

教育文化の移転と変容： 韓国における新しい授業モデルの導入と実践

権 五 定*

Transmission and Transformation of Educational Culture: Introduction and Practice of New Models of Instruction in Korea

Kwon O-Jung*

Educational reforms in modern Korea took place twice — once after the independence that introduced education of empiricism and problem-solving method and then in the 1970s that introduced discipline-centered curriculum and inquiry method. However, what has taken root at the instructional level is not the logic that emphasizes method, explanation and science. Instructions in Korean schools continue to be dominated by the logic that emphasizes content, understanding and ideology. What this Korean experience in educational reforms illustrates is the fact that the logic of existing educational practices takes precedence over the imported, new model of instruction. Whatever may be the model of instruction or educational culture that is imported, it is the existing social framework, i. e., characteristics of the traditional culture that determines how the imported culture is transformed and accepted.

韓国における授業レベルにまで及んだ代表的な教育改革は、独立後の経験主義教育論 - 問題解決学習、1970年代の学問中心教育課程 - 探求学習の導入・普及運動の形で、2回にわたっておこなわれた。しかし、その後の授業過程に見られたのは、問題解決学習、探求学習が求める方法 - 説明 - 科学中心の論理ではなかった。韓国の授業は相変わらず、内容 - 理解 - 理念中心の論理に基づいて行われてきたのである。

新しい授業モデルが入ってきてもその実践過程においては、既存の授業構成の論理が優先する。移転してきた授業 - 教育文化がどのようなものであれ、それを受け入れるのは「用意されている器」—— 既存文化の性格や構造——であり、それによって、移転文化の本質も変わることが確認できた。

I. はじめに

教育は、個人レベルにおいては人生の決定要因として重視され、国家・社会レベルにおいては体制の維持と発展に最も大きな決定力をもつ要因とみなされる。特に、国家・社会が新しい体制を創りあげる出発時点、あるいは変革期には必ず教育制度や内容を見直すのが常である。1945年独立と共に主体的な近代教育を始めた韓国は、その後、韓国戦争 (1950)、クーデター (1961) に続く軍事政権による開発独裁、民間政権への復帰 (1993) 過程において「教育改革」を繰り返し試みた。

* 龍谷大学国際文化学部教授

その中、実践現場における授業の改革運動のレベルまで降りて行ったのは、次の2回に留まった(権, 1991, p. 95)。

一つは、独立後36年間の軍国主義的植民地教育を清算し、民主主義教育を定着させようとした啓蒙運動の性格を有するものである。そのモデルとして受け入れたのが、アメリカの経験主義教育観に基づいた問題解決学習(Problem Solving Method)であった。もう一つは、1973年、第3次教育課程を改定した際、アメリカを中心に起こった教育内容の現代化—学問中心教育課程運動と共に展開されて来た探究学習(Inquiry Method)の導入と普及運動である。

これらの授業改革努力は、韓国の学校教育の実践を発展させる原動力となり、もっと言えば、韓国の教育文化の変化に大きなインパクトを与えたと言える。教育の改善運動が実践現場にまで及んだことだけでも大きな意味をもつ出来事であった。しかし、これらの教育運動の過程で、モデルとしたアメリカの経験主義教育—問題解決学習や学問中心教育課程—探究学習が誤解されたり、その原理が歪曲されたりしたのではないかという批判の声もあがって来た。もともとの教育原理と韓国の現場で行なわれた実践の間には大きなズレが見られたのである。

本稿の目的は、アメリカ生まれの授業モデルと韓国に移転、実践された授業の間にどのようなズレが見られたかを明らかにし、なぜそのようなズレが生じたかを検討するところにある。この作業は、大袈裟な表現が許されれば、教育文化の移転過程においてどのように、なぜ変容が起きるのかに対する答えの一端を探ることになる。

本稿では社会科授業のみ検討の対象とする。その理由は、まず、社会科(Social Studies)は20世紀初アメリカで開発され、当初最も経験主義教育観に近い教科であると注目されたからである。社会科は20世紀初のアメリカ教育文化の象徴的な存在だったのである。また、韓国側から見れば、以前韓国では見られなかった新しい教科で、移転した教育文化の象徴であった。

ズレを計る基準は、授業構成のベースにある社会認識の論理に求めたい。社会科は社会認識に基づいた市民的・国民的資質の育成を目ざす教科であると言われる。社会認識の論理は文化的文脈の中で決定されるものであるとすれば、教育文化の異同が結局授業構成(社会認識)論理の異同として現れよう。

Ⅱ. 経験主義教育——問題解決学習の移転と変容

1. 問題解決学習の授業構成論理

韓国における社会科の導入は、“帝国主義的教育と侵略的国民性養成に重点をおいていた”(李, 1971, p. 4)日本の植民地下の公民・歴史・地理教育の清算を意味する出来事であった。植民地教育の清算は、主体的な民主市民・国民の育成によって可能となり、社会科はそのような教育的役割を果たすことができると期待されていた。

韓国に導入された社会科は、社会生活を統合的に学習させようとする社会機能(Social Function)中心の教科内容をもつ教科であった。学校教育をとおして生の社会生活を教えることは困難であるので、代わりに、個人や集団の計画・活動・問題などが集合していて、すべての組織集団に共通に見られる恒常性をもつ社会機能を教えようとしたのが成立期の社会科であり、それが韓国に導入されたのである。

社会機能法は、実証科学的方法をもって社会生活を分析して教育目的と内容を抽出しようとする

ものであった。従って哲学的基礎の上で教育課程を開発しようとしたデューイ（John Dewey）ら経験主義教育論者達の立場とは異なっていたという見方もある（安彦，1985，pp. 12～13）。しかし，社会機能法は，①社会的論争点や問題に対する理解の増進，②社会的問題に直面した時，それに対する望ましい統制能力の開発の援助，③実際問題状況への参与機会の提供，④経験の総合的組織体としての教材の開発，⑤子どもの興味を伸張させるように計画されたスコープをもっているという点で，基本的に経験主義教育の理論に基づいている（Caswell & Campbell, 1935, pp. 173～187）。韓国に導入された社会機能法の社会科は経験主義教育理論の流れに沿うものだったのである。社会科の導入当時，この教科の学習方法は実際の経験を単位とした単元学習が主張されていた事実からも経験主義教育理論が社会科と共に移転してきたことが分る。そして，当時さかんに言われていた「単元学習」とは，“教科の知識を平面的に組織，羅列するのではなく，一つの問題を中心として統合的，立体的に展開するものである。”（康，1962，p. 10）と理解されていた。単元学習は，教科単元ではなく「経験単元」を学習するという，経験主義教育の典型的な学習モデル—「問題解決学習」と同じものであることをうかがわせる。

問題解決の過程を経験させることは，学習者に思考発達の過程を経験させるという教育的意義をもつ。問題解決の過程は探究の過程であり，その探究は思考なしに成立できない。また，思考は何か為し遂げようとする活動と結果を結びつけることによって経験の質を変えることができるからである（Dewey, 1916, p. 229）。

思考の発達を経験させることによって，経験－人生の質を高めるというのが問題解決学習の人間形成の視点であり，それに基づいて次のような教授－学習の原理が成り立つ。

- 1) 教授－学習の過程は開かれていなければならない。デューイによれば，問題解決のための探究は不確定状況を確定状況に転化させる。そして，不確定状況ではその構成要素が一つの結合体をなしていないので，探求活動に対して開かれているという（Dewey, 1938, pp. 491～492）。探究の前提条件は，不確定的な開かれた状況の提示であり，探究の結果として得られる知識は修正の可能性を持たなければならない。すべての知識は仮説的性格を有し，繰り返される探究によって高度の確実性を帯びていくのである。この論理に従えば，教授－学習過程は絶対的，確定的な知識の注入，暗記過程ではなく，探究，思考が保障される開かれた過程でなければならない。
- 2) 教授－学習活動は，子どもの興味と努力が相互に高めあうように計画，実践されなければならない。学習の場において，子どもの興味を重視するか努力を重視するかに対する対立した考え方がある。デューイはその対立の克服，調整をねらって，ある目標をもってそれを達成しようとするのが興味で，その興味が可視的行為として現われ，どのような障害にぶつかってもそれを乗り越えようとするのが努力であるとしている（Dewey, 1895, pp. 5～39）。この見解に従えば，教授－学習活動は，目的のない興味に左右されてもいけないし，強要された努力で支えられるものでもない。具体的な問題を提示して興味を誘発して努力に持ち込み，努力の結果が新しい興味を引き起こすようにすることこそ教授－学習活動の本来のあり方であると言える。そして，それに最も充実したモデルが問題解決学習であると考えられたのである。

また，問題解決の過程は思考の過程であり，思考は，“私達の活動とその結果間の関連を具体的

に把握することによって両者に連続性をもたせようとする意図的努力”であると言われる (Dewey, 1916, p. 229)。このような努力 - 思考があつて活動と結果間の乖離あるいは両者間の無秩序が止揚され、統一された全体へと進展することができるというのである。

思考によって行為と結果が連続的な統一体となり、思考の対象である事象を理解、説明できるようになる、ということは、思考が保障された言明 (知識) を得る過程、方法であることを意味する。既存の知識から導き出された概念によって事実関係を明かし、事実関係から得られた情報をもって概念を限定・変更・修正する過程で新しい知識が生成する。この一連の相互作用を操作するのが思考だとすれば、客体に意味を与えるのも思考であり、主体を制限、修正する客体の条件を探し出すのも思考である。このように、思考の社会認識論理は主体と客体を統一的に把握しており、そこから次のような授業構成の原理が生まれて来よう。

- 3) 授業を通して得る知識は、子どもの活動や経験に意味、価値を与え得る有用性をもたなければならない。客観的基準だけで知識の質を決定することはできない。子どもの生活の中で具体的な有用性を発揮しながら思考を刺激、高揚させる知識こそ成長が保障された質の高い知識なのである。
- 4) 内容と方法が遊離されないようにしなければならない。内容と方法が遊離されると、①経験の具体的な実態が度外視される、②興味や陶冶に対する間違った概念をもちやすくなる、③学習する行為それ自体が目的視される、④方法を画一的に固定された手順に転落させてしまう、等々の弊害が発生するという (Dewey, 1916, pp. 266~269)。本来、方法とは目的達成のために知的に統制された活動であり、従つて、教育の目的 - 内容 - 方法は分離できないものである。一定の目的に従つて内容を認識する方法の選択、実践を通して教育主体 (学習者) の発達が保障される。方法 (主体の活動) の発達がより高いレベルの内容 (客体) の認識を可能にし、それがまた方法の発達を刺激するという連鎖が成立するのである。主体の発達と客体の成長を一つの連鎖過程とした教授 - 学習過程が望まれる。

これまで検討してみた問題解決学習の原理を次のように要約することができよう。

- (ア) 開かれた教授 - 学習過程の確保
- (イ) 興味と努力の相互刺激、調和
- (ウ) 思考の発達に役立つ具体的な有用性をもつ知識の学習
- (エ) 内容 (客体) と方法 (主体) の統一された教授 - 学習過程の実践

2. 韓国における「問題解決学習」の実践

韓国に導入された問題解決学習が実際どのように実践されたのか。ここでは、まず韓国社会科教育研究会 (学会) の機関紙「社会科教育」創刊号 (1963) に報告された実践 (イ・ゼサン, “学習指導の科学化と単元学習展開の実際”) の一部をとりあげ、それが問題解決学習の原理とどれだけのズレを見せているかを検討してみたい。

- 1) 単元：海岸地方の生活はどのようなものであるか。
 - ・展開期間：1961年11月～12月
 - ・クラス：3 学年 2 班
 - ・授業者：イ・ゼサン (光州師範大学付属国民学校)

2) 単元設定の根拠 (省略)

3) 指導目標 (一部のみ示す)

- ① わが国の地理的条件の理解
- ② 海辺の生活の理解 (主な仕事, 主な食物, 交通, 陸地生活との比較)
- ③ 島に対する理解 (島の人々の生活, わが国の島々, 海岸線と李舜臣将軍)
- ④ 海辺でとれる食物の理解

4) 単元の展開

児童の問題	学習内容	留意点	資料・その他
海岸地方とはどのようなところなのか?	- 海岸地方という概念 - 友達の海岸地方の経験談を聞く - 教師の経験談を聞く - 疑問点, 調べたいことを考える	- 海岸地方の概念をよく理解させる - 発表内容を板書する - 児童を優先させる (教師の優先発表不可) - 疑問点を自由に聞くようにする	- 地図 - 写真 - 海流の音, 汽笛などの音を出す装置
どのように計画を立てるか?	- 各々疑問点 (問題意識) 発表 - 学習する学級の問題を討議, 設定 - 各自の問題想定 - 分団構成 - 分団の課題確認 - 各自の研究 - 分団の計画を立てる - 分団研究と具案作りに着手	- 調べたい問題や考えていることを宿題にする - 児童の問題意識から学習問題を導き出すようにする - 慎重に問題設定 - 最も民主主義的方法で分団構成 - 分団研究に先立って各自事前研究を行なわせる	- 画報 - 写真 - その他の参考物
<1分団> 海岸地方の陸地と海はどのようにできているか?	- 海, 島, 港都市などの写真や画報の収集 - 分団の活動研究と発表文作成 - 収集した資料の整理, 展示 - 砂・石などで海岸地方を作る - 分団の発表と討議 - わが国の島に対する話 - 李舜臣将軍の話	- 協力的で自由な雰囲気作りに注意する - 分団の活動に破壊的命令をしない - 分団別研究草案を検討してやる - わが国の海に対する話 - 李舜臣将軍の話を立体的に聞かせる	- 地図 - 李舜臣将軍の一代記
<2分団> 海岸地方の人々はどのように暮らしているか?	- 島の家屋の絵を収集する - 島の家を模型を作り, 主な仕事について考える	- 構成活動や準備活動を手助けてやる - 分団の発表に対する質疑を進める	船の製作 (板, 砂, 石, 木の葉)

	・島の人々が食べる物、着る物調査 ・発表文を作成し、発表後展示する	・海水浴の話 ・他の分団は質疑などの分団活動をするように指導 ・衣食住がわれわれより劣っている点強調	
	中	略	
・私達がすべきこと	・私達を感じたことを発表 ・海岸地方のためにすべきことを考える ・一人一人が直すべきことを考える	・感じたこと、反省したことを書かせる ・慰問の手紙、絵、学用品を送る ・水泳を習う ・わが国が海へ進出しなければならぬ点強調 ・質問紙及び観察による評価	・展示会 ・作文 ・手紙書き ・家に帰って話す
・評価			

上の実践報告だけでは授業の実際の場面が分りにくい。ただ、この報告で、子どもに調査・発表・討論の機会を与え、教科書だけに頼らず多様な教材を活用しようとしている当時の問題解決学習の一端をうかがうことができよう。子ども中心に、子どもの興味を重視する授業を試みようとする努力が表われているのである。しかし、この実践は問題解決学習の原理とは異なった論理で構成されている。

まずこの授業の進行を追ってみるとその過程が問題解決学習と異なっていることが分る。問題解決学習では、基本的に①問題の提起（発見）、②問題解決（解明）のための探究、③新しい問題の発見、④新たな探究……の反復の末「保障された言明」（知識）の獲得という過程が考えられる。それに対して、上の授業は、次のように進められている。

- ① 全体的問い：「海岸地方」とは何かという教科書の系統に従った全体的、包括的問いが子どもの要求や興味と関係なく与えられる。
- ② 分団の構成：問題に対する子どもの興味や活動の意欲などとは関係なく機械的、一律的に子どもを分団に分けて配置する。
- ③ 事實的知識の網羅：海岸地方と関連したすべての（できるだけ詳しい）事実を網羅して分らせようとする。海・島・港・海岸の様子・島の人々の衣食住……などの事実以外に「李舜臣將軍」のような象徴的事柄まで登場する。
- ④ 海岸地方の「理解」：詳しい事実、事柄の学習を通して、海岸地方の人々の貧しさを「理解」させた（心理的变化を促した）上、その人々のためのチャリティー精神を養おうとする。また、飛躍して愛国心を煽っている。

結局、韓国における「問題解決学習」の実践は、下記のように本来の問題解決学習の原理とズレているのである。

- 1) 授業の目標を学習主体（子ども）の思考・認識の発達より客体（特定の知識・価値）の「理解」に焦点を合わせている。
- 2) 授業を通して獲得させようとする知識が問題解決に役立ち、思考を刺激するものになって

ならず、教科書的系統性を重視している。「系統」より「経験」を重視する問題解決学習とズレているのである。

- 3) 海岸地方の生活を「理解」するためには海岸地方の全体像を把握しなければならないし、そのために海岸地方と関連した部分的な知識を網羅的に学習しなければならないという論理から脱していない。意味ある経験に基づいた授業になっておらず、多量の事実に知識を教え込む授業になっているのである。
- 4) 授業過程に思考－探究の過程が見えない。すべての問題提起が「何・どのように」(what・how) から出発しているので、思考の要らない一回性の断片的答えで終わってしまう授業になっているのである。
- 5) 方法の学習が期待できない。調査・発表・討論という方法が一応授業過程に組み込まれているものの、これらの技能は内容に引き摺られる画一的なもので、方法－認識活動を刺激することはできない。
- 6) 特定の「主義・価値・理念」の教化が表に現われていて道德的、徳目主義的授業になる可能性が高い。海岸の人々は「かわいそう、慰めよう。」のような意識、態度形成を促す授業になっている。また、主題の本質から離れた内容(李舜臣)を学習させることによって、国家主義的教育が行なわれている。

Ⅲ. 学問中心教育課程——探究学習の移転と変容

1. 探究学習の授業構成論理

探究学習という用語は多様な場面で多義に使われている。ただし、1970年代韓国で授業改革運動が展開されるとき、最もよいモデルとして主張されたのは、学問中心教育課程(Discipline Centered Curriculum)の実践方法としての科学的探究法(Scientific Inquiry Method)であった。1973年改定された第3次教育課程は、学問中心教育過程の原理に基づいているといい、特に、社会科教育課程の改編の趣旨では社会科学的知識の構造化、探究の手順や方法などの重視を強調しているのを見ても当時学問中心教育課程の考え方が韓国に導入されていたことが分る。

研究レベルにおいては、社会科教育の新しい方向について、“経験主義教育課程は市民の育成を最も重要な目標としていたが、これからは社会科学を教授する社会科になって行きつつある。”(康, 1975, p. 26)という見解が主流になっていた。アメリカにおける新社会科(New Social Studies)の支持者達が主張しているのと同様、韓国でも社会科を社会科学科と見る傾向が強くなったのである。同時に、社会科授業は社会科学的探求授業でなければならないという主張や啓蒙運動が展開されていった。

探究授業の普及運動を先導したのは「韓国教育開発院」であった。ただ、韓国教育開発院を中心に開発、普及していた探究授業モデルは初期新社会科の科学的探究モデルとは異なる側面もあった。同院は、科学的、分析的探求だけでなく、「直観的思考」と「価値葛藤問題」にもっと注意を払わなければならないというマシアラス(B. A. Massialas)などの考え方に近い教授論理を主張していたのである(Massialas, 1963, pp. 185~190)。そこで、韓国教育開発院を中心とした韓国における探究授業の普及運動がかえって探究学習の原理認識に混乱を招いた部分があったことは否めない。しかし、後で見るようにその混乱が韓国における探究学習の実践が探究学習の原理からズレてしま

う要因にはならない。

学問中心教育課程運動と軌を一にする新社会科運動の起爆剤になったと言われるケラー (C. R. Keller) の論文を中心に見ると、社会科教育の現代化の方向は次のようなものであった (Keller, 1961, pp. 60～62)。

- ① 社会科教育の改革の焦点は独立された歴史学と社会科学の学問的構造にあわせるべきである。
- ② 社会科の内容は歴史学と社会科学の構造、概念、方法から導出されたもので構成すべきである。
- ③ 社会科教育課程は情緒的目標より認知的目標を重視すべきである。
- ④ 歴史学者と社会学者が新しい知識を創りあげる方法や過程を教えなければならない。
- ⑤ 歴史学・社会科学の専門学者と教師との関係を強化すべきである。

ここに見る方向は、結局、社会科は社会科学の内容と方法に基づく教科への改造である。社会科の改造運動と関連して、エングル (S. Engle) も社会科の内容は人間の経験を説明する道具としての基本アイディアと概念をもって構成しなければならないと主張している。そして、社会科の最も重要な目標は、社会問題の重要性を認識させるところにあり、その目標を達成するために社会科学から導出せる基本概念の学習が必要であると言っている (Engle, 1963, pp. 182～184)。また、メトカーフ (L. E. Metcalf) は、問題解決学習は事実上規範的内容を全体主義的方法によって教えようとしたために失敗に終わったとし、社会科教室で教えなければならないのは、特定の価値ではなく価値化 (Valuing) の過程であると言っている。その上、社会科学の構造的知識は、価値化の学習に大きく貢献するだろうと見ている (Metcalf, 1963, pp. 197～201)。

上の諸見解で分るように、新社会科が指向していたのは社会科学の構造の教授 - 学習であった。そして、構造の教授 - 学習は実質的構造 (内容) の理解、認識よりも構文的構造 (方法) の探究に力点を置くべきだという考えが広く支持されていた (Schwab, 1964, pp. 6～30)。「結論の修辞学」としての学問の内容や徳目の教授 - 学習ではなく、学問の概念・理論あるいは価値・理念の形成過程の探索、即ち、「探究方法の探究」を重視する方法主義の教授 - 学習原理が提起されたのである。

学問中心教育課程の流れを汲む新社会科 - 探究学習は、市民的資質の育成という社会科の本来の目標よりも「科学的社會認識」という過程目標を重視していた。市民的資質の基盤となる科学的社會認識の発達のために、社会的事実から概念、理論が抽出、形成される過程、方法の学習が必要だと考えられたのである。この考え方は、結局、実証主義社会科学の方法論—客観性・普遍的経験・価値自由・公理に基づく推理・資料の科学的処理を重視する—に基づいていることが分る。

社会科学の方法論をめぐる検証過程と反証過程の論争があるように、探究学習の過程を設計する場合、検証過程と反証過程どちらが正しいかの論争もあった。ただし、探究学習の過程を検証過程ととらえるのが主流であったと見られる。韓国に導入された探究学習の過程も、仮説の設定→データの収集・分析→検証→一般化といった検証過程を再現したものであった。

以上の検討を踏まえてみると、韓国に導入された探究学習は次のような諸条件を備えなければならないはずであった。

- 1) 授業過程において実証主義的諸条件—客観性・普遍的経験・価値自由……などを毀損して

はならない。

- 2) 学習の到達目標としての知識は、概念的・構造的水準に達していなければならない。事実に関する情報は概念、一般化を導出する資料として活用する。
- 3) 学習の過程は、科学的研究過程と同じように、概念的知識を抽出、形成する過程、あるいは、社会現象・事実間の因果関係を分析的に「説明」する過程にしなければならない。
- 4) 学習過程は当然開かれていなければならない。教室で探究する知識・価値は絶対的なものではなく、教室の外で真・偽、善・悪が確定されて教室の内に持ち込まれてはならない。

2. 韓国における「探究学習」の実践

前述の通り、1973年第3次教育課程が告示されてから、韓国では、社会科は社会科学の概念体系に従って内容を構成しなければならない、社会科学の構造を教えなければならない、社会科授業は探究学習でなければならない、といった主張と啓蒙運動が非常に勢いで展開された。その運動の中心にあった韓国教育開発院は、1973年から社会科授業の改革のために具体的な示範研究を始め、研究の成果に基づいた「社会授業指針書」を発刊、探究学習の普及に乗り出した。ここでまず、「社会授業指針書」の探究授業案を例示して検討してみたい（韓国教育開発院、1977）。

◎单元名：権利の主張と義務の履行（6 学年）

◎学習問題：国民は権利と義務の行使にどのような心構えが必要なのかを考えてみよう。

1、授業目標

- ・知識：権利は必ず義務を十分遂行する社会で初めて保障されることを知る。
- ・探究技能：幸せな国民生活を保障してもらうために、権利と義務の相互関係を予想し、権利と義務の中どちらか一つだけ強要する社会を分析して結論を下すことができる。
- ・価値態度：権利の主張よりまず義務を充実に履行しようとする心を持つ。

2、授業の展開

過程	内容および教授・学習活動	留意点
案内 (5分)	民主社会の特徴について話す ・前単元の学習内容を中心に発表・討論する ——人間の尊厳性を重視し、自由と平等がその根本精神である ・民主主義の理念を具現するために憲法の内容を調べてみる ——いろいろな基本権利（自由権、参政権、収益権など）	・権利と義務の不可分関係に関する具体的な証拠を提示して一般化を導出する過程であることを念頭において授業を展開させる
仮説 (5分)	権利と義務の不可分関係を考える ・国民が皆権利だけを主張すると社会はどうなるか討論する ——社会は混乱に陥り、その害が自分に帰ってくる ・民主主義社会において、真の幸福な国民生活を保障してもらうためには、権利以外にまた何が必要なのか考えてみる ——義務が必要であろう	

探索 (5分)	上で考えてみた内容が事実であるかどうかを調べる方法について協議する - 民主主義社会において、権利と義務の履行に関する上の考えが事実であるとすれば、何を調べればよいか協議する ——義務だけを強要する共産社会や専制社会の国民生活の実態を調査する ——義務は忘れて権利だけを主張する社会の国民生活を調査する	
証拠 (20分)	証拠になる内容を調査、発表する - 義務だけ強要される国家の生活の様子について発表、討論する ——共産独裁社会では国民は自由のない苦しい生活を営んでおり、機会があれば自由を得ようと努力する ——汗を流して生産した物をすべて国家に献上し、飢えた生活をしているだけでなく、国家の生産目標達成のために酷使されている ——専制社会では、下層階級の人々は命令に服従するしかない - 権利だけ主張する国家社会の様子について発表、討論する ——4・19義挙後樹立した第2共和国は要求ばかりのデモのために社会が非常に混乱していた ——南ベトナムが滅びた理由の一つは権利だけ主張し、毎日のようにデモばかりしていたからである - 権利の主張と義務の遂行に調和がとれた民主国家の生活について討論する	授業後、権利と義務について作文を書き、発表するのもよい
一般化 (5分)	民主国家における権利と義務との関係を要約、整理する ——権利の主張と義務の遂行との調和がとれた社会においてのみ真の権利と幸福が保証される	

上の授業（案）は次のように流れている。

- 1) 案内：民主主義社会の特徴（人間の尊厳性、自由と平等、憲法上の基本権利……）の確認
- 2) 仮説：権利と義務の不可分性について予想する（権利だけの主張の危険性、幸せ保障の条件としての義務の遂行）。
- 3) 探索：調査方法の協議
- 4) 証拠：証拠内容の調査、発表
 - ・義務だけ強要される国家——共産主義国家
 - ・権利だけ主張される国家——韓国の第2共和国、統一前の南ベトナム
- 5) 一般化：権利と義務の調和

この授業計画と現場での実践が必ず一致するとは考えられない。この計画は探究学習の普及運動のために「専門的」スタッフによって作られたものだから実際の授業よりもっと探究学習の原理が充実しているはずであった。しかし、この授業案は探究の要らない、あるいは探究のできない内容をもって構成されている。規範的な教科書の知識や価値を批判的に検討する余地を全く閉ざしたまま効果的なインドクトリネーションの手順を踏んでいるのである。従って、次のように、探究学習の原理から非常にズレている。

- 1) 知識の構造化過程が全く見えない。権利と義務に関する事実の提示から一般化を導出する

まで科学的、客観的探究過程が設けられておらず、教え込みたい知識や価値の教授に必要な事例を恣意的に（知識として）強要している。共産主義国家、4・19後の韓国、統一前の南ベトナムにおける独裁や混乱を事例として出し、安定した幸せな国家の条件を「一般化」として強要するのは、1970年代の韓国の軍事政権下の国家主義的教育の一局面にすぎない。

- 2) 外形上の手順は示されていても実質的な探究の手順は見当たらない。授業案には、案内（オリエンテーションの意味であると見える）→仮説→探索→一般化という過程が示されているが、まず、一つの過程の学習内容が本来の「過程」がもつ意味とは異なっている。例えば、「一般化」とは、仮説（検証される前の理論）の検証結果として得られた普遍性をもつ理論であるはずなのに、授業案の「一般化」はすでに教室の外で決定されている「規範」である。従って、この授業を通して子どもの科学的思考や探究技能の発達を期待することは不可能である。脅迫的な予想としての「仮説」と規範としての「一般化」が同じレベルの確定されている知識や価値であるから子どもの発達が考えられないのである。
- 3) 科学的説明、推論を必要とする教授 - 学習活動が見えない。授業の本質的な意義は子どもの思考力の発達、子どもの知的好奇心の刺激であり、探究学習こそそれに答えるものであると考えられてきた。しかし、社会現象の因果的説明過程もなく、子どもの推論も必要としないで、「疑う余地のない」知識や価値を教え込むこの授業では授業の本質的な意義を生かすことができないのである。

Ⅳ. 結 び

以上、韓国における授業レベルの教育改革運動として進められた問題解決学習、探究学習の導入と実践過程を検討した。そして、「問題解決学習」も「探究学習」も計画、実践段階で本来の原理とズレたものになっていることが分った。ズレた内容は異なっているにもかかわらず両モデルに見られる次のような本質的な共通点がある。

- 1) 過程や方法の学習より多量の教科書的知識の学習を重視する「内容主義」の傾向
- 2) 社会現象に対する全体的な理解を指向する「理解主義」の傾向
- 3) 特定の価値・態度の育成を急ぐ「理念主義」の傾向

授業の改革を目ざして導入した問題解決学習、探究学習だったのに、実践過程では経験中心教育、学問中心教育課程の本来の原理から程遠い内容主義、理解主義、理念主義に傾斜した授業になってしまったわけである。

ここで見る内容主義、理解主義、理念主義は、植民地時代以来の韓国の「伝統的」な社会認識教育、市民(公民)教育に見られる傾向であったと考えられる。これらの授業は社会現象について多くの「内容」を教えるのが社会の全体像を「理解」させるのだという考え方に基づいている。この考え方に従えば、社会的・歴史的事実や現象を正しく認識するためには、そのような事実や現象あるいは社会制度を創出した人間の意識、欲求、願望などを理解しなければならない。理解の対象である人間の意識、欲求、願望などを基盤として作られた社会的・歴史的事実や現象は有機的に意味ある総体的関連を結んでおり、従って、内容・理解主義的立場は社会的・歴史的现实を生きる全体として認識しようとするのである。また、この立場は、個別的・現在的・主観的存在である個

人が多くの社会的・歴史的・客体的事実や現象を理解すれば、そこに内在する欲求、願望、価値を習得すると見ている。社会認識がストレートに価値、態度の形成につながるというのである。社会現象の全体的理解を通して社会的合意としての価値、態度の内在化が可能であるという見解は、特定の価値や理念の強化を望む理念主義と結びつきやすい。内容・理解・理念主義が一つのセットとして韓国の授業を支配して来た所以である。

内容主義、理解主義、理念主義が韓国の授業構成の論理として定着するようになったのは、近代学校教育の経験のなかった韓国が植民地下で日本の陶冶論的、国家主義的教育の影響を強く受けたからであると考えられる（権，1991，p. 120）。ただ、独立以後もそれらの論理が温存あるいは強化されるようになったのも事実であり、その背景には韓国の政治的、社会的風土の中で育った教育文化があったことを見逃すことができない。独立後の政治的、社会的混乱と内戦の過程で、社会統合、民族 - 国民の団結、防日・反共が叫ばれ、その中で教育は、民族 - 国民の願望や課題を「理解」させ、国家に忠誠を果すよう国家主義的「理念」をもたせる任務を担うべきだと考えられた。それに答えるために、学校（授業）では、科学的真偽より民族 - 国家的理念が優先する「内容」を教え込んできたのである。そういうところで子どもの経験に基づいた問題解決学習が本来の姿のまま根をおろすことは初めから不可能であった。変質した「問題解決学習」が行なわれるしかなかったのである。

1970年代、韓国は軍事独裁下にあった。経済開発政策の効果が現われ始めるにつれて軍事政権は所謂開発独裁を強めた。学校教育を通して、民族精神、国家意識を育成しなければならないといい、具体的に「国史」教育を強化し、新設の「国民倫理」を中心に本格的な理念教授を始めた。このような状況の中、学問中心教育課程 - 科学的探究学習が導入されたのである。徹底した国家主義理念教育が行なわれるところで、科学的探究原理に基づく学習モデルが定着できるはずがなかった。理念、規範を優先させる変質した「探究学習」が行なわれるしかなかったのである。

二回にわたってにぎやかに導入（移転）した授業モデルが、韓国の教育文化の中で計画、実践される過程において本来の原理から懸け離れて変質（変容）していく様子を見て来た。移転して来た文化は既存の文化の構造に組み込まれながら相互インパクトしつつ変容して行くという普遍的現象がそこに見られたわけである。新しい文化が導入、移転される際、それがどのようなものであろうと、「準備されている器」（既存文化）に載せられるのだろうか。

参考文献

- 安彦忠彦「カリキュラム研究入門」勁草書房 1985
李 燦“社会科教育の導入と変遷過程及び展望”「社会科教育」第5号 1971
康 宇哲「社会生活科学学習指導」一潮閣 1962
康 宇哲他「社会科教育」韓国能力開発社 1975
韓国教育開発院「社会授業指針書」1977
権 五定“韓国における社会科授業の構成論理と改革運動の限界”康宇哲編「変わらなければならない社会科教育」教学社 1991
Caswell, H. L. & Campbell, D. S., Curriculum Development, American Book Co., 1935
Dewey, J., Democracy and Education 1916（イ・ホンウ訳「民主主義と教育」教育科学社 1987）
———, Interest in Relation to Training of the Will (The First Year Book of Herbart Society, Second Sup-

- plement to the Herbart Yearbook for 1895)
- , *Logic: The Theory of Inquiry* 1938 (魚津都夫訳「論理学：探究の理論」中央公論社 1980)
- Engle, S., "Thoughts in Regard to Revision" *SOCIAL EDUCATION* April 1963
- Keller, C. R., "Needed: Revolution in the Social Studies" *SATURDAY REVIEW* September 16 1961
- Massialas, B. A., "Revising the Social Studies: An Inquiry Centered Approach" *SOCIAL EDUCATION* April 1963
- Metcalf, L. E., "Some Guidelines for Changing Social Studies Instruction" *SOCIAL EDUCATION* April 1963
- Schwab, J. J., "Structure of the Disciplines: Meaning and Significances" G. W. Ford ed. *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Rand McNally & Company 1964