

韓国の第7次教育課程における社会科教育の現在

——教科書・子ども・教師による日本認識——

高 喜

はじめに

韓国では、1997年12月30日、第6次教育課程¹⁾(1992年6月告示)以来5年ぶりに改訂された第7次教育課程が告示され、次のように順次、適用される予定である。

年月日	事項
2000.3.1	初等学校1・2学年
2001.3.1	初等学校3・4学年、中学校1学年
2002.3.1	初等学校5・6学年、中学校2学年、高等学校1学年
2003.3.1	中学校3学年、高等学校2学年
2004.3.1	高等学校3学年

第7次教育課程は、当初は底辺層のボトムアップの救済策を軸に展開されると期待され、新教育共同体委員会といったトップダウン方式ではない教育改革を指向することが高らかに謳われた。しかしその内実においては結局、1995年5月に金泳三政権のとき大統領諮問教育改革委員会の答申に基づいて行われた新自由主義的な教育改革を継承している側面が強い。

というのは、IMFの衝撃から教育においても「構造改革」が叫ばれ、情報化・世界化のためのコンピューター教育と英語教育²⁾が初等学校の段階から導入されたことによって、以前から私教育費の比重が高かった韓国社会において「持てる者」と「持たざる者」の教育格差が深刻化しているからである³⁾。

こうした第7次教育課程に対し、1989年に結成され1999年に合法化された「全国教職員労働組合」は様々な批判を展開してきた。例えば、それは教師が子どもと直接呼吸しながら創意的な教育課程を具体化できる教育課程、また新自由主義的な教育課程ではなく、民主市民としての基礎能力と知識、共同体性、利他性、全人性を重視する教育課程へと変えるべきだという主張などに表われている。

このように現在韓国では、第7次教育課程が新自由主義的な教育改革を展開していることに対し賛否両論が交わされている。そのなか注目に値するのは、現場の教師による自主的な研究会や活動の活性化である。これから検討する社会科の場合、教師による研究会において様々な活動が展開され、特に日本を眺める教師の態度や感情の変化が注目される。

例えば、2001年に「自由主義史観」を唱える「新しい歴史教科書をつくる会」が編纂に携わった歴史・公民教科書が検定に合格し、現場での採用問題が国内外に波紋を広げたことは記憶に新しいが、韓国国内での受け止め方や対応は、1982年の教科書問題のときは相当違う色合いを見せた。

しかし、こうした変化をもたらした要因は何であったのだろうか。そこには河棕文が指摘しているところに依れば、①ナショナリズムの影響力の低下、②政治的プロパガンダとしての「反日」の機能低下、③市民の力量の成長、④韓国社会の内部での「自己対話」ないし「普遍性」への模索、⑤韓国における「歴史の記憶をめぐる『内戦』」といった諸要因が深く関わっている⁴⁾。

これまで「批判されるべき日本」対「批判すべき韓国」という二分法的対立構図で語られてきた日本の教科書問題が、市民レベルの連帯へと一步前進したのである。そしてこうした変化は、韓国の歴史教育関係者に新たな刺激を与え、日本の教科書問題のみならず韓国の教科書や歴史教育のあり方を批判的に捉えようとする姿勢を促した。いつの間にか、日本の歴史歪曲問題批判は「私たちの国史教科書ははたして日本の教科書より良いものなのか」⁵⁾と反問する自省の契機へと変わったのである。

これまで日韓問題を語る言説が日本の教科書を批判的に分析したものに重点がおかれてきたため、韓国の教科書内容を批判的に分析したものは極めて少なかった。当然ながら、日韓友好関係の構築は一方的な努力によってではなく、日韓双方の努力によっ

て成し遂げられるものである。

以上のような認識のもとで、学校教育における日韓相互認識の改善を念頭におきつつ、第7次教育課程における社会科を概観し、初等学校『社会6-1』⁶⁾を手がかりにして、韓国の歴史教育を規定する韓国の論理とその論理によって教科書に現れる日本イメージを検討する。それによって、日韓友好のための歴史教育を教科書・子ども・教師という側面から考える歴史教育のあり方について考えてみたい。

1. 社会科教育の目的・編成・影響

(1) 第7次教育課程における社会科教育

第7次教育課程の教育目的をみると、「わが国の教育は弘益人間の理念の下にすべての国民をして人格を陶冶し、自主的な生活能力と民主市民として必要な資質を備えさせ、人間らしい生を営ませ、民主国家の発展と人類共栄の理想を実現するのに寄与させること」⁷⁾とされている。社会科もこうした目的を共有しながら行われることになる。

具体的には、社会科は「社会現象を正しく認識し、社会知識の習得と社会生活に必要な技能を育て、民主社会構成員に要請される価値と態度を身につけることで民主市民としての資質を育成する教科である」⁸⁾とされ、民主市民を育成することこそに主眼が置かれている。

では、社会科で育てようとする民主市民としての資質とは何か。それは「社会生活を営むのに必要な知識を持ち、人権尊重、寛容と妥協の精神、社会正義の実現、共同体意識、参加と責任意識などの民主的な価値と態度を涵養し、さらに個人的、社会的问题を合理的に解決する能力を養って、個人の発展はもちろん国家・社会・人類の発展に寄与することの出来る資質をもつ人である」⁹⁾と説明される。

このような目標を掲げた第7次教育課程の社会科は、国語・道徳・数学・科学・実科・体育・音楽・美術・外国語とともに国民が共通で学ぶべき基本教科の一つとして、初等学校3学年から高校1学年まで「深化・補充型水準別」の教育課程¹⁰⁾として実施される重要な科目として位置付けられている。

社会科の時間(単位)配当をみると、国民共通基本教育教科として初等学校3学年から中学校2学年までが102時間、中学校3学年が136時間、高等学校1学年が170時間(そのうち国史68時間)となっており、

時間配当の面でもその比重は高い。具体的な内容においては、初等学校3学年から5学年までは地域史と地理を学び、6学年から高校1学年までにかけて国史を学ぶことになっている。

これまで初等学校の社会科教科書は、2000年3月から2002年3月にかけて順次改訂されてきたが、韓国の子どもたちがはじめて系統的な歴史を学ぶのは『社会6-1』からである。その内容においては、初等学校の歴史では人物史や生活史を土台とした事件あるいは主題を具体的な活動像を中心に学習し、生徒が主体的にそれを理解して発展させることになっている。

ところで第7次教育課程の社会科において最も注目すべき出来事は、高校の国史教科書が1学年では前近代史(初めから朝鮮末~1860年代)が「一種図書」で必須とされるのに対し、高校2~3年の近現代史は教科書が検定制度で編纂される選択となり、第6次教育課程では1学期6単位であったのが第7次教育課程では4単位に縮小されたことである¹¹⁾。そもそも、社会科教科書の大きな変化が始まったのは第6次教育課程からであり、その関連のなかで今次の変化を考察する必要がある。

従来の高校の社会科は、倫理(道徳)、一般社会(政治・経済・社会文化)、歴史、地理の四つに大きく区分され、歴代の教育課程でこの四つの教科はほとんど同じ単位を配当されていた。しかし、第6次教育課程では倫理・国史・共通社会が必修科目として残ったのに対し、世界史・世界地理・社会文化が選択へと変わり、そのため社会の四教科の間で単位配当を多く受けようとする争いが発生した。この過程で世界史は非常に弱くなり、歴史教育における国史と世界史の不均衡が生じていたのである。

こうした変化の延長線上で第7次教育課程では高校国史の必修と選択の区分が決定された。これに対しては、「こっけいな姿となり、世界史はそれによって一層弱くなる姿をもつことになった」¹²⁾と懸念する声もあがっている。とはいえ、高校の国史に検定制度が一部導入されたのは画期的な出来事だと言えよう。というのは、検認定教科書から「国定」教科書にかわったのは1974年であるが、当初から今日に至るまで多くの教科書担当官吏や歴史学者が「国定」を批判し反対したことが高校国史の一部選択につながったという側面があるからである。

以上、第7次教育課程における社会科の変化につ

いて概観してみたが、その全体的な変化やそれが実際現場にもたらす影響などは、もう少し時間をおいて検討していく必要があると思われる。以下では初等学校における歴史教育の重要性、すなわち初等学校の歴史教科書が韓国の子どもの歴史認識あるいは日本認識の入り口になるという意味に重点をおき、『社会6－1』の内容分析に限定して論を進めていきたい。

(2)なぜ、初等学校の歴史教科書に注目するか

日韓両国の相互認識という問題それ自体は、両国思想構造・民族観・国際意識の構造を根底において問うという意味で、あまりにも広大かつ深い問題である。にもかかわらず、教科書に注目する理由はどこにあるのか。まず、1995年に徳武敏夫が、自らの戦争責任の果たし方の一つとして、「教育に自由を、教科書に真実を、子どもの未来に平和を、と祈りつつ」¹³⁾書いた『教科書の戦後史』の言葉に注目してみよう。

「とにかく、むかしもいまも、私たちが必ず一度は通過するのが教科書である。教科書だけで人間形成が行なわれたり、歴史認識がつくられたりするわけではないし、また、人によってもさまざまだが、それでもかかわらず、子どもが生まれて最初に系統だった教育を受け、字を覚え、数を数えられるようになるのは教科書によってである」¹⁴⁾。

ここで述べられているように、教科書が子どもの歴史認識をつくるすべてではないにせよ、これまで少なからぬ影響を与え続けてきたという事実が教科書に注目する一つの理由である。もう一つ、子ども期に学校教育を通して形成された対外的イメージの重要性が挙げられる。対外的イメージの固定観念化に関するある研究では、国民の40%程度が持っている対外的イメージは10年から20年程度の期間では転換させることが困難である、という結論を出している¹⁵⁾。韓国のように、国史教科書が「一種図書」¹⁶⁾として一つしか存在しない国の場合、教科書が青少年の対外的イメージに与える影響はより多大だと考えてよい。

では、なぜ初等学校の歴史教科書に注目する必要があるのか。まずは韓国の子どもが最初に出会う歴史教科書であり、幼児期に形成された対外的イメージがその後も長く生き続けるという点が挙げられる。ある研究によれば、外国と外国人について

の態度が児童の社会化過程の中で形成される傾向があり、児童の外国や外国人に対する固定観念化の過程(stereotyping process)は6才から14才の間で形成されるという¹⁷⁾。こうした結果は、児童にとって一番重要な媒体である教科書の内容が子どもの対外的イメージの形成に重要な役割を果たしていることを理論的に支えている。

次に、先行研究との関係でいえば、これまで韓国の歴史教科書を分析したもののはほとんどが高校用教科書を対象とし、初等学校の教科書分析が立ち遅れてきたという現状がある。簡単ではあるが、以上が初等学校の歴史教科書に注目する理由である。

2. 初等学校『社会6－1』に現れる日本

(1)二つの視点から

第7次教育課程の社会科教育課程は、他の科目とほぼ同様に、①教科の性格、②教科目標、③教科内容、④教授・学習方法、⑤評価という五つの内容から構成される。また初等学校6学年の社会科の教科内容は、「わが民族、わが国」というテーマをもって、生徒が「国を起し発展させた人物と年表、歴史地理、史料などの資料を利用して、民族国家の形成と発展過程を把握し、「外侵を撃退して民族文化を発展させた先祖の自主性と文化的創造性に誇りを持ち、国家と文化発展に貢献しようとする態度をもつ」ことに主眼が置かれている¹⁸⁾。

『社会6－1』の特徴は、子どもが歴史の興味を失わないようにするための記述方法が豊富な点である。すなわち、導入の部分ではある一人の子どもの名前を具体的に出しつつ課題を提起し、資料や地図、漫画といった図版を多用してビジュアル化をはかっただけではなく、「あなただったらどうしましたか」と問い合わせる歴史の追体験、あるテーマについての仮想対談、人物や事件の調査、ある人物に出す手紙、歴史パズル、いくつかの課題から選ぶ選択学習などを促し、子どもに親しみやすい歴史教科書になっている。

こうした多様な工夫は、第6次教育課程による歴史教科書から試みられたものであり、画一的な授業から脱却して子どもが主体的に歴史を学習し、自主的かつ創造的に歴史を考えるようにという意図が読みとれる。

では、その具体的な内容はどのように構成されて

いるのか。第7次教育課程の社会科教育課程は、①人間と空間、②人間と時間、③人間と社会の領域の三つに分かれており、①は「わが国と関係の深い国々」「地球村問題の解決のための努力」、②は「国家成立と発展」「近代化と民主国家の建設」「歴史的人物と事件」、③は「民主政治の基本原理」「民主市民の権利と遵法精神」「平和統一と民族の未来」をそれぞれ扱うようになっている¹⁹⁾。実際教科書の目次を一見すれば、それに沿うかたちで「1.わが民族と国家の成立、2.近代社会へ行く道、3.大韓民国の発展」という三つから成っていることがわかる。

この三つの見出しからも明らかなように、教科書の内容全体を貫いている論理は、第一に歴史発展の主体と関連した「わが民族(民族主義)」、第二に発展の目標と関連した「近代化(近代性)」、第三に大韓民国政府の正統性である。そしてこの三点のうち前二点は、戦前の日本帝国主義による朝鮮植民地支配の歴史といった日本との関係を抜きにしては語れない部分である。そこで実際『社会6-1』で日本がどのように描かれているのかが注目される。

これまで韓国人の日本(人)イメージは、大きくいえば、「文化受惠者」と「加害者」という二つの日本(人)イメージで語られてきた。前者は、いつも朝鮮の先進文化を学ぼうとする「文化受惠者としての日本」に対し、交隣政策という寛大な心でその文化要求を充たしてやった「文化施惠者としての朝鮮」というイメージが対になっている。後者は、前者のイメージと深く関係して現れるものである。すなわち、文化を教えたにもかかわらず、朝鮮の歴史発展の決定的な時期のたびに必ず登場して朝鮮民族史の発展を妨げた「裏切り者」「恩知らず」「侵略者」としての日本イメージである²⁰⁾。

では、今度の『社会6-1』はこうした既存のイメージをいかに継承あるいは脱却しているのだろうか。

(2)『社会6-1』に現れる日本

1) 民族主義の論理と日本

①「韓国人」としてのアイデンティティと神話

まず『社会6-1』の「1.わが民族と国家の成立」の冒頭は、次のような文章から始まっている。

「ユミは外国に派遣勤務に行ったお父さんに連れられて外国で数年間を過ごした。そこでは様々な国から来た子どもたちと付き合いながら、自分が韓国人

であることをしばしば確認することができた。しかし、ユミは外国の友だちがわが国の歴史と文化について聞いたとき、自信をもって答えることが出来なかつた。6学年になって韓国に帰ってきたユミは、社会の時間でわが国の歴史を学ぶことになった。この時間を通じてユミは、わが先祖たちがどのような国を建て、どのような文化を発展させながら生きたかを調べることにした」²¹⁾。

このように歴史学習の目標は、子どもたちが韓国の歴史や文化を学ぶことによって「韓国人」としてのアイデンティティを確立していく点にあることがわかる。これは以前からの「すべての民族史には、普遍的な面とともに特殊性がある。この特殊性が、結局、その民族の歴史的性格の中核なのである」²²⁾とする主張を共有するものであり、今回の『高等学校国史』でも、次のように類似した記述が見られる。

「国史はわが民族の精神と生活の実態を明らかにしてくれる科目として、わが民族の正体性を確立させてくれる役割を果たしている。すなわち、国史教育を通して民族の伝統を確認し、民族史の正しい展開に積極的に参加する精神を培うことになる。国史教育はこうした民族史の多様な歴史展開の過程を総合的かつ体系的に学習することによって、21世紀を生きる韓国人としての矜持心や能力を育てることに最も大きな目標をおいている」²³⁾。

以上から一貫して、韓国の国史教育は「韓国人」としての誇りをもったアイデンティティ形成に重点がおかれていていることがわかる。そこで、『社会6-1』でまず登場してくるのは建国神話の物語である。例えば、「最初の国家古朝鮮はどのような国であったのか調べてみよう」という見出しの下には、『三国遺史』による「檀君神話」の物語が引用されており、国を治める建国の精神が「広く人間に利益をもたらすという弘益人間」であったことが記されている²⁴⁾。

神話の物語はその後の三国時代でも現れてくる。例えば、「高句麗の始祖朱蒙と新羅の始祖朴赫居世は卵から生まれたと伝えられている。卵から生まれたというのは、彼らが天の生んだ偉大な人物であるという意味である。百濟の始祖である温祚は朱蒙の息子で、やはり偉大な人物として伝えられている」²⁵⁾といったように。

こうした神話に関する記述をどのように評価すべきかをめぐっては様々な意見があり得るし²⁶⁾、そのため神話と共同体や神話と文化といった様々な側面

からの考察が必要になる。ここではそうした神話の物語が日韓相互認識において一つの溝を生み出していることを指摘しておきたい。

例えば、日韓両国の青少年は自国史の歴史的背景から神話に対して異なるイメージを持っていると考えられる。というのは、神話の物語を幼いときから「韓国人」の誇りとして学んだ韓国の子どもと、『日本書紀』や『古事記』にその根拠を求めた戦前の天皇制システムを批判的に学んだ日本の子どもとでは、神話を捉える姿勢や感情が異なる可能性が高いからである。そのため相手の認識に違和感を覚えたり、過剰に批判的になったりする場合があり得る。

しかし重要なのは、それぞれの教科書の内容をその国の歴史的な文脈の中から読み取り、理解しようとする姿勢である。そういう意味で、教科書制度やその内容の問題を指摘すると同時に、教師一人ひとりが教科書をそのまま教えるのではなく、教科書を手がかりにしながらも、日韓友好のためにいかなる歴史教育を行うかが肝要なのである。

②「文化受惠者としての日本」

ここまで日本は登場していない。では日本はいつ、どこで、どのようななかたちで登場してくるのだろうか。

最初に日本が登場するのは、百済が「海を渡って中國と日本へもその勢力を伸ばした」というあたりであるが、そこにはその影響力を矢印で示した地図が同時に掲載されている²⁷⁾。続いて登場するのは、古代における日本への文化伝播に関する箇所においてである。例えば、「伽那文化は新羅文化に影響を与え、日本文化にも多くの影響を与えた」「百済文化は日本文化に多くの影響を与えた」²⁸⁾など。

このように、古代から中世にかけて朝鮮半島から日本列島に文化が伝わったという事実を中心に記述されているが、第6次教育課程による教科書と比べて、王仁や曇徴といった名前が消えるなど、若干内容の量が減っている。とはいっても、全体の記述は韓国の子どもたちに自分の先祖たちが日本に文化を教えたという自國文化や自民族に対する誇りを持たせるものとなっている。

もちろん自國文化や自民族に誇りを持つことそれ自体は否定されるべきではない。問題があるとすれば、こうした記述内容が「文化受惠者としての日本」対「文化施惠者としての韓国」という図式を生み出

し、子どもが文化を上下・優劣で捉え、文化的優越性を内面化していく側面と、その恩恵を忘れ常に侵略してきた「恩知らず・侵略者としての日本」というイメージを強化してしまう恐れにおいてである。

文化そのものは、国家や民族間の感情を越えて常に動くものであり、従って文化の輸出入は文化優越意識や劣等意識をもってではなく、韓国と日本の文化をそれぞれ水平的に比較してみる視点に立って行わるべきである²⁹⁾。

2)「近代化」の論理と日本

①「恩知らず・侵略者としての日本」

韓国の歴史教科書を軸づけるもう一つの論理は、「近代化」の論理である。この論理に注目すべき理由の一つは、日韓関係における韓国人の「恩知らず・加害者としての日本」といったマイナスイメージと深く関係しているからである。既述してきたように「恩知らず・加害者としての日本」イメージとは、文化を施したにもかかわらず、韓国の歴史発展の決定的時期に必ず登場して韓国民族史の発展を妨げたというものであり、国際的信頼を守らない背信者、そして無慈悲で残忍な侵略者、歴史上類のない暴虐者としての姿などが複合されているものである³⁰⁾。

そこで、「社会6-1」からそのイメージと関連していると思われる内容を拾ってみよう。日本に関する記述が急激に比重を増すのは朝鮮時代からであるが、そのほとんどは壬辰倭乱(日本では文禄・慶長の役)と植民地支配の歴史に関するものとなっている。

まず、壬辰倭乱に関しては4頁にわたって記述されており、そこには李舜臣の遺影、彼の戦勝地の地図、二つの戦闘の絵、亀甲舟の模型写真なども掲載されている³¹⁾。壬辰倭乱に関する記述のなかで注目されるのはその最後の部分である。そこには、日本との戦争が終わってから数年後、「日本は戦争を起したことを反省して再び外交をしたいと請願してきた。そこで、朝鮮は定期的に通信使を派遣して日本が要請する学問と技術、そして文化を伝えてあげた」³²⁾と記されている。

ここで第6次教育課程による教科書と比べて「朝鮮通信使」に関する記述が減っている点は注目されるが³³⁾、とはいっても、古代から文化を教えてあげたのに侵略してきた日本を許し通信使まで送って文化を教える「寛大な朝鮮」の姿とは対照的に、にもかかわらず再び朝鮮を植民地化してくる「恩知らず・侵

略者としての日本」という日本に対する不信感とマイナスイメージがここで強く現れることになる。そして、そのイメージは次にみる植民地支配の歴史によってさらに強化されていくことになる。

②「近代化」を妨げた日本

教科書の「2.近代社会へ行く道」は、「新しい社会への動き」と「外勢の侵略とわが民族の対応」という二項目から成っている。前者の中で注目されるのは、「豊かな民、富強な国へ」という部分である。ここでは、5頁にわたって朝鮮後期の学説に偏った儒学者を批判的に捉える反面、実用的な学問として民の豊かな生活や富強な国づくりを主張した実学を肯定的に詳しく紹介している³⁴⁾。

そして後者の冒頭には、「130年前、わが国は西洋勢力と日本、中国、ロシアなど周辺国家の植民地争奪戦に巻き込まれる危機に直面した。これらの諸国に国を解放して以降、わが国に起こった政治・社会的変化をその時の主要事件を中心に調べてみよう」³⁵⁾という課題が提示され、本文ではフランスやアメリカの開国要求を拒否した興宣大院君が外勢の侵略をどのように克服しようとしたのかについて4頁にわたって記述している³⁶⁾。

ここまでの中から、まず植民地支配下におかれ歴史をもつ韓国の歴史が「近代化」を肯定的に評価していることがわかる。日本との関係で「近代化」を肯定的に捉える論理は重要な意味をもつことになるが、それは日本が朝鮮社会内部に芽生えつつあった「近代化」を妨げたと考えられているからである。

この関連で『社会6-1』をみると、「朝鮮はどこへ向かっていくべきか」のところで、韓国の近代史が、日本による不平等条約すなわち1875年の雲揚号事件から1876年の江華島条約によって始まった経緯が記され、「江華島条約が不平等条約だという理由は何か」「私がもし江華島条約の締結会談に参席して日本の代表と談判をすることになったらどうするかについて話してみよう」³⁷⁾といった課題学習が子どもに課せられている。

続いて、1884年の金玉均らの甲申政変、1894年の東学農民運動、甲午改革といった朝鮮内部の改革のための試みが紹介され、こうした内部改革の試みが失敗する原因の一つとして日本が登場てくる。例えば、甲午改革は「近代的体制を備えた国へ発展できる契機をつくった」が、「改革の過程で日本が干渉し

てわが民族自らの完全な自主的改革を成し遂げることができず、一方では日本勢力がわが国をたやすく侵略する与件をつくった」³⁸⁾とされている。

ここまでの中から、朝鮮が西洋諸国から開国を迫られるなか朝鮮社会内部でも「近代化」をはからうとする様々な動きがあったにもかかわらず、日本の侵略がすべての原因ではないにせよ、それを妨げてしまったという論理となっている。しかしこうした論理は、「近代化=西洋化」を肯定的に受け止めながら、他方で日本・西洋列強の影響それ自体は拒否し、内在的・自主的発展のみを強調する二律背反の立場に立つ。そのため「韓国の近代」の批判的省察を不可能にしているという問題を孕んでいる。

以上、初等学校の歴史教科書『社会6-1』に現れる日本イメージについて考察してみた。初等学校の子どもたちが比較的に民族の誇りや正義感などに敏感な年頃である。それ故、韓国の子どもたちが古代から文化を教えてあげたという韓国文化に対する誇りと同時に日本文化を低く見ようとする態度、またその恩を忘れて侵略してきた日本に対する不信感や敵愾心などを強く持つ恐れがある。また、既述したように幼児期に形成された対外的イメージが長い間持続するという側面からも、初等学校の子どもだからこそ先入観を持たせない、すなわち日本との友好を考えるために教科書づくりが重要である。そういう意味では『社会6-1』に現れる日本は、依然として従来の日本イメージを継承している側面が強いと指摘せざるを得ない。

3.教科書・子ども・教師で考える日韓友好

(1) 自己相対化に立つ韓国の教師

これまで韓国の歴史教育を貫く「民族主義」と「近代化」という二つの論理を軸に『社会6-1』に現れる日本について考察してきた。しかし、教科書に現れる日本認識の枠組みはその内容そのままに教えることが前提にならない限り、教師が教科書の記述内容をどのように受け止め、どのようなスタンスから教えるかによって子どもの認識を変える可能性をもつことを忘れてはならない。

第7次教育課程における教育的資源部のスローガンの一つが、「教師がすなわち教育課程」というものであることからも、教師の授業実践の能力が問われている。日本との関係で言えば、ステレオタイプ

化してきた日本イメージを相対化し、子どもたちが日韓友好の立場から自国史や地域史や世界史を考えるように促していくために、まず教師自身が持っている歴史認識や日本に対する眼差しを相対化していく必要がある。

そういう意味で注目されるのは、昨年の日本歴史教科書問題が韓国の歴史教育者たちに韓国の歴史教育を批判的に捉える契機となったことである。例えば、少々長くなるが、次にみる文章は示唆的である。

「『まちがって書かれた教科書で勉強する日本の生徒たちがかわいそうです』。ある教育新聞がわが国の初等学生の心情を題目に選んで掲載した言葉です。ところが子どもらしい発想で出されたこの言葉は多くのわが国の歴史教師が繰り返してきた言葉です。多くの歴史教師たちは教科書を見るたびにこの教科書で勉強する学生がかわいそうで、こういう教科書でしか教えられないわれわれ歴史教師もかわいそうなことこの上ないと自嘆してきました。日本の歴史教科書歪曲問題が日本の深刻な反人類的な形態であることには間違いありません。しかし日本の歴史歪曲を考えるたびに私たちを省みざるをえません。私たちの歴史教科書の実態は日本より後進的であり、むしろより多くの問題を含んでいると考えるからです」³⁹⁾。

ここには、韓国の歴史教科書制度やその内容に対する批判、そしてそれを容認してきた歴史関係者としての自省の念が窺える。こうした変化をもたらした背景にはいくつかの理由があると考えられる。

まず、韓国の歴史教師たちが80年代後半から自主的な研究会や活動を展開してきたことである。例えば、1988年に「歴史教育のための教師の会」が創立され、1991年には「全国歴史教師会」へと発展したが、現在この会には約2千人の全国会員が所属している。これまでこの会では、研究活動や地域活動などを通して、変化する生徒や教育環境に相応しい新しい歴史教育のあり方を模索しながら、歴史教育専門誌『季刊歴史教育』や様々な授業指導案・資料集・単行本などを発行している。

こうした活動は韓国の歴史教育のあり方に対する疑問につながり、とりわけ教科書を批判的に考察する作業を促してきた。その成果の一つとして最も注目されるのは、最近「全国歴史教師の会」が21世紀の代案教科書としてつくった『生きている韓国史教科書

1・2』(humanist、2002年)が出版されたことである。その冒頭は、次のようになっている。

「教科書はそれ自体が一冊の歴史の本です。私たちはこれまで国が定めた教科書のみを読んできました。教科書が一つしかない教室は、これから多様で創意的な明日を夢見る青少年たちには相応しくないです。私たちが国定教科書が厳然と存在しているにもかかわらず、この本を教科書と名づけたのは、より実りのある教科書が多様に示さるべきだという時代の流れのためです。私たちはこの本を読む生徒が著者の考えにみな従うべきだと考えていません。教える教師の意思によって新しく構成され、学ぶ生徒が各自、多彩に身に付けていく過程のなかで、この教科書の意味が生かされることでしょう」⁴⁰⁾。

このように、教育人的資源部による「一種図書」としてではなく、現場の教師たちが「教科書」を執筆したのは、前例のない特記すべきことである。

他方こうした変化をもたらしたもう一つの理由として、日韓交流の影響が挙げられる。韓国の歴史教師たちの中で概ね80年代後半から日韓交流に参加する者が増えてきたが、日本との交流を深めていくうちに、交流の軸が過去の清算問題から子どもを軸に据えた教育問題へと変わり、戦後日本の教科書裁判運動や民間教育運動のなかで積み重ねられた多様な教育実践の成果に触発してきた。

例えば、1998年3月、生まれてはじめて日本の教師たちと出逢い、交流を深めてきた崔鐘順が「交流をとおして、子どもたちと私がいっしょに学んだことは、自分たちの歴史をきちんと知ることも大切だが、相手の立場にたってその国の歴史を考えてみることも重要だということだった」⁴¹⁾と述べている。

以上、韓国の歴史教育は現場の教師を中心に大きく変化してきており、子どもを軸にした日韓歴史教育の地平を切り開く作業も少しづつ広がりを見せている。

(2) 子どもを軸にした交流へ

現在、韓国の教育はワンタ(いじめ)現象・学級崩壊・学校暴力・入試地獄・教育移民・高学歴社会化など深刻な問題を抱え、日本が経験してきた教育問題を共有しつつある。そういう状況において、大槻健が「日韓教師の実践交流は、日韓の真の友好のために不可欠の仕事」⁴²⁾だと言ったことは示唆的である。この言葉には、教師が自らの歴史認識を子ども

に押し付けるのではなく、生徒自身の歴史認識を揺さぶり、お互い共通の歴史認識を形成していけるような授業実践が大切だというメッセージが含まれているからである。

言うまでもなく、日本から韓国を考える場合の視点と韓国で日本を取り上げる場合の視角は異なる。しかしながら、両国の教師たちが交流を通してその違いを確かめ合いつつ、未来を担う子どもたちに自らの力で新しい歴史像を形成していくような授業実践を開拓していくことが大事である。これまでの日韓交流においては、研究者による歴史認識を論じ合う学術交流が中心であってことからすれば、現場の教師による交流が少しずつ広がりを見せていく現状は歓迎すべきことである。

そこで、子どもを軸にした日韓交流のために、一つの実例を取り上げることで、その重要性を改めて確認しておこう。

1994年から「日韓歴史教師交流会」という名称で、大槻健や石渡延男などの日本の歴史教育関係者と韓国晋州の歴史教師とが毎年交流を行い、これまで様々な実践報告を交わしながらお互いに刺激を与え合ってきた。この交流会に参加する日本の教師たちは、日本では歴史・地理などの授業実践の先駆者ともいえる人々である。例えば、山本典人は1993年6月、ソウルの小学校でベルリンオリンピックのマラソン優勝者孫基楨の日の丸抹消事件をテーマにした授業を行っている⁴³⁾。

よくあることだが、この交流会も開始当初は、植民地支配の歴史をめぐって歴史認識の違いを語り合い、互いに緊張した雰囲気のなかで議論が行われていた。それは教育そのものを語るというよりは、教師自らの歴史認識を語り合う場であったと言えるかも知れない。しかし毎年交流を積み重ねていくうちに、交流会の内容は着実に子どもを軸にした実践交流、すなわち子どもの歴史認識の変化、それを促す授業の方法論などを中心に議論をする方向へと変わってきた。

とりわけ韓国側の教師たちの場合、戦後日本で積み重ねてきた授業実践の成果を吸収しつつ、韓国の教育現場において子どもに友好を考えるための授業に取り組むようになっている。例えば、1998年交流会における中学校の教師李宰泉による「人物(柳宗悦)を通してみた韓日友好の歴史」という報告がその一つである。この授業は、韓国の生徒が日本に対し「日本

との緊密な協力が絶対必要だという当為性と日本に対する盲目的な不信感という二面性」を持っているという現状認識に立ち、「植民地時代の韓国の芸術に対する切々たる愛情を見せた一日本人芸術家を通して韓日間の友好の歴史を認識し、さらに今日の望ましい韓日関係を模索させること」に授業目標をおいたものであった⁴⁴⁾。

この授業で学んだ大多数の生徒たちは、「日本が行った過去の蛮行は忘れてしまうことができず、眞の謝罪が必要だ」と強調しながらも、日本を眺める視点において明らかな変化を見せた。例えば、日本と日本人を区別して考えようという意見、日本人を無条件に悪く見ることではなく、心の扉を開いてみようという意見、日本人の中には柳宗悦のような人もいるということを知るようになり、柳宗悦のような人が多ければいくらでも日本と心を開いて対話をすることができるという意見などが見られた⁴⁵⁾。

ここで注目すべきことは、授業を終え生徒の変化を見た李教師自身の変化である。すなわち、李は「当初の心配とは異なり、学生自らが日本に対する客観的見解を模索しようという態度を見せた」と言い、「国家主導ないし既成世代間の交流より、未来の韓日関係を率いる子どもたちに人物を通した韓日友好の歴史を認識させる」⁴⁶⁾ことの大切さに気づいたと語ったのである。

もう一つこの交流会で注目に値するのは、小学校教師の授業実践が韓国の初等学校の先生たちに刺激を与えてきたことである。例えば、この交流会の韓国代表を務めてきた申振均は、日本の小学校教師が交流会にたくさん参加し実践報告を行う姿を見て、「まず小学校の教師が授業報告者になったことに新しさを感じる。この点は、私たち韓国側が抱えている課題でもある」⁴⁷⁾と語った。

以上のように、「日韓歴史教師交流会」は回を重ねるにつれて子どもを軸においた実践交流を深め、とりわけ韓国の教師そのなかでも初等学校の教師に刺激を与えてきた。しかしながら留意すべき点は、韓国ではこうした日韓交流や日韓友好を軸にした授業実践が極めて少なく、ここで取り上げた教師たちも周囲の教師から白眼視されながら交流会あるいは授業実践を行ったということである。

近年、「近代化」の論理から日本を知るべきだという「知日」や「克日」の意見は根強く見られるものの、戦後日本社会の「過去の清算」の不十分さを問わざる

を得ず、また分断という現状を抱えている韓国において、日韓友好の人物を取り上げることには多くの教師が戸惑いと葛藤を覚えるのである。

日本を知るべきだ、次の世代はもっと自由な発想で日本と付き合っていくべきだ、子どもたちが日韓友好関係を築いていくように努力すべきだ、といった想いがあっても、他方で日本軍「慰安婦」問題など過去の清算を怠る日本人と交流し心を許すのは「民族」に対する裏切りではないか、という想いを抱くのが韓国の教師である。ここに韓国の教師の日本に対する二面性と精神的苦悩が垣間見える。その葛藤を乗り越えることは、今後韓国の教師が「民族主義」の呪縛から自由になれるかどうかにかかっていると言えよう。

終わりに代えて —ナショナル・ヒストリーを超えて

以上、初等学校の歴史教科書『社会6-1』を民族主義と「近代化」という二つの論理を軸にしながら、日本に関する記述内容から形成される日本イメージについて考察し、子どもを軸にした日韓交流の可能性と意義について検討してきた。

韓国の歴史教育を論ずるにあたって、まず韓国の近代史学が日帝(日本帝国主義)の植民地支配に対抗する「民族主義史学」として出発したという点に留意する必要がある。韓国における「民族主義史学」という視角は、日本人による植民史観の克服として引き継がれ、その克服の過程は同時に民族的性向が強い民族主義史観の定立と表裏の関係にあってきた。

問題は、そうした韓国の民族主義が戦後ナショナリズムを批判する立場に立ってきた日本人とのディスコミュニケーションを生み出している現状である。支配者と被支配者という立場やその歴史的背景の違いなどから、日韓両国のナショナリズムに対する眼差しや感情は当然異なっている。

姜尚中はナショナリズムを「憧憬と鼓舞の感情を呼び起こすかと思えば、嫌悪と痛罵の感情ともつながっている」⁴⁸⁾両義性に充ちたものであると指摘しているが、韓国がナショナリズムを「憧憬と鼓舞の感情」をもって眺めてきたとすれば、日本は「嫌悪と痛罵の感情」をもって眺めてきたようにみえる。

韓国の場合、植民地を経験したという特殊性の故に、すなわち日本の支配から解放された韓国が短い

時間の中で植民地体質を清算し、自主独立の近代民族国家を建設するために、民族主義的傾向を強めざるを得なかった側面がある。また分断という現実を抱えたことにより、強大国の利害関係を調整しながら民族の統一を成し遂げなければならず、体制と理念の異なる南北を統合することができる民族主体性の確立が要請されてきた⁴⁹⁾。

ここに、韓国の教師が民族主義から自由になろうとしたときに経験する葛藤の理由が存在する。もちろん韓国国内で民族主義史観の相対化を求める声がないわけではない。例えば、日韓交流に努めてきた鄭在貞は、91年に「民族主義史観」に基づいた歴史教育にはいくつかの問題があることを指摘している。すなわち、韓国の英雄史観や発展史観とともに、韓国文化の固有性と独自性を強調する姿勢では、韓国文化と東アジアとの共通的な特質を相互関連的に理解し難くなる。民衆が歴史の主体として鮮明に登場し、また国際間の文化交流が急増している今日において、従来と同じ内容の主体性と創造性を一面的に強調することは困難なことであるとされる⁵⁰⁾。

はたして韓国の教師は民族主義の呪縛から自由になることができるのだろうか。それは決して容易いことではないが、国際化時代において韓国が民族主義のみを固守する理由も見つからない。ここで、民族主義の相対化について考える手がかりを得るために、近年刊行された論集『ナショナル・ヒストリーを超えて』において、そのタイトルが決定した経緯に注目してみよう。

当初本書の執筆陣の間では、例えば「抵抗のナショナリズム」を支配の側のナショナリズムと等しなみに論じることに対する疑問など様々な議論がなされ、「ナショナル・ヒストリーを超えて」という運動が決して単純な運動ではあり得ないことが明らかにされた。にもかかわらず、その書名を決めさせたのは、次の理由からであるとされる。

「世界の現実や歴史認識の深化を見れば、もはや『自国史』や『国民史』といった枠組みが自明のものでも最後のものでもありえないこと、いずれにせよ私たちは、そうした狭い見方、枠組みを超えていかなければならないこともまったく明らかである」⁵¹⁾。

ここで「自国史」と「国民史」の枠組みが「自明のものでも最後のものでもありえない」と言っているように、日韓両国の子どもたちには自国史を地域史や世界史とつなげて考えられる歴史認識が求められてい

ることとなる。既述したように、韓国の教師が日韓友好を考えるときに、日本社会における「過去の清算」の不十分さや朝鮮半島の分断状況などから多くの葛藤を経験する可能性は高い。しかしながら、過去・現在・未来をつなげる歴史認識の探究や子どもたちが自ら考え、選択していく歴史教育の実践といった視点に立って、韓国の歴史教育は着実に変化しており、今後教育問題を軸にした日韓交流は深まっていくことが期待される。

本稿は、現在進行形で変化しつつある韓国の歴史教育のすべてを考察するまでには至っておらず、中学校や高校の歴史教科書を含めた検討は次の課題として残されている。ここでは最後に、「日韓歴史教師交流会」に参加してきた目良誠二郎が語った次の言葉を書きとめておきたい。

「過去の歴史、未来の日本の可能性、表面に現れない、あらゆる事実を教育していかなければならぬと前提にしながら、戦前の両国の歴史に対する認識も重要だが、戦後への歴史認識を通して両国の未来の可能性を探そう」⁵²⁾。

註

- 1) 韓国の教育課程とは、教育法に基づき告示されるもので、初・中等学校の教育目的と教育目標を達成するための国家水準における教育課程であり、初・中等学校で編成・運営すべき学校教育課程の共通的、一般的な基準を示したものとされる。日本の学習指導要領に相当する。
- 2) 韓国の大英語教育に関する批判的考察としては、拙稿「韓国の第7次教育課程における『初等英語教育』」(尾花清編『日韓教育フォーラム』第12号、秋元印刷、2002年1月)を参照。
- 3) 第7次教育課程に関しては、尾花清による「韓国教育の最大の争点—第7次教育課程」「第7次教育課程批判と全教祖の対案」「第7次教育課程総論」(同上誌第7号、2000年10月、所収)などの論文や翻訳が詳細に扱っているので、それらを参照してもらいたい。
- 4) 河棕文「韓国から見た教科書問題と『過去史清算』」前掲『日韓教育フォーラム』第10号、2001年7月、1-2頁。
- 5) 申丙澈「国定国史教科書の開発過程と国定教科書制度の問題点」全国歴史教師の会『歴史教育』第54号(ソウル)、2001年秋、146頁。
- 6) ちなみに、初等学校「社会6-1」は古朝鮮から現代までの韓国史を扱っており、第6次教育課程で改訂され、1997年3月から使用されていた教科書をさらに改訂したものとなっている。
- 7) 「第7次教育課程 教育部告示第1997-15号〔別冊7〕社

- 会科教育課程】大韓教科書株式会社(ソウル)、1998年、2頁。
- 8) 同上、28頁。
 - 9) 同上、同頁。
 - 10) 今回の改訂の核心は、段階別・水準別教育にある。従来の人文系・自然系・実業系の区分を廃止したうえで、初等学校1学年から高等学校1学年までを10学年に編成して10段階とし、国語・英語・社会など10科目を国民教育共通基本科目として必須にしている。水準別の教育課程は、段階型・深化・補充型・科目選択型の三つのモデルに区分される。
 - 11) 韓国では、毎週50分の授業を基準として1学期(17週)の間に履修する授業量を1単位としているが、2003年からの高校2学年からは「韓国地理」(8)、「世界地理」(8)、「経済地理」(6)、「韓国近・現代史」(8)、「世界史」(8)、「法と社会」(6)、「政治」(8)、「経済」(6)、「社会・文化」(8)といった9科目の中から2ないし3の科目を選択して履修することになっている。
 - 12) 注5と同じ、148頁。
 - 13) 德武敏夫「教科書の戦後史」新日本出版社、1995年、9頁。
 - 14) 同上、2頁。
 - 15) Deutsch and Meritt, Effects of Events on National International Image, in Herert C. Kelman(ed), *International Behavior: A Social and Psychological Analysis*, New York: Holt, Reinhart and Winston, 1965, p.147. 李讚熙「日本史教科書に現れる韓国近代史関連内容分析—国権侵奪以降光復まで—」西巣趙恒来教授華甲記念論叢刊行委員会「西巣趙恒来教授華甲記念論叢」1993年、991頁、再引用。
 - 16) 「一種図書」とは、初等学校・中学校及び高等学校の教科目中、国語と教育人的資源部長官が定め告示した教科目の教科書及び指導書をいう。ところで、韓国の「一種図書」は「国定教科書」という言葉で表現され、歴史認識をめぐる日韓交流ではこれがしばしば問題として登場してきた。しかしながら、韓国の国定制を単純に戦前の日本の国定教科書と同じものとして考えることには無理がある。戦前の日本の国定教科書は国家イデオロギーが徹底的に反映されたものであったのに対し、韓国の教科書はいうならば「開発委託型」に近いからである。韓国の教科書制度に関しては、拙稿「教科用図書に関する規定を中心に」(『季刊 教育法』第130号、エイデル研究所、2001年秋、74-79頁)を参照。
 - 17) Remy,R. C. et al, *International Learning and International Education in a Global Age*, Washington, D. C. : National Council for Social Studies, 1975. 注15と同じ、991頁、再引用。
 - 18) 注7と同じ、44頁。
 - 19) 同上、31頁。
 - 20) 金煥吉「韓国歴史教育の現場」比較史・比較歴史教育研究会編「韓日歴史教育国際学術会議:歴史教育と民族」1992年12月3日、27-28頁。
 - 21) 教育人的資源部著、韓国教員大学校・一種図書編纂委員会編「社会6-1」大韓教科書株式会社、2002年3月1

- 日、1頁。
- 22) 大槻健他訳『新版 韓国の歴史』明石書店、2000年、20頁。
- 23) 教育人的資源部著、国史編纂委員会・一種図書編纂委員会編『高等学校 国史』大韓教科書株式会社、2002年3月1日、「はじめに」。
- 24) 前掲『社会6-1』、7-8頁。
- 25) 同上、10頁。
- 26) 例えば、韓国の池秀傑(公州大学校歴史教育科教授)は神話を教科書に乗せることに対し、超歴史化として、また民族に対する無条件的な忠誠と服従を正当化するものとして厳しく批判している(「第7次教育課程の『韓国近現代史』準拠案の問題点—近代史(「開港」~「解放」)の関連部分を中心に—」前掲『歴史教育』第54号、参照)。
- 27) 前掲『社会6-1』、12頁。
- 28) 同上、14頁、16頁。
- 29) 池明觀『チョゴリと鎧』太郎次郎社、1988年、参照。
- 30) 注20と同じ、27-28頁。
- 31) 前掲『社会6-1』、51-54頁。
- 32) 同上、54頁。
- 33) 「朝鮮通信使」に関しては、第6次教育課程による教科書では、朝鮮通信使行列図とともに3頁にわたって記述されていた。それに比して第7次教育課程の教科書では、朝鮮通信使の行列図を示し、「次の絵は朝鮮が日本に派遣した通信使の行列図である。あなたが日本あるいは他の国に通信使として行くとすれば、わが国の何を伝え、その国の何を受け入れるかについて討議してみよう」という「選択学習」の部分だけになっている(前掲『社会6-1』、57頁)。
- 34) 同上、69-73頁。
- 35) 同上、81頁。
- 36) 同上、81-85頁。
- 37) 同上、86頁。
- 38) 同上、91頁。
- 39) 注5と同じ、146頁。
- 40) 全国歴史教師の会『生きている韓国史教科書』humanist、2002年3月、「はじめに」。
- 41) 崔鐘順「子どもといっしょに考えた歴史教科書の書き直し—平和な未来のために—」、前掲『日韓教育フォーラム』第12号、8頁。
- 42) 日韓教育実践研究会『第4回 日韓歴史教師交流会』1996年、3頁。
- 43) 詳細は岩波ブックレット『日の丸抹消事件を授業する』(岩波書店、1994年)を参照。
- 44) 日韓教育実践研究会『第6回 日韓歴史教師交流会』1998年、78頁。
- 45) 同上、84頁。
- 46) 同上、84頁。
- 47) 同上、47頁。
- 48) 姜尚中『ナショナリズム』岩波書店、2001年、「はじめに」。
- 49) 鄭在貞「韓国史教育の反省と新しい方向の模索」韓国教育開発院『韓・日両国間理解増進のための歴史教科書関係者学術セミナー』1991年8月29日、140-141頁。
- 50) 同上、138-140頁。
- 51) 小森陽一・高橋哲哉編『ナショナル・ヒストリーを超えて』東京大学出版会、1998年、「まえがき」。
- 52) 前掲『第6回 日韓歴史教師交流会』、51頁。