

国定教科書第3期における歴史教育の特質

—藤岡継平の歴史教育論に着目して—

蒲澤 悠貴

はじめに

本稿の目的は、第3期国定歴史教科書『尋常小学国史』(以下第3期『尋常小学国史』)の編纂者である藤岡継平に着目し、彼が教育雑誌に投稿した歴史教育論を分析することで、国定教科書第3期¹⁾における歴史教育の特質を明らかにすることである。

我が国における戦前の種々の教育政策の中で、歴史教育の改革が教育改革の中心の1つであった。明治政府は初等教育において天皇制の強化と思想統一のために1900年に小学校令を改正し、忠君愛国思想の教育重視の方針を打ち出したことで、国民思想を形成するのに欠くことのできない教科として日本歴史を位置付けた²⁾。1904年に小学校教科書の国定化がなされたのち、1911年の南北朝正閏問題をめぐる帝国議会における政治論争以後、国定歴史教科書は一層注目を集めることとなり、その後教育政策における歴史教育に関する論議は国定歴史教科書の記述をめぐらる問題を中心に行われることとなった。つまり、歴史教育に対する上からの要求は国定歴史教科書に如実にあらわれたのである。

第3期『尋常小学国史』は1920年10月に上巻の原本が、1921年12月に下巻の原本が発行され、それぞれ翌年4月から使用が開始された。第3期『尋常小学国史』は、国定歴史教科書の転機とされ、これまでの歴史教科書と比較して形式面・内容面ともに大きな変化を見せており、先行研究でも以下の点が指摘されている³⁾。まず形式面では、①教科書名が「国史」に改められた点⁴⁾、②全体の頁数が2倍以上に増加している点、③挿絵・図表などが大幅に増加している点、④課名をほとんど人物名とし、人物中心主義をとった点、⑤天皇を課題名として掲げることが著しく多くなった点、などが挙げられる。内容面では、①「天の岩屋」、「大国主命の国土献上」、「八岐大蛇」などの神話教材が現れる点、②国家主義的観念を掲げる説話的材料が増加している点、

¹⁾ 第3期の国定歴史教科書は1920年に『尋常小学国史』上巻が1921年に『尋常小学国史』下巻が原本発行され、1934年に改訂版『尋常小学国史』が発行されるまで使用されたが、同期他教科教科書との発行年にはずれがある。本稿は教科書記述の分析、及び第3期『尋常小学国史』を使用する際の論稿の分析を主とするため、第3期『尋常小学国史』上巻が使用開始された1920年から第三期『尋常小学国史』下巻の使用が終了した1934年3月までを「国定第3期」とする。

²⁾ 1900年8月20日勅令344号「小学校令改正」同日『官報』5140号。

³⁾ 海後宗臣(1969)『歴史教育の歴史』東京大学出版会、135-148頁。唐澤富太郎(1956)『教科書の歴史』創文社、408-417頁。松島栄一(2003)『歴史教育の歴史と社会科』歴史教育者協議会、69-72頁。

⁴⁾ 国史に教科書名を変更したのは文部大臣岡田良平とされている(海後(1969)、135頁)。

③適当でない人物は課題名に掲げず、課内で逆臣賊子として扱っている点(例えば天智天皇と藤原鎌足は課題名として掲げてあるが、蘇我入鹿や蝦夷は課内で取り上げ、道鏡は課名とせず、和気清麻呂を挙げて課名としているなど)、④教訓的物語教材が加えられた点、⑤天皇に関する記述が大幅に増加している点、などが挙げられる。

さらに、他期の国定歴史教科書と比較して、第3期『尋常小学国史』は「国体」観念涵養の完全な完成型までは至っていないが、「神国観念」的な要素は第3期を契機として記述が増加している。また、第3期『尋常小学国史』は、第2期『尋常小学日本歴史』と比較して、明治維新以降の箇所が「朝廷」という言葉が大幅に増加している。先行研究においては第3期は、「超国家主義」的な記述が増加する画期であり、第4期は、満州事変の影響を受けた「国体明徴の国史」とされ、第3期と第4期を切り離して述べられることが多いが、第3期で修正された箇所が第4期でさらに加筆修正されている箇所が多く、第3・4期を連続したものとして考えるべきである⁵。第3期では挿話などによって記述量が増加したことをもって、「大正自由教育」的な形式変化が起こり、第4期では口語的な文に書き換えられるなど、形式面の変化でも第3期と第4期は連続しているといえる。武家に対する評価は朝廷や天皇という関係性を述べる文脈では、朝廷を衰えさせた“張本人”として語られるが、源頼朝の課の中にも武勇の物語が加えられるといったように、それ自体は児童の興味を引き起こすための「大正自由教育」的側面ももっていた。

このような形式面・内容面での大幅な変更は、第2期までは行われてこなかったことであり、第3期『尋常小学国史』で大幅に変更された内容は、第5期『小学国史』までの基礎となった⁶。つまり、第3期『尋常小学国史』は形式面・内容面両側面からも画期といえることができる。

これまで歴史教育研究において、国定第3期における歴史教育の意義は、いわゆる「大正自由教育⁷」に焦点を当て、論じられることが多く、教科書記述はもはや論じる余地のないものとして扱われてきた。大正自由教育における数々の革新的な教育実践が着目されたのは、「戦前」という時代的な制約を受けながらも、先進的な学習方法・学習形態がとられていたとして、下からの改革的視点こそ注目すべき点であるとされ

⁵ 例えば第2期『尋常小学日本歴史』の「聖徳太子」の課では「遂には皇威をも恐れざるに至れり」とあったものが、第3期では「朝廷をおそれざる無道のことといふべし」となり、第4期では「蝦夷父子のやうなものは、朝廷をおそれたまつらぬ不忠の臣といはねばならぬ」と変更されている。

⁶ 戦前の国定歴史教科書は第1期『小学日本歴史』から、第6期『初等科国史』までであるが、第6期『初等科国史』は、戦時版の教科書としてこれまでの国定歴史教科書の内容構成、文章表現、挿絵などをすべて改めたため、全く新たな教科書となっている(茨木智志(2003)『国民学校初等科の国民科国史教科書『初等科国史』に対する基礎的考察』、歴史教育史研究会編『歴史教育史研究』1号、18-40頁)。

⁷ 大正時代は大正天皇の在位期間である1912年から1926年を指すが、大正自由教育期も一般的にこの時期とその前後を含む活発な教育改造運動が展開された時期をさす。また、大正期の自由教育運動は、その呼称は一定しておらず「大正新教育」とも呼ばれている(中野光(1968)『大正デモクラシーと教育』新評論)。

てきたからである。しかし、土屋(2013)では歴史教育改革は附属小学校のみの微弱な動きとし、結局は歴史教育が「臣民であることを疑い得ない前提として臣民の立場から解釈する「歴史」を学ぶことだけが求められたもの」として「大正自由教育」は義務教育段階においても一部の動きにとどまった点に着目している⁸。したがって、国定第3期における歴史教育の特質を見る場合、革新的な「大正自由教育」に着目するだけではなく、義務教育段階である初等教育において使用された「国定歴史教科書」を使用した歴史教育の考察を行うことによって、より全般的な歴史教育の展開を追う必要性がある。

つまり、国定第3期の歴史教育の特質を見出す場合、①教育政策を行う側としての「上から」の視点、②「大正自由教育」などの数々の改革教育を行った「師範学校附属小学校や私立小学校の歴史教育論」の視点、③全国各地の「訓導」の視点、この3つの視点の考察を行わない限り、実際に第3期『尋常小学国史』の内容がどのような形で児童に教授されていたか、またどのような形の実践が望まれたのかを考察することはできない。本稿では①の視点に着目し、国定歴史教科書編纂に際して、編纂者がどのような意図をもってその記述に至ったのかを分析することで、教科書記述の「真意」を考察する。

第3期『尋常小学国史』の編纂の中心となったのは当時文部省図書局図書編集課長であった藤岡継平である。藤岡は教科書編纂に直接かかわり、彼の意志が多く教科書に反映されていると仮定できるため、「上から」の視点として見逃すことの出来ないものである。

以上から本稿では、第3期『尋常小学国史』編纂者藤岡継平の論稿を分析することによって、教科書の編纂意図の考察を行い、第3期『尋常小学国史』歴史教育の特質を明らかにする。

1. 教科用図書調査委員会と教科書調査会

まず、1910年代に複雑な変遷を見せる文部省の教科書担当部局課の実態を明らかにする。1911年5月に文部省に図書局が設置され、第1課(国定教科書の編纂、学校教科用図書の編纂・検定・認可・翻訳)と第2課(国定教科書、その他図書の発行)の2課が分掌することとなる。1913年6月に図書局、図書審査官・文部編集の官職が廃止、1916年6月には大臣官房図書課が復活し、勅任の図書監査官1名のほか、図書事務官1名、図書官9名、図書官補5名と徐々に組織は拡大され、のちの教科書調査会の用意をした。この時点で教科用図書調査委員会は名目上のものになりつつあり、1920年4月には図書局が再設置され、第1課(国定教科書の編纂・教科書調査会・国語の調査)と第2課(図書の発行・調査・検定・認可など)の2課が分掌、図書官・図書官補の官

⁸ 土屋武志(2013)『アジア共通歴史学習の可能性—解釈型歴史学習の史的研究—』梓出版社、56—57頁。

職を廃止し、新たに図書監修官、図書監修官補が置かれる。さらに、図書局は 1924 年に編集課と発行課の 2 課に分かれ、1942 年 11 月に総務課・第 1 編集課・第 2 編集課・国語課の 4 課に拡大する。1943 年 11 月図書局が廃止され、国民学校教科書編集の組織となる⁹。

この図書局内部の変遷の中で最も注目しなければならないのが、教科用図書調査委員会および、教科書調査会の存在である。1920 年 4 月に文部省図書局が再設置された際に教科用図書調査委員会が廃止され、教科書調査会が設置されることとなる。両者の違いは以下の通りである。

教科用図書調査委員会は各教科書の起草・調査審議を行い、文部大臣の諮問に応じるという形をとっていた。それに対し、新たに設置された教科書調査会は「文部大臣ノ監督ニ属シ、其ノ諮問ニ応ジテ小学校ノ教科用図書ヲ調査ス¹⁰」と規定されている。つまり、教科用図書調査委員会が、国定教科書の起草・編纂を直接担当していたのに対し、教科書調査会は文部大臣の「諮問」にあたる機関で、起草や編纂を担当することはなかったということである。しかし、教科書編纂において、教科書調査会の存在は非常に大きなもので、「意向を忠実に汲んで、これを教科書に具現すべく務める。いわば奴隸的役割にすぎなかった¹¹」と述べられるように、教科書編纂を担当するものに圧力をかけるような存在であったことがうかがえる。中村(2008)は、第 3 期の国語教科書編纂を担当した高木市之助の執筆した一部の箇所が教科書調査会によって削除され、高木自身の「挫折」となったと指摘している。また、「調査会を通らなければ大臣が決裁をしない」といったように、教科書調査会や決裁を行う文部大臣の裁量は非常に大きかった。このように、国定第 3 期においては、教科書編纂の実務を担当する者と、それに圧力をかける教科書調査会という図式が文部省内に内在化していたのである。

2. 藤岡継平と教科書編纂趣旨

ここまで、文部省図書局を概括してきたが、やはり、国定教科書の編纂の実務に当たり、執筆を行った教科書編纂担当者の意向は教科書の「原型」として意識されなければならない。第 3 期『尋常小学国史』の編纂を担当した人物は藤岡継平であった。藤岡継平の講演内容に、「国定教科書制度となって歴史の国定教科書が初めて編纂された頃は、「日本歴史」といひ、当時初代の図書監修官は喜田貞吉氏であった。[中略]次に私が継いで、今までの「日本歴史」と方針・態度を変へ、神話伝説を採用し、頁数を増加して、大正九年『尋常小学国史』上巻を発刊し、次いで下巻・高小上巻・高小下巻・高三年用を刊行し、教師用書も三冊出し、後一冊で完成するようになったの

⁹ 中村紀久二(2008)『国定歴史教科書編纂趣意書 解説・文献目録』国書刊行会、44 頁。

¹⁰ 同前、45 頁。

¹¹ 同前、46 頁。

であります¹²⁾とあるように、第2期『尋常小学日本歴史』編纂者の喜田貞吉から継ぎ、藤岡が第3期教科書の編纂にあたったことは間違いない。しかし、前述したように、先行研究において藤岡継平の具体的な論稿の収集・分析・考察を行っているものは管見の限り存在しない。第3期『尋常小学国史』の編纂に関わる以下の論稿を収集することができた。藤岡がどのような点を重要視し、教科書のどのような点に彼の考えが反映されていたのか考察を行う。いずれも、教科書発行後に藤岡が教科書の編纂について述べたものである。

3. 第3期『尋常小学国史』使用開始～第4期国定歴史教科書の使用開始以前までの藤岡継平の論稿(1921.4～1934.3)

ここでは、第3期『尋常小学国史』使用開始(1921.4)から第4期国定歴史教科書の使用開始以前(1934.3)までの藤岡継平の論稿を取り上げる。まず、上巻について言及しているのが次の史料である(引用文中の下線は引用者による。以下、同じ)。

【史料1】藤岡継平(1921.4)「国史教育に対する意見と小学国史編纂の方針」

一 編纂の理論と其の適用

ペスタロッチ派の学者が歴史教授に対して種々の説をなして居るが就中ミュルレルの円周教案と云ふものは尤も合理的で、今日の歴史教授上裨益する所少くない。円周教案と云ふのは諸君御承知の如く、同一教科を何回か反復して課する事で、我国現在の歴史教育の如きがそれである。即ち上古史から現代史までを尋常五六年に一度、高等科で又一度やると云ふやうなやり方をさすのである。然して此の円周教案の長所とも云ふべきは教材の整理がうまい工合に出来ると云ふ事と、短い学年の間に再び繰り返さるゝ為に史実に対する記憶が暖められ、従つて習つた事を忘れないと云ふ点にある。即ち幾度か反復して授けうる為に、始めの度ではなるべく困難な教材は之を省いて次回に廻し、児童の心理に適切なものを撰んで授ける事が出来る訳である。この教材の整理を巧くやる事によつてミュルレルの円周案は尤もよく其の特長を發揮する事になる。困難な教材をかまもなく低学年の歴史教材として配当してゐては決して有効であるとは云へない。[中略] 悠々考へて行くと尋常科の如きまだ歴史に対する頭の発達が幼稚な児童に対しては、なるべく人物を中心として、人物によつて史実を連絡して行くと云ふやり方ウツが尤も適切である。

今回の尋常小学国史上巻に就て云へば、先づ、第一に児童に適する教材の選択に留意して分らぬやうな難教材を省いたため、

(一)教材の種類がずつと減つて来た(教科書の分量が減つたのではない)又史的

¹²⁾ 藤岡継平(1934.10)「『尋常小学国史』上巻の改訂趣旨と其の教育」、兵庫教育雑誌社編『兵庫教育』第540号。

人物の幼児の逸話などは面白くもあるし、其の内に余程教訓味にとむ適切な材料が多いから、それが余程沢山加へられた。その外にも興味を喚起するやうな神話伝説など云ふものをも採用し、此の時代の子供に尤も適するやうにしたのである。

(二)内容の増加と負担の軽減。以上のやうな理由によつて編纂されたため、その児童の趣味を引き起し又その人物を欽仰させる為には一事に対して比較的詳細な記述が必要となつて来る。その結果として内容の分量は自然と増加するのである。然し分量の増加は直に負担の増加ではない。即ち文章をやさしくし、難文字に仮名をふし等したるため、負担はむしろ軽減されてゐると云つて差支ない。

(三)挿絵が児童向になつてゐる。挿絵も児童に適するやうに余程その数をましである。上巻三十二課中三十六の絵が入れられてゐるが、その絵はなるべく動的なものを多くし、静的なものは僅に七個しかない事になつてゐる。児童心理に適せしむる為には単に動的なものを撰んだのみではない。或は元就或は敦盛などの如くその少年時代の絵をとり入れた事も亦その一つである。然らざるものでも努めて児童の興味をひくやうなもので、同時に此の新知識を与ふるやうなものを撰択してある。以上は皆児童に適切ならしむる為の理由からきたものである。

二 知的教育

歴史は勿論常識の学問ではなく事実によつて教育する学科であるからその知識を適確にすると云ふ事は本科の性質上極めて必要な事である。その知識を適確にすると云ふ事はなるべく抽象的の記事をさけて具体的の方法を取つてある。或は挿絵を以て本文の諒解を扶けて新知識を与ふる事にし或は十一の地図を挟み十三個の系図を加へなどして力めてその点に意を注いでゐる。その外御歴代表略年表等云ふやうなものを常に利用さして児童の知識を確実にする事につとめて行けるやうになつてゐる。又紀元年数も余程少くしてある。即ち本文中に於ては尤も重要なもの僅に七個所にすぎない。之は余りに多ければ不確となるからなるべく数を少くしてそこに知識を集注せしめその点だけを確実に記憶せしめんが為である。

右のやうな訳であるから歴史で知的教育をやる際は始終何故かと云ふ教育法をとる様にし、又一つには興味を引き起して不知不識の裏に知育が出来るやうな風に本書を利用するやうにしたい。同時に又所謂温故知新で以て、古い事を話す時にもなるべく現代に結びつけてやる事を忘れぬやうに注意して本書を活用せば、余程有効に国史教育を施しうる事と思ふ。

尚附加べきは本書の冒頭に摘出せられたる小題目である。これは一面に於ては教師が教授の準備や教案の作製に資する折の事を考へて都合よい具合に配列してあるし、又一面に於ては児童が知識の整理をなすに好適なやうになつてゐるから、教授者は大に之の点を利用したらよい。

三 道徳教育

……国史は知的教育の上につたつ学科であるけれども、其の知育をやつて行く間に、訓育の教材によつて道徳教育を行ひて人格を養ふと云ふ事が本科教育上の大なる任務の一つである。これには又一般の史実を話して行く間に、その訓育の事実を

挿んで行く故一の特別の道德教育として別種な力がある。大きい史実を背景としてゐるのであるからその訓育力もたしかに強い。この意味で今回の国史には訓育資料を挟み入れ得べきだけ沢山に挿んである。それらを今解剖してみれば自己修養の徳目もあれば、対他的の道德も亦中々多い。然も年代がすゝむにつれて公德など云ふやうな徳目がふへて来て非常に巧い具合に其の徳目が出て来る。それらの中には勿論積極的な徳目が多いのであるが中には消極的な事例へば頼朝の猜疑心が一家を誤る源となつた事とか、大内義隆の驕奢が家を滅す基になつたとか、云ふやうな事も多少含まれてゐるが要するにその資料の多いことは本書を一読すれば直に分る事である。

史的人物の幼少時に於ける修養からして遂に偉人となつたと云ふやうな記事なども教訓には力強い教材となるであらう。それから又本書中諸所に道德的批判を加えて好い方面の賞揚もやれば、不都合をせめると云ふ方面の事も入れてあるから、努めて感動を深くするやうにして貰いたいものである。

尚又之と同時に情操教育と云ふ方も余程必要な事であるから諸所にそれらの教育が出来るやうに注意してあるので、それらの点も大に利用してほしい。即ち八個所に和歌が挿入されてゐるが、それらは多く情操教育に資すると云ふ意味である。或は空海が支那に渡る絵からは青年の意気を鼓舞し、義家義光が相違ふ所では友愛の情を喚起すると云ふが如き意味の取扱もしてほしいと思ふ。挿絵が道德教育に資する点も決して鮮少ではない。

[中略] 道德教育をなす以上は、所謂善人は非常に善人に表はし、悪人は飽迄も悪人として、はつきりと表はされてある事である。さうしないと児童にとって強い感化を及ぼす事はむつかしい。その点は学問としての歴史と余程區別して、人物の取扱に注意する事が必要である。重盛の欠点をあげて論じ、尊氏の長所を述べて語る事も史実としてはありうる事であるが、此の如きは人物を灰色にし、児童の頭にはつきりした感化を与ふる上によくはないから、実際諸君の特に注意をしてほしい事である。

四 国体観念の養成

……国史教育の尤も重要とする点は、国体観念を強烈に国民の頭に打ち込む事である。大日本帝国の国民養成と云ふ事がやがて国史教育の第一義である。この事は国史を小学校に取り入れた理由から考へてもよく分る事である。西洋では十九世紀に於て初めて小学校の教科目の一として国史をおく事になつていたのであるが、その当時、彼地では危険な虚無党や社会党などが起つた時であつた。この危険なものが起るのは其の国史に不明な事から起るのである。故に国民は国史を明にしてゐる必要があると云ふ理由の下に、小学校の教科目として国史をとり入れた。翻つて我国に於ても上古から今日に至るまで国史教育が盛であつた時は尤も国体の精華が發揮された時であつたし、国史教育の衰へゐた時は我国の政体が変態であつたと云ふ歴史を考へても国史教育の任務が那邊になるか明瞭である。

就ては国体の観念を闡明するやうに教育する事が第一義であるが、それには矢張り神武天皇から御歴代天皇が大御心を国民によせられた御聖徳と云ふものをなるべく多く説くと云ふ事が必要である。尤もその為に国史としての組織を逸してはならぬが。又一方面からは忠良なる国民と云ふ方の側の資料を余程増加して、その順逆の誤つた云ふものには筆誅を加へて之を責め、忠臣は皆別格官幣社に神として祭られてゐると云ふやうな事にまで及んで国民の忠勇な精神と云ふものをなるべく表はすやうに努力してある。此の如くにして皇室と国民どが所謂一家と云ふ主義で、国体の精華を發揮し、義は君臣にして情は父子なりと云ふその事実を、史実の上に表はしてゐると云ふ事を徹底せしめると云ふその事実を、史実の上に表はしてゐると云ふ事を徹底せしめると云ふ事が本書を一貫する大方針である。

五 論結

要するに今回の改訂尋常小学国史は知育と云ふ事のみ偏せずして、人格を養成し、帝国々民の資格と云ふものを培養すると云ふ事の目的のもとに其の色彩を明にして編纂したものである。それには児童に適切なるやうに、その児童をして本書に親ましむるやうな風に編まれてある。従つて余りに煩些な小さい事よりも、寧ろ大きい大局と云ふ点に留意して教師が本書を巧に活用する事を希望する。教科書の活殺は一に教師その人の技術にあるのだから。¹³

この史料は藤岡の第3期『尋常小学国史』上巻の編纂趣旨を述べたものである。この史料から読み取れることは、①児童にとってわかりやすく平易な文章にする。頁数増加はそのためである、②教訓的な教材を用い、神話伝説なども児童に興味を喚起するために加えた、③挿絵に関して動的な絵を用い、知識と共に児童の興味を惹くものでなければならない、といったことが藤岡自身の編纂方針として挙げられる。唐澤(1956)の研究以後、他教科と比較して「超国家主義的」な記述に終始している点が、第3期国定歴史教科書の特質とされてきたが、藤岡の基本方針としては、むしろ記述変更の最重要点は「児童に適切ならしむる為」に全文を書き換えた事であり、その点では「大正自由教育」の児童中心的な要素を十分に反映させた教科書であったのである。

国史の重要な任務の一つとして訓育を挙げているが、「訓育の教材」を用いて道徳教育を行うことがその目的であった。「訓育の教材」は教科書の課の終わりなどに挿入されている場合が多い。そして、訓育教材は賞賛すべき事象だけではなく、戒めとすべき事象も含まれており、両面の訓育教材の共通の目的として児童に感動を深く与えるといった作用をもたらした。

「情操教育」を代表する様な教材としては菅原道真の歌に代表されるようなもので、

¹³ 藤岡継平(1921.4)「国史教育に対する意見と小学国史編纂の方針」、『小学校』33巻2号、同文館、32-35頁。

必ずしも歴史の流れの中で重要な意味を持つものではなく、「青年の意気」や「友愛の情」など様々な感情を児童に喚起する教材を意味した。

これら国史教育の中で扱う道徳教育的な教材は、勸善懲惡的に取り扱わなければならないとされているが、「史実としてはありうる」事であっても、足利尊氏のような教科書で「悪」の要素が強い教材を「善」として扱うべきでないとしている点は重要である。

最後に、国史教育の最重要の目的として「国体観念」の涵養を挙げている。そして、藤岡にとってそれは「大日本帝国の国民養成」と等号をなすものであった。海外の社会主義・共産主義の台頭を「危険なもの」ととらえており、その危険性が我が国に及ぶことを防ぐ手段としての国史という側面も備えていた。「国体観念」の闡明を前面に押し出した国史教育を行うために、天皇の高徳を教科書中で強調し、「忠良なる国民」と「順逆を誤つた」者の両側面の資料を増加することにより、さらなる「忠勇な精神」を涵養しようとしていたことがわかる。そして、天皇と「忠勇な精神」を兼ね備えた国民とが「一家」となるような、いわゆる家族国家観によって「国体の精華を發揮」していくことが求められた。

【史料2】藤岡継平(1922. 4)「国史教授に対する意見」

第一 尋常小学国史下巻編纂の方針

本巻の編纂方針も亦上巻のそれと殆ど同様である。即ち普通教育と云ふ見地に立つて、各時代よりその代表的一人物を取り出し来り、その人物を中心として之によつて社会の変遷と国家発展の事象とを知らしめんと欲するのである。が然し社会の事象が複雑であつて、ある一個の人物を以てしては到底之を代表しつくせない場合がある。例へば幕末に於ける攘夷開港の問題の如きさうである。此の時代の事象の主要をある一個の人物によつて十分に表現する事は到底不可能な事である。此の如くある一個の人物を以てしてはその時代の状況を明瞭にする事が出来ぬ場合は、必ずしもある一個人を以て之を解かうとせず、標題が示すやうに攘夷と開港と云ふやうな特定の題目を撰んでゐるのである。然しながら又その中にも、その事件に就て活躍した処の人物を以て事象を説明するやうにし、あく迄も人物中心主義に従つてゐるのである。

下の巻は第四十七、四十八及び第五十の三課を除けば全部人物を以て其の課の題目としゐてる。所謂人物中心主義であるが、たゞこの三課だけはとてもある一人物を以てその事象を表現する事は出来ないからあゝ云ふ風にしたのである。

尚今一つは明治大正時代の事実である。こは現代の事であるからなるべく詳細に之を知らする必要がある。故に国家社会の大事件を七八の項目に従つてあげてあるが、それに国運発展の事実は何れも明治大帝や、今上陛下の御盛徳によるものであるから、その此盛徳を仰がしめるやうな方針になつてゐる。即ち明治天皇、今上天皇の二課に包括せられてゐる次第である。以上は主として尋常小学国史が人物中心となつてゐると云ふ事を明にしたのである。

さて右の様な具合に歴史は人物中心と云ふけれども、その人物によつて社会を知らせると云ふのであるからして、人物個々の伝を別々に話すのではなくて、要するに人文を人物によつて知らせんとするものである。これが歴史の人物中心主義である。故に人文に関する総ての事件即ち政治経済及びその他の文化に関する教材は悉く之の教科書の如き簡単なものの中にも総て含んでゐる。とは云へ元来児童本位であつて児童の心理に適切に了解の出来る教材をとらねばならぬのであるから、政治に関する教材の如きも其の政治の精神はといても、其の組織にまでは及んで居ない。これ尋常科の児童にとつては聊か了解が困難であると考へたからである。

又経済に関する事は時代的に一々変遷をとく事は出来ないが、上巻に比べると大分経済的記事が多くなつてゐる。例へば新井白石の貨幣改鑄や松平定信の、勤儉をすゝめた項中に書かれた米騒動、又は条約改正中の関税問題の如き類がそれである。これらの断片的な事実も教授者の取扱によつては十分生きてくると思ふ。

その他の文化的教材も徳川時代の文化など云ふ風に時代々々に、その時代を中心として教へるやうにはなつてゐないが、断片的には至るところ宗教、学問、美術、風俗といふやうな文化関係の教材が入れられているのである。殊に現代になると社会の進運上からしてもどうしてもこんな教材が多いからして、教授者は斯様な諸種の教材を巧に利用して貰いたいと思ふ。

第二 史実の教授

尋常小学国史下巻は丁度戦国時代の後を受けて織田信長、豊臣秀吉の統一即ち近世史の端緒を出発して、徳川時代三百年の太平をのべ、時勢の変遷は遂に維新の大業を出現した事に及び、かくて明治大正の現代に移つてゐる。この時代は建国のそれと共に国民の尤もよく知つて居なければならぬ処の時代である。然も此の時代は非常に複雑になつてゐるから特に児童本位を以て教科書を作る以上は、その史実を授けるにも児童の了解に適するやうに記述し、その取扱も亦之に應ずるべきである。

即ちその為には第一に文章字句を平易にしてその機の児童に適切にし、次には児童の困難とする教材にして然も余り重要ならざるものは之を減殺し、第三にその代りに採択したる教材はなるべく之を詳細に記述し、教師の興味ある説話と相まつて児童の感興を深からしめ。第四には同様な理由で記事を具体的にし、動的の挿絵を多く、歴地史系図等も要所々々に挿入して以て児童の印象感銘を深からしむるやうに努めてある。殊に挿絵は時代が進んでゐる為に上巻に比べて意味の深いものが多いからして教授者の方はよくそれを研究して巧に利用活用してほしいと思ふ。又第五には御歴代表、紀元年数、略年表などで年代観念を与へるやうになつてゐる。此度の御歴代表は上巻の部分も回顧させる必要があるから上代から全部をのせてある。紀元年数は織田氏から明治以前までに僅に八つだけ出してある。又略年表は幕末までは上巻のそれと何等変つた事もないが、明治大正の現

代となると単に年のみではなく、月を示し、又場合によつても日までも出してある。これは例へば海戦記念日などふ風にその日を国民記念日などとする必要もある事であるから敢てさうしたわけである。が然し必ずしも之を児童に記憶せしめようと云ふのではない。只だ各課教授の際この年表をとり出して事件の推移を知らせる事にすればよい。此等の点は聊か上巻とその趣を異にしてゐる点である。

この史料は第3期『尋常小学国史』下巻について藤岡が編纂意図を述べたものである。第3期『尋常小学国史』下巻の取扱に関して、①「人物中心主義」をとり、歴史の変遷と国家の発展を各時代の代表的な人物から学ばせる。また「人物中心主義」とは「人文」＝「政治経済及びその他の文化に関する」ものを人物によって学ばせるものである、②ただし「攘夷と開港」のような一人物によって時代的特徴を捉えられない場合は、特定の題目を設けている、③現下の「国運発展の事実は何れも明治大帝や、今上陛下の御盛徳によるものである」から、現代史はより詳細に記述し、その「盛徳」を児童に知らしめる、④経済や文化などの「断片的な教材」に関しては教授者の工夫が必要である、といった4点を強調している。編纂趣意書には「人物中心」という言葉を説明する叙述はほとんどないが、藤岡は、「人物中心主義」を、人物を学ぶことに意義があるのではなく、「政治経済及びその他の文化」を児童の脳裏に残りやすくするための“手段”としてとらえていることがわかる。

【史料3】藤岡継平(1927)「小学及師範教育を一貫して国史教育の完成を期するの意見」

私は小学から師範学校を通じて、国史教育を三期に分つて考へて居ります。即ち第一期の事業としては、尋常小学の国史と、高等小学の国史とで仕上げる。[中略]

教育は無論児童の心理と、その知識程度を考慮して、所謂児童本位たるべきは申す迄もない事であります。即ち尋常小学の国史は、尋常五六年生を本位として作つたものでありまして、之を以て大体纏るのであります。併しそれでは尚少しく不十分な点があります。其の点を高等小学で補つて、更に徹底さしたい、今日の如く義務教育補習教育の区別があつても、どうしても高等小学位は是非完成さしたいといふのが、国家としての希望であり、又実際家もさう希望して居ると考へます。[中略]

尋常は上下両巻で、一つに纏つて居りますから、是で一通りは済むのでありますから、其の書いてある内容を徹底するために、敷衍する事は必要と思ひますが、此の記事以外無暗に敷衍して、多くの教材を注込む事は、余計な事と思ひます。

[中略] 即ち児童の心理知識の程度を考察して教材を配当する事が宜いので、又其の意味で配慮してありますから、此の中の記事を徹底するために敷衍する事は必要であります、余計な教材を無暗に持つて行つて、八つなら八つ悉く教へる

といふ方法は全く教育的でないと思ひます。¹⁴

この史料は、藤岡が各教育段階における国史教育の重要性について述べたものである。各教育段階・知識の程度に応じた国史教育の必要性を論じており、「児童本位」の国史教育を望んでいたことがこの史料から読み取れる。藤岡はあくまで教科書の記述の教授にこだわっており、必要以上の教材を使用することは「余計な事」であった。

4. 第4期国定歴史教科書の使用開始後の藤岡継平の論稿（1934.4～）

ここでは、第4期国定歴史教科書の使用開始後（1934.4～）の藤岡継平の論稿を取り上げる。

【史料4】藤岡継平(1934.7)「思想の研究と国史の教育」

……個人の思想、時代の思想で映りが違ふ。斯ういふことを考へて見ますと学問的の歴史、科学的の歴史におきまして、やはり私は事実そのものをもつて満足すべきものぢやない。その事実といふものが由つて来るところを探求するといふことが、学問的歴史の一大要件でなければならぬと思ふ。従つて応用の国史——是通教育においても、同様に事実の羅列、そのものゝ探求といふことに没頭せずして、やはり一步を踏出して由つて来るところの思想から入つて、斯ういふところであるからこの時代の思想は斯うなるといふやうに考へて行くことが大切なことではなからうか。 [中略]

併しながら思想と申しましても歴史の方では証拠といふものを見なければならぬから、唯哲学的に主観的に考へるといふことではいかんから、どこまでも斯ういふ思想があるといふことについては証拠がなければならぬ。斯ういふ正しい材料に拠つてこの時代の思想が解るといふやうにして、それから理想を現はして行くやうにする証拠が発見出来れば、それによつて現はれる思想が諒解出来るのである。さういふところを採つて国史教育に利用すべきものであるといふやうに考へて居る……。

是は私の体験であります、私が小学校の教育を受けたのは随分古いことでもあります……。私は後醍醐天皇の御英明であらせられたことを先生から聞かされて印象して居る。ところがさういふやうな教授を受けながら、一面建武中興時代になるといふと後醍醐天皇が足利尊氏の讒言を御容れになつて護良親王を鎌倉に流したといふことを教はつた。是は太平記から出て居るもので、どの書物にも書いてあるが、それで国史の材料にもなつて居るが、あれ程御英明な天皇が何故尊氏の讒言をおとりになつたらうかといふことが不思議でした。

¹⁴ 藤岡継平(1927)「小学及師範教育を一貫して国史教育の完成を期するの意見」、東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会編『国史・地理教育の研究：教育研究』3-35頁。

何故なら建武中興の大業といふものは無論天皇の御英明もあるが、一方においては護良親王の遠大なる御計画が之を成功せしめたのである。[中略]

尊氏は武士階級の信望を集めて兵力を沢山持つて居るから、禍が後醍醐天皇に及んで来るので、そこで誰かこの難局に当る犠牲者がなければならぬ。その犠牲になつたのが護良親王である。[中略]天皇には御関係がないといふことを標榜されて、御自分が全責任を負つて鎌倉に下られた。それを表面から見ると如何にも後醍醐天皇が流したやうになつて居るが、実はさうではない。[中略]

斯ういふ事柄があるのであるから吾々は従来の伝統のことにとらはれる必要もないのであるからこの事実によつて教育するほうが有効ではないかと思ふ。さうすれば後醍醐天皇の御英明であることと同時に一面護良親王の犠牲的精神もわかる訳である。[中略]

……兎角英雄、偉人を説くといふ場合にその偉さを説かんがために人情に悖るやうなことを説くことがあるが、あれはどうかと思ふ。例へば、豊臣秀吉は御承知の如く世界的な偉人である、是は疑ふことは出来ませんが、さういふやうな偉人であつたから自分が死ぬる前に徳川家康に対して自分の子の秀頼が若しも凡人であるならばお前が代つて天下をとつてくれ、併し若し偉かつたならば奉じてもらひたいといふことを遺言したといふが、主として徳川氏側の記録に明記されて居る。之も私は教はつたことがある。成程之を教育的にいふならば秀吉は自分の一家はどうでもいゝのであつて、天下を治めるものは偉くなければいかんから、自分の子供が偉ければ奉じてくれ、偉くなかつたらお前が代つてくれといふことも私心を捨てゝ公心につくといふ教育は出来るのであります。

併しながら私はさういふことは人情の自然にもとるような気がする。又是が徳川氏側の記録に限つて書かれてあるといふことも考へて見なければならぬ。やはり徳川氏も豊臣氏を滅したといふことを避けたいから今のやうなことを宣伝する。大坂城を滅したといふことは是は秀吉からの依頼であつたといへるから都合がいゝ。さういふことから徳川氏の記録にあるといふことも疑ふて見なければならぬ。

[中略] ……私は斯ういふやうに実証のあるものはその思想とか心理とかいふものを捕へてそれを活用して行く方がいゝ。それには今までのやり方を変へてもいゝ。斯う考へて居ります。

こゝにおいて私は個人思想とか、時代思想を考へることによつて国史の教育をやつて行くといふことは最も大切なこととあります。

例へば推古朝を一例にとりますならば、あの時代の世相といふものは、恰度あの頃分裂してみた支那を統一して隋といふ国が起つた。是は中々強い国であります。この隋と日本は聖徳太子によつて国際関係を始めたといふ是が非常なる刺戟を与へて、国家観念といふものを強くした。従来よりも特色を發揮して居る。だからこの時分に現はれた事柄は皆この方面から見なければならぬ。例へばこの時代に国史といふものを始めて作つたといふことゝ是も今までにないことである。

[中略]更に日本は天皇中心であるといふことは伝統的精神であるが、それが隋といふ強国との交際によつて一層強化された結果十七条憲法になつて現はれて来た。[中略]

そこで斯ふいふやうな国家観念、自国観念といふことの現はれが纏て大化の改新といふことが行はれて王朝政治を隆盛にした時代である。だから推古朝といふものは時代的に見ても非常に大切なのである。[中略]

この自国観念、国家観念の強調といふことで以上のやうな事柄が現はれて来たのでありますが、是が平安朝の中頃からは様子が一変します。これは一つには外国の関係がなくなつたといふことを見なければならぬ。[中略]それから朱雀天皇の時代に高麗が新羅に代つて朝鮮を統一しましたが、この高麗とは朝廷は国際関係を結びません。[中略]そこでこの時代は推古朝とは異つて、刺激がなくなつた。外の刺激がなくなつたといふことがこの時代思想に関係があると思ひます。[中略]

私は世相とか、思想を考へて行く、即ち歴史上の史実を觀て行くといふことは、結局個人の思想、又は時代の思想といふものから觀て行つて研究を始めるといふことは、是は科学的の研究においても、無論こゝに重点をおかなければなりませんが、国史の教育においては小学校とか中等学校とか普通教育における国史といふものはやはりこの思想といふ方から史実を正しく觀て行く、さうして正しき人格陶冶、国民性陶冶に資するべき材料をどんどん採り入れて行くべきであつて、それがためには従来のやり方を踏襲する必要はないのであります。變つたところはどんどん變つたやうに教へて行く、又その方が有効であるならば、その形式を採る方がいゝぢやないか、さういふやうに變つて行くのが国史教育の進歩ではないか、今後の国史教育は足をこの方面に踏入れて改善しなければならぬ。[中略]

さふいう意味で採るべきものは大いに採るといふ主義であります。どこまでも日本国民性を陶冶して行く、正しき人格を陶冶して行くといふことが国史の目的でありますからその目的に副はないものは採用する必要はないが苟も採用して今までの取扱ひよりも有効であるといふものであるならばどしどし採つて行く……

15

この史料は個人「思想」と「国史教育」、時代「思想」と「国史教育」の関係性について藤岡が述べたものである。まず、単なる事実の羅列ではなく、どのような「思想」をもった時代であったのかを考え、探究し、因果関係を明らかにする国史教育を望んでいたことがわかる。ただし、この「思想」を理解するためには、「正しい材料」つまり「証拠」となるような材料を発見するという前提があった。このような藤岡の考えは自らの小学校時代の経験に基づくものであった。また、「豊臣秀吉」を例に挙げ、「証拠」が根拠としてある場合にも、その「証拠」を疑つてみることも重要であった。「時

¹⁵ 藤岡継平(1934. 7)「思想の研究と国史の教育」、初等教育研究会編『教育研究』421号、9-32頁。

代の思想」を捉えることにより、「証拠」も疑ってかかるような国史教育もある一面では有り得ていたという点では、革新的な国史教育とも受け取れる。「推古朝」の例では、国家観念を強くしたという特色や国史の誕生、対外関係からの国家観念の創出、王朝政治の隆盛といった点が時代思想に影響を与えた事象として挙げられる。このように、「証拠」＝「史実」となることを正しく見つつも、その中に「人格陶冶」のための教材を多用し、時代の思想、時代の特徴を児童が主体的に捉えていくような国史教育を藤岡は提唱していた。そして、国史教育が進歩していくためには、従来のやり方を変えていくことも重要としている点では、児童だけでなく教師の努力も必要であった。

【史料5】藤岡継平(1934. 11)「国史教育の使命」

従来は小学日本歴史を以て国史教育をなしてきたのであるが、私が文部省へ入ると同時にその編纂に一大改変を加へたのである。それは神話伝説を多くしたり抽象的なるものを具体的に書いたり、或は国体観念を強調したりしたことである。

(一) 抽象的より具体的に

教科書は抽象的に書いて、一つの言葉に多量の意味を含ませる遣方があるが、之れは児童に縁遠くて興味が無い。どこまでも児童本位に作りたいから従来の態度を変へた。

(二) 年代順進法と円周案

……ペスタロッチ派の人々はその教育学説よりして国史教育に対する新意見を発表し、中には国史を現代から教へることを主張するものも出てきた。例へば六箇年の課程とすれば天照大神から現代までを六年頃にはすつかり忘れてしまふ。ところが……六年ごろにはすつかり忘れてしまふ。[中略] これに対しミュルレン氏は学年を短かくし何度も繰返す方法即ち円周案なるものを適応したのである。国史教育は一度やつて終るものではなく何度も繰返して教育の効果を挙げねばならぬ。私もこの方法を採用して尋常科五、六年で一回、高等科一、二年で一回、高等科三年で一回繰返すことにしてある。[中略] 若し尋常科三四年级で国史教育をやるならば、教材として神話伝説をとつた方がよろしい。

(三) 重複を避けてあること

[中略]

(四) 人物中心主義

尋常科の人物中心なることは課題を見るとすぐわかる。[中略] 前の上巻に何故弘法大師一人を挙げたかと云うと、日本国中至る所大師の靈泉とか其他の伝説があつて民間には非常によく知られ従つて児童にもよく印象づけられてゐたからである。それで伝教大師は抹殺したのではなく尋常科では宗教を精しくやらないが高等科では詳細にやることになつてゐる。今伝教大師を尋常科で教へるとしたら時代が違つても日蓮や親鸞も入れなければならない。[中略] ところが大正九年頃に伝教大師の何百年祭が行はれた際この事が比叡山に於て問題になり、犬養内閣の時には議会の問題にまでしようとしたが到々それには至らなかつた。かうし

た問題の為に伝教大師の名前が世間に広がり児童も知るやうになつたから今回は最澄・空海として一課を設けたのである。

(五) 時代と人物の連絡

〔中略〕例へば織田信長の課に於ては今川義元・明智光秀等沢山な人名が出てゐるがこれは主人物信長を生かさん為に出てゐるのであつて、若しこの課を三時間で教授するならそのどの時間にも信長のことが出て児童の頭にくつきりこなくてはならないのである。私の作つた人物中心の歴史は外国の人物伝を教へる様な人物中心の歴史ではないのである。要するに人物伝を教へるのでなく、その人を通じてその時代を教へるのである。

次には又時代には各々連絡があるものであるから人物にも連絡がなくてはならぬ。それで私の人物中心主義に於ける各人物は皆連絡をもつてゐる。一課の終りか二課の初めになる如く神代から今上天皇まで一本の道で一貫してゐるのである……

(六) 教材配当

〔中略〕要するに人間の社会的活動の事象が人文であるが、人文を分つて政治経済文化とし、これが人間文明であるとして、教科書に配当した。〔中略〕

○政治

政治とは人と人との権力関係である。この権力は人文を左右する主なるものであるから尋常科に於ては政治に関する教材の多いのは当然である。又時代の中心人物は政治家が多く従つて戦争等も政治の中へ入れるのである。私の考へでは戦争教材は尋常科で多くやりたいので高等科のものまでも尋常科へ引き下げた。それは尋常五、六年は活動的であつて、その好む教材を配当するのは児童本位に合致するのである。戦争記事を多くしたわけは……戦争美談を通じて国民を訓育する為である。この戦争記事の中に含まれた精神的なものをはつきり掴んでゐて教育することが肝要である。例へば清正の蔚山籠城の戦争に於てもその籠城談をやらねば清正の義の精神がはつきり出ない。義の精神が掴めなければ児童の道徳的教育が出来ないと云ふことになる。戦争記事に依つて義理人情を教へるのであるから教授にあつても、さて何故かうなつたか、これはどんなわけかと尋ねて此の方面の精神的陶冶をなさねばならぬ。

○経済

経済とは人間が外物を使用して己が生命を養ふことである。経済思潮を歴史の中に編み込んだのは比較的新しいのである。ベルギーのマレーの経済的史観から始められたのは抑々の始りであり、其の後日本にも入つて来たのだが、尋常科では断片的に口頭でやる方が宜しい。

○文化

1 学問

……文化とは政治経済と相並んで人間がより完全にならんと努め、それから起る現象が文化である。例へば宗教がそれである。〔中略〕

(一) 国史教育の使命

[中略] 特質とは例へば修身に於ては道徳が使命であり、国語なら文学が使命である如く、歴史は過去の事実を教へるのが其の特質である。単なる常識ではなく起つた事実を教へて教育する所に特質がある。従つてそこから生れる使命がある筈である。現在を知るのは過去の事実によるのであるが故に、過去の事実によるのであるが故に、過去の事実に依つて現在を証明し進んで将来の覚悟を与へること是が国史教育の使命である。

(二) 教授法

1 児童の負担に適応せしむること

従来の歴史は文章や辞句が六箇敷かつたが之を比較的平易にした……教材を選択するにあたり、広くして浅くするか、狭くして深くするかの問題があるが、私は後者の方にしてなるべく大問題を選びその中で色々連絡もとり、難語句や難材料は除いておいたのである。

2 従来と変つた方針

事実を教へる学問であるが故に唯だ暗記的な抽象的な教授法であつてはならぬ。不知不識のうちに覚えさせる為には神話伝説から入つた方がよい。従来の日本歴史には神話伝説は事実には合はぬからとて多く採入れなかつたが、それは採方が悪いのである。例へば神武天皇の八咫鳥、金の鷄等は皆神話である。かうした神話は天祐であつて何れの時代にもあることである。神武天皇はこの天祐を祖先の神霊の助であると御信仰になり鳥見山に於てそのお祭をなされたのである。かくの如く神話伝説はその儘教へて、それから出てくる事実に結びつけた方がよい。併し事実には合はぬ神話伝説は採つてはならぬ。例へば彼の菅公は無罪の罪をかこち後には雷になつて宮中へ落ちた等と云ふ伝説は菅公の心には合はぬからこんな伝説はとつてはならぬのである。

3 印象を深くすること

印象を深くするには具体的に記述することである。例へば頼朝が質素を重んじ武士道を奨励したと教へるだけでは具体的とは云へない。筑後の守俊兼が着物をきかざつて出たのを訓戒したことや、所々で狩をした事を教へて始めて具体的になるのである。[中略]

4 教師は時勢を達観しておくこと

例へば江戸時代を教へる時は子供が江戸時代になつてゐなければならぬ。仇討は江戸時代の道徳であつたのでこれを今の道徳観で説くのは間違つてゐる。

5 判断力の養成

歴史は事実から結果を教へる学問であるが故に、それは何故なりやとの疑問をもたせることにより判断推理力の養成が可能なのである。

6 現代を教へることが最も必要である

将来の覚悟をきめる為にはどうしても現代を教えねばならぬ。それで私は上巻

より下巻を厚くし更に明治以後を詳しくした。実際教授にあたつては温故知新で進むことが必要である。

(一)使命

国史教育が人格を作る即ち国史教育は一の道德教育であるといふことは、歴史が教育に利用された歴史を見ると明らかである。

……洋の東西を問はず歴史教育と道德教育とは密接な関係があることがわかる。従つて歴史教育に於ては当然道德教育も行はるべきである。

然らば修身教育との相違は如何といふと、国史教育は代表的人物若しくは事実を教ふる際道德教育をなし、修身教育は現代教育を教ふる点にある。改訂修身書が実例に近いもの取るやう方針を定めてゐるのも此の間の消息を物語つてゐる

(二)教育

1 訓育資料

国史教育が人格を作ることを目標とするならば、当然その教科書に訓育資料が盛られねばならない筈である。

2 人物表現

[中略]

3 人物事件の批判

歴史は事実そのまゝ教へよ、褒貶は排せよ、との論もあるが、山陽の外史や正記が人心を鼓舞したのは、史実の単なる羅列ではなくて、独特の史論、批判があるからである。従つて国家の教科書にも当然、正しい批評が希求されねばならぬ。

而してその批判は正しいものは徹底的に賞め、不正なものは徹底的に懲らしなければならぬ。例へば白石は少年の頃の独立の精神が、かくかくの偉業をなしたのだと説き、尊氏の無道は国民としてばかりでなく、一家の主としても不都合であつたといふやうに話すのである。

4 情操の培養

国史教育に於て全力を注ぐべきはこの情操の培養である。その為に歴史教育が少し横道へそれてもかまはぬ。この為の教材を多くしてある。

道真の所で、「道真は官職をおとされて、筑前の大宰府にうつされた。」で歴史としての仕事は終つたわけであるが、更に家を出る時こちふかば云々と歌つたことや、恩賜の御衣を捧げたこと等を附加へたのはその一例である。

[中略]

(一)使命

人格即ち人間の資格は、国史教育でなくても養成されるが、今いふ国民性格は国史でなくては養成されないものであるから国民性格の養成こそ国史教育独特の使命であるといふことが出来る。

(二)教育

1 帝国の成立

我国を治める君主即ち天皇は、天祖の神勅に明らかなやうに、万世一系であり、皇統無窮である。然もこの理想が今日まで実現されてゐるところに国史の誇りがあるのである。[中略] 我が国は天照大神を中心として發達し、大神は皇室の祖先であると共に国民の先祖である。であるから真の一国一家である。諸外国のやうに理想ではなく嚴然たる事実である。

2 [中略]

3 国民世々の忠誠

我国は如何に一国一家とはいへ、長い間には相当の波乱があつた。然し何れもよく鎮まつて来たのは、国民世々の忠誠によるのである。而してこれ等の波乱はなぜ起り、その時国民は如何なる態度をとり、どうして鎮まつたかといふことを知らせることは、国体觀念養成上緊要なことである。

小学国史は非常時の事だけ説いて、平時の事を説かぬと批難する向もあるが、非常時の覚悟さへ出来れば、常時平素の覚悟もわかる筈である。

神武天皇以来の天皇親政が太政政治となつたのは、外来思想にかぶれた蘇我氏が、国体を忘れたからである。聖徳太子はこれを憂へ、かの十七条の憲法にも天皇中心主義を説いて、大臣が政權を握ることの不可なることを述べられて居るが夭折せられて目的を果たされなかつた。その遺志を紹がれたのは、中大兄皇子と藤原鎌足である。

こゝで元通り天皇親政となり、平和な時代が続いたが、仏教思想が入るに及んで、本来帝権の下にあるべき法權を帝権と対立したものに考へ、その法權を握らうとする道鏡があらはれた。こゝに敢然立つてその謬論たることを指摘する人達の代表となつたのが和氣清麿である。清麿の功を眩するわけではないが、清麿があなかつたら国体が変わつたであらうなどゝ推論するのは大きな誤である。子供に対し国体は脆いものであるとの感を抱かせないやうに注意してほしい。[中略] かうして再び變態の撰閣政治が生まれた。[中略] 従つて菅公の偉大さは、大宰府に君恩を偲んだことよりも、外来思想にかぶれず、自家主の濁流に押し流されなかつたところにある…… [中略]

公幕の争ひの第二は吉野時代の緒戦である。この間六十年、少数とはいへ忠臣の活動振は、情操陶冶の上に国体觀念養成の上に絶好の資料である。

応仁の乱後の戦国時代は、……却つて国民と朝廷との關係が密接となり、皇室の御費用を献ずるものが続出するやうになつた。

5 国民の覚悟

今や我が国が英・米と相並び、東洋平和の確保を任とするやうになつたのは、過去に於て御歴代の天皇の御聖徳と、国民世々の忠誠とがあつたからである。従つて将来には国運發展の由来を審にし、自己の業務に励み、一致共同して益々国家の富強を図り、進んで世界平和の為に力を尽くし、(国家主義に立つ世界主義) 国史に一層の光輝を加へる覚悟がなくてはならぬ。この覚悟の出来た時が、国史教育の完成した時である。

従来の国史教育は単に史実を羅列し、記憶を強ひた極めて価値の低いものであった。将来の国史教育は人格を作り、経国の国民性を養成するものでなくてはならぬ。¹⁶

この史料は、第3期『尋常小学国史』の編纂意図と使用上の注意について述べてあるものである。

まず、神話伝説を加えたこと、国体観念を強調したことを特徴として挙げている。その他にも、①「児童本位」の教科書にするため、抽象的な記述を修正し、難語句や難材料は除いたこと、②何度も繰り返し教育を行うことにより、効果的な記憶の定着を図ろうとしたこと、③低学年の神話伝説の必要性、③人物中心主義をとったこと、④時代の中心人物は政治家が多いため、当然政治に関する教材が多くなっていること、⑤戦争教材は動的であり、「児童本位」の学習として効果的な教材である。したがって、戦争美談を通じて国民を訓育するような教材を加えてあり、その教材では精神的陶冶を行うことを目的としていたこと、⑥単純な暗記を否定していること、⑦「不知不識」の内に神話伝説を教授することにより、知識の定着を円滑にすること、⑧印象を強めるため挿話的な話を盛り込んだこと、⑨現代を詳しく記述したのは「将来の覚悟」を児童に決めさせるためであること、⑩国史教育は道德教育と密接な関係があるが、「修身」の教科では現代教育を教えることを主な目的とし、「国史」の教科では代表的人物や事象を捉える際に道德教育を盛り込んでいること、⑪情操の培養のための教材を多く取り入れてあること、⑫国史の独特な使命は「国民性格の養成」にあること、⑫我が国の誇りは万世一系が今日まで実現されているところにあり、厳然たる事実であること、⑬我が国の歴史において様々な波乱がありつつも、その度鎮まってきたのは国民の忠誠心があったからこそであるということ、⑭忠臣の活動は情操の陶冶のための教材として適切であること、⑮従来十分でなかった人格の陶冶を国史教育で行い「国民性」を養成すること、などをあげている。

以上から、「人格の陶冶」による「国民性」の養成という目的を国定第3期の国史教育に担わせ、効果的な「人格の陶冶」を行うため、児童にとってわかりやすい教材の選定を行っていたことがわかる。

【史料6】藤岡継平(1934)「国史を一貫する日本精神」

日本精神がどういふものかを考へてみたい。[中略]

……日本精神の精髓は、古来から国民が抱いてゐる天皇中心の精神そのものであらうと思ふ。……天皇は我帝国の中心であらせられて、即ち天照大神の万世一系の上御一人であつて、臣民の様に位階とか、氏姓などはなく、如何なる者も対比の出来ぬ現人神でゐますとの国民の古来からの信念があつて、それに因つて国家社会が活動して今日に到つたのである。[中略] 臣民が天皇を崇敬する念は常に変

¹⁶ 藤岡継平(1934. 11)「国史教育の使命」、南満州教育会編『南満教育』143号、25-56頁。

りないのである。[中略]

以上の如く、この国民の大精神は国史を一貫して流れておつて一時蔽はれる事があつても、内外多事の時局に当つては、忽ち現はれてその行きつまりを展開する様にして、今日の盛世を来してゐるのであるから、かゝる精神こそ未来永劫に我が国家を導いて行く所の大精神であるのである。

かゝる中心思想を持たない所の国家が、如何なるものであるかといふ事は、中華民國の現状をみても至極明白である。¹⁷

この史料は、国史には一貫して、「日本精神」が貫かれており、その「日本精神」とは、「天皇中心の精神」であり、「臣民が天皇を崇敬する念」は建国から現在まで変わりが無いことを述べているものである。また、中国が万世一系でないことと比較して我が国の精神の一貫性を説いている点から、藤岡は、中国を我が国の優位性を強調するための存在として捉えていることがわかる。

【史料7】藤岡継平(1936)「国史教育に対する意見」

[前略] 一は文章を簡素にして、片言隻語の間に深い含蓄のある体裁のものを編纂して、其の敷衍解説は専ら教師に委すべきものであるといふ説である。従来の小学日本歴史と題する国定教科書は、全く此の編纂法に拠つたものである。成るほど是は書物の分量の少い割に、沢山の種類の教材が盛り得られる便宜はあるが、しかし斯るものは之を使用する児童には大分遠ざかるので、第一無味乾燥で興味を起さず、加ふるに意義の了解に困むので、児童の心理と知識の程度には合はない弊がある。それ故、教科書は何処までも児童が読んで面白がり、解り易いものにして、児童に親しませることが大切であるから、寧ろ教材の種類を減じて、其の代り教材の内容を豊富にして、印象を与へる方が適切である。

然らば斯る教科書は児童に委せて置いて、教師の指導は全く要らぬかといふと、決してさうではない。児童は其の幼稚な頭脳で、記事の那邊が最も重要なりや、其の要点を捉へることがなかなかむづかしいから、教師の熱心な指導・努力に俟たなければ、決して国史教育本来の目的を達することは出来ないので、教師の努力の必要なことは、前者も後者も何等変りはないのである。要するに、教科書は何処までも被教育者の心理状態と、知識の程度を考慮して、その年齢に相当した適切なものを提供するやうにせねばならぬと思ふ。¹⁸

この史料は第4期『尋常小学国史』発行後、藤岡が初等教育段階の国史教育に対する意見を述べたものである。児童の興味関心を引き出すために様々な種類の教材を教

¹⁷ 藤岡継平(1934)「国史を一貫する日本精神」、雄山閣編輯局編『日本精神の研究』雄山閣、69-71頁。

¹⁸ 藤岡継平(1936)「国史教育に対する意見」、『国史教育の目的論』中文館、189-221頁。

科書に取り入れ、わかりやすく、親しみやすい教科書となるように努力したことがうかがえる。しかし、児童中心になりすぎて教師の指導がなおざりになってしまうことを危惧し、教師が教科書の難点をかみ砕いて児童がわかりやすい授業となるように努力すべきであるとしている点から、教師が授業を主導し、教科書の内容をわかりやすく教授していく必要性を唱えていることがわかる。

以上7つの史料から藤岡継平の論稿を分析し、藤岡の教科書編纂意図と歴史教育論の考察を行った。藤岡は、第2期『尋常小学日本歴史』の記述が、児童にとってわかりにくいものであるとの問題意識の下、第3期『尋常小学国史』の編纂を行い、神話教材や訓育教材を盛り込んだことを史料から指摘できる。しかし、そのような「児童に適切ならしむる為」の工夫は「国体観念」を強烈に「国民」の脳裏に印象づけるためのもので、国史教育の最重要目的は「大日本帝国の国民養成」であった。

おわりに

以上7つの藤岡の論稿を分析したことにより、藤岡の歴史教育論として以下のようなことが挙げられる。

①児童にとってわかりやすい平易な文章に改めること、②児童の興味を喚起するために訓話的な教材を用いており、神話教材も同じ観点から加えたものであること、③「人物中心主義」をとることにより、政治経済及び文化に関するものなども人物を通して学ばせることができ、児童の脳裏に残りやすい工夫を凝らしたこと、④最終目的として、「大日本帝国の国民養成」につなげることを第3期『尋常小学国史』編纂方針として挙げていることが明らかとなった。また、歴史教育全般に関して、①国史には一貫して「日本精神」が貫かれており、それは「天皇を崇敬する念」であること、②「人格陶冶」のための教材を多用し、時代の特徴を児童が主体的に捉えていくような教育が望ましいことを挙げていることが明らかとなった。国定第3期の教科書編纂者である藤岡継平がこのような歴史教育論を唱えていたということは、児童中心的な形式面の変化は、教科書の内容を、より「国民」に浸透させるための処置であるといえる。藤岡は、国定第3期後半には、「将来の覚悟」を抱かせることを歴史教育の最終目的として考えていたこともあわせて考えると、第3期『尋常小学国史』での朝廷と国民の関係性の強調は、「国民志操」の帰着点が「将来の覚悟」にもつながるように意図されたものであったのかもしれない。

教科用図書調査委員会が廃止され、教科書調査会によって、実際に児童の国体観念涵養に悪影響を与えるような場合は修正が求められたため、少なくとも第3期『尋常小学国史』下巻編纂過程においては編纂者である藤岡継平とそれに圧力をかける教科書調査会という構図があった。第3期『尋常小学国史』編纂者である藤岡は、第2期『尋常小学日本歴史』の記述が、児童にとってわかりにくいものであるとの問題意識の下、第3期『尋常小学国史』の編纂を行い、神話教材や訓育教材を盛り込んだが、そのような児童中心的側面は、「国体観念」を強烈に印象づけるためのもので、国史教

育の最重要目的は「大日本帝国の国民養成」であった。

国定第3期の義務教育段階における歴史教育の特質としては、①各教科書にはそれぞれの教科目的が設定されているが、教科書調査委員会が廃止され、教科書調査会が設置されたことで、教科ごとの構成意識が国定第3期には芽生えており、各教科書の編纂者の意図が直接教科書記述により強い影響を与えた点、②第3期『尋常小学国史』の記述には藤岡継平の歴史教育観と一致する点が多数あり、彼の編纂意図が十分に影響を与えていた点、③第3期『尋常小学国史』に新たに加えられた記述は、神話教材、天皇朝廷関係のものが多いが、修正点として諸外国に対しての日本の優位性、朝廷を貶めた武家政治に対する批判などがあり、教科書を通して天皇政治の正当性を継続的に強調しようとした点、④第3期『尋常小学国史』は、抽象的な記述が具体的な記述に書き換えられ、訓話教材が加えられるなど児童中心的な観点から大幅に記述量を増加させた点、といったことが挙げられる。国定第3期の歴史教育の方針として児童中心的な側面があることは共通しているが、「国体ノ大要」を知らしめるという一見矛盾する点も共通している。いずれも小学校教則第5条「国体ノ大要」を知らしめることを最終目的としており、「大正自由教育」的な改革も、そのほとんどが国体観念の涵養に結びつくものであった。また、国定教科書では、国定第4・5期では国定第3期で修正された点が加筆修正されることが多いなど、国定第3期を画期として歴史教育が変容していくことは明らかである。

現代的視点から見ると、国定第3期の歴史教育の特質は、「国体ノ大要」をより明白なものとして児童に印象づけるという方針と、児童中心的側面を国定歴史教科書の中に組み込み、教科書の内容を児童に内面化させることに成功し、本格的な戦前の「国民」形成を開始したという点であるといえるだろう。

確かに、国定第3期において歴史教育者は「授業方法」の面で、児童中心的な教授方法に尽力し、これまでの歴史教育では行われてこなかった「改革的」授業を展開していた。しかし、それは「授業内容」の面での改革までには至らず、第3期『尋常小学国史』編纂者の藤岡継平の唱える歴史教育論の域を出ることはなかった。国定第3期において、教師は、国家政策と「大正自由教育」の狭間で葛藤していたのではなく、「近代国家」の「国民」としての自覚が創出したことによって、教科書の「内容」面はもはや踏み込む必要性のないものと捉えはじめていたことを意味するのではないだろうか。

日清・日露戦争後に現出した国家に不満を抱くような「国民」、批判的な「主体」としての「国民」が、「大正自由教育」という「新教育」を生み出していったのは確かだが、「ナショナル・シンボル」としての天皇と「一体」となった「国民」は、一方で「国体観念」を強調せずにはいられなかった。

国家という枠組みでは天皇—国民、学校内では校長—教員、教室内では教員—児童というように、国家の仕組み全体がすべて家族主義のような形式となったことで、「服従」精神が内面的自発性をもって児童の精神の中に存在した。天皇を中心とする国体観念は個人により内面化することになる。

国定第3期のある一面を切って取り出した場合に、それは「大正自由教育」であったり、「超国家主義的」側面を帯びているように思えても、「国民」と一体としての「近代国家」が存在していたとするならば、その側面は違った意味を帯びてくる。教科書内容を否定してしまうと「自我」を構成している一部をも否定してしまい、「国民」であることが否定されかねない。教科書の使用が「国民」としての承認過程の一翼を担っていたからこそ「大正自由教育」が「国体観念の涵養」へと一元化していくということもできる。

したがって、国定第3期は、教授する側の「国民」、教授される側の「国民」、双方に「国民」と「天皇」という単なる「君臣関係」を形成したのではない。天皇を「ナショナル・シンボル」とする「国家」を形成する「自我」としての「国民」という共通した観念を強固なものとして児童に内在化させた、いわば「戦前の『国民』形成」の画期ともいえるのではないだろうか。