授業実践のための歴史教育理論の理解4

歴史体験学習の新しい方向

金漢宗（キムハンジョン）（韓国教員大学校名誉教授）

［　］は訳注である。

1．はじめに―体験、流行する歴史学習

「体験学習」は近ごろの学校教育でもっともよく聞くことができる言葉の一つである。「遠足」の代わりに「体験学習」という言葉が使われてから久しく、修学旅行も体験学習として理解される。学生の家族旅行参加も郊外体験学習と認められて公式的な欠席日数の算定から除外される。体験学習は学校の学習活動の重要な形態の一つとして定着している。これに伴って体験学習をどうするかという教師の悩みも増えている。

体験学習という言葉を聞くと、教室外で行われる学習を思い浮かべる。もっともなじむ姿は博物館や記念館、重要な事件が起きた現場や文化遺産がある遺跡を訪問して、そこで起きた歴史を再確認し、生の跡を感じることである［以下、삶を「生」と訳し、常に強調した―訳者］。体験学習として訪問する所の中で相当数が歴史遺跡なので、体験学習ともっとも関連が深い教科の一つが歴史科目だと認識されるのは自然な現象である。そのため歴史教師は他の教科の教師よりも効果的な体験学習の方案を講じることに悩む。多くの歴史教師や歴史教育者は現場体験が効果的な歴史学習の方法の一つだと考える。歴史教師養成課程である大学の歴史教育科教育課程には当然踏査が含まれる。歴史遺跡地を訪ねてそこに関連した情報と知識を習得し、訪問経験を積むことは歴史教師となるために積まなければならない経験である。大学の踏査は初・中・高等学校では「体験学習」と表現される。もちろん初・中・高等学校での体験学習の範囲は大学の踏査に比べて体験場所の性格が広く、形式が多様である。例えば現場体験の他に歴史人物を招聘して言葉を聞いたり、口述収録のためのインタービューを体験として表現したりする。歴史と異なる教科の内容が入ったり、これを融合する方式も推奨される。

体験学習についての研究も増えている。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う教えるのか』には体験学習が一章構成されており、歴史教育研究所会誌『歴史と教育』にも「体験」という言葉が入る授業事例が相当数載っている。歴史教育の学術誌でも歴史体験学習を主題とする論文を多数探すことができる。体験学習をし、その経験を発表する事例研究が多く、アメリカやイギリスなど外国の研究動向や学習事例を紹介する文章も探すことができる。

歴史教育において体験学習が関心を引くのは、学生が直接経験する学習だということにある。歴史教育の論文では当然学生が歴史を生き生きと感じ、歴史に興味を感じ、主体的に歴史を認識できる学習方法だと紹介する。ところが、体験学習は依然として教室の歴史授業を補助する非正規学習に留まっている。また、多様な歴史体験学習が紹介されているが、その概念と類型を整理したり、体験方法を説得力を持って提示する文章を探すことは難しい。体験学習に関する本格的研究ではない本稿もこれを体系化することに目的があるわけっではない。歴史体験学習の類型と効果的な方法を具体的に提案しようとするものでもない。ただし歴史体験学習の傾向を調べ、今後の方向を提案することによって、歴史体験学習を準備するのに示唆を考えようとするものである。

2．体験と体験学習の概念

日常生活や学校教育において「体験学習」は厳格な意味の付与なしに使われる。かと言ってコミュニケーションにならなかったり、教育活動に大きな問題が発生することもない。では強いて体験の意味は何かを問わなければならないだろうか。そのためもあって体験の意味を調べることは、それが体験学習がどのような方向にならなければならないのかの示唆を与えることができるだろうという期待のためである。

「体験」と「体験学習」についての一般的認識とは違って、「体験」という言葉の意味はそれほど単純ではない。体験という言葉は日常で非常になじみがあるように使うが、学問における体験は容易ではない用語である。特に体験の概念と性格、生における体験の意味などは哲学の重要な主題の一つである。ディルタイWilhelm　Dilthey、フッサール

Edmund Husserl、ガダマーHans Georg Gadamerなど韓国でもなじみを持って聞くことができる哲学者が体験について論議している。自然科学に反発して理性よりも生を強調しつつ生自体の性格を探求する生哲学では体験を次のように説明する。

> 経験という用語と比較して、経験が認識的意味、すなわち何かについてわかるという意味で使われるのに対して、体験は個別人間において知的であるだけでなく情意的要素も含む意識活動全体の状態をさす、極めて主観的な意味を持つ言葉であり、必ずしも対象との関係を持つ必要はなく、精神作用内でだけ現れるものまでも含む。(『標準国語大辞典』ネイバー哲学辞典)

経験とは違って体験は個別的なものであり、知的要素だけでなく情緒的要素もあること、主観的であること、対象との関係とは関係なく体験者の精神作用内に存在することなどが目につく。哲学辞典のこうした概念はちょっと読むとその意がすぐ頭の中に入らず、こうした概念を教育的意味に結びつけにくい。体験は人文学の主要探求問題でもある。体験とは何であり、それがどのような表面にどのような形態で現れつつ、人間の生でどのような作用をするのかが人文学が主に関心を持つ問題である。こうした問題についての哲学と人文学の論議をここで紹介する必要はなく、また私としてはそれなりの識見もない。ただしこうした体験の学問的概念が歴史教育の体験学習の論議とまったく関連がないわけではない。後で歴史教育における体験学習を論議しつつ体験のこうした学問的概念が持つ意味とは何であり、歴史教育で体験の意味とどのような違いがあるのか考えるのもよいだろう。

学校教育で使う体験学習は日常用語であるから、国語辞典の意味を調べることにしよう。辞典では体験はあることを実際に見て、聞いて、体験することを意味する。国語辞典では体験の意味を次の三つとして提示する。

> ①自分が一生懸命体験すること。またはそうした経験。
> ②心理有機体が直接経験した心的過程。経験とは違って知性言語習慣による構成が混ざらなかった根源的なものであることを言う。
> ③哲学の主観と客観に分ける前の個人の主観の中に直接的に見ることができる生き生きとした意識過程や内容。(『標準国語大辞典』ネイバー国語辞典)

この辞典的定義に含まれたいくつかの意味を探ることにしよう。まず体験は①に規定されているように、実際に見る、聞く、体験することを意味する。②に見られるようにこれには身体的過程だけでなく心的過程まで含まれる。直接体験した身体的、精神的過程が体験である。ところが③に見られるようにこうした経験は個人の主観の中にある意識過程である。

歴史教育と関連して体験理論でもっともよく知られた学者の一人はディルタイだろう。実際にディルタイの体験論は歴史教育に適用されたりする。ディルタイは精神的世界についての認識を体験・表現・理解の循環構造として説明した。体験・表現・理解という循環構造はディルタイの生の哲学に出てくる重要な論理であり、韓国でもこれを主題にした相当数の論文があり、かつ本でも紹介された。これは人間の行動を学習対象とする歴史教育においても意味がある。体験は生のさまざまな部分を結びつけて統一性を付与するものである。内的体験は何の媒介もなしに私の内面で直接的に意識され、知覚される。したがって体験は固有なものである。体験は個人の主観の中に存在する内的経験なので統一性を持っている。ところが体験が起きる時間を反映するため時間性を持つ。人間は体験自体を理解することはできない。理解の対象となるのは体験が表面に現れる表現である。体験表現には人間の知性だけでなく感情と衝動、思想と目的、社会環境の背景など人間の生全体が現れる。生の表現の変化は新たな理解を促進する。私たちは表面に現れた表現を通じて他人の内的体験を理解することができる。こうした理解は相互的である。私が他人を理解するならば他人は私の体験を理解するのである。そして、他人が私を理解するならば他人は私の体験を理解するのである。

理解の対象が体験自体ではなく体験が表面に現れた表現であることを歴史教育においてどのように受け入れなければならないだろうか。歴史探求の対象は過去の人間の行為である。過去の人間の行為は一瞬体験に見える。これを現在の人間が理解する歴史的理解は追体験である。ところが歴史的理解の対象は厳密に言うと体験自体ではなくこれを表現したものである。こうした表現、すなわち歴史テキストを通じて追体験する思考活動が歴史理解である。ディルタイは体験と歴史的思考は相互依存関係だと見る。体験理論において歴史的思考は体験が外部に現れた表現を通じて生を把握する過程である。理解を通して体験の限界を克服することができる。他人についての歴史的思考を

通じて体験内容の曖昧さが明瞭になり、事物についての狭い認識から発生する誤謬を正すようになり、体験自らの幅が広くなり完成される。

こうした体験の辞書的定義やディルタイの体験理論に見られるように、体験は主体的活動である。活動する主体が存在し、その活動は他の活動と区分される固有で特殊な主体性を持つ。主体的存在になるためには自身のアイデンティティを持たなければならない。アイデンティティは自身と異なる存在を区分する内的属性である。体験学習の現場で残っている歴史の形跡を直接見て、感じ、考える主体は学生である。ところが多くの体験学習において学生は教師や文化遺遺産の解説者、博物館のドーセントやキュレーター[*1]、エデュケイター[*2]の説明を聞いたり、展示物を解説した文章を読む。博物館が提供する体験活動をしたり、事前に準備してきた課題に沿って探求活動をしたりする。こうした体験学習は学生の主体性形成にどのように適用されるだろううか。そして、その主体性は体験の概念が言う実践とどのように結びつくのだろうか。

3. 歴史体験学習の動向

体験学習が活性化されつつこれを反映する歴史教育の方向が提案され、多様な学習活動が試みられている。歴史体験に含まれる学習の範疇が広範なためこうした学習活動を明確に整理したり、類型化するわけにはいかないが、概ねどのような動きを見せるかは語ることができる。歴史体験学習の動向を本格的に評価しようとするのではなく、こうした動きにはどのような意味があるのかいくつかに整理し、場合によっては簡単に問題提起と補完点を付け加えてみよう。

(1)説明を聞いたり、読むことよりも探求の比重が高まっている

探求を強調する傾向は体験学習だけでなく歴史教育、さらには学校教育全般に現れる現象である。2000年代に入って検定歴史教科書は歴史的事実の叙述だけでなく言うまでもなく探求活動を含む。今日では「探求」の代わりに解釈とナラティブ的叙述という歴史探求の性格を反映した「歴史するdoing　history」という言葉を使ったりする。「歴史する」は資料を分析し、解釈し、歴史的事実に意味を付与する。資料を事実ではなく著者の観点や解釈が盛り込まれたテキストと見る。体験学習でもこうした歴史探求を適用しようと思う。

体験学習として多く訪問する博物館や記念館を例に挙げよう。近頃、国立中央博物館のような国家単位の大規模博物館を除くと、地域の博物館や記念館は言うまでもなく「体験活動」を標榜する空間を用意しいる。多数の国立博物館も企画展示のような特定展示や子ども博物館などに体験活動を含むことがある。概念上から見れば、こうした体験活動には探求の性格が含まれる。ところが多くの体験活動は実際には遊びに該当する簡単な「作成」に留まることが多い。

事例として発表される歴史体験学習において教師はいうまでもなく探求活動を含む計画を立てる。探求活動が入っている体験学習は自然に体験前の学習、体験中の学習、体験後の学習の三段階に分かれる。体験学習が単純に現場に行って見て回るのではなく、計画的に展開される限り、こうした段階区分は当然の手続きに見える。したがって体験前、体験中、体験後どのような活動をするのかが問題となるだろう。ところが、各段階別にどのような活動が入るかも難なく察することができる。各段階別活動をここで冗長に見る必要はないが、概ね次のような活動が入るだろう。〈体験前の学習〉段階では学習課題を確認し、背景知識を習得する。学習課題の確認は体験学習でテキストに投げかけるべき質問を確認したり、体験中に探求すべき課題が何なのかを考えて整理する。背景知識の習得は歴史的事実についての知識がなければしっかりと探求ができないという考えから始まる。体験学習だけでなく教室で行われる探求学習にも当然背景知識の習得段階が含まれる。ところが、教師は背景知識が体験活動中の学生の歴史的思考や探求範囲にどのような影響を及ぼすのか考慮しなければならない。これに伴って背景知識の内容、その深さと幅を定めなければならない。可能ならば体験現場で学生が自ら見聞きすることを通じて異なる問題に関心を持つのに役に立つことができる歴史知識が何か念頭に置かなければならない。〈体験中の学習〉では体験現場に残っている遺物や遺跡、形跡を調べる。特に教師が事前に重点的に調べるよう話したり、準備した探求課題と関連した内容を重点的に確認する。もちろん体験中に課題にない情報を追加で取得したり、他の問題を考えることもできる。体験が見て、感じ

---

*1 ともに展示などを解説するが、前者はボランティア、後者は専門職である。以下、注はすべて訳注である。

*2 来館者の学びや体験を深めるための教育プログラムあるいはワークショップを企画・運営する。ミュージアムエデュケイターともいう

て、考える活動であり、この活動は個別性と多様性を特徴とするという点から見ると、あらかじめ計画した学習内容に重点を置くよりも新しい情報の習得や課題解決をどのように促進するのかのほうが体験学習の趣旨をよく反映するものなのかもしれない。〈体験後の活動〉には体験中に習得した知識や探求内容を整理し、これを報告書に作成するのが普通である。整理ではこれを発表し、質問や討論、評価をしたりする。もちろん、こうした体験学習の手続きは特に歴史体験学習にだけ適用されるのではなく、教科全般にわたる問題である。教科によって背景知識の必要性や探求課題の性格が変わることがある。

（2）歴史体験を実践に結びつけようとする

これは体験が持つ主体性、実践性の性格に注目するものだといえる。上の『子どもたちに歴史をどのように教えるか』では体験学習の方向として「社会を通じて私の生を実現する方法を学ぶ」、「現実社会を教育資料として積極的に活用する」、「内面の力を育てる教育活動」を提示している。体験活動と現実社会を結びつけるものであり、こうした方向は体験学習の実践性に重点を置くものでもある。

体験空間の構成でもこうした傾向を窺うことができる。観光客や旅行客を引き入れようとする目的が強くはあるが、近ごろさまざまな地方自治体は歴史の痕跡が残っている地域を記念空間として保存している。名称は少しずつ異なるが、近代歴史文化空間や通りが代表的である。開港場である仁川（インチョン）の開港場通り、群山（クンサン）の近代歴史博物館一帯、木浦（モクポ）近代歴史館と通りなどをはじめ、地域の中心地である大邱（テグ）近代横町は今や広く知られている。忠南江景（チュンナムカンギョン）、慶北栄州（キョンブクヨンジュ）、江原道平昌（カンウォンドピョンチャン）なども近代歴史文化空間を新たにつくり、その他の地域でもこうした動きを見せている。江原道旌善（ソンジュ）や太白（テベク）、寧越（ヨンウォル）、慶北聞慶（ムンギョン）、忠南保寧（チュンナムポリョン）など炭鉱があった所では石炭博物館をつくって近現代史の形跡を保存している。光州広域市（クァンジュ）の五月ギル（通り）[*3]、済州（チェジュ）四・三のキル（通り）や流配ギル（通り）[*4]、釜山（プサン）広域市の釜馬（プマ）民主抗争[*5]名誉通り、慶南昌原（キョンナムチャンウォン）の三・一五義挙[*6]再現のキル（通り）のように歴史的事件を主題に歴史空間を構成することもある。こうした歴史空間が見学者の体験を実践に直ちに結びつけるためのものではないが、歴史の形跡を今日の観点から見て過去の歴史がどのように今日に結びついているのかを考え、評価することもできるという点で実践の性格を持つ。この空間を訪問する人々は過去の人々の生を自身に投影する体験をしたりする。特にこうした記念空間は歴史的事件の形跡が多く残っている近現代史の事件や民主化運動を主題に造成されることが多いのでこれを探訪すること自体が生の実践を振り返ることができる。

歴史領域に限定されるわけではなく、汎教科的な性格を持つものではあるが、近ごろ多く論議されるエコミュージアムEcomuseumも地域自体が博物館になるという点で博物館をつくること自体が実践的活動でもある。エコ博物館は「エコ」という言葉に見られるように人間を囲む環境を保存し、人間と環境の並存を追求する生態的観点に基づく。エコミュージアムは体験学習で学んだ知識や経験する思考活動を他の問題に適用する以前に博物館の造成自体が生活環境を保存する代案的・実践的な活動である。

このように体験活動の実践性を強調する学習の相当数は体験という概念が持つ主体性、実践性に基盤を置いたというよりも体験の空間性と具体性を実践に結びつけるものである。そうした点で歴史教育でよく思い浮かぶ伝統的な歴史学習とは性格を異にする。

（3）地域史に適用されることが多い

体験は地域史教育の主要方法として広く使われ、これは地域史教育の重要な長所として提示されたりする。これは当然体験空間に接近しやすいという活動の可能性と生活空間の周辺で起きたため学生にとってなじみがあり、自身の生となじむと感じることができるという現実的要因が作用するためである。そうした点で地域史学習の方法として体験を活用する場合、その長所として提示されるのは厳密に言うと体験活動の長所よりも地域史教育の長所に該当す

---

*3 光州五・一八民主化抗争で抗争の火種が中心地に広がっていった通りをコースとしている。真鍋祐子『増補　光州事件で読む現代韓国』（平凡社、2010年）を参照。

*4 朝鮮時代には崔益鉉（チョイツキョン）ら多くの知識人たちが済州島（チェジュド）に流された。少し古いが、旗田巍「義兵将崔益鉉の生涯」、『専修史学』11号、1979年。

*5 金泳三（キムヨンサム）の国会議員職除名が強行されたことを発端に、1979年に起きた朴正熙（パクチョンヒ）独裁に反対する釜山や馬山（マサン）の大規模なデモ。鄭有景（チョンユギョン）「韓国の民主化運動と地域社会運動―釜山地域の釜馬抗争を中心に」（『平和文化研究』32号、2011年）などを参照。

*6 李承晩（イスンマン）大統領の不正選挙に抗議するため、1960年3月15日に学生や市民が馬山で展開した街頭デモ。「李承晩『四選』と馬山の蜂起」、『前衛』1960年5月号参照。

ることが多い。

学生は地域の歴史からアイデンティティを感じる。地域の歴史を学習するのは学生の主体性に結びつく。これは国家教育課程や教科書が提示する国家アイデンティティではなく、地域アイデンティティである。さらに自身を他の構成員と区分する自己アイデンティティへと進められる。

地域史において地域は政治的意味が排除された客観化された独立した空間である。しかし、地理的空間だけではなく人間生活のさまざまな側面、個人と集団行為を通じて新しい認識と地平を提供できる解釈の対象である。人間と場所が相互に作用し、文化の重複と交差が起き、日常生活が複合的に作用する空間である。地域という空間が持つこうした性格はこの空間で生きていく人々に同質感をもたらし、これは地域アイデンティティの形成に結びつく。

こうした地域アイデンティティの要因の中で近ごろ関心を持つべき観点が「地域の観点から見る地域史」である。地域の観点から見る地域史を主唱する人々は、地域の観点から見る歴史は国家の観点から見る歴史とは違いがあると主張する。これは国家によって地域で起きたことが隠蔽されたり、歪曲されたという意味よりも、どのような観点から見るかによって歴史が変わりうるというのである。例えば日帝下蔚山(ウルサン)地域の日本漁民の鯨取りは国家の観点からは帝国主義の収奪だが、地域の観点からは朝鮮人漁民にとっても生計手段だった。高麗恭愍王(コリョコンミンワン)のとき済州島で起きた牧胡(モッコ)[*7]の乱は国家の観点からは元の残存勢力の反乱だが、済州地域の観点からは済州民の生存闘争となりうる。蔚山の鯨取りの現場や長生浦(チャンセンポ)鯨博物館の展示物を参観したり、済州で牧湖の乱当時戦闘がくり広げられた現場に行って馬を育てる環境を見れば、地域民の観点に立脚した歴史を受け入れることができ、これは地域アイデンティティを持つようになる要因として作用する。

(4)場所を記憶の空間として考える

体験学習を計画する教師は、体験の場所を過去に起きた事実を思い出させる媒介体と考えることが多い。同じ歴史的事実でも教室で教師の言葉を聞いたり、教科書の内容を読むよりも歴史の現場でその痕跡をつかんだり、過去の人々が残した遺物を直接見ながら聞くときさらに生き生きと感じ、頭の中に長く維持するだろう。

しかし、記憶理論において場所は記憶を再現し、表現したものである。記憶文化における空間は、歴史的事件が起きた舞台や背景ではなく、そこで起きた歴史的事実とは何なのかを規定する基本原理である。記憶文化においては歴史を記憶し、伝達する媒体を重視する。空間はこうした記憶の媒体である。体験学習を主題にした本稿で本格的に冗長に論議する必要はなく、また短い文でこれを理解することも難しいが、韓国でも多く紹介されたドイツ文化学者であるヤン・アスマンJan Assmanとアライダ・アスマンAleida Assmann夫妻の理論を通じて記憶文化において空間がどのような意味を持つのか探ることにしよう。アスマンは「記憶の場所」と「場所の記憶」を区分する。「記憶の場所」は再現された記憶を表面に表現した空間である。設計図面や地図に表示された空間がこれに該当する。この空間は事実を記憶する再現された場所であり、記憶が活性化した空間である。こうした記憶は事実が起きた場所ではなくとも存在する。景福宮(キョンボックン)に行かなくとも景福宮がどのような場所なのか思い浮かべることができるのはこのためである。これに反し「場所の記憶」はまだ活性化されていない記憶であり、ある媒介体があるまでは表面に現われない。普通のときは表面に現れないが、特定の場所に行ったり、ある事物に接すれば自身も知らない間に突然浮び上がる記憶と同じように自身の意志を越える体験を含む。そのため「場所の記憶」は発生場所とは分離することができない。忠北永同(チュンブクヨンドン)の老斤里双窟(ノグンニサングル)を目で見た後に、自身も意識できなかった韓国戦争[朝鮮戦争]当時の虐殺現場の残酷な姿を思い出すことになるのはこうした記憶の表象であろう。アスマンの理論における「記憶の場所」は機能記憶、「場所の記憶」は保存記憶である。機能記憶は精神治療で言うナラティブ記憶、保存記憶はトラウマ記憶[*8]に該当する。記憶をする人の観点や目的が入っており、解釈の産物であるナラティブ記憶とは違って、トラウマ記憶は加工されたり、編集されていないために価値や規範が介入せず、本来の形の真実を伝える。ところが、その記憶は体験をした人の胸中に内在していてある媒介体なしには平常時には表面に現れない。体験の空間はこうした媒介体の役割を果たす。そのため精神治療ではトラウマ記憶を重視する。記憶を重視する人々はトラウマ記憶を歴史に表し、他者や少数者の「経

---

*7 馬を育てて管理するために派遣されたモンゴルの役人を牧湖という。1374年に元を追い出した明は高麗に2000頭の馬を要求した。牧湖らは300頭以上は無理だと主張したが、高麗の役人はモンゴル人よりも厳しく済州島の人々を搾取した。済州島の人々の相当数も牧胡の側に立って戦った。李康郁(イガンウク)「高麗恭愍王代の対明関係における倭寇問題と済州島出兵」(『朝鮮学報』258号、2021年)を参照。

*8 ナラティブもトラウマも心理学の概念として発展してきた。例えば、マギー・シャウアー、フランク・ノイナー、トマス・エルバート(森茂起・森年恵訳)『ナラティブ・エクスポージャー・セラピー――人生史を語るトラウマ治療』金剛出版、2023年[2010年]。

験の脈絡と毎日の実践」に注目する。これと同様にアスマンも「記憶の場所」よりも「場所の記憶」に注目する。不明確で、暗示的で、多様な可能性を持つ文化的記憶を明らかにしようとするのである。

ちょっと考えるに学生は歴史的事実を直接体験した当事者ではないため、体験の場所が「場所の記憶」を思い浮かべる媒介体となる可能性はない。五月ギル（通り）を歩いたり、五・一八記念行事に参加しても五・一八民主化運動に直接参加したうえ被害にあったり、当時のデモや戒厳軍の暴力鎮圧を目撃した人々に内在しているトラウマを思い浮かべる可能性はない。もちろん、同じ参加者だと言ってもその記憶は同一ではない。「場所の記憶」は個別的で、分離的だからである。ところが、学生もこうした場所で体験をしながら自分で意識することがなかった五・一八の記憶を思い浮かべることができる。この記憶には認知的知識だけでなく、情緒も含まれる。これもまた「場所の記憶」に該当する。これは体験学習の趣旨で言う歴史を見る主体性と歴史的事実の内面化につながる。

ところが、歴史体験学習において学生が接するのは記憶の場所」である。アスマンの理論を念頭に置いて施行されるわけではないが、歴史体験学習は「記憶の場所」を前提に行われる。もちろん、ここで「記憶の場所」は過去を本来の状態のままに再現したものではなく、観点と解釈が入ったテキストであり、また異なる解釈の資料の役割を果たすテキストの一つである。

以上、近ごろ見ることができる歴史体験学習の動向を探ったが、実際の体験学習でこうした傾向が主要なあ方法として定着したと見るのは依然として難しい。その動向をいくつかに分けて叙述したが、それぞれの動向が互いに排他的であるわけではない。むしろ一つの側面が異なる動向を追求する相互関連性を持つ。

だとすると歴史体験学習のこうした動向は実際の学習とどのように結びつくだろうか。カン・ソンジュ（2022年）は、学校教育と関連した博物館の歴史教育の展示物を選定し、学習内容や活動を構成する枠組みを次のように五つ提案する。①小さい展示物で大きな文化を読み取る、②新しい歴史的局面を探求する、③歴史知識を省察する、④歴史解釈の複数性を理解する、⑤時空間を結びつけつつ歴史を探求する、である。①は学校の歴史教育において皮相的に学んだことを深く広く学習することを意味する。②は教科書には出てこない歴史的事実、すなわち学校の歴史教育を通じては学習しにくい歴史的事実を学ぶことである。③は歴史知識の省察であり、学校で扱う歴史知識の範囲や妥当性を博物館を通じて振りかえることである。④は過去に起きたことについて教科書とは異なる歴史解釈に接し、比較することを意味する。⑤は居住地や道具のように生活において同じ機能を果たす遺物を時代別に比較したり、現在の生活と関連づけて探索することである。博物館の教育に限定してはいるが、こうした学習方向は体験学習全般に該当するものであり、体験学習の動向を反映しているといえる。ただしこうした枠組みが実際の歴史体験学習に適用されるためには適切な質問が前提にならなければならない。この質問を教師が提示するだけでなく、学生自ら生成しなければならない。そして、歴史体験学習は学校教育と方向や方法を共有する。

歴史体験と関連して近ごろ広がるもう一つの傾向は公共の歴史の論議である。体験学習が一般的に学校外の教育をさすように、公共の歴史もまた学校の歴史教育だけでなく学校外で行われる歴史教育に包括的に注目する。学校外で接する多様な歴史学習を包括した概念という点で公共の歴史は生のさまざまな部分を結びつけて受け入れる体験とも脈を一にする。まだ公共の歴史の概念や範疇が明確に整理されているわけではないが、公共の歴史の「公的public」が私的privateという言葉と対比される概念だという点から見ると、公共の歴史は公的な空間で起きる歴史である。ここで公的というのは私生活の歴史と対比される意味としての公的な生の歴史という意ではなく、歴史叙述と再現が行われる空間が公的な社会だという意である。したがって公共の歴史は専門的学術研究ではなく、実践空間で行われる歴史である。歴史学者個人の研究や解釈ではなく、大衆が共有する歴史である。ドイツで刊行された歴史書で韓国で翻訳・出版された『公共の歴史とは何か』[*9]という本では、公共の歴史における歴史教育の原理としてナラティブ、歴史的想像、多元的観点を提示する。この本では歴史教育が歴史学者の専門知識を大衆に一方的に伝達するのではなく、個人が各々の生で過去を歴史として使うことができよう幅広い専門知識を提供する媒介体だと見る。ナラティブ、多元的観点、想像は歴史学や歴史教育の基本原理だが、公共次元で行われるメディアを通じた歴史である公共の歴史に適用されるのである。

4. 歴史体験学習のための提言

多くの教師は学校教育で進められる体験学習の問題点が何か簡単に指摘するだろう。上で探った歴史体験学習の動向はこうした問題点を意識し、これを補完するための試みから始まった。数回言及したように体験はこれを通じて

*9 マルティン・ルィケ、イムガルト・ズンドルフ（チョン・ユンスク訳）『公共の歴史とは何か』青い歴史、2020年、韓国語［原題は、Martin Lücke, Irmgard Zündorf, *Einführung in die Public History*, Vandenhoeck & Ruprecht, 2018］。

接した歴史的事実を内面化する。歴史教育において体験学習がしだいに重要視されるのも体験のこうした教育的機能のためである。

ところが、こうした意味の体験は与えられた知識、すなわち解釈の結果を集団記憶として受け入れる結果をもたらしやすい。集団記憶をつくり出す主体は概ね国家や社会的権威を持つ存在であう。ところが、私たちはこれを意識しなくても日常的な歴史体験学習で体験をこうした集団記憶に結びつける。江華島（カンファド）の対蒙抗争空間を訪れると江華島がモンゴルと戦うのになぜ効果的な地域だったかを内面化する体験をするようになる。こうした体験の過程で江華島だけではなく、陸地[本土]の農民が味わった苦痛、三別抄（サムビョルチョ）の抗争を拒否して陸地に脱出しようとした人々の歴史は消される。江華島遷都と三別抄抗争を批判的に見ることができる観点はいっそう萎縮する。

こうした性格のために体験教育は大衆集団を特定の権威に服属させる洗脳の教育的手段として利用されたりする。実際にディルタイの体験論は、彼の生存当時プロイセン教育を反映しただけでなく、ファシズム下で国家主義教育に利用された。日帝強占期の軍国主義歴史教育においてもディルタイの体験理論を適用した歴史授業の方案が論議されることもあった。軍国主義が必要とする人間の育成のために国家主義的観念を大衆に内面化させる方法として体験を導入したのである。ディルタイの教育論によれば、教育においては個人と国家が調和をつくり出さなければならないが、その調和は全体の状態と課題に適応することを前提としなければならないと考える。個人の教育に自由な余地を許容するのも国家である。体験は国家の観点を内面化する教育手段となる。

体験学習を重視する教師もこうした問題点を意識する。そのため体験の場所が提供する叙事をそのまま受け入れるのではなく、批判的に検討することを薦める。例えば、キム・ミンス（2018年）は、民主化運動を主題とする体験学習事例を紹介しつつ、公式的な記憶がある場所の場合機関が設定しておいたストーリーに沿って体験をしたり、これを批判することを薦める。公式的記憶がない場所の場合、学生が自ら解釈してその意味を探し、学生自身との関連性を探させるよう提案する。ところが、公式的記憶を批判させると言っても学習の焦点を公式的記憶に合わせるという点で学生の思考範囲や方向を制限する可能性がある。しかも、民主化運動記念空間を訪問するとき、学生がその空間が提供する公式記憶を批判する可能性はあまりない。批判をしても、記憶をつくり出した観点や歴史解釈ではなく、表面的な展示や表現方式となる可能性が大きい。もちろん、この授業事例においてこうした方案を提案したのは民主化運動という主題を念頭に置いていたからである。民主化運動を記念するためにつくった空間は、これを肯定的に高く評価する産物であり、少なくない論議と専門家の研究を経た産物である。こうした観点かあら形成された民主化運動についての公式的記憶を学生が内面化し、民主主義発展と民主化運動に献身した人々の生を考え、彼ら（／彼女ら—訳者）の行動が民主化にどのように寄与したかを再確認することも民主市民に成長するのに必要かもしれない。したがって公式的記憶を受け入れるほうが教育的に望ましいと感じるのもそれほど問題とならない。ところが、このように「望ましい」公式的記憶だとしても学生が体験で経験できる思考範囲を限定させつつ多様性を制約するという属性は同様である。体験活動において学生の理解を助け、思考を促進するための背景知識もまたこのように思考を制約する機能を果たすこともある。

こうした問題点を補完するためには公式的記憶を受け入れるのかどうかというよりも記憶の多様化が必要である。これを通じて学習者自ら自身を他の学習者と区分する個別アイデンティティを持たなければならない。記憶の多様化は教師が提供するよりも学生自らつくり出すほうが望ましい。教師や体験場所が提供する叙事ではなく、学生自らつくり出す叙事によって体験するのである。体験学習で景福宮に行くと仮定してみよう。景福宮に関する叙事は非常に多様である。景福宮の建設と変化、朝鮮時代の景福宮の機能、景福宮の殿閣の配置と機能、景福宮の毀損と復元などは景福宮の体験学習をするとき当然浮かび上がる叙事の主題である。これを整理するのは公式記憶に近く、すべての学生に同じ知識で近づく。もちろん実際の体験過程で学生はこれと関連した新しい知識に接したり、感じることはできる。この他にも景福宮の体験学習ではさまざまな叙事を構成することができる。例えば景福宮と中国またはヨーロッパの宮殿を比較したり、景福宮で暮らしたさまざまな集団の人々に必要な生活空間を思い浮かべるかもしれない。韓国を訪れる外国旅行客がもっとも多く訪れる所として景福宮を位置づけ、その理由と意味、今後の展望などを景福宮の体験学習で探すこともできる。その他にも多様な叙事が体験学習の主題として可能だろう。ところが、これらすべての叙事を体験学習の主題にする必要はない。学生はこうした主題の中から選択したり、または自分なりの新しい主題を考え、これに合わせて体験学習をすればよい。そのためには学生が自ら体験の主題を生成するよう刺激できる授業が構成されなければならない。

次に、体験学習は空間を体験することを越えて体験の空間をつくるようにならなければならない。その空間をつくるのは学生の役割である。先の論議に戻る感じはあるが、そのためには事前学習で背景知識を提供するよりも体験学習で何を探求するのかを学生自らに計画させるのが望ましい。これは背景知識が歴史的思考や歴史探求に必要で

はないという意味ではない。背景知識は歴史的思考を促進することがある。ただし「背景知識→探求」という一つの方向で探求を進めることが学生の思考を制約するかもしれないという意味である。このシリーズの2「概念と主題中心の歴史教育の内容構成」でも強調したように、知識と思考は相互に作用する。この過程を経て習得した歴史知識は学生にとって意味がある知識となるかもしれない。こうした過程を経るには学生に探求課題を設定してこれを解決することに役立つ知識を自ら探させるようにしなければならない。学習主題は教育課程や教科書だけではなく、学生によって変わり、これに伴って学生が勉強する背景知識にも違いが生じることがある。このように習得した知識こそ学生一人ひとりにとって意味がある知識となるだろう。このために学生が設定した探求課題は体験の主眼点となるが、体験現場で見たり、聞いたり、感じることによって調整できるように融通性がなければならない。

体験学習で学生の思考活動が学習の中心となるためには学生とテキストの相互作用が必要である。体験学習で学生が接する経験は一つのテキストであり、体験者である学生に歴史的意味を伝達する。学生は自身が接した経験を外的な知覚のまま受け入れるのではなく、解釈して意味を構成する。外的から同じ現象を知覚してもその意味は学習者によって異なる。これはテキストにどのような質問を投げけるかにかかっている。この質問はすでに持っている歴史認識や先入観のような学生の歴史地平を反映する。もちろんこうした相互作用は教室の歴史授業でも同様である。ところが、学生が外的知覚を異なる経験として受け入れることができる体験学習においてその影響がもっと大きく作用することができる。歴史地平は体験対象によって変化し、拡張され、進展する。そうした点で歴史体験学習は学習者と体験対象が出会って合意をなす地平融合にならなければならない。この合意のために学生は体験対象と継続して質問と回答という対話をしなければならない。地平の拡大は学生の理解を広げ、知識を深くする。

このとき、質問は新しい知識を追加したり、既存知識を確認するためのものだけではない。思考を促進し、探求に乗り出す出発点となる。例えば、景福宮勤政殿前庭の薄石［平たく切り出した石］に打ち込まれている竜鳳遮日の輪や階段の上に置かれている鼎、甕などを考えてみよう。景福宮を案内する本の中にはこれについての説明が入っているにはいるが、景福宮を訪問する数多くの人々の中でこれについて関心を持つ訪問客はあまりない。体験学習で景福宮を訪問する学生も同様である。教師は体験学習の過程で学生に「この輪は何か」、「これの用途は何か」、「これはここになぜ置いたのだろうか」のような質問を提示することによって学生に関心を喚起することができる。質問を受けた学生は事前にこれについての知識があればすぐに答えるだろうが、たとえ知識がなくてもその形を見て推測したり、想像力を発揮して推論することもできる。このように学生の思考を刺激するのが体験の効果である。学生は教師や解説者の説明を聞いたり、インターネット検索を通じて質問を受けた遺跡の名前や用途を確認するだろう。こうした知的経験を経て習得した知識は、学生にとって新しい知識となって学生の頭の中に強く残り、長く持続する。このように体験現場で学生が見落としがちな対象を発掘して質問を投げかけることによって学生の関心を刺激することは歴史的思考を活性化して体験の効果を高めることができる。ところが、このとき拡張された思考の範囲も教師によって与えられたものである。そして、学生の思考経験は再び知識として還元される。こうした限界を補完するためには上の質問に先立って勤政殿とその一帯で「みなさんの目でもっとも印象深いのはどれか」、「調べてみたい問題は何か」のような質問を投げかけることができる。こうした質問は探求課題を拡大するものであり、体験前学習で扱うことになる。ところが、実際の体験過程で学生の探求課題は新たに追加したり、変更したりできる。

先に引用したカン・ソンジュ（2022年）はこうした思考の促進のためには史料、証拠、原因と結果、変化と継続、歴史的脈絡、時間、重要性、叙事、歴史的パターンなどのようなメタ歴史的概念を教えるよう薦める。これに該当する歴史概念とは何かについては本や文章によって少しずつ違いがあるので問わないことにしよう。問題は「概念と主題中心の歴史教育の内容構成」で叙述したように、こうした概念は直接学習できるわけではなく実在的概念substantive concepttを通じて習得する2次概念second-order　conceptだという点である。カン・ソンジュ（2022年）は、メタ歴史的概念を学習する方法として西洋史学習において伝統都市が初期植民地都市と後期植民地都市に変化する過程を写真と説明で確認することによって過去と現在が異なっている点を認識することができるという事例を提示する。そして、さまざまな地域で共通して観察できる変化の特徴を探すよう薦める短い活動案内を提案する。ところが、教室の歴史授業ではなく博物館教育のような体験教育でこうした「歴史する」ことをどのようにさらに活性化するのかはさらなる方案の摸索が要求される。体験をしつつ学生が感じる躍動感は過去の行為者の考えや行動についての知識に還元されることに留まってはならない。これを現在の社会および学生の生と結びつける歴史意識が必要である。学生は自身の生を基に歴史的行為者の生を理解しつつ、歴史理解は学生の生につながる。体験は歴史学習の最終結果物として知識を習得する方法ではなく、知識を広めていく学習過程にならなければならない。

5. おわりに

体験学習という言葉があまりにも広く使われているが、実際に体験が学校の歴史教育現場に定着しているかは依然として疑問である。体験の概念と体験教育の意味からして不明確である。体験という言葉は事物や現象を受け入れる方式をさすが、実際の学校教育で体験は単に学習場所をさす言葉として使用されることが多い。これとは違って本稿で体験とは学習方式をさす言葉として使った。

体験学習が広がるのは知識の習得を効率的にしたり、既存知識を新しい知識の習得に拡大しようとすることに目的があるのではない。体験の現場は固定した知識の対象ではなく、学生の思考を刺激して人によって異なる知識を提供するテキストである。体験学習は体験の経験を主体的な歴史理解につなげ、体験を通じた内面化は学生にアイデンティティを持たせる。こうしたアイデンティティは学習の結果を実践につなげやすい。

ところが、こうした体験が必ずしも肯定的に作用するわけではない。ディルタイの教育論に見られるように、状況によっては体験学習は権威主義者や独裁権力の国家主義教育を注入する手段として利用されることもある。もちろん、現在の歴史教育の方法として体験を強調する人々はこれとは違って市民教育の一方案だと考えるだろう。市民教育の観点から見れば、体験の結果として持つようになるアイデンティティは集団アイデンティティよりも自我アイデンティティとなるほうが望ましい。自我アイデンティティは自身と異なる社会構成員を区分しつつ、これは自身だけでなく他人を尊重する心につながる。本稿では体験の対象となる歴史的空間が提供する歴史的事実に問題を提起し、知覚の対象についての思考と探索を通じて問題の答えを探し、その意味を解釈するよう提案する。この過程を経て探し出した答えは「正解」ではなく、提起された問題を解釈した暫定的な結論であり、それ自体が新しい問題となりえる。体験学習の産物を歴史学習の結果というよりも新しい歴史的思考の過程と見なす姿勢が必要である。

そうした観点から本稿では近ごろ試みられている体験学習の動向を探り、これを土台に体験学習のいくつかの方向を提言した。こうした提案を実際の歴史体験学習に具体的にどのように適用するかにはより多くの悩みと授業実践が必要である。文章の題名に「新しい」という言葉を使ったが、実際にこうした方向が新しいわけではない。ただし、体験を通じて内面化する学習内容の性格をどう見るのか、そしてそのために体験を歴史的思考とどのように結びつけるかという観点の新しさとして理解されればよい。

【参考文献】

カン・ソンジュ「創意的体験のための歴史的場所探訪授業方案」、『歴史教育論集』49号、2012年、韓国語
同『デジタル時代、歴史・博物館教育』ハヌウルアカデミー、2022年、韓国語
キム・ギョンミ、キム・ボンソク「ガダマーの対話と地平融合に基づいた歴史体験学習の概念化と方向設定」、『社会科教育』59-3号、2020年、韓国語
キム・ミンス「釜山の民主化運動を主題にした地域史体験学習方案摸索」、『歴史と世界』53号、2018年、韓国語
キム・ミンジョン「歴史科教師の教育と地域史探求体験学習の実現の可能性」、『歴史教育論集』66号、2018年、韓国語
パク・チュヒョン「歴史探求体験としてのイギリスの地域史教育」、『歴史教育研究』14号、2011年、韓国語
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
Aleida Assmann（ピョン・ハクス、チェ・ヨンスクほか訳）『記憶の空間』クリンビー、2011年、韓国語［邦題は、安川晴基訳）『想起の空間―文化的記憶の形態と変遷』水声社、2007年］
Martin Lücke & Irmgard Zündorf（チョン・ヨンスク訳）『公共の歴史とは何か』青い歴史、2020年、韓国語
Wilhelm Dilthey（ソン・スンナム訳）『ディルタイ教育学選集』知識をつくる知識、2008年、韓国語［原題は、Wilhelm Dilthey, *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*, Schöningh, 1971］

『歴史教育』2026年春号、345～366ページ
翻訳：三橋広夫、2026年４月24日