

批判的思考力に基づく歴史教材・授業モデルの開発

— インドネシアの事例を基にして —

ナスティオン (インドネシア国立スラバヤ大学)

土屋武志 (愛知教育大学社会科教育講座)

Developing Material and Model in Teaching History based on Critical Thinking : A Case of Indonesia

NASUTION (Surabaya State University)

Takeshi TSUCHIYA (Department of Social Studies, Aichi University of Education)

要約 インドネシアの2004年のカリキュラム改訂は、国民の資質を国際的に向上するためおこなわれた。そのカリキュラムはKurikulum Berbasis Kompetensi= KBK (コンピテンシに基づくカリキュラム) である。歴史教育に関しては、「創造的能力, 問題解決能力, 社会的な技術の能力」を育て、「多様性に富む国際社会における競争的及び共同的な作業能力」を高めるために批判的思考力が重視された。しかし、多くの学校現場ではそのカリキュラムに基づく実践的な学習活動が今なお十分に行われていない。本研究では生徒がグローバル化時代に対応し批判的思考力を高める学習活動を授業モデルとして開発した。

Keywords : 授業開発, 批判的思考力, インドネシア

1. 問題の所在

現在は「歴史の終わり*¹」の時代、あるいは「国民国家の終わり*²」の時代であるといわれている。この時代の特徴がインドネシアの歴史教育にも影響を与えている。

「歴史の終わり」という言葉はカントやヘーゲル、あるいはニーチェの思想の意味で使われている*³。ヘーゲルによると政治的な民主主義という制度は歴史的な必要性から生まれたものである。遅かれ早かれ、それはすべての社会に来る。彼は、人類の政治制度が君主政治から寡頭政治になり、最後にリベラルな民主主義へ変わったことを明らかにしている。そしてこの民主主義の政治制度は、ヘーゲルによれば(あるいはその後のフランシス・フクヤマが再論したように)「歴史の終わり」を意味するのである*⁴。

インドネシアの場合、32年間軍事政権下にあった。1998年5月にその軍事政権であるスハルト政権が倒れたことで、インドネシアは新しい時代(「リベラルな民主主義」の時代)に入った。その新しい時代の精神によって、軍政時代のインドネシアの歴史(国史)教育への批判が生まれた。そして、現在もなおインドネシア国内において歴史教育の内容と方法に関して批判が続けられている。スハルト時代の歴史教育は独立のイデオロギーを大いに強調し、しばしば政権の合法性と正当性を訴える道具として使われた。歴史はいわば「インドクトリネーション」の科目として学習されて

いた。

1957年、初めての全国国史セミナーが開かれた時、マンスル氏は当時の教育・文化大臣の言葉の一部を引用した。「我々は、インドネシア国民が現在直面している二つの課題を解決する責務がある。一つは『古い残滓』(植民地時代のこと)を一掃すること、もう一つは我々の革命(独立)の夢に基づいて新しい社会を作らなければならないことである*⁵」。教育・文化大臣のこの言葉は、「インドネシア国史」の教育内容を決定する上で重要であると考えられた。全国国史セミナーが行われた当時、インドネシアはまだオランダに対して西イリアンの自由解放を求めて独立戦争を続けていた。したがって、そのセミナーに参加していた学者たちが独立のイデオロギーの重要性を説き、その意識を元にして「インドネシア国史」を作るべきであると提案したのはもっともなことであった。

このように「インドネシア国史」は、インドネシアの反植民地主義の感情に基づいてナショナリズムを鼓舞するためにつくられた特殊な学問であり、教科であった。国民国家の形成が最重要課題であった当時のインドネシアでは、ナショナル・アイデンティティを強調する学問としての「インドネシア国史」の枠組みは、非常に強固であった。それが小・中・高等学校の歴史教育にも影響を与え、今なおこの枠組みに基づいて歴史の教育内容が組み立てられている。

一方、現在の世界は、「国民国家の終わり」の時代と言われるように、経済のボーダーレス化が急速に進

行し、資本、産業、情報、技術、人材の誘致や移動が国境を越えて行われている。先進諸国の歴史教育論を見るとグローバル社会を築いていく地球市民を育成する歴史教育が求められている。そのため、歴史教育の授業方法論及び内容論の改善が進められている。先進国ヨーロッパあるいは日本の事例としては学習者の思考力を育成するという観点からの授業開発とそのため教科書開発が平行に進んでいる。^{*6}インドネシアにおいても21世紀の社会科歴史教育に対する批判的思考力について学習指導要領が一貫して強調してきたが、実践者の多くがその歴史教育の内容論と方法論の開発が十分に進んでいない。そのため、本研究は歴史学習における「思考力」育成について実践レベルでその方法の基本原則を明らかにし、歴史学習を改善するため進めるものである。

2. インドネシアにおける歴史教育の現状と課題

インドネシアでは2004年に新しいカリキュラム（指導要領）を發布した。そのカリキュラムはKurikulum Berbasis Kompetensi= KBK（コンピテンシに基づくカリキュラム）である。

コンピテンシカリキュラムが新カリキュラムの基盤として用いられることになった背景についてはOECDのEducation Policy Analysisでも90年代初頭からオーストラリアのキー・コンピテンシ委員会、（1993年）、カナダ職能資質向上会議（1992）、イギリス職業能力資格のためのカリキュラム（QCA、1997）、^{*7}ドイツのバーデン＝ヴュルテンベルク州の実践している「教育スタンダード」論に基づくコンピテンシの設定をモデルとしたと考えられる。

「コンピテンシ」とは生徒に身に付けさせたい資質や能力であり、従来教育計画においては「単元目標」として示されていた項目を、生徒に付けたい資質や能力の水準でより具体的に書き記したものである^{*8}。このような世界的な潮流を受け入れることが、経済のグローバル化の中で、インドネシアの経済的、社会的成長を可能とする人的資源の開発につながるものと期待されている。

本章では2004年のKBKに基づいてインドネシア歴史教育の現状と課題を分析するものである。2004年カリキュラムの下でインドネシアの歴史教育では何がどのような方法で教えられているかを示し、インドネシアの教育改革における歴史教育の特徴と課題を明らかにしたい。そして、その課題によって21世紀の経済グローバル化時代における歴史教育がどうあるべきかを授業開発のモデルとして提案したい。

(a) 2004年のカリキュラム（KBK）の導入背景

スハルト將軍の政権が倒れた後の民主化とASEANにおける経済グローバル化（自由貿易）は、インドネ

シアの教育政策に衝撃を及ぼした。

民主化の中で現在、学校教育が政権のための正当性及び合法性を問われている。また、民主化による地方分権の結果、インドネシア各地域が経済的・政治的な自治だけではなく教育にも地域独自の内容を開発することが重視されている。また、グローバル化とともに、経済を中心に競争がより激しくなって、人的資源の開発が重要視されている。

インドネシアは胡椒、ニクズク、合板生産が世界一位であり、天然・合成ゴム、錫が世界二位、銅、石炭、石油、魚が世界十位の生産国である。人口は2.2億人で、325～350種類の植物相と動物相をもち^{*9}、土が肥えているし、気温が一年中高い。その状況を見るとインドネシアは豊かな国であるといえよう。しかし、国民の生きる力（life skill）は不十分であり、多くの人々が経済的に貧しい生活を送っている。従って、国民の繁栄（福祉）は、豊かな天然資源だけに頼ることは不十分であり、人的資源の開発が何よりも求められている。

ちなみに、学力論についてインドネシアは全アジアの国際学力の比較調査に参加している。その結果、インドネシアはベトナムの後の13番目であると評価されている^{*10}。また、人的資源ではインドネシアは127国の中で112番目である^{*11}。このような低い人的資源の位置と評価を突きつけられたインドネシアは、どのようにしてグローバル化時代における国際的な科学・技術の発展や人的資源の競争に対応することができるのか、学校教育は緊急で大胆な改革に着手する必要がある。

この学校教育の改革策の一つが「コンピテンシに基づくカリキュラム」の開発である。かつてのインドネシアのカリキュラムは中央集権的に構成されていたが、今回は地域独自の内容開発が認められた。この新しいカリキュラムでは学校（教師）が地域社会・学生のニーズにより学習のシラバスを開発することができる。

(1) 小・中学校のKBK「社会科」及び「歴史」の目的・内容・方法

(a) 小・中学校の「社会科」歴史認識の目的

小・中学校の段階は、歴史が社会科の中で学習されている。2004年のカリキュラムによると、社会科教育の目標は生徒が自分の社会、民族とインドネシアの国民国家についての認識、価値、態度と技術を開発することである。そのねらいは下記のようなものである。

- A. 心理的教育的なアプローチを通して社会、地理、経済、歴史と公民科の基礎的な概念を教える。
- イ. 判的思考力や活動的能力、創造的能力、問題解決能力、社会的な技能を育てていく。

- ウ. 社会的・人道的な価値に尽くす態度を育てていく。
 エ. 国内的・国際的に多様な社会における競争の及び共同的な作業の能力を開発すること、である。

以上の小・中学校社会科教育の目的をみると、インドネシアは経済のグローバル化と技術の発展・社会変化などの中で知識的・態度的・能力的に国際的な水準を育てていこうとしていることがわかる。

(b) 小・中学校の「社会科」歴史の内容構成と能力目標

小・中学校「社会科歴史認識」及び「歴史」の能力目標（コンピテンシ・スタンダード）については小学校と中学校の各学年ごとに次のように示されている。

① 小学校の社会科歴史の能力・スタンダード

第Ⅰ学年：家族における相互理解をすすめるため、自分自身と自分の家族のアイデンティティを理解する能力

第Ⅱ学年：権利と責務をわきまえることのできる慣用的な態度、生活の中で注意すべきこと、環境を維持することを育てる能力

第Ⅲ学年：家族の大切な出来事を年代順に配列する能力

第Ⅳ学年：①自分なりに歴史的な遺跡を守ることができる；
 ②国民としての権利と責任をわきまえ、愛国的・英雄的な態度を理解できる能力

第Ⅴ学年：ヒンドゥ教・仏教・イスラム教時代から独立までのインドネシアの歩みを理解できる能力

第Ⅵ学年：独立を守るために国民の力の役割を理解することが出来る能力

② 中学校の社会科歴史の能力・スタンダード

第Ⅶ学年：ヒンドゥ教・仏教・イスラム教時代から18世紀までのインドネシアの歩みを記述することが出来る能力

第Ⅷ学年：西洋の植民地時代からインドネシアの独立準備までにおけるインドネシアの歩みを分析することができる能力

第Ⅸ学年：独立後から新秩序体制（スハルト政権）時代までのインドネシアの歩みとインドネシアの国際協力を分析できる能力

なお、小学校のカリキュラムを見ると、第1学年から第4学年までに歴史認識が子どもの自分自身の日常生活からつながる歴史的な認識であると学ばせる。し

かし、第5学年から第6学年まではインドネシアの歴史を学ぶ初めての機会である。しかし、その始まりは原始時代及び先史時代からではなく、「ヒンドゥ教・仏教・イスラム教王国時代」から学ばせる。そして、植民地に対する闘争とインドネシアの国民運動、インドネシアの独立準備と国是の作成、独立宣言の前後の出来事、最後に独立を守る戦争（闘争）を学ばせる。

このような内容をみると、小学校の段階には歴史教育が以前のナショナリズムの時代とはまだ変わっていないことがわかる。ナショナリズムの時代には昔のインドネシア（ヒンドゥ教・仏教・イスラム教王国時代）は黄金時代と認識され、欧州の国々（特にオランダ）の進出より、インドネシアの黄金時代が倒され、植民地となったと考えられた。その後のオランダ及び日本植民地時代については、インドネシア国民の苦しみとその苦しみを乗り越えるための独立運動、独立戦争が描かれた。この歴史像は、今なお、小学校の段階の歴史教育で学習するのが重要であると考えられている。

中学校の段階では歴史が第1学年から第3学年まで学習されている。小学校の段階と比べると、ヒンドゥ教・仏教の時代から始まり（小学校の段階と同じ）、最後はスハルト「新秩序体制」までを学ばせる。また、中学校の段階では自国史の叙述をより広くして世界史的背景とつながれている。しかし、国史の内容では小学校と同じように国民国家の形成（「独立イデオロギー」）が強調されている。

(c) 小・中学校の「社会科」歴史の教授法

2004年のカリキュラムの下で、学校現場は地域社会の特徴を踏まえたシラバスを開発することが求められている。

社会科教育では子どもの社会的な知性・態度・能力を開発するため、文脈に即した学習（Contextual Learning）というアプローチを利用する。この文脈に即した上のアプローチにもとづいて、調査（inquiry）・探求（exploratory）・問題解決（problem solving）の教授法を利用することができる。社会科の学習は子どもがより広い見解・学習の文脈・学習の成果を開発するため、地域的・全国的・国際的な問題やテーマを情報メディア（インターネット、テレビ、ラジオなど）を通して利用する必要がある^{*12}。

しかし、実際の教育現場ではインドネシアの歴史教育の内容はまだ国民国家の意識を強調し、教授法も教え込む講義式である^{*13}。この方法では一般的に子どもの批判的思考力は十分に育てられない。つまり、「社会科の教授は子どもの社会的な知性・態度・能力を開発するため、文脈に即した学習のアプローチを利用する。この文脈に即したアプローチにもとづいて、調

査・探求・問題解決の教授法を利用する」というカリキュラムが示す教授法に転換したようには見えない。

このようにインドネシアの小学校段階の「社会科」歴史教授は依然として昔とかわらず、内容的には独立イデオロギーが重視されている。この教授法では子どもの「創造的能力，問題解決能力，社会的な技術の能力」を育て、「多様性に富む国際社会における競争的及び共同的な作業能力」を高める改善は困難と言えるだろう。

(2) 高等学校の2004年学習指導要領の「歴史」の目的・内容・方法

(a) 高等学校の「歴史」の目的

新しいカリキュラムによると、学校教育の歴史学習の目的は、生徒が歴史的な思考と理解の能力を得るためである。歴史学習を通して生徒が年代順に考える能力を開発することができる。過去の知識を通して社会の変化・発展と異文化を理解することができる。また、地球社会における国民のアイデンティティを確認させることができる。そのほか、歴史学習はいろいろな社会の異なる経験、過去に対してもいろいろな異なる視点、現在と未来を理解するための知識を開発すると書かれている^{*14}。

さらに、高等学校段階の歴史学習の目的は下記のようにである^{*15}。

- ① 過去の認識を通して現在と未来の社会を理解するため、生徒の批判的思考力を育てること。
- ② 歴史は日常生活の一部であると理解すること。
- ③ 社会の変化が時間的・空間的に連続していることを理解するための知性と技能を開発すること、である。

高校のレベルでは歴史教育が『歴史』という独立科目であっても、目的にみると社会科的なアプローチが重視されている。歴史教育が日常生活につながらなければならない。現在の歴史を学んでいる生徒が日常生活のなかで、過去・現在・未来の社会変化が時間的・空間的に連続しているとわかることが重視されている。

(b) 高等学校の「歴史」の内容構成

インドネシアでは高等学校2年生になると理数系と社会系のコースに分かれる。この「歴史」の内容構成は理数系のコースのものであるが、社会系コースもこの内容の上に、さらに、詳しい内容が加わるので、この理数系の内容がすべての高校生に学習される歴史の基本的内容だといえる^{*16}。

以前のカリキュラムに比べると、新しいカリキュラムは植民地時代について歴史学の最新の成果を取り入れた内容構成になっている。また、学習項目は生徒の

活動を伴うように構成されている。

この他、「国民闘争史」の認識（独立イデオロギー）も重視されている。それに関しては、新カリキュラムにおいて「国民闘争史」の認識の形成についての「インドネシアの国民運動の成長と発展」と「1945年～1949年のインドネシア対オランダの闘争」という内容構成にみることができる。さらに、新カリキュラムではこの二つの単元だけでは充分ではないと考え、独立闘争の価値を子どもにより深く理解させるため、体験学習をしなければならないとしている。「国民闘争史」の形成について2004年のカリキュラムは「歴史学習における体験学習が必要である。この学習を通して生徒は歴史的な事実、事件（出来事）、概念を具体的に理解できる。高等学校の段階での体験学習のテーマとしては闘争の価値についての体験学習が重要である。この体験学習を少なくとも年1回はやらなければならない。さらに、この体験学習は歴史的な記念日とともに実践するのがよい。」と書かれている。

小・中学校の歴史教育が今なお独立イデオロギーを強調しているのに対し、「歴史」は独立イデオロギーも重視するが、同時に学問的な内容と方法にも依拠しているということができる。

では、実際の教授法はどういうふうに変ったかを次の項で分析する。

(c) 高等学校の「歴史」の教授法

新しいカリキュラムによる歴史学習は現在の視点（見方）にもとづいて過去の歴史を学習する。なぜならば、過去の出来事が現在の人間及び生徒の日常生活と切り離すことができないからである。生徒が過去の歴史を学ぶ目的は、現在の日常生活を理解するためである。歴史学習の成功は教師の理解力と独創的能力に依存する。そのために、高等学校の歴史学習では過程の分析において批判的思考のアプローチを強調しなければならない。それは、生徒が過去の出来事についてのどのように展開し、あるいはなぜ行われたのかを自分で考えられるようにするためである。

歴史学習は生徒がより広い見解・学習の文脈・学習の成果を開発するため、地域・国内・国際的な問題やテーマを情報メディア（インターネット、テレビ、ラジオなど）を通して利用する必要がある^{*17}。

では、新カリキュラムの指摘が実際の教育現場ではどのような歴史の授業実践として具体化されているのであろうか。小単元「日本占領時代について」（2時間）を典型事例として紹介してみたい。

表：高等学校の「歴史」の教授展開

T (教師) : みなさんおはようございます。
 S (生徒) : おはようございます。
 T : いつもと同じように、今日の授業は昨日宿題で話したテーマについて各グループが発表します。今回発表するグループは第1のグループです。では、第1のグループの発表を始めてください。
 S : (発表する)
 おはようございます。
 私達は「インドネシアと日本の関係 ― 日本占領のインドネシア人への影響 ―」を発表します。その前にまず、私達のグループを紹介します。右から発表者のRahmat (ラーマツ) で、私は司会で、最後にRianです。

発表者 : さて、発表します。
 「インドネシアと日本との関係」です。当時の日本は産業国として展開し強くなっていた。そして、産業の材料 (例えば、資源、市場、資本、安い給料の労働者) を求めてアジアを占領した。日本がインドネシアを占領した過程について年代順にすると下記の通りである。

- ア. 1941年12月7～8日、日本海軍が真珠湾を奇襲攻撃した。
- イ. 1942年1月14～16日、ジャワ島のバンテン、インドラマユ、そしてスラゲンを占領した。
- ウ. 1942年1月20日、東カリマンタンのパレンバンを占領した。
- エ. 1942年3月8日、リンガル・ジャティ会議によってオランダが日本に降伏する調印が行われた。

日本占領時代の初期には日本はどのようにインドネシア人を協力させることができるのかを考えて、インドネシア人の指導者達と次のような行動をとる。

- ・三A運動 (アジアの光, ニッポン; アジアの守り, ニッポン; アジアの指導者)
- ・プテラ (民衆総力結集運動) 設立。
- ・中央参議院を成立した。
- ・大東亜戦争のために半軍事的組織あるいは軍事的な会も組織した。例えば青年団, 警防団, ベタ, ヒスブラーなどである。

日本占領時代は国民の経済的, 社会的, 政治的状況が悪くなっていた。そのことによって、多くの対立が起こった。例えば :

- ア. アチェにおけるTengku Abdul Jalil, Tengku Hamid Beureuhの対立である。
- イ. インドラマユにおけるスルタン・ハジの対立。

- ウ. タシク・マラヤにおけるザイナル・ムスタファアの対立。
- エ. ブリタルにおけるベタの指導者 (スプリヤデイ) の対立。
 そして、日本占領時代のインドネシア人への影響。
- ア. 政治的な影響 : 政治的な組織が不自由となっている。
- イ. 経済的な影響 : 食料などの不足で、国民の生活が悪くなる。
- ウ. 教育的な影響 : 一つ目はインドネシア語を教えられるようになった。二つ目は、多くのインドネシア人が学校教育を受けられることになった。三つ目は、ひらがな, カタカナ, 漢字という日本の文字を学んでオランダ語と英語が禁止された。
- エ. 軍隊の影響 : インドネシア青年達は軍隊的な教育を受けた。例えば、ベタ, 兵補, などである。
- オ. 政権への影響 : 日本占領時代に政権をにぎったのが陸軍と海軍である。
- カ. 社会的な影響 : 「労働者」などである。
 以上です。
 この発表に基づく問答を行う。
 ……

この授業実践はインドネシアのスラバヤにおける第13国立高等学校 (SMA 13) の事例 (2007年4月28日) を取り上げたものである。教授法は生徒の発表による討論型であるが、生徒の認識 (発表内容) は事実を年代順に配列しただけであることが分かる。

つまり、歴史学習のめざす認識が以前とかわらず、独立イデオロギーの無批判な獲得を重視している。カリキュラムに示された「過去の認識を通して現在と未来の社会を理解するため、生徒の批判的思考力を育てること」及び「歴史は日常生活の一部であると理解させること」に基づく思考プロセスが見られない。

インドネシア「歴史」カリキュラムは内容的・方法的には国際的なスタンダードに基づく能力論 (コンピテンシ) であるが、このように現場の授業ではうまく実践されておらず、カリキュラムの意図がうまく伝わっていないことがわかる。

(d) 現行の歴史教育の問題点

以上のように、カリキュラムにおいては、内容だけではなく、子どもに付けたい能力を明記している点については大いに評価できる。しかし、実際の授業が古い価値観に基づいて行われていることを危惧する。例えば上記の授業実践では、「植民地時代 = 悪」というイデオロギーの注入が行われている。

インドネシアの社会科や歴史教育は変革期を迎えようとしている。しかし、そのための授業開発が十分に進んでいないことが最大の問題だと考える。上記の授業場面においても、グローバル化の進展する現代において、旧態依然とした、自国中心のイデオロギーを教え込むことの価値は乏しく、むしろ歴史的事象を冷静に分析し、現在の自分の生活に生かしていく学習に改善することこそ重要だと考える。そのような授業開発が望まれる現状である。

また、この事例は、小学校の「社会科」の目的である「批判的思考力や活動的能力、創造的能力、問題解決能力、社会的な技能を育てていく」、「国内的国際的に多様な社会における競争的及び共同的な作業の能力を開発する」ことも、また現在の授業の中では十分に達成されていないことがわかる。

新カリキュラムでは小・中・高等学校で子どもの批判的思考力を育てていくことが重視される。社会変化のなかで日常生活の直面している課題を解決すること、及び未来の社会がどうあるべきかを考えられることが目的とされている。しかし、現場の学校はこのカリキュラムのアイデアを授業実践において応用することが今なお不十分なのである。

3. 批判的思考力に基づく教材と授業モデル開発

(a) グローバル化時代における歴史教育の能力の期待

現在はグローバル化時代であり、経済を中心に世界がボーダーレスとなっている。多くの国々が自国の経済を発展させるため、国際的な資本、技術、産業、情報、人材の誘致に力を注いでいる。インドネシア政府も例外ではなく、開放的姿勢で経済発展に努めてきた。

しかしながら、経済分野と別にインドネシアではグローバル化時代の歴史教育の推進・普及にあたり教師の研究や研修のための資料は欠かせない。日本では、グローバル化時代における歴史教育(自国史)をどのように捉えるか多くの研究がなされている。例えば『歴史授業のワールド化：自国史と世界史のドッキング学習』という提案があるし^{*18}、『越境する歴史教育』の提案もある^{*19}。原田智仁は歴史授業のワールド化の内容構成法で4点を提案している。それらは①通史の自国史と通史の他国史を対等に位置づけ、他国史を先習させる；②通史の自国史と通史の他国史を対等に位置づけ、自国史を先習させる；③通史の自国史に重点を置き、その中に主題史の他国史を挟む；④主題史の自国史に重点を置き、その中に他国史をエピソード的に挟む。ということを提案している^{*20}。また、アメリカではロバート・ボヤーが指摘したように、グローバル経済が経済生活研究の中心であるように、経済学に関する知識はグローバルな理解の中心である。教師

はそのグローバルな経済の現実を研究し、理解に努める必要があると述べている^{*21}。

その両者の指摘にもとづいて、筆者はインドネシアの歴史教育に関して、教師の授業研究を支援するための授業開発の一つとして「オランダ植民地時代におけるスラバヤの経済発展」を提案したい。この授業モデルは特にスラバヤの学校教育で使うことができるが、他の地域にも参考になるのではないだろうか。

(b) 批判的思考に基づく歴史教材と教授モデル

—オランダ植民地時代におけるスラバヤ経済発展を例に—

19世紀半ばから20世紀初期にインドネシアの経済は発展した。この地域は1830年から1930年にかけてグローバル的な市場に向けたプランテーション経営によって成功した。ロストウの経済発展の段階論によれば当時のインドネシアの経済はprecondition for take off という段階であり^{*22}、GDP (Gross Domestic Product) はその当時の日本と同程度であるといわれている^{*23}。20世紀初頭のこのようなインドネシアの経済発展は、インドネシアの歴史教育の中では今なお独立イデオロギーの見方により悪くイメージされている。

その新カリキュラムに基づいてインドネシアにおける批判的思考力に基づく歴史教育の教材と授業モデルを開発するのが今後の課題となっている。例えば、『Ekonomi Surabaya Pada Masa Kolonial 1830-1930=植民地時代におけるスラバヤの経済1830年～1930年』(Nasution, Ekonomi Surabaya Pada Masa Kolonial 1830-1930 (Surabaya: Penerbit Intelektual, 2006)) を使って授業開発を行うことができる。

- ①新聞記事から、死亡者まで出ているのになぜ海外に働きに行くのか、ということに疑問を抱き、仮説を立てる。
- ②仮説を説明するための情報を集める。集めた情報を分類して重要性を評価するために話し合う。
- ③いつの時代か、なぜ人が流入してきたのかに疑問を抱き、資料により調べる。
- ④19世紀のオランダ植民地において、十分な雇用があり、中国人労働者などが流入していた理由を考え、仮説を立て発表する。
- ⑤なぜ19世紀にインドネシアの経済が発展していたのかということに興味をもち、調べ、仮説を書き、討論する。
- ⑥討論を通じて、資源を有効活用するグローバル市場とインドネシアの経済の関連=プランテーションが発展の主要因だったことに気づく。

これは、単元の冒頭部分である。このあと、生徒に各自のインドネシア経済発展プランを作成させる活動がある。この授業は子どもに現在と過去という二つの

時代を考えさせる。過去（植民地時代）はよいとか悪いとかを批判するのが目的ではなく、現在の問題を解決するために、どのように過去から学ぶのかを考えさせることを強調している。それは過去の学習と子どもが生きる現在の社会の問題とを関連づけることを重視する。この授業では、生徒が現在の問題の解決を主体的・合理的に考えられるように、歴史知識や市民の社会的能力を高め、生きる力を育てることをめざすものである。

4. おわりに

現在のインドネシアは国民国家を建設し安定させるため、歴史教育では国民の軍事的な闘争（独立イデオロギー）だけを強調している。その結果、国民は「外国のこと」（例えば経済グローバル化）に関しては新しい「植民地主義」「帝国主義」であるとの見方しかできない。従って、経済グローバル化について多くのインドネシア人は拒否する。例えば、ムスリムの観点から見ると「経済グローバル化」は「資本主義」の国々が資本という一つの道具を通して全世界の社会（ムスリムを含む）を崩壊するのが目的であると言っている^{*24}。

しかし、インドネシアの大統領スシロ・バンバン・ユドヨノはより広い考えをもち、彼によると経済グローバル化は国民の脅威ではない、逆に、インドネシアにとって新しいチャンスであると考えている。彼によると、経済的・技術的に成功した国々は、国民がグローバル化に対応することができたからである。だから、インドネシアも経済グローバル化にうまく対応することができたならば、国民の生活水準は向上するのではないかと述べている^{*25}。

2004年のカリキュラムでは、国民の資質を国際的に向上するために、様々な方策がとられている。しかし、多くの学校現場で今なおそのカリキュラムに基づいて実践的な学習活動が行われていない。本研究では生徒がグローバル化時代に適切に対応しうる活動を授業モデルとして開発した。グローバル化に対応しうる国際的な資質の向上のために、われわれがどのような授業開発することができるのか、そして、インドネシアの学校がどれだけ生徒の生きる力を育てられるのか、それがインドネシアの社会科及び歴史教育の挑戦である。

〔注〕

- * 1 Fukuyama, Francis, 『The End of History and The Last Man』 (England: Penguin Books, 1992)。
- * 2 Ohmae, Kenichi, 『The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies』 (New York: Free Press, 1995)。

- * 3 ハンティントンによる世界史においてリベラル民主主義が3つの大きい波があったと述べている。それは、第一目の波が、1828年から1926年まで、第二目波が、1943年から1962年、そして第三目波が1974年から始まり多くの国々が全体主義からリベラルな民主主義になっており、一部が再び全体主義への制度に戻ったり、民主主義になったり場合もある。現在の世界の状況によるヘーゲル及びフクヤマの予想が正しいかどうか別の問題であり、本研究には「歴史の終わり」という表現がリベラルな民主主義のことを表したい言葉であるといいたい。
- * 4 フランシス・フクヤマ, (渡部昇一訳) Ibid. p. 260, 306, 307. See also, Arief Budiman, "The 1998 crisis: Change and Continuity in Indonesia", in: Arief Budiman, Barbara Hatley and Damin Kingsbury, ed., Reformasi: Crisis and Change in Indonesia (Clayton, Monash Asia Institute, 1999), pp. 41-58.
- * 5 1957年の第1回の「全国国史セミナー=Seminar Sejarah Nasional Pertama」Abdurrahman Suryomihardjoのまとめた論文であるp. 106.
- * 6 土屋武志ほか, 『思考力育成型歴史学習の基礎・基本—新しい歴史教材と教科書開発のために—』アジア歴史教育研究会, 2005年。
- * 7 中矢礼美, 「インドネシアの高等教育カリキュラムに関する研究」『中国四国教育学会』, 教育学研究紀要 第48巻 第1部 (2002年), pp.415.
- * 8 土屋武志, ほか, 『思考力育成型歴史学習の基礎・基本—新しい歴史教材と教科書開発のために—』(アジア歴史教育研究会, 2005年), p.137.
- * 9 『Pikiran Rakyat』新聞in: E. Mulyasa, Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan, (Bandung: Rosda, 2007), p.2-3.
- * 10 Pelayanan Profesional Kurikulum 2004, Kurikulum Berbasis Kompetensi, (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2003), p. 5.
- * 11 Pikiran Rakyat, 2006年7月26日
- * 12 Kurikulum 2004, Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pengetahuan Sosial Sekolah Dasar dan Madrasah Ibtidaiyah (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2003), p. 11; Kurikulum 2004, Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pengetahuan Sosial Sekolah Menengah Pertama dan Madrasah Tsanawiyah (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2003), p. 4, 5.
- * 13 小学校の『社会科』歴史認識の授業の事例としての流れは土屋武志ほか, 同上, pp.117-118.
- * 14 Kurikulum 2004, Standar Kompetensi Mata

- Pelajaran Sejarah Sekolah Menengah Atas (高等学校の歴史科目のコンペテンシ・スタンダード), (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2003), p. 1.
- *15 Ibid.
- *16 高等学校の1年生の『歴史』の内容構成は「歴史研究の基礎, 過去の遺物, 先史の人の伝統的な歴史, 有史の社会における伝統的な歴史, インドネシアにおける原始人の社会生活, インドネシアにおける原始人の発展過程, インドネシアにおける原始時代の社会的経済的と文化的発展」である。さらに2・3年生の理数系は内容構成の主内容は「ヒンドゥ教・仏教・イスラム教時代～国民運動まで」, 「日本占領時代から独立, そして現在の革命時代まで」である。2004年カリキュラム, Standar Kompetensi Mata Pelajaran Sejarah Sekolah Menengah Atas (Jakarta: Depdiknas, 2003).
- *17 Kurikulum 2004, Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pengetahuan Sosial Sekolah Dasar dan Madrasah Ibtidaiyah (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2003), p. 11; Kurikulum 2004, Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pengetahuan Sosial Sekolah Menengah Pertama dan Madrasah Tsanawiyah (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2003), p. 4, 5.
- *18 星村平和・原田智仁編著『歴史授業のワールド化: 日本史と世界史のドッキング学習』(東京: 明治図書, 1995年)
- *19 加藤章編著『越境する歴史教育: 国境を越えて, 世代を超えて』教育資料出版会, 2004年。
- *20 原田智仁『歴史授業のワールド化と内容構成』, 星村平和・原田智仁編著op.cit. p. 13-23.
- *21 Robert B. Woyach, in: 魚住忠久『グローバル教育—地球人・地球市民を育てる』(東京: 黎明書房, 1995年), p.85.
- *22 WW. Rostow は全ての社会の経済成長を五つの段階に分ける。それはthe traditional Society, the preconditions for take off, the take off, the drive to maturity, and the age of high consumption massである。その論がマルクスの経済成長 (Feudalism, Bourgeois Capitalism, Socialism, and Communism) 論に対する反応である。
- *23 1900年に「インドネシア」のGDPは約US\$600であり, 1930年に約US\$1000になっていた。See, J. Thomas Lindblad, “Colonial State and National Economy, C. 1900–1930” Draft Chapter, p. 2; Van der Eng, “Assessing Economic Growth and Standard of Living in Asia, 1870-1990”, in: A.J.H. Latham & H. Kawakatsu (eds.), *The Evolving Structure of the East Asian Economic System Since 1700: A Comparative Analysis* (Milan: Universita Bocconi, 1994), pp. 95-108.
- *24 See: M. Ramdhan Adi, *Globalisasi Skenario Mutakhir Kapitalisme* (Bogor: AL-Azhar Press, 2005). See also, WALHI, “Tolak Upaya Menghidupkan Kembali WTO, Bangun Dunia Tanpa WTO.”
http://walhi.or.id/kampanye/globalisasi/070219_wto_cu/
- *25 Presiden pada Reuni Akbar Lemhannas: Globalisasi Juga Menghadirkan Peluang.
<http://www.presidensby.info/index.php/fokus/2007/04/17/1737.html>

(付記)

本論文はインドネシア共和国の文部省の支援下に基づく土屋武志との共同研究により, ナスティオンが執筆したものである。

(This article is based on the joint research with Professor Takeshi TSUCHIYA, sponsored by the Ministry of National Education of the Republic of Indonesia 2009; all of the content is written by Nasution)