

後藤牧太の手工教育観に関する一考察

菅 生 均

A Study on Makita Gotou's Viewpoint of Handicraft Education

Hitoshi SUGOU

はじめに

我が国の学校教育制度において「手を使ってものをつくる」ことを学習の主体とした教育は明治19年(1886)、「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興味深い関心事であると思われる。このような視点から継続的研究を行っているが、今回は当時手工教育の先進国であったスウェーデンに留学し、スロイド式手工という具体的手工教材案を携えて帰国し、その紹介に努めた後藤牧太の手工教育観に焦点を当て、その考察を通して当時の手工教育の展開上における彼の見解及びその実践の意味について言及してみたい。これが本研究の目的である。

I 後藤牧太の足跡

本論に入る前に、後藤牧太について簡単にその足跡を辿ってみよう¹⁾。

後藤牧太(1853-1930)は愛知県宝飯郡下地村垂井の医師、後藤慶隆の長男として嘉長6年(1853)の10月5日に生まれた。慶應4年(1868)、16歳の時、慶應義塾に入学し一年間英学を修学した後、翌明治2年(1869)に家業を継ぐため大学東校下谷医学所に入り五ヶ月間医学を学んだが、その意にそぐわなかったためか明治3年(1870)、再び慶應義塾に入学、八年間英学を修業した。

明治10年(1877)、東京師範学校の雇教員をかわきりに同12年(1879)に同校訓導、翌年には教則取調掛を兼務、そして翌14年(1881)には東京師範学校教諭として同校に奉職した。この明治14年に中学校教則大綱、師範学校教則大綱が制定され、中学校、師範学校共に土地の情況を鑑み、農業、工業、商業の実業科を置くことが可能となった。それに伴い明治16年(1883)、東京師範学校学科規則が改正され、小学師範科に実業科が設置されることになったが、そこで後藤が実業科の中の工業を担当することとなった。当時この工業を設置した学校は極めて稀であり、ここで彼は木、竹、硝子等を用いて日用品及び簡易機械の製作等の教授に携わった。明治18、19年(1885、1886)には中学校師範学校教員免許学力試験委員を担当、そしてこの19年に彼は東京師範学校教頭を文部省より申し付けられ、さらにこの年の4月、東京師範学校が高等師範学校と改称されたことに伴い、高等師範学校教諭に任ぜられた。また同年10月には高等師範学校の学科及びその程度が改定され、新たに同校に修業年限三ヶ年の理化学科が設置された。この明治19年は初代文部大臣森有礼の断行した学校制度の大改革によって、高等小学校及び尋常師範学校に手工科が創設され、我が国公

教育におけるものづくり教育が開始された年でもあるが、その手工科教員養成の意味もあってこの理化学科は第一学年から手工が課されていた。

しかし、小学校においても師範学校においても創設したはよいがこの手工科はまったく新しい教科目であり、その基本的理念及び運用指針については皆目見当のつかない状態にあった。そこで文部省はすでに手工教育を実施している先進諸外国の状況をつぶさに調査研究をする必要を感じ、その任務を語学にも堪能であり、且つすでに高等師範学校にてもものづくりに関する教育に携わっていた後藤に命じたわけである。

そこで彼は明治20年（1887）の5月、理化学及び手工科研究のため三ヶ年の英国留学に出発、渡英してまず、マンチェスター、オーウェンズ・カレッジに入学、一年間物理学を修め、次いでグラスゴー・ユニバースティにおいて二年間物理学を研究した。この間の明治21年（1888）の8月、文部省の命により手工科取調のため、当時ドイツに留学中であった野尻精一²⁾と共にスウェーデン、ネースの手工師範学校に赴き、同校にて開催されていた夏期手工講習会に参加し、木工コースを受講した。その指導についてはオットー・サロモン (Otto Salomon) が担当し、スロイド式手工を教授した。このときの状況については後藤談として伊藤信一郎が次のように記述している³⁾。

「先生の談によれば、サロモンが下手な英語で講義し、実地は助手が指導の任に当たった。受講者は英米人が最も多く、瑞典の教員及び露西亜人も居た。婦人が多く、英国の女子師範学校長ヒューズ嬢も行って居た。助手は一人は男で、一人は女であった。夏季に二度受講すれば全課程を終わる組織になって居た。」

このように比較的短期間であったにもかかわらず、後藤はここで学んだスロイド式手工の方法と原理を携え、米国経由で明治23年（1890）の9月に帰国した。そして同年の10月には高等師範学校教授となり、専門の物理学の教授と共に理化学科の手工科を担当⁴⁾、さらに当時数少ない手工科教員養成機関のひとつとして機能していたとも考えられる東京工業学校機械特別科の手工授業法講義を囑託し、これらを通してスロイド式手工の紹介に努めた。

明治32年（1899）、我が国初の正規の手工科教員養成機関として、高等師範学校に官費手工専修科が誕生した。この科の新設については当時東京工業学校助教教授兼同校附属職工徒弟学校主事であった一戸清方の具申をもとに後藤が時の学校長、嘉納治五郎に働きかけ、その実現をみたとされている。そしてこの専修科の設置と共に彼は手工科教授の任を新たに加わった上原六四郎、岡山秀吉に委ね、自らは物理学の専任となり、一応手工科担当からは離れた。けれども実験機器の製作等の物理学の一部としての手工についてはその後も関与したようである。

ちょうどこのころを前後して後藤は高等師範学校の学校経営の重任に当たるようになる。彼は明治27年（1894）に校長不在中学校代理として、同32年（1899）には校長事務取扱、さらに同33年（1900）には校長心得を拝命するといったように、いわゆる校長代理としての職務に数度従事している。またそのような多忙な校務のかたわら文部省教員検定委員、師範学校学科程度取調委員、中学校教科細目調査委員、高等女学校教授要目取調委員、東京勸業博覧会審査委員等々を歴任している。そして大正3年（1914）、東京高等師範学校退職後、同校名誉教授となり、その後も社団法人中央教育品協会の会長として、またローマ字ひろめの会の会長として活動するが、昭和5年（1930）の3月25日、78歳を以てその生涯を閉じた。

以上、後藤牧太の足跡を追ってみたが、彼はその専門が物理学及び理科教育であったにもかかわらず、スロイド式手工の導入展開に直接関与し、創始期の手工教育の発展に極めて価値ある貢献をなしとげた。ゆえに伊藤や阿部七五三吉の指摘のごとく、後藤をして「我が国手工教育の開拓者」とする位置づけは実を以て得ていると思われる。また彼の場合、直接的な手工教育の場から離れた

としても上記のように高等師範学校及び文部省の要職にあったためそれ相当の発言力を持ち、それがために手工教育が救われた面もある⁵⁾。すなわち、後藤は当時極めて未成熟であった手工教育の良き代弁者として、その地位確立に向かって重要な任務を果たしたことも特筆すべき事実である。

Ⅱ 後藤牧太の手工教育観

このように創始期の手工教育の展開は後藤を抜きにしては語れないわけであるが、では本題として、彼がどのような見解を以て手工教育に携わってきたか、まずこの点を明らかにしてみたい。但し、後藤に関してはその説く手工教育論を自ら著した著作、あるいは論文といったものは筆者の調査した限りにおいてはほとんどなく、唯一、神作浜吉編、『内外技芸教育新書上巻』に「後藤牧太氏の手工教育に於ける意見の要領は左の如し」として後藤の手工教育観の概括が記されているのみである。ゆえにこの書物を手がかりにその大要を示してみよう。

1. 手工教育の目的

まず後藤は手工を小学校に課す目的について次のようにまとめている⁶⁾。

- 「第一 手を普通一般に器用ならしむること
- 第二 労働を愛するの気風を養成すること
- 第三 自恃心即ち自らを頼む心を養成すること
- 第四 秩序精密及び清潔の習慣を養成すること
- 第五 注意と勉強の習慣を養成すること
- 第六 眼の練習と審美心を養成すること
- 第七 実物に接するの利益あること
- 第八 手工は他の学科の助けとなること

その他手工の種類によりては児童の健康を助くる動力を有す。木工の如きは是なり。又手工は実用に適するの知識を与うるものとす。要するに手工の目的は手を器用にし、又職業上の徳性即ち身体を用うる仕事に於ける徳性を養い、その実物に接し、知能を発育するの効力を有するにあり。」

このように極めて簡明なものであり、各項目ともこれ以上の説明は特に付け加えられていない。

2. 手工科教材選択標準

次に子供に課すべき手工をいかなる観点から考慮すべきか、すなわち手工科教材の選択標準について主要なる点を下記のように述べている⁷⁾。

- 「一 手工は生徒の力に適すべきものたること
- 一 生徒の好む仕事を選ぶこと
- 一 有用品を製し得べき仕事を要すること
- 一 教科の順序を立ち得べき仕事を要すること
- 一 手の普通の練習を与うべき仕事を要すること
- 一 精密の習慣を養い得べき仕事たること
- 一 清潔の仕事たること
- 一 眼の練習となり審美心を養い得べき仕事たること

- 一 健康に効力あるべき仕事を要すること
- 一 有用の知識を与え且つ学校の経済に相応するの仕事を要すること

以上彼は10項目を列挙しているが、これらその多くが上記の手工教育の目的に照らして編成されていることは明瞭である。ただ最後の「学校の経済に相応する仕事」とは要するに経済的負担をあまりかけない手工科教材という意味である。

3. 手工科における具体的教材種案

さて、このような選択標準に照らしてみた場合、いかなる教材が適切なものとなり得るか、後藤は興味ある見解を示している⁸⁾

「以上の標準に照らして如何なる仕事を採択せば可なるやと云うに木工を第一とす。然れども木工科は高等科の生徒にあらざれば悄悄難しきが如し。故に尋常科の生徒には幼稚園に於ける手工の続き及び厚紙細工、粘土細工を以て適当となすが如し。

木工に次ぎて可なるは竹細工とす。竹細工は其の種類によりては殆ど木工と同じ性質のものあり。故に高等科の生徒には木と竹との手工を以て主要のものと思ふ。」

すなわち尋常科はさておいて、彼が打ち出したものは木工第一主義であり、続いて竹細工を挙げ、これらが手工科教材として最も適切なものであると主張した。さらに、ではこの木及び竹を用いて製作する際、どのような物品を製作させるべきか、その標準についても彼の言は及んでいる⁹⁾。

- 「第一 奢侈虚飾に渉る物品及び玩弄物を避くこと
- 第二 有用の物品たるを要し且つ普通の製作品よりは丁寧にして堅固なるを要すること
- 第三 生徒自身に於いて物品の全部を製作し得べきものを要すること
- 第四 製作品は直ちに使用に供し得る物たるを要すること。例えば漆を塗り琢きを要する等の物品を避くこと
- 第五 製作に長き時間を要すべき物品を避くこと
- 第六 同一の品物にして同一の仕事を幾回も繰返すを要するものを避くこと
- 第七 木竹の外、更に金属等を加えて完全にせしむべき物品を避けしむること
- 第八 多量の材料を要すべき龐大の物品を避くこと
- 第九 形状正しく眼の練習を助け心の審美を養うに益ある物品を選ぶべきこと
- 第十 硬き材料を用うべきものと軟らかなる材料を用うべきものと相雜えて製作すべき物品を選ぶこと
- 第十一 用材の堅硬なるものを先に課し軟質なるものを後に課すこと
- 第十二 普通工具の使用に慣れ且つ実用の知識を与うるものを選ぶこと
- 第十三 製作品に順序は易より難に入り簡単より複雑に進むこと
- 第十四 小なる物品の製作より大なる物品の製作に進むこと
- 第十五 最初は小部のみを使用せしめ次第に他の工具を要するものに進むこと
- 第十六 製作品の順序を立つる前に練習したるものをして後に用をなさしむるを要せしむること
- 第十七 仕事に変化ある物品を選ぶこと
- 第十八 手の練習に効能を有する物を選ぶこと」

その詳細については論を進める関係上後述するが、以上のような観点から後藤は木あるいは竹を用いた40種の具体的手工科教材案を提示した。そしてこれらの手工科教材は前述したように後藤自身によって实际的に高等師範学校理化学科の生徒たちに教授され、阿部が「高等師範学校理科生徒

に実施せられた教材は、又各府県師範学校に於いて漸次実施せられた。著者は明治二十六年から三十年まで地方師範学校在学中、前掲図示教材の大部分を製作したものである。¹⁰⁾と述べているように、各府県師範学校の手工科教材として全国的に流布していったと推測される。

Ⅲ 後藤牧太の手工教育観考察

以上、後藤の手工教育の目的観、教材観について概観してみたが、本章にて彼の手工教育観の主立った特徴、性格についてその考察を試みてみよう。ただその際、留意しておくべき重要な前提がある。すでに多くの先行研究が明らかにしているように、後藤の手工教育観はネースの手工師範学校にて師事したサロモンによるところが大きく、石原英雄の「後藤牧太の手工教育はオットー・サロモンの理念と驚くほど同一であり、彼はサロモンの高弟というにふさわしい。」¹¹⁾とする指摘にもあるように、ある意味ではサロモンの手工教育観の翻訳であったという見方もできよう。サロモンの教育観及びその実践がいかなるものであったか、その詳細については先行研究に委ねるとして¹²⁾、本稿では後藤の手工教育観の骨子を明確化させる必要から、部分的にはなるがサロモンの手工教育観との関連についても若干触れてみることにする。

1. 普通教育主義の観点

手工科創設当時、何故小学校教育に手工科が必要なのかその目的観については大別して職業教育主義と普通教育主義という二つの異なった見解があった。上原六四郎は両者の意見を次のようにまとめている。要約してみよう¹³⁾。

職業教育主義派の説は結局社会には貧民の子弟が多いからこの多数のものに生活上の便宜を得させるため、小学校に手工科を加え職業の基礎陶冶をなすという考えである。すなわち中等、高等教育を受ける可能性の少ない貧民の子弟にとっては農業、工業といった生活の道に直接関係のある学科目を置き、これを学ばせ早く職業に就かせることはその子弟一個人のためにも、また社会全般のためにも不利益なことではない。

一方、普通教育主義派の説は小学校に手工科を加えるのは読書、算術を授けるのと同じで人間をして人間たらしめるに欠くことのできない修養をさせるという考えである。小学校教育の目的は知育、徳育、体育を兼ね備えた完全なる人間となるべき階梯をつくることにある。小学校で読書、算術、習字、地理、歴史を授けたとしても、それはその児童を将来文学士、数学家、書家、地理、歴史学者にさせることを目的とはしていない。同様に手工科を置いたところでそれは将来の手工家、工芸家をつくる目的のためのものではない。ゆえに他の諸学科同様、貴賤貧富の別なく、一般普通教育としての手工科の意義を認め、これを小学校児童に授ける必要がある。

さて、これら二つの教育主張の対峙にあって、後藤の見解はどちらに属するものか、言うまでもなく、先の手工教育目的観からも明らかのように彼は普通教育主義の立場を明確に示している。前述の後藤の手工教育の目的を提示した各項目の中には、直接的に職業陶冶を明示した記述はない。ここで中心に語られているものは手工教育のもつ形式的陶冶価値であり、知育、徳育、美育、体育といった諸方面の教育価値の具現化をねらいとしている。すなわち他の諸学科と同様、またそれらと連動しつつ手工を人間形成のための一環として小学校教育の中に組み入れるべきだという立場を顕著に示している。ゆえに彼の手工科教材選択標準、及び具体的教材種に関する見解もこの大方針のもとに構成されているわけである。

そして一般普通教育として手工教育を位置づけるというこの大原則こそまさしくサロモンの主張の基づくものであった。後藤の手工教育の目的及び教材観は若干の表現の違いこそあれ、その骨子においてはサロモンの教育的スロイドの主張とほぼ軌を一にするものである。

そもそもスロイドとは何かというと、旧来より北欧スウェーデンを中心に行われてきた家内手工芸のことである。つまり、冬の夜長に家具や調度品、農具等々、自らの生活に使用するものをつくることであり、その概念としては我が国でいう「民芸」に似ている。このスロイドを単なる生産技術、職業陶冶としてではなく、スロイドのもつ教育的意義、すなわち子供が成人になる過程においての人間形成上の意義を見出だし、学校教育への導入を企画し、また教育的スロイドとしてのその理念、運用方針を体系づけた人物がサロモンである。19世紀の産業革命以後、欧米先進諸外国は産業の振興、発展という時代の要請に答えて、各国とも急速に近代学校教育体制を整えてゆく。そしてそれらの国々はものづくり教育にも積極的な関心を示してゆくが、当時その代表的なものとして、デラ・ボス (Victor Della Vos) によって説かれたロシア・システムと、このサロモンによって唱えられたネース・システム (あるいはスウェーデン・システムとも呼ばれる。我が国では通例スロイド・システムまたはスロイド式手工と称されている) という二つの教育方法論の展開があった。ベネット (Charles Alpheus Bennett) はこの両者を比較し、ネース・システムの意義について次のように述べている¹⁴⁾。

「ロシア・システムとサロモンによって説かれたスウェーデン・システムの間にはその作業の目的からいえば大きな相違があることは事実である。ロシア・システムは明らかに手の熟練、機械の訓練のため案出されたものであり、これとは反対にスウェーデン・システムは一般教育を目的として、それはすべての子供たちに価値あるものとして考え出されたものである。デラ・ボスという技術者によって案出されたロシア・システムは個人の能力といったものは等閑視し、諸産業の勃興を意図して企画され、この観点から着実に技術的成果を期待してつくられたものであり、ゆえに特別な教育による大量生産主義を前提にしている。一方、スウェーデン・システムは小学校時代のすべての子供たちの教育を豊かにし、個人の能力と学習進度の個人差を認めることに着目したサロモンという一人の教育者によって作り出された。それは一般教育における大量生産主義を否定し、個人製作主義を支持した。この後者の観点は小学校における今日の教育理論及び実践に重要な貢献をなしたものであった。」

産業立国をめざすという19世紀当時の欧州各国の国家及び社会情勢から判断すれば技術教育、職業教育に原理的基礎を置くロシア・システムの方が一見説得力をもったように考えられがちであるが、少なくともサロモンはむしろこれらを否定的に捉え、学習者である子供の存在を重視した手工教育論を展開した。

ではこのようなサロモンの教育思想が何に由来するのか、詳細は省くがそれは児童中心主義を根幹とするルソー、ペスタロッチ、フレーベル等の、いわゆる自然主義教育観にその源を見出すことができよう。とりわけペスタロッチの教育学説には深い関心を示したようである¹⁵⁾。ゆえにサロモンの教育的スロイドの主張も基本的には児童の自己活動の原理、開発教育の原則等によって構成され、これらがそのまま後藤の手工教育観にも引き継がれているわけである。

2. 木工第一主義の観点

次に注目すべきことはこの普通教育としての手工科の理念の実現のために後藤はその教材観において木工第一主義の姿勢を明らかにした点である。このことと同様な視点はやはりサロモンによって示されているが、石原はサロモンの木工第一主義の方針を次のように分析している¹⁶⁾。

「サロモンは教育を発展させるためには、家内手工芸の中の多くの種類を、整理すべきだという考えを持っていた。すなわち学校の目的から基本的な一種類の手工に教授を集中すべきであると、検討の結果木工を選んだのである。一種類に限定する理由は、小学校の授業科目数と時間配当教師の負担を考えてのことである。…（中略）… 特に木工を選んだのは手工の教育的適正調査によるものであった。これは多くの人々の観察と実験を基にして、結論を出したのである。」

この適正調査の検討項目は前述した後藤の手工科教材選択標準の内容とほぼ同一のものである。このようにサロモンは手工科教材が多種化することには抵抗を示し、木工という特別な一種類に限定し、40種の木工教材より成る教材モデルを確立した。そして、後藤も同じくこのサロモンの教材モデルにそった形でやはり40種の具体的教材種案を提出した。ちなみにサロモン、後藤、両者の提示した教材種を並立させてみよう¹⁷⁾。

サロモン、後藤の手工科教材種案

番号	サロモンの教材種	後藤の教材種	番号	サロモンの教材種	後藤の教材種
1	ブランの柄 [樺]	竹串二種 [竹]	21	張り出し棚 [松]	木槌 [木]
2	ベン軸 [ハノキまたは樺]	竹箸二種 [竹]	22	斧の柄 [樺または樺]	茶台 [竹]
3	財布留 [樺]	続飯笥 [竹]	23	木製スコップ [樺]	厨刀掛け [木]
4	花杖 [松]	千枚通しの柄 [木]	24	靴ブラン箱 [松]	花瓶台 [木]
5	花鉢用花杖 [松]	火吹竹 [竹]	25	長靴脱ぎ [樺・ハノキ・松]	状差し [木]
6	鍵札 [松]	木札 [木]	26	小刀入れ [松]	茶托 [木]
7	鍵かけ [ハノキまたは樺]	鉛筆またはベンの軸 [木]	27	パン用へら [白松または赤松]	硯箱 [木]
8	丸定規 [松]	掛花生け [竹]	28	三角定規 [カまたは樺]	写真掛け [木]
9	丸棒 [松]	糸巻き [木]	29	ひしゃく [樺]	緒手巻き [木]
10	バターバット [樺]	紙切笥 [竹]	30	T定規 [カまたは樺]	郵便受取箱 [木]
11	ハンマーの柄 [樺]	土瓶敷 [木]	31	筆箱 [樺]	杓子 (広島杓子) [木]
12	皿たて [ハノキまたは樺]	鉄鎚の柄 [木]	32	腰掛け [松]	塵取り [木]
13	まな板 [白松または赤松]	墨挟み [竹]	33	タオル掛け [松・樺]	削り盆 [木]
14	花鉢台 [松]	杓子 [木]	34	画板 [松]	煙草盆 (四角形) [木]
15	ハンガー [松]	衣紋掛け [木]	35	本立 [樺またはハノキ]	茶柄杓 [竹]
16	花鉢たて [松]	続飯板 [木]	36	婦人用道具箱 [ハノキまたは樺]	腰掛け [木]
17	衣類掛け [松]	小楊子皿 [木]	37	額縁 [カ・樺・松]	額縁 [木]
18	50cm定規 [樺]	靴脱ぎ [木]	38	葉味入れまたは本棚 [松]	炭取り [木]
19	ベン皿 [樺またはハノキ]	帽子掛け [木]	39	用筆筒 [松]	木箱 [木]
20	箱または巣箱 [松]	書状挟み [竹]	40	テーブル [松]	煙草盆 (長方形) [木]

以上であるが、その留意点を述べてみよう。両者とも共通することは、これら教材のすべてが児童あるいはその家族などの日常生活に役立つ実用品であり、また児童の技術力の進展に応じて易より難に、簡単なものから複雑なものへと段階的に排列してある点である。このことは言うまでもなく彼らの教材観の基本方針の反映である。

次に相違点として、ひとつは後藤の場合、我が国特有の素材である竹を用いた教材を多分に取り入れている。また彼の場合、単に「木」と示すのみでサロモンのように樹種を特定していないが、これは南北に長いという我が国の地理的情况から数多くの樹種があり、全国各地にそれぞれ手工に適した樹木があるゆえ、あえて樹種を限定しなかったように考えられる。今ひとつは上記の教材種を対照させてみれば明らかなように、我が国の慣習あるいは風習といった社会環境を考慮してサロ

モンのもとは一味違った主題の変更をしていることである。児童の製作を前提にした場合、煙草盆など多少題材的に疑問の残るものもあるが、少なくとも後藤は我が国の衣・食・住といった生活環境を念頭に入れた教材編成を試みたわけである。

このように後藤が明示した手工科教材は基本的にはサロモンの見解にそっているが、彼は決してサロモンの教材モデルを無批判に鵜呑みにしたわけではなかった。石原も指摘しているように¹⁸⁾。スロイド式手工を日本化する試みが後藤によってなされたわけであり、そこには彼自身の慎重な配慮があったと思われる。まず後藤は我が国とスウェーデンの共通点、すなわち共に森林国であり、木材の種類及び蓄材量とも豊富であり、また国民一般の多くが木というものに馴染んでいるということに着目した。ゆえに我が国学校教育において手工教育を展開する際、スウェーデン方式に習って木工を中心とした教材編成をすれば必ずや十分な成果が期待できるに違いない。そのためにはこのサロモンの教材モデルは実に有益なものとして位置づけられよう。このような判断のもとに彼は我が国固有の風土、慣習、社会情况等を考慮に入れつつ、原則的にはサロモンのこの教材モデルに従って木工第一主義の手工科教材案を提示したと考えられる。

また同様の観点は上原六四郎にも示されている。上原も我が国とスウェーデンの風土、風習的共通点を述べ、ネース・システムに触れ、さらに自らの説く手工科教材選択基準から木工第一主義を打ち出している¹⁹⁾。そして後藤、上原によって掲げられた手工科教材におけるこの木工第一主義の方針はその後の手工教育の運用においても最優先のひとつの了解事項として貫かれてゆくわけである。

IV 結 論

以上、普通教育主義の観点、及び木工第一主義の観点という二つの項目にしばって後藤牧太の手工教育観の特質を述べてきた。この二つの原則はその後の手工教育の展開指針に多大なる影響をなげかけることになるが、とりわけ手工教育をロシア・システムのような技術、職業訓練的なものでなく、一般普通教育として捉え、その意義を強調していったことは師たるサロモン同様、後藤の最大の功績として認識すべきであろう。

但し、サロモンの見解と後藤の手工教育観の間にはひとつだけ大きな相違がある。後藤の場合、手工教育の目的及び教材観は示し得ても、その教材を目的に照らして、いかに教授あるいは学習させていくかという方法論の展開が不充分であった。石原は「何故後藤が教授法について個人指導を述べていないのはなぜか疑問が残るが、日本の当時の実情からあえてしなかったのか、惜しまれるところであった。」²⁰⁾と指摘している。確かに前述のごとく、サロモンの主張はその根源において子供の自主性、自発性を尊重し、これを教授・学習の中心課題とした児童中心主義の教育観に基づくものであり、ゆえにその指導も個々の能力にあった個人指導を原則とした²¹⁾。これに従えば後藤はその論旨において、子供自身の自己教育力に力点を置いた手工教育論を展開しても、それは彼の説く普通教育としての手工教育の実現に決して矛盾するものではなかったはずである。しかし、彼はそれに触れなかった。何故か、やはり石原に推論どおり、当時の我が国の教育事情が後藤のまえに立ちだかったからであると考えられる。

ここで創設当時の手工科に何が求められたか、言い換えれば文部省が当時の国情を配慮して、いかなる理由から手工科の創設に踏み切り、手工教育に何を期待したか今一度検討してみる必要がある。

1. 手工科創設の意図

すでに触れたように我が国小学校における手工科は明治19年、初代文部大臣森有礼の断行した学校令の公布という教育制度の大改革によって誕生した。そしてこの手工科発足については当時森の配下にあった文部参議官服部一三、手島精一、及び高等師範学校教諭千本福隆、高等商業学校教諭上原六四郎らの具申をもとに森自身が極めて積極的に関与したと推測される。では当時、森をはじめ文部省当局が何故手工科の発足を決意したかその意図について簡単に述べてみよう²²⁾。

① 実業教育振興のための布石

前述したとおり明治20年前後になると我が国は急速に近代国家としての体裁を整えてゆくが、同時に国家的課題として殖産興業、富国強兵政策が唱道され、教育においては必然的に実業教育がその後の急務の課題として浮上してくる。しかるに当時はまだまだ実業教育の振興の気運が高まる以前であったから、中学校の工業のようにその実際においてはほとんど機能していなかった。このような現状の打開策として、実業教育振興のためにまず小学校において実業に近い内容をもつ教科目の創設、及びその充実は今後の我が国教育の不可欠の課題として森をはじめ文部省当局者たちが受け止めたと思われる。つまり、そのねらいとして実業教育振興のための布石のひとつとして手工科を捉えたと考えられよう。

② 義務教育普及のための一方策

中島太郎は森の小学校教育に求めた制度改革の骨子として、尋常・高等小学校の設置、義務教育制度の確立、小学校の編成及び教育課程の明記、教科書検定制度の確立、小学校経費における受益者負担の原則等々を挙げているが²³⁾、中でも教育の国家管理をいう立場から厳格なる義務教育制を打ち出したことは特に注目すべきであろう。しかし、一方では小学校の経費は授業料で賄うという受益者負担の原則を示した。これは大変な矛盾であり、国民一般の不平不満をつのらせることは必定である。このことは森をはじめ文部省当局者たちにとって容易に想像し得ることであっただろうが、この相反する原則の緩和策のひとつとして手工科の発足が企画されたように思われる。細谷俊夫の指摘にもあるように²⁴⁾、つまり小学校教育において実生活に即し得る内容、言い換えればより実業に近い内容をもつ教科目を設定することで国民一般の不平不満を和らげ、同時に当時の国民大衆の抱いていた小学校に対する認識を改めさせ、以て就学率の向上を図るといったもくろみを農業、商業及び女兒の裁縫等と共に手工科は発足当初より負わされていたと考えられる。すなわち、森及び文部省当局者たちの思惑として、義務教育の普及、就学率の向上のための一方策をして手工を位置づけたと推測できよう。

③ 学校財政の確保のための一手段

上記のように小学校令は受益者負担の原則を掲げたが、同時に寄付金やその他の収入金を重要な財源と考えた。明治15、6年頃から我が国の経済は不況に陥り国民生活も困窮の度を深めたが、これは教育にも大きく影響した。教育令時代は設置者負担であった小学校経費が受益者負担になったのも不況による地方財政の悪化が主たる理由である。このような状況下において恒常的資金不足に悩まされていた地方の小学校では農業と共に手工を貴重な財源をもたす有益な教科目と捉えた節がある。発足直後の手工教育の展開をみると、手工科が当時奨励された学校貯金の思想と結び付き、手工科での製作品売却するということが流行した。つまり収益利得を目的として手工科を設置した小学校も少なくなかったわけである。このことは教育的でないという理由から後には批判されるが、しかし当時の文部省としては上記①、②の理由から暗にこれをほのめかさざるを得ない面があった。

以上であるが、これらを貫いている思想は何か、それは教育を投資として捉えるという学校経済主義²⁵⁾、さらに拡大解釈すれば国家経済主義の観点からの手工教育の意味づけである。森は手工科の創設にあたりその基本的理念、運用指針について先に述べた上原ら四人に下問を試みているが、それに対する彼らの答申に次のような記述がある。この答申は手工の「教育的の目的」と並立させて「経済的の目的」を説いている²⁶⁾。

「経済的の目的

手工科は手職を業とする者の素を為さしむるに有要なるものなれば貧民多き都会の小学校には最も適当なるものとす。かの維新前後の学風たる文学の一途に偏せしを以て今日の如く教育法の改正あるに拘らず、因習の久しき教授法の往々実務に迂遠なるの弊を脱すること能わず。今この弊を救わんには小学校に手工科を置き普通学科と実業とを密接せしむるの如くはなかるべし。小学校の学科中、十の七八は文学的のもの多き、また従来民俗の然らしむるとにより僅かに読書し得る児童も文筆を以て世に立たんと企図を懐く者多し。父兄もまたこの企図を助長せしむるの傾向なきにあらず。これ普通教育の主旨にあらず、之をこれ弊風と謂うべきのみ。この悪風を矯正せんには手工科に勝るものなし。故に幼稚の時より手工を課し、識らず知らずの間に実業を好愛し、その工人を軽蔑するの念を驅除し、以て我が国実業者の増加を謀るべし。前項述ぶる所は我後來の良民たる素学児童をして単に文学的のみならず実業の素たる手工科を兼ねて学ばしむるときは夙に実業上の思想を養成し、従って他日我実業者の数を増加し、且つ良工を輩出するの便を開くに足るを以て経済上手工科の貴重なるは、また教育的に譲らざるものとす。」

この記述が端的に物語っているように、教育を広い意味での投資として考え、小学校に手工教育を施すことによって実業の基礎陶冶をなし、近代国家建設に役立つ労働者の育成をねらうという、まさしく国家経済主義からの発想によって手工科が小学校教育の中に位置づけられたという一面を見逃すことはできない。

2. 後藤の手工教育観及びその実践の意味

このような当時の手工教育の状況を考慮すれば、後藤が何故サロモンの教育観の骨子となっている児童中心主義的な観点を等閑視せざるを得なかったかが解明できよう。すなわち、我が国の義務教育の開始以来、国家が教育に求めたものは多大なものがあつた。近代国家建設に寄与する人材の育成は急務の課題であり、国家の定めた「善」、つまり近代国家建設に貢献する人間を「善」と定義し、それを教育によって能率よく効果的に、しかも廉価に生産してゆくという国家による大量生産的陶冶主義を当時の教育はその性格としてもっていた。

ところが国家の定めた「善」とは必ずしも一致しないばかりか、時と場合によっては矛盾をもきたす「個」の覚醒を促すような児童中心、学習者中心の教育観は後回しにすべきか、むしろ避けて通るべき性質のものであつた。後藤は普通教育としての手工の教育的価値を説いた。そして普通教育としての手工教育を確立するためにはその目的、方法、内容等において基本的には学習者である児童に主体を置く手工教育の展開が必要不可欠なものである。このことをおそらく彼はサロモンの主張を学ぶことによって気づいていたであろう。しかし、これは当時の主流である殖産興業、工業立国をいう国家政策に直接的に寄与する観点からの手工教育論ではなかつた。

思うに後藤自身の自ら見聞したサロモンの手工教育の根源、すなわち児童中心主義的教育観に基づいた手工教育の展開と、当時の我が国の国策である殖産興業振興政策の一環としての手工教育への要望の挟間に大きな矛盾を感じていたのではなからうか。その足跡でも述べたように後藤は明治32年、高等師範学校に手工専修科が創設されたのを機に、手工科担当の任を自ら降りている。その

意味するところであるが、後藤自身、我が国の手工教育の展開において自分の役割はスロイド式手工の紹介と割り切り、その後のその咀嚼、解釈は後任である上原六四郎や岡山秀吉らに委ねるべきだとして、自らはその第一線を退いたとも思われる。

つまり結論的にいえば、後藤の手工教育観及びその実践はサロモンの唱えたネース・システム、すなわちスロイド式手工の形式のみの紹介に留まり、そこに流れる根本理念を抜きにして語られたということである。ここに彼の限界性があった。しかし、あえて付け加えるが、我が国の教育制度の創始期に移入されたペスタロッチ教育学にしても、小林健三の指摘にもあるように²⁷⁾、ペスタロッチに含まれる近代思想の吸収よりも方法論としての実物による直観教授、開発教授がもてはやされ、またフレーベル主義の幼児教育においても、その理念よりはむしろ方法論としてのフレーベルの恩物の方が意味をもったという事実がある。そして上記のとおり後藤のもたらしたスロイド式手工もその例外ではなかった。これらの意味するところは何か、当時の我が国の教育はまだまだ自然主義的な教育観、児童中心主義的な教育観を受容し得るだけの発達を遂げていなかったと考えられよう。

けれども手工教育に限っていえば、形式のみの手工教育の輸入が、その後我が国の国情及び教育事情にそって独自の解釈が加えられ、欧米諸外国のこの種の教育とは一味も二味も違った日本式手工の建設に寄与したことも否定し難い事実である。後藤の唱えた普通教育主義の観点は様々な曲折を辿りながらも、やがて後年実現する。木工第一主義の観点については前述のとおりである。これらが我が国独自の理念に基づいて成立したことはいうまでもない。すなわち、この後藤牧太、そして上原六四郎によって我が国ものづくり教育の原型が提示されたと考えて異論はなかろう。

注

- 1) 伊藤信一郎、『手工教育原義』, 1938年, 東洋図書, pp. 142-150, 及び阿部七五三吉、『手工教育原論』, 1936年, 培風館, pp. 434-440 参照。
- 2) 野尻精一は師範学校取調のため明治19年(1886)、ドイツ留学を命ぜられ、イチュルレ師範学校、ベルリン大学にて哲学、教育学を学んでいた。明治22年(1889)に帰国、高等師範学校教諭、東京府尋常師範学校長、文部省視学官等を歴任の後、奈良女子高等師範学校長を務めた。
- 3) 伊藤, 前掲書, p. 143 .
- 4) ちなみに明治26年(1893)当時、高等師範学校理化学科の手工科の授業時数は一週あたり第一学年2時間、第二、第三学年4時間、第四学年2時間となっていた。これらは西穀三郎を助手として後藤が担当していた。上掲書, p. 144 .
- 5) その一例を挙げれば明治33年(1900)の高等教育会議において府県師範学校の手工科廃止論がもちあがったが、この会議の議員であった後藤は手島精一と共にこの廃止論に対して真っ向から抵抗した。阿部, 前掲書, pp. 385-386 .
- 6) 神作浜吉編、『内外技芸教育新書上巻』, 1894年, 大日本図書株式会社, pp. 111-112 . (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在用いられているものに改めた。)
- 7) 上掲書, pp. 112-114 . 但し、ここで後藤は学習者を「生徒」と表現しているが、小学校であるゆえ正確には「児童」であろう。
- 8) 上掲書, p. 114 .
- 9) 上掲書, pp. 115-118 .
- 10) 阿部, 前掲書, p. 373 . なお同書には後藤の提示した40種の手工科教材の製作図が記載されている。pp. 357-372 参照のこと。
- 11) 石原英雄・橋本泰幸編著、『工作・工芸教育の新展開』, 1987年, ぎょうせい, p. 37 .
- 12) 例えば伊藤, 前掲書, pp. 82-92, 石原, 上掲書, pp. 18-31, 及び遠藤敏明, 「スウェーデン『学校スロ

- イド』発達史序説』、『芸術教育学』、第2号、1988年、 pp. 24-53 参照のこと。
- 13) 上原六四郎口述、市東謙吉速記、『東京府学術講義手工科講義録上巻』、1888年、 pp. 55-68 .
 - 14) Charles Alpheus Bennett, "History of Manual and Industrial Education 1870 to 1917", 1937, The Manual Arts Press, Peoria Illinois, p. 67 .
 - 15) サロモンはペスタロッチの著作の多くをスウェーデン語に翻訳している。遠藤、前掲書、 p. 30 参照。
 - 16) 石原、前掲書、 p. 26 .
 - 17) ここに示すサロモンの40種の教材モデルは1894年にネースで始められたものであり、68種類の基本技法の習得を含んでいる。なおこれらの40種の教材はその後追加拡充されている。石原、前掲書、 pp. 27-28, Bennett, 前掲書、 pp. 72-82, 及び神作、前掲書、 p. 118, 伊藤、前掲書、 pp. 148-149 参照。
 - 18) 石原、前掲書、 p. 37 .
 - 19) 上原、前掲書、 pp. 119-121, 及び拙稿、「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、1990年、 pp. 1-10 参照のこと。
 - 20) 石原、前掲書、 p. 37 .
 - 21) 上掲書、 pp. 29-30 参照。
 - 22) 詳細については拙稿、「森有礼の教育施策にみられる手工科創設の背景」、『芸術教育学』、第3号、1990年、 pp. 99-114 参照のこと。
 - 23) 中島太郎、『近代日本教育制度史』、1966年、岩崎書店、 pp. 179-194 参照。
 - 24) 細谷俊夫、「手工科変遷に関する一考察」、『教育学論集』、1942年、 pp. 158-159 .
 - 25) 中島は森の教育観、教育行政観を彼が文相として実施した教育制度改革と関連づけたとき、少なくとも五つの考え方が成立していたと述べ、そのひとつに森の学校経済主義、すなわち広い意味での教育を投資とみる考え方があったことを指摘している。中島、前掲書、 pp. 172-173 .
 - 26) 『愛知学芸雑誌』、第9号、1888年、 p. 29 .
 - 27) 小林健三、『日本教育の思想的系譜』、1968年、理想社、 p.88 .

(1991年5月21日 受理)