

# 初年次生の帰属意識を高めるための授業設計

— 汎用的技能と非認知能力の観点から —

## Instructional Design to Enhance the Sense of Belonging of the First Year

— From the Perspective of Generic Skills and Non-cognitive Abilities —

次世代教育学部教育経営学科

井上 聡

INOUE, Satoshi

Department of Management for Education

Faculty of Education for Future Generations

**Abstract** : In this study, in order to increase the sense of belonging among first-year university students, we designed a class aimed at developing generic skills and non-cognitive abilities, and measured the effects. As a result, high evaluation was obtained in terms of effectiveness, efficiency and satisfaction. Output activities strengthened “confidence” in spite of the possibility of widening individual differences. It was suggested that first-year students could understand mutual diversity and strengthen connections by increasing opportunities for dialogue.

**Keywords** : first-year-student, generic skills, non-cognitive abilities, confidence, dialogue

### I. はじめに

初年次教育とは、高校までの学習から大学の学習へのスムーズな移行を支援するための教育プログラムである（山田 2009）。その重要性が強調された背景には、大学の大衆化に伴う初年次生の課題、たとえば、目的意識の希薄化、学習への受動的態度、学ぶ力を含む広義の学力低下、他者との関係性の希薄化、社会に出るために必要な力の欠如など（山田 2018）があった。

こういった課題を克服するうえで有効とされた能力が「汎用的技能」(generic skills)である。汎用的技能は、批判的思考力などの認知的能力のみならず、対人関係や自己概念、態度などの非認知的側面を包括しており、あらゆる領域において活用・転移可能な機能である（澤田 2020）。汎用的技能の獲得は、高校での学習習慣よりも、大学での学生の参加を伴う能動的な学習経験に影響される傾向が強く、初年次教育への導入が推奨される根拠となっている（小方 2008）。

能動的な学習経験を高めるうえで注目された教育方法が「アクティブ・ラーニング」である。中央教育審議会（2012）は「従来のような知識の伝達・注入を中

心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し相互に刺激を与えながら知的に成長する場を作り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく」ものと説明するとともに、アクティブ・ラーニングの中で「汎用的技能」を獲得させる教育方法として、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内ではグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークとも有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と述べている（文部科学省 2012）。このような、能動的学習と汎用的技能を組み合わせた指導は、多くの大学の初年次教育に導入されている。

能動的学習や初年次教育の関わりの中で重要視されるフレーズが「非認知能力」「主体性」である。非認知能力に関しては、すでにさまざまな解釈が紹介されているが、筆者が所属する大学では「目標達成」「感情のコントロール」「他者と付き合う力」（南風原・内田 2022）の3点に焦点が置かれている。「主体性」に関しては「学生エンゲージメント」というフレーズに置き換えられることが多い。山田（2018）によると、

学生エンゲージメントは、参加・投資・感情の3種で構成される。「参加」には、授業への出席、学習場面での積極的な参加、授業外学習時間、学校行事への参加などが、「投資」には、複雑な考えを理解し、困難なスキルを習得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組むことが、「感情」には、教育が教師や仲間、学業や学校に対する肯定的・否定的反応、興味、意欲、帰属意識、愛着、幸福、満足、不安などが含まれている。

学生エンゲージメントの要素の中にあって、初年次教育において特に重要視されるのが、「帰属意識」である。河合塾(2017)が行った調査によると、帰属意識や教員・学生との関係が学生の主体的な学びと関わっているとされる。大川(2017)は、「帰属意識や愛校心を持った学生は、大学と濃密な関係を持ち、大学で長い時間を過ごすようになる」(p. 47)と述べている。杉原(2017)では、帰属意識を高める授業要素として、ディスカッション、成功体験、異なる学習共同体などが挙げられている。

以上、大学の初年次教育においては、汎用的技能と非認知能力を併せて開発し、その中で学生エンゲージメントを高めることが重要である。よって、初年次教育科目の実践を通して、協働性や感情のコントロールといった非認知能力を強化しつつ、大学への帰属意識や愛着の程度の差異を測定し、教育的示唆を行う必要がある。

## II. 理論的枠組み

### 1. 研究対象となる授業

筆者が所属する大学では、汎用的技能と非認知能力を高めることを目的とした初年次科目として、1年前期に「ジェネリックスキルズⅠ」を配置している。これは全学共通科目であり、卒業必修科目でもある。1クラス45名ほどであり、5学科の学生で構成されている。すべての授業が非認知能力育成校舎で実施され、主要5教室に対応する5種のリテラシーを学生個々に育成することが到達目標となっている。

5つのスキルは、順に「調べぬく力」(幅広い観点から適切な情報源を見定め、適切な手段を用いて情報を収集・調査し、それらを適切に整理・保存する力)、「考えぬく力」(事実・情報を思い込みや憶測でなく客観的にかつ多角的に整理・分析し、それらを統合して隠れた構造を捉え本質を見極める力)、「話し合う力」(さまざまな角度と広い視野から現象を捉え、背景に

隠れているメカニズムや原因について考察し、解決すべき課題を発見する力)、「伝える力」(さまざまな条件や制約を考慮しながら問題解決までのプロセスを構想し、その課程で想定されるリスクや対処方法を構想する力)、「発信する力」(さまざまな条件や制約を考慮しながら問題解決までのプロセスを構想し、その課程で想定されるリスクや対処方法を構想する力)となっている。学際的なクラス編成や5つのリテラシーの育成を目指す教育スタイルには、杉原(2017)で述べられた帰属意識を高める要素(ディスカッションなどの中で知識の欠乏感を抱く経験、クエスチョンベースで進められる学び、成功体験、異なる学習共同体に属すること)(p. 49)が含まれていると言える。

2021年までは5つの教室に専門教員を配置し、クラスごとに5教室を巡回していく形態をとっていたが、2022年度からは、クラス担任教員が45人の学生を引率し、5教室を巡回しながら、それぞれの目的に応じたスキルを習得させるという形式に変更した。

筆者も2022年度からひとつのクラスを担当することになった。1年前期については、大学への愛着や帰属意識を高めることが重要となるため、グループワークのような対話型の活動を通して、目標達成、他者と付き合う力、感情をコントロールする力の開発に取り組んだ。下記は、筆者が行った15週間のプログラム例である。なお、第7週から第9週までの3週間については、スタジオを使った動画作成プログラムとなっており、筆者は担当していない。

表1 授業計画

週	テーマ	トピック	スキル
1	考え抜く力(1)	22世紀のスポーツ	KJ法
2	考え抜く力(2)	22世紀のスポーツ	KJ法
3	考え抜く力(3)	22世紀のスポーツ	KJ法
4	調べ抜く力(1)	22世紀の健康	データ検索
5	調べ抜く力(2)	22世紀の健康	データ検索
6	調べ抜く力(3)	22世紀の健康	データ検索
7	発信する力(1)	大学の魅力発信	動画作成
8	発信する力(2)	大学の魅力発信	動画作成
9	発信する力(3)	大学の魅力発信	動画作成
10	伝える力(1)	22世紀の教育	スピーチ
11	伝える力(2)	22世紀の教育	スピーチ
12	伝える力(3)	22世紀の教育	スピーチ
13	話し合う力(1)	22世紀の政治・経済	ディベート
14	話し合う力(2)	22世紀の政治・経済	ディベート
15	話し合う力(3)	22世紀の政治・経済	ディベート

教室の巡回順序はクラスによって異なるが、筆者の担当クラスは上記のようになった。前半6週間が主としてインプット活動、担当していない3週間は挟ん

で、後半6週間はアウトプット活動中心の期間となった。実際のところは、前半6週間においてもグループワーク等のアウトプット活動を行っているため、前半と後半の授業内容が明確に分かれているわけではないが、前半ではGoogle Jamboardを使ったKJ法、および、Googleデータ検索といったITスキルの習得に重点を置き、後半ではディスカッション、ディベート、スピーチといったアウトプット活動に重点を置いた。

## 2. 本授業の観察記録

では、ここからは、実際の授業の様子について簡潔に説明を行う。第1週から第3週までは「22世紀のスポーツ」がテーマであったが、初回授業日が入学式の2日後であり、履修者の緊張感を緩和させる必要があったため、グループメンバーを替えながら、自己紹介を6巡行った。1, 2巡目はやや静かな状況であったが、3巡目あたりから活気が出始め、授業終了時にはLINEでアドレスを交換する風景が見られた。第2, 3週は予定通り、KJ法を用いて課題の整理を行った。Google Jamboardを使った同時編集作業に慣れるのに少し時間を要したが、最終的に「ジェンダーレス」「勝利至上主義」「競技人口の減少」等の課題を提示し、それぞれへの対応策を整理することができた。

第4週から第6週までは「22世紀の健康」というテーマで調べ抜く作業を行った。自身の意見をサポートする情報を収集するために、Googleによるデータ検索を課した。その際、確証デバイスに陥らないよう、自身の意見をサポートできるリソースを最低3種類収集するよう指示を行った。初回授業では「健康管理は人が行うべき」という意見が大勢を占めていたが、データ検索やグループ内での話し合いを通して、「任せられるところはAIに任せるべき」という意見を持つ履修者が増えた。

第10週から第12週までは「22世紀の教育」というテーマでスピーチを行った。主として「22世紀に残したい科目」をトピックとし、毎回、10名ほどのグループで練習を行った後、46名全員が壇上に立ち、マイクを持って発表を行い、Googleチャットでフィードバックコメントを送り合った。履修者が残したいと考えた科目の中心は「体育」「英会話」であったが、その他に「数学」「家庭科」「道徳」「お金」といったものも挙げられた。

第13週から第15週までは、「22世紀の政治・経済」というテーマでディベートを行った。グループ内、グループ対抗、クラスを二分した対抗戦といった形式を

用いながら、「レジ袋の有料化」「死刑制度存続」「救急車の有料化」「原子力発電所の存続」といったトピックの是非について意見を戦わせた。スピーチと同様、全員が毎回、賛成または反対意見を表明するという形式をとったが、「死刑制度」や「原子力発電所」に関しては「どちらとも言えない」という意見を表明する学生が一定数存在した。

## 3. 本授業の評価方法

授業の効果測定については、FD委員会の規定に基づき、授業評価アンケートを2回Webで実施した。1回目は「中間アンケート」として、第8週目に実施し、2回目は「前期末アンケート」として、第15週目（最終週）に実施した。回答率は大学全体で96%であった。

授業評価アンケートは、インストラクショナル・デザインの観点で作成した。インストラクショナル・デザインとは、教育活動の効果と効率と魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、または、それらを応用して学習支援環境を実現するプロセスのことを指す（鈴木 2005）。このデザインでは、授業の「効果・効率・魅力」を高めるうえで「学習目標」「教育内容」「評価方法」の三要素の整合性を図ることが重要とされ、そのための評価方法として、ARCSモデル（ケラー 2010）が推奨されている。

ARCSモデルとは学習者のやりがいや動機付けに関するモデルである。ケラー（2010）は、学習者の意欲を高めるための視点を、「注意」（Attention）「関連性」（Relevance）「自信」（Confidence）「満足」（Satisfaction）の4つにまとめた。教員が自らの授業を改善しようとする、学生の「注意」を引くための要素を充実させることに集中してしまう傾向がある。その一方、ARCSモデルを使用することによって、学生自身と学習内容の関連性を意識させることや「やればできる」という自信を高めることが視野に入り、学生のモチベーションを継続させる効果があるため（松田・根本・鈴木 2017）、帰属意識の程度を測定するうえでも有用である。

「注意」は「面白そうだな」、「関連性」は「やりがいがありそうだな」、「自信」は「やれば出来そうだな」、「満足感」は「やって良かったな」という感覚を指すため（稲垣・鈴木 2019）、本研究では、4つのモデル（「注意」を「興味・関心」に、「関連」を「受講ニーズ」に変更）に対して5件法（強くそう思う：5、そう思う：4、どちらとも言えない：3、あまり



そう思わない：2，まったくそう思わない：1）で評価を求めると同時に、自由記述コメント（この授業で得られた学習成果）の収集を行った。

### Ⅲ. 研究の枠組み

#### 1. 本研究の問いと研究課題

本研究の目的は、大学初年次生の帰属意識を高めるために、汎用的技能と非認知能力を開発するための授業設計を行い、その教育効果を測定することである。本授業では、授業の前半と後半をインプット中心とアウトプット中心に分けて設計し、授業評価アンケートを2回に分けて実施しているため、活動内容の変化の影響を測ることが可能である。よって、本研究の問いを「コミュニケーション活動中心の授業設計は大学初年次生の帰属意識をどの程度まで高めることができるか？」とし、量的な観点（RQ1）と質的な観点（RQ2）から分析を行うことにした。

#### 2. データと研究方法

本研究の協力者は筆者が担当するジェネリックスキルズI（14組）の履修者（46名）である。この46人は3学部5学科からランダムに抽出されたメンバーであり、習熟度等といった個人差は反映されていない。

研究に使用するデータは、既に述べたように合計2回行った授業評価アンケートである。RQ1（量的分析）では、ARCS（興味、受講ニーズ、自信、満足）について収集した5件法のデータを使用した。まず、基礎統計量として、中間・期末別に、サンプル数、平均値、標準偏差、変動係数（標準偏差を平均値で割ったもの）を算出した。次に、中間・期末の前後比較を行った。シャピロ=ウィルク検定の結果、正規性が担保されていないため、対応のないノンパラメトリック検定（マンホイットニーのU検定）を使用した。「対応なし」の検定を採用したのは、データの匿名化が行われていたためである。最後に、ARCSごとに回答の分布状況の違いを可視化するために、帯グラフを作成し、目視によって回答データの比率の推移について検討を行った。

RQ2（質的分析）では、自由記述データとして回収したコメント（この授業で得られた学習成果）を使用し、形態素解析を行った。解析のために用いたソフトはKH Coderのバージョン3（樋口 2014）である。まず、コメントデータを読み込み、自動修正（句読点や全角・半角の統一、不要なスペースや改行の削除、誤

植や文字化けの修正）を行った。次に、前処理として、それ自体では意味を有さない機能語（助詞や助動詞）を削除し、それ自体で明確な意味を持つ内容語（名詞、固有名詞、サ変名詞、形容詞、ナイ形容詞、形容動詞、副詞、動詞、感動詞）を選定したところ、抽出された総語数は274、異なり語数は113となった。最後に、これらの特徴語と授業種をアイテムに設定し、対応分析のためのアイテム散布図を出力した。KH Coderによって出力されるアイテム散布図では、ふたつの次元（横軸と縦軸）の寄与率に基づき、カテゴリーの特質を象限別に解釈することが可能である。使用頻度に基づき、関連性の強いカテゴリーは近くに、関連性の弱いカテゴリーは遠くに布置されるとともに、各カテゴリーに共通する語は原点付近に布置される。

### Ⅳ. 結果と考察

#### 1. 授業設計の効果（量的分析）

まず、量的分析（RQ1）から行う。下記の表2は5件法で収集したARCSのデータに関する基礎統計量を示したものである。平均値については、受講ニーズ以外の3項目すべてにおいて、中間より期末の方が上がっており、前半（インプット活動）と後半（アウトプット活動）で授業スタイルを変えたことに起因していると考えられる。変動係数（CV）を見ると、「自信」と「満足」のばらつきに特徴的な傾向が窺える。「自信」については、平均値の上昇に伴ってばらつきが広がっているため、上位・下位の個人差が広がった可能性が示唆される。一方、満足度については、平均値の上昇と同時にばらつきが収束しているため、履修者全般的に肯定的な変化が生じていることが読み取れる。

表2 基礎統計量

	グループ	N	M	SD	CV
興味・関心	中間	45	4.31	0.73	0.17
	期末	45	4.36	0.77	0.18
受講ニーズ	中間	45	4.33	0.64	0.15
	期末	45	4.33	0.74	0.17
自信	中間	45	4.27	0.65	0.15
	期末	45	4.49	0.79	0.21
満足	中間	45	4.24	0.77	0.18
	期末	45	4.40	0.69	0.15

次に、ARCS4項目の平均値について、中間・期末の前後比較を行う。正規性が担保されていないため、

本研究では対応のないノンパラメトリック検定を使用した。下記の表3はマンホイットニー検定の統計量を示したものである。また、図1は平均値を比較したものである。

表3 統計量 (マンホイットニー検定)

	U	p	効果量
興味・関心	968	0.694	0.04
受講ニーズ	990	0.845	0.02
自信	789	0.046	0.22
満足	909	0.362	0.10

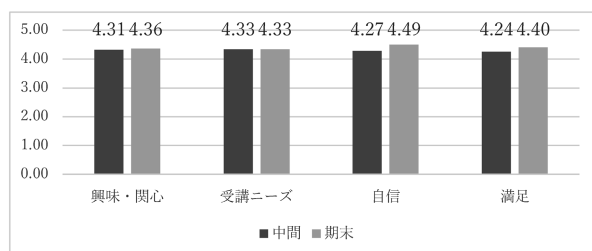


図1 平均値の比較 (ARCS)

マンホイットニーのU検定の結果、「自信」についてのみ有意差（5%）が認められた。効果量は低く、大きく伸びたわけではないが、オンライン授業において、「自信」が最も上昇しにくい項目であったことを考えると（井上 2022, 2021）、対面指導によるアウトプット活動の効果が示唆された点はいへん興味深い。他の3項目については、有意差、効果量ともに、中間と期末がほぼ同程度であったが、全般的に高い水準で維持されているため、授業方法が継続的に有効であったことが読み取れる。

次に、下記の帯グラフに基づき、ARCS 4項目の回答データの占有率の推移について検討を行う。

図2から図4に共通している傾向は、「2」「1」がほとんど存在していないこと、および、期末において、5件法データのうち「4」の占有率が「5」と「3」に分散したように見えることである。この傾向は「自信」において顕著であり、「5」の占有率が13%程度上昇している。また、「3」の占有率の拡大という点では、「自信」に加えて「受講ニーズ」が顕著である。この結果より、授業後半に行ったコミュニケーション活動に、不特定多数の履修者の動機づけを高める効果があった反面、コミュニケーションスキルの習得に苦勞した履修者を生じさせたことを読み取ることができる。

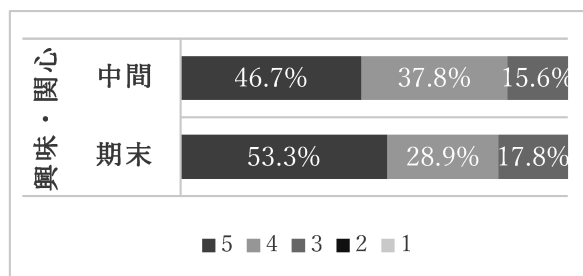


図2 占有率の前後比較 (興味・関心)

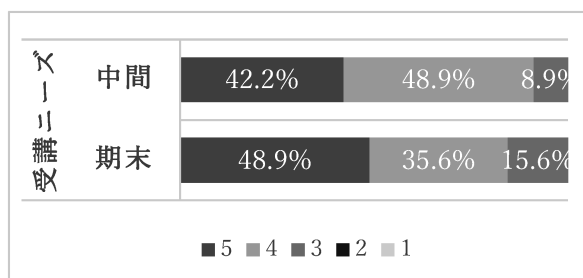


図3 占有率の前後比較 (受講ニーズ)

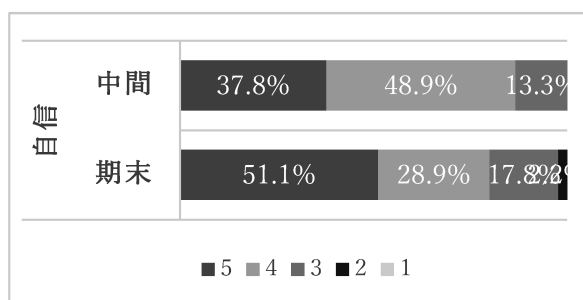


図4 占有率の前後比較 (自信)

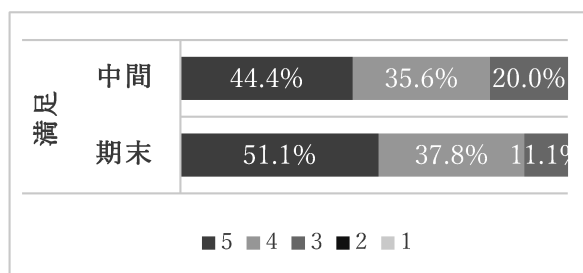


図5 占有率の前後比較 (満足)

以上、本授業の設計が履修者にとって満足度の高いものであったことが示された。特に、後半に行った対面指導（コミュニケーション活動）によって「自信」が強押し上げられたことは、多様性への配慮を行う必要性を伴うものの、アフターコロナの教育を考えるうえで有用な情報であった。

## 2. 授業設計の効果 (質的分析)

ここでは、授業アンケートのコメントデータをもとに作成したアイテム散布図 (図6) に基づき、履修者

が意識した学習成果についての前後比較を行う。

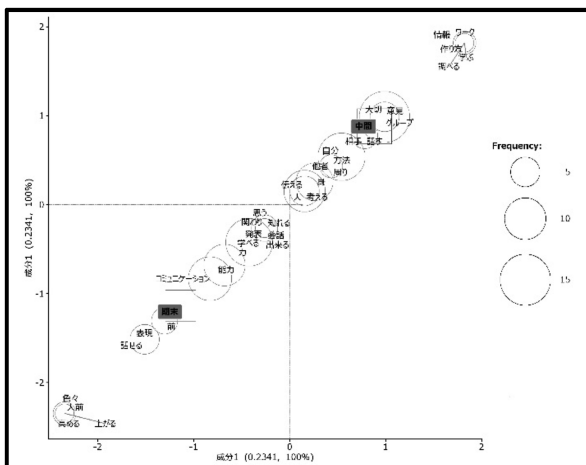


図6 アイテム散布図 (学習成果)

形態素解析の結果、高頻度後は「意見」「自分」「力」「コミュニケーション」「人」であり、アイテム散布図の中央付近に布置されている。共起語分析を行うと、「意見」については、「意見を出す」「意見を相手に伝える」「意見を持つ」「意見を交わす」「意見を発表する」「意見を理解する」といったものが多く見られた。「自分」については、「自分の意見」「自分の意思」「自分を表現する」「自分の考え」といったものが中心であり、中でも「自分の意見」が全体の6割を占めていた。「力」については、「発表する力」「考える力」「伝える力」「人前で話す力」というものが多かった。そういった表現と同時に「コミュニケーション」や「人」が使用されていることから、全15回の授業を通して、学際的な集団の中であって、自身の意見を表明することへの意識化が図られ、達成感が得られたものと考えられる。

次に、アイテム散布図の分析に移る。第1象限（中間アンケート）を見ると、特徴語として「ワーク」「作り方」「調べる」「情報」「学ぶ」といったものが布置されており、授業前半の活動、たとえば、デバイスを使用して行ったKJ法、および、自身の意見をサポートするための情報検索といったインプット活動をグループで行った効果が表出されており、協同学習への関心が高まっているように思われる。一方、第3象限（期末アンケート）を見ると、「高める」「人前」「上がる」といった特徴語が布置されており、人前で話す体験が強調されていることがわかる。実際、「高める」の共起語は「表現力を」「話す力を」であった。少し上に布置されている「前」の共起語もすべて「みんなの前で」であり、学際的な集団を前にして行うス

ピーチや学際的な集団の中で行われるディベートへの意識化が図られているように感じられた。

以上、コメント分析の結果、授業設計全般の効果として「自分の意見を発表する」ことから達成感が得られる傾向が示唆された。全16クラスのほとんどが異なる順序で指導していく中、筆者の担当クラスの指導順序（前半の到達目標：思考の整理や情報検索、後半の到達目標：伝達、話し合い）に整合性が取れていたことも要因のひとつであろう。さらに、異なる学科の学生間でのコミュニケーション活動が機能した可能性も考えられる。ただし、コメント解析から交流の促進は表出されていないため、「人前での発表」、すなわち、アウトプット活動が過度に目的化された印象がぬぐえない。これは今後の授業で改善すべき課題とである。

## V. おわりに

### 1. RQのまとめ

RQ1では、授業設計の効果について量的分析を行った。ARCSモデルに基づいて検討を行った結果、4項目すべてにおいて、事前・事後で高い数値が得られた。とりわけ、「自信」について、統計的に有意な上昇傾向が認められたのは本研究の成果であると言える。その一方、「自信」「受講ニーズ」に関しては、「4」から「5」と「3」への拡散傾向が見られたため、アウトプット活動によって個人差が拡大した可能性が示唆された。

RQ2では、授業設計の効果についてコメント解析を行った。前半の授業でインプット強化を、後半の授業でアウトプット強化を行ったことが特徴語として反映されており、前半ではスキルの習得に関する意識化が、後半ではアウトプットへの達成感が表出された。インプットからアウトプットへと移行する授業設計の効果が読み取れたが、同時に、コミュニケーションや双方向性の深化には至っていないという状況が示唆された。

### 2. 教育的示唆

本研究では、大学初年次生の帰属意識を高めるため、汎用的技能の指導を通して、非認知能力の開発を行った。その結果、「伝える力」や「話し合う力」といった対人スキルの指導に伴って、「自信」が伸びるという効果を確認することができた。これは、対人スキルの習得を通して、非認知能力の一種である「他者と付き合う力」や「感情を調整する力」が伸びたため

と考えられる。個人差といった課題は残ったが、「興味・関心」「受講ニーズ」「自信」「満足」といったすべての項目の数値が中間・期末ともに高くなっているため、「効果」「効率」「魅力」の点で整合性のとれた科目になっていること、および、帰属意識や愛着をある程度まで醸成できたことが示唆される。このアンケートからは、履修者がディスカッションやディベートにおいて「知識の欠乏感」や異なる学習共同体での経験に意義を見出した可能性は表出されていなかったが、別途行った授業レポートにはそのような内容がいくつか含まれていた。下記は、その一部である。

この授業では、グループで活動することが多く、他学科の学生と話すようになり、友達が増えたのがうれしかった。また、グループ活動で自分の意見をみんなに言えるようになったし、みんなの前に立ち一人で発表することもできた。印象に残っているのは、最後にやったディベートだ。テーマに対して、賛成反対それぞれの意見と理由をいうことが面白かった。自分と同じ賛成でも理由が違っていることや、自分と反対の人の理由もこんな意見があるのかと納得するなど、みんなで意見を共有してディベートすることができた。

本授業では、計4回レポート課題を課し、得られたスキルや感想・要望についてコメントを求め続けたが、上記のように、「他学科の学生と話す」ことを重視する意見が大勢を占めていた。一方、授業の中で何度もグループを変更したにもかかわらず、「まだ知らない人がいた」「もっと他の人と話をしたい」というコメントも多く見られた。このような感想の原因としては、初回授業で自己紹介を6回行ったことが起因しているものと思われる。そう考えると、グループワーク等の協同学習が大学教育に導入されて幾久しいが、大学教員が思うほど、学生同士のコミュニケーションは促進されていないと考えることが妥当である。1クラスの履修者数は科目の特性によって異なるが、初年次教育という特性を帯びた授業に関しては、履修者が相互の多様性を深く理解できるよう、対話の機会を数多く設定することが重要である。また、学科の垣根を越えて繋がりを深める重要性は、初年次科目に限定されるものではなく、カリキュラムツリーの一環として、入学から卒業まで確保していくことが不可欠である。

## 参考文献

- 稲垣忠・鈴木克明. (2019). 教師のためのインストラクショナル・デザイン, 授業設計マニュアル, 北大路書房.
- 井上聡. (2021). 遠隔授業と反転授業によるフィードバック中心の英文法指導, 復習用デジタル教材の活用, 英語教育研究 (関西英語教育学会), 44, 91-100.
- 井上聡. (2022). 主体性を促すオンデマンド授業の実践, 英語教育研究 (関西英語教育学会), 45, 135-144.
- 大川一毅. (2017). 自校教育『大学の歴史と現在』を開講主体的な学生生活への第一歩につなげる. 高大接続改革の現在, Guideline, 9, 46-48.
- 小方直幸. (2008). 学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム, 高等教育研究, 11, 45-64.
- 河合塾. (2017). 高大接続改革の現在, Guideline, 9. Kawaijuku.
- 澤田忠幸. (2020). 学部3年生における汎用的技能の個人差を規定する要因, キャリア意識, 自己調整学習方略の習得度, インターンシップ経験との関連-, 石川県立大学研究紀要, 3, 89-98.
- J. M. ケラー著, 鈴木克明監訳. (2010). 学習意欲をデザインする, 北大路書房.
- 杉原真晃. (2017). 多様な「学習共同体」の中でアクティブになれる機会を与え続けることが重要, 高大接続改革の現在, Guideline, 9, 49-51.
- 鈴木克明. (2005). E-learning実践のためのインストラクショナル・デザイン, 日本教育工学会誌, 29, 3, 197-205.
- 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). [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (参照: 2022年8月29日).
- 南風原朝和・内田信子. (2022). 社会で活躍するには何が必要か, 大学案内2023, 環太平洋大学, 23-24.
- 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析, 内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版.
- 松田岳士・根本淳子・鈴木克明. (2017). 大学授業改善とインストラクショナル・デザイン, ミネルヴァ書房.
- 山田剛史. (2009). Evidenceに基づく初年次教育ブ

プログラムの構築, モデル授業の効果検証を踏まえて, 初年次教育学会誌, 2, 56-63.

山田剛史. (2018). 大学教育の質的転換と学生エンゲージメント, 名古屋高等教育研究, 18, 155-176.