

児童の主体性を伸ばす予習展開型の国語科授業づくり —学習シートと思考ツールを活用した複式学級の指導を通して—

新宮市立熊野川小学校
教諭 山本賢太郎

【要旨】

本研究では、小学校国語科の文学的な文章教材において、児童の主体性を伸ばすための予習展開型の授業設計について研究した。この授業設計を研究するに当たり、まず、反転授業のモデルを参考に授業構想を行い、「フレームリーディング」による発問から予習課題を考案した。授業実践に際し、所属校の複式学級における学習過程を見直し、学習シートを改善した。また、話し合い活動の活性化を図るために、思考ツールを授業に取り入れた。

所属校高学年複式学級で実践した授業を考察した結果、学習活動に主体的に取り組む児童の姿が見られるようになり、これらの取組は児童の主体性を育む一助となることが分かった。

【キーワード】

主体性、予習展開型の授業構想、学習シート、思考ツール、複式学級

1 研究のねらい

複式学級における授業は、教師が直接指導する場面と間接指導する場面で構成される。間接指導が入ることによって、児童が相互に学び合う活動を充実させることができるため、児童の主体性を伸ばす機会は単式学級での授業に比べ多い。所属校では、その特性を生かし、学習シートの活用、相互指名による話し合い活動の取組を行っているが、その中で、間接指導時の学習において次に挙げる3つの課題が見えてきた。

1つ目は、話し合い活動の時間不足である。導入部の学習において、文章の読み取りに時間がかかることに加え、一方の学年に直接指導をしている間、もう一方の学年には復習を中心とした学習に取り組ませていたので、その後の学習に使うことのできる時間が減ることになっていた。そのため、話し合い活動の時間を十分に設定することができず、結果として教師主導型の授業になっていたと考える。

2つ目は、学習活動に対して児童が指示待ちの状態であったことである。学習シートには、学習の目的や方法を確認する活動が設定されていなかったため、児童は学習の見通しを十分にもてないまま学習に取り組んでいた。そのため、指導者から学習活動の説明や指示がなければ自分たちで学習を進めることができていなかった。

3つ目は、話し合い活動の停滞である。授業の中では、相互指名による話し合いを取り入れていたものの、一部の児童の意見を述べる活動が中心となってしまう、他者の意見に対して賛同したり、反論したりするなどの活動が少なくなっていた。

これらの課題が顕著に表れていたのが国語科での学習であることから、研究主題を「児童の主体性を伸ばす予習展開型の国語科授業づくり」と設定した。

2 研究の方法

(1) 予習展開型の授業構想

導入部の学習において文章の読み取りに時間がかかることの課題を解消するために、反転授業の考え方を参考に研究を進めた。反転授業について山内ら(2015)は、「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の

定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法」(※1)であると述べている。また、福本(2017)は反転授業のモデルケースとして、「導入部だけを事前学習にして、児童生徒の個別解決・練り上げ(協働解決も含む)からまとめまでを授業内で行う。」(※2)という授業パターンを示しており、本研究では、この授業モデルを参考にした「予習展開型の授業構想」(図1)を基に授業を行った。反転授業を参考にした予習展開型の授業を実践することで、児童が主体的・対話的に活動する時間を増やすことができると考えた。

予習課題には、久保(2017)が提唱する、疑問に思ったことをノートにまとめる「一人読み深めの予習」及び授業の中心発問をそのまま課題とする「中心課題の予習」を取り入れた(※3)。家庭で予習を行う習慣が身に付いていない児童や、一人で学習することが苦手な児童にとっても、この実践を継続的な取組として可能なものにするために、中心課題の予習には、青木(2017)が提唱する「フレームリーディング」による発問を用いた。「フレームリーディング」は、登場人物の数を数えたり、心情が変わった場面を選んだりするなど、「数える」と「選ぶ」を読みの基本としている(※4)。このように児童が取り組みやすいシンプルな課題を設定することで予習の負担を軽減させられると考えた。

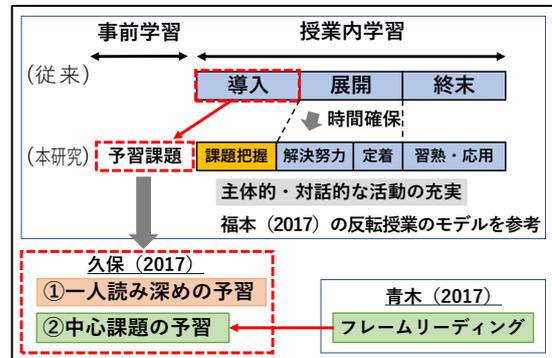


図1 予習展開型の授業構想

このように児童が

(2) 学習シートの改善

所属校の学習シートに記載されている学習過程を「導入-展開-終末」の3段階から、北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター(2019)による「へき地・複式学級における学習指導の手引」に示されている学習過程(※5)を参考に「課題把握-解決努力-定着-習熟・応用」の4段階とした(図2)。

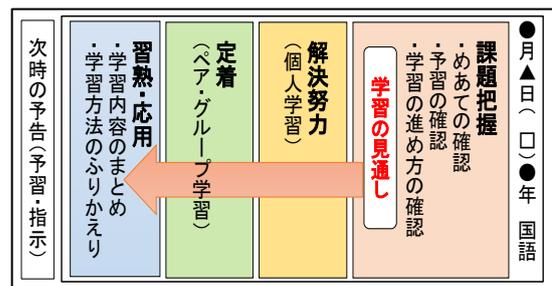


図2 改善した学習シート (4段階の学習過程)

「課題把握」において、児童が指示待ちにならないよう「予習の確認」と「学習の進め方の確認」を新たに設定し、見直しをもって学習に取り組めるようにした。また、「習熟・応用」にも、「学習方法のふりかえり」を新設し、児童がその時間の学習方法を振り返ることで、次の学びに生かしていけるようにした。

(3) 思考ツールを活用した話し合い活動

話し合い活動の停滞を解消するには、話し合いの場で児童が思考したことを可視化し、児童一人一人の考えを全員が共有できるようにする手立てが必要であると考えた。その手立てとして思考ツールを活用した(図3)。思考ツールとは、考えるための道具で、比較する、分類する、関係づける、多面的に見るなどのいくつかの思考パターンを図式化したものである。小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編の情報の整理に関する事項の中にも、情報を取り出したり、活用したりする際に行う整理の仕方やそのための具体的な手段として、「比較」「分類」「関係づけ」が取り上げられている(※6)。

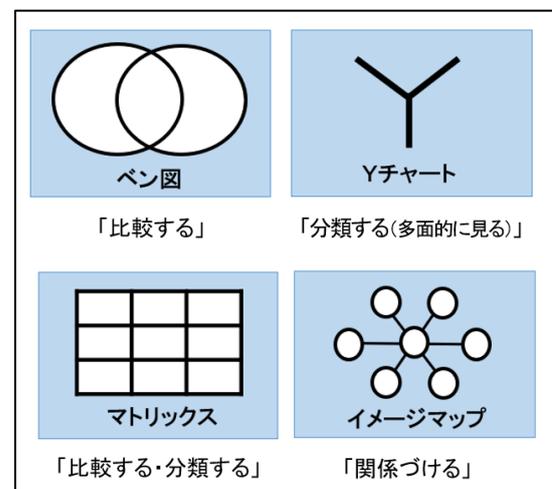


図3 本研究で使用した思考ツール

以上の点を踏まえ、本研究では、比較する、分類する(多面的に見る)ためにベン図、Yチャー

ト、マトリックスを、学習してきた内容を関係づけるためにイメージマップを活用した。これらの思考ツールを目的に応じて使い分け、話し合い活動の活性化を図った。

3 所属校における授業研究

所属校の高学年複式学級を対象に「物語の全体像をとらえ、考えたことを伝え合おう（第5学年）」、「作品の世界をとらえ、自分の考えを書こう（第6学年）」の単元において、提案授業を実施した。予習課題と授業で活用した思考ツールを次の単元計画に示す（表1）。

表1 単元計画（第5学年 全6時間／第6学年 全8時間）

第5学年 『たずねびと』		第6学年 『やまなし』	
思考ツール	○一人読み深めの予習 ●中心課題の予習 ①～⑩主な学習活動	時	時
			○疑問に思ったことや表現の仕方面白と感じたことをノートにまとめる。 ①学習課題「作品の世界をとらえ、自分の考えを書こう」を設定し、学習計画を立てる。
	○疑問に思ったことや印象に残った表現をノートにまとめる。 ①学習課題「物語に対する思いや考えを伝え合おう」を設定し、学習計画を立てる。	1	2
マトリックス(表)	●「綾」の前に現れたものや人物の数を数える。 ②物語の設定を押さえる。 ③広島に行くまでの「綾」の心情について想像してまとめる。	2	3
マトリックス(表)	●広島に行ってから、「綾」の心情に影響を与えた出来事の数を書ける。 ④広島に着いてからの「綾」の心情を捉える。 ⑤物語全体を通した「綾」の心情の変化について話し合う。	3	4
マトリックス(表)	●「お兄ちゃんもせかさなかつた」のはなぜか。「きれいな川」や「ただの名前」は、「綾」にとってどんなもの変わったのかについて自分の考えをまとめる。 ⑥最後の場面について自分の考えをまとめ、話し合う。	4	5
イメージマップ	⑦『たずねびと』を読んで変化した戦争に対する自分の思いや考えをイメージマップに書き出す。	5	6
	⑧『たずねびと』を読んで変化した自分の気持ちや考えについて文章にまとめる。 ⑨書いた文章をグループで読み合い、感想を交流する。 ⑩単元全体の学習を振り返る。	6	7
			8
			○「五月」と「十二月」の一番の違いを選ぶ。 ⑥「五月」と「十二月」の場面を比べ、『やまなし』に込めた宮沢賢治の思いについて考える。
			●『イーハトーヴの夢』を読んで、印象に残ったところを選ぶ。 ⑤『イーハトーヴの夢』を読み、宮沢賢治の生き方や考え方について自分なりの考えを持つ。
			④『やまなし』を読み、「十二月」のイメージについてまとめる。
			③『やまなし』を読み、「五月」のイメージについてまとめる。
			●登場人物の数を数える。

(1) 予習展開型の授業構想

一方の学年に予習を取り入れた場合の授業構成を図4に示す。この授業構成を基に授業を展開することで、両学年とも授業開始後すぐに、「課題把握」に取り組めるようにした。また、予習を行ったB学年はA学年よりも早く、「解決努力」の個人学習に移ることができるので、その時間差による「ずらし」(注1)を行った。

予習課題については、両学年とも、「一人読み深めの予習」を単元の最初に設定し、それ以降は「中心課題の予習」を取り入れた授業を展開した。

ア 一人読み深めの予習の実際

第5学年の第1時における「一人読み深めの予習」についての指導では、疑問に思ったことや印象に残ったことを明らかにし、それに対する自分の考えをノートにまとめさせた。また、文章の終わりを問題提起型にすることで、授業で「予習の確認」を行う際の発言にそのまま繋がられるようにした(図5)。

予習してきたことを共有する際には、教科書の全文を掲示したものに、疑問に思った箇所や印象に残った箇所に線を引かせ、文章のどの部分から考えたことなのか視覚的に捉えやすくした。

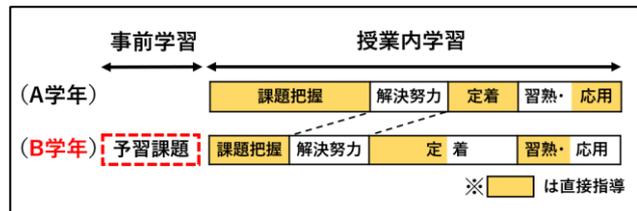


図4 複式学級における予習展開型の授業構成

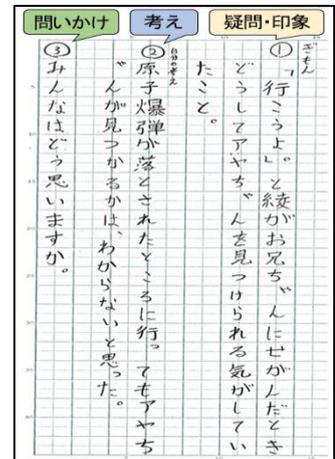


図5 予習ノート
(第5学年/第1時)

お互いの疑問や気付きを共有して分かること、分からないことを明らかにした後は、本教材において詳しく読みたいことを話し合わせた。

その結果、本教材の特徴である心情表現に関する部分を詳しく読んでいきたいということで意見がまとまり(図6)、学習計画を立てた際に、どの時間の学習でその活動ができそうかを考えることにより、単元における学習の見通しをもたせた。

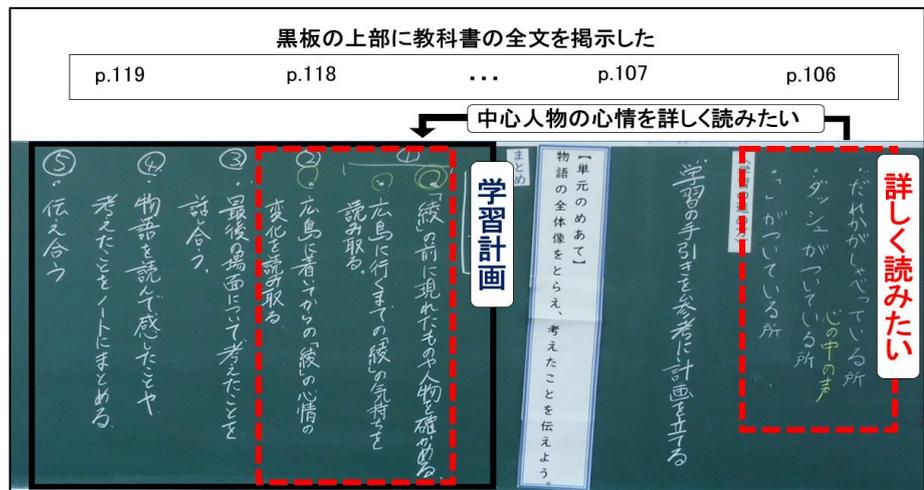


図6 第5学年第1時の板書

イ 中心課題の予習の実際

「中心課題の予習」については、数えたり、選んだりしてきたことをノートにまとめさせた。登場人物や出来事の数を数えることで文章の大まかな内容を把握させ、選ぶという予習を通して、詳細な読みを行った。

第5学年の第3時では、学習のめあてを「綾の心情に影響を与えた出来事について話し合い、広島に着いてからの綾の心情の変化を考えよう。」とし、このめあてを達成するために、「綾の



図7 予習ノートと出来事を確認した板書 (第5学年/第3時)

という予習を設定した。予習の段階では、出来事の数えを3つと捉える児童と4つと捉える児童とで意見が分かれていたが、「予習の確認」の活動の中で、出来事と心情を分けて考えさせることで、出来事は3つであることを共有できた(図7)。そして、学習の目的を明確にするために、めあてに立ち返り、3つの出来事により綾の心情がどのように変化したのかについて考えをまとめていくことを確認した。

一方、予習を行っていない第6学年の第4時では、めあてを「十二月を〇〇な世界と感じさせた作者の表現の工夫を見つけよう。」と設定した。この学習の目的意識を児童に持たせるために、十二月の場面を音読し、「十二月は〇〇な世界」と感想を一言でまとめる活動を取り入れた。児童が「十二月はおだやかな世界」と感想をまとめたので、「めあての確認」において、十二月をおだやかな世界と感じさせた作者の表現の工夫を見つけることを確認した。「学習の進め方の確認」では、Yチャートの使い方を確かめた。

両学年の「課題把握」における学習活動が図8である。第6学年では、「課題把握」の時間内に学習の目的意識を持たせる必要があるため、予習を行った第5学年に比べて直接指導による学習活動を多くした。そのため、活動時間に差が生まれ、「ずらし」を行うことができた。

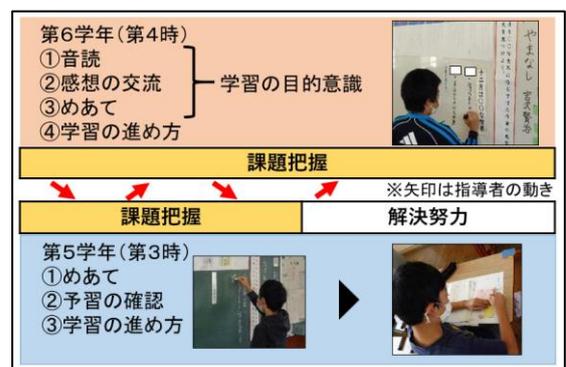


図8 課題把握における学習活動

(2) 学習シートの改善

ア 4段階の学習過程

学習シート(図9)には、「課題把握ー解決努力ー定着ー習熟・応用」をそれぞれ「つかむー考えるーふかめるーまとめ・ふりかえり」と表記して枠で囲み、4段階の学習過程を児童に意識付けられるようにした。また、学習活動だけでなく、各学習段階において必要となる時間を示すことで、児童がタイムマネジメントを行う際の目安となるようにした。

「つかむ」では、「学習の進め方の確認」において、既習事項を振り返りながら課題解決の方法を検討することで、児童が見通しを持って学習を進められるようにした。「考える」では、間接指導中の個人思考において、学習の進め方が分からなくなることを防ぐために作業の手順を吹き出しに示した。次の「ふかめる」には、話し合い活動の形態をペア・グループ・全体という形で示した。最後の「まとめ・ふりかえり」では、学習内容についてまとめることに加え、その日の学習方法についても振り返らせた。

イ 新たに設定した学習活動の実際

「予習の確認」と「学習の進め方の確認」、「学習方法のふりかえり」の3つ活動を新たに学習シートに組み込んだ。「予習の確認」については前項で述べたとおりであるため、「学習の進め方」と「学習方法のふりかえり」の学習活動について以下に述べる。

「学習の進め方の確認」では、児童が見通しを持って学習を進められるように、心情の変化を読み取るには何に注目すればよいかを確認した(図10)。児童は既習事項を振り返り、心情表現や登場人物の行動に着目すれば、心情が読み取れるということを想起していた。これらに加えて、本時の学習では、情景描写に着目して心情を読み取るように指示し、学習の進め方を確認した。

「学習方法のふりかえり」では、良かった点、難しかった点、次回に生かしたいことの3つの観点を基に振り返りを行った。図11は児童が学習方法について振り返りを行ったノートの記述である。本時の学習では、マトリックスに心情表現を整理する活動に時間をかけ過ぎたため、グループで話し合ったことを全体で共有する時間に余裕がなかった。図11の児童の記述は、このことを踏まえ、タイムマネジメントを意識したものとなっている。

また、マトリックスを使った学習の良かった点としてはグループで話し合えたこと、難しかった点と次回に生かしたいことについては、それぞれの学習活動を設定した時間までに間に合うようにしなければならぬことが書かれていた。

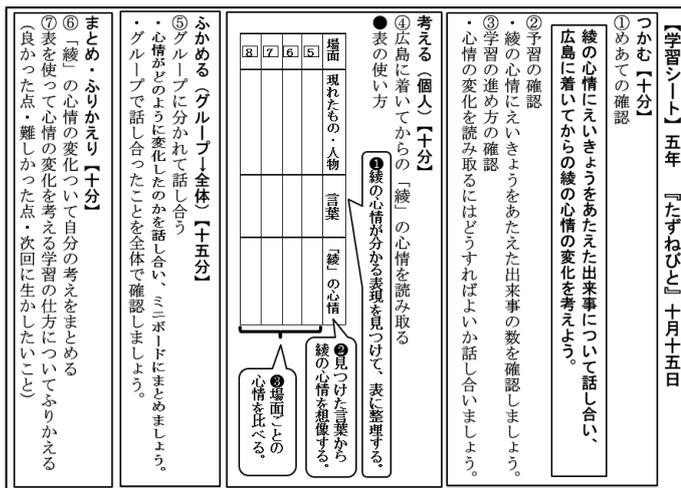


図9 学習シート(第5学年/第3時)

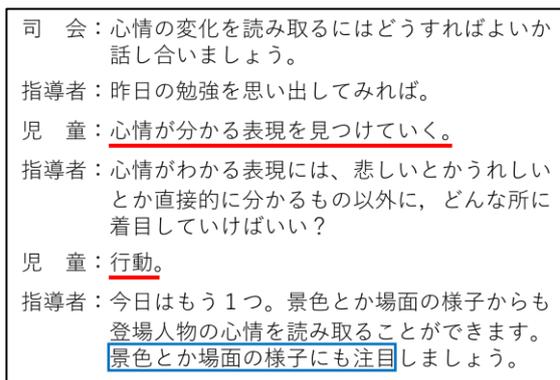


図10 学習の進め方の確認(会話の一部)

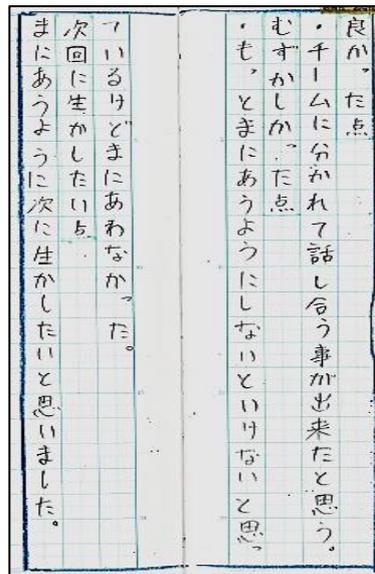


図11 児童の振り返りの記述

(3) 思考ツールを活用した話し合い活動

思考ツールを授業で活用する際に示したトピック（話題）と視点が表2である。これらのトピックについて考えるために思考ツールに以下の視点を示した上で、話し合い活動を行った。マトリックスとYチャートを活用した授業の実際について述べる。

表2 思考ツールに示したトピック・視点

学年	第5学年		第6学年				
思考ツール	マトリックス（表）		イメージマップ	Yチャート	イメージマップ	ベン図	
トピック	「綾」の心情の変化		戦争	作者の表現の工夫	宮沢賢治・やまなし	かにの様子	
視点	(第2・3時) ・場面 ・現れたもの、人物 ・言葉 ・「綾」の心情	(第4時) ・場面 ・たずねた場所、人 ・役割		(第3・4時) ・谷川の様子 ・かにの会話や様子 ・出来事の様子			・五月 ・十二月

ア マトリックスを活用した話し合い活動
 第5学年では、第2時から第3時にかけて、登場人物の心情の変化を読み取らせる学習活動でマトリックスを用いた。心情表現をマトリックスに整理し(図12)、場面ごとの心情を比較しやすくしたことで、その変化を捉えた発言が生まれた。

第3時では、「最初は、半信半疑だったけど、次の場面では、信じてすごく悲しい気持ちになった。」「陳列ケースとかを見て、頭がくらくらして信じられないことばかりだったけど、最後はおばあさんと同じように、おそろしいことがあったことを忘れないでいたら、二度と同じような目に合わないですむかもしれないと思うようになった。」と場面ごとの心情を比較した発言があった。

イ Yチャートを活用した話し合い活動
 第6学年では、作者の表現の工夫を見つける際に、Yチャートを活用した(図13)。Yチャートには、①谷川の様子、②かにの会話や様子、③出来事の様子、の3つの視点を割り当てた。第4時で児童がYチャートを活用して話し合った際には、「(①の視点)波を青白い火と表現しているからおだやかな世界と感じた。」「(②の視点)かにの兄弟の泡を競い合っている様子がおだやかに感じた。」「(③の視点)やまなしがふってくるのがおだやかだと思った。」など、それぞれ3つの視点に基づいた発言があり、多面的な考えを引き出すことができた。



図12 心情表現を整理したマトリックス (第5学年/第3時)

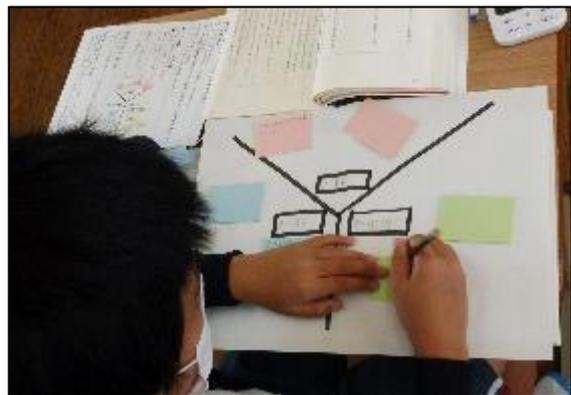


図13 Yチャートに表現の工夫を書き出す児童の様子 (第6学年/第4時)

4 成果と課題

研究の成果と課題を明らかにするため、単元実施前と単元実施後に児童にアンケート調査を行い、回答結果の分析と各時間のビデオ記録や児童が記述したノートの実際分析を行った。

(1) 予習展開型の授業構想

予習展開型の授業を実践した結果、アンケートの質問項目①「国語の授業の話し合う時間は十分だと思う。」(図14)において、「当てはまる」と回答した割合を事前と事後で比較すると37.5%から75.0%へと大きく増加した。また、質問項目②「国語の予習は意味があるものだと思う。」(図14)においても全ての児童が予習の効果を肯定的に捉えるようになった。事後アンケートの自由記述欄にも、予め自分の考えをもった状態で授業が行われるので、考えを發表しやすくなることや、授業の内容理解にもつながるといった趣旨の記述が見られた。

授業場面では、予習を行い、自分の考えをもった状態で授業に臨むことにより、普段発言することに対して消極的であった児童も話し合い活動に参加することができていた。

以上のことから、予習展開型の授業実践は、話し合い活動の時間を増加させるだけでなく、話し合い活動を活性化させる成果も得ることができた。また、予習課題の難易度についても、児童が予習を行ってきた内容を確認したところ、全ての児童が予習課題に対して、自分なりの考えをノートにまとめられており、この実践は継続的に取り組める可能性を示した。

課題としては、予習課題が本時のねらいに結びつかない時間があったことが挙げられる。第5学年の第2時においては、その課題が顕著に表れていた。本時の「定着」の学習段階における話し合い活動では、予習内容に触れる発言はなかった。結果として、本時のねらいに迫るまでの学習時間を計画以上に費やしたため、45分の授業時間内に予定していた学習活動を全て終えることができなかった。第2時では、「数える」予習課題を設定し、それが「課題把握」での学習活動に繋がっていた実感はあったが、中心課題に迫るものとしては機能しなかった。「数える」と「選ぶ」の予習課題が、必ずしも授業全体に効果的な影響を与えるものではなかったと考えられる。

(2) 学習シートの改善

児童の指示待ちの場面を解消するために、学習シートを改善し、学習の進め方を確認する活動を導入した結果、見通しをもって学習に取り組めたことを示す内容の回答が事後アンケートの自由記述欄から見られた。また、ビデオ記録からは、学習シートに記載されている時間を基に児童が活動時間を設定していたことも確認できた。各学習段階において必要となる時間を示すことは、児童がタイムマネジメントを行う際の手立てとして有効であり、児童は指示を待つことなく、自分たちで学習を進められるようになった。

しかし、質問項目③「国語の授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいたと思う。」(図15)において、半数の児童が事後アンケートで「どちらかといえば、当てはまらない」と回答した。このような結果となったのは、学習シートに学習方法や学習形態を全て記載していたため、児童自ら学習方略を決定する余地が残されていなかったことが原因だと考えられる。

(3) 思考ツールを活用した話し合い活動

思考ツールを活用し、話し合いの場で思考したことを可視化した結果、質問項目④「国語の授業では、他の人と自分の考えが違うときに、どこが違うのか考えている。」(図16)において、事後アンケートでは、全児童が「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」

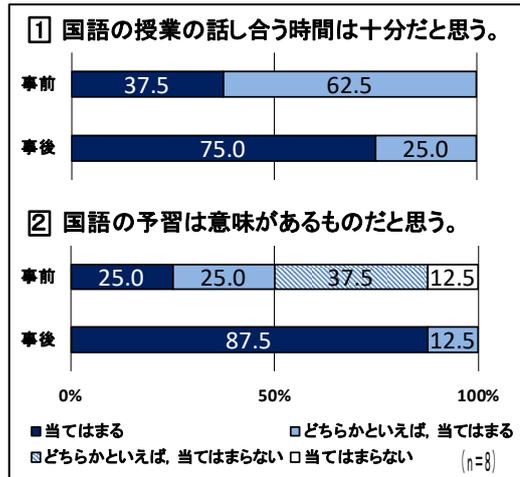


図14 質問項目①②アンケート結果

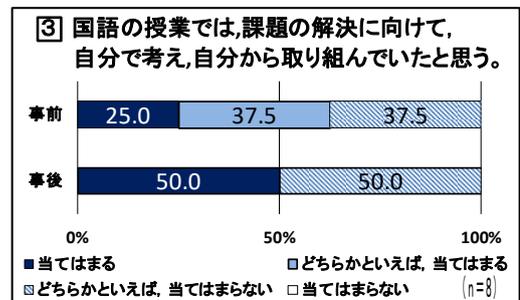
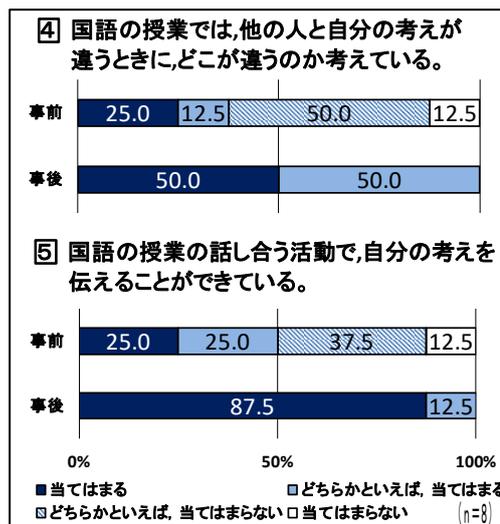


図15 質問項目③アンケート結果

と肯定的な回答をした。また、質問項目④「国語の授業の話し合う活動で、自分の考えを伝えることができる。」(図16)においても、「当てはまる」と回答した割合が事前と事後で25%から87.5%と大幅に増加した。これらのことから、思考ツールは、児童一人一人の考えを共有する手立てとして有効であり、そのことにより、児童の発言も増加したと考えられる。

一方で、拡散した思考を収束させることに課題が見られた。話し合い活動において様々な意見が出されるようになったが、意見をまとめることが難しいと感じる児童の振り返りの記述があり、意見の収束の仕方についても手立てが必要であった。



5 今後に向けて

本研究での授業実践を通して、学習活動に主体的に関わる児童の姿が見られるようになった。授業の導入部を事前学習にしたことで、本時の課題に対して考えをもった状態で授業に臨むことが可能となり、「課題把握」に多くの時間を要することがなくなった。また、本時の中心課題に迫る予習を行ったことで、スムーズに中心課題に迫ることもできた。これらの予習の効果は、学習活動における児童の主体性に影響を及ぼしたと考える。ただし、予習展開型の授業づくりにおいては、予習課題が本時のねらいを達成する上で効果的に作用するかどうかを見極めていくことが重要である。今後は、予習課題が本時のねらいに迫るものとして位置づき、その効果が最大限発揮されるよう設定していきたいと考える。

学習シートの改善については、指導者からの指示を待たずに自分たちで学習を進めようとする児童の姿が見られるようになったため、研究でねらいとしていた成果を得ることができた。しかしながら、学習シートへ記載する情報量については、徐々にその量を減らしていく必要がある。今後は、学習シートに沿って学習を進める経験を積むことで学び方そのものを習得し、それらを活用して児童自身が学習の進め方を決定できる力が身に付くことを目指していく。

話し合い活動における思考ツールの活用については、お互いの考えを可視化することができた。また、可視化により、他者との考えの共通点や相違点が明確になり、児童同士が主体的に話し合い活動に関わる状況を生み出すことに繋がった。しかし、話し合ったことを踏まえ、考えをまとめることに対しては課題が残った。本研究では、比較、分類、多面的に捉えるためにベン図、Yチャート、マトリックスを、学習してきた内容を関係づけるためにイメージマップを活用した。今後は、これらに加えて考えをまとめることに効果的なクラゲチャートやピラミッドチャートなど、活用できる思考ツールを徐々に増やしていくことを目指す。さらに、複数の思考ツールを組み合わせた授業展開も考えていきたい。

『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」には、『主体的に学習に取り組む態度』に係る各教科等の評価の観点の趣旨に照らして、

- ① 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面
 - ② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面
- という二つの側面を評価することが求められる。」(※7)と示されている。

本研究の授業実践において、児童は予習におけるいくつかの学習方法を学んだ。また、学習シートを使って学習の進め方を身に付ける経験を積み、考える技法としていくつかの思考ツールを習得してきた。課題解決に繋がり得るこれらの学習方法を数多く身に付けていけば、児童自ら学習状況を判断し、必要な学習の進め方を選択して学習を進めるといった姿が期待できる。今後も学び方を身に付ける指導を引き続き行い、最終的には身に付け

た学び方の中から課題に応じた学習方法を自分たちで選択するなど、学習課題解決の際に、粘り強く試行錯誤し、学びを調整しながら児童自身が主体となり学習を進められるようにしていきたい。

<注釈>

注1 複式学級の学習指導において、学年別指導を効率よく進めていくために、両学年の学習段階をずらして組み合わせ、児童への直接指導と間接指導によって学習を行う方法のこと。

<引用文献>

- ※1 山内祐平・大浦弘樹・安斎勇樹・伏木田稚子「序文」Jonathan Bergmann & Aaron Sams『反転学習－生徒の主体的参加への入り口』オデッセイコミュニケーションズ p.3 (2015)
- ※2 福本徹「初等中等教育における反転授業」森朋子・溝上慎一『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 p.171 (2017)
- ※3 久保齋『主体的・対話的な学びを深める予習展開による国語科授業づくり』小学館 pp.18～21(2017)
- ※4 青木伸生『3ステップで深い学びを実現！思考と表現の枠組みをつくるフレームリーディング』明治図書 p.17 (2017)
- ※5 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター『へき地・複式学級における学習指導の手引』北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター p.20 (2019)
- ※6 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版社 p.24 (2018)
- ※7 国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 国語】』東洋館出版社 p.10 (2020)

<参考文献>

- ・青木伸生・広島県府中市立国府小学校『「フレームリーディング」でつくる国語の授業』東洋館出版社 (2015)
- ・大黒仁裕・神山真一・山本智一・江草遼平・鳩野逸生・楠房子・稲垣成哲『複式学級における反転授業を用いた理科の授業改善：PACA国際学校を事例として』日本科学教育学会研究会研究報告 (2015)
- ・関西大学初等部『思考ツール 関大初等部式思考力育成法〈実践編〉』さくら社 (2013)
- ・黒上春夫・小島亜華里・泰山裕『シンキングツール～考えることを教えたい～』NPO 法人学習創造フォーラム (2012)
- ・田村学・黒上晴夫『こうすれば考える力がつく！中学校思考ツール』小学館 (2014)
- ・田村学・黒上晴夫『田村学・黒上晴夫の「深い学び」で生かす思考ツール』小学館 (2017)
- ・田村学『深い学び』東洋館出版社 (2018)
- ・松島るみ・尾崎仁美「講義型授業における『問い』提示および予習に関する学習有効性評価尺度の作成」『京都ノートルダム女子大学研究紀要 49号』京都ノートルダム女子大学 pp.29～43 (2019)
- ・山本茂喜『思考ツールで国語の「深い学び」』東洋館出版社 (2017)
- ・山本茂喜『ビジュアル・ツールで国語の授業づくり 思考力を育てる10のツール』東洋館出版社 (2015)