

戦後社会科学成立期における日韓の歴史教育理論の比較教科教育史的研究 —歴史教育研究会の創設と『歴史教育』の創刊に着目して—

A Comparative Study of the Theory of History Education in Japan and Korea during the Establishment of Post-war Social Studies: Focusing on the Establishment of the Korean History Society and the *Korean History Education Review*

福田 喜彦*
FUKUDA Yoshihiko

本研究は、東アジアにおける市民性育成教育の視点から歴史教育の理論的構築を図るために、日韓の歴史教育理論を比較教科教育史的に解明することが目的である。本研究の成果は以下のようである。

第一に、韓国では、1950年代半ばに、歴史教育研究会の創設（1955年）と学会誌である『歴史教育』が創刊された（1956年）ことで歴史教育は、研究集団の中で独自の研究分野が拡大していったことである。第二に、歴史教育の現場の問題に対する関心の中で、歴史教育研究会の初期のメンバーは、教育課程と教科書、補助教材、学習指導の実際と評価、学習指導案、アメリカの歴史教育の導入など現場を意識した論文を発表していったことである。第三に、『歴史教育』に掲載された歴史教育に関する理論は、米国のブルーナーの教授理論や日本の和歌森太郎の歴史教育論の影響を受けていたことである。このように、社会科学成立期の韓国の歴史教育は、海外の先行研究を幅広くレビューしながら、韓国独自の歴史授業の可能性を模索していった。こうした社会科学と歴史教育をめぐる社会科学成立期の課題を市民性育成教育の理論的な起点として日韓共に確認することが必要である。

今後の課題は、1970年代以降を対象に今日的な課題として市民性育成教育としての歴史教育を日韓の間でどのように進めていくのかという「問い」を共同研究として創出するための基礎的理論のあり方を検討することである。

キーワード：社会科学成立期、日韓、歴史教育理論、『歴史教育』、比較教科教育史

Key words : the establishment of post-war social studies, Japan and Korea, historical education theory, 'the Korean history education review', history of comparative subject education

1. 問題の所在

本研究は、東アジアにおける市民性育成教育の視点から歴史教育の理論的構築を図るために、日韓の歴史教育理論の変遷のプロセスを比較教科教育史的に解明することが目的である。

近年、東アジア地域との関係において、社会科学教育学の研究分野でも国際的なアプローチによる共同研究が活発化している。これまでの東アジアに関わる社会科学教育研究の歴史を整理すると、1980年代になって、近隣諸国との歴史認識をめぐる問題が浮上し、東アジアの歴史認識をどのように子どもたちに形成していくのが課題となった。こうした問いに対して、社会科学教育の分野では、まず歴史教育において共通の歴史認識を図るために、日本と韓国、中国との間で研究者たちによる共通歴史教材が作成されてきた。こうした試みは、一国史的な歴史教育によるナショナル・アイデンティティをどのように克服していくのかという課題を子どもたちに考えさせる契機となってきた。

さらに、1990年代になると、従軍慰安婦の問題をはじめとして、戦後に残されてきた東アジアにおける諸課題が歴史教科書の記述となって顕れ、さまざまな論争を巻き起こしてきた。

一方、2000年代以降になると、社会科学教育における諸学会においても東アジアの社会科学教育研究者によるシンポジウムが開催され、カリキュラム、教科書、授業実践をどのように構成していくのが議論されてきた。

こうした学的探究は、東アジアのシティズンシップをどのように育成していくのかという今日的な課題へと発展している。しかし、日本と韓国の「市民性」の育成は植民地と帝国という不可分の関係にありながらも、戦後の社会科学教育史においては比較教科教育史的に考察されることがほとんどなかった。

戦後、日本と韓国は、民主的な教育改革を経て、日本では「社会科学」、韓国では「社会生活科」が誕生した。「社会科学」や「社会生活科」は、成立後、様々な教育政策の影響を受けながらも、今日においても市民性育成教育

* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻社会系教科マネジメントコース 准教授

令和2年4月24日受理

の中核を担う教科としての役割が常に求められている。しかし、植民地解放後の民主化された韓国の歴史教育の理論的解明は十分ではない。特に、歴史教育においては、植民地独立後の韓国において、ナショナル・アイデンティティの喪失と確立という命題からその独自性を創出することを試行する中で、「市民性」を発展させてきたという視点では分析されていない。では、日韓の歴史教育は市民性を育成する教科としてどのような理論的変遷を経てきたのだろうか。

そこで、本研究では、韓国歴史教育研究会の『歴史教育』やソウル大学校師範大学歴史教育科が刊行した『서울大學校師範大學歴史科六十年史』を基礎的な資料としながら、現代日韓の歴史教育理論史の展開を実証的に明らかにする。

2. 歴史教育研究会の創立と『歴史教育』の創刊

(1) 占領期日本の社会科成立過程と歴史教育

戦後社会科成立期における日韓の歴史教育理論を比較する前提として、まずは、占領期日本においてはどのように社会科と歴史教育が再編されたのかをみてみよう。日本においても戦前の軍国主義的な地理・国史・修身の三教科の停止命令によって、文部省とCIEによる新たな教科の創設をめぐる議論が展開されていた。文部省は、公民教育を基礎とする科目の実施を検討していたが、民主的な教育改革を実現するために、CIEは社会科の導入を初等教育や中等教育で決定した。こうして始まった社会科は、戦後の日本の社会科教育史においても研究者によって様々な評価されてきた。だが、社会科と歴史教育の関係性に着目すると、中学校の成立過程における科目編成と運用をめぐる問題が具現化した。その中学校における「国史」の残置の問題性を指摘したのが後に日韓の歴史教育の鍵となる人物である加藤章であった。加藤は、「社会科」の成立と「国史」の存続をめぐる矛盾について、社会科の成立時点から中学校第二学年と第三学年に「一般社会科」と並行して公然と「必修科目」として残された「国史」の存在を指摘し、次のように述べている。

「1950年前後の社会科批判の諸論が対象とする初期社会科のイメージが小・中とともに完全にインテグレートされ、総合化されたものとしてとらえられたために、初期社会科が構造的に内包していた矛盾を黙認していた。」⁽¹⁾

加藤の研究成果を踏まえると、社会科と歴史教育の関係性は成立期社会科の初発の時点から非常に厳しい緊張感があつたことを物語っている。このことは占領政策が終わる1950年代になると、歴史教育の社会科からの独立をめぐる問題として論争となった。民主主義をどのように歴史教育を通して学校教育に生かしていくのか

は戦後の歴史教育がたどった「社会科歴史」としての苦難の道と軌を一にするものであった。成立期社会科においては、こうした社会科と歴史教育をめぐる緊張関係が存在していたものの、中学校の社会科の科目として新設された「一般社会科」や「国史」の中で様々な試みがなされた。例えば、成立期社会科の「社会科歴史」教科書の一つである『日本の成長』を分析した梅野正信は、次のように述べている。

「『日本の成長』が、「戦後社会科を一步日本的なもの」としたものと評価される昭和26年度版学習指導要領社会科の社会科日本史の理念を具体化した最も典型的な教科書である。」⁽²⁾

梅野によれば、①社会科としての歴史という視点を考える際、そもそも戦後の出発点において、社会科歴史はどのようにイメージされていたのか、社会科歴史への批判は具体的にどのような部分になされていたのか、という点を具体的に考察できること、②新制中学校日本史用教科書が、他教科の教科書にくらべて二年近くも検定受け付けがなされなかった時期に、『日本の成長』は、唯一、検定教科書に準じるかたちで現場使用を許可された教科書であったことに『日本の成長』の歴史的価値を見出している。

このように、日本の中学校における社会科の新設は、第二次世界大戦による敗戦とアメリカによる占領という二つの大きな政治的要因が最も先鋭化した形で現れたものであった。そもそも旧制の学校教育制度には存在していなかった新制の中学校は義務教育としてすべての国民に課せられる新たなカリキュラムのもとでスタートした。梅野が分析した『日本の成長』に限らず、『あたらしい憲法のはなし』に代表される文部省著作教科書のシリーズも社会科と歴史教育の関係性を考えるためにも重要なものであろう。

成立期社会科をめぐる問題は、戦後の民主主義的な価値観を歴史教育でどのように形成するのかという問題と戦前の軍国主義的な価値観に基づく歴史教育をどのように転換するのかという二つの問題を同時に検討しなければならなかった。占領という歴史的な画期がもたらした歴史教育の変化は、社会科の成立とともに、戦後の日本が抱える矛盾をそのまま体現するものであったといえよう。それでは、日本の植民地支配を終えた同時期の韓国においては、社会科と歴史教育の関係性はどのようなものであったのであろうか。

(2) 米軍政期社会生活科の誕生と歴史教育

戦後日本による植民地から解放された韓国は、アメリカによる軍政のもとで新たな教育改革を進めていた。韓国においては、1946年の国民学校教授要目、1948年の中等学校教授要目で歴史は地理と公民とともに社会

生活科に編成された。だが、韓国においても加藤が指摘したように社会生活科と歴史教育をどのように新しいカリキュラムに位置づけるのが問題となった。韓国における米軍政期の国史教科の社会科化と国史の残置の問題性を指摘したのが趙美暎である。趙は次のように述べている。

「米軍政による教授要目の編成以後、新たに教育課程が編成されたのは1954年であった。1954年4月に、『教育課程時間配当基準令』（文教部令第35号、1954年4月20日）が発表され、翌年8月の教育課程（一次教育課程）が公布され、初めて我が国の政府レベルの教育課程が樹立されたのである。」⁽³⁾

韓国においては、光復後、朝鮮戦争による動乱が勃発し、混乱が続いていた。趙によれば、その中でデューイの教育論が第一次教育課程の指標となり、国史は再び公民・地理・道義教育とともに社会科となったが、社会関連の教科目において核心教科は依然として公民と呼ばれた「一般社会」であった。また、社会生活科は植民地期の修身・地理・歴史を統合して作られた皇国臣民化のツールとして利用された国民科の変形であり、その教材は実質的なものではなく、観念的であるという批判が提起された。米軍政期韓国に導入された社会生活科は、独立した韓国のアイデンティティの確立と新たな価値観形成を担う歴史教育との間で揺れ動いていたことが趙の研究結果から看取できる。

一方、教授要目に依拠した中等世界史教科書『遠い国の歴史』の発刊と内容構成を分析した朴振東も、「社会生活科はそれ自体として統合を標榜するものであったが、中等では、地理、歴史、公民の科目に分立された」⁽⁴⁾と指摘している。朴は、社会生活科が統合を達成できなかった理由として、①解放前に教育が厳密な分科主義であったこと、②日本中心の教育を清算するためにはすべての教科書を再度叙述しなければならなかったがそれは非常に困難であったこと、③教科書がつくられたとしても中学校で導いていける教師がいなかったことの3点を挙げている。植民地支配から解放された韓国では、新生国家を育成するための準備が不足していた。特に、戦前の歴史教育においては、朝鮮の歴史を教えることが学校教育で抑圧されていたために、歴史を教える教師も教科書も新規に養成しなければならなかった。とはいえ、米軍政期に成立した社会生活科が韓国で受け入れられる素地がなかったというわけではない。

解放直後の国史教育を研究した김상훈は、植民地期の朝鮮においても社会生活科につながる潮流があったことを指摘している。김상훈は、1932年に金活蘭が統合教科の教科名として「社会生活科」を『新東亜』の1932年2月号に掲載された「朝鮮再生と農村教育」の論文の中で「社会生活訓練」と位置づけている点に着目

している。김상훈は、次のように述べている。

「金活蘭が提案した教育課程の特質は、1932年当時に使用された普通学校の教育課程と比較してみるとよくわかる。」⁽⁵⁾

戦前の日本においても農村の困窮から生活綴り方が生まれ、それが戦後の社会科の源流のひとつとなった。また、日本で最初に今のお茶の水女子大学附属小学校の前身である東京女子高等師範学校附属小学校で戦前において最初の社会科授業を实践した教師や戦後に東京の桜田小学校で最初の社会科授業の实践をした教師は女性であった。こうした点を考慮すると、戦前アメリカに留学し、コロンビア大学でデューイに学び、韓国人女性としてはじめて博士号を取得し、後に梨花女子大学の初代総長を務めた金活蘭は、韓国社会生活科の戦前と戦後をつなぐキーパーソンであったといえよう。

김상훈の指摘のように、植民地期から続く金活蘭による教育理論研究のような米軍政期韓国に導入された社会生活科につながる流れも存在していたが、社会生活科と歴史教育の特質を十分に生かせる時間的な余裕が当時の韓国の教育政策にはなかった。それでは、こうした逼迫した教育環境の中で韓国の歴史教育理論はどのように形成されていったのであろうか。

(3) 歴史教育研究会と『歴史教育』の創刊

植民地から解放された韓国では、歴史教育を再建するために、教員養成を担う学校が創設された。その中でも本稿では、早期に新設されたソウル大学校師範大学歴史教育科に焦点を当てて、韓国の歴史教育の歴史の変遷を考察する。

ソウル大学校師範大学歴史教育科が刊行した『서울大學校師範大學歴史科六十年史』（歴史科六十年史編纂委員会、역사넷、2008年）によれば、1945年9月に南朝鮮に米軍が進駐した後、新教育の方針が示された。続いて、10月には、本科課程が設置されていた京城師範学校、京城女子師範学校、大邱師範学校などは初等教育から中等教育に教員養成の役割が転換された。

1946年3月には、朝鮮教育審議会が建議した新学制の方針を検討した後、師範大学の新設を学務局が公式に発表した。京城師範大学の最初の学科編成は、教育科・国文科・史学科・英文科・体育科でそれぞれ40名の定員であった。しかし、1946年7月には、当局が「国大案」を発表し、教員養成を担う学校は新たな局面を迎えた。特に、米軍政は文理科大学をはじめとする専門学校を統合する過程で京城師範学校と京城女子師範学校をソウル大学に統合した。こうした中で、1946年9月の「教授要目」制定を目前に初等・中等学校の教科目として社会生活科が新設されると、師範大学の学科の設置にも影響を与え、「史学科」の名称が「社会生活科」に変更さ

れた。それに対して、当時の黄義敦などの歴史担当の編修官をはじめとして、ソウル大学校師範大学の教授たちは反対を表明した。だが、教授要目で社会生活科に統合され、師範大学から史学科の名称も消滅し、社会生活科となった。

一方、1946・1947年度のソウル大学校師範大学社会生活科専攻の教科課程をみると歴史中心の科目編成となっていた。1948年度から1950年度の社会生活科の卒業生の割合をみても、65名の卒業生中38名(60%)が歴史分野を専攻した学生で占められていた。歴史を専門とした学生達は中等学校での教育活動や大学での研究活動で活躍し、韓国の歴史教育の礎石となる歴史教育研究会を創設した。本研究の対象となる歴史教育研究会は、1955年に創立され、韓国の歴史教育研究関連学会の中で、一番古い歴史をもっている。学会の機関誌である『歴史教育』は創刊号が1956年に発刊され、今日まで継続的に刊行されている。『歴史教育』の「創刊辞」は次のように述べている。

「教育は畢竟、教室と教師を通じた一つの実践である。教育に理念と理論の樹立が緊要でないことはなく、実践を度外視して、現場に合わない理念や理論は単に空念仏に過ぎないものである。一線の教科教育の面により大きな注意と関心が集中しなければならないのである。(中略)民主主義は、お互いに発言し、意見し、批判するなかで生存するものである。あるとき議論された社会科の統合問題であろうが、新カリキュラムの制定など重要な問題に関しても、奇異なほど一線の教師たちからは何の反響も聞くことができなかったのである。私たちは口では民主主義教育を叫んでも、実は、唯々服従の日帝時代の惰性を踏襲して居るのではないか、このように、希望をもてない状態を素早く止揚しないのでは、到底、歴史教育の新生面を期待することは困難である。一線の教師たちの同志的な結合である歴史教育研究会の発足の理由は、ここにあると思われる。同会は発足して以来、日は浅いが、すでに数次の発表会と座談会を重ね、少なからず成果を収めてきたなか、この度、その使命をより忠実に果たすために会報としての本誌を発刊したのである。」(「創刊辞」『歴史教育』1956年、4-5頁)

創設期には、歴史科出身の大学教授と中等教師たちの歴史教育への主体的な姿勢と方法論の体系化が歴史教育研究会に結実した。創設期には、年間誌として歴史教育研究会の『歴史教育』は刊行されていたが、現在は季刊誌として発刊され、歴史教育研究の活性化を図っている。

創設された歴史教育研究会の主軸となったのは、李廷仁・康宇哲・邊太燮・李元淳などの卒業生であった。例えば、1956年4月に赴任した邊太燮は最初の歴史科出身の教授として古代史と高麗史研究に画期的な成果

を残している。また、1967年7月に就任した李元淳は、歴史学の立場からキリスト教の信仰と韓国の教会の問題を研究している。また、李元淳は、歴史教育に邁進し、歴史学と歴史教育の距離を縮めるために、韓国で最初の『歴史教育論』を叙述した。特に、李元淳らが執筆した『歴史教育論』(三英社、1980年)は、韓国で専門的な歴史教育研究者が輩出される土壌を醸成したと評価されている。

このように、『歴史教育』は歴史学と歴史教育を不可分の関係と捉え、植民地史観の克服と歴史教育の体系化のために寄与したのである。

3. 1950年代の『歴史教育』と歴史教育理論

(1) 韓国における歴史学と歴史教育の相克

『歴史教育』の創刊号には、日韓の歴史教育を牽引してきた李元淳の「歴史教育の隘路—中学校教科書に現れた学説の対立に関して」(『歴史教育』1輯1956年、21-25頁)という論文が掲載されている。

この論文の中で李元淳は、当時発行されていたいくつかの教科書を比較・考察してみると、史学界において著名な学者の対立している「箕子朝鮮の問題」「三韓の位置に関する問題」「壇君朝鮮に対する見解の相違」といった学説がそのまま記述されていると指摘する。

こうした学説の対立がもたらす縦と横の連関の矛盾が与える影響について李元淳は、第一に、国民学校で工夫した学習内容とかけ離れた差異があるという境遇があること、第二に、使用する教科書によって、史実に対する見解が異なり、習得する学的知識が異なるという境遇が生じることが歴史教育の課題と捉えていた。⁽⁶⁾

李元淳は、①学的知識の混沌、②教科書に対する軽視・懐疑や不信の醸成、③歴史に対する興味の喪失、④史界の権威に対する不信、⑤建国の理念、国家意識、愛国愛族心の動揺といった観点からこうした学説の対立が教科書にそのまま現れているのは弊害が大きいと批判している。李元淳は、中学校の歴史教育の始点は普通教育という地盤に立って構想され、建設されなければならないと考えていた。そのため、李元淳は、同一の史実に異なる学説が載せられていることによって、教育効果の面から中等教育に悪影響を及ぼすのを懸念し、中等教育の目標に適った教科書の編纂を望んでいた。このように、李元淳は、学者の良心としての学説を蔑ろにするのではなく、それぞれの学説を教育にどのように生かすのが課題であることを提起していたのである。

中学校の新教育課程(文教部令第45号別冊)においても社会生活科の歴史部分の「1 我が国の歴史」の指導目標と留意事項では、「学習の指導内容は生徒を基準にすることで、煩雑で過重な内容を課してはならない」⁽⁷⁾と指摘し、李元淳は、学習内容は普通教育を受ける

被教育者の程度に応じて組織構成されなければならないので、行き過ぎた細密を期したり、事実羅列をしたり、自己の学説を固守したりすることは歴史教育では避けるべきだと考えたのである。

一方、李元淳は、韓国の歴史教育を再建するために、訪米し、当時のアメリカの歴史教育を分析している。そのときの記録をまとめた李元淳の「米國歴史教育管見」(『歴史教育』3輯, 1958年, 13-30頁)では、米国内務省の招聘によって短期間にもかかわらず、多くの州を教育視察したことが詳述されている。

李元淳によれば、米国では、州毎に義務教育年限に多少の違いがあるが、大体において、高等学校課程までの義務教育を課している。中等教育は選抜教育ではなく、国民学校課程と同様に普通教育の一翼を担っている。そして、歴史教育課程だけではなく、全ての学科課程において一般化・普遍化の傾向をもち、学問的な要求をするよりも公民としての教養をはじめ、主知主義ではなく、実用主義であること、他律的ではなく、自律的であることなどを要求している。⁽⁸⁾

デューイ以後の実用主義的な教育観が支配的な潮流となり、生活中心・児童中心・現場中心の歴史が主流であると李元淳もアメリカの教育事情をみているが、一方で新たな教育理論が登場し、歴史教育においても生活中心の歴史なのか、体系的で主知主義的な歴史なのかは波紋がより深くなっていると推察している。また、独立した学科としての歴史教授なのか、統合的な社会生活科として融合した歴史教授なのかという問題も興味ある観察の材料であったと述べている。だが、李元淳は、いくつかの国民学校をみただけで完全な統合教科としての社会生活科の教授をみることはできなかった。こうした教育視察の経験を踏まえ、李元淳は、中等学校での社会生活の存在はまだ普遍化されておらず、一般的に教科としての社会生活科は **Social Study** として教育課程に編成されているが、実際の教授においては、歴史は独立の科目として取り扱われているとし、次のように述べている。⁽⁹⁾

「ジョージ・ピーボディ師範大学の社会生活科教授を担当しているアレン博士は、全米社会科協議会 (NCSS) の副会長であるが、彼もこうした事実を否定していなかった。」⁽¹⁰⁾

李元淳は、統合教科としての社会生活科よりも独立に教授されている歴史科の教育課程がより一般的な形態であると考えていた。しかし、一般的にはこのようなものだけでも、数個の州は、真摯に研究的に融合的な大教科としての社会生活科の課程を編成組織し、貴重な成果を得ているということも忘れてはならないとも述べている。また、独立教科としての歴史教育を施行している学校であったとしても無反省で無計画な教育に陥

らないように、細心の取り扱いと緻密な計画のもとで行われていることが明白であったことを指摘している。⁽¹¹⁾

こうした李元淳の米国での先端的な歴史教育の分析は、新たな韓国の歴史教育を創造する基礎となったのである。

(2) 韓国における社会生活科と歴史教育観

①社会生活科に対する李相鮮の歴史教育観

植民地から解放された韓国において米軍政期には、どのような歴史教育観のもとで社会生活科と歴史教育を融合させていくのかが大きな課題となった。光復後まもなく、『社会生活科の理論と実際』(金龍圖書, 1946年)をまとめた李相鮮は「社会生活科における歴史教育(一)序説」(『歴史教育』1輯, 1956年, 4-9頁)において、社会生活科と歴史教育の関係を理論的に考察している。

李相鮮は、一般的にいて、団体的知能が高い国家は民主主義においても先導的な国であり、団体的な知能が高いのは民主主義の諸原則による生活態度と協同技術が高いことを示していることがわかると述べている。⁽¹²⁾ また、民主主義社会でなぜ教育の重点を社会的な面に置かねばならないのかという理由はこうした点で理解することができると考え、心理学に基づく学習理論の観点から李相鮮は次のように述べている。

「人間が社会的に成長するというはその行動が社会的に容認されるのかを考えるようになることから始まる。人間の社会化、すなわち、正しい人間関係の樹立が絶対に要請される民主主義教育においては、この点を重視しなければならないのである。」⁽¹³⁾

李相鮮は、社会的に容認される行動を賢明に選択するには、理性的な思考と合理的な思考がなければならないために、知識的な理解も多く必要となると論じている。しかし、知識的な理解だけで、すぐに社会的に容認される行動を選択できるようになるのではなく、心理学による行動の原因が必要であり、その必要から行動が生じることを社会生活科の理論として示している。この論考で李相鮮が論じた現代の韓国教育における特徴は、異なる様相を示しつつ、今日の教育の新たな形態を導くことを要請するものであった。李相鮮は次のように述べている。

「学校管理、学校経営をはじめとして、教科目編成、教科運営などに至るまで教育計画全般にわたって従来の形態を批判せずにはおられず、新たな形態と方向を模索せずにはいられない。社会生活科の教育もこうした現代においての特徴を理解せずには理解できない。」⁽¹⁴⁾

このように、李相鮮は国史事項に対する個別的な知識の有無だけでなくすべてのことがわかったと考えるのは「民族」をわかっているようでいて、むしろ、有害であり、何の利益ももたらさないと述べ、国史教育の理念・方法

を確立することによって、こうした諸事実は専ら、民族意識に左右される派生した問題であると考えたのである。

②社会生活科に対する康宇哲の歴史教育観

次に、ソウル大学校師範大学歴史教育科出身の康宇哲の「國史教育觀の再檢」(『歴史教育』2輯, 1957年, 21-31頁)から社会生活科と歴史教育の関係性をみてみよう。康宇哲にとって、最も問題となっているのは歴史教育の目的に関する再検討であった。有名無実な看板として社会生活科を掲げて、お互いに個別行動をして、看板を外さずに、内容を刷新しようとしていないのはわたしたちであると康宇哲は問題提起している。⁽¹⁵⁾ 康宇哲は、漠然と歴史というとき、その語彙には史実をいうときと史学をいうときの二つの意味があり、無意識の中に歴史と歴史学を混同して使用する境遇が多くあると述べ、このことが歴史学と歴史教育を同一視する結果まで作り出してはいまいかと問いかけ、歴史学と歴史教育の関係性を再考していた。⁽¹⁶⁾ 康宇哲は、歴史学の概念が歴史教育の歴史の中では生きていても、その全体となることはないとし、歴史的価値を認めて出てきた歴史学の研究方法論の発達は、歴史教育の目的からは距離が遠く、方法論としては史学的立場と相互に分離する必要まで感じるようになったと論じている。⁽¹⁷⁾ これは、歴史学自体が守旧的な傾向を持っていたためというよりは、教育学が歴史学に要求する点が本質的に異なっていたために現れた批判と考えなければならず、歴史家が歴史の中で取り上げて、歴史を見つけ出そうとする方法と異なり、教育はその歴史を持って、教育目的に合う方法を講究しなければならないという差異点を持っていると康宇哲は指摘している。

したがって、康宇哲は、歴史学研究の目的は歴史教育の目的とは異なると考えていた。康宇哲は、その基準を歴史学に置くのか、それともわたしたちの社会や私たちの現在の課題に置くのか、そうではないとすれば、教育というのは人間形成の課業の永遠の目的に置かなければならないのかという類型に分けられるとし、この類型に照らしてみると、第一の史学の立場で歴史教育を規定する教育観の所有者が大部分を占めているのが実情で、第三の類型は歴史教育の直接の経営者ではない教育理論家によって多くが主張されていると分析している。⁽¹⁸⁾

康宇哲も歴史はまさに生活史であり、また、現在の母体であり、現実の諸問題の発見と子どもたちの経験のなかで出てくる問題の解決のために、その原因を過去に尋ねて、歴史を経験的に理解することができると考えていた。そのためには、歴史をどのような方法で理解させるのかということよりも、どのような態度で接するのかによって方法が異なることにも留意しなければならない

と論じている。

歴史教育の目標が一般的な教養である知識(史実)の習得であるという初歩的な見解を抜け出して、実践的な意思を培養するように導かねばならないというのが康宇哲が主張しようとする本論での骨子であった。こうした歴史教育観は、歴史教育が社会生活科の一翼を担うほどに社会生活科を理解することで新たな歴史教育観を立てる助けとなると康宇哲は信じていた。社会生活科は統合学科ではなく、総合的な学科というのが適当であり、個人・人間関係・集団関係・自然環境での適応・社会制度・文化施設についての理解を実現しようとする態度やみずからできる能力を育てようとする目標を達成するため、その独自性を生かして、社会生活科の立場で人間関係や社会制度などを追求するようになると考えたのである。

先述した李相鮮が教育学的な視点から歴史教育を捉えていたのに対して、康宇哲は歴史学的な視点から歴史教育を考察している。社会生活科における歴史教育をどのように位置づけるかはそれぞれの論者が持っている学問的背景によって異なっているものの社会生活科に歴史教育の可能性を感じていたことがわかる。

(3) 韓国における世界史教育成立とその課題

①李東潤の世界史の内容構成と世界史教育論

日韓において戦後の社会科の創設と合わせて歴史教育の大きな課題となったのが高等学校に登場した世界史であった。占領期日本で世界史がどのように成立したのかを考察した茨木は、戦前期に学問として存在しなかった「世界史」の抱える課題を次のように述べている。

「『世界史』は新科目であったにもかかわらず、突然に科目の設置が発表され、実施後に具体的な検討が始められたという成立過程の特殊性を持つ。そのため設置の経緯や当初の展開などの科目の出発点から不明確なままであった。従って成立期の「世界史」がいかなる課題を持ち、どのように始められたのかが今日においても十分に認識されているとは言い難い。」⁽¹⁹⁾

茨木の研究によれば、世界史の理念や授業形態は示しながらも、歴史学と社会科教育のバランスにおいては従来の外国史教育を十分に脱却することができなかつたと指摘されている。それでは、独立後の韓国において、世界史教育の現況はどのようなものであったのだろうか。

李東潤の「世界史教育の当面課題」(『歴史教育』2輯, 1957年, 12-20頁)では、世界史の内容構成、世界史教育の目標、授業展開の方法論などについて、次のように述べられている。

「1949年に中・高等学校社会生活科教育課程の歴史

部門に世界史が登場して以来、十年近い歳月が経過した。この間、各界の学者の努力で数十種の教科書が刊行され、一面、この教科書を活用する指導教師たちによって教育上の実際問題と教科書での世界史の構成問題がある程度検討されてきた。」⁽²⁰⁾

李東潤は、世界史教育において、その中心となっている世界史教科書の内容を検討してみると、これまで刊行された大部分の教科書はただ東洋史と西洋史を古代・中世・近代に区分して、機械的に編成していること、執筆者自身の世界史教育観や国民の歴史意識、世界史の現実と未来に対する洞察力が欠けていたことが発見されると述べ、その問題点を指摘している。

このように、世界史教科書の構成がヨーロッパ的な世界史となっているのは日本においても国史・東洋史・西洋史に区分され、世界史の内容構成上の課題であった。

こうした課題に対して、李東潤はアジア的な世界史に改編することを目標にして、中国・中央アジア・東南アジアの歴史を韓国の歴史と緊密な関係の下で再考することで、帰納的・演繹的な方法でアジア中心の世界史を生徒に認識させるようにする世界史の内容構成を目指していたのである。世界史の内容構成に関して、李東潤は、以下のような3つの型があると考えていた。

- ①古代から現代までを同時代的あるいは全地域的に把握すること。
- ②各地域のそれ自体完結した発展の基線を強調して世界史を全体的に構成すること。
- ③ある特定の時期までを各地域と各民族の個性的な発展が可能となる時代と考え、その個性的な発展の内的動因を追求して、一体としての世界史の成立をヨーロッパ諸民族を中心にした世界秩序の確立時点に求め、そこに一貫した世界史の時代的特徴を見つけること。

李東潤はこうした世界史の内容構成にはいろいろな課題もあるが、生徒が主体的な歴史認識を身につけるために、新たな歴史像を模索していた。それによって、世界史教育の目標を現代史に立脚し、古代・中世と近代を現代に連関させ、理解し、判断できる態度を生徒とともに教師自身も育成していこうとしたのである。

しかし、解放以後に社会生活科という教科目が制定され、解放前のこうした講義中心教育に対する十分な批判・検討がないままに、新教育では子ども中心の学習、特にグループ学習が強調された。また、社会生活科では、グループを中心にする学習でなければ社会生活科の学習ではないという空気まで広がった。グループ学習においては、子どもたち自体がグループの中心となり、問題を調査・発表・討論することでこれまでの教師中心の注入式の教育によって知識を吸収した個人主義的で受動的な学習態度を破棄し、革新した点に大きな意義があっ

たが、李東潤は、次のように新教授法への批判を指摘している。

「したがって、グループ中心の学習はまだ韓国の現状では不可能で、特に効果もないという声があるとともに、研究授業のようなものを除いては、講義中心の授業をしているのが実情である。しかし、この新教授法はいろいろな先進国家で採択されている教授方式であり、我が国の現状における様々な難しい問題を克服して、この新教授法を学習の補導方法に採択することが理論的・实际的な教育効果面で有益であるという点に到達するまで創意と研究が継続されなければならない。」⁽²¹⁾

歴史教育は自然科学の実験とは異なり、学習の内容と方法において教師自身が責任をもって毎時間全力で準備と創意研究をしなければならないために、講義式もグループ学習もそれぞれ長所と短所を持っている形式である以上、どれを選ぶかというのは、教師の能力の如何によって解決される問題であり、一括りでは決定できない問題であると李東潤は考えていたのである。

②李聖秀の世界史の内容構成と世界史教育論

一方、李聖秀の「世界史の性格とその教育論」(『歴史教育』4輯, 1959年, 9-19頁)では、多くの歴史学者たちによる世界史体系論とその教育論が研究・討議され、中・高等学校で実際に世界史を担当する一線の教師たちによって新たな提議があったことを踏まえて世界史教育論が展開されている。しかし、李聖秀は世界史の担当者が新たに展開されていく世界史の理論に注目して実際に世界の成立の根本問題をよく理解することができずにいることによって、単純に従来式の西洋史と東洋史を念頭に置いて「東洋史+西洋史」式の世界史、あるいは西洋史の拡大的世界史と考えているというような境遇を見聞すると指摘する。李聖秀は世界史の内容構成の理論について、日本の京都学派をもとに次のように述べている。

「このようにランケの普遍から出発して、政治文化の交渉の立場から世界史の理論を展開することは、日本の京都大学を中心にした歴史学者や哲学者たち、いわゆる京都学派がこれら多元的な世界史論を考察して、近代以前にはアジア世界、インド世界、ヨーロッパ世界などが併存していたことが近代に入って、一元化されたという説として西洋中心の一元的な世界史を考えている。」⁽²²⁾

李聖秀は、世界史はランケの普遍から出発して、政治や文化の「交渉史」の立場で理論を展開する日本学派、比較史的な見地から近代や社会を構成するウェーバー学派、最後に「発展段階説」を主張するマルクス派などがあると論じている。こうした世界史の内容構成の理論をもとに、世界史教育は社会科一般に対してより深く批判的な立場で現実の問題解決に立ち向かい、堅実な態度で正義を愛し、強烈な実践の意思とともに育てるように

指導しなければならないと李聖秀は述べている。

李聖秀は、歴史教育は様々な過去と現在に光を照らし、時代の変遷に関する概略の学習を課すことで過去と現在をつなぐことができると考えていた。子どもたちが累積した史実の連鎖がいかなる関係でどんな意味をもって現在とつながっているのかを理解させることで、歴史の意義を見つけだすことができると論じている。単純に過去から時間的に詳述して時代の意義を考えることはできず、その事件に史観的な批判を加えられないのでは歴史教育はそのほとんどの意義がなくなってしまうと李聖秀は現状の歴史教育を批判したのである。

韓国の歴史教育をみると、李聖秀は世界史や国史教育において、次のような4つの共通した問題点を挙げる事ができると指摘している。

- ①その時代の変遷の概要さえ正しく把握できないこと。
- ②各時代の文化史的意義、換言すると、各時代の重要な時代的な個性に関して正しく把握できないこと。
- ③史観的な批判を高校生に持たせなければならないのに、一部の教師たちは考証的な方法にだけ重点をおいて批判的精神を理解させていないこと。
- ④私たちの歴史的な社会生活の本質を理解できていないこと。

社会生活の意義が一面では歴史的に理解されなければならないにも関わらず、歴史生活との結合に関して確固たる見解をもつことができない点に李聖秀は歴史教育の課題を見出して、その克服を世界史教育で目指したのである。

(4) 韓国における歴史学習の指導と教育課程

①ソウル大学校師範大学附属中学校での歴史授業

独立後の韓国においては、歴史教育と社会生活科をめぐる様々な問題が生じた。それでは、歴史教育を学校現場で実践した歴史教師たちはどのような授業を計画して取り組んでいたのだろうか。まずは、ソウル大学校師範大学附属中学校での歴史授業を金聖翼の学習指導案から検討してみたい。金聖翼の「国史学習指導案」(『歴史教育』2輯, 1957年, 32-41頁)によれば、本指導案は、附属中学校の第一学年(男子60名)を対象とした歴史授業として立案されている。

金聖翼が立案した国史指導案の単元名は「女真族と戦った高麗」である。金聖翼は単元の設定理由を4つの観点で次のように述べている。

- ア 我が国は今世紀初頭に至るまで悠久な歴史時代を通じて、古代的・封建的な社会生活を持続してきた国とし、解放を契機に現代民主社会の実現の大業に直面している。
- イ しかし、この歴史上の一大転換期に際して、国土が両断され、政治・経済・社会・文化の全般にわたって、

現代化の大業は絶大な支障に直面してしまっている。ウ それだけでなく、6・25動乱は待望の国土統一の一步を遠ざけ、北韓傀儡の暴政と動乱は不自然な人口の移動を触発して、重大な諸問題を増大させ、傀儡の再侵攻の脅威は国民生活上の莫大な精神的・物質的な負担を強要している。

エ したがって、わたしたちの思考と生活上の封建的要素を除去して、大陸のソ・中・北韓の共産勢力を排除しなければならないことは、我が国の現代化・民主化の、そして民族再生の唯一の活路となるものである。

金聖翼が設定した本単元の4つの理由をみても、[女真族と戦った高麗]という学習内容に対し、1950年代の韓国が抱えていた現代的な課題が盛り込まれている。例えば、アヤイの学習目標では現代社会と歴史教育との関係が記述されている。

一方で、ウやエには、共産主義とどのように歴史教育が関わっているのかが記述されている。韓国の歴史教育において、現代社会との関係を授業でどのように取り扱うのか教師によって工夫されていたのである。

次に、金聖翼の国史指導案では、本単元の目標が理解と態度能力の項目から次のように構成されている。

一	理解
ア	高麗の統一精神と民族意識
イ	高麗社会と現代社会の差異
ウ	高麗社会と異なる国の社会の共通点と相違点
エ	高麗社会は統一新羅の社会が進展して達成されたもので、また李朝社会の前提であること
オ	今日の生活の中ではこの時代の残滓が多く残っているという事実
カ	高麗文化の創造性とその民族文化上の地位
二	態度能力
ア	正しい民族意識と外敵必撃の忠勇心
イ	現代社会が封建遺制を取り除こうとしている態度
ウ	外来文化の正しい受容態度
エ	高麗文化の遺産の卓越した点をより伸張しようとする態度
オ	高麗芸術を理解・鑑賞する態度

金聖翼が設定した本単元の理解目標と態度目標をみてみても高麗社会と現代社会の相違点や共通点を比較しながら、民族精神や文化を学ぼうとしている点に学習目標の特徴がある。では、学習活動はどのように展開したのだろうか。授業は導入・展開・整理で立案されている。

一	導入
ア	高麗時代の代表的な美術品数種を幻燈で見せて、その感想を頭の中で整理して、こうした文化を達成した社会を想像してみる。
イ	前で見えた美術品の特徴を基礎にして、高麗社会の特質とその国史上の地位に対して教師の補充説明を聞いて、高麗史の大綱を把握して学習単元の目標を確立する。
二	展開
ア	各学習問題を分団別に研究・調査・報告して各自の見

解と知識を交換する。

イ 重要な問題の学習に対しては終わりに所感を文章でまとめる。

ウ 研究調査においては、話・書籍・図・写真・実物などを蒐集して、表・図表・地図・年表などを作成し、また見学と幻燈観覧、そして異なる時代、異なる国の境遇との比較などを通じて常に資料・知識・見解の正確を期する。

三 整理

学習事項をもう一度一括把握して、ひいては現代生活を理解して将来を展望する。

本単元の学習活動では、導入部で高麗社会の考古学的な遺物から社会の様子を想像し、展開部で様々な学習活動を取り入れて、生徒の自律的な学習を促すようになっている。最後の整理部では、これまでの学習事項をもう一度振り返ることで、現代社会との関連から高麗社会の学習を捉え直し、生徒に現代生活への理解を図っている。

このように、金聖翼が附属中学校で立案した国史指導案は、中世の朝鮮半島の歴史を通して生徒たちに現代社会への理解を企図していた。

②ソウル大学校師範大学附属高等学校での歴史授業

では、次に黄哲秀の「歴史科学習指導案と評価要領」(『歴史教育』1輯, 1956年, 37-46頁)からソウル大学校師範大学附属高等学校で立案した高校での歴史授業がどのようなものであったのかを考察してみよう。黄哲秀が使用していた教材はソウル大学校師範大学教授の金聲近が著述した『高校世界史』である。黄哲秀は、『高校世界史』をもとに教材観を次のように述べている。

教材観 (教材研究)

(A) ローマはヨーロッパ文化の湖水(文化の湖)と言われるように西洋古代のオリент諸国,ギリシャの発達した文化がローマの湖水に流れ、この場所で特色あるように発達し、湖水からヨーロッパ大陸に深く流れ、今日の西洋文明の形成をみるようになった。ローマ文明の特徴は、ギリシャの創造的な文化活動を模倣して、実際的な文化発展をし、ギリシャ的な散漫性をローマは全般的に統一的な秩序ある一つの世界として形成し、共同生活の文化活動において、ヨーロッパ世界不滅の伝統を樹立している点において西洋文化の基礎はローマがヘレニズムとヘブライズムをキリスト教で結合させた点にあるとみていることである。

ローマ史の区分と概要

- | | |
|-----|---|
| 第一期 | イタリア半島の統一完了時まで
政治的に共和政治の完成期 |
| 第二期 | カルタゴとの競争すなわち地中海主権の掌握時まで
社会的に農業国家が商業国家に転換する時期 |
| 第三期 | ヘレニズム世界征服と全地中海統一まで
共和政が崩壊して帝國的な秩序に転換する時期 |
| 第四期 | 地中海帝国の形成と支配
帝政時代に単一の政治・法律・宗教・文化の形成 |

日韓において戦後に登場した高校世界史は、これまでの歴史教師が体験したことのなかった歴史授業であった。そこで、黄哲秀は、金聲近の『高校世界史』を手が

かりに古代ローマ史の新たな歴史授業に取り組んだのである。黄哲秀は次のように指導観と学生観を述べている。

指導観

ローマの歴史が形成されるまでの諸条件を理解させ、ローマ人の実際的で統一的な国民性を納得して、貴族・平民の団結心(譲歩による)を認識させ、地中海を統合した諸要素を究明して、それらが達成した文化の偉大性と西洋文明の基礎となつて、現在の私たちにどのような影響と助けと刺激を与えているのかを知るように指導することが肝要である。キリスト教世界の形成とその偉大さを前に、光明のある場所の探究力を理解するように指導する。

学生観

学級(一の一)の在籍数は67名で、今次(二次)の実力考査の評価を参照すれば、90点台が11名、80点台が23名、70点台が19名、60点台が7名、50点台が3名、40点台が2名、30点台が2名で学級平均78点の学級である。

黄哲秀は、戦後の民主主義の問題を考えるために、古代ローマと現代の民主主義を関連させて生徒たちに歴史を捉えさせようとしていた。

例えば、①今日の西洋文明と関連させてみる、②ローマの共和政と現在の民主主義を関連させて検討する、③ローマ帝政と帝国主義の政策を関連・対照し、批判してみる、④キリスト教と異なる二大宗教(仏教・イスラム教)を関連させて考えてみる、⑤ローマと東洋の漢の国を関連させて東西洋の関係を検討するなど西洋と東洋の差異点を生徒に考えさせ、「民主主義」や「帝国主義」といった歴史的概念を理解させようとしていたのである。このような古代ローマの世界史学習を黄哲秀は、以下のような指導過程で展開しようとしていた。

指導過程

本時の目標(主眼点)

- ローマ文化とギリシャ文化の特徴を究明して地中海古典文化の真意を把握させ、今日の西洋文明の成長過程を理解させる。
- ローマが共和政治を実施するようになった理由と内容を理解させる。
- 地中海世界で発展するようになった帝政に移行する過程を理解させる。
- ローマの共和政治がローマの一つの民主的な政治であるということと今日の民主政治を対照して民主主義の理念を固めるようにする。
- 共和戦争を通じた新たな世界の発展と社会的・経済的な変遷過程を理解させる。

このように、黄哲秀は、新たな世界史の授業モデルとして古代の民主政と現代の民主主義との関連を生徒が学習できる指導を目指していたのである。

4. 1960年代の『歴史教育』と歴史教育理論

(1) 教育の現代化運動と歴史教育の変貌

1960年代になると、世界の教育界を席卷した教育の現代化運動が『歴史教育』にも影響を及ぼしていたこと

が鄭世九の「韓国中等学校の歴史教育理論に対する一試論」(『歴史教育』11・12合輯1969年, 47-70頁)という論文からみることができる。鄭世九は、社会科教育の急激な変化の背景には、社会科学を重視する傾向を指摘する。

社会科学が社会科の教育内容や研究方法を提供する母体をなしているとするれば、これまでの教授方法ではより複雑な社会問題を子どもたちが理解することができないため変化が求められていると考えていたからである。鄭世九は、ブルナーの教授理論をもとに、発達段階に合わせて歴史教育の目標を設定し、子どもたちの知識と技能の育成を図ろうと考えたのである。

しかし、鄭世九は、社会科を研究するためには歴史知識が必要なために、歴史は伝統的に社会科教育において最も代表的な科目の位置を享受していると考えていた。さらに、鄭世九は、米国の文献を引用し、「社会科学は主題が根本的に歴史的で、歴史的構造をもっており、歴史的な分析法を使っているためである」と述べ、社会科(Social Studies)という単語を捨てて、「歴史と社会科学」に統一するという極端な意見もあると論じている。

一方、ブルナー教授の教授理論(Theory of Instruction)は知識と技能を成就する最も効果的な方法に関する規則を説明し、同様の意味で教授理論は教えることと学ぶことの特別な方法を批評・評価する尺度を提供していると鄭世九は述べている。鄭世九は、こうした教授理論は手短かにいうと、「教えたいことがどのくらいよく学べるのかということである」と定義し、ある科目である程度の発達段階にある子どもたちを理論に合わせて教えれば効果を得ることができるということであると論及している。

そこで、鄭世九はブルナー教授の教授理論によって、歴史教育理論の建設を試みようとしている。そのために、まず、「教えたいこと」に該当する歴史的事実は何で、どのように達成できるのかを考え、次に、「よく学ぶために」は、初・中等学校の子どもの知的発達の程度を考察し、それに適合する歴史教育の目標と指導方法を提示しようとしている。教師として歴史教育に当たるときに、指導内容として登場するのが歴史的事実である。韓国の国民学校では、教師が社会の時間に、中学校では主に二学年で社会科の時間に取り扱い、高等学校では世界史と国史の時間に歴史教育を担っている。まず、国民学校をみると、教師が全教科を取り扱っているので、社会の時間に一部現れる歴史内容についてはあまり注意を注ぐことができないという事実は納得できるとする。これは教師がこうした専門的な分野によって教育を受けることができないので、研究する機会も与えられないからである。歴史意識を初めて形成する時期がこのときであるとするれば、国民学校の歴史教育につい

てはこれから多くの研究が必要であると鄭世九は指摘している。次に、中・高等学校において、歴史を担当する教師は専門的な分野を担う教育と訓練を積み重ねてきた人が担当すべきなのに、実際は、ほかの科目とは異なり、歴史専攻者ではない多くの者が歴史を教えているなど非専門的な科目として取り扱われているのが現状であると鄭世九は考えていた。

したがって、鄭世九は、ブルームの教育目標分類学によって知識と技能の両面から初・中等学校の現行の教育目標を分類するとともに、ピアジェの理論を適用して、子どもたちの知的発達段階を考慮した後、子どもたちの知的発達に一致する知識・技能両面での教育目標を初・中等学校別に認定しようと試みている。知的発達理論(Theory of Cognitive Development)については、現在いろいろな理論が公式化されているが、ジャン・ピアジェ教授の理論は40年の間に研究観察を通じて得られたもので最も影響力があるものとして知られていると述べ、以下のような発達段階を鄭世九は提示している。

【国民学校(具体的操作期)】

○1～2, 3学年(直観的思考期)

(知識面)

1. 具体的操作期のはじめである概念的な前段階を過ぎて歴史概念が初めて形成される。(The Preconceptual Stage)
2. 遺物や遺跡を具体的に提示して、過去についての基礎知識をもつようになる。

(技能面)

1. 自身の相似性の知覚によって、歴史的事実を理解するようになる。時間・空間意識はまだ微弱である。(Perception of Similarity)
2. 過去的事実を理解して、過去の概念を直観的に形成するようになる。

○3, 4～6学年(不変性の法則期)

(知識面)

1. 一つの歴史的事実にいろいろな面をみて、主観をもつようになる。(Notion of Conservation)
2. 歴史的事実を分類して、現在と比較するのに根拠となる知識をもつようになる。
3. 歴史理解の助けとなる地理・国語に関する知識を啓発させる。地理は歴史的事実の場所意識、国語は語彙を増進させ、次の段階に現れる思想など抽象的な知識を理解させるのに助けとなるようにする。

(技能面)

1. 全体と部分についての可逆性の概念(Concept of Reversibility)が形成されれば、帰納的思考をするようになり、原因と結果を知るようになって、これを日常生活に適用するようになる。
2. 歴史的事実を分析することで過去・現在・未来の時間概念を形成する。

【中・高等学校(形式的操作期)】

(知識面)

1. 具体的な資料を通じた知識に留まらず、思想や感情など総合的な知識をもつようになる。
2. 一つの地域に限定された知識ではなく、時間・空間的に幅広い関連性をもった知識をもつようになる。

3. 一つの地域の歴史でも特殊性と一般性に関する知識をもつようになる。

(技能面)

1. 具体的な事実だけを取り扱うのではなく、総合した知識によって、仮定を立てて、結果を予測するようになる。
2. 時間・空間面で歴史をみて、想像力・推理力を増加させて、批評的思考の段階に至るようになる。(Critical Stage)
3. 歴史の特殊性と一般性をみつけるようになる。

このように鄭世九は、ブルームやピアジェの教育理論をもとに、歴史教育の目標を設定し、各学校に合わせた歴史学習の指導を模索した。また、歴史教育の指導方法に対しては、教師の講義や読書による言語を通じた方法と補助的な視覚教材の使用による二つの方法を初・中等学校を対象に提示することで現実的な歴史学習の方法を理論的側面から分析したのである。

(2) 初等歴史教育での児童の歴史意識の発達

先述したように1960年代になると、子どもの発達段階を踏まえた歴史教育理論の研究が活発となった。

李廷仁の「国民学校児童の歴史意識の発達に対する考察」(『歴史教育』7輯, 1963年, 43-61頁)も子どもの歴史意識に焦点を当てている。李廷仁によれば、国民学校の歴史教育で重要視されなければならない点は、歴史的意識の発達段階に合わせて教材を使って、細心の計画の下で教育を達成しなければならないことである。

なぜならば、児童の心理的発達をみると、あらゆる歴史的対象に対する認識と理解の程度が非常に未熟であるだけでなく、また、児童にある史実や史観を教えるのが目的でもなく、歴史的思考力を育て、児童が直面している問題を解決する能力を育てることがより大きな目標だからである。しかし、児童の歴史意識の発達過程を科学的に測定するのは非常に難しい。この問題に対しては、外国の歴史教育者の間でも研究対象とみなして実証的な調査研究を重ねているが、その成果は固定的なものではなく、どこでも通用するものではないと彼ら自身も述べていると李廷仁は指摘している。

李廷仁は、歴史教育者が随時変化する児童の歴史意識を比較的正確に把握すれば歴史教育を期待する方向に導くことができると考えていた。そこで、歴史的意識の内容が何なのかについて、日本の歴史教育者である和歌森太郎の見解をもとにしながら李廷仁は比較検討を試みている。

歴史的意識は今昔の相違がわかることから時間の意識がわかることまでの四つの層を形成し、これらの意識は低学年のときから順次的に発達して、児童の心身発達によって成熟されていくということを和歌森太郎の研究結果から導出し、国民学校で実質的な歴史教育を始めるときは第3学年の後半期からが適当な時期というこ

とができると李廷仁は論及している。

さらに、李廷仁はソウル市の都市部と地方部にある国民学校で4・5・6学年別に成績が中位以上である児童20名を選定して、合計180名を対象にした以下のような歴史意識の調査を行っている。

①今昔の差異に対する意識

今昔の差異に対する能力を知るために相互に差異のある事実を外形的な面で比較できるか、性能面で比較できるか、また、社会生活に対する面まで比較できるかについて調査した。

②変遷の意識について

ある事実の変遷に対して、その発達相を漠然と外形的にだけ認識するのか、発達の事実を性能面で見つけるのか、または社会生活と関連させているのかについて調査した。

③歴史的因果意識について

歴史的対象について、その因果関係を空間的な面だけを把握するのか、直接的あるいは間接的な面まで把握できるのかを調査した。

④時代関連の意識について

李廷仁によれば、調査の結果から事実上国民学校の児童には歴史意識は発達させるのが難しいものであった。調査結果によれば、中学校2学年になって初めて歴史を認識できるが、それまで時代に対する意識が発達できないということではなかった。また、現在、義務教育を国民学校までとしている理由に国民学校6学年では時代区分による編年史式の歴史教育を行っているので、この問題に対する考察も避けられないものであった。李廷仁は、児童を対象に調査すること自体が難しい問題であるこの問題を異なる意識からの反応を総合してその結果を推定するようにした。

こうした調査結果から李廷仁は、国民学校の社会科歴史学習はわたしたち成人層が過去に経験したように、過去の歴史事実を年代順に学習しているのではなく、それは文教科で制定した社会科の教育課程の精神に符合するものでは決してないと指摘している。したがって、李廷仁は、国民学校の歴史教育においては児童の心身の発達を斟酌して、歴史的意識の発達に符合する歴史教育をしなければならないと考えたのである。

李廷仁はこうした歴史意識の発達から推察すると、4学年から事象を歴史的に見る能力と思考する能力が生まれ、歴史教育を本格化させる段階であるとみてよいと述べている。⁽²³⁾ 4学年での歴史学習は社会科自体においてだけでなく、歴史的関心と興味を鼓舞する内容として、国語・道徳学習においても企図すれば、より歴史学習の成果があるという点を李廷仁は強調していた。

さらに、李廷仁は簡単な図や年表を作成し、時間関連の意識を涵養しておけば、高学年での歴史学習に大きな助けとなるだけでなく、4学年での歴史意識の発達をより広げる結果となると述べている。このように、歴史といえ、時代順の叙述だけを考える古い慣習から抜け出

し、国語・音楽・科学の時間にも歴史的意識を高める啓発をしなければならないと李廷仁は考えたのである。

(3) 中学校での国史教科書の機能と評価

康宇哲の「中学校国史教科書の機能と内容分析」(『歴史教育』8輯, 1964年, 1-45頁)では、教科書に関する研究が非常に重要で何においても緊急なものであるにも関わらず、さほど活発ではないと指摘し、その原因の一つは、教育学理論と異なる教科の間で連結と相互依存ができないまま、伝統的な教科書観が支配的であるためであると述べている。教科書の内容選定に制限を加えるのか、そうではなく、抽象的な国史教育の目標を基準とみなすのかということは論争の対象としなければならない問題であると康宇哲は論じている。そこで、康宇哲は国史教科書の機能を分析するために、次のように研究の対象と方法を3つに区分している。

- ①比較研究的な評価
 いろいろな教科書を総合検討して、いくつかの種目の焦点を定める。内容をはじめとして、表紙の装幀・タイトル・面数・挿画・補充資料・索引などに至るまで教科書の全般的な機能を評価する。
- ②教科書の価値研究
 国史教育において、国史教科書が占めている地位 (status) に関する研究方法である。一種の教科書観といえ、学習指導法とも緊密に関連づいている。わが国ではまだこのような研究は教科別の専門家によってなされていない。広範で抽象的な教育哲学と歴史学の橋梁的な役割を担っている。
- ③教科書内容の細密な検討方法
 本研究はこの方法に属していると思わなければならない。①と②の方法論とも関連性はあるが、ここでは内容だけを対象にして、行政的なものや出版物としての価値は除外する。内容は前述したように学習内容ではなく、教科書に記述された内容に限っていることを再度確認しておきたい。

康宇哲は、旧教育課程では、中学校1学年に国史教育を課し、新教育課程では中学校2学年で国史と世界史を合わせて課すようになっていくと述べ、可能な限り、歴史意識の発達や社会的成長についての研究を踏まえて、子どもたちの心身の発達を考慮している。⁽²⁴⁾しかし、これに関連した我が国の子どものデータの不足しているために、効果的な関連性を見出すことが難しいのが現状であると指摘している。

康宇哲によれば、こうした歴史教育は教科書観と直接的に連結している。「歴史を」教えるという見解を支持すれば、教科書内容が基本的な史実であると認め、それに依存するようになる。一方、「歴史で」教えるという方法は目標のための内容を教師が選定するために、教科書の内容や構造を目標によって、変更あるいは取捨選択するようになる。そのため、この相反する二つの教育観は教科書観を支配し、授業方式も自動的に左右されると康宇哲は考えていた。

1955年に制定された教育課程に現れた国史の教育目

標に比べてみると、別に差異はないようだが、歴史教育の立場でみると、目標上の比重が国史と世界史で4対1となっている事実注目せねばならないと康宇哲は言及している。また、歴史教育が中学校においては、国史中心にならねばならないことや世界史を学ぶ理由も我が国の助けとなるようにするために学ぶことを理解すれば、世界史の通史的な体系は目標優位説と融合していないと述べている。

康宇哲は、目標優位説はまた中学校で「歴史で」教える教育観を守り、高等学校では「歴史を」教える方向を提示して、中・高の差異を区分していると考えていた。しかし、教育課程では中学校に歴史科という科目はない。したがって、社会科の目標を達成するためには、「歴史」を通じて達成することが求められる。新たな教育課程の精神をこうした角度での解釈をすると、これまでのような内容選定や排列とは異なると康宇哲は論じている。⁽²⁵⁾

歴史教育における学習内容は地域や時期によって異なるもので、それらを時事問題のなかで例を挙げて康宇哲は説明している。繰り返される政治的・経済的・社会的・文化的な変動は価値判断を数年単位以外にもみていく必要がある。また、変わらなければならないその時代にいくら過去を対象にする歴史教育といえども固定的な内容を選ぶことはできず、内容は一つの素材としていつでも教師の選択で変わらねばならないものであると康宇哲は述べている。⁽²⁶⁾ 康宇哲によれば、こうした分析から教科書の機能は以下のような3点に要約できる。

第一に教科書は、子どもたちが学習するうえでの一つのスタンダードの役割を果たす点である。この教科書は教育課程に現れた目標と精神をよく具現させたものであるという前提である。内容優位説を踏まえ、教師や子どもたちに学習内容あるいは学習活動において最も基本的で第一義的な存在という意味である。

第二に、教科書は教師の弁別 (discriminate) のための資料とならねばならない。学習内容を選定するのは教師の任務である。教科書の内容がすぐに学習内容とならねばならない理由は成り立たない。しかし、教師は異なる色々な資料を比較検討したうえで弁別する道具に利用しなければならない。

第三に、教科書の著者によって、文教部や教育課程審議会でもミニマムエッセンシャルを予め設定する必要があるのか、ないのかについてはまだこうだという結論を出すことができない。理論的な説明と現実的な形勢が折衝されなければならない。方法論的な研究はさらに月日の経過を待たねばならない。

康宇哲は、韓国の歴史教育の内容が政治史中心であるという非難を受けていることについて、教科書の努力は

内容選定と教材としての素材の発掘にある点を再度強調している。そして、これが達成されたときには、ミニマムエッセンシャルの問題も表面に現れ、歴史教育の内容がねらう態勢と合わせることができると述べている。

(4) 高校での世界史教育課程の改革と試案

崔敬鎬の「高等学校現代史中心世界史教育課程の試案」(『歴史教育』9輯, 1966年, 1-56頁)では、高等学校での世界史カリキュラムの問題が分析されている。崔敬鎬は、世界史の教育課程の問題点を次のように3点指摘している。⁽²⁷⁾

- ①現行の教育課程と教科書は年代順に組織され、配定時間に比べて内容の分量が多く、学年末までに全部取り扱うのが難しい点にある。
- ②現行の教科書は学問的な体系の記述が中心となり、内容優位説に立脚した教科書であるために、歴史教育の目標があまり反映されていない。したがって、歴史教育のための歴史の教育的体系が要請される。
- ③現代史に重点を置いた目標とは異なり、一線の教師は社会的・客観的な要因によって、目標を達成するための学習指導形態をなおざりにする傾向がある。

そこで、崔敬鎬は、歴史教育の目標を分析して、現代史に重点を置くという問題をどのように現行の歴史教育に反映させるのかを考察している。まず、この問題を克服するために学習内容組織の効果的な方法を索出している。次に、新たな教材単元を組織している。最後に、学習計画を立て、これからの高等学校世界史学習や教科書編纂、教育課程改編に役立つようにすると述べている。年代順式の教科書の編纂方法を止揚した現代史中心の教材を再構成するために崔敬鎬は、以下の3つの仮説を提示している。

- ①歴史時間に配定される学習内容を十分に活用することで、現代史中心の学習がより活発になる。
- ②歴史教育の目標を具体化させている教材単元を編成しようとするれば、内容選定に最小限に知識を得て、内容優位説から目標優位説の方向に転換する。
- ③子どもたちの現代的な意識を高めるためには、教師が資料の整理・調査・学習指導の計画・方法などを再編成するといったプロセスへの独自の研究が必要となる。

崔敬鎬が現代史中心の教育課程を作成する前に、調査に着手したのは教育目標の分析と現代史の取扱の度合いと学習内容の組織類型の分析であった。崔敬鎬は次のように述べている。

「歴史教育で何よりもまず先行しなければならないのは教育目標である。本研究で分析した方法は最も初歩的なもので、満足したものはなかったが、今後より充実した内容が必要である。」⁽²⁸⁾

崔敬鎬によれば、現代史の関心度に関する五種の教科書に対する分析は共通的に現代史の部分に適合した配慮が欠如しており、教科書執筆者たちの基本研究が先行しなければならないと指摘している。また、大学入試において現代史部分の出題がより思慮深く考慮されなければならない点も言及している。さらに、学生たちの意見は現代史に関して大きく、その重要性も認識されており、彼らの現代史把握に対する枠内に留まらない現象であると分析している。崔敬鎬は、教師の意見も現代史の重点的な教育を認め、教育課程の改編、教科書の再編成、教科課程の検討などの問題によって、足踏みしている状況である点を憂慮していた。そこで、学習内容の組織分析では、現代史重視の学習形態で最も理想的なのが複合法であることを崔敬鎬は確認し、それによって単元一覧表と学習計画が準備された。具体的には年代順法の教科書の編纂方法を止揚して、現代中心の教材を再編成した。

崔敬鎬の研究成果によれば、現代史に重点を置く方法は、社会機能法・分類史法・年代史法の長所を吸収した複合型の単元組織が現代史に対して豊富な学習内容をもって現代史学習ができるようになることがわかる。そこで、歴史教育の目標を具現するために、教材単元を再編成して、古代・中世の時間は時間配当を減らして、最小限の知識を得るように試みた。それによって、近代・現代においては十分な時間をもって学習をすることができ、その結果は内容中心であった従来の暗記式の学習方法を総合的で流動的な目標中心に変えることができた。こうした複合法の単元一覧表・学習計画表は子どもたちの活動や学習内容を歴史教育の目標に接近させるような多様性をもつものであった。崔敬鎬は社会生活が要請する方向に学習を組織するために、教師は学習活動の展開、資料の補充をし、創意力を発揮して、常に子どもたちの興味を呼び起こすような計画的な研究が後に続かねばならないと論じている。また、崔敬鎬は高等学校の生徒の成熟度に合わせて経験的な教材を再編成することで従来において絶対視してきた教科書への依存に対する見直しを図り、一つの副教材の立場や資料提供の協調者となる必要があるのではないかと問いを投げかけている。

さらに、崔敬鎬は文教部の歴史教育の目標は抽象的な言語の羅列ではなく、私たちが望ましい未来の人間がどのような人間形成を経なければならないのかを明らかにする必要があると考え、次のような問題点があると指摘している。

- ①文教部の教授要目中、現代史(帝国主義と第一次世界大戦)の概念を明らかにし、時代区分を修正しなければならない。
- ②大学当局は入試問題に現代史の出題に対する再検討

をしなければならない。

最後に、崔敏鎬は教科書の著者は現代史に対して、①教科書著述の方向が目標に適合すること、②教科書の内容が歴史意識、社会機能の発達を促進させる考慮があること、③教科書が提示する行動領域が知識偏重から抜け出せること、④教科書の構造で東西洋の区別との連結が有機的となることの4つの観点から基本的な研究をしなければならないと結論づけている。

5. 成果と課題

本研究では、東アジアにおける市民性育成教育の視点から歴史教育の理論的構築を図るために、日韓の歴史教育理論を比較教科教育史的に明らかにしてきた。

特に、戦後初期、1950年代、1960年代の日本と韓国の市民性教育の発展と比較しながら考察することで、現代日韓の歴史教育が実践的な側面から市民性育成を図ろうとしてきただけでなく、理論的な側面からも教科教育学研究として進められてきたことを考察した。本研究の成果は以下のようである。

第一に、韓国では、1950年代半ばに、歴史教育研究会の創立（1955年）と学会誌である『歴史教育』が創刊された（1956年）ことで歴史教育は、研究集団の中で独自の研究分野が拡大されていったことである。

第二に、歴史教育の現場の問題に対する関心の中で、歴史教育研究会の初期のメンバーは、教育課程と教科書、補助教材、学習指導の実際と評価、学習指導案、アメリカの歴史教育の導入など現場を意識した論文を発表していったことである。

第三に、『歴史教育』に掲載された歴史教育に関する理論は、米国のブルーナーの教授理論や日本の和歌森太郎の歴史教育論の影響を受けていたことである。

社会科成立期の韓国の歴史教育は、海外の先行研究を幅広くレビューしながら、韓国独自の歴史授業の可能性を模索していった。戦後日本による植民地から解放された韓国においても、アメリカによる軍政のもとで新たな教育改革が進められていたが、韓国においても社会生活科と歴史教育をどのように新しいカリキュラムに位置づけるのかが問題となった。

こうした社会科と歴史教育をめぐる社会科成立期の課題を市民性育成教育の理論的な起点として日韓共に確認することが必要である。

今後の課題は、1970年代以降を対象に今日的な課題として市民性育成教育としての歴史教育を日韓の間でどのように進めていくのかという「問い」を共同研究として創出するための基礎的理論のあり方を検討していくことである。

【註】

- (1) 加藤章「『社会科』の成立と『国史』の存続」『長崎大学教育学部教育科学研究報告第2分冊』25, 1978年, 51頁。
- (2) 梅野正信「初発期における『社会科歴史』教科書の具体的分析－『日本の成長』(1951)が提起するもの－」『社会科研究』37, 1989年, 18-19頁。
- (3) 趙美暎「해방후國史教科의社會科化와 '國史科'의 置廢」『역사교육』98, 2006年, 40頁。
- (4) 朴振東「교수요목에의거한 '먼나라 역사' 교과서의 발간과 그 구성」『역사교육』137, 2016年, 5頁。
- (5) 김상훈「해방직후국사교육연구」景仁文化社, 2018年, 124-125頁。
- (6) 李元李淳「歴史教育의 隘路－중학교 교과서에 나타난 學識의 대립에 관하여－」『歴史教育』1輯, 1956年, 22頁。
- (7) 同上 (6), 24頁。
- (8) 李元淳「美國歴史教育管見」『歴史教育』3輯, 1958年, 14頁。
- (9) 同上 (8), 16頁。
- (10) 同上 (8), 16頁。
- (11) 同上 (8), 16頁。
- (12) 李相鮮「社會生活科에 있어서의 歴史教育」『歴史教育』1輯, 1956年, 6頁。
- (13) 同上 (12), 8頁。
- (14) 同上 (12), 9頁。
- (15) 康宇哲「國史教育觀의 再檢」『歴史教育』2輯, 1957年, 22頁。
- (16) 同上 (15), 22頁。
- (17) 同上 (15), 23頁。
- (18) 同上 (15), 24頁。
- (19) 茨木智志「成立期における高校社会科「世界史」の特徴に関する一考察－科目の設置と文部行政による対応に焦点を当てて－」『社会科研究』72, 2010年, 11頁。
- (20) 李東潤「世界史教育의 當面課題」『歴史教育』2輯, 1957年, 12頁。
- (21) 同上 (20), 19頁。
- (22) 李聖秀「世界史의 性格과 그 教育論」『歴史教育』4輯, 1959年, 11頁。
- (23) 李廷仁「國民學校 兒童의 歷史意識의 發達에 對한 考察」『歴史教育』7輯, 1963年, 57頁。
- (24) 康宇哲「中學校國史教科書の機能과 內容分析」『歴史教育』8輯, 1964年, 7頁。
- (25) 同上 (24), 1964年, 18頁。
- (26) 同上 (24), 1964年, 19頁。
- (27) 崔敏鎬「高等學校 現代史 中心 世界史 教育課程의 試案」『歴史教育』9輯, 1966年, 1-2頁。
- (28) 同上 (27), 1966年, 53頁。

※本研究はJSPS 科研費 JP19K02730 の助成を受けたものです。