

# 歴史教育の混乱とその克服の方向

——オーストラリアを参考に——

笹 尾 省 二

(受付 2007年10月11日)

## 0. はじめに

近年、歴史教育については、大きな議論がまき起こっている。そのきっかけとなったのは、従来の歴史教育のあり方を「自虐史観」と批判し、自国史について「誇りを育てる」教育をめざすことを公然と主張する潮流の出現である。また、それと軌を一にするように、改訂された教育基本法においては、教育の目標を定めた第2条において、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」という文言が加えられた。「愛国心」ということばを直接に使っているわけではないが、「我が国と郷土を愛する」「態度を養う」ことが、公教育の目標のひとつとして明確に規定されたわけである。

これにさきだって、1998（平成10）年12月に改訂された現行学習指導要領においては、中学校社会科の目標は、次のように規定された。「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」<sup>1)</sup>。以前の学習指導要領（1989（平成元）年3月改訂版）にくらべて、下線部の文言が付け加えられたのであ

1) 中学校学習指導要領（平成10年12月）第2章各教科，第2節社会，第1目標（文部省『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—社会編—』，1999（平成11）年9月，p.177）

た。さらに、社会科各分野の目標及び内容を定めた部分において、歴史的分野の目標の第 1 項に、「……我が国の文化と伝統の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる」<sup>2)</sup>と規定し、同様に、以前の指導要領にはなかった下線部を付け加えたのであった。

これをみるなら、「伝統と文化の尊重」、「我が国の歴史に対する愛情」といったことを強調する流れは、周到に準備されてきたことがわかるだろう。

また、その一方で、歴史教育の軽視とも受け取れる状況が存在する。2006 (平成18) 年に、多くの高等学校で、必修科目の履修漏れが存在することが指摘され、世間を騒がせたことは、記憶に新しい。朝日新聞の調べによれば、全国41都道府県、404校で履修漏れがみられたという<sup>3)</sup>。その履修漏れの多くが、教科としては、地歴科関係だったというのである。同新聞は、そのことの理由を次のように指摘する。

94年度から学習指導要領上、世界史を必修とし、日本史と地理から選択して最低2科目を履修するという現在の形になった。世界史の授業をしなかったり1科目しか履修させなかったりしている高校の大半は、受験に関係ない科目を削ることでカリキュラムを受験対策へシフトさせたと見られる<sup>4)</sup>。

90年代以降、国公立を問わず多くの大学では、受験での高い競争率を維持するため、受験科目数を少なくするという流れができあがり、また、大学入試センター試験でも、地歴科としては1科目だけの受験が求められており、大学受験をめざす高校生たちにとっては、地歴科の勉強は、1科目だけで充分との意識が普及していると考えられる。大学合格者数の実績によって評価される高等学校の当局も、そういった流れに引きずられたとい

2) 中学校学習指導要領 (平成10年12月) 第 2 章各教科, 第 2 節社会, 第 2 各分野の目標及び内容 (同上, p. 183)

3) 朝日新聞, 2006 (平成18) 年10月28日

4) 同上, 10月29日

うことなのだろう。同新聞では、首都圏の公立高校で進学指導を担当していた教員の言葉として、「時間割で『世界史』となっても、実際に教えているのは『日本史』<sup>5)</sup>」というような「読み替え」と呼ばれる実態が広まっていることを紹介している。

このような実態をみれば、問題として表面化したのは、氷山の一角であり、大学入試の影響のもと、歴史教育の形骸化が進んでいると考えるのは、あながち間違いではないであろう。

「伝統と文化の尊重」、「我が国の歴史に対する愛情」をめぐって、歴史教育の重要さが強調される一方で、歴史教育の形骸化が進むというこの状況をどのように理解すればいいのだろうか。本稿では、その問いへの解答を求めて、まず、日本の歴史教育の現状とその問題点をいくつかの視点から明らかにし、次に、その打開の方向について考えてみたい。その際、筆者のオーストラリアでの在外研究において得られた知見を参考にしたいと考える。まったく違った国情のもと、異なった方法論によって行われている歴史教育をヒントにすることで、問題が明確になり、その解決への方向の一端も見えてくると考えるからである。

## 1. 歴史教育の現状

近年、従来の日本の歴史教育のあり方を「自虐史観」と批判し、自国史について「誇りを育てる」教育をめざすことを主張する潮流が出現している。その代表的論者である藤岡信勝は、次のように主張する。

戦後半世紀にわたっておこなわれてきた近現代史教育は、自国の歴史に対する誇りを欠き、未来を展望する知恵と勇気を与えるものではなかった。

明治維新によっても農民は少しも楽にはならなかった、資本主義が発達すると労働者は激しく搾取され、労働運動は弾圧された、というストーリーがえんえんと続く「暗黒史観」。明治の初めから日本は一路

---

5) 同上、10月27日

大陸侵略に乗り出し、近隣諸国を踏みあらした末に、戦争で国民は悲惨な目にあったとして、日本国家を専ら悪逆無道に描き出す「自虐史観」。それが歴史教科書の基調であった<sup>6)</sup>。

彼が考えるこの「暗黒史観」と「自虐史観」は、「日本の敗戦直後からアメリカ占領軍の絶対権力のもとで周到に用意され実施された日本人の『洗脳』作戦・思想改造計画」による「東京裁判史観」と、「コミンテルンが日本共産党に与えた綱領の方針に由来する」、「明治国家を天皇制絶対主義の体制ととらえ、天皇制の打倒を革命の目的とした」、「コミンテルン史観」の二つを源流とするという。アメリカとソ連を源流とするこの二つの流れが、「『日本国家の否定』という共通項を媒介にして合体し、それが歴史教育の骨格となった」と主張するのである<sup>7)</sup>。

彼の言うように、歴史教科書の記述がすべて「自虐的」な観点に貫かれているかどうかは非常に疑問であるし、アメリカとソ連のいわば謀略的な思惑が、占領終了後もずっと日本の歴史教育を支配し続けてきたとは、信じがたい。おそらく、彼のねらいは、歴史教育に関しては、はじめにでも述べたような「我が国の歴史に対する愛情」や「誇り」を育てることを第一義と考え、それに適さないような題材を排除したいということなのだろう。彼のこのような主張は、従来自明のものとして、ふりかえって考えられることが少なかった、何のために歴史教育が行われるのかを、改めて考える機会を与えたという点では、評価できるだろう。過去の歴史事実は無限大にあり、その中から何をどのような視点から取りだして、歴史教育として組織するかは、常に自覚的に考察されるべきであり、その根本にたちかえった議論をまきおこしたという点である。しかし、それは、彼の主張が正しいということを意味するわけではない。

現行の歴史教育は、中学校に限っていえば、社会科の枠組みの中で行わ

---

6) 藤岡信勝『近現代史教育の改革』明治図書、1996年、p.1

7) 同上、p.2

れることになっている。そして、中学校社会科の目標は、学習指導要領によれば、さまざまな条件は付けられながらも、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」と結論づけられている。ということは、「民主主義」と「平和」に価値をおいた現在の「国家・社会」を主体的に担っていける資質を育成するために、歴史教育は行われなければならないということになる。

言いかえるなら、「民主主義」と「平和」に価値をおいたこの「国家・社会」において、社会的存在として生きていく上で、生徒たちに自ら考え、判断し、決定する力の基礎を育てることをめざすのが中学校社会科であり、歴史教育はその一分野として、それに寄与しなければならないということである。

筆者の考えでは、そのような資質を育てるための歴史教育とは、けっして「我が国の歴史に対する愛情」や「誇り」を育てることを第一義と考えるようなものとは思えない。むしろ、過去にあったさまざまな問題を、失敗や試行錯誤も含めての、人々の努力と叡知によって解決してきて、今現在の社会にいたっているのだということを理解することこそが、未来への展望を切り開くのではないだろうか。先人の活動への共感的理解の意義を否定するつもりはないが、過去に向かって「誇り」を育てることこそが重要などという、後ろ向きの発想に賛成するわけにはいかない。

とりわけ、昭和戦前期の戦争の位置づけについて、従来の歴史教育を「日本国家を専ら悪逆無道に描き出す『自虐史観』」と批判する姿勢については、とうてい同意できない。これに関し、藤岡が中心メンバーとなっている「新しい歴史教科書をつくる会」が作成した中学校歴史教科書（扶桑社刊）の内容を批判して、大江健三郎は次のように述べている。

日本人が自信をもっていた時代として、教科書の書き手が超国家主義から侵略戦争にいたった時代を考えているのなら、それこそはアジアに大きい人間的悲慘をもたらしたのであったし——南京虐殺についてはこの教科書に数値をあげずに書かれ、朝鮮人慰安婦と七三一部隊

については書かれていませんが——、日本人自身にも荒廃をもたらしました。

その軍隊の犯罪を、日本人として学び反省することが、どうして日本の子供に自信を失わせ、その誇りをなくさせるのか？ それが私にとってずっと理解できない、日本の新しいナショナリストたち、つまりこの教科書の書き手をもふくむ勢力の論点です。過去の歴史においておかしした誤ちを認め、未来においてそういうことをやらない日本人へと、現在において自分をきたえることが、自信と誇りをかちとるために、なにより自然なやり方じゃないか、と私は思います<sup>8)</sup>。

大江が言うように、「過去の歴史においておかしした誤ちを認め、未来においてそういうことをやらない日本人へと、現在において自分をきたえることが、自信と誇りをかちとるために、なにより自然なやり方」であり、それが未来への展望を切りひらき、学習指導要領に定められた社会科の目標にも合致するものだと考える。

ところが、最近感じるのは、学生たちのなかにごく一部ではあるが、おそらく「自国への誇り」を強調する潮流の影響で、公然と「大学の多くの授業の歴史についてのとらえ方は自虐的だ」<sup>9)</sup> などということを行い放つ者が出てきていることだ。そういった学生と話をしてみると、「人間社会は競争によって成り立っており、国と国との関係も優勝劣敗で仕方がないではないか」などといったことを言う。そのような発言のなかに、彼らのそれまでの人生のなかでの、自己に対する否定的な評価をされた経験から来る劣等感や、自己がおかれた状況についての閉塞感のうらがえしとしての、外部への攻撃性を感じとってしまうのは、考えすぎだろうか。そして、日本社会にこの十数年の間に広まる不安感や閉塞感にのって、「自国への誇り」を強調する潮流が、影響力を強めているとしたら、恐ろしいことであ

8) 大江健三郎「ここから新しい人は育たない」(小森陽一他編『歴史教科書何が問題か』岩波書店、2001年) p.181

9) 筆者は、大学で「道徳教育の研究」の授業を担当しており、第2次大戦以前の修身科教育などの流れを説明した際の、授業後の受講生からの授業感想文より。

る。

そのような発言をする学生たちは、一方で次のようなことも言う。「自分の生まれる前のことは、自分にはどうしようもないことで、責任のとりようもない。知ったことではない」。もちろん、自分の生まれる前に起こった過去の出来事に関して、「責任のとりようがない」のは事実だろう。だからといって、「知ったことではない」と切りすてることもできないはずだ。今、ここに自分がこうしているということは、過去のさまざまなできごとが積み重なり、つながって、結果しているのだから。

「歴史を学ぶということは、人間が未来に対する責任を過去に問う、いわば生き方にかかわる問題である」<sup>10)</sup> はずだ。そういう意味では、「知ったことではない」と言い放つことは、歴史学習を失敗してきたことを表していると考えられる。この学生だけではなく、自分が今ここにこうして生きているということとの関わりの実感をもって、歴史を学習してこられている学生は、多くはないように感じる。いや、むしろ、小中高の歴史学習は、学生たちから、歴史と自分がつながっているとの感覚を奪う方向に働いているようにも思える。

現在の日本の歴史教育の問題点を考える上では、さきに述べた「誇り」派が力をもってきているという点よりも、むしろこちらの方が重要ではないだろうか。ひとことで言うなら、子どもたちにとって歴史を学ぶとは、テストで出題される固有名詞を覚えるというように意識されているということである。そこでは、歴史と自分がつながっているとの感覚は無視される。いや、無視されるというよりも、そのようなことは、じゃまなもの意識されているように思える。いわば、歴史教育の空洞化といった状況が進展しているのであり、はじめに述べた「履修漏れ」の問題も、この流れのなかで出現したものである。

筆者は、大学の教職課程で、「社会科教育法」の授業を担当しているが、

10) 北島万次他編『歴史を学ぶこと教えること』東京大学出版会、1986年、はしがき p.5

その授業の最初の時間に、学生たちがこれまで受けてきた社会科<sup>11)</sup> についてのイメージを聞くことにしている。その回答の代表的なものをあげれば、次のようなものである。

中学校の社会科の授業で覚えていることは、内容としては、毎回教科書を読んだ後、先生が黒板に書いたことをノートに写すという作業をしていたと思います。なので、中学校の社会科の授業は、ほとんど「暗記」ばかりだったと思います。

毎回同じ授業の進め方で、とても淡々としていて、退屈な時間だった気がします。とにかく覚えるという感じで、社会科は苦手だった<sup>12)</sup>。

社会科といえば、教科書に書かれているさまざまな事項をとにかく頭に詰め込んでいく、授業では、先生が黒板に要領よく整理してくれたものをノートにひたすら書き写していくといった、無味乾燥な暗記一辺倒のイメージが、一般的には強いようである。もちろん、現場で働く多くの教員たちは、生徒たちに「考える力」、「判断する力」を育てようとさまざまな工夫をしているはずである。ところが、そういった努力は少数の例外を除いて、生徒たちの記憶には残らず、社会科の勉強とは、教科書に列記されている重要事項をとにかく覚えていくだけとの意識を生みだしてしまっている。

そのような意識は、やはり入試に向けた受験勉強、さらには学校での定期試験への準備のための勉強の経験によるのだろう。入学試験ということになると、社会科、とりわけ歴史分野の場合、大部分の設問はどうしても客観知識を問う形式に頼らざるをえない。それに引きずられて、学校での定期試験でも、個々の事項を覚えているかどうかを試す形での出題が大部分ということになっているのが現状だろう。そうすると、生徒たちの勉強

11) 本論で「社会科」という場合、中学校での社会科を主としながら、高校の地歴科も含めて考察している。

12) 2006年度、広島修道大学、「社会科教育法」授業感想カードより

のしかたは、試験に出題されそうな事項をとにかく頭に詰めこんでいくということになる。また、そのような試験形式が日常の授業のあり方を拘束し、結局は教科書に書かれている重要事項を要領よく身につけることが、歴史の勉強だと生徒たちに意識させてしまっているのではないだろうか。

歴史について学ぶということが、単なる物知りを育てるためのものではないというのは当然のことだろう。もちろん知識は必要であろうが、自分が時間的背景をもって形成されてきた、社会の一員として生きているということに関わって身につけられてこそ、学習する意味があるはずである。歴史教育は、自分が生きているという現実、関わってこそ意味があるものなのである。そうすると、歴史の学習の前提として、自分が今生きているということとの関わりの実感が、学習の成立のためには必要となる。

ところが、現在の学校での歴史教育では、そのような実感が得られていないというのが現実である。自分が今生きている世界との関わり感覚などまったくなしに、とにかく切り身になった知識を頭に詰めこもうとする。考え、判断するための材料としてではなく、知識自体が目的化される時、「人間が未来に対する責任を過去に問う」ための学習とはまったくかけはなれた、受け身の学習にしかかなりえず、そこで得られる世界観も、自分が主体的に関わっていくことなど思いもよらないといった類のものにしかかなりえない。

社会科の印象についての学生からの過去の回答に次のようなものもあった。

自分は社会科がいやだった。「暗記」というイメージが強すぎて、「自分らしさ」というものが表現できないという一面を持っているように感じられたからだ。他の教科は、自ら考え、自らの表現で答えを導く。社会科にはない。やっぱり好きになれない<sup>13)</sup>。

「自分らしさを表現」し、「自ら考え、自らの表現で答えを導く」ことが、

---

13) 1996年度、広島修道大学、「社会科教育法」授業感想カードより

社会科では許されていないと感じてしまっているのである。これは、社会科が「ただ事実を覚えるだけ」の教科だととらえられ、学校での授業も、完成されて動かしようのない事実についての知識を教師から伝えられる場と感じられていることによると思える。それは、とりわけ社会科の一分野である歴史学習においてそうなのだろう。

くりかえしになるのかもしれないが、歴史を学ぶ意味は、自分が今生きているということと関わらせての実感をもって、さまざまな歴史社会的事象をとらえ、社会の中で主体的に生きていく力を育てることである。自分自身と関わらせて主体的にとらえるということは、当然その対象とする歴史社会的事象について「考える」という作業を通してこそ成立する。ところが、多くの学生たちが自らの経験をふりかえって抱えている歴史教育のイメージは、それとはかけ離れたものとなっているのである。

動かしようのない事実についての知識を、ただ単純に頭の中に順序よく詰めこんでいくというのが、彼らにとっての歴史学習なのである。いや、動かしようのないというより、「動かしてはならない」ととらえられているような気がしてならない。事実は自分から離れたところに厳然としてあり、その事実についての知識を「正確に」身につけようとするのだから、「考える」などという作業は必要とされず、むしろじゃまと感じられているようにさえ思える。

かくして、自分に関わらせて、自分の身に引きつけて「考える」ことは、事実を「正確に」身につけるといふ歴史の学習にとっては、むしろその「正確さ」をそこなってしまうと感じてしまう構えを、現在の多くの生徒たちはとってしまっているのである。

これには、現在の日本の閉塞感がただよう社会状況もかかわっているのかもしれない。深谷克己は、次のように述べ、それをうち破る歴史学習の可能性について、指摘している。

歴史にそくして物を考える力を身につけるということは、言い方を

変えれば、歴史を知ることを媒介にして自己と自己を取りまく現実を相対化するということである。ある時間の長さで切り取ればどこを切り取っても歴史がそのことを開示するところのものであり、われわれが歴史から読みとるべきはずのものは、「歴史における獲得と喪失」であると私は考える。「進歩」のイメージを持ちにくくなっている現代の日本人は、他方、「退歩」のイメージをもっているのでもなく、要するに、人々の変革への戦いをふくむ変化、変動、前進、後退の人間社会のダイナミクスを、ハイテクノロジー状況によって認識しにくくなっているということであるが、人間社会史の学習や研究は、まさにその点にかかわって、「歴史における獲得と喪失」の交叉の認識を媒介にして今日の日本人の意識をゆさぶり、自己と現代の相対化を促し、批判する主体としての自己形成へ方向づける可能性をはらむのである<sup>14)</sup>。

では、歴史と自分がつながっているとの感覚を奪う方向に働いてしまっている、現在の日本の歴史教育の現状をうち破り、深谷のいうような、「歴史を知ることを媒介にして自己と自己を取りまく現実を相対化」する歴史教育は、いかにすれば可能なのか。その一端を、オーストラリアにおける歴史教育の実例をヒントに考えてみたい。

## 2. オーストラリアにおける歴史教育

オーストラリアにおける公的な学校教育制度に関しては、基本的には各州が権限と責任を保持している。中等教育までの公立学校制度は、各州によって若干の違いはあるが、おおむね1年間の準備教育、6年間の初等教育、6年間の中等教育の3段階であり、中等教育はさらに前期4年と後期2年に分けられ、前期までが義務教育とされている。高等教育進学を希望する場合には、後期中等教育までを修了している必要があり、後期中等教育を修了するためには、修了試験を受験し、合格しなければならない<sup>15)</sup>。

14) 深谷克己「学生の歴史感覚と生きる知性」(北島万次他編、前掲書) p. 186

15) 石附実他編『オーストラリア・ニュージーランドの教育』、東信堂、2001年、p. 38

教育内容としては、連邦政府が定めた全国的教育目標とナショナルカリキュラムを参考にしながら、各州が個別的教育課程政策をとっているが、これらを指針として、最終的には各学校が責任をもって教育課程を編成、実施している<sup>16)</sup>。日本に比べて、教科書の選定なども含め、各学校、さらには各教員の自由裁量度がおおむね大きいと言えるだろう。

オーストラリアでは、1970年代には、事実上白豪主義が撤廃され、多文化主義にもとづく社会に向かうことが宣言された。教育は、そのための積極的な役割をになうものと位置づけられ、「多文化教育」がオーストラリア教育の重要な原理とされてきた。その多文化教育とは、「単一文化社会を前提とした、これまでの教育のあり方から多文化社会を前提とし、それをよりいっそう豊かなものに育てていくための教育へと、教育構造全体を再構築していくことを要請するもの」であり、そこでは、「文化的多様性の尊重と社会的公正の確立という二つの観点が重要視される」という<sup>17)</sup>。その場合、特に、「これまで、無視されてきた非英国系移民のもたらした文化や言語を、オーストラリアの資源として積極的に評価し、学校教育のなかに取り込んでいくことが奨励」され、また一方で、「社会的に不遇な立場にあるマイノリティ集団の子どもたちに対する平等な教育機会の保障だけでなく、教育的成果の平等にまで帰することを視野に入れて、教育全体を見直そうとしている」という<sup>18)</sup>。

この多文化教育については、特に社会科教育が重要な役割を果たすと考えられている。山本友和は、ニューサウスウェールズ (N.S.W) 州を例にとり、オーストラリアにおける社会科教育 (Social Education) の特徴について紹介しているが、彼によれば、同州では、初等 6 年間の総合された社会科 (Social Studies) 教育の上に、前期中等教育では、5 コース制の Social

---

16) 同上, p. 39

17) 同上, p. 88-90

18) 同上, p. 90

Education が用意されているという<sup>19)</sup>。それは、「社会研究 (Studies in Society)」、 「アジアについての社会科 (Asian Social Studies)」、 「地理 (Geography)」、 「歴史 (History)」、 「商業 (Commerce)」の5つであり、最初の2つは、特に直接的に多文化教育を具体化した内容をもつものであるが、「歴史」コースについても、伝統的な歴史教育というよりも、多文化教育に通じる総合的な性格をもっているということである。彼は、N.S.W.州教育省による刊行文書を引きながら、その歴史コースのめざすものについて、次のように説明している。

「歴史学の領域に境界線は存在しない。したがって歴史学は、他の諸科学の統合にあたって優れた手段となる」というのが、コースとしての「歴史」を貫く基本的な方針である。(中略)「歴史」には、「人間の遺産について知り、自分のまわりの世界を解釈することにつながる歴史的な展望への感覚を養う」という歴史学ないしは歴史教育本来の役割の他に、「生徒の最大限の可能性を認識し、個の発展を促す」、「社会の中の集団生活に対処できる人間の育成、言い換えれば、効果的な市民の育成を促す」、「社会に適応するだけでなく、その欠点を理解し、よりよい社会に関心を持たせるために、批判眼のある、認識力のある態度を育てる」といった役割もあると言う<sup>20)</sup>。

歴史教育を通じて、現実の社会に存在する様々な問題を認識し、その解決に向かって主体的に取り組んでいけるような資質を養おうということなのだろう。『『歴史』において扱われる事象は、確かに『過去の出来事』ではある。だが、『歴史』を学習する意義は単に過去の遺産について知ることだけにあるのではない。『今日、地球上には、人口増加、低開発、公害といった多くの問題点があり、その解決のためには、知恵と調和のとれた判断が必要である』との認識に基づき、過去を振り返るだけではなく、現在

19) 山本友和「オーストラリア (N.S.W. 州) の初等・中等社会科教育における総合性と一貫性」(『上越教育大学研究紀要』第8巻第2分冊, 1989年, p. 165)

20) 同上, p. 167

と未来を展望し、よりよい社会におけるよりよい市民の育成を目指そうとする」<sup>21)</sup> あり方を、N.S.W. 州の歴史教育はとっているということである。

そのあり方は、歴史学習の手法にも現れている。「年代順に学習するという伝統的な手法の他に、『テーマ別 (Thematic) 学習』『諸学問との相互関連をはかった (Synoptic) 学習』、さらには『多学問的な学習』『間文化的 (inter-cultural) な学習』といったものまでもがこのコースでは奨励されている」<sup>22)</sup> ということである。

この歴史教育のあり方は、日本の大学入試にもあたる、後期中等教育の修了試験の出題形式にも表れている。この試験は、一義的には後期中等教育の修了資格を判定するためのものであるが、それとともに、高等教育入学選抜試験としての役割ももっていて、この試験結果が、生徒たちにとっては進学できる大学、学部、学科を事実上決定するものとして意識されている。後期中等教育において生徒たちは、学校が提供する教科から科目を選択して履修するが、その際、必修・選択の別や科目数などの後期中等教育修了試験の規定と、希望する大学・学部・学科などの進路先が修了試験受験に関して指定する規定を考慮する。つまり、生徒たちが後期中等教育 2 年間で選択した教科が修了試験の教科となり、その評価が、希望する高等教育機関へ進学できるかどうかを決定するのである<sup>23)</sup>。

この後期中等教育修了試験は、各州によって名称も異なっているが、ビクトリア州では、VCE (Victorian Certificate of Education) と呼ばれている。手元に、その VCE の歴史科についての予想問題集という役割も含んだ参考書があるのだが、その内容が非常に興味深いものである。

その参考書は、表紙に“Checkpoints VCE History-Revolutions”と題され、その内容説明として、“Past examination questions up to 2005, Fully worked suggested solutions, Concise summaries of topic areas, Thorough

---

21) 同上, p. 167

22) 同上, p. 167

23) 石附実他編, 前掲書, p. 41

analysis of the French and Russian revolutions”と記されている<sup>24)</sup>。つまり、ビクトリア州では、ここ数年、後期中等教育で歴史科を選択した場合、その内容はロシア革命とフランス革命が中心のとりあげられており、VCEの試験内容としても当然それが出題されるということであろう。

注目すべきは、その予想問題としてあげられているものである。例えば、フランス革命についての予想問題としてあげられているのは、次のようなものである。

How did the Abbe Sieyes contribute to the development of a revolutionary situation early in 1789?<sup>25)</sup>

キリスト教聖職者シエイエスが、1789年に、どのようにしてフランスにおける革命的状況を発展させたのかを答えさせようとしている。

また、ロシア革命についての予想問題は、例えば、次のようなものである。

Write a brief analysis of the way in which the ideas of Karl Marx and Lenin guided many revolutionaries in Russia in the period leading up to the revolution of October 1917<sup>26)</sup>

カール・マルクスやレーニンの思想が、どのようにロシア革命を導いたのかをまとめさせようというのである。

もちろん、これらは論述式の回答を求めているのであり、この参考書には、日本のマークシート形式のような、固有名詞を答えるだけのような設問は一切設定されていない。日本のセンター試験と同じく、大学への入学資格を問うものといいいながらも、彼我のあまりの違いに愕然としてしまう。

---

24) Michael Adcock “Checkpoints 2006 VCE History-Revolutions” Cambridge University Press, 2006

25) 同上, p. 108

26) 同上, p. 109

ここでは通史的な知識理解は求められておらず、特定の課題—この場合には、フランスとロシアの革命—についての深い理解と分析力が試されているのである。

このような教育の質の違いは、後期中等教育という年齢層の高い部分でのものだけではないようである。例えば、初等教育における社会科の自習用の問題集をみても、第 5 学年に、次のような設問が設定されている。

Do you think that it is beneficial to have a multicultural society like Australia's? Give your reasons for your answer in a short paragraph.<sup>27)</sup>

小学校 5 年生段階から、まさにオーストラリア教育の重要な原理である多文化教育の根幹にかかわって、多文化社会をめざすことにつき、直接的にその否定の可能性をも含みながら、子どもたちに価値判断をさせようとしているのである。また、初等教育 6 年生用の問題集には、次のような設問がある。

Do you agree or disagree with the following statement? Give reasons for your answer in a short paragraph.

'It is good that the world is becoming a "global village" where people from all countries can form links with each other and trade in ideas and resources.'<sup>28)</sup>

小学 6 年生に対して、さまざまな国を背景とする人々が自由に関係を結びあうことの可否について、問うている。これもやはり、多文化主義に結びつく認識を育てようとする設問といえるだろう。

---

27) Dorothy Reed "Excel Basic Skills Australian Society and Environment Year 5" Pascal Press, 2004, p.51

28) Dorothy Reed "Excel Basic Skills Australian Society and Environment Year 6" Pascal Press, 2004, p.110

### 3. お わ り に

日本では、歴史教育において、過去に「誇り」を求めようとする歴史修正主義的潮流が一定の力をもつ一方で、実態としては、歴史教育の形骸化が進んできている。それは、これまで、何のために歴史を学習するのかを常にあいまいにし、それを問うことをおこたってきたことのつけがまわってきたと考えられるのではないだろうか。もちろん、日本における歴史教育は、「民主主義」と「平和」に価値をおいた現在の国家・社会を主体的に担っていける資質を育成するために、行われなければならないのであるが、それが常に意識されてきたとは、言いがたいだろう。

その点に関して、オーストラリアの社会科あるいは歴史教育のあり方は、参考になるのではないだろうか。多文化社会をめざすという国是のもとに、未来に向かって現在の社会の問題点を克服するための認識力、判断力を育てようという目的意識が、すべての場面に貫かれているように思える。

いったん立ちどまって、歴史教育の意義についてしっかりと考えなおす時期にきているということだろう。

Summary

How Can We Solve the Confusion of the Education of  
History in Japan?

—Referring to the Education of History in Australia—

Shoji Sasao

I have investigated how social studies function in order to establish teenagers' subjecthood. It has been said that the subject matter of social studies at junior high schools in Japan is to have students attain an ability to set themselves up as members of society. The thing which is emphasized now in the course, however, is only to learn historical or social events.

For instance, when I ask the students about the impression of social studies, many of them answer "Subjects which only require memorization. There is no chance to think."

Then, I have been examining the problem of the education of history in Japan by making comparative study with that in Australia. In those considerations, it became clear that there is insufficient effort to clarify why history is studied by children in Japan. By that, children think history is studied by packing dull knowledge in their heads. They understand the event without relating it to their current lives.