

反転授業が授業内容の理解に及ぼす影響

—学習アプローチとエンゲージメントと授業理解の関連—

沖林 洋平・宮木 秀雄・長友 義彦・佐伯 英人・岡村吉永

Effect of Flipped Class on Understandings of Lesson Contents :
The Relationship between Learning Approach, Engagement and Lesson Contents Understanding

OKIBAYASHI Yohei, MIYAKI Hideo, NAGATOMO Yoshihiko, SAIKI Hideto, OKAMURA Yoshihisa

(Received December 21, 2018)

キーワード：反転授業、アクティブ・ラーニング、学習アプローチ、エンゲージメント

はじめに

本研究では、反転授業が授業内容の理解度に及ぼす影響について検討する。また、理解度に影響する要因として、学習アプローチとエンゲージメント、自己調整学習を取り上げる。反転授業とは、「反転授業 (Flipped Classroom) とは、授業と宿題、あるいは、教室での学習と家庭での学習を従来の関係から「反転 (Flip) 」させ、授業時間外にデジタル教材等により基本的事項の学習を行い、授業時間内ではその確認や応用に取り組む、という授業の形式のことを指す (小島, 2016) 。反転授業の開発の理由として、教えることを目的とした教員主体ではなく、学ぶことを中心に据えた学び主体の授業を作りたかったと述べられている (森, 2016) 。反転授業の特徴の一つに、従来の授業における学習内容を事前に学習者が予習しておくことが挙げられる。反転授業は講義先行型の授業形態に比べて、講義を聴くという個人活動は、事前学習として自宅で済ませ、みんなが集まる授業、そして教員とよりコミュニケーションが取れる授業の場で、演習を行うことで知識の定着をはかり、活用する主体的な活動を展開していくという授業のデザインが学習内容の理解を促進に対して効果的であると指摘されている (森, 2016) 。また森 (2016) は、ティーチング型とラーニング型という2つのタイプの反転授業があると指摘している。ティーチング型とは、まさに授業で行われる演習という知識活用部分でTA (Teaching Assistant) や教員が個別指導・チュータリングを行うスタイルで、基本的に学生は、個人のペースで学習を進めていくものである。ラーニング型は、演習部分において学生同士の教え合い・学び合いを基盤としており、自らの理解や疑問を言葉にして説明する言語活動が伴うものである。本研究では、ラーニング型の反転授業を授業デザインの中に組み込むことで、教育心理学や発達心理学、行動分析学の理論や基礎的な知識に関する主観的誤理解としてのいわゆる「わかったつもり」の状態 (西林, 2005) を脱却することを企図した。本研究では、山口大学教育学部2年次生を対象とした学部専門科目「子どもカウンセリング論」の授業における学習効果の検証を目指した。対象授業科目の一般的目標は「子どもが健康で安全な生活を送れるために必要な基本的事項を理解し、実践的に対応するための基礎的知識技能を身に付ける。」である。すなわち、関連する領域に関する基本的な知識や理論の習得と、知識や理論を実践的な対応のために活用できるようになるための技能の基礎を身に付けることである。授業全体のデザインを行う際に、授業担当者授業内で知識を効果的に活用できる場面を設定することが必要であると考えた。これを受けて、第四著者の発案でグループによる当該授業回の内容に関する模擬授業を行うこととした。学生がグループで当該授業回のキーワードの説明を行う実践研究においては、グループ発表 (2分程度)、グループで質問を考える時間、質疑応答、大学教員による解説、大学教員への質問作成、という構成の授業実践事例が紹介されている (道田, 2011) 。授業実践によって、「文章を読んだり話しを聞くと、よく疑問を感じる」「疑問を感じたら、それを言葉で説明することができる」、といった質問生成に関する項目 (秋田, 1995) に対する自己評定値が高まったことが示された。さらに、授業による質問力向上の

要因として、発表準備時のグループ内でのやり取り、発表グループに対して自グループで質問作成したこと、などの項目に対する評定が高かった。道田（2011）では、学生の質問作成力の向上のためにグループによる説明とそれに対する質問作成が行われている。学生が質問しない理由の一つとして、道田（2011）は、質問に浸る（immerse）経験の少なさ、とりわけ質問をする、すなわち質問を作成する経験の少なさを指摘している。授業内容に対して質問を生成する過程として、生田・丸野（2005）は、King（1992）のモデルに基づき、質問生成に対して注目する過程として、一般的な質問によって固有の質問の生成が促されるという関係であることを指摘している。すなわち、問いと既存知識との照合の結果起こる何らかの心の動きが関係することが、学習者固有の質問生成であると考えられる。

本研究においては、学生グループによる模擬授業を行った。模擬授業のための時間としては30分間とした。その理由としては、単なる内容の説明や解説にとどまらない、模擬授業に求められるその他の活動を含めることを学生グループに求めたためである。またこれに関連して、模擬授業内外の授業における受講生同士のコミュニケーションの機会を多く設定することが期待された。活動に対する没入感をエンゲージメントとして、解良・出口（2017）は、大学生を対象に、感情的エンゲージメントと行動的エンゲージメントとグループ活動に対する意識との関係について検討した。その結果、メンバーの感情的エンゲージメントが高い場合、自身のエンゲージメントが低くともグループ活動に対する意識に高い評定値を得ている。本研究では、各回の授業において、最低でも40分程度はグループ活動が行われるため、グループ活動に対するエンゲージメント意識を尋ねることとした。

アクティブ・ラーニングで育成を目指す学習者の資質能力として、深い学習アプローチの重要性を指摘する研究もある。深い学習アプローチとは、「ある授業で、他の授業の経験と知識に結びつけて考えている」、「異なる授業の経験と知識を活用して、授業内容を理解しようとしている」というような、異なる場面で学習したり経験したりした内容を関連づける方略を指す。アクティブ・ラーニングについては、近年は単なる手法としてのグループ活動の推奨から「深い学び」につながる学びの経験の機会なることが求められている。本研究では、先行研究を参考にして独自の尺度を作成し、授業内容の理解度との関連を検討した。

1. 方法

1-1 調査時期

本研究の調査は、2018年前期実施の教育学部科目「子どもカウンセリング論」と連動させて実施された。調査時期は、2018年の4月から7月にかけて4時点で実施された。

1-2 調査参加者

本研究の調査参加者は、授業科目の受講者45名であった。

1-3 材料

本研究では以下の材料を用いた。1. 授業内容に関する理解度確認項目（本研究で自作） 2. SRL行動傾向（浦田・浦、2016） 3. 感情的エンゲージメント尺度（解良・出口、2017）（以下、感情的EG） 4. 行動的エンゲージメント尺度（解良・出口、2017）（以下、行動的EG） 5. 学習アプローチ尺度（河合・溝上、2012；村山、2006を参考に本研究で自作） 1の理解度確認項目は、授業で扱う人名や専門用語を多肢選択式で回答を求めた。2は、SRL行動傾向を測定するための質問紙であった。3、4は、授業中のグループディスカッションやロールプレイに対して没入していたと感じた程度を測定する質問紙であった。5は、大学の授業内容に対する学習をどのように行っているかについて尋ねる質問紙であった。5の項目は文末に資料として掲載した。

1-4 手続き

本研究は、授業と連動させて実施された。まず、受講生には各回の授業のテーマやキーワードについて各自関連する資料を参照して、ノートを作成することが求められた。受講生が作成したノートについては、毎回担当教員が確認した。授業の開始から5分程度を出席確認などに充てた。その後、各回のテーマについて、4月の授業開始時に割り当てたグループが持ち回りで受講生に対して模擬授業という形式でプレゼンター

ションを行った。プレゼンテーションの方法や内容は、受講生の興味を喚起するものや学習を促進するものとなるように、各回の担当グループに工夫することが求められた。各回のプレゼンテーションは30分間とし、この時間内にプレゼンテーションが終了した。グループのプレゼンテーション終了後、担当教員によるプレゼンテーション内容を踏まえた発展的な解説が行われた。解説においては、グループのプレゼンテーションの材料を活用すること、講義的ではなく、その場で受講生の理解を把握したりグループで意見の交流を行ったりするなどの活動に多く組み込んだ。毎回の担当教員による解説は40分程度であったが、そのうちの25分程度を使って授業の担当教員が解説を行い、15分程度を使って残りの教員が解説を行った。各回の授業テーマを表1に示す。

各回のグループのプレゼンテーションでは、調べた内容を説明するだけでなく、模擬授業として受講生の関与意識が高まるように工夫することが求められた。そのため、プレゼンテーションを担当したグループは、プレゼンテーションにおけるねらいを提示したり、動画教材を視聴したり、テーマに関する心理尺度の回答や解釈を行ったりすることで、プレゼンテーションが単なる内容の説明にとどまらないよう工夫した。

調査計画 本研究の調査は、授業の進捗に合わせて4回実施された。理解度確認項目は授業の初回と最終回に実施された。批判的思考尺度は授業開始時に実施した。感情的EG尺度と行動的EG尺度は5回目、10回目、最終回の3時点で実施された。学習アプローチ尺度も5回目、10回目、最終回に実施された。なお、分析においては、初回の調査、5回目、10回目、最終回をそれぞれ、T1、T2、T3、T4とする。

表1 各回の授業テーマとプレゼンテーションのキーワード

	テーマ	キーワード
発達心理学 1	ピアジェの発達理論	ピアジェの4つの発達段階説
発達心理学 2	エリクソンの発達段階説、心の理論	エリクソンの心理社会的発達段階、心の理論
発達心理学 3	アタッチメントと仲間関係の発達	アタッチメント、仲間関係の発達
学習心理学 1	古典的条件づけ、オペラント条件づけ	古典的条件づけとオペラント条件づけ
特別支援 1	応用行動分析入門 1	三項随伴性、強化と弱化、消去
特別支援 2	応用行動分析入門 2	弁別刺激、確立操作、プロンプト
教育心理学 1	欲求階層説、外発的動機づけと内発的動機づけ	マズローの欲求階層説、外発的動機づけと内発的動機づけ
教育心理学 2	学習動機づけ	市川伸一の学習動機の2要因モデルの説明と子ども理解への応用
学校心理学 1	石限の3層構造の心理教育的援助サービス	石限の3層構造の心理教育的援助サービスの説明と子ども理解への応用
事例紹介 1	Social and Emotional Learning1	SELの授業資料
事例紹介 2	Social and Emotional Learning2	SELの授業資料
教育相談	教員によるいじめ対応と教育相談	いじめに関する最新情報、予防的教育相談

2. 方法

記述統計量 本研究の分析で用いた変数の平均値と標準偏差を表2に示す。

表2 本研究の変数の平均値と標準偏差

		平均値	標準偏差			平均値	標準偏差
T1	深い学習	3.29	0.75	T2	感情的EG	4.17	0.65
	浅い学習	2.68	0.66		行動的EG	4.38	0.58
	暗記	2.97	0.85		深い学習	3.88	0.46
	メタ認知	3.50	0.71	浅い学習	3.14	0.55	
	努力調整	3.50	0.71	暗記	2.84	0.90	
	否定的思考の制御	3.01	0.79	感情的EG	4.00	0.68	
T4	感情的EG	3.93	0.70	T3	行動的EG	3.99	0.61
	行動的EG	3.29	0.76		深い学習	4.10	0.71
	深い学習	3.50	0.50		浅い学習	3.38	0.68
	浅い学習	2.66	0.65	暗記	2.85	1.06	
	暗記	2.52	1.03				
	理解度	7.55	1.98				

変数間の相関 本研究で実施した調査のうち、授業初回と授業最終回の関係について分析した。授業開始時の、SRL行動傾向、学習アプローチと授業最終回の学習アプローチ、感情的EG、行動的EGと最終回の理解度の相関係数を表3に示した。

表3 本研究のT1とT4の変数間の相関係数

		T4					
		理解度	感情的EG	行動的EG	深い学習	浅い学習	暗記
T4	理解度	1.000					
	感情的EG	.124	1.000				
	行動的EG	.110	.584	1.000			
	深い学習	.327	.484	.646	1.000		
	浅い学習	-.280	-.009	-.229	-.314	1.000	
	暗記	.200	-.049	.115	.239	-.014	1.000
T1	深い学習	.057	.208	.358	.213	-.267	.072
	浅い学習	-.015	.087	-.006	-.119	.367	.223
	暗記	.182	.147	.219	.118	.247	.467
	メタ認知	.105	.243	.219	.286	.062	.295
	努力調整	.105	.243	.219	.286	.062	.295
	否定的思考の制御	-.100	-.022	.039	.059	.290	.118
		T1					
		深い学習	浅い学習	暗記	メタ認知	努力調整	否定的思考の制御
T4	理解度テスト	.057	-.015	.182	.105	.105	-.100
	感情的EG	.208	.087	.147	.243	.243	-.022
	行動的EG	.358	-.006	.219	.219	.219	.039
	深い学習	.213	-.119	.118	.286	.286	.059
	浅い学習	-.267	.367	.247	.062	.062	.290
	暗記	.072	.223	.467	.295	.295	.118
T1	深い学習	1.000					
	浅い学習	.321	1.000				
	暗記	.340	.652	1.000			
	メタ認知	.525	.421	.589	1.000	1.000	
	努力調整	.525	.421	.589	1.000	1.000	.565
	否定的思考の制御	.320	.613	.551	.565	.565	1.000

次に、3時点の感情的EGと行動的EG、およびT4の深い学習方略の相関を表4に示す。

表4 3時点の感情的EG、行動的EGとT4の深い学習方略の相関係数

		T2		T3		T4	
		感情的EG	行動的EG	感情的EG	行動的EG	感情的EG	行動的EG
T2	感情的EG	1					
	行動的EG	.189	1				
T3	感情的EG	.646**	.153	1			
	行動的EG	.318	.497**	.364*	1		
T4	感情的EG	.683**	.296	.759**	.267	1	
	行動的EG	.594**	.329*	.433**	.576**	.583**	1
	深い学習	.149	.379*	-.071	.344*	.386**	.528**

**、相関係数は 1% 水準

*、相関係数は 5% 水準

理解度を従属変数とする重回帰分析 最終回の理解度確認に及ぼす初回と最終回の影響を検討するために、最終回の理解度得点を従属変数、初回と最終回の学習アプローチ、初回のSRL行動傾向、最終回の感情的EG、行動的EGを独立変数とする重回帰分析を行った。重回帰分析の結果を表5に示す。重回帰分析の結果、初回の暗記方略と最終回の深い学習方略が理解度に影響を及ぼすことが示された。

表5 理解度を従属変数とする重回帰分析

		β	p	95.0% 信頼区間	
				下限	上限
T1	深い学習	-.082	.677	-1.198	.786
	浅い学習	.057	.800	-1.125	1.450
	暗記	.417	.086	-.137	1.986
	努力調整	-.010	.964	-1.195	1.143
	否定的思考の制御	-.256	.240	-1.627	.421
T4	感情的EG	.039	.843	-.960	1.169
	行動的EG	-.285	.200	-1.807	.391
	深い学習	.402	.070	-.161	3.985
	浅い学習	-.290	.117	-2.039	.237
	暗記	-.034	.850	-.760	.629
従属変数 理解度					

T4の深い学習方略が理解度に影響を及ぼすことが示されたため、T4の深い学習を従属変数、T2、T3、T4の感情的EG、行動的EGを独立変数とする重回帰分析を行った。重回帰分析の結果を表6に示す。

表6 T4の深い学習を従属変数とする重回帰分析

		β	t	p	95.0% 信頼区間	
					下限	上限
T2	感情的 EG	.126	.650	.521	-.166	.322
	行動的 EG	-.126	-.767	.449	-.285	.130
T3	感情的 EG	.319	1.257	.219	-.105	.439
	行動的 EG	.202	1.091	.284	-.111	.364
T4	感情的 EG	-.264	-1.057	.299	-.430	.137
	行動的 EG	.448	2.452	.020	.039	.430

従属変数 深い学習

次に、T4の深い学習方略を従属変数、T2、T3の学習アプローチを独立変数とする重回帰分析を行った。重回帰分析の結果を表7に示す。

表7 T4の深い学習を従属変数とする重回帰分析

		β	t	p	95.0% 信頼区間	
					下限	上限
	深い学習	.121	.534	.598	-.364	.621
T2	浅い学習	-.426	-2.148	.040	-.780	-.020
	暗記	.185	.653	.519	-.217	.421
T3	深い学習	.156	.677	.504	-.221	.441
	浅い学習	-.017	-.090	.929	-.296	.271
	暗記	-.247	-.833	.412	-.403	.170

従属変数 T4 深い学習

4. 考察

本研究では、反転授業が授業内容の理解に及ぼす影響について検討した。授業の初回から最終回までの4時点を設定し、学習アプローチ尺度、感情的EG、行動的EG、SRL行動傾向と授業内容に関する理解度調査を実施した。その結果、最終回の理解度に影響を及ぼす要因として、T4の深い学習の回帰係数が有意であることが示された。そのため、T4の深い学習に影響を及ぼす要因を検討した結果、T4の行動的EGとT2の浅い学習の回帰係数が有意であった。以上の結果を図1として示す。

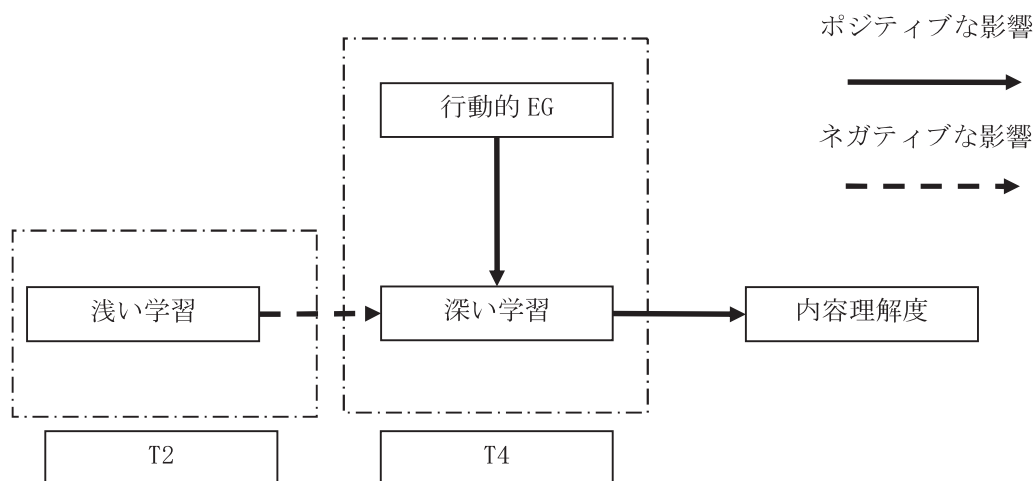


図1 内容理解度に影響を及ぼす要因の関係

本研究では、T4の理解度にT4の深い学習が影響を及ぼすことが示された。このことは、最終回の授業内容の程度には浅い学習や暗記に関する方略ではなく、授業における、各回の内容を互に関連づけることや、授業内容と授業外の学習内容を関連づけるという学習方略が授業内容の理解に影響することを意味する。本研究で取り上げた授業では、発達心理学や学習心理学、教育心理学に関する内容が学習内容の中心となるが、授業の目的は、受講生に対してそれら基礎的な内容に関する知識の習得を求めるだけではなく、教育現場や職業場面において、適切な他者理解やコミュニケーションができるようになるための効力期待を高めることである。そのため、授業者が学習心理学や教育心理学を専門とする第一著者だけでなく、特別支援教育の研究や実践を専門とする第二著者、教科教育やマネジメントを専門とする第三著者、教科教育を専門とする第四著者が互いの専門性を活かした授業回を担当し、その中で教育現場や職業場面で求められる他者理解、コミュニケーションの知識、コミュニケーションスキルについて講義や演習を行うことで、各授業回の内容が互に関連づけられることを意図した。本研究の結果は、授業の最終回の時点では、学習内容の理解とそのような深い理解に関連が見られることを示していたと考えられる。

それでは、そのような深い理解に対する意識を高めるためにはどのような指導が適切であるのか。本研究で取り上げた授業では、反転授業として、まず受講生が担当授業回のキーワードについてグループ発表を行った。グループ発表は30分行き、初回の授業のガイダンス時に、授業担当者から単なるキーワードの説明ではなく、授業者の理解を促進するような工夫を組み込むこと、また、模擬授業として発表を行うこと、という教示が行われている。このような教示の結果、発表時には、発表者以外の受講生は、動画教材やグループによるディスカッションなどを体験することで、発表内容の説明を聞くということにとどまらなかったことが考えられる。また、グループ発表を交替していくことで、様々な発表内容を互に関連づける意識が高まったことが推察される。

このように、本研究は、反転授業の授業手続きによって、行動的EGが深い学習方略使用に関する意識を高めることが授業内容の理解を促進することを明らかにした。反転授業に限らず、多くのアクティブ・ラーニングを企図した授業手続きにおいては学習者同士の関わりを行う時間が授業内に設定される。本研究では、授業において学習者同士がディスカッションをしたり、ロールプレイを行ったりする際に、他者へのかかわりを促進する、あるいは、グループに自分の意見を積極的に発言するなどの行動的EGが深い理解を促進することで、授業内容の理解を高めることを示すものであるといえる。このような結果は、アクティブ・ラーニングにおけるグループ活動を、学生に全面的に任せるのではなく、授業者が学生同士の関わりを促進するような仕掛けを意図的にデザインしなければならないことを示唆する。

一方、本研究ではT2の浅い学習方略がT4の深い学習方略にマイナスの影響 ($\beta = -.400$) を及ぼすという結果も示されている。これは、授業開始時の学習方略が受動的であったり、あるいは授業内容の理解自体に動機づけられていなかったりする場合、深い学習方略の使用に対する効力感の高まりを抑制する可能性を示唆するものであるといえる。本研究で測定した学習アプローチは、受講生の持っている授業での学習に対する信念であるともいえる。学習者の信念自体を変えることは困難であるかもしれないが、授業における一連のテーマを関連づけて理解することが受動的に授業を受けるよりも授業内容の理解が促進する、ということを受講生が実感するような授業をデザインする必要があることが示唆されたといえる。

以上、授業の実施による受講生の意識の変化に関する調査結果を集約した。それでは、授業者は、本研究のような授業形態において、どのような点に留意して教材等を準備し、実際の担当授業回の授業を行ったり、各回におけるコメントを行ったのか。その工夫について考察する。

まず、主に応用行動分析学に関する授業回を担当した第二著者は、学生によるグループ発表の内容をより深化させるために、グループ発表の後に具体的な事例の提示を行ったり、実際に分析を行う演習を設定したりした。先にも述べたように、授業者は学生同士の関わりを促進するような仕掛けを意図的にデザインする必要があり、特に「強化」や「弱化」といった耳慣れない専門用語が多い応用行動分析学においては、用語を「理解する」よりもむしろ体験的な活動によって「活用できる」ようにすることが重要であると考えられる。そこで、学生の「応用行動分析学の枠組みで人（子ども）の行動を見る」という標的行動の弁別刺激になるとともに、標的行動のリハーサルができる授業を心掛けた。そして、活動を通して応用行動分析学の有効性を実感することで標的行動が強化されるように努めた。また、教育現場や職業場面において、適切な他者理解やコミュニケーションができるようになるための効力期待を高めるといって本授業の目的に近づくため、コメントをする際には授業で学んだ心理学的な理論や考え方が教育現場や職業場面でどのように活かすことが

できるかについて、自身の教職経験を踏まえながら話すようにした。このことも「授業で学んだことを子どもと接する際に使ってみる」という行動の弁別刺激になり得ると考える。

第三著者は、県教育委員会との交流人事により本学に着任している実務家教員である。そうしたことから、本授業においては、大学で学んだことと学校現場がどのように結びついているかが理解できるように、教科指導、生徒指導等の事例を取り上げるように心がけた。具体的には、道徳の学習指導要領解説に記載されている内容項目の一覧や小学1年生の算数科の単元（「おおきさくらべ（1）」）をはじめ、自身が学校現場において経験した事例等を取り上げた。また、「いじめ」問題については、学校現場での基本的な対応について第三筆者の体験を合わせて解説するとともに、DVD教材の事例をもとに教育相談のロールプレイを行った。その活動では、相談をする立場とされる立場を両方経験させ、教師やスクールカウンセラーはどのように児童生徒に声をかけるとよいかについて話し合わせた。双方を経験することにより、実践することの難しさや留意点に気が付くことができたと思われる。このように授業で学んだ心理学の知見が、実際の学校現場にどのように生かされているか、生かしていくことができるかを具体的に考えることにより、学生は理論と実践の往還を意識できるようになるとと思われる。

以上、本研究では、反転授業の手続きが授業内容の理解度に及ぼす影響について検討した。4時点のパネル調査の結果、授業内容の理解度にはT4深い理解方略がポジティブな影響を及ぼすこと、さらにT4の深い理解にはT4の行動的EGがポジティブな影響を及ぼすこと、T2の浅い学習方略がネガティブな影響を及ぼすことが明らかとなった。本研究の実践授業では、グループ活動は授業内容の定着と活用を目的としたものであったことが、第二著者、第三著者の記述からも示された。一方、浅い学習方略に関する信念を変えることの必要性が示唆されており、このような学習者の持つ信念への介入が今後の課題である。

引用文献

- 秋田喜代美（1995）：心理学に対する授業観と質問行動—一般教育課程と心理学専攻の比較検討—，立教大学心理学研究科年報，38，25-38.
- 生田淳一・丸野俊一（2005）：教室での学習者の質問生成に関する研究の展望，九州大学心理学研究，6，37-48.
- 河井亨・溝上慎一（2012）：学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析：学習アプローチ、将来と日常の接続との関連に着目して，日本教育工学会論文誌，36，217-226.
- 解良優基・出口拓彦（2017）：自分とメンバーの感情的エンゲージメントがグループ学習への態度に及ぼす影響，日本教育工学会論文誌，41（supple），73-76.
- 小島季輝（2016）：反転授業の新規導入過程における困難性に関する要因分析—形式に基づく教材制作の課題検討—，学校教育研究，31，118-129.
- 道田泰司（2016）：授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果，教育心理学研究，59，193-205.
- 村山航（2006）：テスト形式スキーマへの介入が空所補充型テストと学習方略との関係に及ぼす影響，教育心理学研究，54，63-74.
- 森朋子（2016）：反転授業のデザイン，化学と教育，12，596-599.
- King, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-review as strategies for learning from lecture. *American Educational Research Journal*, 29, 303-323.
- 沖林洋平・佐伯英人・宮木秀雄・岡村吉永（2017）：反転授業が授業内容の理解に及ぼす影響 Self-Regulate Learning行動傾向と批判的思考態度と授業理解の関連，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，44，217-223.
- 沖林洋平・宮木秀雄・佐伯英人・長友義彦・岡村吉永（2018）：反転授業が学生のエンゲージメントと学習アプローチに及ぼす影響，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，46，245-252.
- 西林克彦（2005）：わかったつもり 読解力がつかない本当の原因，光文社.

授業に用いた教材（第三著者の授業回）

（学習指導要領）

文部科学省、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説，特別の教科 道徳編，廣済堂あかつき。

（教科書）

清水静海 他 著：「わくわく さんすう 1」，新興出版社啓林館，平成27年.

(DVD教材)

中野明德 編，モジュール型コア教材開発研究会教育臨床チーム 著，「DVDで見る教育相談の実際」，東洋館出版社，2009.