

# 書くことが不得意な生徒への手立て

## ー 記述式問題へのアプローチ ー

所属コース 教育実践開発コース  
氏名 松井暉典  
指導教員 平松義樹 城戸 茂

### 【概要】

本研究では、愛媛県県立高校入試問題の分析、教科書の学習課題の分析、連携実習校 X 中学校における記述式問題の実施を通して、書くことが不得意な生徒への手立てを考えた。愛媛県県立高校入試問題の分析より、愛媛県で育成すべき力は、資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する、社会的事象について説明する、因果関係について説明する、の大きく3つに分類できることがわかった。教科書の学習課題の分析より、資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する力を育成するには、〇〇を活用して〇〇について説明してみようという学習課題を提示する。社会的事象について説明する力を育成するには、〇〇はどのようなものなのだろうという学習課題を提示する。因果関係について説明する力を育成するには、なぜ〇〇だろうという学習課題を提示する。そして、毎時間、振り返りとして、学習課題に対する自分の答えを自分の言葉で書かせるという手立てが有効ではないかと考えた。連携実習校 X 中学校での記述式問題の実施より、事前に用語や接続詞を与えるなどして段階的に指導していくことが書くことが不得意な生徒への有効な手立てになると考えた。

キーワード 書き方 記述式問題 知識 学習課題

### 1. 問題と目的

近年、グローバル化や人工知能の発達によって、社会はめまぐるしく変化し、子どもたちを取り巻く状況も変化している。将来の予測が困難な現代の社会において、子どもたちには社会で対応できる力を身につけさせる必要がある、学校現場において教師に求められる資質や能力も変化してきた。平成 20 年の学習指導要領改訂により、基礎的・基本的な知識・技能の習得だけでなく、思考力・判断力・表現力を育成することが指摘されてきた。特に表現力の育成としての「言語活動の充実」が重視されている。また、新学習指導要領では、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の視点から授業改善を図る動きが見られている。これまで以上に、基礎的・基本的な知識・技能の習得に終わらず、習得した知識・技能を活用し、表現することが重要になっている。

梅津(2007)は、「読む、話す、書く、聞くは表現のために必要なコミュニケーション技能であり、社会科学力の基礎学力」と位置付けている。つまり、書くという活動は、知識・技能を表現する上で必要なことであり、社会科で求められている基礎学力でもあることから、

社会科において育成していくべき重要な活動であると考えられる。しかし、連携実習校の X 中学校では、授業において、自分の意見や考えを発言することはできるが、自分の意見や考えを書いて表現する活動においては課題が見られる。

そこで、本研究では、毎時間の授業で実践できる、書くことが不得意な生徒への有効な手立てを提案したいと考えた。

## 2. 研究内容と方法

### (1) 愛媛県県立高校入試問題の分析

まず、平成 27 年度、平成 26 年度、平成 25 年度、平成 24 年度、平成 23 年度の過去 5 年分の愛媛県県立高校入試問題を分析した。愛媛県県立高校入試問題から記述式問題を抽出し、記述の特徴を明らかにしていくこととする。

### (2) 教科書の学習課題の分析

次に、教科書の学習課題がどのように書かれているのか分析した。本研究では、連携実習校 X 中学校において使用されている地理、歴史、公民の教科書を取り上げ、それぞれの教科書において学習課題がどのように書かれているのかを調査する。そしてその結果を基に、授業における学習課題の提示の仕方について考察していくこととする。

### (3) 連携実習校 X 校における記述式問題の実施

(1)、(2)の結果から、連携実習校 X 中学校において、記述式問題を実施した。記述式問題は、X 中学校の 3 年生 3 学級を対象として平成 29 年 10 月～11 月に毎回の授業で実施することとした。(1)、(2)の分析、アンケート調査の結果を基に、実施方法を考えた。アンケート調査によって、記述式問題が不得意な理由として、問題が難しいこと、書き方がわかっていないこと、の大きく 2 つが要因となっていることがわかった。このことから、記述式問題を実施する際の手立てとして 2 点考えた。1 点目は、事前に接続詞を設けた上で記述式問題を解かせ、書き方を育成することである。2 点目は、反復することで問題に慣れさせ、書き方を習得することである。方法としては、授業のはじめ 5 分間を利用し、記述式問題を実施した。4 分間で記述式問題を解かせ、その後の 1 分間でどのように書けばよかったのか、書き方について筆者が説明を加えるという形で行った。

### (4) 検証方法

本研究においては、梅津(2007)の知識の構造を参考にして生徒の記述の特徴を考察していくこととした。梅津(2007)は、『授業過程で教師や子どもによって表現された社会的事象に関わる知識は質の違いによって、「個別的記述的知識」「個別的説明的知識」「一般的説明的知識」「規範的知識」「評価的知識』の 5 つに分類できると指摘している。

本研究では、その中でも「個別的記述的知識」と「個別的説明的知識」の 2 つに着目して考察していくこととする。「個別的記述的知識」とは、「個々の社会事象の事実それ自体を解釈や説明をほどこさないで記述した知識」である。また、「個別的説明的知識」とは、「個別の社会的事象に限定された因果や影響を説明する知識」である。これら 2 つの知識を参考にして生徒の記述式問題への回答の特徴を明らかにしていく。

### 3. 研究結果

#### (1) 愛媛県県立高校入試問題の分析

平成 27 年度, 平成 26 年度, 平成 25 年度, 平成 24 年度, 平成 23 年度の愛媛県県立高校入試問題過去 5 年間の分析を行った結果, 愛媛県県立高校入試の記述式問題は, ①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する(図 1), ②社会的事象について説明する(図 2), ③因果関係について説明する(図 3)の大きく 3 つに分類できると考えられる。

図 1 は, 江戸時代の始まり頃から終わり頃までの日本の農業について問うている。1600 年頃から 1850 年までの日本の耕地総面積の変化を表した資料 1, 1600 年頃から 1850 年までの日本の総石高の変化を表した資料 2 の 2 つの資料から読み取ったことを基に, 1750 年以後の日本の農業の変化について, 総石高, 1 万 ha 当たり, 収穫高の 3 つの言葉を用いて説明する問題となっている。

5 次の会話文は, 直子さんと先生が, 資料 1, 2 を見ながら, 略年表中⑤の始まり頃から終わり頃までの我が国の農業について話したときのものである。文中の  に適当な言葉を書き入れて文を完成させよ。ただし,  には, 「総石高」, 「1 万 ha 当たり」, 「収穫高」の三つの言葉を含めること。

先生： 資料 1 を見ると, 1750 年頃以後は, 耕地総面積がほとんど増加していません。

直子さん： 資料 1, 2 を見ると, 1750 年頃以後には,  ことが分かります。

先生： そのとおりです。農業技術が進歩したので, 資料 2 のようになったのですね。

**資料 1 我が国の耕地総面積**

時期(年頃)	1600	1650	1700	1750	1800	1850
総石高(万石)	1,973	2,313	3,063	3,414	3,765	4,116

**資料 2 我が国の総石高**

時期(年頃)	1600	1650	1700	1750	1800	1850
総石高(万石)	1,973	2,313	3,063	3,414	3,765	4,116

(日本経済史 1 による)

図 1 愛媛県県立高校入試問題〔平成 27 年度 (一) 5 〕

出典) 教英出版『29 年春受験用 愛媛県公立高校 入試問題集 過去 8 ヶ年分 社会』p8

図 2 は, 衆議院議員選挙と参議院議員選挙で取り入れられている比例代表制について問うている。比例代表制という社会的事象について, 政党, 得票数, 議席の 3 つの言葉を用いて説明する問題となっている。

(1) 我が国の衆議院議員の選挙と参議院議員の選挙では, 比例代表制が取り入れられている。比例代表制とはどのような制度か, 「政党」, 「得票数」, 「議席」の三つの言葉を用いて簡単に書け。

図 2 愛媛県県立高校入試問題〔平成 27 年度 (三) 1 (1)〕

出典) 教英出版『29 年春受験用 愛媛県公立高校 入試問題集 過去 8 ヶ年分 社会』p10

図 3 は, アフリカ州の国々における民族間の対立について問うている。アフリカ州の一部の国境線を示した地図 1 を基に, アフリカ州の国々において民族間の対立が起こっている理由について, 民族, 国境線の 2 つの言葉を用いて因果関係について説明する問題となっている。

(2) 地図 1 中のアフリカ州の国々において、民族間の対立が多く起こっている理由を、**「民族」**、**「国境線」**の二つの言葉を用いて簡単に書け。

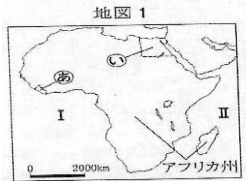


図3 愛媛県立高校入試問題〔平成26年度(六)1(2)〕  
出典) 教英出版『29年春受験用 愛媛県公立高校 入試問題集 過去8ヶ年分 社会』p19

(2)教科書の学習課題の分析

それでは、授業において、書くことが不得意な生徒に対して、どうした手立てが考えられるのであろうか。授業でできる手立てとして2点考えた。1点目は、教科書の学習課題の分析から考える学習課題の提示である。2点目は、愛媛県高校入試から考える学習課題の提示である。

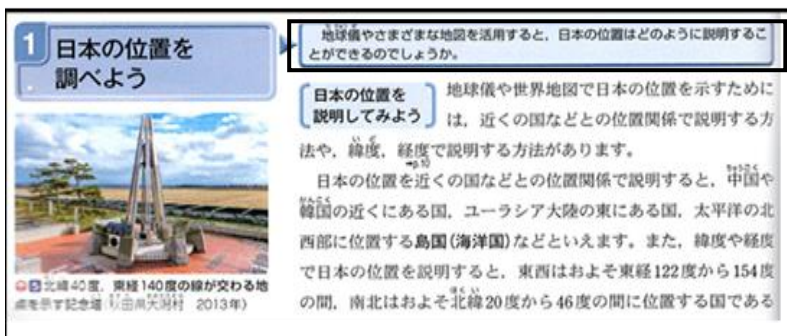


図4 教科書の学習課題(東京書籍『新編 新しい社会 地理』)

ア 教科書の学習課題分析から考える学習課題の提示

1点目の教科書の学習課題分析から考える学習課題の提示である。

学習課題とは、授業を通して理解を深めていく課題であり、生徒たちが学習内容を理解したり、学習の見通しをもったりするために授業で提示されるものである。

愛媛県立高校入試問題の①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する、②社会的事象について説明する、③因果関係について説明する、3つの問題類型から教科書の

学習課題	数
① 資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する(〇〇して調べましょう。)	1
② 社会的事象について説明する(どのように〇〇でしょうか。どのような〇〇でしょうか。)	79
③ 因果関係について説明する(なぜ〇〇だろう(か)。どのような〇〇、どうなったのでしょうか。)	0
①+②(〇〇を活用すると、どのように〇〇でしょうか。)	1
②+③(どのような〇〇でしょうか。なぜ〇〇でしょうか。)	2
その他(〇〇からおさえましょう。〇〇からとらえましょう。)	16

図5 地理の学習課題(東京書籍『新編 新しい社会 地理』)

学習課題	数
① 資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する(〇〇して調べましょう。)	0
② 社会的事象について説明する(どのように〇〇でしょうか。どのような〇〇でしょうか。)	80
③ 因果関係について説明する(どのような〇〇、どうなったのでしょうか。)	1

図6 歴史の学習課題(東京書籍『新編 新しい社会 歴史』)

学習課題を分類した。

図4は東京書籍の地理の教科書の一部である。教科書では、図1に示すように、教科書の見開き2ページに学習課題が設けられている。例えば、ここの学習課題は「地球儀やさまざまな地図を活用すると、日本の位置はどのように説明することができますのでしょうか。」である。

学習課題	数
① 資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明するもの(〇〇して調べましょう。)	0
② 社会的事象について説明する(どのように〇〇でしょうか。どのような〇〇でしょうか。)	55
③ 因果関係について説明する(なぜ〇〇だろう(か)。どのような〇〇、どうなったのでしょうか。)	5
②+③(どのような〇〇だろう(か)。なぜ〇〇だろう(か)。)	11
その他(〇〇を理解しよう。〇〇を考えてみよう。)	2

図7 公民の学習課題(日本文教出版『中学社会公民的分野』)

この学習課題は、資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明することを求めるものとなっている。

それでは、歴史の教科書はどうであろうか。東京書籍の歴史の教科書では、「世界の古代文明と宗教のおこり」という内容において、「古代の文明と宗教には、どのような特色があるのでしょうか。」という学習課題がある。この学習課題は、社会的事象について説明するものとなっている。

それでは、公民の教科書ではどうであろうか。日本文教出版の公民の教科書では、「地球規模の環境問題」という内容において、「なぜ地球規模の環境問題が生まれたのだろうか。」という学習課題が提示されている。この学習課題は因果関係について説明するものとなっている。このように教科書においては、地理、歴史、公民といった違いによって、学習課題にも違いがあることがわかる。

図5,図6,図7より、地理、歴史、公民の学習課題の共通点を考える。地理、歴史、公民いずれも②社会的事象について説明するものが最も多いことが分かる。小林(2011)を参考にすると、「どのように」「どのような」という『方法・手段を問う「問い」』が最も多いということである。小林(2011)によると、『問題解決的な学習において、社会科授業は、「知る」ための活動、「わかる」ための活動、「生きる」ための活動に分類できるとしている。そして、「知る」ための活動に、方法・手段を問う「問い」が用いられる』と述べている。方法・手段を問う「問い」が最も多いことから、本研究で取り上げた教科書においては、「知る」ための活動に最も重点を置いていることが考えられる。

相違点は、公民の学習課題では、地理、歴史と比較して、③因果関係について説明する、「なぜ」という問いが多く設けられていることである。小林(2011)によると、『なぜという問いは社会の本質を問う「問い」であり、「わかる」ための活動に、社会の本質を問う「問い」が用いられる』と述べている。このことから、公民においては、「わかる」ための活動に最も重点が置かれており、地理、歴史よりも「わかる」ための活動が重視されていると考えられる。

以上のことから、教科書においては、地理、歴史、公民といった分野の違いによって学習課題が工夫されており、身につけさせたいことに応じて学習課題も異なっていることが考えられる。授業をする際に、生徒に身につけさせたいことを明らかにした上で、学習内容や分

野の違いによって学習課題を工夫していくことが必要ではないかと考える。

### イ 愛媛県県立高校入試問題分析から考える学習課題の提示

2 点目の愛媛県県立高校入試から考える学習課題の提示である。愛媛県県立高校入試問題の①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する, ②社会的事象について説明する, ③因果関係について説明する, の3つの問題類型から学習課題の提示の仕方について考えた。

①の力を育成するためには, 「〇〇を活用して〇〇について説明してみよう」, 「〇〇を活用すると, どのように表すことができるだろう」という学習課題を提示し, 振り返りとしてその学習課題に対する自分なりの答えを書かせる活動を繰り返し行っていくことが有効ではないかと考える。

②の力を育成するためには, 「〇〇はどのようなものなのだろう」, 「どのように〇〇したのだろう」という学習課題を提示し, 振り返りとしてその学習課題に対する自分なりの答えを書かせる活動を繰り返し行っていくことが有効ではないかと考える。

③の力を育成するためには, 「なぜ〇〇だろう」, 「どうして〇〇だろう」という学習課題を提示し, 振り返りとしてその学習課題に対する自分なりの答えを書かせる活動を繰り返し行っていくことが有効ではないかと考える。また, ①が不得意な場合は, 「〇〇を活用して〇〇について説明してみよう」, 「〇〇を活用すると, どのように表すことができるだろう」という学習課題を多く提示する, ②が不得意な場合は, 「〇〇はどのようなものなのだろうか」, 「どのように〇〇したのだろうか」という学習課題を多く提示するなど, 生徒の実態に合わせて学習課題の提示の方法を変えていくことで, 生徒の実態に合わせた指導ができるのではないかと考える。そして, 振り返りとして学習課題に対する自分なりの答えを書かせる際に, 何もない状態から学習課題に対する答えを書かせるのではなく, はじめは, 事前に接続詞を設けたり, 用語をいくつか提示しておいたりした状態で書かせる。次に, 書けるようになってきた段階で何もない状態で書かせることが書くことが不得意な生徒への有効な手立てであると考え。

以上のことから, ①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する, ②社会的事象について説明する, ③因果関係について説明する, それぞれに対して図 4-5 のような学習課題の提示をすることが書くことが不得意な生徒への有効な手立てであると考え。

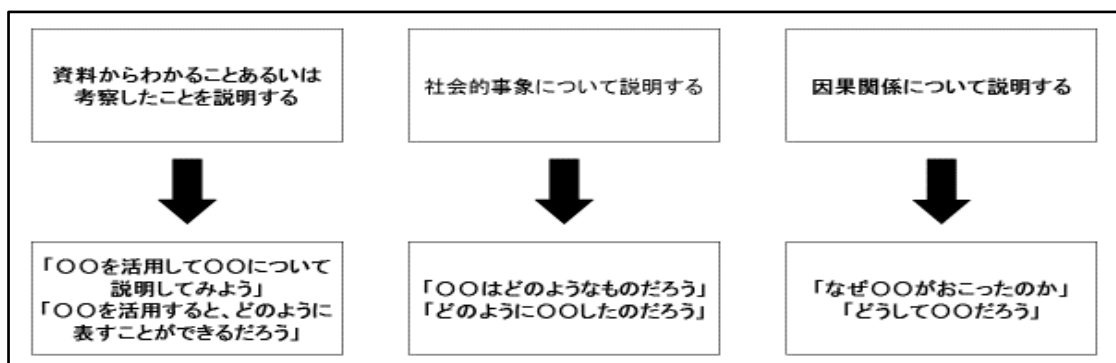


図 8 3つの問題類型に対応した学習課題の提示

### (3) 連携実習校 X 中学校における記述式問題の実施

#### ア X 中学校の生徒の実態

### ①記述式問題の回答から見る実態

本研究をすることになったきっかけは、連携実習校の X 中学校の生徒たちが社会科の記述式問題を不得意としていたことにある。平成 29 年 4 月実施の社会科診断テスト、同年 5 月実施の社会科実力テストにおいて、記述式問題の回答に空欄が多く見られた。そこで、平成 29 年 5 月末に愛媛県高校入試問題を解かせ、記述式問題の回答に着目し、正答率と無回答率を調査したところ、正答率が約 33%、無回答率が約 40%と、正答率は低く、無回答率は高い傾向にあった。このことから、X 中学校の生徒は記述式問題を解くのが不得意であることがわかった。また、記述式問題の回答を見ると、用語だけを書いたものや用語をなんとかつなぎ合わせたものがあり、文章として表すことはできていない状況であった。

X 中学校の生徒は授業の話し合い活動において積極的に意見を発言することはできるが、ノートやワークシートに自分の意見や考えを書いて表現することはできない生徒が多く見られる。小原(1998)は、『児童、生徒が「理解する」「説明する」「問題解決する」「意思決定する」ことによって得られる社会的事象に関する内容的(実質的)な見方・考え方の育成が中心となっており、「理解の仕方を学ぶ」「問題解決の仕方を学ぶ」「意思決定の仕方を学ぶ」という方法的(機能的)な見方・考え方の育成が十分考慮されていない』と指摘している。記述式問題で無回答であったり、文章として表すことができなかつたりするのは、文章の「方法的(機能的)な見方・考え方」である書き方がわかっていないことが 1 つの要因となっているのではないかと考えた。

そこで、本研究では、記述式問題で書くことができない原因は、書き方がわかっていないこと以外にも知識の習得ができていないことや書くことへの抵抗感など様々な要因が考えられるが、「方法的(機能的)な見方・考え方」である書き方の育成に着目して研究を進めていくこととする。

### ②アンケート調査から見る実態

X 中学校の 3 年生 3 学級 105 名を対象として、記述式問題の実施前の 10 月 11 日 火曜日、実施後の 11 月 16 日 木曜日に同じアンケート用紙を用いてアンケート調査を行った(なお、このアンケート調査では、質問に対する回答はすべて匿名のものとして扱い、アンケート用紙は調査終了後にシュレッダーで廃棄した)。

アンケート調査では、社会科の授業に対する印象、記述式問題が得意な理由・不得意な理由について明らかにす

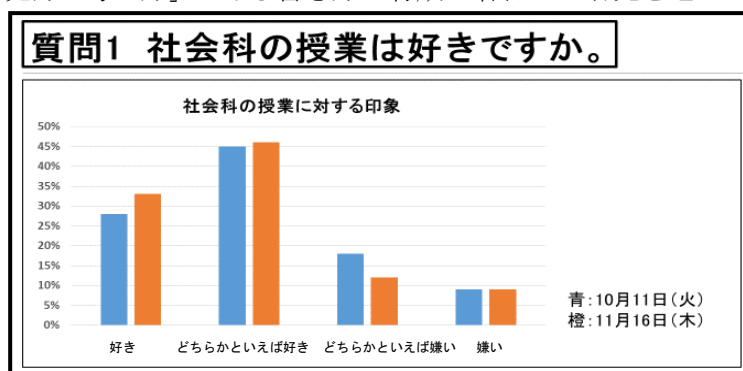


図 9 社会科の授業に対する印象

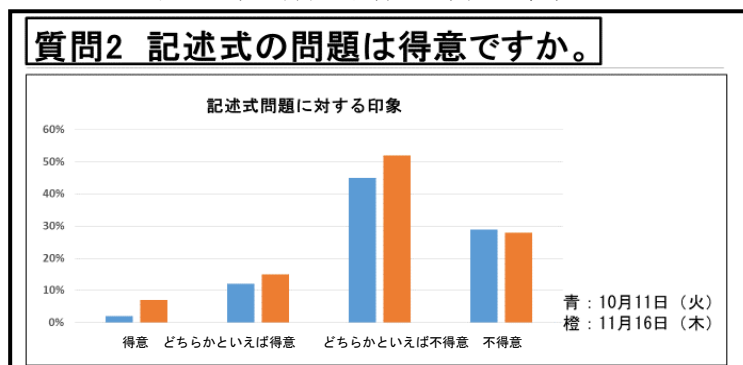


図 10 記述式問題の印象

ることを目的とした。アンケート調査の結果、図9を見ると、社会科の授業が好き、どちらかといえば好きと回答している生徒は多く、社会科が好きで、どちらかといえば好きと回答している生徒は多く、社会科が好きで、どちらかといえば好きと回答している生徒は多いことがわかる。しかし、図10を見ると、記述式問題が得意、どちらかといえば得意と答えた生徒は少なく、不得意、どちらかといえば不得意と答えた生徒が多いことがわかる。図9、図10の結果から、社会科の授業は好きであるが、記述式問題は不得意としている生徒が多いといえる。

図11の記述式問題が得意な理由に着目すると、問題がおもしろいからと回答している生徒の

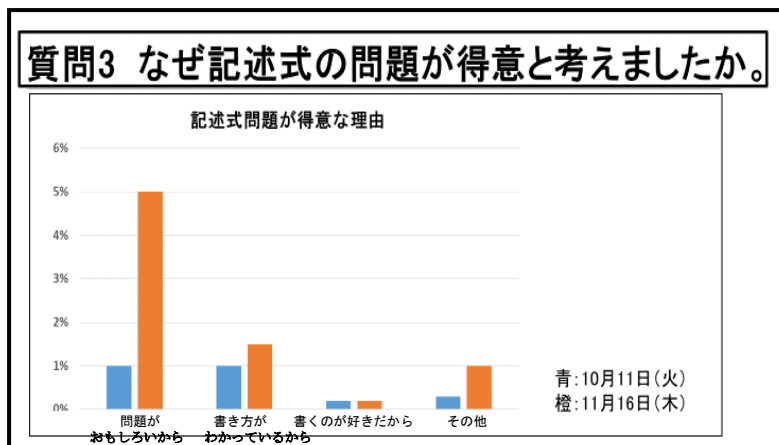


図11 記述式問題が得意な理由

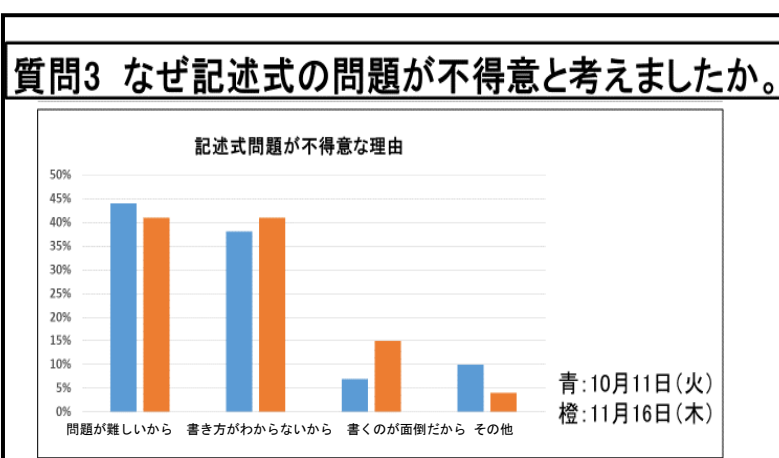


図12 記述式問題が不得意な理由

割合が多く、生徒が問題をおもしろいと感じることができるかどうか、書けるかどうかに影響していることが考えられる。図12記述式問題が不得意な理由に着目すると、問題が難しいから、書き方がわからないからと回答している生徒が多い。このことから、問題を難しいと感じたり、書き方がわかっていなかったりすることが書けないこと的主要要因となっていると考えられる。

### イ X中学校における記述式問題の実施

X中学校の3年生3学級105名を対象として、①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する、②社会的事象について説明する、③因果関係について説明する、の3つの問題を実際に解かせ、「個別的記述的知識」「個別的説明的知識」に着目し、生徒の記述の特徴を考察していった。

記述式問題を実施した結果より、2名選出した。抽出生徒は、記述式問題を解いていくことで、知識の質の向上があった生徒(抽出生徒A)、②社会的事象について説明する、③因果関係について説明するに関しては記述が見られなかったが、①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明するに関しては記述が見られた生徒(抽出生徒B)の2名とした。



①抽出生徒 A

抽出生徒 A の記述式問題の回答結果の一部を図 13 に示す。

抽出生徒 A は「1929 年に起こった世界恐慌へのアメリカの対応を公共事業、ニューディールという二つの言葉を用いて簡単に説明しなさい。」という②社会的事象について説明するもの、「1918 年に民衆が米屋を襲う米騒動が起こった。米騒動が起こった理由をシベリア出兵という言葉を用いて説明しなさい。」という③因果関係について説明するものに関してはいずれも無回答であった。しかし、「図 1 は裁判が行われる法廷の様子を表している。これは、刑事裁判と民事裁判のどちらの法廷の様子を表しているか、判断した理由もあわせて書きなさい。」という①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明するものに関しては記述が見られた。抽出生徒 A は、資料から読み取ったことを記述することはできていたが、資料がない状態から複数の言葉を用いて説明することはできていなかった。②社会的事象について説明をするもの、③因果関係について説明するものについては、考えの根拠となる資料がなかったことにより、問題を解くのを面倒くさいと感じたことが考えられる。②、③の問題に関しては、筆者が問題を配布した直後から、抽出生徒 A に書こうとする姿勢が見られなかったためである。

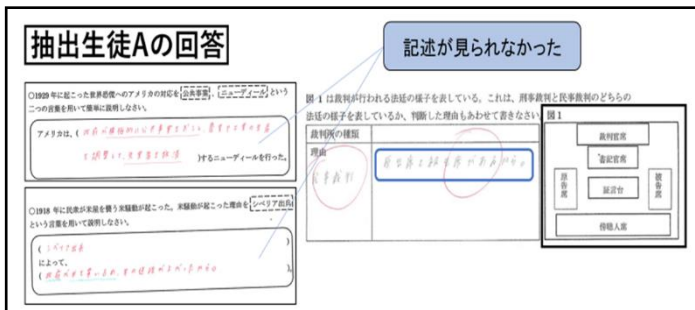


図 13 抽出生徒 A の回答結果

②抽出生徒 B

抽出生徒 B の記述式問題の回答結果の一部を図 14 に示す。

抽出生徒 B は、事前に接続詞を設けて書かせることによって、「個別的記述的知識」での記述だけではなく、「個別的説明的知識」での記述も見られた。はじめは、「1929 年に起こった世界恐慌へのアメリカの対応を公共事業、ニューディールという二つの言葉を用いて簡単に説明しなさい。」という問いに対して、「アメリカは、(公共事業を)するニューディールを行った。」という回答であり、公共事業=ニューディールと捉えているだけであり、公共事業をすることによってどうなったのかという因果関係まで言及するには至っておらず、「個別的記述的知識」のレベルでの回答となっていた。しかし、「豊臣秀吉が刀狩を行った理由と、その後の変化を防止、分離と

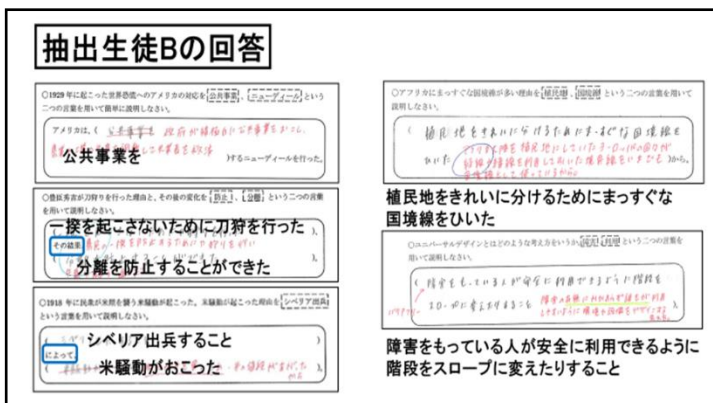


図 14 抽出生徒 B の回答結果

いう二つの言葉を用いて説明しなさい。」という問いに対して、事前に「その結果」という接続詞を設けた上で回答させると、「(一揆をおこさないために刀狩を行った), その結果, (分離を防止することができた)。」というように、なぜ刀狩を行ったのか、刀狩を行った結果どうなったのかという因果関係まで言及することができており、「個別的説明的知識」での回答が見られた。また、「1918年に民衆が米屋を襲う米騒動が起こった。米騒動が起こった理由をシベリア出兵という言葉を用いて説明しなさい。」という問いに対して、事前に「によって」という接続詞を設けた上で回答させると、「個別的説明的知識」での回答が見られた。抽出生徒 B は、③因果関係を説明するものに関して、事前に接続詞を設けることによって記述の質の向上が見られた。

抽出生徒 2 名の分析より、抽出生徒 A のように、資料からの読み取りはできるが、資料がない状態では記述するのが困難な生徒がいることがわかった。また、抽出生徒 B のように、③因果関係について説明するものに対して、接続詞を事前に与えて書かせることで、書き方を身につけていき、記述式問題で書けるようになる生徒が存在することがわかった。このことから、因果関係について説明する問題に対して、事前に接続詞を設けて書かせることは一定の成果があると考えられる。

#### 4. 考察

本研究では、愛媛県県立高校入試問題の分析や教科書に記載されている学習課題の分析、連携実習校である X 中学校における記述式問題の実施を通して、書くことが不得意な生徒への手立てを提案することを目的とした。

##### (1) 愛媛県県立高校入試問題の分析

愛媛県県立高校入試問題過去 5 年間の分析では、①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する、②社会的事象について説明する、③因果関係を説明する、の大きく 3 つに分類できることがわかった。このことから、愛媛県の中学生に求められている力は大きく捉えるとこの 3 つであり、授業を通してこれら 3 つの力を身につけさせていく必要があると考える。

①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明する力を育成するためには、「○○を活用して○○について説明してみよう」、「○○を活用すると、どのように表すことができるだろう」という学習課題を提示する。②社会的事象について説明する力を育成するためには、「○○はどのようなものなのだろう」、「どのように○○したのだろう」という学習課題を提示する。③因果関係について説明する力を育成するためには、「なぜ○○だろう」、「どうして○○だろう」という学習課題を提示する。そして、それぞれの授業において、振り返りとして、学習課題に対する自分なりの答えを書かせていくことが書くことが不得意な生徒への有効な手立てであると考えられる。

##### (2) 教科書の学習課題の分析

教科書に記載されている学習課題の分析では、地理、歴史の学習課題は、②社会的事象について説明するものが多く、公民の学習課題は、地理、歴史と比べて、③因果関係について説明するものが多いということがわかった。授業をしていく際には、生徒の実態を把握

してその実態に合った学習課題を提示することが必要であると考える。

### (3) 連携実習校 X 中学校における記述式問題の実施

X 中学校における記述式問題の実施では、記述式問題で書けない生徒への手立てとして、③因果関係について説明するものに対して、事前に接続詞を与えることによって、書き方を身につけ、書けるようになる生徒がいることがわかった。このことから、書けるようにするために書き方を指導していくということには一定の成果があると考えられる。

## 5. 今後の課題

### (1) 他教科との関連

本研究では、社会科において書くことが不得意な生徒への手立てとして、記述式問題にアプローチし、社会科の授業でできる手立てについて考えていった。社会科授業に焦点を当てて考えていったが、文章として表すことができない、書き方がわかっていないということでは、社会科以外の国語をはじめとする他教科との関連も考えられる。他教科との関連も考えながら、書くことが不得意な生徒への手立てを考えていくことが必要であると考えられる。

### (2) 記述式問題の実施

本研究で、記述式問題を実施したが、上記の抽出生徒 A のように、①資料からわかることあるいは資料から考察したことを説明するものに関しては記述が見られたものの、②社会的事象について説明するもの、③因果関係について説明するものに関しては記述が見られない生徒が存在した。そうした書くこと以前に問題を解くのを面倒くさいと感じている生徒に対して、どうした手立てをしていくかは今後考えていくべき課題である。

### (3) 書き方以外へのアプローチ

本研究は、書き方の育成に着目した実践であった。書けない原因としては、書き方がわかっていないこと以外にも様々な原因が考えられる。そうしたことから、知識・理解、意欲といった他の部分へのアプローチも今後必要であると考えられる。

## 引用・参考文献

梅津正美(2007). 社会科におけるテスト問題構成の方法—社会科学力評価—, 鳴門教育大学研究紀要 第22巻 175-187.

教英出版(2018). 29年春受験用 愛媛県公立高校 入試問題集 過去8ヶ年分 社会

小林隆(2011). 「問題解決的な学習」に基づく小学校社会科の授業構築, 佛教大学教育学部論集 第22号 72-73.

小原友行(1998). 社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新, 社会系教科教育学研究 5-12.

五味文彦・戸波江二・矢ヶ崎典隆(2012). 新しい社会 地理 東京書籍

五味文彦・戸波江二・矢ヶ崎典隆(2012). 新しい社会 歴史 東京書籍

林 敏彦・藤井讓治・水内俊雄(2016). 中学社会公民的分野 日本文教出版