

概念と主題中心の歴史教育の内容構成

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

教育課程で論議の中心となるのは「どのような内容を教えるのか」の問題である。教育課程を制定する過程で人々は主に学習内容を含んでいるシラバスsyllabusに関心を持つ。外形的に見ると教育課程curriculumには教科の性格、目標、内容、教授学習方法、評価などがあまねく提示されているが、歴史学者であれ歴史教師であれ教育課程を見守る人々は学習内容に論議の焦点を合わせる。

歴史は国家教育課程が改訂されるたびに社会的論議が多い科目の一つである。外的に主要論議の対象は政治社会的争点である。これは韓国だけでなく、1990年代以後全世界で起きてきた現象でもある。「文化戦争」と表現される歴史科目をめぐる社会的論議が世界各地で起きた。ところが歴史教育内的に論議の核心をなすのは学問的、教育的問題である。歴史学や歴史教育研究に照らして「こうした内容を必ず含まなければならない」という主張、これまで社会的に疎かにしたり、隠していた歴史的問題を教えなければならないという主張、内容がとて多いか学生があまり興味を持たないという理由から内容を減らさなければならないという論理、教師自身が教えなければならないと考える内容などの要因が複合的に作用する。何を教えるかについての考えは教師と学生の間でも違いがある。

多くの歴史教育内容は時代順に構成されている。時代順に内容を組織するのが厳密な意味で通史ではないとしても、人々はこれを自然に通史として理解する。ところが、通史は事実を中心に内容を構成することになる。もちろん通史形式は多くの歴史概説書や、大部分の国の国家教育課程でも採用する内容構成方式である。ところが、学校の歴史教育現場ではこのように時代順に内容を構成することに対する批判の声がばかにならない。内容が多すぎて教える時間が足りないとか、学生が興味を示さないというのが主要理由である。

これに対する代案としてよく思い浮かべるのが主題中心の内容構成である。実際に「意欲的な」歴史教師たちの中で主題中心にシラバスを再構成して授業に適用する事例をたびたび見ることができる。これに反して歴史教育研究では概念中心の教育課程構成を提案することもある。ところが、こうした声が出されて少なくない時間が過ぎたが、なぜ歴史教育課程は依然として時代順になっているのだろうか。はたして主題や概念を中心に教育課程を再構成して授業に適用することは可能だろうか。主題や概念をベースにシラバスを組織するとき、時代順の内容構成とはどのような関係だろうか。歴史教育課程についての既存研究と論議、これについての私自身の提案や考えをまとめて概念と主題を基盤とする歴史教育内容構成方案をめぐる問題を考えることにしよう。

2. 概念と主題の教育的有用性

(1) 概念の教育的意味

概念は一連の事実を共通属性によって一つのカテゴリーにくくって表現したアイディアである。私たちが概念という言葉を使うときは概念語と概念の属性を取り混ぜて述べる傾向がある。属性は事物および現状の性質や特性として、教育内容としては事実を一つの集団にくくる基準となる。次のような教科書の叙述を見ることにしよう。

新石器人は農耕と牧畜を始め自ら食糧を生産するようになった。堅穴住居を建てて一カ所に村をつくった定着生活を送り、人口もかなり増加した。こうした大きな変化を新石器革命という。(イ・ジョンデほか『中学校歴史1』、2025年、21ページ)

上の叙述は新石器革命についての説明である。ここで「新石器革命」は概念語である。「①食糧を生産した、②定着生活を送った、③人口がかなり増加した」という新石器革命の属性であり、新石器革命の概念である。概念は①、

②、③という個別事実を一つのカテゴリーにくくることによって事実を体系的に理解できるようにする。概念を知っていれば知識の移転が容易である。概念を媒介として既存知識を新しい対象として適用するようになる。ある地域で新石器革命が起きたという話を聞くと、その地域にどのような変化があったのかいちいち明らかにしなくても当時起きた歴史的事実を推論することができる。

(2) 主題の意味と主題学習

主題themeは論議や叙述の中心となる問題である。もっとも重要に扱う考えやメッセージが主題である。主題学習はこうした問題に集中して関連したさまざまな側面を学習する方法である。ところが、主題の言葉や主題学習をするとき、その内容は広範で多様である。主題が何なのかについての悩みなしに、ただ年代順や通史形式ではない内容構成方式を包括的に呼ぶ傾向もある。

1997年に告示された第7次教育課程高等学校国史は歴史認識の性格を扱う第1単元(韓国史の正しい理解)と三国時代以前を対象とする第2単元(先史時代の文化と国家の形成)を除く第3～第6単元は統治構造と政治活動(政治史)、経済構造と経済生活(経済史)、社会構造と社会生活(社会史)、民族文化の発達(文化史)に大単元を区分した。国史科目の「性格」ではこれを分類史と規定した。これは分類史よりも分野史に該当しているといえるが、どちらにしても政治、経済、社会、文化に区分して叙述するものを主題史だとはいえない。

「主題史」という言葉を聞いたとき私たちはよく移動と交流の歴史、日常生活の歴史、食べ物の歴史、人権史、労働史のような歴史を頭の中に思い浮かべる。ここで移動と交流、日常生活、食べ物、人権、労働のような用語は概念語だといえる。したがって主題中心に内容を構成しても、実際の内容選定の基準となるのは概念であることが多い。概念が下位主題ということになる。

論議で話題の対象となるトピックtopicや論議や論争の争点を意味するイシューissueも主題中心の内容構成を論じるとき実際に主題と特別な違いなしに使われる。時には主題と概念を混用して使う場合もあることがある。賦税制度(租税制度)が概念だとすれば大同法はトピック、大同法施行は争点だといえる。「身分制度に現れた農民の社会的地位」という主題の下に古代以前の身分、新羅の骨品制、高麗の身分制、朝鮮の良賤制[良民と賤民]と班常制[両班と常民]において農民の社会的義務と権利を探究する学習をするというとき、身分制は上位概念、骨品制と高麗の身分制、良賤制と班常制は下位概念である。したがって主題と概念は排他的ではない。ただし「農民の社会的地位」という言葉でから見られるように、主題は学習内容としての概念にどのように接近するのかについての考えが入っている。

一つの主題でさまざまな時代を学習すれば、同じ主題や概念だとしても時代によってその属性を別にするという点で、主題学習は歴史的变化の性格や歴史的事実の類似性と差異点を理解できるようにする。特定問題を深く学習するので探究能力を高めるのに役立つ、他の教科と連係して学習したり、社会科学的接近が可能である。また、適切な主題を選べば歴史学習についての学生たちの関心を高め、同じ主題であっても学生の水準に合わせて接近方式を別にする事ができる。

3. 概念基盤(としての一訳者)歴史教育の内容構成の可能性

(1) 核心概念に基づいた内容構成

概念には位階がある。事実を共通属性によって範疇化したものが概念だが、概念を範疇化することも多い。例えば身分制と関連した概念を考えてみよう。骨品制、良賤制、班常制はある時期の身分制をいう概念である。このとき、身分制は上位概念、骨品制、良賤制、班常制は下位概念である。朝鮮時代の良賤制下で身分は良人と賤民に分けられ、良人はさらに両班、中人、常民に区分される。このときは良賤制が上位概念であり、両班、中人、常民、賤民が下位概念である。このように上位概念と下位概念は相対的である。

ある教科の位階でもっとも上位に存在する概念がある。これは教科のもっとも基本的な性格や方法的原理を示す概念である。こうした概念は核心概念key conceptだといえる。概念中心にシラバスを構成するというとき、核心概念は内容を選定し、組織する原理となる。

2015改訂教育課程では内容構成の基本原則として「教科の基礎概念と原理」という意味で核心概念を提示している。核心概念は社会科の内容体系に領域別に提示されているが、この中で歴史科目に該当する核心概念は〈表1〉のとおりである。

〈表1〉 2015改訂教育課程の歴史の核心概念

領域	核心概念
歴史一般	歴史の意味
政治・文化史	先史時代と古朝鮮の登場、諸国の成長、三国の成長と統一統一新羅と渤海、高麗門閥貴族社会の形成と変化、朝鮮の建国と儒教文化の成熟、戦乱と朝鮮末期社会の変動、開港と開化派、日帝植民地支配と光復のための努力、大韓民国の発展、大韓民国の未来
社会・経済史	身分制の変化、経済的変動、家族制度、伝統文化

ところが〈表1〉に提示された2015改訂教育課程の歴史科目の核心概念は概念ではなくただ歴史的事実を範疇化したものである。政治・文化史領域の核心概念だとして提示した内容は、時代順に構成する教育課程や教科書の大単元に該当するだろう。それも社会・経済史の身分制、家族制度、伝統文化などは概念といえるが、実際に概念をベースに内容を構成しようとするものではなく、社会史の一範疇といえるだろう。概念中心の内容構成とは関連がない。

(1) 組織概念としての核心概念

核心概念は内容を構成する基本的な原理という点で組織概念organizing conceptの性格を帯びる。組織概念をどのような性格の概念と(規定一訳者)するかによって内容構成は変わる。歴史教育でよく核心概念として提示されるのは歴史的事実や歴史研究の性格や方法に関する概念である。こうした概念で私たちが思い浮かべることができるのは時間、変化と持続性、因果関係、史料や史料批判、解釈、感情移入のような概念である。大差はないが、歴史教育の核心概念を提示したいいくつかの見解を見ることにしよう。

〈表2〉歴史教育の核心概念についての見解

学者(プロジェクト)	用語	概念
イギリス 7～14学年 学生のための歴史概念と教授方法	歴史概念	証拠、説明explanation、歴史的解釈historical account、原因感情移入
アメリカ歴史標準書(1994)	歴史的思考機能	歴史的思考、歴史的的理解historical comprehension、歴史的分析と解釈、歴史的探求能力historical research capability、歴史的争点の分析と意思決定
Seixas & Morton (2013)	歴史学の大きな概念	持続性と変化、因果関係、証拠、歴史的意味historical significance、歴史的観点、倫理的次元
韓国2015改訂教育課程	歴史科の核心教科力量	歴史的事実理解、歴史資料の分析と解釈、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
ナミラン(2022)	核心概念	類似点と差異点、変化と持続性、因果関係、証拠、解釈、歴史的意味、倫理的次元

異なる用語を使っているが、〈表2〉で提示している概念はほとんど歴史の核心概念に該当する。この中で2015改訂教育課程の場合、〈表1〉の核心概念よりも教科力量として提示されたもののほうがむしろ概念に該当する。提示している核心概念は少しずつ異なっているが、大きく見ればその性格や要素は概ね似ている。この中で近ごろの歴史教育研究がしばしば翻訳している、セイショスとモートンが提示している概念を見ることにしよう。彼らが提示する概念の中で変化と持続性、因果関係、史料、歴史的観点は歴史的事実と歴史教育の本質に照らして比較的なじみがある。ところが残りの二つの概念については若干の説明を必要とする。「歴史的意味」は歴史家が過去の事実の中で重要なものを判断する基準である。セイショスとモートンは、こうした判断には持続可能性、正義、権力、福祉のような今日の私たちの関心事が反映されていると見た。「倫理的次元」は過去に起きたことを倫理的定規で判断することである。このとき、倫理的基準は歴史的脈絡を考慮しなければならないが、それでも現代の基準が入らざるをえない。その

ため倫理的次元は過去と現在、未来を結びつける役割を果たす。学問的概念だけでなく教育的概念も歴史学の核心概念に含めたのである。

ところが核心概念を内容構成の原理とするといっても、実際にこれを基盤とする内容構成を見出すことはできない。たとえそう考えたとしても漠然とするほかないだろう。これは核心概念が歴史学習の直接対象ではないからである。例えば時間概念を持ったり、変化と持続性を認識すること、歴史的因果関係の性格を把握することは歴史教育の重要な目的や目標でありうる。歴史理論書や歴史学概説書ではこれについての説明が出てくる。ところが歴史授業をしながら、こうした概念の性格を直接教えようとする教師はいないだろう。歴史を勉強すると、その結果としてこうした概念を習得することになるのである。

このように学習を通じて直接習得するのではなく歴史的事実や他の概念を知ることによって習得するという点でこうした概念を2次的概念second-order conceptと言うことができる。こうした性格の概念は概念の位階で最上位に存在するため教科内容を組織する枠組みを提供する。

教育課程学者として社会科教育でしばしば言及されていたタバーHilda Tabaはこうした性格の概念を螺旋形的発達spiral developmentを一つに通す糸organizing thread、バンクスJ. A. Banksは組織概念organizing conceptと称した。タバーは社会科でこうした機能を果たす三つの核心概念として違い、相互依存、社会的統制を提示した。上位学年に上がるほどこの三つの概念をさらに一般的で、複雑で、抽象的に理解する螺旋形的発達ができるように内容を構成しなければならないというのである。バンクスは歴史学の組織概念として変化、葛藤、革命、民族主義、文明、探険exploration、歴史的偏見を提示した。そして、これらの概念を歴史学や他の社会科学を繋ぐ学問的概念interdisciplinary conceptだとした。この中で変化は歴史学と社会学、葛藤と革命は歴史学と政治学、文明は歴史学と人類学、探険は歴史学と地理学との学問的概念だと見て、歴史的偏見は歴史学の固有な概念だとした。歴史学の多数核心概念が間学問的概念の性格を帯びるのは他の見方をすれば当然のことである。社会現象の特定分野を扱う社会科学と違って歴史学は人間生活のすべての領域を扱う総合学問だからである。ただしバンクスは後にこれを若干修正してこうした概念を方法論的概念methodological conceptと規定して変化、リーダーシップ、葛藤、協同、探険、歴史的偏見を提示した。歴史学の方法を示す概念として、こうした概念を知っていると歴史学の方法によって研究や学習ができるという意味である。また、以前とは違ってこれらの概念を特に歴史学とどの社会科学を連係させるかは学問的概念として規定することはなかった。事実、これらの概念は社会科学と歴史学でともに使われるからといって、その属性がまったく同じであるわけではない。また、社会科学でも特定学問でなく、さまざまな学問で共有する概念であり、かつ学問によって主眼点を置く属性においても違いがある。

(3) 内容選定の主要基準である実在的概念

歴史的事実の性格や歴史研究の方法論に関連した組織概念の他に歴史的事実をさす概念がある。例えば「貴族」、「両班」、「市民革命」、「帝国主義」などは実際に存在した歴史的事実を範疇化した概念である。歴史学習において事実を暗記しようとせずに概念を習得しなければならないというとき概念は普通こうした概念をさす。これを実在的概念substantive concept¹という。実在的概念はそれ自体が歴史学習の内容になるので、歴史学習を通じて直接知ることになる。

実在的概念の中には歴史教育課程に含んだり、歴史の授業で学習しなければならないと受け取られる主要概念がある。例えば朝鮮時代の政治を勉強するには性理学や両班官吏の概念を知らなければならない。性理学や両班官吏は朝鮮時代の政治史の主要概念である。核心概念を原理として内容を選定・組織したとしても、実際の学習内容の要素となるのは実在的概念である。例えば「変化」という核心概念を原理として内容を構成したとしよう。内容構成のためには歴史の変化の性格を理解するのに適合した実在概念を選択して「変化」の概念の下に含めることになる。もし土地制や身分制が歴史変化の性格を理解するのに適合すると考えるならば、これを主要概念として学習することによって変化の概念を認識することになる。土地制や身分制の概念が内包する属性が時代によってどのように変

*1 substantive conceptは実際的な概念実質概念、実在的概念などと翻訳される。最近では実際的な概念という用語はあまり使われず、実質概念や実在的概念という用語が多く使われている。辞書の定義から見ると、「実質」と「実在」の概念の違いはそれほど明白ではないだろう。歴史教育でどのような用語が適切かも論議されたことがない。本稿では私が使っていた用語に従って「実在的概念」と表記した。substantive conceptは実際に起きた歴史的事実を概念化したものであるが、「実質的」は日常対話では「表から見る」あるいは「形式的」という意味に対比される意で使われるからである。

わかるが「変化」を原理とする歴史教育の学習内容になるのである。

反面、歴史学で使われるものの、歴史理解のために必要な道具的概念もある。例えば権力、革命、身分や階級のような概念を知ること自体は歴史学習ではないが、歴史理解のためにはこれらを知らなければならない。この概念は基礎的な語彙知識と密接な関連がある。例えばある中学校歴史教科書の次のような叙述を見てみよう。

以後クリミア戦争でロシアが西欧列強に敗北すると、改革の必要性が提起された。アレクサンドル2世は農奴を解放し、地方議会も創設した。しかし、実質的な農民の生は改善されなかった。これに続いた専制政治に不満を抱いた者たちがツァーを暗殺した。以後、ロシアでは思想の自由が徹底的に弾圧され、専制政治がむしろ強化された。(バク・クンチルほか『中学校歴史2』志学社、2020年、136ページ、[以下、畚を「生」と訳し、常に強調した一訳者])

この内容から農奴やツァーは歴史教育で扱う主要概念であり、歴史授業における学習内容となる。ところが上記の内容を正しく理解するには「列強」、「専制政治」などの概念を理解する必要がある。もちろん、さらに基本的には銃殺や「暗殺」のような語彙を知らなければ上記の内容の意味がわからない。歴史授業で特にこうした概念を教えることはない。これは国語読本などを通じて学習する語彙であり、これを知るの基礎リテラシーに該当する。専制政治のような概念は場合によっては政治学を内容とする一般社会科目などで扱うこともできる。学生たちが歴史教科書をきちんと読むことができないと話すと、歴史教科書を問題とするのは概ねこうした語彙である。こう見ると道具的概念は授業で学ばないため実在的概念に該当しないともいえる。ところが専制政治という言葉の意味は学ばないが、ツァーの専制政治がどうだったかは学習の対象となる。専制政治が適用される特定の歴史的事実を学習するという意味である。そうした点で専制政治も歴史学の実在的概念だといえる。

歴史は人間生活のすべての側面を扱う。そのため実在的概念の中には私たちが日常生活で使う常識的な概念もあり、歴史的背景を持つ概念もある。例えば都市や革命、宗教のような概念は歴史教育においてしばしば出てくるが、私たちは日常生活でさらに接することによってなじんでいる。ところが、上で述べた「ツァーの専制政治」という概念に見られるように、歴史では専制政治という概念の一般的意味に関心を持つよりも「ツァーの専制政治」という特定の時代や社会の歴史的事実に該当する概念に関心を持つ。そうした点で歴史教育で使われる常識的概念は時代や社会によって意味が異なることがある。これに反し学問的概念はその意味が相対的に明確である。ある程度時代や社会的に制限された属性を持つ概念だからである。権門勢族は高麗後期の政治的支配層、啓蒙専制君主政は近代東ヨーロッパの君主中心の政治を意味する。歴史家は研究を通じてこの概念の属性を説明して、これは歴史教育を通じて知らなければならない歴史的事実となる。だが実際には明確に定義しにくかったり、定義しないままこうした概念が使われることもある。例えば朝鮮末期社会では性理学的秩序が強化されたというとき、これに該当する事例を提示しつつも本来性理学的秩序がどういふものかは説明しないことが多い。

このように歴史教育の内容となる実在的概念は一つ概念語にさまざまな意味を盛り込んでいることが多く、その属性が変化したりする。ところが、あるテキストで使われる概念の意味はそれが使われた脈絡ではこのうちどれか一つあるいは一部である。したがって同じ概念であってもその属性は可変的であるため時期、対象、脈絡によって異なって使われる。そのため実在的概念はそれ自らの基本的属性だけでなく、他の概念や事実との関係、時期や社会に現れた属性との関係を示す関係概念の形態を帯びることが多い。性理学や封建制はその属性自体が学習対象でもあるが、「性理学の変化」や「封建制の成立」のような式に使われることも多い。

4. 主題中心の歴史教育の内容構成適用

年代順の内容構成に対する代案でもっとも多く提示されるのは概念を基盤とする教育課程よりも主題中心の教育課程である。実際に歴史教師たちが教科書を全面的に再構成するというときもっとも多く思い浮かべるのは主題によってシラバスを構成することである。事実、主題学習が望ましく、通史学習が問題が多いわけではない。時代順に内容を構成する通史学習の長・短所は比較的明白であり。通史学習は時間の流れに沿った変化を理解できるという点で歴史の性格に符合しているといえる。次に授業が以前の授業の内容と続くので、学生たちが混同することを減らす。同じ時期のさまざまな事実を互いに関連させて学習することがあるので、歴史を総合的に認識するのに便利である。これに反し通史では多くの歴史的事実をその重要性の有無と関係なく網羅して羅列する傾向がある。国家の成長と衰退、制度のような政治や外交史が中心となって人間の生を具体的に示す社会史や文化史を粗雑にしやすい。

そのため学習者に勉強しなければならない内容だけを自身の生とはほど遠い物語だという感じを与えて、興味を失なわせやすい。

歴史教育論で提示される通史的接近のこうした長・短所を問うと、長所は本質的な性格から始まるものである反面、短所は(歴史事項が一訳者)慣行的に下りてくる現実的な問題である。主題学習や主題中心の内容構成が歴史教育の現実的な問題点に対する代案として提起されて久しいが、依然として韓国でも外国でも通史式内容構成が大部分を占める理由も時間順に歴史を学習することが歴史的事実の本質にじっくりするため理解しやすいからであろう。

それでも主題中心の内容構成や主題学習を要求する声が続くのは、前に指摘したように、既存の歴史学習が歴史的事実を網羅し、これをすべて扱うには時間が足りないとか、学生たちの興味や関心とはほど遠いという考えのためであろう。ところが主題学習は教師が重要だと考える内容をさらに重点的に学習できるからだろう。主題中心に内容構成をすれば、年代順の内容構成よりも確かに構成する人間の観点がさらに多く入る。このため、シラバスを組織する活動自体が主題中心の学習となったりする。主題の選定とその主題を学習するための内容の選定と組織がすなわち教授学習の過程になるのである。

ところが主題と異なる概念の混用および相互交換的な使用の可能性は体系的な内容構成を難しくし、時には混乱をもたらすこともある。かなり以前に全国歴史教師の会で「代案の歴史教育論」を標榜して出した『子どもたちに歴史をどのように教えるか』では制度史学習のための内容構成方案の一つとして「前近代社会の国家運営」という主題の下に次のような内容を学習するよう提案している。

〈表3〉前近代社会の国家運営内容構成案

区分	主題(主要概念)	政治勢力
青銅器時代、古朝鮮時代	権力、階級、国家	君長
三国時代	身分制社会	貴族
統一新羅時代	専制政治(王と貴族)	真骨
高麗時代	国家運営の基本枠組み把握	門閥貴族
朝鮮時代	国家運営の具体的理解	両班

〈表3〉の権力・階級・国家、身分制、専制政治は概念である。ところが原論的に言うと、それ自体は主題ではない。左の構成案は権力と階級、国家、身分制社会などを学習するものであってこれを学習内容としてどのように構成したり、この概念にどのように接近するのかは出てこない。また、国家運営の基本枠組みを把握したり、具体的に理解することは概念ではない。三国時代～高麗時代も国家運営を把握する学習ができ、高麗や朝鮮時代も身分制社会であるから

制度の内容や運営方式を学習することができる。ところが身分制や政治原理、国家運営全般を把握し、理解することを学習内容として構成することは広範すぎて主題学習だとは言にくい。したがって〈表3〉は内容構成案を提示しているものの、提示した要素は一貫的でも体系的でもない。

5. 「意味ある歴史」に基づいた内容構成

(1) 歴史教育の内容構成の方向

中・高等学校でどのような歴史内容を教えるかはよく系列化の問題として論議されてきた。系列化と内容構成を区分する見解もある。さまざまな学年や水準で教えなければならない内容要素を有機的に結びつけて構成すれば系列化、ある学年やある水準で教えなければならない内容要素を有機的に結びつければ内容の組織というのである。さまざまな学年とある学年、さまざまな水準とある水準を基準として系列化と内容構成を区分することはずっと納得するけにはいかない。これに従ったとしても系列化も内容構成を前提とするからである。もちろん系列化は必ずしも内容構成だけの問題ではない。ところが系列化のためには内容構成が前提とならなければならない。系列化を内容選定と組織にだけ限定させることはできない。そのため中・高等学校歴史教育の内容構成は主に系列化を通じて論議されてきた。中・高等学校歴史教育の系列化方案についての少なくない研究があり、かつ国家教育課程の改訂でもっとも多く論議されてきたのも系列化の方案だった。

ところが、国家教育課程の内容構成のために今まで提示されてきた中・高等学校歴史教育の系列化方案は少なくない批判を受けた。もっとも根本的な問題は系列性論議が中・高等学校の差別性を中心に展開されてきたという事実だった。系列化に対するこうした考えは学校級別に分野や分類史を別にして学習する方向に進ませた。分野や分類

史単位で「容易かどうか」、「おもしろいかどうか」の是非を論じつつ系列化を論議してきた。このため何が重要か、あるいは意味があるかについての悩みを粗雑にさせる傾向をもたらした。こうした問題があっても歴史教育の系列性原理が持続的に論議されるのは、歴史教育内容の構成理論についての特別な代案がないからでもある。ところが歴史学習の内容をどのように系列化するのかについての理論的研究もしっかりと進められてきたわけではなかった。歴史教育の系列化が内容構成の原理や基準を土台としていないからである。

こうした問題点を補完し、何を教えるかを理論的、実践的に体系化するためには二つの条件を前提としなければならない。

第一は学習内容の選定においては「ある事実」だけでなく、これについての認識まで含まなければならない。系列化は必ずしも内容だけの問題ではない。同じ内容や主題を学習するといってもこれについての認識が必ずしも同じわけではない。2018年に修正告示された2015改訂歴史教育課程に見られるように、国家教育課程の開発においてはこれを教室の授業次元の問題と見た。こうした論理によって国家教育課程では内容体系の組織化に焦点を合わせた。これは教授要目と方法を分離し、歴史認識を歴史を見る観点や方法的な問題だと考えたのである。ところが歴史的事実を見る観点やこれへの接近方法を歴史的事実と分離できるわけではない。例えば後三国時代の泰封の政治において弓裔の暴政記録を勝者が自身の行為を合理化した可能性を推論して批判的に読んだとしよう。すべての歴史テキストを無条件に批判的に読むことが歴史認識ではなく、弓裔の暴政記録を勝者の自己合理化が介在した可能性があると解釈するのが歴史認識である。こうした歴史認識をすることとして必ずしも高麗武臣執権期の武人たちの権力争いと統治についての記録を両班官吏の性理学的観点が入った否定的な叙述として読むわけではない。弓裔についての記録とは違って、武臣執権期の記録は社会下層民の身分上昇が相対的に活発だった時期として認識することもできる。

第二は中・高校生段階の歴史理解方式を考慮することである。これは認知発達論で重視する「何ができ、何ができないか」ではなく、「どのような方法で思考するか」の問題である。こうした研究の事例としてイーガンKieran Eganは、歴史理解の発達段階を神話的段階・ロマン的段階・哲学的段階・諷刺的段階と設定している。ここで歴史理解の発達段階は理論的体系化のことであり、各段階は該当年齢で典型的に現れる歴史理解の図式として、一種のパラダイムのようなだとイーガンは述べる。歴史教育研究が何度も翻訳したこの主張は、出典となる文章の論拠があまりにも簡単なおうえに具体的な事例が提示されていないためその意味が明確でない部分もあり、また実際の歴史教育の内容の選定と組織にどのように適用できるか不明である。ただし、歴史教育の内容が学生の発達段階別に何を理解できないのかによって教える内容を省く方式ではなく、学生がどう理解するのかに適合するように学習の主眼点を置かなければならないという観点は受け入れるに値する。

(2)「意味ある歴史」に基づいたシラバス(案)

歴史教育の内容選定の原理として「意味ある歴史significant history」を考えることができる。私たちが歴史的事実を知って記憶するのはその知識が自身にとってある意味があるからである。歴史教育において意味は歴史教育観と関連がある。歴史教育観は歴史的事実の性格、歴史解釈、学生の経験などを土台とする。また、歴史学習の結果が学生の生に及ぼす影響も含む。本稿で「意味ある」に該当する英語の単語はsignificantである。significanceは歴史教育において「重要性」、「意味」、「意義」などと翻訳される。この中で相対的に多く使われるのは「重要性」である。ところがsignificanceを「重要性」と翻訳するときは歴史的重要性を念頭に置く。もちろんこのときの重要性とはその事実自体が歴史において持つ重要性(歴史的重要性)の場合もあり、歴史教育の目的や方法に適切なものの是非を問うこと(教授・学習的重要性)でもある。教師は歴史的重要性と教授・学習的重要性をともに勘案して歴史学習の内容を選定する。歴史的事実自体が歴史において持つ重要性だけでなく、学生や学習環境を考慮して内容を選定するとしても、このとき重要性とその重要性によって選定する学習内容はすべての学生にとって同一である。「意味ある歴史」はこれを学生別に個別化することができる。

歴史教育の内容選定基準として活用できる「意味ある歴史」は次の内容選定基準を総合した概念である。

- ①基本的あるいは重要な歴史的事実
- ②教科勉強に役立つ知識
- ③批判的思考の経験を提供できる主題
- ④学習者の市民的实践に役立つ歴史教育

歴史学習が学生たちの歴史知識を広げることはもちろん、歴史的思考の経験を提供し、生に与える重要な価値を総合的に含むものである。そうした点で「意味を持つ」ことを意味するmeaningfulとも違いがある。シラバスは内容の選定と組織を統合的に表現する概念である。時期によって違いがあるが、国家教育課程で教科内容は内容体系や単元別内容、または成就基準などとして提示され、教室の歴史の授業では学習内容の姿を帯びる。成就基準には内容だけでなくこれを学習するのに使われる資料や学習活動まで含む。

「意味ある歴史」は流動的で相対的な概念である。「重要なimportant歴史」がすべての人に共通的なものとして歴史学者によって選ばれものだとすると、「意味ある歴史」は学習者によって変わる。学習者は多様な要因を総合して歴史の意味を考えたり、その中のある要因に注目することもできる。「意味ある歴史」を基準とした韓国史および世界史内容の選定および組織の事例(案)を提示してみよう。

<韓国史シラバス(案)>

(1) 歴史的事実と歴史研究の性格

歴史研究の方法に照らして歴史的事実の性格とはどういうものか把握することによってなぜ歴史を知らなければならないか理解する。歴史研究の方法と歴史的事実についての抽象的説明よりも具体的事例を通じて接近する。韓国人の概念と韓国史の関係を考える。

①歴史(的事実)とは何か、②文献史料と遺跡・遺物、③歴史的事実と集団記憶、④道具の発展と先史時代の編年、⑤韓国人と韓国史の関係

(2) 歴史解釈の争点

韓国史の資料と歴史的事実の解釈をめぐる学界や社会で争点となっている問題を学習する。これを通じて歴史教育が社会的にどのような意味を持つか確認する。

①歴史葛藤はなぜ起きるのか、②古朝鮮の位置と国家段階、③百済の遼西進出、④古代の韓日関係と任那経営説、⑤高麗の貴族社会の性格、⑥倭寇を見る観点、⑦内発的発展論・朝鮮後期社会の性格、⑧大韓帝国と光武改革論争、⑨植民地韓国社会の性格、⑩「1945年8月15日」と解放三年史の観点、⑪経済成長と民主化の関係

(3) 民の社会的存在方式と生

韓国史において民が時代別にどのような生を送ったのか、法的地位や社会的存在方式を通じて把握する。法的地位だけでなく社会的生の姿に注目する。

①古代農民の社会的地位と生、②物語に現れた高麗女性と家族、③モンゴルとの戦争と元干渉期の農民、④法典に現れた農民と奴婢の社会的地位、⑤朝鮮時代の中人の制度的地位と社会的地位、⑥近代教育と「国民」の育成、⑦産業化と都市に移住した農村女性

(4) 戦争と社会の変化

歴史および社会に急速な変化をもたらし、歴史教育においても比重あるように扱う戦争が社会と人々に及ぼした影響を主要戦争別に把握する。戦争の展開過程や一般的な原因と結果よりもその歴史的意味と社会構成員の経験に注目する。

①古代戦争の性格:「生産(略奪)」→領域拡大、②高句麗と隋・唐間の戦争、③戦争と外交:高麗と契丹・女真の関係、④壬辰倭乱(または丙子胡乱)の経験:社会構成員にとっての戦争の意味、⑤清日・露日戦争:近代東アジア国際秩序の改編、⑥日帝の侵略戦争と日本軍「慰安婦」、⑦女性と子どもにとっての六・二五戦争

(5) 国家と国民

国家が社会構成員をどのように把握し、その結果として国家と国民がどのような関係を形成したのか分析する。各時代社会構成員の国家を見る視角と国家が社会構成員を見る視角の関係および相互作用が主要学習内容である。

①文明の発生と国家:国家を見る観点、②三国時代の国家の性格変化、③新羅の王と眞骨貴族の関係、④郷・部曲・所:高麗の住民統治、⑤朝鮮中期の民衆の目に写った朝鮮王朝、⑥朝鮮後期の社会と民の選択、⑦開化知識人の近代国家認識、⑧独立宣言文に現れた独立方略と国家観

(6) 移動と交流

韓半島を中心とする人々の移動とそれが韓国社会に及ぼした影響を把握する。この過程で形成される社会的少数を見る目とその生にも注目する。

①古代の説話に現れた移住民、②韓国史における靺鞨と女真の存在、③統一新羅留学の性格、④高麗と朝鮮の帰化人、⑤ペルテールとハメルペルテールの朝鮮生活、⑥朝鮮後期朝鮮人の東アジア漂流経験、⑦朝鮮末、大韓帝国初めの外国人の目に映った韓国、⑧大韓帝国、日本帝国下の朝鮮人のディアスポラ、⑨日本人の植民地朝鮮内の存在様相、⑩戦後の在日朝鮮人と在朝日本人の選択

提示したシラバス(案)の意味および「意味ある歴史」と関連性を明らかにするために提示した主題と学習内容の要素として含まれた事実またはトピックのうちいくつかについてもう少し具体的に説明してみよう。

「(1)-④道具の発展と先史時代の編年」はよく学習するように、打製石器、磨製石器、青銅器という道具が社会と人々の生活に及ぼす影響を探索するわけではない。旧石器時代、新石器時代、青銅器時代、鉄器時代は使う道具によって名前を付けたわけだが、その時代がいつ開始されるかという編年は新石器時代と青銅器時代の場合、土器を基準とする。こうした違いを通じて歴史学と歴史的事実の性格を理解するのである。これにちての知識は先史時代を学習するのに基礎となりうる。

(2)の「歴史解釈の争点」はこれよりはるかに多いが、ここでは高等学校までに韓国史の授業で扱う事実として選定したものである。韓国史の争点を知るためのものではなく、なぜ歴史論争が起き、その性格は何なのかを理解しようというものなのでこの一部だけを学習したり、新しい争点を選択することもある。歴史解釈の争点を学習するのは何よりも批判的思考の経験になりうる(からである—訳者)。

「(3)-⑤朝鮮時代の中人の制度的地位と社会的地位」は金指南・金慶門親子や卞承業のような中人の活動によって身分という制度が実際の社会活動をそのまま規定するわけではないことを認識する。これは歴史が人間の活動であることを呼び起こし、歴史を社会的実践の観点から見る経験を提供しようというものである。

「(4)戦争と社会の変化」が主題中心の内容構成において学習要素となりうるのは戦争が他の事件よりも社会を急激に変化させ、人々の生に大きな影響を及ぼすからである。一つの歴史的事件だとしても、その経験は人々の社会的位置によって変わる。戦争という一つの事件について多様な経験が現れる代表的な事件である。戦争は基本的な重要な歴史的事実だが、学生たちが批判的思考ができる代表的事件であり、社会的実践にも結びつく可能性が高い。

「(5)国家と国民」では国家が社会構成員、特に大衆をどう考えて接したかとともに、大衆(民、農民、平民、国民)が「国家」をどのように考えたのか推論させる。もちろん後者は歴史記録に表面的にそのまま出てくることはない。国家が社会構成員をどのように規定して接したのかは身分制のような制度から知ることができる。したがって、これは重要な基本的な歴史的事実である。ところが大衆が国家をどう思ったかは資料や歴史の展開様相から推論しなければならない。大衆の国家に対する観点は、国家の政策や行政によって変わる。これについての推論から学生たちは歴史的事実を想像的に推論し、国家が国民大衆にどのように接しなければならないかを批判的に考えることになる。また、国家や統治層が誤った行為をしたとき、大衆がこれにどのように対応しなければならないかを自分なりに評価することになる。これは批判的思考の経験とともに社会的実践性を高める。

「(6)移動と交流」は韓国史を世界史および東アジア地域史の観点から見るとともに、世界史や東アジア史を批判的に見させる。「②韓国史における靺鞨と女真の存在」は、韓国史を勉強しつつ断片的に出てくる靺鞨やこれに続く女真に関する記述で問題になることを考えさせるものであり、彼らが韓国史においてどのような位置にあった存在であるかを考えるとともに、高麗が東女真(生女真)と西女真(熟女真)を区分したように、歴史的事実に疑問を提起する経験をさせる。これは重要な歴史的事実だとして、歴史の勉強に役立つ知識でもある。また、多元的思考を経験できるようにしつつ、多文化社会への転化過程の中にある韓国社会の現実における社会的実践性に結びつくかもしれない。

それぞれの主題に含まれている歴史的事実やトピックは単純に何を扱うかではなく、これをどのような観点から見て、学習内容をどのように構成するのかについての考えを含む。例えば「(4)-④壬辰倭乱の経験:社会構成員にとつての戦争の意味」では壬辰倭乱当時の社会のさまざまな階層がこの戦争をどのように見ていたかを推論させることである。壬辰倭乱は社会構成員にとってどのような意味があるかと考える問題意識を持って「次の人々は壬辰倭乱をどう思ったのだろうか」という質問の下で、中国(明)に避難しようとした宣祖ソンジョの考え、朋党の立場から見た壬辰倭乱、義兵将が見る壬辰倭乱と国家、義兵に参加した農民の考え、民衆が考える朝鮮(王)の運命、明が日本と和約を結ぼうとした理由、女真が朝鮮に援兵派遣を提案した目的などによって学習内容を構成することである。「6-⑩戦後の在日朝鮮人と在朝日本人の選択」は戦後の韓国にいた日本人と日本にいた韓国人の中で帰国した人とそのまま残って

いようと思った人、その理由、韓日国交正常化に対する彼らの立場、在日朝鮮人に対する日本の政策とこれに対する在日朝鮮人の対応を考えさせる。これは上で提示した「意味ある歴史」の四つの属性を反映している。

〈世界史シラバス(案)〉

(1) 歴史的事実と歴史研究の性格

歴史研究の方法に照らして歴史的事実の性格とはどういうものか把握することによってなぜ歴史を知らなければならないのか理解する。歴史研究の方法と歴史的事実についての抽象的説明よりも具体的事例を通じて接近する。内容構成の方法を通じて世界史を見る思考経験を提供する。

①歴史(的事実)とは何か、②文献史料と遺跡・遺物、③歴史的事実と集団記憶、④道具の発展と先史時代の編年、⑤文化圏と地域史、グローバルヒストリー

(2) 歴史解釈の争点

世界史理解の争点となる問題を把握する。世界史研究の争点よりも学生の理解や歴史認識の争点となる問題を中心にする。

①ローマとペルシャ間の戦争、②十字軍戦争を見るキリスト教とイスラム教の認識、③ヨーロッパ人の「大航海」と原住民、④フランス革命の市民と女性、⑤資本主義移行の二つの道と朝鮮後期の内発的発展論、⑥自由主義と社会主義の植民地論、⑦冷戦の終息と世界化

(3) 民の社会的存在方式と生

世界史において民(衆)がどのような社会的地位にあり、どのような生を送ったか把握する。一般論よりも特定の事件や歴史的事実を中心に人々の社会的地位と生を具体的に探索する。

①古代ローマの奴隷、②中世西ヨーロッパの農奴、③大西洋奴隷貿易とプランテーション農業、④フランス革命期の市民と女性、⑤近代国民国家の国民認識と国民の法的地位、⑥ロシア革命以後のソ連の労働者と農民、⑦現代の第三世界国家の民衆

(4) 戦争と歴史の変化

世界史の主要戦争が該当国家や社会、さらに世界史の変化にどのような影響を与えたのか分析する。多くの戦争を網羅するよりも世界史の流れに大きな影響を与えたり、人々の認識に変化をもたらした戦争、他の一般的戦争とは違いがある特徴的な姿を語るることができる戦争を重点的に学習する。

①ローマとカルタゴの戦争(ヨーロッパ世界の覇権)、②モンゴルのヨーロッパ侵攻(世界帝国の形成)、③タラス戦闘(文物の東西交流)、④第一次世界大戦(帝国主義戦争)、⑤第二次世界大戦(戦争の暴力とジェノサイド)⑥ベトナム戦争とアルジェリア戦争(植民地戦争)、⑦湾岸戦争とイラク戦争(現代世界の覇権)

(5) 交流と流通

交流を中心に世界史を構成する。主題を中心に世界史を理解するものの、全世界的に流通した交流と交易に関連した主題を選定してその世界的拡散が世界各地と人々に及ぼした影響を分析する。

①黒死病の拡散と社会葛藤、②世界宗教の誕生と拡大、③銀の世界的流通と交易網、④ジャガイモととうもろこしの世界的普及、⑤天然痘の世界的拡散と対処、⑥サトウキビと労働搾取、⑦第三世界国家の資源民族主義と石油波動

(6) 教育の社会的機能

教育を見る社会的観点と教育制度を通じて国家と社会が育てようとする人間像が何であったかを考えてみる。教育を媒介に国家や社会と構成員間の関係がどうだったのか考察し、将来の教育がどのような機能を果たさなければならないのか考えてみる。

①メソポタミアの粘土版に現れた学校教育、②儒教の教育認識、③東アジアの科挙制と学校教育、④中世ヨーロッパ修道院の学校、⑤近代公教育の成立と国民づくり、⑥植民地教育と民族教育、⑦教育の社会維持と変革機能

世界史学習の広範な範疇と私自身の世界史知識および研究動向についての理解の限界から韓国史とともに提示したシラバス(案)の要素にどのような内容がどのように入らなければならないのかについての例示や説明は省略することにする。ただしここにシラバスの内容要素として示した概念や主題はほとんど高等学校世界史教科書や授業で扱う事実である。そのため教師が主題中心に世界史シラバスを再構成するとき参照したり、示唆を提示できると期待する。

6. おわりに

「何をどのように組織して教えるのか」という歴史教育の内容構成は現在の学校の歴史教育が持っている問題点をどのように改善するのかの問題ではなく、「何を教えなければならないか」という原則的な問題意識から出発しなければならない。久しく歴史教育の内容をめぐる知識が重要なのか、思考が重要かという論議が続いている。教育において思考と思考力が強調されているが、歴史的思考は基本的あるいは背景となる歴史的知識があってこそ可能だという考えも広まっている。そのため社会はもちろん学校の歴史教育においても学生たちの歴史知識が足りないという慨嘆の声をしばしば聞くことがある。

歴史知識が重要だという考え自体を否定しようとするわけではない。だが、既存の論議の問題点は知識と思考を対比する概念として認識し、知識から思考が生まれるという一方向的な学習を前提とするものである。このため概念や主題中心に内容を構成するといっても学習内容は年代順構成と似た学習内容を盛り込まなければならない。ただし内容の学習順序が異なるだけである。知識と思考は対比される排他的な概念ではない。知識と思考はどちらか一方に基づいて他方を学習するのではなく、相互作用をする。私たちは知識に基づいて思考ができるが、思考してみるとどのような知識が重要なのかを知るようになり、その知識を持つための学習活動をする。このように習得した知識は自身の必要によって受け入れたものであるから、「意味ある歴史」となる。

「意味ある歴史」に基づいた内容構成は大きく見れば主題中心の内容構成に該当する。ところが意味のある知識よりも意味のある思考経験を提供するための内容構成である。もちろん意味のある思考活動によって習得した知識は彼自身にとっては意味のある知識となるだろう。このとき、意味ある歴史は歴史学で重要だと言う歴史的事実ではなく、学習者にとって意味ある歴史的事実である。

本稿では「意味ある歴史」に基づいた韓国史と世界史のシラバス(案)を提示した。これはまだ荒く、概括的なアイデアとして一つの例示である。それでもこうした例示案を提示するのは教師の授業次元のアイデアを提供する意味である。このシラバス(案)は歴史教師が自分なりに主題中心の内容構成をするのに示唆を与えるだろう。また、教師が歴史学習の内容を構成するときにはこのシラバスを再構成しなければならないという点から見れば、これは主題と概念中心の歴史教授の内容を構成する一つの資料という性格を持つ。年代順の通史形式になっている現在の教育課程と教科書を一つの「資料」だとすることが単純な理論的主張ではなく、現実的になって教師が全面的にシラバスを再構成するならば、このように多様な方式を考えるのに一つの例示案として示唆となるだろう。

国家教育課程が全面的な主題や概念中心の内容構成となるという期待はしない。もちろん2022改訂教育課程の〈歴史で探求する現代世界〉のように選択型教育課程で一部の科目は主題中心の内容構成が可能だろう。〈歴史で探求する現代世界〉は「現代世界と歴史探求」、「冷戦と熱戦」、「成長と豊かさ」、「紛争と葛藤、和解の歴史」、「挑戦される現代世界」という五つのカテゴリーから構成されている。この範疇は教科書ではすなわち大単元として反映される。序論に該当する「現代世界と歴史探求」を除けば残りの単元の内容は主題に該当する。最後の単元である「挑戦される現代世界」は題名だけから見れば主題ではないが、実際の内容は現在の世界の社会的葛藤と解決の努力を扱うものであり、「社会的葛藤」という概念を内容とする主題だといえる。

ところが〈歴史で探求する現代世界〉を主題中心の歴史教育の内容構成の可能性と見られると評価するには限界がある。第一は近現代世界史に限定されたもので、前近代の歴史や韓国史をこうした形の主題で構成するには有意義な示唆を与えることは難しいという点である。第二は近現代史を主題中心に構成してみると、これまでに事例として提示された主題中心の歴史教育内容の構成が〈一般社会〉科目をはじめ他の科目の接近部方式と区分されないのである。〈歴史で探求する現代世界〉でこれまでに事例として提示された主題中心の歴史教育の内容構成の問題点として「冷戦と熱戦」、「紛争と葛藤、和解の歴史」は歴史的な内容構成という感じを与える。ところが、「成長の豊かさと生態環境」、「挑戦される現代世界」は社会科学的内容構成とあまり区分されない。それでも歴史教育の内容構成が必ず時代の流れに沿った変化の方式にならなければ「歴史的」という意味にはならない。また、歴史と社会科学を近代歴史学の概念によって区分しなければならないというわけでもない。ただし前近代社を含む歴史学習内容全般の主題中心、概念基盤の内容構成案についての理論的、実践的研究が必要であり、主題と概念に基づいて体系的に構成した歴史教育の内容構成案に悩まなければならないということである。そのためには固定的にあらかじめ決まった歴史教育の内容ではなく、教師という立場でどのような歴史を教えるのか、学生の立場でどのような歴史を必要とするかを考えることができる内容構成案が論議されなければならない。ここで教師や学生は一つの集団として共通した属性だけを持つのではなく、自分なりの個別的な属性を持っている存在でもある。

【参考文献】

パク・クンチルほか『中学校歴史2』志学社、2020年、韓国語

イ・ジョンデほか『中学校歴史1』ミレエン、2025年、韓国語

カン・ソンジュ「歴史教育の内容選定と組織研究の現況および問題」、『歴史教育』113号、2010年、韓国語

同「歴史教育課程の開発方法—歴史教育改善の方向設定と歴史教育研究成果活用方案を中心に」、『歴史教育』146号、2018年

金漢宗『歴史教育講義』本とともに、2024年、韓国語

同『歴史的想像と歴史教育』本とともに、2024年、韓国語

同「歴史科国家教育課程の内容構成争点の批判的検討」、『歴史教育論集』76号、2021年、韓国語

同「歴史教育内容の選定基準—『意味ある歴史』の概念探索」、『歴史教育論集』77号、2021年、韓国語

同「『意味ある歴史』に基づいた中・高等学校歴史教授要目構成方案」、『歴史教育研究』45号、2023年、韓国語

ナ・ミラン「概念基盤の初等歴史教育課程内容選定と組織」、韓国教員大学校大学院博士学位論文、2022年

シン・ソヨン「歴史教育課程改訂と系列性適用の乱脈」、『歴史教育』124号、2012年、韓国語

イ・ミニ「重要な歴史内容とは—内容選定基準研究分析および示唆」、『歴史教育』135号、2015年、韓国語

同「教師が把握する歴史的重要性と教授・学習の重要性—何が重要であり、何を教えるべきか—」、『歴史教育』139号、2016年

全国歴史教師の会『子どもたちに歴史をどのように教えるか』ヒューマニスト、2002年、韓国語

Egan, Kieran, "Accumulating History", *History and Theory*, 22(4), 1984

ネイバー辞典[<https://dict.naver.com/>]

『歴史教育』2025年秋号、209～239ページ

翻訳：三橋広夫、2026年4月21日