

論文

新学習指導要領における中学校社会科教育と高等学校公民科教育の
連携とアクティブ・ラーニングについて

Active Learning and the new course of study in Japan:
Collaboration between junior and senior high schools in the
curricula of social studies and civics education

中 村 和 之

NAKAMURA Kazuyuki

抄録

2022（令和4）年度から、高等学校の新学習指導要領が実施される。公民科では「公共」「倫理」「政治・経済」という科目が設置されるが、これらと中学校の社会科の歴史的分野、公民的分野との連携をどのように考えるかについては課題もある。本稿では、北海道という地域に視点を据えて、生徒が身近に感じられる文化財や話題をもとに、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の例をいくつか提案した。その際、アイヌ民族の歴史や権利のテーマも取りあげた。また「倫理」で、世界と日本の宗教をどのように扱うかについて、グローバル・ヒストリーの視点を参考にして、一つの考え方を示した。

キーワード：学習指導要領、主体的・対話的で深い学び、アクティブ・ラーニング、中学校社会科、高等学校公民科

1. はじめに

2022 (令和 4) 年 4 月から、高等学校で新学習指導要領が実施される。これは、2017 (平成 29) 年から始まった一連の学習指導要領の改定が、完成に近づいたことを意味する。後述するように、今回の改訂は学校種を越えて全体的な教育の改革をめざしており、アクティブ・ラーニングの全学校種での導入による「主体的・対話的で深い学び」への対応を打ち出すなど、児童・生徒の学びについての新機軸を打ち出している点がこれまでとは大きく違う。一方で、このような授業を実践し、評価する教師の指導力がこれまでより重要となる。このことについては、中央教育審議会が『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』を発表し、教員の研修の観点から課題と対応を論じている(中央教育審議会 2015)。

筆者は、教員生活の前半を高等学校で、後半を工業高等専門学校で過ごしてきた。学校種は変わったが、高等学校の生徒の年齢層(15歳~18歳)の生徒・学生たちに社会科、地理歴史科・公民科の科目を教えてきた。ここしばらくは、勤務校の教員構成の関係で、「世界史」と「倫理」を担当することが続いている。そういう環境のなかで、新学習指導要領の地理歴史科における「歴史総合」と「地理総合」、公民科における「公共」という必修科目の設定、および教科書の内容を確認するに当たり、高等学校ではこれまで以上に、中学校の社会科の教授内容を踏まえた授業の構成が必要とされるのではないかと考えるようになった。

以下、小論では、中学校の社会科と高等学校の公民科の「公共」・「倫理」との授業内容の関連づけのなかで、筆者が感じた問題点と課題について、アクティブ・ラーニングと地域貢献を重視しつつ考えをのべたい。また、社会から必要とされる教員の養成という視点にも触れたいと思う。なお本稿では、教科名は社会科、公民科のように表記するが、科目名は「公共」「歴史総合」のようにかぎかっこ(「」)で括って表記することとする。

2. 学習指導要領の推移と新学習指導要領(平成 29 年、30 年)の論点

学習指導要領は、1947 (昭和 22) 年に当時の文部大臣(現在の文部科学大臣)の試案として発表された。何回かの改訂を経て今日にいたっている。なお改訂には、全面改訂と小幅な改訂があるため、どれを数えるかによって回数には微妙な違いがあるようである。以下、本稿では(文部科学省 2013)による。本稿の内容

に大きく係わるのは、1989（平成元）年に告示された4回目の改訂で、この時は中学校、高等学校の学習指導要領が同じ年に告示されている。この改訂によって、それまで高等学校に置かれていた社会科は地理歴史科と公民科に分けられることとなった。なお中学校では現在まで、一貫して社会科のままである。5回目の改訂では1998（平成10）年に中学校の、1999（平成11）年に高等学校の学習指導要領がそれぞれ告示された。6回目の改訂では2008（平成20）年に中学校の、2009（平成21）年に高等学校の学習指導要領が告示された。そして今回の改訂は7回目にあたり、2017（平成29）年に中学校の、2018（平成30）年に高等学校の学習指導要領が告示されている。

今回の学習指導要領の改訂の特徴は、以下の4点にまとめることができる。

- ・生きる力の理念の具体化のため、社会に開かれた教育課程を実現する
- ・2030年の社会を見据え、何ができるようになるかを明確化する
- ・アクティブ・ラーニングを全学校種で導入し、どんな授業にしていくかに注目する
- ・幼稚園から高等学校までの接続性と一貫性を重視する

3. 本稿で参照する中学校・高等学校の文部科学省検定教科書

本稿を執筆するため、2022（令和4年）1月の段階で、筆者が参照した教科書について触れておきたい。まず、中学校の社会科の教科書は、以下の3冊である。地理的分野、歴史的分野、公民的分野の順にあげる。

<中学校教科書>

矢ヶ崎典隆・坂上康俊ほか（2021a）『新しい社会 地理』東京書籍。〔2・東書・地理 701〕

矢ヶ崎典隆・坂上康俊ほか（2021b）『新しい社会 歴史』東京書籍。〔2・東書・歴史 705〕

矢ヶ崎典隆・坂上康俊ほか（2021c）『新しい社会 公民』東京書籍。〔2・東書・公民 901〕

各教科書につけられている〔2・東書・地理 701〕などの表記は、発行者の番号・略称と教科書の記号・番号のことである¹⁾。これらの教科書は、すべて2017（平成29）年告示の新学習指導要領に準拠している。

つぎに高等学校の教科書は 7 冊であるが、これには若干の説明が必要である。2018 (平成 30) 年告示の新学習指導要領に準拠しているのは、「地理総合」(松原ほか 2022)、「歴史総合」(久保・中村ほか 2022)、「公共」(大芝・橋本ほか 2022)と(間宮ほか 2022)の 4 冊である。上級の学年で実施される地理歴史科の「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」、公民科の「政治・経済」「倫理」などの科目については、まだ検定教科書が供給されていない(文部科学省 2021)。そのため本稿では、2009 (平成 21) 年告示の学習指導要領に準拠する公民科の教科書、「倫理」(竹内ほか 2020)、「政治・経済」(間宮 2020)、「現代社会」(間宮 2020)を参照した。これらの教科書には、アンダーラインを引いてある。

<高等学校教科書>

松原宏ほか (2022) 『地理総合』 東京書籍。[2・東書・地総 701]

久保文明・中村尚史ほか (2022) 『現代の歴史総合 みる・読みとく・考える』 山川出版社。[81・山川・歴総 708]

大芝亮・橋本康弘ほか (2022) 『私たちの公共』 清水書院。[35・清水・公共 706]

間宮陽介ほか (2022) 『公共』 東京書籍。[2・東書・公共 701]

竹内整一ほか (2020) 『倫理』 東京書籍。[2・東書・倫理 311]

間宮陽介ほか (2020) 『政治・経済』 東京書籍。[2・東書・政経 311]

間宮陽介ほか (2020) 『現代社会』 東京書籍。[2・東書・現社 313]

なお、2018 (平成 30) 年告示の新学習指導要領に準拠するとしてあげた教科書は、すべて 2022 (令和 4) 年に供給される予定の見本を参照したことを付記する。

4. 新学習指導要領における中学校社会科と高等学校地理歴史科・公民科の学習内容の関連

今回の新学習指導要領の改訂により、社会科、地理歴史科・公民科において最も大きく変化したのは、歴史に係わる分野である。まず高等学校の地理歴史科では、「歴史総合」という新科目が設定され、近代以降を重視して日本史と世界史の垣根を取り払った内容となった。このことに関連すると思われるが、中学校の「社会(歴史的分野)」では世界史の内容が大幅に書き加えられた。すなわち、ギリシャ・ローマの古代文明や仏教・キリスト教・イスラーム教の三大宗教の起こり、モンゴル帝国時代のユーラシアの情勢や、ヨーロッパ人の日本来航など日本史を世

界の歴史と関連づけることなど、これまでの「社会（歴史的分野）」とは大きく異なり、世界史を重視した内容となっている。高等学校の「歴史総合」が近代以降に特化した内容となっているため、前近代の世界史を学ぶ必修の科目が「社会（歴史的分野）」しかないという事情もあるのである。その結果として中学校の「社会（歴史的分野）」では、啓蒙主義とアメリカ独立革命・フランス革命、社会主義とロシア革命など、社会の変革を先導した思想と歴史的イベントとのつながりが記述されている。

そこで筆者の整理によって、中学校の社会科と高等学校の地理歴史科・公民科の各科目の学習内容がどのように関連しているかについて図示してみた。図1を見ていただきたい。高等学校の必修科目には、アンダーラインを引いている。中学校の「社会（公民的分野）」と高等学校の「公共」は、基本的に内容を高度化し、いくつかの視点を加えたものである²⁾。「社会（歴史的分野）」が「公共」・「倫理」に関連があると表示されているのは、三大宗教やルネサンス・宗教改革以降のヨーロッパの思想について「社会（歴史的分野）」ではそれなりの分量を配して記述しているからである。

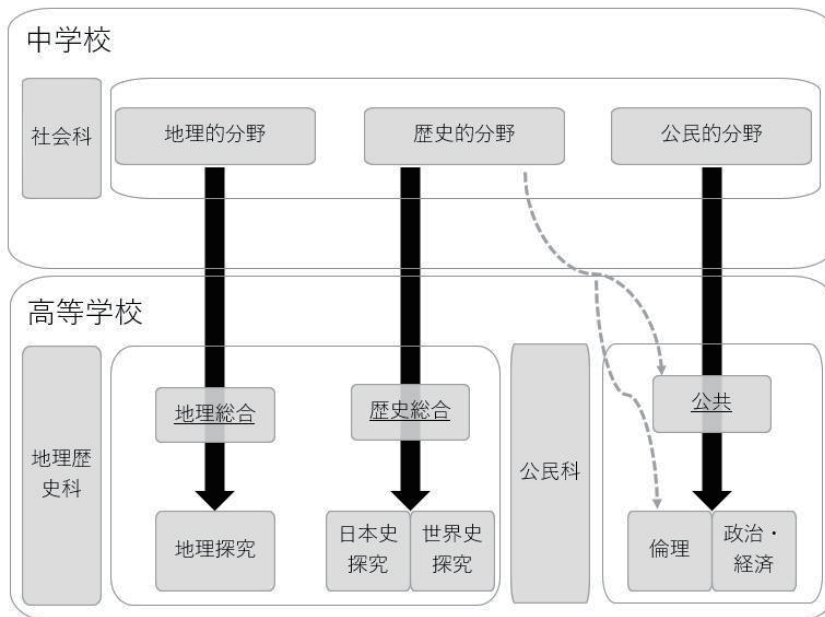


図1 中学校社会科と高等学校地理歴史科・公民科の各科目のつながり

以下、科目間の関連を重視しつつ、アクティブ・ラーニングに配慮した指導のあり方について、私見をのべたい。

5. アクティブ・ラーニングの実践と教員の留意点

5-1. 中学校社会科でのアクティブ・ラーニング

新学習指導要領に準拠した中学校社会科の教科書は、すでに学校現場に供給されている。その地理的分野（矢ヶ崎・坂上ほか 2021a）、歴史的分野（矢ヶ崎・坂上ほか 2021b）、公民的分野（矢ヶ崎・坂上ほか 2021c）の教科書では、アクティブ・ラーニングへの導入はどのように設定されているであろうか。いくつかあげてみよう。

地理的分野：「地域サミット」の参加者になって持続可能な地域像を考えよう、テレビ局の「ディレクター」になって近畿地方を発信しよう、自然環境を生かした「北海道ツアー」を企画しよう

歴史的分野：地域の歴史を調べよう・1 大陸への玄関口・福岡、同・4 多文化共生都市・神戸、同・6 広島復興と平和への思い

公民的分野：ちがいのちがいを追求しよう、S市の市長になって条例を作ろう、コンビニエンスストアのお弁当を企画しよう、はちみつの争い

このように、地理的分野、公民的分野で設定されているテーマは、教師の適切な指導があれば、教科書や一般書、新聞やホームページなどの生徒が触れ、探しやすい媒体をもとにして調べ、まとめていくことが比較的可能と考えられる。また教師にしても、独自に情報を収集して授業の計画を作っていくやすいように思われる。目標となる「主体的・対話的で深い学び」を実現するのは容易ではないにしても、教師の努力と研修の機会があれば乗りこえていけるのではないかと筆者は考えている。これに対して歴史的分野のテーマは、これまでの調べ学習に近い内容である。これには文献史料の解説とモノ資料（考古学資料を含む）の観察・分析に立脚する、歴史という学問を背景とする、科目の構造的な問題がある。地理的分野や公民的分野では、生徒に今後どうなると考えるか、あるいはどうすべきかという発問があり得るのだが、歴史的分野ではそのような発問はまずあり

得ない。歴史で学ぶ内容については、時間の経過のなかで結果が出てしまっているからである。また、設問が設定できる地域も歴史的な経緯によって限定されている。

そこで以下に、地域貢献の観点から、筆者が勤務する北海道南西部を視座において、アクティブ・ラーニングについていくつかのテーマを提案してみたい。これは学習指導要領の解説にある「諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能」を育てること（文部科学省 2017：84）、とくに「自らが生活する地域や受け継がれてきた伝統や文化への関心をもって、具体的な事柄との関わりの中で、地域の歴史について調べたり、収集した情報を年表などにまとめたりするなどの技能を身に付けること」（文部科学省 2017：92）をめざすという視点によったものである。また以下に設定したのは、歴史的分野と公民的分野に係わるテーマであるが、これは筆者の専攻や担当科目の実績による。ただこのようなテーマの設定についてのアイディアは、各教員が授業を計画・立案する際に必要とされる、知識と情報をどのように獲得するかという点で参考になるであろう。したがって教員養成の段階においても留意すべき事項と考える。

5-1-1. 鎖国時代の窓口は長崎だけか

鎖国を東アジアの海禁体制の一環と位置づけ、長崎口、対馬口、薩摩口、松前口という四つの窓口^{くち}に海外との接触・交易を限定したとする「四つの口」論は中学校の教科書にも取り入れられており、「【四つの窓口】江戸幕府の外交政策は『鎖国』と呼ばれていますが、国を完全に閉ざしたわけではありませんでした。日本人が海外に出ることは厳しく禁止されましたが、長崎・対馬藩（長崎県）・薩摩藩（鹿児島県）・松前藩（北海道）の4か所を窓口として、日本は異国や異民族とゆるやかにつながり、自国を中心とする国際関係を作り出しました。」（矢ヶ崎・坂上ほか 2021b：



図2 蝦夷錦（市立函館博物館蔵）

120) とあるほか、高等学校「歴史総合」の「貿易が結んだ世界と日本ー18世紀の世界と日本は、どのように結びついていたのだろうか?」(久保・中村ほか 2022: 24-27) という項目でも「四つの口」を前提とした記述がある。調べ学習の対象として、図2の蝦夷錦を紹介し(矢ヶ崎・坂上ほか 2021b: 141)、これからなにがわかるか、なぜ函館にあるのかを問いかける。蝦夷錦はアイヌの北方交易によってもたらされた中国製の絹織物である。蝦夷錦は元々、清朝の役人の服であり、アイヌの人たちが清朝に朝貢した結果、与えられたものである(中村 2021)。市立函館博物館 (<http://hakohaku.com/>) には2点が収蔵されており、その分館である函館市北方民族資料館 (<http://www.zaidan-hakodate.com/hoppominzoku/>) でどちらか1点が常に展示されている。つまり教科書に載る資料を、生徒が直に出向いて観察することができる。生徒たちの目を、自分たちが住む地域の文化財に向けさせる機会にもなると考える。

5-1-2. ペリーが函館(箱館)に来たのはなぜか

教科書でも取りあげられているように、ペリーが浦賀に来航して要求したことは日本に来航する船に対する薪炭や水の供給、それに日本近海で操業する捕鯨船の緊急時の寄港を認めることなどであった(矢ヶ崎・坂上ほか 2021b: 162)。捕鯨というと、かつて盛んに鯨肉を食べる文化があった日本では、食用としての鯨を考えるであろう。しかしアメリカの鯨の利用法は食用としてのものではなかった。安価な灯油として、それに鯨の内臓から取れる特殊な油は、潤滑油(マシン・オイル)としての需要があった。つまりペリーの来航の背景には、アメリカにおける産業革命の進展があったのである(吉嶺 2002)。捕鯨の技術に関しては、函館市の北海道大学水産学部の構内に、北海道大学総合博物館の分館水産科学館 (<https://www.museum.hokudai.ac.jp/outline/bunkan/>) があり、この分野に特化した展示を行っている。現在のホームページからでは、生徒が調べ学習を進めるのは難しいので、教師が出向く、資料等を借りる、出前授業を依頼するなどの工夫が必要である。

5-1-3. 土方歳三の写真はどこで撮影されたか

よく知られている図3の新撰組の土方歳三の写真は、1869（明治2）年に函館（当時は箱館）で撮影された。これは函館が開港場となったため、写真技術がいち早く伝来したからである。そのため函館には古写真の一大コレクションが形成された。それらのうちの主要なものは、函館市中央図書館のデジタル資料館で公開されている（<http://archives.c.fun.ac.jp/fronts/top>）。幕末明治期の有名人の写真がどこで撮影されているかを調べてみると、土方が写真を残すことのできた当時の函館の特殊性がわかる。また、デジタル資料館で公開されている膨大な写真は、調べ学習に適している。各自が選び出した写真について調べて発表するというのは、中学生には簡単ではなかろうが、「自らが生活する地域や受け継がれてきた伝統や文化への関心をも」つことにつながるであろう。



図3 土方歳三像(函館市中央図書館蔵)

5-1-4. 北海道の寺院や神社はいつごろ建設されたか

北海道は松前や江差などを除けば歴史が浅いというのが、一般的な考えである。事実北海道の南西部地域を除けば、江戸時代に創建された寺院は蝦夷三官寺といわれた有珠善光寺、^{うすぜんこうじ} 様似等澗院、^{さまにとうじゅいん} 厚岸国泰寺^{あつけしこくたいじ}くらいである。このほかはすべて、明治以降の創建あるいは移転である。しかしここに、興味深い事実がある。北海道東部の釧路市の事例であるが、1880（明治13）年に、寺がなければ移住してきた人たちが釧路に根づいてくれないから、ある寺坊を正式な寺として認めて欲しいという請願が地元の有力者からなされている³⁾。この結果として釧路では、1880年代から90年代にかけて寺院の建立が相継ぐのだが、それらの多くは松前や函館、それに札幌・小樽などの寺院の末寺であった。そこで生徒たちに、自分たちが住んでいる町や地域に、寺院や神社・祠、それに教会がどのくらいあるのか、またそれらはいつごろ建立されたのかを調べて発表させる。おそらく寺院に比べて、神社や祠は多いであろう。これによって、自分たちが住む地域にかつて住ん

だ人びとの信仰をめぐる状況を知ることができる。これは、中学校の「社会（歴史的分野）」と高等学校「公共」「倫理」にまたがる課題となり得るテーマである。

5-1-5. アイヌ民族とはどのような人たちなのか

（矢ヶ崎・坂上ほか 2021c : 72-73）には、「もっと公民：先住民族としてのアイヌ民族」というテーマ学習が設定されているので、これをもとに考えていきたい。ただ、教科書に記載される「日本の『先住民族』」「明治時代からの同化政策」の背景を文字からだけで理解するには限界がある。日本国内の異文化としてのアイヌ文化、独自の言語を持った先住民族としてのアイヌ民族を理解するには、アイヌ文化を実感できる教材に触れさせることも大切である。たとえば、大阪府の国立民族学博物館 (<https://www.minpaku.ac.jp/>) の貸し出し用学習キットである「みんぱっく」に、アイヌ民族の衣服や道具などのセットがある。また 2020 年北海道の白老町に開館した国立アイヌ民族博物館 (<https://nam.go.jp/>) のホームページは、生徒や教師が調べるに際してのコンテンツが整備されている。「みんぱっく」⁴⁾を利用するには事前の申し込みや負担する送料の手当などが必要であるため、年度当初からの計画が必要である。なお教室でアイヌ文化を学ぶ際に、取りあげる内容が伝統的なアイヌ文化に偏っていることの問題点は以前から指摘されている（米田 1998）。また、かつては民族学的現在ということばに示されるように、アイヌ文化を時間の経過から切り離してとらえる考え方があった。今でもその当時の展示構成の博物館がある（中村 2015）。以上のような点については、教師が注意をすべきところである。学べば学ぶほど（あるいは、教えれば教えるほど）児童・生徒の差別感を助長する恐れがあるという、かつての問題点を再生産しないように注意しなければならない（中村 2006）。

以上、五つほど例をあげたが、「鎖国」「ペリー来航」「函館（箱館）開港」「北海道の開拓」「アイヌ文化」など、北海道南西部という地域に近いテーマを考えてみた。ふつうの教師が、アクティブ・ラーニングの準備に多くの時間を割り振ることはできないであろう。教師がすべてを取りしきるのが難しければ、外部講師に出前授業を依頼することも考えなければならない。その際、急速に普及しつつあるリモート会議システムを用いれば、出前授業のみならず、校内での発表会へ

の参加や講評にも、外部講師に参加してもらうことが可能になる。その場合、まず教師が事前に博物館・資料館を訪問して、講師となる学芸員などと打ち合わせをする必要がある。また最近では、博物館・資料館に文書館などを加えた「博学連携」の考えもあるようだが（白井 2002）、これは地域の実情によるであろう。つぎに校長をはじめとする管理職への相談と、校長名の依頼文書の発送などの手続きが必要となる。またもし生徒を博物館などに引率する場合には、マナーの指導と生徒に持たせる学習シートなどの作成と提出・評価が望ましい。これらのことなどは、現職教員の研修でも十分に間に合うが、できれば教員養成の段階で手ほどきがなされるとより良いであろう。

5-2. 高等学校公民科でのアクティブ・ラーニング

高等学校公民科では、「公共」しか教科書が供給されていない。そのため教科書に基づいたテーマの設定は難しいが、「公共」と「倫理」に課題を設定してみた。生徒の発達段階を配慮して、より深い学びを実現することを目標にしている。

5-2-1. 世界の宗教を理解するということは、どういうことか

現在の「倫理」の教科書では、三大宗教の開祖であるシャカ、イエス=キリスト、ムハンマドに加えて、孔子をはじめとする諸子百家、及び儒家の思想家である孟子、荀子、朱子（朱熹）、王陽明についても学ぶことになっている（竹内ほか 2020）。この点は、おそらくは新教育課程における「倫理」でも大きな変化はないであろう。では日本の神道についてはどうか。「日本の神話には、絶対的な究極の神は登場しない。たしかに神とは人間一般の通常の尺度を超えた能力を備えた存在ではあるが、しかしそれらはいずれも、全知全能の絶対的に超越した神としてはえがかれていない。」（竹内 2020：77）と記されている。三大宗教は世界宗教に位置づけられ、超越的価値を持つことが共通点といえる⁵⁾。それに対して神道は、ユダヤ教やヒンドゥー教などとともに民族宗教に位置づけられる。超越的価値を持つ教義を有し、広い地域にまたがって多くの信者がいる世界宗教に対し、特定の地域・民族に限定される民族宗教を生徒が学ぶとしたら、どのように考えるであろうか。筆者はこれまでの経験から、世界宗教に比べて、民族宗教には価値を見いだすことができない生徒が多いのではないかと感じている。その例外は、キリス

ト教とともに扱われるユダヤ教である。そこで筆者はひとつの方法を提案したい。グローバル・ヒストリーの視点から、三大宗教のほかにもマニ教という世界宗教がかつてあったこと、教科書でも取りあげられるアウグスティヌスはマニ教との論争の中でキリスト教の教義を確立していったこと⁶⁾などを踏まえて、三大宗教を相対化する。マニ教の内容を細かく教えることはしない。そのうえで、中国の儒教や道教などにも超越的価値が認められること⁷⁾を指摘し、世界の宗教を理解するにはという討論を行う。場合によっては、「5-1-4. 北海道の寺院や神社はいつごろ建設されたか」から19世紀の信仰についての視点を加えても良い。特定の宗教の問題を教師が教授するという形を取ると、宗教教育につながる可能性があり、公教育では難しい点がある。しかし上記の視点をもとに、世界のさまざまな宗教を尊重する姿勢を育む議論が深化できるのではないかと考える。

5-2-2. アイヌ民族をめぐる法律について話し合おう

「公共」の「日本国憲法の基本原理-②基本的人権の保障」の項目で「差別の解消のためには、社会的に影響のある地位を、マイノリティ出身者に^{わく}枠として割りあてるポジティブ(アファーマティブ)・アクションのようなやり方もあり」(間宮ほか2022:48-49)との記述や、「アイヌ民族支援法(抜すい)」(間宮ほか2022:231)などのほかに、アイヌ民族に関する法律などはインターネットで検索が可能である。また(加藤・若園2018:119-140)を参考書としても良い。中学校の「社会(歴史的分野)」以来、生徒たちは沖縄の歴史とアイヌ民族の歴史を対比して学んできた(矢ヶ崎・坂上ほか2021b:122-123)。ここで、アイヌ民族が世界の先住民族と定義されていること、沖縄県とは違い現在の北海道でアイヌ民族は少数者であることなどに気づくことができれば、現状と今後について議論を深めていくことが期待できる。

5-2-3. 福沢諭吉はサンフランシスコでなぜ驚いたのか

1860(万延元)年に咸臨丸の通訳としてサンフランシスコに渡った福沢諭吉は、その自伝『^{ふくおうじてん}福翁自伝』のなかで、サンフランシスコで「ワシントンの子孫は今どうしていますか」と尋ねた時のことを、驚きとともに回想している。その答えは「さあ、お嬢さんがいたはずです。誰か有力な方と結婚したと聞きましたが、今

は分かりません。」というものだった。ここで、なぜ福沢が驚いたのかについて討論させる。実は福沢自身が続けて書いているのだが、自分はアメリカ合衆国が4年ごとにプレジデントを選ぶ国であることは知っていた。しかし建国の父ワシントンの子孫は、特別な処遇をされていると思っていた。それは自分が、世襲の身分制の社会を前提にものを考えていたからだ。つまり、福沢は地理的に東西を旅しただけでなく、日本の未来の姿を覗き見たのである。これは、啓蒙思想と市民革命がもたらしたことがなにであったかを、日本の事情に引きつけて理解することにつながると考える。

5-2-4. クラーク博士の思想と関係の深い哲学者は誰か

札幌農学校の初代教頭として1876(明治9)年に着任したウィリアム・スミス・クラークは、帰国に際しての **Boys, be ambitious!** (少年よ、大志をいだけ) ということばで有名である。一方彼は、札幌農学校に着任した際、細かい学則を廃止して、**Be gentleman!** (紳士であれ) だけで良いと主張したという。ここから、**be** (〜であれ) という表現に注目しつつ、生徒に話し合わせる。教科書を見ながらの討論でも構わないとする。イマニュエル・カントの仮言命法(もしXを得たければYをせよ)と定言命法(Yをせよ)との関係に気がつけば、カントのいう理性の命令(命法)をより深く理解することにつながるであろう。

6. おわりに

本稿でのべてきたように、高等学校の地理歴史科・公民科の教科書はまだ全容が発表されていない。その意味で、本稿で論じたことは試論の域を出ないであろうことは、筆者も自覚するところである。ただ、本稿を作成する際に、近年の中学校・高等学校の教科書を調査してみて、ひとつ気がついたことがある。それはこの教科書を使って「主体的・対話的で深い学び」を実現していくためには、教師がよほど勉強を重ねなければならないということである。まさに「教科書を教える」のではなく、「教科書で教える」教師が必要とされているといえる。断っておくが、「教科書で教える」ことは教科書を無視することではない。アクティブ・ラーニングなどをきっかけとして、かつての知識注入型の授業からいかに脱却するか、それぞれの教育関係者の課題とするところであろう。

【注】

- 1) 発行者の番号・略称と教科書の記号・番号について説明する。たとえば、松原宏ほか（2022）『地理総合』東京書籍、には〔2・東書・地総 701〕と記されているが、「2」が発行者の東京書籍の番号、「東書」が同社の略称である。また「地総」とは教科書の記号で「地理総合」のことを意味する。「701」は教科書の番号である。もちろん、出版物であるから 978-4-487-16597-1 という ISBN はある。しかし、文部科学省検定教科書を発注する際には、発行者の番号・略称と教科書の記号・番号で指定するのが一般的である。おそらくその理由は、教科書の記号・番号の方が古くから存在するからである。ISBN は国際標準図書番号（International Standard Book Number）の略称で、日本で導入されたのは 1980 年である。その時期には、教科書の記号・番号はすでに使われていたという事情があり、以後文部科学省検定教科書には、ISBN と発行者の番号・略称と教科書の記号・番号が併記されている。
- 2) 中学校の「社会（公民的分野）」と高等学校公民科の「公共」の教科書の章立てを比較する。まず中学校「社会（公民的分野）」をあげる（矢ヶ崎・坂上ほか 2021c）。

第 1 章 現代社会と私たち

- 1 節 現代社会の特色と私たち
- 2 節 私たちの生活と文化
- 3 節 現代社会の見方や考え方

第 2 章 個人の尊重と日本国憲法

- 1 節 人権と日本国憲法
- 2 節 人権と共生社会
- 3 節 これからの人権保障

第 3 章 現代の民主政治と社会

- 1 節 現代の民主政治
- 2 節 国の政治の仕組み
- 3 節 地方自治と私たち

第 4 章 私たちの暮らしと経済

- 1 節 消費生活と市場経済

2 節 生産と労働

3 節 市場経済の仕組みと金融

4 節 財政と国民の福祉

5 節 これからの経済と社会

第5章 地球社会と私たち

1 節 国際社会の仕組み

2 節 さまざまな国際問題

3 節 これからの地球社会と日本

終章 より良い社会を目指して

つぎに高等学校「公共」の章立てをあげる（間宮ほか 2022）。「社会（公的分野）」の内容は、より深められてほぼ「公共」に引きつがれているが、新たに持続可能性（サステナビリティ）への配慮がある。また倫理・思想の観点、「人としての在り方生き方の探求—先哲の思想に学ぶ」（間宮ほか 2022：30-31）や「近代政治の原理と民主主義」（間宮ほか 2022：39）については、「社会（歴史的分野）」とつながりがある。

第1部 「公共」のとびら

第1章 公共的な空間をつくる私たち—社会のなかの自己

(1)現代社会に生きる青年

(2)社会的な関係のなかで生きる人間

第2章 公共的な空間における人間としての在り方生き方—共に生きるための倫理

第3章 公共的な空間における基本的原理—私たちの民主的な社会

第2部 自立した主体として社会に参画する私たち

第1章 民主政治と私たち

テーマ1 民主政治と政治参加

第2章 法の働きと私たち

テーマ1 法や規範の意義と役割

テーマ2 市民生活と私法

テーマ3 国民の司法参加

第3章 経済社会で生きる私たち

テーマ 1 現代の経済と市場

テーマ 2 市場経済における金融の働き

テーマ 3 財政の役割と持続可能な社会保障制度

第 4 章 私たちの職業生活

テーマ 1 働くことの意義と職業選択

テーマ 2 労働者の権利と雇用・労働問題

第 5 章 国際社会のなかで生きる私たち

テーマ 1 国際社会のルールとしくみ

テーマ 2 国際社会と平和主義

テーマ 3 国際平和への課題

テーマ 4 グローバル化する国際経済

第 3 部 持続可能な社会づくりに参画するために

- 3) 1880 (明治 13) 年に、北海道東部の釧路市で初めての寺院である聞名寺^{もんみやうじ}が、聞名坊から改称した時の願いについて、「移民してきた者自体が、まだ流動性を失っていないから、彼らは自分を定着させるために、とりあえず精神的にもこの北辺の地をかつての自分の郷里^{ママ}なみにしなければならぬ。それにはまず、聞名寺を正式に認知してもらうことが必要となってくるわけである。」(釧路市 1972 : 331) と記されている。さらに、「自分の宗派の寺が完成したということは、郷里との目に見えない精神的な紐帯ができたということでもある。移住はしてきたものの、まだまだ定着性がなく、折あれば一旗あげて帰りたいという気持ちがいつわらざるところである。それであればなおさら郷里とのしっかりした結びつきを手ににぎっていたいのである。なにものなければこれほど不安な話もない。」(釧路市 1972 : 345-346) とあり、寺院がない地域には人が根づかなかったことがわかる。

- 4) 公益財団法人アイヌ民族文化財団が貸し出している「アイヌ文化体験キット」も同様の教材である。

https://www.ff-ainu.or.jp/web/overview/cultural_exchange/details/post_4.html

- 5) 「超越的価値をもつ社会」(妹尾 2018 : 19) にはつぎのようにある。

4~7 世紀における大規模な人間移動にともなう混乱を契機に、従来は地域

的・階層的に限られていた信仰や信条の枠組みを超えて、より普遍的な世界宗教（キリスト教・イスラーム教・仏教・マニ教等）が人々の間に浸透するようになった。人類は、7、8世紀以後になると、神や仏法、理（天）等の超越的価値観を共有することで、徐々に、超越的価値にもとづく、より広く開放された社会を構築していくようになるのである。

- 6) 「マニ教の世界史的意義」（森安 2007：280-282）にはつぎのようにある。

マニ教とは、三世紀前半に宗教の^{るつぽ}坩堝であった西アジア世界のバビロニアに生まれ育ったイラン人マニが、独特の二元論を持つヘレニズム的折衷主義の一つであるグノーシスを中核とし、それにゾロアスター教・ユダヤ=キリスト教などから学んだ思想を取り入れて創始した二元論（光と闇、精神と物質、善と悪）的折衷宗教である。（中略）

こうしてマニ教はしばらく我が世の春を^{おうか}謳歌するが、シャープール一世の死後まもなく伝統的なペルシアの民族宗教であるゾロアスター教の勢力から反撃をこうむり、マニは処刑され、その信者も過酷な迫害を受けて四散を余儀なくされた。しかしはじめから血統や民族の枠を越え、アフロ=ユーラシアの諸民族に受け容れられる「世界宗教」として、マニ生存中より東西に伝道団を送り込んでいたマニ教は、ついには西は大西洋から東は太平洋にまで達し、各地で相当長期にわたって生き続けることとなった。そして西方のキリスト教優勢地域ではキリスト教と、東方の仏教優勢地域では仏教と、時には共存し、時には^{あつれき}軋轢を生じながら、時間と空間を異にするさまざまな局面で影響し合ったのであり、その世界史的意義は決して小さくない。

例えば地中海地方では、教父アウグスチヌスの活動に典型的にみられるように、マニ教との激しい教義論争を通じてキリスト教が自らの教義を確立していったし、他方中央アジアでは仏教と出会い、マニ教自身が仏教化しただけでなく、北伝仏教が変容・発展する上にも大きな影響を与えたと考えられる。また天文・暦学・思想・説話・文字・絵画・音楽や書物の形式・製本法などの東西文化の交流にも多大の貢献をなしたのである。

- 7) 「世界宗教の特質」（妹尾 2018：107）にはつぎのようにある。

世界宗教の共通の特色は、超越的価値をもつことである。超越的価値とは、人間の知覚や経験を越えた普遍的な原理のことで、神や仏法、天、理、道な

どと呼ばれる概念である。神の前では誰もが平等であると説くキリスト教とイスラーム教、^{ダールマ}仏法dhárma という真理を説く仏教は、超越的価値を創造することで異なる人々を結びつける世界宗教の論理をもつ。世界宗教の普及を通して超越的価値が人々に浸透したために、普遍的な真理を明らかにする思想（科学法則や人権の追求）の形成と進展が可能となるのである。

逆にいえば、混乱を極める未曾有の社会状況が続くゆえに、人々をつなぎとめる紐帯としての普遍的論理が強く必要とされたのである。この点において、東アジアの農業地域に信者がほぼ限定される儒教や道教も、天や道という超越的価値をもつ点において、キリスト教やイスラーム教、仏教という世界宗教と類似した論理を持っている。ただし、宗教によって超越的価値への認識は異なっている。

【引用文献】

- 加藤博文・若園雄志郎編（2018）『いま学ぶ アイヌ民族の歴史』山川出版社。
- 釧路市（1972）『新釧路市史』第3巻、釧路市。
- 白井哲哉（2002）「博物館・学校教育・歴史認識—地域史の視座から—」『歴史評論』第621号 2～12頁
- 妹尾達彦（2018）『グローバル・ヒストリー』中央大学出版部。
- 中央教育審議会（2015）『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）（中教審第184号）』中央教育審議会。
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
（2022年1月31日参照）
- 中村和之（2006）「アイヌ民族と北方の交易」『平成17年度 普及啓発セミナー報告書』財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構 87～93頁
- <https://www.ff-ainu.or.jp/about/files/sem1714.pdf> （2022年1月31日参照）
- 中村和之（2015）「アイヌ考古学と歴史教育」『季刊考古学』第133号 76～79頁
- 中村和之（2021）「アイヌの北方交易と蝦夷錦という中国製の絹織物」『東国史学』第70集 115～146頁

<https://doi.org/10.22912/dgsh.2021..70.115> (2022年1月31日参照)

森安孝夫(2007)『シルクロードと唐帝国』(興亡の世界史05)講談社。

文部科学省(2013)『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会(第2回)配付資料』「参考資料2 学習指導要領の変遷」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2013/01/29/1330122_03.pdf (2022年1月31日参照)

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』文部科学省。

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_003.pdf (2022年1月31日参照)

文部科学省(2021)『高等学校用 教科書目録(令和4年度使用)』文部科学省。

https://www.mext.go.jp/content/20210604-mxt_kyokasyo02-000014470_4.pdf
(2022年1月31日参照)

吉嶺茂樹(2002)「アメリカは『鯨』がほしかったため日本に開国を迫った」宮崎正勝編『世界史を動かした「モノ」事典』日本実業出版社 177～179頁

米田優子(1996)「学校教育における『アイヌ文化』の教材化の問題点についてー1960年代後半以降の教育実践資料の整理・分析を中心としてー」『北海道立アイヌ民族文化研究センター研究紀要』第2号 123～148頁

<https://ainu-center.hm.pref.hokkaido.lg.jp/kankou/kiyou/pdf/kiyou02-07.pdf>
(2022年1月31日参照)