

歴史意識の教育目的概念化に向けての考察

—新しい歴史意識研究の構築をめざして—

宇都宮 明子

Conceptualization of the Educational Purpose of Historical Consciousness:
Development of New Research on Historical Consciousness

Akiko UTSUNOMIYA

要 旨

歴史教育学研究では、多岐の領域に亘る研究が蓄積され、研究が多様化している。この現状において、研究の原点に立ち返り、社会科教育学研究における歴史教育学研究の特質を再考することが必要と考える。そこで、本稿では従来の歴史意識研究の展開を分析し、その考察から従来の歴史意識研究が抱える課題を明らかにし、その課題を克服する新しい歴史意識研究を提案することをめざす。

本稿での考察から、明らかとなった従来の歴史意識研究の課題は4点である。第1は戦前の歴史意識研究において歴史意識は究極絶対的な教育目的概念として捉えられていた点、第2は戦後の歴史意識研究において歴史意識が発達心理学上の方法手段概念として捉えられていた点、第3は歴史意識が方法手段概念となったことで、子どもの内で形成される曖昧な概念となった点、第4は、歴史教育固有の目的が考察されなくなった点である。

以上の課題から、歴史意識を明確に構造化し、その歴史意識を教育目的概念として概念規定することが重要であり、この新しい教育目的概念としての歴史意識を追求する歴史意識研究が、歴史教育学研究固有の観点から社会科教育学研究の発展を可能にする鍵であると結論づける。

【キーワード】 歴史意識, 社会認識, 歴史教育学研究, 社会科教育学研究

I. 研究の目的

本稿は、日本における従来の歴史意識研究の分析からその課題を明らかにし、歴史意識が教育目的として機能する新しい歴史意識研究を提案することを目的とする。

歴史教育学研究は、近年めざましい発展を遂げている。これまでの日本や海外のカリキュラムを分析する方法論を確立し、歴史教育論を精緻化する原理的研究、精緻化された歴史教育論に基づき、優れた歴史授業を提案する開発研究、開発された歴史授業を実践において検証し、改善する評価システムの構築を図る評価研究等、多くの研究が発表されている。さらには、授業における教師

と子ども、子ども間の相互作用から、子どもの認識変容を捉える質的研究といった新たな研究も開拓され、歴史教育学研究は多岐の領域に亘る研究成果を蓄積し続けている。

しかし、その一方で教育目的の選定からはじまり、根底から歴史教育のあり方そのものを問う研究はみられなくなっている。かつては、社会科から独立した歴史教育をめざす議論、初期社会科の理念か教育の現代化・科学化の理念かといった教育理念を巡る議論、経験主義か系統主義かといったカリキュラム編成を巡る議論、歴史学とは異なる歴史教育の領域主体性に関する議論等を通して、歴史教育はどうあるべきかというその本質が問われていた¹⁾。こうした研究がみられなくなっているのは、近年の歴史教育学研究は、歴史教育学研究としてというよりは、社会科教育学研究としてなされていることに起因すると考える。ここでは、社会認識の形成を通して市民的資質を育成するという教育目的の実現をめざした内容論や方法論は各自の論展開で異なることは自明とされるため、かつての歴史教育学研究における論点が改めて問われることはなくなったのである。

しかし、多岐の領域に亘る研究が蓄積され、研究の多様化が進展する現状においては、歴史教育学研究の原点に立ち返り、社会科教育学研究における歴史教育学研究の特質を再考することが必要なのではないであろうか。今こそ、歴史教育学固有の観点から社会科教育学研究の発展に寄与する歴史教育を考察することが求められるのではないであろうか。

本稿は、上記の問題意識から歴史意識研究に着目するものである。歴史意識研究に着目した理由は、この研究が歴史意識の育成を歴史教育固有の目的と捉え、この目的を実現する歴史教育のあり方を解明しようとするものであり、まさに歴史教育の本質を問う研究といえるからである。実際には、従来の歴史意識研究は歴史意識とはどのようなものであるのかの実証的解明に関心が注がれるあまり、その育成のためにどのような歴史教育をすべきかを解明することができなかったのである

が、歴史教育のあり方の解明を研究目的とした歴史意識研究から学ぶべき点は多いはずである。従来の歴史意識研究の課題からは、次のような問いが導かれる。それは、なぜ従来の歴史意識研究はその本来の研究目的を果たせず、社会科教育学研究の発展に十分寄与しえなかったのか、社会科教育学研究の発展に寄与する歴史意識研究とはどのようなものなのか、である。これらの問いに応えることができれば、歴史教育学研究の現状において求められる歴史意識研究を明らかにし、社会科教育学研究の発展に寄与することができるであろう。

そこで、本稿では、第Ⅱ章で従来の歴史意識研究がどのように展開していたのかを分析する。ここでは、歴史意識研究を戦前と戦後に分け、それぞれの時期において歴史意識研究がどのようになされていたのかを考察する。第Ⅲ章では、新しい歴史意識研究を提案する。第Ⅱ章の考察を踏まえ、従来の歴史意識研究が社会科教育学研究の発展に寄与できなかった課題を明らかにし、その課題を克服する新しい歴史意識研究を提案する。以上の考察を通して、上記の問いに応えることで、社会科教育学研究の発展に寄与する新しい歴史意識研究の構築の一助とする。

Ⅱ. 従来の歴史意識研究の展開

本章では、歴史意識研究を戦前と戦後、さらに戦後を3期に区分し、従来の歴史意識研究の展開を分析する。戦前に関しては、戦後の歴史意識研究との比較の観点から、昭和期に限定して扱うこととする。

(1) 戦前の歴史意識研究

明治33年の小学校令施行規則には「國史ハ國體ノ大要ヲ知ラシメ兼テ國民タルノ志操ヲ養フヲ以テ要旨トス」とあるように、戦前の歴史教育では子どもに日本の国体を理解させ、国民としての志操を持たせることが目的とされた。

この目的を実現するための根幹に位置づくの

国体思想と国民性であった²⁾。国体の根本には、「天皇が絶対神聖な明神であり、皇統が萬世一系、千古不易」³⁾であるという前提があり、日本の君民関係は「血統上總本家と信ぜられた皇室が萬民を治め給ふ」⁴⁾ことで成立するため、皇室と国民の関係は絶対的な親子関係からなり、永世不変であるとされるのが日本の国体思想である。この国体思想の基盤となっているのが、「自然性を根本とし、非形式的であり、血族主義で、親子関係が社会関係の基となり、その家族制も自然であ」⁵⁾るといふ国民性である。この国体思想と国民性を子どもに理解させるために、どのような内容をどのような方法で教授していくのが戦前の歴史教育学研究の課題であった。

そのため、戦前の歴史教育学研究では、国体思想や国民性を理解させるための教材の選択が重視された。宮腰他一雄は教材観を設定する観点として、①国体の大要を知らしめるのに適切で価値が多い、②国民たるの志操を涵養するのに適切で価値が多い、③被教育者にとって心理的、境遇的、時機的に適切で価値が多いという3点を挙げる⁶⁾。鈴木兵喜は、教材に関して、「國家意識の強調を背景にして教育的に価値ある者・・・

(略)・・・史學上は疑問とされてゐるような説であっても教育上価値あるものは教材として挙げられてゐる」⁷⁾と述べる。これらの観点から選択された教材を説話学習、読史学習、問答学習、子どもによる研究といった方法⁸⁾を通して学習することで、歴史教育の目的を実現することが図られた。

戦前の歴史教育とは、歴史学の成果に裏付けられた科学性よりも国家意識を涵養する道徳性を重視した教材を通して子どもの心情に訴えかけ、国体思想や国民性を理解させることで、連綿と継続する皇室を親のように敬愛し、互いに一致団結して日本の興隆をめざす祖国愛にみちた人物の育成を図る感化教育なのであった。栗田元次は、このような人物を正しい日本人と表現する。正しい日本人とは、「皇室中心の日本國家を正しく理解し、この國體を擁護する強き意志と、この國風を宣揚

する高尚なる情操とを兼ね備ふる信念」⁹⁾と「日本國家の道徳性を更に培養して世界的博愛の指導者たらしめようとする積極的意圖」¹⁰⁾からなる国民道徳を具備した人物である。正しい日本人の育成を図る戦前の歴史教育は、国民指導原理としての性格を有していたのである。

小沢榮一は、戦前の歴史教育学研究では「教授すべき内容・資料の事実研究と教育技術の面に多く限定される傾向があつて、歴史そのものについての考え方、歴史の内容や性質が被教育者の歴史意識に関与するしかたなどのことが大きな意味を持った課題になつてこなかつた」¹¹⁾と指摘する。国民指導原理としての歴史教育では、正しい日本人の育成に向けて、国体思想と国民性を理解させることが至上命題であり、効果的な教材を通して子どもの心情に訴えかけるために、歴史そのものの考え方や子ども自身の歴史意識が問われることはなかつたのである。戦前には歴史意識という概念を表題に据えた研究がないこともそれを裏付けている。とはいえ、道徳的規範的目的である「正しい日本人」という概念は戦前の歴史教育において育成が図られた歴史意識である。この歴史意識は図1のように示すことができる。

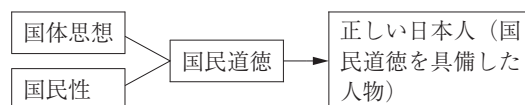


図1 戦前の歴史意識 (筆者作成)

この国体思想と国民性を中核とする国民道徳を具備した正しい日本人という唯一絶対の歴史意識を如何に育成するのが戦前の歴史意識研究であったといえよう。

(2) 戦後の歴史意識研究

敗戦後、戦前の国史は停止され、それに伴い戦前の道徳的規範的目的としての歴史意識は瓦解した。塚田毅が1951年のユネスコ主催の歴史教育に関する国際セミナーで児童生徒の発達段階に応じた歴史教育のあり方が討議の主題であったことを

紹介したように¹²⁾、戦後の歴史教育では子どもの発達段階を考慮しつつ、どのような内容を、どのような方法で教育していくのが歴史教育の課題となり、歴史意識研究がその役割を担った。上野実義は歴史意識研究に関して「歴史意識の調査研究が、歴史教育のカリキュラム構成の上で、特にそのシークエンス決定の鍵として不可欠であるとすれば、そのより計画的な、総合的な研究が期待されなければならない。」¹³⁾と述べている。1950年代以降、歴史意識研究には歴史教育の理論や実践のあり方を規定する大きな意味が付与され、歴史教育学研究の主流の研究領域となったのである。

木全清博は、1950・60年代の歴史意識研究を歴史認識の発達論の系譜に位置づけ、1950年代の歴史意識発達論研究が、1960年代には系統性論議となり、1970年代には歴史認識発達論研究に移行するとし、直線的な発展の系譜を描いた¹⁴⁾。そして、1960年代と1970年代の研究では社会認識の発達と形成へのアプローチが異なり、子どもの認識発達への注目のし方が異なると論じた¹⁵⁾。1960年代後半以降、確かに歴史教育学研究の主流は歴史意識研究から社会認識（歴史認識）研究へと移行していくが、1950・60年代の歴史意識研究を歴史認識の発達論の系譜に位置づけることは、歴史意識研究が本来有していた研究目的からみても妥当ではない。歴史意識研究と歴史認識研究は異なる研究アプローチであり、同じ土俵で論ずべき対象ではないからである。むしろ、両研究を区別し、歴史教育学研究の主流がなぜ歴史意識研究から社会認識（歴史認識）研究へと移行していったのかを1950・60年代の歴史意識研究から明らかにすることが重要であろう。そこで、本稿では1950年代、1960年代、1970年代以降という3期に区分し、1950年代については斉藤博の研究を、1960年代については日本社会科教育研究会の共同研究を代表事例として取り上げ、時期ごとにどのような歴史意識研究がなされていたのかを考察する。

①1950年代の歴史意識研究

ここでは、斉藤の研究を取り上げ、1950年代に

はどのような歴史意識研究が行われたのかをみていく。この研究は、小沢榮一、和歌森太郎の教示を受けつつ、長坂端午の指導のもとで実施された当時の歴史意識研究の代表事例である。斉藤の論文¹⁶⁾に基づき、この研究の概要をまとめたのが次頁の表1である。

表1では、横軸に歴史意識の構造、調査内容、調査結果という項目を設定し、縦軸で各項目の内容を示し、歴史意識の発展を明らかにすることを意図している。表1から、斉藤の歴史意識研究の5点の特徴が読み取れる。

第1は、歴史意識を5つの層構造で捉えている点である。①歴史意識は今昔の相異がわかること、②変遷（発達）がわかること、③歴史的因果関係がとらえられること、④時代構造が理解できること、⑤歴史の発展がわかることという5層からなる。

第2は、歴史意識の各層は層構造的に発展すると考えられている点である。でき始めるのが○年生、できるようになるのが○年生といった記述で、学年が上がるにつれ発展するとされていることが読み取れる。

第3は、歴史意識全体も層構造的に発展すると考えられている点である。①から③までは質問法での調査の集計から、④は時代構造理解の7つの条件の総合から、⑤は歴史発展理解の条件が未解明なので推測から調査結果を導いている。これより、①から③は単独で発展するが、④は①～③、⑤は①～④を踏まえ、それらを総合して発展するという構造で捉えられていることが分かる。

第4は、④は中学生段階で育成できるとされている点である。層構造的に発展する歴史意識において、④は高度な概念的思考の層とされ、中学生段階でないと育成できないと考えられている。

第5は、⑤は、高校生以上で育成できるとされている点である。本調査は小学生から中学生までを対象とした調査であり、中学生段階では育成できないとされる⑤の歴史発展理解の条件は解明不可能とされる。以上の特徴から明らかとなった斉藤の歴史意識の構造を示したのが図2である。

表1 齊藤博の歴史意識調査研究

歴史意識の構造	調査内容	調査結果
<p>①今昔の相異がわかること 全ての社会事象は昔と今とをくらべると万事につけて違っていることがわかり、相異する事実が比較できる能力</p>	<p>対置した今と昔の乗り物の相異がわかり、相異する事実をどのような面に対比できるか、それらはどのような発達傾向を示すかを明らかにする。</p>	<p>相異なる事実を形や状態の面だけ比較できる能力、性能の面まで比較できる能力、社会生活にとっての意味まで比較できる能力の順に継的に発達していく層構造。 性能の面で比較でき始めるのが2年生で、できるようになるのが4年生。 社会生活上の意味で比較でき始めるのが5年生、できるようになるのが中学2年生。 今昔の相異がわかる能力は3年生から4年生にかけて急激に発達する。</p>
<p>②変遷（発達）がわかること 社会事象の昔と今を対置して単に比較できるだけでなく、社会事象は昔から今に移り変って連続している、又は昔からだんだん発達して今にいたっていることが分かる能力</p>	<p>船とあかりの発達を示す絵を基に、社会事象が昔から今に移り変ってきた、あるいは発達してきたことがわかるかどうか、又発達してきた事実をどういう面で見ることができ、さらにそれらはどのような発達の傾向を示すかを明らかにする。</p>	<p>発達事実を形・状態にとらえることから、性能にとらえる、社会生活上の意味で捉えることができる段階へと継的に発達していく層構造。 衣食住などの最も身近なものについては、発達事実を社会生活上の意味で把握でき始めるのが4年生で、捉えることができるようになるのが6年生。 乗り物についてはあかりより遅れ、性能で発達事実を捉えることは4年生、社会生活上の意味で把握でき始めるのが5年生、把握できるようになるのが中学2年生。 発達がわかることも、今昔の比較ができることも3年生から4年生にかけて急激に発達する。</p>
<p>③歴史的因果関係がとらえられること 社会事象が昔から今に移り変ってきたのはそれぞれ因果が働いていることがわかり因果関係がとらえられる能力</p>	<p><因果関係がとらえられる> 長野県で昭和16年に1124万貫もリングが採れるようになったのはなぜかという問題で、社会事象の因ってきたる因果の関係が何年生頃からとらえられるか、それはどのような発達を示しているかを明らかにする。 <関連が把握できる> 坂本町に新しく鉄道がしかれて汽車が通ると坂本町はどんなことが変わるかという問題で、社会事象の変化（交通機能の変化）の影響がどのような分野にまで及ぶかを明らかにする。</p>	<p>因果の関係を直接的な因由で把握でき始めるのが4年生。 因果の関係を間接的な因由で把握でき始めるのが中学1年生で、ほぼ可能になるのが中学3年生。 中学2年生までは直接的な因由が把握できるものが間接的因由を把握できるものより優位を示し、中学3年生から後者が前者より優位を示す。 直接的な影響は3年生より低い段階から把握でき、間接的な影響まで把握でき始めるのが3年生で、できるようになるのが5年生。 他の分野（機能）への影響まで把握でき始めるのは5年生で、できるようになるのが中学3年生。 他の分野（機能）への影響を一面的に把握でき始めるのが5年生で、できるようになるのが中学2年生。多面的な把握ができて始めるのが中学2年生で、ほぼできるようになるのが中学3年生。</p>
<p>④時代構造が理解できること 昔から今への歴史の流れはある区切り毎に時代を形成し、その中で営まれていた諸々の分野（社会的諸機能）が相互に関連合って、時代の個性を生み出していることがわかる、即ち、時代構造が理解できる能力</p>	<p>①今昔の相異を社会生活上の意味で比較できる、②発達段階を社会生活上の意味で把握できる、③社会事象の因ってきたる間接的因由まで把握できる、④事象と事象の関連を多面的に把握できる、⑤発生・変化の条件を自然的条件からも社会的条件からも把握できる、⑥自然的条件を多面的に把握できる、⑦社会的条件を多面的に把握できるという時代構造理解の7つの条件を総合して学年段階を明らかにする。</p>	<p>時代構造の理解ができはじめるのが中学1年生後半から中学2年生にかけての時期。</p>
<p>⑤歴史の発展がわかること 社会はその分野にわたって時代から時代へと総合的にダイナミックな発展をしていくことがわかる能力</p>	<p>この歴史発展がわかる条件を解明する調査は実施していないので、推測にとどまる。</p>	<p>新しい時代の傾向は時代と時代との複合であること、時代から時代へとダイナミックな発展を生んでいく力はどういうものか、又その発展の行方は如何にといった極めて高い概念的思考ができるようになるのは、青年中期（16-18才）であろう。</p>

(齊藤博の論文を基に、筆者作成)

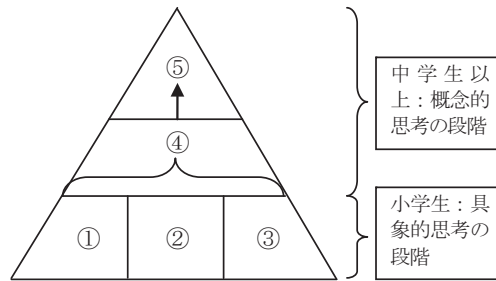


図2 齊藤の歴史意識の構造 (筆者作成)

齊藤はこの調査に基づき、「歴史意識は二年生後半から芽ばえ三年生後半から四年生にかけて急激に発達し、五年生、中学二年生において大きな転換がみられる」¹⁷⁾とする。そして、系統的歴史には時代構造の理解が不可欠とし、系統的な通史学習は「小学校では不可能で、可能になるのは中学二年生からとみてよい。」¹⁸⁾と結論づける。

1950年代には齊藤の研究にみられるような各学年における歴史意識の発達段階を考察し、学年段階ごとの適切な歴史学習を明らかにするという研究が多くなされた。例えば、大竹栄も質問紙調査に基づいて各学年の歴史意識の発達段階を明らかにし、通史学習は中学生以上から可能であるとする齊藤の研究と同様の調査結果を報告した¹⁹⁾。大野連太郎は1956年に齊藤の研究を基盤としつつ、各学年別にまとめた歴史意識の特性を示し、それまでの歴史意識研究を概括した²⁰⁾。

1950年代の歴史意識研究は、子どもの発達段階に即した学習内容と学習方法の設定という歴史教育の課題に応えるため、歴史意識の諸相を示し、各諸相がどの年齢層で育成可能であるかという子どもの発達段階の実態を把握することを目的として進められたのである。この時期の研究を歴史意識の発達段階論的研究と呼ぶことができよう。

②1960年代の歴史意識研究

ここでは、日本社会科教育研究会の共同研究を取り上げる。本研究会の共同研究を1960年代の歴史意識研究の代表事例とする理由は、本研究が前述した歴史教育学研究の主流が歴史意識研究から社会認識研究へと移行した契機であり、それが結果として歴史意識研究の停滞をもたらすことにな

り、1960年代の歴史意識研究を語る上で欠かせない研究だからである。本研究は日本社会科教育研究会の15年間に及ぶ組織的な共同研究体制のもとで進められ、その成果は『社会科教育論叢』の第6・7・8集から22集にまで継続して発表された。この共同研究の実際の過程は、『社会科教育論叢』の第6・7・8集から22集を辿ることで明らかにできる。『社会科教育論叢』に掲載された論文や報告に基づき、本研究会の共同研究の変遷をまとめたのが次頁の表2である。

表2は、横軸に研究目的、研究方法、研究成果、研究の構造という項目を設定し、縦軸の集ごとによどのような研究目的からどのような研究方法に基づいてどのような成果を上げているのかを示すことで、各集の研究の構造を明らかにすることを意図している。表2から本研究会の共同研究は3期に区分されることが分かる。歴史意識研究から社会認識研究へとどのように変遷していったのかを時期ごとにみていく。

第1期は歴史意識に着目した研究期である。主としてペーパーテストの記述内容の分析や面接での調査等を通して、子どもの歴史意識、とりわけ歴史的問題意識を歴史意識の中核と捉え、その実態把握を試みる研究がなされている。子どもの歴史意識の実態把握を試みるという点では1950年代の歴史意識研究と共通するが、異なる点が2点ある。第1は、歴史意識の体験的側面を重視していることである。本研究会の歴史意識研究は歴史意識が成立する条件には心理的側面と体験的側面があると²¹⁾、1950年代の歴史意識研究で重視されてきた心理的側面だけでなく、体験的側面からも

表2 日本社会科教育研究会における共同研究の変遷

	研究目的	研究方法	研究成果	研究の構造
第1期 (1961～1965年)	678集	歴史意識（歴史的問題意識）の実態把握	ペーパーテストによる調査方法	歴史意識の構造
	9集	歴史意識（歴史的問題意識）の実態把握	ペーパーテストによる調査方法	歴史意識の構造
	10集	歴史意識（歴史的問題意識）の実態把握	ペーパーテストによる調査方法・面接での調査方法	歴史意識の構造
	11集	体験的側面を重視した歴史意識の実態把握	ペーパーテストによる調査方法	歴史意識の構造
	12集	歴史意識（歴史的問題意識）の実態把握	ペーパーテストによる調査方法	歴史意識の構造
第2期 (1966～1971年)	13集	授業による歴史的・地理的意識・思考力の変容の把握	ペーパーテストによる調査方法・授業実験的調査	社会的意識の構造
	14集	総合的思考力概念と研究方法の明確化のための調査方法の探求	授業研究に関する先行研究や外国文献の分析・授業実験的調査	総合的思考のフレームワーク（社会認識の構造）
	15集	総合的思考のフレームワークの抽出	授業研究に関する先行研究と西ドイツとアメリカの教育内容改革の分析	総合的思考のフレームワーク（社会認識の構造）
	16集	総合的思考の発達を把握するための評価方法の確立	フレームワークに関する意見聴取・授業実験的調査	総合的思考のフレームワーク（社会認識の構造）の評価方法
	17集	総合的思考の発達を把握するための思考評価スケールの案出	面接質問法	総合的思考のフレームワーク（社会認識の構造）の評価方法
	18集	フレームワークに基づいた社会認識構造の発展の評価	授業実験的調査	総合的思考のフレームワーク（社会認識の構造）の評価方法
第3期 (1972～1974年)	19集	社会科授業の科学的組織化と社会科の授業＝学習過程の研究を進展させる社会科教育論の明示	アメリカ新社会科の分析	科学的社會認識を育成する社会科教育論
	20集	科学的社會認識形成の論理の解明	日本の学習指導要領，教科書，典型的な授業の分析・新旧のカリフォルニアプランおよびウイスコンシンプランの分析	科学的社會認識を育成する社会科教育論
	21集	科学的社會認識形成の論理の授業レベルでの検証	現行社会科における評価の高い教材構成論に基づく授業と科学的社會認識の育成を図る教材構成論に基づく授業の分析	科学的社會認識を育成する社会科教育論
	22集	科学的社會認識形成の論理の授業レベルでの検証	科学的社會認識の育成を図る教材構成論に基づく授業の分析	科学的社會認識を育成する社会科教育論

(『社会科教育論叢』第6・7・8～22集をもとに筆者作成)

歴史意識の把握をめざしている。体験的側面とは「個人的ならびに社会的体験であって、前者には人格構造が強い関連をもち、後者には、生活環境、教育経験、マス・コミなどを含めての社会的刺激が考えられ、個性的な特色を持っている領域」²²⁾であり、とりわけ第11集で重点的に扱われてい

る。第2は、高校生の歴史意識の実態解明を意図していることである。斉藤の研究では、小・中学生の歴史意識が対象とされ、高校生以上で育成できるとされた「歴史の発展がわかること」という層の分析はなされなかった。本研究会の歴史意識研

究は、「歴史の発展がわかること」の範疇に属する歴史的問題意識を研究対象とするために、高校生の歴史意識を研究の中核に据えている。この時期の最終集である第12集において、歴史的思考力は高校2年生ごろに一定の段階に達し、大学生で成熟すると結論づける。以上から、この時期の研究は、歴史意識を心理的側面と体験的側面の両面から捉え、これまでの先行研究では明らかにされていなかった歴史意識の全貌の解明を図ることで1950年代の歴史意識研究を補完的に発展させたものであったといえよう。

第2期は、総合的思考に着目した研究期である。第13集が歴史意識から総合的思考へと研究対象が移行する端緒である。第13集では、これまでのペーパーテストや面接での調査方法を静的な研究とし、授業における刺戟によって生徒の意識がいかに変容するかを評価する動的な研究の必要性とともに、歴史意識のみならず、社会的意識全般を研究すべきであるという主張がなされ、これまでの研究の見直しが図られる。この研究の見直しを通して、授業実験的調査という研究方法が取り入れられ、社会科における総合的思考のフレームワークの考察へと発展し、その概念と研究方法の明確化が意図される。総合的思考のフレームワークは、教育の現代化・科学化の文脈に位置づくアメリカの科学主義的社会科のカリキュラムに依拠し、社会諸科学の主概念をスコープとした社会認識の構造と捉えられる。この研究の進展につれて、研究成果は歴史意識の構造から総合的思考のフレームワーク(社会認識の構造)へと変更され、その社会認識の構造が授業を通じて子どもに把握されているのかを評価する評価方法(思考評価スケール)の案出を図る研究へと移行する。第18集では、社会認識からなるフレームワークの各因子に着目した小学6年生と中学3年生の社会認識の構造の比較分析から、授業における社会認識の構造の変容が考察される。これより、この時期の研究は、総合的思考力の実態とその授業での変容過程を把握するものであったと考えられる。

第3期は、科学的社會認識に着目した研究期で

ある。第19集がこの研究期の端緒となっている。第19集ではこれまでの研究を踏まえ、社会認識把握の理論の確立から、社会科の教授・学習過程の研究、社会科授業の科学的組織化へと研究を発展させるにあたり、社会認識教育論、それに基づく教材構成論や学習指導論を解明することの必要性が主張される。そして、アメリカ新社会科のカリキュラム分析を通して、科学的社會認識を形成する社会認識教育論を解明し、この論理に基づき開発した授業の実践から科学的社會認識が形成されているのかが検証される。この時期の研究は、科学的社會認識を系統的に育成する社会科教育論を構築し、授業での検証を通してその精緻化を図るものとなっている。

本研究会の共同研究は、当初は1950年代の歴史意識研究の流れを汲み、子どもの歴史意識の実態解明に寄与するものであった。しかし、本研究会では、社会的な思考の構造が社会科教育の前提とならなくては生徒の歴史的、社会的意識の実態が明らかにはならない、望ましい歴史意識の構造は児童・生徒の発達段階に関わる心理的事実から決定されるものではないという2点の反省が提起された²³⁾。本研究会は、これまでの歴史意識研究の限界性を指摘し、目標としての社会認識の構造＝総合的思考のフレームワークの構造こそ明確にしなければならぬという方向転換をしたのである。この方向転換が研究対象を歴史意識の構造から社会認識の構造へと移行させることとなった。そして、その社会認識の構造の確定に際して日本の社会科やアメリカ新社会科の分析から、科学的社會認識を系統的に育成するための社会科教育論を解明する社会認識研究へと発展していったのである。

以上から、1960年代は、当初1950年代の歴史意識研究の発展が図られたが、子どもの発達段階から歴史意識の実態把握を図るという研究の限界も認識されたために教育の現代化・科学化の文脈のもとで、科学的な社会認識をいかに育成すべきかという社会認識研究へ転換したと考えられる。

③1970年代以降の歴史意識研究

1960年代の歴史意識研究から社会認識研究への転換は以後の時期にも継承されたため、1970年代以降、歴史意識研究は停滞する。藤井千之助の『歴史意識の理論的・実証的研究』（1985年）がこの時期に刊行された歴史意識研究に関する著書として注目されるが、その調査研究は20年に及ぶ縦断的研究で、1970年代以前の調査も多く含まれるため、1970年代以降の歴史意識研究の代表事例とはいえない。とはいえ、1970年代以降の歴史意識研究において斉藤の研究と並んで引用され、日本の歴史意識研究の到達点とも称される重要な文献である。

この時期には代表事例となる研究がないので、全体を概括する形で歴史意識研究をみていく。1970年代以降、社会認識研究が社会科教育学研究の主流となる中で、歴史教育学研究においても歴史認識を研究対象とする研究が増大する²⁴⁾。1980年代に有馬毅一郎は、戦前と戦後の歴史意識を含めた道徳・宗教・生活・社会に関する多岐に亘る社会認識（意識）の発達研究の成果を総括し、当時の段階での研究の到達点を明らかにすることを試みている²⁵⁾。有馬の研究が社会認識（意識）の発達研究となっていることから、木全の研究と同じく、社会認識と歴史認識、社会意識と歴史意識が区別されておらず、社会認識（歴史認識）の発達論の系譜に社会意識（歴史意識）が位置づけられており、社会意識（歴史意識）が社会認識（歴史認識）に包摂されていた当時の研究状況を示していると考えられる。

この状況の中で、1980年代に古川清行が歴史意識に着目して、従来の歴史意識研究を総括し、「歴史意識の概念規定、歴史意識を構成する内容についてはまだ定説がないように思われる。結局は、歴史教育の目標との関連で歴史意識が正しく位置づけられていくこと、さらにこれからの研究によって、その歴史意識の内容が実践的にまた具体的に明確化されていくことが必要だというのが現状なのだといえる。」²⁶⁾と整理した。古川は歴史教育の目標を「ア. 変化への認識を育てること、

イ. 歴史の進展における人間の役割への認識を深めること、ウ. 集団の一員としての連帯感を高めること、エ. 意志決定の力を高め、参加意欲を高めること」²⁷⁾とする。そして、歴史意識の内容の中核には「変化への認識」とそれへの到達あるいはその認識の充実、深化を促すものとしての「歴史へのアプローチの態度、能力」が位置づくとしており²⁸⁾、歴史教育の目標と歴史意識を関連づけることの重要性を論じている点で非常に興味深い。

しかし、古川自身の研究でも歴史意識を育成するための手立てを仮説的に示してはいるが、その手法は1950年代と同様の統計的手法と事例的手法であり、従来の歴史意識研究の課題に応えるものではなかった。歴史意識の概念規定を行い、歴史教育の目標と歴史意識を関連づけるという古川の重要な提言はその後の歴史意識研究において果たされることはなく、現在に至っている。そのため、歴史意識は曖昧な概念のまま研究者各自の解釈に応じて使用され、その意味が問われることはなく、歴史意識を正面から扱う研究はわずかに散見されるにとどまる。その中で戸田善治が実施した歴史意識調査は、歴史の学習内容への興味・関心、人間社会の発展に関する解釈、歴史を動かす要因、歴史を学ぶ目的等、従来の歴史意識研究と同様の質問項目からなる実態調査であるにもかかわらず、小学生と中・高校生の意識の相違は子どもの発達段階ではなく、歴史の内容編成や学習の実態からきているという仮説を提示している点で、新たな知見をもたらしており、注目に値するが、これは仮説の域を出ていない²⁹⁾。その他の研究³⁰⁾は斉藤や藤井らの歴史意識研究の延長線上に位置づき、これらの研究で明らかにされた歴史意識の層構造が自らの授業実践において育成できているのかを実証的に分析するものであり、新しい視点からの研究ではないため、従来の歴史意識研究の課題に応える研究とはなっていない。

1970年代以降の歴史意識研究をみても、歴史教育固有の目的である歴史意識の概念規定や内容と方法の両面からの歴史教育のあり方の考察はなさ

れていないことが分かる。

以上、従来の歴史意識研究を概観してきた。戦前では唯一無二の歴史意識の育成、1950年代では子どもの発達段階の実態の解明、1960年代では科学的な社会認識の育成、1970年代ではこれまでの歴史意識研究の総括やその延長線上での研究の実施といった形で多様な歴史意識研究が展開されてきた。しかし、いずれの研究においても歴史意識の概念規定や歴史教育のあり方が問われることはなく、社会科教育学研究に対して十分な役割を担うことはなかったのである。

Ⅲ. 新しい歴史意識研究の提案

前章では、従来の歴史意識研究が歴史意識研究に課せられた歴史教育における本来の使命を果たせなかったためにその存在意義を示すことができず、その使命を社会認識研究に譲ってきたことをみてきた。本章では、従来の歴史意識研究の課題を明らかにすることで、なぜ歴史意識研究は社会科教育学研究の発展に寄与できず、社会認識研究にその使命を譲ることになったのかを考察し、その課題を克服する新しい歴史意識研究を提案する。

(1) 従来の歴史意識研究の課題

これまでの考察から、従来の歴史意識研究の4点の課題が導き出される。第1は、戦前の歴史意識研究において歴史意識は究極絶対的な教育目的概念として捉えられていた点である。道徳的規範的目的である正しい日本人という概念が戦前の歴史教育において育成が図られた歴史意識で、この絶対的な歴史教育の目的としての正しい日本人は固定的な教育目的概念であった。戦前の歴史教育では、歴史意識が固定的な教育目的概念とされたことで、育成する子ども像をも固定化し、修身的な教育へとその性格を変質してしまったのである。

第2は、戦後の歴史意識研究において歴史意識が発達心理学上の方法手段概念として捉えられて

いた点である³¹⁾。1950・1960年代の歴史意識研究において歴史意識は層構造的に発展するとされ、その発展はどの学年段階において可能であるのかを明らかにするという子どもの発達段階の解明が研究の目的として設定された。本来の歴史意識研究に課せられた使命は、歴史教育固有の目的である歴史意識をどのように育成するのかを明らかにすることであったが、子どもの発達段階を解明することが研究目的とされたことで、歴史意識は教育目的概念ではなく、研究の手法として発達段階を解明するための方法手段概念となったのである。

第3は、歴史意識が方法手段概念となったことで、歴史意識の構造が解明されることはなく、子どもの内で形成される曖昧な概念となった点である。現在、歴史意識は歴史教育に関する先行研究において、それぞれの研究の文脈で多義的に解釈されている³²⁾。そのため、歴史意識を育成する歴史教育とはどのようなものかを問いただす本質的な歴史教育学研究が停滞しているのである。

第4は、歴史意識を育成する歴史教育が問われないことで、歴史教育固有の目的が考察されなくなった点である。1960年代に、歴史意識の構造を解明する研究から社会認識の構造を解明する研究へと移行して以後、歴史意識は研究対象から外され、科学的な社会認識が研究対象となり、歴史教育固有の目的に関する議論がなされないまま現在に至っているのである。

これら4点の課題から、従来の歴史意識研究は歴史教育とは何か、どのような歴史教育をなすべきかといった考察に対し、有益な示唆を具体的に提示することができなかつたのである。これこそが従来の歴史意識研究がその本来の研究目的を果たせず、社会科教育学研究の発展に十分寄与しえなかつた理由であろう。一方、社会認識研究は歴史教育固有の目的ではないにせよ、科学的な社会認識の形成を社会科教育固有の目標とし、その実現を社会科授業において実証的に検証することで、その存在意義を明示することができた。これが、歴史意識研究という歴史教育固有の研究が

ら、社会認識（歴史認識）研究という社会科教育学の枠組みでの研究へと方向転換した理由であろう。

(2) 新しい歴史意識研究—新しい教育目的概念としての歴史意識

1960年代後半以降、歴史教育は歴史意識研究という歴史教育固有の研究では社会科教育学研究の発展に寄与しえず、社会認識（歴史認識）という観点から社会科教育学研究の一領域としての研究を進展させてきた。しかし、前節で提示した従来の歴史意識研究の課題を克服する新しい歴史意識研究を提案することができれば、新しい歴史意識研究は歴史教育固有の研究として社会科教育学研究の発展に寄与することができるであろう。

それでは、どうすればそうした新しい歴史意識研究は可能となるのであろうか？この問いへの回答は、従来の歴史意識研究に関するこれまでの考察から導くことができよう。戦前と戦後の歴史意識研究はそれぞれ課題を抱えていた。戦前の歴史意識研究は歴史意識を固定的な教育目的概念、戦後の歴史意識研究は方法手段概念として捉えていた。歴史意識が歴史教育固有の目的である以上、歴史意識研究においては歴史意識を教育目的概念として捉えなくてはならない。しかし、歴史意識を教育目的概念とした戦前の歴史意識研究はその歴史意識を固定的に捉えているために、結果として歴史教育のあり方を1つの方向性へと集約してしまい、歴史教育学研究の発展を閉ざしてしまった。一方、戦後の歴史意識研究においては、歴史意識を方法手段概念としたことが決定的な研究方法上の瑕疵であり、歴史意識研究を社会認識研究へと方向転換させてしまうことになった。

これら従来の歴史意識研究の課題から、古川がかつて提言したように、歴史意識を明確に構造化し、その歴史意識を教育目的概念として概念規定することが重要であるといえる。この教育目的概念としての歴史意識は戦前のような道徳的な理念ではなく、科学的にその諸側面を捉えた概念であり、その育成のために多様な歴史教育の可能性が

想定され、1つの方向性に集約されるものではありえない。この新しい教育目的概念としての歴史意識を追求する歴史意識研究が、歴史教育学研究固有の観点から社会科教育学研究の発展を可能にする鍵となるのではないであろうか。

IV. 総括

本稿では、従来の歴史意識研究を総括し、その課題を考察することで、新しい教育目的概念としての歴史意識研究を提案した。

1960年代の日本社会科教育研究会における社会認識研究は、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学問としての確固たる地位の確立を保証し、現在の社会科教育学研究の発展の礎となった。その一方で、歴史意識研究に基づく歴史教育学研究固有の発展は閉ざされることとなった。本研究会における社会認識の側面に限定して社会科教育の理論と方法を確立するという研究は、2000年代前後から社会認識と市民的資質の統一的育成に向けて多様な社会科教育論が提起されることで³³⁾、社会科教育学研究の分岐発展をもたらすことにもなった。1960年代の日本社会科教育研究会の共同研究は、日本の社会科教育学研究の1960年代後半と2000年代前後という2つの分岐点を形作ったといえよう。

歴史意識研究を再考することは、1960年代後半という第1の分岐点に立ち返り、歴史教育学研究固有の研究を考察することを意味する。今野日出晴は佐藤正幸を引用し、「[「歴史教授法とは」]「歴史意識の研究」なのであり、「歴史の見方・考え方」を育てるためにはどうすればよいかという論点は現在においてこそ、重要な主題になるであろう。むしろ、こうしたところに関心が向かない点に、現在の社会科教育の課題があるとも考えられる。」と述べている³⁴⁾。しかし、こうした問題提起はされたとしても、歴史意識研究が具体的に再考されることがないまま現在に至っている。歴史意識研究を再考することで、2000年代前後という

第2の分岐点を踏まえた更なる新しい分岐の方向性を示すことができるのではないだろうか。

本稿では、新しい教育目的概念としての歴史意識を追求する歴史意識研究の重要性を主張することを論点としたために、どうすれば歴史意識を教育目的概念化できるのかを論じるには至らなかった。この考察が今後の重要な課題といえよう。

註

- 1) 戦後の歴史教育のあり方をめぐる議論に関しては、例えば、臼井嘉一『戦後歴史教育と社会科』岩崎書店、1982年、社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック 新しい視座への基礎知識』明治図書、1994年などを参照。
- 2) 有高巖は国体と国民性が小学校における国史教授上の最も重要な事柄であると述べている。有高巖『歴史教育』藤井書店、1936年、p.109参照。齋藤斐章は国体と国民性の密接で相互不可分な関係性について言及する。齋藤斐章『歴史教育講座第1部理論編 国民教科としての歴史教育』四海書房、1936年、45頁を参照。
- 3) 栗田元次『國史教育原論』同文書院、1930年、p.104。
- 4) 同上書、p.106。
- 5) 同上書、p.104。
- 6) 宮腰他一雄『國史教育実践諸問題』晃文社、1938年、pp.76-77を参照。
- 7) 鈴木兵喜『國史教育の原理と実践』東宛書房、1936年、p.14。
- 8) これら学習方法に関しては、櫻井勝三『精神史観 実践國史教育』東陽閣、1937年、前掲書2)などを参照。
- 9) 栗田元次『國史教育の目的論』中文館書店、1936年、p.73。
- 10) 同上。
- 11) 小沢榮一「歴史意識と歴史教育」『理想』第272号、1956年、p.37。
- 12) 塚田毅「歴史意識の発達」梅根悟編『現代教科教育講座第7巻 歴史教育』河出書房、1957年、p.112。
- 13) 上野実義『社会科歴史教育法』理想社、1955年、p.96。
- 14) 木全清博『社会認識の発達と歴史教育』岩崎書店、1985年、pp.177-179。
- 15) 同上、p.179。
- 16) 斉藤博「歴史的意識の発達」信濃教育会教育研究所『信濃教育会教育研究所紀要』第19集、1953年、pp.24-59。
- 17) 斉藤博「児童の歴史意識の発達について」『初等教育資料』第36号、1953年、p.13。
- 18) 同上。
- 19) 大竹栄『新しい歴史教室 朝日文化手帖27』朝日新聞社、1954年を参照。
- 20) 大野連太郎「歴史意識の意義とこれまでの研究の概括」『児童心理』第10巻第12号、金子書房、1956年を参照。
- 21) 日本社会科教育研究会共同研究「高校生の歴史意識 - 歴史的問題意識の調査に関する第一次報告 -」『社会科教育論叢』第6・7・8集、1961年、p.1。
- 22) 同上、p.2。
- 23) 日本社会科教育研究会共同研究「社会科における総合的思考の構造」『社会科教育論叢』第15集、1968年、p.10。
- 24) 例えば、『現代教育科学』第194号(1973年)では「どうすれば子どもは変わるか」、『教育』第329号(1976年)では「子どもの社会認識を育てる」といった特集が組まれ、授業では社会認識や歴史認識をどのように設定し、獲得させていくのかといったことが盛んに議論されている。
- 25) 有馬毅一郎「社会認識の形成に関する基礎的研究 [II] - 戦前における社会認識の発達研究の考察 -」『社会科研究』第31号、1983年、pp.21-31、有馬毅一郎「社会認識の形成に関する基礎的研究 [III] - 戦後における社会認識の発達研究の考察 -」『社会科研究』第33号、1985年、pp.15-23を参照。
- 26) 古川清行「歴史意識とその育成」加藤章、佐藤照雄、波多野和夫編『講座・歴史教育2 歴史教育の方法と実践』弘文堂、1982年、p.250。
- 27) 同上、pp.250-255。
- 28) 同上、p.252。
- 29) 財団法人日本教材文化研究財団編『調査研究シリーズ33 歴史学習における新しい教材の開発研究』1999年、pp.96-119を参照。
- 30) 例えば、松岡葉月「博物館の体験学習における児童の歴史意識の発達の変容 - 小学校第三学年単元「昔の暮らし」からの考察 -」『社会科教育研究』第97号、2006年、pp.27-39、岡野英輝「中学生の歴史意識の育成をめざす社会科授業の構想 - 通史と地域史を関連付けたカリキュラムの作成と実践を通して -」『社会科教育研究』第109号、2010年、pp.66-74。
- 31) 山口康助は歴史意識を外史的歴史意識ともいうべき、心理発達の上から類推ないしは説明される方法手段概念と、内的歴史意識ともいうべき、それ自体を目標とした教育目的概念としての歴史意識の2つがあることを述べている。(山口康助「歴史を学ぶ子どもたち - 歴史意識についての覚え書き -」教育技術連盟編『教育技術、学習心理』第1号第1巻、小学館、1960年、p.120

- を参照。)
- 32) 例えば、吉田悟郎は、歴史意識は歴教協においては「歴史的なものの見方、考え方」と同義に使用され、斉藤博や日本社会科教育研究会においては「歴史意識の層構造」で捉えられると説明するとともに、自身は歴史意識を人間の思惟活動・精神活動を総括する歴史的思惟に属し、生活意識や問題意識と密接に関連し、それを基礎として成立するものであると定義する。(吉田悟郎『歴史認識と世界史の論理』勁草書房、1970年、pp. 52-63を参照。) また、歴史意識を歴史に対する興味・関心、現在を評価する観点や問題意識としてのみ捉える研究も少なくない。(例えば、加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社、2012年、p. 264、岡野英輝、木村勝彦「現代中学生の歴史意識の現状と課題－茨城県土浦市新治地区における地域史に関する意識調査を事例に－」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第59号、2010年、p. 2等を参照。)
- 33) 草原和博は2000年前後から提起されてきた7つの社会科教育論を示し、それらを社会科教育の新潮流として全体像を描き出している。(草原和博「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年、p. 71を参照。)
- 34) 今野日出晴「「歴史意識」を考えるために－「現代とはなにか」という問いかけから－」『歴史学研究』第899号、青木書店、2012年、p. 13。