

大阪市小学校教育研究会

国語部 低学年委員会

令和 7 年度

めざす学習者像

文章の内容と自分の体験とを結び付けて理解しながら、
自分の思いや考えをもとうと楽しんで読む

1年 『お話のすきなところを声に出して読もう』

(教材名「おとうとねずみチロ」東京書籍1年)

2年 『むかし話のおもしろさを見付け、しょうかいしよう』

(教材名「かさこじぞう」東京書籍2年)

本文中の教材文の引用は、上記の教科書に基づいています。

令和7年度 国語部1年生委員会の研究
単元名「お話を好きなどこを声に出して読もう」
(森山京「おとうとねずみチロ」東京書籍 1年下)

視点1 学習者が学びのつながりを意識して学習を進めるための単元構想

【学びのつながりを重視した付けたい力】と言語活動の設定】

1年生委員会では、低学年のめざす姿である文章の内容と自分の体験とを結び付けて理解しながら、自分の思いや考えをもとに楽しんで読む」学習者を育てるために、「人物の様子を思い浮かべて読み、好きな場面を選んで人物の様子に合った読み方を考え、音読する」という力を付けたい力として設定した。

これまで「かいいがら」「おおきなかぶ」「サラダでげんき」の学びを経て、本単元「おとうとねずみチロ」では、様子を表す叙述をもとに、中心人物の行動を具体的に想像する。「おとうとねずみチロ」を読み、好きな場面を選んで、チロの様子が伝わるように気を付けながら音読するという言語活動を設定する。この言語活動を行うためには、本文中からチロの言ったことやしたことを見付け、その叙述を基にチロの思いを想像し、ふさわしい読み方を考えることが必要となる。チロになりきる「チロごっこ」を通して、学習者は物語の世界に入り込み、楽しみながら読む際の声の大きさや速さ、表情などを工夫しなぜそのように読むのかを叙述に基づいて言語化することができる。したがって、本単元で付けたい力を育成するにふさわしい言語活動であると考えた。

学習指導要領における指導事項		→ 単元目標を達成している学習者の姿
付けたい力 人物の様子を思い浮かべながら読み、好きな場面を選んで人物の様子に合った読み方を考え、音読する		
知	語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。(C1)ク	本文中からチロが言ったこと、したことなどを表す言葉や文を見付けて印を付け、その場面のチロの様子を想像して「声の大きさ」「速さ」「強さ」などをノートに書いたことを基に、チロの様子が伝わるように気を付けながら音読することができている。
思	場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。(C1)エ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。(C1)カ	本文中の叙述を基に、チロが言った言葉について、どのような表情、口調、様子で言ったのか、チロがしたことについて、どのような思いでそんなことをしたのかを考え、言葉や文で表すことができている。 「チロごっこ発表会」で、好きな場面を選んでチロの様子が伝わるように気を付けながら音読し、なぜその場面を選んだのかを伝え合つたり、級友の読み方や考えのよいところを見付けたりすることができている。

詳細については後述するが、第二次の学習の前後に、学習者用端末を活用して、個々の学習者の音読の様子を録音した。次頁に示した資料は、ある学習者の音読のしかたの特徴を、指導者が分析しことばや記号で表したものである。学習前(資料編に記載)と、学習後では、学習者の音読の仕方に明らかな変容がみられた。このような変容がみられたのはなぜか、項目に沿って学習の過程を記していく。

おとうとねずみ チロ — もりやま みやこ ぶん

学習後

ある 日 三びきの ねずみの きょうだいの ところへ おばあちゃんから 手がみが ときました。↑ それには こんな ことが かいて あります。↑ あたらしい けいとで、おまえたちの チヨツキを あんでいます。けいとの いろは 赤と 青です。もうすぐ □ あみあがります。たのしみに □ まつて いて ください。↑

さあ □ 三びきは 大よろこび。↑ 「ぼくは 赤が いいな。」 □ にいさんねずみが いました。↑ 「わたしは 青が すき。」 □ ねえさんねずみが いました。↑ 「チロのは ないよ。」 □ つづねるようになといさんねずみが いました。↑ チロというのは □ おとうとねずみの 名まえです。↑

「そうよ。青いのと 赤いのだけよ。」 ↑ ねえさんねずみが いました。↑ 「そんな こと ないよ。」 □ ぼくのも ある よ。」 □ て

チロは、あわてて いいかえしましたが ほんとうは、とても しんぱいでした。↑

※□は、意識した「間」があつた箇所

↑ ゆっくり いやみを言うように

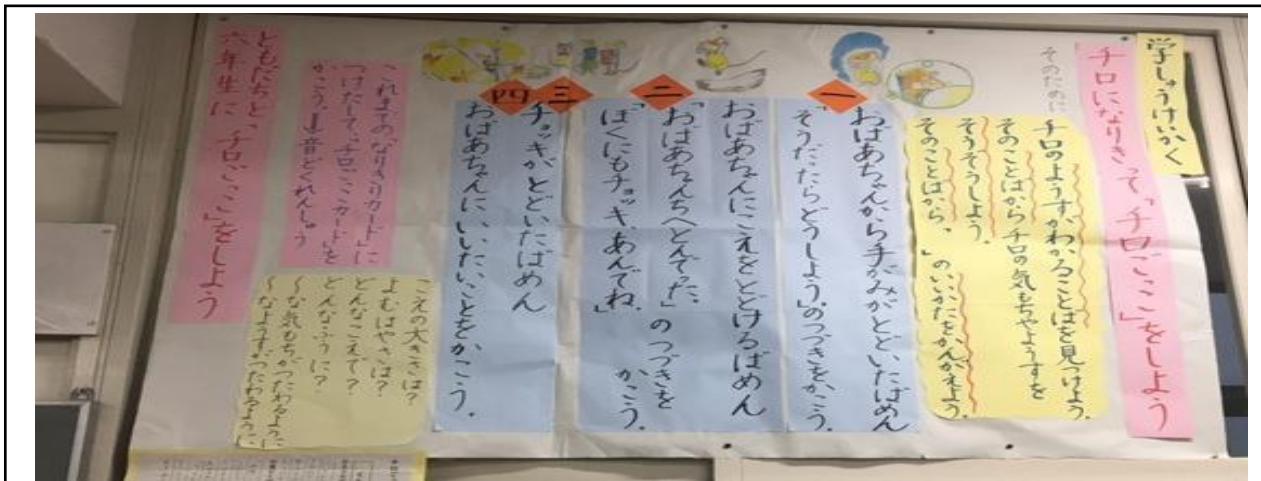
↑ ゆっくり 焦っているように 早口で

資料 ある学習者の読みの変容をまとめたもの(学習後)

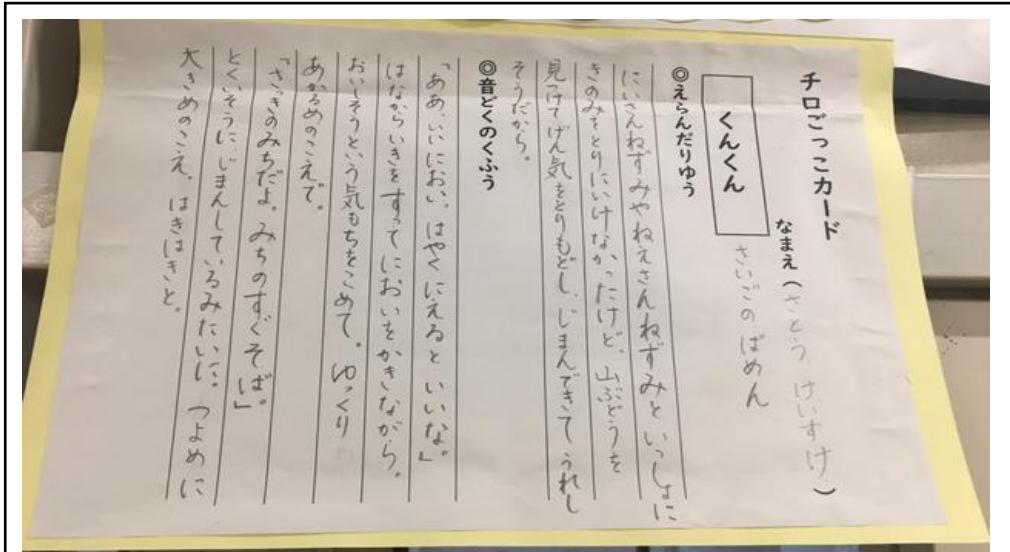
学習者が学びのつながりを意識しながら見通しをもって主体的に学びを進めることのできる単元計画の作成

学習者が見通しをもって課題に取り組むことができるよう、単元のゴールと学習の流れ(資料)を壁面に掲示し、いつでも確かめることができるようとした。

单元の冒頭で「おとうとねずみチロ」シリーズの読み聞かせを行った森山京『おとうとねずみチロのはなし』所収の「くんくんをとりあげ チロごっこカード」(資料)を提示しながら、指導者が音読をしどのよづ言語活動を行うのかの見通しをもつことができました。また、チロなりきって音読する「チロごっこ」を行い、級友や6年生に聞いてもらうことを知らせ、学習者がめあてをもつて主体的に学習を進めるようにした。



資料 壁面掲示した単元の学習計画



資料 指導者が書いて例示した チロゴっこカード

学習者が学びを自覚し、学びを調整するための評価基準や振り返りの方法の明確化

お話の好きなところを声に出して読もう」という学習者の学びを音声で表現する単元であるので、第二次の学習の前と後に、選んだお話の好きなところを音読した音声を学習者用端末で録音し、学習者自身が聞き比べて、学びの成果をはっきりと感観することができるようとした。1年生という発達段階や、音声表現を苦手とする学習者もいるという実態を考慮し、「なりきりカード」(資料②)に、「こんなふうに読みたい」という音読の工夫の仕方を書き表すこととした。音声表現がうまくできなかった場合でも「なりきりカード」に書いた内容で、学習者の思考が評価できるからである。

「なりきりカード」は、毎時間、学習のまとめとして書いた。「声の大きさ」と「読む速さ」はメーターのような形で1~4で数値化し、その場面に出てきた会話文、そのときのチロの様子とを比較しながら考え、必ず書くようにした。自由記述するところは、自分が読みたい会話文を一つ選んで書き、時間に余裕があれば二つ目と進んでいくようにした。音読の工夫を数値化や言語化することで、それぞれの会話文について、声の大きさや声色、表情などをより意識して音読することができた。

第二次における毎時間の学習の振り返りでは、振り返りシート(資料)を活用した。

「振り返りシート」の上部には、主に交流においてじぶんのかんがえをもてたか、「ともだちのかんがえをきけた」か、「じぶんのおもいをつたえようとした」かどうかについて、「よくできた」「できた○」「もうすこし」の印を付け、自己評価を行った。

シート下部の自由記述欄には、指導者が必要に応じて声をかけながら、日頃より示している振り返りの三つのポイントである「友達のよいことは見付けたこと」「自分ががんばったこと」「今日の授業でわかったこと」を中心に、自由に記述するようにした。たとえば、資料の学習者は、1場面では、自分ががんばったこととして、言語化した通り音読の工夫ができたと自己評価している。2場面では、声がとんでたことをまるでゆめのようだ。ぼくのこえがおばあちゃんちにとどくなれて。とチロになりきって吹き出しに書いた友達の考えに對して、「ゆめのようにがよかったです」とし、また「(やまびことなって、おばあちゃん…と3回ひびいてるのが)まほうつかいのじゅもんのようですごい。(10/17分)」と書いている。友達

のよい言葉を見付け、その言葉からさらに想像を膨らませているのだ。

3・4場面では、「みんなのぶん 3まいもチヨッキをつくってくれてありがとう」と書いた友達の考えに対して、「みんなのぶんもありがとうございました」と書いている。にいさんねずみやねえさんねずみに意地悪を言われたにも関わらず、みんなのぶんがあつてよかったとお礼を伝えるチロになりきっている友達の優しさを素敵だと感じているのである。このように、自分の音読を自己評価したり、友達のよさに気付き、自分の考えを広げたり、より深チロの思いや様子が分かったりしている姿を見取ることができた。

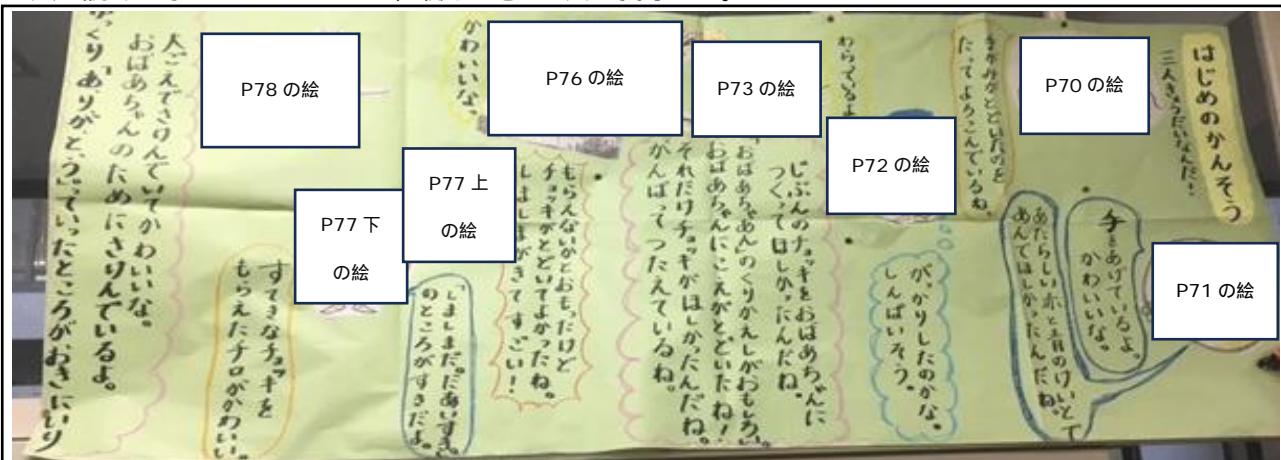
指導者は、「振り返りシート」確認することで、その他の学習者の自己評価を把握し、次時の学習における支援に生かすことができた。

視点2 学習者が、主体的に自分の思いや考えをもつたり伝え合ったりすることができる学習活動の在り方

【学習者が進んで課題解決に向かうことができる学習課題や発問の工夫】

初発の感想

学習者が初読の段階で感じたことや考えたことを、初発の感想としてまとめ、壁面に掲示した。(資料) 絵も読みの手がかりとなるため、初発の感想と共に掲示した。



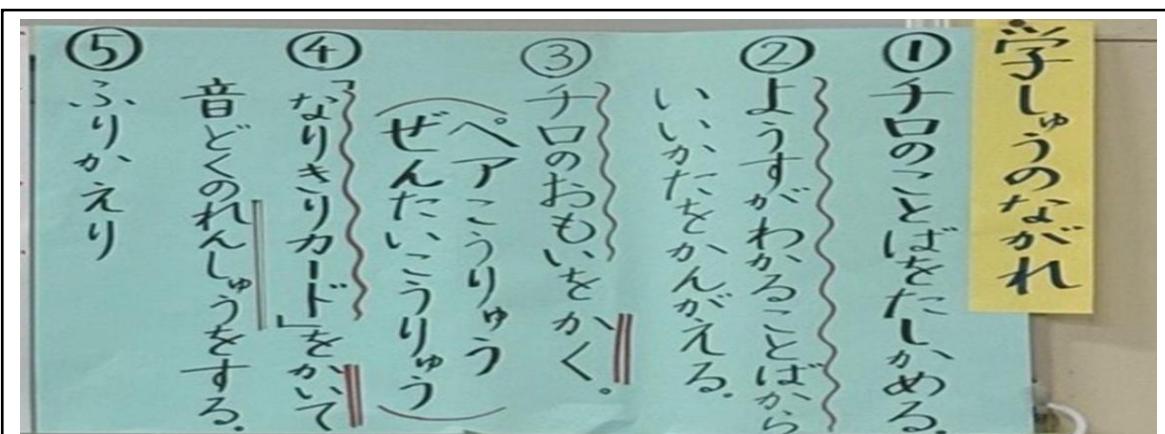
資料 壁面に掲示した初発の感想

第一次で、初発の感想を書く活動を取り入れた。感想をもつ」ということは、どんな場面、学習にも大切なことであると考える。人の話を聞くときお話を読んだとき、自分はどう考えたか、どう思ったかをすぐに言える学習者に育てたい。感想を表す言葉の語彙を増やし、活用できること、感想を述べることを意識しながら聞くこと、級友はどんな感想を持ったかを知ること、自分の感想がどう変容していくかを感じることの積み重ねが、自立した読みにつながると考える。また、読み取りの学習時間が少なくなっている中で、学習者がお話を中のどこをおもしろい「すき」ふしぎ」と感じているかを把握し、そこからポイントをしぼって、課題設定の必要がある。

初発の感想を分析すると、「チロはかわいい、かっこいい、やさしい」や「チロが兄さんから意地悪を言われてかわいい、不安」、「ヨシキが届いてよかったです、ほっとした」などの感想が多く学習者がチロに共感し、チロのことが好きになっていることを見取ることができた。また、「こえがとんでもった」がおもしろい、ふしぎ」という感想を基に、お話を核になる部分への興味関心の高さもうかがえた。そこで、チロになりきって動作化したり、音読したりしながら、チロのかわいさ、かっこさ、やさしさを探り、みんなで共有できるよう、課題設定をした。

叙述を基に音読の工夫をするためには、チロの様子や行動、気持ちが表れている文や言葉を観察する必要がある。そこで、まずはチロが言った会話文を見付け、赤での印を書いた。次に、チロは、上チロが主語になっている文を見つけるように助言し、チロの様子や行動、気持ちを表す言葉にサイドラインを引くようにした。最初の2ページは、指導者と一緒に音読しながら見つけたが、それ以降はほとんどの学習者が自分で主体的に見つけることができていた。

第二次では、チロになりきることを「チロごっこ」とし、すべて〇〇のチロになってよもじり学習課題にして、同じ学習の流れ(資料)で授業を進めた。学習の流れが毎回決まっていたことによって、学習者は活動の見通しをもち、安心して学習に取り組むことができた。また、第一次で赤の印を付けたり、サイドラインを引いたりしたので、絶えず注目するための土台も共有されて、学習者は主体的に学習を進めることができた。



資料 壁面に掲示した学習の流れ

そして、第二次の学習では三つの「比較」に注目して、授業づくりを行った。

その三つとは、「言葉の比較」「音読の工夫の比較」「挿絵の比較」である。

言葉の比較

例えば、本文中の以下のような表現に着目し、比較を行った。

どんどんどんどんはしって、おかの上までのぼりました。どんどん

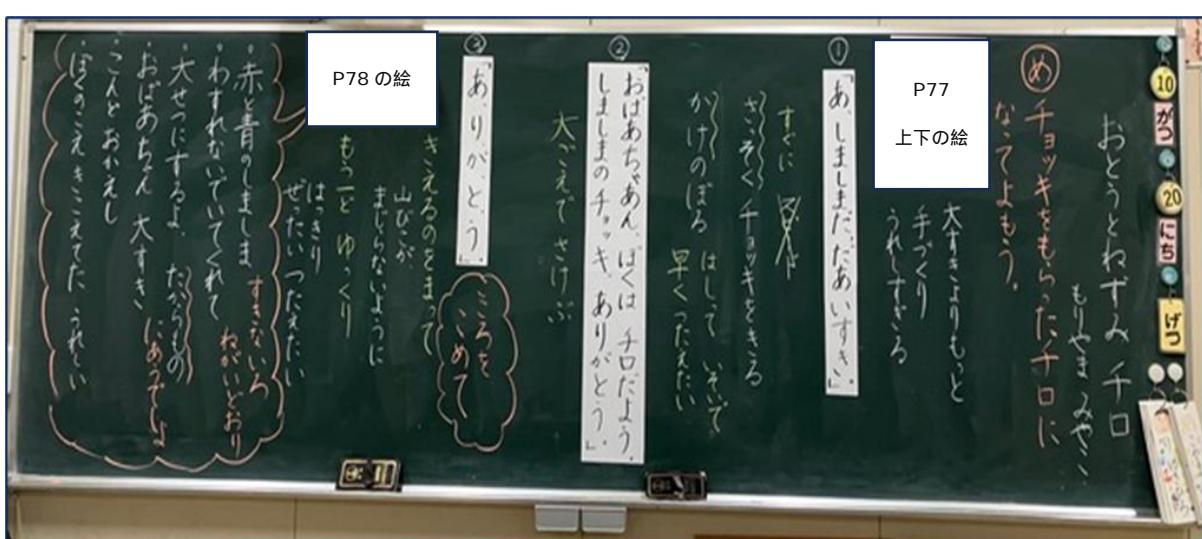
チロのこえは、くりぬしひびきながらだんだんだんだんだんとおくな^{てい}いくではありませんか。だんだん

あ、しましままだあいすき」だいすき

チロは、あそ~~チ~~ヨシキをきると、おかのてっぺんの木かけのぼりました。のぼりました

検証授業3の本時(資料⑤)では、指導者が小包から3枚のチョッキを取りだした後、「どうして、『だいすき』なの?『だいすき』はだめなの?」と問うた。このように、言葉を比較する発問をすることで、学習者はその言葉にチロのどんな思いがこめられているのか、チロはどのよさな様子で言ったのかを改めて考えることができた。学習者は、「赤と青といら願いがかなった」「しかもしましまで自分だけ特別なチョッキ」「きょうだいねずみにいじわるを言われないかもしれない」と心配していたから」と物語の冒頭のチロの姿と比較して、チョッキをもらえたチロの思いを想像することができていた。また「2ページに書いてあったみたいに心配していたから」と具体的な教科書の箇所を根拠として挙げながら説明したりすることもできた。そして、「だいすき」は『だいすき』より、もど好きってこと考え方、読み方に合った動作も考えるところできた。

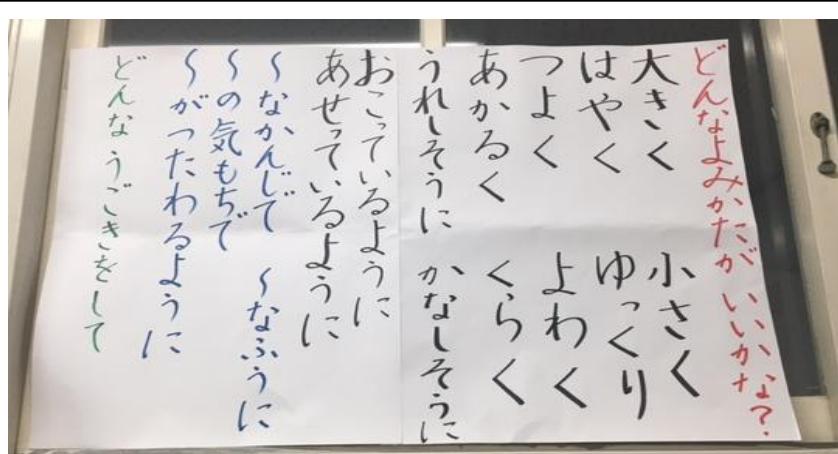
おばあちゃんにもらったチョキが自分の目の前にあるよ」として読んでごらん」指導者が言うと、右の手をもつて手を挙げてみせたり、「チョキをだきしめて、一番嬉しそうに読む」と言ったりする学習者の姿が見られた。この思いに目を向けることで経験と結び付けながら、そのときの登場人物の様子をより具体的に想像し、動作と合わせて音声表現することができた。



資料 検証授業 3(本時)の板書

音読の工夫の比較

叙述をもとに動作化したり、チロの思いをふきだしに書いたりして 音読の工夫を考えた。学習のまとめとして「なりきりカード」に音読の工夫を言語化した。「なりきりカード」を書く際のヒントなるよす、音読の工夫の比較を表したもの(資料)を側面に掲示した。学習者は、課題についての学びを受けて、「なりきりカード」に会話文を中心に、音読の仕方を記入した。例えば、「あ、り、が」と、『あ』については、ところをこめて、おばあちゃんにつたえたいよな、ゆっくいう大きく口を開けているよなである。



資料 壁面に掲示した、音読の工夫の比較を表したもの

2場面と4場面の「おばあちゃん」の読み方を比較して、考える学習者の姿があった。

「おばあちゃん ぼは チロだよう。おばあちゃん」について、場面では「チロは、ひとえ よびました。」とあるので、一度ためしによんでいるように音読する。4場面では「さっそく や かけのぼりました」大ごえでさけびました」とあるので早く探しを伝えたい。自分の声がとどくわかっているので大ごえで自信をもって まかん でいる。「しましまのチヨッキ ありがとう の ありがとうは早く伝えたいので急いでいる、かわほった勢いのまま、早口気味に2場面よもさかん でいる。4場面のあ、りが、と、うは「これまで思いをめて」心をこめて」ゆっくり一言大切にして編んでくれてありがとうを早く伝えたいといら思いを表す。

上記のように、同じとばの音読の仕方を比較することで、より細い叙述にも目をむける学習者の姿があつた。

挿絵の比較

「おとえねずみチロ」には、10の挿絵が描かれている。おばあちゃんから手紙が届き、「ぼくは赤と青。」と嬉しそうに、張り切って手を上げるチロ「いさんねずみとねえさんねずみに、チロのチヨッキはないよ」と言われ、しょんぼりと不安な表情で垂れたしっぽを持つチロ、「ぼくのえがとんでもった」とおしがってとびはねるチロなど、挿絵は学習者がチロになりきるための大きな手がかりとなる。動作化する際にもヒントとなる

なぜ、こんなに表情が変わったのかな」「どうしてこんな動きをしているのかな」と発問することで、自然と本文中に根拠を求めようとすると学習者の姿が見られた。表情以外にも、足やしっぽの高さや向き、体の傾き具合にも着目することで、よりチロの様子が分かり、チロなりきって読むことができた。

【学習者が課題解決に向かって自らの学び方を選択できる交流形態・方法の工夫】

指導者がタイミングを決めて「今から、ペアで話しましよう」や「今から、グループで交流しましょう」という形式ではなく学習者が交流の必要性を感じたタイミングで、交流したい相手と、自由に話し合えるようにしたいと考えた。また、全体交流の前に級友同士で相談して自分の考えを広げたり、深めたり、困っていることを解決してもらったりできるようにしたいとも考えた。そこで、ノートに自分の考えを書くことができたら、席を立ち、話し合いたい相手を見つけたり、困っている相手に自分の考えを伝えに行ったりできる「おさんぽ交流」を取り入れることにした。

「書くことができました」進んでいます「交流しましょう」は「水色カード」を、書くことに困っています」という場合は「ピンク色のカード」を机に置いて、意思表示ができるようにした。「水色カード」同士で交流したり、「ピンク色のカード」の級友に話に行ったりできるようにした。

検証授業1・2では、本時でも「おさんぽ交流」を行った。しかし、1年生といふ発達段階もあってか、叙述や挿絵からチロの思いを豊かに想像し、「じっくり考えて書くことよりも、早く書いて、早く教達に教えたい!」という気持ちが強くなるあまり、書内容が浅くなったり、表現が端的になりすぎたりする傾向が見られた。やりとりの様子を観察しても、たゞ相手にノートを見せているだけ、それを書き写しているだけで、考え方や根拠の交流ができているとは言い難い様子も見られ、効果のある交流になったとは言えなかった。

これらの反省から、検証授業3では、「おんぽ交流」を行わず、自分の考えを書くことができたらまずは自分が書いた考え方を読む練習をして、近くの学習者とペア交流をした。その際、必ずしも感想を伝え合うようにした。指導者は、ペア交流から全体交流につなげるタイミングで、教達の考え方のいいところを、相手に伝えられましたか」「教達の考え方と同じところや、似ているところはありましたか」「この言葉いいなって思う言葉を見つけられましたか」などの観点を示して、交流したことのよさについて、拳手で振り返るようにした。全員が一度は自分の考え方を伝える機会があり、その考え方についての感想を聞くことは自信にもつながり、全体交流が活発になる一因にもなった。

3つの検証授業を経て、1年生といふ発達段階において、交流したい相手を見つけて交流することは今回の書く活動においては難しいことがわかった。今後、叙述を読み深めるための効果のある「おさんぽ交流」ができるようになるためにも、検証授業3のように、指導者が観点を示しながら、交流の経験を積み重ねてい有必要がある。

視点3 国語科の学習と、日常生活とをつなげるための手立て

1年生委員会では、「読書に親しみ」いろいろな本があることを知ることができるよう「おとうねずみチロ」のように主人公の名前が書籍名になっている本を十数冊集め、自由に読めるようにした。そして本单元でチロになりきって読み、音読を工夫する学習をしたことを生かし、次单元「すきなおはなしにかな」では、自分が気に入った主人公になりきって、好きな場面を音読するという言語活動を設定した。当初は、第次の言語活動で行うことも考えたが、初めて叙述を基に音読を工夫し、音読発表会を開くことは、1年生の発達段階からは難しいと考えた。そこで、第次では、「おとうねずみチロ」の音読発表チロごっこ発表会を行い、次单元につなげられるようにした。

第三次の「チロごっこ」発表会に向けては、第二次で書きためてきた「なりきりカード」を基に、どの場面から自分が音読したい場面を選んで「チロごっこカード」を書いた。「チロごっこカード」には、「なりきりカード」に付け足したいことや地の文で音読の工夫をしたいところを書き、それを基にさらに音読練習を繰り返した。同じ場面を選んだ級友同士で聞き合い、アドバイスし合って練習できるようにした。また級友を相手に、その後は6年生に向けて「チロごっこ」発表会をした。6年生には休み時間等を利用して、ペアである大好きなお兄さん、お姉さんたちに聞いてもらったり、自信を持って音読する学習者が多く、6年生から具体的にいいところをほめてもらって嬉しそうであった。

次单元では、上記の中から5冊、「あちゃんのながいかみ」、「ティッチ」「どろんこハリー」、「しようぼうじどうじゅじぶた」、「くんちゅんのはじめてのがっこう」を選び、読み聞かせをして物語の内容をみんなで共有できるようにした。叙述を基に主人公の行動や様子、思いを具体的に想像し、音読する意識が見られた。意欲的に音読練習をしたり、「聞いてもらうことに喜びを感じたりする学習者が増えた。

成果と課題（○成果、　課題）

視点1

チロになりきって音読で表現する学習を行うことで、学習者の学習意欲が高まるとともに、単元の終わりまで、意欲を持続させることができた。

第二次の読み取りの学習の前後での音読を学習者用端末に録音したこと、学習者自身が自分の成長を実感し、学習の成果を感じることができた。

第4・5時間目の学習活動が多く、一つ一つの活動に充分な時間を割くことが難しい部分もあった。学習活動の精選の必要がある。

視点2

会話文の音読の仕方を比較しながら考え、言語化したので、より叙述に基づいた音読をすることができた。

今回設定した主人公に「なりきる」という学習活動が、1年生にとって楽しんで音読に取り組むための有効な手段となった。

1年生という発達段階に応じて、自分の考えをじっくり向き合うことができるような交流形態・方法の工夫が必要であった。

視点3

主人公の名前が題名になっている本は、叙述から主人公の様子を観付けやすかつたため、音読でなりきることに取り組みやすかった。

日頃、学習者は、写真の多い図鑑や迷路・なぞなぞのような遊びの本を選ぶ傾向がみられた。しかしこの学習を通して人物の様子を読む楽しさに気づき、物語に興味をもつ学習者が増えた。

国語科の学習と日常生活とをつなげることができるよう、挿絵や叙述にそって、自分で物語を読み、イメージをふくらませて、感想をもつことができる学習者の育成を目指すために第三次の学習活動を検討する。

令和7年度 国語部2年生委員会の研究
单元名 「むかし話のおもしろさを見つけ、しょうかしよう」
 (岩崎京子「かさこじぞう」東京書籍2年下)

視点1 学習者が学びのつながりを意識して学習を進めるための单元構想

【学びのつながりを重視した「付けたい力」と言語活動の設定】

单元目標を達成した学習者の姿

2年生委員会では、文章の内容と自分の体験とを結びつけて理解しながら、自分の思いや考えをもとうと楽しんで読む「学習者の姿を目指して研究を進めてきた。そのために、本单元では、昔話を読む中で心が動いたところに気付き、「おもしろさを自分の言葉で表現し、級友と伝え合うことができるようになることを重視した。

そこで、読み広げた昔話の中からおもしろいところを見付け、「おもしろさはっけんカード」を書こうという言語活動を設定した(資料)。この言語活動は、第1学年「むかしばなしをのしもう」で紹介された15の昔話の中から好きな作品を選び、感じたおもしろさを自分の言葉で表現し、級友と比べ合いながら新たなおもしろさを見付けるものである第1学年の学習とのつながりを意識しながら、学びを広げていくことを意図した。この言語活動を行うためには、できごとや登場人物の行動を自分の体験と結び付けたり、他の若話と比較したり、若話特有の言葉や言い回しに注目したりすることが必要となる。しがって、本单元で付けたい力を育成するにふさわしい言語活動であると考えた。



資料　おもしろさはっけんカード例

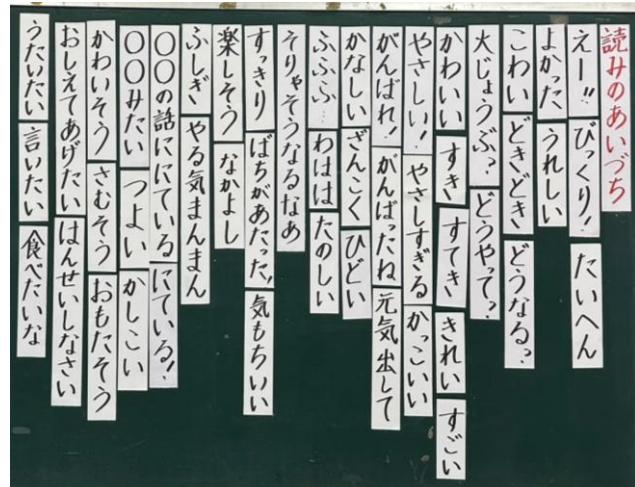
学習指導要領における指導事項		→ 単元目標を達成している学習者の姿
付けたい力 昔話のおもしろさを見付け、感想を伝え合う		
知	昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しみこと。(3)ア)	昔話の読み聞かせを聞いたり、複数の昔話の絵本を読み比べたりすることを通して、昔話特有の言い回しや言葉遣いに気付くことができている。
思	場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること(C(1)工) 文章を読んで分かったことや感じたことを共有すること C(1)力)	登場人物の行動や「びしき」を見回したけど、何にもありません」「ずっさんずっさん」など場面の様子に対して読みのあいづちを打てる言葉や文を書き出し、その理由をノートや『おもしろさはっけんカード』に表現することができている。 登場人物の行動や様子と自分の体験を結び付けて、感じたことや考えたことを級友と伝え合うことができている。

昔話のおもしろさの位置付け

本研究では、昔話の「おもしろさを単なる滑稽さ（笑い）」として捉えるのではなく、「心が動くこと」として広く定義した。一般に想起される「笑い」にとどまらず、昔話を読んだ際に生じる様々な感情の動き、すなわち「びっくり」「どきどき」「はらはら」といった興奮を伴う反応や「すてき」「優しい」といった肯定的な感情、さらには「怖い」といった緊張感など、学習者の心が動いた全ての瞬間を「おもしろさ」と定義した。この定義を学習者と共に理解するために、事前の読み聞かせ活動において学習者から自然に発せられた反応の言葉を収集し、これを「読みのあいづち」として教室に掲示した（資料

）。そして、「かさこじぞう」の学習に入る際に、教科書の手引きにある「昔話のおもしろさ」とは何かを学習者たちに問い合わせた。この問い合わせに対し学習

者から「わくわく」「どきどき」などの言葉が自発的にあがった。この一連の流れを経て、学習者は、「物語のおもしろさ」が感じられる箇所とはすなわち「読みのあいづち」が自然と表れるような箇所であり、自分の心が動いた箇所であると気付いた。これにより学習者は、昔話を読む中で、様々な観点から「おもしろさ」を見付けることができるようになった。



資料 読みのあいづち

学習者が学びのつながりを意識しながら見通しをもって主体的に学びを進めることのできる単元計画の作成

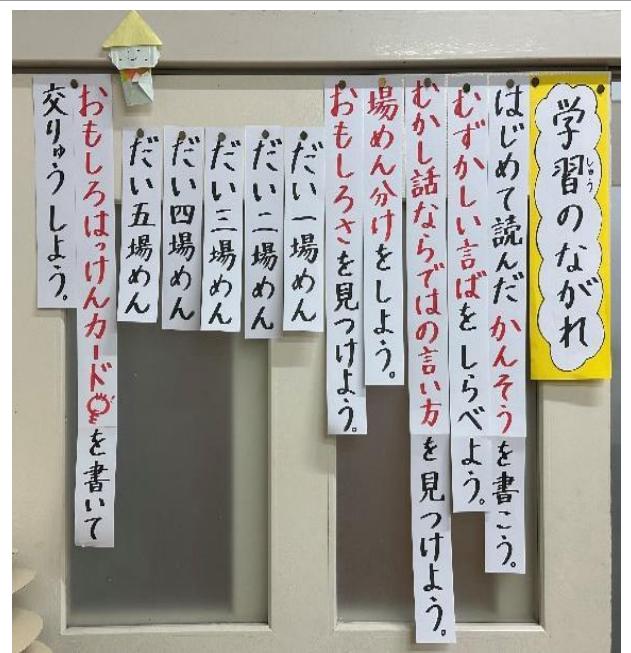
学びをつなげるために、学習の流れを繰り返す単元計画

学習者が見通しをもって学習に取り組むことができ
るよう単元の初めに『挂しろざはっけんカード』を作
成するといずれ単元のゴールとそこに至るまでの学習
の流れを提示した(資料)。

第4時から第9時までは、「かさこじぞう」を読み、毎時間、おもしろいと感じたところとその理由をノートに書く活動を行った。同じ学習の流れを繰り返すことで学習者は次第に書き方に慣れ、自分の力でおもしろいと感じたところとその理由を文章で表現できるようになっていった。

第10時では、「かさこじぞう」の各場面の中で見付けてきたおもしろさの中からとておきのものを一つ選び『おもしろさはっけんカード』に書いた。

第13時では、第10時の学習を生かし、前述した既習の15の昔話から「かさこじぞう」を除いた14の昔話の中から、お気に入りのものを選んで書くよでした。「かさこじぞう」の学習を通して、同じ型で何度も書いてきたことで、習得したおもしろさの見付け方と書き方を、他の昔話でも生かすことができた。



資料 単元計画の提示

学習者が学びを自覚し、学びを調整するための評価基準や振り返りの方法の明確化

学習者が自らの学びを振り返り、次の学習へと生かすことができるよう評価の観点や振り返りの方法を明確にした。

思考・判断・表現】の評価基準



資料 学習者 A のノート



資料 学習者 B の『おしろさはっけんカード』

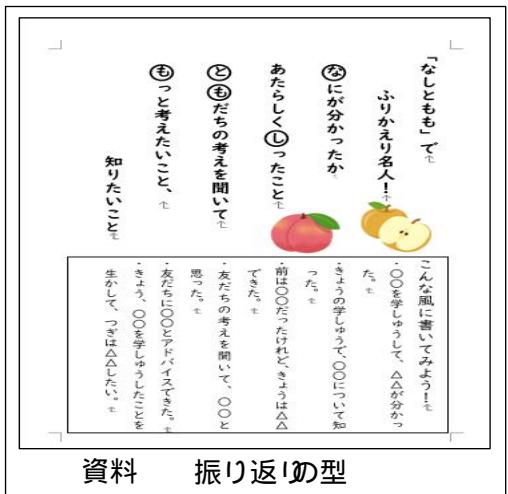
【思考・判断・表現】の評価については、毎時間のノートや『おもしろさはっけんカード』(資料)の記述を基に行い、おもしろいと感じたところとその理由が対応しているかを重視した。資料 は、学習者 A が第 3場面のおもしろさとその理由を記述したノートである。学習者 A は、「思考・判断・表現」の「おおむね満足できる」状況(B 評価)とした。理由は、「おもしる」と思ったところである「じいさまが自分のつぎはぎの手ぬくいをといでいちばんしまいのじぞうまにかぶせたところ」と「自分の手ぬくいまでとっじぞうまをまもりたいと思う気持ちがやさしいと思ったから」という理由が対応しているからである。

資料 は、学習者 B が作成した『おもろさはけんカード』である。学習者 B はおもしろいと思ったところとして「いいさまがおつむの雪をかき落としたところ」を挙げ、その理由として「自分だったら 手が冷たくなり、6 人分も雪をかき落とすことができないと思ったから」と書いている。おもしろいと感じたところとその理由が対応しているため、学習者B も「思考 判断 表現」の「おおむね満足できる」状況（B 評価）であると判断した。

一方、「お散歩交流」(詳細は視点2で述べる)をした後も努力を要する状況」(C評価)にあった学習者に対しては、一対一で対話を行い、指導者が「なぜおもしると思ったのか」「どんな読みの相槌を打ちたくなったのか」と尋ねるようにした。低学年の学習者は、話し言葉が優位な発達段階にあるため、理由が文章として書けない場合でも、考え自体をもっていないわけではない。指導者は、対話を通して、学習者の内在する思いに働きかけ、言葉として引き出す支援を行うことで、学習者が自分の力で理由を書けるように丁寧にノート指導を行った。その結果、他の学習者も、自分の考えとその理由を書くことができるようになっていった。

学びを自覚し 調整するための振り返りの工夫

振り返りでは、学習者が自らの学びを自覚し、学びを調整しようとするために、振り返りの型（資料）を示した。「なにが分かったか」あたらしく『し』ったと」「どちらの考えを聞いて」「『もっと考えたいこと、知りたいこと』といらくなしとももの観点と文型を示すことで、振り返るべき内容や、その書きぶりを理解することができた。また、本单元では、特に「お散歩交流」や全体交流で分かったことや知ったことを書くよ伝声掛けを行った（資料）。



資料 振り返りの型

らは、動作化や他者の考え方を受けて自分の読みを広げたり深めたりしている様子見て取ることができる。

【分析】

この時間の全体交流の場では、地蔵様の歌詞とばあさまの行動を結び付けて考えたその結果、地蔵様やじいさまを気遣うばかりの「やさしさ」をたくさん見付けることができたと読み取ることができる。

【分析】

大年の市で声を張り上げて笠を売るじいさまの様子を動作化する活動を通して、大声で叫ぶと売れるはずなのに、売れないという場面の意外性に気付いたと読み取ることができる。

資料 学習者が書いた振り返りの例

視点2 学習者が、主体的に自分の思いや考えをもとに伝え合ったりすることができる学習活動の在り方 【学習者が進んで昔話のおもしろさを見付けることができるようとするための四つの工夫】

馴染みの薄い言葉の掲示

本文中に出てくる、学習者にとって馴染みの薄い事物の写真資料を壁面に掲示した(資料)。

本学習材は昔話の再話であり、「かさこ」「土間」など、学習者が日常生活で実物に触れる機会が少ないものや、はどうなど、見たことはあっても語彙としては認識していないものの名称が頻出する。これらについては、写真資料の提示を行い、学習者が昔話の世界を具体的に想像しながら読み進めることができるように支援した。

例えば、「かさこ」の写真を提示したこと、編目が細かいから菅笠を編むのはとても大変で時間がかかる作業だと想像した学習者がいた。また、「つらら」や「ふぶき」の写真から、第3場面はとても寒いことを想像しそんな中でもじぞうまを思いやるじいさまの優しさを読み取っていた。



資料 かさこじぞうに出てくる語彙の掲示

読みのあいづち」と「おもしろさを見付ける観点」

「読みのあいづち」(資料)と「おもしろさを見付ける観点」(資料)を壁面に掲示した。

読みのあいづちは、読み聞かせや 「かさこじぞう」の学習の際に、学習者から自然に発せられた 「わくわく」「どきどき」といった言葉を収集したものである。これにより、学習者は、自分が昔話を読んで心が動いた瞬間を捉えやすくなり、おもしろさとは「笑い」だけではなく、様々な感情の動きであることに気付くことができた。読みのあいづちの掲示は、学習者が新しい言葉を見付ける度に増やしていくようにした。学習者は、読みのあいづちが増えることに喜びを感じ、様々な言葉を使うようになれた。そのため、「すつきり」「怖い」などの心の動きから、「優しい」「かわいい」といった人物の人柄、「どうなる?」「〇〇の話に似ている」といった物語の展開、さらに「教えてあげたい」「食べたい」と自分と重ねるなど、おもしろさの捉え方の幅が広がった。また、「すごい」という一言で済ませず、「かっこいい」「強い」など具体的に表現する学習者が増え、語彙の広がりを感じられた。

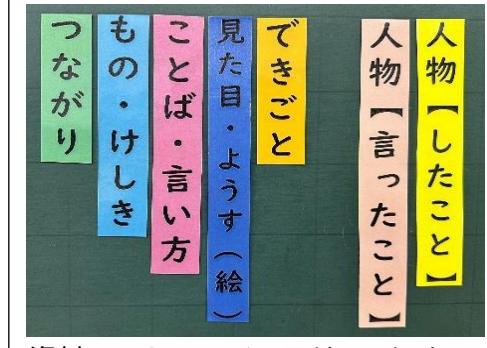
さらに、学習者が自力でおもしろさを見付けられるよう「おもしろさを見付ける観点」を掲示した。これは、「(人物が)したこと」「(人物の)言ったこと」「(人物の)性格」「できごと・見た目・様子(絵)」「言葉・考え方・物・景色・つながり」など、本文のどのようなどに着目して読めばよいのかを言語化したものである。これらを初めから全て提示するのではなく、学習の中で学習者の気付きに応じて段階的に増やしていくことで、新たな観点を見付けようと楽しみながら読む姿が見られた。観点を提示することで、どの学習者も本文に立ち戻りながらおもしろさを探すことができた。

読みのあいづちと「おもしろさを見付ける観点」は、本単元だけでなく別単元での読みの支援としても有効であった。次単元「本の中の友だち」の「本の紹介カード」作成において、人物の特徴や好きなどなどを書く際に、これらを活用した。例えば、人物の特徴を捉える際、「(人物の)したこと」「(人物の)言ったこと」「見た目・様子(絵)」といった観点を提示することが、叙述に基づいて書きための支援となつた。また、物の特徴とは、読みのあいづちで挙げた「優しい」「強い」「かっこいい」「怖い」「可愛い」「賢い」などのような言葉を指すのだと具体的に気付かせることができた。

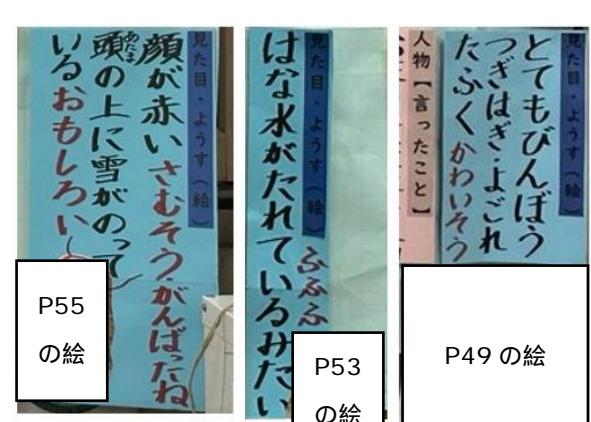
絵から読み取ったり、動作化を取り入れたりする授業展開

「絵から読み取ったり、動作化を取り入れたりする授業展開」を毎時間取り入れた。

まず、絵から情報を読み取る(資料)ことで学習者の想像を助けた。そして、絵から読み取ったことも取り入れながら、動作化につなげた。例えば、第3場面では、風が出てきて、ひどいふぶき」という場面の様子を絵で確認した後、「おつむの雪をかきおとしました。」「かいたやらせなやらをなでました。」を読み、じいさまが地蔵様にした行動と学習者の動作を結び付けて、具体的に想像できるようにした。その結果、「かきおとす」を動作化した時、雪が凍りかけていて固いのに、指や手が冷たくなっても地蔵様のためを思つて、力を入れておとしている』と、経験と叙述とを結び付けることで、地蔵様に対するじいさまの優しさに気付くことができた。



資料　おもしろさを見付ける観点



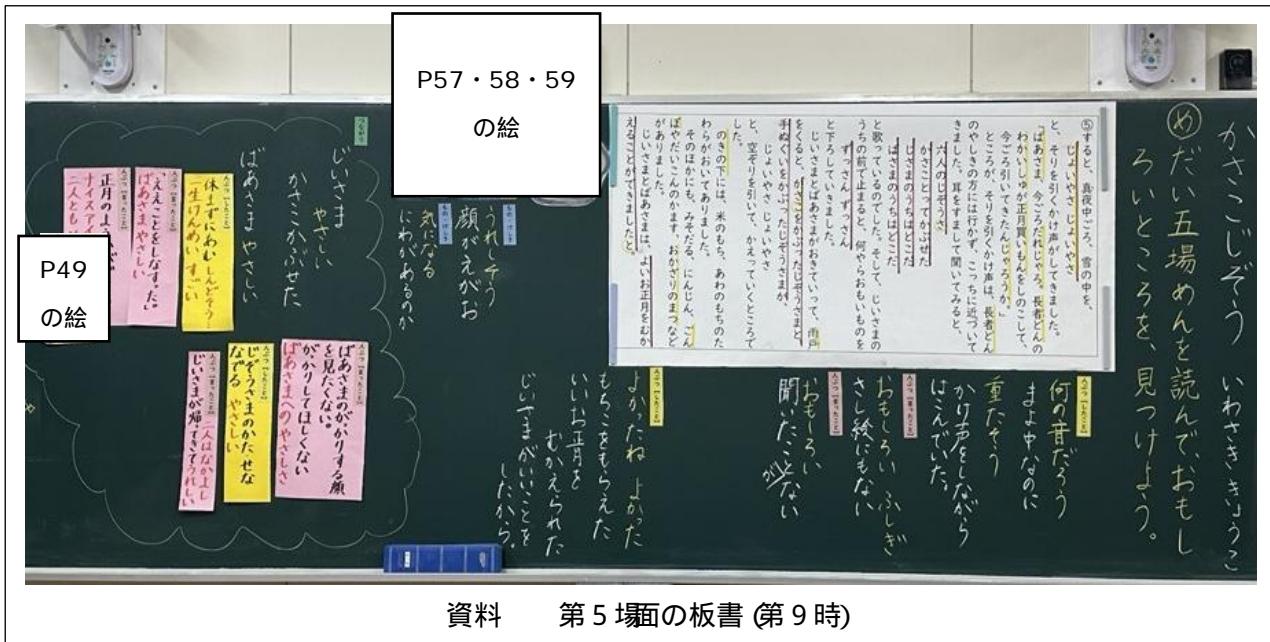
資料　絵からも情報を読み取る

また、第5場面では、「ずっさんずつさん」を動作化した後に、「なんでそんなに重そうなの？」と尋ねることで、たわら、たる、かますなどの重たいものを地蔵様が運んで来たことを本文から確かめたり、大切におぐのはなぜ、ずっさんって音がするの？」と尋ねることでただ重いだけでなく大切に雪の上に置いても音がするくふう重い、つまり、それだけたくさんの品物があることに気付いたりするなど、場面の様子を具体的に読み取ることができた。

場面をつなげていく授業展開

本時で中心的に取り扱う場面からのみ考えるのではなく、場面をつなげて、物語全体を通して考える授業展開」を行った。第二次は毎時間、各場面のおもしろさを見付けるという課題をもって学習を進めたが、その場面からだけではなく、前の場面ともつなげながらおもしろさを見付けるように促すことで各場面のつながりを捉えながら、登場人物の気持ちや行動を具体的に想像して読みとることができた。例えば、第1場面で見つけた「一年に一度の大切な日である正月にもちこを用意したくて、せっせと菅笠を編む姿」というおもしろさと第2場面の「声を張り上げても笠は売れなかった」という展開をつなげて読むことで、単に餅を買えないという事実だけではなく、ごぼうとにんじんも背負って帰ろうと意気込んでいたじいさまの落胆や悲しみをより切実なものとして読み取ることができた。

第5場面のおもしろさを見付ける学習では、地蔵様の歌に「ばさまはどこだ」という歌詞があることに気付かせ、じいさまとばあさまは、地蔵様にどのようなことをしたのか 第1~4場面から探した。第1~4場面で見付けたおもしろさを通じて、ばあさまは、直捷的に地蔵様に何かをしたわけではないが、地蔵様やじいさまを思うばあさまの優しさを見つけることができ、二人の優しさが地蔵様の行動につながったと読み取ることができた（資料）。



【学習者が課題解決に向かって自らの学び方を選択できる交流形態・方法の工夫】

お散歩交流

「個別最適な学び」と「協働的な学び」を国語科の授業で具体化するため、「お散歩交流」という手法を取り入れた。

「お散歩交流」とは、指導者が指定したタイミングで隣や近くの人とだけ意見を交流するのではなく、学習者自身が自分の学習状況や課題に応じて、交流する相手や内容、タイミングを選択できる交流形態である。

本单元では、教室内に「じいさま・ばあさま」「じぞうさま」「絵・その他」など、話したい内容に応じた交流コーナーを設け、学習者が目的をもって交流できるようにした。また、タイマーで時間を提示し、その時間内で昔話のおもしろさとその理由を書くことをゴールに、学習者自身が交流のタイミングを選べるようにした。自分の

考えを書いてから交流することも、先に交流し、ヒントをもらったり行くことも良いこととした。これにより、書くことが苦手な学習者や、自分の考えをじっくり深めたい学習者など、一人ひとりに合わせたペースや様々な状況に応じた場や時間が保障され、個別最適な学びとして展開された。

よりよいお散歩交流にするための方策

この交流形態の目的は、「話し合いを通して、多様な考えに触れる機会」を確保することであるそこで「お散歩交流をより充実させるため、学習者の変容に応じて、以下の3つの段階を意識して指導や支援をした。

ステップ1 多様な考えに出会えるようとする段階

「誰とでも話すこと」目的をもって話したい相手を選びましょう」指示した。

ステップ2：僕の思いのよさに気付く段階

「あいづちカード（資料）」を掲示し、相手の意見に対して短い言葉で感想を述べるように指導を行った。初めは、ぎこちない話し方になる学習者もいたが、交流に慣れてくることで自然と使えるようになった。

ステップ3 質問から言葉の見方を広げ深める段階

交流に慣ってきた段階で、「質問の言葉」（資料）を交流で使うように指示した。例えば、「級友の思いや考え方をなるほど！」、「たしかに…」と共に感して聴いた後、「なぜ～」「どうして～」などといった問い合わせをして、理由や級友の思いをより詳しく聞くことができるようになった。その結果、交流前は理由が書けていなかった学習者も交流後、級友の言葉に対する見方や捉え方、理由を参考にして書く様子が見られた。

このように、三つの段階を経て、「お散歩交流」を行ったことで、三つの効果があった。

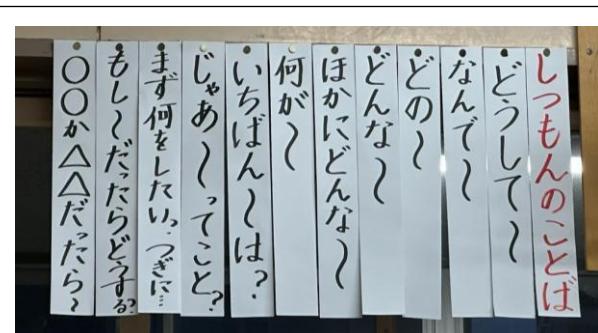
ステップ1では、交流のメンバーの固定化を防ぎ、多様な考えに気付く対話が促進された。

ステップ2では、自分の意見を一方的に伝えるだけではなく、級友と自分の考えを比べ、共感しながら聞くことを意識した交流ができるようになった。

ステップ3では、興味や課題意識を基に、相手の言葉について問い合わせるようにすることで、自分の思いや考え方をもとより楽しんで読む学習者が増えた。



資料 あいづちカード



資料 質問の言葉

視点3 国語科の学習と、日常生活とをつなげるための手立て

【日常生活における読書活動へつなぐために】

昔話の読み聞かせ

「かさこじぞう」学習と並行して、朝の読書時間や図書の時間などを活用し、「かさこじぞう」以外の14の昔話の読み聞かせを行った。読み聞かせを重ねる中で、学習者からは、「むかしむかしあるところに」と始まるところが同じだ」「「はなさかじいせん」もあむすびころりんも意地悪な爺さんが登場する」意地悪な人は、最後に困ったことになることが多いなど、言葉や登場人物、話の展開の共通点に気付く声が聞かれた。また、「うらしましたろうは、いいことをしたのに、終わり方が悲しい」といったように他の昔話との違いに着目する姿も見られた。

このような比較を通して、学習者は昔話同士を比べながら読むおもしろさに気付き、自分が図書室の昔話コーナーへ足を運ぶようになった。中には第1学年で紹介された15の昔話には含まれていない作品を進んで探したり、同じ昔話でも出版社によって挿絵や物語の展開が異なることに気付き、その違いを楽しんだりする学習者の姿も見られた。

いつでも昔話を手に取ることができる教室環境

教室内には、第1学年 むかしばなしをのしもうで紹介された昔話の絵本を常設し、学習者がいつでも手に取ることができるように環境を整えた（資料）。これにより 読み聞かせで興味をもった本をすぐに読み直したり、むかしばなしのせかい、たんけんシートにおもしろさを詳しく書くために必要な場面を探して読み返したりするなど 学習者が目的意識をもって 進んで読書に取り組む姿が見られた。

このように、昔話に繰り返し触れる機会を設け、学習環境を整えることで、「かさこじぞう」の学習で身に付けた「おもしろさの見付け方」や「読み方」が日常の読書活動へと広がっていく様子が確認された。本単元を通して、学習者は昔話を「学習の題材」としてだけでなく「自分から手に取り、楽しむもの」として捉えるようになっていった。



資料 昔話の絵本コーナー

成果と課題（○成果、○課題）

視点1

既習の昔話に限定して読み広げたことで 第1学年の学びを想起しながら物語を読む姿や 級友の見つけたおもしろさに共感する姿が見られた。

「読みのあいづち」を提示したことにより、学習者は昔話のおもしろさを「心が動いたところ」として捉えることができた。これによりおもしろさに対する解釈や捉え方が明確になり昔話をより味わって読む姿が見られた。このことは、昔話以外の物語を読む場面においても有効であり、自立した読者を育てることにもながった。

視点2

挿絵から読み取った情報を基に動作化し、さらに、そのように動作化した理由を言葉で述べるようにしたことで、場面の様子や登場人物の思いを本文や挿絵を根拠としながら具体的に想像する姿が見られた。

「読みのあいづち」「おもしろさを見付ける観点」は、本単元だけでなく、別の単元においても読みの支援として活用された。

「お散歩交流」を通して様々な相手と対話し 級友に質問する経験を重ねることで、学習者同士で互いの考え方への問い合わせが生まれ、考えを広げたり深めたりすることにつながった。

交流の質をさらに高めるために、「お散歩交流」の適切なタイミングや、意見を深めるための質問の仕方について、より具体的な支援の方法を検討する必要がある。

視点3

昔話をいつでも手に取れるよう教室環境を整えたり 読み聞かせを行ったりしたことで、自分から進んで読書をする学習者が増えた。

読み広げる昔話は、同じ話でも、再話者や出版社によって 文章表現や絵、物語の展開が異なっていた。選書の際には、学習者が、昔話特有の表現や言葉により親しみができるようなものを選ぶように心掛けたい。

令和7年度 低学年委員会 資料

以下の資料は、「小学校教育研究会 国語部」のホームページからダウンロードすることができます。



P29 「おとうとねずみチロ」指導案

P37 「おとうとねずみチロ」学習材分析

P39 「おとうとねずみチロ」学習者の単元まるごと資料

P45 「かさこじぞう」指導案

P53 「かさこじぞう」学習材分析

1年 国語科学習指導案

授業者 大阪市立巽東小学校 山内 寿航
授業者 大阪市立茨田南小学校 天満 晟花
授業者 大阪市立北田辺小学校 団野 範子
授業者 大阪市立中津小学校 佐藤 圭佑

- 1 日 時 令和7年 9月22日(月)第5校時(13:45 ~ 14:30)
令和7年10月 3日(金)第5校時(13:50 ~ 14:35)
令和7年10月20日(月)第5校時(13:45 ~ 14:30)
令和7年11月11日(火)第5校時(13:45 ~ 14:30)

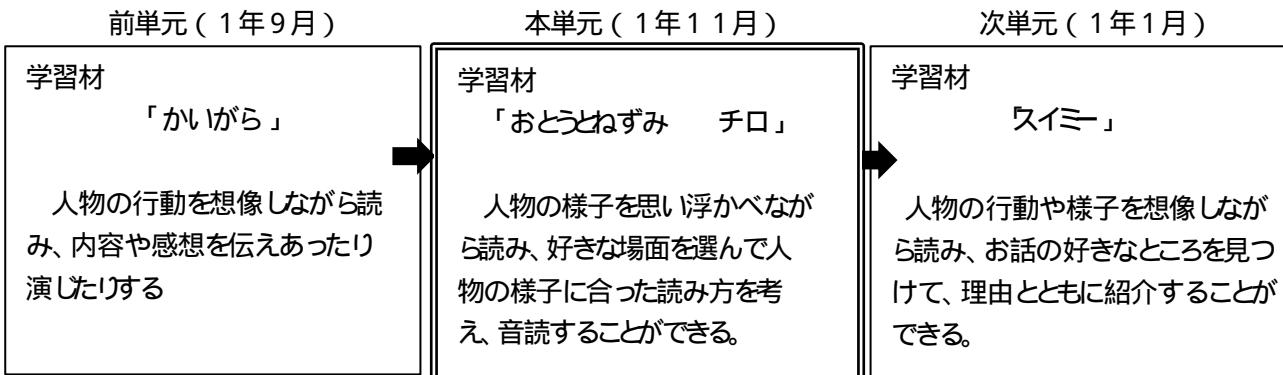
- 2 学年・組 第1学年2組(在籍 28名)
第1学年3組(在籍 31名)
第1学年1組(在籍 26名)
第1学年2組(在籍 24名)

- 3 単元名 「お話のすきなところを声に出して読もう」
(森山京 おとうとねずみチロ 東京書籍1年下)

4 単元目標

- (1) 選んだ場面の叙述を基に、チロの様子に合った声の大きさ、速さ、強さになるように気を付けながら音読することができる。 [知識及び技能] (1)ク
- (2) 叙述を基に、チロが言った言葉について、どのような表情、口調、様子で言ったのか、チロがしたどこについて、どのような思いでそんなことをしたのかを考え、言葉や文で表すことができる。 [思考力、判断力、表現力等] C(1)エ
- (3) 「チロ音読発表会」で、好きな場面を選んでチロの様子が伝わるように気を付けながら音読しなぜその場面を選んだのかを伝え合い、友達の読み方や考えのよいところを見付けることができる。 [思考力、判断力、表現力等] C(1)カ
- (4) 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。 [学びに向かう力、人間性等] C(1)シ

5 単元間の関連と系統



6 単元で取り上げる言語活動

「おとうとねずみチロ」を読み、好きな場面を選んで、チロの様子が伝わるように気を付けながら音読するという言語活動を設定する。この言語活動を行うためには、本文中からチロの言ったことやしたことを見付け、その叙述を基にチロの思いを想像し、ふざわしい読み方を考えることが必要となる。チロになりきる「チロごっこ」を通して、学習者は物語の世界に入り込み、楽しみながら読む際の声の大きさや速さや表情などを工夫し、なぜそのように読むのかを叙述に基づいて言語化することができる。したがって本単元の目標にふざわしい言語活動であると考えた。 (関連: 思考力 判断力 表現力等) C(2)ア)

7 評価規準

知識 技能	思考 判断 表現	主体的に学習に取り組む態度
選んだ場面の叙述を基に、チロの様子に合った声の大きさ、速さ、強さになるよう、に気を付けながら音読することができている。 ((1)ク)	<p>「読むこと」において、叙述を基に、チロが言った言葉について、どのような表情、口調、様子で言ったのか、チロがしたことについて、どのような思いでそんなことをしたのかを考え、言葉や文で表すことができている。</p> <p>(C (1)工)</p> <p>チロ音読発表会で、好きな場面を選んでチロの様子が伝わるように気を付けてながら音読しなぜそこの場面を選んだのかを伝え合い、友達の読み方や考えのよいところを見付けることができている。</p> <p>C(1)力</p>	進んで、チロの様子が分かる言葉や文を見付け、学習の見通しをもってお話を好きな場面を選び、チロの様子が伝わるような読み方を考えながら音読しようとしている。

8 指導にあたって

【児童観】

児童は、7月に「おおきなかぶ」、9月に「かいけがら」、10月に「サラダでげんき」の学習を行った。「おおきなかぶ」では、次々に人物が増えていく面白さとリズミカルな文章の繰り返しを音読を通して楽しむことができた。何度も繰り返される「うんとこしょ、どっこいしょ」という言葉に着目し、何がちがうのか、どう変わっていくのかを音読しながら比べ、考えた。おばあさんを呼ぶおじいさんになって、力いっぱいかぶを引っ張る時ややっとかぶが抜けた時は自分が選んだ人物になって、動作化したり、心内語を書いたりした。初めは心内語に戸惑い、一言しか書けない児童が半数ほどいた。しかし、回を重ねるごとに、また、友達との交流を通して心内語の意味を理解し書く量も少しずつ増えていった。学習の最後に、教材文とちがう作者の「おおきなかぶ」を読み聞かせした。似ているところやちがうところを話し合ったり、自分はどちらが気に入ったかを理由とともに伝え合ったりして、お話を比較することができた。

「かいけがら」では、中心人物である「くまのこ」と自分自身とを重ね、「うさぎの子」と同じくまのこが好きだと分かった時のくまの子、かいけがらをあげようか考えるくまの子、かいけがらをうさぎの子に渡したくまの子になって、思いを書く活動を行った。「くまの子の行動や会話の背景にある思いや考え」も気づいた児童がいる一方で、会話に書かれたうわべの言葉だけを捉え、その裏にある思いに気づけない児童も多かった。

「サラダでげんき」では、動物たちは、りっちゃんにどんなことを教えたのだろうと、読みの課題を設定し、登場の仕方や話し方、口調、サラダに入れるもの、それを入れる理由や効果などを比較する学習をした。場面ごとに出てくる動物がすすめる材料やその効果は、その動物ならではの特徴や特技が関係していることに気づき、お話を面白さを味わうことができた。登場してきた動物になりきってりっちゃんに教えたことを書く活動では、自分の生活経験と結び付けながら教材文の台詞に付け足し、膨らませて書くことを楽しんでいた。そして、学習の最後に、お話には登場しない動物になってりっちゃんにおすすめカードに書くという言語活動を行った。また、野菜を切る音や飛行機の音などの擬音語や、動物たちの会話の音読も楽しむことができた。

本学級の児童は聞くことにおいて課題を持っている児童が多く自分ごととして集中して話を聞くことが苦手だったり、すぐに体が動き、姿勢をくずしてしまったりする。そのため、聞く時の約束を掲示したり、友達の考えにハンドサインを示したり、繋げて自分の考えを述べたりするよう指導しているが、まだまだ個別に声かけが必要である。

【単元観】

本単元では、様子を表す叙述をもとに、中心人物の行動を具体的に想像することがねらいである。また、人物の様子を思い浮かべながら、チロの会話文を中心にお話を好きなところを選んで、音読するチロごっこをするという言語活動を設定している。

本教材は、おばあちゃんからのチョキを楽しみに待つ末っ子のねずみ チロの様子や行動が中心に描かれている物語である。幼いチロがきょうだいねずみにチロのはないよとからかわれ、むきになって一生懸命言い返したりおばあちゃんに忘れられたかもしれない」と本気で心配したりやまびこを自分の声がとんでたと大喜びしたりする様子など、チロの行動や言葉は「1年生の児童にとって共感しやすいと考える。また、「そと」なん日かたってあかのてっぺんの木」など時や場所を表す言葉から場面展開が捉えやすい。そして、表情豊かに描かれているチロの挿絵も、様子や行動を具体的に想像することに効果的である。会話文も多く「あわてていりかえす」「れしがってとびはねる」「えをはり上げて」「大きく口を開けて」「大きめでさけぶ」「ゆっくり」など、チロがどのように言ったかが分かる叙述も多い。さらに、「とび出す」「かけのぼる」「じっと耳をすます」や、「どんどん」「どんどん」「どんどん」など、チロの様子や心の移り変わりがわかりやすくなっている。このように、児童は素直で純粋なチロに自身を重ね合わせ、様子を思い浮かべながら音読することに適した教材であると考える。

【指導観】

本単元においては、中心人物であるチロのすきなところやお話のすきなところをチロになりきって音読することをねらいしながら、チロの様子や行動を具体的に想像し、会話文の音読の工夫を考えることを指導する。

第一次では、まず単元の導入として、これまでに読み聞かせてしてきた「おとうとねずみチロ」シリーズのお話の中から、指導者が好きな場面を選んで音読する。その際、なぜその場面を選んだのか、声の大さや読む速さ、「チロの~」という様子が分かるように、声で読みます。」チロの~の気持ちが伝わるように…のようになります。など、音読の工夫を書いた「チロごっこカード」を提示して、児童の興味関心を高められるようにする。チロになりきって声にして読む「チロごっこをする」というめてをもって教材文を読んでいくこと、学習の最後にペア学年である6年生にも音読を聞いてもらうことを知らせる。また、自分の音読のはじめと終わりを録音して聞き比べることも知らせ、学習への意欲を高められるようにする。次に、教材文の扉絵や挿絵から、どのようなお話なのかを想像させ、指導者の範読を聞く。その後、はじめの感想を書いて伝え合う。その際、「ほっとした」「ときどきした」「おもしろい」「やさしい」などの言葉を「感想の言葉」として例示し、これらの言葉を用いると自分の感想を相手に伝えやすくなることに気付かせたい。そして、挿絵を用いて出来事の順序を確かめたり、言葉の意味を捉えたりして、お話の大体をつかめるようにする。また、時や場所を表す言葉から場面分けもできるようにする。さらに、チロになりきるためには、チロの様子や気持ちを考えること、音読を工夫するためには、声の大きさや読む速さ、チロはどんな言い方をしているかを考えることが大切であることを伝える。チロが言った言葉には「チ」を書き込み、チロの様子や気持ちが分かる言葉には「サイトライン」を引かせるようにする。チロの様子がわかる言葉を見つけるためには、「チロは、に続々他の文を手掛けたりすればよい」ことを指導する。そして、好きな場面の音読を学習者用端末に録音させる。単元の最後に読んだ音読と比較して、自分の成長を感じることができるようにしたい。

第二次では、おばあちゃんから手紙が届いた場面、おばあちゃんに声を届ける場面、おばあちゃんからチョキが届いた場面のチロの様子や行動、会話文に着目し、チロの気持ちを読み取っていくようにする。毎時間、まずチロが言った言葉を確かめ、チロはどんな様子でどんな言い方をしているのかを叙述（第一次でサイトラインを引いた言葉）をもとに考えられるようにする。挿絵からもチロの様子や表情を捉え、気持ちの変化に気付けるようにしたい。また、チロになりきって書いたり、様子や行動を動作化したりすることで、場面の様子やチロの気持ちをより具体的に想像できるようにする。チロの思いを書き出しつつ、「児童へはヘルプカードを用意する。ペア交流の後、全体交流をして自分の考えを広げたり深めたりできるようにしたい。毎時間の終わりには、学習のまとめとして、なりきりカードを書くようにする。なりきりカードには、その場面のチロの会話文が書かれており、自分が読みたい会話文から「声の大きさメーター」や「読む速さメーター」に印をつけ、どんな風に読みたいかを自由記述させる。それをもとに音読の練習をして、チロになりきれるようにしたい。

本時では、「たのしき」と「だいすき」、「ありがとう」と「あ、りがとう」、「うの」の言い方を比較することでチロの気持ちに迫らせたい。

第三次では、第二次で書き溜め、音読練習してきたことを生かして、まずはクラスの友達に、そして6年生に向けて「チロごっこ」発表会をする。学習してきた3つの場面から好きな場面を選んで「チロごっこカード」を

書き、それをもとにさらに音読練習を繰り返すようにする。チロごっこカードには、「なりきりカード」に書いたことご加え、なぜその場面を選んだのか、会話文以外の地の文の読み方の工夫についても書けるようにしたい。同じ場面を選んだ児童同士で聞き合い、アドバイスし合う場も設定して、よりチロになりきれるようになる。なりきって音読する楽しさやおもしろさを充分に味わい、自信を持ってチロごっこができるように支援していきたい。単元最後の音読も 学習者用端末で録音し、初めの読みと聞き比べ、成長したことを実感できるようにしたい。

9.指導と評価の計画(全 9時間)

次	時	学習活動	指導上の留意点	評価規準 評価方法等
—	1	○学習の見通しを持つ。 範読を聞き、はじめの感想を伝え合う。	おとうと ねずみチロシリーズのお話の中から、指導者が好きな場面を選んで、チロごっこカードを提示しながら音読する。 チロになりきって音読する「チロごっこ」を友達や6年生に聞いてもらうというめあてを持って教材文を読んでいくことを知らせる。 ・扉絵や挿絵から物語の内容を想像することで、物語に興味をもつことができるようとする。 ・誰がどのような力を抜のかを考えながら、範読を聞かせる。 感想を表す言葉を例示し、感想を伝えやすいよう支援する。	
—	2	○物語の大体を捉える。 場面分けをする。	・挿絵を並び替えて出来事の順序を確かめたり、言葉の意味を確かめたりすることができるようとする。 ・場所の移動や時間の経過による場面の分け方を確かめる。	知識 技能]
—	3	チロの様子や気持ちが分かる言葉にサイドラインを引く。 はじめの音読を学習者用端末で録音する。	・チロの様子や気持ちが分かる言葉を見つけるためには、チロは、に続ぐ他の文を手掛かりにすればよいことを指導する。 チロの言った言葉にはチロ書き込ませる。 ・好きな場面を選び、最初の読みが記録できるように、学習者用端末に録音する。	教科書 ・チロが言ったこと、チロの様子や気持ちを表す言葉を見付けて印を付けることができているかの確認
—	4	○手紙が届いたときのチロの様子を思い浮かべながら、声に出して読む。	三枚の挿絵を基に、チロの様子、表情を捉え、気持ちの変化に気づくことができるようとする。 「うだつたらどうしよう。」と言ったチロの思いをノートに書き、チロの不安や心配な様子を想像することができるようとする。 ・「なりきりカード」に音読の工夫を書き、声に出して読めるようとする。	

	5	おばあちゃんに声を届けるチロの様子を思い浮かべながら、声にして読む。	<p>「どんどん」や「たにをはさんでずっとむこうがわからおばあちゃんの家が遠くにあることをつかめるようする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チロがなぜ丘のそべんの木に立ったのかを考えることで、おばあちゃんに声を届けたいチロの気持ちを捉えることができるようする。 <p>「うれしがってとびはねる声をはりあげてなどを動作化したりチロの思いを書いたりして、チロの喜んでいる様子を想像できるようする。</p> <p>「ぼくにもチョキ、あんでね」で、なぜじっと耳を澄ましていたのかも考えられるようする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なりきりカードに音読の工夫を書き、声にして読めるようする。 	
	6 本時	○チョキが届いたチロの様子を思い浮かべながら、声にして読む。	<p>「だいすき」と「だいすき」の違いに着目したり動作化したりすることで、チョキへの思いを確かめることができるようする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ありがとう」「あ、りがとう」の言葉の違いを叙述を基に考えることで、絶対にお礼を伝えたいというチロの思いに気づけるようする。 ・チロになっておばあちゃんに伝えたい思いを書かせる。 ・なりきりカードに音読の工夫を書き、声にして読めるようする。 	<p><u>思考 判断 表現] 観察・ノート・なりきりカード</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・チロが言ったりしたりしたことの叙述を基に、チロの様子や思いを想像したり、ふざわし読み方を考え、「なりきりカード」に書いたりすることができるているかの確認
三	7 8	声にして読みたい場面を選び、チロごっこカード」を書く ○音読の練習をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・チロごっこカードには、なぜその場面を選んだのかの理由、「なりきりカード」に付け足したい音読の工夫、さらに地の文で工夫したいところなどを書くように指示する。 <p>チロごっこカードを基に、音読の練習をさせる。その際、同じ場面を選んだ友達と聞き合ったりアドバイスし合ったりできるようする。</p>	<p><u>思考 判断 表現] 観察・ノート・チロごっこカード</u></p> <p>今までの学習を生かして好きな場面を選んでチロの様子を伝えられているかの確認</p>
	9	チロごっこ発表会をする。 ○振り返りを行う	<p>音読発表会での読みを録音し、単元の初めに読んだ音読と比較することで、成長を自分で感じたり音読の楽しさを味わったりできるようする。</p> <p>モジュールの時間にペアの6年生に音読をし感想をもらうことことで自信につなげられるようする。</p>	<p><u>[主体的に学習に取り組む態度] 観察・ノート</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・進んでチロの様子が伝わるような読み方を考えながら音読しようとしているかの確認

知識 技能] 教科書・ノート・学習者用端末

おおむね満足できる状況 (B 評価)

- チロが言ったこと したことなどを表す言葉や文を見付けて 印を付け、その場面のチロの様子を想像して 声の大きさ速さ強さなどをノートに書いたことを基に、チロの様子が伝わるように気を付けながら音読することができている。

努力を要する状況 (C)への手立て

- チロが言ったこと したことなどを表す言葉や文を見付けて線を引くことができているか を確認し、線を引くことができない場合は、チロは 「 」から始まる文を探すとよいことを助言する。
- 文章を音読することに困難がある学習者については、場面全体を音読することにこだわらず、読む分量を本人と相談するようにする。

「 」のよう「 読みたい 」とう考えはもっているが、それが実際の音読に反映されなかつた場合(例えれば おばあちゃんに必ずお願いを伝えたいので、一番大きな声で読みたい 」とう考えはもっていたが、人前で音読することが恥ずかしいために、それほど大きな声で読むことができなかつた場合)には、学習者用端末を活用して一人で音読をしている場面から評価したり、「 読みたい 」かの考え方と理由がしっかりと書いていることをもって評価したりするようにする。

思考 判断 表現] 観察・ノート

おおむね満足できる状況 (B 評価)

- チロが「 たりしたことの 叙述を基に、チロの様子や思いを想像しふさわしい 読み方(声の大きさや速さ 表情など) を考え、ノートに書くことができている。

努力を要する状況 (C)への手立て

- その場面の挿絵をして表情や動作を真似てみるよう促したり、本文の叙述を動作化してみるよう促したりする ことで、チロの様子を読み取ったり 思いを想像したりする ことができるようとする。
- 心内語については、書き出しや文末の 文型を示したり 短い言葉で表現してもよい と伝えたりする ことで、書くことに抵抗を感じないようにする。

叙述に基づいてどのような声で読むかを考えることが難しく場合には、個別に声をかけ、例えば怒っているときに、自分ならばどんな言い方をするかなど、自分自身と重ねながら考えることができるよう促す。

思考 判断 表現] ノート

おおむね満足できる状況 (B 評価)

- 「 チロ音読発表会 」で、好きな場面を選んでチロの様子が伝わるように気を付けながら音読しなぜその場面を選んだのかの理由を発表し、友達の読み方や考えのよいところを見付けて書くことができている。

努力を要する状況 (C)への手立て

- なぜその場面を選んだのかを言語化しにしの場合には、個別に声をかけ、 やりとりを通じて出てきた学習者の言葉を、指導者が「 ~だから選んだということだね。 」と 確認することによって支援とする。
- 友達の読み方や考えのよいところを 表現しにしの場合には、文型を掲示したり ヒントカードを 示したりすることによって 支援とする。

主体的に学習に取り組む態度] 観察・ノート

おおむね満足できる状況 (B 評価)

- 進んで、チロの様子が分かる言葉や文を見付け、学習の見通しをもって、お話の好きな場面を選び、チロの様子が伝わるような読み方を考えながら音読しようとしている。

努力を要する状況 (C)への手立て

- 文字や文を書くこと 人前で音読をすることなど 学習者によって 支援を要するであろう 活動の場面を個別に想定し 声をかけることによって進捗を把握し 必要に応じて 支援を行う
- 自らの学びを客観視できるような「 振り返り 」の書き方の文型を例示する。

10 本時の学習

(1) 本時の目標 (6 / 9)

おばあちゃんにチョッキをもらったチロの様子を想像し 読み方の工夫を考えることができる。

(2) 本時の展開

学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法等
1. 本時の課題をつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> ・チョッキをもらった チロの様子を思い浮かべながら声に出して読むという めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">めチョッキをもらった チロになってよもう</div>	
2. 学習場面を音読する。 (第3・4場面)	<ul style="list-style-type: none"> ・チロの言ったこと 様子がわかる言葉を確かめながら音読するよう助言する。 	
3. チロの様子を思い浮かべながら、おばあちゃんへの思いを考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・チロになりきって声に出して読むために、チロの言ったことを確認する。 「あ、しましまだ。だあいすき。」 「おばあちゃん、ぼくはチロだよう しましまのチョッキ、ありがとう」 「あ、りがとう」 ・では、「だあいすき」と「だいすき」の違いに着目し、動作化してチョッキへの嬉しい思いを確かめることができるようにする。 ・では、チロの様子を表す叙述から「ありがとう」の言い方の違いを考え、2回お礼を言ったチロの思いに迫れるようにする。 ・「あ、りがとう。」に込められたおばあちゃんへの思いをチロなりきって書くことができるようとする。 書き出しへり児童には、「ヘルプカードを準備する。 自分の考えを書くことができたら、読む練習をして、近くの友達とペア交流を始める。 	
4. 音読の工夫を考え、なりきりカード チロに書く	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の学習を振り返り、3つの台詞の中から一つ選んで、どんな声で、どんなふうに読みたいかなどを「なりきりカード」に書く。書き終わったら二つ目、三つ目と考えるようにし、音読の練習をするよう指示する。 チロになって楽しんで音読できるようにする。 	<p>思考 判断・表現]</p> <p>観察・ノート・なりきりカード</p>
5. 本時の学習を振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちに自分の考えを伝えることができたか、友だちの考えを聞いて自分の考えを広げることができたか、楽しくチロなりきることができたかを振り返ることがで きるようす る。 	<p>・チロが言ったりしたりしたことの叙述を基に、チロの様子や思いを想像しふさわしい読み方を考え、「なりきりカード」に書くことができている。</p>

11.板書計画

かわいいながみの口

おつかま みやこ

めチャラシキをひいたき口になつてゆかう

P. 77
挿絵

うれしい
大きさずれい

「あ、しましまだ。だあいすき。」

かわいいチヨラシキをきる
かけのまく

單べつたえたい。いそいで

「おばあちゃん、ばくはせチロだよつ。
しましまのチヨラシキ、あつがとつ。
大きさずれい

「あ、り、が、と、う。」

かわえるのをまつて

もう一ど ゆくべつ

おれい

P. 78
挿絵

つたえたい

- ・ほくのじく、とじこてた。
- ・ほくのじくをおぼえていてくれた。
- ・赤と青のしましまにしてくれた。
- ・大きないじるだ。
- ・大きせつにするね。
- ・おばあちゃん大きさずき。

おひひねすみ チロ

もりやま みやこ がん

がどた りつこ え

【授業で取り上げたチロの会話文のみ掲載】

(前略)

- ほくは 赤が いいな。-
- にこねぐねすみが ここました。
- わたしは 青が すき。-
- ねえねぐねすみが ここました。
- ほくは 赤と 青。-
- おひひねすみが ここました。
- チロ♀は ない。
- にこねぐねすみが ここました。
- チロ♀にひじら おひひねすみの 知れです。
- そひ。■こむ 赤このだけも。-
- ねえねぐねすみが ここました。
- そんが いふ ない。ほくのや むろん。-
- チロ♀は、おひひねすみを こころうか、ほん
まげか、おひひねすみを こころうか。

(略)

もしやねん、おひひねすみ、こころうか
い チロ♀ いふを おもて しほひだのかも
しほひだ。

- そひひだの、おひひねすみ。

(續)

- やひだ、ここ いふ からかえた。-
- チロ♀は、おひひねすみを こころうか。
- おひひねすみを こころうかして、おひひ
ねすみを おひひねすみを こころうか。
- おひひねすみを 木に 立つと、たにを は
さんで、だかに 山が 見えました。
- おひひねすみを おひひねすみを こころうか。

【摘要から井をあげて おひひねすみを こころ
ました。暗るご飯ではつわって おひひねすみを おひひねす
みを こころました。】

【チロは おひひねすみを こころひた
おひひねすみを おひひねすみを こころひた。】

【ほくは おひひねすみを こころひた。
おひひねすみを こころひた。】

毛糸が ほんつかなひの木 木に おひひねすみを こころ
れて おひひねすみを こころひた。】

【こころひねすみを こころひた。】

研究要項1年 単元構想・実践のまとめに掲載した、ある学習者の学習前の読みの様子を示したものである。

学習前

おどうどねずみ チロ

ある 日 三ひきの ねずみの きょうだい
いのところへ おばあちゃんから 手がみ
がときました。 それには、こんな ことが かいて ありました。

あたらしい けいとで、おまえたちの チヨツキを あんでいます。 けいとの いろは、赤と 青です。 もうすぐ あみあがります。 たのしみに まって いて ください。

さあ、三ひきは 大よろこび。 「ぼくは 赤が いいな。」 「わたしは 青が すき。」 「ぼくは 赤と 青。」 「おどうどねずみが いいました。」 「チロのは ないよ。」 「にいさんねずみが いいました。」 「チロというものは、おどうどねずみの名まえです。」 「そうよ。青いのと 赤いのだけよ。」 「ねえさんねずみが いいました。」 「そんなこと ないよ。ぼくのも あるよ。」 「チロは、あわてて いいかえしましたが、ほんとうは、とても しんぱいでした。」

— もりやま みやこ ぶん↑
かどた りつこ え↑

「そうだったら、どうしよう。」 「一息で 小声で

「いざんねずみや ねえさんねずみどちらがって、チロは、まだ 字が かけません。だから、手がみて おばあちゃんに たのも こともできないのです。」 「そうだ」 「チロは、そとへ とび出して いきました。」

※□は、意識した「間」があった箇所

以下、この学習者の単元を通した学びを掲載する。

おひつ	にち	ようび
て	な	て
チ	な	て
口	る	る
の	る	る
こ	れ	れ
え	れ	れ
か	れ	れ
と	れ	れ
ん	れ	れ
で	れ	れ

おひつ	にち	ようび
の	い	の
の	い	の
す	こ	す
ご	と	ご
い	お	い
ね	ね	ね
か	は	か
わ	じ	わ
い	め	い
い	め	い
く	た	く

初発の感想を書いたノート

なりきりカード① 一ねんへくみ一ばん

① 「ぼくは、赤と青。

② 「そんなことないよ。ぼくのもあるよ。」

③ 「そだつたら、どうしよう？」

④ 「そうだ、いいことかんがえた。」

このおおきや
こののはやけ

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

よつ にち ようび

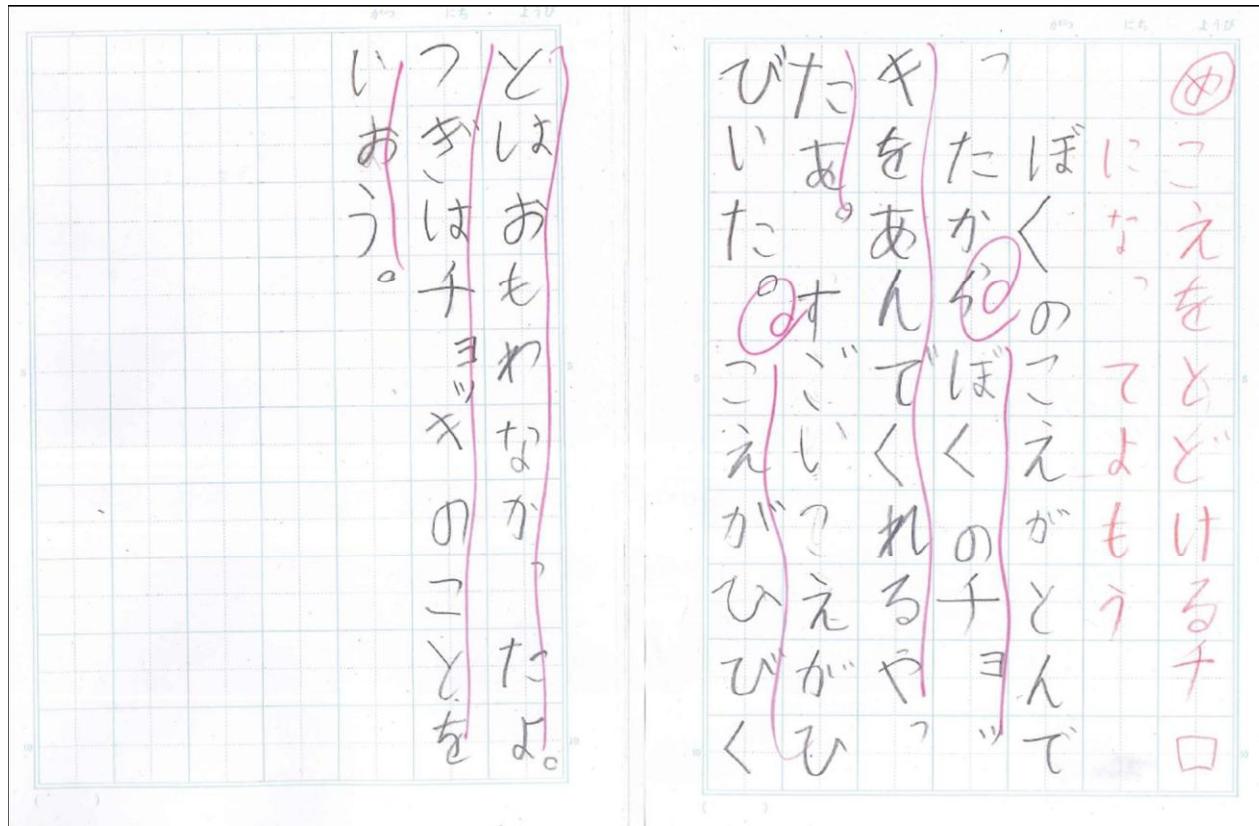
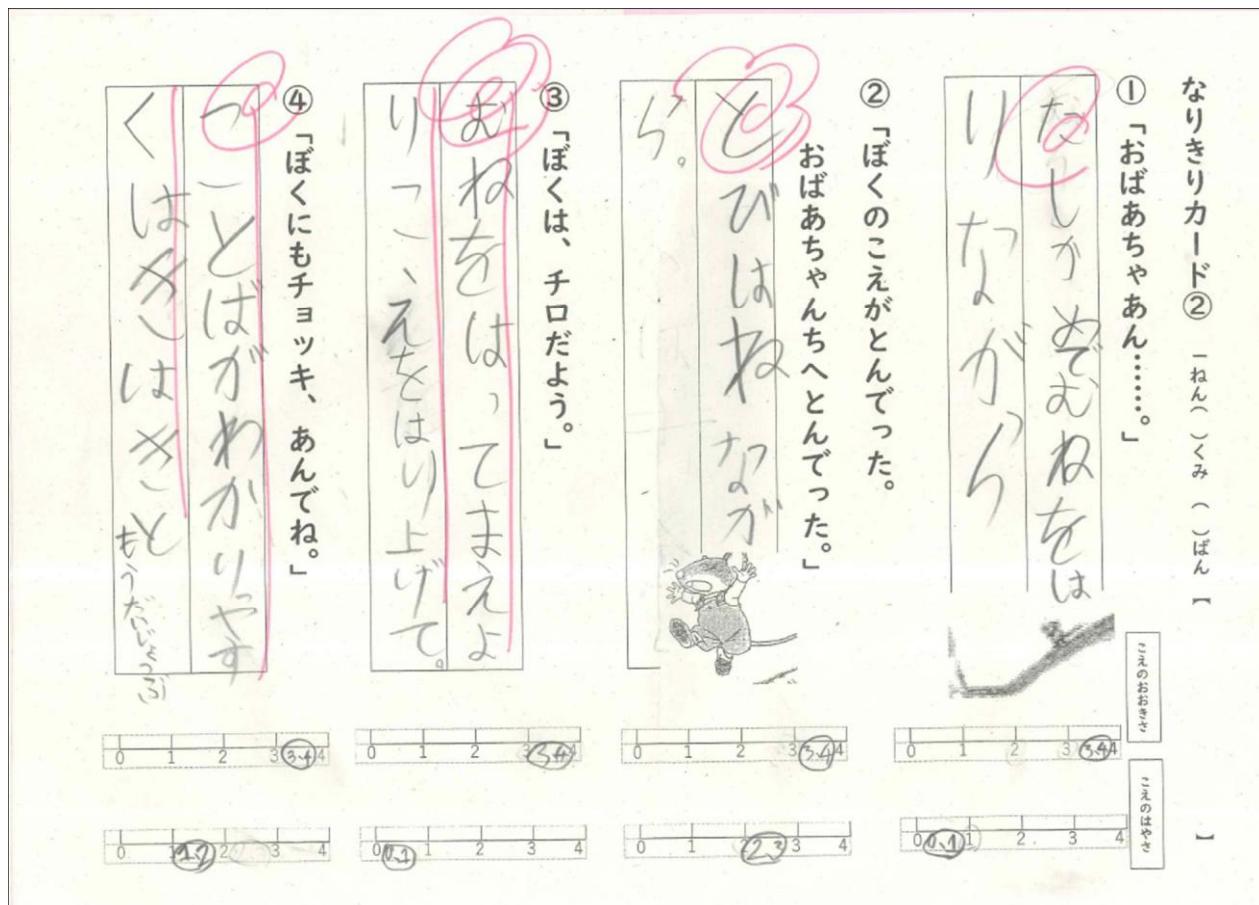
や しはた あと お
ん どま あ ば
に う た ど ほ す ま ち
つ や 字 う ん れ
ひ て か よ う い じ
よ お け う に る ぼ
う ば な う な の く
が ま い ぼ か か の
な ち か く な こ

よ あ の く
あ ば お の ほ
ん ま し ほ ん
で ん し ま と
く ほ し ま る
れ く い い に
て の た じ て
る ち じ も
す ょ せ う
な な い ほ

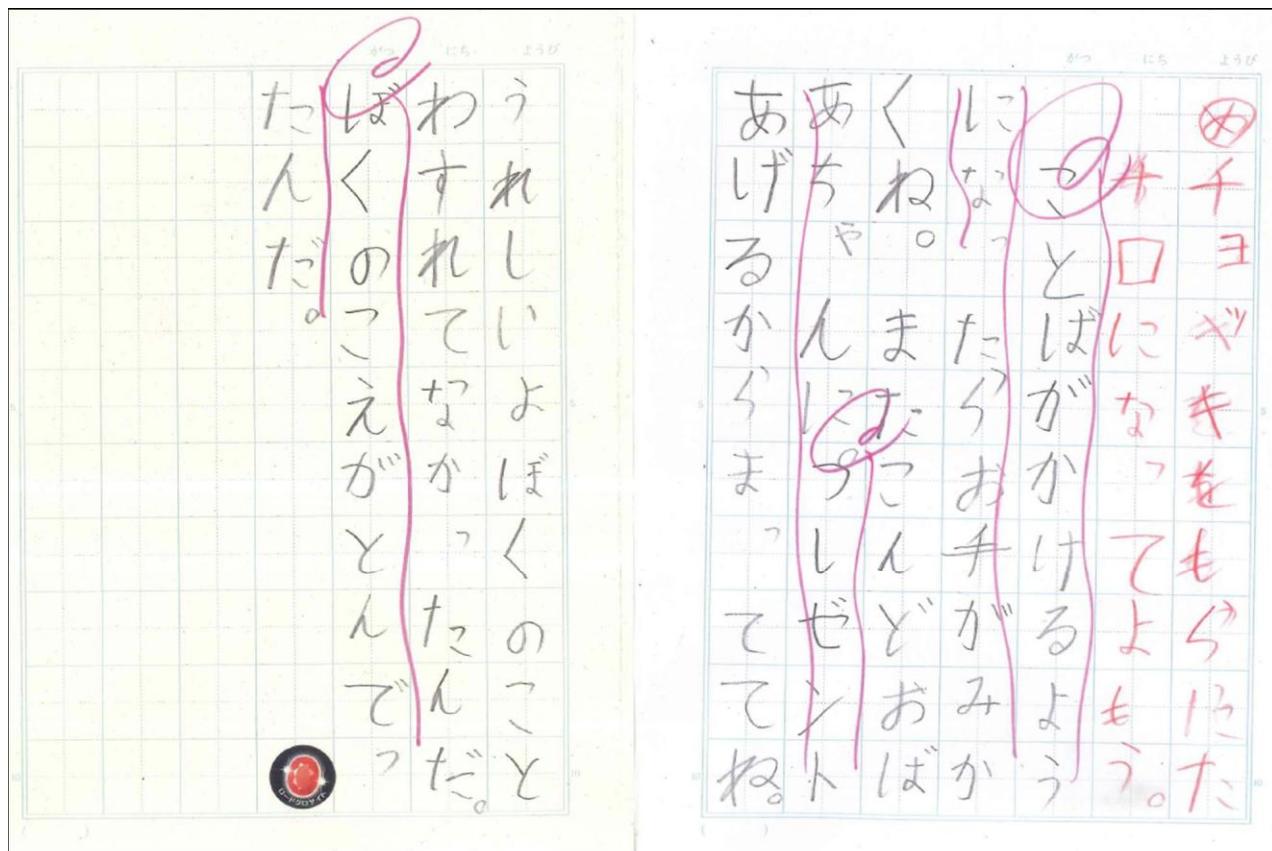
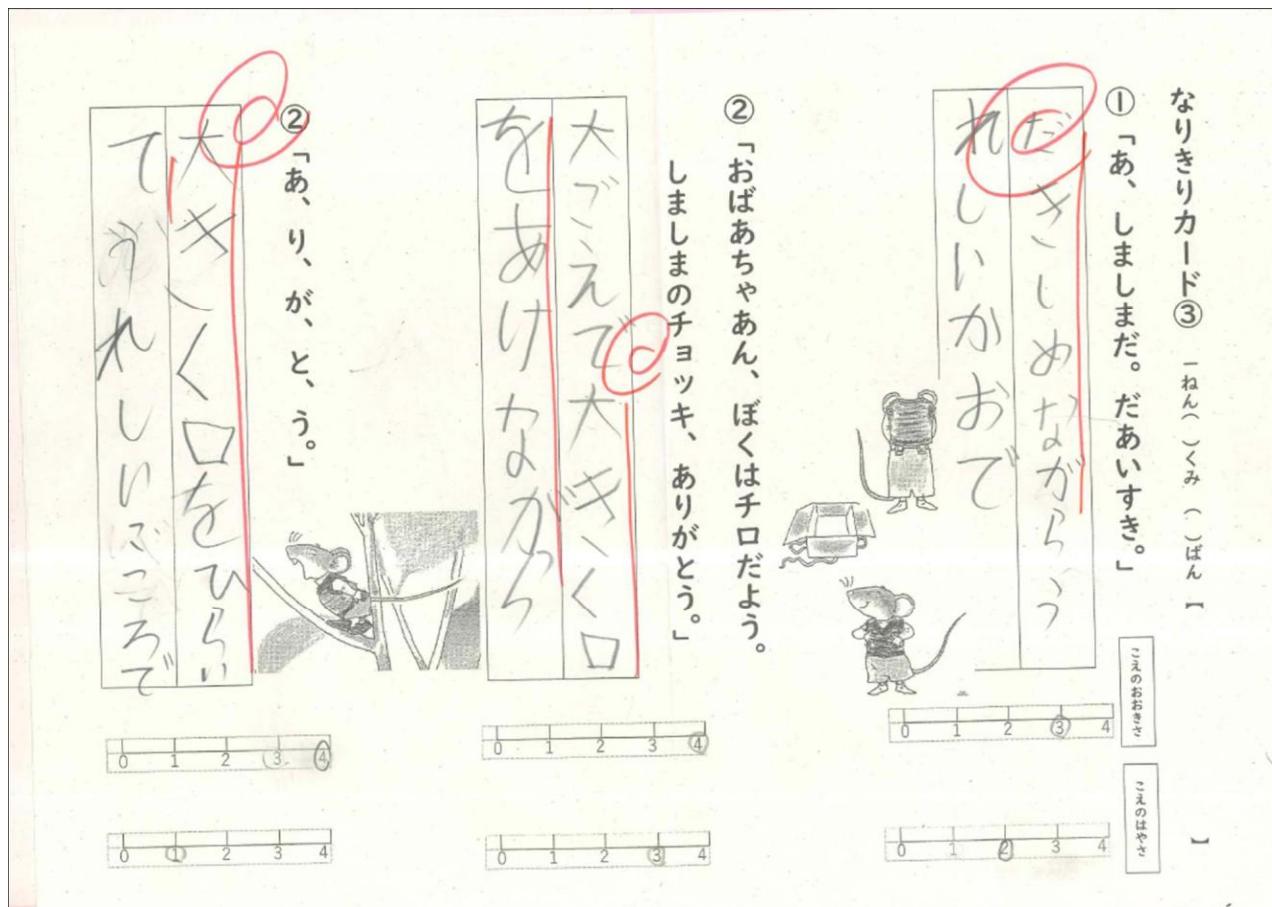
口 キ
に が
な み
を も
て も
よ も
た こ

tiger

第4時の「なりきりカード」(上)とノート(下)



第5時の「なりきりカード」(上)とノート(下)



第6時の「なりきりカード」(上)とノート(下)

10 24	10 20	10 17	10 16	月 日
か け た	じ ぶ ん の こ と も だ ち の か ん が え を	か け た	じ ぶ ん の こ と も だ ち の か ん が え を	よ く で き た ○ で き た ○ も う す こ し △
か け た	じ ぶ ん の こ と も だ ち の か ん が え を	か け た	じ ぶ ん の こ と も だ ち の か ん が え を	じ ぶ ん の こ と も だ ち の か ん が え を
ま る て ゆ め の よ つ た か よ が つ た じ ん じ て る が よ か た あ し ま し ま だ だ わ い す ぎ ー か う ま く よ め た	ま る て ゆ め の よ つ た か よ が つ た じ ん じ て る が よ か た あ し ま し ま だ だ わ い す ぎ ー か う ま く よ め た	ま る て ゆ め の よ つ た か よ が つ た じ ん じ て る が よ か た あ し ま し ま だ だ わ い す ぎ ー か う ま く よ め た	ま る て ゆ め の よ つ た か よ が つ た じ ん じ て る が よ か た あ し ま し ま だ だ わ い す ぎ ー か う ま く よ め た	か け た

第二次の学習で記入した「振り返りシート」

チロゴっこカード

なまえ（
）

一 ばめん
◎えらんだりゅう

いふしろの氣きをち
をよみたいしてモレ
ぱいへとばをよみたいから
な



◎音どくのくふう（なりきりカードのつけたし・じの文のくふう）

チロのはないよ。レをいじ
わるそ。うによ。チロはあわてて
いいかえしましたをはや
くよ。わ。いちばん小さ
いチロのことわすれてし
またのがもをがなくよ。



音読の工夫を記入した「チロゴっこカード」

このような学習を経て、研究要項に示した読みとなった。

2年 国語科学習指導案

授業者 大阪市立城東小学校 辻田 和也
大阪市立高松小学校 笠井 ひとみ
大阪市立難波元町小学校 濱崎 歩美
大阪市立中津小学校 中林 圭奈子

- 1 日 時 令和7年9月26日(金)第5校時(13:35~14:20)
令和7年10月10日(金)第5校時(13:50~14:35)
令和7年10月20日(月)第5校時(13:50~14:35)
令和7年11月11日(火)第5校時(14:00~14:45)
- 2 学年組 第2学年3組(在籍 29名)
第2学年3組(在籍 34名)
第2学年1組(在籍 24名)
第2学年3組(在籍 25名)
- 3 単元名 むかし話のおもしろさを 見付け、しょうかいしよう
(いわききょう 「かさこじぞう 東京書籍 2年下」)
- 4 単元目標
- (1) 昔話などの読み聞かせを聞くなどして、昔話特有の言葉や表現に気付くことができる。
知識及び技能】(3)ア
- (2) 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。
思考力、判断力、表現力等】C (1)エ
- (3) 自分の体験と結び付けたり、他の昔話比べて読んだりする中で 感じたことや分かったことを伝え合うことができる。
思考力、判断力、表現力等】C (1)カ
- (4) 言葉をもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝えあおうとする態度を養う
学びに向かう力、人間性等】

5 単元間の関連と系統

前単元(1年2月)

本単元(2年11月)

次単元(3年11月)

学習材 「スイミー」 物語を読み文章の内容と自分の体験とを結び付けて感想もち、級友と伝え合う	学習材 「かさこじぞう」 昔話を読み、昔話特有の言葉や表現、登場人物や内容からおもしろさを見付け、級友と伝え合う	学習材 「モチモチの木」 物語の登場人物について地の文と会話文を手がかりに行動や気持ちを想像し、級友と伝え合う。
--	--	--

6 単元で取り上げる 言語活動

「読み広げた昔話の中からおもしろい所を見付け、「『おもしろさはつけんカード』を書こう」という言語活動を設定する。これは、第1学年「むかしばなしをしたのしもう」の単元で紹介されている15の昔話を読み、その中から好きな作品を選び、感じたおもしろさを自分の言葉で表現し、級友と比べ合いながら新たなおもしろさを見付けるものである。この言語活動を行うためには、できごとや登場人物の行動を自分の体験と結び付けたり他の昔話比較したり、昔話特有の言葉や言い回しに注目したり することが必要となる。したがって、本単元の目標にふさわしい言語活動であると考えた。 【関連 思考力 判断力 表現力等】 C(1)カ

7 評価規準

知識 技能	思考 判断 表現	主体的に学習に取り組む態度
昔話などの読み聞かせを聞くなどして、昔話特有の言葉や表現に気付いている。 (3) ア	登場人物の行動や場面の様子から、登場人物の心情を具体的に想像している。(C(1)工) 自分の体験と結び付けたり、他の昔話と比べて読んだりあ中で感じたをや分かったことを伝え合っている。 (C(1)力)	昔話のおもしろさを進んで見付け、見通しをもって学習に取り組み、見付けたおもしろさと選んだ理由を級友と交流しながらまとめようとしている。

8 指導にあたって

【学習者観】

本学級の児童は、第1学年「むかしばなしをたのしもう」において、昔話の読み聞かせを聞くなど、たくさんの昔話に触れ、昔話の好きなところを紹介する活動を行った。

2年4月の物語文教材「風のゆうびんやさん」においては、時・場所・人物などの学習用語を確認し、内容の大体を捉えた。音読を通して、自分が理解したことを表現したり、登場人物の挿絵や会話文から人物の声を具体的に想像したりする経験をした。音読カードを使って、語のまとまり・声の大きさや姿勢を意識しながら、家庭でも毎日音読に取り組んだことで、次第に文章をすらすら読むことができるようになつた。

6月の物語文教材「名前を見てちょづかい」においては、内容を事柄の順序に沿って整理する中で、場面について理解し、場面の展開に即して時間や場所、登場人物などの様子が変化しながら描かれていることに気付くことができた。また、人物の行動を表す「すましてあとざり」「したなめずり」などの言葉を動作化することを通して、様子を具体的に想像しながら音読することができた。

9月の物語文教材「ニヤーゴ」では、場面の様子や登場人物の行動を具体的に想像し、人物がしたことや言ったことから気持ちの変化を捉え、音読で表現したり、発表したりする学習を行った。登場人物の「食う・食われる」という関係性に注目しながら、「なぜこのような行動をとったのか」「もし自分だったらどうするか」を考え、子ねずみたちの行動によって、ねこの心情に変化が起こつてくる様子を音読で表現することができた。

【単元観】

本単元のねらいは、昔話のできごとや登場人物のおもしろさ、昔話特有の言葉や表現のおもしろさなどをしながら読み、自分が見付けたとておきの「おもしろさ」を紹介できるようになることである。

本教材文「かさこじぞう」は、貧しい暮らしの中でも互いを思いやり、心豊かに生きる「いさまとばあさま」の姿を描いた物語である。時と場所によって場面が分けられ、「いさま」の行動を中心に読むことで、展開を明確に捉えやすい。さらに、昔話特有の言葉や表現があり、語り口調も楽しめながら読めるなど、「おもしろさ（心が動くところ）」を見付けやすい。

第1場面では、貧乏で正月の餅の用意もできずにいた「いさまとばあさま」が、二人で菅笠を作る。「いさまとばあさま」の暮らししづくりやせせと菅笠を編む様子から、貧乏でもよいお正月を過ごそうと奮闘する二人の姿の健気さと心が動くところだろう。

第2場面では、「いさま」が正月の買い物で大賑わいの市で笠を売ろうと声を張り上げる。よい正月を過ごすため、「ばあさま」のために笠を売ろうとする「いさま」の優しさと一生懸命さを読み取ることでお話の「おもしろさ」に気付くことができる。

第3場面では、笠を一つも売ることができなかつた「いさま」が、片側だけ雪に埋もれた地蔵様に笠と自分のつぎはぎだらけの手ぬくいをかぶせる。「いさま」が地蔵様にしたことや言ったことから、「いさま」の優しさを読み取ることができる。また、地蔵様が登場するという「おもしろさ」や、地蔵様の見た目や様子を想像することの「おもしろさ」を味わうことができる。

第4場面では、「いさま」が地蔵様を助けることができ、安心して家に帰る。「ばあさま」は、「いさま」の行いに共感し、温かく迎える。「いさまとばあさま」のやりとりから、二人の優しさを読み取ることができる。また、も

ちつきのまねごとの様子から 二人の心の豊かさや 言葉のおもしろさ にも気付くことができる。

第5場面では、二人の優しい行動によって地蔵様から贈り物を授かる。「じよ やさしよ やさすつさん づつさん」などの言葉や真夜中に何かが家に近づいてくるという出来事からおもしろさを感じ取ることができる。また、地蔵様がいさまだけでなくあさまも探しているところから、これまでの二人の行動と物語の結末とのつながりに気付き、そのおもしろさを味わうことができる。

このように本教材文は、昔話特有の語りに触れるができる作品であると共に、「よいことをしたらよいことが起きる因果応報」という日本の昔話の典型であり他の昔話を読み広げる活動に繋げやすく我が国の伝統的な言語文化に親しみきっかけをつくるのに適した教材である。

指導観】

第一次では、まず、第1学年 むかしばなしをたのしもうの 単元の挿絵を提示し、好きな昔話とその理由を交流する。次に、題名や扉絵からお話を想像することで、期待感をもてるようとする。その後、全文を通読し初発の感想を書く。「好きなところ」「心に残ったところ」「なぜだろうと思ったところ」の3つの観点から選んで書き、児童の感想に基づいて学習計画を作成する。また、挿絵を基に出来事の順序を確かめることで物語の大体を捉えることができるようとする。そして、第二次で『おもしろさはっけんカード』を書いて紹介し合うという言語活動を知らせる。のために第1学年 むかしばなしをたのしもうの 単元で紹介されている昔話を読み広げ、むかし話のせかい、たんけんシートに記録を書きためることを説明し、学習の見通しをもてるようとする。むかし話のせかい、たんけんシートには、かさこじどう以外の昔話の題名と、いつ読んだか、どのようなところがおもしろかったかを書き欄を設けておく。教科書の言葉の力 むかし話のおもしろさを見つけるの「おもしろさ」とは何かを話し合う中で、おもしろさとは昔話を読む際に心が動いた部分にあることを共通認識しておく。昔話を自分で手に取って読むことができるよう、に教室内に絵本を置いたり昔話の言葉や表現を楽しめるように、朝の時間や図書の時間に読み聞かせをする時間を設けたりする。

第一次では、場面ごとにおもしろさを見付けていく。昔話を読んでいる際にどのような「いづち」を打ちたくなつたか尋ね、昔話の「おもしろさ」を見付けていく。「わあ」「びっくり」「笑って」「やさしい」など「読みのあいづち」を増やしていく中で昔話を味わう力を養っていく。さらに児童から出た「おもしろさ」はどこから見付けることができたのか「おもしろさを見付ける観点」に分類していく。「おもしろさを見付ける観点」は、「人物がしたこと」「人物の言ったこと」「人物の性格」「できごと見た目 様子 絵」「言葉・言い方」「物・景色」つながりの8つに分類し、学習の中で児童がおもしろさを見付けていく毎に観点を提示していくようにする。

学習の流れは、まず、本文から心が動いた部分に線を引き、どのような「読みのあいづち」を打ちたいか、読んだ感想を書き留める。次に、見付けた読みの「あいづち」や感想をお散歩交流する時間を設ける。「お散歩交流」とは、指導者が指定したタイミングで隣や近くの人とかけ意見を交流するのではなく学習者が自分の学習状況や課題に応じて交流したり相手やタイミング、交流内容を自由に選択できる交流形態である。「お散歩交流」したことを基に、その場面のおもしろさと、なぜおもしろいと感じたのかの理由を書く。そして、見付けたおもしろさを全体交流する。全体交流の際は、学習者が場面の様子を深く読む中で新しくおもしろさを見付けられるように、動作化を取り入れたり、絵に注目したり、登場人物の気持ちを考えたりする時間も設ける。そして最後に、学習者自身が自分の学びをメタ認知できるように、毎時間「振り返り」を書く。「なにができるか」「何をもつだちの考えを聞いて」「何をと考えたいこと」というなしももの観点を示すことで、自分の学習を振り返る書きぶりを身に付けることができるようとする。

第一次では、読み広げた作品の中から特に気に入った作品を選ぶ。かさこじどうの学習の際に見付けて増やしていく読みの「あいづち」や、「おもしろさを見付ける観点」を活用しながら「おもしろさはっけんカード」を書く。カードに書いたことを比べながら昔話のおもしろさを級友と交流し、新たな昔話のおもしろさを見付けられるようとする。

9 指導と評価の計画（全14時間）

次	時	学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法等
一	1	○これまでに読んだ昔話について振り返る。 ○題名や扉絵から物語の内容を想像する。 ○範読を聞き、初発の感想を書く	<ul style="list-style-type: none"> ・第1学年 むかしばなしをたのしもうの 単元の挿絵を提示しそれぞれの昔話の好きなところについて発表できるようにする。 ・題名や挿絵から 物語の場面設定や話の内容、地蔵様について想像できるようにする。 ・「好きなところ」「心に残ったところ」「なぜだろうと思つたところ」の3つの観点から選んで、初発の感想を書くようにする。 	
	2	○初発の感想を交流し、学習計画を立てる。 ○本単元で付けたい力を確かめる	<ul style="list-style-type: none"> ・15の昔話を読み広げておもしろさを見付け、『おもしろさはつけんカード』を書いて交流することを知らせる。 ・むかしばなしのせかい、たんけんシートについて知らせ、読み広げる本を紹介し 読書意欲につなげる。 	
	3	○場面分けをする。 ○言葉の意味などを確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・挿絵や時 領域 人物などを手がかりに、5つの場面構成を確かめる。 ・挿絵を活用し、出来事の順序を確かめる。 ・児童の生活で馴染みの薄い語句や言い回しについて、資料を提示したり言い換えて説明したりする。 	
二	4	○昔話特有の言葉や言い回しのおもしろさを見付ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物のセリフの語尾、むかしむかしあるところに～」「びんぼ先生」となど昔話特有の言葉や表現を見付け、それらの言葉の響きのおもしろさに気付くことができる ようにする。 	[知識 技能] <u>全文のワークシート</u> ・昔話特有の言葉や表現に気付いているかの確認。
	5	第1場面を読んで「読みのあいづち」や感想を交流する中でおもしろさを見付ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・教材文に線を引き、読みのあいづちや感想を書き留めてから交流し、第1場面のおもしろさを見付けていくことができるようになる。 ・じいさまとばあさまにとってお正月はどのようなものなのかを確認し、せっせと菅笠を編んでいる様子を動作化することで よいお正月を迎えたいという二人の気持ちを読み取ることができる ようにする。 	5~7時 [思考 判断 表現] <u>ノート</u> ・じいさまの行動や場面の様子を具体的に想像しているかの確認。 [思考 判断 表現] <u>ノート</u> ・第1・2・3場面のおもしろさを見付け、それに対して感想と理由を

	6	第2場面を読んで「読みのあいづち」や感想を交流する中でおもしろさを見付ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・大賑わいの大年の市で懸命に笠を売るじいさまの様子を動作化することで、じいさまの思いを想像できるようになる。 ・ばあさまとよいお正月を迎えるために、大年の市で一生懸命笠を売ろうと意気込むじいさまの気持ちやそれが売れずがっかりするじいさまの様子に気付くことができるようになる。 	もっているかの確認。
	7	第3場面を読んで「読みのあいづち」や感想を交流する中でおもしろさを見付ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・地蔵様が立っている場所や天候、地蔵様の状態を確かめる。 ・じいさまの行動を動作化することを通して、自分より先地蔵様を思いやるじいさまの優しさに注目できるようになる。 	
	8	第4場面を読んで「読みのあいづち」や感想を交流する中でおもしろさを見付ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・ばあさまの言葉や様子に着目し、ばあさまがじいさまの行動に共感したり地蔵様を気遣ったりしていることに気付くことができるようになる。 ・もつつきをする二人の様子を動作化することで、言葉の「おもしろさ」や二人の心の豊かさに気付くことができるようになる。 	<p>8・9時 思考 判断 表現] <u>ノート</u></p> <p>じいさまとばあさま（地蔵様9時のみ）の行動や場面の様子を具体的に想像しているかの確認。 [思考 判断 表現] <u>ノート</u></p>
本時	9	第5場面を読んで「読みのあいづち」や感想を交流する中でおもしろさを見付ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・じよいやさずつさん」を動作化することを通して、地蔵様が力を合わせている様子や運んで来た物の量や重さに気付くことができるようになり、言葉の「おもしろさ」を味わうことができるようになる。 ・ばあさまの言葉や行動を想起し、ばあさまもじいさまと同じように他者を思いやる優しさをもっていることに気付くことができるようになる。 <p>話の結末についてどのように感じたかを交流する中でおもしろさを見付けることができるようになる。</p>	<p>・第4・5場面のおもしろさを見付け、それに対して感想と理由をもっているかの確認。</p>
	10	○かさこじどうを読んで見付けたおもしろさについて、「おもしろさはつけんカード」を書く。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習して見付けたおもしろさの中からとておきのものを選んで、『おもしろさはつけんカード』の形式にまとめることができるようになる。 	<p>[思考 判断 表現] <u>カード 觀察</u></p> <p>・とておきの「おもしろさ」を選び、感じたことや理由を文章で表現し、伝え合っているかの確認。</p>
	11	○「おもしろさはつけんカード」	<ul style="list-style-type: none"> ・どの場面のおもしろさがとておき 	主体的に学習に取り組

		ド」を交流する。	ながれ児童同士で分かる形で提示し、交流する相手を選ぶができるようとする。	む態度] <u>観察・ノート</u> ・見付けたおもしろさと選んだ理由を級友と交流しているかの確認。
三	12	○これまでに読み広げた昔話の中からとておきの昔話を決め、「おもしろさはっけんカード」を書く	・第 次から書きためてきたむかし話のせかい、たんけんシートを見返し、最も気に入った昔話の「題名」「おもしろかったところ」「理由」を書くようとする。	[思考 判断 表現] <u>カード</u> ・最も気に入った昔話のおもしろいところと理由を文章で表現できているかの確認。
	13	「おもしろさはっけんカード」を交流する。	・感想を交流する方法を実演しながら示す。 ・ペアやグループ、全体へと範囲を広げながら、全員がお話を紹介できるようとする。 似ている昔話ごとに分類しながら交流し、新たなおもしろさを見付けることができるようとする。	主体的に学習に取り組む態度] <u>観察・ノート</u> ・昔話のおもしろさを進んで見付け、見付けたおもしろさと選んだ理由を級友と交流しているかの確認。
	14	単元の学習を振り返る。	・「どんな力が身に付いたか」に注目しながら、自分ができるようになつたことや頑張ったことを確かめることができるようとする。	

知識 技能] 全文のワークシート

おおむね満足できる状況 (B) 評価

- ・むかしむかしあるところに～」「ひんぱんちこ」などの昔話特有の言葉や表現に気付いている。

努力を要する状況 (C)への手立て

- ・今まで学習した名前を見てちょうどいいや「ニヤーゴ」にはない言葉と一緒に探したり
他の昔話と似たような表現がないかを探したりする。

思考 判断 表現] ノート・おもしろさはっけんカード

おおむね満足できる状況 (B) 評価

- ・登場人物の行動や場面の様子を具体的に想像し、人物がしたこと人物が言ったこと」などからおもしろさを見付けることができている。

努力を要する状況 (C)への手立て

- ・動作化や挿絵の表情をヒントに、もし自分だったらどうするかを問いかけ、登場人物の気持ちを言語化できるようとする。

思考 判断 表現] ノート・おもしろさはっけんカード・観察

おおむね満足できる状況 (B) 評価

- ・自分の体験と結び付けたり他の昔話と比べて読んだりする中で「昔話のおもしろさ」に気付き、感じたことやその理由を文章で表現し、級友と伝え合っている。

努力を要する状況 (C)への手立て

- ・毎時間掲示していく読みのあいづちや「おもしろさを見付ける観点」を手掛かりに、似たおもしろさがないか一緒に探し、級友との交流の中でアドバイスをもらうよう促す。

主体的に学習に取り組む態度] 観察・ノート・むかし話のせかい・たんけんシート

おおむね満足できる状況 (B) 評価

- ・昔話のおもしろさ を進んで見付け、見付けたおもしろさ と選んだ理由を 級友と交流している。
- 進んで昔話を読み広げ、 感じたことを書き留めている。

努力を要する」状況（ C ）への手立て

- ・昔話のおもしろさ を見付ける際や、おもしろさはっけんカードを書く際に、 設けることで、級友の考えを参考にできるようにする。

お散歩交流をする機会を

10 本時の学習

(1) 本時の目標 (9 / 14)

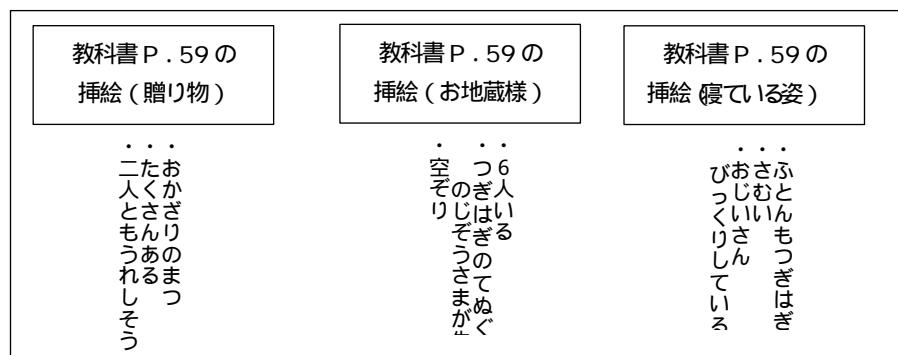
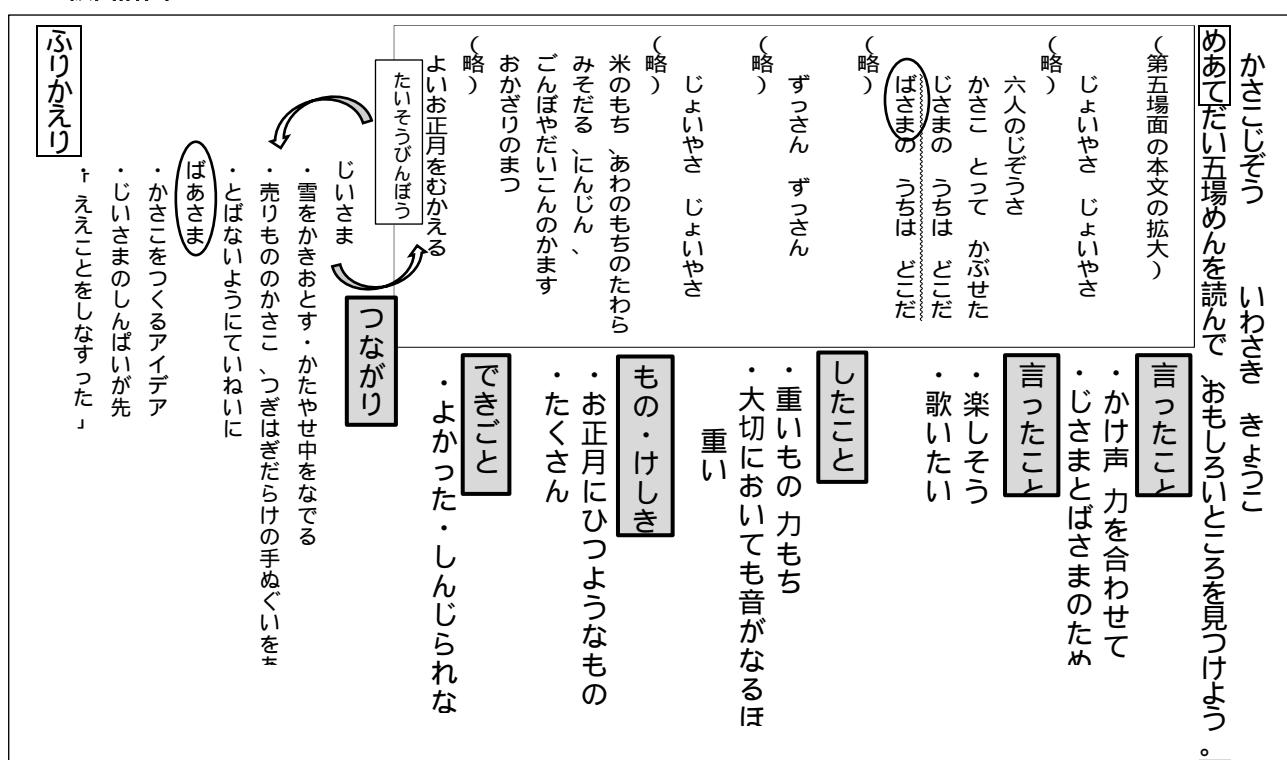
地蔵様がひさまと ばあさま の家にやってきた ときの 様子を想像し できごと や人物の言動からおもしろさを見付けることができる。

(2) 本時の展開

学習活動	指導上の留意点	評価
1 本時までに見付けてきたおもしろさを振り返り 本時の学習内容を確かめる。	掲示物やノートを見返し、様々な種類のおもしろさを見付けてきたことを想起できるようにする。	
だい15場めんを読んで、おもしろいところを見つけよう。		
2 第5場面を 音読する。	・どんなおもしろさがあるのか探しながら読むことを伝え、目的をもって 音読することができるようとする。	
3 おもしろさを感じたところに線を引き、感じしたこと を書き留める。	・読みのあいづちや感想を書き留め、交流の前に意見をもてるようとする。 ・自力でおもしろさを見付けられない児童には、印象に残ったところや好きなところに線を引くように 促し、交流をする中でおもしろさを見付けることができれば よいこととする。	
4 おもしろさを感じたところとその理由を「お散歩交流」し、第5場面のおもしろさとその理由を書く	・「じぞうさま」「おじいさんとおばあさん」「ものとけしき 絵その他」の3つの交流場所を設け、話したい事柄や相手を選んで交流できるようにする。 ・これまでに学習したおもしろさの観点や交流したことをもとに第5場面のおもしろさについての感想をもつことができるようとする。	[思考 判断 表現] <u>ノート</u> ・第5場面のおもしろさを見付け、それに対し感想と理由をもっているかの確認。 [思考 判断 表現] <u>ノート</u> ひさまとばあさま地蔵様の行動や場面の様子を具体的に想像しているかの確認。
5 見付けたおもしろさを全体で交流する。	・じぞうさまの歌の歌詞に着目し、ばあさまを探している理由を話し合うことで、「うながり」のおもしろさに気付くことができるようとする。 ・「じょやさずっさん」を動作化することを通して、地蔵様が力を合わせている様子や運んで来た物の量や重さに気付くことが	ひさまとばあさま地蔵様の行動や場面の様子を具体的に想像しているかの確認。

	<p>できるようにし 言葉のおもしろさ を味わうことができ るようにする。</p> <p>物語の始めと終わりを比較し「できごと 結末の おもしろさ に気付くことができるようする。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返りの 観点を想起させ、 本時の自分の 学びについて、振り返ることができるよう にする。 ・特に <u>お散歩交流</u> や <u>全体交流</u>での学び について記述するよう助言する。 	
--	--	--

11 板書計画



【おもしろさを見付ける観点と読みのあいづち】

おもしろさを見付ける 観点	読みのあいづち（例）
(人物の)したこと	わくわく・頑張れ・えらい・素敵・すごいなあ・優しい・酷い・可哀そう・大変そう・許せない・よかつた・どきどき・すっきり・晴れ晴れとする・心が温かくなる・そうきたか・なんでそんなことしたの? (私 ^{たち} はしないなあ) 私がんばろう)
(人物の)言ったこと	おもしろい・優しい・いいね・素敵・すごい・なるほど・そ うなんだ・お気持ち 分かる・本当だね・意地悪・ぐっぐる (心 ^に 戦る)
(人物の)性格	優しい・正直 思いやりがある心がきれい・意地悪・かっこいい・すごい・可愛い・強い (私 ^{なりたい})
できごと	びっくり っ！・まさか・思い付かなかった・そんなこあるの？どうしてそうなったの・ どうなるの？ 先が気になるわくわく・不思議・どきどき・はらはら・ショウ・悲いおもしろい・かかった
見た目・様子(絵)	なるほど思い 付かなかった 寒そうかわいそう・楽しそう・美味しそう・困 ^つ いそう・よ見ると..
言葉・言い方	今は言わないね・昔っぽい・ 真似したい・繰り返して言いたい響きがあもしろい・ やってみたい・ 初めて聞いた・どういう意味? (昔の人は~なんだな)
物・景色	そんなものあるんだ・ おお、 そうなんだ・ 使ってみたい・ なるほど・ めずらしい・ 確かに・ あ！・ びっくり・ 大発見
つながり	あ！・なるほど・だからなんだ・ 確かに・ そういうこか・ 大発見・ ここにつながるんだ・ もう一度読みたい

【昔話のおもしろさの具体例】

したきすずめ		
おもしろさを見付ける観点	おもしろいところ	読みのあいづち
(人物)したこと	じいさまがすずめを探しにいくところ	頑張れ・素敵
(人物)言ったこと	おらとしとてるからちいさいほう もらっていぐわ」	本当に優しい・素敵・えらい(自分 だったら大きい方を選ぶな)
(人物の)性格	優しいじいさまと意地悪なばあさんが 一緒に住んでいる	びっくり(他にはない組み合わせ)
できごと	優しいじいさまが試練を受けるところ	なんでなん・びっくり頑張れ・ど きどき
見た目・様子(絵)	すずめがたくあ飛んでいるところ	楽しそう一緒に過ごしたい・おじ いさんが楽しそうでよかったです
言葉・言い方	〇〇どん	おもしろい・かさこじぞうに似て いる
物・景色	大きいつづらと小さいつづらがあると ころ	どっちだろうねぐわく
つながり	じいさまとばあさまの行動の違いが最 後に繋がっているところ	なるほど・確かに

一寸法師		
おもしろさを見付ける観点	おもしろいところ	読みのあいづち
(人物)したこと	3寸なのに鬼と戦うところ	かっこいい・頑張れ・すごい
(人物)言ったこと	おらをみやこにいかせてください」	いいね・かっこいい・わくわく・頑 張れ
(人物)性格	勇気があるところ	かっこいい
できごと	最後に大きくなるところ	えっ・びっくりよかったです
見た目・様子(絵)	鬼と一寸法師の体の大きさが違います ぎるところ	すごい・怖い大丈夫?
言葉・言い方	一寸	どうい意味?・とても小さい
物・景色	縫い針の刀・お椀の船・お箸のオール	おもしろい・頭いい
つながり	努力してきたから最後大きくなれたと ころ	なるほど・やったね