

## 主要な言説から見た韓国歴史教育の変化と方向性

—韓国相互理解のための他者理解の出発点として— 1

ホ・シンヘ

(蓮池重代・茨木智志訳)

### 1. 序論

一般的に、歴史教科書は「集団的記憶」が盛られている器であり、歴史教育はこのような「集団的記憶」を作り出す主要な手段になると言われている。実際に長期にわたって国際教科書改善の研究に専念してきたシュッデコプフ [Otto-Ernst Schüddekopf] が、歴史教科書に対する分析を通して、言うには、ある個人またはある社会が他の文化や他の人種に対して持つイメージは、彼らが教育を受けてきた教科書により形成されており、そのため、すべての人々に世論調査をする代わりに、彼らの意見形成の根源地として教科書を研究することができるという<sup>2</sup>。

それならば、韓国と日本はどのような「集団的記憶」を持っているのであろうか。韓日両国の相互理解のためには、まず、このような「集団的記憶」を把握する作業を先行すべきであろう。結局は、自己と他者への理解を進めて、相互理解を可能にする土台となりうるからである。また、他者に対する理解は、他者を通して自分自身を客観的に見ることのできるメカニズムを発見させてくれる点からしても、有用になろう。そのため、ここでは、韓日両国の相互理解のための出発点として、韓国の「集団的記憶」と関連する主要な言説に触れてみたい。こうして、韓国の歴史教育がどのように変化してきたのか、また、どのように変化していこうとしたのかを分析することで、その方向性が見出せるであろう<sup>3</sup>。

---

(訳注) 本稿は、ホ・シンヘ (허신혜, 許信惠) 氏が韓国語で著した論文を、蓮池重代と茨木智志が著者と協議しながら日本語に翻訳したものである。そのため、日本語の文責は訳者にある。訳者による注記は「(訳注)」と表記した。本文中の〔 〕は訳者によるものである。また、原則として翻訳に際しては韓国での用語の表記を基本的に尊重した。

<sup>1</sup> (訳注) 本稿の原題は「주요 담론으로 본 한국 역사교육의 변화와 지향점 -한일 상호이해를 위한 타자이해의 출발점으로서」である。この中の담론 (談論) はディスコース discourse もしくはディスクール discours を意味する韓国語であるが、本稿では基本的に「言説」と訳した (以下、同じ)。

<sup>2</sup> Otto-Ernst Schüddekopf 「教科書改善の問題と方法論 교과서 개선의 문제들과 방법론」『未来を建設する歴史教育 미래를 건설하는 역사교육』(キム・スリョル金승렬訳)、歴史批評社 역사비평사, p.139。(訳注: この本の原著は、Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945-1965, 1966である。)

<sup>3</sup> 本稿は、現在の歴史教育と直接に関連している 1945 年の解放以後の論議を中心として探究するものである。

韓国における歴史教育に関連する言説は、たとえ実践的な知識の形態として、そのすべてが表に出ることがなかったとしても、教育課程開発や教科書叙述などの歴史教育全般に大きな影響を及ぼしてきた。そのため、ここでは、主要な言説を取り上げて、韓国歴史教育の変遷過程と方向性を探ってみたい。このことは、相互理解のための前提として、他者に対する理解を深めることに寄与するものと考ええる。

## 2. 民主社会建設と民族意識回復の言説（解放以後～1960年代半ば）

1945年の解放後、新しい国家を建設する過程で、その課題として提示されたのは、大きく二つであった。第一は「日本帝国主義<sup>4</sup>の残滓の清算」であり、第二は「民主社会建設」である。この二つがそのまま歴史教育分野にも投影された。まず、第一の課題のために、植民史学〔植民地史学〕の克服と民族史的歴史教育観の確立が求められた。それによって、日帝〔日本帝国主義〕支配の末期に「国民科」に統合され、皇国臣民化政策の手段として利用されてきた歴史教育は、解放後に再び独立教科に戻された。そして、植民地体制のもとで不可能であった自国史教育は、解放後の民族国家建設を熱望する社会的風潮とあいまって、主な関心事の一つとして浮上した。

当時、米軍政<sup>5</sup>の教科書政策は「日本語の教科書を使わないこと」であった。しかし、この当時、韓国の歴史を教えるための教材はまったく存在していないのが実情であった。解放前までは、韓国語や韓国史の教育が全面的に禁止された状態であったためである。このような状況下で、米軍政は急遽、国語〔韓国語〕と国史〔韓国史〕の編纂に着手した。1945年12月には初等学校用教材が、1946年5月には中等学校用国史教材である『国史教本』が発刊された。その内容構成は、以後の教育課程の基本的な枠組みとなる。この時期の教科書は、民族の自矜心〔誇りや自負心〕の回復と自主的な民族意識という時代的風潮を反映して、古代史を重視した。なかには古代史の占める分量が60%以上になる教科書もあった<sup>6</sup>。つまり、植民地の歴史を克服するための努力は、国史教育を通して民族の優秀さと創造的な文化活動、そして外国勢力による侵略に対抗して国を守ってきた民族精神を強調するところに現れていた<sup>7</sup>。韓半島をめぐる、列強の競争が繰り返られる中、弱小国家として生存の足場を民族主義に求めようとしたものである。

第二の課題である「民主社会建設」のためには、アメリカの「社会生活科」が導入さ

---

4 「日本帝国主義」という用語は、現在の日本と区別するために使用する。世界史に関する概説書で「帝国主義」は特定の時期の歴史的现象を指すのに、普遍的に使用されている。したがって、「日本帝国主義」を、帝国主義を志向した日本の特定の時期を指す用語として使用する。

5 (訳注) 1945年8月の日本の植民地支配からの解放以後、1948年8月の大韓民国成立までの時期に、38度線以南では米軍による軍政が行われた。

6 チョン・ソニョン 정선영他(2001)、『歴史教育の理解 역사교육의 이해』、サムジウォン 삼지원、p.282。

7 キム・フンス 김홍수(1992)、『韓国歴史教育史 한국역사교육사』、大韓教科書株式会社 대한교과서주식회사、p.245。

れた。「民主市民の養成」という教育目標のもとに、歴史・地理・公民が、ともに社会生活科に編成された。社会生活科の成立は、解放直後、米軍政により形成された教育制度の改編過程において現れた現象である。そして新国家建設の課題とされた「民主主義の理想」を実現するための教育方案として、生活中心の教育観を受容した<sup>8</sup>。つまり、民主主義教育の概念をジョン・デューイ〔John Dewey〕が主唱していた生活様式としての民主主義概念に据えたものであった。それは、民主社会にふさわしい市民の養成、共同生活において責任と義務を履行できる生活人の養成を主な目的としていた。実際、米軍政期の「教授要目<sup>9</sup>」に示された中等学校の社会生活科の全体目標は「人間と自然環境および社会環境との関係を明確に認識させ、社会生活に誠実で、有能な国民」を養成することであった。歴史分野の目標は、「わが国を中心とする東洋および西洋に寄与し、さらに国際親和のために努力する態度を育てるようにする」ことであった<sup>10</sup>。民主主義教育に対するこのような強調は、民主主義建設に必要な知識と技能の教育を標榜していたアメリカ式社会科体制を正当化した。

また、当時の教育改革に関わる名士たちも、日帝の残滓を清算するための代案を、アメリカ式民主主義教育に求めようとした。彼らは、民主主義の確立と普及の課題を、教育の第一の目標とした。民主主義教育の導入に積極的であった当時の教育部<sup>11</sup>次官は、「全体主義体制から脱皮して、民主国家を発展させるとともに、日本的なものを排除し、韓国の文化的伝統と民族的情緒に合致した体制の確立」を課題とした<sup>12</sup>。そのため、韓国教育の全般的な枠組みはアメリカの生活中心の教育課程原理により編成された<sup>13</sup>。そして、民主主義教育の論議は解放以後、1960年代前半まで教育を導く主な言説となった。

しかし、韓国戦争〔1950～1953年〕を契機に、歴史教育の方向は新しい道に差しかかる。学者によって違いはあったが、解放直後には、歴史教科書で38度線の成立と南北問題に関してアメリカとソ連の双方に公平に責任を負わせる叙述が多かった。しかし、分断が固定化し、さらに韓国戦争で民族の対立が同族の争いにつながる状況となっからは、外国勢力や帝国主義の代わりに、民族のもう片方〔北朝鮮〕がその地位を代替していった。すなわち、南北分断により、イデオロギー問題は教育課程と教科書の中で最も核心的な事案として位置づけられるようになった<sup>14</sup>。

---

<sup>8</sup> このような教科の分類方式は、韓国だけではなく、アメリカ式民主主義の影響を受けた他国家でも見られる。

<sup>9</sup> (訳注) 米軍政の時期には「教授要目」として教育の目標や内容が提示され、1955年以降は「教育課程」として告示されて、現在に至る。日本の「学習指導要領」に該当する。

<sup>10</sup> キム・フンス (1992)、前掲書、p.183。

<sup>11</sup> (訳注)「教育部」は、日本の文部省もしくは文部科学省に当たる。なお、現在は「教育人的資源部」と称する。

<sup>12</sup> キム・フンス (1992)、前掲書、p.173。

<sup>13</sup> チョン・ソニョン他 (2001)、前掲書、pp.282-285。

<sup>14</sup> ホ・ガン허강 (2000)、『韓国編修史研究 한국편수사연구』(2)、韓国教科書研究財団報告書 한국교과서연구재단 보고서。

戦争の影響により、愛国愛族と反共民主国家のような新しい理念が提示された<sup>15</sup>。当時、韓国政府の新しい理念とこの理念を維持するための政策は、歴史教育の内容にもそのまま反映された。まず、イ・スンマン〔李承晩〕政権の時期に、反共主義政策が露骨になり、教科書から社会主義者たちの活動に対する肯定的な叙述が姿を消すようになる。それとともに、解放と政府樹立に関する説明も変わるが、主な大韓民国政府の正統性を強調する方向で記述された。また、反共闘争に関する部分も歴史的事実として大きく取り上げられ始めた<sup>16</sup>。

しかし、イ・スンマン政府に対する抵抗が、4.19革命<sup>17</sup>として現れると、イ・スンマン政権に対する批判とともにイ・スンマン政権期の教育に対する批判も同時に進められた。解放以後、民主主義教育を代表してきた社会科体制は、外国のものを無批判的に受け入れた非主体的なものとして理解された。わが国の実情を検討することなく、社会科が受容されたということである。すなわち、わが国の社会と文化的条件を考察せずに、外国のものをそのまま導入したという点が問題視された。その結果、わが国の実情に合った主体的な歴史教育を模索すべきだという論議が前面に出た。「他の国家の制度に追従しようとする、これまでの事大主義を止揚して、わが国特有の社会条件と文化・伝統および教育環境に適応できる独自性と自主性を堅持すべきこと」が要求された<sup>18</sup>。

1950年代後半に入ると、世界的に中等教育の改革の動きが起こる。この影響を受け、韓国でも教育課程の改訂を推し進めた。しかし、5・16クーデター<sup>19</sup>とベトナム派兵<sup>20</sup>、冷戦体制という周辺の情勢は、教育課程に、より大きな影響を及ぼした。反共民主国家、国際協調、民族精神と民族文化、経済発展などが社会科や歴史科の教育目標として打ち出され、この実践のため、責任と義務、民族的自覚と団結、協同的共同意識が強調された<sup>21</sup>。そうしたなか、「国籍のある教育」を求める主張が大きく浮上する。すなわち、「高度の機械文明と生産技術の発達、物質と黄金万能の思想が膾炙される中で、人間は自己を喪失して、伝統的な価値は取るに足らないものとして無視され、さらに、それに代わる新しい価値観も確立されなかった・・・したがって、自己を確固たるものとし、自己とともに生きるべき運命共同体である民族を重視する教育でなければならない<sup>22</sup>という世

---

15 チョン・ソニョン他 (2001)、前掲書、p.286。

16 イ・シンチョル이신철 (2005)、「国史教科書の政治道具化の歴史 국사 교과서 정치도구화의 역사」、『歴史教育研究会 50周年記念学術大会資料集 역사교육연구회 50주년 기념학술대회 자료집』、pp.114-115。

17 (訳注) 1960年4月19日に始まる学生を中心とした革命。これにより12年にわたって政権を独占してきたイ・スンマン (李承晩) は退陣した。

18 カン・ソンジュ (2005)、前掲書、p.85。

19 (訳注) 1961年5月16日のパク・チョンヒ (朴正熙) 将軍を中心とする軍事クーデター。その後、パク・チョンヒは大統領として長期にわたり政権を掌握した。

20 (訳注) ベトナム戦争に対して、韓国は1965～73年に延べ40万の兵力を派兵した。

21 チョン・ソニョン他 (2001)、前掲書、p.286。

22 カン・ソンジュ (2005)、前掲書、p.87。

論が生成された。

このように、民族主義の言説は、解放以後、民主主義の言説の勢いに押されて、多少萎縮したもの、外国のものに対する無批判的な受容への批判とともに、再び登場した。そして1960年代後半の国際情勢の中で、「民族主体意識」の言説として拡大していく。

### 3. 民族主体意識の言説の拡大と発展（1960年代後半～1990年代半ば）

解放後、民主主義教育の理念を具現するため、先進諸国の制度が導入される。その過程において、我々のことを顧みることができなかったという自我の反省が促されるようになり、これは民族主体の言説という世論として浮上する。そして、この当時、韓国政府は南北関係の悪化と米日の共産主義中国との関係改善の動きにより、緊迫した状況下に置かれていた。そこで、政府は反共と経済発展というスローガンによって、政権に対するすべての批判を抑え込もうとした。ハングル専用計画の推進、中学校への無試験進学、大学入学予備考査の実施など、重要な教育政策を変更した。そのような状況下で、政府は「国籍のある教育」、「民族主体性確立のための教育」のスローガンを掲げた<sup>23</sup>。このため、国史教育の強化政策が推進され、国史教育の強化方案を研究する国史教育強化委員会が構成された。この委員会を中心に、中等学校における国史教科書の独立、すべての大学における国史教養の必修化、すべての国家採用試験における国史科目受験の義務化などの政策が実施された<sup>24</sup>。

一方、政府の教科書政策にも国際情勢の中で、根本的な変化がもたらされた。すなわち、政府は1973年から本格的に国史教科書の国定化を推進した。国史教科書の国定化は、国史編纂委員会に所属する若干の学者を除いて、大多数の学者たちが反対し、国史教育強化委員会の内部からも反対された。彼らが反対した理由を整理してみると次のとおりである。第一に、教科書の国定化により、学生〔生徒〕たちの歴史観が固定化され、単一の歴史解釈を無批判的に受け入れる憂慮がある。第二に、競争がなくなることで、優れた教科書が作られにくくなる。第三に、国定化の目的として主張される国史教育の強化や国民精神の教育に、むしろ否定的な要素として作用しかねないと批判した<sup>25</sup>。

しかし、少数ながらも、国定化に賛成する側もあった。彼らは、一人や二人の著者によって、作られる個人の著作の教科書とは違って、執筆者のほかに研究陣、審議陣、現場教師など100人余りの共同参与と作業により編纂される点を強調した。さらに、彼らは次のような理由で国定化の必要性を訴えた。第一に、民族的価値観の確立のための一貫した教育の実施（道徳、国語、国史の教育の一貫性）、第二に、主体的で発展的な史観の客観化（複雑で主観的な学説の止揚）、第三に、豊富な史料を活用した教科書の編纂（個人の著作では難しい信憑性の高い豊富な史料の収集と活用）、第四に、教科書の価格の低

---

<sup>23</sup> チョン・ソニョン他（2001）、前掲書、p.276。

<sup>24</sup> キム・フンス（1992）、前掲書、p.276。

<sup>25</sup> チョン・ソニョン他（2001）、前掲書、p.288。

廉化（単一種の発行によるコストの節減）などであった<sup>26</sup>。このような教科書の国定化は、その後の教育課程と教科書の方向を予測させただけではなく、歴史教科書が政権の広報手段であるという汚名を負わせた。

当時、教科書で強調された民族的主体意識は、維新政権<sup>27</sup>の正統性を保障するためのイデオロギーにすぎず、教科書の国定化はその手段でしかなかった。政治的イデオロギーとして使用された民族精神と民族文化の強調は、一方で国粋主義的な歴史観を作り出し、歴史教育の方向に混乱をもたらす副作用を生み出した。愛国心を盲目的な国家主義や集団主義的な情緒と同一視する歴史教育と歴史研究は危険である。国家と民族の純粋性とそれに対する盲目的な忠誠を強調することで、どれほど大きな犠牲と代価を払わなければならないのか、我々は歴史を通して、十分すぎるほど実感してきた。だからこそ、歴史は、より慎重な注意が求められる科目なのである。

国定化が始まった、この時期に、韓国史研究と国史教育に対する支援が拡充された。日本の支配のもとで行われた韓国史研究への批判とともに、韓国史の正しい認識のための研究成果の蓄積に多くの努力が傾けられた。その一方で、韓国史と民族精神を強調しすぎる場合、偏狭な国粋主義や盲目的な愛国主義へと流れる可能性があるため、むしろ、歴史研究と歴史教育の発展にとって非常に危険であるという批判が提起されることもあった<sup>28</sup>。そして、相対的に外国史研究と世界史教育が縮小される結果をもたらした。解放後、アメリカの影響下で、社会科体制が成立して、世界史教育は「西欧をモデルとした近代化」の言説を流布させる役割を果たした。しかし、民族主体意識の言説が広がる中、世界史教育は、誤った西欧化傾向を助長する科目の象徴として批判されるようになった。このような状況のもと、国史教育の民族主義的性格とともに、世界史教育の弱体化が歴史教育課程の主な争点として浮かび上がるようになる。

そして、このような教育の構図の中で、国史は社会科から独立したが、世界史はそのまま社会科の科目として残った。そのため、歴史教育は、国史と世界史に分離された。その上、社会科教科書において、世界史を内容とした歴史は、地理と一般社会（公民）の内容とあわせて、二つ以上の領域を一学年の間に教えるように編纂された。このように社会科への統合が教科書の面で表面化した<sup>29</sup>。このような構図は、現行の第7次教育課程<sup>30</sup>に至るまで、引きつづき維持されてきた。したがって、この時期、韓国史教育と

---

<sup>26</sup> イ・シンチョル（2005）、前掲書、pp.127-128。

<sup>27</sup>（訳注）1972年10月にパク・チョンヒ（朴正熙）大統領は非常戒厳令を出して国会を解散し、12月に「維新憲法」を公布して強大な権限を自己に集中させた。この体制は、1979年10月にパク・チョンヒ大統領が暗殺されるまで続いた。

<sup>28</sup> イ・シンチョル（2005）、前掲書、p.89。

<sup>29</sup> 高等学校では、世界史は選択という位置づけではあったが、別個の科目に編成された。そのため、国史と同様に、世界史という独立した教科書が維持された。

<sup>30</sup>（訳注）韓国の「教育課程」は1955年の第1次教育課程（教科課程）に始まり、現行の第7次教育課程に及んでいる。第7次教育課程は1997年12月に告示されて、2000年度から学年進行で施行され、2004年度で完成年度を迎えた。

世界史教育という二元体系および断絶という歪んだ歴史教育の構造を確立していった。このような体制のもと、歴史を専攻していない社会科教師が歴史（世界史）の授業を担当するという構造を創出することで、歴史教育に歪んだ構図をもたらしたという問題点が指摘された。そうして、歴史授業と歴史教育の質に関する問題とともに、社会科統合の根源を明らかにしようとする新しい論点を生み出した<sup>31</sup>。

1970年代後半に入り、維新体制への反対の動きとして始まった民主化運動は、反政府運動に展開した。解放前後のわが国の歴史に対する研究に関しても、植民地清算が不完全で、反民族的で反歴史的であるという主張が出されるようになった。このような主張に対応するため、近現代史の発展過程、大韓民国の成立と発展過程が歴史的な正統性に立脚したものであったことを明らかにすることが、国家的な緊急課題となった。近現代史に対する関心が次第に高まる中、近現代史の内容を大幅に追加して教科書に載せるべきだという論議が活発になる<sup>32</sup>。これは韓国史学界の外形的な変化を一つの軸とする。研究自体が活発ではなかった近現代史研究に、若い研究者たちが参加し始めることで、研究風土に変化が生じたのである。

1980年代半ばに入り、韓国社会全般に及んだ改革の動きと拡大は、歴史学研究者たちにも影響を与えた。歴史研究者の中でも進歩的な研究者グループが現実の変革と民族民主運動に関心をもち、参加するようになった。また、北韓〔北朝鮮〕学界の研究成果が紹介されることで、南韓〔韓国〕学者たちも何らかの形態をもって自分たちの業績を再検討する必要性を感じるようになった。進歩的な傾向をもった若い学者たちを中心に展開された、以前の研究成果に対する批判と継承、当時の社会経済的条件に対する問題意識は「民衆史学論」として現れた。「民衆史学」は歴史発展の主体が民衆であるという宣言的命題に基づいて、歴史を民衆の主体性が拡大していく過程として解釈する。これを土台に、民衆が主人公となる社会を建設するための変革の展望を模索する実践的な歴史学を追究しなければならないと、彼らは主張した<sup>33</sup>。

民衆史学者たちは、自らの研究業績を大衆化するに力を入れながら、歴史教科書の内容にも深い関心をもった。それは、歴史教科書が社会構成員の政治的、社会的理念に大きな影響を与えると考えたためである。彼らは大体において、歴史教育が封建社会や日帝植民地遺産の継承および米軍政以来の反共イデオロギーの強化に寄与し、いたるところに全体主義的国家イデオロギーが染み込んでいると批判した。この点から、教科書は政権のイデオロギーを正当化し、その広報の役割を忠実に果たし、政権と結んだ階層のイデオロギーとその利害関係を代弁していると見た。民衆史学は、植民地と分断という特殊な経験により、民族問題に対する感受性が強くなった韓国のマルクス主義歴史学と

---

<sup>31</sup> カン・ソングジュ (2005)、前掲書、p.87。

<sup>32</sup> キム・フンス (1992)、前掲書、p.284。

<sup>33</sup> キム・ハンジョン 김한중 (2001)、『歴史歪曲と我々の歴史教育 역사왜곡과 우리의 역사교육』、チェックセサン 책세상、p.168。

民族主義歴史学が結合して現われた試みであったとも説明される<sup>34</sup>。

しかし、1980年代後半から、歴史学界や教育界の一部は、民衆史学者たちの観点と歴史認識を批判した<sup>35</sup>。その結果、歴史教育のイデオロギー問題をめぐる論争が繰り広げられた。しかし、このような論争は、改訂された歴史教科書が政治的隷属から脱け出さなければならないという点を認識させる契機になった。したがって、1980年代後半に作られた第5次教育課程の開発は、第4次教育課程の骨格に沿いながらも、国史教科書に対する様々な批判を意識した上で進められた。特に、古代史と近現代史の分野で主張された意見を調整するため、歴史学界の主な学者たちを集め、「国史教育の内容展開の準提案」を作った。また、イデオロギー的偏向性に対する批判を受け入れ、「教科書叙述に学界の進歩的な見解を受容して、歴史の主人公は誰だったのかということに注目した」という立場を明らかにした<sup>36</sup>。

しかし、このような変化にもかかわらず、教科書は、依然として国家権力の正当性を擁護する方向へ傾いているという批判が相次いだ。のみならず、西欧式近代化論に基づいた近代化指向の虚像、過去の事実の無意味な羅列、各時代の社会的葛藤の隠蔽という批判までそこに加わった。そして、このようなイデオロギー的対立は、1994年の国史教科書準提案の騒動として爆発した<sup>37</sup>。1994年、第6次教育課程のためのシンポジウムの内容がマスコミに紹介され、非難が起こった。当時、マスコミは、国史教科書が左翼運動史と北韓のチュチュ〔主体〕思想まで扱うなど、あまりにも急激な変化を追求していると憂慮を表明した。この過程で、歴史叙述に使用された特定の用語が、特定の歴史的判断と価値を反映していることを再確認するようになった。そのため、歴史教科書を書く際に、どのような用語を選択するかという関心や注目が一層、高まるようになった。

また、この時期は、教育課程の開発者や歴史研究者ではなく、学校現場の第一線に立つ教師たちを中心として、新しい変化が起こった。70年代と80年代の民主化運動の時期に大学を卒業した教師を中心に、民衆史観に立脚した歴史教育を試みた。彼らは、わが国の歴史の主体として民衆を発見し、民衆の生き方と戦いを中心に、歴史学習を構造化しようとした。そして、このような歴史教育観は、学生たちに歴史の内容を注入することではなく、当時の人々の息づかいを感じられるような学習方法への変化として現れた。その結果、史料学習、討論学習、裁判授業、演劇授業、歴史新聞製作授業などの多

---

<sup>34</sup> イム・ジヒョン 임지현 (2000)、「『近代』の外で歴史を読む—20世紀韓国歴史学と『近代』神話 ‘근대’의 담 밖에서 역사 읽기—20세기 한국 역사학과 ‘근대’의 신화」『韓国史論한국사론』30、p.322。

<sup>35</sup> 「最近、わが国の学界の進歩的な傾向をもった一部の学者たちは、極めて偏向的な階級史観の立場で、わが国の歴史を記述している。もし彼らがこのような立場で教科書を執筆し、さらにそれが中等学校の教材となれば、今後、わが国の歴史教育に多くの問題をもたらす憂慮があります。」(ユン・ジョンヨン 윤종영、(1999)、『国史教科書の波動국 사교과서파동』、ヘアン 헤안、p.157。)

<sup>36</sup> 国史編纂委員会・一種図書研究開発委員会 국사편찬위원회.1 중도서연구개발위원회 (1990)、『高等学校 国史 고등학교 ‘국사’』(上・下)

<sup>37</sup> 主に論争の対象となった部分が現代史であるため、「現代史波動 현대사 파동」とも呼ばれる。



様な授業方法が模索された。そして、このような実践の意識は、これを共有するための多様な授業事例報告と授業資料集の発刊という形で具体化された<sup>38</sup>。

#### 4. 脱民族主義と世界化の言説（1990年代後半以後）

「東アジア歴史論争」と呼ばれるほど、韓・中・日の3カ国間、そして各国家の内部で多くの論争が繰り広げられた「日本の扶桑社」教科書の波紋は、韓国にも大きな影響を及ぼした。韓国では、この論争の中で日本の教科書を正面から批判するためには、わが国の歴史教育を再検討しなければならないという反省の声が高まった。それとともに、国定教科書体制に対する非難の声も再び持ち上がった。すなわち、国定教科書の体制下では、政府の画一的な歴史観を学生たちに押し付ける確率が高く、教科書が国民化戦略に由来したものであるため、自国史の叙述が神聖化されていることを学生たちが自覚できないようになってきていると批判された。なかでも、もっとも論議の対象となったのは、「民族主義」と「国家主義」であった。もちろん、これ以前にも国史教科書が、国家と民族を中心としているという論議がまったくなかったわけではない。しかし、この時期になって韓国史の叙述や歴史教育で民族や民族主義を掲げること自体を本格的に批判する人々が登場するようになり、新しい論争を呼び起こした。

民族または民族主義に対する論争は、民族を古代から存在してきた原初的な実体として見るのか、あるいは近代資本主義の発展過程で生まれた歴史的構成物として見るのかにより、大きく二つに分けられる。後者の立場を代弁して、民族を「想像の共同体」という言葉で説明したアンダーソン〔Benedict Anderson〕は、「民族」を「特定の時期に人々の経験を通して構成され、意味が付与された歴史的共同体」と定義した<sup>39</sup>。民族主義批判論者は、民族や国家、社会は実体ではないため、歴史の主体として設定できないと主張する。何よりも、韓国史の叙述で近代的観念である「民族」、「民族意識」を古代から存在していたが如くに超歴史的なものとして想定し、「民族」を一つのドグマにしていることを集中的に批判した。

これに対する反論として、我々にとっての民族は、歴史の中で意識と伝統として作動してきた実体であるという主張が提起された。すなわち、「nation」という西欧的観念が

---

<sup>38</sup> 正しい認識と実践を目標とする歴史教師が、自分を信じて従う学生たちの傍観者として、これ以上、生きていくことができずに、自ら学問と実践の主体となることを宣言した。「歴史教師の会」の次のような創立宣言文は、彼らの意志をよく示してくれる。

「今まで、我々は支配秩序の維持のための画一的で、硬直した歴史認識、歴史観を強要する歪められた歴史教育の手下〔追従者〕の役割を果たしてきたことを、正直に告白する。同時に、我々は教科書と入試制度にすべての責任を転嫁し、小心と安逸の中で安住してきた過去の日々を深く反省する。」（歴史教育のための教師の会 역사교육을 위한 교사모임(1988)、『創立宣言文 창립 선언문』）

<sup>39</sup> Benedict Anderson (2002)、『想像の共同体 상상의 공동체』(ユン・ヒョンスク 윤형숙訳)、ナナム出版 나남출판, p.264。(訳注)邦訳には、白石隆・白石さや訳『定本 想像の共同体 ―ナショナリズムの起源と流行―』(書籍工房早山、2007年)などがある。

紹介される前から、韓国民族は「民族体」という形態として、はるか昔から形成され始め、高麗・朝鮮に至るまで、一定のものとして前近代的民族が形成され、そして周辺の他国と区別される独自の歴史と文化を持つ「一つ」[我々は「一つ」である]という認識が歴史の中で実際に作動してきたという。また、民族主義への批判に対しても、今の韓国史研究は文献考証的な研究成果を網羅しただけで、正しい民族中心の歴史理解を成就できなかったという主張が提起された。さらに、韓国史の認識の進展を妨げる張本人は、民族主義それ自体ではなく、民族主義を満足に継承できないように作られた諸般の与件であると述べた<sup>40</sup>。

民族の概念と実体に対する、このような論争にもかかわらず、歴史教育の領域に移ると、彼らの意見は概ね一致する。すなわち、民族を歴史の実在として認定する人々にとっても、民族や国家を中心に置いたり、強調したりする歴史教育に対する検討と批判は必要であると見ている。民族を掲げる歴史学ないし歴史教育は、一つに決められた思考と活動を強要することで、人々を画一化させる可能性がある。また何よりも権力維持のための政治的イデオロギーの手段として利用される危険性が内包されている。したがって、民族主義的な歴史教育それ自体が問題なのではなく、今まで民族主義を装って、政治権力の正当性を合理化するための手段として使用されてきたことが問題であると、彼らは指摘する<sup>41</sup>。

このように、日本の扶桑社教科書の波紋に始まった民族主義に関する論争は、歴史教育の領域において、「民族」の概念をどのように使用すべきかということに関する深刻な苦悶を生み出した。Nationalism は、「民族主義」または「国家主義」と訳されるが、民族という概念は元来、国民国家を構成する集団という意味よりも、同一言語と同一人種に属する集団という意味に価値を置く傾向が顕著である。しかし、近代国民国家が形成される過程で、民族を媒介とする統合の傾向が著しくなり、「民族」は国家主義の強力な武器として使用されてきた。韓国も、その例外ではなかった。第三世界の国民国家の誕生過程において、一般に見られるように、民族主義は、国民統合や近代化過程の初期には肯定的に寄与するものの次第に屈折し、歪められながら、特定のイデオロギーと結びつき、変質しやすくなる。特に、韓国は南北分断という特殊な状況のなか、歴史教育は「民族」の問題を避けて通ることができない。

しかし、民族主義が限界を持つものであるにもかかわらず、教育という実践の領域に移ったときに、このような論争はその危険性を再び確認させてくれる契機となった。そして、歴史教育で受け入れることができる民族主義と、捨て去るべき民族主義の間の境界について、ともに悩み、これを共有させる結果をもたらした。そのような点からみると、この論議は歴史教育の方向付けにおける中間点検ともいえよう。この点検は、世界の市民として生きる学習者のための新しい歴史教育の方向を再考するのに寄与したと思

---

40 ソ・インク서의식 (2001)、「ポストモダン時代の韓国史認識と国史教育 포스트모던 시대의 한국사 인식과 국사교육」、『歴史教育 역사교육』80、p.13。

41 キム・ハンジョン (2001)、前掲書 pp.110-114。

われる。

また、民族主義論争は、国史教育に対する批判に続いて、同じ歴史領域である世界史教育の問題にも自然に結びついた。同じ歴史領域でありながらも、地理・一般社会に包含されていた世界史教育の弊害が提起され、さらに国史教育が持っている偏狭な視覚に対する指摘とともに、世界史教育の必要性が強調された。もちろん、これ以前も、世界史教育に対する要求は、絶えず行われていた<sup>42</sup>。しかし、90年代半ばから、頻りに登場した世界化の言説とともに、世界史に対する論議は次第に拡大していく。そして、民族主義論争を経て、国史解体と脱民族主義の言説が流布すると、世界史の問題は前面に浮上し、新しい教育課程の開発においても重要な事案となった<sup>43</sup>。ついに、民族主義の象徴の如く理解されることもあった「国史」と「世界史」は、「歴史」という新しい教科の構成領域となる<sup>44</sup>。すなわち、2007年2月28日に告示され、2009年3月1日から適用される新しい教育課程では、「歴史」教科が新設されるが、世界史はこれを構成する内容の領域となるのである<sup>45</sup>。

## 5. 結論

第2次世界大戦以後、平和的な世界を建設しようというスローガンが乱舞してきたにもかかわらず、過去の記憶をめぐる闘いは、東アジアにおいて熾烈である。代表的な例として、日本と日本の侵略を受けてきた東アジアの諸国家との関係がそうであり、大韓民国と朝鮮民主主義人民共和国との関係もそうであり、中華人民共和国と中華民国〔台湾〕との関係もそうである。その上に東北アジアは、アメリカとソ連の覇権主義の衝突の中で、先鋭な「冷戦」の角逐の場となってきた。このような対立の構図の中で、歴史

---

<sup>42</sup> 実際、世界史教育の問題は、解放直後から継続して論じられてきた。世界史教育の萌芽期と言われる教授要目期から、世界史が拙速であるという批判が提起された。いく度かの教育課程を経て、世界史は、国史・東洋史・西洋史という3つの教授要目が分立され、再び国史と世界史に調整されるという過程が、その時々便宜により運営された。

<sup>43</sup> 次のような、歴史教育課程の改訂方向に関する論議に、これを見ることができる。

「歴史を学習する重要な価値の中の一つは、自国の歴史と他国の歴史を相互関連性のなかで把握し、自らのアイデンティティを認識し、時間と空間を異にする文化に対する理解を深化することである。そして、自国の歴史は、周辺諸国との相互関係の中で、発展し、変化してきた。したがって、国史と世界史を有機的に関連させ、学習するのは当然である。それゆえ、国史と世界史を分離する体制は、ただちに改善すべき事案である。」(ヤン・ホフエン 양호환, (2005), 「中等歴史教育課程の改訂方向と試案の特性 중등 역사 교육과정의 개정 방향과 시안의 특성」『社会科教育課程改訂試案研究公聴会資料集 사회과 교육과정 개정 시안 연구 공청회 자료집』, 韓国教育課程評価院 한국교육과정평가원, p.45)

<sup>44</sup> 「国史」と「世界史」は、今後、科目名ではなく、「歴史」という教科目を構成する内容領域を指すようになる。

<sup>45</sup> これ以外にも、新しい教育課程では、選択科目も変更されて、「韓国文化史」、「世界歴史の理解」、「東アジア史」という3つの科目が編成される。既存の教育課程よりも、選択科目数が増え、科目の内容も変わった。

教育は互いに相手を否定し、自分の体制のみに正当性を付与する形で行われてきた。つまり、対立を緩和し、相互理解のための役割を果たすべき歴史教育が、かえって特定の観念の固着化に寄与し、支配イデオロギーの再生産の役割を果たしてきた。もしかすると、これは歴史教育という教科が持つ、生まれながらの限界かも知れない。そのため、この問題は歴史教育者たちの永遠の宿題として残るかも知れないという多少悲観的な感じも否めない。

最後に、長い間、歴史教育改善の活動に専念してきた国際教科書研究所が、歴史教育者に行った提言を紹介することで、まとめて代えたい<sup>46</sup>。ユネスコとヨーロッパ評議会（Council of Europe）の全面的な支援を受け、歴史教育と歴史教科書改善の研究を先導してきた彼らは、歴史教育の目的を次の三点に要約して、提示した。第一の目的は、教師を通して伝統的な知識を伝授することであり、第二の目的は、歴史教育を通して学生たちが自分の属している社会との関係を評価できるようにすべきことであると述べている。そして、この社会は、学生が現在生活している社会だけではなく、過去の社会も含まれるという。第三の目的は、歴史教育が他の科目を通して学べない思考方式、つまり、今日の新聞や各種の大衆メディアに接する一般的な読者たちが、その情報を単に受動的に受け取ることとは違って、新しい知識に対し、客観的で批判的にアプローチをできるような思惟の方式を学ばなければならないと述べている。歴史教育者と歴史教科書の主な任務は、ただ単に情報を提供する段階を超え、学生たちにとって、より多くのことを思惟し、批判できるような方式で情報を提供することでなければならないという。そのために、歴史教育者は国際教科書研究所が指摘した「省略」の問題を認知しておかなければならない。すなわち、歴史教科書に最もよく登場しながらも、最も深刻な問題の一つは、特定の歴史的事実を教科書が頻繁に「省略」ということである。もちろん、他国の歴史家や教師が教科書に入れるべきと考えている重要な事項を、教科書の著者は仕方なく省略せざるを得ない場合もある。教科書に、そのすべてを含めるだけの空間がないためである。しかし、そこに最も大きな危険と誘惑が隠されているという。つまり、「自分が好むことのみを叙述し、そうではないものを省略したがる誘惑」が隠されている。したがって、歴史教育者たちはこのことを認識し、歴史教科書の中で自己に対する理解と他者に対する理解の構図がどのように表現されているのか、これが特定の社会の意識の中でどのように作用しているのか、そのメカニズムを認識し、明確にすべきであるとしている。そうすることで、我々の生活している世界の中に存在している象徴的な意味の世界が、歴史教科書とどのような関係にあるのかを、明らかにすべきであると述べている。

---

<sup>46</sup> 第2次世界大戦以後から、人権と民主主義に基づいたより広い普遍性を有する歴史教育として改善しようとする多くの努力が、各国で行われてきた。それまでの歴史教育が、もっとも効率的な国民国家の道具としての役割を忠実に果たしてきたことを反省しながら、新しい変化のための研究と努力が行われてきたが、その中心にあったのが、まさにドイツの国際教科書研究所であった。