

アクティブ・ラーニングによる地域教育の効果に関する一考察 -共通基盤 WS 科目における地域デザインプロジェクトを対象として-

宮田 佳美

A Study on the Effects of Community Education through Active Learning -Case Study of the “Regional Design Project” Workshop, a Compulsory Class at Shonan Institute of Technology-

Yoshimi MIYATA

Abstract

Today, while active learning is being talked about as “old” or “disappearing,” active learning is being developed at various educational institutions in Japan and overseas, and at the same time, it is also being critically examined. At Shonan Institute of Technology, which is the subject of this paper, active learning was introduced in 2013, and from 2017, common foundation WS and other classes common to all faculties and departments have been developed. In this paper, we look back on the 2024 “Regional Design Project” in the relevant classes, and consider the educational effects of active learning from the class evaluations of university students. As a result, it was thought that it would not be possible to determine whether or not active learning was successful based on a simple questionnaire alone, and that it would be possible to create a better educational environment by clarifying the areas that were effective and the areas that needed to be improved by preparing indicators to measure learning achievement and evaluating the lectures from multiple perspectives, rather than just using a lecture evaluation questionnaire. In addition, it was thought that active learning had a high affinity with regional education and would have a positive effect on both the region and the students.

Keywords : Active Learning, Regional Design

要旨:

今日、アクティブ・ラーニングは「古い」、「消えた」などといったことが取り沙汰されるなか、国内外の様々な教育機関でアクティブ・ラーニングが展開されると同時に、批判的検討もなされてきた。本稿に取り上げる湘南工科大学においては、2013年よりアクティブ・ラーニングを導入し、2017年より共通基盤WSといった全学部・学科共通の授業を展開してきた。本稿では、当該授業における2024年度「地域デザインプロジェクト」について振り返るとともに、大学生の授業評価から、アクティブ・ラーニングによる教育効果を考察した。その結果、アクティブ・ラーニングが成功したのか否かについては、単純なアンケートだけでは判断することができず、授業評価アンケートだけではなく、学習到達度をはかるための指標を準備し、講義を多面的に評価することで、効果のあったところと改善すべき点を明確にし、より良い教育環境をつくり上げていくことができるものと考えた。また、アクティブ・ラーニングは地域教育との親和性が高く、地域と学生双方にとって良い効果をもたらすものと考えられる。

キーワード : アクティブ・ラーニング 地域デザイン

1. はじめに

今日、技術や社会環境の変化が著しく、教育機関などで学んだ内容が活用される前に次のコンテンツへ移行してしまうなどといった事例も少なくない。社会情勢の変化に対し、

柔軟に対応する人材を育成すべく、学習指導要領では「生きる力」をつけさせることに注目し、人間性や思考力を育てることを目標の柱としている。このような情勢の中で注目され

*湘南工科大学 総合デザイン学科 助教

てきたのがアクティブ・ラーニングである。2012年8月に中央教育審議会の答申から「アクティブ・ラーニング」が発信されたが⁽¹⁾、2020年の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」と表現されている。今日、アクティブ・ラーニングは「古い」「消えた」などといったことが取り沙汰されるなか、国内外の様々な教育機関でアクティブ・ラーニングが展開されると同時に、批判的検討もなされてきた。佐貫は、「アクティブ・ラーニング」の批判的検討にて「勉強嫌い、学習意欲の欠落という根本が改善されないままに、積極的に授業に参加するという態度だけを創り出そうとしているようで、効果が疑わしい」と述べている⁽²⁾。一方で、産学協同で行われてきた大学教育において、学生が地域に赴き、課題を把握し、提案・施行を行うといった展開は多くなされており、グループワークなどを通して社会人基礎力の向上に寄与したとする事例が報告されている⁽³⁾。アクティブ・ラーニングについては、学生の学修レベルや学修テーマによってその効果が変化する。アクティブ・ラーニングの手法の一つとして、グループワークが挙げられるが、表1に示す「アクティブ・ラーニングのカタログ」によれば、複雑さのレベルは中であり⁽⁴⁾、そのレベルに達していない学生にとってはハードルの高い教育方法であると考えられる。また、これまでのアクティブ・ラーニングに関する失敗例から、「アクティブラーニング失敗事例 ハンドブック」⁽⁵⁾がまとめられ、失敗結果・原因マンダラが作成された。

本稿に取り上げる湘南工科大学においては、2013年よりアクティブ・ラーニングを導入した。タイトルにある、共通基盤WSは2017年より展開される、全学部・学科共通の授業であり、専任教員が担当するアクティブ・ラーニングを取り入れた講義である。筆者は2022年より当該授業を担当し、これまで2022年・2024年については「地域デザインプロジェクト」をテーマに展開してきた。本稿は、アクティブ・ラーニングの視点から構成された2024年度の講義について振り返るとともに、大学生の授業評価から、アクティブ・ラーニングによる教育効果を考察する。なお、講義の内容の見直しが必要な部分については、アクティブラーニングのカタログや失敗原因マンダラに当てはめ、考察することとした。

表 1. アクティブラーニングのカタログ

ALのカタログ		学習活動の内容
複雑さのレベル	コード	
低	A	Q&A 口頭でのQ & A。自発的発言・指名を問わない。
	B	一分間レポート/集中的な聴き取り/一文要約 ひとつの重要用語、名称、概念に注意を向けさせ、簡単にまとめさせる。
	C	シンク・ペア・シェア 質問に対して個人で回答した後、ペアでの共有と議論、さらに大きなグループで共有する。
	D	ブレイン・ダンブ/自由記述 あたえられたトピックについて知っていることをすべて書かせる。
	E	不明点 授業のプレゼン中あるいは後に、よくわからなかった点について書かせる。
	F	誤解/思い込みチェック 学生が持っている情報についてどう認識しているかを確認する。
	G	応用活動 学んだ原理や概念を実生活の状況に当てはめた場合どうなるか書かせる。
	H	学生による質問作成 科目の中心となる要素を把握できるような小テストや試験問題を学生に作成させる。
	I	形成的小テスト/調査 (背景知識の探索) 理解度を知るための評価外の小テストや調査。
	J	コンピュータによる双方向システム (個人回答システム) コンピュータあるいはオンライン上での質問等への回答。
	K	自己/ピアの形成的評価 個人あるいはピアで、基準に沿って学習成果を評価し、さらなる向上を促す提案をさせる。
中	L	小グループ発表/ディスカッション 授業内容に関連した発表/ディスカッション。教育主導あるいは学生主導。
	M	ロールプレイ/シミュレーション/ゲーム 学生および (または) 教員によるロールプレイ。指針、ルール、決められた関係性に仕掛けたシミュレーション/ゲーム。
	N	カテゴリ表/正否表 2～3の重要な上位カテゴリに属する下位カテゴリの用語、画像、方程式等を、順序やカテゴリを入れ替えて提示し、上位カテゴリに沿って分類させる。
	O	特徴づけマトリックス/記憶マトリックス 特徴が「ある (+) /なし (-)」にしたがって、提示された概念を分類させる。
	P	ディベート 小・大グループによる中心的な概念、データ、信念、価値等の探求。
	Q	ピア・ティーチング 授業に関する基礎/中レベルの内容や求められるスキルについての相互の教えあい。
	R	コンセプト・マップ 提示された主要概念とこれまでに学んできた概念を関連づけるような絵や図表。
	S	ケーススタディ シナリオに基づいて、様々なスキルを統合しながら、授業内容に関連した問題を解決させる。
高	T	協働型ケーススタディ 特定の質問/課題に小グループで取り組む、シナリオに基づく問題解決学習。
	U	ジグソー学習 各メンバーが授業内容から選んだ複数分野のうち一つの専門家になり、メンバー同士が自分の担当分野について教えあうチーム学習。
	V	協働学習/問題解決学習 学生が協働して授業内容を学び、スキルを開発する。

ALIT (Active Learning Inventory Tool) ©2006 Van Amburgh, Devlin, Kirwin, Qualtars) から作成。
A. Van Amburgh et al., A Tool for Measuring Active Learning in the Classroom, American Journal of Pharmaceutical Education, 71(5), 2007.

2. 講義の概要

2.1. 共通基盤WSの概要

共通基盤WSは、各テーマに沿って必要な情報を集め、話し合いを通じて意見をまとめ、それらを文章や言葉、プレゼン資料などで伝える、というプロセスを繰り返すことで、本学のディプロマポリシーの共通指標にある「6つの汎用的能力」⁽⁶⁾を身につけ伸ばすことを目的とする。「課題発見力、解決力」「行動計画力、遂行力」「論理的思考力」などをキーワードとして授業設計がなされ、グループワークを基本として進められる。

2.2. 地域デザインプロジェクトの目標

かねてより地域社会においては、少子高齢化が進み、近年はより一層、深刻な課題となっている。このような状況において、行政や地域企業によって地域づくりが展開されてきた。本プロジェクトにおいては、資源発見・資源活用の視点から、地域づくりを展開する手法を学び、デザインを実践する。具体的には、地域に出向き、デザイン・サーベイを実施し、その内容をまとめるとともにデザイン提案を行う。この活動を通して、社会人基礎力を身につけてもらうことを目的としている。到達目標は以下である。

1. 情報を集め、考え、判断し、まとめることができる（受け取る力）。
2. 集団の中で自らの役割を果たし貢献することができる（つなげる力）。
3. 情報や自分の考えを言葉や文章で他者に伝えることができる（伝える力）。
4. その時々でなすべきことに主体的に取り組むことができる（進める力）。
5. 課題の解決手段とそれに必要な知識・技術を見出すことができる（深める力）。
6. 他者との議論を通じて自らを振り返り、改善することができる（高める力）。
7. プロジェクトに対して、計画力・実行力・修正力・継続力をもって取り組み、その成果を適切な方法で表現することができる。

講義の課題は、藤沢市におけるガストロノミーツアー⁽⁷⁾を考案し、最終発表は地域住民に向けてプレゼンテーションを行うことと設定した。

2.3. 受講対象学生

共通基盤WSは1年生・2年生の必修授業であり、1回2コマで進められ、半期で32コマとなっている。また、半期ごとにプロジェクトテーマ・クラスが変わる。本稿に取り上げる、地域デザインプロジェクトは2年生を対象としている。2024年は32名が履修した。先述したとおり、共通基盤WSはグループワークを基本として展開される。1グループ4名とし、8グループとした。1年次に共通基盤WSを受講していることが

表2. シラバス

	実施日	実施内容	詳細
1部	4月22日	チームビルド	自己紹介・ゲーム
	4月29日	リサーチ・サーベイの練習	インタビュー調査の練習
	5月13日	まとめの練習	プレッシャー提案と発表
		本学地域連携センター特任教授による「湘南の観光」に関する講義	フィードバック講義
	5月20日	デザインサーベイの計画	グループワーク
	5月27日	デザインサーベイの計画	グループワーク
		一般社団法人 ONSSEN・ガストロノミーツーリズム推進機構職員による講義	講義
	6月3日	プレゼンレクチャー&準備	講義とグループワーク
	6月8日	江ノ島クリーンボランティア体験	フィールドワーク
	6月10日	学んだこととサーベイの計画に関するプレゼン	発表とフィードバック
2部	6月17日	デザインサーベイ	フィールドワーク
	7月8日		個人課題
3部	7月15日	デザインサーベイのまとめ	グループワーク
	7月22日	デザインサーベイのまとめとツアー提案	グループワーク
	7月29日	資料確認・プレゼン準備	教員によるフィードバック
	8月5日	地域住民・企業の方へ向け最終プレゼン	発表と講評

ら、グループワークのマナーや進め方については理解した状態であることを前提として講義を展開した。

2.4. 講義の取り組み

講義日程および実施内容は表2のとおりである。第1部は、講義の最終目標であるガストロノミーツアーの提案を行うため、講義と提案方法・発表方法のレクチャーを中心とした構成となっている。初回のチームビルドでは自己紹介において、自身の名前と「隣の人が好きそうな食べ物」を一言という内容を設定した。また、アイスブレイクのため、簡単なゲームを行った。リサーチ・まとめの方法のレクチャーにおいては、グループの中で大学から一番遠い実家の人を選出し、グループメンバーからインタビューをすることで地域の特徴を把握し、その内容から仮想ツアーを組み立てるといった方法で進めた。さらに、江ノ島クリーンボランティアでは学外実習を実施し、地域を散策する体験および地域住民との関わりを体験させた。また、湘南工科大学から日本大学湘南キャンパス

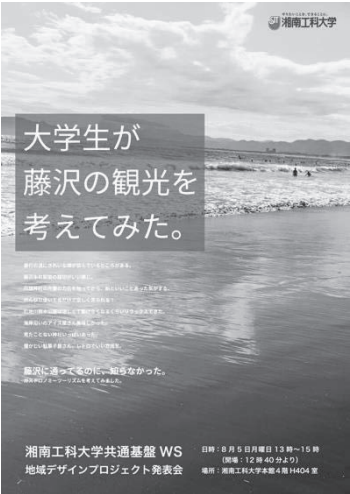


図1. 発表会チラシ



図2. A班の提案



図3. B班の提案



図4. 決定されたツアールート

間で地域の魅力を発見しながら、歩いてみることを条件とし、サーベイの計画を立てるよう促した。

第2部はグループによるサーベイを中心に構成した。個人課題として、サーベイ先の写真を1人20枚撮影し、提出することとした。

第3部は調査内容をまとめ、ツアー提案および発表資料作成のグループワークを展開した。フィードバックやアドバイスをこまめに行い、学生の疑問に答えるようにした。最終発表は「大学生が地域の観光を考えてみた」とタイトルをつけ、ポスター制作を行い、地域の方に配布し、8組の地域住民や関係者が訪れた(図1)。発表後、どのグループの提案が良かったかについて投票を実施し、順位付けを行った。

2.5. 成果

提案されたツアーは15案であった。発表終了後、良いと思ったグループに投票するというルールで、延べ58票が集まった。1位のグループは2班あり、12票であった。この2班については、地域住民よりコンセプトがわかりやすく、発表が

聞きやすかったといったコメントが寄せられた。

A班:「サケの如く橋巡りツアー」-橋を巡るスタンプラリー-このツアーを通して、人の間に『橋』が造られ、絆が生まれる。普段の生活では経験することのできない場所や関係を『橋』を通してみなさんに感じてもらいたいといった内容であった(図2)。

B班:「食べて旅する藤沢」-知られざる藤沢から有名な湘南へ-食を通して藤沢を知ってもらう、藤沢の自然を感じてほしい、湘南ではなく、「藤沢」を知ってほしいといった内容であった(図3)。

上位2グループの提案をもとに、2025年開催予定のONSEN ガストロノミーin藤沢のツアーコースが検討された。その結果、ツアーコースは図4に示すとおりである。立ち寄りポイントは善行駅、グリーンハウス、白旗神社、皇大神宮、長久保公園、SST、辻堂諏訪神社、辻堂市民センター、辻堂海浜公園となった。学生の提案した内容が採用され、今後は立ち寄りスポットで提供される振る舞いメニューについても、学

評価項目		定義	内容
受けとる力	傾聴力	相手の話や意見を丁寧に聴く力	相手の話しやすい環境を作り、適切なタイミングで質問するなど相手の意見を引き出すことができる。
	情報収集力	信頼性のある情報を的確に集める力	必要な情報を集め、その内容を吟味しより確かな情報に絞り込むことができる。
深める力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力	目標に向かって、自ら「ここに問題があり、解決が必要だ」と提案することができる。
	思考力	課題を考察し解決方法を見出す力	課題の解決に必要な知識・技術を見出し、解決までのプロセスを構想することができる。
進める力	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力	課題の解決に向けた複数のプロセスを明確にし、「その中で最適なものは何か」を検討し、準備することができる。
	実行力	目的を設定し確実に行動する力	言われたことをやるだけでなく自ら目標を設定し、失敗を恐れず行動に移し、粘り強く取り組むことができる。
高める力	主体性	物事に進んで取り組む力	指示を待つのではなく自らやるべきことを見つけて積極的に取り組むことができる。
	創造性	新しい価値を生み出す力	既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決方法を考えることができる。
伝える力	文章力	適切な日本語で記述する力	客観的事実や自分の意見を、正しい日本語で読みやすい文章で表現することができる。
	自己発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力	自分の意見をわかりやすく整理した上で、相手に理解してもらえるように的確に伝えることができる。
つなげる力	協調性	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力	チームで仕事をするとき、自分がどのような役割を果たすべきかを理解することができる。
	メンバーシップ	他人に働きかけ巻き込む力	「やろうじゃないか」と呼びかけ、目的に向かって周囲の人々を動かすことができる。

図 5. 共通基盤力チェックシート

	受け取る力		深める力		進める力	
回答	1回目 (%)	2回目 (%)	1回目 (%)	2回目 (%)	1回目 (%)	2回目 (%)
5	7.1	7.1	0.0	7.1	7.1	0.0
4	35.7	57.1	21.4	21.4	35.7	50.0
3	50.0	35.7	42.9	50.0	35.7	35.7
2	7.1	0.0	35.7	21.4	21.4	7.1
1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	高める力		伝える力		つなげる力	
回答	1回目 (%)	2回目 (%)	1回目 (%)	2回目 (%)	1回目 (%)	2回目 (%)
5	0.0	7.1	0.0	7.1	0.0	0.0
4	42.9	28.6	28.6	28.6	35.7	28.6
3	28.6	42.9	42.9	50.0	57.1	35.7
2	28.6	21.4	21.4	14.3	7.1	35.7
1	0.0	0.0	7.1	0.0	0.0	0.0

n=14

図 6. 共通基盤力チェックシート結果

出来なかったから。」といったコメントがあった。

これらの結果について、実際に体験し、できていなかったことを知るきっかけを創出できたものであり、結果的にはスコアが下がったものの、学生自身の学びにはつながる結果であろう。この点については、アクティブ・ラーニングの学習効果であると考えられる。また、今回の授業は教員の意図を読み取ることだけではなく、最終課題に対して自身がどうアプローチしていくかを説明できれば良いものと考え、展開した。しかしながら、その意図が学生には伝わっていなかったことも垣間見えた。

3.2. 授業評価アンケート

授業後に実施される、授業評価アンケートの結果から考察する。受講人数32名に対し、回答数は22名であった。授業方法・授業内容に関する平均点の合計は78.85点であった。このスコアのみでアクティブ・ラーニングが成功であったか失敗であったかについては指標とすることができないが、減点であった要因を探ることとする。特にスコアが低かったのは「予習・復習をおこなうための適切な指示や、課題提示がなされていますか？」という質問に対し、平均点が7.27点であ

生の提案から決定されていく予定である。

3. アンケートの結果と考察

3.1. 共通基盤力チェックシート

授業開始前と最終授業後に実施した、共通基盤力チェックシートの結果を記述する。Google フォームにて回答する形式であり、回答者は、図 5 に示す内容に対して、5 かなりできる、4 どちらかと言えばできる、3 ふつう、2 あまりできない、1 ほとんどできないから選択する。1 回目は 4 月 22 日に 32 人から回答が得られた。2 回目は 8 月 6 日～8 日にわたって 14 名から回答が得られた。比較のため、2 回とも回答を行った 14 名の結果をまとめ、図 6 に示した。全体的に、2 から 4 または 3 への向上がみられる。特にスコアが下がった、つなげる力については、「班員に対して、呼び掛けをしてもあまり行動をして貰えず自分の伝え方にも問題があったのかなと感じた。」や、「以前行った調べ作業が先生の意図とズレていたりして、あまり何かを繋げて活かすことは

った。これに付随する質問として「この授業1回あたりの予習・復習に費やす時間は平均どのくらいか」に対して、ほとんどなしが8名、30分程度が5名、1時間程度が4名、2時間程度が1名、それ以上が4名となった。基本的に授業中に終わらなかった場合には、自主学習を指示していたが、表示等は行わなかったことから、伝わっていなかったことが予想される。しかしながら、教員から伝わっていなくとも、学生間では課題の共有がなされていた様子も窺える。理由としては、指示したことをやってもらえない、参加してもらえないなどの、学生からの相談があったためである。グループワークの不公平感による、不満が生まれるといった事態が発生していた。この一因として、この授業を履修した理由から読み解くことができるのではないかと考えた。授業評価アンケートのこの授業を履修した理由の項目では、内容に関心があるが6名、必要な知識が身につくが3名、時間割の都合が21名、必修などカリキュラムの都合が12名となっている。これらの内容を整理すると、32名受講し、内容に興味がある学生はほとんどいないなか、一部の学生が課題に多く取り組んだという結果であろうことが読み取れる。

3.3. 授業の感想

授業終了後に授業の感想を学生に記入させた。回答数は30名であった。自由記述の内容をテキストマイニングし、分析を行う。なお、ツールはUserLocal AIテキストマイニングを使用した⁽⁸⁾。図7にスコアが高い単語を表示した。スコアが高い単語ほど、文章の中で特徴的なものである。藤沢、辻堂といった地域名につづき、魅力や発見といった言葉が並んでいることから、多くの学生にとって地域をめぐるサーベイが印象に残ったものと考えられる。さらに、感情の傾向を分析したところ、ポジティブ表現が27.3%、ネガティブが18.2%、中立が54.5%であった。また、喜び、好き、悲しみ、恐れ、怒りの感情では、喜びの感情が最も強く出ている。これらのことから、アクティブ・ラーニングに地域教育、特にフィールドワークを取り入れた結果として、多くの学生が前向きに取り組むことができたといったことがわかる。

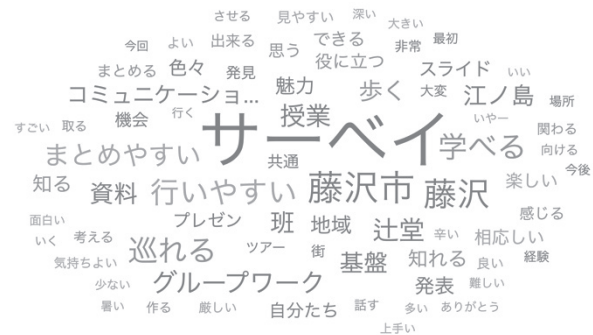


図7. スコアのワードクラウド

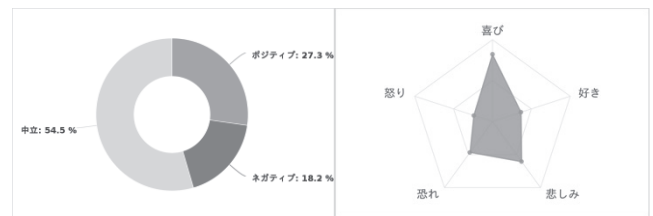


図8.自由記述全体の感情の傾向

4. 講義の改善に向けた考察

上述した内容から,特に失敗要因となり得る点についてまとめる. アクティブ・ラーニング失敗原因マンドラに当てはめると,以下となる.

- ・教員：授業準備不足-指導-介入不足，自習の促進をせず（表示を行わなかった）
- ・学生：目的喪失-怠惰-学外活動の怠慢

目的喪失-不挑戦-派生知識無関心, 学外活動不協力
知識技能不足-思考訓練不足, リーダー技能-独断専
行, 発言しない

以上から、教員側の想定していた授業準備では、学生の自習の促進には至っていなかったと考察される。これが要因となり、自主的に目標設定ができない状況にある学生が一定数存在した。また、グループ内で自主的に目標設定のできる学生も存在したが、リーダーシップを発揮する訓練不足と見られる学生が多く、グループワークにも関わらず、多くの作業を一人で担うことになったのではないかと推測される。

また、アクティブ・ラーニングのカタログに本講義を当てはめると、内容や到達目標からすると複雑さのレベルが中～

高に当てはまるものと考えられる。これらの結果から、本講義の改善点として、アクティブ・ラーニングのカタログにおける複雑さのレベルを低く設定することが挙げられる。例えば、グループワークを取り入れた際に起こる貢献度の違いによって、学生からの不満が生まれるといった状況は、そもそも学生の学習意欲に起因する部分が多い。学習意欲や興味関心をもたせるには、授業テーマや内容を与えるのではなく考えさせる部分からはじめることも効果的であると考えられる。

5. 終わりに

本稿では、2024 年度の講義について振り返るとともに、大学生の授業評価から、アクティブ・ラーニングによる教育効果を考察した。その結果、各アンケートによってアクティブ・ラーニングの効果に変化があった。アクティブ・ラーニングが成功したのか否かについては、単純なアンケートだけでは判断することができない。授業評価アンケートだけではなく、学習到達度をはかるための指標を準備し、講義を多面的に評価することで、効果のあったところと改善すべき点を明確にし、より良い教育環境をつくり上げていくことができるものと考ええる。

また、地域教育に関しては、大きな効果が得られた。地域住民の方にも地域の魅力としてフィードバックができ、学生の考えを知る良い機会となったといったコメントをいただいた。本講義のガイダンスでは、見る、味わう、感じるといったように五感を駆使して、サーベイに挑んでほしい旨を伝えた。学生にはその体験を通じて、喜びを感じていたというポジティブな結果となった。アクティブ・ラーニングは地域教育との親和性が高く、地域と学生双方にとって良い効果をもたらすものと考えられる。

6. 参考文献

- (1) 中央教育審議会, “新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて”,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kouto

[u/055/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2013/04/04/1331530_6.pdf](https://www.shonan-it.ac.jp/outline/idea/diploma/), (参照日 2024 年 9 月 10 日)

- (2) 佐貫 浩, “「アクティブ・ラーニング」の批判的検討―真にアクティブでディープな学びの条件を考える―”, 生涯学習とキャリアデザイン, Vol. 14, No. 2 (2017), pp. 59-79.
- (3) 朝倉はるみ, 廻洋子, “「観光教育における PBL の試行と課題」”, 『国際経営・文化研究』, 国際コミュニケーション学会, VOL20, (2015), pp. 77-91.
- (4) Jenny A. Van Amburgh et al., “A Tool for Measuring Active Learning in the Classroom”, American Journal of Pharmaceutical Education, 71(5):85, (2007)
- (5) 中部地域大学グループ・東海 A チーム, “アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～”, 一粒書房, (2014)
- (6) 湘南工科大学, “ディプロマポリシー”,
<https://www.shonan-it.ac.jp/outline/idea/diploma/>, (参照日: 2024 年 9 月 10 日)
- (7) 小島 仁志, 近藤 秀世, 原 悠樹, 伊藤 浩介, 宮田 佳美, “神奈川県藤沢市における産官学民が連携した ONSSEN・ガストロノミーツーリズムの展開について”, 日本デザイン学会デザイン学研究, BULLETIN OF JSSD (2023), pp. 262-263
- (8) 株式会社ユーザーローカル, “AI テキストマイニング”,
<https://textmining.userlocal.jp/>, (参照日: 2025 年 1 月 25 日)