

一戸清方の手工教育観に関する一考察

菅 生 均

A Study on Kiyokata Ichinohe's Viewpoint of Handicraft Education

Hitoshi SUGOU

はじめに

およそひとつの教科目が学校教育の中に組み入れられるためにはそれ相応のその教科目なりの存在意義を有する。すなわちその教科目が被教育者の人間形成にとって如何なる意味をもたらすかが根本的に問われることになろう。我が国の公教育制度において「手を使ってものをつくる」教育は明治19年、「手工科」という名称を以て開始されたが、手工科創設当時その時代情況に照らして、どのような観点からその展開指針が決定せられたか、当時の手工教育者たちの見解を探ることは我が国ものづくり教育の原点を知る上で極めて重要な関心事であると思われる。

このような視点から当時の手工教育者たちのその教育観を考察するという継続的研究を行っているが、今回は当時の手工教育界にあって極めて批評精神旺盛であり、かつ特徴ある独自の主張を展開した一戸清方に焦点を当て、彼の見解の特徴、及びその教育観の基本構造について一考察を試みたい。

さて、本論に入る前に、一戸清方についてその概略を明記しておく¹⁾。

一戸清方 (1856-1912)

安政6年、青森県弘前市、後藤家の五男として生まれる。幼名を武五郎と称したが、13歳の時、弘前藩士一戸氏の養子となり、名を清方と改めた。弘前藩学校において漢学、詩文を学び、次いで東奥義塾にて英学を修め、その後明治9年、青森県師範学校に入学。卒業後同県の小学校、師範学校にて教鞭を執るが、明治20年、当時率先して手工を実施していた石川県に転じ、小学校、師範学校に奉職した。明治24年、我が国初の文部省手工科検定試験に合格し、以後手工教育及び工業教育に従事した。

明治28年、東京工業学校に工業教育養成所が設立された際、校長手島精一に抜擢され同校に転じ、同30年東京工業学校助教授、同校附属職校徒弟学校主事をつとめ、さらに後藤牧太と共に高等師範学校の手工専修科の設立に尽力した。明治32年、香川県琴平工業学校に学校長として転出したが同校の廃校に遭遇し、同37年香川県師範学校の嘱託となって手工科を担当、やがて職を辞し、明治39年上京し、手工研究会の再興と共に同会の評議員となり会の発展に貢献した。さらに明治42年より支那南京師範学校に招聘され、同国の手工教育開発に携わり、明治44年に帰国。その後著述に従事したが、大正元年、脳溢血症により五十六歳のその生涯を閉じた。

「氏は筆も立ち発表も巧みであって当時希に見る評論家であった。これがため手工教育に直接従事して指導開発した功績よりも、著述による業績の方が遥かに大である」とする伊藤信一郎の指摘にもあるように²⁾、一戸は彼の初期の著作である『理論実地手工書』をはじめ、数種の理論書、実践書を公表している。ゆえに彼は手工教育の理念的基礎の構築を手掛けた当時希少な理論家として我

が国の手工教育史に位置づけられることができよう。特に晩年の彼の代表的著作、『日本手工原論』は一戸の手工教育論の集大成ともいえるものであり、当時の手工教育界にあって、代表的理論書として位置づけられたようである。よって本稿ではこの著作を中心に彼の手工教育に対する見解を探ってゆくことにする。

I 手工教育の意義

手工科創設当時、我が国手工教育の創始者とも称される上原六四郎らの努力にもかかわらず、手工教育の理念、及び基本指針がまだまだ確立しておらず、何故小学校に手工を課するかの意味については曖昧な点も多く、それが為に教育現場において多くの誤解をも生じさせた³⁾。このような状況を鑑み、一戸は『日本手工原論』において、まず手工教育の意義論から展開した⁴⁾。彼は手工教育とは何かという点について次のように述べている。「手工とは手芸なり、教育の原理に抛れる手芸の訓練なり。手工教育は工場教授の方法をかりて、心身を活動せしむるものなり。児童はこれによりて精神を融和し、自ら能く勞し、脳と手との自然的膨張發展を為し、注意、勤勉、秩序、自重、自治、忍耐の力を養い、且つ審美の情を陶冶し得る。故に手工は教育の原理に抛れる手芸の訓練と雖も、その主眼は手芸家をつくるにあらず、職業者を殖すにあらず、恰も理学如きものを実験し、心身勞逸の転換作用に依りて、諸学科の勇気を鼓舞し、修身科と相俟って、教育の大目的を達せしめんとする新手段たるなり。換言すれば、児童天性の好む所に乘じ、あらゆる覚官を使用せしめ、直觀的愉快に外界の道理を知り、進んで人生の定軌を悟らしむるに在り。」

彼はこのように手工教育を定義し、「手工は教育の目的を達するに費する新手段である」と言明した。その思想的根拠とし、一戸はコメニウス、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、さらにウノ・チネウス、オットー・サロモン等々の諸外国における手工教育理論の系譜について触れているが、特に彼が注視したものは英国の科学者であり、またロンドン市技芸大学の校長であったフィリップ・マグナス⁵⁾の説である。一戸はマグナスの「教育の大眼目は人の精神をして外物と直接の関係を致さしむるにあり、而して精神に知識を与うべきものは主として触筋官能の發育に因るものなれば、手工のほか良法なし」、及び「工場練習は正当なる教育の一部たるを認む。取りも直さず教育上の訓練として、通常物体の形状大小、及び性質を識別するに手と眼とを共練勞役せしめ、これにより習得したる熟練は何れの職業にも応用し得るものにして、他日専門の技芸家たらんとする者には特に然りとす」との見解を引用し、これに深く共鳴している。

さらにこのマグナスの説と同様に一戸の思想に大きな影響を与えたものが上原六四郎、手島精一、千本福隆によってまとめられた手工教育の教育価値論である。これは手工科創設にあたり、明治21年、時の文部大臣、森有礼に提出された答申書の中に示されているが、その内容の要約は次のとおりである。

「人の生活は貧富の別なく概ね脳の力だけで足りるとすることはできない。手指の作用が伴って大いに力がある。ゆえに小学校児童の脳の力の敏活を助けるところの手指の働きをも修練し、以て人の人たる資格を得させなければならぬ。児童は心身共に活発であって瞬時も安息せず、物を毀し、あるいは物を作る等、手指を運用する遊戯を好み、識らず知らずの間に事理を解することが多い。ゆえに児童のこの性質にあわせて手工を課し、以て眼及び手指の働きを正確にし、兼ねてその知能の暢発を図り、数学、物理学等を指教し、併せてその応用の途を知らせ、以て講義の至らないところを理解させなければならぬ。手工業は児童の最も喜ぶものであって、一旦この業に就く時

は互いに勤勉して時間の経過を忘れるものである。これを以て手工は児童に第一に能く勤働して労苦に堪える気風を養い、第二に心意発育のもとたる視察力を暢発し、第三に順序を得なければ事を処理することのできない要理を悟らせ、第四に製作させる物品の選択宜しきを得れば大いに美術思想の発達を助けるものである。且つ手工の方法が正しければ身体の全部を運動させ、また勉学の労苦を慰安させる。ゆえに体育に裨益することも少なくない。」⁶⁾

上原、手島、千本らのこのような主張、及び先のマグナスの見解に対して、一戸は「吾人の言わんとするところを尽くして余りあり」と全面的に賛同する姿勢を示し、これらの基盤の上に、さらに自らの解釈を加え、手工を教育の新手段と位置づける持論を展開したわけである。

Ⅱ 手工教育の目的

一戸は手工教育とは何かという点について手工教育のもつ教育価値について言及した。彼は諸外国の教育者、手工教育者の説を引き合いに出して、手工教育のもつ多面的教育価値を説いたわけであるが、それらがすべて手工教育の目的になるというのではなく、その多面的教育価値の中から何を主たる目的として抽出するかはその時代時代の国情によるという見解を示している⁷⁾。

彼はまず、初期の著作、『理論実地手工書』において、その目的を「手工教育の目的は第一に眼及び手を練習するにあり、第二に簡易なる物品を製作するの能を養うにあり、第三に勤労を好むの習慣を長ずるにあり。この三つのものは普通の知識技芸に関し、凡そ人の修めざるべからず要件なり」⁸⁾と定めた。これは明治24年、文部省令第11号を以て、小学校教則大綱が發布され、「第13条、手工は眼及び手を練習して簡易なる物品を製作するの能を養い勤労を好むの習慣を長ずるを以て要旨とす」と初めて小学校における手工科の目的が明示されたが、まさしくこの意を受けたものである。

明治33年、文部省令第14号、小学校令施行規則を以て、手工科の教則が「第12条、手工は簡易なる物品を製作するの能を得しめ、勤労を好む習慣を以て要旨とす」と改定された。一戸はこれに基づいて次のように手工教育の目的及びその教育原理について言及した⁹⁾。

「手工科の目的は簡易なる物品を製作するの能を養い、勤労を好むの習慣を長ずるにあり、手工教育は原理上より工場教授の方法をかり、手指に変化あるべき工具を執り、図画及び理学と結合し、愉快に心身を活動せしめ、容易に知識を捕獲し、徳義を自得せしめ、普通教育が求めるところの目的の上に資するにあり。」

さらに明治44年、文部省令第24号によって「第12条、手工は簡易なる物品を製作するの能を得しめ、工業の趣味を長じ、勤労を好むの習慣を養う以て要旨とす」と手工科の教則が改められたが、彼はこれと呼応するかのようその目的を再提示している。要約は次のとおりである¹⁰⁾。

「手工は物体に関する観念を正確ならしめ、工作の趣味を長じ、勤労を好む習慣を養うことにある。要約すれば手脳共練と工業を発揮すべき国情、また人生生活の基礎要素というべき勤勞的習慣の必要なる点に存する。

(1)第一は物体に関する観念を正確ならしむる点にある。ゆえに教授は諸般の物体を正しく観察し、正しく図写し、正しく工作し、且つ正しくあらわすことを以て目的とす。

(2)第二は簡易なる物品を製作する技能を得しむる点にある。ゆえに教授は工程少なき形式の模型を選び、工的基礎に関する工具及び材料を使用し、結構の強さと意匠の調和を図ることを目的とす。

(3)第三は工作の趣味を長ずる点にある。ゆえに教授は児童の熟知するものにして出来映えの精巧なるを目的とす。

(4)第四は勤労の習慣を養う点にある。ゆえに教授は実習において四肢を動かす他に、時間を厳守し、光陰の貴きを会得し、かく独立的敏捷なる動作を奨励し、共同的服従に従順ならしむることを目的とす。」

このように一戸の手工教育目的観は基本的にはその期ごとの手工科教則に順応しているが、初期から晩年にかけて部分的にはかなりの変化も見られ、その目的観はより具体性を帯びてゆくように思われる。これこそ彼のいう時代の国情に応じて手工教育の目的を設定してゆくという一戸の基本姿勢として捉えることができよう。

Ⅲ 手工科教材観

一戸はこのように手工教育の意義、及び目的論を展開したが、これらの主張はその教材観において具現化されるわけである。ゆえに本章において彼の手工科教材選択標準、並びに分配上の基本についてその骨子を概観してみよう。

1. 手工科教材選択標準

彼はまず、「手工科の重要な教材を選択する標準は目的に対照し、客観的に重きを置き、工種を精選し、教師に労少なく、且つ経済的でなければならない」と前置きし、このような観点から次の五項目をその選択標準として示した。要約して述べてみる¹¹⁾。

(1)第一、我が国において普通に多く行われている技術の類

手工は図画と同じく一種の技術であり、近時科学の進歩と社会生活の向上に伴い、和洋百千の工芸が行われているが、そのために工業界は錯雑を極めている。この中から手工教材を選択することは容易なことではない。諸般の技術中、世間一般に行われているものについて日本在来の手工業にして、教育主義に抵触するものはこれを除き、工業的、社会的で、しかも日本の国情より鑑みて適合するものを採択すべきである。

この観点からすれば第一に木工、第二に金工、第三に陶工、第四に漆工であろう。これらは各々分業または専業を有し、その内容は甚だ多種多様である。我が国は有数の森林国であり、家屋、家具、衣服等生活に要する大部分の日用品は植物より成り、しかも木材を用いるものが多い。ゆえに木工は我が国における工業の根幹であり、基礎であるといっても過言はない。木工に次いで金銀銅鉄等の什器、機械、陶磁器並びに漆より成る百般の需要品は人生に須要なる工芸を組織している。ゆえに第一の標準は第一にこれらを認め、同時にこれらに対する初歩の知能は普通工業の素養を形づくるものであることを認識すべきである。

(2)第二、その内容が多くの変化を有する技術の類

工業の内容には分業、専業等種々あるが、反復訓練を繰り返す、意匠及び手指の訓練上変化の乏しいようなものは手工教材向きではない。この標準は意匠結合が共に多様で材料も多種を要し、図画、理学と結合する機会も多く、構成力養成の一端となるものが必要である。

(3)第三、児童の体力に相応する技術の類

児童の体力、腕力に相応しないものは手工の教材と成り得ない。児童の仕事という立場から工的技術を検討することは最も重要な条件である。仮に変化ある技術にせよ、美術思想を養成するに足

る技術にせよ、児童に適さないものは手工の資格はないというべきである。

(4)第四、美術思想を養成するに足る技術の類

我が国民は比較的美術思想に富んでいるが、児童の時からこれを養成することは我が国華を發揮する要件の一つである。ヘルバルトの言のごとく、道義の興味は審美的興味の中に在るとすれば、その国の文化の程度が美術思想の如何によって評価されることは免れない。美術思想は人間を優美高尚にするものである。手工は図画と相俟って益々この教育の勢力を強化すべきものである。ゆえに本標準は不潔な技術、野卑な技術及びこれに類する技術の一切を排撃することは当然のこととしてこれを定めた。

(5)教育費を多額に要しない技術の類

手工は一町村における小学校の教科目である以上、有数な専門学校、または中学校の如く教育費を支出することはできないから、仮に技術の内容において多くの教育価値を有するも、それが為に多くの経費を要するものは経済的に許されることではない。よってこの標準を定めたわけである。

けれども、どんな事業においても多くの利益をおさめようとすれば、多くの資本を投下しなければならない。手工と雖も同様であって、価値の多い技術を求めるには、予めその費用の多きことを覚悟しなければならない。教育費を少なくせんがために行われ易い紙細工、粘土細工の如きものを探ってその経済的なことを誇り、行わないよりは増しであるという人達がいる。それはそうだが、これらの練習を以て果たして物品を製作するの能を養い、また勤労を好む習慣を長ずることができようか。手工というものは児童の遊戯手段ではない。その活動力を利用して、系統的に手指を習練し、技術上具体的なる物品を作る法を授けるものである。

2. 手工科教材分配上の基本

一戸はこのようにして手工科教材の選択標準を定めたが、さらに教材分配上の基本について、児童の年齢的発達に注目し、その発達段階を児童期、工具期、工芸期という区分を以て示した。そしてその区分のもとに教材分配上の基本として、第一には児童の心理的要求を認め、次に工具の難、易、及び腕力を要するものを按じ、最後に工芸の門戸に入るべき順序を考えるとという客観的方法に重点を置くといった見解を示している。その大意は次のとおりである¹²⁾。

(1)児童期

手工における教材の分配は児童の嗜好、その周囲の感化、及びその想像の如何を見て定めることが一般的であることは言うまでもない。学校でも家庭でも児童が最も親しみを持ち、最もよく知っているものより始め、漸次知られざるものに移行してゆくことは教授の大原則であるからして、その原則に対照させて、学校、家庭、郷土社会から資料を採り、これを教材化させてゆくことは最も重要なことである。また児童期は彼らの想像力旺盛な時であるから、その構成力を養成するために彼らの思想を教材に取り入れるべきである。ただ児童は自らの力量を顧みず、製作を実行する傾向があるから教師は明らかな欠点はこれを示して、多少の修正を加える必要があろう。ゆえに児童の想像を以てその想像を研磨し、趣味を喚起し、活動力を旺盛にさせることがこの期のねらいである。

(2)工具期

手工は構造の業にして、もとより工具を要すれども、その初歩においては専ら児童の心理的要求を察し、手腕を考え、困難を顧み、危険を避け、趣味を喚起することに重きを置き、極めて簡易なる物品を作らせることを主とすれば工具はほとんど本能的に働く。すなわち指、頭、生来の活動に伴って功を奏すべき工具を選ぶものである。これが工具期の萌芽である。工具はその性質上、凡そ

三つに分かれる。つまり児童が本能的に使用し得るものを「易」とし、特に腕力、体力を要するものを「力」とし、手指の習練を経なければ正しく目的を達し得ないものを「難」とする。この易、力、難という三つの性質をもつ工具をそれぞれ学齢にそって段階的に排列することによって手工科の目的も達せられよう。

(3) 工芸期

すでに児童期、工具期の一斑を終ったならばこれより工芸期の門に入る。工芸期は意匠の発達巧妙なることを主眼とし、次に手指の熟練、材料の適切なる使用を期すべきものにして、力、難の性質をもつ工具と相俟って、玩具、日用品、体操・遊戯における運動器械、簡易なる理学器械、鳥籠、船、車、家屋、橋梁等の模型を課題とし、または創作するものとする。特に優秀な児童に対してはこれを激励し、他日の技師たる伎倆の基礎を培うための便宜を与えるべきである。

一戸はこの児童期、工具期、工芸期という区分はいわゆる試案だとしながらも、「教材すなわち課題を選択配置する上に多少参考となるべきものと信ず」とし、「児童期より入りて工芸期に終わらしむるべし」という運用指針を明らかにしている。このような方針のもとに、彼は手工で用いる工具を児童の学齢にそって細分、組織化して排列している。

以上、一戸の手工教材観を教材の選択標準、及び分配上の基本という観点からみてきたが、これらの基本指針のもとに、彼は具体的に次のような手工教材をその学齢にそって提示した。まず、尋常小学校においては、第一学年に色板排・豆細工を、第二学年に紙細工・粘土細工、第三学年には粘土細工・紙細工を、そして第四学年には紙細工・木工を課した。さらに高等小学校においては、第一学年木工（漆画を加う）、第二学年木工（漆画、彫刻を加う）、第三学年木工（漆画、彫刻、旋盤を加う）、そして第四学年に金工を課すものとし¹³⁾、また必要に応じて糸類、竹類を付加すれば一層教育的効果が大きいとしている。なお、金工に針金細工の一部を入れ、陶工、漆工は付属的の手工とするべきであるとの見解を示している。

IV 一戸の手工教育観考察

以上のように一戸の手工教育の意義、目的観及びその具現である手工科教材観の骨子を概観してきたが、本章にてこれらをもとに彼の手工教育観の主だった特徴について言及してみよう。

1. 国民教育としての手工教育の強調

一戸の手工教育観を通観してまず気づくことは、彼が絶えず国民教育としての手工教育の意義を唱えていたということである。つまり、手工とはやってもやらなくともよいといった教科目ではなく、日本国民すべからくこれを学修すべきであるという主張を絶えず把持していたと考えられる。

彼がその手工教育論を盛んに展開していた時代、すなわち明治30、40年代であるが、当時手工科は尋常小学校においても、高等小学校においても必修科ではなく、随意科としてその設置は各学校の裁量に任されていた。しかし、当時の我が国教育界の教育思潮はドイツより輸入されたヘルバルト学派の教育学説が従来の英米流の功利、実利主義の教育哲学にとって代わり、その全盛を極めていた。この教育学は人文主義に傾倒していたため、実利、実科的正確をもつ手工科は形骸化される運命を強いられた。ゆえに教育現場においては普通教育における手工の意味が疑問視され、手工科を積極的に加設しようとする気運にはなかった。詳細は省くが手工科は創設以来、普通教育としてのその意味が世間一般に誤解して捉えられ、それが為にその後の展開も興廃盛衰を繰り返すことに

なる。そこで、一戸はその原因として、ひとつには手工教育に携わる教育者のただ受動的に行動し、自ら信念を持ち得ない曖昧な精神にあると痛烈に批判している¹⁴⁾。

このような批判の一例を挙げてみよう。上原六四郎は手工教育の目的の一つとして、「小学校は脳髓の力を養うと共に、その脳力を助けるところの手指の働きを修練して人間の人間たるに必要な資格を児童に授けねばならぬ。特に貧民多き都会の小学校にはこの手工科を置くこと最も適当にして、向後手指の職業を以て生活しようと思うものには欠くべからざるものである。」¹⁵⁾と述べているが、一戸はこのような考え方は裏返して言えば、手工は貧民の少ない村落の小学校には必要ではなく、また手工は貧民に課する教科であるとの誤解を我が国民に与えかねないと鋭く否定した。同様に、手島精一はその経済的負担からして人口五千人以下の町村の小学校には手工科を置くべきではないとする見解を示したが、かつて東京工業学校在職中のいわゆる上司に当たる手島に対して、「僅か十数年の星霜に老し、その思想を豹変するものならんや」とこれを痛烈に批判した¹⁶⁾。

このような上原や手島の見解は当時の国情、及び地域の場合より派生する経済的、社会的問題を考慮した上での発言であり、早急な手工科の設置は反って無理難題を生じかねないとの判断からなされたものと考えられるが、少なくとも一戸にとっては優柔不断、生温いやりかたと映ったようである。ゆえに彼はこれに反論を試み、都鄙の別なく、貧富の差なく手工を普通教育に採用すべきであると述べている。これらに顕著なように、彼の思想の中には、手工科の国民皆学構想が根本的に存在したと捉えることができよう。

2. 工業の基礎陶冶としての手工の位置づけ

では、一戸はどのような視点から国民教育としての手工教育の意義を捉えたのであろうか。それは諸般でなされる実業、特に工業の基礎陶冶としての価値を手工教育に求めたと考えられる。このことは前述の彼の目的観、教材観に顕著に示されているが、時代を経るに従って、その意義づけを殊更強調していったように感ずる。

さて、そこで彼が何故このような見解を提示するに至ったかその思想の背景について論じてみよう。これは当時の国情、及びそれに基づく実業教育振興政策が多分に関与していると思われるゆえ、当時の実業教育の状況についてごく簡単に述べてみることにする¹⁷⁾。

明治19年、初代文部大臣森有礼は学校令制定によって、我が国学校制度全般にわたる大改革を実施したのであるが、当時はまだまだ実業教育振興の気運が世論として浮上していなかったためか、これらの改革は普通教育の範囲に止どまっておき、実業学校制度については全く触れ得なかった。

明治27、28年の日清戦争を期として、国力の増強のもとに産業制度が著しく向上すると共に、学校制度に関する方策も実業教育に傾注されることとなった。このような時代の趨勢を見極めて実業教育制度の振興に尽力したのは文部大臣井上毅であった。井上は、当時の我が国の状況として、産業勃興の気運にありながら教育と産業労働が全く掛け離れてしまっていることを指摘し、国家将来の富力を増進させる目的から、科学・技術・産業を一致配合した教育を確立して産業日本の基礎を培うといった観点を示し、実業補習学校規程（明治26年）、簡易農学校規程（同27年）、徒弟学校規程（同27年）を公布し、さらに実業教育国庫補助法（同27年）を成立させた。これらの法令制定後、各種実業学校は全国各地で年々その数を増すようになった。そして明治32年、実業学校令が公布され、それまで統一した規程をもたなかった実業学校が制度化されるに至った。そしてこの時から我が国の中等教育機関は、高等普通教育を行うものと実業教育を施すものとに二分されることになり、この制度は第二次世界大戦後の学校制度の大改革に至るまで存続するわけである。さらに日露戦争（明治37、38年）の結果は一層国民に殖産興業を切要に訴え、実業教育の振興を促し、

各種実業教育機関はその内容を充実させていった。

ところがその実業学校の現状として、次のような問題が露呈した。ひとつはこの二つの中等学校制度はその学校の性質が根本的に異なるものであったから、小学校の卒業者に対して二つの異なった門戸を構えることとなった。しかし、当時ヘルバルト学派の人文主義の教育に心酔していた小学校教師は優秀な児童を中学校に進学させ、また多くの場合児童自身も実業学校へ入ることを好まなかったため、実業学校はその定員確保に苦しんだ。さらに、いまひとつの問題とは実業学校中、工業学校の発達の立ち遅れである。工業学校はその数、生徒数においても、他の農業、商業学校に比して少なく、工業教育の充実という点からすればその普及状態にはかなりの問題があった¹⁸⁾。

以上のように当時の実業教育の概況についてみてきたが、殖産興業、工業立国の急務の課題とする我が国の国情とは裏腹に、当時の実業教育、特に工業教育の展開場面は極めて貧しいものであったことが容易に推測できよう。そして、このような状況下において、一戸が声高に叫ぶわけである。彼は政府の保護、援助が既存の事業、就業者の範囲に限っていることを批判し、最も多数の未就の人民に対して、実業に向かわせるための良法とは何か、それは教育そのものであると断言し、「今、若し手工を正科とせんか、必然の結果として児童は必ず実業を好愛するの念を喚起せん」と述べている¹⁹⁾。

すなわち一戸のいわんとするところを端的にまとめてみれば次のとおりであろう。実業教育の不振は一般人民のその無理解より生ずる。これを是正するためには小学校により実業に近い内容をもつ手工科を正科として加えるべきである。これによって子供達は実業に対しての偏見を拭い去り、これを好むようになるはずである。そうすれば実業学校への進学を自ら希望し、実業学校は発展し、さらに実業学校の進展は直接我が国の繁栄につながってゆく。ゆえに手工科の充実、助成のための国庫からの補助金の支出は当然である。なぜならこれは教育投資であり、巡り巡ってやがて我が国の大きな富となって、その利をもたらすからである。

この論法こそ、彼の実業教育と手工科の関係構造を顕著に示したものといえよう。言うまでもなく一戸の用いる「実業」とは、上記の状況からして、また本人も言明しているとおおり、その多くが「工業」を意味する²⁰⁾。つまり、一戸は小学校に工業教育を求めたわけではなく、あくまで工業の素地を形成するべきもの——すなわち、換言すれば工業の基礎陶冶となるべきものを手工科に位置づけたわけである。

3. 教材の多種主義批判

このようにその基本として、工業の基礎陶冶としての手工を企画した彼の見解はそれゆえははっきりとした輪郭をもち得る。一戸の教材観をみてゆくと、そこで絶えず強調されているものが教材の多種主義に対する批判である。

我が国初期の手工は、職業訓練的色彩をもつフランス式手工と、むしろ一般普通教育としての教育意義を説くスロイド式手工の折衷であり、教材も両者の中から我が国の実情に照らして抽出採択されていたと考えるのが至当であろう。しかし、前村晃も指摘しているように、いまひとつその影響を与えたものが当時すでに幼稚園で実施されていたフレーベルの恩物である²¹⁾。

ところが一戸は当時小学校における初歩の手工としてなされていたこの恩物に由来する手技の手工、言い換えればフレーベル式手工に対して批判を加えた。彼は折紙や組紙のようなものは未発達の子供に対して緻密すぎる技術を要するものであり、このようなものは茶人の余興にすぎず、教育的価値は少ないと述べ、さらに、紙撚、紙継、紙袋といったものはむしろ家庭教育に任すべきものであり、学校教育における貴重な時間を費やすべきものではないとした²²⁾。もちろん彼は尋常小学

校における色板排、豆細工、紙細工、粘土細工の意味は認めたように、フレーベル式手工のすべてを否定したわけではないが、彼は「フレーベル式は幼稚者に適するものであり、手工は市民となるべき児童少年の修むべきもの」と定め²³⁾、さらに前述のごとく、手工は児童の遊戯手段ではなく、その活動力を利用して、系統的に手指を習練し、技術上具体的なる物品を作る法を授けるものであるとの見解を示している。

これらの主張は何に起因するか、それが一戸の強調する手工科における教材の多種主義の否定である。彼は多種主義は配膳珍味多くして賓客の目を引く代わりにその胃腸を傷つける恐れがあると例え、次のように述べている²⁴⁾。

「凡そ工種を減じてその内容に変化の美味を有し、時間を長くして充分消化せしめ、知能の力を養わんと期するは吾人の主義なり。」

すなわち彼の言を要約すれば、必要だからといってあれもこれも教材に組み入れるといったものではなく、数種に限定し、その中で先の手工科教材選択標準の(2)、つまり「その内容が多くの変化を有する技術」を包含した教材に精選集約すべきであるという見解を明確に示している。

このような観点から一戸は、前章末尾で示したように、尋常、高等両小学校の各学年別に課すべき教材の提示を行ったわけであるが、なるほど従来のものに比してその限定、精選化の方向は窺い知れよう。但し、その方針としては、低学年においては遊戯性、すなわち児童の自己活動の原理を認めつつも、学年が上がるに従って「工業の基礎陶冶」としての手工に移行させてゆくというはっきりした方向性を打ち出している。

V 結 論

このように一戸の手工教育観の特徴の主だったものについて考察してきた。他にも図画教育との関連において、図画は手工の一部として考えるべきだとの主張をはじめ、注目すべき特徴は幾つかあるのだが、一応の区切りをつけ、本稿では彼の手工教育論の根底にある基礎構造、及びその意義について言及し、結論としたい。

前章でも述べたとおり、一戸は手工教育のもつ教育価値を高く評価し、当時の国情から察して国民教育としての手工を訴え、また全国民に工業陶冶を為すためにその基礎的位置づけとしての手工教育の確立を目論んでいた。伊藤信一郎は一戸を「熱烈なる憂国的手工工業論者」と称したが²⁵⁾、この指摘は実に的を得ているように感ずる。このように一戸の手工教育の意義、目的感は明確なる方向づけを持ち得たからこそ、その教授理論はこの方針にそって決定づけられた。

一戸の教授組織論を通観した際、直接的ではないにせよ、彼がひとつ重大なる指針を暗示していることに気付く。それは今日で言う「技能中心カリキュラム」の構想である。ものをつくるという学習行為を考慮した場合、そこに大別して二通りの考え方があるように思われる。ひとつはつくるもの自体にその学習の主体がある——すなわち何をつくるかが学習の主体となるものであり、いまひとつはつくるという行為——つまり製作の過程に学習の主体を置くというものである。もちろん一般的には両者の併立によって教授・学習が構成されるわけであるが、一戸の場合、むしろ指導の力点は後者の見地にあったように思われる。

彼の教授組織論を検討してみると何をつくるかといったことより、その製作の過程においてどのような技術、技能を学習者に身につけさせるべきか、またそのためのカリキュラムは如何にあるべきかといったことにその主張の重点が置かれている。その根拠を挙げれば、一戸は「吾人は第一に

手工の技術的名称を定め、その内容を分類して抛るべき性質を指示し、第二に分配基本を仮定して、それより各科各学年における教材の排列を務むべし」と述べている²⁶⁾。また、先に示した児童期、工具期、工芸期という一種の発達段階的視点も、子供の発達（特に身体的な）に応じて、如何なる技術、技能を獲得させてゆくべきかという観点から述べられたものである。

これからも明らかなように彼の教授組織論は技術、技能という観点から手工科教材の精選化、組織化を考えてゆく――すなわち、技能陶冶をその教授・学習理論の核に置く、いわゆる技能中心カリキュラムの構想を提示していると考えられよう。そして、その技術、技能とは先の選択標準(1)で示された内容、つまり世間一般にて普通に為され、しかも工業的、社会的なる技術の種類の中から手工科教材として適切と思われるものが選択抽出されたわけである。このように絶えず実社会を念頭に入れ、技能中心カリキュラムを手工科教授の本筋として認識し、これを以てその大眼目であるところの工業の基礎陶冶を図るという脈絡こそ一戸の手工教育観の基本構造として捉えることができよう。

最後に要約した上での彼の手工教育観の意義について言及してみよう。当時手工教育のあり方をめぐって様々な見地からの主張があり、それがゆえに手工教育の運用指針が明確さを欠いていた。このような中において一戸は当時の国情から判断し、「工業の基礎陶冶」という観点に手工教育の中心的意義を見出し、その観点のもとに「技能・技術の陶冶」に主眼を置く独自の手工教育論を展開した。彼のこのような方針、つまり手工教育を限定的に捉えるといった方向は当時全面的に受け入れられたわけではなかったが²⁷⁾、まだまだ手探り状態の渦中にあった当時の手工教育界において、ひとつの方向性を指示したものであったことは否定し得ない。

注

- 1) 伊藤信一郎、『手工教育原義』、東洋図書、昭和13年、pp.151-153、及び鈴木定次、『手工教育学原論』、同文館、昭和3年、pp.151-153 参照。
- 2) 伊藤、前掲書、p.153。
- 3) 詳細については拙稿、「創設期の手工教育目的観に関する一考察」、『熊本大学教育学部紀要』、第34号、人文科学、昭和60年、pp.81-93、及び「上原六四郎の手工教育観に関する一考察」、『大学美術教育学会誌』、第22号、平成2年、pp.1-10参照のこと。
- 4) 一戸清方、『日本手工原論』、成美堂書店、明治40年、pp.1-5。（以下表記の便宜上、この著を(1)書と表す。なお、引用の際、漢字及び仮名づかい等については支障がないと思われる範囲で現代用いられているものに改めた。）
- 5) 明治18年から22年にかけて文部省より『技芸教育に係わる英国調査委員会報告』が出版されたが、これは英国において自国を含めた欧米各国の技芸教育の概要を調査したものを文部省が翻訳、公表したものであり、我が国の手工教育の発足を促す契機になったもののひとつとして考えられる。そして、この英国調査委員会のメンバーのひとりが入リッ・マグナス（Philip Maganus）であった。さらに、マグナスは数種の手工、工業教育関係の書物を著し、これらは当時我が国にも紹介されたようである。
- 6) これは上原の手工教育の意義、目的観とほぼ同じものである。詳細は拙稿、「上原六四郎の手工教育観に関する一考察」、pp.4-5参照のこと。
- 7) 一戸、前掲(1)書、p.34。
- 8) 一戸清方、『理論実地手工書』、大日本図書、明治25年、p.4。
- 9) 一戸、前掲(1)書、p.113。
- 10) 一戸清方、『尋常小学校手工新教案』、積文社、明治45年、pp.1-2。
- 11) 一戸、前掲(1)書、pp.129-133。
- 12) 一戸、前掲(1)書、pp.152-166。

- 13) 一戸のこの『日本手工原論』は明治40年に出版されたものであるが、同年3月21日に小学校令が改正され、一年の猶予期間を置いて翌41年から実施された。この改正は我が国の教育制度史上重大な意味をもつ。すなわち義務教育年限の延長である。ここにおいて尋常小学校の修業年限を六ヶ年と定め、高等小学校を二ヶ年とし、場合によってはこれを延長して三ヶ年となし得るとした。つまり従来四ヶ年制度の高等小学校の最初の二ヶ年を切り離して、尋常小学校の上に接続させて六ヶ年の課程を構成し、これを義務教育期間としたのである。これに従えば一戸のこの著にみられる高等小学校の第一学年、第二学年は新教育課程では尋常小学校の第五学年、第六学年に位置づくことになるわけである。文部省、『学制八十年史』、pp.206-209 参照。
- 14) 一戸、前掲(1)書、p.67.
- 15) 上原六四郎講述、市東謙吉速記、『東京府県学術講義手工科講義録上巻』、教育書房出版、明治21年、pp.68-69.
- 16) 一戸、前掲(1)書、p.7 及びp.9.
- 17) 文部省、前掲書、pp.143-150、及びpp.186-191 参照。
- 18) ちなみに当時の統計を挙げてみる。文部省、前掲書、p.189参照。

年次 校種	明治32年		明治34年		明治36年		明治38年	
	校数	生徒数	校数	生徒数	校数	生徒数	校数	生徒数
工業学校	19	3,078	21	1,993	28	2,998	30	4,324
農業学校	50	4,527	79	7,778	109	11,311	119	13,776
商業学校	28	6,544	41	9,842	52	12,821	59	15,490

これらの統計からみれば、当時の実業教育は農業、商業において非常な発展を成し、生徒数からみれば商業学校が最も多く、工業学校は著しく低い段階にあったことが理解されよう。

- 19) 一戸、前掲(1)書、p.14.
- 20) 彼は実業とは狭義の場合、工業を意味するとして論を進めている。一戸、前掲(1)書、p.14.
- 21) 前村は「これら幼稚園で実施されていた恩物のうち、置板法（色板排べ）、繡紙法（縫取り）、剪紙法（紙細工）、摺紙法（折り紙）、豆工法（豆細工）、模型法（粘土細工）のように、後に小学校の手工教育の中に取り入れられたものも多く、その影響を無視することはできない」と述べている。前村晃、「恩物中心保育の導入と造形教育史的意義について」、『美術教育の課題と展望 - 村内哲二先生退官記念論集 -』、村内哲二先生退官記念論集刊行会、昭和63年、p.71.
- 22) 一戸、前掲(1)書、pp.144-145.
- 23) 一戸、前掲(1)書、p.50.
- 24) 一戸、前掲(1)書、p.145.
- 25) 伊藤、前掲書、p.153.
- 26) 一戸、前掲(1)書、p.146.
- 27) 紙面の関係上、割愛せざるを得なかったが、実はこの一戸清方と当時の手工教育界の指導的立場にあった岡山秀吉との間で手工教育のあり方、捉え方をめぐる論戦が展開されている。この論戦の考察を通じて、両者の観点の相違がさらに明確に浮かび上がるとされるゆえ、後日、機会をみて、その検討を試みたい。

(1990年5月21日 受理)