

「公民科倫理」の可能性

——特に思想の扱いに関して——

三藤 義郎

本論は、「公民科倫理」実施にむけての予備作業である。「社会科倫理」と比べての「公民科倫理」の特徴として、主題学習の可能性と日本の思想を挙げる。それらの学習内容をどう構成するかについて、「人間の在り方生き方」と「公民」像の検討を行う。

I. はじめに

高等学校の新「教育課程」、特に現行「社会科」にかかわる分野においては、「地歴」科・「公民」科への「解体」過程にかかわるものをはじめとし、多くの批判的言説が浴びせられてる。が、本論では、新『学習指導要領』をとりあえず所与のものとしてとらえ、再び選択必修科目となった「公民科・倫理」が現行「社会科」から何を引き継ぎ、どのような課題を新たに担うのか、という視点に立ち、考察をすすめたいと思う。意図するところは、「公民科・倫理」の教材・内容をどのように構成するのか、「公民科・倫理」の俯瞰図の視点を設定するための予備作業である。

II. 「倫理」の「内容」

現行『学習指導要領』での「倫理」の「内容」は、(1)人間の自覚(2)日本の思想(3)現代社会と倫理の三つの大項目から成る。これに対して、新『学習指導要領』は、(1)青年期と人間としての在り方生き方(2)現代社会と倫理(3)国際化と日本人としての自覚が設定されている。

これらの項目名だけを眺めていると、新「倫理」は旧「倫理・社会」の復活をイメージさせるが、内容を検討してみると、どうもそのようではない。もちろん、現行の「倫理」とも異なる。

結論から言えば、倫理学説史のようなものからの決別が、新「倫理」には期待できそうである。新『学習指導要領』・『学習指導要領解説 公民編』(以下『解説』とする)には、現行のものとは比べて、思想の名称・思想家名がほとんど使用されていない。それどころか『学習指導要領』「内容の取扱いに当たっての配慮」には、「ギリシアの思想、キリスト教、仏教、儒教などの基本的な考え方を代表する先哲の思想を取り上げる程度とすること」という指示までである(傍点引用者)。

さらに、現行と新とで同じ項目名である「現代社会と倫理」の説明を比較してみても、新「倫理」のもつ脱倫理学説史と呼べる性格があらわになってくる。

<現行> 現代の思想的課題

現代の主な思想にみられる共通で基本的な課題

思索と倫理的自覚

現代社会に生きる人間として自らを形成する課題

<新> 現代社会の特質について理解させ、現代に生きる人間の倫理的な課題について思索

を深めさせる。

ア 現代社会の特質と人間

現代の人間像に触れながら、核家族化、高齢化、情報化、国際化などの現代社会の特質への理解を深め、人間と社会のかかわりを考えさせる。

イ 現代社会を生きる倫理

人間の尊厳と生命への畏敬、自然や科学技術と人間のかかわり、社会参加と奉仕、自己実現と幸福などについての理解を深め、民主社会を形成する人間としての在り方生き方を考えさせる。

以上のように、新「倫理」は、思想を網羅的に取り上げるのではなく、主題を設定し、現代社会のもつ問題・現代に生きる人間の課題を発見する学習の場としての可能性を秘めている。このことは新「倫理」が、現行「倫理」を継承したものというよりも、むしろ現行「現代社会」の二大項目の一つ「現代社会と人間の生き方」を引き継いだものと考えることができる。現行「倫理」とは、似て非なるものである。ただ、下記のような「倫理・社会」でかつて指示されていたことを、方法として復活させたともいえるかもしれない。つまり、いずれにせよ「社会科」でも試み続けられてきた主題学習を、新「倫理」も引き受けるわけである。

<昭和35年版「学習指導要領」>

「たとえば幸福、人間の尊重、個と全体、自由と平等、正義と平和など、適当な主題を取り上げて、上記の事項を学習させることも考えられる。」

「民主社会をささえている精神（たとえば、人格の尊厳と個性の尊重、自由と平等、社会的連帯性、公共の福祉など）を理解させるとともに、倫理と政治や経済との密接な関係にもふれる。」

<昭和45年版「学習指導要領」>

「上記の事項については、たとえば次のような、ものの考え方の基本的問題についての理解を含めて指導する。

哲学的なものの考え方（智への愛、など）

倫理的価値と人格形成（善と実践、など）

芸術と人生（美と崇高、など）

人生における宗教の意味（永遠と信仰、など）

科学的なものの考え方（社会認識の方法、など）

個人と国家（国民としての自覚、人類愛、など）

民主主義の倫理（自由と責任、平等、など）」

これらを新「倫理」が継承するものと認めれば、主題学習は「（2）現代社会と倫理」の項目だけに限って適用する必要はないと思われる。『解説』自身にも、以下のように記されている。

「青年期における自己形成と人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせる」とは、「青年期における自己形成」の課題について理解と思索を深めさせることと、「人間としての在り方生き方」について理解と思索を深めさせることが、それぞれ別のものではないこと

を示している。

このように「目標」の解説に述べられていることから、「内容」としては「(1) 青年期と人間としての在り方生き方」の項目に含まれている「ギリシアの思想、キリスト教、仏教、儒教などの基本的な考え方を代表する先哲の思想」も「(2) 現代社会と倫理」に基づいて設定される主題の中に取り込むことも可能と考えられる。そのことにより、現代における自己形成の課題を思索できればである。たとえば「法」という主題を設定すれば、ソクラテスや法家を取り上げることができる。不正な国法への服従義務（ソクラテス自身が「悪法も法のうち」といったかどうかは別として）という視点に立てば、近代啓蒙思想の抵抗権を導き出すこともできるし、ニュルンベルグ裁判で問題となった「合法的不法の有効性」の問題、あるいは「良心的兵役拒否」の問題など現代社会の課題にも発展させることができる。また、「労働・職業」という主題を設定すれば、アリストテレスやキリスト教・宗教改革を取り上げることができ、働くことの意味という視点に立てば、労働時間短縮と余暇や高齢化社会など現代の課題にも発展させることができる。ただ、このような主題で妥当なのか、何を主題とし、どのような視点に立つのかが、授業者に課せられる。このことの考察については、V章で述べる。まず次章では、「(3) 国際化と日本人としての自覚」の項目についても、それが可能なのか、について述べる。

Ⅲ. 突出する日本に関する項目

前章では、新「倫理」の現行「倫理」と異なる性格について述べたが、ほとんど変わることのない内容もある。「日本の思想」（現行「倫理」）と「国際化と日本人としての自覚」（新「倫理」）が、それである。たしかに項目の名称は異なるが、『解説』を読みくらべてみても、一方にしか見ることのできない記述を一目で見つけられないほどよく似ている。したがって、新「倫理」の「国際化と日本人としての自覚」という項目の解説は、新「倫理」の他の項目のそれと比較すれば、孤立した網羅的な倫理学説史としての性格が、ことさら際立って眼に映る。このことは、新「倫理」がこの項目を軽視しようとしているのか、それとも逆なのか。その意図を探ることは筆者の力量では及ばぬ手強いテーマなので判断保留ということにして、今ここでは、両者の『解説』の記述を併記してみる。

<現行> 「日本の思想を、自己の思想形成の課題としてみると、それは「現代社会と倫理」の学習と別の問題であるのではない。したがって、「現代社会と倫理」の指導との関連に配慮して、指導の効果を高めることが大切である。」

<新> 「さらに、「(1) 青年期と人間としての在り方生き方」や「(2) 現代社会と倫理」の内容と関連させるなど、日本人のもつ人間観、自然観、宗教観の特質を取り上げ、日本人としての自己認識を深めることも考えられる。」

これらを比較してみると、他の項目との関連・科目全体の有機的統一性という面から見れば、<新>の方がより消極的であるように感じられる。この消極性をそのまま鵜のみにすると、前章で述べた新「倫理」の性格とはそぐわないものになってしまう。つまり、新「倫理」におけるこの項目は他の項目から突出しているように思えるのである（この意味では、この項目に積極性をもたせて

いるといえる)。

このことを教科書記述を例にとって考えてみると、以下のように表現できる。現行の「倫理」教科書は、東西の源流思想に始まり、近代啓蒙思想、そして現代思想までの「先哲」や「思想家」と呼ばれる人物の紹介を中心とした記述である。「日本の思想」についても同様である。一方、新「倫理」教科書はどのようなものとなるだろうか。前でもみたように主題が設定されたことにより、少なくとも西洋近現代思想については、その妥当性はともかく、各「思想家」の順列組み合わせが、単に時代順に並べられるのではなく、設定された主題に合わせてそれなりに工夫されることが予想できる(ただ並べ方が変わっただけ、という結果も予想できるが)。ところが、日本に関するものとなると、先にみた「解説」から考えると、それすら期待できない。現行の教科書とほとんど変わらぬものとなるのではなからうか。たとえば、中江藤樹が現れる。すると、その前のページには林羅山、後ろは山鹿素行・伊藤仁斎で、つまりこの節は江戸の儒学。この前の節は鎌倉仏教で、後ろには国学。新「倫理」教科書がこのようなものになるとすれば、教科書記述という形式面においても、先に述べたように、日本に関する項目が突出すると思えるのである。紹介される「思想家」が逆に増えでもすれば、なおさらである。

この「国際化と日本人としての自覚」という項目をどのように授業で扱うかが、「公民科・倫理」の行方を決定する大きな鍵の一つになり得ると考える。

新課程においては、「地歴科・日本史」選択者より「公民科・倫理」選択者の方が多くなることも予想できるからである。

さて、どのように日本思想を扱うのか。その前に、もう一度「公民科・倫理」の「目標」について考察しておく。

Ⅳ. 「人間としての在り方生き方」について

『学習指導要領』では、新「倫理」の「目標」として、「人間尊重の精神に基づいて、青年期における自己形成と人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせる……」と示されている。この「人間としての在り方生き方」こそ、新『学習指導要領』全体をつらぬくキ・タームとされているものである。これを、《人間はかく在るべき、かく生きるべきと唱えられた言説・用語の理解》ととらえれば、『解説』自身が否定する思想の網羅的羅列、ということになりかねない。また、《人間の本来のあるべき在り方、望ましい生き方の理解》ととらえても、これも『高等学校公民指導資料』にあるように「高踏的で一般論的な、型にはめるような恐れ」がある。では、どのようにとらえるのか。『解説 総則編』では、その意味を次のように述べている。

「人間は、同じような状況の下に置かれている場合でも全て同じ生き方をするとは限らない。同一の状況の下でも、幾つかの生き方が考えられる場合が少なくない。こうした考えられる幾つかの生き方のなかから、一定の行為を自分自身の判断基準に基づいて選択するということが、主体的に判断し行動するということである。社会の変化に対応して主体的に判断し行動しうするためには、選択可能な幾つかの生き方のなかから自分にふさわしい生き方を選ぶ上で必要な、自分自身に固有な選択基準ないし判断基準をもたなければならない。このような自分自身に固

有な選択基準ないし判断基準は、生徒一人一人が人間存在の根本性格を問うこと、すなわち人間としての在り方を問うことを通して形成されてくる。また、このようにして形成された生徒一人一人の人間としての在り方についての基本的な考え方が自分自身の判断と行動の基準となるのである。」

この「解説」を踏まえ、さきの二つのとらえ方に模した表現をすれば、《人間がこのように在り、かくのごとく生きかつ考えたことへの理解》を通して主体的な生き方を目指させる、というのが妥当なとらえ方ではないかと考える。

たとえば、キリスト教を例にとれば、「信仰（宣教）のイエス」ばかりでなく「史的イエス」にも注目すべきである。それによって、今までイエスによって否定され克服されるためだけのものとして教科書に記述されるのが一般的であった旧約聖書・ユダヤ教の取扱いについても、再考の余地が生じるのではなかろうか。

裁判においては不服従を実践したソクラテスが、自分自身でも不当なものであると断じる判決になぜ従ったのかを考える際には、当時のアテネ社会を彼がどのように受け止めていたのかを抜きにしては意味がないということである。

前章であげた中江藤樹を例にとれば、現行教科書の記述では「孝」「良知」がゴシック体で強調されている。が、そうではなく、なぜ藤樹が大洲藩を脱藩したのか、なぜ朱子学から陽明学へと転じていったのかを当時の状況と関連させる試みの強調こそが、「人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせる」目標にかなっているのではなかろうか。

つまり、「先哲」・「思想家」をその時代・社会に戻して捉える。思想の「場（時代と地域）」の設定を無視してはならない。

ここに、日本思想を取り扱う視点があるように思える。また、安易な主題設定によって、個性性をもつさまざまな思想を、あらかじめ作られた枠組みの中にくくってしまうことへの警句がある。日本思想にかかわっていえば、「国際化と日本人としての自覚」の中項目「外来思想の受容と日本の伝統」に関して、『解説』には「外来思想をそのまま受容したように見えながら、日本古来の伝統的な考え方の中に適合するように外来思想を位置付けている。」とあり、『高等学校公民指導資料』には全体の傾向として「a. 日本人の心情に合致すると思われるものの受容。 b. 理論より実践を重視する傾向 c. 思想全体を原形のまま受け入れる形ではなく選択的受容の傾向。」とある。

今このことを中江藤樹と内村鑑三を例にとって見る。藤樹が脱藩せざるをえなくなった原因に藩内の人間関係が挙げられる。その人間関係を悪化させた一つに藤樹の実践志向があったとされている。つまり当時（江戸初期）の儒学は「職業としての学問」であり、儒学本来の為政者の指針として活用される道がほとんど閉ざされていた。ところが藤樹は役人の一員として儒学を学び、その実践者として行動する。すると、その特異さから周囲の同僚たちの反感を招く。内村の場合、明治期のキリスト教において、多くの人々は信仰的な課題をもって入信するのではなく、「文明の宗教」として富国強兵のため、あるいは啓蒙の窓口として社会教化のためにと考えられていた。ところが、西欧文明の欺瞞性を見とった内村は、自らのうちにのこったキリスト教を信仰として問い詰め、聖

書に回帰し、「無教会主義」と呼ばれる結果を生むことになる。(1)

このように、歴史・社会の「場」においてとらえていくと、藤樹や内村の方が圧倒的少数者であり、「伝統」を担っているのはむしろ外来思想を立身出世などの「技術」として、あるいは「文明」として受容する人々の方である。このように、自らのものとして血肉化し得た思想は個別化こそ可能なものの、安易にできあいの枠組みに入れて共通項を探すのはなじまないといえる。また、この個別化により、先の二書に記されているような「日本的なるもの」の相対化も可能となる。つまり、日本歴史の場から、日本を相対化するのである。この相対化によって、項目名である「国際化と日本人としての自覚」の具体的理解への手がかりが見いだせるのではなかろうか。

V. 「公民」をどう捉えるか

新「倫理」の「目標」は「良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」と締めくくられている。さらに、教科の名称でもあるわけだから、当然「公民科」の「目標」にも「民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」と記されている。また『解説』には、「公民としての資質」とはどのようなものかについて、これ以上ないほど絢爛に態度・能力・特性の列挙がなされている。外延的な定義はあるのだが、「公民」とはどのような社会的存在をさすのかについての説明はない。「公民としての資質」は一体・不可分の用語としてとらえるものともいえそうだが、この用語が高等学校社会科の目標にはじめて登場した現行『高等学校学習指導要領』の『解説』では、次のように説明されている。

ここでいう「公民」は、市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含むものであり、その資質の育成は、社会科が究極のねらいとするものである。

というように、「公民」像についてそれなりの定義がなされていた。

日本の教育における公民像については、大正13年(1924)の実業補習学校公民科教授要綱の中で「公民科」設置が定められて以来、論議がなされてきたようだが、今ここでは上引の『解説』に関連して、中学校指導要領に、それまでの「政治・経済・社会的分野」の名称にかわって「公民的分野」が登場した昭和43年(1968)以降の見解を引用する。

公民という概念は、……市民ということばでいい表わすべき内容だが、市民なることばは国語として熟していないからというのであれば、それもたいして問題にはならないであろう。しかし市民の概念の否定の上に立ってのことであるならば、おおいに問題になるであろうと思う。(長坂端午「教育課程の問題」『小学館版 教育学全集増補版8 社会の認識』所収 p.164 1976)

西欧市民社会に系譜をもつ民主的社会的な能動的な主権者として明確に公民という概念をとらえることが、社会科教育を進めていくうえで大切である。(伊東亮三「公民」永井滋郎・平田嘉三編『社会科重要用語300の基礎知識』所収 p.105 明治図書 1981)

以上のように、いずれも西欧近代市民社会を、公民という概念の前提として設定しているといえる。しかし、新『解説』では、この定義については触れられていない。このことが、前章まで述べてきた課題を、より困難なものにしてきている原因である。

なぜ、新「指導要領」は、教科名として採用しながらも、公民という概念の定義を避けたのか。

公民という概念がすでに定着し終えたものとして認識しているのか。それとも、従前の見解を継承できぬと判断したからなのか。先の「市民」という用語を使用すれば、はたして市民社会は実現し終えたのか、それとも、公民の前提としての市民社会を放棄するのか、と表現できる。これらの疑問から、「公民」という人間像をどのように構成するかについては、授業者にゆだねられているということができよう。

この課題については、ただちに教育全体の構想する目標と結合してしまいがちであることなど、多くのクリアーしなければならない問題を抱えているので、本論で確定した見解を提示するまでには至っていない。ここでは、そのためのアプローチのいくつかを紹介しておく。

まず「市民」概念にかかわって、戦後社会科の被教育歴をもつ二人の人物の見解に沿って考察を進めてみる。一人は、1948年生まれの作家・橋本治。もう一人は、1947年生まれの文芸評論家・竹田青嗣である。

橋本によれば、戦後日本の前提というのは「これから我々は正しい民主主義の世の中を作っていかなければならないのだから、そのためにはちゃんと勉強をしなければいけません。まだ完成しない未来は君達の肩にかかっているのですから」というようなものであったが、「別に“完成した”というわけじゃないけども、いつの間にか“これでいい”ということになっているのだから、文句を言わずに勉強しろ」という現実が登場したととらえる。このように日本の“完成”は“反抗の禁止”を導くとし、“反抗の禁止”を内包する“近代市民社会”とは何なのか、さらになぜそのような“近代市民社会”を日本の“完成”の前提にするのかという問題提起がなされている。⁽²⁾

一方、竹田は、民族・宗教の対立から共生への可能性をもつものに、民族・宗教を乗り越える「より上位のルール」としての市民主義を挙げる。市民主義の原則とは、「ある国家はその民族（国民）のものである」という原則ではなく、「ある国に住む人間は誰でも、その国のルールのもとで対等（同じ市民）である」という原則である。その原則を貫くことにより、第一に近代型の国家原理が相対化される。第二に、差別の問題はルールの整備のみによっては根本的には解決できないもの、構成員みずからが処理せざるをえない切実な課題として認識される。市民社会の原理から国家原理を抜き取れるならば、人間の共生にとって、依然として新しい「上位のルール」としての可能性を持ちうる、というのである。⁽³⁾

両者には、“近代市民社会”の相対化と市民主義の徹底化の違いはあるものの、市民と国家の緊張関係を意識し、市民を無条件に国民に包含していくことへの疑問が表明されている。言い換えれば、従来「公民」を語るときにしばしば非公共的消極的なものとして価値づけられた「市民」のもつ「私人」性を⁽⁴⁾、逆に可能性としてとらえているといえよう。

「公民」概念を検討する際のアプローチとして、西欧近代市民社会をひな形にするにしても、さまざまに論ぜられる市民概念（たとえば、18・19世紀の英米社会のみを指すなど）の何をすくい取るかが、自覚を持ってなされる必要が授業者にはある。このことこそが、前章まで指摘してきた授業においてどのような主題を設定するのかということの指標を導くものであると考える。

さらにもう一つのアプローチの手がかりとして、授業者として公民概念を検討した堀井登志喜の考察を挙げる。

堀井の考察は、「公民」像の前提として、日本における「公」的なるものの観念とその対概念としての「私」の検討を含むものである。それを通して、日本における「我」は「公=官」の設定を俟ってはじめて「私」として存在したとし、「我」が確立していないところには「公共」の観念は成立しないと記している。(5)

堀井の考察は、自身も言うように、当時の日本人論・日本語論・日本社会論などのブームに便乗して「公的なるものへの回帰」が叫ばれることへの危惧をもってのものである。しかし同時に、堀井論文と同時期に発表された鶴見和子の試論(6)によっていえば、西欧理論をそのまま形式的に適用しても日本の共同体と個人の解明はなし得ないとする視点からの考察でもある。日本歴史の文脈において「公」と「私」を対象化することは、公民概念を検討する際に欠かせぬものである。またそれだけではなく、このことはそのまま、日本の思想を取り扱う視点にもにもかかわってくる。

日本における共同体論・自我論そのものを検討・構築するのは、たしかに難題ではある。しかし個別のものとなれば別である。その糸口は、まさに「倫理」の足下に横たわっているのである。鎌倉仏教については、現行「倫理」の教科書のいずれにおいても大きく取り上げられている。「公民科」となって無視されるとも考えられない。このようにまでも評価されるのは、近代日本の思想家と呼ばれる人物(内村鑑三や木下尚江など)の鎌倉仏教への再評価に始まる。彼らは、自らのキリスト教信仰をとおして獲得した個としての宗教を鎌倉仏教の祖師たちに求めたのである。(7)

鎌倉仏教とこれらの思想家との関係が、たとえていえばルネサンスとブルクハルト、トレルチや宗教改革とM・ウェーバーの関係ほどには授業者に自覚されていなければ、「公民科・倫理」としての日本の思想はまさに空洞化してしまうのではなかろうか。たとえば、しばしばおこなわれる鎌倉仏教を宗教改革と対応させるとらえ方(8)を授業に採用すれば、そこにはすでに明治期日本の自我意識やナショナリズムにかかわる問題が入り込んでいるのである。「公民」像の検討とかかわって思想を取りあげる際には、IV章で提起した「場の設定」につけ加えて、いつの時代に誰にどのように評価されたかという視点も必要であろう。

また、先の論で鶴見は、柳田国男の仕事为社会変動論としてとらえ、柳田の描く共同体は「個人の自立を助ける」働きをもっている、と述べている。この見解の妥当性はともかく、共同体への注目を無視はできない。いままで「倫理」では「思想家」と呼ばれる人物のみに焦点が当てられていた(本論も、この呪縛から解き放たれていない)が、日本歴史の文脈において「公」と「私」を対象化する際には「小さき人々」の営みをすくい上げることも必要であろう。それをとおして堀井のいう「公」設定以前の共同体原理、あるいは「公」が包含し損ねた共同体原理が浮びあがるかもしれない。それによって「公」が管理する「日本的なもの」とは異なるものが確認される可能性が無いとは言えない。

以上のように、「公民」像の構築を志向することは、そのまま、思想を取り扱う際のさまざまな課題を浮き彫りにする。しかし、「公民」像の構築そのものはいかに及ばず、それらの課題についても、筆者の力量では明晰に論ずることができなかったようである。

日本歴史の場において「公民」像を構築できないモラトリアム期間の宿題は、思想を「人間の在り方生き方」としてとらえ、個別化・具体化していく授業内容を構成することであると思える。も

ちろんこのことは「公民」像の構築の準備と重なる。

このように考えてみると、「公民科・倫理」は、むしろ教員の可能性を挑発しているように思えてくる。

Ⅵ. おわりに

紙幅に限りがある以上、常識的には、日本思想にかかわることと公民の概念については別だてで論を進めるべきであるとは思う。日本思想史における具体的な議論や、近代国家と公民教育の理念とそれにかかわる日本の教育史などについても緻密に論ずる必要性があることも認める。しかし、筆者の胸中には、あたかもウロボロスの輪のように、日本の思想と公民へのこだわりは分かちがたく結びついている。そして、この両者へのこだわりが、「社会科」を継承することへの意欲であり、試金石であると考えている。限られた紙幅にもかかわらず、みずからの力量を越えた途方もないテーマを抱え込んでしまった。どの課題についても中途な見解に終始し、明瞭な俯瞰図を作成し得なかった。ただ、かなり広く議論・検討されている「地歴科」に比べ、静観状態にある「公民科」からの宣言の一つとして認知されれば幸いである。具体的な授業内容の構成については、他日を期すことにして、ひとまず「公民科倫理」実施にむけての予備作業の区切りをつけることにする。

<註>

- (1) 尾藤正英「中江藤樹の周辺」『中江藤樹 日本思想体系29』所収 1974 岩波書店
大濱徹也「近代日本のキリスト教」『日本文化研究所紀要 No.62』昭和63年 ほか
- (2) 橋本治『ナインティーズ』 1991 小学館
- (3) 竹田青嗣「『民族』を超える原理」『毎日新聞』 1993. 1. 6.
- (4) たとえば、村上敏治「社会科と道德教育—公民的資質を中心として—」でのヘーゲル「法の哲学」の引用など。（『社会科教育学の課題』明治図書 所収 1971）
- (5) 堀井登志喜「公民的資質の論理と倫理 上・下」
『東京教育大学附属中学校研究紀要 第28号・第29号』 1977・1978
- (6) 鶴見和子『漂白と定住—柳田国男の社会変動論』 1977 筑摩書房
- (7) 大隅和雄「鎌倉仏教とその革新運動」『岩波講座 日本歴史 5』所収 1975
- (8) たとえば「共通一次試験試行テスト（昭和51年）」の出題においても見られる