

市民性育成の視点に基づく日韓歴史教育理論の歴史的展開 － 2000年代の『歴史教育』の分析を中心にして－

Historical Development of Japanese and Korean Historical Education Theories Based on the Perspective of Cultivating Citizenship : Focusing on the Analysis of "The Korean History Education Review" in the 2000s

福田 喜彦*

FUKUDA Yoshihiko

本稿では、韓国の歴史教育研究を軸に市民性育成の視点に基づく日韓歴史教育理論の歴史的展開を2000年代の『歴史教育』の分析から考察してきた。本稿の成果は以下の3点である。

第一に、ポストモダン時代の歴史認識と歴史教育の理論研究では、ヨーロッパ中心主義の克服に加えて、新文化史やジェンダー史の視点が歴史教育の課題となったことである。こうした「新たな歴史理論」をどのように適用するかが歴史教育研究の新たな課題となったのである。

第二に、大衆的記憶を創出する装置として絵画、映画、博物館など多様な視覚的・空間的な問題を取り扱う研究が歴史教育言説を再構成する方略に出現したことである。これは記憶とアイデンティティを巡るポストモダンの歴史学が歴史教育にも影響を与えた結果であった。

第三に、韓国の歴史教育課程の改定に伴って、「韓国史」の必修化と「東アジア史」の新設が新たな歴史教育論争を生み出したことである。その中で、従来の教科書や授業に関する研究から歴史対話を促す共同歴史教材の開発や実践への実証的な研究が求められるようになった。

今後は、比較社会系教科教育史研究の観点から2010年代以降のグローバル化した世界における歴史教育研究が市民性を育成する日韓の歴史教育理論にどのような影響を及ぼしていったのかを検討していくことが課題である。

キーワード：ポストモダン、歴史教育言説の再構成、大衆的記憶、共同歴史教材、授業研究

Key words : postmodernity, reconstruction of history education discourse, popular memory, collaborative history materials, classroom research

1. 問題の所在

本稿の目的は、韓国の歴史教育研究を軸に検討しながら、市民性育成の視点に基づく日韓歴史教育理論の歴史的展開を2000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。

韓国の歴史教育研究では2000年代になると、『歴史教育と歴史認識』（김한중, 책과함께, 2005年）、『歴史教育の内容と方法』（최상훈・이영효・김한중・강선주編, 책과함께, 2007年）、『歴史教育の理論』（양호환・이영효・정선영・송상현・김한중編, 책과함께, 2009年）、『歴史科評価の理論と実際』（최상훈・김미선・김수미・방지원・오정현編, 책과함께, 2012年）等これまでの研究成果をもとに新たな理論書が相次いで刊行された。こうして2000年代になって出版された新たな歴史教育の理論書は、1990年以降、韓国で歴史教育に関する学会や研究会で発表され、専門学術誌に掲載された研究論文がもとなったものである。양호환は『韓国の歴史教育研

究の研究動向』（책과함께, 2011年）において、現場の歴史教師や大学院博士課程の院生とともにこうした新潮流を整理している。さらには、김한중も『歴史教育で読む韓国現代史－国民学校から歴史教科書波動まで－』（책과함께, 2013年）を刊行し、同書は日本でも翻訳されている⁽¹⁾。それでは1990年代以降の研究成果をもとにして、2000年代の韓国の歴史教育研究ではどのようなことが課題となったのであろうか。そこで、本稿では韓国で戦後初期に創刊された最も古い学会誌である歴史教育研究会の『歴史教育』をもとに検討してきた。

2. ポストモダン時代と歴史教育理論の進展

(1) ポストモダンの歴史学と歴史認識の位相

2000年代に入ると、ポストモダンの歴史学が韓国でも大きな影響を与えるようになり、歴史教育の視点からも李英孝がポストモダンの歴史認識と歴史教育の関係性を考察している。(①李英孝「ポストモダンの歴史認

*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5年4月20日受理

識と歴史学習」『역사교육』 제 74 집, 2000年、1-30頁)

李英孝によれば、20世紀後半の欧米の歴史学は研究の観点と領域を日常史、心性史、文化史、ミクロ史などに拡大してきた。(①：1頁)それに伴って、日常史家や心性史家達は社会経済的な決定論を拒否して、「構造」から具体的で細分化した「経験」に関心が移ってきた。(①：1頁)そして、現実自体より「人間が認識して経験した現実」に関心を置くことで、個人の決定と行為が矛盾と不一致を内包した多面的なものであることを示してきた。(①：1頁)李英孝は、これらの研究の主題もまた民衆の意識、結婚と性、家族と共同体、神話、祝祭、集団心理、宗教意識など以前では疎外されたり、意味がないと思われていた方面に注目されたりしてきたと指摘している。(①：1頁)一方で、李英孝は近代の歴史像に対する根本的な問題を敵視する歴史認識が台頭したとする。(①：2頁)

この新たな知的潮流は、いわゆる、ポストモダニズム、脱構造主義、「言語論的転回 (linguistic turn)」、解体主義などと呼ばれて、言語分析、文学批評、哲学、人類学などの議論から始まったと李英孝は述べている。(①：2頁)李英孝によれば、いわゆる、ポストモダンの歴史理論を主張した人々は、歴史と社会の現実をひとつの枠組みとして、人類的に説明しようと試み、そして、歴史を統一して、一貫した体系で把握するアプローチ方法を批判したという。(①：2頁)その代わりに、李英孝によれば、歴史の現実の多様性と差別性、不透明性、不確実性、そして、矛盾性に対する認識が強調された。(①：2頁)

したがって、歴史認識においては、社会科学的知识のモデルと方法論が批判され、巨大な構造と過程に焦点を当てた歴史叙述が拒否されたと李英孝は述べている。(①：2頁)さらに、李英孝は、「科学としての歴史」ではなく、歴史叙述の修辞学的な伝統に回帰することを主張したと論及している。(①：2頁)また、李英孝は歴史と歴史研究に対する認識の転換は、「歴史を教え、学ぶ行為」の意味と過程を新たに定義する必要を提起しているとする。(①：3頁)李英孝によれば、いわゆる、「普遍の知識」についての懐疑は、ただちに、認識の主題と対象を区分する二分法的な思考からの脱皮を意味し、それは、教授と学習の本質に対する根本的な問題提起となっているという。(①：3頁)李英孝は歴史研究で、「客観的な歴史叙述」の観点と相対性を拒否して、経験と理解という新たな総合を追求するポストモダンの歴史学に適した歴史教育についての知覚を目覚めさせたと述べている。(①：3頁)李英孝は、こうしたいわゆる、ポストモダンの歴史学が提起した歴史認識の問題とともに教授-学習に対する新たな観点が歴史教育に示唆することを検討し、「批判的に歴史を読む

こと」と「歴史を書くこと」の可能性を模索している。(①：3頁)李英孝は、まず、いわゆる、ポストモダンの歴史理論家達は、過去の「实在 (reality)」について真実を探求する歴史研究の目的に疑問を提起している。(①：5頁)それによって、歴史とその研究方法についてのポストモダ的な認識と観点を歴史を研究する行為だけでなく、「歴史を教える」行為とその過程の意味からもう一度李英孝は考えさせている。(①：15頁)李英孝によれば、歴史学は歴史教育の現場で歴史という過去を通じて現在を改善して、未来に対する眼目をもつようにしてくれる学問である。(①：15頁)

さらにいえば、歴史知識は民主社会の構成員としての合理的な意志決定をする共同の核心の価値を共有するためのものであると李英孝はいう。(①：15頁)

李英孝は子ども達は過去の決定と選択を学ぶことで、現在において直面する問題に対処することができることと述べている。(①：15頁)そして、李英孝はこうした根拠から歴史は責任ある市民意識を涵養するための学校の教育課程の重要な部分を占めているとする。(①：15頁)

しかし、ポストモダンの歴史認識によれば、「過去に実際に起こった事実」は存在しない。(①：15頁)したがって、歴史授業で「過去に正確に何が起こったのか」を子ども達に教えることは一種の虚構である。(①：15頁)

李英孝によれば、子ども達に教えなければならない過去に対する客観的な知識、あるいは、「基本の知識」は存在しておらず、ただ現在の観点で解釈した過去についての言説が存在しているだけである。(①：15頁)また、李英孝は人類の遺産を生徒に伝授して、責任ある市民意識を育てる歴史教育の目的は、その「遺産」が定義されていないスローガンに過ぎないと述べている。(①：15頁)

さらに、李英孝は民主社会の構成員としての過去の知識を通じて、現在の状況を説明して、共同の価値を共有するための歴史の学習ではなく、現在の「支配的な」観点によって解釈された過去の羅列があるだけであるという。(①：15頁)したがって、「普遍の知識」の存在による懐疑、そして、巨大言説の解体は歴史教育をみる思考の転換を要求していると李英孝は指摘している。(①：16頁)歴史教室はこうした支配のメカニズムが作動する現場のひとつである。(①：16頁)そのため、李英孝は何よりもいろいろな価値、歴史事実と概念、そして、多様な現象と組織を一貫するように組織して、分析する規則体系や規範体系として作動してきた歴史の説明理論に対する再考が必要となるという。(①：16頁)

李英孝は学習者の理解は複雑な経験の網の中に位置するもので、特定の学習の結果の直接的な原因を区別す

るのは難しいとする。(①:17-18頁)したがって、授業計画を立てて、予め決まった結果を達成するために子ども達を管理 (management) する「統制第一 (control-oriented)」の教育は、教師の役割をととても狭い範囲に固定するものであると李英孝は考えていた。(①:18頁)しかし、学校で通史的な歴史科目 (survey course) を担当する教師の関心は、依然として単純化された (simplified) 歴史を教えている。(①:18頁)

そのため、教室での歴史知識は、学界の新たな観点と成果との距離を維持しているために、子ども達は過去に対するいろいろな方法の叙述体制に接してきて、どの解釈が最も説得力があるのかを考察する機会を持つことができない。(①:18頁)特に、教科書は教室の歴史知識を構成する中心的な位置を占めている。(①:19頁)しかし、国家が教えなければならない歴史知識を決めれば、それが教科書に盛り込まれて、教科書の知識を教師が子ども達に教える方法の知識配分の方式は教師と子どもの全てを疎外していると李英孝は述べている。(①:19頁)

李英孝によれば、究極的に歴史理解は、歴史を読んで、聞いて、見て、感じることで、自分自身の歴史的なナラティブを「想像」するものである。(①:20頁)たった一つの唯一の歴史が存在するのではなく、歴史は「意味を構築」しているものだからである。(①:20頁)すなわち、歴史知識は暗記の対象となるのではなく、創造の対象である。(①:20頁)そして、子ども達も各自、それなりの「歴史家」である。(①:20頁)教師は歴史家の方法で資料を分析し、その歴史的な脈を考慮して、研究作業をする存在である。(①:20頁)これは教師が「知識の分配者」として教室の歴史知識の意味を決定する方法とは異なっている。(①:20頁)李英孝は、学習または学習者自身が自ら過去に対する自身の解釈を構築する直接的で内的な過程であると考えている。(①:20頁)

したがって、教師は教え、子どもは学ぶのではなく、歴史を「する」ことで、彼らは、批判的に本を読むこと、すなわち、「解体的に読むこと」と「よく書くこと」をするのである。(①:20頁)李英孝は歴史の教室で取り扱ってきた「読むこととしての歴史」は読者よりはテキストに重心を置いたものであると論じている。(①:23頁)

そして、李英孝は「書くこととしての歴史」は大部分の歴史書で示している秩序と一貫性の追求を疑う批判的歴史叙述を要求しているとする。(①:23頁)このように李英孝は、学校は子どもに文章を書く方法を教えず、文章を書くことを一種の試験と考えるように教えているということを批判的に捉えていたのである。(①:26頁)

(2) ジェンダーの概念と歴史教育観の変化

ポストモダンの歴史学の影響を受けて、韓国の歴史教育研究においても歴史教育における「女性史」や「ジェンダー史」の意義を考察する論考が登場した⁽²⁾。例えば、具珉廷は、二分法的なジェンダー概念の限界と本来のジェンダー概念の適用限界を考慮しながら、授業内容としての「ジェンダー史」を検討している。(②具珉廷「歴史教育におけるジェンダー史の意義」『歴史教育』第112輯、2009年、1-29頁)具珉廷によれば、歴史学での「ジェンダー」概念は適用される方法によって、「女性史」と「ジェンダー史」に区分し、これらの分野で生産される歴史知識が歴史教育内容でどのような意義をもつのかを歴史教育の目的論に準じて議論している。

それによれば、歴史的思考力が民主市民の資質と密接に関連があり、当面の問題について賢明で思慮深い判断をすることができる市民になるためには歴史的思考力を備えなければならないとする一方、歴史的思考力の培養を通じて民主市民的資質も育てることができると具珉廷は指摘している。また、歴史的思考力を含む高度な思考能力をもった民主市民となることは、社会的存在として成長するということもできるが歴史認識と自我の成長との関係性の継続的研究が必要だと論じている。

具珉廷によれば、歴史教育に関する議論で何をなぜ教えなければならないのかについては、大きく二つの立場に区分できる。(②:1頁)ひとつは近代国家の国民統制と統合による歴史研究と教育を国家的事業として考える立場で、もう一つは、生徒たちに歴史学者の思考力を獲得させ、知識自体、または知識習得能力を持たせようとする立場である。(②:1頁)

この二つの立場はそれぞれ近代の民族国家の国民形成のための核心教育の内容として、歴史知識を利用した為政者たちと近代の学問の専門化の過程で誕生した歴史学を教科化することで、その立場を強化させようとしてきた歴史学者たちの立場ともいえると具珉廷は指摘している。(②:1頁)具珉廷によれば、最近の歴史教育学界では、主に後者の立場で歴史教育の目的が論じられている。(②:1頁)そして、国内の歴史教育研究で「ジェンダー」概念の議論は、「女性史」を教育内容に包含させなければならないという主張を提示する研究者達を通じて達成されたと具珉廷はいう。(②:5頁)

研究者たちは、新たな歴史認識論の立場で歴史観の変化を視点にしよう女性史、またはジェンダー史を歴史教育に導入しようと主張した。(②:5-6頁)また、教師たちの実践的研究と同様に、ジェンダー史の完成のために女性概念の歴史的価値を強調し、女性の視点で歴史的事実を解釈することで歴史的思考力を伸張させることができることを強調した。(②:6頁)さらに、歴史授業に対する興味を誘発することで、究極的に歴史教育の

位相を高めることを目標にした。(②：6頁)

具珉廷は、こうした二分法的なジェンダー概念の限界と本来のジェンダー概念の適用限界を考慮して、授業内容としての「ジェンダー史」を検討している。そのため、歴史学での「ジェンダー」概念が適用される方法によって女性史とジェンダー史に区分して、これらの分野で生産される歴史知識が歴史教育内容としてどのような意義をもつのかを歴史教育の目的論に準じて具珉廷は議論している。(②：7頁)

まず、具珉廷によれば、女性を主体として浮かび上がらせようとするとき、問題となるのは、歴史学の根柢となる文書である「史料」に女性がほぼ登場しないだけでなく、文書自身も表現することができない女性をどのように歴史的主体として想定することができるのかということである。(②：8頁)

こうした女性史は、男性中心の既存の歴史と統合して、全体の歴史像を完全にするように志向したと具珉廷は述べている。また、女性史研究は研究方法の多様化や視点の多様化など歴史学界に新たな活力を呼び込んだと具珉廷はいう。(②：11頁)

しかし、具珉廷によれば、こうした研究は女性を単一のカテゴリーに選定することで、結局、女性史は、西洋の白人中心層の女性たちに焦点を置いているという批判を受けたという。そこで、主題がもつ特性、すなわち、アイデンティティの要素のひとつとしてのジェンダーに関心を持つことを主張するジェンダー史が主張されたと具珉廷は述べている。(②：11頁)

具珉廷は、ジェンダー史を主張したスコットが提示したジェンダー史の内容を考察し、そこから授業についての示唆点を得ようとしている。(②：14頁) まず、具珉廷は、歴史授業としてのジェンダー史の意味は何なのか、なぜ、歴史を知らなければならないのか、すなわち、歴史教育の目的に関して、その答えを探そうと試みている。(②：17頁) なぜならば、授業の内容は目的が何なのかに到達するのに有用なものでなければならないためである。(②：17頁) 具珉廷は、ジェンダー史を通じてジェンダー化された主体としての人間の特性を理解して、人間のジェンダーのアイデンティティが構成されている仕組みを歴史的に理解することが人間の成長にどのような意味があるのかを考えている。(②：17頁)

具珉廷によれば、歴史教育の目的の議論は、大きく二つに分けることができる。(②：17頁) すなわち、学校の教科としての歴史は、学校教育の目的に合わせて、教育されなければならないという立場で、それは歴史学研究の中等学校バージョンとしての歴史教育でなければならないという立場である。(②：17頁) これは歴史教科の位置設定に関する立場と関連していると具珉廷は述べている。前者は、歴史教育を社会科の一部として

位置づけ、民主市民の養成というより一般的な教育目標と関連させて歴史教育の目的を論じている。(②：17頁)

このような社会科的な性格を強調することは現在の目的意識で過去を再構成し、実生活での必要性の側面から歴史の教育的価値を見つけることであると具珉廷はいう。(②：17-18頁) これに比べて、後者は、歴史学の特性を反映する教科としての歴史教育を主張する立場で、歴史的思考力を強調している。これは、歴史学の学問的な修練過程を中等の生徒の水準に合わせて獲得させることで、歴史家の能力を備えさせようとすることを歴史教育の目的に設定している。(②：18頁)

具珉廷は、歴史的思考力を養成することにおける現実的な限界と歴史認識の変化による歴史教育の目的論に対する新たな意見が提起される一方で、現在を正当化するための歴史知識だけで歴史教育を満たそうとすれば、歴史を通じて得られる数多くの洞察を失ってしまうという見解もあるという。(②：18頁)

一方で、具珉廷によれば、この二つの議論は、相互に排除されない。どこに志向点を置くのかで異なるのだが、歴史的思考力が民主市民の資質と必須的に関連があり、当面の問題について賢明で思慮深い判断をすることができる市民になるためには歴史的思考力を備えなければならない。(②：18-19頁) 具珉廷は歴史的思考力の培養を通じて民主市民の資質も育てることができると論じている。(②：19頁)

また、具珉廷によれば、歴史的思考力を含む高度な思考能力をもった民主市民となることは、社会的存在として成長するということができるという。(②：19頁) ゆえに、これまでに考察してきたことによると、ジェンダーは人間のアイデンティティの核心的な構成要素と理解することができると具珉廷は指摘している。(②：21頁)

そこで、具珉廷はスコットの見解をもとに歴史教育に有用なジェンダー領域を分類している。まず、大きくジェンダーの時代を主題にする領域と分析ツールとしてジェンダーを適用する主題に分けることができると具珉廷は述べている。(②：22頁) 前者は、①集団的なジェンダー経験、②象徴とイデオロギー、③権力関係、④主観的なアイデンティティ形成に関する主題に分けることができる。(②：22頁) 後者の分析ツールとしてのジェンダーは既存の主要な歴史的事件や現象を分析するのにジェンダー的な視点を適用するものである。(②：23頁)

現代社会の特質の一つは、具珉廷によれば、個人の権威や抑圧のために自我を形成するよりは、多様なアイデンティティの要素の中で自ら選択、調査して、自我を構成することである。(②：25頁)

具珉廷は、こうした社会の変化に符合して、さらに変

化を主導することができる歴史教育のための教育内容としてジェンダー史を提案している。(②:25頁) ジェンダー・アイデンティティは、自我のアイデンティティ観の形成に非常に重大な影響を与える要因であるが、これまで歴史教育ではあまり考慮されていなかったと具珉廷は指摘している。(②:25頁)

具珉廷は、こうしたジェンダー史を授業内容にするジェンダー・アイデンティティの認識のための歴史教育では、ジェンダーの経験とジェンダー認識が多様だけでなく、歴史的に変化した構成的な特質を持つもので、今後も生徒個人々人は主体的で、積極的な介入による変化の対象であることを認識することができるようになるという。(②:26頁) したがって、具珉廷は、ジェンダー・アイデンティティの認識のための歴史教育の必要性を提案して、ジェンダー史の内容を紹介することで教材開発の可能性を提示しようとしている。(②:26頁)

具珉廷によれば、試論形態の提案を本格化して、具体化するためには、ジェンダー史の授業を現実化する問題に穿撃する研究が進行しなければならないとする。(②:26頁) また、具珉廷は教育課程上でジェンダー史の位置の規定についてはより深度のある研究とともに現場で活用される具体的な授業設計と授業実践のための教材開発が続けられなければならないとも述べている。(②:26頁) このように、子どもたちの歴史認識と肯定的な自我としての成長との関係性を確認することができる研究が持続されなければならないと具珉廷は指摘している。(②:26頁)

3. 大衆的記憶の創出と歴史教育言説の再構成

(1) 歴史テキストとしての「映画」構造

金玖政は、歴史映画の可能性に注目して、歴史テキストのひとつとして歴史映画を分析した研究が国内外で出てきたことに期待感を示している。(③金玖政「映画の歴史叙述と歴史教育の可能性」『역사교육』 제 94 집, 2005年, 1-33頁) しかし、金玖政は、このとき注目しなければならない「史実」は専門の研究者や歴史教師が映画を歴史テキストのひとつとして認識しているのかどうかとは関係がないという。問題なのは、現実の生徒たちが教科書とは異なるほかの媒体で、特に映画を通じて歴史を学んでいる点であると指摘している。また、金玖政は映画は生徒個人だけでなく、集団的、相対的な歴史認識に与える影響について関心が高まっていると述べている。

さらに、金玖政は教室の内側や外側で歴史映画を通じて構成されている生徒の歴史認識とこれをもとに現実的条件を適切に運用し、歴史授業を構成することができるような理論的で実質的な指針を提供してくれる研究成果は不十分なのが実情であると分析している。

最近になって、映画制作者達は、歴史的素材や背景をより積極的に映画に利用していると金玖政は述べている。それとともに、過去の人々の物語に興味をもっている大衆は周囲から絶え間なく、押し寄せている歴史映画を喜んでいると金玖政はいう。(③:1頁) 金玖政によれば、このとき、観客たちは歴史家が叙述した歴史ではなく、映画制作者たちが作り出した歴史像を消費している。(③:1頁) また、金玖政は映画は観客の視聴覚に訴えて、感情的な反応を誘導するために、観客たちが映画の表現形式や特質を周知する中で映画の歴史解釈を認識することは非常に難しいことであるとする。(③:2頁)

したがって、金玖政は歴史事実の歪曲のような映画の叙述の問題点とそれによる観客の被歴史的認識の可能性について歴史学界の憂慮の声を想像するのが難しいと述べている。(③:2頁) 金玖政は歴史映画の可能性に注目して、歴史テキストのひとつとして歴史映画を分析した研究が国内外で出てきたことはうれしいことであるとする。(③:2頁) しかし、このとき注目しなければならない史実は専門の研究者や歴史教師が映画を歴史テキストのひとつとして認識しているのかどうかとは関係がなく、現実の生徒たちが教科書とは異なるほかの媒体で、特に映画を通じて歴史を学んでいる点であると金玖政は指摘している。(③:2頁) また、映画は生徒個人だけでなく、集団的、相対的な歴史認識に与える影響について関心が高まっていると金玖政はいう。(③:2頁)

すなわち、教室内外で歴史映画を通じて構成されている生徒の歴史認識とこれをもとに現実的条件を適切に運用して、歴史授業を構成することができるような理論的で実質的な指針を提供してくれる研究成果は不十分なのが実情であると金玖政は述べている。(③:3頁)

そこで、金玖政は理想の学問的、文化的言説環境の中で、歴史映画がもつ歴史叙述の可能性と限界を指摘しようとしている。(③:3頁) まず、金玖政は映画が叙述している歴史の重層的な時間性を通じて映画に対する理解を深化させようとしているという。これを通じて、生徒達を含む歴史映画の観覧者達は映画が提示する歴史的表象と解釈を消費し、歴史叙述を形成していく過程を理解しようとしていると金玖政は述べている。(③:3頁)

それによって、金玖政は歴史映画がもつ歴史教育の可能性を点検し、教授・学習と関連して、理論的、実践的な議論を準備する契機を提供しようとしているとする。(③:3頁) 金玖政によれば、映像歴史はジャンルでみると、大きく、ドキュメンタリーと劇映画の形式を通じて再現されている。(③:4頁)

前者は事実性を標榜して過去の事件や状況を記録す

る映像記録物で、歴史的資料としての機能が強調されてきた。(③：4頁) 一方で、後者は虚構的な物語を通じて過去の一断面を再構成した映像物で、叙事劇 (epic films)、時代劇 (period films)、史劇 (costume drama) などの多様な名称で呼ばれている。(③：4頁) 最近では、ドキュメンタリー映画やドラマドキュメンタリーのような二つのジャンルが混合・変形した形式に頻繁にアプローチしていると金玖政はいう。(③：4頁)

金玖政によれば、歴史学者達が映像物を学問的な研究対象に積極的に編集しようとする試みは歴史的資料の意味を拡張させる中で出てきたものであるとする。(③：7頁) このとき映像物は他の資料とともに歴史的分析の対象である。(③：7頁) また、映像物は文書の代わりにイメージで過去のある視点を捉えた資料であるために、これを保存・活用しようとするれば、映像資料に対する資料分析の枠組みとテキストとしての特性についてより深い理解が伴い、その効果を期待することができる。と金玖政は述べている。(③：7頁) さらに、金玖政によれば、映像ドキュメンタリーやドキュメンタリードラマとは、異なる劇映画—ここでは主に商業的長編映画 (feature film)—は歴史家達の注目と批判を同時に受けたとする。(③：8頁) その理由は、映画が過去の事実を虚構的に再構成した創造物であるという点からである。(③：8頁)

金玖政は前で指摘したように、映画は上映規制と娯楽性についての要求によって、歴史事実の歪曲を行うため、それによる批判を免れるのは難しいとする。(③：8頁)

それにも関わらず、私たちが歴史映画が試みようとする映像歴史の叙述に注目する理由は何なのか、歴史映画はどのような歴史を叙述しているのかを金玖政は問うている。(③：8頁) 歴史映画は今日の私たち自身を理解するために、過去の事件、アイデア、制度を再構成する作業に一助となるのか。そして、歴史映画は過去の事件を記述して、解釈する一貫性のある威力的なナラティブを提供できるのか。(③：8頁) このような問いは究極的に歴史映画が一つの独自の歴史叙述を機制し、歴史再現のテキストであるのかを含んでいると金玖政は指摘している。(③：8頁) したがって、この問題は映画が形象化した歴史の正確さを探求することで回答の道しるべを見つかることができると金玖政は考えていた。(③：8頁)

金玖政によれば、このような映画の映像叙述の可能性を確認した研究者達は、さらに歴史テキストとしての映画の本質が劇映画という媒体が持っている歴史叙述の特性からはじめて示されたとする。(③：9頁)

すなわち、歴史映画を通じて文章で書かれた歴史叙述を補完したり代替したりすることができる歴史叙述が

可能であるということである。(③：9頁) 映画を通じて私たちは「事実に近い」過去の世界に投入してみることができると金玖政は述べている。(③：9頁)

まず歴史映画は、金玖政によれば、個人の決定と社会構造、集団的なメンタリティについて可能な歴史的説明を提案しているとする。(③：11頁)

抽象的なアイデアと具体的な行間の緊張をもとに映画は歴史知識や歴史的真相を構造化するメタナラティブに挑戦している。(③：11頁) したがって、歴史映画は既存の伝統的な歴史ナラティブに疑問を提起して、具体的で個別的な物語を通じて一般的で、抽象化された歴史的真相を追求するいろいろな説明を実験する場であると金玖政は述べている。(③：11頁)

次に、金玖政は歴史映画は多様な映画の技法を通じて過去のいろいろな層位を視覚化することで私たちが持っている歴史認識を拡張させてくれるとする。(③：11頁)

そして、歴史映画は私たちがリアリズムと呼んでいる、単線的で規則的な因果関係が明らかな(過去)世界の認識の問題だと金玖政はみなしている。(③：11頁) 歴史映画の中の一部は、超現実主義、コラージュ、表現主義、神話的反映、ポストモダニズムのような現実的な表現様式を受容して、視覚的に定型化された過去をもう一度みるように要求していると金玖政はいう。(③：11頁)

歴史映画は映像歴史を叙述する重要なテキストであることを勘案するとき、どのような歴史を再現・創造していくのかの議論の核心となるものである。(③：14頁)

したがって、歴史映画の可能性は何よりも映画テキストが提供する重層的な時間制 (dual temporality) にあると金玖政はいう。(③：14頁)

金玖政によれば、歴史映画の時間性は取り扱っている歴史的時期に対する具体的な描写とともに新たな次元の解釈を試みる中で再創造される。(③：16頁)

歴史教室で活用できる映画は何よりも第一に時間性、映画が再現した過去の時間を中心にして、その可能性を考慮している。(③：16頁) 金玖政は教師は映画が歴史的事実と過去の人物の生き方を具体的で、实际的に示してくれる点を明瞭にしたと指摘している。(③：16頁)

また、教師は映画を通じて生徒に歴史的事実に対する情報と知識を伝達し、現場性を直接的に間接的に体験できるように支援するだけでなく、歴史的事件と人物の視覚的現象化を通じて教師の説明がもっている言語的表現の限界を超えようとしたと金玖政はいう。(③：16頁)

歴史教育者達は、映画製作の環境と歴史解釈の視点の差異などが反映された映画テキストを歴史的・文化的な産物として理解して、教えているのである。(③：18頁)

これまで議論してきたように、金玖政は映画がもって

いるテキストとしての可能性は映画の重層的な時間性によって探索することができるとする。(③：20頁)

金玖政は、大多数の歴史家達は映画が歴史学の研究成果を忠実に反映して、事実の考証を徹底しなければならないという点を良い映画の第一の基準とみなしているとする。(③：20頁)しかし、既存の歴史学が文書化された記憶の一つの記憶だけではないという点を考慮すれば、歴史映画が視覚的慣行に拘束を受けている記憶の一つの形態として、既存の歴史とは区別される歴史的事実を取り扱うことができる史実に留意する必要がある。(③：20頁)したがって、歴史映画を評価するためには、文書で叙述された歴史とは異なる観点と基準が用意されなければならないという主張が提起された和金玖政は述べている。(③：20頁)

このように虚構と想像の限界を超えて歴史映画がしっかりとした「歴史テキスト」となるためには、活用可能な方法で歴史的事実を反映し、観客の心を開いて、過去に生きていた人々の躍動的で人間的な姿を示さなければならないと金玖政はいう。(③：22頁)

金玖政が前で叙述したように、歴史映画は再現過程で二つの時間性を行ったり来たりしているために歴史教育で重要な歴史テキストとして活用できる。(③：25頁)

映画を通じて生徒達には重層的な時間性を理解できる長所とともに感覚と感情に訴えることで批判的な眼目の余地を残していない映画の特性が境界の対象として強調されている。(③：25頁)金玖政は教師が映画を観覧する前に十分な歴史的情報を生徒達に提供して、生徒達に映画で発見できる事実に誤謬を探し出すように注文している。(③：27頁)そのため、金玖政が提示したように、教授学習のテキストとしての歴史映画が機能を果たすためには、映画観覧者の歴史映画の解読能力(historical film reading skills)が兼ね備えられなければならないのである。(③：30頁)また、映像リテラシー(visual literacy)の普遍的な特性を共有して、歴史映画というより具体的なテキストを読むための歴史映画の解読能力(historical film literacy)の理論的枠組を準備しなければならないと金玖政は言及している。(③：32頁)

(2) 歴史テキストとしての「教科書」構造

一方で、이해영は、歴史テキストについての論考(④ 이해영「テキスト構造でみる国史教科書叙述の凝集性」(『역사교육』、제 96 집、2005年、1-27頁)において、単語、文章、句、節など言語の意味関係だけでなく、それらが相互に関連して、統一した体系の意味を構成することでテキストが伝達されるようにする内容の意味を明確にする性質を持つ凝集性をよく生かすためには、いろいろな価値が必要であることに着目している。

이해영は、テキストの構造を通じて教科書叙述がどのくらい凝集性があるように構成されているのかを国史

教科書叙述の分析から考察している。そのために、이해영は、生徒達が教科書をどのくらいよく理解しているのかは授業の重要な変数であると述べている。(④：1頁)

이해영によれば、一般的にテキストの内容をよく理解するためには、テキストの中の事件やアイデアが相互にどのようなやり方で繋がっているのかをよく引き出さなければならない。(④：1頁)一方、テキストがどのように構成されているのかは生徒が文章を読むときに助けとなることも妨げとなることもあると이해영はいう。(④：1頁)したがって、テキストを慎重に親切に構成することは重要であると이해영は述べている。(④：1頁)

まず、이해영は、慎重で親切なテキスト(Considerate and friendly text)は生徒が情報や知識をよく得られるようにテキストの構造、明瞭なアイデア、メタ言説などのようなテキストの基本要素を適切に統合したテキストといえると指摘している。(④：1頁)

そして、이해영によれば、凝集性というのはテキスト表現によって伝達された知識の連続性に基盤をおいてテキストを構成するいろいろな概念とそれらの関係が相互に受容可能となるよう密着させ、適合した性質のことをいうと述べている。(④：2頁)すなわち、単語、文章、句、節など言語の意味関係だけでなく、それらが相互に関連して、統一した体系の意味を構成することでテキストが伝達されるようにする内容の意味を明確にする性質を「凝集性」と이해영は定義している。(④：2頁)

こうしたテキストの凝集性をよく生かすためには、いろいろな価値が必要だが、이해영は、テキストの構造を通じて教科書叙述がどのくらい凝集性があるように構成されているのかを検討している。(④：2頁)

이해영によれば、テキスト構造を知るためには、まずテキストの資質を知る必要がある。(④：4頁)

そこで、이해영は、バーガンディとドレッサー(Beaugrandier & Dressler)のテキストをテキストらしくしている7つの判断基準を提示している。

すなわち、A) 継続性(cohesion)、B) 凝集性(coherence)、C) 意図性(intentionality) D) 要因性(acceptability)、E) 状況性(situationality)、F) 相互テキスト性(intertextuality)、G) 情報性(informativity)がまさにそれである。(④：4頁)

彼らは、이해영によれば、この7つの基準の中で一つでも満足できないのであれば、テキストとなることはできないと考えているという。(④：4頁)

しかし、이해영は多くのテキスト研究でテキスト性の基本骨格をなしているテキストの資質としての継続性と凝集性が最も多く論じられていると指摘している。(④：4頁)結論をいえば、이해영はテキストをテキストらしくする最も重要な資質は凝集性であるとする。

(④：4頁)

したがって、テキスト構造の位階制による上位構造と下位構造の凝集性の程度を把握することは、国史教科書が生徒に異なる付随的な努力もなく、歴史的事実と知識をどのくらい容易に習得できるのかを十分に考察できる機会を与えてくれるものである。(④：8頁)

이해영は、このように議論されてきたテキスト構造をもとにして、第7次国史教科書の文化史部分を分析している。(④：8頁) この単元を選んだ理由を이해영は生徒達が教科書を読むとき、「羅列的だ」「文章の体系がつかめない」という不評が最も多い単元だからであると述べている。(④：8頁) そこで、이해영は文化史単元の中でも限定した紙面に歴史的内容を多く収録しようとする傾向が強い単元を選定している。(④：8頁)

テキスト構造を通じて教科書の叙述構造をみると、まず、その単元で述べようとしている中心内容がテキストの上位構造に位置して、生徒達が容易に認識して、回想できるようになったようにみえるという。(④：20頁)

しかし、厳密に分析すると、下位構造の内容が上位構造の内容に対して、凝集性があるような後ろ盾となっていない。(④：20頁)

이해영は、三国と南北朝時代、高麗時代、朝鮮時代、朝鮮後期の単元で工芸に関するすべての叙述でこのような現象が発見されるとする。(④：20頁) このような上位構造で述べている文章とその下の下位構造で説明している文章の間の意味伝達が明確になっていないのであれば、生徒達は文章を読んで理解できないと不評をいうしかないといは영は述べている。(④：20頁)

이해영は、異なる分野と比べて、文化史単元、特に文化史の最後の絵画や音楽、工芸などを説明する小単元はあれこれすべて入れ込まれて、叙述が右往左往して、上位構造と下位構造の意味の間の凝集性が混乱している場合が多いと指摘している。(④：20頁)

こうした問題を解決するためには、이해영は多くの内容を入れ込もうとするよりは、上位構造で述べようとする中心的なテーマから抜け出す内容をなるべく避けなければならないと述べている。(④：20頁) また、이해영によれば、一般的に教科書叙述は歴史的事実の共通点に該当する部分が上位構造に、共通点に対する詳細な個別説明が下位構造に位置している。(④：24頁)

しかし、一部の小単元のテキストでは、いくつかの上位要素が存在している。テキストが長い場合は、上位構造がいくつか存在していたとしても下位構造が詳細で確実となるような後ろ盾を示していれば、相関関係は問題ないのだが、テキストが短い小単元の場合には、慎重に考慮しなければならない。(④：24頁)

なぜなら、凝集力が不足した下位構造をいくつかもっている上位構造の場合は、生徒達が文章を読むとき、付

随的なことに多くの認知的努力をかけなければならぬためである。(④：24頁)

이해영はこうした点を勘案して、教科書執筆者は叙述する前に叙述の最も核心となる叙述が何であるのかを考慮した後、上位構造に該当する文章の数を減らす方向で叙述を展開する必要があると指摘している。(④：24頁)

이해영によれば、第7次教育課程の高等学校の国史教科書の文化史部分は、学問と思想、宗教、科学技術、文学、芸術がそれぞれの時代ごとに統一した順序で叙述されている。(④：24頁)

しかし、具体的にみてみると、芸術の場合、石塔、仏像、陶磁器、図などにはどんなものがあるのかを紹介して、ここに、「優雅だ」「美しい」「世界最高だ」というなどの賛辞が添えられているとその問題点を이해영は指摘している。(④：24頁)

そこで、이해영は、テキスト構造を中心にして、文化史単元の叙述の凝集性がどの程度揃っているのかを分析している。(④：25頁) なぜなら、凝集力のある叙述が生徒達が文章を容易に読んで著者が伝達しようとしている内容の意味をそのまま理解することができるようにする助けとなるからである。(④：25頁)

こうした分析の結果、予想通り、テキスト構造の間の意味関係が整っていないことがわかったといは영は論考の結論で述べている。(④：25頁)

4. 東アジアの歴史紛争と共同歴史教材の模索

(1) 共同歴史教材の開発と歴史対話の可能性

金正仁は、東アジアでの歴史紛争についての論考(⑤)金正仁「東アジア共同歴史教材開発、その経験の共有と跳躍のための模索」(『역사교육』、제 101 집、2007年、35-63頁)において、日韓で作成された『朝鮮通信使』『向かい合う韓日史』『未来を開く歴史』の3つの共同教材の発刊過程と成果に関する省察をもとに未来の歴史対話は相互に受容可能な原則が必要であるという認識を導出している。それによって、ユネスコが準備した歴史対話の原則を東アジアの現実に合わせて援用し、それをもとにして共同歴史教材について評価しようと試みている⁽³⁾。

金正仁は、こうした歴史戦争が熾烈な時点で東アジアの和解と平和を標榜する共同歴史教材が相次いで刊行されたのは注目値するという。(⑤：36頁) こうした共同歴史教材は、金正仁によれば、2001年の日本の扶桑社の『新しい歴史教科書』の歴史歪曲が契機となって推進された点で共通点をもっているとする。(⑤：36頁)

金正仁は、東アジアの共同歴史教材の出版は決して容易ではない歴史葛藤の解決の道しるべを民間レベルで

準備した点で注目に値する事件であると指摘している。(⑤:36頁)そこで、金正仁は、微力ではあるが、既存の教材の発刊過程と成果に関する省察をもとに未来の歴史対話で相互に受容可能な原則が必要であるという認識の下で、かつてユネスコが準備した歴史対話の原則を東アジアの現実に合わせて援用し、それをもとに共同歴史教材を評価してみようと述べている。(⑤:37頁)

全教組大邱支部は2001年に日本の扶桑社の教科書問題が惹起すると、広島教職員組合に「双方の歴史認識を深め、子ども達に幅広い認識を提供する」という交流を提案した。(⑤:37頁)一方で、国際交流の一環として韓国関連の教育を実施していた広島教職員組合も「韓日の子ども達に日本と大韓民国の真の友好と平和を促進するために平和教育、人権教育を推進」する内容の議定書の交換を提案した。(⑤:37頁)金正仁によれば、韓国側は、大邱と広島の地域的特性が反映した内容を中心に友好と連帯の歴史と侵略の具体的事実、韓国と日本の民衆の共通した抑圧的な状況を中心に内容を選定するのに主眼点を置いていたとする。(⑤:38頁)

しかし、検討過程でこうした作業経験がまったくなく、テーマの重さが感じられるなか、2002年6月に日本側から朝鮮通信使を中心に副教材を編纂しようという提案がなされて、大邱支部がこれを受け入れ、最終的にテーマは壬辰倭乱・丁酉倭乱と朝鮮通信使に確定したと金正仁は述べている。(⑤:38頁)金正仁は子ども達が自ら韓・日の歴史と韓日関係史を正しく理解して、判断することができるように歴史知識と思考能力を養うことが重要であることに気づいたことを積極的に評価している。(⑤:38頁)すなわち、子ども達が社会に出て、自ら友好的な立場で思考し、判断し、批判して、実践することができる資質をもつようにすることに歴史教育の目標を置かなければならないと金正仁は論及している。(⑤:38頁)

そして、金正仁によれば、和解と交流の観点から日本が通信使の派遣を要請して、朝鮮がこれを受け入れた理由、通信使の規模と役割、日本の迎接の規模と方法、通信使を眺める両国の視点、通信使の交流が中断した理由、そして交流の結果として両国は相互に何を得たのかなどを図、地図、写真などを添えてわかりやすく、詳細に叙述した。(⑤:39頁)『朝鮮通信使』は、一つのテーマについて自国史的な視点からだけで把握していた歴史的事実を集積して、相互に比較して、「第三の」歴史像を作り出す方法のアプローチ、すなわち、関係史的な歴史認識の典型をよく示していると金正仁はいう。(⑤:39頁)

こうした和解と交流の関係史的な歴史認識の共有を通じて両国の執筆陣は自国史中心の歴史認識がもつ排他性を克服しようと他国史に対する先入観を克服する

契機を準備するという成果を得ることができたと金正仁は述べている。(⑤:39頁)また、今後の授業実践と子ども達の交流を並行しながら、より深く相互の信頼を構築することが必要であることを示したと金正仁は論じている。(⑤:39頁)金正仁は、このような地域の教師の集まりの間の歴史対話の産物である『朝鮮通信使』は活発になった韓・日の地域間の教師と青少年の交流において、よい先例として、その成果を共有するために後続の作業が持続されなければならないと述べている。(⑤:39頁)

『朝鮮通信使』が地域単位の教師団体の交流の産物であるとすれば、『向かい合う韓日史』は全国規模の歴史教師の組織の間の協力の産物である。(⑤:39頁)

執筆過程では、韓・日相互の間の歴史認識の差異が露わとなり、これを理解して、意見を合わせるのに、少ない難しさを経験したと金正仁はいう。(⑤:40頁)

金正仁によれば、両国の歴史を身につけていくために、お互いについての無知を痛感して、原稿を執筆した韓国側内部の意見と相互批判を制するのは難しいものであったとする。(⑤:40頁)こうした産みの苦しみを経て、『向かい合う韓日史』は、先史時代から高麗時代までを取り扱う1巻と朝鮮時代から開港期までを取り扱う2巻に分けて発刊された。(⑤:40頁)金正仁は先史時代から開港期までの概括的な通史ではなく、35個のテーマで構成されているのが特質であると述べている。(⑤:40頁)

特に、独善的な歴史観を克服して、世界に向けて開かれた歴史認識を育てるために相互理解と関心を幅広く拡大できる「対比」されたテーマを配置したと金正仁は強調している。(⑤:40頁)こうした主題別のアプローチを通じて、韓国と日本の歴史比較を試みるのは、相互の共通性と各自の独自の個性を読み解くことで、お互いを認め、対等な存在として尊重する関係を形成するためである。(⑤:40頁)

このように、『向かい合う韓日史』は両国間の関係史とともに各自の社会と文化に関する叙述に多くの紙面を割愛したと金正仁は評している。(⑤:41頁)金正仁によれば、関係史だけでは、相対的な独自性を理解することができず、結局自国史的な立場からだけお互いを見るのは難しいからである。(⑤:41頁)さらに、金正仁は相互認識の差異を狭めるための努力の一環として教材を作る作業と並行して、5回にわたる授業実践交流のシンポジウムを開催したことに論及している。(⑤:41頁)

このように、韓日間の全国単位の歴史教師団体の歴史対話の産物である『向かい合う韓日史』は他国史を通じて自国史についての歴史認識を再認識することができる機会を提供し、これからの教科書改善と歴史授業の新

たな方向を模索するのに寄与するものと期待されたと金正仁は指摘している。(⑤：41頁)

『未来を開く歴史』は韓・中・日の三国の市民、教育者、学者がともに刊行した東アジアの近現代史である。(⑤：41頁) 金正仁によれば、本書は中・高等学校で副教材として採択され、三国の青少年が他国の歴史と相互の関係史を理解することができるようにするため、読者として一般人も念頭に置いて作られたとする。(⑤：41頁) 本書を通じて、執筆陣は自国中心の叙述を抜け出して、平和と人権という普遍的な価値に立脚して、東アジアの近現代史を再構成することで、国家主義的な歴史教育を乗り越える普遍的な歴史教育の可能性を示していこうとしたと金正仁は述べている。(⑤：42頁)

しかし、コミュニケーションのために重訳に耐えなければならなかったことを考えると、三国の間の歴史対話の道は平坦ではなかったと金正仁はいう。(⑤：42頁)

まず、東アジアの近現代史、特に、韓・中・日の三国の近現代史を体系的に叙述した経験がほとんどない状態で、目次を構成し、合意するのは相当の時間を要した。(⑤：42頁) 結局、三国の青少年が他国の歴史を内面的に理解し、尊重するようにするためには、各国別の歴史を叙述すると同時に、東アジア的なレベルの歴史の流れも理解できるようにすることが必要であり、そのために、相互の関係史を束ねた目次を構成したと金正仁は言及している。(⑤：42頁)

このように、『未来を開く歴史』は日本の過去の侵略と支配の事実とそれによる民衆の被害を具体的に叙述し、歴史歪曲に正面から対応した共同歴史教材という特質をもつものであったと金正仁は評している。(⑤：43頁)

また、この教材は、歴史的に侵略と支配、植民と被支配の苦痛で占められていた20世紀の東アジアの鋭い争点を三国が歴史対話を通じて合意し、共同の歴史認識を追求した点で東アジアの他者間の歴史対話の礎石を置いたものと評価することができる。と金正仁は述べている。(⑤：43頁) 金正仁によれば、共同歴史教材である『朝鮮通信使』『向かい合う韓日史』『未来を開く歴史』の共通点は、自国史中心の歴史認識を脱皮して、東アジア的な歴史認識の共有を追求したことである。(⑤：44頁)

歴史対話の積極的な(最大の)目的は、普遍的価値の志向的な歴史教育を実施することである。(⑤：49頁)

金正仁は歴史的真実に更にアプローチする歴史対話のためには、包括性と均衡性の原則も注目しなければならないとする。(⑤：49頁) 一方で、金正仁は歴史対話の消極的(最小の)目的は、歴史教育が歴史紛争の呪いを提供することを防ぐためであるという。(⑤：49頁)

したがって、先入観と偏見の除去を優先するための公

正性は歴史対話でもっとも比重がある基本原則といえると金正仁は指摘している。(⑤：49頁)

さらに、金正仁によれば、正確性はあえて言及していないが、歴史的事実を記述するのに基盤となる必須の原則であるとする。(⑤：49頁)

金正仁は東アジアの歴史対話の分析原則として提示した正確性、公正性、包括性、均衡性、普遍価値の志向性の具体的な基準によって、共同歴史教材を評価している。(⑤：49頁) この分析の原則と基準はユネスコが提示した原則と基準を東アジア共同歴史教材の発刊の経験に対する分析をもとに援用するものであると金正仁は述べている。(⑤：49頁) 一方、ヨーロッパ的な原則と東アジアの経験を相互に適用して、ひとつとなる分析の原則と具体的な基準を適用する方法を共同教材の特性による構成、内容はもちろん、執筆過程の論争までを含むなど三種の教材をそれぞれ異なって分析する方法を金正仁はとっているとする。(⑤：49頁) 金正仁によれば、こうした差異を表す分析方法が共同教材と歴史対話の現実をより実感をもって示してくれると述べている。(⑤：49頁)

そのため、金正仁は各原則と具体的な基準によって分類され、叙述された事例を各教材から注目したり、代表性をもつものとして抽出したりしている。(⑤：49頁) 例えば、金正仁によると、『朝鮮通信使』の場合、主に韓・日の共同の歴史の事例を対比する方法で公正性の原則に忠実に従っているとする。また、朝鮮通信使を政治的な側面だけではなく、社会的・経済的なレベルからアプローチして、明-朝鮮-日本の関係を東アジアでの冊封と朝貢体制という具体的な視野から見ると包括性と均衡性の原則を忠実に準用していると金正仁はいう。(⑤：50頁)

『向かい合う韓日史』は、韓日両国の具体的な発展の過程に注目して、相互の対比を可能にするテーマを叙述するために公正性の側面が断然と浮き彫りとなった教材であると金正仁は述べている。(⑤：50頁) 金正仁によれば、関係史の場合でも公正な叙述となるように留意されている。(⑤：50頁) それに対して、公正さの原則の白眉は倭寇に対する両国の立場の差異を狭めることができず、各自で原稿を執筆した部分である。(⑤：50頁)

しかし、このような主要な歴史的事実は合意するのが難しく、例えば、侵略のかわりに蜂起を選んでいるように相互の歴史認識の差異を露わにする対話姿勢に注目しなければならないと金正仁は指摘している。(⑤：50頁)

また、金正仁によれば、各章毎の冒頭に、韓・中・日の歴史を要約して、東アジア的な視野を確保して、壬辰倭乱を東アジアのレベルの国際戦争として叙述するなど包括性と均衡性のレベルで注目しうる叙述も少なく

ないとする。(⑤:50頁)

特に、両国で基本の史書として認められている『日本書紀』と『三国史記』の史料価値について批判した部分が目を引くと金正仁はいう。(⑤:51頁)

金正仁によれば、『未来を開く歴史』は4つの原則に立脚して分析すると功罪が明確に示されている特質があるとする。(⑤:52頁) まず、韓・中・日の教材の執筆だけではなく、日本の右翼の批判と攻撃を意識して、用語の使用で正確性を避けるのに多くの手法が採られているとする。(⑤:52頁) 次に、公正性と関連しているのは、特に日本の侵略戦争を叙述している過程で多くの論争があり、修正が重ねられている苦闘があったと金正仁は評している。(⑤:52頁) さらに、金正仁は包括性と均衡性というのは文脈においても戦争叙述が最も大きな問題として台頭したという。(⑤:52頁) そして、金正仁は韓・中・日が共同で作ったこの教材の価値は普遍的価値志向性という原則を貫徹させ、東アジアの共同の記憶を構成する可能性を提示した点にあることに着目する。(⑤:52頁)

歴史対話を通じて、自己中心的な歴史認識の枠組みを越えて、東アジアの歴史を共有しようとする希望は、これまでの事例で見てきたように、歴史認識の共通分母を広げる努力が伴って可能であったと金正仁は分析している。(⑤:54頁) さらに、こうした志向を実践しようとした共同歴史教材を自国史的な歴史認識が溶け合っている各国の教科書と比較しながら、その特性と価値を金正仁は検討している。(⑤:54頁)

『朝鮮通信使』は、金正仁によれば、戦争という極端な衝突とこれを克服しようとする和解と交流の問題を取り扱う場合、勝者と敗者、加害者と被害者どちらか一方の立場に立たなければならない自国史的な視点では叙述することができない歴史的眞実が存在することに気づかせてくれると論じている。(⑤:56頁) しかし、自国中心の視点が意図的に省略されていないのであれば、少なくとも歴史的な全貌を把握するには限界があるということになると金正仁は指摘する。(⑤:56頁) さらに、このような倭寇を取り巻く認識の差異が小さくならない理由について、『向かい合う韓日史』は倭寇に関する資料が不足しているからだ和金正仁は分析する。(⑤:58頁)

一方で、これまでの研究が非常に自国史中心であるために発生した認識の差異という批判もあると金正仁はいう。(⑤:58頁) 金正仁は、正確性について相互に確信できない中で、公正性の基準で併記を選んだものと考えられると述べている。(⑤:59頁)

金正仁によれば、このような人権と平和という普遍的価値を実現するための歴史認識の共有を模索しようとする努力がよく見られる事例が日本軍「慰安婦」につい

ての叙述であるという。(⑤:59頁)

このように、金正仁は共同歴史教材の発刊は東アジアの歴史戦争に向かい合った学者・教師・市民運動家の平和運動の成果といえると評している。(⑤:61頁)

それはまさに、歴史認識の共有の場を広げ、究極的には共同の東アジア像を作ろうとする未来志向的な運動であると金正仁は述べている。(⑤:61頁) したがって、金正仁は、歴史対話は現在形の歴史であると捉えている。

こうした分析の結果を踏まえて、金正仁は国家が歴史教育に強い影響力を行使する韓・中・日の三国を主軸とする東アジアの歴史対話の核心もまた教科書対話であると最後に結論づけている。(⑤:62頁)

(2) 歴史科共通教育課程の改訂とその内容

異なる潮流では、陳在管が新たな歴史科の教育課程(⑥陳在管「2005年中等歴史科の共通教育課程の改訂の方向と内容体系」『역사교육』, 제 98 집, 2007年, 313-342頁)の論考において、社会科教育課程改訂の中心機関として、韓国教育課程評価院が2004年に社会科教育課程の基礎研究を行い、これをもとに2005年に本格的な社会科共通教育課程の改訂作業に着手し、2006年には高等学校2・3学年に該当する選択科目の教育課程改訂の作業過程がどのように進められていったのかを考察している。

第7次教育課程は、学校の教育課程が進まなければならない方向を提示するという側面では、ある段階に進展した教育課程で、現実と理想の乖離から来る批判が提起されているが、いまはある程度学校現場に定着したと陳在管は述べている。(⑥:314頁)

陳在管によれば、韓国教育課程評価院は、社会科教育課程改訂の主務機関として、2004年に社会科教育課程の基礎研究を行い、これをもとに2005年に本格的な社会科共通教育課程の改訂作業に着手したと指摘している。

そして、2006年には、高等学校2・3学年に該当する選択科目の教育課程改訂の作業を始めた。陳在管は、歴史科の共通教育課程改訂の作業の進行過程を整理して感じた筆者の個人的な意見を分析に盛り込んでいると述べている。(⑥:314頁) こうした点から考えると、歴史科の教育課程は社会科という枠組みに閉じ込められているとみなしていると陳在管はいう。(⑥:314頁)

陳在管によれば、歴史学界と歴史教師を中心に、その枠組みを壊していこうとする努力が継続されたが、いまだ、その枠組みの中でどのような歴史教育の目標を成功的に達成できるのかという点に議論の中心が置かれるほかないという残念さが残っているとその課題を指摘している。(⑥:314頁)

歴史教育の目標の中のもうひとつは、陳在管によれ

ば、歴史意識を育てることである。(⑥：316頁) 歴史意識は歴史で取り扱う各時代と社会の性格を明確に把握する時間的感覚といえと陳在管は論じている。(⑥：316頁)

陳在管によれば、この歴史意識は、自身が歴史の主人公であるという存在意識と歴史が発展し、変化していくという意識、そして、各時代別の人間の思想や行動に差異があるという時間意識などに分けられる。(⑥：316頁)

こうした韓国での歴史教育の強化に対する要求は、これまでの間、韓国の教育についての綿密な検討と未来社会に対して徹底して備えるというレベルから帰結した熟考と知恵の所産ではなく、周辺国による外部的な状況に起因するものが残念ながら残っていると陳在管は述べている。(⑥：316-317頁)

しかし、周辺国が自国の歴史教育を強化しようとする意図が何なのかを把握することで、韓国でも歴史教育を強化する必要性を導出することができるという点が不幸中の幸いといえと陳在管は指摘する。(⑥：317頁)

すなわち、周辺国の歴史教科の動きの中で未来社会に備えるための青少年教育の反省は世界化時代に必要な民族的アイデンティティの確立と他国家と民族、そして文化に対する理解増進のための歴史教育の強化に続いていくほかないと陳在管は述べている。(⑥：317頁)

陳在管は、この間、歴史学と歴史教育の関係者たちの粘り強い歴史教育強化の要求にも関わらず、韓国の歴史教育は持続的な萎縮の道を歩んでおり、こうした政策の流れは、単に歴史教育の弱体化だけでなく、地理や一般社会を担当する社会科教師達の専門性の発揮にも障害となる方向に進行したことで、社会科教育が危機に直面するようになったのであると述べている。(⑥：317頁)

陳在管によれば、小学校で社会は子ども達がもっとも嫌いな科目となり、中・高等学校でも社会は生徒が興味がなく、難しい科目となっている。(⑥：317頁) 韓国の社会科はこうした点で深刻な問題点を示している。

異なる教科からみると、社会科は、最も専門性が必要のない科目として認識され、社会科教師の資格証も専門的な努力を大きく要求されないことで正しくないことを教えてしまっていると陳在管はいう。(⑥：318頁)

こうした社会科の問題点を診断して、社会科教育を正常化させ、時代的、社会的要求を今回の社会科教育課程の改善の方案の要求に反映させなければならないというのは、社会科教育課程の要求に関心を持っているすべての人々に付与された使命であると陳在管は指摘している。(⑥：318頁) 陳在管によれば、現在、韓国だけでなく、周辺のいろいろな国家は歴史教育に対する深刻な危機意識をもっている。そのため、各国は歴史教育の重要性を共感して、歴史教育を強化することで、今後到来する未来社会に備えている。(⑥：319頁)

米国で歴史科は、社会科のひとつの科目として編成され、米国史は、小・中・高を通じて三カ年で、世界史は二カ年で学ぶようになっている。(⑥：319頁) しかし、米国の社会科は歴史中心の教科で構成されており、これは歴史の重要性に対する社会的な同意を示したものと考えることができると陳在管は述べている。(⑥：319頁)

英国は、小学校と中学校で段階別に独立的に歴史教育課程を置いており、高等学校では異なる社会科の科目との連携を図りながら大学教育との連携を考慮した歴史教育の強化が中心をなしている。(⑥：319頁)

中国は1990年代に入って、新たな『歴史教学大綱』を準備して、各地域別の特性に合わせた歴史教育を施行している。(⑥：320頁) これによって、郷土史と民族史は、別に配置して、現代史と世界史の比重を大幅に強化したのだが、特に文化史を強化したのが特色であると陳在管は指摘している。(⑥：320頁)

日本は1947年に『学習指導要領』を制定して以来、1998年まで数次の改訂を経てきた。(⑥：320頁) 小学校での歴史教育は社会科に統合され、6学年で教えられ、中学校では日本史の通史的内容構造の中でこれと関連した世界史の内容を適当に挟み込む方法で編成されている。(⑥：320頁) 高等学校では、社会科が廃止され、地理歴史科と公民科が分離し、新設されたことで二つの教科の領域毎で別途の授業時数が規定されている。(⑥：320頁) また、世界史が必須科目として指定されたことによって、世界史A・世界史B・日本史A・日本史B・地理A・地理Bの6科目で編成されている。(⑥：320頁)

このように陳在管によれば、日本の改変された社会科では、世界経済大国として登場した日本の国益のために、次の世代を国際社会を生きる日本人として養成しなければならないことを教科の基本方向に設定していると指摘している。(⑥：320頁) また、それによって、世界史の重要性を念頭に置いて、社会科の中で歴史と地理を分離して、独立科目として編成したことで、自国史を中心にした世界史の編成を図ろうとしていたのであると陳在管は分析している。(⑥：320頁)

さらに、陳在管によれば、外国の場合をみると、歴史教育を世界化時代に核心的な教科として認識し、強化して、自国の歴史とともに外国の歴史を強化している。(⑥：320-321頁) そして、大部分の国家は歴史教育を強化することで自国民に対する民族的アイデンティティを涵養して、それをもとにして、異なる民族と文化に対する理解力を高めようとすることにその努力を傾けてきたと陳在管は指摘している。(⑥：321頁)

これに比べて、陳在管によれば、韓国は国史が社会科に含まれており、別途の教科書と時間が存在することで世界史との連携が原則的に難しい。また、世界史は一般社会や地理の科目とともに社会科の一角を占めている。

(⑥：321頁) さらに世界史は、中学校で1学年と2学年に分かれて、異なる社会科の科目と混せて配置されていることで、専門性をもった歴史教師の授業運営をより難しくしている。(⑥：321頁) 陳在管によれば、中学校社会の教師は自分の専攻と関連のない内容を教えるほかないというように、教育課程が構成されることで、一瞬で教師の専門性に大きな穴が生じるのであるとする。(⑥：321-322頁) このように陳在管は、統合社会科の登場によって、新たに輩出された「共通社会」教師達もその教科基盤は、一般社会や地理、あるいは歴史に置いており、いくつかの科目の他の教科の受講を通じて資格証を得ているのが実情であると指摘する。(⑥：322頁)

さらにより問題となっているのは、こうした「共通社会」教師は専門的にある一つの科目に特化して、持続的に専門性を育てていくのではなく、歴史と地理、そして一般社会を網羅して、教えなければならないために専門性が不足した状態で教師に任用されても、これを育てる機会が多くないという点である陳在管はいう。(⑥：322頁) したがって、これと関連して歴史関連団体と学会では歴史教育の強化とともに歴史教育正常化を叫んでいたと陳在管は述べている。(⑥：323頁)

現行の歴史科の教育課程については、陳在管によれば、多くの問題点が提起されてきた。(⑥：323頁)

陳在管は、国史と世界史の分離、中学校と高等学校での国史の内容の反復、行き過ぎた多くの学習内容、高等学校で韓国近・現代史の選択科目の編成、教育課程の変化による継続した歴史教育の萎縮などがこの間に論じられた重要な問題に該当すると指摘している。(⑥：323頁)

そして、陳在管によれば、韓国の歴史は周辺国との相互関係の中で発展して変化してきた。(⑥：324頁) そのため、周辺国に対する理解をもとに韓国の歴史を理解できなるとすれば、偏狭で誤った視点で韓国の歴史を理解する危険性をもっているとする。(⑥：324頁)

さらに、陳在管は、こうした歴史認識はこれからの世界に出て、異なる民族と共に生きていくのに大きな障害として作用するのであると述べている。(⑥：324頁)

そこで、陳在管によれば、小学校では、社会科の統合構造という大きな枠組みを維持して、子ども達が初めて歴史に接するという事実を勘案して、人物史中心の興味ある内容を中心に構成して、その後中学校に行き、学問の背景となる歴史を本格的に学ぶための準備過程という意味を十分に生かすことができるように教育課程を構成しなければならないとする。(⑥：325頁)

中学校段階は、初等学校の基本的な歴史知識と認識をもとにして学問の背景となる歴史授業を本格的に進行する段階である。(325頁) しかし、小学校と中学校の

子ども達の発達段階の差異が大きくないために、中学校の初学年の歴史授業の準備については考慮が必要であると陳在管は指摘している。(⑥：325頁) すなわち、小学校と中学校の歴史認識の水準が度を超えて飛躍しないように慎重に内容と水準を検討しなければならないと陳在管は述べている。(⑥：325頁) そして、高等学校の1学年は新たな歴史教育課程の始まりと認識するのではなく、中学校と高校の連携から最後の締めくくりという意味での教育課程の構成が要求されている。(⑥：325頁)

これに加えて、高等学校2学年と3学年の深化課程との連携という役割も十分に付与できるように構成されなければならないと陳在管は述べている。(⑥：325頁)

また、陳在管は百貨店風に羅列されている教育課程の内容を検討して、子ども達にとっても重要で、教える必要が大きいと考えている内容を厳選して、深みがあるように教えることで歴史授業を正常化しなければならないと指摘している。(⑥：326頁)

陳在管は、ある内容を選別できるのかという問題はこうした改善方案の核心的な課題であるのだが、これに対する合意した基準を設定する必要があるとする。(⑥：326頁) また、陳在管は、こうした内容の選別とともに子ども達の知的発達水準に合わせて教授-学習方法も差別を設けて準備しなければならないという。(⑥：326頁)

歴史教育の目的が、現在の生き方に焦点を合わせることを否認できない状況で時間的、空間的に現在の生き方と密接な関連をもつ近現代史に焦点を置くことは、ある面で見ると、当然の帰結であると陳在管は考えていた。(⑥：327頁) そのため、深化選択科目で編成され、場合によっては、子ども達が学べなくなる科目である韓国近現代史は、歴史教育の本来の趣旨を最大限に生かす方法で共通科目である国史に含まれる編成とならなければならないと陳在管は述べている。(⑥：327頁)

第7次教育課程の一般的な特質は必須科目の縮小と高校2・3学年課程で選択科目の拡大、単位学校の裁量時間の拡大、教科別の週単位の授業時間の編成の融通性の付与、レベル別の教育課程の導入、小学校1学年から高等学校までの課程を国民共通基本教育期間として設定したことなどである。(⑥：329頁)

陳在管は、ここで歴史と関連してみると、第6次と第7次の教育課程の最も大きな特質は韓国近現代史が深化選択科目として編成され、高等学校1学年の国史は前近代史だけを取り扱う事態が発生して、歴史教育の危機を招いている点であると指摘している。(⑥：329頁)

また、陳在管によれば、一般系の子ども達の場合には、おおむね学校で韓国近現代史が深化選択科目の一つとして編成されていれば、それも人文系列に編成されると

きに学点となる可能性が高く、一般系列の高等学校の自然系列や実業系の高等学校の場合には、選択科目に韓国近現代史を編成するのが困難となり、国史学習を途中で中断したまま大学に進学したり、社会に出たりするようになる状況が起こっていると。⑥:329頁)さらに、中等歴史科の共通教育課程の改訂は、今回の改訂が時数に関する部分という原則をもっていたが、歴史科の独立が実践される教育課程であるために全体的な体制が変わり、その間に歴史科の教育課程について提起された批判を受容して、大幅な改訂がなされた。⑥:333頁)

それによって、陳在管は、改訂前に中学校1学年の世界史は、地理とともに社会の教科書の一部を占めており、週単位1時間くらいの比重をもっていて、中学校2学年の世界史は中学校1学年と同じく一般社会とともに社会の教科書の一部を占めているが週単位1時間、国史は週単位1時間で別の教科で構成されているという。

一方で、陳在管によれば、中学校3学年の国史は週単位2時間で別の教科書と時間をもっていると。⑥:334頁)しかし、改訂後の科目編成は、中学校1学年で世界史を週単位2時間に、中学校2学年で国史を週単位1時間、中学校3学年で国史を週単位2時間にすることが望ましいと考えられた。⑥:334頁)なぜなら、改訂された教育課程の歴史の内容の体系が中学校国史で通史の大系として主に前近代史を取り扱い、高等学校では、近・現代史を取り扱うことで中学校の国史と高等学校の歴史の連携性を図ろうと考えたためである。⑥:334頁)

歴史教育課程の改訂は、歴史教育の現実に対する正確な診断から始まった。⑥:341頁)陳在管によれば、歴史科教育課程の研究陣が診断した現行の歴史教育課程の問題点はある程度現実の問題点を正確につかんだものと考えているとする。⑥:341頁)

そして、こうした問題点を解決するために、『国史科教育課程改訂試案』が準備された。(341頁)しかし、歴史科は社会科という教科の一部分を占めている領域である。そのため、社会科の領域の中にあることは歴史科教育課程が社会科教育課程の拘束から自由になることができないという意味であると陳在管は指摘している。⑥:341頁)

このように、陳在管は、今回の改訂の第一の特質は中学校で『世界史』を独立させたことであると評価している。⑥:341頁)さらに、第二の特質は高等学校1学年の『国史』を『歴史』にして、世界史との連携学習が可能となるようにして、中学校『国史』との反復性を避けて、連携性を生かすために、近・現代史を中心に構成した点であると陳在管は結論づけている。⑥:342頁)

5. 成果と課題

本稿では、韓国の歴史教育研究を軸に市民性育成の視点に基づく日韓歴史教育理論の歴史的展開を2000年代の『歴史教育』の分析から考察してきた。本稿の成果は以下の3点である。

第一に、ポストモダン時代の歴史認識と歴史教育の理論研究では、ヨーロッパ中心主義の克服に加えて、新文化史やジェンダー史の視点が歴史教育の課題となったことである。こうした「新たな歴史理論」をどのように適用するかが歴史教育研究の新たな課題となったのである。

第二に、大衆的記憶を創出する装置として絵画、映画、博物館など多様な視覚的・空間的な問題を取り扱う研究が歴史教育言説を再構成する方略に出現したことである。これは記憶とアイデンティティを巡るポストモダンの歴史学が歴史教育にも影響を与えた結果であった。

第三に、韓国の歴史教育課程の改定に伴って、「韓国史」の必修化と「東アジア史」の新設が新たな歴史教育論争を生み出したことである。その中で、従来の教科書や授業に関する研究から歴史対話を促す共同歴史教材の開発や実践への実証的な研究が求められるようになった。

今後は、比較社会系教科教育史研究の観点から2010年代以降のグローバル化した世界における歴史教育研究が市民性を育成する日韓の歴史教育理論にどのような影響を及ぼしていったのかを検討していくことが課題であろう。

【註】

- (1) 本書では、歴史教育に映った韓国現代史の姿を第一部では、「解放前後から一九六〇年代まで」、第二部では、「一九六〇年代後半から一九七〇年代中盤まで」、第三部では、「一九九〇年代中盤以後から現在まで」の3つの時期に分けて叙述している。日本語版序文には、「民主主義のための歴史教育を期待して」が寄稿され、後記として、「歴史教育七十年の記録を残して」が掲載されている。金漢宗著・國分麻里・金玟辰訳『韓国の歴史教育 皇国臣民教育から歴史教科書問題まで』明石書店、2015年。
- (2) ジェンダー研究の進展に比べて、その成果が生かされていない教育現場を批判的に捉え、多数の資料とともに新たな歴史像を描き出し、ジェンダー視点による日本史や世界史を高校の教科書に対応させたテキストとして以下のような書籍が日本でも刊行されている。三成美保・小浜正子・姫岡とし子編『歴史を読み替える ジェンダーから見た世界史』大月書店、2014年、久留島典子・長志珠絵・長野ひろ子編『歴史を読み替える ジェンダーから見た日本史』大月書店、2015

年。

- (3) 日本語でのこれらの出版物には、以下の書籍がある。
 日韓共通歴史教材制作チーム編『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使 豊臣秀吉の朝鮮侵略から友好へ』明石書店、2005年。『朝鮮通信使』は、豊臣秀吉の朝鮮侵略とそれに対する日韓の抵抗、戦後処理としての朝鮮通信使の復活、近世期の豊かな文化交流を軸に、日韓の若者に伝える新しい歴史教科書として編纂された。本書は、広島での平和教育をすすめる教師と韓国大邱の教師による初の共通歴史教材である。後続の研究成果は、日韓共通歴史教材制作チーム編『日韓共通歴史教材 学び、つながる日本と韓国の近現代史』明石書店、2013年としてまとめられている。また、歴史教育者協議会・全国歴史教師の会による共通歴史教科書は、歴史教育者協議会・全国歴史教師の会編『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編〈上〉』青木書店、2006年、歴史教育者協議会・全国歴史教師の会編『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編〈下〉』青木書店、2006年がある。こちらも後続の研究成果として、歴史教育者協議会・全国歴史教師の会編『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 近現代編』大月書店、2015年が出版されている。さらに、日中韓による共通歴史教科書の試みは、以下のような書籍としてまとめられている。日中韓3国共通歴史教材委員会『未来をひらく歴史 日本・中国・韓国=共同編集 東アジア3国の近現代史』高文研、2006年。こちらの後続の研究成果には、日中韓3国共通歴史教材委員会『新しい東アジアの近現代史[上] 国際関係の変動で読む未来をひらく歴史』日本評論社、2012年、日中韓3国共通歴史教材委員会『新しい東アジアの近現代史[下] テーマで読む人と交流 未来をひらく歴史』日本評論社、2012年がある。

【引用及び参考文献】

- ①李英孝「ポストモダンの歴史認識と歴史学習」『역사교육』 제 74 집, 2000年、1-30頁。
- ②具珉廷「歴史教育におけるジェンダー史の意義」『歴史教育』 第 112 輯, 2009年、1-29頁。
- ③金玟政「映画の歴史叙述と歴史教育の可能性」『역사교육』 제 94 집, 2005年、1-33頁。
- ④이혜영「テキスト構造でみる国史教科書叙述の凝集性」『역사교육』, 제 96 집, 2005年、1-27頁。
- ⑤金正仁「東アジア共同歴史教材開発、その経験の共有と跳躍のための模索」『역사교육』, 제 101 집, 2007年、35-63頁。
- ⑥陳在管「2005年中等歴史科の共通教育課程の改訂の方向内容体系」『역사교육』, 제 98 집, 2007年、313-342頁。

- ⑦양호환編『한국역사교육의연구동향』 책과함께, 2011年。
 - ⑧양호환『역사교육의입론과구상』 책과함께, 2012年。
 - ⑨김한중『역사교육으로읽는한국현대사』 책과함께, 2013年。
- ※本研究は JSPS 科研費 JP19K02730 の助成を受けたものです。

