

タイトル	学部向けマーケティング講義における主体的な学びの可能性：LMS，スマホアプリ，反転授業用講義動画の活用
著者	伊藤，友章；Ito, Tomoaki
引用	北海学園大学経営論集，17(4)：21-38
発行日	2020-03-31

学部向けマーケティング講義における 主体的な学びの可能性

～LMS, スマホアプリ, 反転授業用講義動画の活用～

伊 藤 友 章

1. はじめに

本稿で紹介される授業改善の目的は、大教室授業において、LMS, スマホアプリ, 反転授業向け講義動画などの ICT ツールを通じたアクティブ・ラーニング手法を効果的かつ効率的に取り入れていくことで、受講者の基礎知識の定着と知識の活用能力を高めることにある。筆者は自らの講義の中で従来からこの目的に見合った形での授業改善を模索してきた。この取り組みの延長線上のさらなる改善として、2017 年前期の講義（マーケティング戦略）で、反転授業形式の一部導入をはじめとするいくつかのアイデアを試験的に実施し、その問題点を洗い出した。さらに、2017 年後期の科目（マーケティング）では、その問題点を踏まえて、さらなる改善を図ることを試みている。

本稿では、主に 2007 年から 2017 年までの一連の取り組みの内容とその成果、成果から得られた課題を報告する¹。

2. 対象講義の紹介

(1)対象講義の概要と学習目標

本稿の対象講義であるマーケティングおよびマーケティング戦略について紹介しておきたい。前者のマーケティングは、北海学園大学経営学部において 1 年次後半の専門導入科

目に位置づけられている。1 年次の専門科目であるため、1 年生のほとんどが履修をする科目であり、2017 年度において履修者は 1 部 365 人、2 部 134 人となっている。一方、後者のマーケティング戦略は 2 年次以上の専門基幹科目に位置づけられ、2017 年度の履修者は 1 部 327 名（旧カリキュラム学生を含む）、2 部 105 人となっている。

学習目標については、第 1 には、どちらの科目も、導入・基礎科目なので、まずは基礎知識の蓄積および定着が必要である。その後にその知識を前提にした科目が展開されるのだから、低学年の配当科目の使命として当然であろう。

第 2 は、より上級年次における知識の活用に主眼をおいた実践的な学習に向けての準備をすることである。具体的には、習った知識を現実の企業のマーケティング戦略に当てはめて分析したり、企業のあるブランドの戦略の意思決定者だったとしたら、どんな意思決定課題があり、どんな選択肢があり、どのような基準で判断をしていけばよいのか、いわば意思決定のための思考の枠組みを形成していくことを目指したりといったことである。

Kotler & Keller の Marketing Management (Kotler, etc. 2017) をはじめとして今日の多くのマーケティングおよびマーケティング戦略のスタンダードなテキストは、学説を並べていくよりは、このマーケティング戦略の意

思決定者の立場から内容をまとめており、意思決定者にとって必要な知識、ツール、フレームワークの説明（Mullins, etc. 2013, p. xviii）を、順を追って展開していくような構成になっている（Craven, etc. 2013: Mullins, etc. 2013: Walker, JR, etc. 2012）。本講義も基本的にはこうしたテキストの考えにしたがった講義展開をしている。もちろん、1 年次後半から 2 年時にかけての週 1 回の講義で、基礎知識から現実の問題を的確に分析し、意思決定に活用できるような実践的な力を身につける段階にまで高めることは困難である。しかし、自ら考える機会を与えることは一番目の目的である知識の定着を図ることに貢献することが考えられること、そして 3 年次以降で、より知識の活用に重きをおいたゼミナール教育やキャリア教育との橋渡しになるような仕組みを、講義の中で作っていくことが本科目には求められているものとして考えている。

第 3 に、とりわけ一年次の「マーケティング」においては専門科目の学びへの親しみを高めることである。マーケティングは基礎知識（標準テキストの中身）の獲得はさほど難しくない。入門的なテキストレベルであれば難しい数式が出てくる箇所は少ないし（久保田他, 2013）、出てくる専門用語の説明もそう難しいものではなく、むしろ基礎知識の修得の先に難しさがある。また対象とする事象が誰もが知っているようなヒット商品の作り方だったり、普段小売店舗で目にする光景であったり、TVCM などなど日常生活で接触する頻度の高いものだったり、大学生にとっては馴染み易いものが多い。学部専門科目に親しみを感じてもらうには良い位置づけの科目になるのである。

こうしたことに加えて、馴染みを感じるだけでなく、マーケティングは、自分の将来の就職観を形成するうえでも貢献することが考えられる。

近年のマーケティング 3.0 あるいは 4.0 に関する議論（Kotler, etc. 2010: Kotler, etc. 2017）は、マーケティングの目的を大量生産品を売り込む手段や消費者を知り、購入してもらう手段として捉えるよりも、世の中をより良い場所にするにまで拡張している。学生は、進路を考える際に、就職観として、社会の役に立てる仕事をしたいとの意識が少なからずあり¹、そのためには社会の役に立てる能力を身に付けたいと考えていると思われる。こうしたマーケティングの捉え方をベースの一つとしてマーケティング課題を考えていくと、学生は社会における自分の役割、社会に対して何ができるのかを考えていくことにつながり、これからの学部での学びへのモチベーションを高めることにも繋がりやすいのである。

3. 大教室での双方向的授業の必要性と難しさ

(1) 大教室講義での双方向授業の必要性

以上のような学習目標を達成するには、板書中心の授業にせよ、パワーポイントなどのプレゼンテーションソフトを用いた授業にせよ、教員が教壇から一方的に説明をして、学生がそれをノートにまとめていくような授業、あるいは知識を伝授した後小テストなどで知識を確認していくような授業だけでは、今日においては不十分である。理由としては以下のようなことが挙げられる。

知識の蓄積、定着という点について、山地（2014）によれば、従来の講義形式は、まとまった知識情報を伝達するには便利でも、聴き手はある程度以上の時間は集中できないし、既に持っている知識や技能と統合していく余裕がないため、記憶にも残りにくいという²。

筆者の講義経験においても、たとえば、知識の確認テストのような形で理解度をチェックし、さらに定期試験を経ても、多くの場合、

知識をより活用することによりウェイトをおいた高学年次のより発展的な講義や高次のアクティブ・ラーニングに相当する授業に入った時に、すでに講義の段階で習ったはずのことが学生の記憶には十分に残っていないことが多い。上記のような高学年次の授業に入った時に、学生が知識の学び直しを行うこと自体は不自然なことではないが(河合塾, 2016), 当該科目の授業期間中においても知識の定着の面で不十分であると当然2つ目の学習目標の達成にも支障をきたすことになる。

こうしたことから、一方通行型の授業から脱して、より学生と教員間あるいは学生間でのやりとりを通じて課題に対する解決を考えていくような双方向的な授業を実現していくことが求められるのである。

(2)大教室授業での双方向授業が難しい理由

しかし対話型の双方向的な授業を大教室で実効性のある形で行うことは容易なことではない。困難な原因としては以下のようなことが考えられる。

授業中に学生に声をかけたり、学生を指名して問いかけに答えさせたりするといったことをしても、自分の意見を大勢の人の前で発言することに不慣れな学生が多い状況では、期待した反応を得ることは困難であることが多い。また学生が意見を言うのを待っている間に、他の学生の集中力が低下したり、授業の進度が遅くなったりすることで、トータルでの十分な学習成果が得られないといった結果になってしまっていた。つまり双方向的な授業という手段自体が目的化してしまい、実りのある成果が実現できていないことが多かったのである。

したがって、こうした学部内の授業においてはビジネススクールのケースメソッド授業(池尾, 2013; 竹内, 2010)のような討論式の授業をそのまま応用するのは無理があるのは明らかである。もちろん、卓越したディス

カッションリードにより、活発な議論を教室内で展開し、十分に実のある双方向型授業を学部レベルでも実現している授業を展開している教員もいないわけではないだろう。しかし、それは話術の巧みさなどの教員の属人的な能力に依存した部分が大きく、多くの人が共有でき、容易に身につけることが出来るとは限らない能力なのではないかとも思われる。

また後述する学生の主体的な学びを促すための様々なアイデアや手法を応用し、講義内に組み込んでいこうとしても、履修者数の多さから、成績評価等の管理の面でも多大な負担を教員にもたらすことになり、持続困難な状況になってしまうことが懸念される。

こうしたことが次章以降での様々な取り組みのきっかけとなった。一つは、ICT ツールをうまく活用することで、直接的な対話ではなく疑似的な形であったとしても、双方向性を持たせるような工夫をしていくことがこれら問題点の解決策として考えられることである。

さらにその ICT ツールを活用しつつ、単に対話型あるいはビジネススクールで展開されるケースメソッドのような高度な討議型の授業をいきなり行おうとするのではなく、「グループワーク」、「ペアワーク」といった協同学習とそれに関連する諸手法(Barkley, Cross & Major, 2009), 「プレゼンテーション」、「振り返り」さらにはそれらを授業時間中に活性化させるための「反転授業」といった後述するアクティブ・ラーニングの範疇に入る学習方法の中で展開される複数の様々な手法を、大人数の学生を対象にしても取り入れていくことを試みた。それにより2つ目以降の学習目標を達成するための有効な策になりうることが考えられたのである。

4. 主体的な学びの必要性とアクティブ・ラーニング ～アクティブ・ラーニングとマーケティング～

2 つ目以降の学習目標を達成していくには、双方向の授業であることに加えて、学生の主体的な学びを促すような学習が望まれる。前述したアクティブ・ラーニングの手法が目指しているところが正にそれに該当するといえるであろう。

アクティブ・ラーニングの定義づけのために引用されることの多い平成 24 年度の中教審の「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～」によると、アクティブ・ラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称 (p.10)」とされ、「学修者が能動的に学修することによって、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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である (p.10)」とある。あるいは河合塾による「大学のアクティブ・ラーニング調査」では、講義・演習とも、アクティブ・ラーニングの 5 つの形態（「グループワーク」、「ディベート」、「フィールドワーク」、「プレゼンテーション」、「振り返り」）のうちいずれかが、全開講回数のうち延べ半数以上実施されている授業のことを指していると定義づけた上で調査を行っている（河合塾，2012）。また溝上（2017）では、アクティブ・ラーニングとは、「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。(p.6)」と定義される。

また溝上（2014，2017）に依れば、アクティブ・ラーニングは、単に一方通行の授業から脱却したり、表面的にその教育手法を取り入れたりするだけでなく、それによって学生が結局何を学んだのか、学習を通してどのような知識を構成・再構成し、創造したのかといった「深い学習 (Deep Learning)」が実現されることが望まれる（溝上，2017，p.6）。溝上（2014，2017）は、これを、知識伝達型で受け身の姿勢で学習する「教授パラダイム」から、学生中心の「学習パラダイム」への転換として捉えている。

マーケティングの学習自体が、このアクティブ・ラーニング型の授業と非常に相性が良いと考えられる¹。

マーケティングという領域の性質上、一方通行の授業では、難しさや本質、そして面白さを通じた専門教育への親しみといったことが伝わりにくい。前述したように、学部科目としてのマーケティングは基礎知識（標準テキストの中身）の獲得はさほど難しくないのかもしれないけれども、その知識を現実のマーケティング活動に照らし合わせ、当てはめ、分析したり、実際にその知識を基に現実の問題（モノを売れるようにする、売れる仕組みを作る）を解決したりした時に難しさに直面する。Kotler (2002) は「マーケティングを学ぶことは大変なのだろうか？ これには良い知らせと悪い知らせがある。良い知らせは一日で学べるということ。悪い知らせは使いこなすには一生かかるということだ (p. 7)」と述べている。この一文における Kotler の意図は、市場を巡る変化が激しいために過去に学んだことがそのまま通用することはないのだということを伝えることにあるものと思われる。

こうした市場の変化が常にあるために、マーケティングの実践的な課題は基礎理論を

知ることだけで自動的にその最適解決策を引き出してくれるわけではない。

またマーケティングの課題は、多くの場合顧客の対応に向けたものであり、顧客が受け取る価値を高めるような課題解決策になっている必要がある。しかし、市場志向とイノベーションとの関係に関する研究が示唆するように、顧客のニーズを知り、それに適応するだけでも十分な解決策に至らないことが少なくない(Christensen & Bower, 1996; Kalder, 1971; Slater & Narver, 1998)。しかしかといって自分の直観やセンスあるいはアイデア発想方法のようなものに頼るだけで顧客に価値をもたらすような課題解決策を作りだせるわけではない(Levitt, 1963)。

ここで必要になってくることは、知識や知識を用いて論理的に思考していくことを基本としつつも、さらに創造的な思考力を働かせていくことで、解決策に近づいていくものと考えられる⁵。これは学部向けの平易な課題教材であってもそう変わりはない。

また課題解決策の正解は1つとは限らない。この点はあらゆる社会科学に共通のことと言えるけれども、とりわけマーケティングの世界ではこの点が強調されるべきものと思われる。ある企業が非常に厳しい状況で困難な課題に直面している状況において、多くの顧客から支持されるような高い成果を生み出したとしても、それがその課題の唯一の解決策であったのかといえばそうとは言えない。その時、却下された別の案の方がむしろ高業績をもたらせるようなものであった可能性も否定できない。

アクティブ・ラーニング型の授業を通じて、知識伝授だけでなく、こうした特性のあるマーケティング関連の課題、実践の場に近い課題解決を行っていく要素を組み込んでいく、またそこで自らの知識の構成・再構成、さらに時には創造(この場合、顧客価値の創造ということになるであろう)をしていくことを

少しでも経験していくことで、学習者は、マーケティングの知識に加えて、上記のようなマーケティングの問題の性質もまた学んでいくことになるのである。

しかしながら筆者は、教育学の専門的研究者ではない。そのため、本講義での試みは、より専門的な見地から定義づけられたアクティブ・ラーニングの要件を十分に満たしていない可能性がある。実際にアクティブ・ラーニングの定義に厳密に、大教室に講義を実践しようとするとは相当な困難に直面することが多い。

例えば、アクティブ・ラーニングを推進していくには学生個々人が自らの目標と目標達成のための学修の計画を考えることが不可欠である。大教室の講義の中で学生個々人に、この講義で得たい能力の明確な目標を設定させ、それを確認していくことは相当な労力を要することになる、また履修者は明確な目的意識を有していると同時に、それは毎回の講義の中で変わっていくものなので、どんなに精緻なシラバスを作成しても困難であることが考えられる。

この点に関して、2018年後期の授業以降は、講義の最初に、シラバスに掲載された学習目標をより詳細に細分化したものの15項目くらいを提示し、特に重点を置きたい点を学生に選択させた上で、自身の学習目標を文章で記述させるようにした。そして講義の終盤で、自分が立てた目標の達成具合を自己評価をさせる機会を作った。しかし現段階ではあくまで任意なので履修者全員が学習目標の作成と検証(自己評価)を行っているわけではなく、今後の改善の余地が相当に残っている。

また前述した溝上(2014, 2017)が述べるように、アクティブ・ラーニングを通じて、単に一方通行の授業から脱却したり、表面的にその教育手法を取り入れたりするだけでなく、それによって学生が結局何を学んだのか、学習を通してどのような知識を構成・再構成

し、創造したのかといった「深い学習（Deep Learning）」の実現を目指すのであれば、その成果の確認も必要になると考えられる。本講義においても様々な手法の導入が学生にとってその場限りの楽しさや物珍しさで終わることのないよう、このような深い学びに近づけるため、および学習の履歴を残すため、講義の振り返りの機会を作るようにしている。具体的には、レポートの代わりとして A4 で 2 枚分程度の所定のフォーマットに従い毎回の講義振り返りを作成し、自分が作成したものにさらにコメントを希望する学生には、毎回メールで提出をしてもらうようにしている。確かに提出された振り返りフォーマットには、知識を自分のものになっていることで深い学びに近づいていると思われるものもあるものの、これもまた任意であるために、多くの学生は未提出で定期試験や他の平常点で合格点をとろうとするか、もしくは振り返りフォーマットを学期の最後でまとめて提出するののかのどちらかになっており、振り返りフォーマットを、メールを通じてやり取りをする学生は、毎年数名に止まっている。

結局のところ、本取り組みは、アクティブ・ラーニングの具体的な方法として考えられるものを、LMS、スマートフォンを通じた意見収集および投票システム（小泉，2014）、そして反転授業といった複数のツールを活用することで取り入れ、それを一歩通行型の講義と適切に組み合わせていくことで、対象講義独自の学習目標を達成しようとしたものであるというのが現時点での位置づけである。その意味で本講義での取り組みは、アクティブ・ラーニングが指し示す教育方法と共通点はあるけれども、「深い学び」といった最終的な目的までは十分に実現し得てないし、学生にそれを単位修得の必要最低限の基準とするところまでには至っていない。ただこの段階で、知識の定着・習得を主要課題の一つとしたアクティブ・ラーニングを経験させておく

ことで、より上級年次においてゼミナールなどで展開される知識の活用及び探求に重きをおきより「深い学び」を実現し、さらに社会人基礎力のようなジェネリックスキルの向上を意図した高次のアクティブ・ラーニング（河合塾，2012）にスムーズに移行することもまた期待できる。

5. ICT を活用した双方向的な授業の実現 ～反転授業導入以前まで～

本取り組みでは、前述した LMS、スマートフォンの意見収集システムなどといった複数のツールを一度に取り入れるのではなく、講義運営上生じた課題を解決するために 2005 年以降から今日まで徐々に組み込みを行っていった。

以上のことから、本稿では、以降の章で、2007 年以降の対象講義での取り組みを、段階を追いながら説明していく。

(1) LMS テスト機能を通じた事前課題（第 1 段階）

対象講義では、2004 年に学部で LMS が導入されて以降、講義資料のアップロード、テスト機能を用いた事前の課題作成、レポート提出などに積極活用することを試みてきたが、単に LMS を用いるだけでは、授業時間内の講義スタイルとしては以前一方通行の講義から脱却できないことは明らかであった。

そこで 2007 年頃より実施した学内 LMS の小テスト機能およびその回答を積極活用した試みを行った。毎回の授業において講義資料の他に、その時のテーマに関連した事前課題を毎回 2 題程度作成する。課題の作成においては、第 2 および第 3 の学習目標に鑑み、マーケティング意思決定者の実際の意思決定状況を想定したような問題解決的かつ実践的なもの、実際の商品に課題のモデルがあるような親しみのもてるもの、それでいてマーケ

ティングの基礎知識の活用を必要とするもの、解答にあたり、安易なコピーペーストがしにくいものを条件として考えていった。

例えば、1 年次後期のマーケティングの授業の中で、マーケティング・チャネル戦略の回で作成したのが以下のような、意思決定主体が判断をしなければならない状況を想定した課題である。

あるお菓子メーカーが新しいチョコ菓子を出品しようとしています。新商品は、ターゲットは子供から大人まで幅広い層に長く愛されるような定番的なチョコ菓子を想定しているようです。しかしながら、原材料や製法にこだわった結果、製造に相当なコストがかかりそうです。さらに悪いことに事前の調査では顧客が受容してくれそうな価格は当初の予想以上に低くて、これでは、流通業者は取り扱ってくれるのかどうかも難しいところです。そこであなたは、お菓子の流通のチャネルは長すぎることに注目し、今回の新商品については、小売業者との直接取引で流通させることを考えました。しかし、この方策にも問題はあるようです。あなたなら、どちらを選択するでしょうか？

1. 従来通りの卸の活用
2. 小売りとの直接取引

マーケティング・チャネルの幅と長さの選択というチャネル設計の基本課題に関連した課題であり、同時に卸売業者の存在理由、卸売業者を介在させることのマーケティング戦略主体にとってのメリット・デメリットも理解することを導いていく内容になっている。

こうした課題を、原則として授業 3 日前までにはアップロードし、授業前までに LMS を通じて学生に解答してもらう。教員は、学生の解答からいくつか選んで、それらを教材の一つとして授業中にパワーポイントのスライドに貼りつける。その解答例に対して、コ

メントを書き加えたり、口頭で解説をしたりしながら、紹介をしていくのである。このように学生の解答を教材の一つとして授業中に活用していく形をとることで、ある程度の学生教員間での双方向性と学生の主体的な授業への関わり合いを実現した。

解答の紹介の順序に工夫をすることで、学生には一つの課題に対する解答には、様々な見方や考え方があることに気づき、理解してもらうようにした。たとえば、先のマーケティング・チャネル選択の課題のように 2 つの戦略代替案の選択肢があり、そのどちらかを選んでその理由を説明していくような課題では、1 案を支持する解答例、2 案を支持する解答例、そして折衷案のような解答例などを、順を追って紹介していく。

そして、一通り学生の解答を紹介し終えた後に、課題の解説資料を LMS に事前に掲載している講義資料とは別個に配布し、課題を考える上で重要なポイントになるマーケティングの基礎知識を解説していく。たとえば、先の問題であれば、卸売業を介在させた長いチャネルが何故必要になるのか、そのメリットは何かといったことを、テキストで掲載されているような基本知識を基に説明していく。それと同時に、あるいはケースを基にした課題の場合は、実際に対象企業はどのような方策を採用していったのか、また当該の課題に関して、近年どのような動きがあるのかといったことを補足説明し、学生の解答と関連付けながら説明していくようにしたのである⁶⁾。

こうした LMS のテスト機能は、その結果をエクセルでダウンロードすることが出来るので、成績管理も比較的容易であり、履修者数の多い授業であるがゆえの管理の難しさもある程度は解消することができる。例えば、提出回数だけでなく、字数をカウントさせることである程度は内容の評価も量的に把握することができる。

2013 年度以前に実施していたこの試みだけでも、ある程度の成果を得ることは出来た。具体的には、①事前に課題に対する回答を書いてまとめるという手段をとることで、口頭で意見を述べることに以上、深い考察を学生に促すことができる、②自分の意見が講義内で紹介されることが学生に喜びと自信をもたらすことになる、③他の学生の課題解答を見ることで自らの理解を深めることができる、などといった効果が期待できた。

しかしながら、これだけでは、学生の解答を紹介するのも、それに対してコメントをするのも、さらには事後的に説明をするのも、全て教員の役割になってしまうので、形式的には依然一方通行授業に近い状態であることには変わりはない。特に、事前の LMS 課題をやっていない学生にとっては受け身の姿勢で 90 分間受講することになってしまう。

つまり、紹介された課題解答に対して何かしらの形で受講している学生の反応を引き出すようにしていくことが、授業時間内において学生の主体的な学びを引き出していくには不可欠であった。

(2) スマートフォンを使って大教室向けの参加型授業を実現する意見収集システムの活用（第 2 段階）

そこで 2014 年度後期以降は、LMS の小テスト機能に加えて、LMS のディスカッション機能や(株)天問堂による imakiku というスマートフォンを活用したサービスなど大教室を想定した参加型授業実現を意図した ICT ツールを授業時間内に用いることを実施した。imakiku は授業中にスマートフォンを通じて学生が教員からの問いに対して意見を書いたり、投票をしたりすることができるシステムで、クリッカーのスマホ版ともいえるが、意見が書き込める点でクリッカーより多くの利点がある。

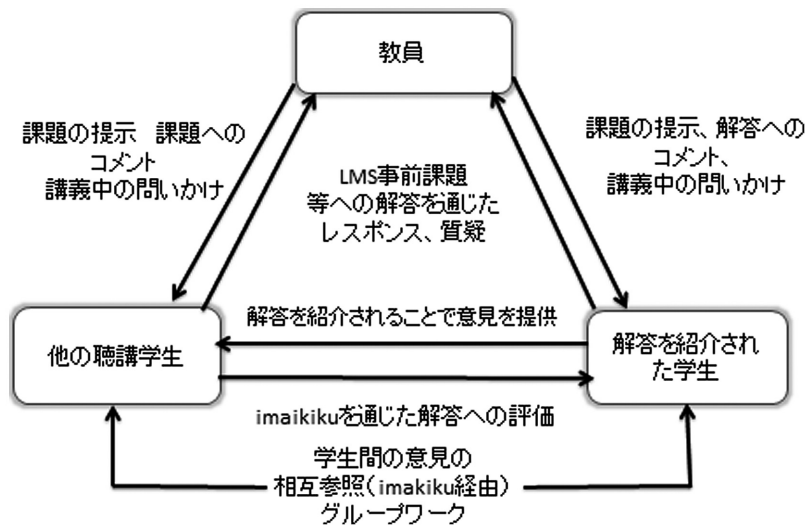
そこでここでは、まず第 1 に、授業内で紹

介された LMS の事前課題解答に対する受講学生のリアルタイムでの意見表明の場を、ウェブ上に作った。そこで、提示された課題解決に向けて、受講者全員が主体的に参加できる状況を作っていくようにした。

imakiku により、学生が互いの意見を相互に参照することが可能であり、教員学生間のコミュニケーションだけでなく、学生間の意見交換を通じたコミュニケーションが可能になった。それにより、受講者全員が主体的に参加できる状況を作っていくようにした。第 2 に、紹介された解答例に対するコメントだけではなく、自分自身の課題に対する意見が、授業時間中に紹介された解答やそれに対する他者の意見、さらには教員の解説を聞くことを通じて、どのように変わったのかを書き込ませるといったこともしばしば試みた。

さらにこの imakiku については、説明型の講義をしている最中にも様々な使い方が出来る。一つは事前課題について授業中に再度考えるモチベーションを高めるためのウォーミングアップのような簡単な設問の設定である。たとえば、差別化（ポジショニング）戦略の説明をする回に、乳業メーカーのケースを使った場合を挙げてみる。牛乳は差別化が難しいコモディティ製品の一つと言えるが（上田，2003）、講義の最初の方で、受講生に対して自分たちの牛乳に飲用頻度を聞いたり、高級な牛乳にいくらくらいまでなら高価格を受け入れるかといったことを聞いたりといった使い方である。

あるいは、説明した内容に関して確認のために簡単な設問を随時学生に提示することで学生に意見を求めていく。例えば、「ブランド化」といったように、安易に使いがちだけれども、その意味を説明しようとするとなかなか答えにくいような言葉について、まずどのような意味だと思うか意見を書かせ、それに対して教員が意見にコメントをするといったやり取りである。



図表 1 LMS と imakiku を活用した際の学生間、学生教員間の相互関係

このような方法で、学生の講義への参加意識を高め(小泉, 2014)、さらに一方通行の講義を回避し、双方向型の授業をより一層推し進めていくことで、学生の知識の定着にも貢献していくことが考えられる。

そしてこうした活用をしていく際にも、学生間で意見の共有が出来るために、学生は教員からだけでなく、同じ学生の情報から授業内容に関する理解を深めることが可能になっていった。いわば、ウェブ上で学生同士の教え合いが発生するような状況を作ることができるのである。

第3に、LMSを通じた事前課題について、講義時間中に教室内で4-5人程度のチームによるグループワークを通じて再検討する時間を設けるようにした。教室内でグループワーク課題を突然与えられても、多くの学生は戸惑ってしまい、熱心な学生と不熱心な学生との間の格差が生じてしまうことが懸念されるが、本取組の場合、授業前にすでに考えていた事前課題について互いの意見を表明しあうことから始まるので、グループワークも比較的スムーズに進めることが可能である。

また数回の講義を跨ぐようなグループワークではなく、図表2にあるように30分弱程度のものであるので、フリーライダー(森, 2017)の問題も比較的生じにくい。グループワーク終了後にはいくつかのチームが議論の報告をしていくようにし、その上でLMSから解答を紹介し、教員の解説へとつなぐようにした。

以上のようなグループワーク導入時の90

35分	講義(合間に imakiku を数回活用)
5分	グループワークの説明とチーム分けの移動
25分	各チームでのディスカッション ・司会者と書記担当者の決定 ・事前に LMS に解答していた個々の意見の披露 ・意見交換 ・チームでとりまとめ終了5分前に imakiku で意見の一部を書き込み
5分	平均2チームくらいに、結果報告
5分	課題解説のための資料配布
10分	事前課題として LMS に書き込まれていた解答例の紹介
5分	課題解説とまとめ

図表 2 グループワーク実施時のタイムテーブル

分間のタイムテーブルは図表 2 の通りである。

こうしたスタイルの授業を半期 15 回中、4 回ほど行った。さらにチーム内の議論の状況や報告に対する意見を、前述した imakiku 等にも書いてもらうことで、学生間の意見交換を活性化させていくようにした。

(3)この段階での成果と課題

①成果

LMS を通じた事前課題の提出率は途中で大きく下がることなく、多くの学生がこの取組に積極参加した。この点は 2017 年に至るまでにほぼ同じ傾向である。また内容的にも、毎回 600 字程度の解答を作成し、アップロードしてくる者もあり、先述をしたように、講義中での口頭での意見表明以上に中身の濃い考察をしていた。一方、授業中にウェブ上への書き込みで意見を表明させることは、学生にとっては口頭で自分の意見を述べるよりもハードルが低く、非常に多くの意見を短時間に表明させることが出来た。つまり本取組における ICT を用いた学習は、口頭でのコミュニケーションによる双方向型授業とは異なる独自のメリットを有していたといえる。

LMS の事前課題をテーマにしたグループワークの報告では、徐々に積極的に挙手して報告するといった自発的な行動もみられるようになった。

さらに、2014 年度講義最終日には独自のアンケートを実施したが、その中の自由記述解答で特筆すべき点として、学生同士の相互作用が効果的で、課題の参考意見としてだけでなく、自分自身が学習事項を誤解していたことにそこで気が付くなど、授業内容の理解の促進にも非常に役立っていることがわかった。

最後に、学習の成果についてであるが、筆者は、論述形式で期末レポートについても定期試験についても課しているため、効果を客観性の高い数値で表現することは容易ではな

く、今後の課題といえる。しかし、筆者の実感では、知識の正確な理解や、知識（理論ツール）の正確な活用に関しては、明らかに改善している傾向が見られたといえる。

②課題

このように学生が主体的に自ら考え、意見を表明するようになったり、多くの他者の意見に触れることで自分の意見の修正や誤りの気づきなどがみられるようになったりするなど、いくつかのポジティブな成果が表れたけれども、その一方で、いくつかの課題も浮かんできた。

第 1 には、講義の説明に加えて、グループワークや対話などを講義内で実現しようとするあまり、当初予定していた箇所まで終わることが出来ないなど講義全体の時間管理が十分に出来ていない回が何度か見られたことである。前述したように対象講義は、2 つとも学部のカリキュラムの中でも基礎的な専門科目に位置づけられるために、基本知識の活用による問題解決能力を高める以前に基本知識の定着が求められる。そのため、ある程度は従来のように、説明を通じて知識伝授していくタイプの講義形式も含めなければならない、全てをグループワークや課題解決に割くわけにはいかなかった。しかし、そのために、学生がグループワーク等に割く時間が少なくなり、最終的に提出するワークシートを全て埋めることが出来ずに終わってしまうことがしばしばみられたり、グループワーク終了後のフォローアップとなる解説の時間が不足してしまったりすることもあった。また前述したように知識伝授型の講義形式で講義を行っている間も imakiku を用いて双方向的なやり取りを行うように努めていたけれども、imakiku にしっかりとした意見を書き込ませようとすると相当な時間を必要とすることになる。この点も時間配分が予定通りに進まない要因となっていた。

第2には、学生側の緊張感の低下である。中でもグループワークでは何回か繰り返していくにつれて、活発なチームと不活発なチームとの差がはっきりみられるようになったり、教員側の方で座席を指定し、知らない者同士でチームを組ませるとそのチームのメンバーの中で熱心さに差が生じてくるようになったりした。前述したように、本講義でのグループワークは複数回にまたがるものではなく、講義時間外でもチームで集まって課題に取り組む必要のあるような規模のものではないので、フリーライダーの問題はそれほど深刻化するものではない。しかしながら、フリーライダーの対処はゼミナールなどの小規模授業や中規模教室での授業では教員一人の力によって矯正することは不可能ではないが、大教室の授業であると、たとえ大きな問題ではなくとも、教員一人が個々のチームをきめ細かくコントロールしていくのは極めて困難である。こうしたこともあり、授業アンケートにおいても、大規模教室でのグループワークについては、始めた当初とは異なり、学生側の評価は必ずしも肯定的なものばかりではなく、否定的な意見もやや見受けられるようになっていた。

第3に、グループワーク中において教員が果たす役割を十分に明確にしていなかった点である。作業中に、いくつかのチームに対して話しかけたり、質問を受けたりすることはあっても、大教室でのグループワークであるために、多くの学生と直接対話をする一方で、全ての学生の進捗状況を把握することは困難である。こうした試みの効果を高めるためには、教員の側に、より積極的かつ明確な役割があるはずであるが、この点が十分に確立していなかったのである。

6. 事前講義動画の作成と配信 ～反転授業の開始～

(1)事前の動画作成について

前述した第1の問題点である90分の授業においてグループワーク等様々な試みを導入するために必要な時間を十分に確保できないのであれば、事前に講義動画を作成し、視聴させる反転授業の実施に注目することになる。反転授業を行うことで、授業時間において不完全で終わらないほどのグループワーク等の時間を十分に確保することができると考えたのである。そこで2017年前期のマーケティング戦略を対象講義に、反転授業を初めて取り入れることにした。

まず事前に講義動画を見せるためのコンテンツの作成として、大学内で導入されている(株)メディアサイトによる動画配信システムを用いた。これはLMSの当該科目のページからのみ視聴できダウンロードは出来ないもので動画がSNSを通じて勝手に拡散されてしまう心配はなく、動画とパワーポイントを2画面で同時視聴することができる。つまりパワーポイントを見つつ学習することが出来るのである。実際の受講生に対する運用では、LMSに他の講義資料および事前課題と共に3日前までにアップロードする。講義資料、事前課題、講義動画がLMSで同時にアクセスできるように整えていくことで、学生には授業時間前までにしっかり予習してもらう体制を整えるようにした。

事前の講義動画を導入するにあたっては次の点に注意した。

15回全てに講義動画を導入することは、教員にとっての負担だけでなく、学生にとっても多くの講義科目がある中で一科目に関して毎回事前の動画を視聴することは大きな負担になり、参加意欲の低下を招きかねない。そこで、まずは回を絞って導入することにした。そこで、講義内でグループワークを行う予定



図表 3 講義動画を使った予習のイメージ

のある回（４回）についてのみ、講義部分を事前に動画で撮影し、それを LMS 上にアップロードし、配信することにした。

さらに学生が途中で視聴を止めてしまうことも少ないことから、一本の動画を 20 分以内に収めることを心がけ、長くなりそうな場合は 2 本にわけるようにした。しかし、実際に撮影してみると、20 分の範囲を超えてしまうことが多かった。

学生の動画視聴を確実にするために、たとえば、毎回視聴することを単位履修の絶対条件にするなどの強制的な措置を課すことで 100% 近い視聴者を確保したり、視聴者には平常点の加点（逆に非視聴者に減点）などの実利的なインセンティブを与えることで視聴を促したりすることも考えられる。しかし、強制的な視聴は授業への参加意欲にマイナスになるのではないかとということ、全ての学生が LMS を通じて動画視聴可能な環境にあるとは限らないことを踏まえ、むしろある程度の事前視聴者人数を確保し、あとは講義時

のグループワークの中で視聴した学生が視聴していない学生に対して視聴で得た知識を教えていくことを促すようにした。こちらの方がむしろ現実的かつ学生間での教えあいの促進も期待できると考えたのである。こうした学生間の教えあいの促進もアクティブ・ラーニングの議論の中で有効な方法の一つとして考えられていることは周知のとおりである。

しかし、何も策を打たなければ動画視聴は著しく低いままであることが懸念される。そこで従来から行っている LMS を使った事前課題と講義動画をセットで捉え、動画を視聴し、内容を確認した上で事前課題に取り組むように、動画の中で事前課題の意図や考え方を説明するようにした。

(2) グループワークにおけるリーダーミーティングの実施

反転授業は単に事前に講義動画を作成し、それを視聴させれば良いわけではなく、事前

に講義を見せることで空いた講義時間中に何を行っていくのかを明確に計画していかなければならない。前述した、反転授業導入以前に認識した第2および第3の課題を解決し、大教室におけるグループワークを活性化させるために、(株)リアセックによる主体性開発メソッド「タクナル」において推奨されているリーダーミーティングにヒントを得て、グループワークの時間中に、複数のチームのリーダーを集めて、課題に対するチーム間での意見交換や全体説明の中ではあえて説明していない教員からの指示を出すといったことを行った。

しかし一度に全てのチームのリーダーを集めると大教室ゆえに多大な人数になってしまい効果が薄れてしまうことが考えられる。そこで教室を3分割もしくは4分割して、一グループ10分ずつを目途にして、教室の片隅もしくは出口付近にて代表者ミーティングを行うようにした。

これによって、集められたチームリーダーは他のメンバーが知らない情報を保有することになり、それを自チームに持ち帰り、他のメンバーに伝え、理解させるという役割を担うことになる。必然的にリーダー役はチーム内でリーダーとしての役割を遂行しなければならないことになる。そこで学生間での教え

あいといったことを通じてさらに活発なやり取りが期待できると考えたのである。

こうして反転授業とグループワーク、リーダーミーティングを取り入れた場合の90分間のタイムテーブルは、図表4のようになる。

7. 反転授業の実施で浮かび上がった課題

この2017年度前期における反転授業導入の取り組みの主な目的は、試験的に実施することで課題を探索する段階であることから、はっきりとした学習成果はまだ十分に明確にはなっていない。しかし、最終講義時に独自にとったアンケートを通じて若干の成果も確認することができた。たとえば、グループワークにおいて動画視聴者によって非視聴者に課題の内容を説明するなどの教えあいが行われていたことも確認できた。一方、この反転授業の試みを通じて明らかになった問題点としては以下のようなことが挙げられる。

(1) 授業全体の再設計の必要性

第1に、事前視聴用に撮影した講義動画ではほぼ完全に一方通行の講義になってしまう点である。そこで講義を完全に事前動画に委ね、実際の授業時には講義形式での説明時間を一切とらないようにすると、前述した imakiku を使った学生からの意見収集など講義の中に対話的要素を取り入れるために従来から取り入れていた様々な手法が一部実施困難になってしまう点が挙げられる。そこで実際の講義時間でも少なくとも20-30分は、動画で一度説明した内容を再確認していくための時間に割くことになる。これは全員が動画視聴をしたうえで授業時間に教室に来ることを想定できなかったことから必要不可欠なものであった。

この問題の解決には動画自体の改善だけでなく、その約20-30分の中で、反転授業導入

20分	講義動画の確認とグループワークの説明
45分	各チームでのディスカッション ・事前にLMSに解答していた個々の意見の披露 ・意見交換 ・5-10分後にリーダーミーティング実施 ・取りまとめおよび終了5分前に imakiku でチームの意見を一部を書き込み
5分	平均2チームくらいに、結果報告
10分	事前課題としてLMSに書き込まれていた解答例の紹介
10分	課題解説とまとめ 振り返り

図表4 反転授業を取り入れた場合のタイムテーブル

以前の様々な授業改善努力の内、何を残し、何を捨てるのかを決めたうえで、残したもののについてそれをどのように活かすのかを再検討し、授業全体を再設計することが重要になってくる。

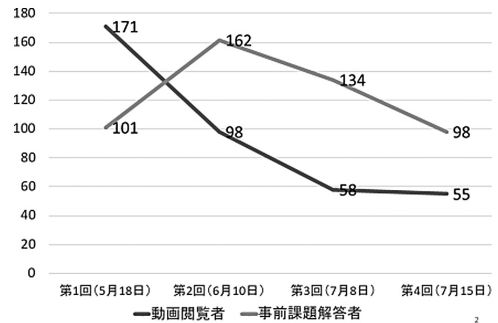
反転授業では動画教材作成などの面での教員の負担が大きいことがしばしば指摘されるが、それだけでなく、講義を事前動画で済ませようとする中で、従来の授業改善努力に関して失ってしまうものの穴埋めが大きな課題になり、それが想像以上に手間のかかることだったのである。つまり反転授業を導入することは、単に授業を事前に収録するだけでなく、これまでの授業の進め方を全て一から見直してみる作業が必要になってくるのである。それ以前の様々な改善努力の内、何を残し何を捨てるのかを決めたうえで、これまでの授業改善の試みをどのように活かすのかを再検討し、授業を再設計する必要があるのである。これらは今回の半年の講義の実施中に徐々に整備していったが未だに不十分であった。

(2) 講義教材の整理の必要性

第2に事前に配信する動画を使う際に口頭での説明だけでなくパワーポイントを併せて用いるとすると、事前動画で使うファイル、LMSで講義資料として提供するファイル、実際の授業で用いるファイル、グループワーク終了後の課題説明のためのファイルという風に一回の授業でいくつものパワーポイントファイルが必要になってくる。このことは教員の負担を高めるだけでなく、学生の側に混乱を招く可能性が生じることになる。反転授業の導入は、授業の設計だけでなく、そこで用いる講義教材の再整理も必要になってくる。

(3) 動画視聴者数の確保

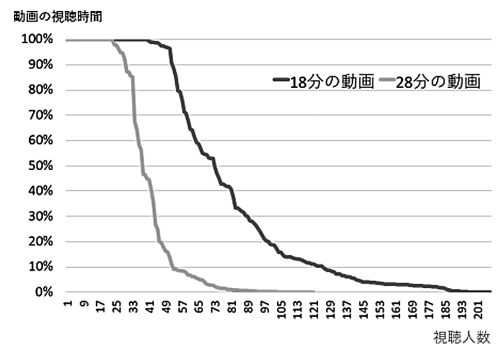
第3にはやはり動画視聴の人数の確保である。本講義ではそのため、従来から行ってい



図表5 2017年度マーケティング戦略(1部)における動画閲覧者の推移とLMS事前課題解答者の推移

るLMSを使った事前課題と講義動画をセットで捉え、動画を視聴し、内容を確認した上で事前課題に取り組むように誘導することを意図したけれども、実際には、回を重ねるにつれ、視聴者数は低下し、動画を視聴せずに課題の解答をする学生も少なくなかった。

動画視聴を義務化せず、動画を視聴しなくても特に授業の受講に大きな影響がないようにしていくと視聴人数が落ちていくのは、他大学の事例においても、いくつか報告されている(田村, 2017)。また図6にみられるように動画は時間が長いと明らかに視聴者数が落ちることは本講義でも同様であった。その



図表6 2017年度、反転授業第1回目(1部)の視聴時間と人数

点は事前に予想されていたため講義動画を2つあるいは3つに分割したが、視聴回数に関してLMS上に1つ目の動画として掲載されている動画の視聴数と2つ目の動画の視聴数との間に明らかに差がみられた。

(4)リーダーミーティングの課題

第4に、グループワーク中に取り入れたリーダーミーティングについてである。

ここでは、各チームの代表者がチーム内の途中経過の意見を報告し合うことを試みたが、要領よく短時間で報告出来る学生とそうでない学生とに差があり、予定していた10分を超えてしまうことが多かった。リーダーミーティングに時間がかかりすぎると、教員が教室全体を見渡すことが出来ない時間が増えてしまうこと、チームのメンバーが1人不在という時間が長く続いてしまうことなどからリーダー以外の学生の集中力が落ちてしまうことが懸念される。このリーダーミーティングというアイデアは、ゼミナールのような少人数授業で行う場合は、非常に効果的であることが期待できるが、大教室において、ティーチングアシスタントもいない状況下では、まだ検討すべき課題は少なくないようである。

以上のような事前動画視聴を経て授業中はグループワーク中心に展開する授業形式について、自由記述では否定的な意見もやはり見受けられた。反転授業およびそれに伴うグループワークのような従来と異なる授業方式で成果を出していくには、前述した学生間のモチベーションの差も大きな問題だが、教員、学生側に改善意図の正しい理解と慣れが必要なのであろうと思われる。事前の説明だけでなく、回を重ね経験を積んでいくことが求められる。たとえばグループワークであればチームでよく議論し、一致した見解をまとめいくという成果をいきなり一回目から出させるのは無理があるのかもしれない。まずペア

ワークなどで簡単な意見交換からはじめるなど、15回の授業の中で段階を踏みながら、徐々に慣れて、授業方法の意図を理解してもらい、効果を実感できるようにした方が望ましいのかもしれない。

8. おわりに ～2017年後期の反転授業改善～

以上のような2017年前期授業における反転授業実施の反省から、2017年度後期のマーケティングでは、以下のような点を改善として注意を払うようにしたが、これらの試みの成果は、この段階ではまだ十分に分析し終わっていない。したがって、ここでは2017年後期の改善点の説明をもって本稿のむすびに代えることにしたい。

(1)動画視聴回数を増やすための試み

1回の動画をさらに短く、長くとも15分以内に区切るようにした。場合によっては10分以内で終わるようにした。さらに、動画で展開される講義内容をLMS上でテーマを提示し、簡単な説明文も組み込むようにした。それによって動画を視聴する前の段階でどのような内容を説明している動画なのかを明確にするようにした。

1回の動画の時間は短くなったけれども、事前の動画視聴をある程度習慣づけをしていくことを意図して、講義2-3回に1回もしくは連続して提供するようなペースで、講義動画を提供するようにし、最終的には15回中6回の授業で何らかの形で動画を提供するようにした。回によってはグループワークを行わない回においても補足説明として動画を提供する回もあった。また動画の撮影は当初はプロジェクターのある空き教室で通常の授業を行っている想定の下で撮影をしていたが、2回目より全てスタジオ内で行うことにした。

(2)動画の内容確認のための imakiku 活用

従来から対話型授業を促進させるために用いていた imakiku による授業中の設問は、極力残し、さらに新たな設問を加えた。ここで設問は、動画で提供した講義内容を確認していくことを意図したものが中心になったが、実践的な設問や馴染みやすい設問を投げかけることで極力生かすようにした。反転授業を実施した際の課題の一つとなっていた最初 20 分ないし 30 分の使い方は、この imakiku を活用しながら主要な点を確認していくような形に講義内容を修正していくような形をとった¹。

(3)グループワークの段階的な導入

今回、大きく変更したのはこの点である。反転授業を実施することで、90 分の授業時間中に比較的ゆとりが生まれるように思われるが、実際に行ってみると、さほどその効果は期待できないように思われる。また大教室内のグループワークといったことに慣れない場合は、まずは比較的平易でハードルの低いワークから初めて行き、徐々に複雑なものにしていくことを意図した。具体的には以下の通りである。反転授業の最初の回は、グループワークではなく、事前課題に対する自分の意見を再確認した後に、周りの人と意見を交換しながら、2つの選択肢の内、1案を支持する人の意見と2案を支持する人の意見をそれぞれ複数探していくというもので、最終的には個人レベルでワークシートにまとめるものであった。その後、2回では、初めてグループで意見を交換しつつ、ある程度の全体の見解をまとめてくるグループワークを開始し、3回目では座席を指定した上で、知らない者同士でチームを組んだうえで統一見解をまとめるようにした。5回目以降においてはじめて終了後にいくつかのチームに報告をしてもらうようにした。

ただ今回は、リーダーミーティングは行わ

なかった。これは現在の受講生の多くが次年度に継続して履修することになる2年次の「マーケティング戦略」で行っていきたいと考えている。

本論文での取り組みは、2016 年、2017 年における北海学園大学学術研究助成、総合研究「反転授業の可能性と波及」の支援を受けている。本論文は同研究の報告書の筆者分担章（印刷中）に大幅に加筆・修正をしたものである。

注

- 1 本論文の 2017 年までの取り組みは、私立大学情報教育協会（私情協）の教育改革 ICT 戦略大会において、反転授業導入以前に関する内容は 2015 年に、反転授業を導入した後半部分については 2017 年にその成果報告を行っている。また 2018 年度以降についても若干の言及をすることで、本論文では上記 2 つの報告を補強している。
- 2 (株)マイナビが毎年、実施している新卒学生を対象にした学生就職意識調査では、東日本大震災のあった 2011 年以降 19 年度までは、就職観を問う質問において「人のためになる仕事をした」と選んだ学生は 15% から 20% の間で、「社会に貢献したい」と選んだ学生は 5% から 7% の間で推移している。ただ前者については、20 年度新卒学生は 12% にまで下がっている。
- 3 読んだり聞いたりすることで得られた知識は定着率が低く、忘れられやすいという主張の代表的なものには Dale (1946) による“Cone of Experience”（経験の円錐）と、そこから派生したラーニング・ピラミッドがある。しかし、これについては、十分な実証がなされていないということから、批判的な指摘も数多くなされている。とりわけ、ピラミッドの階層において記述されている数値についての実証的な根拠は全く不明であり、この数値を手掛かりにして、アクティブ・ラーニングに関する手法を採用することで目覚ましい成果を発揮するかのよう期待することには注意が必要であることも多くの指摘があるようである。（土屋、2018）
- 4 マーケティングに限らず、経営の分野において、古くからケースメソッドによる討論形式の授業

- (竹内, 2010) といった今日のアクティブ・ラーニングに非常に近い形の教育方法が、時に批判を受けつつも、確立してきたことは、この点と無縁ではない。
- 5 マーケティング課題の解決において創造性が重要になる点については、Howard (1957) の「創造的適応」の概念が参考になるだろう。創造的適応の説明は、石井 (2010) や久保田他 (2012) を参照。
 - 6 しかし課題内容によっては、全て事前に説明した上で取り組んだ方が望ましい課題もあるので、その場合は、簡単な口頭での総括で終わることもあった。
 - 7 2019 年時点では、この点は整理が進み、反転授業を導入した場合の imakiku は、簡単な具体例を交えつつ、動画での説明事項の理解を深め、確認していくことが主な役割になっている。
- ### 参考文献
1. Barkley, E. F, K. P. Cross and C. H. Major (2009)., *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, John Wiley & Sons, 安永悟監訳『協同学習の技法 大学教育の手引き』ナカニシヤ出版
 2. Christensen, C. M and J. L. Bower (1996), “Customer Power, Strategic Investment, and the Failure of Leading Firms,” *Strategic Management Journal*, 17(3), pp. 197-218.
 3. Craven, D. W and N. F. Piercy. (2012)., *Strategic Marketing 10th-edition*, McGraw-hill International edition
 4. Howard, J. A. (1957)., *Marketing Management: analysis and planning*, R. D. Irwin
 5. Kaldor, A. G. (1971), “Imbricative Marketing”, *Journal of Marketing*, Vol. 35, No. 2, pp. 19-25.
 6. Kotler, P. (2002)., *Marketing Insight From A to Z, 80 Concept Every Manager need to Know*, 恩蔵監訳 大川訳『コトラーのマーケティングコンセプト』東洋経済新報社
 7. Kotler, P., Kartajaya, H and I, Setiawan (2010)., *Marketing 3.0: From Products to Customers to the Human Spirit*, John Wiley & Sons, 恩蔵直人監訳, 藤井清美訳『コトラーのマーケティング 3.0 ソーシャル・メディア時代の新法則』朝日新聞出版
 8. Kotler, P. Kartajaya, H and I, Setiawan (2017)., *Marketing 4.0: Moving From Traditional to Digital*, John Wiley & Sons, 恩蔵直人監訳, 藤井清美訳『コトラーのマーケティング 4.0 スマートフォン時代の究極法則』朝日新聞出版
 9. Kotler, P and K. L. Keller (2017)., *Marketing Management, 15 The Edition*, Pearson education.
 10. Mullins, J. W. and O. C. Walker, jr (2013)., *Marketing Management: Strategic Decision-Making Approach 8th-Edition*, McGraw-hill International edition
 11. Slater, S. F and J. C. Narver (1998), “Customer-Led and Market-Oriented: Let’s Not Confuse the Two,” *Strategic Management Journal*, 19(10), pp. 1001-1006.
 12. Walker, jr, O. C, J. I Gountas, F. T. Mavondo and J. W. Mullins (2013)., *Marketing Strategy, A Decision Focused Approach, 2nd-edition*, The McGrawhill
 13. 池尾恭一 (2015)『マーケティング・ケーススタディ』碩学社
 14. 石井淳蔵 (2010)『マーケティングを学ぶ』ちくま新書
 15. 上田隆穂 (2003)『ケースで学ぶ価格戦略・入門』有斐閣
 16. 河合塾 (2013)『深い学びにつながるアクティブ・ラーニング』東信堂
 17. 河合塾 (2016)『大学のアクティブ・ラーニング』東信堂
 18. ㈱マイナビ『2019 年度 学生就職意識調査』http://mcs.mynavi.jp/enq/ishiki/data/ishiki_2019.pdf (最終アクセス 2019 年 9 月 18 日)
 19. 久保田進彦・澁谷寛・須永努 (2015)『はじめてのマーケティング』有斐閣ストゥディア
 20. 小泉真人 (2014)「学生のスマートフォン利用を前提とした双方向重視の講義の有効性に関する研究」私立大学情報教育協会『平成 26 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会 資料集』pp. 26-27
 21. 竹内伸一 (2010)『ケースメソッド教授法入門』(高木晴夫監修), 慶應義塾大学出版会
 22. 田村恭久 (2017)「反転授業における事前講義ビデオのログ分析」平成 29 年度 教育改革 ICT 戦略大会 (私立大学情報教育協会) 報告資料。
 23. 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～」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (最終アクセス 2019 年 9 月 18 日)
 24. 土屋耕治 (2018)「ラーニング・ピラミッドの誤謬 —モデルの変遷と“神話”の終焉へ向けて—」

- http://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/item/17_02-03.pdf（最終アクセス 2019 年 9 月 9 日）
25. 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
26. 溝上慎一（2017）「アクティブ・ラーニング型授業としての反転授業」森・溝上編著『アクティブ・ラーニング型授業としての反転授業 理論編』ナカニシヤ出版
27. 森朋子（2017）「わかったつもりからわかったに導く反転授業の学び」, 森・溝上編著『アクティブ・ラーニング型授業としての反転授業 理論編』ナカニシヤ出版
28. 山地弘起（2014）「アクティブ・ラーニングとは何か」私立大学情報教育協会 *JUCE Journal*, 2014, No. 1