

協働的な学びを生かす説明する文章を書く授業実践 — グループ活動と写真の活用を工夫して —

Classroom Practice of Writing Explanatory Texts that Utilize Collaborative Learning :
Thinking about group activities and using photos

藤田 智之
Tomoyuki FUJITA

1. 問題の所在

「書くこと」の実践では、これまで多くの実践者が研究を積み重ね、実践の記録を残してきた。児童の表現力や語彙力の育成に焦点化した実践や読むこと、書くことなどを総合的にとらえた授業実践など多岐にわたる。現在においても、学校現場では目の前の児童の国語の力を伸ばすために授業が行われている。

明治時代から今日まで、多くの実践の成果と課題を受けて、児童の実態に即して教育活動が行われているが、特に国語科の「書くこと」においては、苦手意識や不安を抱いている児童が一定数存在している。また、全国学力・学習状況調査の「書くこと」に関する平均正答率は、令和3年60.8%（出題2題）、令和4年48.6%（出題2題）、令和5年26.8%（出題1題）と推移している。出題の傾向や児童の実態において差が見られるが、決して高い数値とは言えない¹⁾。

「書くこと」に対する苦手意識に視点を向けると、倉澤（1977）は、当時の児童の様子を鑑み、無気力で書こうとしない児童に対して、「書けない子」への指導の重要性を述べている。青木（1986）は、そもそも教師が授業で「書くこと」の指導を嫌がっていると論じ、その根底には教師が「児童は書くことが嫌いなのだ」という認識をもっていると指摘している。その点については、「児童は書くことが好きであり、

書くことを嫌いにしたのは教師である」と反論し、「第三の書く」を提案し、読むことと書くことを一体に捉えた実践を紹介している。また、森川（2008）は、学校において多くの児童が「書くこと」に対する苦手意識や嫌悪感を抱いていることに対して、教師に児童への手立てや支援の方法を提案している。中村（2020）も、学級内に書くことに抵抗感をもつ児童の存在を踏まえて、相手に意図が伝わる文章を、自力で書くための方法として推敲に着目した実践を紹介している。

「書くこと」に対する抵抗感や嫌悪感等を示す児童が各学級に一定数いる中で、授業を行わなければならない。教師は、学級や児童の実態に応じて、主体的に学びに取り組めるように工夫して実践している。例えば、樺山（2013）は、低・中・高学年に向けた言語活動例を提示し、各活動の特徴を生かし児童が主体的に学び、言語活動を通して国語の力をつけることの必要性を論じている。森山（2016）は、コンパクトに書く授業モデルを提案し、短くまとめて書くことが、的確な表現力の育成につながることを示している。このコンパクトに書くことは、「書くこと」に抵抗感や苦手意識のある児童にとっても、「短くて良い」といった安心感を与えることにつながると考える。寺井（2016）は、書き換え学習を紹介し、教材文やモデル文を視点や目的に応じて、書き換えることで深い学びにつなげることができると論じている。書

き換える学習は、すでに提示されている文章から書き換えるため、ゼロから文章を創作するのではない。そのことによって、書くことを苦手としている児童にとっては、書くことに対する心的なハードルを下げる可以考虑²⁾。

このように、多くの効果が見込まれる実践や実践例が紹介され、学校現場でさまざまな実践が取り組まれている。それでも単元や内容、児童の実態によっては、まだまだ書くことに対して苦手意識をもっていたり、書けなかったりする児童が存在するのである。

2. 研究の目的と方法

(1) 目的

本実践研究は、小学校2年生の「書くこと」に焦点をあてる。具体的には、光村図書の「せつめいのしかたに気をつけて読み、それを生かして書こう」の実践報告と分析である。

本実践研究の目的は2つある。1つは、書くことが苦手な児童に対して、主体的に自力でもちやの作り方を説明する文章を書くことができるようにすることである。もう1つは、これまで本単元で課題となっている「使用する言葉の難しさ」と「順序の整理(区切り)の難しさ」を克服することである。

上記の2つの目的を達成する中で、学校現場で見られる教師の机の前に長い列をなすことや常に挙手をして教師がやってくるのを待つことなど、児童が個別指導を待つのではなく、一人一人が書く段階までの学習をもとに、自力で書きあげるような授業を提案する。

(2) 課題解決の方法

目的を達成するために2つの方法を実施する。

1つは、非連続型テキスト(以下、写真と記す)の活用である。これまでの先行実践の展開では、説明する文章の大まかな構成を考え、その補足的な役割として写真を活用し、文章を書

くという展開や実際におもちゃを作りながら記述する展開などが見られた。これでは、途中でペアやグループ活動を取り入れたとしても、個人の力によって、書きぶりに差が出てくることが一般的であった。そのため、書くことが苦手な児童にとっては、一人で書く段階で手が止まることが多く見られた。その都度、教師が個別指導に入ることになり、支援やアドバイスが必要となる他の児童への指導ができない状況に陥ることが見られた。これを解決するために、ペアやグループで写真の選択、写真の配列を考えることを先行して行い、説明する文章の構成や使用する表現について、一人で書く前の段階で準備が整った状況にしておく。つまり、写真の使用を補助的な役割から、活動の中心に位置づけ、これまでの役割から転換させるのである。

もう1つは、グループ活動の在り方の見直しである。これまでの実践では、個人で書く活動を行うプロセスにおいて、「個人で考え」→「グループで話し合い(紹介、報告)」→「個人で再考する」といった流れが主流であった。しかしこの流れでは、個人の力への比重が高く、協働性を生かすことができていないと考える。このグループ活動は、個人で考えたことを報告、紹介といった伝達行為であり、お互いの意見で新たな考えやアイデアが生まれにくい。良いアドバイスをもらっても、ある程度の構成ができあがった状況のため、変更・修正することは難しい。一部できる児童だけが、その活動の良さを生かすことができるのである。本来であれば、苦手な子や不安を抱いている児童にとっての支援となる活動であるはずが、それを生かすことができていない現状がある。このことを解決するために、個人で構成等を考える前に、協働性をもったグループ活動を位置づけ、グループ活動で培ったことを個人で書く活動に生かせるような展開にしていく。具体的には、写真の選定や文章の構成をグループとして完成させ、その後、個人の活動を設定し、グループ活動での成果物をもとに、修正や変更等を行い書

く活動につなげていく。つまり、グループ活動でまとめた内容をもとに、個人の書く活動に展開していくのである。

3. 実践研究の概要

(1) 日 時：2022年10月24日(月)～
11月15日(火)

(2) 学 年：小学校2年 32名(男16名、
女16名)

(3) 単元名：せつめいのしかたに気をつけて
読み、それを生かして書こう

(4) 教材名：「馬のおもちゃの作り方」、「おも
ちゃの作り方をせつめいしよう」

(5) 単元目標

・共通、相違、事柄の順序など情報と情報との
関係について理解することができる。

【知識及び技能】

・事柄の順序などを考えながら、内容の大体を
捉えることができる。

【思考力、判断力、表現力等】

・事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること
ができる。

【思考力、判断力、表現力】

・進んで、事柄の順序などを考え、学習課題に
沿って、作り方を説明する文章を書こうとし
ている。

【学びに向かう力、人間性等】

(6) 指導計画(全14時間)

第1次 学習の見通しをもとう

第1時 学習課題を確かめよう

第2時 《私の問い》を立てよう

第2次 「馬のおもちゃの作り方」を読もう

第3時 書かれていることを読んで伝えよう

第4時 説明の工夫を見つけよう

第5時 2つのモデル文を比べよう

第6時 自分が使いたい書き方の工夫を見つ
けよう

第7時 説明するおもちゃを作ってみよう

第3次 おもちゃの作り方を書こう

第8時 書くために必要な情報を集めよう①

第9時 書くために必要な情報を集めよう②

第10時 作り方を説明する文章を書こう①

第11時 作り方を説明する文章を書こう②

第12時 作品を読み合い文章を書きかえよう

第13時 学習を振り返ろう①

第14時 学習を振り返ろう②

(7) 単元の評価基準

知識・技能	・共通、創意、事柄の順序など情報 と情報との関係について理解してい る。(C(2)ア)
思考・判断・ 表現等	・「読むこと」において、事柄の順序 などを考えながら、内容の大体を捉 えている。(C(1)ア) ・「書くこと」において、事柄の順序 に沿って簡単な構成を考えている。 (B(1)イ)
主体的に学習 に取り組む 態度	・粘り強く、事柄の順序に沿って簡 単な構成を考え、学習課題に沿って、 おもちゃの作り方を説明する文章を 書こうとしている。

(8) 単元について

本単元の特徴は、「馬のおもちゃの作り方」
(読むこと)と「おもちゃの作り方をせつめい
しよう」(書くこと)の二つの内容で構成され
ている点である。「馬のおもちゃの作り方」は、
おもちゃの作り方を事柄の順序で書かれた説明
文である。作成手順を文章と写真で示すこと
で、作品の出来上がる様子が捉えやすくなっ
ている。

さらに、学習したことをもとに、自分でおも
ちゃの作り方の説明書を書くという活動につな
げている。つまり、前半の読みの学習で学んだ
ことを後半の書く活動で生かしながら、事柄の
順序に沿って簡単な構成を考え、書くことがで
きるようにする内容となっているのである。こ
の単元での学習は、次の「おにごっこ」におい
て、大事な言葉に気を付けて読み、分かったこ
とを知らせる学習へとつながっていく。

4. 授業の実際

(1) 第1次の流れ

第1次は、児童が本単元の学習に向かうための準備の段階として設定した。

第1時では、学習計画表(図1)を配布し、学習課題や言語活動モデル等を提示し、学級全体で単元全体の流れを共有した。本単元は、教材を読み、文章の構成や表現、書いて伝えるための工夫等を学習した後、説明する文章を書く活動に入る。2つの単元で構成されていること

も、確かめた。

第2時では、図2にあるように、児童一人ひとりに、この単元で解決したい《私の問い》を考えた。これまで一人ひとりが、単元の学習課題を自分事として捉えるために、問いを立てるという活動を継続して行ってきた。本時では、この単元で解決したい《私の問い》という言葉と共に、仲間と「話し合いたい」、「知りたい」「わからないから解決した」という言葉で説明を加えて、学級全体で問いを共有した³⁾。

(2) 第2次の流れ

第2次は、「馬のおもちゃの作り方」の教材を読み、内容や構成を確かめ、書く活動につなげる段階として設定した。

第3時は、教材文を読み内容を確認した。本教材には、何が書かれているのか、大切な言葉はどれなのか、どんな工夫があるのかを読み合った。その際、「おもちゃづくりのプロ」と「記者」に分かれて、教科書に書かれている内容について、質問しそれに答える活動を通して、詳細に内容を把握するようにした。この活動では、記者の質問が、「はい・いいえ」で答えられるようなものにならないようにしなければならぬ。これまでの授業で何回も行っていたので、スムーズに実施することができた。

第4時は、「馬のおもちゃの作り方」の文章で工夫されている点をグループで見つけ、伝え合った。全体で工夫されているところを共有し、教室の側面に掲示した。

第5時では、第4時で共有した文章と、書く教材のモデル文として提示されている「けん玉の作り方」の文章を比較して、「同じところ」と「違うところ」をグループで見つけながら読み

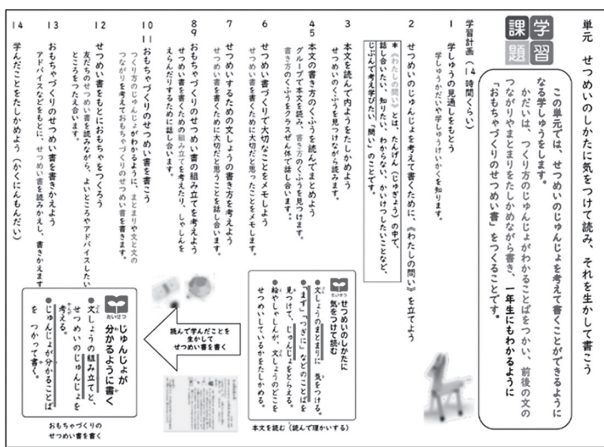


図1 本単元の学習計画表

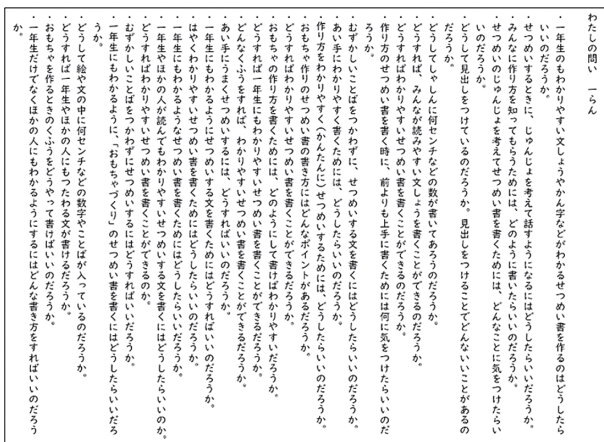


図2 《私の問い》一覧

合った。図3は、その時の学習の流れを示している。絵や写真、数値の記載や短い文で書かれている等の同じや、書き出しの違いや写真やイラストの数、使用されている写真とイラストの順番などの違いを見つけることができた。

た」、「書き方は1つじゃないねんなあ」といった言葉で話しかけてきたように、書く活動においても、教科書に提示されているモデル文のように書かねばならないといった認識を持っていることがわかった。

第7時では、実際に自分たちが説明するおもちゃを作った。今回の実践研究では、グループで協働性を生かし個の書く活動につなげることが重要になってくるために、説明するおもちゃは、学級全員が同じものとした。「動きのあるおもちゃ」と「作成過程で順序等を変更ができ



図4 実際に作ったおもちゃ



図5 おもちゃづくりの様子

る」ことを基準として、図4のおもちゃを選定した。

授業では実物を提示して、遊び方を演示した。上の部分のストローを十数回まわし、手を離すと上下のストローが動き出し跳っているように見える。児童は、早く作りたいという思いをもちながら、説明を聞いていた。次時の学習につながるように、おもちゃを作ることが大切

ではなく、作る順序や大切なことをメモしたり考えたりしながら作るように指示した。その後、各グループに、おもちゃの完成版と各自の材料をわたし、自分たちで作るように指示した。そのため、ストローの切り方や穴のあけ方など、失敗した児童には新しい材料を手渡し、失敗をメモさせた。

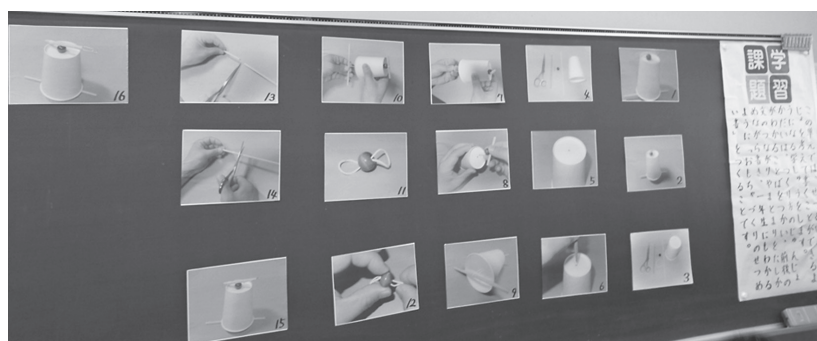


図6 使用する写真16枚



図7 写真の選定と順番を考えている様子



図8 全体共有・再構成・メモの様子

(3) 第3次の流れ

第3時では、グループで協働的に考えたことをもとに、一人一人が自分の力でおもちゃの作り方を説明する文を書く段階として設定した。

第8・9時では、グループ活動を中心として、説明する文を書くために使用する写真の選定や順番を決めるための話し合い活動を行った。図6は、授業での黒板の記録である。16枚の写真を提示して、この中から6枚を選び、作る順番に並べるように指示した。図7にあるように、児童は写真を1つ1つ吟味したり、並べたりしながら必要であるものを選択していった。自分で作ったおもちゃと写真を比べたり、側面に掲示したモデル文やイラストを参考にしながら話し合いを進めた。

授業の中盤には、他のグループの写真の選定等を共有するために、自由に教室を回り、他のグループの途中経過を確認した。児童は、違いを確かめながら、この順序で良いのかや写真の見やすさなどを確かめていた。その後、グループに戻り、選定写真や写真の順序等について、再構成するように指示した。再構成の話し合いでは、選定理由や順序など、他のグループの意図を想像しながら、2年生なりの考えの深まりを感じることができた。写真と順番が決まったグループには、どんな言葉を使って説明したらいいのかを、話し合いメモさせた(図8)。

第10・11・12時は、グループで作成したプ

リントをもとに、写真の選定や順番を再構成させた。自分一人ですくために使用する写真を変更したり、順番を入れ替えたりした。グループ活動の中で、自分の意見が通らなかったり、考え直したり等、個々の考えがあると考ええる。あくまでも、説明する文を書くのは、児童一人ひとりのため、最終判断は個々に委ねた。図9は、説明する文章を書く前の段階として、構成メモのプリントを使って、流れをイメージさせたものである。

第13・14時では、単元全体の学習を振り返るとともに、学年共通のテストを実施した。学習の振り返りでは、第2時でそれぞれが立てた《私の問い》やこの単元の次に生かすこと、感想等を「振り返り新聞」として作成した。図10は、2人の児童の新聞である。《私の問い》

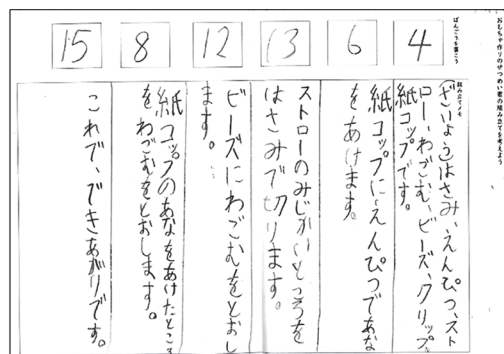


図9 構成メモ



図10 振り返り新聞

が「解決できた」、「少し解決できた」とあるように、自分が立てた問いに対して、学習を終える時に振り返ることは大切である。その理由や学習を通して学んだことを詳細に記述していることがわかる。他の児童の中には、「まず」「つぎに」「そのつぎに」といった順序がわかる言葉を使用することで相手に伝わりやすいことや数値や個数などを数字で示すこと、短い文で書くこと等の良さに気付いていた。

5. 成果と課題

本実践での成果は、目的に提示していた2つの課題を解決することができたことである。1つは、書くことが苦手な児童や書くことに不安を抱えていた児童が、おもちゃの作り方を説明する文章を書く段階において、一人で、自力で書くことができたのである。学校現場で見られる教師の机の前に長い列をなすことや常に挙手をして教師がやってくるのを待つことなどがなく、それぞれが自分の力で書き上げていた。

図11の児童は、文章構成の中で教科書教材

のモデル文を参考にして、「つくりかた」「あそびかた」の項目をたて説明する文章を記述している。写真の選択では、「材料」→「作り方①～④」→「完成形」の順番で示し、写真で表している内容を文章で説明している。この児童の構成は、必要なパーツを先に作り、最後にそれぞれのパーツをつなげて、おもちゃを完成させる流れになっている。実際におもちゃ作りをした際に、女の子に多い作り方であった。詳細なデータを収集していなかったため、自分で実物を見て作った方法が、今回書いた文章に影響があったかどうかは確かめられないが、面白い傾向ではあった。

さらに、「つくりかた」の一文目の下から()で、「大きすぎてもダメ、小さすぎてもダメ」とあるように、注意すべき点も記述している。この児童は、おもちゃ作りをしている際に、穴を大きく開けすぎて、ビーズがうまく回らず作り直していた。同じグループの児童が、穴の大きさが小さすぎてゴムが通らず、苦戦していたのを見ていたのである。このように、自

分の経験や見聞きしたことを踏まえて、注意点を想像しながら書くことができる。

図12の児童2も、さまざまな工夫を考えて書いた一人である。この児童の文章には、カタ

カナや漢字すべてに「ひらがな」をつけている。これは、学習課題で提示した「1年生にもわかるように」という文言を意識したものである。自分の文章を直接1年生が読むことを前提

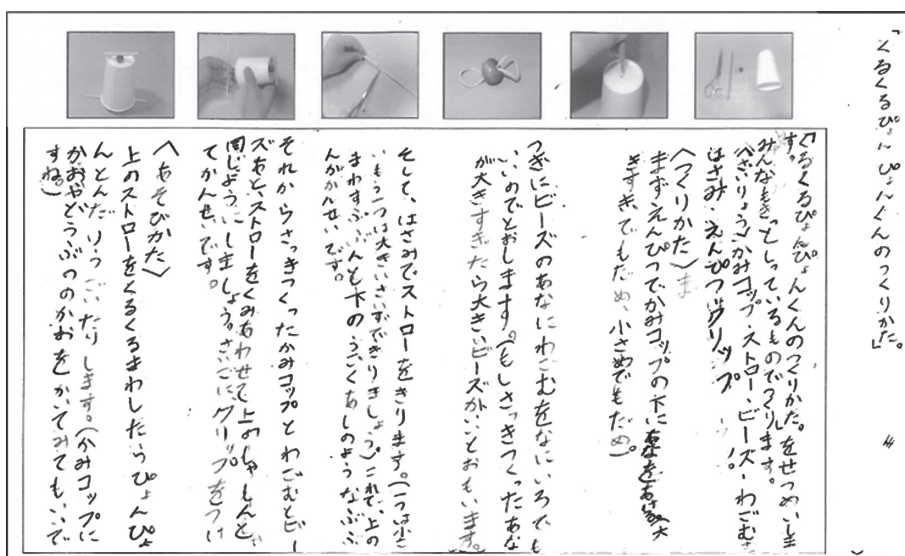


図11 おもちゃの作り方の説明文 児童1



図12 おもちゃの作り方の説明文 児童2

にして、配慮して書いているのである。授業者としては、1年生にも読んでわかる、作れるという意味で伝えたが、さらに一步踏み込んで理解していたことになる。全体としては、今の児童を含め、3人の児童がフリガナをつけていた。

写真の選定と順序では、「完成形」→「材料」→「つく方①～③」→「遊び方」の順で構成している。児童2は、作り方の部分には3枚の写真を使用し、あとは文章で説明しようとしていた。また、文章内には、注意点等を付け加え、失敗しないようにするための記述もある。

もう1つは、これまで本単元で課題となっている「使用する言葉の難しさ」と「順序の整理（区切り）の難しさ」の克服についてである。1つ目の「使用する言葉の難しさ」では、写真の選定や順番に並べ変えるグループ活動の中で、「ひもを通す」や「かたむける」「輪ゴムをねじる」「輪ゴムをかける」などの言葉は、グループでの話し合いの中で頻繁に児童間で使用されていたのである。学級全体でも、どのような言葉で表現すればよいのかや材料の名称な

ど、共有する時間は設けたが、それをグループ活動の中で使用することを通して、個々の児童が言葉を聞き・話すことで無意識に覚えたのであろう。つまり、知識として知るのではなく、活用できる言葉として定着したと考える。図13は、児童の説明する文章の一部だが、「かたほう」や「とおします」、「かける」などの動詞を使うことができている。その他にも、材料の名称なども正確に書くことができている。これは、一部の言葉を知っている児童や国語科の学習が好きな児童だけではなく、ほとんどの児童が動くおもちゃを作るために必要な語彙を獲得することができていた。

「順序の整理（区切り）」については、写真の選定が大きく影響していると考ええる。実際に、個人で書いたおもちゃの作り方を説明する文章では、選定した写真を意識しながら書くことができていた。書く段階では、実物を目の前に置き触りながら書く児童や書いた後に本当に出来上がるのかどうかを確かめたりする姿も見られた。グループで作り上げた写真の構成をそのま

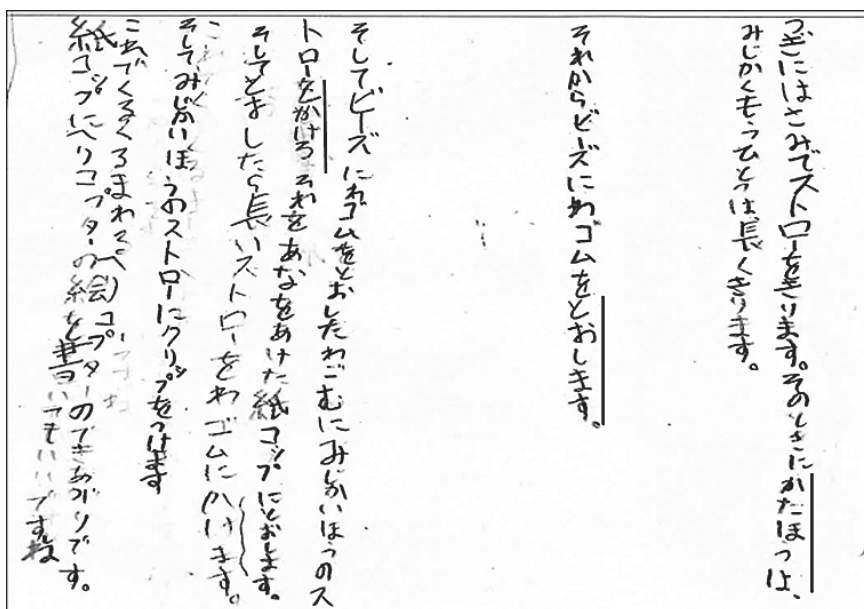


図 13 使用した言葉

ま使用する児童が8割で、あとの2割の児童は写真そのものを変えたり、順番を変えたりした。自分でメモしたことやこれまでの学習をもとに、記述しているため、よく似た文章表現になっているものもあるが、誰かの文章を真似して書くことはなかった。個人で書く時には、グループで完成させたプリントは、各自の手元にはなかったため、それぞれが作り方を想像しながら書いていったと考える。

本実践では、「写真」の扱い方とグループ活動の在り方をこれまでの展開と大きく変えたところに、新たな成果や課題が見られたと考える。特に、グループ活動では、これまでのような「報告」や「伝達」、「助言」といった、話す・聞く活動のみではなく、「選定」や「並べ替え」、「メモ」といった話し合いや協働性をもった活動を取り入れることで、成果を生み出したと考える。佐藤学は講演会の中で、「個人で、ペア（グループ）、そして全体」といった指導の流れはもう何十年にもわたって当然のように実施されてきたが、その検証はなされたのかと疑問を提示した。そして、言葉を選ばずという前置きの後、学力底辺校では個人で考える時間をペアやグループの時間にあてた方がより効果が高いと報告されたのである⁴⁾。

その視点で本実践を振り返れば、「書くこと」の活動においても、「個人」→「グループ」→「個人」ではなく、「グループ」→「個人」といった展開が児童の学習効果を生んだのかもしれない。しかし結論づけるには、さらなる実践と詳細な分析が必要である。また、グループ内での発話記録の分析と児童の文章を丁寧かつ詳細に検証していかなければならない。

6. 今後の研究の方向性

最後に、本実践の課題について2点論じる。

1つは、表現についてである。図14に見られるように「そして」という言葉を繰り返し使用している。「まず・つぎに」といった順序を表す言葉を意識していたようではあるが、自分

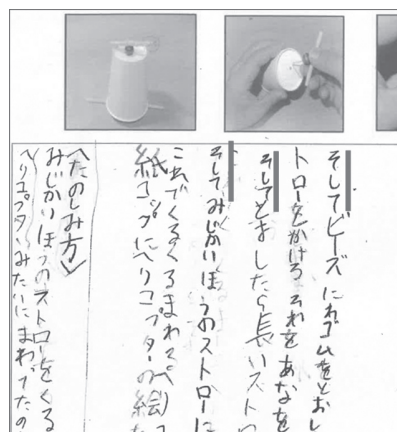


図14 繰り返しの表現



図15 順序を表す言葉の欠如

の手持ちの言葉を使用することで、このような unnecessary 言葉を繰り返して使用する児童が3名いた。「そして」以外には、「そのつぎに」という言葉を繰り返し使用する児童もいた。

もう1つは、順序を表す言葉が正確に使用できていない児童の存在である。図15のように、本文と写真を「→」（矢印）でつなげることで、「まず」や「そのつぎに」といった言葉を省略している。このような児童は6名いた。「→」（矢印）で結ぶことが工夫だったのかもしれないが、本単元では順序を表す言葉を使うことが大事である。そのため、順序を意識して書いて伝えるという本実践のねらいとしては、課題が残る。

2つの課題は、指導の展開やタイミング、教室掲示の工夫によって防ぐことができたものであると考える。指導のタイミングについては、個人の書く活動の直前の指導が考えられるが、

すべての児童がその時の指導のタイミングが適切で効果的であるかどうかは、児童の実態に合わせて考える必要がある。書く前には理解していても、夢中になって活動し書き忘れることも考えられる。また、すべて書き終えた後に、推敲として確認するという方法も考えられる。指導のタイミングについては、学級や児童の実態に即して考え、実践を繰り返して検証していきたい。

さらに語彙指導という点では、本実践によって新たな語彙や表現方法を獲得し、定着させるまでには至らなかったと考える。特に、語彙力が高い児童にとっては、今ある手持ちの言葉を使用し、文章を完成することができていた。語彙指導については、年間計画を通した繰り返しの指導が必要であり、年度当初から語彙一覧を作成するなど、一人ひとりが、新しい語彙を習得し定着できるように指導していきたい。

註

- (1) 令和5年度 全国学力・学習状況調査の結果(概要)

<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/>

令和4年度 全国学力・学習状況調査の結果(概要)

<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/22summary.pdf>

令和3年度 全国学力・学習状況調査の結果(概要)

<https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/>

- (2) 「書くこと」に対する書籍は多数出版されている。以下の書籍で、さまざまな書き換え学習が紹介されている。

府川源一郎・高木まさき・長編の会編(2004)『認識力を鍛える「書き換え」学習』東洋出版社

また、日本国語教育学会誌は、毎月小中学校の教員や大学の教員が理論的、実践

的な国語授業について分析し、成果や課題を報告している。日本国語学会誌『月間国語研究』

- (3) 達富洋二(2023)『ここからはじまる国語教室』ひつじ書房
(4) 佐藤学氏が、京都教育大学附属桃山中学校の研究協議会の講演の中で、学びの共同体について触れて、これまでの実践結果から報告されていた。

引用参考文献

- ・倉澤栄吉(1977)『書けない子をなくす作文指導—だれでも・どこでも・どの子にも』新光閣書店
- ・青木幹勇(1986)『第三の書く』国土社
- ・森川正樹(2008)『小1～小6年“書く活動”が10倍になる楽しい作文レシピ100例』明治図書
- ・中村美里(2020)「『読み手に意図が伝わる文章を書く力』を育む授業づくり—小学校国語科における書くことの推敲に着目して—」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告18』神奈川県総合教育センター pp1-6
- ・樺山敏郎編(2013)『実践ナビ! 言語活動のススメ モデル30』明治図書
- ・森山卓郎(2016)『書けない子も書けるようになる! コンパクトに書く国語科授業モデル』明治図書
- ・寺井正憲編(2016)『学習プロセスがよくわかる! 深い学びを実現する書き換え学習の授業づくりやさしくできて効果的な言語活動』明治図書
- ・達富洋二(2023)『ここからはじまる国語教室』ひつじ書房
- ・全国大学国語教育学会編(2019)『新たな時代の学びを創る 小学校国語科教育研究』東洋館出版社
- ・藤田智之(2017)「教科書 教材を活用した小学校国語科単元学習の実践研究」『京都

教育大学国文学会誌 45 号』 pp51-64

- ・ 西原宏一，達富洋二（2016）「小学校国語科
単元学習におけるコンパクトライティング
の有効性」『佐賀大学教育実践研究』佐賀
大学文化教育学部附属教育実践総合センタ
ー pp41-53

付記

＊本論文は，2023 年の日本国語教育学会第 86 回国語教育全国大会での単元学習実践研究発表会の内容に加筆修正したものである。

＊本研究は，2022 年度一般財団法人言語教育振興財団研究助成「子どもが学びに向かうためのめあての研究」の成果の一部である。