

市民教育としての歴史教育をめぐる諸問題

キムハンジョン

金漢宗(韓国教員大学校名誉教授)

[]は訳注である。

[畚を生と翻訳し、常に強調した]

1. はじめに

「民主市民教育」という言葉はもはや歴史教育において一つの流行語として定着しているようだ。「民主市民」という言葉が入った歴史授業事例を簡単に探すことができ、教育庁や教員団体が主管する授業実践や現場教育研究大会でも民主市民の育成が歴史授業の重要な課題となっている。「民主市民」という言葉や表現としては違いがあるが、2026年の今年教育部が構成した歴史教師学習共同体の指定主題に含まれている「市民的価値育成歴史教育方案」も民主市民養成のための歴史教育方案に該当する。

市民教育を主題とする歴史教育研究も溢れている。学術論文検索エンジンで「歴史教育」と「市民教育」をともに入れば数十編の論文が出てくる。「市民教育」の代わりに「民主主義」や「民主的価値」のような言葉を入れればさらに多くなる。歴史教育が学生たちに民主的価値を教えたり、学生たちを民主市民として育てる教育にならないといけないという歴史教育の方向についての論議から民主市民を育てる歴史教育課程の構成、授業方案や事例、市民教育観点の外国の歴史教育分析までその範囲も非常に広い。こうした研究傾向を整理、分析したり、批判した文章もいくつも見る事ができる。本稿の内容もこうした分析、批判およびこれをめぐる論議と相当部分重複する。ある意味こうした現実で「市民教育としての歴史教育をめぐる諸問題」を主題とする本稿を再び書く必要があるだろうかという気がするが、こうした論議を一つの観点から評価し、さらに市民教育としての歴史教育の方向についての提案を行うためである。

韓国で「市民教育」といえば当然民主市民を育てる教育という意味になる。歴史教育においても「市民教育」よりも「民主市民教育」という言葉のほうが多く使われる。これは韓国社会において市民教育の強調が独裁や権威主義政権の教育に対する批判と代案から出たものだからである。ところが、市民教育という言葉自体は本来民主市民を育てる教育を意味するわけではない。市民教育という言葉は語法上から見ると市民を対象とする教育という意味を持つ。市民citizenという言葉は近代的概念である。近代国民国家における市民教育の目的は、国民nation peopleを育てる教育だった。当時、国民は国家が必要とする人、国家という共同体の理念と政策を支えることのできる人だった。市民の前に「民主」という言葉をつければ、教育の対象ではなく教育の目的が入ることになる。これに反し「民主市民」という言葉には国家が必要とする国民としての市民ではなく、民主的価値と人権を尊重する独立的な自我としての市民という意味が入っている。実際、市民教育の方向や方法を論じる文章で「市民」という表現を使ったとしても、このときの市民は「民主市民」をさすことが多い。

市民教育を追求する歴史教育研究について論じる人々も市民教育を民主市民を育てる教育と見なす。ここには市民教育としての歴史教育の論議を批判するための出発点としようとする目的も敷かれている。ところが、歴史教育の論議において「市民教育」という表現や概念が必ずしも「民主市民を育てる教育」を意味するわけではない。その概念上の違いは今後の文章の中で提示されるだろう。

2. 市民教育としての歴史教育論議の展開

学校教育において市民教育は主に歴史ではなく社会科という単位で論議されてきた。韓国ではその中でも一般社会と倫理(道徳)科目で主に(民主)市民教育を強調する。ところが、社会科が誕生したアメリカやシチズンシップcitizenshipを一つの科目として教育課程に設定したりするヨーロッパにおける市民教育は、特定の科目と結びつけられるよりも一つの領域と見なされた。

韓国の歴史教育において市民教育への関心が本格化したのは歴史認識と教育をめぐる社会的論議から始まった。1980年代の韓国では権力に従属した歴史教育、支配層中心の歴史観、分断史観と反共イデオロギーに綴られた近現代史教育に対する批判が本格化した。こうした批判を一部受け入れて1990年から刊行された第5次教育課程の中で高等学校国史教科書では近現代史の内容が一部修正された。ところが、これとは正反対に1990年代に入って

歴史教育のこうした傾向に反発して歴史教育課程や教科書が左偏向されたと主張する歴史修正主義が登場した。1994年の「国史教科書準拠案」波動がそれだった。以後、歴史認識と歴史教育をめぐる論議が主に近現代史の内容を対象に続いた。こうした葛藤は2000年代初めの「韓国近現代史」教科書論争、2010年代に教学社で刊行した『高等学校韓国史』検定通過と採択問題を経て2010年代半ばの朴槿恵政府の歴史教科書国定化推進で絶頂に達した。歴史教科書国定化は朴槿恵大統領が弾劾され、新しくスタートした文在寅政府が国定歴史教科書を廃棄することによって一段落したが、それでも歴史教育をめぐる葛藤自体が終わったわけではなかった。インターネットではニューライトの歴史修正主義に基盤を置いた歴史解釈を盛り込んだテキストが溢れ、社会において依然として大きな影響を及ぼしている。

こうした葛藤過程を経つつ、ニューライトをはじめ右翼の歴史解釈と評価を批判することに留まるのではなく、未来指向的な歴史認識のための新しい歴史教育に転換しなければならないという主張が出てきた。民主的価値を尊重する歴史教育に進まなければならないとするものだった。このためには国家や民族の観点に歴史解釈を単一化することから抜け出して歴史教育の主体としての社会構成員の観点を反映する多様な歴史認識を追求しなければならないという主張が相次いだ。これによって重要な歴史的事実に対する既存の観点から抜け出して、新しい観点から重要な歴史的事実を見ようとする動きが現れた。例えば既存の歴史書では、1919年の三・一運動と1920年の中国上海でスタートした大韓民国臨時政府を抗日独立運動という面にだけ焦点を合わせて解釈し、評価してきた。ところが、新しい傾向では共和政理念、女性を含むすべての社会構成員の平等という社会の価値にも意味を置くようになった。制憲憲法のいくつかの理念が独立運動団体が掲げた国家建設理念を受け継いだものだという点も新たに浮き彫りになった。『民主共和国大韓民国の誕生』(金陸勲、ヒューマニスト、2012年)、『大韓民国は民主共和国だ—憲法第1条成立の歴史』(朴賛勝、トルペゲ、2013年)、『独立を夢見る民主主義—民主主義の概念で独立運動史を書き直す—』(金正仁、本とともに、2017年)、『大韓民国憲法の誕生—韓国憲政史、万民共同会から制憲まで—』(ソ・ヒギョン、創批、2012年)のような本はこうした観点を反映する。

こうした動きは歴史教育における民主市民教育についての論議につながった。これまで歴史教育において市民教育についての論議があまりにもなかった。民主市民教育は主に一般社会教育と倫理教育などで論議され、現在の社会の問題を扱うものであるから、歴史教育を市民教育の観点から接近するのは社会科の統合に同意すると見なされる憂慮のためだった。歴史教育において市民教育を論ずるのはこうした考えの転換といえるべきことだった。しかも教育界における民主市民教育の活性化は歴史教育においてこれを無視しにくくさせた。いわゆる進歩教育長がいる教育庁を中心に学校教育の民主化と自律化が推進された。民主市民教育課が設置されて民主市民教育事業が推進され、学生人権条例など学生を教育を受ける受動的な存在ではなく、社会構成員であり教育とともに(追求—記者)する主体として見ようとする動きが拡大した。一部教育自治団体で学生人権条例が制定されたのはこうした視角を反映したものだ。

学校の歴史教育の環境も歴史教育における市民教育に対する関心を高めた。歴史は独立的な教科にならなければならないという歴史科独立論は多くの歴史教師たちの間で依然として有効な視角だと考えられる。ところが、学校現場において歴史教育は多様な経路で他の科目と結びつけられる。一つの主題をいくつかの科目がそれぞれの視角で接近する融合授業がしだいに拡大しており、国家教育課程は2015改訂教育課程の文理科統合教育課程を経て、2022改訂教育課程では融合選択科目が科目別に開設された。歴史的事実を学習するよりも歴史探求を経験する「歴史で探求する現代世界」が歴史教科の融合選択科目に含まれた。この科目は冷戦と戦争、成長と生態、国際葛藤と和解など現代社会で起きた種々の問題を探求する点で市民教育の性格を持つ。こうした状況で市民教育を度外視することは歴史教育の立地を弱めることでもある。ところが歴史教育において市民教育論議が広がりつつこれを批判したり、問題点を指摘する声も歴史学界から出てくる。

3. 市民教育としての歴史教育をめぐる争点

(1) 市民教育は歴史教育の本質か

市民教育としての歴史教育に対するもっとも根本的な批判は、市民教育は歴史教育の本質ではないという主張である。こうした主張には歴史学は歴史的事実を明らかにする学問であり、歴史教育は歴史研究の結果として明らかになった事実を伝える歴史学領域だという考えが敷かれている。もちろん歴史的事実を伝えることが過去に起きたできごとを単純に伝達し、これを記憶することだと見なす人はほとんどいない。歴史教育の主眼点を歴史的事実の単純な記憶に置く人も見出すことは難しい。歴史教育の内容は、単純に事実の知識だけではなくこれを明らかにする探求方法まで含む。歴史教育の本質は、市民教育ではなく歴史を探求する歴史家の研究方法を学び、これを体験する「歴史をすること」、「歴史家のように考えること」だというのである。

ところが、歴史教育において市民教育の概念はそれほど明確ではない。歴史教育において歴史をするというのは何なのかについては相当数の研究があるが、市民教育の概念を論議する文章はあまりない。ただ漠然と民主市民を育てる教育という意とする。市民の概念とは何かは社会科で主に論議されてきた。厳密に言うと、市民citizenよりもシチズンシップcitizenship概念についての論議だった。社会科におけるcitizenshipは主に市民性、市民意識、市民精神などと翻訳される。市民権という意味を持つと見ることもある。citizenshipとは何かを主題とする博士学位論文も韓国だけでいくつもあるほどである。すなわち、市民教育はcitizenshipを持つ市民を育成する教育と認識された。歴史教育において(民主)市民教育の研究やこれを批判する文章などでは市民教育の英文名としてcitizenship education、civic educationが多く使用される。教育部公式ホームページで民主市民教育課の英文名はdemocratic citizenship education divisionである。citizenshipは教育における市民性、市民意識、市民の資格などを意味する単語で、教育内容の性格を示すがそれ自体で教育内容になることはない。これに反してcivicは教育対象である人間が持つ属性であり、公的存在としての市民をさす形容詞である。本稿でこのように英語の単語の意を問うことがそれほど良い方式ではないと考えつつも、強いて英語の名称を引っ張り出すのは市民教育と歴史をすることが同じ基準の分類方式ではないことを指摘するためである。すなわち、市民教育が必ずしも民主市民を育てる教育と同じ言葉ではないことを明らかにするためである。歴史教育において市民教育を直ちに民主市民を育てる教育に限定しなければならないかも再検討が必要である。

しかも民主市民を育てる教育だとしても、それがあある特定教科の内容を土台にもせず、社会科という統合的な教科単位を通じてだけ接近できるものでもない。言語教育を通じて民主市民を育てることができ、芸術教育でも民主市民教育が可能である。人文教育で探求する人間の資質も民主市民の属性や資質となりうる。

歴史学は人間を対象にする学問である。過去の人間の行為を明らかにすることが歴史探求である。歴史行為者は主体的な社会的存在である。歴史が探求する人間の行為は当面の状況を判断し、ある意図や目的を持って現れる人間の行為である。歴史学の目的が過去の人間の行為を明らかにするところにあるが、これを社会とその中で生きていく人間に応用するところにあるが、歴史教育は人間の変化を指向する。人間の行為を対象にしつつ、人間の変化を追求する点で歴史教育は人文的性格を持つ。ところが、歴史学や歴史教育が対象とする人間は個別的存在としての人間というよりも社会的人間である。歴史学習をする学生も独立した主体としての社会的存在である。そうした意味で歴史教育は市民教育である。そのため歴史教育は市民教育の性格を持っており、かつ歴史教育の重要な目的の一つは市民が主体となって民主社会をつくっていくところにある。独立的で主体的な社会的存在としての人間は自身の目で社会的問題を見つめる。したがって、市民教育としての歴史教育は、歴史的事実を多様な目で見つめさせる。

(2) 歴史を手段または資料に転落させるのか

市民教育が歴史教育の本質なのかについての論議は、自然に歴史的事実を学習内容としたとしてもこれをどのような方式で扱うのかの論議につながる。歴史教育と市民教育の性格は異なると主張する人々は、市民教育が歴史的事実を学習内容というよりも手段や資料として活用するのに留まっていると批判する。こうした批判は歴史とは異なる社会科学の違いから出発する。歴史学は人間社会のすべての側面を研究対象に含むので、歴史以外の人文、社会科目でも歴史的事実が出てくる。ところが、歴史とは異なる人文、社会科学の間には基本的に歴史的事実の接近方式において違いがある。歴史は時間の流れに沿って社会の変化に注目する。こうした変化がなぜ起き、人間の生にどのような影響を与えたかを明らかにしようとする。これに反し他の学問では制度や社会現象に関心を持つ。歴史的事実はこれを説明したり、立証する資料の役割を果たす。そのため歴史以外の人文、社会科目の学習内容に歴史的事実が入っていても、学習主題によって分節的に入っていき、破片化される。必要部分に資料として活用することに留まっているという意味である。

例えば高等学校選択科目である統合社会を考えてみよう。統合社会ではある制度や現象を時間、空間、社会、倫理的観点の統合的観点から接近する。これに反し歴史教育では時間の流れを多様な制度や現象を統合して理解する。2022改訂教育課程「統合社会2」の「人権保障と憲法」単位には市民革命、人権、憲法、市民参加などの主題が入っている。人権の概念、人権の拡張と憲法をはじめ種々の憲章に人権がどのように反映されたのか扱う。『統合社会』の教科書はフランス革命、ワイマール憲法、国連の世界人権宣言などのような歴史的事実を叙述する。教科書叙述はフランス革命の市民権に焦点を合わせる。フランス革命によって市民権の概念がどのように確立され、世界にどのように広がり、以後の歴史における市民権の確立過程をも含む。ところが、歴史教科書のフランス革命叙述は革命自体を認識することに重点を置く。市民権だけではなく政治権力、国際関係、経済変化、宗教と世俗の関係、社会集団の役割などの種々の領域を総合してフランス革命がなぜ起きたかを明らかにし、革命の展開過程を整理する。そし

て、フランス革命以後のフランスとヨーロッパの歴史にどのように続き、世界にどのような影響を及ぼしたかに言及する。こうした根拠として歴史教育と市民教育を対比しつつ民主市民の育成を強調するとき、歴史学と歴史的事実は市民教育のための手段と資料を(提供—訳者)するというのである。こうした対比は「歴史を教える」と「歴史として教える」を分ける古くさい歴史教育論を浮かび上がらせる。

市民教育としての歴史教育が歴史的事実を手段や資料としているという批判の基底にはこうした歴史教育が今日の社会問題の解決を指向するという憂慮が敷かれている。歴史の本質は資料の分析と解釈に基づいて過ぎ去った社会と人間の生を明らかにすることであって、現在の社会の問題を解決することが目的ではないという考えである。そのため歴史研究と教育においては過去の人間の行為を今日の問題に適用してはならないと見る。これに加えて過去を学習するとしても現在の問題を解決できるのかも問題とする。市民教育としての歴史教育が戦争で犠牲になった民衆、貧困で苦痛を味わう農民、社会矛盾と改革のような社会問題を学習内容とするとしよう。学生たちは過去のこうした問題がなぜ起きたかを理解し、犠牲者に同情心を持つかもしれない。ところが、こうした社会問題の原因は脈絡的なので今日の問題にそのまま適用することは難しく、歴史の中の犠牲者に同情心を持ったからといって現在の問題への関心に直ちに結びつくわけではないという論理である。

ところで実践と歴史をすることは排他的に分離される別個の考え方なのか。実践は批判的思考を前提とする。批判的思考は歴史的思考の本質的属性であり、歴史をするためにも必要である。現在の問題を批判的に認識し、解決案を抽出できる能力と歴史をする能力は批判的思考という共通した属性を持つ。

歴史的事実を過去の問題に脈絡的に適用することと現在の問題に適用することが明確に区分されるかも疑問である。歴史的事実を過去の問題に適用することは歴史的であり、現在の問題に適用することは市民教育であるかもしれないが、両者はスペクトルとしてその境界線では区分が曖昧になることがある。例えば、朝鮮の基本法典である経国大典の内容を学習するとしてみよう。歴史教育では経国大典の具体的内容よりもその性格と制定が持つ意味、経国大典のこうした性格が当時の人々にどのような影響を及ぼしたかを扱う。これに反し法教育では経国大典の内容自体に関心を持ち、法の性格を類型化し、経国大典がこの中のどこに属するかを分類しようとする。ところが、歴史教育や法教育ではともに法の条項を実際に起きた問題に適用して判断を下す。歴史学と法学の違いに忠実ならば、歴史教育では経国大典が当時の社会と人々の生にどのように適用されるかを見つつ、法教育では今日の法の観念でその内容を分析すればよい。ところが、実際に歴史授業の事例では仮想の今日の事件を提示し、これを経国大典の法条項に照らして判決を下すことができる。この授業は非歴史的な授業だろうか。そう思う教師は多くないだろう。経国大典の条項を学生たちに提示し、これを当時のある問題に適用することと、現在の問題に適用するとき作用する考え方がはたして根本的な違いがあるかも疑問である。

(3)現在の観点から過去の事実を判断してもよいのか

市民教育としての歴史教育は現在の観点から過去の歴史的事実を見るという批判を受ける。民主、人権、平和、平等のような価値は近代的概念で、こうした観点から過去を解釈する現在主義presentismは非歴史的だといわれている。こうした歴史解釈は歴史的事実の本質を傷つけるかもしれないと批判する。

一歩進んで人権と平和のような観点を無条件に望ましいものと見なし、これに合わせて解釈することは民主市民教育としての歴史教育が批判する国家主義的歴史教育と同じ観点に戻るとい批判も点在する。こうした批判が出てくるようになった脈絡は理解することができる。民主市民が備えるべき重要な資質の一つは、観点の多様性と包容性にある。ところが特定概念に絶対的価値を付与することは歴史を見る観点の多様性を遮る可能性がある。

表面から見ると似ていても、歴史的事実の性格や展開は時代や社会的状況によって変わる。その状況を土台にする脈絡的理解は歴史的思考の特徴的な方式である。ところが現在の観点から歴史的事実を解釈するのは脈絡的理解を難しくすることがある。ところで脈絡的理解が歴史理解の中心だとしても、こうした理解自体が歴史のテキストを読んだり、歴史を勉強する終着点ではない。私たちは歴史的事実に現れた人間の行為を解釈し、評価する。こうした評価には現在に基盤を置いた観点が入る。例えばモンゴルの侵攻に対する高麗武臣政権の対応方式を考えてみよう。武臣政権は江華島に朝廷を移し、陸地の民たちにはモンゴル軍が侵攻すれば深い山城や島に住居を移すよう指示した。高麗朝廷がなぜこうした政策を取ったかを理解するのは脈絡的理解である。ところが、こうした政策が民たちの生にどのような影響を及ぼしたかを推論し、その政策を評価することができる。こうした推論と評価は人権の観点から歴史的事実を見るもので、ここには学習者自身の観点が入る。

ところが高麗朝廷の政策が民の生に及ぼす影響を評価することが人権の観点だとしても、このときの人権は自然権や言論・出版・集会・結社の権利、選挙権と被選挙権のような近代的人権とは違いがある。近代的意味の人権や平等は学術概念である。ところが、私たちはこれを学術概念にのみ限定するのではなく、日常の概念として広く使う。このと

き私たちはこれらの概念を厳密に規定することはない。このとき同じ用語だとしても時代や場所のような状況によってその意味は変わる。歴史的事実は脈絡的だが、民主、人権、平等のような概念も固定的ではなく、脈絡的でありうる。「市民権」という共同用語を使っても、近代の市民権とギリシャ・ローマの市民権概念とは同じではなく、中世西洋の封建制と中国の周の封建制、日本の江戸幕府時代の封建制の属性が同じではないというのは既存の歴史の授業でも強調する事実である。

(4) 近現代史に集中して前近代史を疎かにするのか

市民教育としての歴史教育においては今日の社会問題の背景としての歴史を重視する。証拠に基づいて過去の措置が今日の問題にどのような影響を及ぼしたのか明らかにすることを市民教育としての歴史教育だと見る。現在の問題をつくり出した根源に歴史的に接近することが歴史教育だというのがその根拠である。こうした点で市民教育としての歴史教育において今日により近い歴史を重要だと感じるのは自然な現象である。実際に市民教育としての歴史教育のための内容選定を論じる文章では民主化運動と民主主義の成長、人権と平等権の制度的、法的保障過程のようなものを学習内容として掲げる。教師たちの授業事例も近現代史、特に現代史に集中している。

しかし、こうした近現代史中心の歴史教育は前近代史教育を疎かにさせるという批判を受ける。市民教育としての歴史教育だけの問題から始まったわけではないが、これは2000年代以後の高等学校韓国史教育において近現代史が強化される流れに対する歴史学界の一部の批判ともかみ合っている。自然に歴史教育における民主市民教育を主張する人々もその論理を前近代史にどう適用するのか悩むことになる。

例えば民主主義教育の内容要素としての共同体意識、コミュニケーションの合理性、民主主義思想、民の成長を考えてみよう。歴史教育ではこうした性格を持つ歴史的事実を選定して学習内容とすることになる。郷約[両班ヤンバンと常民サンミンの郷村自治規約で16世紀半ばに士林セリムが儒教の徳目と朝鮮の現実を結びつけてつくった共同体の論理]や契[講]に共同体意識の伝統を採り、和白會議フアベク[氏族社会の風習を継続して満場一致性を採り、貴族で構成されていた新羅シルラの合議機関で、王権を牽制した]を合理的コミュニケーションの事例として挙げる。朝鮮後期の抗租・抗税運動や農民蜂起に民の成長を探し、今日の民主化運動に対応したりする。

さらに具体的に民主市民教育の基本だといえる「民主」の概念を考えてみよう。市民が社会の主体になるという意味の「民主」概念は前近代には存在しない。そのため民主の概念を前近代に適用しようとする人々はこれを儒教の民本概念で代替しようとする。国王や儒教支配層の民本意識に近代の民主に該当する属性を探することができるのである。そのため朝鮮時代の朋党に公論の価値を探したり、郷約の自治的性格を掲げる。しかし、歴史的脈絡から実際の政治において朋党の公論は正統性を取得する方式であり、郷約は両班士族が郷村社会を統制する手段だった。壬辰倭乱と丙子胡乱を経つつ両班の社会的権威が落ちると、彼ら両班支配層は儒教倫理を掲げて公論を形成し、郷約を強化した。これは民主主義とは性格がまったく異なり、こうした歴史的事実に民主的伝統を探そうとすることは説得力を失ったり、歴史的事実の本質を歪曲する恐れがある。朋党や郷約内部の士族層の意志決定方式に自治と公論を探そうとする場合、社会統制という歴史的事実の本質がむしろ正反対に解釈される。

(5) 国家的観点と民主的価値は対立するのか

市民教育としての歴史教育は国家と民族中心の歴史教育に対する代案として出てきた。実際に歴史教育は国家や民族叙事を中心に内容が構成され、かつ権威主義政府下で長い間支配イデオロギーを支えた。これは歴史的思考の多様性を制約した。歴史教育における市民教育論議はこれに対する問題意識から始まったものだった。

ところが、問題は歴史教育において国家や民族自体を否定しにくいという点にある。これを度外視する歴史教育は世界のどここの国にも探せない。この点は歴史教育だけでなく一般歴史書も同様である。また、近代帝国主義の歴史やこれに対抗した民族運動を学習するならば、民族は支配イデオロギーだけでなくこれに対抗した抵抗イデオロギーの役割を果たすこともあった。この過程で民族運動は被抑圧階層の解放運動と結合することもあった。歴史教育が市民教育だということを掲げるとしても国家と民族を排除したり、無条件に批判しがたいジレンマに直面することになるのである。

こうしたジレンマを解消するために出てきたのが普遍主義的立場から愛国心を見ようとする観点からある。この立場では「愛国心」と民主市民教育とが統合的に接近する。民主市民の資質と国家に対する愛情や社会的成長を肯定的に見る観点は対置されたり分離されないというのである。それでも国家や社会集団への批判を前面に出したため、愛国という談論を保守右翼陣営に受け渡してしまったと主張する。特にこうした主張をする学者でアメリカの法哲学者であるヌスバウムMarth C. Nussbaumについての評価が高まった。歴史教育でも愛国心を見つめるヌスバウムの見解を歴史教育に適用しようとする論議が出てきた。ヌスバウムの世界市民主義概念を歴史教育に導入して「国民」を越

えて「世界市民」を指向する歴史教育を主張しつつ、民主的愛国心をこれを接合できる概念として認識する、ヌスバウムの包容的愛国心に関心を持ったりする。包容的愛国心は憐憫の情緒に基づく。自身とは異なる観点から現象を見つめ、自身の利害関係と違いがあるとしてもこれを受け入れつつ、ともに暮らしていく社会のための行動をすることは現象と問題に対する冷徹な分析だけではなく、情緒から出てくるというのである。「正義」ではなく「配慮」を重要視する観点と脈を一にしているといえる。

歴史教育において民主市民教育が情緒の問題に関心を注ぐのもこうした考えが数かれている。歴史的理解の特徴的方式として認知的属性に焦点を合わせていた歴史的感情的移入の情緒的属性に視線を転じるのもこうした傾向を反映する。市民教育としての歴史教育において多く言及されているバートンKeith BartonとレブスティックLinda Levstikの『歴史はなぜ教えなければならないのかTeaching History for the Common Good』では歴史的感情的移入を観点理解perspective recongnitionという感情的移入の認知的領域と配慮caring^{*1}という情緒的領域を並列的に置いて同じ比重で扱う。この本では過去の人々を助けたがる気持ちは現在の問題の解決に立ち向かう実践に結びつくと言う。例えばアメリカにおける奴隷制下の奴隷の生に対する同情心は、今日のアフリカ系アメリカ人に対する差別と暴力に怒り、これを解決しようとする実践に乗り出させるというのである。こうした情緒の育成が市民教育としての歴史教育において過去の問題を学習しなければならない理由となる。ところがバートンの他の本『市民教育は何を教えるべきか』[原題は、Keith C. Barton & Li-Ching Ho, *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education*, New York, Routledge, 2021]で述べているように、歴史の中の犠牲者に対する同情心が現在の問題に直面した人々に対する実践的関心に直ちに続くことはない。過去の問題と現在の問題を省察的に見つめ、種々の行為者の声に耳を傾けなければならない。

市民教育としての歴史教育において提起する民主的価値の属性は可変的であり、脈絡的である。例えば、民主主義を指向する歴史教育においてたびたび注目する制憲憲法が追求する民主的価値を考えてみよう。制憲憲法は自由と平等、社会構成員の共存という価値を内包する。制憲憲法のこうした精神は独立運動の理念を受け継いだものだが、民主市民教育においても強調される価値である。もちろんこうした価値に同意しない人々もいるだろう。ところが、一般的に憲法に現れた価値は社会構成員がその価値に合意したという意味を持つ。もちろんこれは維新憲法や第5共和国憲法、ドイツの第3帝国憲法のように絶対権力によって一方的に制定された憲法ではなく、社会的合意によって成り立った憲法であることを前提とする。ところが、こうした価値に同意したとしてもその価値が内包する属性は絶対不変のものではない。同じ概念である民主的価値だとしてもその属性は時代によって変わることがある。すなわち、民主的価値という属性は、社会構成員の合意によるものであり、すべての時代や社会を越えた普遍的な属性を持っているわけではない。このように合意された価値は市民教育としての歴史教育の価値になりうる。

4. 市民教育としての歴史教育の方向

(1) 市民的観点の歴史教育

歴史教育が市民教育だというときこれはすなわち「民主市民を育てる歴史教育」と見なされる。市民教育としての歴史教育に対する批判やこれをめぐる争点はすべてこうした考えに基盤を置く。私は歴史教育が市民教育という立場で「民主市民を育てる歴史教育」の代案として「市民的観点の歴史教育」を提案したことがある。市民教育としての歴史教育は民主市民を育てるために歴史を資料として活用する教育なのか、さもないと市民の観点から歴史を見つめ、歴史的事実を解釈する教育なのか。もちろんこの二つを区分できるのか、そして区分することに意味があるのかも論議の対象となりうる。ところが「市民教育」と「歴史教育」というそれぞれ異なる言葉に見られるように、この二つの接近方法には違いがある。例えば、多元的観点、平和、人権、統一のような概念を考えてみよう。こうした概念は今日の社会を生きていく市民が持たなければならない基本的な価値として学校教育が指向すべき方向であることに多くの人々が同意するだろう。私たちはこうした市民的属性を教育を通じて育てることができる。多文化教育、平和教育、人権教育、統一教育はしだいに教育の一領域として定着しつつある。ところが、これらの領域は既存の教科を区分する方式とは異なる。そのためこうした教育を「汎教科教育」と呼んだりする。汎教科教育の立場から歴史的事実を扱うこともできる。例えば多元的観点を育てるために高麗時代の社会史や女性史、武臣執権期の社会変化を学習するのである。ところが、既存の歴史教育の内容をこうした観点から接近することもできる。武臣執権期の高麗社会を支配層の性格、対外政策、民衆の生、社会階層の移動という種々の側面で解釈し、これを総合してその性格を規定したり、評価することができる。朝鮮後期の社会経済的变化を多元的観点、平和、人権、統一の観点から解釈することもできる。田植えの広がりから余剰農産物の販売のための場市^{チヤンシ}の広がりまで朝鮮後期の農業で起きた一連の変化を多元的観

*1 韓国語の翻訳本ではcaringを「世話」と翻訳している。

点から解釈するならばどのような歴史が叙述されるのか。朝鮮後期の身分制の変化を人権の観点から解釈すれば、両班、常民、農民にこうした変化はどのような意味で近づくのか。避役や抗租・抗税、農民蜂起など封建的収奪に対抗した農民の抵抗を民主や人権の観点と解釈できるだろうか。こうした問題は「市民教育としての歴史教育」の主たる論点である。

この二つの接近法のうち歴史教育の基本的性格をどちらに置かなければならないだろうか。歴史的事実を素材とする市民教育は、歴史教育を手段化しているという批判を受ける。(民主)市民を育てる手段として歴史教育を活用する。歴史教育の内容は(民主)市民の育成に適合した歴史的事実や主題に限定される。しかも数単元の過程で無理な適用によって歴史解釈の適切性問題が膨らむ可能性がある。先に指摘したように、前近代の国王や支配層の民本意識は大衆が主人意識を持つ民主主義思想とは根本的に異なる。むしろ大衆は能動的で自主的な考えがなく、自身の権利と主張を自らくり広げることのない受動的な存在として認識する恐れがある。当初の趣旨とは違ってひたすら王や支配層が支配を施さなければならない存在と見るようになるのである。このように市民教育の要素を設定してこれに該当する歴史的事例を探そうとするのは無理だったり、酷いときは誤った歴史解釈をもらさようになる可能性がある。しかも当時の社会と人々、そして以後の歴史展開に大きな影響を持つ事実だとしても、こうした解釈にふさわしくない場合、学習内容から排除される。

これに反して歴史教育の観点から見ると、「市民教育としての歴史教育」は基本的に「歴史教育」である。「市民教育としての歴史教育」は学校の歴史教育で一般的に扱う内容で内容要素や成就基準を構成する。内容範疇は重要であり、意味ある歴史的事実とこれをベースにした歴史学習の内容である。和白会議、郷約と契、抗租・抗税運動や農民蜂起は「市民を育てるための」教育ではなく、該時代や韓国史の展開において重要な事実なので学習内容となる。そして、それぞれの歴史的事実を理解し、多元的観点、平和、人権、統一という観点から解釈し、評価すればよい。ただし、こうした歴史的事実をどのような目的と観点を持って教えるのかが問題となるだろう。「市民的観点の歴史教育」は歴史教育を他の教科教育と区分できるようにし、歴史教育が存在すべき根拠を用意する。「市民教育としての歴史教育」というとき敷いている考えもここにある。

「市民的観点の歴史教育」において市民はどのような主体だろうか。そして、「市民的」の意味は何だろうか。1970年代から韓国社会には民衆概念が本格的に論議され始めた。1980年代半ばには政治権力を正当化し、彼らの統治を支える歴史教育、支配層中心の歴史を批判しつつ民衆の観点から歴史を見なければならぬという主張が出てきた。ところが、社会が本格的に多元化され始めた1990年代以後、民衆中心の歴史論議は大幅に減った。むしろこれを批判するためにニューライトや右翼保守主義者のほうが好んで使う言葉になった感じである。以後、(民主)市民が民衆を代替して好んで使われている。このとき市民は近代国民国家の市民というよりも一般国民全般を意味する意味で、その概念を明確に規定して使うわけではない。すなわち、市民は多数の社会構成員をさす一般的用語である。ところが、少なくとも市民citizenという言葉は近代概念である。その代わり歴史の中の各時代には近代あるいは今日の市民に該当する構成員がいた。韓国史を例に挙げれば、初期国家時期には下戸や民として記録された社会構成員が存在した。古代国家や高麗、朝鮮前期には農民がこうした存在であり、朝鮮後期には庶民がこうした存在に該当しているといえる。このように歴史的事実を当時の多数の社会構成員の観点から見るのが市民的観点の歴史教育である。多数の社会構成員の観点から歴史を見る点で市民的観点は公益common senseを追求する。すべての人の立場を反映することはできないが、多数の社会構成員が合意し、共有する観点だからである。市民的観点からの重要な歴史と国家や支配層の観点からの重要な歴史には違いがある。これは学習内容の違いにつながる。ところが、市民的観点から歴史を見るといっても、そこには結局現在の学習者の観点が入るようになる。市民的観定の主体は歴史に存在する集団だが、その集団の観点は学習者が解釈した観点からある。

(2) 思考経験としての歴史教育

市民教育としての歴史教育は、歴史的事実を現在の問題に適用することに関心を持つ。このため当然過去の社会問題とこれへの対応、解決方式を論じる。現在の問題に対処するのにこれを教訓としたりする。今日の社会が直面する問題と似た問題が過去にも現れた。市民教育としての歴史教育の方向を提案したり、実際の授業事例ではそうした問題を探して学習内容に含ませる場合を見ることがある。コロナ19事態が広がったとき、20世紀初めの全世界で流行して途方もない犠牲を生んだスペイン・インフルエンザ[1918年のパンデミック]が召還された。環境生態の問題が社会関心を引き、2022改訂教育課程の主要要素として含まれつつ、歴史学と歴史教育では17世紀の小氷期が関心を引き、小氷期による寒さと農作物被害、日照りや洪水など自然災害が当時の人々に及ぼした影響、これに対する各国の対応、以後の歴史展開に及ぼす影響などが研究され、歴史授業で扱った事例が出てきた。

では歴史教育のこうした傾向が市民教育という面でどのような意味を持つのか。こうした研究や教育において環境

が人間社会に大きな影響を及ぼしていることは確認できる。しかし、これは強いて歴史的事実を学習しなくてもわかる。インターネットに簡単な検索語だけ入れれば、これを研究した文章や本を読まず、授業を経験しなくても関連した具体的な情報がわかる。大きな社会的争点がある問題ではなく、よく言う歪曲されたり、偏波的な情報も特でない。(もちろん、だからと言ってこれと関連したすべての情報が同一だったり、客観的であるという意ではない)。私たちは過去の社会問題に対処する行為に知識によって接近する。社会問題がどのように起き、具体的にどのような問題が生じたか、過去の人々がこれをどのような観点から見つめ対処しつつ、この過程でどのような問題が発生し、結果的にどのような影響を及ぼしたかを知識として習得して現在の問題を解決する教訓として受け入れようとする。これは知識によって歴史に接近する方向である。ところが、過去の状況と現在の状況が似ていてもそっくり繰り返されるわけではない。食糧不足は近現代社会でも発生するが、その様相は17世紀の小氷期の食糧不足とは違いが生じる。さらに現代社会の中でもこれに対する社会構成員の認識と対処方式で違いが生じる。1960～70年代の言論には春や夏の日照りによって生じる田がひどくひび割れた写真を難なく探すことができる。それによる米不足現象もしばしば報道された。ところが、近頃の春や初夏の日照りがいくら激しくてもそうした姿の田を見ることはできない。米価格が少し上がるが、食糧不足を憂慮するところまで進むことはない。稲作に対する政府の政策と農民の認識、米に対する大衆の認識が変わったためである。

日帝強占期の多くの農村貧民は都市に押し寄せた。彼らは都市の空地や河川の周辺に菰を被せた住居をつくり、生活していたので土幕民と呼ばれた。1960～70年代の朴正熙政府の経済開発政策に伴う都市と農村の経済的、社会的格差は多くの農村の人々を都市に押し寄せさせた。彼らも河辺や鉄道周辺、山の共有地に家をつくって暮らした。「タルドンネ[月の町]」と表現される都市貧民の存在は大きな社会問題となった。ところが、日帝強占期の土幕民に対する経験が産業化時期の都市貧民の問題を解決するのに役立ったという研究は探すことができない。さらに現在の時点で学校の歴史教育で日帝下の土幕民問題を提示しても、これを産業化時期の都市貧民問題の解決案と結びつくことはない。単に日帝の植民地政策を批判したり、成長中心の経済政策の問題点を呼び覚ますのに使うだけである。

しかも、ある歴史的事実から得られる教訓は固定されたものではない。教訓を得ようとする人の目的や立場によって変わる可能性があり、歴史的事実のどのような側面や属性に注目するかによって変わる可能性がある。知識としての過去の教訓が現代の問題解決にそのまま適用されることもない。

市民教育としての歴史教育が今日起る社会的問題に関心を持つのはどうかすると当然である。自然に市民教育としての歴史教育で過去に起きたことやそれに対する対応方式を今日の問題に適用しようとする。この過程で教訓が介在するのも当然だ。ところが歴史的事実、すなわち過去の問題を知識ではなく省察的思考で接近しなければならない。似た問題の歴史的事実を思考する経験が市民教育にならなければならない。

思考経験によって歴史に接近するならば、必ずこれまでの歴史書に当然出てきたり、歴史の授業で扱った「重要な」歴史的事実だけを学習する必要はない。今日ぶつかっている社会問題を省察する経験を提供する歴史的事実ならばよい。これに対する批判として予想できるのが先に提起した歴史的事実が本質なのか、手段なのかの問題である。すなわち、歴史教育は歴史的事実を勉強することだが、こうした接近方式は(歴史を一読者)手段として利用しているという批判である。ところが、これは歴史的事実の重要性を判断する基準を知識から思考に変えるものである。そして、ある社会的目的によって歴史的事実を断片的知識に組み入れる式に教育課程を構成するのではなく、歴史的思考を枠組みとして歴史的経験を構成するのである。

近ごろ世界史教科書の中でフランス革命を叙述しつつオランプ・ド・グージュの「女性と女性市民の権利宣言」を提示する場合を探すことができる。(そうして一読者)1793年から3年余りにわたってバンデ地域で起きた共和政政府の虐殺^{*2}に視線を転じる。フランス革命の叙述でこうした内容が入るようになったのは、フランス革命を見る観点の転換から始まった。男性中心の歴史から抜け出して女性の歴史を扱おうとする動き、国家や中央の目で見える歴史から地域の目で見える歴史への転換を追求する動きを反映する。すなわち、今日の問題意識が歴史的事実にフィードバックされつつ、フランス革命という重要な歴史的事実についての認識の変化を追求するのである。ところが、これを今までの歴史書がまともに扱ってこなかった新しい事実を明らかにすることによって接近するならば、これはもう一つの歴史知識

*2 1793年、バンデ地域でフランス革命政府が恣行した大量虐殺。1793年にロベスピエールが率いる革命政府が徴兵制と国民総動員令を下し、戦争準備のためにバンデ地域住民の食糧を差し押さえ、共同財産だった教会の財産を没収した。これに自分の子どもたちは徴集された反面、役人たちの子どもは徴集対象から除外されると、住民たちの怒りは絶頂に達して蜂起した。これを貴族と聖職者の陰謀に乗せられて革命を押し倒そうとする反革命行為と規定した革命政府は軍隊を派遣して武装も満足にできなかった農民を無慈悲に殺し、これに協力したという理由で女性や子ども、老人たちまでも虐殺した。

を追加することに留まることになる。そして、むしろ新しい知識によってフランス革命という歴史的事実に対する認識を固定化することになる。市民教育としての歴史教育のために「何」を扱うのかは「何を、どのように」見るのかという事実
に接近する方式の転換と結合されなければならない。そうではないとき歴史を見る私たち自身の観点は固定される。
そして、市民教育が指向する多様な観点から歴史的問題を見るのに支障を与えることになる。

(3) 社会的実践能力としての歴史リテラシー

市民教育としての歴史教育がその社会的実践性に基盤を置いていることはこれまでの論議で一貫して出てきたと思われる。市民教育としての歴史教育が参加民主主義に進む教育的踏み石になりうるという論拠も歴史教育が内包する実践性にある。歴史教育は教育を提供する人が意図的にそうした内容を構成したり、学習活動を含まなくても実践性を持つ社会構成員としての人間を変化させる機能を持っているが、それこそが歴史教育の性格である。歴史的事実はその属性上次のような点で社会的実践性を持っている。

第一に、歴史的事実自体が社会参加の産物である。歴史学が関心を持つこと(自体一訳者)が人間の社会的行為という点から見ると、歴史的事実は過去の行為者の社会参加の結果である。歴史学習の対象となる人間の行為は社会において自身が接する問題に対する解決方法として選択したものであり、その行為は問題を解決するための実践である。

第二に、歴史研究は社会的実践性を持つ。多くの歴史研究の出発点は社会的状況から始まって、社会的目的を持つ場合が多い。変化と発展は歴史的事実の基本属性であり、歴史研究は社会変化を追求する。歴史を勉強すれば過去を通じて未来を展望しつつ、未来の展望は過去を解釈することに影響を及ぼす。未来の展望と過去の回顧が相互作用をするのである。したがって歴史研究は社会的実践行為である。権力を持ち、これを守ろうとする人や、不当な権力に抵抗する人々がともに歴史の勉強を重要視する理由もここにある。

第三に、歴史学者の社会的実践性である。歴史を勉強すれば社会参加意識が高まる。歴史の勉強は人間の意識を変え、歴史を勉強した人は社会的実践を行う人間に変わる。第二次世界大戦当時のフランスのレジスタンスになってドイツ軍に処刑されたマルク・ブロックや、歴史を研究して朝鮮の魂を強調し、その結果自ら革命家となって日本帝国主義に対抗した申采浩の事例はこれをよく示している。彼らがこのように実践的行為に乗り出したのは歴史の勉強も一役買った。

市民教育としての歴史教育を批判する人々は歴史教育の本質を歴史テキストの読み取りに探そうとする。テキストを批判的に読むことができる能力こそ歴史教育の本質だというのである。明確に歴史は史料というテキストを前提に成立する。そして、歴史テキストは他の社会科目のテキストとは違って歴史行為者だけでなく、テキストをつくった人の観点と目的、テキストを読む人の解釈が入る。こうした探求行為を「歴史をすること」や「歴史家のように読む」のような言葉で概念化する。こうした主張は歴史をすることと歴史的实践を排他的に分離する傾向を見せる。わが国に翻訳書が紹介されて歴史教育を勉強する人々に広く知られたアメリカの歴史教育学者であるワインバーグSam Wineburgは歴史的思考の本質をテキストの読み取りと見る学者、バートンKeith Bartonは社会的実践を歴史教育の目的と見る学者として対比されたりする。

ところが、歴史テキストの読み取りと社会的実践はこのように分離されるのだろうか。市民教育としての歴史教育が過去の歴史的問題に対する経験を現在の問題に適用したとしても、歴史的経験の理解は歴史探求を土台にする。そして、この探求は教師や学習者の主観的歴史認識ではなく、歴史テキストの読み取りを土台にする。歴史テキストの批判的読み取りは独立的な別個の思考行為ではなく、すべての歴史学習に共通して含まれる。

歴史リテラシーの概念でも歴史的思考のこうした性格を探ることができる。近ごろの教科教育ではリテラシーが流行のように強調される。学生たちのリテラシーを育てることが各教科を教える主な課題として提示されている。literacyという英語の単語からわかるように、本来リテラシーは読んで書くことができる基本能力をさした。ところが、現在強調されるリテラシーはテキストを読んで書くことができる基本能力だけを意味するわけではない。しかも歴史においてテキストを読んで書くことができる能力が何なのかを見る見解は学者によって異なる。歴史リテラシーを基本的あるいは重要な歴史的事実を知ることだと見たり、歴史をすることや歴史家のように思考するような歴史探求だと考えたりする。歴史意識のような性格だと感じたり、社会的実践能力に見出そうとする。この中で歴史意識は社会的実践と同様に社会的問題を認識することと関連する。ところが、歴史リテラシーという用語は歴史テキストの批判的読み取りが含まれる歴史的思考行為と区分することが難しい場合が多い。実際に歴史リテラシーを教える方法と事例を扱った『歴史リテラシー、どのように教えるか』という本では歴史リテラシーを歴史家のように読むこと、歴史探求、歴史的思考という言葉と混用して使う。そして、歴史探求を通じて識見ある市民性を育てる「歴史教えること—市民性学習」を歴史リテラシーを育てる一つの方案として扱う。歴史テキストを探求する活動がすなわち市民教育である。

アメリカの歴史教育学者であるノックスJeffery D. Nokesは『デジタル時代の歴史リテラシーを育てる』という本で歴史家が探求過程で使う思考技術と方式が市民の社会参加のために必要な読み取りおよび書く能力と関連があると見る。デジタル時代と表現される今日、学生たちは学校教育以外にも多様な経路で歴史に接する。こうしたテキストの中には根拠がなかったり、製作者の観点が強く入ることが多い。さらに「偽歴史」の場合もある。特に論争的事実を盛り込んだテキストの場合はさらにこうした現象が深刻である。韓国社会でも済州四・三事件や五・一八民主化運動のような現代史の事件を主題とするデジタル資料の中でこうした現象を簡単に探すことができる。テキストを読んで探求する歴史家の考え方は、こうしたこうしたテキストを選び出し、そこに盛り込まれている主張を批判できるようにする。歴史的思考の本質をテキストの批判的読み取りに置いている学者に分類されるワインバーグもスマートフォン時代に歴史を学ばなければならない能力を歴史テキストの読み取りの経験に見出す。テキストの出处を批判し、テキストに「なぜ」という問いを投げかける歴史家の探求方式が歪曲された歴史的観点や「偽歴史」を選び出すのに必要だというのである。このためには多様な歴史テキストを批判的に読み、説得力ある解釈をベースに歴史的事実を探求しなければならない。

「偽歴史」を盛り込んだ資料を読み、その虚構性を明らかにすることは代表的な市民の社会参加行為である。これは人権と平和を守る行為で、デジタル時代に生きる市民の参加能力である。歴史家の考え方と思考活動を経験することはこうした社会参加の能力を育てることができる。歴史リテラシーに該当する歴史テキストの批判的読み取りと社会的実践能力は別個に分離する概念ではないのである。

5. おわりに

市民教育のための歴史教育の方法と実践事例についての少なくない文章が出てきたが、市民教育としての歴史教育の概念や内容、方法などはまだ体系化されない初期段階の論議に留まっているといえる。研究や整理を土台とするよりも歴史学と歴史教育内部に限定された談話次元で、似たり寄ったりの話だけを繰り返している状況である。

私は本稿で市民教育としての歴史教育の方向について次のようないくつかの提案をした。①市民教育としての歴史教育の概念を「民主市民を育てる歴史教育」から「市民的観点の歴史教育」に転換する必要がある。②民主、平和、平等、人権のような市民教育が追求する民主的価値を絶対的なものではなく、合意された価値として認識し、時代や社会的状況によってその属性が変わりうる脈絡的概念である。③歴史的問題の経験を現在の問題に適用するとき、歴史的事実についての知識に教訓を探すよりも思考経験の活用主眼点を置かなければならない。

市民教育としての歴史教育が「歴史教育なのか、(民主)市民教育なのか」のような二分法的な論議は歴史教育において大きな意味を持つことはない。こうした分離は市民教育としての歴史教育についての主張や属性の分析と省察から出たものだというよりも批判のための前提である。民主市民を育てる歴史教育方案や授業実践事例に対する問題点の指摘は相当部分妥当だが、これは現在の水準の研究や授業実践の問題点を示すものであって、歴史教育が市民教育であることを否定する論拠とはならない。

いつからか歴史教育と歴史教育研究を論じてあまりにも当然に二分法的に分離するものを探すことができる。市民教育としての歴史教育をめぐる論議でも特にこうした傾向を探すことができる。「歴史学は事実を探求する学問なのに(市民教育としての歴史教育は)歴史的事実が解釈だということを前提とする」、「(市民教育としての歴史教育は)歴史的事実の認識を歴史教育の目的ではなく資料として使う」、「(市民教育としての歴史教育には)歴史がない」式の批判である。「事実と解釈」、「目的と手段(資料)」、「歴史のあるものとないもの」のような二分法的対比である。こうした論議の方式は両者の立場や論理を分析し、批判的に検討して説得力ある結論を引き出すような形式を取るが、実際には決まった結論によって市民教育としての歴史教育を批判するための意図であるものが大部分である。事実と解釈という概念が誰もが同意するほど単一で固定的なのか。事実と解釈は対比される概念ではなく、歴史探求が明らかにしようとする多くの歴史的事実には解釈が入っている。歴史的事実を認識することを目的にする歴史の授業と歴史テキストを資料として活用する歴史の授業がそれほど明確に区別されるのか。あまりにも当然の話だが、歴史学者も史料を読んでそこに記録されている歴史的事実を探求する行為には社会と人間に対する自身の考えを入れる。「歴史がある、ない」というとき「歴史」の意味は何だろうか。このときの「歴史」が歴史的事実や歴史テキストを読む歴史家の方式だとすると、市民教育としての歴史教育においてもこうした思考行為が含まれる。

こうした二分法的論理に基盤を置いた批判よりもむしろ問題となるのは、歴史知識の伝達と単一観点の注入を批判しつつ施行される二分法的な歴史学習活動である。韓国史で「新羅の三国統一は肯定的か、否定的か」、「(高麗の仁宗のとき)女真を征伐すべきか、和親を結ぶべきか」、「丙子胡乱当時の主和論と斥和論はどちらが望ましいか」式の討論授業をよく見る。世界史でも十字軍戦争当時のキリスト教とイスラム教の立場を比較したり、アメリカ原住民[先住民]とヨーロッパ系移住民の立場を対比することもある。こうした授業を企画する教師たちは論争経験が現在の

問題に対処する経験を提供すると考える。ところが、こうした対比よりも当時の問題にどのように対処するのかを考えさせるほうがむしろ歴史的な接近方式であり、学生たちの主体的思考を引き出し、多様な思考を経験させることができるだろう。

市民教育としての歴史教育を主題とする数編の文章を書き、編集をしつつ、いくつか提案したが、これもまた依然として市民教育としての歴史教育およびこれについての研究と授業実践のための基本的論議にすぎない。それでもこうした論議がもう一つの文章ではなく、今後の体系的な研究と深みのある授業実践のための試みにつながるよう願う。

[参考文献]

- ク・ギョンナム『愛国主義』を越えて『世界市民主義』を指向する歴史教育探索、『歴史教育研究』28号、2017年、韓国語
- キム・ミンジョン、イ・ミミ、イ・ソウン、パク・チウォン『歴史リテラシー、どのように教えるか』社会評論アカデミー、2025年、韓国語
- 金漢宗『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
- 金漢宗ほか『市民教育のための歴史教育の理論と実践』本とともに、2019年、韓国語
- キム・ジナ、ソル・ヘジン「歴史教育と民主市民教育の出会い—争点と可能性—」、『歴史批評』136号、2021年、韓国語
- パク・ソングン「実践的歴史認識としての歴史リテラシーの性格と構成要素」、『社会科授業研究』12-2号、2024年、韓国語
- パン・ジウォン「学習内容構成観点から見た最近の歴史教育の民主市民教育の論議—代案的構成方向の摸索—」、『歴史教育論集』69号、2018年、韓国語
- ペク・ウンジン「民主市民養成のための歴史教育—接点と間隙—」、『学習者中心の教科教育研究』19-9号、2019年、韓国語
- シン・ウナ『ヌスバウムの『他人への憐憫』を読む』セチャンメディア、2025年、韓国語
- ユン・セビョン「民主市民教育のための歴史科教育課程への提言」、『歴史教育研究』35号、2019年、韓国語
- ユン・セビョン司会公開座談会「歴史教育と民主市民教育、どのように出会うのか」、『歴史と教育』19号、2020年、韓国語
- イ・ヘヨン「民主主義の観点から構成した歴史授業探索」、『歴史教育研究』21号、2015年、韓国語
- イム・ギファン「歴史教育なのか民主市民教育なのか」、『歴史教育』168号、2023年、韓国語。
- チャン・ウンジュ「大韓民国を愛するということ—『民主的愛国主義』の可能性と必要(性)—」、『市民と世界』15号、2007年、韓国語
- ファン・ヒョンジョン「市民教育の観点の教育課程代案摸索—朝鮮時代を中心に—」、『青藍史学』34号、2021年、韓国語
- Barton, Keith & Levstik, Linda (キム・ジナ訳)『歴史はなぜ教えなければならないのか—民主市民を育てる新しい歴史教育—』歴史批評社、2017年、韓国語[原題は、*Teaching History for the Common Good*, New York, Routledge, 2004]
- Barton, Keith & Li-Chingho (オン・ジヌアン、チャン・ユジョン、キム・ジナ訳)『市民教育は何を教えるべきか』歴史批評社、2023年、韓国語[原題は、*Curriculum for Justice and Harmony*, New York, Routledge, 2023]
- Nokes, Jeffery D. (キム・ミンジョン訳)『デジタル時代の歴史リテラシーを育てる』社会評論アカデミー、2025年、韓国語[原題は*Building students' historical literacies : learning to read and reason with historical texts and evidence*, New York, Routledge, 2012]
- Wineburg, Sam (チョン・ジョンボク、パク・ソングン訳)『私の手の中にスマートフォンがあるのになぜ歴史を学ばなければならないのだろうか』ヒューマニスト、2019年、韓国語[原題は、*Why learn history: when it's already on your phone*, The University of Chicago Press, 2018]

『歴史教育』2026年夏号、244～272ページ

翻訳：三橋広夫、2026年8月20日