

# 国語の「くちばし」の授業に関する一考察

—小学校第1学年の児童を対象として—

西村 光博<sup>\*1</sup>・板倉 志保<sup>\*2</sup>・佐伯 英人

A Study on Japanese Language Classes Using the Expository Text "Kuchibashi":

A case of 1st grade elementary school pupils

NISHIMURA Mitsuhiro<sup>\*1</sup>, ITAKURA Shiho<sup>\*2</sup>, SAIKI Hideto

(Received August 3, 2017)

キーワード：国語、説明的な文章、小学校第1学年

## はじめに

2015年度版の小学校国語の教科書『こくご 一上 かざぐるま』（光村図書，甲斐・高木ほか（2016））に「くちばし」が掲載されている。光村図書（2015）の『小学校国語 学習指導書 - 上 かざぐるま』で「くちばし」は、文部科学省（2008a）の『小学校学習指導要領』の内容の「B 書くこと」の(1)ウ、「C 読むこと」の(1)イ、(1)オ、(2)ウ、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の(1)イ（エ）、(1)イ（キ）に該当する教材として示されている（表1）。

表1 光村図書（2015）に示されている「くちばし」の指導事項

「B 書くこと」 (1)ウ「語と語や文と文との続き方に注意しながら，つながりのある文や文章を書くこと。」
「C 読むこと」 (1)イ「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。」 (1)オ「文章の内容と自分の経験とを結び付けて，自分の思いや考えをまとめ，発表し合うこと。」 (2)ウ「事物の仕組みなどについて説明した本や文章を読むこと。」
「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」 (1)イ（エ）「長音，拗音，促音，撥音などの表記ができ，助詞の『は』，『へ』及び『を』を文中で正しく使うこと。」 (1)イ（キ）「敬体で書かれた文章に慣れること。」

文部科学省（2008a）の『小学校学習指導要領』より抜粋

光村図書の2005年度版の小学校国語の教科書『こくご 一上 かざぐるま』では「いろいろな くちばし」という作品名で掲載され、2011年度版の教科書では「くちばし」という作品名で掲載された。両者は同文である。2015年度版の教科書に掲載された「くちばし」には、第1文に話題提示の働きをもつ文として「いろいろな とりの くちばしの かたちを みて みましよう。」が文頭に追加されている。その他の文は同文である。いずれも筆者（作者）は村田浩一氏であり、教科書のための書きおろしである。

\*1 山口大学教育学部附属山口小学校 \*2 防府市立中関小学校

## 1. 研究の目的

光村図書（2015）では「くちばし」について「一年生が初めて出会う説明的文章を扱った単元である。」（p. 148）と述べられている。なお、光村図書（2015）のいう「説明的文章」は、文部科学省（2008b）の『小学校学習指導要領解説国語編』では「説明的な文章」と称されている。本稿では以下、説明的な文章と称する。このことは、第1学年の児童にとって「くちばし」が、説明的な文章に関する初めての授業であることを示している。

梅澤・岩永（1994）では、説明的な文章について「学習者との関わりから見ると、小学校に入学したての児童にとっては、なじみのうすいジャンルの文章であることは否めない。」（p. 104）と述べられている。また、山本・小林（2009）では「指導上の問題点として、低学年の説明文教材の構造や段落構成について学習することは困難であると考えられる。」（p. 44）と述べられている。

上記のことは、「くちばし」を含め、低学年で説明的な文章を教材として授業を実践するに当たり、授業の工夫改善を図る必要があることを示唆している。

光村図書（2015）では「くちばし」について「鳥のくちばしについて問答形式で分かりやすく説明されているので、くいに答えているような楽しい気持ちで読み進めていくことができる教材になっている」（p. 148）と示され、「学習材の分析」で「文章構成」が表2のように示されている。なお、2015年度版の「くちばし」は16文で構成されている。本稿では各文に①～⑯の番号を付けた。具体的にいうと、前述した話題提示の文「いろいろな とりの くちばしの かたちを みて みましょう。」が①、次の文「さきが するどく とがった くちばしです。」が②、最後の文「そして、はなの みつを すいます」が⑯である。表2では、「くちばし」の文章構成として3つの事例が、それぞれ「問い」と「答え」になっていることが示されている。本研究では、まず、この文章構成について再検討した。詳細は「2. 文章構成と単元の展開」に示す。なお、本稿では「問い」と「答え」を“くちばしくいず”と称する。

表2 光村図書（2015）に示されている「くちばし」の文章構成

事例3 「はちどり」		事例2 「おうむ」		事例1 「きつつき」		始め
答え	問い	答え	問い	答え	問い	話題提示
⑯ ⑮ ⑭	⑬ ⑫	⑪ ⑩ ⑨	⑧ ⑦	⑥ ⑤ ④	③ ②	①

光村図書（2015）より

山本・小林（2009）では「いろいろな くちばし」を授業で実践し、児童の理解過程について教員と児童の対話をもとに考察し、「本文中の指示語の指示対象と、提示された本文の写真という授業場面を構成する具体物の関係を通して『問い』『答え』を児童が認識し、『ほそながい』という表現によるくちばしのはたらきについての説明の理解がなされている」と述べられており、さらに、「指導の方途として単に説明文指導で動作化を行うということではなく、図や写真を含めた教材の本文の表現を学習者にとっていかに具体的な学習の過程として取り込むかという観点から説明文指導を考える視点を提示するものである」と述べられている。

光村図書（2015）では「くちばし」について「挿絵・写真とページの効果」について「くちばしをアップにした問いの挿絵と、答えにはくちばしを使っている瞬間の写真を見せている。児童にとって必ずしも容易に理解・想像できないため、挿絵や写真を利用してより分かりやすく効果的に説明している。」（p. 148）と述べられている。

上記のことは、「くちばし」の授業を実践するに当たり、説明的な文章の指導において、本文だけをを用い

て授業を実践するのではなく、挿絵や写真の活用が有効であることを示唆している。

栗原・成石・竹下（2006）では、第2学年の「さけが大きくなるまで」（教育出版の2005年度版の小学校国語の教科書）の授業を実践し、「この教材の授業においては、文章を読み取るだけではなくて、写真から読み取った事柄を言語化して発表することも重要な国語学習となる。」と述べられている。この他、「教師の指導にかかわる事柄」として「『写真を見て発見したこと』を発表してもらおう」や「気付いたことは何でも言えること（それは発表のチャンス）」といったことが述べられている（栗原・成石・竹下，2006）。このことは、低学年における説明的な文章の指導において、本文だけを用いて授業を実践するのではなく、図や写真の活用が有効であり、児童の気付きを発表させて授業を展開することが有効であることを示唆している。

そこで、本研究では、「くちばし」の文章構成について再検討した。次に、授業を実践するにあたり、挿絵や写真を活用し、また、児童の気付きを発表させて授業を展開するようにした。本研究の目的は、授業の工夫改善を図って授業を実践し、児童の理解の程度をもとに授業の有効性を議論することである。

## 2. 文章構成と単元の展開

光村図書（2015）に示されている「くちばし」の文章構成を表3の上段に示す。この場合、「問い」が2つの文、「答え」が3つの文で構成されている。なお、表3の上段では「問い」を「Q. といかけ」、「答え」を「A. こたえ」と表現した。なお、表2と表3の上段は、同じ文章構成である。

本研究では、この文章構成を再検討した。再検討した文章構成を表3の下段に示す。表3の下段では、②、⑦、⑫を「h. ひんと」、③、⑧、⑬を「q. もんだい」、④、⑨、⑭を「a. こたえ」、⑤、⑩、⑮を「e1. せつめい」、⑥、⑪、⑯を「e2. せつめい」とした。

授業では、まず、児童に「くちばし」が表3の上段の文章構成になっていることを気付かせて理解させる。次に、表3の下段の文章構成になっていることを気付かせ、理解を深めさせるようにした。単元の展開を表4に示す。なお、単元の展開は西村（2014）を参考にした。

表3 「くちばし」の文章構成

事例3 「はちどり」					事例2 「おうむ」					事例1 「きつつき」					始め
A		Q			A		Q			A		Q			記号
こたえ		といかけ			こたえ		といかけ			こたえ		といかけ			話題提示
e2	e1	a	q	h	e2	e1	a	q	h	e2	e1	a	q	h	記号
せつめい	せつめい	こたえ	もんだい	ひんと	せつめい	せつめい	こたえ	もんだい	ひんと	せつめい	せつめい	こたえ	もんだい	ひんと	話題提示
⑯	⑮	⑭	⑬	⑫	⑪	⑩	⑨	⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①

表4 単元の展開

授業	実施日	学習内容	時数
授業①	6/13	教員が「くちばし」を音読した後、児童に思ったことや気付いたことを発表させ、文章がくいずのようになっていることを気付かせる。	1
授業②	6/14	児童に事例1「きつつき」の5つの文に書かれていることを考えさせ、学級全体で話し合わせ、文章構成について解釈させる。児童の解釈をもとに「くちばしくいず」をつくらせる。	1
授業③	6/15	児童がつくった「くちばしくいず」と事例1「きつつき」の5文を比較させる。また、事例1「きつつき」、事例2「おうむ」、事例3「はちどり」の各文に書かれている内容を読み取らせる。これらの活動を通して文章構成について理解を深めさせる。	2
授業④	6/16	クイズを出す相手と伝えたいことを意識させて「くちばしくいず」をつくらせる。	1

### 3. 授業実践

#### 3-1 授業①

「くちばし」の著者を児童に紹介し、本時のめあて「よんで おもったこと きづいたことをはなそう。」を板書した。まず、教員が「くちばし」を読むので、それを聞いて、思ったことや気付いたことを口に出して言う（発言する）ように指示し、教科書を拡大したもの（挿絵や写真）を適時、児童に見せ、「くちばし」を1文～2文ごとに区切りながら音読した。音読した後、教科書を拡大したもの（本文と挿絵や写真）を黒板に貼った。教員の音読と児童の発言を表5に示す。

次に、教員が「くちばし」について児童に思ったこと、気付いたことを挙手して、発表するように指示した。児童からは「いろいろなかたちのくちばしがある」、「きつつきなのかなと思った」、「おうむのくちばしをみたことがないので、なにかなと思った」といった発言がみられた。さらに、表3の②と③、⑦と⑧、⑫と⑬では「なんだろう」、「わからない」という気持ちになる、また、表3の④～⑥、⑨～⑪、⑭～⑯では「そうなんだ」、「わかった」という気持ちになるという気付きが発表された。

教員は「このお話は好きですか」と質問した。すべての児童が「好き」と回答した。そこで、教員は「どうして好きですか」と質問した。児童からは「いろいろなかたちのくちばしがあるから、おもしろい」、「わからないが出てきて、それが、くいずみたいでおもしろい」という発言がみられた。教員は「ふつうは、わからないとおもしろくないと思うけれど、どうして、おもしろいのですか」と質問した。児童からは「考えるからおもしろい」、「くいずみただからおもしろい」、さらに、「くいずをつくりたい」という発言がみられた。そこで、授業終了時、「くちばしくいずをつくらう!!」と板書し、今後、「くちばしくいず」をつくることを児童に伝えた。授業①の板書を図1に示す。

表5 教員の音読と児童の発言（一部を抜粋）

T: さきが すどく とがった くちばしです。これは、なんの くちばしでしょう。
C: きつつき。
T: これは、きつつきの くちばしです。
C: きつつき。
T: きつつきは、とがった くちばしで、きに あなを あげます。
C: むしをたべる。
C: すをつくる。
C: いや、つくらんよ。
T: そして、きの なかにいるむしをたべます。
C: はい。むしをたべる。

T: 教員, C: 児童



図1 授業①の板書

### 3-2 授業②

本時のめあて「くちばしくいずをつくろう」を板書した。まず、表3の①がくいずになっているかを考えさせた。児童の回答は「①は、くいずではない」であった。「くちばし」を学級全体で群読させた後、教員は、事例1「きつつき」の5文(表3の②～⑥)のカードを黒板に貼り、まず、表の②、③にどのようなことが書かれているのかを考えさせた。児童の回答は「②はひんと」、「③はもんだい」であった。さらに、表3の③をもんだいと考えた理由として「③には“でしょう”と書いてあるから、もんだいと思った」という発言がみられた。そこで、教員は「どうして“でしょう”って書いてあったら、もんだいなのですか」と質問した。児童の回答は「くいずをだすときに“でしょう”ときくから」、「“でしょう”は“ですか”とおなじだから」であった。次に、表3の④～⑥には何が書かれているのかを考えさせた。児童の回答は「④～⑥は3つともこたえ」であった。つまり、この時点で児童は、文章構成を「ひんと、もんだい、こたえ」と認識している。

授業の後半では、児童に「たか」のくちばしのアップと体全体の写真をそれぞれ見せ、「たか」を題材として、「くちばしくいず」をつくらせた。つくった「くちばしくいず」は、授業②の終了時に提出させた。授業②の板書を図2に示す。

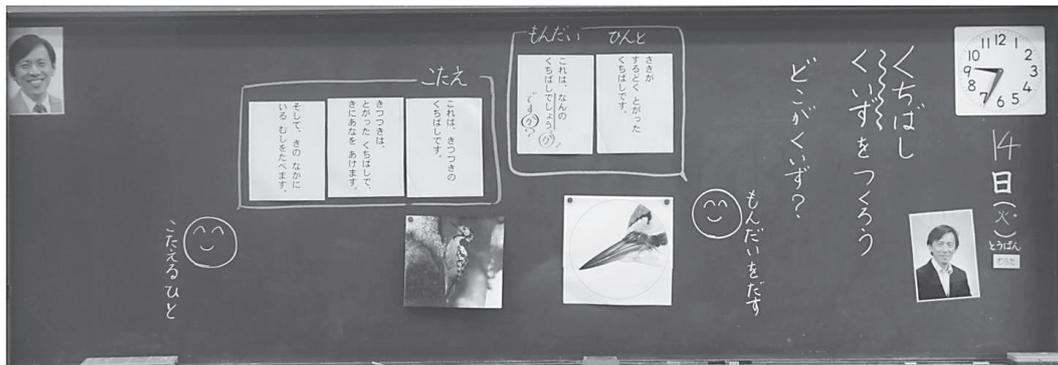


図2 授業②の板書

### 3-3 授業③

まず、授業③の1時間目の授業実践について述べる。

教員は、児童Aが「もっとじょうずになりたい」という希望をもっていることを学級全体に伝え、本時は児童Aがつくった「くちばしくいず」をもとに、みんなで「あどばいず」を考えることを伝えた。

児童Aがつくった「くちばしくいず」を黒板に書き、学級全体に紹介した。児童Aがつくった「くちばしくいず」を表6に示す。

表6の「くちばしくいず」を学級全体で群読させた後、「あどばいず」を求めた。児童からは、表6の②の「わ」は誤りで正しくは「は」であること、表6の①の文の終わりに句点がないことという2つの「あどばいず」があった。しかし、それ以外の「あどばいず」がみられなかったため、事例1「きつつき」の5文(表3の②～⑥)のカードを黒板に貼り、比べさせた。児童は表3の⑤、⑥の2文が事例1「きつつき」

にはあるが、児童Aがつくった“くちばしくいず”にはないことに気付いた。教員は表の⑤、⑥にどのようなことが書かれているのかを考えさせた。児童の回答は「⑤、⑥はきつつきのせつめい」であった。そこで、教員は、表6の③の後には何を書けばよいのか児童に考えさせた。児童の回答は「すんでいるところ」、「とびかた」、「たべもの」、「いろ」、「みため」であった。また、児童からは「たかのことをしらない」という発言があった。教員はどうしたらよいかを考えさせた。児童の回答は、たかについては「きく」、「しらべる」であった。また、何を書くのかについては「むらたさんが、おうむ、はちどりで何を書いているのかをしらべる」であった。授業③の1時間目の板書を図3に示す。

表6 児童Aがつくった“くちばしくいず”

③	②	①
これは たかの くち ばしです。	これは なんの くち ばしで しょうか。	したに まが った く ち ばし です

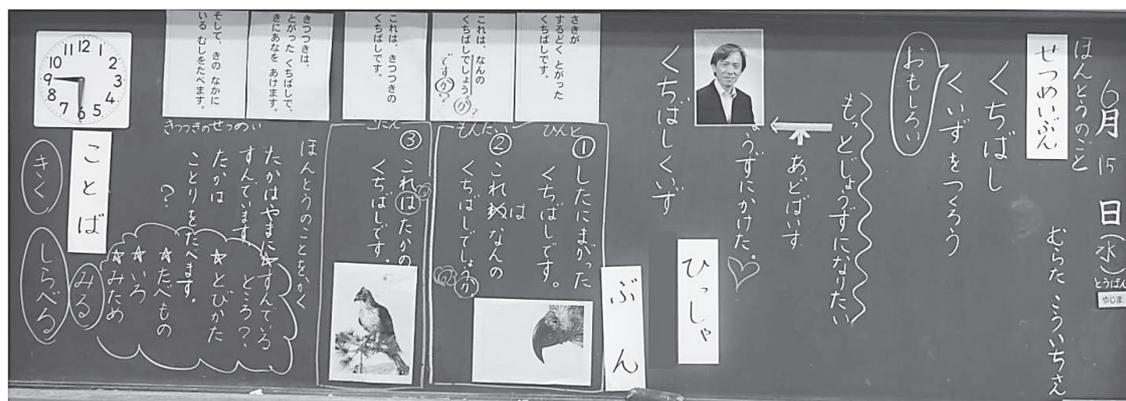


図3 授業③の1時間目の板書

次に、授業③の2時間目の授業実践について述べる。

本時のめあて「むらたさんは どこに なにをかいている？」を板書した。表3の①～⑬のカードを黒板に貼り、考えさせた。その手がかりとして、まず、表3の②、⑦、⑫、表3の③、⑧、⑬、表3の④、⑨、⑭、表3の⑤、⑩、⑮、表3の⑥、⑪、⑯ごとに同じ言葉を探させ、発表させた。教員は、児童が見付けた同じ言葉に線を引いた。具体的には、表3の②、⑦、⑫でいうと「くちばしです。」である。次に、どのようなことが書いてあるのかを表3の②、⑦、⑫、表3の③、⑧、⑬で考えさせた。児童の回答は、表3の②、⑦、⑫は「ひんと」、表3の③、⑧、⑬は「もんだい」であった。このとき、この「ひんと」と「もんだい」を「といかけ」ということにした。次に、表3の④、⑨、⑭、表3の⑤、⑩、⑮、表3の⑥、⑪、⑯ごとにどのようなことが書いてあるのかを考えさせた。児童の回答は、表3の④、⑨、⑭では「こたえ」、表3の⑤、⑩、⑮は「せつめい」、表3の⑥、⑪、⑯は「せつめい」であった。そこで、教員は、表3の⑤、⑩、⑮の「せつめい」、表3の⑥、⑪、⑯の「せつめい」には何が書いてあるのかを考えさせた。児童の回答は、表3の⑤、⑩、⑮の「せつめい」は「くちばしのこと書いてある」、表3の⑥、⑪、⑯の「せつめい」は「食べ物のこと書いてある」であった。そこで、教員は、表3の⑤、⑩、⑮の「せつめい」には、くちばしのせつめい（くちばしの使い方、かたちのわけ）を書くことよいこと、また、表3の⑥、⑪、⑯の「せつめい」には、たべもののせつめい（何をどのように食べるのか）を書くことよいことを伝えた。次時に、「くちばしくいず」をつくることを伝え、授業を終了した。なお、「くちばしくいず」の題材にするとりについてしらべ、メモしてくることを宿題とした。授業③の2時間目の板書を図4に示す。

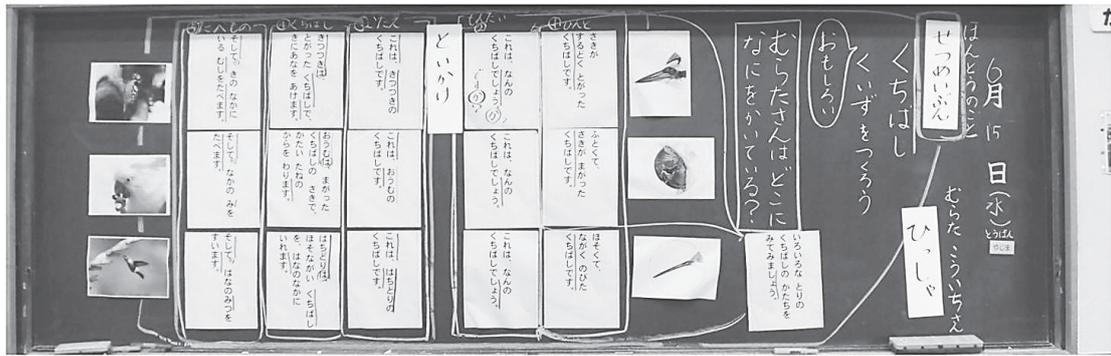


図4 授業③の2時間目の板書

### 3-4 授業④

本時のめあて「くちばしくいずをつくろう」を板書し、メモをもとに“くちばしくいず”をつくることを伝えた。児童が“くちばしくいず”をつくるのは2回目である。教員は、表3の②～⑥のカードを黒板に貼り、どこに何が書かれているのかを児童と確認した。

教員は「だれにきいずを出すのか」を児童に質問し、つくる前にといかけをする相手を意識させた。次に、教員は「なにを伝えたいのか」を児童に質問し、伝えたいことについて意識させた。その上で、“くちばしくいず”をつくる時間を設け、児童に2回目の“くちばしくいず”をつくらせた。授業④の板書を図5に示す。

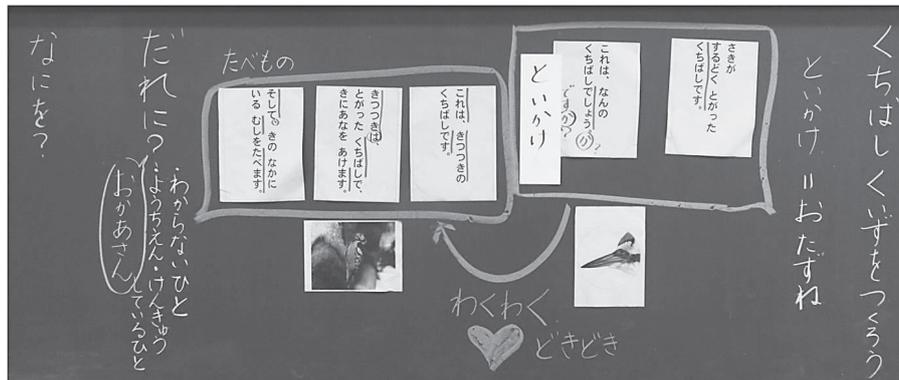


図5 授業④の板書

## 4. 調査方法と分析方法

授業②の授業④の授業中に児童がつくった“くちばしくいず”を表7に示した3つの評価項目(A～C)でそれぞれ評価した。具体的には、児童がつくった“くちばしくいず”を表3の「h. ひんと」、「q. もんだい」、「a. こたえ」、「e1. せつめい」、「e2. せつめい」に分け、表7の3つの評価項目(A, B, C)で、結果(O, X)を判定した。なお、未記述の場合、A「記述されているか否か」の評価をXとし、また、B「文章表現が適切であるか否か」とC「記述されている内容が適切であるか否か」の評価もXとした。授業②と授業④のいずれかの授業を欠席するなど“くちばしくいず”を2回(授業②, 授業④)つくっていない児童は分析から除外した。次に、評価した結果(O, X)を授業ごと(授業②, 授業④)に集計し、通過率(評価がOの人数を回答者数(「Oの人数」と「Xの人数」の和)で割った値を100倍した値)を算出した。さらに、授業②、授業④と評価した結果(Oの人数, Xの人数)の2変量でFisherの直接確率検定を実施した。

表7 “くちばしくいず”の評価項目

A	記述されているか否か。
B	文章表現が適切であるか否か。 ・「これは～でしょう。」や「これは～です。」といった敬体の文章で書かれている。 ・助詞「は」が正しく使われている。
C	記述されている内容が適切であるか否か。

## 5. 結果と考察

授業①に参加したA組の児童は34名(男子:19名, 女子:15名)、授業②に参加した児童は33名(男子:18名, 女子:15名)、授業③(1時間目, 2時間目)に参加した児童は32名(男子:18名, 女子:14名)、授業④に参加した児童は31名(男子:17名, 女子:14名)であった。

“くちばしくいず”を2回(授業②, 授業④)つくっていない児童が6名いたため、これらの児童を分析から除外した。その結果、回答者数は28名になった。

授業②、授業④で児童Bがつくった“くちばしくいず”を表7の3つの評価項目(A:記述されているか否か, B:文章表現が適切であるか否か, C:記述されている内容が適切であるか否か)で評価した結果を表8に示す。

児童がつくった“くちばしくいず”の評価を集計した結果、通過率、直接確率検定の結果を表9に示す。表9の評価項目A「記述されているか否か」において「h. ひんと」、「q. もんだい」、「a. こたえ」で授業②、授業④と評価(O, X)に有意な関連がみられなかった。一方、「e1. せつめい」、「e2. せつめい」で授業②、授業④と評価(O, X)に有意な関連がみられた。「e1. せつめい」の人数をみると、記述した児童(評価:O)が8名から24名に増え、未記述の児童(評価:X)が20名から4名に減っている。「e2. せつめい」では、記述した児童(評価:O)が1名から18名に増え、未記述の児童(評価:X)が27名から10名に減った。これらのことから、授業③、授業④が「e1. せつめい」、「e2. せつめい」に良好な影響を及ぼしたといえる。

表9の授業④の評価項目A「記述されているか否か」の通過率をみると「h. ひんと」が100%、「q. もんだい」が100%、「a. こたえ」が100%、「e1. せつめい」が86%、「e2. せつめい」が64%である。「e2. せつめい」については通過率が高い値になったとはいえない。今後の課題といえる。

表9の評価項目B「文章表現が適切であるか否か」において「h. ひんと」、「q. もんだい」、「a. こたえ」、「e1. せつめい」、「e2. せつめい」で授業②、授業④と評価(O, X)に有意な関連がみられた。「h. ひんと」の人数をみると、文章表現が適切であった児童(評価:O)が6名から24名に増え、文章表現が不適切であった児童(評価:X)が22名から4名に減っている。「q. もんだい」では、文章表現が適切であった児童(評価:O)が5名から23名に増え、文章表現が不適切であった児童(評価:X)が23名から5名に減っている。「a. こたえ」では、文章表現が適切であった児童(評価:O)が12名から28名に増え、文章表現が不適切であった児童(評価:X)が16名から0名に減っている。「e1. せつめい」では、文章表現が適切であった児童(評価:O)が4名から14名に増え、文章表現が不適切であった児童(評価:X)が24名から14名に減っている。「e2. せつめい」では、文章表現が適切であった児童(評価:O)が1名から15名に増え、文章表現が不適切であった児童(評価:X)が27名から13名に減っている。これらのことから、授業③、授業④が「h. ひんと」、「q. もんだい」、「a. こたえ」、「e1. せつめい」、「e2. せつめい」に良好な影響を及ぼしたといえる。

表9の授業④の評価項目B「文章表現が適切であるか否か」の通過率をみると「h. ひんと」が86%、「q. もんだい」が82%、「a. こたえ」が100%、「e1. せつめい」が50%、「e2. せつめい」が54%である。「e1. せつめい」、「e2. せつめい」については通過率が高い値になったとはいえない。今後の課題といえる。

表9の評価項目C「記述されている内容が適切であるか否か」において「h. ひんと」、「q. もんだい」、「a. こたえ」で授業②、授業④と評価(O, X)に有意な関連がみられなかった。一方、「e1. せつめい」、「e2. せつめい」で授業②、授業④と評価(O, X)に有意な関連がみられた。「e1. せつめい」の人数をみると、記述されている内容が適切であった児童(評価:O)が4名から23名に増え、記述されている内容が不適切であった児童(評価:X)が24名から5名に減っている。「e2. せつめい」では、記述されている内容が適切であった児童(評価:O)が1名から15名に増え、記述されている内容が不適切であった児童(評価:X)が27名から13名に減った。これらのことから、授業③、授業④が「e1. せつめい」、「e2. せつめい」に良好な影響を及ぼしたといえる。

表9の授業④の評価項目C「記述されている内容が適切であるか否か」の通過率をみると「h. ひんと」が79%、「q. もんだい」が82%、「a. こたえ」が96%、「e1. せつめい」が82%、「e2. せつめい」が54%である。「e2. せつめい」については通過率が高い値になったとはいえない。今後の課題といえる。

表8 児童Bが授業②と授業④でつくった“くちばしくいず”

授業	文章構成	記述された文章	評価		
			A	B	C
授業②	「h. ひんと」	するどく まがった くちばしです。	○	○	○
	「q. もんだい」	これわ、なんの くちばしでしょう。	○	×	○
	「a. こたえ」	これは、たかの くちばしです。	○	○	○
	「e1. せつめい」	-	×	×	×
	「e2. せつめい」	-	×	×	×
授業④	「h. ひんと」	さきが まっすぐな くちばしです。	○	○	○
	「q. もんだい」	これは、なんの くちばしでしょう。	○	○	○
	「a. こたえ」	これは、かわせみの くちばしです。	○	○	○
	「e1. せつめい」	かわせみは、まっすぐな くちばしを、かわの なかに います。	○	○	○
	「e2. せつめい」	そして、かわの なかにいる さかなを たべます。	○	○	○

未記入： -

表9 児童がつくった“くちばしくいず”の評価を集計した結果、通過率、直接確率検定の結果

評価項目	文章構成	授業	評価		通過率 (%)	直接確率検定の結果	
			○	×		P値	p
A	「h. ひんと」	授業②	26	2	93	0.491	n. s.
		授業④	28	0	100		
	「q. もんだい」	授業②	25	3	89	0.236	n. s.
		授業④	28	0	100		
	「a. こたえ」	授業②	28	0	100	1.000	n. s.
		授業④	28	0	100		
「e1. せつめい」	授業②	8	20	29	0.000	***	
	授業④	24	4	86			
「e2. せつめい」	授業②	1	27	4	0.000	***	
	授業④	18	10	64			
B	「h. ひんと」	授業②	6	22	21	0.000	***
		授業④	24	4	86		
	「q. もんだい」	授業②	5	23	18	0.000	***
		授業④	23	5	82		
	「a. こたえ」	授業②	12	16	43	0.000	***
		授業④	28	0	100		
「e1. せつめい」	授業②	4	24	14	0.009	**	
	授業④	14	14	50			
「e2. せつめい」	授業②	1	27	4	0.000	***	
	授業④	15	13	54			
C	「h. ひんと」	授業②	25	3	89	0.469	n. s.
		授業④	22	6	79		
	「q. もんだい」	授業②	24	4	86	1.000	n. s.
		授業④	23	5	82		
	「a. こたえ」	授業②	28	0	100	1.000	n. s.
		授業④	27	1	96		
「e1. せつめい」	授業②	4	24	14	0.000	***	
	授業④	23	5	82			
「e2. せつめい」	授業②	1	27	4	0.000	***	
	授業④	15	13	54			

n. s. : 非有意, \* :  $p < 0.05$ , \*\* :  $p < 0.01$ , \*\*\* :  $p < 0.001$

## おわりに

本研究では「くちばし」の文章構成について再検討した。授業を実践するにあたっては、挿絵や写真を活用し、児童の気付きを発表させて授業を展開するようにした。授業の工夫改善を図って授業を実践した結果、児童の“くちばしくいず”の完成度が上がったことが明らかになった。このことは、授業を通して、児童の理解の程度が高まったことを示している。ただし、“くちばしくいず”の文章構成のうち、「h. ひんと」、「q. もんだい」、「a. こたえ」の通過率は概ね良好であったが、「e1. せつめい」、「e2. せつめい」については通過率において課題がみられた。今後、「e1. せつめい」、「e2. せつめい」について、児童の理解の程度がより高まるように授業の工夫改善を図りたい。

## 参考文献

- 梅澤実・岩永正史（1994）：「小学校2年生は説明文をどのように読むのか - 『つばめ』（教育出版2年上）の場合 -」, 『山梨大学教育學部研究報告. 第一分冊（人文社会科学系）』, 第45号, pp. 104-112.
- 甲斐睦朗・高木まさきほか（2016）：『こくご 一上 かざぐるま』, 光村図書.
- 栞原昭徳・成石せつ子・竹下真生（2006）：「小学校低学年国語授業における学習活動の構想(1) - 2年説明文『さけが大きくなるまで』の教材解釈と発問づくり -」, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第21号, pp. 1-16.
- 西村光博（2014）：「説明方法についての話し合いを充実させる支援の工夫」, pp. 15-18. In : 山口大学教育学部附属山口小学校初等教育研究会編（2014）『第97回初等教育研究発表大会（2014. 11. 28）学びの実感がある授業をつくる』, 山口大学教育学部附属山口小学校, 178pp.
- 光村図書（2015）：『小学校国語 学習指導書 - 上 かざぐるま』, 光村図書.
- 文部科学省（2008a）：『小学校学習指導要領』, 文部科学省.
- 文部科学省（2008b）：『小学校学習指導要領解説国語編』, 東洋館出版社.
- 山本学・小林一貴（2009）：「説明文指導における児童の課題提示表現の理解：『いろいろなくちばし』の指示語と写真に着目した授業を通して」, 『岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究』, 第11巻, pp. 39 - 45.