

# 国語のアクティブラーニング型授業における「問い」の位相

原 田 拓 馬

## The Phase of “Question” in Active Learning in Japanese

Takuma Harada

The purpose of this paper is to clarify the phase of "question" in active learning in Japanese. In Japanese, "question" cause conflict and difference within the student's "cognitive process", at the same time make the conflict and difference of the "cognitive process" among students foreground, and therefore it create "dialogue".

### 1. 問題の所在

2012年、中央教育審議会から「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～」が答申され、高等教育における教育方法の「アクティブ・ラーニング」への転換の必要性が広く示された。「アクティブ・ラーニング」とは、教育行政的には、高等教育を対象として「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創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」と定義された学習概念である。この「アクティブ・ラーニング」への転換として、具体的には、質の高い学士課程教育に向けて「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業」への転換が求められている（中央教育審議会 2012）。

その一方で、初等中等教育において、2017年3月告示の小学校及び中学校学習指導要領、2018年3月告示の高等学校学習指導要領の主要概念として示されたのが、「主体的・対話的で深い学び」である。「主体的・対話的で深い学び」とは、高等教育で転換が要請された教育方法である「アクティブ・ラーニング」の初等中等教育に対する制度的導入時に代替的に提起された概念だといえるもので（中央教育審議会 2016, 48頁）、両概念の関係性は類似性・異質性を含めて様々に論及されている（例えば、小針 2018, 48-57頁）。新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の位置づけは、主に指導計画の作成上の配慮事項として項目化され、学校現場ではそれに基づいた授業改善が要請され始めている。しかし、「主体的・対話的で深い学び」及びその先行的な「アクティブ・ラーニング」の研究蓄積に対して、初等中等教育を対象とした伝統的な教授学習論と接続した検討は乏しいのが現状であると見受けられる。

本稿ではその検討に取り組むにあたり、特に国語教育に着目する。国語という教科は現在、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という言語的コミュニケーション領域の資質・能力の育成を目標とし、すなわち「主体的・対話的で深い学び」の一要素を構成する「対話dialogue」の成立及びその成立要因を主題化する点に教科固有の特徴をもつ。さらに、国語は小学校1年生から高校3年生まで一貫して教科化されており、戦後以来、長期に渡って授業研究が多く蓄積されてきた点も特徴といえる。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて授業改善が要請される現在、

本稿が目的とするのは、国語のアクティブラーニング型授業と教授学習論との接点を探り、その中でも特に「問い」の位相を指し示すことである。

## 2. アクティブラーニング型授業と教授学習論の接点

アクティブラーニング (active learning) とは、教育方法学的には「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」として定義される学習概念である (溝上 2014, 7頁)。さらに、「認知プロセス」の構造として「内的活動における能動性」(松下 2015, 18頁)も強調され、外的活動に対して「内的活動における能動性」が伴った「ディープ・アクティブラーニング」の重要性が主張されている (松下 2015)。アクティブラーニングを部分的に導入した授業は「アクティブラーニング型授業」(溝上 2014)として概念化され、教授学習概念として位置づけられている。

高等教育におけるアクティブラーニング型授業で積極的に用いられるのが、パフォーマンス課題である。その1つとして挙げられるのが、レポート課題である。レポート課題について「学生が自分の頭を使いながら考え、それにより学びが深まるような授業」を実現するためには、そもそも教員がレポート課題の論題設計に工夫を施す必要があると指摘されるが (成瀬編 2016)、それに加えて、成瀬 (2018)によると、論題設計の工夫を重視する視点の基礎として、教員からの学生に対する「信頼」が存在すると指摘される。学生に対する「不信」が前提となる場合、罰則、禁止事項、座席指定など行動制約的なルールが組織される一方で、学生に対する「信頼」が前提となる場合、行為に対する期待、主体的な学習への動機に対する期待が働いていると指摘される (成瀬 2018)。つまり、学生に対する「信頼」を前提として、主体的な学習への動機に対して期待が生じればこそ、教員側にはレポート課題の論題設計の工夫という、教育方法の改善可能性が芽生えるわけである。

さらに、成瀬 (2018) が主題化したレポート課題の「論題」とは、いわば議論の「議題」にも相通じ、より一般的に「課題」や「問題」、より身近な語彙を用いると「問い」とも換言できる。その点、アクティブラーニング論とは、ともすると「グループ学習」「ペア学習」といった学習形態論に帰結しやすいが、高等教育では、学生に対してレポート課題や卒業論文などのパフォーマンス課題を与えて「問い」に向き合う経験を蓄積させるなど、アクティブラーニングが教授・学習の中心的役割をもって積極的に用いられている。つまり、高等教育におけるアクティブラーニング型授業と「問い」の関係性とは、本来的には、非常に密接だといえる。今日、教育方法の質的転換が要請される一方で、そこで求められているのは、学習形態やパフォーマンスなどの「外的活動」に対して、「問い」に向き合う経験が介在して「内的活動における能動性」が機能する能動的学習だといえよう。

ただし、現在、初等中等教育では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて教育方法の質的転換が要請されているが、高等教育のアクティブラーニング型授業で核とされてきた「問い」とは、初等中等教育を対象とした教授学習論において最も重要な要素としてすでに位置づけられている。というのも、「今後『アクティブラーニング』や『主体的・対話的で深い学び』が推奨されるであろうが、『教材研究にもとづく発問づくり』がなければ、そもそも対話を導くこともできない」(白石 2018, 11頁)と指摘されるように、初等中等教育におけるアクティブラーニング型授業でも、「発問づくり」、つまり授業内で子どもに対して「問う」ことが重要だと考えられており、「発問」がなければ、「対話」は成立することはないという。同様に、豊田 (2014) は、学習集団を基盤とした授業づくりに取り組んだ生活綴方教師が教材をいかに解釈し、いかに子どもに語りかけ、子どもが目目を輝かせて応答し、共に考え合い、わかり合う学習活動を展開したのか、という「教材研究にもとづく語りかけ」を主題化している。教師による「語りかけ」とは、教科内容を基盤とし、そして

「発問」へと接合する教授行為であるといえる。それは、吉本による「教師は、『教えたい』『語りたい』ものをもたねばならない。しかし、それを教えるはならない。子どもたちの『学びたい』ものとなるように呼びかけねばならないのである。そこに、発問づくりの使命がある」（吉本 1987, 108頁）という指摘にも見出されるように、「教えたい」「語りたい」という教授内容を前提とした教授行為からの「学びたい」という学習行為への転換過程として「発問」の過程があり、つまり「問い」の存在が想定されている点からも理解される。

「発問」の具体的なパターンとして、中学校・高等学校で国語科教師をつとめた大西（1988）は、教授概念としての「発問」を「ゆれる発問」「大きな発問」「動かない発問」に類型化している。大西によると、「ゆれる発問」とは「子どもの反応がゆれる」発問を意味し、子どもに自由な思考を促すと同時に、疑問を生み出す点に特徴があるという。また、「大きな発問」とは「転々とし変わる『発問』の全体の裏側にかくれてずっと貫き流れている」発問を意味し、問題の提示、思考の方向性を指し示す役割をもつ。さらに、「動かない発問」とは「既有情報の整理」「思考のための材料提供」を可能にする、と説明される。

また、吉本（1979=2006, 27-28頁）は、教授行為の重要な要素として「応答し合う関係」の質的發展とその指導体系を次の5つに整理する。

- (1) 対面する関係の指導
- (2) うなずき合う（首をかしげる）関係の指導
- (3) 「わからない」をだすことの指導
- (4) 発問（説明・指示）による対立、分化とその指導
- (5) 「接続詞でかかわり合う」関係の指導

これら5つの指導体系のうち、「(4) 発問（説明・指示）による対立、分化とその指導」に注目すると、吉本は「教科内容と子どもの能動的思考活動とを媒介する教授行為のなかで、もっとも重要なものが発問」（吉本 1979=2006, 29頁）だと指摘し、「教師の教授したいものを子どもたちの学習したいものへ転化していく契機となるもの、それが発問」（吉本 1979=2006, 29頁）であるとも指摘する。成瀬（2018）が、「信頼」こそ学生の主体的な学習への動機に対する期待を生み、その上で「問い」を与えるという構図を描くのと同様に、吉本（1979=2006）も「問い」そのものが子どもの主体的な学習への動機に対する期待を基盤に備えたものであると考えているといえる。その「教授」から「学習」への「転化」を可能とする「発問」の基本的性格として、吉本（1979=2006）は次の2点を指摘する。

- (1) 発問は「既知・既習」と「未知・未習」との間において発動しなければならない。
- (2) 発問はただ一つの答をひきだすのではなく、学習集団内部に対立・分化をよびおこすものでなくてはならない。

つまり、「発問」とは、教師の「教授したいもの（教科内容）」と子どもの「学びたい」という「能動的思考活動（内的活動）」を結ぶ媒体として働き、学習者である子ども個人内部での「既知・既習」と「未知・未習」という対立・分化を前景化させると同時に、学習集団内部の子ども間の「答え」に対立・分化を引き起こす媒体として働く教授行為であるといえる。したがって、アクティブラーニングが「書く・話す・発表するという活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義される学習概念であり、伝統的な教授学習論が学習集団論と密接に関連づけられてきた点を踏まえると、「発問」とはその作用対象を、子ども個人の「認知プロセス」に限定せず、子ども個人の「外化」された「認知プロセス」の学習集団における相互作用をも含み込む、という点が強調されねばならない。そして、「問い」に対する子どもの「答え」の間に「対話」を引き起こそうとすれば、その前提として子ども間に対立・分化が成立しなければならない上に、子どもの「答え」

の間に対立・分化を引き起こすためには、子どもたち一人ひとりの「答え」とそれを支える「認知プロセス」が「ゆれる」ための「発問」が成立することが必要だといえるのである。

### 3. 国語のアクティブラーニング型授業における「問い」の位相

#### 3.1. 竹取翁はかぐや姫の籠る竹を切ったか

本節では、国語のアクティブラーニング型授業における「問い」の位相を、学習指導の場面に即して詳細に検討する。なお、本稿での検討対象とは、中学校1年生用の教科書『国語1』（光村図書）に採録された「竹取物語」（「蓬莱の玉の枝―竹取物語」から）の冒頭部分を用いた学習指導場面である。教材の冒頭部分とは、次の内容である<sup>(1)</sup>。

（本文）

今は昔、竹取の翁といふものありけり。野山にまじりて竹を取りつつ、よろづのことに使ひけり。名をば、さぬきのみやつことなむいひける。

その竹の中に、もと光る竹なむ一筋ありける。あやしがりて、寄りて見るに、筒の中光りたり。それを見れば、三寸ばかりなる人、いとうつくしうてあたり。

（現代語訳）

今ではもう昔のことだが、竹取の翁とよばれる人がいた。野や山に分け入って竹を取っては、いろいろな物を作るのに使っていた。名前を、さぬきのみやつこといった。

（ある日のこと、）その竹林の中に、根元の光る竹が一本あった。不思議に思って、近寄って見ると、筒の中が光っている。それを見ると、（背丈）三寸ほどの人が、まことにかわいらしい様子で座っていた。

本稿で手掛かりとするのが、「竹取物語」の冒頭部分についての教材論（福田 2015）である。

福田の立論した分析視点の1つが「竹取翁はかぐや姫の籠る竹を切ったか」という「問い」である。福田は、上記の引用部分が「竹取物語」の冒頭であり、事件の発端であること、難解な古語や複雑な文脈が含まれず、音読にも適する平明な文章であることにより、古典学習の入門的教材に相応しいと指摘する。その一方で、古文の表現に慣れ、文意を理解する以外の方向に学習者の関心が向けられる可能性が極めて低いと思われる、とも指摘する。その上で、上記の引用部分について「竹が切られたに相当する字句は存在しない」（ママ）と指摘し、「竹の中にいたかぐや姫を見ることができた理由が書かれていない」という見解に基づき、「竹取翁はかぐや姫の籠る竹を切ったか」という「問い」を見出している。

この「問い」の検討に際して、福田は、さらに「寄りて見るに」と「それを見れば」という2つの表現の解釈を進めるために、それぞれ次の先行研究を手掛かりとしている。

#### （1）「寄りて見るに」の解釈

「姫のいた竹の根元は、筒の片側が削げていて、そばに寄った翁には、まぶしい輝きの中、じかに姫の姿が見えたのではあるまいか。（中略）一部が開いていても『筒の中』であることに変わりはない。」（妹尾 1988）

#### （2）「それを見れば」の解釈

「筒の中が光っている。その段階ではかぐや姫はまだ見えない。（中略）目をこらして見ると、光の中にかぐや姫がだんだん見えてくる。筒がすきとおるように光とともにかぐや姫は出て来た。」（藤井 1985）

福田が妹尾（1988）及び藤井（1985）の議論を踏まえて示した「竹取翁はかぐや姫の籠る竹を切ったか」という「問い」は、文学研究及び教材論の視点から提起された論点だといえる。

さらに、その「問い」とは、授業で実践可能な教授行為としての「発問」にもそのまま転用可能と考えられる。

しかし、福田は、中学校1年生を想定して『『筒の片側が削げていて、じかに姫の姿が見えた』または『筒が透き通ってきて光ともにかぐや姫が出てきた』に納得することも難しいであろう』(福田 2015, 65頁)と結論づけている。とはいえ、中学校1年生を想定して「納得することも難しい」と結論を即断する前に、学習指導場面の実践的検討が不可欠といえよう。

このような関心のもと、本研究では、中学校1年生の国語科の授業者で、福田(2015)の教材論に基づいて授業づくりに取り組んだA先生から、資料・記録の提供を受けて、それを分析した。まず留意する必要があるのが、中学校1年生の国語科における「竹取物語」の学習単元は、初等中等教育で行う古典学習の導入期に位置づくという点である。生徒の立場から見ると、本学習単元は中等教育における古典学習の「入口」に位置し、この単元でつまずくと、古典学習への苦手意識が生じる可能性も大きいと考えられる。教科書に掲載された本学習単元の目標は、「古典の文章(文語文・古文)を読み、興味や関心をもってその世界に触れる。」「仮名遣いに注意したり、リズムを味わったりしながら音読し、古典の文章に読み慣れる。」という2点である(光村図書出版 2016)。これらの教科書掲載の単元目標に基づくと、しばしば音読や歴史的仮名遣いの指導に終始しやすいと考えられる。しかし、それがかえって「古文の文章に読み慣れる」ことは可能にしても、「興味や関心をもってその世界に触れる」ことを困難とする可能性がある。その可能性を念頭に置いた上で、国語のアクティブラーニング型授業がいかに可能なのか、という問題について、「問い」との関連性のもと、検討を進めたい。

### 3.2. 国語のアクティブラーニング型授業における「問い」の位相

A先生が設定した授業の主眼は「文章表現の欠落部分の内容＝イメージを補足することを通して、古典文章の世界に興味・関心をもつことができる」ことであり、授業目標は「古典の世界に興味・関心をもつ」ことであった。主節部分だけを見ると、教科書掲載の単元目標と大きな違いがないようにも思える。

授業の導入場面の展開として、次の5点が示される。

- (1) 昔話「かぐや姫」を想起させる。
- (2) 初めてふれる物語形式の古典文学教材であるため、丁寧に音読指導を行う。
- (3) 現代語と意味が異なる「あやしがりて」「うつくしうて」に漢字を充て、説明する。
- (4) 教科書掲載の現代語訳を利用し、大意を把握させる。
- (5) 初読イメージを全体で共有させる。

上記の(1)～(5)の導入場面の展開上の目標は、生徒が「竹取物語」の冒頭部分について十分に理解できていると錯誤させることにあるという。

そのために、A先生は、教室内の生徒全体で共有させる「初読イメージ」とは、決して物語のディテールを追求したものでなく、冒頭部分のアウトラインレベルでの十分な理解に意図して止める必要があるという。つまり、生徒自身がすでに「かぐや姫」を知るとい生活経験をもつため、アウトラインレベルでの理解に加えて、ディテールも補完的に理解していると錯誤してしまう状況を設定すべきと考えられている。

A先生は、「竹取の翁は、かぐや姫のこもる竹を切ったのか」という「発問」はこの状況設定が完了した上で出す必要があるという。しかし、この「発問」により、活発な対話が即座に開始されるわけではない。というのも、ほとんどの生徒が「竹取の翁は、かぐや姫のこもる竹を当然切った」と思い込んでいるため、この「発問」に対して生徒は不意を突かれた様子となり、教室には沈黙が走る事となる。だが一方で、そのような「発問」をわざわざ教授行為として提示すること自体

に対する疑念が生徒個人内部に対立・分化をつくり出す。生徒は自分自身が「竹取物語」の冒頭部分を十分に理解できているという確信そのものとその理解内容を疑い始め、「竹取の翁が、かぐや姫のこもる竹を切っていない」可能性を含めて、そこで初めて「発問」に対する検討に本格的に着手する。

教室内で生徒から「切った」「切っていない」と自由発言形式で口々に意見が出され始めた時点で、A先生は生徒をいったん静止させ、まずは「発問」を出すまで多くの生徒が考えていた「切った」という意見を取り上げる。生徒からは「切らないと竹の中身は見えないから」という生活感覚の合理性のもと理由づけがなされたり、「昔読んだ絵本にそう書いてあったから」「映画でそう表現されていたから」という生活経験の蓄積のもと理由づけがなされる。これらの意見が出た後に、「では、竹取の翁は、どのタイミングで、竹のどの部分を切ったのか」というように、範囲を限定した「補助発問」を出すことで、生徒は文章読解に基づいて「初読イメージ」の曖昧さを自覚することができるといえる。

そこでさらに「教科書の古文や現代語訳には『切った』と書かれているか」と問いかけることで、「発問」への答えを生徒自身の生活感覚や生活経験のみから導出させず、国語科の教科内容に即して文章表現の読解から確実に理由づけるように誘導することができる。生徒は、この「補助発問」を合図にして教科書の言葉・文章に没入し直し、「発問」の検討にあたり疑い始めていた確信をさらに揺らがせ始める。ただし、この「補助発問」を通じて疑い始めていた確信が揺らぎながらも、「切った」と頑なに主張し続ける生徒も存在する。というのも、生徒の現代的な生活感覚や生活経験は古典文章の読解を可能にする1つの資源であり、また、そもそも文章に「切った」と明記されていないのと同様に、「切っていない」とも明記されていないためである。「切った」という解釈は、古典文章の物語世界と生徒自身の生活感覚・生活経験との接続によって成立するため、「補助発問」により教室内の勢力が「切っていない」という意見へと傾こうとも、価値づけておく必要がある。

その上で、A先生は福田（2015）及びその先行研究を参考にし、「寄りて見るに」「それを見れば」という2つの表現に注目させている。「寄りて見るに」という表現への注目からは、文章表現から論理的に導出可能なものとして「竹の筒の片側が削げていた」という解釈が産出され、あるいは、それ以外にも「竹はすでに切られていた」という解釈も可能となる。その一方で、「それを見れば」という表現からは、「目を凝らしていると見えてくる」という古典文章の物語世界の神秘性を基盤とした解釈が可能となる。だが、ここでも生徒の現実の生活感覚・生活経験が介在するため、「目を凝らしていると見えてくる」という解釈に対して、生徒からは「それはこわい」「そんなことありえない」「超能力だ」という意見が出される。しかし、そもそもかぐや姫が「三寸ばかり」の背丈しかない点、そしてそのような背丈の人物が「竹の中に」いるという現実離れした神秘性を強調し直すと、生徒の中で物語の世界観が一挙に前景化し、一様に押し黙り、この解釈の妥当性が教室内に確立されていく。

これらの展開は、授業目標の達成に対していかに結びつけられるのか。生徒は「竹取の翁は、かぐや姫のこもる竹を切ったのか」という「発問」を受けて、「竹取物語」の冒頭部分の「初読イメージ」の曖昧さを自覚し、複数の選択肢が与えられた状態から、どのような読み方が合理的かを考え始めていく。その上で、「補助発問」として「どの意見がよいと思いますか」と問いかけると、生徒個人がそれぞれ妥当と考える意見の合理性を説明可能な状態とすることを目指し、「古典の世界に興味・関心をもつ」ことを、あくまで読解に基づいて次のように達成しようとする。

#### (1) 切った

古典文章の物語世界や物語がつくられた時代における生活感覚と、中学1年生の生きる現代的な生活感覚とのつながりが保たれていることに気づく。

#### (2-a) 切っていない

「切った」という通説的理解を退けて、「竹の筒が部分的に削げていた」などの解釈を産出しな

がら、古典文章の物語世界といえど、文章表現を論理的に読解することの重要性に気づく。

(2-b) 切っていない

「目を凝らしていると見えてくる」といった解釈を産出して、古典文章の物語世界の神秘性に気づく。

「どの意見がよいと思いますか」という「補助発問」の目的は、これら3つの解釈のうちどれが正しいものなのか、という正答主義に行き着くことではなく、生徒間の意見の対立・分化を顕在化することにある。生徒間の意見に対立・分化が生じればこそ、自分とは異なる意見の存在に気づき、「対話」を通じて自他の論理をトレースし合い、意見同士の距離感をつかむことが可能となる。その上で、自分自身の依拠する意見の優位性を大切させながら、3つの解釈がいずれも古典学習の「入口」を構成する要素であると理解させることにより、「古典の世界に興味・関心をもつ」ことに近づくといえる。

この国語の授業がどのような点でアクティブラーニング型授業といえるのか、そして「問い」はどのような役割をもつのかというと、学習概念としての「対話」とは、局所的な「発話」の連続体としての「認知プロセスの外化」の相互作用のシーケンスである、といえる点に求められる。ここでは、生徒個人の「認知プロセス」に対立・分化が引き起こされるのと同時にその対立・分化は統合に向かい、さらに生徒間で対立・分化する「認知プロセス」及びその「答え」は学習集団内で統合されることになる。国語のアクティブラーニング型授業において「問い」とは、その契機に位置づくといえる。

#### 4. まとめ

「主体的・対話的で深い学び」及びその先行的な「アクティブ・ラーニング」の実現には、白石(2018)が指摘する通り、「教材研究にもとづく発問づくり」、つまり「問い」が重要性をもつといえる。いかなる「外的活動」が組織されようとも、「内的活動」が効果的に引き起こされ、「認知プロセス」が「外化」されねば、能動的学習とはいえず、さらには「対話」など成立しようもない。教授学習論との関連性の中で、国語という言語的コミュニケーションの資質・能力を育てる教科において、「問い」が機能的であれば、子ども個人の内部で「認知プロセス」には対立・分化が生じ、さらに学習集団内の子ども間の「認知プロセス」相互にも対立・分化が引き起こされるといえる。そして「問い」によって複数の次元で対立・分化が引き起こされ、学習集団で統合が目指されるときこそ、「対話」が生み出されるのだといえる。

#### 注

(1) 光村図書出版(2016)によるが、原文の部分は小学館(1994)による。

#### 参考文献

- 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」(2012年8月28日答申)
- 中央教育審議会, 2016, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016年12月21日答申)
- 藤井貞和, 1985, 「かぐや姫——竹取物語主人公の誕生」『国文学解釈と教材の研究』第30巻第8号, 54-60頁。
- 福田景道, 2015, 「古典文学教材としての『竹取物語』——教科内容学からの授業デザイン」『島根大学教育学部紀要』第48巻別冊, 63-72頁。

- 小針誠, 2018, 『アクティブラーニング——学校教育の理想と現実』講談社。
- 松下佳代, 2015, 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究  
開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために』勁草  
書房, 1-27頁。
- 光村図書出版, 2016, 『国語1』。
- 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。
- 成瀬尚志編, 2016, 『学生を思考にいざなうレポート課題』ひつじ書房。
- 成瀬尚志, 2018, 「高等教育における授業設計と信頼」小山虎編『信頼を考える——リヴァイアサ  
ンから人工知能まで』勁草書房, 305-321頁。
- 大西忠治, 1988, 『発問上達法——授業づくり上達法PART2』民衆社。
- 妹尾好信, 1988, 「翁は竹を切ったか——かぐや姫発見場面の解釈」『解釈』第34巻第4号(通巻  
397集), 5-6頁。
- 白石陽一, 2018, 「授業研究が支える学校づくりと学級づくり」深沢広明・吉田成章編『学習集団  
づくりが描く「学びの地図」』溪水社, 10-21頁。
- 小学館, 1994, 『新編日本古典文学全集』。
- 豊田ひさき, 2014, 『はらっぱ教室——峰地光重の生活綴方』風媒社。
- 吉本均, 1979, 『学級で教えるということ』明治図書, 11-63頁(=久田敏彦・深澤広明編, 2006, 「授  
業における教授行為とは何か」『学級の教育力を生かす吉本均著作選集3 学習集団の指導技術』  
明治図書, 15-56頁)。
- 吉本均, 1987, 『授業の原則——「呼応のドラマ」をつくる』明治図書。