

学位論文要旨

韓国における高校選択科目「東アジア史」に関する研究
—多元的な市民性を導く歴史教育の可能性—

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 学習開発学分野
カリキュラム開発領域

学生番号 D195147 金 道煉

序章 本研究の目的・意義・方法

本研究は韓国の高校選択科目「東アジア史」の教育課程から教科書・授業実践・学習評価に至る分析を通して、歴史教育における多元性と市民性の表象を描き出し、その検証までを目的とする。「東アジア史」は2000年代に入って韓国と隣国との歴史的な葛藤が深刻化し、これを平和的に解決するための未来人材の養成を掲げ、高校の選択科目として設置された。「2007 改正教育課程」において設置され、「2015 改正教育課程」まで2度の修正・改編が行われたが、「東アジアに対する客観的かつバランスの取れた歴史理解を図り、相互発展と平和を追求する姿勢を養う」との科目の目標は一貫して変わっていない。「東アジア史」が設置から10年以上経った今、大学修学能力試験で同じ歴史科の選択科目「世界史」よりも高い選択率を示すほどの位置を占めるに至っている。そこで、本研究は「東アジア史」が目標とする「客観的でバランスの取れた歴史理解」と「相互発展と平和を追求する姿勢」の育成にどこまで迫れているのか、すなわち歴史教育における多元性と市民性の表象としての教科書、授業、評価までを通して、検証的な分析と考察を行うことを目的とする。

先行研究の検討を踏まえて、本研究の意義と特質を3点指摘する。第一に、これまで行われてきた「東アジア史」教科書の先行研究では実現されていない総合的で検証的な新たな成果と課題を提示できる点である。第二に、自国史の相対化を試行する授業実践を通して、日本と韓国の歴史的な葛藤に対する高校生の認識の現状や変化、課題を解明する点である。第三に、「東アジア史」における授業実践から学習評価の実相について、歴史的エンパシーを分析指標として解明する点である。

本研究の目的を遂行するためには、以下の2つの研究方法を用いる。まず、第1章の教育課程と第2章の教科書分析では文献研究を行う。第3章の授業実践と第4章の学習評価では実地研究としての事例研究を行う。第5章ではこれらを踏まえた上に、科目「東アジア史」の可能性および意義と課題を明らかにする。また、今後の歴史教育のあり方に与える示唆についても考察する。終章では研究の成果を整理するとともに、本研究の課題をあわせて述べる。

第1章 「東アジア史」の誕生と内容

韓国で「東アジア史」が誕生した背景には、自国史と世界史の二元体系では多元的観点から多様性を尊重する市民性教育に適していないという歴史教育学界の反省があった。2000年代に入って韓国社会でいわゆる「歴史戦争」と呼ばれる周辺国との歴史葛藤が深刻化し、これに対応した日中韓の民間レベルの共同教材編纂作業が進行された。このような学界の反省と経験をもとに、周辺国との歴史葛藤に積極的な対応を求める世論とともに、当時のノ・ムヒョン政権が構想していた「平和と繁栄の北東アジア時代構想」とも相まって新たな科目「東アジア史」が誕生した。

開設当時の研究陣容の特徴としては、大多数が共同教材(『未来を開く歴史』)の編纂経験があった点が指摘できる。さらに、研究陣容の中で唯一のドイツ史研究者であるキム・スンリョルはドイツとポーランドとの共同教材を翻訳した経歴が研究陣に選ばれることに大きく作用している。こ

これは「東アジア史」の開設当時の方向性を示しているが、2度の改正を経る中では、現場の教師たちの研究陣容の中での比重が大きくなってきている点も特徴的である。研究陣容の中の現場教師たちは数十年間の現場での教育経験だけでなく教科書執筆にも参加した経験をもち、「東アジア史」に関する学校現場の声を積極的に反映できる可能性の背景を見て取れる。

開設当時の「東アジア史」の方向性については、大きくカリキュラム構成と内容の範囲についての議論があった。カリキュラム構成は「年代記的主題中心」、内容の範囲については「韓国史の枠を越える東アジア史」の方案としての「中間段階としての東アジア史」として具体的な内容記述を進める方向性が採用された。以上の経緯と議論を経て、「東アジア史」は「2007 改正教育課程」から「2011 改正教育課程」と「2015 改正教育課程」を経て主題史的な整理、時期に関する重複に対する問題、学習者の負担軽減などを理由に単元および内容要素が徐々に縮小される方向に進行していくこととなった。

第2章 SFL 理論に基づいた「東アジア史」の教科書分析

SFL 理論は批判的談話分析の一種でテキストを一つの意味を含む節単位に分け、その中で行為者(主語)とプロセス(動詞)がどのような意味を表すのかを類型化したものである。SFL 理論による分析により、典型的な単元「17世紀の戦争」から明らかとなる「東アジア史」教科書の特徴としては「韓国史」教科書との比較から、次の三点を指摘できる。

第一の特徴として、プロセスの類型から見ると、「韓国史」が物質プロセスの比重が圧倒的であるのに対し、「東アジア史」は関係・心理プロセスの割合が相対的に高い点がある。これは「韓国史」の叙述構造が歴史的事件の結果を中心とするのに対し、「東アジア史」の叙述構造は歴史的事件を巡る人々の動機と関係を中心に組み立てられていることを意味する。第二の特徴として、主語から見られる客観性と多様性がある。「韓国史」の「倭軍」に代わり、「東アジア史」では国名の入った「日本軍」を用いている点や、小西行長、毛文龍など、各国の様々な人物を行為の主体にした点から、「侵略 VS 抵抗」の対立構図ではなく、当時の東アジア各国の状況との関係を多元的に理解できるようになっていることが明らかである。第三の特徴として、主語とプロセスの関係から見ると、「韓国史」が戦争の一方的な側面を強調するのに対し、「東アジア史」は両面をすべて扱っている。

SFL 理論を通して明らかになった「東アジア史」の叙述構造が多元的視点の各層によってどれほど具現化されているかを考察すると、表1のように第一の層である行為者の視点を理解する「歴史的観点」は、「東アジア史」の叙述構造において最も明確に表れている特徴といえる。第二層である「歴史学的観点」と第三層である「現在の観点」は、「東アジア史」の叙述構造としては第一層ほど明確には表れていない。「東アジア史」は歴史家や現代の人々の観点とともに、それ以上に史料を通じた過去の人々の観点をより忠実に表わすことで過去の脈絡の中で歴史的事件を眺めることを強調する。すなわち、過去の行為者の観点を認知する経験が他者の観点を認知し理解する経験に拡張され、市民性育成に寄与できる観点からも「東アジア史」教科書における多元性を具現化した叙述構造は歴史による市民性育成の実現可能性にもつながる方向であると評価できる。

表 1 東アジア史に具現化されている多元的視点

Bergmann	Wansink ら	東アジア史
史料	歴史的観点 (historical perspective-taking)	・主体の客観性と多様性 ・心理, 関係プロセス
歴史家	歴史学的観点 (historiographical perspective-taking)	発話プロセス
学習者	現在の観点 (contemporary perspective-taking)	補助資料

(イ・ビョンリョン(2015), Wansink(2018)より作成)

第 3 章 日韓の高校生の視点から見る「東アジア史」の効果と課題

第 3 章では, 他者理解を志向する授業実践として, 日本と韓国の両国の教科書を両国の高校生が比較し合う探究学習を実施した結果の分析と考察の結果を明らかにする。「東アジア史」と「日本史 B」の教科書の「壬辰戦争」と「文禄・慶長の役」に関する叙述を両国の高校生が直接比較・対照することで, 歴史教科書の叙述はどのような方向に進むべきかを生徒なりに表明できるようにする。

授業実践は日韓の各 1 校を対象に行われた。韓国の J 高校は慶尚南道河東郡辰橋面に位置する公立高校で 2022 年度の教育課程編成上では, 2 年生で「韓国史」, 3 年生で「東アジア史」が開設されている。このうち本研究では「韓国史」の 1 学級 14 名, 「東アジア史」の 1 学級 15 名を対象とする。日本の D 高校は大分県大分市に位置する私立学校で, 本研究での対象は大学進学を目指す特進課程の 2 年生の「日本史 B」履修者 53 名である。

授業は計 4 次で, 1 次ではまず両国のイメージに対する事前アンケートを実施し, 両国を巡る歴史的な葛藤の問題を素材に問題意識を喚起させる。2 次から 3 次では「壬辰戦争」と「文禄・慶長の役」に関する両国の教科書叙述を提示し, 叙述上同じ観点が投影されている部分と異なる観点があらわれた部分を探る。第 4 次では, 「壬辰戦争」と「文禄・慶長の役」に対する各国の用語使用に係る探究活動を実施する。日本と韓国がそれぞれに使用する歴史的用語とその意味が何かを思考し合い, その上で両国が使用する歴史的用語が異なる理由は何かを考えさせた後に, ではどのような用語を使用するのが良いかについて, 歴史教科書の叙述を両国の高校生の視点で整理できるよう促していく。

生徒たちが作成した探究活動の記録を分析した結果, 「東アジア史」の学習者に現れた特徴として, まず「東アジア史」の教科書の叙述構造と類似した認識構造を示す点が挙げられる。具体的には, 豊臣秀吉という人物を挙げていた点, 「戦争を起こした」という述語で表現している点, 壬辰戦争を東アジア国際戦という側面で把握している点, 文化交流と伝播という側面で, 多様な人間像に対しても目を向けている点である。しかしながら, 一方では「東アジア史」の学習者が科目の目標である歴史的な葛藤解決のための他者理解と平和指向的姿勢を備えるようになったとまでは断言することは難しい。壬辰戦争と関連した用語をどのように使うべきかについて, 「東アジア史」の学習者の半数が各国の立場をそのまま維持しても良いと答えた。韓国の三国時代にあった中国

王朝との戦争（羅唐戦争）を扱う授業では、このような反応が著しく低かったという。羅唐戦争とは異なり、壬辰戦争で侵略の主体を現さなければならないという応答が多かった理由は、近代植民地支配に関する「侵略と被害」という認知構造が壬辰戦争にも投影された結果と考えられる。

それにもかかわらず、本授業実践ではその可能性を発見できた点で意義がある。表2のように、「韓国史」のみと「日本史 B」を受講した生徒たちが自国史中心の認知構造を示している反面、「東アジア史」の学習者たちは関係と連結の観点からこれを把握していた。これは「東アジア史」が和解と共存に向かう道にその可能性を一定程度は担保できていることを示している。

表2 探求学習の結果現れた各科目受講者の代表的な回答

	「韓国史」	「日本史 B」	「東アジア史」
壬辰戦争を説明する主語と叙述語	日本が侵略した。 日本が攻撃した。	豊臣秀吉が出兵した。	豊臣秀吉が戦争を起こした。
よく知っている壬辰戦争の関連人物	李舜臣, 權慄	加藤, 小西	沙也加, 李參平
壬辰戦争について相手国の生徒たちに知らせたい内容	朝鮮の活躍	豊臣に対する肯定的評価	文化伝播

(筆者作成)

第4章 「東アジア史」におけるパフォーマンステスト活用の効果と課題

第4章では、「東アジア史」の評価方法としてのパフォーマンステストに注目し、韓国A高校の「歴史新聞作り」を事例として、生徒たちの歴史的エンパシー段階の分析と考察を行う。

授業は4次構成で進められ、まず第1次では本単元で「歴史新聞作り」を行うことをパフォーマンス課題として明示し、そのための4人グループの編成を行っている。その上で「東アジアの歴史の始まり」と「東アジア世界の成立と変化」の時代背景および歴史的イベントや人物に関する内容について第2次にわたって講義形式での解説を行い、第3次から4次にかけてグループ別による「歴史新聞作り」が行われた。この時、生徒たちはネット資料を追加調査することも可能にした。4人1組で進められた「歴史新聞作り」の結果、新聞は14グループによる計14枚が制作された。

本研究では、分析の枠組みとして Ashby&Lee(1987)による歴史的エンパシーの段階を活用した。その結果、A高校の「歴史新聞作り」に現れた生徒たちの歴史的エンパシーの段階には次の2点の特徴を指摘することができる。第1にA高校におけるパフォーマンステストとしての「歴史新聞作り」では歴史的エンパシー段階の初期段階とされる3段階に該当する新聞記事の数が最も多かった点である。しかしながら、一方でA高校においては歴史的エンパシーの段階の最上位とされる4段階と5段階まで到達できている新聞記事が一定数確認できたことで、最上位段階に達した生徒たちを、下位段階の生徒たちが足場かけ(scaffolding)として活用できた可能性がある点である。これは、記事の作成・選択から掲載に至るグループ内での一連の活動が、歴史的な情報をもとに時

代状況と生徒個人の内面での考慮や思考との往復だけでなく、生徒間の学び合いを通じたエンパシー段階の向上にも結びついている側面を垣間見ることができる。すなわち、歴史的エンパシーに関する適切な段階設定が実際の授業展開と結びつき、これが評価指標としても定着する際、歴史や歴史的人物を社会現象の法則や傾向の中に埋もれる対象ではなく、人間として個人としての歴史的他者に対する理解を高める市民性教育としての歴史授業の実現に向かう可能性を導くことができる。

第5章 「東アジア史」の可能性・意義・課題

以上から、「東アジア史」は自国史中心の見解から脱して、多様な過去の行為者の行為をその時代の脈絡と連結して眺めることで歴史教育における多元的な観点を涵養する市民性教育への転換可能性を示していると評価できる。しかし、「東アジア史」が他者理解と平和志向の目標を達成したと断言するのはまだ早い。それは第3章の授業実践の結果からも分かるように、生徒たちの認識の中に内在した歴史的文化だけでなく、教育課程改正のあり方にも象徴されている。韓国の頻繁な教育課程の改正とそれに伴う科目の新設および廃止は「東アジア史」の位置を不安定にし、ひいては教師による「東アジア史」への存在価値や存在意義の認識にも影響を及ぼしている。

示唆としては、次の2点が挙げられる。第一に、生徒の歴史的文化(既存知識, 偏見, イメージ)を覆すことができる歴史授業の持続化のための教員の意識改革とそのための教員研修の必要性である。第二に、民間レベルでの学术交流の成果を教育政策に積極的に反映しなければならない点である。日中韓の共同教材編纂は残念ながらヨーロッパとは異なり、学校現場に教材として根付くことができなかつた。東アジア各国が教育課程と教科書への依存度が高いという現実を反映する際、共同教材への編纂経験と内容をより積極的に活用する必要がある。教科書叙述構造および教師研修はもちろん、これを歴史授業で頻繁で深みのある扱いをする持続的な営為が必要である。

終章 本研究の成果と残された課題

「東アジア史」は設置当時、自国の発展を描く自国史と中国・欧州中心の世界史の二元体制から脱し、自国史を地域史の脈絡においても理解できるような相対化を見据えた試みであり、平和と和解への歴史認識を標榜する点で肯定的に評価されていた。しかしながら、前例のない科目だったこともあり、学校現場の憂慮と反発は大きく、韓国の歴史教育学界での関心に比べると関連する実践や研究は必ずしも活発ではなかつた。また日本の歴史教育学界での「東アジア史」に関する研究はこれまで概して教育課程と教科書の公式文書上に現れた文献研究と量的研究が主であり、設立初期の「2007 改正教育課程」でのあり方を紹介する程度にとどまってきた。したがって、本研究は次の4つの成果と意義を持つ。

第一に、「東アジア史」の設置から直近に至るまでの教育課程改正に伴う科目の目的、性格、内容体系の変化の様相を総体的に整理した点である。第二に、漠然とした印象やニュアンスではなく、批判的談話分析である SFL 理論を通じて教科書を分析することで、「東アジア史」が「韓国史」よ

り多元的観点を示していることを具体的に検証した点である。第三に、授業実践を通じて日韓の生徒の認識の違いを高校段階で究明した点と「東アジア史」を受講した生徒たちが自国史だけを受講した生徒とどのような違いがあるかを授業レベルで解明した点である。第四に、歴史授業の評価方法としてパフォーマンステストと歴史的エンパシー段階の活用可能性を提示した点である。過去の行為者を過去の脈絡の中で理解するだけでなく、歴史的エンパシーの拡張により、現在の他者の視点からの理解をも促す方法としてパフォーマンステストを活用することで Doing History の促進に寄与できることを具体的な授業と評価材から検証的に証明した。

すなわち、本研究は「東アジア史」の教育課程から教科書・授業・学習評価をマクロ的・ミクロ的・超ミクロ的なアプローチを通じて、「東アジア史」が自国史の相対化の可能性を示し、歴史教育における多元的な市民性教育としての端緒として位置づけられることを検証したことに成果を見出すことができる。また、本研究は「東アジア史」の設置から 15 年、施行されてから 10 年になる時点において、自国史と世界史という二元体系から脱した第 3 の歴史教育としての科目の持つ意味を振り返り、その科目の存在価値を検証的に可視化した研究としての意義を持つ。

一方、本研究は次の 3 つの課題を残すこととなった。

第一に、SFL 理論に基づいた教科書分析が「東アジア史」の他の単元および他の科目との比較・対照を通じてより総体的に解明すべき点である。本研究では、前近代の東アジア戦争を「韓国史」との比較として検討を行ったが、韓国の「世界史」はもちろん、他国との教科書との比較検討も進めていかなければならない。これには日本で新たに誕生した「歴史総合」との比較検討を含め、前近代を超えて近現代に対する分析も必要である。「東アジア史」教科書の分析が特定の時代と単元を越えて他国と比較・対照する研究が行われた時、「東アジア史」の市民性教育としての価値がより明確に現れることを期待する。

第二に、日韓両国の生徒の認識比較研究も更に拡張・深化されなければならない。本研究では両国の生徒が個人的次元で相手国と自国の教科書を比較する単発的な授業実践に止まったが、グループ別活動および相手国の生徒との直接的な対話を通して認識変化の可能性と方向性をより綿密に検討しなければならない。それだけでなく教科書分析と同様に「日本史 B」と「歴史総合」、「東アジア史」と「歴史総合」のように研究対象である生徒の範囲を広げ、これを持続的に追跡調査する方法の模索も進行されなければならない。公式文書上で明らかされている「東アジア史」の教育目標が実際の生徒にどのような認識として内在するのかをより多角的に検討する時、本研究での多元性の観点の涵養を通じた他者理解としての「東アジア史」の位置がより一層明確になる。

第三に、歴史的エンパシーを評価ツールとして活用するための具体的なルーブリックの開発と適用の必要性である。本研究での Ashby と Lee の段階区分の適用から進んで、これを細分化し、段階の別到達点を更に精緻に明確に規定することで歴史授業での学習評価の活用度を高める研究が展開されなければならない。これまでの歴史的エンパシーの認知的探究過程として理解から抜け出し、共感などの情緒的要素を積極的に結合させることで民主的熟考と参加に寄与する歴史授業の原理として活用へと進む必要がある。