

# 韓国の高校社会教科「東アジア史」と授業実践事例

－「テーマ学習に基づいた『討論』授業」に着目して－

柳 準 相

## 第1節 はじめに

本研究の目的は、韓国の高等学校「東アジア史」教育課程の特徴を分析した上で、「テーマ学習に基づいた『討論』授業」実践事例との検討を通し、同科目と授業実践の意義について考察することである。

韓国の高校では、2012年度から歴史科目の一つとして「東アジア史」<sup>1)</sup>が実施されている。当初、2000年代以後の韓国における頻繁な「教育課程」<sup>2)</sup>の改訂も相まって、新設の同科目が学校教育の中で実際に施行されると予見することは困難であった<sup>3)</sup>。にもかかわらず、「東アジア史」は導入されてから今年で7年目を迎え、学校教育現場で無事に定着したように見える<sup>4)</sup>。

「東アジア史」の開設には、日本と韓国、そして中国との歴史認識問題を生徒たちに教育させ、その平和的な問題解決を模索する狙いがあった。例えば、同科目の性格については、生徒たちに「この地域（東アジア地域－引用者注）に対する理解を増進させ、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」<sup>5)</sup>と記された。よって、この科目が東アジア地域の歴史認識をめぐる対立を克服するのに、一定の貢献を果たすことができると期待された。

韓国同様に近隣諸国との歴史認識問題を抱えていた日本の歴史研究者、歴史教育者らが、こうした「東アジア史」の可能性に高い興味と関心を寄せたのは、自然のことであろう。従って、日本でも韓国の歴史教育と日韓の歴史対話及び歴史共通教材の製作に関わっている研究者たちは、同科目に関する紹介と研究を進め、その内容が明るみになってきた<sup>6)</sup>。

しかし、日韓において「東アジア史」に関する研究が進んでいるものの、詳細な授業内容にまで踏み込んで分析した研究は、管見の限り見当たらない<sup>7)</sup>。これでは、普段から韓国の学校で同科目の授業が実際にどのように行われているかを知ることは不

十分と言わざるを得ない。

こうした不十分さによって日本の歴史教育者らは、「東アジア史」がどのように教室の中で営まれているかを知りたがっている。ところが、彼らが直接にこの科目の授業を見学し、内容を分析することは容易ではないという。なぜなら言語の壁があるため、参観しても授業の内容を正確に理解し分析することが、非常に困難だからである。

以上のような問題意識に基づき、本稿では「東アジア史」教育課程の特徴を明らかにした上で、韓国で実際に行われている同科目の具体的な実践事例に即して授業内容を検討、分析することで、この科目とその実践が持つ意義について考察したい。

ここでの研究対象は、李東郁（イ・ドンウク）<sup>8)</sup>と孫哲永（ソン・ソクヨン）<sup>9)</sup>の授業実践である。両者は「全国歴史教師の会」<sup>10)</sup>メンバーとして、「東アジア史」に「討論」授業を積極的に受け入れ、盛んに活動している。研究課題を遂行するため、筆者は2017年4月3日（月）と6日（木）に両者の授業を参観した。3日に1コマの李授業に、6日には3コマの孫授業に各々参加し、動画を撮影した。また、李とは二時間弱の聞き取り調査を実施し、孫とは授業の合間等を利用して授業に対する質疑応答を行った。さらに、二人からはワークシート等の様々な資料を入手した。本稿では、それらの諸資料を活用し、授業内容の検討に当たる。

以下の各節は、次のような内容で構成される。第2節は「東アジア史」教育課程を分析し、その特徴を明らかにすると共に、教科書の目次を提示する。第3節は、李と孫が取り組んでいる「テーマ学習に基づいた『討論』授業」とは何かについて分析し論じる。第4節は孫の授業実践を、第5節では李の授業実践を取り上げ、その具体的な内容と展開を描き出す。最後の第6節は、本論から得られた知見に基づき、「東アジア史」の特徴と絡めて彼らの授業実践が持つ意味を吟味し、同科目について

提言する。

## 第2節 「東アジア史」教育課程の分析と教科書の目次

新科目の「東アジア史」では、既存の歴史教育の枠組を越えて様々な教育的な取り組みが施された<sup>11)</sup>。まず、同科目の新設により韓国の中等歴史教育は、既存の「韓国史」と「世界史」から、「韓国史」、「東アジア史」、「世界史」へと改編された。

次に、以前の歴史教育は「通史」が基本であったのに対し、「東アジア史」では歴史の全体的な流れに配慮しつつ「テーマ史」を単元構成の全体にわたって積極的に取り入れた。続いて、歴史科目は暗記する量が多く、それが生徒たちの歴史嫌い・歴史離れの一因であるとの批判に答え、その是正に取り組んだ。結果、この科目は既存の歴史科目に比べ、学習の分量を減らし生徒たちの負担を軽減させつつ、探求学習と問題解決学習を図り歴史への興味と関心を誘導した。

また、「東アジア史」には「韓国史」と「世界史」を繋ぐための役目が与えられ、地域史という概念が初めて導入された。同科目が登場する以前の韓国の歴史教育は、ナショナリズムの強い「国史」と、ヨーロッパ史が中心となった「世界史」に二分されていた。そのため、それぞれが「自民族中心主義」、「西欧中心主義」と批判されてきた。ついでに「世界史」の東アジア史記述は、中国史が中心となっていたため、「中国副中心主義」という指摘も相次いだ。

そこで、「東アジア史」ではこれらの問題からの脱却を目標とした。つまり、韓国が属する東アジア地域を一つの歴史単位と設定し、「地域世界史」の性格を帯びる「東アジア史」を創り出したのである。これにより「韓国史」と「世界史」の間で東アジア地域の主体性に基づき、開放的な観点から歴史を総合的かつ体系的に理解することを目指す「東アジア史」が、位置づけられるようになった。同科目は、生徒たちが一国史よりも広い目線から「韓国史」を理解し、ひいては「世界史」の理解にも役立つと期待された。

さらに、「東アジア史」が開設された最大の目的は、日中韓をはじめとする東アジア諸国、諸地域との共同の歴史認識を涵養させ、歴史和解とその実現に貢献することであった。例えば、同科目の性格を

確認しよう。

東アジアを一つの歴史単位と設定し、高等学校の教育課程の中で開設するのは、東アジアの過去と未来に対する客観的かつ均衡の取れた理解を通じ、交流と葛藤<sup>12)</sup>の現在の状況を歴史的脈絡の中で把握させるのみならず、これをもって東アジアの未来構想の中で克服していくためである。このため、和解と協力を基に東アジアが共同の平和と繁栄を成し遂げていくのに関心を持たせる<sup>13)</sup>。

ここでは、東アジア地域に対する「客観的かつ均衡の取れた理解」を重視し、歴史を通じた「和解と協力」を促し、「共同の平和と繁栄」にまで繋げていこうとしている。

では、こうした課題を達成するための具体的な方法とは何か。「東アジア史」教育課程の解説からは、次のようなことを読み取ることができる。一つ目は「東アジア的視角」を持ちつつ、各国の歴史的脈絡も考慮して探求し、歴史的思考力を高めることである。これは一国史的な歴史認識を克服し、より広い地域史から歴史を把握しようとする努力である。ここには、「国史」の「自民族中心主義」と言われる見方からの脱却という意味合いが含まれている。

二つ目は「多元的観点」、「多様な観点」、「多面的理解」から歴史を理解することが挙げられる。これらは、同科目の教育課程と解説において頻繁に用いられ、核心的な要素として見て取れる。三つ目は、東アジア諸国が有している文化の共通性や相関性と共に相違性も重要視していることである。四つ目は、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、体系的に理解」することである。

結果的に「東アジア史」では、上記のような方法をもって生徒たちに歴史を教え、「客観的かつ均衡の取れた」観点と、「他者を尊重する態度」から歴史を理解させようとしている。その実現のためには、既に言及された「自民族中心主義」からの脱皮、即ち「韓国史」の相対化が必然的である。言い換えれば、「韓国史」の相対化と東アジア地域の歴史和解といった二つは、対立的な関係でありながらも「客観的かつ均衡の取れた」歴史認識を育成するために、密接に関係しあっているとと言える。

しかしながら、問題は「韓国史」と完全に決別し、歴史を「客観的」に理解することが果たして可能か

という疑問である。これは、国民教育の一環としての性格を有している歴史教育の根幹に関わる問題であり、永遠に解決できない課題かもしれない。このように「東アジア史」は、自国史との葛藤の中で成り立っている科目である。また、自国史を相対化しようとする試みは、歴史教育において非常に重要な意味を持つ。グローバル時代を迎え未来に向けて突

き進んでいる今、こうした努力は必要不可欠であり、その点において同科目が与える示唆は大変大きい。

以上のような方向性を持つ「東アジア史」の内容体系は、【表1】のように6個の大単元と24個の内容要素になっている。

また、教科書の目次は【表2】の通りである。

【表1】「東アジア史」の内容体系<sup>14)</sup>

領域	内容要素
東アジア歴史の始まり (先史時代～紀元前後)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 東アジアの自然環境</li> <li>◦ 農耕と牧畜</li> <li>◦ 先史文化</li> <li>◦ 国家の成立と発展</li> </ul>
人口移動と文化の交流 (紀元前後～10世紀)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 地域間の人口移動と戦争</li> <li>◦ 古代仏教、律令と儒教に基盤を置いた政治体制</li> <li>◦ 東アジアの国際関係</li> </ul>
生産力の発展と支配層の交替 (10世紀～16世紀)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 北方民族</li> <li>◦ 文臣と武人</li> <li>◦ 農業生産力の発展と小農経営</li> <li>◦ 性理学<sup>15)</sup></li> </ul>
国際秩序の変化と独自の伝統の形成 (16世紀～19世紀)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 17世紀前後の東アジアの戦争</li> <li>◦ 人口増加と社会、経済</li> <li>◦ 銀の流通と交易網</li> <li>◦ 庶民文化、各国の独自の伝統</li> </ul>
国民国家の模索 (19世紀中頃～1945年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 開港と近代国民国家の樹立</li> <li>◦ 平和を志向した努力</li> <li>◦ 帝国主義の侵略</li> <li>◦ 西欧文物の受容と変化</li> <li>◦ 民族主義と民族運動</li> </ul>
今日の東アジア (1945年～)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 戦後処理問題</li> <li>◦ 各国の経済成長と政治発展</li> <li>◦ 東アジアでの分断と戦争</li> <li>◦ 対立と和解</li> </ul>

【表2】「東アジア史」の目次<sup>16)</sup>

領域	内容要素
I 国家の形成	01. 東アジアの自然環境と生業 02. 先史文化の展開 03. 国家の成立と発展
II 東アジア世界の成立	01. 人口移動と戦争 02. 国際関係と外交活動 03. 律令と儒教に基礎した統治体制 04. 仏教の伝播と土着化
III 国際関係の変化と支配層の再編	01. 遊牧民族の成長と国際関係の多元化 02. 士大夫と武士 03. 性理学の成立と拡散 04. 交流の活性化と国際秩序の変化
IV 東アジア社会の持続と変化	01. 17世紀前後の東アジア戦争 02. 16～19世紀の社会変動 03. 学問と科学技術、庶民文化 04. 交易関係の変化と銀の流通
V 近代国家樹立の模索	01. 近代化運動と国際関係の変動 02. 帝国主義侵略と民族運動 03. 侵略戦争の拡大と国際連帯 04. 西欧文物の受容
VI 今日の東アジア	01. 戦後処理と東アジアの冷戦 02. 経済成長と交易の活性化 03. 政治と社会の発展 04. 東アジアの対立と和解

### 第3節 「テーマ学習に基づいた『討論』授業」について

結論を先取りすると、李と孫の歴史授業実践の最大の特色は、「テーマ学習」と「討論」といった要素が鍵概念である。これらが授業の計画、実施、評価に至るまで強く反映されている。また、両要素が補完し合い、明確な授業の方向性を創っている。そ

こに着目し本研究では、彼らの実践を「テーマ学習に基づいた『討論』授業」と位置付けたい。その上、入手した資料等を分析し、二人が取り組んでいる授業の全体像に迫る。

ただ、本節では、基本的に李実践を中心に検討する。その理由の一つは、李の方が「テーマ学習に基づいた『討論』授業」の経験が豊富であり、研究実績も厚いからである<sup>17)</sup>。もう一つは、李と孫の授業

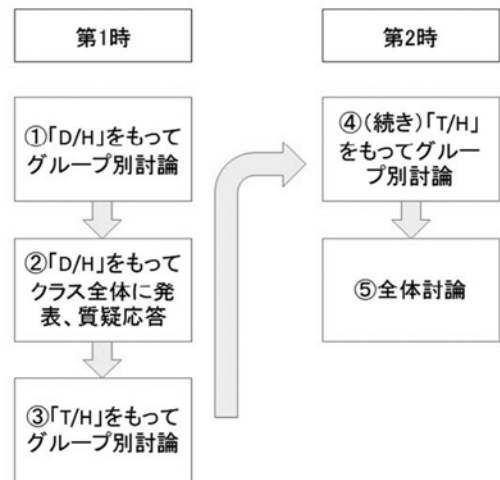
内容に多くの共通点が確認されるからである。孫によると、「討論」をいち早く歴史授業に積極的に導入したのは李であり、その影響を受けたという<sup>18)</sup>。かかる経緯もあってからか、両者の実践は類似性と各自の固有性が混在している。

二人から提供された資料を検査すると、1年間を通して「討論」授業が計画されている。即ち「討論」授業は単発性ではなく、その日常化が図られている。そのため教育内容→授業→評価→記録という一連の過程は、「討論」授業に合わせて一貫性が保たれている。また、すべての授業には、最も重要な内容と判断された題材がテーマとして設定されている。つまり、「通史」ではない「テーマ学習」が重要視されている。各テーマには2時間の授業時数が割り振られ、2回にわたって行われるようになっている。なお、生徒たちには先行学習も求められている。新しいテーマが開始される前にワークシートが配られ、予め与えられた課題を遂行してくる仕組みである。

授業の展開は、第1時に①事前に課題として出された「Doing History」<sup>19)</sup>（以下、「D/H」と略す）について、グループ別に学習内容を議論する。②各グループは「D/H」をまとめ、クラス全体に向けて発表し質疑応答を行う。③次回の課題である「Thinking History」<sup>20)</sup>（以下、「T/H」と略す）をもってグループ別に討論する。第2時では、冒頭に④前回のグループ討論を終え「T/H」課題を完成させてから、⑤全体討論に移る。ここでは、意見の異なる生徒たちが二つのグループに分かれて討論する。特記すべきことは、討論中に考えが変わると、いつでも立場を変えられることである<sup>21)</sup>。こうしたプロセスを経て1回分の「討論」の手法を取り入れた「テーマ学習」が終わることになる。基本的に【資料1】で見られるような流れの授業が、テーマを変えながら1年間にわたって繰り返される<sup>22)</sup>。

評価は、大きく選択式問題を解決するペーパーテストと叙述式・論述式問題を解決するパフォーマンス評価に分かれている。配点は、大体、前者が30%

【資料1】 1回分の授業な流れ（一つのテーマ学習）



と後者が70%で合計100%になる。また、ペーパーテストは、学期が始まる前に全問題を前もって出題しておき、ワークシートの「D/H」の中に反映させる。これは、授業で学んだ内容が実際のテストに出ることを意味するので、生徒たちの授業と課題遂行に対するモチベーションを高められる。パフォーマンス評価には、授業中に生徒を観察して発表の量と質を採点する観察型評価と、「T/H」が終わって討論内容と自分の最終的な考え、これを裏付ける歴史的事例を論理的に結び付けて作成する叙述型、論述型の評価がある。観察型以外は学期ごとに数回、実施される。「T/H」での議論がテストと絡んでいるので、生徒たちは授業後にも課題を振り返りながら復習しなければならない。

今まで見たように授業内容は、評価とダイレクトに繋がっており、その結びつきが一段と強い特徴がある。こういう連結は、生徒たちも自分が受ける評価について明確に認識することができ、授業に対する緊張感を保つのに役立つと考えられる。

最後に孫が2017年度に実施した1年間のテーマ学習は、【表3】のようである。

【表3】 孫による2017年度「東アジア史」授業

回数	テーマ内容
第1回目	歴史的記録は、発見された結果なのか、発明された結果なのか？
第2回目	「東アジア史」を別途に学ぶ必要はあるのか？
第3回目	環境が人間を支配するのか、人間が環境を開拓するのか？
第4回目	我々は、先史時代の人々より発展した社会に生きているのか？
第5回目	国家の誕生は、数多くの個人のためのものなのか？
第6回目	北魏の胡漢融合政策は、成功的だったのか？
第7回目	古代における韓半島 <sup>23)</sup> の諸国は、日本より発展した存在だったのか？（授業参観）
第8回目	新羅の三国統一は他種族を引き込み、同族を減ぼしたことだったのか？
第9回目	広開土、長寿王の領土拡張は「太王」の「能力」によるものか、国際情勢の「影響」なのか？
第10回目	律令の差別的適用は、現在の法運営にも表れているのか？
第11回目	僧侶は、皇帝に土下座すべきだったのか？（宗教は、国家のために尽くすべきなのか？）
第12回目	満州地域の歴史は、どの国に帰属されるべきなのか？
第13回目	チンギスハンの業績をどのように考えるべきなのか？
第14回目	試験を通して人材を登用するのは、公正な方法なのか？
第15回目	性理学が我が国の歴史に及ぼした影響は肯定的なものだったのか、否定的なものだったのか？
第16回目	沖縄の歴史は、日本史なのか？
第17回目	壬辰倭乱 <sup>24)</sup> 、どう呼ぶべきなのか？
第18回目	我々は、丙子胡乱から何を学べるのか？
第19回目	「庶民文化」という用語は、適切なものか？
第20回目	「実学」は新しい時代を開く学問だったのか？
第21回目	銀の流通は、平和的な交流の手段だったのか？
第22回目	近代化運動は、誰のためのものだったのか？
第23回目	サッカー韓日戦の試合で安重根義士の写真を利用して行ったレット・デビルズ <sup>25)</sup> の応援は、愛国的なものだったのか？
第24回目	学校の鐘の音「コーンコーンコーン」、誰のために鳴らすのか？
第25回目	辛亥革命は「成功」した革命なのか？
第26回目	学生は、社会運動の主体になることができるのか？
第27回目	愛国とは何か？ - 小野田寛郎と長谷川テルの物語
第28回目	「東アジア」が一つになることは、可能なものか？
第29回目	8月15日、東アジアの視角からどう呼ばよいか？
第30回目	自由と正義のための戦争は、存在するのか？
第31回目	我々は何のために「独島 <sup>26)</sup> はわれわれのもの」と叫ぶのか？

#### 第4節 孫哲永の「東アジア史」授業実践

らいであった。グループのメンバーは原則4人1

既に述べたように一つの「テーマ学習」は、2回にわたって行われる。今回の授業内容は、「Ⅱ東アジア世界の成立」01.人口移動と戦争であった。孫授業では授業の前半のグループ討論に、李授業では後半の全体討論に参観した。従って、本節では授業の全体的な流れを考慮し、先に孫授業について検討する。

学級の生徒数は35人前後で、男女の割合は半々ぐ



【写真1】 グループ討論の様子

組で、顔を向かい合って話し合えるように座っていた。これは日本でも一般的に見られるグループ討論の座り方である。授業の資料としてA4サイズの紙、表裏4枚が生徒たちに配布された。内訳は導入が1面、読みもの資料が2～4面、問題集が5～6面、討論資料が7～8面となっていた。1面～6面は第1時で、7～8面は第2時で使うものだった。

授業のテーマは「古代における韓半島の諸国は、日本より発展した存在だったのか」であった。既存の「韓国史」では、「三国文化は日本へ伝播し、日本古代文化の成立と発展に大きな影響を及ぼした」<sup>27)</sup>とされていた。こうした叙述は、昔の韓国の文化は日本より優れていたという一面的な自文化優越主義的な考え方に繋がりがかねない。孫はこうした問題意識の下でテーマを設定したのであろう。

導入と読みもの資料では、テーマの意図を念頭に入れて生徒たちの理解を手助けする内容となっていた。つまり、「自民族中心主義」的な観点を相対化させ、朝鮮半島の諸国家が日本列島へ文化を伝えた理由を双方の利害関係に基づいた「交流」として描き出していた。生徒たちに歴史をみる視野を広げさせ、多面的な見方から歴史を捉える力を付けさせようとする狙いが窺えた。

授業の流れは【表4】の通りである。生徒たちは、既に中学時代に「古代に韓国が日本へ文化を伝播した」と学習していた。そこで、授業の冒頭では生徒たちに中学の時に学んだ内容を改めて振り返らせながら、問いと関連付けて諸課題とグループ討論をどのように進めるかを中心に説いた。それが終わってから、課題を遂行するための10分ほどの時間が生徒たちに与えられ、答え合わせが続いた。

【資料2】のように発問には「韓国史」教科書に載っている2つの地図が事例として挙げられていた。一つは百済の対外進出であり、もう一つは朝鮮半島

【表4】 孫授業の流れ

内容	時間
前回の復習と今回の授業説明	約4～5分
導入の課題遂行、グループ討論	約10分
課題に関する答え合わせ	約5分
「〇×クイズ」課題とグループ討論	約15分
「〇×クイズ」の答え合わせ	約15分

【資料2】 1面（導入）

民族と国家を克服する東アジア史討論授業

〇7古代における韓半島の諸国は、日本より発展した存在だったのか。

以下、韓国史に載っている地図を見て、タイトルを付けてみた上で、違和感のある部分を探してみよう。




(1) 地図1、2のタイトルを付けてみよう:

(2) 地図1、2の共通点:

(3) 地図1、2において違和感のある部分:

(4) 最も印象に残る級友の答え:

\* 韓国史 1巻 2章 3節 40～41頁 \* 韓国史 1巻 2章 3節 40～41頁 \* 韓国史 1巻 2章 3節 40～41頁 \* 韓国史 1巻 2章 3節 40～41頁 \* 韓国史 1巻 2章 3節 40～41頁

の諸国による日本列島への文化の伝播であった。それらを読み取ってグループで討論しながら設問に答えるのが、授業の初作業だった。

同設問の答え合わせでの焦点の一つは、そもそも地図というものが客観的な資料なのかを生徒たちに考えさせることであった。教員の質問に生徒の多くは「客観的なものだ」と答えた。それに対して孫は、地図は客観的なものではなく、描いた人の意図が反映されていることを生徒たちに気づかせた上で、2つの地図からどのような狙いがあったのかを考えさせた。同時になぜ、地図には文化の流れを表す矢印が朝鮮半島から日本列島へと一方的になっているのかという疑問を引き出させていた。この過程を経て「古代の韓国が果たして日本に優秀な文化を伝播したのか」と反問し、これを念頭に読みもの資料を読解するように指導した。

その後は「〇×クイズ」課題とグループ討論へと進んだ。生徒たちが課題と討論に夢中になっている間、教員は授業がスムーズに進行されるように務めていた。「〇×クイズ」では計8問の答え合わせが行われた。一般的に「〇×クイズ」と聞かれると、真っ先に思い浮かぶのは、知識詰込みの暗記式教育というネガティブなイメージである。ところが、孫のクイズは今次のテーマでの問いの設定や全体的な授業内容と絡み合い、生徒たちの歴史的思考力を深化させると共に、「自民族中心主義」的な考え方を改めるきっかけを与えていた。進め方は、教員が生徒を指名して答えさせ、その理由を聞き説明する段



取りであった。孫は単に正解を言わせるだけでなく、生徒がなぜ、そう思ったのかを重視し、常に考えさせた。また、読みもの資料のこういう部分を読み、それを根拠に自分はこう考えた、生徒たちが理由の根拠を明確に答えられるように指導した。

下記では、三つの問題に着目し、そこで教員と生徒間にどのようなやりとりがあったかを検討する。1問目は「古代に韓半島や中国地域から日本地域へと渡って行った人たちを『渡来人』（又は渡倭人）という」<sup>28)</sup>であった。ここで教員は、最も重要な単語は何か探してごらんと話した。生徒たちは教員の思惑通りに「渡来人」だと答えた。これに対し「渡来人」は日本の立場からの言葉であり、韓国の立場では「渡倭人」と呼ぶべきと説明した。こうしたやりとりを通して、生徒たちは歴史用語そのものを鵜呑みするのではなく、疑いをもって主体的に、また双方の目線から考えてみることができる。

次に3問目は「日本地域の代表的な古墳である『前方後円墳』は、韓半島の南部地域でも発見される」<sup>29)</sup>であった。「前方後円墳」に関する既存の「韓国史」授業での説明には、二通りのパターンが存在した。一つは、全く触れないことだった。もう一つは、「任那日本府説」を意識し、倭国や倭人が朝鮮半島の南部で何かしらの活動をしたとしても、それは非常に限定されたものと説くことであった。

しかし、孫の授業では、朝鮮半島と日本列島との「交流」を生徒たちに理解させることが狙いであった。つまり、朝鮮半島から日本列島へという移動だけでなく、反対の流れもあった事例として扱われた。こうした意図は、読みもの資料にも表れている。

前方後円墳はむしろ日本と韓半島の間を往来した人たちが残した遺跡であって、両地域間の相互交流が非常に活発だったことを示してくれるようであります。日本から韓半島へきて定着し、居住していた倭人もかなりいたし、彼らも韓半島の文化成立に大きな役割を果たしたのです。…韓半島の前方後円墳の出土地域は、異質な文化が交差して混じり合い、新たな文化を創り出す地点であったのです<sup>30)</sup>。

上記の引用は、生徒たちが「韓国史」教科書の叙述を批判的に読むように働きかけ、「自民族中心主義」的な考え方を見直させる契機を提供していた。即ち、「古代の韓国は、日本より優れた文化を持っていた文化先進国であり、一方的に日本へ文化を伝

播した」とする言説を考え直させていた。朝鮮半島の諸国が日本列島へ文化を伝えた理由は、双方の利害関係に基づいた相互「交流」にあったと理解させようとしている。

続いて4問目では「日本の『王仁』という人が、百済に千字文を伝播した」<sup>31)</sup>という質問である。もちろん王仁は百済出身なので、答えは×である。この問題で孫は、王仁という人物が韓国側の記録にはなく、日本側の著作である『日本書紀』に載っていると述べた後、次のような疑問を生徒たちに投げかけた。韓国では、一般的に「任那日本府説」の根拠となっている『日本書紀』を否定的に見ているのに、なぜ、韓国側に都合のいい部分だけは選択的に引用しているのか。多くの生徒の反応は、はっとさせられて「本当だ、何で？」という雰囲気であった。

もちろん、その理由は歴史学者が史料批判を通じて、信憑性が高いとされる部分を分別したからである。ともかく、ここでの注目点は、生徒たちにテキストを無批判的に信じさせるのではなく、批判的に考えさせている工夫である。つまり、史料を引用する人がどのような意図と立場をもって利用するかによって、全く異なる歴史像が作られる可能性に気づかせている。

最後に孫は、「○×クイズ」にどのような共通点が見つけられるかを生徒たちに考えさせて、二文字で言い表せるように問うた。彼の答えは、朝鮮半島から日本列島への「伝播」という言葉だった。そして、なぜ、我々は古代における日韓関係を一方的に見ているのかという問題を呈し、次回の全体討論に繋げている。その進め方は、次節で検討する李授業が参考になる。

## 第5節 李東郁の「東アジア史」授業実践<sup>32)</sup>

授業が始まるや、生徒たちはグループごとに集まり、前回行った「T/H」課題を引き続き議論した。座り方は孫授業と大差なく、生徒数及び男女の割合もほぼ同じだった。司会チームは、黒板に議題を書き、事前に分担された担当のグループに分かれ、円滑な討論ができるようにオピニオンリーダーとして働いた。黒板には、今回の課題「4. 人口移動は‘交流’の始まり(A立場)か? ‘葛藤’の始まり(B立場)か?」が書かれた。李は、授業開始の数分後、教室の後ろから入ってきた。生徒たちが議論する間、彼

【資料3】4面

<b>「D/H」</b>
<p>1.以下の歴史用語を説明しなさい。 ○漢族 ○渡倭人 ○五胡 ○南北朝時代</p> <p>2.人口の移動が中国大陸の南部と日本列島に及ぼした影響を叙述しなさい。</p>
 <p>43-7세기 인구 이동</p>
<p>* 9면 : * 8면 :</p>
<p>3.北魏の孝文帝が推進した政策について説明しなさい。</p>
<b>「T/H」</b>
<p>4. 인구 이동은 '고종' 의 시대A(당나라) '질종' 의 시대B(당나라)?</p> <p>* 추상 : * 근거(당나라의 시대 포함) :</p>

はメイン司会の男子生徒と討論の準備状況について確認していた。

李ワークシートの作り方は、孫のものとは異なっていた<sup>33)</sup>。李授業では、A 4サイズの紙、表裏2枚が配られていた。内訳は導入と読みもの資料が合体された1～3面と、「D/H」や「T/H」の4面であった。4面には【資料3】のように「D/H」3問と「T/H」1問の合計4問があった。

テーマは「7. 人口移動は東アジア世界をどのように変化させたのか?」であった。読みもの資料では、①約2千年前、東アジアの人々はなぜ、慣れ親しんだ故郷を離れたのか、②朝鮮半島と日本列島での人口移動は、どのように進んだのか、③遊牧民の南下は、中原地域をどう変えさせたのかという三つの小見出しで構成されていた。

内容を要約すると、約2千年前に東アジア地域では、食糧不足や戦争等の多様な要因によって、大規模な人口移動が起きた。移動の大きな流れは、概ね北から南の方向であり、主に①中国大陸の北部の遊牧民→中原地域へ、②満州→朝鮮半島→日本列島へという2つのルートであった。かかる人口の移動により多様な集団が雑居し、様々な交流が活発になった。ここでの交流というのは、単に文化の交流というポジティブな要素だけでなく、集団間の対立や戦争といったネガティブな意味も含んだ複雑な姿として描写されていた。こうした構成と説明は、同テーマを生徒たちに理解させるための最も無難なも

のであり、教科書の内容と酷似している。

約5分後、メイン司会者が全体討論の始まりを知らせると、生徒たちはグループ討論を終え、全体討論のためにA・Bの立場に分かれ、教室の両脇に移動した。司会チームのメンバーは、教壇の方へ移動しメイン司会を補佐した。一人の女子生徒は、メイン司会の隣に並び、共同で司会する模様だった。二人はそれぞれA、Bの意見をまとめる書記であった。残りの二人は、A、Bの立場につき、討論が詰まったときに備えて促進する役割であった。

まず、司会は先にB側の意見を求めた。すると、一人の男子生徒が現在韓国内に滞在している外国人労働者と韓国人との間に様々なトラブルがあることを理由に、人口の移動は対立の始まりだと主張した。他の生徒は、ヨーロッパでの移住労働者問題とシリア難民の事例を挙げた。



【写真2】 全体討論の様子

次に司会がA側の反論又は意見を求めると、一人がヨーロッパで移住労働者を受け入れたのは、労働力不足問題を解消するための、彼らの必要によるものではないかと反論した。また、シリア難民の受け入れは、人道上的問題であると指摘した。もう一人は、古代日本の文化形成において渡来人が貢献したことを事例に、人口の移動が社会の発展にも繋がるので、交流の始まりだと話した。別の一人は、学期初めのクラス替えの時を思い出させ、最初に出会ったときに喧嘩するよりは、対話を経て互いに理解したのではとし、交流あつての対立だと述べた。

全体討論では、上述のようなやりとりがAとBの間で交互に交わされた。司会は、中立的な立場から



大体、各側から二、三人に聞いた後、反対の意見を述べさせた。また、彼らは主張の要点を整理し、みんなに分かりやすく伝えたり、発表者の意見に曖昧さがあると、補足説明を要求したりした。発表の内容は常に黒板に記録され、生徒たちはそれをノート

に写していた。さらに、討論中には教員の指導の下で、携帯電話の使用が許され、ネット検索を積極的に活用していた。

【表5】は、生徒たちが発表した内容の概要である。

【表5】「交流」又は「対立」と考える理由と事例

人口の移動は	
「交流」の始まりか (A)	「対立」の始まりか (B)
<ul style="list-style-type: none"> <li>① 中国大陸における鉄器文化の伝播と発達</li> <li>② 古代日本の文化形成における渡来人の貢献 (王仁)</li> <li>③ クラス替えの時を思い出させ、交流あつての対立</li> <li>④ 僧侶の移動による仏教文化の伝播</li> <li>⑤ 韓国語の中にある外来語の比率の高さ</li> <li>⑥ 植民地支配に反対した一部の日本人</li> <li>⑦ 古代における海上交易の隆盛と文化交流</li> <li>⑧ 移動は場所だけでなく思想や文化の移動も含んでいる</li> <li>⑨ 学校前の中華料理屋、韓国風の味が添加されている</li> <li>⑩ 漢字を使用しているだけで交流である</li> <li>⑪ 韓半島の南部で発見された土器と黒曜石は、日本から渡ってきたものがたくさんある。など、約20数個の事例</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 韓国内における外国人労働者問題</li> <li>② ヨーロッパにおける移住労働者問題とシリア難民問題</li> <li>③ イギリスにおける人種差別問題と憎悪犯罪の事例</li> <li>④ 9世紀頃、日本が新羅人の渡日を禁止した事例</li> <li>⑤ イベリア半島の諸国の南米植民地支配、その影響で現在南米の国々はポルトガル語又はエスパーニャ語を使用</li> <li>⑥ 韓国と日本・中国との歴史対立 (「慰安婦」「東北工程」)</li> <li>⑦ ベトナム「韓国軍憎悪碑」</li> <li>⑧ 日本軍の南京大虐殺、人体実験とナチスのホロコースト</li> <li>⑨ シリア難民の大量受け入れによるトルコの治安悪化、失業者の増加問題</li> <li>⑩ 宗教対立 など、約10数個の事例</li> </ul>

全体討論は30分ぐらい行われた。一人の男子生徒が自分の発表に矛盾を感じ、A側からB側へ移動した場面もみられた。彼曰く、確かに韓国語には多くの外来語が存在するが、他民族に対する差別的な言葉も多い。従って人口の移動は対立のはじまりだとのことであった。討論の終わりには、女子生徒の司会者が4分ほど、黒板の板書を読み上げて討論内容をまとめ、次のように結論付けた。東アジア諸国が人口の移動による対立を乗り越え、互いに理解し尊重して、未来にはよりいい交流の形を作って行こうという趣旨であった。生徒たちは拍手を送り、討論が終了した。

討論中に李は、10分程度の発言をした。その約半分は、重要な事項に対する説明と発表の事実誤認についての訂正であった。今日は、仏教の伝播による文化交流と「東アジア文化圏」の成立が授業の核心だったため、それらに関する説明が為された。即ち「東アジア史」の空間概念は、西嶋定生の「東アジア世界論」の理論から影響を受けたことと、同文化圏の根拠となる4つの要素には、漢字・仏教・儒教・

律令があるという説明だった。

残りの発言は、討論を円滑にするための工夫と授業のまとめであった。前者は、今日の発表人数をチェックし、発言しなかった生徒たちが意見を述べられるように配慮した。全体討論では、目安として約30名の発表を目標としていたようであった<sup>34)</sup>。後者では、歴史の主体は生徒一人一人であり、人口移動が交流のはじまりになるか、対立のはじまりになるかは、皆さんの選択によると述べたうえで、差別や偏見を克服し未来の歴史を開いていくことの重要性を強調して授業を締めくくった。

これまで検討した李授業には、様々な特色がある。一つ目は「テーマ学習」と「討論」を基盤にし、生徒たちを授業の主役にしたことである。一般的な歴史授業は、一斉授業の下で「通史」を教えるのが定番とされ、歴史的知識を覚える詰め込み教育と批判される。これに対して彼は「テーマ学習」を徹底的に追及し、「討論」の議題を絞って授業を構成している。生徒たちは歴史知識を単に暗記するのではなく、自ら調べて知識を習得し、グループで話

し合い、クラス全体が討論する過程を経て見識を広げていく。同時に彼らの歴史的思考力は、知識を分かち合い、学び合うことによって拡大されるようになる。

二つ目は、韓国の通常の歴史授業とは異なり、自国史と他国史を総合的に学び、さらに歴史の領域を超えた統合的な社会科学学習になっている。韓国の場合、日本に比べて歴史科目は、社会教科からの独立性が強く、境界を越えた内容を授業の中であまり扱わない。しかし、【表5】でまとめられている事例を見れば分かるように、生徒たちは科目横断的な事例を出している。そこからは、総合的な歴史学習にとどまらない、現代の韓国社会とグローバル世界が抱えている問題、そして身近な生活の問題も学習できる。

三つ目は、生徒が歴史を自分の身近な生活の問題として把握する可能性を高める授業になっている。一般的に歴史科目は、生徒にとって単なる過去の出来事であり、自分の生活と無関係のことと認識されるので、興味を示さないとよく言われている。殊に、今回の人口移動というテーマは、紀元前後を時代的な背景としているので、なおさらである。ところが【表5】では、現代的な課題として多くの事例が挙げられ、中にはクラス替えや学校の前にある中華料理屋のようなケースも見られる。ここから生徒たちが、歴史の授業を自分と密接に関連のある問題として捉えていることが垣間見られる。

四つ目は、「討論」式の歴史授業を通じて生徒たちが市民としての資質を育み、身に付けている。今度の授業テーマは非常に論争点が多く、まかり間違えば、相互の激しい口論に終わってしまいかねない。ところが、今回の授業では、生徒たちが冷静かつ沈着な状態で議論した印象を受けた。生徒たちは、司会の指示に従ってルールを守り、言われなくとも自分の役目を理解し果たしていた。また、討論にあたっては、自分と違う考え方を持つ反対側の発言もきちんと聞き入れ、尊重する成熟した姿も見られた。

## 第6節 おわりに

以上、本稿では「東アジア史」教育課程を分析すると共に、李と孫による「テーマ学習に基づいた『討論』授業」について、各々が持つ特徴を明らかにし

た。また、彼らの実践事例をもって、韓国の高校で同科目がどのように実施されているかを取り上げ、考察を加えた。

以下では、本文での成果に基づき、「東アジア史」と二人の授業実践の特色を関連付けて、歴史教育において同科目が秘めている教育的意義と可能性について展望する。それから、この科目が抱えている課題についても提言したい。

本研究の考察から見えてきた「東アジア史」の教育的意義と可能性は、次のように論じることができる。一つ目は、同科目が既存の「韓国史」に存在した「自民族中心主義」の克服を通じ、東アジア地域における歴史認識問題の平和的な和解の可能性を提供していることである。一部の論者は、かかる高い理想が果たして学校現場で理解されるのかと疑問視した。こうした疑念は、長期にわたって行われてきた韓国における自国史の国民教育的な性格を考慮すると、無理ではない。

しかし、李と孫の授業では「自民族中心主義」を克服し、他国との相互理解を深める内容で構成されている。また、生徒たちが自国史を相対化し、歴史を多面的に考察する観点を提供している。さらに、彼らの内なる「自民族中心主義」的な考え方を見直す機会も与えている。例えば、孫授業では、生徒たちに古代における朝鮮半島の諸国と日本との文化交流を、前者による一方的な文化の伝播ではなく、相互交流の活動として捉えさせている。一部の事例ではあるが、「東アジア史」の目的が学校現場で理解、共有されていることが窺える。

特に「東アジア史」だからこそ、人口移動のようなテーマが歴史学習の中で取り上げられたと言えよう。同科目は「通史」と「テーマ史」が結合されたうえ、その性格と目標では、東アジア諸国との相互理解と平和を考えさせようとし、相対性を尊重する工夫と配慮がなされている。従って人口移動の明暗を見せ、多面的な見方から物事を把握させているのである。主体性を強調する自国史では、そもそも扱いにくい内容である。両者の実践は、「東アジア史」の狙いを充実に具現化したものと評される。

二つ目は、「東アジア史」と「テーマ学習」に基づいた『討論』授業の結合を通じ、歴史学習が民主的市民育成のために積極的な役割を果たせる可能性が認められる。現に韓国社会は、国内外において歴史認識問題をめぐる激しい対立に見舞われている。

そうした亀裂を修復する必要性には、多くの国民が賛同しているものの、結果的に自分の考えだけを相手側に押し付け、対立が和らぐどころか、むしろ深まる印象を拭えない。その一因としてよく指摘されるのが、対立する問題を対話によって解決しようとする討論文化の不在である。二人の「討論」授業からは、健全な討論文化を咲かせ、対話による問題解決を図る成熟した民主市民社会の形成と発展に貢献できる可能性が見受けられる。こうした「討論」授業が東アジア諸国で定着すれば、対話による歴史和解の可能性も一層、加速するだろう。

三つ目は、「討論」授業を通して生徒が歴史授業の主役になる生徒主導学習の可能性が認められることである。「テーマ史」に重きを置いている「東アジア史」は、「討論」授業という方法と相性が良い。四つ目は、「東アジア史」授業を社会科の統合学習として利用できることである。李実践からも解るように、生徒たちは自分が生きている社会や身近な生活から歴史を捉え、親密さを感じている。こうした授業を通じて歴史は、単純に過去の出来事を学ぶ科目としてのイメージを脱皮することができる。

このように李と孫の「討論」授業の方法と「東アジア史」は、高い教育的意義と可能性を持っているが、今後の課題も少なくない。最大の課題は、歴史教育を国民教育の一環として見なす見方が未だ強いことへの対応である。学校の現場では、自国史を相対化させる教育内容に不安感を覚える教員もいる。また、なぜ韓国人が「東アジア史」なんかという意見を持っている歴史教員もいる。現場の教員が同科目を負担なく教育するためには、政府をはじめとする関連機関がその趣旨を広める活動を通して社会的認識を変えていかなければならない。

次に、「韓国史」と「東アジア史」における用語、内容のズレをどう解決していくかである。同じ歴史科目でありながら、学ぶ用語と内容が異なると、生徒たちに動揺と混乱を招きかねない。実際に、当初「東アジア史」の目玉だった「壬辰戦争」「丙子戦争」という用語は、「韓国史」との一体性を考慮して元通りに「壬辰倭乱」「丙子胡乱」になるところが<sup>35)</sup>、ところが、同科目が有している「韓国史」と差別化された特色を勘案すれば、用語や内容の一体化のみが万能ではあるまい。本稿で検討した孫授業のように生徒たちが、単に歴史用語を覚えるのではなく、なぜ多様な用語が使われているかを考えさせ

ることも重要ではないか。

## 注

- 1) 科目名を示す場合は「東アジア史」とする。
- 2) 日本の「学習指導要領」にあたる。
- 3) 2000年代以後の韓国における「教育課程」の度重なる改訂と歴史科目の変化、そして「東アジア史」に関する新設の経緯等については、次の拙稿を参照されたい。拙稿「韓国の高等学校教科書『東アジア史』に関する研究—日本関係記述の比較分析を中心に—」『研究室紀要』第41号、2015；拙稿「『自民族中心主義』から『東アジア史的視角』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』第五十五巻、2016。
- 4) 韓国では、2015年9月23日に新しい教育課程が告示された。（「教育部告示第2015-74号」）新教育課程には、依然として「東アジア史」が含まれている。同教育課程が変更なしに実行されれば、「東アジア史」は少なくとも2020年代初めまでは維持される。
- 5) 教育人的資源部「3-8.東アジア史」『高等学校教育課程（I）』、教育人的資源部告示第2007-79号【別冊4】（<http://ncic.go.kr>）。
- 6) 國分麻里「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して—」『中等社会科教育研究』第31号、中等社会科教育学会、2013；君島和彦「韓国の歴史教育と「東アジア史」・「韓国史」教科書」『日本歴史学協会年報』29号、日本歴史学協会、2014など。
- 7) 朴による授業実践事例がある。朴星奇「訳/三橋広夫」『日本の高校生に『東アジア史』の授業をして』『歴史地理教育』2013年1月号。
- 8) 李は、韓国の京畿道水原市にある熟知高校で勤務している。教員歴は13年目になるが、「東アジア史」の授業は去年初めて受け持ったという。
- 9) 孫は、同国同道の始興市に位置する長谷高校で教鞭をとっている。教員歴は6年目になる。「東アジア史」の授業歴は5年である。
- 10) 大体、日本の「歴史教育者協会」にあたる。
- 11) 以下の教育課程の分析は、特に言及がない限り、次の資料を参考にした。教育科学技術部「社会科」、28~32頁；同部「高等学校教育課程解説社会（歴史）」、164~187頁。（<http://ncic.go.kr>）
- 12) 韓国語の「葛藤」は、日本語としては大体「対立」と

訳される。以下、本稿でもそれに従う。

- 13) 前掲資料「高等学校教育課程解説社会(歴史)」、164頁。
  - 14) 同上、169頁。( )の中の時代区分は、筆者による補足。
  - 15) 儒学の一学説
  - 16) 安秉佑ほか8人『東アジア史』天才教育、2014。「東アジア史」教科書は、左著を含めて3種類があるが、目次は大差ない。
  - 17) 李は、2012年度から京畿道の歴史科教育課程の開発に参加しており、歴史科討論授業等をテーマに全国を巡回しながら教師研修講義も行っている。「李東郁メール：2017.11.6(月)」。彼の授業理論に関しては、次の論文等を参照した。李東郁「Backward」設計で毎時間‘生徒主導形討論授業’作り：教育哲学－評価計画－教育内容－授業－記録の一体化を通じた常時的な生徒中心授業の具現」新規歴史教師深化研修講義原稿、2017.9；同「論争性」に基づいた近現代史授業事例－高等学校<韓国史>討論授業を中心に」『歴史教育』第141輯、2017。
  - 18) 李と孫は「全国歴史教師の会」の研究会で知り合って以来、交流しながら「討論」授業に力を注いでいる。「孫哲永との質疑応答：2017年4月6日(木)」。また、孫が李の授業に刺激を受けたことについては、次の対談を参考されたい。孫哲永他「歴史科討論式授業と評価」『歴史と教育』第15号、歴史教育研究所、2017。
  - 19) 「D/H」とは、主にペーパーテストに備えて用意された課題である。その内容は、該当のテーマの中で核心的な用語や歴史的事件を簡単に説明するような問題が多い。
  - 20) 「T/H」とは、主にパフォーマンス評価のために準備された課題である。生徒が「T/H」を効果的に遂行するためには、「D/H」での基礎的な歴史知識などを身に付けておく必要がある。
  - 21) 第1時と第2時の内容を視ると、授業方法として日本でいうディスカッション形式とディベート形式の要素が、融合されている。これは、李と孫の「テーマ学習に基づいた『討論』授業」の特色と分析できる。これが、二人の討論授業を指す時に討論に「」を付けたゆえんである。
  - 22) 「東アジア史」履修の学年と方法は原則、学校の裁量である。典型的な事例は、高校2年生以上を対象に1年間、授業が行われる。即ち、同科目は34週間、週当たり2時間半の時間が当てられている。また、同条件下でのテーマ学習は、休日等を考慮すると実際に年間約30個のテーマを扱える。
  - 23) 朝鮮半島のことである。
  - 24) 「文祿・慶長の役」のことを指す。
  - 25) 韓国のサッカー応援団。
  - 26) 日本名「竹島」。
  - 27) 国史編纂委員会・国定図書編纂委員会『高等学校国史』教育人的資源部、2006、267頁。
  - 28) 「孫ワークシート」、5頁。
  - 29) 同上、5頁。
  - 30) 同上、4頁。
  - 31) 同上、5頁。
  - 32) 以下、生徒たちの討論の様子とやりとりは、彼らの発言の趣旨に最大限の注意を払って再構成した。
  - 33) ワークシートの作り方から推察すると、李の学校は「教学社」、孫の学校は「天才教育」が出版している教科書を使っていると見られる。両者のワークシートは教科書だけでなく、論文や専門書籍等の多様な資料を駆使して独自の問題意識の下で作成され、高いオリジナリティがある。
  - 34) 【教員と生徒のやりとり】T：今まで何人発言しましたか？→S：17名発言しました。→T：12名残っています。
  - 35) 孫哲永「歴史科選択科目<歴史探求>新設の必要性と可能性」『歴史と教育』第16号、2017、79頁。
- 謝辞：本論文の執筆には、多くの先生からご指導とご協力を頂いた。熟知高校の朴琦浩校長、長谷高校の李チュンウォン校長は、学校の見学を許可してくださった。李東郁先生と孫哲永先生は、授業の参観を快諾してくださった。尹世炳先生は、「東アジア史」授業を見学できるように孫先生を紹介してくださった。諸先生には深く御礼申し上げます。
- 本研究はJSPS科研費JP16J00909の助成を受けたものです。