

近代歴史教育完成期における小学校歴史授業論
—— 斎藤斐章の場合 ——

広島大学大学院
学校教育研究科
社会科教育専攻

泊野 賢治

目次

序章		1
第1章	近代歴史教育完成期の歴史的状況	12
第1節	明治30・40年代の歴史的状況	13
第2節	明治30・40年代の歴史的課題	20
1.	目標論　－法令の場合－	20
2.	内容構成論　－三宅米吉の場合－	23
3.	教授方法論　－ヘルバルト主義教授法－	25
4.	小結	39
第2章	斎藤斐章の歴史教育の成立と展開	46
第1節	斎藤斐章の歴史教育の成立と展開	47
1.	斎藤斐章の年賦と著作	47
2.	明治35年『歴史教授法 全』の成立	60
3.	明治42年の欧米留学までの活動	68
4.	大正2年の『実証的見地心理的思索の抛れる 歴史の内容的教授法』の成立	92
5.	昭和9年『日本国民史』の成立	106
第2節	斎藤斐章の歴史教育の時期区分	148
第3章	斎藤斐章の歴史授業論	152
第1節	歴史授業目的論	153
1.	歴史教育の目的	153
2.	歴史授業の目標	157
3.	斎藤斐章の歴史学	158
	(1)斎藤斐章の歴史学	158
	(2)斎藤斐章の歴史学の定義	161
	(3)斎藤の歴史学の特徴	164
	(4)斎藤斐章の歴史研究の実証的解釈	174
4.	「科学としての歴史研究」の教育力	178
第2節	教材論	182
1.	教材選択の原理	182
2.	教材排列の方法	194
第3節	教授方法論	198
1.	前期の教授方法論	198
2.	後期の教授方法論	204

3	前期の教授方法論から後期の教授方法論へ	211
第4章	斎藤斐章の歴史授業の実際	226
第1節	歴史教授カリキュラム	227
1	年間構成	227
2	単元構成	229
第2節	歴史教案の実際	234
1	「足利時代の出来事」の場合	236
	(1)単元構成	260
	(2)主題の決定	260
	(3)教材構成	262
	(4)教授学習過程	264
2	「日露戦争」の場合	268
	(1)単元構成	271
	(2)主題の決定	271
	(3)教材構成	271
	(4)教授学習過程	273
第5章	斎藤斐章の歴史授業論の特質と評価	277
第1節	斎藤斐章の歴史授業論の特質と評価	
1	斎藤斐章の歴史授業論の特質	278
2	歴史教育完成期における歴史授業論の特質	286
第2節	完成期の位置付け	299
終章		
第1節	本研究のまとめ及び歴史的評価	306
第2節	今後の課題	310
参考文献		
あとがき		

序 章

序章

昭和22年「社会科歴史」は、近代（戦前から終戦まで）歴史教育の否定のうえに、それらとは異なった論理を持って成立した。戦後、戦前の歴史科が否定された理由は言うまでもなく、それが「忠君愛国」の精神を育成し忠良なる臣民形成に役立っていたという認識があるからである。

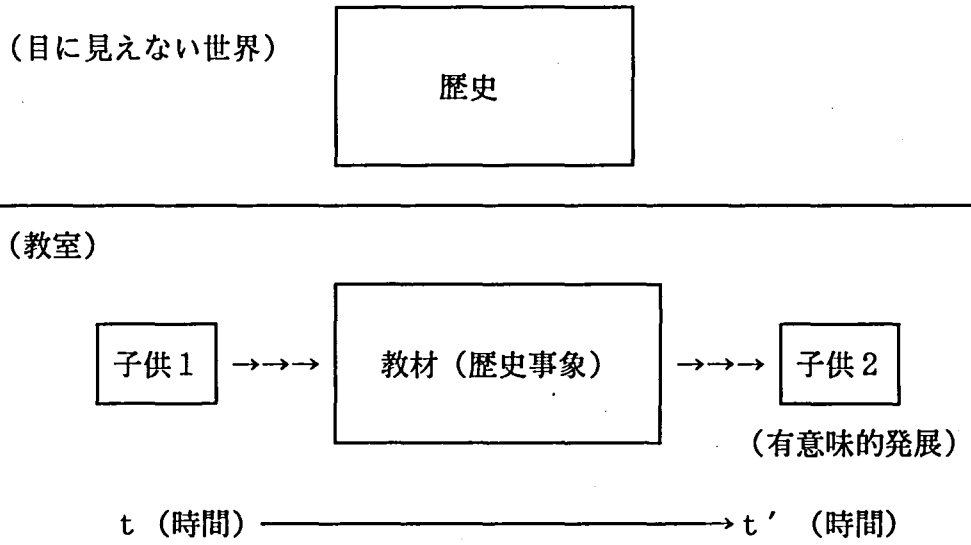
しかし、私は、その認識において、歴史授業そのものが果たした役割が等閑に伏されているのではないかと疑問を持っている。それは、国家の威圧的態度のもとに国家が規定した皇国史観に基づく内容を、教師も威圧的態

度でその内容を機械的に教え込んだ注入主義教育が行なわれていたので忠良な臣民が育成されたのであり、法令、教科書の内容さえ民主主義的内容に克服すれば、教師はそれを授業で行なうことができ、民主的な市民を育成することができるといったイメージや考え方がまだ根強く存在しているからである。この考え方やイメージは非常に大きな問題を持っている。

すべての歴史授業は（戦前の歴史授業にしても）、教室という場の中で、教材（教室という場には直接存在しない歴史事象）を、ある特定の時間内で認識していき、子供がそれによって有意義な発展をするものであると仮定するならば、戦前の歴史科が臣民形成に役立ったのは、まさに歴史授業の中における認識の方法（授業過程）とその質（どのような知識か¹⁾）にあったと言うことができるのではないだろうか。（図1）

このように考えるとき、戦前の歴史教育の

(図1)



克服の上に、新しい歴史教育を打ちたてようとして作り上げてきた「社会科歴史」の、本当の意味での克服すべき敵は、授業実践及びそれを理論的にささえる授業論にこそあると言えるのではないだろうか。

では、戦後の「社会科歴史」が克服しなければならなかった、近代（明治期から終戦まで）「歴史科歴史」の授業論とはどのようなものだったのだろうか。それは、いつごろ、だれによって、どのようなものとして成立したのだろうか。この問いに答える近代歴史教育史研究は現在進んではいない。²⁾

これまでの近代歴史授業研究では、近代学校教育課程上に教科が位置付き行政上で規定された、その法制や、教科書の記述の変容を以て、忠君愛国の強化の過程と記述し、皇国的価値の注入・無味乾燥な暗記の強化と考えてきた。そして、それらの帰結として授業とは技術の問題として論じられてきた。³⁾

しかし、このような研究では実際に行なわ

れた授業がどのようなものであったのかを確定できないという反省に立ち、実際の授業をも研究の対象にし、その目的、内容、方法にわたり詳細な事実の記述、特徴の記述的研究を行ない、その基準によって時代区分、授業の類型化を行なうようになってきた。⁴⁾

しかし、このような対象領域を拡大した記述的研究では、近代歴史授業の構造がどのようなものであったのか、前近代におけるそれとの質的差がどのようなものであったのかを説明することができない。又それだけではなく、現代の歴史教育との質的差も明確にすることができず「社会科歴史」が克服すべき授業論を明示できないこととなるのではないだろうか。

なぜなら授業には、意識するにせよ、しないにせよ、なんらかの理論が存在する。授業に現われたその目標、内容、方法は理論に導かれたものである。そうであるならば、授業に現われたその目標、内容、方法が「何故そ

のようになるのか」を解明しその基本原理を明示する事こそが上記の問題に答えていくこととなるのではないだろうか。

このような問題意識から、小学校歴史教育の完成期であると考えられる、明治30・40年代に、「内容的教授法」を主張し注目すべき歴史授業論を展開した、斎藤斐章の歴史授業論を取り上げ、どのような歴史授業論をめざし、どのように歴史授業論を完成させていったのか、また、その歴史授業論とはどのような構成を持っていたのか、何故そのような構成になるのか、その歴史授業論に拠って作られた実際の授業は、どのような構成になっていたのか、そのような歴史授業論はどのように評価できるのか、と言った問いに答えることで、近代歴史教育完成期における小学校歴史授業論を明示してゆきたい。

その際に、「近代歴史教育完成期における小学校歴史授業論 — 斎藤斐章の場合 — 」と題打って以下の手続きにより論をすすめるこ

とにする。

第1章において、斎藤が授業論を成立・展開させる前提としての明治30・40年代を中心とした、学制発布以来の近代歴史教育の歴史的状況を概観することにする。

続いて第2章において、斎藤斐章の歴史授業論を述べる前提として、斎藤斐章が、どのように歴史教育を成立・展開させてゆくかを見ていき、斎藤斐章がどのような授業論を目指したのか、又、斎藤の時期区分、斎藤の歴史授業論の前期（成立期）及び後期（完成期）を明らかにし、それぞれの時期にどのような特徴があるのか、また何故そのような変化が起こったのかを明らかにしてゆく。

第3章においては、斎藤の歴史授業論を明らかにするため、目的、内容、方法においてどのような主張がなされているのかを見てゆき、目標論、教材論、教授方法論がどのような論理で根拠付けられているのか、その方法原理は何なのかを明らかにしていく。

第4章においては、斎藤斐章の歴史授業の実際としての、教授カリキュラム、及び、教案をみてゆき、斎藤斐章がどのように理論を実践化したのかを見てゆく。

第5章においては、斎藤斐章の授業論の特質を述べて行き、それはどのように評価できるのかといった問題にも答えていきたい。

終章においては、本研究のまとめと、斎藤斐章の歴史授業論の歴史的評価を行い、近代歴史教育完成期における小学校歴史授業論を明示してゆきたい。また、本論文の課題である歴史授業論に関する問題において、論を尽くせなかった点を、今後の課題として示すことにする。

[註]

- 1) ここで言う知識とは、授業の過程で育成される知識、技能、能力、態度を含んだものである。
- 2) このような研究に小原友行「近代歴史教育成立期における小学校の歴史授業論」全国社会科教育学会『社会科研究』第40号1992、同「初期社会科における歴史授業論－『歴史科歴史』から『社会科歴史』へ－」『広島大学学校教育学部紀要』第1部 第12巻、1989、等がある。
- 3) 結城陸朗『学習指導のあゆみ・歴史教育』東洋館出版社、1958、岩成博「明治初期における歴史教育」『島根大学論集』（教育学）第3号、1953
- 4) 近代歴史授業を、近世的儒学教授方式である独見、輪講、解説から開発主義教授法、そして、ヘルバルトの5段階、乃至3段階教授法への変化という教授方法の変化と同

時に徳育の強化の過程として、現在説明してきている。そのような研究に以下のようなものがある。吉田太郎編『歴史教育内容・方法論史』明治図書，1968，同著「明治前期（1872～1903）における歴史教育方法の研究」『横浜国立大学教育紀要』第8集，1968，同著「明治期（明治5～45年）の歴史教授方法の研究」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第32号，1971，その他。また授業の内容を構成する教材観の変化として論を展開しているものに海後宗臣著『歴史教育の歴史』東京大学出版会，1969，がある。

第1章 近代歴史教育完成期の歴史的状況

第1節 明治30年・40年代の歴史的状況

斎藤斐章が歴史授業論について、成立・展開し、完成させてゆくのは、後述するごとく明治30・40年代においてである。それでは、歴史授業という視点から見れば、当時歴史教育の歴史的状況とはどのようなものであったのであろうか。

我国の近代歴史教育は、明治5年の「学制」頒布によって出発した。以来、歴史教育は教科過程の中で、重要な教科として位置づけられ発展してきた。しかしその発展の歩みは決して直進的ではなく紆余曲折を経ている。なぜなら、近代歴史教育は近世の寺子屋的歴

史教育を志向してはおらず，全く新しい試みであり，どのような目標で，どのような内容を，どのような方法で教育していけばよいのかといった問題は誰にも分からなかったのである。

そのような状況の中で，歴史教育において日本よりも進んでいると考えられた欧米の歴史教育の研究，翻訳，移入が，近代歴史教育の出発の当初から積極的に行なわれてきた。それは教育の現場にも，また，国家が決める「教則」などにも少なからず影響を及ぼしていた。しかし，歴史授業の実際，及びその理論的根拠となる歴史授業論が，本格的に，幅広く論じられるようになったのは明治30・40年代に入ってからである。

その状況を概観すれば以下のように言うことができる。明治23年には「教育勅語」が發布され皇室中心・儒教的道徳を教育の根本とする方針が固められ，さらに，明治24年には「小学校教則大綱」が定められ，その第

七条において「日本歴史ハ本邦国体ノ大要ヲ知ラシメテ国民タルノ志操ヲ養フヲ以テ要旨トス」と小学校歴史教育の目標が示され、ここに歴史教育の目標が、その方向性において完成されることとなり、以降この目標は、明治30・40年代の「教則」においても継承されることとなった。

また、明治19年には、教科書検定制が始まり、さらに明治36年には、教科書疑獄事件がきっかけとなり「小学校ノ教科用図書ハ文部省ニ於イテ著作権ヲ有スルモノタルヘシ」（明治36年小学校令 第24条）と教科書国定制度が採用されることとなり、翌年の明治37年から実施されることとなった。そしてこれをきっかけにして教育内容の統制が厳しくなった時代であったといえる。

この様な歴史的状況から従来の研究では、この時期における歴史教育は目標・内容が国家によって決められ、授業はその目標にしたがった内容を伝えるだけに拘泥した時代であ

り、授業は技術の問題となった時代であると評価されてきた。そしてその評価の基礎のうえに、明治30・40年代における授業過程における変化である5段階教授から3段階教授へ変化したことの意味は、国家が規定した内容を伝えやすくするための変化である。または、実践においてその内容を伝えるのに5段階教授では難しすぎたから3段階教授になったと評価されてきた。

しかし、私はこのような考えに、賛成することはできない。例えば（表1）を見ていただきたい。これは、主要な教育雑誌とその刊行年数を挙げたものである。これをみれば、明治30年代に入って、（表1）のB群の様に、現場の実践の改良・普及を目的にした性格の教育雑誌¹⁾が次々と刊行されていることがわかる。

又、（表2）は、戦前（とくに明治期・大正期）の歴史教授論に関わりのあると思われる文献を著書・教育雑誌に求め、それを年代

・著者別に整理され、文献目録として発表された宮原兎一氏の一連の研究を整理し、著者がその総数を表にしたものである²⁾。これによれば、歴史授業に関わる論が（数の上からという限界はあるが）本格的に成立・展開してゆくのはまさに明治30・40年代に入ってからであると言える。

このように、この時期、一見歴史授業研究の沈滞状況のように思えるが、多様な歴史授業実践及び歴史授業論が、著書、雑誌論文といった形で主張されはじめており、本格的に歴史授業を対象に研究されはじめた年代であると言えよう。

(表1) 主要な教育雑誌とその刊行年

	雑誌名	出版社	発刊年
A	① 大日本教育会雑誌		明治11年
	② 東京茗溪会雑誌		明治15年
	③ 教育時論	開発社	明治18年刊行
B	④ 教育実験界	育成会	明治31年発刊
	⑤ 教育学术界	教育学会	明治32年発刊
	⑥ 日本之小学教師	国民教育会	明治32年発刊
	⑦ 教育界	金港堂	明治34年発刊
	⑧ 教育研究	初等教育研究会	明治37年発刊

※グループAは理論書的性格

グループBは現場の実践の改良・普及

(表2) 年代別文献目録

年代	冊数
明治1～9	3冊
明治10年代	7冊
明治20年代	24冊
明治30年代	75冊
明治40～44	32冊
大正元～5	17冊
	49冊

※参考文献

- 宮原兎一 「歴史教授法序説」東京教育大学教育学部紀要第12号, 1966.
同 「明治歴史教授論史」東京教育大学教育学部紀要第14号, 1968.
同 「大正歴史教授論史」社会科教育研究NO27, 1968.

第2節 明治30・40年代の歴史的課題

明治30・40年代当時の歴史的状況は先に述べた通りであるが、それでは当時の歴史授業論における課題とは一体なんであったのだろうか。

1. 目標論 — 法令の場合 —

法令上に歴史教育の目標が初めて示されたのは、明治14年5月に文部省布達第12号として公布された「小学校教則綱領」においてである。それ以後、明治19年の「小学校令」にともない同年5月に文部省令第8号を

もって公布れた「小学校ノ学科及其程度」、明治23年の「小学校令」改正にともない明治24年11月文部省令第11号をもって公布された「小学校教則大綱」、明治33年8月の「小学校令」改正にともない同年8月文部省令第14号をもって制定された「小学校令施行規則」第1章「教則」と変遷を続けるが、基本的目標は（表3）に示すように、「国体ノ大要」という実質的側面と「国民タル志操」という形式的側面の同時的育成であり本質は変わっていないと言える。

そしてその事は、目標論について多くの研究者が様々に主張しているが、最終的にはこの「教則」で示されている「国体ノ大要ヲ知ラシメ、国民タルノ志操ヲ養フ」という方向性において一致している事も考えあわせると、

この目標論は、明治30・40年代においてコンセンサスを得た目標論だったと言うことができよう。

(表3) 「法令」における歴史教育の目的一覧表

教則の年次別	歴史教育の要旨
明治14年 小学校教則綱領	生徒ヲシテ沿革ノ原因結果ヲ了解セシメ、殊ニ尊王愛國の志氣ヲ養成センコトヲ要ス
明治24年 小学校教則大綱	国体ノ大要ヲ知ラシメ国民タルノ志操ヲ養成。 尋常小学校デハ郷土ニ関スル史談ヨリ始メル。 図画等ヲ示シ当時ノ実情ヲ想像セシメル。 人物ノ言行等ニ就テハ修身デ授ケタ格言ニ照シテ正邪是非ヲ弁別セシメル。
明治33年 小学校令施行規則 「教則」	国体ノ大要ヲ知ラシメ兼テ国民タルノ志操ヲ養成。 図画、地図、標本等ヲ示シ当時ノ実情ヲ想像シ易カラシメル。 特ニ修身ノ教授事項ト連絡セシメル。
明治36年 小学校令施行規則 「教則」	国体ノ大要ヲ知ラシメ兼テ国民タルノ志操ヲ養成。 図画、地図、標本等ヲ示シ当時ノ実情ヲ想像シ易カラシメル。 特ニ修身ノ教授事項ト連絡セシメル。

※ 『明治以降教育制度発達史』第2巻

『同』第3巻

『同』第4巻

2. 内容構成論 — 三宅米吉の場合 —

近代歴史教育における内容構成論に大変革をもたらしたのが三宅米吉の「小学歴史ニ関スルー考案」（『東京茗溪会雑誌』第11～14号，明治16年11月～17年3月）である。³⁾三宅は，この中で以下のような内容構成の方法を提唱している。⁴⁾

第1は，歴史上の開化の進展を軸とし，其の開化発展への関係の軽重によって内容構成を行なうことである。三宅は，歴史編纂の主義を以下のように述べている。

「現今欧米ニ於テ歴史編纂ノ大眼目トスル所ハ即チ開化ノ進退是ナリ。故ニ開化ヲ進ムルモノ之ヲ遏ムルモノ皆残サズシテ之ヲ挙テ且又各事実ノ軽重ハ其ノ開化ニ関係ノ軽重ヲ以テ之ヲ定ム。是以世態人情ノ変遷文字技芸政治宗教等ノ変遷ヲ主トシテ論シ戦争ノ事王室ノ記ノ如キハ余リ有用トセス。」⁵⁾

第2に、この開化進展の次第を理解させるために、時代区分を行い、前時代と後時代との関係、前事実と後事実との関係をつかまそうとしている。そしてそこでは、「大事蹟ヲ取テ大別スル」時代区分法を最良の方法として、「上古、藤氏、源平、北条、南北分立、足利、群雄割拠、豊臣、徳川、維新、現時」という時代区分法を提唱している。（但し、三宅米吉自身は、この時代区分法を「分類法」と呼んでいる。）

第3に、この開化発達の進展を理解させるための教材の選択基準として「仁君英主ノ治績」「失政の更迭及政蹟」「外交外戦」「内乱」「文芸宗教技芸付著名の学士僧侶」「風俗」「忠臣、賢者、英雄、等ノ伝」の7点を挙げている。

このように三宅の内容構成論の軸は、開化発展の進展を理解させるということにあったと言えるが、その根本には、明治19年に普及舎から刊行された『日本史学提要第一編』

の緒言に述べられている如く、「事々其歴史事象の原因結果を尋ね、相互の関係を明らかにし、以て我が国社会変遷の大要を示さんとす。」という三宅の、原因結果を探求することで歴史発展を認識していこうとする歴史学的指向性があったといえることができるであろう。

しかし、三宅の、この歴史教育論は授業をどのように構成するかという問題には触れられておらず、「歴史編纂法」として、教科書編纂として結実していくことになった。

3. 教授方法論 — ヘルバルト主義教授法 —

近代歴史教育における歴史授業論に心理学・一般教育学から立論し教授方法論に一大改革をもたらしたのが、ヘルバルト主義教授法の5段階教授法である。

ヘルバルト主義教授法は、明治20年、ドイツからハウスクネヒトが招集され東京帝国大学で教育学を教授することとなり、そこに

においてヘルバルト主義教授法が教育界に導入される事となり、以後明治20年代後半から大きく展開していきすべての教科を教授方法的側面で大きく規定していくことになる。

その傾向は歴史教育にも指摘することができ、明治20代後半からヘルバルト主義教授法に理論的根拠をもつ様々な著作や訳書が、本格的に論じられるようになる。

その中で特に明治20年代の有力な歴史教授論であると考えられる著書に明治25年、博文館から刊行された、本荘太一郎著の『歴史教授法』（この書は歴史教授法と銘打って出版された最初のものである。）と明治27年に六盟館から刊行された、谷本 富の『実用教育学教授法』とがある。その目次を示すと以下の通りである。（表4）（表5）（本荘太一郎、谷本 富も共に、帝国大学特約生教育学科の生徒としてハウスクネヒトからヘルバルト派の教育学について直接学んでいる。）

(1) 本莊太一郎著『歴史教授法』

(表 4)

目次

第一編	教授汎論
第一節	心ノ体及ビ其用—心情ノ三区 分
第二節	外界事物ノ二大類別—経験及 ビ交際
第三節	学校教授ノ必要—人文科及ビ 自然理科
第四節	両科教育上ノ価格及ビ此ノ事 ニ関スル諸家ノ意見
第五節	地理科ノ人文理科ノ二大学科 ニ対スル関係
第六節	結論
第二編	歴史科本論
第一章	歴史科ノ教授上ノ価格
第七節	歴史教授ノ目的
第八節	国民教育上ノ効果

- 第九節 道德教育上ノ効果
- 第十節 日本歴史ノ特質
- 第十一節 東洋歴史ノ特質
- 第十二節 コンパーレ氏小学歴史教授ノ
目的
- 第十三節 歴史ノ心意發達上ノ効果
- 第十四節 小学歴史科ノ範圍
- 第十五節 小学歴史教授ノ時期
- 第二章 歴史科の教材及ビ配列法
- 第十六節 歴史科教材配列法
- 第十七節 独逸ヘルバルト派ノ聚心的配
列法
- 第十八節 グリム氏童話—小学初年級ノ
聚心的配列中心史料
- 第十九節 ロビンソンクルーソー物語
—聚心的配列中心史料
- 第二十節 聖經物語
—聚心的配列中心史料
- 第二十一節 オデッソイス物語
—聚心的配列中心史料

第二十二節	独乙国史伝 — 全中心史科
第二十三節	我国歴史科ノ教材 — 昔噺物語類
第二十四節	我国歴史科教材 — 郷土史
第二十五節	我国歴史科教材 — 神代史
第二十六節	歴史ノ教材ニ関スル三大誤解
第二十七節	我国歴史科教材 — 日本史伝
第二十八節	我国歴史科教材 — 結論
第三章	歴史科教授法
第二十九節	歴史科教授法ノ順序 — 教授ノ五段階形式
第三十節	教授材料ノ区分
第三十一節	实例 — 鶴鶴ト熊トノ話
第三十二節	实例 — 魯敏孫物語一節
第三十三節	实例 — 日本武尊
第三十四節	従来ノ歴史教授法批判
第三十五節	歴史ヲ直観的タラシムル法
第三十六節	歴史ヲ実演セシムル法
第三十七節	歴史教科書
第三十八節	教科書ノ用法

第三十九節	談話演習ノ必要
第四十節	歴史科教員ノ資格
第四十一節	結論

(2) 谷本 富『実用教育学及教授法』

(表 5)

目次	
上篇	
第一章	ヘルバルトの教育史上に於ける 地位(上)
第二章	ヘルバルトの教育史上に於ける 地位(下)
第三章	ヘルバルトの心理説一斑
第四章	教科統一論
第五章	五段階教授法
第六章	人物養成論
第七章	支那古代の教育史
第八章	孔子の教育主義

第九章 貝原益軒の教育主義

第十章 学校教員心得

下篇

第三章 歴史科教授法

これら20年代のヘルバルト派の教授論は論者によって相異は在るものの、共通したいくつかの特徴を挙げることができる。

第1に、教授方法として5段階教授法を行なうことである。5段階教授は、具体から抽象へ、既知から未知へ、事実から概念へといった、子供が知識を獲得してゆく理法を形式化したものである。その形式化されたものは様々に呼ばれているが、例えば本荘は、「予備期」「提示期」「概括期」「応用期」と呼んでいるし、谷本は、「予備」「提示」「織綜」「統合」「応用」と呼んでいる。

それでは、それぞれの段階においてなされる内容は、どの様なものであろうか。谷本を

例にとれば、以下のように述べている。⁶⁾

予備

「先一課題を授けむとする時は、之に先立ちて予め生徒の知り居る所の知識を分析し、以て新たに授くるものを了解会得するの階梯を作るべし。」

提示

「提示の法は説述を主とす。説述は簡易明哲にして、且感情に富まざるべからず。是は所謂歴史上の遺物を斉し、地図を提示する二由りて成るべし。」

織綜

「さて歴史上の事実は別にして前後の関係を考察すること肝要なりとせば、織綜の段においては、二人物、二時代を比較評論せしめ以て事物変遷の有様を知らしめ、且つ之に道德的判断を加へしむべし。」

統合

「次に統合の段にては、手短に新たに授けた

る事実及び其の判断を約め、之を記載して、
以て生徒の記憶に便ならしむ。」

応用

「即ち先づ偉人豪傑の嘉言善行を以て、生徒自身の模範とすることを教習すべし。又史論或いは紀事文を起草して、其感慨を吐露せしむるも可なり。而して特に望む所は、歴史的詩歌、文章を講読せしむることなり。」

第2は、この5段階を歴史の授業で必ず行なうことを要求している点である。谷本は、次のように述べている。

「歴史も又他の諸学科と同じく五段の順序を追って教授すべし。」⁷⁾

また、本荘は、次のように述べている。

「歴史教授ノ順序ハ、他ノ諸学科ニ於ケルガ如ク、個ヨリ教授学一般ノ形式ニ準拠スベキ

モノトス。蓋シ教授ノ形式ナルモノハ、学科ノ性質異ナルニ從ヒテ之ヲ実施スルノ際、多少ノ斟酌ヲ加ヘザルベカラザルコトハ勿論ナレドモ、其要旨ニ至リテハ、何学科ニ適用ストモ、決シテ誤リナキモノ之レナリ。」⁸⁾

これらの主張は、心理学・一般教授学より立論された知識獲得の理法としての5段階教授法を、その真の意味を理解する事無く、また、歴史認識の論理とは関係なく、機械に当てはめて行く事へとつながっていった。

第3は、「とにかく児童をして身自から其の境にありて目とするが如くに感動せしむるを要す。」⁹⁾とあるようにあたかもその場所にいるがごとくに子供を引き込めということである。しかし、この主張は、歴史的に根拠をもってなされたものでなく、経験的あるいは心理学的に、人物から感化を受けるときに有効な手段として主張されたものである。

第4は、普通教育における歴史教育の目標を人物育成、品性陶冶に置いていることである。本荘は、以下のように述べている。

「其（普通教育…著者）教育ノ目的トスル所ハ実ニ此品性ヲ陶冶スルニ在ルモノナレバ、之ガ教授ノ目的ニ至リテモ、学理専攻ノ外ニ他ヲ考慮スルノ違ナキ学校トハ、自ラ其趣ヲ異ニセザルベカラズ。」¹⁰⁾

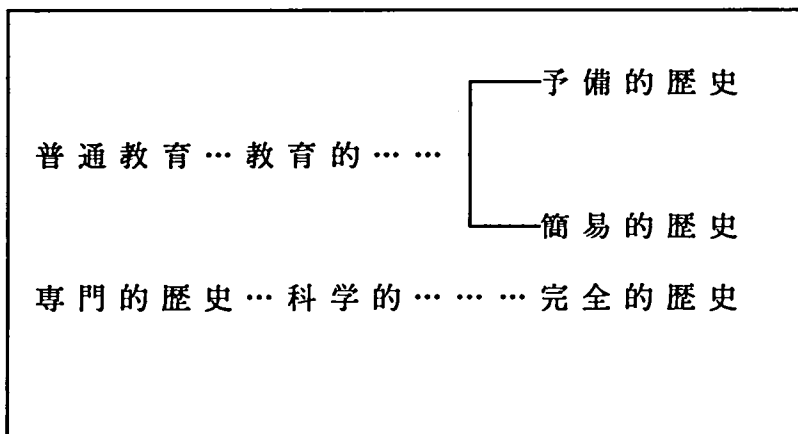
又、谷本は、人物養成を目的とする教授を「教育的教授」と呼び、以下の様に言って、歴史教育を区別している。（表6）¹¹⁾

「歴史と一口に言へど其種類固とより一ならず。一は科学的歴史にして是は専門教育に属す。此れに用なし。一は教育的歴史にして、吾人の普通教育に於いて用ふるところの者なり。教育的歴史を分かちて更に予備的歴史及簡易的歴史の二種類となす。」¹²⁾

「所謂予備的歴史とは、専ら歴史とは如何なる者か、人民の歴史的生活とは如何なる者なるかと云ふことを知らしめむが為に、歴史的生活の模範となすべき者を教へ、以て人文開化の由りて来る所、由りて進むべき所の大意を会得せしめ、是に由りて以て児童の心に百般の興味を起こし、道德の意志を養成するを其目的とするなり。」¹³⁾

「簡易的歴史と云ふは、主要なる時代に就きて児童に解し易く説く者なり。」¹⁴⁾

(表 6)



第5は、子供に理解できないという理由と人物養成に資することができないという理由で、歴史の因果関係を教授することを小学校段階では否定している点である。本荘は以下のように述べている。

「小学校歴史教授ハ決シテ高尚ナル文明史人類發達史ヲ目的トスベカラズ、直接ニ歴史ヲ教授センコトノミ目的スルコト既ニ誤レリ。小学校ノ歴史ハ史学ヲ教授スルニアラズシテ史学ニ関セル交際上ノ知識ニ依リテ生徒ノ品性ヲ陶冶センコト、其主眼トスル所ナリ。…
(中略) …故ニ小学校ノ歴史科ヲ教授セントスルモノハ、ソノ順序ヲバ学理ニ取ラズシテ児童心理ノ發達ニ準拠シ、其事實ヲバ文明史的ノ關係ニ依リテ取捨セズシテ、児童の心情を感動セシムルノ多少ニ依リテ、之ガ採取ヲ決スベシ。」¹⁵⁾

又、谷本は、次のように述べている。

「普通教育に於て歴史を教授するの首意は、
那辺に存するやと云ふに、この事我国の時流
論者は、概ね誤解し居るか如くなり。彼等は
旧来の歴史教授を以て、徒らに瑣末の事実に
拘泥し、機運消長の大道に通せず。又徒に人
物の行跡に着眼して文明進歩の理法に注目せ
ず。世態変遷、原因結果の推究に至りては挙
げて是等を顧みざる者なりとし、多々其弊を
弁して、一概に、文明史的、人類学的講究の
新法を主張せり。否な、我文部省にて先年、
小学校歴史教科書を募集せられたる時なども
其編纂の趣旨として公にせられたる所は、ま
た幾分かこの持論に感化せられたるか如くな
りしを見る。想うに、是れ未だ一を知りて、
2を知らざる者にはあらざるか。」¹⁶⁾

この第5の特徴は、明らかに三宅米吉の「
開化発達」「原因結果」の認識の論に対し、
子供の理解力と品性陶冶という視点から批判

している。

このように、20年代におけるヘルバルト派の歴史教授方法論は、5つの特徴を持っているのだが、その主張の立論の根拠になっているのは何であったのだろうか。

それは、①目標としての品性陶冶及び人物教育。これは「教則」の中で主張されている。「忠君愛国の志操」と同じ内容を示すものであった。②この目標と、心理学・一般教育学から立論された「子供の発達の原理」、③「知識獲得の理法」としての「5段階形式」の3点から成り立っていたと言える。

4. 小結

明治30・40年代の歴史教育の歴史的状況は、授業そのものをどの様に構成するかということに問題意識が向けられた時代だと言えることができる。

そのような状況のなか明治20年代には、歴史授業が、目標、内容構成、教授方法にわ

たつて改善されてきていた。

その内容を示すと①目標論は「国体ノ大要ヲ知ラシメ忠君愛国ノ志操ヲ養フ」事と完成し、②内容構成論的立場から三宅米吉が「原因結果の關係」「開化発展の歴史」を教えることを主張し改善されて来た。そしてその立論の根拠に歴史学があつた。一方、③教授方法論的立場から、谷本 富等が「子供の心理的発達」・「認識の一般的法則」「5段階教授法」を主張し、授業の教授方法的側面が改善され^(た)た。そしてその立論の根拠になつていたのは、一般教育学、心理学であつた。

そして、お互いに影響をしいながら歴史授業論の改善を進めて行くのであるが、しかし、この内容論と方法論は明治20年代の段階では、内的に結合することができないでいた。内容構成論の立場では教材としての教科書の内容を改善するにとどまり、一方、教授方法論の立場では、ヘルバルト主義教授法の5段階教授法を機械的に当てはめた教授方法

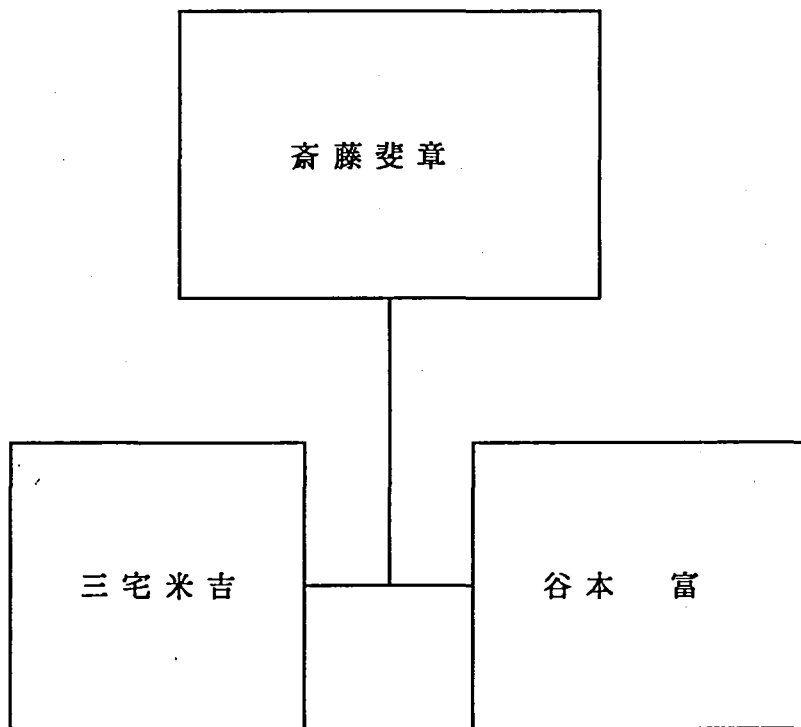
のみの改善にとどまってしまっていた。

このような状況の中で、内容構成論の立場からは、教授方法論的改善には「因果関係」「開化史」が徹底していないと批判し、方法論的立場からは、歴史学に根拠をもつ「因果関係」は子供の心理的発達に適合しておらず子供が理解できない。また、目標論との関係で品性陶冶を忘れたものと批判し、相互批判をしていた。その結果結局、内容構成論は教科書編纂、ヘルバルト学派の教授論は教授方法の改善にとどまってしまい、全体として目標、内容、方法に論理整合性を持った授業論となることができないでいた。

斎藤斐章はこのような歴史的状況のもとに東京師範学校で、歴史学に根拠をもつ三宅米吉の授業論（内容構成論）と、心理学・一般教育学に根拠をもつ谷本 富等の歴史授業論（教授方法論）を直接に学ぶことになる。そこで斎藤斐章は、三宅の内容論的立場で歴史授業論を構成するのか、谷本 富の教授方法

論的立場で授業論を構成するのか，それともこれら2つとは異なる斎藤斐章の歴史授業論を作り出すのか3つの選択を迫られることになる。そこで斎藤は，第3の立場をとり，両者の主張をアウフヘーベンした形で内容的教授法を中心とした授業論を提案していくことになるのである。（図2）

（図2）



[註]

- 1) 当時（明治30・40年代）の教育雑誌の性格については、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，1977，の185－192頁に詳述されている。
- 2) 宮原兎一「歴史教授法序説」『東京大学教育学部紀要』第12号，1966，同「明治歴史教授論史」『東京大学教育学部紀要』第14号，1968，同「大正歴史教授論史」『社会科教育研究』NO27，1968，より作成。
- 3) 三宅米吉の歴史教育論を分析したものとしては、田中史郎「近代教育形成期における三宅米吉の歴史教育論」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第15巻，1969，河内徳子「三宅米吉の歴史教育論」日本教育学会『教育学研究』第42巻3号，1975，等がある。

- 4) 三宅米吉「小学歴史科ニ関スル一考察」
『東京茗溪会雑誌』第11号, 1883,
32頁。
- 5) 同上, 37頁。
- 6) 谷本 富『实用教育学及教授法』1894,
175—176頁。(『近代日本教科
書教授法資料集成』第3卷, 東京書籍,
1982, 所収)
- 7) 同上, 175頁。
- 8) 本庄太一郎『歴史教授法 全』博文館,
1892, 123頁。
- 9) 谷本 富『实用教育学及教授法』1894,
175頁。
- 10) 本庄太一郎『歴史教授法 全』博文館,
29頁。
- 11) 谷本 富「歴史教授法要論」『山口高等
学校教則説明書付録』, 36頁。(『近代
日本教科書教授法資料集成』第3卷, 東京
書籍, 1982, 所収。)
- 12) 谷本 富『实用教育学及教授法』169

頁。

13)同上， 170頁。

14)同上， 170頁。

15)本庄太一郎『歴史教授法 全』博文館，

30 - 31頁。

16)谷本 富『歴史教授法要論』33頁。

第 2 章 齋藤斐章の歴史教育の成立と展開

第1節 齋藤斐章の歴史教育の成立と展開

1. 齋藤斐章の年賦と著作

齋藤斐章の歴史教育論は、明治30年代から大正期全般、さらに昭和10年代にまで歴史教育界に大きな影響を与えたにもかかわらず、現在の所ほとんどその研究は進んでいない。¹⁾それ故、まず齋藤斐章が歴史教育にどのように関わっていったのか、又どのように歴史教育論を成立・展開していったのかを見ていく事で、齋藤斐章がどのような授業論を目指していたのか、どのように時期区分ができるのかという問いに答えて行きたい。そこで、まず、齋藤斐章の年賦と著作をまとめたものを以下に示すことにする。(資料1)²⁾

(資料1)

※齊藤斐章の年譜と著作

- 慶応3年(1867) 2月26日岩手県胆沢郡河村宇佐に生まれる。
- 明治10年 5月小学校入学
- 明治17年 1月小学初等科教員免許状を受ける。
5月胆沢郡佐野小学校の訓導となる。
- 明治18年 1月盛岡に出て岩手県師範学校に入学。
- 明治22年 7月岩手師範学校卒業。郷里胆沢郡膽沢高等小学校訓導となる。
11月抜擢され盛岡小学校訓導となる。
- 明治27年 『訂 新体日本歴史初歩』(2冊)大日本図書株式会社(小学校)
- 明治28年 4月好学の念やまずして、高等師範学校文科に入学する。
同校においては国史を三宅米吉に、東洋史を那珂通世に、修身・教育心理は谷本 富、波多野貞之助、大西 祝、大瀬甚太郎、元良勇次郎に習う。
同窓生に、乙竹岩造、佐々木吉三郎、馬上孝太郎等20人がいた。
- 明治29年 学生的身分ながら、「奈良朝の仏教」を『岩手県学事彙報』によく明治30年まで、29回にわたり連載。
4月『訂 新体日本歴史初歩』(2冊)大日本図書株式会社(小学校)
- 明治32年 3月高等師範学校卒業と同時に東京府師範学校教諭兼訓導となる。
8月「修身科教材発達史(上)」(卒論)『教育時

論』第515号

「修身科教材発達史（中）」『教育時論』第518号

「修身科教材発達史（下）」『教育時論』第520号

「作文教材改良論」『教育時論』第527号

「作文教材改良論（承前）」『教育時論』第529号

「元太祖西征の原因」『史学雑誌』第10編

9月「小学校に於ける日用文の教材教授上の悪弊並びに其の真価」『教育実明治33年 験界（7回連載）』

「作文教材改良論（承前）」『教育時論』第533号

明治35年 4月東京高等師範学校助教諭

『歴史教授法 全』金港堂

『補習 帝国史綱』成美堂（中学校）

『五年級用 日本歴史』成美堂（中学校）

明治36年 東京師範学校教諭となり主として附属中学の歴史を担当。

『中等教科 東洋史綱』育英舎（中学校）

『中等教科 世界史綱 上・下巻 』

育英舎（中学校）

『中等教科 東洋史綱 全 訂正再版』

育英舎（中学校）

『中等教科 世界史綱 上・下巻 訂正再版』

育英舎（中学校）

明治37年 @『史学界 明治37年3月5日』

「中等教科より東洋史なる一科を削除すべし（一）」

- 」『教育時論』第688号
「中等教科より東洋史なる一科を削除すべし（二）」
『教育時論』第689号
「同上（三）」『教育時論』第691号
「同上（四）」『教育時論』第692号
「同上（五）」『教育時論』第693号
「同上（六）」『教育時論』第694号
「中学校長及師範学校長諸君に白す（上）」『教育時論』第701号
「中学校長及師範学校長諸君に白す（下）」『教育時論』第702号
「中学校の東洋歴史科の削除」『教育学术界（※明治37年6月）』
「中学校の東洋歴史科の削除」『教育学术界』
第9巻 巻 第2号（明治37年7月5日発行）
「中学校長及師範学校長諸君に白す（上）」
『教育時論』第701号
「中学校長及師範学校長諸君に白す（下）」
『教育時論』第702号

※年代がわかっていない

- @「東京近縣学校参観概評」『教育学术界』第4巻
第2号
@「東京近縣学校参観概評」『教育学术界』第4巻
第3号

明治38年 『小学校地理歴史教授法講義』目黒書店

「白鳥博士の帝国教育界における東洋史に関する説
を積して世の惑を解く」『教育公報』第301号

||

「白鳥博士の東洋史に関する演説を積して世の惑を
説く（一）」『教育時論』第742号

「同上（二）」『教育時論』第743号

「同上（三）」『教育時論』第744号

「同上（完）」『教育時論』第745号

「明治に於ける我が国地理教授の発達」『教育実験
界』第16巻第5・6号

「拙案に対する河島の誤解を積く（上）」『教育時
論』第711号

「拙案に対する河島氏の誤解を積く（中）」『教育
時論』第712号

「拙案に対する河島氏の誤解を積く（下）」『教育
時論』第713号

※河島松之助

「齋藤氏の東洋史削除説を駁す」（上）（中）

（下）『教育時論』第707号～第709号

「齋藤氏の東洋史削除説を駁す（上）」『教育時論
』第718号

「齋藤氏の東洋史削除説を駁す（中）」『教育時論
』第721号

「齋藤氏の東洋史削除説を駁す（下）」『教育時論
』第722号

- 「河島氏の駁論読む（上）」『教育時論』第725号
「同上（中）」『教育時論』第726号
「同上（下）」『教育時論』第727号

※以下の枠中のものは年代を確定できていない。

- 「中学校における歴史の初歩教授」『教育学术界』
第10巻 第3号
「中学校歴史系統案」『教育学术界』 第11巻
第5号
「中学校歴史系統案（承前）」『教育学术界』
第11巻 第6号

- 明治39年 「柴田常恵氏に答へ且つ拙案の趣旨を誤れる人に告ぐ」『教育学术界』 第13巻 第3号
「答の答＝中学歴史科改良教案例の緒言」『教育学术界』第13巻 第5号
「中学歴史科改良教案例」『教育学术界』第13巻 第6号
「地理歴史教授法研究の一進歩」『教育研究』第32号

- 明治40年 「歴史教授要目を論じて中等歴史教科書に及ぶ」
『教育公報』第317号

「歴史教授要目を論じて中等歴史教科書の性格に及ぶ続」『教育公報』第318号

||

「歴史教授要目を論じて中等歴史教科書に及ぶ上」『教育』第84号

「歴史教授要目を論じて中等歴史教科書の性質に及ぶ下」『教育』第85号

『統合歴史教科書日本史 上・下』大日本図書（師範学校）

『統合歴史教科書東洋史 総括』大日本図書（師範学校）

『統合歴史教科書西洋史』大日本図書（師範学校）

『統合歴史教科書日本史 上・下』大日本図書（中学校）

『統合歴史教科書日本史 上・下 訂正再版』大日本図書（中学校）

『統合歴史教科書東洋史 総括』大日本図書（中学校）

『統合歴史教科書西洋史』大日本図書（中学校）

『統合歴史教科書日本史』大日本図書（女学校）

『統合歴史教科書東洋史 総括』（女学校）

『統合歴史教科書西洋史』大日本図書（女学校）

明治41年 『歴史科教授法』同文館

「歴史教授に就いて（師範学校長諸君に檄す）」

『教育時論』第833号

『統合歴史教科書日本史 上・下 訂正再版』大日本図書（師範学校）

『統合歴史教科書東洋史 総括 師範学校用 訂正

再版』大日本図書

(師範学校)

『統合歴史教科書西洋史 師範学校用 訂正再版』

大日本図書 (師範学校)

『統合歴史教科書東洋史 訂正再版』大日本図書

(中学校)

『統合歴史教科書西洋史 訂正再版』大日本図書

(中学校)

『統合歴史教科書日本史 訂正再版』大日本図書

(女学校)

『統合歴史教科書東洋史 総括 女学校用 訂正再

版』大日本図書 (女学校)

『統合歴史教科書西洋史訂正再版』大日本図書

(女学校)

明治42年 4月東京高等師範学校教授を兼任。

「師範学校教授要目を評す—併て中学校高等女学校
教授要目に及ぶ—」『教育時論』第861号

6月文部省から歴史教授法研究のため満2年間、ド
イツ、イギリス、アメリカに留学を命じられる。

7月留学出発。(42才)

明治44年 留学を終える。

『修正統合歴史教科書日本歴史 上・下』

大日本図書 (中学校)

『修正統合歴史教科書西洋史 中学校用 訂正3版

』大日本図書 (中学校)

『修正統合歴史教科書日本史 女学校用 上・下

訂正3版』大日本図書 (女学校)

明治45年 ドイツ語で『日本史 (Geschichte Japans)』ベル

リンの書店ジェムラー よ (大正元年) リ (英語,

スエーデン語にも訳され大きな反響)

『小学校に於ける歴史科の位置』『教育研究』

第100号

『修正統合歴史教科書日本史 上・下 師範学校用
訂正3版』大日本図書(師範学校)

『修正統合歴史教科書 師範学校用 日本史上・下
訂正4版』大日本図書(師範学校)

『修正統合歴史教科書西洋史 師範学校用 訂正3
版』大日本図書(師範学校)

『修正統合歴史教科書 師範学校用 西洋史 訂正
4版』大日本図書(師範学校)

『修正統合歴史教科書 中学校用 日本歴史 上・
下』大日本図書(中学校)

『修正統合歴史教科書東洋史 中学校用 訂正4版
』大日本図書(中学校)

『修正統合歴史教科書西洋史 中学校用 訂正4版
』大日本図書(中学校)

『修正統合歴史教科書 女学校用 日本史上・下
訂正4版』大日本図書(女学校)

『修正統合歴史教科書 東洋史 女学校用 訂正3
版』大日本図書(女学校)

『修正統合歴史教科書西洋史 女学校用 訂正3版
』大日本図書(女学校)

『修正統合歴史教科書西洋史 女学校用 訂正4版
』大日本図書(女学校)

大正2年

『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授
法』目黒書店

『改訂統合歴史教科書日本史 上・下巻 師範学校用
訂正5版』大日本図書(師範学校)

- 『修正統合歴史教科書東洋史 訂正4版』大日本図書（師範学校）
- 『修正統合歴史教科書東洋史 訂正5版』大日本図書（師範学校）
- 『統合歴史教科書日本史 中学校上級用』大日本図書（中学校）
- 『修正統合歴史教科書東洋史 訂正4版』大日本図書（中学校）
- 『統合歴史教科書日本史 実科高等女学校用』大日本図書（女学校）
- 『修正統合歴史教科書東洋史 女学校用 訂正4版』大日本図書
- 大正4年 『中等歴史教科書日本史 師範学校用 上・下巻』大日本図書（師範学校）
- 『中等歴史教科書西洋史 師範学校用』大日本図書（師範学校）
- 『中等歴史教科書日本史 中学校用 上・下巻』大日本図書（中学校）
- 『中等歴史教科書日本史 中学校用 上・下巻 訂正再版』大日本図書（中学校）
- 『中等歴史教科書日本史 中学校上級用』大日本図書（中学校）
- 『中等歴史教科書西洋史 中学校用』大日本図書（中学校）
- 『中等歴史教科書日本史 高等女学校用 上・下巻』大日本図書（女学校）
- 大正5年 『中等歴史教科書日本史 師範学校用 上・下巻 訂正再版』大日本図書（師範学校）
- 『中等歴史教科書東洋史 師範学校用』大日本図書

(師範学校)

『中等歴史教科書西洋史 師範学校用 訂正再版』

大日本図書 (師範学校)

『中等歴史教科書日本史 中学校上級用』

大日本図書 (中学校)

『中等教育教科書東洋史 中学校用』

大日本図書 (中学校)

『中等歴史教科書東洋史 中学校用 訂正再版』

大日本図書 (中学校)

『中等歴史教科書西洋史 中学校用 訂正再版』

大日本図書 (中学校)

『中等歴史教科書東洋史 高等女学校用』

大日本図書 (女学校)

『中等歴史教科書西洋史 高等女学校用 訂正再版』

大日本図書 (女学校)

大正6年

『西洋文明史観』

『中等歴史教科書東洋史 師範学校用 訂正再版』

大日本図書 (師範学校)

『中等歴史教科書日本史 中学校上級用 訂正再版』

大日本図書 (中学校)

『中等歴史教科書東洋史 高等女学校用 訂正再版』

大日本図書 (女学校)

大正7年

『最近歴史教授の進歩』 『最近教授論の進歩』

大日本学術教会

『中学校用統合歴史教科書日本史 上・下巻』

大日本図書

大正8年

『最近歴史教授の進歩』 『最近各科教授の進歩』

大日本学術教会

『中等学校「外国史教材要項」』 『歴史と地理』

第3巻 第1号

「歴史教授の目的」『歴史と地理』第3巻 第5号
『中学校用統合歴史教科書日本史 上・下巻 訂正
再版』大日本図書

大正9年 東京高等師範学校附属中学校主事。

(昭和3年まで)

『日本国民史』賢文館

大正10年 「外来の新思想と我が国民性(一)」

『歴史と地理』第7巻 第3号

「世界大戦と我國民性(下)」『歴史と地理』第7
巻 第4号

大正11年 『中学校用 統合歴史教科書日本史 上・下巻 訂
正3版』大日本図書 (中学校)

大正12年 『中学校用 統合歴史教科書日本史 上・下巻 訂
正4版』大日本図書 (中学校)

『女子用 日本史新教科書 上・下巻 訂正再版』
大日本図書(女学校)

大正13年 『中等世界史要 中川一男共著』大日本図書
(中学校)

『女子日本史 上・下巻』大日本図書(女学校)

『女子日本史 上・下巻 訂正再版』大日本図書
(女学校)

『女子日本史 上級用 訂正再版』大日本図書
(女学校)

大正14年 『女子西洋史』大日本図書(女学校)

大正15年 『中等日本史 第2・5学年用 中川一男共著』
大日本図書(中学校)

『女子東洋史 訂正再版』大日本図書(女学校)

『女子西洋史 訂正再版』大日本図書(女学校)

- 昭和2年 『実業教育外国史』大日本図書（実業学校）
『中等日本史 第1・2学年用 訂正再版 中川一男共著』大日本図書
- 昭和3年 主事辞職。昭和11年4月に退官するまで、東京高等師範学校教授及び文理科大学講師として西洋史を講義。
『世界読史年表』大日本図書
- 昭和4年 『文学博士三宅米吉著述集』編纂・刊行
『三宅博士古稀祝賀会 記念論文集』編纂・刊行
- 昭和5年 『実業世界史』大日本図書
- 昭和8年 「歴史教育の比較研究—欧米における歴史教育制度の比較—」『教育』第一卷 第二号，岩波書店
「中等外国史教材要項」『歴史と地理』第3巻 第1号
『日本国民史（上・下巻）』賢文館
- 昭和9年 『中学国史 第3・5学年用 訂正再版』大日本図書（中学校）
- 昭和10年 『女子東洋史 訂正3版』大日本図書（女学校）
『女子西洋史 訂正3版』大日本図書（女学校）
『実業教育外国史 全 訂正再版』大日本図書（実業学校）
- 昭和11年 「国民教科としての歴史教育」『歴史教育講座』第12輯四海書房
『女子国史 下巻 訂正5版』大日本図書
『女子国史 上・下巻 訂正6版』大日本図書
- 昭和13年 『中学校用新制東洋史 訂正再版』大日本図書

2. 明治35年『歴史教授法 全』の成立

斎藤斐章は、慶応3年（1867）に岩手県に生まれ、明治10年、同地の小学校に入学し、明治17年には小学校教員免許状を受け、更に進んで明治18年、盛岡に出て岩手県師範学校に入った。明治22年、そこで優秀な成績で卒業したのち、同年（当時斎藤は22才）盛岡小学校訓導となり明治28年（28才）までの6年間、実地に教育を行なっている。ここから、斎藤の教育活動の出発点は教育実践にあると言うことができよう。

しかし、斎藤は好学の念やまずして上京して、明治28年、高等師範学校文科に入学する。同校においては、国史を三宅米吉に、東洋史を那珂通世に、修身・教育心理は谷本富、波多野貞之助、大西 祝、大瀬甚太郎、元良勇次郎等に習うこととなる。そしてここでは、当時の歴史教育界における権威と考えられる、歴史内容構成論としての三宅米吉の論（三宅は、「歴史編纂法」として主張し、

歴史内容構成論に多大な影響を与えた。)及び、歴史教授方法論としてのヘルバルト主義(谷本 富の歴史教授論など)といった内容論と教授方法論の両方を学ぶこととなり後に斎藤斐章独自の歴史授業論を作り出す前提となっている。

斎藤は高等師範学校において上記のような素晴らしい様々な師に巡り合っているが、特に三宅米吉に私淑し、師事している。

斎藤は明治32年高等師範学校を卒業したと同時に、東京府師範学校教諭兼訓導となり研究を続けると同時に、実際の教育現場にもたずさわっている。そして、明治35年には東京高等師範学校助教諭となり、本格的に歴史授業論を展開していくことになる。その第一段が金港堂より出版された『歴史教授法全』である。この書物は、斎藤斐章の歴史授業論の出発点であるという意味と同時に、わが国最初の本格的且つ単独の歴史教授法論として高く評価されている著書である。この著

書の目次を示すと以下の（表 7）のようになる。

（表 7）

① 明治 35 年	『歴史教授法 全』
第一章	歴史教授法発達略史
第一節	欧州に於ける歴史教授の発達
第二節	我が国に於ける歴史教授の発達
第二章	歴史教授の目的
第一節	歴史とは何ぞや
第二節	普通教育上に於ける歴史教授の目的
第一	実質上の目的
第二	形式上の目的
第三節	我が国小学校に於ける日本歴史教授の目的
第三章	歴史教材の選択
第一節	歴史思想の人種的発達

第二節	歴史思想の心理的発達
第一	児童は歴史を好まざるか
第二	児童の歴史的意識の発達に関する実験
第三	児童の歴史的記憶に関する思想の発達
第四	児童の歴史的年代に関する思想の発達
第三節	如何なる教材が児童の心意に適すべきか
第四節	我が国小学校に於いて課すべき歴史教材
第四章	歴史教材の排列法
第一節	歴史の基礎概念
第二節	郷土史の教授
第三節	一般歴史の教材排列法
第一	順進的排列
第二	逆進的排列
第三	円周的排列
第四	分類的排列

第五	連合法
第六	伝記体
第七	編年体
第八	紀事本末体
第九	地理的開展法
第十	我が採用すべき排列法
第五章	歴史教材の取扱方（教法）
第一節	ヘルバルト派の所説
第二節	我が採るべき教法
第三節	教案例
第六章	歴史教授上注意すべき件
第一節	歴史の種類について
第二節	歴史教授の形式に関する注意
第三節	歴史教授の材料に関する注意
第一	一国の發達を世界進歩の一部 分として理解せしむべし
第二	歴史教材は現代史に重きを置 くべし
第三	歴史教材は常識を養成するも のなるべし

第四節	歴史教授に於いては児童を活動せしむべし
第五節	歴史教授は常に反復せしむべし
第六節	歴史教授は直観的なるべく又推理的なるべし
第七節	プランゲ氏の歴史教授に関する注意
第八節	歴史教授は予備授與精成の三時期に分つべし
第九節	歴史教科書に関する注意
第十節	歴史教授用具に関する注意
第一	歴史の根本史料
第二	年代地図年表等
第三	参考室
第七章	中等教育における歴史教授法
第一節	其の目的
第二節	其の教材
第三節	教授上注意すべき要件
第八章	歴史研究法

第一節	根本史料
第二節	図書館と博物館
第三節	目録，沿革地図，現代地図， 年表，系図，図書，模型， 写真，肖像等
第四節	手録
第五節	現代史と地方史
第六節	歴史研究法の三段階
中学校に於ける歴史教授要目	

ここで斎藤斐章は，第1章において欧州及び我が国における歴史教授法の発達の歴史が述べられ，現在までの歴史教育の到達点及び欠点を評価し，第2章において目的，第3章・第4章において内容の選択及び配列，第5章において，方法を述べ，目的・内容・方法を明確に区別し論を展開しようとしている。そして，第7章・第8章において，中等歴史教育についても述べており，小学校歴史教育

と中等歴史教育を共に研究視点に入れているという斎藤の特徴を表している。

また斎藤は、歴史教授法を論じるに際し、以下のように主張している。

「凡て教授法を論ずるには、二つの方面よりせざるべからず。其の一は、形式的教授法にして、他の一は内容的教授法なり。形式的教授法は、各学科に関する一般の教授法にして一般教育学より立論せるもの、内容的教授法は学科の性質より立論せるものなり故に歴史教授法を研究するにも、必ず此の二方面より研究せざるべからず。されば今ここに歴史に関する内容的教授法に就きて論ぜんとす。」

3)

斎藤は、歴史教授法を論じるには2つの方法があると考えている。1つは形式的教授法で、一般教育学から立論したもの。1つは内容的教授法で、教科の持つ性質（ここでは歴史）から立論したものであった。斎藤は、2

つの方法とも同様に等しく重要なものであるとしながらも、ここでは内容的教授法から論を展開していつている。この内容的教授法に根拠を持ち、授業論を展開してゆくことこそが、他にはない斎藤独自の歴史教授業論の特徴であった。

3. 明治42年の欧米留学までの活動

翌、明治36年、東京高等師範学校教諭となり主として付属中学の歴史を担当した。ここに至り斎藤は小学校・中学校及び師範学校といった様々な学年段階における歴史授業を実地するという経験をもつに至るのである。このことは斎藤の歴史授業論の総合的性格に大きな影響を与えることとなる。なぜなら、当時の学校教育制度が、小学校では日本史を教え、中学校では日本史・東洋史、西洋史を教えたことから、小学校及び中学校をも視野に入れた歴史教育研究は必然的に、日本史・東洋史・西洋史の全てを視野に入れる必要があ

り、そこから斎藤の歴史教育の総合性が生まれたと考えることができるからである。

斎藤は明治37年以降、中等歴史カリキュラム改造について、『教育時論』や『教育學術界』等の、当時の歴史教育界において重要な学術雑誌の中で、東洋史削除説を精力的に展開し、東洋史擁護派の白鳥庫吉等と激論を戦わせている。ここにおける斎藤の論は大略以下のようなものである。中等教育において東洋史を教授する際、現場における困難は東洋史という教科そのものに起因する。日本史を中心に、それとの関連において東洋史の内容も選択すべきであり「東洋歴史を日本歴史科の中に之を挿説する」という論であった。この論は、当時の中等歴史カリキュラム編成に大きく影響を及ぼしてゆくこととなる。

斎藤は翌38年に2作目の歴史教授法書である『小学歴史地理教授法講義』を出版する事となった。この著書の目次をあげれば次の通りである。(表8)

(表 8)

明治 38 年『小学歴史地理教授法講義』

目次

第一章 歴史教授法発達略史

第一 欧羅巴に於ける歴史教授の発達

一 中古以前

二 近世初期

三 十八世紀

(1) フランケ

(2) バセドー

(3) バールト

(4) 汎愛派及新人道派の所説

(5) 十八世紀の歴史教授

四 十九世紀

(1) ナトルプ

(2) ゲジケ

(3) 十九世紀に於ける歴史教授
の欠点

(4) ペスタロッチー

- (5) ヘルバルト
- (6) コールラウシュ
- (7) レーベル
- (8) ペテル
- (9) カンペ
- (10) ランケ
- (11) ビーデルマン
- (12) フリック
- (13) チェレンネル

五 現在に於ける欧羅巴諸国の歴史科

第二 吾国に於ける歴史教授の発達

一 明治維新以前の歴史教授

二 明治時代の歴史教授

- (1) 第一期 明治五年前後
- (2) 第二期 明治十年前後
- (3) 第三期 明治十六七年年以後
- (4) 第四期 明治二十三四年以後

第二章 歴史教授の目的

第一 歴史とは何ぞや

第二 小学校に於ける歴史授業の
目的

一 実質上の目的

- (1) 歴史の性質
- (2) 歴史教授の目的

二 形式上の目的

- (1) 愛国心の養成
- (2) 善悪の判断力の養成
- (3) 因果応報の理を知らし
- (4) 歴史の価値
- (5) 永久不滅の念を養ふ
- (6) 歴史は見聞を博くする

第三 我が国に於ける日本歴史教の目
的

第三章 歴史教材の選択

第一 歴史思想の人種的発達

- (1) ブッシュメン
- (2) 濠太刺利亞人（上）
- (3) 濠太刺利亞人（下）
- (4) ヴェツダ

- (5) ダコタ
- (6) エスキモ一人
- (7) メキシコジン
- (8) 結論

- ① 社会的結合
- ② 因果の観念
- ③ 過去の観念（年代的観念）
- ④ その他の歴史思想

- 第二 歴史思想の心理的発達
 - 一 児童は歴史を好まざるか
 - 二 児童の歴史思想に関する実験
 - 三 歴史教授の方針
- 第三 児童の心意に適すべき材料
- 第四章 歴史教材の排列
 - 第一 郷土歴史の教授
 - 第二 一般歴史教材の排列
 - 一 順進的排列
 - 二 逆進的排列
 - 三 円周的排列
 - 四 分類的排列

(1) 事実的關係に依って分類する
もの

(2) 重要なる出来事の年月に従っ
て分類するもの

五 編年体

六 紀事本末体

七 連合法

八 伝記体

九 地理的開展法

十 開化史的教授法

第五章 歴史教授材料の取扱方（教式）

形式的段階

第一段 予備

第二段 提示

第三段 比較

第四段 総括

第五段 応用

第一 歴史教授の形式に関する注意

(1) 報知的表明

(2) 教訓的表明

- (3) 美文的表明
- (4) 推究的表明
- 第二 歴史教授の材料に関する注意
- 第三 近世史に重きを置くこと
- 第四 歴史は常識を養うものなるべし
- 第五 歴史教授は常に反復せしむべし
- 第六 直観的なるべく又推理的なるべし
- 第七 プランゲの説
- 第八 歴史教授は予備，授與，精成の三時期に分かつべし
- 第九 歴史教授用具に関する注意
- 一 根本史料
 - (1) 伝説
 - (2) 当代の記録，日記，その他の古文書
 - (3) 石碑貨幣の紋様
 - (4) 国民文学
 - (5) 遺物，遺跡
 - (6) 言語

- (7) 現存せる所の儀式，習慣
- 二 年代図
- 三 地図
- 四 年表
- 五 系図
- 六 図書，模型，写真，肖像
- 第十 手録
- (一～六省略)
- 第十一 教科書使用上の注意
- 第七章 国定教科書使用上の注意
- 第一 従来のもものと異なる教材
- 一 南北朝を同格にせること
- 二 壬申の乱なきこと
- 三 兎島高德のこと
- 第二 時代時代を分つべし
- 第三 各時代に於ける年代の長さを知らしむべし
- 第四 重なる紀元年数を知らしむべし
- 第五 各時代を終らば総括をなすべし
- 第六 史料は因果の関係によりて連絡

	せしむべし
第七	文明史的要素（直観材料）の取扱につきて
第八	各時代時代に於ける外国との關係を了解せしむべし
第九	年表系図の取扱につきて
第十	複式多数の制に於ける適用
第十一	第一，二巻の使用につきて
第十二	第三，四巻の使用につきて
第八章	国定教科書挿絵の解説
第九章	小学日本歴史教授要目 （教授時間配当）

付録

歴史研究法

ここで斎藤は、第一章「歴史教授法発達略史」において、これまでの歴史教授法の歴史的発展の過程を述べ評価している。第二章「

歴史教授の目的」，第三章「歴史教材の選択」・第四章「歴史教材の排列」では内容，第五章「歴史教材の取扱方（教式）」では方法について述べ，明治35年の『歴史教授法全』と同じ論理構成となっておりしかも内容もほぼ同じものであり，齋藤斐章の歴史教授法の構成のひとつのスタイルがすでに明治35年には成立していたと考えられる。

この中でも齋藤は，内容的教授法について次のように述べている。

「一体教授法には，二通りあります。即ち形式的教授法と内容的教授法とありますが。形式的教授法とは如何なるものかと云ふと，一般教授学より立論したものである。一体小学校の教育は，どんな目的を有するか，又それを教育するにはどうゆう方便を用ひねばならぬかと云ふように一般教育学より立論したものが，形式的教授法である。教授の形式は五段教授法に依らなければならぬとか，三段

教授法に依らなければならぬと云ふのは、形式的教授法であります。所が内容的教授法と云ふのは、これと反対で各学科の性質より立論したものであります。吾々は一方は形式的教授法を研究して、一般教育学を研究した結果としてこうゆう風にしなければならぬと云ふ事を研究して参らねばなりません。所が教育学の方からは適當であつても内容の上からはいかぬという事実があります。その時は、内容的教授法を研究して彼の形式に適合させて行かねばならぬ。」⁴⁾

斎藤は、ここでも一般的教授法と内容的教授法の両方が、教授法には必要であるとしながらも、内容的教授法からの立論に重点を置いて、授業論を説いている。

続いて明治39年の「地理歴史教授法研究の一進歩」『教育研究』第32号の中では、次のように教科の性質から、歴史授業論を立論していくことの重要性を説いている。

「一、形式的教授法の研究のみに満足すべからず」⁵⁾

「形式的教授法は、心理学及び教育学の示す所の原則に従って、一般的形式、普通的方法を研究するものであるから、我が国に教育学が、はいつてくると同時に、盛んに教育者に研究せられたが、内容的教授法の研究は、至って遅々として進歩しなかつた、全体教授法は、形式的研究ばかりでは、不完全である、必ず各学科々々の性質上からも、研究せねばならぬものだ、尤も、初期に於いては、一般教授法、即ち形式を研究することが、必要であるけれども、今は、これのみに満足しては、居られぬ、必ず、各学科々々の性質上より、要求するところの、特殊の方法を研究せねばならぬ。」⁶⁾

「(他の教科は…著者)色々、其の学科の内

容上より、教授の方法を考えて、居る、従つて是等に関する著書もあれば、講習なども比較的が多いが、地理歴史の2科については、一向、研究が出来てない、従つて歴史地理科の性質より、教材の選択配列、並びに教材の取り扱い方を如何にせねばならぬかということは、殆んど、研究されて居らぬ、であるから、つまり、中学校や、師範学校や、又は、是等以上の高等なる学校で、教ふる教材をコンデントしたものを、教授するに止まって、地理歴史の教材につきて根本的研究をなし、所謂、学科内容上性質から教授法を研究することを怠つて居る、是れ、此の二科の教授法が、尤も遅々として進歩しない所以である。

」⁷⁾

この主張から、2つのことが読み取れる。

第1は、明治35年以来、斎藤斐章が、主張し続けていた内容的教授法とは、歴史のもつ性質からの立論であり、その歴史の性質を

歴史授業論の原理として教材構成論、及び、教授方法論を根拠付けて行かねばならないという主張であつたのであり、それは歴史認識にかかわる問題であり、ただ内容を詳しく教えれば、事足りるという性質のものではなかつたことがわかる。

第2は、歴史授業論には一般教授法と内容的教授法の両方が必要であるが、当時の歴史授業論研究は、一般的教授法のみを研究し、より重要であるはずの内容的教授法をまったく研究していない。それ故、歴史の性質から立論する内容的教授法を研究していくことが必要であるというのである。そして、この内容的教授法によつて構成された歴史授業論こそが、斎藤斐章の目指す歴史授業論であつたのである。

続いて、明治41年には、同文館より『歴史科教授法』が刊行されている。この目次を示せば、以下(表9)のようになっている。

(表 9)

明治 4 1 年 『歴史科教授法』

第一章 歴史とは何ぞや

- 一 第一説 歴史は過去の事実を
研究する学問なり
- 二 第二説 歴史は過去の記録を
研究する学問なり
- 三 第三説 歴史は人間に関する
学問なり
- 四 第四説 歴史は過去の政治な
り
- 五 歴史の定義（歴史は社会にお
ける人類の発達を研究する学
問なり）

第二章 小学校に於ける歴史教授の目
的

- (1) 歴史の性質
 - (2) 歴史教授の目的
- (二) 形式上の目的

- (1) 愛国心の養成
- (2) 善悪の判断力の養成
- (3) 因果応報の理を知らしむ
- (4) 歴史の価値
- (5) 永久不滅の念を養う
- (6) 歴史は見聞を博くする

第三章 歴史教材選択の方針

本論

第四章 国定教科書使用に関する一般の注意

第一 国定教科書の教材について

- (一) 南北朝を同等に見たること
- (二) 御歴代の数が無い
- (三) 壬申の乱が無い
- (四) その他の教材

第二 時代の区分法について

- (一) 神代
- (二) 上古
- (三) 新政時代
- (四) 平安朝時代

- (五) 鎌倉時代
- (六) 南北朝
- (七) 室町時代
- (八) 織豊時代
- (九) 徳川時代
- (十) 明治時代
- 第三 紀元年数について
- 第四 各時代の総括をなすべし
- 第五 史実は凡て因果の鎖にて結び
付くべし
- 第六 各時代時代に於いて其の外国
との関係を説明すべし
- 第七 文明史に注意すべし
- 第八 年表系図について
- 第五章 日本歴史総説
- 第六章 神代
- 第七章 神武天皇の創業
- 第八章 崇神垂仁の両代 上古の風俗
- 第九章 熊襲と蝦夷
- 第十章 韓国内附

- 第十一章 学問工芸の伝来
- 第十二章 韓国の叛服
- 第十三章 仏教の伝来と美術の進歩
物部蘇我両氏の争い
- 第十四章 大化の新政
- 第十五章 律令の選定
- 第十六章 奈良朝
- 第十七章 平安初期
- 第十八章 藤原氏の擅権
- 第十九章 前九年後三年の役
- 第二十章 院政時代
- 第二十一章 鎌倉幕府
- 第二十二章 両皇統の分立
- 第二十三章 北条氏の滅亡
- 第二十四章 建武の中興
- 第二十五章 南北朝
- 第二十六章 室町幕府の組織
- 第二十七章 関東管領
- 第二十八章 応仁の乱
- 第二十九章 東山時代

- 第三十章 室町幕府の滅亡
- 第三十一章 戦国時代
- 第三十二章 足利時代に於ける対外関係
- 第三十三章 織田信長の業
- 第三十四章 豊臣秀吉の海内統一
- 第三十五章 豊臣秀吉の外征
- 第三十六章 徳川家康の創業
- 第三十七章 江戸幕府の組織及び其政策
- 第三十八章 外国との交通
- 第三十九章 文教の振起
- 第四十章 幕府の中興
- 第四十一章 徳川幕府衰勢 尊王論
- 第四十二章 米艦渡来と尊王攘夷説の進行
- 第四十三章 王政維新 明治新政の大綱
- 第四十四章 征韓論 西南の乱
- 第四十五章 諸般の改革 帝国議会
- 第四十六章 ロシア及び朝鮮との関係
- 第四十七章 明治二十七八年戦役
- 第四十八章 明治三十七八年戦役

第四十九章 歴史教授用具に関する注意

- 一 根本史料
- 二 年代図
- 三 地図
- 四 年表
- 五 系図
- 六 図画，模型，写真，肖像

この著書は、今までの著書とは若干趣を異にしている。第1章から第2章までを「歴史とはなんぞ」やと言う問いに対する、歴史学の定義、歴史の性質を述べ、歴史教授の目標及び、歴史教材の選択の方法を述べている。これは先に見た内容的教授法の立論の根拠である、「歴史の性質」に答えるものになっていることがわかる。（但し、この「歴史とは何ぞや」という問いに関する解答は、明治35年『歴史教授法 全』には、すでに述べられており、この点に関しても、明治35年の

段階ですでに成立していたと考えられる。)

このように歴史の定義・性質を述べたあとに、その定義にしたがって国定教科書の使用上の注意として第4章を述べ、以下第5章から第48章まで、形式的には教科書に添ったかたちで、歴史授業の中でどのような内容を教授していくのかということをも、具体的に説明して行っている。その際、内容構成の大原則は、以下に示すとおり、時代と時代の因果関係であった。

「元来、歴史教材は、日本の開闢より現今まで、一つの大なる連鎖となつて、前代は後代の原因となり、後代は前代の結果として、説明せねばならぬのである。故に、若し或る歴史的事実が、前代の何等かの結果として説く必要なく、又後時代の何かの原因として、後日の教授の予備としての必要もなかつたら、凡てそれらの史実は、除き去るが好い。即ち因果の鎖から離れた片々たる史実は、凡て之

を除き去るといふやうにしなければならぬ。

因果の鎖で，以て，生徒の觀念を結合せしめねばならぬ。」⁸⁾

この大原則からすれば，教科書（この時点では明治36年に発行された国定教科書）はどの様に評価されるのであろう。

「（教科書の…著者）中には，一々取り扱ひがたきものもありますから，多少，変更したり，順序をかへたり，文節を改めたり，せねばならぬ所もあります。けれども，大体，この分ち方が適當のものといつてよからうと思います。歴史科の分節は，単に，教授上の便宜からばかりでなく，歴史的發達の順序（即ち歴史の本質より）からも，考えねばなりません。この点から見ると，国定教科書の分節はまづ適當のものと思われれます。」⁹⁾

と一定の評価している。しかし，例えば，蘇

我氏滅亡の取り扱いなどに対しても不満を述べており、まったく教科書に抛るべきものとは考えていおらず、次のように述べている。

「以上述べた通り、日本史を十の時代に分かち、各時代々々の特徴を述べて、その時代の前時代及び後時代と如何なる関係あるかを因果的に説明して、歴史的知識を有機的に結合統一せしめねばならぬ。それ故単に教科書の順に、課を逐ひ章を進めて説明したのみでは何等の効果も無い。つまり歴史説本を講釈したと同じ結果になるのであるから、よくよくこの處を含み込んで、教材を取り扱はねばならぬ。」¹⁰⁾

この方針に添って教科書の教材を取り扱うことを主張している。但し、この著書の内容は明治38年の『小学校歴史地理教授法講義』第7章・第8章・第9章に述べられている事を敷衍したものであるということが出来るので、

やはり明治35年の『歴史教授法 全』，明治38年の『小学校歴史地理教授法講義』に齋藤の歴史授業論の基礎があったといえる。

4. 大正2年の『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』の成立。

明治42年は，齋藤斐章の歴史授業論にとって，大きな転機となる重要な年であった。それは，同年，文部省から歴史教授法の研究のため，2年間にわたり（明治42年から明治44年まで）ドイツ，アメリカ，イギリスに留学を命ぜられ，自己の歴史教育論に大きな影響を与えていた欧米諸国，特にドイツにおける歴史教育論及びその実践の様を实地に見聞する機会を与えられたことである。そして，その中でも特にヘルバルト主義の本流と考えられているラインの主宰するイエナ大学の夏期講習会への参加及びそこにおける授業実践の参観は齋藤に大きな衝撃を与えたこと

を，帰国後，明治45年「小学校に於ける歴史科の位置」『教育研究』第100号や目黒書店から大正2年に出版された『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』といった重要な論文，著書のなかで，次のように告白している。

「自分は，初めて独逸国の小学校を参観した時に当って異様な感を起こしたのは，日本の教授と違って，教授上，何等の段階をも踏ま
ず，形式的段階をば眼中に置かないことであ
った。初めはヘルバルト派に反対の意見を有つて居る教師であろうと思つたから，他の教師又は他の学校を，成るべく広く参観した。所が何れの教師，何れの学校に於ても，日本で見ると
ような形式的段階を踏んで，型に当て嵌めたような授業をして居る所は無かつた。最後に自分は教師・校長に質問した。『貴国に於いてはヘルバルト派の教育学教授法を排斥して居るのか，我国に於ては，教師と言へ

ば、必ずヘルバルト派の教育学、教授法を一
通り学び、多くの教師は、ラインの所謂形式
的段階を金科玉条として守って居る。然るに
貴国に於て我国に見る如き形式的段階を踏む
事をしないのは、頗る異様に感じた』と。此
の問いに対して、彼国の教師は、異口同音に
答へて『我国に於ては、勿論、ヘルバルト派
及非ヘルバルト派の二潮流が教育界に流れて
居るけれども、教授の形式、教授の方法等が
心理学を基礎としている点に於ては、ヘルバ
ルト派の説く所を是認して居る。であるから
誰人もヘルバルト派の心理的基礎に築き上げ
た教授法を知らない者はない。学ばぬ者もな
い。又従つて其方法を斟酌して居らない者は
ない。唯我が国に於ては、其形式に捕はるる
ことをしない。其基く所の原理を是認し、生
徒の心理的発達に適するように教授する。換
言すれば、子供の胃腸は子供相応の消化力し
か有つて居らないから、其消化力に相応する
丈の食物を調理して與えてやる様なもので、

子供の心力に適する，所謂心理的滋養分をば教師が適当に料理して與へるのであって，ライン若くはヘルバルトの定めた料理法を必ず死守しなければならぬと云ふことは何人も信じて居らぬ』と云った。」¹¹⁾

若干長くなつたが重要であると思われるので全文を載せた。このように，斎藤斐章は，ドイツへの留学の結果，形式的段階の型を踏むという呪縛から開放され，明治35年以来持っていた，内容的教授法からの歴史授業論の立論に深く自信を強めた。そして，より一層の内容的教授法の重視，それに対しての，より一層の一般的教授法の相対的低下が起こり，帰国後，その考え方に基づいて大正2年に『実証的見地心理的思索に抛れる歴史の内容的教授法』を發表した。いま，その目次を示せば，以下の（表10）のようになる。

(表 1 0)

大正 2 年 『実証的見地心理的思索に拠れ
る歴史の内容的教授法』

目次

緒言

第一部 目的編

第一章 誤れる歴史教授の目的

第二章 歴史の性質

第三章 歴史の外形と内容

第四章 歴史の生命 = 内容

第五章 歴史の継続と分化

第六章 歴史は実験 (直観) A n s c
h a u u n g の学問なり

第七章 歴史の有機的考索

第一 史実を有機的にする原則

第二 史実を有機的にする方法 (解
釈の定義)

第三 解釈の材料 (即ち根本史料)

第一 直接観察の材料

(一) 遺物

(イ) 身体的遺物

(ロ) 言語

(ハ) 風俗習慣儀式等

(ニ) 美術工芸品等有らゆる知識的産出物

(ホ) 政治的職業的事物

(二) 紀年碑

(イ) 立像

(ロ) 墓碑又は墓誌銘

(ハ) 一里塚

(ニ) 境界標

(ホ) 貨幣

(ハ) 手蹟

第二 間接觀察の教材

(一) 口碑

(イ) 歌

(ロ) 物語

(ハ) 神話

(ニ) 逸話

(ホ) 飛語

(ハ) 諺

(二) 文書

(イ) 歴史的 文書

(ロ) 年代

(ハ) 編年史

(ニ) 伝記

(ホ) 覚書

(ハ) 新聞類似のもの

第二部 教材編

第一章 普通教育に於ける歴史教材の
選択

第二章 建国の体制

一、万世一系

二、忠孝両全

三、歴代の仁慈

第三章 皇統の無窮

第四章 歴代天皇の盛業

一、天皇の御武勇

二、天皇の御仁慈

三， 国利民福を図らる

四， 文化を進めらる

第五章 忠良賢哲の事績

第六章 国民の武勇

第七章 文化の由来

第八章 外国との関係

第九章 其他の主要なる事項

第十章 日本歴史の大要

第一 神代

第二 上古

第三 新政時代

第四 平安時代

第五 源平時代（院政時代）

第六 鎌倉時代

第七 吉野朝廷時代

第八 室町時代

第九 織豊時代

第十 徳川時代

一， 政治的方面

二， 外交的方面

三， 經濟的方面

四， 文學美術的方面

五， 宗教的方面

六， 社会的方面

第十一 明治時代

第一期 第二期

第三期 第四期

第十一章 日本歴史参考書

第一 王政時代

第二 武家政治時代

第三 通史

第四 文化史

第十二章 明治四十四年十月十四日修訂

発行の国定小学日本歴史

第一 国定教科書修正の基礎

第二 皇位の繼承

一， 即位

二， 讓位

三， 皇室典範發布後の踐祚即

位

第三	三種の神器
	一、安徳天皇の御代
	二、後醍醐天皇の御代
第四	天皇の尊称
第五	教科書取扱上の注意
	一、神功皇后
	二、安徳天皇と後鳥羽天皇
	三、南北朝
第三部	方法編
第一章	形式的段階の本義
第二章	歴史教授の目的
第三章	目的指示は概括的なるを要す
第四章	歴史の基礎教授
第五章	歴史の五要素
	Who, When, Where,
	What, Why, の五つの
	Wは歴史教授の要素なり
	一、人
	二、年代
	三、場所

	四，何事か
	五，何故に
第六章	学力修養の如何と教授法の巧拙
	第一期 第二期 第三期
第七章	教科書の取扱方（棒読教授の弊）
第八章	教材選択の標準
第九章	弊害ある歴史教授の三形式
第一	棒読的教授
第二	講演的教授
第三	板書の教授
第十章	心理学上より見たる歴史教授
第十一章	教授力を増大する方法
第一	板書を少なくすること
第二	生徒に筆記せしめざること
第三	教材を附加せざること
第四	教師の知識豊富なること
第五	発問に巧なるべきこと

斎藤斐章は、この書の中で次のように内容的教授法の重視を述べている。

「歴史の研究は、実証的見地を以て始まり、心理的考索を以て終らざるべからずとは、近世歴史家の唱ふる所なり。此の方法は、小学より大学に至まで、均しく採るべき進程なること、恰も大学の実験室（Laboratory）に於ける科学的研究に成れる物理学の大原則を、簡易に小学児童に実験理解せしめ得べきが如し。本書は科学としての歴史研究の方法を如何に小学児童に簡易に説明し得べきかを説明せるものにして、従来の歴史教授に於て、全く閑却せられし所のものなり。」¹²⁾

「一般的教授法とは、学科の何たるかを問はず、学校の何種たるに論なく、一様に当てはまるべき所の形式方法を説く所のもので、教師たる者の一般に知らねばならぬ通則にすぎない。換言すれば、所謂、教師の教育的常識

を養ふに過ぎない。所が、常識は、何人にも欠くべからざるものであると同時に、又何の役にも立たぬものである。」¹³⁾

「一般教授法も、是れと等しく、教師が唯、之を知ったのみでは、何れの学科をも授くることは出来ない。必ず各学科の特殊の教授法を研究しなければならぬ。」¹⁴⁾

「特殊教授法は、即ちこの学科の内容を研究し、教授材料を整理することを意味する。故に特殊教授法を又内容的教授法と言ひ、之に対して一般教授法を形式的教授法と云ふ。殊に近来、普通学科の分科が行なはれ、修身・国語・地理・歴史等は、夫れぞれ特殊の目的を持って居るから、是等の学科、夫れぞれの目的を達せんには、必ず夫れぞれ特殊の学科に就て、其内容を十分に研究して、適当に、教授材料を選択し配列しなければならない。」¹⁵⁾

このように、この書は内容的教授法（歴史の性質）をより一層重視する考え方がうかがわれる。それでは、このような考え方に従って、どのような歴史授業論を展開しているのだろうか。この書の構成は、第1部目的編、第2部教材編、第3部方法編の3部構成になっており、基本的には、それ以前のものと同じ構成であった。しかし、その内容は以前のものとは比べてより精緻化しており歴史授業論としてより進化したものとなっている。第1部目的編では、歴史とはなにかについてより詳細に語っており、斎藤の考えていた歴史の性質が明治35年の『歴史教授法 全』や明治38年の『小学歴史地理教授法講義』等と比べてより具体化されているといえる。第2部教材編では、目的編に書かれた「歴史の性質」にしたがった教材構成を如何に行なうかということを経典書を用いながら具体的に説明している。この手法は明治41年の『歴史教授法』の手法と同じものである。第3

部方法編では、先に見たように形式的段階の型を踏むことをやめ、かわりに、歴史の5要素としてW h o , W h e n , W h e r e , W h a t , W h y を中心に教授方法論を述べている。

この教授方法論の変化は、今までの歴史授業論の研究成果の上に、欧米留学の経験が積み重なってできた、斎藤斐章の歴史授業論の完成形態だということができる。

5 昭和9年『日本国民史』の成立

以上見てきたように、斎藤斐章は、およそこのような活動のなかで自己の歴史教育論を完成させてゆき、それらの集大成として昭和9年賢文館より『日本国民史』上・下を発行している。この著作は千三百ページにも及ぶ大部なもので、まさに集大成と呼ぶにふさわしいものであった。今、その目次を示すと次の(表11)・(表12)のようになる。

(表 1 1)

昭和 9 年 『日本国民史 (上) 』

第一 篇

第一 章 歴 史 と は 何 ぞ や

第一 節 歴 史 の 字 源 と 誤 れ る 歴 史 教 授

(1) 歴 史 の 字 源

(2) 記 録 と 歴 史

(3) 誤 れ る 歴 史 教 授

第二 節 史 観 の 発 達

(1) コ ン ト の 史 観

(2) バ ッ ク ル の 史 観

(3) ラ ン プ レ ヒ ト の 史 観

(4) 生 物 学 的 唯 物 史 観

(5) 経 済 学 的 唯 物 史 観

(6) 西 南 独 逸 学 派 の 史 観

(7) 歴 史 と 自 然 科 学 と の 相 異

第三 節 歴 史 学 の 本 質

(1) 歴 史 学 の 根 本 観 念

(2) 歴 史 学 の 定 義

(3) 国 史 学 の 研 究

- (4) 国史研究の対象たる国民生活
とは何か
- (5) 自覚ある国民生活
- (6) 生滅の意義
- (7) 精神生活の共存共栄
- 第二章 歴史教育
 - 第一節 歴史の教育的価値
 - 第二節 国民教育の使命
 - 第三節 歴史科の教授
 - (1) 歴史科と記録・編纂物との関係
 - (2) 歴史と博物学
 - 第四節 歴史教材の取扱
- 第三章 国史概観
 - 第一節 国民精神の特色
 - (1) 国体と国民性
 - (2) 我が国民性
 - (3) 家族制度
 - (4) 祖先崇拜
 - (5) 忠君愛国

- (6) 忠孝一本
- (7) 日本民族
- (8) 武士道の発達
- (9) 外来思想
- (10) 東西文化の根本基調の相異
- (11) 日本帝国の進化

- 第二篇 神代史
 - 第一章 神代史の研究
 - 第二章 神話の起源
 - 第三章 神話発生の順序
 - 第四章 神代史概観
 - 第一 造化神
 - 第二 自然神
 - 第三 英雄神
 - 第四 天照大神
 - 第五 素鳴尊
 - 第六 国民雄大の気象
 - 第七 大国主命
 - 第八 天孫降臨
 - 第九 日向三代

第十	神話時代の生活状態
第五章	神話の教育的価値
第六章	神代史の範囲
第七章	記・紀の由来
註	
第三篇	氏族制時代
第一章	天孫民族の東遷 帝国の紀元
(1)	天孫民族の祖国
(2)	天孫民族と出雲民族との融合
(3)	神武天皇の東遷
(4)	帝国の紀元
(5)	祭政一致
第二章	帝国の統治 四大民族の融合
(1)	崇神天皇の皇位発展
(2)	熊素民族の綏撫
(3)	アイヌ民族
(4)	日本武尊の東征
(5)	朝廷の対アイヌ策
(6)	四大民族の融合
第三章	国民統一

- (1) 社会組織
- (2) 氏族制度
- (3) 敬神崇祖
- (4) 皇室中心の国家・国民
- (5) 政治機関

第四章 上古の法制

- (1) 相続法
- (2) 氏の分裂
- (3) 財産制度
- (4) 女子の社会的地位
- (5) 奴婢

第五章 対外関係 国民的自覚

- (1) 任那日本政府の設置 三韓服属
- (2) 新羅の叛服
- (3) 国民的自覚の発露
- (4) 結言

第六章 日本文化の進歩

- (1) 国民文化の要素
- (2) 日本固有の文化

- (3) 日韓交通路
- (4) 支那文化の渡来
- (5) 造船術の進歩
- (6) 雄略天皇の工芸改良
- (7) 支那文化輸入の影響
- 第七章 支那思想と我が国民性
- 第八章 佛教思想及び佛教芸術の輸入
 - (1) 佛教と我が国民性
 - (2) 美術・工芸の進歩
- 第九章 支那との交通
 - (1) 西南地方の豪族の交通
 - (2) 随との対等交際
 - (3) 国民の自尊心
- 第十章 聖徳太子の功業
 - (1) 太子に対する批判
 - (2) 太子の摂政
 - (3) 任那の興復
 - (4) 冠位十二階の制定
 - (5) 十七条憲法の制定
 - (6) 暦の頒布

- (7) 学問・佛教
- (8) 其の他の事業
- (9) 太子の薨去と国民の哀痛
- (10) 太子の歴史上に於ける位置

第十一章 氏族制度の弊 蘇我氏の滅亡

- (1) 氏族制度
- (2) 氏族の争
- (3) 氏族制度の維持難
- (4) 蘇我氏の滅亡 旧制打破
- (5) 日本国民性の本質

註

第四篇 新政時代

第一章 大化の改新及び其の反動

- (1) 大化の改新と明治維新
- (2) 大化の改新の四大政綱
- (3) 大化時代の地方状態
- (4) 反動時代

第二章 国際政局の変化

- (1) 唐の対韓政策
- (2) 百濟高句麗の滅亡

	(3)	朝鮮半島放棄
第三章		蝦夷・隼人両民族の綏服
	(1)	アイヌ民族の懐柔
	(2)	アイヌ民族征服
	(3)	隼人民族綏服
	(4)	西南諸島服属
第四章		大宝律令
第一		行政機関
第二		財政
第三		刑律の大要
第四		徴兵の制　軍備
第五		学制
結果		
註		
第五篇		奈良時代
第一章		奈良時代の概観
	(1)	遷都の習慣
	(2)	奠都の動機
	(3)	奈良奠都
	(4)	宗教権・政治権の対抗

- (5) 道鏡の不臣と清麻呂の忠烈
- 第二章 奠都当時の経済状態
 - (1) 鉱産物
 - (2) 貨幣鑄造 貨幣経済
 - (3) 班田法と私田
- 第三章 貴族の生活状態と地方の文化
 - (1) 宮中府中の権勢
 - (2) 儀容服飾
 - (3) 宮廷生活
 - (4) 社会の機関
 - (5) 地方政治
 - (6) 地方の文化
- 第四章 奈良時代の文献事業
 - (1) 国史の選修
 - (2) 諸国風土記
 - (3) 条理図籍
 - (4) 文学の発達
- 第五章 天平文化の時代
 - (1) 聖武天皇及び光明皇后
 - (2) 佛教興隆

- (3) 写経と文化の流布
- (4) 都会佛教
- (5) 美術工芸の進歩
- (6) 建築
- (7) 彫刻
- (8) 絵画
- (9) 奈良時代文化の特徴

註

- 第六篇 平安時代
- 第一章 時代概観
 - (1) 平安京の経営
 - (2) 平安初期の文化
 - (3) 日本化時代
- 第二章 蝦夷征服
 - (1) 奈良時代の対アイヌ策
 - (2) 延暦初年の蝦夷叛乱
 - (3) 坂上田村麿の戦功
 - (4) 志波城以北の蝦夷
- 第三章 新羅及び渤海との関係
 - (1) 新羅との関係

- (2) 渤海の来貢
- 第四章 日唐の交通 我が国民元気の消長
 - (1) 遣唐使留学生の派遣
 - (2) 外国崇拜熱
 - (3) 日唐の通商
 - (4) 日唐往来の航路及び船舶
 - (5) 高岳親王の求法探險
- 第五章 摂関政治
 - (1) 貴族の宮廷生活
 - (2) 藤原氏の皇室恢縁策
 - (3) 賜姓の皇族
 - (4) 藤原氏の宮中・府中に於ける勢力
 - (5) 権勢争奪の醜態
 - (6) 藤原氏栄華の頂点
 - (7) 時代の文化相概観
- 第六章 大陸文化の国民化
 - (1) 国民文化
 - (2) 国字の製作

- (3) 和歌国文の興隆
- (4) 歴史書
- (5) 書道
- (6) 摂関文化時代
- (7) 法制の日本化
- (8) 佛教の新宗派
- (9) 国民思想と佛教
- (10) 浄土教
- (11) 旧佛教と新佛教
- (12) 本地垂迹説
- (13) 美術の日本化
- (14) 当代文化の短所概観
- (15) 平安・奈良両時代の比較

第七章 国民的自覚と自主観念

- (1) 国民の自覚
- (2) 日宋の交通
- (3) 日本文化の独立と支那への逆輸入
- (4) 国民の自主観念

第八章 貴族専権の反動 平民の勃興

- (1) 地方庁の財政
- (2) 地方の状態
- (3) 令制弛廢
- (4) 軍隊の腐敗
- (5) 地方政治の弛廢
- (6) 地方官の誅求
- (7) 武士の起こり
- (8) 尚武の精神
- (9) 武士道
- (10) 武士對貴族

第九章 院政の世

- (1) 時代の要求に応じた院政制度
- (2) 貴族文化の新氣運
- (3) 新人即ち武士の台頭

第十章 平氏の全盛

- (1) 忠盛の武功
- (2) 清盛の功過
- (3) 清盛の識見
- (4) 武家政治の始

第十一章 源氏の興起 平氏の滅亡

- (1) 頼朝の興起
- (2) 義仲の挙兵
- (3) 義仲の敗死
- (4) 平氏の滅亡
- (5) 皇位の継承と三種の神器

註

- 第七篇 鎌倉時代
- 第一章 時代概観
- 第二章 鎌倉幕府の創立
- (1) 鎌倉の位置
 - (2) 鎌倉幕府の組織
 - (3) 頼朝の荘園統治策
 - (4) 頼朝の對朝廷策
 - (5) 源氏將軍
- 第三章 北条氏執権の世
- (1) 朝幕の關係
 - (2) 承久の乱
 - (3) 泰時の治
 - (4) 藤原・親王將軍
 - (5) 結言

- 第四章 武士道と婦道
- (1) 頼朝の人物
 - (2) 政子の人物婦道
 - (3) 武士道の根本義
 - (4) 鎌倉武士の分布
- 第五章 平安・鎌倉両時代に於ける道徳觀念の相異
- 第六章 鎌倉時代の法制及び財政
- (1) 概説
 - (2) 公家・武家刑罰の根本的差異
 - (3) 鎌倉時代の後世に及ぼせる影響
 - (4) 財政
- 第七章 鎌倉時代の文化
- (1) 概説
 - (2) 佛教
 - (3) 美術工芸
 - (4) 書道
 - (5) 文学・新文体
 - (6) 風俗

- (7) 文化の特色
- 第八章 対外思想の拡大
 - (1) 日本交通
 - (2) 日蓮の日本主義
 - (3) 対外的敵愾心の高潮
 - (4) 自主自尊の概念
- 第九章 文永・役弘安の二役
 - (1) 蒙古来襲の動機
 - (2) 蒙古の遣使
 - (3) 文永の役
 - (4) 国防
 - (5) 弘安の役
 - (6) 皇室の御宸憂
 - (7) 国民の意気
 - (8) 彼我両軍の長短
 - (9) 戦勝の原因
 - (10) 戦後の処分
- 第十章 朝廷と幕府 鎌倉幕府の滅亡
 - (1) 承久役後に於ける朝幕の関係
 - (2) 両統迭立

- (3) 鎌倉幕府の衰勢
- (4) 後醍醐天皇恢復の計
- (5) 元弘の乱
- (6) 鎌倉幕府の滅亡

註

- 第八篇 吉野時代
- 第一章 時代概観
- 第二章 建武の中興
 - (1) 王政復古
 - (2) 新田一門の誠忠
 - (3) 中興失敗の原因
 - (4) 尊氏の叛
 - (5) 尊氏の東上 正成の戦死
 - (6) 後醍醐天皇の吉野行幸
- 第三章 吉野朝廷
 - (1) 吉野の行宮
 - (2) 官軍の盛衰
 - (3) 親房恢復の計
 - (4) 御村上天皇の初政 正行の戦死

- (5) 賊軍の内訌
- (6) 南北合一
- (7) 官賊の盛衰
- (8) 御亀山天皇の還幸
- (9) 南北朝の諸相
- (10) 南朝正統論

第四章 平安時代より吉野時代にかけての思想

註

第九篇 室町時代

第一章 時代概観

- (1) 前期…社会的地位の利用
- (2) 後期…実力の競争

第二章 関東管領と室町幕府

- (1) 関東と足利幕府
- (2) 関東管領の成立
- (3) 幕府の組織
- (4) 京都と鎌倉との関係
- (5) 関東管領の滅亡

第三章 室町時代前期の文化

- (1) 文化の大勢
 - (2) 東山時代
 - (3) 美術
 - (4) 佛教・漢文学
 - (5) 室町時代の新文学
- 第四章 応仁の乱
- (1) 義政の秕政
 - (2) 大乱の動機
 - (3) 東西陣の形成
 - (4) 乱の終局
- 第五章 戦国時代
- (1) 朝廷の衰微
 - (2) 戸位の將軍
 - (3) 地方の形成
 - (4) (一) 関東及び北国
 - (5) 中国地方
 - (6) 九州四国地方
- 第六章 日明の交通
- (1) 懐良親王の強硬外交
 - (2) 足利義満の国辱外交

- (3) 對明貿易
- (4) 貿易港
- (5) 外交官としての僧侶
- (6) 航路
- (7) 貿易品

第七章 日欧交通

- (1) 西洋人の東航
- (2) 鉄砲・基督教の伝来
- (3) 西洋文化の輸入

第八章 国民の海外発展

- (1) 国民の海事思想
- (2) 倭寇の朝鮮半島侵略
- (3) 倭寇の支那侵略
- (4) 戦艦・戦術
- (5) 海軍の勢力
- (6) 海賊の分布

第九章 戦国時代の文化

- (1) 時代思潮
- (2) 文化上に於ける平民の地位
- (3) 国一揆…農民の発展

- (4) 商人の発達
- (5) 戦国時代の女性
- 第十章 室町時代の法制
 - (1) 地方分権の勢
 - (2) 国主の外交政策
 - (3) 寄親・寄子の制
 - (4) 喧嘩両成敗の制
 - (5) 拷問・蔽刑
 - (6) 町村自治の外交
 - (7) 家族制度
 - (8) 儉約令
 - (9) 賄賂請託の公行
 - (10) 徳政
 - (11) 交通と経済状態
 - (12) 金融機関
 - (13) 商工業の保護者
 - (14) 営業の自由
 - (15) 為替の発達

註

(資料 1 2)

昭和 9 年日本国民史 (下卷)

目次

- 第十篇 安土桃山時代
- 第一章 時代概観
- 第二章 安土時代
- (1) 濃尾の形勢
 - (2) 信長の初陣
 - (3) 信長の入京
 - (4) 信長・信玄の外交戦
 - (5) 近畿平定
 - (6) 信長の尊王
 - (7) 築城術の一変
 - (8) 信長晩年の征戦
- 第三章 桃山時代の外征
- (1) 信長と秀吉
 - (2) 秀吉の青年時代
 - (3) 城主としての秀吉
 - (4) 信長死後の秀吉

- (5) 秀吉と家康
- (6) 内海征服
- (7) 諸大名の制御
- (8) 秀吉の尊王
- (9) 秀吉の平和的事業
- (10) 国民統一
- (11) 桃山時代の美術工芸

第四章 桃山時代の外征

- (1) 秀吉外征の動機
- (2) 文禄の役
- (3) 失敗外交
- (4) 慶長の役
- (5) 我が軍の武器糧食
- (6) 外征の影響
- (7) 秀吉の南方経略
- (8) 秀吉の人物

第五章 信長・秀吉の対基督教策

- (1) 信長の基督教保護
- (2) 九州三侯の少年使節渡欧
- (3) 基督教拡布の原因

	(4)	基督教の信仰と我が倫理思想
	(5)	秀吉の禁令
第六章		安土桃山時代の法制と財政
	(1)	統一的傾向
	(2)	通貨政策
	(3)	交通
	(4)	検地
	(5)	度量の統一
	(6)	通商政策
	(7)	富力の増進
	(8)	社会政策
第七章		安土桃山時代の特徴
		註
第十一篇		江戸時代
第一章		時代概観
	(1)	封建の残畧に築かれた中央集 権制
	(2)	文芸復興の意義と其の結果
	(3)	経済生活の向上と武家政府の 崩壊

- (4) 平民勢力の発展と平民文芸
- (5) 文化の二中心の対峙
- (6) 旧日本の完成 新日本の基礎
- 第二章 徳川家康の覇業
 - (1) 家康と信長
 - (2) 関ヶ原の戦
 - (3) 大坂冬・夏の二役
- 第三章 幕府の政治機関
- 第四章 幕府の対朝廷策
 - (1) 朝幕の関係
 - (2) 禁中並公家諸法度の励行
 - (3) 東福門院入内と御附武家
 - (4) 東叡山寛永寺の建立
 - (5) 紫衣勅許事件
 - (6) 後水尾天皇御譲位
 - (7) 春日局の天機伺
- 第五章 幕府の対諸侯策
 - (1) 諸侯の配置
 - (2) 将軍と諸侯との関係
 - (3) 武家法度の励行

- (4) 对諸侯策と土地經濟
- 第六章 幕府の対浪人策
- 第七章 江戸時代の社会組織
 - (1) 階級制度の成立
 - (2) 武士
 - (3) 神主・僧侶
 - (4) 百姓
 - (5) 町人
 - (6) 無宿
 - (7) 穢多・非人
 - (8) 階級間の法制的關係
- 第八章 家康の經濟政策と貿易奨励
 - (1) 消極的經濟政策
 - (2) 海外貿易と開放主義
 - (3) 邦人の植民貿易
 - (4) 邦人の海外に於ける武功
- 第九章 幕府の対基督教政策 鎖国
 - (1) 家康・秀忠の禁教
 - (2) 寛永の禁教令
 - (3) 島原の乱

- (4) 鎖国令
- 第十章 文芸復興と元禄時代
 - (1) 幕府の文治政策
 - (2) 民間の儒者
 - (3) 国学
 - (4) 平民文学
 - (5) 浮世絵其の他の元禄芸術
 - (6) 元禄の天地と平民文化
 - (7) 武士道と平民の思想
- 第十一章 江戸幕府の文治主義政治
 - (1) 中央集権と文治主義
 - (2) 家綱の政治
 - (3) 綱吉の人物
 - (4) 綱吉晩年の弊政
 - (5) 白石の政績
 - (6) 元禄時代経済政策の失敗
 - (7) 白石の経済政策
 - (8) 銅銭及び金銀貨幣の品質と其の市価
 - (9) 文治主義政治の特色

第十二章 武士の經濟生活 平民の勃興

- (1) 朱印制度
- (2) 自然經濟と貨幣經濟
- (3) 交通の發達
- (4) 都市の發達
- (5) 京阪・江戸商人の勢力向上
- (6) 掛屋札差の制
- (7) 平民の勃興
- (8) 階級打破の急先鋒たる町奴

第十三章 江戸幕府の中興 諸藩の治

- (1) 文治主義の復興
- (2) 吉宗の善政
- (3) 文明的専制政治
- (4) 吉宗の經濟政策
- (5) 諸藩の治 藩主の社会的地位
- (6) 藩治の方針
- (7) 懸命なる諸藩主
- (8) 學問の普及
- (9) 産業の振興

第十四章 江戸幕制の弛緩

- (1) 側用人政治の弊
- (2) 積極的財政政策
- (3) 新氣運の勃興
- (4) 平民文芸の新氣運
- (5) 落書に現はれた平民の勢力
- 第十五章 文化文政時代の世相と文化
 - (1) 寛政の治
 - (2) 家斎の親政
 - (3) 儒学・国学
 - (4) 平民文化の極盛
 - (5) 天保の改革
- 第十六章 勤王思想の発達 勤王論
 - (1) 排幕の先駆
 - (2) 神道と水戸学
 - (3) 山陵の修理及び公武調和
 - (4) 勤王の唱主
 - (5) 勤王志士の運動
 - (6) 讓位論者の理想
- 第十七章 世界の大勢と開国 対外交渉
 - (1) 世界大勢の推移と開国

- (2) 和親条約
- (3) 通商条約
- (4) 開港当初の係争問題
- (5) 攘夷論の外交に及ぼせる影響
- (6) 幕府の遣外使節
- (7) 条約勅許
- (8) 蘭・米・佛・英の幕府に及ぼせる勢力の消長

第十八章 幕府の衰亡

- (1) 衰亡の原因
- (2) 幕府衰亡の三段階
- (3) 衰亡の第一期
- (4) 衰亡の第二期
- (5) 衰亡の第三期
- (6) 大政奉還

註

第十二篇 現代

第一章 明治時代概観

- (1) 前期 内政整理時代
- (2) 第一小期

- (3) 第二小期
- (4) 後期 国勢発展時代
- (5) 第一小期
- (6) 第二小期
- (7) 第三小期

第二章 明治の新政

- (1) 明治維新
- (2) 王政復古
- (3) 維新の役
- (4) 明治の新政府
- (5) 版籍奉還
- (6) 廃藩置県
- (7) 新政府に対する不平

第三章 明治新政府の外交

- (1) 新政府の外交
- (2) 樺太問題
- (3) 小笠原島問題
- (4) 琉球の内附
- (5) 台湾征伐
- (6) 対韓政策

- (7) 秘露問題
- (8) 条約改正問題
- (9) 条約改正の端
- (10) 条約改正の完成
- (11) その後の改正

第四章 西洋思想の輸入と我が国民思想の進化

- (1) 王政復古と国民思想
- (2) 民権自由の説
- (3) 欽定憲法・教育勅語と国民思想の統一

第五章 帝国憲法の制定と諸法典の編纂

- (1) 憲政の端緒
- (2) 自由民権の運動
- (3) 政府側の準備
- (4) 内閣制度・地方自治制
- (5) 憲法起草の苦心
- (6) 帝国憲法の発布
- (7) 帝国憲法の発布

- (8) 帝国議会の開設
- (9) 法典編纂
- 第六章 帝国財政の確立
 - (1) 旧日本の財政制度
 - (2) 明治初年の歳計
 - (3) 国債
 - (4) 貨幣
 - (5) 紙幣
- 第七章 銀行・会社の勃興外国貿易
 - (1) 維新後の金融
 - (2) 銀行
 - (3) 手形交換所
 - (4) 会社
 - (5) 外国貿易
- 第八章 通信・交通機関の進歩
 - (1) 旧日本の郵便
 - (2) 内国郵便
 - (3) 万国郵便
 - (4) 電信
 - (5) 鉄道

- (6) 海運業
- (7) 明治初年の海運
- (8) 明治晩年の通運行
- 第九章 生産業の発達
 - (1) 農業
 - (2) 林業
 - (3) 水産業
 - (4) 鉱業
 - (5) 工業
 - (6) 工業法の設定
 - (7) 保険事業
- 第十章 国防の充実
 - (1) 陸軍
 - (2) 海軍
- 第十一章 日清戦役 国民意識の覚醒
 - (1) 明治十五年京城の変
 - (2) 明治十七年京城の変
 - (3) 明治二十七八年戦役
- 第十二章 日露戦役 世界的日本の出現
 - (1) 対韓政策の失敗

- (2) 露国の清国侵略
- (3) 独逸の世界政策と露独の接近
- (4) 北清事変
- (5) 明治三十七八年戦役
- (6) 戦後の経営
- 第十三章 日露戦役の世界に及せる影響
 - (1) 日英同盟の効果
 - (2) 日露戦争後に於ける東洋の形勢
 - (3) 日露戦役の欧州に及せる影響
 - (4) 日露戦争役後に於ける欧州の国際関係の変調
- 第十四章 韓国併合 我が帝国の世界的地歩
 - (1) 韓国併合
 - (2) 東洋の新形勢
 - (3) 明治天皇の崩御
- 第十五章 明治の新文化
 - 第一節 宗教の新勢力
 - (1) 神道

- (2) 佛 教
- (3) クリ ス ト 教
- (4) 大 正 時 代 の 宗 教
- 第 二 節 教 育 の 一 新
 - (1) 大 学
 - (2) 国 民 教 育
 - (3) 専 門 実 業 学 校
 - (4) 高 等 学 校
 - (5) 女 子 教 育
- 第 三 節 学 術 の 進 歩
 - (1) 哲 学
 - (2) 実 学 の 振 興
 - (3) 史 学
- 第 四 節 文 学 の 主 潮
 - (1) 明 治 文 学 の 創 始
 - (2) 革 新 の 新 気 運
 - (3) 演 劇 の 革 新
 - (4) 古 調 復 活
- 第 五 節 美 術 界 の 趨 向
- 第 十 六 章 大 正 時 代 世 界 大 戦 と 我 が 世

界的地位

- (1) 大正天皇の即位
- (2) 世界大戦の意義
- (3) 世界大戦の主因
- (4) 大戦の発端
- (5) 大戦直前の外交戦
- (6) 我が国の参戦
- (7) 支那革命と日支条約
- (8) 西部戦場
- (9) 東部戦場
- (10) 伊国其他の参戦
- (11) ヴェルダン要塞戦
- (12) 海戦
- (13) 潜航艇戦と世界諸国の参戦
- (14) 露国革命
- (15) 独国の单独講和
- (16) ブルガリア・土耳其の講和
- (17) 独逸国内の動揺
- (18) 奥匈国の分裂
- (19) 平和条約

- (20) 米大統領の原則十四条
- (21) 世界改造
- (22) 我が帝国の世界的地位向上
- (23) 皇太子の御外遊
- (24) 摂政
- (25) ワシントン会議

第十七章 昭和の聖代 我国際的地位の
向上

- (1) 今上天皇陛下の御登極
- (2) ジュネーブ会議
- (3) 不戦条約
- (4) ロンドン会議

第十八章 世界の新主義・新思想と我が
国民思想の動向

- (1) 民主主義
- (2) 民族主義
- (3) 産業革命と社会主義
- (4) 社会改良主義
- (5) 我が国の社会主義者
- (6) 慈善事業

- (7) 国際主義と世界的事業の発達
- (8) 社会政策
- (9) 世界最近思想の動向
- (10) 外来思想に対する吾人の態度
- (11) 国民の覚醒

第十九章 極東の新形勢 国際連盟脱退
と帝国の使命

- (1) 満州に於ける我が特殊權益
- (2) 満州事変の勃発
- (3) 満州国の独立
- (4) 我が政府の満州国承認
- (5) 上海事件
- (6) 馬占山・蘇炳文討伐
- (7) 熱河討伐
- (8) 新興の満州国と国際連盟
- (9) リットン報告書
- (10) 我が政府の報告書駁論
- (11) 調査委員の認識不足と越権的
態度
- (12) リットン報告書の所謂解決十

原則

- (13) 国際連盟の態度
- (14) 最終勧告案の内容
- (15) 国際連盟総会の投票
- (16) 国際連盟と東洋
- (17) 連盟脱退と帝国の使命
- (18) 将来の覚悟

註

参考書

- 一、叢書・辞書類
- 二、通史
- 三、考古学・神話学
- 四、上古—近古
- 五、近世史
- 六、史学研究法
- 七、欧文日本関係書

総索引

この『日本国民史』上・下巻は、第一篇で従来どおりやはり「歴史とはなんぞや」という歴史の性質・歴史学の定義を述べ、この考え方にしたがって、第二篇以下、歴史の内容をどのように構成するのかという事を説明していつている。この構成の仕方は、明治41年の『歴史科教授法』や大正2年の『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』の方法を踏襲しているものとなっている。但し、内容の詳細さから言えば比べものにならず、まさに集大成にふさわしいものとなっていた。

第2節 齋藤斐章の歴史教育の時期区分

前節において、齋藤斐章が歴史教育にどのように関わっていったのか、又どのように歴史教育論を成立・展開していったのかを見てきた。それによれば、齋藤斐章は実地教育を通して、又、東京高等師範学校に学び三宅米吉の内容構成論と谷本 富の形式的教授法を学ぶことによつて、明治35年に歴史授業論を成立させていたと考えられる。そしてここでは、歴史の性質から歴史授業論を構成する内容的教授法を目指していた。この目標は、齋藤の歴史授業論にとつて常に目標であり続けたものであった。この明治35年から欧米留学の年（明治42年）までを前期（齋藤斐

章の歴史授業論の成立期)の歴史授業論とする。

一方、明治42年から明治44年までの欧米留学(特にドイツ)の間に、様々な歴史授業実践及び歴史授業論を見聞することで自己の歴史授業論に磨きをかけ、前期の歴史授業論において、教授方法論の中心を占めていたヘルバルト派の教授方法論を、留学以後は、歴史の5要素(W h o , W h e n , W h e r e , W h a t , W h y)の組織化を教授方法論の中心に据え、前期の歴史授業論を進化発展させた。この欧米留学以後の歴史授業論を後期(斎藤斐章の歴史授業論の完成期)の歴史授業論とし、以後、論を進めていくことにする。

[註]

- 1) 宮原 兎一 「歴史教授法序説」 『東京教育大学教育学部紀要』第12号, 1966, 同「明治歴史教授論史」 『東京教育大学教育学部紀要』第14号, 1968, 同「大正歴史教授論史」 『社会科教育研究』NO 27, 1968, 等に若干紹介されている程度である。
- 2) これらの著書・論文は, 主として東書文庫, 広島大学及び東京大学の図書館に収められているものによった。また, 唐澤富太郎編『図説 教育人物事典』中巻・下巻, ぎょうせい, 1984, が非常に参考になった。
- 3) 斎藤斐章『歴史教授法 全』金港堂, 1902; 81頁。
- 4) 斎藤斐章『小学校歴史地理教授法講義』目黒書店, 1905, 111頁。
- 5) 斎藤斐章「地理歴史教授法研究の一進歩

- 」『教育研究』第32号，1906，103頁。
- 6) 同上，103頁。
- 7) 同上，103頁。
- 8) 斎藤斐章『歴史教授法』堂文館，1908，52頁。
- 9) 同上，57頁。
- 10) 同上，67頁。
- 11) 斎藤斐章『実証的見地心理的思索に抛れる歴史の内容的教授法』目黒書店，1913，306－307頁。
- 12) 同上，1頁。
- 13) 同上，1頁。
- 14) 同上，2頁。
- 15) 同上，2頁。

第3章 斎藤斐章の歴史授業論

第1節 歴史授業目的論

1. 歴史教育の目的

斎藤斐章は、「教則」に示されている「国体ノ大要ヲ知ラシメ兼ネテ国民タルノ志操ヲ養フヲ以テ目的トス。」という目的を否定していない。歴史教育の目的を述べて、次の様に言っている。

「歴史を普通教育に加えるは、その目的に二様の意味あり。一は形式上の目的なりとす。一は実質上の目的なりとす。実質上の方面においては社会の制度文物国家の盛衰存亡並びに国家の義務等に関する知識等、我ら日常生

活に欠くべからざる知識を授け形式的方面において、忠君愛国の志操を養成し、更に記憶想像判断の心理的作用を養ひて、社会的意識を振起し以て品性を陶冶するを目的とするり。」¹⁾

ここでは、実質的側面とは、現在の日本国の体制（憲法の体制、国家の中で天皇の神聖不可侵性・文化・精神など）が歴史的な根拠を持ち、長きにわたる歴史の発展の過程の中で生まれた、我々臣民が、従い、守り、発展させていかなければならない伝統であると言う知識を理解させることで忠良なる臣民を育成していくことを意味している。また、形式的側面とは、「忠君愛国ノ志操ヲ養フ」を最大の目的にして、歴史的想像力、善悪の本当の意味での判断力、国のために尽くそうとする態度等を育成することを意味している。

但し、ここで言う歴史的想像力と善悪の本当の判断は、特に特徴があるのでその説明が

必要と思われるので以下に示すことにする。

斎藤は、歴史的想像力に付いて以下のように述べている。

「但し此に謂う想像は、所謂空中に樓閣を描く如き者ではなく、其處に残つて居た遺物、遺蹟、或いは記録により、これらの活動した跡を本にして、如何なる思想を以て、斯かる産出物が出来たかを論理的に考察して行く、所謂論理的想像である。」²⁾

これは単なる想像力ではなく我々の言う歴史的思考力に近いものである。

また、善悪の判断力については、以下のように述べている。

「此に一人あり、先に笑い、次に泣き、後に怒つたとすれば、其の笑い、泣き、怒ると云ふのが即ち歴史的事実である。然るに、単に其の事実のみを知ることは、其の人と為りを

理解する上に何の用をなすか、なにもならぬ
ではないか。之れに反して、何の為に泣き、
何の為に笑ひ、何の為に怒ったかと云ふ動機
に遡って考えて見ると、ここに、初めて其の
人と為りを理解することが出来る。即ち其の
人が若し一盲人が謝って溝に陥つたのを見て
之を笑い、次には己れの財を失ったが為に泣
ひたとしたならば、それは其動機が卑しいの
であるから、其の人格が低いと云ふことが分
る。若し然らずして、其の人が己れの友の不
幸に同情して泣き、又友の幸運に向つたの
を見て喜び、売国奴の為す所に憤慨して怒つた
としたならば、それは、其の人格が前の者に
比べて数等高いと云ふことが分る。かく其の
人の動機を尋ねて、初めて其の人の人格も分
かり、又其の人の為した所を見て己れの教訓
とすることも出来るのである。」³⁾

つまり、斎藤にとっては、心情・動機こそ
が善悪の判断の基準であつたのである。その

ためには、行為の陰に隠れて見ることでできない心情・動機の部分を明らかにし、その心情・動機について善悪を判断しなければならないのである。

又この心情・動機に触れることで、歴史上の人物からも教訓・感化を受けて、武勇の精神、愛国の精神、忠孝の精神等の、国家が望む品性陶冶ができると考えているのである。

このような特徴をもった教育目的の実質的側面と形式的側面についての説明を、「この両者が一体として同時に理解せられ感得せられるものであるから、心理的に之を云うと、総合された一全体としてはたらくので、実際はこの両者を区別することが出来ない。」⁴⁾と言い、国家が望ましいと考える国民を育てるには、実質的側面＝知識理解と形式的側面＝態度との両面の育成を同時に行なうことが必要であると主張している。

2. 歴史授業の目標

斎藤斐章は、この教育目的を達成するためには「科学としての歴史研究の方法」を応用しなければならないとし、その歴史学の定義である「社会における人類の活動」を小学校歴史教育でも理解させていかねばならないとし、歴史授業の目標にしている。①それではなぜ、「科学としての歴史の方法」を授業で行なえば先の、実質的側面と形式的側面の目的が同時に養えるのだろうか。②なぜ斎藤の歴史学を応用すれば、この教育目標を育成できるのであろう。この2つの問題の解決のためには、斎藤斐章の主張する歴史学とはどのようなものであったのかを見てゆかなければならないであろう。

3 斎藤斐章の歴史学

(1) 従来 of 歴史学の問題⁵⁾

斎藤は従来 of 歴史授業では、「昔こう言うことがあった、ああ言うことがあったと言って」年代だ of 人 of 名だ of 地名など of いった断

片的な知識を求め機械的に暗記するだけのものとなってしまう教育的価値がないと批判している。⁶⁾そしてそのような教育力のない授業になる根拠を、歴史学（特に歴史認識方法）そのものに求め「非科学主義」と称している。

斎藤によれば、従来の歴史授業に応用された歴史学には「過去の記録を研究する学問」という学問観があり記録に書かれたもののみを研究対象とし「何年に、何某、何處に何事をなしたりと云う死灰の如き記録を」⁷⁾明らかにしてきたと言う。

斎藤はこのような歴史学に対し「科学としての歴史」という立場から、次のように批判している。

第1に、歴史は歴史の本質（因果関係・心情）を見なければならぬのに、材料である事実しか見ていない。

第2に、従来の歴史学研究では研究材料を記録にのみに求めていたが、現在では記録は

最重要な資料であるがそれ以外にも遺物、遺跡、建築、美術、言語、伝説等といった資料も重要であり、それらの研究もしなければ歴史の本質を十分見ることができない。

第3に、歴史は記録時代（有史）以前にもあったのであり、歴史は有史時代から始まっているのではない。故に歴史を記録にのみ頼るのは間違いであると主張している。

そして、斎藤はこのような歴史学に対し、「科学としての歴史研究」を主張し、それこそを歴史教育にも応用しなければならないと主張している。裏を返して言うと、「科学としての歴史研究」こそが教育力を持ち、歴史教育に応用しなければならないと捉えることができる。

それでは、斎藤によれば「科学としての歴史研究」とはどのようなものであろうか。なぜ従来の歴史学に対するあのような批判ができたのであろうか。そしてなぜ、「科学としての歴史研究」には教育力があると言うのだ

ろうか。

(2) 斎藤斐章の歴史学の定義

斎藤斐章の主張する歴史学は、次のような定義を持ったものである。その定義とは次のようなものである。

「歴史は社会に於ける人類の発達を研究する学問なり。」⁸⁾

それでは、この定義の意味するものとは何なのだろう。それは次の2の意味からなりたっている。

第1は、今日に至までの心理的発達の経路を研究するということである。斎藤は次のように述べている。

「此宇宙には明らかに二様の法則が行なわれて居る。1つは不変不易の法、即ち少しも変化しないと云う法で、通例之を自然法と申し

ます。それから第二には、其反対で変化極まりなきと云ふ法であります。（中略…筆者）それで不変不易の法を研究するのは自然科学でありますが、歴史は変化極まりない方の方面を研究するのであります。或る進化論者に聞くと、吾々の肉体は完全に進化して仕舞つたから、此の上は進化しまいと云ふ事を云つて居る。けれども、脳髓の発達即ち知識の方は、まだまだこれから変化しいて行く。益々限りなく発達して行こうと云ふのである。肉体ばかり研究するならば、吾々は是で変化と云うことは終わってしまうかも知れぬが、精神の方は益々進化していくから、其進化の経路並びに其法則を研究して行かなければならぬ。それで歴史と云ふものは、肉体と云ふ動物学的でなく、石器時代から今日に至まで、段々進化して来た心理的発達の経路を研究する学問である。其進化の路の中でも、殊に有形の方は生物学者に譲つて無形なる精神の進歩発達していく経路を研究するのが歴史であ

ります。」⁹⁾

第2は、社会の進化発展を研究する学問だ
という意味である。斎藤は次のように述べて
いる。

「斯うなつて来ると、歴史の仕事は難しくな
つて来る。しかし、是れ丈ではまだ云い方が
足りない。何故と云ふに、一個人としての遺
伝とか何か段々変化発達して、私なら私が
今日に至つたことを研究する学問ではない。
歴史は日本なら日本、支那なら支那と云ふ、
国家全体、社会全体として、どう云ふように
発達進化して来たかと云ふ、即ち国家社会と
云ふ一つの大いなる国体の進化発達する所の
経路を研究する学問であります。」¹⁰⁾

このように、斎藤斐章の歴史学の定義であ
る「社会における人類の発達を研究する学問
なり」とは、「国家社会の開化発達の過程」

を心理的に研究する学問であるということの意味するものであったということができる。

(3) 斎藤の歴史学の特徴

斎藤斐章が考えている歴史学には、以下のような4つの特徴が見られる。

第1は、人物行為を軸にした歴史認識方法である。斎藤は以下のように述べている。

「例えば、奈良時代には都を奈良に移したとか、仏教が盛んであったとかいふ、色々の歴史的事実がある。此の歴史的事実は、何によりて起こったかと云ふと。是は人の活動に拠って構成せられたものである。即ち人間が如何に活動したかと云ふ問いに答えて、奈良時代には寺を建てた、都を移した、又美術、彫刻をしたという事実を調べるのである。然らば人間の活動は何によって起こったかと云ふと、其の源は人間の思想感情によって起こったものである。」¹¹⁾

「前申したと通り，人の行為は歴史思想の発表である。だからして，人が或る考えを起こすか，或いは或る感情を起こすと云ふことをしなければ，行為を為すことはできない。それを反対に言ふと，人が或る行為をしたならば，其人は何を感じるか，或は何か考えているから，行為に現われたと云ふことになる。それであるから，人間の活動と云ふものは，即ち其人の思想感情を發表する機関である。そこで，歴史家は人間の行為を調べて，其人の思想感情を知るものである。であるから，実は其行為などは知らなくとも宜いが，行為を知らなくては思想感情が分からないから，其行為を調べると云ふことになるのです。」

12)

「出来事は結果であつて，思想感情は原因であります。それで，歴史は其結果即ち出来事によつて，原因即ち思想を知るものである。」

」 13)

これによれば、斎藤は、歴史的・事実—行為—心情という3段階で、歴史を把握していたといえる。（但し、ここでの人物行為としての認識方法は、1人の人物という意味だけでなく、ある時代の社会全体を人物と考え、その社会の思想・感情・動機としての時代思想および国民思想なども含むものである。）

そして、思想感情が行為の原因であり歴史研究はここを研究するのだが、行為は思想感情を知るために歴史研究には必ず無ければならないものなのであり、その点において行為の研究も必要であると考えていた。

しかし、歴史的・事実はいくまで事実でありそれのみでは意味を為さない、それ以上の因果関係を求めなければ歴史は理解されないことになるのである。

第2は、時代の変遷を、変化と継続の2面で捉えようとしていることである。時代は前

時代と後時代で変化している。しかしその変化はまったく異なるものに変化するのではなく、前時代の影響を受けて、前時代のものを受け継ぎながら、新しい形態として進歩発展していくものと考えていることである。

「変化の法則は即ち人の思想感情の新しい形を取って進歩するものである。其の新しい思想と云ふものは、まったく変わったかと云ふと、そうではない。継続の法によって、前の時代と後の時代とは、互いに相連続して終始して行くものである。」¹⁴⁾

「要するに、継続的關係は旧時代の要素を保存するので、変化の法則は新要素を持ち来し歴史の内容に複雑を與へるものであります。」¹⁵⁾

このような考え方から日本を見れば、日本は国家開闢以来独自の日本文化を持って

いたが、特に奈良時代に入っては、中国の文明や朝鮮の文化的影響を受け入れながら徐々に発達していき、平安時代にはそれらの文化を日本化し、純粋な日本文化と同化し新たな国風文化を作り上げた。そして鎌倉時代には武家文化が現われ、室町時代、江戸時代と文化を発達進化させ、明治時代には西洋文明をも自己の文化に融合させ世界の列強に伍するまでの大国となった。

このように、日本は開闢以来現在に至まで発達進化してきた。しかし、それではまったく前時代と異なって変化進展してきたかというところではない。前時代は後時代に影響をあたえ原因と結果になって発達していった。

そしてその発達の歴史について継続という視点で見れば、常に皇室を国家の中心に戴き、大和魂・忠孝両全を受け継いで現在に至っていることになる。このことは、現在の日本がどの様なものかを、進化発達の経路にそって見ていく時に、重要なポイントになっ

ていくのである。

第3は、歴史の発展を5つの方面の発展と捉えている点である。斎藤斐章は、国家を有機体と捉えており、人間の成長と同様に、発達初期においては全ての機能は未分離で一体化しているが、成長するにしたがって機能分化して複雑となり、主に5つの方面（政治的方面・宗教的方面・教育的方面・生業的方面・社会的方面）を持つようになる。そしてこの5つの方面は、相互に影響しあい、又その発展は5つの方面の同時的発展でなく、ある時代にはそのいくつかが発展していくといった分散的発展を考えている点にある。

斎藤斐章は、この点に関して次のように述べている。

「さて、歴史を有機的に考察する時は思想の発達次第に分化せられ、この文化的生活が或いは互に相助け或いは相制克して自然の成長発達を促す事を見るのである。この国民の

分化的生活 (I n s t i t u t i o n a l
L i f e) はこれを大別すれば五方面に分た
れる。政治，宗教，教育，生産，社会即ち是
である。而して政治の中心は政府，宗教の中
心は寺院，教育の中心は学校，生産の中心は
職業，社会の中心は家族であつて，あらゆる
史実は先づ此五つの中心に依つて結合されて
居る。且つ又，此の五中心にも時代により盛
衰消長があつて，或る時代は政治が非常に盛
で，教育宗教其の他のものは全く見るべから
ざることがあり，又或る時代には，宗教のみ
が大に隆盛となつて，政治や教育は一向振は
ない，商工業も何ら見るべきものが無いこと
がある。従つて此の五つの分化的生活には，
夫れ夫れ盛衰消長があるけれども，常に互い
に相関連して居つて，決してその中の一をも
取去ることは出来ない。此の五つの方面は，
初めの間は殆ど一緒になつて居て，文化の進
むに従ひ，次第に分化して行く。(中略…筆
者) 要するに，歴史は総て其の五方面を中心

として、有機的に研究して行かねばならぬ。

」¹⁶⁾

第4は、社会心理と個人心理に分けて考えている点である。

先に、第1の特徴として人物行為を軸に歴史を見ていくことは述べたが、その中心は思想心情にあった。それ故、個人心理（一個人としての心情）は理解しやすいが社会心理については説明が必要と思われる。

社会心理とは、ある時代の国民の思想・感情であり、その当時の社会全体が持っている考え方のことである。これを称して斎藤は、時代思想と呼んでいる。

この個人思想と社会思想の考え方について斎藤斐章は特徴を持っている。その説明に、コントの説、（及び、その説の影響を受けて考えだされたランプレヒトの歴史学）を引用して、次のように述べている。

「心理的発達を研究する時には、自ら二つの方面から見ていかなければならぬ。即ち個人心理と、社会心理との両方面が互いに相関係している。即ち個人心理の動機、行為、思想は、総て周囲の社会心理から影響せらるるものである。されば、社会心理の研究が出来てそれによって個人心理の解釈が出来る。勿論個人個人に依って多少変化はせられるけれども、大体に於て、社会心理の範囲を脱することは出来ない。其の社会心理を実験的に研究して、それに依って初めて各個人並びに社会国家の真相が理解せらるるのである」¹⁷⁾

つまり社会心理と個人心理の両方とも大切ではあるが、時代の開化発達の次第を見ていくには、社会心理を中心にみてゆかなければならない。それは社会心理が主であり、個人心理は従であるという考え方があるからである。

斎藤はこのような考え方をもちいて、次の

ように主張している。

「出来事の内容を能く考えて見ると、其の原因には根本的即ち一般的のものと、格段的即ち特種的のものとある。であるから、解釈をなすには、其原因を尋ねて、一般的、根本的原因は何であるか、又特種的、格段的原因は何であるかを考察せなければならぬ。そうして、其一般的、根本的原因が分かると、他の特種的、格段的の原因は、自然に従属して理解せられるものである。殊に、初等教育に於いては、根本的、一般的の原因さえ能く理解させて行けば、特種的原因は従属的のものと見て軽く取扱って行って宜い。前の例を再び挙げれば、応仁の乱の原因に就いては、つまり道徳が墮落し極端な利己主義に走ったことが、根本的一般的の原因である。之に反して、斯波義敏、義廉の家督争、畠山義就、政長の家督争、將軍家の義尚、義視の家督争、管領細川勝元と山名宗全との勢力争、皆特種

的，格段的の原因であるから，それらの者は縦令忘れたにした所が，普通教育に於いては極軽く見て宜い。」¹⁸⁾

齋藤は，コントの社会科学を応用し，一般的原因を社会心理，特種的原因を個人心理に当てはめて考えていたことが分かる。（別の所では，社会心理のことを，時代思想＝その当時における国民の思想，国民思想＝日本が開闢以来持っている国民思想，とも言っている。）

このように齋藤斐章の歴史学の特徴を見てきたがそれでは，歴史学の方法とはどのようなものだったのだろうか。

(4) 齋藤斐章の歴史研究の実証的解釈

それでは，「科学としての歴史」において歴史的事象が分かるとはどういうことなのだろうか。それには2つの方法がある。

第1は，総合と分解である。齋藤はそれに

ついで次のように述べている。

「故に解釈 Interpretation をなすには、自ら二つの方面がある。其の一つは、一事実の他の多くの事実と共通なる点であつて、他の一つは其の事実のみに特有なる性質を有するものである。即ち一事実に着いて、他の多くの事実と、如何に類似の点を有するかを見たときには、其事実の当時代の影響を受け、又其時代の特徴として見るべきものがあるし、又其事実のみに格段なる点を発見した時には、それが其事柄として特に注意すべきことを見出すのである。有らゆる事實は、此の両方面から解釈されて行つて、初めて其の時代の真相を知ることが出来る。即ち一方は、他の事実と共通したる点に於て、其時代の特徴を知り、他方に於ては、其事実、独特の性質を知つて、如何に其思想なり感情なりが變化して行くかを知ることが出来るから、解釈を施すに依つて、歴史の攻究は出来

上がるのである。還元すれば、或る事実が、
前時代の思想感情から、如何なる影響を受けて
いるかが分ると同時に、又当時代の思想感
情が如何に前時代と異なっているか、即ち如
何に進化発達して居るかを明らかにするので
ある。」¹⁹⁾

時代の開化が、どの様に進化発達していくかを知るためには、前時代が後時代に如何に影響を与えているかを見ていく必要がある。そこで、時代どうし、事実どうしを比較・総合という手段をもちいて、その特徴・共通点を見ていくのである。

第2は、人物の行為認識として歴史を実証的に解釈していくことである。

ある事象は偶然に起るものではない。必ずなんらかの因果関係のもとに起っているのである。その因果の根本とは、人間の「思想感情」なのである。なぜなら、あらゆる歴史的な事象は人間の活動に他ならない、その活動は

人間の「思想感情」から起ったものだからである。それ故、ある事象の本質とは「思想感情」なのである。

しかし、「思想感情」は目で見える事はできない。又「思想感情」の表出としての行動すら、歴史事象であるかぎり現実に見る事はできないのである。それ故に、ある操作を必要とするものである。それは、「思想感情」の表出したものとしての歴史的事実の世界（記録、遺跡、美術品、伝説等）から、行為事象として再構成をなし、さらにそれから因果を求める問いである「なぜ」という問いを発して、「推論」を通して読み取るということが必要とされるのである。これが斎藤斐章の言う科学的、実証的、心理的な歴史学であったのである。これについて斎藤のことばを述べると次のようになる。

「以上述ぶるやうな訳で、歴史は即ち一つの実験の学問である。実物、或は文書、若しく

は遺物遺跡を元にして判断するのである。そうして、而も、之を判断するには、心理的考察、即ち心の実験をなすのである。」²⁰⁾

今それを図にすれば（図3）の様になる。この考え方を応用したのが斎藤の歴史教育論である。斎藤は教科書も記録の一部と考え、事実を行為事象に再構成をなし、「思想感情」を取り出し因果関係を求めるのである。

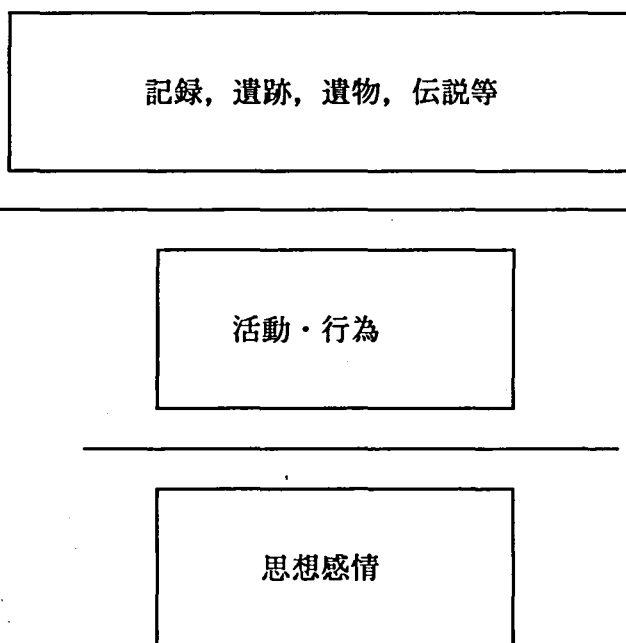
このように、斎藤は、時代の開化発達を2つの方法で探求しようとしていた。しかし、斎藤にとってより重要な認識方法とは第2の方法であり、これが斎藤の歴史認識の特徴となっていたのである。

4. 「科学としての歴史研究」の教育力

それでは、斎藤斐章は何故「科学としての歴史」は教育力があり、先に見た歴史教育の目的を達成できると言うのだろうか。

斎藤斐章の主張す歴史学は、「時代の開化

(図3)



史」を人物行為を軸にした認識方法で捉えて
いこうとするものであった。それ故、時代の
「五大潮流の進展」「国家の盛衰」「国家の
成立」等の実質的側面を育成させることは勿
論であるが、かつ同時に、歴史の事実から人
物行為を取り出し、その心情を深く尋ね、原
因結果の因果関係を研究するので、形式的目
的の歴史的想像力（思考力）が育成すること
ができる。

また、「解釈に於いて歴史の内容を究め、
人間の思想感情に立ち入る時は、其人は何を
目的とせしか、其の目的を達する為に果たし
て適当な手段を採りしか等が明らかになる。
」²¹⁾と言い、目的—手段の関係から事象が
認識でき、善悪の本当の判断ができるよう
になると言っている。

また、同時に、人物の精神・心情からの感
化も得られ、忠君愛国の精神、国民武勇の精
神等の品性陶冶にも資することができる」と主
張している。

このように歴史を「科学としての歴史研究」として学べば、形式的側面と実質的側面の両方を同時に育成できることとなり教育力を持つこととなるのである。

さらに言えば、斎藤の主張する「科学的な歴史学研究の方法」を歴史教育に応用することによって初めて、日本の開化発展の歴史が理解でき、同時に、思想感情を児童の眼前に見せ、善悪の判断力、忠君愛国の精神が育成されるのであり、事実と事実の因果関係を求めていかない歴史教授なら、時代や人名や事象を機械的に暗記していくことになり、先の歴史教育の目的の何1つ達成することはできないと主張しているのである。

第2節 教材論

1. 教材選択の原理

斎藤斐章は、教材選択の原理をどのように考えていたのだろうか。斎藤は、以下に示すように、3つの教材選択の原理を用意していたと考えられる。

第1の原理は、「科学としての歴史研究」からの要求である。それに依れば、日本史とは、日本国が如何に変遷発達してきたかを因果関係でとらえていくものであった。そのため、①「時代の因果関係との関連」、②「歴史の5つの側面（政治的方面、宗教的側面、教育的側面、生業的側面、社会的側面）を含むこと」、③「時代思想・時代の特徴を表す

典型的事例」が教材選択の基準とされることになる。また、「科学としての歴史研究」の認識方法に「人物の行為を軸とした認識」があり、そのため④「人物行為（目的－手段）に還元できる事象」ということも重要な基準とされていた。又、「是等外国との関係は、日本の歴史の発展上、極大切なことであるから、ここに注意を払はしめることも、歴史教授の重要な一つの任務である。」²²⁾とし⑤「外国との関係」という基準、又、「此文化の筋道を生徒に能く理解せしむることは、歴史教授の中において尤も大切なことである。」²³⁾と文化的由来を知るための⑥「文化の由来」も重要な教材選択の基準とされていた。

斎藤斐章は、このような選択基準のなかでも、特に①「時代の因果関係との関連」を、最も重要だと考えていた。その事を強調して次のように述べている。

「前時代の必然の結果として現われた重要な事項，或は現時代に起こった事の重要な原因として説明する必要があった時には，必ず之を説明せねばならぬ。」²⁴⁾

「要するに，歴史の教材を選ぶには，因果の鎖を以て繋ぐに必要な事柄は，総て之を挙げなければならぬ。因果の関係を有って居るものこそ，真の歴史というべきものあって，因果の関係なき断片的の事は，単なる記憶に過ぎない。」²⁵⁾

「斯く前時代が後時代に影響し，其の結果が更に其次代に影響する跡を，因果の鎖を以て結付けねばならぬ。前時代と後時代と何等因果的關係を持って居らない史実を孤立的に挙げる事は断然排斥すべきである。（中略…著者）要するに，教材は前後に聯絡なきことは之を教ふべからずと云ふ標準の下に選択せねばならぬ。」²⁶⁾

第2の原理は、「育てたいと望まれる態度・心情・精神」からの要求である。これは、日本人として当時の国家が望む忠君愛国の精神や道徳的態度の観点から、教材を選択していかうというものである。このような選択の基準として、①「建国の体制」②「皇室統一の無窮」③「歴代天皇の盛業」④「忠良賢哲の事跡」⑤「国民の武勇」を挙げている。但し、ここで④「忠良賢哲の事蹟」及び、⑤「国民の武勇」については、斎藤の特徴が出ているので説明が必要と思われる。斎藤は、次のような但し書きを述べている。

「併ながら、国民の武勇を歴史の上から説明するに当って、単に戦争の話でもすればそれで足るかの如く考へて、恰も講談士が軍談を語る如き態度を以てする教師があるが、此の如き事は避けなければならぬ。歴史は勿論戦争のみでなく、宗教、教育、学問、産業等、色々な方面が含まれて居るのであるからして

それらの社会全体の事柄を能く理解させることに努めなければならぬことは勿論である。

(中略…著者)殊に武勇は単に戦争それ自身にのみある訳ではない、君国の為に己れの心身を捧げて惜しまないと云ふ献身的精神は、総て武勇である。例えば中大兄皇子が藤原鎌足と共に蘇我入鹿を誅せられたことなども、武勇の精神の現はれたものである。」²⁷⁾

ここから次の2点のことを読み取る事ができる。第1は、戦争にのみ重点を置くべきでなく、歴史の5方面への注意をすることを主張している点である。この考え方は、斎藤の歴史学の論理から主張されたものであり「歴史の5方面」から教材を選択することが重要視されたあらわれであると言える。第2は、「国民の武勇」や「忠良賢哲の事蹟」とは、行為そのものでなく、その精神に基準を求めていることである。これは歴史教育の目的に挙げた「善悪の判断」の時、精神を持ち出し

たのと同じ論理であろう。

第3の原理は、心理学からの原理である。それは、子供の興味関心から引き出された原理としての人物教材である。

齋藤斐章は、小学校の児童に課すべき歴史教材として人物教材が適当であると次のように述べている。

「『少青年は活動を好む者なり』とは、心理学者の証明する所である。その生徒の天性に適したる所の最良の教授材料は即ち人間の活動其ものであることは、何人も証明し得るところであろうと思ふ。児童は天性、自然を好むとは、広く言ひ習わされた詞である。どの子供も美しい草花や、瑞々しい葡萄の実の垂れて居るのを見ると非常に喜ぶ。けれども、之を生き活きた金魚、または緋鯉の泳ぐのや、猿の木登りなどを見た時の喜びに比べたならば、どうであろうか。魚又は獣の活動する有様は、動かない植物の花又は果実などの

美しいに比べて、遙に子供の天性の嗜好に適して居るからして、草花や果実の美しいのは初めの間は、喜んでこれを見て居るけれども子供は間もなく厭きて了ふ。これに發して動物の活動であると、十分、二十分、三十分と経つても尚厭かずして之を見て喜んで居る。更に動物の活動と、人間の活動とを比べてみた時には、動物の活動よりも人間の活動の方が、遙に子供らの嗜好に適して居る。例へば今、此に犬と犬との咬合を見たとするれば、子供等は大變に喜ぶに相違ないが、更に犬と人との相撲、或いは獅子と人との角力、若しくは人間の相撲などを見た時には、獸類ばかりの活動よりも、一層愉快であつて、何時までも、厭かず之を見て居る。（中略…筆者）児童は、自然を好むけれども、静物よりも動物の活動の方が、一層、其心理の嗜好に適し、又動物の活動よりも、人間の活動が、児童の脳裡に如何に強く響くかと云ふ事は争われない事実である。さて、此の心理学者の比喩を

味わって見ると、つまり人間の活動、殊に歴史上に於ける人類の活動は、最も意味のある活動で、而かも直接に自分の住んで居る国家を打ち立て、又は其の文明を進むるに力のあつた人々の行動を知る事であるから、少年の心理的発達及び嗜好には最も適して居る。」

28)

このように人間の活動が、小学校の生徒の興味や心理的発達段階に適しており、人物教材を教材選択の基準にすることを主張している。また、その際に、心理的実験の結果として、年齢に応じて、その取り上げる人物を変えていくことを主張して次のように述べている。

「歴史は十二三才頃までは、主に冒険家とか軍人とか云ふやうな人の事蹟を撰んで話をする。或は、日本武尊でも、坂上田村麿でも宜い。さう云ふ者を撰んで話していく。併ながら、十二、三才以上になつたならば、少し変

へなければならぬ。即ち政治家とか航海者，
或いは学者，詩人と云ふやうな人の事柄を加
へて行かなければならぬ。」²⁹⁾

このように人物教材の重視の主張している
が，それは人物の歴史それ自体を授業の中で
行なおうとするものではなかった。その事に
関し，次のように述べている。

「其の人の生時より死に至までの事蹟を説く
にあらずして，その活動が歴史に関係或る
範囲内に於いて採用すべきのみ。」³⁰⁾

「然らば自国史の材料は如何なるものを撰ぶ
かと云ふと，自国史の教材は従来 of 教科書見
たやうに，唯だ政治的方面のみを撰んではい
けないのであります。其外に学校のこと，人
民のこと或は宗教のこと等，総ての方面を含
ませなければならぬ。前に申した軍人が宜い
と云ふのは，軍人のことでなければ，子供等

には適當せぬから、唯それだけ教えていくのでありますが、高等二、三年（11才・12才…著者）となれば分かつて行きますから、全体の方面を教えなければならぬのであります。それならば、どう云ふ標準にして宜いかと云ふこと簡単に箇条書きにして申して見ませう。

- 一 先ず社会上重要な変遷を來したること，
例えば仏教が傳來したとか，幕府が立つたとか云ふやうなことであります。
- 二 不朽の功績を遺しし人物。其の人物は政治家ばかりではいけませぬ。坊さんならば弘法大師とか，事實業家ならば二宮尊徳とか云ふやうな人を総て網羅するのであります。
- 三 は道德上の感化を與ふる人。之に付ても総ての方面を含むのであります。
- 四 或る時代の特質を表して居る人。即ち其時代を其人の伝記によって凡て推量が出来ると云ふ人を撰んで教えて行かなけれ

ばならぬ。だからして、若し鎌倉時代の特質を現はそうと云ふ時には、頼朝を撰んで行かなければならぬ。又足利時代を現すには義満のような傲慢で贅沢をした人を撰ばなければならぬ。」³¹⁾

この主張からも分かるように斎藤斐章は、ただ、人物教材であればよいというだけでなく①道徳上の感化を与えるに適している人、②不朽の功績を遺した人、③時代の特質を現している人、④社会上の重要な変遷に関係するもの、という条件を人物教材の選択の原理に付け加えている。(しかも、①の道徳上の感化を与える人、②の不朽の功績を遺した人も、総ての方面、つまり、「歴史の5大方面」から広く選択することを主張している。)

このことから、先に述べた選択の原理である「歴史学」からの原理と「育てたい態度・心情・精神」からの原理を基礎にして「心理学」からの選択原理として人物教材の重視を

主張していたものと言うことができる。

一方、この人物教材重視ということについての説明では別の見方ができるのである。それは、「歴史学の認識方法」として「人物の行為を軸にした認識」方法があったことは先に見た通りである。それ故に、必然的に斎藤の歴史教材選択の基準に、人物教材の重視が主張されたとも言うことができ、それを心理学の立場から、子供の興味・関心として「人物」に対する興味・関心があることを主張することで、歴史学からの基準を基礎付けたとも見ることができる。

以上、見てきたように斎藤斐章の教材選択の原理には3つの原理があった。第1は「歴史学」、第2は「育てたい態度・心情・精神」、第3は「心理学」であった。しかし、その原理には重要性において軽重段階があり、教材選択原理の最も重要な原理は「歴史学」の原理にあったということができ、その原理にしたがって「育てたい態度・心情・精神」

や「心理学」からの選択原理が主張されたものということが出来る。

2. 教材排列の方法

斎藤斐章は、先に見たように開化発展の歴史を教授しようとしていた。それ故、教材排列の方法はヘルバルト派の「開化史的教授法」を適当なものとして取り上げている。この方法を示せば次のようなものである。

「開化的発達に依りて、時代時代を分かち之を一全体とし年代順に依りて教授すべし」

32)

「そうしてそれを一全体として、鎌倉時代なら鎌倉時代、奈良時代なら奈良時代を一全体として、此時の政治はどうである、学問はどうである、衣食住の有様はどうであると云ふやうに、全体に付いてチャンと纏めて教えて行く。さう云ふ風にして教えて行くと、其の時の文明の有様を知るに必要な事は挙げてい

くが、必要ならざる事は皆省いて仕舞ふ。であるから、必要の度によつて自由に教師が選択することが出来る。前の方法であると、斯う云ふ事は出来ない。それで理論としても、又實際教授する上に於ても適当なものとして居ります。故に今日の中学校は勿論小学校に於ても、此排列法でやつて行く。」³³⁾

この方法は、日本全体を時代時代に分け、それを1つのまとまりのある一全体として、開化発展の時代順に教授しようとするものであり、これによれば1時代は、1つの中单元となりその中を、先に述べた教材選択の原理によつて選択された事象を小单元として構成しようというものであった。

それでは、齋藤斐章はどの様に時代区分をしているのであろうか。それは次の10区分ないし11区分の時代区分であった。①「神代」②「上古」③「新政時代」④「平安時代」⑤「源平時代（院政時代）」⑥「鎌倉時代

」⑦「吉野朝廷時代」⑧「室町時代」⑨「織豊時代」⑩「徳川時代」⑪「明治時代」

この中で注意を要するのが⑤「源平時代（院政時代）」⑦「吉野朝廷時代」であった。

先に、時代区分を10区分ないし11区分としたのは、大正2年の『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』以外の著書では、⑤「源平時代（院政時代）」は④「平安時代」のなかに組み込まれており、10区分ほうが用いられているのであるが、『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』ではその部分が独立し、11区分法を取っているからである。私は、この事についてはさほど重要な意味をもって居ないと考える。なぜなら、⑤の「平安時代」の中を従来のもものでは、(1)「平安朝初期（王権隆盛時代）」、(2)「藤原時代」、(3)「源平時代（院政時代）」と3つに区分しており、その中の1つを独立した単元としたという意味に外ならないからである。

また、⑦「吉野朝廷時代」いうのは、明治44年の「国定教科書」修訂で、従来の「南北朝」が改められたもので、その方針に従ったものといふことができる。

この様に、齋藤斐章は、教材排列の原理を「開化史的教授法」に置いており、この方法を、小学校だけでなく中学校においても行なうべき教材排列の原理であると考えていた。そしてこれは、日本史全体を大単元として考え、それを分かるために時代を中単元として組み、そしてその時代中の重要な事象を小単元とし構成しようといふ、非常に組織化された構造を持っていたといふことができる。

それでは、何故このような排列法がよいと考えたのであろうか。それは、まさに齋藤斐章の歴史学そのものが、開化史を求めたものであり、その考え方に最も適合した方法であったからであらう。

第3節 教授方法論

斎藤斐章の教授方法論は、前期（明治35年から明治42年の洋行まで）と後期（洋行以後）において異なっていた。それでは、①前期の教授方法論とはどのようなものであったのだろうか。②後期の教授方法論とはどのようなものであったのだろうか。また、③前期から後期へと変化したのはなぜなのか。そして、前期から後期への変化には、どのような意味があったのだろうか。これらの問いに以下答えていくことにする。

1. 前期の教授方法論

当時、ヘルバルトの5段階教授法が全盛にあったなか、斎藤斐章は、次のようにその機械的適用を批判している。

「吾人は、此の形式を適用することの寧しろ甚だ機械的なることを感ぜずんばあらざるなり。」³⁴⁾

「五段階の形式は、固より完全概念を構成すべき形式なれば、不完全概念を形成するに方りては、必ずしも此の完全形式を履行せざるべからざるにあらざる。」³⁵⁾

それでは、斎藤斐章はどのような教授方法を主張しているのでしょうか。斎藤は、歴史教授を「而して、其の教材を取り扱ふに当りて、一々の事実を取り扱う場合と、開化史的観察をなさしむる場合とによりて少しく其の方法を異にせり」³⁶⁾と主張し、「事実教授」と「開化史的観察の教授」の2つの段階にわ

けて教授方法を設定し、「前者はヘルバルト派の所説未だ直ちに從うべからざるものあり」³⁷⁾、「後者即ち開化史的觀念をなさしむる場合に於ける教法は、全然ヘルバルト派の所説に從うの可なるを見る」³⁸⁾とし、前者を3段階（予備－提示－応用）、後者を5段階（予備－提示－比較－概括－応用）で教授する事を提唱している。

ここから読み取れることは、斎藤斐章は、「事実教授」には（比較－概括）という操作は必要がなく、一方、「開化史的觀察」には（比較－概括）という特徴や共通点を明らかにしたり、具体から抽象する操作が必要であると考へていたといえる。それでは、なぜ斎藤斐章は、教授方法を「事実教授」＝3段階と「開化史的觀察」＝「5段階」に分けて考へたのであろうか。

それは、斎藤斐章の「歴史学の認識方法」に由来する。斎藤斐章の「歴史学の認識方法」では開化発展の次第を認識していく方法と

して、前時代が後時代に如何に影響を与えて開化してきたのか「分解」・「比較」・「総合」して、その時代の特徴、前時代からの影響、そして、その時代が、更に後の時代にどのように影響を与えて行ったのかを見ていく方法と、一方、それらの時代のなかの事象はどの様なものであれ「人物の行為」によって生み出されたものであり、その行為は、「人物の心情」から生み出されたものとして、「人物の行為を軸にした認識方法」が必要とされており「開化史的観察」の認識方法と、事実（人物行為）の認識方法とは区別されていた。それ故、歴史学の認識方法の区別によって、「事実教授」＝3段階（比較－概括を必要としない）、「開化史的観察」＝5段階教授（比較－概括を必要とする）とを、区別する事なく、機械的に（比較－概括）の形式を取る5段階教授法を当てはめることはできなかつたものと考えられる。

斎藤斐章は、「開化史的観察」について次

のように述べている。

「開化史的観察は、歴史上の事実の全体を考察せしむるにあるものなれば、是等事実の相互の關係を審にし、歴史上の変遷時期の全般に涉りて、其の変遷發達の狀態を明らかにすることを主とするなり。」³⁹⁾

「実に歴史は、各時代々々の終りに至りて始めて、開化史的観察を為し得べきものにて、決して各一時間毎に比較概括する用なきなり。」⁴⁰⁾

つまり、「開化史的観察」とは、時代のなかの重要な事実の「事実教授」が終わった後に、「前時代との關係、後時代への影響」「時代と時代の關係」「時代の変遷發達の過程」「時代の特徴」といった概念を理解させるために、1時代の最後に行なわれるものだとされている。それ故に、「開化史的観察」の

方法には、（比較－概括）をともなう 5 段階教授が適当なものとして適用されることになり、一方、事実教授には（比較－概括）という操作を省略した 3 段階という教授方法がとられることになったのである。

以上のように、「開化史的観察」＝ 5 段階教授、「事実教授」＝ 3 段階教授という教授方法の根拠は、斎藤斐章の「科学的歴史研究の認識方法」に由来するものと、言うことができよう。

但し、この前期の段階では、5 段階教授法を機械的に当てはめる事なく、歴史学の認識方法から、「開化史的観察」には 5 段階教授法、「事実教授」には 3 段階教授と、教材の性質により教授方法を区別しようという方向性は示されているが、依然として「教授方法論」とは形式的段階を踏む事であると考えており、歴史認識の方法論そのものが「教授方法論」の原理として理論化されないでいたと言える。

2 後期の教授方法論

斎藤斐章の後期の教授方法論は、形式的段階にとらわれる事なく、歴史学の認識方法である「人物の行為を軸にした認識方法」を教授方法の原理とし、歴史の5要素である、W h o , W h e r e , W h e n , W h a t , W h y という問いを W h y を軸に組織し、教授方法としていくものであった。斎藤斐章は、その教授法方法論を主張して次のように述べている。

「歴史は地理と同じく常に『何故に』『なぜか』を以て教授の出発点とせざるべからざるなり換言すれば c a u s a l i t y を考索して歴史教科書に記載せる事実相互の関係を o r g a n i z e するは教師の任務なり」⁴²⁾

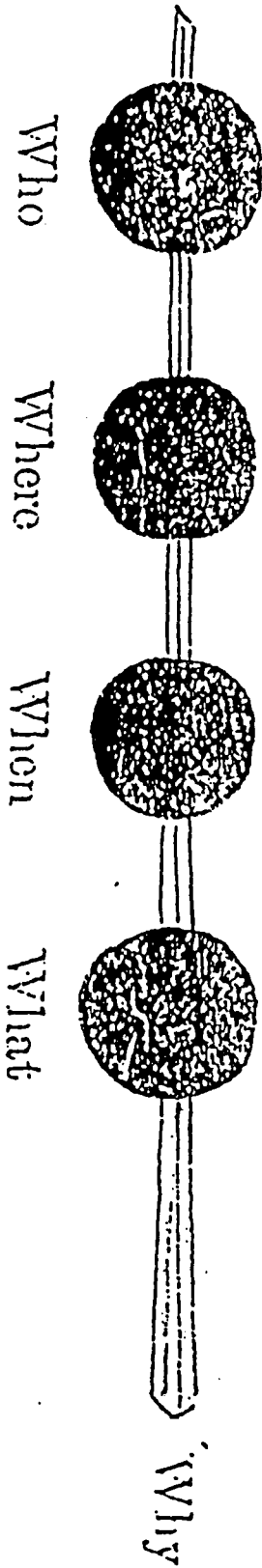
「某年、某、某處に何事かをなしたと云ふ丈にては、死したる事実には過ぎない。単なる年代記に過ぎない。死灰の如き事実単なる年代

記丈では、普通教育上、何らの必要あるを認むることは出来ない。何故に然りしかを知るによつて、始めて歴史教授の真の目的を達することが出来、また歴史を活きた学科として取り扱うことが出来る。故に（W h y）は、歴史の五要素であつて、然かも前の四要素を有機的に干係せしむる唯一の連鎖である。」

43)

「蓋し、歴史は、常に『なぜか』『何故に』等の問いに応じて推究的に教授すべきものである。」⁴⁴⁾

このように「なぜ」という問いを重視し、「なぜ」によつて他の4つの問いを組織し（図4）⁴⁵⁾、歴史事象の原因・結果（心情・動機・目的—手段）の関係を推究して、事実を組織していこうとする教授方法であつた。この考え方はまさしく歴史学の認識方法であり、後期の歴史教授方法論を根拠づけ理論化したものは「歴史学の認識方法」にあつたと



いうことができよう。

ところで、斎藤斐章は、この「なぜ」という問いによる、Causalityの追求という教授方法を理論的に根拠のあるものとするためには解決しなければならない1つの問題があった。それは、「なぜ」の追求というような高度な歴史学の問題を子供が追求し、理解していくことができるのかという問題であった。斎藤斐章は、この問題に対して、次のように答えている。

「幼童に対して決して理解し得ざる高遠のものにあらざる」⁴⁶⁾

「なぜかといふ連鎖によりて結合すること即ちCausalityを説明することは、単複難易等、幾多の段階があつて、小学生徒には小学生徒の知力相応に推理せしめることが出来る。成る程、連絡なく関係なく、年代的に記述せる歴史書から、断片的の教材を本に

して、これを推理的に考究することは六づかしいことに相違ないが、其の材料を提供する時、よく有機的關係をつけて説明すれば、小学児童にも、よく理解せしめることが容易である。」⁴⁷⁾

斎藤斐章は、「なぜ」という問いに答えることは、教授方法次第では、小学生にも知力相応に答えることができると述べている。①それではどうして、「なぜ」という問いに答えることが「決して理解し得ざる高遠のものにあらざる」ものであると言うのだろうか。②また、どの様に教授すればよいというのだろうか。

この問いに答えるためにまず見なければならぬのは、斎藤斐章の心理学的実験の報告である。斎藤斐章は、子供に歴史の話をしたあと、どの様な問いが、何才頃から出てくるのかという心理学的実験を行なったり、又、その関連文献により、解答を引き出している。そ

れを示せば以下のようなになる。

「年代の觀念は一般に十二三歳までは正しき概念を有つて居らぬ。故に教える場合には、必ず或る具体的のものを借りて現して行かなければならぬ。然らば今吾々の小学校で、高等一年から歴史を教えるとする、年代の觀念は発達して居らぬから教へないかと云ふとそれはいけない。矢張り教へて行かなければならぬ。それには具体的の方法に依つてやつて行く。」⁴⁸⁾

「原因結果に関することは、初めは無意識的に、兎も角も原因結果に関することをやるが十二三歳に達すると批評的になる。即ち無意識的の反対で意識的になって行くのであります。故に吾々は高等小学一、二年で教へる歴史は、其時に原因結果の話をするのは宜いがこれは無意識的に話すやうにして、決して批判的にやつてはいかぬ。批判的は高等三年

以上からで宜い。」⁴⁹⁾

「殊に生徒をして各時代々々の真相を洞察せしめんが為には、沿革地図や、絵画、その他の教具を整頓し、巧みに之を利用する。」

50)

これらから読み取れることは、因果的關係は12～13才で本格的に起こってくるものであり、高等小学3年からは十分に行なってもよいが、高等小学1・2年はあまり推理的にせず原因結果を分かりやすいように直感教材を多用しながら授業を行なえというのである。又、年代觀念のように未発達なものは、より具体的に教授するようにと主張しているのである。つまり、その觀念の発達する年令に達していない場合は全く教授してはならないかということではなく、その觀念が発達する以前の年令でも觀念発達の準備的意味で教授して行かねばならないものであり、その教授方法を、より具体的に、より直観的にし

ていくことで、教授して行くことができると考えているのである。

このように「なぜ」という問いの追求は、歴史認識の方法によったものであるが、心理学的にも一応の根拠を持つものであったと言ふことができよう。

3 前期の教授方法論から後期の教授方法論へ
それでは何故、前期の教授方法論から後期の教授方法論へと変化したのであろう。それは、まさしく明治42年から明治44年までの欧米留学にあった。斎藤斐章はそこでの体験を、次のように述べている。

「自分は、初めて独逸国の小学校を参観した時に当って異様な感を起こしたのは、日本の教授と違って、教授上、何等の段階をも踏ま
ず、形式的段階をば眼中に置かないことであ
った。初めはヘルバルト派に反対の意見を有つて居る教師であろうと思つたから、他の教

師又は他の学校を，成るべく広く参観した。
所が何れの教師，何れの学校に於ても，日本
で見るとような形式的段階を踏んで，型に当て
嵌めたような授業をして居る所は無かった。
最後に自分は教師・校長に質問した。『貴国
に於いてはヘルバルト派の教育学教授法を排
斥して居るのか，我国に於ては，教師と言へ
ば，必ずヘルバルト派の教育学，教授法を一
通り学び，多くの教師は，ラインの所謂形式
的段階を金科玉条として守って居る。然るに
貴国に於て我国に見る如き形式的段階を踏む
事をしないのは，頗る異様に感じた』と。此
の問いに対して，彼国の教師は，異口同音に
答へて『我国に於ては，勿論，ヘルバルト派
及非ヘルバルト派の二潮流が教育界に流れて
居るけれども，教授の形式，教授の方法等が
心理学を基礎としている点に於ては，ヘルバ
ルト派の説く所を是認して居る。であるから
誰人もヘルバルト派の心理的基礎に築き上げ
た教授法を知らない者はない。学ばぬ者もな

い。又従つて其方法を斟酌して居らない者はない。唯我が国に於ては、其形式に捕はるることをしない。其基く所の原理を是認し、生徒の心理的発達に適するように教授する。」

51)

「自分はヘルバルト派の本元たるエナ大学に行つて、其開催に係る夏期講習会の講義を三週間聴講した。其教授科目の中に、歴史教授法、国語教授法等の实地教授もあつたので、之を聴講した。訓導は多年ラインの指導の下に、同大学付属の訓練小学校を担任して居る一文学士であつた。其教授する所を見るに、問答を以て始まり、問答を以て終り、生徒をして決して瞬時も受け身とならしめず、常に自ら働き、自ら工夫し、自ら思慮せしめる点に就ては、至極感服した。併し、我が国に於て見る如く、一時間を第一段、第二段、第三段、第四段、第五段と云ふやうに分割して授ける事は、会つてしなかつた。であるから、日本で見た目を以て之に参観して居ると、何

時予備が始まり、何時提示し、何時比較総括したかは、少しも分らない。形式的段階の本家本元と言はるゝエナ大学の演習学校に於て既に然りである。此実況を我国の教師に見せたならば、何人も異様の感を起こし、なぜラインは形式的段階を主唱しながら、身自ら之を行なわないかと訝かるであろう。併し、是は所謂ラインの形式的段階の形式を知って、其本義を知らぬ所から来る一の誤想である。つまり、児童心理発達の理法に従ひ、児童をして旧観念と新観念とを聯合せしめて、孤立的観念若しくは機械的記憶をさせない様にしさへすれば、それで宜いのである。」⁵²⁾

斎藤斐章は、この留学の中で、形式的段階の本場とも言えるドイツにおいては、一切形式的段階の型が踏まれていない事を知り非常に驚いている。5段階教授全盛の日本のなかで、5段階教授の機械的適用に批判をし、その形式にこだわっていなかった斎藤斐章ですら

教授方法といえは、形式的段階の型を踏むものと考えていたことが分かる。しかし、斎藤は、この留学で、形式的段階の形にこだわる事をやめ、次のように3段の形式すら踏む必要はないと述べている。

「歴史又は地理の教授に於ては、殊にさうである。何となれば、地理、歴史に於ては、完全なる概念を構成する場合が甚だ少い。殆ど総てが不完全概念として生徒に印象せしむるものであるから、一時間を第一段より第五段までに区別して授ける必要がないのみならず第一予備、第二提示、第三約習の三段の形式さへも機械的に踏む必要はない。」⁵³⁾

それでは、この形式的段階は、全く顧みられないのかというと、そうではない。形式的段階の型は捨て去られ、生徒の心理的発達の理法として、旧知識と新知識とを、結付けて教授方法を基礎付ける理法として、形式的段

階は解釈され、次のように述べられている。

「つまり生徒の心理的発達の理法を考へ、新観念は必ず孤立的ならしめず、常に旧観念と聯合せしめ、無数の旧観念が夫れ夫れ新観念と聯絡關係して、其一端を挙げれば他端が聯続して伴生する様にすることを努めさへすれば宜いのである。是が即ちラインの所謂形式的段階の本義である。此本義を忘れて、単に形式（即ち型）のみに拘泥し、形式に囚われる時は、其教授は支離滅裂となつて、却つてラインの形式的段階案出の根本原則に背くやうになる。」⁵⁴⁾

このように斎藤斐章は、留学によつて（特にドイツ）、形式的段階を、むしろ、その本義を取り教授方法を心理学的に基礎付けて行く理法と考えるようになり、前期の教授方法論と比べると、教授方法原理としての形式的教授法の重要性は相對的に低下していったと

言える。そしてその事により、形式的段階に変わる教授方法論を用意する必要に迫られた斎藤斐章は、前期においても意識されていたが、教授方法の理論としては主張されていなかった歴史認識の方法を前面に出し、教授方法の理論として整備していったものと考えられる。

それでは、形式的段階の本義としての心理学的立場からは、歴史認識方法を応用した教授方法は、どの様に評価されるのであろう。

第1に、「観念聯合の法則」（必ず旧観念と新観念との間に聯絡を付けるということ）から言えば、歴史認識の方法は、前時代と後時代の因果関係、及び、事実と事実の因果関係を推論によって結付けており、知識獲得の理法によく適合していると述べている。

第2には、歴史認識の方法によれば、心理作用の最も高尚なる推理作用も入っており、最も心理学の法則に適合したものと言えると次のように述べている。

「前にも数々言ひし如く、歴史は決して事実のみを教へるものにあらず、Causality即ち事実間の因果の関係を教ふるものである。此Causalityを教ふることは即ち心理作用の最も高尚なるものである。単に継続法の如き観念聯合の法則に依って結び付けられたものと違ひ、永久的知識となる。されば教材を選択する上に就いては、決して孤立的でなくA. B. C. D. Eと互いに聯絡関係するやうにし、且つ其の教授に際しては、Causalityを求め、概念の必然的關係を以て結合せしめることを努めなければならぬ。」⁵⁵⁾

このように、歴史学の「歴史認識方法」を応用した後期の教授方法論は、心理学の理法にも適応した教授方法として完成されていくことになるが、それは全く新しい論理を教授方法として応用したものではなく、前期の授

業論から積み重ねて完成した論理とということが出来る。

以上、斎藤斐章の教授方法論をまとめてみると、斎藤は、「歴史学の認識方法」により歴史事象の認識の方法を「事実認識」と「開化史的認識（時代認識）」との2通りに區別して考えており、それを教授方法論にも応用し、前期の段階では、5段階教授法の機械的当てはめでなく、「開化史的観察」は5段階教授、「事実教授」は3段階教授と、認識対象の性質によって、形式的段階の型を変えて行くことが教授方法論であり、5段階教授の機械的当てはめを克服したものだと考えていた。それは、明治30年代においては画期的なことであつたが、欧米留学を期に、形式的段階の型を教授方法論だと考えること自体を克服し、歴史学の問いである「なぜ」という問いを解いていくこと、そのものが歴史教授方法論であると、教授方法論の一般原理（法則）を完成するに至つたのである。しかし、

「歴史学の研究方法」を歴史授業論の教授原理にするという考え方は、すでに明治35年の『歴史教授法 全』には表されており、その内的発展としてこの一般原理に到達したといえる。

[註]

- 1) 斎藤斐章『歴史教授法 全』金港堂，
1902，63頁。
- 2) 斎藤斐章『実証的見地心理的思索に拠
れる 歴史の内容的教授法』目黒書店，1
923，62頁。
- 3) 同上，311頁。
- 4) 斎藤斐章「最近歴史教授の進歩」『最近
各科教授法の進歩』大日本学術協会，19
18，214頁。
- 5) このような批判は，斎藤斐章の主要な著
書すべてにおいてなされている。
- 6) 斎藤斐章『歴史教授法 全』金港堂，1
902，56頁。
- 7) 斎藤斐章『日本国民史 上・下巻』
賢文館，1933，224頁。
- 8) この定義も，すでに明治35年の『歴史
教授法 全』においてなされており，昭和
9年の『日本国民史』まで，常にこの定義

が用いられた。

9) 斎藤斐章『小学校歴史地理教授法講義』

目黒書店, 1905, 74 - 75頁。

10) 同上, 75 - 76頁。

11) 同上, 78頁。

12) 同上, 79頁。

13) 同上, 82頁。

14) 同上, 85頁。

15) 同上, 85頁。

16) 斎藤斐章『実証的見地心理的思索に拠れ

る 歴史の内容的教授法』目黒書店, 19

23, 50頁。

17) 同上, 52 - 53頁。

18) 同上, 57頁。

19) 同上, 52頁。

20) 同上, 37頁。

21) 同上, 58 - 59頁。

22) 同上, 146頁。

23) 同上, 142頁。

24) 同上, 147頁。

- 25) 同上， 1 4 9 頁。
- 26) 同上， 4 0 1 - 4 0 2 頁。
- 27) 同上， 1 3 5 - 1 3 6 頁。
- 28) 同上， 3 2 6 - 3 2 8 頁。
- 29) 齋藤斐章『小學校歷史地理教授法講義』
目黒書店， 1 9 0 5， 1 5 4 頁。
- 30) 齋藤斐章『歷史教授法 全』金港堂，
1 9 0 2， 2 1 8 頁。
- 31) 齋藤斐章『小學校歷史地理教授法講義』
目黒書店， 1 9 0 5， 1 5 6 - 1 5 8 頁。
- 32) 齋藤斐章『歷史教授法 全』金港堂，
1 9 0 2， 1 5 3 頁。
- 33) 齋藤斐章『小學校歷史地理教授法講義』
目黒書店， 1 9 0 5， 1 8 8 頁。
- 34) 齋藤斐章『歷史教授法 全』金港堂
1 9 0 2， 1 6 3 頁。
- 35) 同上， 1 6 2 頁。
- 36) 同上， 1 5 4 頁。
- 37) 同上， 1 5 5 頁。
- 38) 同上， 1 5 5 頁。

- 39) 同上, 154頁。
- 40) 同上, 165頁。
- 41) 斎藤斐章「小学校に於ける歴史科の位置」『教育研究』第100号, 1912, 159頁。
- 42) 斎藤斐章『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』目黒書店, 1923, 324頁。
- 43) 同上, 324頁。
- 44) 同上, 376頁。
- 45) 同上, 324頁。
- 46) 斎藤斐章「小学校に於ける歴史科の位置」『教育研究』第100号, 1912, 161頁。
- 47) 斎藤斐章『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』, 1923, 365頁。
- 48) 斎藤斐章『小学校歴史地理教授法講義』目黒書店, 1905, 150頁。
- 49) 同上, 151頁。

- 50) 斎藤斐章『実証的見地心理的思索に抛れる 歴史の内容的教授法』, 1923,
378頁。
- 51) 同上, 306 - 307頁。
- 52) 同上, 308 - 309頁。
- 53) 同上, 305頁。
- 54) 同上, 306頁。
- 55) 同上, 413頁。

第4章 斎藤斐章の歴史授業の実際

第1節 歴史教授カリキュラム

1. 年間構成

斎藤斐章の授業年間構成は、2年間で日本史全体（国家開闢＝神代，から現在まで）を学習していき，それを小学校段階で2回繰り返すもカリキュラムになっていた。そのようなカリキュラムになる理由が2つある。

第1は，当時の小学校教育の制度的理由による。¹⁾明治33年から明治40年までは，尋常小学校4年，高等小学校4年に分かれていたため，その間は，高等小学1・2年（10・11才）で日本全体を1回，高等小学3・4年（12・13才）で1回づつの，計2回通して日本史全体を学習することになって

いた。また、明治41年以降は、尋常小学校6年、高等小学校2年制に変わったために、尋常小学5・6年（10・11才）で1回、高等小学校1・2年（12・13才）で1回の計2回通して日本史全体を学習していくことになっていたのである。

第2は、斎藤斐章自身が、円周的排列法（古代から現代までを繰り返す方法）を、支持しているからである。斎藤は、次の2点で、その理論を支持している。

第1は、順進的排列の欠点を補えるからである。順進的排列とは、古代から現代までを時間経過の順序にそって、1年では上古史、2年では中古史、3年では近古史、4年で、近世史・現代史という具合に学習していく方法であり、子供も理解しやすいが、2つの欠点があると指摘している。1つは、下級段階で学習したことは忘れてしまい、歴史のつながりが分からなくなりやすい。2つは、高等小学校4年まで学校に全員が行くわけではな

い。それ故、日本の歴史全体を学習する前に学校をやめ、日本史とはどのようなものかが分からなくなると言う点である。これらの欠点は、円周的排列法の場合は、補うことができると考えている。

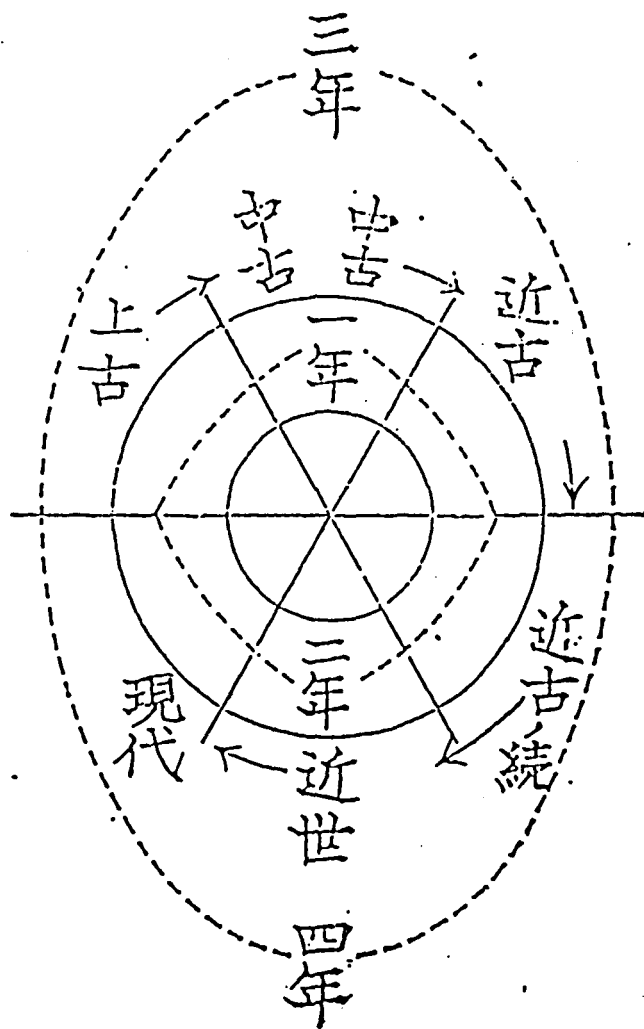
第2には、早くから日本史全体を見させることで、歴史の基礎観念ができ、学年が上がるに従ってさらに詳しく見ていくことができると考えている点である。

このような考えにより上記のカリキュラム構成を行なっているのである。今それを示せば（図5）²⁾のようになる。

2. 単元構成

斎藤斐章は、日本史全体の学習をするために、以下のように時代を、10ないし11に区分している。①「神代」②「上古」③「新政時代」④「平安時代」⑤「源平時代（院政時代）」⑥「鎌倉時代」⑦「吉野朝廷時代」⑧「室町時代」⑨「織豊時代」⑩「徳川時代

(圖 5)



」⑩「明治時代」。ここで10ないし11の時代区分になるのは、⑤「源平時代（院政時代）」が④「平安時代」のなかに吸収される場合とされない場合とがあったためである。

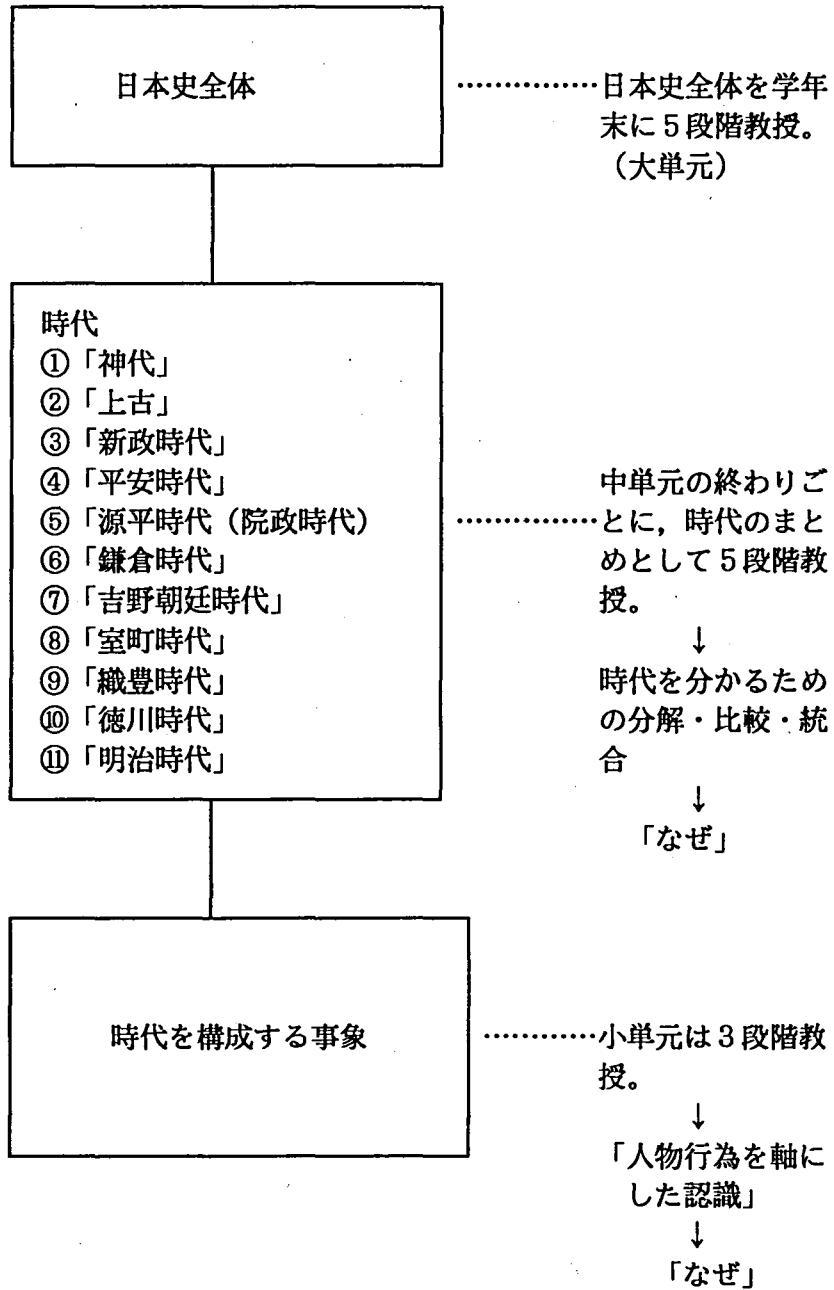
斎藤斐章は、この時代区分方法によって区分された、1時代を1単元（中単元）として構成しており、日本史全体を大単元として教授する構想がなされていたものと考えることができよう。

このそれぞれに区分された時代は、前時代の影響を受け、さらにその時代が後時代へ影響を及ぼすという、時代の連鎖の上に成り立っており、それ故、1単元は、次の単元の予備となり、且つ、前の単元から必然的に導かれるものとなっている。

単元内の構成は、1時代の特徴や時代思想をあらわす典型的事例、及びその時代へ大きな影響を与えた事蹟や人物、次の時代の単元の学習の時必要となるような事例を、主要な教材として選択し、その選択された事象や人

物を小単元として1時間ないし2時間の授業で行なうものとして構成されていた。今それを示せば（図6）の様になる。

(図6) 齋藤斐章のカリキュラム構成



第2節 歴史教案の実際

斎藤斐章は、どのような歴史授業実践を行なおうとしたのであろうか。ここでは、2つの教案例をしめすことにする。第1例は、明治35年の『歴史教授法 全』の中で実践例として掲げている「足利時代の出来事」という題目の教案及び授業記録。第2例は、明治45年の「小学校に於ける歴史科の位置」『教育研究』第100号の中で掲げられている「日露戦争」についての教案例である。

これらの2例を取り上げるのは、資料的制約という意味もあるが、より積極的意味が3つある。

第1には、これら2つの教案が、斎藤斐章の歴史授業論の前期と後期にあたっているという意味がある。

第2には、「足利時代の出来事」の教案例は、時代のまとめとしての授業であり、時代の特徴や時代の変遷をどのように授業として教授していくのかがわかる典型的事例であって、しかも、前期の歴史授業論では「時代」の授業は5段階教授法によるものとされており、斎藤斐章の歴史授業論がよく反映される授業実践例となっているからである。

第3には、「日露戦争」の教案例は、「事実教授」の事例であり、しかも、「なぜ」という問いを中心に授業が組織されており、これも斎藤の授業論に従った典型的授業実践例であるからである。

このような理由により「足利時代の出来事」と「日露戦争」の教案例を見ていけば、斎藤斐章の授業実践がほぼどのような形で行なわれたのかがわかることになる。以下、順に

検討していくことにする。

1. 「足利時代の出来事」の場合

この「足利時代の出来事」の授業は、実際には大橋銅造氏によって東京高等師範学校附属小学校高等第3・4年生（合級）に実地教授されたものであるが、当時（明治35年）高等師範学校助教諭の斎藤斐章もその授業実践を親しく参観しており、この実践は高等師範学校と附属小学校の実験授業的なものであり、理論的には斎藤斐章の歴史授業論が用いられたと考えられる。

それでは、「足利時代の出来事」の授業実践の実際とはどのようなものであったのだろうか。その教案と授業記録を示せば以下の（資料2）³⁾のようになる。

そして、その授業記録を「問いと答えの構造」に分析しなおしたものが、以下に示す（表13）の「足利時代の出来事」の問いの構造となる。

(資料2)

※教案例(教授2時間)

明治35年3月13日、大橋銅造氏が小学校高等第3・4年(合級教授)生(12~13才)にむかって実地教授したものである。この授業は斉藤斐章氏も、親しく参観し、同君に請ふて転載することとしたものである。これは、足利時代を通じて概括したものであり2時間にわたって教授したものである。

歴史教案(教授2時間)

一、題目 足利時代の出来事

細目との関係

細目には、3学期に於て、第一週より、第5週までに南北朝を授け、第6週以後に於て、南北朝以後の変遷の大略を授くべきこととなし居れども、種々の事情の爲めに、実際の教授は、少しくこの配当に後れ、前時間に於て足利尊氏より義満までの政治及び内乱などのことを授けたれば、此時間には義満以後足利幕府滅亡迄の出来事の大要を授け、次の時間には、織田豊臣次は徳川幕府のことと、進みて本学年の課程を終ふる考えなり。

二、目的

南北朝以後の事蹟は、此の学年に於て極めて簡単なる概説のみに止め、来学年に於て、更に之を詳しく教授すべき予定なれば、この時間の授業は、足利三代將軍以後の許多の出来事を、一々明瞭に知らしむることを目的とせず。むしろ此の時代が南北朝より現代に至る一の過渡の時代として、如何なる影響を与へたるか、またわが国史中の一時代として如何なる特徴を有せしかを暗々の裏に概想し得しむることを得、かねて来学年に於る教授の予備たること(但し三学年生につきて云う)を得ば、教授者の予期は略々達せられたりというべし。此の理由によりて、教授の体裁も一々の史蹟を詳細に言ひ尽くさずして、多くの出来事を列挙し、その中より或る特点を発見せしめんことに力を専らにせんとせり。

三、教具

足利氏系図

日本地図

銀閣寺の図

四、取扱方

1 目的指示（説話体）

前時間には、足利尊氏より義満までの出来事を話したれば此時間にはこれにつづきて尊氏が築きあげたる足利幕府は果たして如何なる影響を国家及び自己に持ち来たしたるかを話すべし

2 予備復習（問答体）

前時間に授けたる所にては、足利幕府は如何なる出来事に遭遇せしか、其の出来事は、如何なる苦痛を自家に与えたるか、

（備考）

前時間には尊氏の時には直義との不和 直冬の叛高師直師康の専横及殺害 義詮の不能 義満の時には明德応永の役等ありて殆んど寧歳なかりし事、義満漸く諸侯を圧服するに及んで、驕侈に耽り使を明に出して、之に臣事せしこと等を話し置けり。

義満の圧制はいつまでも其の力を維持せらるべきか

3 提示

足利氏系図提示

（談話体）

義満の子義持の時は、やゝ小康なり。義量酒毒にて父に先ちて死せり。義量嗣なし、義教還俗して將軍となる。是に於て関東との軋轢破裂の時に達せり。

（問答体）関東管領の起源（復習）

（説話体）氏満以後の関東管領の驕慢

義教の憤怒及関東攻伐 持氏自殺 義教の凶難

（問答体）義政の時の出来事（復習）

応仁の乱の主動者 原因 結果

（説話体）義政以後將軍は全く臣下の左右する所となり権力次第に下移せし事

將軍—細川—三好—松永

小総括（問答体）

以上の争乱を列挙せよ。併せて各其原因をいへ。
これらの諸原因に共通したる特徴を発見せよ。

4 比較織綜（討論体）

之を北条氏との時と比較せよ。（三学年生をして足利の事をいはしめ、四学年をして北条のことをいはしめ、以て相 難せしむ。）

- イ、天皇に対し奉りては
- ロ、外国に対しては
- ハ、政治につきては
- ニ、徳義につきては
- ホ、総評

5 推究（問答体）

足利氏はかゝる寧日なき有様にて、天下を有すること凡二百四十年に達したるが、如何なる攻果を後世に伝へ得たりしか。

かゝる乱世となりしは何に原因するか。

足利氏の後継者（織田豊臣徳川諸氏）は、如何なる範を足利氏の失敗より取り得たるか、又よく其の失敗を避け得たるか。

備考

1 三学年と四学年とは細目の上にて区別なし。

2 此の学年の生徒は共に高等一二学年において日本史の全体を二回教授されたる筈なり

3 教科書としては金港堂出版小学内国史補習を用ふれども、南北朝以後の細目は、全く此の教科書と離れて編制せられたれば、此の教授に於ても亦教材を一一教科書より取らず、教科書よりも一層概括的に教材を取り扱はんとせり。

左に掲ぐるは同氏が、実地教授せられたるものを一記者が速記せしものなり。

○第一時

教 おしまひの時間になって、皆さんも大分疲れて居るでしょうに、今日の御話は随文こみ入つて居りますから、注意して考えないと、訳が分

かりませぬ。夫れで前の時間には、足利の三代までの御話をしましたから、今日はそれから幕府の末までの出来事を御話して、尊氏があんなたくみで以て築き立てた幕府が、おしまひには、どうなるかということを考えましょう。一体尊氏が悪いことをしたと申しますが、其の悪い事といふのはどんな事がありますか。

甲生 寵愛された天子様に叛いて、勝手な天子様を立て、自分が気まゝをしたこと、

乙生 護良親皇を讒言して、之れを弑したこと、

丙生 義貞を殺そうとしたこと、

教 よろしい、尊氏の悪事は、一々言い尽すことが出来ますまい、それならば、そんな悪人が、何故そんなに気儘なことが出来たでしょう。

生 大きな國をもって居て、家来が沢山あったから。

教 何故、そんな悪人に、沢山の家来がついたでしょう、

甲生 家柄がよかったからです。

教 そうです、大変よい所に気がつきました、尊氏に家来の沢山ついたのは、家柄のよかった為でもありますが、一つは土地やお金や賞与をちつともおしまないでやつたからでしょう。尊氏は悪人ですけれども、これだけは、なかなか人のできぬ事です。坊では、とても人のかしらになることはできません。けれども、そんなことで味方をこしらえたのですから、其の家来にはろくな人間がまいます。皆欲深き人の、道を知らない真実の忠義ということを考えないものばかりより従ひませぬ、夫ですから、罰は 面で、足利の幕府のまだ出来もしない中から、内乱がぞくぞくもち上げてきましたでしょう。どうですか、尊氏の時にはどんな乱がありましたか。

甲生 直義が叛きました、

教 そうです、家来の叛くのは、まだしもですが、現在自分の弟で、しかも第一の骨折りをした直義から、兄に叛き出しました、夫ればかりではなく、子のた直冬といふものも亦父に手向ひまして、親子の中でさへ敵同士となったのです。其の他には、

乙生 高師直、康時、

教 そうです、これも尊氏の一の家来でありますのに、また尊氏の意に従はないで、随分尊氏を困めました。其の他には、(挙手するものなし)

教 それでは、次の義詮の時には、(挙手するものなし)

教 義詮という人は、お父様ほどの働きがなかったから、其の間はごたごたと内輪もめが絶えませぬでした、つまり気儘な家来があっても、之を抑へ付けるほどの気力がなかったのでしょう。

夫れでは、次ぎの義満の時はどうでしたか。

甲生 明德の役がありました。

教 夫れはどうして起こつたのですか。

同生 山名氏清が十國も國を持っていたものですから、義満を侮つて之に叛いたのです。

教 左様、それから其の他には。

乙生 大内義弘の戦がありました。

教 これも氏清と同じで、大国を持って居りましたから、功を んで義満の命令を奉じなかつたのです。ですが、義満はうまく之を平げて一時幕府の威光を振りまはして、諸侯をおさへました、義満は矢張足利將軍の中では、一番のやりてゝあつたのでしょう。

けれども、これは義満ほどの豪い人であつたから、一寸治まつたので、尊氏自身がちゃんとわるい手本を示してをりますから、すべての諸侯が、決して足利に忠義になつたのではありませぬ、隙がで出来たら、叛いてやろうやろうと思ふて居るものばかりですから、義満が死んでしまひますと、直ちにまた騒動が起こるのです。

こんなに、始終家来に騒がれて、それで將軍の価値があるでしようか、これも、皆尊氏が悪いことをした罰ですが、此の罰はまだこれだけではなかなか仕舞ひませぬ、是からだんだんに大きな罰が、足利氏に落ちてくるのですが、今日は其の天罰をそろそろならべてみましょう。

誰か、義満の次の將軍を知て居りますか、

(挙手するものなし)

(教師 足利市の系図を取りて、板上にかゝげ、之を指しつゝ説明す)

教 義満の子に、義持といふ人がありましたが、其の時はまづまづぶじでありました、しかし子の義量は、父より早く死にまして、後継がありませんでしたから、義持がなくなりますと、其の弟の義教といふ人が、還俗して將軍となりました、そこで、忽ち一族内での競争が起こりました、それは誰だと思ひますか。

(挙手するものなし)

教 夫れは、関東管領です、関東の管領といふのはなんでしたかね、

生 尊氏が、関東を鎮める為に置たのです。

教 左様、尊氏は鎌倉の方に居りたかつたけれども、さういふわけには行きませなんだから、此の(系図を示しつゝ)義詮の弟の基氏を、関東管領として、鎌倉に居させたのですが、此の基氏は京都の方とも中よくしました、関東をもよく治めましたが、基氏がなくなりましてからは、鎌倉管領は、いつも京都の將軍の威力のないのを馬鹿にして居りまして、

京都も又実際の兵力威光などを較べましたら、そうそう勝てそうにも思ひませんから、其の無礼を尤むることが出来なかつたのです。ですから、鎌倉の方では益々増長して来まして、義満が、自分を公方といはせましたのを真似して、自分から関東公方と申しますし、又執事の上杉氏を管領といはせまして、以て京都の幕府と同じように致しました、殊に持氏の孫の満兼などは、(系図を指示す)大内義弘と謀を合わせまして、東西から義満を京都に攻めやうとした位でした。

處が、義持の亡くなりましたのは、丁度満兼の子の持氏の時でありましたが、義持の跡取りはなし、其の弟等は皆僧侶となつてしまつて、一人も残つてお居りませぬから、今度の將軍は言ずとも己の番だと、独り合点を致しまして、頻りに其の心構へをして居たのです。處が以外にも、義教が還俗までして將軍となつたものですから之れを聞いた時の持氏の心というものは、腹立しいというてよいか、くやしがるちいふてよいか、実に申様もないようなわけで、自分の勝手な事を考へていたのが、悪るかつたとも心づかないで、あんな還俗將軍が何になるものかと、何を申して参りまして、其の言ふ通りにしようと思はず、反てやけ腹で將軍の悪口ばかりを申して居りました。それで執事の上杉憲実といふ人が、それでは上下の分ちが立ちませぬ且つ御為にもなりますまいと諫言しました、處が心のひがんでをる持氏は、反りて之を義教に忠義立てするのであらうと邪推いたしまして、とうとう之を殺してしまおうと思つたのです。ですから憲実もじつとして居ることはできず、自分の城に逃げていきまして、持氏の様子はこれこれであると委しく義教に訴へて出たのです。さあ愈騒動がもち上つて参りました、義教は始めこそ少し遠慮をして持氏の無礼なことを我慢して見て居りましたが、もともと高慢の強い人であつたのですから、憲実の申し出た事を聞きまして、とうとう堪忍袋の緒を切らせました。己れ悪き持氏だ、もう一日も許して置くことは出来ぬと申しまして、直に兵隊を出させて憲実を助けて持氏を攻めさせました。持氏は腰抜けの還俗將軍に何が出来るものかと、油断して居りました處へ、兵隊をさし向けましたから、一支へもありません、散々にまけて、とうとう死んでしまいました。これが紀元二千〇九十九年で、まづ、二千百年と覚えて居てよろしい、

そうして基氏の管領となつてから、まだ九十年より経て居ないのです。どうです、皆さん憲実のした事はよいと思ひますか、いけないと思ひますか、皆さんが自分で憲実になつたと思つて考へて御覽なさい。

甲生 いけないと思ひます。

教 何がいけませぬ。

甲生 持氏を攻め殺したのがいけませぬ。

乙生 義教に告口をしたのがいけませぬ。

教 それならば若しあなたであつたらどうしますか。

丙生 職を辞します。

丁生 自殺します。

戊生 持氏が悪いのですから、之れを攻めたのは少しもわるくはありませぬ。

教 そうですか、皆さんはどちらに賛成しますか、持氏のした通りでよいと思ふ人は（挙手少数）

教 よろしい、私も憲実のしたことは矢張りいけない處があると思ひます。しかし此の上杉氏は、足利の家来にしては割合に忠義でありまして、前にも管領の非望を諫めて自殺した人がありました、そうして、憲実も元から持氏を殺そうといふ考へではなかつたのですから、持氏を攻めた時も其の助命を義教に乞ふたのであります、義教は之を聞き入れなかつたのです、そして上杉氏に關東を預らせました。さあこうなってくると、多くの諸大名は、上杉氏に対して何と思ふでしょう、これまでは、先づ仲間同士といふて居てよかつたのが、俄に管領となりました、ばかりでなく、其の人が前の主人を攻め滅ぼした家筋であつたとすれば、世間では之れを何と思うのでしょうか、……勿論之に心服するものではありません、これから關東の政治はめっちゃめっちゃになってしまうのであります。けれども義教は之れに気がつきませぬ、反て義満以来目の上の瘤だと思ふて居た管領家を、自分がたつた一撃で滅ぼしてしまつたと思ひまして、高慢の鼻を高々とふりまはして居りました。然るにあの尊氏の味方をして南朝の妨げを致しました赤松氏が、大国を領してありまして、中々勢力がありました、義教は其の領地を取り上げて他の人に與へやうとしたものですから、赤松は大變に義教を怨みまして、わざと義教を己れの邸に招待して、御馳走をして其の油断につけこんで之れを殺してしまいました。これが持ち氏の亡くなつた翌々年で、ちょうど紀元二千百一年の事でありまして、此の年嘉吉と改元されましたから此の騒動を嘉吉の変と申します、……

生 赤松はあとどうしましたか。

教 赤松は、義教を殺して置いて、直に己れの国の播磨に帰りまして、兵隊を白旗城によせまして、京都の兵が来たら潔く一戦してやらうと待つて居ります。幕府では義教の弑されたるを聞いて大層騒ぎましたが、すぐに其の子の義勝といふ坊ちゃんを將軍にして、兵隊を繰りだして白旗城を攻めましたが、あの山名氏清……覚え居りますか……氏清の一族で

あるところの山名宗全……知って居るでしょう……あれが功を立てて家を起そうと思って必死に働きましたから、城は難なく陥りまして、赤松は主殺しの天罰で、一時に亡びてしまいました。余り御話が長くなりますから、一寸ここで休まうと思ひますが、どうです、始めに御約束した足利氏に天罰があたると申しましたことは分かりましたか、どうです、どんな天罰がありましたか。

生 義教が殺されました。

教 其の他には、

生 関東管領の家が亡びました。

教 よろしい、関東管領は如何にして亡びましたか、

生 持氏が義教を馬鹿にしてかかったから、反って義教に亡されました。

教 義教はどうして殺されましたか、

生 赤松の領地を取り上げようとして反りて殺された。

教 よろしい、関東の騒動はいはば將軍と管領との争ひと管領と執事との争ひの様なもので、つまりは下のものが上のものを馬鹿にするから起こったことです、又嘉吉の変の方は家来が主を弑した之で、これほど乱暴の事はない、これ等はどっちも余り外の時代には類のない争乱で、足利時代のみにあつたことですが、何故こんな乱がこんなにつづくでしょう、

甲生 尊氏が大国を家来にやったから、

乙生 尊氏が慾で以て悪い家来をよせあつめたから、

教 先づ左様でしょう、いくら將軍でも、こんな家来が氣儘をしたり、將軍を殺そうとしたりしては、逆も叶ひますまい。まあ將軍となつて一生心配ばかりして居なければなりませんまい、これが即ち足利氏の受けた天罰です。しかし此の天罰はまだまだ之ばかりでは足らぬと見えまして、これからだんだん大きな罰がやって参りますから、それは此の次の時間に御話し致しましょう、

○第二時

教 さあ、今一時間足利氏の天罰を蒙つた御話を致しましょう、此の前の時には、どこやらまで御話し致しましたね、

生 義教の殺されたまででした、

教 左様でしたかね、義教は何代目の將軍でしたかね、

生 六代目です。

教 左様でした、何故殺されたのでしたか。

生 赤松の領地を取り上げようとして殺されました。

教 赤松はそれからどうなりましたか、

生 自分の國の播磨へ逃げて歸りて、白旗城で山名宗全等に攻め殺されま

した。

教 夫れから將軍の方はどうなりましたか。

生 義教の子の義勝が立ちました。

教 左様、しかし義勝はまだ小児でしたが、間もなく死にまして、其の弟の義政が將軍となりました。さあこんなに小児の將軍がつづいて足利幕府はどうなるでしょう。

生 乱るゝでしょう。

教 何故、

生 家来が皆な我儘なものばかりですから。

教 そう、義満や義教のやうなえらい將軍の時でさへ、戦争が絶えなかつた位ですから、ましてこんな坊ちゃんが將軍であつて見れば、家来は愈々我儘をするに違ひないですね、つまり將軍はだんだんに、家来の玩具となつてしまつて將軍となつてをるために、反て苦しい思ひをするやうになるのです、これが所謂天罰なので、此の時間は其の天罰がだんだん大きくなって来て、とうとう聞くもあはれな状になつて、足利氏の亡ぶ様になる事を御話し致しましょう。

此の義政の折りには、大変な名高い出来事がありました、皆さん大抵それを知つて居るでしょう、

生 応仁の乱がありました。

教 そうです、応仁の乱はどんな戦でしたか、

生 細川勝元と山名宗全との戦です。

教 山名といふはどんなですか、

生 嘉吉の乱に功を立てた人です。

教 細川勝元はどんな人ですか、

生 管領です、

教 管領とは何ですか、

生 幕府の政治をとつた人です、

教 左様、足利幕府には三管領といふて主になつて政治をあづかるものが、三家ありましたね、誰れか覚えて居りますか、

甲生 細川 畠山 山名

乙生 山名ではありませぬ、斯波です、

教 左様、細川畠山と斯波とでありまして、それが、かはるがはる管領となるのでした、そして山名は三管領の内ではありませぬでしたが、嘉吉の変の後は宗全の勢いが非常になつて来まして、勝元と縁組などをして將軍はまだ小児であるし、幕府はまったく勝元と宗全のものゝ様でした、それなのに、何故此の二人が戦を始めるやうになりましたか、

生 將軍様に子がなかったから、弟の義視を後継ときめて置いたのに、後になって子が生まれたから、義視をやめて自分の子を立てようとしたから。

教 それが何故応仁の乱となりましたか、

生 義視は勝元に仲良くして居たから、それで將軍は宗全を味方にして、そして義視をやめようとしたのです。

教 うまく答へましたね、全くそうです、勝元は初めから義視を助けて世話をして居ましたから、義視をやめさせようとするれば、勝元が腹をたてゝりきむに違ないと義政が考へたのです、そこでだれか勝元にまけないやうなものはないかとさがしますと、宗全よりありませぬ。處が宗全は勝元と縁組などをして居ましたから、味方になってくれぬかも知れぬと、内々で様子を見て居りますと、勝元と宗全とはこのごろ互いにまけぬ氣になつて競争して居りまして、親類づきあいは昔しのことで、今は互いに睨み合つて居る様子ですから、義政は大へんよろこびましてこれならば大丈夫と思つて宗全に此のことを打明けました。處が宗全も將軍を味方とすれば勝元を抑へつくるに便利だと思ひまして、早速に引き受けたのです。これで戦争の原因は一つきまつたのですが、しかしこれだけではまだ大戦とまでになつて来ませぬ。處が此の將軍家の内輪もめとよく似た事柄がありましてとうとう兵隊を動かす事になつたのですが、どなたかそれを記憶して居りますか、

生 畠山政長、

教 政長がどうしました、

生 ………

教 そう、話が十分混雑して参りましたが、畠山……あの管領の畠山の内にも義就と政長と二人の後継がありまして、政長は勝元に助けてもらつて家督をとるといふ事になりましたが、其の後両方が互いに家督を争うようになつて、とうとう力づくで強い方が跡をとることになりました。随分乱暴ですね、すると二人は愈々戦争をしようとするやうになつて、誰も二人を助けぬといふ事であつたが、宗全は横着な人間ですから、こっそりと義就を助けてやりました。すると政長が散々に敗けたものですから、勝元は大変に腹を立てゝ、自分の一族から味方のものをすつかり諸国から呼びよせて、とうとう十六萬の兵を京都に集めたといふです。すると宗全も何勝元位にまけてたまるものかといふて、又兵隊を諸国からよびよせまして、凡そ十一萬ばかりを引き出しました、さあこゝで三十萬近くの兵隊が此の市中に繰りこんで来て街の中で戦争を始めることとなつたから、どうでしょう、実にこの時の京都市中の騒ぎといつ

たら、何ともかとも云ひようのないことであつたといふ事です。なるほどそうでしょう。しかも両方の軍が、立派に男らしく一戦に勝ち負けのきまるやうなことをしないで、毎日彼方此方でこせこせ戦ばかりして居りましたから、いつまで過ぎてても埒が明きませぬ、戦の間に宗全も勝元も病死致しまして、応仁元年から始まって十一年目でやうやう両方の兵隊が分かれ分かれになって国に帰りました。真実に此の戦ほど長びいて、そして何が何だか譯の分からぬ戦は日本にも二つとありませぬ。どうです、こんな十一年も続いた戦が此の東京にあつたとすれば、市街はどうなると思ひます、誰れも安心して暮して居ることは出来ませぬ、家屋建物などもとても無事でありますまい、此の時だつて、やはり左様で、市民は多く地方に落ちて行きましたし、家や建物は火事にあふやら、兵士に荒らされるやらで、だいなしになりますし、立派に出来て居た京都の市街も此の戦で全く荒野となつてしまつたのです。

そんなであるのに、將軍はどうして居たかといふと、義政は一向平氣なもので、こんな大騒動が天皇の御膝下で起つて居るのを制しやうともせず、又制する事の出来ぬのを恥かしいとも思はず、申訳がないとも考へず、毎日やれ御茶だの何だのと遊ぶことゝ贅沢をする事ばかりを仕事にして居りました。どうです不都合ではありませんか、あの義政の奢侈をした事について何か聞いて居る事はありませんか、

甲生 銀閣寺を建てました。

教 如何にして知つて居りますか

甲生 京都に行った時見てきました。

教 そうですか、こゝに銀閣寺の図があります、(図をかゝげ示す)此の図にては、よく分かりませぬが、行つて見ますと、なるほど奢侈をやつたと云う事が分かります。

教 その他に知つた事はありませんか、

乙生 徳政をしました、

教 どうして知つて居りますか、

乙生 いつか先生の御話して伺ひました。

教 どんな事をするのですか、

丙生 貸借を消して仕まふ事として自分の借りた金を返さないやうにしたのです。

教 そうです、義政は無暗に奢侈ばかりをしますから、お金がありません、大名から取り立てやうとしても言ふことをよく聞く大名はありません、夫れで商人などの金持のものから何度も何度も借金をしました、そして徳政を何度も致しました、こんな法令は天下どこにもありません、それ

でもまだお金が足りませぬから、今度は使いを支那にやりまして、色々たのみまはりてお金を借りました、実に物もらひに行つた様なものです、真実に日本の恥さらしを致しましたものです。

こんな風でしたから、誰も誰も皆將軍を馬鹿にしまして、一人として其の命令を奉じ之に忠義を尽くさうと思う大名はなかつた位で、応仁の乱に京都に集まって居た大将たちは、国に帰りて銘々に勝手な事をやり始めまして、とうとう強いもの勝の世の中となつたのですが、それから後の事を何とか言ひましたね。

生 群雄割拠

教 それはどういふ意味ですか、

生 沢山のえらい大将が、銘々勝手に土地を取っていばつた事です。

教 よろしい、全くそうなつた、ですからこれから後の將軍は誠にあわれなものでありまして、あの勝元ですね、あの勝元の子の政元といふのが、管領で威張ちらして居まして、將軍はあれどもなきが如くで、自分の氣に入らぬ將軍は追ひ出してしまつて、すきな將軍を立てましたが、とうとう其の家来に弑せられてしまいました、そんな騒動の間に細川氏の家来の三好と云ふのが段々に勢いを得て来まして、主人の家の事を氣まゝに致しますし、又々將軍までも思ふ儘にしました。すると亦三好の家来に松永といふのが出て来まして、主人も主人の主人の細川も、主人の主人の將軍まで随意にしまして、とうとう此の將軍（義輝を指示す）を弑するまでになりました、松永は將軍の家来の家来に当るのですね、將軍—細川—三好—松永

それがこんな大變なことをやって、政治をきまゝにして、平氣なやうになつたのです、こういふ松永のやうなのを天子様からはどういふ臣といひますかね、

生 陪審。

教 そうです、丁寧にいへば松永は陪々審に当るですね、そんな臣がとにかく政治を執るといふ事は、前後に決して無いことなんです。それで此の義輝の弟に義昭といふ人がありましたが、兄様の弑せられたのを見て、是ではたまらぬと思ひまして、京都を逃げ出して近江美濃の方に来まして、誰か極く強い大将に頼んで京都を鎮めてもらはうと考えました。さあ夫れから誰の處に行きましたか、

生 織田信長。

教 そうです、尾張の信長を頼みましたです。すると信長はどうしましたか、

生 京都に上ります。

教 京都に上ってどんな事をしましたか、
生 天子様を大切に近傍を平らげます。

教 夫れから足利はどうなりますか、

生 信長に亡ぼされます。

教 左様、信長は義昭をも大切にしたのですけれど、義昭は反って信長を疑ったものですから、信長は腹を立て、之れを放逐しました。是れで足利氏は全く亡びてしまったのです、此の年は紀元二千二百三十三年です。二二三三といふおぼえやすい年です。尊氏の幕府をこしらへたのは何年でしたか、

生 紀元二千年。

教 左様先づ二千年と覚えておくといひましたね、すると足利氏の幕府、これで（糸図を刺す）見ると十五代で年数を見ると二百三十年余りですが、其の長い間に真に無事太平であった年は、殆んどないといつていいですね、

先づ其の間に叛いた人の名を並べて御覧なさい、

甲生 直義、

乙生 直冬

丙生 大内義弘、

丁生 山名氏清がそれより先です、

戊生 関東管領、

教 誰ですか、

同生 満兼と持氏、

教 其の他には、

巳生 赤松満祐、

庚生 応仁の乱、

教 まあそれも入れましょう、夫れから、

辛生 細川政元、

壬生 三好、

癸生 松永、

教 よろしい、随分ありましたね、しかし実はまだまだありますが、そんなものをいふてをると日が暮れますからよします、こんな風に家来が主人に叛いたり気儘をしたりする事が平気で、あたりまえのやうでありましたから、こういふ有様を言ふ辞ばに、下剋上といふことがあります、剋といふ字はわかりますか……分かりますまい、余り使わぬ字ですから……夫れでは下剋上といふ事は何の意味だろうと思はれますか、

甲生 下のものが上を馬鹿にした事。

教 そうすると剋の字は馬鹿にしたといふ事になりますね、

乙生 下が上を侮ること。

教 それでは、剋は侮ることですね、まあそれでもよろしいが、剋は勝といふ字ですから、下が上に勝つ即ち下のものが上のものよりも勢の強い事を悪口したのです。こんなことは他の時代になかった事です。どうです、此の前の北条氏の時には、

生 ………

教 なぜ北条氏にはなくて足利氏にはあったでしょう、

生 ………

教 よろしい、夫れでは北条氏と足利氏とが、どっちがよかったか、比べて見ましょう。皆さんはどちらが好きですか、足利の方が好きな人、(挙手数名)

教 は、あ両方ともきらひだという人が多いですね、成程最もです、それではこうしましょう、四年の方は北条のことを並べて見てください、三年の方は之れにくらべて足利氏のよいことやわるいことを言ってみてください、よろしいか、まづ私から題を出しましょう、

第一に天子様に對しては、両方にどんな行ひがありましたか、

四年甲生 承久之乱に、義時が後鳥羽上皇様などを流しました、

教 何故承久之乱が起ったのでしたか、

同生 義時が余り天子様に無礼をしたから、

教 其の他には、

四年乙生 高時が後醍醐天皇を流しました、

教 もうありませんか……それでは三年生足利はどうです、

三年甲生 尊氏が後醍醐天皇に叛いた、

教 左様、南朝三代の天子様を困らせましたね、

そうすると足利と北条と皇室に對してはどちらがよろしいか、

一二生 足利

教 両方とも不忠不臣な事をしてをりますね、足利には天子様を流しものにした事はありませんけれども、天皇の廃位は殆んど氣儘にして居りまして、そして自分はお奢りをしました、けれども天皇様をすて置きまして、殊に応仁の乱以後になりましたは、天子様は屋根が漏れても壁がやぶれても垣がこわれられても繕ふことが出来ず、天子様が御代りになっても即位の御式さへ挙げられなかったので、本願寺とか大内とか毛利とかなどにより御金をさし上げて、夫れでやうやうその式をあそばしたといふことです。こんな事も前後にないことで、足利氏の腑甲斐ないことは是れでも分かります。夫れで天皇に對しては両方勝負なしとして置

きましょう。

第二に外国に對してはどうか、

四年甲生 北条時宗は元寇に功を立てました。

三年甲生 義満が明に使をやりました、

同乙生 そして金をもらったり日本国王の名をもらったりしました。

三年丙生 義政も明に金をもらひました。

教 夫れではどちらがよろしいか、

丁生 北条氏（級決教可）

教 第三には政治のよしあしはどうか、

四年甲生 泰時、時頼はよろしい。

同乙生 時頼は行脚に歩いて方々をめ巡りたりした。

同丙生 青砥藤綱を裁判官としました。

教 左様、泰時時頼など、皆人民を憐れんで政治を公平にしました、北条氏のよくつゝいたのは、こんな人があつて人望をとつたからです。足利はどうですか、

三年甲乙 義政の徳政で人民を困しめました。

教 左様、徳政では怠惰ものは喜んだかも知れませぬけれど、全体の人は大へん困りました、

同乙生 世が乱れて戦いがつゝいた。

教 左様、夫れで人民は終始困つたです、すると政治は足利と北条とつちがよろしいか

四年乙生 北条がよろしい（級決教可）

教 では、第四には修身の事で、何かくらべられることはありませんか、

四年甲生 北条氏は儉約したのに、足利氏は奢侈でした。

教 よろしい、夫れはよいことでした。北条に儉約した人はどんな人がありますか、

四年乙生 泰時 時頼 松下禅尼 青砥藤綱

教 足利はどうですか、

三年甲生 義満が金閣寺を起てて奢をしました。

同乙生 義政は銀閣寺を立てたりお茶を飲んだりして遊びました。

同丙生 天子様に真似して公方などゝいひました。

教 よろしい、すると是れも足利の方が北条よりわるい事はきまつて居りますね、夫れでは大抵のことは足利の方が北条よりわるいですが、何か足利氏の世が北条氏の世よりよいことはありませんか、

生 ………

教 たつた一つあるんです、夫れは義満義政などが奢をしたために起つた

ことです……分かりますか、
甲生 美術の進んだことです。
教 どうして分かりますか、
生 読本で習ひました。
教 左様、読本にありましたね、夫れだけは足利氏の世が進んだですが、
其の他には何も足利氏に採ることがありませぬ。
こんなに比べますと、足利は悪いこと許りのやうですが、何故足利氏に
はこんなに悪いことばかりなんでしょうか、
甲生 尊氏が悪いからです。
乙生 尊氏が天子様を困めた罰です。
丙生 尊氏が家来に沢山な賞與をやつたから、家来が段々に増長したから
です。
教 大変によろしい、全くそれに違ひありませぬ、尊氏が自分勝手なこと
をしたから家来を懲でつりました。だから悪い家来ばかりでした。主人
を決して主人と思ひませぬ、夫れ故段々に家来の勢が強くなって、家
来のために二百四十年間、毎日毎日いぢめられ、どうしであつたのです。
どうです、あんな將軍様は何の役に立つでしょう、まあ、あんな將軍に
ならばならぬ方がよいですね、そうですから、次に出て来た織田信長は、
大変に注意して尊氏の真似をしないように勉めました。夫れは次に委し
く御話しいたしまししょうが、あなたがたも考へておいて下さい

※引用文献

斎藤斐章『歴史教授法 全』金港堂，1902，171-208頁。

(表13) 歴史教案例の分析
「足利時代の出来事」問いの構造

問い	事実	心情・動機・目的
<p>一時間目 〈予備〉 MMQ 幕府がおしまいにどうなるか? (MQ1 足利三代までどのような時代)</p> <p>Q1 尊氏がした悪いこととは?</p> <p>Q2 何故そんな尊氏に家来がついたか? (Q3 尊氏の家来はどのような心情をもった人)</p> <p>Q4 尊氏の時は他にどんな内乱があったか</p> <p>Q5 義隆の時とは? (Q6 なぜ?)</p> <p>Q7 義満の時とは? (Q8 なぜ起ったか?)</p> <p>Q9 その他には? (Q10 なぜか)</p> <p>Q11 義満は一時内乱を治めたがなぜか? (Q12 これで内乱は治まったか?) Q13 なぜか?)</p>	<p>A1 天子にそむく、 護良親皇を殺す 新田義貞を殺す</p> <p>A4 直義・直冬の反乱 高師直・師泰</p> <p>A5 内輪もめが絶えなかった</p> <p>A7 明德の乱</p> <p>A9 大内義弘の戦い</p> <p>A12 治まらない</p>	<p>A2 家柄。賞与を惜しまなかった</p> <p>A3 道を知らぬ、忠義を知らぬ、 欲深き人</p> <p>A6 気力がなかった</p> <p>A8 義満を侮った</p> <p>A10 義満の命令を奉じなかったため</p> <p>A11 義満はやり手、豪い人</p> <p>A13 尊氏が悪い手本を示していたから (忠義を解するものがいなかったから)</p>
<p>〈提示〉 (MMQ 足利三代以降どのようなになるのか?) Q14 義満の次の将軍は?</p>	<p>A14 義持</p>	

Q15 義持の後継は?	A15 子の義量は、父より早く死に其の弟の義教が厩俗して将軍となる。	
(MQ2 義教の時内乱が起ったどのような内乱か?)		
Q16 内乱は誰が起こしたか	A16 関東管領	
q16-1 関東管領とは?	a16-1 関東を鎮める府	
(Q17 関東管領の幕府に対する態度は?)		
(q17-1 基氏の時は?)		a17-1 良い
(q17-2 基氏以降は?)		a17-2 京都の将軍を馬鹿にした
(q17-3 基氏以降の管領のおごりは?)	a17-3 公方と言わせ 執事の上杉氏を管領といわ せて将軍の真似をする	
(Q18 義持の亡くなった時の関東管領は?)	A18 持氏	
(Q19 跡取りの無い義持死んで持氏はどう思ったか?)		A19 今度は自分が将軍になる番
(Q20 実際はどうなったか?)	A20 義教が厩俗までして将軍となる	
(Q21 持氏の気持ちとは?)		A21 腹を立て、くやしがり、将軍の悪口を言い、将軍に逆らう。
(Q22 上杉憲実はどのように対応したか?)	A22 持氏に諫言した	
(Q23 持氏はどう対応したか?)	A23 義教に忠義立てするものと形推して憲実を殺そうとした	
(Q24 なぜか?)		A24 心がひがんでいるから
(Q25 持氏のこのような動きに憲実はどういうように対応したか?)	A25 逃げて義教に訴えた	
(Q26 憲実の申し出を聞いて義教はどう対応したのか?)	A26 兵を出した	
(Q27 なぜか?)		A27 もともと高慢の強い人であり持氏に堪忍袋の緒を切らしたから
(Q28 持氏を攻めた結果は?)	A28 散々に負け持氏は死んだ	
(Q29 持氏は何故敗れたのか?)		A29 持氏は義教のことを腰抜けの厩俗将軍と馬鹿にし油断していたから
Q30 皆さん憲実のした事はよいことだと思いますかいいなと思いますか?皆さんが自分で憲実になったと 思い考えてみなさい		A30 よい。悪い。(生徒の判断を言う)

<p>Q31 何故いけないのか? Q32 もしあなたならどうしますか? (Q33 持氏滅亡の結果誰が関東を預かったか?) Q34 多くの諸大名は上杉氏をどうおもうか? (Q35 上杉氏が預かったその結果は?) (Q36 関東管領を滅びた義教の気持ちは?)</p>	<p>A33 上杉氏 A35 関東は乱れる</p>	<p>(A34 主人を殺して領土を奪った不忠のもの) A36 ますます高慢になる。おごった。</p>
<p>(MQ3 何故嘉吉の変が起ったのか?) (Q37 赤松氏とは) (Q38 義持は赤松氏に何をしたか?) (Q39 赤松氏はどう思ったか?) (Q40 怨んだ結果は?) (Q41 この騒動を何というか?) Q42 赤松はあとどうなったか? q42-1 中心になって攻めたのは? Q43 赤松は何故滅んだのか?</p>	<p>A37 尊氏の味方だった。現在大領主。 A38 領地を取り上げて他人にやろうとした A40 義教を殺した A41 嘉吉の変 A42 幕府によって攻められ滅びる a42-1 山名氏清</p>	<p> A39 義教をたいへん怨んだ A43 主人殺しの天罰</p>
<p><まとめ> MQ4 足利時の特徴は? Q44 どんな天罰がありましたか? Q45 関東管領は何故滅びましたか? Q46 義教は何故殺されたか? Q47 関東の騒動とは? Q48 何故起ったか? Q49 嘉吉の変とは? Q50 このようなことは他の時代にあったか? Q51 何故こんな乱が立て続けに起るのか? Q52 足利将軍の受けた天罰とは?</p>	<p>A44 義教が殺されたこと 関東管領が滅びたこと A46 義教が赤松の領土を取り上げようとしたから A47 将軍と管領、管領と執事の争い A49 家来が主人を殺した A50 無い A52 家来が気ままをしたり、将軍を殺そうとしたこと</p>	<p> A45 持氏が義教を馬鹿にしたから A48 下の者が上の者を馬鹿にするから起った A51 尊氏が怒りで悪い家来を集めたから</p>
<p>(二時間目)</p>	<p>255</p>	

<p>〈復習〉</p> <p>Q53 何故義教は殺されたのか？</p> <p>Q54 赤松はそれからどうなったのか？</p> <p>Q55 義教の次の将軍は？</p> <p>MMQ 小児の将軍が続いたら幕府はどうなるのか？</p>	<p>A54 山名宗全に攻め滅ぼされる</p> <p>A55 小児の義勝、ついで義政</p>	<p>A53 赤松の領地を取り上げようとしたから</p>
<p>〈提示〉</p> <p>(MQ5 応仁の乱は何故起ったのか？)</p> <p>Q56 義政の時の大事件は？</p> <p>Q57 応仁の乱は誰の戦い？</p> <p>Q58 山名とはどんな人？</p> <p>Q59 細川勝元とはどんな人？</p> <p>q59-1 管領とは何？</p> <p>q59-2 三管領とは誰と誰？</p> <p>(Q60 幕府内での勢力は？)</p> <p>(Q61 二人の関係は？)</p> <p>Q62 何故二人が戦いをするようになったか？</p> <p>(Q63 将軍継嗣問題とは？)</p> <p>(Q64 義視を推したのは？)</p> <p>(Q65 将軍は対抗勢力として誰を見付けたか？)</p> <p>(Q66 勝元と宗全は仲が良いはずでは？)</p> <p>(Q67 何故宗全は将軍と結ぶ気になったのか？)</p> <p>Q68 将軍家の内輪揉めと似た事件があったがそれは何か？</p> <p>(Q69 誰と誰の争い？)</p> <p>(Q70 何故跡取り争いが起ったか？)</p> <p>(Q71 政長を推したのは？)</p> <p>(Q72 義就を推したのは？)</p> <p>(Q73 その時作られた約束は？)</p>	<p>A56 応仁の乱</p> <p>A57 細川勝元と山名宗全の戦い</p> <p>A58 嘉吉の乱に功を立てた人</p> <p>A59 管領</p> <p>a59-1 幕府の政治をとつた人 三管領</p> <p>a59-2 斯波、細川、畑山</p> <p>A60 山名宗全、細川勝元が握る</p> <p>A61 縁組でしている</p> <p>A62 将軍の継嗣問題</p> <p>A63 はじめ義視に決まっていたのに 義政の子(義尚)を無理遣りつ けようとした</p> <p>A64 細川勝元</p> <p>A65 山名宗全</p> <p>A68 畠山氏の後継争い</p> <p>A69 義就と政長</p> <p>A71 細川勝元</p> <p>A72 山名宗全</p> <p>A73 戦争になっても二人を手助けし ない</p>	<p>A66 親戚づきあいは昔のことで今は現 みあっていた</p> <p>A67 勝元を抑えるため</p> <p>A70 カブくで強いほうを勝を取ろう とした</p>

(Q74 誰が約束を破ったか?)	A74 山名宗全	
(Q75 なぜか?)		A75 横着な人間だから
(Q76 約束を破った結果は?)	A76 勝元が推していた政長が負けた	A77 大変敷を立てた。
(Q77 勝元はどう思ったか?)		A79 負けてなるものかと思った。
(Q78 勝元はどうしたか?)	A78 16万の兵を京都に集めた	
(Q79 宗全はどう思ったか?)		
(Q80 宗全はどうしたか?)	A80 11万の兵を集めた	
(Q82 京都の騒ぎとはどんなもんだったのかな?)	A81 11年間	
(Q81 両軍は何年間戦ったか?)	A83 日本に二つと無い戦い	
(Q83 応仁の乱とはどのような戦いか?)	A84 安心できない。建物や家が火事や兵士であらされる、	
Q84 もしこんな戦いが今の東京にあつたらどうなるだろうか?	A85・賈沢をしていた。 ・こんな大騒動が天皇のお孫元であるのに止めようともしていない ・お茶の遊びをしていた。	
Q85 一方将軍はどうしていたか?		
(Q86 将軍はこれに対しどう思っていたか?)		A86 ・一向に平気であった。 ・恥とも思っていない。 ・申し訳がないとも考えていない。
Q87 義政の奢侈にはどんなものがあつたか?	A87 銀閣寺 徳政	
q87-1 徳政とは何に?	a87-1 借金を帳消しにしてお金を払わないこと	
Q88 何故徳政をしたのか?	A88 義政は奢侈でありお金が無かつたしかも大名は言うことをきかず、商人から借金をした。	
Q89 こんな法令は天下にありましたか?	A89 今までない	
(Q90 まだお金が足りずどうしましたか?)	A90 使いを支那に遣つてお金を借りた	
(Q91 そんな将軍を当時の人はどうおもいますか?)		A91 みんな馬鹿にしていた。 誰も命令に従おうとしない。 忠義を尽くそうと思わない。
(Q92 その結果どうなつたか?)	A92 銘々勝手な事をはじめた。 群衆割拠。	
Q93 群衆割拠とはどういう意味か?	A93 偉い大将が勝手に土地を奪つてつたこと。	

(MQ6 応仁の乱以後の将軍家はどうなるのか。)

(Q94 これから後の将軍家はどういう状況?)

(Q95 細川家はどうなったか?)

(Q96 三好氏はどうなったか?)

(Q97 松永氏は将軍に何をしたか?)

Q98 松永のような臣を天子様からみればどう言えるか?

Q99 そんな臣が政治を執ることがいまだかつてあったか?

(Q100 義輝が殺されたのを見て義昭はどう思ったか?)

(Q101 それで義昭はどうしたか?)

Q102 すると信長はどうしましたか?

Q103 足利氏はどうなるか?

Q104 何故滅ばされたのか?

<小総括>

(MMQ 足利時代とはどのような時代?)

Q105 足利幕府は何年間続いた?

(Q106 その間に真の太平はあったか?)

Q107 その間に叛いた人の名は?

MMQ 足利時代とはどういう時代といえる?

Q108 他の時代にこういう事があったか?
(北条の時には?)

Q109 なぜ北条氏にはなくて足利氏にはあったのでしょうか?

MQ 北条氏と足利氏どちらがよかったですか?

A94 勝元の子政元が管領で威張っており将軍を思うがままにしていた。

A95 家来の三好氏に辱られる。

A96 家来の松永氏に辱られる。

A97 将軍義輝を弑した。

A98 陪々著

A99 決してない。

A101 織田信長を頼んだ

A102 京都に昇る
天子様を大切に近迎を平らげる

A103 信長に滅ばされる。

A104 15代、230年余り

A106 殆どない

A107 直義、直冬、大内義弘
山名氏清、関東管領(満兼と持氏)
赤松満祐、応仁の乱
細川-三好-松永

A108 ない

A100 これでたまらない。誰か強い大将に京都を攻めてもらおう。

A104 信長は義昭を大切にしたいのだが反って疑われ腹を立てたから。

MMA 家来が主人に叛いたり気儘をしたりする事が平気であった時代
下剋上

MQ みなさんどちらが好きですか?		
Q110 天子様に対してどんな行いがあったか? (北条氏は?)	A110 北条は、承久の乱で後鳥羽上皇等を流した	
Q111 何故承久の乱が起ったのか?		A111 義時が余りに天子様に無礼であったから
Q112 他には?	A112 高時が後醍醐天皇を流した	
Q113 足利氏はどうでしたか?	A113 尊氏が後醍醐天皇に叛いた 南朝三代の天子を困らせた	
Q114 皇室に対しては、北条と足利どちらが良いか?	A114 両方不忠不臣	
Q115 政治の善し悪しは?北条氏は (Q116何故公平にしたか?)	A115 政治を公平にした	
Q117 足利氏はどうか?		A116 人民を哀れんでいたから A117 徳政で人民を苦しめた 人民は常に苦しんだ
Q118 政治はどちらが良いか	A118 北条が良い	
Q119 修身については?(北条氏は)		A119 北条は儉約,
Q120 足利は?	A120 義満は金閣を建て奢った 義政は銀閣を建てお茶を飲み奢った。天子様の真似で公方といった。	
Q121 どちらが良いですか?	A121 足利の方が悪い	
MQ 足利と北条どちらが良いですか	MA ほとんど足利の方が悪い	
Q122 足利の世が北条の世より良い事はないですか? (Q123 なぜか?)	A122 美術が進んだこと A123 義満義政などが奢侈をしたため	
MQ 何故足利はこんなに悪いことばかりなのか? (MQ 尊氏のした事がどのような結果になったか?)	MA 240年間いじめられどうし	MA 主人を主人とも思わないから(尊氏がはじめに悪い手本を示した)
MQ 信長はどのような教訓を得たか	MA 尊氏の真似をしないようにした	

(1) 単元構成

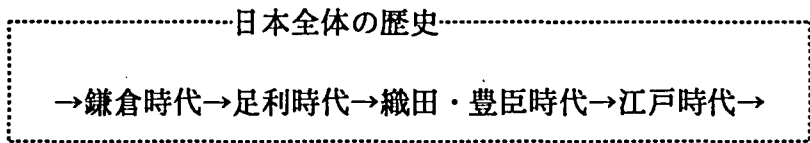
この授業の単元構成は、「前時間に於て足利尊氏より義満までの政治及び内乱などのことを授けたれば、此時間には義満以後足利幕府滅亡迄の出来事の大要を授け、次の時間には、織田豊臣次は徳川幕府のことと、進みて本学年の課程を終ふる考えなり。」と教案に書かれているように「足利時代」を前期と後期にわけ構成したものの、後期の「足利時代」の授業と捉える事ができる。そして、「足利時代」は前時代の続きであり、また「織豊時代」、「徳川幕府」の単元に続いていくものであり、日本史全体を「時代」に区分し学んでいくことになっている。(図7の1)

(2) 主題の決定

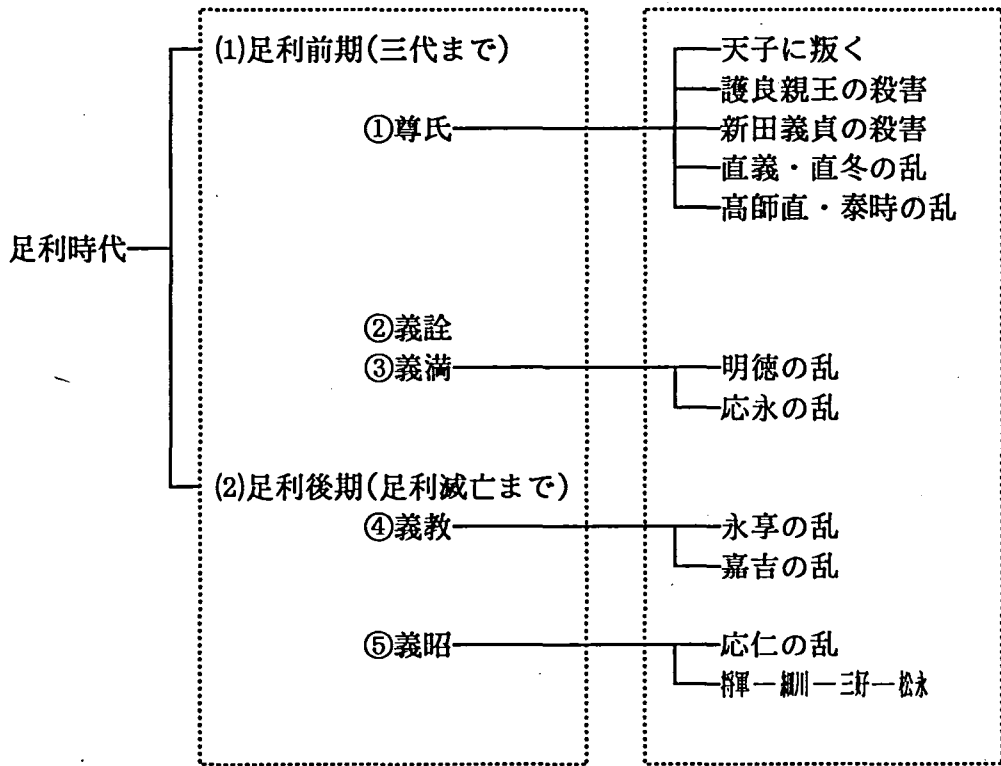
この授業の主題は、目的に「足利三代将軍以後の許多の出来事を、一々明瞭に知らしむることを目的とせず。むしろ此の時代が南北朝より現代に至る一の過渡の時代として、如

(図7) 歴史授業の特徴

1. 単元構成



2. 時代を理解するための事例



何なる影響を与へたるか、またわが国史中の一時代として如何なる特徴を有せしかを暗々の裏に概想し得しむることを得」とあるように日本史全体を時代区分し、その全体の中における「足利時代」の意味、「時代」の特徴（時代思想）をつかむことができるように目指されている。

(3) 教材構成

この授業の教材構成は、「時代」の特徴（時代思想）を下剋上（忠君を忘れた時代）としてとらえ、それがわかる典型的事例として明德の乱、応永の乱、永享の乱、嘉吉の乱、応仁の乱、将軍－細川－三好－松永と下剋上されていった戦争の事例を挙げている。（図7の2）

そして、これらの事例は、人物による行為とし教授学習されるように人物教材として教材構成がされている。例えば、永享の乱は、将軍足利義教・上杉憲実と関東管領足利持氏

との争い，嘉吉の乱は將軍足利義教と赤松満祐との争いとして教材が選択され，これらの人物がいかなる心情・動機でこのような歴史事象を起こしたのかが分かるように教材が構成されていっている。

また，これらの事例のなかでは如何に忠孝の精神が廃れていたか，自己の利害を第1に考えたかという動機・心情，そしてその動機・心情からとった行動（手段）として，皇室をないがしろにした事，親子兄弟の骨肉の争いをした事，主従関係における下剋上を行った事等を知り，このような行動が如何に道徳上悪いことであり，避けるべきかということが，理解でき，善悪の判断ができるようになるための教材構成にもなっている。

また，足利時代の「奢侈の結果，美術が発達した。」と僅かではあるが「歴史の5方面」への配慮もされた教材構成になっていると言える。

(4) 教授－学習過程

それでは授業過程はどのように組織，展開されているのだろうか。授業過程は予備，提示，比較織綜，推究という4段階（5段階教授の比較と織綜を1つの段階にしたもの）からなっている。

まず，予備において前時間に教授した，足利尊氏から足利義満までの重要な出来事の復習から始まっている。その重要な出来事とは「尊氏が天使に叛いたこと」「護良親王の殺害」「新田義貞の殺害」「直義・直冬の乱」「高師直・師康の乱」「明德の乱」「応永の乱」である。そしてそれらの乱の原因を心情に求め「氣力がなかった」「侮ったから」「尊氏が悪い手本を示したから（忠義を解するものがいなかったから）」としている。

提示の段階に入っては，「永享の乱」「嘉吉の乱」「応仁の乱」「將軍－細川－三好－松永の下剋上」が「なぜ」起こったのかを，人物の行為を軸にして問答し，その行為の原

因として動機・心情を明らかにしている。そして、その問答の過程では、人物の気持ちの過程を追い「どのような気持ちだったか？」「もしあなたならどうしますか？」というような自己投入、立場の置き換えをするような問いを發し追体験的理解や判断をさせようとしている。

例えば、「永享の乱」を例に取れば、「永享の乱」を足利義教と関東管領足利持氏との争いに還元し、「將軍義持が亡くなった時、持氏はどう思ったか」→「今度は自分が將軍になる番だと思った」、実際には義教が還俗してまで將軍となり、それに対して義持がくやしがり、還俗將軍を馬鹿にしたから「永享の乱」となったと、人物の行為を軸に問答をし、原因を動機・心情に求めている。また、「皆さん憲実のした事はよいと思いますか、いけないと思いますか、皆さんが自分で憲実になったと思って考へて御覽なさい。」と立場の置き換え、判断を求める問いを發してい

る。

このように、他の「嘉吉の乱」「応仁の乱」「將軍－細川－三好－松永」の事例も、人物の行為を軸に、「なぜ」という問いを發して、動機・心情を問答によって求めていく授業過程として展開している。そしてそれぞれの事象を帰納してみると、足利時代は乱が絶えなく、その原因は「自己の利益を最優先する思想」「下剋上（忠君を解するものがない。）」にあったという「足利時代」の特徴及び時代思想を引き出している。

比較織綜の段階では、前の時代の北条氏と比較し、その特徴をより明らかにしている。その比較の観点は、①天皇に対して、②外国に対して、③政治について、④徳義について（儉約か奢侈か）の4点である。そしてここでは、これらの観点より見て、足利氏と北条氏とどっちが好きかを生徒に問い、良いこと悪いことの判断をさせている。

そしてここで悪いことだらけの足利時代も

1つだけ良いことがあったとし、美術の発展を挙げ、「歴史の5方面」を教授しようという意識があらわれているといえる。

推究の段階では、足利時代が乱世となったのは「なぜか」を問い、「主人を主人と思わないから」と答え、今日の授業のまとめをすると同時に、織田信長は、足利氏の失敗を教訓にどのような治世を行なうのかを、次の時間に学習することを予告してこの授業を終わっている。

このように、教授学習過程は、時代を分かるために、まず時代の典型的事例を、人物の行為に還元し、人物の行為を軸に原因結果を求め、「なぜ」という問いを発し、動機・心情（目的－手段）を問答によって追体験的に理解させると同時に、その行動や心情の善悪の判断や評価をさせるように組織、展開している。そしてそれらの事象を帰納して一般化（概念化）し、その特徴を他の時代と比較組織し、全体として5段階教授になっていると

言うことができる。

2. 「日露戦争」の場合

この「日露戦争」の教案は、欧米留学直後の明治45年に、その欧米留学の成果を報告するという性格を持つ論文「小学校に於ける歴史科の位置」『教育研究』第100号の中で掲載された教案例である。この教案例は斎藤斐章の後期の授業論をよく反映しており、「今この一節につき歴史教授として取扱ふに方り如何にCausalityを考索せしむべきかを示し且つ因果の關係（Causality）を尋ぬることの決して高遠にして初歩の小学生徒に適せざるものにあらざるを述べんとす。」⁴⁾とこの教案を掲載する趣旨が、Causalityを尋ねる小学校歴史授業のモデルを示す点にあった事を述べている。（但し、ここでは何年生に教授するのかは書かれていない。又、実地教授されたかどうかは分からない。）この教案例を示すと以下の（資料3）になる。

(資料3) 「日露戦争」の教案例

今 この一節につき歴史教授として取扱うに方り如何にcausalityを考索せしむべきかを示し且つ因果の関係 (causality) を尋ねることの決して高遠にして初歩の小学生徒に適せざる者にあらざるを述べんとす。

※日露戦争が如何にして起りしかを授くべき事を予告して後前時間に授けし北清事変につきて復演せしめこの北清事変に際し

- 一 清國の一領土たる満州の有様は如何 (盜賊起れり)
- 一 露國がこの機会を如何に利用せしか (露國出兵)

を説き露國の望み小ならざるを知らしめ満州用地図を展開して

- 一 海軍の根拠地としては何処 (旅順港の 砲台の修築の有様を當時の画報 [何処の僻陬にもあるべし] により示す)
- 一 商業の根拠地としては何処 (大連湾大規模の状況を示す)
- 一 東清鉄道につき工事を急ぎし動機
- 一 韓国森林の伐採鴨綠江下流 (龍岩浦) の経営等韓国に手を染めたる所以

を考索せしめば我が国が韓国に於ける勢力を失い海上権の安全ならざることは小学児童にも思ひ及ぶ所なるべし更に

- 一 露國の極東に於ける発展は我が国の死活問題なること
- 一 日露の国力の比較 (面積, 人口, 兵力)

を示さば我が国は独力露國に当るの危険なるを悟り我が政府の日英同盟を結ぶの時機を得たるものにして我が国の之が為に蒙りし利益大なることを理解せしむるを得べし。

日英同盟の条約文の大意は教科書にあるを以てこの全文を示し (根本資料として尤も貴きものなれば大幅紙に大書して衆生に示すを要す)

- 一 外交文の體は如何
- 一 他の二國以上は何國を指すか (生徒は日清戦争の後三国が干涉せしことを思ひ起こし佛独を指せることを考索し得べし)

等を領解せしめば日本はこの同盟によりて如何に意を強うするを得しかは生徒の容易に思い及ぶ所なるべし。

附、独若しくは佛が露國を助けざるは日英同盟の力なること日英同盟なくんば日露戦争は如何に長引き如何に悲惨の状況に陥りしかに思ひ及ばしめ同盟の功大なることを知らしむることを忘るべからず。

斯くして後日本は

- 一 満州の撤兵を迫りしこと
- 一 露國の約定ふまざりしこと

等を知らしめ且つ露國が撤兵せざるのみならず却って軍備を整へたることを述ぶる時は生徒は

- 一 露國の暴慢なること
- 一 開戦の已むべからざること

を領解し得べし

以上は一時間に教授すべき教材の大要のみを挙げたものなれば勿論直ちに以て教案となすこと能わざれども因果の關係 causality を説明することは

- 一 歴史教授の骨子して
- 二 幼童に對して決して理解し得ざる高遠のものにあらざるのみならず
- 三 却って生徒をして感情を奮起せしめ身当時にあるが如き感あらしめ政府の苦心と成功とに同情し且つ愛国の志操を喚起し、又、
- 四 国と国との交際の必要
- 五 外交文書の体裁

等を幼童に知らしむるを得べきなり

※引用文献

斎藤斐章「小学校に於ける歴史科の位置」『教育研究』第100号
1912, 160-161頁。

(1) 単元構成

明治時代を分かるための重要な事象である日露戦争を、前時間に教授した北清事変につづいて教授しようとしている。別の言い方をすれば、北清事変を原因とし日露戦争をその結果として因果関係で結んだ単元構成になっている。

(2) 主題の決定

日露戦争が、「なぜ」起こったのかを因果関係（目的－手段）として捉え、当時の日本政府の苦心・苦悩・努力、そして、その苦勞がいかにかいて成功したかを理解させることで、愛国の志操を養うことが目的とされた。

(3) 教材構成

日露戦争という歴史事象を、日本政府と露国の行為事象に還元し、一種の人物教材としている。そして、「北清事変の際の露国の満州出兵」「満州における旅順・大連の状況」

「東清鉄道の工事」「露国が韓国の森林事業の経営に乗り出したこと」等を事例とし、露国が極東の侵略の意志をもっていることを理解させ、日本の韓国における勢力拡大の意志と利害関係において相反していることが理解できる教材構成になっている。

一方、露国の国力（面積，人口，兵力）を日本のそれと比較し露国が強大であることを知らせ、1つは、日本が露国と戦争を決意した勇氣，そして、戦争をして勝った日本軍の勇敢さを理解し愛国心を養うことの伏線として教材が構成されている。2つは、日英同盟の必要性和その役割の重要性が理解できるように教材が構成されている。

このように日英同盟を結び戦争ができる準備をしながら、露国に満州からの撤兵をせまったが撤兵するどころか軍備を整えたことを知らせることで、露国の態度が如何に傲慢であったかという事、それ故、開戦のやむ得ざる事が理解できるような教材構成となってい

る。

そして全体として、露国の極東侵略の意志と露国の傲慢な態度が日露戦争の原因であることがわかり、そのことで愛国心が養える教材構成となっていると言える。

(4) 教授学習過程

それでは教授学習過程はどのように組織、展開していくのであろう。この「日露戦争」の教案では、5段階教授、3段階教授と言った形式的段階の型にはこだわっていない。しかし、前時間に授けた北清事変についての復演から教授は始まっており、既有の知識と新知識を結びつけるための導入（予備）の段階は設定されていると言える。

つづいて、露国が満州、韓国でどのような行動を取っていたかという事実の正確な理解のあと、推論によって露国の目的がどこにあったのかという事を理解している。そして、そのことが日本にとってどのような意味をも

っているのか、また、日本はどのような対応をしたのか、と言った意志決定の過程を追体験的に見ていっている。さらに、その意志決定の過程を見ていくときは、子ども自信による徹底的な研究ではなく、斎藤斐章によって解釈・評価された、日露戦争の内容から、その正当性を示すことができるように選択された教材を、人間の行為を軸に意志・動機・心情を事実を通して子どもに追体験させながら伝達するような授業過程になっていると言うことができる。

[註]

- 1) 明治40年3月に勅令第52号を以て小学校令が改正され、尋常小学校修業年限は6カ年に延長されることとなった。
- 2) 斎藤斐章『歴史科教授法』同文館、1908、55頁。
- 3) 斎藤斐章『歴史教授法 全』金港堂、1902、171-208頁。この教案は、大橋銅造「歴史科教授の実例」『教育学術界』第4巻 第6号、1902、同「歴史科教授の一例」『教育学術界』第5巻 第2号、1902、45-50頁、にも掲載されている。また、この授業を分析したものに稲垣忠彦『明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』評論社、1977。吉田太郎「明治前期(1872~1903)における歴史教育方法の研究」横浜国立大学教育紀要第8集、1968、等がある。
- 4) 斎藤斐章「小学校に於ける歴史科の位置

」 『教育研究』 第 1 0 0 号， 1 6 0 頁。

第5章 斎藤斐章の歴史授業論の特質と評価

第1節 斎藤斐章の歴史授業論の特質と評価

1. 斎藤斐章の歴史授業論の特質

以上考察してきたことから、斎藤斐章の歴史授業論の特質とはどのようなものであると言えるのであろうか。

第1は、「内容的教授法」を主張し、歴史の性質、及び、その歴史の性質をわかって行くための方法としての歴史認識の方法を、授業論の構成原理としたことである。斎藤によれば、歴史の性質とは、①時代の開化発達の變遷を知ること、②歴史の5方面（政治的方面、宗教的方面、教育的方面、生業的方面、社会的方面）を知ること、③時代の特徴、及び、時代思想を知ること、④歴史事象を人物

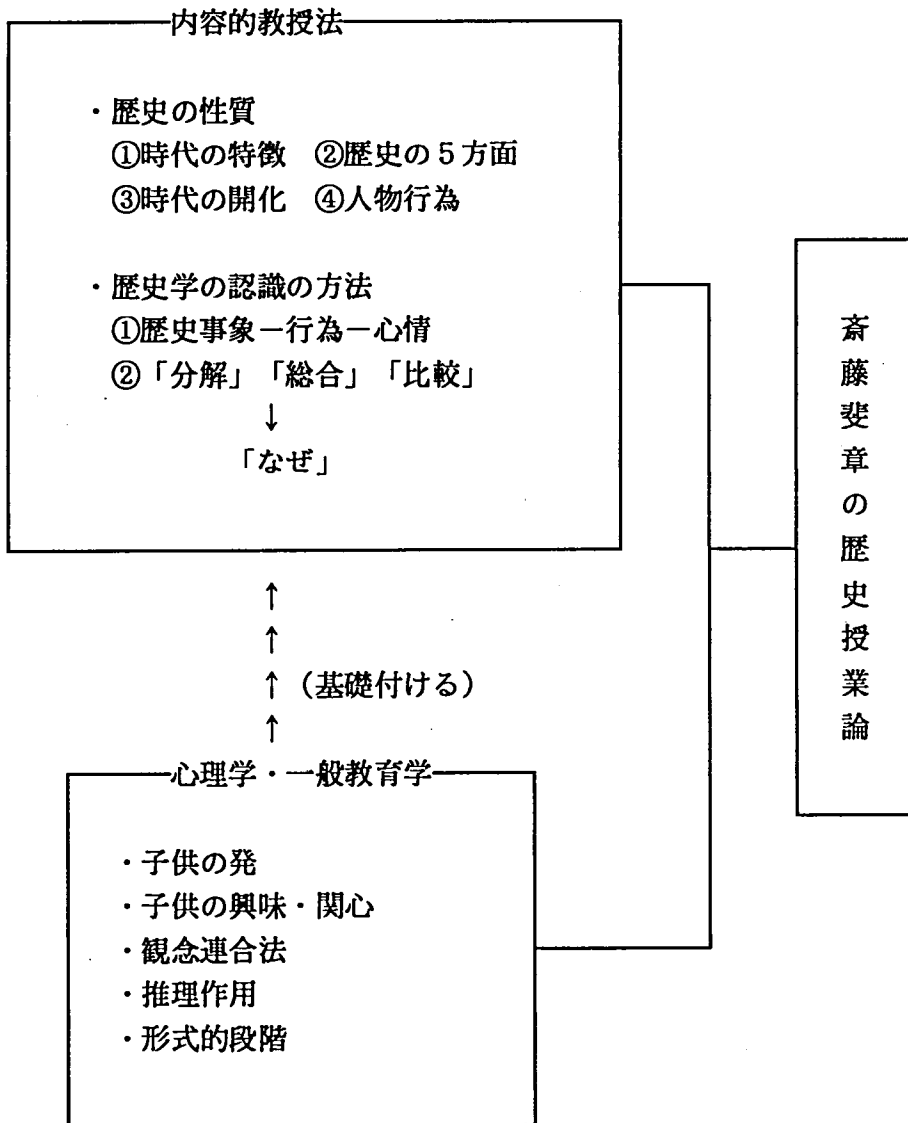
行為として把握すること，以上の4点であった。この歴史の性質を認識していくための方法が，①時代を「分解」・「比較」・「総合」するという方法と，②人物の行為事象として歴史事象を把握し，そこから動機・心情を「なぜ」という問いで推論していくことで歴史事象に因果関係を付けるという方法であった。このように歴史授業を歴史の性質・歴史学の認識方法から立論したのが「内容的教授法」であり，斎藤斐章の歴史授業論の特質であった。

しかし，斎藤斐章の歴史授業論はまったく「内容的教授法」のみからの立論であったかと言えそうではない。それが第2の特質である心理学・一般教授法からの「内容的教授法」への基礎付けである。斎藤は，子供の興味関心は歴史上の人物にあることを主張し，心理学上からいっても人物教材は有効であると主張している。また，子供が歴史事象に対し，いつごろから，どのような「問い」を持

つようになるのかという実験を行い、「なぜ」という問いを追求していくことが小学校段階で可能であることを主張し、「人物の行為を軸にした歴史認識」を基礎付けている。また、形式的段階を知識獲得の理法と考え、5段階教授法にこだわる事無く、歴史認識の方法による授業構成の方法を、「観念連合の法則」「推理作用」といった心理学的理法にかなったものとして基礎づけている。このように、一般教育学、及び、心理学は「内容的教授法」から立論された、教材構成論、教授方法論を基礎付けるものとして、斎藤斐章の授業論を支えていたということができよう。このことを図示すると、次の(図8)のようになる。

第3は、歴史授業論の原理である、歴史の認識方法から、教材構成論と教授方法論(教授-学習過程の組織・構成)が構成されており、内的に論理整合性を持っていることである。教材構成は、時代の特徴を示す事象やそ

(図8) 斎藤斐章の歴史授業論の構造



の時代にとって重要な事象を選択し、それを人物行為に還元し教材化させていくものであった。一方、教授方法（教授学習過程の組織化）は、歴史事象を人物の行為を軸に動機・心情を、「なぜ」という問いによって推論することにより、歴史事象に因果関係を付けていくものであった。このように、教材構成と教授方法（教授学習過程の組織化）が、内的に結びつきを持っていることが、斎藤斐章の歴史授業論の特質であった。

第4は、単元構成、教材構成、教授方法（教授学習過程の組織化）のそれぞれが、斎藤斐章の歴史授業論の原理である所の、歴史認識の論理から構成されており、しかも、非常にシステマチックに構成されていることである。

まず、日本史全体が、どのように開化発展して来て、現在に至っているのかということが分かるために、時代区分をし、その1時代を中単元に構成し、中単元の中は、その時代

がわかる典型的事例，あるいは，その時代の重要な出来事が選択され，それを小単元にして構成し，その事象は，人物の行為として把握され教材化されていくという一連の手順のなかで単元構成，教材構成がなされている。

そして，教授方法（教授学習過程の組織化）では教材の性質により，「時代の開化発展を教授」する場合と「事実教授」の場合を区別し，「事実教授」の時は，歴史事象を人物の行為として把握し，行為事実の正確な理解を行ない，そこから「なぜ」という問いを立て動機・心情を取出し，歴史事象に因果関係を付ける「人物行為を軸とした歴史認識方法」が用いられ，「開化発展の教授」の場合は，「事実教授」の前提にたち，「分解」・「比較」・「総合」という方法を持ちいて教授するとされている。そして，授業を構成していく時は「なぜ」という「問い」を立て，それに対し下位の「問い」として「いつ」「どこで」「だれが」「何を」という「問い」を構

成すること主張している。

このように、斎藤の授業論によれば、斎藤の考えているような授業が、一般的に再構成できるものとなっている。

第5は、人物行為を軸にした追体験的理解である。斎藤斐章の歴史授業論では「科学的歴史研究の方法」として、人物の行為を軸に動機・心情を、「なぜ」という問いによって推論することにより歴史事象に因果的關係を付けていく事が主張されていた。しかし、それは実際の授業のなかでは、子供による、歴史学の方法によった、徹底した歴史研究として授業過程は構成されることなく、教師が解釈した歴史の内容を、歴史学の方法であるところの「人物行為を軸にした歴史認識の方法」によって動機・心情を追体験的に理解させるものになっており、この追体験的理解の仕方によって、歴史の事実を通してより効果的に「国体ノ大要ヲ知ラシメ兼ネテ国民タルノ志操ヲ養フ」という目的が達成されることと

なったと言える。

第6は、第5で述べた「国家主義的歴史教育」という価値的評価は別にして、歴史授業に歴史認識の方法を応用し、歴史の授業とは歴史認識教育である事を、はじめて授業論化したことである。

歴史教育とは、歴史認識教育である事を、初めて意識し、歴史教育論化したのは三宅米吉であった。しかし、三宅は、内容構成論（「歴史編纂法」）として教科書編纂に結実していったのだが、授業論としてその理論を受け継ぎ、発展させたのが斎藤斐章であると言える。但し、その授業論的考え方の基礎（フレームワーク）を与えたのがヘルバルト主義教授法の、目的、内容、方法と区別して歴史授業論を構成する教育学の研究方法や、授業に認識の方法を取り込み、その認識の論理を一般化させた形式的段階の考え方であったと考えられる。（このように考えれば、従来の、ヘルバルト教授法が近代歴史教育において果

たした役割を5段階教授法の紹介，定着に置いていた評価を改め，むしろ，教育学研究の方法，及び，歴史科における認識論の重要性に気付かせ歴史科教育研究のフレームワークを造った点に評価のポイントを置くべきであろう。）

以上見てきたように，斎藤斐章の歴史授業論の特質は，斎藤の主張する「科学としての歴史研究の方法」の応用にあった。この教授原理に導かれて，歴史授業論を目的論，教材論，教授方法論に分けて考え，しかもその目的論，教材論，教授方法論に論理整合性を持つ，根拠付けられた歴史授業論を主張，展開していたといえる。しかも，その教材構成論や教授方法論は心理学の理法にも適合しており心理学的にも基礎付けられたものといえることができる。

2. 歴史教育完成期における歴史授業論の特質

それでは，このような歴史授業論の特質は，

斎藤斐章によってのみ考えられていたものなのであろうか。結論から先に言えば、斎藤斐章の歴史授業論の持つ特質は、完成期における歴史授業論の特質を典型的に表したものであった。

例えば、棚橋源太郎は明治34年に、金港堂より『小学各科教授法』¹⁾を刊行しているが、その「本科教授の要旨」＝「目標論」の中で、次のように①歴史とは人物行為であること②歴史とは社会の内部の状態を知ることである③歴史とは各時代の変遷・発達を研究するものであると述べ、この歴史の性質及び研究によるから教育目的が達成できると主張して、次のように述べている。

「小学校に於ける歴史教授の目的は、自国史中の重要な歴史的事実、並びに人物の国家に対して行ないたる行動を考察せしめて、尊王愛国の志気を養ひ、社会的・政治的知識を与へ、依って以て現社会の生活に適應せしむ

るに在り。」²⁾

「各時代の重要な歴史的事実を考察して、
其の時代に於ける社会の内部の状態、並びに
変遷の次第を知らしむるが故に、 善く其の社
会・国家の目的を解し、之に対して強盛なる
同情を喚起せしめ、同時に有要なる社会的・
政治的知識を得しむ」³⁾

「歴史は、古来の偉人の行動、すなわち人間
の共同団体なる国家の一員が、其の団体に対
して行ないたる事業、行為を研究せしむるが
故に、児童をして善く人の内心本質を解せし
め、同時に其の国民的・道徳的性格の影響を
受け、其の人物に対して同情を喚起せしむ
」⁴⁾

また、教材構成では①開化史の重要性、②
歴史の5方面への注意、③1時代の重要な
人物・事象を選択すること、を次のように述

べている。

「学年の進にした随ひて、漸次に開化史的事実増加し、政治史的事実と共に、其の国家の、発達に大いなる影響を及ぼしたる文学的、宗教、経済的事項などの一般を授、以て政治史的事実との關係を知らしめざるべからず。」⁵⁾

「高等小学に進めば、重要な時代を一全体とし、その中に在りて、最も顕著なる人物事実を採りて之を中心とし其の他の政治史的、開化史的事実を之に従属せしめ、学校の種類に依じて、或は二年間に、或は三年間に、且本歴史の全体を更に繰り返して授くべし。」

6)

また、教授方法論では、歴史教授は、事実教授であり、5段階教授法を踏む必要がないと3段階教授法（予備－提示－応用）を主張して、次のように述べている。

「而して本科教授に於いて取扱はしむるものは、歴史的事実にして、其の理法に非ざるが故に、之が教法は五段の形式を踏むを要せざるなり。」⁷⁾

予備

「予備の段にては目的の指示に次ぎて、其の教授せんとする所を理会せしむるに必要な前時間の課業、又は実科、修身科等にて授けたる所と関係ある事項を問答復習す。」⁸⁾

提示

「提示の段にては、地図・絵画・遺物等の直観的方便を用ひ教師の講話に由りて、歴史的
事実を授け、児童の想像作用に訴えて之を理
会せしむべし。歴史の目的は、単に事実を知
了せしむるのみならず、徳性の滋養にも資す
るものなれば、其の談話は、平易にして解し
易く、多少感情的にして児童を動かすに足る
力あるものたるを要す。…（中略…著者）…

斯くして事実の概要を知らしむれば、更に其の真相を理解せしめんがために、問答式を用いて、人物の行為に関しては、深く其の意志心情に立入り、事変に関しては、其の原因結果を窮せしめ、個々の事実間に存する関係を明らかならしむべきなり。」⁹⁾

応用

「応用の段にては、講話したる事実を順序立てて、表に製し、或は文章又は談話に之を表出つせしめ、或は史上の人物の行動につきて、道徳的判断をきださしむべし。」¹⁰⁾

ここで注目しなければならないのは、3段階教授で授業が構成されているが、歴史認識にかかわる教授方法（教授学習過程の組織）は、提示の段で示されている、歴史的事実を授けた後、人物の行為を深く意志心情にまで入りこむこと、及び、事象の因果関係を付けることが主張されていることである。

以上、見てきたように棚橋源太郎の場合、目標論、教材構成、教授方法に歴史学の「人物を軸にした認識」「時代の認識（歴史の5方面、時代の変遷、時代の特徴）」が深く関わり、授業論の根拠になっているといえる。また、5段階教授法に拘泥する事無く、むしろ、教材の性質に応じて、人物行為を軸にした認識方法を教授方法（教授学習過程）として定式化しているといえ、そこに、教材構成と、教授方法の論理整合性が見られるものとなっている。

また、森岡常蔵は、明治32年、金港堂より刊行の『小学教授法 全』¹¹⁾のなかで、歴史の認識方法を応用し、教材構成と教授方法の論理整合性を持たせようとして、次のような歴史授業論を述べている。

教材選択については、①社会の事実を了解させること、②その時代の社会の状況・特徴がわかるものように歴史の政治、経済、文化という歴史の5方面へ注意すること、③時代

の変遷にかかわるものを重視することを主張して以下のように述べている。

「歴史教授が修身との関係を考えざるべからざるは勿論なれども、此修身の目的の他に歴史の特色として児童をして社会の事実を了解せしむることをも主要の務めとなし、即ち種々の社会ありて其仕事の相同じからざること等をも十分に了解せしめざるべからず。故に史談、選ぶべき人物は道德上必最良の者たらんを望みて只一二の社会に偏せんよりは、人物は仮し最良たらずとも男女士農工商又其各小部門のもの換言すれば成るべく多くの相異なれる社会より選ぶを可とす。」¹²⁾

「然れども純粹なる伝記体は實際上の困難ありて存す。何ぞや 時代を代表すべき人物の常に必ずしも存せざればなり。又其の人物が名相忠臣の一方に傾き易ければなり。故に多少之を修補せざるべからず。そは、繫説体と

か輪切り体とか喚び作す方法にて、其時代を
代表すべき人物若くは重なる出来事を中心と
し、その時代の文化発達等其の中心に繋ぎ付
けて説き示さんとするなり。但し年代の上よ
り順進的に排列するなり。」¹³⁾

また、教授方法については5段階教授法を
理法として捉え、5段階教授の形式を常に踏
む必要はなく、むしろ、教材の性質に従った
教授方法を主張して次のように述べている。

「五段ノ順序ハ理論上教授ノ正式タルヲ失ハ。
然レドモ實際ノ場合ニハ、常ニコノ形式ノス
ベテヲ踏マザルベカラズトイフ謂レナシ。抑
五段階ノ説ヲナスハ、教授上一般ノ手續ヲ述
ベタルモノニテ、特殊ノ事情ト場合トハ之ヲ
眼中ニ置カザル論ナリ。個々特殊ノ場合ハ勝
ゲテ数フベカラズ。故ニ理法トシテ一般ノ手
続スクアルベシト云フニアリ。」¹⁴⁾

「其ノ中ニ抽象スベキ概念ヲ含マバ五段階教授ハ採用スベキコト論ナシ。即チ歴史ニテ制度法律等ノ説明，地理ニテ地文ニ関スル理由ノ説明ノ如キ是ナリ。其他普通ノ記載地理，事実ノ歴史ヲ教フルニ五段階ヲ踏ナントセバ其ノ総括ハ事実ノ抄録ニ過ギズ。真ノ概念ニハアラス。」¹⁵⁾

また、森岡は、5段階教授法（予備－提示－比較・総括－応用）の提示の段階における説明で注目すべき主張をしている。それは、事実の正確な理解の後に、その行為の動機・心情を明らかにし因果関係を付けていくという「人物行為を軸にした歴史認識の方法」を主張していることである。そのことについて次のように述べている。

提示

「提示には次の手段あるを要す。第一に其の事実を把握せしむべし。これは普通に教師の談

話講述による。此ここに最も必要なるはその講述の巧みなること是なり。平易の言にて熱心に生氣ある表出をなし、生徒の想像に訴へ、以て心中に躍如たらしむるに在り。…（中略）
更に 其の知識を現実にする必要あり。これは教師の巧みなる講述に吸収せられて、生徒をして身恰も其状態中に在り、其人物の位置を占め、其時代に共働しある如き思いをなさしむるに在り。第二に其の事実の真相を了解せしむべし。即其歴史上の事実たる意志行為につきて考察し、公明真実に道德上の標準より判定せしむるに在り。又其原因を追究して如何にしてかかる事実のあらわれたるかの動機を明らかにするに在り。」¹⁶⁾

以上、見てきたように、森岡常蔵においても、「時代の教授（①時代の特徴②歴史の5方面③時代の変遷）」や「人物を軸にした歴史認識方法」は歴史授業論のなかに応用されており、それ故に、5段階教授法を理法と捉

え、歴史教材の性質に従って、形式的教授法を使い分け、教材構成と教授方法（教授学習過程）との論理整合性を図ることを目指していたと言えよう。

このように歴史教育完成期（明治30・40年代）における歴史授業論の事例として、齋藤斐章の他に棚橋源太郎、森岡常蔵を見てきたが、それらの歴史授業論に共通した特質として、①「人物の行為を軸にした歴史認識」②「時代の教授（時代の特徴、歴史の5方面、時代の変遷）」③「5段階教授にこだわらないこと（3段階教授法）」④「歴史の性質から歴史授業論を作っていくこと」⑤「教材構成と教授方法（教授学習過程）の論理整合性をねらいとしていること」の5点を挙げる事ができるであろう。

それでは、その完成期における齋藤斐章の歴史授業論の評価とはどのように言うことができるのだろうか。それは、上述の完成期における5つの特質を典型的に表しているとい

う以上に、他の完成期の歴史授業論と比べて、以下の3つの点において特徴を持っている。第1は、歴史学の性質・歴史認識の方法を、より前面に押し出し授業論を組織・展開していること。第2は、より体系的な歴史授業論となっており、非常にシステマチックな構造を持っていること。第3は、目標論・教材構成論・教授方法論（教授学習過程の組織化）がより論理整合性を持っていること。この3点において、斎藤斐章の歴史授業論は完成期の歴史授業論の最も完成された形態であるということができよう。

第2節 完成期の位置付け

それでは、なぜ斎藤斐章の歴史授業論におけるような特質を持った歴史授業論が主張されるようになった時が、歴史授業論の完成期だということができるのであろうか。

第1章で見たように、明治10年代後半には、三宅米吉が提唱した、歴史学を軸にした内容構成論（歴史編纂法）から、内容構成の改善がはかられ、原因結果の関係の認識の重視及び開化の進展による時代区分を重視し、教科書の構成に根本的変化を与えた。このことにより授業における教材構成に変化が起こったことは確かであろうが、教授方法（教授

学習過程の組織化) に関しては、三宅米吉の場合理論を持っておらず、歴史授業論としては完成されたものとは言えなかった。なぜなら、目標論に導かれ、目標を達成するための教材構成論及び教授方法論が、内的関連を持ち提示され、授業が一般的に再構成できるものとなって初めて授業論が完成したといえるからである。その意味で、三宅米吉の場合、教授方法論に欠け教授学習過程が再構成できない構造となっていたと言え、それ故、授業論としては完成していなかったのである。

一方、明治20年代初等にヘルバルト教授法が歴史教育にも導入され、心理学・一般教育学から立論された5段階教授法が提唱され教授方法論(教授学習過程)が根本的に改善されてきた。しかし、この5段階教授法においては、教授方法(教授学習過程)は一般化され再構成され得るものとなっていたが、教材構成論が立論されておらず、目標論にそって、既成の教育内容を教材とし、教授学習過

程と教材構成が内的に結合しておらず，論理整合性に欠けるものとなっており，やはり，授業論としては完成していなかったと言えよう。

明治30年代に入り，授業そのものに目が向けられるようになって，「国体ノ大要ヲ知ラシメ兼テ国民タルノ志操ヲ養フ」という目的を如何に，子供に授業の中で養うかという課題が生まれ，その問題を解決するために，三宅米吉の内容構成論の考え方とヘルバルト派の教授方法論の考え方をアウフヘーベンして，目標論，教材構成論，教授方法論（教授学習過程）を歴史の性質と歴史の認識方法から立論し，内的に結びつけ歴史授業論に論理整合性を持たせ，非常に体系的に作り上げ，一般的に授業の再構成を可能にした，斎藤斐章の歴史授業論が，近代歴史授業論としての完成形態であったということができよう。そして，この明治30・40年代の歴史授業論は，先に見たように斎藤斐章の歴史授業論の

特質を持っており，それ故に，歴史授業論の完成期は，この明治30・40年代だということができよう。そして，歴史教育の本質を歴史授業論に置くならば，まさに，歴史教育の完成期は，歴史授業論の完成期である明治30・40年代であることになるのである。

[註]

- 1) 棚橋源太郎『小学各科教授法』金港堂，
1901（『近代日本教科書教授法資料集成』第4卷，東京書籍，1982，所収）
- 2) 棚橋源太郎『近代日本教科書教授法資料集成』第4卷，東京書籍，1982，所収，
197頁。
- 3) 同上，197頁。
- 4) 同上，197頁。
- 5) 同上，197頁。
- 6) 同上，198頁。
- 7) 同上，198頁。
- 8) 同上，198頁。
- 9) 同上，198－199頁。
- 10) 同上，199頁。
- 11) 森岡常蔵『小学教授法 全』金港堂，
1899（『近代日本教科書教授法資料集成』第4卷，東京書籍，1982，所収）
- 12) 森岡常蔵『近代日本教科書教授法資料集

成』第4卷，東京書籍，1982，所収，
150頁。

13) 同上，150頁。

14) 同上，82頁。

15) 同上，84頁。

16) 同上，152頁。

終章

第1節 本研究のまとめ及び歴史的評価

以上考察してきたように、斎藤斐章は、明治35年の『歴史科教授法 全』以来、「内容的教授法」を主張し、歴史の性質及び歴史の認識方法から歴史授業論を構成しようといっていた。そして斎藤は、歴史教育の目的を「国体ノ大要ヲ知ラシメ兼テ国民タルノ志操ヲ養フ」に置き実質的側面（現在の日本がどのようにして成立したのか）と形式的側面（尊王愛国の態度、愛国心、歴史的想像力、善悪の判断力）の両方を同時に育成する事を目指し、その方法原理として「科学的歴史の研究方法」を応用し、教材構成を日本の歴史

がわかるために時代を区分し，その時代がわかるために時代の特徴を表す歴史事象を選択し，その歴史事象を人物の行為として構成した。また，教授方法（教授学習過程の組織化）では，「人物の行為を軸にした歴史認識の方法」を応用し，動機・心情を「なぜ」という問いによって人物行為から推論することによって，歴史事象を追体験的に理解し，因果関係を認識していく方法を用いた。

このように，斎藤斐章の歴史授業論は，目標論，内容構成論（教材構成論），教授方法論（教授学習過程）に論理整合性のある体系的な歴史授業論を展開し，一般的に歴史授業が再構成できるものとなっており，歴史授業論を完成させたものと言うことができる。そして，このような斎藤斐章の歴史授業論は，明治30・40年代における歴史授業論の典型的事例であり（しかも，最も完成された歴史授業論），明治30・40年代が歴史授業論の完成期であると言うことができよう。

それでは、なぜこのような歴史授業論を完成させることができたのであろうか。斎藤斐章は東京高等師範学校時代以来、三宅米吉に師事していた。そこでは、三宅米吉から直接に歴史授業論（内容構成論）を学び、歴史授業論についての歴史学の重要性を学びとっていた。また、当時（明治20年代末期）ヘルバルト派の教育学を最も理解し、その最も重要な担い手であった谷本 富等の東京高等師範学校のヘルバルト派の教師達から、ヘルバルト派の教育学を学び、目的論、内容論、方法論に分けて教育学を研究する研究方法、教育学を心理学的に基礎付けること、ヘルバルト派の教授方法論、教育学における認識論の重要性等を学びとっていた。そしてこれら2つの歴史授業論をアウフヘーベンし、「科学的歴史研究の方法」を方法原理としてまったく新しい斎藤斐章自身の歴史授業論を作り出したのであった。（斎藤斐章は、小学校・中学校で実地教育の経験を豊富に持っていたこ

とも、もちろん重要な要因であろう。)そして、そのような歴史授業論の基本的構造は、明治35年においてすでに成立しており、明治42-44年までの欧米留学を通して、完成するに至ったのである。

このように考えるとき、近代歴史教育において「社会科歴史」が真に克服すべきであったのは、国家主義的歴史教育という価値的な評価は別にして、教師が解釈した内容を、歴史学の認識方法であるところの「人物行為を軸にした歴史認識の方法」によって、歴史事象を人物行為として捉え、そこから「なぜ」という問いを発して、動機・心情を追体験的に理解させるという歴史授業論(教材構成論・教授方法論)にこそあったと言うことができよう。

第2節 今後の課題

今後の課題についてはあまりにも多くありすぎるが、特にポイントを絞るならば次の5つとなろう。

第1は、斎藤斐章の歴史学は、だれの歴史学からとったものなのか、あるいは、多くの歴史学を合体させたものなのかと言った問いに答えることができていない点である。

第2は、第1の問いに答えるためにドイツの歴史学の状況を分析する必要がある。それが第2点である。例えばランプレヒト、西南ドイツ学派、ベルンハイム等の歴史学そのものの検討と当時のドイツにおける歴史学的状

況における主流，反主流の関係等。

第3は，第2の問いの答えである，ドイツ歴史学の日本歴史学に与えた影響について考察し，当時の歴史学の分野で，そのドイツ歴史学がどのような位置にあったのか，又，どのように日本で評価されていたのかを知る必要がある。

第4は，ヘルバルト派において歴史授業論を中心に主張していたのはどのような人物がおり，彼らの歴史授業論とはどのようなになっているのか，又ドイツでどのように評価されていたのかということ。

第5は，斎藤斐章の歴史授業論を基礎付けた心理学的研究は当時日本において及び世界においてどのような研究状況にあったのか，また，筆者の力不足で，斎藤斐章の心理学の基礎になった実験を掲載することができなかった。それを明らかにしていくことも今後の課題である。

参考文献

参考文献 その1 (歴史教育研究)

- (1)海後宗臣『歴史教育の歴史』東大出版会，
1969。
- (2)稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社，
1977。
- (3)結城陸朗『学習指導のあゆみ・歴史教育
』東洋館出版社，1958。
- (4)松島栄一「歴史教育の歴史」『岩波講座
日本歴史22』岩波書店，1963。
- (5)岩成 博「明治期における歴史教育の時
代的性格」島根大学開学十周年記念論文集，
1959。
- (6)岩成 博「明治初期における歴史教育」
島根大学論集第3号，1953。
- (7)田中史郎「明治初期の歴史教育」『社会
科研究』第10号，1962。
- (8)田中史郎「成立期における国体倫理主義
歴史科教育の政策と論理－歴史科教育実践
の諸前提」『社会科研究』第20号，19

72。

- (9)田中史郎「喜田貞吉の『歴史教育＝応用史学』論の性格とその歴史的位罫－歴史観・歴史研究・歴史教育－」岡山大学研究集録第39号，1974。
- (10)大森 正「明治期検定歴史教科書における国体観念についての考察」日本社会科教育学会社会科教育研究第34号，1973。
- (11)高橋 功「明治初期に於ける歴史観の問題特に文明論之概略について」北海道学芸大学『学芸』第13巻第2号，1952。
- (12)吉田太郎『歴史教育内容・方法論史』明治図書，1968。
- (13)吉田太郎「明治前期（1872～1903）における歴史教育方法の研究」横浜国立大学教育紀要第8集，1968。
- (14)吉田太郎「明治期（明治5～45年）の歴史教授方法の研究」日本社会科教育学会社会科教育研究第32号，1971。
- (15)宮原兎一「郷土教育研究史序説」

- (16) 宮原 兎一 「大正歴史教授論史」 社会科教育研究 NO 27, 1968。
- (17) 宮原 兎一 「明治歴史教授論史」 東京教育大学教育学部紀要第14号, 1968。
- (18) 宮原 兎一 「歴史教授法序説」 東京教育大学教育学部紀要第12号, 1966。
- (19) 佐藤 秀夫 『岩波講座 現代教育学 5 日本近代教育史』, 1962。
- (20) 三島 一 「わが国における歴史教育史」 『日本歴史講座第8巻歴史教育論』 河出書房, 1952。
- (21) 高橋 功 「明治十年代の歴史教育における愛国心の問題」 北海道学芸大学紀要第8巻第1号, 1957。
- (22) 高橋 功 「明治20年代の歴史教材論をめぐる若干の問題」 社会科教育研究第25号, 1967。
- (23) 高橋 功 「明治初年における教育技術の社会的基底についての一試論」 北海道学芸大学紀要第7巻第1号, 1956。

- (24)高橋 功「明治前期の歴史教育」社会科学教育研究第2号, 1953。
- (25)野間教育研究所『新しい教授法』野間教育研究所, 1947。
- (26)財団法人教科書研究センター『旧制中等学校教科内容の変遷』ぎょうせい, 1984。
- (27)高橋 功「わが国における歴史教育の発達・近代—明治大正時代の初等教育における国史教育」『歴史教育講座 第二巻 歴史教育の実際』誠文堂, 1953。
- (28)和歌森太郎編『明治図書講座社会科学教育 第6巻 歴史教育』明治図書, 1957。
- (29)和歌森太郎編『教育文化大系I』金子書房, 1953。
- (30)土田良一「明治・大正期における小学校の地理・歴史の教科構成に関する予察的研究」新地理第26巻2号, 1978。
- (31)高山次嘉「教科誕生以前の歴史」『教育学講座 第10巻 社会科学教育の理論と構

造』学習研究社， 1979。

(32) 小山直樹「栗田元次の歴史教育論－歴史観・歴史学・歴史教育論－」全国社会科教育学会社会科研究第22号， 1973。

(33) 小山直樹「喜田貞吉における歴史学と歴史教育」中国四国教育学会教育学研究紀要第19巻， 1973。

(34) 神川正彦『歴史における言葉と論理Ⅰ・Ⅱ』勁草書房， 1971。

(35) ベルンハイム， E『歴史とは何ぞや』岩波書店， 1962。

(36) 岩井忠熊「日本近代史学の形成」『岩波講座日本歴史22』岩波書店， 1963。

(37) 小原友行「小学校における歴史授業論構成について－相川日出雄『新しい地歴教育』の場合－」広島史学研究会『史学研究』第137号， 1977。

(38) 小原友行「意思決定力を育成する歴史授業論－『人物学習』改善の視点を中心に－」広島史学研究会『史学研究』177号，

1987.9。

(39)小原友行「初期社会科における歴史授業論－『歴史科歴史』から『社会科歴史』へ－」『広島大学学校教育学部紀要』第I部第12巻，1989。

(40)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」全国社会科教育学会『社会科研究』第40号，1992。

(41)池野範男「『実証史学』的歴史教育独立論の問題点－津田左右吉の歴史教育論批判－」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集，1986。

(42)池野範男「近代ドイツ歴史カリキュラム理論の成立－弁証法的三段階の発見－」『社会科教育の理論』ぎょうせい，1989。

(43)池野範男「国家から社会へ－西ドイツ社会科の出発期から－」『社会科教育の21世紀』，1985。

(44)池野範男「近代歴史科の成立－コールラウシュの歴史科教育理論の確立過程－」広

島大学教科教育学会『教科教育学会紀要』
第6号，1991.5。

(45)池野範男「歴史教授と心情教科－ヴェー
ニガ－歴史教育理論の基本構造－」『広島
大学教育学部紀要』第2部 第38号，1
989。

(46)池野範男「歴史授業原理としての歴史理
解－ヴェーニガ－の歴史教授原理－」『広
島大学教育学部紀要』第2部 第39号，
1990。

(47)池野範男「精神科学的歴史教授学の独立
性の問題について」広島史学研究会『史学
研究』第189号，1990。

(48)池野範男「近代歴史カリキュラム理論成
立への道(1)－Hüllmannの場合－」中国四国
教育学会『教育学研究紀要』第35巻 第
2部，1990。

(49)池野範男「近代歴史カリキュラム理論成
立への道(2)－Hiemeyer－の場合」中国四国
教育学会『教育学研究紀要』第36巻第2

部， 1 9 9 1。

(50)池野 範男「近代歴史カリキュラム理論成立への道(3)－Schleiermacherと現在理解としての歴史教授－」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第37巻 第2部， 1991。

(51)永井 輝「明治20年代の歴史教授目的論－本荘太一郎の場合－」日本社会科教育研究会『社会科教育研究』第32号， 1984。

(52)藤岡 信勝「小学校の歴史学習＝焦点と論争点」『教育科学 社会科教育』NO. 260， 明治図書， 1984. 8。

(53)伊東 亮三「歴史教授学史研究－各科教授法を中心に－」広島史学研究会『史学研究五十周年記念論叢 日本編』福武書店， 1980。

(54)森分 孝治「社会科授業構成の論理－林竹二氏の授業『開国』の場合－」広島史学研究会『史学研究五十周年記念論叢 日本編』

』福武書店，1980。

- (55)河南 一「昭和初期における『社会科』の試み—東京女高師付小の『社会科』—」日本社会科教育研究『社会科研究』第21号，1972。
- (56)森分孝治「郷土教育論における社会認識教育（I）—峰地光重の場合—」内海 巖編『社会認識教育の論理と実践』葵書房，1971。
- (57)高橋史郎編「社会科と歴史教育」『現代のエスプリ』No. 1988. 6。
- (58)加藤 章「学校教育における社会科歴史教育」『学校教育研究』2号，東信堂，1987. 8。
- (59)森分孝治「教科教育研究の歴史」広島大学教科教育学研究会編『教科教育学I 原理と方法』建 社，1986。
- (60)森分孝治「教科教育学」広島大学教科教育学研究会編『教科教育学I 原理と方法』建 社，1986。

- (61)唐澤富太郎『図説 教育人物事典』上巻
・中巻・下巻，ぎょうせい，1984。
- (62)加藤 章・佐藤照雄・波多野和夫編『講座
歴史教育1.歴史教育の歴史』弘文堂，
1982。
- (63)上原専禄「歴史学と歴史観」『明治図書
講座 社会科教育』第6巻 歴史教育，明
治図書，1957。

参考文献 その2 (ヘルバルト教育論)

- (1) E・E・ガイスラー『ヘルバルトの教育的教授論』玉川大学出版部，1987。
- (2) 小笠原道雄『ドイツにおける教育学の発展』学文社，1984。
- (3) ヘルバルト著・高久清吉訳『世界の美的表現－教育の中心任務としての－』明治図書世界教育学選集66，1972。
- (4) ヘルバルト『教育学講義綱要』明治図書世界教育学選集，1974
- (5) ヘルバルト著・三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書世界教育学選集13，1960。
- (6) 高久清吉『ヘルバルトとその時代』玉川大学出版部，1984。

参考文献 その3 (三宅米吉教育論)

- (1)三宅米吉「小学歴史科ニ関スルー考察」
『東京茗溪会雑誌』第11～14号，1883. 11～1884. 3。
- (2)大塚史学会『史潮』三宅米吉博士30年
記念特輯 第70号，1959。
- (3)三宅米吉著 森田俊男編『世界教育学撰
集79 三宅米吉教育論集』明治図書，1974。
- (4)小沢栄一『近代日本史学史の研究・明治
編』吉川弘文館，1968。
- (5)田中史郎「近代教育形成期における三宅
米吉の歴史教育論」中国四国教育学会『教
育学研究紀要』第15巻，1969。
- (6)河内徳子「三宅米吉の歴史教育論」日本
教育学会『教育学研究』第42巻3号，1975. 9。
- (7)小沢栄一「『日本史学提要』の続編につ
いて－明治中期における古代史研究の進歩

- 一」『東京学芸大学研究報告』第14集，
1963。
- (8)『文学博士三宅米吉著述集上巻』目黒書店，1929。
- (9)森田俊男「三宅米吉論」日本教育学会『教育学研究』第39巻1号，1972。
- (10)森田俊男「三宅米吉論（承前）－教育の自由と教科書制度－」日本教育学会『教育学研究』第41巻1号，1974。

参考文献 その3 (歴史教授法・法令)

- (1) 仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第2巻 教授法書2, 東京書籍, 1982。
- (2) 仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第3巻 教授法書3, 東京書籍, 1982。
- (3) 仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第4巻 教授法書4, 東京書籍, 1982。
- (4) 仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第7巻 教師用書3—地理歴史篇—, 東京書籍, 1983。
- (5) 仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第11巻 編纂趣意書1, 1982。
- (6) 仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第12巻 編纂趣意書2, 1983。
- (7) 文部省内教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第2巻, 龍吟社, 1938。

- (8)文部省内教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第3巻，龍吟社，1938。
- (9)文部省内教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第4巻，龍吟社，1938。
- (10)文部省内教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第5巻，龍吟社，1939。
- (11)文部省内教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第6巻，龍吟社，1939。
- (12)本荘太一郎『歴史教授法 全』博文館，1892。
- (13)青木武助・二宮栄春共著『小学校歴史教授及教材の研究』隆文館，1918。

参考文献 その5 (斎藤斐章の授業論)

※斎藤斐章に関する参考文献の詳細は、第2章「斎藤斐章の年賦と著作」を参照のこと。

- (1)斎藤斐章『歴史教授法 全』金港堂，1902。
- (2)斎藤斐章『小学地理歴史教授法講義』目黒書店，1905。
- (3)斎藤斐章「地理歴史教授法研究の一進歩」『教育研究』，1906。
- (4)斎藤斐章『歴史科教授法』堂文館，1908。
- (5)斎藤斐章「小学校に於ける歴史科の位置」『教育研究』，1912。
- (6)斎藤斐章『実証的見地心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』目黒書店，1913。
- (7)斎藤斐章「最近歴史教授の進歩」『最近各科教授法の進歩』大日本学術協会，1918。

(8) 斎藤斐章『日本国民史 上・下巻』賢文館，1933。

あとがき

広島大学学校教育研究科で学び始め、はや2年たとうとしている。この2年間、常に社会科教育を研究するとはどういうことなのかということ自問自答してきた。そして、論を尽くしているとは言いがたいが、曲がりなりに、ここに1つの研究成果として拙稿を完成するに至ることができたのは、多くの方々の御指導・御助力を頂くことができたからである。特に研究室の溝上 泰教授・小原友行助教授には、本稿の完成に至るまで、常に暖かい目で私を見守り、適切な御指導・御助力を賜わった。本稿がこうしてあるのもひと

えに溝上 泰教授・小原友行助教授の暖かい御指導があればこそである。ここに、心から感謝の意を述べたい。また、研究室の諸先生方には、直接あるいは間接的に御指導を賜わり、ここに深く感謝の意を捧げたい。また、本研究科に入学してから今日に至まで、様々な形で私を支えてくれた平成3年度生の皆さんの友情に対して深く感謝の意を表したい。最後に、私が最も苦しいとき、いつも励ましてくれた家族に対し、感謝の意を表すと共にこの書を捧げたい。