

戦前の歴史教育をめぐる位相 —学問と教育の乖離が意味するもの—

今野 日出晴*

はじめに

戦前の独立した教科としての歴史（「歴史科歴史」）は、戦後、社会科のなかに融合された歴史（「社会科歴史」）へと質的な転換を遂げた。それを対比的には、「目標が皇国民の錬成から民主的で平和的な国家・社会の形成者としての市民の育成へ、内容が超国家主義的・軍国主義的なものから民主主義的・科学的なものへ、方法が注入・感化から探求・追求へ代わった」（小原友行「意志決定力を育成する歴史授業構成—『人物学習』改善の視点を中心に—」（『史学研究』第177号，1987年，45頁）と説明される。確かに、戦前・戦時中には、皇国民の錬成を目的に、超国家主義的・軍国主義的な内容が注入されて、子どもたちの歴史認識をつくっていたとはいえ、問題なのは、それがどのようなシステムのなかで機能しえたのか、教育制度・政策から教員養成のあり方まで、教育の領域に限っても、さまざまな検討が必要になる(1)。そして、それは教育の問題としてだけではなく、文部省の「思想統制」や治安体制へと拡がっていくものとして把握されるべきものであろう(荻野富士夫『戦前文部省の治安機能—「思想統制」から「教学錬成」へ—』校倉書房，2007年)。

それらを遠くに眺めながら、ここでは、まず、皇国民錬成の実態を確認したあとに、それをくりあげた条件にはどのようなものがあるのか、特に、注入・感化をおこなう、教師の心情と論理に焦点をあわせて検討してみたい。それは、「皇国史観」と呼ばれるものが、学問と教育の場でどのように意味づけられ、機能していたのか、その実相を明らかにすることにもつながっている。

1. 皇国民の錬成教育

1939年12月5日、静岡県浜名郡神久呂村の大久保小学校では、静岡県の研究指定学校として、学校経営の発表会がおこなわれていた。これを参観した、青山師範学校教諭・国民訓育連盟理事長の草場弘は、国民訓育連盟の機関誌『訓育』（1940年2月号）で紹介し、自著『皇民錬成の哲理』（第一出版協会，1940年）で「日本一の錬成教育」と激賞する(2)。この日の高等科一年国史の中村家光訓導の授業(3)は次のようなものであった（以下文中の…は中略を示す）。

* 岩手大学教育学部社会科教育学研究室

先生は教壇にピタリと座つてゐる。全児童亦板の間に座相も整然と微動だにせず座つてゐる。視学先生への挨拶も見事の座礼。そこから授業が開始される。一同腰を折つて一斉に会釈した後、「天壤無窮ノ神勅、トヨアシハラノチオアキミヅホノクニハコレアガウミノコノキミタルベキクニナリ」と奉誦する。続いて「紀元元年今ヨリ二千五百九十九年前、神武天皇御即位」と国史展開の要点の事績と年号と今から何年前とを一斉に暗唱して本日の授業「建武中興」に至る。…今日の教材は先づ教科書の一読から始まる。正確な読み、味ひつつ、思はせられつつ、問題を与へられつつ読む一読、…かくて教師は座相も端然と教科書を中心にして教授をすすめて行く。先生も児童も教科書を左手に持ち左膝の上におきつつ、先生は語り、生徒は承はる。…黒板も使はず、教科書の一字一句一行一節を深く検討しつつ進んでいく。

「後醍醐天皇、船上山を御出発、元弘三年五月二十一日。途にて鎌倉幕府の滅びしことが分つた。楠木正成は兵庫に、天皇をお出迎へして六月五日日（ママ）、御還幸の先頭を承つて京都に御着遊ばされる。京都の都大路には人々が路に溢れてお喜びの中に 天皇をお出迎へ申し上げた、教科書に『拝観の人々は大路に満ちあふれて、ひとしく御徳をたたへまつた』とある通りである。」徐に語り、静かに説く中村先生の落ち着いた説話は内に燃ゆる熱と蔵する誠を包みつつ、華々しくも貴き建武の中興の状景を大きくクローズアップしつつ、全国民の感激を彷彿とさせながら、教科書に即いては離れ、離れてはかへりして進んでいく。参観する者二百名。寂として声なく、この国民的精神、国民的情操を最もそそる建武中興の一節に思はず涙をそそられる計りである。…建武中興は成功した。その組織の大要が述べられる。鎌倉幕府の組織と連関しつつ必要に応じて前の頁を読みかへして…。やがて建武の中興は失敗に終はつて行く。

「建武の中興で最も難しい問題は論功行賞のことでした。それは多くの武士が北条氏につかずに朝廷方についたのは正成その他の少数の人を除いては皆この恩賞を目的にしてゐたからです。その為にこれを取り扱ふ恩賞方といふ小役所が出来ましたが、この恩賞方の役人になつた人が一番困り苦しみました。かの藤房卿はこの役につかれたのですが、到頭余りに大変なので最後には行方不明になってしまはれたのです。」と中興大業の失敗の根本原因が当時の武士の私欲功利心に依ることを明確にして、道徳の精髓に触れて行く。

足一つ動かさず、座相一つ揺るがせぬ児童達の瞳は語られる師の顔貌に凝集し、四十五分の間、全く師弟一如の雰囲気全教室に充満する。在るものは建武中興の偉大なる史実のみである。生けるが如く正成そこに行動し、在します如く後醍醐天皇そこに臨御し給ひ、舞台の面に出しが如く藤房卿はそこに動き退きかくれ行く、尊氏の悪辣なる功利的の行蔵がこれらの内にゆるやかに而も大きく浮き上がつて来る。「何か質問はありませんか」女兒の手が上がる。「先生、この書物に『拝観の人々は大路に満ちあふれて、ひとしく御徳をたたへまつた』とありますのに、何故国民の中には初め悪逆無道な北条氏に味方した者があつたのでせうか。…「これはよい所に気がつきました。…武士の興るまでは日本の国民は、天皇お一人だけを上に頂いてこれに忠義を励んだのでしたが、武士が起こってから…源氏や平家の如く自分で沢山の家来をもつやうになつて、その家来達の中には自分の主人以外に 天皇のゐらつしやることを知らぬものもあつたのです。…北条氏の家来の中には北条氏に仕へて忠義をすればそれが一番立派な忠義と考へてゐたのです。…学問のない悲しさですね。皆さんやうに学問をすれば日本の国体に分り 天皇への忠義以外に忠義のないことが分るのですが…。北条氏に味方した人は…日本の国民の内では極めて少数の人でした。…全国民の大部分が、天皇の御為にたつたのです。…」 「分かりました」…「何か感想があつたら言つて下さい」。又女兒の手が上げた。…「先生、

私は今朝、ここを調べてみましたら、建武の中興が失敗になるやうなので、気にかかりましたから、次の課をよみました。さうしたら、足利尊氏が謀叛をして、後醍醐天皇は終に吉野の行宮にて北の方をにらんでお崩れになつたのありましたので、本の上に泣き伏しました…」すすり泣く音があちこちからもれて来る。…

「ああ、さうでしたか。あなたは何という立派な国民でせう。…国史は日本国民になるために学ぶのですが、あなたは実に国史を学ぶ根本をつかんである人です。」…

草場弘『皇民錬成の哲理』（第一出版協会、1940年、298～302頁）

草場は、この授業を「知、情、意一體」の「日本一の国史の授業」と賞賛し、「師弟一如の国史顕現の授業」と評したのである。これが、「皇国史観」と呼ばれるものが、具体的な授業の場で発現されている姿であった。逆賊の足利尊氏、そして、忠臣の楠木正成、万里小路藤房（日本三忠臣のうち二人）と、戦乱というもつとも人間が試される状況において、誰に忠義を尽くすのかという観点で、正邪／善悪がはっきりと示される。日本の国体を理解すれば、天皇への忠義以外はあり得ないということなのであり、国史は、その日本の国体を理解し、日本の国民になるために学ぶものとしてあったことが明示されている。

東京帝国大学の平泉澄が中世史であったこともあり、「皇国史観」の代表的歴史家として意味づけられる（永原慶二『皇国史観』岩波ブックレット、1983年、18頁）。永原がそうであるように、その多くは、文学部国史学科の研究室における、平泉との個人的な体験とともに語られる。戦後、錚々たる歴史研究者が、自らの著書・論文や回顧録などで、さまざまなかたちで回想する。例えば、中村吉治・北山茂夫・家永三郎・色川大吉・井上光貞・羽仁五郎・松本新八郎・林健太郎（斎藤孝『昭和史学史ノート 歴史学の発想』小学館、1984年）、大久保利謙・斎藤正一・豊田武・石井孝・玉村竹二・田中健夫（阿部猛『太平洋戦争と歴史学』吉川弘文館、1999年）などの証言である（この二著では、それぞれ、出典を含めて記述されている）。特に、卒論の構想を述べた際に、中村吉治が、「百姓に歴史がありますか」「豚に歴史がありますか」と言われたエピソード（『社会史への歩み ― 老閑堂追憶記』刀水書房、1988年、291頁）は有名なものであり、いずれも、狂信的で神秘主義的な歴史観で統制下に置かれた研究室の息苦しさが描写され、学問と研究の自由が奪われた戦時下の大学の実相がうかび上がってくる。学内では、簗田胸喜と結託して、森戸辰男の排斥に暗躍し、学外では、軍部と接近して、影響力を強めようとする平泉の姿を、今谷明は、政治に深入りすることに、‘自己陶醉’していたと評した（「平泉澄」『20世紀の歴史家たち(1)』刀水書房、1997年、165頁。詳しくは、『天皇と戦争と歴史家』洋泉社、2012年）。1978年に、伊藤隆らが聞き取りをおこなった際に、平泉自身が「これから私が日本を指導した時代についてお話しします」と語った（『日本近代史―研究と教育』私家版、1993年、293～294頁）という。平泉の自意識のなかでは、自分が「日本を指導していた時代」とうつつているのであろう。

こうしたなかで、長谷川亮一の研究（『「皇国史観」という問題』白澤社、2008年）は注目される。長谷川は、平泉と文部省とのつながりは、さほど密接なものではなかったとする若井敏明（『平泉澄 み国のために我つくさなむ』ミネルヴァ書房、2006年）の見解を首肯すべきとする。そして、平泉が教学刷新評議会(4)の委員ではあったが、主要メンバーとはみなされず、『国体の本義』や『臣民の道』の編纂にも関与していないこと、さらに、『国史概説』でも直接の執筆者ではないとする。むしろ、文部省への影響力では、平泉よりも、国民精神文化研究所員で

京都帝国大学教授であった、西田直二郎をあげる。さらに、「もし、国家＝文部省が明治以来一貫して国民教育の場で「皇国史観」を形成させてきたとすれば、「皇国史観」とは一貫して国家＝文部省のものであった」と指摘する。そして、行論との関係で注目しなければならないことは、こうした史学思想上の問題としての「皇国史観」の議論が、歴史教育上の、あるいは、言論・思想統制上の問題としての「皇国史観」の問題とは別個に論じられて、両者がどのような相互関係にあったかという点の検討は進んでいないという長谷川の指摘であろう。そこで、次には、史学思想上の「皇国史観」と歴史教育上の「皇国史観」とが、どのような関わりのなかにあったのか、さきの授業が一つの完成された皇国民の錬成の姿とするなら、それにいたる道筋を考えてみたい。

2. 歴史教育の語られ方／国史の語られ方

平泉との関連からいえば、彼がよりいっそう国粹主義に傾斜する契機となった外遊（1930年3月から翌年7月）以前から、国体を明らかにすることが国史教育の核心であるということは、すでに唱えられ受容されていた。戦前期の歴史教育論を代表する(5)とされる中川一男（東京高等師範学校教授）は、「国史教育」における第一の目的を「国民としての自己を知ること」とする。しかし、「国史教育は国家が行ふものであり、国民教化の一つとして行ふものである」から、「歴史生活の個人的把握」は、「その影をひそめて国史教育の舞台には現れて来ない」。「これらは更に拾われて修身科その他に採用され国民教化の資料」となるが、「国史教育に於ける自己認識は国家そのものの認識」であり、結局は「国家を組織する根本的体系すなわち国体を明らかにすること」と結論づけられる（中川一男『歴史学及歴史教育の本質』四海書房、1927年、244～245頁）。自己を認識することは、国家を認識することであり、国家の根本にある国体を明らかにすることと同義であった。個人と国家が一体のものとされているだけでなく、国体が「皇室中心の家族的國家」（皇室は「家長の一族」とされたように、「この国体が理想であると信ずるところに国家に尽くす義勇奉公の至誠が起こる」（前掲書、243頁）と意味づけられるのであった。永原が、『国体の本義』を引き、「天皇統治の正当性と永遠性、家族國家観による天皇への矛盾なき帰属と統合の論理」をよみとり、「皇国史観とはまずなによりも、このような『国体』『国体の精華』の歴史的発現過程を日本歴史の根幹としてとらえ、検証しようとする歴史観」であるとするならば、すでに、中川の議論は、「皇国史観」としての特徴を備えていた。

次に、個人と国家が一体であるという論理は、どのような歴史認識を前提にしてして、可能になったのであろうか。そもそも、歴史認識とは、「現在」を生きる私たちが、体験していないはずの「過去」の事柄をどのようにして認識できるのかということであり、その原理的な「問い」に対して、どのような論理でそれに、応えようとしたのかということをも明らかにすることでもある。

その点において、19世紀末にディルタイによって提起された「理解」や「追体験」は、日本においても、歴史認識の方法としてだけではなく、実際の歴史教育の場を通して、大きな影響を与えた。ディルタイは、自然を対象に研究する科学（自然科学）から人間を探求する科学を区別し、後者を「精神科学」として、哲学的に基礎付けようとした。自然の事実に還元されない、血の通った「人間」の「生」を、「生そのものから」理解することができるとして、自然科学とは別に、「精神科学」が存在すべきことを主張した。人間の世界は、人間によって体験され、

その体験が「生の表出」という、何らかの外形的なものとして表現され、さらに、その表現は人間によって「理解」されたものから成立しているとした。この「生の表出」は個人の体験だけでなく、ひろく人間のつくりだした社会制度や文化なども含み、「その中には精神が客観化され」「目的」も「価値」も実現されている。したがって、こうした外形的なものの中に精神的なものを捉えようとする認識方法が「理解 (Verstehen)」(了解)であり、自然科学と異なった固有の「精神科学」の方法であるとした(『ディルタイ全集 第4巻 世界観と歴史理論』法政大学出版局、2010年)。それは、「歴史は体験とその表現、それからその理解の三つによって構成される」という命題に集約される。林健太郎の言葉を借りれば、「歴史は、生きた人間が種々のことを体験し、それが何らかの形で表現されて後に残り、その残ったものを今度は後世の人間が理解する」のであり、この後世の人間による「理解」を「追体験 (Nacherleben)」というのである(林健太郎『史学概論』有斐閣、1953年、167~169頁、「歴史への関心」『東京女子大学紀要論集』第31巻第1号、1980年、57頁)。ディルタイによって、意味づけられた「追体験」とは、まず、過去の次元に自己の身を投じて(自己投入)、過去の精神を体得しようとする歴史認識の方法(6)としてあった。

大正末から昭和初年にかけて、ディルタイやシュプランガーなどのディルタイ学派が日本の教育学に影響を及ぼしたことは、よく知られている。入沢宗寿が、1923年頃から、「体験」概念に着目し、『文化教育学と新教育』(同文館、1925年)、『ディルタイ派の文化教育学説』(廣文堂、1926年)などを著し、「文化教育学」として展開していった(高橋浩「一五年戦争記における『日本教育学』研究Ⅲ」(『鹿児島女子大学研究紀要』第15号、1993年など)。ここで注目したいのは、1924年2月という時点で、入沢の師であった吉田熊次が「第二十一回全国小学校訓導協議会」(主催：初等教育研究会)(7)の講演で、ディルタイの系統を「精神科学派」と名付け、「現今の教育思潮の代表的なもの」の一つとして紹介していることである。全国の師範学校附属小学校や地方の拠点校の教師たちに、先端の研究を紹介しただけでなく、教育の「実際」にとって、意味のある思潮と考えたからであろう。事実、それ以後、このディルタイの理論を援用して、初等教育における「国史学習」のモデルがつくられていく。東京高等師範学校附属小学校の訓導であった山田義直(8)は、「文化教育学が紹介されてから私共の国史教授の行き方に最も大きな指針を与えられたのはフェルシェターエンの作用である」(『国史教育重要問題十講』郁文館書院、1928年、203頁)とした。そして、「フェルシェターエンとは体認と訳され、理會と訳され、あるいは了解と訳されるが、それは、単純な同情や、浅薄な共鳴や、安価な妥協を意味するものではなく、個人、または団体の個性及び歴史的、社会的に伝わった文化の意味を補足する獲得の認識法をいうのである」(同、208頁)と明言した。そして、授業方法に関しては、児童の自発的な自学主義か、教師の説話主義かという論争に対し、説話主義に軍配をあげる。その際、まず、「教育思想研究会の席上の田中博士(田中寛一か)」の議論を紹介し、芸術、文学、歴史、地理など、「情緒的要素が重要な位置を占めて居るような学科に於ては自学自習は駄目で」「感情を動かすことが少ないから」とする。そして、山田は、「教師が豊富なる知識に依って話して行くと茲に感情が誘起する」(同、193~195頁)という。しかし、単純に説話主義に軍配をあげるのではなく、「自学の洗礼を経た説話中心」を主張する。つまり、教科書等で下調べをさせ、「5Wと称せられるようなことは子供に発見させ、説明させ、それから後にもう一つ之を舞台上に上せて教師の説話に依って発展させ、直感的、具体的にし、さらにこれをフェルシェターエン」(同、201頁)の域に導こうとその道筋を提起していた。

さらに、広島高等師範学校附属小学校の大久保馨(9)は、Verstehen（「フェルシュテーン」と記載）の訳語を「理解」ではなく、「理会」として、それは「そこに表されて居るものの意味を掴む」とする。「意味を掴む」とは、「そこに表現されて居る外面的形式を透して、そのものゝ内面的生命、精神に触れ、その生命、精神に意義づけ」をする（「即ち価値づける」）ことである（『国史教育新論』同文書院、1931年、237頁）とした。そうした「理会」に至るためには、先人のさまざまな記録に内在する「人格、思想、精神活動」を「直観」することが求められるのであり、それは「先人が創造的にした体験を、後人が模倣的に体験すること」、「実演することではなくて、その人の気持になることであり、その事件の当事者の心情に同感すること」（『国史教育と指導過程』晃文社、1938年、175頁）とした。ここでの「直観」は、ディルタイのいう「追体験」と同義と考えて良いであろう。さらに、児童に先人の精神の「真髄に触れ」させるために、授業で聴かせることが重視された。例えば、楠木正成と正行父子の「桜井の訣別」というような「情意の体験」を教師が「説話」で聴かせるのである。「情意の体験」は、「国史教育」の目的に沿って、「児童をして、我が皇位の尊厳、我が国体の優秀無比を体得させ、我が国民たるの無上の光栄と、云ひ知れぬ誇りを感じしめ」、「我が帝國を永遠に存続、発展させる為に、自分は生まれたのであるといふ自覚」（佐藤藤治郎・大久保馨共著『国史教授の本質及実際』東苑書房、1936年、61～62頁）を養うためのものが選択された。「国史」を「理会」することで、「帝国」の発展のために「自己を向上させ」、「自己を陶冶」することが目ざされたのである。人間陶冶（最広義の教育学）を哲学の目的と考えていたディルタイの構想を「国史教育」において具体化したと言って良い。

大久保は、説話を重視し、自分の授業の体験を記述する。

私が児童に話す時は一生懸命である。自分は話中の人物になって居る心算である。決して第三者に立って居ない心算である。例えば、熊谷次郎直実の…。楠木正成なら正成の湊川。七離七合決戦十六回、身心綿の如く疲れ果て、刀折れ矢つきでの潔き最期。まづ話す人正成にならなければいけない。そして言葉丈ではない。言葉以外に目が、手が、足が、否身体全体がものと云う。例えば名優の演劇に於けるが如く、児童をひきつけないではおかない。意気を以つて、私の口が児童に向かって開かれる時、私の芸術の創造がある。…私は教科書を児童自身に学習させてみて私は私の話して聞かず時程、児童自身の顔に緊張の色の出たのを見た事がない。説く者と聞く者とが相合して水も漏らさぬその瞬間こそ真の教育の尊さがあるのではあるまいか。（大久保馨『国史教育の改造』明治図書、1926年、534～535頁）

講談で歴史を語れとでも主張しているようにみえるかもしれない。しかし、大久保は、続けて、講談師の真似をすることではないと明言する。そして、生まれつき訥弁で話すことが苦手な人もあるかもしれないが、雄弁は立て板に水の能弁家とは異なるのであり、「三宅雪嶺博士の如きは訥弁の雄弁を以つて一代の雄」とする。そして、重要なことは、第一に、その人の人格であり、第二に語ろうとする内容だというのである。児童に聞かせるために、「理論の研究と実際の修練」に励み、「自己をより以上の者にしよう」と努力せよと奮起を促しているのである。すでに、はやく、黒羽清隆は、この大久保に注目し、彼の「楠公父子・桜井の別れ」の授業展開例（『国史教育の改造』543～551頁）をとらえて、戦前期「国史」教育の一範例として、「教科書を流す」などという拙劣な通史に自足している教師への反面教師的な「頂門の一針」であろう

(『歴史教育と教科書問題』地歴社、1982年、257頁)と喝破した。それは、戦後教育の安穩さのなかで、授業への真摯さを失った教師たちに向けた、痛烈な言葉であり、「皇国史観」が教育の場で発現する強烈な魅力を軽視すべきではないという戒めであった。

大久保の歴史教育論は、前述のように、単純な技術論ではなく、教師の成長を励ます教師論にもなっていた。それゆえに、多くの教師に受容されたのであろうし、大久保の語り口は、さきにみた、静岡県の小学校で行われていた高等科一年の国史の授業を彷彿とさせる。

福田喜彦は、大久保の所属する広島高等師範学校附属小学校が、「模範的立場で全国の初等教育実践をリードするという高等師範学校附属小学校の役割を果たすべく、初等教育協議会や研究発表講習会などを通じて全国から多くの参観者を集め」、彼の「理會主義歴史教育は、初等教育における国史学習の一つのモデルとしての評価を受け、学校教育の現場へ普及」(福田喜彦、2012年)していくとする。

福田の見通しをもとに考えれば、大久保が大分県師範から、広島高等師範学校附属小学校へ移ったように、広島高等師範学校附属小学校や東京高等師範学校附属小学校のような高等師範系と各県の師範学校附属小学校などのネットワーク、さらには、各県の師範学校附属小学校を基点に、地域へ拡がっていくという、相互環流的で、重層的なシステムを無視することはできないであろう。

例えば、「理會」を軸にしたものは、お膝元といえるかもしれないが、広島県三原女子師範附属小学校が公刊した、『新教育思潮に立てる国史教育』(私家版、1929年)でも、「歴史理會の本質」、「国史教育とフェルシュテーエン」という節を立てて、国史教育の方法論として中核に据えている。また、福岡県福岡師範学校附属小学校が中心となった福岡県教科研究会が刊行した『教育の純粹相と真指導』(明治図書、1929年)でも、「理會と国史学習」が示され、青森県師範学校附属小学校が中心となった初等教育研究会では、『国史研究』(私家版、1934年)という論文集が刊行されたが、そこには、東郡筒井校：三浦昌武「国史教育における理會」という論考が掲載され、「元來理會とは、独逸語のフェルシュテンの訳語であって、そこに表現されてゐるものの意味を掴むこと」であると、大久保の表現をそのまま引き写し、「理會」「批判」「自己陶冶」を展開する。他にも、ディルタイや理會、追体験は、静岡県浜松師範学校第二附属小学校・浜松市浜松追分尋常小学校(『皇運扶翼の国史教育』私家版、1935年)や京都府女子師範学校附属小学校(『日本精神確認体現実践国史教育の大道』政経書院、1935年)などでも確認できる。

また、説話主義との関連でいえば、さきの広島県三原女子師範附属小学校(『新教育思潮に立てる国史教育』)では、「話術を研究して、史実の中に、教師も児童も融然として、一体となるが如きもの」ではならぬとする。大分県女子師範学校附属小学校(『臣民道を行く国史教育』私家版、1935年)でも、「説話主義の方法」という節をたてて、「講演式の方法は、国史を理會せしむるに徹頭徹尾説話によらんとするものである」としている。

もちろん、山田義直や大久保馨だけがこの時期の歴史教育論を代表しているわけではない。さきの青森の三浦昌武は、同じ論考のなかで、「理會に伴う情操の陶冶と意志の発動を名付けて自己陶冶という」として、国史の実践を主張する。そして、「この詳しいことは中川先生の実践の国史教育参照」としている(中川一男のことであろう)。また、千葉の安房郡天津小学校訓導の石井権四郎は、ガリ版刷りで『日本精神と国史教育論』(1934年、国会図書館蔵)を著し、そこには、この書を成すにあたって、参考にした人々の名前として、井上哲治郎、吉田熊治、栗

田元治、大久保馨、中川一男、佐藤熊治郎などをあげている。わずかな資料からではあるが、精神科学を基盤にした「理會」という認識方法が、一つの教育思潮として、さまざまなかたちで、さまざまなルートで、相互に複合し重なりあいながら、教師に受容されていったことがわかる。東京や広島、奈良などの高等師範附属小学校や各地の師範学校附属小学校での研究発表講習会などを通じて、あるいは、福岡の教科研究会や青森の初等研究会のように、師範学校附属小学校を核に地域の他の小学校の教員を組織した研究会を通じて、「理會」、歴史教育に関わる最先端の思潮として受容され実践にうつされていったのである。

附属小学校については、1900年前後に、「教育実習校、模範校、研究校」という附属学校の機能が出揃い、1917年の臨時教育会議の答申「小学校教育ニ関スル件」では、「学級編制ニ関スル研究」や「地方ノ実情ニ適スル教育方法ノ研究」などをおこない、「附属小学校ヲシテ地方ノ實際ニ適スル教育ヲ施スノ範ヲ示ス」ことが求められ、1930年代には、附属学校は「県下初等教育の総本山」という状況が現出したとされる(船寄俊雄「わが国附属学校園の歴史的 성격」(『地方教育史研究』第28号, 2007年)。附属小学校の機能が果たされることによって、最先端の教育思潮は地域のなかで現実のものとなっていった。

3. 学問と教育の乖離／学問の「精緻化」

歴史教育に関する理論や実践に関しては、『研究評論 歴史教育』(1926年創刊)をはじめとして、1920年代半ば以降創刊された雑誌に掲載され、一定の情報は共有されていった(10)。こうした雑誌に執筆し、「国史科を担当する訓導」に対して、どのような「学知」が、誰によって提供されていったのかという問題は、当時の学問と教育に関わって一つの論点を形成している。福田喜彦は、歴史教育研究会編(11)の『歴史教育講座』を対象に検討を加える。そして、この講座の「理論編」「資料編」「方法編」の三部門に対応するように、当時の歴史教育情報は、「理論的学知」「専門的学知」「実践的学知」で構成されていると指摘した。そして、それぞれの執筆担当者の出身大学等から、「理論的学知」は、文理科大学・高等師範学校系の人々による教授学的な専門知識、「専門的学知」は、帝国大学・私立大学系の人々による学問的な専門知識、「実践的学知」は、師範学校・附属小学校系の人々による実践的な専門知識がその内実であったことを確定した(福田前掲書、第三章)。福田の研究は、これまで十分に検討の対象とされなかった、雑誌や講座を分析し、「体系化された歴史教育の『学知』の全体像」を示そうとする点で、今後の歴史教育史研究において、新たな基礎をつくったと言って良い。

しかし、その一方で、学問と教育のとらえ方に疑問が残るのも事実である。福田は、まず、先行研究として、佐藤伸雄の学問と教育のとらえ方を批判する。福田は、佐藤の主張を、「学問」と「教育」の関係が、「初等教育段階の歴史教育の『理論』と『実践』の過程では意図的に切り離され」「それが歴史教育の科学的な発展を妨げてきた」と概括する(前掲書、83頁及び116頁)。そして、さきに示したような検討を経て、歴史教育が「学問」と関係がなかったのではなく、むしろ、戦前期の歴史教育研究においては、「学問」と「教育」の関係がより精緻化され、初等教育の資質形成に「理論」と「実践」の両面から密接に関与するようになっていたと結論づける。しかし、佐藤が指摘する学問と教育の乖離の問題と、福田が主張する歴史教育研究の学問の「精緻化」の議論とは、問題のとらえ方にズレがある。このズレは、戦争と学問という主題に関わって、後述するように、現在の「学」のあり方にまで連関する重要な論点であり、一つ

の分岐点をなしている。

まず、佐藤が指摘した、学問と教育の乖離ということの意味を考えてみたい。端的には、師範学校で行われた軍国主義教育では、「歴史教育も、歴史学とは全く無縁な、皇国史観の国史を教わってきて、卒業後は、子どもたちにそれを教える」という事態である。佐藤が、井上清から聞いた話として、1931年に東京帝大に入学して、教授から「君たちはここで学んだことをそのまま外で話してはいけない。特に、中学校や女学校の教師になった時は…」とクギをさされたこと(佐藤伸雄『戦後歴史教育論』青木書店、1976年、19～21頁)とも関連する。なお、このエピソードは、その後、井上自身によって詳しく記され(『私の現代史論』大阪書籍、1982年、121～122頁)、「教授」とは、三上参次名誉教授のことで、その言葉に続けて、「学問と教育は別である」と説教され、神武紀元の誤りについては、「大学ではその真実を教えるけれども、学校ではそんなことを教えるはいけない、どこまでも神武紀元を事実として教えねばならない」と言われたとされている。言うまでもないが、佐藤が問題にしているのは、このような歴史学で明らかにされた学問内容と、実際に教育の場で扱われる教育内容との乖離のことである。そこには、史学史的には、純正史学と応用史学の問題が前提となっている。これは、戦前の歴史教育を考える際に、避けては通れないものの一つであろう。

齊藤孝は、「純正史学」が坪井九馬三(「史学に就て」『史学雑誌』第5編第1号、1984年)が唱えたところから始まるとして、まず、その所説を紹介する。史学には純正史学という表面と応用史学という裏面の二面がある。史学は国家とともに発展し、国家の直轄の下にあるため、国家の意向を伺わざるを得ない。従って、その意向のもとで描かれる「国史を純正史学的と為すは至難の事」となる。そして、齊藤は、坪井が、純正史学と応用史学の具体的な関係を示さないため、純正史学は国史を離れた万国史的な側面を考えていたのではなかったかと推測する。続けて、坪井が「歴史学に対する国家の制約を応用史学と名付けたことは、アカデミーにとって都合の良いことで」、ランケの史料的研究法を継承したアカデミーは、純正史学の名の下に史料批判に基づく手堅い学風を築き、その一方で、古代史や南北朝正閏問題といった国体論の嵐を巻き起こし兼ねない領域は、「応用史学」の任務として、タブーを巧みに回避したとする(齊藤前掲書、19～20頁)。同じく、坂本太郎も、日本史の教育には国体観念の確立、国民思想涵養の任務を負わせ、その大目的に適う史実を強調し、それに反する史実を隠す傾きがあったとする。それを応用史学とし、純正史学と応用史学とはおのずから別であるとして学的良心を納得させたというのである(『日本の修史と史学』至文堂、1958年、260～261頁)。

そして、ここで、考えるべきは、この応用史学を、歴史教育の「学知」自立のためのテコにしたということの意味であろう。前東京女子高等師範学校訓導兼教諭であった、大塚良治は、1917年に、「純正史学と普通教育に於ける日本歴史科との異同並関係」を論じた。そこでは、科学の一部門たる史学の研究と普通教育の一教科たる日本歴史科の教授とは、等しく歴史そのものを対象とするが、本来の職分は根本的に異なるとし、史学は歴史の本質を研究し、学術上の問題で、国境を顧慮することも、政策に意をとどめる心配もないが、しかし、「日本歴史科の教授は徹頭徹尾国境的にして政策的なり」とした。そして、普通教育は、「円満忠実なる大日本帝国臣民を作る」ことを根本の目的とし、そのために、教科としての日本歴史科をおいたとする。それゆえ、教育における日本歴史科は、史学研究ではないのであり、歴史家を養成するものではない。従って、「純正史学の研究」とは異なり、種々の制限を受けるのは当然であり、国民的生活をなすにあたって、知らなくとも良いことや知ったがために害になることもあったとしたの

であった（『小学歴史教授法精論』目黒書店、1～7頁）。坪井の構想を的確に受けとめ（純正史学と応用史学の区別を国境と政策においている点など）、応用史学という言葉こそ使用していないが、その後、歴史学と「歴史科」（＝教科名、歴史教育のこと）の違いとして主張されることのおおよその骨格はできている。

さきの中川一男によって、それは明確に位置づけられる。まず、「科学としての歴史学と教育のための歴史科」は明らかに区別すべきで、それぞれの拠って立つところが異なっているであり、歴史学は史学のためであり、「歴史科」は教育のためである（中川前掲書、165～166頁）とする。そして、それぞれの見地が異なるというばかりではなく、「歴史教育は教育より出発するものであって、歴史より出発するものではない。歴史と教育が並ぶるならば、教育が主であって歴史が従たるべく、歴史教育は決して史学より導き出されるものではない」（178頁）と位置づけられる。そして、「歴史科は歴史学の附属ではない」のであり、「歴史科には別に人間教化のためまた人類形成のためという偉大な目的」（174頁）があると主張される。ここに、歴史教育の独立⁽¹²⁾が宣言されるのである。

さきの千葉県の小学校の訓導であった石井権四郎は、「純正史学」と「応用史学」の節をたて、ほぼ全文が中川の著作の引き写している（石井前掲書、41～47頁）。自らの歴史教育の営みが、歴史学に従属したものではなく、それ以上のものと位置づけられ、「人間教化」「人類形成のため」の偉大な目的に参加するのだということは、国史教育に携わっている小学校の教師にとって、大きな魅力として受けとめられた。1938年の教育審議会第八回総会では、「師範学校出身の教師と中等学校出身の教師とを比較し」「師範学校出身の教師は自分で負い目を感じており、世間が師範出身を低くみるという気持ちがあるため澁刺」とせず、「卑屈」になっている（海後宗臣編『教員養成 戦後日本の教育改革 第8巻』東京大学出版会、1971年）とする議論があった。その意味では、「師範学校出身の教師」の「負い目」を払拭し、「世間が師範出身を低くみるという」事態を逆転させるものとして、国家の偉業に参加するという、崇高な使命感にうらうちされて、国史教育の授業実践は熱心に取り組まれていったのではないか。歴史教育に関わる書籍や雑誌などのメディアで一つの権威として喧伝されていけば、なおのこと、各地の小学校の教師は、国家の教師として、国史教育の担い手としての自負をもって、高等師範附属小学校や各地の師範学校附属小学校の全国レベルのネットワーク、あるいは、師範学校附属小学校を核とする地域のネットワークに、自発的に参入し、さらには、自らも参入することによって、権威を発現していったのである。

おわりに

古代史研究を進めていた、坂本太郎は、純正史学として、実証に徹することで、「学的良心」を納得させたとしていた。しかし、それに続いて、「文部省が国体の本義を出して、神話を歴史事実の如く解釈することを強要することになって、歴史は神がかりしてしまった」のであり、「学者の自由な研究は学問上でもさし控えねばならぬようになった。アカデミズムの多くの学者は、神秘的な皇国史観が日本人としての唯一の歴史観でなければならぬと高唱した」（坂本前掲書、260～261頁）と記述する。広島文理科大学兼広島高等師範学校教授であった、新見吉治は、1935年に、歴史教育における歴史は、応用史学の歴史であるとしたあとに、では純正史学の歴史とどのように異なるのかと議論を進め、「あるがままに歴史を掴み、あるがままに叙述す

るということ、純正史学中所謂科学としての研究に於ても一の空想であると断言した。そして、「過去の歴史を自分の反映としてながめることが是れが現代史学の傾向」(13)であるとして、「客観的たるべき歴史が最も多く主観的となる」という印象深い言葉を記す。さらに、「現代の史学は史実の正確のみを期して文書記録の精査考証に耽る学風を排して、伝説や逸話でも却て時代の真相を伝えているものがあるとする傾が出来、国史といえ国民精神の表現されたもの」、「国史研究といえ国民精神の探求だ」という向きもある。もう「こうなると現代純正史学は教育に応用される歴史とは区別がたなくなる」(『歴史教育講座 第一部 理論編 歴史教育原論』四海書房、1935年、8～9頁)とまで主張した。ここにあるのは、純正史学が応用史学のみ込まれ、一体となって、見分けがつかなくなるという事態であった。

こうした歴史学のありようについて、長谷川亮一は、純正史学が失われ、「神秘的な皇国史観が日本人としての唯一の歴史観でなければならぬと高唱した」「アカデミズムの多くの学者」のうちの一人であった、坂本太郎自身に、「責任はどうなるのか」と問うのである(長谷川前掲書、28頁)。それに習えば、応用史学としての歴史教育を自ら進んで担い、その独立を企図して、歴史教育の目的と方法と内容に関わって、「精緻な」理論化を進めたこと、あるいは、それらの理論をもとに「皇国史観」に彩られた授業実践をおこなっていたこと、それらの責任は果たしてどうなるのかということが問われなければならない。

かつて70年代から80年代初頭にかけて、戦前の歴史教育論を教科教育の自立として位置づけようとする研究動向(12)・(13)があった。それを批判したのは加藤章だった。加藤は、「最近の歴史教育論史研究の問題点として、目的論抜きで方法論のみが再評価されたりする傾向があるが、国史教育論の場合、国体論ときりはなして目的論は論じられず、国体論はその方法論にも及んでいることに注目しなければその評価を誤ることになる」(『日本史教育の理論』『講座・歴史教育3 歴史教育の理論』弘文堂、1982年、133頁、のち、『戦後歴史教育史論―日本から韓国へ』東京出版、2013年、所収)と厳しく批判した。現在においても、傾聴すべきものと考えるが、福田は、加藤の指摘を紹介したあとに、「皇国史観」の観念にのみとらわれて、非学問的・非論理的な歴史教育として戦前の歴史教育を断じるだけでなく、より詳細な歴史教育論の変容のあり方を検証していく必要がある(福田前掲書、35頁)と批判する。いうまでもないが、加藤は、「皇国史観」の観念にとらわれて、非学問的・非論理的な歴史教育として断じていたのではない、さきの論考で記していたのは、「国体明徴」の方針の徹底が、「多くの歴史学者が自己の研究と並行して国史教育に発現する場合、そのほとんどが、わが国の国体観念の容認を前提としそれを国史教育の目的としなければならない状況に追い込まれていった」(前掲論文、122頁)ということであった。つまり、問われているのは、この国史教育の目的を考察の外において、「学問」と「教育」の関係がより精緻化され、初等教育の資質形成に「理論」と「実践」の両面から密接に関与するようになっていた(福田前掲書、83頁)という点をだけを取りあげて、戦前の歴史教育論を高く評価できるのかということである。

前田一男は、1941年に発足した国民学校で、教師たちが「熱狂」して日々の教育実践に挺身したことをあげ、それを後の時代から告発することはたやすいとし、問題なのは、教師たちがどんな使命感をもち、なぜそのような使命感をいだくにいったかのか、などを正確に跡づけることの必要性を指摘した(寺崎昌男・前田一男編『日本の教師③ 歴史の中の教師Ⅱ』ぎょうせい、1994年、2～3頁)。さらに、広田照幸は、『昭和15年度壮丁思想調査概況』(文部省社会教育局)において、師範学校卒業生が他の学歴段階の者に比べて、とび抜けて「滅私奉公」

的な回答—「自分一身のことを考へず、公のためにすべてを捧げて暮らすこと」を生活態度とし、「お国のためになるから」仕事をする—が多いことをとらえて、「職務への忠実な精励がそのまま地位上昇へとつながりやすい職業」としての教師の姿を抽出した（広田『陸軍将校の教育社会史—立身出世と天皇制—』世織書房，1997年，373～376頁）。本稿は、これらの指摘をふまえて、戦時下の歴史教育の場で、「皇国史観」発現の場で、それを具体的に検証しようとしたものである。そして、次に問題になるのは、国家への献身が、自己の栄達へとつながっていた、当時の小学校教師の熱心な実践を念頭に、それを導いていた戦前の歴史教育論—応用史学としての歴史教育を自ら進んで担い、歴史学からの独立を企図して、「精緻な」理論化を進めたこと—の責任は問われないままで良いのか、ということになるであろう。戦後の社会科歴史という教科の構造は、戦前の歴史科歴史から断絶しているようにみえるからこそ、戦前の歴史教育論が正面に据えられて批判的に検討されてきたことがなかったのではあるまいか。本来的には、この点に触れないままにしておくのではなく、この点をこそ、中心的な主題にして、戦後の「社会科教育学」は出発しなければならなかったのである。

- (1) 教育史の領域では、「戦う人間」をつくり（＜忠誠＞の調達回路）、動員するための基盤として、＜教育＞を遂行する＜学校＞の機能に着目して、研究史の整理がおこなわれる（北村嘉恵・白取道博「解説 戦争と教育」『論集 現代日本の教育史6 戦争と教育』日本図書センター，2014年）。
- (2) 草場については、長浜功『国民学校の研究—皇民化教育の実証的解明』（明石書店，1985年第一章）、寺崎昌男・戦時下教育研究会編『総力戦体制と教育—皇国民「錬成」の理念と実践』（東京大学出版会，1987年，第二章）を参照のこと。草場の講義を実際に聞いた阿部猛は、「和服姿で、芝居がかって、日本刀を引き抜き振りまわしながら」「師魂」について語る姿を伝えている（阿部猛『太平洋戦争と歴史学』吉川弘文館，1999年，176頁）。その後、大久保小学校は、国民訓育連盟主催「訓育学校、合同参観の会」の第一回参観学校として指定され、翌年2月25日には、全国から「三百名の同士」を集めた。そこまでの実践が、国民訓育連盟著『興亜学村 大久保教育』（第一出版協会，1940年）として公刊された。それには、大久保小学校の校訓や校歌、学校行事、職員と児童の信条が示され、職員・児童・家庭・学村（在郷軍人分会、愛国婦人会、男女青年団、農会、駐在所など）が連携して、「大久保教育」をつくっていたことが記される。児童の信条は、「天子様のからだ」を「大事にし」、「日本の子供」「大久保の生徒」として「はりきり」、「草履」で「興亜への大行進」をしようとするものであり、登下校は藁草履で、雨天は冬でも裸足、毎朝「建国体操」、徹底した清掃、床に正座して黙想、そして、有名な乾布摩擦、行事としての遠足、相撲と、身体の鍛錬を軸に組まれていた。大久保小を卒業した土屋忠太郎は、「興亜のため」に、兵隊になるために、「全ての訓練をやり抜き」「不平不満は一度も言わずに最後まで頑張り抜き」、土屋忠義は、「将来は兵隊になろうといつも思って」「兵隊に行ってもいいような身体作り」をし、「先生の言う通りにしていれば間違いない」と考えていた（創価学会青年部反戦出版委員会編『戦争を知らない世代へⅡ ②静岡編 みんなかつことをしんじてた一子供達の見た聖戦①』第三文明社，1985年）。
- (3) すではやく、山中恒は、学ぶ側からの告発としてこの授業を詳しく紹介している（『撃ちテシ止マム ボクラ少国民 第三部』辺境社，1977年，221～225頁）。

- (4) 天皇機関説事件をうけて、1935年に文部大臣の諮問機関として設置され、1936年には、「教学刷新に関する答申」に基づき、国体と日本精神による教学刷新をおこなうべく、中心機関の設置を唱えた。そして、1937年には、文部省思想局が教学局に昇格する（これらについては、荻野富士夫が、前掲書でその意味も含めて丁寧に論証している）。こうした答申で国家統制は強められるが、一方で、文部省には、1932年より「国体に関する理論的研究」や「我が国の固有文化の研究」の不振、そして、「教師の教育者としての自覚並びに識見及び修養の不十分」という問題を克服するために、国民精神文化研究所（略称：精研）が置かれた。研究部と事業部からなるが、研究部長は吉田熊次、九科のうち、歴史科には西田直二郎、その弟子吉田三郎、教育科には、吉田熊次、その弟子の海後宗臣らが所属していた。1937年の文部省の『国体の本義』の編纂にも密接に関わった。高野邦夫『天皇制国家の教育論—教学刷新評議会の研究』（1989年、あずみの書房、のち、新版が刊行された、芙蓉書房出版、2006年）、駒込武・川村肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究』（東京大学出版会、2011年）などを参照のこと。
- (5) 加藤章『戦後歴史教育論—日本から韓国へ』（東京書籍、2013年、16～17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。その後、東京高等師範学校として西洋史を講じ、文検（文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験）の試験委員なども務めた（福田喜彦「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」『愛媛大学教育学部紀要 第61巻』2014年、129頁）。
- (6) この点において、やはり、西田直二郎の主張と、歴史教育に与えた影響の大きさは丁寧に検討する必要がある。今回は、展開できなかったが、文化史学と歴史教育との関連を解明することが必要になってくるであろう。この点、酒井忠夫が「歴史学の成果とその伝承（教育）」という二元的な考え方を、文化の考察によって一元化した」と位置づけている（酒井編著『歴史と教育』講談社、1981年、286頁）ことに関連する。
- (7) 初等教育研究会は、1904年に東京高等師範学校附属小学校で発足したもので、初等教育の理論と「実際」についての研究をおこない、その成果を全国に向けて発信した。そのための雑誌として1904年には『教育研究』が創刊され、冬期講習会や全国小学校訓導協議会が開催された。全国小学校訓導協議会は、1913年以降、年に2回開催され、全国から教師が集まり、実践的な課題や方法的工夫を協議し共有した。参加者の多くは、各府県の師範学校附属小学校や地方の拠点校の教師たちであった（大西公恵「1900年代の東京高等師範学校附属小学校における読方教育論—『教育研究』および全国小学校訓導協議会での議論を中心に—」『和光大学現代人間学部紀要』第7巻、2014年）。大西は、高師附小、師範附小、さらには、地方教育会とをむすぶネットワークと、『教育研究』や各種の講習会という場が果たす役割を解明することの重要性を指摘している。本稿では、具体的な歴史教育の言説をもとにその指摘を深めてみたい。吉田の講演内容は、「教育思潮と人間の本性に関する観方との関係」（『教育研究』臨時増刊「教育思想研究号」30～51頁）として紹介されている。
- (8) 山田は、「歴史教育界の権威」として紹介されている（現代実際教育研究会編著『現代実際教育体系 第7巻』章華社、1927年、35頁）。その授業論に関しては、福田喜彦が、「説話主義歴史教育」の方法として詳細に検討している（『昭和戦前期初等歴史教育実践史研究』風間書房、2012年、第五章）。

- (9) 大久保馨は、1897年に大分で生まれ、大分県師範学校を卒業後、大分市第一小学校、大分県師範学校訓導を経て、広島高等師範学校訓導として活躍していた（前掲、現代実際教育研究会編著、36頁）。「理會」について、本稿では、まとまって整理されている、1931年の『国史教育新論』から引用したが、そこには、歴史研究の第一歩が直観にあるという平泉の論考が引用され、「歴史の理會」を展開していた（138～239頁）。しかし、すでに、1926年には、実験が可能な自然科学とは異なり、歴史は二度と経験できず、記録や遺跡、遺物によって「理會」するもので、それは、「するどい直観の力に依って内部生命」に触れなくてはならないとしていた（『国史教育の改造』明治図書、492～493頁）。大久保の理會に関わる授業論としては、森本直人「大久保馨の歴史教育論—その目的論と方法論を中心として—」（『史学研究』第54号、1982年）、福田前掲書、特に第六章）がある。森本は、広島大学附属小学校所蔵の「大久保文庫」等をもとに、大久保の歴史教育論の目的と方法を明らかにし、基本的な前提をつくった。福田は、大久保の授業論を丁寧に読み解き、精神科学を基盤に「理會」「批判」「自己陶冶」を原理とする「理會主義歴史教育論」として位置づけた。大久保は1940年に病気のために亡くなるが、「広島高等師範学校附属小学校昭和十四年卒業大久保組」によって、『別府湾の波音—大久保馨先生追悼文集—』（私家版、1997年）が編まれた。そこでは、教え子たちによって、大久保の授業が回顧され、「武田信玄、上杉謙信の両武将に、先生が成りきって、「川中島の合戦」開始の名のりの口上よろしく、チャンチャンバラバラの名演技は迫力満点であった」（村田光穂）。あるいは、「先生は歴史の御話に熱が入ると身振り手振りも入り、間近に拝見する私は息を呑んで聞いた場面は今でも甦ります。あの源平屋島の戦で那須与一が扇を射落とすところ、「那須与一は弓を引き絞って揺れる小舟の扇の的めがけて…」と手振りが入り、義経の鶴越の馬を操る仕草」（中尾恭子）が深い印象を残す。説話主義の極点がここにはある。
- (10) 福田喜彦は、『研究評論 歴史教育』（1926年創刊）、『地理歴史教育』（1929年創刊）、『国史教育』（1932年創刊）、『最新史観国史教育』（1935年創刊）、『実践国史教育』（1936年創刊）など歴史教育を専門とする教育雑誌が創刊され、当初は多様な歴史教育の論考が掲載されていたものが、次第にその多様さが失われ、1940年には、『歴史』（『歴史教育』が改題）に統合され、結局は「皇国史観」を強調した歴史教育論への一元化が図られていったと指摘している（福田前掲書、第二章）。
- (11) 歴史教育研究会編『歴史教育講座』（四海書房、全14集、1925～1937年）。歴史教育研究会は、1926年結成の学術組織で、その機関誌が『研究評論 歴史教育』。
- (12) この点において、中川は、「教科教育としての歴史教育」に関する基礎的見識を有していた歴史教育論者」として評価される（藤井千之助『歴史教育研究序説』広島経済大学研究双書16、広島経済大学地域経済研究所、1996年、10頁）。上野実義『教科としての歴史教育』（明治図書、1974年）でも、こうした視点から、戦前におけるいくつかの歴史教育論をまとめている。
- (13) この部分について、新見は、前年の『歴史教育論』（同文書院、106～107頁）で同様の認識を示していた。そこでは、歴史家自身が考証的研究態度を改めてきたとして、その論拠として、クローチェと平泉澄を引用する。本文での「歴史を自分の反映としてながめる」というのは、平泉の「歴史は畢竟我自身乃至現代の投影」を別の表現にしたものであった。新見は、ほかにも平泉の論考を引用し、自らの歴史教育論を構成していた（14～15頁）。「歴史は物語

戦前の歴史教育をめぐる位相 ―学問と教育の乖離が意味するもの―

が本質である」(11頁)とする新見は、その点からも平泉と親近性の高い議論を展開している
のであり、平泉の影響を無視することはできない。新見については、「わが国における歴史教
育の創始者」という視点から位置づけて論じたものに、平田嘉三「新見吉治の歴史教育論(1)」
(『広島大学教育学部紀要 第二部』第29号, 1980年) ほかがある。