

제 10 회 한국사회교과교육학회 · 일본전국사회과교육학회 연구교류회

第 10 回 日本全国社会科教育学会 · 韩国社会教科教育学会研究交流



한일관계의 현재와 사회과교육의 역할 (2)

—한국과 일본은 서로를 어떻게 가르치고 있는가?—

日韓関係の現状と社会科教育の役割(2)

—日本と韓国はお互いをどのように教えているか—

2022년 8월 27일 (토) 오후 1시~ 4시 30분, 온라인 개최

2022年 8月 27日(土) 午後1時~午後4時 30分, オンライン開催

목차 / 目次

[일본측 발표자료] / [日本側発表資料]

일본의 조선에 대한 식민지배의 담론을 학생들이 재구축하는 역사 수업

(호시 미즈키, 홋카이도교육대학사포로교 ; 오노 쇼타, 히로시마대학대학원)

日本の朝鮮に対する植民地支配に関する言説を生徒が再構築する歴史授業

(星瑞希, 北海道教育大学札幌校; 小野創太, 広島大学大学院)

한국어 발표요지 / 韓国語発表要旨.....5

일본어 발표요지 / 日本語発表要旨.....8

한국어 발표 PPT / 韓国語発表 PPT.....10

일본어 발표 PPT / 日本語発表 PPT.....30

[한국측 발표자료] / [韓国側発表資料]

한국 초등 사회과에서는 일본을 어떻게 가르치는가 : 한국 초등 사회과 교육과정 및 교과서에
제시된 일본 내용 분석

(문현진, 울산신복초등학교 ; 이서영, 서울사대부설초등학교)

韓国の小学校社会科では日本をどのように教えるか:韓国初等社会科教育課程および教科書に示

された日本に関する内容分析

(ムン・ヒョンジン, 蔚山新福小学校; 이·소ヨン, 서울대학교사범대학부속초등학교)

한국어 발표요지 / 韓国語発表要旨	50
일본어 발표요지 / 日本語発表要旨	54
한국어 발표 PPT / 韓国語発表 PPT	57
일본어 발표 PPT / 日本語発表 PPT	69

[토론문] / [討論文]

고쿠부 마리(츠클바대학) / 國分麻里 (筑波大学)

한국어 토론문 / 韓国語討論文 82

일본어 토론문 / 日本語討論文 85

이해영(공주교육대학) / イ・ヘヨン (公州教育大学)

한국어 토론문 / 韓国語討論文 88

일본어 토론문 / 日本語討論文 96

일본의 조선 식민지배에 관한 담론을 학생들이 재구축하는 역사 수업

호시 미즈키 (홋카이도교육대학 삿포로교)

오노 쇼타 (히로시마대학대학원)

1. 연구문제

①일본에서 역사수정주의적 담론의 확산과 한일관계

1990 년대이후 역사수정주의가 확산되고 일본의 식민지배나 아시아태평양전쟁에서 일본의 가해성을 칭찬(부정)하려는 움직임이 있었다 (오구마(小熊)·우에노(上野)2003). 역사 수정주의가 학교교육 내 공식적인 커리큘럼에 미친 영향은 한정적이었지만 신문이나 잡지 인터넷 등 다양한 미디어를 통해 편협된 내셔널리즘(nationalism)과 결부되면서 시민들에게 담론이 전달되었고, 국내에서 역사인식의 차이를 만들어 내고 있다 (구라하시(倉橋)2018). 이러한 담론은 미디어 등이 비공식인 경로에서 학습자에게도 영향을 주고 있다고 추측된다.

한일교류를 위해서는 국가의 역사인식을 서로 비판적으로 포착하는 대화의 기회가 중요한 것은 논의할 여지가 없지만 (김 2016), 최근 일본국내의 상황에 비추어 볼 때 자신과 가까운 역사 담론을 비판적으로 음미하고 재구축하는 기회가 필요하다고 생각된다.

②역사수정주의의 확산과 일본 역사교육의 현상

일본의 공식적 국가교육과정인 학습지도요령이나 교과서는 그러한 기회를 제공하지 않고 있다. 예를 들면 「조선의 식민지화는 어쩔 수가 없었다」 라고 하는 담론에 대하여 교과서가 제공하는 것은 러일 전쟁 전후에서 일본의 한반도(朝鮮半島)의 이권을 추구하는 움직임이나 일련의 협약 등의 사실만을 제시한다. 즉 일본에서 역사수정주의적 담론에 대항하는 것은 역사교사의 재량에 맡겨져 있다.

③역사수정주의에 대항하기 위한 역사교육

역사수정주의적인 담론에 대항하기 위한 방법으로서 역사교사가 그러한 담론의 잘못을 바로잡는 접근방법을 생각할 수 있다. 그러나 학생이 믿고 있는 그러한 담론의 오류를 교사가 지적하는 것은 오히려 고집을 낳는 것이 지적되고 있다 (Lewondsky et. al 2012). 거기에서 학생이 소유하는 역사적 담론을 학생자신이 재구축하는 것이 효과적이라고 생각된다. 역사적 담론을 재구축하기 위해서는 역사적 담론이 만들어지는 방법인 역사적사고에 주목할 필요로 있다 (Seixas, 2006). 다만 역사수정주의는 현대의 정치적 문맥에서 야기되고 있기 때문에 과거를 탐구 하는 것만으로는 불충분하며, 현대의 우리들의 역사와 마주하는 방법도 검토 할 필요가 있다 (Reich & Corning, 2020). 그 위에 역사수정주의 역사적 담론은 편협한 내셔널리즘(nationalism)과 결부되어 있기 때문에 학생의 감정이나 정체성의 배려가 필요하다고 생각된다. 본 발표에서는 각각이 학생에게 어떻게 역사적 담론을 재구축시킨 것인가 그 접근방법과 결과에 대해서 고찰한다.

2. 방법

호시는 캐나다의 the Historical Thinking Project 에서 개발된 역사적사고개념(Seixas, 2008)을 바탕으로 역사적 담론이 만들어지는 방법에 주목하고 학생이 역사적 사고를 이용해서 역사적자료에서 역사적 담론을 재구축하는 접근방법을 사용한다. 오노(小野)는 비판적 사회문화적 접근방법(Epstein & Peck, 2017)을 활용하여, 역사적 담론에 대치했을 때의 학생의 감정을 살피면서 역사적 담론의 비교를 통해서 담론을 재구축하는 접근방법을 활용한다.

3. 결과

① 호시의 실천 「일본의 식민지획득은 어쩔 수가 없었던 것인가?」

호시의 실천에서 「일본의 식민지획득 어쩔 수가 없었던 것인가?」이라고 하는 중심발문을 설정하고 일본의 조선 식민지획득의 필연성, 정당성에 관한 담론을 구축하는 것을 목적으로 했다. 전반부에서는 일본의 조선 식민지의 국제 사회에서의 승인에 관한 담론을 후반부에서는 한일간의 조약이 합의 아래에서 체결된 것인가 아닌가에 관한 담론을 구축하는 것을 목표로 했다.

실천의 결과 학생은 역사적 사고를 이용해서 역사적 담론을 재구축하고 있었다. 학생의 담론을 분석한 바 「어쩔 수가 없다」라고 하는 담론을 구축한 학생은 과거의 문맥만을 탐구한 채 윤리적 판단을 피하고 있었다. 반면, 「어쩔 수가 없다고는 말할 수 없다」라고 하는 담론을 구축한 학생은 현재의 윤리관으로부터 담론을 구축하고 과거의 문맥을 담론에 포함시키지 않았다. 다만 학생 중에는 과거의 문맥으로부터 어쩔 수가 없다고 하는 판단을 하면서도 「정당화는 할 수 없다」라고 하는 윤리적 판단으로 담론을 구축하는 학생도 있었다. 이 결과를 통해 역사적 사고를 이용해서 과거의 문맥을 탐구하는 것만으로는 「어쩔 수가 없다」라고 하는 대화에 연결되지 않는 담론이 구축되는 것, 과거의 맥락을 탐구하는 것과 윤리적 판단의 양립과 이 둘의 균형을 잡는 것이 중요한 것이 시사점이다.

전개	내용·질문	역사적사고개념	자료
도입	일본의 식민지획득에 관한 정치가의 발언을 거론한다.		
전개 1	「전후 일본과 한국은 한일병합조약의 정당성을 어떻게 파악하고 있는가?」	역사적 의의	· 한일기본조약의 일본과 한국의 해석
전개 2	일본의 식민지 획득은 국제적으로 승인되고 있었는가? 2-1 일본의 조선식민지는 열강으로부터(어떻게) 승인되고 있었는가? 2-2 아시아의 사람들은 조선식민지를 어떻게 보고 있었는가?	역사에서 다른 사람들의 견해	· 국제승인에 관한 연표 · 열강부터의 인정에 관한 2차 자료 · 네루『세계사편력3』
전개 3	조약은 한일 합의하에 체결되었는가? 3-1 제2차 한일 협약은 어떻게 체결되었는가? 3-2 한국 병합은 양국동의하에 행하여진 것인가?	역사에서 다른 사람들의 견해 원인과 결과	· 일본외교문서 · 대한계년사 · 고종이 러시아 황제 에게 보내는 편지 · 한일병합조약조문 · 한일병합조약의 형식에 관한 2차 자료
전개 4	한국을 식민지로 하는 것은 어쩔 수가 없었던 것인가(그 이외의 선택사항은 없었다 의인가)?	윤리적 측면	· 슈타인의 이익선에 관한 사고방식 · 이토 히로후미의 보호국화 정책 · 안중근의 수기

② 오노실천 「당신이라면 일본에 의한 조선 통치를 어떤 것이었다고 말할 수 있습니까?」

오노실천에서는 「당신이라면 일본에 의한 조선 통치를 어떤 것이었다고 말할 수 있습니까?」이라고 하는 중심발문을 설정하고 조선의 근대화와 일본의 조선 통치의 관계성을 평가하는 역사적 담론을 재구축하는 것을 목적으로 했다. 전반부에서는 상반적 입장의 역사적 담론 제시하고 역사가가 무엇을 사실로서 어떤 점을 강조하고 있을지 분석시킨다. 그 때에 학생의 감정을 살피며 각각의 담론에 대하여 생겨나게 한 감정이나 자신의 가치관을 함께 성찰하도록 한다. 후반부에서는 식민지 시기 조선의 사람들의 이야기에 주목하고, 어떤 사회적인 입장에서 어떤 이야기가 구축되고 있는 것인가, 그리고 나서 그것들이 근대화의 평가에 어떻게 영향을 주고 있는 것일지를 분석시킨다.

실천의 결과 양쪽 입장의 담론을 비교하고 자신의 윤리관에 비추어 복선적으로 자기의 담론을 구축하는 학생이 있는 등 본 실천의 효과성이 나타났다. 그러나 유사한 역사자료만으로 담론을 구축하는 케이스나 자기의 윤리관과 별개로 「아무리 논의해도 해결할 수 없다」라고 한 상대주의적 비판론에 빠지기도 하였다. 이러한 점에서 당시 생생한 사람들의 다양성을 강조하는 것, 학생들이 구축한 담론이 단면적이지 않을지 서로 분석하고 비판하는 것, 학생의 윤리관을 의식적으로 함께 고려하는 학습 활동이 필요함을 시사하였다.

단원의 전개

도입(탐구의 전제지식의 획득)	탐구①(역사가의 견해의 탐구)	탐구②(조선의 사람들의 이야기의 탐구)
식민지배 전후의 사회상황이나 당시의 주요한 사건에 관련되어 있던 인물을 조사한다.	역사가가 무엇을 사실로서 강조하고 있는지를 읽고 역사가가 주장하는 견해를 파악한다. 학생에게는 각각의 견해에 대해서 느끼는 감정을 기술하게 하고, 자신의 경험이나 가치관과의 결합을 의식하게 한다.	이야기 속에서 문제로 다루고 있는 역사적 사실을 읽으면서 견해를 파악할 뿐만 아니라 그 견해가 어떤 사회적인 입장성으로부터 서술되고 있는지를 생각하게 하여 근대화를 각각의 입장이 어떻게 파악하고 있었는지를 고찰시킨다.

日本の朝鮮に対する植民地支配に関する言説を生徒が再構築する歴史授業

星瑞希(北海道教育大学札幌校)

小野創太(広島大学大学院)

1, 問題の所在

①日本における歴史修正主義言説の波及と日韓関係

1990年代以降、歴史修正主義が波及し、日本の植民地支配やアジア太平洋戦争における日本の加害性を清算するべく、史実の否定が行われた(小熊・上野 2003)。歴史修正主義が学校教育の公的なカリキュラムにおける影響は限定的であったが、新聞や雑誌、インターネットなどの様々なメディアを媒体として、偏狭なナショナリズムと結びつきながら、市井の人々の言説が伝達されていき、国内における歴史認識の相克をもたらしている(倉橋 2018)。こうした言説はメディアなどの非公式な経路で学習者にも影響を与えていると推察される。

日韓交流のためには、国家の歴史認識を相互に批判的に捉える対話の機会が重要であることは論を待たないが(金 2016)、昨今の日本国内の状況に鑑みるに、まずは国内の身近な歴史言説を批判的に吟味し、再構築する機会が必要であると思われる。

②歴史修正主義の波及と日本の歴史教育の現状

日本の公式のカリキュラムである学習指導要領や教科書はそうした機会を提供していない。例えば、「朝鮮の植民地化は仕方なかった」という言説に対し、教科書が提供するものは、日露戦争前後における日本の朝鮮半島の利権を求める動きや一連の協約などの史実のみである。つまり、日本において歴史修正主義的な言説への対抗は歴史教師の裁量に委ねられている。

③歴史修正主義に対抗するための歴史教育

歴史修正主義的な言説に対抗するための方法として、歴史教師がそうした言説の誤りを正すというアプローチが考えられる。しかし、生徒が信じているそうした言説の誤謬を教師が指摘することは、かえって固執を産むことが指摘されている(Lewondsky et. al 2012)。そこで、生徒が有する歴史言説を生徒自身が再構築することが有効であると考えられる。歴史言説を再構築するためには、歴史言説が作られる方法である歴史的思考を用いる必要がある(Seixas, 2006)。ただし、歴史修正主義は現代の政治的文脈において引き起こされているため、過去を探究するだけでは不十分で、現代の私たちの歴史の向き合い方も検討する必要があると考えられる(Reich & Corning, 2020)。さらには、歴史修正主義言説は偏狭なナショナリズムと結びついているため、生徒の感情やアイデンティティへの配慮が必要であると考えられる。本発表では各々が生徒にいかにか歴史言説を再構築させたのか、そのアプローチと結果について考察を行う。

2, 方法

星は、カナダの the Historical Thinking Project で開発された歴史的思考概念(Seixas, 2008)を手がかりに歴史的言説の作られ方に着目し、生徒が歴史的思考を用いて史資料から言説を再構築するアプローチを採用する。小野は、批判的社会的文化的アプローチ(Epstein & Peck, 2017)を援用し、歴史言説に対峙した際の生徒の感情にケアしながら、歴史言説の比較を通して言説を再構築するアプローチを採用する。

3. 結果

①星実践「日本の植民地獲得は仕方なかったのか？」

星実践では「日本の植民地獲得はしたなかったのか？」という中心発問を設定し、日本の朝鮮植民地獲得の必然性、正当性に関する言説を構築することをねらいとした。前半部では、日本の朝鮮植民地の国際社会からの承認に関する言説を、後

展開	内容・問い	歴史的思考概念	資料
導入	日本の植民地獲得に関する政治家の発言を取り上げる		
展開1	「戦後、日本と韓国は日韓併合条約の正当性をいかに捉えているか？」	歴史的意義	・日韓基本条約の両国の解釈
展開2	日本の植民地獲得は国際的に承認されていたか？ 2-1 日本の朝鮮植民地は、列強から（どのよう）に承認されていたか？ 2-2 アジアの人々朝鮮植民地をどのように見ていたか？	歴史上の他者の見解	・国際承認に関する年表 ・列強からの承認に関する二次資料 ・ネルー『父が子に語る世界歴史 三』
展開3	条約は日韓合意のもとに締結されたか？ 3-1 第二次日韓協約はいかに締結されたか？ 3-2 韓国併合は両国同意のもと行われたのか？	歴史上の他者の見解 原因と結果	・日本外交文書 ・大韓季年史 ・高宗からロシア皇帝への手紙 ・日韓併合条約条文 ・日韓併合条約の形式に関する二次資料
展開4	韓国を植民地にすることは仕方なかったのか（それ以外の選択肢はなかったのか）？	倫理的側面	・シュタインの利益線に関する考え方 ・伊藤博文の保護国化政策 ・安重根の手記

半部では日韓間の条約が合意のもと締結されたのか否かに関する言説を構築することを目指した。

実践の結果、生徒は歴史的思考を用いて歴史言説を再構築していた。生徒の言説を分析したところ、「仕方ない」という言説を構築生徒は、過去の文脈のみを探究しており、倫理的判断を避けていた。対して、「仕方ないとは言えない」という言説を構築した生徒は、現在の倫理観から言説を構築し、あまり過去の文脈を言説に含めることはなかった。ただし、生徒の中には過去の文脈から仕方ないという判断しながらも、「正当化はできない」という倫理的判断を下して言説を構築する生徒もいた。この結果から、歴史的思考を用いて過去の文脈を探究するだけでは「仕方ない」という対話に繋がらない言説が構築されること、過去の文脈の探究と倫理的判断の両立と、両方のバランスを取ることが重要であることが示唆された。

②小野実践「あなたなら、日本による朝鮮統治をどのようなものであったと語りますか？」

小野実践では、「あなたなら、日本による朝鮮統治をどのようなものであったと語りますか？」という中心発問を設定し、朝鮮の近代化と日本の朝鮮統治の関係性を評価する歴史言説を再構築することをねらいとした。前半部では、対極に位置づく歴史言説を取り上げ、歴史家が何を事実としてどのような点を強調しているかを分析させる。その際に、生徒の感情にケアし、それぞれの言説に対して生じた感情や、自らの価値観との結びつきを省察させる。後半部では、植民地化の朝鮮の人々の語りに着目し、どのような社会的な立場からどのような語りが構築されているのか、その上でそれらが近代化の評価のいかに影響を与えているのかを分析させる。

実践の結果、双方の立場の言説を比較衡量し、自らの倫理観に照らし合わせ、複線的に自らの言説を構築する生徒がいるなど、本実践の有効性が示された。しかし、類似

単元の展開

導入(探究の前提知識の獲得)	探究①(歴史家の見解の探究)	探究②(朝鮮の人々の語りの探究)
併合前後の社会状況や当時の主要な出来事、出来事に関わっていた人物を調査する。	歴史家が何を事実として強調しているかを読み取り、歴史家が主張する見解を把握する。生徒には、それぞれの見解について感じる感情を記述させ、自らの経験や価値観との結びつきを意識させる。	語りの中で問題として取り上げている歴史的事実を読み取りながら、見解を把握するだけでなく、その見解がどのような社会的な立場性から述べられているのかを考えさせ、近代化をそれぞれの立場がどのように捉えていたのかを考察させる。

する史資料のみから言説を構築するケースや、自らの倫理観と切り離し、「いくら議論しても解決できない」といった相対主義的な悲観論に陥ることもあった。このことから、当時生きた人々の多様性を強調すること、生徒同士で構築した言説が一面的でないか相互に分析、批判を行うこと、生徒の倫理観に意識的に引きつける学習活動を設けることが肝要であることが示唆された。

일본의 조선 식민지 지배에 관한 담론을 학생들이 재구축하는 역사 수업

호시 미즈키(홋카이도교육대학 삿포로교)

오노 쇼타 (히로시마대학대학원)

현재 한일의 역사인식의 대립

- 현재의 한일 관계는 경제뿐만 아니라 정치나 안전보장등 모든 분야에서 상호의존이 깊어지고 있다.
- 그러나 지금까지 한일 관계 갈등의 원인이 되어 온 것은 정치·경제문제보다 야스쿠니신사 참배 문제나 위안부 문제 교과서기술 문제 등 역사인식문제였다.
- 특히 일본의 식민지 지배에서 가해와 피해의 측면을 둘러싸고, 큰 인식의 차이가 존재한다.

사도 유우(佐渡 友)들 편(2018) 『국제관계론 제3판』 코분도(弘文堂), p.93.

일본에서 역사수정주의와 역사교육의 추세

- 일본은 90년대이후 역사수정주의에 기초한 식민지 지배에 의한 ‘가해적’ 측면을 청산(부정)하려는 움직임이 있었다 (「새로운 역사교과서 만들기」 운동) (오구마(小熊)·우에노(上野)2003).
- 역사수정주의적 담론을 게재한 교과서의 채택율은 낮고, 학교 교육에 끼친 영향력은 한정적이었지만 신문이나 잡지 인터넷 등의 다양한 미디어를 통해 편협한 내셔널리즘(nationalism)과 결합되어 시민들에게 담론이 전달되어 갔다 (구라하시(倉橋)2018).
- . ➡ 학생의 일상적인 발언을 미루어 보아 이러한 담론을 무비판적으로 수용하는 학생이 어느정도 있다고 생각된다.
- 수정주의 담론의 가장 큰 모순은 아시아-태평양전쟁 당시의 일본의 가해적인 부분이었지만, 조선 식민지의 정당화 등 일본의 제국주의정책 전체로 확대되고 있다는 점이다.
- 최근 일본의 식민지 지배의 가해성을 부각시킨 역사교과서를 사용한 고등학교를 협박하는 사건도 발생하고 있다 (마에카와(前川)2020).
- ➡ 한일간의 역사대화 이전에 일본 국내에서의 역사 인식의 충돌이 심화되고 있어 역사 인식 문제(논쟁 문제)가 일어나고 있다.

일본에서의 역사논쟁 문제와 역사교육의 추세

- 역사교과서의 내용과 학습지도요령의 공식적인 역사 교육과정을 보더라도, 일본에서 역사수정주의적인 담론에 대하여 대립적인 내용이 규정되어 있는 것이 아니며, 역사논쟁 문제에 관여하는 방법도 규정되어 있지 않다.
- 예:일본사B(교과서)의 러일전쟁 전후의 일본의
- 한반도(朝鮮半島)에서의 권익 요구 움직임이나 관련된 한일협약 「한국 병합에 관한 조약」의 시계열에 관한 내용만 기술됨.
- 학생이 믿고 있는 역사신화의 오류를 교사가 지적하는 것은 오히려 역사신화에 대한 고집을 낳을 가능성이 있다는 지적이 있다. (Lewondowsky et.al2012).

방법:역사담론을 재구축하는 역사수업

- 학생이 가진 역사담론을 학생 자신이 재구축하도록 독려하는 것이 효과적이다.
- 역사담론을 재구축하기 위해서는 역사담론이 만들어지는 방법인 역사적 사고를 배워 「역사를 할」 필요가 있다 (Seixas, 2006).
 ➔ 그러나 역사수정주의는 현대의 정치적 맥락에서 야기되고 있기 때문에 과거를 탐구 하는 것만으로는 불충분하며, 현대사회에서 우리가 어떻게 역사를 사용하고 있는지, 또 어떻게 역사를 마주하고 있는지 검토할 필요가 있다 (Reich & Corning, 2020)
- 발표자가 이상의 문제의식을 갖고 학생자신이 역사담론을 재구축하는 역사수업의 본연의 자세를 발표한다.

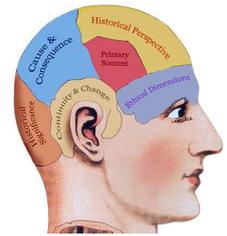
역사교사로서 2명의 입장(태도)

- 두 사람 모두 결코 일본의 식민지 지배를 정당화하는 담론을 지지하는 것이 아니라, 학생이 비판적으로 역사담론을 음미할 수 있게 되기를 바란다. 다만 정당화 담론은 학생의 정체성이나 감정을 수반하기 때문에 다루기가 대단히 어려운 문제라고 생각하고 있다.
- 호시는 역사담론이 만들어지는 방법에 주목하여, 학생이 역사적 사고를 이용하여 스스로 역사담론을 (재) 구축시킨다.
- 오노는 역사담론과 마주했을 때 학생의 감정을 살피면서 역사담론의 비교를 통해서 스스로 담론을 (재) 구축시킨다.

호시(발표자):역사적 사고를 활용한 역사수업

- 본 발표에서는 역사적 사고의 모델로서 캐나다의 the Historical Thinking Project에서 개발된 6개의 역사적 사고 개념을 사용.
- 이 모델은 다민족 다문화 국가이자 역사논쟁 문제가 빈발하는 캐나다에서 개발되어, 과거의 탐구뿐만 아니라 현대사회의 사람들이 과거를 어떻게 기억해야 하는지에 대한 탐구 역시 목적으로 한다. (호시 외 2020)
- HTP에서는 6개의 역사적 사고 개념을 조합하여 수업을 구성하는 것이 상정되고 있다

1차 자료의 증거	역사를 논의하기 위해서 어떻게 역사 자료를 찾고, 선택하고, 맥락화하고 해석할 것인가?
원인과 결과	어떻게, 그리고 왜, 특정한 상황과 행동이 다른 사람을 이끌었을까?
역사상의 다른 사람의 견해	사람들의 생활이나 행동을 구성하는 사회적·문화적·지적·감정적인 맥락에 비추어 어떻게 「이국(異國)으로서의 과거」를 이해하는가?
계속과 변화	오늘에 이르기까지 무엇이 변화되고 무엇이 계속하고 있을 것인가?
역사적 의의	왜 오늘날, 역사 속의 특정한 현상을 우리들은 중요하다고 생각하는 것인가?
윤리적 측면	우리들이 현재에서 어떻게 과거가 각각각색인 상황의 인물의 행위를 판단할 것인가?



중심발문:일본의 식민지정책은 어쩔 수 없었던 것인가?

- 역사논쟁의 대상이 되기 쉬운 조선 식민지 지배
예: 어떤 정치가의 발언 「(한국병합은) 그들(조선인)의 공통된 의견으로 러시아를 택할지, 중국을 택할지, 일본을 택할지 중에, 근대화가 뚜렷하고 같은 얼굴 색을 한 일본인의 도움을 얻자는 데 세계 여러 나라가 합의한 가운데 합병이 이루어졌다」고 발언하여 물의를 일으켰다.
- 일본이 조선(대한제국)을 식민지화한 것의 정당성을 청일전쟁부터 1910년까지를 대상으로 하여 묻는다.
- 배경으로서 일본에서 청일전쟁의 역사적 의의를 느끼는 학생의 수가 적은 것이 지적되고 있다 (타타라(鈿) 2021). 다만 청일전쟁의 계기나 한반도(朝鮮半島)에서 근대 일본 최초의 게노사이드(genocide)가 행하여진 점(나리타(成田)2019)을 고려하면, 한국 합병과 청일전쟁을 일본의 제국 주의라는 공통의 맥락에서 파악할 필요가 있다.
- ➡ 제국주의, 그것을 뒷받침하는 근대화라는 맥락에서 식민지 지배를 파악함으로써 식민지 지배를 현대에 살아가는 학생들이 이해 불가능한 과거의 행위로 여기는 것이 아니라, 현대의 우리들의 생활이나 가치규범을 연관지어 학습하는 것을 목적으로 한다 (테사 스텔리의 「연루」).
- *수업 실천은 2021년도 당시 발표자가 기간제교사로 근무하고 있었던 수도권의 사립고교에서 실시.

「일본의 식민지정책은 어쩔 수 없었던 것인가?」 의 단원구성

	중심발문	역사적 사고	개요
1	후쿠자와(福澤)의 사상을 어떻게 평가할까?	역사적 의의 역사상의 다른 사람의 견해	일본의 근대화와 제국주의 양쪽 방향 설정에 기여한 후쿠자와(福澤)의 사상을 평가한다.
2	왜 청일전쟁이 일어난 것인가?	원인과 결과 역사상의 다른 사람의 견해	청일전쟁이 일어난 이유를 한반도 정세나 주권선/이익선이라는 사고방식과 관련지어 생각한다.
3	왜 러일전쟁이 일어난 것인가?	원인과 결과	러일전쟁이 일어난 이유를 한반도 정세와 관련지어 생각한다.
4	조선 식민지는 합의에 따라 이루어진 것인가?	역사적 의의 역사상의 다른 사람의 견해	조선 식민지화는 합의 하에 이루어졌다고 말할 수 있는 것인가, 당시의 외교자료나 국제정세를 바탕으로 생각한다.

Part4 한일병합은 합의 하에 이루어진 것인가? 의 수업 구성

도입

앞에서 논의한 정치가의 발언을 통해, 현대사회에서 조선 식민지 지배에 관한
역사담론이 물의를 일으킨 것을 의식화시킨다.

Q1 「전후 일본과 한국은 한일병합 조약의 정당성을 어떻게 파악하고 있는가?」
【역사적 의의】

자료 1: 전후 한일간의 국교회복 때(1965년)에 맺어진 한일기본조약의 일본과 한국의 해석

원문: It is confirmed that all treaties or agreement concluded between the Empire of Japan and the Empire of Korea on or before August 22, 1910 are already null and void

일본측: 1910년 8월 22일 이전에 대일본제국과 대한제국 사이에 체결된 모든 조약 및 협정은 이미 무효인 것을
확인한다

한국측: 이미 無効임을 確認한다

와다(和田)(2019)에서

(전개 1: 1904년 한일협약부터 1910년 한일병합조약까지의 흐름의 확인

자료: 교과서)

Q2 일본의 한국 통치는 국제적으로 승인되고 있었는가? 【역사상의 다른 사람의 견해】

2-1 일본의 한국 통치는 강대국들이 (어떻게) 승인되고 있었는가?

자료 2: 연표

· 1905년 7월 가쓰라-태프트 협정

일본은 미국의 필리핀 통치를 인정하는 대신 조선에서 우월적 지배권의 수립을 인정받는다.

· 1905년 8월 제2회 영일동맹

일본은 동맹의 범위를 인도에까지 넓히는 대가로 조선을 보호국으로 삼는 것을 인정받았다.

· 1905년 포츠머스(Portsmouth) 조약

일본은 러시아에 있어서의 탁월한 이익을 승인시키고, 더욱이 보호국으로 삼는 것을 인정시켰다. 교과서에서 발표자 발췌

자료 3: 2차자료

· 일본의 강대국에 대한 구체적 행동은 신중하게 개시되었다. 외무장관의 고무라 주타로(小村 壽太郎)는 1910년 2월, 전년 7월 6일 내각회의결정의 「한국 병합에 관한 건(件)」 과 대한(對韓) 시정방침을 각국에 통보했다. 그리고 동맹국인 영국에 대해 6월 3일 관세자주권을 당분간 현행대로 하는 것을 조건으로 병합에 대한 승낙을 얻었다. 미국은 만주의 문호개방을 호소하는 가운데 일본에 대한 불신이 깊어지고 있었지만, 만주에 강고한 이권이 없는 미국은 러시아의 협조만 있으면 침묵시킬 수 있다. 문제는 러시아다. 러시아는 일본의 만주진출에 한 때 불신을 갖고 있었지만, 문호개방을 외치면서 사실은 만주에의 경제적 진출을 도모하려는 미국에 더 큰 불신을 갖고 있었다. 이런 속셈이 엇갈리는 가운데, 7월 4일 제2차 러일협약이 체결되었다. 이는 미국에 대한 저항으로부터 제1차 러일협약을 강화한 것으로, 「분계선」을 경계로 각각 「특수권익」을 인정하고 간섭하지 않는다는 약정이다. 이에 따라 일본은 러시아로부터도 한국병합에의 승인을 정식으로 얻었다.

조(趙) 『근대 조선과 일본』에서 발표자 작성

2-2 아시아 사람들은 한국 병합을 어떻게 보고 있었는가? 【역사상의 다른 사람의 견해】

자료 4: 훗날 인도 독립 운동의 리더이자 초대 대통령이 된 네루의 견해

그리하여 일본은 (러일전쟁에서) 이기고 강대국 대열에 합류하는 희망을 밝혔다. 아시아의 한 나라인 일본의 승리는 아시아의 모든 나라에 큰 영향을 주었다. 나는 소년시절에 얼마나 그것에 감격했는지를 너에게 자주 이야기하곤 했다. 많은 아시아의 소년 소녀 그리고 어른이 같은 감격을 경험했다. 유럽의 일대 강국은 패배했다. 그렇다면 아시아는 그 옛날 종종 그런 일이 있었듯이 지금도 유럽을 타파할 수 있을 것이다. 내셔널리즘은 한층 급격하게 동방국가들로 확산됐고, 「아시아인의 아시아」 외침이 터져나왔다. 그러나 이 내셔널리즘은 단순한 복고도, 낡은 습관도, 신앙에 대한 고집도 아니다. 일본의 승리는 서양의 신산업방식의 채택의 덕분으로 여겨지고 있다. 이 소위 서양의 관념과 방법은 이렇게하여, 한층 전(全) 동양의 관심을 모으게 되었다.

일본의 러시아에 대한 승리가 얼마나 아시아 국민을 기쁘게 하고 덩실거리게 만들었는지를 우리는 보았다. 그런데 그 직후의 성과는 소수의 침략적 제국주의의 그룹에 또 다른 나라를 덧붙인 것에 지나지 않았다. 그 결과의 쓴맛을 가장 최초로 경험한 것은 조선이었다. 일본의 발흥은 조선의 몰락을 의미했다. 일본은 개국 초부터 자신의 세력범위로 이미 조선과 만주 일부를 주목하고 있었다. 물론 일본은 거듭 중국의 영토보전과 조선의 독립존중을 선언했다. 제국주의 나라는 상대방의 소지품을 빼앗으면서도 태연하게 선의의 보증을 하거나 살인을 하면서 생명의 존엄을 공언하는 식의 상습자다. 그러므로 일본도 조선에 대해 간섭하지 않겠다고 어마어마하게 선언하면서도, 옛날부터 조선 영유 정책을 추진했다. 대중국 전쟁도 대러시아 전쟁도 조선과 만주를 초점으로 하는 전쟁이었다. 일본은 한결음 한결음 기반을 차지하여, 중국이 배제되고 러시아가 패배한 지금은 마치 사람이 없는 들판을 가는 모양새였다.

일본은 제국으로서의 정책을 수행하면서 전혀 부끄러움을 몰랐다. 베일로 싸서 얼버무리지도 않고, 대놓고 뒤적거렸다. 1894년 청일전쟁의 시작 직전에 일본인들은 조선의 수도 서울의 왕궁에 완력으로 억지로 들어가 일본의 요구를 들어주지 않은 여왕(민비)을 폐하고 유폐했다.

청일전쟁 후 1905년에 조선 국왕에게 강제로 조선 독립의 포기를 인정을 하게 하여 일본의 중주권을 받아들이게 했다. 그러나 이것도 모자라 5년도 지나지 않아 이 불행한 국왕은 폐하고 조선은 일본 제국에 병합되었다. 이것은 1910년의 일이었다. 3000년이 넘는 긴 역사를 가지는 독립국으로서의 조선은 멸망했다.

네루 『세계사 편력3』에서 인용

Q3 조약은 한일 합의 하에 체결되었는가?**【1차 자료의 증거】****【원인과 결과】****3-1** 제2차 한일협약은 어떻게 체결되었는가?

자료 5:제2차 한일협약의 체결 모습①이토(伊藤)와 한국황제의 교섭 과정

황제는 외교권의 이양, 즉 국제법상 독립 국가의 지위를 상실하기를 거부했다. 그것은 아프리카의 식민지와 다름없다고까지 했다. 그러나, 이토(伊藤)는 황제의 「애소적정실담(哀訴的情實談)」을 물리치고 보호조약은 일본정부의 「이미 추호도 변통의 여지 없는 확정안」이며 「만약 한국이 이에 응하지 않으면 한층 「근란한 처지」에 빠질 것을 각오하라」고 위협하며 즉결을 촉구했다

*추호... 조금

「일본 외교 문서」 38권 1권에서 우미노(海野)가 작성. 우미노 후쿠주(海野 福壽) 「한국 병합」에서

자료 6:제2차 한일협약의 체결 모습② 조약조인의 분위기

총칼이 늘어선 첩통 같은 내정부 및 궁중, 일본군들이 도열한 그 공갈(恐喝)의 기세는 말로 다 하기 어렵다. 첩통같다...틈이 없는 것

「대한 계년사」에서 우미노 후쿠주(海野 福壽) 「한국 병합」

자료 7:대한제국 황제 고종이 러시아 황제에게 보낸 편지

첫째 우리 정부대신이 조인했다 어쩐다 하는 것은, 진실로 정당한 것이 아니라 위협을 받아서 강제적으로 이루어진 것이다.

둘째 집(朕)은 정부의 조인을 허가한 적이 없다

셋째 정부회의를 운운하지만 국법에 의거하지 않고 회의를 한 것으로, 일본인들이 강제적으로 가둔 채 회의를 한 것이다

3-2 한국 병합은 양국동의 하에 이루어진 것인가?

자료 8:한일 병합 조약

일본황제폐하 및 한국황제폐하는 양국간의 특별히 친밀한 관계를 고려하여 상호 행복을 증진시키며 동양의 평화를 영구히 확보하고자 하며 이 목적을 달성하기 위해서는 한국을 일본제국에 병합하는 것이 낫다는 것을 확신하고 이에 두 나라 사이에 합병 조약을 체결하기로 결정하여 일본황제폐하는 통감(統監)인 자작(子爵) 테라우치 마사타케(寺內正毅)를, 한국황제폐하는 내각총리대신 이완용을 각각 그 전권위원(全權委員)으로 임명하는 동시에 위의 전권 위원들이 공동으로 협의하여 아래에 적은 모든 조항들을 협정하게 한다.

1 한국 황제 폐하는 한국 전체에 관한 일체 통치권을 완전히 또 영구히 일본 황제 폐하에게 양어함.

2 일본국 황제 폐하는 앞조항에 기재된 양어를 수락하고, 완전히 한국을 일본 제국에 병합하는 것을 승낙함.

3 일본국 황제 폐하는 한국 황제 폐하, 태황제 폐하, 황태자 전하와 그들의 황후, 황비 및 후손들로 하여금 각기 지위를 응하여 적당한 존칭, 위신과 명예를 누리게 하는 동시에 이것을 유지하는데 충분한 세비를 공급함을 약속함.

4 일본국 황제 폐하는 앞 조항 이외에 한국황족 및 후손에 대해 상당한 명예와 대우를 누리게 하고, 또 이를 유지하기에 필요한 자금을 공여함을 약속함.

5 일본국 황제 폐하는 공포가 있는 한국인으로서 특별히 표창하는 것이 적당하다고 인정되는 경우에 대하여 영예 작위를 주는 동시에 은금(恩金)을 줌.

6 일본국 정부는 앞에 기록된 병합의 결과로 완전히 한국의 시정을 위임하여 해당 지역에 시행할 법규를 준수하는 한국인의 신체 및 재산에 대하여 전적인 보호를 제공하고 또 그 복리의 증진을 도모함.

7 일본국 정부는 성의충실히 새 제도를 존중하는 한국인으로 적당한 자금이 있는 자를 사정이 허락하는 범위에서 한국에 있는 제국 관리에 등용함.

8 본 조약은 한국 황제 폐하와 일본 황제 폐하의 재가를 받은 것이므로 공포일로부터 이를 시행함.

위 증거로 삼아 양 전권위원은 본 조약에 기명 조인함.

음희 4년 8월 22일 내각총리대신 이완용

메이지 43년 8월 22일 통감 자작 테라우치 마사타케

자료 9:한일병합조약의 형식에 관해서

테라우치가 병합의 결행에 착수한 것은 8월 16일이다. 이날 테라우치는 이완용을 관저(官邸)로 불러내 병합안을 받아들일게 강요했다. 그리고 그 형식은 「합의적 조약」에 의한 것이 아니면 안된다로 했다. 보호국이란 자치 혹은 독립을 부여하기 전의 상태이기 때문에 병합은 그에 반하는 정책이며 국제적으로 일본의 면목을 유지할 수 없기 때문이다.

「병합」이라는 단어로 보아 대등적 일체화라는 어감을 지닌 「합방」이나 「합병」과도 다르고, 게다가 한국 멸망을 완곡하게 의미하는 것으로, 의도적으로 고안된 것이었다.

조(趙) 「근대 조선과 일본」에서

Q4 한국을 식민지로 하는 것은 어쩔 수 없었던 것인가

(그 이외의 선택사항은 없었던가?)

【윤리적 측면】

자료 10: 슈타인의 이익선적 사고방식

조선을 둘러싸고 일본이 즉각 전쟁에 호소할 것을 권장한 것은 아니며, 예를 들어 한반도(朝鮮半島)에서 영국-러시아간에 전쟁이 발발할 경우에도 영-러 쌍방으로부터 조선의 중립에 대한 의견을 얻을 수 있다면 일본은 국외중립인채로도 좋다고 말하고 있습니다. 기본적으로는 ①외교적 수단을 통해 조선과 각국 간에 광범위한 내용을 가지는 조약을 체결시켜 각국이 조선의 독립을 인정하는 방향으로 가져 가는 것 ②스위스·벨기에·수에즈 운하 등과 같이 조선을 「만국공동회」의 문제로 만드는 등의 구체적 방법이 있다고 조언하고 있었습니다. 가토 요코(加藤 陽子) 『전쟁의 일본의 근현대사』에서

자료 11: 이토 히로부미(伊藤博文)의 보호국화 정책

「제3차 한일협약」 조인 다음날 통감부 간부들에 대한 담화 속에서도 (이토는) 한국 합병론을 언급했고, 그것 (한국병합)은 일본에 「평강한 부담」을 주는 것이므로 「이제 와서 논의의 여지가 없다고 생각」한다며 확실하게 합병을 부인했다. 기자회견에서도 이토(伊藤)는 일본의 정책이 한국을 부강하게 하려면 「독립자위(獨立自衛)」의 길을 만들고, 「한일제휴」하는 것이 「상책」이다라고 말하고 있다. 이어 합병문제에 언급하며 「합병은 오히려 귀찮음을 더할 뿐 아무런 득이 없다」며 합병론을 비판했다. 우미노(海野) 『한국 병합』에서

참고자료: 안중근의 수기

원래 문명은 동서는 물론 현우(賢愚) 남녀노소 (를 막론하고) 각각이 천성을 지키고 도덕을 중시하며 서로 경쟁하는 것이 없는 마음으로 편안하게 살고 유쾌하게 일하고 함께 태평(太平)을 누리는 것, 이것을 문명이라고 해야 합니다. (그런데) 지금 시대는 그렇지 않습니다. 소위 상등(上等)사회의 고등인물이 논하는 것은 경쟁의 설(說)이며, 연구되는 것은 살인기계입니다. 그래서 전 세계에 포연과 빗발치는 총탄이 그칠 날이 없는 것입니다. 어떻게 개탄하지 않을 수 있을까요? 지금의 동양의 대세를 말하자면, 수치스러움이 너무도 심해 참으로 적기 어렵습니다. 소위 이토 히로부미(伊藤博文)는 아직도 천하의 대세를 깊이 생각하지 못하고 잔혹한 정책을 남용하고 있습니다. 동양의 전폭(全幅)이 장래에 어육(魚肉)의 장소(가 되는 것)를 면합니다. 아 천하의 대세를 깊이 생각한다면 유지(有志)의 청년들은 어찌서 수수방관으로 앉아서 죽음을 기다릴 수 있겠습니까? 나는 그렇게 생각하지 않았기에 하얼빈의 많은 사람들의 눈앞[萬人公眼之前]에서 일포(一砲)하고, 이토(伊藤) 노적(老賊)의 죄악을 공공연히 비판하고 동양의 유지(有志)의 청년들의 정신을 일깨우고자 했습니다. 가쓰무라 마코토(勝村 誠) 「안중근의 옥중수기 기록 「청취서」를 중심으로」에서

학생이 (재) 구축한 역사담론①

- 당시 강대국의 세력이 근접해 오고 있었던 일본에서 일본의 영토를 지키는데 있어서 조선을 다른 나라에 지배받지 않는 중립의 입장에 놓아두는 것이 매우 중요했다. 그 때문에 중국이나 러시아와 한국을 놓고 전쟁을 벌여 승리를 거두고, 강대국들과도 이권을 인정하는 형태로 한국의 보호국화를 인정받아 일본의 한국에서의 영향력을 강화하기 위해서 어디까지나 합동협이라고 하는 형태로 병합되었다. 당시 강대국들은 제국 주의가 주류였고, 무력에 의해 식민지화하는 것 등이 보편이었던 시대에서 형식상 합동협이었다는 점이나 어디까지나 자국의 본토를 지키기 위한 이유라는 점을 고려하면 당시의 시대배경적으로 정당화되어도 이상하지 않은 일이었다.

☞당시의 제국주의라고 하는 맥락으로 일본의 식민지화 획득을 포착하고 과거의 맥락을 근거로 하면 정당화된다고 판단했다

학생이 (재) 구축한 역사담론②

- 일본의 식민지 획득(한국 병합)이 어쩔 수 없었다거나, 정당화된다고 나는 생각하지 않는다. 나는 이 문제에 대해 인간의 **감정**, 또 현재에 미치고 있는 영향을 중심으로 생각한다. 오늘날 한일관계에 과거의 이 사건이 영향을 주고 있는 원인에는 「의사를 무시당하고」 지배당한 굴욕적인 생각이 그 중 하나라고 추측할 수 있다. 제2차 한일협약은 한국 황제의 거부에도 불구하고 무력을 배경으로 반강제적으로 체결되었고, 한국 병합에서는 강제적인 형태로 양국합의 하에 이루어졌다. 한국 병합시에 행해진 정책이 어떻게 간에 이 경위를 **감정적으로** 보고 반감을 가지는 것은 당연하다고 생각한다. 한국 병합이라고 하는 사건이 직접 원인이 된 문제에 더해 이 「**감정**」이 다케시마(竹島) 문제 등 어려운 정치문제를 다루는 데 있어 대단히 성가신 것이 되어버리고 있다. 이것을 제거해 가는 것은 국가라는 공동체 본연의 자세로 세계를 운영해 가는 이상 매우 어려운 길이라고 생각한다. 이상으로, 현재 그리고 미래에 국가간이나 개인간에 끼칠 영향을 고려하여 나는 일본의 한국 병합은 정당화되어서는 안된다고 생각한다.

☞ 현대의 한일의 사람들이 감정적인 반응에 착안하고 한일간의 우호관계를 깨닫기 위해서라도 정당화될 수 없다고 판단했다. 한편 과거의 맥락을 탐구하는 것은 그다지 되어있지 않다.

학생이 (재) 구축한 역사담론③

- 당시의 한국 주변의 상황을 고려해 볼 때 한국 병합은 어쩔 수 없었던 사건이라고 인정하지 않을 수 없다. 조선의 식민지화에 반대하던 이토 히로부미(伊藤博文)가 암살된 것을 계기로 일본 제국의회는 조선을 지배하고 식민지화하려는 강경한 흐름으로 빠져 암살 1년만에 한국병합이 시작되고 말았다. 안중근은 확실히 영웅일지 몰라도 그 행동은 결코 덮어 놓고 칭찬할 수 없을 것이다. **무력으로 위협한 뒤 강제적으로 체결시킨 일본의 방식이 옳았다고는 말할 수 없지만**, 만일 병합의 길을 걷지 않았다면 한국은 러시아의 남하에 휩쓸렸을지도 모른다. 당시 강대국의 지배하에서 독립을 유지해 온 일본의 존재는 현재의 한국을 국가로 성립케 한 요인과 무관했다고 단언할 수 없다. 나는 일본이 취한 수단을 제외하고 「병합 그 자체」에 대해서는 어쩔 수 없었던 사건이었다고 생각한다.

☞ 당시의 제국 주의 특히 러시아의 남하정책이라는 맥락에서 일본의 식민지화 획득을 파악하고 일본의 식민지 획득 방식은 옳다고 할 수 없다 (정당화 할 수 없다)지만 과거의 맥락에 비추어보면 정당화된다고 판단했다

학생이 (재) 구축한 역사담론④

- 러시아가 당시 남하 정책을 추진했던 점, 조선 국내에서의 친러파 출현으로 조선을 이익선으로 생각하고 있는 일본으로서 어떻게든 대책을 강구하지 않으면 안되는 상황이었기 때문에 **이 한국 병합은 어쩔 수 없었던 (불가피한) 것**이라고 생각된다. 그러나 **정당화는 되지 않는다고 생각한다.** 실제로는 열강에게 이 병합이 인정을 받았을지도 모르지만, 어디까지나 그 대신의 뭔가를 줌으로써 (이른바 입막음 같은 형태로) 일본도 인정 받고 있었지만, 그것이 있었기에 어쩔 수 없이 인정한 나라도 있었을 것이고 실제로는 인정하고 싶지 않지만 은혜를 받아버렸기 때문에 어쩔 수 없이 인정한 강대국들도 있다고 생각된다. 애초에 인도 등 아시아 국가들의 인정을 받지 못했기 때문에 전세계에서의 승인을 받지 못했다. 게다가 한일병합조약도 합동회의라지만 강요해서 한국측에 「YES」라고밖에 말할 수 없는 상황을 만들고 있고, 제2차 한일협정도 위협했던 것 같고 **어쨌든 방식이 강행적이기 때문에 역시 정당화 될 수 없다고 생각한다.** 조약은 양국간에 조인(서명)만 하면 체결되기 때문에 간단히 체결되지만 일방적으로 내용을 만들어 내서 단지 상대측에 조인시키는 것도 가능하다. 당시의 일본은 그러한 방법을 사용하고 있다고 생각된다. 그래서 한국병합조약의 내용에도 식민지로 삼는다면 그 토지를 회수하는 것(무력 등으로 억누른다)이 아니라 일부러 토지를 양도라는 표현을 써서 상대에게 승낙시킴으로써, 국제사회에서 일본이 상대측의 승낙을 얻어서 식민지화한 것에 대한 승인을 얻기 쉽게 하려고 하고 있다.

☞ 당시의 제국주의라고 하는 맥락에서 일본의 식민지화 획득을 파악하고 과거의 맥락에 비추어보면 어쩔 수 없다는 측면은 있었지만 결코 정당화되어서는 안된다고 판단

학생이 (재) 구축한 역사담론⑤

- 일본 편을 든 일본측의 시각에서 보면 러시아 세력의 거대화를 막기 위해 실시한 한국병합은 결과적으로는 어쩔 수 없었다고 할 수 있다. 최초의 일본은 어디까지나 국가의 이익선을 지키기 위해서 「한반도(朝鮮半島)의 독립(중립의 입장)」을 목표로 삼고 있었다. 그러나 청일전쟁후 러시아는 만주에서의 권익을 획득하고 중국 분할의 진행으로 뤼순·다롄을 조차하여 동청철도의 부설권을 얻고 남하정책을 거의 완성하였다. 더욱이 일본의 초조함에 박차를 가하듯 한반도(朝鮮半島)에서는 일본이 행한 민(閔)씨 살해나 단발령 단행 등으로 반일감정이 높아지고 친일정권이 붕괴되고 친러파의 대한제국이 탄생한다. 한국이 중립적 입장은 커녕 러시아측에 가세할 것 같은 상황이 되자 일본은 만주와 한국 교환론을 주장하며 본격적으로 한국병합을 목표로 하게 된다. 그러나 병합 방식에 있어서 더 다른 방법은 없었나 싶다. 일본은 어떤 결정도 한국의 의향을 감안하지 않고 심지어 무력으로 위협해서 조약(협약)을 체결시키고 있다. 이래서야 한국측이 원망하고, 아시아 국가들이 좋게 생각하지 않는 것이 당연하다. 이런 비열하고 잔학한 병합을 근거로 볼 때 일본의 한국 병합은 행위자체는 **어쩔 수 없었다**라고 하지만 **전적으로 정당화해도 되는 것은 아니라고** 할 수 있다.

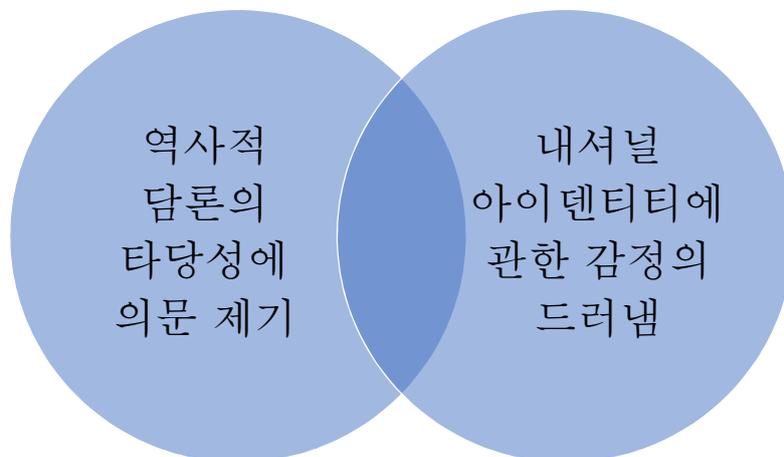
☞ 당시의 제국주의라고 하는 맥락에서 일본의 식민지화 획득을 파악하고 과거의 맥락에 비추어 볼 때 어쩔 수 없다고 판단했다 하지만 그 외의 선택지가 있었고, 과정상의 잔학성을 고려하면 정당화는 할 수 없다고 생각하고 있다

정리: 본 실천의 성과와 과제

- 많은 학생이 편협한 내셔널리즘에 기초한 근거 없는 담론이 아니고 역사적 사고를 이용해서 역사자료로부터 자신의 담론을 재구축할 수 있었다.
- 「어쩔 수 없다」는 담론을 구축한 학생은 과거의 맥락(역사상의 다른 사람의 견해 원인과 결과)만 언급하며 그 외 선택지를 묻거나 행위의 죄악을 묻는 등 윤리적 판단은 보유하고 있었다.
- ➡ 역사적 사고를 이용해서 과거의 맥락을 탐구할 때 「어쩔 수 없었다」는 반응이 생기는 것이 입증되었다 (Barton&Levstik, 2004:와타나베(渡部) 2019)
- 한편, 일본의 가해성에 윤리적 (그리고 감정적)으로 반응한 학생에게서는 「어쩔 수 없다고는 말할 수 없다」라는 생각이 나왔지만, 역사상의 다른 사람의 견해나 원인과 결과에 주목한 과거의 맥락을 근거로 한 담론구축에는 미흡했다.
- 과거의 맥락을 이해하면서 정당성을 묻는 「어쩔 수 없지만 정당화는 할 수 없다」 「어쩔 수 없는 것이 아니고, 정당화도 할 수 없다」라고 하는 담론을 구축하는 학생도 있었다.
- ➡ 역사논쟁 문제를 생각할 때 역사적 사고에 근거한 접근방식의 한계가 드러났다. 대화를 하기 위해서는 역사적 사고의 과거를 탐구하는 것과 현대의 우리가 과거의 행위를 윤리적으로 평가하는 것의 균형을 맞추는 것이 중요하지 않을까?
- ➡ 「①:당시의 맥락을 생각하면 어쩔 수 없었는가 ②:①을 전제로 현대 우리의 윤리관을 근거로 하면 정당화해야 하는가?」라고 2단계로 묻는 것이 효과적이라 생각한다.

오노:비판적 사회문화적 접근방식을 활용한 역사수업

학생에 의한 역사적 담론의 재구축의 구조



비판적 사회문화적 접근의 중요성

1. 현대사회에서 지배적인 역사적 담론이 갖는 **권력성**을 의식하는 것
2. 현대사회에서 지배적인 역사적 담론이 남겨진 **목적**이나 그 **구조를 탈(脫)구축**하는 것
3. 학생의 **감정을 배려**하는 것
4. 학생끼리 갖게 된 역사적 담론에 대해 **서로가 분석하는 것**
(Epstein & Peck, 2017,로부터 오노(小野)가 재구성)

☞ 이러한 요소를 의식하면서 단원의 목표·내용·방법을 설계했다.

목표

- ①:역사 인식의 대립의 원인이 되는 담론이 어떻게 이야기되고 있을지에 대해, 강조되고 있는 사실이나 담론이 이야기된 사회적 입장성을 근거로 하여, 역사적으로 탐구한다.
- ②:일본의 식민지 지배를 **정당화·부당화**하는 담론 **쌍방**을 근거로 하여 학생자신의 담론을 구축한다.

내용

- 일본의 조선 통치에서의 식민지 근대화론에 관한 시비(是非)에 초점화.
(단원의 후반부에서는 일본의 황민화 정책도 언급.)
- 식민지 지배 전기·후기에 있어서 일본의 지배, 조선 국내의 사회상황에 대해 기록한 역사가의 자료, 지배하에 산 조선의 사람들의 이야기를 활용.
- 준비한 역사 자료만으로 자신의 견해를 형성하는 것이 어려운 경우에는 그 이유와 필요하다고 생각하는 역사 자료를 명기하도록 하였다.
- 그 후 그 기술을 기초로, 실천자 오노가 해당하는 역사 자료를 준비(통계자료 등).

방법

- 역사 자료에 드러난 견해가 어느 사회적 입장의 것인지를 검토하였다.
- 역사 자료 속에서 강조되고 있는 사실이 무엇인가를 읽게 하고, 견해의 어떤 부분을 스스로가 지지할 수 있는지 혹은 할 수 없는지를 다른 역사 자료와의 비교나 유보 조건을 붙임으로써 분명히 하도록 하였다.
- 수업의 전반(前半)에서 역사 자료에 근거하지 않은 감정적인 논의가 되지 않도록, 학생 개개인의 탐구에 집중시켰다.
- 자신의 견해를 상대화하고 담론을 구축시키기 위해서 다른 사람과의 논의를 근거로 하여 중심질문에 임하게 하였다.

단원의 전개

Main Question(중심질문):당신이라면 일본에 의한 조선 통치는 어떤 것이었다고 말할 수 있습니까?

단원의 전개

도입(탐구의 전제지식의 획득)	탐구①(역사가의 견해의 탐구)	탐구②(조선의 사람들의 이야기의 탐구)
식민지배 전후의 사회상황이나 당시의 주요한 사건에 관련되어 있던 인물을 조사한다.	역사가가 무엇을 사실로서 강조하고 있는지를 읽고 역사가가 주장하는 견해를 파악한다. 학생에게는 각각의 견해에 대해서 느끼는 감정을 기술하게 하고, 자신의 경험이나 가치관과의 결합을 의식하게 한다.	이야기 속에서 문제로 다루고 있는 역사적 사실을 읽으면서 견해를 파악할 뿐만 아니라 그 견해가 어떤 사회적 입장에서 서술되고 있는지를 생각하게 하여 근대화를 각각의 입장이 어떻게 파악하고 있었는지를 고찰시킨다.

☞ 단원의 전반(前半)에서는 일본의 식민지 지배에 대한 솔직한 감정이 표출해, 학생끼리 대립이 표면화하지 않도록 학생 개인으로의 탐구를 조직. 충분한 역사 자료의 검토가 행해졌다고 판단한 후(학생이 탐구②까지 학습이 깊어진 경우)는 학생끼리 견해를 교류하는 것을 교사측에서 권장해 역사적 담론의 상대화를 도모했다.

구체적인 질문과 자료 예시

탐구①

역사 자료를 탐구하는 질문

1. 주로 이 자료에서 서술되어 있는 견해는 어떤 것일까?
2. 특히 사실로서 강조되고 있는 것은 무엇일까? (복수응답 가능)
3. 이 자료를 읽고 느끼는 솔직한 감정이나 생각은 어떠합니까?

구체적인 질문과 자료 예

김윤식(조선의 정치가·한학자)은 8월경 (1904년)이 되자 일본의전관(日本義戰觀:러일전쟁을 환영할 생각)을 포기하고 한국에는 아무런 국권이 없는 것을 인식했다 (『續陰晴史』 광무 8년 8월 13일). 그리고 다음해 4월에는 「경외(京外)의 각처는 전부 일본인 천지가 되어 그 규모가 크며, 아무래도 우리 백성을 학살하는 것을 주로 하고 있는 모양새다」라며 한탄하게 되었다 (『續陰晴史』 광무 9년 4월 17일).

실제로 일본의 횡포적 행동은 언어도단이었다. 군대와 함께 들어온 일본인 소장인들은 군대의 위세를 빌려서 안하무인으로 행동했다. 외국인에 대해서도 마찬가지였다. 특히 악질적인 것은 인부이었다. 그들은 강탈과 폭력·학살을 도처에서 자행했다.

자본주의 사회의 형태와 공업기술은 조선에 막 수용되었을 뿐, 산업 자본가가 아직 충분한 성장을 이루지 않고 있었다. 조선에서 자본가 계급이 성장하지 못했다. 조선에서 자본가 계급이 성장하기 위해서는, 다음과 같은 조건이 갖춰져야 했다. 우선, 자본가로서의 성공에 필요한 어학과 기술을 습득한 새로운 세대의 등장, 그리고 기업가의 활동을 촉진하는 정치적, 경제적 상황이다. 이것들의 조건이 완전히 갖추어 진 것은 1919년 이후이 일이다.

하지만, 제국주의는 조선을 강제로 국제적인 시장 경제의 속으로 끌어들이고, 조선은 처음으로 새로운 활발한 경제를 경험하게 되었다. 국제시장을 지배하고 있던 제국주의 제국 가운데, 한반도(朝鮮半島)에서는 일본이 점차 중심적 존재가 되어 갔다. 이 새로운 시장이야말로, 전통적인 조선 사회의 특정층에 고액의 자본축적의 발판과 원동력을 제공한 것이다. 특정층이란 상인과 지주를 말하며, 그들 중에서도 특히 진취적인 기질이 많은 자가, 1920년대 이후, 신흥 산업 자본가 계급을 형성해 가는 것이다.

조경들 (2012) 『근대 조선과 일본』 이와나미(岩波) 신서에서

카터·엣카토(2004/고타니 마사요(小谷まさ代)(번역)) 『일본 제국의 부산물-고창의 김씨일족과 한국 자본주의의 식민지 기원 1876-1945』 소시사에서

구체적인 질문과 자료 예시

탐구②

역사 자료를 탐구하는 질문

- 1.그 인물의 사회적인 입장은 어떤 것이라고 상상할 수 있습니까?
- 2.그 인물이 강조하는 사실은 무엇입니까?
- 3.그 인물의 이야기를 읽고 느끼는 솔직한 감정이나 감각은 어떠합니까?

구체적인 질문과 자료에

이 상두(남성·1910년 출생)의 증언

아버지는 일본인이 오는 것을 싫어했습니다만, 저는 그다지 나쁜 인상을 갖고 있진 않았습니. 왜냐고요? 마을은 장마철이 되면 으레 홍수가 났어요. 저수지나 댐, 다리를 건설한 것은 건너온 일본인이었던 것입니다. 바위로 지불하는 세금제도도 있어 각 가정은 일년에 두세 번 정해진 양의 바위를 주으러 가야했습니다. 그 바위는 도로를 만드는데도 사용된 것입니다. 일본인의 조직력에는 놀랐네요. 그들은 계획적으로 일을 진행하는 것입니다. 세밀하게 계획을 세워 제대로 된 것을 건설합니다. 일본인이 우리 마을에 세운 다리는 비나 홍수 속에서도 버텼습니다. 또한 일본인들은 여러가지 잔 물건을 가져왔습니다. 날카로운 면도칼, 금방 불이 붙는 성냥, 레코드플레이어……. 그것들은 유럽제였고 우리들이 애타게 기다리고 있었던 것이었습니다. 최초로 조선에 그것들을 가져온 것은 일본인이었습니다만 긴 안목으로 보면 좋았던 것 같습니다.

홍을수(남성·1905년 출생)의 증언

일본은 조선을 지배하에 두었을 때 각 농장의 넓이를 쟁했습니다. 일본인들은 「이 측량을 실시하면 각자가 어느 정도의 토지를 소유하고 있는지 정확하게 파악할 수 있다」고 말했습니다. 신고되지 않은 토지는 물론 모두 그들의 것이 되어버렸습니다. 당시 일본이 한 일 중에 농지 소유자의 기록 작성이 있습니다. 그때까지 조선에서는 그러한 기록이 없었습니다. 조선 사람들은 몇 대에 걸쳐 누구의 논은 누구의 땅 옆에 있다는 식으로 말해왔습니다.

조선인 중에도 약삭빠른 사람이 있는 법입니다. 기술자가 토지조사를 하고 있으면 그러한 농민은 자신의 토지가 아닌 부분도 가리키며 자신의 것이라고 주장해버리는 것입니다. 조사가 끝나고 지도에 기록되었을 때에는 그 사람의 토지는 실제보다도 넓게 적혀 있었습니다. 무지한 농민들은 토지를 잃어버린 것입니다.

일본인들은 상당히 많은 토지를 자기들의 것으로 만들어버렸습니다. 강탈의 타겟이 되고 있었던 것은 작은 토지나 비탈진 땅이 아니고 풍요로운 농지였습니다. 일본이 권력을 쥔 이래 이런 식으로 많은 토지가 박탈되어 갔습니다.

힐디강(2006) 『검은 우산 아래에서 : 일본 식민지에서 산 한국인의 목소리』 블루스·인타이쿠손즈에서

학생의 중심질문에서 답안 예①

「식민지 지배 당시 조선의 전체 호구(戶口)의 80%가 농가로 경제 대부분을 농업에 의존하고 있었다. 일본 통치 이전부터 조선의 농촌은 토지소유의 격차가 크고 빈부의 차이가 컸으며, 소작인도 많이 존재했다. - 그러나 그 근대화가 반드시 농촌까지 이루어진 것은 아니다. - 1940년까지의 조선 전국토의 비농업종사자가 25.2%로, 바꿔 생각하면 74.8%가 농업종사자였다는 점을 감안하면 농촌이 급격하게 근대화되어 농민에서 공업종사자로 전환된 것이 아니다. - 도시에서 근대화가 진행되어도 농촌에서 변화가 없었다면 농촌의 생활이 저하되지 않아도 격차는 확대되지 않을까? 그리고 무엇보다 태평양 전쟁기에서의 총동원 체제나 징병제, 창씨개명 등 일련의 문화면에 대한 정책에 대해 잊어서는 안되며 일본 통치 하에서의 조선이 근대화되고 경제발전을 한 것으로 「일본의 통치는 좋았다」고 일방적으로 결론지을 수는 없다.」

☞ 쌍방의 답론을 비교衡量(比較衡量)하고하고 일본의 황민화정책도 언급하면서 자신의 유리관에 비추어 일면적이지 않고 복선적으로 자신의 답론을 구축했다. 당시 농민과 공업종사자에의 영향에 대해서 고찰함으로써 당시 지배의 정당성을 주장하는 답론에 이의를 제기했다.

학생의 중심질문에서 답안 예②

「일본에 의한 조선 통치를 나는 『당시 한국 정치가에게 통치 능력이 없어 이대로 독립국으로서 유지하는 것이 곤란』하며, 당시의 국제법이 그것을 불법으로 하지 않았다고 하더라도 조선국민의 의사와는 무관한 것으로 그에 따른 국민 피해는 허용되지 않는다고 생각한다. 자료에서 일본에 의한 통치는 확실히 조선의 농업 등의 효율화에 의한 생산성의 향상으로 연결된 것이 사실이지만, 그것은 어느쪽이라고 하면 결과론으로 그 때에 소홀히 여겨진 전통적인 것이나 보호국화의 명목으로 이익을 일본에 부당하게 많이 취하고 있었던 것은 윤리적으로 그다지 바람직하지 않다고 느꼈다.」

☞ 당시의 국제정세로부터 식민지 지배가 행해지고 있었던 것을 말하고 있지만, 당시의 조선국민에 대한 피해에 착안, 자신의 윤리관과 연결시켜 지배가 조선 국민의 의사에 반한 것이 아닐까라고 결론지었다.

학생의 중심질문에서 답안 예③

「일본은 단지 지배를 통해 농민이 기른 농작물에 터무니 없는 세금을 내게 한 것이 아니라, 공업화나 인프라 정비에 힘썼다. 철도의 부설, 거대과학 콤플렉스(complex)의 건설, 댐이나 다리의 건설 등을 실시해, 1938년경까지는 많은 조선인이 근대 산업에 종사하게 되었다. 산업발전에는 피통치자인 조선인도 깊이 관여하여, 창발성(創發性), 창업자 정신을 복돋울 수 있는 자도 있었다는 자료도 있다. - 이런 이유로 나는 일본의 조선 통치를 긍정하고자 한다.」

이번 자신이 선택한 역사자료의 대부분은 일본인 서양인 조선인의 부유층이 쓴 것이다. 물론 민중들 사이에는 격렬한 저항이나 운동이 있었을 것이라고 생각한다. 그러나 타국이 지배하는 이상 그러한 반발은 따르기 마련이다.」

☞ 일본에 의한 식민지 지배를 공업화나 인프라 정비의 측면에서 긍정적으로 판단했다. 이를 조선 국내에서도 동조하는 움직임이 있다고 결론지었다. 한편, 스스로의 기술이 일면적인 역사자료에 근거하는 것은 인식하고 있어, 그 인식과 스스로의 윤리관이 결합된 결과, 자신의 답론을 구축했다.

학생의 중심질문에서 답안 예④

「1940년까지 한반도(朝鮮半島)에는 총 5671킬로미터의 철도가 건설되어, 누계 4730만명의 승객을 수송하였다고 기록되어 있다. 더욱 1929-1936년까지 10년동안 기업은 480개에서 1203개로 늘어나고, 물론 노동자도 늘어났다. 그리고 근대적인 병원도 늘어났다. 그 기술을 보면 한국이 큰 발전을 이룬 것은 확실하며, 이것들을 10년, 20년정도의 스팬(span)으로 진척시키고 있다.

그렇다면 그것을 한국인들은 어떻게 느끼고 있었을까? 「난폭하다」고 느꼈을 것이다. -군대와 함께 들어와 있던 일본인의 행동은 심하게 무법적인 행동이었다라고 기록되어 있다. 게다가 - 풍요로운 동지는 군에 잡혔다고도 기록되어 있다. - 한국인이 일본인에 대하여 혐오감을 품고 있었던 것은 확실할 것이다.

- 그것은 아무리 논의를 해도 해결할 수 없다고 본다. 어느 쪽도 정당성이 있고 그것과 동시에 파악하지 않았으면 하는 역사도 있기 때문이다.

☞ 인프라 정비의 측면에 의한 근대화와 조선 사람들의 감정을 병렬로 적음으로써 쌍방의 담론을 병렬로 나열하는 기술을 실시하고 있다. 각각을 가치 부여하거나 스스로의 윤리관과 결합하지 않고, 「논의를 해도 해결할 수 없는」 문제로 인식하게 되었다.

정리

- 역사인식 논쟁의 양극에 있는 담론을 각각 역사적으로 탐구해 가는 것은 담론을 비교형량(比較衡量)하고 담론의 재구축을 지향시키기 위해서 도움이 된다고 생각된다.
- 한편,
 1. 특징적으로(예:식민지 지배를 긍정하는) 동일한 역사 자료를 수집하는 경우
 2. 자신의 윤리관과 분리함으로써 쌍방을 어떻게 재구축해 나갈지에 대해 고찰을 깊게 하지 않고 「아무리 논의를 해도 해결할 수 없다」는 결론으로 가는 경향이 있다.
- 이를 해결하기 위해서는
 - ① 당시 살았던 사람들의 다양성을 강조하는 것
 - ② 학생끼리 스스로가 구축한 담론이 일면적(一面的)이지 않은지, 그 타당성을 분석, 서로 비판하는 것을 반복하는 학습활동을 설계할 것(비판적 사회문화적 접근방법의 「4」을 의식)
 - ③ 인지적 탐구로부터 학생의 윤리관을 의식적으로 끌 수 있는 학습 활동을 마련하는 것 을 의식 할 필요가 있다고 생각한다.
- 그 결과, 자기의 담론의 일면성에 깨닫고 담론의 재구축을 포기하지 않고, 복선적으로 담론을 구축할 수 있다고 생각한다.

총괄(마무리)

- 역사적 사고를 활용하거나 역사담론을 비판적으로 검토함으로써 학생들이 역사담론을 구축할 수 있게 되었다.
- 그러나 윤리적인 반응을 회피하거나 반대로 윤리적인 반응이 지나치게 강하거나 (호시 실천) 자신의 결론에 있어서 편리한 이야기에서만 담론을 구축하는(오노 실천) 학생들이 있었다. 이러한 학생의 담론은 일면적이며, 다른 입장의 담론을 가진 사람과의 대화가 어려울 것으로 생각한다.
- 이러한 과제를 근거로, 과거의 탐구와 윤리적 반응을 의도적으로 나누어 양쪽의 시점에서 담론을 구축시키는 것(호시 실천) 과거 인물의 이야기의 다양성을 강조해 학생끼리 스스로가 구축한 담론이 일면적이지 않은지 그 타당성을 분석, 서로 비판하는 것을 반복하는 학습 활동을 마련하는 것, 인지적 탐구로부터 학생의 윤리관을 의식적으로 끌어 당기는 학습 활동을 마련하는 것(오노 실천)이 필요한 것이 시사되었다.

앞으로의 과제

- 역사교육 실천 안에서 교사는 어떻게 학생의 윤리적인 반응을 관리해야 할지를 검토 할 필요가 있다
- 복선적인 담론을 구축할 수 있는 학생의 요인을 검토할 필요가 있다. 또한 학생이 복선적인 담론을 구축할 수 있게 되는 역사교사의 방안과 전략을 검토할 필요가 있다.

참고 문헌

- 小熊英二・上野陽子 (2003) 『癒しのナショナリズム』慶應義塾大学出版会.
- 倉橋耕平 (2018) 『歴史修正主義とサブカルチャー』青弓社.
- 佐波友哲・信夫隆司・柑本英雄編 (2018) 『国際関係論 第3版』弘文堂.
- 鉦悠介 (2019) 「子どもは歴史の何を、なぜ重要だと考えるのか：“Historical Significance”概念の教室へ導入に向けて」『社会科研究』91, pp.13-24.
- 成田龍一 (2019) 『近代日本史との対話』ちくま新書.
- 星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦 (2020) 「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成—セイシャスらの「歴史的思考プロジェクト」に注目して」『社会系教科教育学研究』32, pp.91-100.
- 前川一郎編 (2020) 『教養としての歴史問題』東洋経済新報社.
- 渡部竜也 (2019) 『Doing History』清水書院.
- Barton&Levstik (2004) *Teaching History for The Common Good*. Routledge.
- Lewondowsky, S., Seifert, K., Schwarz, C. & Cook, J. (2012) Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131.
- Reich & Corning (2020) The Myth of “Black Confederates”: Beliefs of Students and Implications for History Educators. In Gross, M. & Terra, L (Eds) *Teaching and Learning the Difficult Past*. Routledge.
- Seixas, P. (2006) What is historical consciousness? In Sandwell, R. (ed.) *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*. UNIVERSITY OF TORONTO PRESS, pp. 11-22.
- Seixas, P. (2008) “Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking: A Report on the Vancouver Meetings, February 14-15, 2008. <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf>

日本の朝鮮に対する植民地支配 に関する言説を生徒が再構築す る歴史授業

星瑞希(北海道教育大学札幌校)

小野創太(広島大学大学院)

現在の日韓における歴史認識の対立

- 現在の日韓関係は、経済のみならず、政治や安全保障などあらゆる分野で相互依存が深まりつつある。
- しかし、これまで日韓関係を紛糾させてきたのは、政治・経済問題より、靖国参拝問題や慰安婦問題、教科書記述問題など、歴史認識問題であった。
- 特に、日本の植民地支配における加害と被害の側面をめぐっては、大きな認識のギャップが存在しているといえる。

佐渡友ら編(2018)『国際関係論 第3版』弘文堂, p.93.

日本における歴史修正主義と歴史教育の趨勢

- 日本においては、90年代以降、歴史修正主義に基づく植民地支配による「加害」の側面を清算（否定）しようとする動きがあった（「新しい歴史教科書をつくる」運動）（小熊・上野2003）。
- 歴史修正主義的言説を掲載した教科書の採択率は低く、学校教育における影響力は限定的なものであったが、新聞や雑誌、インターネットなどの様々なメディアを媒体として、偏狭なナショナリズムと結びつき、市井の人々に言説が伝達されていった（倉橋2018）。
 - 生徒の日々の何気ない発言から、そうした言説を無批判に受容する生徒が一定数いると思われる。
- 修正主義言説の最大の矛先はアジア太平洋戦争時の日本の加害行為であるが、朝鮮植民地の正当化など、日本の帝国主義政策全体に広げられている。
- 近年では、日本の植民地支配の加害性に焦点化した歴史教科書を使用した高校を脅迫する事件も発生している（前川2020）。
 - 日韓間の歴史対話以前に、日本国内での歴史認識の相克が深刻化しており、歴史認識問題（論争問題）が生じている。

日本における歴史論争問題と歴史教育の趨勢

- 歴史教科書の記述、学習指導要領での公的な歴史カリキュラムを見ても、日本における歴史修正主義的な言説に対して対抗的な内容規定があるわけではなく、歴史論争問題への関与の仕方も規定されていない。
 - 例：日本史B 日露戦争前後における日本の朝鮮半島での権益を求める動きや一連の日韓協約、「韓国併合ニ関スル条約」の時系列についての記載のみ。
- 生徒が信じている歴史神話の誤謬を教師が指摘することは、かえって歴史神話への固執を生む可能性があることが指摘されている（Lewondowsky et.al2012）。

方法:歴史言説を再構築する歴史授業

- 生徒が有する歴史言説を生徒自身が再構築することを促すことが有効であると考えられる
- 歴史言説を再構築するためには、歴史言説が作られる方法である歴史的思考を学び、「歴史する」必要がある (Seixas, 2006)。
➡ しかし、歴史修正主義は現代の政治的文脈において引き起こされているため、過去を探究するだけでは不十分であり、現代私たちがいかに歴史を用いているか、またいかに歴史に向き合うべきかを検討する必要がある (Reich & Corning, 2020)
- 各報告者が以上の問題意識にたち、生徒自身が歴史言説を再構築する歴史授業のあり方を報告する。

歴史教師として2人のスタンス

- 2人とも決して日本の植民地支配を正当化する言説を支持するわけではなく、生徒が批判的に歴史言説を吟味できるようになってほしいと考えている。ただし、正当化言説は生徒のアイデンティティや感情を伴うため、扱うことが非常に難しい問題であると考えている。
- 星は、歴史言説の作られ方に着目し、生徒が歴史的思考を用いて、自ら歴史言説を(再)構築させる
- 小野は、歴史言説に対峙した際の生徒の感情にケアしながら歴史言説の比較を通して、自ら言説を(再)構築させる

星報告：歴史的思考を活用した歴史授業

- 本発表では歴史的思考のモデルとして、カナダの the Historical Thinking Projectで開発された6つの歴史的思考概念を使用。
- このモデルは多民族多文化国家であり歴史論争問題が頻発するカナダで開発され、過去の探究のみならず、現代社会の人々の過去の記憶のあり方まで探究することがねらいとされている（星ほか2020）
- HTPでは6つの歴史的思考概念を組み合わせることで授業を構成することが想定されている

一次資料の証拠	歴史を議論するために、どのように史資料を見つけ、選択し、文脈化し、解釈するか？
原因と結果	どのように、そしてなぜ特定の状況と行動が他者を導いたのか？
歴史上の他者の見解	人々の生活や行動を形作る社会的・文化的・知的・感情的な文脈に照らし合わせて、どのようにして「異国としての過去」を理解するか？
継続と変化	今日に至るまで何が変化し、何が継続しているか？
歴史的意義	なぜ、今日、歴史上の特定の事象を我々が重要だと思うのか？
倫理的側面	我々が現在において、どのように過去の様々な状況の人物の行為を判断しているか？



中心発問：日本の植民地獲得は仕方なかったのか？

- 歴史論争の対象になりやすい朝鮮植民地支配
例：ある政治家の発言「(韓国併合は)、彼ら(朝鮮人)の総意でロシアを選ぶか、シナを選ぶか、日本にするかということで、近代化の著しい、同じ顔色をした日本人の助けを得ようということで、世界の国が合意した中で、合併が行われた」と発言し、物議を醸し出す
 - 日本が朝鮮(大韓帝国)を植民地化したことの正当性を日清戦争前夜から1910年を対象に問う
 - 背景として、日本において日清戦争の歴史的意義を感じる生徒は少ないことが指摘されている(鉦2021)。ただし、日清戦争の契機や、朝鮮半島で近代日本初のジェノサイドが行われたこと(成田2019)を踏まえると、韓国併合と日清戦争を日本の帝国主義という共通の文脈で捉える必要がある。
- ➡ 帝国主義、それを下支えする近代化という文脈で植民地支配を捉えることで、植民地支配を現代を生きる生徒にとって理解不能な過去の行為と考えるのではなく、現代の我々の生活や価値規範を関連づけて学習することをねらいとする(テッサ・スズキの「連累」)。

*授業実践は2021年度に首都圏にある、当時報告者が非常勤講師として勤務していた私立高校で実施。

「日本の植民地獲得は仕方なかったのか？」 の単元構成

	中心発問	歴史的思考	概要
1	福沢の思想をいかに評価するのか？	歴史的意義 歴史上の他者の見解	日本の近代化と帝国主義 両方の方向付けに寄与した福沢の思想を評価する。
2	なぜ、日清戦争が起きたのか？	原因と結果 歴史上の他者の見解	日清戦争が起きた理由を 朝鮮半島情勢や、主権線/ 利益線という考え方と関連 づけて考える。
3	なぜ、日露戦争が起きたのか？	原因と結果	日露戦争が起きた理由を 朝鮮半島情勢と関連づけて 考える。
4	朝鮮植民地は合意のもと行われたのか？	歴史的意義 歴史上の他者の見解	朝鮮植民地化は合意のもと 行われたと言えるのか、 当時の外交資料や、国際 情勢を元に考える。

Part4 日韓併合は合意のもと行われたのか？の授業構成

導入

先述のある政治家の発言を取り上げ、現代社会において朝鮮の植民地支配に関する歴史言説が物議を醸し出すことを意識化させる

Q1「戦後、日本と韓国は日韓併合条約の正当性をいかに捉えているか？」【歴史的意義】

資料1:戦後日韓間の国交回復時(1965年)に結ばれた日韓基本条約の日本と韓国の解釈

原文:It is confirmed that all treaties or agreement concluded between the Empire of Japan and the Empire of Korea on or before August 22, 1910 are already null and void

日本側:一九一〇年八月二十二日以前に大日本帝国と大韓帝国との間で締結されたすべての条約及び協定は、もはや無効であることを確認する

韓国側:이미無効임을確認한다(とうに無効であることを確認する)

和田(2019)より

(展開1: 1904年日韓協約から1910年日韓併合条約までの流れの確認
資料:教科書)

Q2 日本の韓国統治は国際的に承認されていたか? 【歴史上の他者の見解】

2-1 日本の韓国統治は、列強から(どのように)承認されていたか?

資料2:年表

・1905年7月 桂=タフト協定

日本はアメリカのフィリピン統治を認めるのと引き換えに、朝鮮における優越的支配権の樹立を認められる。

・1905年8月 第二回日英同盟

日本は同盟の範囲をインドにまで広げることの見返りに、朝鮮を保護国とすることを認められた。

・1905年 ポーツマス条約

日本はロシアにおける卓絶した利益を承認させ、さらに保護国とすることを認めさせた。

教科書より授業者作成

資料3:二次資料

・日本の列強への具体的行動は、慎重に開始された。外相の小村寿太郎は1910年2月、前年7月6日閣議決定の「韓国併合ニ関スル件」と対韓施政方針を各国に通知した。そして、同盟国のイギリスに対して、6月3日関税自主権を当分の間現行のままとすることを条件に、併合への了承を得た。アメリカは、満州の門戸開放を訴える中で、日本への不信を深めつつあったが、満州に強固な利権を持たないアメリカは、ロシアの協力さえあれば、沈黙させることができる。問題はロシアである。ロシアは日本の満州進出に一時不信を抱いていたが、門戸開放を唱えながら、その実は満州への経済的進出を図ろうとするアメリカにより一層の不信感を抱いていた。そうした思惑が交錯する中で、7月4日、第二次日露協約が結ばれた。これは、アメリカへの抵抗から第1回日露協約を強化したもので、「分界線」を境として各々に「特殊権益」を認めて干渉しないという約定である。これによって日本は、ロシアからも韓国併合への承認を正式に得た。

趙『近代朝鮮と日本』より授業者作成

2-2 アジアの人々は韓国併合をどのように見ていたか? 【歴史上の他者の見解】

資料4:のちのインド独立運動のリーダーであり初代大統領となったネルーの見解

かくて日本は(日露戦争に)勝ち、大国の列にくわわる望みをとげた。アジアの一国である日本の勝利は、アジアの全ての国に大きな影響を与えた。わたしは少年時代、どんなにそれに感激したかを、おまえによく話したことがあったものだ。たくさんのアジアの少年、少女、そして大人が、同じ感激を経験した。ヨーロッパの一大強国は敗れた。だとすれば、アジアは、その昔、しばしばそういうことがあったように、今でもヨーロッパを打ち破ることができるはずだ。ナショナリズムはいっそう急激に東方諸国にも広がり、「アジア人のアジア」の叫びが起こった。しかしこのナショナリズムは単なる復古でも、古い習慣や、信仰への固執でもない。日本の勝利は、西洋の新産業方式の採用のおかげだとされている。この、いわゆる西洋の観念と方法は、このようにして、いっそう全東洋の関心を集めることになった。

日本のロシアに対する勝利がどれほどアジアの諸国民を喜ばせ、こおどりさせたかを、われわれはみた。ところが、その直後の成果は、少数の侵略的帝国主義のグループに、もう一国を付け加えたにすぎなかった。そのにがい結果を、まず最初になめたのは、朝鮮であった。日本の勃興は朝鮮の没落を意味した。日本は開国の当初から、自己の勢力範囲として、すでに朝鮮と満州の一部に目をつけていた。もちろん、日本はくりかえして中国の領土保全と、朝鮮の独立の尊重を宣言した。帝国主義国というものは、相手の持ち物をはぎとりながら、平気で善意の保証をしたり、人殺しをしながら生命の尊厳を公言したりするやり方の常習者なのだ。だから、日本も、朝鮮に対して干渉しないと、ものものしく宣言した口の下から、昔ながら朝鮮領有の政策を推し進めた。対中国戦争も、対ロシア戦争も、朝鮮と満州を焦点とする戦争だった。日本は一步一步地歩を占め、中国が排除され、ロシアが敗北した今では、あたかも無人の野を行く観があった。

日本は帝国としての政策を遂行するにあたって、まったく恥を知らなかった。ヴェールで包んでごまかすこともせず、おおびらにあざり回った。1894年、日清戦争の開始直前に、日本人は朝鮮の首都ソウルの王宮に腕づくで押し入って、日本の要求を聞き入れなかった女王(閔妃)を廃して、幽閉した。

日清戦争後、1905年に朝鮮国王は、無理やり朝鮮独立の放棄を認められさせ、日本の宗主権を受け入れた。しかしそれでも足りず、5年も立たないうちに、この不幸な国王は廃され、朝鮮は日本帝国に併合された。これは1910年のことだった。3000年以上にわたる長い歴史を持つ独立国としての朝鮮はほろびた。

ネルー『父が子に語る世界歴史 三』より引用

Q3 条約は日韓合意のもとに締結されたか？ 【一次資料の証拠】 【原因と結果】

3-1 第二次日韓協約はいかに締結されたか？

資料5: 第二次日韓協約の締結時の様子① 伊藤と韓国皇帝の交渉過程

皇帝は外交権の移譲、すなわち国際法上の独立国家の地位を失うことを拒んだ。それはアフリカの植民地に等しい、とさえいった。しかし、伊藤は、皇帝の「哀訴的情実談」を退け、保護条約は日本政府の「最早寸毫(すんごう)も変通の余地なき確定案」であり、「もし韓国がこれに応じなければ、いっそう「困難な境遇」に陥ることを覚悟されたい」と威嚇し、即決を促した

*寸毫…ほんの少し

『日本外交文書』38巻1冊より海野が作成。海野福寿『韓国併合』より

資料6: 第二次日韓協約の締結の様子② 条約調印の雰囲気

銃刀森列すること鉄桶の如く、内政府及び宮中、日兵亦排立し、その恐喝の氣勢、以て言に形し難し鉄桶の如く…隙が無いこと

『大韓季年史』より、海野福寿『韓国併合』

資料7: 大韓帝国皇帝高宗からロシア皇帝に当てられた手紙

第1に、わが政務大臣が調印した云々とするのは、真実に正当なことではなく、威嚇を受けて強制的に行われたことである
第2に、朕は政府の調印を許可したことはない
第3に、政府会議を云々するが、国法に依拠せず、会議をしたのであり、日本人らが強制的に閉じ込めたまま会議をしたものである

3-2 韓国併合は両国同意のもと行われたのか？

資料8: 日韓併合条約

日本国皇帝陛下及韓国皇帝陛下は両国間の特殊にして親密なる関係を顧ひ相互の幸福を増進し東洋の平和を永久に確保せむことを欲し此の目的を達せむか為には韓国を日本帝国に併合するに如かざることを確信し茲に両国間に併合条約を締結することに決し之か為日本国皇帝陛下は統監子爵寺内正毅を韓国皇帝陛下は内閣総理大臣李完用を各其の全権委員に任命せり因て右全権委員は合同協議の上左の諸条を協定せり

第1条 韓国皇帝陛下は韓国全部に関する一切の統治権を完全且永久に日本国皇帝陛下に譲与す

第2条 日本国皇帝陛下は前条に掲けたる譲与を受諾し且全然韓国を日本帝国に併合することを承諾す

第3条 日本国皇帝陛下は韓国皇帝陛下太皇帝陛下皇太子殿下並其の後妃及後裔をして各其の地位に応じ相当なる尊称威厳及名誉を享有せしめ且之を保持するに十分なる歳費を供給すへきことを約す

第4条 日本国皇帝陛下は前条以外の韓国皇族及其の後裔に対し各相当の名誉及待遇を享有せしめ且之を維持するに必要な資金を供与することを約す

第5条 日本国皇帝陛下は勲功ある韓人にして特に表彰を為すを適当なりと認めたる者に対し栄爵を授け且恩金を与ふへし

第6条 日本国政府は前記併合の結果として全然韓国の施設を担任し同地に施行する法規を遵守する韓人の身体及財産に対し十分なる保護を与へ且其の福利の増進を図るへし

第7条 日本国政府は誠意忠実に新制度を尊重する韓人にして相当の資格ある者を事情の許す限り韓国に於ける帝国官吏に登用すへし

第8条 本条約は日本国皇帝陛下及韓国皇帝陛下の裁可を経たるものにして公布の日より之を施行す

右証拠として両全権委員は本条約に記名調印するものなり

明治43年8月22日 統監子爵 寺内正毅

隆熙4年8月22日 内閣総理大臣 李完用

資料9: 日韓併合条約の形式に関して

寺内が併合の決行に着手したのは、八月一六日である。この日寺内は李完用を官邸に呼びつけ、併合案を呑むように強要した。そして、その形式は「合意的条約」によるものでなければならぬとした。保護国とは、自治あるいは独立を与える前の状態であるのだから、併合というのは、それに反する政策であり、国際的に日本の面目を保てないためである。「併合」という語からして、対等的一体化という語感をもつ「合邦」とも「合併」とも違い、しかも韓国廃滅をも腕曲に意味するとして、意図的に考案されたのであった。

趙『近代朝鮮と日本』より

Q4 韓国を植民地にすることは仕方なかったのか（それ以外の選択肢はなかったのか）？ 【倫理的側面】

資料10:シュタインの利益線の考え方

朝鮮をめぐる日本がただちに戦争に訴えることを奨めていたわけではなく、例えば朝鮮半島で英露間に戦争が勃発した場合でも、英露双方から朝鮮の中立の言質を得られれば、日本は局外中立のままでいいと述べています。基本的には、①外交の手段によって、朝鮮と各国間に広範な内容を持つ条約を締結させて、各国が朝鮮の独立を認める方向に持っていき、②スイス・ベルギー・スエズ運河などと同じく、朝鮮を「萬国共同会」の問題としてしまう、などの具体的方法があると助言していました。加藤陽子『戦争の日本の近現代史』より

資料11:伊藤博文の保護国化政策

「第3次日韓協約」調印翌日の統監府幹部に対する談話の中でも（伊藤は）韓国合併論に触れ、それ（韓国併合）は日本に「非常の負担」をかけることになるので、「今更議論の余地なしと考」えると、はっきりと合併を否定した。記者会見でも伊藤は、日本の政策は韓国を富強ならしめ、「独立自衛」の道を立て、「日韓提携」するのが「得策」であると述べている。さらに続けて合併問題に言及し、「合併はかえって厄介を増すばかりで何の効なし」と語り、合併論を批判した。海野『韓国併合』より

参考資料:安重根の手記

そもそも文明は、洋の東西はもちろん、賢愚、男女、老少（を問わず）各々が天賦の性を守り、道徳を重んじ、競い争いあうことの無い心で、安らかに暮らし愉快地に働き、ともに太平を享すること、これを文明というべきです。（ところが）現今の時代はそうではありません。いわゆる上等社会の高等人物が論じるのは、競争の説であり、究まるのは殺人機械です。ですから世界中に砲煙と弾雨が絶える日が無いのです。どうして慨嘆せずにいられるでしょうか。今に到って東洋の大勢は、これを言うならばすなわち、恥ずべき状態がもっとも甚だしく、まことに記し難いことです。いわゆる伊藤博文は、いまだに天下の大勢を深く考えることができず、残酷な政策を濫用しています。東洋の全幅が将来に魚肉の場（となること）を免じます。ああ、天下の大勢の将来を深く考えるならば、有志の青年らは、どうしてすすんで手をこまねき策も無く、坐して死を待つことができるでしょうか。この私はこう思ってやまぬがゆえに、ハルピンの公衆の面前[万人公眼之前]で一砲し、伊藤老賊の罪悪を公然と批判し、東洋の有志の青年たちの精神を目覚めさせようとしたのです。

勝村誠「安重根の獄中口述記録「聴取書」を中心に」より

生徒が（再）構築した歴史言説①

- 当時列強の勢力が近づいてきていた日本にとって、日本の領土を守る上で朝鮮を他の国に支配されない中立の立場に置いておくことがとても重大であった。そのため中国やロシアと韓国を巡って戦争を行い勝利を収め、列強各国とも列強の利権を認める形で韓国の保護国化を認めてもらい日本の韓国での影響力を強めるためあくまでも合同協議という形で併合された。当時列強は帝国主義が主流であり、武力によって植民地化することなどが普通であった時代において、形式上合同協議であったことやあくまでも自国の本土を守るためという理由付きであることを考慮すれば、当時の時代背景的に正当化されてもおかしくはないことであった。

☞当時の帝国主義という文脈で日本の植民地化獲得を捉え、過去の文脈を踏まえると正当化されると判断した

生徒が(再)構築した歴史言説②

- 日本の植民地獲得(韓国併合)が仕方なかった、正当化される、とは、私は考えない。私はこの問題について、人間の感情、また現在に及んでいる影響を中心として考える。今日の日韓関係に過去のこの出来事が影響を与えている原因には、「意思を無視され」支配された屈辱的な思いがそのうち一つあるだろうと推測できる。第二次日韓協約は、韓国皇帝が拒んだにも関わらず武力を背景に半ば強制的な締結をされ、韓国併合では強制的な形で両国合意のもと行われた。韓国併合時に行われた政策がどうであろうと、この経緯を感情的な目でみて反感をもつのは当然のことであると思う。韓国併合という出来事が直接原因となった問題に加え、この「感情」が、竹島問題など難しい政治問題を取り扱う上で非常に厄介なものになってしまっている。これを取り除いていくのは、国家という共同体ありきで世界を運営していく以上とても難しい道であると思う。以上より、現在そして未来に及ぶ国家間や個人間に与える影響を考え、私は日本の韓国併合は正当化されるべきでないと考える。

☞ 現代の日韓の人々の感情的な反応に着目し、日韓間の友好関係を気づくためにも、正当化はできないと判断した。一方で過去の文脈を探究することはあまりできていない。

生徒が(再)構築した歴史言説③

- 当時の韓国周辺の状況を踏まえたうえで考えると、韓国併合は仕方なかった出来事だと認めざるを得ない。朝鮮の植民地化に反対していた伊藤博文が暗殺されたことを引き金に日本の帝国議会は挑戦を支配し植民地化しようとする強硬的な流れに陥り、暗殺から一年後韓国併合が始まってしまった。安重根は確かに英雄かもしれないがその行動は決して手放して褒められるものではないであろう。武力で威嚇したうえで強制的に締結させた日本のやり方は正しかったとは言えないが、もし仮に併合の道を歩んでいなければ韓国はロシアの南下に飲み込まれていたかもしれない。当時の列強の支配下から独立を維持してきた日本の存在は現在の韓国を国として成り立たせている要因と無関係であったとは言いきれない。僕は日本がとった手段を介さない「併合そのもの」については仕方なかった出来事であったと考える。

☞ 当時の帝国主義、特にロシアの南下政策という文脈で日本の植民地化獲得を捉え、日本の植民地獲得のやり方は正しいとは言えない(正当化はできない)が、過去の文脈に照らし合わせると正当化されると判断した

生徒が(再)構築した歴史言説④

- ロシアが当時南下政策をすすめていたこと、朝鮮国内での親露派の出現によって、朝鮮を利益線と考えている日本にとっては、なんとかして策を講じないといけない状況下であったらうから、この韓国併合は仕方なかった(やむを得ない)ことだと思われる。しかし、正当化はされないと思う。実際には、列強にこの併合が認められていたかもしれないが、あくまでその代わりの何かを与えることで(いわば口封じみたいな形で)、日本も認められていたけれど、それがあったからこそ仕方なく認めている国もあつたらうし、実際には認めたくないけれど恩をもらってしまったからやむを得なくて認めた列強もあると思われる。そもそも、インドなどのアジア諸国からはからは認められていなかったのだからこそ、全世界からの承認を受けていない。それに、日韓併合条約も合同会議と言っているけれど、強要して韓国側に「YES」としか言えない状況を作っており、第二次日韓協定の際も、威嚇していたみたいだし、とにかくやり方が強行的だからやっぱり正当化はされないと思われる。条約は、両国間で調印(署名)さえすれば締結されるため、簡単に締結されるが、一方的に内容を作り上げて、ただ相手側に調印させることも可能である。当時の日本はそういう手を使っていると思われる。だから、韓国併合条約の内容にも植民地にするならその土地を回収すること(武力等で押さえつける)で良いのに、わざわざ土地を譲渡とかと書いて相手に了承させることで、国際社会からの日本が相手側の了承を得て植民地化したことへの承認を得やすくしようとしている。

☞当時の帝国主義という文脈で日本の植民地化獲得を捉え、過去の文脈に照らし合わせると仕方ない側面はあったが、決して正当化されるべきではないと判断

生徒が(再)構築した歴史言説⑤

- 日本の肩を持った日本側の視点で見ると、ロシア勢力の巨大化を防ぐべく行った韓国併合は、結果的には仕方がなかったと言える。最初の日本は、あくまでも国の利益線を守るために「朝鮮半島の独立(中立の立場)」を目指していた。しかし、日清戦争後、ロシアは満州での権益を獲得し、中国分割の進行で旅順・大連を租借、東清鉄道の敷設権を得て、南下政策をほぼ完成させた。さらに日本の焦りに拍車をかけるように、朝鮮半島では、日本が行った閔氏殺害や断髪令の断行などにより、反日感情が高まり、親日政権が崩壊し、親露派の大韓帝国が誕生する。韓国を中立の立場どころか、ロシア側に加わってしまいそうにな状況になり、日本は満韓交換論を主張し、本格的に韓国併合を目指すようになる。しかし、併合のやり方において、もっと他にやり方は無かったのか、と思う。日本は如何なる取り決めも、韓国の意向を踏まえず、ましてや武力で脅して条約(協約)を締結させている。これでは、韓国側から恨まれ、アジア諸国からよく思われなくて当然である。このような卑劣で残虐な併合を踏まえると、日本の韓国併合は、行為自体は仕方がなかったと言えど、全面的に正当化していいものではないと言える。

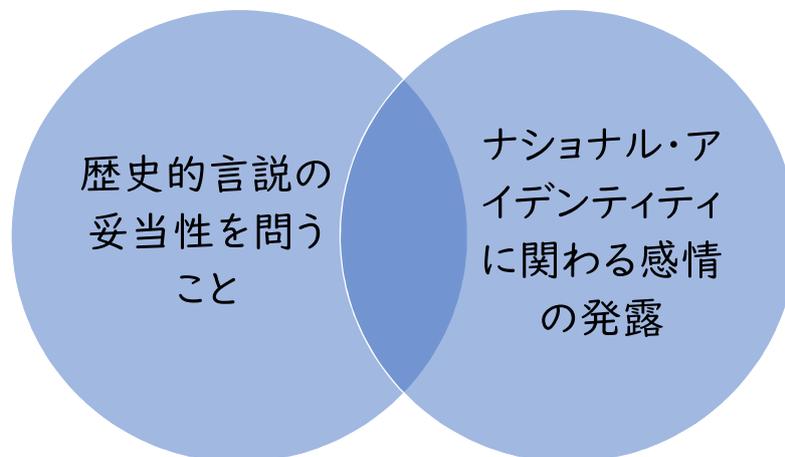
☞当時の帝国主義という文脈で日本の植民地化獲得を捉え、過去の文脈に照らし合わせると仕方ないと判断したが、他にも選択肢は取り得るし、プロセスの残虐性を考慮すると正当化はできないと考えている

小括 本実践の成果と課題

- 多くの生徒が偏狭なナショナリズムに基づく根拠のない言説ではなく、歴史的思考を用いて史資料から自らの言説を再構築することができた。
- 「仕方ない」という言説を構築した生徒は過去の文脈（歴史上の他者の見解、原因と結果）のみに触れ、そのほかの選択肢を問うたり、行為の罪悪を問うことなど倫理的な判断は保留していた。
- ➔ 歴史的思考を用いて過去の文脈を探究した際に「仕方なかった」という反応が生じることが立証された（Barton&Levstik,2004:渡部2019）
- 一方で、日本の加害性に倫理的（そして、感情的）に反応した生徒からは「仕方ないとは言えない」という考え方が出てきたが、歴史上の他者の見解や原因と結果に着目した過去の文脈を踏まえた言説構築には至らなかった。
- 過去の文脈を理解しつつ、正当性を問う「仕方ないが正当化はできない」「仕方なくないし正当化できない」という言説を構築する生徒もいた。
- ➔ 歴史論争問題を考える際の歴史的思考アプローチの限界が示された。対話を生むためには歴史的思考の過去を探究することと現代の我々が過去の行為を倫理的に評価することのバランスを取ることが重要ではないか。
- ➔ 「①:当時の文脈を考えると仕方なかったか、②:①を前提に現代の私たちの倫理観を踏まえ、正当化すべきかか？」と2段階で問うことが有効であると考えられる。

小野報告:批判的社会文化的アプローチを活用した歴史授業

生徒による歴史的言説の再構築の構造



批判的社会文化的アプローチの重要性

1. 現代社会における支配的な歴史的言説が持つ**権力性**を意識すること
2. 現代社会における支配的な歴史的言説が残された**目的**や、その**構造を脱構築**すること
3. 生徒の**感情へ配慮**すること
4. 生徒同士が持つに至った歴史的言説について**互いに分析**すること
(Epstein & Peck, 2017, より小野が再構成)

☞これらの要素を意識しながら、単元における目標・内容・方法を設計した。

目標

- ①: 歴史認識の対立の原因となる言説がどのように語られているかについて、**強調されている事実**や、**言説が語られた社会的立場性**を踏まえて、歴史的に探究する。
- ②: 日本の植民地支配を**正当化・不当化する言説双方**を踏まえながら、生徒自身の言説を構築する。

内容

- 日本の朝鮮統治における植民地近代化論に関する是非に焦点化。(単元の終盤では日本による皇民化政策にも言及。)
 - 植民地支配前期・後期における日本の支配, 朝鮮国内の社会状況について記した歴史家の史資料, 支配下に生きた朝鮮の人々の語りを活用。
 - 用意した史資料からのみで自らの見解を形成することが難しい場合は, その理由と必要だと考える史資料を明記させた。
- ☞その後, その記述を基に, 実践者小野が該当する史資料を用意(統計資料など)。

方法

- 史資料における見解が, どの社会的立場からのものかを検討させた。
- 史資料の中で強調されている事実が何かを読み取らせ, 見解のどのような部分を自らが支持できる, もしくはできないのかを他の史資料との比較や留保条件を付けることで明らかにさせた。
- 授業の前半において, 史資料に根差さない感情的な議論にならないように, 生徒一人一人の探究に集中させた。
- 自らの見解を相対化し, 言説を構築させるために, 他者との議論を踏まえ, 最終課題に取り組ませた。

単元の展開

MQ(最終課題):あなたなら,日本による朝鮮統治はどのようなものであったと語りますか?

単元の展開

導入(探究の前提知識の獲得)	探究①(歴史家の見解の探究)	探究②(朝鮮の人々の語りの探究)
植民地支配前後の社会状況や当時の主要な出来事,出来事に関わっていた人物を調査する。	歴史家が何を事実として強調しているかを読み取り,歴史家が主張する見解を把握する。生徒には,それぞれの見解について感じる感情を記述させ,自らの経験や価値観との結びつきを意識させる。	語りの中で問題として取り上げている歴史的事実を読み取りながら,見解を把握するだけでなく,その見解がどのような社会的な立場性から述べられているのかを考えさせ,近代化をそれぞれの立場がどのように捉えていたのかを考察させる。

☞単元の前半では,日本の植民地支配に対する率直な感情が表出し,生徒同士で対立が表面化しないよう,生徒個人での探究を組織。十分な史資料の検討がなされたと判断した後(生徒が探究②まで学習が深められた場合)は,生徒同士で見解を交流することを教師側で推奨し,歴史的言説の相対化を図らせた。

具体的な問いと資料例

探究①

史資料を探究する問い

1. 主にこの資料で述べられている見解はどのようなものでしょうか?
2. 特に事実として強調されていることは何でしょうか?(複数回答可)
3. この資料を読んでみて感じる率直な感想や感覚はどのようなものですか?

具体的な問いと資料例

金允植(キム・ユンシク:朝鮮の政治家・漢学者)は、8月頃(1904年)になると日本義戦観(日露戦争を歓迎する考え)を放棄し、韓国には何ら国権がないことを認識した(『続陰晴氏』光武8年8月13日)。そして翌年4月には、「京外の各所はみな日人の天地となり、その規模は大きく、どうやらわが民を虐殺することを主としているらしい」とまで嘆くようになった(『続陰晴史』光武9年4月17日)。実際、日本の横暴な振る舞いは言語道断であった。軍隊とともに入りこんできた日本人の小商人たちは、軍隊の威を借りて傍若無人に振る舞った。外国人に対しても同じであった。わけても悪質なのは人夫であった。彼らは強奪と暴力・虐殺を至るところで行った。

趙景達(2012)『近代朝鮮と日本』岩波新書より

資本主義社会の形態と工業技術は朝鮮による受け入れを待つばかりになっていたが、産業資本家がまだ十分な成長を遂げていなかった。朝鮮で資本家階級が成長を遂げていなかった。朝鮮で資本家階級が成長するには、次のような条件が整う必要があった。まず、資本家としての成功に必要な語学と技術を習得した新しい世代の登場、そして企業家の活動を促進する政治的、経済的状况である。これらの条件が完全にそろうのは1919年以降のことである。

とはいえ、帝国主義は朝鮮を強引に国際的な市場経済のなかに引きずりこみ、朝鮮は初めて新しい活発な経済を経験することになった。国際市場を支配していた帝国主義諸国のなかで、朝鮮半島では日本がしだいに中心的存在となっていた。この新しい市場こそが、伝統的な朝鮮社会の特定層に、多額の資本蓄積の足場と原動力を提供したのである。特定層とは商人と地主のことであり、彼らのなかでもとくに進取の気性に富む者が、1920年代以降、新興の産業資本家階級を形成していくのである。

カーター・エッカート(2004/小谷まさ代訳)『日本帝国の申し子—高敞の金一族と韓国資本主義の植民地起源 1876-1945』草思社より

具体的な問いと資料例

探究②

史資料を探究する問い

1. その人物の社会的な立場はどのようなものだと想像できますか?
2. その人物が強調する事実は何ですか?
3. その人物の語りを読み取って感じる率直な感想や感覚はどのようなものですか?

具体的な問いと資料例

イ・サンドウ(男性・1910年生まれ)の証言

親父は日本人が来るのを嫌っていましたが、私はそれほど悪い印象を持ってはいませんでしたね。何故かって？村は梅雨時になると決まって洪水になりました。貯水池やダム、橋を建設したのは、やってきた日本人だったのです。岩で支払う税金制度もあり、各家庭は一年に二、三回決まった量の岩を拾いに行かねばなりません。その岩は道路を作るのにつかわれたのです。

日本人の組織力には驚きましたね。彼らは計画的に物事を進めるのです。細かく計画を立ててやってきて、きちんとしたものを建設する。日本人が私の村に建てた橋は、雨や洪水の中でも持ちこたえました。また、日本人たちはいろいろな小物を持ち込みました。鋭いかみそりナイフ、すぐに火がつくマッチ、レコードプレイヤー……。それらはヨーロッパ製で、私たちが待ち焦がれていたものでした。最初に朝鮮にそれらを持ち込んだのは日本人でしたが、長い目で見ると良かったのだと思います。

ホン・ウルス(男性・1905年生まれ)の証言

日本は朝鮮を支配下に置いたとき、各農場の広さを測りました。日本人は「この測量を実施すれば各人がどれくらいの土地を所有しているのか正確に把握できる」と言っていました。申告されなかった土地は、もちろんすべて彼らのものになってしまいました。当時、日本がやったことのひとつに農地の所有者の記録の作成があります。それまで朝鮮ではそのような記録がありませんでした。朝鮮の人たちは何代にもわたって、誰々の田んぼは誰々の土地の隣にあるという風に言ってきたのです。

朝鮮人の中にも小賢い人がいるものです。技術者が土地調査をしていると、そういう農民は自分の土地でない部分も指差して、自分のものだと言ってしまうのです。調査が終わり、地図に記録されたときには、その人の土地は実際よりも広く記されていました。無知な農民たちは土地を失ってしまったのです。

日本人たちはかなり多くの土地を自分たちのものにしてしまいました。強奪のターゲットとなっていたのは、小さな土地や斜面ではなく、豊かな農地でした。日本が権力を握って以来、こうして多くの土地が剥奪されていったのです。

ヒルディ・カン(2006)『黒い傘の下で:日本植民地に生きた韓国人の声』ブルース・インターアクションズより

生徒の最終課題における解答例①

「植民地支配当時、朝鮮の全戸口の80%が農家であり、経済の多くを農業に依存していた。日本統治以前から朝鮮の農村は土地所有の格差が大きく、貧富の差が大きかった上、小作人も多く存在していた。—しかしその近代化が必ずしも農村まで普及した訳ではない。—1940年までの朝鮮全土での非農業従事者が25.2%であり、裏を返せば74.8%は農業従事者であったことを踏まえると、農村は劇的に近代化し、農民から工業従事者へ転換したという訳ではない。—都市では近代化が進み農村では変化しなかったのなら、農村の暮らしが低下しなくても格差は拡大するのではないだろうか。そして何より、太平洋戦争期での総動員体制や徴兵制、創氏改名など一連の文化面への政策についてを忘れてはならず、日本統治下での朝鮮が近代化し経済発展をしたことで「日本の統治は良かった」と一面的に結論付けることはできない。」

☞双方の言説を比較衡量し、日本の皇民化政策にも言及しながら、自らの倫理観に照らし合わせ、一面的ではなく、複線的に自らの言説を構築した。その際、農民と工業従事者の人々への影響について考察することで、当時の支配の正当性を主張する言説に異議を唱えた。

生徒の最終課題における解答例②

「日本による朝鮮統治は、私は、『当時韓国の政治家に統治能力がなくこのまま独立国として維持することが困難』であり、当時の国際法がそれを不法としなかったとしても、朝鮮国民の意思とは無関係なもので、それによる国民への被害は許されるべきではないと思う。資料より、日本による統治は確かに朝鮮の農業などの効率化による生産性の向上につながったのは事実だが、それはどちらかと言えば結果論で、その際にないがしろにされた伝統的な物事があることや保護国化の名目で利益を日本に不当に多くとっていたことは倫理的にあまり好ましくないように感じた。」

☞当時の国際情勢から植民地支配がなされていたことを述べているが、当時の朝鮮国民への被害への着目、自らの倫理観とのつながりから、支配が朝鮮国民の意思に反していたのではないかと結論付けた。

生徒の最終課題における解答例③

「日本はただ支配し農民の育てたものから税を巻き上げるだけなのではなく、工業化やインフラ整備に努めた。鉄道の敷設、巨大科学コンビナートの建設、ダムや橋の建設などを行い、1938年頃までには多くの朝鮮人が近代産業に従事するようになっていた。産業発展には被統治者である朝鮮人も深く関与し、創発性、起業者精神をかき立てられる者もいたという資料もある。—これらの理由から自分は日本の朝鮮統治を肯定しようとする。

今回、自分が選んだ史資料のほとんどは日本人、西洋人、朝鮮人の富裕層が書いたものだ。もちろん民衆の間では激しい抵抗や運動があっただろうと思う。しかし、他国が支配する以上、そういった反発は付き物だ。」

☞日本による植民地支配を工業化やインフラ整備の側面から肯定する判断をした。それは、朝鮮国内でも同調する動きがあると結論付けた。一方、自らの記述が一面的な史資料に基づくことは認識しており、その認識と自らの倫理観が結びついた結果、自身の言説を構築した。

生徒の最終課題における解答例④

「1940年までには朝鮮半島には計5671キロメートルの鉄道が張り巡らされ、累計4730万人の乗客を輸送していたと書いてある。さらに1929-1936年までの10年で企業は480社から1203社に増え、もちろん労働者も増えた。そして、近代的な病院も増えた。その記述を見れば韓国が大きな発展をとげたことは確かだし、これらを10年、20年くらいのスパンで進めている。

ではそれが韓国の人々はどう感じていたのか。「乱暴だ」と感じたと思う。一軍隊とともに入りこんでいた日本人の行動はひどく、無法なふるまいだったと書いてある。さらに一豊かな農地は軍にとられたとも書かれている。一韓国人が日本人に対して、嫌悪感を抱いていたことは確かだろう。

一それはいくら議論をしても解決できないと思う。どちらも正当性があるし、それと同時に突っ込んでほしくない歴史もあるからだ。

☞インフラ整備の側面による近代化と、朝鮮の人々の感情を並列に書くことで、双方の言説を並列に並べるような記述を行っている。それぞれを価値づけたり自らの倫理観に引き付けることはなく、「議論をしても解決できない」問題として認識することになった。

小括

- 歴史認識論争の一方の極にある言説をそれぞれ歴史的に探究していくことは、言説を比較衡量し、言説の再構築を志向させるために役立つと思われる。
- 一方で、
 1. 特質(例:植民地支配の肯定を示す)が同一である史資料を収集するケース
 2. 自らの倫理観と切り離すことで、双方をどのように再構築していくのかについて考察を深めず、「いくら議論をしても解決できない」との結論を導くケースが見られた。
- このことを防ぐためには、
 - ① 当時生きた人々の多様性を強調すること
 - ② 生徒同士で自らが構築した言説が一面的ではないかどうか、その妥当性を分析、批判し合うことを繰り返し学習活動の中に設けること(批判的社会的アプローチの「4」への意識)
 - ③ 認知的探究から生徒の倫理観に意識的に引き付ける学習活動を設けることを意識する必要があると考えられる。
- その結果、自らの言説の一面性に気付き、言説の再構築を放棄することなく、複線的に言説を構築することができると思われる。

総括

- 歴史的思考を活用したり、歴史言説を批判的に検討したりすることを通して、生徒が歴史言説を構築できるようになった。
- しかし、倫理的な反応を回避したり、逆に倫理的な反応が強すぎたり(星実践)、自分の結論にとって都合の良い語りからのみ言説を構築したり(小野実践)する生徒の存在が明らかになった。こうした生徒の言説は一面的であり、異なる立場の言説を有する人との対話が生じにくいと考えられる
- こうした課題を踏まえて、過去の探究と倫理的反応を意図的に分け、両方の視点から言説を構築させること(星実践)、過去の人物の語りの多様性を強調し、生徒同士で自らが構築した言説が一面的ではないかどうか、その妥当性を分析、批判し合うことを繰り返し学習活動の中に設けること、認知的探究から生徒の倫理観に意識的に引き付ける学習活動を設けること(小野実践)とが必要であることが示唆された。

今後の課題

- 歴史教育実践の中で教師はいかに生徒の倫理的な反応をマネジメントすべきかを検討する必要がある
- 複線的な言説を構築することができる生徒の要因を検討する必要がある。また、生徒が複線的な言説を構築できるようになる歴史教師の方略を検討する必要がある。

参考文献

- 小熊英二・上野陽子 (2003) 『癒しのナショナリズム』慶應義塾大学出版会。
- 倉橋耕平 (2018) 『歴史修正主義とサブカルチャー』青弓社。
- 佐波友哲・信夫隆司・柑本英雄編 (2018) 『国際関係論 第3版』弘文堂。
- 鉦悠介 (2019) 「子どもは歴史の何を、なぜ重要だと考えるのか：“Historical Significance”概念の教室へ導入に向けて」『社会科研究』91, pp.13-24.
- 成田龍一 (2019) 『近代日本史との対話』ちくま新書。
- 星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦 (2020) 「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成—セイシャスらの「歴史的思考プロジェクト」に注目して」『社会系教科教育学研究』32, pp.91-100.
- 前川一郎編 (2020) 『教養としての歴史問題』東洋経済新報社。
- 渡部竜也 (2019) 『Doing History』清水書院。
- Barton&Levstik (2004) *Teaching History for The Common Good*. Routledge.
- Lewondowsky, S., Seifert, K., Schwarz, C. & Cook, J. (2012) Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131.
- Reich & Corning (2020) The Myth of “Black Confederates”: Beliefs of Students and Implications for History Educators. In Gross, M. & Terra, L (Eds) *Teaching and Learning the Difficult Past*. Routledge.
- Seixas, P. (2006) What is historical consciousness? In Sandwell, R. (ed.) *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*. UNIVERSITY OF TORONTO PRESS, pp. 11-22.
- Seixas, P. (2008) “Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking: A Report on the Vancouver Meetings, February 14-15, 2008. <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf>

한국 초등 사회과에서는 일본을 어떻게 가르치는가 :

한국 초등 사회과 교육과정 및 교과서에 제시된 일본 내용 분석

문현진 (울산신북초등학교)

이서영 (서울사대부설초등학교)

1 서론

가. 연구 목적 및 필요성: 대한민국 초등학생이 교육과정을 기반으로 교과서를 통해 일본에 대하여 학습하면서, 교사들이 지도서를 통해 또는 각자의 가르치는 방법과 관점 및 태도에 의해서도 인식이 달라질 수 있다는 문제의식에서 시작.

- 1) 목적: 일본에 대한 초등학생의 인식 형성에 영향을 미치는 교육과정 및 교과용 도서, 교수학습과정 및 전략 등을 분석하여 한국에서 일본을 어떻게 가르치는 지 살펴보고자 함
- 2) 필요성: 현재 일본 관련 내용을 중심으로 중등 역사교과서 분석은 많이 되어 있으나 초등학교 사회 교과용 도서 전체 분석이 된 연구는 없음, 일본 관련 내용으로 교사의 수업 구성 사례에 대한 연구 전무함

나. 연구 방법 및 절차:

- 1) 연구 방법: 문헌연구(교육과정 및 교과용도서 분석), 사례연구 (예비교사 수업 구성 사례 분석)
- 2) 연구 절차: 선행연구 분석 - 교육과정 분석 - 교과서 분석 - 지도서 분석 - 예비교사 수업 구성 사례 분석(계획-시연-성찰) - 결론 도출

2 대한민국 초등 사회 교육과정과 교과서에 나타난 일본

가. 교육과정 속 일본 관련 내용요소

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소 (초등학교 5~6학년)
정치	국제 정치	오늘날 세계화로 인해 다양한 국제기구들이 활동하고 있으며, 한반도의 국제 질서도 복잡해지고 있다.	지구촌 평화, 국가 간 협력, 국제기구, 남북통일
경제	세계 경제	국가 간 비교 우위에 따른 특화와 교역이 발생하며, 외환 시장에서 환율이 결정된다.	국가 간 경쟁, 상호 의존성
지리인식	지리적 속성	지표상에 분포하는 모든 사건과 현상은 절대적, 상대적 위치와 다양한 규모의 영역을 차지하며, 위치와 영역은 해당 사건과 현상의 결과이자 주요 요인으로 작용한다.	·국토의 위치와 영역, 국토에 ·세계 주요 대륙과 대양의 위치와 범위, 대륙별 국가의 위치와 영토 특징

장소와 지역	지역	지표 세계는 장소적 성격의 동질성, 기능적 상호 관련성, 지역민의 인지 등의 측면에서 다양하게 구분되며, 이렇게 구분된 지역마다 고유한 지역성이 나타난다.	·국토의 지역 구분과 지역성 ·우리와 관계 밀접 국가의 지리적 특성 ·우리 인접 국가의 지리 정보 및 상호 의존 관계
	공간관계	장소와 지역은 인구, 물자, 정보의 이동 및 흐름을 통해 네트워크를 형성하고 상호작용한다.	·우리 인접 국가의 지리 정보 및 상호 의존 관계
지속가능한 세계	지속가능한 환경	자연환경과 조화를 이루며 살아가려는 인간의 신념 및 활동은 지구환경의 지속가능성을 담보한다.	·지구촌 환경문제 ·지속가능한 발전 ·개발과 보존의 조화
정치문화사	삼국의 성장과 통일	고구려, 백제, 신라는 중앙 집권화를 거쳐 국가로 발전하였으며, 서로 간의 항쟁을 거쳐 신라가 통일을 이루었다.	·고대 국가의 등장과 발전(삼국의 발전, 불국사와 석굴암)
	잔란과 조선 후기 사회변동	임진왜란과 병자왜란을 거친 조선은 새로운 사회로 변화되었다.	·새로운 사회를 향한 움직임(영·정조의 정치)
	개항과 개화	개항 이후 개화파의 등장으로 근대 개혁이 이루어졌으나 일제의 침략으로 좌절되었다.	·새로운 사회를 향한 움직임(근대개혁)
	일제 식민 지배와 광복을 위한 노력	일제 식민 지배에 맞서 나라를 되찾기 위한 노력을 하였다.	·일제의 침략과 광복을 위한 노력

나. 교과서 및 지도서 속 일본 관련 내용

1) 영역별 분석:

- 지리인식, 장소와 지역: 분량이나 주제의 다양성, 도표나 사진 등 자료 채택 등이 다른 국가들과 동등한 수준으로 구성됨
- 정치문화사: 교과서의 일본 관련 차시 중 가장 많은 부분을 차지함(23/43), 지도서의 보조자료 및 활동안내 50%가 일제강점기와 관련된 차시에 배치됨, 시간의 흐름에 따라 일본 관련 내용이 증가하고 일본에 대한 표현도 부정적으로 변화됨
- 경제: 배정 차시는 많은 편이나 부분적으로 일본과 관련된 내용이 제시됨
- 정치, 지속가능한 세계: 5차시 정도로 독도를 주제로 일본의 역사 왜곡을 비판하며 영토교육이 이뤄짐

2) 사례 분석: 문제 상황으로서 일본과의 관계를 다룸

- 3) 교과서와 지도서 비교 분석: 교과서에 실린 서술보다 지도서의 보조 자료 서술에서 일본에 대한 부정적 표현이 보임

3 예비교사들의 일본 관련 수업 구성 사례

가. 수업계획: 학습 내용으로서 ‘일본’에 대해 객관적으로 알고 양국의 관계를 살펴보는 것 못지 않게, 학습 방법으로 ‘일본’을 통해 혐오 방지, 갈등 해결, 지구촌적 문제 해결 등과 같은 사회과의 역량을 함양하는 수업을 계획

1) 객관적 사실에 기초해 상호 이해를 위한 수업을 계획함: 일본과 관련된 다양한 수업 주제 중 ‘이웃나라의 자연적, 인문적 특성과 교류 현황을 파악한다’라는 성취기준을 가장 많은 예비교사가 선택했으며, 그 이유는 우리나라와의 공통점과 차이점을 발견할 수 있는 인류 보편성을 객관적으로 인식시키는 것이 일본을 가르칠 때 가장 중요한 것이라 생각함.

2) ‘독도’ 관련 성취기준이 오늘날의 양국 관계를 가장 잘 드러낸다고 보아, 사안에 대해 편향되고 감정적인 대응을 줄이기 위해 역사적 근거를 중심으로 한 독도학습이 필요하다고 봄.

3) 경제교류와 관련된 내용을 수업으로 구성함에 있어 양국간의 수출통제 조치가 경제 단절경제 및 국민 감정까지 단절되었던 예비교사들의 경험을 바탕으로, 교류의 중요성과 갈등 해결 방안을 중심으로 수업을 계획함.

4) 예비교사들이 직접 실습기간 중 만난 초등학교생들이 맹목적으로 일본을 좋아하거나 비난하는 등의 경험에 비춰 극단의 감정을 완화하기 위한 주제의 수업을 계획함.

5) 일제강점기 등 과거사와 관련된 성취기준을 선택한 팀은 한 팀에 불과했는데, 이들은 세계 시민성이 강조되는 사회에서도 과거사를 기억하고 비판적 시각을 후대에 전달할 필요가 있음.

나. 수업 시연: 수업을 통해 일본에 대한 부정적 감정이 강화되는 것을 경계하였으며, 다양한 지식 탐구를 통해 지리적, 인문적 요소를 이해하고 근거에 기반에 역사를 인식하며, 갈등 해결을 위한 사회적 기술을 함양하기 위한 수업을 시연함.

1) 일본의 자연환경을 알아보는 부분에서는 세계지리의 관점에서 탐구하였으며, 의식주 문화를 알아보는 수업에서는 한국과 일본의 공통점과 차이점을 통해 각각의 고유한 의식주 문화가 있음을 이해하고 수업이 이루어짐.

2) 독도와 관련된 수업에서는 영토분쟁을 역사적, 실재적 사실에 근거해 대응할 수 있는 지식을 체득시키고자 수업 활동에 노래, 게임 등 흥미 요소를 적극 활용함.

3) 경제교류 관련 수업에서는 학생들의 생활 속에서 쉽게 접할 수 있는 소재를 중심으로 수업을 시작하였으며, 무역 분쟁의 과정을 살펴보며 교류의 장점과 문제점, 그리고 이를 해결하기 위한 방안을 찾아보는 활동이 이루어짐.

4) 한일 갈등 주제를 중심으로 한 수업에서는 위안부 소녀상, 야스쿠니 신사참배, 육일 승천기, 군함도 강제징용에 대해 논쟁하였는데, 한국측의 입장뿐만 아니라 일본측의 입장을 함께 알아보고 설득력 있게 의견을 피력하는 논쟁활동 중심으로 구성됨.

5) 일제강점기와 관련해서 우리나라 위인의 행동을 알아보고 나라면 어떤 행동을 했을 지 생각해 봄으로서 잊지 말아야 할 민족사를 전달하는 수업이 이루어짐.

6) 일본을 국가로 인식하지 않고 인물로 의인화 하거나, 일본에 사는 내 또래 친구, 귀여운 애니메이션 캐릭터 등을 활용해 일본과 한국의 바람직한 관계를 생각하도록 활동을 구성함.

다. 수업 성찰

1) 수업을 준비하며 일본에 대한 지식의 측면을 강화한 것이 객관적이고 이성적으로 일본을 인식하는 데 도움이 됨.

2) 사회과가 추구하는 민주시민의 가치인 합리적 의사결정, 상호 협력적 가치의 추구, 혐오의 감소와 관용의 정신 배양 등을 일본 관련 수업에 녹여낼 수 있었음.

3) 사회과 수업에서 다루기 불편하고 민감한 주제들을 우회적인 방법을 찾아 수업하는 경험을 통해 사회과의 닫힌 영역을 풀어내는 교수학적 경험을 쌓음.

4 결론 및 제언

1) 교과서 및 지도서에는 일본에 대하여 객관적이고 정확한 정보를 실어야 함.

2) 유네스코가 제시한 ‘국제 이해 협력 평화를 위한 교육과 인권, 기본 자유에 관한 교육 권고’ 등을 준수하는 교과서를 지향해야 함.

3) 사회과 교육과정에 다문화 관련 성취기준을 확대하여 세계 시민성 함양을 추구해야 함.

4) 일본을 가르치는 방법에 있어 강압 금지, 논쟁성에 대한 유지, 자신의 이해관계에 비추는 행동 지향 등의 ‘보이텔스바흐 협약’을 고려해야 함.

韓国の小学校社会科では日本をどのように教えるか：

韓国初等社会科教育課程および教科書に示された日本に関する内容分析

ムン・ヒョンジン(蔚山新福小学校)

イ・ソヨン(ソウル大学師範大学付属小学校)

1. 序論

A. 研究目的および必要性:韓国の小学生が教育課程を基盤に教科書を通じて日本について学習しながら,教師が指導書を通じてまたは各自の教える方法と観点および態度によっても認識が変わりうるという問題意識からスタート。

- 1) 目的:日本に対する小学生の認識形成に影響を及ぼす教育課程および教師用指導書,教授学習課程および戦略などを分析し,韓国で日本をどのように教えるのかを調べる。
- 2) 必要性:現在,日本関連内容を中心に中等歴史教科書の分析は多くなされているが,小学校社会教科用図書全体の分析がされた研究はなく,日本関連内容で教師の授業構成事例に対する研究は皆無である。

B. 研究方法及び手順:

- 1) 研究方法:文献研究(教育課程および教科用図書分析),事例研究(教員志望学生授業構成事例分析)
- 2) 研究順序:先行研究分析-教育課程分析-教科書分析-指導書分析-教員志望学生授業構成事例分析(計画-試演-省察)-結論導出

2. 韓国の小学校社会教育課程と教科書に示された日本

A. 教育課程の中の日本関連内容要素

領域	核心概念	一般化された知識	内容要素 (小学校5-6年生)
政治	国際政治	今日,グローバル化により多様な国際機関が活動しており,朝鮮半島の国際秩序も複雑になっている。	・世界平和,国家間協力,国際機関,南北統一
経済	世界経済	国家間の比較優位にともなう特化と交易が発生し,外国為替市場で為替レートが決定される。	・国家間競争,相互依存性
地理認識	地理的属性	地表上に分布するすべての事件と現象は絶対的・相対的位置と多様な規模の領域を占め,位置と領域は該当事件と現象の結果であり主要要因として作用する。	・国土の位置と領域,国土愛 ・世界主要大陸と大洋の位置と範囲,大陸別国家の位置と領土の特徴
場所と地域	場所	指標世界は場所的性格の同質性,機能的相互関連性,地域民の認知などの側面で多様に区分され,このように区分された地域ごとに固有の地域性が現れる。	・国土の地域区分と地域性 ・密接な関係国の地理的特性 ・隣国の地理情報と相互依存関係
	空間関係	場所や地域は人口,物資,情報の移動や流れを通じてネットワークを形成し,相互作用する。	・隣国の地理情報と相互依存関係

持続可能な世界	持続可能な環境	自然環境と調和を成して生きようとする人間の信念及び活動は、地球環境の持続可能性を担保する。	<ul style="list-style-type: none"> 地球村の環境問題 持続可能な発展 開発と保存の調和
政治文化史	三国の成長と統一	高句麗, 百濟, 新羅は中央集権化を経て国家に発展し, 互いの抗争を経て新羅が統一を成し遂げた。	<ul style="list-style-type: none"> 古代国家の登場と発展(三国の発展, 仏国寺と石窟庵)
	戦乱と朝鮮後期社会の変動	壬辰倭乱と丙子胡乱を経て朝鮮は新しい社会に変化した。	<ul style="list-style-type: none"> 新しい社会に向けた動き(英政調の政治)
	開港と開花派	開港以後, 開化派の登場で近代改革が行われたが, 日帝の侵略で挫折した。	<ul style="list-style-type: none"> 新しい社会に向けた動き(近代改革)
	植民地支配と光復のための努力	日帝の支配に対抗して国を取り戻すために努力した。	<ul style="list-style-type: none"> 日帝の侵略と光復のための努力

B. 教科書及び指導書の中の日本関連内容

1) 領域別分析:

- 地理認識, 場所と地域: 分量やテーマの多様性, 図表や写真など資料採択などが他の国々と同等の水準で構成される。
- 政治文化史: 教科書の日本関連の次時の中で最も多い部分を占める(23/43), 指導書の補助資料および活動案内の50%が日帝強占期による植民地時代関連の次時に配置され, 時間の流れによって日本関連の内容が増加し, 日本に対する表現も否定的に変化する。
- 経済: 配分去れた時間は多い方だが, 部分的に日本と関連した内容が提示される。
- 政治, 持続可能な世界: 5回目程度で, 独島(日本名: 竹島)(以下, 「独島」で表記)をテーマに日本の歴史歪曲を批判し, 領土教育が行われる。

2) 事例分析: 問題状況として日本との関係を扱う。

3) 教科書と指導書の比較分析: 教科書に載せられた叙述より指導書の補助資料の叙述で日本に対する否定的表現が見える。

3. 教員志望学生の日本関連授業構成事例

A. 授業計画: 学習内容として「日本」について客観的に知り, 両国の関係を探ることに劣らず, 学習方法として「日本」を通じて嫌悪防止, 葛藤解決, 地球村的問題解決などの社会科の力量を育成する授業を計画

- 1) 客観的事実に基づいて相互理解のための授業を計画する: 日本と関連した多様な授業主題の中で「隣国の自然的, 人文的特性と交流現況を把握する」という成就基準を最も多くの教員志望学生が選択し, その理由は我が国との共通点と差異点を発見できる人類普遍性を客観的に認識させることが日本を教える時に最も重要だと考える。
- 2) 独島関連の成就基準が今日の両国関係を最もよく表していると見て, 事案に対して偏向し感情的な対応を減らすために歴史的根拠を中心とした独島学習が必要だと考える。
- 3) 経済交流と関連した内容を授業で構成するにあたって, 両国間の輸出統制措置が経済断絶経済および国民感情まで断絶された教員志望学生の経験を土台に交流の重要性和葛藤解決案を中心に授業を計画する。
- 4) 教員志望学生が直接実習期間中に会った小学生が盲目的に日本を好きになったり非難

するなどの経験に照らして極端な感情を緩和するための主題の授業を計画する。

5) 日帝強日本による植民地時代過去史に関連した成就基準を選択したチームは1チームに過ぎなかったが、彼らは世界市民性が強調される社会でも過去史を記憶し批判的見解を後代に伝える必要がある。

B. 授業試演:授業を通じて日本に対する否定的感情が強化されることを警戒し、多様な知識探求を通じて地理的、人文的要素を理解し根拠に基盤に歴史を認識し、葛藤解決のための社会的技術を育成するための授業を試演する。

1) 日本の自然環境を調べる部分では世界地理の観点から探求し、衣食住文化を調べる授業では韓国と日本の共通点と違いを通じてそれぞれ固有の衣食住文化があることを理解して授業が行われる。

2) 独島に関する授業では領土紛争を歴史的、実在的事実に基づいて対応できる知識を体得させるために授業活動に歌、ゲームなど興味要素を積極的に活用する

3) 経済交流関連授業では学生の生活の中で簡単に接することができる素材を中心に授業を始め、貿易紛争の過程を見ながら交流の長所と問題点、そしてこれを解決するための方案を探る活動が行われる。

4) 日韓葛藤の主題を中心とした授業では慰安婦慰安婦相、靖国神社参拝、旭日昇天旗、軍艦島強制徴用について論争したが、韓国側の立場だけでなく日本側の立場を共に調べ、説得力をもって意見を述べる論争活動を中心に構成された。

5) 日帝強占期による植民地時代関連して韓国偉人の行動を調べ、自分ならどんな行動をしたのかを考えてみるとして忘れてはならない民族史を伝える授業が行われる。

6) 日本を国家として認識せず人物として擬人化したり、日本に住む同年代の友人、可愛いアニメーションキャラクターなどを活用して日本と韓国の望ましい関係を考えるよう活動を構成する。

C. 授業省察

1) 授業を準備しながら日本に対する知識の側面を強化することが客観的で理性的に日本を認識するに役立つ。

2) 社会科が追求する民主市民の価値である合理的意思決定、相互協力的価値の追求、嫌悪の減少と寛容の精神培養などを日本関連授業に溶け込ませた。

3) 社会科授業で扱いにくく敏感なテーマを迂回的な方法を探して授業する経験を通じて社会科の閉ざされた領域を解きほぐす教授学的経験を積む。

4. 結論及び提言

1) 教科書および教師用指導書には日本に対して客観的で正確な情報を載せなければならない。

2) ユネスコが提示した「国際理解協力平和のための教育と人権、基本自由に関する教育勧告」などを遵守する教科書を目指さなければならない。

3) 社会科教育課程に多文化関連の成就基準を拡大し、世界市民性の育成を追求しなければならない。

4) 日本を教える方法において強圧禁止、論争性の維持、自らの利害関係に映した行動指向などの「ボイテルスバッハ条約」を考慮しなければならない。

[제10회 한일학술교류회]

한국 초등 사회과에서는 일본을 어떻게 가르치는가?

이서영(서울대학교사범대학부설초등학교)

문현진(울산 신복초등학교)

한국 초등학생들이 사회 교과서를 통해 일본에 대하여 배우면서 부정적 인식이 강화되는 것은 아닐까?

초등 사회과 교육과정 및 교과서와 지도서에 담겨있는 일본 관련 내용은 무엇인가?

초등학생을 가르치는 교사가 일본을 수업 내용으로 다룰 때 부정적인 관점이나 태도를 취하는 것은 아닐까?

초등 예비교사들이 일본에 대해 가르치기 위한 수업은 어떻게 구성되는가?

연구 문제

목 차

1 서론

- 연구 목적 및 필요성
- 연구 방법 및 절차

2 대한민국 초등학교 사회 교과서에 나타난 일본

- 초등학교 사회 교육과정 속 일본
- 초등학교 사회 교과서 및 지도서 속 일본

3 예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

- 수업 계획
- 수업 시연
- 수업 성찰

4 결론 및 제언

연구 목적 및 필요성

목적

-일본에 대한 초등학생의 인식
형성에 영향을 미치는 교육과정
및 교과용 도서와 교수학습과정
및 전략 등을 분석하여
한국에서 일본을 어떻게
가르치는 지 살펴보고자 함

필요성

-**교수학습자료**: 현재 일본
관련 내용을 중심으로 중등
역사교과서 분석은 많이
되어 있으나 초등학교 사회
교과용 도서 전체 분석이
된 연구는 없음

-**교수학습과정 및 전략 등**:
일본 관련 내용으로 교사의
수업 구성 사례에 대한
연구 전무함

연구방법

문헌연구

2015개정 교육과정
국정 사회 5~6학년군
교과서 및 지도서 분석

사례연구

초등학교 예비교사
수업 구성(계획-시연-
성찰의 과정)

연구 절차

교육과정
분석

교과서 및
지도서 분석

예비교사
교수학습 구성
사례 분석

결론 도출

초등학교 사회 교육과정 속 일본

12개
성취기준
총 42

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소 (초등학교 5-6학년)
정치	국제 정치	오늘날 세계화로 인해 다양한 국제기구들이 활동하고 있으며, 한반도의 국제 질서도 복잡해지고 있다.	지구촌 평화, 국가 간 협력, 국제기구, 남북통일
경제	세계 경제	국가 간 비교 우위에 따른 특화와 교역이 발생하며, 외환 시장에서 환율이 결정된다.	국가 간 경쟁, 상호 의존성
지리인식	지리적 속성	지표상에 분포하는 모든 사건과 현상은 절대적, 상대적 위치와 다양한 규모의 영역을 차지하며, 위치와 영역은 해당 사건과 현상의 결과이자 주요 요인으로 작용한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 국토의 위치와 영역, 국토에 • 세계 주요 대륙과 대양의 위치와 범위, 대륙별 국가의 위치와 영토 특징
장소와 지역	지역	지표 세계는 장소적 성격의 동질성, 기능적 상호 관련성, 지역민의 인지 등의 측면에서 다양하게 구분되며, 이렇게 구분된 지역마다 고유한 지역성이 나타난다.	<ul style="list-style-type: none"> • 국토의 지역 구분과 지역성 • 우리와 관계 밀접 국가의 지리적 특성 • 우리 인접 국가의 지리 정보 및 상호 의존 관계
	공간관계	장소와 지역은 인구, 물자, 정보의 이동 및 흐름을 통해 네트워크를 형성하고 상호작용한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 우리 인접 국가의 지리 정보 및 상호 의존 관계
지속가능한 세계	지속가능한 환경	자연환경과 조화를 이루며 살아가려는 인간의 신념 및 활동은 지구환경의 지속가능성을 담보한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 지구촌 환경문제 • 지속가능한 발전 • 개발과 보존의 조화
정치문화사	삼국의 성장과 통일	고구려, 백제, 신라는 중앙 집권화를 거쳐 국가로 발전하였으며, 서로 간의 항쟁을 거쳐 신라가 통일을 이루었다.	<ul style="list-style-type: none"> • 고대 국가의 등장과 발전(삼국의 발전, 불국사와 석굴암)
	전란과 조선 후기 사회의 변동	임진왜란과 병자호란을 거친 조선은 새로운 사회로 변화되었다.	<ul style="list-style-type: none"> • 새로운 사회를 향한 움직임(영·정조의 정치)
	개항과 개화파	개항 이후 개화파의 등장으로 근대 개혁이 이루어졌으나 일제의 침략으로 좌절되었다.	<ul style="list-style-type: none"> • 새로운 사회를 향한 움직임(근대 개혁)
	일제 식민 지배와 광복을 위한 노력	일제의 지배에 맞서 나라를 되찾기 위한 노력을 하였다.	<ul style="list-style-type: none"> • 일제의 침략과 광복을 위한 노력

<표 1> 초등학교 사회 교육과정의 일본 관련 내용 (2018-162호 중 발췌)

초등학교 사회 교과서 및 지도서 속 일본

영역	성취기준	분량 (차시)	자료유형				
			교과서		지도서		
			텍스트	자료	교수학습과정	보조자료 및 활동안내	활동지
지리 인식	6사01-01	1	-	1	1	1	-
정치 문화사	6사03-01	10	7	6	7	5	1
	6사03-02						
	6사03-06						
	6사04-02	13	24	6	7	12	2
6사04-03							
6사04-04							
경제	6사06-05	8	1	3	3	1	1
	6사06-06						
장소와 지역	6사07-01	6	6	6	5	3	2
	6사07-02						
	6사07-05						
	6사07-06						
정치, 지속가능한 세계	6사08-01	5	4	2	3	2	1
	6사08-02						
총계		43	42	24	26	24	7

<표 3> 초등 사회 교과서 및 지도서 일본 관련 서술의 유형 구분

초등학교 사회 교과서 및 지도서 속 일본

(정치문화사 영역) 발해 시기-
형제와 같이 친하게 지내 온 나라

자기 나라의 이익을
위해 여러나라를 침략한
강압적 통치
무자비하게 탄압
우리나라의 역사를 왜곡

(정치 영역)
반크 - 일본의
억지주장을 바로잡는
데 힘쓰고

(경제 영역)
후쿠시마 원자력 발전소
사고로 인근 해산물
수입 문제로 세계 무역
기구에 중재 신청 사례

예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

- 초등학생들의 일본에 대한 인식은?

- * 일본에 대한 적대감이 초등학생 시절부터 상당 부분 형성(김희자, 2008)
- * 일본 인식 형성에 가장 큰 영향을 미치는 것은 교과서와 학교 수업임(하숙희, 2007)

- 이러한 인식의 문제점을 극복하기 위한 방법

- * 다문화 프로그램 투입을 위한 일본 인식 개선(김부연, 2016)
- * 일본과의 국제교류 활동을 통한 인식 개선(이혜승, 2009)
- * 프로젝트 학습 사례로 살펴본 일본 재인식 연구(김종성, 2015)

예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

1. 수업 계획

학습 내용으로서 ‘일본’에 대해 객관적으로 알고 양국의 관계를 살펴보는 것 못지 않게, 학습 방법으로 ‘일본’을 통해 혐오 방지, 갈등 해결, 지구촌적 문제 해결 등과 같은 사회과의 역량을 함양하는 수업을 계획

1) 객관적 사실에 기초해 상호 이해를 위한 수업을 계획함:

- ‘이웃나라의 자연적, 인문적 특성과 교류 현황을 파악한다’라는 성취기준 선택도가 높음
- 그 이유는 우리나라와의 공통점과 차이점을 발견할 수 있는 인류 보편성을 객관적으로 인식시키는 것이 일본을 가르칠 때 가장 중요한 것이라 생각함.

예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

2) ‘독도’ 관련 성취기준이 오늘날의 양국 관계를 가장 잘 드러낸다고 보아, 사안에 대해 편향되고 감정적인 대응을 줄이기 위해 역사적 근거를 중심으로 한 독도학습이 필요하다고 봄.

3) 경제교류와 관련된 내용을 수업으로 구성함에 있어 양국간의 수출통제 조치가 경제 단절경제 및 국민 감정까지 단절되었던 예비교사들의 경험을 바탕으로, 교류의 중요성과 갈등 해결 방안을 중심으로 수업을 계획함.

4) 예비교사들이 직접 실습기간 중 만난 초등학생들이 맹목적으로 일본을 좋아하거나 비난하는 등의 경험에 비춰 극단의 감정을 완화하기 위한 주제의 수업을 계획함.

5) 일제강점기 등 과거사와 관련된 성취기준을 선택한 팀은 한 팀에 불과했는데, 이들은 세계 시민성이 강조되는 사회에서도 과거사를 기억하고 비판적 시각을 후대에 전달할 필요가 있음

예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

2. 수업 시연

1) 일본의 자연환경을 알아보는 부분에서는 세계지리의 관점에서 탐구하였으며, 의식주 문화를 알아보는 수업에서는 한국과 일본의 공통점과 차이점을 통해 각각의 고유한 의식주 문화가 있음을 이해하고 수업이 이루어짐.

■ 일본의 전통 의상		■ 일본의 전통 음식		■ 일본의 주거 문화	
기모노	일본 소재, 화려한 문양과 색을 가진 일본의 전통의상	엔푸리	동양음식에 일본주를 가해서 만든 튀김음료 경건이나 차에 배운 후가운 기모노 취가는 음식	타타미	일본 특산 돗자리 를 엮어서 만든 바닥재
도예소재	기온 - 벼에서 얻는 최고의 세척으로 곱은지, 피로면 등이나 장식적인 차에서 주로 씀다.	우메즈시	소금에 절인 메밀 을 얹어 만든 일본의 절임 음식	크다츠	일본과 다리가 빠르면 약자로 다리 부분 튀김 맛을 잃고 그 위에 산업을 덮어서 사용하고 안쪽에는 찐김치찌가 있는 냄밥구조
홍차소재	기모노 가운데 가장 화려한 종류로 현재는 미온 세팅을 한 것으로 한다.	오세치	새해의 복을 빌기 위한 의미가 있어 선물 용인 볼 사용을 금지하여 음식을 한꺼번에 만들어 놓는 일본의 식문화	잇크다	일본의 대표적인 주거 환경으로 주로 목조 건물로 이루어진 1, 2층으로 된 단독 주택
유카타	일본의 편한 실내 복장으로 소재가 가벼워 물과 여름에 입는 것이 특징이다.	오니키리	일본의 주먹밥으로 전설의 시대에 말을 잡아서 일본 후지가 말안장에 한해서 남아 있었지만 현재가 된 음식	연선	종, 곱은이 얹은, 콘크리트 건물로 대부분 한나리 풍으로 이루어져 있다.
오비	일본의 전통 커리피로 기모노와 유카타와 함께 착용하는 긴 띠의 띠	스키야키	일본에 전해져 고기 등을 끓인 요리로 주로 낱알같이 먹어 먹는 음식	타워 맨	초고층으로 이루어진 건물로 주로 도망에 위치해 있다.
		스이모노	일본의 전통 음식으로 예로 사탕과 음식의 맛을 즐기기 위해 만들어 먹었던 양국		

예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

2. 수업 시연

2) 독도와 관련된 수업에서는 영토분쟁을 역사적, 실재적 사실에 근거해 대응할 수 있는 지식을 체득시키고자 수업 활동에 노래, 게임 등 흥미적 요소를 적극 활용함.

독도는 우리땅 받아쓰기

- 01. **독도**는 언제부터 있었는지 알아보기
- 02. 독도를 지키는 **독도군** 알아보기
- 03. 신원성 **독도**에서 살아보기
- 04. 독도는 **영토**

자 이제 시작!

옛 기록 속 독도

일본이 영토분쟁을 할 수 있는 지역은 **혼슈, 규슈, 홋카이도, 시코쿠** 등 4개 주섬 도서를 약 1천 리의 **한반도**로 둘러싸고 일본이 영토에서 **독도**도, **간접주권(독도)도**도 포함되는 사실이다.

현한국 **독도**는 **1945년**

게임 2 해설

나는 우리나라 외교관

활동 1. 일본의 주장 고치기

독도는 일본의 땅이다! 그 이유를 알려주세요.

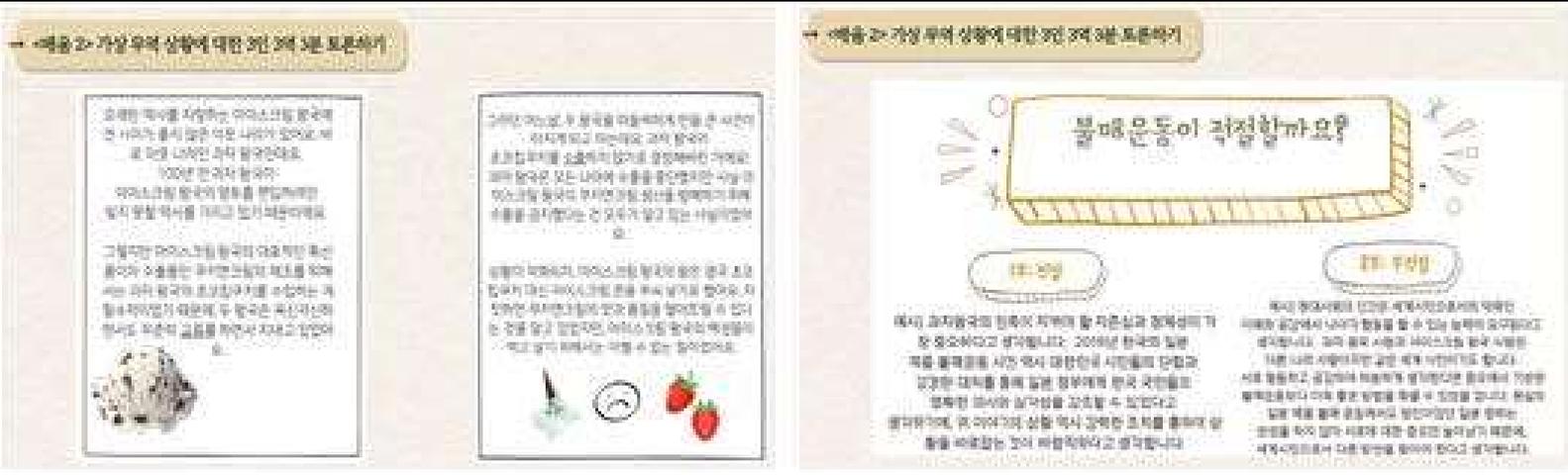
앞에 한국 영토보다 일본 영토인 **독도**가 더 넓기 때문이며, 1905년 **독도**가 일본에 편입된 이후 **독도**는 **일본의 영토**로 인정받았다.

게임 3 해설

예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

2. 수업 시연

3) 경제교류 관련 수업에서는 학생들의 생활 속에서 쉽게 접할 수 있는 소재를 중심으로 수업을 시작하였으며, 무역 분쟁의 과정을 살펴보고 교류의 장점과 문제점, 그리고 이를 해결하기 위한 방안을 찾아보는 활동이 이루어짐.



예비교사들이 구성하는 수업에 나타난 일본

2. 수업 시연



6) 일본을 국가로 인식하지 않고 인물로 의인화 하거나, 일본에 사는 내 또래 친구, 귀여운 애니메이션 캐릭터 등을 활용해 일본과 한국의 바람직한 관계를 생각하도록 활동을 구성함.

2. 수업 시연

7) 교육과정과 교과서에는 일본을 국가로서만 다루지만, 예비교사들은 일본인, 한국인 등 개별 시민으로서 행동을 생각하는 발문과 활동을 시연함.

다양한 수업에서 ‘여러분들은 친구와 싸우거나 사이가 안 좋으면 어떻게 하나요?’, ‘일본인 친구가 우리 동네에 이사 오면 어떻게 할까요?’ 등과 같이 ‘관계’라는 측면에 주목한 도입 발문이 나타남.

국가로서 일본이 아닌, 일본 속의 개인과 내가 관계를 맺을 때 어떻게 행동할 것인가라는 실천적 물음을 던짐으로써 학습자들은 ‘화해, 친절, 배려’와 같은 인간의 보편적 행동 원리를 생각하며 좋지 않은 관계는 개선되고 회복되어야 한다는 수업이 이루어짐.

2. 수업 시연

수업을 통해 일본에 대한 부정적 감정이 강화되는 것을 경계하였으며, 다양한 지식 탐구를 통해 지리적, 인문적 요소를 이해하고 근거에 기반에 역사를 인식하며, 갈등 해결을 위한 사회적 기술을 함양하기 위한 수업을 시연함.

3. 수업 성찰

- 1) 수업을 준비하며 일본에 대한 지식의 측면을 강화한 것이 객관적이고 이성적으로 일본을 인식하는 데 도움이 됨.
- 2) 사회과가 추구하는 민주시민의 가치인 합리적 의사결정, 상호 협력적 가치의 추구, 혐오의 감소와 관용의 정신 배양 등을 일본 관련 수업에 녹여낼 수 있었음.
- 3) 사회과 수업에서 다루기 불편하고 민감한 주제들을 우회적인 방법을 찾아 수업하는 경험을 통해 사회과의 닫힌 영역을 풀어내는 교수학적 경험을 쌓음.

4. 소결

1) 수업의 소재

- 포켓몬 빵, 일본 애니메이션, 초밥 등 학생들이 생활 속에서 쉽게 접했던 소재로부터 일본과 관련된 이야기를 시작함.
- 교과서가 진술하는 일본 관련 내용보다 더 자세하고 구체적인 내용을 다루어 인지적 확장을 통해 감정적 평가를 줄이고자 함.
- 일본과의 쟁점이 초등학생의 수준에 적절하지 않은 경우, 학습자가 이해하기 쉬운 소재로 재구성하여 수업을 전개하고 의인화와 공감이가는 캐릭터를 활용함.
- 한일 쟁점을 토론 수업으로 시연하면서 교사는 어느 한쪽의 입장을 옹호하거나 설득하지 않고, 개별 학습자의 의견을 존중함.

4. 소결

2) 수업 분위기

- 한일 쟁점과 관련하여 객관적이고 열정적으로 논의하는 분위기
- 애니메이션 캐릭터를 활용해 문제를 함께 해결하며 돕고자 하는 분위기
- 독도를 지키기 위해 역사적 근거를 반드시 익히겠다는 결연한 분위기,
- 일제강점기 시기에 목숨을 걸고 나라를 지킨 분들을 주제로 공부하며 다시는 이런 일이 일어나지 않도록 힘을 키워야 한다는 당찬 분위기
- 잘 알지 못했던 일본의 의식주 문화를 알게 되어 깨달음의 기쁨이 변지는 분위기

4. 소결

3) 수업을 통해 학습자들의 일본에 대한 인상이 달라짐

- 눈높이에 맞춘 내용 설명, 재미있는 게임 활동의 투입, 가상의 스토리텔링으로 진행되는 수업 등은 일본에 대한 기존의 부정적 인식을 감쇄하는 방법임.
- 문화교류, 지형과 의식주 등은 긍정성을 강화하는 하는 가장 강력한 소재였고 경제교류의 경우 중립적이고 실리적인 관점으로 일본을 인식
- 일제강점기 시대의 국권 피탈과 독도의 영유권 주장에 대해서는 어떠한 수업 방법을 동원하더라도 객관적 사실을 정확히 알아 일본에 대응하겠다는 견지를 고수함.

4. 소결

3) 수업을 통해 학습자들의 일본에 대한 인상이 달라짐

- 눈높이에 맞춘 내용 설명, 재미있는 게임 활동의 투입, 가상의 스토리텔링으로 진행되는 수업 등은 일본에 대한 기존의 부정적 인식을 감쇄하는 방법임.
- 문화교류, 지형과 의식주 등은 긍정성을 강화하는 하는 가장 강력한 소재였고 경제교류의 경우 중립적이고 실리적인 관점으로 일본을 인식
- 일제강점기 시대의 국권 피탈과 독도의 영유권 주장에 대해서는 어떠한 수업 방법을 동원하더라도 객관적 사실을 정확히 알아 일본에 대응하겠다는 견지를 고수함.

결론 및 제언

- 1) 교과서는 일본에 대하여 학생들에게 정확하게 알려주는 정보가 실려야 한다.
- 2) 유네스코가 역사 교과서와 관련해 회원국에 제시한 세계 시민적 관점을 준수하여 일본 관련 내용을 사회과 교육과정과 교과서에 투영해야 한다.
- 3) 사회과 교육과정에 다문화 관련 성취기준을 확대하고, 학생들의 눈높이에 맞춘 교과서가 개발되어야 한다.
- 4) 강압 금지, 논쟁성에 대한 유지, 자신의 이해관계에 비춘 행동 지향 등을 주요 원칙으로 한다는 보이텔스바흐 합의를 수업 실천에 고려할 필요가 있다.

[第10回日韓学術交流会]

韓国の小学校社会科では日本をどう教えるのか？

—

ムン・ヒョンジン(蔚山新福小学校)
イ・ソヨン(ソウル大学師範大学附属小学校)

研究問題

韓国の小学生が社会教科書を通じて日本について学びながら否定的な認識が強化されるのではないか。

小学校社会科教育課程および教科書と指導書に含まれている日本関連内容は何か。

小学生を教える教師が日本を授業内容として扱う際に否定的な観点や態度を取るのではないか。

小学校の教員志望学生が日本について教えるための授業はどのように構成されるのか。

目次

1. 序論
 - 研究目的及び必要性
 - 研究方法および手順
2. 韓国小学校社会科教科書に示された日本
 - 小学校社会教育課程の日本
 - 小学校社会教科書及び指導書の中の日本
3. 教員志望学生が構成する授業に現れた日本
 - 授業計画
 - 授業の試演
 - 授業省察
4. 結論及び提言

研究目的及び 必要性

目的

日本に対する小学生の認識形成に影響を及ぼす教育課程および教科用図書と教授学習課程および戦略などを分析して韓国で日本をどのように教えるのかを調べようと思う。

必要性

-教授学習資料:現在、日本関連内容を中心に中等歴史教科書分析は多くなされているが、小学校社会教科用図書全体を分析された研究はない。
-教授学習課程及び戦略など:日本関連内容で教師の授業構成事例に対する研究がない。

研究方法

文献研究

2015改正教育課程
国政社会5-6学年群教科
書および指導書分析

事例研究

小学校教員志望学生の授
業構成(計画-試演-省察
の過程)

研究の流れ

カリキュラム分析 > 教科用図書分析 > 教員志望学生の授業構成事例分析 > 結論導出

小学校社会教育課程の日本

12個
達成基準
総42

領域	核心概念	一般化された知識	内容要素 (小学校5-6年生)
政治	国際政治	今日のグローバル化により多様な国際機関が活動しており、韓半島の国際秩序も複雑になっている。	<ul style="list-style-type: none"> 世界平和、国家間協力、国際機関、南北統一
経済	世界経済	国家間の比較優位にともなう特化と交易が発生し、外国為替市場で為替レートが決定される。	<ul style="list-style-type: none"> 国家間競争、相互依存性
地理認識	地理的屬性	地球上に分布するすべての事件と現象は絶対的、相対的位置と多様な規模の領域を占め、位置と領域は該当事件と現象の結果であり主要要因として作用する。	<ul style="list-style-type: none"> 国土の位置と領域、国土愛 世界主要大陸と大洋の位置と範囲、大 陸別国家の位置と領土の特徴
場所と地域	場所	指標世界は場所的性格の同質性、機能的相互関連性、地域民の認知などの側面で多様に区分され、このように区分された地域ごとに固有の地域性が現れる。	<ul style="list-style-type: none"> 国土の地域区分と地域性 密接な関係国の地理的特性 隣国の地理情報と相互依存関係
	空間関係	場所や地域は人口、物資、情報の移動や流れを通じてネットワークを形成し、相互作用する。	<ul style="list-style-type: none"> 隣国の地理情報と相互依存関係
持続可能な世界	持続可能な環境	自然環境と調和を成して生きようとする人間の信念及び活動は、地球環境の持続可能性を担保する。	<ul style="list-style-type: none"> 地球村の環境問題 持続可能な発展 開発と保存の調和
政治文化史	三国の成長と統一	高句麗、百済、新羅は中央集権化を経て国家に発展し、互いの抗争を経て新羅が統一を成し遂げた。	<ul style="list-style-type: none"> 古代国家の登場と発展(三国の発展、仏国寺と石窟庵)
	戦乱と朝鮮後期社会の変動	壬辰倭乱と丙子胡乱を経た朝鮮は新しい社会に変化した。	<ul style="list-style-type: none"> 新しい社会に向けた動き(英政調の政治)
	開港と開花派	開港以後、開化派の登場で近代改革が行われたが、日帝の侵略で挫折した。	<ul style="list-style-type: none"> 新しい社会に向けた動き(近代改革)
	植民地支配と光復のための努力	日帝の支配に対抗して国を取り戻すために努力した。	<ul style="list-style-type: none"> 日帝の侵略と光復のための努力

小学校社会教科書及び指導書の中の日本

領域	達成基準	分量 (次時)	資料タイプ				
			教科書		指導書		
			テキスト	資料	教授学習コース	補助資料及び活動安全	活動地
地理認識	6サ01-01	1	-	1	1	1	-
	6サ03-01	10	7	6	7	5	1
	6サ03-02						
	6サ03-06						
政治文化史	6サ04-02	13	24	6	7	12	2
	6サ04-03						
	6サ04-04						
	経済	6サ06-05	8	1	3	3	1
6サ06-06							
場所と地域	6サ07-01	6	6	6	5	3	2
	6サ07-02						
	6サ07-05						
	6サ07-06						
政治,持続可能な世界	6サ08-01	5	4	2	3	2	1
	6サ08-02						
総計		43	42	24	26	24	7

小学校社会教科書及び指導書の中の日本

(政治文化史領域)

渤海の時期

兄弟のように親しくしてきた国

(政治領域)

バンク-日本の無理強い
主張を正すことに努め、

自国の利益のために諸
国を侵略した。

強圧的統治、無慈悲に
弾圧、韓国の歴史を歪
曲

(経済領域)

福島原子力発電所事故で
近隣の海産物輸入問題で
世界貿易機関に仲裁申請
事例

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

- 小学生の日本に対する認識は？

* 「日本に対する敵対感が小学生時代から相当部分形成」(キム・ヒジャ、2008)

* 「日本認識形成に最も大きな影響を及ぼすのは教科書と学校の授業」(ハ・スクヒ、2007)

- このような認識の問題を克服するための方法

* 多文化プログラム投入のための日本認識改善(キム・ブヨン、2016)

* 日本との国際交流活動による認識改善(イ・ヘスン、2009)

* プロジェクト学習事例からみた日本再認識研究(キム・ジョンソン、2015)

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

1. 授業計画

学習内容として「日本」について客観的に知り、両国の関係を探ることに劣らず、学習方法として「日本」を通じて嫌悪防止、葛藤解決、地球村的問題解決などの社会科の力量を育成する授業を計画

1) 客観的事実に基づいて相互理解のための授業を計画する:

- 「隣国の自然的、人文的特性と交流現況を把握する」という成就基準選択度が高い。
- その理由は我が国との共通点と差異点を発見できる人類普遍性を客観的に認識させることが日本を教える時に最も重要なことだと思う。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

2) 独島(日本名:竹島)(以下、独島と表記)関連の成就基準が今日の両国関係を最もよく表しているとして、事案に対して偏向して感情的な対応を減らすために、歴史的根拠を中心とした独島学習が必要だと考える。

3) 経済交流と関連した内容を授業で構成するにあたって、両国間の輸出統制措置が経済断絶経済および国民感情まで断絶された教員志望学生の経験を土台に交流の重要性と葛藤解決方案を中心に授業を計画する。

4) 教員志望学生が直接実習期間中に会った小学生が盲目的に日本を好きになったり非難するなどの経験に照らして極端な感情を緩和するための授業を計画する。

5) 日本よる植民地時代過去史に関連した成就基準を選択したチームは1チームに過ぎなかったが、彼らは世界市民性が強調される社会でも過去史を記憶し批判的見解を後代に伝える必要がある。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

2.授業の試演

1) 日本の自然環境を調べる部分では世界地理の観点から探求し、衣食住文化を調べる授業では韓国と日本の共通点と違いを通じてそれぞれ固有の衣食住文化があることを理解して授業が行われる。



教員志望学生が構成する授業に現れた日本

日本の衣食住に関する学生の探求内容

일본의 전통 음식		일본의 전통 음식		일본의 '가짜' 음식	
김치	말은 소맥, 취하는 온도가 적을 가진 일본의 전통식품	만두	일본어로 '만두'를 가리키는 것은 '만두'를 '만두'나 '만두'로 부르는 것을 가리키는 용어.	미역	일본의 '가짜' 음식
도리야키	'기온' 계통의 일본 요리. 에비소, 참치, 미역 등 여러 가지 재료를 사용한다.	메밀	우메시 소스에 볶는 ... 후 달걀 프라이 요리도 있다.	도리야키	일본의 '가짜' 음식
부리야키	기온, 카슈리, 가말 요리. 특색은 '이온' 계통의 요리라고 한다.	오세치	일본의 요리. 일본 요리. '오세치' 요리. '오세치' 요리. '오세치' 요리.	우메시	일본의 '가짜' 음식
유카타	일본의 전통 여름 축제용으로 사용된다. 여름에 착용하는 옷이다.	스키야키	일본의 요리. '스키야키' 요리. '스키야키' 요리. '스키야키' 요리.	멘션	일본의 '가짜' 음식
오비	일본의 전통 축제용으로 사용된다. 여름에 착용하는 옷이다.	스이모노	일본의 요리. '스이모노' 요리. '스이모노' 요리. '스이모노' 요리.	만두	일본의 '가짜' 음식

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

2) 独島に関する授業では領土紛争を歴史的、実在的事実に基づいて対応できる知識を体得させるために授業活動に歌、ゲームなど興味的要素を積極的に活用する。

독도는 우리 땅 받아쓰기

옛 기록 속 독도

나는 우리나라 외교관

활동 1. 일본의 주장 고치기

자 이제 시작!

게임 2 해설

게임 3 해설

독島授業に活用したゲームと歌の活動

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

3) 経済交流関連授業では学生の生活の中で簡単に接することができる素材を中心に授業を始め、貿易紛争の過程を見ながら交流の長所と問題点、そしてこれを解決するための方案を探す活動が行われる。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本



日本との貿易紛争の事例とそれと関連する争点をまとめて討論資料



日本との貿易紛争の事例を仮定の国家に転換させて討論資料

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

4) 日韓葛藤の主題を中心とした授業では慰安婦慰安婦相、靖国神社参拝、旭川昇天期・軍艦島強制徴用について論争したが、韓国側の立場だけでなく日本側の立場を共に調べ、説得力をもって意見を述べる論争活動を中心に構成された。

5) 日帝による植民地時代関連して韓国偉人の行動を調べ、自分ならどんな行動をしたのかを考えてみるとして忘れてはならない民族史を伝える授業が行われる。

6) 日本を国家として認識せず人物として擬人化したり、日本に住む同年代の友人、可愛いアニメーションキャラクターなどを活用して日本と韓国の望ましい関係を考えるよう活動を構成する。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本



日本の自然環境と人文環境を擬人化した授業資料

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

7) 教育課程と教科書には日本を国家として扱うが、教員志望学生は日本人、韓国人など個別市民として行動を考える跋文と活動を試演する。

様々な授業で「皆さんは友達と喧嘩したり仲が悪かったらどうしますか?」、「日本人の友達が近所に引っ越してきたらどうしますか?」などのように「関係」という側面に注目した導入の質問が現れる。

国家としての日本ではなく、日本の中の個人と私が関係を結ぶ時、どのように行動するのかという実践的な問いかけをすることで、学習者は「和解、親切、配慮」のような人間の普遍的行動原理を考え、良くない関係は改善・回復するという授業が行われる。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

授業を通じて日本に対する否定的感情が強化されることを警戒し、多様な知識探求を通じて地理的、人文的要素を理解し、根拠に基づいて歴史を認識し、葛藤解決のための社会的技術を育成するための授業を試演する。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

3. 授業省察

- 1) 授業を準備し、日本に対する知識の側面を強化したことが客観的かつ理性的に日本を認識するのに役立つ。
- 2) 社会科が追求する民主市民の価値である合理的意思決定、相互協力的価値の追求、嫌悪の減少と寛容の精神培養などを日本関連授業に溶け込めた。
- 3) 社会科の授業で扱いにくくて敏感なテーマを迂回的な方法を探して授業をする経験を通じて社会科の閉ざされた領域を解きほぐす教授学的経験を積む。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

4.小括

1) 授業の素材

- ポケモンパン、日本のアニメ、寿司など学生が生活の中で簡単に接した素材から日本に関する話を始める。
- 教科書が陳述する日本関連内容よりもっと詳しく具体的な内容を扱って認知的拡張を通じて感情的評価を減らそうとする。
- 日本との争点が小学生のレベルに適していない場合、学習者が理解しやすい素材で再構成し、授業を展開し、擬人化と共感できるキャラクターを活用する。
- 日韓争点を討論授業で試演しながら教師はどちらかの立場を擁護したり説得したりせず、個別学習者の意見を尊重する。

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

2) 授業の雰囲気

- 韓日の争点について客観的かつ情熱的に議論する雰囲気
- アニメーションキャラクターを活用して問題を一緒に解決して助けようとする雰囲気
- 独島を守るために歴史的根拠を必ず身につけるという決然とした雰囲気
- 日帝による植民地時代期に命をかけて国を守った方々を主題に勉強し、二度とこのようなことが起きないように力を育てなければならないという力強い雰囲気
- よく分からなかった日本の衣食住文化を知り悟りの喜びが広がる雰囲気

教員志望学生が構成する授業に現れた日本

3) 授業を通じて学習者の日本に対する印象が変わる。

- 目線に合わせた内容の説明、面白いゲーム活動の投入、仮想のストーリーテリングで行う授業などは、日本に対する従来の否定的認識を減殺する方法である。

- 文化交流、地形と衣食住などは肯定性を強化する最も強力な素材であり、経済交流の場合中立的で実利的な観点から日本を認識

- 日帝日本による植民地時代の国権被奪と独島の領有権主張に対しては、どのような授業方法を動員しても客観的事実を正確に把握し、日本に対応するという見地から守る。

結論および提言

1) 教科書には日本について学生に正確に知らせる情報が載せられなければならない。

2) ユネスコが歴史教科書と関連して加盟国に提示した世界市民的観点を遵守し、日本関連内容を社会科教育課程と教科書に投影しなければならない。

3) 社会科教育課程に多文化関連の成就基準を拡大し、学生の目線に合わせた教科書が開発されなければならない。

4) 強圧禁止、論争性に対する維持、自分の利害関係に映した行動指向などを主要原則とするボイテルスバッハ合意を授業実践に考慮する必要がある。

근대를 둘러싼 한일 간의 차이 - 세계 시민적 관점과 역사 수정주의 -

고쿠부 마리(쓰쿠바 대학교)

먼저 이번에 지정 토론자로 불러주셔서 감사합니다.

저는 한국에 뿌리를 둔 중학생 담임을 맡았던 것을 개기로 2,30 대에 걸쳐 4 년간 한국에서 유학을 했습니다. 귀국한 지 벌써 20 년이 넘는 세월이 흘렀지만, 한일 역사교육에 관심을 두고 있습니다. 그런 가운데 한국사회교과교육학회 및 전국 일본 사회과 교육학회에서는 이러한 한일 교류를 사회과 교육 전반에 걸쳐 10 년 전부터 실시하고 있다는 점은 매우 훌륭한 일이라고 생각합니다. 이와 동시에 관계자분들에게 깊은 경의를 표합니다. 이러한 활동에 도움이 되길 바라며 제출하신 자료에 대해 코멘트를 하고자 합니다.

[한국 측 발표에 코멘트]

예비 교사들이 구성한 일본 관련 수업 중 '사회과가 추구하는 민주시민의 가치인 합리적 의사결정, 상호 협력적 가치의 추구, 혐오의 감소와 관용의 정신 배양 등을 일본 관련 수업에서 할 수 있지 않을까'라는 서술을 읽었습니다. 근대 역사 문제를 생각하면 일본에는 복잡한 감정이 많이 있지 않을까 생각합니다. 그리고 현재도 일본과 한국은 이웃 나라기 때문에 우호도 있고 갈등도 있습니다. 그러한 과거나 현재를 직시하고, 배워, 양국에 있어서 이웃 나라기 때문에 건설적인 미래를 아이들이 창조해 줄 수 있기를 일본인으로서 바라고 있습니다. 이를 바탕으로 발표 내용에 관하여 다음 2 가지를 좀 더 설명해 주시면 감사하겠습니다.

첫 번째. 2 의 3)에 있는 교과서와 지도서 비교분석과 관련하여, 한국에서는 지도서를 사용하여 수업하는 교사가 어느 정도 있는지 등 지도서 사용 상황에 대해 알려주실 수 있는지요? 또한, 교과서나 지도서 외에 한국의 초등학교 교사가 수업에 사용하는 자료가 있다면 알려주시길 바랍니다.

두 번째. 3 의 4) 한일 갈등 주제를 중심으로 한 수업 내용에 대해 '한국 측의 입장뿐만 아니라 일본 측의 입장을 함께 알아보고 설득력 있게 의견을 피력하는 논쟁 활동 중심으로 구성됨'이라는 서술이 있습니다. 구체적으로 일본 측 입장은 어떤 내용인지, 논쟁 활동 주제, 논쟁 활동에서 한국 아동의 인식 등을 가르쳐 주시겠습니까?

[일본 측 발표에 코멘트]

1997 년경부터 일본 역사교육계에서 들끓어 온 '새로운 역사교과서를 만드는 모임' 등의 역사수정주의 언설에 사회과 교육도 대응해 나갈 필요가 있음을 잘 이해할 수 있었습니다. 역사수정주의 언설에 대해서 역사학자들은 이들 언설을 비판하는 문헌들을

내놓고 있음에도 불구하고 사회과 교육 측은 별다른 대응을 하지 않는 것에 대해서 저도 느끼는 바가 있습니다. 이에 대한 대응책으로 예전에는 한일 역사 연구자나 교육자가 대화하면서 책을 간행하거나 공통 역사 교재를 작성하는 움직임이 있었습니다만, 큰 영향력이 있었다고는 할 수 없는 상황입니다. 이러한 점에서 이번 문제의식에는 찬성하는 입장이면서도 역사 수업이라는 점에 대해서 다음과 같은 질문과 이에 따른 부수적인 의견이 있습니다.

첫 번째, 일본 중고생들이 어느 정도 한반도 식민지화에 대해서 역사수정주의 언설과 비슷한 생각을 하고 있다고 생각하십니까? 문제의 소재①에서 '이러한 언설은 언론 등 비공식적인 경로로 학습자에게도 영향을 주고 있는 것으로 추측된다.'라고 되어 있습니다. 이를 전제로 본 연구는 '역사수정주의에 대항하기 위한 역사교육'을 실시하는데, 어떤 근거에 기초하여 '학습자에게도 영향을 주고 있다'고 할 수 있습니까? 이것은 왜 이런 수업을 하느냐는 수업의 목적과도 관련된 질문입니다.

두 번째, 지금 일본에서 진행되고 있는 역사수업은 무엇이 문제라고 생각하십니까? 구체적으로 아래의 두 가지 사항에 대해 답변해 주시면 감사하겠습니다. ①역사수정주의 언설에 "대항적인 내용 규정이 있는 것은 아니며 역사 논쟁 문제에 관여하는 방법도 규정되어 있지 않다"(ppt4)고 되어 있으나, 교사들이 교과서로만 수업을 구성하고 있는 것은 아님을 잘 알고 계시리라 생각합니다. 교과서 서술이 부족하면 교사는 학생들이 생각해줬으면 하는 자료를 추가로 제시하기도 합니다(주). 역사학 내용에 입각한 지금의 역사수업 내용을 역사수정주의 언설에 대항하는 것으로 바꿀 필요는 어디까지라고 생각하십니까?

또한 ②'학생들이 믿고 있는 역사 신화의 오류를 교사가 지적하는 것은 오히려 역사 신화에 대한 고집을 낳을 수 있음을 지적하고 있다'고 되어 있습니다. 교사가 일방적으로 오류를 지적하기만 한다면 학생은 그것을 순순히 받아들일 수 없다는 것은 쉽게 상상할 수 있습니다. 그러나 수업 중 학생과 교사가 협동하여 역사수정주의 언설의 무엇이 문제인지에 대해내용을 비판적으로 검토해 나가는 활동이 있다면 학생들은 납득할 수 있지 않을까요?

세 번째, 방법으로 호시 수업실천에서는 'the Historical Thinking Project'의 역사적 사고의 모델, 오노 수업실천은 '비판적 사회문화적 접근방식'을 바탕으로 하고 있습니다만, 캐나다의 프로젝트나 이들 접근방식은 어떤 주제나 내용에서도 유효합니까? 호시 수업실천의 ppt 에는 "이 모델은 타민족 다문화 국가이며 역사 논쟁 문제가 빈발하는 캐나다에서 개발되어"라고 되어 있어 자국인을 대상으로 한 내용으로 구성되어 있는 것처럼 읽힐 가능성도 있습니다. 이웃 나라 사이인 한일 근대의 역사인식을 둘러싼 국가 간의 갈등에 관한 내용에도 이러한 모델은 효과적인 방법이라고 할 수 있습니까? 그러한 국가 간의 갈등을 다룬 사례 등이 있다면 알려주시길 바랍니다. 오노 수업실천에 대해서도 이 접근방식을 이용한 사례에 대해 같은 질문을 드립니다.

네 번째, 용어에 대해 '재구축'이라는 말을 어떻게 생각하면 좋을까요? reconstitution, 일반적으로는 '다시 만든다'는 의미라고 생각했는데, 고등학생이 초등학교나 중학교에서 배워온 역사학 연구성과를 바탕으로 교과서적인 지식내용을 다시 만든다는 것은 어떻게 생각하면 좋을까요? 학생이 '나름대로 생각한다'고 한다는 것에 대해 재구축이라는 말은 적절할까요?

다섯 번째, 개별 질문입니다.

(1)호시 수업실천에 대해 ①'일본의 식민지 획득은 어쩔 수 없었는가?'라는 질문을 설정한 이유를 알려주시길 바랍니다. ②이와 관련해서 조선 식민지화는 어쩔 수 없었는가 라는 일본 중심의 생각으로 학생들이 식민지 획득을 생각하게 하는 것을 어떻게 생각하면 좋을까요? 수업 자료도 지배받는 쪽의 한반도 사람들에 관한 자료는 제 2 차 한일 협약에서의 고종을 제외하면 참고 문헌인 안중근 수기밖에 없습니다. 또 그 외에도 자료 2·3·9·10·11 등은 일본 측의 입장을 설명한 글입니다. 제 2 차 한일협약이나 한국병합이 일본 측의 '위협', '강요'였다는 자료를 제시하고 있는데도 불구하고(자료 5, 6, 7, 9), '일본의 식민지 획득은 어쩔 수 없었는가?'라는 물음으로 학생들에게 의견을 구하는 것은 결과적으로 일본 측의 입장을 옹호하는 의견밖에 나오지 않을까요?

(2)오노 수업실천에 있는 「MQ(최종 과제): 당신이라면, 일본의 조선 통치는 어떠한 것이었다고 이야기하겠나요?」에 대해서 ①식민지 근대화론의 내용을 주로 생각하는데 조선통치 전체를 묻는 질문을 왜 설정하셨는지요? ②자료를 인용하고 있는 카터 에커트나 힐디 칸이라는 사람의 책을 선택한 이유를 알려주시길 바랍니다. ③관련해서 '지배하에 살았던 조선 사람들의 이야기'를 사용하는데 한국에서 사용되는 자료, 예를 들어 일본어 번역도 있는 한국의 역사교과서 등을 사용하지 않은 이유가 있습니까?

이상입니다. 2 장의 요지와 ppt 자료로 토론문을 작성했기 때문에 오해하고 있는 부분이 있을 수 있습니다. 당일 상세한 설명을 해주시면 감사하겠습니다.

(주) 재일교포에 대한 헤이트 스피치를 문제의식으로 근대 일본의 한국병합에 이르는 과정을 7 시간 단원으로 구성한 가토의 역사 실천이 있다. 이 실천에서는 1904 년 한일 의정서부터 1910 년 한일병합에 관한 조약의 내용, 미국과 영국이 승인하는 자료, 당시 일본 국내 신문 기사 2 개, 안중근 동양평화론을 사용하고 있다. 한국병합을 다룬 2 시간 수업 질문은 '일본의 한국병합 움직임을 서구 정부와 아시아인들은 어떻게 파악하고 있었을까'였고 학생들은 1 차 사료를 토대로 한국병합에 대해 모둠으로 논의했다.

카토 마사키 「'한국 병합'을 다면적·다각적인 시점에서 본다」사카이 토시키 편저 「〈사회적 배제〉를 마주하는 수업-생각 대화하는 아이들-」 신센샤 2022.

日韓間の近代をめぐる差異 ―世界市民的観点と歴史修正主義―

國分麻里（筑波大学）

この度は指定討論者に呼んでいただき、ありがとうございます。

韓国にルーツを持つ中学生の担任をしたこともあり、20代から30代にかけての4年間、韓国に留学をしていました。帰国してすでに20年以上の月日が経ってしまいましたが、日韓の歴史教育に関心を持ち続けてきました。そのような中で、全国社会科教育学会および韓国社会教科教育学会ではこうした日韓間の交流を、社会科教育全般にわたって10年前から実施してあります。大変すばらしいことだと思いつつも、関係者の方々に深い敬意を表します。こうした活動の助けになるかはわかりませんが、ご提出いただいた資料についての私のコメントをお伝えします。

【韓国側発表へのコメント】

大学生の日本関連授業の中で、「社会科が追及する民主市民の価値である合理的意思決定、相互協力的な価値の追求、嫌悪を減らし、寛容の精神を育成するなどを日本関連の授業で行えるのではないか」という叙述を読みました。近代の歴史問題を考えると、日本へは複雑な感情がたくさんあるかと思います。昔から、そして現在も、日本と韓国は隣国だからこその友好もあり、葛藤もあります。そうした過去や現在を直視し、学び、両国にとって隣国だからこその建設的な未来を子どもたちに創造してもらえることを一日本人として望んでいます。それを踏まえたうえで、レジュメの内容に関して、以下の2点をもう少しご説明いただけるとありがたく存じます。

一点目。2の3)にある、教科書と指導書の比較分析に関して、韓国ではどの程度、指導書を使用して授業を行う教師がいるのでしょうか、知っている範囲で構いませんので、指導書の使用状況について教えていただけますか。また、教科書や指導書のほかに韓国の小学校教師が授業で使用する資料などありましたら教えてください。

二点目。3ナ4)の日韓の葛藤主題を中心とした授業内容について、「韓国側の立場だけでなく日本側の立場も一緒に調べ、説得力のある意見を披露する論争活動を中心に構成する」という叙述があります。具体的な事例からでも構いませんので、日本側の立場はどのような内容のものか、論争活動のテーマ、論争活動での韓国児童の認識などを教えていただけますか。

【日本側発表へのコメント】

1997年頃から日本の歴史教育界で沸き起こってきた「新しい歴史教科書をつくる会」などの歴史修正主義言説に、社会科教育も対応していく必要があることはよく理解できました。

歴史修正主義言説に対して、歴史学の方々はこれら言説を批判する文献類をいくつか出しているにもかかわらず、社会科教育側はあまり対応をしていないように私も感じています。対抗策として、日韓の歴史研究者や教育者が対話をしながら本を刊行したり、共通の歴史教材を作成したりする動きはこの間みられたものの、大きな影響力があったとは言えない状況にあります。こうした点から今回の問題意識には賛同を示しながらも、歴史授業という点については、以下の質問とそれに付随する意見があります。

一点目。日本の中高生がどの程度、朝鮮半島の植民地化に関して、歴史修正主義言説と同様な考えを持っているのでしょうか。問題の所在の①で「こうした言説はメディアなどの非公式な経路で学習者にも影響を与えていると推察される」とあります。これを前提に本研究は「歴史修正主義に対抗するための歴史教育」を行うのですが、どのような証拠に基づいて「学習者にも影響を与えている」と言えるのでしょうか。これはどうしてこのような授業をするのかという授業の目的にも関わる質問です。

二点目。今の日本で行われている歴史授業の何が問題なのでしょう。具体的に、以下の2つについてお答えいただければと存じます。①歴史修正主義言説に「対抗的な内容規定があるわけではなく、歴史論争問題への関与の仕方も規定されていない」(ppt4)とありますが、教師は教科書だけで授業を構成しているのではないことはよくご存じだと思います。教科書叙述で足りなければ、教師は生徒に考えてもらいたい資料を追加で提示したりもします(註)。歴史学の内容に立脚した今の歴史授業の内容を、歴史修正主義言説に対抗するものに変わる必要はどこまであるのでしょうか。

また、②「生徒が信じている歴史神話の誤謬を教師が指摘することは、かえって歴史神話への固執を生む可能性があることが指摘されている」とあります。教師が一方的に問題点を指摘するだけであれば、生徒はそれを素直に受け取ることができないことは容易に想像できます。しかし、授業の中で、歴史修正主義言説の何が問題なのか、生徒と教師が協同で内容を批判的に検討していく作業があれば、生徒は納得できるのではないのでしょうか。

三点目。方法として、星実践では「the Historical Thinking Project」の歴史的思考のモデル、小野実践は「批判的社会文化的アプローチ」を手掛かりにしていますが、カナダのプロジェクトやこれらアプローチは、どのようなテーマや内容でも有効なのでしょう。星実践の ppt には「このモデルは他民族多文化国家であり歴史論争問題が頻発するカナダで開発され」とあり、自国の人々を対象にした内容で構成されているようにも読めます。隣国同士である日韓の近代の歴史認識をめぐる国家間の葛藤にもこうしたモデルは有効な方法と言えるのでしょうか。そうした国家間の葛藤を取り扱った事例などがあれば教えてください。小野実践についてもこのアプローチを用いた事例について、同様の質問をいたします。

四点目。用語について、「再構築」という言葉をどのように考えたらよいのでしょうか。reconstitution、一般的には「つくりなおす」という意味だと思いましたが、高校生が小学校や中学校で学んできた歴史学の研究成果に基づく教科書的な知識内容をつくりなおすというのはどのように考えたらよいのでしょうか。生徒が「自分なりに考える」ということであれば、再構築という言葉は適切でしょうか。

五点目。個別質問です。

(1) 星実践について、①「日本の植民地獲得は仕方なかったのか？」という問いを設定した理由を教えてください。②関連して、朝鮮の植民地化は仕方なかったか否かという日本中心の考えで、生徒に植民地獲得を考えさせることをどのように考えればよいのでしょうか。授業での資料も、支配される側の朝鮮半島の人々に関する資料は第二次日韓協約での高宗を除けば、参考文献の安重根の手記しかありません。また、それ以外も、資料2・3・9・10・11などは、日本側の立場を説明した文章です。第二次日韓協約や韓国併合が日本側の「威嚇」「強要」であったという資料を提示しているのにもかかわらず(資料5・6・7・9)、「日本の植民地獲得は仕方なかったのか」という問いで生徒に意見を求めるのは、結果的に日本側の立場を擁護する意見しか出ないのではないのでしょうか。

(2) 小野実践の「MQ(最終課題)：あなたなら、日本による朝鮮統治はどのようなものであったと語りますか？」について、①植民地近代化論の内容を主に考えるのに、朝鮮統治全体を問う問いをなぜ設定されたのでしょうか。②資料を引用しているカーター・エッカートやヒルディ・カンという人の本を選択した理由を教えてください。③関連して、「支配下に生きた朝鮮の人々の語り」を用いるのに、韓国で用いられている資料、例えば日本語訳もある韓国の歴史教科書などを用いなかった理由はありますか。

以上です。2枚の要旨とpptの資料でコメントを作成しましたので、誤解しているところもあるかもしれません。当日、詳細なご説明をいただけますと幸いです。

(註1)在日コリアンへのヘイトスピーチを問題意識として、近代日本の朝鮮半島への向き合い方から韓国併合に至る過程を7時間の単元で構成した加藤の歴史授業実践がある。ここでは1904年日韓議定書から1910年韓国併合に関する条約の内容、米英口の韓国併合を承認する資料、当時の日本国内新聞での記事2つ、安重根の東洋平和論を用いている。韓国併合を扱った2時間の授業の問いは「日本の「韓国併合」の動きを、欧米の政府やアジアの人々は、どのようにとらえていたのだろうか」であり、生徒は一次史料に基づいて韓国併合についてグループで話し合った。

加藤 将「韓国併合」を多面的・多角的な視点からみる」坂井俊樹編著『〈社会的排除〉に向き合う授業－考え話し合うこどもたち－』新泉社2022。

토론문: 일본의 조선 식민지 지배에 관한 담론을 학생들이 재구축하는 역사 수업

이해영(공주교육대학교)

홀로코스트 부정 등 역사부정 현상이 세계적으로 만연하다. 일본과 한국도 이 현상에서 피할 수 없는 것 같다. 국가 안의 사건이 역사부정 대상이 되기도 하는가 하면 국가간에 얽혀 있는 사건이 그 대상이 되기도 한다. 일제강점기라 불리는 시기는 두 나라가 풀어야 할 오래된 역사과제이면서도 최근에는 역사부정의 대상이 되기도 한다. 일본 사회에서 정치인을 비롯한 일부 사람들이 일제강점 시기의 가해적 측면을 감추거나 부정하는 현상은 여러 매체를 통해 한국에도 알려져 있다. 이렇기에 제대로 된 역사를 가르치려는 일본 내 여러 선생님들의 노력은 더 귀하고 소중하다고 생각한다. 최근 한국에서 일본 교사가 쓴 책 한 권이 번역이 되어 널리 읽히고 있다¹⁾. 오사카에서 중학교 사회를 가르치는 히라이 미쓰코 선생님이 그 주인공이다. 선생님은 민주적이고 평화적인 시선으로 전쟁의 과정, 가해와 피해, 저항과 반전 등 전쟁의 실상을 다루면서 위안부를 이야기한다. 이 책을 통해 일본에서 교사가 위안부 문제를 제대로 가르치는 행위가 얼마나 용기가 필요한지를 알 수 있었다.

이런 상황을 감안하면 가르치기 어려운 역사 주제를 양국 연구자가 마주보고 이야기할 수 있다는 그 자체로도 오늘 학술대회의 의미가 크다고 생각한다. 민감하고 어려운 주제를 선정하여 학생들을 가르치고 학생들의 반응을 분석하여 소개해 주신 두 분 선생님의 용기에 먼저 감사를 드린다. 그리고 이런 발표문에 대해 토론을 맡게 되어 무척 기쁘게 생각한다.

오늘 토론은 발표문을 중심으로 궁금한 점을 질문 드리면서 토론자로서 소임을 다하고자 한다.

1.

히라이 미쓰코 선생님의 책에 따르면, 역사수정주의자들이 만든 교과서 채택이 속도는 느리지만 늘어나고 있고²⁾ 매스컴이나 인터넷 등에서는 한국에 대한 오해와 편견을 불러일으킬 역사 내용, 가짜 역사뉴스들이 많이 유포되는 듯하다³⁾. 발표자의 자료에서도 역사수정주의의 영향이 제한적이지만 학생들이 비공식적 경로에 의해 이를 지속적으로 접하는 것으로 보인다. 일반적으로 학교에서 일제강점기를 다룰 때나 한국에 관한 수업을 할 때, 교사들이 역사수정주의 담론을 의식하면서 수업을 하는지 궁금하다. 이는 오노 선생님이 수업을 구성하기 위해 이용한 이론적 틀거리인 비판적 사회문화적 접근방식과 관련해서도 중요한 부분이라고 생각한다.

비판적 사회문화적 접근은 일반적으로 국가의 권력, 지배적인 역사담론에 가려 잘 드러나지 못하는 소수 사람들이나 소수집단의 담론을 포착하여 그 과정이나 이유를 알아보고자 한다. 이를 위해 학생들은 주류 역사 담론의 목적과 구조를 비판적으로 해체하는 탐구활동을 주로 한다. 오노 선생님이 비판적 사회문화적 접근방식을 활용했다면 수업주제와 관련된 일본 사회의 역사적, 문화적, 제도적인 환경/맥락과 학생 내면의 사고와 느낌/정서 등의 관계를 검토해야 한다.

따라서 오노 선생님의 수업을 이해하기 위해서는 일본 사회의 일제 강점기에 대한 주류 역사 담론이 무엇인지, 이 담론을 둘러싼 사회문화적 환경이 무엇인지를 먼저 제시해주어야 한다. 발표문에는 이에 대한 설명이 잘 드러나지 않아 궁금하다. 일본에서 일제강점기를 둘러싼 주류 담론에 대한 소개, 그리고 역사부정의 등장 배경과 현황, 사람들의 반응, 학교 교육의 상황과 대처, 학생들의 반응 등을 소개해 주었으면 한다.

2.

오노선생님이 제시한 비판적 사회문화적 접근의 중요성 4가지는 일본에서 지배적인 역사담론이 갖는 권력성, 지배적 역사담론의 목적과 구조에서 벗어나기, 학생들의 정서적 반응, 학생들의 역사담론의 상호 비교하기로 보인다. 특히, 이 접근방식은 어려운 역사를 가르칠 때 학생들의 정서적 반응을 살펴보기를 권장하는데, 그 이유는 학생들이 국가의 폭력성에 대해 더 극적으로 분노하는 것을 살펴볼 수 있기 때문이다. 그러나 민감하고 어려운 역사를 역사적 탐구방법을 활용하여 가르칠 때 역사적 거리를 유지하고 여러 관점을 비판적으로 검토하는 것이(오노 선생님의 수업) 어떤 경우는 적절할 때도 있고 어떤 경우는 부적절할 때도 있다⁴⁾. 오노 선생님의 수업은 어떠했는지 궁금하다. 예를 들어 첫 번째 탐구1의 질문과 자료(식민지 근대화론의 긍정과 부정의 입장)를 읽고 학생들이 주어진 3가지 질문에 답을 하는 것이 비판적 사회문화적 접근을 활용한 질문의 구성으로 적절한지 의문이 들었기 때문이다. 더불어 비판적 사회문화적 접근 방식이 주류 담론에 가려진 소수집단이나 인간의 담론을 살펴보고 있는데, 역사수정주의를 이 접근방식을 이용한 이유가 무엇인지도 함께 제시해주었으면 한다.

3.

역사수정주의 담론이 교과서에 들어가지 않았다고 하지만, 교과서 서술도 은연중에 가해적 측면을 배제하고 있지 않나 하는 생각을 해본다. 발표자가 제시한 러일전쟁 이후 한반도의 이권 추구의 움직임이나 협약을 교과서에 제시하는 방식이 그런 사례일 수 있다고 생각한다. 일반적으로 일본의 다수의 교사들은 발표자처럼 교과서가 이런 부분을 배제하거나 제한적으

로 제시하고 있다는 사실을 인지하고 있는지도 궁금하다. 이를 인식하는 교사는 이 부분을 고려하면서 수업을 하겠지만, 인식하지 못할 경우 교과서 서술만큼 수업을 할 것이라고 생각되기 때문이다. 이런 경우 사회적으로 역사수정주의 담론이 우세해질 경우 자연스럽게 학생들도 그 방향으로 움직일 수 있다고 생각한다. 이에 대한 발표자의 생각을 듣고 싶다.

4.

역사부정을 가르치는 일은 가르치는 교사에게도, 배우는 학생에게도 어려운 문제이다. 이런 주제를 수업 중에 다루는 일은 교사의 용기가 필요해 보인다. 그래서 일본에서 교사는 이런 어려운 역사를 어떻게 가르치는지 매우 궁금하였다. 그런데 교육적인 측면에서 이 발표문의 논쟁 주제는 토론자에게 다소 불편한 느낌으로 다가온다.

“일본의 식민지 정책은 어쩔 수 없었던 것인가?”가 ‘논쟁/토론의 주제가 되어야 하는가 혹은 될 수 있는가’라는 생각이 들었다. 정치가가 한 선동적 발언을 양자선택형 논쟁/토론수업의 주제로 삼는 것이 바람직한가, 이 주제를 선정했다는 의미는 정치가의 발언도 일리가 있다는 전제가 있다는 의미로 보인다. 양자택일적 토론/논쟁 주제는 어느 쪽 견해가 옳은지 탐구하고 토론한다. 이런 수업방식은 역사적 사실을 해석하고 평가하는 서로 다른 관점이 존재함을 이해하고 자신의 관점에서 역사를 해석하는 경험을 제공한다는 의미가 있다. 그러나 와인버그는 이런 수업은 촉구응원과 비슷하다고 보았다. 어떤 사실이나 현상을 생각하도록 독려하기보다 야유하는 법을 가르친다는 것이다⁵⁾. 역사수정주의를 성찰하는 수업을 구성하고자 하였다면 “일제 식민지 정책, 우리는 어떻게 평가/성찰해야 할 것인가?”라는 큰 주제 하에 작은 소주제들을 마련해서 사료 탐구가 진행되어야 하지 않았을까? 하는 생각을 해본다. 이는 발표자가 취한 세이셔스의 역사적 사고개념(윤리적 차원)과도 더 적절해보이기 때문이다. 발표문 정리 부분에 사후에 이에 대한 대안이 필요하다고 하였는데, 학생들이 식민지배가 어쩔 수 없었다고 할 경우 교사의 사후 수업은 어떻게 진행해야 한다고 생각하는지, 어떤 피드백이 필요할지에 대해 생각을 해보셨는지 궁금하다.

5.

발표문에는 세이셔스의 역사적 사고 개념을 차용한 이유가 간결하게 제시되었다. 세이셔스의 윤리적 측면을 염두해 둔 듯하다. 세이셔스는 역사적 사고를 역사가가 기록을 해석하고 역사에 대한 이야기를 만드는 창의적 과정으로 보았다. 그리고 학생들도 이에 대한 최소한의 탐구방법을 경험하도록 하기 위해 6개의 개념을 제시하였다. 역사에서 배워야 할 중요한 것은 어떻게 결정하는가?(역사적 중요성/역사적 의의), 역사의 복잡한 흐름을 어떻게 이해할 수

있는가?(변화와 연속성), 사건이 왜 일어나고 그 영향을 무엇인가?(원인과 결과), 우리는 과거 인물들을 어떻게 잘 이해할 수 있는가?(역사적 관점/ 역사상의 다른 사람들의 견해), 현재를 살아가는데 역사는 우리를 어떻게 도와주는가?(윤리적 차원) 특히, 윤리적 차원은 역사적 내러티브를 쓰면서 의식적이든 무의식적이든 윤리적 판단을 한다는 점을 고려한 것이다. 역사적 맥락을 고려하며 현재에 기준을 맞추려는 것을 경계하는 것이 중요하다. 과거로부터 교훈이 지닌 한계를 인식하면서 현대의 문제에 현명한 판단을 내리도록 한다. 그리고 과거의 희생이나 불의를 기억하고 대응할 책임이 있음을 일깨워주는 것으로 이야기하였다⁶⁾.

이 6가지 개념을 호시 선생님은 수업을 구성하는 중심발문으로 활용하였다. 그런데 수업구성에서 윤리적 차원과 관련된 부분들이 보이지 않는다. 위에서 말한 “일제 식민지 정책, 우리는 어떻게 평가/성찰해야 할 것인가?”, “일제 식민지 정책에 대한 반성을 어떻게 할 것인가?” 등이 윤리적 차원의 발문이 될 수 있다고 본다. 이런 주제로 수업을 한 후 학생들이 어떤 대안을 제시하는지 등을 토대로 학생들의 반응을 검토할 수도 있다.

연구 성과를 정리할 때 발표자가 이 탐구방식의 한계를 제시하였지만, 이는 주제 선정 과정에서 윤리적 차원을 고려했다면 달라지지 않았을까 하는 생각도 해 본다. 과거를 탐구하는 것과 탐구가 끝난 이후 오늘날 사회를 움직이는 가치로 과거의 행위를 평가해보는 것은 중요한 일이다. 세이셔스의 6가지 개념을 어려운 역사를 가르치기 위한 수업 구성에 활용할 때는 이런 점을 살려야 그 의미가 살아난다고 생각한다.

6.

사료학습을 할 때 학생이 어떤 사료를 어떻게 만나는지도 중요하다. 특히 두 분 선생님처럼 사료를 미리 선정하여 학생들에게 제공하는 경우는 교사의 역사관이 학생들에게 전달되기 때문에 더 그러하다. 사료의 선정은 어떤 방식으로 하였는지, 그리고 선정된 사료의 서술 방식 등 차이가 있음에도 비교의 대상으로 삼았는데, 이 경우 학생들에게 기대하는 바가 무엇이었는지, 그리고 놓친 부분이 무엇이라고 생각하는지 질문을 드리고 싶다.

토론자도 한국에서 역사부정/어려운 역사를 예비교사에게 가르친 경험이 있다. 감정을 수반한 어려운 문제라는 점을 간과하고 역사탐구로 수업을 진행했다가 한 학기동안 고전을 면치 못하였다. 이 어려운 수업을 시도한 두 분 선생님의 용기에 박수를 보낸다.

더불어 한일역사문제도 인간의 보편적 가치라는 교육적 관점으로 가르치는 일이 자연스러워지길 바란다.

[주]

- 1) 미라이 히쓰코, 윤수정 역, “위안부 문제를 아이들에게 어떻게 가르칠까?: 일본편”, 생각비행, 2020.
- 2) 위의 책, p.165.
- 3) 위의 책, p.155.
- 4) Terrie Epstein, Carla Peck, *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge, 2019.
- 5) 샘 와인버그 저, 정종복, 박선경 역, “왜 역사를 배워야 할까?-내 손안에 스마트폰이 있는데”, 휴머니스트, 2019 (Sam Wineburg, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, University of Chicago Press, 2018).
- 6) Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, 2013.

토론문: 한국의 초등사회과에서는 일본을 어떻게 가르치는가?

이해영(공주교육대학교)

교육실습을 나간 예비교사의 수업을 참관한 적이 있다. 마침 오늘 발표문과도 관련이 있는 “이웃 나라의 자연적, 인문적 특성과 교류 현황을 파악하고 이를 바탕으로 상호이해와 협력의 태도를 기른다.”는 성취기준에 해당하는 수업이었다. 일본, 중국, 러시아 등 우리나라와 가까운 3국의 자연환경, 인문환경, 그리고 우리나라와 관계를 학생들이 인터넷에서 검색하여 학습지의 빈칸을 메꾸는 활동을 하였다. 6개의 모둠으로 구성된 학생들이 각 나라를 어떻게 인식하는지 직접 모듬을 돌아다니며 구경하였다. 빠른 속도로 교사가 제시한 자연환경 등 객관적 지식을 바로 찾아 정리하였다. 그러나 우리나라와 관계를 작성하는 빈칸은 자료가 쉽게 검색되지 않는다며 불평을 하였다. 검색되지 않기에 학생들이 가지고 있는 낱것의 반응이 나올 것이라고 생각했다. 어떻게 작성했는지 궁금했는데, 6모듬 모두 일본과 우리나라 관계는 적대적이라고 작성하고 발표하였다. 중국과 우리나라의 관계도 적대적이었다. 러시아와 우리나라 관계도 적대적이라고 모든 모듬이 똑같이 발표를 하였다. 인접한 국가와 사이가 좋은 나라가 얼마나 될까? 라는 생각과 이런 학생들의 반응을 두고 상호이해하고 협력하는 태도를 기르기 위해 노력해야 할 교사들의 어려움이 느껴졌다.

가르치기 어려운 지식 등 최근 사회적으로, 역사적으로 민감하고 쟁점이 되는 문제를 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 논의들이 진행되고 있다. 한국과 일본과의 관계를 다루는 많은 문제는 이에 해당하는 것 같다. 사회 저변에 널리 퍼져 있는 양국의 정치적, 사회적 분위기를 고려해야 하기 때문이다. 오늘 학술대회에서 수업을 공유해 주신 발표자들의 노고에 먼저 감사드리며 토론자의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 드리고자 한다.

1.

발표 제목을 보았을 때, 연구자가 교육과정과 교과서를 분석하여 일본과 관련된 내용을 중심으로 수업을 재구성한 후 학생들의 반응을 살핀 글일 것이라는 생각을 하였다. 그런데 글을 읽어보니, 교육과정과 교과서는 발표자=연구자가 분석하고 수업은 예비교사가 하였으며 소결에서는 예비교사의 수업을 들은 학생들의 반응까지 다루고 있다. 연구설계가 생략되어 명확하게 연구의 전반적인 부분이 드러나지 않아 토론의 의견을 제시하기가 어려웠다. 왜 예비교사의 일본 관련 수업을 분석하고자 했는지에 대한 구체적인 연구의 필요성과 연구대상인 예비교사에 대한 기본 정보, 언제, 어떤 단원을 어떻게 참관하였는지 등의 수업 참관 방법 및 일정 등의 안내가 필요해 보인다. 그리고 어떤 분석틀을 이용하여 이 수업을 보았는지, 어떤 부분에 초점을 두면서 수업을 보았는지에 대한 안내도 필요하다. 요컨대, 연구설계, 연구대상, 분석방법 등 기본 정보가 드러나지 않아 정확하게 검토의견을 작성하는 데 어려움이 있었다.

2.

일본의 부정적 인식을 줄이기 위한 사회과 수업방법(수업기법, 전략)을 고민한 글이라고 생각한다. 그러나 단순히 수업방법에 초점을 두기보다 (예비교사들이 몇 명인지 모르겠지만) 예비교사의 일본에 대한 인식과 학생들의 일본에 대한 선지식 등도 파악해야 할 필요가 있다¹⁾. 교사의 수업인식, 수업관이 수업 방법이나 평가 등을 결정한다고 할 때 수업방법은 수업인식, 수업주제 등과의 관계 속에서 살펴보아야 한다. 예컨대, 발표자의 자료에서도 일제강점기를 다루고자 한 교사는 1명이라고 말하고 있다. 어떻게 선정했는지에 대한 정보가 없어 자세히 파악은 안되지만 과거사를 가르치는 일이 평화적이고 민주적으로 한일관계를 바라보는 데 불편하다고 생각할 수 있다. 이는 교사의 평소 일본 인식이나 수업인식 등이 작동하고 있다고 생각한다. 이런 수업관을 지닌 교사는 어떤 수업 전략/수업방법을 추구할까? 등을 살펴보는 것이 어떨까?

또 이 연구는 예비교사가 이웃나라의 자연적, 인문적 특성과 교류 현황을 파악한다는 성취기

준을 가장 많이 택하고 일제강점기 관련 성취기준을 가장 적게 선택한 이유를 밝혀내는 것도 주요 작업이라고 생각한다. 앞에서 말했다시피, 예비교사가 일본과의 협력 관계로 나갈 때 일제 강점기 부분이 방해가 된다고 생각한 것인지, 일제강점기를 어린 학생들의 분노 등의 감정을 통제하여 양국의 친선적인 관계로 끌고 나가기가 어렵다고 생각하는 것인지, 단순히 예비교사들이 역사를 가르치기 싫어서/어려워서인지 등이 제시될 필요가 있다. 일본과 관계 개선을 위한 수업방법을 탐색하고자 하였다면 이런 부분이 제시되어야 한다고 생각한다.

3.

예비교사가 교육과정 문서에 나온 대로 각 수업을 했더라도- 일본의 자연환경과 인문환경, 경제교류, 독도, 조선강점기 - 이 부분을 평화, 민주적 시선이나 협력 관계 등을 추구하는 수업으로 이끌어 나가야 한다면, 탄력적으로 수업을 재구성하는 방안도 제안할 수 있지 않았을까? 통합적 관점에서 일본을 바라보고 평화를 지향해 나갈 수 있는 수업방법이 무엇이었을까? 지에 대한 대안을 제안한다면 어떤 모습이 될 수 있을지 궁금하다. 평화, 민주적 한일 관계를 지향하기 위해 이들 주제로 혹은 더 내용을 첨가하여 수업을 재구성한다면 어떤 수업으로 나타날 수 있을지 그리고 어떤 방법을 제안할 수 있을지가 궁금하다.

4.

독도를 가르칠 때, 경제교류를 가르칠 때, 일제강점기를 가르칠 때 예비교사들은 일본과 관계에서 흐르는 학생들의 감정적 반응을 무시하지 못한 것 같다. 이런 상황에서 감정을 통제하고 인지적 활동으로만 수업을 진행해야 하는가? 이 부분은 감정을 직접 다루고자 하는 일본측 발표자와 다른 부분이다. 즉, 일제강점기 수업과 같이 불편하고 민감한 지식(역사)을 가르칠 때 학생들의 감정을 드러내 주어야 한다는 부분과 다른 지점이다²⁾. 발표자들은 이에 대해 어떻게 생각하는지 질문드리고 싶다. 이는 양측 발표자에게 공동으로 드리는 질문이다. 더불어 불편하고 민감한 주제들을 회피하지 않고 우회하는 방법을 찾아간 수업경험을 듣고 싶다.

앞에 시작했던 토론자의 수업 참관 경험으로 돌아가서 가까이 있는 나라, 이웃 나라와 친하게 지내는 나라들이 얼마나 될까? 지리적으로 인접한 나라들은 정치적, 역사적, 경제적, 사회문화적으로 복잡하게 얽혀 있는 경우가 많을 수밖에 없다. 이런 복잡하고 어려운 내용을 다룬 수업을 공유해주신 두 분 선생님께 감사드리며 토론을 마무리하고자 한다.

[주]

1) 지난 10여년간 역사의식조사에서 초등학생들은 일본을 독도, 식민지배와 관련하여 90% 이상이 부정적으로 판단한 것처럼 보였으나 실제 가장 살고 싶은 나라에서는 미국 다음으로 많이 나왔다. 애니메이션이나 깔끔한 도시, 문구류 등을 근거로 들었다. 역사교육연구소, “역사의식조사, 역사교육의 미래를 묻다”, 휴머니스트, 2020.

2) Terrie Epstein, Carla Peck, *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge, 2019.

討論文：日本の朝鮮に対する植民地支配に関する言説を生徒が再構築する歴史授業

イ・ヘヨン（公州教育大学）

ホロコースト不正など歴史否定の現象が世界的に蔓延している。日本と韓国もこの現象から避けて通れないようだ。国家内の事件が歴史否定の対象になったり、国家間に絡んでいる事件がその対象になったりもする。日本による植民地時代と呼ばれる時期は、両国が解決しなければならない古い歴史課題でありながらも、最近では歴史否定の対象になったりもする。日本社会で政治家をはじめとする一部の人々が日本による植民地時代の加害的な側面を隠したり否定したりする現象は、多くのメディアを通じて韓国にも知られている。だからこそ、ちゃんとした歴史を教えようとする日本国内の多くの先生たちの努力はもっと貴重で大切であると考えられる。最近、韓国で日本の教師が書いた本一冊が翻訳されて広く読まれている¹⁾。大阪で中学校の社会科を教える平井美津子先生がその主人公である。平井美津子先生は民主的で平和的な視線で戦争の過程、加害と被害、抵抗と反戦など戦争の実状を扱いながら慰安婦を話す。この本を通じて、日本で教師が慰安婦問題をちゃんと教える行為がどれほど勇気のいる行為かを知ることができた。

このような状況を勘案すれば、教えるににくい歴史テーマを両国の研究者が向かい合って話せるということ自体でも、今日の学術大会の意味が大きいと思う。敏感で難しい主題を選定して生徒たちに教え、生徒たちの反応を分析して紹介して下さったお二人の先生の勇気に、まず感謝を申し上げる。そしてこのような発表文について討論を任されてとても嬉しく思う。

今日の討論は発表文を中心に気になる点を質問することで、討論者としての役目を果たすことにしたい。

1.

平井美津子先生の本によると、歴史修正主義者たちが作った教科書採択が速度は遅いが増えており²⁾、マスコミやインターネットなどでは韓国に対する誤解と偏見を呼び起こす歴史内容、偽の歴史ニュースが多く流布しているようだ³⁾。発表者の資料でも歴史修正主義の影響は制限的だが、学生たちが非公式的経路によってこれに持続的に接するものと見られる。一般的に学校で日本による植民地時代を扱う時や韓国に関する授業をする時、教師たちが歴史修正主義談論を意識しながら授業をしているのか気になる。これは小野先生が授業を構成するために利用した理論的枠組みである批判的社会文化的アプローチと関連しても重要な部分であると考えられる。

批判的社会文化的アプローチは、一般的に国家の権力、支配的な歴史言説に隠れてよく表れない少数の人々や少数集団の言説を捕捉し、その過程や理由を調べようとする。このため、生徒たちは主流歴史言説の目的と構造を批判的に解体する探求活動を主に行う。小野先生が批判的社会文化的アプローチを活用したなら、授業テーマに関連する日本社会の歴史的、文化的、制度的な環境・脈絡と生徒内面の思考と感情・情緒などの関係を検討しなければならない。

したがって小野先生の授業を理解するためには、日本による植民地時代に対する主流歴史言説は何か、この言説をめぐる社会文化的環境は何かをまず提示しなければならない。発表文には、これに対する説明がよく表れておらず、気になる。日本における日本による植民地時代をめぐる主流言説についての紹介、そして歴史否定の登場背景と現状、人々の反応、学校教育の状況と対処、生徒たちの反応などを紹介してほしい。

2.

小野先生が提示した四つの批判的社会文化的アプローチの重要性は、日本で支配的な歴史言説が持つ権力性、支配的歴史言説の目的と構造から抜け出すこと、生徒たちの情緒的反応、生徒たちの歴史言説の相互比較と見られる。特に、このアプローチは困難な歴史を教える時、学生たちの情緒的反応を調べることを推奨するが、その理由は生徒たちが国家の暴力性に対してより劇的に怒ることを見ることができるとしているためである。しかし、敏感で難しい歴史を歴史的探求方法で教える時、歴史的距離を維持し様々な観点を批判的に検討すること（小野先生の授業）は、適切な場合もあれば、そうではない場合もある⁴⁾。小野先生の授業はどうだったのか知りたい。例えば、最初の探求1の質問と資料（植民地近代化論の肯定と否定の立場）を読んで、生徒たちが与えられた三つの質問に答えるのが批判的・社会・文化的接近を活用した質問の構成が適切なのかに疑問を感じたためである。加えて、批判的社会文化的アプローチが主流言説に隠された少数集団や人間の言説を調べるものになっているが、歴史修正主義に対してこのアプローチを利用した理由は何かも一緒に提示してほしい。

3.

歴史修正主義の言説が教科書に入っていないというが、教科書の記述も密かに加害の側面を排除しているのではないかと考える。発表者が提示した日露戦争以後の朝鮮半島の利権追求の動きや協約を教科書に提示させている方式が、そのような事例かもしれない。一般的に日本の多くの教師は発表者のように教科書がこのような部分を排除したり制限的に提示したりしているという事実を認知しているのかも気になる。これを認識する教師はこの部分を考慮しながら授業をするだろうが、認識できない場合、教科書の記述どおり授業をすると考え

られるためである。このような場合、社会的に歴史修正主義の言説が優勢になる場合、自然に生徒たちもその方向に動くことになると考える。これに対する発表者の考えを聞きたい。

4.

歴史否定を教えることは、教える教師にも学ぶ生徒にも難しい問題である。このようなテーマを授業中に扱うことは教師の勇気が必要に見える。よって、日本の教師はこのような困難な歴史をどう教えるのかについてとても知りたくなった。ところが、教育的な側面において、この発表文の論争テーマは討論者に多少不便な感じがする。

「日本による植民地政策はどうしようもなかったのか」が「論争・討論の主題になるべきか、もしくは、主題にすることがそもそもできるのか」という気がした。政治家がした扇動的な発言を二者選択型論争・討論授業のテーマにするのが望ましいか、このテーマを選定したという意味は政治家の発言も一理あるという前提があるという意味に見える。二者択一的討論・論争テーマはどちらの見解が正しいかを探求し討論する。このような授業方式は歴史的事実を解釈し評価する互いに異なる観点が存在することを理解し、自身の観点で歴史を解釈する経験を提供するという意味がある。しかし、ワインバーグはこのような授業はサッカー応援と似ていると捉えた。ある事実や現象を考えるように促すより、揶揄する方法を教えるということである⁵⁾。歴史修正主義を省察する授業を構成しようとしたなら、「日本の植民地政策、私たちはどのように評価・省察すべきか」という大きなテーマの下、小さな小テーマを用意して史料探求が行われるべきではなかっただろうか。という考えをしてみる。これは発表者が取ったセイシャスの歴史的思考概念（倫理的次元）ともより適切に見える。発表文のまとめの部分に事後にこれに対する代案が必要だと言ったが、生徒たちが植民支配についてやむを得なかったと言った場合、教師の事後の授業はどのように進行しなければならないと考えるのか、どんなフィードバックが必要であると考えるのが気になる。

5.

発表文にはセイシャスの歴史的思考の概念を借用した理由が簡潔に示された。セイシャスの倫理的側面を念頭に置いたようだ。セイシャスは、歴史的思考を歴史家が記録を解釈し、歴史に関する話を作る創意的過程と捉えた。そして生徒たちもこれに対する最小限の探求方法を経験させるために6つの概念を提示した：歴史から学ぶべき重要なことはどのように決定するのか（歴史的重要性・歴史的意義）、歴史の複雑な流れをどのように理解できるのか（変化と連続性）、事件がなぜ起こりその影響を何か（原因と結果）、過去の人物をどのように理解できるのか（歴史的観点・歴史上の他者の見解）、現在を生きる上で歴史は我々をどのように助けるのか（倫理的次元）。特に、倫理的次元は、歴史的ナラティブを使い、意

識的であれ無意識的であれ倫理的判断をするという点を考慮したものである。歴史的な文脈を考慮し、現在に基準を合わせようとするのを警戒することが重要である。過去からの教訓が持つ限界を認識しながら現代の問題に賢明な判断を下すようにする。そして過去の犠牲や不義を記憶して対応する責任があることを悟らせるものと話した⁶⁾。

この6つの概念を星先生は授業を構成する中心発問として活用した。ところが授業構成で倫理的次元と関連した部分が見えない。上で述べた「日本の植民地政策、私たちはどのように評価・省察しなければならないのか」、「日本の植民地政策に対する反省をどのようにするのか」等が倫理的次元の発問になりうると考える。このようなテーマで授業をした後、生徒たちがどんな代案を提示するのかなどを土台に生徒たちの反応を検討することもできる。

研究成果をまとめる時、発表者がこの探求方式の限界を提示したが、これは主題選定の過程で倫理的次元を考慮したとすれば変わったのではないかと考えてみる。過去を探求することと探求が終わった後、今日の社会を動かす価値で過去の行為を評価することは重要なことである。セイシャスの6つの概念を困難な歴史を教えるための授業構成に活用する時は、このような点を生かしてこそその意味が蘇ると思う。

6.

史料学習をする時、生徒がどんな史料にどのように出会うかも重要である。特に、お二人の先生のように史料をあらかじめ選定して生徒たちに提供する場合は、教師の歴史観が生徒たちに伝えられるため、さらにそうであると考えられる。史料の選定はどんな方式で行ったのか、そして選定された史料の叙述方式など違いがあるにも関わらず比較の対象としたが、この場合生徒たちに期待するところが何だったのか、そして逃した部分は何だと思うのかを質問したい。

討論者も韓国で歴史否定や困難な歴史を教員志望学生に教えた経験がある。感情を伴う難しい問題だという点を見逃し、歴史探求で授業を進めたが、一学期の間苦戦を強いられた。この難しい授業を試みたお二人の先生の勇気に拍手を送る。

さらに、韓日歴史問題も人間の普遍的価値という教育的観点で教えることが自然になることを願う。

【註】

- 1) 平井美津子 (2017) 『「慰安婦」問題を子どもにどう教えるか』高文研。(韓国語版: 2020年に出版、ユン・スジョン訳)
- 2) 前掲書、165頁(韓国語版)
- 3) 前掲書、155頁(韓国語版)
- 4) Terrie Epstein, Carla Peck, *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge, 2019.
- 5) Sam Wineburg, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, University of Chicago Press, 2018.
- 6) Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, 2013.

討論文:韓国の小学校社会科では日本をどのように教えるか

イ・ヘヨン(公州教育大学)

教育実習を行う教員志望学生の授業を参観したことがある。ちょうど今日の発表文とも関連がある「隣国の自然的、人文的特性と交流現況を把握し、これを土台に相互理解と協力の態度を育てる」という成就基準に該当する授業であった。日本、中国、ロシアなど韓国と近い三国の自然環境、人文環境、韓国との関係について、子どもたちがインターネットで検索し学習誌の空白を埋める活動を行っていた。六つのグループで構成された子供たちが各国をどのように認識しているのかを直接グループを回りながら観察した。速い速度で教師が提示した自然環境など客観的知識をすぐに探して整理した。しかし、韓国との関係を作成する空欄は、資料が簡単に検索されないと不満を言っていた。検索できないため、子どもたちが持っている生の反応が出てくると思った。どのように作成したのか気になったが、六つのグループとも日本と韓国の関係は敵対的だと作成し発表した。中国と韓国の関係も敵対的であると発表した。ロシアと韓国の関係も敵対的だと、すべてのグループが同じように発表した。隣接する国と仲の良い国はどれくらいあるだろうか。という考えとこのような子どもたちの反応について、相互理解し協力する態度を育てるために努力しなければならない教師たちの困難が感じられた。

教えにくい知識など最近社会的に、歴史的に敏感で争点になる問題をどのように教えるべきかに対する議論が進められている。韓国と日本との関係を扱う多くの問題はこれに該当すると考える。社会の底辺に広がっている両国の政治的、社会的雰囲気考慮しなければなら

ないためである。今日の学術大会で授業を共有してくださった発表者たちの労苦にまず感謝し、討論者の役目を果たすためにいくつかの質問をしたい。

1.

発表タイトルを見た時、研究者が「教育課程（訳者：日本の学習指導要領に該当するもの）」と教科書を分析して日本と関連する内容を中心に授業を再構成した後、子どもたちの反応を調べた発表ではないかと考えた。ところが発表資料を読んでも、教育課程と教科書は発表者=研究者が分析し、授業は教員志望学生が行い、小括では教員志望学生の授業を受けた子どもたちの反応まで扱っている。研究設計が省略されて明確に研究の全般的な部分が現れず討論の意見を提示することが難しかった。なぜ教員志望学生の日本関連授業を分析しようとしたのかに対する具体的な研究の必要性と、研究対象である教員志望学生に対する基本情報、いつ、どんな単元をどのように参観したのかなどの授業参観方法および日程などの案内が必要であると考えた。そして、どんな分析枠を利用してこの授業を見たのか、どんな部分に焦点を置きながら授業を見たのかに対する案内も必要だ。要するに、研究設計、研究対象、分析方法など基本情報が示されておらず、正確に検討意見を作成するのに困難があった。

2.

日本に対する否定的認識を減らすための社会科授業方法（授業技法、戦略）を悩んだ研究であると推察する。しかし、単純に授業方法に焦点を置くよりは、（教員志望学生が何人か分からないが）教員志望学生の日本に対する認識と子どもたちの日本に対する既有知識なども把握しなければならない¹⁾。教師の授業認識、授業観が授業方法や評価などを決定するという時、授業方法は授業認識、授業主題などとの関係の中で調べなければならない。例えば、発表者の資料でも日本による植民地時代を取り上げようとした教師は一人だと述べている。どのように選定したかについての情報がないため、詳しくは把握できないが、過去史を教えることが平和的かつ民主的に韓日関係を眺めるのに不便だと考えているように見える。これは教師の日頃の日本に対する認識や授業認識などが働いている結果のように考える。このような授業観を持つ教師はどんな授業戦略や授業方法を追求するだろうかなどの背景を探ってみるのはいかがでしょうか。

また、この研究では、教員志望学生が隣国の自然的、人文的特性と交流現況を把握するという成就基準を最も多く選び、日本による植民地時代関連成就基準を最も少なく選択した理由を明らかにすることも主な作業だと考える。上述した通り、教員志望学生が日本との協力関係に進んでいく時に日本による植民地時代の部分が邪魔になると考えたのか、日本による

植民地時代が幼い子どもたちの怒りなどの感情を統制して両国を親善的な関係に導くことが難しいと考えるのか、単純に教員志望学生が歴史を教えたくないから、もしくは難しいと考えているのかなどを提示する必要がある。日本との関係改善のための授業方法を探索しようとするならば、このような部分が提示されなければならないと考える。

3.

教員志望学生が教育課程の文書に出てきたとおりに授業をしたとしても一日本の自然環境と人文環境、経済交流、独島（日本名、竹島）、朝鮮植民地時代—この部分を平和、民主的視線や協力関係などを追求する授業に導いていかなければならないならば、弾力的に授業を再構成する案も提案できたのではないかと考える。統合的観点から日本を眺め、平和を志向していきける授業方法が何だったのかに対する代案を提案するならば、どのような姿になるのか気になる。平和、民主的韓日関係を目指すために、これらのテーマにまたはさらに内容を加えて授業を再構成するならば、どのような授業として現れるのか、そしてどのような方法を提案できるのか気になる。

4.

独島（日本名、竹島）を教える時、経済交流を教える時、日本による植民地時代を教える時、教員志望学生は日本との関係によって流れる子どもたちの感情的反応を無視できないのではないかと考える。このような状況で感情を統制し、認知的活動だけで授業を進めなければならないのか。この部分は感情を直接扱おうとする日本側の発表者とは違う部分である。すなわち、日本による植民地時代授業のように不便で敏感な知識(歴史)を教える時、子どもたちの感情を表わさなければならないという部分とは異なる地点である²⁾。発表者たちはこれについてどう思うか質問したい。これは双方の発表者に共通に聞きたい質問である。さらに、不便で敏感なテーマを回避せずに迂回する方法を探した授業経験を聞きたい。

前に述べた討論者の授業参観の経験に戻り、近くの国、隣国と親しく過ごす国がどれくらいあるだろうか。地理的に隣接した国々は政治的、歴史的、経済的、社会文化的に複雑に絡み合っている場合が多くなるからざるを得ない。このような複雑で難しい内容を扱った授業を共有して下さったお二人の先生に感謝し討論を終えたいと思う。

【註】

1) 過去 10 年間、歴史意識調査で小学生たちは日本を独島、植民地支配と関連して 90%以上が否定的に判断したように見えたが、実際に最も住みたい国では米国に次いで多く出た。アニメーションやきれいな都市、文具類などを根拠に挙げた。歴史教育研究所、『歴史意識調査、歴史教育の未来を問う』ヒューマニスト、2020。

2) Terrie Epstein, Carla Peck, *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge, 2019.

제 10 회 한국사회교과교육학회 · 일본전국사회과교육학회 연구교류회 자료집
第 10 回 日本全国社会科教育学会·韓国社会教科教育学会研究交資料集

발행/發刊 : 한국사회교과교육학회 국제학술교류국
韓國社会教科教育学会 國際學術交流局
일본전국사회과교육학회 한일교류 준비위원회
日本全国社会科教育学会 日韓交流準備委員會

발간일/發刊日: 2022 년 8 월 27 일/2022 年 8 月 27 日

편집/編集 : 김종성 (히로시마대학) / 金鍾成(広島大学)

쿠와바라 토시노리 (오카야마대학) / 桑原敏典(岡山大学)

번역/翻譯 : 차보은 (연세대학교) / 車・ボウン

김종성(히로시마대학) / 金鍾成(広島大学)

후쿠다 요시히코 (효고교육대학) / 福田喜彦(兵庫教育大学)

김도연 (히로시마대학 대학원) / 金道煉(広島大学大学院)

현재균 (츠크바대학 대학원) / 玄在均(筑波大学大学院)