

多様な観点を指向する歴史教育

キムハンジョン
金漢宗(韓国教員大学校名誉教授)

1はじめに

歴史を多様な観点から見なければならぬという話は近ごろ歴史教育論議でよく聞く。この言葉は一種の当為論的命題であり、歴史研究や授業で一つの流行になっている感じである。多様な観点の歴史理解と解釈の概念や研究方法を主題とする多数の研究が発表され、これに基づいたり、こうした観点を育てるための歴史授業方案や実践事例が提示された。国家教育課程においても歴史理解や解釈の違いを認めなければならぬという話をいろいろな所で見出すことができる。

ところが、多様な観点の歴史認識を主題とする理論研究が歴史授業に意味のある示唆を提供するとは思われず、授業事例は理論よりもアイデアや経験を基盤としている。もちろん歴史の多様性を主題とする歴史教育研究においても授業適用方案を提示したり、教科書や授業事例を例示として挙げたりする。ところが、これを実際の授業に適用したり、こうした例示を具体的な授業アイデアに結びつけることはあまりない。こうした現象はなぜ現れるのだろうか。多様な目で歴史を見るというのはどういうことであり、これについての理論的論議が歴史授業に与える示唆は何だろうか。多様な観点の歴史教育をめぐる理論的論議を授業実践の観点から検討してみることにしよう。

2歴史理解と解釈の多様性が強調される背景

(1) 国家間と社会内部の歴史葛藤

韓国社会で歴史を多様な目で見なければならぬという声が高まったのは、歴史学の学問的論議よりも現実社会の問題のためである。強いて意味を付与すれば、教育的性格が強いと言える。2000年代に入って韓国と周辺国家の間に、そして韓国社会内部で歴史認識と評価をめぐる葛藤が起きた。その解消方案として提示されたのが歴史を見る多様な目を認めようというものだった。歴史葛藤が起きたとき葛藤を醸しだしている両者は自身の立場で歴史を見ており、かつて起きたできごとを解釈する。相手の主張に反論し、自身の主張を後押しすることに歴史解釈の焦点を合わせる傾向がある。こうした傾向は歴史を主題に交流と対話をしたとしても葛藤を解消しにくくする。これに伴って異なる歴史解釈を認めようという動きが現れた。多様な歴史認識を受け入れようというのである。

すでに韓国にも多く紹介された2013年の国連の歴史教科書勸告案では「この報告書に提示された結論と勧誘事項は、歴史はいつも多様な解釈の対象だということを認めることに基づいているのである。歴史ナラティブがもっとも高い義務論的基準に厳格に従うためには、相手の主張は論争において尊重されるべきであり、論争の対象に含まなければならない」とすることによって、歴史解釈の多様性を認めつつ自身とは違った解釈を尊重することを歴史教科書をめぐる葛藤の解決方案として提示した。ドイツのボイテルスバッハ・コンセンサス^{*1}では①特定の見解を学習者に強要しないこと、②学問であっても政治的に争点がある主題の授業は論争的にすること、③学習者の立場で実践できる能力を育てることを原則として提案した。これもまた歴史的観点や解釈の違いを認めるものの、こうした違いを主題に討論する授業を提案するものである。

ところが、こうした方案が実際の歴史葛藤を解消するのにあまり助けにならなかったとは思われない。これは多様な目で歴史を見ることの問題というよりも、実際には言葉とは違って歴史を見る他の観点を認定できなかつたり、多様な目で歴史を見るのが難しいからである。自身の主張とは異なる解釈や評価の中に受け入れることができるものとそうではないものを区分することは容易ではない。自身の解釈は受け入れることができるが、相手の解釈はそうではないと認識さ

*1 1976年にドイツの著名な政治教育学者が集まって協議し、発表された合意。近藤孝弘「ドイツにおける若者の政治教育—民主主義社会の教育的基盤—」(『学術の動向』14-10号、2009年)参照。以下、注はすべて訳注である。

れる。これを歴史解釈の違いと見なすが、実際には自身の国家や自身が直面した社会的立場、自身が持っている政治社会的観点にしばられているからである。

(2) テキストの読み取りと歴史解釈

歴史教育において多様な観点が強調されるもう一つの背景は、これを歴史探求の本質的性格と見る傾向のためである。歴史テキストの読み取りの本質的性格と方法を多様な観点から見るのである。歴史教育が知識中心の代わりに歴史的思考に焦点を合わせなければならないという見解は、すでに1970年代以前に始まっていた。ところが、1990年代に入って歴史的思考の概念をテキストを読むときに歴史家が持つ考え方だと見る見解が浮き彫りになった。歴史探求は以前から強調されてきたが、このとき歴史探求は歴史的事実の構造を明らかにすることではなく、歴史テキスト読み取りの特徴的な方式を反映しようとするものだった。そのため探求という言葉の代わりに「歴史をすることdoing history」*2という表現を使ったこともある。歴史をすることは、歴史テキストには著者の観点が入っているという考えを基盤とする。論文や一般歴史書はもちろん、教科書、さらに史料であったも同様である。歴史叙述は歴史家の解釈によって変わり、史料は編纂者の取捨選択と叙述方式を反映する。同様に、あるテキストを資料に学習するとき、そのテキストの解釈は学習者によって変わらう。歴史解釈のこうした違いは歴史探求の性格を多様性に置くようにする。国家教育課程の歴史科目の性格でも「解釈の多様性と歴史の論争性を認識し、他者を理解しようとする態度を育成する」(2022国家教育課程)となっている。これは、歴史的事実は歴史解釈の産物であり、歴史解釈は解釈する人によって変わる可能性があることを歴史学習において念頭に置かなければならないと指摘しているのである。

(3) 韓国社会の多文化現象

2000年代に入って韓国社会は急速に多文化社会に移行している。韓国はアジア最初の多文化国家だという言葉を知りたりする。2007年に韓国社会に居住する外国人が100万人を超え、2014年には250万人以上になるほど速い進行である。京畿道安山市やソウル大林洞^{キョンギドアンサンシ}一帯のようによく知られた多文化人居住地でなくてもこの頃はかなりの中小都市でも多様な出身国家の人々や彼らを念頭に置いた文化現象を難なく見出すことができる。

歴史認識には文化的背景が作用する。出身国家が多様な家柄の学生を対象にした外国の研究によれば、一つの教室で同じ授業をしたとしても学習主題に対する学生たちの認識は同じではない。学生たちが出身国家でこの主題を学習しなかったり、初めから現在の居住国家で生まれたとしてもこうした現象を見出すことができる。これは一つの事件に対する現在の居住国家と(父母の)出身国家の経験や立場に違いがあり、家庭環境、すなわち父母やその周辺の人々に対する学生の観念が作用するからである。

国家教育課程においても韓国社会のこうした多文化現象を意識している。教育課程総論の「学校教育課程設計と運営」では「教授・学習」において「多文化家庭の背景、家族構成、障害の有無など学習者の個人的・社会文化的背景の多様性を理解し尊重しつつ、これを授業に反映するとき偏見と固定観念、差別を引き起こさないよう留意する」と明示している。学校教育全般に対する留意事項であり、歴史科目において特に多文化に関する言及はないが、教育課程総論のこうした記述は歴史教育にも影響を及ぼす。人口移動や交流に関する内容が教育課程や教科書に増えたのもこうした現象を反映する。

(4) 歴史学習通路の多様化

学生たちが歴史的事実に接し、歴史を学ぶ通路はますます拡大している。歴史だけでなく他の科目でも歴史的事実を扱い、学校外の体験学習や学生の個人的経験を通じて歴史を学ぶことは以前にもあったが、今は教室の授業だけでなく教室外の多様な通路を通じて歴史に接することが大幅に増えた。博物館や記念館が以前に比べてはるかに多くなり、扱う主題も多様化した。総合博物館の他に特定分野や主題、さらに事件をコンテンツとする専門博物館や記念館も簡単に探することができる。いくつかの地上波放送だけしかなかったときは違って今は数百のTVチャンネルが存在し、かつこの中の教養チャンネルで歴史講座も多数放送される。TVの歴史放送では主に歴史学者が講座を担当するため、その内容は学校教育に劣らず専門的であり、信頼性を持つ。その上TVの特性上多様な資料を活用することができ、講座を聞く人として芸能人が出演して視聴者の興味と関心を引く。歴史を主題とするユーチューブや

*2 テッサ・モーリス=スズキ、姜尚中『Doing History—「歴史」に対して、わたしたちができること』(弦書房、2017年)には、『「歴史を」を実践する』例として、上田自由大学や殿平善彦(1945年～)らの活動を挙げている。

ブログもとても多い。ここで提供するコンテンツがどれくらい信頼性を持ちつつ教育的にどの程度価値があるかとは関係なく、いわゆる「歴史オタク」のように歴史に興味を持つ学生たちがさらに専門的に歴史を勉強できる通路となることもある。歴史小説や映画をはじめ歴史的事実を基盤とするが、そこに作家の想像力による虚構を添えるジャンルは以前にもあったが、今ははるかに多くなった。近ごろ公共の歴史public historyが歴史学や歴史教育で関心を集めるのもこうした傾向を反映するものだといえる。

学校で勉強する歴史に比べて学校外の歴史ははるかに多様であり、自由な解釈を盛り込む。歴史叙述や表現形式も多様である。歴史小説や映画のように初めから作家の想像力が入るテキストは言うまでもなく、公共の歴史の場合も同様である。こうした歴史テキストの拡大は歴史認識の多様性と結びつく。意識しようがしまいが、学生たちは多様な歴史経験を通じて歴史認識を拡大する。同じ歴史的事実だといってもこれについての認識の幅は拡大する。

3多様な視点の歴史教育研究動向

(1)多様な視点をさす用語の意味

多様から観点から歴史を見るというのはどういうことだろうか。これを主題とする歴史教育研究において多様な視点をさす用語には多元的観点、多観点、多重観点、多重視角、多視角などが使われている。この中で代表的な用語は多元的観点と多重視角である。ところが、どのような言葉を使うかは単純に用語選択の問題ではなく、歴史探求の性格と方法とは何かについての考えと関連がある。特に多重視角という用語を使う人であるほどその概念を学術的に論議しつつ多元的観点と区分しようとする。多重視角を多様な目で歴史を見ることを意味する学術概念として位置づけ、多元的観点と区分しようとする研究が続いている。これに反し多元的観点という言葉は厳格な学術的概念というよりも多様であることを意味する日常用語として使うことが多い。その違いを理解するために、これらの用語の概念をもう少し具体的に見ることにしよう。

これらの用語は「多元的」あるいは「多重」という修飾語や「観点」と「視角」という概念で構成される。実際の授業を計画するのにあまり役に立つことはないが、用語の概念を探索するとき当然の習慣のようにまず辞書の意味を見てみよう。国立国語院の『標準国語大辞典』によれば「多元」は「事物を形成する根源が多いこと」である。多元は行為や思考主体の多様性、さまざまな解釈、行為や思考の多様性を意味し、「多重」は辞典的には「いくつかの重なり(重複)」という意である。歴史を見る観点は歴史を見る以前の考え、他の人の既存の考えに自分の考えを加えて形成される。歴史学者は、以前にはまったく研究されなかった主題でなければほとんど他人の研究に基づいて自身の研究を進める。この過程で他人の歴史解釈に自身の解釈を加える。歴史学者は、歴史記録担当者の解釈が入った史料を分析して解釈し、歴史を叙述し、学生たちは歴史学者の叙述を資料にして歴史を学習する。この過程で歴史記録担当者の解釈、歴史学者の解釈は学生の歴史認識に累積される。そうした意味で歴史理解や歴史認識は多層的であり、かつ多重的である。国語辞典で「視角」は「事物を貫徹して把握する基本的な姿勢」であり、「観点」は「事物や現象を観察するとき、その人が見て考える態度や方向または境遇」とされている。この言葉だけから見ると、視角と観点を辞書的意味を明確に区分することは容易ではない。ただし辞典の定義で視角が基本的な姿勢を示すものだとすると、観点はこうした姿勢を持って事物や現象を見て考えつつ、それがどうだという考えを持つものと区分することができる。観点はある視角を持ち事件や現象を見つめ考えて自分なりに到達する考えを形成する目なのである。

多様な観点に該当する英語の単語はmultiperspective(multiperspectivity)、ドイツ語ではMultiperspektivitätである。ドイツ語の単語がしばしば引用されるのはこの概念がアメリカやイギリスよりもドイツで多く論議されたためである。特にドイツn学者であるベルクマンKlaus BergmannのMultiperspektivität理論が代表的に紹介されている。便宜上英語の概念で説明することにしよう。multiの他に多様だという意味で使われる単語には「複数の」という意のpluralisticがあり、観点や視角をさす用語にはviewまたはviewpoint(point of view)がある。英英辞典ではperspectiveを「a way of thinking about and understanding something(such as a particular issue or life in general)」、viewpointを「a way of looking at or thinking about something」、viewを「an opinion or way of thinking about something」と定義する。辞典的定義としてはperspectiveとviewpointはほとんど差がなく、viewはあるものを見る方法という面では重複するが、視角を意味する点では若干違いがあったりする。ところがpluralistic view(viewpoint)のような言葉は学術概念というよりもただ日常語として使われ、歴史学や歴史教育の学術概念として論議されることはない。

歴史を見る多様な観点を意味する用語として多重視角を使う人々は、多元的観点は価値の問題であり、多重視角は歴史を研究する方法または歴史教育の授業原理だとして区分したりする。本稿の性格上彼らが語る多重視角の概

念や属性を詳しく紹介して検討する必要はないだろう。ただし引き続いた論議を通じてこうした概念が学問的に体系化されたかは疑問である。依然として日常的な対話や文章で観点と視角、「多元的」と「多重(的)」という言葉を使い分けて使うことは多くない。一般人はもちろん歴史教師やさらに歴史教育専攻者が見ても二つの用語を明確に(区別して一訳者)理解することは難しい。いずれにせよ多元的観点もテキストを読む目であるから、歴史研究の方法と別個のものではない。また、二つの用語の概念が(それらの一訳者)言葉が内包する本質的意味において違いがあるのか、さもなければベルクマンに代表されるドイツの歴史学界でMultiperspektivitätが提示された脈絡と韓国で多元的観点ないしは多重視角論議が活性化することになった脈絡の違いなのかは明確ではないようである。何よりも多重視角と多元的観点の概念を区別することが学生たちに多様な観点から歴史を考え理解させるための授業実践にどのような示唆を与えるのか明確ではない。

韓国の歴史教育で使う多元的観点という言葉は必ずしも英語multiperspectiveやドイツ語Multiperspektivitätを翻訳した用語ではない。ドイツ歴史教育のMultiperspektivität概念や理論が紹介される以前にただ多様な目で歴史を見るという一般的意味をさす用語として多元的観点が使われたこともあった。これを英語に翻訳した用語がmulti perspectiveやpluralistic viewだった。

視角と観点、多元的という言葉と多重という概念の論議や違いとは別個に、実際の教室の授業実践においてこの二種類の用語の概念は明確に区分して使用されることはない。どちらの用語を使おうが、それが教室の歴史授業に与える示唆には格別違いを感じることはできない。教室の歴史授業に与える示唆が特別に変わることもなく、これを分けて適用した授業アイデアや実践事例を探すことはできない。たとえ二つの概念を区分したとしても、それが歴史教育にどのような意味を持ち、教室の授業にどのように適用するべきかも漠然としている。だとすれば、授業実践の側面から見れば強いて多元的観点や多重視角という用語のうちどちらが妥当な用語なのか問い詰めたり、その概念が内包する属性を具体的に探索するよりも、多様な観点から歴史を見るのが歴史教育においてどのような意味があるのか探り、実際の授業でこれにどう接近するべきか探索するほうがよい。多様な観点の歴史認識を範疇化しようとする試みはここから出てきた。

(2) 多様な観点の範疇

私たちが接する歴史叙述は多様な観点から歴史的事実を見つめた産物である。これに照らして国内外のいくつかの本や文章において多様な観点から歴史を見ると何がどのような思考行為を意味するかを一定の類型や次元で分類して提示している。これらの見解の間には重複する部分が多く、若干の違いを見せるものもある。この中のいくつかの見解を見ることにしよう。

multiperspectivity理論として韓国に多く紹介されたドイツのベルクマンは、歴史的観点を次のような三つの表現形式に区分する。

- ①過去から得た史料に対するときの多元的観点。ここで史料は歴史的事実とからまって考え、行動し、苦痛を受ける人間に関するものである。
- ②歴史叙述が持つ論争性。歴史的事実に関して後代の観察者や研究者が叙述した内容は論争的な属性を持つ。
- ③歴史的事実についての見解と判断の複数性。論争的で多元的観点を表現を学生たちが扱うときに出てくる。

【マルチン・ルイケ、イルムガルト・チュインドルプ(チョン・ヨンスク訳)、2020年、64ページ】

金漢宗は、多様な観点から歴史を見ることについての既存研究を総合して多様な観点の意味をその根源によって次のようないくつかのカテゴリーに分けてその属性を提示した。

- ①歴史的行為の多元性: 行為主体の多様性。多様な歴史行為者の観点から歴史的行為を推論する。
- ②歴史的事実の多面性: 歴史的側面の多様性。歴史的事実をさまざまな側面から再構成する。
- ③歴史認識の重層性: 歴史学習者の多様な視角。歴史行為者、歴史記録担当者や歴史学者、学習者の歴史的視角に重層的に累積する。(金漢宗、2021年)

最近チャン・ロサは歴史的事実を解釈する歴史の学問的方式に土台に多様性の意味を次のような三つの次元で整理した。

- ①過去行為者の多声性(存在論的多様性)
- ②歴史叙述に存在する多線的な因果関係の複雑性(方法論的多様性)
- ③過去から現在に至る異なる歴史解釈が互いに対立・補完・競合可能な関係を把握する歴史解釈の競合性(認識論的多様性)(チャン・ロサ、2024年)

多様性の意味を範疇化したものだが、こうした区分は重なる部分が結構あり、一部違いがある部分もある。チャン・ロサが言う多様性の次元は、ベルクマンが歴史的観点を三つに区分したものと大差はないように見える。表現は若干違うが、概ねチャン・ロサが言う①は歴史行為者の思考や行動に該当し、②は歴史を叙述する記録担当者や歴史家の叙述に入っている因果関係の多様性であり、③は異なる歴史解釈であり、歴史記録に入っている歴史的事実についての見解に該当する。

このように見ると、歴史的観点は垂直的には歴史的事実がつくられる過程の各段階で視角主体によって変わる。各段階で歴史行為者、歴史記録担当者、歴史学習者ごとに歴史を見る目には違いがあり、どの段階の多様性に焦点を合わせるかによって歴史理解や解釈は変わる。後の段階の視角は前の段階の視角に自身の視角を加える重層的なものだからである。したがって、こうした見解を総合的に考慮すると、歴史を見る多様な観点は三つの側面で考えることができる。①多様な視角主体、②歴史的事実のさまざまな側面、③歴史学習者自身である。

4. 多様な観点の歴史授業方案

(1) 多様な観点のための授業方向

多様な観点の歴史理解と解釈を掲げる授業事例はあるが、こうした授業をどうしなければならないのかその方案を提示する文章を探すことは難しい。ただしある本では多元的観点は歴史学習において次のような五つの実践ができるようにしたり、促進するという説明を見出すことができる。

- ①理解と感情移入: 観点選択する方式で過去の観点を複製する
- ②基本条件の説明: 過去の観点を歴史的脈絡に位置づける
- ③過去の実在の再構成は一つの解釈であり、もう一つの見解につながりうるという経験
- ④解釈は自らの主観的観点と直接関連しているという経験
- ⑤各時代の人間の行為と苦痛を事実判断や価値判断を通じて評価できる能力である省察的判断力

【マルチン・ルイケ、イルムガルト・チュインドルプ、前掲書、63ページ】

授業実践の道を開いたり、これを促進するとするが、言い替えるとこれはすなわち多様な観点のための歴史授業の方向だといえる。多様な観点だというのが、これはすなわち歴史学習全般の方向である。多様な観点の歴史授業方案を提示する研究や事例があまりないのはもしかするとこのように一般的な歴史授業の方向と明確に区分されないためだろう。

上の五つの実践をもう少し見てみよう。①と②は感情移入的理解に該当する。①は歴史行為者の観点であり、②は歴史行為が起きた状況である。歴史的感情移入は歴史行為を当時の状況に照らして脈絡的に理解することである。③と④は解釈の問題である。歴史解釈の経験を通じて歴史的事実が一つの解釈であることを理解し、歴史探求の多様性を受け入れることになる。⑤は自身の歴史解釈および評価に対する省察である。自身の観点を振り返ってみると、自身の考えを相対化でき、それとは違った観点を受け入れることができる。

ここで見たように、感情移入的理解、歴史解釈の経験、自身の観点に対する省察が多様な観点の受け入れのための授業方向となる。ところが、こうした思考活動が入る授業を構成するためにはこれに適合した学習内容を媒介とすることが効果的であろう。実際に歴史を見る多様な観点を受け入れるようにする歴史授業のために適合した主題がどのようなものか考えてみよう。

(2) 多様性認識に適合した歴史授業主題

歴史の多様性を認識するための別途の授業方案があるわけではないように、これに適合した学習内容が別に存在

するわけではない。多様な観点を必要とする問題とは何かによってこれに適切な歴史的事実や主題を学習内容とすればよい。問題の性格によってどのような主題が効果的か考えてみることにしよう。

①歴史葛藤主題

歴史葛藤を扱う授業ならば、現在葛藤を生じさせている問題を主題にすればよい。そうした点で主題選択にはあまり悩みはない。例えば日本の韓日歴史葛藤の問題であれば、日帝の植民地支配と戦争動員、日本軍「慰安婦」のような主題を思い浮かべることができる。韓国社会内部の歴史葛藤であれば、解放三年史と単独政府樹立、朴正熙政府の経済開発政策などのような主題を授業事例として見出すことができる。

ところが、こうした主題は価値判断が強く入ることが多いため多様な観点から接近しにくい。政治社会的影響力が大きく作用する、いわゆる「難しい歴史difficult history」である上に、教師や学生の個人的観点も強いことが多い。このため教師が授業を計画するとき自己検閲の機制が作用しつつ、学習内容や資料もある程度固定的になる。例えば日本軍「慰安婦」の授業の場合、和解と平和、ジェンダーを指向し、このために学習者の多様な思考を誘導しようとしても、実際の学習内容においては日本政府や日本軍の女性拉致、収容所の辛い生活、これを認めまいとする日本政府の歴史歪曲を盛り込まざるをえない。このため授業の結果は多様な歴史認識ではなく、日本に対する否定的情緒の強化に帰結されるのが普通である。5・18民主化運動の授業が戒厳軍に対する反感ではなく、民主と人権を指向するといっても、すべての授業が戒厳軍の残忍な暴力を内容に盛り込むようになる。したがって、こうした主題の学習は主題選択よりもその内容を構成するのに新しい接近法の摸索が要求される。例えば、近ごろテキストを読むことを導入した日本軍「慰安婦」の授業や、市民の行為主体性を探索する5・18民主化運動の授業などが提案されることがあった。

異なる解釈や評価が存在するといつてこれを歴史葛藤の主題と見るのかも問題である。日本軍「慰安婦」が戦争ではよくある軍慰安婦の存在のような現象や、5・18民主化運動の市民軍を国家に抵抗した反乱と見る見解も一つの解釈と見ることができるのか疑問である。社会でさまざまな見解が存在する問題だとしても、これを解釈や評価の違いと見るのか、歴史歪曲と見るのかを判断しなければならない。その境界が曖昧なものもある。

②異なる解釈が可能な歴史的事実や主題

多様な観点が歴史探求の本質であることを認識し、歴史を見る多様な目を持たせるのに適合したものはさまざまな解釈や評価ができる事実や主題である。こうした内容を盛り込んだテキストの解釈経験を通じて学生たちは歴史探求の多様性を体験することができる。もちろん①のように歴史葛藤を生じさせる主題も異なる解釈や評価が存在する。ところが、ここで述べるのは価値判断があまり入らないながらも歴史学者や学習者によって評価がずれ違ったり、異なって認識できる主題である。

これは主に歴史学者や歴史を勉強する人々の間に争点を持つ問題である。歴史争点が生じる要因は三つの類型に分けることができる。第一は行為者の異なる意志決定、第二は歴史解釈の違い、第三は歴史的评价である。もちろんこの三つは排他的ではなく、互いに結びついたり相互作用するものであり、みな解釈に関連する。妙清の乱は当時の意思決定をめぐって行為者の間で意見が交錯した。歴史家の解釈にも違いがあり、学生たちに評価をさせる授業がよくある。ところが、この中の行為者の異なる意思決定は続く叙述で扱う③の感情移入的理解によって学習し、歴史的评价は歴史葛藤主題のように価値判断がかなり作用する。したがって、ここでいう解釈の対象となるのは歴史解釈の違いから始まる歴史的事実や主題である。例えば、高麗貴族社会説と官僚制社会説、光武改革論争、植民地収奪論と植民地近代化論などは歴史解釈をめぐって学者の間で論争がくり広げられた主題である。こうした主題を学習することによって学生たちは一つの歴史的事実をめぐって異なる解釈が可能だという事実を受け入れることができる。

③さまざまな行為主体に影響を及ぼした歴史的事実

感情移入的理解を通じた多様性認識は歴史的行為の多元性を明らかにするものである。歴史的行為の多元性に焦点を合わせるのは行為主体が変われば歴史的観点も変わるという考えを土台にする。感情移入的理解を通じた多様性認識に適合した主題は多様な行為主体と関連がある歴史的事実である。既存の歴史叙述で注目をあびるのではない行為者を引き出すことができる主題が効果的である。例えば朝鮮の世宗代の四郡六鎮^{*3}開拓は初・中・高等学校

*3 世宗は積極的な北進を推進し、1433年から咸鏡道地方に本格的な四郡六鎮を開拓していった。

でみな扱う重要な歴史的事実である。既存の歴史教育においてこの事実が持つ意味は北方開拓および現在のような国境線の確定である。ここでの行為主体は朝鮮政府である。この事実が世宗の業績として叙述されるのが普通であるから、世宗が行為主体として登場することもある。ところが、北方を切り開く過程で南側地方をはじめ他の地域の人々の大規模徙民〔強制移住〕が行われた。また、四郡六陣の開拓はこの地域に居住する女真族の生に大きな影響を及ぼした。徙民によってこの地域に移住しなければならなかった人々は移住拒否や移住地からの離脱、避役など多様な方式でこれに反発した。女真族の抵抗で四郡はまもなく廢郡されて朝鮮後期に再び開拓するまで見捨てられた。ところが、学校の歴史教育でこれらの行為主体となることはない。徙民政策によって生の根拠地を移さなければならなかった民や、この地域に居住する行為主体として四郡六陣の開拓を理解すればもう一つの歴史的事実を構成することができる。感情移入的理解が多様性の受け入れにつながるにはこのように既存の歴史叙述や教育において関心を持たなかった行為者を引き出して彼らの観点から歴史的事実を理解しなければならない。

一つの歴史的事件といっても行為主体によって経験はそれぞれ異なりうる。行為主体の視角は生きていく時代や社会に影響を受ける。自身の社会的地位によって事件を見る観点は変わり、行為は状況に従属する。このとき、その事件をどのような主体の観点から見るかによって歴史的经验は変わる。この経験が該当行為主体や彼らに注目する歴史学者、学習者にとっては歴史的事実になる。

④移動と交流を盛り込んだ歴史主題

移動と交流はそれ自体が他の主題に比べて多様な解釈が可能な主題ではない。ところが歴史が他の文化との接触と交流、これに伴う変容によって形成されることを学習するのはさまざまな文化の歴史を経験するだけでなく、異なる文化の存在を認めるという点で歴史の多様性を学習することができる。

移動と交流の歴史は2000年代に入り歴史教育において関心を集め、教育課程や教科書に反映された。ただし主に世界史領域に限定された。中国と西アジアおよびヨーロッパの間の経済、文化交流を主題とする東西文化の交流が代表的である。韓国史では近代韓国人の海外移住に限定された。外国人の韓国移住は近ごろ進められる多文化現象しか扱わない。ところが、韓国史においても移動と交流の歴史を反映することができる。前近代韓国史において中国とヨーロッパの交流とともに遠い地域の人々が韓半島に往来する事例を探すことは難しいが、周辺国家や地域の人々が移住したことは結構あった。また、周辺国家や民族の文化と韓国文化の交流を探することもできる。韓国人の多様な海外経験事例を含むことも可能である。例えば、高麗と朝鮮前期には女真をはじめ周辺国家の人々が多数韓半島に移住し、高麗や朝鮮政府も彼らを積極的に受け入れた。百済と倭の関係を一方的文化伝播ではなく、交流と相互作用の観点から接近でき、高麗と契丹の関係を戦争だけでなく大蔵経のような文化交流に注目することもできる。今日では教科書も朝鮮末期に漂流によってアジア周辺国家を経験した事例を読み取り資料などの方式で提供することもある。これを通じて周辺国家や民族に対する高麗や朝鮮の対応方式が固定されたものではなく、多様であったことを理解し、歴史的事実の多様性を受け入れることができる。

(3) 批判的思考

多様な観点の歴史理解のためには既存の歴史解釈、「権威」を付与された歴史叙述、自分自身が持っている歴史的観点に疑問を提起することが必要である。そのためこれとは異なる解釈の可能性を受け入れることによって歴史を多様な目で見ることができる。これはすなわち批判的思考に該当する。既存の歴史行為者とは異なる行為者の観点から見ることは、既存とは異なる時点で歴史を解釈することを含む。

批判的思考の一範疇としての多元的観点は多者性と包容にある。一つの歴史的事実を見る異なる声を伝えるだけでなく、既存観点とは対立的な行為者の観点から歴史的事実を見させる。例えば近ごろの世界史教科書は十字軍戦争をヨーロッパ・キリスト教徒の観点だけでなくムスリムやビザンチン帝国の人々の観点から見る資料を載せている。古代ギリシャとペルシャの間に起きた戦争をギリシャの観点から依然として叙述してはいるが、以後続くメソポタミア地域とヨーロッパ間の関係からペルシャが行為主体として登場したりする。まだ充分でないため依然として批判を受けているが、対立する二つの行為主体が存在する歴史においてどちらか一方ではなく両方の観点から歴史を叙述する方向に変化を見せているのである。

ところが多様な観点は必ず対立する二つの観点だけを意味するわけでない。一つの歴史的事実だとしてもその経験は行為主体により多様である。例えば高句麗と唐の間の戦争は高句麗と唐という対立する二つの観点だけではな

く、高句麗中央支配層の観点、地方城主、安市城^{アン・シツン}に入って戦った農民、唐に連行された農民、戦争に参加した靺鞨族、戦争に参加した唐の兵士などの観点から多様に考えることができる。

テキストの批判的読み取りや歴史行為の評価のような歴史的评价も学生に多元的観点を持たせることができる。著者の観点を推論したり、同じ歴史的事実を違って叙述したテキストを読むこと、テキストの内容構成に疑問を提起することなどが批判的読み取りの方法として使うことができる。歴史行為の評価には現在の観点が作用する。他のどのような考え方よりも学習者の個人的価値判断が作用する。学習者が評価をすること自体が現在の観点である。歴史行為の評価は未来の展望につながるることができる。

5. おわりに

歴史的多様性は歴史教育がぶつかるさまざまな問題点の解決策として提示された。他方でこれは歴史探求の方法やその本質的性格を理解するものだと強調された。多様な観点が歴史探求の基本的性格になるのは歴史的事実が持つ特性から始まる。歴史的事実は科学のように証明できる客観的「真理」ではなく、合理的な思考によって立証する解釈の産物である。そのため歴史探求は科学探求とは違いがある。科学のように単一の答えを求めめるのではなく、与えられた課題に対する自分なりの一つの解決策を見出すことである。このように見出した解決策は探求をする人の歴史認識となる。この過程で経る歴史解釈は人によって違い、その結果異なる解決策を提案することもある。歴史的事実に対する解釈と認識のこうした多様性は歴史探求と歴史的事実(それ自体—訳者)の性格である。

多様な観点が歴史探求の本質だとしても、歴史的多様性を受け入れるための特別な特別な授業方案が存在するわけではない。学生たちに歴史探求の経験をさせること自体が歴史的多様性を認識させることなのである。ところが多様な行為主体の観点を理解させることが必要であり、歴史的事実のさまざまな側面を探求させる必要がある。なによりも学習者自身の目で歴史を解釈する経験をさせなければならない。個別学習者が自身の目で歴史を見る経験自体が歴史的多様性だからである。

【参考文献】

- 姜鮮珠^{カン・ソンジュ}『多重視角の歴史授業』、概念と価値の衝突の解決策、『歴史教育』(歴史教育研究会)154輯、2020年、韓国語
- 金漢宗『歴史教科書国定化、なぜ問題か』本とともに、2015年、韓国語
- 同『民主社会と市民のための歴史教育』ソウル大学校出版文化院、2017年、韓国語
- 同「多様な観点から歴史を見る—歴史学習のための範疇化—」、『歴史教育』(歴史教育研究会)160輯、2021年、
- 同『歴史教育講義』本とともに、2024年、韓国語
- マルチン・リュケ、イルムガルト・チュインドルプ(チョン・ヨンスク訳)『公共歴史とは何か』青い歴史、2020年[原題は、Lücke, Martin Zündorf, *Einführung in die Public History*, 2018]、韓国語
- パン・ジウォン「2015改訂教育課程<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か」、『歴史教育論集』74号、2020年、韓国語
- イ・ビョンニョン「歴史教育における多元的観点の理論」、『史叢』84号、2015年、韓国語
- 同「ドイツの歴史授業における多元的観点」、『ドイツ研究』32号、2016年、韓国語
- チャン・ロサ「歴史教育における多様性論議の拡張と『多様性を読む』」、『歴史教育』(歴史教育研究会)160輯[172輯の誤りか]、2024年、韓国語
- チョン・ウンス「歴史教育における多重視角—認識論的側面から見た多重視角の概念と構造」、『青藍史学』33号、2021年、韓国語
- 『歴史地理教育』2024年7月増刊号

『歴史教育』2025年夏号、275～295ページ

翻訳：三橋広夫、2026年4月18日