

「主体的・対話的で深い学び」に関する基本的考察

ーアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に向けてー

助川 晃 洋

I 執筆意図

2017（平成29）年3月31日に告示された小・中学校学習指導要領の鍵概念としては、「社会に開かれた教育課程」、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」、「育成を目指す資質・能力」の四つを挙げることが一般的であり、また妥当である。これらは、それぞれ別個なものであるというよりも、むしろ相即不離な関係にあって、一つのつながり、或いはまとまりを成している。しかしそれを承知の上で、あえて本稿では、第二の事項、すなわち「主体的・対話的で深い学び」だけに着目する。なぜなら我が国では、学習指導要領の改訂論議とは全く違う脈絡で、しかもそれが始まる以前から、アクティブ・ラーニングが注目を集め、導入・推進を求める声が増しに高まり、各地の現場で対応が検討され、実践が創造されてきた事実があるだけに、そうした動向の延長線上にある「主体的・対話的で深い学び」の問題については、もとより完全に、とまでは行かないにしても、ある程度は独立した項目として扱うことが可能であり、また許されるはずだからである。

では「主体的・対話的で深い学び」という概念は、どのように登場したのか（Ⅱ）。それは、最大公約数的には、どのような意味なのか（Ⅲ）。その理念や趣旨を具現化するためには、どのような課題を克服しなければならないのか（Ⅳ）。本稿のねらいは、これらの問いに対する回答を順次提示することによって、「主体的・対話的で深い学び」にかかわる基本的な知見を得ることにある。

II 成立経緯

アクティブ・ラーニングという概念は、いつ、どこで、誰が最初に使用したのか。関連する発想であれば、デューイ（John Dewey）の経験学習やヴィゴツキー（Lev Semenovich Vygotsky）の構成主義的学習観にまで遡及することができるであろうが、それでもルーツを厳密に特定することは、極めて難しい。同じことは、実践の起源についても言える。例えば企業内研修や地域・市民講座における協調学習の技法の一つであるワークショップの取り組みは、かなり以前から広く行われている。しかしアクティブ・ラーニングが我が国で一際注目を集めるようになったのは、大学における授業のあり方をめぐって、中央教育行政レベルでの議論が本格化したことが直接のきっかけであり、その時点から数えるのであれば、まだ10年ほどの年月しか経っていない。

2008（平成20）年3月25日に出された中央教育審議会大学分科会制度・教育部会の「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」では、次のように述べられている（p.24.）⁽¹⁾。

学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにすると共に、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる。

学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBL（Problem / Project Based Learning）などを取り入れる。大学の実情に応じ、社会奉仕体験活動、サービス・ラーニング、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施する。学外の体験活動についても、教育の質を確保するよう、大学の責任の下で実施する。

付属の「用語解説」では、アクティブ・ラーニングについて、次のように述べられている（p.55.）⁽²⁾。

伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学

んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、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・ワークなどを行うことでも取り入れられる。

また2012（平成24）年8月28日に出された中央教育審議会の「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～（答申）」では、次のように述べられている（p.9.）⁽³⁾。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。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（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち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によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

同様の「用語集」では、アクティブ・ラーニングについて、次のように述べられている（p.37.）⁽⁴⁾。

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。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。

「教授が教壇にたって、自分のノートを朗読している。教室にはあふれんばかりの学生がつめかけ、その教授の朗読を懸命になって筆記している。その光景はまるで速記の練習場のようなのである。ふだん教授や学生のやっていることといえば、ノートの朗読とその筆記だけである」（明治末期の東大法科の風景）⁽⁵⁾。ここまでひどい状況は、もはやなかなか見られないであろうが、それでも二つの官製文書（いずれも上掲）が、大学教育におけるアクティブ・ラーニングの必要性を強調していることに対しては、少なくとも世間一般の人々からは、すんなりと理解されやすく、また大いに賛同を集められるはずである。

だが、ほどなくして、同じことが、初等・中等教育に対しても求められるようになる。2014（平成26）年11月20日に行われた下村博文文部科学大臣（当時）の中央教育審議会に対する「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」では、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成に関連して」、それを「子供たちに育むためには、『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要がある」、「こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的である」と指摘されている⁽⁶⁾。

しかし我が国の初等・中等教育、とりわけ小・中学校においては、大学の場合とは異なり、講義形式の授業が主流であり続けてきたわけでは決していない⁽⁷⁾。真相は逆である。仮に教師中心・主導としか言いようのない授業であっても、教師の発問や指示に児童・生徒が応答する場面が数多く見られ、またグループでの討論や話し合いが行われる方が一般的、普通であり、そうしたやりとりや動きに欠ける、或いはそれらのないケースの方が例外的、希少である。このことは、国内の小・中学校に通った誰もが、経験的に

知っているはずであるし（世代や年齢によっては、必ずしもこれに当てはまらない方々が少なからずいること、また「問と答との距離が非常に短くなっている」⁽⁸⁾）と批判されるような授業運営が、教科内容の過密化を背景として、かつて一時的に横行していたことなどは、もちろん承知している）、日本、アメリカ、ドイツの小学4年生と中学2年生を対象とした算数・数学授業のビデオ分析による国際的比較研究（TIMSS 1995 Video Study）を通じて、客観的に裏づけられた事実である⁽⁹⁾。

アクティブ・ラーニングという高等教育由来の概念を、そのまま初等・中等教育の文脈に持ち込むことには、かなりの無理があるし、そもそも積極的な理由が見つからない。またそれに対しては、あまりにも多義的なカタカナ語であり、法令等での使用にはなじまない、との声が当初から上がっていた⁽¹⁰⁾。そこで中央教育審議会では、アクティブ・ラーニングに取って代わるものとして、「主体的・対話的で深い学び」という概念を新たに作り出している。そして2016（平成28）年12月21日に出された中央教育審議会の「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（答申）」（以下、これを中教審答申と呼ぶ）では、「学習指導要領等の改善の方向性」の一つが、「『主体的・対話的で深い学び』の実現（『アクティブ・ラーニング』の視点）」と表現されている⁽¹¹⁾。また中教審答申では、次のように述べられている⁽¹²⁾。

平成26年11月の諮問において提示された「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした。

すなわち学校で導入すべき学習形態は、あくまでも「主体的・対話的で深い学び」の方であり、アクティブ・ラーニングは、それを実現するための視点として位置づけられている。

Ⅲ 公的規定

「『主体的・対話的で深い学び』とは何か」⁽¹³⁾。中教審答申では、

この問いに対する回答が、次のように提示されている⁽¹⁴⁾。

○ 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。

○ 「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容については、以下のように整理することができる。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」を実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査し

て考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」－引用者注）を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

- これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

中教審答申によれば、「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法を取り入れたり、教師の指導性を弱めたりすることではなく、学校での子どもの学びの質を高めるために、授業改善を重ねることである。それは、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」という三方向からのアプローチであり、それぞれの要点は、子どもが興味・関心を持って学びに向かい、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげることであり、他者との交流・協働や外界との相互作用を通じて、自身の考えを広げ、深めること、すでにあるものを記憶するのではなく、問題発見・解決を念頭に置いて、各教科等の特質に応じたものの

見方や考え方ははたらかせること、と整理することが可能である。そしてこれらは、視点としては個別のものであるが、子どもの学びの過程では、一体として実現され、相互に影響し合うことになる。ただし毎回の授業の中で、すべてを扱わなければならないわけではなく、単元や題材のまとまりの中で、指導内容のつながりを意識しながら実現することができるよう、従来の実践の蓄積を生かして指導計画を立案し、授業づくりを進めることが必要である。

IV 予想される困難

「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざす過程で、指導する側の学校と教師は、多くの深刻な、難しい局面と向き合うことになる。学習者である子どもにとってもまた、状況は同じである。なかでも次の三つは、どうしても避けることができない。

第一。「教育課程の基礎理論」において水内宏は、次のように述べている⁽¹⁵⁾。

教科は、子どもに学習を迫る仕組みである。学校は教科の学習を行なうことによって、子どもに無条件の要求として学習を迫るのである。そしてその要求は、学校と教師による要求というあらわれ方をとるが、実はその背後に、社会的な力として子どもへの学習要求が存在している。すなわち学校と教師は、社会的な力の代弁者として、教科の授業において子どもに学習を要求しているのである。

誤解を恐れずに言えば、教科指導としての授業は、基本的に強制の場である。小・中学校において児童・生徒は、学習指導要領及び同解説とそれらに準拠し、検定に合格した教科書に基づいて学校が編成した教育課程の下で、授業を受けることになる。社会から正式に委託された教師以外の何者かが、授業の内容・方法を定めることなど、まずあり得ないし、また子どもが、例えば「自分は違うことを学びたい」、「今日は気分が乗らないから授業に出たくない」という理由で否定的な態度をとることは、到底許されない。子どもには、授業の枠組みを受け入れた上で、その中で積

極的に行動することが求められる。そしてこのとき子どもは、結局、主体的であるように見せること、さらには自分でもそのように振る舞っていると思いつくことになるのではないかと（「いんちき屋は本当にゲームをプレイしているわけではないが、ゲームの制度まで放棄してはいない」⁽¹⁶⁾）。こうした一種のダブル・バインド状況、すなわち受動的でありつつ能動的であれ、との両立要請が、子どもを苦しめることは、十分にあり得る。

第二、『新しい学力』において齋藤孝は、次のように述べている⁽¹⁷⁾。

アクティブ・ラーニングに基づく授業の第二の視点として挙げた「対話的な学び」、その象徴が、グループ・ディスカッションとプレゼンテーションである。これらは小中高校、大学で以前から行われてきたものだが、本当に有意義かという点、効果の薄いものも多いといわれる。場が活性化しないまま、なんとなくゆるりとした話し合いに終わることも多い。

Ⅱで述べたように、我が国の小・中学校の授業では、討論や話し合いといった学習活動が、以前から積極的に展開されている。その蓄積を踏まえつつ、今後、授業中の対話をより一層活性化するためには、教師にも子どもにも技術が必要である。例えばグループ・ディスカッションの場合であれば、教師は、子どもに対して、アイデア出しのためのディスカッションなのか、それとも解決策の妥当性を検証するディスカッションなのかなど、何が目的で、ゴールなのかを予め明確にし、指し示さなければならない。子どもの側も、事前に自分の意見や考えを整理してから、本番に臨むとよい。テーマにかかわるデータ、事実、論拠を意識する。他者の考えをしっかりと聞き、細大漏らさずメモをとる。各自が自分の意見を発表し、相手に質問をする。これらもまた、活発なディスカッションの要件である。しかし実行することは、決して簡単ではない。また新学習指導要領体制下において、限られた授業時間数の中で、従来より多くの教科内容を扱わなければならない、これからの学校と教師にとって、果たしてディスカッションを丁寧組織するだけの余裕があるのだろうか。対話それ自体が自己

目的化した実践、先行研究に倣ってきつい言い方をすれば、「アクティブ・ラーニング自体が目的のダメ事例」（「外面的に活動的な姿（ダメなアクティブ・ラーニング）を目的としたダメ事例」、「目的がずれているダメ事例」）⁽¹⁸⁾ばかりを生み出すことのないように、教室レベルでは様々な創意工夫が求められる。

第三。『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き』において田中博之は、次のように述べている⁽¹⁹⁾。

たとえ授業が課題解決的な学習になったとしても、学習課題やめあてに魅力がなければ、やはり子どもたちは我慢して取り組むだけであり、集中してはくれないでしょう。

子どもの追究意欲や集中して取り組む態度などの「学びに向かう力」は、何よりもまず学習課題の魅力にかかっているといえます。

子ども達が思考を深め、作品を練り上げ、技能を磨き合い、多様な資質・能力を育て、課題解決を図るには、少人数で共同・協働作業を行うグループ・ワークが有効である。しかし教師の問いかけが曖昧だと、それは、思考や表現が進まず、深まらない「おしゃべり活動」となり、かえって「浅い学び」で終わってしまうことになる（「活動あって学びなし」）。例えば「聖徳太子について調べよう」、「被子植物について学ぼう」といった、学習の範囲や対象を示すだけの課題や、「第二段落での主人公の気持ちを考えよう」、「練習問題1を解こう」といった、決められた順序に沿って淡々と進んでいく課題では、子どもが達成したいという動機を持つことができない（少なくともできにくい）。こうした事態を回避するために、学習課題の設定に際しては、「意外性」（「あれ、不思議だな？」、「なぜだろう？」、「おかしいな、今までの方法では解けないよ」）、「適度な困難性と活用可能性」（「あともう少しで解けそうだ」、「前の時間で学んだことを使えばできそうだ」）、「活動誘発性」（「〇〇してみたいな」、「〇〇が起きた原因を探り、資料を引用して説明しよう！」）という三つの要素を満たすこと、すなわち学びの当事者である子どもにとっての切実さが必要である⁽²⁰⁾。そして課題は、グループ・ワークのねらいとともに、(板

書するだけで済ませるよりも）ワークシートを配布して、そこに書き込ませるとよいだろう。可視化によってこそ、意識化がもたらされる。

V 今後の課題

自称「主体的・対話的で深い学び」の実践報告は、書物に掲載されているものだけに限ってみても、すでにかかなりの数に上っている。例えば稲井達也・吉田和夫編著『主体的・対話的で深い学びを促す中学校・高校国語科の授業デザイン』では、グループでの話し合い、ホットシーティング、ジグソー法、新聞記事、反転学習、ディベート、国際バカロレア、タブレット端末、パフォーマンス評価などの「学びの技法」を用いた小・中・高等学校国語授業の15事例が、詳しく紹介されている⁽²¹⁾。こうした手法に一定の意義を認めることは、もちろん吝かではない。それどころか、益々の普及を推奨したいとさえ思う。しかしそれは、子どもが、いわば活動疲れ（「ワークショップ疲れ」、「アクティブ・ラーニング疲れ」）を引き起こす可能性について、教師による適切な配慮がなされているならば、という条件つきの話である。教育改革の動向に即し、その要請に応えようとするあまり、教師の思いばかりが先走り、目の前の子どもが飽きてしまったり、不満を感じたりするようでは（「げっ、また6人グループになんの？」、「またポスターとマジックと付箋紙かよ」、「どうせ、どんな提案をしても、落としどころが、最初から決まってるんでしょ」⁽²²⁾、やはり本末転倒と言うよりほかはない⁽²³⁾。

では紛うことなく、真に「主体的・対話的で深い学び」であるとして自他ともに認めることができる実践とは、一体どのようなものなのか。広く事例を探索し、特定し、慎重に検討し、意義づける作業を行った上で、その特徴や成果について、稿を改めて述べることにしたい。

注

- (1) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf (accessed 21 September 2017)
- (2) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_002.pdf (accessed 21 September 2017)
- (3) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (accessed 21 September 2017)
- (4) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (accessed 21 September 2017)
- (5) 潮木守一 『キャンパスの生態誌 大学とは何だろう』 中央公論社 1986（昭和61）年 pp.38-39.
- (6) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (accessed 21 September 2017)
- (7) ただし「小・中学校と比較して高校の場合は『教員主導の講義形式』が依然として多く、一方で『グループ活動を取り入れた授業』や『児童・生徒どうしの話し合いを取り入れた授業』はかなり少ない」と言われている。
伯井美德・大杉住子 『2020年度大学入試改革！新テストのすべてがわかる本』 教育開発研究所 2017（平成29）年 p.18.
- (8) 大田堯 『学力とはなにか』 国土社 1990（平成2）年 p.170.
- (9) ジェームズ・W.スティグラ、ジェームズ・ヒーバート 著 湊三郎訳 『日本の算数・数学教育に学べ 米国が注目するjugyou kenkyuu』 教育出版 2002（平成14）年
- (10) 2017（平成29）年2月15日の朝日新聞が伝えるところによると、その前日に新学習指導要領改訂案が公表された際にも、「文科省の担当者は『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は多義的な言葉で概念が確立していない』と説明した。
- (11) 文部科学省教育課程課・幼児教育課編 『別冊初等教育資料』 2月号臨時増刊（通巻950号） 東洋館出版社 2017（平成29）年2月 p.45.
- (12) 同上 p.63.
- (13) 同上 p.64.
- (14) 同上 pp.64-65.
- (15) 水内宏 「教育課程の基礎理論」 川合章・城丸章夫編 『講座日本の教育5 教育課程』 新日本出版社 1976（昭和51）年 p.39.
- (16) バーナード・スーツ著 川谷茂樹・山田貴裕訳 『キリギリスの哲学 ゲームプレイと理想の人生』 ナカニシヤ出版 2015（平成27）年 pp.41-42.
- (17) 齋藤孝 『新しい学力』 岩波書店 2016（平成28）年 pp.25-26.
- (18) 寺本貴啓・後藤顕一・藤江康彦編著 『“ダメ事例”から授業が変わる！小学校のアクティブ・ラーニング入門—資質・能力が育つ“主体的・対話的な深い学び”—』 文溪堂 2016（平成28）年 p.14.
- (19) 田中博之 『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き 新学習指導要領のねらいを実現する授業改善』 教育開発研究所 2017（平成29）年 p.102.
- (20) 同上 pp.102-103.
- (21) 稲井達也・吉田和夫編著 『主体的・対話的で深い学びを促す中学校・高校国語科の授業デザイン アクティブ・ラーニングの理論と実践』 学文社 2016（平成28）年 pp.42-163.
- (22) 中原淳 「『ワークショッパ疲れ』という現象の背後にあるもの：『風呂敷的ムーヴメントとしてのワークショッパ』の普及と変化」 (http://www.nakahara-lab.net/2013/02/post_1948.html, accessed 12 October 2017)

- (23) 上田信行・中原淳 『プレイフル・ラーニング ワークショップの源流と学びの未来』 三省堂 2012（平成24）年

参考文献

- 勝見健史編著 『ビフォー・アフターで取り組む国語科授業デザインー「主体的・対話的で深い学び」へのアプローチ』 文溪堂 2017（平成29）年
- 亀岡正睦 『「主体的・対話的で深い学び」を実現する算数授業デザイン 「ALふきだし法」の理論と方法』 明治図書 2017（平成29）年
- 澤井陽介 『授業の見方 「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』 東洋館出版社 2017（平成29）年
- 新算数教育研究会編著 『算数の本質に迫る「アクティブ・ラーニング」』 東洋館出版社 2016（平成28）年
- 田中博之 『アクティブ・ラーニング実践の手引き 各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」』 教育開発研究所 2016（平成28）年
- 新潟大学教育学部附属小学校 『ICT×思考ツールでつくる「主体的・対話的で深い学び」を促す授業』 小学館 2017（平成29）年
- 西川純 『すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング』 学陽書房 2015（平成27）年
- 藤川大祐 「アクティブ・ラーニングとゲーミフィケーションー『主体的・対話的で深い学び』のデザインに関する考察ー」（<http://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/103087/S18817165-319-P001-FUJ.pdf>、accessed 17 October 2017）
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著 『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 2015（平成27）年
- 溝上慎一 『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 2014（平成26）年

山住勝広編著 岐阜市立長良小学校企画・編集協力 『子どもの側に立つ学校 生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現』 北大路書房 2017（平成29）年

山本崇雄 『なぜ「教えない」授業が学力を伸ばすのか』 日経BP社 2016（平成28）年

これらに加えて、『初等教育資料』、『授業力&学級経営力』（明治図書）、『授業づくりネットワーク』（学事出版）をはじめとする、いくつかの教育雑誌に掲載された記事を参照した。