

昭和戦前期の歴史教育における「実践的学知」の創出と再構築のプロセス — 全国地理歴史訓導協議会での議論を中心として —

(社会科教育教室) 福田喜彦

The process of creation and rebuilding of "the practical study of intellect" in the history education of the earlier period of the Showa era

— Mainly on the argument in the national geography and history instruction meeting —

Yoshihiko FUKUDA

(平成26年6月16日受理)

1. 問題の所在

本稿の目的は、昭和戦前期の歴史教育における「実践的学知」の創出と再構築のプロセスを全国地理歴史訓導協議会での議論を中心としながら明らかにすることである。

周知のように、「歴史」という教科は近代の学校教育制度の確立において不可欠な教科として誕生した。その教科としての「歴史」を学校で教授するために、学ぶべき歴史知識を最もコンパクトにパッケージ化したものが歴史教科書であった。海後宗臣⁽¹⁾を嚆矢として、これまでも学校知識としての歴史教科書に関する研究は多くの蓄積がなされてきた。従来、多くの歴史教育の研究で焦点が当てられたのは、学校知識としての「歴史」がどのように叙述されてきたのかという記述内容の変化であった。⁽²⁾ その分析対象の中心は、国定教科書制度の施行以来、改訂を続けてきた歴史教科書に「何が書かれていたのか」であった。したがって、歴史教科書の記述内容をひもとく観点としては、教授要目の改訂と教科書叙述の変遷に研究の重点が置かれてきた。しかし、そうした歴史教科書の研究だけでは、当時の教育実践を多面的に捉えることは難しい。なぜなら、それを教える教師の

主体性⁽³⁾は教科書記述だけでは見えないからである。結果として、歴史教師は歴史教科書にそって教えるだけの受動的な存在、教科としての「歴史」は暗記するものといったイメージをこれらの研究が広く定着させる役割を果たしてしまった。だが、本当に教師は歴史教科書を一字一句丹念に暗記させる歴史授業を重視していたのだろうか。一方、歴史教育を歴史的に捉える研究は、社会科教育研究の一分野としても進められてきた。社会科教育研究では、「社会科」における歴史教育の役割を考察するため、教科としての「歴史」に目的・内容・方法の3つの視点からアプローチしてきた。⁽⁴⁾ しかし、社会科教育研究では、教科固有の内在的な論理の解明に焦点が当てられてきたために、「歴史」を教える教師たちが抱えていた課題がどのような社会的な文脈から導き出されたものだったのかを捉えることができなかった。歴史教師たちは自分の理論や実践について黙したまま自ら語らぬ存在だったのだろうか。

そこで、本稿では、教科としての「歴史」を「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」の3つの視点から捉えることで、歴史教育や社会科教育の歴史研究でなされてきた「学問」と「教育」の乖離という二項対立的な枠組みを「学問」と「教育」が密接に関わり合う重層的な

枠組みへと捉え直すことができるのではないかと考える。

⁽⁵⁾ それは「戦前」と「戦後」という二分化された歴史観⁽⁶⁾を問い直すことにもつながるのではないだろうか。昭和戦前期の歴史教育研究においても、歴史学をはじめとする学問の発展と密接に関わり合いながら、それぞれの教育的課題に取り組んでいた。その意味では、「戦前」も「戦後」と同じように、歴史教育研究は様々な矛盾を抱えながら歩んできたのである。このように本稿では、当時の歴史教育実践を動的に捉えつつ、政策的に進められる教育改革と子どもたちに対する教育的課題との間で逡巡する歴史教師の複線的な姿を個々の教育言説をもとに考察したい。

2. 1930年代の教育学の理論と歴史教育に関する3つの学知の形成

(1) 現代の教育的課題に応える「理論的学知」と歴史教育の原理

教科としての「歴史科」が学校教育に位置づけられてから歴史教育の原理をめぐっては様々な議論が繰り返されてきた。こうした議論の根底には、歴史教育を「実践化」するための学問的基盤となる歴史学や教育学を支えた「理論的学知」がある。それは、歴史学研究や教育学研究の進展と軌を一にしていた。明治期に移入されたヘルバルト主義派教育学⁽⁷⁾を批判的に捉える枠組みとして登場したのが精神科学的教育学であった。この時期、ディルタイやシュライエルマッハー、シュプランガーなどの教育理論が日本の教育学者によって盛んに紹介された。⁽⁸⁾ こうした新たな教育学理論を提供したひとつが東京高等師範学校であった。そして、1930年代の教育学研究においてその理論的な支柱となったのが「精神科学」であった。「精神科学」は、生の哲学を教育学研究に応用させて発展したものである。⁽⁹⁾ 東京高等師範学校教授であった石山修平の『教育的解釈学』⁽¹⁰⁾はドイツから新たに移入した精神科学の理論を教育学の実践に取り入れたものである。石山は、精神科学の理論を「解釈学」を媒介にして国語教育の理論に結びつけたが⁽¹¹⁾、歴史教育においてもその理論を応用した。その石山の「教育的解釈学」と呼ばれる教育原理の中核が「理会」

であった。教育学実践の「場」でもこれ以降、「理会」が重要な概念となる。今日における歴史を「理解する」という教育的営為⁽¹²⁾も原理的にみれば、こうした1930年代の教育学理論にその始原を遡ることができる。

石山の教育学理論は普遍的な教育学理論を唱えるのではなく、あくまで教育実践を意識した理論として国語教育のみならず、広く初等教育実践に影響を与えていくことになる。こうした教科教育を支える教育学理論は、東京高等師範学校と東京高等師範学校附属小学校が理論と実践の結びつきを強めることによって全国の初等教育実践へと波及していった。「精神科学」の理論を取り入れた国語学と国語教育のように、歴史学と歴史教育の関係においても新たな動きが大正末期から昭和初期にかけて登場する。その先駆けとなって、歴史学と歴史教育の関係を体系的に理論づけたのが、東京高等師範学校教授の中川一男であった。中川は、歴史教育が歴史学に従属するものではなく、それ自体価値のあるものであることを『歴史学及歴史教育の本質』において説いていた。⁽¹³⁾

「精神科学」を理論に据えて、歴史教育それ自体のもつ意味を模索するようになったのである。中川のように歴史学を研究しながらも、歴史教育のもつ独自の意味を理論的に検討するようなタイプの研究者は、「理論的学知」を担う研究者として位置づけることができる。中川は東京高等師範学校附属中学校で歴史授業を担当した経験をもっており⁽¹⁴⁾、こうした経験が理論と実践を結ぶ「理論的学知」の構築に役立っていたのである。ほかに、東京高等師範学校系の歴史学者には、浅海正三⁽¹⁵⁾、木代修一⁽¹⁶⁾、齋藤斐章⁽¹⁷⁾などそれぞれ歴史学の専門分野を研究しながらも歴史教育の理論を積極的に論じていた人々が数多くいた。このような「理論的学知」を担った人々が歴史教育の理論を生み出し、「専門的学知」と「実践的学知」をつなげる役割を果たしていくのである。

(2) 新たな歴史学研究の成果を生かした「専門的学知」と歴史教育の内容

近代の歴史学もアカデミズムを中心にして学問的に大きく発展してきた。東京帝国大学の「史学会」（1889年創立）や京都帝国大学の「史学研究会」（1908年創立）といった帝大系の歴史学会の成立はその象徴と

いえるものであった。一方、「日本歴史地理研究会」（1899年創立）のような歴史学会は『歴史地理』という機関誌を発行して広く民間的な学会としての役割を果たしていた。こうした歴史学研究の潮流は、1930年代になって、新たな展開を見せるようになる。⁽¹⁸⁾それが、「社会経済史学会」や「歴史学研究会」の誕生である。これらの歴史学会には、経済学部や法学部出身の研究者たちが参加していた。新たに誕生した歴史学会では、従来の政治史を中心とした歴史学研究のあり方に疑問を呈し、これまでの歴史学とは異なる潮流を生み出していった。

こうした流れを受けて、社会史や経済史の研究分野でめざましい研究成果が歴史学にもたらされていく。⁽¹⁹⁾特に、明治期に成立した政治史中心の実証主義的な歴史学では研究対象とされていなかった民衆を支えてきた習俗や意識、生活の様子などに目を向けた研究が進められた。こうした歴史学研究の視点が、都市の発展によってもたらされた新たな市民たちを対象とした都市史の研究や資本主義の発達によって派生した階級意識を対象にしたマルクス主義的な歴史学といった歴史学研究の新たな枠組み⁽²⁰⁾を形成していったのである。また、歴史学研究は内部の変化に止まらず、外部においても近接する学問領域との関係性が問直された時期であった。例えば、「考古学」や「民俗学」は、歴史学研究に対する批判的なスタンスを取りながら、独自の学術的な発展を遂げていく⁽²¹⁾こととなる。このように、歴史学研究に「多様さ」を生み出す試みは、歴史教育の目的・内容・方法の変化として歴史教育研究にも環流されていく。例えば、歴史教育史的にみても、1930年代頃を境にして、『研究評論歴史教育』、『地理歴史教育』、『国史教育』、『最新史観国史教育』、『実践国史教育』などの歴史教育に関する専門的な教育雑誌⁽²²⁾が誕生する。これらの歴史教育雑誌には、歴史学研究者たちも多くの論稿を寄せており、歴史学研究の最新の成果を示す貴重な媒体の一つであった。そして、こうした「専門的学知」を担っていたのが東京帝国大学をはじめとするアカデミズムであった。このアカデミズムで生産された「専門的学知」は、学問的な発展に寄与するだけでなく、歴史教育雑誌を通じて、歴史教師たちにも普及していった。これらの歴史教育雑誌に寄せられた論稿には、歴史教育の課題と

して、社会史や経済史の研究成果を取り入れた教材研究が初等教員によって論じられるようになる。初等教員たちも歴史学の新たな研究成果を自身の歴史教育研究に生かそうとしていたのである。こうして、「専門的学知」と「実践的学知」を結ぶ歴史教育情報の回路⁽²³⁾が登場したのである。それに伴って、歴史教育雑誌は、「専門的学知」、「理論的学知」、「実践的学知」を相互に関連させる機能を果たしていくこととなった。歴史教師たちは、歴史教育雑誌を通じて、新たな「専門的学知」を獲得しながら、「理論的学知」と「実践的学知」を有機的に自らの授業に結びつけていったのである。

(3)「教授」と「学習」の作用を追求する「実践的学知」と歴史教育の方法

大正自由教育期は、子どもたちの学習のあり方にも大きな変化⁽²⁴⁾をもたらした。そのなかで、明治期の「教授」に代わる新たな教育理論として登場したのが「学習」⁽²⁵⁾である。この「学習」の教育理論を体系的にまとめたのが奈良女子高等師範学校附属小学校の木下竹次であった。木下は、『学習原論』や『学習各論』といった自らの教育理論を「学習法」としてまとめるだけでなく、奈良女子高等師範学校附属小学校の機関誌であった『学習研究』⁽²⁶⁾によって、全国の初等教員たちに影響を与えた。こうした「実践的学知」は、「専門的学知」や「理論的学知」とは異なる多様なルートを形成していくこととなる。

例えば、奈良女子高等師範学校附属小学校の『学習研究』はもちろんのこと、東京高等師範学校附属小学校の『教育研究』、広島高等師範学校附属小学校の『学校教育』、東京女子高等師範学校附属小学校の『児童教育』、成城小学校の『教育問題研究・全人』などはその代表的なものである。⁽²⁷⁾明治期の画一的な学習方法⁽²⁸⁾への批判から新たな教育理論が求められた大正期を経て、昭和期に入ると、「教授」や「学習」の教育的作用を歴史教育研究の一つとして初等教員たちが自らの研究の中で検討するようになる。そうした試みは、全国的に先駆的な取り組みを進める高等師範学校附属小学校や私立小学校を核としながらも、地方の小学校においても意欲的な実践が展開された。こうして生み出された「実践的学知」

を共有する「場」が教育雑誌であった。

木下は1920年に『小学校』という教育雑誌に「学習法」に関する論文を発表して以来⁽²⁹⁾、実践的な研究を深めていく。そのなかで木下は、「創作的学習」を各教科で実践することを模索していった。また、学習方法についても「分科」と「合科」という新しいスタイルを提案していた。木下の「合科」という視点は、明治期から一貫して「分科」で行う形式が定着していた歴史教育に対し、歴史に「学習」の概念を導入するとともに尋常科の高学年だけでなく、低学年や中学年にも拡大して捉える役割を果たした。このように「学習法」を確立した木下は、「学習法」の理論を実践しながら、より普遍的な理論としての「実践的学知」を奈良女子高等師範学校附属小学校で共同的に追究した教師の一人であった。

こうして明治期と大正期には、「教授」と「学習」の教育理論を基盤にして「実践的学知」が形成された。この「教授」と「学習」は初等教育の実践的理論として昭和期に全国的に広がり、歴史教育との関係もまた「教授」と「学習」の視点から再構築⁽³⁰⁾されていく。その過程で「学習」の教育理論は、「教授」に対する新たな理論として受け入れられる一方、多くの初等教員から批判を受けることになる。また、「教授」と「学習」を対立的に捉えるだけでなく、両者の教育理論としての可能性と限界を指摘する初等教員も現れた。では、昭和戦前期の歴史教育をめぐる「実践的学知」はどのように構築されたのだろうか。また、こうした重層的な歴史教育をめぐる構図はどのようなものだったのだろうか。次章では、「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」の3つの学知が交錯し、新たな<歴史教育>言説が生成された「場」としての東京高等師範学校附属小学校に着目しながら考察する。

3. <歴史教育>言説の形成と歴史教育の「学」としての再編

(1)『教育研究』の誕生と東京高等師範学校附属小学校の教育理論の変化

東京高等師範学校附属小学校では、同校の機関誌である『教育研究』を刊行し、全国の初等教育実践のモデル

を示す役割⁽³¹⁾を担ってきた。『教育研究』に先駆けて、『教育時論』や『教育評論』、『教育実験界』などの教育雑誌が1880年代から1890年代にかけて次々と刊行されていた⁽³²⁾が、初等教育を専門的に取り扱った『教育研究』の影響は、初等教員の教育実践上の課題や要求に応える上で大きなものであった。その後も、『学校教育』、『学習研究』、『児童教育』といった高等師範学校附属小学校系の機関誌が発行されたが、東京高等師範学校附属小学校の機関誌であった『教育研究』の与えたインパクトは大きく、全国の小学校の教師たちに広く普及していた。

東京高等師範学校附属小学校の「実践的学知」の位置づけは、東京高等師範学校との密接な関係によって支えられていた。1930年代になると、東京と広島に文科大学が設置され、帝大とは異なるアカデミズム化⁽³³⁾が進められると同時に、「専門的学知」と「理論的学知」の関係も新たな展開を迎えることとなった。

歴史教育研究においても、東京高等師範学校は、「理論的学知」を生成する「場」としての機能を果たしていくこととなる。特に、1930年代に歴史教育研究で先導的な役割を担ったのが先述した東京高等師範学校教授の中川一男であった。欧米留学から帰国後、中川は精神科学の理論を取り入れた歴史教育論を『歴史学及歴史教育の本質』で発表している。こうした中川の「理論的学知」⁽³⁴⁾は、「実践的学知」の形成に大きな影響を与えていた。

このように昭和戦前期には、帝国大学や高等師範学校を基盤にした歴史学者や教育学者たちによって「専門的学知」と「理論的学知」を融合させ、「実践的学知」が創り出されていた。こうした構図で歴史教育の言説と歴史教師との関係をみてみると、歴史教師が学校現場で行う歴史教育の実践はそれ自体が単独に存在して、子どもたちに教えられているのではなく、「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」の3つの視点が基盤となって個々の初等教員の歴史授業を「実践化」させていたことがわかる。さらに、そうした葛藤のなかで生じた<歴史教育>言説は社会的な文脈と無関係に存在していたのではない。例えば、「説話」「理会」「合科」「作業」といったさまざまな教授理論が歴史教師たちに求められた背景と歴史教育に課せられた教育的課題は相互に関連するも

のであった。それゆえ、こうした社会的な文脈に依存しながら、「歴史」に対する教科観も変容していったのである。

特に、昭和戦前期には、歴史教育の理論と方法のパラダイムに大きな転機が訪れる。そのなかで、なぜ「歴史」を教えなければならないのかという根源的な問いが教師たちによって再構築されていく。その姿は、一般的な教科理論から各教科の固有の教科理論との往還のなかで歴史教育としての独自性を示すように変貌を遂げていった。その基軸となっていたのは、明治期の教育学の伝統であった「教授」と大正期に新たに登場した「学習」によって生じた教師たちの教科観の間の揺らぎであった。

明治期に欧米からの移入された「学」としての教育学は、ヘルバルト主義派の教育学を理論化した東京高等師範学校附属小学校において受容された。⁽³⁵⁾しかし、ヘルバルト主義派の教育理論が批判的に捉えられ、大正期には多様な様相を見せるようになった。歴史教育においても、「教授」と「学習」の狭間の教科観の揺らぎ⁽³⁶⁾は、教師と子どもの関係性を変容させ、学習内容や方法を多様化させた。こうした新たな歴史教育の課題を踏まえた理論と実践をつなぐ教育情報回路の「場」が全国地理歴史訓導協議会であった。昭和戦前期の歴史教育は、全国地理歴史訓導協議会での議論を経ながら、「理論」と「実践」の再編が図られていったのである。では、全国地理歴史訓導協議会の「場」ではどのような議論がなされていたのであろうか。

(2) 全国地理歴史訓導協議会の概要と歴史教育研究の特色

東京高等師範学校附属小学校を舞台にした全国小学校訓導協議会は、1915（大正4）年、1921（大正10）年、1927（昭和2）年、1934（昭和9）年、1938（昭和13）年の5回にわたって歴史教育に関する協議会を開催した。⁽³⁷⁾第一回と第二回の協議会では、国民の志操や歴史の本質についての議論がなされた。国史が単なる知的教科でないとすればどのような役割があるのかということが話題となった。特に、第三回へとつながる議論として歴史哲学の視点から「文化」

の概念が取り上げられたが、概念の定義に差異が生じたために討論では初等教員たちの議論に齟齬がみられた。また、第五回と第六回の協議会では、第三回の議論を踏まえて、歴史における「理會」についての実践方法が数多く論じられた。また、時局の変化と同時に、日本精神との関係性が「歴史」という教科に問われていった。このように全国地理歴史訓導協議会は、当時の歴史教育の課題を反映した論題が、全国から集まった初等歴史教師たちによって討議された。そのなかで、本稿では、1927年に開催された全国地理歴史訓導協議会（以下、第三回協議会と略称）に着目する。なぜなら、この第三回協議会が大正期から昭和期に移行する時期に開催され、歴史教育における一つの転換点となっていたからである。

【表1】は、第三回協議会での発表題目の一覧を示したものである⁽³⁸⁾。この第三回協議会は大きく3つのパートでの発表と質問討議によって進められた。第一のパートは歴史教育の原理、第二のパートは歴史教育の内容、第三のパートは歴史教育の方法についてのものであった。本協議会は、各発表者が自らの論を展開しながら質疑と討論の形で進められた。第三回協議会の開催にあたって、藤岡継平（文部省図書監修官）、平泉澄（東京帝国大学助教授）、三宅米吉（東京高等師範学校長）が緒言を寄せている。では、それぞれのパートで初等教員たちが議論した歴史教育研究の内容はどのようなものだったのだろうか。

(3) 全国地理歴史訓導協議会という「場」と＜歴史教育＞言説の多様化

第三回協議会の議論には、次の3点に特色がみられる。第一に、歴史教育の原理をどのように考えるかということである。ヘルバルト主義派の教育学の影響を受けて、明治期から大正期においては五段階教授法や三段階教授法が歴史教育にも取り入れられていた。⁽³⁹⁾しかし、精神科学的教育学の影響が強くなると、歴史教育の原理でも「理會」の概念が「理論的学知」として議論されるようになる。こうした「理論的学知」の形成は、歴史教育実践にも影響を与えていた。第二に、歴史教育の内容をどのように考えるかということである。国定教科書に書かれた歴史叙述と求められている教育的課題を組み合わせ

番号	氏名	所属	論題	頁	備考
1	藤岡継平	文部省図書監修官	小學及師範教育を一貫して國史教育の完成を期するの意見	3-35	講演
2	平泉澄	東京帝国大学助教授	歴史の本質に就いて	36-61	講演
3	三宅米吉	東京高等師範学校長	御挨拶	92-96	講演
4	金子喜一郎	東京府北豊島郡大泉尋常高等小学校	文化創造の立場に於ける國史教育観	1-8	会員報告
5	石綿房次郎	千葉県東葛飾郡浦安尋常高等小学校	現代の趨勢より見たる國史教授の要諦	9-13	会員報告
6	大石久市	静岡県静岡市静岡三番町尋常高等小学校	現代の趨勢に鑑み國史教育上考慮すべき事項	15-17	会員報告
7	根本幹三郎	東京市西ヶ原瀧野川尋常高等小学校	我親國史教授の要諦	18-23	会員報告
8	片桐薫	新潟県高田師範学校	國史教育の眞諦	24-28	会員報告
9	山本安吉	名古屋市猿子尋常小学校	國史教授の大方針	29-37	会員報告
10	笠岡一夫	広島師範学校	國史教育の教行信證	38-42	会員報告
11	渡邊晃	山梨県南都留郡西桂尋常高等小学校	國史教育と靈の永遠性	43-52	会員報告
12	山下義則	静岡県志太郡六合小学校	國史教授の反省	53-58	会員報告
13	中村公平	新潟県中頸城郡針小学校	國史教授に對する教師の着眼	59-64	会員報告
14			質問討議	65-78	会員報告
15	渡邊丈次	兵庫県姫路師範学校	國語讀本歴史的教材の系統的考察	79-85	会員報告
16	伊藤栄作	愛知県南設楽郡東郷東尋常高等小学校	高等小學國史中神代史の取扱に就て	86-93	会員報告
17	青木隆治	埼玉県北埼玉郡三俣尋常高等小学校	高等小學國史文化史教材の取扱について	94-97	会員報告
18	竹尾彌次	東京市常盤尋常小学校	文化史の教授に對する一考察	98-101	会員報告
19	志村光嗣	神奈川県三浦郡衣笠尋常高等小学校	國史教育に於ける女性史教育の提唱	102-104	会員報告
20	伊佐治清市	岐阜師範学校	尋常小學に於ける近世史教授	105-111	会員報告
21	安江重造	名古屋市高岳尋常小学校	尋常小學國史補充教材選擇上の二大眼目に就て	112-118	会員報告
22	菲塚一二郎	埼玉師範学校	歴史教授の生活化	119-121	会員報告
23			質問討議	122-130	会員報告
24	島田福次	埼玉県比企郡大河尋常高等小学校	國史教育私見	131-136	会員報告
25	國井忠男	福島県師範学校代用附属清水小学校	私の歩める國史教育	137-146	会員報告
26	西村定一	呉市二河尋常小学校	國史教授の本質と學習法	147-153	会員報告
27	橋本惣右衛門	埼玉県入間郡堀兼小学校	農村に於ける歴史教授の過程の實際	154-156	会員報告
28	村越豊一	福島県女子師範学校	國史教授に入るまで	157-164	会員報告
29			質問討議	165-175	会員報告
30	伊藤進	茨城県新治郡午渡尋常高等小学校	時代觀念の養成に就きて	176-180	会員報告
31	田澤義竭	北海道函館師範学校	國史教授上の考察に就て	181-187	会員報告
32	遠藤定一	新潟県中頸城郡稲田小学校	兒童の生活を基調とせる國史復習法案	188-208	会員報告
33	田邊譽三郎	新潟県佐渡郡真野尋常高等小学校	郷土的繪畫的環境による吾が校の國史教育	209-217	会員報告
34			質問討議	218-227	会員報告
35	山田義直	東京高等師範学校附属小学校	國史教材の觀方	494-503	部員報告

【表 1 全国地理歴史訓導協議会発表題目一覧】

せて「専門的学知」から歴史教育を再構築しようとする試みが進められていた。例えば、「神代史」や「現代史」をどのような歴史授業にすべきか、「民衆史」や「文化史」、「経済史」、「女性史」⁽⁴⁰⁾ など新たな歴史学研究成果を歴史授業に生かすべきかといった課題が歴史教師らによって具体的に論じられていた。第三に、歴史教育の方法をどのように考えるかということである。歴史教育においても「教授」で授業を進めるか「学習」で授業を進めるかという「実践的学知」にどう対処するかという問題は初等教員らの関心を集めていた。地方の初等教員たちも先駆的な歴史授業に取り組む一方で、授業の進め方について困難な課題に直面していた。こうした新たな実践的課題に対処するための方法を模索する「場」が初等教員たちに求められていた。したがって、全国地理歴史訓導協議会という「場」は歴史教育の原理・内容・方法といった多角的な視点からの改善に資す

るものであり、その役割は大きいものであった。加えて、全国から初等教員が集まって自らの教育実践をもとに具体的に歴史教育の課題を論じるというスタイルは歴史教育情報を共有するネットワークを形成する上で画期的なものであった。第三回協議会は、「理論的学知」「専門的学知」「実践的学知」という歴史教育に関する3つの学知から新たな<歴史教育>言説を生成する「場」として機能したのである。

4. 全国歴史地理訓導協議会にみる「実践的学知」の再構築のプロセス

(1)「文化科学」による学問観と歴史の「外面性」と「内面性」

第一のパートでは、歴史教育の原理に関わる問題がテーマとされた。ここでは、歴史教育をめぐる科学観の

違いが浮き彫りとなった。では、第三回協議会に参加した人々は「歴史」をどのように捉えていたのだろうか。まず、根本から国史の本質をどうみるかという点が質問された。この問いに対して、大石は歴史を「人類が生活することによって作り出された各時代の個性や価値を研究するもの」と答えている。⁽⁴¹⁾ここで、大石は「科学」を「自然科学」と「文化科学」に分けて、歴史を「文化科学」に類型化している。そして、歴史の価値関係における「個性」を認識するのが歴史であると定義し、「国民の志操養成」という歴史教育のもう一つの目的を「文化科学」という視点から捉えて、「歴史学」との相違点に論及している。⁽⁴²⁾それに対して、【資料1】は、金子が「文化科学」の視点から歴史教育の教材をまとめたもの⁽⁴³⁾である。

【資料1 文化創造の立場における国史教育観】

【皇室中心主義國家的精神の養成】

「我が国史教材の中心となるべき思想であるが、稍もすると偏狭保守没批判的な観方に於て、徒に被教育者をして盲信せしめ、果ては彼等の将来を昏迷に導くものがある。私は先に述べたる如く、我が皇祖高宗の御威徳は、我が大和民族の代表として、文化価値へ向つて創造的な輝かしい歩みをなして来たことを悟得せしめたい。以てそこに自ら皇室を尊崇し國民としての自覚を見出さしむべきである。」

【人物史】

「偉大なる人物は何時の時代に於ても、文化創造（マ）の先覚者であり、而して其の時代をさへ劃するものである、其の偉大さは普通妥當的な價值に照して被教育者が自己の人格を其の人物の中に生かし得るものでなくてはならない。」

【戦争史】

「戦争は文化創造の上起る一大變動である。そこには非常に新鮮な生々とした覺醒的な文化を創造する、然し其の半面には前時代の文化を破壊し、急激な急険性を帯びる部面も多く存する、故にこれを醸成する中心人物なり、時代思想なりを厳正な批判の眼をもつて見なくてはならない、而して戦争にある文化的向上の方面を十分に考察させ、又一面戦争をさげ、平和を愛好する念を養はなくてはならないのである。」

【文化史尊重】

「一時代を背景として創造せられた風俗學問藝術宗教等は何れも其の時代の特色をなし、而もそれが國民性の力によつて或は向上せる状態を見出さしめたい。更に其の文化が現代に如何なる影響をもつか、尚将来の文化を如何に發展させるかの反省資料乃至基礎資料とせねばならない。」

【民衆史尊重】

「何れの國の歴史に徴するも民衆史は余りに多く知ることは出来ない。然し歴史を構成する原動力は國民精神乃至民族の活動に俟たなくてはならない。此の意味から為政者が常に民衆の統率に努力し、民衆を基礎とする政策をとつてゐることは所々に現れてゐる。即ち其の時代の背景には何時も民衆の大いなる活動があつたことを忘れてはならない。」

【女性史の尊重】

「女性の覺醒の目ざましい現代に於ては、國史の上にも此現れを見出して、史上の女性の活動を知り、眞の日本の女性の自覺をなさしめなくてはならない。此の意味に於て國史教材の上にも此の種の教材をより多くすべきである。」

【政治史經濟史の尊重】

「政治史經濟史は民衆史との關係深く、又其の時代の文化の中心勢力をなすものである故、其の政策及經濟的影響につきては充分嚴密な觀察を要する。」

【郷土史尊重】

「一國の文化が一地方の文化に基因することは論をまたない。一地方の優秀なる文化の歴史は、やがて優秀なる國家の歴史となるものである。然も郷土は被教育者の現實の生活環境である上よりしても、此の教材を重要視せなくてはならない。其の地方の文化の源泉をなせる歴史的遺跡研究し保存し尊敬することによつて、郷土愛の精神、愛國的精神を涵養すべきである。」

【神治（マ）伝説の尊重】

「神話及傳説は其時代乃至其の時代の偉人の思想感情を表現したものであり、其の事實の如何を外にして、その内面に流れたる根本精神は十分に尊重すべきものである。實に、神話及傳説は我國古代の國民理想の憧憬の的であり、國民理想の計畫の表れを見ることが出来る。これによつて古代の文化發展の跡もうかがはれるのである。」

【西洋史東洋史との關係】

「我が國の文化は、東洋即ち支那印度の文化の影響を受け、次に西洋文化の影響を受けて、今や眞に優秀なる日本の文化となつたのである。此の意味に於て、西洋史東洋史の中我國に關係あるものは特に重視して、我が世界からうけた以上述べたる如く私の教材は各相即不離の關係にあつて、相互に影響し合ひ結合しあつて全一としての國家的文化を創造することを見出すにある。」

【出典】金子喜一郎（東京府北豊島郡大泉尋常高等小学校）「文化創造の立場に於ける國史教育観」『教育研究』1927年7月、4-6頁より引用。

【資料1】をみると、「皇室中心主義國家的精神の養成」「人物史」「戦争史」「文化史」「民衆史」「女性史」「郷土史」「神話伝説」「西洋史東洋史との關係」といった様々な視点から「文化」と「歴史」との關係性を

捉えているのがわかる。「理会」する対象としての「歴史」を多様な視点から捉え直していることは、「歴史」が「文化科学」から構成されるという学問観に歴史教育も強く影響を受けていたことを物語っている。そして、歴史教育の原理に関わる学問観を「自然科学」と「文化科学」の両者が異なるものとする中で、「文化科学」の学問観に基づく「理会」の概念が歴史教育のなかで再構築されていった。こうした過程を経ながら、精神科学的教育論の論理が歴史教育の原理として共有されたのである。次に議題となったのが歴史教育における「歴史」の外面性と内面性の問題である。まず、根本は、国史教授の「内面性」という点に言及している。⁽⁴⁴⁾ここでは歴史における「史実」との関係が問われていた。渡邊は、「史実」と「人物」とを有機的に考察することが必要であることを説いている。⁽⁴⁵⁾他方、根本は国史教授を「外面」と「内面」とで対立的に捉えるのでは、どちらかに偏っているのではないかと疑問を呈している。そこで、根本は国史教授の「外面」と「内面」を相関的に捉える視点が必要であるとしている。片桐もまた、ある場面で児童の心を躍動させなければ国史教授の目的は達成できないと考えていた。⁽⁴⁶⁾加えて葦塚は、史実を構成する一つの要素が「外面」で、価値的に眺めてみたのが「内面」ではないかとしている。⁽⁴⁷⁾こうした議論から歴史の「外面」と「内面」という問題が初等歴史教師たちにとって大きな歴史教育の課題になっていたことがわかる。山田はこうした初等歴史教師たちの疑問に対して具体的な歴史的事件や人物から考えるように論じている。⁽⁴⁸⁾ここで山田は「和氣清麿」を事例にして解説している。まず、「外面性」とは、歴史上の年月何年何月誰が（和氣清麿が）、どこに（宇佐八幡宮に）、何のために（神勅を受けに行くために）といった資料的なことを指している。それに対して、「外面性」とは、その出来事の奥に潜んでいる気持ち（神勅を奉奏したときの清麿の気持ち）を歴史家が自分の主観によって想像して書いたことであるとしている。山田は、こうしたところから歴史の観方が異なってくることを指摘している。山田は、歴史の輪郭として現れない「思想」や「感情」といった「内面性」を知ることが重要であると考えていたのである。したがって、歴史は「史実」という輪郭だけでは成立せず、その内容を考えることに意義があると捉えてい

た。山田の言葉を受け、葦塚や渡邊も歴史的事件や人物を価値的にみて、「内面性」を読み解くことが必要であると捉え直している。そして、渡邊はその「内面性」となる精神を把握することが歴史的事件や人物の「理会」につながると述べている。⁽⁴⁹⁾山田は、歴史における「外面性」が資料でそれがなくては歴史は成り立たないとし、客観性を離して作られたのが小説や物語だとしている。そして、歴史における教育的価値を左右するのが、思想や感情からみた「内面性」であるとし、「外面性」と「内面性」を二元的に捉えるのではなく、一元的に捉える必要があるとしている。⁽⁵⁰⁾

(2)「神代史」や「郷土史」の取扱いをめぐる学問との関係

第二のパートでは、歴史教育の内容に関する問題が論議された。ここで関心を集めたのが神代史を国史教授でどのように取り扱うのかという問題であった。伊藤は、神代史の取り扱いに対する悩みを協議会で投げかけている。例えば、「出雲には今でも八つの谷を跨るような大蛇がいるのか」「高天原を何で降りたのか、飛行機で降りたのか」「大八洲はどこに生まれたか」といった児童からの質問にどう対処したらよいのか⁽⁵¹⁾というものであった。伊藤は、こうした子どもたちの疑問に対して学問的な成果をもって答えようとしていた。協議会で伊藤が依拠した歴史学の成果が久米邦武博士の研究であった。伊藤は、1926年に早稲田大学から再版されたばかりであった久米の『日本時代史』⁽⁵²⁾を読み解いて、古代史における神話の取り扱いを整理して【資料2】のような形にまとめて協議会で発表している。

【資料2 高等小学国史における「神代史」の取扱い】

神代史教授要旨

- 一、我が國建國の特異なる事情を探り
- 二、國家の成長發展の要素が悠久遼遠なる往代に發生せる事實を知らしめ
- 三、純眞自然の信仰祖國愛を高唱し國民精神の向ふ所を明に明にす。

現今神代史取扱の欠陥

- 一、國定教科書に就いて
 1. 立國の本義闡明の為に教材不足の感あり
 2. 莊嚴雄大崇敬憧憬の方面より見て文章に精彩なき感あり

二、教授者の欠陥

1. 教授者神代史教授の識見信念に乏しく
2. 悠久の神代吾等凡人知るべからずと逃げつつ
3. 假空的なお伽噺的神話を事実と信ぜしむべく強要し
4. 児童の質疑に対する答解曖昧不鮮明
5. 児童の感奮興起を促し年少脳裡に感激せしむる點少きが如し

高一児童の心的特徴

- 一、自立獨立の精神發達し益々合理的自覺的となる
- 二、将来の目的其他に關し理想が現實的である
- 三、社會的觀念國家的精神が益々發達する

吾等の神代史取扱に就ての念願

一、事實に徴して全然信ぜられない事柄を教へてまで児童を導いて行かねばならぬといふ理由は無いと思ふ
 二、假空的な神秘的な神話それは神々しくも亦美しい話ではあるが。一步現實の正解に踏み込んで行つた時児童は幻滅の悲哀を感じないらうか。悲哀と懷疑（青年が神話を信ぜず苦しむ）の心から却つて我が國の眞價教育の効果を疑ひ眞面目を蔽ひはせぬかとおそる。
 三、諸説あり當否決し難き問題に對しては教師の信念からほとぼしる熱と愛とによつて諸説をあげ、児童の史實批判をなさしめ、教授者の信念を確立して断案を下したい。

四、近時人類學、考證學、言語學、心理學、地理學等の長足なる進歩による史料調査の結果眞實爬羅剔抉して其の眞相を捉へ神代の忠實また人間の常規に違はざる事を示し、科學を逸脱した神話的材料を現實化し合理化して児童に納得せしめ、神代史をして晃々の光を放たしめたいと思ふ。

五、神代史學習指導

- 一時 既習整理と獨自學習 注入教授は排す
- 二時 研究發表 質疑応答 批判推理せしめ教師の明快な判断
- 三時 教授（主として教科書中心） 教科書尊重
- 四時 教授（敷衍廣く深く）

「國史は兒童學習のみにては少くとも設備不充分的吾校に於ては歴史精神が理解されないと思ふ。情操陶冶が出来ない、力あり、熱あり、愛ある教授者の説話により祖國愛を高唱し剛健なる國民性格を培養したい。」

伊藤栄作（愛知県南設楽郡東郷東尋常高等小学校訓導）
 「高等小學國史中神代史の取扱に就て」『教育研究』、
 1927年、86-88頁より筆者作成。

しかし、それに対する初等歴史教師たちの反応は批判的なものであった。例えば、根本は、「岐美の二神の国

土経営」や「スサノオと八岐大蛇の神話」が事実には照らして信じられない事柄であるということについて、一般に神話として国民が肯定しているものを否定できるのかと疑義を呈している。⁽⁵³⁾ また、幾人かの学者が示している見解そのままを国史教育の材料とする点も批判している。それに対して、伊藤は、学問的に諸説ある問題についても教師がいろいろな説を取り上げて、子どもたちがそれについてどう思うのかを考えさせることが必要であるとしている。⁽⁵⁴⁾ 伊藤は、大人になったらわかるのだから子どもたちはこういうことは知らなくてもよいという態度ではなく、現代の歴史学でここまでは分かっているけれどもこの部分はまだはっきりとしたことが分かっていないということを伝えることが大切であると捉えていた。一方、渡邊は伊藤の悩みに共感しながらも、神代史は私たちの祖先が大きな理想を描いて、その実現に進んできたものと考え、現代の理性から判断して分析するのはどうかと述べている。渡邊も初等教育と中等教育における神話の取り扱いを分けて考えるべきだとの立場に立っていた。こうした議論のなかで、渡邊丈治は、神話の取り扱いを、①自然科学的解釈、②宗教的解釈、③人為的解釈、④精神科学的・文化科学的解釈の四つに類型化している。⁽⁵⁵⁾ 渡邊丈治によれば、伊藤の意見が①の立場になっていると指摘したうえで、自らは④の立場から神話を捉えるべきだと説いていた。協議会に参加していた石綿も久米の学説を批判的に捉えながら、国体の觀念と情操陶冶の観点から伊藤の意見に異を唱えていた。山田はこうした意見を総括して、神話に関する学説を整理して更なる研究をするように促していた。⁽⁵⁶⁾ 一方、ここでの協議でもう一つの話題となったのが「郷土史」に関する問題であった。渡邊は、教科書に取り上げられた資料が少ないことを指摘している。⁽⁵⁷⁾ そこで渡邊は、埼玉県のをあげて、考古学的な視点からも郷土を捉える必要があることを説いている。また、村越の学校では尋常科四年から「郷土史」を課して、子どもたちの目の前に見える寺院、歴史的事実のある山といった郷土に関するものを四年の学習で整理していた。⁽⁵⁸⁾ さらに、低学年から系統立てて郷土史の教育も行っていた。加えて、村越のいる福島県では福島市の教育会が編纂した郷土読本を使用し、児童博物館も設置して、「地理」「歴史」「理科」に関する資料を集めて児童の学習に役

立てていた。渡邊丈治も兵庫県の「郷土史」の事例から四年生で観察科を特設し、観察科の目的や教授細目を作り、郷土地理の教科書の指導をしていることを紹介している。⁽⁵⁹⁾ このように、歴史学をはじめとして関連する諸学問分野の新たな研究成果を視野に入れながら、どのような内容を歴史教育で教えるのかをめぐって、初等教育に携わる歴史教師たちは逡巡していたのである。

(3)「学習」の環境と「教授」のプロセス

第三のパートでは、児童の学習環境に関する討議がなされた。ここでは、国史科の学習環境をどうするのかという問題に大きな焦点が当てられた。根本は、国史科の学習環境を国史の要素である「神話」「口碑」「伝説」「遺跡」「遺物」「絵画」「写真」といった様々なものから捉えていた。⁽⁶⁰⁾ 特に、根本はこうした国史科の学習環境に関わる記録を「国史的分団」あるいは「国史的集団」と呼び、これらを物的材料と心的材料に区分している。そして、国史的環境の整理というのは、「郷土」を基準にして、「国史的分団」や「国史的集団」を考えることに意義があるとしている。そのため、国史の参考書としては数多くの書籍を取り上げている。こうした歴史教育を行う学習環境の整理という視点は、「学習」という教育方法の改革と関連がある。明治期から歴史教育のスタンダードとして定着した「教授」はいかに子どもたちに画一的に歴史の内容を伝えるかに重点が置かれていた。一方、大正期に登場した「学習」では、子どもたちが歴史の内容に興味をもって自身で考えるプロセスに重点が置かれた。したがって、子どもたちが「学習」する環境を整えることは、「学習」のプロセスにおいて重要な要素であった。だが、子どもに重点をおいた歴史の「学習」は「教授」に対する歴史教師たちの方法論では批判的に捉えられていた。この学習方法に関する議論でも、国史の時代観念に関する質問が出されて、本協議会では十分な議論を展開することができなかった。葦塚は、「歴史教育における説話はどのような地位を占めるか」「国史教授が学習上、その本質から考えて具体的にその日の授業においてどのように現れなければならないか」といった国史教授の方法に関する問題が具体的に討議されないことへの不満を口にしている。⁽⁶¹⁾ しかし、歴史

教育をめぐる方法論の是非は初等歴史教師らによって色々と論議されていた。例えば、金子は国史を読むことを問題にしている。⁽⁶²⁾ 金子は過去に建設された文化の跡を現在に生かすことで将来の文化の創造に国史教授がつながると主張していた。したがって、国史教科書を読み、その問題を研究していくことを重視していた。国史教科書の中にある様々な文章を読み、その文章の奥まで考えていく。その過程で参考書を調べたり、教師が指導したりして、その研究が終わったら共同研究で子どもたちが研究したものを発表する。それによって、「史実」もより明らかとなると金子は考えたのである。伊藤は、学習指導に関する金子の発言に対し、「問題構成」「個人研究」「共同研究」を行うが、「教授」は行わないのかと問うている。⁽⁶³⁾ 金子は、児童が出した色々な問題を児童と教師が共に考えていく過程で、児童が選択した問題についての指導を行うこと、個人研究をする場合に教師が子どもの相談相手となることが「教授」となると答えている。⁽⁶⁴⁾ また、共同研究の場合でも、子どもと教師が共に研究して、子どもたちの個人研究の成果を確認する中で、児童が研究したことに足りない点や難しい点を教師が指導することも「教授」と捉えていた。さらに、「情操陶冶」についても質問している。金子は、教師の話をただ聞いているだけでは児童の「情操陶冶」は難しく、子ども自身が自ら研究し、自ら体認することが本当の「理解」に至ると答えている。⁽⁶⁵⁾ 一方、国井は、「児童の生活は何を指しているのか」「国史を生活するとはどのようなことか」という問いを発している。⁽⁶⁶⁾ 葦塚は、国史教育では過去のそれぞれの生活意識の中でできるだけ児童に「全我的生活」をさせることだと答えている。⁽⁶⁷⁾ 他にも、【資料3】のように「教授」と「学習」の問題は、本協議会のなかでは随所に話題にあがっていた。このように、「学習」の環境を捉え直すことで児童の身近な「生活」と学校の「国史」との関係を再構築していたのである。

【資料3 児童の生活を基調とした国史の復習法案】

- (d) 特に復習法案に就いて
 (一) 国史科における復習の等閑視された理由
 (1) 教師の態度
 (イ) 復習への誤解・・・復習の目的を理解せず
 (ロ) 復習法案の建設を厭ふ

- (ハ) 方法不十分にして直接その必要を痛切に感ぜず
- (二) 時間の経済的使用不十分
- (ホ) 似而非児童の個性尊重観
- (2) 児童の傾向
- (イ) 誤れる國史目的観
- (ロ) 一種の名誉心から進度に汲々
- (ハ) 復習そのものに興味をもたずよろこばない
- (二) 私の國史復習観
- (1) 理解力解釋力の徹底
- (2) 正確なる史眼の養成
- (3) 明確なる生長への進路を指示
- (4) 國史の眞髓を辿る
- (5) 無自覚な生活から生活及省の生活へ
- (6) 國史志操の傳承をちつと眺める心
- (7) 統括する力綜合する働系統化する
- (8) 極めて自然にしてしかも鞏固なる記憶力も養成 (中略)
- (三) 復習案の内容
- (3) 復習の方法
- (イ) 復習へのスタート
- (い) 目的の自覚・・・復習動機の喚起
- (ろ) 方法の暗示・・・復習態度確立への
- その教材を統括するに最もよい方法は何か
- △図解法 (系図中心・地図中心・絵画中心。六字文章)
- △表解法 (順年的・因果的・彙類的)
- △綴方・童謡詩等に表現
- △対話若しくは談話にて発表
- △グラフ利用
- △学校劇に演ずる
- △その他あらゆる方法を考へて
- 挿絵の利用
- 欄外摘出句の利用
- 環境の整理
- 学習の葉の活用
- (ロ) 復習の経路
- (い) 復習への (その教材の) 正しき目標選定
- (ろ) 自発的準備
- (は) 復習問題発見
- (に) 最もよき方法の考察
- 自己に適應せるもの
- 教材に適應せるもの 創作創造への道程
- (ほ) 結果の正誤反省批判
- (ハ) 復習結果の処理
- (い) 創作品に対する教師の態度
- (ろ) 國史展覧会・・・復習成績を展覧して長短相補ふ
- (は) 國史研究会・・・主として自己の研究を発表してよりよき道へ精進
- (に) 学級・学校学芸会の利用
- 談話対話或は学校劇として表現
- (ほ) 復習成績品の回覧・・・他をちつと眺める心

【出典】遠藤定一 (新潟県中頸城郡稲田小学校)「児童

生活を基調とせる國史復習法案』『教育研究』1927年、198-203頁より筆者作成。

5. 成果と課題

このように大正末期から昭和初期にかけては歴史教育研究において重要な画期であった。その理由は以下の3点に集約される。

第一に、歴史教育史的な視点から捉えると、歴史教育に関する専門的な教育雑誌である『研究評論歴史教育』が刊行されたのがこの時期であった。その後、歴史教育雑誌は、『地理歴史教育』、『国史教育』、『最新史観国史教育』、『実践国史教育』と多種多様な雑誌が刊行されるが、第三回協議会が開催されていた時点では、歴史教育に関する専門的な議論ができる環境はまだ十分に整っていなかった。そうした意味で、東京高等師範学校附属小学校の『教育研究』がもつ「ネットワーク」と全国地理歴史訓導協議会の「場」は歴史教育研究において、「理論的学知」と「実践的学知」を結ぶ重要な役割を果たすものであった。

第二に、歴史学研究の視点から眺めてみると、歴史学においても「考古学」や「民俗学」、「経済学」など近接する学問領域との学際的なアプローチによる社会史・生活史・経済史といった新たな研究成果が生み出されていた。こうした歴史学研究の成果を歴史教育で「実践化」するために、先駆的な実践家たちによってその理論と内容が吟味されていた。しかし、このような新たな歴史学研究の成果は、国定教科書の記述だけでは対応できないために、歴史学と歴史教育の新たな研究動向を踏まえ、「なぜ社会史や生活史、経済史といった分野の内容を歴史教育に取り入れる必要があるのか」といった原理的な問いから検討しなければならなかった。そのために、「専門的学知」を踏まえた上で、新たな歴史教育の「理論的学知」と「実践的学知」を再構築する必要があったのである。

第三に、教育方法史的な視点からみると、大正自由教育において花開いた「学習」の理論と明治期以来の「教授」の理論がせめぎ合いの状況を生み出していたことである。奈良女子高等師範学校附属小学校を中心とする木下竹次の「学習」理論は、「教授」理論にかわる新たな

教育実践の理論として大正期に注目を集めた。しかし、全国の初等教員たちにとって、子どもたちの学びの質を変える「学習」理論は、それを肯定的に受け入れるにせよ否定的に受け入れるにせよ自らの教科観を大きく揺さぶられるものであった。こうした葛藤が「実践的学知」へと還元され、教育的課題として歴史教育研究の「場」で論じられるようになったのがこの時期であった。したがって、「専門的学知」と「理論的学知」をどのように新たな「実践的学知」に位置づけていくのかが歴史教育の課題となったのである。

こうした理由を総合的に鑑みると、第三回協議会は歴史教育研究において重要な「場」であった。にもかかわらず、これまで十分に検討されていなかった。そこで、本稿では、第三回協議会においてどのような課題が具体的なテーマとして論じられていたのかを検討した。それによって、その「場」に集った全国の初等教員たちによって生成された〈歴史教育〉言説とはどのようなものであったのかを明らかにし、新たな歴史教育の「実践的学知」が再構築されていくプロセスを考察することができた。1930年代の〈歴史教育〉言説は「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」の3つの学知を通して、歴史教育の学習内容や方法を再構築し、教師や子どもの主体性を確立しようとしていた。それは、3つの学知が相互に作用することで生み出されたものであった。

こうして3つの学知が相互に関連することで生成された〈歴史教育〉言説は、歴史教育の「学」としての動きを活発にしていっていった。こうしてみると、結論として、全国地理歴史訓導協議会は、東京高等師範学校附属小学校という最も規範的な授業モデルを提示する「場」であると同時に、地方の小学校教師らが自らの教育言説を生成する「場」でもあったといえよう。

今後の課題は、昭和戦前期の歴史教育研究における3つの「学知」の関係性をより実証的に検討していくことである。

【註】

(1) 歴史教育の歴史を「戦前」と「戦後」に区分して、歴史教科書の記述をもとに考察した海後の研究は、歴史教育史を叙述する方法の典型的なスタイルとして定

着しており、現在も多くの歴史教科書の分析研究が基本的にこうした枠組みからなされている。海後宗臣『歴史教育の歴史』東京大学出版会、1969年。

(2) 1980年代の歴史教育研究の大きな成果が加藤らによる成果である。『講座 歴史教育』は全3巻が刊行され、歴史教育を歴史・内容・方法の3つの視点から分析している。海後の研究が教育学的な視点で歴史教育を論じているのに対して、加藤らの研究は歴史学的な視点に教科教育学的な視点を取り入れた歴史教育研究として評価することができる。加藤章編『講座 歴史教育1～3』弘文堂、1982年。

(3) こうした歴史授業という実践を通して歴史学と歴史教育の関係を問い直し、歴史を教えるとは何かということから歴史教師の主体性を捉える試みがなされている。今野日出晴「歴史を綴るために—〈歴史教師〉という実践—」『思想』(1036)、2010年、207-223頁。

(4) 「歴史科歴史」と「社会科歴史」の二つの視点から戦前と戦後の歴史教育を分析したのが小原の研究である。小原は教科教育学的な視点から歴史教育の目標・内容・方法を考察し、戦前の歴史教育が「歴史科」としての特性をもち、それを克服する形で戦後の「社会科」の歴史教育が生み出されたことを明らかにしている。小原友行『初期社会科授業論の展開』風間書房、1998年、14-22頁。

(5) 昭和戦前期の歴史教育研究を体系的な学知という視点から「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」という3つの学知として捉え、その学知がどのような人物やルートによって支えられていたのかを考察している。福田喜彦『昭和戦前期歴史教育実践史研究』風間書房、2012年、83-118頁。

(6) 戦後日本の教育実践をどのような歴史的枠組みで捉えるかという問題は近年の教育史研究における大きなテーマになっている。それとともに、「戦前」と「戦後」の教育実践の連続と断絶という課題も再びクローズアップされつつある。臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』三恵社、2013年。

(7) 歴史の教科観を稲垣は、「歴史科の教案においてみた、歴史教授において目的とされる概念形成、抽象は、歴史、社会の個性的、法則的把握を目的とするものでは

なく、所与の国体観、徳育原理への還元としての帰納である」と評している。稲垣忠彦『明治教授理論史研究：公教育教授定型の形成』評論社、1982年、362-365頁。

(8) 東京帝国大学や東京高等師範学校を中心にした講壇教育学においてもこうした精神科学による教育思想の影響を受けた「文化教育学」が教育学研究に新たな潮流を生み出していた。例えば、以下のような「精神科学」と「教育学」に関わる書籍が刊行されている。海後宗臣『ディルタイの哲学と文化教育学』目黒書店、1926年、乙武岩造『文化教育学の新研究』目黒書店、1926年、入澤宗寿『文化教育学と体験教育』同文館、1926年など。

(9) 精神科学的教育学はドイツの教育学の影響を受けて大正期から昭和期にかけてわが国で急速に広がった。こうしたドイツの精神科学的教育学と歴史教授に関する研究には以下の池野による一連の詳細な研究がある。池野範男「歴史教授と心情教科：ヴェーニガー歴史教育理論の基本構造」『広島大学教育学部紀要 第二部』

(38)、1989年、59-68頁、同「歴史授業原理としての歴史理解：ヴェーニガーの歴史教授原理」『広島大学教育学部紀要 第二部』(39)、1990年、67-76頁、同「精神的科学的歴史教授学の独立性の問題について：ブランドイーノ・ノール・ヴェーニガー」『史学研究』

(189)、1990年、21-41頁など。

(10) 教育学に「解釈学」の方法論を取り入れた石山は、「理會」という概念をもとに、「体験」や「表現」の意義について西洋と日本の解釈学史を繙きながら論じている。石山脩平『教育的解釈学』賢文館、1935年、339-353頁。

(11) 大西は、1930年代に国語教育言説が形成された「場」としての全国小学校訓導協議会に着目して、「読み」の視点から再構築された国語学と国語教育学の関係性について検討している。木村元編『日本の学校受容教育制度の社会史』勁草書房、2012年、145-187頁。

(12) 「理解」の認識論による社会科授業は今日においても初等教育の授業理論のひとつとして認知されている。この授業理論は、ドイツの精神科学を起源とする「理解(Verstehen)」によって規定されている。詳しくは以下の論文を参照のこと。伊東亮三「社会科授業理論の認識論的基礎づけ(Ⅰ)：「追体験し意味を理解する社会

科」の場合」『日本教科教育学会誌』8(1)、1983年、27-32頁。

(13) 中川一男『歴史学及歴史教育の本質』四海書房、1927年、174-177頁。中川一男(1893～1949)は、東京高等師範学校地理歴史科を1916年に卒業後、同校の研究科へ進学して、西欧中世の経済社会史を専攻した。東京高等師範学校として西洋史を講じ、文検の試験委員も務めるなど歴史教育の分野においても活躍した。

(14) 東京高等師範学校附属中学校編『東京高等師範学校附属中学校一覧 自大正9年4月至大正10年3月』、1925年、72頁。

(15) 浅海正三は、歴史教授法に関する論文を以下の書籍に執筆している。歴史教育研究会編『歴史教授法概論』四海書房、1935年、同『新国史教授法』刀江書院、1937年など。

(16) 木代修一は、歴史教育研究会が戦前刊行した歴史教育関連の以下の書籍に「美術史」関連の論文を執筆している。歴史教育研究会編『明治以後に於ける歴史学の発達』四海書房、1933年、同『教材の観照と指導方案 美術史関係教材』四海書房、1937年など。

(17) 齋藤斐章は、明治期から創成期の東京高等師範学校での歴史教育を支えた人物のひとりである。齋藤斐章『統合歴史教科書 女学校用西洋史・東洋史』大日本図書、1908年をはじめ、同『歴史科教授法』同文館、1908年、同『歴史の内容的教授法：実証的見地、心理的思索に依れる』目黒書店、1913年など数多くの歴史教育に関連する書籍を著している。

(18) 明治期に確立した近代歴史学は、大正期から昭和初期にかけて新たな歴史学の潮流を形成していた。永原は、戦前期の歴史学研究の系譜を多角的に整理し、都市史や社会史、経済史への関心、マルクス歴史学の社会構造や変革の視点などの研究が生み出されていたことを描出している。永原慶二『20世紀日本の歴史学』吉川弘文館、2003年、108-123頁。

(19) 近現代の「日本史」叙述を捉える枠組みは、戦後歴史学において大きく3つのパラダイムが存在している。こうした歴史学研究の源流は、1930年代頃から本格化し、「戦後歴史学」へと継承されている。成田龍一『近現代日本史と歴史学』中公新書、2012年、3-8頁。

(20) マルクス主義歴史学と歴史教育の関係について

は、以下の論文を参照のこと。福田喜彦「昭和初期におけるマルクス主義的歴史教育論の形成と展開—歴史教育雑誌の言説分析を通じて—」『史潮』（新 64），2008 年，142-162 頁。

(21) 小国は、戦前の民俗学が初等教師たちによって担われていた事実から歴史教育と民俗学との関係を柳田国男や和歌森太郎との関係性から描写している。小国喜弘『民俗学運動と学校教育：民俗の発見とその国民化』東京大学出版会，2001 年。

(22) 昭和戦前期の歴史教育雑誌の性格については、以下の書籍を参照のこと。福田喜彦『昭和戦前期歴史教育実践史研究』風間書房，2012 年，59-82 頁。

(23) 明治期から昭和戦前期にかけて「教育雑誌」を通じて教育情報回路がいかに形成されていったのかを実証的に取り上げた研究には以下のものがある。梶山雅文編『近代日本教育会史研究』学術出版会，2007 年，同『続・近代日本教育会史研究』学術出版会，2010 年。

(24) 世界的な新教育運動は日本にも大きな影響を与え、成城小学校をはじめとして、全国各地の学校で実践されたが、そのなかのひとつがヘレン・パーカーによる「ドルトン・プラン」である。奈良女子高等師範学校附属小学校での池田小菊の教育実践をもとに伊藤は同校での「ドルトン・プラン」の実施過程について検討している。伊藤朋子『ドルトン・プランにおける「自由」と「共同」の教育的構造』風間書房，2007 年，83-104 頁。

(25) 木下は、教科の「創作的学習」を次のように述べている。「いずれの学科教科にても創作的学習をすることができる。地理や歴史の学習に創作があるといえどもちよつと変に聞こえるが何も変なことはない。もちろん地理や歴史を新しく作ることはできない。しかし自ら進んでその事実を調査してその関係を探究してある民族の史的活動や地理的活動とかの性質を明らかにしこれを系統的に組織して理解するのはたしかに創作である。これは芸術家が芸術品を創作し批評家が批評を創作するのと創作においては別に変りはない。」(傍点部は筆者) 木下竹次『学習原論（世界教育学選集 64）』明治図書，1972 年，63 頁。

(26) 戦前期の『学習研究』は 1922 年 4 月から 1941 年 3 月までほぼ毎月刊行された。木下が赴任してから

は「学習法」に基づく特集が度々生まれ、各教科の訓導の授業実践に大きな影響を与えた。奈良女子大学附属小学校編『わが校百年の教育』2012 年，185-189 頁。

(27) 各高等師範学校や私立学校での歴史教育実践については、以下の書籍を参照のこと。福田喜彦『昭和戦前期歴史教育実践史研究』風間書房，2012 年，153-356 頁。

(28) 杉村は「一斉教授法」を「一人の教師が一定数の生徒集団に対して、同一の教育内容を同一時間で教授する方法」と定義している。その受容過程については以下を参照のこと。杉村美佳『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房，2010 年，149-174 頁。

(29) 木下竹次「学習法研究上の問題」『初等教育研究雑誌 小学校 臨時増刊』第 30 巻第 5 号，1920 年 11 月，6-12 頁。本号は「最新学習法の建設」というタイトルで刊行され、「学習法」に関する特集号となっている。本号には、沢柳政太郎（文学博士）「教授法より学習法へ」、千葉命吉（広島師範主事）「創造教育より見たる学習の本義」、手塚岸衛（千葉師範主事）「問題となつた自由教育」などの論文が寄稿されている。なお、木下は、『学習原論』の「自序」でこの『小学校』に「学習法概論」に関する論文を寄せたことを述懐している。

(30) 木下とともに奈良女子高等師範学校附属小学校で「学習法」による歴史授業を実践したのが大松庄太郎である。大松は、「独自学習」と「相互学習」を歴史授業に組み込み、木下の「学習法」を歴史教育に具体化した。大松には以下のような著作がある。大松庄太郎『現代の国史教育』明治図書，1931 年，同『尋四迄の新国史教育』東洋図書，1937 年など。

(31) 戦前期の東京高等師範学校附属小学校の地理や歴史の授業実践の具体的な内容については、アンケート調査をもとにした実証的な考察がある。寺本潔「東京高等師範学校附属小学校における地理・歴史授業の実際—北垣恭次郎及び佐藤保太郎の教え子の記憶をもとにして—」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第 11 号，1987 年，241-250 頁。

(32) 戦前期に刊行された教育雑誌については以下の書籍で確認することができる。教育ジャーナリズム史研究会編『教育関係雑誌目次集成』日本図書センター，1989-1994 年。

(33) 組織化されたアカデミズムの場で論じられた学校教育を成り立たせるための講壇教育学を「学校教育学」と木村は捉え、1930年代の講壇教育学は、西洋的な発想に基づく移入教育学への批判や政策科学としての教育学の要求などその性格は多岐にわたるが、学校教育(学)を自らの学問のスタンスに位置づける言説を形成することが強く求められたと指摘している。木村元編『日本の学校受容 教育制度の社会史』勁草書房、2012年、323-361頁。

(34) 例えば、歴史教育の目的の一つを「社会の発達」や「文化の流転」を知らせることとし、「歴史流轉の外形のみに止まらずして深くその内面に及び、その生活の流轉する動機、意志、感情、及びその生活を助長妨害する内外的事情を明らかにする時、そこに進歩發達を促す力、生命の伸展力、生活の創造等を認識する」と中川は述べている。中川一男『歴史学及歴史教育の本質』四海書房、1927年、226-227頁。

(35) 東京高等師範学校附属小学校では教授過程の合理化を目的として教授段階が部分的にヘルバルト派の教授理論構造から取り出されて撰取されたと稲垣は指摘している。稲垣忠彦『明治教授理論史研究：公教育教授定型の形成』評論社、1982年、115-184頁。

(36) 当時の学習方法に対する批判として中川は、「あまりに自学主義の教育を高調するがために被教育者の心理状態やその發達程度を考ふる違もなく却つてその弊害に陥つてしまふのである。即ち自ら讀んで理解し、理解したるところをいろいろ比較考量して一つの觀念にまとめあげるとは、かなり複雑な心理作用であり、また高尚な發達段階にあるものでなければ出来ないことである」と指摘している。中川一男『歴史学及歴史教育の本質』四海書房、1927年、229頁。

(37) 歴史教育に関する全国小学校訓導協議会の具体的な概要については、以下の書籍を参照のこと。福田喜彦『昭和戦前期歴史教育実践史研究』風間書房、2012年、155-156頁。

(38) 東京高等師範学校附属小学校の初等教育研究会は第28回全国訓導協議会を1927年5月21日から5日間の日程で開催した。本協議会は、「地理」と「国史」に関して全国から集まった会員によって研究討議がなされたが、本稿では歴史教育に関連する部分のみを抜

粋した。東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会編『教育研究 国史地理教育の研究』大日本図書、1927年7月。

(39) 明治期の歴史授業の分析については、以下の論文を参照のこと。小原友行「近代歴史教育成立期における小学校の歴史授業論」『社会科研究』(40)、1992年、113-122頁、梶原秀雄「明治期における歴史内容構成論の展開」『社会科研究』(43)、1995年、31-40頁。

(40) 横浜の磯子尋常高等小学校では、女性史研究の成果を取り入れた歴史授業を構想し、小冊子にまとめている。磯子尋常高等小学校編『国史教授に必要な日本女性史』1931年。

(41) 東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会編『教育研究 国史地理教育の研究』大日本図書、1927年7月、67頁。

(42) 同上、67頁。

(43) 金子喜一郎「文化創造の立場に於ける國史教育観」『教育研究 国史地理教育の研究』大日本図書、1927年7月、4-6頁。

(44) 東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会編『教育研究 国史地理教育の研究』大日本図書、1927年7月、70頁。

(45) 同上、71頁。

(46) 同上、71-72頁。

(47) 同上、72頁。

(48) 同上、75-76頁。

(49) 同上、76頁。

(50) 同上、76-77頁。

(51) 同上、122頁。

(52) 神代の日本の歴史を「第二章 日本支那朝鮮の原人」「第三章 日本の古境域」「第四章 宗教と政治との起源」「第五章 諾冉二尊の八洲循服」のような構成で久米は示している。久米邦武『日本時代史』早稲田大学出版社、1926年。

(53) 東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会編『教育研究 国史地理教育の研究』大日本図書、1927年7月、124-125頁。

(54) 同上、125-126頁。

(55) 同上、127-128頁。

(56) 同上、129-130頁。

- (57) 同上, 168-169 頁。
- (58) 同上, 170-171 頁。
- (59) 同上, 171 頁。
- (60) 同上, 218-219 頁。
- (61) 同上, 224-225 頁。
- (62) 同上, 225 頁。
- (63) 同上, 66 頁。
- (64) 同上, 66-67 頁。
- (65) 同上, 67 頁。
- (66) 同上, 165 頁。
- (67) 同上, 165 頁。

本研究は、平成 25 年度科学研究費補助金若手研究
(B)「昭和戦前期の歴史教育情報メディアによる学知
の創出とその体系化に関する研究」(課題番号：
23730837)による研究成果の一部である。