

市民性を育成する日韓比較歴史教育理論の現在の射程 － 2010年代の『歴史教育』の分析を事例にして－

The Current Projection of Japanese-Korean Comparative History Education Theory for Fostering Citizenship: A Case Study of the Analysis of 'History Education' in the 2010s

福田 喜彦*
FUKUDA Yoshihiko

本稿では、歴史的アプローチから市民性を育成する観点で日韓を比較すると、歴史教育理論はどのような課題に取り組んできたのかというリサーチクエスチョンによって、韓国歴史教育研究会の2010年代の『歴史教育』の分析を事例に市民性を育成する日韓比較歴史教育理論の現在の射程を考察した。本稿の成果は、以下の3点である。

第一に、歴史教育研究の活性化によって使われるようになった「歴史的思考」や「歴史認識」などの概念語の意味を再考して哲学的に議論することで研究の深化を企図したことである。第二に、世界史教育を改善する視点として教育課程の改訂だけでなく、教科書叙述の比較分析から具体的に生徒の学習レベルに合わせた理論的検証の必要性を検討したことである。第三に、歴史教師を養成する課程において「授業の専門家」の資質を育成する科目として「歴史教育史」の可能性を模索したことである。このような市民性を育成する歴史教育理論の学術的な展開をもとに、今後は日韓の歴史教育に関わる多様な市民性教育の理論を比較分析していくことが課題である。

キーワード：歴史学習理論の多様化、世界史教育の言説、歴史教師の養成、教科書の歴史叙述、史料学習

Key words : diversification of history learning theories, discourses of world history education, the training of history teachers, textbook historiography, historical studies

1. 問題の所在

本稿の目的は、2010年代の『歴史教育』の分析を事例に、市民性を育成する日韓比較歴史教育理論の現在の射程を明らかにすることである。歴史教育研究のグローバル化の進展とともに、日韓の歴史教育で求められる課題も多様化してきた⁽¹⁾。例えば、学校教育においてなぜ歴史を学ぶのかという根本的な問いかけには実践的な側面からだけでなく、理論的な側面からも多くの考察がなされてきた。こうした歴史教育研究においては、「歴史的思考」「歴史認識」「歴史意識」といった概念語が日本でも多く使われてきた。また、日本においてはグローバル化の動向を踏まえて、世界史が高校において必修化されたが、理念とは裏腹に未履修問題が生起され、社会問題となった点は記憶に新しい。近年においては、教師教育研究の視点からも市民性育成のための歴史教師の養成をいかにするかの議論が活性化している。では、市民性を育成する観点で日韓を比較すると、歴史教育理論はどのような課題に取り組んできたのだろうか⁽²⁾。

そこで本稿では、まず歴史教育で使われる概念語はどのように歴史教育の理論の中で社会的文脈によって多様化してきたのかを考察する。次に、こうした歴史教育の理論が具体的に歴史教育の内容構成にどのような影

響を及ぼしてきたのかを分析する。最後に、歴史教師の養成課程の課題からこうした専門性をどのように確保していくのかを検討する。それによって、市民性を育成する歴史教育の理論がどのように学術的な議論として発展したのかを解明する。

2. 歴史教育の概念語と歴史学習理論の多様化

(1) 歴史教育研究における「概念語」の定義

1990年代以後、歴史教育研究が韓国で活性化してきたと金漢宗はいう。金漢宗によれば、歴史教育を取り巻く理論的な議論や実践的研究が大きく韓国では増加した。こうした歴史教育研究では、歴史学や歴史研究と関連した多様な概念語が使用されている。(①:1頁)金漢宗が検討しようとしている歴史的思考、歴史解釈、歴史認識、歴史意識などはその代表的な例である。(①:1頁)しかし、金漢宗はこうした用語の概念がどのようなものなのかを深く哲学的に議論する必要があると指摘している。(①:1頁)まず金漢宗は、ある概念として限定づけていなかったり、いろいろな概念で使われていたりするほうがむしろ優れているのかもしれないと述べている。(①:1頁)しかし、基本的な意味を共有して、最小限どのような意味で使われているのかを検討する

*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6年4月23日受理

必要があると金漢宗は述べている。(①：1頁)そして、これは歴史教育研究を学問的により深め、体系を持つための第一歩を進めていくための段階であるとする。(①：1頁)こうした点を考慮して、金漢宗は実際の歴史教育研究で主要な概念語がどのような意味で使われているのかを考察している。(①：3頁)分析対象とみなした研究は、主に1990年代以後の歴史教育関連の学術誌に掲載された論文である。(①：3頁)

前述したように、「歴史的思考」、「歴史認識」、「歴史解釈」、「歴史意識」は歴史教育研究で頻出する概念である。(①：33頁)そのため、こうした用語は哲学的な性格を持っており、したがって固定した一つの意味をもつものではないと金漢宗は結論づけている。(①：33頁)そして、歴史教育の論文がこれらの用語をどのような概念で使っているのか、論文の内容の文脈でこれらの用語がどのような概念で使われているのか分析し、その問題点を抽出している。(①：33頁)金漢宗は、検討対象とみなした四つの用語の中で歴史教育研究で最もよく出てくるのは、「歴史的思考」であるという。(①：4頁)しかし、金漢宗はこうした定義は、あまりにも包括的で学術用語の概念としては大きな意味を与えるのは難しいとする。(①：4頁)したがって、教育学では、無意識的な思考と意識的な思考に区分し、意識的思考だけを議論の対象とみなしているとする。(①：4頁)場合によっては、思考の一般的な定義と具体的な定義を区分して、後者を思考と言うときに生じている具体的で、意味のある精神作用と金漢宗は考えている。(①：4-5頁)この場合も思考を問題解決と似たような意味で使っていることもあれば、そうでない場合もある。(①：5頁)もちろん、金漢宗はここでも「問題解決」の概念がどのようなものかと考えるのかによって、見解が異なっていると述べている。(①：5頁)金漢宗によれば、このように思考の概念や範囲は考える人によって大きく異なっているが、歴史教育研究で使用している歴史的思考の概念は、これらを特に検討していない。(①：5頁)ここには、心理学や教育学で述べている思考の概念が歴史的思考を論じるのには、特に助けとならないとの考えが底にあると金漢宗はいう。(①：5頁)それでも、歴史教育の論著で歴史的思考を議論するとき、よく参考にされている思考の概念は、デューイ(John Dewey)の反省的思考(reflective thinking)とマクベック(J.E.McPeck)の批判的思考(critical thinking)である。(①：5頁)デューイの反省的思考は慎重に、論理的に考える精神作用である。(①：5頁)金漢宗によれば、無意識に頭の中によぎって通り過ぎていく考えではなく、体系的で連続的に考え、直接感ることができたり、知覚されたりするもので、絶え間なく、心の中でイメージを形成するものである。(①：5頁)また、単純な信念ではなく、その信念

が正しいのか持続的に周到綿密に考察するものであると金漢宗は述べている。(①：5頁)一方、マクベックは思考を常にある内容と関連させることと考えている。(①：5頁)そして、批判的思考はどのような活動にも関与しているのだが、必要な機能を含んでおり、「反省的懐疑」という言葉に該当する思考の目的と特性を持っていると主張している。(①：5頁)デューイの反省的思考は問題解決学習または探究手続きを提示したものであり、マクベックの主張は思考を内容領域と連結させる領域特性の認知の理論的根拠を提示したと金漢宗はいう。(①：5頁)金漢宗によれば、歴史的思考の概念を紹介するときよく言及されるのはトルプゼン(Trygve R. Tholfsen)とワインバーグ(Sam Wineburg)の見解である。(①：5頁)二人は全ての歴史的思考を歴史家が研究するときを考えていることと捉えている。(①：5頁)トルプゼンは歴史的思考の基本的特質を時間の次元においている。(①：5頁)歴史家は過去を時間の中で多様性、変化、連続性という範囲でアプローチしている。(①：5頁)ワインバーグは歴史的思考を自然な過程や心理的発達から自ずから出てきたものではなく、普通に考えているものとは異なる考えをするものであると述べている。(①：5-6頁)そして、完全な歴史的思考をしようとすれば、平坦ではない歴史の風景を航海して、過去と近くて遠い両極の間に置かれているでこぼこな地形を貫いていく能力を持っていなければならないと主張している。(①：6頁)実際、金漢宗は歴史教育研究では、思考より思考力が議論の対象であったとする。(①：6頁)この場合、思考力は教育の目標に提示されている能力や機能として具体性を帯びている。(①：6頁)

金漢宗によれば、歴史教育研究においても歴史的思考力の構成要素を提示しようとする研究が展開された。(①：6頁)金漢宗は、梁豪煥の批判は既存の歴史教育の理論研究の問題点を鋭く指摘したもので、歴史教育研究を取り巻く議論を活性化させる契機と見なすことができる点で相当に意味を持っているとする。(①：6頁)しかし、金漢宗は「歴史的思考」、「歴史化」、「歴史解釈」、「歴史認識」などいろいろな用語の概念がどのように差異と関連性があるのかよくわからないと述べている。(①：6-7頁)金漢宗は、もし、その差異が明確でないのであれば、「歴史化」は異なる表現を使っただけで、実際の概念では似たものということができるとする。(①：7頁)「歴史的思考」は歴史研究をするとき、歴史家が考えている方法で、「歴史化」が歴史の性格を理解することであれば、歴史的思考力を歴史化に代替しなければならないという主張のかわりに、既存の研究が提示している概念や構成要素が妥当なのかをまず議論する必要があると金漢宗は述べている。(①：7頁)また、金漢宗は、「解釈」は心理学で多く使われる用語

であるとする。(①:7頁) 金漢宗によれば、表面に現れた言葉や行動で人間の心を読み解くことは、決められた枠組みで可能ではなく、また読み解く心がひとつではないという点で心理学では解釈を重視している。(①:7頁) 金漢宗は、「史料を分析したり解釈したりする」という言葉で考えることができるように、「解釈」は「分析」とともに使われているとする。(①:7頁) しかし、金漢宗は「分析」と「解釈」という言葉を並行して使うぐらい、二つの概念には差異があると指摘する。(①:7頁) よく「分析」は論理的な体系性を持った資料を検討することで、「解釈」は資料に現れた歴史的事実の意味や意義を与えるという意味で使われている。(①:7-8頁) だが、実際には二つの概念を厳密に区分していない場合が多いと金漢宗はいう。(①:8頁) 金漢宗によれば、歴史学における解釈は本来与えられている研究方法であるが、歴史の文学的性格が強調され、テキスト論が導入され、その比重が大きくなった。(①:8頁) 特に、新文化史のような人類学的な歴史学では、「解釈」が最も基本的な研究方法の位置を占めるようになった。(①:8頁) それに対して、認識は特に定義がなく、幅広く使われている最も代表的な用語の一つである。(①:8頁) 金漢宗は認知や教育を説明しようとするれば、文章の中間に「認識」という言葉が入ってくる場合がよく見受けられるとする。(①:8頁) しかし、近頃、歴史教育では「歴史認識」を強調している。(①:8頁) ただ金漢宗は、歴史認識の概念や構成要素を提示した研究もないという。(①:8頁) 「子ども達が正しい歴史認識ができるように歴史教育をしなければならない」という感じである。(①:8頁) 金漢宗は知識を追求する人間の活動が認識であるとし、一般的に認識というのは知識や知ることを意味しているとする。(①:8頁) 金漢宗によれば、「真理というのは何なのか?」、「知識の性格や条件は提示できるのか?」、「知識の性格や条件はどのように提示されるのか?」、「知識の追求の手続きは何で、どのように正当化されるのか?」、「懐疑主義はどのように反駁することができるのか?」のような問いに答えることが認識の概念、または認識論である。(①:8-9頁) また、認識と密接な関連を持った用語が知識であり、認識論は知識の問題を取り扱う学問領域である。(①:9頁) しばしば、知識は知ろうとする努力の結果として得られるものを意味していると金漢宗はいう。(①:9頁) すなわち、「知ること」、「知っていること」を指す言葉が知識である。(①:9頁)

しかし、認識は知ろうとする努力の結果というよりは、知ろうとする過程や知っている状態を指している。(①:9頁) 金漢宗が検討している歴史教育研究は大部分、知識第一の歴史教育を批判している。(①:9頁) 既存の歴史教育は過程ではなく、結果を重視している。(①:

9頁) しかし、歴史的思考力の養成を掲げている歴史教育研究も思考の過程ではなく、結果に焦点を置いていると批判している。(①:9頁) このような批判は、意識したりしなかったりする間に認識と知識を区分する上記の見解と文脈を同じくしていると金漢宗はいう。(①:9頁) しかし、金漢宗は知識と認識を果たしてどのように区分することができるのかは疑問であるとする。(①:9頁) 認識の対象である知識は単純な暗記の産物ではなく、思考と解釈の結果である。(①:9頁) 知識は誰にでも同一の客体に限定されるのではなく、場合によっては、認識する人の観点を取り入れていく主体的な産物であると金漢宗はいう。(①:9頁) 一方、金漢宗は、「歴史意識」は早くから歴史教育研究で使われてきたとする。(①:10頁) これは、初期の歴史教育研究が日本の研究を多く活用してきたためである。(①:10頁)

金漢宗によれば、日本では、1950年代早々から歴史的思考力を「歴史意識の発達」という名前で概念化してきた。(①:10頁) 始原意識-古今意識-変遷意識-因果関係意識-時代意識-発展意識でつながっている歴史意識の発達系列がそれである。(①:10頁) この研究は1950年代に始まって、1970年代の日本の社会科教育研究会の研究として整理された。(①:10頁) 韓国においてもこの研究結果が幅広く紹介され、日本で区分した歴史意識の類型によって、韓国の子どもの歴史意識の発達を調査した論文が相当数発表された。(①:10頁) 日本では、歴史意識を心理的側面の歴史意識と社会的側面の歴史的問題意識として区分した。(①:10頁) 金漢宗によれば、こうした影響は現在までいろいろと見つけることができるとする。(①:10頁) 心理的側面の歴史意識が子どもの一般的な発達の特性というならば、歴史的な問題意識は、歴史に対する興味や関心、歴史批判、新たな歴史を作ろうとする子どもの能動的な動きを意味している。(①:10頁) しかし、日本の歴史意識の発達調査研究は、心理的側面の歴史意識に重点を置いているとの指摘を受けた。(①:10頁) だが、「歴史意識」という言葉を取り上げるとき、よく浮かんでくる概念はむしろ歴史的な問題意識である。(①:10頁) 「意識」という言葉は独立的よりは、「歴史意識」、「地理意識」のように、異なる言葉とともに使われている場合がほとんどである。(①:10頁) だが、金漢宗は、「意識」という言葉が内包している意味に照らしてみると、後者のような概念で使われる場合が出てくるとする。(①:12頁) この場合、歴史的思考力は歴史意識をもつようになる基盤となる。(①:12頁) したがって、歴史意識は不変で固定的なものではなく、時代によって異なっている。(①:12頁) こうした意味で歴史意識は現在性を帯びている。(①:12頁) 歴史知識にはこうした歴史意識が介在している。(①:12頁) 金漢宗は、研究史の整理

という側面で見ると、歴史教育の概念語の用例は、時期順で整理しなければならないとする。(①:13頁)しかし、金漢宗によれば、論文に出てきた用語が、以前に使われていた概念をもとにしていたり、新たに規定したものではないために、時期順で整理することが特に意味をもっていない。(①:12頁)こうした点を考慮して、金漢宗はこれらの用例を意味によって区分したのである。(①:12頁)

(2) 社会文化的な文脈と初等歴史教育の理論

姜鮮珠によれば、近年、「学習者（需要者）中心」を重要な教育指標に提示して、教育課程と教材開発の過程にも学習者の認知発達と学習者の興味の側面を考慮することを一層強調しているという。(②:29頁)事実、初等歴史教育では、こうした側面を以前から考慮して、人物史と生活史を中心に内容を選定して、構成する原則が堅持されてきた。(②:29頁)こうした原則は特に、2007年改訂の教育課程でより強化され、具体的な人物と生活を中心に内容を選定して、構成するようにしたと姜鮮珠は指摘している。(②:29頁) そうだとすれば、2007年改訂の教育課程によって、実際の歴史を学習するようになる韓国の小学生はどのような歴史に興味を示すのか？と姜鮮珠は問いかけている。(②:29頁)小学生はどのような歴史に興味を示すのか、歴史を何で概念化するのかなどの問いについては、すでにアメリカの研究者達が経験的な研究を通じて意味のある答えを提示していると姜鮮珠は述べている。(②:29頁)

ところで、姜鮮珠によれば、最近の認知心理学者は人間の認知が社会文化的な文脈から自由でも中立的でもない状況的性格 (situated nature of the way people think) あるいは文脈的性格 (contextualized nature of knowledge) を示していると主張している。(②:29頁)姜鮮珠は、学習が学習者と周辺環境、状況との相互作用を通じてなされ、子どもを取り巻いている周辺の状況も学習者の積極的な参加を通じて構成されているとする。(②:29-30頁)歴史教育研究者達もこうした主張を相当に説得力のあるものとして受け入れ、子どもを取り巻く社会文化的な文脈、環境、状況の側面を考慮して、子どもの歴史理解や歴史的思考の様相について研究している。(②:30頁)姜鮮珠によれば、例を挙げると、家庭内の文化あるいは、歴史経験の人種別差異がアメリカ史を見る視点と密接な関連があるということを示してくれる研究があるとする。(②:30頁)また、歴史教育の哲学と文化が相互に異なる北アイルランドとアメリカの子ども達が歴史的变化を相互に異なる方法で説明した研究もある。(②:30頁) そうだとすれば、韓国の社会文化的な文脈で学校で公式に年代期的に歴史に触れる前である4・5年生はどのような歴史に興味を示すのか？その特質は何か？(②:30頁)姜鮮珠はこうした問い

に答えようと仁川と京畿の地域で4・5年生を対象に質問紙調査と深層面談を実施して、その答えを分析している。(②:30頁)そして、姜鮮珠はこうした分析内容を外国の先行研究と比べて検討し、小学生にどのような歴史をどのように構成して教えるのかについて示唆点を導出している。(②:30頁)姜鮮珠の研究は、韓国の文化で4・5年生の子どもの歴史についての興味、歴史理解の様相を理解する基礎資料となるものであり、さらには教育課程と教材開発に参考資料として活用できるものである。(②:30頁)はじめに、姜鮮珠は深層面接の内容で「興味ある」歴史と「記憶に残る」歴史を区分して、分析している。(②:35頁)しかし、子ども達の答えから有意な差異を確認するのは難しいと姜鮮珠はいう。(②:35頁)例えば、姜鮮珠によれば、S小の5年生のチョンラン(上、女)は記憶に残る内容を「善徳女王の中の徳曼が美室と内戦が起こったとき最も興味惹かれた。そして、本で善徳女王の若い頃の時間もかなり面白かった」と述べた。(②:35頁)すなわち、「記憶に残る」場面を「面白かった」と理解して話している。(②:35頁)事実、姜鮮珠は相互に異なる言葉で質問したのだが、二つの質問すべてに子ども達が関心を持っている歴史を反復的に確認することができるということがわかったと指摘している。(②:35頁)そのため、姜鮮珠は二つの質問を同じ質問とみなして分析している。(②:35頁)また、はじめには、地域、学年、学業成就度、ジェンダーなどによって、子どもの答えに差異があるのか姜鮮珠は確認しようとした。(②:35頁)しかし、こうした差異が興味のある歴史の素材や性格の側面で興味のある差異を生み出していないことを姜鮮珠は確認している。(②:35頁)また、姜鮮珠によれば、先行学習をして、子ども達が興味を示している歴史の主題や性格は異なっていなかった。(②:35頁)さらに、先行学習の効果が全て子ども達に同じく現れたものではないこともわかった。(②:35頁)S小の5年生のイムジン(上、女)は、構造化された先行学習(学習知)を3ヶ月ほど行った。(②:35頁)しかし、学習知を通じて何を学習したのか、どのような物語を聞いたのか、どのような本を読んだのかを訊ねたとき、「一度だけでは記憶に残らなかった」と答えた。(②:35頁)こうした傾向は、K小の5年生のパクイン(下、女)にも確認された。(②:35頁)「学習知をしましたが、何をしたら記憶に残っていません」と答えた。(②:35頁)イムジンやパクインは、歴史に大きな関心を示していない。(②:35頁)K小の4年生のキムリ(中、女)は構造化された先行学習の経験はないが、自発的に本を多く読んで、歴史的人物や事件に対する豊富な話をする事ができ、自身が好きな歴史についての主題中心のナラティブも話すことができる。(②:36頁)結論的に、姜鮮珠は4・

5年生の地域別、学年別、学業成就度別、ジェンダー別、歴史関連の構造化された先行学習の程度などに関係なく、4・5年生の記憶に残る歴史、興味のある歴史の類型は似たものであったと述べている。(②:36頁)

そのため、姜鮮珠は、地域、学年、学業成就度、ジェンダーなどの差異を区分せずに分析内容を提示している。(②:36頁) 質問紙と面接内容は共通の範囲の分析と因果関係の分析方法を使って、次のような手続きを経たと姜鮮珠は分析している。(②:36頁) まず全体的に子どもが書いた質問紙の内容と面接内容を3回以上読んで、二つの史料を類似した枠組みをもって、分析することができるのか確認している。(②:36頁) そして、姜鮮珠は質問紙と面接内容を子ども別に表を作って要約して整理している。(②:36頁) その次に、子ども達の回答内容を比較して、似たような属性を示した内容を集めて、カテゴリー化している。(②:36頁) 姜鮮珠によれば、範疇の区分の方法は次のようである。(②:36頁) 記憶に残る内容、興味があった内容に対する子ども達の回答には、「李舜臣が死んだ場面」といった具体的な人物や事件を述べる場合と「戦争する話」、「王となった場面」、「新しいものが発明された内容」などのようにすでに一つの範疇を述べた場合もあった。(②:36頁)

こうした類型に基づいて、はじめには子ども達の回答内容の中で似たような属性を見つけて、「死ぬこと」、「戦争」、「個人間の葛藤」、「発明」のようにカテゴリー化した。(②:36頁) そして、それ以降には、こうしたカテゴリーの属性を確認して、戦争、個人間の葛藤は「葛藤構造」という共通の性格、発明、創製などは「人間の偉大さ」などに類型化した。(②:36頁) なぜそのように記憶に残ったのか、なぜ興味があったのかという質問に対する子ども達の答えも同じような方法で人物の偉大さに感動を受けた場合、人物の感情に共感する場合、などと同じカテゴリーに類型化した。(②:36頁) 例えば、「忠誠心を示したため」という回答をしたことは、人物の偉大さに感動を受けたものとして類型化するやり方である。(②:36頁) 質問紙と面接で質問と関係のない答えをした場合は、「関係のない回答」の項目に分類した。(②:36頁) 姜鮮珠の研究では、素材や主題の側面ではなく、子どもが興味を持ったり、記憶に残ったりしたと述べた内容の特質に焦点を合わせて分析したため、バンスレッドライトやプロフィールが明らかにしたのとは異なる傾向も確認することができたと述べている。(②:48頁) 第一に、4・5年生の子どもは人物に関心を示し、自身が興味のある歴史を人物の行為がある事件の単位として提示した。(②:48頁) その事件についての物語は代替的に葛藤構造としてなされており、人間の多様な本性を取り巻く場面が含まれていた。(②:48頁) また、物語の中では、具体的な人物が逆境を克服した「偉

大な」行為や業績、また人間の基礎的な感情に訴える場面もあった。(②:48頁) 第二に、4・5年生は、正義、犠牲、勇気などのような人間の偉大さを鑑賞することができる内容も大きな関心を示した。(②:48頁) 第三に、自身のアイデンティティを確認できる歴史にも興味を示した。(②:48頁) 大きく現れたのは民族のアイデンティティである。(②:48頁) 第四に、不可思議なもの、過去の人の服や武器などのように現在と異なっているものが「不思議だ」と興味を示した。(②:48頁) 現在の世界では見ることができない「新しい」、「見知らぬ」文化に興味を感じたのである。(②:48頁) 姜鮮珠の研究では、統計を目的としていないために、子どもがどのような範疇の歴史により多く関心を示したかというのを述べるのは難しいとする。(②:48頁) ただ、姜鮮珠は一人の子どもがいろいろな範疇の内容に関心を示したのは確認できるという。(②:48頁) 姜鮮珠によれば、多くの子どもが「偉大な」人物に関心を示したのだが、その人物の中では政治的指導者が多かった。(②:48頁) 李舜臣の死が国のためであるという解釈と世宗大王のハンゲル創製が百姓のためであったという解釈は子どもの間では新たな角度から解釈するのが難しい「普遍的な文化」としての地位を占めているように考えられる。(②:48頁) このように米国の研究結果と少し異なっているのは、韓国の子どもの自身のアイデンティティを確認できる内容に多くの興味を示したことであり姜鮮珠は研究成果から析出している。(②:48-49頁)

3. 世界史教育の理論と内容構成をめぐる言説

(1) 世界史教育の理論と教科書の歴史叙述

梁豪煥は、世界化の時代に適用するための自国史認識について開放性と他者性についての理解が拡大しなければならないという。(③:2頁) しかし、子ども達には世界史が難しく、入試での選択科目の採択率も低調である。そこで、子ども達に理解しやすい構成と内容を提供して、世界史科目の位相と立場を強化しなければならないと梁豪煥は述べている。(③:2頁) 梁豪煥によれば、西洋中心主義の批判を包含した最近の新しい世界史理論が導入されたが、それが反映されておらず、子ども達に新たな時代環境に適合した世界史認識を学習させるのが難しいとする。(③:2頁) さらに、世界史教育の危機や教育課程の改訂の失敗を認めるのか、それをどのように判断するのかについて見解に差異があるとする。(③:2頁) 梁豪煥はこうした論難の中の一つであるいわゆる危機言説を検証しようとしている。(③:3頁) それによって、梁豪煥は新しい世界史が追求するものは何か、それを達成するための教育課程構成の理論的な適合性とは何か、新しい世界史が志向していることがどのように現行の教科書叙述に反映されているのか

を考察している。(③:3頁) そのために、新しい世界史の観点と方向が導入された2007年教育課程改訂以前と以後の教科書を時期毎に考察し、同一の教育課程が適用されていた時期と一緒に発行された教科書との比較分析を梁豪煥は行っている。(③:3-4頁) 新しい世界史が標榜しているのは、世界史教育の方向と目標が新しくなければならないということである。(③:6頁) 問題はこうした新しいことを世界史教科書の内容として具体化する作業がわずかであるという点であると梁豪煥は指摘している。(③:6頁) 梁豪煥によれば、おおむね、一般的に新たな理論が現実の問題を指摘して、次第にその理論を追求したり、主張したりすることが具体化されることは、当然の現象といえるとする。(③:6頁) こうした過程では、もちろん、その理論の妥当性や適用の現実性についての検証も含まれている。(③:6頁) 世界史教育でもこうした検証と論争の過程が必須である。(③:6頁) しかし、梁豪煥は理論が新しいことを追求するのが方向であり、目標であるとき、さらに、これが先進的な外国の研究動向による趨勢であるというとき、検証の過程は容易にその言論が持っている権力の裏側に隠されているようになるという。(③:6頁)

梁豪煥はこうして萎縮する状況に置かれた世界史教育を活性化するために何かを変えなければならないのだが、その方法でよく提示されるのが外国の理論であり、研究成果であるとする。(③:6頁) しかし、梁豪煥は国内の研究基盤と傾向、作用の文脈が外国と異なっていることが現実であれば、こうした対策は根本的な問題点をもつほかないと指摘している。(③:6-7頁) 梁豪煥によれば、解放後、韓国の世界史教育課程は日本の事例を参考にして、新しい西洋の理論が混合されたままいろいろ試みが広がった。(③:7頁) これに対する検討と補完の作業は、きちんとなされないままに、新たな試みだけが繰り返されている状況であろうと梁豪煥は述べている。(③:7頁) 解放後、急速に教育課程と教科書を準備しなければならない状況で、特に韓国内の基盤研究が貧弱な状況で異なる国の事例を参考にすることを無条件に批判することはできないと梁豪煥はいう。(③:7頁) また、梁豪煥は、実際に教授要目期には、近い国の歴史と遠い国の歴史という科目を編成して、当時の国内外の情勢によって、世界史的な眼目の必要性を指摘したことは斬新であり、評価に値すると述べている。(③:7頁) しかし、梁豪煥は6・25戦争以後、第二次教育課程の改訂からは改訂の背景と根拠が確実でない状態で改訂作業がなされていったという事実を否認するのは難しいとする。(③:7頁) 特に、第二次教育課程で国史と世界史が混合した編成であったことは当時の日本の趨勢を模倣した可能性が大きいと梁豪煥はみている。(③:7頁) 梁豪煥によれば、実際に、

第二次教育課程改訂で世界史と国史を統合したことに関連し、国内で理論的基盤を提供したと考えるのは難しいとする。(③:7頁) コン・オヒョンは、これが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と考えている。(③:7頁) 同様に、第四次教育課程に文化圏の概念を導入したり、2007年改訂以後、「地域」世界史という用語を紹介したのは同様の時期の日本の世界史教育の趨勢を参考にした可能性が高いとする。(③:7頁) コン・オヒョンは、韓国の世界史教育は内容構成や教科書記述などで日本の影響を大きく受けたと指摘している。(③:7頁) 梁豪煥は韓国の世界史の構成でも重要概念で活用されている「文化圏」という用語が日本で世界史の学習指導要領に登場したのは1960年代からで、それによって、世界史を構成したのが1970年版からであるとする。(③:7頁) 梁豪煥によれば、日本で戦後、世界史の研究の先駆的役割を果たしたと評価されている上原専祿はランケ式のヨーロッパ中心史観を批判して、複数の異質で、多様な地域が相互に観点をもっている多元的な世界史を構成した。(③:7-8頁) こうした発想は、多様で複雑に展開された世界史を文化的に統合性をもったいくつかの文化圏で東ねて学習し、子ども達を理解を助け、従来のヨーロッパ中心史観と中国史に重点を置いている問題点を克服して、世界史における日本の位置をより明確に認識させるためであった。(③:8頁)

このような世界史認識論は、1960年代に入って、「地域世界」の複雑な構成体として世界を認識しようとする十三地域区分論につながった。(③:8頁) 上原専祿がアジアからの世界史の志向と世界史と日本史の統合的な把握を掲げたのは、当時の日本の歴史学界の主流であったマルクス主義の歴史学の発展段階論に変わって、世界史教育と研究に関する核心原理として受容された。(③:8頁) 一方で、1990年代には、ネットワークの概念を導入して、文化圏の相互接触と交流、それによる文化の変容を重視する変化が起こり、地域世界という概念が新しく関心を引くようになったと梁豪煥はいう。(③:8頁) 現在の視点で文化的な共通性をもった地域を対象にする文化圏の概念としては、各地域世界が相互関連の中で躍動的に発展した世界史の展開過程をきちんと考慮するのが難しいことと過去の当時の世界史的な認識を重視して、現在はそうではないが、過去に重要な役割を果たした地域を再証明しなければならないという主旨で地域世界という新たな概念が内容構成の方法として登場した。(③:8頁) 梁豪煥によれば、問題は、韓国の世界史教育課程の改訂で自国史と世界史の融合、内容構成方法としての文化圏、地域世界という概念が韓国の世界史教育の実際にどのように適合して、適用されたのかについての検討がなく、そのまま導入され、活用

されていることである。(③：8頁)特に、新しい世界史に関する議論が登場し、「地域世界」を新たな単元構成の方法の単位として導入したり、これが果たして意味があるのかに関して、明確な概念定義や説明を見つけたりするのが難しいと梁豪煥はいう。(③：8-9頁)

梁豪煥によれば、韓国の現行の世界史教科書の中で教学社と金星出版社の教科書が、「地域世界」という用語について説明している。(③：9頁)教学社の教科書では、「地球上の一定の地域を指している用語で、一つの地域世界は特定の地域環境を持っており、類似したり、共通の文化をもったりしている」と明らかにし、金星の教科書では、「人間がこれまでの時間を通じて環境に作用して、文化を発展させた結果、世界の各地域で共通した生活様式と文化に基盤を置いた地域世界が形成され、各地域世界は世界史を構成する基本的な空間単位となっている」と説明している。(③：9頁)こうした意味の地域世界は、上記で言及した日本の「地域世界」概念とは全く異なっている。(③：9頁)日本の教科書で地域世界が各地域という空間的な概念と変化の連続、変容という時間的な概念がともに作用している躍動性を示すために活用されたとすれば、韓国の教科書では、共通した生活様式や文化を持っている空間的な意味で整理されている。(③：9頁)事実、2007年改訂以後、韓国の世界史教育課程は、「地域」という通時代的な概念を部分的に前近代の時代の世界史全体に導入して、「近代と国家形成」という主題に関しては、以前の方法を踏襲して、西洋(近代)国民国家の形成という大単元を依然として維持していると梁豪煥は指摘している。(③：9頁)各地域世界が経験する変化の様相を同時代的に抽出する日本の方法を便宜的に採用して、結局は、各地域(世界)は結局西洋(の近代)という巨大な趨勢に合流する姿を示している。(③：9頁)梁豪煥によれば、日本の場合、自国史と世界史の統合を積極的に推進する中で、現在では「世界史A(近現代の世界史中心)」を必須にして、「世界史B(前近代+近現代通史)」は、「地域世界」という概念を中心に単元を構成している。(③：9頁)これは近代以前から日本が世界史の展開過程に一つの軸として参加していることを表していることと各地域世界史がそれなりに萎縮した独自の体系と内部の関係網を維持して発展してきたことを強調することで西欧文明に対する差別性と独自性を確保しようとすることと関連している。(③：9-10頁)日本は各地域世界に対する体系的な研究が多数蓄積されており、教科書叙述の経験も豊富である。(③：10頁)梁豪煥は韓国の世界史教育課程でこの概念を参考にできると述べている。(③：10頁)しかし、韓国の関連研究の成果がまだ過小な地域もある点を勘案すると、世界史に対する日本の視点とこうした視点を形成するようになっ

た文脈が看過されたまま、「地域世界」という用語を使い、その拡大過程を前近代の時期の発展過程として認識するような内容体系を構成するのは問題がある。(③：10頁)また、梁豪煥は新しい世界史のもう一つのキーワードは西洋中心主義の克服とその方法としての地球化、地球史であると述べている。(③：10頁)「地域世界」という概念が「相互関連性」を強調する新しい世界史の主要な構成要素として登場したころ、韓国の学界で西洋中心主義に対する批判がより活発になり、それを克服する方法として、「地球史(グローバルヒストリー)」の理論と概念が導入され、研究成果も紹介された。(③：10頁)梁豪煥によれば、国内の研究者の中の一部も地球史が韓国の世界史教科書叙述を改善する方向にならないと力説している。(③：10頁)

梁豪煥はこの状況を「月からみた観点」が論じられてきたと例えている。(③：10頁)最近でも「歴史の全地球的転換」が世界史教育の志向点とかみ合わされて議論された。(③：10頁)教育課程と教科書でも地球史で強調する相互交流と相互依存性が構成の原理に採用された。(③：10-11頁)しかし、梁豪煥は地域世界の概念が地球史とどのように調応するのかということも単純な問題ではないと指摘している。(③：11頁)地域世界を世界史の展開の主要概念とするとき、地域内(intra-region)と地域間(inter-region)の二つの様相をすべて取り扱うという含意があることであり、二つの様相を時期別の変化まで考察して、教科書叙述に具体化するのには単純な作業ではない。(③：11頁)梁豪煥は果たして韓国の中等学校の世界史はこうした「地球史」を導入して、どのような変化を追求したのだろうか?と疑問を呈している。(③：11頁)梁豪煥によれば、西洋中心主義を克服または解体しなければならないという主張の要請は西欧優勢の起点を遅延させること、ヨーロッパの近代が普遍性の経路ではないこと、地域世界の多様な交流と相互作用がそれ以前から活性化されていること、地域が「半球(Hemisphere)」として拡大してきたこと、こうした相互性を「文化的アプローチ」または交流の概念として補足することである。(③：11頁)そして、地球史はこうした試みを促進する強力な発見的な概念として登場したと梁豪煥はみている。(③：11頁)韓国の学会で西欧中心主義が大きなイシューとして提起され、その淵源と概念、そして、争点に関しては、比較的活発な議論が展開されたことである。(③：11頁)ただ、それをどのように克服するのかに関しては、まだ方法も作業の順位も論難が残されていると梁豪煥は指摘している。(③：11頁)特に、梁豪煥は世界史教育に関して、西洋中心主義をどのように克服、解体しなければならないのかは、こうした学会の研究成果によって進められた二次作業としての性格を持っていたため、学界の研究が進行

した状況とこれを子ども達を対象にする教科書に適用するとき、どのような点を勘案しなければならないのかについては研究が必ず必要であろうと述べている。(③: 11 頁) しかし、梁豪煥によれば、2007 年改訂では、「地域世界」という概念を教科書で導入すると同時に交流と相互作用の観点でいくつかの主題と内容を果敢に含んで、いくつかの主題は、その論理的根拠を明確に説明しないまま排除されてしまったと結論づけている。(③: 11 頁)

(2) 歴史の中の「少数者」と歴史教育の言説

歴史の中の少数者は多様な形態で米国の小・中・高等学校の歴史授業に登場していると李美薇は指摘している。(④: 103 頁) しかし、李美薇によれば、歴史の中の少数者をどの程度、どのくらい、そしてどのように教えなければならないのかについては合意が存在していると考えるのは難しいとする。(④: 103 頁) 特に、内容選定の問題、すなわち、誰の歴史を教えるのかの問題はそれぞれ先鋭な意見対立を呼んでいると李美薇は述べている。(④: 103 頁) 李美薇によれば、1990 年代のナショナル・スタンダードを取り巻く論争を代表的な例とみなすことができる。(④: 103 頁) スタンダードを取り巻く論争はいろいろな軸を中心に進められ、核心的な軸の一つがまさに誰の歴史を教えるのかという問題である。(④: 103 頁) 黒人奴隷の闘争を助けたハリエット・タブマン (Harriet Tubman) は 6 回登場する一方で、アブラハム・リンカーン (Abraham Lincoln) は一回しか言及されていないのは適切なのか、そして、1886 年に創設された労働総連盟が 9 回も言及され、J.P. モーガン (J. P. Morgan) についての言及がないのは適切なのかについての批判が提起されたと李美薇はいう。(④: 103 頁) 李美薇によれば、ナショナル・スタンダードの論争は歴史の中の少数者を教えなければならない大きな命題には同意し、歴史の中の少数者の中の誰を、また、どの程度教えなければならないのかについて、合意をなすことが難しい米国社会の断面を克明に表している。(④: 103-104 頁) 2011 年に通過したカリフォルニア上院発議法案 48 (Senate Bill 48) は、「レズビアン、ゲイ、同性愛者、そして性転換者はカリフォルニアとアメリカの発展に及ぼした寄与」を学校で教えるように明示したと李美薇は述べている。(④: 104 頁)

こうした現象は現在も持続されている。(④: 104 頁) 李美薇によれば、これは既存の教育法で、性別、人種、皮膚の色、宗教、身体的欠点、国籍、血統によって教える内容の選定に差別を置いてはならないと明示することから一歩踏み出し、性的少数者の寄与もまた公教育の内容に含ませて、教科書採択などに反映させなければならないと明示したとする。(④: 104 頁) すなわち、李美薇は公教育の内容に包含しなければならない少数

者の範囲を広くしていると指摘している。(④: 104 頁) 李美薇によれば、これは、「ゲイの歴史教育法」と呼ばれ、全国的なレベルで賛否の論争を巻き起こした。(④: 104 頁) カリフォルニアとは異なる方向でアリゾナ州もまた歴史の中の少数者の教育関連の問題で全国的な論争の種を提供したと李美薇はいう。(④: 104 頁) アリゾナ州の 2010 年の下院発議法案 2281 (House Bill 2281) は、「子どもの個々人でなく、人種的・文化的団結を促進する」科目や授業を禁止する法律である。(④: 104 頁) この法案によれば、少数民族の歴史と地理、文化を内容とする「メキシコ系アメリカ人の研究」と同じ科目の教授・学習が禁止された。(④: 104 頁) このように現在、アメリカは歴史の中の少数者の教育の重要性では、共感や何を教えるのかという問題では多様な答えが出されていると李美薇は述べている。(④: 104 頁)

李美薇によれば、制限された時数の中で行われる学校の歴史教育は全ての歴史の事実を教えることができずに、歴史的に重要な事実を中心に内容選定が行われている。(④: 105 頁) アメリカでは内容要素の選択は必須である。(105 頁) しかし、李美薇は歴史的な重要性を決定する基準は、確かなものでも同じものでもないという。(④: 105 頁) 李美薇によれば、伝統的な意味での歴史的な重要性は長い期間を経て、相当な程度に、多くの数の人々に影響を与えてきた事件と事実と付与されてきた。(④: 105 頁) しかし、最近になって、歴史事件が現在に与える影響によっても歴史的な重要性を決定する傾向が力を得ていると李美薇は指摘している。(④: 105 頁) 李美薇によれば、公教育で少数者の歴史教育は後者、すなわち、歴史事件が現在に与える影響を考慮する中で活発に展開される様相を呈している。(④: 105 頁) 李美薇は必然的に歴史の中で少数者の教育を論じるときには、現在の社会で尊重される価値によって歴史を裁断し、教えるのではなく、どこからが歴史の授業で、どこからが価値の授業なのかを区分するのが難しいという批判が提起されたとする。(④: 105 頁) 歴史の中の少数者を教育に包含させなければならないという大前提のレベルでの必要性には同意するが、その実践には多様な見解と様相が現れたのである。(④: 105 頁) そうだとすれば、果たして歴史の中の少数者の教育はどのように現れたのか? (④: 105 頁) 「少数者」という状況と基準による流動的な概念で、李美薇の研究では、多少、不明確で、広範囲な集団を対象にすることにより、米国史の中でアジア系アメリカ人という人種的な少数集団に焦点を当てている。(④: 105 頁) 特に、李美薇はアジア系アメリカ人と関連した中・高等学校の米国史教科書の内容要素の中で最も比重があるように取り扱われている事件である第二次世界大戦の中の日系アメリカ人の抑留事件を素材としている。(④: 105 頁) 李

美薇によれば、日系アメリカ人抑留事件は、2001年のニューヨークの世界貿易センターのテロと以後に提起されたアラブ系アメリカ人の人権問題と関連して、2000年代に多く注目を浴びた素材である。(④:105-106頁)すなわち、現在に与える影響との関係の中で教育の重要性が高い代表的な素材とみなせよう。(④:106頁) そうだとすれば、アメリカの自国史を教えることにおいて、日系アメリカ人抑留事件をなぜ教えなければならないのかを考え、何を教え、どのように教えるのか。(④:106頁) 李美薇は体系的な検討のために、まず、日系アメリカ人の事件について、中・高等学校の教科書叙述と州別の内容スタンダードを分析している。(④:106頁)そして、李美薇は教科書と内容のスタンダードが授業にどのように具現されているのかを考察するために、日系アメリカ人抑留事件を取り扱った代表的な授業指導案6編を分析し、分析結果に基づいて、韓国の歴史教育に与える示唆点を明らかにした。(④:106頁) 李美薇によれば、アメリカの歴史の中の少数者の教育についての関心と実践は多様な水準と側面に現れている。(④:129頁) 李美薇が考察したように、教科書叙述に少数者の歴史を包含させることが一つの例で、内容のスタンダードに少数者の歴史関連の内容を包含したり、教育法の改定を通じてどのような少数者の歴史を教えなければならないのかを決定している。(④:129頁) この他に歴史授業の構成と実行に大きな影響を与えている教師養成と再教育で歴史の中の少数者の教育を強調している。(④:129頁) 2013年、アメリカの全国教師資質委員会(National Council of Teacher Quality)が確定した全国教師養成プログラムの評価報告書で初等と中等の全ての上位評価を受けているオハイオ州立大学の教師養成プログラムを李美薇は一つの例に挙げている。(④:129-130頁) 李美薇によれば、オハイオ州立大学社会科教師資格証(7学年から12学年)プログラムに必須の履修歴史科目は9科目で、その中の一科目が歴史の中の少数者の科目である。(④:130頁) 残りの8科目はアメリカ時代史の4科目、世界史3科目、女性史1科目である。(④:130頁) 女性史はまた歴史の中の少数者の範囲に入れる場合、必須の歴史内容9科目の中の2科目が歴史の中の少数者と関連づいている。(④:130頁) 李美薇によれば、報告書では、こうした歴史の中の少数者の教育の実態を密接に把握するため、日系アメリカ人抑留事件という一つの素材を中心に教科書叙述研究と内容のスタンダード、そして代表的な授業指導案を分析している。(④:130頁) その結果、歴史の中の少数者の教育の必要性が具体化されて表れている授業指導案に示された授業の焦点の多様性を確認することができた。(④:130頁) 李美薇は、6編の代表的な授業指導案は全て史料学習であり、活用している史料と該当の歴史事件を通じて現在の理解と

いう点で大きな差異が見られたとする。(④:130-131頁) 少数者の歴史がアメリカの公教育に含まれているのは、少数者の歴史が長い期間の多くで、これらの幅広い地域にまたがり、影響を与えてきたというよりは、一すなわち、伝統的な意味の歴史的な重要性の基準によってというよりは—アメリカの現在を理解するのに影響を与えてきたためである場合が多いと李美薇は指摘している。(④:131頁) 李美薇によれば、日系アメリカ人抑留事件の場合も、2001年9・11テロ以降、特定の人種の人権が不当に制約される事件が相次いで登場し、学校教育でその歴史的な重要性がより浮き彫りとなった。(④:131頁) こうした文脈で、6編の授業指導案は日系アメリカ人抑留事件が現在を理解するのに与える影響をある程度取り扱っている部分で差異が見られるという事実は非常に興味深いと李美薇はいう。(④:131頁) まさに、少数者の歴史教育の必要性和関連した部分で多様な様相を示しているためである。(④:131頁) また、現在との連関を直接的に取り扱っていない授業指導案の場合に、歴史的史料の解釈または、歴史的思考を授業の焦点とみなしている点も注目する必要があると李美薇は述べている。(④:131頁) 李美薇は歴史の中の少数者の教育の必要性という単に宣言的な水準での合意の程度だけ存在しているのか?(④:131頁) 歴史の中の少数者を教えるとき、実際に教えるのは何なのか?(④:131頁) 歴史の中の少数者とはどのような方法であろうか、取り扱うだけだとすれば大丈夫なのか?と問いかけている。(④:131頁) 李美薇によれば、二つの側面からこうした問いについての答えを探索してみることができる。(④:131頁) 第一に、李美薇の研究で考察した授業指導案の中の半分に該当する指導案は史料を正確に解釈して、観点を把握することに注目していた。(④:131頁) 国立機関の二つの場所の授業指導案は、すべてこの範囲の中にある。(④:131頁) このように、李美薇は史料学習、そして歴史的思考に強調点を置いたことは、もしかすると不当な過去を教えるのに発生する葛藤を回避するための方策ではないのかと述べている。(④:131頁) 李美薇によれば、比較的多くの人は簡便で、作りやすい素材を取り扱っており、差別を行使した多数者の観点と差別を経験した少数者の観点を同じ重さで取り扱い、歴史事件を解釈するときには、多様な観点にいつも神経を使っているのは、その誰も議論を提起することができない宣言的な水準の知識の強調に傍点をおいているのではないのかとする。(④:132頁) 歴史の中の少数者というのは、現在の理解と密接な関係をもった素材を取り扱う授業指導案がこのような日系アメリカ人抑留事件についての価値判断と一定の理想と距離を置いていることは1990年代のナショナル・ヒストリーのスタンダードを取り巻く、公開的に展開された誰の

歴史を教えるのかに対する論争の中において把握する必要があると李美薇は述べている。(④：132頁) 当時、差別するように展開されたナショナル・スタンダードの論争は多くは人々の記憶の中でいまだ生成され、ナショナル・スタンダードの論争直後展開された州別の内容基準の制定過程に現れた大小の「誰の歴史を教えるのか」論争を通じて多くは教師と保護者、教育機関の人々が歴史戦争 (history wars) を直接経験した。(④：132頁) したがって、こうした論争に巻き込まれないようにする意図から安全な内容を取り扱うようにする試みが、史料自体の緻密な分析や歴史的思考力を強調する授業に現れる可能性を排除することができないと李美薇はいう。(④：132頁) ナショナル・スタンダードの議論が新たな形態として展開された2010年代の社会科教育課程の議論でアメリカはナショナル・スタンダードの内容と組織を提示しておらず、歴史領域では、歴史的思考力と歴史探究の具体的な要素と水準を明示するのに留まっていることもまたナショナル・スタンダードの内容選定を取り巻く葛藤に対する負担のためであると把握する視線もまたある。(④：132頁) そうだとすれば、李美薇は、歴史的思考力と史料学習の強調は、まったく不必要な葛藤と論争を回避するための手段として動員されたものなのか、(④：132頁) もしそうだとすれば、子ども達の現在の生活との関連性を直接的に闡明にした授業指導案でも史料学習を活用している点はどのように理解しなければならないのかという新たな課題を問いつけている。(④：132頁)

4. 歴史教師の専門性と養成課程の内容構成

(1) 歴史教師養成と「歴史教育史」の活用

各教科の教師教育課程は、「授業の専門家」として備えなければならない基本的な力量を育てることに重点を置いており、歴史教科も例外ではないと方智媛はいう。(⑤：139頁) そして、これまでに出されている歴史教師養成関連の研究は歴史授業と教材作成関連の教科目の運営と指導案を準備するのに焦点を置いていると方智媛は指摘している。(⑤：139頁) このとき、「授業の専門家」の資質には教育課程と教科書の内容を再構成して、これを効果的に伝達する能力だけでなく、教師としての自己の発達を追求し、自分にふさわしい教授スタイルを創出する能力も含まれていると方智媛は述べている。(⑤：139-140頁) 方智媛は、こうした要請に応えるためには、「歴史教育論」など教科教育の科目の教育内容、または教授要目に「歴史教育史」が可能な限り体系的に含まれる必要があるとする。(⑤：142頁) また、方智媛によれば、いままで予備教師のための「歴史教育史」の教育内容についての本格的な論文を見つけるのは難しかったが、歴史教育研究において教育史分野

の成果が絶え間なく蓄積され、歴史学のいろいろな分野でも「歴史教育史」の構成の助けとなる研究成果が少なくないとする。(⑤：142頁) こうした与件に照らしてみると、予備歴史教師たちのための「歴史教育史」の構成案をより積極的に準備する時期になっていると方智媛は主張している。(⑤：142頁) そこで方智媛は以下の三点から「歴史教育史」を検討している。

第一に、歴史教師養成課程の教育内容として、「歴史教育史」の教育的価値を議論して、これをもとに歴史教育史の教育内容の範囲と構成方向を提案している。(⑤：142頁) 第二に、現在、「歴史教育史」の教材に活用されている歴史教育概論書の内容を教材構成のレベルで検討して問題点を整理している。(⑤：142頁) 第三に、前で提案した歴史教育史の内容構成の方向をもとに朝鮮後期の「歴史教育史」の教材構成の事例を提案している。(⑤：142頁) 方智媛は、歴史教育史は歴史教師を教える教育にどのように寄与するのか？(⑤：142頁) 歴史教師志望学生が素晴らしい教師に成長するのに歴史教育史はどのような助けとなるのか？と問いかけている。(⑤：142頁) 方智媛によれば、韓国の歴史教育界でこれまでは歴史教師養成の教育で歴史教育史の教育的価値や必要性は特に議論されることがないという。(⑤：142頁) 歴史教師の専門性を実践的に支えている価値観や信念体系、すなわち、歴史教育観の形成に歴史教育史の教育が重要な役割を果たしているという提案が出てきた程度であると方智媛は指摘している。(⑤：142-143頁) それにも関わらず、教師養成課程において歴史教育史の教育が必要とされている点については、原論的なレベルの同意があると考えられている。(⑤：143頁) 教師志望学生や教師のための歴史教育概論書が「歴史教育史」を少なくない比重で取り扱い、中等教師の選抜試験で歴史教育史の問題が毎年出題されていることなどはその根拠ではないかと方智媛は考えている。(⑤：143頁) このような与件の限界のために、方智媛は、「歴史教育論」の授業で歴史教育史の内容を学んだ後に作成した学生の授業日記の内容をもとに教師養成の教育で歴史教育史の価値を議論している。(⑤：143頁) 方智媛によれば、授業日記を通じて確認できる学生の変化の様相はこれから歴史教育史をはじめとした教師養成教育の理論的研究にも有用な資料となるものである。(⑤：143頁) すべての歴史研究は、過去についての省察をもとに現実を批判的に把握し、改革と発展の眺望を模索するのに寄与している。(⑤：143-144頁) 歴史教師を志望する学生に「歴史教育の歴史」はこれからそれらを担当しようとする教育活動の本質を把握して、個人的、社会的なレベルでその意義を探究する能力と眼目を育てる助けとなると方智媛は述べている。(⑤：144頁) 方智媛によれば、歴史教育の展開と変化の様相を探究する

ことは、今日の韓国の歴史教育の現実を相対化し、省察する基盤となる。(⑤:144頁) 前近代から近代を経て、今日まで歴史教育の推移を全般的に考察する中で、現在の歴史教育の様相を相対化して理解するような姿勢を持ち、その実践過程で展開されている難しい問題(目的、教育課程と教科書、学習方法、評価など)の本質を歴史的・構造的に把握する力を育てるためである。(⑤:144頁) 方智媛は歴史教育史の授業以後に学生達が作成した授業日記を通じてこれらを推測している。(⑤:144頁) また、歴史教育史は歴史教育を社会現象の一部として把握するのを支援すると方智媛は述べている。(⑤:144頁) 歴史教育の目的や必要性、教育内容や方法などはすべて時代的な条件の影響を受け、反対に歴史教育の結果がこうした条件を変化させる力となっている。(⑤:144頁) 過去の教育活動の事例を通じて、学生達は、歴史教育をはじめとした教育現象の体系の社会性を明確に理解するようになる。方智媛は指摘している。(⑤:144頁) 方智媛によれば、歴史教育史は学校で教える教育内容についての批判的理解を増進させるのに有用である。(⑤:145頁) それと同時に、ある時期の歴史認識が教育内容と教材に反映され、各種の制度を通じて補給される過程とその過程で集中的に作用する国内外の学問権力を把握し、探究して、今日の学校の歴史知識の生産と流通、消費の問題を批判的に理解する眼目を育てることである。(⑤:145頁) 方智媛は、今日の歴史教師たちは、知識の「仲介人」ではなく、子ども達の体によく合う「服」(歴史知識)を作る「デザイナー」と再構成者の役割を要求されているとする。(⑤:145頁) こうした能力を育てようとするれば、教育内容についての「知識社会的」な探究の経験が必要である。(⑤:145頁) 歴史教育史は、こうした探究に良い素材を豊富に提供できると方智媛は述べている。(⑤:145頁) さらに、歴史教育史は教育活動に参加するいろいろな主体(国家、教師、子ども、地域社会、社会勢力など)の観点で教育の意味を省察するようにしている。(⑤:145-146頁) 方智媛によれば、歴史的にみると、教育、特に歴史教育は現存する社会体制と秩序を維持するのに重要な役割を果たしてきた。(⑤:146頁) 既得権の階層に教育は生活や身分上昇などの具体的で、日常的な生き方を維持するのに必要であった。(⑤:146頁) 歴史教育史は、過去から現在まで歴史教育が人々の生き方にどのような意味を持っているのかを念頭に置いて、その推移を考察しようとした。(⑤:146頁) また、歴史教育と社会の変化の差異の躍動的な関係を探究し、これからの歴史教育が誰のために、どのような歴史教育でなければならないのかという本質的な問いを提起し、思い悩んできた。(⑤:146頁) 方智媛は究極的に今日の歴史教育の目的は子ども達が「歴史意識」を持った主体的な人に成長させることであ

ると述べている。(⑤:146頁) これを担当する歴史教師が自身に与えられた教育的責務を省察的に理解しなければならないことは至極当然のことである。(⑤:146頁) また、歴史教師には、自ら社会の変化の主体であると同時に、変化の主体となる子ども達を育てる人であるというアイデンティティが必要であると方智媛はいう。(⑤:146-147頁) 方智媛によれば、歴史教育史はこうした「歴史教師としての歴史意識」を形成するのに寄与している。(⑤:147頁) 歴史教師の教育に必要な歴史教育史は歴史学の関連研究の成果をもとに教育的意図によって構成された教材ということができる。(⑤:147頁) しかし、これまで教師養成の課程の教科目や教授要目として歴史教育史の概念、内容、構成範囲や方向について討論されたことは特にないと方智媛はいう。(⑤:147頁) しかし、方智媛は歴史教育史の内容構成の方向や内容の叙述の範囲を議論しようとするれば、粗雑であっても概念を定義しなければならないとする。(⑤:147頁) 方智媛によれば、『朝鮮教育史』において、先駆的な研究著書を残したイ・マンギュは「教育史」を「文明史の一種として、特に教育に関する歴史の記述」として幅広く定義している。(⑤:147頁) 一方で、方智媛は用語の定義と関連して、教育学界のアプローチ方法も参考になるという。(⑤:148頁) 教育学界での「教育史」は教育学専攻や教師養成課程で研究されている教科目名の意味で、「教育史学」は教育史の教科を構成する原理を探究する学問の名称に区分され、使われていると方智媛は述べている。(⑤:148頁) そして、教師教育の教育史の構成の学問的基盤に教育史学の研究分野を、①教育思想史(教育大家の伝記や理想、思潮)、②教育制度史(学校の沿革や教育の実際)、③教育文化史(一般人の日常における教育的な生き方)、④教育問題史(人文の進歩面からみた各種のテーマ探究)、⑤教育学史(教育学の理論と学説の発展過程)に区分している。(⑤:148頁) こうした点を踏まえて、現在の教科教育の授業で教材として活用できる歴史教育概論書は歴史教育史をどのように構成しているのか?と方智媛は疑問を呈している。(⑤:148-149頁) 方智媛によれば、概論書に叙述された歴史教育史の内容要素、または範囲は次のようである。(⑤:149-150頁) ①時代背景:歴史教育に影響を与えた政治理念、教育理念、重要な政治社会的变化、②歴史学研究の影響:主要な歴史学研究の成果(学者、歴史書、歴史観)、③教育制度と学校の種類:国家の教育機関(中央/地方)、民間教育機関、④学校の歴史教育課程と主な教材の種類:教育順序と内容系列、⑤歴史教育の目的と歴史教育内容の特質:慶事全般、国民形成など、⑥歴史教育の対象:支配層、一般人民など(⑤:150頁) 方智媛は上記で言及したイ・マンギュの「教育史」の定義をもとに歴史教育概論書の内容構成方法、教育改

革の研究範囲を参考にして、暫定的ではあるが、教師教育のための歴史教育史を定義しようとしている。(⑤:150頁) 方智媛は、「歴史教育というのは、教育的社会的な現象の推移を全体的に把握するために体系的な歴史または歴史叙述」(⑤:150頁)とし、この定義に含まれた意味を推論したり、詳細化したりして、歴史教育史の内容を構成するとき、考慮する基本的な方向を述べている。(⑤:150頁)そして、ここから推論した内容構成の方向は、大きく二つであると方智媛はいう。(⑤:150頁) 第一に、方智媛は歴史教育はある時期の教育現象の一部として理解しなければならないとする。(⑤:150頁) そのためには、各時期別の歴史教育自体の構成原理と展開の様相(目的・内容・方法)を取り扱うことで、全体の教育の運営の中で歴史教育の位相と役割を把握するように構成しなければならないと方智媛は指摘している。(⑤:150頁) 第二に、歴史教育は、「社会的現象」として把握しなければならないと方智媛は述べている。(⑤:150頁) それは、ある時期の歴史教育の展開に影響を与えている教育の外的要因を考慮して、内容を構成するものであると方智媛はいう。(⑤:150頁) そのため、歴史学などの学問の発展と歴史教育の関係に留意して、特に、政治社会的理念と国家の教育政策などが歴史教育の展開にどのような影響を与えているのか、反対に歴史教育が社会変化にどのような影響を与えているのか、その相互の関連性を十分に考慮する必要があると方智媛は述べている。(⑤:150-151頁) さらに、方智媛は歴史教育を学校の歴史教育に限定しているのかと考えることも要求しているとする。(⑤:151頁) そこで、方智媛は制度圏内の学校教育をはじめとして、社会全般で達成される「広い意味」の歴史教育を探究する機会を提供し、学校の歴史教育をより広い文脈で把握しなければならないと指摘している。(⑤:151頁) 第三に、「推移を全般的に把握」ということは歴史教育の流れを「鳥瞰図」のように把握して、時期別に特徴的な「変化」の様相に注目するという意味であると方智媛はいう。(⑤:151頁) 方智媛によれば、現象の静態的な説明よりは、以前と以後を比較して、異なっている点、または政治社会的な与件の変化によって歴史教育の実践過程と内容が継続的に変化する様相を取り扱っている。(⑤:151頁) したがって、歴史教師の養成課程の教師教育において重要な変化が続いている時期に歴史教育史がどのような意味と影響力をもっているのかも意識しなければならないと方智媛は述べている。(⑤:151頁)

(2) 歴史教師志望学生の捉える「史料学習」

李美薇・朴芝媛によれば、歴史研究において資料が占めている重要性を反映しているように、歴史教育で史料学習の比重は大きいという。(⑥:145頁) 李美薇・朴芝媛は単純な知識の習得を超えた歴史学の本質、歴史

研究の過程を経験することができる点で史料学習が強調されてきたとする。(⑥:145頁) それにも関わらず、史料学習の設計と実行の実際について、わたしたちが知っていることは多くないと李美薇・朴芝媛は指摘している。(⑥:145頁) 李美薇・朴芝媛は、史料の授業をするとき、教師は、なぜ、どのように史料を選定し、どのような活動を計画するのか?(⑥:145頁) 子ども達は史料学習を通じて何を理解し、何を誤解して、何を理解していないのか?と問いかけている。(⑥:145-146頁) 李美薇・朴芝媛によれば、史料を活用したいいくつかの授業事例の研究は歴史の教師・学習に対する理解を厚くするのに大きな助けとなっているが、教師一人の一回性の授業を扱う場合が多く、史料学習の一般的な様相を把握するのは難しい。(⑥:146頁) 特に、史料学習というとき、史料の意味が明確でない点も史料学習の研究の障害となっている。(⑥:146頁) 史料は、固定不変の実態をもつものではなく、誰でも同一に受け入れる概念でもない和李美薇・朴芝媛はいう。(⑥:146頁) 李美薇・朴芝媛によれば、子ども達は、史料、特に文書史料と該当史料の表面的な情報を同一視して、史料と情報を同一視する傾向があるが、歴史学者の問いによって、同一の資料も史料となることも単純な過去の痕跡となっていることもある。(⑥:146頁) さらに、同一の資料が歴史家の問いが何なのかによって、一次史料となることも、二次史料となることもあるというのが道理であると李美薇・朴芝媛は述べている。(⑥:146頁)

李美薇・朴芝媛はこうした側面から史料学習の核心は過去の痕跡から問いに対する答えを探究することであると指摘している。(⑥:146頁) 李美薇・朴芝媛によれば、このとき、固定した実体ではなく、探究の対象として史料の概念を理解するのは、史料学習で非常に重要な部分を占めている。(⑥:146頁) 証拠(evidence)としての史料概念はこうした側面から強調されてきた。(⑥:146頁) 史料学習にこのようにアプローチするとき、教師が史料概念をどのように理解しているのか、史料学習をどのように設計・実行するのかという点が綿密な検討分析の対象となっている。(⑥:146頁) なぜなら、教師の史料理解と史料学習の設計によって史料学習を通じて子どもの理解が異なっているためである。(⑥:146頁) 李美薇・朴芝媛は歴史授業の設計と実行に対する既存の研究は教師が持っている歴史学の本質に対する知識が歴史授業の内容と方向の設定に影響を与える推論を支持していると述べている。(⑥:146-147頁) 李美薇・朴芝媛によれば、歴史の教授内容知識を四領域で分類・説明して、教授内容知識の研究を進展させたモンテサーノ(Monte-Sano)とブダーノ(Budano)は歴史学の本質に対する知識を歴史教師が備えなければならない教授内容知識の重要な一つの領域に設定した。(⑥:147

頁)史料についての理解と歴史研究についての知識は、歴史教師が備えなければならない教授内容知識の中でまさにこの領域、歴史学の本質領域に属する知識といわれている。(⑥:147頁)歴史教師はこのように史料に対する理解を備えていなければならないが、歴史教師が史料に関してどのような理解を備えなければならないのか、そしてこれをどのようなツールで評価しなければならないのかというのは明確ではないと李美薇・朴芝媛は述べている。(⑥:147頁)こうした理由で李美薇・朴芝媛の研究では、ある種の基準を設定して、教師がこの任意的な基準に到達しているのか、そうではないのかを考察するよりは、「教師は史料に対してどのような理解をもっているのか?」を探究する研究を設計して実行している。(⑥:147頁)李美薇・朴芝媛の研究は、教師の中でも教員志望者に注目している。(⑥:147頁)李美薇・朴芝媛によれば、現職に従事する教師の史料や史料学習に対する認識は多様な現場の概念と教職の経歴の影響を受けている可能性が大きい。(⑥:147頁)現職の歴史教師に比べて、教員志望学生は、現場の影響を受ける前の史料と資料学習についての理解、すなわち、教師としての資料と史料学習に対する認識の出発点を示している。(⑥:147頁)すなわち李美薇・朴芝媛の研究では、現場の経験が影響を与える以前の状態、すなわち、出発線(baseline)に現れる点から教員志望学生の史料理解を穿鑿している。(⑥:147頁)

李美薇・朴芝媛は教師が史料を何と考えて、史料学習は何のためのものと考えているのかについての教師の認識は史料学習の実践に重要な要素であると指摘している。(⑥:148頁)そして、史料学習の向上のためには、このような教師の認識を綿密に探究して、そこから、史料学習の改善方案と歴史教師の養成課程の改善方案を模索する必要があると李美薇・朴芝媛は述べている。(⑥:148頁)こうした目的のもとで李美薇・朴芝媛の研究は一つの教育庁所在地に位置する六つの師範大学の教師養成課程で4学年の歴史教育科目の受講中である教員志望学生を対象に史料についての認識を設問調査して、史料学習と教師養成課程に対する示唆点を提案している。(⑥:148頁)そこで、李美薇・朴芝媛の研究では、教員志望学生がどのような史料を何を基準に史料と判断しているのか、そして、資料の信頼度をどのように判断しているのかを分析している。(⑥:178頁)まず、教員志望学生は七つの資料を検討して、時代上、史実、媒体、製作過程と価値という四つの基準を使って、与えられた資料の史料のよしあしを判断していた。(⑥:178頁)李美薇・朴芝媛は史料別の基準を活用することで多くの基準を複雑に活用するよりは、一つまたは二つの基準に依存して、史料のよしあしを判断することを確認している。(⑥:178頁)次に、基準の活用の典

型的事例の分析を通じて、教員志望学生が史料を解釈と探究の対象と考えるよりは情報を得る対象として考えていることを李美薇・朴芝媛は確認している。(⑥:178頁)さらに、李美薇・朴芝媛によれば、過去の事実アプローチする客観的な経路で史料を認識する傾向がはっきりと現れ、客観と主観を判別する基準は資料が小説なのか、映画なのかのように媒体の種類をもとにするなどの単純な様相を示したという。(⑥:178頁)このように教員志望学生の答えには、客観性に対する単純なアプローチや情報としての史料概念とともに史料を固定した実体とみなす傾向もみることができたと李美薇・朴芝媛は述べている。(⑥:178頁)また、李美薇・朴芝媛によれば、歴史家の研究の問いが何で、研究対象が何なのかによって、資料で注目する内容が異なっているという考慮を見つけるのは難しいという。(⑥:178頁)しかし、李美薇・朴芝媛は史料が伝達する歴史的事実は誰でも同一に把握できる前提が教員志望教師が持っている客観性の概念に内包されていたと指摘している。(⑥:178頁)李美薇・朴芝媛によれば、多数の教員志望学生の答えで確認できた一次史料は二次史料より出てきた資料であるという前提は、このような文脈で理解することができるとする。(⑥:178頁)一方で、李美薇・朴芝媛はこのような教員志望学生の史料についての理解は証拠としての史料についての理解とは距離があったと述べている。(⑥:178頁)李美薇・朴芝媛によれば、史料がどのような意図で作成されたものであり、史料が生成された社会とどのような関係があるのかを主に深く考慮した場合は多くはないとする。(⑥:178頁)そうだとすれば、このような教員志望学生の史料に対する理解は歴史学に対する認識を反映した結果なのか?と李美薇・朴芝媛は疑問を呈している。(⑥:178頁)この視点で興味ある事実は、設問に答えた大多数の教員志望学生が「史実としての歴史」よりは「解釈としての歴史」を本人の歴史観として認識していた点であると李美薇・朴芝媛はいう。(⑥:178-179頁)李美薇・朴芝媛によれば、教員志望学生の歴史学に対する認識の設問調査は次の三つの選択肢の中で教員志望学生本人が考える歴史学に最も近いものを選ぶ形で行われた。(⑥:179頁)①歴史は過去にあった事実で、歴史家は現在残っている証拠に基づいて、事実としての歴史を叙述している。(⑥:179頁)②歴史は過去を解釈したもので、全ての解釈は解釈という点で同じである。より正確な解釈を判断できる客観的な基準はない。(⑥:179頁)歴史は過去を解釈したもので、時代と状況が変われば解釈も変わる。しかし、より正確で説得力のある解釈は存在する。(⑥:179頁)設問結果の18名(11%)が①を、22名(14%)が②を、111名(69%)が③を選択した。(⑥:179頁)これは、大多数の教員志望学生が歴史学

の解釈的特性を認識していることを示した結果であると李美薇・朴芝媛は指摘している。(⑥:179頁)しかし、李美薇・朴芝媛はこの研究が究明したように教員志望学生が持っている史料概念は証拠としての史料よりは、事実や情報としての史料概念に近いという。(⑥:179頁)

しかし、李美薇・朴芝媛は教員志望学生が志向や当為性のレベルで解釈としての歴史観を選択するだけであり、実際、歴史研究をしたり、歴史授業をするときは解釈的にアプローチしていない可能性があるとは指摘している。(⑥:179頁)李美薇・朴芝媛は教師が「歴史はこのように教えなければならない」または、「歴史はこのように学ばなければならない」という考えを持っているとしても、これが必ず該当教師の授業に反映されていないのと同様の道理であると述べている。(⑥:179頁)それにも関わらず、教員志望学生の歴史学に対する認識と史料理解の関連性をはじめとして、教員志望学生が歴史、史料、そして歴史授業と史料学習についてもっている認識はさらに綿密な検討を要する分野であると李美薇・朴芝媛はいう。(⑥:179頁)李美薇・朴芝媛の研究は、一つの教育庁所在地に位置する六つの師範大学を対象に質問調査を行った研究で無作為抽出を実施していないため、研究結果を一般化するのには難しい。(⑥:179頁)しかし、全体の17個の教育庁所在地の中の一つの教育庁所在地の師範大学歴史教育科4学年の歴史教育専攻科目の受講生全てを対象にしたため、特定の地域の教員志望学生が持っている史料に対する認識を把握することができたと李美薇・朴芝媛は述べている。(⑥:179-180頁)また、李美薇・朴芝媛の研究は設問調査研究の方法を使うことによって、教員志望学生一人一人の深い志向を把握することができないという限界を持っていた。(⑥:180頁)しかし、多数の対象者が持っている史料に対する認識を調査して、ここから共通的なパターンを確認することが李美薇・朴芝媛の研究の目的であるため、設問調査研究方法は目的に符合した方法であるとする。(⑥:180頁)李美薇・朴芝媛は面談調査の場合、多数の教員志望学生を対象にするのが難しく、個別面談資料の分析を通じて面談対象者を貫通する全体的な様相を効率的に把握するのが難しいと指摘している。(⑥:180頁)李美薇・朴芝媛の設問調査では、教員志望学生が史料についてもっている当為的で皮相的な認識を調査するのではなく、具体的資料に基づいて、各資料を史料と判断しているのか、どのような基準で史料を判別しているのかを分析することで、六つの教師養成機関の教員志望学生の認識を把握している。(⑥:180頁)李美薇・朴芝媛は教員志望学生に史料を何と考えているのか、史料を判別する基準は何と考えているのかを問う自己報告(self-report)面談に比べて、教員志望学生が持っている史料に対する理解に近接する調査方法であると

する。(⑥:180頁)李美薇・朴芝媛は面談を通じて史料の概念を質問する場合、教員志望学生は、中・高等学校の教科書などで習得した史料の概念をそのまま言及した可能性が高く、これは実際、教員志望学生が史料を読む方法と距離がある可能性があるとは述べている。(⑥:180頁)このような憂慮から本設問調査は回答者が実際理解していることを導き出すための方法として史料を提示した後、それについての具体的な回答を調査・分析したと李美薇・朴芝媛は指摘している。(⑥:180頁)ただ、このような質的な調査アプローチによる李美薇・朴芝媛の研究は、教員志望学生の史料に対する認識の一つの側面だけを眺望しているために、探究を中心とする史料学習の向上の具体的な改善方案の研究はこれからの課題が残されたままである。(⑥:180頁)

5. 成果と課題

本稿では、韓国歴史教育研究会の2010年代の『歴史教育』の分析を事例に、市民性を育成する日韓比較歴史教育理論の現在の射程を考察してきた。本稿の成果は、以下の3点である。

第一に、歴史教育研究の活性化によって使われるようになった「歴史的思考」や「歴史認識」などの概念語の意味を再考して哲学的に議論することで研究の深化を企図したことである。韓国の歴史教育研究で定義される概念語は日本の歴史教育研究の影響を受けながら整理されてきた。一方、歴史学習においては欧米の研究を踏まえた社会文化的アプローチが重視されるようになっている。

第二に、世界史教育を改善する視点として教育課程の改訂だけではなく、教科書叙述の比較分析から具体的に生徒の学習レベルに合わせた理論的検証の必要性を検討したことである。特に、世界史教科書の内容構成においても日本の「文化圏」の概念に影響を受けながらも「地域世界」という枠組みの妥当性や歴史の中の少数者をどのように授業で取り扱うのかが課題として示されている。

第三に、歴史教師を養成する課程において「授業の専門家」の資質を育成する科目として「歴史教育史」の可能性を模索したことである。実践的アプローチが重視される歴史教師の養成課程をどのようなカリキュラムで構成していくのか、歴史教師を志望する学生のニーズにどのように応えていくのか新たな課題が未だ残されている。

今後は、日韓の歴史教育に関わるグローバル化した多様な市民性教育の理論を比較分析することが課題である。

【註】

- (1) こうした問題意識から日韓両国の歴史教育理論に新たな視点を提供するために、梁豪煥は現代韓国における歴史教育の理論体系の樹立を、梁豪煥著、福田喜彦・井上奈穂・金聖玟翻訳『現代韓国における歴史教育の立論と構想』風間書房、2023年、458pにおいて試みている。
- (2) 韓国の社会系教科教育学研究で評価研究がどのようなアプローチで研究を進めてきたかは、福田喜彦「現代韓国の市民性教育における評価研究の類型的分析－韓国社会科教育学会『市民教育研究』を中心にして－」『社会系教科教育学論叢』第2号、2023年、pp.17-26を参照。
<https://doi.org/10.15117/0002000332>

【引用及び参考文献】

- ①金漢宗「歴史教育概念用語の用例検討－歴史的思考、歴史解釈、歴史認識、歴史意識－」『歴史教育』第113輯、2010年、1-36頁。
 - ②姜美珠「五学年の歴史内容構成の方向」『歴史教育』、第117輯、2011年、29-63頁。
 - ③梁豪煥「世界史教育：変化の言説と教科書叙述の現実」『歴史教育』、第140輯、2016年、1-38頁。
 - ④李美薇「歴史の中の少数者の授業、何を教えるのか－米国の日系アメリカ人抑留事件の事例分析－」『歴史教育』第129輯、2014年、103-138頁。
 - ⑤方智嫻「歴史教師養成教育における「歴史教育史」の必要性と内容構成の方向－朝鮮後期の内容構成を中心にして－」『歴史教育』、第124輯、2012年、139-177頁。
 - ⑥李美薇・朴芝媛「教師志望学生にとって史料とは何なのか－客観性、史実、そして証拠－」『歴史教育』第144輯、2017年、145-187頁。
- ※本研究はJSPS 科研費 JP19K02730 及び 24K05938 の助成を受けたものです。