

2022年度

広島大学大学院 教育学研究科 博士論文

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

学生番号 D195147

申請者 金 道煉

目 次

序章 本研究の目的・意義・方法	5
第1節 本研究の背景と目的	5
第2節 本研究の意義と特質	7
第3節 本研究の方法と論文の構成	10
第1章 「東アジア史」の誕生と内容	12
第1節 韓国における「東アジア史」の設置	12
第1項 学問的背景	12
第2項 社会的背景	13
第3項 政治的背景	14
第2節 教育課程における「東アジア史」の変遷	16
第1項 「2007改正教育課程」	17
1. 開発機関と研究の陣容	17
2. 主な議論と方向性	19
第2項 「2011改正教育課程」	22
1. 開発機関と研究の陣容	22
2. 主な改正内容と方向性	23
(1) 目標	23
(2) 内容体系	26
第3項 「2015改正教育課程」	29
1. 開発機関と研究の陣容	29
2. 主な改正内容と方向性	31
(1) 性格	31
(2) 目標	32
(3) 内容領域及び内容の要素	34
第2章 SFL理論に基づいた「東アジア史」の教科書分析	43
第1節 本章における問題の所在	43

第2節	分析対象としての教科書と単元	44
第3節	分析方法としてのSFL理論	45
第4節	「2015改正教育課程」の「東アジア史」教科書叙述の特徴	48
第1項	「壬辰戦争」に関する叙述分析結果	48
第2項	「丙子戦争」に関する叙述分析結果	51
第3項	「東アジア史」教科書の叙述の特徴	54
第5節	考察	56
第1項	多元的視点の具現化の観点から	56
第2項	「東アジア史」から「歴史総合」への示唆	57
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	62
第1節	本章における問題の所在	62
第2節	分析の枠組みと先行研究	63
第3節	分析対象と方法	65
第1項	分析対象	65
第2項	授業実践の計画と流れ	66
第4節	分析結果	68
第1項	韓国の生徒の認識	68
第2項	日本の生徒の認識	72
第5節	考察と課題	77
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	81
第1節	本章における問題の所在	81
第2節	研究対象としてのパフォーマンステスト	82
第1項	韓国におけるパフォーマンステストの位置づけ	82
第2項	金海市におけるパフォーマンステストの現状	83
第3項	パフォーマンステストとしての「歴史新聞作り」	86
第3節	分析枠組みとしての歴史的エンパシー段階	87
第4節	分析の実際	90

第1項	分析対象としてのA高校	90
第2項	分析対象としての成果物の概要	91
第5節	分析結果	93
第6節	考察—歴史的エンパシー段階の向上の要件	96
第5章	「東アジア史」の可能性・意義・課題	103
第1節	本研究から見てきた可能性	103
第2節	「東アジア史」の課題	105
第3節	今後の歴史教育への示唆	107
終章	本研究の成果と残された課題	111
第1節	本研究の成果	111
第2節	本研究の残された課題	112
主要参考文献		114

資料編

目次

資料編1	一
「2007改正教育課程」における科目「東アジア史」	二
「2011改正教育課程」における科目「東アジア史」	六
「2015改正教育課程」における科目「東アジア史」	一三
資料編2	二二
「2015改正教育課程」による「東アジア史」教科書の目次比較	二三
資料編3-1	二六
事前アンケート	二七
探究活動の内容	二八
「日本史B」受講生の結果	二九
「韓国史」受講生の結果	八三
「東アジア史」受講生の結果	九三
資料編3-2	一〇三
日本のD高校の「日本史B」担当教師へのインタビュー結果	一〇四
韓国のJ高校の「韓国史」「東アジア史」担当教師への インタビュー結果	一〇六
資料編4-1	一〇八
「歴史新聞作り」の成果物	一〇八
資料編4-2	一二三
韓国A高校「歴史新聞作り」担当教師へのインタビュー結果	一二四
資料編5	一二六
卒業生Aへのインタビュー結果	一二七
卒業生Bへのインタビュー結果	一二八
卒業生Cへのインタビュー結果	一二九

序章 本研究の目的・意義・方法

第1節 本研究の背景と目的

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、「2011改正教育課程」と「2015改正教育課程」の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」は教科目の学問的議論よりも政治的・社会的な要請が優勢な状況下で設置されたが、設置から15年経った今、大学修学能力試験で同じ歴史の選択科目「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「客観的かつ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・授業実践・学習評価までを通して、検証的な分析と考察を行うことを目的とする。具体的には以下の3点に取り組む。

第一に、「東アジア史」教科書の叙述構造の論理的・検証的な分析を通してサブテキストの実相までを解明することである。韓国の教科書は検定制を取っており、教科書は出版社ごとに異なる執筆陣で構成されている。この点は歴史教科書も例外ではない。韓国に限らず、東アジア各国では歴史教科書は国家の公的記憶を代表するもので、該当国家の歴史認識と国家的アイデンティティに重要な影響を及ぼしてきている。歴史教科書を分析することは、該当国家の現状や実相の解明にも非常に有用だと言える。歴史教科書は表向きは客観化を追求する叙述構造をとっているが、そこには執筆に関わる歴史家の観点と解釈が隠されてもいる。これは国家や民族という強力な文脈の中で、本来的な歴史の主体者を隠蔽・排除する結果につながる。歴史教科書に隠された著者の意図としてのサブテキストの

解明は、歴史の解釈的性格、すなわち教科書の叙述があくまでも一つの解釈であり厳正な真理ではないことを明らかにすることになる。そこに向けて、本研究で援用するのが批判的談話分析の一種であるSFL理論である。SFL理論は文章の主語と述語の関係、主語の提示方式を分析することで、文章の漠然としたニュアンスではなく、巧に隠されたサブテキストをより論理的に検証することができる。

第二に、「東アジア史」に関する学習主体の認識を日本と韓国の両国の授業実践からの比較を通して解明することである。これは、自国史に対する理解と認識のどの側面が、隣国との葛藤の障害になる部分かを明らかにすることで、国家間の葛藤の解消の端緒を提供することにつながる。言い換えれば、社会的・公的な記憶が関係と葛藤の内面に位置する認識と信念の問題であるという点で、歪曲された現象の理由が何かを明らかにするものでもある。この側面を解明することは、日本と韓国の両国の関係が一方的な行為とこれに対する対抗の応酬を超え、相互に意思疎通できる論拠と回路の提供をもたらす。特に、これまで歴史的な葛藤解決の主体となってきた政府当局、歴史学者などの特定の専門家集団だけではなく、未来社会の主役であり主権者である青少年の認識と信念を比較することを通して、「東アジア史」が掲げる目標の実現可能性を導こうとするものである。本研究では、日本と韓国の高校生を対象に、両国の自国史科目と、その相対化を視野に入れた科目の叙述を比較・対照しあう歴史探究学習を展開し、両国の教師と生徒の認識調査を通して、自国史からの相対化にむけた現状と課題の実相を明らかにする。

第三に、「東アジア史」の授業実践から学習評価の実態をもとに、その成果と課題を解明することである。韓国と日本ともに、教育課程・授業・評価のそれぞれが分離独立的に捉えられてきたことへの批判や反省から、学習評価を通して生徒個々人の成長を促すような教育課程・授業・評価の連携または一体化の模索が進んでいる。このような動きは、教育政策や教育制度として公的に示される教育課程・授業・評価を、学校現場である教室での授業の中で教師と生徒によって、いかに実装されているかが問われる動向でもある。このような問題意識に基づき、韓国では1990年代から生徒の活動を中心に授業を行い、評価する「パフォーマンステスト」が公的にも実際的にも進められてきた。歴史教育も例外ではなく、作文や論述のような多様な学習や活動の記録や履歴を収集・整理する汎教科的なポ

ートフォリオの他に、歴史年表の作成、歴史新聞作りなどの歴史教育の特性を反映したパフォーマンステストの運用も活発に展開されてきている。歴史教育の場合、特に歴史的思考力に焦点をあてたパフォーマンステストを実施する事例が多くなっている。本研究では、「東アジア史」の実際の授業で展開されるパフォーマンステストの事例分析を通して、多元性と市民性の表象と検証を授業レベルとともに学習評価の側面からも解明する。

以上のように、教科書・授業実践・学習評価の各側面からの検証を踏まえ、「東アジア史」が潜在的にも実際的にも明らかにしてきている意義と位置を確認した上で、これが日本の歴史教育にもどのような影響や示唆をもたらすことになるか、までを考察することが本研究の最終目的である。日本でも自国史の相対化へ向かう取組として、2022年から新たな科目「歴史総合」の授業が始動した。歴史的な葛藤の問題が激しく対立する近現代史を中心に、世界史と日本史を統合した「歴史総合」がアジア諸国を理解し、双方向での意思疎通の可能性を導く多元的な市民性教育の端緒を開くことができるかどうか、この同時代的な問題に対応するために先に施行された韓国の「東アジア史」のまなざしから日本の「歴史総合」を覗き込むことによる歴史的な対話の実現をも本研究は視野に入れている。

第2節 本研究の意義と特質

ここでは、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。日本における「東アジア史」教科書に関する先行研究は、主に歴史的な葛藤に関する認識の側面から、その叙述がどのようになっているかを表層的に明らかにしてきている。国分麻里(2013)、柳準相(2015)などの研究は「東アジア史」の設置当時の教科書の叙述を分析・紹介するにとどまっており、直近の2015年版「東アジア史」教科書に関する内容を扱う研究は日本国内では管見の限り見当たらない。韓国においては「東アジア史」教科書の記述に関する研究は多いが、その主な流れは大きく次の3つに分けられる。第一に、中国中心の叙述に対する指摘である。チョン・スンイル(2016)、イム・ギスク(2019)、キム・チャング(2020)、パク・ヒョンソプ(2020)、

イ・ビョンイン(2020)などが代表的である。これらの研究は、「東アジア史」教科書が韓国の「世界史」教科書における中国中心主義から脱することができず、東アジア一帯の諸民族間の交流とこれらの中に構築された複数の世界秩序を盛り込んでいないことを明らかにしている。第二に、前近代史と近現代史の記述が有機的に行われていない点について指摘する研究である。ウォン・ジヨン(2017)は日本関連の記述で、パク・ジュンヒョン(2020)はベトナム関連の記述で該当地域が分断的に描写され、脈絡的な理解を困難にしていることを示唆している。これらの先行研究は教科書の記述内容の表層的な分析と考察にとどまり、教科書の記述構造の深層を描き出すようなサブテキストの解明までには至っていない。第三に、教科書の深層に迫ろうとする分析としては、イ・ヘヨン(2017)の壬辰倭乱関連の叙述分析研究とキム・ハンジョンとイ・ヘヨン(2020)の対モンゴル抗争関連の叙述分析研究がある。これらの研究はSFL理論に基づき、文章の主語と述語の相関関係、主語の提示方式などを通して、「東アジア史」に比べて「韓国史」教科書に民族主義に基づいた観点が込められていることを明らかにしたということに意義がある。しかしながら、これらの研究では対象が2009年版の特定の出版社に限られていることから、「東アジア史」と「韓国史」のより一般的・総合的な傾向と結論づけることは難しい。そこで、本研究では先行研究を参考にはしながらも、SFL理論を通して教科書に隠されたサブテキストの解明を目指し、2015年版のすべての出版社の教科書を分析することで、科目「東アジア史」の総体的な叙述傾向を明らかにすることに、その特質と意義がある。

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。これまで日本と韓国との歴史的な葛藤に関する研究は、概ね政治的観点と歴史学および歴史教育関連研究者の観点から行われてきた。この点について教育と学習の主体である教師と生徒の認識を探る研究はまだ不十分な状況である。1993年から行われた日韓歴史教育実践研究会の活動は、当初は教師を中心に行われていたが、2003年からは生徒たちも参加する歴史教育交流を通じて両国の生徒の相互認識に関する報告が行われている。しかしながら、この交流会の性格上、単発での参加にとどまったり、交流時間も2時間前後と持続的な変化や観察が難しい点もあり、日本と韓国の双方においても交流や考察が深層的な段階に進んでいない現状にある。その

中で、釜田聡(2008)の日韓教師認識研究と金鍾成(2016)の日韓生徒認識研究は注目に値する。特に金鍾成の研究は、日本と韓国の児童同志が同じ学習資料をもとに授業を実施した比較研究として、基礎的な歴史認識が確立していく初等段階での相互の対話を通じて歴史を構築していく過程を明らかにしたという点に意義がある。これらの先行研究に着目しつつ、本研究では日韓両国の自国史叙述構造と中間史的な叙述構造を比較しあう授業を行い、日韓の歴史的な葛藤の解決主体となる青少年の相互認識と変化を探る点に研究上の特質がある。これは高校段階において自国史をどのように理解しており、ひいては他国の立場で自国史をいかに相対的にも再認識できるかの実相と成果と課題を解明する点で意義がある。

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。韓国では高校の学習到達度の基準と関連付けられ標準化された試験としての大学修学能力試験がある。これは大学進学に際して高校までの教育課程基準の学習到達度を評価することを目的とするものであり、国が指し示す教育課程解説書・教師用指導書、そして韓国教育課程評価院のガイドラインに準じて実施される修学能力試験である。「2007年教育課程」により、「東アジア史」は2011年から高校2年生の課程に開設され、大学修学能力試験は2013年12月から初めての実施科目となった。大学修学能力試験での「東アジア史」に関する研究はチョン・ソンヒ(2020)がある。チョン・ソンヒは修学能力試験で「東アジア史」は単元別に均等に出題されているが、5肢選択評価であるため「東アジア史」の目的である「相互発展と平和を追求する姿勢」を涵養しているかどうかについての判断は難しいと指摘した。一方、教室単位の授業で、その補完に向けた取り組みの研究が進められている。韓国では1999年から全国的にパフォーマンステストの全面的な導入がはかられ、ペーパーテストの限界を克服しようとする試みが行われ、更に2010年代からは授業と学習評価の一体化も掲げられて学校現場での浸透が展開中である。関連した研究としては大きく3つの流れがある。一つは生徒たちの思考力を深層的に分析する研究として、ユ・ドクスン(2020)、キム・ミリ(2020)、ユン・ジョンピル(2016)で、もう一つは資質および態度に関する研究として、オ・ジョンヒョンとイ・スンシル(2013)、最後に認知的要素と情緒的要素を積極的に結合した歴史的エンパシーへのアプローチとしてのイム・ジヒョン(2021)、バン・ジウオン(2006A, 2006B)である。これらの教室単位で行われる学習

評価についての研究はすべて韓国史を対象としており、「東アジア史」を対象とする研究はまだ行われていない。本研究では、認知的探究過程と情緒的要素を結合した歴史的エンパシーが持つ対話的側面にも注目して、これを評価ツールとして活用できる可能性を解明する点で、その意義と特質がある。

第3節 本研究の方法と論文の構成

本研究の目的を遂行するためには、以下の研究方法を用いる。

まず、第1章と第2章では文献研究と分析研究を行う。

第1章では、「東アジア史」の開発に関する既存の研究文献の検討から「東アジア史」が誕生した背景を政治・社会・学問の次元で整理する。そして、「東アジア史」が設置された「2007改正教育課程」から最近の「2015改正教育課程」までの「東アジア史」の変遷を検討する。これを踏まえ、韓国の歴史教育界における「東アジア史」の位置と性格を確認する。

第2章では、「東アジア史」と「韓国史」の教科書の叙述構造を比較・検討し、「東アジア史」の位置と性格をより明確にする。両教科書の叙述構造が持つ違いを科学的に検証するために、批判的談話分析である選択体系機能言語学(以下、SFL理論)を活用する。SFL理論は単純な文章羅列を通じたニュアンスの対照的な方法ではなく、文章の主語と動詞を分離し、これらの相関関係を分析する方法である。これを通じて「東アジア史」教科書の叙述構造が持つ特徴を実証的に検証することができる。

第3章と第4章では実地研究としての事例研究を行う。

第3章では、「東アジア史」における授業実践として日・韓両国の教科書を比較する探究学習を実施し、その結果の分析と考察を明らかにする。授業は「東アジア史」と「日本史B」の教科書叙述を両国の高校生が比較・対照することで、歴史教科書の叙述がどのような方向に進むべきかを生徒なりに確立することを構想した。2022年に韓国のある高校の「東アジア史」受講者と、日本のある高校の「日本史B」の受講者を対象に該当の授業を実施し、

その結果を分析する。

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を分析した。2019年に行われたA高校の「東アジア史」のグループ別のパフォーマンステストの過程を観察し、結果物である歴史新聞記事に明らかになった生徒たちの歴史的エンパシー段階を、AshbyとLeeの区分に基づいて分析する。第3章と第4章は基本的に生徒たちが提出したものを分析するものの、授業を進行した教師との面談と討論の方法も使用する。

第5章ではこれらを踏まえた上で、最近の韓国における新しい教育課程改正の動きによる学会と学校現場の実情を更に検討することで、「東アジア史」の科目としての可能性と意義・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を考察する。

最後に終章では、これまでの研究の成果をまとめるとともに、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

第1節 韓国における「東アジア史」の設置

現在, 東アジア諸国の中で「東アジア史」を高校の教育課程上に科目として設置しているのは韓国のみである。日本でも1995年に中村哲を筆頭に東(北)アジア史を高校教科として新設しようとする提案¹⁾が出たが, 制度化までは至らなかった。韓国では1990年代に入って「東アジア論」が台頭し, 東アジアを一つの地域に設定し, その地域の政治, 経済, 文化を多角的に検討する動き²⁾が活発になった。2000年代にはこの地域の歴史的な葛藤の問題が相次いで発生し, これに対応するために歴史教育の強化の必要性が提起された。「2007改正教育課程」において科目「東アジア史」の設置が確定したが, 外交と政治的な目的による早急な政策決定であるとの非難があった。しかし「東アジア史」は既存の歴史教育の問題点に対する学界の反省と周辺国との歴史的な葛藤を円満に解決しようとする当時の韓国の社会的雰囲気, そしてノ・ムヒョン政権の「平和と繁栄の北東アジア時代構想」の合作といえる。そこでここでは, 韓国において高校の選択科目として「東アジア史」が設置された背景を学問, 社会, 政治の次元でより綿密に検討することにより, 科目「東アジア史」の性格と位置を明確に描き出すこととする。

第1項 学問的背景

韓国で「東アジア史」が高校選択科目として設置された背景を歴史教育学界の内部事情として探究する時, まず挙げられるのは「7次教育課程」³⁾の施行にともなう世界史教育の弱体化である。「7次教育課程」では小学生から高校1年生までを国民共通基本教育課程, 高校2・3年生を選択中心課程と設定された。高校の歴史科目としては国民共通基本教育課程として「韓国史」を割り当て, 深化選択科目として「韓国近現代史」と「世界史」を編纂した。高校1年生に割り当てられた「韓国史」は, 前近代史を中心とする全面的な分類史的体制を導入した。このような科目設定は, 韓国史専攻者と世界史専攻者の双方に不満を引き起こしたが, 特に世界史専攻者の反発が激しかった。世界史専攻者たちは「世界史」

より「韓国近現代史」の履修率が顕著に高いという点、中学校で学ぶ世界史は地理や公民、または倫理専攻教師が教える場合が多いという点を挙げ、世界史教育が事実上消滅した状態だと批判した⁴⁾。

韓国史専攻者と世界史専攻者の間の争いは、教育課程が改正されるたびに起きてきた。その中で、2000年代に入り「韓国史」と「世界史」の二分法的な分離に関する議論自体がむしろ世界史教育の危機を加重させているとの指摘がされるようになる⁵⁾。併せて、これまでも提起され続けてきた「世界史」に対するヨーロッパ中心主義と中国を副次的な中心とすることに関する批判への対応の模索も続けられた。この過程で「韓国史」と「世界史」を結ぶ中間単位としての「地域史」が台頭する。「地域史」は歴史の構成主体を国家ではなく地域文明に設定し、歴史をナショナル(national)またはインターナショナル(international)の二分法的な観点から把握することから抜け出し、リージョナル(regional)またはインターナショナル(interregional)な観点から把握することを提案する。これを通じて既存の自国史や欧州・中国中心の世界史が見過ごしやすい部分を捉え、その基盤を土台に東アジアとその他の地域との相互関係も正確に理解できるとの主張がなされた⁶⁾。

このような「地域史」の導入を主張した学者の代表格であるユ・ヨンテが「2007改正教育課程」の当時に科目「東アジア史」の開発過程に参加したことに注目する必要がある。すなわち、韓国歴史教育学界で議論されてきた「韓国史」と「世界史」の二元体制に対する限界を「地域史」の方向性で改編する流れが醸成されてきた結果が「2007改正教育課程」に結実したと言える。科目「東アジア史」は、「韓国史」が感情的すぎるナショナリズム、「世界史」がヨーロッパと中国を中心とする進化論的文明史観と発展史観を当然視している⁷⁾との歴史教育学界内部の反省による突破口として設置されたのであった。

第2項 社会的背景

科目「東アジア史」成立の社会的背景としては、市民団体が主導した周辺国との歴史交流活動が挙げられる。日本と韓国の民間レベルでの交流初期には、生徒及び一般人の相互認識と理解の程度を探究するといった課題から、両国の教科書の分析、望ましい教科書の叙

述方向などに対する模索へと発展した⁸⁾。その後、日韓の歴史教育に関する交流は共同教材編纂という動きとなって現れていく。

具体的な成果としては、韓国の「全国歴史教師会」と日本の「歴史教育者協議会」が共同で発刊した『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編 上・下』（2006）と、韓国の「歴史教科書研究会」と日本の「歴史教育研究会」が共同で発刊した『日韓交流の歴史』（2007）がある。また、韓国の「全国歴史教師研究会大邱支部」と日本の「広島県教職員組合」の歴史教師たちは、『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使』（2005）に続き、『日韓共通歴史教材 学び、つながる日本と韓国の近現代史』（2013）を出版した。日韓共同教材編纂からさらに日中韓3国の学者、教師、市民活動家が共同で編纂した最初の東アジア共同歴史教材としては『未来をひらく歴史 東アジア3国の近現代史』（2005）がある。これを企画、執筆、出版した日中韓3国共通歴史教材委員会は、後続作として関係史的アプローチを模索した『新しい東アジアの近現代史 上・下』（2012）も発刊している。

これらの共同教材は民間レベルで展開されたため、学校現場で正式教材として活用されるためには大きな限界があった。しかし、東アジアで提起されている歴史的な問題が歴史教科書の記述と密接に関連する点で、共同教材の編纂は東アジアにおける歴史対話の可能性を現実化し、教科書作成の対話過程で蓄積された相互理解と信頼度を土台に多様な歴史対話を進行できる政治的・社会心理的準備に大きく役立ったとされている⁹⁾。実際、科目「東アジア史」の教育課程開発には、『未来をひらく歴史 東アジア3国の近現代史』の執筆者であるキム・ジョンインが参加した点に注目する必要がある。すなわち、民間レベルでの異なる歴史意識を越えて暫定的合意を引き出す経験が、共同教材発刊を経て韓国では科目「東アジア史」の新設に帰着したことになる。

第3項 政治的背景

科目「東アジア史」の新設を直接的に刺激した周辺国との歴史的な葛藤である。1980年代から続いた日本との歴史的な葛藤¹⁰⁾に加えて、2000年代からは所謂「東北工程」¹¹⁾と呼ばれる中国との歴史的な葛藤も始まる。周辺国との全方位的な歴史的葛藤をマスコミは

連日報道し、東アジアにおける「歴史戦争」¹²⁾に対応するための歴史教育強化の必要性が台頭することになる。2005年、韓国の国会で決議された「韓国史教育強化方案」はこのような世論が反映された結果であった。決議案には周辺国の「歴史歪曲」の解決方案として韓国史を通じて国民アイデンティティ教育を強化しなければならないとの内容が含まれていた。国会は韓国史を独立教科および必須科目に編制し、各種の国家試験で韓国史を必須科目とする決議案を採択した¹³⁾。これは前述の学界の認識と方向性においては多少の違いがあったが、「歴史教育の強化」という観点から国会の決議案は実は科目「東アジア史」の新設に役立つことにもなる。

この点について注目すべきことは、同時期に韓国教育部傘下の歴史研究機関として東北アジア歴史財団が設立されたという点である。2005年12月に「東北アジア歴史財団設立運営に関する法律案」が発議され¹⁴⁾、2006年5月に「東北アジア歴史財団設立運営に関する法律」が制定¹⁵⁾されたが、第1条には財団設立の目的を次のように置いている。

同法は東北アジア歴史財団を設立し、北東アジアの歴史問題および独島関連事項に対する長期的・総合的研究・分析と体系的・戦略的政策開発を遂行することで、正しい歴史を確立し、北東アジア地域の平和および繁栄の基盤を築くことを目的とする。

(東北アジア歴史財団法 第1条)

この法律では歴史的な葛藤に対応するために設立された団体であることを明確にし、長期的に北東アジア地域の平和基盤を整えることにその設立趣旨を置いている。このような設立趣旨により東北アジア歴史財団は科目「東アジア史」の教育課程開発機関に選定されることとなる。

そして科目「東アジア史」の新設の決定打となるのは、当時のノ・ムヒョン政権による「平和と繁栄の北東アジア時代構想」である。当時の政権の政策構想は北東アジアを中心に「平和と繁栄の共同体」としての発展を見据えており、その先導的役割を韓国が果たすものであった。ただし、当時の北東アジア秩序は依然として不安定で不透明なため、この地

域で長期間続いてきた葛藤を和解へ、対立を協力へと転換させる原動力が必要だと判断された。韓国はそのための積極的でダイナミックな行為者として、そして国家間の調和を追求し、平和繁栄を促進する主体としての役割を果たさなければならず、これがノ・ムヒョン政権が考えた韓国の役割、すなわち「北東アジア均衡者」であると説明した。その後も平和と共存を追求する東アジア共同体に関する議論は活性化し、その共通基盤としての歴史教育がクローズアップされたのである。「2007年教育課程」で告示された科目「東アジア史」の性格を見れば、この点がよく現れている¹⁶⁾。

科目としての東アジア史は、東アジア地域で展開された人間活動とそれが残した文化遺産を歴史的に把握し、この地域に対する理解を増進し、ひいては地域の共同発展と平和を追求する眼目と姿勢を育てるために開設された選択科目である。先史時代から現代まで東アジアの人々が成就した文化の風土性と相関性を探究し、東アジア地域の発展と平和定着に能動的に参加できる資質を育てるようにする。

(教育人的資源部告示第2007-79号の中)

すなわち、「東アジア史」は既存の歴史教育が持っていた問題点に対する反省、民間次元でなされた共同教材編纂の経験を土台に、周辺国との歴史的な葛藤への対応を要求する世論に支えられることにより、当時のノ・ムヒョン政権が構想していた政策とも符合して出現した帰結であった。

第2節 教育課程による「東アジア史」の変遷

韓国では教育課程の改正権限は中央政府に属する。教育課程改正とその告示権者は教育部¹⁸⁾長官であり、長官が必要だと判断すれば教育課程を改正することができる。普通、教育課程改正は教育課程の基礎研究を通じて総論を制定し、その後各論を開発する手続きを踏む。教育課程に対する基礎研究は韓国教育課程評価院¹⁷⁾が担当するのが一般的である。

韓国教育課程評価院では科目別研究チームを構成して開発し、その結果を受けて教育部に

提出するが、その過程で公聴会を開催して関連学界と現場教師の意見を収斂する。完成した教育課程案は教育課程審議会の審議を経て長官が告示する¹⁹⁾。しかし「東アジア史」の場合、改正されるたびに教育課程開発機構が変わり、執筆陣の数と構成上の特徴も大きな変化があった。以下で改正ごとに分けて考察する。

第1項 「2007改正教育課程」

* 「2007改正教育課程」における「東アジア史」に関する全体的な枠組み及び内容の詳細は、資料編1を参照。

1. 開発機関と研究の陣容

「2007改正教育課程」で「東アジア史」を除く社会科の教育課程は韓国教育課程評価院が研究陣を構成して開発したが、「東アジア史」の教育課程だけは東北アジア歴史財団へと開発が依頼された。教育課程開発を依頼された東北アジア歴史財団は研究チームを構成して開発し、その結果を受けて教育人的資源部に提出したが、その過程で公聴会を開催して関連学界と現場教師たちの意見を取りまとめた。完成した教育課程案は社会科教育課程審議会の審議を経て長官が告示した。

しかし「東アジア史」の教育課程開発研究陣の人選は教育部が直接関与し、開発機関である東北アジア歴史財団は開発過程に必要な行政的な業務に主に関わった。この点は当時、教育人的資源部の関係者と教育課程に参加した研究陣が皆一貫して回顧している²⁰⁾。

科目「東アジア史」の教育課程開発に参加した研究陣容は表1-1の通りである。

表1-1 「2007改正教育課程」における「東アジア史」の研究陣容

氏名	所属	専攻	備考
アン・ビョンウ	ハンシン大学	韓国史	日本教科書見直し運動本部教科書委員長
キム・ジョンイン	春川教育大学	韓国史	『未来を開く歴史』の執筆者
ユ・ヨンテ	ソウル大学	中国史	-
シン・ソンゴン	漢陽大学	中国史	-
パク・フン	国民大学	日本史	-
ハ・ジョンムン	韓神大学	日本史	『未来を開く歴史』の執筆者
キム・スンリョル	慶尚大学	ドイツ史	ドイツ・ポーランド共同教材翻訳
イ・インソク	京畿女子高校	歴史教育	『未来を開く歴史』の執筆者 『韓国近現代史』金星出版社の執筆者
パク・ジュンヒョン	良才高校	歴史教育	『未来を開く歴史』の執筆者
ジョンヨン	永楽高校	歴史教育	-
パク・ジンドン	韓国教育課程評価院	歴史教育	「韓国文化史」教育課程共同研究陣
シン・ハンス	韓国教育課程評価院	韓国史	「世界歴史の理解」教育課程共同研究陣
イム・サンソン	東北アジア歴史財団	韓国史	-

ジ・モソン(2013)p. 8より

この研究陣容の人的構成上の特徴は次の3つの特徴を持つ。

第一に、これまでも教育課程に参加した経験を持っている研究者たちという点である。「韓国文化史」の教育課程に参加したパク・ジンドン、「世界歴史の理解」の教育課程に参加したシン・ハンスは、韓国教育課程評価院に在職中の教育課程の専門家である。彼らは「東アジア史」の教育課程開発で教授・学習方法と評価とを関連した部分を主に担当し、「2007改正教育課程」全体との連絡調整の役割を果たしている

第二に、共同教材編纂の経験を持っている研究者たちという点である。キム・ジョンイン、ハ・ジョンムン、パク・ジュンヒョンは『未来を開く歴史』の執筆者として参加した経歴を持つ。また、キム・スンリョルはドイツ史専攻者としてヨーロッパの共同教科教科書の翻訳を経験している。ヨーロッパではドイツとフランスが中心的に共同教科書の出版を試行

したが、どうしても教科書としての限界性は否めず、これをモデルにしてさらに一步進んだモデルを模索する研究経歴が「東アジア史」の教育課程開発において重要に作用していくことになる。

第三に、長年の現場経験がある現場教師たちが参加している点である。イ・インソク、パン・ジュンヒョン、ジョンヨンは数十年間の現場経験を持つだけでなく、これまでも教科書執筆に参加した経歴もある。彼らは現場の声を代弁し、学習負担の軽減、成就基準の整理などで重要な役割を果たすこととなる²¹⁾。

2. 主な議論と方向性

「2007改正教育課程」の「東アジア史」は、新設科目としての単元組織と内容の範囲についての議論が展開された。単元組織と関連して当初、教育人的資源部では米国をモデルにした「徹底したテーマ中心」的な構成を採用しようとした。しかし、年代記を無視して徹底的に主題史を選択する場合、東アジア諸国別の歴史的経験が時期的に差異を見せる点への対応と生徒たちの混乱を招きかねないとの問題意識により最終的には「年代記的テーマ中心」との折衷的な構成を採用することになった。

この点について「2007改正教育課程」では、「東アジア史」の性格について「東アジア社会の形成と展開過程を大きく数時期に分け、各時期別にいくつかのテーマを置いて地域全体を比較、眺望できるよう構成する。」と明記している。これに伴い、内容体系については表1-2のように、先史時代から紀元前後、紀元前後から10世紀、10世紀から16世紀、16世紀から19世紀、19世紀から1945年、1945年以降の六つの単元へ区分し、時期ごとに特徴的な歴史的事実を含んだ概念やテーマで領域を提示した。

表1-2 「2007改正教育課程」における「東アジア史」の内容体系

時期	領域	内容要素
先史時代 ～紀元前後	東アジアの歴史の始まり	東アジアの自然環境 先史文化 農耕と牧畜 国家の成立と発展
紀元前後 ～10世紀	人口移動と文化交流	地域間の人口移動と戦争 古代仏教, 律令と儒教に基づく統治体制 東アジア国際関係
10世紀 ～16世紀	生産力の発展と支配層の 交替	北方民族 農業生産力の発展と小農経営 文臣と武人 性理学
16世紀 ～19世紀	国際秩序の変化と独自の 伝統の形成	17世紀前後の東アジアの戦争 銀流通と交易網 人口の増加と社会, 経済 庶民文化, 各国独自の伝統
19世紀 ～1945年	国民国家の模索	開港と近代国民国家樹立 帝国主義侵略 民族主義と民族運動 平和志向の努力 西洋文物の受容と変化
1945年～	今日の東アジア	戦後処理問題 東アジアにおける分断と戦争 各国の経済成長と政治発展 葛藤と和解

教育人的資源部告示第2007-79号より筆者作成

内容については新設の「東アジア史」の範囲をどのように設定するかについての議論があった。この議論は「韓国史の拡大としての東アジア史」と「(韓)国史の枠組みを越える東アジア史」とに整理できる²¹⁾。当時のノ・ムヒョン政権の「平和と繁栄の東北アジア時代構想」により「東アジア史」が新設され、開設過程に参加した研究陣の特徴を考慮してみると、この内の後者の議論が優先されることは当然の流れであった。その上で「(韓)国史の枠組みを越える東アジア史」の方案として採択されたのが「中間段階としての東アジア史」であった。「中間段階としての東アジア史」として空間的な範囲をどこまで設定するかについての議論は結果的には日・中・韓にモンゴルとベトナムを含むことが決定する。これは西島定生(2002)が冊封体制による漢字、儒教、律令、仏教を共通指標として中国と韓半島、日本、ベトナム、モンゴルに至る地域を東アジアと規定したことに影響を受けたものと見られている。「2007改正教育課程」で「東アジア史」の性格として示された「私たちが属する東アジアは、過去から地域内の共同体相互間の緊密な交流を通じて文字、思想、制度などでそれなりのアイデンティティを形成してきており、今日の国際社会に占める比重が増大しているダイナミックな歴史および地域単位である。」との部分からは、文化圏の概念から「東アジア史」の空間的な範囲を設定したことが明らかになる。内容の要素としては「古代仏教、律令と儒教に基づいた統治体制」と設定されたが、領域別の内容での「朝貢・冊封関係の内容と意味を把握し、各国が仏教、律令、儒教を受け入れた理由と過程を理解する。」²²⁾との示唆からも、この点はさらに顕著であるが、「文字」に該当する「漢字」と関連した単元は設定されていない点はその限界と見ることができる²³⁾。

以上の経緯と議論を経て完成した「2007改正教育課程」の「東アジア史」は2010年3月に高校選択課程に適用される予定であった。しかし教科書も出ていない状態で、次のイ・ミョンバク政権により「2009改正教育課程」の総論が告示(2009年12月23日)され、これに歴史の教育課程も部分改正があったが²⁴⁾、「東アジア史」は既存の「2007改正教育課程」を維持することが決定された。これに伴い、「2009改正教育課程」による教科用図書として2社の教科書(出版社<天才>と<教学>)が2011年に検定を通過し²⁵⁾、2012年3月から高校で使用された。「東アジア史」は「2007改正教育課程」で新設された後、直ちに改正された「2009改正教育課程」を経て、2012年に初めて高校現場に適用されることとなった。

第2項「2011改正教育課程」

「2007改正教育課程」「2009改正教育課程」の「東アジア史」教科書が検定中の2011年8月に次なる「2011改正教育課程」が示された²⁶⁾。この時、「東アジア史」は科目の性格と目標はそのままに、内容体系の一部のみが修正された。

* 「2011改正教育課程」における「東アジア史」に関する全体的な枠組み及び内容は、資料編1を参照。

1. 開発機関と研究の陣容

「2007改正教育課程」で「東アジア史」は東北アジア歴史財団が開発を担当した。その他の社会科の科目は韓国教育課程評価院が開発担当であったが、「2011改正教育課程」では「東アジア史」を含む歴史の全ての科目の教育課程開発は国史編纂委員会²⁷⁾に移管されることとなった。国史編纂委員会への移管がどれほど効率的で成功的であったかを判断することは難しいが、「2011改正教育課程」における歴史の科目は以前の教育課程よりさらに多くの批判と議論の中心となっていった²⁸⁾。

「2007改正教育課程」の「東アジア史」開発を担当した東北アジア歴史財団が行政的な業務を主に遂行したのとは異なり、「2011改正教育課程」の開発を担当した国史編纂委員会は「歴史科教育課程開発政策研究委員会」を構成し、委員長が研究陣を推薦する形式で進行された。このように構成された「東アジア史」研究陣容は表1-3のようであった。

表1-3 「歴史教育課程開発政策研究委員会」における「東アジア史」分科会の研究陣容

氏名	所属	専攻	備考
パク・グンチル	漢城大学	中国中世史	委員長/推進委兼任 中学校「社会」〈志学〉執筆者 「歴史浮図」〈志学〉執筆者

チョン・ムンサン	暎園大学	中国近現代史	-
パク・スチョル	ソウル大学	日本中世史	-
チェ・ビョンテク	公州教育大学	韓国近現代史	推進委兼任 中学校「社会」〈志学〉執筆者 「韓国史」〈志学〉執筆者
ジョン・ヨン	永楽高校	歴史教育	『2007改正教育課程』「東アジア史」共同研究員 『東アジア史』〈天才〉執筆者
キム・ヘヨン	永東一高校	歴史教育	『東アジア史』〈教学〉執筆者

ジ・モソン(2019)p. 576より

「2011改正教育課程」の「東アジア史」研究陣の人的構成は次のような特性を持つ。

第一に、専攻が均等化している点である。「2007改正教育課程」の「東アジア史」での専攻別・時代別の研究陣容と比較すると数的には少ないが、「東アジア史」の教育課程の主要3国である韓国史、中国史、日本史専攻の全ての研修者が参画している点で比較的均等な人的構成を見せている。

第二に、2人の高校現場の教師陣が「2009改正教育課程」引き続いて教科書の執筆者を代表する立場として参画している点である。特にジョン・ヨンは「2007改正教育課程」の「東アジア史」の開発にも参加したため、以前の教育課程に対する理解度が高く、教育課程が教科書として具現される時の問題点をよく把握していた。このような現場の教師陣の構成は「2011改正教育課程」の議論が始まる際に、「東アジア史」が学校現場の反応を前提にできないとの批判に対する最小限の補完装置と見られている²⁹⁾。

2. 主な改正内容と方向性

(1) 目標

「2007改正教育課程」で「性格」と明記されていた部分が「2011改正教育課程」では

科目の「目標」へと編入された。

表1-4 「2007改正教育課程」と「2011改正教育課程」の目標の比較

「2007改正教育課程」での「性格」	「2011改正教育課程」での「目標」
<p>科目としての「東アジア史」は東アジア地域で展開された人間活動とそれが残した文化遺産を歴史的に把握し、この地域に対する理解を増進し、ひいては地域の共同発展と平和を追求する眼目と姿勢を育てるために開設された選択科目である。先史時代から現代まで東アジアの人々が成就した文化の共通性と相関性を探究し、東アジア地域の発展と平和定着に能動的に参加できる資質を育てるようにする。</p> <p>科目としての「東アジア史」は国民共通基本教育課程の歴史領域で習得した歴史理解と認識を土台に東アジア地域の歴史を深層的に理解することを目的とする。このため、東アジア社会の形成と展開過程を大きく数時期に分け、各時期別にいくつかのテーマを置いて地域全体を比較・眺望できるように構成する。</p> <p>私たちが属している東アジアは過去から地域内共同体相互間の緊密な交流を通じて文字、思想、制度などでそれなりのアイデンティティを形成してきており、今日国際社会で占める比重が増大している躍動的な歴史および地域単位である。このような東アジアの過去と現在に対する客観的かつバラ</p>	<p>科目としての「東アジア史」は、東アジア地域で展開された人間活動とそれが残した文化遺産を歴史的に把握し、この地域に対する理解を増進し、東アジア各国の相互発展と平和を追求する眼目と姿勢を持たせるために開設された科目である。共通教育課程の歴史領域で習得した歴史理解と認識を土台に、先史時代から現代まで東アジアの人々が成就した文化の共通性と相関性を探究し、東アジア地域の発展と平和定着に能動的に参加できる資質を育てるようにする。</p> <p>東アジアは地域内の共同体相互間の緊密な交流を通じて文字、思想、制度などでそれなりのアイデンティティを形成してきた歴史単位であり、今日の国際社会で占める比重が日増しに増大しているダイナミックな地域世界である。東アジアの過去と現在について客観的かつバランスの取れた理解を図り、相互発展と平和を追求する姿勢を保つことで、相互協力の伝統をさらに強化し、ひいては東アジア世界の持続的な発展と恒久的な平和定着に資するようにする。「東アジア史」は韓国史と世界史の中間に位置する歴史単位である。科目としての「東ア</p>

<p>ンスの取れた理解と分析能力を育て、和解と協力を土台に東アジアが共同の平和と繁栄を成し遂げることに関心を持つようにする。</p>	<p>「東アジア史」は、このような東アジア史の特徴を正しく理解し、そのアイデンティティを具現するために、東アジア社会の形成と展開過程を大きくいくつかの時期に分け、各時期別にいくつかのテーマを置いて地域全体を比較、眺望できるように構成する。</p>
--	---

教育人的資源部告示第2007-79号・教育科学技術部告示第2011-361号より筆者作成

表1-4のように「2011改正教育課程」では、「東アジア史」が中間史という科目のアイデンティティを明確にしつつ、東アジア世界の持続的発展と恒久的な平和定着に資する姿勢を追加している。これは表1-5のように細部目標にも表れている。

表1-5 「2007改正教育課程」と「2011改正教育課程」の「東アジア史」の細部目標比較

「2007改正教育課程」	「2011改正教育課程」
<p>客観的でバランスの取れた視点で東アジア地域史を把握し、歴史を主体的に理解する眼目を育てる。</p>	<p>開放的でバランスの取れた視点で東アジア地域史を把握し、歴史を主体的に理解する眼目を育てる。</p>
<p>各時期の社会と文化の特徴を表すことができる共通的または関連性のある要素をテーマ別アプローチを通じて理解する。</p>	<p>各時期の社会と文化の特徴を表すことができる共通的または関連、または違いのある要素をテーマ別アプローチを通じて理解する。</p>
<p>東アジアの歴史と文化の多様性を探究し、その特徴を把握し、他者を理解し尊重する態度を涵養する。</p>	<p>東アジアの歴史と文化の多様性を探究し、その特徴を把握し、他者を理解し尊重する態度を涵養する。</p>
<p>各時期に展開された交流と葛藤要素を探究し、問題解決の方向を模索する姿勢を持つ。</p>	<p>各時期に展開された交流と葛藤要素を探究し、問題解決の方向と相互発展を模索する姿勢を持つ。</p>

テーマに関連する資料を比較, 分析, 批判, 総合する活動を通じて歴史的思考力を伸張させる。	テーマに関連する資料を比較, 分析, 批判, 総合する活動を通じて歴史的思考力を伸張する。
--	---

教育人的資源部告示第 2007-79 号・教育科学技術部告示第 2011-361 号より筆者作成
表1-5のような細部目標からも, 開放的な視点, 相互発展を模索する姿勢などの価値と態度領域の目標が修正されたことが分かる。「歴史的思考力と歴史意識の涵養」という目標は他の歴史の科目でも提示されたものでもあるが, 「地域の相互発展と平和に資する姿勢」の価値, 態度領域の目標は「東アジア史」のみに提示された固有の目標である。これは周辺国との歴史的な葛藤の解決が科目としての「東アジア史」にとって重要な目的であることが「2011改正教育課程」ではさらに強調されたことになる³⁰⁾。

(2) 内容体系

「2011改正教育課程」の「東アジア史」の内容体系で際立つ方向性は学習負担の軽減と教育内容の適正化である。学習負担の軽減に関しては, 3つの内容要素の削減と一部の内容要素の叙述内容や範囲が縮小されている。

表1-6 「2007改正教育課程」と「2011改正教育課程」の「東アジア史」の領域と内容体系比較

「2007改正教育課程」		「2011改正教育課程」	
領域	内容要素	領域	内容要素
東アジアの歴史の始まり	東アジアの自然環境 先史文化 農耕と牧畜 国家の成立と発展	国家の形成	自然環境と生業 新石器文化 国家の成立と発展
人口移動と文化交流	地域間の人口移動と戦争 古代仏教, 律令と儒教に基づく統治体制	東アジア世界の成立	人口移動と戦争 国際関係 律令と儒教に基づく統治体制

	東アジア国際関係		仏教
生産力の発展と支配層の交替	北方民族 農業生産力の発展と小農経営 文臣と武人 性理学	国際関係の変化と支配層の再編	遊牧民族の成長と多元的国際関係 士大夫と武士 性理学 モンゴル帝国以降の地域内外交流
国際秩序の変化と独自の伝統の形成	17世紀前後の東アジアの戦争 銀流通と交易網 人口の増加と社会, 経済 庶民文化, 各国独自の伝統	東アジア社会の持続と変化	17世紀前後の東アジア戦争 16～19世紀の社会変動 学問と科学技術, 庶民文化 地域内の交易関係の変化, 西欧との交流
国民国家の模索	開港と近代国民国家樹立 帝国主義侵略 民族主義と民族運動 平和志向の努力 西洋文物の受容と変化	近代国家樹立の模索	近代化運動と国際関係の変動 帝国主義侵略と民族運動 侵略戦争の拡大と国際連帯 西洋文物の受容
今日の東アジア	戦後処理問題 東アジアにおける分断と戦争 各国の経済成長と政治発展 葛藤と和解	今日の東アジア	戦後処理と東アジアの冷戦 経済成長と交易の活性化 政治社会の発展 葛藤と和解

教育人的資源部告示第2007-79号・教育科学技術部告示第2011-361号より筆者作成

まず, 3つの内容要素の削減は既存の2つの内容要素を一つにまとめる形で行われた。表1-6のように, 「東アジアの自然環境」と「農耕と牧畜」を合わせて「自然環境と生業」に, 「帝国主義侵略」と「民族主義と民族運動」を合わせて「帝国主義侵略と民族運動」に, 「戦後処理問題」と「東アジアでの分断と戦争」を合わせて「戦後処理と東アジアの冷戦」に再編した。これにより, 計26であった内容要素が23へと削減されている。

一部の内容要素の叙述内容や範囲も縮小されたが, 「先史文化」が「新石器文化」に縮小され, 旧石器文化に対する内容が削除された。「農業生産力の発展と小農経営」は削除

され、「士大夫と武士」が登場するようになった背景にのみ含まれることとなった。また「銀流通と交易網」が削除され、「地域内交易関係の変化, 西欧との交流」の一要素としてのみ含まれた。このような変化は高校現場の教師たちから「小農経営」と「銀流通と交易網」に関連して生徒たちが理解しにくいテーマであるとの問題提起があったことへの対応を反映した結果である。しかしながら内容要素および成就基準から削除したテーマおよび概念が教科書執筆基準にはそのまま残され, 他のテーマと合わさって歴史的な誤りを生むようになったことも報告されている。例えば, 「小農経営」は士大夫と武士が登場するようになった背景に含まれたが, 中国で小農経営はすでに紀元前の戦国時代から始まり, 紀元前後の漢代に達すると家族中心の小農経営が安定する。したがって, 10世紀に登場する宋代士大夫階層の成立は, 小農経営とは無関係である。そして日本で武士が全国的な覇権を持つ鎌倉幕府が登場したのは12世紀であるものの, 小農経営の登場と安定は16世紀に確認できる。韓国の場合も士大夫の登場は高麗末期から朝鮮初期であるが, 小農経営の登場は朝鮮中期以後に確認できる。このように小農経営は士大夫および武士の登場背景と無関係であるだけでなく, 時期的にも前後関係が逆転している。すなわち, 「生産力発展と小農経営」という社会経済史の大きな主題を縮小し「士大夫と武士」という政治史の小さな主題に無理に組み込んだ結果, 史実に基づかない叙述構造が現れるようになった³¹⁾。

このような内容要素および成就基準と執筆基準の不一致により実質的な学習負担の軽減をもたらせなかった点の他, 大単元として機能する領域に時代名称(近代)を使用して「世界史」との差別性が弱まった点や, 明確な根拠なしに修正された内容要素(3単元の「文臣と武人」が「士大夫と武士」に修正)などが問題点として挙げられた。

「2011改正教育課程」に基づき, 3社(〈天才〉, 〈教学〉, 〈飛翔〉)から「東アジア史」の教科書が出版され³²⁾, 2014年3月から使用された。そしてこの時期に初めて大学修学能力試験で「東アジア史」が実施された。「2007改正教育課程」に基づき, 2012年に選択科目として適用されて以来, 2014年12月に初めて「東アジア史」が大学修学能力試験を実施することにより, 教育の目標, 内容, 方法, 評価を含む一連のサイクルが完成したことになる。

第3項 「2015改正教育課程」

「2009改正教育課程」の「東アジア史」が高校現場に適用されてから1年後、2013年8月12日に当時のパク・クネ政権は「韓国史」を修学能力試験における必須科目に指定、「韓国史」の時間数の拡大を骨子にする「歴史教育強化案」を発表した³³⁾。当時、修学能力試験の4時間目は文科が社会探究科目を、理科が科学探究科目を課していた。これを「韓国史」の場合、文・理の全員が必須となる科目へと変えようと「2011改正教育課程」から2年後に、再び教育課程が改正されることとなった。これにより「東アジア史」を履修した最初の世代が修学能力試験を受ける前に実に4回(実質的には3回)もの改正を迎えることになった。

* 「2015改正教育課程」における「東アジア史」に関する全体的な枠組み及び内容は、資料編1を参照。

1. 開発機関と研究の陣容

「2015改正教育課程」の「東アジア史」は韓国教育課程評価院が開発を担当した。東北アジア歴史財団と国史編纂委員会を経て、他の教科と同様に韓国教育課程評価院で開発されることになった。韓国教育課程評価院の目的が「各級学校の教育課程を研究、開発し各種教育評価を研究、施行することによって学校教育の質的向上および国家教育発展に寄与する」ことを考慮すれば、教育課程専門機関としてコントロールタワー機能の回復と言える。

「2015改正教育課程」の「東アジア史」の教育課程に関する研究陣容は以前とは異なり、「歴史科教育課程」の研究陣容として渉外に構成されることとなった。「東アジア史」だけでなく「歴史科教育課程」の研究陣容の中で研究者たちは専攻により、現場教師たちは希望により科目を選択した後に協議を通じて最終的には陣容の構成は確定された³⁴⁾。このように構成された研究陣容は表1-7のようである。

表1-7 「2015改正教育課程」における「歴史科教育課程」の「東アジア史」の研究陣

氏名	所属	専攻	備考
チョ・ミョン Chol	高麗大学	日本近世史	-
ホン・ソング	慶北大学	中国近世史	-
イ・ジュウオン	盆唐高校	-	-
チェ・ジュンチェ	舞鶴女子高校	-	「韓国史」〈リバルスクール〉の執筆陣
イ・ゴンホン	白榮高校	-	「韓国史」〈飛翔〉の執筆陣 (中学校)「歴史」〈飛翔〉の執筆陣等

ジ・モソン(2017)より筆者作成

以上の研究陣容は以下の3つの特性を持つ。

第一に、時代別、専攻別分布が偏っているという点である。チョ・ミョン Chol とホン・ソングはそれぞれ日本近世史と中国近世史専攻者である。近世時代の専攻者だけで構成されたのは、後述した前近代時代の大団円統合が教育課程の研究陣の意図とは異なり、専攻時代の利己主義という誤解を生む恐れがある。

第二に、現場教師の参加率が高いという点である。イ・ジュウオン、チェ・ジュンチェ、イ・ゴンホンは皆20年以上の教職経験と修士以上の学位を持つ熟練教師たちで、教育課程開発自体は初めてだったが、京畿道教育課程研究、教科書執筆、教育課程検討委員など間接的に教育課程と関連した経験が豊富であった。これは過去2回の改正に比べて現場の声をより反映できる環境が用意されたことを意味する。しかし、彼ら全員が「東アジア史」を教えたことがないという点は問題として指摘できる。「2015改正教育課程」の開発当時は「東アジア史」が施行されて1年しか経っていないという点から「東アジア史」の授業経験の有無まで考慮した人的構成が難しいということは一定部分理解できる。現場での問題点および学習者と教師の認識などは教育課程開発に参加した教師たちが積極的に代弁する際に、現場とのギャップと乖離を減らすことができることから、この問題は次の教育課程で研究陣を構成する際に考慮しなければならない点である³⁵⁾。

2. 主な改正内容と方向性

(1) 性格

「2011改正教育課程」で「目標」に設定された部分が再び「性格」に戻り、「東アジア史」で育てようとする重要な力量を新たに提示している。

「東アジア史」は、東アジア地域で展開された人間活動とその結果残された文化遺産を歴史的に把握することで、この地域に対する理解を深め、ひいては地域の共同発展と平和を追求する眼目と姿勢を育てるための科目である。先史時代から現代まで東アジア人が成し遂げた文化の共通性と相関性を探究し、東アジア地域の発展と平和定着に能動的に参加できる眼目と資質を育てるようにする。

私たちが属している東アジアは過去から地域内共同体相互間の緊密な交流を通じて文字、思想、制度などで各自のアイデンティティを形成してきており、今日国際社会で占める比重が急激に増大している躍動的な地域である。このような東アジアの過去と現在に対する歴史的理解を通じて客観的かつバランスの取れた理解と分析能力を育て、和解と協力を土台に東アジアが共同の平和と繁栄を成し遂げることに関心を持つようにする。

「東アジア史」は韓国史と世界史を連結する性格を持つ科目である。この科目の学習を通じて普遍性と特殊性を考慮した東アジア世界の歴史展開過程を把握し、「韓国史」と「世界史」を深く理解できるように構成する。

「東アジア史」科目は歴史事実理解、歴史資料分析と解釈、歴史情報活用およびコミュニケーション、歴史的判断力と問題解決能力、アイデンティティと相互尊重を重要な力量としている。

歴史事実理解は過去の事件、人物、構造、変化などに対する知識を習得し、重要な歴史用語や概念を理解する能力を意味する。歴史資料の分析と解釈は、歴史資料を読み、これを批判的に検討し、歴史知識を構成する能力を意味する。歴史情報活用およびコミュニケーションは多様なメディアを通じて得た歴史情報を分析、討論、総合・評価する能力を意味する。歴史的判断力と問題解決能力は過去の事例に照らして今日の問題を解決する能力を意味する。アイデンティティと相互尊重は、私たちの歴史と世界歴史に対する理解を土台に、私たちの観点から今日要求される歴史意識を育成し、他人を理解し尊

重する態度を持つ能力を意味する。

(教育科学技術部告示第2011-361号の中, 太字は筆者)

上記の太字のように、「2015改正教育課程」においても「東アジア史」が持つ中間史としてのアイデンティティをさらに明確にし、系列性を確保しようとしたものと見られる。そして、これまでなかった「東アジア史」で育てようとする重要な力量を①歴史事実理解、②歴史資料分析と解釈、③歴史情報活用およびコミュニケーション、④歴史的判断力と問題解決能力、⑤アイデンティティと相互尊重として提示し、具体的な説明を加えている点が特徴的である。

(2) 目標

「東アジア史」の「目標」に関しても「2011改正教育課程」での「客観的理解」は「統合的理解」に修正された。そして歴史的思考力と歴史意識を育てる方案として「資料の分析」が追加された。

「東アジア史」は、東アジアの過去と現在について**統合的**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保つことで、相互協力の伝統をさらに強化する。さらに東アジア世界の持続的な発展と恒久的な平和定着に資することを目指す。

このため、東アジア社会の形成と展開過程を歴史的段階に合わせて時期を区分し、時期別に当該地域で共通して現れたり比較の対象となりうるいくつかのテーマを設定し、地域全体の歴史像を眺望できるように構成する。

「東アジア史」は、東アジア地域の歴史展開過程を主体的かつ開放的な観点から総合的かつ体系的に把握し、この地域の文化的特性を理解し、現存する課題を正しく認識することを目標にしている。我が国を含む東アジア地域の歴史と文化を幅広く理解し、多様な観点を持って**資料を分析**・活用することで歴史的思考力と歴史意識を育てるようにする。さらに東アジア地域に現存する葛藤の解消に努め、地域の相互発展と平和に資する姿勢を持つようにする。

(教育科学技術部告示第2011-361号の中, 太字は筆者)

詳細目標も表1-8のように一部修正された。特に「2011改正教育課程」での「違いのある要素」を「各国独自の要素」に、「問題解決方向の模索」を「解消」に修正することで、「東アジア史」が新設された初期の目標をより明確に強調している。

表1-8 「2011改正教育課程」と「2015改正教育課程」における「東アジア史」の細部目標の比較

「2011改正教育課程」	「2015改正教育課程」
開放的でバランスの取れた視点で東アジア地域史を把握し、歴史を主体的に理解する眼目を育てる。	統合的でバランスの取れた見方で東アジアの歴史を把握し、この地域の特性を理解する眼目を育てる。
各時期の社会と文化の特徴を表すことができる共通的または関連、または違いのある要素をテーマ別アプローチを通じて理解する。	時期別社会と文化の特徴を表わす共通的な要素と共に各国の独自の要素を主題別に接近して理解する。
東アジアの歴史と文化の多様性を探究し、その特徴を把握し、他者を理解し尊重する態度を涵養する。	東アジアの歴史と文化の多様性を探究し、その特徴を把握し、他者を理解し尊重する態度を涵養する。
各時期に展開された交流と葛藤要素を探究し、問題解決の方向と相互発展を模索する姿勢を持つ。	東アジアの歴史展開過程で現れた葛藤要素を探究し、これを解消して相互発展を模索する姿勢を持つ。
テーマに関連する資料を比較・分析・批判・総合する活動を通じて歴史的思考力を伸張する。	主題と関連した資料を比較・分析・批判・総合する活動を通じて歴史的思考力を伸張する。

教育人的資源部告示第2007-79号・教育科学技術部告示第2011-361号・

教育部告示第2015-74号より筆者作成

3回の改正の中でも総論的な部分といえる性格・目標の内容上大きな変化がないことと、年代記的テーマ別アプローチという大きな枠組みの形式が維持されていることは、「2007

改正教育課程」において「東アジア史」が新設される当時の方向性が守られていることに重要な意味を持つと言える。

(3) 内容領域及び内容の要素

内容体系はテーマ史的整理と時期の重複に対する問題点を解決するため、大単元(既存の領域)が6から5へと縮小されており、これによって小テーマ(既存の内容要素)も23から16に削減されている。具体的には、表1-9のようである。

表1-9 「2007改正教育課程」「2011改正教育課程」「2015改正教育課程」の「東アジア史」の領域と内容体系の比較

「2007改正教育課程」		「2011改正教育課程」		「2015改正教育課程」	
領域	内容要素	領域	内容要素	大テーマ	小テーマ
東アジアの歴史の始まり	東アジアの自然環境 先史文化 農耕と牧畜 国家の成立と発展	国家の形成	自然環境と生業 新石器文化 国家の成立と発展	東アジアの歴史の始まり	東アジアと東アジア史 自然環境と生業 先史文化 国家の成立と発展
人口移動と文化交流	地域間の人口移動と戦争 古代仏教、律令と儒教に基づく統治体制 東アジア国際関係	東アジア世界の成立	人口移動と戦争 国際関係 律令と儒教に基づく統治体制 仏教	東アジア世界の成立と変化	人口移動と政治社会変動 国際関係の多元化 儒学と仏教
生産力の発展と支配層の交替	北方民族 農業生産力の発展と小農経営 文臣と武人 性理学	国際関係の変化と支配層の再編	遊牧民族の成長と多元的国際関係 士大夫と武士 性理学 モンゴル帝国以降の地		

			域内外交流		
国際秩序 の変化と 独自の伝 統の形成	17世紀前後の東ア ジアの戦争 <u>銀流通と交易網</u> 人口の増加と社会, 経済 庶民文化, 各国独自 の伝統	東アジア 社会の持 続と変化	17世紀前後の東アジア 戦争 16~19世紀の社会変動 学問と科学技術, 庶民 文化 <u>地域内の交易関係の変 化, 西欧との交流</u>	東アジア の社会変 動と文化 交流	17世紀前後の東アジア 戦争 交易網の発達と銀流通 社会変動と庶民文化
国民国家 の模索	開港と近代国民国 家樹立 帝国主義侵略 民族主義と民族運動 平和志向の努力 西洋文物の受容と 変化	近代国家 樹立の模 索	近代化運動と国際関係 の変動 帝国主義侵略と民族運動 侵略戦争の拡大と国際 連帯 西洋文物の受容	東アジア の近代化 運動と反 帝国主義 民族運動	新しい国際秩序と近代 化運動 帝国主義侵略戦争と民 族運動 西洋文物の受容
今日の東 アジア	戦後処理問題 東アジアにおける 分断と戦争 各国の経済成長と 政治発展 葛藤と和解	今日の東 アジア	戦後処理と東アジアの 冷戦 経済成長と交易の活性化 政治社会の発展 葛藤と和解	今日の東 アジア	第二次世界大戦前後の 処理と冷戦体制 経済成長と政治発展 葛藤と和解

教育人的資源部告示第2007-79号・教育科学技術部告示第2011-361号・

教育部告示第2015-74号より筆者作成

表1-9のように単元の統合により単元数は減ったが, 今までの教育過程と異なり, 表1-9のように各小テーマ別に学習要素を具体的に限定して提示している。このような学習要素の提示は今までの教育過程の概略化による教科書の記述内容の偏差を減らすことには肯定的に作用するものと評価される³⁶⁾。

表1-10 「2015改正教育課程」の「東アジア史」の小テーマと学習要素の例

小テーマ	学習要素
人口移動と政治・社会変動	北方民族の移動, 漢族の移動, 扶余族の移動, 渡倭人 魏, 晋, 南北朝, 隋, 唐 三国時代, 南北朝時代 大和政権, 大化改新, 奈良時代, 平安時代
国際関係の多元化	朝貢・冊封 南面館・北面館制, 孟安・母極制, 燕雲16柱 宋と北方民族の関係, 高麗と宋の関係, 高麗と北方民族の関係, 花番姫 モンゴルの征服戦争, 駅站制度, 鎌倉幕府 室町幕府
儒学と仏教	律令の意味, 律令の伝播, 大宝律令 文廟, 各国の儒学教育機関, 読書三品課, 過去祭 大乘仏教, 仏教の土着画, 仏教美術 性理学の特徴性理学の伝播, 陽明学, 士大夫, 紳士, 武士 東アジアの文化交流, 東アジア文化圏

教育部告示第2015-74号より筆者作成

しかし、大単元と小単元から消えたと見られる「士大夫と武士」、 「性理学」などは学習要素で言及されており、単元統合にともなう実際の削減への批判も提起された³⁷⁾。

その他の「2015改正教育課程」における「東アジア史」の特徴としては、「壬辰戦争」と「丙子戦争」の用語を「韓国史」と同様にそれぞれ「倭乱」と「胡乱」という名称を使用した点、そして日本史とベトナム史が縮小した点が挙げられる。まず「倭乱」と「胡乱」への名称変化は「韓国史」とは違う用語に対する不慣れ回避し、生徒たちの理解をより容易にするという趣旨で行われたが、地域史への東アジア史のアイデンティティは色あせたと見ることができる。日本史の縮小は、「2011改正教育課程」において、「小農経営」とつ

なっていた「士大夫と武士」が、その概念上の曖昧さと時期的相関の誤りによって縮小されたことに起因する³⁸⁾。さらに縮小したのはベトナム史であった。「2015改正教育課程」でベトナム史は「律令, 儒教, ベトナム戦争」を中心に叙述することが明示された。これは韓国内のベトナム関連専門書籍が少なく³⁹⁾, 大学の教育課程でベトナム史を経験した教師はほとんどいない状況を考慮したものであった。しかし「2015改正教育課程」のように特定テーマだけで扱うベトナム史は枝葉的で断絶的な理解に終わるという憂慮が提起された。さらに, 韓国とベトナムの交流が活発になっており, 彼らの韓国進出によって多文化家庭が増えている状況の中で, 東アジアの平和と共存という科目の趣旨とも合致しないという批判があった。このような日本史とベトナム史の縮小は, 「東アジア史」が成就基準で「東アジアの範囲を東西には日本列島からチベット高原まで, 南北にベトナムからモンゴル高原に定める」と明示したものと合致しない。それだけでなく性格と目標で以前の教育課程より「地域史」としての「東アジア史」をさらに強調したにもかかわらず, 実際の教科書叙述につながる内容体系と内容要素ではこれを担保できずにいるという点は今後の課題である。「2015改正教育課程」に基づき, 2016年に検定通過した4社(〈天才〉, 〈飛翔〉, 〈金星〉, 〈未来N〉)の「東アジア史」の教科書が出版され, 2019年3月に使用が開始された。以上の教育課程の変遷に伴う「東アジア史」の現場適用時期および修学能力試験の適用時期は表1-11のようである。

表1-11 教育課程による「東アジア史」の適用時期

教育課程	告示	高校への適用	修学能力試験への適用
2007改正	教育人的資源部告示第 2007-79号(2007.02)	適用できず	
2009改正	教育科学技術部告示第 2009-41号(2009.12.)	2012年の高校2年生	2014学年度
2009 社会科部分 改正(2011改正)	教育科学技術部告示第 2011-361号(2011.08)	2015年の高校2年生	2017学年度
2015改正	教育部告示第2015-74号	019年の高校2年生	2021学年度

チョン・ソンヒ(2020)p.245より

注)

- 1) 中村哲(1995)『歴史はどのように教えられているかー教科書の国際比較からー』日本放送出版協会, p. 185.
- 2) 白永瑞, 文珍瑛(2001)「東アジア論ー韓国からみたアジア」『神奈川大学評論』39, pp. 4-53.
- 3) 韓国で全面改正として施行された最後の教育課程である。1997年教育部告示(1997-15号)と発表され, 2002年高校1年生から適用された。その後, 韓国での教育課程改正は『7次教育課程』の基本哲学および体制を維持しながら部分的に修正・補完する形で展開された。ちなみに『7次教育課程』が発表されて以来, これまでに2007年, 2009年, 2011年, 2015年の計4回の教育改正があった。
- 4) 一方, 韓国史専攻者たちは膨大な韓国史の内容のため, 小・中学校の段階で近現代史を扱うことができずに終わったにもかかわらず, 「韓国近現代史」を選択科目に設定し, 今日の韓国社会と直接つながっている韓国近現代史をまともに勉強できなくしたと批判した。
- 5) チョ・ジヒョン(2002)「新しい世界史と地球史ーポストモダン時代の偵察的歴史ー」『歴史学報』173, pp. 335-369.
- 6) ユ・ヨンテ(2005)「多元的世界史とアジア, そして東アジア」『歴史教育と歴史認識』本とともに, p. 338.
- 7) ユ・ヨンテ(2017)『東アジアを見る目』ソウル大学校出版文化院, p. 14.
- 8) パク・ジュンヒョン(2007)「共同教科書を通じて見た対話と葛藤」『歴史教育研究』6, p. 231-232.
- 9) シン・ジュベク(2007)「『東アジア型教科書対話』の本格的な模索と協力モデル探し(1993-2006)」『歴史教育』101, p. 15.
- 10) 日本との歴史葛藤は, 日本の歴史教科書の植民地記述問題の他にも, 領土問題(独島/竹

島), 海名称問題(東海/日本海), 靖国神社参拝問題, 強制動員などがあり, 時間が経つにつれて激化する様相を呈した。

11) 中国が政府レベルで2002年から2007年まで実施したプロジェクトとして, 正式名は「東北边疆历史与现状系列研究工程」である。このプロジェクトには現在の中国の東北地方のすべての歴史を中国の歴史と規定していることが知られ, 高句麗史と渤海史の帰属問題が台頭した。

12) 「歴史戦争」とは当時マスコミで韓国と周辺国の歴史葛藤を扱う時に使われた表現で, 新聞のコラムや一般市民の間でも幅広く使われた。

13) 国会議員キム・ヨンスク(教育委員会所属)外25人, 「韓国史教科の必須科目の採択など, 韓国史教育強化を促す決議案」, 韓国国会, 2005年2月28日。

14) 国会議員ユ・ギホン外23人, 「北東アジア歴史財団設立運営に関する法律案」, 韓国国会, 2005年12月6日。

15) 東北アジア歴史財団の設立・運営に関する法律(略称: 東北アジア歴史財団法)」, 法律第7955号, 制定2006年5月19日, 施行2006年8月20日。

16) ジ・モソン(2013)「東アジア史科目の新設と教育課程の開発」『歴史教育』128, pp. 73-74。

17) 1998年に国務総理傘下の公共機関として設立された。「政府出資研究機関等の設立, 運営及び育成に関する法律」第8条1項によると, 高校以下の学級と学校の教育課程を研究・開発し各種教育評価を研究・施行することにより学校教育の質的向上及び国家教育発展に寄与することを目的とする機関と位置づけられた。

18) 1948年, 大韓民国政府樹立組織時に文教部としてスタートし, 教育・文化・芸術および体育に関する事務を管掌していたが, 次第に他の事務は移管され, 教育と関連した事務を管掌するようになった。1990年から教育部に改称, 途中で教育人的資源部(2001~2008), 教育科学技術部(2008~2013)に機能と名称が変わったが, 2013年以降からは教育部と称し教育分野関連事務を担当する。本稿では教育部と称するが, 教育課程の原文を引

用する際は著作権法により出所として告示機関をそのまま翻訳した。

- 19) アン・ビョンウ(2012)「民主的な歴史教育政策の樹立と実践方案」『歴史批評』99, pp. 265-266.
- 20) 具体的な回顧内容はジ・モソン(2018)「『東アジア史』教育課程開発議論研究－2007年科目新設から2015年改正まで－」『梨花女子大学大学院博士学位論文』pp. 24-25を参照。
- 21) ペク・ヨンソ(2007)「自国史と地域史の疎通－東アジア人の歴史叙述の省察－」『歴史学報』196, pp. 103-125.
- 22) 教育人的資源部(2007)告示第2007-79号, pp. 94-95.
- 23) これと関して, イ・グンウ(2013)「東アジア教科書の叙述内容に関する提言－東アジアの文字「漢字」を中心に－」『東北アジア歴史論叢』, pp. 65-108. から問題提起があったが, 『2015改正教育課程』に至るまで漢字を主題とする単元は設定されていない。
- 24) 『2007改正教育課程』から『2011改正教育課程』に至る時期に行われた歴史科教育課程の改正に関する内容は, ヤン・ジョンヒョン(2011)「2007・2011歴史科教育課程改正論理と系列性」『歴史教育研究会』120, pp. 1-32. が詳しい。
- 25) 国史編纂委員会(2011)「2009改正教育課程による2011年教科用図書検定合格決定公告」公告第2011-1号. により検定合格した教科書はアン・ビョンウ他(2012)「高等学校東アジア史」天才教育. とソン・スンチョル他(2012)「高等学校東アジア史」教学社. である。
- 26) 厳密には『2009改正教育課程』の各論に該当するが, 変化がなかった『2009改正教育課程』の総論との区別のため, 本稿では『2011改正教育課程』と称する。
- 27) 1946年に朝鮮総督府傘下の朝鮮史編修会が持っていた資料を引き受けるために設置された国史館が1949年に国史編纂委員会に改編され, 1987年に法律機関になった。「史料の収集・編纂及び韓国史の普及等に関する法律」第4条(国史編纂委員会の設置)に韓国史研究の深化と体系的な発展のために教育部長官所属で国史編纂委員会を置くと規定されている。

- 28) ジ・モソン(2019) 「『2011改正教育課程』の「東アジア史」開発議論」 『教科教育学研究』 (23)6, p. 575.
- 29) チャ・ミヒ(2014A) 「2011東アジア史教育課程改正の方向と実際」 『開かれた教育研究』 22(3), p. 90.
- 30) チャ・ミヒ(2014A) 「2011東アジア史教育課程改正の方向と実際」 『開かれた教育研究』 22(3), p. 94.
- 31) キム・ユリ・シン・ソンゴン(2014) 「2011改正東アジア史教育課程の問題点と改善方案」, 『歴史教育』 132, pp. 1-38.
- 32) 出版された教科書はアン・ビョンウ他(2014) 「高等学校東アジア史」天才教育., ソン・スン Chol 他(2014) 「高等学校東アジア史」 教学社., ファン・ジンサン他(2014) 「高等学校東アジア史」 飛上教育. である。
- 33) <https://moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?m=020206&s=moe&page=110&boardID=339&boardSeq=49856&lev=0&opType=N>
- 34) ジ・モソン(2017) 「2015改正教育課程と東アジア史教育課程検討」 『歴史教育』 143, p. 48.
- 35) ジ・モソン(2017) 「2015改正教育課程と東アジア史教育課程検討」 『歴史教育』 143, p. 51.
- 36) ファン・ジンサン(2016) 「東アジア史教育課程の変化と東アジア史教育の展望」 『歴史教育論集』 60, pp. 79-80.
- 37) ジ・モソン(2017) 「『2015改正教育課程』と『東アジア史』教育課程検討」 『歴史教育』 143, p. 69.
- 38) ジ・モソン(2017) 「『2015改正教育課程』と『東アジア史』教育課程検討」 『歴史教育』 143, p. 74.
- 39) 韓国でベトナムの歴史に関する専門書籍としては, ユ・インソン(2002) 『新しく書いた

ベトナムの歴史』イサン., オグナ・サダオ(著)パク・ギョンヒ(訳)(1999)『ベトナム史』
イルビッ., チェ・ビョンウク(2008)『ベトナム近現代史』サンイン.を確認できる程度
である。

第2章 SFL理論に基づいた「東アジア史」の教科書分析

第1節 本章における問題の所在

東アジア各国における歴史教育は通史を基本として自国史と世界史の二元体系で進められてきた。しかし、自国の発展を強調する自国史と欧州・中国中心の世界史という断絶的な理解から脱し、双方を同時に理解・認識・検討・考察していかなければならない問題意識は必ずしも新しいものではない。例えば、1984年に東京大学で開催された「東アジア歴史教育シンポジウム-自国史と世界史」では、普遍的価値としてつながる自国史と世界史の統合的理解の必要性が議論されている¹⁾。

東アジアの中でこのような問題意識に対応すべく教育課程を早期に見直したのは韓国であった。韓国では2000年代以降に特に隣国との歴史的な葛藤が深まりを見せる。その葛藤を平和的に解決するための未来世代を育成するために、従来の閉鎖的な民族主義の歴史教育から他者理解を通じた市民性教育の一環として、歴史解釈の多様性と多元性を追求する歴史教育への転換が必要であるとの認識が広まる。その中で「2007年改正教育課程」で新科目「東アジア史」が高校に設置された²⁾。2009年、2011年、そして直近では2015年の3度の教育課程の改正を経て、「世界史」とともに高校の選択科目としての「東アジア史」は定着する。ここまでの教育課程の改正の中で「東アジア史」が存続し続けている現状は、当該の問題意識が学界のみならず韓国社会全般にも拡大していることを意味する。これに対して、国分麻里(2013)は、「東アジア史」の教科書における日本関連の近代史叙述が、従来の科目「韓国史」に見られる「日本の侵略・加害VS朝鮮の被害・抵抗」の図式とは異なり、「日本の侵略・加害VS朝鮮人、中国人、日本人の被害・抵抗→日中韓の連帯」という図式をとっていることを通じて、韓国社会における自国史相対化の動向を明らかにした。

一方、日本では2018年告示の学習指導要領により、科目「歴史総合」が新設され、2022年以降に高校生たちが必履修として学ぶことになる。韓国の「東アジア史」が自国史と世界史を結ぶ中間史として開設されたのに対して、「歴史総合」は時期を近現代史に限定し、「歴史の扉」、「近代史」、「大衆化」、「グローバル化」という4つのテーマの中で日本史

と世界史を融合した形で開設される。これに関しては、テーマの妥当性、中学校課程との関連性などの問題提起³⁾とともに授業の実践方策⁴⁾などが報告されているが、具体的な教科書の質的な分析研究はこれからとなる。

このように、日本と韓国は自国史と世界史の二元体系の克服という同時代的な問題意識を持ち、これを乗り越えようとする途上にある。そこで、本稿では韓国の高校における選択科目「東アジア史」教科書の叙述構造が必修科目「韓国史」よりも多元的な視点が印象的ではなく実際に具現化されていることの検証を通して、これから本格化する日本の「歴史総合」への示唆についても言及することを目的とする。

第2節 分析対象としての教科書と単元

本稿では直近の「2015改正教育課程」に基づいて出版された4社の「東アジア史」教科書と同じ4社の「韓国史」教科書の計8冊を分析対象とする。高校の「韓国史」の場合、計8社(金星, 未来N, 飛翔, 天才, 教学, 東亜, リーベル, 志学)から出版されているが、「東アジア史」は4社(金星, 未来N, 飛翔, 天才)のみの出版となっている。

分析単元は「東アジア史」では「Ⅲ. 東アジアにおける社会変動と文化交流」のうち、「17世紀の東アジア戦争」と定め、「韓国史」では「4. 朝鮮の成立と発展」の「倭乱と胡乱」が該当する。韓国では1592年と1597年に起きた日本との2度の戦争を「壬辰倭乱」と「丁酉再乱」という。また、1627年の後金との戦争、1636年の清との戦争をそれぞれ「丁卯胡乱」と「丙子胡乱」という。「韓国史」では従来通り、「倭乱」と「胡乱」という用語をそのまま単元名に設定しているのに対し、「東アジア史」ではこれらの用語が自国中心という問題意識によって「17世紀前後の東アジア戦争」との単元名とされ、国家間戦争ではなく東アジア地域の国際戦争であることを意識的に示している。

本単元を分析対象とする理由は、戦争に関する用語や叙述には他の歴史的事件よりも国家主義(または民族主義)的な観点を強調する傾向性があるためである。本単元に関する「2015改正教育課程」の目標基準では、「韓国史」と「東アジア史」の間に大きな違いは実は見られない。「韓国史」では、「東アジアの国際秩序の中で、倭乱と胡乱が起きた背景

と展開過程を調べ、両国が朝鮮社会に及ぼした影響を分析する」となっており、「東アジア史」では、「17世紀前後の東アジア戦争の背景、展開過程およびその結果として現れた各国の変化を把握する」となっている。戦争の背景と展開過程を国際情勢の中で把握するという点は両科目ともに同一であり、わずかに影響を及ぼした範囲のみ朝鮮（「韓国史」）と各国（「東アジア史」）との異なる設定になっている。教育課程の基準上では対象とする範囲以外に大きな違いが示されてはいない本単元をあえて分析対象とすることで、「東アジア史」教科書と「韓国史」教科書のミクロな叙述構造上でどれほどの差異があるかを精緻に検証する点に本稿の意義を見出したい。

第3節 分析方法としてのSFL理論

「東アジア史」と「韓国史」の教科書分析を精緻に行うにあたり、本稿ではSystemic Functional Linguistics (以下SFL理論)⁵⁾を用いる。SFL理論はアメリカの言語学者Halliday (2013)が考案した文法体系に関する理論である。本理論は言語が体系的(systemic)であるという前提から出発する。話者が言語を使う方式は無作為ではなく、既存の言語体系の中から目的に応じて表現様式を選択し、その選択は文化と状況によって制限される。このように選択された言語の規則性と傾向は、再び言語共同体に共有される。

SFL理論は、言語表現が一定の文化的、状況的脈絡の中でどのような意味で使われるかということ(functional)から意味機能を解明するものである。この意味機能は表2-1のように観念構成的メタ機能、対人的メタ機能、テキスト形成的メタ機能の三つに分類される。

表2-1 SFL理論の意味機能分類

	観念構成的メタ機能 (ideational)	対人的メタ機能 (interpersonal)	テキスト形成的メタ機能 (textual)
意味機能	観念の表象 (representation)	話者の態度や意図 (exchange)	主題と情報の区分 (message)
把握形態	参加者, 動詞, 背景	書法: 命令, 疑問 態様: 可能, 推測	語順, 口調

Halliday(2013), イ・グァンギョ(2019)より筆者作成

Hallidayは観念的メタ機能を実現する中核的手段として、過程構成システム(transitivity system)を強調している。例えば、同じ事態に対しても「壬辰倭乱は秀吉の野心のために起きた」、「秀吉の野心が壬辰倭乱を起こした」、「壬辰倭乱を起こしたのは秀吉の野心であった」のように多様な方式の言語的表現が可能である。ここで述語となる動詞、形容詞、名詞+叙述格助詞は事態に対する言語の構造化に決定的な役割をする。SFL理論では、言語の構造化に核心的な役割をする語彙文法を過程(process)と行為者(participant)と称し、これらが見える原理と規則を過程構成システムと規定する。表2-2のように、文章の中では行為者は名詞、過程は動詞、そして過程を取り巻く状況は前置詞句、副詞句でそれぞれ具現される。

表2-2 過程構成システムの構造

行為者 (participant)	過程 (process)	過程を取り巻く状況 (circumstance)
名詞 (nominal group)	動詞 (verbal group)	前置詞句, 副詞句 (adverbial group of prepositional phrase)
誰が	何を(誰に)するのか	どんな状況で

Halliday(2013)より筆者作成

Hallidayは行為者と過程の関係を分析する枠として、特に過程にあたる動詞が生成する意味によって物質(material)、心理(mental)、関係(relational)、存在(existential)、発話(verbal)、行動(behavioural)の各プロセスを表2-3のように類型化する。

表2-3プロセスの類型と特徴

物質 (material)	物理的世界での実際の行動	実行(doing) 発生(happening)
心理 (mental)	人間の知覚的側面	感覚(sensing) 認知(seeing) 感情(feeling) 思考(thinking) 欲求(wanting)
関係 (relational)	対象間の関係対応	存在(being) 所属(attributing) 識別(identifying)
存在 (existential)	ある対象の存在	現存(existing)

発話 (verbal)	ある人が言った内容を伝達	直接・間接的に 引用(saying)
行動 (behavioural)	物理的・精神的行為	行動(behaving)

Halliday(2013)より筆者作成

この類型を適用すると、歴史教科書の叙述の意図や背後にある意味の把握を追究することができる。物質プロセスを通じて、誰が行為をし、誰が行為を受けるのかを明らかにすることで、権力の優位関係を明確にできる。心理プロセスを通じてどのような観点が示されたのかを、発話プロセスでは誰の観点が示されたのかを知ることができる。また、関係プロセスを通じて行為者と受信者との関係を把握することができる。

つまり、テキストが持つ漠然とした印象ではなく、教科書の叙述をより検証的かつ論理的に分析することができる。特に歴史教科書は一見すると叙述上の客観性を保つような体裁をとるため、著者の意図の深層を容易に把握することは難しい。SFL理論は、一見客観的に見える歴史教科書の叙述が、例えば特定のイデオロギーを選択・再生産していることを検証的・論理的に表象化する。よって、SFL理論は応用言語学の一分野として認められ、批判的談話分析のようにテキストに現れたイデオロギーの様相の分析に活用されたり、教科書や教師の談話などの分析を通じて、教育目的にふさわしい言語を論じることに活用されている。

このSFL理論を活用した先行研究としては、米国におけるSchleppegrellの教室談話分析(2004)と歴史教科書分析(2005)がある。英国においてもCoffin(2008)が中学生対象の歴史テキスト分析を行っている。その後も欧米ではSFL理論は主に教科書分析に活用されてきておりRipley(2015)やDíaz&Deroo(2020, 2021)の研究が代表的である。

日本では管見の限り、SFL理論を歴史教科書分析に活用した研究は見られないが、韓国では2010年以降にSFL理論に基づいた教科書分析および教室談話の研究が行われ始めている⁶⁾。イ・ヘヨン(2017)は「2009改正教育課程」の「東アジア史」の壬辰戦争単元を分析し、イ・ヘヨン、キム・ハンジョン(2020)は「2009改正教育課程」の「社会」(小5)・「歴史-上」(中)・「韓国史」(高)の対モンゴル抗争関連の叙述を分析しているこれらの研究は特定の教科書の一部を対象にしたという点で研究上の限界がある。本稿では、直近の「2015

改正教育課程」に即して出版された全ての「東アジア史」教科書をその分析対象とすることにより、本科目の総体的な叙述傾向の解明を目指す。具体的には、当該単元の教科書叙述を一つの動詞を含む単位である節に分け、これをさらに表2-3のHallidayの類型に従って分類化する。そして次の三つの側面を集中的に分析する。

分析① プロセス類型と該当数に現れる特徴は何か

分析② 行為者をどのように提示しているか(行為者の提示類型)

分析③ 行為者とプロセスがどのような関係を持つか(行為者とプロセスの関係)

事件の主体を明確にし、該当主体が述語とどのように対応するのかを解析して、その意味機能を分析する。例えば、「豊臣秀吉は大名の軍事力を削減して国内政治を安定させるとともに領土と貿易を拡大する目的で朝鮮を侵略した」という文章は、「豊臣秀吉は大名の軍事力を削減し、国内政治を安定させるとともに領土と貿易を拡大する(目的を持っている)」、「豊臣秀吉は朝鮮を侵略した」という二つの節に分けられる。行為者は豊臣秀吉、前節は思考と欲求にあたる心理プロセス、後節は実行にあたる物質プロセスとなる⁷⁾。

ただし、本稿ではテキストの意味機能を比較分析することに主な目的があるため、補助資料および写真・地図・図表および評価項目などの多様な教科書構成要素は除外する。なお、プロセス類型の中で行動的プロセスは物質的、精神的プロセスと類似しており、その下位範疇と見なされることもあるので本稿では活用しない。

第4節 「2015改正教育課程」の「東アジア史」教科書叙述の特徴

* 「2015改正教育課程」による各出版社の「東アジア史」教科書の目次は資料編2を参照。

第1項 「壬辰戦争」に関する叙述分析結果

壬辰戦争に関する「韓国史」と「東アジア史」の出版社別叙述分析の結果を比較すると、表2-4のようになる。分析①として、全体的なプロセス類型の該当数から見ると、「韓国史」より「東アジア史」の叙述量が圧倒的に多く、特に<金星>社版の場合は倍以上となっ

ている。プロセス類型ごとの該当数からは、「韓国史」と「東アジア史」の双方ともに物質プロセスの比重が大きいことから、事件の発生と変化に重点を置いて述べていることが分かる。しかし、「韓国史」に比べ、「東アジア史」の叙述において心理プロセスと関係プロセスの頻度が高かったという点に注目する必要がある。これは、「東アジア史」の叙述が事件発生の原因となる行為者の目的及び行為者間の関係説明により重点を置いているものと解釈できる。

次に分析②として、行為者の提示類型を見てみると、「東アジア史」の〈未来N〉社版では具体的な人物として小西行長と沙也可が提示されている点を確認できる。具体的な勢力や団体では、「韓国史」の〈未来N〉社版において「倭人」または「倭軍」という表現を用いているが、「東アジア史」の場合、4社の出版社いずれも該当する表現は見当たらない。一般化した勢力や団体にも大きな違いがあるが、「韓国史」の〈金星〉社版と〈未来N〉社版はすべて朝鮮側の行為者を提示している反面、「東アジア史」の場合「朝鮮に投降した日本人」や「(日本内の)武者と農民たち」も行為者として提示し、戦争を遂行する上で様々な主体を提示している。事物の部分では「韓国史」教科書が国土・人・文化財・農耕地などの被害を扱う主語のみであるが、「東アジア史」では「操銃製造法」「射撃術」「新しい作物」のように戦争による交流状況を知らせる主語も登場する。抽象的用語や内包節関連の主語としては、「韓国史」の場合、戦争の経過と終戦に関連したものがほとんどであったが、「東アジア史」の場合、その後の影響まで扱う主語を用いている点が特徴的である。

表 2-4 「壬辰戦争」に関する教科書叙述分析結果の比較

分析対象	科目	金星	未来 N	飛翔	天才
分析 ① プロセス 類型 と該 当数	韓国史	<u>物質 : 15</u> 心理 : 1 関係 : 4 存在 : 1 発話 : 0	<u>物質 : 21</u> 心理 : 3 関係 : 6 存在 : 1 発話 : 0	<u>物質 : 18</u> 心理 : 3 関係 : 3 存在 : 1 発話 : 0	<u>物質 : 23</u> 心理 : 1 関係 : 3 存在 : 1 発話 : 0
	東アジア史	物質 : 34 <u>心理 : 6</u> <u>関係 : 10</u> 存在 : 1 発話 : 0	物質 : 27 <u>心理 : 9</u> <u>関係 : 7</u> 存在 : 1 発話 : 1	物質 : 23 <u>心理 : 5</u> <u>関係 : 7</u> 存在 : 1 発話 : 2	物質 : 25 <u>心理 : 2</u> <u>関係 : 11</u> 存在 : 1 発話 : 0
分析 具体	韓国史	豊臣秀吉	豊臣秀吉, 先祖, 徳川家康	豊臣秀吉, 先祖, 李舜臣, 徳川家	豊臣秀吉, 先祖, 李舜臣, 徳川家

② 行為者の提示類型	的な人物				康	康
	東アジア史	豊臣秀吉, 先祖, 徳川家康	豊臣秀吉, <u>小西行長</u> , 徳川家康, <u>沙也可</u>	豊臣秀吉, 徳川家康	豊臣秀吉, 先祖	
	韓国史	李舜臣が率いる水軍, 義兵, 朝・明連合軍, 日本軍	倭人, 朝鮮軍, 李舜臣が率いる水軍, 義兵, 朝・明連合軍, <u>倭軍</u> , 朝鮮水軍, 満州の女真族, 豊臣家, 朝鮮の人々	日本軍, 李舜臣が率いる朝鮮水軍, 義兵, 明の援軍, 朝鮮と明の軍隊	李舜臣が率いた水軍, 義兵, 日本軍, 朝・明連合軍	
	東アジア史	大名, 小西行長の部隊, 日本軍, 李舜臣率いる水軍, 朝・明連合軍, 明軍, 日本軍	日本軍, 李舜臣が指揮する朝鮮水軍, 義兵, 朝鮮軍	日本軍部隊, 日本軍, 李舜臣が率いる水軍, 義兵, 李如松が率いる明の部隊, 明軍, 朝・明連合軍	日本軍, 義兵, 李舜臣が率いる水軍, 明軍, 大名たち, 通信使	
	韓国史	多くの人々	引っ張っていった学者と技術者, (朝鮮の)支配層			
	東アジア史	(朝鮮の)支配層, 人口, 大勢の人材, <u>(日本の)武士と農民たち</u> , 宦官, 紳士層	<u>朝鮮に投降した日本人</u>	人農民たち, 日本に連れて行かれた朝鮮人	<u>(日本の)武士と農民</u>	
	韓国史	日本, 朝鮮, 江戸幕府	朝鮮, 明	朝鮮, 日本, 江戸幕府, 朝鮮政府, 明, 女真	朝鮮, 明, 日本, 女真族, 江戸幕府	
	東アジア史	明, 朝鮮, 朝鮮政府, 日本	明, 日本, 江戸幕府, 朝鮮	明, 日本, 江戸幕府, 朝鮮政府	明, 朝・明連合軍	
	韓国史	漢陽と平壤, 文化財	略奪した文化財	国土, 人口, 多くの文化財	漢城, 多くの人, 農耕地 国家財政, 幾多の文化財	
	東アジア史	耕地面積, 財政, <u>火縄銃の製造法と射撃術</u> , <u>新作物</u> , 性理学, 関羽崇拜思想, 紅夷砲	人口, 財政, 多くの文化財, 農民蜂起, <u>操銃製作と射撃技術</u>	人口, 国土, 多くの文化財, 数万人の人々, <u>新作物</u>	数多くの都市, 農地, 人口, 民生, 多くの人, <u>新作物</u> , タバコ	
	韓国史	戦勢, 戦況, 休戦交渉, 朝鮮と日本の国交	三浦倭乱, 乙卯倭変, 倭乱, 休戦交渉, 七年にわたる戦争, 中原の主	三年にわたる休戦会談, 日本に対する敵愾心, 明を崇める雰囲気	倭人の騒乱, 戦勢, 休戦交渉, 七年にわたる戦争, 壬辰倭乱	

・ 内 包 節	東アジア史	壬辰倭乱, 義兵の抵抗, 戦争, 講和交渉, 七年間の戦争, 東アジア, 農民蜂起, 江戸時代の学問, 武器の重要性	大名の軍事力, 壬辰倭乱, 朝鮮の抵抗, 日本の明進攻の可能性, 宦官の収奪, 全国で抵抗, 女真族の侵攻, 戦争	戦争, 戦勢, 壬辰倭乱, 3年余りにわたる交渉, 武士と農民の反発	戦争, 講和交渉, 七年にわたる戦争, 最も被害を受けた国
	分析 ③	科目	行為者	プロセス	プロセス類型
行為者 と プロセス の 関係	韓国史	豊臣秀吉	朝鮮を侵略した	物質	
			死亡した	存在	
	東アジア史	豊臣秀吉	大名の軍事力を削減し, 国内政治を安定させるとともに領土と貿易を拡大しようとした	心理	
	韓国史	明	志願兵を派遣した	物質	
	東アジア史	明	遼東を防御し, 首都である北京を守ろうとした	心理	

金星・未来 N・飛翔・天才の各社 2015 版より筆者作成

以上から最後に分析③として, 行為者とプロセスの関係を見ると, 例えば豊臣秀吉の行為に関しては, 「韓国史」では物質プロセスと言える「朝鮮を侵略した」と存在プロセスにあたる「死亡した」との叙述が結びつけられている。しかし, 「東アジア史」においては, 心理プロセスに位置づけられる「大名の軍事力を削減し, 国内政治を安定させるとともに領土と貿易を拡大しようとした」とより具体的に描かれており, 当時の日本国内の政治的背景を理解できるように叙述されている。また, 明の参戦についても, 「韓国史」では物質プロセスと言える「明が志願兵を派遣した」のみであるが, 「東アジア史」では心理プロセスと類型できる「遼東を防御し, 首都である北京を守ろうとした」との叙述により参戦の意図を明確に示している。

第2項 「丙子戦争」に関する叙述分析結果

壬辰戦争と同様, 丙子戦争の場合でも表2-5のように「東アジア史」の全体的なプロセス類型の該当数の数が多くなっている。物質プロセスの比重が最も大きいことや, 「東アジア史」における心理・関係プロセスの割合が高く示されたことも同じ傾向性である。

分析①として, プロセス類型ごとの該当数を見ると, 「韓国史」は物質・心理・関係の3つ

のプロセスのみ登場することが多かった反面、「東アジア史」は発話プロセスも用いている。〈金星〉社版と〈未来N〉社版は、光海君が姜弘立を明に派兵しながらも、後金との直接的な対決を避けるように指示した内容を、〈飛翔〉社版は明が再造之恩(壬辰戦争の時に援軍を派兵したこと)を理由に派兵を要請した内容の叙述が、発話プロセスとして現れている。

分析②として、行為者の提示類型のなかで、具体的な人物としては「東アジア史」では「韓国史」よりも多様な主体が登場する。〈飛翔〉社版を除く「韓国史」の教科書は、いずれも仁祖、光海君、西人、清太宗を行為の主体として掲げているが、韓国人の数は圧倒的に多い。一方、「東アジア史」の場合、ヌルハチ、毛文龍、女真、明など当時の中国内の王朝と諸民族まで行為の主体として叙述している。反面、「韓国史」の〈飛翔〉社版の場合、唯一義兵長・鄭鳳壽を行為の主体として挙げており、これに対して「韓国史」の〈未来N〉社版は義兵、官軍、多くの民を行為の主体として提示している点が相反する。抽象的な用語や内包節では、「韓国史」の〈金星〉社版が清の侵略と清軍の略奪を主語として提示し、〈未来N〉社版は蛮族に屈してはならないという主張を主語として提示している点が目立つ。

以上から分析③として、行為者とプロセスの関係から見ると、「韓国史」の丙子戦争関連叙述では女真、後金、清が、「東アジア史」ではヌルハチ、ホンタイジがともに「朝鮮を侵略した」という物質プロセスの叙述となっている。しかしながら、「韓国史」では民族・国家を主語としているのに対して、「東アジア史」での主語は具体的な人物である点が異なっている。また、「韓国史」では光海君が「明と後金の間で中立外交を繰り広げた」と物質プロセスで描かれているが、「東アジア史」では「明の軍事的要請を受け入れながらも、強盛になった後金を刺激しないようにした」との心理プロセスで叙述されている。

表 2-5 「丙子戦争」の教科書叙述分析結果の比較

分析対象	科目	金星	未来 N	飛翔	天才
分析① プロセス 類型と該 当数	韓国史	<u>物質</u> : 15 心理 : 2 関係 : 6 存在 : 0 発話 : 0	<u>物質</u> : 11 心理 : 6 関係 : 5 存在 : 0 発話 : 2	<u>物質</u> : 14 心理 : 2 関係 : 1 存在 : 0 発話 : 1	<u>物質</u> : 16 心理 : 4 関係 : 4 存在 : 0 発話 : 0
	東アジア 史	<u>物質</u> : 15 <u>心理</u> : 6 <u>関係</u> : 9 存在 : 0	<u>物質</u> : 20 <u>心理</u> : 7 <u>関係</u> : 9 存在 : 0	<u>物質</u> : 18 <u>心理</u> : 10 <u>関係</u> : 8 存在 : 0	<u>物質</u> : 15 <u>心理</u> : 9 <u>関係</u> : 4 存在 : 0

分析② 行為者の提示類型	具体的な人物	韓国史	発話：1 光海君, 仁祖	発話：1 光海君, 仁祖	発話：1 光海君, ヌルハチ, 仁祖, <u>義兵長鄭鳳壽</u> , 清太宗	発話：0 光海君, 清太宗, 仁祖
		東アジア史	<u>ヌルハチ</u> , 光海君, <u>ホンタイジ</u> , 仁祖, 昭顯世子	<u>ヌルハチ</u> , 光海君, 仁祖, <u>毛文龍</u> , <u>ホンタイジ</u>	<u>ヌルハチ</u> , 光海君, <u>姜弘立</u> , <u>ホンタイジ</u> , 仁祖, 昭顯世子	<u>光海君</u> , <u>ホンタイジ(太宗)</u> , 仁祖, 昭顯世子
	具体的な勢力・集団	韓国史	西人勢力	西人	西人勢力, 西人	西人勢力, 西人, 朝鮮の官軍と義兵
		東アジア史	女真族(満州族), 朝・明連合軍, 朝鮮軍, 西人勢力, 西人政権, 明の毛文龍軍隊, 朝鮮政府	朝鮮軍, 西人	西人勢力	西人一派
	一般化した勢力・集団	韓国史		<u>義兵, 官軍, 多くの民</u>		
		東アジア史		朝鮮人, 清に捕まった朝鮮人の子孫, 明の武将の子孫, 宋代著名官僚の子孫	多くの人々, 捕虜の一部	救援軍, 捕虜にされたあと帰ってきた一部女性, (朝鮮の)支配層
	国家	韓国史	明, 女真, 朝鮮, 後金, 清	女真族, 朝鮮, 後金, 清	明, 後金	後金, 明, 朝鮮朝廷
		東アジア史	明, 後金, 朝鮮, 清	明, 朝鮮, 後金	明, 後金, 朝鮮, 朝鮮政府	朝鮮, 後金, 清
	事物	韓国史			主和論と主戦論, 主戦論	
		東アジア史		関羽に仕える中国人の信仰	大量の歳幣, 北伐論, 朝鮮中華主義, 北学論	主和論と斥和論, 江華島, 天文器具と西洋の暦法
	抽象的用語・内包節	韓国史	戦争, 清の侵略, 清軍の略奪	外交政策, 蛮族に屈してはならないという主張		光海君の外交政策, 戦争
		東アジア史		中国人の朝鮮移住		
	分析③ 行為者とプロセスの関係	科目	行為者	プロセス		プロセス類型
		韓国史	女真, 後金, 清	朝鮮を侵略した		物質
		東アジア史	ヌルハチ, ホンタイジ	朝鮮を侵略した		物質
		韓国史	光海君	明と後金の間で中立外交を繰り広げた		物質
		東アジア史	光海君	明の軍事的要請を受け入れながらも, 強盛になった後金を刺激しないようにした		心理

金星・未来N・飛翔・天才の各社 2015 版より筆者作成

第3項 「東アジア史」教科書の叙述の特徴

以上のような分析から、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。例えば、表2-6のように壬辰戦争の展開における重要な明の参戦に関する叙述において、「東アジア史」は明が朝鮮の要請と遼東保護を理由に参戦したという欲求および目的(wanting)を表す心理プロセスにつながっている反面、「韓国史」は朝・明連合軍によって戦勢が変わったという発生(happening)を説明する物質プロセスにつながっている。「丙子戦争」の原因と関連した叙述でも、「東アジア史」は光海君が明の軍事的要請を受け入れたという実行(doing)の物質プロセスとともに後金を刺激しようとしなかったという思考(thinking)の心理プロセスにつながっている反面、「韓国史」は光海君が中立外交を繰り広げたという実行(doing)の物質プロセスだけが提示されている。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。

表 2-6 「壬辰戦争」と「丙子戦争」のプロセス類型の分析と比較

範疇	出版社	科目	文章	行為者	プロセス	プロセス類型
壬辰戦争の展開	未来 N	東アジア史	明は朝鮮の要請と遼東保護を理由に参戦した。	(明は)	朝鮮の要請と遼東保護を(しようとした)	心理 (目的:wanting)
				明は	参戦した	物質 (発生:happening)
		韓国史	李舜臣が率いる水軍と全国各地で起きた義兵、朝・明の連合軍の反撃で戦況が回復された。	李舜臣が率いる水軍と全国各地で起きた義兵、朝・明の連合軍(が)	反撃(した)	物質 (発生:happening)
				戦況が	回復された	物質 (発生:happening)
丙子戦争	飛翔	東アジア史	光海君は明の軍事的要	光海君は	明の軍事的要請を受け	物質 (実行:doing)

の 原因			請を受け入れながらも、強盛になった後金を刺激しようとしなかった。	(光海君は)	入れた 後金を刺激しようとしなかった。	心理 (<u>思考:thinking</u>)
	韓国史		光海君は明と後金の間で中立外交を繰り広げた。	光海君は	中立外交を繰り広げた	物質 (<u>実行:doing</u>)

未来 N・飛翔の各社 2015 版より筆者作成

これと関連し、パク・ジンス(2019)は「韓国史」教科書の壬辰戦争と丙子戦争関連の叙述は、基本的に民族中心の一元論的観点を示していると指摘した。これを克服するためには戦争の多様な背景と原因を把握しようとする多元的視点が必要であると主張する。このような多元的視点が「東アジア史」の叙述によって具現化されていることが本稿での精緻な分析でも検証されたことになる。

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、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。特に、「東アジア史」の教科書が戦争遂行の主体としての国家や民族ではなく、具体的な人物を挙げている点や、「韓国史」の被害を受けた主語が物質であるのに対し、「東アジア史」の被害を受けた主語は各国の具体的な勢力や一般化した民衆である点はここでも大きな意義を持つ。これは「東アジア史」教科書の叙述構造が、キム・ハンジョン(2013)が韓国の歴史教科書に叙述した問題点として指摘した抽象的な行為者を活用し、実際の事件の行為者を隠す叙述、つまり実体を示す民衆の中で観念的な存在である国家を掲げ、戦争史の叙述を国家レベルで一本化しようとする傾向から脱していることの表象といえる。

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という点である。例えば、「戦争の被害」に関する「韓国史」の叙述は朝鮮の「国土」、「財政」、「人々」、「文化財」を主語として「荒廃する」、「悪化する」、「捕まる」、「焼失する」という物質プロセスへとつながっている。一方、「東アジア史」は明と日本の被害も述べ、多様なプロセスを用いている。明は「戦争で足りない財政を補おうとした」という心理プロセスが「宦官が無理に税金を徴収した」、「各地で農民蜂起が起きた」という物質プロセスとつながられている。日本は「大名たちは重い負担を背負わなければならなかった」と「武士と農民は大名の命令によって激しい苦痛と被害を受けた」という関係プロセスの叙述がある。

「戦争の影響」に関する叙述でも「韓国史」は「日本に連れて行かれた朝鮮人」を主語とし、「江戸幕府に影響を与えた」という物質プロセスにつながられており、朝鮮から日本への一方的な形だけを叙述している。一方、「東アジア史」では同じ物質プロセスではあるが、「抗倭」、「新しい作物」、「紅夷砲」を主語として韓日、韓中間の人的・物的交流が行われたことを明らかにしている。これは単に教育課程上に提示されている影響の範囲(朝鮮VS東アジア各国)の違いを越え、「韓国史」と「東アジア史」が異なる観点で書かれたことを意味する。イ・ヘヨン(2017)の指摘のように「韓国史」が教育課程の表面的叙述とは異なり、民族主義に基づいて17世紀の戦争を国難克服の歴史的事例として扱っている。一方、「東アジア史」は東アジア各国が関与した国際戦争であり、戦争の影響も被害と交流の両方からも扱っていることがわかる。

第5節 考察

第1項 多元的視点の具現化の観点から

自国史を中心とする「韓国史」と多様な国家等を描く「東アジア史」が、その性格や教育課程上の違いにより教科書の叙述上に違いが生じることは自明である。ここまでSFL理論の過程構成システムに基づき計量的に数値化する量的分析と共に、主語の提示形態およびプロセスの種類に対する質的分析を通じて、両教科書の叙述構造は表面的に現れた教育課程上の違いを越えたものであることを検証できた。「東アジア史」は、国や民族から多

様な歴史主体へと主語を転換することで自国史の相対化を導き、多様な主体を心理・関係プロセスへと繋げることで歴史的な出来事に対する多様な解釈を可能にする道を開いている。これは「東アジア史」教科書が歴史家による歴史認識を一つの表象行為と見なす「解釈としての歴史」の方向性をとるものであり、多元的視点(multi-perspectivity)⁸⁾を育てる歴史教育への可能性を示唆するものにもなっている。

歴史教育における多元的視点に関する議論が本格化したのは、再統一されたドイツであった。東ドイツの歴史教育学者たちは、マルクス・レーニン主義の観点から脱し、民主主義に貢献できる歴史教育の実現のために、西ドイツの歴史教育学者であるBergmannの多元的視点に注目した。Bergmannの多元的視点は表2-7のように三つの異なる次元に区分できる。第一に、史料と遺物の中に含まれる過去の人間の多元的視点、第二に、歴史的事実に対する後代の研究者である歴史家の多元的視点、第三に、第一と第二に対して学習者たちが各自の意見と判断を形成する意味での多元的視点である⁹⁾。これはその後のヨーロッパで歴史教育の重要な概念として位置づけられ、1996年と2001年のヨーロッパ評議会の歴史教育勧告案でも多元的視点とそれによる歴史理解が強調されている¹⁰⁾。

オランダのWansinkら(2018)もBergmannの三つの次元にどのようにアプローチすべきかを提示する。表2-7のように第一の層は歴史的事件が起きた当時の主体たちの視点で、歴史の行為者が直面した地位や立場によって歴史を異なるように認識する。第二の層は歴史的事件が起きた当時は生きていないが、これに関心を持った人たちの視点で同じ歴史的事実だとしても、どの側面に焦点を合わせかによって観点が異なってくる。第三の層は歴史的事件を見る今日の私たちの見方で、ここにもお互いに異なる見方が存在する。Wansinkらは歴史学習で、行為者の見方を理解することを「歴史的観点(historical perspective-taking)」、歴史家の観点を理解することを「歴史学的観点(historiographical perspective-taking)」、現在の他の人たちの視点を理解することを「現在の観点(contemporary perspective-taking)」と規定して、歴史学習の内容を構成する歴史的事実には当事者である歴史的行為者の見方と、これを記録し解釈する歴史家の見方、そして教師や生徒のような現代の見方が重層的に存在しており、相互作用するということを実践を通じて証明した。

多元的視点は、自国中心や欧州・中国中心の歴史認識から脱し、隣国(他者)に対する理解

を目指す「東アジア史」の教科書がどのような方向に叙述されなければならないかに対する一定の方向性を提供してくれる。ここではSFL理論を通じて明らかになった「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されているかを考察する。

表2-7に示すように、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。その証拠として、前述の行為主体の客観性と多様性、行為の動機と目的を表わす心理・関係プロセスの頻度が挙げられる。特に、「韓国史」で行為主体として現れる「国家」と「民族」の代わりに、国家（または王や支配者）と民衆を分離し、それぞれの観点を提示することで、歴史的行為者に対する多元性を構築している。

表 2-7 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)	学習探究資料

イ・ビョンリョン(2015), Wansink(2018)より筆者作成

その反面、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」の叙述構造には第一層ほどは明確に表れていない。その証拠として、直接間接の引用節を含め、ある人物の行為をそのまま伝える過程を示す発話プロセスが貧弱であると点と、東アジア三国が壬辰戦争に対してそれぞれ異なる用語を使用している点を指摘できる。「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で歴史的イベントを眺めることを強調する。これは市民性教育としての歴史教育を強調したBarton(2012)の主張とも繋がる。Bartonは多元的視点を他人の立場に立つことができるもので、多様な観点を探究する歴史学習が互いに異なる文化を相互理解し責任ある市民へと導くのに価値があり必要な方法であると主張する。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というBartonの主張からも「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も評価できる。

第2項 「東アジア史」から「歴史総合」への示唆

以上のような韓国における「2015改正教育課程」の「東アジア史」教科書の叙述構造の分析と考察から、日本の新たな科目「歴史総合」へ次の二点の示唆をもたらすことができるのではないだろうか。

第一に、歴史教科書における戦争史叙述の新たなあり方の一例を指し示すことができるのではないだろうか。歴史を多元的に描くべきとする主張はこれまでも多くの研究者たちによって主張されてきた。韓国において「東アジア史」教科書は歴史を具体的に多元的に描く可能性を実証していることを本稿で検証できたこれまでの歴史教科書の戦争史叙述が国家や国民との主語を使い自国の加害および被害を一定の観点からしか盛り込むことができなかつたことから脱し、周辺国の観点はもちろんのこと、戦争を経験した日本国内の多様な層の主体を提示することで、自国史と世界史の関連を模索する「歴史総合」の教科書叙述にも有効な示唆になり得るのではないだろうか。

第二に、主題学習に適した教科書叙述構造のあり方を提示できるのではないだろうか。「歴史総合」を含め、新学習指導要領で強調されているのは主題に即した探究学習である。歴史的な主題ごとに「問い」を設定し、それに応じた「主体的・対話的に深い学び」の実現が希求されている。学習者自らの「問い」を引き出すためには、歴史教科書は学習者それぞれが様々な「問い」を生み出すことを可能にする叙述構造でなければならない。「韓国史」の教科書のように出来事の結果を中心とする物質プロセスが主となる叙述構造では、学習者に「問い」を持たせることは難しい。「東アジア史」の教科書のように心理・関係・発話プロセスが豊かな叙述構造から構成される歴史教科書こそが「主体的・対話的に深い学び」を導くために有用となる。言い換えると、事件に関連した人物のそれぞれ異なる動機と目的を表わす心理プロセス、関連した人物間の連結関係および事件の属性を表す関係

プロセス,そして同じ事件について異なる解釈をする歴史家たちの論理を提供する発話プロセスを多く活用した叙述構造は学習者に歴史が持つ解釈的な側面を強調する。学習者に歴史教科書も一つの解釈だと意識させることによって,自国史の相対化へと導き多元的な民主主義社会の形成に必要とされる歴史教育の実現にもつながるのではないだろうか。

いま自国史と世界史の二元体制から脱し,新たな歴史教育のパラダイムを導出しようとする韓国と日本でのそれぞれの取組が進行中である。今後は両国による自国史でもなく世界史でもない「東アジア史」と「歴史総合」の相互交流的な研究の推進も求められていくのではないだろうか。本稿でのSFL理論に基づいた韓国の「東アジア史」教科書の叙述構造の分析の枠組みを用いて,2022年4月以降に日本の高校生が活用する「歴史総合」の教科書との比較・検証・分析を今後の課題として進め深めたいと考えている。

注)

- 1)比較史・比較歴史教育研究会編(1985)『共同討議日本・中国・韓国-自国史と世界史:東アジア歴史教育シンポジウム記録』東京:ほるぷ出版。
- 2)「東アジア史」を含め,韓国の歴史科目の内容構成および単元名の教育課程上の特徴を分析した先行研究としては,権五鉉(2008)「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』69, pp. 51-60. がある。
- 3)例えば,和井田清司(2018)『中等社会科の研究:「地理総合」「歴史総合」「公共」の可能性と課題』三恵社.などで提起されている。
- 4)原田智仁(2019)『高校社会「歴史総合」の授業を創る』明治図書出版.などで報告されている。
- 5)日本では龍城正明(1997)が翻訳した「選択体系機能言語学」の用例が多いが,韓国では「体系機能言語学」の用例が多い。本稿では英米圏の表現のまま表記している。(龍城正明(1997)「選択体系機能言語学における基本概念と主要術語-transitivityの解釈を中心に-」『言語』26(4), pp. 86-97.)

- 6) キム・ジヘ, ナム・サンジュン, クォン・ジョンファ (2013) 「小学校社会教科書「地理・環境」領域テキスト分析-Hallidayの使用訳概念を中心に-」 『韓国地理環境教育学会誌』 21 (3), pp. 87-101, イ・スンヒョン (2016) 「社会科関連テキスト分析のための批判的談話分析方法の利用」 『韓国社会教育学会年次学術大会資料集』 pp. 169-185, イ・ジョンア, メン・スンホ, キム・ヘリ, キム・チャンジョン (2007) 「教育課程の変遷に伴う初等科学教科書テキストに対する体系機能言語学的分析」 『韓国科学教育学会誌』 27 (3), pp. 242-252, チョン・スギョン, チョ・ジョンス (2015) 「高校数学教科書の説明テキストと教師説明談話に対する体系機能言語学的比較分析-二次関数と二次方程式の関係を中心に-」 『数学学休学研究』 25 (4), pp. 525-547. などがある。
- 7) 分節の分析に関しては, 研究者によって異なるプロセスをとる可能性がある (不確定性 indeterminacy) との指摘に対して, 複数の分析者が高いレベルの一致度を示すような標準的なアプローチは現状ではないとされている。ただし, 分析ツールを精錬する営為は継続中であり, 不確定性が発生する類型を区分したりSFL関連研究者を対象に争点となりうる分節のプロセス類型評定が実施されたりしている。(イ・グァンギョ, シン・ヒソン 「体系機能言語学的テキスト分析のための同姓体系基礎研究-プロセス類型を中心に-」 『韓国語学』 87, 韓国語学会, pp. 91-130.)
- 8) 韓国ではmultiperspectivityを「多元的観点」と翻訳する場合が一般的だが, 「多重視覚」と翻訳することもある。日本では「複数の視点」, 「多角的な視点」, 「多視点」, 「多元的視点」などの用例が見られる。本稿では両国の共通である「多元的視点」と表記した。
- 9) イ・ビョンリョン (2015) 「歴史教育における多元的観点理論」 『史叢』 84, p. 197. この点の日本における研究としては, 宇都宮明子 (2010) 「1990年代の分化社会科におけるドイツ歴史学習の変革-歴史理論研究としての歴史学習を手がかりに-」 『広島大学大学院教育学研究科紀要第2部』 59, pp. 57-66. などがある。
- 10) パン・ジウォン (2020) 「2015改正教育課程「韓国史」教科書は歴史学習の多元的観点をどのように盛り込んだのか」 『歴史教育論集』 74, p. 7.

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1節 本章における問題の所在

東アジア一帯の歴史的な葛藤は政治・経済状況と相まって複雑な様相を呈している。歴史的な葛藤の解決のための「均衡者」を自任し、「東アジア史」を新設した韓国が社会主義国家である北朝鮮と終戦協定を結ぶことができず対立している状況は、東アジアの現在の状況を端的に示している。統一されたドイツが国家レベルで歴史的な葛藤の解決を模索した欧州と違って、東アジア一帯で体制間の対立は依然として堅固である。開放政策で緩和されたとはいえ、ロシア—中国—北朝鮮につながる社会主義体制と日本—台湾—韓国との間の隔たりは、歴史的な葛藤の解決と関連した国家間共通の談論を形成することが難しくなっている。

このうち東アジアの中で日本と韓国は米国の介入により国交正常化が比較的早く行われ、歴史的な葛藤の解決に関する二国間の議論はある程度の成果を政治的にも学術的にも収めては来ている。このような政治的・学術的な議論から進み、平和的に歴史的な葛藤の解決を完結させるための未来世代の育成のため、韓国は「東アジア史」を設置し、15年目を迎えている。

しかし、「東アジア史」の学習者がどのような歴史意識を持っているのかに対する研究はいまだ不十分である。代表的な研究にはキム・ユリ(2014)による「東アジア史」に対する生徒たちの選好度、学習効果を全羅北道の学校アンケート調査を通して分析した研究、ユン・セビョン(2015)が4人の生徒にインタビューした研究がある。これらの研究によると、教師と生徒たちは序盤には新設「東アジア史」科目に対する拒否感があったが、次第に他国に対する理解と平和指向的観点の確立の側面で肯定的に変わっていた。これらの研究は「東アジア史」の設立趣旨とその教育的効果を裏付けるという点でその意義がある。

一方、キム・ミンス(2021)は「東アジア史」において小論文を書くテーマに反映された

高校生の歴史に対する関心を分類し、「東アジア史」の教育課程(教科書)が政治・経済分野に集中していることに対して、生徒たちは文化史により大きな関心を示したことを明確にした。これは「東アジア史」の教育課程と生徒たちの関心の中にギャップがあることを明らかにしたという点にその意義がある。しかし、これらの研究は「東アジア史」を受講した学習者の認識が既存の「韓国史」や「世界史」を受講した学習者とどのような有意な差を見せるかを示せないという点で限界がある。

そこで本章では「東アジア史」を受講する学習者の認識が自国史だけを受講する学習者と比較してどのような違いを見せるかを比較・分析を通じてその特徴を考察することに目的がある。このため、第2節ではその理論的枠組みとして、Bodo von Borriesの歴史的な和解の方法とこれに関する先行研究について考察する。3節では分析対象である韓国のJ高校と日本のO高校の特徴を明らかにし、授業実践の計画と流れを述べる。4節では研究方法と共に、授業実践の結果明らかになった生徒たちの認識を韓国と日本に分けて分類する。これを踏まえ、5節で考察と該当研究の限界を述べる。

第2節 分析の枠組みと先行研究

歴史和解とは、歴史の中で行われた、または歴史を媒介とした、あるいは歴史を対象とした全ての和解の総称である¹⁾。歴史和解は東洋と西洋を問わず古代から現代まで地道に行われてきており、その議論の蓄積も豊富である。

歴史和解の戦略に対する接近として、米Johns Hopkins大学のFeldmanがいる。Feldman(2015)は「和解」を各国政府と社会の越えた双方の制度を通じて過去絶対的關係に置かれていた長期的平和を構築していく過程と見て、調和して葛藤のない共存のビジョンを平和に包摂することは水で互いの違いを包容することまで意味すると定義した²⁾。この過程で歴史は重要な変数の一つであり、葛藤後の関係復元の段階で刺激剤としての過去、苦痛に対する認定、現在としての過去の3つの役割を遂行する。

表3-1 和解段階別の歴史の役割と事例

歴史の役割	段階	ドイツの事例
刺激剤としての過去 (The Past as Stimulus)	和解の動機	ドイツ政府の公式的解明
被害者が経験した苦痛の認定 (Acknowledging Grievances)	新しい関係の始まり	賠償等に関する公式声明書
現在としての過去 (The Past as Present)	和解の過程	教科書共同委員会

Feldman(2009)より筆者作成

表3-1のようにFeldmanはドイツの事例を通じて歴史が和解の段階ごとに一定の役割を遂行していることを示した。その特徴は、彼が歴史和解を目標ではなく手段と見ているということである。すなわち、過去の歴史そのものを和解するのではなく、過去の歴史を通じて双方が現在と未来のパートナーとして共に進まなければならないということである³⁾。このような観点は「東アジア史」が提示している目標からも一目で分かる。「東アジア地域に現存する葛藤の解消に努め、地域の相互発展と平和に資する姿勢を持たせる」からも分かるように、「東アジア史」は歴史和解そのものから進み、東アジア一帯の協力と平和構築に寄与する人材養成を目指す。

ドイツのハンブルク大学の教授であるBodo von Borriesは、Feldmanより具体的かつ実地的な方向で歴史和解戦略を提示する。Borries(2009)は歴史和解を、自分の観点を歴史と選択の要件、大義の属性に対照し、持続的に変化しながら行われると見た。これは他人を理解する感情移入だけでは十分ではなく、体系的に歴史的ナラティブを比較して交替するところまで進まなければならないが、この過程で時には立場の変化が避けられないと主張する。すなわち、歴史的な変調および優越感と関連して偏見に満ちた神話、特定集団の特別な尊厳性と相手集団の劣等意識または尊厳性を完全に破壊する歴史的接近が必要だ⁴⁾ ということである。

このための具体的なアプローチとして、次の歴史教科書委員会と教科書選定、共同教科書、青年交流、生徒たち自ら歴史教科書を比較し、歴史的ナラティブ交換の4つの方法を提示する。Borriesは、生徒自らが歴史教科書を比較し、歴史的ナラティブを交換するのが科学的教科書委員会の比較を経た版本より良いと評価し、歴史和解のための政治的理解と学会

のような権威は事前条件に過ぎず、これに劣らず「下から上がる活動」が必須条件であることを強調する。

彼の主張を東アジアの状況に当てはめてみると、「下から上がる活動」は始まりの段階に見える。歴史教師同士の交流会で始まった日韓教育実践研究会と慶南歴史教師の会の交流会では不定期に生徒同士の交流会も行っている。しかし、物理的・言語的問題によって一回限りにとどまり、活動内容も概ね文化を通じた親善交流に近い。その他、日韓の間の生徒交流会活動も類似しており、両国の歴史談論を交換する生徒間の交流は少ないだけでなく、それに参加した生徒たちの認識を究明した研究報告も少ない。

これと関連して注目すべき研究としては金鍾成(2016, 2017)がある。金鍾成(2016)は2日本の小学校の生徒たちを対象に社会科教科書で扱っている韓国部分を素材に授業実践を行い、これを韓国の小学校の生徒たちに案内伝達する方式で韓日の生徒たちの認識変化を調査した。引き続き金鍾成(2017)は日清・日露戦争を素材に韓日小学校の生徒たちの「対話」を通じた授業実践とその認識変化を究明した。彼の研究は、これまで教師が相手国の観点を積極的に押し込む授業実践とは異なり、生徒たちが直接教科書を作るという観点から自国の教科書を批判的に認識し、相手国の生徒たちとの意見交換(対話)を通じて自分の観点を修正していく変化を究明したという点で大きな意義がある。

本稿ではこれら先行研究に着目して日韓両国の高校生たちが直接自国と周辺国の教科書を比較する授業実践を行った。これを通じて自国史のみを受講した生徒たちに比べ、「東アジア史」を受講する生徒たちが歴史和解と共存の認識上で有意義な違いがあるかを検証する。

第3節 分析対象と方法

第1項 分析対象

本研究は日韓両国の各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、1学年に2学級で全体生徒数89名の小規模学校である。2022学年度教

育課程編成を見ると、2年生に「韓国史」が3年生に「東アジア史」が開設されている。このうち「韓国史」1学級14名、「東アジア史」1学級14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、全体の生徒数が1000名を超える。特進、準特、普通、国際など多様なコースを編成しているが、本研究の対象は大学進学を目指す特進課程の2年生「日本史B」学習者52名である。

これらの学校および学級を対象にした理由は担当教師たちと関連がある。韓国のJ高校のK教師は経歴20年以上で、慶南歴史教師会に所属し日韓教育実践研究会議との交流活動を着実に展開してきた。1920～30年代河東地域の社会運動に対する研究で修士号を取得し、日韓歴史交流会でニューライト韓国近現代史歴史教科書に対する生徒たちの歴史認識に対する事例研究を発表するなど地域史と日韓交流史に多くの関心を傾けている。一方、日本のD高校のO教師も経歴40年のベテラン教師として、現在は広島大学院教育学研究科に在学中であり、「モノ教材」の解釈による高校日本史の授業改善を学会で発表している。韓国には1ヶ月ほど教育研修経験があり、日韓交流に深い関心を持っている。以上の2人の教師ともベテラン教師として現場経験が豊富で、修士号所持者で歴史教育関連研究にも情熱を持っている。その上、日韓歴史交流に対する経験があり関心が高く、授業計画と関連資料製作過程に積極的に参加した。

*生徒に実施した事前アンケートと探究活動の具体的な項目と回答は資料編3-1を参照。

*本授業実践と関連した教師たちへのより詳細なインタビューおよび面談内容は資料編3-2を参照。

第2項 授業実践の計画と流れ

本研究では壬辰戦争に関する「東アジア史」と「日本史B」の教科書叙述を韓日両国の生徒たちが直接比較・対照する探究授業を計画した。「東アジア史」は未来N社、「日本史B」は山川出版社の『詳説日本史B』で、これはそれぞれJ高校とO高校で採択されている教

科書である。「東アジア史」では「Ⅲ. 東アジアの社会変動と文化交流」のうち、「1. 17世紀前後の東アジア史戦争」に当たり、「日本史B」は「第Ⅲ部 近世」の「第6章 幕藩体制の確立」の「1. 織豊政権」のなか「秀吉の外政経略」にあたる。

授業は計4次で行われたが、概略的な流れは表3-2の通りである。

表3-2 授業実践計画の流れ

次時	授業内容	生徒の探究活動
1次	事前アンケート	<ul style="list-style-type: none"> ・「壬辰戦争」をここでの設定に従って一文で書く ・関連人物に対する認識度
2次	日韓の教科書の	<ul style="list-style-type: none"> ・相違点と共通点
3次	叙述比較	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書にはないが相手国の生徒たちに知らせたいこと
4次	用語使用に関する探究	<ul style="list-style-type: none"> ・壬辰倭乱/文禄・慶長の役/朝鮮之役 ・どんな用語を使うべきか、そしてその理由は

筆者作成

第1次では生徒たちが壬辰戦争について持っている事前知識を調査した。これに対し壬辰戦争をここでの設定（誰が・いつ・どこから・何を・どうやって・なぜ）に従って一つの文章として書くようにし、壬辰戦争と関連した人物の中で自分がよく知っている人物を「例」から選ぶようにした。この時、「例」は両国教科書の本文に登場する人物を選定した。第2次と第3次では、「東アジア史」と「日本史B」の壬辰戦争関連単元の教科書本文を提示し、両教科書の内容上の違いと共通点を見出すようにした。そして教科書の内容では扱われていないが、相手国の生徒たちに壬辰戦争と関連して教えたいことがあれば何かを書くようにした。最後の第4次では壬辰戦争に対する用語を日中韓の三国が異なるように使用しているという資料を提示し、どんな用語を使わなければならないか、その理由が何なのか根拠を挙げるようにした。

本授業実践で教師は壬辰戦争と関連した別途の講義式の説明はせず、両国の教科書翻訳

本と質問紙だけを提示し、生徒たちが個人的な探究活動に集中できるようにした。教師が自分の教育観と歴史観によって解釈したテキストを生徒たちに提示し、生徒たちがこれをそれなりの観点で受け入れる歴史授業ではなく、生徒たちが直接テキストを解釈するようにした。これを通じて生徒たちの主体的な観点をより綿密に表わすことができると期待したのである。

第4節 分析結果

第1項 韓国の生徒の認識

韓国のJ高校の「韓国史」学習者と「東アジア史」学習者が事前アンケートで回答した内容を分類すると、表3-3の通りである。

表3-3 壬辰戦争に関する事前アンケートに現れた韓国の生徒たちの認識(単位：生徒数)

項目		応答	韓国史	東アジア史
壬辰戦争を一つの文章で書くと	何時	1592	9	14
		朝鮮時代	1	0
	何人	日本	14	4
		豊臣秀吉	0	9
		李舜臣	0	1
	何を	朝鮮	7	10
		韓国	1	1
		わが国・我が領土	1	1
		韓半島(朝鮮半島)		2
	何故に	中国への進出・明との貿易	3	4
		朝鮮領土確保・支配	1	2
		領土拡張	0	2
		世界占有	1	0

		国内政治の安定	0	1
		国内外の両方	1	3
	如何にして	侵略した	8	6
		攻めた	1	0
		戦った	1	0
		戦争を起こした	0	6
		占領した	0	1
		退けた	1	0
壬辰戦争に関して よく知っている人物は	豊臣秀吉	3	7	
	李舜臣	13	11	
	権慄	1	1	
	沙也可(金忠善)	0	1	
	李參平	0	3	
日本では壬辰戦争をどうい ふに教えてもらうのか	侵略の正当化	2	6	
	被害の縮小		1	
	よく分からない	6	1	
	事実の歪曲	1	1	
	事実とおり	1	2	

筆者作成

まず壬辰戦争を一つの文章で書く項目で、時期と関連して1592年という正確な年度を提示した生徒が最も多かった。「東アジア史」学習者の場合、未回答1人を除くすべての生徒が1592年と答えた。「韓国史」学習者の場合、半分以上が正確な年度で答え、1人が朝鮮時代という表現を使った。「何人」という質問に対しては、「東アジア史」の学習者が豊臣秀吉という人物を取り上げた生徒が9人であるのに対し、「韓国史」の学習者は全員が日本だと答えた。「何を」という質問には朝鮮と答えた生徒が多かったが、韓国や大韓民国で答えた少数の生徒がいた。「何故に」という質問には中国への進出と国内政治安定の側面の一つを列挙した場合が最も多かったが、両方を全部列挙した生徒が「韓国史」学習者の

中には1人、「東アジア史」学習者の中には3人であった。「如何にして」という質問には「侵略した」、「攻撃した」という動詞を使った生徒が最も多く、「韓国史」学習者の場合、半分以上がこれに該当した。反面、「東アジア史」学習者の場合、「戦争を起こした」という動詞を使った生徒が一定数確認された。この項目で有意義な結果は、「韓国史」の学習者が日本を主語に侵略、攻撃につなげた反面、「東アジア史」の学習者は豊臣秀吉という具体的な人物を主語に戦争を起こしたという動詞につなげているという部分である。これは第2章で明らかになった「東アジア史」と「韓国史」の叙述構造が事前アンケートに現れた生徒たちの認識と一致していることを意味する。

壬辰戦争と関連してよく知っている人物を選ぶ項目で最も多く選ばれた人物は李舜臣で、その次は豊臣秀吉であった。特記すべき点は、「東アジア史」の学習者の中には、壬辰戦争で捕虜として連れて行かれ、有田磁器に影響を及ぼした李參平と、日本人で朝鮮に投降し、弔銃技術を伝授した沙也可(金忠善)を選択した生徒がいたという点である。これは「東アジア史」が「韓国史」より戦争の交流と影響についてさらに詳しく扱っているためと見られる。

「日本では壬辰戦争をどういうふうに教えてもらうのか」という項目では、「朝鮮の被害を縮小、隠蔽したり侵略は正当だったという形で学びそうだ」という美化と歪曲のイメージを持っていたことを分かる。

「東アジア史」と「日本史B」を比較・対照して分析する探究活動に対する韓国の生徒たちの回答をまとめたものが表3-4である。

表3-4 教科書比較・対照の探究活動に現れた韓国の生徒たちの認識(単位：生徒数)

項目	応答	韓国史	東アジア史
相違点	用語	9	2
	簡単・詳細	7	9
	侵略原因	1	13
	明の援軍理由	3	0

	明との交渉内容と結果	0	7
	小西行長の降伏	1	1
	豊臣政権没落の原因	0	2
	戦争の結果や影響	2	3
共通点	李舜臣と豊臣秀吉	6	10
	明の参戦	1	4
	日本の攻撃・戦争の展開過程	4	11
	朝鮮水軍と義兵	1	6
日本の生徒たちに壬辰戦争に関して教えたポイント	李舜臣の活躍	6	1
	陸での戦闘	4	3
	文化伝播：李參平	1	3
	朝鮮の被害状況	0	1
壬辰戦争に関してどんな用語を使うべきか	今, 各国が使う用語通りに	2	6
	「東アジア史」で使う壬辰戦争	2	3
	合意による第三の用語	2	4

筆者作成

「韓国史」学習者が相違点として最も多く注目したのは、壬辰戦争に対する用語（壬辰倭乱と文禄・慶長の役）が違うという点であり、「東アジア史」学習者が最も注目したのは侵略の名分または原因を異なるように提示しているという点であった。また、「韓国史」学習者とは異なり、「東アジア史」学習者は明との交渉内容と失敗過程にも叙述上の違いがあるという点に注目した。

共通点としては、李舜臣と豊臣秀吉が登場すること、明の参戦事実、日本側の攻撃と戦争の展開過程、朝鮮の水軍と義兵の活躍などを挙げたが、「韓国史」の学習者と「東アジア史」の学習者の間に有意な差は見つからなかった。

壬辰戦争と関連して日本の生徒たちに知らせたい内容は何かという項目で「韓国史」学習者たちは李舜臣の活躍像をもっと詳しく教えたい、あるいは陸地での勝利事例（幸州城

戦闘, 郭再祐など)を列挙した生徒が多かった。一方、「東アジア史」学習者は文化交流と関連した内容を列挙した生徒が一定数いた。特記すべき点は「韓国史」学習者と「東アジア史」学習者で全て晋州城戦闘に対する内容が出てきたが、これは該当学校が晋州市の隣に位置するため、郷土史と関連した事前知識と見られる。

最後に、壬辰戦争に対する用語をどのように使うべきかについての項目では、「韓国史」の学習者が概ね均等に分布した反面、「東アジア史」の学習者は、これまで使っていた通り各国の表現をそのまま使うべきだという立場が最も多かった。「壬辰戦争」という用語を使わなければならないという生徒が3人、どんな用語を使うかを選択しなかったが、国家間共同の合意を経た新しい用語を使わなければならないという生徒が4人であった。

第2項 日本の生徒の認識

日本0高校「日本史B」学習者の事前アンケート回答は表3-5の通りである。

表3-5 壬辰戦争に関する事前アンケートに現れた日本の生徒たちの認識(単位：生徒数)

項目		応答	日本史B
壬辰戦争を一つの文章で書くと	何時	1592	6
		時代を表す表現	36
	何人	日本	0
		豊臣秀吉	42
		李舜臣	1
	何を	朝鮮	22
		韓国	6
		韓半島(朝鮮半島)	1
		東アジア	1
	何故に	中国への進出・明との貿易	3
		朝鮮領土確保・支配	13

		領土拡張	9
		世界占有	3
		国内政治の安定	1
		国内外の両方	1
		アジア占有	1
		勢力誇示	1
	如何にして	侵略した	3
		攻めた	3
		戦った	1
		戦争を起こした	2
		退けた	1
		出兵した・軍隊を送った	18
		人々を殺した	1
		領土を奪った	1
	支配しようとした・征服しようとした	3	
	武力を遂行した	3	
壬辰戦争に関して よく知っている人物は	豊臣秀吉	33	
	李舜臣	9	
	加藤清正	10	
	小西行長	4	
韓国では壬辰戦争をどうい ふに教えてもらうのか	日本が悪い	13	
	李舜臣は英雄	5	
	事実とおり	5	

筆者作成

壬辰戦争を一文で書く項目で、1592年という正確な年度を書いた生徒は6人であった。韓国のJ高校生の大多数が1592年と書いた反面、日本のO高校生の大多数は安土桃山時代、全国統一後、16世紀末などの時代を表す表現を使った。「何人」という項目では42人の生徒が豊臣秀吉という具体的な人物を取り上げ、「日本」という国名で書いた生徒は一人もいなかった。「何を」という項目で22人の生徒が朝鮮という国名を使ったが、韓国と書いた生徒も一定数発見された。「何故に」という項目では「朝鮮の領土を確保しよう（または支配しよう）」が最も多く、明への領土拡張と国内政治安定という側面をすべて提示した生徒が1人あった。「如何にして」という項目では「出兵した（または軍隊を送った）」という回答が最も多く、「征服しようとした」、「攻撃した」、「侵略した」といった表現もあった。ここで注目すべき点は、「日本史B」学習者は豊臣秀吉を主語として出兵したという表現につなげている点である。韓国のJ高校の生徒たちが概して「侵略した」、「攻撃した」、「戦争を起こした」という動詞を使用している反面、日本のO高校の生徒たちが「出兵した」、「軍隊を送った」という動詞を使用している点は壬辰戦争をどのように捉えてしているかを表す地点といえる。

壬辰戦争と関連してよく知っている人物を選ぶ項目で豊臣秀吉が最も多く、次に日本の将帥である加藤が多かった。小西を選んだ生徒もいた。韓国J高校の「韓国史」学習者と同様に「日本史B」学習者の中で沙也可（金忠善）と李參平を選んだ生徒は一人もいなかった。

韓国では、「壬辰戦争をどのように学ぶか」という項目で回答した生徒の大半は、「日本が悪く、敵対視するアプローチが行われるだろう」と予測した。韓国の生徒たちが日本の歴史教育に対して持つイメージが「歪曲」なら、日本の生徒たちが韓国の歴史教育に対して持つイメージは「感情的」であった。これは両国のメディアが相手国の歴史教育を扱う視線と方式がそのまま生徒たちに投影されていると考えられる。

「東アジア史」と「日本史B」を比較・対照して分析する探究活動に対する日本人生徒の回答をまとめたものが表3-6である。

表3-6 教科書比較・対照の探究活動に現れた日本の生徒たちの認識(単位：生徒数)

項目	応答	日本史B
相違点	用語	8
	簡単・詳細	10
	侵略原因	5
	明の援軍理由	9
	明との交渉内容と結果	11
	豊臣政権没落の原因	1
	戦争の結果や影響	25
	李舜臣の活躍内容	5
	東アジア国際戦	2
	日本国外の状況	8
	対馬の宗氏	2
共通点	李舜臣と豊臣秀吉	16
	明の参戦	2
	日本の攻撃・戦争の展開過程	18
	朝鮮水軍と義兵	6
	豊臣政権の崩壊	16
	通信使	4
	捕虜の与えた影響	2
日本の生徒たちに壬辰戦争に関して教えたこと	文物の交流:タバコ, 唐辛子	6
	豊臣秀吉に関する評価	16
	日本が受けた被害と結果	3
	対馬の宗氏	1
壬辰戦争に関してどんな用語を使うべきか	今, 各国が使う用語通りに	10
	「東アジア史」で使う壬辰戦争	16
	第三の用語を提案	10
	「韓国史」で使う壬辰倭乱	5

筆者作成

相違点として「日本史B」学習者たちが最も注目した点は戦争の結果と影響部分であった。捕虜,文化財略奪などの朝鮮の被害だけでなく,交流と関連した部分が「東アジア史」に記述されているという点を最も大きな違いとして挙げた。明との交渉内容と失敗過程を扱っており,日本以外の状況が分かるという点も違いと見ていた。また,「日本史B」に登場する対馬の宗氏が「東アジア史」には登場しないことを挙げ,「東アジア史」に当時の日本についての記述が不足していることを指摘した生徒もいた。

「東アジア史」と「日本史B」の共通点としては,日本の攻撃と展開過程,李舜臣と豊臣秀吉を列挙した生徒が多かった。これは韓国のJ高校と似ている。しかし,豊臣秀吉の死亡と財政的被害による政権交代を共通点として列挙した点は,韓国の生徒たちと大きな違いである。韓国J高校の生徒たちの回答のうち,これを共通点として列挙したケースはなかった。

韓国の生徒たちに壬辰戦争と関連して教えたこととは何かの質問で,両国の生徒たちの認識の差は最も明確であった。「日本史B」学習者たちは豊臣秀吉に対する日本(または自身)の肯定的な評価を知らせようとした。戦国時代を統一し,様々な制度を実施して国政を安定させたことなどを挙げ,豊臣秀吉は「侵略者」のみで断定されるのを懸念していた。また,壬辰戦争で日本も被害を受けたという点を知らせたいと答えた生徒が3人いた。特記すべき点は「東アジア史」学習者が文化伝播と関連して朝鮮人として日本に影響を及ぼした李參平を言及したのに対し,「日本史B」学習者は唐辛子,タバコなどのように朝鮮に影響を及ぼした日本作物を言及している点である。

最後に壬辰戦争に対する用語をどのように使うべきかに対する項目で「壬辰戦争」という表現を使おうという生徒が16人で最も多かった。「東アジア三国戦争」,「日中朝戦争」等の新しい用語を提示した生徒も10人であり,本来使用していた各国の表現そのまま使用しても構わないという生徒が10人で同じであった。特記すべき点は,「韓国史」,「東アジア史」学習者とは異なり,「日本史B」学習者は各国の合意による新しい用語を使うべきではなく,自分なりの新しい用語を提示していた。また,韓国(相手国)が使う表現どおり統一すべきだという学習者も5人いたが,これもやはり韓国の生徒たちからは現れなかった回答であった。

第5節 考察と課題

以上の結果から「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という点が挙げられる。これは壬辰戦争に対する事前知識調査から明らかになった。「韓国史」のみを学習した生徒たちが壬辰戦争の主体として国家(日本)を掲げた反面、「東アジア史」学習者たちは豊臣秀吉という人物を挙げていた。また、「韓国史」学習者が壬辰戦争と関連した述語として「侵略する」、「攻撃する」を挙げている反面、「東アジア史」の学習者は「戦争を起こした」という述語で表現しているという点でより明確に現れる。つまり、「韓国史」学習者たちは壬辰戦争を日本と朝鮮の対立構造と把握していた。一方、「東アジア史」の学習者は明の存在を念頭に置き、壬辰戦争を東アジア国際戦という側面で把握していた。これは探究授業の結果、「東アジア史」の学習者たちが日韓の教科書の違いとして明との交渉内容と決裂過程、豊臣政権の没落などに注目した点からもうかがえる。それだけでなく「東アジア史」の学習者たちは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た。「韓国史」学習者が日本の教科書には朝鮮の被害をより具体的に記述すべきだと考えた反面、「東アジア史」学習者は李參平や沙也加のように交流を象徴する人物が記述されていなかったことを指摘していた。このような点は「東アジア史」教科書の壬辰戦争に関する叙述構造が学習者の認識に内面化されたことを証明する。

しかし、「東アジア史」学習者が科目の目標である歴史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」学習者の半分以上が各国の立場をそのまま維持しても良いと答えた。その理由としては、「日本の侵略事実を表す用語を使わなければならない」が最も多かった。K教師とのインタビューによると、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。これは家庭と社会から得る情報が固着したことを意味するが、相手国の歴史教育に対するイメージと関連した回答でより明確に現れる。日韓のメディアがそ

それぞれ相手国の歴史教育を批判しながら描き出したイメージが、生徒たちの認識でも同じように現れた。日本の生徒たちは韓国の歴史教育を感情的だと考え、韓国の生徒たちは日本が縮小と美化を通じた歪曲された歴史教育を実施すると考えていた。教師インタビューで、探究授業が終わった後、生徒たちの感想を伝えることができた。一部の生徒は思ったより相手国の教科書が客観的な内容を記述していて驚いたと言ったが、大部分の生徒は「東アジア史」教科書には今より自国の立場を記述する必要があると言った。

Borries(2009)は、歴史的な概念が日常会話、マスメディアの暗示などの歴史的文化(または歴史を扱う文化)で形成され、このような文化は大学教授が貢献するよりもはるかに重要で影響力が大きいと主張する。したがって、歴史和解で歴史学習の影響力を過度に過大評価してはならないと言った。ユン・セビョン(2020)の研究もこれを裏付ける。生徒たちは「東アジア史」を学びながら中国とベトナムに対しては漠然とした卑下や蔑視を克服する姿を見せるが、日本に対しては理解度が高まったが、それに比例してさらに憎まれるという反応を示した。また、生徒たちは周辺国との関係が改善されなければならないという点では共感しながらも和解と共存に対しては複雑な心を表わした。周辺国が引き続き葛藤を起こす状況で、我々が配慮と共存を語ることが何の役に立つのかという反応であった。本授業実践からも分かるように、既存の家庭や社会から形成された周辺国に対するイメージはかなり強く、数回の企画授業だけでこれを破ることは容易ではなかった。

それにもかかわらず、本授業実践ではその可能性を発見したという点で意義がある。

「韓国史」と「日本史」のみを受講した生徒たちに比べて「東アジア史」学習者たちが壬辰戦争と関連して中道的な表現を使ったり、壬辰戦争と関連人物および相手国の生徒たちに知らせたいことで相互交流と影響に注目していたという点である。探究学習の結果現れた各科目受講者の代表的な回答を整理すれば表3-7のようである。

表3-7のように、「韓国史」と「日本史」のみを受講した生徒たちが自国史中心の認識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部分担保するという点を示している。

表3-7 探究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	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

以上のように本授業の実践は、これまで試みられなかった高校段階の韓日生徒の認識を示し、これを科目「東アジア史」の観点から究明したという点に意義がある。当初の企画段階では探究授業が終わった後、その結果は両国の生徒たちが交換しオンライン会議を通じて直接立場を聞いてみる時間を作ろうと計画した。しかし学校の事情などでこれはなされず、各単位学校の探究授業後の結果は担当教師たちによって生徒たちに伝達された。担当教師たちはこれと関連して簡単な感想をクラス内に交換することで締めくくられた。日韓の生徒たちが直接意見を交換することで認識の変化を究明できなかったこと、日韓の学校のクラス規模の差で大きいことなどを補完し、今後「歴史総合」と「東アジア史」の教科書比較授業などを課題とする。

注)

1)チェ・ソンチョル(2020)「『歴史和解』とは何かー概念と理論的考察ー」『韓国史学史学報』42, p. 10.

2)Feldman, L. G. (2009), “The Role of History in Germany’s Foreign Policy of Reconciliation : Principle and Practice”, In 歴史対話で開いていく東アジア歴史和解第1回東アジア歴史和解国際フォーラム, 北東アジア歴史財団, p. 46.

3) チェ・ソン Chol (2020) 「『歴史和解』とは何かー概念と理論的考察ー」 『韓国史学史学報』 42, p. 17.

4) Bodo von Borries (2009) “History Education for Historical Reconciliation : Some Theoretical Considerations and Practical Experiences from a German Perspective” In 歴史対話で開いていく東アジア歴史和解第1回東アジア歴史和解国際フォーラム, 北東アジア歴史財団, p. 241.

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1節 本章における問題の所在

歴史的エンパシー(historical empathy)は、歴史的人物が置かれている状況と時代に対する脈絡的理解を基に、自らが当該人物であるという仮定の下で歴史的人物の行為を理解することとされている¹⁾。この歴史的エンパシーは、状況に対する脈絡的理解を土台にする認知的属性と、自己を他者の立場に置くことのできる情緒的属性を持つ。歴史的エンパシーが台頭するのは、1980年代に英国を中心として学習者が自ら探究する歴史(to do history)が強調されるようになってからである。歴史家が歴史を研究する時、歴史的行為に含まれる人間の思考を追跡することが、最も基本的な歴史理解の仕方であるため、これを歴史授業に適用しようという動きであった。そのような学界の動向の中で、歴史的エンパシーを認知的概念として定義し、シンパシー(sympathy)との違いが明示されている²⁾。近年の歴史的エンパシーへの新たなアプローチでは、情緒的属性をさらに積極的に生かし、自己と異なる観点を認識し尊重する市民性教育の一環として強調されるようになってきている³⁾。

例えば、日本で歴史的エンパシーを活用した授業としては、安井俊夫が1974年から1985年に行った実践「スパルタクスの反乱」を取り上げることができる。安井実践から生じたいわゆる安井・土井論争は、近年では歴史授業で歴史的エンパシーを活用する際、認知と情緒をどのように区分して適用すべきかに対する新たな議論へと展開している⁴⁾。安井実践の核心は、ローマ帝国の奴隷制を理解する方法で、自分が奴隷の立場になり、奴隷の境遇に対する生徒たちの共感と恨み(情緒)を活用する点にあった。これに対して土井正興は、スパルタクス勢力がなぜローマに進軍せずに故郷に戻ったのかについて、歴史的事実に対する科学的な歴史認識(認知)の必要性を指摘する。当時は安井実践について認知的側面を欠くとの批判が少なくはなかったが、近年では、英国や米国における歴史的エンパシーが情緒的側面を含めた概念へと広がりを見せる中で、日本でも実践の再評価が行われている⁵⁾。

一方の韓国では1990年代から全国的に導入されたパフォーマンステスト連結され、歴史

的エンパシーを活用した歴史授業の実践報告が積み重ねられている。関連して、韓国の歴史教育学界では歴史的エンパシーを歴史的思考力として位置付け、その理論的な確立の動きも活発化している。理論的には学界で歴史的エンパシーが認知的推論過程や探究過程などと定義されつつ、実際の授業場面では韓国の教師たちは追体験や共感などの情緒的要素を認知的過程と積極的に結合させている動向が明らかとされている⁶⁾。

以上のように歴史的エンパシーは早い時期から日韓両国の歴史授業に活用されてきているが、認知と情緒との二元的な枠組みに閉じ込められ、英国や米国のように市民性教育の指標として検討されるには不十分な状況である。そこで本稿では歴史的エンパシーを学習者が自己と異なる他者を理解する市民性教育の指標の一つとして捉え、この育成と向上のための要件とは何かを探ることを目的とする。この目的にむけて、韓国A高校における「東アジア史」のパフォーマンステストを対象に、そこでの生徒たちの「歴史新聞作り」の分析を通して、韓国とともに日本の歴史教育における今後の改善への示唆まで考察する。そのために、まず第2章では研究対象とする韓国の「東アジア史」で実施しているパフォーマンステストと「歴史新聞作り」の背景と経緯を、第3章では研究方法の分析枠組みとして援用する歴史的エンパシーの段階について、第4章では分析の実際、第5章では「歴史新聞作り」で現れた生徒たちの歴史的エンパシーの段階の分析結果を明示した上で、第6章では歴史的エンパシーの向上のための要件についての考察を進める。

第2節 研究対象としてのパフォーマンステスト

第1項 韓国におけるパフォーマンステストの位置づけ

韓国の高等学校におけるパフォーマンステストの政策的な導入は、1997年に告示された「第7次教育課程」が起点となっている。1999年には「教育部訓令587号」を公表し、学校で適用すべきパフォーマンステストの概念と適用原則を設け、詳細な決定事項は学校成績管理委員会において教科別で割合と方法などを定めることとした⁷⁾。しかし、実際は各市や各道教育庁からの特定の割合が一律に学校に反映させており、それは導入から20年が過ぎた今も続いている。したがって、各市や各道教育庁の「学業成績管理施行指針」は、韓国

においては単なるガイドライン以上の影響力を有している。

例えば、A高校を管轄する慶尚南道教育庁では、パフォーマンステストを「教科担当教師が学習者の学習課題遂行過程および結果を直接観察して観察結果を専門的に判断する評価方法」と規定し、「完成型や短答型の質問項目が単純暗記力を評価するためのものならパフォーマンステストに該当しない」⁸⁾という但し書きをつけ、従来型の筆記評価との違いを明確にしている。2019年には更に過程評価の強化が進められ、「課題型(宿題型)の評価を抑え、多様な学校教育活動の中で評価が行われるようにする」⁹⁾という条項が追加された。また2020年には、「正規教育課程以外に生徒が行った結果について点数を付与する課題型評価は行わない」¹⁰⁾と示されて、授業時間の活動に限って評価することとされた。パフォーマンステストの導入当初は、暗記力測定に偏る筆記評価の限界を補完する意味合いが強かったが、近年では学習過程中心の評価にその重点を転換させようとしていることが明らかである。

そのため、慶尚南道教育庁のパフォーマンステストの比重は増加傾向にある。2018年度から2020年度までの「学業成績管理指針」では、基本的に高校の全教科で換算総点の最低30%をパフォーマンステストで実施することとされている。なお、2019年度までは一部科目¹¹⁾の場合、100%パフォーマンステストだけで実施することができ、この場合パフォーマンステストは学期当たり2回以上実施することも示されていた。また、一般的な国語、社会、数学、科学、英語の場合も、パフォーマンステストの割合を60%以上にすれば、筆記評価を学期当たり1回のみとして、パフォーマンステストを学期当たり2回以上実施するようにした。2020年度からは教科の制限がなくなり、全教科でパフォーマンステストの割合が60%以上になる場合、筆記評価は学期ごとに1回の実施となったことから、パフォーマンステストの比重は拡大の一途である。

第2項 金海市におけるパフォーマンステストの現状

A高校がある慶尚南道の金海市は釜山広域市の衛星都市で、人口55万人の中小都市である。高校は23校あり、そのうち4校が特性化高校、1校が特殊目的高校である¹²⁾。「学校アリ

ミ」¹³⁾に公開された2018年度から2020年度までの評価計画書を見た結果、18校の一般系高校のうち歴史の選択科目を開設していない学校が2校、科目「世界史」のみ開設の学校が4校であった。3年間継続的に科目「東アジア史」を開設した学校は8校、「世界史」と「東アジア史」のいずれも開設の学校は4校であった。金海市の一般系高校の66%が「東アジア史」を選択科目として開設していることになる。金海市の一般系高校における2018学年度から2020学年度までの歴史科選択科目の開設現況は表4-1のようである。

表4-1 金海市の高校の歴史科選択科目開設現況(単位：学校数)

	東アジア史	世界史
2018学年度	10	6
2018学年度	14	5
2018学年度	9	4

学校アリミより筆者作成

金海市の高校での「東アジア史」について、本科目の評価における学年学期ごとのパフォーマンステストの比重の割合は表4-2のような状況である。概ね慶南道教育庁の指針にあたる30%と設定する学校が多いが、中には60%を上回る設定をとる学校も確認できる。

表4-2 金海市における「東アジア史」の評価の中での
パフォーマンステストの比重の割合(単位：学校数)

	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	計
2年前期	-	-	3	1	6	2	-	12
2年後期	-	-	2	1	6	1	2	12
3年前期	-	5	3	-	11	2	-	21
3年後期	2	9	2	-	7	1	-	21
計	2	14	10	2	30	6	2	66

学校アリミより筆者作成

次に、金海市の高校の「東アジア史」で実施されているパフォーマンステストの実施形態の分類を示したものが表4-3である。韓国教育課程評価院の分類は汎教科的なものであるが、全国歴史教師会は全国の218人の歴史教師のパフォーマンステスト事例を収集して分類を行っている。汎教科的な視点での韓国教育課程評価院の分類では叙述と論述を区分しているが、全国歴史教師会ではこれを歴史作文として一括的にまとめて多様な作文を分類の中に含みこんでいる。また、韓国教育課程評価院が実験・実習という項目を設定しているのに対して、全国歴史教師会は歴史教育の特性上、実験・実習より歴史に関連した製作活動の項目を設定している点が特徴的である。韓国教育課程評価院と全国歴史教師会の分類指標を参考にしつつ、金海市の「東アジア史」におけるパフォーマンステストの実施形態を分類すると表4-3の右欄のようになる。

表4-3 金海市における「東アジア史」のパフォーマンステストの実施形態の分類

韓国教育課程評価院 (2017)	全国歴史教師会 (2019)	金海市の パフォーマンステスト
叙述	歴史作文	探究課題に基づいた作文 史料分析を通じた作文 歴史論述 歴史日記 歴史台本作成 人物インタビューによる作文
論述		
ポートフォリオ	ポートフォリオ	学習活動の記録
プロジェクト	プロジェクト及び発表	活動計画書 テーマ発表 報告書
口述		
討議	論争性(討論・評価)	討議
討論		討論
実験・実習	製作活動	年表制作 地図作り

		マインドマップ 歴史新聞作り
	その他	模擬試験分析問題の作成 歴史用語及び概念の調査

韓国教育課程評価院(2017B)・全国歴史教師会(2019)・学校アリミより筆者作成

これによると、金海市で実施された「東アジア史」でのパフォーマンステストは、韓国教育課程評価院と全国歴史教師会の分類指標の全てを網羅している現状にあることが明らかである。その中で、韓国教育課程評価院では叙述・論述、全国歴史教師会では歴史作文に分類されるカテゴリーに位置づく歴史論述や歴史日記、歴史台本作成などの歴史的な語りを単純に文章化することを重視する活動が、金海市での「東アジア史」のパフォーマンステストでは主流となっている。一方で、一般的に手間や時間を要する実験・実習や製作活動に類する年表や歴史新聞作りは金海市の「東アジア史」の授業の中では、それほど実施される頻度が高い状況にはないが、歴史学習において重要なツールともなりうる活動から生徒の歴史的思考力を測り見取ろうとする学校も確実に存在している。

第3項 パフォーマンステストとしての「歴史新聞作り」

一般的に日本では「歴史新聞作り」は、学習者にとって歴史授業への興味を高め、積極的な参加を図る方法として取り組まれてきている。このような「歴史新聞作り」の効果については森林貞夫(1984)、佐藤正志(1993)、岡澤文彦(2014)の研究のほか、山崎裕二(1984)は歴史新聞の社説制作で明らかになった生徒たちの論理・科学的思考の類型化などの成果もある。

韓国でも「歴史新聞作り」を歴史的思考の発達と結びつけた実践事例分析の研究はどの学校段階においても活発であり、小学校はオ・マンキ(1999)、中学校はユン・インバル(2001)、高校はキム・ウォンムン(2005)の研究が代表的である。しかしながら、「歴史新聞作り」を歴史的エンパシーの視点で着目した研究は小学校を対象とするオ・マンキの研究にとど

まっている。「歴史新聞作り」は関連史料をもとに新聞を製作する過程で当該時代の多様な側面を相互関連づけて立体的に理解できる効果がある。なお、過去の行為または行為者に反映された意図や目的およびそれに影響を与えた要因と価値観を時代の流れの中で把握する歴史的エンパシーを刺激し、学習対象とする時代に対する脈絡的理解と行為者に対する内面的理解を導くこともできる。ここで本研究は「歴史新聞作り」を歴史的エンパシーの段階の側面から分析し考察する研究を蓄積していくことに意義を見出すことができる。

第3節 分析枠組みとしての歴史的エンパシー段階

ここで研究の分析枠組みとして採用する歴史的エンパシーは、認知的属性と情緒的属性を全て含み込む考え方であり指標となる。この点について、P. J. Lee(1978)は、歴史理解における感情移入を能力、成就、過程、性向の4つに区分している。このうち、成就(achievement)は行為者の信念を受け入れ、その感情を共有すること、性向(disposition)は自分と異なる行為者の観点を考慮する傾向であると定義する。Leeは成就と性向こそが歴史理解と関連する感情移入と指し示すとする。しかし、性向はあくまで前提要件であり、それ自体が歴史理解であるとは見ることができず、脈絡的知識や理解が伴う成就がより歴史理解に本質的だと述べている¹⁴⁾。Leeはこの区分をさらに精緻化させ、Ashbyとともに歴史的エンパシーの段階を表4-4のように設定するに至っている。

表4-4 AshbyとLeeによる歴史的エンパシーの段階区分

1段階	欠陥のある過去 (the divi past)	過去人の考え方は欠陥があるため、過去は不合理なものと認識
2段階	一般化された定型 (generalized stereotype)	慣習、宗教、自然現象による理解、自己中心的思考
3段階	日常的エンパシー (everyday empathy)	今日に適用される証拠を基に過去を理解
4段階	制限的な歴史的エンパシー	特定要因による歴史的状況の理解

	(restricted historical empathy)	歴史的事実の感情移入的再構成が行われる段階
5段階	脈絡的な歴史的エンパシー (contextual historical empathy)	状況と内面に対する考慮が同時に発生し、自分の観点を変えようと努力

Ashby&Lee(1987)とキム・ハンジョン(1997)より筆者作成

表4-4によると、第1と第2段階は歴史的エンパシーが全く行われていない段階であり、第3段階に至って歴史的エンパシーが働き始めるとされている。歴史理解における感情移入の中での性向と定義され、歴史的エンパシーの前提要件とされているのが第3段階である。第4段階からは歴史的エンパシーの本質と規定する成就に該当し、過去の状況と時代に対する理解が制限的な段階が第4、脈絡的にまで至るのが第5段階となる。

この歴史的エンパシーの段階は、それ以前までに展開されてきた歴史的エンパシーに関する研究を総括し、韓国と日本などにも紹介されることを通して、歴史的エンパシー研究の進展に大きな影響を及ぼしている。英国では1985年にDES(Department of Education and Science)が、1986年にはSREB(Southern Regional Examinations Board)が歴史的エンパシーの評価段階をそれぞれ表4-5のように設定しているが、AshbyとLeeはDESとSREBの段階を尊重しつつも、それを3段階から5段階と設定し直すことで、表4-4のように前段階としての第1段階と第2段階を設定することにより、思考段階のより綿密な診断と検証を可能としている。

表4-5 DES, SREB, Ashby&Leeの評価基準の比較

DES(1985)	SREB(1986)	AshbyとLee (1987)
過去の状況と、その状況に生きていた人々にどのように見えたかを単純に想像的に再構成することができる。	ある特定の出来事にたいしてある特定の時代の人々が、どのように感じたかを言うことができる。しかし、当時の人々の異なる見方を理解することなく、自分たち自身の反応を当てはめる。	日常的エンパシー (3段階)

<p>歴史小説を含む諸証拠に基づいて、関係者が当時持っていた感情を探究し、過去の状況を時代錯誤的でないように想像的に再構成することができる。</p>	<p>ある状況に対して、人々は当時に特徴的な態度を持っていたことがわかる。しかし、当時の展望の中で、すべての人が同じ感情、考え方を持っていたと考える傾向を持つ。</p>	<p>制限的な 歴史的エンパシー (4段階)</p>
<p>与えられた歴史的状況の中で他の人の観点を理解することができる。反対の立場や共感を感じない人の視点が考えられる。</p>	<p>ある状況に対して集団的な態度を記述することは可能であるけれども、人格、人間性から生じる個々人の多様性が存在したかもしれないことがわかる。</p>	<p>脈絡的な 歴史的エンパシー (5段階)</p>
<p>与えられた過去の状況で個人が活用できた選択の程度を確認できる。過去の人の行動がどのような価値や態度に基づいて行われていたかを確認できる。</p>	<p>ある状況に対して集団的な態度を記述することは可能であるけれども、人格、人間性から生じる個々人の多様性が存在したかもしれないことがわかる。</p>	<p>脈絡的な 歴史的エンパシー (5段階)</p>

キム・ハンジョン(2007),カン・ソンジュ(2017)より筆者作成

AshbyとLeeの歴史的エンパシーの段階区分について、韓国ではチェ・サンフン(2000)が歴史的エンパシーを歴史的想像力を構成する下位要素の一つと見なしつつ、キム・ハンジョン(2007)がAshbyとLeeの区分に基づいて同じく5段階に区分して、この段階に従った授業実践分析が活発化している。

一方、日本における歴史的エンパシーに関する研究は、現時点では概ね外国の理論や状況を紹介することにとどまっている。鋒山泰弘(1992)は、AshbyとLeeの歴史的エンパシーの段階区分を紹介しながら、英国のGCSE(General Certificate of Secondary Education)が設定している歴史的エンパシーの特徴を分析した。小野創太(2020)は米国で行われた歴史的エンパシーの授業事例を紹介している。この研究では歴史授業について、認知面に重

点を置いた授業, 正義面に重点を置いた授業, 両者をバランスよく扱った授業との3つのタイプに分類し, これに伴う子どもたちの反応を考察している。しかしながら, これらの研究はいずれも生徒の歴史的エンパシー段階をどのように診断・検証し, 評価するかという点は提示されていないことから, 原田智仁(2017)が指摘するように日本での歴史的エンパシーに関する研究はまだ「指導と評価の焦点からの研究は皆無に近い状況である」¹⁵⁾と言える。

第4節 分析の実際

第1項 分析対象としてのA高校

上記のような分析枠組みのもとで, 本研究ではケーススタディとして, 金海市に位置するA高校の2年生56人が選択受講する科目「東アジア史」における2019年度前期のパフォーマンステストとして作成した「歴史新聞作り」の成果物を分析対象とする。

金海市は生徒の居住地を基準として近距離学校を割り当てる高校平準化地域となっているが, ここで取り上げるA高校が位置する金海市の新市街地は非平準化が適用され, 居住地域ではなく純粋に入試結果の数値によって入学先が決められる。そのため, この新市街地は金海市の他地域より同学校内の生徒間の学力偏差が大きくはなく, 新市街地の高校入試結果においてA高校は例年地域の中位圏に位置付いている。すなわち, A高校の生徒たちは学力的に比較的同質な集団であり, 新市街地内で中位圏にあたるという点で平均的な生徒の思考段階が見られることから研究対象としての意義がある。

2019年度はA高校でグループでのパフォーマンステストが実施できた最も直近の年度である。その後はコロナ過で2020年度には実施できず, 2021年度からは個人でのパフォーマンステストに転換・縮小されている。このため, 2019年度は近年の中でもパフォーマンステストが活発に行われた最後の時期である。2019年度にA高校で「東アジア史」を担当したH教師は当時, 教職歴4年目であり, 前年度までは「韓国史」を担当していた。H教師によると, 2019年度に「東アジア史」を選択した2年生の生徒たちは, 概ね「韓国史」でも優秀な成績をおさめており, 歴史全般にも関心が高い傾向にあった。2019年度にH教師の「東アジア史」

を選択受講した56人のうち半数以上が、次の3年生時には「世界史」を選択し、卒業後に歴史関連の大学に進学した生徒も3人であった。

第2項 分析対象としての成果物の概要

H教師は「東アジア史」の冒頭单元である「東アジアの歴史の始まり」と「東アジア世界の成立と変化」でのパフォーマンステストとして「歴史新聞作り」を活用することを計画した。その意図は、2019年度の新学期の冒頭でもあり、生徒にとっても新たな学習集団の中で初めて学習を進めることになる「東アジア史」において、個人ではなく数名のグループワークによる「歴史新聞作り」が生徒の歴史的エンパシーを醸成していくために効果的であると考えることである。

実際の授業は4次構成で進められ、まず第1次ではこの单元では「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。記事は自由に作成するものの、最終的に提出する完成本についてはグループ全員の討議と協議を経るよう指導した。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、その一例を示したのが図4-1である。図のように新聞の中には広告、パズルなどの多様なセクションが設定はされているが、ここでの以下の分析では文字による記事部分にあたる記述内容を考察の対象として、歴史新聞の記事内容から解釈可能な歴史的エンパシーの実相を明らかにする。

*各グループが作成したすべての歴史新聞は資料編4-1を参照。

*担当教師との身体的なインタビューおよび面談内容は資料編4-2を参照。

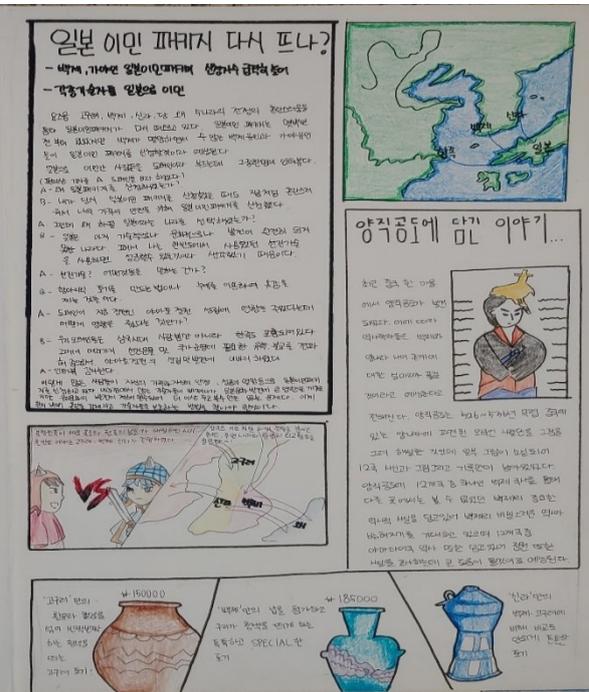
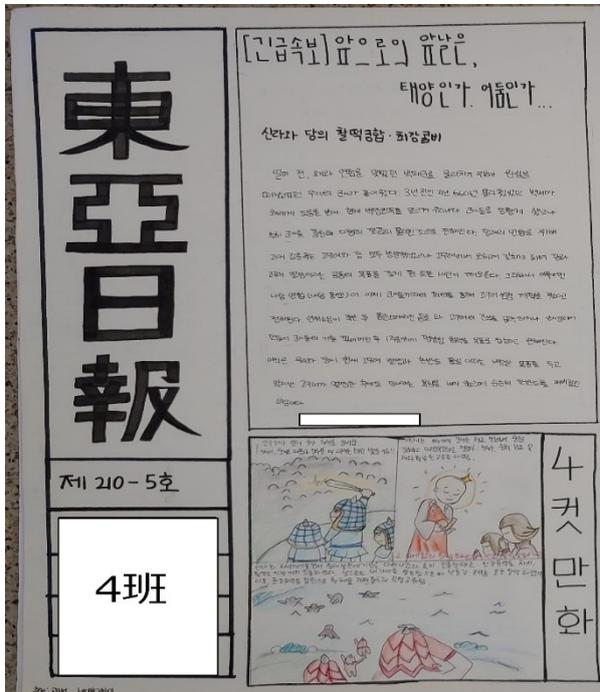
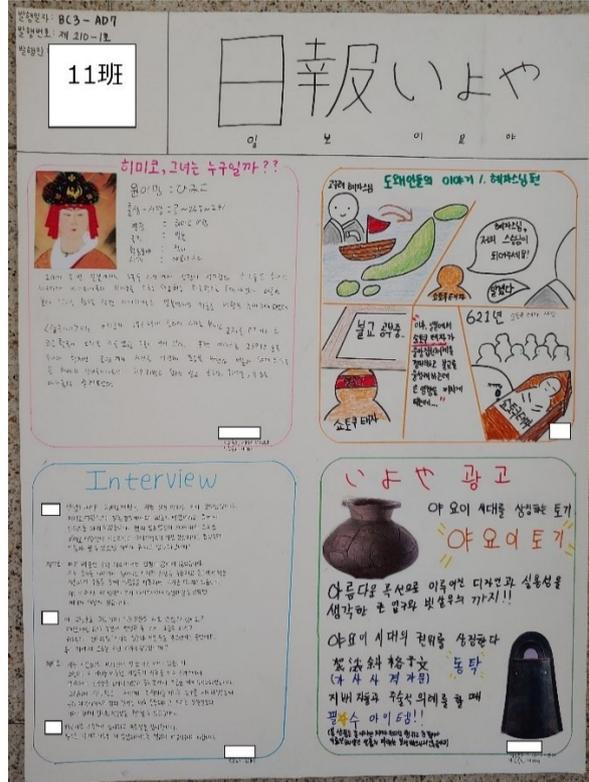
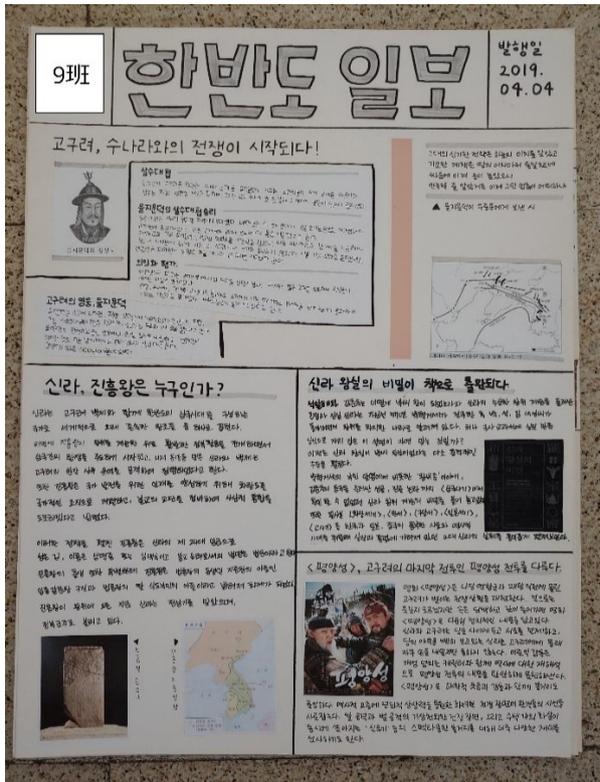


图4-1 A高校的生徒が作成した歴史新聞の一例

第5節 分析結果

AshbyとLeeの歴史的エンパシー段階に即して、A高校の生徒たちが作成した新聞記事を分析した結果は表4-6のようである。表中の数字は新聞記事の数を意味する。

表4-6 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(単位：記事数)

段階 班	1	2	3	4	5
1	-	-	-	2	1
2	-	1	-	-	-
3	1	1	-	-	-
4		-	1	-	-
5	1	1	-	-	-
6	-	-	1	-	1
7	-	-	1	1	-
8	-	-	2	-	-
9	-	-	-	-	2
10	1	-	2	-	-
11	-	-	-	1	-
12	-	-	-	-	-
13	-	-	1	-	-
14	-	-	1	-	-
計	3	3	9	4	4

筆者作成

14グループによって作成された14枚の歴史新聞の中で最上位の第5段階の評価が可能なグループは1班・6班・9班である。第4段階までに到達していると評価できるのは、7班と11班である。第3段階までは4班・8班・10班・13班・14班、第2段階までが2班・3班・5班となっている。

この分析結果に至る具体として、第5段階にあたりと評価する記事は次のようである。

[第5段階：脈絡的な歴史的エンパシー]と判断する記事内容(9班)

新羅は紀元前57年、朴赫居世が建国した後、朴、石、金の三つの姓氏が王位を継いだ国として知られている。しかし、韓国史の教科書に載っているだけに、常識となっているこの説明が果たして正しいのだろうか。同書は…(中略)…朴赫居世の夫人、閼英をはじめとする「王妃族」の物語と金春秋の登場をめぐる聖骨・真骨論争まで、『三国史記』では確認できなかった新羅王位継承の秘密が語られている。また、筆写本<花郎世紀>、<漢書>、<旧唐書>、<日本書紀>、<古事記>など、韓国と日本、中国の豊富な史料と歴史的事例をまとめ、常識と通念に包まれていた古代新羅の実態を興味深く展開している。(下線部は筆者による)

この記事を作成したグループからは、特に下線部の点からも明らかなように、当時の状況に対する脈絡的理解と批判的思考を働かせることができている、常識的な視点を変革しようとする様子がうかがえる。「韓国史の教科書に載っているだけに、常識となっているこの説明が果たして正しいのだろうか」との自問から多様な史資料をもとに、建国の始祖が「朴赫居世」で、初期の7代の王はすべて朴氏一族から出ている点と、王妃族は代々、朴赫居世の夫人である閼英の家門から輩出された点から、朴氏一族がその後も王室に大きな影響力を行使し続けたのではないかという本生徒グループなりながらも、歴史研究的にも妥当性の高い解釈の再構成が行われていると判断できる。

第4段階と評価できる記事は以下のようなものである。

[第4段階：制限的な歴史的エンパシー]と判断する記事内容(11班)

私(卑弥呼女王)は使臣たちと海を渡って馬に乗って上へ行きました。…(中略)…魏に親近感を感じ、良い意味で朝貢をし始めました。そうして魏王は私に「親衛倭王」の称号を与えることで我が邪馬台国と魏の関係はますます強固になり、私たちは日本列島の諸小国で政治的正当性を確保することができました。(下線部は筆者による)

この記事を作成したグループからは、当時の歴史の状況と人物の内面に対する考慮は読

み取れるが、その考慮の深度が若干不十分な段階であると判断される。下線部のように、当時の日本は連盟国家として中国の魏との関係確立を通じて、卑弥呼率いる「邪馬台国」が連盟君主としての地位を得る状況に対する理解を深め、卑弥呼に対する感情移入的再構成が行われている。しかし、当時の中国の様々な王朝の中で、魏と外交関係を樹立したかについての理解についてはやや不十分な段階にとどまっている。

第3段階と評価できる記事は以下の通りである。

[第3段階：日常的エンパシー]と判断する記事内容(4班)

最近、高句麗、百濟、新羅、唐、倭の戦争に混乱に乗じて日本移民パッケージが再び浮上している。…(中略)…こうして多くの人たちが、自分の家族と自分の安定、成功への熱望などで、日本移民のパッケージを申請している。…(中略)…我々文化の発展が阻害される恐れがあるため、これ以上手を拱いてはられない問題だ。一刻も早く混乱を静め、技術者を守る方法を講じなければならない。(下線部は筆者による)

このグループでは下線のように「我々」という表現を使用しているという点から、今日の国民国家の観点から当時を理解していることが分かる。当時の人々への感情移入はある程度は確認できるものの、当時の三国(高句麗、新羅、百濟)がそれぞれ独立した国家であり、各国の民が異なる民族意識をもつという脈絡的理解に不十分さがあると判断される。同じ民族だという意識は新羅が三国を統一した後、高麗に至って登場するにもかかわらず、このグループでは「我々」という表現を使用し、その時代に対する文脈的理解に至っていないことが指摘できる。また、渡倭人は当時の支配層であり、政治亡命に該当する行為を、個々の優秀な人材の流出による文化技術発展の阻害と見ている点も、現代の国々が抱えている悩みをそのまま投影した部分といえる。

第2段階と評価できる記事は以下のようなになる。

[第2段階：一般化された定型]と判断する記事内容(5班)

神権政治は、東西洋を問わず、自然の偉大な力の前で果てしなく無力感を感じなければならない一般的な政治形態だ。商の人々は…(中略)…祖先神を崇拝した。…(中略)

…大規模な労働力を組織し動員してまで占うことは非効率的な政治形態だと考えられる。(下線部は筆者による)

このグループは神政政治を、自然に対して無力感を感じるものとして理解している。農耕を基盤とする古代社会においては、自然現象を予測するのが重要であったため、これが政治の主な役割であり、神政政治が発達したという脈絡的理解に至っていないことが分かる。しかも、これを非効率的な政治とみなすなど自己中心的な考え方にとどまっており、過去に対する理解がなされていないといえる。

第1段階と評価できる記事は以下のようなになる。

[第1段階：欠陥のある過去] と判断する記事内容(3班)

漢武帝は周辺国の征服に狂っていたため、…(中略)…古朝鮮を攻撃しようとしています。(下線部は筆者による)

この記事を作成したグループは、漢武帝が行った征服活動を単に心理的、精神的な問題に起因すると見ている。彼らは漢武帝が置かれている状況と目的に対する考察なしに、彼の考え方には欠陥があると考えていることが分かる。農耕民族である漢族王朝は遊牧民族の侵入と略奪に苦しみ、彼らを制圧することは漢族王朝の大きな課題であった。漢武帝が古朝鮮を攻撃して滅ぼしたのも、当時強盛遊牧民族である匈奴族とのつながりの可能性を遮断するためであった。このような状況的理解に対する欠如によって、漢武帝の征服行為は欠陥があるものと考えられている。

第6節 考察—歴史的エンパシー段階の向上の要件

以上のような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。このような結果は、かつてD. Shemilt(1983)が明らかにした生徒たちが日常的理解の段階(3段

階)から、脈絡的理解の段階(4段階)へと発展するのに多くの困難を経験するという研究結果を証明するものであり、パフォーマンステストを通じた歴史的エンパシーの醸成を期待する韓国での歴史教育の取り組みがまだ途上にあることを指し示す結果であるとも受け止められる。

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、日常的理解の段階(3段階)から脈絡的理解の段階(4段階)の壁を乗り越えたグループには何が起きたのだと解釈できるだろうか。それが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の第2の特徴として指摘できる。すなわち、A高校では歴史的エンパシーが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)¹⁶⁾として活用できた可能性がある点である。

例えば、表4-5のように5段階にあたる記事を作成できていた1班の場合、新聞紙面の他の記事内容についても4段階に相当する文脈的理解に至っている。9班に至っては、作成した紙面の全ての記事内容が5段階に及んでいる。一方、1段階にあたる記事にとどまる3班と、2段階にあたる記事を作成した5班は、紙面上の他の記事内容もすべて1段階と2段階にとどまっている。1・9班と3・5班がこうした異なる結果を見せるのは、グループ活動をするなかでメンバー間のそれぞれの差に気づきあい、互いの足場かけとなる生徒の存在の有無によるものと考えられる。H教師によると、A高校の「歴史新聞作り」ではグループの中でメンバーそれぞれが記事を作成し、各自で作成した記事はグループ内での議論を経て取捨選択され、再びの議論を通して記事の詳細内容を修正した後、グループとしての新聞紙面への記事掲載を確定する手法で進められた。このような記事の作成・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々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。

以上を踏まえ、歴史的エンパシーの段階を向上させる歴史授業の要件として、次の3点を指摘する。第1に歴史授業の中でのパフォーマンステストの確実な実行と定着・拡大である。選択型や短答型のような旧来型の評価方式では他者を理解する情緒や態度の属性を含

む歴史的エンパシーを生徒が働かせることには困難が伴う。Shemiltは、この困難に立ち向かうべく、歴史授業で歴史的エンパシーを刺激する方法として、現場の再現 (on-site (re) enactment)、想像的再構成 (imaginative reconstruction)、ゲームとシミュレーション (Games and simulations) などの12の手法を提示している¹⁷⁾。これらの方法は生徒に歴史への思考過程とその結果を実際の活動を通じて表現することを促そうとする手法である。韓国において全国的にパフォーマンステストが導入された初期には、暗記力を単純に行動化に変換した形態で測定するような形式的な手法の導入が一般的であった。教科書の内容の整理及び発表、年表の単なる羅列などの事実的な情報を記憶した上で、これを行動で表現することを評価する事例などである。しかしながら、学校現場の前向きな取組とともに学界からの支援などあり、Shemiltの12の手法なども活用されながら、歴史授業の中で形式的でなく確実に実質的なパフォーマンステストを通じた過程評価への転換が進み¹⁸⁾、課題の遂行過程から結果に至るまでの生徒の思考を総体的に判断しようとする「歴史新聞作り」のような学習や成果が定着しつつある。A高校の事例とその分析結果からも、このようなパフォーマンステストの確実な実行と定着は歴史的エンパシーの段階として第3段階への到達率が最も多くなっていることにも象徴されている。

歴史的エンパシーの段階を向上させる歴史授業の要件の第2に、生徒間での協働性の担保と深化が指摘できる。本研究の結果、A高校の事例からはパフォーマンステスト遂行の際のグループ活動による足場がけの可能性を見出すことができた。パフォーマンステストの遂行はグループでなく個人での取組でも一定の成果を導くことができるが、個人の場合には課題への思考は個人の中での過去との自己内対話を中心となり、その思考や対話は自己完結にとどまる可能性が高い。一方、特に歴史授業において歴史的エンパシーの育成と向上を目指そうとする時、過去と自己だけでなく、歴史上の出来事や人物に加えて、それを現代的な視点で多様な解釈を行う現代的な他者との対話を欠くことはできない。歴史授業においては、パフォーマンステストへの課題解決のための活動過程で発生する協力活動と相互作用は、グループの間で肯定的な相互依存関係を形成することにもつながる。A高校において歴史的エンパシーの段階の最上位とされる第4段階と第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は、先述のように協働的なパフォーマンステストへの取組に

よって足場かけが活用できた可能性がある点を指摘した。A高校の「歴史新聞作り」では各自で作成した記事はグループ内での議論を経て取捨選択され、再びの議論を通して記事の詳細内容を修正した後、グループとしての新聞紙面への記事掲載を確定する手法で進められた。このような生徒間での協働性を歴史授業の中で確実に担保しながら、その深化を見据えることこそが、歴史的な情報をもとに時代状況と生徒個々人の内面での考慮や思考との往復とともに、生徒間の学び合いを通じた歴史的エンパシーの段階の向上にも結びついていくことをA高校の事例が指し示しているとも言える。

第3の要件は、第1と第2の要件を実現すべく、歴史教師の授業の中での役割転換の必要性である。歴史的エンパシーの本質が過去の時代と人物に対する脈絡的理解であることを考えれば、教師の役割は生徒の解釈活動を重視し、同時に史資料を通じて過去の真実を追求するDoing Historyを促す観点へと転換を図る必要がある。伝統的に歴史教師の役割は歴史的な事実を教師によるナラティブで組織し、生徒が歴史を理解しやすくするための伝達者であった。近年になって旧来型の講義式授業から脱却し、多様な授業モデルの活用が展開されてはきているが、教師による語りが授業の根幹を支えている点に揺らぎは少ない状況が続いている。A高校の事例でもH教師が歴史新聞の対象となる時代背景と人物について講義的に説明する場面も確かに残存はしていたが、その内容は主に教科書を要約した形式の概要説明であり、教師側の独自の語りはあえて禁欲的にされていた。生徒が関連資料を調査する際にも自由にインターネットなどを活用するようにしたが、教師側から先んじる形でどんな資料を選択しなければならないのかなどの言及もなかった。また、グループ活動中に生徒の記事を点検してフィードバックをするなどの支援についてもあえて教師側からは提供せず、生徒グループの全員がその行為へと参加することを促すのみであった。すなわち、A高校のH教師は生徒の活動を導いてはいたが、生徒が生成する歴史とその生成の構造にはあえて介入を行うことはしなかった。H教師の禁欲的で意図的な未介入方針により、生徒たちは自分たち自身による歴史の生成に注力することとなり、自らの力で歴史的エンパシー向上の他の要件を引き出すことができた可能性が高い。時代背景などを教師の語りで説明しすぎずに、生徒自らの協働的な語り合いを通して、よりの確な歴史的情報を判別したり生成したりする方法をつかみとることができるように、これからの歴史教師は生徒たち

にとっての隠れた語りの助力者としての存在たり得る時にこそ、そのような歴史教師の立ち位置こそが生徒たちの歴史的エンパシーの向上のための歴史授業の大きな要件の一つにもなる。

このような韓国のA高校の事例は、日本の歴史教育に対して次のような示唆をもたらすこともできるだろう。日本ではまだ事例の少ない歴史的エンパシーの段階区分を適用した実践研究の蓄積とともに、歴史的エンパシーの意識化による深層的な他者理解を目指す歴史授業改善の方向性である。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ことになる。

本研究の分析と考察の結果、導き出した歴史的エンパシーの段階を向上させるための3つの要件は、あくまでもA高校のケーススタディから導かれた限定的なものである。今後韓国とともに日本の高校における歴史授業についても対象に据えることで、歴史的エンパシーの向上のための歴史授業の要件に関する更なる検証を進めることが課題となる。

注)

- 1) 日本でsympathyは「共感」、「シンパシー」、empathyは「感情移入」、「エンパシー」、「歴史的エンパシー」とされている。韓国でもsympathyは「共感」や「同一視」で、empathyは「感情移入」、「歴史的感情移入」、「感情移入的歴史理解」などの用例が散見されるが本稿では「歴史的シンパシー」を用語として用いる。
- 2) 原田智仁(2017)「もう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー」『社会科教育』54(7), pp. 4-7.
- 3) キース・C・パートン, リンダ・S・レヴスティク, 渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸(翻訳)(2004)『コモン・グッドのための歴史教育』春風社, p. 319.
- 4) 『歴史学研究(歴史学研究会編)』で約5年9ヶ月にわたって展開された紙上討論は、歴史

学と歴史教育の関係をめぐる幅広い論争に発展した。歴史研究と歴史教育の一体性を広げる立場(土井, 二村)と歴史学に対する歴史教育の相対的独自性を主張する立場(安井, 本多)の違いが, 生徒の共感を学習過程の中でどのように評価すべきかをめぐって熾烈な論争が繰り広げられた。(三村和則(1994)「安井俊夫社会科実践をめぐる論争の検討-歴史授業における共感の意義」『沖縄国際大学教養部紀要』19(21), pp. 61~79. 田尻信壹(2020)「安井俊夫の歴史授業論に関する研究—『スパルタクスの反乱』実践を事例として—」『目白大学高等教育研究』26, pp. 69~79.)

- 5) 原田智仁(2012)「時代把握ができる歴史人物学習—素材の調理法でここまで変わる?! (4)人物学習の基礎・基本(2)めざすはシンパシーではなくエンパシー」『社会科教育』49(7), pp. 112~113.
- 6) バン・ジオン(2014)「歴史授業原理として『感情移入的歴史理解』の再概念化の必要性と方向性の模索」『歴史教育研究』20, pp. 9-48.
- 7) 韓国教育課程評価院(2017)『中等学校遂行評価政策実行モニタリングおよび改善方案研究』韓国教育課程評価院, p. 24.
- 8) 慶尚南道教育庁(2018)『2018年度慶尚南道高等学校学業成績管理施行指針』p. 7.
- 9) 慶尚南道教育庁(2019)『2019年度慶尚南道高等学校学業成績管理施行指針』p. 7.
- 10) 慶尚南道教育庁(2020)『2020年度慶尚南道高等学校学業成績管理施行指針』p. 8.
- 11) 「2015改訂教育課程」の実験, 探究, 研究を中心とする科目(科学探究実験, 数学課題探究, 社会問題探究), 「2009改訂教育課程」の専門教科Ⅱ実習科目(物理学実験, 化学実験, 生命科学実験, 地球科学実験, 融合科学探究, 科学課題研究, 社会探究方法, 社会課題研究), 体育・芸術教科の実技中心科目が該当する。
- 12) 特性化高校は「初中等教育法施行令」第91条の規定に従って運営される高等学校の一形態であり, 工業, 農業・生命産業, 商業情報, 水産・海運, 家事系列に分かれている。特殊目的高校は「初中等教育法施行令」第90条に従って運営され, 科学系列, 外国語系列, 芸術系列, 体育系列などに分けられている。

13) 韓国全域の小中高校に対する全般的な公示事項及び現況などを簡単に確認できるウェブサービスであり, 2008年から教育部が定めた基準に従って毎年1回以上生徒及び教員の現況, 施設, 校内暴力の発生状況, 衛生・教育環境, 財政状況, 給食状況, 学業成就などのような学校の主要情報を確認できる。

14) P. J. Lee (1983), *History Teaching and Philosophy of History*, *History and Theory* 22(4), pp. 35-37.

15) 原田智仁 (2017) 「歴史的思考と理解の一体的形成を促すエンパシー(共感)の指導と評価に関する研究」 『研究成果報告書』 p. 1.

16) 歴史教育において「足場かけ」の概念を適用した研究として, 中村洋樹 (2013) 「歴史実践(Doing History)としての歴史学習の論理と意義—『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして—」 『社会科研究』 79, pp. 49-60. がある。韓国では協働的な学びを実施した歴史授業のなか, グループ内の足場かけの様相と生徒たちの反応を考察した実践研究として, ヤン・ジョンヒョン (2020) 「歴史科小集団学習の様相と生徒の活動特性」 『歴史教育研究』 38, pp. 180-208. がある。

17) Shemilt, D. (1984) “Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom.” In *Learning History*, edited by A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers, London: Heinemann. pp. 66-78.

18) シン・ジンギユン (2001) 「歴史科で創造力を育てる遂行評価」 『明日を開く歴史』 (4), pp. 132-147.

第5章 「東アジア史」の可能性・意義・課題

第1節 本研究から見えてきた可能性

科目「東アジア史」を教科書・授業実践・評価の各局面で検証した結果、次のような可能性を指摘できる。

まず、第2章での「東アジア史」教科書の叙述構造をSFL理論に従って分析した結果、「東アジア史」は多様な主語を掲げる方式を採用していることによって、「韓国史」よりも民族中心の一元論的観点から脱する新たな歴史教育の実現可能性を見せてくれている。

「倭軍」ではなく「日本軍」という客観的な主語、小西行長やヌルハチなどの具体的な人物、戦争の被害を受けた対象として日本と中国の民衆までをも主語として提示している点が象徴的である。また、関係・心理プロセスを多く使用している点も「韓国史」と区別される「東アジア史」の主な特徴である。物質プロセスを主に使用しながら事件の経過と結末を重点的に描き出す「韓国史」に比べ、「東アジア史」は過去の行為主体者の行為原因と動機に注目していることが検証された。これは抽象的な国家の一元的経験ではなく、歴史的事件に対する多元的視点を提示しているものとも解釈できる。

関連して、「東アジア史」の叙述構造の中には、沙也加(金忠善)、李參平のように戦争の勝敗や民族間の対立としては説明しにくい人物が登場することにも注目する。これは戦争に対する当時の社会構成員の異なる体験を提示することから、既存の「韓国史」の説明の枠組みから抜け出そうとする試みと解釈できる。このような側面は戦争と関連した用語の使用にも見られる。「韓国史」が「壬辰倭乱」という用語を使って朝鮮と日本の間の侵略と抵抗の図式として認識しているのに対し、「東アジア史」では「壬辰戦争」という用語を使うことで朝鮮、明、日本の東アジア国際戦の性格を明確に表しているという点がそれである。すなわち、「東アジア史」教科書の叙述構造は、国家や民族に挙げられていた主体から具体的な人物や多様な歴史主体への転換を通じて、自国史の相対化の可能性を示し、多様な主体を心理・関係プロセスと結び付けることで、歴史的事象に対する多様な解釈の可能性を開いたと評価できる。

第3章では授業実践を通じて「東アジア史」教科書の叙述構造が生徒の認知構造に影響を及ぼしていることが検証できた。壬辰戦争に対する事前イメージ調査の結果、自国史のみを受講した生徒たちに比べ、「東アジア史」を受講した生徒から戦争の主体と述語、関連人物に関して有意義な結果が出ている。戦争主体として国家(「韓国史」)ではなく具体的な人物を挙げ、述語も「侵略した(「韓国史」)」や「出兵した(「日本史B」)」ではなく「戦争を起こした」という中道的表現を使っている点がそれである。特に、壬辰戦争と関連してよく知っている人物を挙げるところでは、自国史のみを受講した生徒たちが自国の歴史的人物を挙げた反面、「東アジア史」受講生たちが沙也加、李參平を挙げた点は壬辰戦争を関係と連結の観点から把握していることを示す部分といえる。両国の教科書を比較する探究的な学習の結果からも似たような様相を垣間見ることができた。「東アジア史」の受講生たちは戦争が起きた原因、明が援軍を送った理由など事件の原因に注目して両国の教科書を比較する傾向を見せてくれている。また、明と日本の交渉内容や戦後の豊臣秀吉政権の没落など、朝鮮以外の状況にも注目していた。そして何より大きな特徴は、相手国の生徒たちに壬辰戦争に関して強調したい部分として文化伝播と交流と関連した内容を挙げた点である。「韓国史」のみを受講した生徒たちが戦争当時の朝鮮軍の活躍内容を強調し、「日本史B」のみを受講した生徒たちが豊臣秀吉に対する日本国内の肯定的な評価を強調したのとは対照的である。すなわち、第2章でSFL理論に基づいて「東アジア史」教科書を分析した結果として明らかになった自国史の相対化の観点が、第3章の授業実践を通じて「東アジア史」受講生に一定程度の内在化を実現していることが検証できた。

第4章では、「東アジア史」の評価方法として、パフォーマンステストによる歴史的エンパシー向上の可能性を検証できた。研究の結果、日常的な理解段階に到達したグループが最も多かったが、脈絡的な理解段階に到達したグループも一定数確認ができた。注目すべき点は、文脈的理解段階に該当する記事を作成したグループでは、歴史的エンパシーが行われていない1,2段階に該当する記事を見つけることができなかつたということである。逆に、1,2段階に該当する記事を作成したグループでは、文脈的理解段階(4,5段階)に該当する記事を見つけることができなかつた。これは生徒の中でグループ活動を通じてメンバー間の格差に気づき、互いの足場になる存在があったことを意味する。該当グループのパフォ

ーマンステストの過程で教師が介入せずに生徒間の相互作用を通じて記事を作成、選択したという事実はこれを裏付けるものでもある。生徒たちが歴史新聞を作成する際に提供された情報は、該当時代に対する教師の概略的な説明と「東アジア史」教科書、そしてインターネットのみであった。この中で生徒たちが最も多く参考にしたのは「東アジア史」教科書であった。関連して第2章で分析した「東アジア史」の叙述構造上から明らかになった特徴の中で、行為者の動機と事件の原因に重点を置いている点を想起する必要がある。これは歴史的エンパシーの本質が過去の時代と人物に対する脈絡的理解であることを勘案すれば、「東アジア史」教科書が生徒たちの解釈活動とDoing Historyを促進することに活用された可能性がうかがえる。

以上のように、本研究において、「東アジア史」は自国史中心の視点から脱して、多様な過去の行為者の行為をその時代の脈絡と結び付けて眺めることにより、多元的な観点の育成に寄与する実現可能性を検証することができた。これはキム・ユリ(2014)の研究で生徒が「東アジア史」学習が必要な理由として自国史の客観的理解(30.4%)と文化相対主義的観点涵養(29.1%)を選択した結果と脈絡を共にするものとなっている¹⁾。

第2節 「東アジア史」の課題

これまでの先行研究から見ると、「東アジア史」は自国史と世界史の二分法を克服する土台を作り、自国史を地域史の文脈の中で理解できるよう相対化する試みであり、平和と和解の歴史認識が反映されているという点で肯定的に評価されてきている。これは本研究においても一定の検証・確証が得られた部分でもある。

しかし、韓国において科目「東アジア史」を設置する際に目標とした歴史葛藤解決のための他者理解と平和志向の姿勢を備える現状にまでいたっているかどうかは、まだその判断は難しい。第3章の授業実践結果からも分かるように、「東アジア史」の受講生たちは自国史を相対化しながら、戦争史を民族間の対立や勝敗の観点から脱し、多様な人間群像と東アジアの国際関係の中でこれを把握しようとしたが、壬辰戦争に関する用語に関しては侵略の主体を明らかにしなければならないという立場を固守している。また、授業が終わっ

た後、生徒たちは「東アジア史」の教科書にもより自国の立場を記述する必要があるとも述べている。これはBorriesが掲げる歴史的文化(または歴史を扱う文化)がやはり堅固で、一回限りの授業実践では認識の転換が容易ではないことを示す事例といえる。

このような限界は生徒の認識の中に内在した歴史的文化だけでなく、韓国における3度の教育課程改正の中にも現れている。地域史を標榜しながら改正が繰り返されるたびにベトナムと日本の分量が減じている点、直近の『2015改正教育課程』の「東アジア史」で壬辰戦争と丙子戦争の用語が再びそれぞれ壬辰倭乱と丙子胡乱に変更された点、前近代時期は交流と連結の観点から文化的同質性を強調し、近現代は現存する葛藤の淵源と解決努力を強調し、平和教育を近現代史の戦争に限定した点²⁾などがそれである。更に、直近ではユン・ソクリョル政権による『2022年改正教育課程』構成案で「東アジア史」が一般選択科目から進路選択科目に変更されるに至っている。進路選択科目は修学能力試験の科目ではないため、事実上、高校の教育課程上からの科目廃止に近い手順を踏んでいる状況である。これに対して6つの学術団体が反対声明を発表すると、教育部は修学能力試験科目に含めるかどうかはまだ決まっていないと明らかにした³⁾。「東アジア史」の新設時から指摘されてきた社会的・政治的な動向が優先され学界と教育現場の議論を十分には教育課程に反映できなかったという韓国教育界の課題が再び明らかになったわけである。このように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、ひいては教師の「東アジア史」科目への取組や認識に大きな影響を及ぼしている。

キム・ユリ(2014)の研究からも分かるように、教師たちはかつての「韓国近現代史」のように科目「東アジア史」がまもなく廃止されるのではないかという不安感を持っていた。「東アジア史」が引き続き維持されるかに対する教育部の方針が確実でない状況で、これを学校現場で確実に開設・実践することは負担が大きい。それだけでなく、「東アジア史」の趣旨についても教師たちが懐疑感を感じている点は何よりも大きな課題であるといえる。キム・ユリ(2014)の研究で、ある歴史教師は「中国や日本でもない科目を私たちだけが教えるからといって葛藤が解消されそうには見えない」とし、実践者たちの中でも「東アジア史」に懐疑的な反応が示されている事実もある。一方、同研究では調査対象になった教師

の半分が「東アジア史」を実際に教えてみた結果、次第にこのような反応から抜け出している事実も明らかにされている。教師たちは「東アジア史」の学習が必要な理由として、韓国史と世界史の分離に現れる歴史の断絶性を克服(27.3%)したり、排他的民族主義、他民族に対する偏見や優越意識(または敗北意識)を克服(27.3%)の価値を示している。キム・ユリは、教師たちは主に既存の歴史教育や韓国史教育の問題点を克服するための方策(道具的重要性)として「東アジア史」の必要性を認めている一方で、生徒たちは更に踏み込んで東アジアの地域史としての「東アジア史」が標榜している本質的重要性をも認めていることを明らかにしている⁴⁾。

キム・ユリが指摘するように、多くの学校の現状では歴史教師が本人の意思と関係なく消極的に「東アジア史」を担当するケースが多く、特に新任教師や10年未満の短期経歴教師が大多数で事実もある。同研究で教師たちが「東アジア史」を教えながら科目に対する認識が変わることはあるが、このような学校現場の状況を考慮してみれば依然として多くの教師が「東アジア史」に対して懐疑的に考えている可能性が高いという点は大きな課題に違いない。実際、論者の経験を告白すると、「東アジア史」が学校現場に適用される2012年当時の教育経歴は3年目で先輩教師の勧誘により同科目の担当を引き受けることになった。当時は『教育課程解説書』が研修資料としての全てであり、それなりの教授内容知識を積むまでには3年程度の時間がかかった。論者がこれまで勤めた高校は概して3人の歴史教師がいたが、2人は「韓国史」を1人は「東アジア史」を担当するケースが多かった。学期初めに担当科目を分配する時、同僚教師たちは「東アジア史」を忌避する傾向を見せたが、彼らは「東アジア史」を一度も教えたことのない教師たちであった。

第3節 今後の歴史教育への示唆

以上から、歴史教育において自国史を相対化し、多元的な観点を涵養する市民性教育の端緒を開くための新たな示唆としては、次の2点が挙げられる。

第一に、生徒の歴史的文化(先知識、偏見、イメージなど)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。Borriesが指摘し

たように、歴史的文化の壁は思ったより高く、一回限りの企画形態の歴史授業ではこれを乗り越えることは難しい。平和追求や葛藤解決といった目標を前提とする歴史授業の必要性は、これまで様々な先行研究の中で議論されてきた。問題は抽象的な方向性から進んで、具体的に歴史授業でどのような形で具現するのかに対する教員の意識改革及び教員研修がさらに必要である。教師個人の歴史教育観と授業実践に任せておくだけでない体系的・組織的・計画的な歴史授業構想案の開発とフィードバックがより有機的で活発に行われなければならない。

第二に、民間レベルでの学術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。日中韓の共同教材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資料はもちろん、これを歴史授業で頻繁で深みのある扱いをする努力も必要である。本研究の3章で行った授業実践以降、生徒たちの反応は「相手国の教科書を読んでもみると面白い」、「他のテーマはどのように書かれているのか気になる」など興味関心の次元をはじめ、「(相手国の教科書)がものすごく歪曲されて書かれていると思ったが、思ったより客観的な内容が多かった」といった自分の偏見を振り返る反応もあった。周辺国の教科書を読んでもみただけで生徒たちは自分の観点を修正することができた。したがって、民間レベルで行われた学術交流の成果が関連団体を越えてより広い範囲で共有され、ひいてはこれが教育内容と政策に反映されなければならない。

なお、筆者は「東アジア史」が適用された2012年から高校の現場で「東アジア史」の授業を担当してきた。この度、筆者の「東アジア史」の授業を受講した卒業生たちに簡易なインタビュー調査を実施して、「東アジア史」が生徒一人一人にどのような影響を及ぼしたのかについて、最後に記しておきたい。

* 卒業生への詳しいインタビュー内容は資料編5を参照。

卒業生Cは、中学校時代の社会科授業を回想しながら、「日本は歴史的に敵であり、中国は体制的に敵である。」というような教師の発言をたびたび聞いたと話した。以後、高校進学後「東アジア史」の授業を聞きながら周辺国に対するイメージが変わり、次第に我が国を客観的な脈絡の中で見られるようになったと言う。

卒業生Aは、以前はニュースで外交紛争関連の内容が出てくる時、我が国の立場だけで見れていたが、「東アジア史」を通じて周辺国との関係をより深く理解するようになり、脈絡的で多方面に認識できるようになったと言う。

その上で、彼らは今の職業と価値観に「東アジア史」は大きな影響を及ぼしたとし、「東アジア史」は必須科目に指定されなければならないと話す。卒業生Cの中学時代の経験を教師1人の問題に置き換えることができるだろうか。東アジア各国のメディアが周辺国を扱う姿勢や各国の政治・社会的文脈から教育現場は切り離して活動ができるのだろうか。韓国の「東アジア史」はこのような文脈だけに寄り添いすぎることなく、本来的に歴史教育で大事にすべき多元的な市民性教育への転換を図った試みであると評価できる。

「東アジア史」が現場に適用されてから最初の世代の先の卒業生たちのように社会で活躍する時代が訪れ、その「東アジア史」の教育を受けた世代の拡散と関連研究が可視化する局面に入ったと言える。本研究もこのような流れの一つとして教科書・授業実践・学習評価という一連のサイクルの中で「東アジア史」の価値を検証した。様々な社会問題の根本的な問題解決の鍵は教育にあるということを想起する時、本研究で研究対象に据えた「東アジア史」の価値や位置が今後にどのように変移していくのか、進展していくのか、についての国境を越えた議論はこれからも続いていく。

注)

1) キム・ユリ (2014) 「高等学校「東アジア史」に対する歴史教師と生徒たちの認識分析」

『歴史教育』130, p. 26.

2) チャ・ミヒ (2014B) 「高等学校『東アジア史』の『17世紀前後の東アジア戦争』分析」

『韓国史学報』56, pp. 149-179.

- 3) 東洋史学会, 中国高中世史学会, 松原史学会, 明清史学会, 中国近現代史学会, 日本史学会
など東洋史分野の学術団体が教育部の「東アジア史」廃止と修学能力試験科目からの
排除決定は没歴史的な行政便宜主義であり, 歴史的流れに対する退行的措置という内容
の反対声明を公表した。(朝鮮日報 2021年11月24日の記事, [https://www.chosun.com/
culture-life/reion-academia/2021/11/24/4D22RSCL3ZC6JAQSRE6A3E27JE/?utm_sourc
e=nate&utm_medium=referral&utm_campaign=nate-news](https://www.chosun.com/culture-life/reion-academia/2021/11/24/4D22RSCL3ZC6JAQSRE6A3E27JE/?utm_source=nate&utm_medium=referral&utm_campaign=nate-news))
- 4) キム・ユリ(2014)「高等学校「東アジア史」に対する歴史教師と生徒たちの認識分析」
『歴史教育』130, pp. 26-27.

終章 本研究の成果と残された課題

第1節 本研究の成果

本研究は、韓国の高校選択科目「東アジア史」が開設から15年を経て、他者理解と平和追求という目標にどれほど接近できているかを教育課程から教科書・授業・学習評価という一連のサイクルの中で検証した研究である。

「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った。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「07改訂」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3度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という点である。

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(macro)-ミクロ(micro)-超ミクロ(超micro)への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その成果がある。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。

第2節 本研究の残された課題

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探究活動的で企画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。

主要参考文献

<英文>

- Ashby, R. & Lee, P. (1987) "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in *The History Curriculum for Teacher*, London: Falmer press. pp.62-88.
- Barton, K. C. (2012), "Agency, choice and historical action : How history teaching can help students think about democratic decision making Citizenship" *Teaching & Learning*, Vol17, pp.131-142.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004) *Teaching History for the Common Good*, Mahwah N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Bodo von Borries (2009) "History Education for Historical Reconciliation : Some Theoretical Considerations and Practical Experiences from a German Perspective" In *歴史対話で開いていく東アジア歴史和解第1回東アジア歴史和解国際フォーラム*, 北東アジア歴史財団, pp.225-261.
- Coffin, C. J. (2008) *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*, Bloomsbury Publishing.
- Department of Education and Science (1985) *History in the Primary and Secondary Years : An HMI View*, London: HMSO.
- Department of Education and Science (1991) *History in the National curriculum (England)*, London: HmsO.
- Díaz, E. & Deroo, M. R. (2020) Latinxs in contention: A systemic functional linguistic analysis of 11th-grade US history textbooks, *Theory & Research in Social Education* 48(3), pp.1-28.
- Díaz, E. & Deroo, M. R. (2021) "They enjoyed little political power:" Representations of immigrant experience in an 11th-grade U.S. history textbook, *Linguistics and Education* 64), pp.1-10.
- Farmer, A. & Knight, P. (1995) *Active History in Key Stages 3 and 4*, London: David Fulton Publishers.

- Feldman, L. G. (2009), "The Role of History in Germany's Foreign Policy of Reconciliation : Principle and Practice", In 歴史対話で開いていく東アジア歴史和解第1回東アジア歴史和解国際フォーラム, 北東アジア歴史財団, pp. 44-69.
- Halliday, M. A. K. (2013) An introduction to functional grammar. NJ: Routledge.
- Jenkins, K. (1991) Re-Thinking History, London:Routledge.
- Lee, P. J. (1983) "History Teaching and Philosophy of History", History and Theory 22(4), pp. 35-37.
- Potal, C. (1987) The history Curriculum for Teachers, NewYork:Falmer Press.
- Ripley, L. B. (2015) A Systemic Functional Linguistics Approach to the Academic Language in Seventh Grade Social Studies, Hamline University.
- Rogers, P. J. (1978) The New History : Theory into Practice, London : The Historical Association.
- Schleppegrell, M. J. (2004) The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schleppegrell, M. J. (2004) The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Shemilt, D. (1984) "Beauty and the Philosopher:Empathy in History and Classroom." In Learning History, edited by A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers, London:Heinemann, pp. 39-84.
- Spoehr, K. T. & Spoerh. L. W. (1992) "Learning to Think Historically", Educational Psychologist 29(2) pp. 71-77.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, t. (2018) "Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End?: An Analysis of the Uses of Temporality," Theory & Research in Social Education, Vol. 46, pp. 497-498.

<邦文>

- 秋田茂, 桃木至朗 (2013) 『グローバルヒストリーと帝国』吹田 : 大阪大学出版会.
- 李成市 (2007) 「なぜ今東アジアなのか」 『日本空間』 1, pp. 6-27.
- 市川和也 (2019) 「高等学校・第2学年・世界史B「ヨーロッパ世界の形成」パフォーマンス課題を軸にした授業づくり」 『社会科教育』 56(9), 明治図書出版, pp. 108-111.

- 宇都宮明子(2010)「1990年代の分化社会科におけるドイツ歴史学習の変革：歴史理論研究としての歴史学習を手がかりに」『広島大学大学院教育学研究科紀要第2部』59, pp. 57-66.
- 岡澤文彦(2014)「中学校の授業 歴史新聞・歴史カードを活用して進める歴史の授業」『歴史地理教育』(826), pp. 52-57.
- 釜田聡(2008)「日韓の相互理解をめざす歴史教育研究の新しい潮流をめざして—日韓の歴史教育担当教師のアンケート調査結果を中心に—」『歴史学研究』7, pp. 188-213.
- 小野創太(2020)「歴史理解における認知面と情緒面はどのように促されるのか—海外の歴史的エンパシーに関する実証研究からの検討—」『学藝社会』(36), 東京学芸大学社会科学教育学会, pp. 23-42.
- 貴志俊彦, 荒野泰典, 小風秀雅編(2005)『「東アジア」の時代性』広島：溪水社.
- キース・C・バートン, リンダ・S・レヴスティク, 渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸(翻訳)(2004)『コモン・グッドのための歴史教育』春風社.
- 君島和彦, 坂井俊樹(1992)『朝鮮・韓国は日本の教科書にどう書かれている：相互理解のための日本からの報告と韓国からの発言』東京：梨の木舎.
- 君島和彦(2011)『歴史教育から「社会科」へ：現場からの問い』東京：東京堂出版.
- 君島和彦(2018)「歴史総合とはどのような科目か」『歴史地理教育』880, pp. 62-69.
- 金鍾成(2016)「『対話型』国際理解教育への試み—日韓の子どもを主体とした『より良い教科書づくり』実践を事例に—」『社会科研究』84, pp. 49-60.
- 金鍾成(2017)「自己と他者の『真正な対話』に基づく日韓関係史教育—日韓の子どもを主体とした『より良い日清・日露戦争の教科書づくり』を事例に—」『社会科教育研究』130, pp. 1-12.
- 木村博一(2006)『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』東京：風間書房.
- 北川達夫(2009)「わかりあえない時代の「対話力」入門(第28回)対話の手法—心理戦を有利に進めるエンパシー入門—」『週刊東洋経済』6234, 東洋経済新報社, pp. 130-131.
- 国分麻里(2013)「韓国『東アジア史』における近代史の内容分析—日本に関する叙述を中心に—」『中等社会科教育研究』31, pp. 125-134.
- 国分麻里(2014)「『国民史』を超える試み—歴史教科書の改善および共通教材の作成に関する研究動向—」『筑波教育学研究』12, pp. 55-73.
- 小林朗, 木村哲郎, 足立淳(2020)「主体的・対話的で深い学び」における「歴史日記」実践

- の意義に関する授業研究」『朝日大学教職課程センター研究報告』22, pp. 41-59.
- 権五鉉(2008)「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』69, pp. 51-60.
- 今野日出晴(2009)「「東アジア史」で考える—歴史教育にわたるとのこと—」『岩手大学文化論叢』7-8, pp. 145-159.
- 佐藤正志(1993)「授業技術実践シリーズ」10, 『社会科歴史を体験する授業』東京：国土社, pp. 40-45.
- 須賀忠芳(2013)「問い直される歴史事実に『共感』することの意味—加藤公明実践の批判的検証を基底としながら」『中等社会科教育研究』32, 中等社会科教育学会, pp. 67-80.
- 鈴木哲雄(2006)「歴史のひろば歴史教育再構成の課題—歴史教育科目『東(北)アジア史』の可能性」『歴史科学協議会—』679, pp. 52-64.
- 田尻信壹(2020)「安井俊夫の歴史授業論に関する研究—『スパルタクスの反乱』実践を事例として—」『目白大学高等教育研究』26, pp. 69-79.
- 龍城正明(1997)「選択体系機能言語学における基本概念と主要術語—transitivityの解釈を中心に—」『言語』26(4), pp. 86-97.
- 次橋秀樹(2019)「高等学校・第2学年・日本史B『幕藩体制の確立』パフォーマンス評価を高校の歴史科目にどう活かすか」『社会科教育』56(11), 明治図書出版, pp. 108-111.
- 中村哲(1995)『歴史はどのように教えられているか—教科書の国際比較から—』日本放送出版協会, pp. 187-191.
- 中村哲(2004)『東アジアの歴史教科書は同書かれているか—日・中・韓・台の歴史教科書の比較から—』日本評論社.
- 中村洋樹(2013)「歴史実践(Doing History)としての歴史学習の論理と意義—『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして—」『社会科研究』79, pp. 49-60.
- 西島定生(2002)『東アジア世界と冊封体制』東京：岩波書店.
- 二井正浩(2022)『レリバンスの視点からの歴史教育改革論：日・米・英・独の事例研究』東京：風間書房.
- 原田智仁(2012)「時代把握ができる歴史人物学習：素材の調理法でここまで変わる?!(4) 人物学習の基礎・基本(2)めざすはシンパシーではなくエンパシー」『社会科教育』49(7), pp. 112-113.
- 原田智仁(2016)「資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論—高校の新設科目「歴史

- 総合」を手がかりに― 『日本教科教育学会誌』 39(3), pp. 73-78.
- 原田智仁(2017)「歴史的思考と理解の一体的形成を促すエンパシー(共感)の指導と評価に関する研究」『科学研究費助成事業研究成果報告書』.
- 原田智仁(2017)「これからの歴史学習に求められるものとは―見方・考え方の視点からもう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー(特集「歴史的な見方・考え方」を鍛える!課題追究学習)」『社会科教育』 54(7), 明治図書出版, pp. 4-7.
- 原田智仁(2019)『高校社会「歴史総合」の授業を創る』 明治図書出版.
- 白永瑞, 羅京洙(2007)「自国史と地域史の疎通: 東アジア人の歴史叙述についての省察」『現代思想』 35(10), pp. 166-179.
- 白永瑞, 文珍瑛(2001)「東アジア論―韓国からみたアジア」『神奈川大学評論』 39, pp. 44-53.
- 比較史・比較歴史教育研究会編(1985)『共同討議日本・中国・韓国―自国史と世界史: 東アジア歴史教育シンポジウム記録』 東京: ほるぷ出版.
- 鋒山泰弘(1992)「イギリスの歴史教育における「共感」の意味とその評価規準―GCSEの歴史教育を事例として―」『追手門学院大学文学部紀要』 26, 追手門学院大学文学部, pp. 205-218.
- 星瑞希, 鉦悠介, 渡部竜也(2020)「『歴史する(doing history)』の捉え方の位相」『日本教科教育学会誌』 42(4), pp. 25-37.
- 三村和則(1994)「安井俊夫社会科実践をめぐる論争の検討: 歴史授業における共感の意義」『沖縄国際大学教養部紀要』 19(21), pp. 61-79.
- 森林貞夫(1984)「作業的学習を導入した授業展開」『歴史的分野の授業理論』 東京: 明治図書出版株式会社, pp. 148-154.
- 森才三(2003)「『多元主義』歴史授業の可能性―地域から歴史を考える―」『社会科研究』 58, pp. 21-30.
- 森嶋通夫(2001)『日本にできることは何か: 東アジア共同体を提案する』 東京: 岩波書店
- 山内晋次(2011)「『東アジア史』再考―日本古代史研究の立場から―」『歴史評論』 733, pp. 40-56.
- 山崎裕二(1984)「中学生の歴史的見方・考え方に関する一考察―歴史新聞「社説」の分析を通して―」『島根大学教育学部附属中学校研究紀要』 26, pp. 19-26.
- 歴史学研究会(2002)『歴史学における方法的転回』 東京: 青木書店.

柳準相(2015)「自民族中心主義から東アジア的視角への歴史教育の再構築に向けて—韓国
の『東アジア史』教科書における日本関係記述を中心に—」『東京大学大学院教育学
研究科紀要』55, pp. 39-49.

和井田清司(2018)『中等社会科の研究：「地理総合」「歴史総合」「公共」の可能性と課
題』三恵社.

渡部竜也(2019)『Doing history : 歴史で私たちは何ができるか?』東京：清水書院.

<ハングル文>

강선주(2017)「영국의 역사 교육과정의 쟁점 : 2014 교육과정을 중심으로-」『역사교
육논집』65, pp. 123-163. (カン・ソンジュ(2017)「英国の歴史教育課程の争点—2014教
育課程を中心に—」『歴史教育論集』65, pp. 123-163.)

강선주 역음(2018)『世界は歴史をどのように教育するのか』한울아카데미. (カン・ソンジ
ュ編(2018)『世界は歴史をどのように教育するのか』ハンウルアカデミー.)

교육부(2015) 고시 제 2015-75호(教育部(2015)告示第2015-74号)

교육과학기술부(2011) 고시 제2011-361호(教育科学技術部(2011)告示第2011-361号)

교육인적자원부(2007) 고시 제2007-79호(教育人的資源部(2007)告示第2007-79号)

경상남도교육청(2021, 2020, 2019, 2018)「경상남도중·고등학교 학업성적관리시행지침」
(慶尚南道教育庁(2021, 2020, 2019, 2018)「慶尚南道中·高校学業成績管理施行指針」)

김문석(2002)「감정이입을 활용한 역사 수업과 학생의 역사이해」『사회과교육연구』
9, pp. 213-231. (キム・ムンソク(2002)「感情移入を活用した歴史授業と生徒の歴史理解」
『社会科教育研究』9, pp. 213-231.)

김미리(2020)「논술형 수행평가에 나타난 고등학생의 역사탐구 과정」『청람사학』
32, pp. 75-117. (Kim·Miri(2020)「論述型パフォーマンステストに現れた高校生の歴史
探求過程」『靑藍史学』32, pp. 75-117.)

김민수(2021)「고등학생의 동아시아사 소논문 쓰기 주제에 반영된 역사에 대한 관심」
『역사교육』519, pp. 53-91. (Kim·Minsu(2021)「高校生の東アジア史小論文書きのテ
ーマに反映された歴史に対する関心」『歴史教育』519, pp. 53-91.)

김유리(2014)「고등학교<동아시아사>에 대한 역사교사와 학생들의 인식 분석」『역사
교육』130, pp. 1-39. (Kim·Yuri(2014)「高等学校『東アジア史』に対する歴史教師と
生徒たちの認識分析」『歴史教育』130, pp. 1-39.)

- 김유리, 신성곤(2014) 「2011개정 <동아시아사>교육과정의 문제점과 개선방안」 『역사교육』 132, pp. 1-38. (キム·ユリ, シン·ソンゴン(2014) 「2011改正『東アジア史』教育課程の問題点と改善方案」 『歴史教育』 132, pp. 1-38.)
- 김지혜, 남상준, 권정화(2013) 「초등 사회 교과서 ‘지리, 환경’ 영역 텍스트 분석 : Halliday의 사용역(Register)개념을 중심으로」 『한국지리환경교육학회지』 21(3), pp. 87-101. (キム·ジヘ, ナム·サンジュン, クオン·ジョンファ(2013) 「小学校社会教科書「地理・環境」領域テキスト分析—Hallidayの使用訳概念を中心に—」 『韓国地理環境教育学会誌』 21(3), pp. 87-101.)
- 김천홍, 홍수진(2017) 「영국과 한국 교사의 학생평가 체제 비교 분석」 『교육문화연구』 (23)2, pp. 211-237. (キム·チョン, ホンとホン·스진(2017) 「英国と韓国教師の生徒評価体制比較分析」 『教育文化研究』 (23)2, pp. 211-237.)
- 김찬구(2020) 「2015개정 동아시아사 교육과정·교과서의 화이론 및 17-19세기 ‘中華의식’ 서술분석」 『역사교육』 156, pp. 149-186. (キム·찬구(2020) 「2015改正東アジア史の教育課程・教科書の華夷論および17-19世紀『中華意識』叙述分析」 『歴史教育』 156, pp. 149-186.)
- 김원문(2005) 「역사신문 제작수업을 통한 역사적 사고력 신장」 『금오공과대학교교육대학원석사학위논문』 키ム·웬문(2005) 「歴史新聞制作授業を通じた歴史的思考力の伸張」 『金鳥工科大学教育大学院修士学位論文』
- 김한중(1997) 「역사학습에서 상상적 이해의 방안」 『역사교육의 이론과 방법』 三知院, pp. 260-261. (キム·ハンジョン(1997) 「歴史学習における想像的理解の方法」 『歴史教育の理論と方法』 三知院, pp. 260-261.)
- 김한중(2008) 「다원적 관점의 역사이해와 역사교육」 『역사교육연구』 8, pp. 229-261. (キム·ハンジョン(2008) 「多元的觀點の歴史理解と歴史教育」 『歴史教育研究』 8, pp. 229-261.)
- 김한중(2013) 「평화교육과 전쟁사 : 모순의 완화를 위한 전쟁사교육의 방향」 『역사교육연구』 18, pp. 89-131. (キム·ハンジョン(2013) 「平和教育と戦争史—矛盾の緩和のための戦争史教育の方向—」 『歴史教育研究』 18, pp. 89-131.)
- 김한중(2017) 「시민역사교육을 위한 내용구성원리」 『역사교육연구』 29, pp. 7-44. (キム·ハンジョン(2017) 「市民歴史教育のための内容構成原理」 『歴史教育研究』 29, pp. 7-44.)

- 박윤숙(2003) 「역사신문 제작을 통한 역사학습의 효과에 관한 연구」 『이화교육논총』 13, pp. 339-349. (パク・ユンスク(2003) 「歴史新聞製作を通じた歴史学習の効果に関する研究」 『梨花教育論叢』 13, pp. 339-349.)
- 박진수(2019) 「고등학교 역사교과서 ‘왜란·호란’ 서술의 문제점과 그 대안 모색」 『사학지』 59, pp. 69-152. (パク・ジンス(2019) 「高等学校歴史教科書『倭乱·胡乱』叙述の問題点とその代案模索」 『史学誌』 59, pp. 69-152.)
- 박중현(2007) 「공동 교과서를 통해 본 대화와 갈등」 『역사교육연구』 6, pp. 229-269. (パク・ジュンヒョン(2007) 「共同教科書を通じて見た対話と葛藤」 『歴史教育研究』 6, pp. 229-269.)
- 박중현(2020) 「한국 역사교과서 속의 베트남 서술 분석」 『역사교육연구』 38, pp. 395-438. (パク・ジュンヒョン(2020) 「韓国歴史教科書におけるベトナム叙述分析」 『歴史教育研究』 38, pp. 395-438.)
- 방지원(2006A) 「감정이입적 이해에 따른 초·중·고등학교 역사수업방안」 『학습자중심 교과교육연구』 6, pp. 1-23. (バン・ジウオン(2006A) 「感情移入的理解による小・中・高等学校歴史授業方案」 『学習者中心教科教育研究』 6, pp. 1-23.)
- 방지원(2006B) 「감정이입에 기초한 『역사신문 제작수업』 방안 모색 : 고등학교 ‘국사’의 조선 전기 제도사 내용을 중심으로」 『교원교육』 22, pp. 69-86. (バン・ジウオン(2006B) 「感情移入に基づく『歴史新聞製作授業』方案模索—高校『国史』の朝鮮前期の制度史内容を中心に—」 『教員教育』 22, pp. 69-86.)
- 방지원(2014) 「역사수업 원리로서 ‘감정이입적 역사이해’의 재개념화 필요성과 방향의 모색」 『역사교육연구』 20, pp. 9-48. (バン・ジウオン(2014) 「歴史授業原理として『感情移入的歴史理解』の再概念化の必要性と方向性の模索」 『歴史教育研究』 20, pp. 9-48.)
- 방지원(2020) 「2015개정 교육과정 <한국사>교과서들은 역사학습의 ‘다원적 관점(multiperspectivity)’을 어떻게 담았는가?」 『역사교육논집』 74, pp. 3-44. (バン・ジウオン(2020) 「2015改正教育課程「韓国史」教科書は歴史学習の『多元的観点(multiperspectivity)』をどのように盛り込んだのか」 『歴史教育論集』 74, pp. 3-44.)
- 박형섭(2020) 「고등학교 역사교과서의 몽골제국 서술에 나타난 중국 중심 시각에 대한 비판적 고찰 : 2015개정 교육과정 『세계사』와 『동아시아사』를 중심으로」 『역사와 역사교육』 40, pp. 55-78. (パク・ヒョン소프(2020) 「高校歴史教科書のモンゴル帝国叙

- 述に現れた中国中心の見解に対する批判的考察—2015改正教育課程『世界史』と『東アジア史』を中心に— 『歴史と歴史教育』 40, pp. 55-78.)
- 백영식(2007) 「자국사와 지역사의 소통 : 동아시아인의 역사서술의 성찰」 『역사학보』 196, pp. 103-125. (白永瑞(2007) 「自国史と地域史の疎通—東アジア人の歴史叙述の省察—」 『歴史学報』 196, pp. 103-125.)
- 송상헌(2016) 「역사교육과 역사학의 거리」 『역사교육』 138, pp. 37-72. (ソン・サンホン(2016) 「歴史教育と歴史学の距離」 『歴史教育』 138, pp. 37-72.)
- 신진균(2001) 「역사과에서 창의력을 길러주는 수행평가」 『내일을 여는 역사』 4, pp. 132-147. (シン・ジンギュン(2001) 「歴史科で創造力を育てるパフォーマンステスト」 『明日を開く歴史』 明日を開く歴史, pp. 132-147.)
- 신주백(2007) 「‘동아시아형 교과서대화’의 본격적인 모색과 협력모델 찾기(1993-2006)」 『역사교육』 101, pp. 1-34. (シン・ジュベク(2007) 「『東アジア型教科書対話』の本格的な模索と協力モデル探し(1993-2006)」 『歴史教育』 101, pp. 1-34.)
- 안병우(2007) 「동아시아사교육과정시안의 개발취지와 구성방안」 『동아시아사교육과정 개발시안토론회자료집』 동북아역사재단. (アン・ビョンウ(2007) 「東アジア史教育課程試案の開発趣旨と構成方案」 『東アジア史教育課程開発試案討論会資料』 東北亜歴史財団.)
- 안병우(2012) 「민주적인 역사교육정책의 수립과 실천방안」 『역사비평』 99, pp. 263-283. (アン・ビョンウ(2012) 「民主的な歴史教育政策の樹立と実践方案」 『歴史批評』 99, pp. 263-283.)
- 양정현(2011) 「2007·2011역사과 교육과정 개정논리와 계열성」 『역사교육』 120, pp. 1-32. (ヤン・ジョンヒョン(2011) 「2007·2011歴史科教育課程改正論理と系列性」 『歴史教育研究会』 120, pp. 1-32.)
- 양정현(2020) 「역사과 소집단 모둠학습 양상과 학생들의 활동특성」 『역사교육연구』 38, pp. 180-208. (ヤン・ジョンヒョン(2020) 「歴史科小集団学習の様相と生徒の活動特性」 『歴史教育研究』 38, pp. 180-208.)
- 오만기(1999) 「역사신문 제작에 나타난 초등학교 학생의 역사이해 과정」 『한국교원대학교대학원석사학위논문』 (オ・マンギ(1999) 「歴史新聞制作に現れた小生徒の歴史理解過程」 『韓国教員大学校大学院修士学位論文』)

- 오정현, 이승실 (2013) 「역사과 창의·인성 교육 사례 연구 : 영상물을 활용한 프로젝트 수업을 중심으로」 『교과교육학연구』 17, pp. 1143-1167. (オ・ジョンヒョン, 이·스닐 (2013) 「歴史科創意・人性教育事例研究—映像物を活用したプロジェクト授業を中心に—」 『教科教育学研究』 17, pp. 1143-1167.)
- 원지연 (2017) 「고등학교 『세계사』 · 『동아시아사』 교과서의 일본 근현대사 서술」 『역사교육』 143, pp. 93-124. (ウォン・ジョン (2017) 「高校の『世界史』 · 『東アジア史』 教科書の日本近現代史叙述」 『歴史教育』 143, pp. 93-124.)
- 유득순 (2020) 「역사 글쓰기 평가 문항과 채점을 위한 사례연구」 『역사교육연구』 36, pp. 203-239. (ユ・ドクスン (2020) 「歴史作文評価項目と採点のための事例研究」 『歴史教育研究』 36, pp. 203-239.)
- 유용태 (2005) 「다원적 세계사와 아시아, 그리고 동아시아」 『역사교육과 역사인식』 책과함께, pp. 333-376. (ユ・ヨンテ (2005) 「多元的世界史とアジア,そして東アジア」 『歴史教育と歴史認識』 本とともに, pp. 333-376.)
- 유용태 (2022) 『동아시아사를 보는 눈』 서울대학교출판원. (ユ・ヨンテ (2022) 『東アジア史を見る目』 ソウル大学出版文化院.)
- 윤세병 (2015) 「동아시아사 수업과 평화인식」 『동북아역사논총』 47, pp. 241-280. (ユン・セビョン (2015) 「東アジア史授業と平和認識」 『北東亜歴史論叢4』 47, pp. 241-280.)
- 윤인발 (2001) 「역사신문제작을 통한 추체험역사학습」 『한국교원대학교대학원석사학위논문』 (ユン・인발 (2001) 「歴史新聞制作による追体験歴史学習」 『韓国教員大学校大学院修士学位論文』)
- 윤인발 (2004) 「역사신문제작수업의 요건」 『청람사학』 9, pp. 123-135. (ユン・인발 (2004) 「歴史新作授業の要件」 『靑藍史学』 9, pp. 123-135.)
- 윤정근, 주웅영 (2021) 「교실 역사 수업에서 감정이입 학습을 위한 제언 : 자료 수입과 관점의 변화를 중심으로」 『역사교육논집』 76, pp. 199-232. (ユン・ジョン근, 주·웅영 (2021) 「教室の歴史授業で感情移入学習のための提言—資料収入と観点の変化を中心に—」 『歴史教育論集』 76, pp. 199-232.)
- 윤종필 (2016) 「역사적 사고에 대한 메타 인지적 접근 : 수행평가 연구」 『중등교육연구』 64, pp. 1001-1046. (ユン・종필 (2016) 「歴史的思考に対するメタ認知的アプローチ—パフォーマンステスト研究」 『中等教育研究』 64, pp. 1001-1046.)
- 이관규 (2019) 「체계기능언어학의 한국어교육학적 적용 방안」 『한국어교육』

- 30, pp. 145-162. (イ・グァンギョ (2019) 「体系機能言語学の韓国語教育学的適用方法」 『韓国語教育』 30, pp. 145-162.)
- 이관규, 신희성 (2020) 「체계기능언어학적 텍스트 분석을 위한 동성 체계 기초 연구 : 과정 유형을 중심으로」 『한국어학』 87, pp. 91-130. (イ・グァンギョ, シン・ヒソン (2020) 「体系機能言語学的テキスト分析のための同姓体系基礎研究—プロセス類型を中心に—」 『韓国語学』 87, pp. 91-130.)
- 이근우 (2013) 「동아시아사 교과서 서술 내용에 관한 제언 : 동아시아의 문자 ‘한자’ 를 중심으로-」 『東北アジア歴史論叢』 40, pp. 65-108. (イ・グン우 (2013) 「東アジア教科書の叙述内容に関する提言—東アジアの文字『漢字』を中心に—」 『東北アジア歴史論叢』 40, pp. 65-108.)
- 이병인 (2020) 「고등 『동아시아사』 내용의 ‘재구성’ 시론 : 동아시아사의 발견, 해체와 재구성」 『청람사학회』 32, pp. 183-205. (イ・ビョン인 (2020) 「高等『東アジア史』の内容の『再構成』試論—東アジア史の発見, 解体と再構成—」 『靑藍史学』 32, pp. 183-205.)
- 이병련 (2015) 「역사교육에서의 다원적 관점 이론」 『사총』 84, pp. 183-223. (イ・ビョン리ョン (2015) 「歴史教育における多元的観点理論」 『史叢』 84, pp. 183-223.)
- 이대회 (2002) 「고등학교 국사과 역사적 사고력 신장을 위한 수행평가 방안」 『역사교육학회』 29, pp. 43-80. (イ・데히 (2002) 「高校国史科歴史的思考力伸張のためのパフォーマンステスト方案」 『歴史教育論集』 29, pp. 43-80.)
- 이승연 (2016) 「사회과 텍스트 분석을 위한 비판적 담화 분석 방법의 이용 : 체계기능언어학적 분석을 중심으로」 『시민교육연구』 pp. 169-185. (イ・スンヒョン (2016) 「社会科関連テキスト分析のための批判的談話分析方法の利用—体系機能言語学的分析を中心に—」 『市民教育研究』 pp. 169-185.)
- 이정아, 맹승호, 김혜리, 김찬중 (2007) 「교육과정 변천에 따른 초등 과학 교과서 텍스트에 대한 체계기능언어학적 분석」 『한국과학교육학회지』 27(3), pp. 242-252. (イ・ジョン아, 멘·스노호, 김·헤리, 김·찬중 (2007) 「教育課程の変遷に伴う初等科学教科書テキストに対する体系機能言語学的分析」 『韓国科学教育学会誌』 27(3), pp. 242-252.)
- 이찬희, 박진동 엮음 (2010) 『한일 역사과 교육과정 비교 연구』 京仁文化社. (イ・찬히, 박·진동編 (2010) 『韓日歴史科教育課程比較研究』 京仁文化社.)

- 이해영 (2017) 「동사성 체계를 이용한 역사교과서 서술방식 분석 : 임진왜란을 중심으로」 『학습자중심교과교육연구』 17, pp. 217-235. (イ・ヘヨン(2017) 「動詞性体系を利用した歴史教科書叙述方式分析—壬辰倭乱を中心に—」 『学習者中心の教科教育研究』 17, pp. 217-235.)
- 이해영, 김한중 (2020) 「언어학적 접근으로 본 초, 중, 고등학교 역사 교과서 서술 방식 비교 : 대몽 항쟁 관련 서술을 중심으로」 『교원교육』 36, pp. 233-254. (イ・ヘヨン, 김·한중(2020) 「言語学的アプローチから見た小・中・高校の歴史教科書叙述方式比較—対モンゴル抗争関連叙述を中心に—」 『教員教育』 36, pp. 233-254.)
- 임기숙 (2019) 「2015개정 고등학교 동아시아사 교과서의 고대 대외 관계사 서술분석」 『역사학연구』 76, pp. 161-185. (임·기숙(2019) 「2015改正の高校の東アジア史教科書の古代対外関係史叙述分析」 『歴史学研究』 76, pp. 161-185.)
- 임지현 (2021) 「공감하고 실천하는 민주시민을 기르는 역사수업 : ’ 정서적 감정이입 ‘을 활용한 수업 방안 모색」 『역사교육논집』 76, pp. 39-86. (임·지현(2021) 「共感して実践する民主市民を育てる歴史授業—『情意的感情移入』を適用した授業案の模索—」 『歴史教育論集』 76, pp. 39-86.)
- 지모선 (2013) 「〈동아시아사〉 과목의 신설과 교육과정 개발」 『역사교육』 128, pp. 69-111. (지·모선(2013) 「『東アジア史』 科目の新設と教育課程の開発」 『歴史教育』 128, pp. 69-111.)
- 지모선 (2017) 「2015개정 교육과정과 〈동아시아사〉 교육과정 검토」 『역사교육』 143, pp. 41-92. (지·모선(2017) 「『2015改正教育課程』と『東アジア史』 教育課程検討」 『歴史教育』 143, pp. 41-92.)
- 지모선 (2018) 「〈동아시아사〉교육과정 개발 논의 연구 : 2007년 과목 신설부터 2015년 개정까지」 『이화여자대학교대학원박사학위논문』 (지·모선(2018) 「『東アジア史』 教育課程開発議論研究—2007年科目新設から2015年改正まで—」 『梨花女子大学大学院博士学位論文』)
- 지모선 (2019) 「2011개정 교육과정 〈동아시아사〉 개발 논의」 『교과교육학연구』 (23)6, pp. 571-589. (지·모선(2019) 「『2011改正教育課程』の『東アジア史』の開発議論」 『教科教育学研究』 (23)6, pp. 571-589.)
- 전국역사교사모임 (2019) 「역사과 평가 혁신의 성찰」 『역사교육』 124. <https://www.akht21.org/account/mbLogin?rurl=/archive/bbs/132> (全国歴史教

- 科会(2019)「歴史科評価革新の省察」『歴史教育』124. <https://www.akht21.org/account/mbLogin?rurl=/archive/bbs/132>)
- 전수경, 조정수(2015)「고등학교 수학교과서의 설명 텍스트와 교사 설명담화에 대한 체계기능언어학적 비교 분석」『수학교육학연구』25(4), pp. 525-547. (チョン・スギョン, チョ・ジョン스(2015)「高校数学教科書の説明テキストと教師説明談話に対する体系機能言語学的比較分析」『数学学休学研究』25(4), pp. 525-547.)
- 정선희(2020)「2014-2020학년도 대학수학능력시험 『동아시아사』 문항 내용타당도 분석」『역사교육논집』74, pp. 243-282. (チョン・ソンヒ(2020)「2014-2020学年度大学修学能力試験『東アジア史』問題内容妥当性分析」『歴史教育論集』74, pp. 243-282.)
- 정순일(2016)「『동아시아사』 교과서 고대사 서술의 현재와 향후방향성 : ‘동아시아 세계의 성립’ 단원을 중심으로」『한일관계사연구』5, pp. 117-162. (チョン・스닐(2016)「『東アジア史』教科書古代史叙述の現在と今後の方向性—「東アジア世界の成立」单元を中心に—」『韓日関係史研究』5, pp. 117-162.)
- 조남희(2009)「감정이입적 역사이해에 대한 비판적 고찰 : 초등 6학년을 중심으로」『초등사회과교육』21, pp. 93-112. (조·남희(2009)「感情移入的歴史理解に対する批判的考察—小6年生を中心に—」『初等校社会科教育』21, pp. 93-112.)
- 조승래, 김한중(2000)「역사 교육에서 감정이입의 문제 : 영국에서의 논의를 중심으로」『역사교육』73, pp. 200-212. (조·스래, 김·한중(2000)「歴史教育における感情移入の問題—英国での議論を中心に—」『歴史教育』73, pp. 200-212.)
- 조지현(2002)「새로운 세계사와 지구사 : 포스트모던 시대의 성찰적 역사」『역사학보』173, pp. 335-369. (조·지현(2002)「新しい世界史と地球史—ポストモダン時代の偵察的歴史—」『歴史学報』173, pp. 335-369.)
- 차미희(2014A)「2011<동아시아사>교육과정 개정의 방향과 실제」『開かれた教育研究』22(3)pp. 85-103. (차·미희(2014A)「2011東アジア史教育課程改正の方向と実際」『 열린교육연구』22(3), pp. 85-103.)
- 차미희(2014B)「고등학교 『동아시아사』 의 『17세기 전후 동아시아 전쟁』 분석」『한국사학보』56, pp. 149 - 179. (차·미희(2014B)「高等学校『東アジア史』の『17世紀前後の東アジア戦争』分析」『韓国史学報』56, pp. 149 - 179.)
- 최상훈(2000)「역사적 사고력의 하위범주와 역사학습목표의 설정방안」『역사교육』73, pp. 1-35. (최·상훈(2000)「歴史的思考力の下位範疇と歴史学習目標の設定方

法」 『歴史教育』 73, pp. 1-35.)

최상훈 (2005) 「역사적 사고력의 의미와 하위범주」 『역사교육과 역사인식』 책과함께, pp. 55-92. (チェ・サンフン (2005) 「歴史的思考力の意味と下位範疇」 『歴史教育と歴史認識』 本とともに, pp. 55-92.)

최성철 (2020) 「‘역사화해’란 무엇인가 : 개념과 이론적 고찰」 『한국사학사학보』 42, pp. 4-42. (チェ・ソン Chol (2020) 「『歴史和解』とは何か—概念と理論的考察—」 『韓国史学史学報』 42, pp. 4-42.)

한국교육과정평가원 (2017A) 「중등학교 수행평가 정책 시행 모니터링 및 개선방안연구」, 국무조정실. (韓国教育課程評価院 (2017) 「中等学校パフォーマンステスト政策実行モニタリング及び改善方案研究」, 国務調整室.)

한국교육과정평가원 (2017B) 『과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까? 중등편』, 教育部. (韓国教育課程評価院 (2017B) 『課程を重視する遂行評価はどうしますか?—中等』, 教育部.)

황진상 (2016) 「동아시아사 교육과정의 변화와 동아시아사 교육의 전망」 『역사교육논집』 60, pp. 71-107. (ファン・진산 (2016) 「東アジア史教育課程の変化と東アジア史教育の展望」 『歴史教育論集』 60, pp. 71-107.)

「2007改正教育課程」

・

「2011改正教育課程」

・

「2015改正教育課程」における

科目「東アジア史」

「2007改正教育課程」における科目「東アジア史」

1. 性格

「東アジア史」科目は東アジア地域で展開された人間活動とそれが残した文化遺産を歴史的に把握し、この地域に対する理解を増進し、ひいては地域の共同発展と平和を追求する眼目と姿勢を育てるために開設された選択科目である。先史時代から現代まで東アジア人が成し遂げた文化の共通性と相関性を探求し、東アジア地域の発展と平和定着に能動的に参加できる資質を育てるようにする。

「東アジア史」科目は国民共通基本教育課程の歴史領域で習得した歴史理解と認識を土台に東アジア地域の歴史を深層的に理解することを目的とする。このため、東アジア社会の形成と展開過程を大きく数時期に分け、各時期別にいくつかのテーマを置いて地域全体を比較・眺望できるよう構成する。

私たちが属している東アジアは過去から地域内共同体相互間の緊密な交流を通じて文字・思想・制度などでそれなりのアイデンティティを形成してきており、今日国際社会で占める比重が増大している躍動的な歴史および地域単位である。このような東アジアの過去と現在に対する客観的かつバランスの取れた理解と分析能力を育て、和解と協力を土台に東アジアが共同の平和と繁栄を成し遂げることに関心を持つようにする。

2. 目標

「東アジア史」科目は、東アジア地域の歴史展開過程を主体的かつ開放的な観点から総合的かつ体系的に理解し、この地域の特性と課題を正しく認識することを目標とする。多様な観点から資料を活用して歴史的思考力と歴史意識を育て、さらに東アジア地域の発展と平和に資する姿勢を持つようにする。

ア. 客観的かつバランスの取れた視点で東アジア地域史を把握し、歴史を主体的に理解する眼目を育てる。

イ. 各時期の社会と文化の特徴を表すことができる共通的または関連性のある要素をテーマ別アプローチを通じて理解する。

ウ. 東アジアの歴史と文化の多様性を探求し、その特徴を把握し、他者を理解し尊重する態度を涵養する。

エ. 各時期に展開された交流と葛藤要素を探求し、問題解決の方向を模索する姿勢を持つ。

オ. テーマに関連する資料を比較、分析、批判、総合する活動を通じて歴史的思考力を伸張させる。

3. 内容

ア. 内容体系

領域	内容要素
東アジアの歴史の始まり	東アジアの自然環境 先史文化

	農耕と牧畜 国家の成立と発展
人口移動と文化交流	地域間の人口移動と戦争 古代仏教，律令と儒教に基づく統治体制 東アジア国際関係
生産力の発展と支配層の交替	北方民族 農業生産力の発展と小農経営 文臣と武人 性理学
国際秩序の変化と独自の伝統の形成	17世紀前後の東アジアの戦争 銀流通と交易網 人口の増加と社会，経済 庶民文化，各国独自の伝統
国民国家の模索	開港と近代国民国家樹立 帝国主義侵略 民族主義と民族運動 平和志向の努力 西洋文物の受容と変化
今日の東アジア	戦後処理問題 東アジアにおける分断と戦争 各国の経済成長と政治発展 葛藤と和解

イ. 領域別の内容

(1) 東アジアの歴史の始まり

東アジア史学習の重要性とともに、東アジアの環境が歴史展開に及ぼした影響について考察する。東アジアの様々な地域で多様な文明が発生し、国家が成立したことを理解する。時期は概して先史時代から紀元前後までを対象とする。

- ① 東アジア地域の人々がどのような自然条件と環境の中で暮らしていたのかを調べる。
- ② 代表的な遺物を中心に先史文化の多様性を理解する。
- ③ 農耕と牧畜の始まりと発展を調べ、それが東アジア社会に及ぼした影響を把握する。
- ④ 政治的葛藤と統合を通じて国家が成立、発展する過程を理解する。

(2) 人口移動と文化の交流

各地域で多くの国家と政治集団が分裂し統合される過程で戦争と人口移動が起きたことを理解する。朝貢・冊封関係の内容と意味を把握し、各国が仏教・律令・儒教を受け入れた理由と過程を理解する。時期は概ね紀元前後から10世紀までを対象とする。

- ① 地域間で人口移動が活発に展開され、戦争が頻繁に起きたことを理解する。
- ② 仏教が各地域に伝播する様相とその影響を比較する。
- ③ 律令と儒教に基づいた統治体制が樹立され、これを各国が受け入れる過程を調べる。
- ④ 東アジア外交形式である朝貢・冊封関係を各国の相互必要という観点から捉える。

(3) 生産力の発展と支配層の交替

諸国家が並立して生じた国際関係の変化とモンゴル帝国の成立が持つ意味を把握する。文臣、武人などと呼ばれる新しい支配層が形成され、小農経営を中心に農業生産力が発展し、新しい支配理念として性理学が台頭したことを理解する。時期は概ね10世紀から16世紀までを対象とする。

- ① 北方民族の登場と各国の対応、モンゴル支配の影響を把握する。
- ② 農業生産力が発展し、小農経営が定着する姿を理解する。
- ③ 文臣と武人が新しい支配層として登場した背景を調べ、その違いを比較する。
- ④ 性理学の性格を調べ、地域別特徴を比較して説明する。

(4) 国際秩序の変化と独自の伝統の形成

17世紀前後の東アジア戦争と国際秩序の変化を理解する。東アジア交易網の発達と各国の社会・経済的变化、庶民文化の成長について把握し、各国が独自の伝統を形成していく姿を理解する。時期は概ね16世紀から19世紀までを対象とする。

- ① 17世紀前後の東アジア戦争が展開された様相と国際関係に及ぼした影響を調べる。
- ② 銀流通の活性化と東アジア交易網の発達、西欧との交流を理解する。
- ③ 人口増加と都市化の促進、庶民文化の発達像を探求する。
- ④ 各国が独自の体制と伝統を形成していく姿を比較する。

(5) 国民国家の模索

開港前後に始まった各国の国民国家建設努力について調べる。日本をはじめとする帝国主義国家の侵略と植民支配が民衆に与えた苦痛を理解し、これに抵抗して各地域で民族運動が活発に展開され、国際的な交流と連帯もなされたことを把握する。時期は概ね19世紀半ばから1945年までを対象とする。

- ① 各国で開港が持つ意味と近代国民国家樹立の様相を比較する。
- ② 帝国主義侵略戦争とこれによる加害と被害の実状を調べる。
- ③ 侵略と支配に抵抗して起きた各国の民族主義と民族運動を比較する。
- ④ 戦争に反対し平和を目指す努力と国際連帯について調べる。
- ⑤ 各国が西欧文物を受け入れながら社会、文化、思想などにどのような変化が現れたのかを比較する。

(6) 今日の東アジア

戦後処理の様相と国交回復の過程を見て、東アジアにおける理念対立と分断について把握する。各国の政治、経済、社会の発展様相を調べ、国家間の葛藤とこれを克服するための方案を探求し、和解と平和のために努力する姿勢を持つ。時期は1945年以降を対象とする。

- ① 第2次世界大戦の戦後処理と各国の国交回復過程について理解する。

- ② 中国の国公内戦、6・25戦争、ベトナム戦争の性格とその影響を調べる。
- ③ 各国の経済成長過程を比較し、地域内の貿易活性化について調べる。
- ④ 各国の政治、社会の発展の様子と特徴を把握する。
- ⑤ 東アジアに現存する葛藤を調べ、和解のための方法を探求する。

4. 教授・学習方法

ア. 国民共通基本教育課程の歴史領域で学んだ内容を基に、東アジア地域で展開された歴史と文化を深く理解できるよう指導する。

イ. 各国が成し遂げた独自の歴史発展とともに、東アジア史が持つ独特の歴史像を理解できるよう指導する。

ウ. 相互交流および発展と共に葛藤問題も各時代の主要学習要素として認識する。

エ. 各共同体を相互比較して普遍性と共に違いも探求することで、学習者の歴史的思考力を伸張できるようにする。

オ. 多様な史料、図表と統計資料、マルチメディア資料などを活用して教授・学習の興味と効果を高めるようにする。

カ. 学習内容により事実学習、概念学習、主題学習、人物学習、比較学習などを多様に活用し、生徒たちの能動的な学習活動のために討論、発表、論述、調査、事例研究など多様な教授・学習技法を活用する。

キ. 情報化社会に要請される情報処理と組織能力伸張のために新聞活用教育(NIE)、インターネット活用教育(IIE)、コンピュータ補助授業(CAI)方式などを積極的に活用する。

5. 評価

ア. 教育課程の一部として評価は学習者の学習過程を理解し成就水準を高め教育内容と教授・学習方法の適切性を診断する仕上げ過程なので教育課程に提示された目標、内容、教授・学習方法と一貫性を維持するよう施行する。

イ. 教育課程に提示された目標と内容により抽出された要素を準拠して評価を行い、知識・理解領域だけでなく機能領域、価値・態度領域に対してもバランスよく評価する。

ウ. 診断評価、形成評価、総括評価、パフォーマンス評価を適切に活用して学習意欲を刺激し成就度を高め、学習過程と評価の連係性を高められるようにする。

エ. 筆記評価の他に観察、論述、チェックリスト、ポートフォリオなど色々な量的、質的評価技法を活用して生徒たちの歴史的な能力を総合的に評価するようにする。

オ. 客観式質問項目と主観式質問項目を適切に配合して評価質問項目を製作するものの、妥当性、信頼度、客観度などの評価質問項目要件を遵守する。

カ. 評価の妥当性と信頼度を高めるため、学習者の自己評価、グループ別評価などの評価手法を積極的に活用する。

「2011改正教育課程」における科目「東アジア史」

1. 追求する人間像

我が国の教育は弘益人間の理念の下、すべての国民に人格を導かなければならず、自主的生活能力と民主市民として必要な資質を備え、人間らしい生活を営ませ、民主国家の発展と人類共栄の理想を実現するのに貢献させることを目的としている。

このような教育理念を土台に、この教育課程が追求する人間像は次のようである。

- ア. 全人的成長の基盤の上に個性の発達と進路を開拓する人
- イ. 基礎能力の土台の上に新しい発想と挑戦で創意性を発揮する人
- ウ. 文化的素養と多元的価値に対する理解を基に品格ある人生を営む人
- エ. 世界と疎通する市民として配慮と分かち合いの精神で共同体の発展に参加する人

2. 高校の教育目標

高校教育は中学校教育の成果を土台に、生徒の適性と素質に合う進路開拓能力と世界市民としての資質を育成することに重点を置く。

ア. 成熟した自我意識を土台に多様な分野の知識と機能を身につけ進路を開拓し、生涯学習の基本力量と態度を備える。

イ. 学習と生活で新しい理解と価値を創出できる批判的、創意的思考力と態度を身につける。

ウ. 私たちの文化を享有し、多様な文化の価値を受容できる資質と態度を備える。

エ. 国家共同体の発展のために努力し、世界市民としての資質と態度を育てる。

3. 目標

「東アジア史」科目は、東アジア地域で展開された人間活動とそれが残した文化遺産を歴史的に把握し、この地域に対する理解を増進し、東アジア各国の相互発展と平和を追求する眼目と姿勢を持たせるために開設された科目である。共通教育課程の歴史領域で習得した歴史理解と認識を土台に、先史時代から現代まで東アジア人が成就した文化の共通性と相関性を探求し、東アジア地域の発展と平和定着に能動的に参加できる資質を育てるようにする。

東アジアは地域内の共同体相互間の緊密な交流を通じて文字、思想、制度などでそれなりのアイデンティティを形成してきた歴史単位であり、今日の国際社会で占める比重が日増しに増大しているダイナミックな地域世界である。東アジアの過去と現在について客観的かつバランスの取れた理解を図り、相互発展と平和を追求する姿勢を維持することで、相互協力の伝統をさらに強化し、ひいては東アジア世界の持続的な発展と恒久的な平和定着に至るようにする。

「東アジア史」は韓国史と世界史の中間に位置する歴史単位である。「東アジア史」科目はこのよ

うな東アジア史の特徴を正しく理解し、そのアイデンティティを具現するために東アジア社会の形成と展開過程を大きくいくつかの時期に分け、各時期別にいくつかのテーマを置いて地域全体を比較・眺望できるように構成する。

「東アジア史」科目は、東アジア地域の歴史展開過程を主体的かつ開放的な観点から総合的かつ体系的に把握し、この地域の特徴と課題を正しく認識することを目標とする。私たちをはじめとする他者の歴史と文化を幅広く理解し、多様な観点から資料を活用して歴史的思考力と歴史意識を育てるようにする。さらに東アジア地域に現存する葛藤の解消に努め、地域の相互発展と平和に資する姿勢を持つようにする。

ア. 開放的でバランスの取れた視点で東アジア地域史を把握し、歴史を主体的に理解する眼目を育てる。

イ. 各時期の社会と文化の特徴を表すことができる共通的または関連、または違いのある要素をテーマ別アプローチを通じて理解する。

ウ. 東アジアの歴史と文化の多様性を探求し、その特徴を把握し、他者を理解し尊重する態度を涵養する。

エ. 各時期に展開された交流と葛藤要素を探求し、問題解決の方向と相互発展を模索する姿勢を持つ。

オ. テーマに関連する資料を比較、分析、批判、総合する活動を通じて歴史的思考力を伸ばす。

4. 内容の領域と基準

ア. 内容体系

領域	内容要素
国家の形成	自然環境と生業 新石器文化 国家の成立と発展
東アジア世界の成立	人口移動と戦争 国際関係 律令と儒教に基づく統治体制 仏教
国際関係の変化と支配層の再編	遊牧民族の成長と多元的国际関係 士大夫と武士 性理学 モンゴル帝国以降の地域内外交流
東アジア社会の持続と変化	17世紀前後の東アジア戦争 16~19世紀の社会変動 学問と科学技術、庶民文化 地域内の交易関係の変化、西欧との交流
近代国家樹立の模索	近代化運動と国際関係の変動 帝国主義侵略と民族運動 侵略戦争の拡大と国際連帯 西洋文物の受容
今日の東アジア	戦後処理と東アジアの冷戦 経済成長と交易の活性化 政治社会の発展 葛藤と和解

イ. 領域及び学習内容の達成基準

(1) 国家の形成

東アジア史学習の重要性を認識し、東アジアの自然環境と人々の暮らしについて把握する。東アジアの様々な地域で多様な新石器文化が発達し、各地域で国家が成立、発展していく過程を理解する。時期は概して先史時代から紀元前後までを対象とする。

- ① 東アジアの自然環境とそれに関連した人々の暮らしを農耕と遊牧を中心に把握する。
- ② 東アジア新石器文化の多様性を代表的な遺物を中心に説明できる。
- ③ 各地域で国家が成立し、相互交渉を通じて発展する過程を理解する。

(2) 東アジア世界の成立

東アジア各国は政治的葛藤と戦争を繰り返す間も多様な形態の国際関係を維持し、文化交流も活発だったことを理解している。各国が律令と儒教に基づく統治体制、仏教などを共有するようになったことを認識し、そのような文化要素が各国に受け入れられた様相を探求する。時期は概ね紀元前後から10世紀までを対象とする。

- ① 多くの国家と政治集団が分裂し統合される過程を人口移動と戦争を中心に理解する。
- ② 朝貢・冊封関係を含む東アジアの多様な外交形式を各国の相互必要という観点から捉える。
- ③ 律令と儒教に基づく統治体制の特徴を理解し、これを各国が受け入れた様相を比較する。
- ④ 仏教が各地域に伝播した過程を調べ、その役割と影響を探求する。

(3) 国際関係の変化と支配層の再編

遊牧民族の成長による国際関係の変化様相とモンゴル帝国の成立が持つ意味を把握する。社会・経済的变化を背景に士大夫と武士が新しい社会支配層に成長し、性理学が新しい支配理念として台頭したことを理解する。時期は概ね10世紀から16世紀までを対象とする。

- ① 東アジアの国際関係が多分化したことを遊牧民族の成長と各国の対応関係を通じて理解する。
- ② 士大夫と武士が新しい支配層として登場するようになった社会・経済的背景を調べ、各社会の特徴を比較する。
- ③ 性理学が各国の政治秩序と社会規範、日常生活に及ぼした影響を説明できる。
- ④ モンゴル帝国成立以降に展開した東アジア地域内外の交流について探求する。

(4) 東アジア社会の持続と変化

17世紀前後の時期に東アジアで起きた戦争が各国の政治、社会と国際秩序を大きく変化させたことを理解する。戦後、長期間の平和が続くなかで商工業の発達と都市化を背景に各国で庶民文化が発達し、西欧との交流も進展したことを理解する。時期は概ね16世紀から19世紀までを対象とする。

- ① 17世紀前後の東アジア戦争が東アジア国際関係と各国の政治・社会に及ぼした影響を説明できる。

- ② 商工業の発達と人口増加、都市化の進展にともなう社会変動の様相を把握する。
- ③ 学問と科学技術が発展し、庶民文化が成長したことを理解する。
- ④ 東アジア地域内の交易関係が変化し、銀を媒介に西欧と交流したことを理解する。

(5) 近代国家樹立の模索

開港以後、各国で起きた近代化運動と国際関係の変動様相を把握する。日本をはじめとする帝国主義国家の侵略と植民支配に対応して民族運動が活発に行われ、国際的連帯も模索されたことを理解する。同時に西欧文物の受容にともなう各国社会の変化像を探求する。時期は概ね19世紀半ばから1945年までを対象とする。

- ① 開港以降各国で起きた近代化運動と東アジア国際関係の変動を把握する。
- ② 帝国主義侵略戦争とそれによる加害と被害の実状を調べ、各国で起きた民族運動を比較する。
- ③ 軍国主義の台頭として日本の侵略戦争が拡大し、これに対応して国際的連帯と平和を追求する動きが起きたことを理解する。
- ④ 各国が西欧の文物を受け入れて起きた社会・文化・思想的変化を例に挙げて説明できる。

(6) 今日の東アジア

戦後処理の様相と東アジアで冷戦が深刻化した過程について把握する。各国の政治、経済、社会の発展様相を調べ、国家間の葛藤とこれを克服するための方案を探求し、和解と平和のために努力する姿勢を持つ。時期は1945年以降を対象とする。

- ① 第二次世界大戦の戦後処理過程を調べ、東アジアで冷戦が深刻化した過程とその影響を把握する。
- ② 各国の経済成長過程を比較し、地域内の交易が活性化していることを理解する。
- ③ 各国で政治と社会が発展する姿と特徴を把握する。
- ④ 東アジアに現存する葛藤と紛争について調べ、和解のための方法を探求する。

5. 教授・学習方法

ア. 教授・学習計画

(1) 学習目標は教育課程の「内容の領域と基準」に提示されている「内容体系」、「領域および成就基準」を考慮して設定する。

(2) 学習内容の選定は学習目標達成に適合させるものの、領域別内容間の関連性、学年群別内容間の連係性を考慮する。

(3) 学習者の歴史理解能力を向上させるのに有用な学習経験を提供し、これを通じて学習者が自己主導的に歴史理解能力を向上させることができるようにする。

(4) 学習者が教授・学習状況に能動的に参加できるよう多様な教授・学習方法を計画する。

(5) 学習者の学習能力や学習準備度に適した教授・学習と評価資料を開発し、学習者に能動的に学

習に臨むようにする。

(6) 多様な媒体を活用して資料を開発することで学習の効率を高め、学習者の個別的特性に備える。

イ. 教授・学習方法

(1) 教育課程の「内容の領域と基準」に示された「内容体系」を考慮して教授・学習を展開する。

(2) 教育課程の「領域および成就基準」を考慮して多様な方法で教授・学習を展開する。学習者が能動的に教授・学習に参加できるように学習目標と学習内容を事前に十分に案内し、学習者の水準に適した教授・学習法を模索する。

(3) 内容要素に対する体系的な説明、例示、質問、学習者の練習、自己点検と評価過程を有機的に関連付けて指導する。

(4) 個別的な事実の羅列よりは重要な概念と論理的な因果関係を理解させることで、過去の事件を歴史的な脈絡の中で把握させる。

(5) 過去の事実と事件の中から生徒が知るべき重要な内容を選定し、このような事実の関連関係を浮き彫りにして生徒が自ら歴史的概念を確立するようにし、これを土台に歴史的事実に対する一般化能力を涵養できるようにする。

(6) 学習者自ら歴史的知識の形成過程を批判的に省察できるよう歴史的事件に対する多様な解釈の可能性を提示する。

(7) 討論学習、探求学習などを通じて学習者の積極的な参加を引き出し、多様な史料および図表と統計資料、各種マルチメディア資料などを活用して躍動感のある授業が行われるようにする。

(8) 独島問題、歴史教科書問題などを教科と連携させることで、歴史的証拠資料が現在の歴史問題解決に関連しうることを認識させる。

(9) 教育課程の「成就基準」に照らして学習者の学業成就可否を持続的に点検する。

(10) 教授・学習方法の適切な改善のため、様々な方法で学習者の満足度を確認する。

ウ. 教授・学習資料

(1) 学習目標と内容を考慮して読書活動、サークル活動、現場体験学習、劇画学習、協同学習、意思決定学習、人物学習、史料学習、文化財学習、プロジェクト学習など多様な教授・学習方法を活用するが、特に次の事項に留意する。

(ア) 教師と学習者、学習者と学習者との積極的な相互作用を強調し、学習の効率性を図る。

(イ) 学習者の歴史的想像力による創意的活動を推奨し、それに伴う反応を積極的に受け入れる。

(ウ) 学習過程に能動的に参加し、批判的で創意的に思考できる学習経験を提供する。

(エ) 学習者が受け入れた歴史的事実と理解を土台に歴史再演の多様な表現活動を推奨し受け入れる。

(オ) 学習者が学習過程と結果について自ら点検し、足りない点を改善できるようにする。

(2) 情報化社会にこたえ、学習者の関心と興味を高めるためにサイバー博物館探訪学習、情報通信技術(ICT)活用学習、インターネット活用教育(IIE)、映画活用教育(MIE)、Eラーニング(E-Learning)教

育、製作学習などコンピュータを基盤とする歴史学習(PBT)を積極的に活用して創意的な授業が行われるようにする。

6. 評価

ア. 評価計画

- (1) 評価は教育課程に提示された目標、内容、教授・学習方法と一貫性を維持しなければならない。
- (2) 診断評価、形成評価、総括評価、パフォーマンス評価を適切に活用して学習意欲を刺激し、達成度を高め、学習過程と評価の連携性を高めるようにする。
- (3) 評価時には評価状況、評価方法、評価基準を学習者にあらかじめ知らせ、評価が歴史学習を積極的に助けることができるようにする。

イ. 評価目標と内容

- (1) 教育課程に提示された目標と内容を準拠して評価を施行する。
- (2) 評価は知識、機能、価値、態度について総合的に行われなければならない。断片的な歴史知識の暗記を確認することから脱し、歴史的思考機能と歴史に対する関心と態度領域まで含め、総合的かつバランスよく行われなければならない。
- (3) 評価内容は各領域の学習内容でバランスよく選定するものの、学年別水準と範囲を考慮する。

ウ. 評価方法

診断評価、形成評価、総括評価、パフォーマンス評価を適切に活用して学習意欲を刺激し達成度を高め、学習過程と評価の連係性を高められるようにする。

(1) 診断評価は授業の出発点で学習過程に入る前に学習者の初期学習状態、すなわち出発点行動を測定することである。診断評価の目的は、生徒たちの事前学習程度に対する情報を収集し把握して授業に助けを受け、教授効果を極大化することである。診断評価には学習に対する準備度を把握する方式と該当授業内容に対する生徒たちの興味、適性、機能などの特性を把握する方式がある。このような診断評価の結果は、学習者の成就水準に合った教授・学習戦略を探索するのに活用できる。

(2) 形成評価は学習の過程で施行される評価で、生徒たちの授業内容理解可否を点検しフィードバックを提供するための目的で行われる。形成評価を通じてどんな内容の学習で生徒が失敗したのかを示すだけでもフィードバックの効果はあるが、さらにその失敗の原因を診断し矯正することが必要である。したがって、学習者一人一人の学業過程で現れた問題点と補完点を知らせることが望ましい。

(3) 総括評価とは、一連の学習課題や独立した教授プログラムが終わったとき、学習者の達成度を確認するために行う評価をいう。総括評価は教師が授業を始める前に意図して計画した教育目標を学習過程を終えた学習者がどれほど成就したかを把握するためのものである。総括評価がその役割を忠実に果たすためには、教授目標の遂行程度を確認できる適切な難易度の質問項目を構成することが重要である。

(4) パフォーマンス評価は答えを求める思考の過程を測定し、学習結果だけでなく学習活動過程を測定する評価である。パフォーマンス評価の方式は実技や実験・実習または観察、面接や口頭試験、自己評価や同僚評価、ポートフォリオ、研究報告書、論述、叙述など多様である。パフォーマンス評価は授業過程自体を評価の対象とし、生徒の思考活動を促進するという点で意味がある。パフォーマンス評価を実施するには妥当性と信頼性に留意しなければならない、これを拡大実施するにはさらにこれに注意を払う必要がある。

エ. 評価の活用

(1) 評価結果は学習者の成就水準、歴史的思考能力の発達程度を判断し、教授・学習方法、教授・学習資料、評価ツールを改善するのに活用する。

(2) 評価結果を通じて学習者の成就水準以外に教授・学習に影響を及ぼす色々な要因を分析する。これを学習者、教師、保護者、教育関連者に提供することで、学習者の歴史理解能力を向上させるのに活用するようにする。

「2015改正教育課程」における科目「東アジア史」

1. 性格

「東アジア史」は、東アジア地域で展開された人間活動とその結果残された文化遺産を歴史的に把握することで、この地域に対する理解を深め、ひいては地域の共同発展と平和を追求する眼目と姿勢を育てるための科目である。先史時代から現代まで東アジア人が成し遂げた文化の共通性と相関性を探求し、東アジア地域の発展と平和定着に能動的に参加できる眼目と資質を育てるようにする。

私たちが属している東アジアは過去から地域内共同体相互間の緊密な交流を通じて文字、思想、制度などで各自のアイデンティティを形成してきており、今日国際社会で占める比重が急激に増大している躍動的な地域である。このような東アジアの過去と現在に対する歴史的理解を通じて客観的かつバランスの取れた理解と分析能力を育て、和解と協力を土台に東アジアが共同の平和と繁栄を成し遂げることに関心を持つようにする。

「東アジア史」は韓国史と世界史を連結する性格を持つ科目である。この科目の学習を通じて普遍性と特殊性を考慮した東アジア世界の歴史展開過程を把握し、韓国史と世界史を深く理解できるように構成する。

「東アジア史」科目は歴史事実理解、歴史資料分析と解釈、歴史情報活用およびコミュニケーション、歴史的判断力と問題解決能力、アイデンティティと相互尊重を重要な力量としている。

歴史事実理解は過去の事件、人物、構造、変化などに対する知識を習得し、重要な歴史用語や概念を理解する能力を意味する。歴史資料の分析と解釈は、歴史資料を読み、これを批判的に検討し、歴史知識を構成する能力を意味する。歴史情報活用およびコミュニケーションは多様なメディアを通じて得た歴史情報を分析、討論、総合・評価する能力を意味する。歴史的判断力と問題解決能力は過去の事例に照らして今日の問題を解決する能力を意味する。アイデンティティと相互尊重は、私たちの歴史と世界歴史に対する理解を土台に、私たちの観点から今日要求される歴史意識を育成し、他人を理解し尊重する態度を持つ能力を意味する。

2. 目標

「東アジア史」は、東アジアの過去と現在について統合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保つことで、相互協力の伝統をさらに強化する。さらに東アジア世界の持続的な発展と恒久的な平和定着に資することを旨とする。

このため、東アジア社会の形成と展開過程を歴史的段階に合わせて時期を区分し、時期別に当該地域で共通して現れたり比較の対象となりうるいくつかのテーマを設定し、地域全体の歴史像を眺望できるように構成する。

「東アジア史」は、東アジア地域の歴史展開過程を主体的かつ開放的な観点から総合的かつ体系的に把握し、この地域の文化的特性を理解し、現存する課題を正しく認識することを目標としている。我が国を含む東アジア地域の歴史と文化を幅広く理解し、多様な観点を持って資料を分析・活用することで歴史的思考力と歴史意識を育てるようにする。さらに東アジア地域に現存する葛藤の解消に努め、地域の相互発展と平和に資する姿勢を持つようにする。「東アジア史」科目の具体的な目標は以下の通りである。

ア. 統合的でバランスの取れた視点で東アジアの歴史を把握し、この地域の特性を理解する眼目を育てる。

イ. 時期別社会と文化の特徴を表す共通的な要素とともに、各国独自の要素をテーマ別にアプローチして理解する。

ウ. 東アジアの歴史と文化の多様性を探求し、その特徴を把握し、他者を理解し尊重する態度を涵養する。

エ. 東アジアの歴史展開過程で現れた葛藤要素を探求し、これを解消して相互発展を模索する姿勢を持つ。

オ. テーマに関連する資料を比較・分析・批判・総合する活動を通じて歴史的思考力を伸張する。

3. 内容体系および成就基準

ア. 内容体系

大テーマ	小テーマ
東アジアの歴史の始まり	東アジアと東アジア史 自然環境と生業 先史文化 国家の成立と発展
東アジア世界の成立と変化	人口移動と政治社会変動 国際関係の多元化 儒学と仏教
東アジアの社会変動と文化交流	17世紀前後の東アジア戦争 交易網の発達と銀流通 社会変動と庶民文化
東アジアの近代化運動と反帝国主義民族運動	新しい国際秩序と近代化運動 帝国主義侵略戦争と民族運動 西洋文物の受容
今日の東アジア	第二次世界大戦前後の処理と冷戦体制 経済成長と政治発展 葛藤と和解

エ. 成就基準

(1) 東アジアの歴史の始まり

東アジアが直面する歴史認識の問題を解決するために、東アジア史学習の重要性を認識する。東アジアの自然環境の中で生きてきた人々の暮らしについて農耕と牧畜を中心に把握する。旧石器文化と新石器文化を通じて東アジア各国の多様な文化を比較し、各地域で国家が成立して発展していく過程を理解する。時期は概して先史時代から紀元前後までを対象とする。

[12東史01-01] 東アジア世界の範囲を把握し、各国間の関係と交流の歴史を理解する必要性を認識する。
[12東史01-02] 東アジアの多様な自然環境を背景に現れた暮らしの様子を農耕と牧畜を中心に把握する。
[12東史01-03] 旧石器・新石器時代の遺物を中心に東アジアで多様な文化が発展したことを理解する。

[12東史01-04]東アジア地域で成立した国家の発展過程を把握する。

(ア) 学習要素

小テーマ	学習要素
東アジアと東アジア史	史東アジアの範囲 東アジア史学習の意義
自然環境と生業	東アジアの自然環境 農耕, 牧畜
先史文化	旧石器文化 陽射五文化、龍山文化、紅山文化、虚無頭文化 韓国の新石器文化 縄文文化
国家の成立と発展	アーリー・トウ文化、琵琶形銅剣、支石墓、弥生文化 夏・上・州、春秋・戦国時代、真・韓 凶暴 古朝鮮、扶余、三韓 山台国 満州・韓半島国家、中原王朝、凶暴間の交流と戦争

(イ) 達成基準解説

[12東史01-01]東アジアの範囲を東西は日本列島からチベット高原まで、南北にベトナムからモンゴル高原と定める。東アジア史学習の意義では、東アジアが直面する歴史認識の問題を解決するために各国の関係と交流の歴史を理解する必要性を認識させる。これを通じて東アジアの平和公営のために努力する態度を持つようにする。

(ウ) 教授・学習方法及び注意事項

東アジア各国の歴史的葛藤関係の中に内在する主張や争点を認識することで、東アジア史を学習する理由を理解させる。また、先史時代から紀元時期各国の国家成立と発展を通じて韓国の歴史と東アジアの歴史を理解し、その普遍性と特殊性を認めることで相互尊重する態度を持つようにする。「現在、東アジア諸国が直面している問題は何か」という具体的な質問を選定し、東アジア史を学ぶ理由を自然に分かるようにし、農耕と牧畜を通じて東アジア地域で人々が生きていく姿を把握させる。遺物と発掘地域を調査して旧石器文化の特徴を理解し、各国の代表的な遺物を通じて新石器文化の多様性を確認し、各国の成立と発展過程について自ら資料を探して把握するようにする。東アジア諸国はそれぞれ独自に発展したのではなく、先史時代から互いに影響を与え合いながら成長してきた。時には葛藤と紛争を起こしたりもしたが、これを解消するために絶えず努力してきたことを理解できるようにする。

(エ) 評価方法及び注意事項

「現在、東アジア諸国が直面している問題は何か？」というプロジェクト授業を実施する場合、評価は授業の結果よりは自ら学びを得ていく過程を評価する過程評価を実施することが効果的である。過程評価中に学習者の態度と努力を観察し、学習者間の疎通と協力、尊重・配慮などの人物と連結される正義的評価を兼ねることができる。この過程で自ら力量を発揮できるよう支援し、評価結果はフィードバックを提供する根拠として活用できる。

論述評価は「東アジア各国の当面の課題と解決策」を主題に5単元と連係して東アジア各国の葛藤事例と根拠を提示し、その解決策を論述させることで自身の考えを論理的に表現できるかを評価するようにする。

(2) 東アジア世界の成立と変化

東アジア地域の人口移動が様々な原因によって誘発され、その結果、様々な地域間の文化交流が増大し、東アジア世界が成立したことを把握する。特に朝貢・冊封を含む多様な外交形式が東アジア世界に及ぼした影響と意味を把握し、漢字を媒介として律令と儒学に基づいた統治体制、仏教などを共有するようになったことを認識する。さらに各地域で儒教・仏教・性理学が収容される過程とそれが各地域に及ぼした影響を相互比較する。 時期は概ね紀元前後から16世紀頃までを対象とする。

[12東史02-01]人口移動が様々な国家と政治集団の形成、分裂、統合に影響を及ぼしたことを説明する。
 [12東史02-02]朝貢・冊封を含む東アジアの多様な外交形式が及ぼした影響と意味を相互的観点から解釈する。
 [12東史02-03]律令体制の特徴を把握し、各地域で儒教・仏教・性理学が受容される過程と影響を比較する。

(ア) 学習要素

小テーマ	学習要素
人口移動と政治・社会変動北	北方民族の移動、漢族の移動、扶余族の移動、都倭人 魏・晋・南北朝、隋、唐 三国時代、南北国時代 大和政権、大化改新、奈良時代、平安時代
国際関係の多元化朝貢・冊封	南面館・北面管制、孟安・謀克制、燕雲16柱 宋と北方民族の関係、高麗と宋の関係、高麗と北方民族の関係、花番姫 モンゴルの征服戦争、宿場諸島、鎌倉幕府 室町幕府
儒学と仏教	律令の意味、律令の伝播、大宝律令 文廟、各国の儒学教育機関、読書三品課、過去祭 大乘仏教、仏教の土着画、仏教美術 性理学の特徴、性理学の伝播、陽明学、士大夫、紳士、武士 東アジアの文化交流、東アジア文化圏満州・韓半島国家、中原王朝、凶暴間の交流と戦争

(イ) 達成基準解説

[12東史02-02]東アジア各国は政治的葛藤と戦争を繰り返す間も多様な形態の国際関係を維持し、朝貢・冊封を含む多様な外交形式を通じて自国の安定と成長を図ったことに注目する。特に朝貢・冊封は中国中心ではなく相互的観点で理解するよう留意する。

(ウ) 教授・学習方法及び注意事項

グループを構成し、儒学が東アジア社会に与えた影響について事例を中心に調査・発表するようにし、東アジア文化圏において持つ意味を理解してもらおう。各国を代表する仏教文化遺産を訪れ、関連文や写真でポスターを製作し、東アジア仏教文化の内容を把握する。儒学に関しては、なるべく周辺で簡単に接することができる事例を調査するよう指導する。文化遺産に対する深化学習を通じて歴史的価値を把握し、これを保存しようとする態度を持つようにする。

(エ) 評価方法及び注意事項

発表授業の場合、学習者の授業集中度を高めるために教師評価と共に学習者相互間の同僚評価も活用し、資料調査およびポスター製作過程を段階的に評価するようにする。一方、文化遺産に対する文化的素養、価値、態度などの正義的領域を併せて評価するようにする。

(3) 東アジアの社会変動と文化交流

17世紀前後の東アジア戦争の背景と影響を把握する。特に戦争による交流とその影響に焦点を合わせ、各国の中華意識が変化していく過程を把握する。一方、交易の拡大で都市が成長し、庶民の経済力が高まり、各地域で伝統的な庶民文化が発展する姿を理解する。

[12東史03-01]17世紀前後の東アジア戦争の背景、展開過程及びその結果生じた各国の変化を把握する。
[12東史03-02]東アジア地域の交易網発達と西洋との交易拡大による銀流通の活性化過程を理解する。
[12東史03-03]人口増加により都市と商業が発達し庶民文化が隆盛したことを事例を挙げて説明する。

(ア) 学習要素

小テーマ	学習要素
17世紀前後の東アジア戦争	壬辰倭乱、丙子胡乱 明・庁の交代、江戸幕府、宴行事、通信使 朝鮮・日本・中国の中華意識の変化 陶磁器、印刷術
交易網の発達と銀流通	解禁政策、鄭和の遠征、嵌合貿易、密貿易、華僑 琉球の中継貿易、朝鮮の中継貿易 倭館、朱印状、マラッカ、出島 天界嶺、公行、広東貿易体制 回収法、石見銀鉞、メキシコ銀、ガレオン貿易、租税銀納化、三角貿易
社会変動と庶民文化	農業生産力の発展 江南市進、城下町、漢陽 陝西商人、輝州商人 場市、大同法、公人、万商、来商、町人 京劇、小説、パンソリ、ハングル小説、風俗画、浮世絵、歌舞伎 考証学、公羊学、実学、西学、蘭学、国学

(イ) 達成基準解説

[12東史03-01]17世紀前後に勃発した東アジアの戦争は、国際関係の変化だけでなく、各国の政治・社会・文化を大きく変化させた。ここでは、中国の王朝変遷と朝鮮の政治・社会体制の変化、日本の幕府変遷及び文化発達に注目する。各国の政治変化以降に示された中華意識の変化を比較の観点から理解できるようにする。

(ウ) 教授・学習方法及び注意事項

グループ授業を通じては交易網の拡大と変化に関する内容を調査・発表するようにする。「19世紀 広東貿易体制と阿片戦争」を主題に広東貿易とアヘン戦争の内容を把握し、中国または英国の立場で討論授業を展開して世界秩序の中で東アジアの変化と危機を理解する時間を持つことができる。グループは円滑な発表準備と活発な授業参加ができるよう適切に構成するようにする。討論授業では論点から外れないように教師が適切に介入して円満な討論が行われるようにする。また、バランスの取れた思考を通じて歴史葛藤解決のための感覚を育てるようにする。

(エ) 評価方法及び注意事項

グループ別発表内容をパフォーマンス評価として活用して授業密着型評価がなされるようにするもの、場合によってはグループ別評価を別途実施したりポートフォリオ評価方式を並行するようにする。または論述評価方式を活用して阿片戦争の発生背景と結果などを論述するようにする。評価基準は事前に明確に示すこととする。

(4) 東アジアの近代化運動と反帝国主義民族運動

西洋列強の侵略的進出で東アジアの国々は不平等条約を締結して開港し、以後各国では近代化運動と国民国家建設のための動きがあったことを理解する。日本をはじめとする帝国主義国家の侵略と植民支配によって東アジア各国が経験した苦痛を理解する。また、これに抵抗して各地域で民族運動が活発に展開され、国際的な交流と連帯が行われたことを把握する。時期は概ね19世紀半ばから1945年までを対象とする。

[12東史04-01]開港後に現れた国際関係の変動を見て、東アジアで起きた近代化運動を比較する。
[12東史04-02]帝国主義侵略の実状と日本軍国主義による戦争の拡大過程を調べ、それに対抗した各国の民族運動を比較して説明する。
[12東史04-03]東アジア各国で西洋文物の受容により現れた社会・文化・思想的変化事例を比較する。

(ア) 学習要素

小テーマ	学習要素
新しい国際秩序と近代化運動	南京条約、北京条約、日米和親条約、日米修好通商条約、江華島条約、柴棍条約 太平天国運動、洋務運動、変法自強運動、辛亥革命、新政、立憲運動 尊王攘夷、明治維新、殖産興業、四民平等、自由民権運動 甲申政変、甲午改革、独立協会、大韓帝国
帝国主義侵略戦争と民族運動	帝国主義、日清戦争、日露戦争、乙巳條約、国権被奪、21か条要求、ヴェルサイユ条約、ワシントン体制 満州事変、日中戦争、南京大虐殺、枢軸国、太平洋戦争 義和団運動、5・4運動、第1次国共合作、第2次国共合作 東学農民運動、3・1運動、大韓民国臨時政府、韓人愛国団、義烈団、韓中連合作戦、朝鮮義勇隊、韓国光復軍 反帝・反戦思想、日本反帝同盟、無政府主義
西洋文物の受容	万国公法、社会進化論、新聞、開港場、租界、近代都市文化、太陽暦、鉄道、近代教育、女性教育

(イ) 達成基準解説

[12東史04-03]東アジア各国は開港前後の時期に本格的に西洋文物を受け入れ、社会全般にわたって大きな変動を経験した。文物受容の時期と変動の程度は国別に差を見せるが、ここでは1800年代~1910年代を対象とする。受容と変化の様相を国別に羅列して叙述する方式を避け、万国公法、社会進化論、科学技術、新聞と学校、時間と交通、都市、女性、青年などのテーマを中心に扱い、可能であれば各国間の関連性を浮き彫りにして提示するようにする。

(ウ) 教授・学習方法及び注意事項

東アジア各国の開港を招いた条約の原文を分析し、不平等な要素を把握させることで、史料分析能力を育てることができる。また、自ら歴史的人物になってみることで、当時の時代状況を理解してもらおう。合わせて各国の近代化運動と民族運動の展開様相を立体的に分析し、各国で起きた近代的動きの共通点と相違点を把握できるようにする。

(エ) 評価方法及び注意事項

各国の近代化運動を主導した人物の年代記作成、特定時期の東アジア各国の状況を立体的に分析する歴史新聞制作等を実施し、それらをまとめたポートフォリオ評価等を実施することができる。歴史的人物の年代記作成評価は、人物選定の適正性、人物活動の要約・整理内容の正確性などを評価することができる。歴史新聞作りの授業による結果物の評価は、歴史新聞が東アジア各国の時代状況というテーマに適した事実を選択しているかどうか、事実の正確度、歴史的想像力の発揮程度などで評価できる。

(5) 今日の東アジア

第2次世界大戦の戦後処理の様相と東アジア各国の国権回復の過程を調べ、冷戦の深化および脱冷戦の過程を理解する。東アジア各国の政治・経済・社会の発展様相を調べ、今日の東アジア諸国間の葛藤とこれを解決するための方案を探求する。時期は1945年以降を対象とする。

[12東史05-01]第二次世界大戦の戦後処理過程を調べ、東アジアにおける冷戦の深化・解体過程とその影響を分析する。
 [12東史05-02]東アジア各国で示された政治・経済・社会的発展の様子を比較して把握する。
 [12東史05-03]今日の東アジア諸国間の葛藤と紛争事例を見て、その解決に向けて努力する姿勢を持つ。

(ア) 学習要素

小テーマ	学習要素
第二次世界大戦前後の処理と冷戦体制	カイロ会談、ヤルタ会談、ポツダム宣言、サンフランシスコ講和条約、東京裁判、38度線、韓半島分断 国共内戦、中華人民共和国、6・25戦争、新憲法（平和憲法）、日米安保条約、日韓基本条約、ベトナム戦争、パリ平和協定 ニクソン・ドクトリン、日中国交正常化、米中国交正常化、韓中国交正常化
経済成長と政治発展	中国の社会主義計画経済、人民公社、大躍進運動、化大革命、鄧小平の改革・開放、天安門事件、台湾 日本の55年体制 経済開発5ヵ年計画、4・19革命、5・16軍事政変、10月維新、5・18民主化運動、6月民主抗争 北朝鮮の社会主義経済体制、主体思想、3代世襲 ベトナムのドイモイ

葛藤と和解	独島 尖閣(釣魚島)、北方島嶼、南沙群島、西沙群島 日本の植民支配美化、靖国神社参拝、教科書歪曲、日本軍「慰安婦」、河野談話、東北工程
-------	---

(イ) 達成基準解説

[12東史05-03]東アジアには過去史整理、領土紛争、歴史歪曲などの問題をめぐって韓日中、日本とロシア間、中国と東南アジア諸国の間に「歴史懸案」が存在しており、このような「歴史懸案」が国家間の外交問題に飛び火することもある。東アジアの平和を脅かし緊張を高める韓日中および中国と東南アジア諸国間の「歴史懸案」を日本軍「慰安婦」問題、日本の独島に対する不当な領有権主張、中国の高句麗史など古代史歪曲問題、中国と東南アジア諸国間の領土紛争などを事例としてそれぞれの具体的な争点を中心に理解できるようにする。また、このような「歴史懸案」の解決のために各国の努力と平和と共同繁栄を模索する国際的次元の活動等に関する事例を調査し、和解追求のための多様な方法を探求する。

(ウ) 教授・学習方法及び注意事項

現在の東アジア各国の姿が形成される過程を把握できる国別主要事件を年表で整理する。冷戦の深化によって現れた東アジア各国の事件をインターネット検索をはじめとする多様な方法を通じて調査できるようにする。また、各国の経済成長を統計資料で把握させ、現在展開されている「歴史懸案」に対する各国の立場を当該国の新聞報道内容等を比較して理解できるようにする。

(エ) 評価方法及び注意事項

東アジアの冷戦を象徴する事件について調査した報告書、各国の経済成長過程で主導的な役割を果たした人物調査、歴史懸案の具体的問題を深層的に扱う記事作成などの評価方法を使用することができる。冷戦を象徴する事件に対する報告書を作成する場合、事件が占める比重や意味把握、資料収集の程度と正確度などを評価することができる。各国の人物調査の場合、人物の思想や志向点に対する理解度と影響を評価するものの、肯定的・否定的側面の両面を公正に見ているかを重点的に評価することができる。

4. 教授・学習方法及び評価

ア. 教授・学習方向

(1) 学習者の歴史理解能力を向上させるのに有用な学習経験を提供し、これを通じて学習者が自己主導的に歴史理解能力を向上させることができるようにする。

(2) 学習者の学習能力や学習準備度に適した教授・学習方法と評価資料を開発し、学習者の個別的特性に備える。

(3) 学習者が教授・学習状況に能動的に参加できるよう多様な史料、図表、統計資料、各種マルチメディア資料など多様な媒体を活用して資料を開発することにより学習の効率を高める。

(4) 学習目標と内容を考慮して読書活動、サークル活動、現場体験学習、劇画学習、協同学習、意思決定学習、人物学習、史料学習、文化財学習、プロジェクト学習など多様な教授・学習方法を活用する。

(5) 情報化社会に答え、学習者の関心と興味を高めるためにサイバー博物館探訪学習、情報通信技術活用学習、インターネット活用教育、映画活用教育、eラーニング教育、製作学習などコンピュータを基盤とする歴史学習を積極的に活用して創意的な歴史授業が行われるようにする。

(6) 内容要素に対する体系的な説明、例示、質問、学習者の練習、自己点検と評価過程を有機的に

関連付けて指導する。

(7) 個別的な事実の羅列よりは重要な概念と論理的な因果関係を理解させることで、過去の事件を歴史的な脈絡の中で把握させる。

(8) 過去の事実と事件の中から学生が知るべき重要な内容を選定し、このような事実の関連関係を浮き彫りにして学生が自ら歴史的概念を確立するようにし、これを土台に歴史的事実に対する一般化能力を涵養できるようにする。

(9) 学習者自ら歴史知識の形成過程を批判的に省察できるよう歴史的事件に対する多様な解釈の可能性を提示する。

(10) 東アジアが抱える問題等を教科と連携させることにより、歴史的証拠資料が現在の歴史問題解決に関わることができることを認識させる。

(11) 教授・学習方法の適切な改善のために多様な方法で学習者の満足度を確認する。

イ. 評価方向

(1) 断片的な歴史知識の暗記を確認することから抜け出し、歴史的思考能力と歴史に対する関心および態度領域まで含めて総合的かつバランスよく行われるようにする。

(2) 評価内容は各領域の学習内容でバランスよく選定するものの、学年別水準と範囲を考慮する。

(3) 評価時には評価状況、評価方法、評価基準を学習者にあらかじめ知らせ、評価が歴史学習を積極的に助けることができるようにする。

(4) 診断評価、形成評価、総括評価、パフォーマンス評価を適切に活用して学習意欲を刺激し成就度を高め、学習過程と評価の連係性を高められるようにする。

(5) パフォーマンス評価は自己評価や同僚評価、ポートフォリオ、研究報告書など多様な方法で妥当性と信頼度に留意して実施し、これを拡大実施する際にはさらにこれに注意を払うべきである。

(6) 学習者が学習過程と結果について自ら点検し、足りない点を改善できるようにする。

「2015改正教育課程」による「東アジア史」
教科書の目次比較

「2015改正教育課程」による「東アジア史」教科書の目次比較

未来N	飛翔	金星	天才
I. 東アジアの歴史の始まり			
1. 東アジアと東アジア史		東アジアと東アジア史 (プロローグ)	
①東アジアの範囲 ②東アジア史学習の意義			
2. 自然環境と生業	1. 東アジアの自然環境と生業	1. 自然環境と生業	1. 東アジアと東アジアの人々
①東アジアの自然環境 ②農耕と牧畜	①東アジア世界の過去と現在 ②東アジアの自然環境と生業 ③東アジアの農耕と牧畜社会	①東アジアの自然環境と生業 ②農耕と遊牧	①東アジアと東アジア史の学習 ②東アジアの自然環境 ③農耕と牧畜
3. 先史文化	2. 東アジアの先史文化	2. 先史文化	2. 先史文化の展開
①東アジアの旧石器文化 ②東アジアの新石器文化	①東アジアの先史人類と旧石器文化 ②東アジアの新石器文化	①東アジアの歴史の始まり ②東アジアの新石器文化の発達	①東アジアの歴史の始まり ②東アジア各地の新石器文化
4. 国家の成立と発展	3. 国家の成立と発展	3. 国家の成立と発展	3. 国家の成立と発展
①青銅器文化の発展 ②国家の成立 ③国家間の交流と戦争	①東アジアにおける青銅器文化の発展 ②東アジア諸国の成立 ③東アジア諸国の体制整備と相互交流	①東アジアの青銅器文化 ②国家の出現 ③中原の統一と諸外国の成立	①青銅器文化の発展 ②国家の成立と発展 ③交流と戦争
II. 東アジア世界の成立と変化			
1. 人口移動と政治・社会変動	1. 人口移動と政治・社会変動	1. 人口移動と政治・社会変動	1. 人口移動と政治・社会変動
①人口移動と国家の成立 ②国家統合と発展	①東アジアの人口移動 ②統一国家の形成と発展 ③文物の伝播と相互交流の増大	①人口移動の展開 ②東アジア各国の統合と発展 ③東アジア世界の確立	①人口移動の展開 ②地域国家の成長
2. 国際関係の多元化	2. 国際関係の多元化	2. 東アジア文化圏の形成と発展	2. 国際関係の多元化
①朝貢・冊封関係の形成 ②北方民族の成長と新たな外交秩序 ③モンゴル帝国の登場と東アジア ④明の建国と東アジア秩序の再編	①朝貢・冊封体制の形成 ②北方民族の成長と多面的な国際関係 ③モンゴルの成長と国際秩序の一元化	①律令と儒教 ②仏教の受容と交流 ③性理学の成立と拡散 ④東アジア文化圏の確立と発展	①朝貢と冊封の外交形式 ②北方民族の成長と国際関係の多元化 ③モンゴル帝国と明の時期の国際秩序
3. 儒学と仏教	3. 儒学と仏教	3. 東アジア世界の変化と国際関係の多元化	3. 儒学と仏教
①律令と儒教	①律令体制の成立と	①国際関係の形成と変	①律令と儒教に基づい

②仏教の伝播と土着化 ③性理学科支配層	伝播 ②儒教の発展と受容 ③仏教の伝播と受容 ④性理学の成立と拡散	化 ②北方民族の成長と国際関係の多元化 ③モンゴル帝国との東西交易網の発展 ④明の発展と国際秩序の再編	た統治体制 ②仏教の伝播と文化交流 ③性理学の成立と拡散
Ⅲ. 東アジアの社会変動と文化交流			
1. 17世紀前後の東アジア戦争	1. 17世紀前後の東アジア戦争	1. 17世紀前後の東アジア戦争	1. 17世紀前後の東アジア戦争
①16世紀の東アジア ②16～17世紀東アジア戦争の展開 ③戦後東アジア社会の変化	①16世紀東アジアの情勢 ②17世紀前後の東アジア戦争の展開 ③戦争の影響と戦争を通じた交流	①16世紀東アジア情勢の変動 ②17世紀前後の東アジア戦争 ③国際秩序の再編と交流の再開	①明治戦争以前の東アジア情勢 ②17世紀前後の東アジア戦争 ③国際秩序の再編と文物の交流
2. 交易網の発達と銀の流通	2. 交易網の発達と銀の流通	2. 交易網の発達と銀の流通	2. 交易網の発達と銀の流通
①東アジアの対外交易 ②ヨーロッパ人の進出と東アジアの銀流通の拡大 ③17～19世紀の東アジア交易 ④東洋と西洋の文物交流	①明の解禁政策と東アジアの朝貢貿易体制 ②ヨーロッパ人の進出と交易網の拡大 ③東アジア各国の銀流通と交易の変化 ④西洋文物の伝来	①東アジア各国の貿易関係 ②ヨーロッパの進出と交易網の拡大	①東アジア各国の貿易関係 ②ヨーロッパの進出と交易網の拡大 ③銀流通の活性化
3. 社会変動と庶民文化	3. 社会の変動と庶民文化の発達	3. 社会変動と庶民文化	3. 社会変動と庶民文化
①農業の発達と人口増加 ②商業の発達と都市の成長 ③庶民文化の成長 ④新しい学問の台頭	①農業生産力の増大と人口増加 ②商工業の発達と都市の成長 ③庶民文化の発達 ④学問と科学技術の発達	①各国の人口増加と社会変動 ②商業と都市の発達 ③庶民文化の発達 ④新しい学問の発達	①農業生産力の発達と人口増加 ②商業と都市の発達 ③庶民文化の発達 ④新しい学問の発展
Ⅳ. 東アジアの近代化運動と反帝国主義民族運動			
1. 新しい国際秩序と近代化運動	1. 新しい国際秩序と近代化運動	1. 新しい国際秩序と近代化運動	1. 新しい国際秩序と近代化運動
①開港と東アジアの国際秩序の変動 ②近代化運動の展開 ③近代国民国家建設のための努力	①西洋勢力の侵略と東アジアの開港 ②近代化運動の展開 ③東アジアにおける国民国家樹立への努力	①東アジア各国の開港 ②近代化運動の展開 ③近代国民国家の樹立努力	①東アジア各国の開港 ②近代化運動の展開 ③国民国家樹立のための努力
2. 帝国主義侵略戦争と民族運動	2. 帝国主義侵略戦争と民族運動	2. 西洋文物の受容	2. 帝国主義侵略戦争と民族運動
①帝国主義侵略と東アジアの国際秩序 ②第1次世界大戦後の東アジア ③日本の侵略戦争の	①東アジアの国際秩序の変化 ②第1次世界大戦の勃発と民族運動の展開 ③日本の侵略戦争の	①西欧的世界観の拡散 ②近代知識の拡散 ③近代的主体の形成 ④近代的な生き方の拡散	①帝国主義侵略と東アジア秩序の再編 ②民族運動の発展 ③侵略戦争の拡大 ④国際連帯の努力

拡大と国際連帯	拡大と東アジアの被害 ④日本の侵略に対抗する国際連帯		
3. 西洋文物の受容	3. 西洋文物の受容	3. 帝国主義侵略戦争と民族運動	3. 西洋文物の受容
①西欧中心的世界観の浸透 ②近代知識の拡散 ③時間と空間の変化	①西欧的世界観の受容 ②近代都市の形成と都市生活 ③近代式教育と新聞の導入	①帝国主義侵略と民族運動 ②第一次世界大戦と東アジア ③侵略戦争の拡大 ④抗日戦争と国際連帯	①西洋文物の導入 ②西洋的世界観の伝播 ③近代的知識の拡散
V. 今日の東アジア			
1. 第二次世界大戦後の処理と冷戦体制	1. 第二次世界大戦の戦後処理と東アジアの冷戦	1. 第二次世界大戦後の処理と冷戦体制	1. 第二次世界大戦後の処理と冷戦体制
①第二次世界大戦の終結と戦後処理 ②冷戦と東アジア ③冷戦体制の変化と東アジア	①第二次世界大戦の戦後処理と冷戦の形成 ②東アジア地域の冷戦の深化 ③冷戦の緩和と東アジア諸国の国交樹立	①第二次世界大戦の戦後処理と冷戦 ②冷戦体制の確立と変化	①第二次世界大戦後の処理と東アジア ②冷戦と東アジアの戦争 ③東アジアの国交回復
2. 経済成長と政治発展	2. 経済成長と政治発展	2. 経済成長と政治・社会の発展	2. 経済成長と政治発展
①日本の高度成長と55年体制 ②韓国と台湾の経済成長と民主化運動 ③中国の社会主義体制の変動と市場経済 ④北朝鮮の体制固着化と経済建設 ⑤ベトナムの改革・開放と跳躍	①資本主義国家の経済発展 ②社会主義国家の経済政策と開放 ③資本主義国家の政治発展 ④社会主義諸国の体制変化 ⑤東アジアの社会変動	①東アジア各国の経済成長 ②東アジア経済の課題 ③政治・社会の発展	①経済成長と交易の拡大 ②政治と社会の発展
3. 葛藤と和解	3. 葛藤と和解	3. 葛藤と和解	3. 東アジアの葛藤と和解
①東アジアの地域葛藤 ②東アジアの歴史認識葛藤 ③東アジアの和解と協力をための努力	①東アジアの領土問題 ②東アジアの歴史葛藤 ③和解のための努力	①東アジアの地域葛藤 ②歴史認識をめぐる葛藤 ③平和と和解の道	①領土をめぐる葛藤 ②歴史認識をめぐる葛藤 ③和解と協力のための模索

*目次以外の教科書記述は出版社ごとに著作権および使用範囲と用途の違いがあり本資料編には載せることができなかった。

日本と韓国の高校生への事前アンケート
および探究活動の内容と結果

事前アンケート

P1. 壬辰戦争(文禄・慶長の役)を以下の項目によって書いてみよう。

- 誰が
- いつ
- どこから
- 何を
- どうやって
- なぜ

P2. 壬辰戦争(文禄・慶長の役)に関して良く知っている人物を次のなかで選べてみよう。

豊臣秀吉
加藤公明
小西行長
李舜臣
權慄
沙也可(金忠善)
李參平

P3. 日本(また韓国)では壬辰戦争(文禄・慶長の役)に関してどういうふうに教えていただくのかを自由に書いてみよう。

探究活動の内容

1. 「東アジア史」と「日本史B」の叙述上の違いは何か。
2. 「日本史B」と「東アジア史」の叙述上の共通点は何か。
3. 相手国の教科書には載っていないが、壬辰戦争(文禄・慶長の役)と関連して相手国の生徒たちに必ず知らせたいことは何か。
4. 壬辰戦争(文禄・慶長の役)と関連して、どのような用語を使うべきか。
そして、その理由は何か。

*以下の回答結果について無回答は[-]で、字が分からない部分は[?]で表記した。

「日本史B」受講生の結果

[分類番号] : 01

P1. —

-誰が —

-いつ —

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. —

P3 教科書を読んで韓国に与えられた影響を学んでいる

1.

- ・東アジア史では日本史Bに書かれていない日本のわるいことを書いている
- ・東アジアBでは李舜臣の活躍が具体的に書かれている
- ・資料はどこ？国への影響

2.

- ・自国を持ち上げて、他国の功績などはあまり書かない
- ・両国とも財政難
- ・ストーリー性ある。秀吉の悪いイメージつよい。（東アジア史）

3.

李舜臣

(理由)

「自分たちの国にこんなに活躍した人がいたんだ！」と驚いてほしいから。

戦争をすると、必ず被害が出てしまうことや苦しい気持ちになる人がいることを再確認してほしいから。

4.

「東アジア三国戦争」

(理由) 前までは「日本が朝鮮に攻め込んで文化を奪った」というイメージだったけど、明・朝鮮・日本の3カ国がこの戦いで活躍したり被害を受けたりしていることがわかり、この呼称の方が、その内容のイメージをつかみやすいと考えたから。

[分類番号] : 02

P1.

-誰が 日本 秀吉

-いつ 1700年頃?

-どこから 日本

-何を 人

-どうやって 出兵

-なぜ 朝鮮を支配

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 日本を敵として扱っている?

1.

- ・東アジア史のほうが戦いの様子がよく分かる。
- ・東アジア史のほうが詳しくかかれていて、日本史Bは比較的あっさりしている。
- ・宗教のことについてあまりふれられていない。

2.

- ・代表的人物をかいている。
- ・戦いによって起こった影響などをかいている。
- ・戦いによって起こった影響などをかいている。
- ・当時の各国での出来事をかいている。

3.

豊臣秀吉

(理由) 豊臣秀吉は当時日本を統一したトップの人で、戦いの鍵を握っていたから、(例 秀吉が明と交渉していたら、戦いは起こっていなかったかもしれないから)。

4. 今まで通り「文禄・慶長の役」がいいと思う。分かりやすいし、なじみやすい。

[分類番号] : 03

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 1592 15

-どこから 日本

-何を —

-どうやって 武器をもって戦った

-なぜ 領土を広げるため

私欲のため

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 とつぜんやってきて、人をころしたり、きょうせいの的に従わせたりした。

1.

- ・活発印刷師が朝鮮から連れてこられた人々（ヴァリニャーニかと思った）。
- ・壬辰倭乱は東アジア三国間の国際戦争に拡大したこと。

2.

- ・講話が成立しなかったので慶長の役がおきた。
- ・李舜臣の水軍がとつよかったこと。
- ・江戸幕府使節団として通信使を派遣した。

3.

- ・豊臣秀吉、加藤清正、李舜臣、沙也加

（理由）戦争のほったんになった人と命令に従って朝鮮に行った人（??に苦しむ）朝鮮を守るために水軍で力を発揮した人、自分が戦って生きるか、死ぬかという敵に戦闘技術をおしえた人。

4.

日本では文禄・慶長戦争

（理由）文禄・慶長の役をいかに事実から正しく深く認識してもらうにはこの呼称が良いと思います。理由として、文禄・慶長という年号は、豊臣秀吉を連想しやすく、戦争ということで豊臣秀吉が決めたことで相手にも悪いことをしたが日本人も上に従わなければ状況の人がいて両者が共に大きな被害をうけたことを深く知るため。

[分類番号] : 04

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 安土桃山時代

-どこから ー

-何を 戦争

-どうやって 船

-なぜ 侵略するため

P2. 豊臣秀吉

P3 日本が攻めてきたのを追い返した。

1.

- ・東アジア史は起きたことを細かく書いている
- ・日本にとって悪いことは日本史Bに書かれていない

2.

- ・李舜臣が強かった。
- ・日本が大敗。

3. ー

4. ー

[分類番号] : 05

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 全国統一後

-どこから 日本

-何を 朝鮮を

-どうやって

-なぜ 海外統一しようとしたから。

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 日本とは違う呼び方。

1.

- ・日本史B→秀吉の要求は明側に伝えられなかった。

- ・東アジア史→明側が受け入れられなかった。
- ・日本史B→朝鮮侵略
- ・東アジア史→壬辰・丁酉倭乱

2. 明の情勢不安定について書かれている。

3.

- ・「文禄・慶長の役」という言葉。
- ・「役」の意味。

(理由) 韓国では「壬辰倭乱」、「壬辰戦争」などとよばれ、特に「倭乱」というワードによって悪い印象の方が強くなってしまっているので、日本側の最も組み(ママ)とってもらった方がいいと思ったから。

4.

「壬辰戦争」

(理由)

「文禄・慶長の役」という呼び方では、戦争を起こした当事者が日本であるという事実を表に出さない表現になってしまい、日本としては都合がいいかもしれないが、外国に視点をおきかえると、きれいごと聞こえるのかなと思ったから。あと、隠ぺいしようとしている感じがして個人的に好きではないから。

- ・「壬辰倭乱」という呼び方では「倭乱」の意味が良くないと思うから。また、「壬辰倭乱」よりも「壬辰戦争」という用語を用いる必要があるという主張が提起されているため。

[分類番号] : 06

P1.

-誰が 徳川家康

-いつ 1592~

-どこから 日本から

-何を 武士を

-どうやって 船でおくって

-なぜ 戦争する必要があったから

P2. —

P3 豊臣秀吉をにくむように教育させている。

1.

- ・東アジア史の方がくわしい。
- ・日本史Bは日本が負けている事を書いている。
- ・他国について東アジア史は書いている。

2.

- ・秀吉が原因でおきたという事を書いている。
- ・朝鮮が一番被害を受けたことを書いている。
- ・江戸幕府との交代古流を受け入れたことを書いている。

3.

- ・豊臣秀吉
 - ・戦争を通じた人口と文物交流。
 - ・江戸幕府の朝鮮との国交正常化。
- (理由)
- ・この戦争を引き起こした原因だから。
 - ・この戦争により、生まれた文化もあるから。
 - ・その後に国交断絶というわけではなく、ちゃんと戻した、と。

4.

「壬辰戦争」

(理由)

「役」や「倭乱」などの国のおもわく（ママ）のある表現ではなく、先入観を排除し、戦争と当時の国際情勢を正確に理解するため。東アジア3カ国が参加した国際戦争としての性格をより理解できると考えられるから。

[分類番号] : 07

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 文禄

-どこから 日本から

-何を 韓国のえらい人が

-どうやって 倒した

-なぜ 韓国を支配地にするため

P2. —

P3 豊臣秀吉は悪い人というイメージがあると思う。

1.

- ・文禄の役・慶長の役の内容がかかっている量が東アジア史は多い。
- ・出てくる人の数は東アジア史は多い。
- ・東アジア史には、日本のその後が書かれている。

2.

- ・李舜臣、豊臣秀吉が出てくる。
- ・豊臣秀吉が死んで終わったこと。
- ・日本の歴史が書いていること。

3.

- ・豊臣秀吉

(理由) たぶん韓国では秀吉は悪い人という印象が強くあると思う。しかし、朝廷から関白に命じられ、太閤検地や刀狩令、兵農分離をおこない、日本を長い間頭をつかっておさめてきた、スゴイ人ということということを伝えたいから。

- ・李舜臣

(理由) もちろん韓国では知らない人がいないくらいエースと思うから李舜臣をより深く知る事で、自国のスゴさを改めて知ってほしいから。

4. 私は韓国でつかわれている「壬辰倭乱」という言い方がいちばん良いのではないかと思いましたが、この「倭」という言い方を和に変えてほしいなと思いました。たしかに、東アジア史の方では日本のことがあまり良く書かれていないので、韓国の側から見た当時の日本は“悪者”で“蛮族”だったかもしれません。しかし、当時の日本人も全員がわるい人というわけではないので、全員が同じ悪い部類に分けられているのは少し違うと思います。なので、日本ばい「和」という風にかえれば、今の政治面でも、少しは仲が良くなるのではないかなと思いました。

[分類番号] : 08

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 安土桃山時代

-どこから 日本から韓国に

-何を 軍を

-どうやって 送った

-なぜ 韓国を支配するため

P2. —

P3

- ・日本のせいで。
- ・日本を打ち破った。

1.

- ・明は同時に外交交渉を進めたこと。
- ・明と日本は朝鮮の反対にもかかわらず講和を推進した。
- ・書籍や金属活字などをはじめとする各種文化財を略奪した。

2.

- ・李舜臣率いる朝鮮水軍が戦いを不利にしたこと。
- ・豊臣秀吉が病死して戦いが終わったこと。
- ・7年間のせいで、朝鮮の人びとを戦火に巻き込んだこと。

3.

- ・豊臣秀吉

(理由) 文禄・慶長の役を起こした人物であるから

- ・李舜臣

(理由) 文禄の役をおさえた朝鮮の英雄だから。

- ・沙也加

(理由)

- ・朝鮮に火縄銃をつたえた人物だから。
- ・日本・朝鮮・明の国際戦争に拡大したこと。

(理由)

- ・明も本格的に加わっていたということ。
 - ・慶長の役は要求条件が受け入れられなかったために勃発した
- (理由) 慶長の役を日本の教科書では書かれていないが、起こしたことの理由だから

4.

- ・「文禄・慶長の乱」

- ・「文禄・慶長戦争」

[分類番号] : 09

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 文禄・慶長

-どこから 日本

-何を 大軍

-どうやって 船を使って

-なぜ 朝鮮を侵略して領土を拡大させるため

P2. 豊臣秀吉、加藤清正、小西行長、李舜臣

P3 ー

1.

- ・明からの視点も書かれていること。
- ・小西行長など人物名を詳しく書いていること。
- ・捕虜についても触れられていること。

2.

- ・秀吉の要求は困難なものであったこと。
- ・自らの国を中心に書いている（財政面など）。
- ・文の構成。

3.

- ・元々の目的は朝鮮と協力して明を倒すことが目的であった。
- ・何の罪もない人が被害を受け10万人以上が日本の捕虜とされたこと。
- ・豊臣秀吉
- ・小西行長
- ・李舜臣

(理由)

はじめは朝鮮を侵略するはずではなく共に協力して明を倒すことが目的だったということを行ったほ

うがわかりやすいと思ったから。悲惨な事件を忘れないようにするためにも被害を伝え、残していくことが大切だと考えたから。

4.

・壬辰戦争が良いと思う

(理由) 資料にもある通り、「壬辰倭乱」のように「倭乱」が植えつける悪い先入観を減らすことができ、日、中、韓によって行われた国際戦争としてのどの国でも理解しやすいと考えたから。

[分類番号] : 10

P1.

-誰が 李舜臣

-いつ 安土桃山時代

-どこで 朝鮮

-何を 豊臣秀吉ら

-どうやって 亀甲船で攻めてくる

-なぜ —

P2. 豊臣秀吉

P3 日本が悪いこととされて、韓国が優位になっている。

1.

- ・流れが細かく書かれている。
- ・明と日本の講和に朝鮮は反対した。
- ・連戦連勝

2.

- ・豊臣秀吉が亡くなり撤兵し戦争は終わった。
- ・財政被害を受けた。
- ・通信使

3.

朝鮮の各種文化財を略奪したと韓国の教科書には書かれているが、日本から朝鮮に伝えられたものもあること。秀吉の要求が伝えられなかったのは和平の実現を急ぐ現地の武将たちの判断。

(理由) 略奪されたものは詳しく書かれているが、日本から伝わったものについてはあまり書かれておらず、日本が文化財を奪ったということが頭に残ってしまうから。

4.

壬辰戦争、日中韓戦争、日明朝戦争、壬辰倭乱、伝わらなかった秀吉の要求

(理由)

- ・戦争の責任の所在を明らかにする表現であり、「倭乱」ではなく「戦争」という用語を使うことで、日中韓が参加した国際戦争ということがより分かりやすいから。
- ・文禄慶長の役というのを見ただけではただの年号だと考える。

[分類番号] : 11

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ —

-どこから —

-何を 朝鮮

-どうやって —

-なぜ 自分の国の支配下に置くため

P2. —

P3 侵略から自分達の国を守り抜いた。

1.

- ・日本中心か韓国中心か。
- ・アジア史の方は戦いのことが詳しく書かれていた。
- ・東アジア史は日本人の登場が少なかった。

2.

- ・豊臣秀吉からしかけた。
- ・李舜臣が国を守った。
- ・終わりは豊臣秀吉の死亡。

3. —

4. —

[分類番号] : 12

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 1592、97

-どこから 日本から

-何を ー

-どうやって ー

-なぜ 領土拡張と軍備拡大

P2. 豊臣秀吉

P3 韓国人のほうのことだけではなく、どんな日本人が活躍したのかまで理解している。日本よりも詳しく、丁寧に学んでいる。

1.

- ・韓国：勝敗だけではなく、その後、お互いの国がどうなったか細かいところまでかかっている。
日本：秀吉が何をしたのかなど、少ししかかかされていない。
- ・沙也加などの活躍した韓国人がかかっている・（いない）。
- ・戦争はお互いの国に何をもたらしたのか。

2.

- ・なぜ戦争が起きたのか。
- ・豊臣秀吉がおこなったこと。
- ・自分の国のほうのことをより詳しく書いている。

3.

- ・豊臣秀吉

(理由)

- ・豊臣秀吉はこの戦争の当事者であり、秀吉が韓国にもたらした影響は大きかったから。秀吉がいなかったら戦争はなかったのではないかと思う。
- ・文禄慶長の役がもたらした影響。

(理由)

- ・この戦争によって敵国の被害はかなり大きかったけど その犠牲によって技術や文化など国の発展に役立つものももたらされたから。

- ・戦争の当事者は日本→でもそれをかくしてる。

(理由) 戦争の当事者は日本なのにあまり表向きには書かれていなくて罪を認めないからいつまでも（中国との）韓国との国交は改善しない。

4.

・壬辰戦争が良いと思う。

(理由)

「文禄・慶長の役」というように言ってしまうと、日本の目線でしか書かれていないような感じがするし、「壬辰倭乱」にすると「倭乱」という言葉が日本が明らかに悪いという感じがするから。壬辰戦争にすることによって、この戦争は日本と韓国だけのことではなく明(中国)についても触れているように感じ、客観的な目線から広くこの出来事についてとえられると思う。

[分類番号] : 13

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 安土桃山時代

-どこから 韓国から

-何を 領土を奪う

-どうやって 陸路を通して

-なぜ 支配するため

P2. 豊臣秀吉

P3 日本で、元寇を学ぶように、日本の軍が、自国に攻め入って来たことを学んでいそう。

1.

・「東アジア史」では、壬辰倭乱と呼び、「日本史B」では、文禄の役と呼び、「日本史B」では、文禄の役と呼ぶ。

・「東アジア史」では李舜臣の率いる朝鮮水軍により破れたと書いており、「日本史B」では、そのように書いていない。

・「東アジア史」では丁酉倭乱と呼ばれ、「日本史B」では慶長の役と呼ばれている。また、この7年間を朝鮮侵略と呼んでいる。

2.

・日本史Bは朝鮮通信使、東アジア史では通信使を派遣(言葉が同じ)。

・李舜臣は「日本史B」と「東アジア史」両方ともに出てきている。

・豊臣軍の侵攻ルートは同じように書かれている。

3. —

4. ー

[分類番号] : 14

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 戦国時代に

-どこで 日本から

-何を 兵を

-どうやって たくさん

-なぜ 朝鮮を自分達のものにするため

P2. 豊臣秀吉

P3 豊臣秀吉が大量の兵をおくって来て被害を受けたと学んでいる。

1.

- ・ どうやって日本の学問や陶磁器、印刷技術が発展したかがかかっている。
- ・ 日本と明が講和を推進したり拒否していることが書かれていることを。
- ・ 日本史Bはキリスト教についてかなりかかっている。

2.

- ・ 李舜臣、朝鮮義兵の活躍。
- ・ 朝鮮は大きな被害を受け日本国内は（豊臣政権が??）衰退。
- ・ 、鉄砲によって（??）平壤を占領したこと。

・ 沙也加（金忠善）

（理由） 戦時中に朝鮮に投降した日本人もいたから。

・ 豊臣秀吉

（理由） 秀吉のことをもっと詳しく知ってほしい。当時日本を天下統一した人物で、下克上をしたから。朝鮮の人たちからは悪いイメージを持たれがちだと思うけど、小さい頃は苦労している。

4.

「壬辰倭乱」「丁酉再乱」

（理由） 朝鮮の人たちからしたら日本から攻め入ってきたということなので、朝鮮ではこのような呼ばれ方をしているということ伝えるのも大事だと思うから。

[分類番号] : 15

(事前アンケート)

P1.

- 誰が 豊臣秀吉が
- いつ 安土桃山時代
- どこから 日本から
- 何を 兵士を
- どうやって 海を渡って
- なぜ 韓国の領土を得るために

P2. 豊臣秀吉

P3

- ・日本が突然せめてきた。
- ・日本の兵士に韓国の兵士がひどいことをされた。
- ・日本の兵をげきたいした人は英雄。
- ・日本が悪い。

1.

- ・明との和平交渉は「東アジア史」では明は日本の要求を受け入れなかったとあるが、「日本史B」ではそれらの要求は名に伝えられなかったとある。
- ・秀吉が朝鮮へ出兵する理由に「東アジア史」では大名の軍事力を弱め、自らの権力を強固にした、とあるが「日本史B」の内容には書いていない。
- ・朝鮮出兵は「東アジア史」では何の段階もなく日本は戦いを起こしたとあるが、「日本史B」では朝鮮に対し明へ出兵するための先導を求めたが拒否をしたので戦いを起こしたとある。

2.

- ・秀吉は領土拡張を貿易拡大のために戦争を起こした。
- ・日本と明の交渉は決裂して戦争が起こった。
- ・二度目の戦いでは日本は苦戦し、秀吉がなくなると、日本軍は撤退し戦争が終わった

3.

- ・豊臣秀吉は日本全国を統一した後、東アジアを中心とする新しい国際秩序を作ろうとしたこと。

(理由)

豊臣秀吉が朝鮮を攻めた理由を知るべきだと思うから。

4.

- ・ 戦争を起こしたのは日本であるということとその年代を示す言葉が入った呼称。
- ・ 日本が戦争を起こしたということがわかり、その戦争が起こった年代もわかるから

[分類番号] : 16

P1.

-誰が —

-いつ 安土桃山時代

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. 豊臣秀吉

P3 教科書を見ながら日本と同じように授業を行なっていると思います。

1.

- ・ 「東アジア史」 → 丁酉倭乱
「日本史B」 → 朝鮮侵略
- ・ 「東アジア史」 → 徳川家康が秀吉の追加勢力を退けて江戸幕府を建てた。
「日本史B」 → 徳川家康は征夷大將軍の宣下を受け江戸幕府を開いた。

2.

- ・ 李舜臣の率いる朝鮮水軍が活躍した。
- ・ 豊臣秀吉が亡くなると、日本軍が撤退し、戦争は終わった。
- ・ 朝鮮は財政が苦しくなった。

3.

- ・ 豊臣秀吉（日本で行った検地や刀狩など）

（理由） 秀吉は韓国の人からすると文禄・慶長の役で朝鮮を攻めてきて、害を与えた人というイメージが強いかもしれませんが、秀吉はその前に日本でたくさんの政策を行って日本を変えてくれたのでそのことも知って欲しいと思ったから。

4.

「壬辰の乱」

(理由)

朝鮮と日本で起こったことなのに、二つで呼び方が異なるのはあまり良くないなと思い、それなら二つの国の用語を混ぜようと思ったから。

[分類番号] : 17

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 1592

-どこで 日本から

-何を 東アジアを

-どうやって 侵略して

-なぜ 領土を拡大するために

P2. 豊臣秀吉

P3

- ・日本が韓国に攻めこまれた。
- ・日本が悪いというイメージ。

1.

- ・日本中心か韓国中心か。自分の国が中心に書かれている。
- ・自分の国。軍が読んだときに相手国より良く書かれている。
- ・明では豊臣秀吉が明に降伏すると書かれているが、日本では明との講和を秀吉が強硬な姿勢を取り続けたと書かれている。

2.

- ・明の国力の衰退。
- ・最初は日本軍が有利だったが、朝鮮軍がだんだん有利になり最後は日本軍が不利になった。
- ・朝鮮に多くの被害を与えた→(朝鮮)受けた。

3.

- ・李舜臣

(理由) 水軍を率いて日本軍を倒した→日本軍が常に勝っていた時だから英雄。

- ・沙也加

(理由) 朝鮮に火縄銃の製作技術を伝えた→ 文化の発展につながる。

- ・ 日本と朝鮮の教科書は少しだけ内容がかみあっていない。

(理由) 自分の国をより良くみせるため。負けた事実をひろめない勝った事実を大きくひろめる。

4.

「日中韓戦争」

(理由)

東アジアの日中韓3カ国が参加した国際戦争だから。相手を卑下する言い回しや特定の先入観を植え付けるから。自国の戦争に参加したという責任を当事者の国が忘れないように。また参加国もみなその事実を知る必要があると思うか。文化の発展のきっかけになったから。

[分類番号] : 18

P1.

-誰が —

-いつ —

-どこから —

-何を —

-どうやって

-なぜ

P2. 豊臣秀吉

P3

- ・ 映像を見たりしている。
- ・ 資料を見ながらどういうことがあったか想像している。

1.

- ・ 東アジア史では3国の情勢が詳しく書かれていたが、日本史Bは主に日本のことしか書いていない。
- ・ 東アジア史では北京が参戦を決定しに理由が書かれているが、日本史Bはあまり書いていない。
- ・ 日本史B は資料や写真などがあるが、東アジア史は資料や写真なく想像しにくい。

2.

- ・ 戦争の勝敗が詳しく書かれている。
- ・ 小見出しがこまめに分かれている。

- ・ その戦争が起こったきっかけを詳しく書いている。

3.

- ・ 豊臣秀吉

(理由) 日本にとって豊臣秀吉はヒーロー(?)でもあり日本人が一番と言ってもいいほど知っている人物だから。そして、それをきっかけに日本の歴史学などいろいろなことに興味を持ってくれるかもしれないから。

- ・ 李舜臣

(理由) 韓国の高校生に教えるのでやっぱり朝鮮人でどのような人が活躍したのか知っておくべきだから。

4.

「九二・九七の役」

(理由)

- ・ この方が同時に年号も覚えることができ、響きもいいから。
- ・ 「役」の部分を変えなかったのは資料に「役」の説明がありその内容に納得したから。
- ・ 「文禄」「慶長」でもいいが、当時の日本の年号を知らない人にとっては、はなぜこういう名前なのか疑問に感じるから。

[分類番号] : 19

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 1500年後半

-どこから 日本から

-何を 朝鮮を占領しようと

-どうやって 戦争をしかけた

-なぜ 兵隊を朝鮮に移すため

P2. 豊臣秀吉、加藤清正、小西行長

P3 豊臣秀吉がいきなり朝鮮に攻めこんできた。鼻の数の多さで手柄を決めたので多くの女性、子どもがぎせいになった。李舜臣がふんとうして朝鮮を守った。

1.

- ・ 「東アジア史」の方が戦争がどのように行われたかが明確に書かれている。

・「大量の捕虜を日本軍が連れかえり、朝鮮の文化を奪った」ということ記述が「東アジア史」にだけある。

・日本側からの要求が「日本史B」には内容が書かれていない。

2.

・朝鮮水軍、李舜臣が率いた水軍が活躍。

・7年間の戦争は、両国にとって悪い結果を招いた。

・漢城（ソウル）、平壤（ピョンヤン）を占領した。

3.

・東アジア三国間の国際戦争

・朝鮮水軍の李舜臣

・豊臣秀吉が自分の政権を安定させるために朝鮮を侵略した。

・朝鮮側も日本側も大きな被害を受けた。

・朝鮮人10万人が(→江戸文化の土台になった) 日本軍に捕虜にされ日本人が朝鮮軍に1万人捕虜にされた。

(理由) どちらも被害者だということを平等に記述する必要があると思うから。

4.

「壬辰戦争」

(理由) 「壬辰倭乱」は日本のことを卑下しすぎだと思うから。最初から先入観を植え付けるのは日韓関係が良くなることは難しいから。

他の国に対して「蛮族」というのは相手国に失礼で関係を良くしようとする気はないのかと思わせるから相手は悪いものという前提で語ってはいけないから。

[分類番号] : 20

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 安土桃山時代

-どこから 日本

-何を 兵を

-どうやって 船で

-なぜ 土地を拡大するために

P2. 豊臣秀吉

P3 日本の豊臣秀吉という暴君が自分達の国を侵略するために責めてきた。このことに関しては10:0で日本が悪い。過去のこの出来事を忘れないように心にとどめておけ。

1.

- ・「日本史B」日本軍は苦戦を強いられ「東アジア史」日本軍は大敗した。
- ・「日B」多くの被害「東ア史」人口が大幅にへり、財政が苦しくなった。
- ・「日B」李舜臣に苦戦「東ア史」李舜臣が連戦連勝。

2.

- ・秀吉の強硬な姿勢。
- ・日本軍が李舜臣率いる水軍にまけた。
- ・朝鮮が先導を拒否。

3.

- ・朝鮮人を捕虜にした一方で朝鮮に投稿した日本人も軍勢の中でまあまあいた（武将 沙也加）。

(理由) お互い様にはならないけど、火縄銃の作り方と射撃術を伝えた日本人もいるということは重要。

- ・秀吉が領土を貿易のために侵略した、耳塚 鼻の数が戦功の基準で集めて墓を作った→ひどい。

(理由) 日本が悪者なのは事実だから。

- ・明との和平交渉は行われたが秀吉が起こって決裂した。

(理由) 戦争を終わろうとした武将たちもいた。

4.

「文禄・慶長倭乱」

(理由)

役だと戦争というイメージが分からない。日本が悪いということが分からない。自国のことをもっと卑下するべき。

▲戦争日本が始めたことに変わりはない。

[分類番号] : 21

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 16～年

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ アジア征服するための第一歩

P2. —

P3 絵本、漫画、小説、ドラマ、映画 李舜臣は英雄 学校

1.

- ・朝鮮の学者・投稿を捕虜にして文化財を略奪し江戸時代の文化が登場。
- ・朝鮮に投稿した日本人が大勢いた。
- ・小西行長が秀吉に降伏するという文書を作成し送った。

→この3つが日本の教科書には書かれていない。

- ・韓国に比べて文字数・内容が少ない。

2.

- ・大まかな内容はあっている。
- ・李舜臣の水軍に苦戦した。
- ・朝鮮通信使

3. —

4. —

[分類番号] : 22

P1.

-誰が 豊臣秀吉らが

-いつ —

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. 豊臣秀吉

P3

- ・韓国側の人物を中心に学んでる？
- ・あまり日本側の人物が出てきていなそう。

1.

- ・東アジア三国間の国際戦争。
- ・文禄の役が壬辰倭乱、慶長の役が丁酉倭乱。
- ・朝鮮の被害+日本の被害。

2.

- ・釜山に上陸した日本軍がすぐに漢城・平壤を占領→李舜臣が率いる朝鮮水軍に日本が敗戦。
- ・豊臣秀吉の死後日本軍の撤退により終戦。
- ・日本と明との交渉不成立。「明控除と天皇の結婚。朝鮮南部4道の割譲」などの溶融が受け入れられなかった（伝えられたなかった）のが原因。

3.

- ・日本では「文禄・慶長の役」韓国では「壬辰倭乱・丁酉再乱」。

(理由) お互いの国で呼び方が違うから。

- ・1592年日本は1度目の出兵をし李舜臣ら朝鮮水軍に敗れる。
- ・1597年日本2度目の出兵(過去1度目からおよそ1万減)またも敗れる。

(理由) 5で書いた通り、秀吉のシュウネンと日本軍の立て直しの早さを知ってほしいから。

また5年しか経ってないのに2度目の出兵にも耐えた朝鮮軍の統率のすごさを知れるから。

4.

「壬辰戦争」もしくは「文禄・慶長の役」

(理由)

「壬辰」が1592年を表し、否定的な先入観が排除される「戦争」を用いれば互いにこの戦争(戦乱)をより詳しく深く理解しやすくなると思うから。

(* 文禄戦争、慶長戦争でもいいかも…?)

[分類番号] : 23

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 江戸の前

-どこから 日本から

-何を 戦力を

-どうやって 船で

-なぜ 力を誇示するために

P2. ー

P3

- ・日本を許すな！
- ・こいつだけは忘れるな！

1.

- ・日本を東アジアの中心とする新しい国際秩序をつくることを志し（日B）
領土拡張と貿易拡大（東アジア史）
- ・対馬の宗氏（日B）
小西行長（東アジア史）
- ・平壤を占領した（日B）
平壤への進撃は失敗（東アジア史）

2.

- ・李舜臣の活躍。
- ・秀吉が死に日本軍撤退。
- ・朝鮮の人びとを戦火に巻き込み、多くの被害を与えた。

3.

- ・豊臣秀吉
- ・李舜臣
- ・沙也加（金忠善）
- ・朝鮮水軍は南海岸で日本水軍に連戦連勝。
- ・明が遼東を防御し、首都の北京を守る為に参戦を決定した。
- ・日本軍は慶尚道海岸地方までを押し出され、撤収のために明と交渉に入った。

しかし要求が受け入れられなかったため、明との講話を拒否し丁酉再乱を起した。

（理由）日本は負けていて講話に入ったと思ったら、要求が拒否されたからといってまた力で奪おうとしたのはすべて秀吉のせいだと伝えたいから。また日朝お互い新しい文化などが入ってきたということもあったから。

4.

「壬辰倭乱」

(理由) 秀吉によるつまり、日本が引き起こした戦争でもあり蛮族と卑下しても問題ないと思うから。

[分類番号] : 24

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 14世紀末

-どこから 日本から

-何を 軍を

-どうやって 船で

-なぜ 中国進出の土台にするために

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 小さいころから絵本などで伝えられていると思う。

1.

- ・ 日本史Bには具体的な数字や被害が書かれていない。
- ・ 日本史Bは日本対朝鮮（と明の援助）。
東アジア史は日本対朝鮮（明の援助がほとんどなし）。
- ・ 東アジア史は大陸の遊牧民についても触れている。

2.

- ・ 秀吉に対する書き方は厳しい。
- ・ 関係政権はいずれも衰退している。
- ・ 明についてはどちらも記述がある。

3.

- ・ 多くの朝鮮人陶工が日本に連れてこられてかまを開いてその文化を伝えた。
- ・ 日本の唐辛子が朝鮮に伝わってキムチが辛くなった。

(理由)

- ・ 当時の名残が良いかたちで今の両国の文化につながっていることを意識してもらいたいから。
4. 壬辰戦争の方が事の重大さが伝わりやすいし覚えやすく記憶に残りやすいから。

[分類番号] : 25

P1.

- 誰が 豊臣秀吉
- いつ 安土桃山時代
- どこから 日本から
- 何を 兵を朝鮮に
- どうやって 出兵させた
- なぜ 挑戦を手に入れるため

P2. 豊臣秀吉、加藤清正

P3 自分達は誰によって、どう何をされたかを批判的に学んでいるイメージ。

1.

- ・ 李舜臣についての内容が東アジア史では『南海岸で日本水軍に連戦連勝し、日本軍の補給路を遮断した。』と日本史Bと違い詳しく書かれている。
- ・ 日本史Bでは沙也加については書かれていない。
- ・ 通信使を「自身の政治的地位を高めるために利用」とは日本史Bでは書かれていなかった。

2.

- ・ 日本が朝鮮から陶工ら約10万人を捕虜という形で学者、技術者をさらったということについて同じように書かれていた。
- ・ 和平交渉について日本史Bでは小さく記載されていた。

3.

- ・ 李舜臣
- ・ 豊臣秀吉

(理由) 豊臣秀吉が朝鮮までを手に入れようと、出兵したが李舜臣によってそし(ママ)されたから。

→ 海での戦いは負けなし。

4.

- ・ 「壬辰戦争」

(理由) 資料に載っていたように『戦争の実態と当時の国際情勢』を正確に理解できるから。

・「いちごーきゅうに一戦争」

(理由) 『いち いち きゅう』や、『きゅう いち いち 事件』のように日付などを用いて呼べば年号も覚えられるし、単純に何が起きた年なのかも分かりやすいから。

[分類番号] : 26

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 安土桃山時代

-どこから 日本から

-何を 軍隊を

-どうやって 船を使って

-なぜ 日本国内の平和を維持するため。

P2. ー

P3 日本が攻めてきたが、勝った戦い。

1.

- ・ 明の参戦した理由・どういうことをしたのか、という部分を“日本史B”では詳しく書いていない。
- ・ “日本史B”の教科書は日本目線で、“東アジア史”は東アジア目線で書いていて、考え方、見方が違う。

2.

- ・ “豊臣秀吉が日本を統一したが、各地にある強力な大名の軍事力は政権に脅威となったから。大名の軍事力を高め自らの権力を強固にし、領土拡大のために”乱を起こしたという点が共通していた。
- ・ 起きたことの“誰が” “いつ”という部分は一致している。

3.

- ・ 秀吉の政治と対外政策

(理由) 日本がどういう状況で朝鮮侵略をしようとしていたのか

4.

- ・ 「東アジア3カ国(日中韓)」

(理由) 1(ママ)目でどこが戦いが参加したのかがわかる。国際戦争。

- ・「壬辰倭乱」「壬辰戦争」

(理由) その名前の由来を知ることによって、日本の外から見た日本はどのようなふうに見られていたのかと新しい見方ができる。

[分類番号] : 27

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ —

-どこから 日本

-何を 朝鮮出兵

-どうやって 配下の武将に命令して

-なぜ 領土を増やしたかったから

P2. 豊臣秀吉、加藤清正

P3 日本は豊臣秀吉の軍が攻め込んで来たが、李舜臣の英雄たちが返り討ちした。

1.

- ・「東アジア史」の教科書は日本の(??)も批判的に書いている。
- ・「日本史B」の教科書は特に朝鮮のことを悪くいうわけではなく逆に自分が悪かったと(??)に書いている。
- ・「東アジア史」教科書の方が文禄の役・慶長の役について詳しく書いている。

2.

- ・内容に偽りが無い。
- ・自分の国側の視点でかいている。
- ・自分の国状況をより詳しく書いている。

3. —

4. —

[分類番号] : 28

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 1592-1596(?)

-どこから 日本から

-何を 兵士を

-どうやって 韓国(朝鮮)に送った

-なぜ 支配するため

P2. 豊臣秀吉

P3

- ・日本が自分達の国を攻めてきた。
- ・国を守りぬいた。
- ・日本悪。

1.

- ・東 10万人を捕虜にし、文化財を略奪した。
日 ♪これについて書いていない。
- ・東 朝鮮に投稿した日本人が1万人に達し、朝鮮に(??)銃の製作と射撃技術を伝えた。
日 ♪これについて書いていない。
- ・東 明のことも視野に入れている。
日 ♪ない

2.

- ・李舜臣によって、戦局が変わったこと。
- ・豊臣秀吉が欲を出した。
- ・1回目に講話しようとしたこと。

3. —

4. —

[分類番号] : 29

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ —

-どこから 日本から

-何を 朝鮮を

-どうやって 手に入れる

-なぜ 勢力拡大のため

P2. —

P3 韓国目線で学んでいる。

1.

- ・休戦か講和の交流の流れを日本史よりもくわしく書いている。
- ・日本史では日本のその後、東アジア史では朝鮮でのその後の動きが詳しく書かれている。
- ・ 文物交流について。

2. 内容には共通するものがある。

3.

- ・ 豊臣秀吉

(理由) 日本では歴史的に重要人物であるから。戦争には負けたが、どちらかといって無能なわけではないから。

4.

「文禄・慶長の役」

(理由)

- ・ 日本の教科書などで日本側の呼称が良い。
- ・ 「倭」「蛮族」など卑下する感情が入っているのはあまりよくない？

[分類番号] : 30

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 安土桃山時代

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. —

P3 韓国の歴史の教科書を学んでいる。

1.

- ・前者は日本を大きく打ち破った、後者は日本は撤兵したと書いてある。
- ・東アジア史に日本史Bより明が朝鮮でのことを具体的に書いている。

2. 秀吉が朝鮮に軍を送り負けた。

3.

- ・ 加藤清正

(理由) 一番奥まで攻め込んだようであるから。

4.

「豊臣秀吉の朝鮮襲撃～明を添えて～」

(理由) 起きたことがわかりやすい。

[分類番号] : 31

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 安土桃山時代

-どこから 日本から？

-何を 兵を

-どうやって 韓国に攻め込ませて

-なぜ 朝鮮を支配するため

P2. 豊臣秀吉

P3 —

・たくさんの方が殺された、悲劇だ、豊臣秀吉は悪者だ。日本は悪だ。そんな国と仲良くするな。というようなことをひたすら教え込まれるみたいなイメージ。

・戦争の後の墨ぬりの教科書みたいなのを読ませいそう。

1.

・日本史Bより、東アジア史の方が細かく書かれている。

・日本史Bはたんと、東アジア史は少しおおげさに書いているように見える。

・日は相手のことが大して書かれない・東は良く書かれている。

2.

・見出しと本文の形で書かれている。

3.

・文禄・慶長の役によって、日本には江戸時代に日本の学問と陶磁器印刷技術が発展する土台ができた。また朝鮮には火縄銃の制作、射撃技術が伝わった。

(理由)

・多くの方が亡くなって、さらに多くの人々が傷ついた戦争だけど、すべてがすべて悪いことではないというのを知ってほしいから。それがもたらしたものが、今の国を作ったんだということを分かっているほしいから。

4. 上手に言えないので自分で呼称を作ることではできなかったけれど、「日本に戦争の責任があった。日本がふかけた戦争だ」ということが一目見て分かる呼称であると良いと思う。

(理由)

・戦争を始めた側が責任逃れをするのは違うと思うし、個人的にそういうのはかっこ悪いと思ったので…。

・日本はあまりにも無機質な言い方のように感じる。記号っぽいというか。韓国には、日本に対する感情が少し見えたり、否定的な先入観を排除しようとしたり、いくらか人間っぽい(?) など思った。言葉が生きている感じがする(私の勝手な価値観ですが…)

[分類番号] : 32

P1.

-誰が 豊臣秀吉ら

-いつ 安土桃山時代

-どこから 日本

-何を 朝鮮

-どうやって 武力行使

-なぜ 領地を広げるため？日本統一じゃ足りなかった???

P2. 豊臣秀吉、加藤清正、李舜臣

P3

- ・授業で李舜臣の絵本をみた。すごく英雄みたいな感じで扱われていた。(まあ実際英雄か…)
- ・多分日本がすごく悪く書かれてそう(残こく(ママ)だとか)。
- ・でも私から見ても「なんでそんなことしたん？」なので、仕方ないかなあと思う。

1.

- ・壬辰倭乱←文禄の役

丁酉倭乱←慶長の役

・日本史Bには「明公主を天皇側室に」などの要求は伝えられたなかったとあるけど東アジア史には受け入れられなかったとある。

- ・交渉が決裂した理由が違う。

日 要求が伝えられていなくて秀吉が激怒

東 要求を明が拒否

2.

- ・通信使の派遣。
- ・要求条件は同じ。
- ・徳川史との外交関係。

3.

- ・対馬の宗氏

(理由) (??) の人々が交流を繋げる架け橋になったから。

4.

「壬辰戦争」

(理由)

- ・国際戦争だとよく分かるから。
- ・「…の役」… 日本の主観的な呼び方のように感じる。
- ・「壬辰倭乱」… 同じく。

[分類番号] : 33

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ —

-どこから 唐津（日本）

-何を 朝鮮

-どうやって 攻めた

-なぜ —

P2. —

P3 日本に侵略されたが、水軍によって守り抜いた。

1.

- ・ 韓国の教科書ではいかに我が国が(??)かが強調されている
- ・ 捕虜や略奪などの言葉が韓国では使われている
- ・ 江戸幕府の通信使の目的

2.

- ・ 朝鮮出兵の大まかな経緯
- ・ 李舜臣の率いる朝鮮水軍に関する記述

3.

- ・ 明の国力低下によって、新たな国際秩序を作るために行った行動であるということ。

(理由) 目的というのは重要なものであるから。

4.

「文禄・慶長の役」

(理由)

- ・ まず、「倭」など差別的な意味で使用されていることばかり岸洋子に入っているのは好ましくなく 自虐史観をさらに植え付けることにつながりかねないを考える。
- ・ また「戦争」という言葉を主に近現代史に出てくることが多く、この時代にはそぐわないと考える。

以上により「壬辰倭乱」・「壬辰戦争」のいずれも好ましくないので、文禄慶長の役が最も好ましいと考える。

[分類番号] : 34

P1.

-誰が —

-いつ —

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. 豊臣秀吉

P3 教科書で学んでいる。

1.

- ・豊臣秀吉が「亡くなった」と「悪くなった」。
- ・日本水軍に連勝したと強調していた。
- ・江戸幕府は政治的地位を高めた。

2.

- ・領土拡張と貿易拡大のために壬辰倭乱を起こした。
- ・徳川家康が豊臣秀吉の追従勢力を退けて江戸幕府を建てた。
- ・豊臣秀吉が日本の戦国時代を統一した。

3.

- ・ 豊臣秀吉

(理由) 天下統一し、検地や兵農分離など、今までの日本を改善したから。

4.

「文禄・慶長の役」

(理由)

韓国側が1592年のことをと一言(??)日本側は1592年ごろのことを「文禄」「慶長」などと言うので、どちらとも時期を表して、戦争の名称を付けているので、わざわざ韓国側に合わせる必要はなく、日本側が今まで使っていた「文禄・慶長の役」を使うべきだと思うから。

[分類番号] : 35

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 1500年代

-どこから 朝鮮

-何を —

-どうやって 武力で

-なぜ 秀吉は世界征服を考えていたから。

P2. —

P3

- ・ 秀吉という極悪な日本人が昔大量に韓国人を殺した。
- ・ “そのように日本人は野蛮な奴らなんだ” と教えているというイメージ。

1.

- ・ 秀吉がなぜ明との講話をなぜしなかったかが詳しく書かれている。
- ・ 明がどのような援軍を送ったのかなどこの戦いについて細かく詳しく書かれている。
- ・ 何人日本が朝鮮人を捕虜にしたかが書いている。

2.

- ・ 書かれている歴史の流れは同じだった。
- ・ 朝鮮侵略を壬辰・丁酉倭乱と呼ぶということが「日本史B」にも書かれてあった。
- ・ 捕虜の朝鮮人が日本に様々なことを伝えたこと。

3.

・ 秀吉を始め明を攻めようと対馬の宗氏を通して朝鮮に協力を求めたが朝鮮は拒否したため、朝鮮を攻めたこと。

(理由) 初めから朝鮮人を捕虜にしたり朝鮮を侵略したかったわけではないことを知ってほしいから。

4.

「壬辰の役」

・ (壬辰が) 1592年を意味しており、世界共通だから。(文禄・慶長だと日本が中心的になってしまう)

この戦いは東アジアでの世界の戦いだから世界共通の言葉を使うのが良い。

・ (役は) あくまでも日本酒だからここでは「人民を公役に使うこと」を意味する役を使うのがいい。

- ・「壬辰の役」 ならばうまく世界と日本史とのバランスがとれている。

[分類番号] : 36

P1.

-誰が —

-いつ —

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. —

P3 —

1.

- ・朝鮮での状況が「日本史B」では細かく書かれていない。
- ・明との交渉が「日本史B」では細かく書かれていない。
- ・「東アジア史」では文化財の略奪と書かれている。
「日本史B」では伝えられたとだけ書かれている。

2.

- ・李舜臣の活躍。
- ・日本が釜山に上陸→漢城・平壤の占領。
- ・秀吉が要求を受け入れないので、明との交渉が決裂したこと。

3. —

4. —

[分類番号] : 37

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 1592? 1597

-どこから —

-何を 朝鮮半島

-どうやって 支配しようとした

-なぜ 資源・領土がほしかった

P2. —

P3

- ・日本の豊臣秀吉に勝手に攻められてそれを李舜臣（ヒーロー）が抑え込んだ。
- ・李舜臣がとにかくヒーロー・栄ゆう（ママ）というのが強調されている感じがする。

1.

- ・交渉の中身を日本が受け入れなかったから2回目が起きたと書いてあるが日本史Bは現地の武将の判断で秀吉の要求が明側に伝えられなかったというのがちがう。
- ・名前がちがう。日本では文禄の役・慶長の役と呼ばれているが朝鮮では壬辰・丁酉と呼ばれている。

2.

- ・鉄砲をつかい日本軍が感情を占領した。
- ・李舜臣率いる水軍の活躍などにより不利になった海でも陸でも負けた。
- ・膨大な戦費と兵力を無駄に費やした。

3.

- ・豊臣秀吉

（理由）この人が日本のtop。文禄慶長をおこした人である。特に知ってほしいのは朝鮮侵略より前におこなったこと。太閤検地をして全国の土地をはかり石高で年貢をあらわした。刀狩、農民の一揆を防ぐために刀を取りあげてしっかりと身分制度をととのえた。はじめから身分が高かったわけではなく下からはい上がってきた人。

4.

・「壬辰戦乱」日本と呼ばれていた文禄慶長という当時の年号であるため、日本限定となってしまう。自分としては日本史Bも韓国の教科書も同じように記されるべきと思うから。壬辰という1592年を意味する語句を使うのがいい。

・戦乱の部分だが「倭乱」とよんでいるところもあるそうだ。倭乱であると日本を国ではなく蛮族として卑下しているのであまり印象が良くない。だから日本も韓国もお互いつかえるものとして壬辰戦争というのがベストかなと思う。

[分類番号] : 38

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ —

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. 豊臣秀吉

P3 韓国側の視点で学んでいる。

1.

- ・秀吉自らの権力を頑固にし、領土拡張と貿易拡大のために戦争を起こしたこと。
- ・文禄・慶長の役⇒壬辰戦争、丁酉戦争
- ・通信使派遣の目的

2.

- ・日本軍が李舜臣の率いる朝鮮水軍に追い込まれたこと。
- ・全体的な戦争の流れ。
- ・朝鮮侵略で被害を受けたこと。

3.

- ・朝鮮通信使は朝鮮人の捕虜の返還を目的として派遣されたこと。

(理由)

韓国での日本の通信使派遣に対する記述では、日本が自国の利益のためだけに通信使を派遣したことになっているから。

4.

「壬辰戦争」

(理由)

この言葉だと年号を意味するだけで、お互いの国を守ったり傷つけたりする意味を含んでいないので、平等に表記できると考えたから。

◎互いを傷つけ合わない名前で統一させる！

[分類番号] : 39

P1.

-誰が フビライ・ハン

-いつ 鎌倉くらい

-どこから 元

-何を 日本

-どうやって 鉄はうを使って。

-なぜ 日本が交易を開こうとしてしなかったから。

P2. —

P3 都合のいい部分だけを取り扱っていそう。

1.

- ・それぞれの国がTOPを大きく目立たせている。
- ・「東アジア史」では日本を弱く見立てている。
- ・日本は年号を先に、韓国は主に () で示している。

2.

- ・内容・背景が同じ。
- ・因果関係が同じ。
- ・見出しが似ている。

3.

・私が頑固だったから。(条件要求が明側に伝わらなかった?) 明との講話は達成できず、力で制そうとしていた。

(理由) 日本全体の意見によって、講和をしなかったわけではない。

4.

「壬辰戦争」

(理由)

・「文禄・慶長の役」だと日本は加害者の意味が薄まってしまい、事実では日本によって引き起こされたものであるので、壬辰(1592)戦争の方が良い。

- ・東アジア3カ国 によるものであるので戦争が適切だと思われる。

[分類番号] : 40

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 天下統一後

-どこから 大阪から

-何を 軍を

-どうやって —

-なぜ 韓国を領地にするため。

P2. 豊臣秀吉、加藤清正、小西行長

P3 悪者の豊臣秀吉が、襲ってきた。

1.

- ・日本が性理学者や陶工約10万人を捕虜にした。
- ・書籍や金属活字などをはじめとした各種文化財略奪。
- ・多くの文化財が消失。

2.

- ・李舜臣が率いた朝鮮水軍の抵抗。
- ・徳川家康が豊臣秀吉の追従勢力を退けて江戸幕府を立てた。
- ・使節団として日本に通信使を派遣した。

3.

- ・秀吉の強硬姿勢

(理由) どうしても秀吉は朝鮮を領地にしたかったから。豊臣政権を衰退させる原因になった。

4.

「壬辰戦争」

(理由) 両国 自分の国を守ったり、相手の国を卑下するようなものを入れているので、一切なしで“壬辰戦争”にしたほうがいいと思う。

[分類番号] : 41

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ —

-どこから —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. —

P3 日本が急に侵略してきた。

1.

- ・日本史Bと東アジア史で文禄の役・慶長の乱の呼び方が違うこと。
- ・東アジア史は明と朝鮮と日本の三国間の関係について書いている。
- ・東アジア史では日本から朝鮮に行った人のことを書いている。

2.

- ・豊臣秀吉を悪く書いている。
- ・朝鮮の被害について書いている。

3.

- ・火縄銃の政策と射撃の技術を伝えていること。

(理由) 文禄・慶長の役があったことによって得たものもあるから。

4. 「文禄・慶長の役」でいいと思う。あくまでも日本の歴史についての教科書であるから日本を中心に書くべきではないかと思う。

[分類番号] : 42

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 戦国時代

-どこから 日本から

-何を 朝鮮を

-どうやって 攻め込んだ

-なぜ 秀吉が領地を広げて、明も侵略したいと考えていたから。

P2. 豊臣秀吉、加藤清正、小西行長

P3 日本が突然攻め込んできて、多くの人を殺した。

1.

- ・東アジア史は日本朝鮮以外のことも書かれているが、日本史Bは日本のことしか書かれていないこと。
- ・捕虜がどうなっていたか、東アジア史では書かれていること。

2.

- ・当然だがどちらの教科書も比較的客観的である点。
- ・戦いの様子を詳しく書いている点。

3.

- ・日本からは唐辛子を伝え今の韓国のキムチが生まれたこと。
- ・火縄銃や火薬の使いかたを伝えたことで朝鮮の戦闘技術が上がったこと。

→ 今の韓国があるのはそのおかげかもしれない。

(理由)

日本がただ攻めこんで多くの人を殺したということだけではなし。逆に日本が朝鮮発展のためにしたことにも目を向けてほしいから。

4. 「文禄・慶長の役」という言葉でも「壬辰倭乱」「壬辰戦争」でもどんな呼称でもいいと正直僕は考えます。

なぜなら、もう400年以上前のことでどちらに責任があるかなどはどうでもいいことだと思うし、僕はなじみがある「文禄・慶長の役」という言葉をただ使っているだけで、もしかしたら韓国でも「壬辰倭乱」という言葉を別に意味を考えずに使っている人がいるかもしれないと考えたからです

[分類番号]: 43

P1. —

P2. —

P3. —

1. —

2. —

3.

- ・ 文禄・慶長の役を始めた豊臣秀吉がどんな人物だったか。

(理由)

韓国の教科書の資料を見ていると、秀吉の人物像が「お堅い武将」みたいになる印象だったので。日本で行った様々な政策を紹介してもらおうと上手くアイディアマン・秀吉さんの様子が伝えられると思う。逆に私は李舜臣さんのことが知りたいです。

4.

「壬辰戦争」

(理由)

資料2を見てみると、日本側での呼び方「文禄・慶長の役」は日本国内の状況に重点を置いているということだったので、ふさわしいのは「壬辰戦争」だと思った。または、豊臣秀吉のねらいを目立つように明記した上で文禄慶長の役を使うのもいいと思う。(戦争でもいいのだろうか…)

[分類番号] : 44

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 16世紀後半

-どこから 日本

-何を 兵

-どうやって たくさん朝鮮に送り、侵略しようとした。

-なぜ 日本国内が平和になってしまって、武士が余ったり、秀吉の野望があったから。

P2. 豊臣秀吉、加藤清正、李舜臣

P3 日本での原爆についての教育のように、記念日に学校に集まって特別な授業をしたりしている。

1.

・ 東アジア史は豊臣秀吉が自分の弱まりそうな立場や領土拡大、貿易拡大のために戦争をおこしたと書いてあるが、日本史Bは秀吉が日本を東アジアの中心とする新しい国際秩序を作るためだったと書いてある。

- ・ 東アジア史には明の参戦について詳しく書かれてあるが、日本史Bではあまり触れられていない。

・日本史Bは、戦争動機や朝鮮に対して日本がした略奪など、全体的に東アジア史のように詳しく書かれていない。

2.

・秀吉が良く書かれていないところ。

・朝鮮、日本のどちらに対しても損害があったと書かれているところ。

・秀吉の朝鮮に対する無理な要求があったけれど、小西行長によって書きかえられたことについて触れているところ。

3.

・小西行長

(理由) 日本の兵たちは出兵はあまり良く思っていない、その気持ちをくみとった小西行長は、出兵を進めようとする豊臣秀吉が降伏するという文章を明へ送った人で、そういう人もいたということを知ってほしいから。

4.

「文禄・慶長戦争」

(理由) 「役」だと日本が戦いを始めた当事者であることなどが文字の中に意味されていないけど、「戦争」という言葉を使えば日本も当事者であったことや、明も参戦していたことが含まれるから。「壬辰」を使っても良いけど、奈良時代の大友皇子と大海人皇王の壬申の乱があってややこしいし、そもそも韓国の1592年の呼び方だから、日本は「文禄・慶長」を使うままで良いと思ったから。

[分類番号] : 45

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 1590年代

-どこから 日本から

-何を 韓国を

-どうやって 武力で持って抑えようとした

-なぜ 豊臣氏が領土を広げなかったから

P2. 豊臣秀吉、加藤清正

P3 “李舜臣がスーパーヒーローのように描かれており、日本を撃破した”という感じなのではないでしょうか…。

1.

- ・明の参戦の経緯は、「東アジア史」には細かく描かれているが、「日本史B」では割愛されている。
- ・捕虜について詳しく述べられている「東アジア史」。
- ・女真族の統一については「日本史B」ではふれられていない。

2.

- ・秀吉が朝鮮に出した要求がしっかり一致している。
- ・朝鮮の人びとを戦火に巻きこんだこと、たくさんの被害を与えたことが記述されている。
- ・日本の新釈のさいしょ（ママ）の方は同じような記述がされている。

3.

- ・文禄・慶長の役が起こった理由（秀吉の考えなど）関わった主な人物（秀吉、李舜臣、宗氏など）日本・明・朝鮮の関係。

（理由）

- ・基本的な事は知っておくべきだから。宗氏を知る必要があると思った理由は、彼らは、後に朝鮮と日本をつなぐ役割を果たすことになるから。
- ・日本・明・朝鮮の関係は、私は今回この授業で初めて知ったけど、この三国の関係を理解すれば、文禄の役・慶長の役がさらに理解しやすくなると思ったから。

4.

「豊李戦争」

（理由）

- ・「文禄・慶長」という呼称は、日本独自のものなのでグローバルではないよって使うべきではない。
- ・「役」は日本国内に重点が置かれているが、日本側に偏った表現なので使うべきでない。
- ・「壬辰」は干支の考え方だと思うけど日本人には分かりにくい。
- ・「倭乱」は”戦争の一責任は日本にある”という意味を持つ。しかし、私は、戦争はどちらか一方に責任があるとは思わない。しかけたのは日本かもしれないが、朝鮮は応戦した時点で「朝鮮に少しの責任もない」という立場ではなくなるのではないだろうか。よって、当時の日本の最高責任者である豊臣秀吉、そしてこの戦いで最も名前の知られている朝鮮人である李舜臣の二人の名前から一字ずつとって、「豊李戦争」を提案する。

[分類番号] : 46

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 安土桃山時代に

-どこから 日本から

-何を 朝鮮を

-どうやって 武力で

-なぜ 朝鮮を支配下に治めるため

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3

- ・教科書で歴史上の一つの事件について学んでいる。
- ・その学びの中にとくに韓国に対する感情はなく、受験のために暗記しているだけ。

1.

- ・「日本史B」では「朝鮮侵略」、「東アジア史」では「壬辰倭乱」となっている点。
韓国の教科書では責任の所在を日本であるとしていることが呼び方だけで分かる。
- ・「明」の参戦について「東アジア史」では詳しく取り扱っている。

また、朝鮮の約10万人が捕虜にされたことを「日本史B」では書いていない。日本に不利になることは書いていない。

- ・全体的に「東アジア史」では詳しく説明されており、韓国ではこの事件は歴史上重要な事件として扱われていると思った。「日本史B」ではさらっとしか言及されていない。

2.

- ・歴史的事実はどちらも変えられる事なく、同じである。
- ・文面上はどちらの教科書も、相手国を批判するようなことは記載されていない。

3.

・「文禄・慶長の役」は日本が始めたというよりはその時代の権力者であった豊臣秀吉が始めたものである。またこの戦争のことを「壬辰倭乱」と教科書に記載するという点からも 韓国の日本に対する態度が伝わってくると思う。日本人全員を「蛮族」と記していることが日本人として、「ちょっとな一」と思う。

(理由) この戦争の事の発端を明確にし、韓国の人たちの日本人に対する否定的な感情を取り除いてほしいから。

4.

「文禄・慶長出兵」

(理由)

- ・「日本史B」は日本史。すなわち日本側から見た歴史なので、日本の年号を使うべきである。
- ・また、「役」というよりは実際は日本の朝鮮に対する侵略なので出兵とすべきである。
- ・「倭乱」とするのはありえない。日本人自体を「蛮族」とするのは「日本史」にはふさわしくない。

[分類番号] : 47

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 16世紀ごろ

-どこから 日本から

-何を 兵を

-どうやって 船で

-なぜ 戦うため

P2. —

P3 教科書で、歴史の授業の中で学ぶ。

1.

・日本のは日本に都合のいいように書かれているが、韓国のは日本を敵対視しているように書かれていた。

・日本の文禄・慶長の役についてほんのちょっとなしかなのに、韓国のはとても詳しい。

・日本のキリスト教に関する記述が韓国にはない。

2.

・朝鮮の人を日本に連れてきたことで日本の文化が発展したということがどちらにも書かれている。

・当時の日本と朝鮮の攻防について書かれている。

・朝鮮の方がやや優勢で強かったというイメージがどちらからもとれる。

3.

・明と日本との講和が成立しなかったのは、秀吉の要求が明側に伝えられなかったために秀吉が激怒したからであるということ。

(理由)

なぜ伝えなかったのか、日本軍はもしかすると明を恐れていてそんな要求言えるわけない！と思ったからかもしれないから。「明を恐れていた」ということが大事だと思う。武将と秀吉の間に溝が生じた。秀吉の勢力衰退のきっかけかも。

4.

「壬辰・丁酉倭乱」

(理由)

韓国の教科書は日本をとにかく悪く書いているように感じるが、日本はこの歴史的事実をあまり教科書に書いていない。このことからこの壬辰・丁酉倭乱は韓国にとって今でも根強く残っている事実だと分かる。そういうイメージが当時から現在に至るまで韓国ではいたるところにあり、いかに朝鮮に日本が莫大な被害を与えたことが明らかだと思う。もしかすると、一概に日本が悪いとは言えない

のかもしれないが、今回の資料から考えられる限りでは、私はそのように感じたから。

[分類番号] : 48

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 戦国時代?

-どこから 日本

-何を 朝鮮

-どうやって 大軍で

-なぜ 侵略

P2. ー

P3 反日を抑 (ママ) き込む良い機会としてやってそう。

1.

- ・「東アジア史」の方が細かい気がする。
- ・「東アジア史」は反日をすすめる書き方だった。

2.

- ・被害を与えたことは共通。

3.

- ・キムチがからなくなった。

(理由) 韓国人はキムチが好きだから。

4. 文禄・慶長の役でいい。結局内容は習うのだから変える必要はない。文禄・慶長の役として名付けられた事も歴史だから。倭乱という差別感情が広がっているのはすごい。

[分類番号] : 49

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ —

-どこから —

-何を 軍

-どうやって —

-なぜ 朝鮮を支配するため

P2. 豊臣秀吉

P3 日本は韓国に酷いことをした。

1.

- ・「東アジア史」の方が詳しく書かれている。
- ・「日本史B」では、明との講和は秀吉の強硬な姿勢のせいだと書かれているが、「東アジア史」では明が拒否したからだと言われている。
- ・「日本史B」には朝鮮に投稿した人たちのことが書かれていない。

2.

- ・秀吉は、日本と東アジアの中心とする国際秩序を作ろうとしたこと。
- ・朝鮮水軍や李舜臣が活躍したこと
- ・秀吉が亡くなると日本軍は撤退し、戦争が終わったこと。

3.

- ・ 豊臣秀吉

(理由) 韓国の人からしたら、ただ戦争をしかけてきた悪い人っていうイメージしかないと思うので、実際には色んなことを成し遂げたという一面も少し知ってほしい。

4.

「壬辰戦争」

- ・「文禄・慶長」だとどうしても日本のことというイメージが強くて日本国内に重点を置いた考えになりそう。
- ・「壬辰倭乱」だと名前の中に日本は悪い感が出すぎてて少し嫌だなと思うから。
- ・「壬辰戦争」は両国にとって公平だと思える呼称だと思う。

[分類番号] : 50

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ —

-どこから 日本

-何を —

-どうやって —

-なぜ 朝鮮半島を征服しようとした

P2. 豊臣秀吉

P3 —

1.

- ・ 2回の朝鮮侵略の呼び方。
- ・ 東アジア史ではこの戦争の後のことがよく書かれている。
- ・ 東アジア史の方が日本がどのように攻めたかなどが書かれている。

2.

- ・ 李舜臣が活躍したこと。
- ・ この戦争によって豊臣政権が衰退した。
- ・ 豊臣秀吉は領土を広げるために出兵した。

3.

- ・ 豊臣秀吉が文禄の役・慶長の役を起こしたということ。
- ・ 李舜臣率いる朝鮮水軍が活躍したこと。
- ・ この戦いにより、日本は膨大な戦費兵力を無駄に費やして結果として豊臣政権は衰退した。

(理由)

・ 韓国では李舜臣はみんな知っているくらい有名だと聞いたので李舜臣が戦った相手の豊臣秀吉も知ったほうがいい。

- ・ この戦いにより戦争を起こした日本がどうなったのかは大切だと思うから。

4.

「文禄・慶長の役」

(理由)

- ・ 文禄と慶長は当時の日本の年号なので、日本人には分かりやすいと思う。

- ・日本で使われる教科書なら日本国内の状況に重点を置いた表現でもいいと思う。
- ・韓国と同じ「壬辰戦争」にしてしまったら壬申の乱と混ざってしまいそうだから文禄慶長の役のままがいいから。

[分類番号] : 51

P1.

-誰が 豊臣秀吉

-いつ 16世紀末

-どこから —

-何を 兵

-どうやって 二度にわたって

-なぜ 朝鮮を支配するため (?)

P2. 豊臣秀吉

P3

- ・韓国側の目線で学んでいると思う。
- ・私たちの間では、文禄・慶長の役の主役は豊臣秀吉だけど、韓国では別の人が主役で、豊臣秀吉は相手国の目立ってた人くらいにすぎないのではないかと思う。

1.

- ・いつも読んでいるかなのかもしれないけど、「日本史B」の日本語の方が理解しやすく分かりやすい気がした。
- ・「東アジア史」の方が中国について詳しく書かれている。
- ・「東アジア史」には「日本史B」には書かれていない、当時戦場と化していた朝鮮の様子まで書かれている。

2.

- ・豊臣秀吉や李舜臣などそれぞれの国の主要人物はやはり出てくる。
- ・見出しの漢字が似ている。
- ・歴史的事実。

3.

- ・1593年から始まった和平交渉では、和平の実現を急ぐ現地への武将たちの判断で、明皇女と天皇の結婚、朝鮮王子の人質、朝鮮南方の割譲を求めた秀吉の要求は明側には伝えられず、秀吉が激怒し

たことで交渉が決裂したということ。

(理由) 「東アジア史」の教科書には、和平交渉についての記述が全くなかったから。

4. 今まで通り「文禄・慶長の役」という「呼称」を使うべきだと思う。ただし“役”の意味を明確にし、「文禄・慶長の役」＝文禄・慶長の時期に人々が軍事的に徴用されたというイメージを根づかせる必要があると思う。「日本史B」という題名の教科書であるので、日本国内の状況に重点を置いた表現を用いるのは当然であると思うから。しかし、人々が軍事的に徴用されたという背景は、把握しておかなければならないと思う。

[分類番号] : 52

(事前アンケート)

P1.

-誰が 豊臣秀吉が

-いつ 16世紀末に

-どこから 日本から

-何を 朝鮮を支配するために出兵

-どうやって —

-なぜ 秀吉は世界を支配しようとしていたから。

P2. 豊臣秀吉

P3 秀吉が悪者として描かれ、李舜臣は英雄として描かれていると思う。

1.

- ・「東アジア史」には、朝鮮文化の伝来について「略奪・連れて行かれた」と書かれているのに対し、「日本史B」には「伝わった」としか書かれていない。
- ・「東アジア史」の方が「日本史B」よりも戦いの流れが詳しく書かれている。
- ・「東アジア史」には戦争の原因が「秀吉の領土拡張と貿易拡大」と書かれている。

2.

- ・李舜臣の活躍ぶりは共通して描かれている。
- ・江戸幕府と通信使との関わり方は同じような形でかかれている。
- ・朝鮮に多大な被害を与えた事は共通して書かれている。

3.

- ・朝鮮から日本に連れて行かれた人々も、技術の伝達という面では活躍していて、逆に日本から朝鮮

に伝わった技術もあるので、技術の面では相互に良いものを伝え合っていたということ。

(理由) 互いに敵対していた部分だけでなく、互いに利益を与えあっていた部分もあるということを教えることで、今両国が感じている敵対心を少しでも抑えられると思うから。

4. 東アジア三国戦争と呼ぶのが良い。

戦いをしている時点で、参戦した日本・朝鮮・明のそれぞれに非がどこかにある訳で、その上で3つの国を平等に扱うという意図でこの呼称を提案する。また、世界で起きた他の戦争においても、戦争の責任をどこかに問うような呼称は見られない。これは「戦争をしたそれぞれの国に責任がある」という考えによるものだと思うので、「文禄・慶長の役」「壬辰倭乱」についても、この考えを適応させるべきだと思う。

「韓国史」受講生の結果

[分類番号] : 1-1

P1. 1592年日本が朝鮮を侵略

-誰が 日本

-いつ 1592

-どこで —

-何を 朝鮮

-どうやって わからない

-なぜ わからない

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 わからない

1.

- ・日本は壬辰倭乱を簡単に現れており、韓国の本は少し多く詳細に現れた。
- ・日本の本では扱っていない事件を我が国の本では扱っている。
- ・日本の本では壬辰倭乱を文禄の役と呼ぶ。

2.

- ・李舜臣が活躍した内容が楽しかった
- ・全体的な（内容の）雰囲気似ている

3. 李舜臣：南海岸で連戦連勝をして日本軍の補給路を遮断した

4. —

[分類番号] : 1-2

P1. わからない

-誰が 日本が

-いつ 1592年

-どこで —

-何を 朝鮮

-どうやって 侵略

-なぜ (?)

P2. 李舜臣

P3 わからない

1.

・ (?) 持った

・ 単語が違う

2. 本が (?)

3. —

4. —

[分類番号] : 1-3

P1. -

-誰が 日本が

-いつ 1592年に

-どこで 朝鮮で

-何を 朝鮮を侵略した

-どうやって 武力で

-なぜ ?

P2. 李舜臣

P3 わからない

1.

・ 用語が違う

・ 日本の教科書には韓国で書いていない用語で書かれている

・ 韓国教科書では日本の用語がない

2.

・ 壬辰倭乱があった

- ・丁酉再乱がある
 - ・明の参戦がある
3. わからない
 4. 第3者が使用する用語、一番客観的に見て書いているであろうから

[分類番号] : 1-4

P1. -

-誰が 日本が

-どこで —

-いつ —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. 李舜臣

P3 —

1.

- ・壬辰倭乱 用語差異 (名称)
- ・「日本史B」教科書は「東アジア史」に比べて事件の内容を簡単に短く叙述した
- ・「東アジア」教科書は「日本史B」教科書と異なり名古屋の本陣を構築したという内容はない

2. 壬辰倭乱の中心人物である李舜臣將軍を認める内容が二つの教科書でよく出ていた

3.

- ・鳴梁戦闘, 晋州城銭湯 などだ
- ・晋州城戦闘は晋州城で我が国と倭軍が戦ったことで鳴梁戦闘は李舜臣將軍が鳴梁で倭軍と海戦をしたことだ

4. 日本の過ちを最も表した壬辰倭乱と壬辰戦争は使用されなければならないと考える

[分類番号] : 1-5

P1. —

-誰が 日本が

-いつ 壬辰年に

-どこで 釜山港に初めて

-何を 船を駆り立て

-どうやって 攻撃をして城を陥落

-なぜ 日本の内政の安定。/大陸征服の欲心があつて。

P2. 李舜臣

P3 はっきりわからない

1.

・豊臣秀吉がなぜ壬辰倭乱を起こしたのかについて東アジア史は細かく叙述しているが日本史Bは秀吉の対外政策とだけなっている。

・明がどのようにして結果朝鮮の側について援軍を送ったのかについて東アジア史は細かく叙述されており日本史Bには明の朝鮮に援軍だけ送ったとなっている。

・東アジア史には戦争以降の状況が細かく叙述されていたが日本史Bには豊臣秀吉が政権を衰退させた原因になったとだけなっている。

2.

・壬辰年に戦争を起こした日本が漢城を陥落して平壤と咸鏡に進撃したという事実。

・明と日本の講和の要求とその要求が根拠のない話だから要求が霧散した。

・東アジア三国間の国際線として拡大したこと。

3. 朝鮮で壬辰倭乱当時にあった性理学者と陶工たちを約10万名ほどを捕虜として連れて行った部分に対して説明したい。(これにより日本の学問と陶磁器、印刷術が発展するようになった理由だ。)

4. 戦争の実態を当時の国際情勢を正確に理解するために壬辰戦争という表現を書かなければならず、倭乱という用語自体が否定的な先入観を排除して東アジア3国が参加した国際戦争としての性格を見て理解するために壬辰戦争という用語を使用しなければならないと考える。

[分類番号] : 1-6

P1. 日本が朝鮮を超えて中国に進出するために1592年韓半島で日本軍と武器を携えて先立ち戦争を起こした事件。

-誰が 日本が

-いつ 1592年

-どこで 韓半島で

-何を 戦争を

-どうやって 日本軍と武器を応戦して

-なぜ 朝鮮を超えて中国に進出するために

P2. 豊臣秀吉、李舜臣、権慄

P3 世界進出のために朝鮮と戦争をした事件

1.

- ・韓国は'壬辰倭乱'として日本は'文禄の役'と表現した→用語が違う
- ・東アジアでは明が戦争に参加した背景が当時明の状況を詳細に叙述した。
- ・東アジア史は小西行長が明国が降伏する文章を送ったという内容が出る

2.

- ・李舜臣が率いる水軍と義兵が活躍したという内容が出てくる
- ・日本が明が交渉を推進しようとしたが決裂したという内容が出てくる
- ・壬辰倭乱と丁酉再乱によって豊臣秀吉政権が衰退した内容が出てくる

3. 李舜臣将軍が活躍像と12隻の船で300隻を超える兵力を勝ったこと、戦略などを教えてあげたい。地上では鄭起龍将軍がいたということも教えてあげたい。

4. '壬辰戦争'が合っていると思う。違う用語は全部主観的な用語ではなく自国の事情が入った用語であるため当時の状況だけを表現する'壬辰戦争'という用語が使用されねばならないと考える。

[分類番号] : 1-7

P1. -

-誰が 日本

-いつ わからない

-どこで 大韓民国

-何を わからない

-どうやって わからない

-なぜ わからない

P2. 李舜臣

P3 よくわからない

1. 東アジア史は字が多いが日本史は字が多くない
2. —
3. —
4. —

[分類番号] : 1-8

P1.

- 誰が 日本が
- いつ 1592年に
- どこで 大韓民国で
- 何を 戦った
- どうやって 侵略して
- なぜ —

P2. 李舜臣

P3 —

1.

- ・ 壬辰倭乱を言う用語が違う
- ・ ‘名古屋に本陣を構築する’ という内容の有無
- ・ 結果の内容が日本は簡単だが韓国の教科書は詳細に出ている

2. 李舜臣将軍の業績を認定する内容

3.

- ・ 鳴梁戦闘) 丁酉再乱時1597年9月16日李舜臣が命令下 ‘日本の水軍との海戦’
- ・ 晋州戦闘) 晋州城で我が軍と倭軍の戦で我が軍が勝った戦い

4. 元々書かれていた通り書いてもいいと思う。なぜならばその当時私たちの考えがふくまれて作られたためだ。

[分類番号] : 1-9

P1. 日本が朝鮮時代に朝鮮で戦争をしながら戦った 我が領土を占有するため

-誰が 日本が

-いつ 朝鮮時代に

-どこで 朝鮮で

-何を 戦争をしながら

-どうやって 戦った

-なぜ 我が領土を占有するため

P2. —

P3 自分の過ちではないと言うように韓国に否定的な内容だけ紹介しようと嘘偽の事実である文を書いて紹介してそう。自分達は肯定的な内容だけ込めていそう。

1.

- ・ひとまず東アジア史の教科書が日本史Bの教科書よりもっと具体的に叙述されている。
- ・我が国の肯定的な方に東アジア史の教科書が多く書かれている。
- ・戦闘の内容が東アジア史の教科書の内容が言及されているが日本史Bの教科書にはない。

2.

- ・大略的に全く同じ紹介されている。
- ・壬辰倭乱の勃発が全く同じに現れていた。

3. 豊臣秀吉が大名の軍事力を弱化し自身の権力を強固にし、領土拡大と貿易拡大のために壬辰倭乱を起こしたという点を教えてあげたい。

4. —

[分類番号] : 1-10

P1. —

-誰が 日本

-いつ 1592年

-どこで —

-何を —

-どうやって —

-なぜ -

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 -

1.

- ・壬辰倭乱の名前が違う
- ・日本の本の内容が無関心だ
- ・豊臣秀吉が死んだ事実を明らかにしていない

2.

- ・戦争勃発
- ・豊臣政権衰退
- ・李舜臣

3. 鳴梁戦闘、幸州戦闘

4. -

[分類番号] : 1-11

P1. -

-誰が 日本が

-いつ 1592年に

-どこで 朝鮮で

-何を 朝鮮を

-どうやって 侵略した

-なぜ 秀吉は全世界を征服しようと言う野心で侵略した

P2. 李舜臣

P3 -

1. -

2. -

3. -

4. -

[分類番号] : 1-12

P1. 日本が1592年に中国まで進出するために武装して船に乗り釜山前の海に朝鮮を侵略した事件

-誰が 日本が

-いつ 1592年

-どこで 釜山前の海

-何を 朝鮮を侵略

-どうやって 船に乗り武装して

-なぜ 中国まで進出するために

P2. 李舜臣

P3 日本が大陸進出のために朝鮮を侵略した事件

1.

- ・壬辰倭乱の名前
- ・鳥銃が出てこない

2. 豊臣秀吉が本陣を構築して侵略したという点

3. ー

4. ー

[分類番号] : 1-13

P1. 日本が1592年に朝鮮に大陸進出を目的に侵略した事件

-誰が 日本

-いつ 1592年～

-どこで 朝鮮

-何を 朝鮮軍

-どうやって 戦争で/侵略

-なぜ 中国を侵略するため

P2. 李舜臣

P3 よくわからない

1.

- ・「日本史B」教科書は簡単に説明している反面「東アジア史」教科書は詳細に説明している。
- ・明の参戦の内容を「日本史B」教科書にはただ‘明の参戦’とだけ説明する。
- ・戦争の用語、関連人物たちが「日本史B」では明示されていない。

2.

- ・全体的な内容
- ・朝鮮軍の対応。（李舜臣將軍の連戦連勝、義兵の抵抗など）

3. 権慄將軍。幸州戦闘の勝利を導く。

4. 韓・中・日戦争（1592）がいいと思う。

[分類番号]：1-14

P1. —

-誰が 日本が

-いつ —

-どこで 朝鮮で

-何を 朝鮮を

-どうやって 侵略した

-なぜ —

P2. 李舜臣

P3 わからない

1. 日本の教科書には戦闘という用語がない。

2. —

3. 偉大な英雄李舜臣將軍が登場し終息した戦争←朝鮮は壬辰倭乱による余波で大きな戦争に備えることができなかった

4. —

「東アジア史」受講生の結果

[分類番号] : 2-1

P1. 1592年日本が朝鮮を侵略

-誰が 日本

-いつ 1592

-どこで —

-何を 朝鮮

-どうやって わからない

-なぜ わからない

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 わからない

1.

- ・日本は壬辰倭乱を簡単に現れており、韓国の本は少し多く詳細に現れた。
- ・日本の本では扱っていない事件を我が国の本では扱っている。
- ・日本の本では壬辰倭乱を文禄の役と呼ぶ。

2.

- ・李舜臣が活躍した内容が楽しかった
- ・全体的な（内容の）雰囲気似ている

3. 李舜臣：南海岸で連戦連勝をして日本軍の補給路を遮断した

4. —

[分類番号] : 2-2

P1. わからない

-誰が 日本が

-いつ 1592年

-どこで —

-何を 朝鮮

-どうやって 侵略

-なぜ (?)

P2. 李舜臣

P3 わからない

1.

・ (?) 持った

・ 単語が違う

2. 本が (?)

3. —

4. —

[分類番号] : 2-3

P1. -

-誰が 日本が

-いつ 1592年に

-どこで 朝鮮で

-何を 朝鮮を侵略した

-どうやって 武力で

-なぜ ?

P2. 李舜臣

P3 わからない

1.

・ 用語が違う

・ 日本の教科書には韓国で書いていない用語で書かれている

・ 韓国教科書では日本の用語がない

2.

・ 壬辰倭乱があった

- ・丁酉再乱がある
 - ・明の参戦がある
3. わからない
 4. 第3者が使用する用語、一番客観的に見て書いているであろうから

[分類番号] : 2-4

P1. -

-誰が 日本が

-どこで —

-いつ —

-何を —

-どうやって —

-なぜ —

P2. 李舜臣

P3. —

1.

- ・壬辰倭乱 用語差異 (名称)
- ・「日本史B」教科書は「東アジア史」に比べて事件の内容を簡単に短く叙述した
- ・「東アジア」教科書は「日本史B」教科書と異なり名古屋の本陣を構築したという内容はない

2. 壬辰倭乱の中心人物である李舜臣將軍を認める内容が二つの教科書でよく出ていた

3.

- ・鳴梁戦闘, 晋州城銭湯 などだ
- ・晋州城戦闘は晋州城で我が国と倭軍が戦ったことで鳴梁戦闘は李舜臣將軍が鳴梁で倭軍と海戦をしたことだ

4. 日本の過ちを最も表した壬辰倭乱と壬辰戦争は使用されなければならないと考える

[分類番号] : 2-5

P1. —

-誰が 日本が

-いつ 壬辰年に

-どこで 釜山港に初めて

-何を 船を駆り立て

-どうやって 攻撃をして城を陥落

-なぜ 日本の内政の安定。/大陸征服の欲心があつて。

P2. 李舜臣

P3 はっきりわからない

1.

・豊臣秀吉がなぜ壬辰倭乱を起こしたのかについて東アジア史は細かく叙述しているが日本史Bは秀吉の対外政策とだけなっている。

・明がどのようにして結果朝鮮の側について援軍を送ったのかについて東アジア史は細かく叙述されており日本史Bには明の朝鮮に援軍だけ送ったとなっている。

・東アジア史には戦争以降の状況が細かく叙述されていたが日本史Bには豊臣秀吉が政権を衰退させた原因になったとだけなっている。

2.

・壬辰年に戦争を起こした日本が漢城を陥落して平壤と咸鏡に進撃したという事実。

・明と日本の講和の要求とその要求が根拠のない話だから要求が霧散した。

・東アジア三国間の国際線として拡大したこと。

3. 朝鮮で壬辰倭乱当時にあった性理学者と陶工たちを約10万名ほどを捕虜として連れて行った部分に対して説明したい。(これにより日本の学問と陶磁器、印刷術が発展するようになった理由だ。)

4. 戦争の実態を当時の国際情勢を正確に理解するために壬辰戦争という表現を書かなければならず、倭乱という用語自体が否定的な先入観を排除して東アジア3国が参加した国際戦争としての性格を見て理解するために壬辰戦争という用語を使用しなければならないと考える。

[分類番号] : 2-6

P1. 日本が朝鮮を超えて中国に進出するために1592年韓半島で日本軍と武器を携えて先立ち戦争を起こした事件。

-誰が 日本が

-いつ 1592年

-どこで 韓半島で

-何を 戦争を

-どうやって 日本軍と武器を応戦して

-なぜ 朝鮮を超えて中国に進出するために

P2. 豊臣秀吉、李舜臣、権慄

P3 世界進出のために朝鮮と戦争をした事件

1.

- ・韓国は'壬辰倭乱'として日本は'文禄の役'と表現した→用語が違う
- ・東アジアでは明が戦争に参加した背景が当時明の状況を詳細に叙述した。
- ・東アジア史は小西行長が明国が降伏する文章を送ったという内容が出る

2.

- ・李舜臣が率いる水軍と義兵が活躍したという内容が出てくる
- ・日本が明が交渉を推進しようとしたが決裂したという内容が出てくる
- ・壬辰倭乱と丁酉再乱によって豊臣秀吉政権が衰退した内容が出てくる

3. 李舜臣将軍が活躍像と12隻の船で300隻を超える兵力を勝ったこと、戦略などを教えてあげたい。地上では鄭起龍将軍がいたということを教えてあげたい。

4. '壬辰戦争'が合っていると思う。違う用語は全部主観的な用語ではなく自国の事情が入った用語であるため当時の状況だけを表現する'壬辰戦争'という用語が使用されねばならないと考える。

[分類番号] : 2-7

P1. -

-誰が 日本

-いつ わからない

-どこで 大韓民国

-何を わからない

-どうやって わからない

-なぜ わからない

P2. 李舜臣

P3 よくわからない

1. 東アジア史は字が多いが日本史は字が少ない
2. —
3. —
4. —

[分類番号] : 2-8

P1.

-誰が 日本が

-いつ 1592年に

-どこで 大韓民国で

-何を 戦った

-どうやって 侵略して

-なぜ —

P2. 李舜臣

P3 —

1.

- ・ 壬辰倭乱を言う用語が違う
- ・ ‘名古屋に本陣を構築する’ という内容の有無
- ・ 結果の内容が日本は簡単だが韓国の教科書は詳細に出ている

2. 李舜臣将軍の業績を認定する内容

3.

- ・ 鳴梁戦闘) 、丁酉再乱時1597年9月16日李舜臣が命令下 ‘日本の水軍との海戦’
- ・ 晋州戦闘) 晋州城で我が軍と倭軍の戦で我が軍が勝った戦い

4. 元々書かれていた通り書いてもいいと思う。なぜならばその当時私たちの考えがふくまれて作られたためだ。

[分類番号] : 2-9

P1. 日本が朝鮮時代に朝鮮で戦争をしながら戦った 我が領土を占有するため

-誰が 日本が

-いつ 朝鮮時代に

-どこで 朝鮮で

-何を 戦争をしながら

-どうやって 戦った

-なぜ 我が領土を占有するため

P2. —

P3 自分の過ちではないと言うように韓国に否定的な内容だけ紹介しようと嘘偽の事実である文を書いて紹介してそう。自分達は肯定的な内容だけ込めていそう。

1.

- ・ひとまず東アジア史の教科書が日本史Bの教科書よりもっと具体的に叙述されている。
- ・我が国の肯定的な方に東アジア史の教科書が多く書かれている。
- ・戦闘の内容が東アジア史の教科書の内容が言及されているが日本史Bの教科書にはない。

2.

- ・大略的に全く同じ紹介されている。
- ・壬辰倭乱の勃発が全く同じに現れていた。

3. 豊臣秀吉が大名の軍事力を弱化し自身の権力を強固にし、領土拡大と貿易拡大のために壬辰倭乱を起こしたという点を教えてあげたい。

4. —

[分類番号] : 2-10

P1. —

-誰が 日本

-いつ 1592年

-どこで —

-何を —

-どうやって —

-なぜ -

P2. 豊臣秀吉、李舜臣

P3 -

1.

- ・壬辰倭乱の名前が違う
- ・日本の本の内容が無関心だ
- ・豊臣秀吉が死んだ事実を明らかにしていない

2.

- ・戦争勃発
- ・豊臣政権衰退
- ・李舜臣

3. 鳴梁戦闘、幸州戦闘

4. -

[分類番号] : 2-11

P1. -

-誰が 日本が

-いつ 1592年に

-どこで 朝鮮で

-何を 朝鮮を

-どうやって 侵略した

-なぜ 秀吉は全世界を征服しようと言う野心で侵略した

P2. 李舜臣

P3 -

1. -

2. -

3. -

4. -

[分類番号] : 2-12

P1. 日本が1592年に中国まで進出するために武装して船に乗り釜山前の海に朝鮮を侵略した事件

-誰が 日本が

-いつ 1592年

-どこで 釜山前の海

-何を 朝鮮を侵略

-どうやって 船に乗り武装して

-なぜ 中国まで進出するために

P2. 李舜臣

P3 日本が大陸進出のために朝鮮を侵略した事件

1.

- ・ 壬辰倭乱の名前
- ・ 鳥銃が出てこない

2. 豊臣秀吉が本陣を構築して侵略したという点

3. —

4. —

[分類番号] : 2-13

P1. 日本が1592年に朝鮮に大陸進出を目的に侵略した事件

-誰が 日本

-いつ 1592年～

-どこで 朝鮮

-何を 朝鮮軍

-どうやって 戦争で/侵略

-なぜ 中国を侵略するため

P2. 李舜臣

P3 よくわからない

1.

- ・「日本史B」教科書は簡単に説明している反面「東アジア史」教科書は詳細に説明している。
- ・明の参戦の内容を「日本史B」教科書にはただ‘明の参戦’とだけ説明する。
- ・戦争の用語、関連人物たちが「日本史B」では明示されていない。

2.

- ・全体的な内容
- ・朝鮮軍の対応。（李舜臣将軍の連戦連勝、義兵の抵抗など）

3. 権慄将軍。幸州戦闘の勝利を導く。

4. 韓・中・日戦争（1592）がいいと思う。

[分類番号]：2-14

P1. —

-誰が 日本が

-いつ —

-どこで 朝鮮で

-何を 朝鮮を

-どうやって 侵略した

-なぜ —

P2. 李舜臣

P3. わからない

1. 日本の教科書には戦闘という用語がない。

2. —

3. 偉大な英雄李舜臣将軍が登場し終息した戦争←朝鮮は壬辰倭乱による余波で大きな戦争に備えることができなかった

4. —

日本D高校と韓国J高校の授業担当教師への
インタビュー結果

日本のD高校の「日本史B」担当教師へのインタビュー結果

1. 簡単な経歴及び履歴紹介をお願いいたします。

教職経歴39年目で現在、広島大学大学院の教育学研究科の博士課程中です。

2. 日本との交流活動に参加した経験があれば教えてください。

韓国への一か月の研修経験があります。

3. 今回の企画授業に参加することになった理由は何ですか？

①授業者と同じく広島大学大学院の教育学研究科の博士課程なので協力したいと思っていた。

②歴史が政治により書き換えられやすいことや「物語化」しやすいことから、自国史を相対化する試みは必要だと感じているから。

4. 実際の授業シーンで注意を払った部分は何ですか？

本研究者の授業意図が生徒に伝わるように、教師があまり介入しないように生徒の自由な考えが出てくるようにした。質問に答える時も一定方向・一定の立場への誘導にならないように配慮し、補足等も適宜行った。

5. 授業の結果、生徒たちが作成した探究学習紙についてどう思いますか？

①日本の生徒は韓国の教科書には自分たちの知らない人物・項目が書かれている事に驚いており、自国の歴史を見直す良い機会になった。

②豊臣秀吉の全国統一や江戸幕府に続くシステム構築等からいわゆる「秀吉は偉人である」評価の枠組みに引きずられる形で、「朝鮮出兵」を他国史の視点ではなく自国史の視点で捉えがちである。つまり「偉人の秀吉をあまり悪く言いたくない」というメンタリティや、「日本史B」という「自国史中心」で物事を考えがちになるように思われる。そこが同様に、韓国の生徒が「日本が縮小と美化を通じた歪曲された歴史教育を実施する」と考えている点と似ている構造だと思う。

このような事柄を日本・韓国の生徒が構造的に考えていることをふまえ、「なぜこのように考えてしまうのか」から「これで良いのか、どの様にすればよいのか」を生徒に投げかけて、今後の在り方を短期的・中期長期的に考えることも必要だと思う。

③他国から見ると秀吉は悪人である事、韓国では秀吉は有名だが日本では李舜臣はあまり知られていない事、文化の発展では大きな出来事だった事、朝鮮通信使等江戸時代は友好的な関係が長く続いた事は授業で扱っている。

しかし、近世の植民地化を巡る事柄がどうしても日韓の葛藤の中心になっているので壬申倭乱・朝鮮出兵も近世の事柄に影響されやすい記述になるのではと思います。

④つまり、生徒には『「自国の歴史は他国と違い、それぞれがそれぞれの歴史を教えればよい」という考えを、どのように考えれば良いのか』という問いや、「歴史的葛藤は乗り越えるべきなのか、乗り越えないで良いのか」という問いかけは必要だと思います。

⑤そのために今後、今回のような互いの教科書の違いが、それぞれどのような様な立場で何を狙い記述されているのかを分析的に考えさせ・構造化させ・比較できれば、歴史教科書記述の相対化を通じて歴史事象の認識が高まり、普遍的な歴史認識につながるのではないかと思います。

6. 生徒たちに韓国の生徒たちの探究学習結果を公開した時の反応はどうでしたか。

公開されませんでした。韓国の生徒の探究活動の学習結果を公開する資料や、日本の生徒の反応を韓国の生徒がどのように捉えたか等の資料が日本の生徒に示すことが出来ずに考えを深められなかったのが残念です。

7. 今回の企画授業の最大の成果は何だと思いますか。

自国の歴史教科書を他国の歴史教科書記述と比較することで、国により同じ事柄でも記述に大きな差が出る事から相手国の歴史教育と自国の歴史教育の違いをいえることが出来たことで、自国の歴史を見直し相対化する第一歩となった。

8. 今回の企画授業の残念な点と補完点は何だと思いますか？

①「6.」に示された韓国の生徒の反応が日本の生徒に示されなかった事。つまり、韓国の生徒が「思ったより日本の教科書が客観的であることに驚いた」事や、日本と韓国の両国の生徒とも自国の立場を記述する方が良いと考えていることを知る事などが分れば、生徒に更に一步深めて考えさせる事が出来るのではないかと。

②日本の生徒に提示された韓国教科書の史料では、「東アジア史」の記述のみで「韓国史」の教科書資料が示されて無いため、「東アジア史」と「韓国史」の記述の違いが日本の生徒に示され理解されていなかったこと。

そこで、日本の生徒に「韓国史」と「東アジア史」の比較を行わせ、韓国でも記述の違いがある事と、更に日本の教科書と比較した上で、なぜそのような違いが出てくるのか、その背景にあるのは何かを考えさせたい。

またその上で、生徒にどのような歴史の記述を試みるべきか、つまり「東アジア史」的な記述なのか「韓国史」的な記述なのか、または別の記述なのかを考えさせることで、自国史をより相対化し和解と共存に向かいやすくなるのではないかと考えられる。

*上記のインタビュー内容は数回にわたる面談内容をもとに筆者が作成し当該教師から掲載の許可を得ている。

韓国のJ高校の「韓国史」「東アジア史」担当教師への インタビュー結果

1. 簡単な経歴及び履歴紹介をお願いいたします。

教職経歴22年目で1920～30年代河東地域の社会運動と関連した修士号を持っています。

2. 日本との交流活動に参加した経験があれば教えてください。

日韓教育実践研究会議との交流活動の企画及び総務担当として長年日本との歴史教育交流活動に参加してきました。

3. 今回の企画授業に参加することになった理由は何ですか？

近現代史における韓日間の関係性については様々な内容を扱っていますが、前近代の韓日関係については多くの部分を扱っておらず、特に文禄・慶長の役について韓国と日本の学生たちがどのような観点で眺めているのかという疑問で参加することになりました。

4. 実際の授業シーンで注意を払った部分は何ですか？

韓日間の単純な感情的部分で歴史を見るのではなく、当時の状況と歴史的事実を中心に歴史的事件を見て理解できるようにすることに重点を置きました。

5. 授業の結果、生徒たちが作成した探究学習紙についてどう思いますか？

韓日歴史教科書に記述されている壬辰倭乱に対する共通点と相違点が何かを発見し、それを通じて学生たち自らが壬辰倭乱に対する自ら考え判断ができたということに意味があります。

6. 生徒たちに韓国の生徒たちの探究学習結果を公開した時の反応はどうでしたか。

日本の侵略性をもっと強くアピールすべきだったという反応の学生がいたが、日本の学生たちが壬辰倭乱を受け入れる見方が国粹主義的な観点ではなく歴史そのものを眺めているということに共感を持つことができ、壬辰倭乱の侵略性について認識し申し訳なく思い謝罪する学生たちの文の中で感謝を表現する学生たちもいました。

7. 今回の企画授業の最大の成果は何だと思いますか。

ほとんどの学生が壬辰倭乱で日本の侵略性について明確に認識しました。しかし、日本の侵略過程で朝鮮を助けた日本人と日本軍に協力した朝鮮人の内容を通じて、壬辰倭乱は単に日本の侵略性だけを示す戦争ではなく、朝鮮の内在的な問題点を一緒に覗く過程になりました。そして戦後現れた

東アジア3国の変化を通じて壬辰倭乱の歴史的意味を探そうとする学生もいました。

8. 今回の企画授業の残念な点と補完点は何だと思えますか？

①韓日の学生たちが直接会ったりオンラインを通じてでも自分たちの考えを分かち合える機会があればという残念さがあります。

②両国の教科書を比較して調べる部分は良かったです。両国の学生がまず相手国の教科書を中心に内容を学習し、自国の歴史教科書を見てみると、どのような変化があるのかを調べるのも意味があると思います。

*上記のインタビュー内容は数回にわたる面談内容をもとに筆者が作成し当該教師から掲載の許可を得ている。

「歴史新聞作り」の成果物

한나라를 찾아서

今年的人物 - 장건

- 서역에 대한 전염의 시작
옛부터 북방민족인 흉노를 물리치기 위해서 고국 페르시아를 지키기
노력하고 있으나 흉노의 잔악한 침략에 쉽지 않은 일이었다.
하나 서역의 목마가 흉노에게 패한 후 깊은 원한과 복수심을
가지고 있다는 전설을 알게되어 은제에서 원정에 돌맹을 얻기
위하여 사신을 구하였다. 흉노를 물리치기 위해 목마가 빈번
사신이 되는 것을 지쳐한 장건은 100여명의 군사를 이끌고 장안을
떠나 마르막로 가던 도중 하서(河西)에서 흉노에게 붙잡혔다.
흉노의 지배자 국신선부는 "흉노가 한나라의 영역을 지나 남방의 월(越)
지역에 사신을 보내 동맹하고자 한다면 한나라가 그것을 묵인할 수
있겠는가?" 하며 장건 일행을 연류시켰다. 연류 생활 10년 동안
장건은 흉노어인인 주요 언어를 익혔으나 자신의 임무를
잊지 않고 기묘한 노리다 탈출하여 월지에 도착하였다.
장건은 흉노에 뜻을 전하며 흉노의 영토를 넘지 않겠다는 약속을
받고 있었는데 국이 한나라를 도울 이유가 없었기 때문에 거절하였다.
장건은 다시 월지를 떠나 귀국에 성공했지만 또 다시 흉노에 사로잡히고
말았다. 1년 정도 억류되어 있던 장건은 국신선부가 세상을 떠나고 임무를
풀어야 한다는 말을 듣고 타 흉노의 아내와 사랑 한 명을 데리고
탈출하여 13년 만에 장안으로 돌아왔다. 비록 장건은 영웅을 잊을지
못했지만 서쪽 지역에 관한 많은 정보를 보고했고, 이는 한나라가
국번차와 교류를 맺는데 중요한 역할을 했다. 이에 부제께서는
장건을 태중(太中)으로 임명했다.

上疏文

황제 폐하께 이리옵나이다.
페르시아인 일방이 소금과 철의 전제제를 실시했습니다.
하나가는 배상들에게 종이 될 뿐이옵나이다. 유유 페르시아인 흉노를
정벌하고 교섭을 벌이는 등 큰 업적을 쌓으셨습니.
그러나 그 결과 재정이 악화됨을 소금과 철의 전제제를 실시함으로써
해결하려 하는 것은 근본적인 문제를 해결할 수 없습니다.
재정회복을 막기 위해서는 이제 전제를 그만두어야 합니다.
많은 배상들이 잦은 전쟁으로 인해 도둑받고 있습니다.
부디 배상들의 원성을 들어주시길 간청합니다.

한고조, 32만 대군을 이끌고 흉노를 정벌하다.

- 한 고조가 패한 이유는...?
60년 전 한 고조께서 수도 장안을 떠나 32만 대군을 이끌고
흉노의 집경지인 비등산에 도착하였다. 비등산에서 한계에서
맞붙히시기를 "정기 흉노를 정벌하려는 것은 공국의 목숨을 달성하려는
것이다!" 하지만 비등산에서 흉노의 40만 대군에게 대패하여
간신히 돌아왔다.
그렇다면 왜 고조께서 패하셨습니까?
고조께서 말하시길 "그때 상황은, 최악이었다. 흉노의 정예병 40만
대군에게 10만 포위당하여 식량도 보급품도 모두 떨어진 상태였다.
그리고 전능개비가 내려 병사 16000명이 독사에 걸려 손가락은 자르고
족위에 떨어졌다. 쫓겨난 요괴에서 그런 병사들을 모은다는 것은
많은 군중에 간첩의 위험을 면치 못할 것이라 하였다. 그 때문에 인해
우리는 흉노의 선제공격 미안과 같은 고통을 받치고 내 말을 선제공격
사실을 보낸 등 궁극적인 외교관계를 맺었지만 더 많은 사상자가
나오지 않을 것이 더 클까라고 생각한다."

예언가 74호와의 만남..

- 미래를 보는 74호, 과연 그의 말이 사실인가?
자신 권모, 우리 '한나라를 찾아서'는 좋은 예언가, 74호를 만난 끝에
만났다. 그는 20년간 산에서 예언을 수련했으며, 각 나라 예언을 하러
안다고 하는데 무리는 74호로 그의 예언을 들었다.
우리 한나라는 150년 뒤를 위해서 위해 새로운 나라가
세워서 명명을 했다가, 다섯 어떤 오복 세대의 도읍으로
내시 한이 세울 것 이라고 그 말했다.
하지만 이는 어디까지나 예언일 뿐이며, 당장 믿을 수는 없다.
과연 그의 말이 사실인 판명할지, 150년을 기다리면
알수 있다.

한반도 투어

고조선 명명 이후 다양한 나라가 생겨났습니다.
한 반도 '미려한 문도' 있는 곳.
다양한 문화를 한꺼번에!!!
관심이 있다면 지금 바로 신청하세요~.
신청방법: 지역 관공에 문의하세요♥



하바드 일보

발행일
2019.
04.04

고구려, 수나라와의 전쟁이 시작된다!



유지문덕의 상상도

살수대첩

신고국에 고구려를 침략한 수나라 군대를 물리쳤던 이대는 고구려군이 크게 무찌른 싸움이다. 살수는 자위 정간정 적은 둔하여, 30만 명의 수나라 관군과 불과 2,700명 정도의 고구려군이 맞붙었다.

을지문덕의 살수대첩 승리

살수대첩은 서진의 멸망과 함께 벌어졌다. 고구려는 수나라 군대가 강을 건너는 순간을 기다렸다가 관군에게 공격하였다. 강을 건너는 수나라 군대가 강을 건너는 순간을 기다렸다가 고구려 군을 이끈 을지문덕은 적군의 약점을 이용해 맹공을 펼쳤다. 바로 수나라군은 먼 거리를 이동해야 했고 이 때문에 쉽게 지치고 식량이나 물도 부족하지 않았다. 이를 알고 있었던 을지문덕은 전진군을 보내면서 일정한 벌을 기다려 군을 이끌었다 한다.

의의와 평가

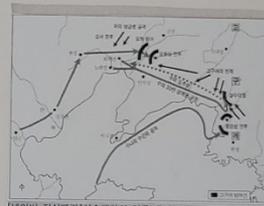
이 전쟁으로 고구려는 국제사에서의 위치를 신장시켰다. 하지만 많은 국력을 소모하여 백성들이 어려운 나날을 보게 되었다. 한편, 수나라도 막대한 희생에도 불구하고 고구려의 서쪽 전진적인 위태를 경악하는 데 불과하여 지금은 전쟁을 많이 할까 내뱉는 등만가 왕이라고 있다고 한다.

고구려의 영웅, 을지문덕

을지문덕은 소에게 인하여, 평양 성대산에 죽었다고 한다. 또한, 그는 어렸을 때부터 뛰어난 역량이, 불교의 공덕에서 공을 쌓았다고 한다. 을지문덕은 천마고구려의 신성이다. 고구려의 수도로 바뀐 후 200만 명의 민을 맞이하면서 천마를 기쁘게 했다고 한다. 을지문덕의 생일은 000년00월00일이다.

그대의 신기한 전략은 하늘의 이치를 알았고 기묘한 계책은 땅의 이치까지 통달했는데 싸움에 이겨 용이 높았으니 만국만 주 알았거든 이제 그만 영웅이 어찌하냐

▲ 을지문덕이 유충문에게 보낸 시



네이버 지식백과/을지문덕의 영웅 을지문덕

신라, 진흥왕은 누구인가?

신라는 고구려 백제와 함께 한반도의 삼국시대를 구성하는 3국으로 세계적으로 오래 존속한 왕조를 중 하나로 꼽힌다.

이때 진흥왕이 왕위를 계승한 뒤로 활발한 정복활동을 전개하면서 삼국간의 한계를 주도하게 시작했고, 이제 동맹을 맺은 신라와 백제는 고구려의 한강 사후 유역을 공격하여 정벌해냈다고 한다. 또한 진흥왕은 국가 발전을 위한 인재들을 양성하기 위해 화랑도를 국가적인 조직으로 개편하고, 불교의 교단을 정비하여 사상적 통합을 도모하였다고 밝혔다.

이러한 정책을 펼친 진흥왕은 신라의 제 24대 영웅으로 성은 김, 이름은 삼백종 또는 심백익이고 불교 승려로서의 법명은 범연이라고 한다. 진흥왕의 출생 또한 득녀라는데 진흥왕은 법흥왕의 동생인 거중왕의 아들이니 임종갈등왕 궁전과 법흥왕의 딸 식도부인의 아들 이라니 밝혀져 황제가 되었다. 진흥왕이 왕위에 오른 지름 신라는 전성기를 맞았으며, 정복군국으로 불리고 있다.



진 흥 왕의 왕위



신라 왕실의 비밀이 책으로 풀린다

삼국통일과 관련된 어떻게 백제 왕이 되었는지와 신라의 유망한 왕위 계승을 둘러싼 경쟁과 진상 신라는 기원전 6세기 백제에서가 건국한 후 박, 서, 김 세 왕씨가 들어섬에 왕위를 차지한 나라로 알려져 있다. 허나 3사교과서에 실린 만큼 삼국으로 자리 잡은 이 선명이 과연 맞는 것일까? 이러한 신라 왕실이 백제 왕실이었다는 다소 충격적인 주장을 펼친다.

백제기세의 내인 양면에서 비롯한 '왕비족' 이야기, 김해의 등극을 둘러싼 선공, 진공 논란까지 <삼국사기>에서 확인할 수 없었던 신라 왕위 계승의 비밀을 풀어 놓았으며 또한 김해왕 (왕망세기), (원서), (구정서), (실보서기), (고사기) 등 한국과 일본, 중국어 문헌과 사료와 역사적 사례를 주시며 삼국과 통일에 기여한 이대 신라의 실체도 밝혀보았다.



<평양성>, 고구려의 마지막 전투인 평양성 전투를 다룬다



영화 <평양성>은 나당 연합군과 대방적전에 맞선 고구려가 벌이는 전쟁 상황을 재현한다. 길은로는 잊갈지 모르겠지만 속은 당백하고 같이 들어가면 영화 <평양성>은 더욱더 정치적인 내용을 담고 있다. 신라와 고구려는 당을 사이에 두고 서로를 견제하고, 당의 야욕을 배회 보고있는 신라는 고구려에게 몰래 지극 손을 내밀지만 통하지 않는다. 이준익 감독은 개성 넘치는 개릭러와 함께 역사에 대한 재해석으로 평양성 전투의 내용을 탄탄하게 문헌해낸다. <평양성>은 해학적 웃음과 감동과 함께 불거리는

폭성이다. 역사적 고증에 얽혀 상상력을 증원한 화려한 전쟁 장면이 팬들의 시선을 사로잡는다. 살공격과 번공격의 기상천외한 전쟁 장면, 고고구 수백 개의 화살이 동시에 쏟아지는 '신궁' 등의 스펙타클한 볼거리를 더해 더욱 다양한 재미를 선사하기도 한다.

발행일자: BC3-AD7

발행번호: 제 210-1호



報いよや

이 보 이 요 야

히미코, 그녀는 누구일까??



원어명: 히미코

출생 - 사망: ? ~ 247 or 248

별칭: 히미코 여왕

국적: 일본

활동분야: 정치

시대: 야요이 시대

2세기 후반 일본에서는 소국들 사이에서 전쟁이 벌어졌다. 소국들은 수년간 싸우다가 야마타에국의 히미코를 소국들 테로하는 내각으로 추대하였다. 이렇게 본래 남자는 왕으로 삼던 야마타에국은 일본에서 처음으로 여왕을 추대하게 되었다.

<삼국사기>에는 히미코가 173년에 신라에 사신을 보내고 교제를 요구하는 등 외교 활동에 노력한 기록이 남아 있다. 또한 히미코는 239년 중국 위나라 황제인 조예에게 사신을 파견해 조공을 바친다. 이로서 야마타에국은 위나라의 신하국가가 되며 친위외교의 길을 열고 금동상, 구리거울, 검 등도 화사들로만 받게 되었다.

이름: [Blank] 나이: [Blank] 직업: [Blank]

272년 헤자스님 도내안들의 이야기 / 헤자스님

헤자스님, 저의 스승님이 되어주세요!

알았다

쇼토쿠 태자

621년 쇼토쿠 태자 사망

이후, 일본에서 쇼토쿠 태자가 공경왕릉제도를 정비하고 불교를 융성케 하는데 큰 영향을 끼치게 되는데...

쇼토쿠 태자

필요 공부중..

이름: [Blank] 나이: [Blank] 직업: [Blank]

Interview

도영: 안녕하세요, 히미코에관심 켜는 일본이요야 기자입니다. 히미코 여왕님이 일본 야마타에국의 히미코 여왕이라고 들어서 인터뷰를 하게 되었습니다. 현재 일본 영도의 30여개의 소국을 히미코 여왕님이 다스리는 야마타에국이 가장 강성해지고 있었는데 이렇게 될 수 있었던 이유가 무엇이고 생각하십니까?

히미코: 여러 해 동안 우리 왜국에서는 전쟁이 끊이지 않았습니다. 저는 소국을 시키면서 일어나는 이러한 전쟁을 중지하고 종교적 권위를 이용하여 구슬을 통해 전쟁을 비호하여 나라를 다스리고 있습니다. 같은 이러한 제 방식이 우리 야마타에국이 강성해줄 수 있었던 계기가 아닐까 싶습니다.

도영: 아, 그렇군요. 그런 이제 무슨 원인을 해도 원장인가요? 히미코 여왕님이 후권이 평정된 후 귀에 코를 피우고 뒤로부터 친위외교라는 원호화 제도를 통해서도 들었는데요. 후이 귀에게 코를 피우는 이유가 무엇입니까?

히미코: 저는 신신과 바다 건너 땅을 보고 하게 되었습니다. 그런데 치 시신을 비롯한 사람들의 지위를 너무 낮게 두어서 귀신에게 인권을 느끼게 되었고 그곳에서 조공을 바치게 되었습니다. 그러하여 귀의 낮은 지위에 친위외교라는 원호화를 제사하함으로써 우리 야마타에국과 귀의 관계는 더욱 돈독해지고 우리는 일본 영도의 여러 소국에서 영적인 장엄을 확보할 수 있었습니다.

도영: 귀신이나 귀에서 장엄하고 좋은 땅을 잡습니다. 원호화 야마타에국이 더 강성해지도록 영력이 어떻게 됩니까?

이름: [Blank] 나이: [Blank] 직업: [Blank]

いよや 광고



야요이 시대를 상징하는 도기
야요이 토기

아름다운 목선으로 이루어진 디자인과 실용성을 생각한 큰 입과 빛살무늬까지!!

야요이 시대의 권위를 상징한다

製法斜格于文 동탁 (가사사격자문)

지배자들과 주술적 의례를 할 때

필수 아이템!

(실용성을 중시하는 야요이 문화는 뛰어난 공예품과 아름다운 생활의 미를 보살피고 있습니다)



이름: [Blank] 나이: [Blank] 직업: [Blank]

한나라 신문

발행일자 B.C 206 - 120

발행번호 제 207 - 27 호

발행인



한 무제 를 바라보는 시선 ^_^

극위 이후로 무제에게 정성가를 가져다준 후에, 하지만 그들
같은 백성들의 시선은 평평하게 대립한다. 그렇다면 먼저
한 무제의 업적을 알아보자.

무제는 제후국을 약식 아들 등 왕족들이 단번에 잡고 있으며
정부를 [3주로 나눠] 주마다 가솔로 파견하여 중앙집권적
체제를 확립해 잡고 있다. 또한 무제는 오랫동안 갈수록 압박하면
효율을 도출하고, 그 과정에서 실크로드까지 발전 하게 된다.
마침내 힘으로 북방, 남방 관 것 많이 영토는 확장한다 무제는
마침내 고조선까지 명칭시한다 무제는 경제적 정철도 사법
하였는데, 예로는 소과 형의 정에게 사법, 군수법과
정장법 사법 등이 있다.

한나라가 전성기를 누릴 수 있게 리엄 무제지만, 그중 부정적인
사에서 바라보는 이들도 있다 무제는 군현을 많이 짓고 부장성을
무제 군사들로 리엄 복고호를 짓게 했으며 바깥까지 확대
안했다. 또한 소외되고 계층 대립점을 일으키고 자기의 높은
것을 더 대우 포복 공사를 단행하여 남다른 계층을 추 추악하기
위해 세금을 증가시키고 세금 징수를 단행하여 백성들의 삶은
고달피지게 한다는 부정적인 특징들도 나오고 있다.



동서교역의 문, 비단길을 열다 ^_^



실크로드라고도 불리는 비단길은 한나라에 처음
개척된 동서 무역로이다. 아시아와 중국, 지중
해를 연결하는 무역 루트로 중국의 비단이 서
방으로 운반되었기 때문에 비단길(실크로드)
이라고 부르게 되었다. 이 비단길을 통해
서 불교와 간다라 미술이 중국으로 전파
되었다. 특히 비단은 멀리 로마까지 운송
되었는데, 비단길이라는 이름은 여기서
유래한 것이다.

한나라 서역을 처음 개척한 이래 중국의 역대 왕조는 비단길을 이용해 중앙
아시아 및 서아시아 여러 나라와 빈번히 교류하였다는 점에서 상업적인 면
뿐만 아니라 동서 문화의 교류 면에서 역사적으로 큰 의미를 지닌다고 볼수
있다. 또한 많은 스님들이 경전을 구하여 비단길(실크로드)을 따라 인도로 들
어갔고, 인도의 승려들도 경전을 가지고 중국에 많이 들어왔다는 점에서 중국
불교 발전상에 큰 데에는 인도와 중국을 연결시켜준 실크로드의 역할은 무
시할수 없다고 본다.

한나라에서 먹는 음식을 판매합니다. ^^



한나라를 건국한 위안은 동쪽은 동진 안고리만 하고 국력은 강다.
이때부터 안고리를 먹는 습성이 시작되었는데 안고리의 효능에 따라 이리보와
안고리 국이 유명하다.

- 안고리 효능
- ① 디아터라에 도움이 된다.
- ② 스테이크 하면 도움이 된다.
- ③ 안고리는 단백질, 철분이 많고 저지방도 풍부하게 포함되어 단백질이 많다.
- ④ 천하의 비만약 이고, 비만약을 대체할 정도로 효능이 있다.
- ⑤ 안고리에 포함된 생선 스테이크 고명으로 생선은 저칼로리 식품이기 때문이다.
- ⑥ 맛도 좋아서 맛있고 저지방은 저지방 이고, 신이 많고 이리까지 된다.

가격: 1만원 (4***)

한나라의 유물 순우 판매합니다 ^^

순우는 종북, 등과 같이 정정터에서 궁사들의
사기를 볼때는 약기중 해마이다.

이 호랑이 순우는 궁 사외에서 청동으로 만들어진
한나라 시대역 귀한 유물입니다.

사용방법: 끓여놓은 밀찌에 넣어 두면 소름 났다

특징: 소리가 크게 울려 퍼진다

효력: 궁사들을 지휘할 수 있다.

가격: 5,000만원 (할인가능)



韓国A高校「歴史新聞作り」担当教師への インタビュー結果

韓国A高校「歴史新聞作り」担当教師へのインタビュー結果

1. 教育経歴はどのくらいですか？（2019年基準）

2017年からのので、今年で2年目です。

2. 東アジア史の授業は何年くらい担当しましたか。

今年初めて教えることになりました。

3. 普段、歴史の授業で最も重点を置いて育成したいことは何ですか？

時の流れに伴う出来事の因果関係を重視します。

4. 「韓国史」の授業と比べて「東アジア史」の授業でより重点を置く部分や注意している点は何ですか？

同じ時期に他国で発生した事件を把握し、その関係を推論する活動を重視します。

5. これまで行ったパフォーマンステストで最も多く使われたタイプは何で、その理由は何ですか？

テーマ発表です。大きなテーマは私が提示しますが、細かいテーマは学生たちが決めた後、調査後に関連内容を発表する形でした。生徒たちが関心分野によって自発的にテーマを決めることができるため、参加度が高く、発表資料の構成と内容を通じてどれほど誠実に調査したのか、創意性を発揮したのかがよくあらわれるためです。また、高校課程なので評価内容が大学入試ともつながっているため、学生簿記録（科目詳細特記事項）に容易でした。生徒たちが自ら調査、発表した内容は授業中に講義式で聞いた内容より長い時間記憶しているので、大学入試面接でもより効果的だと思いました。

6. 2019学年度2年生の「東アジア史」のパフォーマンステストとして「歴史新聞作り」を選択した理由は何ですか。

まず、「東アジア史」の授業を受ける生徒の中で美術を専攻しようとする生徒が多かったからです。この子たちの長所を生かすために言語外的な表現を活用して評価する方法を考えていたところ、歴史新聞は多様な方法で歴史を表現できると考えました。また、学期の初めだったので、お互いに顔を身につけて親しくなるために共同作業であるグループ活動として構想しました。

7. 「歴史新聞づくり」のパフォーマンステストを行う際に注意を払った点は何ですか？

グループ活動が活発に行われるようにしました。私からの時代背景に関する説明はありましたが、資料調査と記事作成、記事選択はすべてグループ内部で議論と協議を経て進めるようにしました。序盤は特定生徒が主導するグループもあり、誰も主導せずに何をすべきか分からない生徒たちもいましたが、ぎこちなさがなくなり、隣のグループの状況を参考にしながら次第に積極的に取り組み始めました。

8. 「歴史新聞作り」のパフォーマンステストの当時に感じた教育的効果および限界について教えてください。

これまでテーマ発表のようなパフォーマンステストでは見られなかった生徒たちの感情移入を見ることができました。新聞記事にはインタビュー形式が多かったのですが、多くの生徒が歴史的人物に対して感情移入を試み、また一部は高いレベルの感情移入段階を見せていて私も驚きました。ただ、「歴史新聞作り」には時間がかかり、グループ活動なので生徒一人一人の学生簿記録をどういうふうに書いて良いかは難しかったです。また、美術を専攻しようとする生徒の中には、「歴史」よりも美的感覚を優先し、主客が伝道される場合もありました。

*上記のインタビュー内容は数回にわたる面談内容をもとに筆者が作成し当該教師から掲載の許可を得ている。

卒業生へのインタビュー結果

卒業生Aへのインタビュー結果

インタビュー日付：2022. 11. 03.

1. 「東アジア史」を選択したきっかけは？

小学校の時から歴史に全く関心と興味がなかったが、学校教育課程に開設されていて受講した。授業を聞きながらだんだん面白くなって大学修学能力試験でも選択した。

2. 「東アジア史」と「韓国史」の最大の違いは何だと思うか。

「韓国史」を学ぶ時、あまり面白くなかった。なぜこれまで知らなければならないのかと思うほど内容が多く、試験のための暗記知識のように感じられた。ところが「東アジア史」は分量が少なくテーマ式なのでひとまず武談が少なく、「韓国史」を他の国と比較して連結して見ることができて興味深かった。

3. 「東アジア史」の受講経験が周辺国に対する理解に役立ったか。どうしてそう思うのか。

個人的には大いに役立った。その前には周辺国の行動を韓国の立場で把握していた。韓国に役に立つのかどうか、こういう風に。ところが、「東アジア史」の授業を通じて周辺国の歴史的流れを知ると、韓国に役立つかどうかより、その国の脈絡の中で見ることができた。そして、韓国の政策も韓国メディア以外の国でどのように扱っているのかを探しながら再評価したりもする。

4. 現在、自分の職業・生活・価値観にどのような影響を及ぼしたのか

多国籍企業で働いているが、「東アジア史」の授業で聞いた他国の歴史と文化が大いに役立つ。同僚たちと会話する時、その時に聞いた話をすると、皆喜んで急速に親しくなる。そして「東アジア史」を学びながら感じたのは「ただ」はないということだ。すべてに意味があり、理由があると思った。それで外交や政治を見る時も断片的ではなく隠された意味や意図を探そうとし、社会生活でも他人の意図と目的をキャッチしようと注意を傾ける態度を持つようになったようだ。その意味で東アジア史は必須科目にならなければならないと思う。特に現代社会は交流が核心だが、そのような訓練をしてくれる。

*上記のインタビュー内容は面談内容をもとに筆者が作成し本人から掲載の許可を得ている。

卒業生Bへのインタビュー結果

インタビュー日付：2022. 11. 15.

1. 「東アジア史」を選択したきっかけは？

「韓国史」が好きだったので、歴史科目にもともと興味があった。理科だったので大学修学能力試験では選べなかった。

2. 「東アジア史」と「韓国史」の最大の違いは何だと思うか。

「韓国史」は韓国中心なので、韓国と関連した歴史だけを学ぶが、「東アジア史」は共通性を知らせてくれた。「世界史」はあまりにも複雑で、各国の歴史を時代順に並べているため、「東アジア史」が最も理解しやすかった。

3. 「東アジア史」の受講経験が周辺国に対する理解に役立ったか。 どうしてそう思うのか。

役に立った部分がある。特に歴史歪曲問題はメディアで非常に頻繁に扱うが、韓国の立場だけが出てきて、他国が何を根拠にそのように主張しているのかが分かった。もっと事実に基づいて客観的に接近する必要性を悟った。

4. 現在、自分の職業・生活・価値観にどのような影響を及ぼしたのか。

インテリア関連事業をしているので直接的な影響はよく分からない。しかし、数回の日本旅行で知り合った日本の友達と会話中に領土紛争に関する話が出てきて、「東アジア史」で学んだ内容をもとに韓国の立場をよく説明できた記憶がある。韓国と日本の領土紛争の他にも、中国と日本の領土紛争についても話しながら深い対話ができた。理科だが「東アジア史」は必修科目になってほしい。韓国の位置が周辺国と切り離せない関係であり、交流と葛藤に対して自国史を客観的に眺める姿勢を涵養するのに役立つためである。

*上記のインタビュー内容は面談内容をもとに筆者が作成し本人から掲載の許可を得ている。

卒業生Cへのインタビュー結果

インタビュー日付：2022. 11. 17.

1. 「東アジア史」を選択したきっかけは？

幼い頃から歴史が好きで、また得意だった科目だった。「韓国史」に自信があったので、重なる部分があるだろうし、周辺国の歴史についても学んでみたかった。成績もよく出て面白くて大学修学能力試験でも選択した。

2. 「東アジア史」と「韓国史」の最大の違いは何だと思うか。

「韓国史」に比べて深さが浅い。主要事件について大まかに学んでいく感じが大きかった。もっと深く教えてほしいが、教育課程や時間を考えた時、現実的に難しそうだと思う。

3. 「東アジア史」の受講経験が周辺国に対する理解に役立ったか。どうしてそう思うのか。

周辺国の現在の姿の根源を知ることができるという側面で役立った。なぜ中国が社会主義国家なのか、ベトナムが米国の支援を受けたにもかかわらず社会主義で統治されるのか、日本が近代化に早く成功した理由などを知ってから、今日の各国の体制と姿が理解しやすかった。ニュースを見る時も各国の立場で理解しようと思う。例えば、日本で発生した嫌韓関連ニュースを見ると、あえて日本だけでなく他国でも十分起こりうることを、日本に対する過去の感情のために、より過剰に受け止めているのではないかと思う。

4. 現在、自分の職業・生活・価値観にどのような影響を及ぼしたのか。

現在、警察幹部候補生として教育中だが、率直に言って警察幹部候補試験で大いに役立った。筆記試験の韓国史内容や面接でも関連内容を混ぜて答えて良い点数をもらったと思う。実は中学校の社会教育の時間に日本は歴史的な敵、中国は体制的な敵であるというふうに教育を受けた。しかし、「東アジア史」の授業はそうではなかった。周辺国との歴史的関係を深く知り、また周辺国との関係の中で韓国を見ることができ、客観的に見ることができた。そういう点で必須科目に指定されたらいいと思う。

*上記のインタビュー内容は面談内容をもとに筆者が作成し本人から掲載の許可を得ている。