

# アジア地域における歴史教育の現状 I

## History education in the present Asian area I

土屋武志\* ナスティオン\*\* ムム・チョウ\*\*\* 狩野聖子\*\*\*\* 楊姫延\*\*\*\*\*

Takeshi TUCHIYA\* NASUTION\*\* MUMU KYAW\*\*\* Kiyoko KANOU\*\*\*\* YANG JI YAN\*\*\*\*\*

\*社会科教育講座

\*\*スラバヤ国立大学 (インドネシア)

\*\*\*第一ポータウ高等学校 (ミャンマー)

\*\*\*\*春日井市立山王小学校

\*\*\*\*\*株式会社ロマン

### 1. はじめに

アジア共通の歴史認識と歴史教育の必要性が叫ばれて久しい。本稿は、中国と韓国の歴史教育を中心に近年のアジアの歴史教育状況を報告する。それは、アジア地域共通の歴史教育の可能性とそのための条件を考察するための基礎作業であり、研究上見落とすことのできない点である。

### 2. 東アジアにおけるメタ・ヒストリーの相違

韓国および中国の学校教育で用いられる歴史教科書に描かれている「歴史」と日本の教科書(つまり日本における一般的な歴史認識)との相違点の一つに広島・長崎に対する原子爆弾がある。中・韓の歴史教育ではこの教材が用意されていない。このことは、教科書という一種の「正当な歴史」にもその作成地域によって「多様な」視座が存在することを証明している。韓国の場合、皇民化政策と抵抗運動についての叙述の後、1945年8月15日の光復と半島分断が述べられるが原爆については触れない<sup>(1)</sup>。

日本の歴史教育では、アジア・太平洋戦争における被害者としての「国民」の歴史が叙述され、戦争に対する批判的な視点を提供している。原爆は、その象徴的かつ説得力ある歴史的出来事として位置づけられてきている。たとえば、帝国書院版中学校用教科書によれば、第6章2節は、「日本がアジアで行った戦争」という見出しで、侵略戦争であることを明記しつつ、「戦時下の人々のくらし」「1945年8月原子爆弾の投下」という項目合わせて3頁を使い、このほか「戦場となった沖縄」という特設頁を設けている。つまり、「戦争」が「惨禍」をもたらしたことが明示されている<sup>(2)</sup>。これは、学習指導要領の「大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させる」という指示に沿ったものであると同時に日本における一般的な歴史認

識を反映しているというべきであろう。ところが、日本では一般的なこの歴史認識、つまり、戦争は人々にとってあってはならない出来事であり、特に核兵器は非人道的であり許されないという認識が、東アジアの歴史教育における普遍的価値を持ち、教育されているかといえば決してそうではない。

韓国の場合、アジア・太平洋戦争においては直接の戦場とはならず、むしろその終結後に戦場化した。アジア・太平洋戦争期の皇民化政策は、戦争と特に関係させるのでなく、植民地支配全体の歴史の中で語られる。しかも、いまなお、休戦状態で北朝鮮と軍事的に対峙し、徴兵制を維持し、戦争を無条件で批判できない状況にある。軍事は、むしろ民族と国家の独立を保障する必要な行為でもある<sup>(3)</sup>。

中国の場合、さらに核兵器保有によって、アメリカやロシアへの国際的発言力を維持している。したがって、歴史教科書には「わが国最初の原子爆弾、爆発成功」という見出しでこのことが叙述されている。ここでは、「わが国が原子爆弾を持つことによって、彼らの核独占を打ち破り、国防力を強化することができ、世界平和の擁護に重要な意義を持つようになる。」<sup>(4)</sup>と、核兵器は、高く評価される。

つまり、東アジア地域において、国家レベルで行われている歴史教育による歴史認識には、大きな相違が存在している。いわばメタ・ヒストリー部分での相違である。歴史的認識にもとづいて「戦争」と「核兵器」を否定する視点と、逆に肯定する視点がある。学校における歴史教育は、その「国民」の歴史意識の核になるものである。その部分で、このような基本的相違が存在している。アジア地域における歴史認識の共通性を論じる場合、このような相違を前提とすることが必要となる。(土屋武志)

### 3. 韓国の歴史教科書問題—韓国近現代史教科書をめぐって—

2004年に入り、韓国と中国の間で「高句麗史」をめぐって激しい論争が繰り広げられた。中国は、「高句麗」を古代中国の地方政権として位置づけ、自国史の一部だと主張した。これに対し韓国は、「高句麗」は独立した政治体制と独自の文化を持っており、新羅・百済と並んで韓民族を形成した韓国の歴史であると反論した。この「高句麗論争」は外交問題にまで発展し、韓国側の主張を中国側が受け入れる形で事態の收拾が図られたが、両国の歴史研究者の間では、今もなお、政府の強い後押しを受け、「高句麗」を自国史に位置づける研究が続けられている。

一方、韓国国内では、高等学校で使用されている『韓国近現代史』教科書が、「親北・反米・反財閥教科書」であるという批判が出され話題となった。この発端は、2004年10月4日、韓国国会の国定監査でハンナラ党のグォンチョルヒョン議員が、高等学校『韓国近現代史』（クムソン出版社）教科書を「社会主義国家が民衆を意識化させるために使用している特有の感性的で扇動的な政治宣伝文をそのまま収録している内容」があり、「光復以後、南韓の歴史は否定的で冷笑的な叙述で一貫している反面、北韓部分は、あたかも民族自存を命じながら、絶えず変化を追求する合理的な体制であるかのように、友好的で中立的な記述で完全に整理されている」（『第17代国会国定監査会議録』）とし、教科書の偏向性問題を提起したことに始まる。

翌日、『韓国近現代史』（クムソン出版社）執筆者一同は、「グォンチョルヒョン議員は、教科書叙述の全体的な脈絡を無視したまま、恣意的に一部分だけを抜粋し、自身が持っている特定の歴史認識で教科書叙述を勝手に解釈したあと、あたかもこれを一般的な歴史認識であるかのようにごまかし、国定監査という形式を通じてマスコミに惑わされ報道した」（グォンチョルヒョン議員の主張に対する『韓国近現代史』（クムソン出版社）執筆者の意見）と反論した。

近現代史教科書をめぐるとの問題に対し、歴史研究並びに歴史教育分野の代表的な学術団体である韓国歴史研究会、歴史教育研究会は、2004年10月14日「韓国近現代史高等学校検定教科書偏向性の是非を問う—執筆から教育現場まで—」という題目で連合シンポジウムを開催した。（この詳しい内容は、歴史教育研究会『歴史教育』92に「韓国近現代史教科書偏向性問題の関連資料」として掲載されている。）

「高句麗論争」では、韓国の歴史研究者はもちろん、政府も、教育現場も危機感を持ち、一丸となって高句麗史を韓国史に位置づけ、歴史研究の成果として実証し、教育現場で実践することに力を注いでいた。これ

に比べ、「韓国近現代史」教科書をめぐるとの問題では、グォン議員に反論する論文がいくつか出されたが、一般的に歴史研究者の反応は、いたって冷静であった。こうした中、韓国の近現代史教科書をめぐるとの問題は、このまま下火になっていくのかと思われていた矢先、グォン議員と同様な考えを持つ人々が結集し、朴孝鍾ソウル大教授を常任共同代表として「教科書フォーラム」という会を創設した。この会の創立を記念して、2005年2月25日、「高等学校 韓国近現代史教科書はこのままでいいのか」と題したシンポジウムが、ソウルのプレスセンターで開かれた。シンポジウムの中で朴代表は高校の近現代史教科書を取り上げ、「産業化と民主化で大韓民国が成功し、北朝鮮が失敗したということについて、わが教科書は、事実確認の厳粛さを忘れ、北朝鮮に友好的であり、いつまで罪多き国から生まれたという罪意識を教室でスポンジのように吸わされ続けなければならないのか」と主張した。

「教科書フォーラム」の批判的となったクムソン出版社の韓国近現代史教科書を執筆した韓国教員大学の金漢宗教授は、「彼らが現行の歴史教科書を『自虐史観』と例える理由は、歴代政権に批判的な内容が入っているためであり、教科書フォーラムが現教科書の内容を失敗だと規定するのは、彼らが権力者の観点で歴史を見ているからだ」と指摘している。

韓国の「教科書フォーラム」が、日本の「新しい教科書を作る会」と似ていることも指摘されている。ヤンミガン（日本の教科書を正す運動本部常任運営委員長）は、「日本の新しい教科書を作る会に歴史専攻がおらず、漫画家や政治学者などが主に参与しているように、教科書フォーラムにも歴史専攻より、倫理学、政治学、経済学を専攻する人たちが参与しており、教科書フォーラムが歴史教科書を研究するよりは、右翼勢力の観点から国史に対する不必要な理念論争をけしにかけているようだ」と憂慮を表明した。

やはり前回と同様、歴史を専門とする学者たちの反応は冷淡である。アンビョンウクカトリック大國史学科教授は、「歴史に対する正確な認識がない人たちがすることに何の関心もない」とそっけなく述べており、ジョンヨンウクソウル大國史学科教授も「一考の価値もないし、言及したくもない」と一蹴した（<http://kr.news.yahoo.com>）<sup>(5)</sup>。このように、韓国でも日本と似たナショナリズムからの歴史教育批判が起きている。（狩野聖子）

### 4. 中国の歴史教科書の変化

#### (1) 「課程標準」の制定

中国では長く、教育部（日本の文部科学省に当たる）発行の「教学大綱」<sup>(6)</sup>（日本の学習指導要領に当たる）に基づいて教育を行っていた。しかし教科内容を堅く縛ってきた「教学大綱」は地域や学校の実態に合

わけて弾力的に運用できないため、2003年4月、中華人民共和国教育部より、『普通初中歴史課程標準』（実践稿）が公布された。その歴史課程標準の目標は「知識と能力」、「過程と方法」「情感、態度と価値観」の三つに分かれる。これは、日本の「学習指導要領」に当たり、これに基づく教育実践と教科書作成が行われる。

## (2) 中国の教科書の変化

中国の教科書制度は課程標準の変化にしたがって大きな変化がおき始めた

### (a) 教科書の編集から出版までの経緯

各教科の課程標準は国家の教育部が公布する。それは指導的性格をもち、綱領的である。そこには「各教科の教学目標、授業時数配分、教学内容、教学要求、教学提案」などが規定され、これらは教科書の編集、教育の組織と実施、教育の評価などにとって重要な内容である。中学・高等学校段階は、清朝から現在に至るまで、中央集権的な管理体制をとってきた。それゆえに各教科の課程標準は国家教育部から公布されており、この点は歴史科の課程標準も例外ではない。1949年の中華人民共和国成立以来、このような指導的性格をもつ文章は『教学大綱』と呼ばれ、この教学大綱の編纂およびその応用においては旧ソ連の影響を強く受けていた。中国における「課程標準」(教学大綱)の開発から教科書の出版までの流れは、次のとおりである。

①「教学大綱」・「課程標準」の開発 ②編集計画(目標・指導思想・概要)の提出・申請

③教育部による審査・編集許可 ④教科書の編集・作成 ⑤教科書の審査(修正)

⑥出版許可 ⑦出版 ⑧現場での使用、実践後、修正

従来の教科書の編集・作成は、各教育委員会の内部に教科書編集・作成の専門官をおき編集・作成していたが、現在では、各教科の専門家(主に大学教師)、教科教育を研究している大学教師および中学教師(特級・普通)が構成メンバーとなっており、現場教師の比率が増加している。また出版計画の審査においては、教科書編集者の資格・能力・出版社の編集・出版能力・計画書と教科書の概要が審査される。このような変化は、単なる名称の変化にとどまらず、教育思想、教育内容、教育方法の改革にまで及んでいる。中国では現在、複数の出版社が歴史教科書の作成に取り組んでいるが、教育部の審査を通過したものは以下の三社の教科書である。

・人民教育出版社版 ・北京師範大学出版社版 ・華東師範大学出版社版

つまり、中国では一つの基準に基づいて複数の教科書がある状態である「一網多本」を進めている。この

場合、各地の教科書編集に対し原則を次のように定めている。

①科学性を持つ ②思想性を持つ ③基礎的である。  
④系統性を持つ ⑤精選されている⑥一読の価値を持つ ⑦実用性を持つ

これらの原則は、各地で編集される教科書にそれぞれの特徴と長所を持たせると同時に、全国的な統一性も持たせている。中国では、科学性、思想性を持たせるために、歴史的な問題において各地の教科書で大きく異なることのないよう、すべての観点を一致させている。例えば、科学性、思想性に基づいて考えるならば、国家間の関係に及ぶ問題は、国際主義の基本的観点から考察、解釈しなければならず、そこには、民族のショービニズム的傾向を持たせないなどである。

(b) 中国課程標準の影響 - 「一網一本」から「一網多本」「多網多本」へ

従来中国では「一網一本」、すなわち国家統一の一種類の「教学大綱」に基づき、一種類の統一教科書を定めるのが原則であった。しかし、今日の素質教育改革の中で、子供の個性や主体性を大切にされた教育実践を行うためには、子供の身近な地域の実態に応じた教育課程編成や教科書づくりが大切であることが認識されるようになった。

このような認識に立って、1988年8月、国家教育委員会は「九年制義務教育教科書編集規格方案」を發布し、これによって「一網一本」から「一網多本」および「多網多本」への改革の方向が具体的なものとなった。すなわち国家教育委員会が制定した「教学大綱」に基づいて、経済文化発展の異なる地域で、その地域の実態に応じた多様な教科書を作成すること(一網多本)や、さらに教育課程を「教学大綱」以外にも地域の実態に対応した独立した教育課程とそれに準拠した多様な教科書づくり(多網多本)をすることが可能になった。

中国は「一網一本」から「一網多本」「多網多本」への政策で地域の実情の多様化を重視し、子供の身近な地域の実態に応じた教育課程と教科書づくりが大切であると認識され、これから日本と同じように複数の教科書が使われるという歴史教育の新しい道を開いた。しかし、中国は一党政策であり全国的な統一を持たせているため、各地の教科書で大きく異なることがなく、観点を一致させている点は今後も変わらないと考えられる。歴史教科書の観点を一致させることは同じ歴史認識を育成することになると考えられるからである。中国の課程標準による歴史学習の基本は、歴史知識の把握と運用であるとされている。中国では教科書の内容、知識についての到達目標は、「基本的な知識を把握する」ことであり、そのため「歴史学習は歴史の感想から歴史知識の累積へ、歴史知識の蓄積から歴史の理解に到る過程」であり、教科書の内容が生徒

<p>①知識と能力 重要な歴史上の人物、歴史上の事件や歴史事象、および重要な歴史概念や歴史発展の基本的な流れを含む、基本的な歴史知識を把握する。基本的な歴史知識を把握する過程で、徐々に正確な歴史の時間的・空間的概念を形成し、歴史年代の正確な計算や、歴史図表の識別・使用といった基本的能力を身に付け、閲読、理解及び多様なやり方を通して初歩的な歴史の情報を獲得・処理する能力を身につけ、話言葉や書き言葉、および図表などの形式を用いて歴史の問題を説明する表現力を形成する。</p>
<p>②過程と方法 歴史学習は歴史の感想から歴史知識の累積へ、歴史知識の蓄積から歴史の理解に到る過程である。教室での学習と課外活動を通じて、徐々に人類の文明変遷におけるつらく苦しい歩みと巨大な成果を感じ取り、客観的で真実の歴史知識を徐々に蓄積する。資料の収集や論拠の構築及び独立した思考を通じて、歴史事象に立ち戻って比較・総括し、人類の歴史に対するアイデンティティを植え付け、人類の歴史的發展の過程に対する理解を深め、自分なりの解釈を打ち出せるようにする。</p>
<p>③感情・態度と価値観 徐々に中国の国情を理解し、中華民族の優れた伝統文化を理解し熱愛し、祖国の歴史と文化に対するアイデンティティを形成し、国家や民族に対する歴史的責任と歴史的使命感をまず打ち立て、愛国的感情を養う。徐々に祖国の社会主義現代化建設や人類の平和と進歩の事業のために貢献するという人生の目的を確立する。</p>

に深い影響を与える。また中国近現代史は、国家の観点による教育を重視し、生徒に祖国を愛すること、中国共産党を熱愛すること、社会主義事業を熱愛すること、および四項の基本原則<sup>(7)</sup>を堅持することを重視している。

しかし、一方で「課程標準」は、日本を含む世界の先進的な教育思想や方法が取り入れられ、資料を使用したり、調査をしたり、インタビューしたり、ミニ会議を行ったりする提案しており、学習者の主体的学習活動を重視していることも特徴となっている。表は2003年4月、中華人民共和国教育部が作成した『普通初中歴史課程標準』(実践稿)の歴史課程標準の目標である。これは、日本の「学習指導要領」に当たり、これに基づいて教育実践と教科書作成が行われる。(楊 姫延)

## 5. ミャンマーの歴史教育における第2次世界大戦前の日本

### (1) 高等学校での歴史教育

ミャンマーの高校2年生は、歴史学科において、1年間でミャンマー史を60時間、世界史を84時間という時間配分で教えられる。世界史では、ファシズムについては2時間。内容は「ファシズム誕生の原因、ファシズム活動とファシズム政府の誕生」である。この授業の目的は、「民主化の失敗によってファシズムが

誕生したということを理解すること」である。この学習の中で日本のファシズムについて学習する。以下はミャンマーの高校2年生用の教科書(Basic Education High School Level 11th Standard), Ministry of Education, Published by Basic Education School curriculum, content and Textbook committee, Union of Myanmar, 2003)の該当箇所(pp.51-53)を翻訳したものである。

#### (a) 日本でファシズムが生まれた原因

第一次世界大戦の後、日本では物価が上昇し、国民の生活は厳しかった。特に米の値段が高く、1918年に日本全国で示威運動(米騒動)が広がった。政府が軍隊を使って圧迫した。国際貿易が減少し、不景気になった。失業者が増えて、労働運動も多く発生した。左派の運動家が労働者たちの先頭に立った。1921年に日本共産党を設立した。

第一次世界大戦後、経済危機と国民不安により、右派が強くなった。日本でファシスト組織がたくさんできた。この組織は民主主義嫌いで独裁主義を望んでいた。

#### (b) 日本のファシスト活動

ファシストグループの指導者北一輝は1884年に佐渡で生まれた。北一輝は若い時、社会主義に興味もっていた。1911年に中国で革命運動が起きたとき、北一輝はソン・イェシン側から参加した。しかし、革命後、国民党が敗北したときに北一輝の意見は変わり、ファシズムを信仰するようになった。愛国心で強硬派に向かった。北一輝は自分の方法では目的を達成できないと知り、ファシズムに変わった。北一輝は1919年に『日本国再建』という本を著した。この本で日本国の問題を解決するプログラムを示した。北一輝はアジアにさまざまな革命が行われると信じ、これを日本が指導するため日本全体の組織が変わらなければならないと信じた。北一輝の意見は、独裁資本主義を圧力を加え、経済団体を国有化にすること、農地を分配することであった。そのため、軍がクーデターを起こすべきだと提案した。

1922年に軍とファシスト組織が結びついた。北一輝は若い大尉たちと結んで軍の中にファシズムが広がった。

#### (c) ファシスト政府誕生

北一輝は観念論を基本にしていた。軍の中に皇道派と統制派という二つのグループが現れた。皇道派は暴力で権力を獲得しようとした。一方、統制派は法的に権力を獲得しようとした。

1931年から1936年まで、皇道派と統制派は対立した。1936年に皇道派のグループが東京のある地区を占領した。しかし、統制派はこれを三日間で解決して軍を再組織した。

1936年ののち、軍は政府に影響を及ぼしてファシ

ズムを行使した。1941年に軍が権力を直接統制して、大将東条英機が政府を指導した。この方法で日本にファシスト政府が誕生した。

(2) ミャンマーの世界歴史における単元『日本のファシズム』の特徴

教師用指導書<sup>(8)</sup>によれば、上記のような日本の歴史を学習させる目的は次の通りである。

一民主化の失敗によってファシズムが誕生したという事を理解すること。

一ファシズムがなぜ生まれたのか。

一その結果、国民たちにどのような影響をあたえたのか。

このような学習により生徒に獲得される歴史認識は次の通りである。

一ファシズムが第二次世界大戦をひきおこした。

一ファシズム化した国々の国民は苦しんだこと「政治、経済、生活、教育、社会 etc.」。

一戦争のデメリットを理解し政界の平和を守るとい気持ち育てる。

ミャンマーの歴史学科は自分の人生と時代とのかわり、人類の創造性と正誤などをはじめ人間について学ぶ教科である。歴史学科は現在と過去とが関係があるの事を学ぶことが重要な一つのコンセプトとなっている。ミャンマーの歴史教育において、ファシズムが取り扱われることは、そのような制度が再び存在しないための教育と考えられている。ミャンマーの高校2年生の歴史教科書には、第一世界大戦、Emergence of Socialist Russia, National Movemen, Fascism, 第二次世界大戦、第二次世界大戦後が書かれている。歴史教育が社会科教育から独立して学ばれていたときは、第一世界大戦と第二次世界大戦の間の歴史事項だけの学習であった。現在は、社会科教育として歴史学科があり、それは、第二次世界大戦後の冷戦時代の国際状況（社会、ロシアの変化、社会主義グループの崩

壊と冷戦終結、東アジアにある中国と日本の状況、東南アジアに新しい国々の誕生とアセアン (Asean))も学ぶ。それは、変化の激しい21世紀において国際状況についてその変化のプロセスを見失わないためであると教師用指導書は述べている。それは、ミャンマー政府の公式見解となっている。(ムム・チョウ)

6. インドネシアにおける歴史教育

日本ではナショナリズムという言葉はタブーという気持ちがまだ残っている。それは、戦後連合国が日本の教育で禁止した認識であったという理由だけではなく、降伏した日本国民が戦時下の苦しさをもとにその時代の教育を批判的にとらえたからであろう。

逆に350年間植民地されたインドネシア国にとってこの言葉は美しく大切なものである。350年間外国支配下における苦しさは逆に1万7千の島々あるいは250以上の民族を統合する力となった。したがって、インドネシアのナショナル・ヒストリーは植民地支配を脱したこのナショナリズムのもとに作成した歴史認識が基本となった。

1945から1949年末に独立戦争が終わって、インドネシアの独立が達成された後では、インドネシアの祖国の歴史叙述がすぐ必要となった。つまり、インドネシア国民の歴史は新しいアイデンティティ、すなわちインドネシアを一つの国家として書かれた新しい観点の歴史が必要であった。独立戦争一年後の1951年に「インドネシアの国史を作ろう」という目的で特別な全国歴史学会が行われた。その学会は「国史セミナー」とよばれた。1970年には第2回「国史セミナー」が開催され、1975年に準備書『インドネシア国史』が出版された。それはインドネシア人自らの見方を使って、祖国の歴史を初めて記述したものである。この『インドネシア国史』は6冊に分かれている。第1巻は先史時代であり、第2巻は古代(1-1500年)であり、第3巻はインドネシアにおけるイスラム王国の成長と発展(1500-1800年)であり、第4巻は19世紀(1800

<表：インドネシアの小学校における歴史学習のシラバス>

学年	基礎能力	評価基準	学習内容
1	自分の経験を記憶する能力	自分の経験を説明することができる	小さい頃の経験
2	家族の文書(資料)から学ぶための資料	自分と家族の文書(資料)を見つけることができる	自分と家族の文書
3	家族における大切な出来事を年代順に記述する能力	使った品物などの集成及び文書(資料)のまもり方を説明することができる 家族における過去の大切な出来事を年代順に見つけて見せることができる	家族における大事な出来事
4	自分回りの英雄的及び愛国的な態度の能力	日常生活における英雄的愛国的な行動を大切にすることができる 日常生活における豊かな心を習慣にする	英雄と愛国主義

—1900)であり、第5巻は民族運動とオランダ植民地時代末(1900—1942)であり、第6巻は日本占領時代とインドネシア共和国時代(1942—1970年代)である。その『インドネシア国史』がつくられた後で小学校から高校までの教科書がそれに基づいて発行された。現在も教科書は国史についての記述はそこからとっている。従って、小学校から高校までインドネシア史認識は変わらない。違いは単に詳しくなるという点である。

スハルト大統領時期には歴史教科書の叙述は、国家が国民に共通の基本的な歴史認識を付与する主要な手段になっていた。歴史教科書の叙述はスハルト大統領を公認するいわば道具として使われることとなった。例えば1965年の9月30日の事件は教科書において、国民統合の理念である「パンチャシラ」の考えに対する裏切りと書かれている。国民に対してそのような意識させることによって、スハルトはパンチャシラ及び1945年の基本憲法を固持させるために政策(インドネシアの共産主義党の禁止やスカルノにこの30日の事件の責任を負わせた)を行なったのであった。

1994年改訂された新カリキュラムは歴史教育の目的を「過去から現在までの社会の発展について理解し国民意識と愛国心およびインドネシア国民としての誇りを培い、さらに世界の諸国家との関係について広い知識を得ること」とし、自国史は「古代から伝統的な時代、帝国主義・植民地主義の時代、民族運動の時代を経て独立を宣言したインドネシア社会の状況と発展を扱い、さらにインドネシア民族が独立闘争を経て、その独立を内実あるものにすべく努力してきた時代を扱う」となっている。その結果、教科書の構成を見ると、特に20世紀初頭から1949年末までの、民族主義の形成と発展や独立闘争の叙述が最も分量が多く重点が置かれている。

2004年にインドネシアでは新しいカリキュラムを發布した。このカリキュラムは「標準能力カリキュラム」という。この2004年カリキュラムが發布された理由は、一つは現在は情報、科学と技術の発展がスピードの早いこと。もう一つはスハルト大統領後の地域社会の自治行政に対応するためである。その結果、生徒の能力は各地域の水準を持つだけでなく国家的に教育水準を標準化する必要があると考えられている。この新しいカリキュラムのもとで社会科学習が各地域社会のニーズとの関連性を深めつつどのように実践されるか期待される。2004年の『歴史』の科目の小学校のシラバスの一部を表に示した。(ナスティオン)

## 7. おわりに—歴史教育における「アジア史」の可能性

日本国は日本人(日本民族)のものと考えられ、国内に在住する人々の多様性(それは国籍の多様性だけ

でなく日本人自体の多様性も含む)が忘却されたのは、戦前・戦後を通じて国史教育や「日本史」の枠組みに依存した歴史教育にも大きな原因がある。まさに、その「成果」であったといえよう<sup>(9)</sup>。しかし、それを乗り越えるために「アジア史」という視座を持ってきたとしても、現実には、「アジア連合」のような国家統合はないのだから、日本国史+アジア諸国史という国家の枠組みに囚われた歴史観を補強するのみとなる危険がある。あるいは、何をもって正統な「アジア史」とするかという「正統」をめぐる新たな政治的論議を誘発するおそれもある。日本の歴史家・歴史教育者が重視してそれに基づいて歴史を描いてきている非核思想・平和主義さえ果たして歴史的正当性を主張できるかどうかという問題さえ生じる。民族の独立のための武装抵抗運動(独立闘争)を評価し、戦争を想定した軍事システムを維持しなければならない国家は多い。「日本」における歴史認識上の重要な視座となり価値観の基盤となっている「平和」についてその実現方法については、政治的認識に大きな違いがある。

しかしながら、本稿において紹介したように、アジア地域の歴史教育は、現在をどのように見るか、それを学習者にいかに伝えるかという点で共通の課題を持っている。しかし、それを教師が「正統な歴史学の成果」がありその成果を教えるという発想から組み立てた授業をおこなおうとした場合、いま述べたような国家間の歴史認識や歴史教育に求める役割から来る相違点は共通性を持たせるうえで大きな障害となる。問題点を克服するために、「自国史」の視点を「アジア史」の視点へといった場合、歴史観の構築を国家のみの特権とみなした従来の教育方法のままだと、何を「正統」の東アジア史とするかという国家間の政治的論議に子どもが振りまわされる状態が生じる。その障害を乗り越えるため、歴史は「情報」であり、「情報」を用いて描かれたものであるという視点から歴史教育観を組み替え、教材を開発するという一つの解決方法がある。つまり、多様性を前提としてその中で自身の立場を一国家からの視点のみでなくむしろそれを相対化できるような教材を開発することである。本稿で見たように、歴史学習がそれを受ける児童・生徒のためという部分での共通性はアジア地域に存在する。この視点から「歴史学習」を学習者主体の学習に組み替えることができれば共通の歴史教育を開発可能となる。それが本論をもとに今後検討しなければならない課題である<sup>(10)</sup>。そのために本稿のような研究交流を続けることが必要な点を確認したい<sup>(11)</sup>。(土屋武志)

### 注

- (1) 石渡延男監訳、『入門 韓国の歴史(新装版) 国定韓国中学校国史教科書』、明石書店、2001
- (2) 黒田日出男他『社会科 中学生の歴史』、帝国書院、2001 pp.198-211

- (3) 韓国の歴史教育において、自民族意識の強調がおこなわれる背景については、李元淳「望ましい韓日両国の歴史教育のために」『韓国からみた日本の歴史教育』青木書店、1994、pp.162-184に整理されている。氏は、日本の歴史教育が、南北分断の状況の背景となる植民地支配の史実に無関心であるべきでないと論じている。
- (4) 小島晋治監訳、『わかりやすい中国の歴史 中国小学校社会教科書』、明石書店、2000、p.183
- (5) グォンチョルヒョン（ハンナラ党）議員の主張に対する執筆者の意見書は「韓国近現代史教科書偏向性問題関連資料」として、歴史教育研究会『歴史教育』92、2004.12.31、pp.255～263に掲載されている。グォン議員が、自身の歴史認識や価値判断と相容れない部分を取り上げ、歴史研究の成果や教科書全体の内容を無視して批判していることを示す資料としてまとめられた。
- (6) 教学大綱「中国の教室での授業を通して学生に、中国史と世界史の基礎知識を把握させ、人類の歴史の発展法則を認識させ、資本主義の必然的滅亡と社会主義・共産主義の必然的勝利を理解させなければならず、また共産党を熱愛し、祖国を熱愛し、社会主義・共産主義のために奮闘する自信と決意を確立するように学生を育成しなければならない。」
- (7) 四項「マルクス・レーニン主義、共産党指導、社会主義路線、プロレタリア専制政治」の四つである。
- (8) Teacher's Guide for 2nd Grade, Upper Secondary Level, Published by Basic Education School curriculum, content and Textbook committee, Basic Education High School Level, Ministry of Education, Union of Myanmar, Pg.65,69, 2003-2004 Academic Year.
- (9) 加藤章「歴史教育と地域」、朝倉隆太郎編著『地域に学ぶ社会科教育』、東洋館出版、1989、p.36
- (10) 1998年版の学習指導要領（高校は1999年）における社会科歴史教育については思考・判断、史料活用・表現の能力を育成することが特に強調された。学説も含めた諸資料を「情報」と見なすことで、それらを利用して思考・判断の能力や資料活用・表現の能力を育てるという方法論がより明確化された。

なお、歴史的思考力の本質については、土屋武志「「体験

的」歴史学習の教育的意義－歴史的思考力の本質－」、『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』第50輯、2001にも論じている。

- (11) 歴史学における日本史、東洋史、西洋史の3分法、歴史教育における日本史、世界史の2分法の制約を解消するために「東アジア史」が構想されたりする。しかしながら、その場合、ある地域的枠組み（東アジア）の中で「正統性」ある唯一の「歴史」を創ろうという視座にたつ限り、地域的枠組みが組み替えられただけで「自国史」と同種の「歴史」を描くという轍を踏むことになる。それは回避すべきである。その手段として「歴史」を描くのは主権者である学習者自身という視点に立つこと、この視座から「様々な歴史がある」という前提に立つ学習活動が必要といえる。この学習経験があつてこそ、「歴史」は基本的に市民一人一人のものである点に気づかせることができよう。このことに自覚的な授業を構想することが、日本の歴史教育の3分法・2分法克服問題（3分法・2分法の問題については、吉田悟郎『自立と共生の世界史学－自国史と世界史－』青木書店、1990を参照）を考察するうえでも重要といえる。本論の視座から歴史教育を設計する場合、歴史家による歴史の2分化・3分化の問題は、それさえも学習者の学習に組み込まれることになるだろう。「歴史」をどういう地理的範囲で区切るかは、国家や教師が一方的に特権的に決めることでなく、そのトピックの学習目的に合わせて、学習者自身が考察・判断することになるだろう（土屋武志、「歴史教育と教科書」『歴史研究の現在と教科書問題－「つくる会」教科書を問う、』青木書店、2005、pp.193-204及び土屋武志、「教員養成系大学における歴史教育－「東アジア史」教育の実践的提案とその意義－」、『越境する歴史教育』、教育史料出版会、2004、pp.73-98参照）。

本稿は、文部科学省科学研究費補助金（2003～2004年度萌芽研究：課題番号15653073「日韓における思考力育成型共通歴史教科書開発とその開発システムに関する研究」、研究代表者・土屋武志）の研究成果の一部である。

（平成17年9月16日 受理）