況して堅實なる國民志操などは到底養成されるものでない。

即ち無味乾燥な教科書の文章を數回繰返し〳〵讀ませたり、碌に讀解もし得ないそれを表解せしめたり、又充分な説明も與へずに推測させたり、徒に問答を濫發する樣なことでは到底深みのある、そして情味のこもつた國史教授などは出來るものではない。出來るなら國史教授は演劇若しくは活動寫眞などによつて具體化、直觀化するがよい。現に歐米に於ては歴史教材を劇的に仕組み、或は活動寫眞に映寫して教授を試みて居るといふことである。

固より興味のある史的事實、劇的な事件、斷片的な物語などは實際教育上に試みることも出來る。又其の効果も大であるは論を俟たない。されど國史教材の總てを如何なる場合に於ても、かやうな方法手段によつて演ずるといふことは、將來は兎も角、我が國の現狀に於て、先づ當分不可能であるといはねばならない。

ここに於てか説話による教授といふことが國史教授の重要な位置を占むるもので、而も説話は國史教授に大に利用すべきものであると考へる。なんとなれば歴史は教材の性質、並に教授の精神から見て、どうしても説話によらねばならぬ部面が多い。殊に史實を巧に表現して兒童の心情を感動せしめ、熱烈、崇高、莊嚴なる氣に觸れしめんとせば、どうしても巧なる説話によるより外に良き方法手段はないのである。

無言の感化、人格の教化等によることもあらうが、歴史は教科の性質上史實其のものの提出が前提となるから、當然説話によらなければならない。之れ國史教授上説話研究の必要なる所以である。

第二節　話術の修養と史實の表現

歴史教授は説話による場合が頗る多い。從つて説話の巧拙は實に歴史教授の死活に關するものである。而して巧なる説話は歴史教授の立場から見て、極めて教育的價値に富むもので、史實の傳達史實による感化は巧なる説話に俟つことが大である。

若し說話の仕方が拙劣で何等の妙味もなく、熱も血もない參考書の文章や無味乾燥な教科書の文句を暗誦して來て、平板單調に述べ去つた處で、それは何等の暗示―感化も與へぬであらう。之に反して教授が巧妙なる說話による時は、よし芝居を見なくとも、活動寫眞によらなくとも、宛然、其の事件のあつた時代に遡つて生きて居るかの如く、當時の人物の面影が眼前に躍如として現はれ、其の人々の言行が身に迫つて來る樣になる。

教授者の舌端は火を吐くの概があり、兒童の眉が上り、肩がそびえ、手に汗を握る趣がなくてはならない。無論かくの如き境地は常に教授者に眞劍なる態度、眞摯熱烈なる信念がなくては出來るものでない。如何程口舌の妙を弄し、面貌眉目の巧を玩んだ所で、心中に一片の熱誠と意氣とを缺いて居る樣では全然駄目である。根本に於て國體觀念を體得し、愛國の精神に燃え、國史教育を樂しむ眞摯の念があつて、然る上に話術を研究し、誠意に加ふるに巧妙な說話を以てせねばならない。

さて話術は一つの天稟であつて、到底學び得べからざるものであるとか、又は話術といふものは生れつきであつて、如何とも仕方のないものであるとまで諦めて居る人もある樣であるが、それは誤りである。無論藝術の眞底には學んで容易に達し得られない至難の境地もあるであらう。天才にして初めてよくなし得る場面もあるであらう。然しそこは程度問題で、決して絕對的のものでない。研究し修養さへすれば子供を感動させる位のことは誰でも出來るのである。然らば如何なる方面に研究の步を進め、如何なる修練を積むべきか、吾人の經驗上から二三述べて見ることにする。

(一)說話と史實の吟味　話術を研究し工夫する精神は、取も直さず教材の具體化直觀化にある。從つて話術の研究といつても其の第一步は、無論史實そのものの研究に出發しなければならない。

歷史教授は史實を通うして、國體を理解せしめ、且國民志操を養ふべきものであるから、直接史實の正否、善惡、明確不確實に關するものである。更に史實に關する知識の深淺は、教授者の自信如何に直接反應する。」卽ち史實を充分に調査研究も

せで、教壇に立つ時、何んとなく態度不安、說話に力の入らぬ樣な氣が起る。從つてかかる場合には、何時も教授に生氣がない。又餘裕がないから、目的とする史實を纏めることも之に反省考察を加へることも出來ない。從つて志操の陶冶にまで誘導することなどは先づ不可能であると見ねはならない。

之に反して教授者が史實に精通して、深い趣味を有つて臨む樣であつたならば、史實の顚末關係なり、其の事件の眞相が明確に表現されるのみならず、兒童の志操は自ら陶冶せられ、史實に對する趣味が向上して行くのである。

されど一に史實の精査といつても、教材そのものを離れてはならない。教材の具體化、直觀化と云ふことに立場を置かねばならない。例へば小學國史下卷の織田信長の課に、「信長は幼き時よりあら〳〵しきふるまひ多く、家をつぎても武術のみを事とし、政をかへりみず、家臣平手政秀これを憂へ、度々諫めたれども聽かれざるにより書き置きして自殺せり。」とある部分のあら〳〵しき振舞とか、武術のみを事として、政を顧みずとか、書き置きして自殺せりとか云ふ樣な諸點をば、特に之が具體化に努めねばならない。

兒童に向つて徒らに「信長は幼い時から度々大層あら〳〵しい振舞が多かつたとか、色々な方面の武術の稽古にばかり氣をとられて、領内を治めることをしなかつたとか、政秀はとうとう書き置きして自殺したと云ふ樣なことを幾度繰り返した所で、信長は放縱な人であつたとか、種々の武術に堪能であつたとか、どれ程まで領内の政治を顧みなかつたとか、政秀は如何なる決心を以て如何なる意味の書置きをしたかと云ふ樣なことは兒童に分るものでないのである。況んや信長の人物批判、政秀の忠死に對する嚴正なる批判などは出來るものでない。

要するに是等の諸點については、それ〳〵適切なる事實、具體的な實例を研究調査して、先づ史實を自分のものとすることが話術修養の第一歩であると考へる。

(二)說話と史實の表現　史實の研究調査についで考ふべきは、其の史實を如何に兒童の前に表現するか、又、表現するについては如何なる工夫修養を要するかと云ふことになる。

固より說話そのものは教授者の史實に對する深い造詣—體驗に根ざし、そしてその熱烈なる態度—人格から逆り出るものでなければならないが說話の必要條件として言語、態度の二つを研究しなければならない。

言語は兒童相手であるから、六ヶ敷い言葉や複雜な言廻しは絕對に避け、平易に具體的にと心掛けねばならぬ。決して平易過ぎて失敗することはない。言葉遣は對話の場合と、獨演の場合と、說明の場合とを分けて研究する必要がある。若し對話であつたならば其の兩者の年齡、性格及び話題の性質等を吟味として、之に應ずる口調を別々にしなくてはならない。されば、と言つて芝居の臺詞、落語家のそれの如くにあれと言ふのではない。多少なりともその心持で遣ひ分ける必要があると云ふのである。即ち言葉遣を上品にしたり、稍々下品にしたり、怒氣ある調子、のんびりした嬉しい氣分等を適宜に顧慮し、苟も一言片句かりそめにせぬ用意がなくてはならぬ。而して言語は野卑ではいかない。何處までも上品であつて欲い。

又、單にある事を說明するにしても、のべつ幕なし、平板な調子ではならない。田村麻呂將軍は身の丈五尺八寸、胸の厚さ一尺二寸、體重三十餘貫と云ふ時は、さも高く、さも厚さうに、さも重さうな驚嘆的な語調を使ひ、眼は隼の如く鋭く、髮は針金を植ゑた樣だと云へば、如何にも眼光爛々として鋭い樣に、髮は如何にもこはさうに表現せねばならない。而も山をも拔く力があつて飽までも强く、如何なる鐵壁も打ち破るといふ剛の者、其の上智惠もあり、情もあり、怒れば猛獸も恐れるが笑へば小供もなづくといふ樣なあつぱれの名將と云へば、或る所は底力のある言葉でさも剛の者らしく表はし、或る所はやさしい軟い口調で、さも溫情のあふれ居る樣を表現するといふ樣に、それに適應した語調や語彙を選ばねばならない。

なほかゝる語勢や句調は時と場合とに應じ、語の緩急、高低、大小、强弱等を然るべく組合すべきである。例へば老人の言葉、緩にして大く、小兒のは急にして高く、驚きは急にして强く、怒は强くして斷續的にと云ふ樣に、それ〴〵相當の苦心を要することである。

次に態度の工夫である。態度と云ふも實は言語と引き離して行くものではない。兩者が相俟つて初めて完全な言語の表現をなすものである。態度をなす要素を便宜上分けて見ると目、眉、口、手、頭、足等である。尊嚴な場合を說くには足を揃へ、横柄な態度を表はすには兩脚をやゝ廣く踏み開き、足先を揃へて立てば危險な樣となる樣に脚の利用も樣々である。怒つた時には口を强く結び眉を上げ、高さを表はすに上目を使ひ、低きを示すには俯瞰するが如く一々あげ來れば際限がない。

要するに說話の巧拙は內容表現の如何に直接關係を有するものである。說話の研究は詰り內容表現の仕方の修養である。說話が巧になればなる程表現が巧となり、正確明瞭其の眞相を表出することになる。

歷史教授に於ては、この史實の躍如たる表現を望んで止まない。躍如たる史實の表現は軈て明確なる國體觀念を與へ、正當眞摯なる國民志操を敎養することにゝなると考へる。かく考ふる場合、歷史教授上說話の研究は決して等閑することの出來ないものであることが明白である。

第四章　問答法の持質と其の適用

第一節　問答法の特色と國史の學習

歷史教授に於て說話は重大なる任務を有つて居ると云つても、教授中、教授者のみが一人でのべつ引きぎりなしに語り續けるのは、教授の方法としては考へものである。さればと云つて又兒童が受身の態度になつて、全く說話のみによる教授を受けたからとて、兒童の創造活動や自己活動は全然妨げられることはない。教授者の說話に釣込まれて居る間に、兒童の創造活動は絕えず働いて居ると見ねばならない。

されど單調な講演式ー說話本位の教授は、動もすれば兒童を受身の立場に置き、兒童をして自己活動、創造活動をなす機會を與へぬ樣な傾向がある。この點は取も直さず自學主義、創造教育等を唱ふる人々の第一の非難の的になつて居るのである。

ここに於てか吾々は說話による教授に更に問答法を加味して行きたいと考へるのである。例へば說話中隨時隨所に於て適切なる發問を投げつけてぐつと兒童の胸を剜り、或は意味深き反語を打ちつけて適當の間をおき兒童の想像類推を促すが如きは其の一例である。

卽ち發問と云つても煩瑣な問答を要求するのではない。兒童の注意を喚起するのである。興味を旺盛ならしめ想像を活潑ならしむるのである。彼等をして自ら胸中に說話の先々を考へしむる爲めである。かくて話は無言の間に先へ先へと進行して行くのである。かやうに兒童自らが話を描き、話を想像し先へ先へと追窮して行く心こそは、取りも直さず現代教育學者たちの盛んに唱道する自發的活動、創造活動の一つであると考へる。

されど一面兒童は外見に於て何をするでもなし、只ぢつとして話を聞いて居るだけであるから、全然受動的であるかの樣に見えるが、其の實彼等の心意は旺盛なる活動を續け、教師の一言半句も聞きもらすまいと努力して居る。吾々はこの態度を等閑視してはならない。

次に所謂問答法は兒童を自ら活動練習せしむることを目的とするもので、發問すれば兒童はそれ〴〵思慮判斷して一々應答するもので、答ふることが學習となり練習となる。又、一方から言ふと兒童は自ら働き、自ら活動し、自ら練習する時は時間の經過するを忘れ、それに引きつけられる。これは詰り兒童が活動し、自ら練習する爲めに、自己の力を自覺し、非常な興味を以て、時の移るを忘れてそれに耽ることになるのである。

受動的態度と活動的態度とは、兒童の精神上に及ぼす影響には非常な相異がある。殊に兒童は活動的のものであるから、發問を發し、兒童をして自ら思考し、判斷し、活動するといふ感じを起さしむる必要がある。

教授者は常に巧な問答法によりて教授を進め、兒童をして自ら鍛練せしむる時は、講演式教授により兒童を全く受動的に陷らしめ、詰込主義、注入的に流るる教授に比し、遙に効果が大であると思ふ。

今日自學主義者、又は創造教育論者などの唱ふる兒童の自發活動、創造活動などと云ふことは教育上大いに首肯するに足るものがある。しかし歴史上の事件は決して單なる推論の結果によりてのみ、自ら發見し、其の結果に到達し難い性質のものであることをも知らねばならぬ。

例へば兒童をして史的人物の言行、行蹟等について考へしむるにしても、過去の人間が實際行つた樣な行爲結論に到達せしむることは困難である。此の際教授者が某人物は斯く〳〵の行爲をしたのであるといふ事實を提供するまでは、兒童は疑問百出、果てしない岐路の中に彷徨し、徒らに頭腦の混亂と無用なる勢力の消耗とを招致することがないとも限らない。

猶又、絶えざる問答の爲め、兒童は連鎖の絆を刻々に切斷せられ、往々にして眞に情緒に觸れしめ得ないことになる場合が起きて來る。かゝる意味に於て歴史教授上問答法を適用する場合と其の方法とに、十分攻究すべき問題が存するのである。

問答法は少くも情緒に訴ふる教材よりも、主として知的性質の教材卽ち政治史文化史等に關する史實を說く場合、並に他教科殊に修身讀方等に於て、既に多少內容を味ひ、相應の知識を有する材料の取扱の際に之を適用するがよい。なほ比較推理作用の著しく發達して來た兒童などにも之を適用すべきである。

更に具體的に兒童心意發達の程度から眺め、尋常六學年以上に於ては、主として文化史的內容のものに適用して効果がある。其の他因果の關係を推究せしむる場合に用ひてよいが、場合を問はず之を濫用する樣なことがあつてはならない。

第二節　問答法適用上の要件

次に歴史教授に於ける問答法が具備すべき諸要件を逐一述べ、其の間問答法がとるべき最良案を明にして見よう。

(1) 歴史教授に於て問答法を適用するには特に教師の識見と熟練とに俟たねばな

らぬことが多い。例へば何にもかも問答するといふことでなく、教材中以前授けてある事項中に、確實に含まれて居ない樣な偶然的の出來事の如きは、問答などによる迂を避けて教授者の口より直載に授けるがよい。又兒童の答ふる不正當の推論は之を指摘し、且其の不當なる所以を領かしめねばならない。なほ曖昧多義な兒童の答は、確實なものに置換へねばならない。

(2)教授者は常に史實に對して明確なる識見を有つて臨むことは固より、兒童の答を敏速に把捉して、それを尊重すると共に、教授に一貫する流を斷絶せしめぬ樣微妙の用意が入用である。

(3)教授者は問答によつて兒童の既有觀念を巧に連結することに留意せねばならぬ。從つて兒童に必要な類化觀念が何れ程まで存在して居るか、又自立的に何れ程まで、新事項を推定し想像する能力を有するかを熟知して掛らねばならぬ。

(4)根本史料や詩歌や繪畫を用ひて兒童に新なる事態を自ら發見せしめ、且これと連結せしむるの工夫が肝要である。

(5)問答法によつて發展した一切の事は、最後に一の有機的全體に統合せられねばならない。此等の最後の纏めは教授者がなす事もあるが、出來るだけ之を兒童になさしむる樣にするがよい。

第三節　問答法の國史教授上の價値

更に問答法を適用した歴史教授は、之を教授者の說話一點張りの教授に比して如何なる特徵があるかを述べて見よう。

(1)說話本位の教授では兎角豫備とか說話とか探究とか整理といふ樣に、それ〴〵分離せる取扱に流れ易い傾向がある。然るに問答法によつて進行する時は此等が渾然一體をなして何處までが說話で、何處までが整理であるといふ風に孤立的とならない。說話中に自ら深究あり、豫備中に說話あり、其の間最も自然的の關係が保持されるのである。

(2)說話本位の教授にありては、教師は教材をば完璧なる一全體に取纏めて提供す

る。兒童はさながらこれを鵜呑にする場合が多い。然るに問答法によつて發展して行く時は、兒童の創造活動を基礎とし、これにより教師の指導のものに、一歩一歩全體を構成し建設せしむることが出來る。

假令同一の結果に到達するにしても、その過程の教育的價値といふ點から言へば、兩者は同日の論ではない。

(3) 說話本位の教授にあつては、兒童は主として受け入れることが多く受動的態度である。然るに問答法を採用した教授に於ては、兒童は自發的鍛練的で即ち自動的態度である。從つてその學習たるや、他から與へられたものでばなく、自ら獲得したものであるとの考を深くし、爲に學習に對する趣味を高め、自主的精神を振作することが出來るのである。

第五章　史實の考察と推究的取扱

第一節　史實の眞相と其の考察

史實を說く場合、其の眞相を出來るだけ鮮明に表現すると云ふことは極めて肝要である。即ち其の人物の性格、活動なり、事件の經緯なり、又は時勢の實相なりを如實に躍如たらしむることは、歷史教授の立場からして寔に意義のあることである。

然るに多くの場合、多くの教授を見るに、素より教授者は史實に考察吟味の必要なることを自覺して居るに違ひはなからうが、其の現はれに於て、單なる史實の羅列、通り一遍の叙述に過ぎぬ樣な感じがする。

例へば、「時宗の決心」を說くに、「時に元の勢が益々强く、又使を我が國に遣はして來た。然るに時宗は決心いよ〳〵堅く命じて其の使を斬らしめ、又石壘を博多灣の海岸に築かしめて、元軍の來寇に備へた。」と當時表面に現はれた事實のみを述べて、時宗をしてかく決心あらしめた時勢、環境、動機なりに及ばない。

假にこれだけの叙述說明に止まり、單なる時宗の豪勇なる性格のみから、單純に說いて行くものならば、時宗の決心は寧ろ無謀であるといふ結論にならざるを得

ない。なんとなれば當時四隣に威力を振ひ、海外に勝を誇り、恰も附庸福小の如く我が國を見たかの大元を向ふに廻はし、而も使者を數度までも、或は切り或は突き返したなどと云ふことは、固より時宗の大膽なるを物語るものではあるが、一面本氣の沙汰と解されない。其の際假に兒童がかく思はぬとしても、かやうな取扱が屢々繰返される場合は不知不識の間に、思はしからぬ思想感情が誘發されると考へる。かく考へかく、說くは淺見皮相である。

時宗をしてかくあらしめたもの、否、時宗の偉大なる點は外ではない。時宗がよく時勢を洞察し、國情に乘じ、國民の後援に信賴し、自己の勝れた性格を遺憾なく發揮し、國事に徹頭徹尾献身し、奉公の誠を致した點に存するではあるまいか。

換言すれば當時は祖先數代間の質素儉約の勵行、武士道の奬勵等によつて世は前代未聞とも稱すべき程、幕府は富み、國民皆家榮え、而も武藝は修練され志氣が鼓舞されて居た時代で、日本としては眞に底力のある、自信力の漲つて居た時勢であつたのみならず、上皇室には賢明なる龜山上皇、並に後宇多天皇御座し、上下一致といふ寔に結構な氣運の時世であつた。時しもかの豪勇無双の時宗が執權職であつたから鬼に金棒といふ時機かゝる場合、大膽にもかゝる擧に出ることが出來たのであると考へる。

少くも時宗の決心を說く場合、如上の諸點に觸れねばならない。觸れることによつて、上皇室の崇嚴なることや、時宗の性格の偉大なることや、國力充實の緊要なることも、否、武士道が如何に發達して居たかも容易に窺はれるのである。

固より幼少な兒童に對し、總ての場合、かく考察せよといふのではない。歷史教授は精神として常にこの個々の史實の現はれを尊重し、この現はれを通うして時代時勢を洞察せしめ、國民活動の根柢をなす、國體觀念國民精神等に觸れしめ、更に進んで國民生活の自覺にまで導くことを閑却してはならない。單なる史實の叙述に滿足することなく、不斷史實の考察に留意し十分其の史實の眞相を明にすることに努めねばならぬ。考察が明確になればなる程、歷史的識見が高まり、同時に兒童の思想は深められ、國民の思想感情が健實に赴くと考へる。

尋常小學校に於ける國史教材は、既に述べて來た樣に人物本位に史實を叙述し、主として人物の修養、性格、活動等を明かにして居る。從つて史的人物の生立や、忠良賢哲の活動振等を知らしめ、兒童の情操を陶冶することに主力を注ぐべきであるが、之れのみを以て尋常科に於ける國史教授の能事終れりと考へてはならぬ。史的人物の性情や活動等を通うして、國體觀念や國民精神の眞髓に觸れる所がなくてはならぬ。

例へば聖德太子の支那に對する外交振なり、和氣清麻呂が宇佐八幡宮の御神託を申上げた精神なり、北畠親房が神皇正統を著した努力なり、豐臣秀吉が天皇を聚樂第に御幸を願ふた志なり、蒲生君平が諸國に御陵を尋ね山陵志を著はした至誠なりを通うして、皇室の崇嚴なることや國體の嚴然たる所以を窺はしむることが出來る。

又、源義家の武勇人情、平重盛と惡源太義平の紫震殿前の合戰振、新田義貞の北國經營、楠木正行の瓜生野の戰、上杉武田の川中島の合戰、大石良雄の讐討等の史實によつて我が國民道德特に武士道の眞髓に接せしむることが出來るである。

更に進んで高等小學校に於ける國史は、尋常科とは異なつて事件を中心とし主に時代の特徴を描き、時勢の推移を明にして居る。換言すれば尋常科の國史の如き所謂人格史でない、政治史、文化史である。從つて史實を說く場合には直に其の時勢なり、其の時代の基調なりを討ねしめねばならない。そこに觸れなければ史實の眞相が理解されないばかりでなく、國史教授の根本精神が徹底しない。高等科の國史に於ては、特に着實なる史實の考察が必要である。史實を深く考察せしむることによつて、史實に對する批判力を培養し、深刻に國民の思想、感情の奧底に接觸せしむることが出來ると信ずる。

第二節　推究的取扱の立場と其の提唱

歷史教授に於て史實を考察し、其の眞相を闡明することは寔に意義のあることである。併し單なる一個の史的事實にしても單純なる個々の存在事象ではな

い。幾多の複雜なる關係のもとに存續發展して居る一事象である。故に之れが眞相の闡明は又容易なことではない。加之個々の史實はそれ〴〵個性を有つて現はれて居るから、一層其の考察は困難である。

されど一面不斷不息、存續發展して流れて居る歷史の現はれには、同じ樣な形式、類似な姿、當然現はれ相な狀態が、千姿萬態の事象の間に繰返されて居る。其の大あらましを摑へて云ふならば、緊張と弛緩、統一と分裂、治世と亂世、戰爭と平和といふ樣に何時も同じ樣な狀態で繰返されて居る。又、事件、事相に現はれて居る些細な義理や人情の如きも、略々類似の姿で繰返されて居る樣に見える。

從つて吾々は過去の國民活動や、事件の經緯などは、自己の經驗乃至は反省によつて或る程度までは其の實相の推測することが出來る。殊に組織的に系統的に一歩々々史實が說かれ、次から次へと事件事相の進發を豫想して行く場合、考察力が銳くなればなる程、事件、事相の眞相を推測することが出來る。固より個々の史實そのものは、靈妙不可思議な人間の思想、感情、意志に基くことであるから、時に意表に出ることもあるが、堂々たる時勢、環境、世道人心の流れを全然超越する樣なことはない。必ずや何等かの流れが史實に現はれて居るに違ひない。隨つて十中八九までは、當らずとも遠からぬ推測をなさしむることが出來るのである。

のみならず、歷史を學ぶものは、過去の國民が活動し、史的人物が思考し、生活した樣に、一度思考し生活して見るがよい。かく思考し、生活することによつて歷史そのものを深く理解することが出來る。この際過去の國民が如何に思考し、如何に生活したかを一歩々々追究し、其の眞相を捉へようと努める。これ取りも直さず立派な歷史の學習である。歷史教授は常にかゝる態度を以て學習せしむべきである。

例へば北淸事變の史實を學習せしむる場合、之を單なる事件の繼起と見、講演式な說話一天張の教授や、又は極端な斷片的問答の濫發によつて學習せしめて行きたくない。下關條約後直ちに露、獨、佛の三國は如何なる精神で遼東半島の還付を我れに勸めたか。其の際日本は如何なる態度で之を受けたか。其の後獨、露、佛、英

等は各々如何なる考を以て諸國の土地を租借したか。かやうな國情に立つた清國民はどう考へたか。そして到頭どう出たか。その結果はどうなるだらう。否どうなつたか。なほ我が國が先きに三國干渉の場合、かやうな態度に出たとするならば如何なる立場に立つたであらうか。と云ふ樣な主要な推究的發問――により、事件の發展を兒童の問題とし、一歩々々考察推究せしめつゝ其の間に史實の闡明を圖るべきである。

論者或は問はん、かやうな教式によつては兒童の情操陶冶が出來ないであらう。又「推究による取扱は知的に流れ、歴史教授本來の特質を失ふものである。」と非難するであらう。私はさうとは考へない。史實の性質により、叙述の機會に應じて多少趣を異にする必要はあらうが、教育教授乃至は學習指導の立場から見ても、史實そのもの性質乃至は歴史教授の特質から見ても、史實を推究的に取扱つて行くといふことは決して不合理でないと考へる。否寧ろ、歴史が推究的に取扱はれることによつて、史實の學習は兒童のものとなり、史實に對する興味も一層深くなつて行く。同時に史實から受くる暗示、感化といふものは、一時的、偏見的、興奮的でなく、妥當性、着實性をおびて來る。而も皮相的でなく、眞劍味を加へて行くと考へる。更に極言するならば、も少し冷靜に健實な歴史的識見を養ひ、而しても少し深みのある國民思想と熱のある堅實な國民志操とを教養せねばならない。之れが爲めには余の所謂冷靜な歴史的知識を兒童に深く培ふ必要があると信ずる。

第六章　歴史學習と基礎觀念の養成

第一節　歴史學習指導の基礎

地理教授に於て基礎觀念養成の必要なるが如く、歴史教授に於ても亦必要である。併しながら歴史教授の基礎觀念は、地理に於て一般地理を教ふる前に、一定の時間を設けて必ず鄕土地理を學習せしめなければならぬ樣に、日本歴史を教へる前に、基礎として殊に時間を設けて之を教ふる必要はない。

獨逸に於ては獨逸歴史を教へる前に一年間は毎週一時間づゝ古の英雄豪傑の

物語を授け、これによつて歴史の基礎教授をすることになつて居るといふことである。

固よりお伽噺的に、物語的に偉人、傑士の逸話美談を物語つてやるといふことにはそれ〴〵教育的價値を十分に有つて居ることであるが、殊に歴史教授の基礎觀念養成の爲に特別なる時間を設けてやる必要はあるまいと思ふ。

なんとなれば歴史は、つまり人間の活動、社會國家の組織及び變遷等を研究するものであるから、人間の活動、社會國家の組織及び變遷を理解し得るだけの基礎觀念さへ出來て居れば、直ちに本教授に取掛ることが出るのである。所が我が國に於ては、これを理解するだけの基礎教授は、尋常四學年までの各教科に於て、十分に出來て居るのである。

即ち修身や國語等に於て、神話には史的人物の事蹟などが、例話とか題目として豐富に擧げられて居る。之れ取りも直さず立派な歴史的の教材で、歴史教授の基礎觀念をなすものである。而も毎週數時間づゝ尋常一學年より四學年まで終始繼續して教へて居るのであるから、暗々裡に立派な基礎教授が行はれて居るのである。

又、世には歴史上の年代又は場所に就いての觀念が乏しいから、歴史に於ては殆にこの方面の基礎教授を行ふ必要があると言ふ論者もあるけれども、年代―時間觀念の如きは兒童が常に經驗をして居る。毎時間、毎日、毎月、毎年それ〴〵其の時間を經驗して居る。或る課業をなし、或る作業を仕上げるに一定の時日を要するものであると云ふ樣なことは、兒童の日常經驗する所である。又、場所の觀念についても、兒童が日々學校の往復に、汽車等に於て經驗し、殊に實戰の地理に關しては擬戰、軍ごつこ其の他各種の遊戯等をなすに當り、常に經驗する所である。

されば年代及び場所等の觀念を養ふ爲めに、殊更に特別な時間を設けて教授する必要はない。縱し、一歩譲つてこれを教授する必要があるとしても、如何なる事項で如何なる形式を以て授くべきか、年代の觀念や場所の觀念を得させる特別の方法などと云ふものは無い。又有り得ないのである。

人或は一般地理の基礎教授として鄕土地理を教える樣に、鄕土史を歷史教授の基礎として授けるがよいと說く者がある。これは固より惡いことではない。兒童には成るべく鄕土に關する物語などを敎へて置くことは勿論よいことである。けれども之を歷史の基礎敎授として、殊更に鄕土史と云ふ一科を置く必要はあるまいと思ふ。

又、この觀念の養成に熱中して居る實際家の間には、尋常四學年以下に表はれを歷史的人物並に事件を年代順に配列し、野見宿禰は今より何年前、小子部すがるは何時の頃塙保己一はといふ樣に吟味して年代の觀念を養成しようと試みて居る人々もあるが、果してこの程度の兒童に理解がつくであらうか、又、かくまでやらねばならぬ必要があるであらうか。寧ろ私はこの學年程度の兒童には、年代觀念如何などといふことに腐心するよりも、お伽噺的に物語つて、歷史的興味を漸次培養すべきであると考へる。

第二節　修身國語に現はれた國史的教材

現行小學校の歷史科は、尋常小學校第五學年から課することになつて居る。併しながら嚴密に言ふ時は歷史の敎授は全然五年に入つて學習し始めるものとは考へられない。現に歷史的教材は尋常一學年から修身や國語等の教材の中に現はれて居る。次に尋常一學年より四學年に至るまでの修身國語教科書中の歷史的教材を摘出して見よう。

(一)修身書中に現はれた歷史的教材

卷一　第十六　天皇陛下
　　第十七　木口小平
卷二　第十四　松平信綱(正直)
　　第十五　天皇陛下
　　第十六　廣瀨武夫(忠義)
　　第十七　同　(約束)
　　第十九　稻生ハル(祖先を尊ぶ)
卷三　第一　皇后陛下
　　第二　谷村計介(忠君愛國)
　　第三　二宮金次郎(孝行)
　　第四　同　(仕事)
　　第五　同　(學問)
　　第六　本居宣長(整頓)
　　第八　上杉鷹山(師を敎ふ)

第十春日局（規律）
第十一松平好房（行儀）
第十二木村重成（勇氣）
第十三同（堪忍）
第十四毛利吉就の奥方（物事に慌てるな）
第十五皇太神宮
第十七徳川光圀（儉約）
第十八鈴木今右衞門（慈善）
第十九永田佐吉（恩を忘るゝな）
第二十貝原益軒（寛大）
第二十一貝原益軒（健康）
第二十三毛利元就（共同）
第二十四佐太郎（近所の人）
第二十五同（公益）
第二十六孫兵衞（生き物を憐れめ）

卷四
第一明治天皇
第二能久親王
第三靖國神社
第四豐臣秀吉（志を立てよ）
第五同（皇室を尊べ）
第六渡邊登（孝行）
第七同（兄弟）
第八同（勉强）
第九同（規律）
第十高崎正風（克己）
第十二伴信友（身體）
第十三高田善右衛門（自立自營）
第十四同（同）
第十五ジエンナー（志を堅くせよ）
第十六圓山應擧（仕事にはげめ）
第十九瀧鶴臺（よい習慣を造れ）
第二十ナイチンゲール（生き物を憐れめ）
第二十一同（情愛）
第二十四ソクラテス（法令を重んぜよ）
第二十五栗田定之丞（公益）
第二十六伊藤東涯（人の名譽を重んぜよ）

（二）國語讀本中に現はれた歴史的教材

卷二
第四うしわがまる
第十五大江山
卷三
第十八なのだうふう
卷四
第五白うさぎ
第二十四曾我兄弟
卷五
第三大蛇たいぢ
第十一熊襲征伐
第十五養老
第二十八幡太郎
卷六
第六くりから谷
第十弓流し
第十五萬じゆの姫
第二十一神風
第二十三千早城
第二十六伊勢參宮
卷七
第六鎌倉攻
第十四川中島
第十七安倍川の義夫
第十八木下藤吉郎
第二十三加藤清正
卷八
第四武將の幼時
第六吳鳳
第十一大岡さばき
第十七塙保己一
第十九コロンブスの卵
第二十四廣瀨中佐
第二十八乃木將軍の幼年時代

（三）尋常小學讀本に現はれた歴史的教材

卷一　四十二頁　うしわかまるとべんけい
卷二　第三　かとうきよまさ
第三編　第六章　歴史學習と基礎觀念の養成

第十九　天じんさま
巻三　第　六　八ちやうじらう
第十一　のみのすくれ
第二十　みぎとひだり
巻四　第　六　ふじのまきがり
第十五　瓜生保の母
第二十一　白うさぎ
第二十二　同
第三十　なすのよいち
巻五　第　一　天の岩屋
第　四　ならの大ぶつ
第　十　小子部のすがる
第二十四　かめわり柴田
第三十四　ひよどり越
第三十五　同
巻六　第　五　そが兄弟
第　十　上杉謙信
第十七　豐臣秀吉
第十八　同
巻七　第　三　塙保己一
第　九　藤原保昌
第十三　山内一豐の妻
第十九　楠木正行
第二十　同
第三十四　廣瀨中佐
巻八　第　一　天叢雲劔
第十九　松下禪尼
第二十五　鎌倉權五郎
第三十一　橘中佐
第三十二　同

以上の教材は何れも歴史教授の基礎となるものであるが、修身、國語等は各々特殊の目的を有して居るものである。且、これ等の教材は年代の順序に出て居るのではないから、歴史の基礎的知識としては、極めて漠然たる印象に過ぎない。故に五學年に於て歴史を授くるには、これ等の既習歴史的事項を概略復習し、それを基礎として進むことが肝要である。

第七章　年代觀念と時代觀念との養成

第一節　年代觀念の意義と其の必要

歴史は時間卽ち年代を成立の主なる要素として居る以上、歴史教授が年代觀念の養成に努むべきは、敢て喋々を要しない所である。殊に初等教育に於ては史的人物の活動を、其の活動の時や場所と結びつけて指導せねばならぬ時期であるから、是等の人物、時間、場所の觀念を分離し、若くは之を閑却してはならない。

さて人物の活動は兒童の興味を以て迎へる所のもので、其の理解も記憶も極めて容易である。又場所の觀念は人物の活動に附隨して、其の關係が特に深い爲め兒童の腦理に印象せしめることも亦易い。然るに時間的關係卽ち年代の觀念に

至つては、之を記憶することが困難であるばかりでなく、正確を失することが多い。而して又兒童の記憶が不確實であるばかりでなく、教授者に於ても亦餘程興味を有するものでなければ、確實に年代觀念を把持して居るものが少ない。

事實、歴史教授に於て年代といふことを離れて、歴史的事實を物語ることは不可能である。時代を無視し、年代に交渉のない歴史的事實の吟味は、時代錯誤の歴史教授で、單なるお伽噺同樣の物語に過ぎない。故に歴史教授に於て適當なる方法を用ひ、年代觀念を養成することは教授上の實際問題として極めて緊要である。更に進んで年代必要なる所以を詳述して見よう。

(1)史的事實の存續發展を知らしむる上に於て、年代觀念を特に明確にする必要がある。史的事實を單に一つの童話と見て物語る場合はいざ知らず、建國以來の連綿たる史實を、個々斷片的に知るのみでは國史として何等の意義を有たない。上下三千年間に於ける史實の存續發展、又はこの因果關係を連鎖的に研究することによつて國史に意義が生じて來るのである

殊に史實そのものは夫々因果關係を保ち連續發展して今日に及び、以て現代を形成するに至つたのであるから、この全長を知ることによつて初めて個々の史實の意義を解することが出來るのである。之は獨り本邦史に限らず、東洋史に於ても西洋史に於ても、時間的に連續發展して來た史實の全長を沒却した歴史教授は、中心を失つた骨子のない架空の物語と何等撰ぶ所がないのである。

(2)史的事實の出現時代を知らしむる上、年代觀念は特に重視すべきものである。史的事實の存續發展の全長を知らしむると共に、個々の史實の出現した時の位置を明にする必要がある。例へば聖德太子は如何なる時代に御生れになり、如何なる期間に活動遊された方であるか、又、應仁の亂は我が國々史全長の如何なる位置を占め、如何なる時代の後に、そして如何なる時代の前に約何年間程亂れた事件であるかを知らしむることが史實の吟味中重要なものである。

現に今學びつゝあることは、如何なる時に起つたことであるかといふことを知ること」とによつて史實は益々確實となる。卽ち奈良時代は凡そ何年間續き、又、今よ

り凡そ何年前、或は何時頃かといふ概念がなければ此の時代の特徴も事件も眞に會得せしむることは出來ない。

又、和氣清麻呂と菅原道眞、行基と弘法大師、上杉謙信と織田信長とは、それ〴〵何れが先きに出たかも無頓着な歴史的知識では困まる。少くも何れが先きか後か、乃至は何れが何年程前か後かを確實に覺知して居ねばならぬ。元寇と建武中興とを前後したり、憲法發布と帝國議會の開設との前後を混同したりする樣なことは、全く時代觀念の缺除から來るのである。歴史事實を比較して何れが前か後か、何れが因か果かを覺知せしむる爲には、常に年代觀念が基礎とならねばならぬ。

(3)人物本位若しくは記事本末體に編纂された教科書の史實は、特に年代の前後を混同する虞があるから、年代觀念を養つて之を整理する必要がある。小學校に於ける歴史は、大體に於て主なる人物、事件を中心として史實を記載し、從つて史實の記載は必ずしも編年史體卽ち年代順に記載されて居ない。教授の進行も亦同樣になつて居る。兒童は一般に教授の學習の順序を以て、直に年代順に起つた事件と思ひ違ひして居るのが常である。殊に吉野朝時代の楠木正成、新田義貞、北畠義房、楠木正行、菊池武光等に關する史實は、前後誤り易い所が多い。其の他鎌倉時代、室町時代、戰國時代、幕末時代等幾多の場合に於て前後紛はしい所が少くない。

教授者にしてこの年代といふことを深く念頭に置き、常にこの頭を以て史實を說明して行くならば、如何なる編述の教科書でも、又如何なる順序によつた教授でも、史實の系別に混亂を生ぜしむる樣なことはあるまい。現行小學國史に附錄として年表を揭げて居るのも、蓋しこの精神に外ならぬと考へる。場所を離れた地名が無意義である樣に、時を顧みない史實も亦無意義といはねばならぬ。

(4)史實を歴史的存在の事實として明確に理解せしむる上から見て年代觀念は極めて緊要である。人物の活動や事件の推移等は、總て年代に卽して說かねばならぬもので、年代を離れた史實は單に漠然たる物語で、歴史の本質から見て正當な歴史的理解ではない。なんとなれば過去……未來、の如何を問はない物語は卽ち空漠たるお伽噺的のもので、眞の歴史事實とは區別して考へねばならぬ。聖德太

子を奈良朝時代の人物と考へ、源義家を鎌倉時代の武士とし、本居宣長を明治初代の學者と見ても、敢へてその是非を問はぬと云ふ樣なことは固より正當なものでない。取りも直さず人物や事件は時代の產物である時代を脊景として出現したものである。故に年代時代を超越した史實は架空な事實で、その史實に對する批判も亦時代錯誤の批判とならざるを得ないのである。

眞に史實の歷史的存在を明し、史實の眞相、是非を明確にしようとするならば、どこまでも年代時代と史實との交涉を尋ねばならぬ。如何なる年代の出來事なるか、如何なる時の人物なるかといふことが明確でなければ史實の眞相を知ることも、その史實の如何を批判することも出來ない。

(5)史的事實の起源なり、その變遷消長を明にする上から見て、特に年代觀念の養成が必要である。漢土の文物の傳來したのは何時の御代であるとか、佛敎の傳來は今より約何千何百年前であるとか、武家政治の起つたのは紀元何年であるといふ樣に、史的事實の起源又は變遷の年代を確に知ることは歷史の研究上極めて重要である。

なんとなれば文物の傳來したのは應神天皇の御代で、聖德太子御出世の以前、大化改新を遡ること約二百數十年前であるといふことによつて、文物の傳來が後世に如何に關係したかを推究せしむることが出來るのである。又、一二一二年に傳はつた佛敎は、百數十年を經た奈良朝時代に如何に隆盛になつたか、弘法大師や傳敎大師の現はれたのは其の後數百年後のことであるかといふ樣なことを討ねることによつて、佛敎の發達如何を略々窺ふことが出來る。なほ武家政治の起と終とを併せ知ることによつて、政權が武家の手に凡そ何百何十年の間移つて居たか、又は武家政治に如何なる政變が如何なる時代に繰返されたかを明にすることによつて、史的事實の變遷消長が審になるのである。

換言すれば年代は歷史の幹で、主要なる年代は恰かも竹の節々に當るのである。歷史は開闢の昔より今日に至る國家國民の生長發展の史實の系列ではあるが、吾吾の研究對象とする所は、史實の連續發展中の要所々々、卽ち節々に過ぎない。而

して吾々か過去を振り返り、現在を思ふ時に、その時間觀念の目標となるものは、取りも直さず主なる事件と其の推移變遷とである。從つて主なる事件の起源や其の主なる變遷の年代を理解し記憶することによつて、本邦歴史の全長一體系を直覺することになるのである。

第二節　主要なる事件と紀元年數

紀元年數年代觀念の養成と云つても、すべての事件生起の年數なり、前後關係を牢記せしむるといふことは極めて煩瑣であるから、主なる年數に止めばならぬ。殊に普通教育に於ては、重要な事件のあつた紀元年數を選んで記憶せしめ、其の他の事件は之を目標として其の前後を推定せしむる位で結構である。現行尋常小學國史には次の如き紀元年數が現はれて居る。

神武天皇卽位	紀元元年	奈良奠都	一三七〇年
神功皇后新羅征伐	八六〇年	平安奠都	一四五四年
大化改新	一三〇五年	源頼朝征夷大將軍となる	一八五二年
建武中興	一九九三年	關原役	二二六〇年
足利義滿征夷大將軍となる	二〇五二年	德川家康征夷大將軍となる	二二六三年
應仁の亂	二二二七年	米國使節來朝	二五一三年
足利幕府滅亡	二二三三年	通商條約	二五一八年
秀吉海内統一	二二五〇年	大政奉還	二五二七年
朝鮮征伐	二二五二年		

以上は何れも重要な出來事であり、同時に記憶すべき年數ではあるが、安土桃山時代並に德川幕府末の紀元年數の出す方は多少多過ぎる樣な感じがする。私の經驗では大體次の如き事件と年代數とを記憶せしむれば足ると信じて居る。

（尋常科に於て記憶せしむべきもの）

神武天皇卽位	紀元元年
神功皇后新羅征伐	八六〇年

（高等科に於て記憶せしむべきもの）

（尋常科以外に）

大化改新	一三〇五年	佛教傳來	一二一二年
奈良奠都	一三七〇年		
平安奠都	一四五四年		
鎌倉幕府創立	一八五二年		

建武中興	一九九三年	元寇	一九四一年
應仁の亂	二一二七年	室町幕府創立	二〇五二年
關原の役	二二六〇年	足利幕府滅亡	二二三三年
米國使節來朝	二五一三年	朝鮮征伐	二二五二年
大政奉還	二五二七年	德川幕府創立	二二六三年
本年の紀元年數（大正十三年）	二五八四年	歐洲大戰	二五七四年

要するに記憶せしむべき事項は必要に應じ、取捨選擇し適宜に定むべきであるが徒らに兒童の理解せざる事件の年代を强て記憶せしむるは不可である。又は暗記せしむべき事項が餘りに多過ぐることも、其の効果を減ずるばかりでなく、却つて種々の弊害を釀すことがある。實際教授者たるものの大に心すべきことであると思ふ。

第三節　時代觀念の意義と其の區分

年代觀念とは前述の如く、その歷史的出來事が紀元何年に當つて居るとか、今より凡そ何年前のことであるとか、又は如何なる事件・時代の何年前若しくは何年後といふ樣な所謂時の觀念を意味するのである。

さて今茲に述べて見ようとする時代觀念とは、例へば藤原氏が勢を擅にして居た藤原時代とか、織田豐臣二氏が天下に覇を握つて居た織豐時代とか、帝都が奈良に在つた奈良時代とか、政權の所在が江戸にあつた江戸時代並に獨得な文物の華いた元祿時代といふ樣に、政權の所在若しくは文化の特色によつて略々區劃された時代に關する意識をいふのである。

卽ち奈良時代には奈良朝特有の文化を有つて居るし、鎌倉時代には鎌倉全盛時代の氣分が漲つて居る。又室町時代、江戸時代にはそれ〴〵他の時代と區別し得る樣な時代の特色―時代の思想―時代の基調なるものが流れて居る樣に思はれ

る。この時代に漂ふ精神、思潮、氣分こそは時代を代表するもので、他の時代と區別さるべきものである。從つて時代とは歴史上かゝる特色を有する或る期間を意味するものである。

皇統連綿上下三千年に亘る我が歴史も、見方によつて種々の時代に區分することが出來る。或る人は政權者の異動によつて藤原時代、北條時代、足利時代、織田豐臣時代、德川時代に區分して居る。又、或る識者は政權の所在地によつて、大和時代、奈良時代、鎌倉時代、足利時代、安土桃山時代、江戸時代と區分して居る。中には太古、中古、近古、近世、現代といふ樣に年代を區分するものもある。

今、この時代區分に關し、喜多博士は次の樣な意見を述べられて居る。「教育家の中には、隨分時代區分といふことに重きを置く人がある。或る時代には必ず其の時代の特徴があるとか、時代精神がどうだとか、時代思潮がどうだとか言ふ風に、頻に高尚な事を說く。甚だしきに至つては何年から何年まで何時代だといふ風に、きちんと定めて、年代に區分を施して教授する人があるけれども、これは初歩のものにとつては不必要なものであらうと思ふ。大體、時代の區分といふものは、さう精密に出來るものではない。奈良朝、平安朝といつた所で、何時を以て界とするかと考へて見ると甚だ曖昧なものである。なる程奈良の都は延曆三年まで繼續したとも云はれよう。或は延曆七年だとの說もあるが、何れにしても其の結末の年が定まつたとして、其の年を以て奈良朝の終りとし、それから平安朝とするかといふにさうに出來ない。平安奠都は延曆十三年からで、其の間に幾年かの欠陷が出來る。また奈良七代といふ中には桓武天皇は入らないが、實際は初政數年間、明らかに奈良の都に於て天が下を治しめられたのである。また時勢の變移の上から云へば光仁天皇の御代は既に奈良朝でなくて、平安朝だといつてよい。かゝる關係の所で機械的に何時を奈良朝、平安朝の界だと定め、年代圖に區分けを施すことが出來ようか。凡て事の成る日になるに非らず必らず由つて來る所があるのである。奈良朝の現象は既に藤原家を胚胎し、源氏の幕府の起るは已に治承四年賴朝の鎌倉入から始まつて居る。つまり奈良朝、平安朝、鎌倉時代などいふことは何時

とはなく夜が明けて明るくなり、何時とはなく日が暮れて暗くなると一般で、徐々に起り、徐々に去つたものであるから、歴史上かゝる時代はあつたに相違ないが、判然たる境界はないのである。國定教科書に於て奈良朝、平安朝、鎌倉時代などの名稱は用ひてあるが、判然たる境界は示してない。普通教育に於ける時代の扱は此の位の意味でなければならぬと思ふ。」と述べられて居る。時代の區分、時代の特色を云々する者の上に參考とすべき御意見であると思ふ。

次に時代の區分に關する諸說を參考までに掲げて見よう。

黑板博士の時代區分

第一、氏族制時代　國初より蘇我氏滅亡(紀元一三〇五年)まで
　祭政一致期、王化擴張期、韓土服屬期、臣連擅權期、
第二、律令制度時代　大化改新より壽永四年(紀元一八四五年)平氏滅亡まで
　律令制定期、奈良朝延期、平安奠都期、藤原興隆期
　藤原擅權期、院廳政治期、平氏擅權期、
第三、武家制度時代　源頼朝幕府を鎌倉に開き政權を掌握してより慶應三年(紀元二五二七年)大政奉還まで
　鎌倉武家時代(源氏將軍期、北條執權期)
　京都武家時代(南北朝時代、室町隆盛期、室町衰亡期、織田豐臣期)
　江戸武家時代(幕府創業期、文藝興隆期、幕府中興期、幕府極盛期、幕府衰亡期)
第四、明治立憲時代　現代　慶應三年以後

有賀博士の時代區分

第一、國民興起の代　國初より神功皇后三韓征伐(紀元八六一年)まで
第二、國民隆盛の代　應神天皇より宣化天皇の崩御(紀元一一九九年)まで
第三、佛教傳來の代　欽明天皇の卽位(一二〇〇年)より蘇我氏の滅亡(紀元一三〇五年)まで
第四、唐制模倣の代　大化の改新より稱德天皇の崩御(紀元一四三〇年)まで
第五、藤氏擅關の代　光仁天皇の卽位(一四三〇年)より後白河天皇の卽位(紀元一八一五年)まで
第六、武家爭權の代　保元の亂より(一八一六年)豐臣秀吉の薨去(一二五八年)まで
　(源平時代　鎌倉時代　南北朝時代　室町時代　戰國時代　織田時代　豐臣時代
第七、德川幕府の代　秀吉の薨去より慶應三年大政奉還(二五二七年)まで
第八、今代　明治元年維新更始より現今に至るまで

大日本時代史の區分

第一、古代　國初より持統天皇(紀元一三五六年)まで
第二、奈良朝時代　文武天皇(一三五七年)より桓武天皇延暦二年(一四四三年)まで
第三、平安朝時代　桓武天皇延暦三年長岡遷都(一四四三年)より安德天皇壽永三年(一八四四年)まで
第四、鎌倉時代　安德天皇元暦元年(一八四四年)より元弘三年(一九九三年)北條氏の滅亡まで
第五、南北朝時代　延元元年後醍醐天皇吉野御還幸より正平六年(二〇一一年)足利尊氏降り初度の講和成るまで
第六、室町時代　建武元年(一九九四年)足利尊氏征夷大將軍となりしより、延德元年(二一四九年)足利義尙薨去まで
第七、安土桃山時代　安土時代は織田信長の家督相續より天正十年本能寺の變まで、桃山時代は本能寺の變後、慶長三年(二一二五八年)豐臣秀吉の薨去まで
第八、德川時代　慶長三年秀吉の薨去の日より嘉永六年(二五一三年)ペルリの來航まで
第九、維新　ペルリ來航より慶應三年(二五二七年)大政奉還まで

北垣氏の時代區分

第一、神代　數　未　詳
第二、創業時代　自紀元元年至同八六〇年　(八六〇年間)
第三、文教傳來時代　自八六〇年至一三七〇年　(五一一年間)
第四、奈良時代　自一三七〇年至一四四四年　(七五年間)
第五、平安時代　自一四四四年至一八五二年　(四〇九年間)
第六、鎌倉時代　自一八五二年至一九九三年　(一四二年間)
第七、吉野時代　自一九九三年至二〇五二年　(六〇年間)
第八、室町時代　自二〇五二年至二二三三年　(一八二年間)
第九、織豐時代　自二二三三年至二二六三年　(三一年間)
第十、德川時代　自二二六三年至二五二七年　(二六五年間)
第十一、明治時代　自二五二七年至二五七二年　(四六年間)
第十二、大正時代　自二五七二年……

重田定一氏の時代區分

第一、太古　神代
第二、上古　神武天皇建國より大化改新以前まで(約千三百年間)
第三、中古　大化改新より平氏滅亡まで(約五百五十年間)
第四、近古　源頼朝の幕府を鎌倉に開きしより豐臣氏滅亡まで(約四百年間)
第五、近世　江戸幕府時代、豐臣氏滅亡より大政奉還まで(約二百五十年間)
第六、現代　明治以後

三宅博士の時代區分

第一、上古　國初より大化改新(紀元千二百五年)に至る。
第二、中古　大化改新より文治二年(紀元千八百四十六年)に至る(五百四十二年間)
第三、近中古　文治三年より元龜三年(紀元二千三百三十二年)に至る(三百八十七年間)
第四、近世　天正元年より慶應三年大政奉還(紀元二千五百二十七年に至る)二百九十五年間)
第五、現代　明治

以上述べた樣に日本史の時代區分は人によつて多少の相異はあるけれども、餘りに六づかしく專門的に傾くやうな區分名稱は避けなければならない。要は其の時代を通覽するに便利であり、且聯想するに最もよい方法で區分するがよい。

私は過去現在に於ける幾多の實際經驗に鑑み、小學校國史教授に於ては、大體當時政權の中心地たりし地名によつて區分した時代によるがよいと信じて居る。

第一、神　年數不詳
第二、大和時代　自神武天皇紀元元年至奈良奠都千三百七十年(千三百七十年間)
創業時代　自紀元元年至同八百六十年(八百六十年間)
文教傳來時代　自八百六至千年千三百七十年(五百十一年間)
第三、奈良時代　自奈良遷都至長岡遷都千四百四四年(七十五年間)
第四、平安時代　自長岡遷都至源頼朝鎌倉開府千八百五十二年(四百九年間)
第五、鎌倉時代　自源頼朝鎌倉開府至建武中興千九百九十三年(一四二年間)
第六、吉野時代　自建武中興至後龜山天皇京都還御二〇五二年(六十年間)
第七、室町時代　自後龜山天皇京都還御至足利氏滅亡二千二百三十三年(百八十二年間)
第八、安土桃山時代　自足利氏滅亡至德川家江戸開府二千二百六十三年(三十一年間)
第九、江戸時代　自江戸開府至大政奉還二千五百二十七年(二百六十五年間)
第十、現代　自大政奉還至今日

第四節　年代圖の國史教授上の價値

地理教授に地圖の必要なるが如く、年代圖は歷史教授に缺くべからざるものである。殊に小學校の歷史教授上、年代觀念、時代觀念の教養には是非なくてはならぬものである。なんとなれば年代圖は教授上次の如き價値を有つて居るからである。

(1)歴史上に於ける時間的の觀念は、單に說話のみにては容易に會得せしむることが困難である。然るに年代圖による時は時間觀念をば、直觀的に敎授して、早く年代觀念を理解せしむることが出來る。

(2)年代圖は國初より現代に至るまでの時間的經過を通覽せしむることが出來る。隨つて本邦歴史の大體を把捉せしむることも出來れば、個々の史實の部分的位置をも早く知らしむることが出來る。

(3)年代圖による時は、單に過去現在の變遷推移の縱關係を一覽せしむることが出來るばかりでなく、横に同時代に於ける內外諸關係を通覽せしむることが出來る。

從つて敎授上に便宜を與へることが多く、且年代觀念を明確ならしむる上から見て極めて價値のあるものであると思ふ。

年代圖には縱式と横式とがある。縱式は年代の順序を縱に現はしたもので、眼筋の作用から見ると自然に適つて居るが、縱に長くなる爲に、全體の兒童に指示するに不便である。横式は年代の順序を横に現はしたもので、縱式と長短が相反して居る。かくの如く縱式と横式とは一得一失があるから、敎室の都合によつて何れを採用してもよい。

私は敎授用としては縱式が使用に便利であると思ふ。なんとなれば縱式のものは掛ける樣に表裝して置ければ、必要に應じて隨時敎室に揭げて使用することが出來る。横式のものは大體に於て始終貼付けて置くといふことになるから、特別敎室でもない所に於て都合の悪いことがまゝあるのである。兒童用年代圖は使用上横式が適當であると思ふ。

年代圖は考案の如何によつて諸種の形式があるけれども、要するに敎授者自身の考案に基いて作製したものを使用することが最も意義がある。なんとなれば自己の考案したものは、苦心を重ねて居るから作製中知らず識らずの間に使用法が明瞭になつて居る。從つて之を使用する場合にそれが有力な敎辨物となり、敎授を一層徹底せしめ活力を與ふることになるのである。以上の立場から私も自

身現行尋常小學國史に基き獨得な年代圖を作製して使用して居る。

第五節　年代觀念と時代觀念との養成法

(1)重要紀元年數を記憶せしむること。　心理學の泰斗故元良博士は、過去に於ける時の觀念は如何にして得られるかといふ問題に對して、次ぎの如き解決を與へて居る。「過去に於ける時間の考へは夫れを知覺した時から、現在までの間に起つて來た事柄の大體を記憶して居るから、記憶の系列があつて其れに便つて過去に溯り、その時間を定めるのである。……　一言に之を言はゞ時の關係といふものは、記憶心象の記號により推理して行くのである。」

即ち過去を思出す場合には、何時も大事件―主なる事件等が目標となり、それからそれへと回想することによつて、略々今より何百年前とか、某事件の生起以來何百年後といふ樣に年代が覺知されるのである。故に年代を回想する上から見て、前述の如き重要事件と其の紀元年數とを記憶せしむるのは極めて意義のあることである。

併しながら紀元年數を記憶せしむることに容易でない。數字のことであるから如何に簡單なるものでも多少の努力を要するのである。殊に一八五二年(鎌倉幕府の創立)一〇五二年(室町幕府の創立)一二六三年(江戸幕府の創立)等の如き數は、記憶が困難である。けれど是等の年數は年代觀念の養成の基本となるものであるから、何等かの記憶方法によつて之を記憶せしめなければならぬ。

記憶の方法としては機械的記憶、工夫的記憶及理解的記憶などの方法があることは心理學の既に示す所である。而して理解的記憶はその上々のものであるが、年代數の如き機械的な數の記憶には無理である。たゞ如何なる事件の生起した年で、如何なる時代の前後であるかといふことを史實の上よりよく理解せしめ、その代數を事件と結びつけて記憶せしむるのである。

次に無味乾燥な年代數ではあるが、屢々反覆練習することによつて機械的ながらも、漸次記憶せしむる機械的記憶法をとらねばならぬ場合もある。けれども單

に數字を以て表はされた年代のみ强ひて暗誦せしめようとすることには贊成が出來ない。何時も之には理解が伴はねばならぬ。

又、一面には工夫的記憶法を採用して年代數を記憶せしめようとする熱心な實際家もある。例へば一二一二年の佛教傳來の年を「日に日に進む我が日本といふ樣な調子に記憶せしむるとか、又は體操の號令の樣に「一、二、一、二」と聯想せしめて號令の句調を以て記憶せしむるがよいと云つて居る。一三七〇年の奈良奠都の年は「人見慣れたる年」とし、一四五四年の平安遷都の年は「石越氏」といふ人の姓に托し、一八五二年に賴朝征夷大將軍になつた年は「一矢射にけり」と鎌倉時代の武術の盛なりしことに意味を附したならば容易に記しし得る。二五二七年の大政奉還の年は「不意にな」と意味を多少寓して記憶に便ならしむるがよいと云つて居る。之れも場合によつては面白い取扱の出來ることもあるが、工夫的記憶の一般要件である聯想が確實に行かねば却つてとんでもないことにならぬとも限らない。要は反覆練習によつて自分のものとなさしめねばならぬ。

なほ重なる年代を記憶せしむる爲特に主なる事件と年代とを歌詞に作つて暗記せしめようとして居る熱心な研究家もある。次にその例を擧げて見よう。

日本歴史（年代の歌）

日の出の國の日本國。神代の昔はまづおいて。神武このかた二千と五百八十年。動かずかはらぬ皇國の歴史。其のあらましをつまんでいへば。はじめは親政千二百年。皇威かゞやき學藝ひらける。それから百年蘇我氏のわがまゝ。忠義の鎌足皇室萬歳。大化の改新おきてのいろ〳〵。奈良の都は七十四年。お寺の繁昌この時分。一千四百五十四年桓武の御奠都。この後千年京都のおすまゐ。藤原攝政榮華の夢の世二百年。朝權おとろへ武士威を張る。つゞいて院政八十年。保元平治の勝にほこりおごる平家は二十年。源氏は三代三十年。これから武士の世となつて。北條執權百餘年。九代目あばれて鎌倉陷落。建武の中興正味は一年。吉野の朝廷五十と七年。足利將軍十三代。百八十年の後半は都も鄙も戰のち

また。織田がつき羽柴がこれた天下餅。二人のほれなりあはせてざつと四十年。すわつて食ふたは德川將軍十五代。二百六十五年の太平も。浦賀の港にじようきせん。たつた四はいで寢られぬ騒動。これがはづみて幕府は瓦解。しめて六百七十六年。昔にかへる御親政。明治このかた四民平等開化。二十二年に憲法發布のその後は。東洋一の立憲國。上下心を一にし。臺灣樺太手に入れて。朝鮮までも併合し。今は世界の日本國。皆さんしつかりたのみます。

(2)年代圖を巧に利用すること　年代圖の價値の項に於て述べた樣に、初歩の歴史教授上年代圖は極めて必要な直觀方便物である。なんなれば譬へ兒童が重要年代數を記憶し得たとしても、空間の距離を知覺する樣に、其の年代が我が國史年代の如何なる位置にあるかが具體的に直觀的に理解せられないのである。

經驗によれば古代の如く比較的史的事項の多く表はれない時代は割合に短く思ひ近代の如く事件の續發して居る時代は意外に長く感ずるのが一般の傾向である。この心象は時の觀念の知覺於て吾人の屢々經驗する所で、又心理學の明示して居る事實である。例へば一三〇五年も經過して居る大化の改新が、我が國史年代の半にも達しない樣に考へて居たり、吉野時代や德川時代などが案外長く感じたりする樣なものである。

時の觀念について元良博士が論ぜられて居る樣に、時間の知覺は眼を以て空間の距離を知覺する樣な事は出來ない。なんとなれば距離の知覺といふものは、吾人が其の所まで歩いて行く運動の分量によつて判斷するのである。然るに過去へはどうしても運動して行くことは出來ないから、何年前にあつたと云ふても距離を知覺する時の樣に立證することは出來ないが、時間的延長を空間的延長に具體化することによつて時間の知覺を助けることが出來ると思ふ。

この點からしても時間觀念を空間化し、年代を空間的に直觀化した年代圖が、時間觀念を知覺せしむる上に極めて必要な直觀方便物となるのである。故に吾々はこの空間的な年代圖を通して時間觀念を知覺せしめ年代圖に表はれた長短が

宛然時間の長短と同樣、意識せしむるまでに導かねばならぬ。

それが爲めには個々の史的事實の教授は固より、一時代の總括復習等の場合に於ても、始終年代圖によつて、史實の部分的位置、又は其の前後同時代の斷面的の關係等を吟味して各方面より年代の觀念を明にすべきである。

例へば鎌倉幕府の創立卽ち武家政治の始であつたならば、皇紀一八五二年に當つて居るから我が國初より現時までの約三分の二位の時期を占め、平安奠都を去る約四百年、建武中興に先つこと約百四十年で、當時の皇室は後鳥羽天皇、支那は宋の末代、西洋は十二世紀の末葉であると云ふ樣に史實と結びつけて讀ましむるがよいと思ふ。かやうな態度を以て不斷年代圖を巧に利用して行くことによつて漸次明確なる年代觀念が培養されるのである。

故に兒童には年代圖を教授の進行につれて作製、若しくは記入せしむる方法をとるとか、又は既成の年代圖を所持せしめ學習事項を之と對照して年代を確むるがよい。一面教室には教授用年代圖を掲げて隨時圖示して教授を進行すべきである。

(3) 年表の取扱に着眼すること。如上の年代圖は極めて概略的のもので、詳細なる年代觀念は年表に俟たねばならない。例へば戰國時代について見るに、織田信長は何時生れて何時死んだか。信長が桶狹間の一戰に武名を揚げた時分、諸國にはどんな英雄が居つたか。北條早雲は其の頃生存して居たか。上杉、武田の兩雄は如何なる志一態度をとつて居たか。豐臣秀吉、德川家康は何歲頃であつたかといふ樣なことは詳細な年代圖若しく年代表によらねばならない。

現行國定教科書は特に卷末に年表を掲げて年代觀念の養成に便を與へて居る。この年表は、教科書に於て學習した史實を對照することにより、前後して居る史實に年代的の系列を與へ、史實の年代を明にすることが出來る。殊に教科書は人物本位に記述して居るので、史實の關係聯絡によつて數課に分記され、年代の順序に關係なく記して居るから、年表によつて年代の前後を整理する必要がある。

されど年表は漠然と順を追うて見るばかりでは確實なる年代觀念が養はれな

い。特に著しい事件の起きた年とか又は或る時代―期間に現出した主なる出來事等に注意せしむるとかいふ樣に適宜時機や期間を選んで讀ましむるがよい。かく年表を使用することによつて編年史體に記述されてない教科書の缺點を補ひ更に精密なる年代觀念をも教養することが出來るのである。

第八章　直觀方便物の選擇と其の利用

第一節　直觀方便物の選擇と其の利用

歷史教授上說話が主要なる地位を占むるは蹤ふべからざる事實であるが、これと相俟つて更に適切なる直觀方便物を必要とする。歷史は地理や理科と等しく他の教科よりも直觀的方便物の必要を感ずることが多い。恐らく歷史教授に於て直觀方便物を適當に選擇し利用することがなかつたならば、十分に教授の効果を奏することが出來ないであらう。

然るに實際理科とか地理の如き自然現象を對象とする教科に於ては、比較的直觀方便物が適用されて居るが、歷史の教授に於ては兎角等閑視去られて居る傾がある。

今日の歷史教授に於て認められる第一の缺點はなんといつても教授が直觀的でないといふことである。多くの人物名や史的事實及び用語などを並べて兒童の記憶を苦め、無味乾燥な骨組のみを提出して兒童に倦厭を招いて居る歷史教授を見ることが少くない。この乾き切て居る歷史教授を更に趣味あるものとするには從來よりも更に歷史を直觀的ならしむることが必要であると考へる。

而して歷史教授を直觀的ならしむるには、前述の如く說話の表現を改良すると同時に、一面、歷史地圖、系圖、年代圖、遺物及遺跡、史籍模型及標本並に寫眞繪畫等の如き各種の直觀物を用ふるがよい。更に進んで是等の直觀方便物の選擇と其の利用について述べて見よう。

一、歷史地圖の利用　歷史教授に地圖を使用する事は、既にフランケやパセドウなどの大教育家によつて盛に唱導せられ、其の後の教育家も其必要を主張した

のであるが、實際地圖の適用が十分に行はれて居ない。ヘルデルは曾て「地理によらず又時の計算を爲さないで、歴史の教授をするのは猶空中に樓閣を築くと同樣である。」と云つて居るが、實に其の通りで、歴史を實際的、直觀的ならしむるには是非とも地圖によらなければならない。

即ち歴史は時間と空間との支配を受けて居るから、年代と場所との二觀念を正當に理解せしむるは極めて大切なる事である。前者を知らしむるは年表と年代圖で、後者を明にするもの沿革地圖と現代地圖とである。若し歴史教授にしてこの二者を逸したならば、一場の童話假作物語などの類に等しいものと言はねばならぬ。

然るに在來我が國の歴史教授は、とかく地圖を度外視して只管暗誦を事とし、思索を專らにした傾向がある。返す〴〵も誤つた取扱であると考へる。

さて歴史教授に使用する地圖のことを歴史地圖又は沿革地圖といひ、これに對し所謂普通の地圖を現代地圖と稱して區別して居る。歴史教授には固より現代地圖も大切であるが、しかし現代地圖によつて過去の推移變遷の跡を悉く知ることは出來ないから、矢張り特に其の目的で作製せられた歴史地圖を必要とするのである。

然しながら此の兩地圖を別々に使用するは不便が少くない。何んとなれば歴史地圖は史實の變遷を説明するには都合よく出來て居るが、現代の狀態とは頗るかけ離れて居るから理解に多少困難である、近時この沿革地圖と現代地圖とを同一紙上に現はす試みが出來て、兩者の長所を二つながら收むる樣になつたのは一進歩と言はねばならぬ。即ち此の古今圖に現代圖と沿革圖とは色を異にし、又は濃淡を異にして現はしてあるから、一見過去と現狀とを比較して變遷の跡を窺ふことが出來る樣になつて居るのである。

現行小學國史教科書は、特にこの點を大いに顧慮し、教科書中必要なる部分には地圖を挿入して教授―學習の便を圖つて居る。なほ進んでは歴史附圖を使用せしむるなり、教授適用の歴史地圖などを備へて教授の利便を圖るべきである。學

校の事情により既刊の歴史地圖を需むことの出來ない場合には、地理教授に用ふる普通の地圖を以て之に充つるか、又は教授者自ら作製して用ふるがよい。

歴史地圖は如何なる史實を說く場合にも、常に教授上必要缺くべからざるものであるが、特に戰爭の狀況などについて說明する場合、地圖を用ふる必要である。何故にかの戰爭が某地方に起つたか、何故に某の軍勢はかゝる陣形、若くは方向を取らなければならなかつたのであるか、是等の說明、疑問等は地圖を利用することによつて兒童をして自ら解決せしむる事が出來るのである。

次に小學校歴史教授上是非共も備へねばならぬ歴史地圖の主なるものを擧げて見よう。

神武天皇東征圖　日本武尊西征・東征地圖　神功皇后三韓征伐地圖
遣唐使航路地圖　阿倍比羅夫・坂上田村麻呂蝦夷征伐地圖　奈良古今圖
國分寺配置地圖　平安京古今地圖　前九年後三年役地圖　源平交戰地圖
鎌倉古今地圖　元寇地圖　吉野朝廷時代形勢地圖　戰國時代群雄割據圖
幾寇地圖　應仁の亂京都形勢地圖　川中島・桶狹間・關島戰爭地圖
豐臣秀吉朝鮮征代地圖　江戸幕府諸侯配置地圖　大阪夏冬對陣地圖
十七八世紀に於ける東西交通地圖　維新戰亂地圖　西南役地圖
臺灣征伐地圖　明治二十七八年戰役地圖　明治三十七八年戰役地圖
歐洲大戰關係地圖

二、系圖の利用　系圖は其の人物の血統を明かにし、一族の盛衰消長、民族の榮枯隆替の跡を知らしむるが上に頗る有力なるものである。これを巧みに使用すれば史實相互の連結を深くし、知識は玆に有機的の關係を生じて興味を促し、記憶を確實ならしむるに資する所が大である。殊に現代人と關係する諸點は之と連結するの機會を逸してはならぬ。

例へば現代の貴族院議長德川家達公は家康の後裔で、更に遡ると新田氏を祖とし、新田氏は源氏に流を汲み、源氏又遠く第五十六代淸和天皇に出て居ることを知らば興味は一層深いことであると思ふ。又足利尊氏と新田義貞とは共に源氏で、而も其の祖先に遡ると一は兄、他は弟と云ふ血統の分れに發して居る。然るに之を兩者の行蹟と對照して見る時、誰か其の霄壤の差の大なるに驚かないものがあ

らうか。坂上田村麿はかの歸化人阿知使臣の子孫である。之を聞かば兒童は如何に驚嘆の聲を發するであらうか。なほ幾多の人物は何れも系圖血統を重んじ、家名に耻ぢ、如何に祖先や子孫の名譽の爲めに紛骨碎心したかを思ひ合す時、歴史に無限の興味を與へるものであると考へる。

たゞ系圖の詮議が枝葉に走り、あらぬ人名などの列擧に止り、徒らに煩累を招ぎ混雜を生起するのみで、却つて使用せぬ方がよいと云ふことになる。何時も系圖は著名な人物を中心として起算し、或は何代の祖、或は何代の孫と稱し、その中間の必要のない人名はすべて削除するがよい。

現行國史教科書には主要なる諸家の系圖を適所に掲げて居るから、教授上に利便を與へることが多い。一方教授の實際に於ては教科書所掲の系圖を利用するに止らず、黑板上に必要な部分を掲示するなり又は豫め系圖表をそれ〴〵作製して利用するがよい。次に小學校に於て必要な主なる系圖を示して置かう。

尋常科

高等科（尋常科用以外のもの）

御歴代御系圖
蘇我氏略系圖
藤原氏略系圖
源氏略系圖
平氏略系圖
北條氏略系圖
足利氏略系圖
新田氏略系圖
楠木氏略系圖
北畠氏略系圖
菊池氏略系圖
後北條氏略系圖
上杉氏略系圖
武田氏略系圖
毛利氏略系圖
織田氏略系圖
豐臣氏略系圖
德川氏略系圖
武内家略系圖
物部氏略系圖
清原氏略系圖
源氏藤原關係略系圖
南北兩皇統御系圖
五攝政家略系圖
三管領家略系圖

三、年代圖の利用　歴史の學習に年代觀念の必要なることや、年代圖の教育的價値等については既に詳述したことであるから、ここには重複を避けて、單に其の利用方面のみを述べて見よう。

歴史教授の直觀方便物といへば恰も年代圖かの如き觀を呈して居る。年代圖は年表とは異つて、年表が事件を本位として個々の史實の發生前後を明にしようとして居るに對し、年代圖は時代を基本とし、歴史の全景を簡明に圖表の上に現はして全體觀を與へようとするものである。

換言すれば年代圖は綜合的の年代觀念を養成するに便で、年表は分部的に詳細な年代觀念を構成するに適して居る。故に兩者を常に結合し併用することによつて、確實なる年代觀念を養成せねばならぬ。

それが爲には教科書の卷末に收めてある年表と、年代圖とを時々對照せしめ、又年表記載の史實が年代圖上に占むべき大體の地位を確かめ、時には年表を用ひて年代圖の部分圖ともいふべき詳細なるものを作製せしむるがよい。

なほ年代圖は常に教室の一隅に掲げて兒童に親ましめ、目を閉ぢながら有りありと心象に思ひ浮ぶることが出來るやうに、自然裡の會得を期すべきである。年代圖は之を嚼熟するに至るまで、毎時授業の始終若くは機會に觸れて反覆練習し、又は自問自答せしむるがよい。殊に總括復習の際は之を巧に利用して年代、時代の觀念を明にすべきである。

年代圖を作製する場合特に留意せねばならぬことは、簡單平明を旨として混雜と錯誤とを招がぬものがよい。在來の年代圖は寧ろ技巧に走り、細密に失したので、年代圖の本義に遠ざかる樣な感じがする。年代圖の本領を發揮し其の目的を徹底せしむるには、單純と云ふことを要件とするがよい。

四、遺物及遺跡の利用　遺物を示し遺跡を踏査せしむることは、歴史教授を直觀的ならしむるに最も有効な機會であり又方法である。遺物には甲冑、刀劍、衣服、調度又は繪畫、彫刻、建築蒔繪、陶器等諸種の美術工藝品がある。教授中是等の實物を直觀せしむることによつて、說話を躍如たらしめ、且史實に生命を與へ、兒童をし

て古人に面接する樣な感を覺えしむることが出來る。

かくの如き直觀物を教授上に利用することは非常に望ましい事ではあるが、かゝる遺物を一々手にすることは固より容易な業ではない。せめては古瓦、石鏃、石斧の一つでもよいから、兒童の史的趣味を養ふ材料として蒐集保存して欲しい。さなくばかゝる遺物の模型、繪畫寫眞等を需め、之を代用品として備へ付け、說話の際之を示して成るべく實物に近い感を與へ、當時を偲ばしむるとに努力せねばならぬ。

次に遺跡の直觀である。遺跡は言ふまでもなく史實の發生した地方にのみ限つて存し、何處にも存在するものでない。從つて教授上實地踏査せしめ得る場合が極めて稀で、矢張り他の方便物に力をかり、之に代ふるの外はあるまい。

幸、鄕土に史跡が存する場合は言ふまでもなく、兒童を連れ立ちて實地に踏査せしめ、臨地講演を行つて史蹟を眼前に活躍せしむべきである。又は學年に應じ遠足旅行等を利用し、近畿地方の如き史蹟に富む土地を訪ね、實地に見聞せしむる樣な機會を與へたいものである。實地見學の不可能なるものは寫眞繪畫の如きものによつて補はねばならぬ。

五、史籍の利用　史籍といふのは歷史教材に關係ある古文書のことである。例へば當時の記錄、日記、證文、手紙、示達、命令、表簿等の如きを總稱するのである。是等は最も確實に當時の狀態を知らしむるに缺くべからざるものである。故にこの古文書を教授上に利用することは非常に望ましいことである。

是等の史籍は原本があれば最もよいが實物を手にすることは固より容易の業ではない。故にせめては模寫した寫本なり、又は活版本で多くの場合事足るから是非備へ付けたいものである。

又碑文とか手蹟の如きは寫を備へて置く必要がある。而して教材に關係ある史籍を示し、時に其の一部分を讀み聽かせることは、當時の狀況を明にするに最も便利である。

六、模型及標本の利用　實物を觀察せしめ難いとか、繪畫寫眞では直觀が不充

分であるとかいふ場合に、模型とか標本があれば結構である。故に出來るならば古の城廓及び著名なる都市、通貨、石器、土器、又は彫刻、建築等の美術的製作品の如きものは、模型又は標本として備へて置くが如きは教授上望ましいことである。

併し模型及標本は後人の作つたものであるから、よく整つて居て說明にも便利であるが、遺物そのものに比すれば教育的効果は薄弱である。何れにせよ活用が大事である。

なほ考へて置かねばならぬことは、小學校に於て模型を要することが比較的少ない。寧ろ教授上直接必要にして比較的求め易い直觀物を後にして、高價なる模型に小學校の乏しき經費を割くは考へものである。須らく事の緩急、物の前後と、經濟事業の如何とを考へねばならない。

出來るならば各時代の風俗人形とか、各時代文武官の裝束人形とか、土器、埴輪又は奈良東大寺の大佛殿、皇太神宮神殿、御朱船、日光陽明門等の模型といふ樣なものが備付けられるならば結構である。なほ江戸城とか大阪城、關ヶ原の合戰地、高松城水攻等の模型地圖なども出來るならこの上もない參考物である。

七　寫眞及繪畫の利用

遺物及遺跡等を需めることの困難な場合には標本若しくは模型等によるがよい。之れ亦容易でない場合には寫眞又は繪畫によつて補はなければならない。

殊に史蹟の如きは、之を現代の地理狀態と連絡することが極めて必要である。然らざれば歷史は單なる史學として一向實世界と關係がなく、否人生に緣遠きものであるといふ感じを與るに過ぎない。この意味に於て遺蹟、又は遺物に接し難いものは、現狀現物を撮つた寫眞を備付け、其の欠を巧に補はば、變遷推移の樣を髣髴し得て史的興味は玆に一段の新味を加ふるであらう。

寫眞及繪畫は歷史の教具中に於て、最も多く使用せられるものである。歷史的繪畫の一部は教科書に挿入せられ、一部は掛圖として使用されて居る。教科書の挿繪は兒童をして豫習、又は復習を爲さしむる場合に適し、掛圖は全級の注意を一點に集めて教授者の說明を爲す場合に適して居る。なほ歷史上の繪畫は之を次

の三種に大別することが出來る。而して是等の繪畫取扱には左の如き注意を要する。

(1)史的人物の肖像　即ち人物の肖像や手蹟等である。是等の寫眞繪畫を提出するのは教授の始め即ち豫備の段階に於てし、教授の段階に進んだときには兒童は既に之を知つて居る位がよい。さうすれば教授の進行を中絶するの弊を避けることが出來る。なほ肖像其の物により必ずしも提出することはない。

(2)歴史的の出來こと　日本武尊御劍をぬいて草を薙ぎ給ふ繪とか、和氣清麿が宇佐八幡の教へを申し上ぐる所の繪とか、空海が唐に渡る繪、又は元寇の役、川中島の對陣等の戰爭畫は之れである。この種の繪畫は教授の終へた後にこれを示し、兒童をして其の中の事柄を自ら解釋せしむる樣にするがよい。殊に出來事の繪畫は其の出來事の一瞬間を表はして居るに過ぎないから、其の前後の進行は兒童をしてこれを想像せしめなければならない。此の點から見ても一通り話をして聞かせてから繪畫を示した方が都合がよい。又戰亂其の他の光景を現はす繪畫に至つては說話中これに觸れた時に於てするがよい。

(3)開化史的の材料　即ち各時代の風俗、學藝、服裝、建築、彫刻、器具、武器等に關する繪畫である。此の種の繪畫は成るべく教授の進行中に挿んで觀察せしめて行くがよい。

尤も繪畫の提出法に就いては、人に依つて多少の異見のあることである。歴史の教授をして直觀的ならしめ、兒童の感じを強めることの目的をさへ達することが出來るならば、提出の場合がどうであるかは必ずとも問ふべきことではない。併し如何なる場合に提出するにしても、談話と繪畫との間に十分なる連絡を保たしむることが必要である。

又教科書中にある挿畫は、如何なる兒童も必要に應じて之を見ることが出來るといふ利便がある。即ち彼れは指もて繪を指すことも出來れば、思ふが儘に畫の位置を動かして見ることも出來る。自己の欲するがまゝに家庭なり學校に於て何遍も取り出して眺めることも出來れば、又教授者が之を利用して家庭の課題や

復習等各種の機會に利用することも出來る。

教授中挿繪を指示する場合、粗雜に大急ぎで取扱をなすことや、又は取扱はずに飛ばして行くことなどは、兒童の繪畫に對する趣味を減殺する所以となるから愼まねばならない。

第二節　根本史料の價値と其の利用

歴史の直觀は肖像繪畫によつても行はれるが、それ以上に重大なるものは、古人の書簡手記其の他書籍古典等根本となるべき史料を直觀せしむるにある。古人の血あり肉ある根本史料に、教授者自身が先づ觸れて直觀し、進んでは兒重の理解の程度に應じて、或は部分を讀み聞かせるとか、或は全文を讀ましめて、直接過去の國民の思想感情に觸れしむることに意義があると思ふ。

第一根本史料によつて研究の過程を辿るといふことは、恰も理科教授に於て自ら觀察し實驗することによつて、一定の法則を自身で發見するといふ手續を味はしむるに類するものがある。

しかしながら歴史の眞相を盡さんが爲には、廣汎なる史料に亘りて一々調査し、且明晰透徹せる思考作用によりて史料相互の關係を究め、これが眞妄の評價を下さねばならぬから、理科教授に於ける實驗觀察等に比し、其の難易日を同じうして語るべからざるものがある。

固より小學校の國史教育に於て、多くの史料を蒐集提供して研究することも、又兒童が直接史料を手して味ふことも到底不可能なるは明白なことであるが、教授者自身が先づ根本史料に觸れ、適當な箇所や部分を指示するなり讀み聞せると云ふことは、決して徒爾でも無理でもないと考へる。

次に根本史料を利用することによつて國史教授を活躍せしむることが出來る。慥に根本史料はかゝる目的を到達せしむるが上に有力な手段であるといふ事は否定すべからざる事實である。卽ち古文書や古人の言行其のものを直接兒童の眼前に提出することによつて、事實をば自身で經驗するが如き感を喚び起すので

ある。殊に同時代の人の手になる記錄の如きは、具體的に細やかな諸點までも物語つて居るから、眞に兒童の活躍せる興味を喚起することが出來る。史料其のものの個人的色彩や、誇張や、記憶の誤り等に豫め警戒し平易なる文に直して取扱ふならば、あながちに不合理、不可能なこともあるまい。

なほ根本史料は概して直觀的で、古人の詩歌の中などには、心も躍る樣な人情の機微を穿つたものもあるし、又史上の人物の直接的の談話などが屢々引用されて居るから、かやうなものは教授を直觀的ならしむる上に極めて有効なものである。

又根本史料は編纂物に比ぶれば、永繼的に兒童の關心と同情とを惹起することが多いといふことも承認せねばならぬ。蓋し史上の人物は直接に兒童に對して物語り、當代文化の跡がまのあたりに實狀を開展するからである。

さて現行教科書について見るは、尋常高等何れも根本史料を引用して、成るべく其の文句の原形を存するに力めて居る形跡が見えるのは吾人の意を得たるものである。次に二三の實例をあげて本項を結ばう。

尋常小學國史上卷の第一天照大神の課に、大神が天孫をこの國に降し給はんとして、此の國はわが子孫の王たるべき地なり。汝皇孫ゆきてをさめよ。皇位の盛なること天地と共にきはまりなかるべし。」

と仰せ給うた。又大神が三種の神器を授け給ひて、

「此の鏡をわれと思ひて、つねにあがめたてまつれ。」

と宣せ給へるは、何れも日本書紀の原文によつたものと思はれる。

第三日本武尊の課に川上梟師が尊に申上げた言葉に

「日本一の强き御方かな。これよりは日本武と名のりたまへ。」

と申して息たえたといつて居るのも日本書紀によるのである。其の他

神功皇后「われ今かりに男のすがたになりて軍をひきゐ、神々の御たすけと汝等の力とによりて新羅を討ちしたがへん。」(日本書紀)

「東の方に日本といふ神國ありて天皇といふすぐれたる君いますと聞く。今來れるは必ず日本の神兵ならん。いかでかふせぎ得べき。」と。たゞちに白旗を

あけて降參し、皇后の御前にちかひて、「たとも太陽西より出で川の水さかさまに流るる時ありとも、毎年の貢はおこたり申さじ。」(日本書紀)

聖德太子「日出づる處の天子、書を日沒する處の天子にいたす、恙なきか」(日本書紀)

藤原鎌足「もとよりおろかなる身に、何の望むことか候ふべき。たゞ願はくは葬儀をあつくせざらんことを」(日本書紀)

和氣清麻呂「道鏡をして皇位に卽かしめまはば、天下太平ならん。」

「われ汝を高き官位を授くべければ、我がためによくはかるべし。」

「わが國は國の初より、君と臣との別明かに定まれり、決して臣を以て君とすることなし。無道のものは早く之を除くべし。」(續日本紀)

藤原氏の專横「朝廷の事は後まはしとすとも、法成寺の御用は怠ることなかれ。」(大鏡)

大江匡房「義家は大將になるべき才を持てども、惜しいかな、いまだ兵法を知らず。義家、もつとものことなり。」(古今著聞集)

平氏の勃興「某久しく九州にありて、合戰二十餘度に及びしが、勝戰は夜討にかぎれり、今夜皇居におしよせ、三方より火をつけて一方より攻めなば、勝利うたがひあるべかゞず。勇氣のある敵は兄義朝のみなれど、それとて某の矢一すぢにてたふすべし。清盛等のへろ〳〵矢何程のことがあらん。」(保元物語)

第九章　史的用語の表現と其の活用

第一節　史的用語の種類と表現

地理にまれ、修身、理科、算術にまれ、各教科にはそれ〴〵特有の述語があつて、之を慣用して居る。それと同樣に歷史にも亦他教科に餘り出て來ない特有の述語がある。例へば攝政關白とか、幕府とか、大政奉還と云ふ樣な用語卽ち之れである。

是等の述語は多くの場合、他教科に使用せられて居るものとは多少趣を異にし、又獨特の內容を示して居るものが多い。從つて歷史教授に於ては、歷史特有の述語及び文字文章として之を取扱つて行かねばならぬ。現行教科書は平易を旨と

して編述されては居るが、なほ幾多の史的述語が所々に現はれて居る。之れ蓋し教科獨得の表現上至當なことで、又止むを得ない事實である。なんとなれば攝政關白とか院政とか幕府とか言ふ樣な述語は、是等の屬性を總て列擧し盡すにあらざるよりは、適當な他の語を以て置き換ふる譯には行かないのである。

今現行教科書に現はれて居る史的用語を擧げ、之れを大體分類して見るならば次の如くである。

史的用語

- 人名：素戔嗚尊、大江匡房、武内宿禰、本居宣長、和氣清麻呂、勝安房等
- 地名：出雲、笠置、新羅、桶狭間、宇佐、長久手、大宰府、五稜廓等
- 年號：大化、天正、天和、銅、文保、嘉永、元平、安政、治等
- 史的事實：三種神器、班田收授、貞永式目、墳土、莊園、幕府、摂政關白、大連、五奉行、遣唐使、守護地頭、服籍奉還等
- 史的表現語：降臨、僭上、無勅、興道、降入、嫁唐、專横、崩御等

以上列擧した史的用語中人名地名年號史的事實等は純料な意義の史的用語であるが、嚴密に言ふならば最後に史的表現語として掲げたものは、史的用語と見做すのが勝手かも知れない。なんとなれば降臨とか入唐とか崩御などといふ樣な語は、國語に於ても屢々使用される用語であるからである。

歷史的事實を物語り、歷史的の氣分を表現する場合に、歷史に相應しい用語を撰んで史實の表現に使用することは、極めて意義のあることである。それが爲め史實の叙述を難解ならしむることは、吾々の全然贊成の出來ないことであるが、史實の表現を躍如たらしむる爲めの適當なる述語は妥當なものであると思ふ。私はかやうな意味に於いて特に如上の用語をば史的表現語として摘出した所以である。

なほ純粹な史的用語中人名、地名、年號等は固有名詞で換言を要さぬ明白な事實であるが、埴土、遣唐使、關白と云ふ樣な語は歷史に特有な事實を示す述語であるから、この述語に關しては特に其の内容なり用法を指導せねばならぬ。更に進んで

其の用語の取扱方について述べて見ることにする。

第二節　史的用語の解明と其の活用

さて歴史的用語の多くは歴史の事實を、最も劃切に表現する言葉であるばかりでなく、最も意味愼重にして簡單なる一言一句の中に、歴史的事實を活躍せしむるものがある。故に吾々は歴史教授の實際に於て之を巧に理解せしめ、之を適切に活用して行くことを忘れてはならぬ。

かやうな立場からして史的事實を示す述語に注意を拂つて、其述語が現はす內容や意味を的確に理解せしめ、其の用語の中に無限の歴史的興味を抱かしむる樣に導くことが肝要である。

例へば關白といふ史的用語を取扱ふならば、單に藤原氏が關白に代々なつたとか、道長が關白となりて勢を擅にしたといふ樣なことの教授に止まらず、關白とは天子を補佐し百官を總べて、萬機の政を行ふ官であることを、具體的に話してやるとか、又藤原基經は最初の關白で、中間後陽成天皇の時豐臣秀吉父子相次いで關白となつた外は、藤原出の五攝家互に關白となつて明治維新まで傳はつて來たことなどを、平易に說いて、大體關白に關する觀念を明にして置く樣なものである。案外教授者は何等の疑もなく單純に用語の意義や內容を片付けて居るが、兒童は意外な點を誤解し、又濫用して居ることを發見するのである。

故に時々史的述語を反覆練習し、果して確實に理解して居るや否やを徵する必要がある。同時に教科書に現はれて居る用語類は、正確に書取り得る位に習熟せしめたいものである。

音讀や談話の際には間違なく發音し得ても、之を書く場合に素戔嗚尊の尊を命と書き誤つたり、楠木正成の木の字を落したり、菊池氏の池を地の字に誤つたりする樣では、未だ正確なる歴史的知識を與へたとして滿足することが出來ない。

そこで實際教授に於ては、教科書中の史的用語を指摘して側線を引かしむるなり、圈點を打たしむるなり、又教授の際教師が新出の述語や重要な用語を摘出して

板書するがよい。かやうな些細な諸點にまで注意を拂つて行くならば、單に用語を記憶せしむる機會を與へるのみならず、歴史讀物に親しみを有たしむることになると考へる。歴史教授の本質から眺むる場合、史的用語などに讃嘆するのは第二次的第三次的のものであるかも知れぬが、私は決してさうとは思はない。否等閑視することの出來ぬ問題であると思ふ。

加之、教科書に現はれた史的用語の如きは、史實の記憶又は總括等の上に極めて有意義なものであるから、巧に用語を活用して史實の把捉想起の便に圖る所がなくてはならない。

第十章　國史教授に於ける總括的復習

第一節　總括的復習の効果と必要

近來、歴史、地理と云はず、概して教育教授の實際に於て、復習といふことが等閑視されて居る樣に見える。果して復習そのものに教育的價値が少ないであらうか。

吾々は一面、自學的創造的な兒童の學習指導に教育の進歩を認むると同時に、復習教授が齎す教育的効果を大に認めて止まぬものである。

殊に歴史教授上、復習は重要なる地位を占むべきものであると考へる。なんとなれば、歴史教材はもと〳〵史實そのものに前後脈絡關係のあるものであるから個々の史實、斷片的な史料の教授に止まつて居る樣な事では、到底、歴史的事實の眞相を理解せしむることが出來ない。どうしても總括的復習といふ立場に於て、史實の前後脈絡關係を復習することが緊要である。

之を國體教育の立場から見るも、總括的復習といふことは極めて意味のあることで單に一事件、一時代、と分節的に教授をしただけでは、國體を一貫する其の精華を體得せしむることが困難である。而してこの萬世一系の國體、又は一時代を一貫する或るものを理解せしめようとする仕事の上から見ると、この總括復習といふことは極めて、必要である。

なほ年代觀念、時代觀念を養成する點から見ても、總括的復習といふことが肝要

である。國初から現時に至るまでの事歴を切れ〴〵に教授して居たのでは、決して年代時代の觀念は確實に養はれない。適當なる場合毎に或る括りをつけ、其の纏つた括りの特徴や、其の位置を明にすることによつて、ここに始めて年代時代の觀念が明瞭になるのである。

加之、年代の變遷の理解から見るも極めて必要なもので、その時代の傾向や特徴等を知らせるには長い間に亘る史實の變遷如何を通觀し、歸納的に考へて行かねばならない。

かく總括的復習といふ仕事は、歴史教授の方面から見て、確に多くの教育的價値に富んで居る。歴史教授は一面分解的に個々の史實の詮索吟味に努力すると同時に、綜合的に眺むる總括的學習の機會を與へ史實の發展を要約し、進んでは我が國體を一貫する眞髄に觸れしめ、眞に本科教授の目的を貫徹することに努むべきである。

第二節　總括的復習の機會と方案

然らばこの總括的復習は事實如何なる場合に、如何なる方法によつて遂行して行くかといふことが、次に來る重要問題である。

先づその場合について考へて見るに、大體次の四つの機會がある樣に思ふ。

(1) 題目の總括的復習（天智天皇と藤原鎌足、武家政治の起、德川家康等）
(2) 一時代の總括的復習（奈良時代、鎌倉時代、吉野時代、幕末時代等）
(3) 日本歴史全體の總括的復習（尋常六學年の終、高等二學年の終等）
(4) 學期末學年末の總括的復習

一題目の總括的復習は、一人物の傳記又は一事件の顚末を分節して教授した場合に、其の最後の教授時間に於て、僅かの時間を割いて總括復習するもので、特別に時間をとらないやり方である。例へば尋常小學國史の下卷の第四十七、四十八に跨る、攘夷と開港の課の如きは、前課を二時間に、續課を四時間に區分して教授した

場合に最後の六時間目の終を割いて攘夷論開港論の發達消長顚末を通觀させる樣なものである。かやうな取扱は教材の如何を問はず、極めて緊要なることであるから、必ず一題目毎に總括復習をなしつゝ進むべきである。

一時代の總括的復習は大體顯著な時代毎に一纏めにしつゝ復習して行く方法である。一題目毎に總括復習することによつて其の人物、其の事件の特質を捉へることが出來るが、更に時代に概觀することによつて、一層其の特質なり大勢なりを把捉せしむることが出來る。例へば尋常小學國史の上に於て、吉野時代の人物出來事を記載した第二十二後醍醐天皇以下第二十六菊池武光までの史實の如きは、一題目毎に總括復習をしたばかりでは、十分理解されぬ部面がある。どうしても吉野時代の人物出來事として通覽せねば、人物の活動も、出來事の眞相も明瞭にならない。

殊に教科書の記述は長くもない吉野時代の出來事を、各課に分說し、且前後して居るから、年代觀念の如きは極めて前後錯綜して、漠然たるものとなつて居る。故に教授の際卷末の年表や又は年代圖等を巧に使用するなり、總括的復習の時間を特に採つて、吉野時代の人物の活動、事件の顚末として、之に前後脈絡關係をつけてやる必要がある。

其の大體の分節は時代の區分の項に於て揭げた樣に、神代、大和時代(創業時代、文教傳來時代)、奈良時代、平安時代、鎌倉時代、吉野時代、室町時代、安土桃山時代、德川時代、現代と、それ〴〵各課の內容を分節して取扱ふがよい。之が爲めには一時間乃至二時間特殊時間を割いて實施せねばならない。

日本歷史全體の總括的復習は國史を全部修了の後、當然行はねばならぬことであるが、事實は有効に行はれて居らない。國史全體の總括復習といつても、一歩々々の總括復習が出來て居らないでは、幾ら焦慮しても一飛に整理が出來るものではない。一題目毎の概觀、一時代毎の通觀が出來て居ればこそ全國史の大觀が出來るのである。

この取扱に於ては特に國運の消長及び皇威の振興如何、政權の移動及び民族發

展の興亡、文物の進歩及び國民生活の發達の如何等に着眼し、何時の時代に國運が最も隆盛で、何時の御代に國運が衰替したとか、文物は何時の頃どの國から傳來し、何時の時代如何なる影響を受け、如何に發達し如何に變遷して今日に及んだかといふ樣に、或は綜合的に或は分解的、彙類的に考察せしむるがよい。

かやうな取扱をなすことによつて本邦の國史は一層明確となり、年代觀念の涵養は勿論のこと、兒童の史眼は爲に高まり、史的興味は益々增進して行くのである。若しこの總括復習が適切に行はれるものならば、二時間や三時間の貴重な時間を割いても決して惜しくはない。努めて之が實行を望んで止まぬものである。

學期末學年末の總括的復習は、前三者とは多少目的を異にするものであるが、等しく其の必要を認むるものである。即ち前三者は史實の內容に一つの中心なり困果關係を認め、それを一單元一段落として取扱ふものである。然るに學期末若しくは學年末の總括的復習はさうした取扱がない譯でもないが、單に一學期、一學年間の學習事項の總復習の意味が多分に含まれて居るのである。

言換へれば一學期間に國史の研究が何處まで進んだ、一學年間にどんな主なる事件を學んだかといふことを反省しつゝ復習するといふことになるのである。從つてかゝる總括的復習も決して無意味なものではない。其の都度國史の印象を深め、歷史の發展に興味を與ふることになる。多くの場合一時代每の總括復習と一致することになる。否かく分節するが得策である。

最後に尋常科と高等科とに於て、總括復習に如何なる手加減を加へなければならないかといふことについて一言して置きたい。尋常科に於ては重として主要事項の概觀に重きを措き、さうして時代の特徵といふ樣な事は其の時代の人物事件からして歸納させる位の程度に輕く取扱はねばならぬ。なんとなれば所謂嚴密なる總括的復習は尋常科の學習として無理であるからである。

高等科に於ては出來るだけ事件の因果關係又は、時代の特徵といふ樣なことに重きを置いて總括復習し、成るべく廣く深く史的事實の眞相を考察する樣に導かねばならない。

第十一章　尋常科と高等科に於ける國史教授の努力點

第一節　兩者國史教授の立脚點

尋常科に於ける日本歴史教授も、高等科に於ける日本歴史教授も其の目的とする所は、共に小學校令施行規則に明示されてある樣に國體の大要を知らしめ、兼て國民たるの志操を教養するにある。言ふまでもなく兩者の教授がこの要旨に立脚すべきは勿論、其の共通の部面も頗る多い。

併しながら兩者の實際教授に當つては、兒童の心意の發達、教科書其のものの内容等に於て自ら異にすべきものがある。殊に圓周的に排列されて居る現行歴史教科書に於ては、其の實際取扱上異なる部面がなければならない。故に其の立脚點の差異について考究する必要がある。

(一)法文上の差異

先づ小學校施行規則にある法文より眺めて、其の立脚點の差異について述べて見よう。法文による尋常科の歴史教授に對しては次の如き要求をなして居る。

尋常小學校ニ於テハ建國ノ體制、皇統ノ無窮、歴代天皇ノ盛業、忠良賢哲ノ事蹟、國民ノ武勇、文化ノ由來、外國トノ關係等ノ大要ヲ授ケ、以テ國初ヨリ現時ニ至ルマデノ事歴ヲ知ラシムベシ。

即ち尋常小學校の歴史教授に於ては、特に如上の建國の體制、皇統の無窮、歴代天皇の盛業、忠良賢哲の事蹟、國民の武勇、文化の由來、外國との關係等を授けて、我が國體の世界無比なる所以を理解せしめ、且忠君愛國、義勇奉公の念を養ひ、進んでは國體を擁護し、國力の發展を企圖する國民の教養まで期待して居るのである。

而して以上の歴史的内容は個々斷片的に取扱ふことなく、各事項の間に聯絡系統あらしめ國初より現時に至るまでの事歴を知らしめねばならぬ。即ち尋常小學校に於ては特に事歴を明にするといふ點に立脚することが肝要である。次に高等小學校ニ於テハ前項ノ旨趣ヲ擴メ、稍詳ニ我ガ國發達ノ蹟ヲ知ラシム

ベシ。

と高等小學校の歴史科に要永して居る。卽ち高等小學校に於ては稍詳に我が國發達の蹟を知らしむると云ふ點に特に留意する必要がある。我が國發達の蹟を知らしむるには、時勢の變遷、文物の進歩等卽ち文化史の教材に力を注がねばならないこれが爲めには各時代の特色、時代の變遷推移等を明にし、我が國文化の由來並に世界に於ける我が國の現地位を理解せしむると、同時に、國民としての使命を自覺せしむることが緊要である。

(二)教科書編述上の差異　教科書の編述上から立脚點の差異を論究するとしては現在時機を得て居らない。なんとなれば尋常科は改訂小學國史で、高等科は在來の歴史教科書になつて居るからである。けれどもここではこの兩者について其の大要を論究することにする。

尋常小學校の教科書に於ては、大體、歴史上著名な人物を選んで題目とし、人について事を叙する方法を採つて居る。而して適當な人物を得難い場合には、顯著なる出來事を題目として事件について人を記して居る。換言すれば尋常小學校の教科書に於ては傳記體を主とし、之を補ふに記事本末體を以てして居る。

然るに高等小學校の教科書に於ては、有名な人物及び顯著な事蹟を補習すると同時に、我が國制度の沿革、文化の由來、風俗習慣の變遷等に關する文明史的方面の史實を詳述し、更に外國との關係について詳細に叙述して居る。卽ち高等小學校の教科書に於ては、主として記事本末體によつて文明史體を加味して居る。

(三)兒童の心意發達上の差異　兒童の心理狀態は兒童の環境、歴史の學習指導如何等によつて、一概に尋常高等と兒童の發達程度を判斷することは出來ないが、略々次の如く見ることが出來るであらう。

子供が四五歳になると物語を聞くことを好むものであつて、尋常小學校に入學する當初七八歳の頃になれば歴史的觀念が餘程發達して來る。併しこの時代までは必ずしも事實正確な觀念の發達ではない。それで現行國定修身書に於ても尋常一二學年用書の例話には假作物語が澤山に採用されてあるのである。これ

が尋常三四學年と進んで來ると、次第に事實正確の觀念が發達して來る。

併しながら尋常五學年頃までは事實正確の觀念は多くは無意識的であつて、餘り時代とか原因とか結果とかの詮索を要しないで滿足するのである。正課として歷史を一箇年學習した後卽ち尋常六學年頃になると時代觀念とか、因果關係の觀念が發達して來る位のものである。特にこの頃の學年の兒童に著しい傾向は、英雄崇拜の念の盛なることである。從つて人物傳記に多大の興味を有する時である。

然るに高等小學校の兒童になると、因果關係の觀念が著しく發達し、又、年代時代に關する觀念も强くなつて來る。而して何事にも誰が、何時、何處で、何を、何故に、どうしてと云ふ樣に詮索に詮索を重ねる傾向が見える。更に進んでは史的事實のありのまゝに滿足することなく、常に史實に對して批判的態度をとる樣になる。卽ちこの頃の兒童になると、所謂史眼とも稱すべき批評眼も發達して來るのである、

要するに歷史教授上尋常小學校と高等小學校とは、如上の立脚點に於て差異を有することが明である。故に吾々は實際是等の兒童に國史を說く場合、篤と以上の諸點に留意し、決して無計畫無方針な教授に流れぬ樣にせねばならぬと思ふ。

第二節　兩者國史教授の努力點

前述の如く等しく日本歷史を對象とする歷史教授に於ても尋常科と高等科に於てそれ〴〵異なる任務を有つて居る。又それ〴〵教材の取扱上顧慮せねばならぬ點が多々あるのである。次に尋常科並に高等科の歷史教授に於て特に努力せねばならぬ諸點を列擧して見ることにする。

一　尋常科國史教授の努力點

(1)初步の歷史教授に於ては兒童をして歷史的事實を確實に理解せしめ、且想像せしむる爲め其の基礎となる歷史的觀念を培養することが緊要である。

(2)尋常小學校の歷史教授に於ては國初より現時に至までの事歷を知らしむる

を以て主要任務とするが故に、先づ事實を確實に理解せしむることに努めねばならぬ。それが爲めには特に教師は教材を十分に調査し、具體的に教授し得る樣に心掛けねばならぬ。

(3)單なる事實の理解は直に心情の陶冶とはならない。されど又心情の陶冶に留意することと事實を確實に理解せしむることとは決して矛盾しない。殊に尋常小學校の歴史教授に於ては事實の教授と共に心情の陶冶に留意することが肝要である。

(4)事實を確實に理解せしめ、心情を陶冶するには直觀的取扱を重んぜねばならぬ。即ち直觀的取扱をなすことによつて史實を活躍せしめ、且感興を與へ兒童の品性を陶冶することが出來る。特に年少な兒童の歴史教授に於ては、直觀方便物を利用して史的興味を涵養するがよい。

(5)動もすれば初歩の歴史教授は教師の說話にのみ流れて、兒童の推理判斷作用に訴ふることが少ない。歴史に於ては記憶をさせる部分もあるが記憶するにしても適當に推理作用に訴へて思考させながら教授を進行せしむるがよい。推究的取扱は高等小學校に於て最も注意を要することであるが、尋常小學校に於ても相當に注意を要することである。

(6)年代觀念、時代觀念を明瞭に與へて發達進歩の蹟を研究せしむることは、高等小學校に於て特に努めねばならぬことであるが、尋常小學校の歴史教授に於ても年代觀念の養成を閑却してはならない。

(7)教科書の取扱の不十分なるは現代教育の一弊である。歴史は內容の性質上常に教科書を利用して史的用語、史實の系列、史實の叙述等を正確にする必要がある。故に屢々教科書を讀む習慣を養ひたいものである。

一高等科國史教授の努力點

(1)尋常小學校の歴史教授に於ては、史實を說くに比較的外面的の考察に止まつて居たが、高等科に於ては之れのみでは滿足が出來ない。その史實の內面にまで立入つて動機眞相をも洞察せしむることに努めねばならぬ。

(2)高等小學校程度の兒童になると因果關係に興味を有つ樣になるから、特に歷史的事實の因果關係に着眼して、史實を學習する樣に導かねばならぬ。

(3)高等小學校の歷史教授に於ては、年代觀念や時代觀念を明にして、我が國歷史の發達進步の蹟を考究せしめねばならぬ。且時代と時代との連絡關係や時代の特色等を理解せしむべきである。

(4)高等小學校に於ては特に文化史を重視するがよい。即ち時代の政治、文學、宗教、美術、工藝、美術等あらゆる文化の發達進步に留意し、且其の大勢推移の次第を尋究することに努むべきである。

(5)本邦史と關係ある外國史を瞥見せしむるがよい。この注意は特に外國史を授けよと云ふ意味ではない。古來我が國は朝鮮、支那を始め、歐米諸國と密接な關係を有つて來たから、本邦史の理解の爲には特に外國との關係を說く必要がある。

(6)特に最近史を重視する必要がある。最近史は現今の國家社會と其の關係が頗る密であるから、現今の國家社會の狀態を理解せしむる爲め稍詳細に知らしむるがよい。

(7)高等小學校程度の兒童になると史實を批判的に見る傾向が現はれて來るから、史實を其のまゝ授くることなく、正當な批判をなさしめ漸次史眼を養ふことに努むべきである。

第十二章　順逆正邪の甄別と批判の態度

第一節　順逆正邪の差別と教科書の態度

國史教授に於て道鏡とか尊氏とか、又は清盛の如き所謂無道不倫の史的人物を取扱ふ場合、假令其の人物の行蹟に一二の推賞すべき美點があつても、何處までも反逆者―無道不倫の人物として之を貶責し、敢へて其の美擧を顧みずに說いて行くがよいか。それとも善は善、惡は惡として兒童の前に其の眞事を提出して說き

加へて行くがよいかどうか。

又之に反して國史の上に典型的―模範的―代表的人物として擧げられて居る人物であるならば、其の人物の行爲に於て多少の缺點を指摘することが出來ると しても、飽まで其の人物の模範的行動―高潔なる精神等を明示して、短所をば絶對に提出することを避けて行くがよいか。それとも嚴正なる史的批判のもとに長短美醜を併せ見て行く態度が、教科としての國史教授の本質なり、教育的教授の立場から眺めて、要を得た妥當な取扱方であらうかどうか。

この問題は一見極めて單純で、其の結論が鮮明である樣であるが、歴史を歴史としての價値に立脚せずして、教育としての價値に立脚して居る應用歴史、而も史實に對する批判力に乏しい幼稚な兒童を相手として居る小學校の國史教授に於て、決して輕視することの出來ぬ實際的重要問題であると考へる。

事實、この問題に對する教授者の態度は極めて曖昧で、而も屢々吾人の惑ふ所である。加之、實際教授者の無定見、不用意な取扱からして誤つた道德的批判を與へ動もすれば不純な道德的意識なり、不堅實極まる國體觀念、國民道德なりを不知不識の間に吹き込んで居るのである。

かゝる事實は教育上見逃すべからざる問題で、殊に自由思想の跋扈して居る今日、國民教育上道德教育上―重大なる意義を有つて居る問題であると云はねばならぬ。

もと〳〵人間には絶對的の善人もなければ、絶對的の惡人もない。又、歴史的事件にしても單なる義理一片の經緯でなく、深く人情の機微に卽し、義理と人情とのよりからみが其の動機―發端をなす場合が少くない。

然るに吾々は一時的、興奮的な感情に左右され、常に正しき判斷を逸して正體を把捉し得ないことが多い。善人と云へば總ての行蹟が善で、卽ち絶對的の善人と考へ、惡人といへば絶對的の惡人と、一概に思込み易い傾向がある。ここが吾人の特に攻究して見たと思ふ所である。

この問題を研究するに當り、先づ現行國史教科書は如何なる態度を以て史實を

取捨選擇し、如何に說き如何に批判して居るかを瞥見して見ることにする。

現行國史教科書は編纂趣意書にも述べて居る樣に、其の史實の選擇及び其の說き方には、それ〴〵注意を拂つて其の人物、事件の正邪順逆を明かに書き分けて居る樣である。

第一に從來の教科書に揭げられて居た平淸盛、北條氏、足利義滿の如き無道不倫な行のある人物とか、又は朝臣の榮華、承久の亂、建武の中興、吉野の朝廷、應仁の亂などと云ふ樣な事件の漠然たる題目を避け、平重盛、北條時宗、楠木正成、新田義貞、北畠親房、楠木正行、菊池武光、毛利元就といふ樣な時代の代表的人物、若くは模範的人物を題目として提出するとか、或は其の反對に藤原氏の專橫、足利氏の僭上といふ樣に判然とした行蹟を題目にとつて、其の順逆正邪の史實を比較的鮮かに書き分けて居る。

「朝臣の榮華」なる題目は時代の文物及風俗習慣を說くとしては、或は當時の文化を代表する題目かも知れないが、國體觀念を番にし、君臣の分を明にし、大義名分を紊さうとするこの課の任務から見て、爽え切らぬ題目ではあるまいか。當時藤原氏一門が、只管一族の繁榮のみを圖つて皇室國家を蔑にし、事毎に專橫を極めた事實は、一回當時の文化其のものを知らしむると同時に、傍若無人な行爲として、其の不德を痛く責めなければならない。現行教科書は從來と略々同樣な內容の課に對し、「藤原氏の專橫」と題目を揭げ、特に本末を誤つた藤原一門の振舞に對し嚴正な批判を與へ、暗に大義名分を說つて教訓を垂れて居る。「足利氏の僭上」も然りである。

又「建武の中興」「吉野の朝廷」などの漠然たる題目は、之に代ふるに其の時代の顯著な勤王の士を以て題目とした。かやうな點などは確に順逆正邪を明に書き分け、大義名分を正し、其の間に鞏固な國體觀念なり、純乎たる國民精神なりを吹き込まうとする趣意が窺はれる。

固よりかゝる事は極めて形式的な小細工に過ぎないと思はれない譯でもないが、兒童に響く暗示には決して等閑視することの出來ぬ反響があると信ずる。換

言すれば一表題の改題が數百千言の內容縷述よりも更に鮮かなる印象を與ふるに違がない。

更に是等の內容に就いて見るに、「藤原氏の專橫」の課に於ては、道長父子の朝廷をも憚り奉らない傍若無人の振舞を露骨に書き表はして居る。卽ち道長は法成寺を建立する場合、擅に公卿等を命じて宮中、諸官省などにある石を取つて建築場に運ばしめたとか、又、子の賴通は父道長の病の篤きを慮り「朝廷の事は後まはしにするとも法成寺の御用は怠ることなかれ。」と命じて朝廷に奉るものをさしおさべて、先づ此等の材木瓦などを出さしめたと述べ、藤原氏の專橫なりし樣を赤裸々に書き出して、而も其の振舞に對し明確なる批判を下し、以て藤原道長父子の臣下としてあるまじき行爲を貶責して居る。

次に、「後三條天皇」の課に於ては後三條天皇の御英斷にまします御治蹟を稱へ奉つた其の最後に、後三條天皇が崩ぜられた時、前きに宇治に隱退して居た前關白賴通は之をお聞きいたし驚えず箸をおとして、「かくも御世を早くしたまへしか、御國の不幸此の上もなし。」と惜しみ奉つたといふ逸話をあげて其の人情を述べ、其の間に國體の特異、皇室の崇嚴、君臣の別を說き大義名分を明かにして居る。

卽ち先に祖先鎌足が大功を立てて大忠臣と呼ばはれ、かゝる血統を受けた藤原氏が後に專橫な振舞を敢てして君臣の分を誤つたその不義を責め、一面には賴通が天皇の崩去を悼み奉つた人情の美を說き分け順逆正邪を甄別して居る。

其の他「平氏の勃興」の課に於ては、一門の勢力消長並に權力の爭奪が畏くも累を皇室國家に及ぼしたることを說き、特に保元平治の二亂に關係した公卿將士の順逆正邪をそれ〴〵明確に甄別して大義を正して居る。

「平重盛」の課に於ては父淸盛の不忠不義を貶し、一方父の不忠不義なる行爲を見るに忍びず勇往諄々として父の振舞を諫めた重盛の忠孝を述べて忠孝兩道を明にして居る。「後鳥羽上皇」の課に於ては、從來の幕府中心の記事を皇室中心の叙述として後鳥羽上皇の、王政復古の御企圖を說いて皇室の威嚴のある所を明示し、最後に無道なる義時を批判して曰く「武人天皇の思召にそむきみだりに兵を擧げて

京都をおかし、あまつさへ天皇を廢立し三上皇を遠島にうつし奉りしが如きは、かつて例なき大事變にして義時の無道ここに至りて極まれりといふべし。」と筆誅を加へて、其の不義を強く指摘して居る。

又「後醍醐天皇の課に於ては天皇の御英斷と王政復古の親政を說き、不忠不義な北條高時、足利尊氏等に對照するに、多くの勤王の將士を配合して順逆を到る所に說き明かしてある。「足利氏の僭上」の課に於ては一族の不德を責め、特に義滿の僭上なる行爲を痛罵し、義滿の如きは國體をないがしろにせるものといふべし。」と非難し、我が國體には大義名分の嚴然として存する所以を明示して居る。

なほ題目の如何を顧慮し、史實の內容に選擇を施して特に順逆正邪の甄別に留意した國史教科書は、更に排列配合に着目し、無道不倫の人物には忠良賢哲を配合し、不忠不義の人物には忠勇義烈の士を以て對照して居る。又亂世には英主英雄を、疲弊した時代には名君賢臣をあげて一層其の史的人物の行蹟なり時代の眞相なりを明にすることに努めて居る。

例へば、和氣清麻呂の課に於ては、從來清麻呂の誠忠を表現するにかの道鏡を對照としたに過ぎなかつたが、現行教科書に於ては道鏡は單に清麻呂と對照して其の無道を責められて居るばかりでなく、同じ道にたづさはる僧行基を出して道鏡の不倫を貶し、又和氣廣虫を出して女性といふ方面から其の不義不德をこき落して居る樣に思はれる。

又足利尊氏の不忠不義に對しては楠木正成、新田義貞、名和長年、北畠親房、楠木正行、菊池武光等の勤王の士を配し、一面當時の勤王の士の功績を賞讃すると同時に、尊氏の行爲を責め、菊池武光の課に於て「尊氏はさきに後醍醐天皇の厚き恩賞を蒙りながら、其の御恩を忘れて朝廷にそむき、忠義の人々を害し、あまつさへ皇族を殺し奉れり。其の不忠不義まことににくみても餘りありといふべし。」と止めさして居る。其の他注意して見ると各種の場合到る所に摘出することが出來る。

かく現行教科書は形式に內容に順逆正邪の甄別を明にし、國體の特異、皇室の崇嚴なる所以を知らしめ、大義名分を正して國民に鞏固なる國民的信念を培養する

ことに終始着眼して居る。

かやうに現行教科は大義名分を尊重し、國民精神の鼓吹に主力を注いで居るので、一面に於て教科書は皇室中心史であるとか、教科書は一も二もなく勸善懲惡を說き兒童を道德攻めにして居るとか、又は國民を犧牲的な德一本調子に强要して居るまでと譏られて居る。固よりこれのみが歷史教育の本質ではないが、我が國の歷史は皇室を理想の標徵として發達して來たもので、犧牲的精神の發現、反逆的行爲に對する膺懲等を意味するものの多く取り出されたことは蓋し當然の成行であると思ふ。

第二節　批判の價値と批判の態度

さて既に前編に於て述べて來た樣に、かの日本外史が維新前後の操觚界に於て一世を風靡する樣な權威を示した所以のものは史實そのものの叙述よりも、山陽先生の炯炯たる史眼から迸り出でたる熱烈な批判の筆にあると稱へられて居る。

而して山陽先生の國家的に偉大なる點も正に玆に存在するのである。

顧るに我が光輝燦然たる國史、否血あり涙ある個々の史實其のものは、取つて以て直ちに、國民精神の教養、國體觀念の培養に資すべきものではあるが、時代を異にし、境遇を同じうせぬ現時の國民に提供するものとしては、何等かの批判を加へなくてはならない。過去に於ける史實が、今日の國民教養に價値ある所以は、取りも直さず、史實を批判的に眺め、以て現在の國民生活に反省を加ふる點に存すると考へる。

今、例を三國干涉問題にとつて考へて見るに、三國干涉と云へば吾々國民の記憶に新たなることである。下關條約調印後未だ一週間もたゝぬに、露國は獨佛二國を誘ふて、四月二十三日東京に駐まつてゐる公使をして我が政府に勸告せしめたのである。曰く「日本國が遼東半島を領有するは、啻に清國の首府北京を危くするのみならず、朝鮮の獨立を有名無實ならしめ、永く東洋の平和を害するものなれば、宜しく之を放棄すべし。」と、すでに露佛の軍艦は我が國の諸港に集つてゐる。而

も我が艦隊は當時臺灣海峽に居るし、陸軍の主力は滿洲に、如何んとも取るべき方法がなかつた。已むを得ず、この勸告を容れ五月五日遼東半島還附を三國に約し、五月八日芝罘で條約批准交換が行はれ、五月十日還附の大詔が下つたが、忠勇なる軍人はいふに及ばず、全國々民は泣いて之を拜讀したのである。

從來、この史實が我が國民教育に於て如何に取扱はれて居たことであらうか、兒童はこの問題を學んで如何なる思想感情を抱いたであらうか。又國民は一も二もなく是等の國々に對して强烈なる敵愾心を有つたことではあるまいか。

固より戰勝國民として當時の國民たると否とに拘らず切齒扼腕堪へ難きものが存することは當然であるが、徒らに敵愾心を鼓吹し、思慮なき言動を敢つて繰返すが如きは果して着實な態度であらうか。

吾人は徐に當時の國際的事情や、戰後の國情等を考へて見る時、寔に悶へても悶へ切れない悲愴な感じを抱くと同時に、當時に於ける我が國の貧弱さを感ずるのである。かゝる事情につけ込んだ三國の心中、もとより憎くむべきものが十分にある。けれども憎んでも致し方のなかつたものが、正に自已に有つたことを思はずには居られない。若しも戰後猶餘力十分、而も三强國を向に廻はして挑戰し得る樣な實力と意氣とが我れにあつたならば、敢へて屈することもなかつたことであらう。

然るに當時の我が國は時勢に鑑み堅忍持久、自國の貧弱なる國力を顧み、切齒扼腕淚を飲んでこの勸告に從つたのである。

吾々はこの顚末を回顧し、當時の國民が無氣力であるとは勿論言ひたくない。却つて其の橫暴なる干涉に一時服從し、堅忍持久、而も天壤無窮の皇運の基礎を按じ、國民生活の安定を慮り、國運發展の長計を探つた點に、我が國の偉大さを感ずるのである。

殊に後年支那に勃發した義和團等の排外的思想を中心とした暴徒の態度と、當時の我が國民のこの態度とを對照し、更に北淸事變後の淸朝の凋落と、日本の隆々たる國勢の發展とを冷靜に比較對照して見る時思ひ半に過ぎるものがある。

「人間は感情の動物である」と言はれて居る樣に、動もすれば一時の感情に支配され、事の眞相を逸し、事の善惡を誤ることが尠くない。固より吾人は感情の加はらない批判が正しいものとは思はないが、純化されない感情の批判程恐しい。この理智を通さない感情の批判、卽ち本能的、盲目的、刹那的な感情の批判は果して正しいものであらうか、必ずや價値のないものであるに違へない。

然るに國史教授に於て、動もすれば自己の單なる好惡の情からして批判したり、或は思慮なく行つたりするのを見聞する事があるが、之は國史教授の本質から見て、實に等閑視することの出來ぬ現象である。由來歷史は國民の思想を深め、感情を洗錬するものであるが、以上の如き傾向は、却つて國民の思想を淺薄、皮相たらしめ、感情を下劣ならしむるものである。

さは言ふものの批判その事は極めて困難なことで、吾人のよくする所ではない。殊に史實に現はれて來る政治、法律制度、財產、美術工藝、教育制度、軍事兵法等それぞれ專門的知識を要する樣な事實に至つては、到底適確なる批評判斷を下すことが出來ない。

唯吾々のこの批判に際し忘れてならぬことは、歷史科の本質と與へられた教科書編纂の精神とに立脚し、而も對者たる兒童の心意發達の程度を顧慮し、時勢に適應する樣に說くと云ふことである。

而して歷史科其のものは、單なる記載的事實の說明や、興味を主とした物語のみを唯一の對象とする教科でなく、國民をして偉大ならしめ善良ならしむる精神修養の教科であり、國民の識見向上に資すべき主要教科であることを自覺せしむる樣に導かねばならぬ。

それが爲めには出來るだけ史實の眞相を究め、時代の思想感情との交涉を討ね國體觀念國民精神の流れの上から正當に批判を與へ、尙進んでは現代國家社會の立場から正しく眺めさせねばならない。時代錯誤の批判や偏見固陋な判斷は、國史教授を誤まり、國民を害ふものである。

故に史實の眞相や人物行爲の如何に對し、教授者自身にも正邪善惡の甄別の不

明瞭なるものは、無理に是非の判斷を下すことを愼まねばならない。知らざるは知らずとし、妄斷を避けるが兒童を正しく導く所以である。

吾々は何處までも史實の眞相に觸れねばならない。外面的の觀察、皮相的な批判には固より滿足が出來ない。のみならずそれが如何に無用の長物であるかも明白なる事實である。

かの大國學者本居宣長は源氏物語を讀破し、之は單に王朝當時に於ける公達の淫靡な有樣を描寫したものでなく、實は、物の哀れを書いたものであると看破した。この眼光紙背に徹する宣長の鋭い直觀の力には實に敬服せざるを得ないものがある。又、宣長は神代史を深究し、我が國の神代史から道德を引き出さうとはしなかつた。この思慮、この態度、正に國史教授者の三省すべき好模範である。

吾々が其の時代の史實を正當に理解し、之に正しき批判を加へようとならば、少くもその時代の思想に沈潛し、その時代の氣分に沒入し、その時代の風習に生活せねばならない。かくして始めて史實の眞相に觸れ、義理や人情の機微を穿つことが出來るのである。

人は今古たると貴賤上下たるとを問はず、それ〴〵個性を有し個性を發揮して居る。否各々その特性を發揮することによつて個人の存在に意義あらしめ、國家社會と關係を保つて來たのである。故にその人物が倫理的に多少の缺點があつても、その人の全人格を全然葬ることは出來まい。又その道德的判斷にせよ、時代を異にし、所を同じうせない現代の道德、異國の國民道德を以て判斷することは出來ない。その時代、その場所に於て善であり正である事は、そのまゝ認めてやらねばならない。

例へば復讐にしても我が國の或る時代に於ては美擧として賞讃されたものである。而も主從の關係を重視した武士道の精神からして善であつたのである。然るに現在の國家社會に於ては許されないばかりでなく、道德上の罪惡と見られて居る。これ社會國家の變遷を意味し、道德の進歩を誤るもので、同時に過去の行爲は過去の道德に照して批判すべきものであるからである。

なほ批判は虚心坦懐でなければならない。清麻呂や道鏡、義貞や尊氏、信長、秀吉、家康等を研究する場合、その人物について始めから好惡の情に動かされてはならない。なんとなればかゝる先入主の態度に於ては、善人は大善人と見られ易く、惡人は無下に大惡人と判斷され勝になるからである。特に愼重な思慮の上にも尙嚴肅な態度を以て攻究すべき國史教授に於ては、虚心坦懐、全局面に注意を拂つて史實を正視し、冷靜に義理と人情とをかみ分けてやることが緊要である。

今や時勢は世界的に開展し、時代思潮は混沌として國民生活に喰入り、國民の道德心は無下に低下し、曾て誇つた義理と人情の國民的美風は次第に薄ぎ、國民の思想は漸次、淺薄、皮相化されつゝあるを見る。かゝる機に臨み、この批判云々の問題を考へる時、批判の態度に幾多の使命を感ずると同時に、幾多の考慮を要する問題の殘されて居ることを浸々と思ふものである。

我が國の國體は既に嚴然として確立し、國民道德も亦樹立して國民生活の根柢をなして居る。從つて國史を如何に說き、個々の史實を如何に眺むべきかと云ふことが自ら定まつて居る樣なものの、教授者、研究者に識見の確立なくては、寶の山には入つて寶を得ぬ憾みがない譯でない。

例へば神功皇后の三韓征伐を如何に說き、天智天皇の大化の新政を如何に批判し、北條時宗の元に對した態度を如何に眺め、日韓併合を如何に說明するかと云ふ樣なことは、國史教授上等閑視することの出來ぬ問題である。換言すれば是等幾多の史實を正視し、之に正當なる批判を與ふることによつて、國民は益々其の思想に深みを加へ、感情は爲めに洗鍊されて行くと信ずる。國史教授に於ける批判の問題たるや、輕視することの出來ない重要問題たることを指摘して筆を擱く。

第十三章　歷史教授の段階に關する研究

第一節　歷史教授の段階に關する諸說

古來、教授の段階に關しては東西諸家の間に種々の意見がある。今こゝに論及

せんとする歴史教授の段階についても、他教科と等しく樣々の段階說が唱へられて居る。

例へばチルラー、ライン等のヘルバルト派は、嚴格に五段の形式を履むべしとし、ウキーゲットは之に反對し「小學校で取扱ふ歴史は、多くの場合に或る事實を敎へるのみであつて、事實から理法を抽出せしむといふことは殆んどない。歴史の事實から理法を發見せしむることは、高等なる研究には必要なることであるけれども、小學校の程度には到底望むべからざることである。尤も事實を敎へて後短く要點を約めることは、歴史敎授では何時も行はれる必要なことであるけれども、それは抽象といふ程の作用ではない。抽象作用の行はれないのに、連結、總括の二階段を特設する必要もあるまい。」と言つて居る。

卽ち五段階說に反對するものは、開化史的考察を爲さしむる時は五段階によるもよいが、一般の場合にはその必要を認めない。なんとなれば抽出すべき概念がない場合には、その手續たる連結、總括の二段階は無用の長物であると批難して居る。

一方五段階說を唱ふものは、なる程ある事實を說明し、その後でのまとめは純粹な概念であるとは言はれないが、併し概念的のものであると言つてよい。或る事實の中から必要ならざる性質を省き、重要なる點のみを抽出するのであるから、兒童の心中には抽象作用が行はれて居ることは疑ふべき餘地がない。既にこの心的作用が行はれ、概念的のものを構成する以上は、連絡總括の二段階は必要ではないかと言つて居る。

畢竟するに敎授の段階なるものは、歴史たると地理たるとを問はず、敎師と兒童との間に便宜上設けられたもので、詰り敎師の敎へ易き樣、兒童の學習し易き樣、敎授の作用を心理的論理的の立場から分割したものである。從つて三段階たると五段階たるとは問題でない。要は兒童の心意發達の程度と敎材の如何によつて適當なる段階を採ればよいと思ふのである。

卽ち歴史敎授に於ては歴史に適する段階を採用すべき筈であるが、歴史敎授に

於ては今なほ諸家の意見が一致して居らない。以下、今日まで歴史教授の形式的段階として研究せられた主なる諸説を擧げて見よう。

第二節　歐洲諸大家の歴史教授過程案

(一)ラインの説

第一豫備(分析)

題目に關して兒童既知の事項を問答し、且適當な目的の指示をなすこと

第二提示(總合)

一、物語又は讀方によりて新教材を授くること

(イ)節を分ちて話すこと

(ロ)不十分ながら兒童をして話さしむること

(ハ)材料中文明史的材料を取りて授くること

(ニ)完全なる話に纏むること

二、尋究

(イ)心理的に尋究せしむること

(ロ)宗教的に尋究せしむること

第三比較(聯合)

既知の材料と比較せしめ、相互の聯合を附すること

第四結合(系統)

新に授けをる材料に系統を附すること

第五應用(方法)

人事上社會上の事項に應用せしむること

(二)フリックの説

第一直觀

一、豫備

(イ)前回教授の材料を結合せしめんが爲に復習をなすこと

二、提示
(イ)物語によりて提示すること
(ロ)各節毎に書物を讀ましむること

第二尋究的觀察

一、書物によりて讀みし所を纏むること
二、比較、結合、彙類によりて各の要領を纏むること
三、これを確實に修得せしむること

第三應用

一、系列を作ること
二、各關節を印象せしむること
三、之を修述せしむること

(三) ハイルマンの說

第一反復

一、前回教授を復習せしむること
二、前回最後の部を反復すること

第二新材料の取扱

一豫備

(イ)目的の指示
(ロ)新舊觀念を結合せしむる爲の話

二提示

(一)全單元に亘りて物語をなす(此の際上級に於ては兒童をして主なる點を摘み出さしむ)
(イ)各節を話す
(ロ)全單元を修述せしむ
(ハ)文明史的要項を摘出せしむ
(二)全單元を一層深く觀察せしむ

三結合

(一)新材料の內部的結合をなさしむること

(二)他の教料を組合せしむること

(三)既に授けたる歷史材料との結合をなさしむること

四總括

歷史的道德的及び宗教的方面に分ちて眞理を把らしむること

五應用

(一)兒童の實際生活に運用せしむること

(二)各節及び全體の要項を深く印象せしむること

(三)之を文章に表出せしむること

第三家庭の課題

一、學校に於いて授ける材料を反復せしむること

二、簡單なる繪を畫かしむること等

第三節　本邦實際教育者の歷史教授過程案

さて上述の如く歷史教授の段階として種々の教授形式が提唱され、且つ試みられて來たが、近來、自學主義の教育、創造教育の主張に連れ、教師の活動を主とした從來の教授段階は、兒童の學習を中心とした研究法―學習段階の意義、立場に置き換へ樣と努力されて來た。

之は單に理論として高潮されたばかりでなく、事實幾多の實際家に迎合されたのである。次に其の代表的のものとして同鄕先輩及川平治氏の動的教育法による歷史教授の過程と、畏友志垣寬氏の學習指導を主とした歷史教授の過程案とを拜借し參考の爲めに掲げて見ることにする。

第一、動的教育法による歷史教授の過程

菅原道眞（尋常五學年）

一學習動機の惹起

第一法

(1)藤原氏について學んだ事を話せ――非常の勢力あること……（舊事情）
(2)斯る時代に藤原氏に緣のない菅原道眞公が出た……（新事情）
(3)如何なる事件が起ると思ふか……（問題）

第二法

(1)毎年參拜する休天神は誰を祀つたのであるか。
(2)道眞公のお憩みの蹠石とは何か。
(3)如何なる事情ありて此處を通過せられたか、本日は其の事情を研究せよ。

二、題材の自力構造

1教科書の讀解　兒童は教科書を讀む、教師は難字句の質問に應ずる、辭書の使用を許す。

次に兒童は欄外題目につき問題系列をつくる（字多天皇の時の事件、何故に導眞を用ひたか、醍醐天皇も道眞を御信任なされたか。時平は何故に讒を構へたか。それからどうなつたか等）

2資料の蒐集　教師は菅原氏の略系を描き菅公の肖像を示す、兒童は教科書を數回讀む。挿繪を考へる、地圖を見て太宰府の位置をしらべる。北野神社の掛圖を見る。教科書の本文を分解し、順序を附し、要點を帳簿に記載する。表明を考へる。この間教師は教科書讀解の不十分なるものを集めて分團教授を行ふ。

3表明及批正　研究したことを表明させる、表明は帳簿の要領を見ながらなすことを許す。又一二生をして黑板上に說明しつゝ圖解又は表解させる。教師は表明に基き問答しつゝ內容の充塡をなし、知識を系統立てると同時に、感情を動かすことに努める。故に內容の充塡は具體的でなければならぬ。

4解釋評價　兒童は史實の全體について、數回反覆する。反覆中に現代を解釋するに足る個々の事實、又は因果關係を考へる。（例へば人は權力を欲し、政權

にあづかりたがるものなること、一時の榮華は必ずしも善惡の酬にあらざること、人間の價値、善行の酬、永久に亘つて定まること、廟堂に立つものの良否は國家の安危に關すること）

若し兒童が自力にて發見し難い時は斯々の史實より因果關係を見出せと命ずるがよい。解釋終れば之を發表させる。時に帳簿に記入させておく。

次に評價に移る（例へば醍醐天皇の寒夜に御衣を脱がせ給へる御仁心、道眞の難局に立つた決心、筑前にある間の行爲、時平の行爲、宇多天皇の御遺誡について、道眞の忠誠についての所感發表）

教師も所感を述べる。全級兒童に歌をうたはせる。

5 論證　本日研究せる史實全體を反覆させる、相對的價値を判斷する。即ち人物事件の特徴を捕へる。この間劣等兒には反覆發表させる。若し十分に底徹せぬ點あらば再び教へてやる。

兒童は本日研究の徑路を考へ、史實より現代生活を解釋すべき事實、又は法則を發見する方法を會得する。

第二、自學主義教育法による歴史教授の過程

一、豫習　學校又は家庭で行ふもので、教科書と地圖と年代表とによつてするのが普通である。學校でする際には他の直觀物をも利用して行はしめる。又難字句の讀方を授け假名を振らしめておく。次に徐に精讀吟味して、教科書上欄の小題目をたどりつゝ教科書の記載順に史實を攫ましめる。小題目が不足であれば教師は豫備に先だつて附加せしめておく。

二、本習　豫習の結果は先づ矯正し次に兒童の力の及ばざる所を補成し最後に整理して系統を附する。

A **矯正**　矯正は問答によつて問ふ。その順序は豫習の際兒童が史實を把捉して順序通りにし、直觀物によつて觀察した所に對しても矯正をなす。

その矯正は教科書の文字に現はれた表面だけの大筋を檢査するのみならず、更に兒童の記憶に亘つて既有の觀念が果して活躍して理解を助けてゐるか

どうか。又史實に對して如何なる判斷を下してゐるか、又如何なる感觸を有したるかをも檢査する。

B **補成**　補成は敷衍又は具體化に止め、餘程の必要がなければ附加をしない。又敷衍具體化も餘りに多きに渡らずに、僅少の部について十二分の時間を以て裕かに之をなす事、但し補成は餘り長い說話を要せざる限りは矯正の際併せ行ふ。しかし只一言の補成でも餘りに數多き場合には兒童の學習態度を混亂せしむる恐がある故、寧ろ一段として取扱ふがよい。次に不審の箇所を尋ねしめる。

C **整理**　問答又は教科書の再讀によつて之を行ふのである。問答によつて行ふには、その大筋を逸せざる樣、しかも矯正補成に於て取扱つた事實を漏れなく整理して一貫した系統の下に立たしめる樣にする。

教科書によつてする場合には、補成事項をも浮べながら誦讀せしめ、尙教師より進んで彼等が補成せられた事項を浮べつゝ通讀する樣暗示する。

補成の要點は整理教科書に記入して備忘錄たらしめる。本文の左側又は欄外に

三、復習　教科書を讀んで史實を順進的に浮べる。又時々表示法によつて史實を一目瞭然たらしめ、或は抄記法によつて拔き書きせしめる。

第三、學習指導を主とした歷史教授の過程

第一段　學習前部……豫備(主として兒童の獨自學習による)

1. 問題の發見
2. 問題解決の工夫(立案の蒐集)
3. 解決に向つての努力

第一段　學習本部……教授

4. 研究結果の表現
5. 新問題の發見

甲　獨自研究

乙　協同研究……（兒童分團教師と兒童）（主として兒童獨自の活動にまつ場合）（協同學習にまつ場合）

第三段　學習後部……整理（教師の發動にまつ場合）

結果の反省

以上自學の立場に於いて考案された指導方案には從來の教法を墨守するものにとり、大に參考となるものがある。教授段階は一面教師の指導過程であると同時に、兒童の學習過程でなければならない。從來の教法が概して教師本位に進んで居たに對し、著しく兒童の學習活動を尊重し、學習法の指導に着眼した點は大に認めねばならぬ。特に巧妙な說話を以て歷史教授の能事終れとすましこんで居る教授者に對する一針である。

されど玆に三省せねばならぬことは、元來、歷史は過去の事實を授くるものなれば、理科の如く純粹の直觀に訴ふることが出來ない。想像によつて學習せしむべきは勿論、必ずや教授者の說話を本體としなければならない。かゝる點からして、一面歷史教授の方法を論究する者の中には特に此說話を主として教授すべきであると主張して居る。次に參考の爲め實際的小學校教授法の著者が立案した說話中心の教案を借りて揭げて見ることにする。

第四、說話を中心とした歷史教授の過程

題目　足利義滿

目的　足利義滿の事實を授け兼て世態を知らしめ驕奢を戒むるにあり。

準備　歷史地圖　年代表　足利氏略系　義滿の肖像　金閣寺の繪畫

時間　一時間（一回）

第一段　豫備

一目的の指示　今日京都の北山にある金閣寺を起した足利義滿は、如何なる人なりしかを話すべき旨を告ぐ。

二舊知識の喚起　年代表を揭げ（一）尊氏の謀叛せしこと、（二）吉野朝廷と尊氏が檀に立てたる朝廷の兩方に屬せし主なる諸將、（三）義滿神器を後小松天皇に傳へさせ給はんことを奏請せしことについて問答す。

第二段　提示

(イ)說話　足利氏の略系、義滿の肖像、歷史地圖を掲けて、(一)義滿は足利氏三代將軍なりしこと、及び細川頼之これを補佐せしこと。(二)諸將一致して天下泰平となり、幕府の政漸く整ひ且後小松天皇神器を受け給ひて兵亂始めて治まりしこと、(三)幕府の組織、地方行政機關の大要、(四)義滿室町邸宅を構へ、奢侈を極めしこと(五)專軍職を其の子義持にゆづり、北山に金閣寺(繪畫を指示して其の建築を說く)をも作り、益々榮華を極めたること、(七)義滿の專横朝廷を凌ぎしこと、(七)明國に交通して錢を求め明王より日本國王の封册を受けしこと並に附隨して明國當時の狀況を略叙す。

(ロ)復演　以上の諸項を復演せしめ、更に全體を纏めて修述せしむ。

(八)讀書　教科書本文を講讀せしむ。

(二)尋究　(一)義滿の前半、治績大いに擧りし原因、(二)義滿次第に驕奢に赴きし原因、(三)義滿が財を明に求むるに至りし理由、(四)日本國王の封册を受けしことと、我が國體に照しての判斷、(五)義滿後半の事績は之を道德的に批判すれば果して如何に就き尋究的問答をなす。

第三段　應用

一、感想の表出と反省　義滿の驕奢に對する兒童の感想を述べしめ、反省を促し質素堅實の尙ぶべきを思はしむ。

二、國家上人事上に應用　(一)驕奢は之を大にして國家を滅し、之を小にしては一身一家を亡すに至ること　(二)現時列國の交際次第に頻繁となるに從ひ、國民の心掛くべき要件を問答指示し、(三)尙、足利時代行政機關の組織と現在のそれとを大要比較判別せしむ。

三、彙類　(一)金閣寺を基準として、義滿一代の事實の大要を話述せしむ。(二)義滿の外交を題目とし、明國との交通其の他外國との關係事項を誰らしむ。更に課外作業として左の二項を課す。

四、年代表調製　新に材料を補ひ與へて、義滿一代の年代表を作らしめ、之に關す

る歴史的事項を瞭然たらしむ。

五、文章繪畫の表出　義滿の肖像と金閣寺の繪とを模寫せしめ、之を合せて、又は單に說話の要點を文章に作らしむることあるべし。

第四節　私の採用する歴史教授過程案

既に屢々述べて來た樣に、近來自學主義が唱導される所から、この歴史科も他の純然たる智的教科の樣に、教科書によつて豫習をさせ、彼等に內容を發表させ、教師は之にそこばくの補充と批評を加へて一時間を終る樣な教式も行はれて居る樣であるが、實際問題としては歴史そのもの本質から見て妥當なものでない。のみならず現行教科書に於ては到底望まれぬ事である。事實兒童に讀ませて見れば分る。後から質問を受けて見ても內容の質問は甚だ少くて、難語句の質問が多い。兒童には第一文章そのものさへ十分に分らないのである。

吾々は現に或る制限のもとに選拔した都會の兒童を教へて見てさへ、なか〳〵內容の把捉は固より讀解の指導に困難して居るのであるから、多くの場合、地方の學校では隨分困まることがあるであらうと推量される。

さればと云つて兒童の讀解に適切なる參考讀物等を與へて、自由に研究させるといふことも寔に結構な方法である樣にも思はれるが、之れ亦事實不可能な場合が多い。固より教科書又は參考書等によつて研究調査をなさしめるといふことは學習指導としては結構なことではあるが、何等の歴史的觀念や歴史的興味を有たない者而も歴史の研究法等の不完全な小學程度の兒童から、一も二もなくかやうな方法手段によるといふことは一考を要する問題であると思ふ。一歩々々研究法を與へて行くといふ精神は勿論結構なことで、吾人とても決して人後に落ちない積りである。否吾人をして言はしむれば、徒らに學習呼ばりに過ぎて深く培ふことを沒却して居る樣に思はれてならない。

私の考としては、大體小學程度の兒童に對しては、說話を中心とした取扱によつて、出來るだけ史實を直觀的に具體的に示し、而して教科書に對照し、本文に結付け、

この時間お話する事又はお話した事が、教科書にはかく書いてあると云ふ程度に、取扱つて行く方が至當だと考へる。

繰返して言ふならば歴史は兒童の最も信頼する教師から、其の歴史に對する教材觀、又は國體觀、國家觀、或は教師の人生觀を史實を通して聞くことに大なる價値があると信ずる。かゝる教授の間に於ても、教授者の細心の注意と不斷の努力とによつて十分、歴史に對する趣味も、又歴史の研究法も涵養されると信じて居る。

教案の形式は教授者各自の意見、考案、又は其の學校の樣に從はれてもよいが、大體歴史教授の過程を豫備、教授、整理の三階段に見てよからうと思ふ。次に私が不斷國史教授に採用し、且つ適切な教順を信じて居る教授の過程案を掲げて讀者諸彦の批評を乞ふことにする。

一、豫備

1. 豫備的復習

(イ)豫備的復習の立場に於て、既習事項の理解如何を調査しつゝ、新教材に關係ある史實を主として問答し、且新教材學習の基礎背景となる樣に追想せしめつゝ要約すること

(ロ)又、新教材學習に連關する鄕土の觀察事項や、他教科で學習した史的事實等を想起せしめて、新教材を學習せんとする動機を喚起すること

2. 目的の指示

(イ)既に學習した史實の發展、經緯から、更に續いて現はれんとする史的事實を研究するといふ樣な態度で、目的を指示すること（第一法）

(ロ)又、教材の性質區分の如何により、先づ教科書を通讀せしめて既習事項の要點を問答し、次に繼起する問題として目的を指示すること（第二法）

二、教授

1. 史實の概觀

この時間に學習せしめようとする史實の大要を先づ概觀させて置くといふ意味に於て、一二回教科書を讀ましむるか、又は其の大筋を話すこと

2. 既知事項の發表

本時間教授しようとする個々の史實について、既に兒童が他教科若しくは豫習によつて獲得されて居る諸點を忌憚なく發表せしむること

3. 史實の說話

(イ) 史實の考察批判　教式は說話を主として、史實を更に具體的に直觀的に敷衍或は附說し、物語をしんみりと兒童に聞かしめ、且、史實の要所並に考察批判を要する樣な諸點には、特に時々問答法を適用し、兒童をして、絕えず、史實の發展經緯を推究的に學習する樣な態度に導くこと

(ロ) 直觀物の指示　說話中適當なる機會に繪畫、歷史地圖、年代圖、根本史科等を利用して、史實を直觀的に、而も現代化、しつゝ興味ある樣に取扱ふこと

(ハ) 板書と記入　教授中史實の要項を或は事件の發展順に、或は活動場面を中心に、史實を圖解的に板書して一目瞭然と明示すること、同時に任意に兒童をして隨時筆記帳若くは教科書の適當な箇所に記入せしむること

(ニ) 質疑應答

この時間學習した事實を中心として、自由に相互の間に質疑應答をなさしめ、以て史實に對する理解感得を一層明確ならしむることに努力すること

三、整理

1. 教科書の講讀

本時間學習した史實を要約するといふ樣な立場に於て、二三回教科書を講讀せしめ、兒童をして其の間に史實の系列を正さしむること又時々年表若しくは年代圖によつて史實の前後關係を明示すること

2. 學習事項の反省

本時間の學習事項中、特に注意を拂はねばならぬ點、又は主要事項と思はれる諸點をば簡單に指摘して注意を促し置くこと

3. 次時との連絡

本時間の學習事項と連續して、次の時間に學習せしむべき事項について概略指示して置くこと

第十四章　歴史科成績考査に關する研究

第一節　成績考査研究の必要

教授力が如何なる程度にまで徹底したか。教材が如何樣に收得理解され、如何程まで把持されて居るか。是等の事柄は教育者の常に反省せねばならぬ事である。教授の出發點は不斷この反省の上に求むる事を忘れてはならぬ。

兒童の個性及個々の技能を識るは、教授の方向を定むる上に必要缺くべからざる問題である。のみならず兒童をして自己自身を反省せしめ、自覺せしめ、發奮努力せしむるは、學習能率を增進する良方案である。

又、學校に於ける兒童學習の狀態が、如何樣にあるかを父兄に知らしむるは、學校としての當然の責任である。教育教授の反省、兒童個性の認知、兒童各自の自覺發奮等、幾多如上の目的を遂行せんとする處に、成績考査の必要問題が論じられるのである。

而して之を父兄に知らしめ、兒童に知らしむるが爲、特に成績發表の形に一顧の思慮を費すべき必要が生じて來るのである。由來、人物の働き如何を批判し、其の價値優劣を定むることは、誠に至難事中の難事である。殊に人には濃厚たる主觀的色彩があると同時に、又變轉常なき感情の潮流がある。其の氣分の如何によつて人を視る眼にも動搖がある。

卽ち尋常一學年から卒業するまで、同一の教師によりて教授せられることは、兒童にとつては大なる幸福であるといはねばならないが、其の裏面には大なる偏頗、謬見、固執等幾多の危險分子に囚はれるのである。教師の著しい主觀的評價が夫れである。毎年同一兒童なるが故に、個性を能く知れ切つて居るといふ樣な態度

で其の成績評價し、兒童の新しき努力をも、主觀によつて凝り固まる教師の頭腦に反映せぬといふことになる。剩さへ教師の變轉極まりのない氣分によつて、絶えず標準が動搖するといふ樣なことも免れない。かくては成績考査も何等教育的意義を齎さぬことになるのである。

又、一面兒童にはそれ〴〵表現の巧拙がある事である。良き記憶必ずしも良き發表とはならない。假令、又良き記憶、良き理解、良き發表があつたにした處で、必ずしも應用の才ありといふ譯には行かない。況してや、それを創造の才などと斷ずるはもつての外である。從つて單なる表面的な觀察や、一葉の答案如きによつて、微妙な智情意の作用狀態の優劣を評價せんとするは甚だ輕卒であると言はねばならぬ。

ここに於てか、吾々は特に教育上妥當なる成績考査の方案について、細心なる研究を必要とする。即ち之を主觀的にのみ批判して評價せんとすれば、其の批判は動もすれば功利的、自我的、偏狹的に流れて正鵠を逸することが多い。又、單に之を客觀的標準のみに照して評價せんとする時は、一面、其のものの價値―優劣如何を明確にする便利はあるが、ともすれば教育的見地を失ふことになる。故に吾々はこの主觀客觀の兩面に立つて教育的價値ある樣、成績考査の方法を講ずべきである。就中、歴史科の如き教科の成績考査には、大に考慮すべき幾多の問題が殘されてあると考へる。

第二節　歴史科成績考査の着眼

或る地方の視學が地方視察の際、或る考査問題を提出して歴史科の成績考査を尋常科卒業間際の兒童に試みた。其の場合提出された問題は五學年以來學習した歴史上の偉人の名を不順序に提出して之を年代順に列べよといふのであつた。然るに其の結果は聖德太子が藤原鎌足の後になつたり、源頼朝が源義家の前になつたりして居たので、かゝる成績ではと注意を與へた。其の後この教師は固より、其の地方の教員連は申合たかの樣に何時も人物や事件の前後を考へさすことを

歴史教授の最大唯一の主眼かの如く考へて一意これが成績の向上に努力したと言ふことである。

この問題たるや固より歴史科の問題として意義あるものではあるが、之れを以て歴史教授の全般の成績を推定しようとすることは無理である。又之を金科玉條として盲從省みることなき教授者も亦、無定見も甚だしいと云はねばならぬ。

由來、歴史科の成績考査と云へば、一も二もなく教授した史實の記憶の程度如何を尋究調査して居た樣な嫌がある。之れ疑もなく教師の頭に、歴史科は記憶の教科であるといふ考があつた爲に、記憶の如何によつて成績に優劣をつけて居た證據である。

即ち史上の人物の名を五人よりも十人と、他の者よりもより多く知り、古戰場の地名を澤山に記憶し、年號を諳記して居る者を成績優秀と考へて居たのである。然るに之を本科教授の目的に照らして見る時、史實の記憶そのものは大した教育的價値のあるものでもない。極言するならば、史實の原因、情況、結果等を如何に明かに記憶し、立板に水を流す樣に話すことが出來でも、總ての兒童が講談師になる譯でもない限り、夫程教育的効果のあるものではない。他に大なるものの存することを認めざるを得ない。

從つて歴史科を單なる記憶の學科と見、歴史科の考査に記憶の多少如何に止まるが如きは、謬見も甚だしいと言はねばならぬ。少くも歴史科の成績考査上次の樣な諸點に持に着眼すべきであると考へる。

第一、知的方面の考査

(一)記憶の程度

(1)本邦國史上特に重要なる史實の記憶如何
(2)顯著なる人物の心事と行蹟との記憶如何
(3)歴史的觀念の基礎となる史的事項の記憶如何
(4)國民精神の顯著なる表現と見るべき史實の記憶如何
(5)年代觀念の基礎をなす主なる紀元年數の記憶如何

(二)理解の程度

(1)國體の優秀なる諸點の理解程度
(2)主要なる史實の因果關係の理解程度
(3)史的人物の活動に關する理解程度
(4)文化の發達進歩に關する理解程度
(5)歴史畫歴史地圖等に關する理解程度

(三)判斷の適否

(1)人物の行爲に關する判斷の適否
(2)事件の眞相と發展に關する判斷の適否
(3)國體觀念と國民志操との關係の考察
(4)時代思想と國民生活との關係考察

第二、情意的方面の考査

(一)情的方面の主なるもの

(1)忠良賢哲の行動より受けた感想
(2)國民精神の發動に對する感激
(3)義理と人情との發露より受けた感動
(4)國體の美點に對する快感

(二)意的方面の主なるもの

(1)國體の擁護に對する國民的責務の自覺
(2)國民精神の維持發展に對する國民の決心
(3)社會的國家的事業に對する國民の努力
(4)自己の人格修養に對する覺悟

第三節　歴史科成績考査の方法

既に述べた樣に歴史科は教科の性質上、說話を主として教授する場合が多い。從つて平素教授中、兒童の學習傾向なり、理解記憶の程度なりを、細心觀察しつゝ成

績を考査する機會に乏しい。之れ又歴史科が特に成績考査の研究を必要とする所以である。

さて平素の成績は必ず平素に於て考査すべきである。決して一時に纏めて行ふべきものではない。假に何時も學期の終にのみ行ふものならば、よし方法上の缺陷を發見し得たとするも、時既に遅く改善に着手すべき餘地がない。兒童の學習上の缺陷に對しても亦然りで、最早救濟すべき時期を逸したものと云はねばならない。學期末に至つて初めて發見される缺陷は、決して單純な性質のものではない。

教授の第一歩を踏み出した當時、既に其の萌芽を有して居たもので、第一次の缺陷が第二次に至りて別の缺陷を生じ、他の缺陷と關係して、次第に大きくなつたものに外ならぬ。教授の一歩一歩に於てこそ、其の缺陷は單純であるが、數歩數十歩を經過した後に於ては、到底其の眞相は闡明にせられない。況して漫性の痼疾と化し去つては最早策の施し方がない。故に考査は必ず教育教授の一歩一歩に於て、精緻なる注意と不斷の努力とを以て絶えず行ふべきものである。

譬へ歴史教授の大半が說話を中心として行はれるとも、教授の豫備の際に行ふ前回の復習、又は自習事項の發表、最後の整理の際行ふ復演、質疑等は、何れも適切なる成績考査の好機會である。其の他一單元の總括復習、一時代の總括復習等の如きは逸すべからざる機會である。

されど平素の考査認定は、動もすれば教師の主觀乃至は皮相的觀察に陷り易い傾向がある。それが弊を救はんが爲には特に適切なる考査問題を提出し、答案によつて成績を認定する方法をとらなければならない、以下特に其の場合を中心として考査の方法を述べて見ることにする。

第一、知的方面の考査法

知的方面の考査は答案に認めしめることの出來る場合が多い。適切なる問題を選定し、適當なる方法によつて行ふに於ては餘程正確なる考査をなすことが出來ると考へる。

一、記憶程度の考査

動もすれば單なる記憶の價値を疑ふ餘り記憶の考査を度外視せんとする傾向があるが、歴史の學習に於て史實の記憶と云ふことは極めて緊要である。從つて其の程度如何を考査することは他の方面と相俟つて意義がある。

記憶方面の考査に於て特に注意を要することは、記憶後に於ける時間の長短によつて忘却の伴ふことは心理學の示す所である。又兒童によつては一時的に多く記憶するものと、其の記憶の量は少いが比較的に永く記憶する型のものもある。又、同じく記憶して居る中にも非常に努力し、絶えず復習に勉めての結果、記憶するものと易々として記憶して居るものとの差もある。

故に記憶の程度を考査する場合、以上の如き諸點を考慮し、最近に學習せしめた事項、時には其の時間中に取扱つた事柄を考査して記憶の程度を知り、又場合によつては一學期中若くは一年中の教授事項について問題を提出して考査を試みるがよい。特に歴史科に於ては、時機を異にした記憶程度の考査が必要である。

次に二三の考査問題を掲げて參考にまで提供することにする。

(1) 神武天皇が日向をお出ましなつて大和國にお入りなさるまで、如何なる道をお通りになつたか。

(2) 鎌倉幕府と足利幕府との主なる組織を比較して異同を明にせよ。

(3) 左の人々を年代順序に排列して、人名に一々正しく振假名をせよ。

聖德太子、武內宿禰、行基、北畠親房、菅原道眞、和氣廣蟲、藤原道長、平重盛、

二、理解程度の考査

理解程度の考査は單なる記憶の考査とは異なつて、實施上稍々困難である。方法としては適切な問題を提出して答案によつて考査することも出來るが、問答法によつて一歩一歩理解の程度を認めるが最良いと考へる。問題によつては答案で略々認定の出來るものもあるが、多くの場合、簡單な答案では窺へ得ないものがある。この方面の考査には常にこの兩者を併用するがよい。

なほここに注意を要する事は、歴史に於て記憶すべき事項は、常に理解すべき事

項の中核をなすもので、又理解せねばならぬ事項は常に記憶を要する事項である。從つて理解事項と記憶事項とは密接不離なもので、理解程度の考査は記憶程度の考査と常に相俟たねばならぬ。例へば天照大神の御神勅の精神を、兒童が如何に理解して居るかを認めようとするならば、その御神勅は如何なる場合、何方に對して如何なる御言葉を下さつたのか記憶が正確であらねばならぬ。御神勅の精神さへも大體把捉すれば、時や場所、人物や言行などはどうでもよいと見るのは偏見である。同時に明確なる記憶には必ず理會が伴ふことを忘れてはならない。

故に理解程度の考査の場合には、單に理解程度如何を考査するに止まらず、記憶程度の如何をも考査することになる。次に參考の爲め理解程度の考査に關する問題を二三列擧して見よう。

(1) 仁德天皇或る時高殿に上り、「われすでに富めり。」と仰せ給うた。「われすでに富めり」とは如何なる御心持で申されたことであるか。

(2) 德川時代の中葉に於ける國學の勃興は如何にして尊王心の發達を促したか、其の理由を述べよ。

(3) 鎌倉時代に於て禪宗の盛んになつたのは何に起因するか。

(4) 織田信長が後世慕はれる點はどこにあるか。

三、判斷作用の考査

判斷作用の適否並に其の程度如何を考査することは、歷史科成績査定上重要なものである。詰り史實に對する識見卽ち史眼を考査することで、歷史教授に於ける効果の主要なものでなければならない。

不斷の歷史教授そのものは、單なる史實の列擧說明であつてはならないと同樣に、其の効果に於ても單なる記憶、通り一遍の理解では滿足が出來ない。史眼の確立まで指導せねばならない。

例へば大化の新政に於て決行された班田收授の制度といふものは、當時の形勢から見て適切なものであつたか、適切なものとすれば如何なる點であるか、若し今日の時勢に照して之を顧る時、如何なる點に注意を拂はねばならぬものであらう

か。又、聖德太子の隋に對した態度と、義滿の明に接した交際振、秀吉の明に當つた外交振とを比較對照して反省して見た時、今日吾人のとるべき態度は何れにあるか、又、日清戰役後に於ける三國干涉を吾人はどう見るか、なほ吾々は之に對し如何なる態度をとるが至當であらうか。」と云ふな問題に關し、正當な判斷を持たねばならぬと考へる。

從つて歷史科の成績考査に於て、兒童が個々の史實について如何なる判斷をして居るか、又は時勢に對して如何なる史眼を抱いて居るかを見ねばならない。殊に學年の進むに從つてかゝる方面の培養に留意する必要があると思ふ。參考までにこの方面に關する二三の考査問題を揭げて見よう。

(1) 大石良雄が主君の復讐をする爲めにとつた態度はどうだ。善い點があるとすれば如何なる點か。

(2) 日韓併合は內地人並に朝鮮人に如何なる幸福を齎すか。

(3) 水戶浪士等が井伊直弼を要擊したことは國家の上から見て正しいことか正しくないことか。この際如何なる態度に出ることが、最善の手段か。

第二、情意的方面の考査法

この方面に關する歷史教授の効果は單純な筆答や口答のみによつては、容易に窺ひ知ることの出來ないものがある。殊にこの方面の影響、感化と云ふものは一朝一夕にしてなるものでもなければ、教材そのものの如何が直ちに兒童の上に機械的に反映するものであるとも限らない。從つて之が考査法も情的方面たると意的方面たるとを問はず、知的方面の考査とは同日の論でない。

されば云つて歷史教授の情意的方面の考査を無視する譯には勿論行かない。教師の鋭い絕えざる觀察によつて兒童の心に映つて居る感化影響の跡を窺ふことも出來るが、矢張り筆答若しくは口答によつて兒童の僞らざる追憶、感想、感激、自覺、決心、覺悟告白等を眞劍に發表せしめ、之を通じて兒童の情意の方向、態度等を推測すべきである。固より嚴密なる意味に於てかゝる方法によつては純眞なる情意の現れを窺ふことは出來ないが、少くも史實の正邪善惡を知つて發動する感

情意志の方向、態度如何を窺ふことが出來ると信ずる。

例へば和氣清麻呂が名譽利達を度外し、幾多の脅迫を物ともせず、一意君國の爲に忠誠の至情を捧げた物語を聞いて、如何に感ずるか、更に之を聞いて吾々國民の特に心すべきことは何にかといふ樣に兒童の眞情に觸れて反省を求めるものである。

固より考査とか教室内に於ける教師との問答となれば、多少兒童の心情に變動のあることも考へられない譯ではないが、無邪氣な兒童の發表には、大した虛僞な感想、覺悟、告白はないと信ずる。又、才智の勝れた兒童や氣轉のきく兒童は、比較的眞相實感に觸れたらしいことを巧に發表するといふことも考へられない譯ではないが、之れは强ち教育的見地からして無價値なものとも、思はれない。更に進んで嚴密なる調査を遂げ樣とならば別途の方法もあらうが初等教育程度の情意的方面の考査としては先づ滿足すべきである。次に二三この方面の考査問題を參考までに掲げて見よう。

(1) 仁德天皇が民の貧しきを御察しになり、三年の間租稅を免じられた御心事を拜察し申す時、諸子は天皇に對し奉り、如何なる感じを有つた。

(2) 蘇我入鹿父子の無道なる行を聞き、諸子は蘇我氏に對し如何なる感が浮ぶか。

(3) 高松城の城主清水宗治の心事を恕る時、如何なる感想を抱くか。

(4) 林子平、高山彦九郎、蒲生君平等の行動を知つて諸子は如何に心が動されるか。

(5) 戰國時代に於ける皇室の御衰微の御有樣を聞き、かゝる場合國民たるものは如何なる心懸を有たねばならぬか。

(6) 織田信長の幼時の生立と成長後の活動振とを併せ見た時、諸子はこれから如何なを暗示を受けるか。

(7) 德川光圀の大日本史編纂大事業に對し、如何なる尊敬の念が湧くか。

(8) 我が萬世一系皇統無窮の國體を窺ひ吾々國民は如何なる覺悟、決心を要するか。

附錄

參考主要史籍の解說

古事記(三卷) 初め第四十代天武天皇、諸家の舊記が年處を經るに連れて正傳と違ひ虛僞に流るるを憂へられ、特に博聞强記な稗田阿禮に親ら撰び給うた舊事を誦み習はしめられたのを、第四十三代元明天皇は和銅五年に至り、朝臣太安麻呂に勅して阿禮の口述せる所の傳說を、少しも修飾を加へないで記錄したものである。內容は開闢より推古天皇の御代に至る歷代の事蹟を書いたもので、當時は片假名平假名の便がなかつたので、言辭を直に記すことが出來ないから、漢文で處々に邦語を挿入し、國語もて讀ましむるやうに記されて居る。

この古事記に註釋詳解を施したのが本居宣長の古事記傳(四十八卷)である。宣長三十五歲の時稿を起し、六十九歲まで三十五年間畢生の力を傾けて書いたも

のである。古言古語を解くこと密で、史實の研究又該博を極め、史眼又凡俗を拔いて居るから、古代史又は古語古言等を究むるには缺くべからざる好著である。

日本書記（三十卷）　第四十四代元五天皇の養老四年一品舍人親王、太安麻呂等が勅を奉じて書いたもので、神代より持統天皇までの史實を漢文で編年體に記述した正史である。神武天皇以下歷朝の事蹟は古事記よりも精細であるが漢文のことなて文飾に流るる處のあるのは本書の缺點である。故に素朴な古事記と相待つて參考したならば我が上古史は明らかになる。

舊事記（十卷）　卷頭に蘇我馬子の序文があつて、開闢から推古天皇の御代に至るまでの事を記してある。本書の眞僞については古來諸說がある。多田義俊は後人の僞作で國造本紀のみが取るべきであるといひ、賀茂眞淵は八百年前の僞作に係るといひ、本居宣長は聖德太子の作ではないが僞作したものでなく古事紀と書紀とを取合せて集成したものであると云つて居る。

古語拾遺（一卷）　第五十一代平城天皇の大同二年に齋部廣成の編纂せるもので、天孫降臨以後主として中臣氏齋部氏の關係を書いたものである。和學通によれば本書を拾遺と名づけたのは、齋部氏の祖と中臣氏の祖とはもと互角の勢であつたのを、子孫に至つて中臣氏は勢を得、齋部氏は漸く六位五位の間に居たから、これを憤り悲みて漏れ遺りたる十一箇條の事跡を書き立てた書であると云つて居る。

新撰姓氏錄（三十卷）　第五十二代嵯峨天皇の弘仁六年に萬多親王、藤原緒嗣が勅を奉じて撰んだものである。畿內に貫族せる皇別、神別、蕃別の諸氏及其の由來を記せるもので、今存せるは抄本である。中には記紀に載せてない古傳說も多く見ゆるから、古史研究には缺くべからざる寶典である。

續日本紀（四十卷）　第五十代桓武天皇の御代に藤原繼繩、菅野道眞等が勅を奉じて撰んだもので、文武天皇から桓武天皇の延曆十年に至る九十五年間の歷史を書いたものである。漢文體であるが宣命は其の儘に書き傳へてある。

日本後紀（四十卷）　第五十四代仁明天皇の御代に藤原冬嗣（或は藤原繼繩）等が

勅を奉じて撰んだもので、延暦十年から淳和天皇の天長十年まで凡そ四十二年間の歴史を漢文で編年體に記述したるものである。中古以來散佚して現存せるは僅に十卷に過ぎない。故に其の足らざる所は日本逸史(鴨祐之の撰で桓武天皇の延暦十一年から淳和天皇の天長十年に至るまでの歴史)などによつて補つて見るがよい。

續日本後紀(二十卷)　第五十三代淳和天皇の御代に藤原良房、春澄善繩等が勅を奉じて撰んだもので、淳和天皇の天長十年から仁明天皇の嘉祥三年三月まで十八年の事を書いてある。言はゞ仁明天皇の御一代記である。

文德實錄(五十卷)　第五十七代陽成天皇の御代に藤原基經、菅原是善等が勅を奉じて撰んだもので、嘉祥三年三月から天安二年八月の事を漢文で記載せる編年史である。名の示すが如く文德天皇の御一代記である。正しくは日本文德天皇實錄といふ。

三代實錄(五十卷)　第六十代醍醐天皇の御代に前業を承け藤原時平、大藏善行等が勅を奉じて撰んだもので、天安二年八月から仁和三年八月まで、清和、陽成、光孝御三代の實錄である。

類聚國史(二百卷)　第五十九代宇多天皇の勅を奉じて菅原道眞の撰んだものであるが、今は散佚して六十一卷だけ傳はつて居る。本書は神祇、帝王、後宮、人といふ風に數十部に分ち、類聚編纂し搜索調査には便利なもので、六國史卽ち日本書紀、續日本紀、日本後紀、續日本後記、文德實錄、三代實錄と對照して得る所が多い。

日本紀略(十四卷)　神代から後一條天皇までの重要史實を漢文で編年體に抄記したものである。著者は詳かでない。神代より宇多天皇までは概ね六國史を抄略し、醍醐天皇以後は書法體裁趣を異にし全く編者の記述に成つて居る。六國史を抄出した部分は本史と互に出入ありて對照すれば利多く、以後は正史にない所であるから殊に價値がある。

本朝世紀　藤原信西が六國史に次いで宇多天皇から近衛天皇に至る時までの事實を漢文で編年體に記述したものである。誠に中古の好資料である。

扶桑略記（三十卷）　延暦寺の阿闍梨皇圓の撰んだもので、神武天皇から堀河天皇までの事が書いてある。六國史などに見えぬ記事も少くない。もとは三十卷あつたものであるが、今は神功皇后から堀河天皇まで十六卷しか傳はつて居らない。

聖德太子傳曆（二卷）　著者は詳かでない。漢文で記せる聖德太子の傳記である。

元享釋書（三十卷）　第九十六代後醍醐天皇の頃、僧師錬の著で推古天皇以來元享年中に至る七百餘年間釋教に關することを悉く記したる僧侶の實傳概評である。

菅家御傳記（一卷）　嘉祥元年に菅原陳經の著はす所で右大臣菅原道眞の系統一生の履歷を漢文で記したものである。

紫式部日記（二卷）　著者の日記で宮仕の間經驗せることを雜記せるもので宮中の有樣、藤原氏の內情等を窺ふ上に史上の參考となる點が少くない。

政事要略（九卷）　惟宗允亮の編著で古來の法制に關する事を漢文で記述してある。年中行事、神社、官舍堰堤、田地、戶籍、裁判等のことを載せてある。

大鏡（八卷）　水鏡今鏡と合せて三鏡と稱せられ、文德天皇の嘉祥三年から後一條天皇の萬壽三年まで凡十四代百七十六年間の天皇、攝政、大臣、等の事蹟を部に分けて書いてある。假名文で歷史をかける始めである。殊に御堂關白道長のことを詳述し藤原氏の內部を明らかにしてあるから、當時の狀況を知るには榮華物語と共に、甚貴重なる史料である。藤原爲業の作と言はれ居るが詳でない。

水鏡（三卷）　中山忠親の作つたものと傳へられて居る。神武天皇より仁明天皇まで五十四代の間の事實を天皇に繫けて記述してある。大鏡、今鏡と合せて三鏡增鏡と合せて四鏡といふ、

增鏡（三册）　第八十二代後鳥羽天皇の時から後醍醐天皇の隱岐より還行に至る凡百五十年間の事が書いてある。文草流麗にして典雅である。作者は一條家良なりとも其の子冬良なりとも云ふ。蓋し南北朝時代の作であらう。

今鏡（十卷） 第六十八代後一條天皇の萬壽三年から高倉天皇の嘉應年中に至る十三代百四十餘年の天皇及藤原氏の傳記を主として色々の逸記を記して居る。作者は中山忠親であるともいひ、久我通親であるともれら傳へてよく分らない。

榮華物語（四十卷） 宇多天皇から堀河天皇の寛治六年に至るまで大内に起つた君臣の事を記してある。特に道長の榮華を極めた有樣を叙して居る。物語とは言へど言はゞ當時の事實を詳記した國文の歴史である。一に世繼物語とも云ふ。作者は詳かでないが赤染衛門だと言つて居る。

攝關補任次第（一卷） 文德天皇の天安二年攝政に任ぜられた藤原良房以後、天文二十三年關白に任ぜられた近衛晴嗣に至る攝關就職のことを記したものである。

令義解（十卷） 淳和天皇の命を受け清原夏野等十二人大寶令を解説したものである。

延喜式（五十卷） 第六十代醍醐天皇の勅によりて撰修せられたもので、朝廷年中の儀式、百官臨時の作法及諸官中の事務其の他國々の恒式等を詳記したものである。

職寮鈔（二卷） 北畠親房の著で歴史官職の沿革及補任の次第等を述べたものである。

故事談（六卷） 鎌倉時代の初藤原兼顯の書いたものといへども詳かでない。上古より平安朝の中世記に至るまでの幾多の傳説等を錄して居る。

古今著聞集（二十卷） 建長の頃藤原成季の著で、宇治捨遺等に倣ひ、古今の雜事逸話等を記述したものである。歴史文學上參考とすべきもの多く、中にも平安朝の末朝の史實の如きは最も貴重なるものである。

今昔物語（六十卷） 源隆國の著で印度支那及日本等にある珍談雜話を集め和文で平易に叙べたもので歴史上の價値は少い。

陸奥話記 陸奥物語とも言ひ、前九年の合戰の事を漢文で書いたものである。其の卷末に記せる文によれば前九年の役後間もなく書いたものと思はれる。

後三年合戰記(三卷) 後三年合戰の事を記してある。これはもと畫工飛彈守惟久が畫けるものに縉紳家三人詞書をした繪卷であつたのを本にしたのである。

平家物語(卷數不定—普通本十二卷) 徒然草によれば信濃前司行長の著といへども異說がある。平治物語の後を受けて二十餘年の治亂を書き專ら事實によりて文を成して居る。平清盛が家を起してから一族西海に滅ぶまで專ら平家の事を記したるより斯樣に名づけたのであらうが、源頼朝、木曾義仲の事蹟をも交へて居る。記事に誤謬も少くないが、根本史料に至つては正確なものに據りしと見え、往々吾妻鏡、增鏡等の誤を正るに足すものがある。

源平盛記(四十八卷) 種々の異說はあるが、普通葉室大納言時長の作だと言はれて居る。二條天皇の應保中から安德天皇の壽永中まで凡二十餘年間に於ける源平二氏の盛衰を詳かに叙してある。記事の時代は全く平家物語と同じである。

保元物語(三卷) 著者詳かでない。主として保元の亂の事を記錄した假名の戰記文である。叙事虛飾が多くて誤りも少くないが、又參考とするに足るものがある。

平治物語(三卷) 著者不詳、平治の亂を記した戰記文で、記事の體載全く保元物語に等しい。

懷風藻(一卷) 淡海三船の編輯せる我が國最初の詩集である。收むる所近江朝から奈良に至る百二十編、作者六十四人、是に姓名を顯はし併せて爵里を記して編首に掲げてある。

萬葉集(二十卷) 大伴家持の私記によるものといふ。雄略天皇から淳仁天皇まで凡そ三百年間の和歌約四千五百首を蒐集したもので、歌集の最も古きものである。作者はあらゆる階級に亘り風姿自然にして雄大である。集中の和歌により歷史上の疑問を解き、又は當時の人情風俗の一班を窺ふに足るものがある。故に古來、記、紀、萬葉と並び稱せられて貴重の古典である。

源氏物語(五十四帖) 紫式部の著、源氏の君を主人公として無數の人物複雜の

事件を記したる物語である。叙事の時代は醍醐、朱雀、村上の三朝に亘り、物語中の主要の人物は多少準據する所があると言はれて居る。

枕草紙　清少納言の見聞感想を筆錄した隨筆である。文章簡潔で雄勁寸鐵人を殺すの概がある。平安時代に於ける縉紳の日常生活より人情風俗に至るまで參考となるものが甚だ多い。

吾妻鏡（五十二卷）　治承四年から文永三年七月まで、凡そ八十七年間の鎌倉幕府の記錄で、順次日を追うて記してある。其の中卷の四十二が缺けて今は五十一卷しか傳はらない。

愚管抄（七卷）　作者は天僧慈圓といふも詳かでない。院政時代から鎌倉時代までのことが書いてある。事實正確で他書に見えぬ史實が多い。假名文の史科としての價値はかの大鏡、增鏡等を略等しい。

承久記（二卷）　著者は詳かでないが太平記前餘り遠くない時代に出來たものと言はれる。軍記類の先祖ともいふべきもので、承久の亂を調べるには吾妻鏡、北條九代記、承久軍物語と共に參考すべきもので、承久の亂を調べるには吾妻鏡、北條九代記、承久軍物語と共に參考すべき史科である。

八幡愚童訓（二卷）　僧快元の著、八幡宮の垂跡の御事、名號御事等佛說と國史上の事實とを交へて說明したもので臆說が少くない。

北條九代記（二卷）　北條九代の間の事件を巨細となく年月を追うて記したものである。

太平記（四十卷）　第九十五代花園天皇の文保二年から後上村天皇の正平二十二年まで五十四年間のことが書いてある。文章雄渾にして和漢混淆體の上策である。南北朝史研究者には缺くべからざる書物で、概して當時の日記文書と一致することが發見せられ、强ち荒唐無稽の說でないと見られて居る。著者は詳かでないが小島法師の作だとも云はれて居る。

神皇正統記（六卷）　北畠親房の著で神武天皇以來後村上天皇御踐祚までの大事を記し、皇統の由來を說き、南朝の正統を論じたもので所說隱健である。

梅松論(二卷) 著書は詳かでないが文中尊氏を尊敬するを見れば其の家臣の筆であらう。主として足利尊氏の事歴であるが鎌倉時代から筆を起して居る。記述概して正確で史家の參考とするに足るものがある。

花營三代記(一卷) 足利義詮から義量に至る三代間の日記で年數からいへば貞治六年から應永三十二年までのことが書いてある。政所の右筆の記したものだらうといふ。

應仁記(三卷) 著者明らかでない。後土御門天皇の應仁元年から文明五年までの七年間の細川山名兩氏の爭の始末を書いたものである。

相州治亂記(四卷) 一名關東兵亂記といひ、關東公方の由來から北條氏康の時に至るまでの關東の諸所の合戰の次第を記してある。

菊池軍記(五卷) 井澤長秀の著で肥後國の來歴、菊池氏の先祖等から筆を起し、菊池一家の盛衰巧罪を詳かに記してある。

關八州古戰錄(二十卷) 自序あれど姓名がない。天文年間に至る關東以東に於ける諸戰爭を錄し、併せて諸家の治亂榮枯を記してある。

南海治亂記(十七卷) 香西成資の編で足利將軍戰爭の事から豐太閤四國を服するに至る二百餘項皆南海の治亂に關して述べてある。

信長記(十五卷) 太田牛一の著で、永祿十一年より天正十年に至る織田信長の事歴を一手一卷づゝに記述したもので、一名安土記といふ。

太閤記(二十二卷) 小瀨甫庵の著で寛永中に成つたものである。織豐二記を祖述して、秀吉一生の事蹟を記したるもので、全部の事實は眞僞相交つて居る。

朝鮮征伐記(九卷) 堀正意の著で豐臣秀吉の朝鮮征伐に關する軍記物語である。諸所に繪畫を挿み數十項に分ちて記してある。

折焚柴の記(三册) 新井君美の著で自家の歴歴雜感を記したる和文の自叙傳である。當時の事情を知るに極めて恰好の史料たるは勿論文章の遒勁を以て名がある。

藩翰譜(十三卷) 新井君美の著で、慶長五年の關ヶ原戰後から延寶八年に至る八

十年間、萬石以上の諸侯三百三十七家の傳記沿革を集錄したものである。

武家名目抄(四卷)　塙保己一の書いたもので、鎌倉以來武家に用ひられた職掌、製度衣服から凡百の名目の諸書に現はれたものを抄出し、十五部數千目に類別記載してある。

德川實記(五百十七卷)　成島司直の選に係り、德川家康から家治までの歷史を書いてある。十代間の實錄其の政績時事を繹ねんには本書に若くものはない。

後鑑(三百六十五卷)　成島司直の撰で元弘以來天正年間に至る二百四十餘年間室町十三代の歷史である。故に東鑑、太平記、總見記、太閤記、德川實記等を參照したならば七百餘年間の治亂興亡の跡は連續して見ることが出來る。

本朝通鑑(三百十卷)　林信勝が撰びかけたのを林春勝が再繼いで完成したもので、神代より後陽成天皇に至るまでを記した漢字體の編年史である。當時採集の書册文書にして後世に至り散佚したるもの、間々此の書によりて存するがある。

國史實錄(七十九卷)　林春齋が本朝通鑑を省略して書いたもので、其の子信篤に至り完成した。やはり本朝通鑑同樣神武天皇から後陽成天皇までの事蹟を書いてある。

野史(二百九十一卷)　嘉永四年に飯田忠彥の書いたものである。後小松天皇から仁孝天皇に至る二百四十七年間の事蹟が記傳體にものせられて居る。

大日本史(三百九十七卷)　神武天皇から後小松天皇に至る史實を記傳體に編述してある。百十一代靈元天皇の寬文十二年に德川光圀はこの業を起し、元祿十二年に至りて本紀及后妃、皇子、皇女列傳等が出來上り、光圀の薨後寬永六年に完成を告げて居る。これについては光圀は其の封地の三分の一を費し、非常なる努力を拂つて撰修したのである。寬永年中德川齊昭が神武天皇より後龜山天皇までの本紀列傳を上本し校本百册として朝廷に奉つた。しかも志類の編纂は未だ備はらず、維新後栗田寬氏として之に當り、遂に完成して乙夜の覽に供するを得たのは實に明治三十九年十二月の事である。

日本外史(二十二卷)　賴山陽の著で、漢文を以て本朝の歴史を叙述して居る。著述後二十年も家に秘して居たが、偶々時の桑名侯白河樂翁之を聞いて懇請して世に公にされたものである。史學研究に益なしと雖ども、文學的價値が少くない。

日本政記(十五卷)　賴山陽の著である。天保三年、山陽病床に臥す、方に本書の編述に着手し、之を完成して地に入らんと言ふ、同年九月に至り遂に成らず、暫く筆を擱き、眼鏡を脱しないで逝つた。本書は山陽の絶筆の著で多く政治の變遷を叙述したものである。

異稱日本傳(三卷)　林下見林が三十有餘年の月日を經て大成したものだといふ。外國の書に本邦の史實を記したものを、纂輯し、傳聞の誤りあるものは每章國史を引いて虛實を考訂してある。甚だ便益にして有用の書である。

善隣國寶記(三卷)　相國寺の僧周鳳の著で我が邦が支那朝鮮等と交通を開いた初から、後土御門院頃に至るまでの關係往來等を年序を追うて漢文で書いたものである。

續善彼階國寶(一卷)　松隱玄棟が寶永の頃書いたもので、天正年間に至る我が國と朝鮮との往復交渉の書簡を集めてある。

朝鮮通交大記(十卷)　松浦儀の著で、應安元年より正治六年に至るまでの對馬の宗氏が世々朝鮮と交通したる始末を詳記してある。

殊號事略(一卷)　青木昆陽の元文元年の記に係り、我が國と漢土との往來書式の事、朝鮮來聘書式の事等を書いてある。

外蕃通書(二十七卷)　近藤守重の著である。慶長六年以後寶暦中に至るまでの本邦と諸外國との通信書を纂輯辨註したるもので、江戸時代の中葉以前の外交史研究には缺くべからざる資料である。

長崎志(六卷)　寛政元年に出來た書で慶長以後長崎で外國と交渉せる事件の記錄を類輯してある。

現代國史教授の諸問題 終

大正十三年九月廿七日印刷
大正十三年十月一日發行

定價金貳圓參拾錢

著作者 菊地勝之
發行者 大葉久吉 東京市日本橋區本銀町三丁目十四番地
印刷者 堀江關武 東京市小石川區諏訪町五十六番地

印刷所 常磐印刷所

不許複製
現代國史教授の諸問題

發行所 東京市日本橋區本銀町三丁目 振替口座東京二八〇番 東京寶館
關西專賣 大阪市西區阿波堀通四丁目 振替口座大阪四三番 株式會社大阪寶館

東京實文館發行最目

◆日本文法講義　山田孝雄著
市裝　全一冊　定價金四圓五拾錢　送料金拾八錢

◆日本口語法講義　山田孝雄著
布裝　全一冊　定價金參圓八拾錢　送料金拾八錢

◆自由教育眞義　千葉縣師範附屬主事　手塚岸衛著
布裝　全一冊　定價金參圓五拾錢　送料金拾八錢

◆自由教育の實際　千葉縣師範學校訓導　吉田彌三郎著
低學年に於ける
布裝　全一冊　定價金貳圓參拾錢　送料金拾貳錢

◆教育辭典　東北帝國大學教授文學士　篠原助市著（縮刷改版）
布裝　全一冊　定價金五圓八拾錢　送料金拾八錢

◆文學形態論　モオルトン著　蘆田正喜譯述
布裝　全一冊　定價金貳圓五拾錢　送料金拾貳錢

◆哲學辭典　京都帝國大學教授　文學博士　朝永三十郎著
增訂
布裝　全一冊　定價金三圓五拾錢　送料金拾貳錢

13年12月13日

終