、グループワークにより学生同士で事前課題を評価し、意見交換する方法が可能となった。自己が身につけた力を人に教えることによってさらに力をつけ、教えてもらう立場の学生が、同級生の書いた作文と自分が書いた作文を比較することによって、どのようなレポートを書けばよいのかに気づくことを期待した。工夫した点としては、評価の方法を整理して学生に提示し(図2参照)、同じ基準でお互いの事前課題を評価できるようにしたことである。ここで発生した問題は、事前課題を提出しないで授業に臨む学生が必ず一定数おり、グループワークが成立しないケースが出たことであった。この問題に対しては、事前課題を提出した学生と未提出の学生とでグループ編成を分けて対応した。事前課題未提出グループは、事前課題レポートをその場で書くこととなり、事前課題を提出した学生グループとの間で学習成果に差が出る結果になった。

#### 2. Study 2：講義型授業

2017年度前期2年生対象の「経営管理論」では、講義による授業方法を採用した。講義とはいっても、動画を用いた解説や、授業中に挙手・指名で学生に発言を求めるなど、一方的に教員が話し続けることはできるだけ避けるように工夫した。事前課題は出さず、代わりに事後課題を課し、学生がどこまで授業の内容を理解しているかを確認し、課題を解くことによる授業内容の定着を図った。たとえば「人間関係論」の授業では、ある著名な映画の1シーンを用いて説明し、事後課題で「組織における人間関係が仕事の成果に与える影響について、身近な例をあげて説明せよ。」のように、学生が容易に説明できる課題を出した。提出された事後課題については、採点済みのものを翌週の授業時に返却し、解説を加えた。

表 1 授業実践の経緯

Study No	授業方法	実施時期	対象科目	配当学年	履修者数	実践内容	結果と課題
Study 1	事前課題中心	2016年前期	現代ビジネス概論	1	59	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 指定された日経ビジネスの記事を読み、授業の前日までに400字の手書きレポートを提出させた。</li> <li>・ レポート用紙にはルーブリックが印刷され評価規程を常に学生が参照できるようにした。</li> <li>■ 授業</li> <li>・ 学生による課題発表と教員による講評、記事の解説</li> <li>・ 現代経営論では、授業中にグループワークを実施し、お互いのレポートの内容について意見交換させた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前期は、多くの学生のレポートに誤字・脱字、文法誤り、難読字などがあり、記事の内容よりも作文の指導に大半の時間を割かざるをえなかった。</li> <li>・ 後期はグループワークの中で学生同士による添削も実施させたが、レポート未提出の学生がいるグループは、グループワークが回らないことがあった。</li> </ul>
		2016年後期	現代経営論	1	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 講義を主とし、挙手、指名により意見を述べさせた。</li> <li>■ 事後課題</li> <li>・ 授業で扱ったことに関して復習用レポートを課し、授業内容の習得を図った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 復習用レポートの内容から、授業内容を理解していない、あるいは授業に集中していないと思われる内容が多く、講義による授業の限界が明らかになった。</li> </ul>
Study 2	講義 クラス討議	2017年前期	経営管理論	2	60	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 3～4人ごとのグループを編成。グループごとに取り組むテーマを決め、発表資料を作成し授業前に提出。</li> <li>■ 授業</li> <li>・ グループ発表</li> <li>・ 当日発表のないグループが司会を担当。</li> <li>■ 事後課題</li> <li>・ 発表したグループは翌週までに振り返りレポート提出。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 2017年度好評であったため、2018年度も継続実施。しかし授業評価アンケートで、自分が担当しなかったテーマに関しては何も学習しなかったと述べる学生が出たこと、フリーライダーが顕在化したことにより、2019年度に向けて改善が必要となった。</li> <li>【備考】 組織行動論演習Aは、他大学で実施した科目</li> </ul>
				1	34	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 発表したグループは翌週までに振り返りレポート提出。</li> </ul>	
				2	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 授業で扱うテーマについて事前レポートを課し、授業開始までに提出させた。</li> <li>■ 授業</li> <li>・ 提出した課題について個人発表させた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自ら進んで発表する学生が偏った。</li> </ul>
				1	71	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ フリーライダーの顕在化。</li> <li>・ 事前課題をやらぬ学生が一定程度出る。</li> <li>・ 同じ方法を前期中継続したので後半は学生の疲れが散見された。</li> </ul>	
Study 4	個人発表	2018年前期	現代ビジネス概論 経営管理論	1	71	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 各自が解いてきた事前課題の内容をグループで発表資料にまとめ、授業の後半で発表させた。</li> </ul>	
				2	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 発表したグループは翌週までに振り返りレポート提出。</li> </ul>	
Study 5	ICTを活用した 個人学習 協同学習	2019年前期	現代ビジネス概論 経営管理論	1	77	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 各自が解いてきた事前課題の内容をグループで発表資料にまとめ、授業の後半で発表させた。</li> </ul>	
				2	68	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 事前課題</li> <li>・ 発表したグループは翌週までに振り返りレポート提出。</li> </ul>	

現代経営論 第 \_\_\_\_\_ 回課題 (課題提示日: \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日)

学籍番号: \_\_\_\_\_ 氏名: \_\_\_\_\_  発表希望

タイトル:

本文:

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

評価者

学籍番号:

氏名:

学籍番号:

氏名:

学籍番号:

氏名:

評価項目	S	A	B	C	D	E	総合評価	次回への課題
①指示事項(ヘッダー・クリップ等)	<input type="checkbox"/> 遵守		<input type="checkbox"/> 日付誤り		<input type="checkbox"/> 回数誤り	<input type="checkbox"/> その他違反		
②行数	<input type="checkbox"/> 9割以上		<input type="checkbox"/> 8割以上		<input type="checkbox"/> 7割以上	<input type="checkbox"/> 7割未満		
③字の濃さ・大きさ・丁寧さ	<input type="checkbox"/> 問題なし		<input type="checkbox"/> 判読可		<input type="checkbox"/> 一部判読不能	<input type="checkbox"/> 判読不能		
④顔字・脱字・誤文法・かな・改行	<input type="checkbox"/> なし		<input type="checkbox"/> 3以下		<input type="checkbox"/> 4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑤敬体・常体の混乱	<input type="checkbox"/> なし		<input type="checkbox"/> 3以下		<input type="checkbox"/> 4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑥1文の長さ	<input type="checkbox"/> 適切		<input type="checkbox"/> 不適切3以下		<input type="checkbox"/> 不適切4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑦不適切・不要語句・記号	<input type="checkbox"/> なし		<input type="checkbox"/> 3以下		<input type="checkbox"/> 4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑧引用	<input type="checkbox"/> 適切		<input type="checkbox"/> 軽微なミス(転記誤りなど)		<input type="checkbox"/> 不適切(FJなし)	<input type="checkbox"/> 疑似盗作		
⑨タイトル	<input type="checkbox"/> 適切		<input type="checkbox"/> やや不適切		<input type="checkbox"/> 不適切	<input type="checkbox"/> なし		
⑩記事に沿っているか	<input type="checkbox"/> 沿っている		<input type="checkbox"/> やや外れ・誤読		<input type="checkbox"/> 外れ・誤読	<input type="checkbox"/> 記事無視		
⑪課題適合度	<input type="checkbox"/> 適合		<input type="checkbox"/> やや不適合		<input type="checkbox"/> 不適合	<input type="checkbox"/> 課題無視		
⑫論理展開	<input type="checkbox"/> 発展性あり	<input type="checkbox"/> 主張根拠明確	<input type="checkbox"/> 主張根拠弱い	<input type="checkbox"/> 理解可	<input type="checkbox"/> 無理がある	<input type="checkbox"/> 論理破綻		
⑬おまかな評価イメージ	素晴らしい	問題がない	もうひと押し	許容範囲	頑張ろう	もっと頑張ろう		

図1 レポートの書式

評価項目	S	A	B	C	D	E	総合評価	次回への課題
①指示事項(ヘッダー・クリップ等)	<input type="checkbox"/> 遵守		<input type="checkbox"/> 日付誤り		<input type="checkbox"/> 回数誤り	<input type="checkbox"/> その他違反		
②行数	<input type="checkbox"/> 9割以上		<input type="checkbox"/> 8割以上		<input type="checkbox"/> 7割以上	<input type="checkbox"/> 7割未満		
③字の濃さ・大きさ・丁寧さ	<input type="checkbox"/> 問題なし		<input type="checkbox"/> 判読可		<input type="checkbox"/> 一部判読不能	<input type="checkbox"/> 判読不能		
④誤字・脱字・誤文法・かな・改行	<input type="checkbox"/> なし		<input type="checkbox"/> 3以下		<input type="checkbox"/> 4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑤敬体・常体の混乱	<input type="checkbox"/> なし		<input type="checkbox"/> 3以下		<input type="checkbox"/> 4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑥1文の長さ	<input type="checkbox"/> 適切		<input type="checkbox"/> 不適切3以下		<input type="checkbox"/> 不適切4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑦不適切・不要語句・記号	<input type="checkbox"/> なし		<input type="checkbox"/> 3以下		<input type="checkbox"/> 4以上	<input type="checkbox"/> 目に余る		
⑧引用	<input type="checkbox"/> 適切		<input type="checkbox"/> 軽微なミス(転記誤りなど)		<input type="checkbox"/> 不適切(「」なし)	<input type="checkbox"/> 疑似盗作		
⑨タイトル	<input type="checkbox"/> 適切		<input type="checkbox"/> やや不適切		<input type="checkbox"/> 不適切	<input type="checkbox"/> なし		
⑩記事に沿っているか	<input type="checkbox"/> 沿っている		<input type="checkbox"/> やや外れ・誤読		<input type="checkbox"/> 外れ・誤読	<input type="checkbox"/> 記事無視		
⑪課題適合度	<input type="checkbox"/> 適合		<input type="checkbox"/> やや不適合		<input type="checkbox"/> 不適合	<input type="checkbox"/> 課題無視		
⑫論理展開	<input type="checkbox"/> 発展性あり	<input type="checkbox"/> 主張根拠明確	<input type="checkbox"/> 主張根拠弱い	<input type="checkbox"/> 理解可	<input type="checkbox"/> 無理がある	<input type="checkbox"/> 論理破綻		
おおまかな評価イメージ	素晴らしい	問題がない	もうひと押し	許容範囲	頑張ろう	もっと頑張ろう		

**評価手順**

1 ①～⑫の項目ごとに評価し、該当の□にチェック「レ」を記入する。

重要事項：本来の採点は本人のいない場所で実施するもの。授業では本人の前で採点することになるが、あくまで書かれている内容のみで判断すること。本人の意見、言い訳は無視すること。本番(たとえばレポートによる試験を課す科目、資格試験、就職試験)では、説明する場は与えられない。

①指示事項(ヘッダー・クリップ等)	ヘッダー部分が正しく記入されているか。指定の用紙に書かれているか。
②行数	行数を数える。
③字の濃さ・大きさ・丁寧さ	読み手が無理なく読めるよう丁寧に書かれているか。字は下手でもよい。「判読可」:読みにくい全文読める。読めない語句はない。「一部判読不能」:1～3語程度、読めない語句があるが、全体の意味は読み取れる。「判読不能」:かなり苦労しないと読めない。読む気が失せる。
④誤字・脱字・誤文法・かな・改行	誤字、脱字、文法誤り、不適切なかな文字、不適切な改行の数を数える。 ・主語、述語、目的語等の対応関係は合っているか？ ・「て」「に」「を」「は」「が」等の使用法は合っているか？ ・「しかし」、「そして」、「」などの接続詞の使用法は合っているか？ ・漢字で書くべき語をひらがなで書いていないか？ ・漢字誤り、送り仮名の誤りがないか？ など ・不適切な改行はないか？ ・先頭行、改行後の文は、1文字分下げられているか？ ・行の先頭に句読点「、」、「」が書かれていないか？
⑤敬体・常体の混乱	文の終わりが「～である。」、「～だ。」のような言い切りになっているか？(「～です。」「～ます。」は使わない。)
⑥1文の長さ	1文一義(1つの文で伝えることは一つ、主語と述語はそれぞれひとつづつ)になっているか？
⑦不適切・不要語句・記号	不要語句、なくても意味の通る語句、不適切な記号などが使われていないか？ 「私は～」「僕は～」「～と思う」「～と考える」「？」「！」などの語句・記号はレポートでは使わない。
⑧引用	引用ルールを守っているか？ ・引用は「」でくくる。出典を示す(この授業では記事の引用は出典不要)。引用の中に引用や会話文がある場合は『』でくくる。 ・引用は原文のまま書く。原文に誤りがあるのもそのまま写す。 ・引用の割合は決まりはないが、2割以内が許容範囲とされる。400字なら80字まで。この授業ではそこまで厳密には問わないが、記事の引用に終始しているものは疑似盗作とみなす。 記事の文を「」でくくらず、適当に言い換えて、写して、まるで自分の意見であるかのように書くのは盗作である。
⑨タイトル	タイトルと本文の内容(特に結論)は、合っているか？ 「適切」:タイトルと本文の内容が合っている。 「やや不適切」:多少合っていないが許容できる。 「不適切」:合っていない。 「なし」:タイトルが書かれていない。
⑩記事に沿っているか	記事は無視して自分勝手な論を展開していないか？ 「沿っている」:記事に沿って書かれている。 「やや外れ・誤読」:少し外れている、または記事を誤理解している箇所があるが、全体の意味はなんとか通る。 「外れ・誤読」:記事から外れている、または記事を誤理解しており、全体がおかしくなっている。 「記事無視」:記事の内容を無視して自分勝手な論を展開している。
⑪課題適合度	課題に求められていることに沿って書かれているか？ 「適合」:課題に求められていることが書かれている。求められていないことは書かれていない。 「やや不適合」:課題から少し外れている箇所があるが、全体としてはなんとか課題に適合している。 「不適合」:課題に沿って書こうとしている努力は認められる。しかし結果として課題に合っていない。 「課題無視」:課題に合っていない。課題に沿って書こうとする努力も認められない。  よく見かけるケース。 「～すべきた。」「～に期待したい。」「～が楽しみだ。」など、課題に求められていない感想や期待が書かれている。
⑫論理展開	レポート全体の論理の流れが適切か？レポートを読んですっと理解できるか？ 「発展性あり」:レポート全体に渡って主張と根拠の対応が明確で一致しており、論理的な誤りがない。文句のつけようがない。それに加えて説得力のある独創的な内容・視点で書かれている。 「主張根拠明確」:レポート全体に渡って主張と根拠の対応が明確で一致しており、論理的な誤りがない。文句のつけようがない。説得力のある独創的な内容・視点までは見られない。 「主張根拠弱い」:レポート全体に渡って主張と根拠の対応がほぼ一致しているが、一部合わない部分や論理的な誤りがある。 「理解可」:主張と根拠が合わない箇所があり、論理的な誤りもあるが、レポート全体として主張したいことは伝わる。 「無理がある」:レポート全体として言いたいことはわかるが、こじつけで無理がある。 「論理破綻」:何を伝えたいかわからない。

時間がかかりそうな場合は、途中で「E」評価が付くなど、それ以上評価しても仕方がない場合は、途中で打ち切っても構わない。

2 上記①～⑫の各評価のうち、一番低い評価をそのレポートの評価とする。「総合評価」欄に記入する。

3 次のレポートに向けて、取り組むべき最優先の課題をひとつだけ「次回への課題」欄に簡潔に書く。

評価者
学籍番号:
氏名:
学籍番号:
氏名:
学籍番号:
氏名:

図2 学生に提示した評価手順

提出された事後課題の内容から、授業で教えたポイントをきちんと理解できている学生は少数で、授業内容が理解できていない、あるいは授業に集中していないと思われる学生が多く、講義による授業の限界が実践上もあきらかになった。

### 3. Study 3：協同学習

初めて本格的に取り組んだ「教えない授業」である。2017年度後期・2018年度後期の2年度に渡って、「現代経営論」「経営組織論」で実践した。2017年度後期には、他大学で実践した「組織行動論演習A」もあり、これについては後述する。

1 グループ4名前後の小グループによる、グループ学習・グループ発表形式の授業である。学生が授業までに自分で教科書を読んで理解し、課題を解き、発表形式にまとめ、授業で発表する。発表後は事後課題レポートにより、振り返りと今後の課題を整理する、という複合的なプログラムとした。

グループ編成は、グループあたりの上限・下限の人数のみ示し、誰と組むかは学生に委ねた。グループワークがうまくいってもいなくても、責任は学生自身にある、ということを実感させたかったからである。編成したグループは学期中のメンバー変更は認めないこととした。自分の役割に責任を持たせたかったからである。

第1回目の授業でガイダンスを実施、第2回目の授業でグループ編成、担当テーマ、発表日を決める。各グループはそれに向けて準備を進めることとなる。

テーマごとに解くべき課題があらかじめ示されており、学生は自グループの発表日までにその課題を解き、発表用スライドを作成する。たとえば経営組織論の「組織社会化と組織文化」というテーマでは、「1. 組織社会化はなぜ必要か。身近な例をあげて説明せよ。」「2. RJP (Realistic Job Preview) の目的は何か。身近な例をあげて説明せよ。」「3. 組織文化の逆機能について、身近な例をあげて説明せよ。」という3つの課題が与えられている。発表スライドの作成と並行して、小テスト問題も作成しなければならない。小テスト問題は、発表後すぐに聴衆側の学生に配布して解かせるもので、小問2題と発表評価欄で構成されている。発表を聞いた学生がどの程度自分たちの発表を理解したのか、他の学生がどのような感想を持ったのか、改善点は何かなどを知ることができる。

発表したグループは、個人別に事後課題レポートを書いて翌週の授業までに提出しなければならない。事

後課題レポートには、グループワークから発表までのプロセスや結果に対する自己評価、聴衆側の学生に実施した小テスト結果と発表評価を基に、グループ・個人双方の視点から振り返りと改善点を書く。発表後に振り返りをするにより、さらにより学習活動へとつなげる意識を持たせることが目的である。

2017年度後期では、学生がグループワーク・発表に真摯に取り組み、授業中の雰囲気もよく、学生の授業評価アンケートからも、こちらが期待した以上の効果を感じることができた。

なお、2017年度後期「組織行動論演習A」は、岡山市にある国立大学O大学経済学部で非常勤講師としてこの時期のみ担当した科目である。他大学においても「教えない授業」が成立するかを確認するため、同じ授業方法を採用した。事前課題、授業内活動に取り組む姿勢は積極的で、学生の授業評価アンケートから、教員から教わることなく学生が自分で教科書を理解し、グループで活動・発表するという授業方法が非常に新鮮で好意的に受け止められたことがあきらかになった。

2017年度後期の感触があまりに良かったため、2018年度後期も、ほぼ同じ手法をとった。しかし、授業評価アンケートの結果から、教員が「教えない」ことに対して不満を持つ学生、自グループが担当したテーマ以外は勉強しなかったと授業に対する取り組み方を誤解している学生、グループワークに貢献せず、他のメンバーが完成させた成果にただ乗りするフリーライダーの顕在化、グループ発表当日の計画的な発表キャンセルなど、2017年度には見られなかった問題が多発した。そのため次年度に向けて改善が必要となった。

### 4. Study 4：個人発表形式

2018年度前期「現代ビジネス概論」「経営管理論」で実施した方法である。2017年度後期に実施した協同学習では大きな手応えを感じた。自分で教科書を読んで理解する、事前課題を解く、授業で発表する、このサイクルをグループではなく、個人単位で実施する方法がないかを模索した授業方法である。この場合、全履修学生は毎週必ず事前課題レポートを提出するため、課題提出の負荷が高い分、授業に対する理解がより深まるのではないかと考えた。

授業では、挙手・指名による学生の発表とフロア学生からのコメント・教員からのコメントを繰り返し、最後に教員が講評と補足説明をおこなう方法を採用した。

挙手で自ら発表する学生が、想定以上に特定の学生に偏ってしまったこと、事前課題を提出しない学生も一定数おり、積極的に学習した学生とそうでない学生との差が顕著であることが、課題として残った。

#### 5. Study 5 : ICTを活用した個人学習・協同学習

2019年度前期「現代ビジネス概論」「経営管理論」で実施した授業方法である。2017年度後期・2018年度後期に採用した協同学習と、2018年度前期に採用した個人発表形式を合わせた複合型の授業である。全ての履修学生が授業の全テーマを事前課題として自分で学習し、授業は小グループによる協同学習を進めるといふ、これまで実践した方法の発展形である。

毎週の授業で扱うテーマについて、個人単位で事前課題を解かせて授業までに提出させる。授業では1グループ4名前後の小グループを編成し、各自が解いてきた事前課題の内容をグループメンバーで共有し、グループ発表用のスライドを作成する。授業の後半でグループ発表を実施してクラスで共有する、という流れになっている。2017年度後期・2018年度後期に採用した協同学習と同じく、1グループあたりのメンバー数の上限・下限の人数は指定するが、グループ編成は学生に委ねた。ただしグループメンバーは学期中固定ではなく、毎回の授業ごとの変更を認めた。授業内でグループワークを完結させるため、メンバーが変わっても問題ないからである。

これには、2019年度の学内無線LANの拡充とDropboxの導入というICT環境の整備が、大きく寄与している。授業では全員がノートPCを持ち込んで学内無線LANに接続し、事前課題や発表資料を共有、発表を授業内で完結させることが可能となった。

実施してみると、この方法の課題もあきらかになった。事前課題を提出しない学生や、フリーライダーが一定数存在したこと、同じ手法を継続したことにより、学期の終盤で学生に飽きと疲れが見えたことである。授業中のグループワークでのフリーライドについて当該学生に注意したところ、発表資料の作成を当番制にしており、今回は自分の番ではないから（当番の学生に任せている）という回答が返ってきた。教員としては、グループワークを通じて学生が学びを深めることを目的としているが、学生にとっては（学ぶことよりも）発表資料の作成のみが目的となってしまっていることがあきらかになった。

#### IV. 考察

本研究の目的は、先行研究と、これまで筆者が実施してきた様々な授業実践からあきらかになった課題を基に、経営学の専門科目における、学生の自立型学習を支援するための授業モデル、いわゆる「教えない授業」の構築を検討することであった。現時点では決定的な手法は確立できておらず、未だ試行錯誤の段階である。

これまで実践してきた授業方法の成果は、事前課題により学生が自分で教科書を読んで自立的に学習出来るようになったこと、グループ編成時のメンバー選定を学生に任せることにより、学習の責任が自分たちにあることを認識できるようになったことである。しかしまだ、教員がかなりの部分でやり方を指示していることは否めない。事前課題を提出しない、グループワークでフリーライダーが出るという事実は、学ぶ責任は学生にある、ということを実感できていない学生が一定数いるということを示唆している。

「学ぶ責任は学生にある」ことを明確にメッセージとして伝え、学生の自立型学習を促すための授業モデルを構築するために、今後の方向性として2点考えている。

第一は、何を習得すればその科目を学んだことになるのか、いわゆるゴールとレベルを明確に示すということである。学び方と学ぶタイミングは（学期中という制約はあるが）学生に任せる。教員は「どう教えるか」ではなく、学びを支援するガイド役に徹する。学びのゴールとレベルを明確にすることは一見当たり前のようであるが、実技系科目と異なり、知識伝達型科目の場合は簡単ではない。たとえば経営組織論の場合、モチベーション、リーダーシップなど学ぶべきテーマは示せるが、何ができればモチベーションやリーダーシップを学んだことになるのかを明示するのは難しい。

学び方については、教員が選択肢を示す必要もあるだろう。先行研究との関係でいえば、教科書や資料を読んで理解し、意見を論理的に組み立てて作文で表現する事前課題重視型授業は有効な選択肢である。ただし、学生の作文力があまりに低い場合は、アカデミック・スキルズのような基礎教養科目で作文の基礎を学ぶ必要がある。でなければ、「Ⅲ. 1. Study 1」で示したように作文指導に大半の時間を割くことになりかねない。

学生一人ひとりの能力が違うことを前提に、学生同

士で高め合う協同学習も有効であろう。対話型鑑賞では、教員が教材を提示するのではなく、学生に提示させる手法も考えられる。たとえば、リーダーシップをテーマとした場合、学生が選んだ絵画・写真から、本人のリーダーシップに対する理解度が客観化される。応用としては絵画・写真を自分で制作・撮影させる、あるいは2～3分程度の短いオリジナル動画を作らせるということも有効であると考えられる。

第二は評価の問題である。授業目的（ゴール）、授業方法、評価は不可分である。授業のゴールとレベルを明確に示すことができれば、評価方法も決まってくる。筆者が担当する科目では、授業への貢献度、課題・発表、定期試験の3つの観点で評価をおこなっている。

課題・発表については、採点結果を学生に都度フィードバックしている。パフォーマンス評価やプロセス評価（吉田，2006；Young & Wilson，2000）の意味合いが強い。しかし、定期試験については成績をつける目的で実施しているのが現実で、試験結果から学生がフィードバックを受けることは難しい状況になっている。

成績自体をつけないという考え方もあるが（Sackstein，2015）、科目ごとに合格、不合格を決定しなければならない大学の授業への導入は難しいだろう。

評価に関するこれ以上の議論は、本研究の範囲を超えてしまうが、自立型学習モデルの構築を検討する中で授業方法とともに、今後検討すべき重要な事項である。

本稿を執筆しているのは2019年8月であり、後期に向けて授業設計を再考している時期である。科目ごとのゴールとレベルをどこまで具体的に示すことができるか、「教えない授業」を進めるための仕掛け作りとして何が必要か、一人ひとりを生かす授業づくり（Tomlinson，2014）はどうすれば可能になるのか、そのための評価はどうすればよいのかなど課題山積である。方法だけを工夫してもうまくいかないことは目に見えている。学生が自分ごととして学びをとらえること、学習意欲の向上を中心に設計することが鍵となる。

## 参考・引用文献

中央教育審議会（2005）我が国の高等教育の将来像（答申），中央教育審議会  
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），中央教育審議会  
Fisher, D., & Frey, N. (2014) 吉田新一郎訳（2018）「学びの責任」は誰にあるのか-「責任の移行モデル」で授業が変わる-，新評論  
福岡祐貴（2018）協働的な学習に関する類型論の到達点と課題 - 協同学習・協働学習に基づく実践の焦点化と評価のために -，京都大学大学院教育学研究科紀要，64，pp. 387-399  
池田久美子（2011）シリーズ『大学の授業実践3』視写の教育-くからだ>に読み書きさせる，東信堂  
Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002), 石田裕久・梅原己代子訳（2010）改訂新版 学習の輪 学び合いの協同教育入門，二瓶社  
小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司（2015）現場ですぐに使えるアクティブラーニング実践，産業能率大学出版部  
永田敬・林一雅（2016）アクティブラーニングのデザイン 東京大学の新しい教養教育，東京大学出版会  
Nilson, L. B. (2013) 美馬のゆり・伊藤崇達監訳（2017）学生を自己調整学習者に育てる-アクティブラーニングのその先へ-，北大路書房  
おおたとしまさ（2019）いま，ここで輝く。超進学校を飛び出したカリスマ教師『イモニイ』と奇跡の教室，エッセンシャル出版社  
Sackstein, S. (2015) 高瀬裕人・吉田新一郎訳（2018）成績をハックする 評価を学びにいかす10の方法，新評論  
杉江修治（2011）協同学習入門 基本の理解と51の工夫，ナカニシヤ出版  
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，玉川大学出版部  
鈴木有紀（2019）教えない授業 美術館発，「正解のない問い」に挑む力の育て方，英治出版  
Tomlinson, C. A. (2014) 山崎敬人・山元隆春・吉田新一郎訳（2017）ようこそ，一人ひとりをいかす教室へ-「違い」を力に変える学び方・教え方-，北大路書房  
友野清文（2016）Cooperative Learningと Collaborative Learning，昭和女子大学「学苑」，907，pp. 1-16  
宇佐美寛（1991）講義やめ，学生を緊張させよ 大学とは何だろう，朝日新聞朝刊1991.5.13，p. 16  
宇佐美寛（2004）大学授業の病理 FD批判，東信堂  
宇佐美寛（2005）授業研究の病理，東信堂  
宇佐美寛（2007）大学授業入門，東信堂

- 宇佐美寛 (2010) シリーズ『大学の授業実践1』作文の教育 <教養教育>批判, 東信堂
- 宇佐美寛 (2012) 新訂版 大学の授業, 東信堂
- 宇佐美寛 (2014) 私の作文教育, さくら社
- 宇佐美寛 (2017a) 議論を逃げるな - 教育とは日本語 -, さくら社
- 宇佐美寛 (2017b) 教師の文章, さくら社
- 宇佐美寛 (2018) 国語教育を救え, さくら社
- 宇佐美寛・池田久美子 (2015) 対話の害, さくら社
- Wiggins, A. (2017) 吉田新一郎訳 (2018) 最高の授業 - スパイダー討論が教室を変える -, 新評論
- 山本崇雄 (2015) はじめてのアクティブ・ラーニング! 英語授業, 学陽書房
- 山本崇雄 (2016) なぜ「教えない授業」が学力を伸ばすのか, 日経BP社
- 山本崇雄 (2019) 「教えない授業」の始め方, アルク
- 吉田新一郎 (2006) テストだけで測れない! 人を伸ばす「評価」とは, 日本放送出版協会
- Young, S. F., & Wilson, R. J. (2000), 土持ゲーリー法 - 監訳, 小野恵子訳 (2013) 「主体的学び」につながる評価と学習方法 - カナダで実践されるICEモデル -, 東信堂