

戦後日本の歴史教育における 歴史認識と歴史意識に関する議論の整理

明石 萌子

千葉大学大学院人文公共学府博士後期課程

日本の歴史教育研究の関心は主として歴史認識の系統的育成に置かれてきたが、近年において歴史意識の育成に対する問題意識が高まっている。今後、歴史意識教育に関する研究を進めるにあたり、戦後の歴史教育論を概観し、歴史認識や歴史意識に関する議論を整理する必要があると考えられる。そこで本研究では、戦後日本の歴史教育論について文献調査を行い、歴史認識や歴史意識に関する議論を整理した。調査を通して、現代的課題に対応した歴史教育を行う上で歴史意識に関する研究の重要性が増していることが確認された。

キーワード：歴史意識、歴史認識、歴史教育、戦後日本、研究史

1. 本研究の背景

1.1. 歴史意識に対する問題意識の高まり

佐貫 (2012) によれば 1990 年代半ばに「国家権力が新自由主義化」した時、「それに対抗する下からの政治が立ち上がり、人々は厳しくなった競争を有利にサバイバルする経済＝競争の方法で問題に対処しようとし」たため、「日本社会は格差・貧困社会、自己責任社会」に変貌した (pp.211-212)。佐貫はこのような社会では「現代を構成する社会的正義、社会的な価値」、「日本国憲法の諸価値も、市場の論理とは異なる歴史的な闘争、政治の営みによって獲得されたものであることが忘れ去られていく」(p.213) と述べている。佐貫は新自由主義について、「歴史意識を剥奪する社会と個の関係様式を伴っている」と指摘している (p.210)。

また田尻 (2017) は、2000 年以降にグローバリゼーションが進展し、それに伴い新自由主義が台頭したことによって「子どもたちの歴史意識が衰退し、現世主義的な指向が強まりを見せる」ようになった (p.97) と指摘している。こうした状況を受けて、田尻は「今日、歴史教育の教育課題は、子どもの失われた歴史意識をどう回復していくかである」と述べている (p.107)。

以上のように近年の社会や、学校の歴史教育において、歴史意識に関する問題が提起されており、問題意識が高まっていることが窺える。

1.2. 歴史認識と歴史意識に関する議論の整理の必要性

木全 (1980) が述べているように、「社会科教育研究において、歴史意識や歴史認識をとらえようとする試みはこれまで数多くなされてきた」(p.57)。木全によれば、1960 年代から 1970 年代の「社会認識の系統や発達あるいは科学的な社会認識の形成」に関する議論において「科学的な社会認識を形成する教科としての社会科のなかで、歴史教育が子どもの歴史認識の発達をめざすという原則や社会科のなかで中核的役割を果たすべきだ」という議論が確認された (p.58)。宇都宮 (2017) は、日本の歴史教育研究では「社会認識 (歴史認識)」が「中心的カテゴリーとなって以降」、「科学的な社会認識とは何かを問い、その系統的育成の論理を追求し、社会科教育論を確立する」ことで「社会科教育学研究の発展の道が導かれ」た一方で「歴史意識研究に基づく歴史教育学研究固有の発展の道は閉ざされ」た (p.3) と指摘している。以上のように 1960 年代以降の社会科教育の関心は主に科学的な社会認識とは何かを明らかにすることに置かれており、その系統的な育成の論理が追求されてきた。社会科教育におけるこのような議論において、歴史教育では主に歴史認識の育成について検討された。

1960 年代以降の歴史教育研究の中心は主に歴史認識の系統的育成に置かれ、歴史意識に関する研究は数十年にわたり停滞してきた。今後再び歴史意識に関する研究を進めていくにあたり、改めてこれまでの歴史教育研究において、歴史認識や歴史意識についてどのような議論が展開されてきたのかを整理する必要があると考えられる。

そこで本研究では、第二次世界大戦後における社会科教育や歴史教育に関する研究を概観し、歴史認識や歴史意識をめぐる議論の展開を整理する。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、戦後の社会科教育、歴史教育における歴史認識や歴史意識に関する議論を整理することである。

研究の方法として次の二点を順に行う。第一に、文献をたよりに戦後の社会科教育や歴史教育をめぐる議論の展開を調査する。第二に、上記の調査を踏まえて歴史認識と歴史意識をめぐる議論を整理する。

3. 戦後の歴史教育をめぐる議論の展開

3.1. 終戦後に成立した歴史教育の3つの立場

1945年のポツダム宣言の受諾により日本は連合国の占領下に置かれ、天皇を中心とする絶対主義体制は解体された。しかし国体史観・皇国史観に基づく歴史教育を通して皇国主義イデオロギーを植え付けられてきた国民は旧体制の終焉をすぐには受け入れられず、従来の歴史観や歴史教育が見直される前に過渡的な混乱期が生じた。この時期において政府は国体観念に基づく教育の継続を示した¹。一方で、加藤（1982）によれば当時の政府では「これまでの文部行政や教師に対する厳しい反省もみられるようになった」（p.284）。1946年になると元旦に発表された天皇の「人間宣言」の影響や、戦後の社会の混乱やインフレーション、食糧危機の中で従来の国史が見直され始めた。同時期に歴史教育への批判も発表された。羽仁（1946）は「『国史』読本を中心とする小学校の歴史教育の下の児童」について、「綴方にあらはれたところを見るに（中略）知識的な深さ乃至高さが殆ど全く欠けて」おり、「歴史的知育の極端なる非抑圧状態が推知され」²ると指摘した（p.31）。羽仁は小学生の綴方の記述について「国民的熱狂はいたるところに示されるが国民の使命の知的な考察や自覚や世界乃至人類の歴史的使命等には言及したものすら見えない」³

（p.21）と述べている。羽仁と類似した見解を示した研究者として、歴史学者の上原（1952）が挙げられる。上原は「日本社会の近代化、民族独立の達成、世界平和の実現」等の課題を「深くかつ明確な歴史的認識」に基づいて意識することの重要性を示した。上原は日本の「公衆」は「鋭い歴史意識にもとづく歴史的認識に習熟して」いない（p.93）と指摘しており、「歴史意識」を「歴史的認識」の基礎となるものとして捉えていることが窺える。また、歴史教育学者の吉田（1958）は「今日の日本のなまの世界史的生活現実となまの世界史的問題状況の上に立ち、また戦後の日本に芽生えてきた変化の自覚と日本をどう建てなおしておけばよいかという問題意識、そして平和への問題意識の上に立って、それらの現実や問題状況、生活実感や問題意識を培養器と

して新形成さるべき歴史意識を考えていく」（p.88）ことの重要性を主張した。吉田は、「現実や問題状況、生活実感や問題意識」によって培われるものとして歴史意識を捉えている。羽仁、上原、吉田は、人々の日本や世界に対する「使命」や「課題」、「問題状況」を把握する意識として歴史意識を捉えている。藤井（1989）は「『社会変革の意識』に連なる問題意識としての歴史意識こそ歴史意識の中心となるべきであるとの強調」（p.53）が三者に共通する見解であると述べている。藤井の言葉に倣い、以下では戦後歴史教育をめぐる議論の中で成立した第一の立場を、「『社会変革の意識』に連なる問題意識」として歴史意識を捉える立場と呼ぶ。

1946年に国民学校用教科書「くにのあゆみ」と中学校用教科書「日本の歴史」が完成し配本されると、加藤（1982）によれば、その直後から「くにのあゆみ」には非科学的な内容が含まれており、依然として皇室中心主義の内容だという批判が巻き起こった（pp.293-294）。このような批判は主に井上清らマルクス主義歴史家によってなされ、その結果マルクス主義歴史観が大衆に浸透した（p.295）。マルクス主義歴史観の影響は歴史教育にも波及した。例えばマルクス主義的唯物史観に依拠した歴史教育の指導的立場にあった遠山（1961）は、義務教育で求められる「歴史知識とその見方」の一つとして「一つの時代から次の時代への移行。すなわち社会のしくみの上で何が変わったのか、いかなる社会勢力が転換をもたらす基本的な力であったか。階級闘争と政治との関係。革命が歴史の飛躍的發展に果たした積極的意義」を挙げている（pp.28-29）。「階級闘争」や「革命」による「歴史の飛躍的發展」という内容が含まれていることから、遠山が示した「歴史知識とその見方」にはマルクス主義的唯物史観の影響が読み取れる。戦後の歴史教科書批判を契機に、子どもに唯物史観の発展法則に依拠した歴史の知識や見方を学習させることで、科学的に歴史を認識させることを重視する立場が成立した。

「くにのあゆみ」批判が展開された時期では、同時に戦後の社会科の構想が進められていた。社会科の構想はアメリカにおける社会科の3類型を参考に議論された。社会科委員会が3類型のうち「一般社会科」型または「総合カリキュラム」「コア・カリキュラム」型のカリキュラムを構想しつつあったのに対し、国史を重視する立場は「分科社会科」「各別教科」型の段階にとどめようと考えていた。社会科委員会が採用した「一般社会科」「コア・カリキュラム」型は「子どもの生活経験に基づき、問題解決を重視する」構想だったのに対し、国史を重視する立場が重視した「分科社会科」型は「学問体系による教科カリキュラム」だった。この質的な違いのために、歴史学習を社会科に「転回させる」には「目標と方法」の「根本的な発想の転換」が求められた（加藤

1982, pp.299-300)。

このような「社会科論と歴史教育とのズレ」に対し、「いち早く社会科と歴史教育の目標一致論を打ち出した」のは歴史学者の和歌森だといわれている(加藤 1982, p.300)。和歌森(1953a)は歴史教育について「これからの世の中というものを前向きに見させて、それをどうするかということの考え方を練る方向で、おのずからにでき上つて行くものである」と述べ、中学校社会科で顧みる歴史は「子供たちにとって、これからの自分たちの学校生活をどうしたらよいか、あるいは家庭生活をどうしたらよいかというふうな問題に必要な歴史的知識になつて来なかつた」と指摘した(pp.30-31)。和歌森は、「これからの世の中」や「学校生活」、「家庭生活」を「どうするか」についての「考え方を練る」という問題解決型の歴史教育を提案し、問題解決に必要な知識として「歴史的知識」を位置づけることで、問題解決を重視する社会科と歴史の学問体系を重視する歴史教育の目標を一致させる方向性を示したのである。和歌森(1953b)は「歴史的なものに対する頭の働きを、われわれは従来歴史意識としてとらえてきた」と述べている。和歌森によればここで言う「歴史というのはきわめて大まかな広い意味であつて(中略)過去に対する感じ方とか、印象の仕方、あるいは時間というものに対する意識」を含む。和歌森は「最初の史心(歴史意識)は、歴史の教育を通じて培われるというものでもないし、また歴史教育を計画するためにその内容をどうするかを検討する性質のものでもない」と指摘し、「全人的な教育の関連で培養する史心というものがさきだつてこそ、やがて他の諸能力の発達に支えられて、いわゆる歴史的な教育を可能にすることができる」と述べた(p.19)。和歌森が「史心」と呼んだ子どもの心理的な歴史意識については、木全(1980)が述べているようにその後も心理学や社会学、民俗学の調査方法論に依拠して(p.57)調査研究が継続された⁴。

終戦直後の歴史教育をめぐる議論の中で 3 つの立場が成立した。第一に羽仁、上原、吉田ら「「社会変革の意識」に連なる問題意識」として歴史意識を捉える立場である。第二に、遠山に代表される唯物史観の発展法則に基づく科学的歴史認識を目指す立場である。第三に、和歌森に始まる心理的な歴史意識の発達について調査研究を行う立場である。第一の立場と第二の立場の間において 1960 年代頃から徐々に両者の目的の一致を目指す議論に展開する。次節では、この議論を追っていこう。

3.2. 1950 年代から 1970 年代における歴史意識や科学的歴史認識に関する議論

1950 年代後半において「「社会変革の意識」に連なる問題意識」として歴史意識を捉える立場の中心的人物

は、歴史教育者の吉田悟郎だった。吉田(1958)は「現代にふさわしい歴史意識」を 5 つ挙げ、「世界の動き、世界史の全動向における日本の位置をとらえること」が「現代にふさわしい歴史意識」の「根本志向」であり、「歴史学研究の基本課題」とであると述べた(pp.90-95)。一方で、科学的な歴史認識を目指す立場の中心は遠山茂樹らマルクス主義歴史学者だった。例えば、遠山(1956)は「貧しさの原因の科学的認識」や「働くものの力で進歩する歴史の認識」の育成を主張した(p.10)。

1950 年代末から 1960 年代に上記 2 つの立場の目的の一致をめぐる議論が展開した背景には、当時歴史教育界に生じていた政府による教育統制化への危機意識があった。1958 年に全国の教員を対象とした勤務評定が実施され、小・中学校の学習指導要領が初めて官報告示されると、教育界では政府が教育統制を企図しているという危機感が高まった。このような批判は学習指導要領の改訂後も継続して歴史教育者から表明された。歴史教育者協議会(以下、歴教協と表記)京都支部(1959)は 1958 年版学習指導要領における中学校の歴史について、「神話や天皇を動員して子どもたちに国家主義をふきこみ、その意識の中に封建的な道徳を植えつけて、これを与えようという考え方」が見られる点、「世界史的視野」について「単に空間的な広がりを考え、その上で外国とわが国との関係或いは影響で歴史事象をとらえようとしてい」る点、「科学性が完全に抜かされている」点、「現実を批判せず、現実に適応する人間をつくる」ことが企図されている点を挙げた(p.8, pp.18-21)。歴史学研究会の機関紙である『歴史学研究』でも、佐藤(1959)が改訂版学習指導要領では「社会科で扱われるものは科学ではなくなろうとしている」と指摘し、「社会の矛盾には目をつむり、機械や電気等々はこなすことのできる労働者」⁵を形成することになると批判的な見解を示した(p.52)。同年の歴教協第 11 回大会では、学習指導要領の作成にあたった西洋史学者の尾鍋輝彦と、中学教師の加藤文三や高校教師の井上司ら学習指導要領に批判的な参加者との間で日清・日露戦争を日本の「国際的地位の向上」という見方でのみ扱うことをめぐる論争が繰り広げられた(平山ほか 1959, pp.30-41)。この論争はジャーナリズムでも大きく取り上げられ、日清・日露戦争の学説の違いの取り扱いには歴史学界でも大きな問題として扱われるようになった(佐藤 1960, p.53)。1960 年になると、高等学校についても歴史教育の内容をめぐる議論が展開した。歴教協高校部会有志(1960a)は「政党政府や官僚の考えにもとづく・政党政府や官僚のための・政党政府や官僚の手による、偽りの教育課程や指導要領がおしつけられつつある」と述べ、学習指導要領改訂草案を批判した(p.12)。1960 年 10 月に学習指導要領が官報告示されると、同有志は 12 月

に「若干の修正は加えられたが、基本的には変更がなく、従ってわれわれが呈出した批判の基本的方向も修正する必要を認めない」と述べ、改めて学習指導要領を批判した（歴教協高校部有志 1960b, p.9）。

政府の教育政策に対する批判がなされる中で、吉田（1963）は歴史教育者の立場から次のような問題を提起した。吉田は、当時の教育界では「国史教育・旧教育全体の非科学性に対抗することに急であって、歴史教育・社会科教育・理科教育は、歴史科学・社会科学・自然科学を、あるいはその成果を教えるものであるという考えが固定」しており、「歴史学研究全体に跡をひいているいわゆる実証主義・客観主義の亡霊」が歴史教育でも横行していると指摘した（pp.125-126）。吉田は「科学に立脚する教育運動」を推進する「教科研社会科部会・数教協などの一部の人々」に対し、「社会科教育・歴史教育」が「社会科学・歴史学への非主体的な追随・従属」から脱却して「主体的な社会認識・歴史認識の道を切り開き」、「新しい教科内容の編成」の試みや「教材配列や教材選択の基準原則、教授法・学習法の基準原則」の模索などに取り組んでいることを「もっと仔細に研究してほしい」と批判的な見解を示した。吉田は、当時の政府は「いわゆる客観主義（あるいは矮小化されたいわゆる科学主義）によって教育を統制支配」し「究極には国民大衆からの学問研究・教育の分離をはかろうとしている」という危惧を示した（pp.128-129）。

一方で、歴史学者の側では学問と教育との関係について問題意識が高まっていた。1963年に出版された『歴史教育の課題』は11篇の論文から成り、その多くは歴史学者や歴史研究者による国民の歴史意識のあり方や歴史教育の内容に関する考察だった。西洋史学者の太田（1963）はこの本の書評で「学問と教育の関係で重要なことは、相互にその独自の機能を理解しあい、相互に独自の発展を助長するように結合されることであるが（中略）歴史教育の課題も、人間形成の方向づけをどうするかという問題と切りはなしては、明確につかまることができないであろう」（p.13）と指摘した。歴史学と教育の連携について、マルクス主義歴史学者の遠山茂樹も問題提起している。遠山（1964）は「文部省は、歴史研究、歴史学の科学性にたいする不信の念を教育者にまきちらすことで、ふたたび歴史教育を修身的道徳教育に結合させようと意図している」と述べ、「歴史教育が「学問的教育的真理」への信念を動揺させ、果はそれを喪失した時、国家権力からの圧迫に対抗して自主自由を守るための武装は解除されてしまう」と指摘した。遠山は「今こそ教育の場で、研究の力、学問の意義についての確信が強められなければならない」と述べた。遠山は教師や生徒の歴史意識を規定する上で、学校教育や教育研究運動よりも政治権力が組織する政治情勢や社会

情勢の影響の方が大きいことを指摘し、大衆規模での教育研究運動の展開が「権力」による「民主教育」への攻撃に対抗するために不可欠だと主張した。吉田が歴史学からの歴史教育の自立を主張したのに対し、遠山は「歴史教育研究の自立とは、（中略）権力支配の道具とするための教育破壊の企図に対決しての教育の自立を達成するための教育研究の自立の主張」であるべきだと述べ、そのための手立てとして「歴史研究の、教育研究の、歴史教育研究の、現状への批判」と「研究の飛躍的前進への要望」を主張した（pp.212-215）。

しかし、後に宮原（1981）が指摘しているように、歴史教育の立場では歴史学と歴史教育の「相互の独自の機能」がただちに認識されるには至らなかった（p.120）。1960年代初頭でも生徒の生活意識や問題意識に立脚する歴史意識と科学的歴史認識を関連づけるような議論や実践が歴史教育者の中で見られたが、これらの議論や実践は個人の取り組みに終始し、多くの歴史教育者を巻き込むには至らなかった。例えば、歴史教育者の上川（1961）は「子どもの問題意識を押しつづすような科学・学問の伝達がいままでの傾向として見られた」という点に納得しつつ、「だからといって、子どもの問題意識をのばすには、科学の体系ではだめだという飛躍した論理がどうもわかりかねるのである。科学の体系を与えることが、子どもの問題意識をのばすようになるには、どうしたらよいか、ということではいけないのだろうか」と提起した。上川は「古い科学・学問の内容が、子どもの生活意識にそぐわなくなっている。そこで、子どもの生活意識が刺戟されず、問題意識をおこさせる作用をとめている」可能性を指摘し、「科学の体系なり内容なりは固定したもの」ではなく「進歩・発展が行なわれる中で、変わっていくものである筈だ」ということをふまえて「現実の子どもに即応する科学の内容の検討」を行うことが「こどもの問題意識」を押しつづすことを避けるために重要だと示した（pp.3-4）。また、当時中学校の歴史の教師だった加藤（1961）は生徒自身の生活意識や問題意識に基づいて歴史的事象に対する考察や討論を行う歴史教育のあり方を提案した（pp.124-131）。加藤は、近代史のカリキュラムの構成において資本主義の発展法則という科学的な歴史観を重視した（pp.141-144）。この時期に上川（1961）は「教師の歴史を教えようとする姿勢と、子どもの受けとめようとするかまへの間に、大きなズレを感じるのだ」（p.7）と述べたが、この「ズレ」が歴史教育の課題として取り上げられ、「社会変革の意識」に連なる問題意識」として歴史意識を捉える立場と科学的歴史認識を目指す立場の目的が一致するに至るのは、1970年代に安井俊夫の実践が注目を集めた後だった。

当時中学校教員だった安井（1973）は「私たちは科

学的歴史学と子どもの認識(生活)との接点を求めなくてはならない」と述べ、ここに「歴史教育者固有の仕事がある(傍点原著者)」と示した。安井はこの「接点」について「いかにして子どもの歴史認識を高めうるか」と「子どもの主体的な歴史意識をどう育てるか」に「こたえうるもの」である必要があると指摘し、例として「地域」を挙げた。安井は「科学的歴史学が明らかにした歴史発展の法則は「地域」の歴史の中で“具体化”されたものとなって子どもの認識に迫っていくことができる」と述べ、「地域」は「自分たちが歴史をつくっていくんだという見かた(傍点原著者)」を育成する上で「有力な教材になりうる」と述べている(pp.10-11)。安井(1977)は教材を「子どもの側から組み立てる」ことで「子どもの立場からの教材(歴史教育の内容)の体系がやがて出来上がっていく」(p.254)と述べている。安井(1983)は「子どもが社会のしくみに目を向け、それを問題にすることは歴史の授業で大切なこと」だが「それが、共感など子ども自身の感覚から出発したものでないと、「ひとごと」にすぎないものになってしまう」と述べた(p.61)。以上のように安井は子どもの立場や感覚を起点に歴史学が明らかにした「知識」や「社会のしくみ」を学ぶ枠組みで授業実践を行った。

安井の実践は、1970年代半ばから1980年代にかけて多くの歴史教育者や研究者から批判を受けた。例えば、高校教員の二村(1987)は生徒が「歴史」に身をのり出すきっかけは「感性」や「知識欲」、受験勉強など多様だと指摘し、「共感」の重視よりも「さまざまな契機を生徒に見出させつつ、知的好奇心をこそ育てるべきだ(傍点原著者)」と主張した。また二村は、安井によるスパルタクスの反乱を題材とした授業について、「“しくみ”の重さ、敗北の厳しさをとりあげないままの「共感」は、安易なものになりかねない」と指摘した(pp.45-46)。安井の言う「しくみ」とは「その時代の社会のしくみ」のことである(安井1983、p.37)。二村が言及している「敗北」は、スパルタクスがローマ軍に敗北したことを指している。二村は「子どもには子どものわかり方“があることを尊重しつつ、歴史学の研究成果を考えさせる—教師と子どもの拮抗の場が授業」であると述べた(二村1987、pp.45-47)。二村は安井実践に対して、歴史上の社会の「しくみ」の影響や、「敗北」などの出来事の影響の重さの扱いが不十分だと批判した。一方で二村は授業において「子どもには子どものわかり方“があることを尊重”することについて言及しており、子どもの立場や感覚を起点に歴史を学ぶという枠組みは、安井から継承されている。また、歴史教育学者の宮原(1989)は安井実践を「教育内容から教材を研究するという一九六〇年代の教材観を、学習者の側

から教材を研究するという七〇年代の教材観に転換させるうえで画期的な役割を果たした」と評価した。一方で宮原は、安井実践について「科学と教育の結合という戦後の民主教育の柱の一つから逸脱しかねない弱点をはらんでいる」と批判し、「理科教育の成果に学んで、教育内容と教材の区別と関連についての明確な意識をもつことが重要である」と指摘した(p.87)。

1970年代に安井が「科学的歴史学」と「子どもの認識(生活)」の「接点」を求めることを重視し、子どもの立場や感覚を起点に歴史を学ぶという枠組みを提案したことで、生活実感や問題意識を重視する「社会変革の意識」に連なる問題意識として歴史意識を捉える立場と科学的歴史認識を目指す立場の目的が一致した。

上記の議論と並行して、心理的な歴史意識については継続的な調査研究が行われていた。それらの調査研究をふまえ、藤井(1989)は教科教育学の立場において、歴史意識を次の3つに大別した。第一に「歴史的興味・関心、時間意識、変化・変遷の意識など」からなる「心理的側面としての歴史意識」、第二に「歴史的因果関係の意識、時代構造の意識、発展の意識など」からなる「歴史的思考力あるいは歴史的考察力」、第三に「児童・生徒の歴史的体験からの生活意識ないし時代意識。未来意識を含めた児童・生徒自らの主体的な問題意識、歴史的批判意識、歴史建設の行動的意欲など」からなる「歴史的問題意識」である(p.56)。藤井によれば第一の側面は「読書や学校における授業による歴史学習」、「古老からの聞き取りなど」による「広義の歴史学習」、「歴史的現実、時代や家庭・地域社会・国家・国際社会など環境の影響」、「マスコミの影響」などを受けて形成される。藤井は第二の歴史意識と第三の歴史意識について、第一の側面を中核として「生活経験や学習経験などを含めての種々な社会的・教育的刺激の影響を受け」て発達すると述べた(pp.93-94)。藤井は、上記の3つの歴史意識は「相互に密接不離の関係」であると指摘しているが、中等教育の歴史教育では第二の歴史意識である「歴史的思考力あるいは歴史的考察力」の育成を特に重視するべきだと主張している(p.56)。

以上の議論と重なる時期に、社会科教育界ではマルクス主義的科学観が後退していた。その影響を受け、1980年代の科学的歴史認識の拠り所はマルクス主義的發展史観ではなくなっていた。次節では1960年代に視点を戻し、社会科における科学観をめぐる議論を見ていこう。

3.3. 科学観をめぐる議論と歴史教育への影響

1957年にソビエト連邦が人類初の人工衛星の打ち上げに成功したことはアメリカをはじめとする資本主義諸国に衝撃を与えた。この事件の影響を受けて、1960年代のアメリカや日本では自然科学や数学など科学技

術に関連する教育内容を重視する「教育内容の現代化」運動が起こった（今井 2008, p.97）。

広岡（1967）は「教育内容の現代化」とは「知識の本質をとりだすことであり、つまり構造化すること」だと述べ、「知識の本質構造をとりだそうとすれば、躍進しつつある現代科学の成果と方法に、わたしたちは、大いに依拠しなければならない」と指摘した（pp.1-2）。広岡は、子どもに「小さな研究者、小さな科学者」の姿勢をとらせて「現代科学の方法の基本理解」を獲得させることが可能になると述べた（p.52）。このように、「教育内容の現代化」においては「現代科学の方法」に則って「知識」を「構造化すること」が重視された。

現代科学の方法に則った教育方法は社会科でも模索された。例えば、鈴木（1968）が提唱した「社会科検証学習」では次の指導過程を設定する。第一に「教師が事実を導入し、子どもは理解する」、第二に「教師が問題を課し、子どもは思考する」、第三に「教師が資料を提示し、子どもは解釈する」、第四に「子どもが予想をたて、教師が整理する」、第五に「子どもが検証し、教師が指導する」、第六に「子どもが結論をだし、教師が確認させる」である（p.20）。鈴木は、第一から第三の過程について「子どもたちが獲得した事実を、より確実に、科学的に子どもたち自身のもとさせる」ために「事実」を「科学的に分析し、総合するような問題」を課したり「問題にみあった資料を与えて、その時点での予想をたてさせ」たりすると述べた（p.36）。第四から第六の過程については「資料を自分で読み、自分で解釈し、自分で説明し、自分で検討を加えるというように、子どもたちが主体となる」と示されている（p.38）。「社会科検証学習」では科学的な分析や、仮説検証といった科学の方法に則った学習が目指された。

また、ブルーナーが提唱した発見学習について、この時期の日本の社会科でも検討がなされた⁶。ブルーナーは、スプートニクショック後のアメリカで「初等・中等教育における科学教育の改善に関するウッズホール会議」が行われた際に議長を務めた人物（今井 2008, p.99）であり、彼が発見学習を提起した『教育の過程』はウッズホール会議の報告書としても知られている（嶋口 2011, p.200）。水越・金沢大学附属小学校（1972）は社会科の発見学習について検討し、その基本過程を次のようにまとめている。第一に「既有知識や能力と、与えられた問題」との「効果的なずれを自覚」して「課題をとらえる」、第二に課題に対して「予想をたてる」、第三に「予想を修正」して「仮説にたかめる」、第四に仮説を様々な条件のもとで「たしかめる」、第五に仮説を「より高次の問題場面」に適用し「発展する」である（p.18）。水越によれば社会科の発見学習において「人間が抽象的な形、あるいはマルクスのいう「物化された形」で関

わる場合、「客観的な法則性に近い因果関係」を「発見の対象」にできる。一方で「人間がなまなましい具体的な存在」で関わる場合、「何らかの傾向性をつかむのが精いっぱい」でありこの点に「社会科の発見の対象がもつ固有の特性」があると水越は指摘した（p.31）。

以上のように、1960年代から1970年代にかけて、社会科教育において現代科学の方法に則った教育方法や、アメリカの「教育内容の現代化」運動の中で提唱された発見学習に関する検討が行われた。その中で、科学的な社会認識や科学的歴史認識を目指す立場においても、マルクス主義的科学観が拠り所にされることが少なく、社会認識や歴史認識の科学性の拠り所となる新たな理論が研究されるようになった。

代表的な研究として森分孝治の議論に注目する。森分（1972a）によれば、「社会科の知的側面の目標としての科学的な社会認識」とは「社会的事象を科学的に説明できること」である（p.76）。森分（1978）は当時の社会科を「教材過剰」、「事象の断片的羅列的学習」、「転移しない知識」、「知的に挑戦しない面白くない授業」という点で批判した（pp.17-21）。森分は「社会科授業構成論の課題」として「今日の社会科の教科内容編成」の「わく組みをくずさないで問題状況の克服」を目指しているため「自ら限界が生じてこざるをえない」ことを指摘した。森分は「子どもに知的に挑戦する活気ある社会科の授業、それは事象そのものではなく、事象をとらえる科学的理論を仮説・検証という科学的研究の方法をふまえて学習していく授業」であると述べ、このような授業は「人間形成にどうかかわり、どういう教科内容編成のもとで、どのように構成されるべき」を探求した（pp.36-37）。森分は、「社会を「科学的」に認識するとはどうすることなのか」が「社会科の授業構成を考えていく基盤」となると考えた（p.40）。森分は「現代社会の科学認識」を形成の原理とする授業構成を検討し、「一つの社会科学によって明らかにされた知識を、客観的でまちがいのないものとして習得させること」により「子どもの社会認識を方向づけ閉ざして」いるという問題点を指摘した（p.72）。また森分は文部省社会科について「理解」を認識の原理として閉ざされた常識的社会認識の形成を行っている」と指摘した。森分は民間教育団体における文部省社会科に関する議論を整理した。森分によれば、教育科学研究会や日本生活教育連盟などは文部省社会科の「非科学性、常識性を攻撃」して「認識」を原理とする科学的認識の形成（傍点原著者）を目指した。教育科学研究会は1952年に設立された民間教育団体で、1970年代では「国民教育の創造をめざす教育科学の確立」を目指していた⁷。日本生活教育連盟は「民衆の人間性、科学性、民族性をほりおこし、発展させる、新しい国づくりの教育」である生活教育を重視する民間教育

団体で、1948年に「コア・カリキュラム連盟」として発足し、1953年に現在の団体名に改称した⁸。また森分は、社会科の初志をつらぬく会は文部省社会科について「子どもの認識を閉ざすことを攻撃」して「問題解決」を原理として開かれた認識の形成」を求めたと述べた。社会科の初志をつらぬく会は1958年に発足した民間教育団体で、「子どもの切実な問題解決を核心とする学習」を重視した⁹。森分は前者の「認識」の立場の社会科は「社会科学的概念や法則の系統的な教授」を目指しているが「学問の側に複数の社会科学があるにもかかわらず、その内の一つの社会科学の成果を絶対化、固定化して教授しようとする」ために「子どもの認識を閉ざすこと」になっていると指摘した。また、森分は後者の「問題解決」の立場の社会科について「子どもが自主的に決断し、生き方を選びとっていくことが出来るように、社会認識を開いておくことを要請している」が「開くことを求めるあまり、社会科学的概念や法則の系統的習得を軽視し、子どもの思考を狭い具体的な世界におしこめて」と指摘した。以上をふまえ森分は「開かれた科学的社会的認識の形成」のために「社会的事象の科学的説明」を認識の原理とする授業構成が必要だと述べた (pp.76-78)。森分は社会科が「社会的事象・出来事を科学的に説明できるようにさせる」ことをねらいとするならば、子どもの「頭の中にある主観的な知識」を「科学化していくことが必要であろう」と指摘した。森分は、社会科の授業について「よりまちがいの少ない、より説明力の大きな知識」をより多く組み込み、「み方考え方のわく組みとしていかなければならない」と主張した (pp.117-118)。また、森分は「子どもに科学的知識を習得させるとともに、科学的探求の方法を身につけさせていくことが必要」であり「社会科の授業は、社会科学の知識を科学的探求の論理にしたがって習得させるように構成されるべき」だと考えた (p.116)。森分は「科学的探求の過程としての授業」において「科学的一般化・理論」は暗記するだけでは「習得できたとは言えない」と指摘し、「理論を教えるということ」は「子どもに「理論」を創造させ、それをことばによって客観化させ、批判的に吟味していく過程をくりかえすことによって「理論」を当の科学的理論に接近させていくこと」だと示した (p.119)。なお、森分 (1972b) は「歴史的説明の理論」について20世紀中葉以降の分析哲学者による「歴史がどれだけ諸科学と共通の基礎をもっているかの問題の説明」(p.61)を参照して検討を行った。このことから、森分は歴史教育において人文科学的知識を用いた説明を科学的な歴史認識の原理にしようと考えていたことが窺える。

1.2.で触れたように、この時期から歴史教育研究の関心は歴史認識の系統的育成に置かれ、歴史意識に関する

研究は停滞することになった。次節では科学的歴史認識の育成をめぐる1990年代以後の議論を追い、歴史意識に対する問題意識が再び高まる過程を見ていこう。

3.4. 構成主義歴史教育における歴史意識育成の再注目

原田 (2000) は「世界のボーダーレス化は経済を中心に急速に進行している」反面、「政治や宗教・民族問題などをめぐって、各地でさまざまな軋轢や混乱が生じて」おり、「冷戦体制は崩壊したが、いまだそれにかわる新しい国際秩序は生み出されていない」ことをふまえ、「時代の要求、教師や生徒の要求に応えうる新しい世界史教育内容の開発が求められている」と提起した (p.1)。原田は「社会科はこれまで一教科ではとても担いきれない課題、すなわち公民的資質の育成を背負いこみ、しばしばイデオロギー対立に巻き込まれてきた」一方で、「社会科でなくしては果たしえない役割、すなわち科学的社会的認識の形成もままならない状況にあり、「社会科が国家や社会の求める政治的社会化を行えば、現行学習指導要領の小学校社会科のように社会認識は常識的レベルにとどまり、かぎりなく道徳科に近づいていく」と述べた。原田は例として「国際理解や人権の大切さ」を挙げている。原田は、こうした内容を建前通りに教えた場合、子どもは「正面切って反対する理由はない」ため建前通りに理解すると考えられるが、「それが行動につながる保証はどこにもない」と指摘した。原田は「地域に外国人労働者が多数居住していれば、さまざまなトラブルや流言に巻き込まれ、国際理解、人権擁護どころではなくなってくる場合」がありうると述べ、文部省は「社会科 (歴史) 教育が正しい政治的社会化としての使命を負わねばならないと言うのであろうが、それでは一つのイデオロギーを別のイデオロギーをもって批判するという無限のイデオロギー対立に陥るだけだと指摘した (pp.90-91)。そこで、原田は「歴史教育の守備範囲」を「社会認識の側面に限定し、価値・態度形成は個々の子どもの決定に委ねようとする方法」を提案した (p.91)。原田は、「授業は記述・説明の段階に留め、判断は子どもに委ねて open-ended にする」ことが「イデオロギーからの自由を確保し、かつ確かな歴史認識を保証するのに効果的」だと主張した (p.95)。原田は「理論とは一定の解釈の体系であり、あくまで仮説にすぎない」ため、「教師によって注入されるのではなく、子ども自身により批判的に習得されるのでなければならない」と述べ、教師が提示した「具体的事例を手がかり」に子どもが「社会科学や歴史学が明らかにした理論」を「批判的に吟味し、習得」することを提唱した (pp.111-112)。原田はこの学習方法を「理論批判学習」と呼称する。「理論批判学習」においては「歴史認識とは歴史解釈に他ならず、したがって仮説にすぎないことを認め」、「教育内容とし

ての歴史解釈（歴史理論＝仮説）を、歴史の事例を通して間主観的に吟味する過程としての歴史学習を組織し、「開かれた科学的社会認識」の形成が目指された（p.5）。

一方で児玉（2005）は生徒が「実生活で接したり、つくったりするのは、科学的理論や概念でも、むきだしの価値でもなく、個別事象に対する解釈である」ため、「社会的問題や問題を孕んだ個々の事象・事件に直面した時」に生徒に必要とされるのは「自身の解釈をつくること」だと指摘した。児玉は「個人の社会認識は、彼の社会諸事象の解釈に依存するので、解釈をこそ批判対象としなければならない」と主張した。児玉は「生徒が歴史事象を、事実に基づいて様々な角度からより間違いなく解釈することが、よりよい歴史観形成の基盤となるし、現代の社会事象をより間違いなく解釈するための訓練ともなる」と考え、「理論や価値ではなく、解釈と事実（的知識）認識領域に新しい教育内容を求め」た。児玉は具体的な学習方法として「解釈批判学習」と「批判的解釈学習」を提唱した。「解釈批判学習」は、「歴史と現代社会の共通構成要素」から「主題」とそれに関わる「事例」を設定して「その評価に役立つ複数の解釈を教育内容として開発」し、生徒に是非を吟味させる。「批判的解釈学習」では、「現代社会の諸問題」から主題を設定し、「これまでの解決策が、なぜどのように選択されたのか、それは成功だったのか失敗だったのか、なぜ失敗したのか、他の選択の可能性はなかったのか、もし、他の選択をしていたらどうなっていたであろうか」といった問いに生徒が「解釈」を構成できるような内容開発を行う（pp.7-9）。児玉は、歴史的事象や現代的課題を生徒自身に解釈させることを目指す構成主義的な歴史教育を提唱した。

そして構成主義的な歴史教育論の中で、再び歴史意識の育成に対する問題意識が生じてくる。加藤（2007）は生徒が歴史的事象に対する「自前の歴史認識」を形成する際の基礎となる知識を「事実認識」と呼び、「事実認識をいくら多く持つようになっても、それだけで歴史認識の発達が実現するわけではない」と指摘した。加藤は、生徒に「なるべく多くの事実を前後関係や主従関係、因果関係や相互関係などで結びつけ」、出来事の「原因や背景、状況などをできるだけ広い視野で構造的に自分の言葉で明らかにすることができる」という「関係認識」を主体的に獲得させることを重視した（pp.170-171）。加藤の授業では教師が示した問いに対して各々の生徒が「自分なりの答え」を出すことで「関係認識の形成」を行い、「討論」において「生徒同士が互いの説を検討して、批判したり、賛同したりする」中で各自の説を発展させ、「より広範で精密な関係認識」を築いていく（p.176）。そして、単元の終わりに各生徒に「討論を通じて各自がなにを学んだか」を総括させ、その単元で

学んだ時代に対する「自分の全体（本質）認識がどのように発展したか」を明確にする（p.179）。加藤によれば「全体（本質）認識」とは「歴史的にそれ全体がいかなるものであったかの総合判断を下す段階の認識」であり、この段階の認識を持つことで「歴史認識はその人の思想の基盤として取り入れられる」（p.172）。加藤は「全体（本質）認識」について「生徒が他の時代（現代を含む）を認識していく上でその起点、ないしは観点となっていく」と述べ、この認識を基点としてそれぞれの時代の「あり様を探る」ことで「現代に至る日本の歴史全体にとってその時代はいかなる意味や価値を持つのかを考えようとする姿勢や歴史意識」を生徒に身につけさせることができると述べた（p.180）。加藤は、生徒の歴史認識を「全体（本質）認識」まで高めることが歴史意識の育成につながると考えていたことが窺える。

他にも土屋（2011）はイギリスの歴史教育を参考に、「解釈型歴史学習」を提案した。土屋は「「解釈」は、ひとりでおこなっては不正確であったり、不十分であったりする」と指摘し、「「解釈」を自分以外の人と共有したり、他の人の「解釈」を取り入れて改善すること」を含めて「「解釈」なの」と言う。土屋は「解釈型歴史学習」には「対話」が不可欠だと述べた（pp.154-155）。

田尻（2017）は欧米諸国の歴史教育について、「個々の歴史事象や史資料を主体的に吟味して論理的に解釈し説明できる能力が求められている」と指摘した（pp.103-104）。田尻は加藤実践や欧米歴史カリキュラムを踏まえ、生徒の歴史意識を回復するための手立てとして歴史的思考力を位置づける必要があると指摘し、「ここでの歴史的思考力は、多種多様な情報にアクセスしそこから物事の真偽や社会的有用性というものを確定し、自己の意思決定に生かしていく力として位置付けるものであった」（pp.107-108）と述べた。田尻は「史資料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築」を試みた（p.383）。田尻が示す「探究」とは「学習者自身が「問い（仮説）」を立て、その「解」を発見することを企図した創造性を育む授業方法」である（p.38）。田尻は史資料を用いて「探究」の一連の流れに沿った学習を行うことで、上記の歴史的思考力の育成を目指した。

2000年以降、歴史認識の育成に関する議論の中で構成主義的な歴史教育論が見られるようになり、その中で再び歴史意識の育成への言及が見られるようになった。

4. 考察

4.1. 歴史認識と歴史意識に関する議論の整理

戦後日本の歴史教育論の展開をふまえて、歴史認識と歴史意識に関する議論を整理する。

歴史認識に関する議論は、終戦直後に成立したマルク

ス主義的唯物史観の発展法則に基づく科学的歴史認識を目指す立場から始まった。その後 1960 年代の「教育内容の現代化運動」の中でマルクス主義的な科学観は後退し、歴史認識の科学性の拠り所となる新たな理論について研究がなされた。1970 年代には森分が「社会的事象の科学的説明」を認識の原理とする授業構成を提案し、探求の過程を通じて社会科学的知識や人文科学的知識を子どもに習得させ、それらを用いて社会的事象を説明することを認識の原理に位置づけた。2000 年代には、原田は理論を教師が子どもに教授する教育方法を批判し、子どもが歴史解釈を批判的に習得する方法を提案した。以上をふまえると、科学的歴史認識を支える原理はマルクス史観の発展法則から現代科学の方法論、社会科学的知識や人文科学的知識、歴史解釈に基づく説明へと変遷してきたと考えられる。

歴史意識に関する議論は、終戦直後に成立した「社会変革の意識」に連なる問題意識として歴史意識を捉える立場と、心理的な歴史意識の発達について調査研究を行う立場から始まった。前者の立場の一人である上原は、歴史意識を歴史認識の基礎となるものとして捉えていた。同じく前者の立場の一人である吉田は「現実や問題状況、生活実感や問題意識」によって歴史意識が培われると考えていた。1950 年代後半から 1960 年代にかけて、歴史教育界に生じていた政府による教育統制化への危機意識を背景に「社会変革の意識」に連なる問題意識として歴史意識を捉える立場と科学的歴史認識を目指す立場の目的の一致をめぐる議論が展開した。この議論と並行して科学的歴史認識を目指す立場では認識の原理について議論が行われ、1970 年代には森分によって社会科学的知識や人文科学的知識が認識の原理に位置付けられた。同時期に安井が子どもの問題意識を起点に歴史学の理論や知識を学ぶ授業実践を行ったことで、2 つの立場の目的が一致するに至った。一方でこの時期までに心理的な歴史意識については継続して調査研究が行われ、藤井がそれらの成果を総括して歴史意識を「心理的側面としての歴史意識」、「歴史的思考力あるいは歴史的考察力」、「歴史的考察力」の 3 つに大別した。藤井が示すように、歴史意識は非常に広範な歴史に関する意識を包括するものとして捉えられている。2000 年前後まで歴史教育研究の関心は主に科学的歴史認識の系統的育成に置かれてきたため、歴史意識に関する研究は数十年間停滞することになった。ただし、1970 年代に「社会変革の意識」に連なる問題意識として歴史意識を捉える立場と科学的歴史認識の育成を目指す立場の目的が一致したことをふまえると、この時期に科学的歴史認識に関する研究は歴史意識研究の影響を受けたと考えられる。

4.2. 歴史意識研究の重要性

佐貫 (2012) は「現代に求められている歴史意識」について「個々人の生活意識、そこに基盤を置いて現代社会を意味化するという、現代を生きる人間がその現代をいかに把握するかという個人の側からの、現代を意識的主体的に生きるための仮説的歴史像の構築の営みとして」獲得されるべきだと述べている。佐貫は、このような歴史意識について「公教育としての歴史教育で共通の教養を獲得させるという方法だけでは得ることができないのではないか」と指摘している (p.218)。

確かに、自身の生活意識に立脚して「現代を意識的主体的に生きるための仮説的歴史像の構築」できるような歴史意識を個々の子どもに培うためには、学校教育で科学的歴史認識の原理となる社会科学、人文科学的知識や歴史解釈を身につけさせるだけでは不十分だと考えられる。このことに鑑みると、科学的歴史認識の育成を目指す歴史教育研究だけでなく、今後は改めて歴史意識の教育方法論の研究も重要になると考えられる。

5. 研究のまとめと今後の展望

本研究では、戦後の歴史教育における議論を概観し、歴史認識と歴史意識に関する議論を整理した。歴史認識と歴史意識の関係については検討することができなかったため、今後の研究課題としたい。

また考察において、佐貫や田尻が指摘しているような現代的課題に対応するために、再び歴史意識の育成を目指す歴史教育研究が重要になることが示唆された。しかし、歴史意識は広範な歴史に関する意識を包摂しているため、歴史教育の対象としてどの歴史意識を扱うかには検討していく必要があるだろう。歴史意識は単に知識を教授するだけでは育成が難しいため、効果的な教育方法にも検討の余地がある。

例えば生徒の「歴史的考察力」を出発点に、具体的な現代的課題の歴史的経緯の探究を行う中で関連する歴史の解釈を深め、「心理的側面としての歴史意識」や「歴史的考察力あるいは歴史的考察力」を培うような授業は可能だろうか。今後は具体的な授業を構築し、歴史意識の育成に資する授業について考察を深めたい。

¹ 朝日新聞 (1945 年 8 月 18 日付)

² 旧字体は筆者が新字体に変換して引用

³ 旧字体は筆者が新字体に変換して引用

⁴ 斎藤 (1953)、横山 (1979) など

⁵ 旧字体は筆者が新字体に変換して引用

⁶ ブリタニカ国際大百科事典小項目辞典

<https://kotobank.jp/word/発見学習-170773> (2022/03/09 最終確認)

7 教育科学研究会ホームページ

<https://kyoukaken.jp/about> (2022/03/09 最終確認)

8 日生連愛知サークルホームページ

<https://seikatsuaichi.jimdofree.com/> 日本生活教育連盟とは-
宣言-綱領等/ (2022/03/09 最終確認)

9 社会科の初志をつらぬく会ホームページ

<http://www.s-syoshi.com/about.html> (2022/03/09 最終確認)

引用文献

朝日新聞 (1945年8月18日付)

今井康晴 (2008) 「我が国の「教育内容の現代化」におけるブルーナー理論の受容に関する一考察」、『明星大学教育学研究紀要』、(23)、明星大学教育学研究室、pp.97-106

上川淳 (1961) 「歴史教育の内容と生活意識の触発」、『歴史地理教育』、58、歴史教育者協議会、pp.1-8

上原専祿 (1952) 「歴史教育の問題点」、『教育』(上原専祿 (2000) 『歴史意識に立つ教育』、評論社)

宇都宮明子 (2017) 「歴史意識を育成する歴史教育論の構築に関する考察：日独の歴史教育学研究の検討を通して」、『佐賀大学教育学部研究論文集』、佐賀大学教育学部、pp.1-14

太田秀通 (1963) 「社会科教育体系 第三巻 「歴史教育の課題」、『歴史評論』、156、pp.13-14、p.31

加藤章 (1982) 「戦後の歴史教育の出発と社会科の成立」、『講座・歴史教育1 歴史教育の歴史』、弘文堂、pp.282-312

加藤公明 (2007) 『考える日本史授業3—平和と民主社会の担い手を育てる歴史教育』、地歴社

加藤文三 (1961) 「戦争をどう教えるか」、『教研集録』、東京都教職員組合江東支部 (加藤文三 (1973) 『歴史教育論の展開』、日本出版社、pp.122-148)

木全清博 (1980) 「歴史認識の発達研究の1つの試み」、『社会科教育研究』、43、日本社会科教育学会、pp.57-69

児玉康弘 (2005) 『中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習—』、風間書房

斎藤博 (1953) 「児童の歴史意識の発達について」、『初等教育資料』、通号36、東洋館出版社

佐藤伸雄 (1959) 「学習指導要領の改訂について」、『歴史評論』、227、歴史学研究会、pp.50-52

佐藤伸雄 (1960) 「学問と教育と良心と—官報学習指導要領と私たちの考え方—」、『歴史地理教育』、49、歴史教育者協議会、pp.53-58

佐貫浩 (2012) 「現代把握の困難性と歴史意識形成への教育の課題—社会の透明化と主体性剥奪のメカニズムを打ち破る」、『歴史学研究』、歴史学会 (佐貫浩 (2016) 『現代をどうとらえ、どう生きるか—民主主義、道徳、政治と教育—』、新科学出版社)

嶋口裕基 (2011) 「ブルーナーの教育論における「構造」の再検討—「論理—科学的様式」の教育方法としての「構造」のために—」、『早稲田大学大学院教育学研究紀要』、19号-1、早稲田大学大学院教育学研究科、pp.191-201

鈴木喜代春編 (1968) 『社会科検証学習』、国土社

田尻信壹 (2017) 『探究的世界史学習論研究—史資料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築—』、風間書房

土屋武志 (2011) 『解釈型歴史学習のすすめ』、梓出版社

遠山茂樹 (1956) 「第5次教研全国集會に参加して」、『歴史学研究』、193、歴史学研究会 (遠山茂樹 (1992) 『遠山茂樹著作集』、第七巻、岩波書店、pp.1-13)

遠山茂樹 (1961) 「社会科教育の領域と内容—歴史」、『現代教育学』、第13巻、岩波講座 (遠山茂樹 (1992) 『遠山茂樹著作集』、第七巻、岩波書店、pp.14-64)

遠山茂樹 (1964) 「歴史学と歴史教育との関係」、『歴史学研究』、293、歴史学会 (遠山茂樹 (1980) 『歴史学から歴史教育へ』、岩崎書店、pp.207-225)

二村美朝子 (1987) 「研究と教育のより深い関わりのために—安井歴史教育批判—」、『歴史学研究』、通号563、歴史学研究会、pp.44-47、64

羽仁五郎 (1946) 『歴史教育批判』、岩波書店

原田智仁 (2000) 『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』、風間書房

平山栄蔵・加藤文三・高橋哲夫・井上司・尾鍋輝彦・長州一二・高橋碩一・久坂三郎・市川真一・吉田悟郎 (1959) 「全体討議 学習指導要領論争」、『歴史地理教育』、47、歴史教育者協議会、pp.23-41

広岡亮蔵 (1968) 『教育内容の現代化』、明治図書

藤井千之助 (1989) 『歴史意識の理論的・実証的研究』、風間書房

水越敏行・金沢大学教育学部付属小学校 (1972) 『発見学習の展開社会科編』、明治図書

宮原武夫 (1981) 『歴史の認識と授業』、岩崎書店

宮原武夫 (1989) 「歴史研究と歴史教育の構造—歴史教育学の試み—」、『歴史地理教育』、446、歴史教育者協議会、pp.80-88

森分孝治 (1972a) 「科学的社會認識の系統的育成：教材構成の原理を求めて」、『社会科教育論叢』、全国社会科教育学会、pp.58-78

森分孝治 (1972b) 「歴史教育の革新：社会認識教育としての歴史教育 (第一部)」、『社会科研究』、20、全国社会科教育学会、pp.60-77

森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』、明治図書

安井俊夫 (1973) 「原始古代史の実践—反省の記録—」、『歴史地理教育』、211、歴史教育者協議会、pp.10-21

安井俊夫 (1977) 『子どもと学ぶ歴史の授業』、地歴社

安井俊夫 (1983) 「“自分の目”で歴史をとらえる—スパルタクスの反乱の授業—」、大槻健・白井嘉一編『中学校社会科の新展開』、あゆみ出版 (安井俊夫 (1985) 『学びあう歴史の授業』、青木書店)

横山十四男 (1979) 「中学生の歴史意識の考察 最近十五年間の変化について」、『史潮』、通号6、歴史学会、pp.122-140

吉田悟郎 (1958) 「国民の歴史意識」、『歴史教育における指導と認識』、未名社 (吉田悟郎 (1970) 『歴史認識と世界史の論理』、勁草書房、pp.50-99)

吉田悟郎 (1963) 「歴史研究と歴史教育との差異」、未発表 (吉田五郎 (1970) 『歴史認識と世界史の論理』、勁草書房、pp.124-131)

歴史教育者協議会京都支部 (1959) 「学習指導要領改訂 (社会科) に対する批判—日本史と世界史—」、『歴史地理教育』、39、歴史教育者協議会、pp.9-21

歴史教育者協議会高校部会有志 (1960a) 「改訂高校学習指導要領にたいする批判研究の一端(1)」、『歴史地理教育』、56、歴史教育者協議会、pp.12-23

歴史教育者協議会高校部会有志 (1960b) 「改訂高校学習指導要領にたいする批判研究の一端(2)」、『歴史地理教育』、57、歴史教育者協議会、pp.9-21

和歌森太郎 (1953a) 「史心の発達について」、『カリキュラム』、通号60、誠文堂新光社、pp.30-34

和歌森太郎 (1953b) 「歴史意識の発達について」、『カリキュラム』、通号52、誠文堂新光社、pp.19-21