88717A06
内容解説資料



アルバカーキ国際バルーンフェスタ（アメリカ・ニューメキシコ州）　アルバカーキは州最大の商工業都市で、砂漠に囲まれ、リオ・グランデ川が市内中心を流れる。この地の周辺には古くから先住民が暮らしており、16 世紀以降はスペイン人の入植がすすんで発展した。近年は半導体産業や原子力研究などがさかんである。

第6号
2026 年 10 月

地歴・公民最新資料

INDEX

特集 1 ● 地　理
大雨災害の応急復旧等への最新技術の活用について …… 2
国土交通省 河川情報企画室

特集 2 ● 地　理
水害対応を支える人工衛星の技術 …… 4
宇宙航空研究開発機構（JAXA）第一宇宙技術部門

報告 3 ● 歴　史
歴史総合の学びを活かした日本史探究の授業
～「歴史の学び方」に基づいた歴史教育の在り方～ …… 8
東京大学大学院教育学研究科　古川 剣士

報告 4 ● 歴　史
地域（地元）の歴史や資料を活用した歴史授業例
～「授業で使える和歌山の資料」を中心に～ …… 13
和歌山県立文書館副主査　寺前 駿

報告 5 ● 公　民
生活実感から本質へとつなぐ〈シン経済教育〉
～カレーライスとフリマアプリを題材にした「公共」の授業を例にして～ …… 18
東京都立新宿山吹高等学校教諭　杉浦 光紀

報告 6 ● 公　民
個人と社会を考える対話的授業の実践
～生命倫理課題への挑戦～ …… 23
金沢大学附属高等学校教諭　赤松 信弘

第一学習社

特集 ① 地理

大雨災害の応急復旧等への最新技術の活用について

国土交通省 河川情報企画室

1 気候変動と河川の関係

現在、地球温暖化が国際的な課題となっており、様々な取り組みが行われています。しかし、世界の平均気温の上昇を２℃に抑えるシナリオでも、2040 年頃には降雨量が約 1.1 倍となり、日本の一級水系の河川では流量が約 1.2 倍、洪水発生頻度が約２倍になると試算されています。

気候変動シナリオ	降雨量（河川整備の基本とする洪水規模（1/100等）
2℃上昇相当	約1．1倍

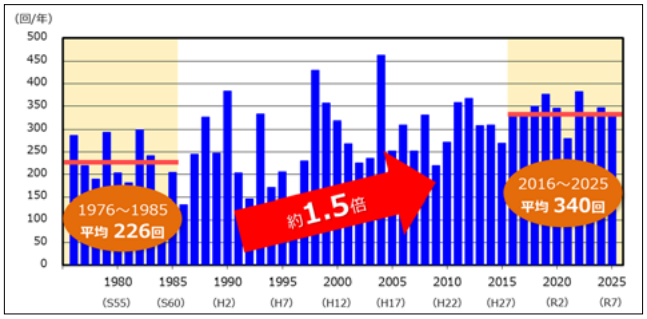
降雨量が約1．1倍となった場合

全国の平均的な傾向【試算結果】	流量	洪水発生頻度
	約1．2倍	約2倍

※ 世界の平均気温の上昇を2度に抑えるシナリオ（パリ協定が目標としているもの）

▲図1　２℃に抑えるシナリオの 2040 年頃降雨等への影響

短時間強雨の発生回数の増加や海面平均水温の上昇等による台風の大型化、土砂災害発生頻度の上昇など、既に温暖化の影響が顕在化しており、今後、さらに気候変動による頻発化・激甚化が懸念されています。



▲図2　１時間降水量 50mm 以上の降雨の年間発生回数

国土交通省では、これらの課題に対し、河川管理者が主体となって行う河川整備等の事前防災対策を加速化させることに加え、あらゆる関係者が協働して流域全体で行う、「流域治水」への転換を推進し、総合的かつ多層的な対策を行う取り組みを進めています。



▲図3　流域治水の施策イメージ

今回は、大雨によって起きる災害の現状と国土交通省の現状の取り組みなどをご紹介します。ぜひ、自分事として捉え、これからの気候変動に対応できるよう、地理学習の参考としていただければと思います。

2 大雨被害と復旧対応

河川の氾濫リスクの低減を目指し、河川管理者は河川整備等の事前防災対策に取り組んでおり、その効果も発現しています。しかし、整備には時間を要し、また計画している対象降雨以上の降雨となると、河川では安全に下流へ流せず、越水氾濫や場合によっては堤防が決壊し、人家・道路など生活や社会経済活動への被害が発生している状況です。

2026 年９月末現在、日本各地で水災害が発生しており、特に顕著な災害として、令和８年８月千葉豪雨や台風 25 号（関東地方）等の被害が記憶に新しいところかと思います。

千葉豪雨では、線状降水帯が発生し、雨雲が長時間同じ所で停滞したため記録的な大雨となりました。特に千葉市では、平年の８月月間降水量の３倍以上となる 360㎜を超える降水量を観測し、観測史上１位を更新しました。千葉県内の 22 の市町でレベル５大雨特別警報が発表され、千葉県管理の 17 河川で氾濫・溢水が発生。また、特徴的な事象としては、河川からの氾濫に加え短時間に多くの雨が降った事により、河川から離れた箇所でも広範囲な浸水被害が発生し、住家や生活道路の冠水など多くの被害が発生しました。



▲写真4　大網白里市における浸水状況（2026 年８月 14 日 11 時頃撮影）

台風 25 号では、千葉県佐倉市でも 24 時間降水量が観測史上１位を更新する大雨となりました。これにより、千葉県の北印旛沼・長門川の２河川計３箇所で堤防が決壊、県管理の 13 河川で越水等が発生し、広範囲が浸水するとともに、浸水解消まで時間を要する被害となりました。



▲写真5　印旛沼周辺における浸水状況（2026 年 9 月 22 日 14 時頃撮影）

このため、国土交通省では堤防決壊・氾濫等の被害に対し、自治体からの要請を受け 24 時間施工による応急工事の実施や被災状況を把握するための職員派遣、また浸水被害を早期に解消させるために国土交通省が所有する排水ポンプ車等の災害対応機材の派遣等を行いました。



▲写真6　緊急排水状況（成田市）（2026 年 10 月 6 日撮影）

【学習のキーワード】
「河川氾濫による浸水」、「河川から離れた場所での浸水」、「浸水が解消するまでの時間」、「浸水による生活への被害」など
　上記キーワードを参考に、地形とそこで起きた事象を学習することで、地形から見えてくることや、もし自身の住まい・生活区域に同じ雨が降ったらどうなる可能性があるかを身近に感じ考えられると思います。

3　迅速に被害を把握するために

復旧作業を早く進めるためには、一刻も早い被害状態の把握が大事です。

これまで、浸水範囲の確認には、陸上から人の目で確認して地図に範囲を記したり、ヘリコプターにより上空から把握したりする手段がとられていました。近年では、回転翼航空機（ドローン）による把握など、手段も進化してきています。しかし、いずれも降雨等の悪天候時や夜間は活用できない手法であること、調査個所が限定的であることが課題でした。

現在は、天候や時間に左右されない、また、広範囲で状況を把握できる人工衛星を活用した観測が可能となっています。これにより、迅速な状況の把握が可能となり、災害対応がより早くできるようになります。

衛星による観測の詳細については、次節の JAXA の寄稿「水害対応を支える人工衛星の技術」を参照ください。

【学習のキーワード】
「地形を把握する技術」、「手段の特徴と課題（把握範囲・天候）」など
　地形情報を把握する手段には多くの技術が存在する一方で、手段ごとにそれぞれ課題があります。上記キーワードを参考にして、地理・地形学習に関連した授業の参考にしてください。

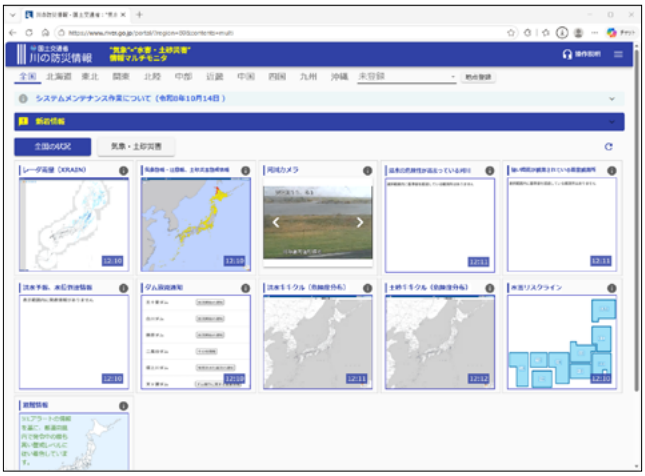
4　リスク情報発信の取り組み

水災害のリスクを把握する手段として、国土交通省では多くの情報を発信しています。ウェブサイト「川の防災情報」はその 1 つです。

■川の防災情報

雨域を可視化したレーダ雨量や、川の水位の状況などを知ることができます。

また、大雨により水が上昇した場合、川の危険度も知ることができます。さらに、トップページの下部には、様々な「役立つ防災関連サイト集」をまとめています。



▲図7　川の防災情報ウェブサイト

川の防災情報
https://www.river.go.jp/index

河川は、流域に降った雨が多くの水路や小河川を流れ、それらの水が合流し、大きくなって川となるものであり、その水の流れは地形と密接な関係にあります。

ご自身の住んでいる地域が、地形的にどのようなリスクがあるのかを知り、普段から何を心がけておいたらよいか、一人ではなくみんなで協力して地域として取り組むことはないかなど、今後の気候変動に対応する住まい方が求められています。

災害の多い日本において、人々が安全に暮らせるよう、これからも国土交通省は、流域のみなさんとともに流域治水に取り組んでまいります。

特集 2
地理

水害対応を支える人工衛星の技術

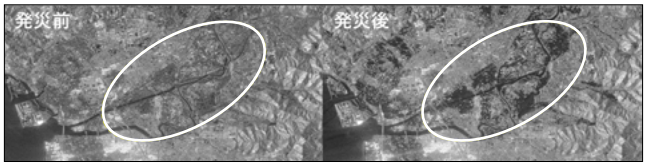
宇宙航空研究開発機構（JAXA）第一宇宙技術部門

事例 1　レーダ衛星で「浸水」を把握する

1　台風・前線による浸水範囲の把握

2023年6月、台風2号と梅雨前線の影響により西日本から東日本の太平洋側を中心に線状降水帯が発生し、各地に被害がもたらされました。

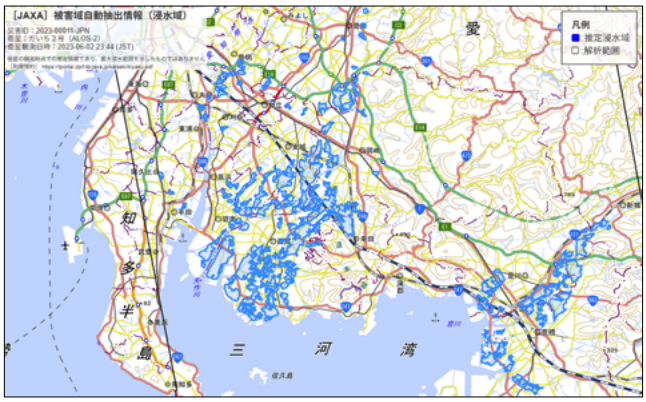
JAXAは国土交通省より要請を受け、2023年6月2日23時44分(日本時間)に地球観測衛星「だいち2号」(ALOS-2)による愛知県豊川市・豊橋市付近を対象とした緊急観測を実施しました。観測画像をすみやかに国土交通省に提供するとともに、画像解析による浸水範囲の推定結果(図2)を観測から約3時間後に国土交通省に提供しました。これらの観測画像と解析結果は、国土交通省において、どのエリアに排水ポンプの優先配置をするかの計画を夜間のうちに進めるなど、迅速な初動対応に役立てられました。



▲図1　「だいち2号」が観測した愛知県豊川市・豊橋市付近(左：発災前(2023年2月10日)、右：発災後(2023年6月2日)

図1はその際に得られた愛知県豊川市・豊橋市付近の画像(右)を、発災前の画像(左)と比較したものです。後で触れますが、「だいち2号」の観測画像では水面は暗く写る特性があることから、画像上で暗い色で示される場所は水に覆われていると推定される箇所です。

発災後と発災前の画像を比較すると、豊川市・豊橋市付近において暗い色の範囲が拡大しており(図1白線箇所)、発災前に水面ではなかった箇所に浸水が及んでいる可能性があることがわかります。



▲図2　「だいち2号」観測画像から推定した愛知県豊川市・豊橋市周辺の浸水範囲(2023年6月2日)

図2は「だいち2号」観測画像をもとに2023年6月2日夜の浸水範囲を推定した解析結果です。JAXAでは、衛星観測画像と土地被覆情報やハザードマップなどの情報を複合的に解析し、衛星観測時刻における浸水範囲を推定してWebGISを含む複数のGIS対応形式で情報提供をしています。

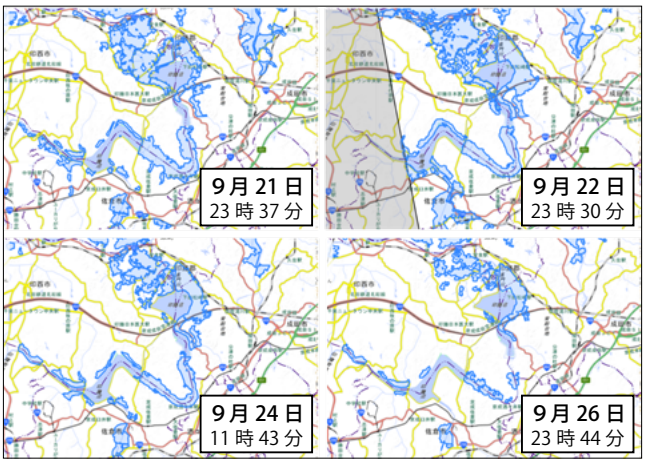
だいちシリーズによる浸水被害推定の自動解析手法
https://storymaps.arcgis.com/stories/b93cfb2a61684fc6a326fe71abd18375

2　人工衛星のメリットを生かした広域の継続モニタリング

2026年9月、台風25号の影響で関東地方南部の広範囲に被害が生じました。千葉県の印旛沼では、堤防の決壊などにより周辺地域に浸水が発生しました。JAXAは国土交通省より要請を受け、印旛沼を含む広範囲について「だいち2号・4号」による緊急観測を継続的に実施しました。

図3は「だいち2号」と「だいち4号」(ALOS-4)の観測画像から印旛沼周辺の浸水範囲を推定したものです。人工衛星の継続的な観測により、浸水範囲の時系列的な変化を捉えられることを示す例といえます。このように、広い範囲を一度に捉えることができること(広域性)、くり返し何度も観測できること(反復性・継続性)が人工衛星による観測の大きなメリットです。

背景：地理院地図

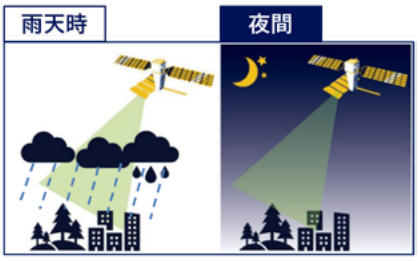


▲図3　「だいち2号・4号」観測画像から推定した印旛沼周辺の浸水範囲(2026年9月21～26日)　9月22日の陰影部分は衛星の観測範囲外を示す。

3　衛星レーダ観測による浸水把握のしくみ

「だいち2号」「だいち4号」に搭載されている観測装置は、合成開口レーダ(SAR:Synthetic Aperture Radar)とよばれ、衛星のアンテナから地表面に電波を送り、返ってきた信号を画像化することにより地表面の様子を把握するものです。SARは太陽光を必要としないため夜間の観測が可能で、使

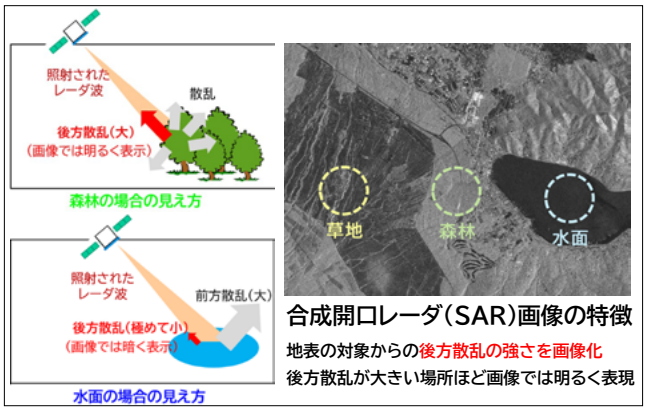
用する電波は雲や雨粒を透過する性質があるため、天候によらず地表面の様子の探知が可能です。



▲図4　SAR 観測の様子

SAR から地表面に送信された電波は、地表面の形状や状態によって異なるはね返り方をします。一般的に市街地や森林では衛星方向へのはね返りが強く、水面のような平らな面では衛星方向へのはね返りが弱いか、ほとんどはね返ってきません。草地や畑地であればその中間的なはね返りといった具合です。この衛星方向へのはね返りのことを「後方散乱」とよびます。後方散乱による電波を衛星で受信し、その強さ（信号の強度）を濃淡に対応させて画像化します。

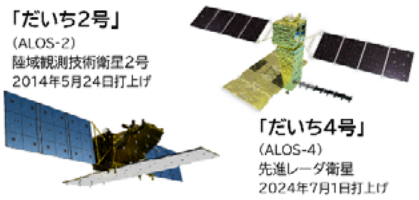
図5は山中湖周辺を捉えた SAR 画像の例です。森林は明るく、水面は暗く示されていることが読み取れます。



▲図5　地表面の違いによる SAR 観測の特性

災害発生時に浸水範囲を把握するには、災害前後に得られた複数の SAR 画像を比較し、明るさや形状の変化に着目して、もともと水面でなかった場所が水面へ変化したことを読み取ります。人工衛星がくり返し観測することで複数時期の画像を入手でき、それらを比較しながら読み解くことで、変化や変状の情報を得ることができるのです。

JAXA では、現在「だいち２号」「だいち４号」の２機の SAR 衛星を運用しています。複数の衛星により観測のチャンスや比較画像の選択肢を広げることで、衛星画像による情報抽出のパフォーマンスは飛躍的に向上し、災害状況の把握に大きく貢献することが期待されます。

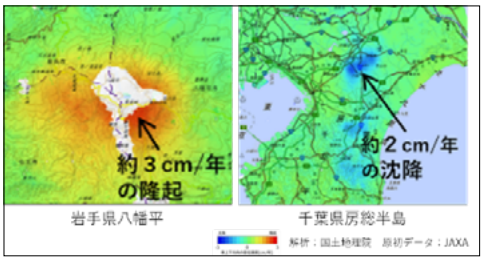


▲図6　「だいち２号・４号」の外観

4　平時と災害時をつなぐ衛星データの活用

衛星画像は、災害時の被害把握だけでなく、平時のインフラ管理にも活用が広がっています。平時から観測することで、変化を早期に捉え、災害への備えにもつながります。

▶図7　だいち４号を活用した変動分布



私たちの暮らしは、道路や橋、堤防、ダム、鉄道、空港などの多くのインフラに支えられています。

こうしたインフラに生じる変化は、地域の地形や地質、土地利用とも関係します。例えば、堤防の変状は洪水時の越水や浸水リスクにつながる恐れがあります。山地では、斜面変動の進行により崩落が生じ、道路や鉄道が寸断されることもあります。埋立地や地下水を多くくみ上げる地域では、地盤沈下により建物や道路等に影響が生じる場合があります。

こうした変化を把握するには、現地での巡回や目視点検が重要な役割を担いますが、膨大なインフラを限られた人員ですべて確認することには大きな負担が伴います。そこで近年では、衛星から広域をくり返し観測し、詳しく確認すべき場所を絞り込むスクリーニングとしての活用が進んでいます。衛星観測と現地点検を組み合わせることで、必要な場所に人員や時間を集中させることができます。

「だいち４号」などのレーダ衛星では、同じ場所をくり返し観測し、その変化を重ねて比べることで、地表面のミリ単位のわずかな動きを捉えることができます。観測を積み重ねることで、地盤や斜面、インフラ周辺の変化を把握し、早期の対策につなげることが期待されます。こうした活用は、異常が大きくなる前に対策を講じる「予防保全」にもつながり、安心・安全な暮らしや国土の保全に貢献します。

5　地域から世界へ広がる衛星利用

全国各地では、河川堤防のモニタリングや道路の防災点検など、インフラ管理への衛星データの活用が進みつつあります。また、衛星は国境を越えて観測できるため、日本で培った技術を海外のインフラ管理や防災に生かすことも期待されています。

授業では、自分たちの地域の地形や河川、道路などと結びつけることで、「地域のインフラをどう守るか」を考える題材になります。身近なインフラが宇宙からも見守られていることは、地理と暮らし、社会、科学技術とのつながりを考えるきっかけになるでしょう。

災害対策に対する JAXA の取り組み
https://earth.jaxa.jp/ja/application/disaster/index.html

宇宙からの災害監視「だいち２号」「だいち４号」災害事例集
https://www.satnavi.jaxa.jp/ja/news/2026/04/20/12206/index.html

事例 2　宇宙から「大雨」と向き合う

1　JAXA の地球観測衛星データで洪水リスクを読み解く

近年、線状降水帯や台風による記録的な大雨が頻発し、洪水や土砂災害による被害が各地で発生しています。こうした災害から命を守るためには、「いまどこで雨が降っているのか」だけでなく、「その雨が地上でどのような影響をもたらすのか」を把握することが重要であり、JAXA の地球観測衛星データを活用して把握することができます。

2　世界の雨を観測する「GSMaP」

衛星全球降水マップ(GSMaP)は、GPM（全球降水観測）衛星をはじめとする JAXA の衛星や国内外の様々な種類の衛星のデータを組み合わせることで、世界中の雨の分布や強さをリアルタイムにモニタリングするデータセットです。海上や砂漠など、地上の気象観測設備がないところでの降水状況を把握できることが強みで、アジア地域を中心として２万人近くにユーザ登録されています。

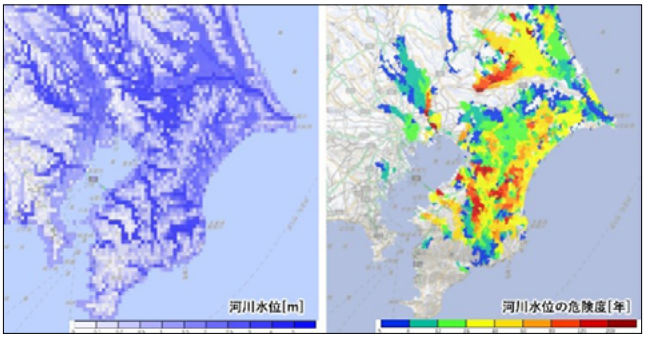
しかし、大雨による災害リスクを評価するためには、降水量だけでは十分ではありません。同じ量の雨でも、地形や土壌の状態によって洪水の起こりやすさは異なるためです。そこで活躍するのが、衛星データとシミュレーションを組み合わせた「Today's Earth」です。

3　洪水の危険度を予測する「Today's Earth」

Today's Earth（TE)は、JAXA と東京大学が共同開発した陸域水循環シミュレーションシステムです。GSMaP などの気象データを地形や河川を模したシミュレーションモデルに取り入れることで、雨が地表に降った後にどのように流れ、どこに集まり、河川の水位や流量がどのように変化するかを計算し、水害リスクを推定・予測しています。現在は日本を対象として約 30 時間の予報を行う Today's Earth-Japan(TE-Japan) と、世界を対象として約５日間の予報を行う Today's Earth-Global(TE-Global) の２種類のシステムが運用されています。

また、TE は河川流量や河川水位だけでなく、その洪水が「何年に一度」の規模に相当するかを示す危険度も表示可能です。これにより、身のまわりの「水害リスク」を把握・予測することが可能になります。例えば、2026 年に関東地方に甚大な被害を及ぼした台風 25 号の接近時には、図2のように通常より高い河川水位や危険度が推定されていました。河川の状況をリアルタイムで確認できるため、Today's Earth を活用して自分の住む地域の洪水リスクを調べたり、過去の水害事例を分析したりすることができます。

Today's Earth
https://www.eorc.jaxa.jp/water/index_j.html

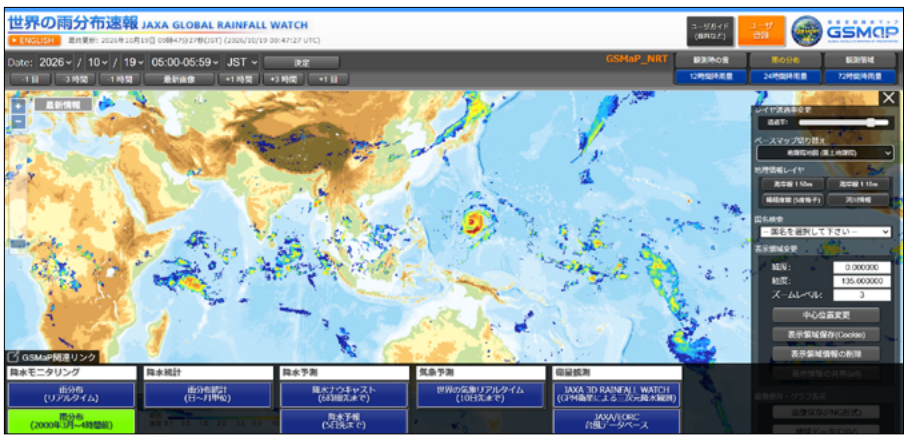


▲図2　TE-Japan によって推定された 2026 年の台風 25 号接近時の千葉県の河川水位（左）と河川水位の危険度評価（右）　2026 年９月 21 日 20:00 時点のもの。

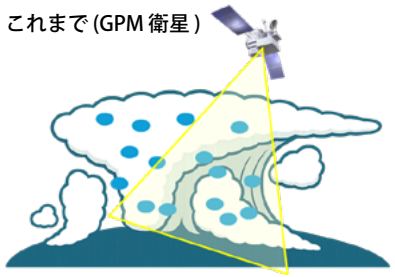
4　より詳しい雨の「動態」観測に向けて

JAXA では次世代の降水観測衛星である降水レーダ衛星(PMM)の開発を進めています。PMM は雲中の雨量や分布のみならず、雨粒の動きまでを捉え、降水を動画のように観測することが可能になります(図3)。こうした観測により、これまで難しいとされていた台風の「強度」予報などへの活用が期待されています。

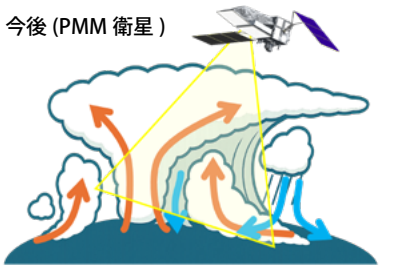
衛星全球降水マップ (GSMaP)
https://sharaku.eorc.jaxa.jp/GSMaP/index_j.htm



▲図1　GSMaP のウェブサイト



「どこにどれくらいの雨が降っているか？」を観測。



「どこにどれくらいの雨が降っているか？」をより精度よく観測しつつ、「雲の中で雨がどのような動きをしているか？」を観測。

▲図3　PMM 観測イメージ

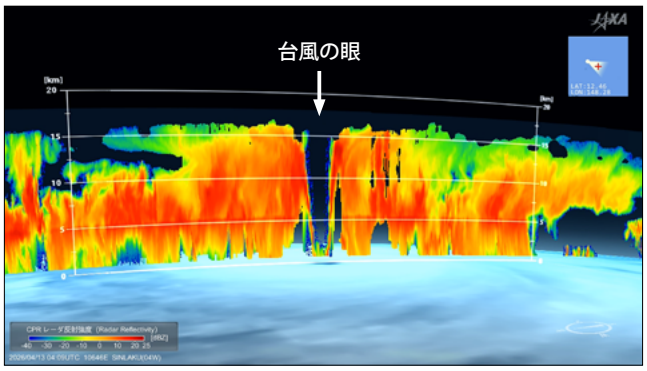
事例 3　台風の雲の「中」を見る

1　大雨をもたらす雲の「中」へ

GSMaP では雨の分布、Today's Earth ではその雨による水害リスクを見ることができます。では、大雨をもたらす雲の中では、何が起きているのでしょうか。

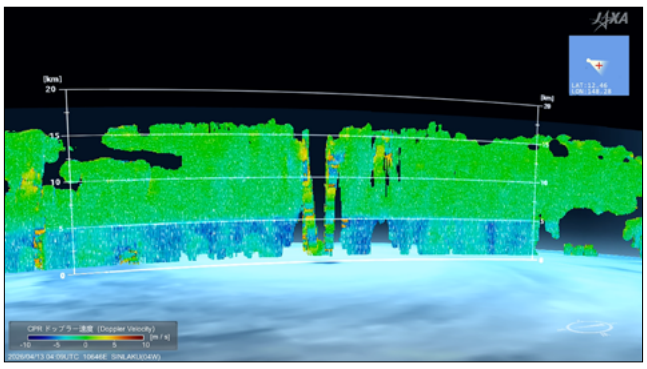
EarthCARE 衛星「はくりゅう」に搭載された雲プロファイリングレーダ(CPR)は、雲の鉛直構造や雲粒子の上下方向の動きを観測できます。

2　「はくりゅう」が捉えた台風の雲



▲図1　台風の雲の高さ・内部構造

図1は、2026 年 4 月 13 日に「はくりゅう」が観測した台風 4 号(Sinlaku)の雲の断面です。横軸は衛星が通過した位置、縦軸は高さを表します。雲の高さや内部の構造が場所によって異なる様子を見ることができます。色の濃い部分(赤色の部分)は雲や雨粒が大きい、または多数存在していることを示しています。この観測は台風の眼を捉えた極めて稀なケースです。緯度 12.33 度(横軸)に示されているのが台風の眼で、台風の眼では雲がないことが分かります。



▲図2　雲や雨粒などの上下方向の動き

図2では、雲粒や雨粒などの上下方向の動きを見ることができます。通常の雲画像だけでは分からない、雲の内部の動きや立体的な構造を捉えることができます。この画像では、高度 5,000m 以下では雨粒が速い速度で落下しており、5,000m 以上では緩やかに漂っていたり落下していたりしている様子を捉えています。

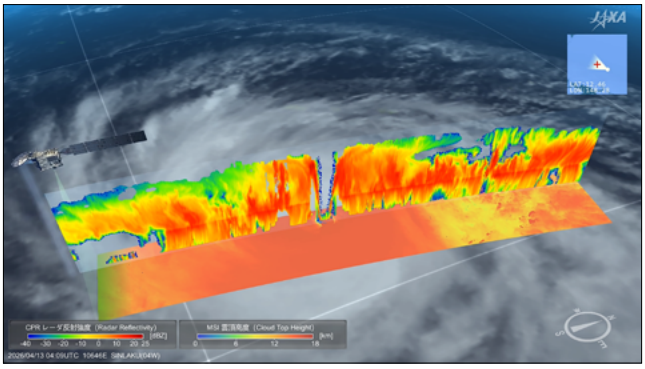
EarthCARE 衛星（はくりゅう）がとらえた台風 4 号（Sinlaku）の「眼」
https://earth.jaxa.jp/ja/earthview/2026/04/16/9212/

3　台風の観測データを見てみよう

JAXA/EORC 台風データベースでは、「はくりゅう」をはじめ、複数の衛星が観測した同じ台風のデータを見ることができます。図1・図2と同じ台風 4 号（Sinlaku）の「はくりゅう」観測 3D 動画を見てみましょう。

1．「JAXA/EORC 台風データベース」を開く
2．「EarthCARE」のみ選択
3．「年月」を 2026 年 4 月～ 2026 年 4 月に設定
4．台風名に「SINLAKU」と入力して「検索」
5．「3D 動画」をクリック

JAXA/EORC 台風データベース
https://sharaku.eorc.jaxa.jp/TYP_DB/index_j.html



▲図3　「はくりゅう」が観測した台風の雲の 3D 表示

動画では、「はくりゅう」が台風の上空を通過しながら観測する様子と、雲の立体的な構造を見ることができます。上から見た雲と、その断面を見比べてみましょう。

例えば、上からの雲画像では雲の広がりが分かるのに対し、断面を見ると、雲がどの高さまで発達しているか、内部の構造が場所によってどのように異なるかが分かります。このように、異なる方向・方法で観測したデータを組み合わせることで、台風の構造をより立体的に捉えられます。

4　天気予報の精度向上へ

2026 年 6 月 10 日から CPR の観測データは、衛星雲レーダとしては世界で初めて、気象予報での利用が欧州中期予報センター（ECMWF)により開始され、この予測データは日本の気象庁でも利用されています。こうした精度向上の取り組みは、台風や豪雨の予測精度向上に貢献し、洪水や土砂災害の早期警戒の強化につながっています。

■授業で使える衛星データ
JAXA では、授業等で無償利用できる衛星画像やデータを公開していますので、ぜひご活用ください。

衛星データ閲覧サイトの操作方法
https://www.satnavi.jaxa.jp/ja/satellite-knowledge/data-site-list/index.html

報告 ❸
歴 史

歴史総合の学びを活かした日本史探究の授業 ～「歴史の学び方」に基づいた歴史教育の在り方～

東京大学大学院教育学研究科　古川 剣士

1 はじめに ～歴史総合で得た学びを活かす日本史探究～

「歴史総合」(以下、歴総)では、近現代の歴史を「世界と日本のつながり」や現代的な諸課題との関係から捉えることが重視されている。そこで求められるのは、時期や推移、類似と差異、相互の関連、因果(相関)関係などの、いわゆる「見方・考え方」に着目し、問いを立て、資料を読解し、根拠をもって説明する「歴史の学び方」を獲得することである。問題は、その学びを「日本史探究」(以下、日探)にどのように接続するかである(本稿では論じ得ないが「世界史探究」[以下、世探]でも同様である)。歴総の履修で「歴史の学び方」を獲得していても、続く日探の授業が国内の出来事を詳しく説明するだけのものになってしまえば、世界と日本を関係づける視点や、問いを通して歴史を考えるという学び方が日探では活かせないことになる。

本稿では、筆者が高校教員として行ってきた日本史の授業実践を振り返りながら、歴総の学びを日探でどのように活用・発展させられるのか、その一考を整理する。筆者は昨年度まで岩手県立高校の地歴・公民科教員であった。今年度より東京大学大学院で教科教育学の教師教育研究や歴史教育における「歴史的思考」と「歴史意識」の統合に関する研究を行っている。前半では、これまでに行ってきた日探での実践「織豊政権」[1]および「国風文化」[2]や授業開きの実践[3]を取り上げる。後半では、現在取り組んでいる歴史的思考に関する研究や、海外のhistorical thinking(歴史的思考)／historical consciousness(歴史認識)研究を踏まえ、これからの歴史教育に必要になってくるであろう授業の方向性を示してみたい。

2 日本史探究で育みたい資質

(1) これまでの筆者の実践から考える「歴史の学び方」

筆者が日々の授業で大切にしてきたのは、教員が完成した説明を与える前に、学習者が「分からなさ」を持ち、問いを立てることである。授業では「問い→仮説→情報収集→分析→暫定的な答え」という探究の流れを基本に置いた[4]。この授業は学習者にとって「疲れる」授業になることもある。しかし、その「疲れ」は、知識を一方的に受け取るのではなく、自分の仮説を資料で確かめ、他者の考えと比べ、説明を組み替えることから生じる知的な負荷であると言える。

例えば「国風文化」の授業では、国風文化を「日本らしい文化」という「完成形」として捉えるのではなく、前代の弘仁・貞観文化などと比較し、外来文化をどのように受容し、変容させたのかを考えさせた。ここで重視したのは、一つの歴史的事象を固定的な性格で捉えるのではなく、比較を通して歴史的事象の特徴を「相対化」することである。また、歴総や日探の授業開きでは、「問い」・「６Ｗ１Ｈ２Ｒ１Ｉ」(５Ｗ１Ｈに Which・Really・Result・IF を加えた 10 視点)・「多視座性」を三つの柱として、歴史的事実に対して「なぜ」・「本当にそうなのか」・「別の立場からはどう見えるか」と問い続ける姿勢を共有した。こうした活動は、いずれも特定単元だけの技法ではなく、その後の歴史の学びを支える「学び方」を学習者と共有する試みであった。

この点は、歴総から日探への接続を考える際にも重要である。科目間で引き継ぐべきものを「既習事項」に限定すると、歴総から日探への接続は知識の確認で終わる。しかし、問いを立てる、複数の資料を比較する、因果関係を捉える、異なる立場から考える、他者の説明を根拠とともに検討するといった「学び方」まで引き継げば、日探は歴総の学びを、より詳細な資料と長い時間軸の中で鍛え直す場になる。

(2) 単元「織豊政権」を通して歴史的概念の理解を深める

「織豊政権」の単元では、「時代の転換はどのようにして起こるのか」を「単元を貫く問い」とし、「時代性」と「政治の転換」を「中核的な概念」として位置づけた。生徒に「歴史は人名や年号を覚えればよい」という理解から離れてもらい、個々の政策や出来事が中世から近世への変化の中でどのような意味を持ったのかを考えてもらうことが主眼であった。

時数	各時間のテーマ
1	近世日本と同時期の中国・ヨーロッパを概観し「時代性」を考える。
2	信長と秀吉は、なぜ戦国時代を終わらせることができたのか。
3	豊臣政権はどのような社会を構築しようとしたのか。
4	織豊政権をどう評価するか、中世から近世への転換を説明する。

▲表1 「織豊政権」単元の４時間構成

第１時では、中学校までに学んだ知識を５Ｗ１Ｈや歴史学習における５領域である「政治・経済・社会・外交・文化」の観点から整理した後、日本の近世史の全体像と同時期の中国・ヨーロッパの動向を概観した。ここで世界の動きを扱ったのは、日本史を「日本の内部だけで完結する歴史」として認識しないようにするためである。歴総で培った「世界と日本のつながり」という視点を日探でも引き継いだ取り組みである。

第２時では「織田信長と豊臣秀吉は、なぜ戦国時代を終

わらせることができたのか」を問いとして、生徒がまず仮説を立て、教科書や資料集から事実を整理するようにした。その後、織田政権と豊臣政権の共通点と相違点をペアやグループで検討し、城の築造や伝統的権威との関係など、複数の資料をつなぎ合わせて考えさせた。この時間では、対話と資料検討を通して、権力の組織化や正当化の仕組みへ説明の幅を広げることを目指した。

第３時では、豊臣政権の諸政策が近世社会の基盤形成にどのように関わったのかを、東京大学の過去の入試問題(2009 年・第２問)も手掛かりに考察した。個々の政策名を確認するだけでなく、政策相互の関係から「どのような社会を構築しようとしたのか」を説明することを重視した。

そして第４時では、それまでの学びを統合して「あなたなら織豊政権をどう評価するか」と問い返し、中世から近世への転換における連続性(つながり)と不連続性(つながらなさ)を検討した。

（３） 本実践の鍵：問い・概念・対話

この実践を支えるのは、「問い」・「概念」・「対話」の三つである。「問い」は、学習者の既有知識を表出させ、何を確かめる必要があるのかを明確にする。「概念」は、個別の出来事を関係づけ、別の時代でも働く比較の軸になる。例えば、「政治の転換」・「時代性」という概念は、織豊政権だけを説明する言葉ではなく、鎌倉・室町・江戸の政権形成や近代国家の成立を考える際にも働かせることができるという点で、重要である。そして「対話」は、異なる証拠や解釈に触れ、自分の説明を修正するために必要である。

したがって、知識構成型ジグソー法や対話型論証などを用いる場合も、活動方法そのものを目的にすべきではない(いわゆる「目的と手段の逆転」)。複数の資料を統合しなければ問いに答えられないから役割分担をする、主張と根拠の関係や反論可能性を検討する必要があるから論証を可視化する、というように、「なぜその方法がこの学習内容に必要なのか」を学習者に説明できることが肝要である。個人で考える時間と協働的に考える時間を往還させるのも、全員を同じ答えへ導くためではなく、他者との違いを活用して自分の理解を更新するために機能させたい。他者理解に基づく自己の学びの展開は、学び手として重要な一つの資質であると考える。

3 日本史探究実践上の課題

（１） 歴史教育研究から見えてくる諸課題

ここで注意したいのは、教員が「問いを重視した」・「対話させた」・「世界と日本をつないだ」と考えても、その意図がそのまま学習者の学びになるわけではないことである。

星瑞希は、教員が歴史解釈や多面的な認識の形成を意図した討論授業であっても、学習者が討論を知識定着の手段として意味づける場合があることを示している[5]。また、過去と現在を関連づける授業でも、学習者が両者を過度に一般化し、「今も昔も同じ」と捉える可能性を指摘している。さらに星は、同じ主権者育成型の歴史授業でも、学習文脈や試験経験、歴史に対する既有の経験によって、授業の意味づけが異なることを明らかにしている[6]。

この知見を踏まえると、特定の授業方法を導入しただけで「歴史的思考が育った」と判断することはできない。授業者の意図や授業中に実際に行われた活動と、学習者がそこで習得した認識方法、そして学習者が自分にとって意味あるものとして何を学び得たのかを区別して見る必要がある。ただし、教員と学習者の意味づけのずれは、単なる失敗ではない。そのずれは、教員が自明視していた教材観や歴史教育観を捉え直すことを可能にする、重要な気づきを与えるものである。

宇都宮明子は、日本とドイツの歴史認識研究を比較し、日本では歴史意識が歴史認識形成を説明する方法・手段として扱われてきたのに対し、ドイツでは歴史教育を方向づける教育目的概念として位置づけられてきたと整理している[7]。この指摘は、資料読解や比較・因果といった歴史的思考を「できるようにする」だけでなく、その思考を通して学習者が過去・現在・未来をどう関係づけ、自己や社会をどう捉え直すのかまで問う必要性を示している。

諸外国の研究も同様の課題を示している。van Drie and van Boxtel は、歴史的推論を、歴史的問い・史資料の使用・文脈化・実質的概念・メタ概念・議論からなる活動として整理した[8]。一方、Popa は、歴史意識を育てるためには、過去を自分にとって意味あるものにする〝meaning making〟が必要であり、過去との親近性だけでなく異質性との緊張関係が重要であると論じている[9]。Miles and Gibson の〝presentism〟(現在主義)再考も、現在の問題関心から歴史へ向かうこと自体を否定するのではなく、過去を現在の価値へ単純に回収しない仕方で過去と現在を関係づける必要を示している[10]。近年の Gibson et al. や Rodríguez-Moneo et al. の整理からも、歴史的思考研究は資料読解の技能だけでなく、歴史意識、社会的意味、現在・未来との関係へ議論を広げている様子がうかがえる[11]。

（２） 歴史総合の学びを日本史探究でどのように発展させるか

以上を踏まえると、歴総から日探へ引き継ぐべきものは、授業で扱う内容以上に、「歴史をどのように学ぶか」という認識の仕方そのものである。歴総で獲得した「世界と日本のつながり」を、日探ではより詳細な資料と長い時間軸で問い直す必要がある。「世界の出来事が日本に影響した」と説明するだけでは不十分であり、日本側の選択や制度変化が周辺地域や世界との関係をどのように変えたのかという点まで含め、相互作用として考えることが必要である。

過去の『地歴・公民最新資料』を見ると、粟屋祐作は、世探と日探を「共通の問い」で接続し、世界・日本・地域という複数のスケールを往還する実践を紹介している[12]。これは、歴総で得た「世界と日本のつながり」という視点を探究科目で深化させる事例である。神田健介は、歴史事象の構造化・抽象化と現代への転移を授業として構想し、歴史

と現代の文脈的相違を考慮する必要を示している[13]。いずれも、歴史的な「見方・考え方」を科目内の作業に閉じず、別の時代・地域・現在へ接続することを重視している。

さらに、概念も科目間をつなぐ媒介になり得る。歴総で扱う「近代化」・「国際秩序の変化や大衆化」・「グローバル化」といった枠組みを、日探の具体的な資料と往還させれば、概念は異なる時期や地域を比較する道具になる。反対に、日探で得た詳細な事実や例外的な事象は、歴総で形成した概念を修正し、より複雑なものにする。歴総から日探への接続は、基礎から発展へという一方向的なものではなく、概念と具体的事象を往還させながら理解を深化させる関係として捉えられる可能性を秘めている。

4 これからの歴史教育についての一考

（1） 過去・現在・未来を往還する歴史授業へ

現在筆者は、高等学校の歴史教育における歴史的思考を、「過去の再構成」・「現在の相対化」・「未来の複線化」という三つの時間的な働きから捉え直すことの可能性について研究している。

現在の問題関心から過去へ問いを立てることも、資料との出会いによって現在の問いが変わることも、未来への問題関心から過去を探究し直すこともある。重要なのは、過去・現在・未来を往還しながら、問いと説明を継続的に訂正可能性の中に開いておくことである。

「過去の再構成」とは、資料と歴史知識を根拠に、比較・因果・変化と継続・文脈化などを働かせながら、過去について暫定的に妥当な説明をつくることである。ここが曖昧なまま現代的な課題へ接続すると、歴史は現在の主張を正当化する材料になりかねない。「現在の相対化」は、再構成した過去を現在とは異なる比較点として用い、「今の制度や価値はなぜ当たり前に見えるのか」・「それはどのような歴史的条件の上に成立しているのか」などと現在へ問いを返すことである。これは現在の価値を否定する相対主義ではなく、現在を歴史的形成物として捉え直す思考である。そして、「未来の複線化」は、歴史から未来を予言することではなく、過去の変化が複数の条件や行為主体の選択によって生じたことを踏まえ、現在の条件や選択が異なれば未来の帰結も複数あり得ると思考することである。

この三視点を授業に落とし込む際、筆者は「過去を現在化せず、現在を絶対化せず、未来を必然化しない」という原則を大切にしたいと考える。例えば織豊政権を学んで「強いリーダーが分裂を終わらせた」という教訓だけを現代へ持ち出せば、過去を現在の価値観で単純化させる危険がある。資料から当時の権力関係や正当化の仕組みを再構成し、現代の政治制度との違いを確認した上で、「権力が正当化される仕組みは時代によってどう異なるのか」と現在の前提を問い直す。そのうえで、秩序や合意形成には複数の在り方があり得ることを考察する。この往還こそ、今後の歴史教育における要点になり得るのではないだろうか。

（2） 授業構想例 ～「つながり」を学び方として働かせる～

（1）で述べた三視点の枠組みは、理論として掲げるだけでは不十分である。重要なのは、歴総で学習者が経験した「世界と日本を関係づける」・「問いを資料によって検証する」・「複数の説明を比較する」といった学び方を、日探の具体的な単元に落とし込むことである。その際、歴総を日探の「前提知識」とみなすのではなく、歴総で形成した問いや概念そのものを日探で問い直す関係をつくりたい。

ア 日本史探究の授業構想

例えば、日探の「織豊政権」であれば、単元冒頭を国内の統一過程だけから始めるのではなく、「16 世紀の東アジア・世界の交流拡大は、日本列島の政治や社会の変化とどのように関係していたのか」という問いを置くことが考えられる。銀の流通や東アジアの海域交流、ヨーロッパ人の来航やキリスト教の伝来などといった内容を扱う際には、歴総で培った「世界と日本のつながり」という観点を想起させながら、信長・秀吉の政策や権力形成を位置づける。ここでの世界史的事項は、日本史の説明に付け足す背景知識ではない。日本列島内部の権力形成を説明するための条件の一つとして扱い、日本側の選択が交易や外交の関係をどのように変えたのかも考えたい。

第１段階では、学習者自身が「戦国時代が終わった理由」について仮説を立て、国内政治・経済・社会・外交や交易・文化や宗教などの観点から必要な資料を選ぶ。

第２段階では、織田政権と豊臣政権について、城郭、朝廷や既存権威との関係、経済政策、対外関係などの資料を比較し、最初の仮説を修正する。ここでは、どの資料から何が言えるのか、逆に何までは言えないのかを言語化させる。これは前述の van Drie and van Boxtel が整理した、史資料の使用・文脈化・議論などの歴史的推論を、単元の問いに即して働かせる段階でもある[14]。

第３段階では、再構成した過去を現代へ直ちに「教訓化」するのではなく、過去と現在との違いを明示する。例えば「政治的統合」や「権力の正当化」を考える場合、近世初頭の身分秩序・主従関係・宗教・朝廷・武力などが持っていた意味と、現代の選挙・法・議会・基本的人権などを基礎とする政治的正当性とは、成立条件が大きく異なる。この差異を確認した上で、「なぜ現代では別の仕組みが当然と考えられているのか」と現在へ問いを返すことが、「現在の相対化」に当たる。過去を現代の比喩に単純化させないことが、むしろ現代を歴史的に考える契機になる。

段階	内容（過程）
1	学習者による仮説設定 →仮説を立証するための検証として、学習者自らが多様な観点を基に資料を選定する。
2	選定した資料を基に検証・分析し、仮説立証を進める。
3	歴史的事象の意味を過去に閉ざさず、現代社会との関係に迫って「現在の相対化」を図る。

▲表2 授業構想における三つの段階

なお、前ページに掲載した表2の各段階は授業時間数を示したものではない。日探を単元や章などのマクロな(巨視的な)視点で捉え直すときに、このような三つの段階を踏みながら授業を構想できないかといった案の提示として表2は機能する。この点に留意いただきたい。

イ 歴史総合の授業構想

歴総でも同様の往還を構想できる。例えば「国際秩序の変化や大衆化と私たち」で、「国際協調は、どのような条件の下で成立し、なぜ揺らぐのか」という問いを立てる。ヴェルサイユ＝ワシントン体制・国際連盟・世界恐慌・ブロック経済・大衆政治などを、出来事の順番だけでなく相互関係として再構成する。その上で、現在の国際機構や経済的相互依存との共通点と相違点を整理し、「1920 ～ 30 年代と現在の状況が類似している」と判断するような短絡的思考に陥らないよう、現在の国際秩序が成立している歴史的条件を問い直す。最後に、国際協調を維持する条件や、異なる選択によって生じ得る複数の帰結を考えれば、「未来の複線化」へ接続できる。

ここで重要なのは、歴史的事実から「この政策が正しい」という規範的結論を直接導かないことである。歴史学習が提供できるのは、現在の判断に必要な前提を増やし、比較可能な条件を明確にし、見落としていた選択肢を可視化することである。その上で学習者が、現在の社会的価値や他者の立場も踏まえながら暫定的な判断を形成する。歴史的思考と市民性(シティズンシップ)の関係を考える際には、この距離を保つ必要がある。歴史を知れば自動的に「善い市民」になるわけではない。だからこそ、根拠ある歴史認識と公共的判断を区別しつつ接続する授業が求められる。

(3) 歴史総合の学びとして活かしたい４つの「学び方」

では、歴総を終えた学習者に、日探でどのような「学び方」を意識させればよいのか。筆者は少なくとも４つあると構想している。

１つ目の学び方は、時間軸と空間軸を動かすことである。歴総では、日本と世界を同じ時間の中で捉えることが求められる。日探でも、日本の出来事を国内史の流れだけに置かず、東アジアや海域世界、世界経済など異なるスケールへ置き直すことで、同じ事象の意味が変わって見える経験を繰り返す必要がある。さらに、出来事の背景として大きな世界史の流れを一度示して終わりにするのではなく、必要に応じて地域、日本、東アジア、世界というスケールを行き来することが重要である。

２つ目の学び方は、「問い」を受け取るだけでなく、問いそのものを吟味することである。教員の問いは学習を方向づける有効な足場かけ(scaffolding)ではあるが、探究では、問いに答える過程で問い自体が変わることがある。「なぜ戦国時代は終わったのか」と考えていた生徒が、資料を検討する中で「そもそも何をもって戦国時代が終わったと判断するのか」・「統一とは軍事的支配だけを意味するのか」と問い返すなら、探究は一段深まる。教員は問いを提示するだけでなく、授業の途中で問いを修正することを認め、その理由を学習者に言語化させる必要がある。

３つ目の学び方は、資料を「正解が書いてあるもの」ではなく、主張を支える証拠として扱うことである。資料には作成者、目的、立場、時期、伝来の条件がある。同じ出来事を扱っていても、立場が異なれば見えるものが異なる。歴総で資料読解を経験していても、日探で資料の量が増えると、再び資料から答えを探す学習へ戻ることがある。「この資料は何が言えて、何が言えないのか」・「別の資料と組み合わせると説明はどう変わるのか」という問いを繰り返し、資料と主張の関係を可視化することが求められる。

４つ目の学び方は、概念を一度覚えた定義としてではなく、具体的な事象によって修正される「考える道具」として使うことである。「近代化」・「大衆化」・「グローバル化」・「国家」・「権力」といった諸概念は、異なる時代を比較するために有効であるが、概念を当てはめるだけでは歴史的な差異が失われる。例えば「国家」という言葉一つをとっても、近世の政治秩序と近代国民国家、現代国家では制度も権利関係も異なる。概念の意味や適用範囲を問い直すことで、概念の理解は質的に深まる。

ただ留意したいのは、これらの４つの学び方は汎用的スキルの名のもとに還元されるものではないということである。歴史的知識が増えるからこそ比較できる対象が増え、資料の内容を理解できるからこそ問いを修正でき、概念の適用範囲も判断できる。知識と学び方を対立させるのではなく、知識を用いて考え、その思考によって知識の意味を組み替える循環をつくることが重要である。

さらに、対話はこの４つの学び方を自覚する機会になる。自分とは異なるスケールで考える生徒、別の資料を重視する生徒、異なる概念で説明する生徒と出会うことで、「自分は何を根拠に、どの視点から説明していたのか」が見える。一つの歴史の学び方を正解として固定するのではなく、学習者が複数の歴史実践に触れ、それぞれの有効性と限界を吟味できるようにすることも重要である。その意味で、協働的な学びは単に意見数を増やす活動ではなく、自らの歴史認識の前提を可視化する学習過程として位置づけられる。

5 学習者の変化を授業者はどのように捉えるか

これからの授業研究では、教員が何を教えたかだけではなく、学習者がどのように問いや見方を変えたのかを捉える必要があろう。学習者によるレポートや最終的な回答だけでは、思考の変化は捉えにくいからである。授業前の仮説や資料を読んだ後のメモ、対話中の発話、ワークシートの書き直し、授業後の振り返りをつなげて、「最初はＡだと思っていたが、この資料からＢという条件に気づいたため説明を変えた」という修正の痕跡を見たい。

前述の星の二つの研究が示したように、教員の意図と学習者の意味づけは一致しないことがある[15]。だからこそ、評価規準へ学習者の発話を機械的に当てはめるのではなく、

まず学習者が実際にどのように意味づけ、何を根拠に説明を変えたのかを捉え、その際にどのような歴史的な見方・考え方を働かせたのかを検討する必要がある。これは、授業者自身が自らの授業観を省察するためにも重要である。

学習者の変化は、一つの授業や単元の中だけで見る必要はない。例えば、歴総で学習者が書いた「世界と日本のつながり」に関する記述を保存し、日探でも同種の課題を提示して再び書かせれば、何を比較するようになったのか、因果関係をどの程度複雑に捉えるようになったのか、資料を根拠として用いる仕方がどう変化したのかを追うことができる。科目を越えて学習の履歴を残すことは、歴総と日探の接続を授業者の計画だけでなく、学習者の実際の変化から検討することにもつながる。

ここでいう学習者中心の授業は、教員が問いや知識を提示しない授業を意味するものではない。歴史学習には、史料批判や歴史的文脈、既存研究に関する教員の専門性が不可欠である。むしろ教員には、学習者の発言をそのまま肯定するのではなく、資料によって確かめる必要がある点や別の解釈が成立する点、現在の価値観を過去へ投影している点を見極め、再び考えるための問いを返す役割がある。教員の専門性と学習者の主体性を対立させず、両者の間に資料と問いを置くことが肝心である。

6 おわりに

歴総の学びを生かした日探とは、歴総で扱った内容を日探でもう一度確認することではない。「世界と日本を関係づける」・「問いを立てる」・「資料を根拠に説明する」・「複数の見方を比較する」・「現在との距離を取りながら問い返す」といった歴史の学び方を活かし、より豊かな知識と資料の中で鍛え直すことである。

これまで筆者は、問いや中核的な概念、対話を基軸に、学習者が個別の知識をつなぎ、自分の言葉で歴史を説明する授業を模索してきた。今後はそこに、過去・現在・未来を往還する視点をより明示的に組み込みたいと考える。歴史を学ぶことによって、過去を現在の都合に合わせず、現在の当たり前を絶対化せず、そして未来を一つの筋書きに固定しない。そのような思考を育んでいくことが、これからの歴史教育における一つの可能性ではないだろうか。

歴史的思考の枠組み	内容
過去の再構成	過去の出来事の意味づけを図るために、資料と歴史知識を根拠に、比較や因果などの「見方・考え方」を総合的に発揮しながら、過去についての暫定的な説明を作ること。
現在の相対化	上記再構成した過去の出来事を、現在とは異なる視点として活用し、現在へ問い返すこと。単なる相対主義ではないことに留意。
未来の複線化	歴史を通した予言ではなく、過去の変化が複数の条件などによって生じたことを踏まえつつ、現在の条件や選択が異なれば未来の帰結も複数あり得ると考えること。

◀表3 歴史的思考を捉え直す三視点の枠組み

注

1) 古川剣士(2026)「単元を貫く問いに協働的に向き合いながら、歴史的事象を統合する概念を理解する」『VIEW next』2026年4月号、p. 28。
2) 古川剣士(2026)「授業開きネタ3選〜問い・6W1H2R1I・多視座性」『社会科教育』2026年4月号(No. 804)、pp. 36-39。
3) 古川剣士(2025)「学習科学に基づき、市民性を育んでいく日本史探究」『社会科教育』2025年12月号(No. 800)、pp. 86-89。
4) 前掲注3参照。
5) 星瑞希(2019)「生徒は教員の歴史授業をいかに意味づけるのか？―「習得」と「専有」の観点から―」『社会科研究』90、pp. 25-36。
6) 星瑞希(2023)「高校生は主権者育成を目標とする歴史授業をいかに意味づけるのか―学習文脈と生徒の特性に着目して―」『質的心理学研究』22(1)、pp. 83-101。
7) 宇都宮明子(2016)「日独歴史意識研究の比較考察―歴史教育学研究における教育目的概念に焦点化して―」『社会科研究』85、pp. 13-24。歴史意識とは、過去の出来事について、現在や未来との関係で捉える感覚や、歴史に対する態度や価値観、関心の在り方を意味する。一方、歴史認識とは、歴史上の事実や出来事に対する理解や解釈、そしてそれらに基づく歴史観のことである。
8) van Drie, J. &van Boxtel, C(2008). *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past.* Educational Psychology Review, 20(2), 87-110.
9) Popa, N(2023). *How Meaning Making Cultivates Historical Consciousness: Identifying a Learning Trajectory and Pedagogical Guidelines to Promote It.* The Social Studies, 114(4), 139-159.
10) Miles, J. &Gibson, L(2022). *Rethinking presentism in history education.* Theory & Research in Social Education, 50(4), 509-529.
11) Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J. &Duquette, C(2025). *Historical thinking: Trends, critiques, and future directions.* Current Opinion in Psychology, 65, 102088. および Rodríguez-Moneo, M., Carretero, M. &Gutiérrez-Cano, M(2026). *History education: Past, present, and challenges for the future.* Current Opinion in Psychology, 67, 102188.
12) 粟屋祐作(2026)「世界史探究と日本史探究を接続する授業実践―世界・日本・地域の接続を目指して―」『地歴・公民最新資料』第5号、pp. 7-12。
13) 神田健介(2025)「歴史的思考力：歴史を現代に転移させる力に着目した授業の構想」『地歴・公民最新資料』第4号、pp. 12-16。
14) 前掲注8参照。
15) 前掲注5および注6参照。

報告 4
歴 史

地域（地元）の歴史や資料を活用した歴史授業例 ～「授業で使える和歌山の資料」を中心に～

和歌山県立文書館副主査　寺前 駿

1 はじめに

歴史学習では、現代を生きる私たちとは異なる時間、場合によっては異なる空間に生きた他者や社会の一端を学ぶことができる。しかし、歴史学習の方法次第でその他者や社会は、生徒にとって理解できない存在として認識される可能性がある。ここでいう社会とは、何らかの共通の目的や資質を持つ人々の集まりを指し、時間・空間ともに可変的かつ重層的なものである。例えば、友人同士の社会、学校における社会、地域(地元)の社会、遊牧民社会、江戸時代の富裕層の社会、日本社会、地球社会など大小さまざまな社会が存在し、それらが重なる部分もある。

筆者は、過去に高等学校地理歴史科教員として歴史総合、世界史探究、日本史Ｂ等の科目を主に担当してきた。2024年度からは、和歌山県立文書館に勤務し、主に教育連携業務を担当している。本稿では、その教育連携業務で作成した歴史授業例を紹介する。これは、生徒が深く関わりを持つ社会の一つである地域(地元)の歴史や資料を活用したものである。その際、その歴史授業例には、地域(地元)の歴史や資料を活用することが生徒に及ぼすさまざまな作用を踏まえ、そのなかで自らとは異なる他者や社会を理解することを促す作用を取り入れる。具体的には和歌山県立文書館が所蔵する資料を活用した歴史授業例であるため、主な対象は和歌山県内の学校に通う生徒となるが、全ての生徒にとっての活用の意義を示し、似た性質の他の地域(地元)の資料を活用する授業の参考となることを目指し、広く読んでいただける内容としている。

2 地域（地元）の歴史や資料を活用することの課題と意義

地域(地元)の歴史や資料を取り入れた授業は、歴史教育に関するシンポジウムや書籍などにおいて、多く取り上げられてきた。それらの授業のなかには、地域(地元)の歴史や資料を扱うこと自体を目的にしているものがある。しかし、歴史授業を通してどのような生徒を育成したいかを明確にし、そのためにいかなる地域(地元)の歴史や資料を扱うことが効果的であるかを検討した上で授業を構想、実践することが重要である。

筆者は、地域(地元)の歴史や資料を歴史授業に取り入れることによって、主に次の３つの作用が生徒にもたらされると考える。

１つ目の作用は、歴史を身近に感じやすくなることである。生徒が地域(地元)の歴史や資料に触れ、身近な地名を発見したり、実物資料を見たりすることで、心理的に「遠い」と感じられやすい歴史が自らと密接につながっていると感じる可能性がある。さらに自らが属する社会について知り、それを身近に感じることで、社会参画を促す場合がある。ただし、自らが属する社会をより良くしたいという感情は重要である一方、他の社会との比較などを通じて、他者を貶めることに利用しないように注意する必要がある。そのため、地域(地元)の歴史を学ぶ際には、自他の優劣をつけるのではなく他者への共感を身近なところから「遠い」ところまで持ち、自らが属する社会の意識を地域(地元)の社会・日本社会にとどめるのではなく地球社会へと広げることが重要である。また地域(地元)の歴史を扱う授業では、自らが属する社会への愛着を促すために用いられることによって、その社会の「負の歴史」が覆い隠されることがある。しかし、自らが属する社会をより良くするための社会参画を促すのであれば、その社会において覆い隠されがちな歴史を学び、それをいかに受け継ぐのか、また課題に対してどのように向き合い、行動するのかを考えることが重要である。

２つ目の作用は、歴史の重層的・多角的な理解につながることである。歴史教科書に記述されている歴史を唯一・絶対のものとして認識するのではなく、特に「中央」の政治史以外の部分、政治史だけでない各地の歴史を学ぶことによって、歴史が重層的なものであると理解できる。その際、歴史教科書に記されていない各地の歴史が、絶対的に劣るものだと認識させないように留意する必要がある。また現在まで残る資料は、作成されたその時代・その場所の価値観によって左右される。和歌山県立文書館が所蔵する古文書でも、近世の武士階級やその地の庄屋などの有力者がつくった資料が多い。歴史教育において資料を扱う際には、その過去の社会が、現在まで残る資料から把握できる存在だけで成り立っていたと認識させないようにし、資料に残らない存在にも意識を向けさせることが重要である。これは、社会が「選ばれたもの」だけで成り立っていると捉えるのではなく、その背後にある無数の声や存在にも目を向けながら、歴史を多角的に捉える姿勢を育むことにつながる。

３つ目の作用は、地域(地元)の歴史や資料が持つ学校外の社会における価値を知ることである。地域(地元)の資料を扱う機関を活用・協働することで、生徒とは異なる立場から資料を収集・保存・整理・活用している人々の価値観を学ぶことができる。また、地域(地元)の資料を活用した授業に取り組むなかで、生徒が自らの属する社会に参画する姿勢を促されたり、多様な人々や社会の存在を捉えたりしていることに気付くことで、地域(地元)の歴史や資料の学校外の社会での価値を知ることにつながる。

地域(地元)の歴史や資料を活用した授業実践には、根拠を示さないまま現在の行政区画を「地域(地元)」として扱うことがある。しかし和歌山県であれば、県北西部の和歌山市に暮らす生徒にとって、県南東部の新宮市は訪れたことがない場合も多く、必ずしも身近に感じられるとは限らない。一方、筆者の知人には三重県熊野市出身者がいるが、その知人はよく新宮市へ出かけて史跡などを訪れていたとのことである。そのような人であれば、出身県は異なっていても新宮の歴史を学ぶことで歴史を身近に感じる可能性が高い。歴史的にも江戸時代には三重県南部も合わせて紀州藩で同じ行政区画であり、その歴史を現在の目線で分けて捉えることは適切でない。このようなことは、県境で暮らす人々を中心に和歌山県に限らない事例である。本稿では、和歌山県内の資料を活用した教材を提示するが、新宮市内の学校に通う生徒にとっての三重県南部や、和歌山市内の学校に通う生徒にとっての大阪府など、それぞれの生徒から見える世界に、和歌山県とは異なる広がりがあるのであれば、それを除外せず授業に取り入れることも考慮すべきである。

「地域」という語の意味についても検討の必要がある。歴史教育において「地域史」と言う場合、和歌山市の歴史など地理的に狭い範囲を指すことが多いが、「東アジア地域の歴史」のように地理的に広い範囲を指して「地域」の語を用いるときもある。そのため本稿では、「地域(地元)」と表現する。ここでいう「地元」とは、出身地ではなく、その人が現在暮らしていたり、通学していたりする土地のことで、地理的に狭い範囲の意味での地域を指す。

また、似た表現に「地方」という語がある。『日本国語大辞典 第二版』(小学館、2001 年)によると、「地方」には、「①世界や国内の一部分。ある一定の地域。また、そこの土地。ある地域の名の下に添えて、その方面の地域の意を表わす場合もある。②首都など中心となる大きな都市以外の土地。(後略)」の意味がある。①の意味で用いる場合は問題ないが、受け手によっては②の意味を想起する場合がある。そのため本稿では、都市の歴史が上位で、それ以外の歴史が下位との価値観を生じさせないこと、東京などの大都市に暮らす生徒の地域(地元)の歴史や資料を活用した学習の可能性をなくさないことを意図して、「地方」の語を用いない。

3 授業で使える和歌山の資料

本稿では、和歌山県立文書館のウェブサイト「授業で使える和歌山の資料」で公開している教材から歴史総合、日本史探究、世界史探究での活用を想定した歴史授業例を３点紹介する。このウェブサイトでは、館蔵資料を中心に授業の教材として活用可能な和歌山に関する資料を取り上げ、その資料に対する解説シートとワークシートを公開している。

解説シートは、３ページ構成である。１ページ目には、概要と資料画像・翻刻・現代語訳・語句や人名の説明等を載せている。資料画像は、PDF 形式と JPG 形式でダウンロー

解説シート	対応するワークシート
唐の繁栄　―耐久高校に伝わる『貞観政要』―	10 月公開予定
キリシタン禁制　―密告者には褒美を与える―	キリスト教の禁止は何をもたらしたのだろう？
江戸時代の出版統制　―和歌山の書店坂本屋―	なぜ紀州藩や幕府は出版統制をおこなっていたのだろう？
大塩の乱　―粉河の旧家に残されていた大塩平八郎の人相書―	大塩の乱が起こった社会的背景とは何だろう？
清の繁栄　―『万寿盛典』初集からみる多民族国家の姿―	清代の中国と江戸時代の日本の社会の違いは何だろう？
(「近代化への問い」に関する解説シート)	和歌山の視点から「近代化への問い」をつくろう！
将軍継嗣問題　―和歌山に残る古文書からみる資料の特質―	10 月公開予定
桜田門外の変　―幕末の転換点を紀州に伝える資料―	10 月公開予定
学制の布達　―和歌山県における小学校教育のはじまり―	明治時代に出された学制は、どのような人の育成をめざしたのだろう？
地券　―和歌山県における地租改正―	地租改正がもたらしたことは何だろう？
明治時代初期の家族のかたち　―近代化と向き合う人々―	10 月公開予定
紀北の自由民権運動　―粉河の実学社による国会開設建白―	自由民権運動は和歌山の人々に何をもたらしたのだろう？
紀南の自由民権運動　―幻の「田辺改進党」構想―	自由民権運動は和歌山の人々に何をもたらしたのだろう？
和歌山の自由民権運動　―木国同友会と濱口梧陵(はまぐちごりょう)―	自由民権運動は和歌山の人々に何をもたらしたのだろう？
近代産業の発展　―和歌山の工業化の原動力となった綿ネル業―	「綿ネル」が与えた影響はどのようなものだったのだろう？
那賀地方の移民　―サンフランシスコからの注文書―	なぜ人は移動するのだろう？
明治時代の交通　―手紙でたどる明治時代の移民１―	(作成中)
エンジェル島と移民　―手紙でたどる明治時代の移民２―	(作成中)
日本人移民の労働環境　―手紙でたどる明治時代の移民３―	(作成中)
エルトゥールル号の遭難　―悲劇の記憶から友好の象徴へ―	10 月公開予定
高野山と大衆文化　―観光と宗教のはざまでゆれる「聖地」―	時代による人々の高野山に対するとらえ方の違いは何だろう？
戦時下の社会　―出征を祝う人々―	10 月公開予定
戦時下の言論統制　―ミッドウェー海戦の結果を隠した新聞―	(作成中)
沖縄戦　―生還した者の慰霊と語り―	(作成中)
太平洋戦争の犠牲者　―戦死した作曲家兼音楽教師の記録―	(作成中)
戦後日本とフィリピン　―戦闘を続けた日本兵の捜索―	(作成中)
和歌山の公害対策　―高度経済成長の光と影―	「経済成長」とはどのようにあるべきなのだろう？

▲表1　「授業で使える和歌山の資料」公開中の教材(2026 年 9 月 30 日時点)
＊網かけは本稿で紹介した教材

和歌山県立文書館公開「授業で使える和歌山の資料」(ウェブサイト)
https://www.lib.wakayama-c.ed.jp/monjyo/archive/kyouiku/index.html

ド可能で、資料画像のみを授業に活用したり、それぞれの教員の自作ワークシートやスライド、考査問題に取り入れたりすることもできる。また、資料には教員にとっても読解が困難であると想定されるくずし字となっているものもあるため、適宜、翻刻や現代語訳、語句や人名の説明等を加えている。２ページ目には、資料に関する解説を載せている。この解説は、資料と関連する歴史的背景・資料と和歌山との関わり・資料内容の説明が中心である。３ページ目には、活用のポイント・資料の出典・関連資料・参考となるウェブサイト等のリンク・参考文献を載せている。

活用のポイントは、「中学校社会（歴史的分野）の場合」、「歴史総合の場合」などと場合ごとにポイントを示すことで、同じ解説シートでも校種や科目に関わらず使用したり、校種や科目に応じて解説シートを活用したりすることができる。

また１・２ページ目は、授業で生徒に配付して使用することができる。

ワークシートは Word 形式で用意しているため、対応する資料の解説シートを用意すれば、そのまま授業で活用可能であり、各学校の実態に応じて編集して使うこともできる。ワークシートは❶関心を持つことができる内容であること、❷教科書の内容と離れすぎないこと、❸複数の異なる視点を提示し思考を揺さぶること、❹自らの考えを記すことを意識して作成している。

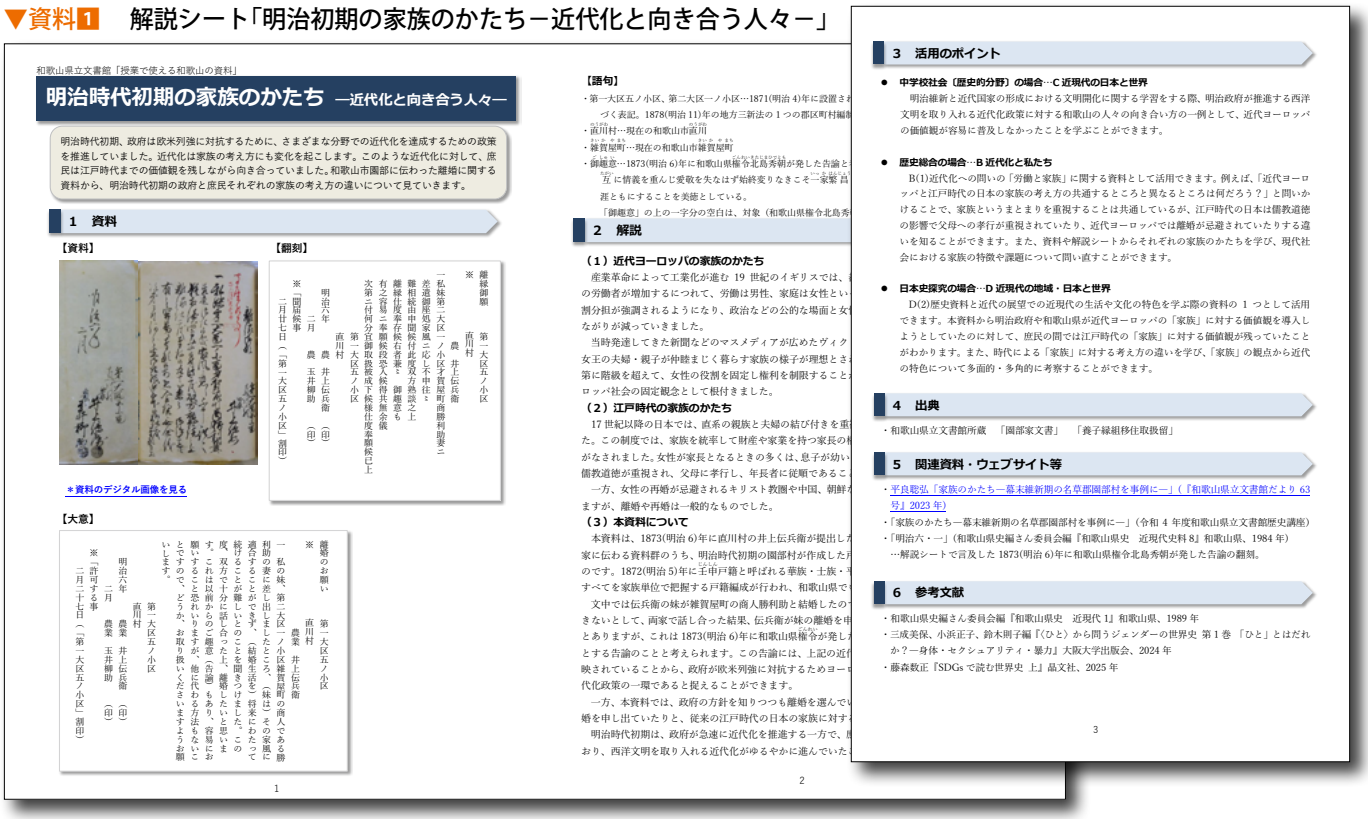
これらは高校生が主な対象であるが、中学生にも活用可能である。2026 年 9 月 30 日時点で、解説シートを 26 点、ワークシートを 12 点公開しており、今後も新たな解説シート・ワークシートを順次公開予定である（表1）。

4　歴史総合の事例　明治時代初期の家族のかたち

解説シート「明治時代初期の家族のかたち－近代化と向き合う人々－」（資料1）では、明治時代初期の園部村（現・和歌山市）の戸籍行政に関する文書にあった、1873（明治６）年の離婚の申し出に関する資料を取り上げている。

この解説シートは、明治時代初期の授業で活用できる。例えば、解説シートの１ページ目（資料・翻刻・大意）を生徒に提示し、「資料では何を申し出ているのでしょうか」、「資料は誰から誰に提出されたものでしょうか」などと問いかける。これにより、直川村（現・和歌山市）の「農民　井上伝兵衛」が和歌山県の「第一大区五ノ小区（園部村・直川村を含む）」に対して、妹の離婚を申し出ていることが読み取れる。資料には、家長と考えられる兄が妹を「勝利助の妻に差し出しましたところ」、「双方で十分に話し合った上、離婚したい」などと記されており、離婚の当事者である女性の名前は全く文中に表れない。明治時代初期は、婚姻関係が当事者同士ではなく家と家の関係として扱われていたこと、家長の地位が高く女性の地位が低いことを学ぶことができる。歴史総合では、「私たち」との語を用いて自らと歴史のつながりを重視する。一方、「私たち」の範囲は可変で、そこに包摂と排除があることを自覚しなければならない。本事例だと当時の女性は、家族という「私たち」に包摂され抑え込まれ、公的な社会の構成員という「私たち」から排除されている。資料の背後に存在する人々へ意識を向けることで、その時代・場所の価値観によって資料に残る情報が左右されることに気付くことができ、さまざまな声や存在に目を向けながら、「私たち」の意味を絶えず問い直し歴史を捉える姿勢を育むことにつながる。

▼資料1　解説シート「明治初期の家族のかたち－近代化と向き合う人々－」


和歌山県立文書館「授業で使える和歌山の資料」

明治時代初期の家族のかたち　―近代化と向き合う人々―

明治時代初期、政府は欧米列強に対抗するために、さまざまな分野での近代化を達成するための政策を推進していました。近代化は家族の考え方にも変化を起こします。このような近代化に対して、庶民は江戸時代までの価値観を残しながら向き合っていました。和歌山市園部に伝わった離婚に関する資料から、明治時代初期の政府と庶民それぞれの家族の考え方の違いについて見ていきます。

1　資料

2　解説

3　活用のポイント

4　出典

5　関連資料・ウェブサイト等

6　参考文献

次に２ページ目(語句・解説)を活用して、近代ヨーロッパ、江戸時代それぞれの家族に対する価値観を説明する。その上で、資料に記された「御趣意」が 1873（明治６）年に和歌山県権令が発した、夫婦は生涯をともにすることを美徳とする告諭のことと気付かせて「告諭と資料は、それぞれ近代ヨーロッパと江戸時代の日本どちらの考え方に近いでしょうか」と問いかける。これによって、政府が近代ヨーロッパの家族に対する価値観を導入しようとしていた一方で、和歌山の人々には江戸時代の家族に対する価値観が残っており、政府の政策を必ずしも素直に受け入れていたわけではないことを学び、社会が支配層だけで形成されているのではないことに気付くことができる。さらに「近代ヨーロッパや江戸時代の日本の家族に対する価値観とあなたの家族に対する価値観の共通するところと異なるところは何でしょうか」、「今回の学びから、あなたの家族に対する価値観に影響を受けたことはありますか」と問いかけ、「家族」に対する生徒自身とは時間・空間が異なる社会との価値観の異同を学ぶことで、生徒が無意識に持っている家族に対する考えを明らかにし、現代社会における家族のあり方を考えることにつながる。なお、この授業は教員や生徒の発言に留意して、全ての生徒の家庭環境に最大限配慮しながら実践する必要がある。

また歴史総合の大項目Ｂ(1)「近代化への問い」における「労働と家族」に関する資料として活用することもできる。

5　日本史探究の事例　将軍継嗣問題・桜田門外の変

ワークシート「情報は人々にどのようにして伝わり、どのように受け取られ、どのような影響を与える？」(資料2)は、紀州に伝えられた幕末の江戸での政治に関する情報の写し書き資料を活用したものである。

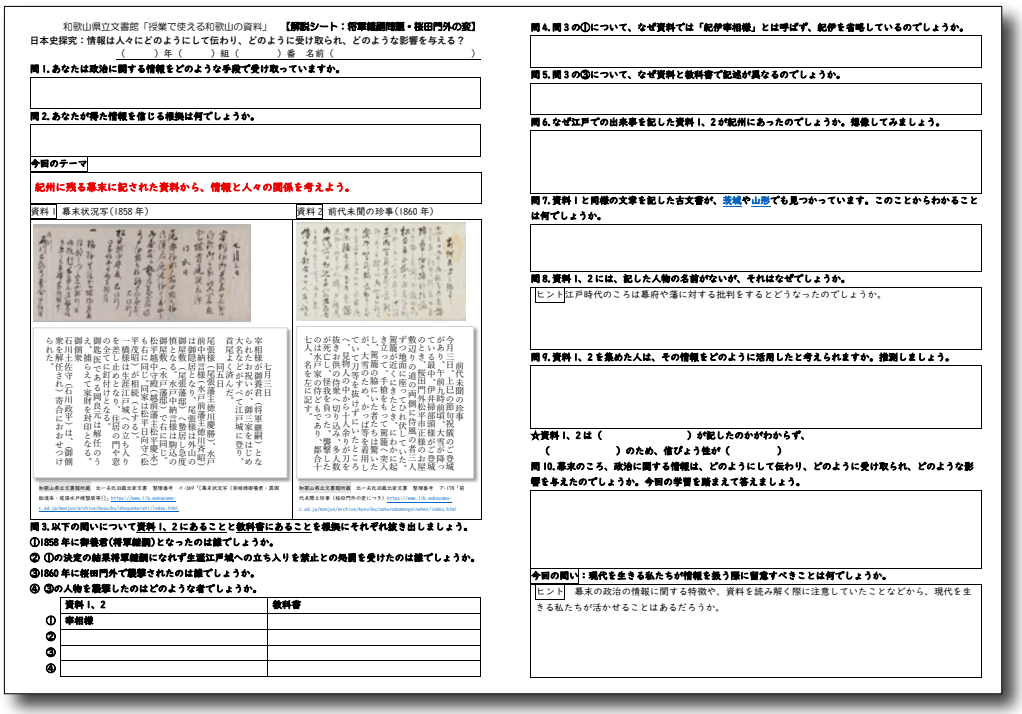
このワークシートでは、幕末につくられた資料が、いつ、誰により、どのような意図で作成され、どのようにして人々に伝えられたのかを考察し、近代への転換として情報が与えた影響を考察できる。さらに、その資料からわかる情報の正誤も含めて内容を読み解くことで、現代を生きる生徒が身近に触れている SNS などのインターネット上で溢れている言説や偽情報とどのように向き合うべきかを考えることにつながる。

まず授業の導入として、問１・問２で、生徒自身の政治情報に対する関わり方を問いかけ、生徒の考えを表出させる。次に問３では、歴史教科書と比較しながら紀州に伝えられた幕末の資料を読み解く。歴史教科書は、歴史の研究者が複数の資料から事実関係を判断して記しているため、記述の信ぴょう性は高い。それを利用して、歴史教科書を、研究者ではない生徒が資料にある記述の信ぴょう性を判断する際の補助とする。このとき、歴史教科書が絶対であると認識させないために、歴史教科書の記述がどのようにしてつくられているかを説明する必要がある。

問４～問９では、資料に対する解釈を通して、記した人によって資料に表れる情報は変化することや、幕末には政治に関心を持つ人々が各地に存在し、情報が伝播していたことを学習する。

最後に、問 10 で学習のまとめを行い、「今回の問い」で「現代を生きる私たちが情報を扱う際に留意すべきことは何でしょうか」と問いかけ、今回のように資料を読解することが現代の情報と向き合う際にも有効といえる点がないか、幕末の人々の情報に対する向き合い方から現代の私たちが活かせることがないかについて考えさせる。また、問１・問２における記述内容との変化を可視化することで、生徒の考えの変容を認識させる。

この歴史授業例は、３日間の文書館インターンシップに参加した高校生に対して実施した。インターンシップは資料を収集・保存・整理・活用している文書館職員の考えを学ぶことをねらいとし、資料の整理や展示準備の業務をし


和歌山県立文書館「授業で使える和歌山の資料」　【解説シート：将軍継嗣問題・桜田門外の変】

日本史探究：情報は人々にどのようにして伝わり、どのように受け取られ、どのような影響を与える？

（　　）年（　　）組（　　）番　名前（　　）

問 1. あなたは政治に関する情報をどのような手段で受け取っていますか。

問 2. あなたが得た情報を信じる根拠は何でしょうか。

今回のテーマ

紀州に残る幕末に記された資料から、情報と人々の関係を考えよう。

資料 1　幕末状況写（1858 年）

資料 2　前代未聞の珍事（1860 年）

問 3. 以下の問いについて資料 1、2 にあることと教科書にあることを根拠にそれぞれ抜き出しましょう。

①1858 年に御後者（将軍継嗣）となったのは誰でしょうか。

② ①の決定の結果将軍継嗣になれず生涯江戸城への立ち入りを禁止との処罰を受けたのは誰でしょうか。

③1860 年に桜田門外で襲撃されたのは誰でしょうか。

④ ③の人物を襲撃したのはどのような者でしょうか。

	資料 1、2	教科書
①	幸相様	
②		
③		
④		

問 4. 問 3 の①について、なぜ資料では「紀伊幸相様」とは呼ばず、紀伊を省略しているのでしょうか。

問 5. 問 3 の③について、なぜ資料と教科書で記述が異なるのでしょうか。

問 6. なぜ江戸での出来事を記した資料 1、2 が紀州にあったのでしょうか。想像してみましょう。

問 7. 資料 1 と同様の文章を記した古文書が、芝城や山形でも見つかっています。このことからわかることは何でしょうか。

問 8. 資料 1、2 には、記した人物の名前がないが、それはなぜでしょうか。

ヒント　江戸時代のころは幕府や藩に対する批判をするとどうなったのでしょうか。

問 9. 資料 1、2 を読めた人は、その情報をどのように活用したと考えられますか。推測しましょう。

★資料 1、2 は（　　）が記したのかがわからず、

（　　）のため、信ぴょう性が（　　）

問 10. 幕末のころ、政治に関する情報は、どのようにして伝わり、どのように受け取られ、どのような影響を与えたのでしょうか。今回の学習を踏まえて答えましょう。

今回の問い：現代を生きる私たちが情報を扱う際に留意すべきことは何でしょうか。

ヒント　幕末の政治の情報に関する特徴や、資料を読み解く際に注意していたことなどから、現代を生きる私たちが活かせることはあるだろうか。

◀資料2　ワークシート「情報は人々にどのようにして伝わり、どのように受け取られ、どのような影響を与える？」（2026 年 10 月公開予定）

てもらった。そのなかで資料の活用の一例を学ぶ目的で実物資料を見せながら授業を行った。今回の問いに対する高校生の記述には、「自分はわかっていても、相手には伝わっていなかったりすることがあるので、ていねいに伝えることが大切だと思いました。この情報が本当かなど疑ったり、いろいろ調べてみることが大切だと思いました」などが見られ、自らと他者の文脈の違いを踏まえることや得た情報を調べる姿勢が重要であると認識していることがわかる。

6　世界史探究の事例　戦後日本とフィリピン

解説シート「戦後日本とフィリピン－戦闘を続けた日本兵の捜索－」(資料3)では、アジア太平洋戦争後もフィリピンで戦闘を続けた元日本兵小野田寛郎を 1973（昭和 48）年に捜索した際の記録を取り上げている。

この解説シートは、アジア太平洋戦争期の日本による東南アジア占領の歴史や、戦後の冷戦体制下の東南アジアにおける開発独裁を扱う授業の際に活用できる。現在の世界史探究における近現代の東南アジアは、東アジアや南アジア、アフリカなどとまとめて扱われることが多い。一方、日本の東南アジア占領など、現代の私たちとも関わりが深い歴史があり、日本の加害の歴史を学ぶという意義がある。解説シートを用いて小野田寛郎の経歴を確認した上で、「ルバング島の人々は、小野田ら日本兵に対してどのような感情を持っていたのか、想像してみましょう」と問いかけることで、生徒からは「遠い」と捉えられやすいルバング島の人々への共感を広げることを目指す。次に資料を読んで、日本から大規模な捜索隊が派遣され、フィリピンとも協力して捜索が行われていることに気付かせた上で、「なぜフィリピンは、日本と敵対せず、小野田の捜索活動に協力したのでしょうか」と問いかけることで、フィリピンは多額の経済援助を受けていた日本との友好関係を維持することを重視していたためではないかと考察させることができる。

また残留日本兵に関しては、「生き延びることの尊さ」「上官からの命令を全うする姿勢」「戦争が人を変えてしまい、殺しを容認してしまう」といった教訓を導く言説がある。一方、現実にアジア太平洋戦争期に日本がフィリピンを占領し多数の戦死者を出したことや、残留日本兵によってルバング島の住民が殺害されたり、住居を焼かれたり、盗難の被害に遭ったりしたという具体的な加害の中身に触れる機会は少ない。しかし地域(地元)の歴史を扱うことによって何が覆い隠されているのかを意識し、加害の歴史に向き合い、「遠い」としている他者の存在を直視することが重要である。

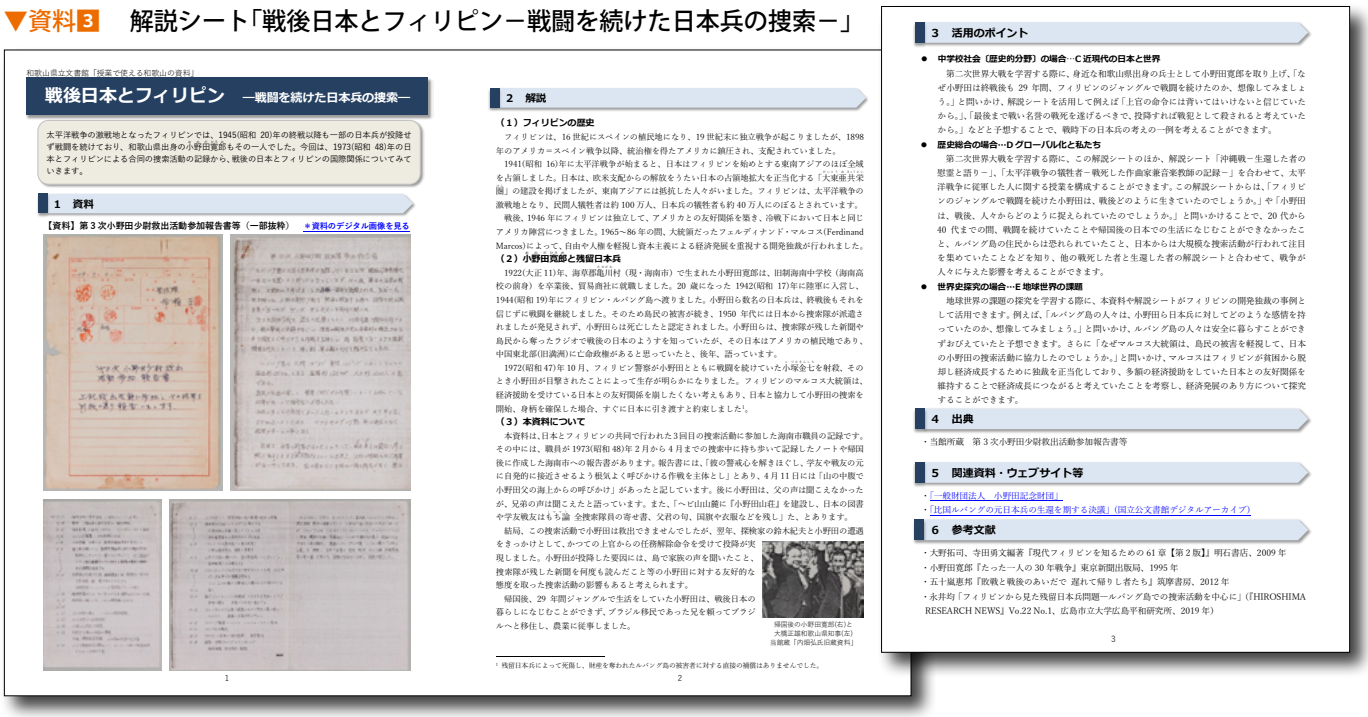
7　おわりに

歴史授業において、地域(地元)の歴史や資料を取り入れることには、さまざまな作用がある。ともすれば、生徒の歴史認識を独善的にさせることも多い。今回取り上げた和歌山に関わる歴史授業例に限らず、どのような場所であっても地域(地元)の歴史や資料を活用する際には、その歴史や資料がどのような意図で生まれ、誰あるいは何が覆い隠されているのかを常に意識することが重要である。身近さを意識した結果、他者をないがしろにしてしまうことは許されない。歴史教育に携わるものは、その影響の大きさを自覚し、何のために地域(地元)の歴史や資料を活用するのかを明確にして歴史授業に取り組む必要がある。

■参考文献

・小川幸司編(2021)『岩波講座　世界歴史 1　世界史とは何か』岩波書店
・中島龍平(2026)「世界遺産『北海道・北東北の縄文遺跡群』を用いた日本史探究授業案」(明治図書『社会科教育』2026 年 10 月号)
・日本学術会議(2026)「ポスト・トゥルース時代における人々の歴史実践・歴史認識を取り巻く課題－史料批判と長期タイムスパンによる思考方法が広く共有される社会をめざして－」日本学術会議史学委員会教育現場・社会における歴史実践と歴史認識に関する分科会、アーカイブズと社会に関する分科会

▼資料3　解説シート「戦後日本とフィリピン－戦闘を続けた日本兵の捜索－」



和歌山県立文書館「授業で使える和歌山の資料」

戦後日本とフィリピン　―戦闘を続けた日本兵の捜索―

太平洋戦争の激戦地となったフィリピンでは、1945(昭和 20)年の終戦以降も一部の日本兵が投降せず戦闘を続けており、和歌山県出身の小野田寛郎もその一人でした。今回は、1973(昭和 48)年の日本とフィリピンによる合同の捜索活動の記録から、戦後の日本とフィリピンの国際関係についてみていきます。

1　資料

【資料】第３次小野田少尉救出活動参加報告書等（一部抜粋）　＊資料のデジタル画像を見る

1

2　解説

（1）フィリピンの歴史

フィリピンは、16 世紀にスペインの植民地になり、19 世紀末に独立戦争が起こりましたが、1898 年のアメリカ－スペイン戦争以降、統治権を得たアメリカに統治され、支配されていました。

1941(昭和 16)年に太平洋戦争が始まると、日本はフィリピンを始めとする東南アジアのほぼ全域を占領しました。日本は、欧米支配からの解放をうたい日本の占領地拡大を正当化する「大東亜共栄圏」の建設を掲げましたが、東南アジアには抵抗した人々がいました。フィリピンは、太平洋戦争の激戦地となり、民間人犠牲者は約 100 万人、日本兵の犠牲者も約 40 万人にのぼるとされています。

戦後、1946 年にフィリピンは独立して、アメリカとの友好関係を築き、冷戦下において日本と同じアメリカ陣営につきました。1965～86 年の間、大統領だったフェルディナンド・マルコス(Ferdinand Marcos)によって、自由や人権を軽視し資本主義による経済発展を重視する開発独裁が行われました。

（2）小野田寛郎と残留日本兵

1922(大正 11)年、海草郡亀川村（現・海南市）で生まれた小野田寛郎は、旧制海南中学校（海南高校の前身）を卒業後、貿易商社に就職しました。20 歳になった 1942(昭和 17)年に陸軍に入営し、1944(昭和 19)年にフィリピン・ルバング島へ渡りました。小野田ら数名の日本兵は、終戦後もそれを信じずに戦闘を継続しました。そのため島民の被害が続き、1950 年代には日本から捜索隊が派遣されましたが発見されず、小野田らは死亡したと認定されました。小野田らは、捜索隊が残した新聞や島民から奪ったラジオで戦後の日本のようすを知っていたが、その日本はアメリカの植民地であり、中国東北部(旧満洲)に亡命政権があると思っていたと、後年、語っています。

1972(昭和 47)年 10 月、フィリピン警察が小野田とともに戦闘を続けていた小塚金七を射殺、そのとき小野田が目撃されたことによって生存が明らかになりました。フィリピンのマルコス大統領は、経済援助を受けている日本との友好関係を崩したくない考えもあり、日本と協力して小野田の捜索を開始、身柄を確保した場合、すぐに日本に引き渡すと約束しました[1]。

（3）本資料について

本資料は、日本とフィリピンの共同で行われた３回目の捜索活動に参加した海南市職員の記録です。その中には、職員が 1973(昭和 48)年２月から４月までの捜索中に持ち歩いて記録したノートや帰国後に作成した海南市への報告書があります。報告書には、「彼の警戒心を解きほぐし、学友や戦友の元に自発的に接近させるよう根気よく呼びかける作戦を主体とし」とあり、４月 11 日には「山の中腹で小野田父の海上からの呼びかけ」があったと記しています。後に小野田は、父の声は聞こえなかったが、兄弟の声は聞こえたと語っています。また、「ヘビ山麓に『小野田山荘』を建設し、日本の図書や学友戦友はもち論 全捜索隊員の寄せ書、父君の母、国旗や衣服などを残し」と、とあります。

結局、この捜索活動で小野田は救出できませんでしたが、翌年、探検家の鈴木紀夫と小野田の遭遇をきっかけとして、かつての上官からの任務解除命令を受けて投降が実現しました。小野田が投降した要因には、島で家族の声を聞いたこと、捜索隊が残した新聞を何度も読んだこと等の小野田に対する友好的な態度を見った捜索活動の影響もあると考えられます。

帰国後、29 年間ジャングルで生活をしていた小野田は、戦後日本の暮らしになじむことができず、ブラジル移民であった兄を頼ってブラジルへと移住し、農業に従事しました。

帰国後の小野田寛郎(右)と大鶴正雄和歌山県知事(左)
当館蔵「内閣弘兵団戦資料」

[1] 残留日本兵によって死傷し、財産を奪われたルバング島の被害者に対する直接の補償はありませんでした。

2

3　活用のポイント

- **中学校社会（歴史的分野）の場合…C 近現代の日本と世界**
  第二次世界大戦を学習する際に、身近な和歌山県出身の兵士として小野田寛郎を取り上げ、「なぜ小野田は終戦後も 29 年間、フィリピンのジャングルで戦闘を続けたのか、想像してみましょう。」と問いかけ、解説シートを活用して例えば「上官の命令には背いてはいけないと信じていたから。」、「最後まで戦い名誉の戦死を遂げるべきで、投降すれば戦犯として殺されると考えていたから。」などと予想することで、戦時下の日本兵の考えの一例を考えることができます。
- **歴史総合の場合…D グローバル化と私たち**
  第二次世界大戦を学習する際に、この解説シートのほか、解説シート「沖縄戦－生還した者の慰霊と語り－」、「太平洋戦争の犠牲者－戦死した作曲家兼音楽教師の記録－」を合わせて、太平洋戦争に従軍した人に関する授業を構成することができます。この解説シートからは、「フィリピンのジャングルで戦闘を続けた小野田は、戦後どのように生きていたのでしょうか。」や「小野田は、戦後、人々からどのように捉えられていたのでしょうか。」と問いかけることで、20 代から 40 代までの間、戦闘を続けていたことや帰国後の日本での生活になじむことができなかったこと、ルバング島の住民からは恐れられていたこと、日本からは大規模な捜索活動が行われて注目を集めていたことなどを知り、他の戦死した者と生還した者の解説シートと合わせて、戦争が人々に与えた影響を考えることができます。
- **世界史探究の場合…E 地球世界の課題**
  地球世界の課題の探究を学習する際に、本資料や解説シートがフィリピンの開発独裁の事例として活用できます。例えば、「ルバング島の人々は、小野田ら日本兵に対してどのような感情を持っていたのか、想像してみましょう。」と問いかけ、ルバング島の人々は安全に暮らすことができずおびえていたと予想できます。さらに「なぜマルコス大統領は、島民の被害を軽視して、日本の小野田の捜索活動に協力したのでしょうか。」と問いかけ、マルコスはフィリピンが貧困から脱却し経済成長するために独裁を正当化しており、多額の経済援助をしていた日本との友好関係を維持することで経済成長につながると考えていたことを考察し、経済発展のあり方について探究することができます。

4　出典

・当館所蔵　第３次小野田少尉救出活動参加報告書等

5　関連資料・ウェブサイト等

・[一般財団法人　小野田記念財団]
・[「比国ルバングの元日本兵の生還を期する決議」(国立公文書館デジタルアーカイブ)]

6　参考文献

・大野拓司、寺田勇文編著『現代フィリピンを知るための 61 章【第２版】』明石書店、2009 年
・小野田寛郎『たった一人の 30 年戦争』東京新聞出版局、1995 年
・五十嵐恵邦『敗戦と戦後のあいだで 遅れて帰りし者たち』筑摩書房、2012 年
・永井均「フィリピンから見た残留日本兵問題－ルバング島での捜索活動を中心に－」(『HIROSHIMA RESEARCH NEWS』Vo.22 No.1、広島市立大学広島平和研究所、2019 年)

3

報告 5
公民

生活実感から本質へとつなぐ〈シン経済教育〉
～カレーライスとフリマアプリを題材にした「公共」の授業を例にして～

東京都立新宿山吹高等学校教諭　杉浦 光紀

1 はじめに ～中学・高校の経済学習を覚えているか？～

「中学や高校で、経済について何を学びましたか？」このように大人に聞いたら、何と答えるだろうか。「需要と供給」「経済の三主体」「社会保障の意義」…こう考えたとしたら、それは社会科や公民科の教師だからである。一般の大人は「何も覚えていない…」と答えても不思議ではない。

なぜだろうか。中学・高校で学ぶべき「経済」は、「経済学」自体ではない。それにも関わらず、一般に中学・高校の公民で使う教科書では、大学の設置科目の一部（企業・市場・労働・金融等）が独立した単元として、連携なく配列されがちである。教科書にも様々な工夫がなされており、教師も必死に生徒に教えようとするが、つながりがわかりにくい。重要な前提条件などが抜けた説明により、学習者にとっての難易度を余計に高めてしまうこともある。

「経済学」は、いうまでもなく大切な学問である。しかし多くの中高生にとって、経済学は「社会の見方や考え方」の1つであるものの、直に扱うとすれば「度の強すぎる眼鏡」[1]である。高校であれば、進学の選択肢に経済学部があるため、そのエッセンスには触れたい。ただしそれは頭から経済学を教えることではない。

2 「シン経済教育」が目指すもの ～経済の「見える化」～

では、中学校や高校の経済分野で、「何をどのように学ばせればよいのか」。その問いに答えようとしているのが、「シン経済教育」である。「経済教育ネットワーク」[2]を立ち上げた篠原総一・同志社大学名誉教授が提唱し、団体として現在も検討を進める経済学習論である。その全容を解説するのは、筆者には荷が重い。とはいえ、内容や方法を明確にしなければ先に進めないため、2026年8月に東京・大阪で開催された「先生のための『夏休み経済教室』」における登壇者の発表資料を参考に紹介する[3]。

中学・高校における経済学習の課題は、生徒にとって「なるほどそうか、そういうことだったのか」と経済の本質を理解するには至りにくいことである。実態として年間でわずか20時間前後の授業時間内で、肌感覚で納得できる経済の授業モデルをつくりたい。この目的のためには、徹底した「見える化」によって「経済を見る目」を養う授業設計でなければならない。

(1) 経済の定義

そこで、「経済」を「私たちの暮らしをみんなで（互いに）支え合う社会の仕組み」と定義する。経済＝お金の話、ではなく、人間同士の支え合いの仕組みとして捉え直すことで、社会のあり方を考察する授業の足場となる。この定義は、教師が心に留めておき、生徒に暗記させることではない。

(2) 6つの見方・考え方

「経済」に通底するキーワードが、次の6つである。これらは、具体的な事例を分析するための概念である。

希少性 ▶ 効率 ▶ 分業と交換 ▶ つながり ▶ 信頼 ▶ 公正

▲資料1　シン経済教育「6つの見方・考え方」

資源には「希少性」があるから、「効率」的に活用したい。「効率」のためには「分業と交換」が必要。「分業と交換」は「つながり」を生み、つながるためには「信頼」が必要となる。それでも残る不公正をどう正すかを問うのが「公正」である。この連続性は、授業者と生徒ともにわかりやすい。

(3) 4つの基盤

「経済」の実際を「見える化」するための工夫として導き出されたのが、4つの「基盤」[4]である。これらは、経済を成り立たせる要素やそのつながりなどの構造のことである。学習の目標は、これらの分類ができるようになることではなく、どれが欠けても暮らしが成立しないことを理解しやすくするためにある。

基盤	内容	例
市場基盤	何かをつくり、交換して価格が決まる	食料、衣服、家電、娯楽等（の生産・供給）
インフラ基盤	市場や生活が実際に動く土台	エネルギー、交通、情報通信、物流、決済　等
生活基盤	人が生活し続け、学び、働き、社会に参加し続けるためのもの	医療、教育、社会保障等
経済社会基盤	取引や暮らしを維持するルール・制度	金融、税・財政、警察・司法　等

▲表1　シン経済教育「4つの基盤」

以上を踏まえると、❶具体的に「4つの基盤」（表1）をイメージできるようにする。❷身近なケースを「見える化」して議論する。❸「6つの見方・考え方」（資料1）などで学びを一般化する。❹ほかの基盤や事例で起きる問題にも気づかせる、という授業の進め方が想定される。教師は授業で結論を先に与えるのではなく、必要な知識を補いつつ「生徒の思考を交通整理する」役割が求められる。

(4) 経済分野10講

シン経済教育は「完成品」ではない。次の「経済分野10講」の提案（表2）は、授業者によるアレンジが前提である。

分野や単元を貫く大きなストーリーとして、「私たちの暮らしは、多くの人々の選択とつながりによって成り立っ

ている」「市場は豊かさや利便性を生み出すが、それを支えるインフラ、生活の条件、政策・制度があって初めて十分に機能する」という大枠を設定できる。

授業のテーマ	授業で扱う内容（例）
①暮らしのつながり	希少性、トレードオフ、つながり
②生産者間のつながり	分業・交換、サプライチェーン
③取引を支える信頼	貨幣、信用、決済システム
④市場競争とルール	競争、独占、イノベーション
⑤市場での消費者保護	価格差別、情報の重要性
⑥労働とキャリア	賃金、交渉、労働者保護
⑦公益サービスのあり方	インフラ、規模の経済、効率と公平
⑧公共財・外部性と協力	フリーライダー、課税制度
⑨社会保障とリスク	社会保険、セーフティネット、再分配
⑩社会のバランス	景気、物価、財政・金融政策

▲表2　シン経済教育「経済分野 10 講」の内容

【コラム】～「シン経済学習プラン」について～

経済教育ネットワークは、「シン経済学習プラン」[5]をウェブサイトに公開しているので、ご覧いただきたい。

「中学版」では、11 講目に「国際経済」を加え、「授業の最初の 30 秒」という生徒の関心を引き出す問い、身近に考える「ケンジとアカリの物語」、「体験活動」、「振り返りの問い」が詳細に提示されている。「高校版」には、「ケースメソッド」を取り入れ、実データに基づく意思決定と「ディスカッション・クエスチョン」が組み込まれ、「教師メモ」で補足している。

これらのプランは、出力形式を指示して、生成 AI に作成させている。あくまで、今後の発展を期してのたたき台であり、厳密な検証を経たものではない点はご留意いただきたい。高校版の「ケースメソッド」の内容や問いは設定の現実味や取り組みやすさの点から改善の余地が大きい。一方で、中学版の「問い」「題材」はかなり参考になる。現場教師の方には、シン経済教育の授業を実践して、経済教育ネットワークにその成果と課題をご報告いただけるとありがたく思う。

3　授業設計の３つの視点 ～「生きた知識」の追求～

シン経済教育の提案について、何をどのように授業実践につなげたのか。筆者は３つの点に着目して、授業を設計した。

(1)　社会の見方・考え方（本質）に気づかせる

経済分野の授業で、希少性、効率、資源配分、市場…と市場経済に関する用語を解説するような始め方があるだろう。この流れは、抽象的な概念に絞り込まれた理解が先行している。結果として用語を覚えることが目的になってしまいかねない。そもそも市場だけでは、社会は見えない。

シン経済教育の「６つの見方・考え方」はあくまで典型である。たとえば、希少性があるから「選択」、選択のためには「機会費用」の比較…と考えることや、つながるためには「信頼」、信頼が必要なのは「情報の非対称性」があるから…と見方・考え方を差し入れてもよい。今回の授業では、「情報の非対称性」が気づかせたい概念の１つである。

(2)　「見えるもの」から「見えないもの」へと思考を進める

生徒の発想を活かして、授業者が理解を深めさせたい概念へと架橋するアプローチを大事にしたい。「見えるものから見えない（見えにくい）ものへ」と解き起こしていく構成で、理解の積み上げの「省略（ジャンプ）」が少ない授業にする。

この考え方は「肌感覚で腑に落ちる」というシン経済教育の目指している学習者の姿に符合する。心理学でいう「スキーマ」（認識の枠組み）の利用であり、使える「生きた知識」の形成に必要である。日常経験による理解にずれがあれば、教師の発問や発言の整理によって問い直す。

(3)　経済のあり方や、つながり・信頼という土台に迫る

経済を、もう一度「暮らし」から考えることで、生徒にどのような理解が生じるのか。さらに、希少性、効率、分業と交換は、古典派や新古典派の経済学の基本となる概念だとも考えられるが、中高の経済学習では独立した概念として扱われてこなかった「つながり」「信頼」にたどりつくことができるのか。実践により確かめたいと考えた。

4　授業の実際～発問等の工夫と生徒の反応～

本校は昼夜間定時制・単位制高校である。授業時間は、２コマ連続の 100 分である（前半 50 分、休憩５分、後半 45 分に分けた）。「経済分野 10 講」の２講と３講を基礎にして科目「公共」の授業を構想した。

前半は、カレーライスを題材にして「商品やサービスはどう作られ、届くのか」と、フリマアプリを題材にして「知らない人とどうして取り引きできるのか」を考察した。後半は、６つの見方・考え方の紹介、貨幣と信頼について問いかける展開をするとともに、学んだ見方・考え方を手がかりに新聞記事を読み、考察する活動を行った（表3）。

授業実践の上で工夫した点や生徒の反応を、「カレーライス」と「フリマアプリ」に焦点化して紹介する。

実践❶　カレーライスから社会のつながりへ【展開①】

「お店で食べたカレーライスに関わった人は何人でしょう？」と問い、カレーを食べる人のイラストを中心に思いつくものを線で結び付けながら記入させていった（資料2）。まず、個人で３～４分ほど考える。カレーライスから一歩も進まずにいる生徒には「カレーの具材は何だろう」と声をかけるとよい。もし「野菜をつくる農家」で止まっている生徒がいたら、「その生産に何が必要なのか、誰がつくったのか、そのために必要なものは？」などと考えていくように個別に声をかけるようにした。

次に隣席に座っている生徒とペアで関係図を共有させる。複数のつながりを想像できていなかった生徒は、ペアの関係図を見て「そういうことか！」と声を上げることもある。40 人のクラスであれば、班での活動にすることもできる。

その後、多くの要素を描けている生徒３名ほどのプリントを撮影し、スライドに投影する。その上で、つながりの

展開	授業の問い
導入①	経済とは【　　】である。【　　】に入る言葉または文章を入れよう！
展開①	◆お店で食べたカレーライスに関わった人は何人でしょう。５人、50 人、500 人？
展開②	◆フリマアプリのケーススタディ 「（　　）円の（　　）が偽物だった」 トラブルが起きないようアプリの「ルール（制度）」をどう作り変えたらよいか？
展開③	なぜ見知らぬ人と取引（交換）ができるのでしょうか。そのために必要なものは？
まとめ①	「フリマアプリは○○である」 ４つの視点と動詞を参考に考えてみよう！ 市場経済：つくる・売り買い・働く インフラ：運ぶ・つなぐ・届ける 人間生活：生きる・学ぶ・備える 経済社会：ルール・守る・支える
導入②	社会を考えるためのキーワードは？ 希少性→効率→分業・交換→つながり→信頼→公正
展開④	フリマは物々交換ではいけないのだろうか？ 補足：貨幣の機能
展開⑤	◆１万円札は紙だ。なぜ食べ物を買えるか？ 補足：貨幣論、中央銀行の役割
展開⑥	新聞記事から読み取ろう。４つの視点やキーワードがどのように関わっているか？
まとめ②	振り返り：経済とは【　　】である。 ①【　　】の理由　②社会の見方や考え方の変化

▲表3　授業の展開と問い　◆の付いた問いは、「シン経済学習プラン」や AI 生成のケース教材を参照・改作

内容を、「ここはどう考えたの？」と注目すべき点を指定して、生徒に説明させていった（写真1）。生徒が説明する部分を拡大して提示するとわかりやすい。

ここでは、無数のつながりに気づかせたい。食材の生産だけでも、農地、肥料、種、道具（スコップ、トラクター等）が必要なのは言うまでもないが、さらにスコップの原料である鉄は？と掘り下げていけば、際限ない。食材であれば、スパイスなど海外輸入品にも着目させることで、グローバル・サプライチェーンに触れることもできる。

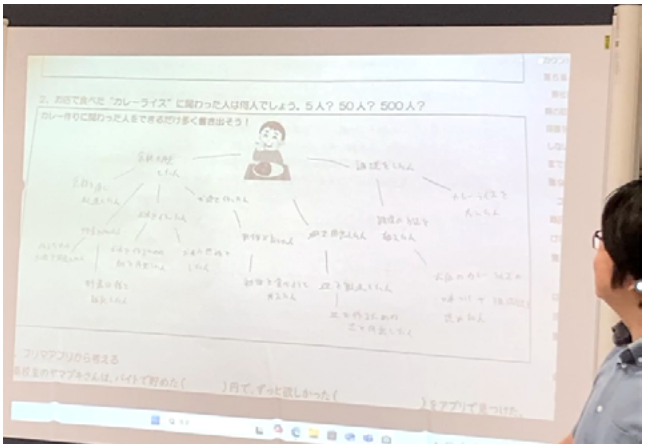
また、配送のための道路や調理に不可欠な水道などのインフラといった食材以外への波及も確認しておきたい。さらには、安全に食事が提供される背後にある、食品衛生法などの法律・ルールの存在にも言及することができる。

ある生徒は、ビーフカレーを想定し、牧場から思考を進めた。牛の飼育や解体に多数の人がかかわっているのは当然として、輸送のための車が必要である。その車に使われている数多くの部品の一つひとつにも人が関わっていることを発見し、驚いていた。

「関わった人は何人でしょう？」という問いかけは、関わった人数の答えが目標ではなく、その広がりに気づかせるためのものである。時には、カレーライスの発明などにたどり着く生徒もいておもしろい。なぜ、分業・交換が行われるのかに議論を進めれば、社会的分業による効率について話すこともできよう。



▲資料2　カレーライスに関わった人は？（プリントの一部）



▲写真1　撮影したプリントを投影して共有する様子

実践2　フリマアプリから制度と信頼へ【展開②③、まとめ①】

【展開②】では、フリマアプリのケースメソッドを行った[6]。用いたケース教材（資料3）は、「経済分野 10 講」の内容をもとに、日常生活との関連を重視して AI に出力させた（「シン経済学習プラン（高校版）」とは異なる）。

ケース教材の文中（　）は、【展開①】のあとに記入させた。カレーライスの話をしたので、つくるための高級鍋はいくらだろう？と発問し、生徒が答えた 10 万円を金額とした。商品や値段の設定は、現実性を加味した工夫の余地がある。

> 高校生のヤマブキさんは、バイトで貯めた（　　）円で、ずっと欲しかった（　　）をアプリで見つけた。相手は顔も知らない県外の人物。不安だったが、アプリの「匿名配送」と「事務局が一旦お金を預かる仕組み」を信じて購入ボタンを押した。
>
> しかし、届いたのは偽物だった。ヤマブキさんは納得がいかず事務局に訴える。一方、出品者は「発送時は本物だった。すり替えられたのはこっちだ！」と主張。
>
> さらに、このアプリの「決済システム」を提供している銀行から、「トラブルが多いなら決済サービスを停止する」と警告が届いた。二度とこうしたトラブルが起きないよう、アプリの「ルール（制度）」をどう作り変えたらよいか？

▲資料3　フリマアプリのトラブル（ケース教材）

フリマアプリのイメージがない生徒を想定し、教室のスライドにはフリマアプリの購入画面（サイトの写真）を提示

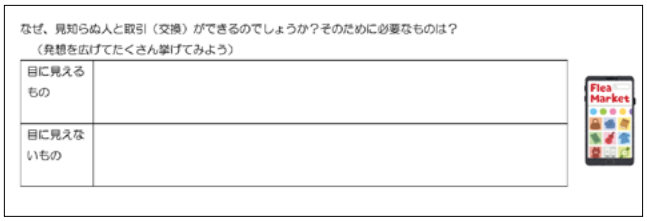
してイメージをもたせるようにした。教室で手を上げさせたところ、ほぼ全員が「知っている」が、「使ったことがある」という生徒は少数であった。

授業では「トラブルを減らし、トラブルが起きたときにも解決できるようにするには、どんなルール（制度）が必要か」と問いかけた。まずは５分ほどでケースを読み取り、個人でルールの考察をする。プリントには、大手フリマサービスの利用規約の一部も掲載しておいた。続いて、ケースから問題を確定できた生徒にルール変更のアイデアを聞き出して共有を図った。開封時の証拠を残すという対策を挙げる生徒が多かった。

この場面のねらいは、完全な制度を設計させることではない。ケースを考えるうちに、生徒は「お金を払えば商品が届く」という普段疑わない前提や目に見えない背景にあるもの、つまり制度への信頼とそれを支えているものに自然と目を向けていった。

最後に、覚えるべき「答え」とならないようにしつつ、規約の一部から「本人認証」「商品説明」等の証明や「トラブル対応」（補償）、「相互評価」などの仕組みを紹介した。このケース教材は、論点を絞るなど補助的な発問により、考えやすくした方がよいだろう。また、私法、契約、消費者保護といった「公共」のほかの内容につなげる材料ともなる。

【展開③】は、「なぜ見知らぬ人と取引（交換）ができるのだろうか。そのために必要なものは？」が生徒への問いである。プリントの記入欄は、「目に見えるもの」「目に見えないもの」に二分しておいた（**資料4**）。


なぜ、見知らぬ人と取引（交換）ができるのでしょうか？そのために必要なものは？
（発想を広げてたくさん挙げてみよう）

目に見えるもの	
目に見えないもの	

▲資料4　なぜ取引ができるのか？（プリントの一部）

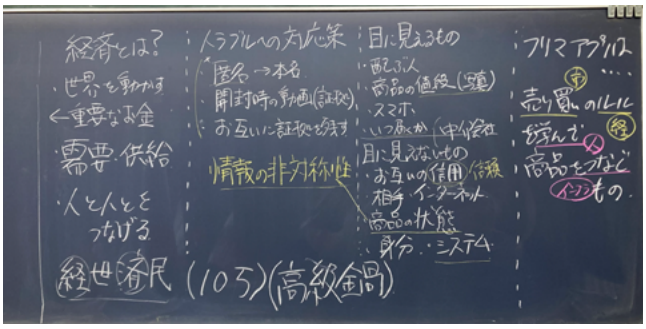
まず、個人で２分ほど考える。続いて、生徒を端から順番に指名して黒板に書き出していく。テンポよく答えさせることを意識した。ICT を用いたオンライン上での集約もよいが、黒板に書き出していく共有も有効である。先に出たアイデアを避けて答えるので、複数のアイデアが出てくる。指名する前に「ほかの人が言わないと思うものを答えてください」と付け加えて発問すれば、「もう言われてしまいました」が減り、発言による参加の機会が増える。

生徒は「必要なもの」を数多く発言した（**表4**）。想定どおり、すべてのクラスで、「信用」や「信頼」という発言を引き出すことができた。もし、出なくても「ほかのクラスでは…」と補足すればよい。商品の正確な情報・状態に関する生徒の発言に着目し、「情報の非対称性」に気づかせることもできた。また、市場経済の歴史的な成立に関わる「所有権」などのもっと説明したい内容が出る場合がある。すべてをこのタイミングで説明するのではなく、今後の授業で扱うことを予告するなどの対応をしてもよい。

目に見えるもの	運ぶ人、スマホ、サーバー、アプリ、商品説明（写真）、値段、契約書、レビュー、評価・実績、本人確認、取引履歴、価格、連絡　等
目に見えないもの	相手、相手の顔、電波、リスク、ペナルティ、所有権、信用、信頼、会社、実際の商品（状態）、個人情報、お金の流れ、経験、リテラシー、決済サービス、サイト運営・開発者、通信インフラ、システム　等

▲表4　生徒が考えた取引に必要なもの（まとめ）[7]

【まとめ①】は前半の総括である。「『フリマアプリは○○である』４つの視点と動詞を参考に考えてみよう」という問いを考察させた。授業では「４つの視点」としたが、p. 18で示した「４つの基盤」のことである。フリマアプリは市場での取り引きであると同時に、情報通信インフラ、利用者の生活、決済や紛争処理の制度にも支えられる。生徒の発言を取り上げて、どの基盤に着目したのかなど、基盤の重なり合いに着目させつつ、前半のまとめとした。以上の授業展開が、次の板書である（**写真2**）。



▲写真2　授業の板書（前半）

授業の後半は、これまでの授業展開で掘り下げて考えた内容を例に、６つの見方・考え方を紹介した。続いて、「フリマアプリは物々交換ではいけないのだろうか」「１万円札は紙だ。なぜ食べ物を買えるのか」と当たり前を揺さぶる問いを投げかけた。それぞれ生徒の発言と結びつけ、教科書の「貨幣の機能」や「日本銀行の役割」を説明した。また、新書の一節を引用して貨幣の現代的な理解も紹介した[8]。

最後に、教室に持ち込んだ新聞（１か月分）から１人１部をとって、気になった経済の記事をまとめ、「４つの視点や６つのキーワード」とどう関わっているかを考えて書かせた。フィジカル AI への投資について、「工場の自動化や無人運搬などでインフラや市場経済の効率がよくなり豊かになる。一方で長期プロジェクトへの企業との信頼が必要だと思った」と記事の「感想」でなく、経済事象に含まれる見方・考え方を見出せている生徒もいた。

5　授業実践からみえた可能性と課題

(1)　授業の結果～「経済」のイメージ変化の兆し～

授業を通じて、生徒のもつ経済に関するイメージに、どのような影響が生じたのか。授業の冒頭**【導入①】**（初定義）と最後**【まとめ②】**（再定義）で「経済とは【　】である」の【　】に入る言葉や文章を記述させた。

５クラス全体（78 名）では、約４割（32 名）が「つながり」「信頼」を使って経済を再定義した。定義の理由や考え方の変化の記述でいずれかに触れた生徒を含めると、約８割（62

名)となった。

本稿では、一例としてクラス全11名の記述を提示した(表5)。授業の冒頭で記述できなかった4名の生徒A～Dは、「信頼」「つながり」の語を用いて再定義した。はじめから定義できた生徒7名(E～K)のうち3名も同様である。教師の意図に近い言葉の使用と適切な経済の理解は必ずしも同じではないかもしれないが、生徒F・Gのように、経済をお金の流れだけでなく、人間の営みや仕組みとして捉え直した生徒がいることがわかる。

生徒	初定義	再定義
A	?	信用と信頼
B	?	人と人をつなぐもの
C	?	信頼
D	よくわからないもの	人と社会をつなぐ架け橋
E	お金を循環させるもの	お金を循環させるもの
F	お金の動き	いろいろな人たちが信頼し合ってこそできるつながり
G	世界を動かすための重要なお金に関すること	皆の信頼で成り立っている、日本の生活に欠かせないもの
H	人と人を繋げるもの	個人を社会的に繋げ、より豊かな営みを実現する基盤
I	需要と供給	信頼
J	国	国の健康状態
K	進歩	不確実

▲表5　生徒による「経済」の定義(授業冒頭と最後)

変化がなかった生徒Eも、見方・考え方の変化について「カレーライスの例のように、1つのものでも数えきれない人びとが関わっていることにおどろいた」と記述していた。ほかにも、「社会は人やお金、ものなど様々なものから形成されている(生徒B)」「経済は政治家間の内容だと思っていたが、(略)国民にとっても重要なことだと分かった(生徒G)」「自分も経済の一端をになっている(生徒H)」といった社会の構築性への気づきや社会との関わりの自覚がみられた。また、「世界のほとんどが信用しているドルはすごい(生徒A)」など社会に対する理解や関心を深める記述もみられた。

(2)　授業の意義～本質から社会のあり方を考える～

授業実践の意義は、次のように整理できる。①経済原理を上から教え込まず、社会に対する生徒の「思考の広がり」を活かせること。②お金を主語とする理解ではなく、「人間同士でつくる仕組み」の理解につながること。③生活実感から本質をとらえ、「社会との関わり」の認識が生じること。以上の3点は、「私たちの暮らしをみんなで支え合う社会の仕組み」としての経済を学び、「社会のあり方を考える生徒」を育成する授業となりうることを示唆している。

フリマアプリから制度・信頼への学習をもとに、中学・高校・大学での学びと、発展的課題について付言したい。シン経済教育は、経済学の概念を排除するのではなく、具体的な事例から必要な概念を発見し、応用していく学習設計に重点がある。表6は、学校段階のあくまでも目安である。実際、本稿は高校の授業実践であるが、【コラム】に紹介した中学版の問いから入り、ケース教材から考える段階へ進めた。

中学	カレーライスなどの具体例から見方・考え方を発見する。物語を軸に実感で理解する。
高校	同じ問いから入り、ケースメソッドで制度の改善案を考える。情報の非対称性や所有権などの概念につなげ、応用する。
大学	同じ現象を、取引費用や契約理論としてモデル化する。

▲表6　同じ題材を学校段階に応じて発展させる例(案)

教科書の事項や時事的な問題など授業者が扱いたい内容は授業の「問い」と「問い」の間に組み込むことで拡張できる。そのためシン経済教育は、これまでの授業を完全に代替するのではなく補完するものとして、誰もが取り組みやすい実践的な手法だと考えている。

また、「信頼」の強調は、既存制度の受容にも傾きかねない。現在の経済や社会制度を批判的に考察するには、公正や権利の思想、法や権力の考え方など科目「公共」の他分野と接続する必要がある。「制度信託」[9]の提案を取り込み、「信頼に値する制度とは何か」を問う学びが求められる。

今回は、経済分野の導入段階で、2コマだけの試行的な授業実践であった。今後は、社会の変化や人々の選択が、誰にどのような影響を与えるのかを考えることで、社会との向かい合い方に関する問いや理解の深化を検討していきたい。

6　おわりに～「シン」を探究・実践しよう！～

シン経済教育の「シン」は、「新」がまず思い浮かぶ。しかし、経済学習の本質という意味では「シン(芯)」であり、生徒が「シン(真)」に学びを深めるための教育は、すべての教師の目標であるとも考えられる。

目標の実現には、実際に授業をしてみて検証していくプロセスが欠かせない。経済学習の「シン(進・深)」化に向けて、授業実践をしてみてほしい。カレーライスからつながりへの活動だけなら15分で取り組める。本稿を読み、手を携えてくださる先生が一人でも増えれば幸いである。

■注

1) 先生のための「夏休み経済教室」(2026年度)で篠原総一が、経済学の概念や理論が抽象的であることの比喩として用いた表現である。
2) 経済教育の実践者をゆるやかに結びつけて、教育活動の向上を支援し、経済教育に関する情報を収集・発信する任意団体である。
3) 「シン経済教育」の発表資料　https://econ-edu.net/2026/08/22/8435/
4) 市場だけでなくインフラや生活、政策・制度を並列で扱っており、制度派経済学や宇沢弘文の「社会的共通資本」に近い構成であるとも考えられる。
5) 「シン経済学習プラン」資料　https://econ-edu.net/2026/10/01/8988/
6) 「知る」だけでなく「できる」という状態に近づけることを目指すケースメソッドは、非指示的に教える教授法である。(高木晴夫、竹内伸一『ケースメソッド教授法入門―理論・技法・演習・ココロ』(2010)慶應義塾大学出版会)
7) 生徒の回答を授業中の分類に沿って掲載。「見える / 見えない」は、物理的な可視性だけでなく、利用者から確認できるかの意味でも用いられている。
8) 平賀緑(2026)『お金儲けしない経済学』岩波書店、pp. 123-7
9) 星岳雄、松島斉編著(2026)『日本経済　信頼からの再生』日本経済新聞出版

報告 6
公民

個人と社会を考える対話的授業の実践
～生命倫理課題への挑戦～

金沢大学附属高等学校教諭　赤松 信弘

1 はじめに

2018（平成30）年に告示された学習指導要領において、選択必履修科目であった「現代社会」は必履修科目である「公共」へと改められた。「公共」の「公共の扉」では、「主体的に社会に参画し、他者と協働することに向けて、幸福、正義、公正などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する」と示されている。そして、身に付ける力として、「各人の意見や利害を公平・公正に調整することなどを通して、人間の尊厳と平等、協働の利益と社会の安定性の確保を共に図ることが、公共的な空間を作る上で必要であることについて理解すること」、「公共的な空間における基本的原理について、思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動を通して、個人と社会との関わりにおいて多面的・多角的に考察し、表現すること」などが示されている。ここからは、具体的な問いについて考え、他者との対話を通して多面的・多角的に考察することが、学習において重視されていることが分かる。

実際に、「公共」の教科書や資料集では、トロッコ問題や「誰に笛を渡すのか」といった思考実験を題材として、義務論や結果論などの考え方から公正について考察させるものが多く見られる。これは、従来の「現代社会」と比べても、概念的な問いについて生徒が考え、意見交流することを重視していることの一例といえる。

さらに、学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を進めることが求められている。「公共」の教科書でも、「現代社会」とは異なる視点や構成で内容を扱う出版社も見られるようになった。

本校においても教育課程が変更され、１年次に学習していた「現代社会」は、２年次に「公共」として、地理歴史科と入れ替わる形で実施されることとなった。それに伴い、学習内容にも大きな変化が生じた。例えば、宗教や伝統文化などについては、地理総合や歴史総合でも扱われている。そのため、地歴・公民科の各科目で共通する基礎的な内容については、地理歴史科で先に扱うことが増え、「公共」の授業にある程度の時間的な余裕が生まれ、対話的な学習を取り入れることが可能となった。

対話的な授業には、ジグソー法を用いた学び合いやディスカッションなど、さまざまな方法がある。また、学習指導要領を受け、「倫理」の教科書や資料集で提示されてきた哲学対話を、「公共」の教科書においても取り上げる出版社が見られるようになった。そこで本校の「公共」においても、生徒同士の対話を授業の中核に据えることを考えた。

対話といえば、源流思想で扱われるソクラテス、実存主義で扱われるカール・ヤスパース、ユルゲン・ハーバーマスを想起することができる。こうした思想家が重視した対話そのものを授業の入り口として取り上げ、その後の学習へとつなげる構成も考えられる。

また、ドラマ『ここは今から倫理です。』（NHK、2021年）では、高校生の悩みに対して先生が授業で哲学対話を行うようすが描かれており、『御上先生』（TBS、2025年）では、「考えて」と議論を促して自発的に考えて動く生徒を育てようとするようすが描かれていた。フィクションであるが、授業の参考になるものはあると考えた。

実際の授業の構成にあたっては、東京大学のウェブサイト[1)]で哲学対話のルールについて示されており、また、書籍等でも哲学対話の方法を提示しているものがあり、それらを参考にした。哲学対話の理想的な人数は、10～20人と言われている。本校の「公共」の授業では40人程度が一斉に受けており、少なくとも２グループに分けなければならない。また、それらが同時進行する中で、それぞれの議論の状況を把握し、必要に応じて議論の方向を修正したり、評価したりすることは容易ではない。加えて、生徒が安心して自分の考えを表現するためには、心理的安全性を確保することも重要となる。

そこで、本校では高校教育研究協議会（研究大会）のために購入した、180㎝程度の高さがある衝立型ホワイトボードスクリーンを複数台活用することにした。各グループがスクリーンを囲んで対話を行い、その際に生徒自身がホワイトボードに議論の流れや出された意見を記録していく（写真1 2）。これにより、対話をしている生徒自身が議論の展開を視覚的に把握できるだけでなく、これまでにどのような意見が出されたのかを振り返りながら、その後の議論を進めることができる。また、教師にとっても、各グループの議論の内容を後から確認する手がかりとなり、対話の過程を授業の評価につなげることが期待できる。

2 本校の状況と地歴・公民科の立場

本校は国立大学附属高等学校であり、１学年120名の小規模校である。２年次から文系・理系に履修クラスが分かれ、その比率はおよそ１：３で、理系を選択する生徒が多い。「公共」の授業も文理別に開講されている。

本校では医学部を志望する生徒が多く、大学入試において理数系科目の配点が大きいこともあり、入試に向けた学習時間においても理数系科目に多くの時間を割く傾向がある。そのため、物理や数学、英語などの学習に力を入れる

一方で、文系科目の学習を後回しにする生徒も見られる。

また、授業における活動の性質にも違いがあり、体育では身体を動かし、理科では実験を行い、英語ではスピーキングなどの対話活動を取り入れている。一方、地理歴史・公民科のような資料の収集や読解、教室で教師の説明を聞くことを中心とした授業は、生徒にとっては集中を持続することが難しい面もある。

そこで「公共」の授業では、生徒に問いを投げかけ、その問いについて考え、さらに他者との対話を通して考え直すという過程を重視することとした。続けて新たな問いを生み出し、考えを深めていく。こうした活動を授業の中で繰り返すことで、生徒が「考えること」そのものに継続的に取り組む姿勢を育てたいと考えた。

3 授業実践の内容

「公共」では４月のイントロダクションを長くとっており、生徒に考えてほしい視点を順次取り上げている。

今年度の単元構成では、「高校生とは何か」や「人間とはどういったものか」ということから入り、「正義」、「公正」、「幸福」、「自由」の順で進めた。

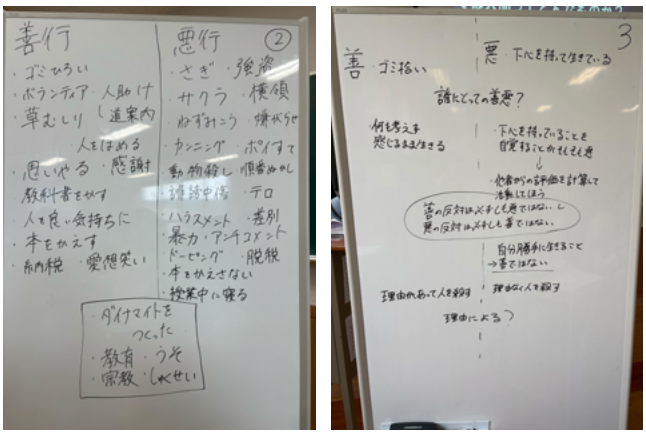
「正義と公正」では、まず善悪をめぐる問いを出発点として、中国思想やソクラテス、アリストテレスの思想を扱った。その後、功利主義、ロールズ、アマルティア・セン、サンデルへと学習を進め、正義や公正について異なる立場から考察した。「幸福」では、ソクラテス、アリストテレス、ヘレニズム思想、功利主義を取り上げ、「自由」では、ミル、カント、フランクフルト学派、リースマン、サルトルを扱った。

本稿では、このうち「正義と公正」を扱った授業について、具体的な問いの設定や対話の展開を中心に、その実践を報告する。

4 「公共の扉」正義と公正について考える

(1) 正義について考える

生徒を８～10 人程度のグループに分け、「善悪は何か」「善悪は何で判断されるか」をホワイトボードに書き出させてグループで議論させる。生徒からの意見では、「法が善悪の基準となり違法行為をすることが悪」や、「嘘をつくことについては、いい場合もある」、「他者にとっていい場合は善」などの意見が出る（写真1 2）。



▲写真1 2　グループワークでの生徒のホワイトボードの様子

そのあと、中国思想での善悪の扱い方、また、善悪の判断基準となる「法に従うことは善であるか」について、ソクラテス裁判やニュルンベルク法、日本の旧優生保護法を通して法の正当性について生徒に揺らぎをもたらせる。そのうえで、正義の捉え方を変えるのに、アリストテレスの正義の話をする。

(2) 正義と公正

次の導入として、軍隊の徴兵制、志願制、傭兵制について考える。生徒にとって徴兵制はこれまで中学校の社会科などで触れているため、生徒自身が説明することはできるが、志願制は、希望する人がその職に就く制度で、多くの先進国で採用されていること、傭兵制は、外国などからプロフェッショナルを高い給与で雇う制度で、事例として、バチカン市国を守るスイス兵や、フランス外人部隊、また民間軍事会社への委託などがあることを、それぞれ授業者が説明し、メリット・デメリットを考えさせた。この活動によって誰にとっての自由、平等、合理的、効率的かという視点の切り替えをさせる。徴兵制ならば、国民の職業選択の自由や思想・良心の自由を侵害するおそれがあるが、平等は確保され、国にとって兵力の維持はできる。志願制ならば、国民の職業選択の自由などは保障される。このように、誰にとっての公正かを考えさせる。

続いて、仕事の公正な分配を考える。生徒にとって身近な題材として、文化祭での仕事の分担を取り上げた。資料集[2)]を参考に功利主義、公正としての正義、フェミニズムなど多様な視点から考えやすいよう、設定を以下のようにした。仕事量を 100 として、どのように仕事をこの５名に割り振るかということを個人で考えた後、グループで合意形成を図ってもらうこととした。

	Aさん(男)	Bさん(女)	Cさん(女)	Dさん(男)	Eさん(男)
部活などの活動	生徒会で大忙し	出し物する部活に所属	故障で休部中	無所属 バイトが忙	無所属
奉仕精神	積極的に協力するタイプ	ボランティアは嫌い。	ボランティアは好き。	出し物に消極的	ボランティアなどは積極的
性格面	効率よく仕事をこなせる。	だらしなく，モノを無くしたり，忘れがち，	器用だが，なかなか集中力が続かない。	手先不器用	優しく周囲に気が配れる。
帰宅時間	遅くまで学校にいることが多い。	部活で遅くまで学校にいる。	家が近く遅くまで学校にいれる。	バイトしないと苦しく早々に帰る。	家が遠く，早く学校を出る。

▲図1　授業で提示したスライド①

生徒の意見は、Ｄさんは仕事量の軽減をさせるべきというものや、Ｃさんや Ｅさんには仕事を多めに振り分けるというのが見られる。Ａさんについては人によって意見が割れてくる中、全員均等に 20 ずつ割り振るという生徒、またやる気の有無で差をつけるという生徒も見られる。

また、本校生徒は、医学部志望者が多いことから、生命倫理を扱った題材を用意した。香川知晶著『命は誰のものか』を参考に、「腎不全の患者が５人いて、２台しかない人工腎臓をどのように患者の選抜をして、割り振るか」という課題を設定した。最初は、患者と性別、未婚既婚のみの情報を提示し、そのほかの項目を隠す。しばらく議論の様子を見ながら、年齢、子どもの数を順に提示していき、最後に職業を提示する。

人工腎臓は二台しかなく，腎不全の患者は５人

患者	A	B	C	D	E
性別	男	女	男	女	男
未既婚	既婚	未婚	既婚	既婚	既婚
年齢	35	28	38	32	30
子どもの数	2	0	3	1	0
職業	詐欺師	コンサートバイオリニスト	計理士(横領で裁判中)	スパイ	人工腎臓の開発研究者

▲図2　授業で提示したスライド②

生徒は、最初は判断基準が少なく、くじ引きやジャンケンで人工腎臓の配分を決めていた。しかし、年齢を提示すると「若い人には将来がある」と考えたり、未婚・既婚の有無から憶測を巡らせたりして配分を決める生徒も出てくる。さらに子どもの数を提示すると、「若くて手術に耐えられ、将来性のある人」を優先しようとする生徒がいる一方で、「親が亡くなると収入がなくなり、世話をする人もいなくなって子どもたちが苦労する」という理由から子どもの数を優先する生徒もあらわれ、意見が対立して議論が深まっていく。各グループがおおむね合意に達した段階で職業を提示すると、決定内容に再び揺らぎが生じる。最終的な結論としては、当初から一貫してくじ引きを選択するグループ、職業による差別は許されないとして年齢や子どもの数を考慮するグループ、職業を見て判断を変更するグループなど、多様な結論が出された。

(3)　理論講義

何を根拠にして文化祭の仕事の分配を行ったか、人工腎臓の分配を行ったか、ということを議論させた後に、古今東西の哲学者の考えを授業で扱う。

教科書や資料集に沿って、結果論としてベンサムの功利主義について紹介する。ベンサムの考える善悪、最大多数の最大幸福、サンクションの説明を行った。図1の仕事量の分配を功利主義で考えた場合、２点の考え方がある。一つは、仕事で得られる幸福量の総量を重視することで、やりたい人に多く仕事を分配する。もう一つは、仕事を早く終わらせることを重視し、仕事を器用に効率よく進められる人に多く分配をするというものである。図2の医療資源の分配ならば、人工腎臓の開発者を救った方が、さらに高性能な人工腎臓を開発してより多くの人を救えるとか、バイオリニストがより多くの人を幸福にさせられるとして、ＢさんやＥさんを選ぶ、または子どもの数を見て、不幸になる子どもを減らすことができるとして、Ｃさんを選ぶことがあげられる。

ここで義務論として、カントの意志としての格率について説明を行う。図2の医療の資源配分ならば、現状２つしかない人工腎臓が、患者の人数である５人分揃うまでは誰にも分配しないことになるだろう。また、ロールズの正義論の説明を行う。ロールズの観点で考えると、仕事量の分配では均等に 20 に分けた後、Ｄさんは仕事量を削減されることだろう。人によってはＢさんも少し削減されるかもしれない。そのほか、フェミニズム、ノージックの自由至上主義、マイケル・サンデルのコミュニタリアニズム(共同体主義)についても紹介する。

そのうえで、それぞれの思想家の考え方を当てはめると、どのような仕事の分配になるのかを考えさせた。

(4)　応用

授業の最後に、正義や公正を題材とした思考実験として、「トロッコ問題」や「臓器クジ(サバイバル・ロッタリー)」、「ワクチン接種の順番」、「ハイジャック機を撃墜するかどうか」といったものがあることを紹介した。中学社会の教科書でも「体育館の練習割」をどう配分するかということが掲載されている。

(5)　次の授業構成

ベンサムの思想で「幸福」を取り上げた流れから、本時でも幸福についての考察につなげる。まず、生徒から匿名で「自分が幸福だと感じるとき」についての意見を集め、その幸福の種類を生徒自身に分類させる。その上で、ミルの「幸福の質」に関する議論やヘレニズム思想の考え方、さらにアリストテレスの思想を取り上げ、「幸福とはどのような状態か」について多角的に考えさせる。

5　「正義と公正」を考える授業の総括

前述のとおり、本校生徒は医学部志望者が多いことから生命倫理に興味を持つ生徒も多い。そのことから生命倫理を題材に扱った。また、生命倫理では個人と社会全体双方の幸福が対立する場面が複数あるし、医療における意思決定権については、自分に置き換えて考えたり、自分が将来向きあう問題としてイメージしたりしやすい。医療の資源分配では、各グループが結論を出した後に、急患ができたとして、６人目を作り、その６人目は「あなた」と提示したクラスもある。

文化祭の事例について、生徒からは様々な視点で意見が出されるが、生徒自身も学校行事で部活やクラスの兼ね合いで仕事がアンバランスになったり、うまく回らなかった思いがあったり、また各々が「これが正しい」と根拠をもって考えており、その意見を出し合えるために、議論が活発化しやすい。また、それぞれの課題において、共通認識を持ちやすい選択も入れていることで、論点は集中させやす

い。そのため議論の中で進行役が生まれれば、スムーズに議論が進む。

6 その他の展開

以前、３学期の期末テスト後に行った授業では、生命倫理に関して討論する議題を設定したこともある。

(1) 医療の決定権は誰にあるか？

臓器移植について、2009 年の臓器移植法の改正により、本人の意思が不明な場合に限り、家族の同意で提供を可能としたこと、移植の年齢要件を 15 歳以上から家族の同意があれば 15 歳未満も可能としたことを説明し、以下の場合には移植が可能か、ペアで議論させる。

- 本人も家族も臓器提供に同意している場合
- 本人の意思は不明で、家族が同意している場合
- 本人が拒否しているが家族が同意している場合
- 本人が移植に同意しているが、家族が同意していない場合

ここまでは、生徒も考えやすい。そこから次のようなことが起こった場合はどうかを考えさせる。

- 事故で本人の意思が不明であり、家族が同意をしたが、のちに遺品整理中にドナーの不同意の書類が発見された場合
- ２歳児の弟が虐待等により兄への臓器提供を強いられている場合

また、小さい子どもが注射などの医療行為を拒むことがあるということを伝えて、次のことを考えさせた。

「子どもの医療行為の決定は何歳まで誰が行うのが望ましいか？」

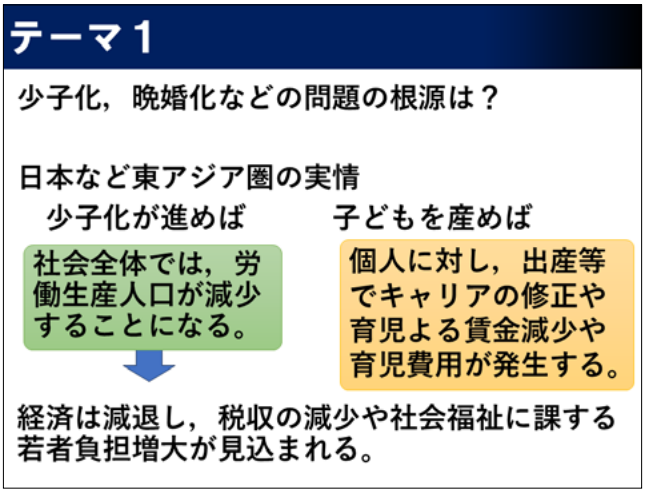
生徒自身も、小さい頃は親に病院に連れて行ってもらっているだろうが、高校生となり自我を持つ生徒自身には医療行為の決定権は自身にないのか考えさせる。

もう一つは、アメリカでは大統領選の争点にもなる**「妊娠中絶を規制するか、女性の権利として認めるか」**というテーマを、女性自身の体のことであり、生むか生まないかは女性の自由であるとするプロチョイスと、生命は神聖なものであり、胎児は弱い者であるから守るべきであるとするプロライフの考え方を伝えたうえで考えさせた。

(2) 少子化にどう向きあえばよいか？

個人と社会との対立を考えるテーマとして少子化を考えた。男性の給与を 100 とした際の女性の賃金の推移を提示した後、少子化の個人的な面と社会的な面を提示した。またマイケル・サンデルの著書、『完全な人間を目指さなくてもよい理由――遺伝子操作とエンハンスメントの倫理』をもとに、シンガポールにおける官製婚活の話を示した。

著書の中では、高学歴女性の子どもの数が比較的少ないことから、大卒以上の独身者同士の船上お見合いパーティーを開催したことが書かれていた。参加特典として、育児の経済支援や恋愛講座などが行われていたことが示されていたので紹介した。これは不人気だったそうだが、現在世界を見れば、学歴や商取引の履歴、交友関係から信用スコアを設定している企業もある。



▲図3 授業で提示したスライド③

また、少子化に関連して次のような問いも用意し、議論させた。

「国や自治体が経済支援等を付けて結婚相手等をあっせんすることについてどう考えますか？」

要は、経済発展のために個人の経済的事情と出産の奨励を天秤にかけさせてよいか、プロダクティブ・ヘルス／ライツとともに議論をさせたわけであるが、議論させたのちに優生思想につなげた。20 世紀には遺伝学が優生学へと変化し、アメリカにおいては結婚の制限、日本においては旧優生保護法による障がい者に対する強制不妊手術が行われていた。ナチス政権下のドイツでも強制不妊手術が行われ、障がいは遺伝しないとわかっても継続されたことを伝えた。出生前診断やそれによる内なる優生学については保健の授業で扱われているので割愛するが、死者の凍結遺伝子を使って体外受精によって子どもを持つことや同性愛者が精子提供を受けて子どもを持つことが技術的に可能になっており、実際に起きていることが新聞などで報道されている。[3)4)] そのうえで、**「精子提供や卵子提供などの遺伝子が自由に取引される現状を認めるべきか？」**を議論させた。内容としては非常に高度であった。

7 授業者の意識

中学校の社会科では、対話的に考えたり議論したりする授業が行われている一方で、学習の評価に目を向けると、学校から配布されたワークを解き、その内容を覚え、ワークと同じような形式の定期テストに臨むという学習が中心になりがちである。さらに、高校入試もその延長として捉

えられることで、生徒の中には「社会科は覚える教科である」という意識が根付いてしまっている。

しかし、公民科、特に公共や倫理で扱う内容には、一つの明確な答えが存在するとは限らない。現代社会の問題には、立場や価値観によって異なる考え方があり、答えを出すことそのものが難しい問いも多い。そのため、これまで「答えを覚える」ことを中心に学んできた生徒は、答えが一つに定まらない問いに直面すると、「何を答えればよいのか分からない」、「難しくて考えようがない」と不安を感じたり、考えることをあきらめたりすることがある。

また、大学入学共通テストにおいても、単純な知識の再生ではなく、資料を読み取り、知識を活用して考える力が重視されるようになった。こうした変化を考えると、知識を一方的に与え、それを覚えさせるだけの従来型の授業では、これから求められる力を十分に育てることは難しい。

公民の授業では、まず生徒にとって身近で考えやすいテーマから対話を始めることを大切にしたい。自分が「当たり前」だと思っていることに疑問を持ち、他者の考えに触れることで、自分とは異なる見方があることに気づかせる。その上で、新たな知識や視点を与え、「もっと別の考え方を知りたい」と思えるような好奇心につなげていきたい。

その実践の一つとして、「倫理」の最初の単元で扱われる「人間とは何か」という問いについて考えさせる際には、まず「高校生とはどのような存在か」という身近な問いから始めることができる。一見すると答えやすい問いに思えるが、自分の考えを言葉にして説明することは容易ではない。また、具体的な例や例外について考えることで、「高校生」という存在を一つの言葉で捉えることの難しさにも気づく。一方で、生徒一人ひとりがそれぞれの考えを持っており、他者の意見にも「それも分かる」と納得できる部分があるため、対話を始める題材として適している。

こうした身近な問いから出発し、徐々に扱うテーマを難しくしていくことで、生徒が自分の考えを持ちながら、他者の考えにも耳を傾け、多面的に物事を見ることができるようになることを目指したい。そして、すぐには答えの出ない問いに向き合うことを「難しいから避けるもの」とするのではなく、「考え続けることそのものに意味があるもの」と捉えられるようにしたい。

最終的には、知識を身につけることだけを目的とするのではなく、多面的な視点を獲得し、答えの定まらない問いに粘り強く向き合う力を育てたい。また、自分の考えを言葉にして他者に伝え、それに対する他者の意見を聞く中で、自分の考えが変化していくことも含めて、対話することの楽しさを感じてほしい。自分の考えを主張することに不安を感じるのではなく、「自分はこう考える」と表現することの楽しさを知ることが、これからの社会を生きる生徒にとって重要なのではないかと考える。

■注

1) 東京大学 web サイト
（https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/ja/features/diversityresearch05.html）
2) 第一学習社『最新公共資料集 2025』p75
3) 2023 年 4 月 19 日朝日新聞「出生率 3.0 は幸せかイスラエルの少子化問題を考える下」
4) 2023 年 1 月 15 日朝日新聞「不妊治療に第三者の精子・卵子」

■参考資料

・文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)』
・第一学習社(2025)『最新公共資料集 2025』
・香川知晶(2009)『命は誰のものか』携書ディスカヴァー
・マイケル・J・サンデル、林芳紀、伊吹友秀(訳)(2010)『完全な人間を目指さなくてもよい理由――遺伝子操作とエンハンスメントの倫理』ナカニシヤ出版
・小林正弥(2010)『サンデルの政治哲学－〈正義〉とは何か』平凡社新書
・東京大学 web サイト
（https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/ja/features/diversityresearch05.html）2026 年 10 月 1 日参照
・河野哲也編(2020)『ゼロからはじめる哲学対話 哲学プラクティス・ハンドブック』ひつじ書房
・小林亜津子(2011)『はじめて学ぶ生命倫理「いのち」は誰が決めるのか』ちくまプリマー新書

地歴・公民 生徒用副教材のご案内

＊ デジタル版あり マークのついた書籍はデジタル版も発行（別売）

地 理

地理総合、地理探究

デジタル版あり



CONNECT 地理総合
AB 判 160 頁
税込価格 748 円
（680 円＋税）

最新地理図表 GEO 新版
AB 判 288 頁
税込価格 1,078 円
（980 円＋税）
★別冊「地理ワークノート」付

デジタル版あり



歴 史

歴史総合、世界史探究、日本史探究

デジタル版あり



ダイアローグ 歴史総合 新版
AB 判 184 頁
税込価格 814 円
（740 円＋税）

デジタル版あり



最新日本史図表 新版
AB 判 400 頁
税込価格 1,067 円
（970 円＋税）
★別冊「日本史重要史料 215」付

グローバルワイド 最新世界史図表 新版
AB 判 392 頁
税込価格 1,067 円
（970 円＋税）
★別冊「グローバルワイド最新世界史図表白地図ワーク」付

デジタル版あり



日本史史料集



詳録新日本史史料集成
A5 判 480 頁
税込価格 1,001 円
（910 円＋税）

公 民

公共、政治・経済

デジタル版あり



最新公共資料集 新版
B5 判 392 頁
税込価格 1,078 円
（980 円＋税）

デジタル版あり



クローズアップ公共 新版
AB 判 288 頁
税込価格 990 円
（900 円＋税）

デジタル版あり



最新政治・経済資料集 新版
B5 判 416 頁
税込価格 1,078 円
（980 円＋税）

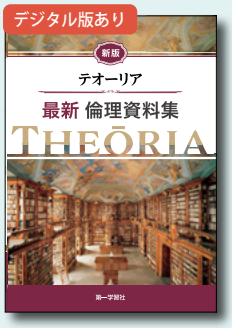
入試対策問題集



ステップアップ 公共、政治・経済
B5 判 192 頁
税込価格 968 円（880 円＋税）
★別冊解答付（B5 判 96 頁）

倫理

デジタル版あり



テオーリア 最新倫理資料集 新版
B5 判 336 頁
税込価格 1,023 円
（930 円＋税）

地歴・公民最新資料　第 6 号

2026 年 10 月 23 日発行

みつめたい教育と未来
第一学習社

広　島：〒 733-8521　広島市西区横川新町 7 番 14 号　☎ 082-234-6800
東　京：〒 113-0021　東京都文京区本駒込 5 丁目 16 番 7 号　☎ 03-5834-2530
大　阪：〒 564-0052　吹田市広芝町 8 番 24 号　☎ 06-6380-1391

札　幌：☎ 011-811-1848　仙　台：☎ 022-271-5313　新　潟：☎ 025-290-6077
つくば：☎ 029-853-1080　金　沢：☎ 076-276-4050　名古屋：☎ 052-769-1339
広　島：☎ 082-299-6523　福　岡：☎ 092-771-1651　鹿児島：☎ 099-227-7801
沖　縄：☎ 098-896-0085

88717A06

ホームページ　https://www.daiichi-g.co.jp/