

「主体的・対話的で深い学び」をつくる小学校社会科授業のデザイン

－思考ツールを活用した授業実践を通して－

M17EP005

神戸 博貴

1 目的と方法

新学習指導要領でとりわけ要請されているのが、「主体的・対話的で深い学び」の実現である。子どもたちが自ら学び(主体的な学び)、他者と関わり合い(対話的な学び)、学びを深めていく(深い学び)ためには、どの子どもその子なりに思考や表現に取り組める学習を保証することが不可欠になると考える。

筆者も、日々授業実践を行う中で、資料提示や構造的な板書による「主体的な学び」をつくるための授業の工夫、多様な交流形態やICT機器の活用による「学び合い」を促すための授業の工夫、「学習まとめカード」(OPPシート)の作成と活用による「考えを深める」機会の設定といった試みをしてきた。各実践を通して、一定の成果を得ることができた一方で、学習を積み重ねる中で生ずる子どもたちの「個人差」を、できる限り少なくする具体的かつ効果的な手立ての必要性も感じた。特に、「思考力・判断力・表現力」については、個人差が大きくなる。そして、その差は学習への意欲(主体性)、対話や発表への自信、最終的には学習の成果に直結するものになることを、昨年度までの実践において改めて実感した。

このような課題に対応する学びを創る可能性を持つものを発見した。それが「思考ツール」である。「考える」という漠然とした行為を具体化・可視化することで、子どもたちの思考が整理され、対話的な活動が促進されることで、学びを深め合うことにつながるのではないかと考えに至った。思考ツールを日常の授業で活用することにより、子どもたちが、「どのような過程を踏んで考えるとよいのか」、「自分

が頭で考えたことをどのように表現すれば分かりやすく整理することができるのか」ということを、具体的に体験しながら理解することができるのではないか。

思考ツールは、様々な教科・領域での活用が可能である。2年間での研究を見据え、今年度は社会科という一教科に絞り、思考ツールの有効性や実践上の取り扱いにおける課題等について検証することとする。「社会科教育における『主体的・対話的で深い学び』にとって、思考ツールの活用は有効なのか」、そして「どのように活用すれば有効なのか」という課題を立て、主として授業実践とその分析を通して本研究主題に迫りたい。

そのために、以下「2 思考ツールの基本的性格」で、思考ツール活用の前提として、思考ツールとはどのような考えに立脚してつくられたものなのか、授業者がどのような考えを念頭に置いて活用すべきなのかという点をおさえる。その後、「3 思考ツールを活用した授業実践」で、今年度の実践の要旨や特色をまとめ、「4 思考ツール活用の成果と課題」で、アンケートや児童の学習の成果物から授業実践における思考ツール活用の成果と課題を整理し、本研究の課題に答える。最後に、「5 思考ツールの有効活用に向けて」で、実践をふり返って新たに生まれた課題をふまえ、思考ツールの有効的な活用に向けて来年度の展望を示したい。

2 思考ツールの基本的性格

(1) 「思考ツール」とは

黒上・小島・泰山は、思考ツールの可能性について、「考えるプロセスを、手順として明示

することで、子どもたちはその手順を使って、求められているとおりに考えを進めることができるのではないのでしょうか。そして、何度もその手順をたどっているうちに、その力がどんどんついていき、やがて自分でできるようになるのではないのでしょうか」（黒上・小島・泰山, 2012: 2）と述べている。「一般に、考えることは自由に頭を使うことのように思われがちですが、考えるためには、このような制約を設けることが、意外に役立ちます。（中略）自由に書くより、制約をつける方が豊かなアイデアを生み出すことがあるのですね」（黒上・小島・泰山, 2012: 3）とも述べている。思考ツールとは、「考えを進める手順をイメージさせる図」であり、「『制約』を視覚的に作り出し、多様な見方や考え方を生み出すことを助ける図」であると言えよう。一人一人の頭の中にある思

考を表出させることの重要性を、活用する授業者は意識する必要がある。

また、黒上・小島・泰山は、思考ツールを「繰り返し使うことで、知識と知識を結びつけ『考えること』についての訓練をしていくこととなります。その結果、自分自身の考えを他の人に対して表明できるようになるでしょう。そして、正誤を気にするのではなく、考えを表明することそのものに自信がもてるようになるでしょう」（黒上・小島・泰山, 2012: 4）とも述べている。思考ツールの活用が、主体的・対話的な学びへの意欲や自信の育成につながることへの示唆であろうと筆者は解釈している。

(2) 「思考ツール」と「思考スキル」の関係

前述の通り、思考ツールとは「考えを進める手順をイメージさせる図」といえる。つまり、

表1 思考スキルの定義と比較

泰山ら(2014)による思考スキルと定義		関西大学初等部(2016)の研究による思考スキルと定義	
思考スキル	定義	思考スキル	定義
応用する	既習事項を用いて課題・問題を解決する	※関西大学初等部の2016年度研究において、(1)思考スキルの具体性・単純性、(2)定義の明確さ、(3)実際の授業における区別の3つの視点で従前のスキルと定義を見直しした。	
推論する	根拠に基づいて結果を予想する		
理由づける	意見や判断の理由を示す		
具体化する	学習事項に対応した具体例を示す	具体化する	抽象的な事象を、実物や事実で表す
抽象化する	事例からきまりや包括的な概念をつくる	抽象化する	具体的な事象の特徴を捉えて(言葉で)表す
構造化する(組み立てる)	順序や筋道をもとに部分同士を関係づける	構造化する(組み立てる)	事実を示し、それらの特徴を捉えて、意見をつくる
順序立てる	視点に基づいて対象を並び替える	順序立てる	目的に応じて情報を並び替える
焦点化する	重点を定め、注目する対象を決める	焦点化する	視点を絞る
多面的にみる	多様な視点や観点に立って対象をみる	多面的にみる	多様な視点に立って対象をみる
評価する	視点や観点をもち、根拠に基づいて対象への意見をもつ	評価する	指定された事象に対して、(主にプラスとマイナスの)観点に沿って判断し、意見をつくる
広げてみる	物事についての意味やイメージ等を広げる	広げる	ひともの・ことについて想像する
分類する	属性に従って複数のものをまとまりに分ける	分類する	視点に沿って複数のものをまとまりに分ける
変化をとらえる	視点を定めて前後の違いをとらえる	変化をとらえる	変化の様子を(言葉等で)表す
見通す	自らの行為の影響を想定し、適切なものを選択する	問いを見出す	今の状況を整理・分析して、解決すべきことを発見する
要約する	必要な情報に絞って情報を単純・簡単にする	要約する	情報を単純・簡単にする
関係づける	学習事項同士のつながりを示す	つなげる	つながりを(言葉で)表す
関連づける	学習事項と実体験・経験のつながりを示す		
比較する	対象の相違点、共通点を見つける	比較する	対象の相違点、共通点を見つける
変換する	表現の形式(文・図・絵)を変える	変換する	表現の形式(文・図・絵)を変える
関西大学初等部(2017) 関大初等部式思考力育成法研究 平成28年度版 さくら社 p130 をもとに作成		一般化する	複数の事象に共通することをまとめて、一つの概念にまとめる

(関西大学初等部, 2017, 関大初等部式思考力育成法研究 平成28年度版, さくら社 をもとに, 筆者作成)

「どう考えるのか」を明確にするためのツールなのである。しかし、ここで留意すべき点として、「考える」と一口に言っても、「比べて考える」、「分けて考える」、「つなげて考える」など、様々な考え方が存在し、一つ一つの考え方に対してアプローチの方向は異なるものになることが挙げられる。その点に対して、泰山(2014)は、「思考」という漠然とした行為を、できるだけ具体的な行動を示す動詞に置き換えることを試みた。そして、「何をすれば考えたことになるのか」を示した「思考の方法」を「思考スキル」と名付け、全部で16のスキルに分けて定義付けを行った(表1)。

このような「思考スキル」を育成するために、「思考ツール」を活用した授業をデザインするという考え方は非常に重要になるだろう。「ツール」は「手段」であり、「目的」にはなりえないからだ。その活用の「目的」にあたる部分が各教科の目標であり、「思考スキルの育成」ということになると考えられる。「思考力育成法研究」と題して、思考ツールの活用について

継続的な研究に取り組む関西大学初等部も、思考スキルと思考ツールとの関連や定義を研究のポイントに据えていることが窺える。そして、同部は2016年度の研究において、(1)思考スキルの具体性・単純性、(2)定義の明確さ、(3)実際の授業における区別の3つの視点で従前のスキルと定義を見直した(表1)。

筆者は、学校現場での汎用性を考慮し、同部が提案している新しい定義を基本とし、本研究を進めていくことにした。そして、思考スキルと思考ツールの対応表を授業実践に先駆けてまとめた(表2)。

3 思考ツールを活用した授業実践

今年度は、第6学年の社会科歴史学習の授業実践を行った。「近代国家に向けて」の単元では、一時間内の目標に合わせた思考ツールの活用として「コンセプトマップ」を、また一単元内の目標に合わせた活用として「クラゲ・チャート」をそれぞれ用いた。「平和で豊かな暮らしを旨として」の単元では、同様の目的で「ク

表2 各思考スキルと思考ツールとの関連

思考ツール	思考スキル															
	具体化する	抽象化する	精選化する	順序立てる	焦点化する	多面的にみる	評価する	広げる	分類する	変化をとらえる	問いを見出す	要約する	つなげる	比較する	変換する	一般化する
ベン図									○							○
イメージマップ							○	○	○		○		○			
くま手チャート						○		○	○							
X・Y・Wチャート						○			○		○					
マトリックス						○			○						○	
データチャート									○							
KWLシート					○						○					
PMIシート						○	○									
ステップ・チャート			○	○								○				
クラゲ・チャート						(○)						○	○			
コンセプトマップ			○										○			
キャンディー・チャート											○					
プロット図			○		○						○					
ピラミッド・チャート			○		○											
フィッシュ・ボーン			○		○	○										
座標軸									○						○	
バタフライ・チャート													○			
同心円チャート								○		○			○			
情報分析チャート											○					
フリーカード法(付箋等)		○						○								
短冊			○	○												
質問・疑問マトリクス					○			○			○					

(黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕, 2012, シンキングツール~考えることを教えたい~・関西大学初等部, 2017, 関大初等部式思考力育成法研究 平成28年度版, さくら社 をもとに, 筆者作成)

ラゲ・チャート」を用いたが、この実践ではグループ活動による思考ツールの活用を試みた。

(1) 授業実践「近代国家に向けて」

① 実施期間・時数

平成 29 年 10 月 5 日 (木) ～10 月 24 日 (火) ・
全 8 時間

② 単元の概要

明治中・後期から大正期までの日本が、不平等条約の改正を目指して国力の充実と国際的地位の向上を果たしたことが分かることをねらいとしている。日本が欧米列強諸国と対等な関係をつくるために、政治の仕組みの改革や国力の充実のために海外進出を行ったこと、陸奥宗光や小村寿太郎が条約改正のために大きな働きをしたこと、野口英世をはじめとして世界的に注目された研究を行う人物が出てきたことなどを確かめていく。

③ 活用する思考ツールと活用意図

日清戦争について、関係する国々の立場や思惑などを構造的に整理し、戦争当時の国際社会の様子を捉えやすくするために、思考ツール「コンセプトマップ」(図 1) を活用する。

また、不平等条約の改正に向けて日本が行ったことを様々な視点でまとめ、それらの相互関係をとらえ、単元の学習問題を解決するために、思考ツール「クラゲ・チャート」を活用する。

④ 思考ツールを活用した授業の実際

《コンセプトマップ (構造化する) ・第 2 時》

まず、日清戦争の風刺画から、日本・清(中国)・朝鮮・ロシアの当時の関係を読み取った。資料から様々な情報を読み取ることが得意な学級であり、コンセプトマップに図示する際に、それぞれの国の関係を矢印で表すことは容易にできた。その後、教科書や資料集の記述をヒントに矢印の「中身」や各国の思惑を書き足す活動に移ったが、ロシアや朝鮮の視点からの記述が少なく、主に日本と清の内容を考えるのに精一杯になった印象を受けた。また、初めての活用で慣れていないこともあってか、多くの線

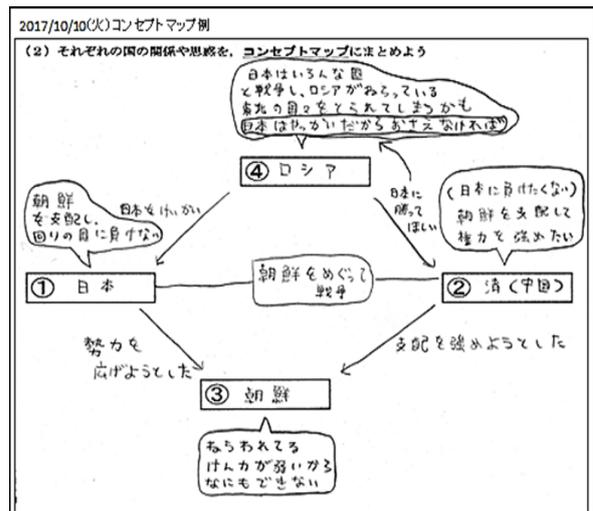


図 1 ある児童のコンセプトマップ

を引いているうちに混乱してしまった児童もいた。

《クラゲ・チャート (つなげる・要約する) ・第 1・7 時》

一単元内の目標を達成するために、予想段階(第 1 時)とまとめの段階(第 7 時)でクラゲ・チャートを活用することにした。

第 1 時では、「クラゲ」の形にまとめることへの驚きを児童がもちながらの活用となった。まとめる時間が十分に確保できなかったが、「一本の足に短く予想をまとめる」ことは、文章化を苦手とする児童にも受け入れやすく、多くの児童が複数本の「足」を記入していた。

第 7 時では、既習事項を生かして、再度チャートを作り直す活動を行った。学習した用語を用いながら、一本一本の「足」の内容を、第 1 時よりも具体的にすることができた児童が多かった。一方で、「学びのつながり」を意識できていないために、OPP シートにヒントとなる事柄を記述していても、「足」に生かせなかったり、予想では多くの視点で書いていたが、本時では視点が減ったりした様子も見られた。

また、事前に行ったアンケートで、自分の考えを表現することを苦手とする児童が多いという実態から、クラゲ・チャートを生かして文章をつくる方法(図 2)をスライドで提案した。

初めての活用で、一度の全体説明では理解しきれない児童も、文章化の流れをつかんだ後は、スムーズにまとめを書くことができていた。

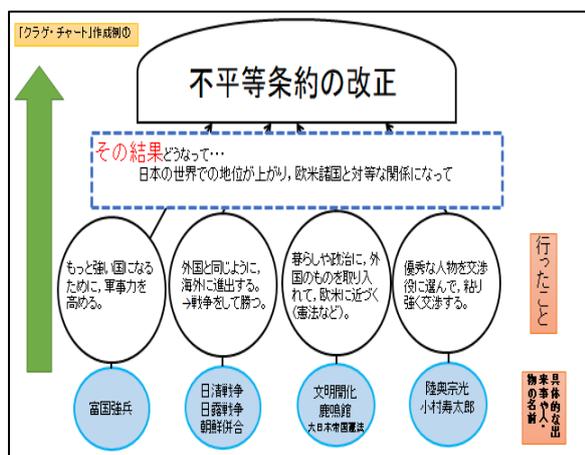


図2 クラゲ・チャートにみる文章の筋道

(2) 授業実践「平和で豊かな暮らしを目指して」

① 実施期間・時数

平成29年11月14日(火)～12月5日(火)・全8時間

② 単元の概要

終戦後、日本が平和で豊かな国づくりに取り組み、国際社会からの信頼を回復するとともに、国民生活も向上していったことが分かることをねらいとしている。我が国が民主的かつ平和主義的な憲法の制定と諸改革を行い、民主主義国家として再出発したことや、スポーツの祭典としてアジアで初めて開催された東京オリンピックについて取り上げ、国民生活が向上し、国際社会においても重要な役割を果たしてきたことなどを確かめていく。

③ 活用する思考ツールと活用意図

短期間での実践のため、児童の「慣れ」を考慮して、思考ツール「クラゲ・チャート」を再度活用する。1964年の東京オリンピックに向けて日本が行った新しい国づくりについて複数の視点でまとめ、学習問題の解決を図ることをねらう。

④ 思考ツールを活用した授業の実際

この実践でも、一単元内の目標を達成するために、予想段階(第1時)とまとめの段階(第5時)でクラゲ・チャートを活用することにした。また、前回の実践(p.4)では、クラゲ・チャートを個人の学習の成果として児童一人一人に作成させるようにしたのに対し、今回は児童の個人差の軽減や対話的な学習の促進をねらい、単元を通してグループ学習による「クラゲ・チャート」の活用を試みた。

「終戦から19年の間、日本はどのようなことをして、オリンピックを開けるような国になったのだろう。」という学習問題に対して、第1時ではグループごとに予想をクラゲ・チャートにまとめた(図3)。第2時より、終戦後の日本の歩みを「国内の政治」、「外国との関係」、「暮らし・産業」の3つの視点に分けて学習した。第5時において、ここまでの学習内容を生かして再度クラゲ・チャートを作り直す学習を行った(図3・表3)。グループでの対話を通して、第1時に作成したクラゲ・チャートの「足」を書き直したり、新しい視点を付け足したりする活動を進めたことで、児童が自らの学びの広がりや深まりを視覚的に表現することができていたと考える。

4 思考ツール活用の成果と課題

(1) 事後アンケートの結果(表4)より

授業実践を行った学級の児童は、今回活用した思考ツールは、一度も使ったことがないという実態があった。わずかな授業の中で、思考ツールに対してどのような印象をもったのか。

表4を見ると、「コンセプトマップ」と「クラゲ・チャート」、双方の思考ツールに対して、いずれも肯定的に評価する児童が圧倒的に多かった。冒頭にも述べた通り、思考ツールは、学習の「手段」であって「目的」ではない。どれほど授業者が研究を重ねたとしても、学習者が肯定的に捉えられなければ、活用する意味はなくなる。

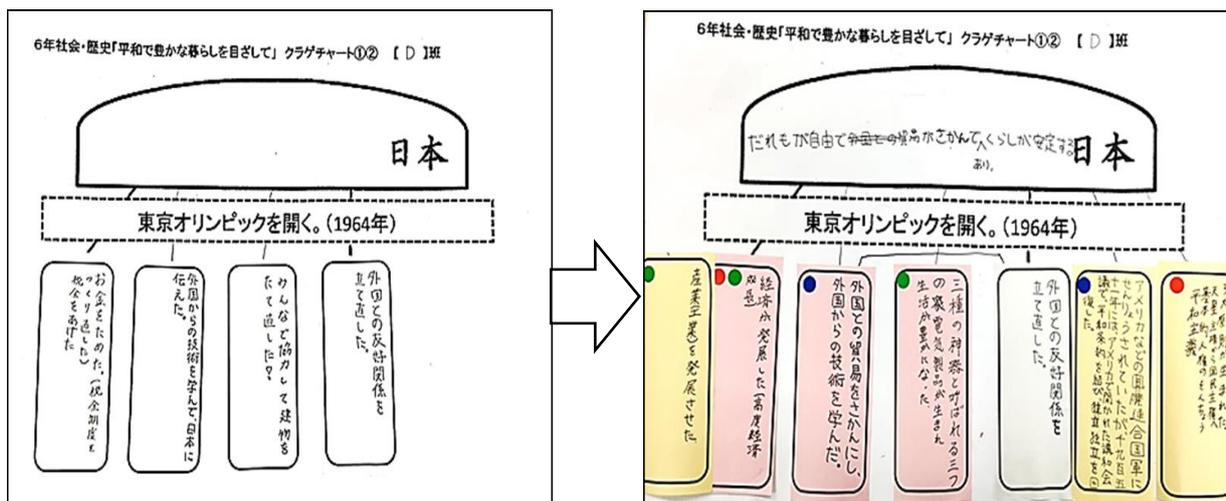


図3 ある班のクラゲ・チャートの変容

表3 ある班のクラゲ・チャート変容のまとめ

班	第1時	第6時	当時の人々が目指したであろう「日本」
D	お金をためた。(税金制度をつくり直した)	産業(工業)と経済を発展させた。(高度経済成長)	だれもが自由で、貿易がさかんであり、くらしが安定する日本
	外国からの技術を学んで、日本に伝えた。	外国との貿易をさかんにし、外国からの技術を学んだ。	
	みんなで協力して建物を建て直した。	「三種の神器」と呼ばれる3つの電気製品が生まれ、生活が豊かになった。	
	外国との友好関係を建て直した。	外国との友好関係を建て直した。	
		アメリカなどの連合国軍に占領されていたが、1951年には、アメリカで開かれた講和会議で平和条約を結び、独立を回復した。	
	3大原則が生まれた。(天皇主権から国民主権へ・基本的人権の尊重・平和主義)		

「コンセプトマップ」については、「国と国との関係が分かりやすいから」という趣旨の理由が、肯定意見の9割以上を占めた。その他の意見を見ても、コンセプトマップの目指す思考スキル「構造化する」を実感した内容になった。

「クラゲ・チャート」については、学級のほぼ全員が「オススメ」と評価する結果となった。児童から出された理由を一部抜粋し、表5にまとめた。

それぞれの記述を見ると、思考ツールを学習に取り入れる意義はあると言ってよいだろう。また、児童が思考ツール(クラゲ・チャート)のよさについて、自分の言葉で具体的に述べることができている点も注目したい。

表4 事後アンケート集計結果(筆者作成)

	4:とてもオススメ	3:ややオススメ	2:あまりオススメでない	1:全くオススメでない	合計
問1 コンセプトマップを実際に使ってみて、どう思いましたか。	16人	11人	3人	0人	30人
問2 クラゲ・チャートを実際に使ってみて、どう思いましたか。	25人	4人	2人	0人	31人

回答者数:31人 ※問1未回答1(活用した授業を欠席したため)

(2) クラゲ・チャートとOPPの記述より

第3項(2)で授業の要旨をまとめたが、今回の授業実践の中心は、「クラゲ・チャート」の活用といえる。

第1単元の実践では、個人によるクラゲ・チャートの作成とそれを活用しての文章化に取

表5 児童が考えるクラゲ・チャートの長所

関連（物事のつながりを実感）
「そのためにどういうことをした」というのが分かりやすい、内容が読み取りやすい。
文章化
クラゲ・チャートにすることで、文にするとき分かりやすく、文章にまとめることができるから。
交流
自分の考えをあまりうまく伝えられないけど、クラゲ・チャートだと自分の考えをしっかりとまとめられるから。
学習意欲
クラゲ・チャートをつくることで分かりやすく、1つのことを1つの足に書くので、「もっと足を増やしたい」という思いがあったからです。
学習問題の解決
何かを解決するには、何が必要なのか、目標に向かって足を書いていくと、具体的なことが見えてきて、目標達成に近づいていけると思うからです。

り組んだ。児童の学習のまとめを、単元の評価基準の一つ「日清・日露の戦争や不平等条約の改正の経過、世界で活躍した人物について調べ、これらの事象を関連付けたり総合したりして考え、文章で記述したり説明したりしている」に即し、3段階で評価した。その結果、全体の3分の2がAまたはB評価、3分の1がC評価と判定することになった。これらの児童のクラゲ・チャートを見ると、A・B評価の大半の児童が、既習事項を生かして「日本が行ったこと」（「足」の部分）を3つ以上書き、多角的にまとめられる素地をつくることができていた。学習内容を複数の視点に分けてまとめ、それらをつなげる働きをもつクラゲ・チャートの作成が、最後の文章化に影響を与えることになったと言ってよいだろう。その一方で、C評価の児童のほぼ半数も、「日本が行ったこと」（「足」の部分）を3つ以上書くことができていた（表6）。この実践が、児童にとってクラゲ・チャートとの初顔合わせであったことを考慮すると、書い

表6 第1単元のクラゲ・チャートとOPPの評価の関係

クラゲ・チャート OPP	複数の視点で「足」 （日本が行ったこと）を 3本以上書いていた。	「足」（日本が行ったこと） を1~2本書いていた。
A評価 【12人(44%)】	11人(92%)	1人(8%)
B評価 【7人(24%)】	6人(86%)	1人(14%)
C評価 【9人(32%)】	5人(56%)	4人(44%)
評価対象:28人	*「足」の内容に誤りがあったり、途中で記述が終わったりしている場合は、数にカウントしない。	

た「足」をどう生かすかの指導が不十分であったと言わざるをえない。しかし、文章には反映しきれなかった児童も、クラゲ・チャートには多角的な思考をまとめることができたことと捉えれば、クラゲ・チャートが個人の学習の成果を表現する一つの形として有効であるとも言えるのではないかと考える。

第2単元の実践では、グループ活動によるクラゲ・チャートの作成と、それを活用しての個人での文章化に取り組んだ。本稿p.6の図3及び表3のように、まとめの段階で、第1時に作成したクラゲ・チャートの「足」を書き直したり、新しい視点を付け足したりする活動を行ったことで、自らの学びの広がりや深まりを視覚的に表現することができたグループが8グループ中6グループを占めた。

また、児童の学習のまとめを、単元の評価基準の一つ「終戦から東京オリンピックまでの日本の復興をふり返り、既習事項を生かして学習問題に対する答えを考え、表現している」に即し、3段階で評価した。その結果、第1単元と同様に、全体の約3分の2がAまたはB評価、3分の1がC評価と判定することになった（表7）。第1単元のクラゲ・チャートに表れた個人差に対応すべく試みた実践であったが、評価基準が異なるといえども、C評価の児童の割合は

表7 第2単元のクラゲ・チャートとOPPの評価の関係

クラゲ・チャート OPP	下の3つの達成基準を全て満たしたクラゲ・チャートをグループで作成した。	下の達成基準を1~2つ満たしたクラゲ・チャートをグループで作成した。
A評価 【9人(31%)】	9人(100%)	0人(0%)
B評価 【11人(38%)】	10人(91%)	1人(9%)
C評価 【9人(31%)】	3人(33%)	6人(67%)
評価対象:29人	≪クラゲ・チャートの達成基準≫ ①学習した事象と結び付けて、より具体的な記述に変えた。 ②予想で出ていた視点をつなげて、記述を整理した。 ③予想では出なかった新たな視点を加えた。	

およそ変わらない結果となった。

そこで、第5時でC評価となった児童を見てみると、半数以上が前述の「自らの学びの広がりや深まりを視覚的に表現することができたグループ」ではない2グループに属していたことが分かった。グループ活動によるクラゲ・チャート作成の充実の度合が、児童の個人差を軽減することに対して負の効果を発揮してしまったといえる。一方で、A・B評価の児童の9割以上が、「自らの学びの広がりや深まりを視覚的に表現することができたグループ」に属していたことから、正の効果を発揮した側面もある。いずれにせよ、クラゲ・チャートの作成が、最後の文章化に影響を与えることになった点は、前の実践と共通する結果となった。

筆者は、本研究を行うにあたり、「社会科における『主体的・対話的で深い学び』にとって、思考ツールの活用は有効なのか」という課題を立てて取り組んだ。2つの思考ツールを活用することで、児童が主体的に学習に取り組んだり、友達との交流に自信をもって臨んだりすることができた様子がアンケートから見て取れた。また、社会的事象を多角的に考え、表現することに思考ツールを活用することが、学びの広がりや深まりに影響を与えたことも、児童のクラゲ・チャートとOPPとの関係の分析からわか

った。一方、思考ツールを「何のために使うのか」、「どのように使うのか」を吟味検討すること、そのために「どのような指導や支援が有効なのか」を考え取り組むことが重要になることも授業実践から明らかになった。

5 思考ツールの有効活用に向けて

授業実践後、ある児童が学習感想に「クラゲ・チャート」についての印象を、「・・・図をつかったことで、とてもわかりやすくまとめられたので、これからつかってみたいです。」とまとめた。授業者が提示したツールを、学習者が自らの学びに生かせるようになること、これこそが「思考ツール」実践の意義ではないか。このような「継続性」は、今年度の研究では確認できない点である。一生懸命学習に取り組んでくれた児童の一言から、今後の展望をつかむことができたのは、最大の成果と言えよう。

今年度の研究では、社会科という一教科に絞り、思考ツールの有効性や実践上の取り扱いにおける課題等について検証したが、「継続性」という点で見れば、思考ツールの「教科・領域や学年を超えた活用」や「授業の枠を超えた活用」など活用の幅をより広げることで、最初は目的に応じて教師が適切なツールを与える段階から、児童が目的に応じた思考ツールを選択したり作り出したりできる段階へとステップアップさせられる可能性が考えられる。思考ツールの更なる有効活用に向け、以上の点を来年度の展望として記し、本研究のまとめとしたい。

6 引用文献

- ・関西大学初等部, 2017, 関大初等部式思考力育成法研究 平成28年度版, さくら社
- ・黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕, 2012, シンキングツール～考えることを教えたい～, <http://ks-lab.net/haruo/>

謝辞

実習校の校長先生をはじめ、ご指導いただいた先生方に心より感謝申し上げます。