

令和二年度
京都教育大学
修士論文

論文題目

小中学校段階における 国語科の深い学びに関する研究

教科教育専攻
国語科教育専修
195019
藤田智之

指導教員 植山俊宏
指導教員 寺田 守

目次

序章 問題の所在及び研究の目的・方法

第1節 問題の所在	6
（1）「深い学び」の不透明性	6
（2）深い学びを捉える視点	6
第2節 研究の目的・方法	7
（1）研究の目的	7
（2）研究の方法	7
（3）研究の対象	7

第1章 主体的・対話的で深い学びとは

第1節 「主体的・対話的で深い学び」の内容の整理	12
（1）教育課程企画特別部会の論点整理の内容	12
（2）中央教育審議会答申の内容	13
（2）学習指導要領の内容	13
第2節 総合考察	14

第2章 実践事例を中心とした「深い学び」に関する雑誌文献の調査

第1節 「深い学び」に関する調査の概要	18
（1）雑誌文献の調査の目的	18
（2）雑誌文献の選定	18
第2節 実践事例における問題的傾向	18
第3節 実践事例の分析	20
（1）「深い学び」の論証が認められた実践の事例検討	21
（2）論証過程や結果が不十分ではあるが一定の評価を得られた実践	31
第4節 実践事例における「深い学び」に関する考察	44
（1）深い学びを成立させる条件	44
（2）深い学びの成立に関するその他の条件	49

第3章 国語科の深い学びを実現するための実験的授業1 - 精緻な論証性を核とした授業 -

第1節 「深い学び」を実現するための研究仮説	52
第2節 「深い学び」の実験的学習実践例1『すがたをかえる大豆』	52
（1）本単元における「深い学び」の定義	52
（2）教材選択の理由	52
（3）「深い学び」を実現させるための授業の実際	53
第3節 小学校説明的文章の授業の考察	64
（1）グループ作品からの考察	64
（2）個の振り返りからの考察	72
（3）「深い学び」を実現させるための条件からの考察	78

（４）総合考察	79
---------	----

第４章 国語科の深い学びを実現するための実験的授業 2-文学の本質を探究する授業-

第１節 「深い学び」の実験的学習実践例 2 『モチモチの木』	82
（１）本単元における「深い学び」の定義	82
（２）教材選択の理由	82
（３）「深い学び」を実現させるための授業の実践	82
第２節 小学校文学的文章の授業の考察	87
（１）グループ作品からの考察	87
（２）個の振り返りからの考察	93
（３）「深い学び」を実現させるための条件からの考察	98
（４）総合考察	98

結章 国語科授業における「深い学び」の条件

第１節 「深い学び」を実現させるための実験授業の考察	102
（１）精緻な論証性を核とした授業	102
（２）文学の本質を探究する授業	103
第２節 「深い学び」を実現させるための条件の考察	104
（１）「深い学び」を実現する条件の整理・構造的性	104
（２）条件の関係性	104
第３節 国語科における「深い学び」の検証	105
第４節 これからの国語科の授業の在り方	106

参考文献	107
------	-----

資料Ⅰ 実践事例を中心とした「深い学び」に関する雑誌文献の調査

序章

問題の所在及び研究の目的・方法

第1節 問題の所在

(1)「深い学び」の不透明性

中央教育審議会答申を受け、新しい学習指導要領のもとで授業が始まった。この学習指導要領のポイントは、次の4つにまとめられている。1つ目は、「社会に開かれた教育課程」である。これまで以上に社会との結びつきを強くし、社会で活き抜く子どもの育成を目指している。よりよい社会をつくるという目標を学校と社会で共有し、必要な教育内容を明確にしながら、連携・協働によって、学校教育での実現を目指そうとしている。2つ目は、「育成を目指す資質・能力」である。各教科や学校で育成する資質・能力を明確化し、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に整理して、教科等の目標や内容もそれに基づいて、再構成されたのである。3つ目は、「カリキュラム・マネジメント」である。児童生徒や学校、地域の実態に合わせて、各学校で教育課程を再編し教育課程の質の向上を目指したのである。4つ目は、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善である。一方的な受け身の授業でなく、児童生徒の学びが意味あるものになっているのかという視点で授業を改善していくことが求められているのである。

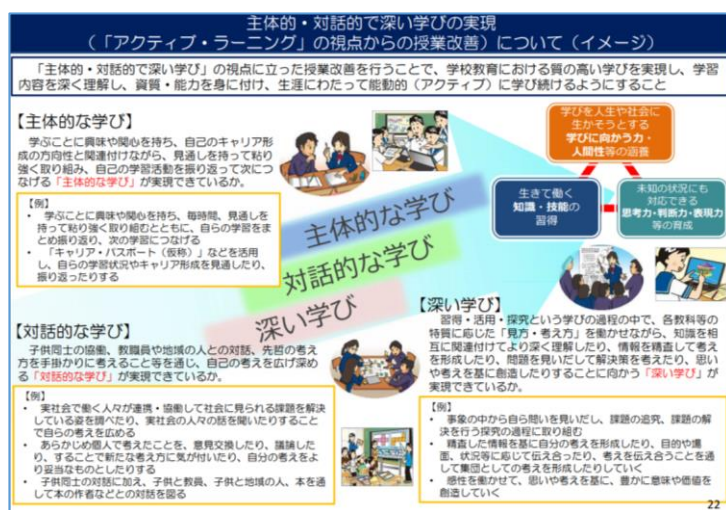
このような4つのポイントのどれも大切な視点であり、学校教育に関わる者同士で議論を繰り返し、新たな方向性で教育を見つめ直す必要があると考える。現場の教員の間では、とくに4つ目の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善は、どのような方法で、どのように学ばせることが必要であるのかについて議論されている。しかし、「アクティブ・ラーニング」の用語が取り上げられた時と同じように、指導方法としての型や指導形態について、実践し紹介する書籍を多く見た。

では、実際に国語科の授業の中で、「主体的・対話的で深い学び」をどのような捉えたらよいのかについて明確な指摘を見ることはなかった。中央教育審議会答申の資料には、右のスライドが取り上げられ、「主体的学び」「対話的学び」「深い学び」を定義している。この定義をもとに、各教科でその具体を考えていかねばならないのである。

国語科の「深い学び」についても、明確な表現はなく、それぞれの実践者が学級の実態や児童の状況を踏まえて、定義づけているのが現状である。概念として、抽象度の高い言葉で定義されているものの、その具体は実践者に任されていると言っても過言ではない。つまり、「主体的・対話的で深い学び」について、自分たちで理解を図り、実践していかねばならないのである。

(2)「深い学び」を捉える視点

「深い学び」とは、「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」と定義づけられている。これを国語科の授業において、どのように捉え、どのような方法で授業を構築し実践していくべきなのかの明確な文言はない。例えば、この定義を受けて田村(2017)は、『『深い学び』という言葉は、非常に使い勝手がよく、手軽に使われることが多い。だから



こそ、『深い学び』の子供の姿を、具体的に語ることが極めて重要になる。どのような状態を『深い学び』と考えるのが大切になる。」としている。また、同書において『『深い学び』の実現にはプロセスが重要であること。そのプロセスを再検討し、質を高める「学び合い」について考えてきた。(略)終末を中心とした「振り返り」に力を入れるべきではないだろうか」と述べている。深まりを子どもの姿で捉えようとしていることとそのプロセスを重視することが大切であるとしている。また、澤井(2018)は「深い学びを考えるときに、私は教師のゴール設計が必要になると思います」と、授業づくりにおいて「深い学び」をどのように設定し考えればよいのかについて論じている。この視点は、授業者が何を深い学びと考えているのかを明確にして、ゴールに向かうための学習過程の設定の必要性を表現していると考ええる。その他にも、石井英真(2017)や小針 誠(2017)など、さまざまな視点で「深い学び」について論じている。

これらの視点から、学習プロセスやゴールの設定、子どもの姿、「見方・考え方」など、「深い学び」の実現に向けた方法等は多岐にわたり、その視点もこれまで大きくは変わらない。つまり、理論的な視点で「深い学び」を捉え、それを実現させる方法もあるが、多岐にわたる理論や視点をまとめるのではなく、実際の実践の場において行われたものを分析することで、「深い学び」の傾向や条件を明らかにできるのではないだろうかと考えた。

第2節 研究の目的・方法

(1) 研究の目的

本研究は、国語科における「深い学び」の実現を目指す授業において、実践者がその深さをどのように捉え、どのような方法で「深い学び」を実現させようとしているのかについて、実践者の視点から分析を行う。研究の目的は、優れた実践を中心として、その傾向や条件を整理し、実験授業を行い、国語科の「深い学び」を実現させる授業を提案することである。

(2) 研究の方法

まず、中央教育審議会答申や学習指導要領をもとに、「深い学び」についての定義を整理する。

次に、これまでの実践事例を中心とした「深い学び」に関する雑誌文献の調査を実施し、実践者から見た「深い学び」について分析を行う。その際、「深い学び」の捉えや「深い学び」を実現するための方法の2つの視点をもって分析する。「深い学び」を見てとることができた実践を中心に、分析・考察を行い、条件や傾向を明らかにする。

その次に、明らかになった条件を位置づけた実験授業を行い、「深い学び」の実現について、分析を行う。その際、授業展開において、明らかとなった条件を位置づけ、成果物、学習の振り返りを中心に、分析を行う。

結びに、「深い学び」を実現するための授業の在り方について考察する。

(3) 研究の対象

中等教育審議会答申と学習指導要領を中心に、「深い学び」の定義や留意点等について明確化していく。次に、雑誌文献の調査をもとに、国語科の授業実践事例において「深い学び」を授業者がどのように捉え、またどのような方法で実現させているのかについて分析する。対象書籍は、「教育科学国語教育」明治図書 2000～2020 年と「月刊国語教育研究」東洋出版社 2010～2020 年とする。全体的な傾向を見ると共に、優れた実践を抽出し、その傾向を明らかにする。その際、各実践の特徴や展開について、

分析をはかると共に、共通する条件についても検証する。

その後、明らかになった傾向や条件をもとに、実験授業を行う。「深い学び」を実現するための傾向や条件をもとに模倣するのではなく、新たな授業の在り方を提案したい。「深い学び」の実現に向けた実験授業では、明らかになった条件の視点、グループの成果物、個々の児童の成果物をもとに分析を行う。

それらを踏まえ、「深い学び」を実現するための授業の在り方について検証し、新たな授業法として提案する。

引用文献

- ・教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- ・田村学（2018）『深い学び』東洋館出版社
- ・澤井陽介（2017）『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
- ・小針 誠（2018）『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社現代新書
- ・石井英真（2017）『中教審「答申」を読み解く』日本標準

第 1 章

主体的・対話的で深い学びとは

第1節 「主体的・対話的で深い学び」の内容の整理

(1)教育課程企画特別部会の論点整理の内容

ここでは、教育課程企画特別部会の論点整理をもとに、「主体的・対話的で深い学び」についての内容をまとめる。2015年8月には論点整理についての報告を行っている。この報告の中では、これまでに議論されてきた内容を踏まえて、内容をまとめている。

その中で、「(2) 育成すべき資質・能力について」の現代的な課題には、社会の質的变化等を踏まえたこれからの時代に求められる人間の在り方を以下のように示している。

- ・社会的・職業的に自立した人間として、郷土や我が国が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野と深い知識を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、個性や能力を生かしながら、社会の激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断できる人間であること。
- ・他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間であること。
- ・社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことのできる人間であること。

これからの社会を担う児童生徒を育てるために、どのような学習方法を行えばいいのか。どのような考え方をすればいいのか等についても議論され、論点整理に記載されている。それを以下に示す。

（「アクティブ・ラーニング」の意義）

○ 思考力・判断力・表現力等は、学習の中で、(2) ① ii) に示したような思考・判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく。身に付けた個別の知識や技能も、そうした学習経験の中で活用することにより定着し、既存の知識や技能と関連付けられ体系化されながら身に付いていき、ひいては生涯にわたり活用できるような物事の深い理解や方法の熟達に至ることが期待される。

○ また、こうした学びを推進するエンジンとなるのは、子供の学びに向かう力であり、これを引き出すためには、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある。

この文章からは、思考力・判断力・表現力等のさらなる育成や知識・技能の定着、興味関心等、これまで大切にしてきた内容をベースにして考えていることがわかる。

さらに、「変化を見通せないこれからの時代において、新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質・能力を子供たちに育む」指導方法の不断の見直し・改善を求めている。教員一人一人が、児童生徒の発達の段階等、子供の学習スタイルの多様性、ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ねていくことが重要としているのである。

その視点として、①習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか、②他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか、③子供たちが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、主体的な学びの過程が実現できているかどうか、の3つを示している。この視点を持ち、自らの授業を改善していくことが求められているのである。

(2)中央教育審議会答申の内容

教育課程企画特別部会の議論の方向性を受け、中央教育審議会は、2016年12月に「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」答申を出している。論点整理に示された内容を踏まえて、「主体的・対話的で深い学び」が示されている。

2.「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義

（「主体的・対話的で深い学び」とは何か）

○「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ない、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」が実現できているか。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。

この「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点を持ち、児童生徒の学びの実態や状況を踏まえて、その実現を目指さなければならない。実態に合わない授業を展開するのではなく、あくまでも目の前にいる児童生徒のために実践するものであることを忘れてはならない。さらに、単元のまとまりの中で、この3点についてバランスよく位置づけていくことが大切であるとしている。

(2)学習指導要領の内容

学習指導要領の総説も、改訂の経緯及び基本方針の中で、「③「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進」でも、その内容が提示されている。学習指導要領改訂に関わり、大きな柱の1つであることがわかる。以下、その内容である。

子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。

今回の改訂では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める際の指導上の配慮事項を総則に記載するとともに、各教科等の「第3 導計画の作成と内容の取扱い」において、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることを示した。

その際、以下の6 点に留意して取り組むことが重要である。

- ア 児童生徒に求められる資質・能力を育成することを目指した授業改善の取組は、既に小・中学校を中心に多くの実践が積み重ねられており、特に義務教育段階はこれまで地道に取り組み蓄積されてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉える必要はないこと。
- イ 授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童生徒に目指す資質・能力を育むために「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で、授業改善を進めるものであること。
- ウ 各教科等において通常行われている学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものであること。
- エ 1 回 1 回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。
- オ 深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。
- カ 基礎的・基本的な知識及び技能の習得に課題がある場合には、その確実な習得を図ることを重視すること。

このように、中央教育審議会答申を受けて、「主体的・対話的で深い学び」を学習指導要領総説に位置付けている。アの項目にも書かれているように、小・中学校においてはこれまでの多くの実践が積み重ねられているとされている。個の学びだけではなく集団での学びを大切にし、さまざまな活動の中で児童生徒の力を育てようとしてきた経緯があることを記している。しかし、改めて指導要領を読み解くと、「主体的・対話的で深い学び」がこれまでの実践通りではないことも理解できる。その点も踏まえて、授業を構築し、実践していく必要がある。

第2 節 総合考察

教育課程企画特別部会や中央教育審議会答申、学習指導要領について、「主体的・対話的で深い学び」に関する重要な部分を抜粋して、内容を確かめてきた。これからの社会を担う児童生徒を育成するためには、この3 つの視点をもとに授業を立案、構築、実践していくが必要になってくる。あくまでも、方法ありきではなく、児童生徒に求められる資質・能力を育むためのものでなければならな

い。そして、教員として授業の質の向上させることも視野に入れ、児童生徒の学びと関連させて、省察していくことが求められている。これまでのように、1時間ごとの視点だけではなく、単元全体を見据えて、単元や題材を設定していかなければならない。そして、教科等の学習と社会をつなぐといった視点も忘れてはならないのである。

このような点からも、従来通りの考え方や方法ではなく、新しい考え・方法として受け入れ、学びの転換がおきていることを自覚していく必要がある。児童生徒以上に、教員が社会の方向性を見据えながら、教育に携わっていかなければならないと考える。

引用文献

- ・教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm

- ・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）（中教審第197号）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

- ・小学校学習指導要領解説

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf

第2章

実践事例を中心とした 「深い学び」に関する雑誌文献の調査

第1節 「深い学び」に関する雑誌文献調査の概要

(1) 雑誌文献の調査の目的

定義づけられた「深い学び」の実現に向けた授業とは、具体的にどのようなものであるのか、また教員がどのように捉えているのかについて、実践記録を中心に調査・分析を試みた。

この調査・分析には2つの目的がある。

- ①学校現場において、国語科の「深い学び」をどのように捉えているのか。
また、学びのゴールとしての深い学びとは何か。
- ②「深い学び」を実現させるための方法にはどのようなものがあるのか

(2) 雑誌文献の選定

分析対象は、以下2つの雑誌に掲載されている授業実践記録である。

- ・「教育科学国語教育」明治図書 2000～2020 年
- ・「月刊国語教育研究」東洋出版社 2010～2020 年

1つ目の「教育科学国語教育」は、教員向けの雑誌として出版されている。昭和34年に刊行され長期にわたり一定の評価があり、具体的な実践事例が掲載される。もう1つの「月刊国語教育研究」は日本国語教育学会の学会誌である。研究者と教員による理論や実践が数多く掲載されている。

両雑誌とも、実践記録が掲載されていると共に、掲載されている事例が一定の評価を得ていることから、調査対象として選定した。また、調査・分析対象とした実践記録は、題名(主副含め)に「深い学び」や「深さ」「深まり」等の「深い学び」に関する用語が使われている117実践である。表1は、調査対象とした実践記録を「校種別」「文種別」に示したものである。分析対象とした実践については、資料として添付した。なお文種等の合計が122となるのは、2実践をまとめたものがあつたからである。

表1 校種・文種別一覧表

校種	実践数	割合
小学校	72	61.5%
中学校	44	37.6%
その他	1	0.9%
合計	117	100%

文種等	実践数	割合
文学教材	57	46.7%
説明教材	24	19.7%
詩歌・俳句等	12	9.8%
その他	29	23.8%
合計	122	100%

第2節 実践事例における問題傾向

実践事例を調査・分析する中で、「深い学び」に関して大きく2つの問題傾向が見られた。1つは、「深い学び」を未定義とする授業実践、もう1つは、「深い学び」の過程が不透明な授業実践である。「深い学び」の定義や「深い学び」につながる学習過程を明示することは重要であると考え(田村(2017), 澤井(2018) 田中(2017), 中央教育審議会答申)。2つの問題傾向が見られる授業実践は、「深い学び」を実現することができたかどうかを判断するための資料等が少なく、論証を見て取ることが難しかった。

1つ目の「深い学び」を未定義とする授業実践では、その授業において「深い学び」や「学び深まり」を実践者が明示することなく、結果として「深まりがあつた」や「深い学びを実現できた」といったものである。実践者の授業において、「深い学び」の定義やそれを実現するための方法、結果としての成果物(モデル)、児童生徒像等を明らかにする必要があると考える。設定された「深い学び」に向けて、指

導方法や手立て等，授業プランが計画されなければならない。しかし，多くの実践記録からは「深い学び」を定義することなく，「深い学び」の実現の有無を考察し分析，報告するものとなっている。

もう 1 つは，「深い学び」の過程が不透明な授業実践である。児童生徒の変容等が推測できなかったり指導方法や手立てに対して児童生徒がどのような反応や表現であったのかが示されなかったりするものである。多くの実践が，指導方法や手立ての提示はあるが，その学習過程の中で児童生徒の様子や変容等を記述されたものである。つまり，可視化されたデータ等の提示がないため論証を見て取ることができないものである。

このように，全 117 実践の多くが，「深い学び」の実現の論証を見て取ることができなかった。実践記録として紙幅や分量によって記述することが困難な場合も考えられるが，題名に記載している以上は，何をもって「深い学び」であるのか，学習との関わりの中で児童生徒の姿を提示しなければならないと考える。

第3節 実践事例の分析

全117実践から「深い学び」の論証が認められた個別の表中（論証，全体・部分）の○と示した8実践と，論証過程や結果が不十分ではあったが，一定の評価を得られた個別の表中（論証，全体・部分）の△と示した13実践について分析を行う。分析する視点は2つである。「深い学び」をどのように捉えているのか，また「深い学び」を実現するための方法についてである。

表2 分析実践一覧

No	論証	論文名	授業者（所属）
6	○	「書き換え」学習で読みを深める	山根恵子（神奈川県平塚市立山城中学校）
21	○	グループ学習を取り入れた「読むこと」の授業づくり グループの話し合いで読みを深める	井上伸円（熊本県熊本市立画図小学校）
22	○	「深い学び」につながる授業づくり 「自分とは異なる読みと出会う授業づくり」のための3つのポイント	上田真也（東京学芸大学附属大泉小学校）
46	○	新たな視点を獲得して、『鳥獣戯画』を読み深める	片岡慎介（兵庫県西宮市立瓦木小学校）
47	○	言葉による見方・考え方を働かせて読みを深める-『私』の抱いた「希望」について考える-	富高勇樹（山梨大学教育学部附属中学校）
92	○	深めて広げる」話し合い活動の指導「防災用品カタログを作ろう」-災害時に命を守るために-	大村幸子（東京都武蔵野市立桜野小学校）
100	○	「対話的な学び」で読みを深める学習指導の工夫	甘楽裕貴（埼玉大学教育学部附属中学校）
101	○	個と集団を往還する学びで創る深い学び-「やまなし」の授業を通して-	成家雅史（東京学芸大学附属小金井小学校）
3	△	「正しく」「深く」読む力を鍛える	田上貴昭（熊本県荒尾市立荒尾中学校）
7	△	読みを深める物語づくり	坂本喜代子（東京都足立区立千寿本町小学校）
16	△	逆思考の読みで読みを深める	駒形みゆき（東京都杉並区立第七小学校）
17	△	探究的な課題と相互作用の力で	寺島元子（新潟県上越市立春日新田小学校）
34	△	二回書き，省察して深い学びを実感する「感想文チャート」	藤原隆博（東京都江戸川区立船堀第二小学校）
35	△	主体的・対話的で「深い学び」のある授業 - 江戸の草双紙「白ねずみ」を用いた古典入門単元 -	細川李花（筑波大学附属中学校）
44	△	学び合いを振り返り，学びを深める学習過程の工夫	大村幸子（東京都武蔵野市立桜野小学校）
51	△	書く機会を繰り返し設けることで学びを深めた授業づくり - 「主体的な読み」の実現のための工夫 -	泉陽子（広島大学附属中学校・高等学校）
60	△	心情の変化に着目した，主体的・対話的で深い学びを実現する授業展開	藤井智子（富山県射水市立射北中学校）
80	△	「深い学び」と評価 言語活動を通して身に付けた力を評価する	三浦直行（埼玉大学教育学部附属中学校）
106	△	英語科との連携による「深い学び」の実現に向けた学習過程	石井明子（東京都立多摩中等教育学校）
111	△	「深い学び」を実現するために-自分の住む地域の魅力を再発見し紹介しよう-	小佐野真純（山梨県富士河口湖町立勝山中学校）
112	△	深い作品解釈を誘う授業を目指して-「少年の日の思い出」BGMで考えよう-	後藤和彦（和歌山県田辺市立近野中学校）

(1)「深い学び」の論証が認められた実践の事例検討

①【複数の視点で多面的に考え俯瞰的に作品と向き合うことをめざした】実践-1 (No. 6)

NO	6
論文名	「書き換え」学習で読みを深める
授業者（所属・役職）	山根恵子（神奈川県平塚市立山城中学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	いちご同盟
単元・言語活動	書き換え
深い学び定義	認識の変容
深い学びの手立て・方法	書き換え（登場人物紹介等）
深い学びの成果	一人称の視点から他の視点で捉え直すことで、生徒は文学的文章の読みの方略を獲得した
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、710号、2007年5月、pp.52-55
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	初読でのキャラクター（人物）紹介と2度の書き換え後のキャラクター紹介を比較した文章と感想を根拠に論述している。ある場面を一人称で記述されている文章を、他の登場人物の視点で書き換えさせることで、多面的に内容を捉えることができている。表面的な人物理解から多面的な視点で捉え直すことで、生徒の内容理解が高まっていることがわかった。物語文で場面の状況や登場人物の心情を多面的・多角的に捉える方法として、書き換え学習が有効であることが分かった。

〈実践の概要〉

本実践は、読みの深まりを「書き換え」学習により生じる書き手の認識の変容としている。読むことを通して、書き手の思考や意図を意識し、それを踏まえて読み手の立場から自分の意見をもつことが大切であるとしている。

〈授業の展開及び組織〉

本実践の展開は、①キャラクター紹介を書く、②冒頭場面を書き換える、③相撲の場面を書き換える、④キャラクター紹介を書き換えるとなっている。

〈深い学びの実践〉

実践記録からは、一人称で書かれている場面をもう一人の人物の視点で書き換えることにより、1つの出来事を多面的に考える機会をつくっていた。複数の視点での読みや登場人物の捉え直しによって、複雑に見える人間関係を整理し、俯瞰的に作品と向き合うことができたと考える。書かれている内容を他の視点で捉え直し、別の言葉で表現する活動を通して、メタ的に学びを振り返りができていたと考える。書き換えを通して、登場人物の心情を整理し、作品全体を捉え直すことができていた。書き換える活動は、自分との対話、作品との対話等、自分の想いや考えを可視化して表現できる。そのことにより、学級全体でもさまざまな解釈を交流できたのではないかと推測できる。最後の生徒の振り返りの文章からは、「作品世界を探究することになった」とあるように、読み返すたびに新しい発見があり、何度も作品世界の捉え直していたことが想像できる。このような文学的文章の解釈を多面的に捉える指導法として、書き換え活動は有効であると考えた。

〈実践の特徴〉

複数の視点での読みや登場人物の捉え直しによって、人間関係を整理し、俯瞰的に作品と向き合うことができた。それぞれの文章を可視化し合う中で、多角的に物事を捉えるようになった。

②【異なる視点で言動を捉え、新たな気づきや解釈を生み出すことをめざした】実践-2（NO.21）

NO	21
論文名	グループ学習を取り入れた「読むこと」の授業づくり グループの話し合いで読みを深める
授業者（所属・役職）	井上伸円（熊本県熊本市立画図小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	注文の多い料理店
単元・言語活動	解説書
深い学び定義	新たな発見や解釈
深い学びの手立て・方法	視点をかえる，魅力的課題
深い学びの成果	山猫の思いや紳士の愚かな言動に着目することで、「不思議な世界」の面白さについて読みを深めることができた。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，793号，2016年1月，pp.68-71
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本実践では，話し合い活動を活性化し，個々の読みを深めるために4つ（①考え甲斐のある学習課題②根拠と理由づけの違いを話題した話し合い③テキストをもとにした話し合い④話し合い過程の工夫の手立てを示している。グループでの話し合いでは，根拠を示しながら考えを伝えることができている。深い学びの定義が，新たな発見や解釈とあるので，どのように「深い」を捉えているかによって，その有無の解釈が分かれると考える。児童がさまざまな視点や根拠をもとに論じている点では，多面的・多角的な読みが行われていたことが読み取れる。「深める」といった視点では，児童の話し合いのテキストデータが少ないため，論証することは難しいが推察することはできると考える。

〈実践の概要〉

本実践は，小学5年生を対象に，「注文の多い料理店」が教材になっている。「深い学び」を児童から新たな発見や解釈が生まれることとしている。具体的には，「傲慢な紳士が不思議な世界でしっぺ返しを食らうところ」を紳士のユーモラスで愚かな言動に着目させることで教材の面白さを解説書に抱えることをねらいとしている。

〈授業の展開及び組織〉

授業では，グループ活動を核として取り組んでいる。展開として，①三人の紳士の人物像の読み取る，②三部構成の面白さを考える，③戸の言葉で展開する物語の面白さを考える，④紳士の顔が元に戻らなかったわけを考えることについて，グループで話し合い活動が行われた。話し合いを活性化させ，個々の読みを深めさせるために，4つの手立てを示している（・考え甲斐のある学習課題 ・根拠と理由づけの違いを話題した話し合い ・テキストをもとにした話し合い ・話し合い過程の工夫）。

〈深い学びの実践〉

実践記録には、展開の①と③のグループの話し合いの様子が提示されている。①では、テキストを根拠にし、裕福な紳士だが心が豊かではなく、外見ばかり気にしているなど、紳士の愚かな性格が浮き彫りにされている。話し合いの中では、他者の意見をそのまま受け入れるだけでなく問い返したり質問したり疑問を述べたりと、1つ1つの内容を確認する姿が見られた。③では、戸に書かれた言葉の意味を山猫の視点で考える活動を行っている。1つの視点で物事を考えるのではなく、違う視点で言動を捉え直すことで、新たな解釈が生み出しやすい場を設定していることがわかる。また、山猫の思いが1番表れている言葉を考えさせることも、話し合いを活性化させる工夫と言える。確かに、会話のプロトコルからも、山猫の思いや紳士の愚かさに着目して話し合いが行われていたことが分かる。

〈実践の特徴〉

協働性をもった話し合いを通して、それぞれの意見を可視化し議論する中で、新たな発見や解釈を導き出すことができた実践である。

③【異なる読みの交流と話し合いによる合意形成をめざした】実践-3 (No. 22)

NO	22
論文名	「深い学び」につながる授業づくり 「自分とは異なる読みと出会う授業づくり」のための3つのポイント
授業者（所属・役職）	上田真也（東京学芸大学附属大泉小学校）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	お手紙
単元・言語活動	音読劇の台本作り
深い学び定義	異なる読みの児童との合意形成
深い学びの手立て・方法	二項対立的な学習課題，異なる意見の児童同士のグループ
深い学びの成果	主題から心情の捉え方と登場人物の性格から心情を捉える方法を理解する
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，797号，2016年5月，pp.20-23
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	二項対立的な学習課題の設定は，2年生という低学年においても話し合う論点が明確であり整理されたものになっていた。主題から考えるグループと登場人物の性格から考えるグループで物語を読むことで，捉え方の違いを生み出し，その違いもとに積極的な話し合いが行われたことが推測できる。小学校2年という発達の段階で，視点の違いによって解釈が違うことを知ることは意味があると考えられる。しかし，この部分の具体的な資料の提示が少ない。また，異なる読みの出会い＝「深い学び」とすることができるかどうかは，より詳細な資料をもって分析する必要がある。

〈実践の概要〉

本実践は，小学2年生を対象に，「お手紙」が教材になっている。実践者の記述から「深い学び」を明確に示したものはないが，授業展開の具体的手立てや児童の会話プロトコルから推測することができる。「2つの読み方を生かし，音読劇の台本をつくる」ことをねらいとしていると考える。

〈授業の展開及び組織〉

授業の展開は、①二項対立的な学習課題の提示、②同じ読みの児童同士でグループ活動、③異なる読みの児童同士のグループ活動、④合意形成を目指す音読劇の台本作りとなっている。

〈深い学びの実践〉

実践記録には、①二項対立的な学習課題にまとめるまでの流れが提示されている。時間の経過に着目して、その中でがま君とかえるくんの会話を想像しながら書かせている点は、2年生という発達の段階においても二項対立を生みやすい内容になっている。1つのグループは、空白の4日間の会話をがま君はかえる君を「ずっと信じ続けて待つ」という視点で考え、もう1つのグループは、がま君の疑いやすい性格から「疑いながら過ごす」という視点で考えている。これは、「主題」と「登場人物の性格」で物語を読んでいることとなり、全体で共有することで2つの読み方があることに気づかせている。また、④の台本作りでは、平行線になることが予想できる。本実践でも、平行線の話し合いが行われていたが、接続する言葉を使って解決したグループの例を全体で共有することで、すべてのグループが納得できる台本を作り上げることができたとある。

〈実践の特徴〉

書かれていないことを想像し、本文を根拠として台詞を考えることで、二項対立的な場を設定している。話し合いを通して、異なる意見同士が納得できる音読劇のセリフをつくり上げることができた。

④【新たな視点の獲得で新たな解釈をめざした】実践-4 (No.46)

NO	46
論文名	新たな視点を獲得して、『鳥獣戯画』を読み深める
授業者（所属・役職）	片岡慎介（兵庫県西宮市立瓦木小学校）
学年	小学6年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	鳥獣戯画
単元・言語活動	解説文
深い学び定義	関連付けて読む
深い学びの手立て・方法	関連読書活動
深い学びの成果	児童の解説文
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、818号、2018年2月、pp.68-71
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は、読み深めるために新たな視点で取り入れ、関連付けて解説文を書く活動を行っている。「相撲節会」と「全国から集められた力士」という言葉を取り上げ調べ、その言葉の意味を考えさせている。言葉の意味を全体で共有することで論点を収束させている。会話のプロトコルでは、「全国から」という言葉をウサギとカエルの分布図と関連させて結論付けている。児童の解説文においても、学習したことをもとに解説文が書かれている。

〈実践の概要〉

本実践では、「読み深める」ために関連付けて読むことを活用している。教材文と関連付けるために、

関連読書活動を取り入れながら、学習を展開している。「読み深め」を定義してはいないが、本文の言葉に着目し、関連読書で集めた資料をもとに解説本を書くことが推測できる。

〈授業の展開及び組織〉

授業展開は、①単元の見通しをもたせること、②「鳥獣戯画」の内容を読み解く、③関連読書の資料と対比（相撲節会等）、④解説文の作成、交流となっている。

〈深い学びの実践〉

実践記録からは第6時の展開が中心にまとめられている。ここでは「兎と蛙の相撲」の場面を考える際、平安時代の年中行事である「相撲節会」を紹介し、その描かれ方や説明の違いや同じを比べながら学習を展開している。土俵がないことや行事がないことなどの共通点を見つけ出すと共に、天皇の前で行われているや優勝者には褒美がもらえるなどの違いについても発見することができている。その中で「力士が全国から集められた」という表現に疑問をもち、それについて学級全体で討議している。

解説文では、学習してきた内容を取り入れ、自分なりのものの見方や考え方を表現することができている。教材文だけでは得られない情報を、他資料を活用したり学級全体で討論したりする中で得られたことを教材文と関連付けながら記述することができている。

〈実践の特徴〉

他教材と関連付けて考えたり、他者の意見を全体で可視化し共有したりする中で、新たな視点や解釈を生み出すことができた実践である。

⑤【多角的な視点で捉え、新たな見方を導き出すことをめざした】実践-5（No. 40）

NO	47
論文名	「言葉による見方・考え方」を働かせて読みを深める-『私』の抱いた「希望」について考える-
授業者（所属・役職）	富高勇樹（山梨大学教育学部附属中学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	故郷
単元・言語活動	「希望」についての文章
深い学び定義	初読では気づかなかった対象と言葉の関係性を、学習を通して問い直し、新たに意味づけ、作品世界を捉え直すこと、またそれをもとに新たな自分の考えをもつこと。
深い学びの手立て・方法	ジグソー学習、年表作り
深い学びの成果	生徒の「希望」に関する文章
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、818号、2018年2月、pp.72-75
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「希望」という言葉の意味を考え、捉え直すという流れで授業展開が統一されていた。ジグソー法を活用することで、それぞれの立場から登場人物の捉え直し多面的に考えることができていたことが推測できる。生徒の作品も、初発の感想時から単元末までの考えの変容が記述され、学び深まりを実感していることが読み取れる。「読み深め」の定義や方法が記述されていることから論証できる実践記録になっている。

〈実践の概要〉

本実践は、「読み深め」として初読では気づかなかった対象と言葉の関係性を、学習を通して問い直し、新たに意味づけ、作品世界を捉え直すこと、またそれをもとに新たな自分の考えをもつことと位置付けている。

〈授業の展開及び組織〉

授業の展開は、①「私」の年表づくりの活動（私とルントウ、ヤンお婆さんの二十年間に気付かせる）、②初発の感想集や課題の共有（課題に対する自己決定観をもたせる）、③再読のためのジグソー学習（一人一人が再読に向かう主体性をもたせる）となっている。①～③の展開において、多角的な視点で物語を捉え、主題である「希望」について自分の考えを表現することを目指していた。

〈深い学びの実践〉

実践記録では、指導と評価の実際として、グループでの話し合いによる課題解決のプロトコルや振り返り、単元終わりの「希望」についての自分の考えの文と具体物が示されている。グループの話し合いでは『ルントウ』はどのような思いで二十年間を生きてきたのか」という問いから、ルントウがどうして息子を連れてこなかったのかという視点で話し合いが行われている。本文ではルントウが「でくのぼう」と表現されているが、「うやうやしい態度」や「・・・(三点リーダー)」、身分差という言葉を中心に話し合いが展開され、ルントウも「家族の幸せ」を願って働いてといった新たな見方を導き出している。さらに、振り返りの記述からも、語り手の視点で書かれた作品であることを明示した上で、ルントウやヤンお婆さんの視点からも希望や願いということが読み取れ、作品全体を捉え直したことが分かる。そして、「希望」についても文章も、本文にある「希望」という言葉を「道」にたとえ、今置かれている自分の状況と関連させて論じている。

本実践は「深い学び」が実現できた授業と位置づけることができる。新たな意味付けや作品の捉え直しなど、具体的な成果物からも推測できる。

〈実践の特徴〉

本文を多角的な視点で読み直すことで、物語を再解釈することができた。グループの話し合いの中で、語り手だけでなく他者の視点で捉え、吟味することで「深い学び」が実現した。

⑥【二段階の話し合いと思考の可視化で多面的な捉えをめざした】実践-6 (No. 92)

NO	92
論文名	深めて広げる」話し合い活動の指導「防災用品カタログを作ろう」-災害時に命を守るために-
授業者（所属・役職）	大村幸子（東京都武蔵野市立桜野小学校）
学年	小学4年
文種・領域	説明文・書く，話す・聞く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	防災カタログづくり
深い学び定義	理由や根拠をあげて話し合う，
深い学びの手立て・方法	二段階の話し合い，話し合いボード
深い学びの成果	状況に着目した話し合い
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，505号，2014年5月，pp.10-15
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	読みを「深める」と「広げる」を分けて（段階的）考えて実践している。「広く→深く」といった一般的な考えとは逆に、「深く→広く」という順に力を育成しようとしている。この部分では，漸進的な取組と言える。実生活と結びつけた実践ではあるが，児童の知識や経験が根拠となるため発達の段階や学年を考える必要があると考える。本実践では，児童の知識や経験，既習内容を土台とした実践となっている。深める話し合いと広がる話し合いが防災用品のカタログづくりにつながっている。話し合いのプロトコルや児童の作品から，深めて広げる話し合いが有効的であったことが論証できた。

〈実践の概要〉

本実践は小学4年生を対象にしたものである。防災カタログを作ること単元のゴールとして提示し，それに向けたグループ活動を通して話す・聞く力の育成を目指したものである。「深めて広げる」話し合いとは，理由や根拠をもとに話すことと位置付けている。あくまでも「防災」という視点で話し合い，お互いが納得できるように指導している。

〈授業の展開及び組織〉

本実践の展開は，二段階の話し合い活動を中心に行われている。①深める話し合い（自分の命を守るために必要なものは何か），②広げる話し合い（防災カタログをつくるために必要なものは何か），③防災用品のカタログづくりとなっている。

〈深い学びの実践〉

本実践の「深い学び」は，二段階による話し合いによって，理由や根拠をもとに防災用品として必要なものを見極め，多面的にものごとを考えることができたことであるとしている。二段階の話し合いの1つ目は，深める話し合い（ものごとの本質を考える）である。具体的に災害時に命を守るための道具として，何が，なぜ，必要なのかについて理由や根拠を挙げながら話し合いが行われていた。もう1つは，広げる話し合い（目的にせまる）である。防災用品のカタログを作成するために，事例に沿い不足や付け加えがないかという視点で話し合いが行われていた。カタログづくりの過程の中では，「具体的事象の想起」「用途や目的への着目」をもとに焦点化した話し合いが実現され，そのことにより，「深い

学び」が実現できたと考える。また、それぞれの意見を分類し、可視化した話し合いボードの活用も、考えを深めていったことが分かった。そして、カタログ作成の中で、掲載する「物」に対して、根拠や役割について共通理解し、お互いに納得を得ながら話し合いが行われていたことが資料から推察することができる。

〈実践の特徴〉

二段階の話し合いの設定により、多面的に物事を考えることができていた。グループ活動では、それぞれの意見を可視化する工夫があり、そのことにより内容の広がりや深まりが見られた実践であった。

⑦【対話による解釈の捉え直しと新たな読みの方略の獲得をめざした】実践-7 (No. 100)

NO	100
論文名	「対話的な学び」で読みを深める学習指導の工夫
授業者（所属・役職）	甘楽裕貴（埼玉大学教育学部附属中学校）
学年	中学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	自分の考えで考察する
深い学び定義	物事の多面的で深い理解
深い学びの手立て・方法	単元マップ、可視化シート、グループ対話
深い学びの成果	生徒の作品（作品の新たな面白さへの気づき）
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，544号，2017年8月，pp.50-55
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	意図的な対話をねらい授業を展開している。生徒が対話を通して、読み深めていることが推測できる。読み深めることを、新たな読み、観点の獲得と捉えている。読みを深めるための手立てや方法が提示され、それをもとに学びの過程と新たな観点の獲得が推測できる内容になっている。同じ観点グループでの話し合いや異なる観点グループとの交流では、可視化シートを使用して視覚化する工夫が取られ、それがお互いの意見を共有しやすくしている。また、理解できない点への質問を通して、お互いに理解を深めていることが分かる。

〈実践の概要〉

本実践は、「対話的な学び」を通して、身につけた知識や技能を定着させ、物事の多面的で深い理解をさせることを目的としている。対話的な学びで読みを深めるために、生徒の実態に合わせて6つの手立てを準備している。「読みを深める」は、新たな観点、新たな読みの視点を得ると共に解釈の捉え直しとしている。

〈授業の展開及び組織〉

本実践の展開は、①初発の感想を観点ごとに分類しグループ化する、②グループで課題を設定し、対話する、③他の観点グループと意見交流する、④観点を決め再読、考察を書くという流れになっている。

〈深い学びの実践〉

実践記録からは、読み深めるといった「深い学び」の実現は、可視化シートや単元マップ、付箋など

を活用し、他者の考えを可視化し自分事として捉え直しができた点であると考え。それぞれの考えを可視化することで、観点別グループによって、作品の捉えが異なることや疑問や意見を誘発しやすい環境を整えていたことが推測できる。さまざまな場面で、可視化を取り入れることで、意見の交流で終わることなく共有化へと導いたことも「深い学び」の実現に至る条件になったのではないかと考える。グループと個人での学習で終わることなく、全体でそれぞれの読みを検証している点は示唆に富み。生徒の振り返りの記述からは、解釈の違いや疑問等の質疑応答の活動によって、新たな読みへのきっかけや主張の明確化等につながったとあった。

〈実践の特徴〉

他者の考えを可視化したり観点別の話し合いを行ったりすることで、多面的に内容を捉え、新たな解釈に気付くことができた実践である。

⑧【読みのズレの共有・焦点化と異なる見方で学び深めをめざした】実践-8 (No. 101)

NO	101
論文名	個と集団を往還する学びで創る深い学び-「やまなし」の授業を通して-
授業者(所属・役職)	成家雅史(東京学芸大学附属小金井小学校)
学年	小学6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	やまなし
単元・言語活動	賢治のものの考え方について自分の考えを書く
深い学び定義	自ら問いをもつ、考えのずれに目を向ける、学習を振り返る
深い学びの手立て・方法	個と集団の往還
深い学びの成果	児童の作品(賢治の考え方)
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編, 545号, 2017年9月, pp. 50-55
論証(全体・部分)	○(全体)
実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	個だけでなく集団として深い学びを目指している。深く学ぶための個の姿、物語文を読む学習での深い学びの姿を定義している。児童の作品が、賢治のものの考え方にも至っていかには疑問が残る。なぜなら、作品がやまなしについての解釈になっていたからである。やまなしを読み進めるために類比表現に着目している点は、これまでの実践には見られないものであった。個の問いをもとにグループの問いを立て、それを解決する展開となっている。問いを全体で共有したり焦点化したりと、集団での学習を大切にしていることが理解できる。

〈実践の概要〉

本実践は、「個と集団を往還する学び」とあるように「深い学び」を個に焦点化して考えるのではなく、授業の中で個と集団での学びを通して実現できるものとしている。「深い学び」ができる個とは、⑦学習していことに自ら問いをもって向き合うことができる。④自分と友達の考えのずれや友達同士の考えのずれに目をむけることができる。⑦自分の学びを⑦④を通して振り返ることができる。としている。それを踏まえ、物語で深い学びをしている集団の姿として a 物語の想像世界や魅力や疑問を夢中になって読んでいる、b 物語に表現されている言葉や世界観から、作者のものの見方や考え方に思いを寄せて読

んでいる，としている。

〈授業の展開及び組織〉

授業の展開は，①既習の宮沢賢治作品を想起し問いを立てる，②作品世界の想像を広げ，問いを解決する，③賢治のものの見方や観上げ方を文章で書くとなっている。

〈深い学びの実践〉

実践記録から，8時間の学習計画で6時間の授業について説明が記載されている。3時間は問いづくりが展開されていることから，問いを立てることについて重視していることが分かる。それぞれの問いを共有化・焦点化，問いの更新について説明がある。児童の記述の一部やグループの話し合いのプロトコル，賢治のものの見方や考え方に対する文章が提示されている。

教材である「やまなし」の読みでは，2枚の幻灯を対比だけでなく類比を取り入れ，「成長」という視点で作品を捉え直していた。その他にも，読みのズレへの着目，「問い」の全体共有等，集団で問題解決的な学習が行われていた。グループでの話し合い活動や学級全体の交流において，プリントや画用紙を活用して視覚化することで理解を深めていた。

〈実践の特徴〉

それぞれの解釈を可視化して考えさせることに重点がおかれた実践であった。協働性をもった集団での話し合いも効果的であった。

（２）論証過程や結果が不十分ではあるが一定の評価を得られた実践

①実践事例 1

NO	3
論文名	「正しく」「深く」読む力を鍛える
授業者（所属・役職）	田上貴昭（熊本県荒尾市立荒尾中学校）
学年	小学6年
文種・領域	俳句・読む
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	俳句の鑑賞
深い学び定義	行間を読む，書かれていないことを読む
深い学びの手立て・方法	3つの視点から考えさせる（馬の上，馬の近く，馬から離れて）
深い学びの成果	言葉の語感から想像を膨らませている
書籍等	雑誌「国語教育別冊」明治図書，668号，2006年5月，pp.68-71
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	正しく」読むから「深く」読むという段階を踏んで指導が示される。「正しく」と「深く」の定義がある。俳句や詩，短歌など比較的短文で表現されるものに関しては，この定義をもとに授業を展開することは有効的かもしれない。しかし，本論では，行間を読むことや書かれていないことを読み取るために言葉や表現に着目するといった記述が見られない。生徒がどのような深まりを見せたのかが推測することができず論証が難しい。正しく・深くと段階的に展開することについては，一定の理解を示すことができる。指導方法に重点が置かれた内容になっている。

本実践では、「深く」を「行間を読むこと」と設定されている。行間を読むということは、俳句の全体像や使用されている言葉から情景や想像を広げ筆者が何を伝えたいのかや筆者の心情、映し出されている美しさ等を読むことであろう。この点については、授業の展開や学習過程を追う中で、生徒が俳句作品に対する考えや思い、解釈を捉えることができると考える。その意味では、行間を読むという視点は、深い学びを実現させる方法としては効果的であると考ええる。しかし、本論では生徒の作品や記述等、具体物の提示が少ないため、論証を見て取ることが難しい。また、「深く」と行間を読むとの関係、具体的な児童像や表現をどう捉えているのかといった実践者の設定が明確になればさらに良いと考える。

②実践事例2

NO	7
論文名	読みを深める物語づくり
授業者（所属・役職）	坂本喜代子（東京都足立区立千寿本町小学校）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む，書く
教材・題材	ひっこししてきたみさ
単元・言語活動	続き話づくり
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，713号，2009年5月，pp.48-51
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	書くことで読みを深めることを目的とした指導になっている。物語の続き話を作るための条件として「登場人物」や「情景描写」を取り入れ，教材の続きを意識させた取組になっていることがわかる。完成された児童の作品は，条件に沿った内容となっているが，完成に至るまでの方法や手立て，児童の変容等についての具体的な記述がない。そのため，条件と結果（作品）のみだけでは，論証することが難しいと考える。

本実践では，実践者の「読み深め」に対する定義づけはないが，指導法の視点で見た場合，本実践での続き話を書く活動は，学び深まりを実現できると考えた。上記の表にも示したように，物語の続き話づくりでは，「登場人物」や「情景描写」を取り入れるといった条件の設定がある。特に，情景描写を取り入れることは，情景から物語全体像や登場人物の心情を捉えなければならず，この指導事項は高学年の内容と重なる。2年という発達の段階から考えると，高度な内容となっている。完成された作品を見ても，本文とのつながりを意識し，情景描写を取り入れながら書くことができたものとなっている。しかし，学習プロセスとの完成された作品の関係が明らかになっていないことから論証を見て取ることが難しい。

③実践事例 3

NO	16
論文名	逆思考の読みで読みを深める
授業者（所属・役職）	駒形みゆき（東京都杉並区立第七小学校・主幹教諭）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	スイミー，お手紙
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	逆思考の読み，問いづくり
深い学びの成果	因果関係を捉えることで，変える君のやさしさにふれ，この作品を深く読むことができた。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，787号，2015年7月，pp.56-59
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	逆思考の読みの指導法に重点がおかれた内容になっている。逆思考の読みの有効性を「スイミー」と「お手紙」の授業展開を例示して説明している。読みの方略を知り，身につける視点で捉えると，さまざまな読み方で学習することの意義が理解できる。逆思考の読みが，具体的に児童の読みにどのような効果や影響を与えているのか，また読み深めた結果や成果物，児童の姿の記述がないために，逆思考の読みの効果を論証することが難しい。理論的な説明はあるが，それを元にした具体がない。

本実践は，小学2年生において，逆思考の読みの指導法を用い，「読み深め」を目指したものである。低学年の児童にとって，物語の結末から物語を読み返すことは日常的にもほとんどない。逆思考読みは，物語の内容等を正確に読むための方法の1つであると考え。児童が読みの方略として，逆思考の読みを獲得させることで，多様な読みを実現させることをも目的としている。しかし，学習過程との関わりの中で，児童の具体的な考えや成果物の提示が少ないため，論証を見て取ることは難しい。

④実践事例 4

NO	17
論文名	探究的な課題と相互作用の力で
授業者（所属・役職）	寺島元子（新潟県上越市立春日新田小学校）
学年	小学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	いきもののあし
単元・言語活動	クイズづくり
深い学び定義	話すことで考えが整理されたり、自分と異なる考えに触れて考え直したり、お互いの考えから新たな発想を生み出したりすること（相互作用）。
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、788号、2015年8月、pp.38-41
論証（全体・部分）	△（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	小学1年生が幼稚園児に向けて、紹介する動物の特徴やその働きを記述することができていた。題名にある探究的な課題が、動物の特徴やその働きを本文から抽出することとなるのかには疑問が残る。発達の段階を踏まえても、情報の抽出が探究的な課題と位置づけることができるのか。また、児童同士の相互作用という視点については、記載された会話文だけでは、検証することが難しい。筆者が提示している「深い学び」の定義と児童の活動に対する整合性があるかどうかは詳細な検証が必要であると考え。一人の児童の発言に対して、他の児童が賛同したり同調したりするだけでは、定義された深さには到達できていないのではないのか。

本実践は、自分とは異なる考えに触れ、考え直したり新たな発想を生み出したりすることを深い学びと捉えていると推察した。本論からは小学1年生における探究の姿や定義がなされていないため、七位をもって探究として捉えているのかが理解できなかった。しかし、事例が1つだけではあるが、児童の話し合いの中で、異なる意見を共有し話し合う姿が見られたや動物の特徴を抜きだし（情報の抽出）、それを表現することが、学びの深まりとどう関係するのかといった説明があれば、論証ができると考える。

⑤実践事例 5

NO	34
論文名	二回書き，省察して深い学びを実感する「感想文チャート」
授業者（所属・役職）	藤原隆博（東京都江戸川区立船堀第二小学校・主任教諭）
学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	ごんぎつね
単元・言語活動	表現活動（続き話づくり・場面紹介・音読劇等）
深い学び定義	学びの変容を省察させ実感させること
深い学びの手立て・方法	感想文チャート
深い学びの成果	自分の読みの変容について省察したこと（事例A児）
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，809号，2017年5月，pp.28-31
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	感想文チャートを使用して，初読の感想と学習後の感想を書かせる（視覚化）ことで，学習者自身がその変容に気付くことができるようにしている。授業前後の認識の変容に着目し，比較させて省察させている。松下（2015）を引用し，「振り返る」ことで深い学びを実現しようとしている。また，書かせた感想をKH Coderを使用して使用語彙の頻度を表示させ，それをもとに学習者の読みの実態を把握している。 「深い学び」に手立てとしては，感想文チャートがあげられる。これを使用することで，認識の変容が可視化され，それをもとに学習の成果を学習者自身がふり返ることができる。しかし，学習者の学びの変容が初読の感想と学習後の感想を比較することで良いのかどうかは検証の余地がある。学び深めとして，4つの視点で話合ったことの方が大切ではないかと考える。4つの視点で話合ったことが，最後の感想文へとつながったことを考えると，学習過程が可視化されていないことで論証が難しい。授業の前後だけのデータだけでは，どの活動が，どの言葉が等で「深い学び」を実現できたのかが分からない。「かわいそう」ではなく「かわいそうだけど気づいてもらって良かったと思う」の文章で「深い学び」につながったと言えるのだろうか。

本実践では，感想文チャートをもとに，学びの変容を深い学びと捉え，実践している。一枚にまとめられた感想文チャートを見ることで，児童の学びの変容が自覚できることはわかる。4つの観点で話し合うことで，さまざまな意見に触れ，自己の解釈が変更することが推測できる。その意味では，深い学びを実現できる指導法であると捉えた。しかし，学びの変容を見比べ，児童が自分の学びをどのように振り返ることができたのかや感想といった文種で，深まりを判断する材料になるのかの検討が必要であると考える。また，話し合いのプロトコル等，児童の様子が提示されていないため論証することが難しい。

⑥実践事例 6

NO	35
論文名	主体的・対話的で「深い学び」のある授業 - 江戸の草双紙「白ねずみ」を用いた古典入門期単元 -
授業者（所属・役職）	細川李花（筑波大学附属中学校）
学年	中学 1 年
文種・領域	古典・読む
教材・題材	草双紙「白ねずみ」
単元・言語活動	発表会
深い学び定義	学習者がこれまで得た知識を活かしながら自ら発見する
深い学びの手立て・方法	昔話の比較，類似性の発見
深い学びの成果	生徒の感想文
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，809 号，2017 年 5 月，pp. 44-47
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	古文を読み，古人のものの見方や考え方，感じ方を学ぶためには，音読や作品の類似性の発見，絵解き（挿絵）などが有効であることが分かった。授業者が中学 1 年生という発達の段階を考え，昔話に着目し教材化したことで，既有知や経験から想像することができたことが，古典教材に親しみをもつことができたのではないかと推察する。 深い学びの手立てとしては，音読，類似性に発見，絵解きが示されている。どの手立ても解説や説明が多く，生徒の認識の変容な新たな発見の記述が乏しいため，論証することは難しい。最後の生徒の感想や発表時のメモ，発表原稿を総合的に分析することで，深まりが見られたのではないかと推察することができる。しかし，授業者が「深い学び」を明確に示していないために，解釈が正しいかどうかの整合性には不安が残る。

本実践では，古典教材を扱い「深い学び」の実現を目指した。発達の段階を配慮し，昔話の教材化，音読や類似性の発見，絵解きの活動など，手立てを示した取り組みになっている。生徒の感想や発表時のメモなどを分析すると，新たな発見や認識の変容があったのではないかと推察できる。しかし，実践者が「深い学び」を定義づけがないことや他の記述からも読み取ることができないことから，深い学びがあったかどうかを検証することができない。また，資料が少ない点からも同様である。

⑦実践事例 7

NO	44
論文名	学び合いを振り返り，学びを深める学習過程の工夫
授業者（所属・役職）	大村幸子（東京都武蔵野市立桜野小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	わらぐつの中の神様
単元・言語活動	作品カードづくり
深い学び定義	メタ認知的な思考が発揮され，学びが深まる
深い学びの手立て・方法	振り返り
深い学びの成果	作品テーマを抽象度の高い言葉で表現し，その根拠を叙述や作品に即して具体的に考えることで読みを深めていくことを学んだ。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，816号，2017年12月，pp.56-59
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	交流と振り返りの活動を文字化（視覚化）し，それを共有することで学びを深めようとしていたことがわかる。また，児童同士の「神様」に対する認識のズレを中心に物語を読ませ，グループで話し合う活動が展開されていた。題名にある学習過程の工夫については，「問い」の作成，「思考の視覚化」「教師の役割」にしぼり，論述されている。児童の会話プロトコルでは，教師が児童の言葉を補ったり付け加えたりして，話し合いを収束する方向に導いていることが分かる。しかし，児童が学びを深めたのかどうかの論証するための資料がなく，指導法や交流，振り返りの活用が中心になっている。

本実践は，交流と振り返りを文字化し，視覚的に学びを共有し，学びを深めるための手立てとしている。自分や友達の発言，振り返りを文字化することによって，さまざまな思いや考えを捉え，新たな気づきや発見が多くあったのではないかと推測できる。会話プロトコルや読みのズレについての話し合いを通して，児童がどのように作品を捉え直したのか，もしくは自分の考えを明確化できたのか等を検証するための資料が少ないため論証することは難しい。

⑧実践事例 8

NO	51
論文名	書く機会を繰り返し設けることで学びを深めた授業づくり - 「主体的な読み」の実現のための工夫 -
授業者（所属・役職）	泉陽子（広島大学附属中学校・高等学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む・書く
教材・題材	故郷
単元・言語活動	課題解決発表
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	相互交流
深い学びの成果	生徒の振り返り作品の一部
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，819号，2018年3月，pp. 56-59
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	主体的な読みをもとに，学びをふかめることをねらいとしている。主体的な読みを導くために，初発の読みの感想では①印象に残った，考えたこと②疑問を3つ以上，書くように設定し，目的をもった読みを促している。その後，疑問の一覧作成し，全体で共有している。授業の展開としては，グループで出てきた疑問を解決する学習過程を設け，発表や質疑応答でさまざまな意見交流を行った。発表内容は教師が板書し，構造を可視化できるように工夫している。 初発感想と単元終了時の振り返りの比較は，観点や視点，書かれた内容が異なるため，厳密には比較できないのではないかと考える。授業前後での物語の読みは異なることは当然であり，何をもって「深まり」であるのかやどのような表現，内容，視点でとらえることをねらった授業で合ったかが読み取れないと論証・推察することができない。確かに，最後の振り返りについては，「希望」「故郷」といった視点で，物語を捉え直しているように思う。それを授業前後での記述の比較で「深まりがあった」では，偶然的な産物ととらえられても仕方ないのではないかと考える。「深まったと感じている」という表現からも，「深まり」を具体的に意識した授業ではなかったように捉えてしまう。

本実践は，生徒の初発の感想から読みを深めるために，疑問一覧表を作成している。疑問一覧表を配布することで，さまざまな疑問を可視化し共有することができる。グループ学習では，それらの疑問を解決するための話し合い活動が中心であった。生徒の振り返りの文章からは，「希望」や「故郷」という言葉で作品を捉え直していることがわかる。しかし，話し合いのプロトコルや振り返りの提示がないために，「学び深め」を論証することは難しい。実践者が「学び深まり」を提示したり他の記述から説明したりすることで，論証は可能になると考える。具体的な資料も少なかった。

⑨実践事例 9

NO	60
論文名	心情の変化に着目した、主体的・対話的で深い学びを実現する授業展開
授業者（所属・役職）	藤井智子（富山県射水市立射北中学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	故郷
単元・言語活動	最大の心の転換点を見つけよう
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	ロールプレイ，ワークシート
深い学びの成果	生徒の記述
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，824号，2018年8月，pp.80-83
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	教師主導の授業展開である。中学3年生という義務教育最終段階において，グループで議論する視点や内容を教師が指定していることについて疑問を抱く。自分たちで課題や課題を見つけ，取り組む姿が見られない。実践記録で示されている2つの場面では，対話を通じて自分の考えを明確にしたり内容を捉え直したり等の姿が見られている。1つ目の場面では，ロールプレイを通して，本文の内容を詳細に読み取らせようとしていた。また2つ目の場面は，意見交流する中で，さまざまな意見や考えを知り，自分の選択した場所を再考させることをねらいとしている。今回の実践記録では，各場面における「深い学び」が示されている。友達の考えを参考（つながり）にすることは，田村の「知のネットワーク」や関連付けといった視点では「深さ」に値すると考えるが，どのような点でつながっているのかや何をつなげたのかといった部分が推察できない。生徒の作品例はあるが，それがどのようにつながっているのかといった視点での記述がないため，また参考にした友達の作品や考えが示されていないため論証することが難しい。

本実践は，教師が指定した場面ごとに「深い学び」を定義し，それに向けて授業が行われていた。義務教育最終学年という視点からは，教師主導という点は疑問が残る。各場面（授業）において，深い学びが設定され，それに向けて取り組むという授業者の姿勢は大切であると考え。生徒の作品が提示されているが，それが話し合い活動や学習とどうつながったのか，どの部分で生徒が新たな気づきや発見があったのかなどの説明や例示がないため全体を通しての「深まり」を論証することができない。しかし，ロールプレイやワークシートを使った2つの場面での学びは，「深まり」を意識した取組になっていた。

⑩実践事例 10

NO	80
論文名	「深い学び」と評価 言語活動を通して身に付けた力を評価する
授業者（所属・役職）	三浦直行（埼玉大学教育学部附属中学校）
学年	中学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	幻の魚は生きていた
単元・言語活動	構造図づくり
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	構造図
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，839号，2019年11月，pp. 56-59
論証（全体・部分）	△（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	題名にもあるように評価についての記述が中心となっている。振り返りや成果物，ペーパーテストの評価の意義や方法について説明している。学習計画や生徒が書いた振り返りプリント，完成した構造図が例示されている。構造図においては，教材文の文章の構造や要旨など，さまざまな内容が1枚のプリントに記述されている。「深い学び」という視点での記述はほとんどなく，筆者が「深い学び」についての記述があれば論証を見てとれたかもしれない。

本実践では、「深い学び」の評価について論が展開されている。評価が中心の内容ではあるが，生徒の成果物としての構造図や振り返りからも，筆者の意図を読み取り，自分の考えを記述することができていた。ペーパーテストや成果物としての構造図に対する評価の視点等が説明されているが，この部分以於いて「深い学び」の視点を明確にした内容であれば論証することができたと考える。また，構造図づくりにおける学習過程を推察できるデータが必要であった。

⑪実践事例 11

NO	106
論文名	英語科との連携による「深い学び」の実現に向けた学習過程
授業者（所属・役職）	石井明子（東京都立多摩中等教育学校）
学年	中学2年
文種・領域	俳句・書く
教材・題材	俳句
単元・言語活動	俳句・HAIKU づくり
深い学び定義	言葉の意味、働き、使い方等に注意し、言葉への自覚を高める
深い学びの手立て・方法	英語日本語の比較、翻訳
深い学びの成果	自分か屋日本語に対する意識の変容
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，553号，2018年5月，pp.22-27
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	英語と日本語で俳句を学ぶことで生徒が新たな気づきがあったことが分かる。翻訳という活動を通して、言葉の使い方や意味を精査したり吟味したりしたことは推測できる。学習過程で深い学びを実現することをねらった実践であった。段階的な年間スケジュールや翻訳活動など年間を見据えた実践となっている。「深い学び」が実現できたかどうかについては、生徒の作品や振り返り等の資料が少なく、論証することは難しいが、おおよそ推測することはできる。

本実践は、英語と日本語の俳句をもとに、言葉への認識や自覚化を目指したものである。英語の俳句を日本語にする過程では、言葉を吟味したり全体像を捉えたりと、生徒の学ぶ姿が推測することができた。言葉の意味や働き等に目を向け、自覚化できたかどうかについては、資料が少ないため論証することができない。しかし、普段使用している日本語や文化の違いに着目した点では、生徒の作品や学習過程の記述があれば論証が可能であると考ええる。

⑫実践事例 12

NO	111
論文名	「深い学び」を実現するために-自分の住む地域の魅力を再発見し紹介しよう-
授業者（所属・役職）	小佐野真純（山梨県富士河口湖町立勝山中学校）
学年	中学3年
文種・領域	書く
教材・題材	文章の形態を選んで書く
単元・言語活動	紹介文
深い学び定義	気づきや再発見を生かし自分の言葉で語り直す
深い学びの手立て・方法	交流活動
深い学びの成果	生徒の作品（新しい価値の創造）
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，562号，2019年2月，pp.38-39
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	学習の目的や活動が明確に示されている。自分の住む地域を題材として捉え、地域の魅力について自分たちの言葉で語らせることで、地域や自分の見方や考え方を捉え直すことをねらったものである。題材についての一人一人が異なり、自分の興味関心を中心に学習が進んだことが推測できる。また、他者との交流から、視点や価値観の違いなど、気づきや発見があったことがわかった。見開き2ページであるために、「深い学び」が実現できたかどうかを論証するまでの資料が提示されていない。しかし、提示資料や筆者の説明によって推測することは可能である。

本実践では、「深い学び」を気づきや再発見を生かして自分の言葉で語り直すとしている。生徒の最終の作品から考察すると、新たな気づきや発見という点については学び深まりがあった可能性がある。しかし、学習過程においての生徒の作品や会話プロトコルといった資料の提示がなければ、「学び深まり」を正確に論証することはできない。

⑬実践事例 13

N0	112
論文名	深い作品解釈を誘う授業を目指して-「少年の日の思い出」BGMで考えよう-
授業者（所属・役職）	後藤和彦（和歌山県田辺市立近野中学校）
学年	中学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	演劇発表
深い学び定義	新たな解釈を生むこと
深い学びの手立て・方法	劇化とBGM
深い学びの成果	「前向きの僕」の捉えへと変容
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，566号，2019年6月，pp.38-39
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	BGMと場面を関連させることで，内容と照らし合わせて考える姿が見られたことがわかった。劇化やBGMといった手立てを行うことで，場面の細部（登場人物の心情等も）にまで話し合い，捉え直しがあつた。同時に，歌詞と曲調，本文の言葉を照らし合わせることの難しさを感じた。この活動を通して「思い出」という言葉に「前向き」という価値づけができたことは新たな発見であると考え。しかし，BGMの曲調や歌詞と本文の内容をどれほど照らし合わせて考えることができたかには疑問が残る。

本実践は，演劇発表を授業のゴールに設定し，深い学びを新たな解釈と位置付けている。演じることやBGMを選択する活動を通して，生徒が本文に返りながら話し合うことができたことは沿い即することができる。そのことで，「思い出」を前向きな内容として捉えることができたことは理解できた。しかし，話し合いのプロトコルや生徒の振り返り等の資料が少ないため，話し合った活動が最後の成果物に反映されたかどうかは論証することができない。指導法としての演劇やBGMは有効であったと推測する。

第4節 実践事例における「深い学び」に関する考察

(1) 深い学びを成立させる条件

8つの実践を分析する中で、次の4つの傾向が見られた。それぞれについて考察する。

①論証過程

「深い学び」が実現可能であるのか、再現性をもった実践であることが望ましいと考える。「深い学び」への過程や具体的なエビデンスをもとにした記述・記録が必要である。その前提として、単元終了のゴールとしての姿の提示、それをもとに学習過程を論証していく必要があると考える。

実践-1では、一人称で書かれた本文をもう一人の人物の視点で書き換えて場面を捉えることで、多様な解釈を生み出したり、新たな作品世界と出会わせたりしている。2つ場面を書き換え、それぞれの立場で作品を読み合ったのちに、単元最初にしたキャラクター紹介を書き換えることで、人物像の捉え方が表面的ではなく、人物の内面へ踏み込み、劣等感や葛藤、弱さなどの記述が見られる。書き換え学習を通して、1つの見方ではなく多様な見方で登場人物を捉え直したことがわかる。また、最後の感想についても、新しい発見や作品世界に入り込んで読む姿を見ることができる。提示された生徒の作品や感想等をもとに、深い学びに実現を読み取ることができる。

実践-2では、教材の面白さを紹介する解説書づくりを言語活動として展開している。児童が完成させた解説書の提示はないものの、グループ活動での会話プロトコルが提示され、お互いの視点や考え方の違いから新たな発見や気づきを導き出していることがわかる。その学習過程と完成された解説書の内容の関連を論証可能な具体的データがあれば再現性の高い実践であったと考える。

実践-3では、音読劇の台本作りが言語活動に設定されている。二項対立的な課題（読み）を生み出す過程や異なる読みの交流、台本作りの中で、自分とは異なる読み方を理解することができていた。深い学びにつながる授業と自分と異なる読みとの出会いとの説明がないため、論証することが難しい。しかし、2年生としての読み方を考えると、主題と人柄で読みを考え、それらの意見を合意形成して台本づくりを行うことは、高度な取り組みであると考えられる。その意味では、方法論的な視点で考えれば、深い学びに実現を推察することができる。

実践-4では、授業の展開においても、2つの資料を提示する中で、自分たちで蛙と野うさぎの分布を調べたり、「相撲節会」の内容と比べ関連付けたりする中で、新たな視点や考えを獲得したことが示されている。最後の解説文でも、それまでの学習を生かし、解説文を書くことができていた。その授業の展開や児童の解説文やプロトコルを分析すると、深い学びが実現できたことがわかる。

実践-5では、「希望」について自分の考えを書くことが単元終了の課題となっている。初発の感想集や登場人物の年表づくりを通して、それぞれの人物の立場から本文を捉え直すことできている。この捉え直しが会話プロトコルで提示され、本時の振り返りと「希望」に対する自分の意見も合わせて掲載されており、「深い学び」を実現できたことを読み取ることができる。この一連の学習を通して、生徒が新たな見方を導き出したことがわかる。

実践-6は、二段階による話し合いによって、理由や根拠をもとに防災用品として必要なものを見極め、多面的にものごとを考えることができた実践であった。深める話し合いから広げる話し合い活動への展開、その後のカタログづくりは、災害を考えることへのつながった学びになっている。話し合いのプロトコルと話し合いボードに示されたカタログ、感想は、小学4年生なりに災害への防災意識を高めるものになっている。

実践-7では、さまざまな観点で文学的文章の読みを味わせたいという実践者の意図が反映されたものであった。授業計画や生徒同士のやりとり、可視化シート、生徒の振り返りと資料は豊富に提示され、

対話による解釈の捉え直しや新たな読みのきっかけをもとに、新たな読みの観点を獲得することができたと考える。学びの過程を経ることで、生徒が捉え直しや新たな読みの獲得につながったことが読み取れる。

実践-8では、田村・澤井の両氏が提唱しているゴールとしての姿を位置づけた実践である。その姿の実現に向けて個と集団が往還する学習が展開している。グループの話し合いプロトコルからは、物語の世界や疑問に対して、本文を根拠にして話合っている姿をみて取ることができる。類比表現に着目して、「かに」と「やまなし」が成長という言葉でつながり、題名が「やまなし」であることはその成長をたとえていると結論付けている。「深い学び」の実現に向けた授業であることは理解できる。さらには、「問い」の共有や焦点化、グループの「問い」がグループの話し合いを活性化させていることは推測できる。

このように、「深い学び」の実現に向けた実践において、深まりや深さをどのように捉え、実現のための手立てや工夫、学習活動が具体的に示されなければならない。また、その活動が「深い学び」と結び付けられたことを論証的に論述されなければ分析できない。そのためにも、エビデンスや児童生徒の姿、具体的な成果物、プロトコル等の提示が欠かせないのである。

②可視化

児童生徒の思いや考えを可視化することは、個々の思考過程が明らかになる。視覚化された情報をペアやグループ、学級全体で確かめることで、多様な意見や解釈に出会い、考える機会を作ることができると思う。

実践-1では、3つの場面で個やグループの考えを可視化する手立てが取られている。1つ目は、初発の感想を感想集として観点ごとに分類している。可視化された観点別の感想をもとに、自分の読みを深めたい観点を決めて、同じ観点でグループ化され学びが展開されている。2つ目は、グループの話し合いの中で、可視化シートというプリントが使用され、毎時間の学びの軌跡を記録している。これにより、グループでの話し合いの流れが可視化でき、毎時間の話し合いが途切れないようにしている。継続した話し合いを目指していると言える。3つ目は、グループの可視化シートをボードに張り出し、他のグループの可視化シートを閲覧させている。解釈や考えのズレ、着眼点の違いに気づかせ、教材文で確認させ、さらには疑問等を質問させている。この点についても、それぞれの価値観や視点の違いを明らかにするとともに、読み手によって解釈の違いがあることに気づかせていると考える。

実践-2では、紳士の人物像を話し合う場面において、根拠となる文（テキスト）を指差ししながら話し合いが行われていた。指差しという行為によって、話し合いの中心となるテキストを可視化し、紳士の人物像を語ることで、意見を伝えあうことができていた。

実践-3では、空白の4日間をどのような会話をしながら過ごしているのかを考えた場面では、児童が自分の書いたノートを机の上に置き、友達が書いた会話を文を見て回る活動を取り入れている。ノートを見て回る活動を通して、大きく2つの会話文の傾向があることを知り、そのことを全体で話し合うことで、2つの視点での読みがあることを捉えている。主題から心情を読む方法と人柄から心情を読む方法という2つの読み方の違いを2年生になりに理解したようである。

実践-4では、可視化に対する詳細な記述はない。しかし、学習計画では、2回にわたり資料と絵を関連付けた解説文をもとに、交流会が設定されている。単元末の交流では、それぞれが作成した解説文の読み合いが設定されている。

実践-5では、初読の感想を感想集にまとめたり『私』の年表（登場人物3人の20年間に焦点をあてる）を作ったりして学級全体で共有し、小問を設定している。感想集や年表づくりで可視化された、個々

の課題や疑問がグループ学習の課題となり、それを解決する学習へと展開されているのである。この可視化された考えが学びの中心になっている。

実践-6 では、話し合いボードを活用して、付箋紙を提示しながら話し合いを行っている。授業者は、可視化することで個々の思考過程を明確にすることをめざしている。4年生という発達の段階からも、話し合いの中心から離れないことも意図していると推察する。話し合いボードに提示することで、内容を確認したり、付け足しやもれがないかなどにも注意が向けられたりと全体的に考えに広がりがあったようである。

実践-7 は、記述なし。

実践-8 では、可視化を2つの方法で使用している。1つは、教材場面を疑似体験化させたことである。かに役と語り手役に分け、演じることで、かにの世界をかにと語り手の目線からどのように見えるのかを確かめている。これにより、かに達から見ると日常生活の一部であることがわかり、物語世界に対する新たな見方に気づいたようである。もう1つは、グループで話し合ったことを画用紙にまとめて、視覚化したことである。他の実践と同じように、グループでの意見の違いやズレに着目したり、焦点化したりして学級全体での活発な話し合いにつなげている。それをグループに、個に戻しと個と集団の往還を繰り返している。

このように、可視化を学習の中で取り入れることで、多面的・多角的な視点で物事を捉える効果があると考ええる。また、実践-4にあるように、教材場面を演じることで登場人物の目線で捉え直したり、語り手や読み手として具体的に捉えたりすることで、さまざまな気づきが生まれる効果もあると考ええる。

③協働性

「深い学び」を実現するための授業において、協働性を伴った活動が実践記録からも多数見られた。さまざまな意見や視点を交流することで、多角的・多面的な見方・考え方が共有できる。例えば、話し合いや交流といった活動を表現している場合でも、個々の意見を伝達するだけでは協働性を伴っているとは言えない。一人で解決できない課題を他者と共に解決したり、話し合う中で新たな気づきや考えを生み出せたりするような活動や場にならなければならないと考える。

実践-1 では、グループ学習等の記述はない。書き換え学習の指導法と生徒の変容が中心に報告されているが、生徒の作品を見ると、一人一人が常に書き換え、一斉授業が行われたとは考えにくい。しかし、資料がないため、論証することができない。

実践-2 では、2つの協働性をもった活動が記述されている。話し合いでは、「根拠」をもつことや例えばと例を挙げながら、〇〇と比べるとなどの理由づけの方法に着目しながら話し合わせることで、話し合いの質を高めようとしている。また、質問したり疑問を述べたりする様子も紹介されている。さらに、グループで山猫の思いが表れている言葉はどれかを決めさせる活動を行い、それぞれの意見を出し合い、13の言葉を比べながら考えることで、作品世界の不思議さや新たな面白さを発見していることが明らかになっている。

実践-3 では、音読劇のセリフ決めの活動では、自分の考えの主張で終わることなく、それぞれの考えを生かせるように、接続詞をいれるという新しい案が生み出されている。異なる読みをもつ児童同士の話し合いにおいて、お互いの主張を言い合い平行線で終わることなく、小学2年生なりの解決策を見つけ、台本を完成させている。

実践-4 でも、本文と資料を関連させながら、「全国から集まられた力士」とは誰なのかの話し合いのプロトコルが提示されている。ここでは、「全国から」という言葉に着目して話し合う中で、トノサマガ

エルとウサギの全国の分布資料を根拠に考えたり、その比率が教科書（鳥獣戯画）挿絵に掲載されている数と類似していることに気づいたり、資料と関連付けながら話し合うことで、新たな気づきを創出している。

実践-5 は、グループでの話し合いによる課題解決の場面が紹介されている。「ルントウ」は同のような思いで 20 年間を過ごしてきたのか」という課題の中で、本文の言葉を根拠にして「周囲の影響（負のスパイラル）で、でくのぼうみたいになってしまった」と結論付けたが、息子を連れてこなかった疑問を考えることで（話し合いプロトコル）、ルントウやヤンおばさんそれぞれに希望や願いをもっていることに気づき、それを振り返り記述したいのである。

実践-6 は、防災意識を高めるための話し合い活動やカタログづくりにおいて、協働性を伴った活動になっている。話し合いのプロトコルを見ると、お互いの考えを受け入れながらも新たな視点を提案したり、疑問を投げかけたり、その解決を考えたりと、伝え合うだけの活動ではない。「～かもしれない」「もし～」といった具体的な状況や状態を提示することで、より具体的な防災グッズを考案するものとなっていることがわかる。これは、深める話し合いから広げる話し合いの展開が、教材の目的と合致していることからその良さが児童の話し合いの中で生かされていることがわかる。

実践-7 では、同じ観点同士で課題を解決する中で、可視化シートを活用しグループでの対話を活性化させていた。同様に、会話プロトコルでは、異なる観点での読みを交流した後に、疑問に思ったことを質疑応答する場面が提示されている。「語り手」や「伏線」「読み手への委ね」について、本文や辞書に返りながら自分たちの考えを伝え共有していることがわかる。質問者は新たな知識や考えの獲得につながり、説明者は概念の再確認や考えの再整理をし、両者にとって協働性のある学びの姿が見られる。

実践-8 で、五月の幻灯と十二月の幻灯の類似について話し合いのプロトコルが提示されている。この中で、五月の青白いイメージからやまなしが「成長」を表しているという主題に至るまでの流れがあり、児童の新たな気づきが導き出された経緯がわかる。協働性が働いた話し合い活動になっていると考える。

このように、どの実践においても協働性を伴った活動が位置づけられている。協働性を伴った活動は、考えを共有することで、個や集団の学びに多様性をもたせることがわかる。

④学習の能動性

生涯にわたって学び続ける児童生徒の育成の視点をもつことは大切である。今回の実践からは、上記に示した①②③の条件が見られ、授業の中で有機的に連携することで、児童生徒の能動性を育てていたのではないかと考える。

実践-1 では、書き換え学習後の生徒の感想から、読みの変容があったことがわかる。「作品の世界には、読むたびに新しい発見があるのだと知って」というように、詳細な読解指導をすることなく、書き換え学習によって、多様な視点で物語を読むことの良さを理解したことがわかる。

実践-2 では、授業者が問題解決のために熱心に対話する児童の姿を想定し、主体的な学習の中で新たな発見や解釈が生まれるとしている。問題解決に向かう児童の育成、その中で学びに向かう姿勢や態度を育成しようとしていることがわかる。授業では、物語の面白さを解説するという一貫した目的のために授業が展開されている。さらに、第二次の読み取りでは人物像、構成、視点、結末を関連させながら、1つ1つの活動が問題解決的な視点で取り組まれていることがわかる。実践者の視点と授業展開、実践資料等からも能動性をもった実践であったと考える。

実践-3 では、「なぜ」、「どうして」といったことを想起させる課題（二項対立的な学習課題）や異なる考え者同士で台本作りの設定することで、意図的に意欲を喚起しやらなければならない環境をつくり

上げている。低学年の児童なりに、お互いの意見の違いについて、根拠をもち相手を説得する姿が想像できる。相手の意見を取り入れて考えを修正することが容易にできる段階ではないが、それぞれの考えを知ることや意見を言い合うことは大事なことである。そのことが、実践記録からも読み取ることができる。「なぜ」「どうして」を意識させるように展開させることで、児童が自ら伝え、聞き、考えといった思考のサイクルがあったと推測できる。このような授業展開や児童の思考のサイクルは、学びに向かう姿勢や態度につながると考える。

実践-4 では、生涯学び続ける視点として、関連読書をあげることができる。教材文と他の資料を関連付け、他者との交流を通して、さらに新たな問題が生じ、解決するような展開を想定している。本文だけの限れた範囲での読み取りではなく、資料と関連させて考えることで、新たな視点や解釈が広がることは推測できる。関連読書として資料を関連付けながら読み考えることで、言葉に対する感覚を養い、言葉を吟味していたことがわかる。解説文の交流で可視化された文章が、さらに次の解説文への書き方や内容、言葉の使い方につながったことは推察できる。

実践-5 は、生涯にわたって学び続ける児童生徒の姿といった点では課題が残る。中学3年生という義務教育終了年次としては、学習デザインにおいて生徒の関与が少なく教師の意図した指導性が強く反映されていると感じる。しかし、「深い学び」を実現させるための条件①～③の有機的な連携や1つ1つの展開と生徒の記述（話し合い、振り返り、自分の考え）のつながりは、実践記録から見て取ることができる。特に、新たな気づきや解釈を促すきっかけとなった話し合い活動では、「希望」や「幸せ」という言葉を生み出し、それを振り返りに記述している。そして、終末の活動では「希望」を「道」にたとえ、現在の自分のこととも関連させながら、「希望」を表現することできたのである。

実践-6 では、話し合いボードを使用することで、それぞれの考えが可視化されたり、授業と授業の流れを一目で理解できたり、各授業での話し合いの流れを比較することで、話し合いの方法を発見したりと、その良さが可視化と協働性をもった活動につながっていることがわかる。

実践-7 では、自分が読み深めたい観点を選択し、そのグループの中で課題を設定し、解決に向かうといった授業の展開になっている。また、他の観点のグループの考えを可視化し、共有することで、他の考えに興味関心をいだいたり疑問が生じたりと、知りたい、学びたいといった場を設定することができる。そのため、生徒が自ら能動的に学びに向かっていたことが推測できる。

実践-8 は、個と集団の学びを往還する視点で授業を展開している。個と集団を区別することなく、そのつながりを通して、最後は個に還るとしている。集団と個の学びを往還させる取り組みは、授業全体の構成が学び方を学ぶスタイルであると考えられる。その視点をもった授業展開であり、能動性を発揮させるための素地を培っている。授業では、個の問いを共有し、焦点化し、グループの問いとして課題可決的な学習が展開されていることから、それぞれの学びがつながっていることが分かる。本実践では、個の問いが集団の問いとなり個の問いへと戻る所に有機的に連携していると言える。

このように、能動性は従来から論じられているように、個や集団の学びを促進させる効果がある。論証性や可視化、協働性が授業展開の中で位置づけられた実践において、児童生徒が能動性をもって取り組んでいたことがわかった。

（２）深い学びを成立に関するその他の条件

ここでは、論証過程や結果が不十分ではあるが一定の評価を得られた 13 実践からその他の条件として 2 つの条件をあげる。

①合意形成（納得）

合意形成という言葉は、実践-2 で示されている。実践-2 では、異なる読みをもつ児童同士が話し合い、音読劇の台本（台詞）をつくる活動が設定されている。協働性とも関わりがあるが、グループで 1 つの制作物を作ったり音読劇を演じたり、発表会をしたり等、どのような活動においても必要になってくる。他者に頼ったり任せたり妥協したりするのではなく、お互いの考えを伝え合い、説得させるために話し合うことは、多様な意見や考えを共有できる機会にもなる。その意味では、合意形成を行う過程において、多様な意見や視点に気付くことができ、説得させるためにお互いが納得できる点を考えることは、深い学びを実現する条件になると考える。

②共有性

共有性については、実践-4 実践-6、実践-8 の中にも記載されている。実践-4 では、それぞれの問いや学び方を共有するとある。この実践では、個の問いを共有し、グループとしての集団の問いへと導こうとしている。つまり、個々の意見や考えを知るだけではなく、自分事として捉え、さらに発展させる過程において共有という用語をしている。実践-6 では、話し合いボードを使用して、それぞれの意見を書き出し（視覚化）、それに意見をつけ加えたり、新たな視点で話したりしている。ここでの共有も、ただ意見を出して終わりではなく、その意見に対して話し合ったり吟味したりしている。つまり、さまざまな意見から新しい考えや意見を出すための共有という場が設定されていると考える。実践-8 では、観点別グループの考えを可視化し、それに対して質疑応答を行っている。疑問に思ったことや納得できないことなどを生み出す機会として交流という言葉が使用されている。上記の 2 実践と重ねて考えると、実践-8 の交流は、共有の場であると考えられる。自分とは異なる観点の内容を記録して、質問する活動へとつなげている。このように考えると、共有性とは、問題や意見、視点を知るだけではなく、さらに新たな考えを導くための要素を含んだものであると考える。この視点に立てば、共有性も深い学びを実現するための条件に位置付けることができると考える。

第3章

国語科の深い学びを実現するための 実験的授業 1

—精緻な論証性を核とした授業—

第1節 「深い学び」を実現させるための研究仮説

これまでの深い学びの実現をめざした授業実践の調査・分析を行った。分析する中で、「深い学び」が実現できたことが論証として見て取ることができた実践から4つの条件が明らかになった。1つ目は論証過程、2つ目は可視化、3つ目が協働性、4つ目が学習の能動性である。この4つの条件が、深い学びの実現に必要な条件であると考えた。しかし、条件①の論証過程は、雑誌文献の調査において、実践事例が「深い学び」を実現させているかどうかの論証が見てとれるかどうかを判断するための条件であり、「深い学び」を実現させるものではないと考える。実際の授業において、「深い学び」を実現させるためには、本文を理解したり、自分の考えをもったりするためには論証することが必要になってくる。国語科の授業では、自分の考えを伝えるために、その根拠となる事柄やその意図を話したり書いたりして相手に理解してもらわなければならない。また、その考えが整合性をもったものなのかどうか等も検討したり判断したりしなければならない。このように考えると、授業の中では、常に論証することが必要になってくる。今回の実験授業においては、この論証が大切な条件になってくる。そこで、実践事例による雑誌文献の調査の条件①論証過程と区別するために、授業の中で「深い学び」を実現させるための条件⑤として、「論証性」を位置づけ、考察する。

そこで、以下の仮説を立て分析を行う。

仮説

国語科の授業において、条件②可視化、条件③協働性、条件④能動性、条件⑤論証性を授業に位置付けることで、「深い学び」が実現できるであろう。また、条件②と条件③、条件⑤が授業の中で有機的に連携することにより条件④能動性が認められるであろう。

第2節 「深い学び」の実験的授業実践例1『すがたをかえる大豆』

上記の仮説をもとに、精緻な論証性を核とした説明的文章の授業実践を構想し実践する。

(1) 本单元における「深い学び」の定義

○記述をもとに論証を精緻化する

- ・ものの生産について実現化・具現化をはかる（証明的に実現する）ことによって、記述を補足、精細化、精緻化を行うことで論証的に内容を捉えることができる。
- みそや豆腐レシピ作りにおいて、準備物（材料）や手順、ポイントを吟味し、レシピを作成することができる。

(2) 教材選択の理由

本教材は、2年生までの説明文とは異なり、手順としての工程が示された内容である。そのため、論証過程をもった学習が可能であり、児童自身が論証できたかどうかを判断することができる教材である。

教材文は、ものの生産過程が説明されている。多くの児童は、その手順・工程通りに行えば、ものが作れると思い込んでいる。しかし、書かれていることを実際の行為として読むことで、ものが生産できないことを知る。その前後の文には省略された内容があり、それを読み取り、再創作しなければ生産できない。つまり、ものの生産を成立させるには、文章を精緻化する必要がある。その過程において、論証が生まれ1つ1つの内容を吟味しなければ、ものの生産を実現させることができないのである。

学習過程において、他者と意見をすり合わせたり想像を膨らませたりする中で、それぞれの考えを可視化し、協働性を働かせることで、論証する力を育成できる内容である。3年生にとって「深い学び」

を実現させるための教材として適していると考えた。

なお、レシピ作りの活動は、京都教育大学の植山教授が日本国語教育学会西日本集会で、教員に向けて行ったワークショップを参考に、3年生にアレンジして行ったものである。

(3) 深い学びを実現するための授業の実際

①実践の概要

1. 日 時：2020年12月1日（火）～14日（月）

2. 学 年：3年 31名（男15名，女16名）

3. 教材名：すがたをかえる大豆

4. 目 標

・段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えることができる。

◎省略された内容を読み取り、書いてあることに加筆し、再構成することができる（深）。

5. 指導計画（全8時間）

第1次 単元の見通しをもとう

第1時 単元の見通しをもとう

第2次 すがたをかえる大豆を読もう

第2時 文章全体の組み立てに着目して本文を読もう

第3時 とうふのレシピを作ろう【条件③協働性，条件⑤論証性】

第4時 とうふレシピを作って読もう【条件②可視化，条件③協働性，条件⑤論証性】

第5時 みそのレシピを作ろう【条件③協働性，条件⑤論証性】

第6時 みそレシピを確かめよう【条件③協働性，条件⑤論証性】

第7時 発表をもとに自分たちの作品を書き換える【条件②可視化，条件③協働性，条件⑤論証性】

第3次 学びを振り返ろう

第8時 学習したことを確かめよう（テスト）

②授業の実際

第1時の授業

1) 授業の流れ

- ・学習課題の提示
- ・本文の音読
- ・初発の感想を書く

2) 授業の展開

まず、単元計画表（図1）を配布して、単元全体の見通しをもたせる。学習課題には、本単元の「深い学び」と定義した「書いてあることに加筆し、再構成して完成させること」を児童でも理解できる言葉に書き換えて、「文の前後にかくれているひつような言葉をつけ加えて書きかえる学習」とした。言語活動としてのレシピのモデルも計画表に提示して、自分が必要な時に見ることができるようにした。図2のモデルの一部を見ながら、「準備する材料」や「必要な道具」、「作り方」、「どう変わったのか」「題名」の項目内容の説明を行った。本文を読み照らし合わせながら、必要なことをグループで考えて書くように指示した。また図3は早く終わったグループには、紹介文を書くように示したものである。

次に本文を範読した。範読を聞く時には、意味が理解できない言葉や読めない言葉など、気になることに印をつけ、全体で共有することを伝えた。全体で1度音読を行った後、個人で1度音読を行い、内容を確認した。最後に、初発の感想を書いた。

単元 文の前後を読み、ひつようなことをつけ加え、大豆でつくる食べ物レシピをつくらう （ 番号順 ）	
学習課題 この単元は、文の前後にかくれているひつような言葉をつけ加えて書きかえる学習です。ひつような材料、道具、手じゆんに着目して、文の前後を読みくら書き加え、4年生に大豆でつくる食べ物レシピをしようかいする。	
学習計画（8時間くらい） 1 学習課題を知り、見通しをもつ（全体） レシピづくりのモデル	じゆんびしておくざいりよう ひつような道具 つくり方 大豆はどうかわたのか
2 文章全体の題名を立ててに着目して本文を読もう【全体】 3 どうふのレシピを作ろう【グループ】 書かれている文の前後を読み、ひつようなことをつけ加える	
4 どうふレシピを作って読もう【グループ・全体】 他のグループとくらへてみよう	
5 みそのレシピを作ろう【グループ】 自分たちのカだけでレシピをかんせいさせよう	
6 みそレシピを確かめよう【グループ・全体】	
7 発表をもちに自分達の作品を書き換える【グループ・全体】 他のグループのレシピやアドバイスをもちに書きかえてかんせいさせよう	
8 学んだことを確かめよう（テスト）	
十二月一日③ 十二月三日② 十二月四日① 十二月七日④ 十二月八日② 十二月八日③ 十二月十四日④	十二月一日②

図1 学習計画表

「大豆を使った食べ物レシピを作ったよ」

（11）グループ 名前（池上）（大浦）（高田）（藤田）

えいようまん点手作りとうふ レシピ

一、作り方

先にじゅんびしておきざりよう

- ・大豆
- ・水
- ・にがり

- ① ボールに大豆を入れる。
ポイント ここで、やわらかくするよ！
- ② 大豆の入ったボールに水を入れて、一ばんひたす。
ポイント つまみにしないといけないよ！
- ③ 次の日に、へらを使って、なめらかになるまですりつぶす。
- ④ すりつぶした大豆に水をくわえて、かき混ぜながら火で熱する。
ポイント こがさないように注意しよう！
- ⑤ その後、これをぬのに入れる。
ポイント カがあるけど、がんばろうね
- ⑥ そして、中身をしばらく出す。
- ⑦ しばらく出したるに、にがりをくわえる。
ポイント にがりを入れずれたら、かたまらないよ
- ⑧ かたまるまでしばらく待つ。
ポイント すぐにはかたまるらないよ
- ⑨ とうふのかんせい。
ポイント せったいにゆん番を開ろがえたらゆめとこころがあるよ！

ひつような道具

- ・ボール
- ・なべ
- ・火（コンロ）
- ・へら
- ・ぬの

大豆の大切なえいようだけを取り出し、にがりをおくわえたおいしいえいようまん点のとうふにかりました。

二、大豆はどうかりましたか

図2 レシピモデル



これはうますぎ！
人生で一度は食べたい一品！

一口食べると手が止まらない！
あまさが口の中に広がるよ！

しおを少しつけて食べる。これがツウの食べ方。うまい以外のコメントなし！

これはお酒に合う一品だ！お酒がすすむよ！

えいようまん点手作り豆腐

図3 レシピ紹介

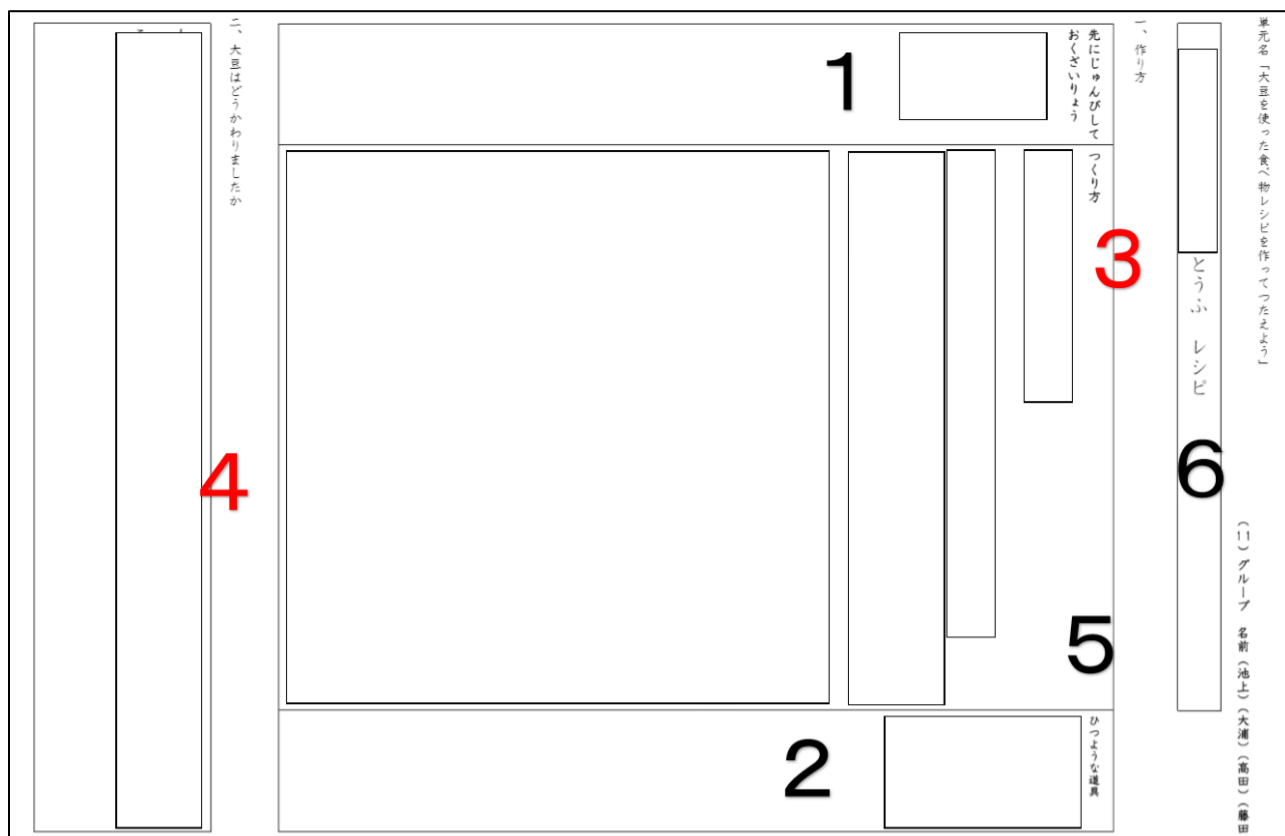


図4 説明で使用したスライド

第2時の授業

1) 授業の流れ

- ・全文音読
- ・インタビューをする
- ・全文音読

2) 授業の展開

まず、学級全体で全文を音読した。音読では、全員で2回読み切ることを伝え、区切りの良いところまでそれぞれの判断で読ませた。一文で終わる児童や三・四文以上読む児童までさまざまであった。自分がどのくらい読めばいいのか等、計算しながら読んでいた。

次に、記者と博士役に分かれて、ペアで本文の内容を質問し合った。記者役の児童が、本文に書かれていることを質問し、博士役の児童がその個所を探して答えるというものである。これは、ただ「本文を読みましょう」ではなく、質問に答えなければならないという場を設定することで、その前後の文章までしっかりと内容を確認させるために行っている。

写真1は、その時の様子である。左の男子が、記者役で右側が博士役で、記者の質問に対して、本文のどの個所に答えがあるのかを探している場面である。記者は、答えがどの個所にあるのかを知っているので、指でさして教えたり、ヒントを出したりしながら、楽しそうに読み合っている。

この時に、記者は博士が「はい」「いいえ」など、一言で答えない質問をするように伝えている。例えば、



写真1 インタビューの様子

「大豆は納豆菌を使うと納豆になりますか」は、「はい」という答えしか返ってこない。「大豆から納豆にかえるためには何が必要ですか」と言えば、「納豆菌が必要です」等、大切な言葉を答えさせるようにしている。

最後に、学級全体で本文を音読した。

第3時の授業【条件③協働性、条件⑤論証性】

1) 授業の流れ

- ・レシピ作りの説明
- ・レシピ作り（グループ）

2) 授業の展開

まず、全体で本文の音読を行い、各自で5段落の豆腐づくりを2回読ませた。プリントを配布し、レシピ作りをパワーポイントで説明を行った。

「1」は、先に準備しておく材料として、大豆やにがり、水を用意しなければならないことを全体で確認した。本文から必要な情報の抽出する部分にあたる。「2」では、教科書の写真を参考にして、へらやボール、にがりを入れる容器など、本文の工程と合わせながら考えなければならないことを伝えた。

「3」の作り方では、このまま本文を書き写すだけではできないことを確認した。前後の文を読み比べながら、必要な言葉や文を補うことで、その文を読んだら豆腐ができるレシピを作ることを全体で確認した。「2」「3」では、書かれていないことを考えるため、グループでの話し合いが重要になることを伝えた。わからない言葉は辞書等で調べることも付け足した。「4」は、大豆がどのようにかわったのかを教科書の内容と照らし合わせながら書くように指示した。「5」はポイントである。この工程の中で大切にしなければならないことを、例示しながら伝えた。「6」は、レシピ全体を読み直し、どんな豆腐なのかを自分たちの言葉で考えるようにさせた。

そして説明が終わったら、全体で質疑応答を行い、グループでレシピ作りに取り組んだ。グループ活動では、本文を読み返すところや提示したスライドを写したり、役割を決めたりする姿が見られた。どのグループも、活発に意見を出し合いながら学習を進めていた。

第4時の授業【条件②可視化、条件③協働性、条件⑤論証性】

1) 授業の流れ

- ・レシピ作成（グループ）
- ・他グループのレシピを見合う

2) 授業の展開

まず、本時の時間配分を伝えた。グループ活動として30分のレシピ作りと15分のレシピ鑑賞会を行うことを伝え、全体で確認してからグループ活動に入った。各グループ、終了時間を意識しながら取り組もうとしていた。

全10グループの完成されたレシピが、以下のものである。

大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆
大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆
大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆	大豆

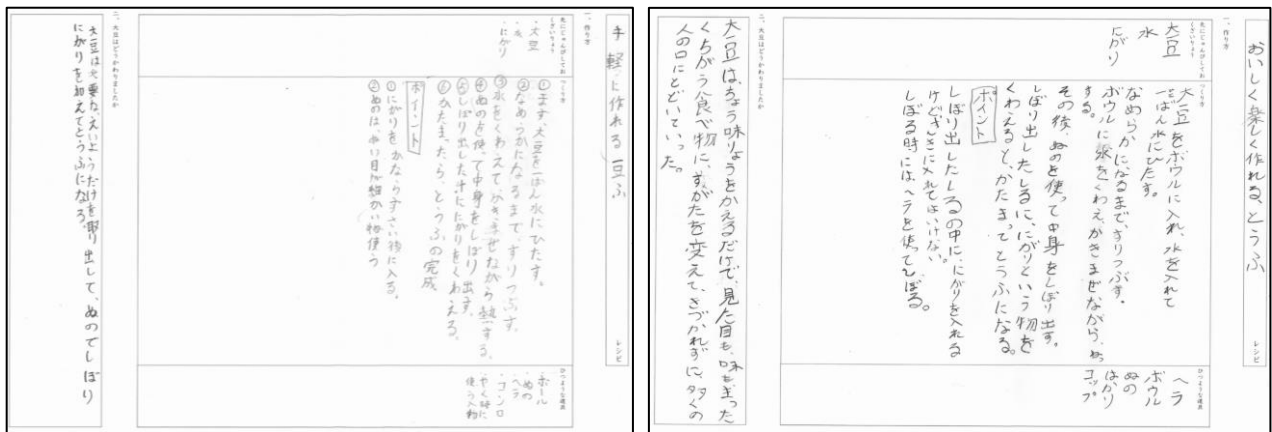


図1 各グループの豆腐のレシピ一覧



写真2 鑑賞会の様子

鑑賞会では、各グループの学習プリント（レシピ）を机の上に置き、自由に見たいところを見て回った（写真2）。次回のみそレシピに向けて、各グループがどのようなレシピを作ったのか、自分たちとはどこが違うのかといった視点で見るように伝えた。同じグループの仲間で見回ったり、偶然に同じ場所で見ていて人と話したりしながら鑑賞する姿が見られた。

第5・6時の授業【条件③協働性、条件⑤論証性】

1) 授業の流れ

・豆腐のレシピ作り

2) 授業の展開

まず、前時の豆腐づくりの振り返りを紹介した。自分たちががんばったことや考えたこと、わからなかったことなどについて紹介し、みそレシピに向けての意欲を高めた。以下、紹介した振り返りの一部である。

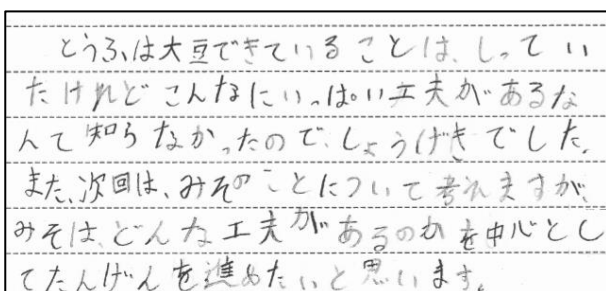


図2 前時の振り返り

図2の児童は、豆腐レシピを考える中で、豆腐づくりの工程の多さに驚いたことを「いっぱい工夫」を「しょうげき」という言葉で書き表している。そして、「どんな工夫があるのかを中心に」というように、今回の授業において自分が何に着目して取り組んでいくのかが書かれている。

この児童は、グループ学習でもリーダー的存在としてグループを引っ張った一人である。

りたいです。話し合いはにかてたらたけねど
この作業で少しとくいいになたきかした
のでよかったです。次は今よりもスムーズ
に話し合いをして、おねえたいです。

図3 前時の振り返り

図3の児童は、話し合いが苦手だった自分が少し得意になった気がしていることを書いている。今までの自分と比べて、自分が授業の中で少し変わったことに気づいたのかもしれない。

この单元では、とうふの作り方や大豆のこ
となどたくさん知ることができました。グルー
プの話し合いでも、とってもいい意見がたくさん
できて、とってもいいレシピができたと思
います。大豆は、ほかにもいろいろなレシピ
があるかかとても知りたくなりました。
た。次のみその作り方で、このグル
ープでいいレシピができるように、かん
ぱりたいと思います。みその作り
方は、少しおすかしいと思うけど、たく
さん意見を出して、次も、とってもいいレシ
ピになったらいいと思います。次は、この
グループでたくさん協力あって、
この学習を楽しい時間にしてほしいです。

図4 前時の振り返り

図4の児童は、たった5分という短い時間の間に、これだけの量の振り返りを書くことができています。書くことが得意な児童の一人である。豆腐レシピ作りを通して、他の大豆を使った料理について知りたいと記述している。「次のみその作り方～」とあるように、この学習に対して積極的に取り組んでいることがわかれると共に、グループで協力してがんばりたいという気持ちも表現できている。前向きに取り組むと共に、学習を楽しんでいることがわかる。

このように、多くの児童の振り返りには、グループでの話し合いの工夫のことや自分をもっと知りたいこと、次への期待を表すような表現が多くあった。

次に、第6段落を全体で音読を行った。本時と次時で、みそレシピを完成させることを伝え、グループ活動を行った。グループは、前回同様3人グループが9と4人グループが1つであった。グループ活動では、写真に見られるように、席にすわったまま話しているところもあれば、1つの机を中心に活動を行うなど、さまざまであった（写3）。

最後に、個人で振り返りを書き、自分の学習をまとめた。



写真3 グループ活動の様子

第7時の授業【条件②可視化、条件③協働性、条件⑤論証性】

1) 授業の流れ

- ・他グループのレシピを読んで、アドバイスを書く
- ・アドバイスや本文を読み直し、レシピを書き換える

2) 授業の実際

まず、前時の振り返りを紹介した。

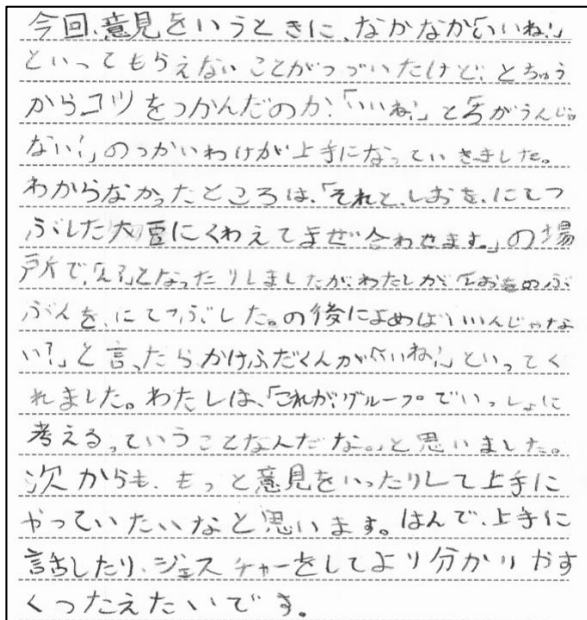


図5 前時の振り返り

図5の児童は、本文の「それと、しおを、にてつぶした～」という一文がどういうことを言い表しているのかが分からなかったことを記述している。机間指導している際、質問があり「それと「塩を」というつながりが理解できていなかった。他の二人もなんとなくわかっているようであったが、この児童にうまく説明できていなかったようであった。そこで、私にどのように考えたらいいのかを質問にきていた。

しかし、この一文は非常に難しい所であり、「それ」は何を指しているのかなど、言葉をつけ加えながら考えてみるように伝えて、他のグループを見回った。

すると、5分後に再び私の所にきて、わかったと伝えにきた。「しおを」を手でかくして読み、そのあと「しおを」だけで読んでみると、この一文の内容を理解できたそうだ。他の二人も、その方法で試すことで、わかつ

たようであった。そのことを振り返りにも書いていた。

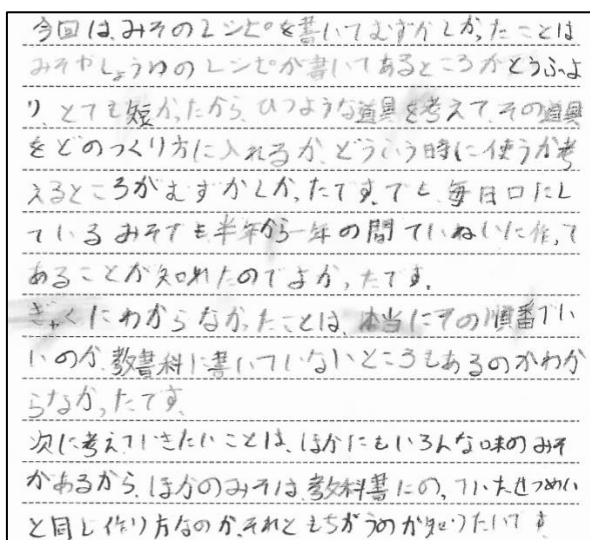


図6 前時の振り返り

図6の児童はみそレシピ作りを通して、ていねいに長い時間をかけてみそが作られることを理解したことが書かれている。また、豆腐を作る説明よりみそを作る説明が、本文では短く（3文しかない）、そのために自分たちで想像しながら、書く難しさを伝えている。実際のグループ活動では、動詞（むすやつぶすなど）着目して、そのために必要な道具や材料について話し合いが行われていた。また、他のみそや作る工程の違いなどについても知りたいことが書かれている。

このように、振り返りについても、授業で考えたことや工夫、自分が考えたことの記述が多くなってきている。振り返りを書くことで、自分の活動を整理することができるようになってきた。

次に、本時の流れを確認した。他のグループレシピを見合って、アドバイスを書き伝えること、その後、アドバイスや教材文を読み返し、レシピを完成させる流れで授業を行うことを伝えた。そして、1グループ4枚つづりの他のグループのレシピを配布した。学級全体で、みそレシピを読み返して、本当

にできるかどうかを吟味すること、みんなの力で全グループのレシピにアドバイスを書き、みんなの力で完成させることを伝え、グループ活動を始めた。

他のレシピを読んで、アドバイスを書く活動では、写真4にあるように指をさしながら一文一文を確かめていることがわかる。教科書を横に置き、レシピのプリントと教科書の本文を読み比べながら、み



図4 他のグループのレシピを読み合う様子

そを作ることができるかを確かめている。他のグループのレシピを読みながら、その説明によって大豆からみそができるかどうかを吟味している。つまり、グループ内で、ものの生産について実現可能性を考え、記述の補足や精緻化できているかどうかを検証しているのである。

どちらのグループも1文1文、自分事のように取り組んでいるのである。児童たちは、自分たちのレシピ作り以上に、熱心に話し合いを行っていた印象がある。大豆からみそを作る過程を通して、論証できたかどうかやできないとしたら何が足りないのか等のコメント、アドバイスを書く前に、直接そのグループに出向き、直接説明したり、議論したりする姿が見られた。

また、条件②可視化を取り入れた活動でもある。他のグループの論証過程やグループの説明が可視化されることで、本文の内容や自分たちの考えと比べられることで、グループで話し合う内容が焦点化されていたことがわかる。その後、アドバイスプリントを各グループにわたして、自分たちのレシピを推敲する活動を行った。その際、アドバイスはあくまでもアドバイスであり、修正の有無はグループで判断することやもう一度、本文を読み返し自分たちの目で確認し話し合っ決めてるように伝えた。写真5は、その時に様子である。

図7はアドバイスの一部である。「ふたをして」という言葉が抜けていたり、コウジカビを入れる順序が違うなど、みそが作れなくなることへのアドバイスであったり、材料に水がないことや水を入れてから蒸すことなど、本文の前後にかくれている細かい工程についてアドバイスしたりするものが見られました。特に、問題がないところには「完成できるよ」や「うまいくよ」といったコメントも見られた。この部分を見ても、他のグループのレシピではあるが、自分たちのレシピ作成と同じように本文とレシピを照らし合わせて考えることができたことがわかる。



図5 レシピの推敲の様子

第3節 小学校説明的文章の授業の考察

(1) グループ作品からの考察

カビの力をかりた手作りみそ レシピ	一、作り方 先にじゅんびしてお ぐさいりよう	① なべに水を入れる ② 米か麦を、なべに入れる。コンロで むす。 ③ むした米か麦にコウジカビをくわえる。 ④ 大豆を、にる。つぶす。 ⑤ にて、つぶした大豆に、さきのコウジカビ入りの米 か麦と塩をまぜ合わせる。 ⑥ なべのふたをして、夏通しのよい、暗い所に、 半年から一年間おいておく。	コンロ なべ のまぜるも うた
		ポイント！ ②のポイント、米か麦、どち らでもいい。 ポイント！ ④のポイント、サラザラのお皿で るとすりやすい。 ぐりぐり上下に。 おいしいみそくの出上がり！	

二、大豆はどうかかりましたか

味のつすか、た大豆が味がこいみそになりました。そして、コウジカビを
 くんわふただけで、少しね、ちよりかたまりました。このように、コウ
 ジカビは、味をこくするかと、こなにな、た大豆をかためる力が
 あるのです。

グループ1のレシピ

グループ1の作り方では、「①なべに水を入れる」や「②米か麦をなべに入れる」、「コンロ（火）で」「なべのふた」という言葉をつけ加えている。また本文では④⑤を一文で書き表しているところを二文に分けて、読み手が間違えないようにと配慮していることがわかる。このグループでも、「それと、しおを、にて～」という一文に対して、3人中2人がわからないということであったので、理解している児童が何度も説明する姿があった。本当に二人が分かったかどうかを確かめるために、「次は〇〇さん説明して」と机間指導で声をかけたことを覚えている。その際は、うまく答えられなかったもので、その部分を工夫して書き換えたことがわかった。また、準備物や道具についても、前後の文や「つぶす」や「むす」の動詞から必要なものを考え書き出すことができています。

ポイントの記述では、唯一選択できることを「米か麦」についてのことと、すり鉢という言葉が出てこなかったもので、それを言葉で表したと思われる。

「大豆がどのように変わったのか」については、味が濃くなることを少しねっちょりとかたまることを挙げている。つまり、味覚的な部分と触覚的な部分での変化に目をつけていることがわかる。また題名には、「カビの力を借りた」と本文の言葉を使って、その特徴を言い表すことができています。

2グループとくせいのおいしくみそ レシピ	一、作り方 先にじゅんびしてお 大豆 コウジカビ 水 米 ① なべに水を入れる。 ② なべとコンロを使って米が まきむす。 ③ それにコウジカビをヘラを使 いませう。 ④ それに、お水を火にかけておつ を通した大豆は、大豆を加えてベラ でまき合せ。 ⑤ それをポルにかけ、暗くで 風通しがよい所に半年から 一年の間おいておく。	二、大豆はどうかわりましたか かたい大豆からドロドロに 大豆は、十、二十倍の味が なる。さらにおいしくな った。
ひつような道具 なべ コンロ ヘラ		

グループ2のレシピ

グループ2の作り方は、枠の外に①がある。これは他のグループからアドバイスをもらいつけ加えたのである。それに伴い準備しておく材料にも「水」が書き足してある。このグループは、「にて」という言葉を「火にかけて熱を通した」という言葉に書き換えて表現している。しかし、「つぶす」という言葉が入っていない。みそができないわけではないが、いびつな形をしたものが出来上がるかもしれない。

作るポイントは、「風通しの良い」「半年から一年の間」を挙げており、みそづくりに環境的な条件が必要であることを理解している。

「大豆がどのように変わったのか」については、「かたい」から「どろどろ」と視覚的・触覚的な部分での変化について着目していることがわかる。そして、「さらにおいしく」と味覚的な変化にもふれていることがわかる。

グループ3は、三文で書かれた本文を八文に書き換えている。蒸した鍋とみそを作る鍋をかえて作業していることがわかる。かなり具体的にイメージをもって、考えることができたと言える。他のグループからのつけ加えなければならないアドバイスはなかったが、「へら」ということが書き足されている。他のグループの言葉を見て、取り入れたことがわかる。自分たちでよりわかりやすく書こうと意欲的であったこともこの部分から推測できる。準備物や道具についても、上下の枠だけではなく、作り方の工程の部分にも正しく書くことができています。

ポイントでは、グループ1と同じように唯一選択できる「米か麦か」の部分の挙げている。また、「風通しの良い暗い所」といった環境的な条件についても触れることができています。

「大豆がどのように変わったのか」については、「コウジカビのおかげで」とあるように、絶対条件であるコウジカビの必要性をあげ、「おいしいみそ」にかわったと一文でまとめている。

おいしいとくせいみそ

レシピ

一、作り方

先にじゅんびしてお
くざいりよう

つくり方

1. なべに水を入れる。
2. 米かまをなべに入れる。
3. コシロを使ってむす。
4. コウジカビをなべに入れる。
5. なべを使って大豆を^{へえ}につぶす。
6. しおをなべにくわえて、ヘラでまぜ合わせる。
7. ふたをする。
8. 風通しのよい暗い^{（こく）}所で半年から一年のおいておく。

かんせい！

大豆は、コウジカビのきんのおかげでおいしいみそにかわりました。

ひつような道具

コシロ

なべ

ふた

コシロ

グループ3のレシピ

おいしいとくせいみそ

レシピ

一、作り方

先にじゅんびしてお
くざいりよう

つくり方

1. おなべに水を入れる。
2. おなべに米かまを入れる。
3. ふたをして火をつけてむす。
4. むした米かまにコウジカビをくわえておきおける。
5. 大豆をにつぶす。
6. につぶした大豆にしおをくわえる。
7. そしてまぜる。
8. ふたをして風通しのよい暗い場所^{（こく）}におく。
9. 半年から一年おいておく

かんせい！

大豆は、コウジカビのきんのおかげでおいしいみそにかわりました。

ひつような道具

コシロ

なべ

ふた

コシロ

グループ4のレシピ

グループ4では、作り方の工程だけではみそが作ることができない。グループの中では、7の工程の「そして、まぜる」に4の工程が入っていると認識していた。つまり、自分たちのグループの仲間内では、完成できるレシピになっているのである。初めに準備する①～④の工程は、非常に細かく1つ1つの作業がていねいに記述できている。

ポイントにおいても、みそづくりにおける材料としての絶対条件と「風通しの良い暗い所」「半年から一年の間」といった環境的条件を挙げることができている。

「大豆がどのように変わったのか」については、工程を要約したものとなっている。題名には「一年間かけて」といった発酵させるための期間が示されている。環境的な視点を意識していたグループであると考えられる。

手ず作りみそ レシピ	一、作り方 先にじゃんがしてお くざいよう 大豆 ① 米が麦をむす。 ② むした米が麦をコウジカビにまぜる。 ③ しおをつぶす物でつぶす。大豆をつぶす。 ④ しおをつぶした物をおなべで煮る。 ⑤ しおをこしてつぶした物をまぜる。 ⑥ カビをまぜた物をまぜる。 ⑦ 風通しのよい暗い所に半年一年間おいておく。 出来上がり みその 二、大豆はどうか変わりましたか この7回の作り方で、大豆は、ねっとりしたみそに変わった。 ひつよう道具 ふた お皿 おなべ コウジカビ ヘラ つぶす物
--------------------------	--

グループ5のレシピ

グループ5は、他のグループからアドバイスをもらい、再度修正したところである。つけ加えた工程「なべに水を入れる」と修正した工程③「しおをつぶす物でつぶす」は赤色や矢印で書き直している。これによって、みそを作ることができる工程になった。

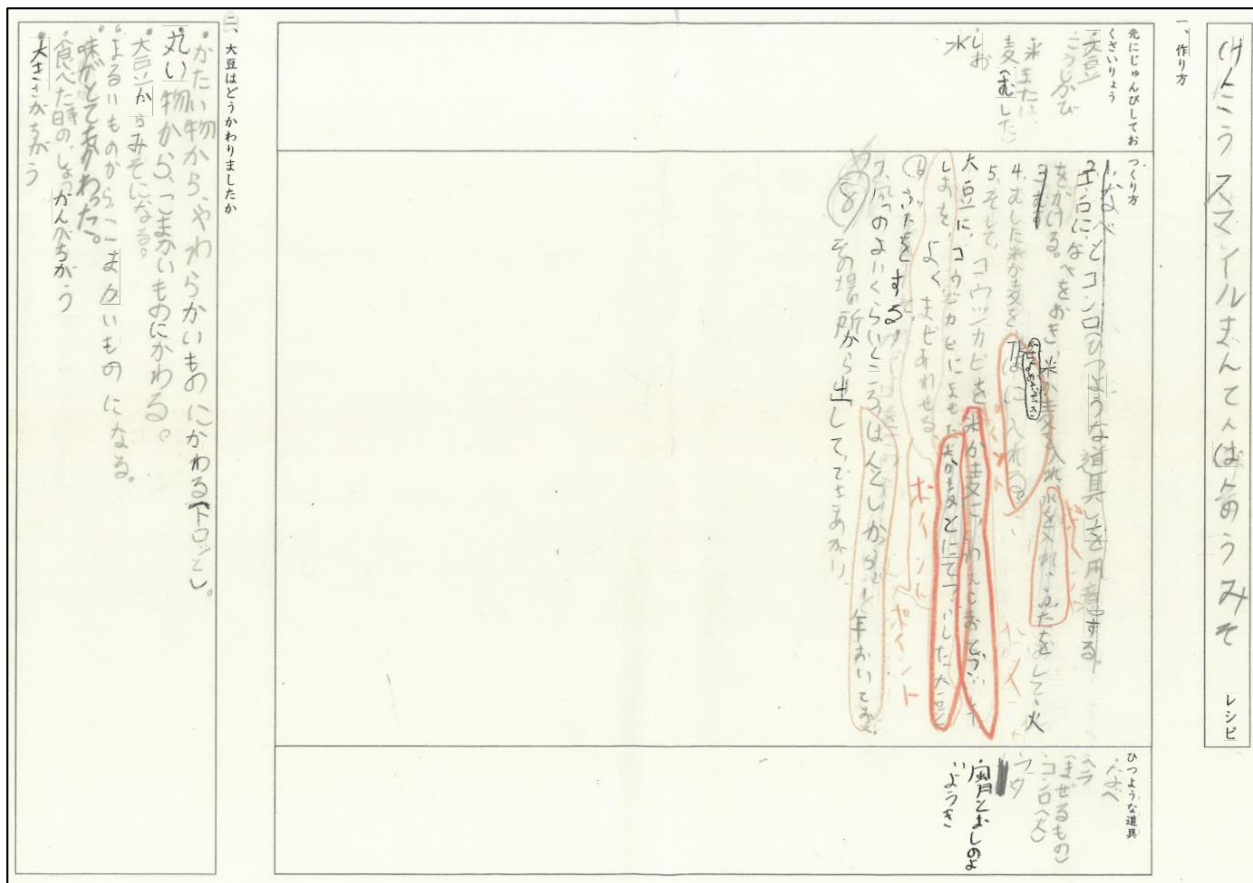
ポイントは、「ふたをする」部分だけ書き表している。話し合う時間が長く、ポイントを厳選するまではできなかったようであった。発酵させるための道具としては絶対条件である。

「大豆がどのように変わったのか」については、「ねっとりした」という視覚的、触覚的な視点での変化に目を向けていることがわかる。

グループ6は、他の多くのグループから字の丁寧さを指摘されていた。確かにわかりづらい字ではあるが、しっかりと確認すると、みそづくりの工程としては正しく書くことができています。

「大豆がどのように変わったのか」については、「かたいからやわらかい」「大きさ」「まるいものからこまかいもの」といった視覚的な変化や触感や味覚についても言及している。箇条書きで提示されている。

グループ活動の様子を見る限り、議論が焦点化されていなかったため、何度も助言を行った。しかし、議論が平行線をたどることが多く、個人的な意思疎通や妥協することができないなど、個人的な課題がある児童がいたため、うまく話し合いができないようであった。



グループ6のレシピ

グループ7は、題名に「時をかけて」や「大豆がどのように変わったのか」の項目にも「半年から一年の長時間」と、時間を意識しその大切さを理解していることが分かった。グループ内では、みそづくりのポイントから話し合いをする姿が見られた。発酵までの時間や設置する場所（風通し・暗い）についても話が及んでいた。

作り方は、⑩の工程までに分けていてねいにまとめている。①②の部分では、言葉をつけ加えている。また、書き方も他のグループとは異なり、行程番号をそのまま記入して、シンプルにまとめている。より詳しく書くこと＝重複内容を記述するのではなく、1文に1行為を意識したようである（②のみがそうになっていない）。このグループは、読解力が高い児童が多く、レシピ作りの工程においては、大きくぶつかることもなく、比較的効率よく進めることができたようであった。

「大豆がどのように変わったのか」については、時間的条件に着目していたことがわかる。ちっぽけで肌色の大豆が立派な大豆へと視覚的な部分にも目を向けているようである。

大豆はち、はけなはだ色の豆から半年から一年の長時間をかけて
りはなみそになりました。

大豆
米
水

① なべに水を入れる。
② 米かまをなべに入れ、コンロに火をつけ
てこむす。
③ ②にしておを加える。そして、へうでまぜる。
④ 大豆に水を加え火を通す。
⑤ ④の大豆をきねでつぶす。
⑥ ③と⑤をまぜ合わせる。
⑦ ふたをする。
⑧ ①を風通しのよい所におく。
⑨ 半年〜一年おく
⑩ 一年ほどたってみそになり、かんせい

ポイント
こまめに見る人
じゃなくて、どのく
らいでできるかそ
う思うて見る

2250g
2250g
2250g

なべ
へう
まぜるもの
火
ふた
きね

時をかけて作るみそレシピ

グループ7のレシピ

大豆はち、はけなはだ色の豆から半年から一年の長時間をかけて
りはなみそになりました。

大豆
米
水

① なべにゆけをいれた米かまにコウジカビをまぜた物を用意する。
② ①におき水を加え火にかけてねつ
を通した大豆にこわえてまぜ合わせる。
③ ふたをする。
④ 風通しのよい暗い所に半年から一
年の間おいておく。
⑤ すると、大豆はみそなる
⑥ みそのかんせい

コウジカビ

なべ
へう
まぜるもの
火
ふた
きね

サイコーみそ

グループ8のレシピ

グループ8は、みそをつくる上で材料として必要なコウジカビに着目している。ポイントの吹き出しにおいても、コウジカビを加えないとみそができないと記述している。「なべでゆげをふかした」や「水に火を加えて」など、前後の文から推測できる作業を考え、言葉を付け足していることがわかる。しかし、このグループもグループ2と同じように、大豆をつぶしていない。みそをつくることはできるが、口の中に大豆の皮が残るようなものになる可能性がある。

とてもおいしいみそ

レシピ

一、作り方

先に大豆をゆがいておく。
くさいりよう

① 大豆をゆがいておく。

② 大豆をゆがいておく。

③ 大豆をゆがいておく。

④ 大豆をゆがいておく。

⑤ 大豆をゆがいておく。

⑥ 大豆をゆがいておく。

⑦ 大豆をゆがいておく。

⑧ 大豆をゆがいておく。

ポイント

① 大豆をゆがいておく。

② 大豆をゆがいておく。

③ 大豆をゆがいておく。

④ 大豆をゆがいておく。

⑤ 大豆をゆがいておく。

⑥ 大豆をゆがいておく。

⑦ 大豆をゆがいておく。

⑧ 大豆をゆがいておく。

⑨ ケルプは、考えた...

なぜ風通しがいけないのか。

いそいそと日にあたると、コウジカビが

元の大豆よりもやわらかくなくて食かんもよく

なりました。

グループ9のレシピ

グループ9は、①の前につけ加えがある。それは、他のグループからのアドバイスによって書き加えて文である。本文の二文目となる「それと、しおを、にてつぶした～」という所のわかりにくさについて議論があり、細かく3文に書き分けている。読んですぐにわかるように工夫していることがわかる。

ポイントは、つくる工程で大切にしたいことを自分たちで考えたものになっている。また、「考えた…」とあるように、自分たちで問いを立て、もてる知識で問題解決を図っている。発酵という言葉を知らなかったために、「コウジカビがなくなる」と表現している。

「大豆がどのように変わったのか」については、「やわらかく」「食かん」と味覚的な部分に着目してまとめていることがわかる。題名からも、大豆がみそにかわることで、おいしくなったと認識している。

グループ10は、先に準備しておく材料に「米か麦をむしたもの」としている。他のグループは、教科書の一文目の「用意しておく」という言葉に着目できていなかったが、グループ10はそのことにいち早く気づき、記入することができていた。このグループは、「しおを」の言葉を手で隠して考えたところであり、3人で1つ1つ確認することができた協力的なグループであった。工程①と工程②の「なべに入れて火にかけて」をつけ加えている

「大豆がどのように変わったのか」については、「くふうと」「間」をあけることで、硬い大豆が柔ら

一、作り方

自分だけのとくばサみそ

レシビ

先にじゅんぎしてお
くざいりよう
つくり方

- ①なべに水を入れる。
- ②またか米をなべに入れて火にかけてむす。
- ③またか米をゴウジカビとまぜる。
- ④またか米をおウジカビとまぜた物とにてつぶした大豆にしおろしてへうでまぜる。
- ⑤ふたをして、風通しのよい暗い所に半年から一年の間おいておく。
- ⑥みその完成。

水
火(コンロ)

ひつような道具

大豆はとうかわりましたか

大豆はかたいのにとでもわらかい物に変っていた。

くふうをついてわえただけで、
くふうしてまぜかけ考えだしたこと。

大豆はとうかわりましたか

大豆はかたいのにとでもわらかい物に変っていた。

くふうをついてわえただけで、
くふうしてまぜかけ考えだしたこと。

71

(2) 個の振り返りからの考察

1行 ほかにはあったこととは大豆は、色々な
2行 もの、かわり、とうふにしたときの後味と、もとの
3行 大豆のあいは、かなりになっていること です。
4行 次にわからなかったことでは、しょうゆなどに
5行 すると、もとの大豆と味が、あまりにいないこ
6行 りです。次にほなし あいたところは、もとの大豆
7行 の味とにしているもの、にいないもの、ちがいはな
8行 います。

児童1 学習の振り返り

児童1の振り返りでは、生活経験と関連させて論じている。大豆で作られた豆腐の味は、豆腐と似ている。これは、豆腐づくりに他の調味料を多用せず、に作られているところからも想像できる。児童は、豆腐レシピを作る中で、味に着目しながら授業の取り組んでいたのかもしれない。

現在は、コロナ渦であるため

に、調理実習等もできないために、学校でこの児童の疑問を解決することはできないが、自分なりの視点をもって振り返りを書くことができている。大豆から作られるしょうゆと比較して、味が似ていないことについて疑問をもっている。同じ大豆から作られるという共通点があるものの、作られた後の味に着目すると違いがあり、その差について次回の授業でグループで話し合いたいとしている。教科書の本文に答えがないが、生活経験や他者の知識をもとに考えると解決できるかもしれない。

しょうゆを例に挙げていることから、次の学習において作り方の違いや材料の違いによることに気づくかもしれない。

みそのでき方がよく分かりました。でも、どうして、カビ
を入れるのかぎも人に思っています。それと、
米か麦というように、どちらかは、きりかかれていない
のは、どうしてか知りたいです。それに、半年から1年間、
風通しのよい暗い所においておくので、みそは、長い
時間をかけて、できているのだな~と思いました。
その、ふたをして、風通しのよい暗い所に半年から一年の間お
いておく、大豆はみそになります。という一行でも、長いこ
とが、本当に長いよ、てことは、かかれていませんでした。
なので、よく考えると、長いことが分かりました。

児童2 学習の振り返り

児童2は、みそづくりにおいて、コウジカビをなぜ入れるのか、米と麦では出来上がりがどう違うのかに疑問をもったことがわかる。教材文だけでは解決できない疑問をもつことで、さらに探究することができる。ただ教材文をそのまま受け取るだけではなく、疑問をもちながら取り組むことは大切である。今回の疑問は、教材文を読むだけでは決して解決しないものである。それを自分で調べたり、読書している時や他の学習をしている時に発見できるかもしれない。そのような疑問をもちながら取り組

むことは、主体性の素地を育むことにつながると考える。また、この児童は一文で書かれている行間には、長い時間かかっているところとそうでないところにも気付いている。

発見できたことは、糸田かん、かんと分かりやすくなることです。たとえば、『みそは米や麦を用意します。』より『みそを作るのにはまず、おした米や麦を用意します。』の方が分かりやすいです。だからです。わからなかったことはなぜふたをするかです。風通しのよい暗い所におくとき、教科書には「ふたをして、」とかいてありました。空気にふれないように、や何か外入らないように。」と色々かん外えましたが分かりませんでした。次に話したいことは、ナットウレシピを作ることです。文外矢豆がいけれど、やってみたいです。考えてみたいことは同じくナットウキンのことです。

児童3 学習の振り返り

児童3は、発見したこと、わからなかったこと、次に話したいことを分けて記述している。発見したことは、表現の工夫という部分である。「作るには」という言葉を入れることで、読み手が理解しやすくなるという読者の視点でレシピを作り考えていたことがわかる。書き手としての自分と読み手としての自分の存在を意識しなければできないことであると考え。

また、わからないことでは、発酵させるために「ふたをして」のところを挙げている。この記述も、本文には解決できる答えが載っていない。しかし、「空気に触れさせないためか」や「異物が混入しないようにか」と知識や経験から予想している。わからないと

は書いているが、自分なりの予想を立てながら記述できている。わからないから終わりではなく、予想したり仮説を立てたりと自分が思考していることがわかる。

糸田がしっかりとレシピを書けました。次には、大豆は、どうか変わったかや、ポイントも、考えて、みんなの意見とかも、聞いていきたいです。今日は、レシピをみんなで書くということに、集中しました。やっぱり、このグループで、よかったと思います。みんなが、レシピは、ああしたらいい、こうしたらいいと、出し合えました。みそは、豆より、むずかしいけれど、2グループで、考えて、意見を出し合って、がんばっていきたいと思います。次は、やくわりを、分たんしてみても、かんせいを、目指します。

児童4 学習の振り返り

レクシオンできている。グループでの課題に対する記述はないが、それでも新たな方法を試していこうと能動性をもちながら進めていることがわかる。

児童4は、グループ活動の良さについて記述している。「細かくしっかりと書いた」とあるように、グループで協力してレシピ作りを進めることができたことがわかる。そして「みんなの意見とかも聞いていきたいです。」は、グループのリーダーとして、みんなの意見を聞いて進めようとする気持ちが書かれていると共に、グループで話し合うことで、自分なりに成果が上がっていることを実感しているのではないかと考える。

さらに、次回は役割を分担して完成を目指すというように、今以上に良い方法を試しながらグループでの活動を行っていたことがわかる。グループ活動の在り方について自分なりにリフ

みその作り方の学習をしました。意けんがたさんでました。「ふきだしを使ったら？」や、「もう少しこまかく書こう」などでもこのような意けんを、うまく使って、下書きを書きました。本番の糸田では、下書きと同じように、書き写したいです。次は、あまりにもひどい意けんいが、いとり入れて、グループでイテ撃したいです。みその大豆がどう変わったか、ということから、むずかしかったで、それは、作り方で書いたことを、矢張りかきとめないといけないので、そういうことが、すぐできるようになりたいです。そのために、グループで活動したいです。

児童5 学習の振り返り

児童5は、グループ学習での具体的な様子を記述することができている。吹き出しの工夫や細かい記述について、グループで意見が出たことがわかる。大豆がどう変わったのかを記述することが難しいことをあげ、作り方を短く書く（要約）といった案をもちながら、グループで進めたいことを記述している。ただグループで話し合うだけではなく、自分としての具体的な案や方法をも

ちながら、活動に取り組もうとしていることがわかる。

私は今日『大豆はどうかあったよ』という『みそ』バージョンについて
『発見』できたと思います。私は、『はじめはかたい豆だったのに、
色とにおい、そして、かんかが変わった』ことに気がつきました。その
ち私は前『わからなこともわからなかった』と思います。前は、『大豆
はどうかあったか』という所の考え方があんまりわか
らなかつたけど、今回は考え方がわからなかったのて“うれし
い”です。私は次にしょうゆについて考えたいので、それ
から、しょうゆについて自分たちだけで話し合いたい
です。

児童6 学習の振り返り

児童6は、自分が気づいたことを記述していると共に、次回、話し合いたいことも書いている。以前の自分ではわからなかったこと、考えなかったことができたという具体的な記述をもとにその違いを明確化にしている。さらに、次回は「しょうゆ」についても同じようにレシピ作りをしたいという希望を書いている。おもしろい点は、「それから、自分たちだけで話し合いたい」としてい

るところである。これまでも、豆腐づくりでは全体に説明した後、その後、グループでレシピ作りを行った。今回のみそレシピについては、グループでの話し合いを中心にして、グループで作成させたのである。これまでの学習過程とグループの様子を鑑みると、グループで協働性をもった学習を行うことで、自分なりの成果や達成感があつたのではないかと考える。この児童にとっては、グループで話し合うことで、さまざまな気づきや学ぶ力を身につけることができたのかもしれない。

みそのレシピで話し合いが、二人はいいと言っていて、一人は、
いやだというので、話し合いがうまくいなくて、いけ
んかあわなくてよくわからなかつたけど、レシピを
あとまわしにして、そうすると、あちついたので、べつの
事をしました。なので、あと回しにして、なつとあいた
をあけるといいことが、わかりました。そして、みそ

児童7 学習の振り返り

児童7は、今回の学習でまとまらなかった時、そのことを後回しにすることによって、解決できたことが記述されている。「意見が合わない」「(相手の意見や考えが)よくわからないけど」の時に、そのまま解決するまで話し合う方法ではなく、後回しにする方

法でその場を対処して乗り切ったのである。「後回しにして間をあけて」とあるように、少し時間を空けることで、お互いの考えが明確になったり整理したりすることを実感として経験することができたのである。グループ学習ではよくあることだが、それを自分たちの力(方法)で乗り切れたことは大きな成果であると考えられる。

発見できたことは、みそはくろして作っている
ということ。なぜかという、レシピを作る時に
8この作り方があったから。あと、さいなやひ
つような道具がたくさんあったからです。

わからなかったことは、なぜ米や麦がいるの
かということ。さいなやひに米や麦がいる
と教科書に書いてあったので、米や麦はどんな
やくわりがあるのかき問に思いました。

この話し合いで、みその作り方がわからな
かったけど、この話し合いで「作り方」とても
よくわかったので、家でも作りたいなと思
いました。

児童8 学習の振り返り

児童8は、声に出して音読
することや書くことが好き
である。3文でしか書かれて
いないみぞ作りの文を、8文
にしてわかりやすくレシピ
を作ることができたよう
である。わからない点（米か麦
の役割）や作り方を分かった
ので自宅でも試したいなど、
この学習を通して積極的に
取り組んだことがわかる。教
科書の文章だけでは、疑問や
みそを実際に作ってみたい
といった感情がわからなかつ
たのではないかと考える。こ
の児童にとって今回の学習
が、次につながる活動を促す
ほどの取組であったといえ

る。

今回は、みそのレシピを書いてみましたが、たことは
みそやしょうゆのレシピが書いてあるところかどうふよ
り、とても短かったから、ひつような道具を考えて、その道具
をどのつくり方に入れるか、どういう時に使うか考
えるところが、ますますかたてて、毎日口にし
ているみそでも半年から一年の間でいねいに作、
あることが知れたのでよかったです。

き、よくわからなかったことは、本当にその順番でい
いのか、教科書に書いていないところもあるのかわか
らなかったです。

児童9 学習の振り返り

児童9は、豆腐づくりの
説明よりも、みそやしょう
ゆづくりの説明が短いた
め、その工程や材料、道具
を考えることが難しかった
ことを記述している。そ
して、毎日口にしているみ
そが、長い月日をかけてて
いねいに作られたことを
知ることができて良かった
と書いている。毎日当
り前のように食べている
ものでも、長い間かけて作
られたものもあることを
知ることは大切なことであ

る。さらに、「本当にその順番でいいのか」といった疑問をいだいている。本文と照らし合わせ、グルー
プで話し合って完成させたレシピではあるが、実際に作っていないという点からも、本当にできるのかど
うかに不安や疑問を抱いているのである。確かに、この授業を始める際にも、教科書の説明だけではで
きないことを伝えると、驚きの声がたくさんあがった。みんなで一文を読んで考える中で、説明を簡潔
にするために省略されていることが多くあることを確かめ、実感してから学習に入っている。そのこと
も含めて考えると、自分たちで一生懸命考えた工程やレシピといった文章でさえ、疑いをもちながら読

むことは、批判的に読むための素地の部分として捉えることができるのではないかと考える。

このように、グループ学習後の個々の振り返りを見ると、単元の課題だけに捉われない広い視野で物事を捉えようとしていることがわかる。生活経験と重ね合わせて「味」に対する疑問や「米と麦」の原料の役割、「ふたをする」意味についてなど、たった3文で書かれた中にも、学習を通して疑問をもちながら取り組むことができていた。また、グループ活動の良さや次の活動での方法、次の時間に何をしたいのか等、グループ活動を客観的に振り返るといったメタ認知的視点で捉えようとしていた。さらに、行程や言葉を吟味する過程において、完成したレシピを読み、本当にこれでいいのか、間違いはないのか等の視点で、振り返る記述もあった。常に、ものごとを素直に受け取るだけでなく、疑問や批判的な視点で物事を捉え直そうとする姿も記述から読み取ることができたのである。

（３）「深い学び」を実現させるための条件からの考察

「深い学び」を実現させるための条件について整理する。

条件②可視化については、豆腐レシピとみそレシピの鑑賞会や書き換える前段階でのアドバイス、前時の振り返りの紹介という形で設定した。一番効果として表れたものとしては、アドバイスの場面であったと考える。自分たちのレシピで本当に作ることができるのかどうかを考えながら、他のグループのレシピを読み合う中で、間違いや記述漏れ、不必要な工程などの発見をすることができた。ただレシピを読むだけで正誤は判断できず、必ず本文に返りながら確認しなければならない場の設定が効果的であったと考える。誤りがあったグループだけではなく、アドバイスされていないが言葉をつけ加えたり、違う言葉に書き換えたりと、可視化することの良さを見て取るすることができた。10 グループすべてがレシピとして完成させることができたのである。

条件③協働性である。豆腐レシピでは「にる」や「ひたす」、「なめらか」などの言葉の意味を教え合ったり、ポイントを考えたりする中でも、その良さを見ることができた。実際に、辞書で意味を調べ直したり、他の言葉を類似辞典で調べたりするなどの姿が見られた。

協働性はただ協力することではなく、「一人で解決できない課題を他者と共に解決したり、話し合う中で新たな気づきや考えを生み出せるような活動や場にならなければならない」と考える。この点では、作り方の工程を考えて場面では、どのグループでも見てとることができた。例えば 10 グループでは、みそレシピでは「それと、しおを、にてつぶして～」という文において、「それと」や「しおを」がどれにかかっているのかやどの手順でなければならないのかについて、グループで考えたり教え合ったり説明し合ったりする姿が見られた。それを実際に、一文で書き表すのか、二文にわかるのか、さらには先に準備物として用意しておくのか等、レシピの記述場面でも試行錯誤していた。手順を間違えると出来上がらないと考えることで意見が収束的にはなるが、それをどのように表現するのかやアドバイスとして吹き出しにするなどの工夫できる部分はあった。新たな言葉や文をつけ加えたり、書かれていない道具や材料を考えたりするなど、一人では解決しにくいことを、グループで話し合い、吟味する中でレシピを完成できた。

条件⑤論証性については、豆腐レシピとみそレシピが成立するかどうかを論証性をもって考え、実現可能なものにすることでその働きがあったと考える。それぞれのグループが、本文の説明を根拠にして、前後の文や言葉を吟味する過程の中で論証性が見られると共に、書かれていない内容を想像して、根拠をもって書き足したり話し合ったりする場面でもその姿を見て取るすることができた。また、すべてのレシピにおいて、豆腐とみそを作る工程を間違えずに作成できたことも、それぞれのグループが論証性を働かせながら活動したことがわかる。

このように考えると、条件②可視化と条件③協働性、条件⑤論証性は、「深い学び」を実現させるための条件であると言える。さらに、条件④の学びに向かう能動性も、児童の振り返りを見てもわかるように、さまざまな発見や疑問をうかび記述することができたことも含めて考えると、能動性をみてとることができる。さらに、その他の条件に挙げた合意形成についても、協働性をもった活動の中では常に見られなければならない。レシピ作りでは、1文1文の工程や材料1つ1つについて、グループで話し合い、合意した上でなければ進めることができない。つまり、誰かに任せるわけではなく、それぞれが議論する中で、納得しながら進めることができれば、協働性をもった姿を見ることができない。有機的に連携しなければならないのである。

（４）総合考察

本実践では、ものの生産について実現化・具現化をはかることによって、記述を補足、精細化、精緻化を行うことで論証的に内容を捉えることができるように授業構築、実践を行った。

グループによる話し合い活動を中核に据え、豆腐づくりレシピやみそづくりレシピの作成において、準備物としての材料や使用道具、手順（工程）を吟味しながら、完成させることができた。完成された作品を見ても、前後を文や言葉から、レシピづくりに必要な材料や道具、工程が示されており、一文一文の内容や手順を間違えないように学習を進めていたことがわかった。グループ活動では、「むす」「しぼる」などの動詞に着目し、動作化する中でお互いの合意を得ながら進めたり、工程を考える際に意見の相違が起こったりして学習が進まない場合には、直接その部分には関わらないことを先に行うなど、コミュニケーションをとりながら進める姿も見られた。

児童は、レシピづくりという言語活動を通して、実際に豆腐やみそづくりを実現させるために取り組むことで、一文の内容を細分化したり付け足したりして精緻化を図ることができた。そのために、考えの可視化や協働性を働かせたグループ活動、さらに論証を伴ったレシピづくりを通して、「深い学び」を実現することができたと言える。さらに、その活動の中で、児童は常に前向きに学ぼうとする意欲や振り返りに見られたような問い、次時やグループ学習への期待を見て取ることができた。

本実験授業を通して、４条件を授業の展開に位置付けることで、「深い学び」を実現することができた。さらに、授業として文章を精緻化して考える過程では、必然的に論証性をもった活動となり、説明的文章の内容や方法と合致するものであった。

一部のグループでは、完成されたレシピの中に表現する段階で、言葉が足りていなかったり、工程を正確に示すことができなかったりしたところがあった。しかし、それらのグループにおいても、不十分である一部だけを見るのではなく、完成されたレシピ全体を分析すると、グループごとに論証する過程をもち、それを精緻化して可視化する段階での課題であったと考える。

本実践を総合的に考察すると、本文の記述をもとに、補足、精緻化して論証的に内容を捉えることができたのである。

第4章

国語科の深い学びを実現するための 実験的授業 2

－文学の本質を探究する授業－

第1節 「深い学び」の実験的授業実践例1 『モチモチの木』

P52の仮説をもとに、文学の本質を探究する文学的文章の授業実践を構想し実践する。

(1) 本単位における「深い学び」の定義

○「勇気」の本質を捉える

- ・2つの「勇気」という言葉を目的や構造（関係性）の観点で比較することによって、その差異を明確に捉えることができる。

→2つの場面における「勇気」を比べ、その違いに気付き表現することができる。

(2) 教材選択の理由

「モチモチの木」には、2つの場面で勇気という言葉が使われている。同じ言葉でも、目的や構造（関係性）に気付くことによって、心情表現に出会った時に、その違いを明確化して理解することができる。モチモチの木の2つの勇気という言葉には、目的や構造が異なっていることから、その違いに気付くことで、勇気の表れ方を捉えることができる。

この勇気の違いを捉えることは、文学としての深読みや掘り下げではない。日常的に使用される「勇気」の表れ方を、モチモチの木で読むことである。つまり、勇気の本質を「モチモチの木」を通して読み解くことである。このような理由から、本教材を選定した。

(3) 深い学びを実現するための授業の実践

①実践の概要

1. 日 時：2020年12月15日（火）～21日（月）

2. 学 年：3年 31名（男15名、女16名）

3. 教材名：モチモチの木

4. 目 標

- ・登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること。

- ・文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。

- ・文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。

○2つの場面における「勇気」を比べ、その違いに気付き表現することができること（深）。

5. 指導計画（全6時間）

第1次 モチモチの木を読もう

第1時 教材文を読もう【条件②可視化、条件③協働性】

第2時 単元の見通しをもとう【条件②可視化、条件③協働性】

第2次 ゆうきについて考えて読もう

第3時 登場人物について話そう【条件②可視化、条件③協働性、条件⑤論証性】

第4時 「ゆうき」について考えよう【条件②可視化、条件③協働性、条件⑤論証性】

第5時 「ゆうき」について考えよう【条件②可視化、条件③協働性、条件⑤論証性】

第3次 学びを振り返ろう

第6時 学んだことを確かめよう（テスト）

②授業の実際

第1時の授業

1) 授業の流れ

- ・本文の音読
- ・モチモチの木についてインタビューしよう

2) 授業の展開

まず、モチモチの木の範読CDを流して、内容を確認めた。その際、わからない言葉や読み方を確認させた。次に、全体でわからない言葉について、児童同士で解決するために、ペアで話をしながら後に、全体で質疑応答を行った。その後、全体で音読を行った。この時は、内容を確認めると気になったことをメモしておくことを伝えた。

次に、モチモチの木の内容について、ペアでインタビューさせた。「はじめ豆太はどんな子ですか」や「じさまはどんな人ですか」「どうしてモチモチの木を見ることができたのですか」などなど、自分たちが気になったことを質問したいことを話し合った。

その後、個人で読む時間と感想を書く時間をとった。

第2時の授業

1) 授業の流れ

- ・感想を伝え合おう
- ・学習課題の提示
- ・音読する

2) 授業の展開

まず、1時間目で書いた初発の感想を交流した。

児童①の感想からは、「じさまのために」裸足で勇気を出してと表現している。「勇気」という言葉と豆太の行動を関連づけている。

児童②は、「勇気のある」豆太にかわったはずなのに、どうして元に戻ってしまったのかという疑問を書いている。この疑問

は、3年生児童に非常

に多い疑問である。この児童は、キーワードも最後にあげている。

○モチモチの木を読んで感想を書こう

ぼくがモチモチの木を読んでべにのこたことは、おくびょうで弱虫の豆太がじさまのためにだしてゆづ気をだして走って遠い場所にいるお医者さまをよびに行つてその後一人で灯がもっているモチモチの木をきい後見れたのでそこがよいと思いました。

ヤい後に、思ふことを言います。なぜあんなにおくびょうで弱虫だだ豆太が夜に一人で行けたのかです。どうしてそこにいたかという豆太がゆづ気をだしてはだして走って走ってそれをがまんしてじさまのためがんばっていたので豆太とじさまはいかんけいだなとぼくは思いました。

児童① 感想

○モチモチの木を読んで感想を書こう

私は、まず、() 間に思ったことがありません。それは、ゆうぎのある豆太に変わ、たはずなのに、夜に「じさま!」といてじさまをおこすつことです。つぎに心にのこた、たことを書きます。それは、あのおくびょうな豆太が、大好きなじさまのために半道も走っていったことですか。くつをはいているのか、と、思、た、は、た、し、た、た、の、じ、と、つてもびくりました。

キーワード

おくびょう・モチモチの木・豆太・じさま・弱虫でも、やさしけり、やさしい、元気

児童② 感想

児童③は、大好きなじさまのために走る勇気があるとわかったと記述している。この児童は、豆太のじさまのために行動したことに共感している。しかし、同じ勇気という言葉でも、第2場面で出てくる勇気にはふれていない。

児童④は、最後は勇気のある子どもになったんだと結論付けています。また、じさまが豆太を優しい目で見ていることにも触れている。そして、自分だったら、豆太のような行動をとることができなかったと自分と重ねて感想を書いています。

このように、豆太の行動やモチモチの木、勇気に対する感想が多くあった。

私はこの話を読んで豆太はすごいとおくびをついた。たんだと思いましたが、でも豆太はすごい勇気のある子どもになったと分かりました。おじいさんは豆太にとても優しく、かりのでさるすくいおじいさんなんだと思えました。他に私はおじいさんがはらいたになて豆太が勇気を出して医者をおひに行こうとする場面がべにのこています。なぜなら勇気をだして行くのかすごいからです。私だったらこわくて行けないかもしれません。あと私はおじいさんのほらいたがなあってよかったです。

豆太はおくびうだったけど大好きなじさまのために「王道」を走るゆうきがある。と分かりました。モチモチの木に灯がついているのはいいという事が心にのこりました。豆太はおくびう物だ。たびとじさまのために、山のふもとに村までお医者さんをよかにいけるゆうきのある男の子ども、思いました。

児童③ 感想

児童④ 感想

その次に、学習計画表を配布して、全体で学習内容を確認めた。ここでは、初発の感想をもとに、登場人物についてと勇気についてグループで考えることを伝えた。

登場人物については、豆太とじさまの関係や豆太がどうして変わってしまったのか（勇気がなくなったのか）について考えたようであった。

その後、全体で音読を行い、グループ分けを行い、学習の進め方を確認した。

単元 言葉をくぐらへ、作品世界を読もう

(番号前)

学習課題

この単元は、本文に書かれている大切な言葉をくぐらべて物語全体を読む学習です。大切な言葉に着目して、前後の文から読みくぐらへ、2年生に物語をしようかします。

学習計画 (6時間くらい)

1 教材文を読もう 【全体】

・本文を読んで、感想を書こう

2 学習課題を知り、見通しをもつ 【全体】

・学習計画を知り、見通しをもとう

3 登場人物について話そう【グループ】

・登場人物について話そう

4 「ゆうき」について考えよう【グループ・全体】

・「勇気」をくぐらべて読もう

5 「ゆうき」について考えよう【グループ】

・「勇気」をくぐらべて読んだことを伝えよう

6 学んだことを確かめよう (テスト)



図1 学習計画表

第3時の授業

①授業の流れ

- ・音読をする
- ・豆太とじさまの人物像を考える
- ・ペアで会話文を読む
- ・音読をする

②授業の展開

まず、学級全体で音読を行った。次に、豆太とじさまは、どんな人なのかを本文をもとにペアで考えた。挿絵だけを見ていると、じさまはひ弱で力もないといったイメージを抱いていたが、本文の「まだ、青じしを追っかけて、きもをひやすような岩から岩へのとびうつりだって、みごとにやってのける。」を見つけると、どよめきの声があがった。ただ読み流すのではなく、一文一文を理解するために読むことの大切さを実感した。また、豆太の人物像では、勇気があるかないのかについて、多くの意見が出た。「じさまを助ける時に勇気が出たのに、なくなった」や「もともと勇気はあったけど……。」などなど、さまざまであり、他のペアと話し合う姿も見られた。

勇気のことについては、次回以降、グループで話し合っていくことを伝え、最後に音読をした。

第4時の授業

1) 授業の流れ

- ・音読をする
- ・「勇気」が出てくる場を確認する
- ・グループで2つの勇気をくらべる

2) 授業の展開

まず、全体で音読を行った。その後、「勇気」という言葉が出てくる場面を質問した。多くの児童は、最後の場面の「勇気」には気がつくが、第二場面での「勇気」には気づいていなかった。2つの場面共に、じさまの会話文の中に存在する。そのことを伝え、4名を指名し、会話文を読ませた。すると、数名が「一緒やん。」と言いながら頭を抱える姿が印象的であった。「なんか違うような……。」や「う～ん」と考える児童が多かった。

そして、グループで「勇気」という言葉を比べてみよう伝え、グループ学習が始まった。一斉に、自分たちの思いや考えを伝えていた。「その考え同じ」や「なんか違うような」などなど、同じ言葉だけど、何か違うといった雰囲気にかわってきた。



写真1 グループ活動の様子

左の写真では、交代で自分の考えを伝えている。中央の児童がリーダーであり、指をさしながら第二場面での「勇気」についての意見を尋ねている。右の写真は、場面を何度も読んでいた児童である。このグループは、初めにお互いの考えを伝えた後、それぞれに本文を読み返していた。

第5時の授業

1) 授業の流れ

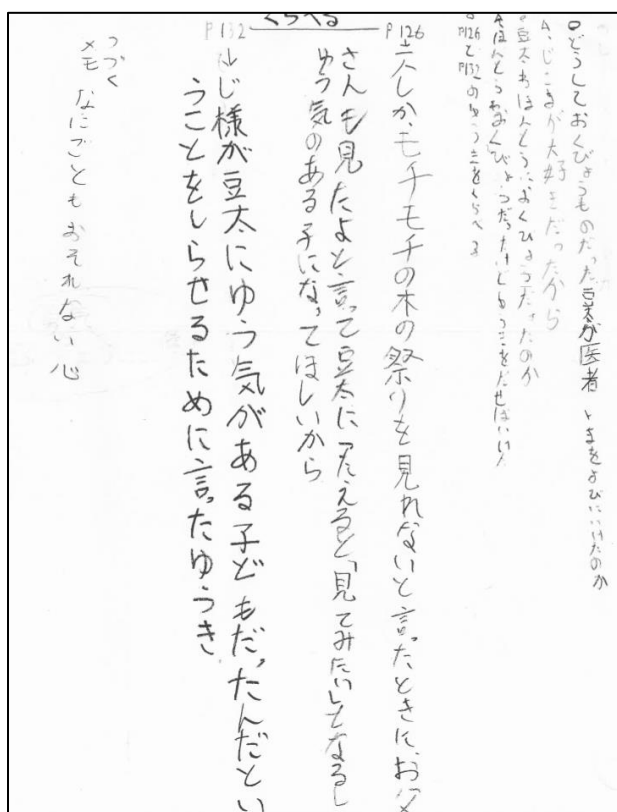
- ・グループで2の勇気をくらべる
- ・他のグループに質問する

2) 授業の展開

前時の活動の続きを行った。グループごとに、プリントに記述することができてきた。この時点では、自信をもって考えが固まっているグループはなかったので、それぞれの意見を可視化するために、各グループに質問という交流を行った。各グループ、一人か二人が、他のグループの考えを聞くと共に、自分たちの意見を伝えに行った。その後、グループでプリントを仕上げるためにまとめの活動を行った。

第2節 小学校文学的文章の授業の考察

(1) グループ作品からの考察



グループ1のプリント

グループ1では、じさまの視点で「勇氣」を比較している。第二場面の「勇氣」は、じさまの「勇氣のある子」になってほしいといった願いであるとしている。「祭りを見れない」と豆太が言ったことに対して、じさまが豆太にも暗さをおそれることなく、自分の目で見に行ってみてほしいと願っていった言葉と解釈しているのである。

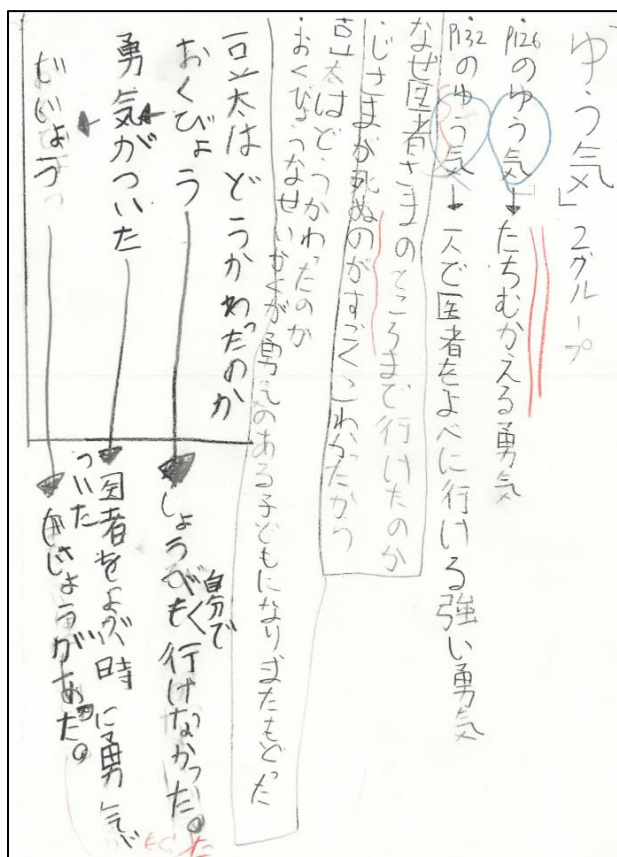
最後の場面の「勇氣」は、じさまが豆太に「本当は勇氣がある子どもだったんだと知らせるため」と記述している。このグループは、じさまの視点から、勇氣を捉え、じさまの発する「勇氣」の違いを鮮明に表している。

2つの勇氣とも、じさまの豆太に対する切に成長を願うやさしさがあることを3年生なりに理解している。しかし、モチモチの木を見ることも、じさまのために医者様を呼びに行ったことも、勇氣という言葉で表現されているが、その中には、じさまの豆太に対する想いがあふれているところまで気づけたかどうかはわからない。

グループ2は、それぞれの勇氣を考えた後、自分たちで考えた内容を話し合っていた。それも一緒にまとめることができた。

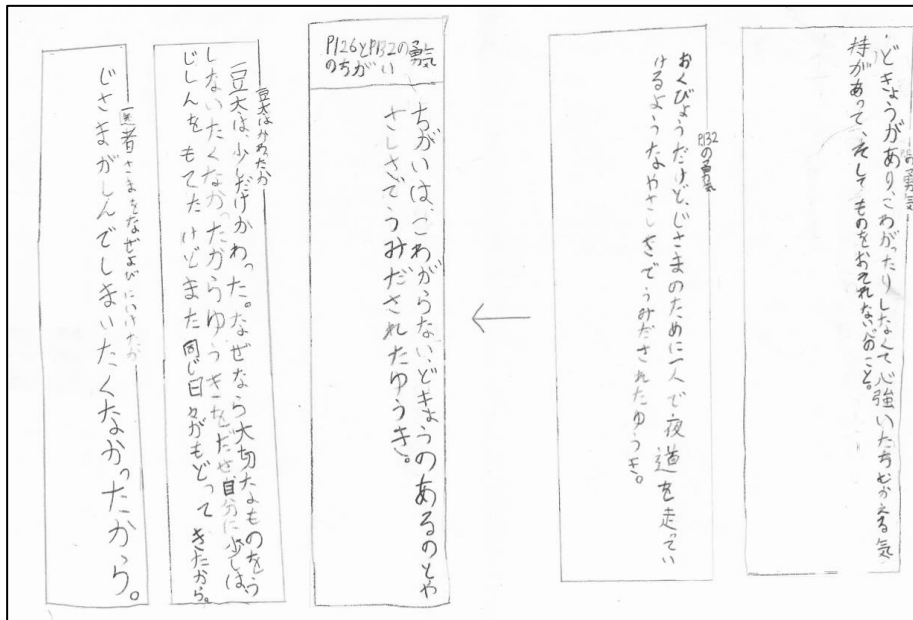
勇氣については、「立ち向かえる勇氣」と「一人で医者様をよびにいける強い勇氣」としている。この言葉だけでは判断することができないが、「じさまが死ぬことがこわかった」という表現と関連して考えると、じさまが死ぬことが怖かったから、助けるために走り出したということが言えるかもしれない。

じさまのために走った勇氣は、「強い」という言葉で表していることから、同じ勇氣でもその強さに違いがあったと捉えることができる。また、「じじょう」や「勇氣がついた」とあるように、医者様を呼ばなければならない状況によって、普段では見ることでできない豆太の姿、強い勇氣をもって行動した豆太と捉えているのである。



グループ2のプリント

に対しての期待を表していることとして捉えている。第五場面の「勇気」は、第四場面の行動から、すでに豆太は勇気ある子になっていることを伝えているとしている。三人それぞれの言葉にも「(豆太を)ほめる」や「医者様を呼びに行けるほどの勇気」「もうなったことをしめしている勇気」とあるように、第四場面の豆太の行動に着目していることがわかる。そして、2つの「勇気」を比べ考える中で、「豆太はかわったか?」という質問の答えには「じしんをもてばかわれる」とあるように、じさまが豆太につたえたいメッセージを読み取ることができたのである。

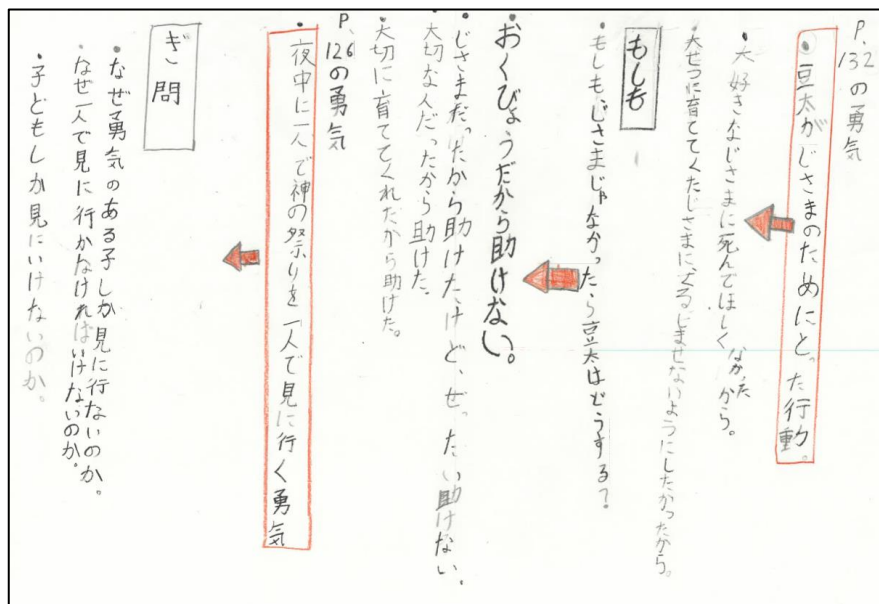


グループ5のプリント

グループ5は、第二場面の「勇気」を「こわがらない、どきょうのある」こととしている。第五場面の「勇気」を「やさしさでうみだされたゆうき」としている。そのやさしさは「じさまのため」とあるように、大切な人を助けるために、生み出されたものである。自分のためではなく、大切なじさまのために生み出されたことを捉えていることがわかる。勇気の本質を捉えていると考える。何かに

対して怖がらないということ

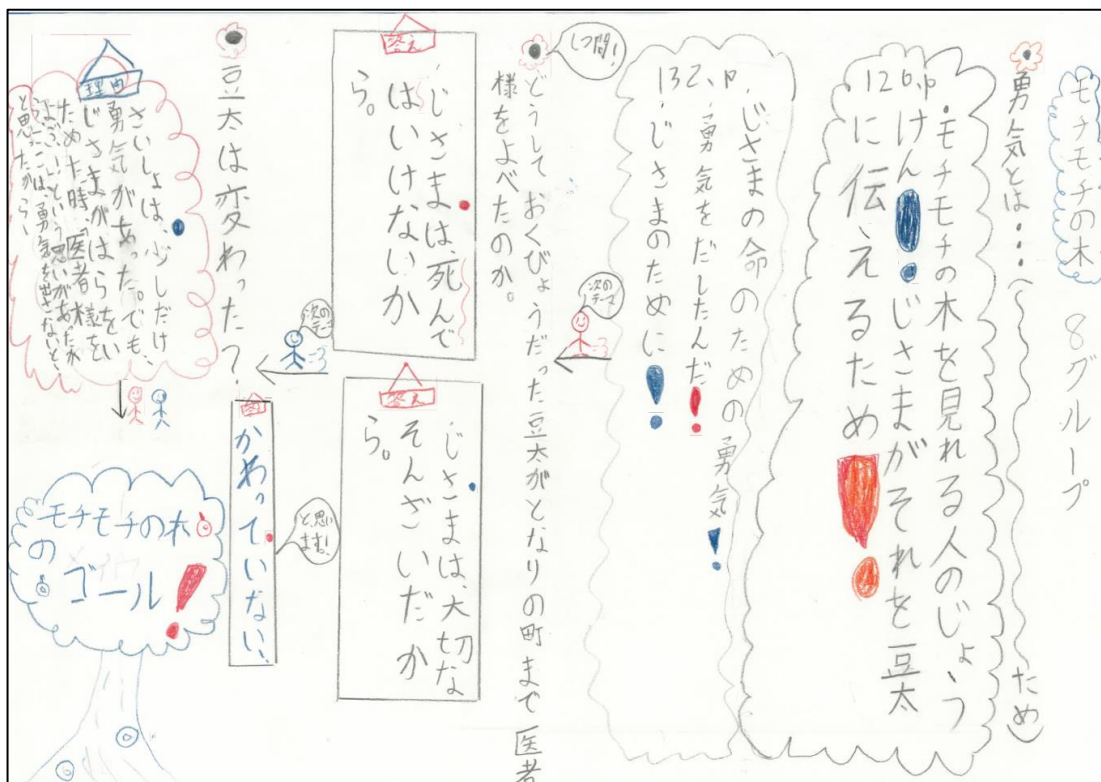
も勇気という言葉で表現するが、人のためや何か達成するために行動するといった最も大切なことに気づいている。



グループ6のプリント

グループ6は、「じさまのためにとった行動」と「夜中に一人で神の祭りを一人で見に行く勇気」と違いを明らかにした。第二場面で表現された「勇気」は、神様の祭りを一人で見に行く勇気であり自分のためのものである。「見に行くための勇気」ということができる。それに対して、第五場面で表現された勇気は、「人のためにとった行動」を勇気という言葉で表している。「大切なじさまを死なせたくない」や「大切に育てて

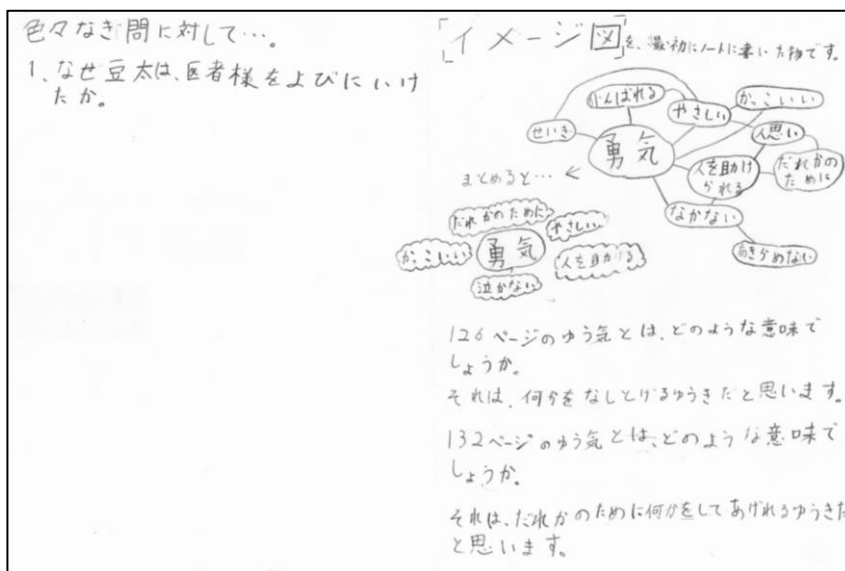
くれたじさまを苦しませないようにしたかった」と理由づけている。このグループは、2つの勇気について考えていく中で、さらに疑問が浮かび上がり、それを記録している。



グループ8のプリント

グループ8は、「モチモチの木を見られる人の条件」「じさまが豆太に伝えるため」が第二場面の「勇気」としている。それに対して、第五場面は「じさまの命のため」「じさまのため」と書き表している。その理由でも

「じさまは死んではいけないから」や「じさまは大切な存在だから」とあるように、大切な人のためにとった行動を勇気としていることがわかる。つまり、第二場面の勇気は、「見られる人の条件」とあるように、見るための勇気であり、第五場面お「勇気」は「人を助けるための勇気」であると捉えている。

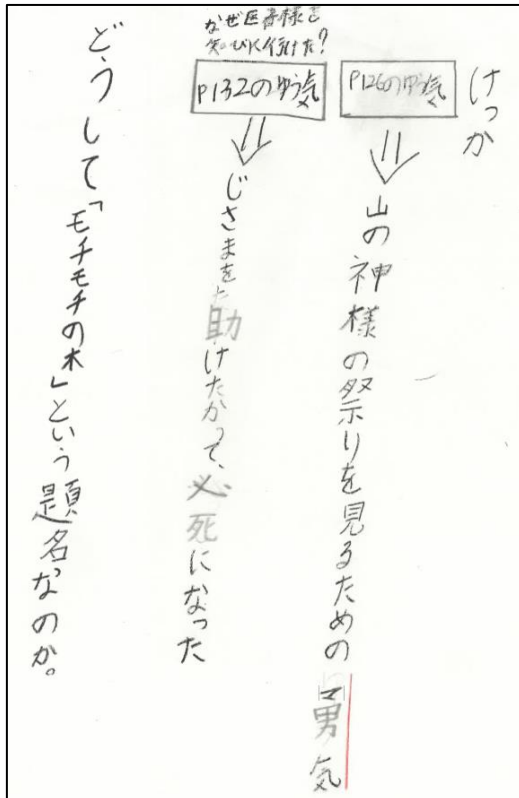


グループ9のプリント

グループ9は、「勇気」という言葉と教科書の内容を重ね合わせながら、「勇気」に対する言葉集めをしている。

第二場面を「なしとげる」勇気として第五場面を「人のために何かをしてあげる」と書き表している。「何かをなしとげる」には、自分や誰かのためにという言葉がついていないが、2つの表現を比べると、抽象的な表現になっていることがわかる。つまり、具体性を伴っていないと考える。それに対して、第五場面は、「誰か」といっ

たように、他者に対して何かをするという行為がイメージしている。第四場面からの一連の行動と関連付けている。



グループ10のプリント

グループ10は、「見るための勇気」と「じさまを助けたく
 かって、必死になった」と違いを表現している。グループ6
 と同じように、「見るため」と「助けるため」と、内容と関連
 させると共に、「勇気」の本質を捉えていると考える。「必死
 になった」とあるように、何かを達成するためにと考えなが
 らとった行動ではなく、苦しんでいるじさまを見て、「助けた
 い」という気持ちだけで無我夢中になって無意識に行動した
 ことを捉えていると考える。切実な思いが表現されている。
 また、このグループは新しい疑問として「題名」について考
 えたいとしている。

(2) 個の振り返りからの考察

P126の勇氣と、P132の勇氣についての、け、か、です。
まずP126の勇氣とは、山の神様の、祭りを
見るための勇氣です。

P132の勇氣は、じい様を助けたか、たのは、自分
からでた勇氣です。

私は、P126の勇氣は、♡くらいだ、たのに。
P132の勇氣は、♡た、た、なむなう、いつも、楽しく
していたじい様が、おなかをいためていたから
ぼくも、なにか、じい様のために、なりたかった。
から、医者をつれて来た勇氣だと思います。

児童① 学習のまとめ

内容を理解したものとなっている。

グループ学習で、「モチモチの木」に
描かれている勇氣について話し合い、
それをまとめた後、個人で振り返りを行
った。

児童①は、第五場面の勇氣を「自分
から出た勇氣」としている。目の前で
苦しんでいるじさまを見て「ぼくもな
にかじさまのためになりたかった」と
豆太の気持ちと同化して考えているこ
とがわかる。ハート型で描かれた度合
いも、第二場面は半分、第五場面は満
杯といった視覚的にも、その勇氣の違
いを明らかにしようとしている。「見る
勇氣」という表現も、じさまの言葉と内

P126ページの勇氣は、まめ太じいさんが、山の神様を見よう
とする勇氣で、P132ページの勇氣は、じいさまをた
すけたい勇氣からP126の勇氣は、自分のため、P132
の勇氣は、人のため、な、て、全くちがう。

児童② 学習のまとめ

児童②は、短い言葉ではあるが、本
文に描かれた勇氣の違いについて説明
している。「山の神を見ようとする」＝
「自分のため」の勇氣と「じいさまをた
すけたい勇氣」＝「人のため」の勇氣と
している。

P132の勇氣はじいさまのためにとった行動について
ゆう気。P126のゆう気は、はばひろくけんどうの
つかないゆう気。このふたつのゆう気は、
ちがう。理由 P126のゆう気は、いろんなゆう気
がある。P132は、豆太がとった行動は、一つの
ゆう気。だから、2つゆう気の意味はちがう。
もしも自分が豆太の立場になって考えた時、山道を
一人で走れるゆう気があるのだろうか。暗い山
道はないけど、豆太は大事に育ててくれたじ
いさんのためにその行動力がとれたのだろうか。

児童③ 学習のまとめ

児童③も、第二場面の勇氣は「いろい
ろな勇氣」で第五場面では「一つの勇氣」
と、勇氣の意味が違うことを説明して
いる。そして、自分が豆太だったらと、
その行動について考えている。疑問形
にはなっているが、豆太の気持ちにな
って考えようとしていることがわかる。

p126のゆう気は、モチモチの木に灯かきもっていることを見るためにしないとけないこと、見るときにはならないこと、いけないことだと思っています。

p132のゆう気は、じさまのためにしたこと、医者様をよびに行ったときのゆう気だけれど豆太は、変わってはいない。じさまが元気になったそのばんからしょんべんにじさまを起こしているから豆太は、変わっていない。だからp132のゆう気は、ちょっとへんだと思っています。

児童④ 学習のまとめ

2つの勇気は、ちがう勇気だと思っています。p126の勇気は、山のぬ中様の祭りを見た時の勇気だとグループで考えました。自分ではじさまが、神木様の祭りを野人は何かあったのかと話すためにしている時の勇気だと考えました。でもグループで考えた勇気も、1つの考えだと思っています。

p132のゆう気は、グループでじさまを助けようとして、必死になったんだと考えました。自分でも必死になったんだと思うけれど、必死になると勇気がでるんだったら、豆太にはもともと勇気があったということになるし、その必死になった時に勇気がはいりてまたとも考えられるので、そこはまたはまりしてないのだから、と考えてみたい。いろいろなパターンがあるのは、おもしろいなと思いました。でも、どちらにも医者様をよびに行くときは勇気が出たと思うので、豆太はいい子どもだと思います。

児童⑤ 学習のまとめ

児童④は、それぞれの勇気は違ったものであることは理解している。第二場面の勇気の捉えは、「見るため」とあるように、モチモチの木の祭りをすることが目的なのである。第五場面の勇気は、じさまを助けるために医者さまを呼びに行くことが目的である。勇気の目的や構造（関係性）を明確にしているが、それを理解できているかどうかは、後述の文を読むと判断できない。これは、文学作品の読みの課題でもあると考える。

児童⑤は、勇気には「いろいろなパターンがあるのはおもしろい」としている。グループでの話し合いで出した結論や自分がもっている考えを合わせても、じさまを助けるための行動と勇気の関係性が明確になっていない。しかし、「勇気」という言葉で表現されている意味については、その違いを理解しているレベルにはある。そのような段階であるにもかかわらず、勇気にはいろいろなパターンがあることが面白い、つまり、1つの言葉で表現されているが、その意味や重みが違うことを3年生なりに気がついているとも捉えることができる。

この児童は、もともと勇気があったのか、それともなかったのかといった解釈で捉えようとしているために、違いを理解する段階で止まっていると考える（この捉え方で止まっている児童は、5名存在した）。

う意味なのかなど、勇気を通して「モチモチの木」を考えよう)

私はP126とP132の勇気はそれぞれちがうと思います。P126の勇気はたむかえる強い勇気でP132の勇気は一人でこわくても医者をおよびにいける強い勇気だと思いました。P132の勇気は二誰かを助けられる強い勇気だと思ひます。豆太の勇気、P126の勇気は二死んだお父さんや他の人(豆太)じゃない人の勇気だと思ひます。豆太の勇気は、おじいさんを助けたいといけな心二他に誰もいないから、本当はすごくこわかったけど助けたいといけなから豆太からうみだした勇気だと思ひます。

児童⑥ 学習のまとめ

児童⑥は、勇気の目的や関係性も理解している。それを表現することができていないと考える。どの言葉で表現すれば、読み手に伝わるのかを考えている。それでも自分がもっている言葉を駆使して、表現しようとしていることがわかる。第二場面で使用されている勇気を「豆太じゃない人の勇気」と第五場面は「豆太の勇気」として、差異化しようとしている。そして、じさまを助けたいという気持ちから「うみだした」勇気であるとしている。「他に誰もいないから本当はすごくこわかったけど」と豆太に同化して読み解くことができています。

1つの勇気は、何もこわからない勇気で、2つの勇気は、やさしさのゆうきだと思ひます。1つのゆうきと2つのゆうきの11みはちかうと思ひます。なぜかという11目は何もおからないうゆうきで2つ目は、やさしさのゆうきだからこわからないやさしさはちかうからです。夜になると豆太はおくひょうものになつてしんべんに行けなけりおじいさんを助けるためたつたう何でもできると思ひているゆうき。1つのゆうきとやさしさのゆうきとちかうて何もこわからないうゆうき。

児童⑦ 学習のまとめ

児童⑦は、怖がらない勇気とやさしさの勇気という言葉で2つの勇気を捉えている。そして、やさしさの勇気は、「じさまのためだったら、何でもできる」と表現しているように、大好きなじさまの命を守るために、どんなことでもできることを書き表している。その根底には、豆太のやさしい気持ちがあることを表している。

モチモチの木を読み直した場合、豆太にもじさまにも、それぞれを思いやるやさしさがあることを理解できるかもしれない。読解としても、非常に優れた読みである。

私は、ちがう勇氣だと思いました。なぜかと言うと、さいしょの勇氣は、豆太もやってみたらと言う勇氣だと思いました。さいごの勇氣は、よくがんばったと言うかんじの勇氣だと男いしました。そこで私が思ったのは、豆太は本気を出せばおくびょうではないと言う事が分かりました。さいしょ豆太は、自分は、山の神様の祭りは、みれないんだなと思っていただけ、いざまがくるしそうにしていって豆太は、医者様をよびにいったのも勇氣があったからだと思いました。

児童⑧ 学習のまとめ

児童⑧は、勇氣の重みを「やってみたら」と「よくがんばった」という言葉で表していると考える。この「やってみたら」は、日常的に使用する言葉として、「気軽に」や「軽い気持ちで」という意味も合わせて使用されるように感じる。「よくがんばった」は、行為に対しての評価語である。そして、「本気を出せば」と表現しているように、目的があれば、勇氣を出さなければならない状況であれば、行動に移せることを理解している。児童⑤の「必死になった時」と言葉は違うが、内容は同じであると考える。

P126 人しかもちの木の祭を見ることできないお父さんもそのもちの木の祭をだいたいに見ると思、た勇氣が1つめで、132ページは、じ様に自分は勇氣のあった子こどもなんだと行ってししおさまをよびにいった勇氣。二つの勇氣をくらべると126ページは祭を見る勇氣で132ページはいしおさまをよびじ様をもたすける勇氣。かんそうは勇氣にもいろいろたくさんあるんだなあと思、い「豆太、はほんとうは勇氣のあった子こどもたらんだな」と思いました。ほんとうにこの本はぜひみなさんによんでほしいなと思いました。

児童⑨ 学習のまとめ

児童⑨は、2つの言葉の違いについて理解している。また、「勇氣にもいろいろたくさんあるんだな」と書き表しているように、勇氣という言葉には、さまざまな意味や使われ方があることを理解している。

2つの勇氣を「祭りを見る勇氣」と「医者様を呼びじさまを助ける勇氣」と明確な違いを表現することができている。この2つの勇氣の目的や構造の違いを理解すると共に、それ以外の勇氣があることに気づいている。そして豆太は、本当は勇氣があった子だと解釈している。

126 の勇氣は、ふだん行動に出すことができる
 勇氣だと思います。何か外いやだから、こわいから
 するんじゃなくて、自分で自信をもてる、自分で
 すると思う勇氣だと思います。

132の勇氣は、勇氣というけど、私は心の中
 で「やさしさ」と思っています。やさしい
 心がある。だから、じいさま外死ぬの外こわかったか
 らだと思います。どんなにこわくても、
 一番大切な物外死ぬの外いやだ。た
 から、どんなにこわくても、どんだけいたくても、
 一番大切なものを死なせたくないからた
 から走ってじいさまをよびにいけたと思いま
 す。

児童⑩ 学習のまとめ

児童⑩の勇氣の解釈は、他の児童とは
 少し違う。特に第二場面の勇氣を「ふだ
 ん行動に出すことができる」ものとして
 いる。自分で自信をもって、自分ができ
 ると思う勇氣だと表現している。つまり、
 自分のための勇氣と言い換えることが
 できるかもしれない。それに対して、第
 五場面で使用されている勇氣は、「勇氣
 というけど、私は心の中のやさしさ」と
 捉えているのである。後半の文章には、
 じさまを思う豆太の気持ちが、「どんな
 に」や「どんだけ」に表されているよう
 に、何が何でもじさまを助けたいという
 豆太の気持ちを代弁するような表現に
 なっている。

（３）「深い学び」を実現させるための条件からの考察

「深い学び」を実現させるための条件について整理する。

条件②可視化については、グループ学習においてプリントに書きながら自分たちの意見を可視化しながら考えることができるように設定した。グループのプリントでまとめながら、それぞれのメモプリントも配布し、お互いのプリントを見ながらまとめさせた。そのことにより、前時やこれまでの自分の考えを可視化できると共に、それを見せながら話したり、プリントを回し読みしたりすることで、お互いの考えを比べることができた。

また、他のグループに質問したり、自グループの意見を伝えに行ったりする場面では、コピーしたプリントを用意し、できるだけ多くのグループと意見を交換する機会を設けた。そのことにより、大きく意見を変えることはなかったが、それぞれに使用されている言葉の違いや勇気に対する捉えの違いに気付いたようであった。２つの勇気とも、じさまの言葉であるが、じさまの視点で考えていたり、語り手の視点で捉えていたり等の視点の違いや「やさしさ」や「じさまのために」といった目的や関係性についても質問していた。

条件③協働性については、条件②可視化にもあるように、さまざまな意見を出し合いながら答えを導き出そうとする姿が見られた。誰か一人の意見ではなく、グループのメンバーで意見を出し合ったり、根拠を求めたりする中で、その差異について考えるようになっていた。２つの勇気の目的や関係性を捉え比較して考える中で、その勇気の表れ方が違うことに気づくことができたと考ええる。

条件⑤論証性については、２つの勇気の違いを目的や構造をもとに話し合う場面でその姿を見て取ることができた。各グループのプリントでも、第２場面と第５場面での違いが明確に示されており、それぞれの勇気の違いを本文を根拠に考えることができていた。

このように考えると、実験授業１と同様に、３つの条件をもって議論する中で、条件④能動性を働かせながら活動していたと言える。

（４）総合考察

本実践では、勇気の本質を文学作品を通して捉えようとした。そのための条件を位置づけ、２つの「勇気」という言葉に着目して、その目的や構造を比較することによって、その差異を明確に論証することができた。児童は、目的や構造という言葉や意味を理解していたわけではないが、２つの言葉を比較して考えることで、必然的にその目的や関係性を捉え、その差異に着目しながら表現することができていたのである。「勇気」の本質を目的と構造によって探究することで実証できた。グループ学習の成果物や個人のまとめプリントを見ても明らかである。

４つ条件から授業を分析した場合、内容自体が３年生にとっては容易なものではない。理解できないや曖昧な理解、一方のみの理解など、初読では理解できなかったことが、協働性を伴ったグループ学習によって、目的や構造の視点で「勇気」を捉えようとする姿が見られた。全体のストーリーを読み、「勇気」の前後や場面をもとに、読み浸ることができた。つまり、２つの勇気を考えることで、本文全体という視点と場面や前後の文といった部分的な視点から、解釈しようとしていたのである。このように考えると、文学的文章において論証性を伴った活動となり、可視化や協働性を働かせながら学習を進めることで、児童が能動性をもって活動することができていた。

今回の実験授業では、児童によって勇気の捉えは個々の認識によって深浅があるため、それを表現することにもブレが生じると考える。しかし、全体を通して見ると、意味の異なる１つの言葉に着目し、目的と構造の両面から論証性をもって考えることができたことは間違いない。

結章

国語科授業における 「深い学び」の条件

第1節 深い学びを実現するための実験授業の考察

(1) 精緻な論証性を核とした授業

本実験授業の目的は、「深い学び」を実現するための説明文教材の新たな授業の在り方の提案である。これまでの授業では、書かれていることを書かれている通りに読むという視点に立ち、その中で問いと答えのような構造や段落相互の関係性、要約、要旨など教材を読む中で学習してきた。前学習指導要領（平成20年8月）では「C読むこと」の説明的な文章の解釈に関する指導事項には以下のように記述されている。

説明的な文章の解釈に関する指導事項

低学年では、時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと、中学年では、目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考えて読むこと、高学年では、目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすることを示している。なお、文章の解釈とは、本や文章に書かれた内容を理解し意味付けることである。具体的には、今までの読書経験や体験などを踏まえ、内容や表現を、想像、分析、比較、対照、推論などによって相互に関連付けて読んでいく。文章の内容や構造を理解したり、その文章の特徴を把握したり、書き手の意図を推論したりしながら、読み手は自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりしていくことである。

ここでは、「解釈」という用語のみであり、「本や文章に書かれた内容を理解し意味付けることである」と記されている。つまり、書かれていることに対して、その内容を把握したり、意味づけたりすることを通して各学年に示されている内容を学習していくことになる。

ところが、現学習指導要領（平成29年7月）には、〔思考力、判断力、表現力等〕のC読むことには、「精査・解釈」という項目で説明的文章の内容が掲載されている。以下、その抜粋である。

〔思考力、判断力、表現力等〕の内容

構成や叙述などに基づいて、文章の内容や形式について、精査・解釈することを示している。「精査・解釈」とは、文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することなどである。

各学年のウは、説明的な文章における精査・解釈について示している。第1学年及び第2学年では、文章の中の重要な語や文を、第3学年及び第4学年では、中心となる語や文を見付けること、第5学年及び第6学年では、必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすることを示している。

「精査・解釈」とは、文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することなどである。」としている。前学習指導要領には記載のなかった、「書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像すること」という文言が入っているのである。

学習指導要領に示されている記述からも、今回の実験授業における実現可能かどうかといった論証の過程を中核におき、児童が協働性をもって学ぶ中で、文や言葉を精緻化、吟味し、議論を通して検証する過程は、今後の授業において求められるものである。つまり、論証的に文を見ていく過程を重視した実践が必要になってくるのである。

このように考えると、論証の精緻化をはかり、実現可能であるかどうかを検証する指導法は、説明的文章における新たな学びの1つであり、新たな授業の在り方を示していることになると思う。本文を論証的に見ていく過程で、手順や工程の整合性、実現可能性を吟味していく姿が見られるであろう。今回の実験授業が、従来とは違う、新たな「深い学び」を成立させる授業であったと考える。

（２）文学の本質を探究する授業

本実験授業の目的は、「深い学び」を実現するための文学的教材の新たな授業の在り方の提案である。教材文に記述されている2つの勇気の差異を捉えることで、その本質を探究する学びを設定した。具体的には、「モチモチの木」の中で豆太の勇気を読むのではなく、勇気の表れ方をモチモチ木で捉えようとした実践である。教材の中で描かれている「勇気」について考えることで、勇気の本質を学び取らせることを目的としたのである。

「モチモチの木」には、2つの勇気という同じ言葉が2つの場面で表現されている。1つの場面では、「モチモチの木の祭りを見る」ための勇気として、「自分のためだけの」「未熟な」「素朴な願い」といった言葉で表現できるものであると考える。もう1つの場面の勇気は、「じさまをたすける」ための勇気として、「他者のために」「成熟した」「人を助けるため」という言葉で表現できるものである。勇気には、さまざまな意味や捉えがあり、それを日常生活や教材で見たり捉えたりすることは難しい。「モチモチの木」の教材文には、本質としての勇気について考えることができるものとなっているのである。

実際には、勇気という本質を探究する過程において、グループで理解し、吟味することを通して、その違いに気付くことができる児童もいた。しかし、文学的文章においては、読みの習慣や読みの積み重ねによって、言葉の捉えにも深淺がある。また、勇気という言葉に対しての自覚にも高低があるため、全ての児童が本質を捉えるような段階には達することができなかった。説明的文章においては、論証的な過程を通して、その成立が明確に白黒をつけることができるため、成立の有無を捉えやすいが文学的文章においては容易なことではない。

今回の実践は、文学的文章の深読みではなく、「深い学び」を実現させるために条件を整理し、それを位置づけることで、その実現をはかったものである。その意味においては、観点をかえて行った研究授業としては一定の成果があったと考える。それと同時に、「深い学び」としての文学的文章の課題を明らかにすることができた。

第2節「深い学び」を実現するための条件の考察

(1)「深い学び」を実現させる条件の整理・構造的性

条件①論証過程については、「深い学び」の実現をみて取ることができたかどうかを判断するためのものである。単元における「深い学び」の定義（ゴールとしての姿）が設定やその実現のための学習過程の在り方、児童生徒の成果物等のエビデンスが提示しされているのかどうかを論証するするとともに、定義に基づいた学習過程であったのか、学習過程と成果物が連続性を帯びているのか、定義と学習過程、成果物につながりがあるのかなどの論証過程を見取る必要がある。図1のように、三者が有機的なつながりをもった実践であることが必要である。第二章でも論じたように、エビデンスがない実践やつながりが見えない実践など、「深い学び」とはしているものの、実態が伴わないものが多い傾向にあった。

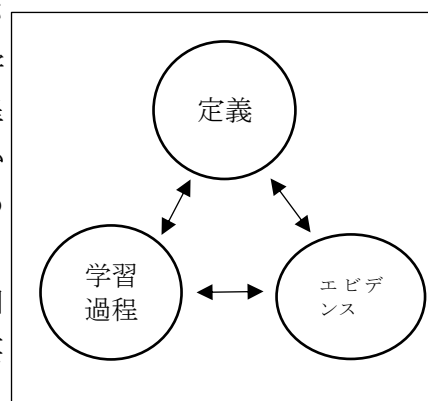


図1 論証過程における三者の関係性

条件②可視化とは、児童生徒の思いや考えを視覚化し、それを共有することである。他者の考えを知るだけではなく、それをもとに質問したり話し合ったりする過程へとつなげていく必要がある。初発の感想や創作物を読み合うことやコンピュータや模造紙に書き出し発表することで、思考の過程が明らかになったり、意見を補足・説明したりすることで、考えを共有し自分事として意見を受けとめられるようにすることも大切である。可視化は、多様な意見や解釈に出会い、考える機会を作ることができる。お互いの意見を見せ合うだけではなく、共有し自分事として捉える場、話し合う場の設定も同時に必要になってくる。

条件③協働性とは、一人で解決できない課題を他者と共に解決したり、話し合ったりする中で新たな気づきや考えを生み出せるような働きがなければならない。さまざまな意見や視点を交流することで、多角的・多面的な見方・考え方を共有し、新たな価値を想像できるような場の設定と言い換えることができる。

条件④学習の能動性とは、学び続ける、学びに向かうことである。今回の雑誌文献の調査や実験授業からも、条件①②③が見られた授業では、児童生徒の能動性を働かせ、授業に取り組んでいたと考える。例えば、学習のまとめや振り返り、作品等からも児童の学びに向かう姿勢を捉えることができたと考えられる。

(2) 条件の関係性

「深い学び」を実現させる条件として4つの条件を挙げることができた。その4条件をもとに、説明的文章と文学的文章を教材として、実験授業に取り組んだ。実験授業では、雑誌文献の調査で分析した授業方法を模倣するだけではなく、さらに教科内容にも踏み込むと共に、新しい授業の在り方を提案することができたと考えられる。4つの条件の関係性を見ると、どの実践においても条件③協働性を働かせるグループ活動が授業の中核に位置づけなければならないと考える。中央教育審議会や学習指導要領にも、他者との協働性を伴った学びが提示されている。一人で解決できない課題を他者と共に解決したり、話し合ったりする中で、新たな気づきや考えを生み出すことができると考える。その際、条件②可視化を位置づけることで、それぞれの考えや思い、思考過程を視覚化して学びを共有することができる。さらに、ただ協働性をもち、可視化しながら活動するだけでは「深い学び」を実現することは難しい。条件⑤論証性を働かせながら、条件②と条件③と共に有機的につながりがなければならないのである。実

際には、そのつながりがある授業では、条件④能動性をもった活動になっていくと考える。

条件②可視化は、思いや考え等の共有をはかり、共通点や差異点を明らかにすることで新たな視点に気付かせることができる。その気づきをもとに根拠をもった議論していく中で（条件③協働性、条件⑤論証性）、修正や変更等を繰り返す中で、新たな意見の創出や意見の明確化につながっていくと考える。

条件③協働性は、授業展開の核となるものである。他者と考えを共有したり、作り上げたりする中で、協働性を働かさなければならぬ場面は多岐にわたる。目的のない活動や伝えあいだけの活動は協働性をもった活動とは言わない。自分では気づかなかったことが理解できたり一緒に話し合う中で自分の考えに確信や自信がもてたり、新たな発見や新たな何かを作り出したりすることができれば、協働性を働かせた活動であると言える。そのためには、根拠や道筋を明らかにしたり（条件⑤論証性）、具体的に表現されたもの等を共有したり（条件②可視化）することが関連付けられることが必要である。

条件④能動性は、条件②可視化、条件③協働性、条件⑤論証性を働かせた活動の中では、児童が無意識的に働かせていると考える。実践授業の振り返りやまとめを見てもわかるように、自ら進んで活動に取り組もうとする姿が見られた。

条件⑤論証性は、すべての活動の中で必要であり、多くの場面で無意識的に働かせているものである。しかし、それを授業者が意識しながら授業を組み立てていく必要がある。個人活動やグループ活動において、話し合ったり作品を作り上げたりする中で（条件②可視化、条件③協働性）、根拠や理由を明確にしたり、作品づくりの工程の判断（成否等）をしたり等、論証性を働かせることは欠かせない。条件②可視化と条件③協働性をもった活動において、条件⑤の論証性は必要不可欠な要素である。

第3節 国語科における「深い学び」の検証

本研究では、国語科における「深い学び」とは何か、またどのような方法で取り組むことができるのかを雑誌文献の調査をもとに調査・分析を行った。これまでに実践されてきた授業を分析する中で、論証的に見て取ることができた優れた実践からは、4つの条件を明らかにすることができた。その4つは、論証過程、可視化、協働性、能動性であった。論証過程においては、その実践が「深い学び」を実現することができたかを判断するためのものではあるが、授業を行う場合には、その論証性をもった授業を構築することで「深い学び」を実現できるものであると捉えた。

国語科の授業において、可視化、協働性、能動性、論証性の4条件を位置付けた授業を構築し実践することで「深い学び」を実現できることが明らかにした。それを踏まえ、実験授業1（説明的文章）の精緻な論証を核とした授業では、ものの生産について実現化・具現化をはかることによって、記述を補足、精細化、精緻化を行うことで論証的に内容を捉えることができた。具体的には、みそや豆腐レシピ作りにおいて、本文に記述がない準備物（材料）や手順を加筆し、その工程を吟味し食品を完成させることができたのである。実験授業2（文学的文章）では、2つの「勇気」という言葉を目的や構造（関係性）の観点で比較することによって、その差異を明確に捉えることができた。あくまでも、「勇気」の本質を文学作品から読み取ろうとしたものであり、作品の読み深めではない。具体的には、「大好きなじさを助ける」ための勇気と「夜に外に出てモチモチの木の祭りを見る」ための勇気を目的や構造の違いからその違いを明らかにすることができたのである。

第4節 これからの国語科の授業の在り方

本研究を通し、「深い学び」を実現させるための4つの条件（論証過程、可視化、協働性、能動性）を明らかにした。4つの条件が有機的に結び付き、授業で位置づけることによって、児童は能動的に学びに向かう姿を見ることができた。この4条件をもとに、授業を組み立てることで、児童の学びを深めていくことができることが明らかとなった。

中央教育審議会答申において、『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。」としているように、特定の指導法ではなく、教材や児童生徒の実態に応じて、指導法を変え、修正し、見直していく中で実現するものであると考える。国語科の授業における「深い学び」の実現も同様である。

しかし、今回明らかにした4つの条件を授業に組み入れえることで効果が見られたことは間違いない。その4条件を授業の中で、どのように組み込み、どのように活用するのかといったタイミングや方法については、詳細な検証ができていない。また、実験授業が小学校中学年だけになっていることや領域においては「読むこと」だけになっている点からも、その他の文種や領域では、どのような条件が必要になってくるのかなど、課題は山積している。これらの点も踏まて、新たな授業の在り方について研究を進める。

最後に、「小中学校段階における国語科の深い学びに関する研究」としているが、雑誌文献の調査においては小中学校段階の文献をあたり調査・分析を行うことができた。しかし、コロナ渦の状況もあり、実験授業を複数の学年や他学級での実践を行うことができなかった。そのため、実験授業については、担当学年、学級のみの実践となっている。

参考文献

- (1) 武田常夫 (1973 年) 『イメージを育てる文学の授業』 国土社
- (2) 大村はま (1982) 『大村はま国語教室 1 国語単元学習の生成と深化』, 筑摩書房
- (3) 倉澤栄吉 (1987) 『倉澤栄吉国語教育全集 1 国語単元学習の開拓』, 角川書店
- (4) 青木幹勇 (1989) 『問題をもちながら読む』 明治図書
- (5) 青木幹勇 (1989) 『考えながら読む』 明治図書
- (6) 香西秀信 (1995) 『反論の技術ーその意義と訓練方法ー』 明治図書
- (7) 田近洵一 (1997) 『国語教育の方法ことばの「学び」の成立』 国土社
- (8) 高木まさき (2001) 『「他者」を発見する国語の授業』 大修館書店
- (9) 田中智志 (2002) 『他者の喪失から感受へー近代の教育思想を超えてー』 勁草書房
- (10) 奈須正裕 (2015) 『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』 図書文化社
- (11) 達富洋二 (2015) 「学習者の自覚的な学びを想像する国語科授業 - 三つの検討カテゴリーからのリフレクション -」 『佐賀大学国文』 第 43 号, 佐賀大学国語国文学会, pp14-28
- (12) 大内敏光 (2015) 「教材を生かし, 教材を包み込む単元づくり」 日本国語教育学会編 『月刊国語教育研究 No518 6 月』 p1
- (13) 若木常佳 (2016) 『大村はまの「学習の手びき」についての研究』 風間書房
- (14) 達富洋二 (2016) 「国語科単元学習を創造するための検討カテゴリー国語科授業における行為の「ふさわしさ」の検討カテゴリーの再考ー」 『佐賀大学国文』 第 44 号, 佐賀大学国語国文学会, pp45-50
- (15) 石井英真 (2017) 『中教審「答申」を読み解く』 日本標準
- (16) 田中博之 (2017) 『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手びき』 教育開発研究所
- (17) 澤井陽介 (2017) 『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
- (18) 全国国語授業研究会 (2017) 『「深い学び」を考えるー授業者からの提案ー』 東洋館出版社
- (19) 吉田裕久・水戸部修二 (2017) 『平成 29 年版 小学校 新学習指導要領ポイント整理 国語』 東洋館出版社
- (20) 田村学 (2018) 『深い学び』 東洋館出版社
- (21) 藤井千春 (2018) 『問題解決学習入門』 学芸みらい社
- (22) 小針 誠 (2018) 『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』 講談社現代新書
- (23) 植山俊宏 (2018) 「問題解決読み・類比読みを軸とした説明文文章の指導改革論」 『京都教育大学国文学会誌』 (46) pp. 1-6
- (24) 達富洋二 (2018) 「問いを立てることからはじめる単元の創造ー国語教室の創造／形式のコピーから意味の創造へー」 『佐賀大学国語教育』 第 2 号, pp22-31
- (25) 植山俊宏 (2018) 「国語単元学習再確立の機会としての学習指導要領改訂ー単元学習が持つ問題解決力育成期機能の強化ー」 『月刊国語教育研究』 (552) 日本国語教育学会 pp. 4-9
- (26) 藤田智之 (2018) 「思考操作「比べる」を活用した小学校版国語科単元学習の実践研究ー小学校 1 年生「じどう車くらべ」の実践からー」 『九州国語教育学会紀要 7 号』 pp91-101
- (27) 達富洋二 (2019) 「国語科単元において学習課題から《私の問い》を立てること」 『月刊国語教育研究 No. 567』 7 月 pp42-49
- (28) 藤田智之 (2019) 「主体的な学びをつくる言語活動 - 「大造じいさんとガン」の紹介帯づくりを通して -」 『京都教育大学国文学会誌第 47 号』 pp54-66 7 月

(29) 奈須正裕 (2020) 『次代の学びを創る知恵とワザ』 ぎょうせい

資料Ⅰ

実践事例を中心とした 「深い学び」に関する雑誌文献の調査

NO	1
論文名	自らの学びを深め広める国語科学習の在り方ー国語科を核としてクロスカリキュラムによる環境学習ー
授業者（所属・役職）	園田千鶴子（熊本県上益城郡益城町立津森小学校・教頭）
学年	中学1年
文種・領域	説明文・書く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	身の回りを見つける・意見文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	クロスカリキュラム・ディベート
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「国語教育別冊」，明治図書，588号，2000年3月，pp.37-39
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	総合的な学習と連携した教科横断的な視点をもった授業実践である。総合的な学習で環境学習を取り入れ，その中で国語の力の育成を図ったものである。 題名にある「自らの学びを深め広める」ためのクロスカリキュラムとしての過程は，学習計画として提示されている。単元の学習計画が詳細に示されており，その内容を生徒と共有しているのであれば，単元の見通しをもつといった意味で現学習指導要領が大切にしている主体的な学びがつくられたのではないかと推測できる。学びを深め広めるために5つの方策（意識化・意欲化・深化・変容・生活化）で展開され，日常生活との関連を意識した点では示唆的である。言語活動としては，意見文，新聞づくり，ディベートが位置づけられている。 「学び深め」の視点では，授業者がどのような生徒像や成果物をもって「学び深め」とするのかに対する記述がない。そして，第1次から第4次までの生徒の学び深め，広めに対する具体的なエビデンスが示されていない。そのため，学びを深め広めることを論証することは難しい。

NO	2
論文名	作者の思いをより深く伝えよう～群読でより確かに，より豊かに表現する～
授業者（所属・役職）	野ヶ山こず江（愛知県岡崎市立常磐中学校）
学年	中学2年
文種・領域	詩・読む
教材・題材	紙風船
単元・言語活動	群読
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし

書籍等	雑誌「国語教育別冊」明治図書，596号，2000年9月，pp.57-59
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「作者の思いをより深く伝える」ために朗読や群読，解釈を通して展開されている。教師主導の一問一答形式で授業が進められ，その中で詩の解釈や読み方の工夫が共有されている。グループやペアでの学習の記述がない。授業日記という形式で振り返りを書いているが，作者の思いやより深くつたえるためにといった視点での記述がなかった。 また，本論では一人で朗読するよりも群読する方が，気持ちが表現できるといった内容になっている。作者の思いを伝えたとあるが，授業展開や生徒の振り返りを見る限り，「深く伝える」といった「深さ」に対する意識が軽薄であったのではないかと推察する。

NO	3
論文名	「正しく」「深く」読む力を鍛える
授業者（所属・役職）	田上貴昭（熊本県荒尾市立荒尾中学校）
学年	小学6年
文種・領域	俳句・読む
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	俳句の鑑賞
深い学び定義	行間を読む，書かれていないことを読む
深い学びの手立て・方法	3つの視点から考えさせる（馬の上，馬の近く，馬から離れて）
深い学びの成果	言葉の語感から想像を膨らませている
書籍等	雑誌「国語教育別冊」明治図書，668号，2006年5月，pp.68-71
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	正しく」読むから「深く」読むという段階を踏んで指導が示される。「正しく」と「深く」の定義がある。俳句や詩，短歌など比較的短文で表現されるものに関しては，この定義をもとに授業を展開することは有効的かもしれない。 しかし，本論では，行間を読むことや書かれていないことを読み取るために言葉や表現に着目するといった記述が見られない。生徒がどのような深まりを見せたのかが推測することができず論証が難しい。正しく・深くと段階的に展開することについては，一定の理解を示すことができる。指導方法に重点が置かれた内容になっている。

NO	4
論文名	思考を整理し深めることを目指した「話す・聞く」活動
授業者（所属・役職）	山本直子（埼玉県所沢市立南小学校）
学年	小学6年
文種・領域	説明文・話す，聞く
教材・題材	みんなで生きる町
単元・言語活動	提案文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし

深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，676号，2007年1月，pp.30-33
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「話す・聞く」活動において自己の思考を整理し深めることを目的としていた。「話す・聞く」活動において，自己の思考を捉えるためには，可視化するプロセスや成果物が必要にあると考える。本論では，児童の思考を可視化した具体物が提示されておらず，指導法や活動するための題材が中心となっている。 自分の考えを言葉にして伝えることで，その内容の理解度を確かめるといったことは従来から論じられていることから，再定義を行ったものである。対象の児童が「話す・聞く」活動において，課題がどこにあるのかについては示されている。

NO	5
論文名	言葉への理解を深める学習の在り方～単元名「人間が使う言葉について考える」の単元学習を中心に～
授業者（所属・役職）	中嶋真弓（岐阜県中津川市立西小学校・教頭）
学年	小学3年
文種・領域	書く
教材・題材	人間が使う言葉について考える
単元・言語活動	一枚ノート
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，680号，2007年5月，pp.52-55
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	指導方法に重点が置かれた論考である。題名の「人間が使う言葉について考える」への指導法は示されているが，生徒の理解度や学習プロセス等の記述がない。また，深い学びの定義や手立て等が示されていない。そのため，本論の指導方法の有効性を論証することが難しい。

NO	6
論文名	「書き換え」学習で読みを深める
授業者（所属・役職）	山根恵子（神奈川県平塚市立山城中学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	いちご同盟
単元・言語活動	書き換え
深い学び定義	認識の変容
深い学びの手立て・方法	書き換え（登場人物紹介等）
深い学びの成果	一人称の視点から他の視点で捉え直すことで，生徒は文学的文章の読みの方略を獲得した

書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，710号，2007年5月，pp.52-55
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	初読でのキャラクター（人物）紹介と2度の書き換え後のキャラクター紹介を比較した文章と感想を根拠に論述している。ある場面を一人称で記述されている文章を，他の登場人物の視点で書き換えさせることで，多面的に内容を捉えることができている。表面的な人物理解から多面的な視点で捉え直すことで，生徒の内容理解が高まっていることがわかった。物語文で場面の状況や登場人物の心情を多面的・多角的に捉える方法として，書き換え学習が有効であることが分かった。

NO	7
論文名	読みを深める物語づくり
授業者（所属・役職）	坂本喜代子（東京都足立区立千寿本町小学校）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む，書く
教材・題材	ひっこししてきたみさ
単元・言語活動	続き話づくり
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，713号，2009年5月，pp.48-51
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	書くことで読みを深めることを目的とした指導になっている。物語の続き話を作るための条件として「登場人物」や「情景描写」を取り入れ，教材の続きを意識させた取組になっていることがわかる。完成された児童の作品は，条件に沿った内容となっているが，完成に至るまでの方法や手立て，児童の変容等についての具体的な記述がない。そのため，条件と結果（作品）のみだけでは，論証することが難しいと考える。

NO	8
論文名	中学生にも効果的な文学教材における音読指導のコツ～音読することへの抵抗をなくし，読み深めることに生かす
授業者（所属・役職）	布施力（岐阜市立陽南中学校）
学年	中学1年
文種・領域	詩歌，物語文・読む（音読）
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	「野原はうたう」「にじの見える橋」・音読
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	台詞に着目「どのように読むべきか」
深い学びの成果	仲間の読みから登場人物の心情を想像させ，読み方を考えさせることができた。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，734号，2011年3月，pp.87-90

論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	音読を通して、どのように読むのかといった読み方を考えさせることで読み深めをねらいとしている。読みを考える部分を指定して、登場人物の心情を考えさせることができていた。 しかし、生徒自ら音読を通して、その良さや気づきが生まれるまでには至っていない。教師の発問をもとに学習が展開されている。題名にある抵抗をなくすという部分においては繰り返して音読を行うことで、ある程度の達成は推測できるが、抵抗を亡くした後、読みを深めるといった段階に対する記述がなく論証を見て取ることが難しい。また、この学習の「深める」が何を指しているのかが示されていない。

NO	9
論文名	二つの対話で学び深める
授業者（所属・役職）	相田純（山形大学附属中学校）
学年	中学2年
文種・領域	詩歌（和歌）・読む，書く
教材・題材	枕草子
単元・言語活動	批評文，鑑賞文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	物の見え方の広がり，美意識への気づき
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，737号，2011年6月，pp.76-79
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は，指導方法や指導意図に重点が置かれた内容になっている。自己内対話と生徒間対話の2つの対話をもとに，学び深めを目指したことが分かる。指導略案の書き方が中心になっているために，生徒の変容や達成された姿の記述がない。また，「深さ」に対する定義が読み取れず，論証が難しい。

NO	10
論文名	学びのしかけを教師が愉しみ，未完成な表現を子どもが完成させて思考を深める板書法の工夫
授業者（所属・役職）	池田直人（佐賀大学教育学部附属小学校）
学年	小学6年
文種・領域	書く
教材・題材	ぼくらのもの
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし

書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，742号，2011年11月，pp.64-67
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は，板書法と関連させた内容となっている。実践記録というよりは，板書の仕方や工夫について内容になっている。題名にある「未完成な表現を子どもが完成させて思考を深める」といった一連の流れについて論述が少なく，そのつながりを理解することが難しい。 実践記録よりは指導法や展開のアイデアの提供という点が中心であった。そのため，「未完成」「完成」「深める」の相互の関連性が理論的，実践的に提示されていないために論証することが難しい。

NO	11
論文名	物語の読みを「比較」で深める
授業者（所属・役職）	板垣理恵（リリーバール小学校）
学年	小学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	「海をかつとばせ」
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	登場人物の場面の比較
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，744号，2012年1月，pp.84-87
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は板書法が中心であったため，その深まりを詳細に記述されていない。登場人物の場面での心情を比較することで，学びが視覚化され子どもの学びの手立てになっていたことが分かる。 比較することの良さは理解できるが，そのことが「深める」とどのような関係にあるのかの論述がなかった。そのため，本実践で子どもの読みの深まりがどのようなものであったのか，どのような学習プロセスや結果であったかが示されていないため論証を見て取ることが難しい。

NO	12
論文名	イメージをつくり，深め，自分と重ねる
授業者（所属・役職）	江見 みどり
学年	小学5年
文種・領域	古文・古典・読む
教材・題材	わたし風「枕草子」（随筆）
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	作品の特徴を捉え，言葉の意味や使われている技法，約束事などを理解し解釈する

深い学びの成果	児童作品（随筆 2 編）
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，750 号，2012 年 7 月，pp.112-114
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	3 段階の読みで作品を読み味わおうとしている。「自分と重ねて読む」を中心に報告されている。題名の「イメージをつくり，深め，自分と重ねる」では，イメージを「深め」るために，細部の読みが行われている。「作品の特徴をとらえ，言葉の意味や使われている技法，約束事などを理解し，解釈すること」で，作品のイメージを明確にし，内容や魅力を深く味わうことをねらっている。 第二段落の読みの記述は少ないため，児童の姿や変容，読み深めを検証することはできない。また，「作者の視点やものの見方・考え方・感じ方を自分の経験と比較することで自分を見つめさせる」や「作品を子ども自身が今の自分の生活や考え方に置き換えて読むことで，そこに「新しい価値観を生み出す」＝「新しい文化の創造」という考えである」とあるが，その根拠となるデータがなく，教師の希望が書かれているだけである。 「深い学び」の手立てとしては，自分のものの見方や感じ方をもとに随筆を書くことがあげられる。「枕草子」で使用されている表現技法を知りそれを使用すること，原文に使用されている表現を使用すること，取材が推測できる。しかし，これが深い学びの手立てとなったのかには疑問が残る。形式的な模倣のような作品になったのではないかと考える。また，「自分と重ねて読む」ということであれば，作品だけではなく解説等の説明がなければならぬと考える。作品自体だけでは，論証することが難しい。

NO	13
論文名	象徴的表現に気付かせ，読みの深化を促す
授業者（所属・役職）	原淳二（山口大学教育学部附属光小学校）
学年	小学 6 年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	川とノリオ
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	象徴的表現の意味を探ることで新たな読みを見いだす
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，762 号，2013 年 7 月，p110
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1 頁であるため詳細な記述がない。抽象的な表現に着目させることやそのねらいは理解できる。具体的な記述がないために論証を見て取ることができない。読みを深化させるための発問や取り上げる場面，着目させたい文の記述に終始している。

NO	14
論文名	「書くこと」を通して、読みを深める
授業者（所属・役職）	澤千絵（高知県高知市立西部中学校）
学年	記述なし
文種・領域	書く，読む
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，771号，2014年3月，pp.18-19
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は，視写指導の方法やアイデアの内容が中心となっている。「書くことを通して読みを深める」の題名と内容が合致していないと考える。生徒の姿や成果物などの記述がなく，何を根拠の「深める」と捉えているのかがわからない。そのため，論証が見てとれない。 教材文の虫食いプリントやワークシートが紹介されている点からも，授業成立が難しい学級や学校への授業提案とも読み取れる。しかし，そのような状況の学級や生徒を「深める」ための内容にはなっていないと考える。

NO	15
論文名	物語の「節目」を見つけて読み深める-「形象よみ」を中心に-
授業者（所属・役職）	熊谷尚（秋田大学教育文化学部附属小学校・主幹教諭）
学年	小学6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	カレーライス
単元・言語活動	自分の考えをまとめる
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	「問い直し」「ゆさぶり，切り返し発問」
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，787号，2015年7月，pp.40-43
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本実践は，物語の「節目」を考え，話し合うことで読み深めを目指そうとしていることは理解できた。手立てにもあるように，教師の発問（問い直し，ゆさぶり，切り返し）を大切にしているため，教師主導の展開が推測できる。学級全体での話し合いをもとに読み深めようとしている。 しかし，児童の読み深まりや読み深めを示す具体的な結果や成果物等の記述がなく，その方法が効果的であったかどうかの論証が難しい。指導法や授業方法論に重点をおいた内容になっている。

NO	16
論文名	逆思考の読みで読みを深める
授業者（所属・役職）	駒形みゆき（東京都杉並区立第七小学校・主幹教諭）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	スイミー、お手紙
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	逆思考の読み、問いづくり
深い学びの成果	因果関係を捉えることで、変える君のやさしさにふれ、この作品を深く読むことができた。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，787号，2015年7月，pp.56-59
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	逆思考の読みの指導法に重点がおかれた内容になっている。逆思考の読みの有効性を「スイミー」と「お手紙」の授業展開を例示して説明している。読みの方略を知り，身につける視点で捉えると，さまざまな読み方で学習することの意義が理解できる。逆思考の読みが，具体的に児童の読みにどのような効果や影響を与えているのか，また読み深めた結果や成果物，児童の姿の記述がないために，逆思考の読みの効果を論証することが難しい。理論的な説明はあるが，それを元にした具体がない。

NO	17
論文名	探究的な課題と相互作用の力で
授業者（所属・役職）	寺島元子（新潟県上越市立春日新田小学校）
学年	小学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	いきもののあし
単元・言語活動	クイズづくり
深い学び定義	話すことで考えが整理されたり，自分と異なる考えに触れて考え直したり，お互いの考えから新たな発想を生み出したりすること（相互作用）。
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，788号，2015年8月，pp.38-41
論証（全体・部分）	△（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	小学1年生が幼稚園児に向けて，紹介する動物の特徴やその働きを記述することができていた。題名にある探究的な課題が，動物の特徴やその働きを本文から抽出することとなるのかには疑問が残る。発達の段階を踏まえても，情報の抽出が探究的な課題と位置づけることができるのか。 また，児童同士の相互作用という視点については，記載された会話文だけでは，検証することが難しい。筆者が提示している「深い学び」の定義と児童の活動に対する整合性が

	あるかどうかは詳細な検証が必要であると考え。一人の児童の発言に対して、他の児童が賛同したり同調したりするだけでは、定義された深さには到達できていないのではないのか。
--	--

NO	18
論文名	「戸部君」視点で書き換えて、作品を読み深めよう
授業者（所属・役職）	堀田裕介（千葉県千葉市立葛城中学校）
学年	中学1年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	星の花が降るころに
単元・言語活動	書き換え
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	書き換え、情景描写への着目、モデル文の提示
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、789号、2015年9月、p105
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は1ページであるため、詳細な内容の記述がないため論証を見て取ることが難しい。場面において他の人物の視点で書き換えることで、読みを深めようとしていることは理解できる。

NO	19
論文名	新しい「読み方」学び探究す
授業者（所属・役職）	松原洋子（東京学芸大学附属小金井中学校）
学年	中学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	走れメロス
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	ディオニスの考えを読む（多面的な読み）
深い学びの手立て・方法	題名読み、主人公は誰か
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、789号、2015年9月、p106
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は1ページであるため、詳細な内容の記述がないため論証を見て取ることが難しい。題名への着眼、主人公は誰かといった問い、語り手の存在など、教材分析と共にその指導法が紹介されている。

NO	20
論文名	思考の広がり・深まり・高まりを実感するグループ学習
授業者（所属・役職）	高橋聡子（岩手県教育委員会県南教育事務所一関市立教育委員会指導主事）
学年	小学2年
文種・領域	書く
教材・題材	お話の作者になろう
単元・言語活動	想像して書こう・〇〇組お話ランド
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	花びら・顔の形カード
深い学びの成果	意欲の高まりや相互評価することでグループ学習の自己有用感や単元で身につけた力を実感できた。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，793号，2016年1月，pp.40-43
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	題名にある「広がり・深まり・高まり」の実感とあるが，記述された内容においては，その根拠となるような成果物や会話データ等が示されていない。さまざまな手立てや方法，アイデアは紹介されているが，それを論証するまでには至っていない。指導法や展開に重点が置かれているのかもしれない。

NO	21
論文名	グループ学習を取り入れた「読むこと」の授業づくり グループの話し合いで読みを深める
授業者（所属・役職）	井上伸円（熊本県熊本市立画図小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	注文の多い料理店
単元・言語活動	解説書
深い学び定義	新たな発見や解釈
深い学びの手立て・方法	視点をかえる，魅力的課題
深い学びの成果	山猫の思いや紳士の愚かな言動に着目することで，「不思議な世界」の面白さについて読みを深めることができた。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，793号，2016年1月，pp.68-71
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本実践では，話し合い活動を活性化し，個々の読みを深めるために4つ（①考え甲斐のある学習課題②根拠と理由づけの違いを話題した話し合い③テキストをもとにした話し合い④話し合い過程の工夫）の手立てを示している。グループでの話し合いでは，根拠を示しながら考えを伝えることができています。 深い学びの定義が，新たな発見や解釈とあるので，どのように「深い」を捉えているかによって，その有無の解釈が分かれると考える。児童がさまざまな視点や根拠をもとに論じている点では，多面的・多角的な読みが行われていたことが読み取れる。「深める」とい

	った視点では、児童の話し合いのテキストデータが少ないため、論証することは難しいが推察することはできると考える。
--	---

NO	22
論文名	「深い学び」につながる授業づくり 「自分とは異なる読みと出会う授業づくり」のための3つのポイント
授業者（所属・役職）	上田真也（東京学芸大学附属大泉小学校）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	お手紙
単元・言語活動	音読劇の台本作り
深い学び定義	異なる読みの児童との合意形成
深い学びの手立て・方法	二項対立的な学習課題，異なる意見の児童同士のグループ
深い学びの成果	主題から心情の捉え方と登場人物の人柄から心情を捉える方法を理解する
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，797号，2016年5月，pp.20-23
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	二項対立的な学習課題の設定は，2年生という低学年においても話し合う論点が明確であり整理されたものになっていた。主題から考えるグループと登場人物の性格から考えるグループで物語を読むことで，捉え方の違いを生み出し，その違いもとに積極的な話し合いが行われたことが推測できる。 小学校2年という発達の段階で，視点の違いによって解釈が違うことを知ることは意味があると考えられる。しかし，この部分の具体的な資料の提示が少ない。また，異なる読みの出会い＝「深い学び」とすることができるかどうかは，より詳細な資料をもって分析する必要がある。

NO	23
論文名	「深い学び」につながる授業づくり 探究が深まる「話し合うこと」の授業づくり
授業者（所属・役職）	大村幸子（東京都武蔵野市立桜野小学校）
学年	小学4年
文種・領域	書く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	防災用品カタログづくり
深い学び定義	学んだ知識を新たなものに展開させる探究活動
深い学びの手立て・方法	話し合いボード，振り返りシート
深い学びの成果	理由や根拠を挙げ，事例に基づいた話し合い，共通点や相違点を整理した話し合い
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，797号，2016年5月，pp.24-27
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名	グループによる話し合い活動を通して，深い学びにつながる授業づくりを目指していることが分かる。題名にある探究が，小学4年生の活動の中でどの部分にあたるのかが示さ

深い学びの手立て (学び深め) 成果	れていないため、深めることへの論証を見て取ることができない。
--------------------------	--------------------------------

NO	24
論文名	「深い学び」につながる授業づくり「統合学習」で日本語文化を探究する
授業者(所属・役職)	吉本清久(熊本県八代市立高田小学校)
学年	記述なし
文種・領域	書く
教材・題材	言葉は心・行動「輝く言葉の使い手になろう」
単元・言語活動	リーフレットづくり
深い学び定義	自分の価値観だけではなく他者の多様な価値に触れながら、自分なりに納得がいく解決策を導きだせる。
深い学びの手立て・方法	問題解決的な学習、協働的な学び、場の設定
深い学びの成果	児童の記述 「ぼんやりしていた考えが、グループ交流で深まった」
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、797号、2016年5月、pp.28-31
論証(全体・部分)	×(全体)
実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	児童の経験から言葉が輝いた瞬間を振り返り、輝く言葉の使い手になるために、大切なことをリーフレットにまとめることを通して、「深い学び」につながる授業づくりを目指したことがわかった。本論からは、「深い学び」が何であるのかを推測することができなかった。 また、言葉の働き等を学び、大切なことをリーフレットにまとめ、交流する学習過程の意図や意義を理解することができなかった。美しい日本語や使いたい日本語の使い手としてのきっかけになったことは理解できるが、そのことが「深い学び」にどうつながるのか等については疑問が残った。

NO	25
論文名	「深い学び」につながる授業づくり 学び深めるグループ学習と課題設定の工夫
授業者(所属・役職)	増田友昭(横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校)
学年	中学1年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	星の花が降るころに
単元・言語活動	紹介文
深い学び定義	新たな視点や気づき
深い学びの手立て・方法	モデル文の提示、他メンバーの意見を取り入れる振り返り、ワークシートの工夫等
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、797号、2016年5月、pp.28-31
論証(全体・部分)	×(全体)
実践分析	学び深めるグループ学習とあるが、本論では具体的な記述が少ないため、論証を見て取

題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	ることが難しい。紹介文を書く前のグループ活動での対話のプロトコルが示されておらず、グループでの話し合いが紹介文にどのように影響を与えたのか、新たな視点を得ることができたのかなどを分析することができない。 「深い学び」につながる授業づくりという点から考えると、その一連のプロセスを提示するだけでは、「深まり」を論証することは難しい。具体的なデータや学習過程を提示する必要がある。これまでのグループ学習と学び深めるグループ学習の違いが明らかにされておらず、従来と変わらないと見て取れる。
--	---

NO	26
論文名	コミュニケーション能力を鍛える話し合い活動 学びをより深めることを意識した話し合い活動の工夫
授業者(所属・役職)	菅野美由里(福島市立福島第四中学校)
学年	中学2年
文種・領域	古典・読む
教材・題材	扇の的(平家物語)
単元・言語活動	討論会
深い学び定義	一人で気づけなかったものの見方や考え方に気付く
深い学びの手立て・方法	終わり方提案プラン, 評価ポイント, 振り返りシート
深い学びの成果	一人で気づけなかったものの見方や考え方に気付かせ, 深い学びにもっていくことができた。(県確認テスト記述問題正答率 30%以上, 学習意欲向上)
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書, 798号, 2016年6月, pp. 80-83
論証(全体・部分)	×(部分)
実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	二者択一の終わり方プランの提案や6年生への紹介(相手意識), 振り返りシートの実施などをもとに, 学び深めを目指していたことがわかる。コミュニケーション能力を向上するための二者択一の課題提示や根拠や考えを交流することで, 話さなければならない場の設定としての意義は理解できる。 「学び深め」や「意識した」という点では, 本論の記述からは推測することが難しい。さまざまな手立てや方法を工夫した実践であることは理解することができる。その工夫や方法が, 「深まり」にどのようにつながったのか, どのようにつなげようとしたのかといった指導方法やその意図, 生徒の具体的な成果物の情報が少ないため, 論証を見て取ることが難しい。

NO	27
論文名	「思考のズレ」を生かした問題解決の学習課題と授業づくり 「違い」を深まりやつながりに生かす
授業者(所属・役職)	高村淳子(沼津市教育委員会教職員研修センター指導主事)
学年	記述なし
文種・領域	物語文・説明・古典・読む
教材・題材	握手・武蔵野の風景・奥の細道

単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	怒りの正体の読みのズレ，着眼のズレ，着眼点の相違のズレ，ジグソー法
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，799号，2016年7月，pp.52-55
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は，「思考のズレ」を生かした指導方法と単元構成の紹介になっている。思考のズレを例示し，そのズレをどのように評価につなげていくのかといった内容に重点が置かれ，「深まり」に対する手立てや方法についての記述にはなっていない。そのため，論証することが難しい。

N0	28
論文名	「縦」「横」「深さ」でつないだ三次元評価による記述力指導
授業者（所属・役職）	樋口浩（埼玉県さいたま市立岩槻小学校）
学年	小学3年
文種・領域	書く
教材・題材	いろいろな手紙を書こう
単元・言語活動	手紙を書く
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述を重ねることができるワークシート，色を変えて書く（自分・友達）
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，807号，2017年3月，pp.38-41
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は，題名にもあるように評価の方法が中心内容になっている。 「縦」と「横」のつながりや習得したことを生かす部分については，例示がありその効果を理解することができる。 しかし，「深さ」が思考の深まりとするのであれば，児童の書いた手紙のどの部分が思考の深まりから出てきたものであるのかについての分析する必要があると考える。その点についての記述がなく，筆者が何をもち「深まり」と捉えたのかを読み取ることができない。提示された資料をもとに「深さ」について分析し論証するためには，授業者の「深さ」の定義等を示さなければならないと考える。

N0	29
論文名	「主体的。対話的で深い学び」をつくる評価の在り方
授業者（所属・役職）	大西小百合（香川大学教育学部附属坂出中学校）
学年	中学1年
文種・領域	古文・読む
教材・題材	竹取物語

単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	多様な人との対話，異質な人との対話
深い学びの成果	根拠と理由と質問で発言がつながり対話が深まっていく
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，807号，2017年3月，pp.66-69
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	評価に関わる内容が主の論考である。題名にある「主体的・対話的で深い学び」をどのように評価するのかについての記述はなかった。学びの過程やフィードバックといった文言はあったが，それがどのように「主体的・対話的で深い学び」につながっていくのかは論じられていなかった。具体的な例示や具体物を例示して，分析的に評価する方法に対する説明があれば，論証可能かもしれない。

NO	30
論文名	「音読指導」のアクティブ・ラーニング 楽しく深い学びが生まれる音読授業
授業者（所属・役職）	岩崎純子（立命館小学校）
学年	小学4年
文種・領域	詩・読む
教材・題材	とびらの詩，かがやき
単元・言語活動	音読
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	①読解を通した音読指導②声質を磨く音読指導③身体表現豊かに心を表出する音読指導
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，808号，2017年4月，pp.56-59
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	活動の中心が音読のため，提示資料が少なく「深い学び」が実現できたかどうかを論証することは難しい。例えば，はじめの読みと学習後の読みをふり返らせたり，読み方の工夫を記述したりしたものなどがあれば，論証を見て取ることができる。学習過程の様子も，一問一答形式のやり取りが掲載されているが，あくまでも教師主導であり教師の考え中での学習と言ったイメージが強い。 音読の指導としては，①読解を通した音読指導②声質を磨く音読指導③身体表現豊かに心を表出する音読指導が挙げられている。どの指導も言葉に着目したり，言葉を根拠にしたり，技法のことが触れられているが，そのことが深い学びへどのように導かれるのか，また音読指導と深い学びの関係性が述べられていない。また，子どもの姿としての記述が乏しい。 深い学びの成果としては，子どもの音読を聞いた教師の記述である。「テンポを上げつつ」「柔らかさに包まれるようにやさしく」「期待感を持ちながら徐々に紅葉していく気持ち伝えた」などである。

NO	31
論文名	「読解指導」のアクティブ・ラーニング 対話と深い学びを生み出す発問づくり
授業者（所属・役職）	伊神武生（愛知県春日井市立白山小学校）
学年	小学1年・小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	「おむむすびころりん」, 「おおきなかぶ」, 「はなの みち」, 「一つの花」, 「白いぼうし」
単元・言語活動	読む
深い学び定義	読解
深い学びの手立て・方法	質の高い発問, 対話, 文学読解のための20のカギ, ゆさぶりの発問
深い学びの成果	松井さんの人柄や心情が夏みかんの大きさに込められていることに気付く
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書, 808号, 2017年4月, pp.60-63
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析	質の高い発問が, 子ども同士の対話を生みその発問の解を探すことで, 表面的なことばの理解以上に考えることができることは理解できる。題名にある教師の発問によって「対話」や「深い学び」を生み出すことができることは考えられる。
題名	
深い学びの手立て（学び深め）	今回の実践記録では, 発問が限定的なものとなっているため, 教師の発問の繰り返しで授業が展開されることが予想される。その点では, 学習指導要領に示されているような授業展開ではなく, これまでのような場面ごとの細部の読解の授業になってしまう恐れがある。
成果	また, 教師の発問と子どもの答えが示されているだけで, 子ども同士の対話内容が提示されていない。そのため, どのように答えを導いたのか, 根拠は示されたのかなどが可視化されていないため論証することが難しい。一対一の対話形式の授業であり, 教室と子どもの対話といった印象を強い。

NO	32
論文名	「作文指導」のアクティブ・ラーニング 対話のある作文指導で深い学びの涵養を
授業者（所属・役職）	木島由紀子（奈良県生駒市立あすか野小学校）
学年	小学3年
文種・領域	作文・書く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	自己紹介文, 道案内文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書, 808号, 2017年4月, pp.64-67
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析	作文指導を通して「深い学び」を涵養することをねらいにしている。日記指導としての自己紹介文と道案内文が例示されている。紹介文では, 相手意識や順序への指導が中心になっている。道案内文では, 作文の型指導が示されている。
題名	

深い学びの手立て (学び深め) 成果	「深い学び」の定義や実現された時の子どもの姿の記述がないため、ゴールとしての「深い学び」が見えない。また、「深い学び」ということばが出てくるが、作文指導において「主語と述語」が明確でないと「深い学び」につながらないとある。 題名にある「対話」の例示が1つしかなく、その対話も教師と児童の1対1によるものであると推測する。学級全体への指導の対話であると考え。教師の発問による対話になっている。
--------------------------	---

NO	33
論文名	言葉の多様性への感覚を磨く、主体的・対話的で深い学び
授業者（所属・役職）	三井竜彦（山口県山口市立小郡南小学校）・教頭
学年	1～6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	「おおきなかぶ」「スーホの白い馬」「ちいちゃんのかげおくり」「大造じいさんとがん」「海の命」
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	言葉で理解・思考・表現する姿勢
深い学びの手立て・方法	言葉への着目
深い学びの成果	言葉の多様性を知る
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、809号、2017年5月、pp.20-23
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	題名「言葉の多様性への感覚を磨く、主体的・対話的で深い学び」にあるように、言葉の多様性を知ること、その場面での登場人物の心情や情景描写が表わしていることなどを読み取り、考えが広がることは理解できる。言葉の感覚を磨くことが、「学び深まり」や「深い学び」を促すことは理解できる。 しかし、学習過程が示されておらず、子どもの変容との関係を論証することが難しい。また、教師の発問、子どもの答えや発問の意図と二極化する意見の想定が示されているだけでは、その発問によって「深まり」が見られたかどうかは検証することができない。 全体的に、方法論が中心に記述になっているとともに、各学年の文学作品を例示したために、「深い学び」の視点で考察すると授業実践としては浅い内容になっている。

NO	34
論文名	二回書き、省察して深い学びを実感する「感想文チャート」
授業者（所属・役職）	藤原隆博（東京都江戸川区立船堀第二小学校・主任教諭）
学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	ごんぎつね
単元・言語活動	表現活動（続き話づくり・場面紹介・音読劇等）
深い学び定義	学びの変容を省察させ実感させること
深い学びの手立て・方法	感想文チャート

深い学びの成果	自分の読みの変容について省察したこと（事例A児）
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，809号，2017年5月，pp.28-31
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	感想文チャートを使用して，初読の感想と学習後の感想を書かせる（視覚化）ことで，学習者自身がその変容に気付くことができるようにしている。授業前後の認識の変容に着目し，比較させて省察させている。松下（2015）を引用し，「振り返る」ことで深い学びを実現しようとしている。また，書かせた感想をKH Coderを使用して使用語彙の頻度を表示させ，それをもとに学習者の読みの実態を把握している。「深い学び」に手立てとしては，感想文チャートがあげられる。これを使用することで，認識の変容が可視化され，それをもとに学習の成果を学習者自身がふり返ることができる。 しかし，学習者の学びの変容が初読の感想と学習後の感想を比較することで良いのかどうかは検証の余地がある。学び深めとして，4つの視点で話合ったことの方が大切ではないかと考える。4つの視点で話合ったことが，最後の感想文へとつながったことを考えると，学習過程が可視化されていないことで論証が難しい。授業の前後だけのデータだけでは，どの活動が，どの言葉が等で「深い学び」を実現できたのかが分からない。「かわいそう」ではなく「かわいそうだけど気づいてもらって良かったと思う」の文章で「深い学び」につながったと言えるのだろうか。

NO	35
論文名	主体的・対話的で「深い学び」のある授業 - 江戸の草双紙「白ねずみ」を用いた古典入門期単元 -
授業者（所属・役職）	細川李花（筑波大学附属中学校）
学年	中学1年
文種・領域	古典・読む
教材・題材	草双紙「白ねずみ」
単元・言語活動	発表会
深い学び定義	学習者がこれまで得た知識を活かしながら自ら発見する
深い学びの手立て・方法	昔話の比較，類似性の発見
深い学びの成果	生徒の感想文
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，809号，2017年5月，pp.44-47
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	古文を読み，古人のものの見方や考え方，感じ方を学ぶためには，音読や作品の類似性の発見，絵解き（挿絵）などが有効であることが分かった。授業者が中学1年生という発達の段階を考え，昔話に着目し教材化したことで，既有知や経験から想像することができたことが，古典教材に親しみをもつことができたのではないかと推察する。 深い学びの手立てとしては，音読，類似性に発見，絵解きが示されている。どの手立ても解説や説明が多く，生徒の認識の変容な新たな発見の記述が乏しいため，論証することは難しい。最後の生徒の感想や発表時のメモ，発表原稿を総合的に分析することで，深まりが見られたのではないかと推察することができる。しかし，授業者が「深い学び」を明

	確に示していないために、解釈が正しいかどうかの整合性には不安が残る。
--	------------------------------------

NO	36
論文名	「深い学び」とは、いつでも使える言語技術のことである
授業者（所属・役職）	西山悦子（東京都台東区立東泉小学校・主幹教諭）
学年	小学4年生
文種・領域	書く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	小論文の書き方、自分の体験を書く
深い学び定義	いつでも使える言語技術である
深い学びの手立て・方法	一次原稿と二次原稿、繰り返し学習
深い学びの成果	言語技術の応用（他教科への汎用性）、使いこなせること
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、813号、2017年9月、pp.28-31
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析	これまでの実践や実践方法の展開例を例示している。全体的に、1つの実践の中での報告ではなく、その方法について記述されている。其のため、何をもって学びが深まるのかなど、抽象的な記述である。「言語技術」の重要性を伝えたいが、言語技術の習得が、「深い学び」にどのようにつながっていくのかの記述がない。習得した言語技術を活用することが大事であると論じている。実践プロセスや「深い学び」の成果物が提示されていないことから論証することは難しい。「深い学び」を自分なりに解釈し、その説明に終始している。
題名	
深い学びの手立て（学び深め）	
成果	

NO	37
論文名	考えの形成・深化を促す「書くこと」の指導の工夫 「書くこと」をさせることで、考えさせ、深い学びを導く指導
授業者（所属・役職）	三笠晃嗣（星城中学校）
学年	中学3年
文種・領域	説明文・古典、読む
教材・題材	「新しい博物学の時代・旅への思い-芭蕉と『おくのほそ道』-
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	「目的・相手・意図」を意識させて書かせる
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、813号、2017年9月、pp.60-63
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析	書く指導に対する考え方や筆者の思いが中心となっている。その中で、予習ノートの活用や事例をあげ、予習の大切さに触れている。教材が例示されているが、具体的な内容の提示がなく、筆者の言葉で書かれているのみである。具体的な例示がないことや結果についての記述がないため、論証を見て取ることは難しい。
題名	
深い学びの手立て	

(学び深め) 成果	
--------------	--

NO	38
論文名	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり 比べて読んで、考えを深めよう
授業者（所属・役職）	沼田拓弥（東京都八王子市立七国小学校）
学年	小学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	うみのかくれんぼ
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，813号，2017年9月，pp.92-93
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1時間の授業プランの紹介である。導入や展開，まとめにおいて教師の発問と児童の応答と板書が例示されており，具体的な流れがわかる。「かしこさ」に着目させ，3つの事例が「場所」「特徴」「隠れ方」の観点から整理していることに気づかせようとしている。3つの事例か1番「かしこい」生き物を選ばせることで，考えを深めさせようとする工夫は興味深い。しかし，授業プラン紹介が中心のため，論証するための資料が少ない。

NO	39
論文名	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり 書かれている内容を分類・比較しながら読みを深め，記録にまとめよう
授業者（所属・役職）	安達真理子（立教小学校）
学年	小学2年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	どうぶつ園のじゅうい
単元・言語活動	日記を書く
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	日常業務と診察・治療を分類・比較する
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，813号，2017年9月，pp.94-95
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名	1時間の授業プランの紹介である。導入や展開，まとめにおいて教師の発問と児童の応答が例示されており，具体的な流れがわかる。分類・比較が読み深めとどのように関わっているのかの記述がない。授業プラン紹介のため，論証できる資料の提示がない。

深い学びの手立て (学び深め) 成果	
--------------------------	--

NO	40
論文名	文章を読むプロセスに注目した授業づくり - 思考のつながりをもたせるおとで深い学びをうながす授業 -
授業者 (所属・役職)	日野朋子 (大阪教育大学附属四天王寺小学校)
学年	小学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	モチモチの木
単元・言語活動	モチモチの木・多読・登場人物の人柄や生き方を語り合う (読書会)
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	三段階の読み
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書, 814号, 2017年10月, pp.40-43
論証 (全体・部分)	× (全体)
実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	三段階の読みを大切にすると共に, 「思考をつなぐ」「学習者をつなぐ」ことを目指している。第一次から第三次までの学習をつないでいくことや学者同士をつなげることで, 読みの変容や新たな見方や考え方の創出, 自分の読みに再構築などを期待していることには納得できる。思考のつながりとして, 各自の疑問から全体への学習課題構築している。 しかし, これでは一人一人の疑問が解消されないのではないかと考える。また, 学習者をつなぐために感想の交流をすることで新たな見方や考え方のきっかけや新たな疑問の生まれなどが記述されている。これについても, どのような疑問が生まれたのか, 見方や考え方の変容等の具体的が記述されておらず, 論証することが難しい。 方法論としては, その可能性を共感できるが, 具体的な例示や作品, 変容した記述等が必要であると共に, そのプロセスを推察したり推論したりできるようにしなければならないのではないだろうか。

NO	41
論文名	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり 学びの負管理を声で表現しよう
授業者 (所属・役職)	沼田拓弥 (東京都八王子市立七国小学校)
学年	小学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	くじらぐも
単元・言語活動	音読
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	「あらすじ」「登場人物」「場面」「物語のしかけ」にせまる

深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，814号，2017年10月，pp.92-93
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1時間の授業プランの紹介である。導入や展開，まとめにおいて教師の発問と児童の応答が例示されており，具体的な流れがわかる。しかし，授業プラン紹介が中心のため，論証できる資料が少ない。

NO	42
論文名	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり 資料をもとに読みを深め，本文尾内容を吟味しよう
授業者（所属・役職）	三浦剛（東京都八王子市立加住小中学校）
学年	小学5年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	天気を予想する
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	3つの問いへの着目
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，815号，2017年11月，pp.100-101
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1時間の授業プランの紹介である。導入や展開，まとめにおいて教師の発問と児童の応答が例示されており，具体的な流れがわかる。しかし，授業プラン紹介が中心のため，論証できる資料が少ない。

NO	43
論文名	対話と振り返りで促す，深い学び
授業者（所属・役職）	藤村由紀子（東京都江東区立東陽小学校主任教諭）
学年	小学2年生
文種・領域	書くこと
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	絵本作り
深い学び定義	学びの自覚化（推測）
深い学びの手立て・方法	対話・振り返り

深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，816号，2017年12月，pp.24-27
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	学習を進める中で，学習課題や進め方を全体で共有し，見通しをもって活動できるように服されている。自己との対話や友達との対話の時間を設定し，考えをもたせたり広げたりするようにしている。振り返りについても，自分の活動をメタ認知させ次への意欲をもたせるようにしている。 全体を通して，写真や子どもの振り返りを提示しているが，方法論に終始している。取り組みの報告になっており，この実践が「深い学び」をうながすものであったかどうかを論証することは難しい。児童の変容や「深い学び」が小学校2年生の後半の段階で，どのようなものなのか，どのように考えているのかが記載されておらず，推測することも難しい。

NO	44
論文名	学び合いを振り返り，学びを深める学習過程の工夫
授業者（所属・役職）	大村幸子（東京都武蔵野市立桜野小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	わらぐつの中の神様
単元・言語活動	作品カードづくり
深い学び定義	メタ認知的な思考が発揮され，学びが深まる
深い学びの手立て・方法	振り返り
深い学びの成果	作品テーマを抽象度の高い言葉で表現し，その根拠を叙述や作品に即して具体的に考えることで読みを深めていくことを学んだ。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，816号，2017年12月，pp.56-59
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	交流と振り返りの活動を文字化（視覚化）し，それを共有することで学びを深めようとしていたことがわかる。また，児童同士の「神様」に対する認識のズレを中心に物語を読ませ，グループで話し合う活動が展開されていた。題名にある学習過程の工夫については，「問い」の作成，「思考の視覚化」「教師の役割」にしぼり，論述されている。 児童の会話プロトコルでは，教師が児童の言葉を補ったり付け加えたりして，話し合いを収束する方向に導いていることが分かる。しかし，児童が学びを深めたのかどうかの論証するための資料がなく，指導法や交流，振り返りの活用が中心になっている。

NO	45
論文名	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり 物語の世界を読み深め，味わおう
授業者（所属・役職）	三浦剛（東京都八王子市立加住小中学校）
学年	小学5年

文種・領域	物語文・読む
教材・題材	雪わたり
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	題名の字体（フォント）を問う
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，816号，2017年12月，pp.100-101
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析	1時間の授業プランの紹介である。初発の感想や登場人物，言葉の厳選，漢字1字の表現，ふさわしい字体（フォント）を問うなど，宮沢作品を読むための工夫がなされている。
題名	本時の流れの発問と応答が示されている。授業プラン紹介が中心のため，論証できる資料が少ない。
深い学びの手立て （学び深め）	
成果	

NO	46
論文名	新たな視点を獲得して、『鳥獣戯画』を読み深める
授業者（所属・役職）	片岡慎介（兵庫県西宮市立瓦木小学校）
学年	小学6年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	鳥獣戯画
単元・言語活動	解説文
深い学び定義	関連付けて読む
深い学びの手立て・方法	関連読書活動
深い学びの成果	児童の解説文
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，818号，2018年2月，pp.68-71
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析	本論は，読み深めるために新たな視点で取り入れ，関連付けて解説文を書く活動を行っている。「相撲節会」と「全国から集められた力士」という言葉を取り上げ調べ，その言葉の意味を考えさせている。言葉の意味を全体で共有することで論点を収束させている。
題名	
深い学びの手立て （学び深め）	会話のプロトコルでは，「全国から」という言葉をウサギとカエルの分布図と関連させて結論付けている。児童の解説文においても，学習したことをもとに解説文が書かれている。
成果	

NO	47
論文名	「言葉による見方・考え方」を働かせて読みを深める-『私』の抱いた「希望」について考える-
授業者（所属・役職）	富高勇樹（山梨大学教育学部附属中学校）
学年	中学3年

文種・領域	物語文・読む
教材・題材	故郷
単元・言語活動	「希望」についての文章
深い学び定義	初読では気づかなかった対象と言葉の関係性を、学習を通して問い直し、新たに意味づけ、作品世界を捉え直すこと、またそれをもとに新たな自分の考えをもつこと。
深い学びの手立て・方法	ジグソー学習、年表作り
深い学びの成果	生徒の「希望」に関する文章
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、818号、2018年2月、pp.72-75
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析	「希望」という言葉の意味を考え、捉え直すという流れで授業展開が統一されていた。ジグソー法を活用することで、それぞれの立場から登場人物の捉え直し多面的に考えることができていたことが推測できる。
題名	
深い学びの手立て （学び深め）	生徒の作品も、初発の感想時から単元末までの考えの変容が記述され、学び深まりを実感していることが読み取れる。「読み深め」の定義や方法が記述されていることから論証できる実践記録になっている。
成果	

N0	48
論文名	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり 比べながら読んで、考えを深めよう
授業者（所属・役職）	沼田拓弥（東京都八王子市立七国小学校）
学年	小学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	どうぶつの赤ちゃん
単元・言語活動	対話劇
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、818号、2018年2月、pp.92-93
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析	1時間の授業プランの紹介である。言語活動の対話劇「動物のお父さんの自慢大会」の設定が面白く工夫されている。1年生の児童にとって意欲的な活動になると考える。授業プラン紹介が中心のため、分析・検証する資料が少ないため論証を見て取ることが難しい。
題名	
深い学びの手立て （学び深め）	
成果	

N0	49
論文名	深い学びへ導く主体的、対話的な書く学習
授業者（所属・役職）	山本賢一（埼玉県川口市立戸塚北小学校）

学年	小学6年
教材・題材	この絵、わたしはこう見る、鳥獣戯画を読む
文種・領域	書く
単元・言語活動	紹介文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	技集、アドバイスの仕方、絵本の選定
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、819号、2018年3月、pp.28-31
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「深い学び」へ導くための方法論的な記述になっている。具体的な実践を提示しているものの、具体が乏しく、本実践で「深い学び」を導けたかどうかの論証を見て取ることが難しい。「深い学び」の定義や導けた子どもの姿や作品、プロセスの提示がないため推察できない。 「技集」や「アドバイスの仕方」、「書き出しの提示」など、書くための手立てや方法が示され、それが有効的に働いたであろうことが推測、イメージすることはできる。それぞれの手立てが、主体的・対話的な活動につながったのかどうかは、示されていない。あくまでも推測の域を出ないと考える。実際に、どのような活動が生まれ、そのような対話が生じたのかの具体的な姿がほしい。

NO	50
論文名	ふり返りと言語活動を通して、自己と他者との対話が自らの読みを深めていく学習を
授業者（所属・役職）	窪田浩尚（大阪東大阪市立縄手南小学校）
学年	小学5年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	和に文化を受けつぐ - 和菓子をさぐる -
単元・言語活動	リーフレット作り
深い学び定義	自分の生活に引き寄せて考えを書く
深い学びの手立て・方法	ふり返りの共有
深い学びの成果	児童の振り返り一覧
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、819号、2018年3月、pp.36-39
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「和の文化をどう受け継いでいくか」という部分において、どのような表現が「自分の生活に引き付けて書く」になっているのかや「深さ」として見取れるのかが読み取れなかった。自分の生活と関連させた記述であれば良いのか、そこには浅深がないのか、その点に疑問が残った。小学校最終段階の6年生という立場から考えると、例示された文章では、理由や根拠の記載がないため、その前後の文脈を読みとることができない。 3時間目の児童の発言から、「自分」という視点をもつことができたことはわかる。自分ごととして考えるきっかけになったのではないだろうか。しかし、筆者の主張をもとに、全員が「和の文化を受け継がなくては……」といった文になっているのであれば、違和感

	を感覚える。
--	--------

NO	51
論文名	書く機会を繰り返し設けることで学びを深めた授業づくり - 「主体的な読み」の実現のための工夫 -
授業者（所属・役職）	泉陽子（広島大学附属中学校・高等学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む・書く
教材・題材	故郷
単元・言語活動	課題解決発表
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	相互交流
深い学びの成果	生徒の振り返り作品の一部
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，819号，2018年3月，pp.56-59
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	主体的な読みをもとに，学びをふかめることをねらいとしている。主体的な読みを導くために，初発の読みの感想では①印象に残った，考えたこと②疑問を3つ以上，書くように設定し，目的をもった読みを促している。その後，疑問の一覧作成し，全体で共有している。授業の展開としては，グループで出てきた疑問を解決する学習過程を設け，発表や質疑応答でさまざまな意見交流を行った。発表内容は教師が板書し，構造を可視化できるように工夫している。 初発感想と単元終了時の振り返りの比較は，観点や視点，書かれた内容が異なるため，厳密には比較できないのではないかと考える。授業前後での物語の読みは異なることは当然であり，何をもって「深まり」であるのかやどのような表現，内容，視点でとらえることをねらった授業で合ったかが読み取れないと論証・推察することができない。確かに，最後の振り返りについては，「希望」「故郷」といった視点で，物語を捉え直しているように思う。それを授業前後での記述の比較で「深まりがあった」では，偶然的な産物ととらえられても仕方がないのではないかと感じる。「深まったと感じている」という表現からも，「深まり」を具体的に意識した授業ではなかったように捉えてしまう。

NO	52
論文名	読みの違いを語り合うことで深まる学び
授業者（所属・役職）	三嶋淳（広島県安芸高田市立甲田中小学校）（教務）
学年	中学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	書き換え
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	相互交流

深い学びの成果	対人物の視点で物語を捉えることができた（生徒の作品）
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，819号，2018年3月，pp.64-67
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「読みの違い」を語り合うことの記述はなかった。「深まる学び」の具体の記述がなく，書き換えた（「エミールの視点」）生徒の作品から，「より深く確かな読み」へと読みが深化したと結論付けている。 一人称で書かれた作品であるために，他の登場人物の視点で書き換えることで，新たな気づきが生まれたことは理解できる。物語を多角的，多面的に捉えるための方略として書き換えは有効であることが分かる。 深い学びの手立てとしての相互交流についての記述はほとんどなかった。二人の会話のプロトコルが資料として添付されていた。書き換えた文章を読み合ったり，妥当性を検証したりする場面が設定されている（指導計画）ことから，読みの違いを確認することができていたことは推測できる。しかし，その違いを知り，そのことが自分の書き換えや読みにどのようにつながっているのかを検証するための資料が提示されていることから論証を見て取ることが難しい。

NO	53
論文名	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり 物語のおもしろさを見つけて，深み深めよう
授業者（所属・役職）	沼田拓弥（東京都八王子市立七国小学校）
学年	小学1年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	だってだってのおばあさん
単元・言語活動	比べ読み
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，819号，2018年3月，pp.92-93
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1時間の授業プランの紹介である。「だって」の言葉の違いの意味を全体で考えている場面を取り上げている。授業プラン紹介が中心のため，分析・検証する資料が少ないため論証することが難しい。

NO	54
論文名	深い学びを導く 課題と発問 登場人物の人がらを深く考えながら物語を楽しもう
授業者（所属・役職）	平野芳江（東京都足立区立立弘道第一小学校）

学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	白いぼうし
単元・言語活動	音読
深い学び定義	自分男経験や知識と重ね合わせながら読む
深い学びの手立て・方法	発問（「女の子」は、なぜ松井さんの車に乗ったのでしょうか）
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，820号，2018年4月，pp.98-99
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1時間の授業プランの紹介である。第三次の具体的な授業の流れが紹介されている。授業での発問や応答の例示はあるが、それと深く考える部分との結びつきが明確ではなく、分析・検証する資料が少ないため論証することが難しい。

N0	55
論文名	「確認事項→重要課題→核心課題」三層構造の発問で読み深める
授業者（所属・役職）	藤原隆博（東京都江戸川区立船堀第二小学校）
学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	ごんぎつね
単元・言語活動	ごんぎつねスピーチ
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	三層構造の発問
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，821号，2018年5月，pp.56-59
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	4ページで掲載されているが、後半2ページは見開きの指導計画になっている。発問モデルを紹介する内容になっているため、「深い学び」に関する記述がほとんどない。三層構造の発問についても抽象的な言葉でまとめられており、具体的に記されていない。授業化のアイデアが示されたものであった。

N0	56
論文名	子供が対話をしながら読みを深めていく発問の工夫
授業者（所属・役職）	澤田仁志（北海道教育大学附属函館小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む

教材・題材	大造じいさんとがん
単元・言語活動	読書会
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	対話
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，821号，2018年5月，pp.60-63
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	4ページで掲載されているが，後半2ページは見開きの指導計画になっている。各次の発問モデルが示され，その意図も記述されている。「深い学び」に関する記述がなく，ほとんどなく論証することが難しい。

N0	57
論文名	フォーマットとフィードバックで作る，思考をまとめ広げ深めるノート
授業者（所属・役職）	吉田崇（香川大学教育学部附属高松中学校）
学年	記述なし
文種・領域	記述なし
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	多様な評価（フィードバック）
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，822号，2018年6月，pp.36-39
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	題名にあるようにノート指導の工夫が中心の話題となっている。意欲的に取り組めるように書いたこと（考え）を机間指導と生徒同士の相互評価としてのコメントを書くことを紹介している。 思考を深めるためのノート指導やさまざまな評価方法についての意義や方法は理解できるが，実際の事例が，そのこととどのようにつながり，どのように筆者が捉えているのかが分からない。「思考を深める」ことを論証できる資料等が記されていない。

N0	58
論文名	説明文の読みを深めるための比べ読み
授業者（所属・役職）	中山剛（千葉県習志野市立第二中学校）
学年	中学2年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	ガイアの知性，悠久の自然
単元・言語活動	意見文を書く

深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	読み比べ
深い学びの成果	読み比べは、二つの説明文深い読み取りと意見文を書くための考えの構築に効果があった。
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，822号，2018年6月，pp.78-81
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は，読み比べを効果的に行うための板書の工夫が中心となっている。比べ読みの良さ等について記述があるが，それが意見文にどのように反映されたのかや生徒の変容等の記述がないために論証することが難しい。

N0	59
論文名	「対話による交流」を取り入れて自律的に読み深め，読む力を活用する
授業者（所属・役職）	増岡亜衣子（宮崎県宮崎市立本郷小学校）
学年	小学6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	海の命
単元・言語活動	自分の考え
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	読む方法の活用と交流
深い学びの成果	自分の考えを再構築した
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，824号，2018年8月，pp.56-59
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	本論は，対話による読み深めをねらった授業展開になっている。読み深めるために，「読み視点」や「読む方法」を提示し，それをもとに児童が話し合いを行っている。児童のやり取りの中で教師が介入し（発言），あいまいな部分を明確化しようとしていた。 最後の児童の考えた文章（作品）は，確かに筆者が論じているように父と与吉じいさんと太一の言動をもとにまとめることができている。「読み深め」の定義ないため，読み深めができているのかどうかを論証することは難しい。例示されている児童の記述についても，話し合いで考えが深まったのかどうかはわからなかった。

N0	60
論文名	心情の変化に着目した，主体的・対話的で深い学びを実現する授業展開
授業者（所属・役職）	藤井智子（富山県射水市立射北中学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	故郷
単元・言語活動	最大の心の転換点を見つけよう

深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	ロールプレイ，ワークシート
深い学びの成果	生徒の記述
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，824号，2018年8月，pp.80-83
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析	教師主導の授業展開である。中学3年生という義務教育最終段階において，グループで議論する視点や内容を教師が指定していることについて疑問を抱く。
題名	自分達で課題や課題を見つけ，取り組む姿が見られない。実践記録で示されている2つの場面では，対話を通じて自分の考えを明確にしたり内容を捉え直したり等の姿が見られている。1つ目の場面では，ロールプレイを通して，本文の内容を詳細に読み取らせようとしていた。また2つ目の場面は，意見交流する中で，さまざまな意見や考えを知り，自分の選択した場所を再考させることをねらいとしている。
深い学びの手立て （学び深め）	
成果	今回の実践記録では，各場面における「深い学び」が示されている。友達の考えを参考（つながり）にすることは，田村の「知のネットワーク」や関連付けといった視点では「深さ」に値すると考えるが，どのような点でつながっているのかや何をつなげたのかといった部分が推察できない。生徒の作品例はあるが，それがどのようにつながっているのかといった視点での記述がないため，また参考にした友達の作品や考えが示されていないため論証することが難しい。

NO	61
論文名	かえるくんの気持ちをさらに深く読み取ろう
授業者（所属・役職）	金本幸美（東京都江戸川区立臨海小学校）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	お手紙
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	発問
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，824号，2018年8月，pp.80-83
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析	11時間の授業プランの紹介である。教師が，がま君とかえる君の「幸せ」について考えさせることで，深く読み取ろうとさせている。がま君だけでなくかえる君の幸せを考えさせることで，作品を捉え直しさせようとしていることが分かった。授業での発問や応答の例示はあるが，それと深く考える部分との結びつきが明確ではなく，分析・検証する資料が少ないため論証を見て取ることができない。
題名	
深い学びの手立て （学び深め）	
成果	

NO	62
論文名	ズレを楽しみ、ズレによって深まる授業づくりを目指して
授業者（所属・役職）	久保田旬平（早稲田実業学校初等部）
学年	小学6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	海の命
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，827号，2018年11月，pp.48-51
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1時間の授業プランの紹介に終始している内容であった。小学校最後の物語文ではあるが，教師主導の展開になっており，グループ学習等，児童が中心の学習展開にはなっていなかった。深まるとは何が深まるのか，深まりをどのように捉えるのか等，指導者の記述がなく，推論できるほどのデータもないことから論証することが難しい。

NO	63
論文名	座談会でものの見方や考え方を深める-単元「後輩たちに中学校の魅力を伝えよう～座談会」-
授業者（所属・役職）	福田隆賢（埼玉県鴻巣南中学校）
学年	記述なし
文種・領域	話す・聞く
教材・題材	座談会
単元・言語活動	座談会
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	相手の考えを尊重して話し合う
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，828号，2018年12月，pp.68-71
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	ペア学習・グループ学習での話し合い学習の指導法の紹介が中心となっている。座談会を進める中で，話題を広げたり，話題に対する考えを深めたりする技能をみにつけることをねらいとしている。対話を深めるメタ対話表現を活用して取り組んでいる。指導法が中心となっていることや筆者が「深める」の捉えを記述していないため，論証することが難しい。

NO	64
論文名	深い学びを導く課題と発問 これぞまんがの方法！ まんがに対する考えを深めよう
授業者（所属・役職）	田畑朋恵（東京都文京市立千駄木小学校）
学年	小学5年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	まんがの方法
単元・言語活動	考えの形成（文章を書く）
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	自分の印象と比較して読む，
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，828号，2018年12月，pp.101-102
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	11時間の授業プランの紹介である。筆者の提示する「コマ」や「吹き出し」などをランキング形式にする事で話し合うための場の設定がなされている。プラン紹介が中心のため，分析・検証する資料がなく論証することが難しい。

NO	65
論文名	読みを深め合おう - 思い出を語った日の「ぼく」になって日記を書く -
授業者（所属・役職）	山本美智子（東京都青梅市立第二中学校）主幹教諭
学年	中学1年
文種・領域	物語文・読むこと
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	思い出を語った日記
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	グループで交流活動
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，829号，2019年1月，pp.104-105
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業提案，アイデアを紹介した記述である。「深い学び」の具体的な記述はないが，「僕」の視点で，自分の行為を振り返らせること（日記）で，読みを深めようとしている。授業提案の要素が強いため，実践記録や具体的な生徒の作品がない。「深い学び」の過程の検証をすることができない。

NO	66
論文名	行間を想像して詩を読み深めよう - 「きみ」の視点に立って「初恋」の詩を書く活動を通して -
授業者（所属・役職）	渋谷頼子（東京都府中市立府中第九中学校）主任教諭
学年	中学 3 年
文種・領域	詩・読む
教材・題材	初恋
単元・言語活動	書き直し
深い学び定義	「われ」の気持ちを読み深める
深い学びの手立て・方法	語り手を入れかえた創作詩
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，829 号，2019 年 1 月，pp.108-109
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業提案，アイデアを紹介した記述である。語り手を入れ替えて詩を創作することで多様な解釈を目指していることがわかる。「われ」が「きみ」を惹かれていく過程を描かれていない連と連の行間を読むことで想像を膨らませようとしている。提案，アイデアの紹介になっているため，論証を見て取ることが難しい。

NO	67
論文名	言葉や表現の工夫に着目して作品を読み深め，語彙力を高める
授業者（所属・役職）	平間詩乃（東京都文京区立教育委員会指導主事）
学年	小学 6 年
文種・領域	物語文・読む，書く
教材・題材	その日ぼくが考えたこと
単元・言語活動	感想文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	児童の学習感想文の変容
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，830 号，2019 年 2 月，pp.40-43
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	言葉や表現の工夫に着目している。どの言葉やどの表現に着目したのか，それをもとに何を考えたのかといった具体例がないため，読み深めがあったかどうかを論証することは難しい。意味調べ，類語，対義語，感想文（条件有）の流れやその意図は説明されている。 この学習の流れの中で，児童がさまざまな言葉に触れ，意味を理解することは理解できる。題名にある「作品の読み深め」と「語彙力を高める」のつながりがあれば，最後の感想においてもその視点での記述が必要であると考え。しかし，つながりを意識した記述はなかったが，児童の文章には「幸せ」について，作品と関連付けたものとなっている。

NO	68
論文名	ICT 教具, 読み深めカードで実現する「主体的・対話的で深い学び」
授業者（所属・役職）	犬飼龍馬（立命館守山中学校・高等学校）
学年	中学 3 年
文種・領域	説明文・読む, 書く
教材・題材	歴史は失われた過去か
単元・言語活動	カードバトル
深い学び定義	国語の見方・考え方を可視化し, 会得する
深い学びの手立て・方法	読み深めカード
深い学びの成果	生徒の学習後の感想
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書, 830 号, 2019 年 2 月, pp. 80-83
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「読み深めカード」の活用とその意義の紹介が中心となっている。カードを使った対話のプロトコルが提示されていないが, 学習前後の生徒の文章が示されている。初発の作文と学習後の作文については, 内容の質に差が出ていることはわかる。 しかし, 学習後の作文が, 対話で使用したカードを使ってまとめているとの記述があるように, これでは深めたとは言えないと考える。学習の手立てをなぞったことになるのではないだろうか。また, 学習過程の資料が少なすぎるため, 論証することは難しい。

NO	69
論文名	登場人物の生き方について考えを深めよう
授業者（所属・役職）	岡田綾（東京都中野区立緑野小学校）
学年	小学 6 年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	海の命
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	中心的な課題についての話し合い「村一番の漁師とは」
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書, 830 号, 2019 年 2 月, pp. 102-103
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業提案, アイデアを紹介した記述である。単元計画を見ると, 教師が課題を設定し, 問題解決を生むような展開にしていることがわかる。「課題と発問」をいうテーマ設定で記述されているためか, 児童の主体性が想像しにくく, 教師主導の学びになるように感じた。「深い学び」についての記述がなく, 何を「読み深め」としているのかわからない。提案, アイデアの紹介になっているため, 論証を見て取ることは難しい。

NO	70
論文名	<見え>先行方略を用いた読み深めと評価
授業者（所属・役職）	上月康弘（新潟県小千谷市立小千谷小学校）
学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	ごんぎつね
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	マッピング
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，831号，2019年3月，pp.52-55
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	指導方法や指導アイデアに比重が置かれた文章になっている。「評価」の言葉があるように，評価方法，評価するための工夫が示されている。読みのズレ（解釈のズレ）を話し合うことで，意見や根拠を明確化し焦点化していることがわかる。多様な意見や解釈を聞き，読みを広げていることが理解できた。<見え>先行方略を使用することでの効果についても論じている。「深い学び」については，定義や成果などの記述がないため論証が難しい。

NO	71
論文名	交流を通じて詩を読み深めよう
授業者（所属・役職）	人見誠（東京都目黒区立東山中学校）
学年	中学3年
文種・領域	詩・読む
教材・題材	春に
単元・言語活動	発表
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，832号，2019年4月，pp.112-113
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業提案，アイデアを紹介した記述である。提案，アイデアの紹介になっているため，論証することが難しい。

NO	72
論文名	「読み」を深めるために交流しよう
授業者（所属・役職）	人見誠（東京都目黒区立東山中学校）
学年	中学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	握手
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	交流
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，833号，2019年5月，pp.112-113
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業提案，アイデアを紹介した記述である。多様な読みを交流することで読み深めをねらっている。提案，アイデアの紹介になっているため，論証を見て取ることが難しい。

NO	73
論文名	内容の理解を深め，きちんと伝えるために交流しよう
授業者（所属・役職）	人見誠（東京都目黒区立東山中学校）
学年	中学3年
文種・領域	読む・説明文
教材・題材	月の起源を探る
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	ジグソー法，発表
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，834号，2019年6月，pp.112-113
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業提案，アイデアを紹介した記述である。提案，アイデアの紹介になっているため，論証することは難しい。

NO	74
論文名	学習過程の工夫 大宝メソッド 深い学びを実現する学年に応じたメソッド
授業者（所属・役職）	石元恵未（愛知県名古屋市長大宝小学校）

学年	記述なし
文種・領域	記述なし
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	大宝メソッド
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，835号，2019年7月，pp.28-31
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	学習過程や指導の工夫が示されている。学校全体の取り組みの紹介である。 考えを深める協働「グループや学級全体で，共通点や相違点を見出したり，他の観点から意見を出し合ったりしながら，根拠に基づいて答えを絞ったり，言葉を吟味したりして，考えを形成するための協働」の記載はある。

NO	75
論文名	読みの交流で「深い学び」を
授業者（所属・役職）	寺島元子（新潟県上越市立春日新田小学校）
学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	ごんぎつね
単元・言語活動	交流
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	交流，話し合い
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，836号，2019年8月，pp.44-47
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	学習過程や指導の工夫が示されている。後半は指導計画と第三次お指導展開例，板書が示されている。何に着目し，どのように交流させるのかをポイントとして記述しており，提案的要素が強い。「深い学び」に関して具体性が示されていないため論証することが難しい。

NO	76
論文名	「学びの土台」から読みを深める授業づくりをめざして
授業者（所属・役職）	名取和騎（山梨県韮崎市立甘利小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	大造じいさんとガン

単元・言語活動	一文でまとめる
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，838号，2019年10月，pp.60-63
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業モデルとして紹介されている。指導のポイントと指導の展開例が1つ記載されている。筆者の深い学びの定義や児童の成果物等が示されていないため，論証することが難しい。

N0	77
論文名	グループ活動を効果的に用いて，理解を深めよう
授業者（所属・役職）	人見誠（東京都目黒区立東山中学校）
学年	中学3年
文種・領域	古典
教材・題材	おくのほそ道
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	グループ活動
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，838号，2019年10月，pp.112-113
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	授業提案，アイデアを紹介した記述である。提案，アイデアの紹介になっているため，論証を見て取ることが難しい。

N0	78
論文名	読書活動から深い学びをめざす取り組み
授業者（所属・役職）	林佳江（鶴学園なぎさ公園小学校）
学年	小学3年，低学年，全学年
文種・領域	記述なし
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし

深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，839号，2019年11月，pp.20-23
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	学校全体のPBL学習を紹介している。①1つの事柄・テーマを各教科の視点で，②点から線へ，線から面へ，③教科を横断して3つについての報告である。「深い学び」についての記述等がなく論証することが難しい。

NO	79
論文名	「深い学び」を実感するパフォーマンス評価
授業者（所属・役職）	藤原隆博（東京都江戸川区立船堀第二小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	大造じいさんとガン
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	変容の実感（パフォーマンスチャート）
深い学びの手立て・方法	パフォーマンスチャート，ループリック
深い学びの成果	児童の記述
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，839号，2019年11月，pp.52-55
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	パフォーマンスチャートの開発やループリックの重要性についての言及が見られた。 「深い学び」に対する定義はないが，学びが深まったことを実感するための手立てや工夫が示されていた（パフォーマンスチャートやループリック）。「深い学び」の実現過程の記述がなく，各時間の話し合いの視点と一部，児童の話し合いのプロトコルが示されているのみであった。 授業始めと最後を比較することで，「学びの深まり」を捉えている点には違和感を覚えた。ループリックを参照し自分の位置を位置づけたり，パフォーマンスチャートを比較したりすることで，どのような変容が見られたのか，その効果についての記述やプロセスがないために論証することは難しい。

NO	80
論文名	「深い学び」と評価 言語活動を通して身に付けた力を評価する
授業者（所属・役職）	三浦直行（埼玉大学教育学部附属中学校）
学年	中学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	幻の魚は生きていた
単元・言語活動	構造図づくり
深い学び定義	記述なし

深い学びの手立て・方法	構造図
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，839号，2019年11月，pp.56-59
論証（全体・部分）	△（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	題名にもあるように評価についての記述が中心となっている。振り返りや成果物，ペーパーテストの評価の意義や方法について説明している。学習計画や生徒が書いた振り返りプリント，完成した構造図が例示されている。 構造図においては，教材文の文章の構造や要旨など，さまざまな内容が1枚のプリントに記述されている。「深い学び」という視点での記述はほとんどなく，筆者が「深い学び」についての記述があれば論証を見てとれたかもしれない。

N0	81
論文名	「共有」で到達できる「深い学び」
授業者（所属・役職）	二田貴広（奈良女子大学附属中等教育学校）
学年	中学1年，2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	走れメロス，学ぶ力
単元・言語活動	ednityの活用した交流
深い学び定義	知識を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して館あげを形成したり，問題を見いだして解決策を館あげたり，思いや考えを基に想像したりすること（答申の文面そのまま）
深い学びの手立て・方法	ednityの活用
深い学びの成果	具体的な記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，839号，2019年11月，pp.72-75
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	ICT活用に焦点があたった報告になっている。具体的には，教員用SNSのednityの活用して行った実践をもとに，対話的な学びと深い学びについて論述している。しかし，詳細な分析ではなくあくまでも紹介にとどまる内容であった。また，「深い学び」を具体化することなく，答申の文言をそのまま用いている部分も違和感を覚えた。

N0	82
論文名	自作ワーク「言葉による見方・考え方」を深化する
授業者（所属・役職）	福山憲市（山口県下関市立一の宮小学校）
学年	小学校全般
文種・領域	漢字
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし

深い学びの手立て・方法	自作ワーク
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，840 号，2019 年 12 月，pp. 16-19
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	「言葉による見方・考え方」を深化するワークとは，「言葉」を楽しむきっかけをつくる（学びのタネ）と定義している。自作ワークの取り組みにより主体的に取り組むことは推察することができるが，「深い学び」をどうとらえているのかが理解できなかった。定義されていないことや成果としての姿や作品記述がないために，何をもって「深い」としてしているのかが論書できない。

N0	83
論文名	情報学習支援ツール パワーチェックカード・シンキングルーチンカードで実現する主体的・対話的で深い学び
授業者（所属・役職）	木村明憲（京都教育大学附属桃山小学校）
学年	記述なし
文種・領域	記述なし
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	パワーチェックカード・シンキングルーチンカード
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，840 号，2019 年 12 月，pp. 40-43
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	ICT の効果や有効性，使用方法の紹介に終始している。「深い学び」についての記述がなく論証することが難しい。

N0	84
論文名	自分の考えを広げ深めるスターチャート
授業者（所属・役職）	北村拓也（滋賀県総合教育センター研修指導主事）
学年	中学 1 年
文種・領域	話す・聞く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	学校説明会で発表する
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	スターチャートの活用，話し合い
深い学びの成果	記述なし

書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，840号，2019年12月，pp.48-51
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	スターチャートを活用した実践報告になっている。授業後の生徒の感想や姿が記述されているが，どれもスターチャートの有効性や効果に関するものであった。「深い学び」を話す・聞く単元でどのように捉えているのかは定義されていない。推測すると共通点や相違点を見つけ，整理しながら話し合うことであったのかもしれない。その具体的なプロトコルや作品，原稿が示されていないため，論証することが難しい。

NO	85
論文名	自分たちで読みを深める「ブックカフェ（読書会）」
授業者（所属・役職）	渡辺光輝（お茶の水女子大学附属中学校）
学年	中学1年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	ブックカフェ（読書会）
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	ブックカフェ，ブックカフェメニュー（話し合う順番），置き手紙
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，842号，2020年2月，pp.64-67
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	読書活動を取り入れた授業プランが中心的な内容になっている。具体的には，ブックカフェ方式での授業プランやその工夫，指導方法が紹介されている。中学1年生を対象にしたブックカフェの事例であれが，方法論に終始しているため，読みを深めることを論証することが難しい。具体的な生徒の文章や会話プロトコルなどのデータがない。

NO	86
論文名	自分たちで読みを深める「ブックカフェ（読書会）」
授業者（所属・役職）	渡辺光輝（お茶の水女子大学附属中学校）
学年	中学1年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	ブックカフェ（読書会）
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	ブックカフェ，ブックカフェメニュー（話し合う順番），置き手紙
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書，842号，2020年2月，pp.64-67
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析	読書活動を取り入れた授業プランが中心的な内容になっている。具体的には，ブックカ

題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	フェ方式での授業プランやその工夫、指導方法が紹介されている。中学1年生を対象にしたブックカフェの事例であれが、方法論に終始しているため、読みを深めることを論証することが難しい。具体的な生徒の文章や会話プロトコルなどのデータがない。
--------------------------------	---

NO	87
論文名	一人読みノートで価値ある問いをみつけ、比べ読みで主題を深める
授業者(所属・役職)	志賀都子(立命館小学校)
学年	小学3年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	モチモチの木、サーカスライオン
単元・言語活動	主題読み
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	話し合う価値ある「問い」
深い学びの成果	児童の作品(比べ読みの「勇気」の共通点「人のためにがんばる勇気」)
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、846号、2020年6月、pp.44-47
論証(全体・部分)	×(部分)
実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	一人ひとりが「問い」を考え、グループで「みんなの問い」を立てて考える意義や方法は理解できる。それぞれの問いが解決できたかどうかの記述はない。問いをもつことで学びに向かう姿勢につながることは理解できるが、一人一人の「問い」からみんな「問い」をつくることの必要性を説明がほしい。筆者が何を「読み深め」としたのかが記述から読み取ることができないため、論証することが難しい。 2つの作品を読み比べ、それぞれの「勇気」に込められた考えを明らかにすることであれば、生徒が書いた文章(筆者が書かれたもの)から論証することができる。児童の変容という視点では、最後の作品のみだけでは検証することができない。題名にある「主題を読み深める」とは主題を発見するだけではないと考える。

NO	88
論文名	筆者のつもりで話し合うことで読みを深める
授業者(所属・役職)	安江亮佑(東京都目黒区立第八中学校)
学年	中学1年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	「シカの『落ち穂拾い』-フィールドノートの記録から」
単元・言語活動	さまざまな視点で読み、書き手の考えを捉え、自分の感上げを広げよう・感想文
深い学び定義	視点を増やす
深い学びの手立て・方法	ホットシーティング的手法、ジグソー法、交流
深い学びの成果	記述なし
書籍等	雑誌「教育科学 国語教育」明治図書、846号、2020年6月、pp.72-75
論証(全体・部分)	×(部分)

実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	グラフの読み取りから筆者の意図を考える学習になっている。文学的教材で使用するホットシーティング的手法を説明文で活用することで、生徒の読み取りの向上をねらおうとしている。その際、ジグソー学習的手法も併用しながら、多様な考えに触れさせようとしていることがわかる。 実際の授業記録ではなく、授業法の紹介に終始している。そのため、具体的な文章や生徒像の記述がないために、読みを深めたかどうかを論証することが難しい。2つの手法の紹介である。
--	---

NO	88
論文名	文章の内容を的確に理解し、自分読みを深める子の育成-「読むこと」領域を中心とした授業の工夫と改善-
授業者(所属・役職)	野尻香織(岐阜県瑞浪市立瑞浪小学校)
学年	小学5年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	天気を予想する
単元・言語活動	感想を書く
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	天気を予想するパーフェクトブック(ワークシート)
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編, 492号, 2013年4月, pp. 40-41
論証(全体・部分)	×(全体)
実践分析 題名 深い学びの手立て (学び深め) 成果	系統性を意識した内容になっており、授業の工夫が中心である。パーフェクトブックをまとめることが自分の学びを実感することとどのようにつながっているかが明確ではなかった。個人が学習を追究して、その後小集団の意見交流の流れで学び広げ等の効果をねらうことは理解できる。 小集団の交流で、個々の学びが深まるのかどうかは検討が必要である。何を、どう交流するのか等の機 y j つがなければ、検証することができない。また、パーフェクトガイド作成や小集団の意見交流が、読みを深めることに有効的であったかどうかの検証を行っていない。児童の成果物や交流プロトコルがないために、論証することが難しい。

NO	89
論文名	階段を設けた考えの交流によってみんなで読みを深める-対話から全体の話し合いという考えの交流の過程を設けた試み-
授業者(所属・役職)	喜多川昭博(島根大学教育学部附属小学校)
学年	小学6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	桃花片
単元・言語活動	自分の考えをまとめる
深い学び定義	記述なし

深い学びの手立て・方法	対話
深い学びの成果	読み広げ
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，493号，2013年5月，pp.10-15
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	1教材の読解中心の記述になっている。個，ペア，全体という流れの過程で，学びを深めることは，従来の学習過程と大きくは変わらない。題名にある「みんなで読みを深める」ということが，本論では1つの正解をみんなで考えていこうというニュアンスで記述されている。 例示されている登場人物の心情を表す言葉として「ゆらめき」の議論では，個の考えをペアの対話によって共有し，それを全体でも共有し，話し合うことができている。その考えが新しい見方として見出すことができたと記載されていた。その新しい見方が，他の児童にどのように影響を与えたのか，個の記述に反映されたのかどうかについて記述や具体的成果物の例示がないため，検証することができない。対話することで，多様な考えの表出は期待できるが，それが個や集団の学びにどう反映されたか同課の分析がほしい。

NO	90
論文名	《根拠-理由づけ-主張》のトゥルミンモデルをもとに「対話」することで，交流が促され，子どもたちの読みが深まっていく
授業者（所属・役職）	下中一平（熊本大学教育学部附属小学校）
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	大造じいさんとがん
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	シンキングマップ，対話
深い学びの成果	根拠と主張がつながる発言や根拠と理由づけの妥当性を検討する発言が見られた
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，493号，2013年5月，pp.40-41
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	論理的に考えるための方法としてのトゥルミンモデル活用の有効性を実証的に紹介している。シンキングマップは，それぞれの考えを可視化するために有効であることは理解できる。トゥルミンモデルを活用することが，本文の解釈の「深まり」を手立てとなることは理解できる。見開き2頁ということもあり，トゥルミンモデルやシンキングマップの理論的説明にとどまっているため，実践を論証するための資料の提示がない。

NO	91
論文名	「根拠」をもとに「理由づけ」する話し合い活動で読みを深める
授業者（所属・役職）	杉本典子（熊本県熊本市立託麻小学校）
学年	小学3年
文種・領域	説明文・読む

教材・題材	おにごっこ
単元・言語活動	あそび方のひみつじてんづくり
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	三角ロジック，既有知識や体験と結んだ「理由付け」のさせ方
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，493 号，2013 年 5 月，pp. 40-41
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	三角ロジックの考えを低学年にそのままおろしては無理があることを示していた。そのため，教師の工夫や手立てが必要であることを論じている。発達の段階を意識しながら実践していることが理解できた。じてんづくりや話し合いにおいて，経験を示して考えさせる点は低学年にはそれぞれの意見が共有されやすい。 筆者は「理由づけ」も難しさを実感し，その部分は教師の意図的な介入が必要であると論じている。題名にある「根拠」をもとにした「理由づけ」の話し合い活動の例が示されておらず，論証することが難しい。理論的な枠組みや意図は理解できる。

N0	92
論文名	深めて広げる」話し合い活動の指導「防災用品カタログを作ろう」-災害時に命を守るために-
授業者（所属・役職）	大村幸子（東京都武蔵野市立桜野小学校）
学年	小学 4 年
文種・領域	説明文・書く，話す・聞く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	防災カタログづくり
深い学び定義	理由や根拠をあげて話し合う，
深い学びの手立て・方法	二段階の話し合い，話し合いボード
深い学びの成果	状況に着目した話し合い
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，505 号，2014 年 5 月，pp. 10-15
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	読みを「深める」と「広げる」を分けて（段階的）考えて実践している。「広く→深く」といった一般的な考えとは逆に，「深く→広く」という順に力を育成しようとしている。この部分では，漸進的な取組と言える。実生活と結びつけた実践ではあるが，児童の知識や経験が根拠となるため発達の段階や学年を考える必要があると考える。 本実践では，児童の知識や経験，既習内容を土台とした実践となっている。深める話し合いと広がる話し合いが防災用品のカタログづくりにつながっている。話し合いのプロトコルや児童の作品から，深めて広げる話し合いが有効的であったことが論証できた。

N0	93
論文名	帯作りから子どもの読みのズレを顕在化させ読みを深める活動-「カレーライス」-
授業者（所属・役職）	野中太一（横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校）

学年	小学6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	カレーライス
単元・言語活動	帯作り
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	2度の帯作り，読みのズレ
深い学びの成果	児童の作品帯
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，508号，2014年8月，pp. 38-39
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	2頁で指導法の紹介が中心となっているが，二度の本の帯の作成により，学びのあとが見えるものとなっている。 読みのズレが大切である点は理解できるが，本論ではどのようなズレが見られたのかの記載がほとんどない。一つ一つの手立てや指導のねらいが書かれており，これから実践する人にとっては，参考になる内容である。それぞれの手立てや指導法が，読みのズレとどのように関係しているのか，それが読みの深まりにどのように関わっているのかの記述がないため，論証することが難しい。

NO	94
論文名	「書く」ことで「読み深める」授業を目指して-「おくの細道」を脚本にする-
授業者（所属・役職）	百合野寿美子（長崎市立江原中学校）
学年	記述なし
文種・領域	古典・読む
教材・題材	おくの細道
単元・言語活動	脚本化
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	脚本づくりサンプル
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，510号，2014年10月，pp. 32-33
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	見開き2頁の内容のため，論証するための資料の提示がなかった。脚本づくりで読みを深めることをねらった実践であった。全国大会発表のまとめであるため，概要のみである。 プロセスが見えないが，脚本づくりの読みを意識させることについてはその意図は理解できる。「書く」ことで「読みを深める」といった理論はわかるが，それが記述からは読み取ることができなかった。

NO	95
論文名	多読ー深読-交流読みー「思考・判断・表現」力をはぐくむ「読むこと」ー
授業者（所属・役職）	上田郁子（諫早七ル諫早中学校）
学年	記述なし

文種・領域	詩歌・読む
教材・題材	多教材
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	多読
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，510号，2014年10月，pp.36-37
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	全国大会発表のまとめの概要である。従来の国語科の授業の中で1教材に時間をかけるといったことから脱却を図った実践方向である。1教材に対して4～5の教材を提示し，それらを活用して授業展開を提示している。見開き2頁であり，簡潔な内容のため，論証を見て取るだけの資料の提示がない。

N0	96
論文名	作品世界を豊かに想像しながら自分の読みをつくりだす低学年文学教材の指導-「五感マッピング」を用いた対話的活動で読み深める小学二年『お手紙』
授業者（所属・役職）	上月康弘（新潟県小千谷市立小千谷小学校）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	お手紙
単元・言語活動	作品紹介
深い学び定義	言葉の捉え方を深める（友達・親友）
深い学びの手立て・方法	交流活動・五感マッピング
深い学びの成果	児童のマッピング（意味の広がり）
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，517号，2015年5月，pp.10-15
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	五感マップという手立てをもとに，児童が登場人物の様子を想像し，本文を根拠にして話すことができている。しかし，このマップはあくまでも児童の思考の枠内から抜け出すことができないと考える。つまり，このマップだけでは広がりががないため，交流活動を設定していることが分かるが，どのような交流が適しているのか等，それについての記述はなかった。 自分が思ったことをつたえるだけで，読みを深めるでは，対象児童の多くを深める段階に達成させるのは難しいと考える。また，「友だち」た「親友」に対する意味づけが広がったことは分かるが，それを論証するための資料が少ない。

N0	97
論文名	読みと思考を深める「問い」話し合い，深める授業を目指して

授業者（所属・役職）	田村直紀（三重県度会郡度会町立度会中学校）
学年	中学２・３年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	盆土産・やさしい日本語・最後の一句
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，522号，2015年10月，pp.19-20
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	全国大会発表をまとめたものである。作品上の表現がもつ意味や学習者によってなされた考察の意味を問い、共有する中で深い学びに導こうとしていることが分かる。話し合いの具体的な例がなく、何をどのように話し合うことができたのかが分からない。また、深まりについても論証することが難しい。

NO	98
論文名	主体的な学び・対話的な学び・深い学びを実現させる授業づくり
授業者（所属・役職）	田村香代子（東京都杉並区高井戸小学校）
学年	小学６年
文種・領域	説明文・読む，話す
教材・題材	笑うから楽しい，時計の時間と心の時間
単元・言語活動	プレゼンテーション
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，538号，2017年2月，pp.10-15
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	単元全体を通して，つきたい力をつけようとしていることがわかる。つまぎまな手立てや意図が説明されているが，それが実際の授業の中で，児童にどのような効果があったのかについては記載がなかった。単元全体で国語の力という意図や目的は理解できるが，児童の成果物等の提示が少ないため，「深い学び」が実現できたかどうかを論証することが難しい。

NO	99
論文名	文章と対話し，自分の考えを広げ深める説明文の授業をめざして-『便利』ということの実践-
授業者（所属・役職）	小黒靖子（東京都調布市立緑ヶ丘小学校）
学年	小学４年

文種・領域	説明文・読む
教材・題材	便利ということ
単元・言語活動	意見文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	問いをもつことで筆者の考えと自分のけいけんを照らし合わせて教材文を読むことができた。
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，543号，2017年7月，pp. 36-37
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	感想をもつことが問いを立てたことになるのかという部分が疑問に思った。感想と「問い」を分けて考えられたのかどうか本論からはわからなかった。そのため，児童の感想＝問いという印象が残る。また題名に「文章と対話」とあるが，文章の対話がただ読むことだけになっている。目的や意図をもって読むことが必要ではないかと考える。全体的に具体的な記述も少なく，深めることを論証することが難しい。

NO	100
論文名	「対話的な学び」で読みを深める学習指導の工夫
授業者（所属・役職）	廿樂裕貴（埼玉大学教育学部附属中学校）
学年	中学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	自分の考えで考察する
深い学び定義	物事の多面的で深い理解
深い学びの手立て・方法	単元マップ，可視化シート，グループ対話
深い学びの成果	生徒の作品（作品の新たな面白さへの気づき）
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，544号，2017年8月，pp. 50-55
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	意図的な対話をねらい授業を展開している。生徒が対話を通して，読み深めていることが推測できる。読み深めることを，新たな読み，観点の獲得と捉えている。読みを深めるための手立てや方法が提示され，それをもとに学びの過程と新たな観点の獲得が推測できる内容になっている。 同じ観点グループでの話し合いや異なる観点グループとの交流では，可視化シートを使用して視覚化する工夫が取られ，それがお互いの意見を共有しやすくしている。また，理解できない点への質問を通して，お互いに理解を深めていることが分かる。

NO	101
論文名	個と集団を往還する学びで創る深い学び-「やまなし」の授業を通して-
授業者（所属・役職）	成家雅史（東京学芸大学附属小金井小学校）
学年	小学6年

文種・領域	物語文・読む
教材・題材	やまなし
単元・言語活動	賢治のものの考え方について自分の考えを書く
深い学び定義	自ら問いをもつ、考えのずれに目を向ける、学習を振り返る
深い学びの手立て・方法	個と集団の往還
深い学びの成果	児童の作品（賢治の考え方）
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，545号，2017年9月，pp. 50-55
論証（全体・部分）	○（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	個だけでなく集団として深い学びを目指している。深く学ぶための個の姿，物語文を読む学習での深い学びの姿を定義している。児童の作品が，賢治のものの考え方に関連していたかには疑問が残る。なぜなら，作品がやまなしについての解釈になっていたからである。 やまなしを読み進めるために類比表現に着目している点は，これまでの実践には見られないものであった。個の問いをもとにグループの問いを立て，それを解決する展開となっている。問いを全体で共有したり焦点化したりと，集団での学習を大切にしていることが理解できる。

NO	102
論文名	物語教材におけるキーアイテムという認知的道具がもたらす読みの深まり
授業者（所属・役職）	窪田浩尚（大阪府東大阪市立繩手南小学校）
学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	1つの花など多数
単元・言語活動	物語紹介
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	キーアイテム（主人公の変容に関わるもの）で読む
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，544号，2017年8月，pp. 50-55
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	西日本大会の報告である。そのため，発表の概要になっている。キーアイテムを探しそのつながりを考え，他者と交流することで学びを深める過程となることが説明されている。このキーアイテム自体が，理由づけ等で多様な読みの解釈を生むことは推測できる。 キーアイテムという認知的道具がもたらす読みの深まりの具体的な資料等をもって説明されていないため，論証することが難しい。キーアイテムとストーリーマップとの関係性の記述がなく，そのつながりについても理解しがたい。

NO	103
論文名	「深い学び」を実現する単元学習の開発-単元名『『ともだちおまじない』見つけた』の授業を通して-
授業者（所属・役職）	田村香代子（東京・高井戸小学校）
学年	小学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	あしたのもともだち
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	ともだちの語彙を深める
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，547号，2017年11月，pp. 20-21
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	全国大会発表の報告である。「深い学び」を実現するという題名であるが，深い学びができなかったという内容であった。改善点についても，明確で具体的な考えが提示されていなかった。「ともだち」という語彙の意味を深めることが深い学びにつながるという考えは理解できなかった。

NO	104
論文名	表現として味わい，味わったことを表現しよう-「少年の日の思い出」を深く読みひたるために-
授業者（所属・役職）	廿樂裕貴（埼玉大学教育学部附属中学校）
学年	中学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	場面を演じる
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	演技
深い学びの成果	わからない，考え込む，読みこむ体験をする生徒が多くいた
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，547号，2017年11月，pp. 38-39
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	全国大会発表の報告である。演じることで，考え込む，読み込む生徒の姿が見られたことが成果であったと結論付けている。授業の工夫として，2つの場面を演じることで，吹き出しをつける，話し合いが示されている。深く読むの「深く」が具体的な提示されていないため，論証することが難しい。演じることで考えることが出てきたことはわかるが，生徒が何を悩み，どんな話し合いになったのかが分からない。

NO	105
論文名	「深い学び」への到達を目指す単元学習
授業者（所属・役職）	菅野美由里（福島県福島市立福島第四中学校）
学年	記述なし
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	走れメロス
単元・言語活動	紹介文
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	コンフリクト→内化→外化→リフレクションという学習過程
深い学びの成果	学習意欲の高まり
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，552号，2018年4月，pp. 38-39
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	学習転移を意識することについては検討が必要であると考え。コンフリクトをもとに内化・外化・リフレクションの過程を経ることが「深い学び」の実現につながるかどうかは、本論からは確認できない。実際の生徒の思考過程や作品の記述がないため論証することが難しい。さらに、佐藤（2017）の学習過程を踏まえた実践ではあるはずが、重要なリフレクションの点については、本実践では検討していないという点にも矛盾を感じる。

NO	106
論文名	英語科との連携による「深い学び」の実現に向けた学習過程
授業者（所属・役職）	石井明子（東京都立多摩中等教育学校）
学年	中学2年
文種・領域	俳句・書く
教材・題材	俳句
単元・言語活動	俳句・HAIKU づくり
深い学び定義	言葉の意味，働き，使い方等に注意し，言葉への自覚を高める
深い学びの手立て・方法	英語日本語の比較，翻訳
深い学びの成果	自分か屋日本語に対する意識の変容
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，553号，2018年5月，pp. 22-27
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	英語と日本語で俳句を学ぶことで生徒が新たな気づきがあったことが分かる。翻訳という活動を通して，言葉の使い方や意味を精査したり吟味したりしたことは推測できる。学習過程で深い学びを実現することをねらった実践であった。 段階的な年間スケジュールや翻訳活動など年間を見据えた実践となっている。「深い学び」が実現できたかどうかについては，生徒の作品や振り返り等の資料が少なく，論証することは難しいが，おおよそ推測することはできる。

NO	107
論文名	子どもの「問い」を生かし思考を深める授業づくり
授業者（所属・役職）	大庭珠枝（秋田県総合教育センター）
学年	小学6年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	海の命
単元・言語活動	記述なし
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	話し合い活動
深い学びの成果	太一の変容に気付く
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，556号，2018年8月，pp. 36-37
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	児童の「問い」をもとに授業が展開されている。教師の意図的な問い返しが，児童の問いに対する解決の手立てになっていた。コーディネータ役の教師の問い返しで話し合いが展開されていることから，グループ学習ではあるが教師の役割の大きさを示したものであった。題名に思考を深めるとあるが，思考の深まりを示した資料がなく，論証することが難しい。

NO	108
論文名	生徒が主体的に学ぶ古典の授業-「古語」に注目し，「語り」，「聴き」「深める」授業-
授業者（所属・役職）	和田昌子（滋賀県教育委員会）
学年	中学3年
文種・領域	古典・読む
教材・題材	万葉集・古今和歌集・新古今和歌集
単元・言語活動	メッセージ作り
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	意見を深める場面設定
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，556号，2018年8月，pp. 38-39
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	一人一人の意見をグループで検討する授業展開が，「深い学び」にどのようなつながっているのかの説明が中った。また，「生徒の主体的に学ぶ」や「古語への着目」「語り」等，具体的な説明や資料の提示がないため，生徒の変容や学びの深まりを論証することが難しい。

NO	109
論文名	筆者の意図にせまる説明文の学習指導-筆者へのインタビューを通して文章を読み深める-
授業者（所属・役職）	板倉香代（山口県下関市立養治小学校）

学年	小学4年
文種・領域	説明文・読む
教材・題材	ウナギのなぞを追って
単元・言語活動	筆者へのインタビューを記事に書く
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	なりきり新聞記者（インタビュー）
深い学びの成果	要約する力や予想する力、筆者の説明の意図を理解できた（見方・考え方を獲得）
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，558号，2018年10月，pp.10-11
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	全国大会の発表の報告である。児童の「問い」から学習が展開されている。実際の活動であるインタビューや新聞記事などの具体的な資料の提示がなく、読み深めがあったかどうかを論証することが難しい。インタビュー内容も3つが例示されているが、その回答の例示がなく、児童が正確に答えることができたかどうかもわからなかった。

NO	110
論文名	子どもが問いを考え物語を読み深める-「ごんぎつね」の実践-
授業者（所属・役職）	廣瀬修也（お茶の水女子大学附属小学校）
学年	小学4年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	ごんぎつね
単元・言語活動	新聞・リーフレットづくり
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	自分でつくった問い
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，562号，2019年2月，pp.36-37
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	見開き2頁のため「読み深める」かどうかを考察するための資料が少なく論証することが難しい。一人一人の「問い」を立て、その中から9つの「問い」を選び、グループで話し合い解決する展開となっている。

NO	111
論文名	「深い学び」を実現するために-自分の住む地域の魅力を再発見し紹介しよう-
授業者（所属・役職）	小佐野真純（山梨県富士河口湖町立勝山中学校）
学年	中学3年
文種・領域	書く
教材・題材	文章の形態を選んで書く

単元・言語活動	紹介文
深い学び定義	気づきや再発見を生かし自分の言葉で語り直す
深い学びの手立て・方法	交流活動
深い学びの成果	生徒の作品（新しい価値の創造）
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，562号，2019年2月，pp. 38-39
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	学習の目的や活動が明確に示されている。自分の住む地域を題材として捉え、地域の魅力について自分達の言葉で語らせることで、地域や自分の見方や考え方を捉え直すことをねらったものである。題材についての一人一人が異なり、自分の興味関心を中心に学習が進んだことが推測できる。 また、他者との交流から、視点や価値観の違いなど、気づきや発見があったことがわかった。見開き2頁であるために、「深い学び」が実現できたかどうかを論証するまでの資料が提示されていない。しかし、提示資料や筆者の説明によって推測することは可能である。

NO	112
論文名	深い作品解釈を誘う授業を目指してー「少年の日の思い出」BGMで考えようー
授業者（所属・役職）	後藤和彦（和歌山県田辺市立近野中学校）
学年	中学2年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	演劇発表
深い学び定義	新たな解釈を生むこと
深い学びの手立て・方法	劇化とBGM
深い学びの成果	「前向きの僕」の捉えへと変容
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，566号，2019年6月，pp. 38-39
論証（全体・部分）	△（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	BGMと場面を関連させることで、内容と照らし合わせて考える姿が見られたことがわかった。劇化やBGMといった手立てを行うことで、場面の細部（登場人物の心情等も）にまで話し合い、捉え直しがあった。同時に、歌詞と曲調、本文の言葉を照らし合わせることの難しさを感じた。この活動を通して「思い出」という言葉に「前向き」という価値づけができたことは新たな発見であると考え。 しかし、BGMの曲調や歌詞と本文の内容をどれほど照らし合わせて考えることができたかには疑問が残る。

NO	113
論文名	自分や対象を見つめて思いや考えを深め、効果的に書く力を育む第六学年国語科学習指導
授業者（所属・役職）	志水詩織（福岡県北九州市立折尾西小学校）
学年	小学6年

文種・領域	書く
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	鑑賞文・随筆
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	付箋・マインドマップ
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，570号，2019年10月，pp.10-11
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	西日本大会発表の報告である。書く活動について2つの単元の紹介になっている。具体的な資料や成果物が提示されておらず、「思いや考えを深め」を論証することが難しい。 「深める」ための手立てが、付箋やマインドマップとあったが、どのように活用したのかななどの説明がないため、2つの手立てでどのような効果があったのかわからない。

N0	114
論文名	主体的・対話的で深い学びの実現を目指す国語科単元の創出-詩と詩人と友達とじっくり対話しよう-
授業者（所属・役職）	小林真（神奈川県横浜市立元街小学校）
学年	小学5年
文種・領域	詩・読む
教材・題材	記述なし
単元・言語活動	選詩集を作る
深い学び定義	言葉による見方・考え方を働かせている10の姿
深い学びの手立て・方法	声掛け
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，576号，2020年4月，pp.50-55
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	全体的に方法論・指導法が中心の内容となっている。授業の目的や方法、手立てが詳細に説明されている。副題の「詩と詩人と友達とじっくり対話」の対話については、どのような対話があったのかについての資料や解説がない。 全体的に、授業での児童の様子や記述物等の資料が少なく、「深い学び」が実現できたかどうかを論証することが難しい。また、主体的・対話的・深い学びを、1つ1つ仕分けて考えているが、それを通して児童がどのような学びを行ったのかの説明があれば、推測できるかもしれない。

N0	115
論文名	多面的・多角的に読むことで学びの深化を図る学習指導の試み-「少年の日の思い出」紹介キャッチフレーズづくりを通して-
授業者（所属・役職）	國原信太郎（京都教育大学附属京都小中学校）

学年	中学1年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	少年の日の思い出
単元・言語活動	キャッチフレーズ
深い学び定義	多面的・多角的に読む
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	主題にせまる観点や視点をもつことができた
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編, 578号, 2020年6月, pp. 50-55
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	指導法に重点がおかれたものとなっている。グループの作品提示はあるが、それまでの学習過程が表（展開）だけになっているため、実際の活動の姿がわからない。学習過程がわからない点からも「学びの深化」を論証することは難しい。 また「多面的・多角的」をどのように捉えているのかの説明がない。筆者が、何を多面的・多角的と捉え、それを獲得させるための手立てや解説等を行わなければならないと考える。

NO	116
論文名	豊かな学びが、広がり深まる読書活動-「短歌変身集」「短詩祭り」の表現活動を通して-
授業者（所属・役職）	藤寄啓子（千葉県・木更津市立太田中学校）
学年	中学2年・3年
文種・領域	詩歌・読む, 書く
教材・題材	近代の短歌, 短詩祭り
単元・言語活動	短歌変身集・発表会
深い学び定義	記述なし
深い学びの手立て・方法	記述なし
深い学びの成果	記述なし
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編, 579号, 2020年7月, pp. 16-21
論証（全体・部分）	×（全体）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	中学2年と3年で扱った単元を2つ紹介している。2年生で行った「短歌変身集」作りは、指導法や手引き、モデル、生徒の作品が提示されている。3年で行った「短詩祭り」は概要だけの紹介である。 2年生からのつながりを意識したもの推察する。題名にある読書活動と、これら2つの単元がどのようなつながりを持ち、どのような成果や課題があったのかが説明されていない。広がり、深まりという言葉の定義もなく、何をもちえて広がりや深まりを捉えているのかが分からない。学習過程や深まりを論証するための資料がない。

NO	117
論文名	国語科授業におけるインクルーシブ教育の視点を取り入れた主体的・対話的で深い学びの工夫とその効果

授業者（所属・役職）	池上優子（東京都・世田谷区立
学年	小学5年
文種・領域	物語文・読む
教材・題材	大造じいさんとがん
単元・言語活動	感想の交流
深い学び定義	リ・インクルーシブ
深い学びの手立て・方法	アンケートによる事前調査
深い学びの成果	リ・インクルーシブの姿
書籍等	「月刊国語教育研究」 日本国語教育学会編，581号，2020年9月，pp. 38-39
論証（全体・部分）	×（部分）
実践分析 題名 深い学びの手立て （学び深め） 成果	特別な支援を必要としている児童をどのように学習に参加させ，他の児童とどう関わりをもたせるのかに主眼がおかれた実践である。 事前アンケート調査を行い，支援の必要な子だけでなくすべての児童において，どのような手立てや支援が必要であるのかを調査し，実践し，効果をあげたことが説明されている。特に，グループ活動内での発表への手立てに効果があった。全体的に，指導法や手立てが中心であり，授業展開での児童の学ぶ姿や記述や会話といった資料がないため，「深い学び」が実現できたかどうかを論証することが難しい。