

歴史教育におけるグローバル・シティズンシップと国家主義 —シンガポール、マレーシア、日本の世界史教育の比較から—

社会科教育専攻 社会科教育学領域 内藤裕子

序章

第1節 問題の所在

第1項 グローバル・シティズンシップと国家主義

2018年は「明治150年」として、政府は様々なイベントを企画している。しかし、明治維新記念祝祭は日本全国で同じように行うことはできない¹。法哲学者の稲田恭明が2006年の時点においてすでに「グローバル化の進展と地域主義の台頭により国家主権がいわば『上から』と『下から』の双方から浸食されつつあり、主権の単一性や絶対性というドグマが揺らぎの渦中にある」と指摘していたように、現在、19世紀的な国家主義は制度疲労を起こしている²。その背景には急激に進行する経済のグローバル化とそれに対する反作用としての移民排斥や自文化中心主義の噴出がある。さらに日本では敗戦直後から国家主義的な教育政策への回帰が模索されてきた。このような環境で歴史教育はどうあるべきなのか。

第2項 本稿の目的と研究方法

世界の成り立ちをグローバルな視点から学ぶ科目である世界史教育のあるべき姿を、今後新たな必修科目となる「歴史総合」に着目して考察することには意義がある。その際、地球規模で発生している諸問題を解決するために、グローバル・シティズンシップの立場から歴史を学ぶという観点が重要である。そこでグローバルな世界で必要とされる「21世紀型スキル」に目配りしつつ、早くから多文化共生国家であった、シンガポール・マレーシアの歴史教育を分析して日本の歴史教育にどのような点が生かせるか考察することを本稿の目的とする。

第2節 世界史教育とグローバル・シティズンシップ教育

第1項 現代史における「国際」から「地球」への認識の変化

現行の高等学校『学習指導要領解説（地理歴史編）』の記述には「グローバル化」の進行への認識が現れている。この認識は平成10年版に登場し、それ以前は「国際」という認識に立った表記が見られる。2014年に「国連ESDの10年」最終年大会が名古屋で開催された時に示された「あいち・なごや宣言」の中にも「地球市民(Global Citizenship)」という表記が登場した。この立場は新自由主義に立脚する経済のグローバル化が惹起した諸問題へのひとつのオルタナティブとして提唱されている。

第2項 シティズンシップとグローバル・シティズンシップの概念

シティズン・シップ教育は、英連邦から流入した多文化を背景にもつ市民との共生が必要とされたイギリスで提唱された。さらに、ESD名古屋大会の後、2015年の国連によってSDGsが発表され、今では国連に加盟する国家の目標の一つとなった。SDGsのターゲット36では、グローバル・シティズンシップに立脚していることが明示されている。佐々木寛は、現代の市民は『ハイブリッド化』した文化を前提とした、多次元・多層のコミュニティに所属する『多元的な自己』を生きている、と指摘している³。それでは地球市民に必要な教育とはどのような内容を主体としているのだろうか。

第3項 グローバル・シティズンに求められる能力

日本政府は1996年に「生きる力」の育成を教育目標に掲げた。21世紀は知識基盤社会となり、21世紀型スキルが重要になるとして、アメリカではACT21Sプロジェクトが行われた。一方OECDは1997-2003年にかけてDeSeCoプロジェクトを実施して21世紀に必要とされる能力の定義を行った。その能力を評価するために行われているのがPISAである。PISAでは「数学」「科学」「読解力」の三点を主として評価しているが、2015年のPISAではシンガポールがすべての項目で最上位となった。そこで、歴史教育にとって必要な基礎的資質である「読解力」の育成に成功しているシンガポールではどのような歴史教育が行われているかを、第1章で考察する。合わせて多民族共生の現状に対し、

同国の歴史教育はどのように行われるかも分析する。

第3節 世界史教育の現状

そのような目標に対して、現在の日本における世界史教育が抱える問題を分析する。

第1項 文部科学省による高等学校世界史教育の位置づけ

世界史は戦前の「東洋史」と「西洋史」を合体させて、戦後新しく登場した科目である。1989年の学習指導要領改訂に伴い、高校での必修科目とされたが、2006年に全国で世界未履修問題が明るみに出た。なぜ高校での世界史教育はそのような問題を起こしてしまったのだろうか。

第2項 過剰な内容という問題

高大連携歴史教育研究会によれば、1950年代の世界史教科書に登場した歴史用語は1300～1600語であったが、現在は3400～3800語と倍増している⁴。2006年に愛知県総合教育センターが高校教員を対象に行った調査では、6割以上の教員が「思考力・判断力」を育成する教育活動の効果を認めながらも、7割以上が消極的であるとの結果が出ている⁵。同調査ではその理由を時間の制約から来るものではないかとしている。高等学校歴史教育研究会の調査でも同様の結果が得られ、細かな知識を問う大学入試問題への対応により、暗記中心の授業形態になっていると指摘されている⁶。このように教科書に登場する用語が増加した理由は、大学進学者が急速に増加したことであるが、入試問題が些末な事項を問う形式に陥ったことに加え、歴史教科書の執筆者は主に歴史学者であることがある。歴史教育学の立場では、現在の社会から視座にたち世界史を構築していこうとするが、歴史学者にはそのような視座が不足している。

第3項 歴史学と歴史教育者の視点

中等教育における歴史教育の目的は歴史学における目的とは異なっている。そもそも研究者の世界には「世界史」はほとんど存在せず、「東洋史」「西洋史」あるいは各地域の歴史に細分化されている。一方で、歴史教育の立場からは、歴史学と歴史教育は立場が異なっていると考えられている。藤井仙之助は「歴史意識」の育成こそが歴史教育の目的であり、中川一男の歴史教育の意識の基点は常に現代にある、という説を支持している⁷。

第4項 世界史教育と国家主義

それでは歴史教育が持つ平和で民主的な社会の構成者を育成するという目的と国家主義との関係はどのようなものなのか。2006年の教育基本法の改定により、「伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛する」ことが教育目標として掲げられた。新しい学習指導要領においても「日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情」という項目が「学びに向かう力・人間性等」を評価する観点の内容として示された。世界史教育は「過剰な内容という問題」を克服しなければならないが、その際に先に述べた歴史教育独自の視点として、「歴史意識」を育成する際に、「愛国心」を強調しすぎれば歴史教育に大きな歪みを生じさせる可能性がある。「愛国心」は時に歴史に対する「思考力・判断力」を削ぐ恐れがあるからだ。シティズンシップ教育を提唱したクリックは、刷り込み教育の危険を指摘して、教育の中立性を担保するものは、妥当な「証拠」の解釈であるとしている。

現在の日本では歴史修正主義的な言説がインターネットを経由して、大量に出回って若者の意識形成に多大な影響を及ぼしている。あたかも学校教育における歴史が虚偽であるかのようなこうした言説は世論さえ動かしかねない。その結果、多文化共生の理念は遠ざかり、世界と共に生きる市民の育成に大きな欠陥を与える可能性があることは、今後の歴史総合の実施における懸念となろう。

第1章 グローバル人材育成をめざすシンガポールの歴史教育と教科書

第1節 シンガポールの教育政策

第1項 シンガポールの基本情報

東南アジアの都市国家であるシンガポールは開発独裁とも評される国家政策により、現在では日本の一人当たりGDPを遥かに越える経済成長を達成した。人口の8割以上を華人系が占めるが、多文化共生の観点から、母語教育以外は主として中立的な言語である英語で行われる。

第2項 シンガポールの教育政策

1978年までの第一期は識字率向上をめざして中央集権的教育政策を実施した。第二期の1996年ま

でに能力・意欲重視の振り分けシステムが確立された。現在は「少なく教え、多くを学ぶ」のスローガンのもと、暗記型一斉授業から抜け出し、21世紀的スキルの育成を目標としている。

第2節 GCE-O レベル試験に対応した歴史学習

第1項 GCE-O レベル試験の概要

中等教育はイギリス連邦を中心とした国際的な修了認定試験である GCE-O レベル試験に対応した内容になっている。GCE-O レベルは、現在のイギリスで行われている GCSE よりも高度な内容構成で、イギリスでも成績が比較的上位の集団では選択可能である。中等教育修了後にさらにジュニア・カレッジ2年間を経て受験する GCE-A レベル試験の成績により大学に進学できる。

第2項 シンガポールの教育への批判

小学校の時点で振り分けが行われることが受験競争を招いていると批判がある一方で、成績不振の児童には、手厚い指導プログラムが各小学校で実施されている。

第3項 GCE-O レベル試験における歴史シラバス

GCE-O レベル試験の「歴史」は数種類が実施され、そのひとつとしてシンガポール専用の歴史シラバスに基づいて提供されている。国際的な評価基準を採用しているため、シンガポールでは国家主義的な歴史教育ではなく史料の解釈を中心としている。国家的な価値観を学ぶ科目として社会科がある。歴史教育ではグローバルな対応が国家主義を抑制しているとみることができよう。

第4項 シンガポール教育省による歴史シラバス

GCE-O シラバスを前提として、シンガポール教育省のシラバスが作成されている。そこでは「歴史探究のサイクル」として理解の流れが示されている。そこでは①「好奇心に火をつける」②「証拠を集める」③理論の筋道の訓練④熟考する、という過程を経て、生徒自身による歴史解釈を重視している。また、「歴史教育に求められる七つの特徴」として、「理由付け」「探究」「識別」「バランスをとる」「几帳面さ」「共感的である」「十分な知識に裏付けられている」の七つの資質が必要だとされている。

第3節 史料に基づいた探究課題を中心にしたシンガポールの歴史教科書

第1項 先行研究の傾向と歴史教科書の概要

シンガポールの歴史教育に関する先行研究の多くは第二次世界大戦中の日本による侵略をどのように扱っているかというものである。

シンガポールでは教科書検定制度があるが、中等教育で使用されている歴史教科書はイギリスの教科書会社から出版されている一種類である。ロー・カーセン博士を中心としたシンガポール人の手によって編纂されたもので、監修はケンブリッジ大学のポーシュバーク博士による。

第2項 教科書構成の特徴（その1）—探究課題(Your Inquiry Task)の設定

教科書の特徴の第一は「探究課題」を中心として構成されていることである。例示すれば「イギリスのマラヤへの介入はただ単に経済的な利益のためだけだったのか？」のように、大きな探究課題が章の始めに示され、各項目で「政治的要因」「経済的要因」「社会的要因」等に分類して掘り下げていく構造になっている。生徒は教科書に掲載された多くの史資料を分析して自らの考えを構築していく。授業では他の生徒からの質問を受けて討論しながら結論へと至る。

第3項 教科書構成の特徴（その2）—史料の解釈

特徴の第三が授業の流れで重要な役割を果たす豊富な史資料の掲載である。

史料の種別	第一分冊	第二分冊	第三分冊	第四分冊	合計
歴史書	8	14	5	5	32
文学作品	3	2	0	2	7
手紙	10	5	5	0	20
新聞、テレビ報道	2	1	6	2	11
私文書、回想録等	11	10	2	0	23
風刺画、写真	4	15	12	4	35
公文書	6	16	20	19	61
統計データ	5	2	1	0	8
WEB上情報	1	0	0	0	1
小計	50	65	51	32	198

第4項 教科書構成の特徴（その3）—歴史的技能の育成

特徴の第三として、史料批判の方法論が詳細に示されていることである。文献資料だけでなく、風刺画等の解釈方法が示されている点は日本の教科書では滅多に見られない点である。

第4節 シンガポール GCE-O レベルテスト問題の実例

以下に実際に出題された GCE-O レベルテストの問題の一部を示す。

問題文

背景情報と資料を注意深く読み、その後すべての質問に答えなさい。(以下略)

1 (a) 資料 A を注意深く見なさい。(省略：軍用機が飛ぶ場面)

あなたはなぜこのポスターが出版されたと思いますか。あなたの意見を説明しなさい。

(b) 資料 B を注意深く見なさい。(省略：スターリンと少数民族集団)

この資料はスターリンの支配を歴史家が研究する際にどのように役立ちますか。あなたの答えを説明しなさい。

(c) 資料 C と D を注意深く読みなさい。(省略：腕が蛇をつかむ場面と説明文)

資料 C は、追放と公開裁判に関して資料 D が誤っていることを裏付けていますか。あなたの意見を説明しなさい。

以下略

資料 (資料 A,B,C は省略)

資料 D

元ソ連兵 1972 年のインタビュー

「1933 年から 34 年には集団追放と呼ばれることが起こった。これらはひとつの目的すなわち、独立心を持った人々を殲滅するためだった。彼らは集団化とクラーク（富農）の一掃について尋問された。党は国家を運営したが、いまやその最も素晴らしいメンバー、考える集団を失ってしまった。そして 1934 年の 12 月に、ポリトブロ（政治局）の一員であるキーロフが暗殺された。それ以降は、1939 年の終わりまで、USSR は悪名高い公開裁判の国になってしまった。西側の人々はそれを追放と呼んだ。しかしそれは追放よりも悪かった。それは国家的な悲劇だった。その目的は、何か批判的な気持ちを持った人々を抹殺することだった。それで、すべての経済部局において創造的な考えを持った指導者が国家から奪われてしまった。」以下略

模範解答

1.(b) 資料 B は、スターリンがソ連の少数民族の人々に好意的な表情で挨拶しているソ連のポスターである。これはスターリンの多元共存的価値観への寛容さについて小さな範囲ではあるが、我々に知らせてくれるので、歴史家にとってソ連におけるスターリンの支配を研究するのに利用価値がある。資料 B は多くの少数民族の人々がスターリンにほほえみかけており、ポスターの説明文は「偉大なスターリン。ソ連諸国の友好の旗」と読める。これはスターリンがその他の民族をソ連の友として見ているように、文化的、民族的多元性を承認していることを示している。

しかし、これは資料 C と資料 D によってある程度否定される。資料 C と資料 D は、国家と異なる思想を持つ人々を逮捕し裁判にかけける法の執行機関である秘密警察(NKVD)を支持するポスターである。そのポスターには「我々はファシズムに対抗して、スパイとサボタージュを行う人々、トロツキスト、ブハーリニストを閉め出す」と読める。これはスターリンの政治方針に適合しない考えを持つ人々には寛容ではないことを示している。資料 D はロシアの兵士へのインタビューから採用され、1933 年から 1934 年の集団追放が、ひとつの目標すなわち、集団化の知識に疑問を持っていたような何らかの独立心を持った人々を殲滅するためだったと述べている。これは、スターリンの政策からのいかなる政治的逸脱の表明も受容されないことを示している。したがって、資料 B は歴史家に対しては多様性に対するスターリンのある程度の姿勢を示しているものの、資料 C と D は、スターリンの支配の元では政治的多様性には寛容でないことを示している。

日本では高校 1 年生に当たる年齢に、このような論述問題を答えさせることは非常に困難である。採点はシンガポールでは行わず、試験実施団体に依頼している。

第5節 シンガポールの小学校参観記録

2017年8月23日にシンガポールの公立小学校であるジャンダ小学校を訪問した。取材に応じてくれたのは愛知教育大学の大学院留学生であったリー・フェンフェン先生である。この学校では2年生と6年生の社会科授業と6年生の算数の授業を見学した。今年から、卒業認定試験にパソコンを使用して答えさせることや、教員の担当科目は二科目に限定するなど、専門性を高める改革が随時実施されている。小学校段階で基礎的な学力が十分に育成されているといえる。

第6節 シンガポールの歴史教育から学ぶもの

第一に日本の歴史教育と比較して、教科書内容が大胆に精選されて近現代史のみを扱っていることである。限定した範囲に対して、GCE-O レベル試験では非常に難易度の高い問題を出題している。ただし、学習内容の精選については、中東問題などを全く学習しない点などの問題がある。

第二として、史資料を非常に多く掲載して、史料読解方法に多くの紙数を与えている点は今後の日本の教科書にも参考にすべき点である。以下に日本の代表的教科書との比較表を示す。

日本とシンガポールの世界史教科書構成			
項目	シンガポール	帝国書院・世界史A	山川詳説世界史B
文献史料/統計資料数	198	54	12
探究課題の設定数	145	90	10
史料読解方法の頁数	81	1	6
史料読解方法の割合	12.3%	0.4%	1.3%
教科書総頁数	658	232	461
教科書の大きさ	A4版	B5版	A5版
標準単位数	4	2	4

第三として主体的な授業参加のために、生徒が過程で史資料の調べ学習を行うことを前提としている点である。一人でできることは家庭で、教室では仲間とともに学ぶことが望ましい。

第2章 国家主義「刻印」をめざすマレーシアの歴史教育と教科書

第1節 マレーシアの教育政策と歴史教育

第1項 マレーシアの基本情報

マレーシアはシンガポールとともに19世紀にイギリスの支配下に置かれていた。現在の国民はマレー系67%、華人系25%、インド系7%の多民族国家となっている。国語はマレー語で、イスラームが国教である。いわゆるブミプトラ政策を続行してマレー人優先主義をとっている。

第2項 マレーシアの国家方針における教育の方向性

1957年のイギリスからの独立以後に制定された「1961年教育法」ではマレー語教育の推進を明言していたが、グローバル化の影響により「1996年教育法」では英語教育や華語教育を認める改訂が行われた。また、2020年までに先進国入りすることをめざす「ビジョン2020」が1991年に発表され、ICT教育の充実や東南アジアでの先進教育センター国となることが示された。しかしブミプトラ優先政策は続行し、歴史教育には国民統合のために国家的価値観を「刻印」する中核的な役割が期待されている。

第3項 マレーシアの中等教育の現状

中等教育の基本方針は2012年に発表された「教育ブループリント」に明示されている。そこではPISAやTIMMSなどの国際的学力指標において、2025年までに上位三分の一に入ることが目標とされている。しかし2012年のPISAにおいては、参加65カ国中、読解力59位、数学52位、科学53位となっている。またTIMMSの成績も下降気味である。

第4項 フィールドワークの概要と歴史教育

2016年2月と7月にマレーシアの南部の寄宿制中高一貫の国立女子校を訪問した。生徒はすべてマレー系である。そこで実施された歴史の定期考査の問題を分析した。マレーシアにおいては、歴史とマレー語は小学校でも中学・高校でも必修科目であり、成績不振の場合には原級留置となる。

第2節 マレーシアにおける歴史教科書の概要

マレーシアでは教科書は国定制度をとっている。小学校高学年と中学1～3年生ではマレーシアの

歴史を中心として学ぶ。高校（マレーシアでは中学4・5年生）では世界史を学ぶ。

古代史ではエジプト、メソポタミアの歴史に多くの紙数を充てる一方でギリシアの民主政の歴史は非常に簡略に述べられている。中国の歴史は古代史を中心として扱われる。

中世ではイスラームの歴史がムハンマドの事績を詳細に語る一方で、シーア派の王朝には全く触れられない。ウマイヤ朝、アッバース朝、オスマン帝国には言及している。中世ヨーロッパの封建制度やルネサンスについては説明があるが、市民革命の歴史はほとんど素通りされている。19世紀ではビスマルクとカブールが紹介され、日本については日清・日露戦争での勝利と近代化が説明されている。現代史ではナチスによるユダヤ人虐殺についての記述がない。これは現代の中東問題においてパレスチナ側を支援していることを反映していると思われる。

第3節 定期考査問題の概要と分析

第1項 ペーパー1の内容と分析

四択のマーク問題40題を一時間で解答する。古代史7題、中世史13題、近世史1題、近現代史19題である。特徴的な出題は第34問で「民主主義を手に入れる権利を持っているのは誰か」という設問で、正解は「マレーの王の国民」とされ、不正解の選択肢には「移民集団」「マレーの土地で生まれた者」「地元の人と結婚した人」が示されている。第37問、第39問では近隣諸国との対立に関する設問が見られる。

第2項 ペーパー2の内容と分析

2時間半をかけて解答する論述問題である。大問12題の中に各3～4問の枝間がある。特徴的な出題は、複合民族国家であることはどのように国益になるのかという政治的な価値観を問う問題などである。

第3項 ペーパー3の内容と分析

3時間かけて解答する論述問題で、ほとんどがイスラームと国家の関係を問う出題である。教育が国家にとって重要であるという主旨の設問が含まれている。

第4節 考査内容の分析からみる国家的価値観の考察

試験問題全体を概観してみると、歴史を証拠資料に基づいて科学的に分析するという姿勢は見られず、国家的価値観を注入しようとする方向性が明らかに見られる。このような姿勢はマレーシアが目指す21世紀的スキルの育成において、批判的思考力育成の障害になるのではないかと。

第5節 華文独立中学の歴史教育

第1項 マレーシアにおける華文独立中学の位置づけ

マレー語の国定教科書を使用した歴史教育はマレー的価値観を「刻印」する内容となっているため、華人らはこれに対抗して董総という組織を中心として、独自の華語による歴史教育を並行して行っている。サラワク州では優秀な華人の国外流出を防ぐために、董総の実施する中等教育修了認定者にも奨学金を提供すると表明し、中央政府と対立している。

第2項 華文独立中学における歴史教科書の概要

かつての華文独立中学ではマレー語教育とマレー語による歴史教育を受けずに、GCE-O レベル試験を経て海外留学するケースが主流であった。しかし、1996年教育法の改正以降、華文独立中学が正式の教育機関と認められてからは、上記二科目も履修させる学校が増加してきた。しかし、その場合にはマレー語による歴史と華語による歴史との両方を履修することになる。

2017年8月21日にクアラルンプールの坤成中学を訪問し、歴史教育の実態について調査した。そこで入手した華語による教科書を分析した結果、マレー語の歴史教科書とは構成が全く異なっていた。基本的な構成は中学三年間で世界史とマレー史を合わせた華語による歴史と国定マレー語教科書による歴史を両方とも履修する。高校三年間では文系進学者の場合にはマレー語による世界史と並行して華語による世界史を学び、文系・理系・商業化ではマレー語の世界史のみを履修する。

マレー語の歴史教科書との主な相違点は、進化論を扱っていること、市民革命の歴史を説明していること、そして現代史ではアウシュビッツでのユダヤ人虐殺や、1969年の5・13事件という民族間の紛争やベトナム戦争、中国の文化大革命についても説明されていることなどである。さらに中国の歴史では各時代の内容を詳細に扱い、芸術・文化面も詳しく学ぶ構成になっている。

第3項 華文独立中学における学力評価の実際

マレー語の歴史に対する考查問題においては、第一部分が四択 40 問、第二部分の A 部分、B 部分はともに論述問題で、マレー系の学校と同様であった。特徴的だったのが、四択問題の中に第 38 番の問題で「なぜマレーシアはイスラエルと国交をもたないのか」という設問である。正解は「パレスティナへの侵入に反対しているため」とされていた。第二部分の論述問題では「もしあなたが地元指導者だったとした場合、マラヤ連合に反対するために、マレー人と合同してどのような行動をとるか」という設問あった。すべての民族に平等な権利を与えようとしたマラヤ連合はマレー人の反対にあって実現しなかったのだが、自らの民族に不利に働く行動を是として説明させる出題は国家主義の現れをよく示しているといえよう。

第3章 日本の世界史教育における展望

第1節 高等学校科目としての世界史教育の誕生と変遷

日本における世界史教育は戦後の占領政策の中で誕生した。初期の世界史教科書は、にわか仕立てのスタートではあったが、平和で民主的な社会を築くための教育として、現在の視点から世界を解釈しようとする姿勢が伺える。その後、学習指導要領に強制力が与えられ、教科書検定が始まると叙述の自由度は減少した。羽田正は、大学教育において世界史という枠組み教育研究が行われていないことの弊害は深刻であると指摘する⁸。その理由は、大学で世界史把握の方法を教えられない学生が新任教師となった時に、どのように世界史を教えるかを試行錯誤するしかないからだという。

世界史を一体のものとして把握しつつ、序章であげた「過剰な内容という問題」を解決するにはどのような方法があるのか。2017 年 10 月に高大連携歴史教育研究会が示した、用語精選案では 1 時間に学べる用語は 15 語程度であるとして、現在の世界史 B の 3800 の用語を 2147 語に日本史 B では 1974 語にそれぞれ絞る案を公表した⁹。しかし、単純に用語数を削減すれば教科書記述はわかりにくくなってしまいう可能性がある。そこで、グローバル・シティズンシップの観点から、現代の諸問題につながる因果関係を中心に内容を精選する方法が考えられる。

第2節 グローバルな視点に立つ「歴史総合」への提言

2018 年 2 月 14 日に公表された高校の新学習指導要領では、歴史総合が新たな必修科目となる。歴史総合では、世界史 A における前近代史は削除され、近現代の歴史が中心となる。グローバル・シティズンシップ教育や ESD の観点からも、歴史は最後の現代史まで学ぶことが非常に重要で、そうしてこそ現代の諸問題につながる歴史の因果関係が明らかになる。

第3節 グローバル・シティズンシップ教育を視野においた授業実践例

第1項 授業実践の概要

前節で示した現代史の重要性を生かした筆者による授業実践例を紹介する。現在のアフリカが直面する諸問題の原因が 17 世紀以降に行われた大西洋三角貿易とどのように関わっているのかというテーマを、ジグソー学習とディベートを組み合わせ実践したものである。

第2項 授業結果の分析

生徒のワークシートと感想からは、テーマの理解のためにこのような授業方法を実施したことに対して肯定的な意見が多かった一方で、ディベートは生徒に重圧がかかるのでよくないとする意見もあった。しかしディベートの狙いは勝敗ではなく、議論を通じてテーマにどのような論点があるのかを洗い出すことであった。重圧があろうとも人前で議論する体験は重要なものであると考える。

終章

第1節 本研究の結論 4

第1項 国家主義、新自由主義に対抗するグローバル・シティズンシップ

日本の保守政治を支持する団体である日本会議は「皇室を中心に同じ歴史、文化、伝統を共有しているという歴史認識こそが『同じ日本人だ』という同胞感を育み、社会の安定を導き、ひいては国の力を大きくする原動力になると信じています」と、この団体の目的を表明している。しかし、このような見方は幻想でしかない。19 世紀的な国民国家のイデオロギーとして想像された共同体理念がこの

ような単一民族言説に他ならない。実際には「日本」の領域内に暮らす人々は様々な出自を持ち、冒頭で示したように、地方によって異なる歴史を辿ってきた。さらに、多様な価値観を持つ個人がそれぞれの文化を持っているとも言える。

では普遍的なものは何も存在しないのか。グローバル・シティズンシップの概念がそれを示唆している。ヘレニズム時代の世界市民主義はストア派の哲学を生み、それを背景にローマの自然法が生まれた。そこに生まれた普遍的概念は中世ヨーロッパのカトリシズムの普遍性を通過したのちに、17世紀のグロティウスの自然法へと帰結した。ここに現在の世界が共有する天賦人権思想や国民主権の基盤がある。世界史を学ぶことの重要性はこれらの概念を理解することだ。アンダーソンはインドネシアについてオランダの支配領域が「想像の共同体」として現在のインドネシア共和国を支えているとした¹⁰。この考え方を敷衍すれば、新自由主義的な要求により格差に満ちたグローバルな世界が出現した現在、それが「想像の共同体」であるとしても、それを逆手にとって「地球市民」という認識に立ちながらグローバルに実現すべき公正なシステムを求めることができる。

第2項 シンガポールとマレーシアの歴史教育比較からの展望

マレーシアとシンガポールでは古来、様々な人々や商品が往来し、グローバルな世界を早くから展開してきたとも言える。また、両国は共に日本の侵略を受けた経験を持つ。しかし、両国での歴史教育には大きな違いがある。シンガポールでは多民族の共生を重視してグローバルな標準に準拠した歴史教育を実施している。その結果国際的学力評価でも最高水準を得ている。一方のマレーシアでは、マレー人の特権擁護と王制への忠誠心維持のための手段として歴史教育が重視されているが、その内容には大きな偏りがある。しかし、経済的実力を持つ華人はこの歴史教育に不満を抱き、華語による別の内容の歴史教育を行っている。国家的価値観を優先する教育は成功しているとはいいがたい。

第3項 「歴史総合」における20世紀の歴史の位置づけ

前項の両国における歴史教育の分析を踏まえて、今後実施される歴史総合においては国家主義的価値観によって歪められることのない、地球市民的な資質の育成が目標とされることが望ましい。そのためには歴史教科書の最後に登場する現代史を必ずしっかりと学習することが肝要である。近代史の学習に手間取って20世紀後半の歴史に至らずに終わることがあってはならない。

第2節 今後の課題

残された課題について論じるならば、歴史学と歴史教育学の立場の違いを如何に克服して、日本独自の世界史という科目の範疇を定めるかという点である。さらに歴史教育を改善するためにも、教員研修のシステムや、史資料のデータベースを構築することが重要である。

【注】

¹ 沖縄にとっては琉球王国の消滅の始まりであり、福島（会津）では朝敵の汚名を着せられ敗れた歴史である。

² 稲田恭明(2006)「コスモポリタン・シティズンシップの射程と限界」日本法哲学会編『法哲学年報』, p.1

³ 佐々木寛(2010)「「グローバル・シティズンシップ」の射程」立命館法学5・6号, pp.1-29

⁴ 高大連携歴史教育研究会公式ホームページ

http://www.kodairen.u-ryukyu.ac.jp/pdf/selection_plan_2017.pdf

⁵ 愛知県総合教育センター(2006)「地理歴史科、公民科における「思考力・判断力」を育成する学習指導と評価の在り方に関する研究」『愛知県総合教育センター研究紀要』第96集

http://www.aichi-c.ed.jp/contents/syakai/chireki_koumin/18honbun.pdf

⁶ 高等学校歴史教育研究会の改革提案(2014年)「歴史教育における高等学校・大学間接続の抜本的改革—アンケート結果と改革の提案—」http://ch-gender.jp/wp/?page_id=8819

⁷ 藤井仙之助(1985)『歴史意識の理論的-実証的研究』風間書房

⁸ 羽田正(2011)『新しい世界史へ』岩波書店、p.33

⁹ 前掲4

¹⁰ アンダーソン、ベネディクト、白石隆、白石さや訳(2007)『定本 想像の共同体』書籍工房早川、p.65