

日韓比較歴史教育理論史の視点から考える「解放」と「民主化」の位相 —1990年代の『歴史教育』の分析を通して—

The Phase of "Liberation" and "Democratization" from the Viewpoint of Japan-Korea Comparative History Education Theory : Through the Analysis of "History Education" in the 1990s

福田 喜彦*

FUKUDA Yoshihiko

本稿では、日韓比較歴史教育理論史の視点から歴史教育研究の変遷をたどり、「解放」と「民主化」の位相を1990年代の韓国歴史教育研究会が刊行した『歴史教育』の分析をもとに明らかにした。本稿の成果は以下の3点である。

第一に、韓国においては第六次教育課程の改訂に伴って、社会科の統合教育の問題が再活性化したことである。日本においても高等学校で「現代社会」が登場し、戦後教育改革の課題となっていた社会科と歴史教育の関係性が再考され、社会科解体と地理歴史科の創設となった。

第二に、1980年代の歴史教育の学術研究や博士課程の充実によって理論的研究が進み、教科教育学が発展したことである。特に、教授内容知識の視点で歴史学との関係が見直された。韓国の歴史教育理論史研究において注目すべき研究成果を残したのが梁豪煥の一連の研究であった。

第三に、1990年代は光復後、50年という節目を迎え、「解放」と「民主化」の観点から歴史認識が問い直されたことである。歴史教育の理論的發展を受けて、独自の歴史教科学の構想が提案されることで新たなフェーズに入った。

今後は、21世紀に入ってから日韓歴史教育理論研究が「解放」と「民主化」の相克にどのように取り組んでいったのかを比較教科教育史に基づいて検討していくことが課題である。

キーワード：社会科の「統合問題」、歴史の「教授内容知識」、歴史教科学の提唱

Key words : "integration problem" of social studies, "pedagogical contents knowledge" in history, proposal of "the subject of history studies"

1. 問題の所在

本稿の目的は、日韓比較歴史教育理論史の視点から「解放」と「民主化」の位相を1990年代の『歴史教育』の分析をもとに明らかにすることである。

戦後韓国は日本の植民地支配からの光復を経て、民主化に向けて歩み始めた。そうした混乱の最中に朝鮮戦争が勃発し、学校教育の新たな改革は思うようには進まなかった。⁽¹⁾しかし、そうした状況においても歴史教育の胎動は途絶えることなく、ソウル大学を端緒とする教員養成課程の創設によって新時代を担う歴史教師が生み出されていった。このように日韓比較歴史教育理論史研究の観点で両国の歴史教育研究をみていくと教科書研究や教育実践研究の間をつなぐ新たな視点を提示することができる。⁽²⁾一方、東アジアにおいて、1990年代は日韓共に戦後50年というターニングポイントを経て、こうした戦後の歩みを総括する時代に入っていく。

教科書研究の視点からは戦争をめぐる歴史認識問題が

クローズアップされ論争となる反面で、教育実践研究では日韓の共通歴史教科書を作成する試みを通じて、民間レベルの交流が盛んとなった。⁽³⁾では、教育理論研究ではどのような動きがあったのだろうか。

先行研究では、本稿でも後述する歴史科目の独立に焦点を当てて、社会科教育課程の改訂による韓国歴史教育の変化を分析した権五鉉の研究が代表的なものである。韓国における歴史教育は社会科との関係が常に問われてきた。特に権五鉉は教科構造と内容構成に画期的な変化を生み出した韓国の歴史教育の転換に注目している。⁽⁴⁾

そこで、本稿では、1990年代の韓国歴史教育研究会の『歴史教育』をもとにして、「解放」と「民主化」のうねりの中で日韓比較歴史教育理論史の視点から歴史教育研究においてどのような点が課題とされていたのかを考察する。

*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 教授

令和4年4月26日受理

2. 社会科の「統合問題」と歴史教育の趨勢

(1) 第六次教育課程の改訂と社会科統合問題

1990年代の韓国においては、第五次教育課程に変わって、第六次教育課程の改訂試案が提案され、社会科の統合問題と歴史教育の関係性が問い直されていく。韓国歴史教育研究会の『歴史教育』においてもこの問題がいち早く取り上げられ、議論されている。この討論会に参加したメンバーは、記録によれば、学界・中等教育界から金光洙・尹世哲・李景植・梁豪煥・金漢宗などソウル大学の研究者を中心に32名と学生14名の総勢46名が参加していた。(①：165-168頁) 韓国歴史教育研究会で議論となった第六次教育課程の改訂試案の要諦は、A) 現行の高等学校の教科目数が生徒への負担が大きく、これを少なくすること、B) 共通必須科目を国語・現代社会と市民・(国民)倫理・数学・現代科学と人間・英語・体育・音楽・美術の9科目とすること、C) 国史を維持して、世界史・韓国地理・世界地理・政治・経済・社会文化は選択することであったが、特に議論的となったのは「現代社会と市民」という新設教科で歴史・地理・公民を網羅している点をどのように考えるのかという点であった。

(2) 社会科の「本質」と教科構造の改善の方策

尹世哲は、「社會科_教育統合의_本質」(②：115-124頁)という論考の中でこれらの問題を考察している。

韓国では、第六次教育課程による社会科の改善方案で中学校はもちろん高等学校においても統合社会科が推進されてきた。(②：115頁) そこで、尹世哲は、新たな教育課程で統合社会科の新設・必須化と国史を初めとした地理等の比重を高めているのは理論的に妥当で、教育関係者が合意しているのは必然的な趨勢なのかという問題を提起している。(②：115頁) 尹世哲によれば、社会科導入とそれ以後の教育課程の相当部分が教育の直接的なテーマではなく、外部的な要因で決定されている点も現在に至るまで教育課程改変における無視できない社会科の構造的な制約要素として作用してきた。(②：119頁)

このように社会科教育の内容と教科構造の改善方向は、社会科を取り巻く問題自体から論じられ、関連教育者と専門研究者によって研究された後、共通教育の懸案問題として処理されるよりは、一般の教育課程改変の後に詳細な事項が取り扱われたために、社会科が抱えている特殊な問題について対処したり、あるいは現実的な改革自体が不備となるしかなかった。(②：119頁) こうした教育課程改変の慣行は第六次教育課程の議論においても例外ではない。(②：119頁) 統合社会科を論じるにおいて、わたしたちは社会科という用語自体に注意を払う必要があると尹世哲は指摘している。(②：120頁) 米国で社会科という用語は、本来、「歴史と関連した教科目」を総称するのに利用されたもので、その後、社会科につ

いての議論は主に社会科の教育課程内でどのように関連科目を配列するののかという問題に関するものであった。(②：120頁) これに比べて、韓国の第六次教育課程の改訂において、社会科の統合に関する議論は、こうした科目と学年配列 (Scope and Sequence) の問題を取り扱うことであるが、より本質的には、社会科に関連したいろいろな社会科学の分野の教科目を統合する性格を持った (Integrated or Infused) 新たな教科目を設置するというものであった。(②：120頁) 特に、後者についての議論は、社会科教育の内容と教育課程に全般的な影響を与えるもので、したがって、わたしたちはこうした内容統合的な性格をもつ社会科の教科目—それが何と命名されたか—の出現についてその必要性和妥当性の可否を十分に検討する必要があると尹世哲は述べている。(②：121頁) 社会科教育に統合された教科目の存在理由がまったく根拠がないということではなく、米国の場合、1916年の社会科委員会の提案の中の公民的内容に関連した2つの科目、すなわち、9学年での「地域公民 (Community Civics)」と12学年の社会・経済・政治に関連した「民主主義の問題 (Problem of Democracy、以下 POD)」は同委員会での社会効率性理論についての熱望を最もはっきりと反映した教科目であった。(②：121頁) そのなかでも特に POD は最も革新的な提案で教科名が意味することそのままに子どもたちが市民 (Citizen) として直面するようになる民主社会でのいろいろな問題に対処することができる知識を提供するだけでなく、20世紀に入って、顕著に成長した社会科学を中等学校の教科目に受容するのにも有用なものとして判断された。(②：121頁) 1916年の社会科委員会の提案内容が現在まで米国の社会科教育課程の根拠として残されており、それは継続的に呼応できていないが、その中でも同委員会が最も力点をおいていた POD は1920年代から衰退し始めた。特に、60年代と70年代初めには、この科目がほぼ中等学校の教科目としての影を潜めていった。(②：122頁) 尹世哲によれば、その理由は第一に、こうした主題別に構成された統合教科について理論的・実践的な妥当性が解決され、次第に関心が少なくなっていくこと、第二に、「新社会科 (New Social Studies)」の登場によって、社会科学の各分野をはじめとする学問的独自性が統合的な教科内容の開発に阻害要因として作用したこと、第三に、60年代末から激化した反体制・反戦運動の影響がこうした教科目の体制順応性・呼応性、あるいは、政治的保守性について辛辣に批判したためである。(②：122頁) 尹世哲によれば、ひとつ指摘しなければならないことは、米国の場合、POD や「米国政府論 (American Government)」などの冠石科目 (Capstone Course) は社会問題アプローチに対する統合的アプローチを目的にしているのに対して、この科目は以前の学年で歴史と地理学習の先習を前提にしていると

いうことである。(②：122頁)これに比べて、韓国の新たな教育課程上の統合教科は、高等学校の全学年にわたって開設される予定で、このための先習科目としての歴史や地理の学習をその基盤とみなしていない。

さらに、歴史教科を学校単位で選択しようとするれば、子どもたちの立場では非融通的なものとなるので、結果的に歴史教科が提議された社会科教育の影響を受ける可能性も多分にあると尹世哲は述べている。(②：122頁)

一方、尹世哲は、日本の場合においても約10年前に高等学校課程に日本社会の諸般の問題を取り扱う学際的な内容の「現代社会」という教科が登場して、社会科教育の求心的な教科としての役割を試みたが、今に至っては、むしろその存立の必要性が否認されているありさまであると分析する。(②：122頁)尹世哲は、もちろん、全面的に外国の事例に依拠して、わたしたちの新たな統合教科の将来を断定的に論じることはできないが、ある程度、米国におけるPODや日本の「現代社会」の先例はわたしたちに示唆するものが多いとする。しかし、こうした点で今回の非常に突発的な統合教科の出現に対して、教科教育専門家たちは相当に深刻な疑懼心をもっていると断じている。(②：123頁)まず、新たな教科の開発において、上で指摘した外国における統合教科の問題点を勘案するとき、予見された混乱を克服しようとする努力は十分なのかと尹世哲は問題点を指摘している。(②：123頁)例えば、新たな統合教科はどんな体系で構成されるのか、統合社会科は以前に存在している歴史・地理・一般社会はもちろん、国民倫理科の内容とはまったく異なる姿で、内容上、社会科の選択科目との重複を避けることができるのか、この教科目の教科書が関連したいろいろな学問分野の間の十分な協議の中で叙述されているのか、高等学校の性格上、学問中心的なアプローチの妥当性をどのように生かしているのか等々予想された問題点はひとつやふたつではないとする。(②：123頁)特に、この場合、歴史科の位相はどのようになるのか。尹世哲は、前述したように、社会科について、「歴史と社会科学の諸分野」という表現でみたように、歴史を統合社会科に含ませることは容易ではなく、これはまず歴史学の学問的性格のためであると指摘している。(②：123頁)さらに、歴史の有用性に関するひとつの民族アイデンティティの確認や国際理解という社会観の目標は、すなわち、歴史学習と直結した史実は誰も否定することはできず、時・空を通じた統合性(Synthesis)の可能性という側面で歴史の上に立った教科は何もできないという点に留意する必要があると尹世哲は述べている。(②：123頁)

尹世哲によれば、これは教科の優劣を述べているのではなく、歴史教科の本質であるため、今回の教科課程の変更では、歴史の帰属処理に格別な関心をもたなければならないとしている。(②：123頁)その具体的な一貫性

を高等学校での社会科の統合で計画しているものとみているが、その妥当性の可否を確認するために、まず次のいくつかの点が予め深刻に考慮しなければならないと尹世哲は考えている。(②：124頁)第一に、必須科目の指定原則は何で、必須科目の場合、いわゆる道具科目と内容科目の単位比は妥当な根拠があるのか、ここで歴史を含む社会科が占める割合は適切なのか。(②：124頁)第二に、高等学校での統合社会科が理論と実践で十分な根拠があるような事例を見つけることができるのか。(②：124頁)第三に、中学校で失敗した統合社会科の内容構成と現場教師の問題を解決できない状態で高等学校において成功するという根拠はどこにあるのか。(②：124頁)第四に、地域、または学校の選択や子どもの選択とならないことはあまりにも明白であり、現在のような入試制度が継続される中でいわゆる選択が本来の趣旨を生かしているのか。(②：124頁)第五に、わたしたちの教育慣行や与件からみて、教科の学問的な「内容」が最も重視される現実において統合社会科は学問間の原則のない羅列という批判を免れることができるのか。(②：124頁)第六に、社会科学とその学問的性格が多く取り扱われている歴史との位相をどのような形式で決定するのか。(②：124頁)尹世哲は、統合の基本は学際間のアプローチであるが、この学際間のアプローチは事案によって必要性が発生する暫定性が強く、主題学習がその本領を勘案するとき、各分野の羅列方式の固定した教科となるのはやむを得ないと指摘している。(②：124頁)

(3) 統合社会科教育課程運営と担当者の齟齬

金弘燮「現行_中學校_統合_社会科_教育의_實態」(③：151-163頁)は、統合社会科教育課程が運営されるに至って生じた担当教師との齟齬について論じている。

1981年12月に公示された第四次教育課程から中学校社会科の教科運営の基本原則が大きく変わった。従来の領域別の分科的な教科運営から統合的な教科運営に変わったのである。これによって社会科は1984学年度から年次的に統合教育課程が施行され、1986学年度には全学年に拡大・実施された。その後、1987年3月に公示され、1989学年度から実行された第五次教育課程も第四次教育課程の基本骨格を維持して、近年は統合過程の実行された八年次となる。(③：151頁)しかし、教師養成と教師再教育、教育課程と教科書開発研究などの事前の整地作業がほとんど終わらない状態や大多数の社会科教師が決定過程から除外された状態で施行されたことによって、多くの副作用が表出するほかなかったと金弘燮は述懐している。金弘燮によれば、施行の初期の社会の雰囲気も要因となって、急に提起された問題で代案を準備するのも難しく、一部では統合教育課程自体に期待感もあったために、いったんは問題提起は沈静化した。また、社会科教育課程の「指導上の留意点」において統合ではなく、分

科の授業も可能であるように配慮された点も影響を与えた。しかし、最近になって、1990年1月に実施された統合社会科の補修教育のための練習場所で統合過程の運営に対する反発の動きが表面化した後、この問題は継続的に提起されているとする。金弘燮は、果たして、統合社会科の運営について、学校現場ではどのような問題点が顕れているのか、また、社会科の中で世界史教育はどのような状態になっているのかについて考察する必要があると述べている。(③：151頁) これについて、金弘燮は、統合社会科の運営の前提条件でしばしば論じられている社会科教科書の編制問題、教師養成と需給問題、そして、統合運営についての現場の反応を中心に検討している。(③：152頁) 金弘燮によれば、第三次教育課程での中学校社会科は第一学年に地理領域、第二学年に世界史領域、第三学年に公民領域が編制されていたが、第四次教育課程では、第一学年に公民と国土地理領域、第二学年に世界地理と世界史(近代以前)領域、第三学年に世界史(近・現代)と公民領域が編制され、統合型の社会科運営が要求された。第五次教育課程で第一学年に地理(地誌的アプローチ)と世界史(近代以前)領域、第二学年に世界史(近・現代)と公民(政治・法・経済・社会文化)領域、第三学年に公民(韓国政治・経済・社会)と地理(系統的アプローチ)領域が編制され、続けて、統合教育課程が志向された。(③：152頁) 統合教科で運営されるためには、統合教科を指導する教師がいなければならない。そこで、指導する教師が準備されていない状態ではあるものの、社会科を統合過程に変えた第四次教育課程の「指導上の留意点」では、これについて混乱防止のために経過措置的な配慮がなされた。

具体的には、「各学年の内容を指導することにおいては、学校の教師の人力の実情と教師の専攻を考慮して、それぞれの学年毎に一人の教師または二人の教師が担当する」ことを明らかにした。(③：154頁) しかし、実際の学校現場では、一つの学年で二人の教師が担当するのは難しいのが実情であった。主担当者が2時間を運営する2・3学年の社会科の時間を領域別にして、その中で、主担当者が1時間ずつ運営すれば、教科では進度の調整が難しくなることが多いだけでなく、クラス担任を受け持つ社会科教師では、クラス経営にも問題が多く、運営上の支障が生じるほかなかった。(③：154頁)

さらに、1学年の場合は、主担当者の負担が3時間になって、二人の教師が担当する場合には主担当の時数編制も難しくなった。(③：154頁) 第四次教育課程の施行一年次である1984年度に調査された全国の中学校社会科(国史を含む)教師の人員をみると、公民専攻3937名、地理専攻1204名、歴史専攻2768名と集計された。(③：154頁) こうした状況下では、社会科の世界史領域は歴史専攻の教師の範囲外に追いやられるほかなかった。(③：

155頁)

したがって、金弘燮によれば、課程の「指導上の留意点」は現場でほとんど助けとならず、統合教科の運営が強要されるしかなく、当時、多くの学校では、統合社会科という理由で歴史専攻の教師は、「国史科」の必要人員に限定され、「社会科」はそのまま地理・公民専攻の教師で充足された。(③：155頁) さらに、歴史専攻の教師は、「社会科」教師として認められない場合が生じた。(③：155頁) すなわち、歴史専攻者は、「国史科」教師となり、地理と公民専攻者を中心に「社会科」が運営された。(③：155頁) それに対して、子どもの立場でみると、社会科の三領域の中で学習目標に最も到達するのが難しい領域は世界史領域の可能性が高かった。(③：155頁)

しかし、中学校の社会科教育課程が統合型で改変されているとき、全国の国立の師範大学は分科であり、ソウル大学校師範大学の場合、「社会教育科」がむしろ、社会教育科、歴史教育科、地理教育科に分科し、教師教育で逆現象が現れていた。(③：156頁) また、統合課程の運営を対比して、改変した新たな教員資格検定指針に基づいて、1984年以降からは大学で隣接領域の学点を履修するようにしたが、効果を得るのが難しかった。(③：156頁) さらに、1988年以前の大学卒業生について教師の再教育もほとんど実施されず、第五次教育課程が施行された後である1990年1月に、「社会科研修」が始まり、1991年1月に第二次演習が始まり、1991年12月に最後の第三次演習が予定されていたため、新たな教育課程による教科指導を担当する教師もあまり確保できない状態で統合社会科教育が実施された。

金弘燮は、統合課程が施行されて以後、約10年間は社会科教師は学問的基盤がなく、正確な知識もなく、子どもに指導してきたと指摘している。(③：156頁) 歴史専攻の教師の大多数が学校では「国史科」を指導しているため、「社会科」演習の必要性をあまり感じていない状態であるだけでなく、社会科の統合運営以後、世界史領域が歴史教師の領域から除外された点などが原因となって、演習に否定的な反応を示しているのではないかと金弘燮は感じている。(③：157頁)

したがって、もし今後、国史科と社会科が統合されて、教科を運営するようになれば、歴史専攻の教師が他の領域に対する準備が相対的に不足した状態であるために最も大きな反発を示すことが自明であると金弘燮は分析している。(③：157頁) さらに、現在のような入試体制と教科書体制、社会の雰囲気では、統合運営が成し遂げられたとしても、望ましい民主市民の養成のための社会教科の目標を達成することはできないと金弘燮は批判している。(③：163頁)

3. 歴史教科理論の進展と教授内容知識の論理

(1) 歴史教科理論の理論的基盤とその課題

1970年代から1980年代にかけて歴史教育研究の進展によって韓国においても歴史教育の専門的な理論書が相次いで刊行された。梁豪煥は、「教師の任用と養成に関する最近の変化のなかで教科教育の重要性が提起され、師範大学の位相の変化によって教育課程の改変は教科教育の強化という言葉に圧縮されて表現されている」(④：1頁)と述べている。梁豪煥によれば、このときの教科教育という言葉はそれぞれの教科目を教えるのに固有の教育理論である教科教育理論を指しているが、専門研究の領域における教科教育はその理論的基盤、概念、方法論などが定立しておらず、研究の蓄積と批判的交流が活発になっていないという点に課題が残されていた。梁豪煥は、こうした状況は歴史教科においても顕著になってきているとし、歴史における教科教育の重要性については多くの人々が共感しているが、その重要性ほどにそれを支える研究が活発ではないことを憂いている。

特に歴史教師の役割、すなわち、歴史を「教える」ことに関する研究は特に貧弱であると梁豪煥は指摘している。教科教育理論は、必然的に内容(What is known)と方法(How to teach it)の対立という問題と関連しているために、「内容の専門家と教師はどのように異なるのか」「教職は専門職なのか。そうだとすれば、どのような意味でそうなのか」「いわゆる教授方法論(Teaching Method)の科目が必要なのか」「むしろ、教師はより学問的な領域に力を注ぐべきではないのか」といった問いは史実を教えることにおける内容と方法の葛藤の関係を軸に展開されていると梁豪煥は述べている。(④：2頁)したがって、梁豪煥によれば、教授内容知識は、内容知識をもとに形成されるもので、教師教育では教科の内容に対する教育が強調されなければならないと指摘している。(④：18頁)

また、梁豪煥は、教授内容知識の重要性についての強調は方法だけわかればよく教えることができるという意見への反論であり、教えるためには内容に関する最高水準の理解が必要であるという主張と同様であると言及している。(④：18頁)このように「教授内容知識」という視点は教科教育学の転機に位置づくものであった。

(2) 歴史教育研究と現場を貫く方法論的課題

梁豪煥は、「歴史教育の_研究外_方法論」(⑤：1-22頁)において歴史教育研究の方法論的課題を論じている。

近来、歴史教育の研究分野は多様となり、専門研究者の数が増加しているが、歴史教育の全般では、研究水準、特に、歴史教育の現場に対する研究はまだ微弱な段階であると梁豪煥は指摘している。(⑤：1頁)梁豪煥によれば、究極的に歴史教育の研究は歴史を媒介にして行われる教育現場についての理解をもとに問題点を発見して、

それを改善、解決しようとする努力の一部であり、歴史教育の実践的な側面についての研究を通じて、わたしたちは歴史教育の現場に内在している問題を闡明にして、浮き彫りにすることで、これについて教育政策の決定と結果を理解することができるとする。(⑤：1頁)梁豪煥は、歴史教育現場の問題を捕捉することができるように、歴史教育の研究対象についての認識を明らかにし、研究の蓄積と批判的交流を活性化させるために研究方法論に対する議論が必要であると述べている。(⑤：1頁)

ここで方法論というのは、単純に技術的な手続きだけではなく、研究の視点と論理の正当化にも関連するものである。(⑤：1頁)方法論についての議論の必要性を強調するために、梁豪煥は、異なる方法論の適用の類型を提示して、方法論の間の葛藤を指摘している。合わせて、韓国の歴史教育の研究環境を検討して、方法論についての議論が歴史教育の進展に寄与することができる可能性を提示している。(⑤：1頁)歴史教育における方法論の議論はなぜ必要なのか。歴史教育研究で方法論の役割は何なのか。この問いに答えるためには、梁豪煥はまずいわゆる探究(Inquiry)が何かを検討する必要があるとする。(⑤：2頁)また、歴史教育の分野も歴史を媒介にした教育現場についての問題を中心に、その研究対象が非常に多様で、研究に動員される学問の領域も歴史学それ自体がまたいろいろな学問分野に基づいた教育学研究の諸分野である心理学、社会学、哲学の領域を含むものである。(⑤：3頁)したがって、梁豪煥は、歴史教育研究でどのような学問的背景から問題にアプローチするかということは、直接的あるいは間接的にその学問の概念、方法、検証の手続きを利用するという意味であると述べている。(⑤：3頁)歴史教育の研究に利用されている探究の手続きについての意見の可能性と異なる学問の原則に対して認められるのは、結局、研究方法の差異が存在していることを認めることと同様であり、このような方法の差異に関する議論を進展させるためには、歴史教育において非常に多様な研究の領域と異なる研究方法の適用類型を例示するのが良いと梁豪煥は述べている。(⑤：3頁)梁豪煥によれば、歴史教育で最も重要な研究分野のなかの一つは歴史的思考力に関するものである。歴史的思考力の涵養は、韓国においても歴史学習の重要な目標と考えられており、このテーマについての研究は比較的活発な方である。(⑤：4頁)このように韓国では、多様な研究方法が歴史教育の研究テーマに利用されているが、もちろん、そのなかでどのような方法を選択するのは研究者の判断によるものである。梁豪煥によれば、研究者は、研究対象についての理解をもとに問いを提起して、その問いに最も適合した探究の方法を選択しているが、この方法の差異というのは、ただ同一の目的に到達し、同一の問いに答えることにおける差異だけ

を意味しているのではないとする。(⑤：7頁) 方法論的な信念は探究活動のための指針だけでなく、探究の対象を眺望し、記述する方法を決定する政治的主張であるためである。梁豪煥は、こうした意味で方法を選択することは一種の価値判断をすることと同様であり、それぞれの方法論には問題の意識とアプローチにおいて、どのような差異があり、それがどのような価値の葛藤を内包しているのかを問うている。(⑤：8頁) 梁豪煥によれば、現在、教育の主要な様相を探究するのに大きく二つの研究パラダイムがある。その中の一つが実証主義的 (Positivist) 研究、科学的 (Scientific) 研究、行動主義 (Behavioral) 研究、実験 (Experimental) 研究、あるいは量的 (Quantitative) 研究と呼ばれ、実験心理学分野の研究が代表的な例である。(⑤：8頁) もう一つは、人類学の民族誌学 (Ethnography) 的研究をもとにした解釈的 (Interpretivist) 研究、脱実証主義的 (Post-positivist) 研究、あるいは自然主義的 (Naturalistic) 研究というものである。(⑤：8頁) 歴史教育関連の学術誌を考察してみると、これまで限定された視点の文献理論の探究方法が歴史教育研究を主導してきたと梁豪煥は指摘している。(⑤：12頁) 梁豪煥は前で例を挙げた教科書関連の研究と子どもの歴史的思考の発達に対する研究の現況を考えてみれば、こうした事実が明確になるとする。(⑤：12頁) また、歴史教育、歴史理論関係の修士学位論文と学術誌を考察してみると、韓国の歴史教育研究の最大の関心事は教科書問題であり、そのほかの一般雑誌などで取り扱われている歴史教育問題の大部分も教科書についてのものであると梁豪煥は述べている。(⑤：12頁) これは教科書が歴史教育において占めている極めて重大な比重を反映したものである。

また、梁豪煥によれば、韓国での教科書研究は大部分が学会の研究成果に基づいての内容分析が主流をなしている。そのほかに教科書叙述の外部構造についての仮説から出発した内容分析と教科書の製作と採択過程についての議論が多少追加されている状況である。(⑤：12頁)

梁豪煥は、こうした教科書の分析の視点が実質的に教科書の内容改善のためにどのように貢献しているのかという問いを投げかけてみれば、韓国の教科書研究は方法論的な限界が露わになるとする。(⑤：13頁) まず、教科書の内容を分析する基準と分析の枠組みを準備する問題を取り上げている。梁豪煥は、しばしば、教科書の叙述を分析するとき、研究者の論点を支えるのにちょうどよい教科書の内容を選択するだけで、教科書の全体的な叙述体系を一貫的な基準で検討しようとする試みは貧弱であるとする。(⑤：13頁) また、韓国の歴史教育研究において方法論の限界をよく示しているもう一つの事例は、子どもの歴史的思考の発達に関するものである。この中で頻りに論じられているのがハラムの歴史学習での子ども

もの思考発達についての研究である。(⑤：14頁)

梁豪煥によれば、ピアジェの認知発達論を歴史的思考に適用したハラムの研究は計量的調査実験の方法を利用した点とその研究結果が歴史教育の現場に実質的に波及効果をもたらしたという点でイギリスをはじめ、欧米だけでなく、韓国にも大きな反響をもたらしたと述べている。(⑤：14頁) 梁豪煥は、知能検査、変量分析、ケンダールの認知度係数分析、共変量分析 (Analysis of Covariance) を通じてハラムは次のように主張したと指摘している。(⑤：16頁) 第一に、小学生の場合、教師主導の新たな教授方法が思考水準の改善を促進する可能性があることである。ピアジェが重視した子どもの自発的行動が基本資料の取り扱いで認知構造の水準を変化させているのかを確認するためには別途の実験研究が必要である。(⑤：16頁) 第二に、中・高校生の場合、新たな教授方法があまり効果がなく、統制集団と比べて、実験集団に意味のある変化は見られなかったことである。(⑤：17頁) このハラムの研究結果は、初等・中等学校での歴史教育の必要性和有用性を主張してきた歴史教育関係者を非常に困惑させるものであった。(⑤：17頁)

梁豪煥によれば、もし、大部分の子どもが16歳以前には仮説演繹的な思考や抽象的な思考を行うことができないのであれば、歴史を教えることを放棄しなければならないのか、そうでないとするれば、どのように歴史を教えるなければならないのか、こうした点に着眼して、ハラムの研究と同じようにピアジェの認知構造論を歴史学習に適用した研究に対する反論が多様な角度からなされた。(⑤：17頁) 歴史学習に必要な思考はピアジェの研究が主対象とした数学、科学的思考とは異なり、特性をもっていることがこうした立場の主な主張であった。(⑤：17頁) 梁豪煥によれば、ここで重要なことはピアジェの認知発達段階論と歴史学習において、その理論の適用が主に欧米でどのような方法で展開されたのかを整理することではなく、注目しなければならないのは、韓国の歴史教育の研究がこれについてどのように対応したのかということである。(⑤：18頁) 韓国の歴史教育研究では、ハラムの研究とそれに対する批判が紹介されたが、それ以上の進展を見つけるのは難しい状況であると梁豪煥は分析している。(⑤：18頁) いろいろな理由があるが、そのなかでも方法論の不在が理論を紹介する水準以上の進展を妨げる主な要因であると梁豪煥はみている。(⑤：18頁) しかし、梁豪煥はより重視しなければならないのはハラムの研究結果を韓国の実情にも適用できるのかについての研究が貧弱であるという事実であるとする。(⑤：19頁) こうした二つの事例でみたように方法論の問題は歴史教育研究の進展に看過できない障害要因として作用しており、韓国の歴史教育研究での方法論に対する関心の低さに起因して探究対象についての問いを提起する形式

が制限されているのかといえば、精密な記述と手続きを利用した研究についての対応も制約を受けていると梁豪煥は述べている。(⑤:19頁) 梁豪煥は、歴史教育分野は探究を通じて達成される研究対象についての見解、あるいは説明、主張、解釈とそれに対する対応の中で成し遂げられる研究成果の蓄積を通じてのみ、独自の学問領域を認めることができると指摘している。(⑤:21頁)

(3) ピアジェの認知発達論と歴史教育理論

続く、梁豪煥「歴史學習에서 認知發達에 관한 몇가지 問題」(⑥:1-38頁)では、ピアジェの認知発達論と歴史教育理論をめぐる葛藤が論じられている。

梁豪煥は、授業で教える内容を子どもたちが理解しやすくするためには子どもの思考方法と水準を考慮しなければならないと問題提起している。これは、歴史学習ではより重要である。なぜなら、歴史授業では大部分の子どもたちが直接的に経験できない過去の人間の意図や行為、そしてそれについての歴史家の解釈を学習内容として取り扱うからであると梁豪煥は述べている。(⑥:1頁) こうした背景から子どもの歴史的思考を究明してみようといろいろな努力が続けられてきた。そのなかで特に注目されるのがピアジェ (Piaget) の認知発達論を歴史教科での子どもの思考に適用しようとするものであると梁豪煥は指摘している。(⑥:1頁) しかし、歴史教育の側面からのこうした研究結果は、教育内容構成上において相当な制約が作用していた。(⑥:1頁) 例えば、歴史の解釈と因果関係のような歴史学習の核心部分は子どもの論理的・抽象的な思考を必要とする小学校・中学校のレベルでは教育内容として不適切となってしまう。(⑥:1頁)

梁豪煥は、これについて、ピアジェ理論の適用の妥当性を批判して、歴史学習の可能性と必要性を主張する反論が展開されたとする。一方で、こうした理論から抜け出して新たな視点で子どもの理解を糾明しようとする研究も登場した。(⑥:2頁) それでは、ピアジェの認知発達論はどのように歴史学習に作用し、その理論の核心は何で、それについての反論はどのように展開されたのか。また、こうした論争が子どもの歴史理解や歴史的思考を糾明するのにどのように貢献したのか。さらに、歴史理解に関するより新たなアプローチで浮き彫りになったナラティブと構成主義学習理論の問題は何で、今後、推進されなければならない研究の方向はどのようなものか。(⑥:2頁) 梁豪煥はこうした問いについての答弁を通じて、歴史学習の心理的基礎と関係する諸理論についての理解を深化させる一方で、この部分の実証的で後続研究を触発する案内を試み、こうした作業が究極的に歴史教育課程と教授方法開発上の理論的基盤につながることに期待を寄せてきた。(⑥:2頁) 1960年代になって、ピアジェの認知発達論を社会科教育や歴史教育に適用しよう

とする研究が活発に進められた。米国でのこうした動きは教育に対する態度の変化、特に新教育課程と深く関連をもっていた。(⑥:4頁) 当時、米国の心理学を主導した連合主義と学習理論、そして知能の量的な測定についての研究などが1957年のソ連のスプートニク号の発射でもたらされた米国の教育の関心事の変化と要求を満たすことができなかつた状況で多くの教育者たちが子どもの知的能力を高めなければならないとする課題を推進するのに実質的なツールとなりうる理論を探していた。(⑥:4頁) しかし、歴史学習におけるピアジェーピルーハラムのモデルは学校で歴史教育の必要性和有用性を主張してきた歴史教育関係者を非常に当惑させるものであった。前述のように、もし、大部分の子ども達が16歳以前には仮説演繹的思考や抽象的な思考を行うことができなければ、歴史を教えることを放棄しなければならないのか。そうでなければ、どのような歴史を教えないのか。梁豪煥は、こうした点に着眼してハラムの研究のようなピアジェの認知構造論を歴史学習に適用した研究に対する反論は多様な視点から行われたとする。(⑥:8頁) ハラムを初めとした歴史学習でのピアジェ流の研究は、特に小学生にとって歴史が意味のあるようにするのに必要な歴史的時間、変化、因果関係などの概念が不足していることが提示された。しかし、梁豪煥はある概念が不足していることから何を教育内容とするのかについての示唆を得るのは難しいとする。

すなわち、この理論は何を教えないといけないのかの問題ではなく、教育内容をどのように組織して、いつ教えなければならないのかという問題と関連していると梁豪煥は述べている。(⑥:15頁) 梁豪煥は、全体的にみて、ピアジェ理論に対する論駁にもかかわらず、彼の理論が学校の学習を理解するのに助けとなっているという事実を否定するのは難しいとする。そして、ピアジェが学習者を理解するのに新たなアプローチの可能性を示したことは明らかであるとしながらも、ピアジェ以後に子どもが認知発達過程で質的变化を経ることやどの段階で子ども達が与えられた問題を解決するのに適切な論理的・概念的な準備を備えることができない可能性があるのかを納得しうる慎重な教育者であるとすれば、当然、子どもの認知発達段階に合わせて学習内容を選定しようとしていると梁豪煥は指摘している。(⑥:16頁)

梁豪煥は、歴史理解の発達をピアジェの発達段階につなげる多くの研究を、普遍的な知識の再構成の立場で歴史理解を青少年後半期に表れた形式的操作とみている。一方で、梁豪煥によれば、ピアジェ理論に対する最近の批判は学習と思考における先行知識の役割を強調している人間の認知の知識基盤に概念的基礎をおいている。そのため、学習の一般的段階が領域に相関なく作用していることに意義を提起し、むしろ学習は領域固有のもので

あるかもわからないという主張が台頭しているとする。すなわち、学習者が関与する主題や概念領域が直接的に認知に影響を与えるというものである。(⑥:17頁) 領域特定の認知についての研究によれば、概念獲得の核心は因果関係を理解するものである。意味とは総じて原因と説明から導出されるもので、したがって、概念を因果的につなげなければならない。学習者は、因果関係を通じて帰納したり、推論したりしている。また、因果関係は概念を構成する要素を統合し、その概念に付随するいくつかの特質を結合している。(⑥:18頁)

梁豪煥は、こうした意味でナラティブ論は歴史理解に特別な関係を結んでいるとする。ナラティブは事実や架空の過去の経験を言語的に表現する方法として異なる形態の歴史叙述と異なる物語の形態を帯びた特質があり、こうした性格は、物語、伝記、自叙伝、伝統的な歴史叙述のようなノンフィクションに時空的・因果的な要素として表れている。(⑥:18頁) 梁豪煥は、このような研究の流れの中でナラティブは歴史理解の発達についての研究に重要な端緒として登場したとする。ナラティブを利用するのはいくつかのメリットがあるためである。

梁豪煥によれば、ナラティブは、子どもに文化的な親しみがあるだけでなく、歴史家がしばしば使うジャンルで、歴史学習の固有概念である異なる時代、場所、人々についての理解を可能にする。また、ナラティブは人間の経験を理解するようにする解釈の一つの形式として具体的な人間の行為と意図、そして、その結果を取り扱う事実の収集や事件の連続だけでなく、叙述と解釈、すなわち、事実を説明する原因を包括している。合わせて、子ども達が大概、ナラティブの時間的な前後関係を通じて、歴史的事件の因果関係を認識することができる。(⑥:20頁) 一方で、歴史学習で子どもの歴史理解を糾明しようとするまた異なる方向の試みが広く述べられ、構成主義の学習理論の傾向と関連している。構成主義の心理学は、人間が環境との相互作用を通じて能動的に知識を再構成していく観点を取っている。また、学習者が学習前に保持している先行概念が与える教育内容のどのような側面を受け入れていくのかを決定するのに重要な役割を果たしている。(⑥:20頁) そのため、学習者が外部から把握した情報は内部の既存の概念との変形過程を通じて、新たに構成されたとみている構成主義的アプローチは、知識の獲得によって先行概念を再構成したり、あるいは、認知図式を再現したりするものと考え、先行概念の意味と役割を重視しており、したがって、子どもがなぜ誤解するのかを把握することが必要であると主張している。(⑥:21頁) 梁豪煥によれば、こうした構成主義の学習理論は、歴史教科でも活発に議論された。歴史学習で先行概念は子どもの歴史理解と再構成の根本となるものである。例えば、歴史家が史観と観点、あるいは信

念をもって歴史事件を解釈するように、子どもは歴史理解を可能にする先行概念をもっており、それを完璧に除去するのは不可能である。このように、歴史学習で先行概念の役割を強調する立場では、誤った先行概念をどのように矯正するのかという学習戦略とこれについての教授後の概念変化を調査する研究が多様に推進された。(⑥:21頁) 構成主義の認識論の視点では、歴史は人間が作り出している知識体系としての視点を通じて、人間の経験を組織し、解釈する一つの枠組みとみなしている。なぜなら、歴史を学ぶことはただ事実を発見するためではなく、アプローチする事実の意味を求めて、事実と解釈の関係を理解するからである。(⑥:23頁)

梁豪煥によれば、ナラティブに関する議論が登場し、歴史学習で思考の形式についての差別性をより明確に強調し始めたことで、教授による歴史理解の増進の可能性についてもより積極的な立場が表明されている。特に、こうした動きは普遍的認知発達ということについての反発として領域固有の認知を基盤にすると同時に、知識の再構成という側面から構成主義的なアプローチを取っている点で子どもの歴史理解と歴史的思考に関しても、ピアジェーピルーハラム理論とは異なる代案的なアプローチと評価できると梁豪煥は論じている。(⑥:26頁)

4. 「解放」と「民主化」の歴史認識の位相

(1) 解放の歴史認識と「歴史教科学」の構想

韓国の第38回全国歴史学大会の歴史教育部の発表では主題が「解放50年の_歴史認識과_歴史教育」に設定され、韓貞淑・金燾・李炳熙・宋相憲・梁豪煥の5名が登壇して報告している。梁豪煥は、「解放後、多くの人々が歴史教育に関心を表明して、その重要性を強調する一方で、現場の改善と理論研究のための努力に寄与してきた。こうした関心と努力の結果として、これまでに多様な研究テーマによって注目に値する研究成果が発表された。しかし、いまだに歴史教育の理論体系は確立しておらず、学問的位相も明確でない」(⑦:113頁)と指摘している。梁豪煥は、報告の中でこうした不満足な状況を改善するための努力の一環として、解放後の歴史教育が収めてきた研究成果と議論の与件を点検して、これをもとに「歴史教科学」という概念を提案している。この「歴史教科学」という概念がなぜ必要なのかという問いは、歴史教育の展望についての新たな議論の道しるべを梁豪煥が提供したいと考えてのものであった。「歴史教科学」は人間生活における歴史知識の役割について新たな観点を提起することができると梁豪煥は考えていた。また、「歴史教科学」は教科教育としての歴史教育が持つ議論の限界と不必要な葛藤を克服して、分散された関連研究の対象と領域を体系化して、明確にするための試みであった。

梁豪煥はこうした必要性のなかで提案された歴史教科

学の意味と内容を批判と修正を経て、より具体化されることを期待したいと報告をまとめている。(⑦：119頁)

(2) 解放後の歴史教育の危機と改革への展望

이범직「解放後_歴史教育의_變遷과_展望」(⑧：141-144頁)では、解放後の歴史教育が迎えた危機と歴史教育が積み重ねてきた改革への展望を総括する。

解放によって歴史研究と歴史教育は新たな転機を迎えた。(⑧：141頁)これは、いわば2000年代に実施される第七次教育課程の『国民共通基本教育期間』の中で歴史教育の不在をもたらし、すでに第六次教育課程の中でもその実態が現れた歴史教育について相対的な危機が予見されていた。(⑧：141頁)一方で、이범직は、解放は韓国の歴史教育に新たな活気を吹き込んでくれたとする。이범직によれば、我々は自主的な歴史研究を深化させていき、近代的な歴史教育の成就のために持続的に学問的な努力してきた。(⑧：141頁)こうした歴史学者たちの協同的な作業で歴史学会・歴史教育研究会が結成され、その歴史研究の業績は論文で発表され、学会誌で刊行された。(⑧：141頁)이범직は、学会誌では主に歴史教育の現場で台頭している歴史教育の方法と目標などが研究、討議され、その役割を『歴史教育』雑誌が担ったのだが、現在、学会誌の誌齢は59集に至っているとする。

そこで、ここでは、歴史教育現場に提起された問題点を深めて検討し、その打開策を提示している。이범직によれば、これまでの間、政府が主導して展開した教育課程の中で台頭した歴史教育の争点や歴史研究と歴史教育の連結のための作業といった歴史教育現場での難題が論じられ、歴史教育の発展のための努力が積み上げられてきた。(⑧：141頁)しかし、現在、韓国の歴史教育の実態は、学校教育制度の中で相対的に危機に直面している。이범직は、学校制度圏内で歴史教育の信頼性が低いのは、次の段階の社会の中での歴史教育の不在を意味しており、それが社会全体に対する歴史教育の相対的な信頼性の低下をもたらすなど現代の社会全体に対する歴史意識の不在に向かっているとする。이범직は、ここで、韓国はいろいろな学校教育における歴史教育の危機の中で解放と直後に期待されていた歴史教育の復活という期待感についての成果を云々するのではなく、韓国の歴史教育自体が相対的な危機に直面していることに気づかなければならないと指摘している。(⑧：141頁)こうした状況は韓国の歴史学者・歴史教育者たちの学問についての情熱と努力が不足していたことが要因なのか、そうではなく、時代状況や踏まえた外部的な条件の変化からその理由を見つけなければならないのかという歴史教育の現場が当面する課題を上二つの観点をもとにしてこの難局に対する克服の方法を模索していると이범직は述べている。(⑧：142頁)이범직によれば、『歴史教育』創刊号でのこのような趣旨はいまだその生命力を示しており、

以後、毎号ごとに歴史研究と歴史教育についての各種の方法が模索されると同時に、このための共同作業も進められた。(⑧：142頁)이범직は、もちろん、部分的に至らない点がなくはないが、歴史教育の改善と発展のために寄与を果たしたことは自負していると評している。しかし、政府当局の歴史教師養成、教科書編纂と連携した争点の事案では、このために深化した研究作業が十分でなかった。이범직によれば、このような事情は当局の政策決定の意志と政治哲学の問題とが別で、まず、韓国の学会の学問的基礎と時代的位相が反映される世論の公論化の作業がなござりにされていたことに起因していると(⑧：143頁)歴史教育は歴史的事実をそのまま教育するのではなく、教育の資料から「歴史」が書かれているために、歴史研究の結果物である歴史はもう一度歴史教師の手を経て、歴史教育の資料化が要求されるものである。したがって、歴史研究と歴史教育の連携は高い水準で成し遂げられなければならないが、一方で、学問的に研究成果を得て、それがそのまま歴史教育の成果として明記されるわけではない。(⑧：143頁)この点について、이범직は、教育現場の歴史教師に歴史研究の内容を歴史教育に活用する問題を責任づけることは、無理なことかはわからないが、こうした歴史教育の問題を解決するためには、歴史教師と歴史学者の間の共同作業が成し遂げられなければならないと述べている。(⑧：143頁)

이범직によれば、その中で歴史研究と歴史教育の連携線上で具体的に現れている作業の内容が歴史教科書である。したがって、歴史教育に必要なすばらしい教科書編纂に研究者と教育者の間の綿密な共同が達成されるのかという問題も韓国が自省しなければならない部分であるとする。(⑧：143頁)ここ50年間、韓国はそれなりの歴史研究の成果を教育現場に適応して、多くの成果を上げてきた。それにも関わらず、時間が経過するにつれて、歴史教育に対する改善と発展が成し遂げられるどころか、むしろ、歴史教育に対する危機感がもたらされた。なぜこのような状況になってしまったのかと이범직は問い直している。(⑧：143頁)이범직は、入試制度、特に大学入試で歴史教科書の比重が低く取り扱われたことが要因とみている。教育行政の当局者は、歴史学と歴史教育を相対的に比重なく取り扱い、解放以後の数事例を経て、入試制度の改善過程で歴史教科書を減少させてきた。その結果、現行の第六次教育課程では、世界史が選択科目に編成され、世界史は大学当局でも最初から入試科目で除外するケースが多かった。それは、ただちに中等教育での歴史教育の消滅を意味した。さらに、それは世界史だけの問題ではなく、国史を含む歴史教科目中等教育課程で危機を迎えたことを示唆するものであると이범직は指摘している。(⑧：143頁)이범직によれば、政府の当局者は歴史教育の当為性を強調して、逆に歴史を軽視する

歴史教育を封鎖する政策を実行しているが、ここで歴史教育の争点部分がまさに当局の無知とこれを支えているこの社会全体の責任であることが発見されるとする。(⑧：143頁) そこで、이범직は、いま、韓国の歴史研究と歴史教育に従事する人々は歴史教育の当為性と必要性を韓国の社会全体が認識するようにする一次的な作業を推進しなければならないと述べている。まず、歴史意識で認識される創造的で合理的な思考力を正しい歴史教育で得ることができることを社会全般に認識させなければならない。また、健全な人間を育成するために総合的な配慮が歴史教育がもつ革新的な主題であることも強調されなければならない。이범직は、事実、正しい人間性と社会正義を成立しようとするとき、歴史教育は必須的に要求されてきたと指摘している。したがって、이범직は、韓国の民族と国家のアイデンティティを正しく知るためには国史と世界史教育が必須教科という当為性を共感するように努力しなければならないとする。(⑧：143頁)

次に、わたしたちは教育現場で歴史教育がもつ人文学的な内容に興味をもつ教科を創り出す努力をしなければならないと이범직は述べている。なぜなら、人文学がもっている有益な歴史教育の情報が正しく現代の世界が要求している科学万能の風潮から調和と均衡をもつ人間を養成できるためである。이범직によれば、これはまさに韓国の歴史研究者と歴史教師の役割であるとする。したがって、わたしたちはここで子どもたちに有益で、興味深い歴史教科を一丸となって創り出さなければならないという名分に到達することができるとする。(⑧：144頁) さらに、이범직は、歴史学がもつ芸術的要素、感性的要素を十分活用して、歴史教育を受けようとする子どもたちに親しみをもって近づかなければならないと述べている。이범직は、歴史教育の当為である合理的な要素を強調し、感性的な要素として大衆が歴史を忘れないように研究者と歴史教師はこれについての研究も深めなければならないとする。すなわち、わたしたち自らがまず積極的な姿勢で歴史教育の活性化を促さなければならない。(⑧：144頁) それだけでなく、歴史がもつ当為性と興味をもつ教科となるために研究者は歴史研究だけに没頭するのではなく、歴史教育にも関心と協力を惜しまずに話さなければならない。例えば、難解な研究論文だけでなく、専門書やある時代や分野についての幅広い解説書、特定の主題のための論文を編集した単行本を刊行して、一線の歴史教師たちに教育のための便宜を提供しなければならない。それはまた、歴史教科書編纂のための作業にもなる。(⑧：144頁) また、이범직は現在、分離された国史と世界史の領域の上で、国史領域と世界史領域についてのそれぞれ歴史教育の当為性をもっているとする。

이범직によれば、世界化を強調するこの時代に世界の

歴史や韓国的な特殊性が世界的であるという平凡な命題において示唆することを無視したり、歴史教育に等閑した立場で持続したりすれば、現在の地球村時代を生きることではできない。そこで、이범직は歴史教育という普遍的な目標達成と歴史教育の近代化のために国史学者、外国史研究者のすべてが協力しなければならないとする。

이범직は、歴史教育が集中されるとき、自然と自国史の歴史教育と世界史教育が可能となり、歴史学研究に対する問題意識、歴史教育の目標のために邁進することができることと述べている。このような作業過程が今回のシンポジウムで深く論じられ、討論されることを이범직は期待しているとこの議論を締め括っている。(⑧：144頁)

(3) 解放後の「歴史教科」と教育課程の変遷

柳承烈「해방_후_教育課程_變遷과_歴史教科의_位置」(⑨：1-29頁)では、解放後の「歴史教科」は政治的動向の影響を受けて教育改革がなされたことと述べている。

柳承烈は教育課程の変遷と歴史教科の位置の変化を連結して考察し、歴史教科が教育課程にどのような位置を占めなければならないのかを考えてみることを問いつけている。(⑨：1頁) 柳承烈によれば、これまでの教育課程は政治的な影響を受けて変わってきたために、歴史教科もこうした事情と深く関連して変遷した。(⑨：1頁) したがって、歴史教科の変遷の背景と意味をそのまま考察するためには、教育課程を誰がどのような意図で制定し、改訂したのかを理解しなければならないとする。柳承烈の主な論点は、①教育課程の変遷と問題点、②教育課程の変遷による歴史教科の位置の変化と問題点、③歴史教科の理想的な位置の模索などである。(⑨：1頁)

柳承烈は、初等教育の歴史教科は独自の地位を確保したことがなかったとし、しかも第四次教育課程から統合社会科体制の施行で道徳を除外した社会教科の比重は縮小したと述べている。1～2学年の場合、道徳は正しい生活という名前の独立科目であるのに対し、社会科は科学と統合された賢明な生活に解消された。3～6学年の場合も正しい生活は独立の教科目である一方、そのほかの社会教科はすべて社会科に編成された。(⑨：13頁)

しかし、中学校の歴史教科は第一次教育課程から社会生活科の中で独自の位置をもち、地理・公民と別の教材で学年を取り扱い、編成された。特に、国史と道徳は第三次から第五次の教育課程で独立の教科目で編成された。一方で、第六次教育課程から統合社会科体制が導入され、道徳だけ独立の教科目を維持し、そのほかの科目は社会科に編成された。さらに、第六次教育課程でも基礎研究が蓄積されていない施行上の深刻な問題点をあらわとなり、結局自然な流れのなかで統合的・社会的認識を形成する緩慢な統合の追究が決定された。(⑨：15頁)

このように柳承烈は初等学校の歴史教科は独自の地位を確保することができなかつたと分析している。第四次

教育課程からは統合社会科体制の施行で道徳を除外したそのほかの社会教科の全体の比重が弱くなった。教科の総時間数について、柳承烈は、社会教科の比重はある程度固定されたが、社会教科の内部構成は正しい生活・道徳との比重の増加とそのほかの社会教科の比重の低下減少が際立っていたとする。(⑨:20頁)中学校の歴史教科の場合は、第一次教育課程から別に編成された。特に、第三次から第五次の教育課程では、国史が別の独立科目に編成された。しかし、第四次教育課程から統合社会科体制が施行されて、道徳だけが独立の教科目を維持して、そのほかの社会教科は社会科に編成された。独立の教科目であった国史も第六次教育課程から社会科に編入された。中学校の教科の総時間数に対する社会教科の比重もある程度固定となり、社会教科内部の構成は相当な変化を示した。社会科全体の時間数の減少と道徳の時間数の固定はそのほかの社会教科の比重の低下を招いた。第六次教育課程では、道徳の比重が高くなり、国史まで含めた社会科の時間数の比率は少なくなった。(⑨:20頁)

高等学校の場合、教育課程の変遷で世界史が最も縮小された。第一次教育課程で3時間であった授業時間数は、第六次教育課程で平均1.5時間に減らされた。人文の高等学校の自然系と実業系の場合、世界史の時間数はより少なくなった。第一次から第三次教育課程で必須であった世界史は第四次教育課程以後、選択に変わり、第一次から第二次教育課程で3時間であった授業時間数は第六次の教育課程では、全くなくなった。その結果、大多数の高校生は世界史を学ぶことができなくなった。(⑨:20頁)柳承烈によれば、問題の根源は統合社会科を構成しようとする論理と歴史教科の性格の閉鎖性にまつわる認識である。(⑨:20頁)柳承烈は、統合社会科の構成はその理論の根拠が不確実で、このような制度を施行したそのほかの国も各種の問題で大部分が廃棄されているのが実情であるとする。しかし、改訂の推進者たちは統合論を理想的な理論に選んで、教科編成の効率性を口実に継続推進して、問題を起こしている。柳承烈によれば、このような状態が発生した理由は教育課程の改訂の主題が学問の性向性・人脈性に制限された構成となり、偏向性と跋行性を免れることが難しい点に起因することが大きいとする。(⑨:22頁)特に、第七次教育課程試案は、正しい生活・道徳教科を基礎共通課程である1から10学年の全体にわたる必須科目として編成された。このように道徳科を強化する一方で、「国史は中学校以上の場合、社会教科の一科目として世界史と連携した指導を行う」として、歴史教科を大幅に弱体化させた。(⑨:23頁)柳承烈によれば、特に、1980年代を過ぎると、統合社会科の推進とともに歴史教科の位置自体が根柢から揺さぶられたとする。このために、地位を固めて、そのままの発展を模索した歴史教科は大きな危機に直面した。柳承

烈は、このような状態が発生した要因は政治的要因とともに教育課程の改訂者たちの無知と見識の浅はかさ起因することが大きいとする。(⑨:23頁)それに対して、歴史教育界はこうした状態を看破して、1990年直後から歴史教育全般にわたって真摯な検討を始めている。(⑨:24頁)柳承烈は、歴史教科の位置の成立と関連した外国の事例を考察することも相当に重要な意味を持っているとする。(⑨:24頁)また、米国の歴史教科は社会科に含まれて運営されており、このような状態は米軍政期に韓国にもそのまま移植され、いまの社会科統合論も実際のところこれを復元しようとする性格が強いと柳承烈は述べている。また、社会科に含まれて行われている米国の歴史教育はほとんどが危機に至っていると柳承烈は評価している。例えば、初・中等学校で歴史は社会科の中心を占めているが、社会的効率性を教育の基本原則とみなしている雰囲気の中で歴史教科の比重は継続的に弱くなっている。(⑨:24頁)また、歴史教科を社会科に含めた社会科改革は米国の歴史的文脈を無視したまま一時的な現在主義に執着して、学校現場の問題を考慮しないために、成果を得ることができないという批判が高まった。(⑨:25頁)柳承烈は、日本の場合、わたしたちと相当に類似しており、はじめは歴史教科を含めた政治・経済・社会などに関して統合的な教科で公民科を導入したとする。しかし、歴史教育は、1990年前後に大きな転換期を迎えた。1989年の学習指導要領改訂で高等学校において既存の社会科が廃止され、地理歴史科の新設と世界史の必須科目の指定が行われた。

さらに、新学習指導要領は中学校社会科の歴史的分野と高等学校の日本史と世界史の教育の目標を日本人の国際化に置いている点を一層鮮明に標榜している。しかし、この場合、歴史教育の「国際化」は世界を「日本化」して愛国心と民族精神を強化するための方便に歴史教育を利用しようとしているという批判を受けたもので日本中心的な性格を強く帯びたものであると柳承烈は指摘している。(⑨:25頁)以上のように、柳承烈は、外国の場合、初等学校や中等学校で歴史教科を社会科に編成する場合も独自性を保障するのが一般的であり、歴史教科がもつ固有性を認めて、子どもたちの成長段階によって内容を段階別に編成して、自国史と外国史を配合させる努力を展開しているとする。(⑨:26頁)

次に、柳承烈は、歴史教科の位置の設定と関連した大学で行われている教養教育の教科編成も参考にしている。歴史教科が社会科学と結合され、編成された初等学校や中等学校とは異なり、大学の場合、歴史教科を人文学の分野に編成するのが一般的である。(⑨:26頁)しかし、韓国の歴史教科は社会科の変遷によって浮き沈みを繰り返してきた。したがって、歴史教科の成立のためには、社会科との関連が問題となると柳承烈は述べている。

柳承烈によれば、教育課程の改訂者たちはそのまま歴史教科と社会科の性格を対立的にみる傾向が強いとする。彼らは歴史教科が知識伝達を第一にする伝統的な教科で、社会科は普遍性をもった市民社会の原理を反映するものと分類している。それなのに、初等学校や中等学校の教育課程改訂にみられるように歴史教科を社会科に融合させているのである。(⑨：27頁) そうだとすれば、歴史教科は教育課程にどのような位置を占めているのが理想的なのか。柳承烈は、歴史教科は教科教育学の発展と歴史学の学問の発達水準を繁栄して、歴史教育固有の特性を持たねばならないとする。(⑨：27頁)

さらに、柳承烈によれば、歴史教科は普遍性と特殊性、過去の事実中心の歴史性と現実の存在の中心の時代性を同時に盛り込んでいるため、そのほかの学問分野に比べ、複雑で多様な性格を持っている。(⑨：27頁) したがって、このような内容を教授するためには、総合的で構造的な認識と幅広い融通性のある視野が要求されると柳承烈は結論づけている。(⑨：27頁)

(4) 世界史教育課程の変遷と時期的な特色

김한식·권오현 「해방후_세계사_교육과정의_변천과_문제점」(⑩：166-184頁) では、世界史教育課程の変遷と特色を5つの区分から考察している。

김한식·권오현によれば、これまで世界史教育課程についての史的考察は少なからず取り扱われてきたとする。しかし、それは総じて教育課程の開発のための準備資料であり、解説という性格が強いものであった。(⑩：166頁) その結果、各時期の問題点の指摘や改善策の提示よりは資料的な色彩が強かった。したがって、김한식·권오현は、解放以後の世界史教育の変遷過程をそれぞれの特色と傾向を考慮して、いくつかの時期に区分している。(⑩：166頁) その時期区分は、A)世界史教育の萌芽期(1945. 8. 15~1954)、B)世界史教育の成立期(1955~1962)、C)世界史教育の定着期(1963~1973.4)、D)世界史教育の沈滞期(1974.5~1981)、E)世界史教育の新たな模索期(1982~1987.8~1994.5)、F)現行の世界史教育課程期(1995.6~)の6つである。김한식·권오현はそれぞれの時期の教育課程の特色を分析して問題点を提示している。(⑩：166頁) 김한식·권오현によれば、A)の時期は日帝時代の外国史教育を一部踏襲して、高等学校の人類文化史のように、以後の世界史教育の実施に至る科目が設置され、新たな内容構成原理の模索が試みられていたという点で世界史教育の萌芽期として把握することができる。(⑩：168頁) A)の時期は教育課程の変遷という観点からみると、教科の知識体系の伝達を重視した知識中心の教科課程が採択された、いわゆる、教科課程時代に該当する期間である。教育課程の時期区分上ではしばしば第一次教育課程期と呼ばれており、歴史教育の側面から見ると、世界史教育の成立期に該当す

る重要な時期である。김한식·권오현によれば、中等学校では、世界史という教科が正式に設置され、世界史教育についての理論的な模索が始まったとする。(⑩：168頁)

まず、教育編制上の変化を考察してみると、中学校の場合、従来の東洋史と西洋史に代わって、社会生活科の歴史分野の一つの科目として世界史が登場した。これは、1学年の国史を1週間に二時間学習して、次に、2・3学年でそれぞれ1週間に一時間ずつ(年間35時間)学習するようになった。高等学校でも人類文化史を世界史で改編し、選択教科として指定したのだが、授業時数は従来より増加した。(全70時間から105時間まで) また、実業系高等学校では時間の関係で世界史を選択することができない場合が生じ、特別に「実業学校のための世界史課程(最小35時間)」が設置されたことはこの時期だけに見られた試みとして注目されたと 김한식·권오현は述べている。(⑩：168頁)

世界史科目の目標については、中学校の場合、政治・経済・文化などの領域を包括する総合的な知的目標が提示された。態度目標も当時、戦後の新たな国家建設という時代的な要求を反映した項目が百貨店式に提示された。(⑩：168頁) 高等学校の場合もまた全般的にまだ教養主義的な歴史観の色彩を抜け出せなかった。しかし、김한식·권오현は、高等学校では、最初に「歴史的思考力の培養」「現代社会の諸問題についての正確な批判と健全な判断」という項目が登場したことは注目されなければならないとする。これは、歴史教育でも単純な知識の伝達を越えて歴史的思考力と批判力という能力の養成に注目し始めたことに意味があるとしている。(⑩：168頁)

次に、世界史の内容選定と構成原理をみると、中・高等学校すべて、古代・中世・近世(近代)・現代の西洋史中心の4つの時代区分法が行われている。(⑩：168頁) 김한식·권오현によれば、世界史教育の学習方法については、中学校の場合、正確な歴史的事実の伝達、事実間の相互関連の総合的な理解、学習目標を反省した指導、時数を考慮した学習内容の精選、地図・図表・写真などの制作活用、討議式学習の積極的な活用などの留意点に表れた学習方法は正確にして、精選された歴史的事実を講義式よりは討論式を使って注入するようにすることで客観的事実の伝達と理解重視の系統的な学習原理に立脚したものであった。(⑩：169頁) このように、B)の時期を世界史教育の成立期と位置づけたのは、世界史教科の設置とともに、世界史というのは何か、世界史研究をどのようにするのか、世界史教育の目的と内容、構成原理、学習方法はどのようにしなければならないのかという具体的な模索が始まった点に注目したからである。(⑩：169頁) 1963年の指導内容は、世界史をまず時代的な背景

として学習した後、同時代の韓国史を取り扱う構成方法を取っているのに比べて、1969年の指導内容はまず韓国史を通史的に学習した後、世界史をもう一度通史的に学習するようにする構成となっていた。(⑩：170頁)前者は、日本の中学校社会の歴史的分野の内容構成と類似した方法である。김한식·권오현によれば、このような内容構成は、中・高間で異なる構成方法を採用していたことで、両者間の差別性を浮き彫りにし、韓国史を中心に世界史の関連指導を強化するという意図が反映されたものと考えられている。しかし、実際には単純に同時代の東洋史・西洋史・韓国史の内容を時代順に羅列しておいた感覚しかなかったと김한식·권오현は述べている。(⑩：171頁)

このような項目では、それぞれ時代別に多様な分野の歴史的事実を相互の関連と統一性を考慮して、構造化し、学習者の今日的意味を考慮し、効果的に伝達することが教師の責務という知識伝達第一主義の系統主義的学習観が強く現れていた。これは、この時期の教育課程が経験主義的、生活主義的なものであるという通常理解とはまったく相反するもので、少なくとも、歴史科では依然として従来の知識の系統を重視する教科中心の教育課程が持続されていたと解釈しなければならないと김한식·권오현は述べている。(⑩：172頁)

次に김한식·권오현によれば、教育課程の時期区分上では、第三次教育課程期に該当し、学問重視の教育課程を採用したのが特質である。1972年10月維新の断行の後、改憲国民投票で朴正熙政権が再集権し、国民教育憲章の理念を具体化した教育課程の改革を行ったのが第三次教育課程である。(⑩：172頁) 歴史教育関連では、民族主体意識の高揚、伝統をもとにした韓民族文化の創造などが教育目標として強調され、中・高等学校で国史が独立教科となった。一方で、世界史は社会科にそのまま残され、世界史と国史が異なる教科体系のもとで教授されるという結果を招いた。(⑩：172頁) 김한식·권오현によれば、指導上の留意点では、中学校や高等学校の場合、特に断片的、羅列的な知識の注入を克服するための方案として歴史的思考と解釈技能の重視、歴史的な流れの把握の強調、主体学習の導入、などが強調されたことが注目されている。しかし、このような新たな観点が世界史教育でどのように反映されるのかについて具体的な事例、方法論は提示されていないとする。(⑩：174頁) 第四次教育課程期(1982~1987.8)と第五次教育課程期(1987.8~1994.5)を合わせて、世界史教育の新たな模索期と規定したのは、両時期の世界史教育教育課程の性格は基本的には大きく異なる点はなく、世界史教育の研究という側面でも80年代以降、90年代に至るまで新たな世界史教育の方向を模索したためにいろいろな指導が成し遂げられたためであると김한식·권오현は述べている。

(⑩：174頁) それにもかかわらず、第五次教育課程では、第四次教育課程から本格的に推進されてきた統合化をより強化する趣旨のもとで、1学年では、地理領域(地誌的アプローチ)と世界史領域(西洋中世まで)、2学年では、世界史領域(近代以降現在まで)と一般社会領域、3学年では、一般社会と地理(系統的アプローチ)で領域別の内容構成が行われた。(⑩：174頁) 김한식·권오현によれば、第四次教育課程期の目標記述でまず注目されるのは、高等学校の場合、文化圏という概念が登場したことである。日本では、1960年代から文化圏学習が登場し、1970年代に定着するようになったのだが、それが導入され、最初に提示された。文化圏学習は、世界史を構造的に把握する認識原理の一つで、同時に内容構成原理と学習方法原理の性格をもつ第五次、第六次教育課程でもより重視された。(⑩：176頁) 第四次教育課程期から教育課程告示には新たな評価上の留意点という項目が設置された。しかし、김한식·권오현は、極めて抽象的で一般的な原則の提示に留まっている感がなくはないとする。したがって、教育現場で直接導入され、活用できるより具体的で実際の評価の観点と方法の提示が必要であるという指摘が少なからず提起されたと김한식·권오현は指摘している。(⑩：176頁) F) 時期の教育課程は、第六次教育課程期に該当する。基本的には第五次教育課程期の骨格を維持して、問題点を改善する方向で改訂されているのが特質で、特に従来一定の原則なく混在していた多様な教育課程の思潮(教科中心、経験中心、学問中心、人間中心)を相互間の関連性を考慮して、論理的な整合性を持たせようと努力したことである。(⑩：176-177頁)

김한식·권오현は、歴史教育と関連して最も注目される変化は、中・高等学校の国史科が社会科に統合された点であるとする。김한식·권오현によれば、これは従来の国史教育教科による問題点と副作用を解消するためのものであったが、社会科への統合を取り巻く多くの議論が提起されたことも事実であるとされている。そして、国史科の位相の変化は世界史教育の位相へも少なからず影響を及ぼした。(⑩：177頁) このような配列論理は従来の社会科統合の方向を強化し、各領域の関連性と全体的な論理的一貫性を補強するという性格が強いのだが、実際には各領域の系統性を維持して、配列方法の改善を指導するに過ぎず、より複雑なモザイク式の配列となってしまうという問題点をもっていた。(⑩：178頁) そして、技能目標では、従来の歴史的思考力のほかに問題解決力を追加して、態度目標では、「世界のいろいろな国の文化と伝統についての理解」を強調していることが「文化と社会問題についての理解」を重視することに変化した。これは世界史教育を通じて現代社会の問題を正しく認識して、その解決方法を模索する努力を育成すること

をより重視するようになったことを示していると김한식・권오현は述べている。(⑩：179頁)

5. 成果と課題

本稿では、日韓比較歴史教育理論史の視点から歴史教育研究の変遷をたどり、「解放」と「民主化」の位相を1990年代の韓国歴史教育研究会が刊行した『歴史教育』の分析をもとに明らかにしてきた。本稿の成果は以下の3点である。

第一に、韓国においては第六次教育課程の改訂に伴って、社会科の統合教育の問題が再活性化したことである。日本においても高等学校で「現代社会」が登場し、戦後教育改革の課題となっていた社会科と歴史教育の関係性が再考され、社会科解体と地理歴史科の創設となった。韓国の教育課程改革の変遷を詳述してみると、社会科の本質をめぐって歴史教科との軋轢が大きくなっていったことが『歴史教育』の論考から看取できる。特に、中学校の歴史教科は日本と比べて、社会科との整合性が厳しく問われることになった。教員養成や教育課程の視点からも統合社会科を担当する教師はどのような資質や能力を備えている必要があるのか議論が絶えなかった。こうした分析結果を踏まえると、今後の課題として中学校での統合社会科体制を維持している日本と比較して歴史教科のアイデンティティとの関係を考える必要がある。

第二に、1980年代の歴史教育の学術研究や博士課程の充実によって理論的研究が進み、教科教育学が発展したことである。特に、教授内容知識の視点で歴史学との関係が見直された。韓国の歴史教育理論史研究において注目すべき研究成果を残したのが梁豪煥の一連の研究であった。梁豪煥はピアジェの認知発達論に基づく研究の課題をもとに、韓国が歴史教育理論研究の抱える問題点をどのように克服しようとしてきたのかを分析している。特に、ナラティブと構成主義の学習理論は、子どもの歴史理解の再構成にとって重要である点を別括している。こうした研究成果は欧米の新たな歴史教育理論を韓国の歴史教育研究にどのように取り入れるかという新たな課題を考えていくための議論の端緒となるものであった。

第三に、1990年代は光復後、50年という節目を迎え、「解放」と「民主化」の観点から歴史認識が問い直されたことである。歴史教育の理論的發展を受けて、独自の歴史教科科学の構想が提案されることで新たなフェーズに入った。韓国の歴史教科の本質的な問題は、戦後の米軍政期に導入された社会科との関係性であった。多くの研究者が、教育課程や教科書の分析をもとにその課題の克服に取り組んできたが、未だ解決できていなかった。歴史教科の内部においても韓国史と世界史をどのように取り扱うのかという困難さも抱えていた。民族主義と民主

市民の育成という二つの歴史教育の目標を掲げながらも「解放」と「民主化」の位相をどのように超克するのかという課題は、歴史教育課程において構成される教科目が揺れ動く韓国の中で新たな問題を生み出していった。

今後は、21世紀に入ってから日韓歴史教育理論研究が「解放」と「民主化」の相克にどのように取り組んでいったのかを比較教科教育史に基づいて検討していくことが課題である。

【注】

- (1) 福田喜彦「戦後社会科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－」『兵庫教育大学研究紀要』第57巻、2020年、129-142頁。
- (2) 福田喜彦「比較社会系教科教育史の視点に基づく日韓歴史教育の理論的研究－1970年代から1980年代までの『歴史教育』の分析を中心に－」『兵庫教育大学研究紀要』第59巻、2021年、115-128頁。
- (3) 三橋広夫・日韓教育実践研究会（日本）・慶南歴史教師の会（韓国）編集『日韓共同の歴史教育－21世紀をきりひらく授業実践交流の軌跡－』明石書店、2019年、全320頁。
- (4) 權五鉉「韓国社会科教育課程の改訂と歴史教育の改革－歴史科目の独立と「東アジア史」の新設－」『社会科研究』第69号、2008年、51-60頁。

【引用及び参考文献】

- ① 「소위_社會科_교육의_統合問題와_歴史教育의_進路」의_發表要旨_및_討議內容」『역사교육』 제50집、1991、165-168頁。
- ② 尹世哲「社會科_教育統合의_本質」『역사교육』 제50집、1991、115-124頁。
- ③ 金弘燮「現行_中學校_統合_社會科_교육의_實態」『역사교육』 제50집、1991、151-163頁。
- ④ 梁豪煥「歴史教科_教育理論의_可能性과_問題點」『역사교육』 제53집、1993、1-25頁。
- ⑤ 梁豪煥「歴史教育의_研究와_方法論」『역사교육』 제55집、1994、1-22頁。
- ⑥ 梁豪煥「歴史學習에서_認知發達에_관한_몇가지_問題」『역사교육』 제58집、1995、1-38頁。
- ⑦ 梁豪煥「·歴史教科學·의_成果와_宿題」『역사교육』 제57집、1995、113-119頁。
- ⑧ 이범직「解放後_歴史教育의_變遷과_展望」『역사교육』 제61집、1997、141-144頁。
- ⑨ 柳承烈「해방_후_教育課程_變遷과_歴史教科의_位置」『역사교육』 제60집、1996、1-29頁。
- ⑩ 김한식·권오현「해방후_세계사_교육과정의_변천과_문제점」『역사교육』 제61집、1997、166-184頁。

※本研究は JSPS 科研費 JP19K02730 の助成を受けたものです。