

## 2 社会・地歴・公民科

### (1) 社会・地歴・公民科における学習内容の関連

社会・地歴・公民科の学習内容は、学習指導要領に示された「内容」に基づき、系統立てられており、密接に関連している。例えば、**図12**に示すように、異なる時代の異なる歴史的事象を学習する場合においては、「外交」・「政治」・「文化」といった共通点で学習内容を関連させることにより、思考力・判断力・表現力を継続的に育成することにつながる。

### (2) 社会・地歴・公民科における学習内容の関連を踏まえた指導

#### ア 知識・技能の活用を図る学習活動

社会・地歴・公民科における知識・技能の活用を図る学習活動は、課題解決的な学習を進める中で行われる。このことについて、**図13**に示す評価の4観点から説明することができる。授業においては、まず、学習課題を設定し、児童生徒の学習への意欲を高める。これは、「社会的事象への関心・意欲・態度」の育成に当たる。次に、課題追究場面では、「社会的事象についての知識」や「資料活用の技能」を習得させる。そして、これらを活用して課題解決のための思考・判断をさせ、解決した結果を表現させる。児童生徒が課題を解決するときには当該時間の学習内容の習得・活用にとどまらず、既習の学習内容と関連させることでより深い学習になると考える。

#### イ 見通し・振り返り学習活動

課題解決的な学習を行うためには、問題意識を具現化した学習課題を設定することが必要である。「見通し」を立てる際には、学習内容を構造化し、関連を図る視点を明確にした上で、学習課題解決への予想や仮説を立てさせることが重要である。「振り返り」の場面では、習得・活用した内容を振り返らせ、学習内容の一般化を図る。このような流れで学習した内容は、次の関連単元の「見通し」の場面における新たな学びの基盤となる（**図14**）。

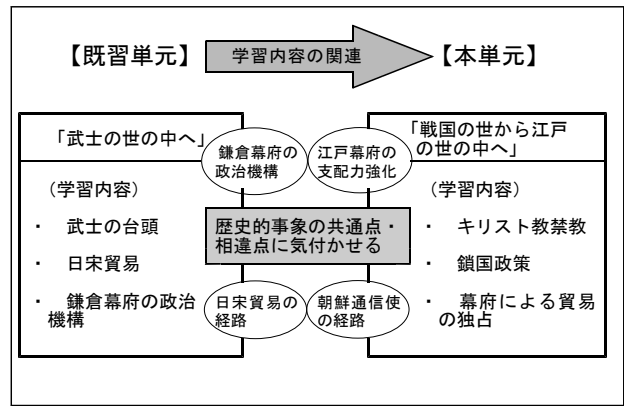


図12 学習内容の関連

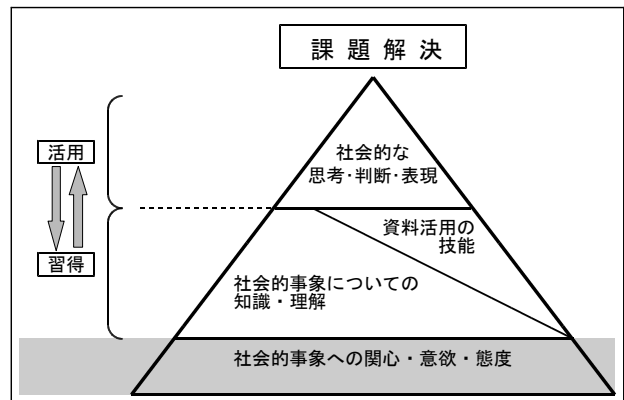


図13 中学校社会科における評価の4観点のイメージ

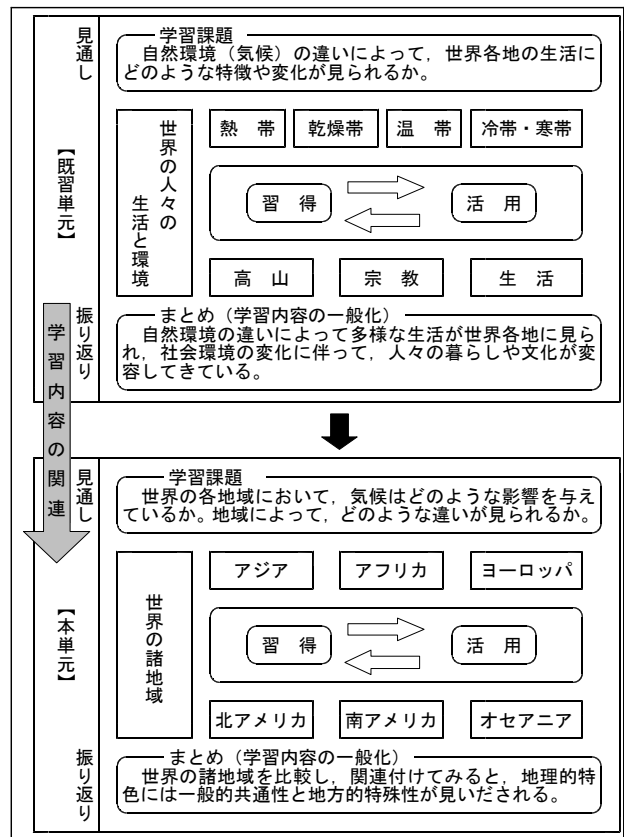


図14 中学校社会科地理的分野（気候）における見通し・振り返り学習活動のイメージ

(3) 社会・地歴・公民科における学習内容の関連を踏まえた「判断基準」の設定と評価

ア 「判断基準」の設定

学習内容の関連を踏まえた「判断基準」の設定は、図15のように行う。本単元の授業づくりにおいては、学習内容が関連している既習単元で設定した「判断基準」を基に、当該単元の「判断基準」を設定することが有効である。そうすることにより、「学習経験、既習内容の把握」、「効果的な指導場面の想起」、「児童生徒の理解度の反映」などの効果を得ることができる。

ここでは、「憲法改正」という点から学習内容の関連を図った、高等学校公民科政治・経済の「判断基準」設定例を表5に示す。

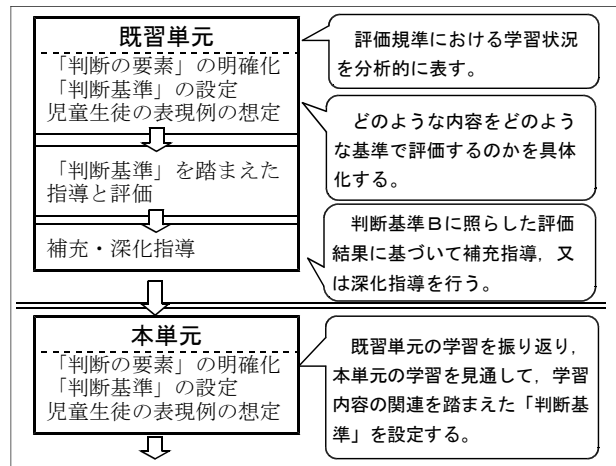


図15 学習内容の関連を踏まえた「判断基準」の設定

表5 学習内容の関連を踏まえた「判断基準」設定例

既習単元「日本国憲法の特徴」	本単元「憲法改正問題」
<b>評価規準</b>	
日本国憲法の特徴について、制定の経緯、基本理念を踏まえながら考察し、それらを適切に表現している。	憲法改正問題について、その議論が出てきた背景を踏まえ、新しい人権、安全保障など具体的な事例を基にして考察し、適切に表現している。
<b>判断の要素</b>	
ア 日本国憲法制定の経緯 イ 三大基本原則	ア 憲法改正についての議論が出てきた背景 イ 憲法改正の発議要件、新しい人権、安全保障等に係る問題
<b>判断基準B</b>	
ア 日本国憲法は、太平洋戦争の反省を踏まえて制定された民主的な憲法であることを説明している。 イ 日本国憲法の三大基本原則が、平和主義・基本的人権の尊重・国民主権であることを説明している。	ア 国内外の社会情勢の急激な変化に伴い、現憲法では十分に対応できない事柄が発生しているという議論について、日本国憲法の特徴を踏まえ論述している。 イ 憲法改正の発議要件、新しい人権、日本の安全保障の問題のいずれかを基に、賛成・反対の立場を明確にして論述している。
<b>予想される生徒の表現例</b>	
日本国憲法は、太平洋戦争の反省を踏まえて制定された憲法で、モンテスキューが唱えた三権分立の考えなどが具現化されている。国民主権、基本的人権の尊重、平和主義を三大原則としている。	私は、日本国憲法の改正に賛成です。憲法が制定されて60年以上が経過しているため、公布時には想定していなかったプライバシーの権利などの新しい人権を憲法に追加すべきであるという議論もあり、我が国の安全保障をめぐる国際情勢も変化しているからです。

本単元では、憲法改正問題についての具体的な事例を基に考察し、表現させた。既習単元における日本国憲法の特徴という学習内容と、本単元の憲法改正問題という学習内容とを関連させて「判断基準」を設定し、指導を行うことで、社会的事象を多面的・多角的に考察し、表現することができるようになった。これまで「判断基準」に基づく指導と評価の効果は認められてきたが、その精度を上げることが課題となっていた。このように学習内容の関連を踏まえた「判断基準」を設定することによりその精度を上げることができ、児童生徒の思考力・判断力・表現力の向上が期待できる。

イ 「判断基準」に基づく評価

学習内容の関連を踏まえた「判断基準」の設定を試みると、学習課題の設定も変わる。学習課題を設定する際に、既習事項との比較や関連付けを図ることで、児童生徒が学習内容の関連を踏まえて思考・判断・表現しやすくなる。

例えば、図16に示すように、この授業では既習単元で学んだ日本国憲法の特徴と、本単元で学ぶ時事的な内容を関連させて学習課題を設定している。このことにより、生徒は本時のまとめで論述をする際に、既習の日本国憲法の特徴を根拠として考察した結果を表現することになる。したがって、教師は生徒の表現を見取る際に、既習単元と本単元の学習内容を踏まえた「判断基準」を基に評価することが求められる。

次に、「判断基準」に基づいて行った評価の例を図17に示す。高等学校公民科のこの学習では、憲法改正についての議論が出てきた背景 (ア) と、憲法改正の発議要件、新しい人権、安全保障等に係る問題 (イ) の二つの「判断の要素」から判断基準Bを設定した。生徒の表現1にはア・イ両方の記述が見られるため、B状況と判断した。

中学校社会科歴史的分野の学習における評価の例を図18に示す。仮に、「国風文化とはどのような文化であるか。」という学習課題を設定した場合においても、生徒に思考・判断・表現させることはできる。

しかし、この学習では、既習単元である天平文化と本単元の国風文化の特色について比較し、考察させるような学習課題を設定している。このように学習内容の関連を踏まえた「判断基準」に基づいて、学習課題を設定することによって、天平文化と国風文化の類似点や相違点に着目した多面的・多角的な考察を行わせることができ、文化を系統的に捉え、歴史的な見方や考え方を養うことにつながると考えられる。

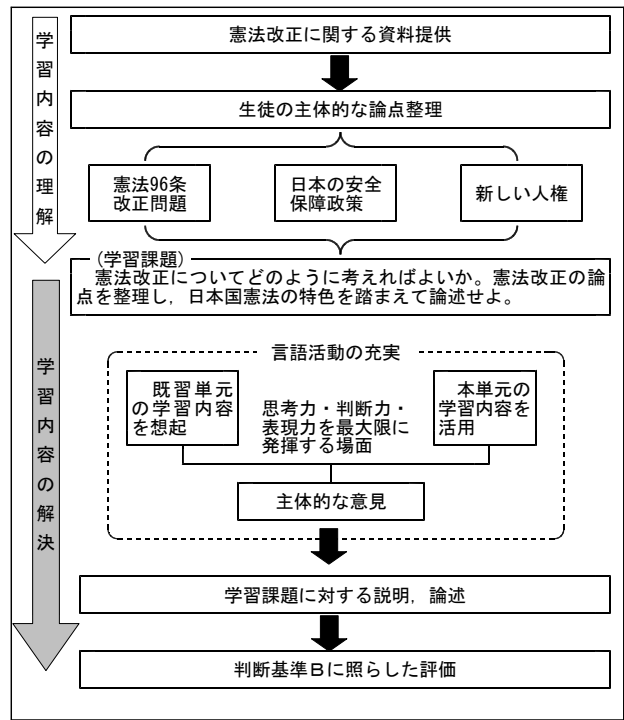


図16 授業の展開と評価までの過程

判断基準B	国内外的社会情勢の急激な変化に伴い、現憲法では十分に対応できない事柄が発生しているという議論について、日本国憲法の特徴を踏まえて論述している。
	憲法改正に当たり、発議要件、環境権・プライバシーの権利等の新しい人権、自衛隊の海外派遣、集団的自衛権等の安全保障の問題のいずれかを基に論述している。
	(学習課題) 憲法改正についてどのように考えればよいか。憲法改正の論点を整理し、日本国憲法の特徴を踏まえ論述せよ。
	(生徒の表現1) 私は「新しい人権」を加えるための憲法改正は必要だと思います。なぜなら、 <u>ア</u> 今の日本は日本国憲法をつけた時代とは大きく <u>イ</u> 社会生活の変化が見られ、それに伴って多くの問題も生まれてきていると思うからです。 <u>イ</u> 「新しい人権」を加えることで、国民が生活しやすい環境を整えることは一番重要なことであり、国が考えるべきことであるからだと思うからです。
	[判断基準Bに照らした評価] 判断基準Bの <u>ア</u> ・ <u>イ</u> を満たしているため、B状況と評価

図17 判断基準Bに照らした評価（高等学校公民科）

判断基準B	国風文化は、平安時代の半ば頃、平安京（京都）で貴族の間で広まった文化であることを説明している。
	国風文化は、大陸の影響を強く受けた天平文化とは異なり、日本独自の新しい文化であることを説明している。
	仮名文字が発明され、女性による優れた文学作品が生まれたことを説明している。
	(学習課題) 貴族の政治が行われる中で発生した国風文化は、天平文化と比較し、どのような特徴をもった文化であったか。
	(生徒の表現2) <u>ア</u> 国風文化は、10～12世紀頃、京都の平安京で貴族が担った。 <u>イ</u> 天平文化とちがって、日本独自の文化で、 <u>ア</u> かな文字が発明され、紫式部や清少納言がひらがなでいろいろつくった。
	[判断基準Bに照らした評価] 判断基準Bの <u>ア</u> ・ <u>イ</u> を満たしているため、B状況と評価

図18 判断基準Bに照らした評価（中学校社会科歴史的分野）

(4) 社会・地歴・公民科における「判断基準」に基づく評価結果を踏まえた指導

図19に、補充・深化指導の実践を一般化した模式図を示す。

ア 補充指導

学習課題の意味を正確に把握していない場合や、本時の学習内容における基礎的・基本的事項を習得・活用していない場合、C状況にとどまると判断される。この場合は、図19に示すような補充指導を行い再度説明・論述させることで、B状況の表現に高める。図20に中学校社会科歴史的分野における補充指導の実践例を示す。生徒の表現3は、判断基準Bのイとウを満たしていないためC状況と判断した。天平文化と国風文化の特色について資料等を基に復習させたり、国風文化ではどのようなものがつくられたかという視点を与えたりする指導を行うことによって、B状況にまで高めることができた。

イ 深化指導

B状況の表現は、判断基準Bを全て満たしているため、深化指導を行うに当たっては判断基準Aに照らして、新たな視点を与えたり、より深く考察させたりするなどの指導を行うことが有効である。

図21に、中学校社会科歴史的分野における深化指導の実践例を示す。生徒の表現4は、判断基準Bを全て満たしている。そこで、天平文化との違いを具体的に考えさせたり、具体的な作者名や作品名を挙げさせたりする指導を行うことによって、A状況にまで高めることができる。

このように、「判断基準」に基づく指導を行い、「判断基準」に基づく評価結果を踏まえて補充・深化指導を行うことは、次単元への興味・関心を高めることになり、思考力・判断力・表現力を高める好機と捉えることができる。

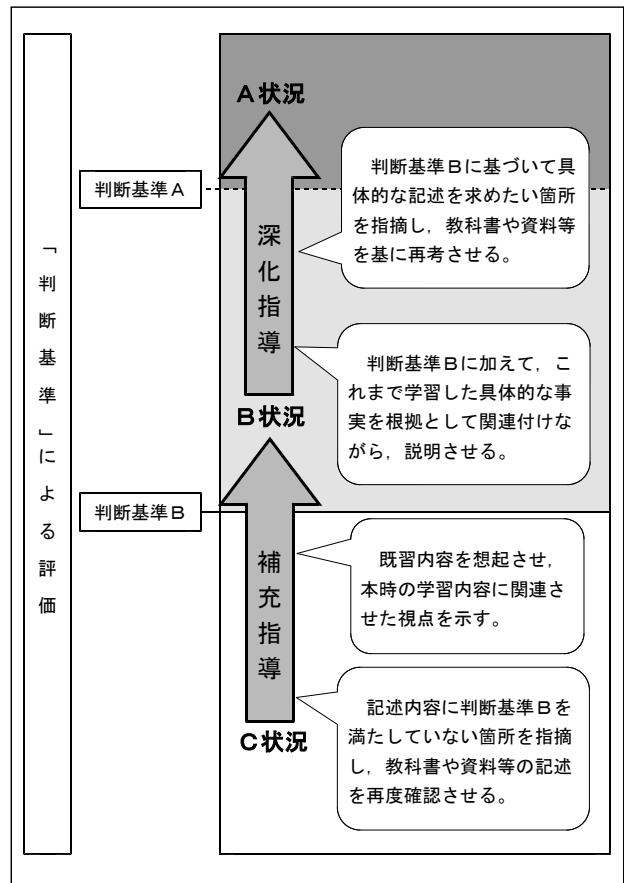


図19 評価結果を踏まえた補充指導・深化指導

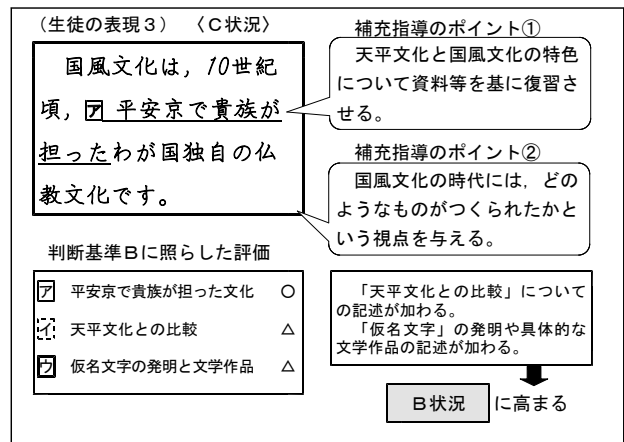


図20 中学校社会科歴史的分野における補充指導の例

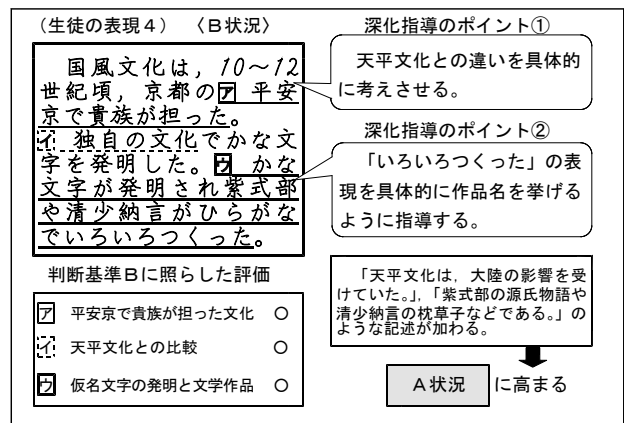


図21 中学校社会科歴史的分野における深化指導の例

(5) 各学校の実践例

ア 小学校第4学年 単元名「ごみのしよりと利用」

(ア) 学習内容の関連を踏まえた言語活動の充実

○ 学習内容の関連

「水はどこから」と「ごみのしよりと利用」の関連

○ 本時における、知識・技能の活用を図る学習活動

既習単元の「水はどこから」の学習では、浄水場を見学したり、資料を活用したりして、人々の生活や産業に欠かすことのできない水がいつでも使えるように確保されていることや水を安定供給するための事業が計画的・協力的に進められていることを調べた。

また、水資源には限りがあり、節水や水資源の保全の必要性についても、自分たちの生活と照らし合わせながら考える学習を行ってきた。

本単元「ごみのしよりと利用」においては、人々にとって必要な廃棄物の処理について、自分たちの生活や産業との関わりやごみ処理の事業が計画的・協力的に進められていることを具体的に調べてきた。このことが、ごみ処理に関する対策や事業が地域の人々の健康な生活や良好な生活環境の維持と向上に役立っていることへの理解につながっている。

本時では、既習単元の学習内容と比較したり、関連を考えたりする活動も取り入れ、地域の人々が健康的な生活を営むための働きについてより深く考えさせるようにする。

○ 本時における、見通し・振り返り学習活動

本時においては、「ごみの処理は協力的・計画的に行われていること」について、「市民と行政、企業の協力」や「各自治体の実態に応じた処理」に着目して追究させる。そこで、既習単元の「水はどこから」の学習で習得した、「人々の生活環境や健康を保つための事業が計画的・協力的に行われていること」、「資源の有効的な利用の必要性」、「働く人々の工夫や努力」といった知識及び資料活用の技能を基に、学習課題「鹿児島市のごみをへらすには、どんなことが必要だろうか。」の見通しや振り返りを行い、社会的事象の特色や関連についてより深く考えさせるようにする。

(イ) 学習内容の関連を踏まえた「判断基準」の設定

既習単元 「水はどこから」	本単元 「ごみのしよりと利用」
<b>評価規準</b>	
水資源を守るために大切なことや、自分たちにできることを考え、表現している。	意見発表を基に、住みよい社会のためのごみ減量の取組において大切なことを考えて、表現している。
<b>判断の要素</b>	
ア 日常生活の中での節水 イ 水資源を守るための取組	ア ごみ処理の計画的な取組 イ ごみ減量のための行政、企業、市民の協力
<b>判断基準B</b>	
川や海を汚さずに、水資源の環境を保全していく必要があり、水の確保のためにも節水に努めることが大切であることを説明している。	ごみの減量の取組は、行政・企業・市民が協力して行うことが不可欠であることを説明している。
<b>【予想される児童の表現例】</b> 生活に必要な水がこれからも使えるように、節水をし、川や海をよごさないことが大切である。	<b>【予想される児童の表現例】</b> ごみをへらしていくためには、一人一人の努力はもちろんのこと、市民と市や企業の協力も必要である。
<b>判断基準A</b>	
(判断基準Bに加えて) ○ 節水や水資源の環境保全のための具体的事例を挙げて説明している。 ○ 水をきれいにするためには多くの手間が掛かっていることを説明している。	(判断基準Bに加えて) ○ ごみの減量化に成功している事例や問題点の例を挙げて説明している。 ○ ごみの減量化について、行政の取組、企業・個人の取組を区別して説明している。

(ウ) 「判断基準」に基づく「思考・判断・表現」の指導と評価

本時の指導過程を次に示す。

過程	学習活動	教師の働き掛け	「思考・判断・表現」の指導と評価
導入	1 前時までの学習を振り返る。	○ 住みよい暮らしを続けていくために、地域のごみの問題について考える必要があることを確認させる。また、自分たちが調べたことを基に、「鹿児島市のごみを減らすための取組をリサイクル推進課の方に提案しよう。」と投げ掛け、児童に問題意識や相手意識をもたせるようにする。	学習の見通しをもたせる指導
	2 本時のめあてをつかむ。 鹿児島市のごみをへらすには、どんなことが必要だろうか。		「判断基準」に基づく学習課題の設定
展開	3 グループごとに考えたごみ減量のための取組を発表する。	○ 前時までに調べた減量化のための取組で鹿児島市で実施した方が良いと思うものをグループで選び、理由を付けて発表させる。 ○ 「鹿児島市の取組としてはどれが良いか。」「なぜ、それが良いと考えるのか。」「それがまだ行われていない理由は何か。」、という視点で意見交換を行わせる。 ○ 意見交換を通して考えが変わった場合や、根拠付けが変わった場合は、ワークシートに記録し、意図的に発表させる。 ○ ゲストティーチャーの話聞きながら、キーワードを板書し、鹿児島市の実態からごみの減量化を考え、市全体で協力していくことが大切であることを捉えさせる。	課題解決のために必要な指導
	4 グループから出された意見を基に意見交換を行う。		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 社会的事象についての知識を習得させる指導</li> <li>・ 写真やグラフなどの資料活用の技能を習得させる指導</li> <li>・ 習得した知識や技能を活用し、問題を解決するための思考・判断をさせる指導</li> <li>・ 思考・判断の結果を表現させる指導</li> <li>・ 表現結果を自己評価し、振り返りを行わせる指導 等</li> </ul>
	5 自分の意見をノートに書く。		
	6 ゲストティーチャーの話聞き、ごみ問題について考える。		
7 本時のまとめを行う。	判断基準Bに照らした評価		
8 次時の学習について考える。	○ 学習を振り返らせ、キーワード（市・企業・市民の協力）を使って、本時のまとめを書かせた後、ペア等で交流させる。		
終末			

本時の学習における表現内容を判断基準Bに照らして評価した例を次に示す。

児童の論述の例	説明・論述の見取りと評価に基づく指導
「おおむね満足できる」状況（B状況） 「ごみをへらすためには、きぎょうと協力して市民がよく考えて買い物をしたり、物を大切に使うたりするということが必要です。」	〔評価〕 この表現には、市民や企業が協力的・計画的にごみを減らしていく必要があることが述べられており、B状況と判断できた。さらに、鹿児島市と大崎町の分別の仕方に違いがあるのは、処理施設にも関係があるという事例を提示することで、A状況となった。
「努力を要する」状況（C状況） 「ごみをへらすためには、マイバッグやばら売りをしたり、生ごみは水を切って出せば、ごみが減ったり、お金がかからなくなるかもしれない。」	〔評価〕 この表現には、協力的・計画的にごみを減らすための記述がなく、個人の取組にとどまっているため、判断基準Bを満たしておらず、C状況と判断できた。机間指導において、「一部の人のための取組でよいのだろうか。」と助言し、レジ袋の事例を再度提示することで、B状況となった。
「十分満足できる」状況（A状況） 「ごみをへらすためには、市や国の計画が必要です。一番大切なのは、市民みんなでルールを守るということです。」	〔評価〕 この表現には、判断基準Bを満たす要素が盛り込まれており、かつ、協力的・計画的なごみの収集のきまりが各市の実態に応じて作られていることが記述されているので、A状況と判断できた。

(エ) 成果と課題

- 「判断基準」に基づいた説明・論述の場を設定することで、児童が思考・判断したことを文章表現する機会をつくることができ、児童が自分でまとめを考えたり、自分の言葉で本時のまとめをしたりする姿が見られた。また、既習単元との関連を意識した授業を行うことで、児童が以前の学習を想起し、既習単元と本単元の内容の類似点に気付く様子が見られた。
- △ 児童が学習内容の関連をつかめるように、既習事項を活用する場を設定し、「判断基準」を用いた思考・判断・表現の活動を更に工夫していくために、指導計画を十分に検討していく必要がある。

イ 中学校第2学年 歴史的分野 単元名「産業の発達と幕府政治の動き」

(ア) 学習内容の関連を踏まえた言語活動の充実

○ 学習内容の関連

「都市の繁栄と元禄文化」と「新しい学問と化政文化」の関連

○ 本時における、知識・技能の活用を図る学習活動

本時においては、「新しい学問と化政文化」について、「いつ」、「どこで」、「誰が担った」、「どのような」文化なのかといった基礎的・基本的な知識と、既習単元「都市の繁栄と元禄文化」の学習で思考・表現したことにより習得した知識を関連付ける。また、二つの文化の諸資料から類似点や相違点を読み取らせたり、解釈させたりして資料活用の技能を高める。習得したこれらの知識・技能の活用を図り「化政文化はどのような文化であったか」という課題を解決する学習活動を行わせる。

○ 本時における、見通し・振り返り学習活動

本時においては、「化政文化の特色とそれが生み出した社会との関係」を、文化とその担い手の関連などに注目して明らかにするために、既習の「都市の繁栄と元禄文化」の学習で習得した知識や技能を基に見通しを立てさせる。また、本時の学習内容である「化政文化はどのような文化であったか」という課題のまとめについても「元禄文化」の学習のまとめと比較しながら振り返らせる。

(イ) 学習内容の関連を踏まえた「判断基準」の設定

既習単元 「都市の繁栄と元禄文化」	本単元 「新しい学問と化政文化」
<b>評価規準</b>	
○ 元禄文化は江戸時代の前半、上方を中心に大商人や町人が担った文化である。戦乱のない安定した社会の下で商業が発達し、現実的で人間味のある、豊かな文化であることを資料を基に適切に表現している。	○ 化政文化は江戸時代の後半、江戸を中心に中小工商业者や庶民が担った文化であり、元禄文化とは異なり、教育の普及とともに学問や思想が発達したために非常に多様である。社会に対しては批判的な傾向の見られる文化であることを資料を基に適切に表現している。
<b>判断の要素</b>	
ア 元禄文化の時期と中心地、文化の担い手 イ 元禄時代の社会背景	ア 化政文化の時期と中心地、文化の担い手 イ 文化・文政時代の社会背景
<b>判断基準B</b>	
ア 元禄文化は17世紀末から18世紀初め頃、上方を中心に大商人や町人が担った文化であることを諸資料を基に読み取り、説明している。 イ 元禄文化は江戸幕府の成立によって安定した社会の中で、町人の生活を素材としていたため、現実的で人間味のあるものだったことを資料から読み取り、説明している。	ア 化政文化は19世紀初め頃、江戸を中心に中小の工商业者や庶民が担った文化であることを諸資料を基に読み取り、説明している。 イ 化政文化は藩校や寺子屋などにより教育が普及し、学問・思想が発達したことで社会に対する批判的精神が高まったことを諸資料を基に読み取り、説明している。
<b>【予想される生徒の表現例】</b> 元禄文化は17世紀末から18世紀初め頃、上方を中心として町人が担った文化である。商工業が発達し、社会が安定していたため、現実的で人間味のある文化が発達した。	<b>【予想される生徒の表現例】</b> 化政文化は、19世紀初め頃、江戸を中心として町人が担った文化である。不安定な社会に対して不満を持ち、皮肉やしゃれで風刺することを喜び、様々な文化が発達した。
<b>判断基準A</b>	
(判断基準Bに加えて) ○ 元禄文化は、上方において歌舞伎や人形浄瑠璃、文学作品、浮世絵などがつくられた文化であることを、具体的に詳しく説明している。	(判断基準Bに加えて) ○ 化政文化は、江戸を中心に小説、俳諧、川柳、浮世絵などが発達し、やがて地方に広がった文化であることを、具体的に説明している。

- (ウ) 「判断基準」に基づく「思考・判断・表現」の指導と評価  
本時の指導過程を次に示す。

過程	学習活動	教師の働き掛け	「思考・判断・表現」の指導と評価
導入	1 江戸時代の屏風図から当時の様子を読み取る。 2 前時の学習を振り返り、本時の学習課題を設定する。 江戸時代後半にはどんな文化が栄えたのだろうか。	○ 化政文化の頃の江戸の様子を描いた資料を見せて、興味・関心を高める。 ○ 既習の「都市の繁栄と元禄文化」の学習を想起させながら、学習課題を設定させる。	学習の見通しをもたせる指導 「判断基準」に基づく学習課題の設定
	3 文化の捉え方の手順を確認する。 4 略年表を完成し、時代背景と文化・文政の時期を確認する。 5 化政文化で流行していた資料を見て、特色を考える。 6 化政文化で流行していたことを教科書や資料集を使って調べる。	○ 「いつごろ」、「中心はどこで」、「誰が担い」、「どのような」ものがつくられたのかを順に読み取っていくことを確認させる。 ○ 主な出来事を確認し、時代背景として幕府による政治改革の失敗や外国船の来航、飢饉の発生など幕府政治の動揺する状況や不安定な社会情勢を捉えさせる。 ○ 化政文化は江戸の町人の間で流行していたことが全国的に広がっていったことに気付かせる。 ○ 化政文化を担ったのは町人であり、現在でも文化として残っているものがあることに気付かせる。	課題解決のために必要な指導 ・ 歴史的事象についての知識を習得させる指導 ・ 年表や絵画等の諸資料活用の技能を習得させる指導 ・ 習得した知識や技能を活用し、課題を解決するための思考・判断をさせる指導 ・ 思考・判断の結果を表現させる指導 ・ 表現結果を自己評価し、振り返りを行わせる指導 等
終末	7 化政文化について、既習の元禄文化と比較しながら特色をまとめる。	○ 「化政文化は」で書き始め、元禄文化の特色と比較しながら記述させる。	判断基準Bに照らした評価

本時の学習における表現内容を判断基準Bに照らして評価した例を次に示す。

生徒の論述の例	説明・論述の見取りと評価に基づく指導
「おおむね満足できる」状況（B状況） 「化政文化は、19世紀初めに江戸を中心として、江戸から全国へ広まり、町人（庶民）が担った皮肉やしゃれ（批判的な精神）、風刺のある文化である。化政文化は元禄文化とは違い、上方を中心としていない。また、元禄文化の社会は安定していたが、化政文化の時代の社会は不安定であった。」	〔評価〕 判断基準BのAの化政文化の時期、場所等については説明がある。また、元禄文化と化政文化との比較もあり、「どのような」の記述も見られた。Iの社会に対する批判的精神が高まっていたという背景についての説明もある。したがって、B状況と判断できた。 元禄文化と化政文化を比較して、文化の中心地の違い等を詳しく説明させることでA状況となった。
「努力を要する」状況（C状況） 「化政文化とは19世紀初め頃、江戸を中心として町人や庶民が担った文化である。元禄文化とは異なり、ききんなどが起こったので不安定な社会であった。」	〔評価〕 判断基準BのAの化政文化の時期、場所等について説明がある。しかし、Iの社会に対する批判的精神が高まっていたという背景についての説明はない。したがって、C状況にとどまると判断できた。 記述すべき内容をノートやワークシートで再度想起させるなどの補充指導を行うことで、B状況となった。
「十分満足できる」状況（A状況） 「化政文化は、19世紀初めごろ、江戸を中心に町人が担った文化である。社会の安定していた頃と比べて、化政文化は社会が不安定で幕府政治の動揺もあり、皮肉やしゃれで批判的な精神のある文化である。江戸を中心としていたが、のちに全国に広がった。例としては十返舎一九の東海道中膝栗毛や、相撲・落語などがある。」	〔評価〕 判断基準BのAの化政文化の時期、場所等についての説明があった。Iの社会に対する批判的精神が高まっていたという背景についての説明もあった。したがって、B状況以上に判断した。さらに、化政文化の頃に書かれた十返舎一九の『東海道中膝栗毛』や、庶民に人気のあった相撲や落語についても説明し、相撲・落語などの文化が全国に広がったことの説明が加わったため、A状況であると判断できた。

(エ) 成果と課題

- 以前の学習内容と比較しながら特色を記述させることは、生徒に歴史的事象の見方や考え方を身に付けさせることにつながった。文章を書くことが苦手な生徒でも一定の記述ができるようになり、1年以上続けていくと、かなり効果があることが分かった。
- △ 生徒が身に付けた学習内容を、習得した知識と比較することは、重要な思考活動になる。しかし、生徒によっては難易度の高い学習活動となるため、どのような学習内容を比較するのか、「判断基準」に基づいて教師が明確に指示することが重要である。



ウ 高等学校第3学年 政治・経済 単元名 「パレスティナ問題」

(ア) 学習内容の関連を踏まえた言語活動の充実

○ 学習内容の関連

「国際政治の課題」と「パレスティナ問題」の関連

○ 本単元における、知識・技能の活用を図る学習活動

国際政治についての既習事項を生かして、パレスティナ紛争の歴史的背景と現状について基礎的な知識を習得した後、パレスティナ紛争が混迷を深めていることを諸資料から読み取らせることで、地域紛争、民族紛争の根深さを実感させる。また、資料等を基に国際社会の動きなどをより具体的に把握させた上で、パレスティナ問題の解決策について、現在の世界情勢や既習事項を踏まえて思考・判断させ、文章として表現させる。

○ 本単元における、見直し・振り返り学習活動

既習単元の国際社会の仕組みや国際社会ではどのような問題が起きているのかということ振り返らせ、本単元では、「パレスティナ問題をどう解決すればよいか」という課題を解決させる。そのことによって、国際社会がその紛争にどのような関わりをもつべきであるか、歴史的な経緯からその紛争に関わった国々がどのように対処すべきであるのか、我が国がどのように動いていくべきかなど多くの視点から判断させる。したがって、本単元では、そのような視点を学習内容として一般化（振り返り）させる。

(イ) 学習内容の関連を踏まえた「判断基準」の設定

既習単元 「国際政治の課題」	本単元 「パレスティナ問題」
<b>評価規準</b>	
○ 国内政治とは異なる国際政治の特質、国家間の対立、民族紛争など国際紛争の諸要因について多面的・多角的に追究し、考察したことを適切に表現している。	○ 国際社会の諸問題を多面的・多角的に考察し、望ましい解決の在り方について、社会の変化や様々な立場、考え方を踏まえ公正に判断し、考察した内容を適切に表現している。
<b>判断の要素</b>	
ア 国際社会と国際法 イ 国際連合と平和の維持 ウ 国際社会の情勢	ア 地域紛争の歴史的経緯 イ 国際社会との関係 ウ 解決に向けた方向性
<b>判断基準B</b>	
ア ウェストファリア会議で主権国家が形成し、国際社会が形成されていき、国際法が発達したことを説明している。 イ 国際連合を中心として国際社会が平和の維持に努めていることを説明している。 ウ 冷戦を経て、軍縮が進む一方で、地域紛争、民族紛争が多発していることを説明している。	ア それぞれの地域紛争の背景に、歴史的、民族的、地理的な課題が存在することを説明している。 イ 大国の一方的な外交政策や、戦争の結果問題が複雑化していることを説明している。 ウ 解決のために大国や国際社会が解決に積極的に取り組むことについて論述している。
<b>【予想される生徒の表現例】</b> ウェストファリア条約以降、主権国家が国民国家として成長していき、国際社会が形成された。国際連盟の失敗を踏まえて、国際連合が世界の安全保障で重要な役割を果たしている。しかし、冷戦以後、地域紛争や民族紛争が多発している。	<b>【予想される生徒の表現例】</b> パレスティナ紛争は、パレスティナ人が居住する地域にユダヤ人国家イスラエルが建国されたことで発生した。しかし、イギリスの二重外交政策など大国の介入により問題が複雑化し解決を困難にしている。解決のために国連を中心として国際社会が対応するべきだ。
<b>判断基準A</b>	
(判断基準Bに加えて) 国内政治とは異なる国際政治の特徴について理解しており、国際平和の維持がなぜ困難なのかを考察し、説明している。	(判断基準Bに加えて) バルフォア宣言やマクマホン宣言など、パレスティナ問題が大国の思惑により問題がこじれていった経緯等、問題の背景について詳しく考察している。問題解決について、国連のPKO、UNHCRなどの具体的な活動を踏まえた難民対策など、具体的に提案している。

- (ウ) 「判断基準」に基づく「思考・判断・表現」の指導と評価  
 本時の指導過程を次に示す。

過程	学習活動	教師の働き掛け	「思考・判断・表現」の指導と評価
導入	1 前時までの地域紛争、民族紛争の学習を振り返る。 2 学習課題の設定 どうすればパレスティナ紛争が解決に向かうか。歴史的背景を踏まえ自分の意見をまとめよう。	○ 本時の目標を記述させる。  ○ イスラエルの地図上の場所や「少年の写真」を確認させる。	学習の見通しをもたせる指導  「判断基準」に基づく学習課題の設定
	3 ユダヤ民族の苦難の歴史について資料を見て把握し、シオニズム運動との関連を考える。 4 ユダヤ民族が翻弄された原因を大国による外交面から考える。 5 第一次から第四次までの中東紛争の経緯を把握し、国際的な紛争につながった事実を理解する。 6 国際政治の既習事項、新聞記事を活用して、様々な要素が混在する地域紛争であるパレスティナ紛争について、その解決策を考察させる。	○ ホロコーストが、シオニズム運動の大きな契機となったことを理解させる。 ○ 大国が、民族紛争の遠因をつくっていく過程やユダヤ民族が自国の領土を要求してきたことを確認させる。 ○ イスラエル側の領土の拡大、アラブ側の石油戦略によって国際的な紛争の位置付けが変化することに気付かせる。 ○ 紛争の解決策を記述することを指示し、必要に応じて机間指導を行い、論述の支援を行う。	課題解決のために必要な指導  ・ 紛争の原因となった歴史的な過程の知識を習得させる指導 ・ 資料を基にパレスティナ問題が国際社会にどのような影響を与えたかについて思考・判断をさせる指導 ・ 新聞記事等を活用して、本時の学習課題に対する意見を表現させる指導 ・ 表現結果を自己評価し、振り返りを行わせる指導 等
終末	7 本時のまとめを行う。	○ 国際政治の学びを生かして、今後も国際的な課題に関心をもつことの大切さを伝える。	判断基準Bに照らした評価

本時の学習における表現内容を判断基準Bに照らして評価した例を次に示す。

生徒の論述の例	説明・論述の見取りと評価に基づく指導
「おおむね満足できる」状況（B状況） 「前75世紀にユダヤ民族がパレスティナに定住していたが、1世紀にローマ帝国によって追い出され、世界各地に離散したことから始まる。これによってユダヤ人の憎しみが増えた。また、イギリスの二重外交政策により、ユダヤ人、アラブ人はともに翻弄され、対立が深まったことが紛争の深刻化につながった。これは、話し合いで、すぐに解決するような問題ではないので、まず、各国がイギリスのせいだけにするのではなく、この問題を重く受け止めて、国連で話し合うべきだと思う。そして国連が停戦を呼びかければよいと、私は考える。」	【評価】 パレスティナ紛争の原因や深刻化した理由について、自分の解決策が記述されているため、B状況と判断できた。この生徒には深化指導として、パレスティナ紛争の原因についてはシオニズム運動の宗教的な背景を加えさせ、深刻化した理由については、イギリスの二重外交政策の詳細やパレスティナ分割決議など具体的な事実に触れるように促すこととした。
「努力を要する」状況（C状況） 「パレスティナ紛争はドイツのナチスによるホロコーストから生まれたシオニズムによって起こったと考えられる。紛争が深刻化した原因はイギリスのバルフォア宣言によって裏切られたことが原因だと考えられる。自分たちが今まで押さえられてきたのは分かるが、ユダヤ人が同じことを繰り返してしまったら、終わりが見えないと思う。」	【評価】 パレスティナ紛争の原因については、「シオニズムによって起こった」についての記述があり、紛争が深刻化した理由については「バルフォア宣言」を取り上げている。しかし、自分の解決策については、抽象的な記述に終わっており国際社会の関与やパレスティナ難民の救済などの解決に関する具体的な提言に至っていないため、C状況と判断した。 この生徒には補充指導として、ノートや資料集で国際紛争解決の活動等について振り返らせた。
「十分満足できる」状況（A状況） 「(省略)私が考えるパレスティナ紛争の解決案は、PKOによる平和活動やパレスティナ地域におけるUNHCRによる難民保護活動にあると思う。また、パレスティナ紛争の歴史を宗教・文化に関係なく子どもや次の世代の人たちに教えていく必要があると思う。憎しみは憎しみでは解決できないと思うことを知り、憎しみを捨て去り、国連と協力して新たな一歩を踏み出すことがパレスティナ紛争の解決へつながるのでないかと思う。」	【評価】 この生徒の表現例は、判断基準Bの内容に加えて、自分の解決策を適切に表現しているため、A状況と判断できた。 パレスティナ紛争に対して、既習事項（PKO、UNHCR等の活動）を生かして国連の具体的な活動内容に踏み込んだり、パレスティナ分割決議自体の内容について踏み込んで論じたりしている意見もあり、生徒の柔軟な発想でパレスティナ紛争の解決策を思考している。

(エ) 成果と課題

- 既習単元と、課題解決的な学習の単元を接続した単元設定の工夫を行ったことで、既習事項の知識・理解を生かした思考・判断・表現をさせることができた。
- 生徒の論述を指導・評価する方法として、「判断基準」を活用することで、効果的な指導を行うことができた。
- △ パレスティナ紛争のような複雑な事象についての判断を求める学習課題の場合は、資料を精選し、表現させる時間を十分に与える必要がある。