

創設期手工教育における図画手工関連教授観考察

菅 生 均

On the Relationship between Drawing and Handicraft in the Early Stage of Handicraft Education

Hitoshi SUGOH

(Received May 25, 1992)

はじめに

現行わが国の学校教育制度において、いわゆる「手を使ってものをつくる」という行為を学習の主体とした教育は小学校図画工作科の中の「工作」、中学校美術科の中の「工芸」に制度的に位置づけられており、そしてこれらは共に美術教育の範疇に組み入れられている。ところがその歴史の変遷を顧みればもともと「図画」教育と「工作（その前身であるところの手工）」教育は全く異なる教科目であり、この両科が合体し、美術教育として成立したことは戦後のことである。つまり、昭和22年（1947）学校教育法施行規則の発令以前は基本的に図画と工作（手工）とは制度上それぞれ独立した教科目として別々の途を歩んできた。

しかし、この両科はその教育の目的、方法、内容等において多くの接点、類似点を所持しているゆえ、この両科を合科的に運用すべきだ、あるいは統合すべきだという主張は古くからあり、大正新教育時代の霜田静志の「図画手工統合論」、木下竹次の「図画手工の渾一的学習論」はまさしくその典型である。だが、これらの例を持ち出すべくもなく、統合論とはいえないまでも手工と図画とを関連づけて教授すべきだとの考えはそれ以前にもあり、さかのぼれば明治20年代以来、すなわち手工教育の創設期以来すでにこのような見解が提示されている。わが国の手工教育は図画教育より十数年遅れて開始されるわけであるが、その創設期の手工教育を形づくった上原六四郎、手島精一、一戸清方はすでにその当時から発足したばかりの手工教育と図画教育の関連性に目を向けており、このことは今日的視点をもってしても実に興味深いものがある。

ゆえに本研究の目的として、特に上原と一戸の見解を中心に、さらに明治37年（1904）に示された文部省図画教育調査委員会報告の内容を加味し、創設期手工教育における図画手工関連教授観がいかなる観点から提言され、その特質がどのようなものであったかについて考察してみたい。

I 当時の図画教育の概況

創設期手工科における図画との関連教授観を知る前提として、当時すでに先行して実施されていた小学校の図画教育がどのようなものであったかを知る必要がある。ゆえにその概況についてごく簡単に述べてみよう。

1. 図画教育の発足

明治新政府は近代国家樹立のための重要な施策として教育の国家管理方策を企画し、廃藩置県によって統一国家としての体制を整えるや否や、明治4年(1871)中央教育行政機関として文部省を創設、そして翌5年(1872)、教育に関する基本方針を示した学制を公布した。この学制では小学校を上等、下等に分け、上等小学校に必修科として「幾何学野画大意(後に小学教則により「野画」と改定)」、随意科として「画学」が設けられたが、これがわが国公教育における図画教育の発端となった。手工教育の開始が明治19年(1886)であるから、14年も早く図画教育はそのスタートを切ったことになる。

明治14年(1881)の小学校教則綱領¹⁾の公布により、小学校の区分が初等、中等、高等の三つに分けられ、その中等科、高等科に従来の「野画」や「画学」の名称を廃して新たに「図画」という学科目が制定され、以後この名称が使用されてゆく。そしてこの教則綱領第三章「小学校各等科程度」において図画教育の方針を「図画は中等科に至って之を課し直線、曲線及び其の単形より始め漸次紋画、器具、花葉、家屋に及ぶべし。高等科に至りては草木、禽獸、虫魚より漸次山水等に及び兼ねて幾何図法を授くべし。凡そ図画が授くるには眼及び手の練習を主として初めは輪郭を画かしめ漸く進んで陰影を画かしむべし。」と定めている。

当時の教科書としては『西画指南』、『図法階梯』等が用いられたが、臨画を主体としたものであり、その性格は当時の教育思潮を反映し、実利、実用主義、科学技術主義的傾向の強いものであった。ゆえに美術教育としての意味より、むしろ科学、諸学科の基礎学としての認識のもとに図画教育の内容が構成されていた。

2. 図画取調掛の設置

明治10年代に入ると開国以来の急激な欧化主義の反動として国粹保存運動が展開されてゆき、また同時に美術界においては伝統的日本美術の再興が声高に叫ばれてゆく。これらの動向を反映して明治18年(1885)、文部省学務局に「図画取調掛」が設置された。この掛はフェノロサ(Fenolosa, E)、岡倉覚三を中心に狩野芳崖、今泉雄作、狩野友信、そして後述する上原六四郎らによって組織され、そしてその調査主意書によって伝統的日本美術の再興、推進をその目的に掲げた。その結果、図画教育においては日本画を代表するものとして毛筆画を推奨し、反面、西洋画を代表する鉛筆画やクレヨン画といったものを否定する見解を呈した。山形寛はこのいきさつについて次のように分析している²⁾。

「図画取調掛は、明治初頭に興った西洋画に反対して、伝統的な日本画を推進するために設けられたものであるから、先ず西洋画の打破を目標としなければならない。そのためには、西洋画の旗印であった合理主義・実用主義を撃破するか、合理主義・実用主義を認めた上で、その目的を達するためには、西洋画よりも日本画がよいという論拠をあげて駁撃しなければならない。この調査主意書は後者の方法を取り、西洋画を代表するものとして鉛筆画、クレヨン画を持って来、日本画を代表するものとして毛筆画を持って来たのである。

この調査主意書は、形の上では合理主義・実用主義を認めた上で、その目的を達するためには鉛筆画やクレヨン画よりも毛筆画がよいと主張しているのであるが、その奥にある思想は、むしろ合理主義・実用主義を否定し、美術上の風趣を増すことにあったと思われる。」

つまり、ここで注目すべきことは、この図画取調掛の毛筆画の提唱は従来の実用主義・合理主義、科学技術的な図画教育に対して、日本美術の風趣の涵養といった美術、芸術教育としての図画教育の意味を付加させたことにあるといえよう。

3. 鉛筆画毛筆画論争

この図画取調掛の主張は教育現場に大きな波紋を投げかけ、明治23、24年(1890, 1891)ごろから毛筆画による図画教育が鉛筆画を圧倒し、特に明治26年(1893)ごろからの十年間は毛筆画全盛時代となる。しかし鉛筆画が全く姿を消したというわけでもなく、明治30年代になると鉛筆画、毛筆画の優劣得失論が盛んに論議されていった。いわゆる鉛筆画毛筆画論争と呼ばれるものであり、この論争はその後も続くことになるが、明治43年(1910)の鉛筆毛筆の併用を明記した国定教科書『新定画帖』の登場により、一応の決着がついたという見方が定着している。

なおこれらの論争の経緯とは別に、前年の小学校令改正の主旨、すなわち小学校教育の目的の明確化という主旨を受け、明治24年(1891)、小学校教則大綱³⁾が制定され、図画教育の目的及び内容が次のように定められた。

「第九条 図画は眼及び手を練習して通常の形体を看取し正しく之を画くの能を養い兼ねて意匠を練り形体を弁知せしむるを以て要旨とす。

尋常小学校の教科に図画を加うるときは直線曲線及び其の単形より始め時々直線曲線に基づきたる諸形を工夫して之を画かしめ漸く進みて簡單なる形体を画かしむべし。

高等小学校に於いては初めは前項に準じ漸く進みては諸般の形体に移り実物若しくは手本に就きて画かしめ又時々自己の工夫を以て図案せしめ兼ねて簡易なる用器画を授くべし。

図画を授くるには他の学科目に於いて授けたる物体及び児童の日常目撃せる物体中に就きて之を画かしめ兼ねて清潔を好み綿密を尚ぶの習慣を養わんことを要す。」

このようにこの教則大綱の記述は先の小学校教則綱領のものよりその目的、内容においてより明確化、体系化そして具体化されている。

4. 文部省図画教育調査委員会報告

鉛筆画毛筆画論争の渦中であって、やがてその論議も平行線を辿るようになっていったが、普通教育における図画教育はもっと高い教育的見地からなされるべきだという気運も次第に高まっていった。その直接的なきっかけとして明治33年(1900)フランス、パリで開催された第一回世界図画教育会議や翌年ドイツのドレスデンで開かれた第一回芸術教育会議の影響が挙げられるが、世界の図画教育の動向を参考にわが国の図画教育を改善する必要を文部省をはじめ識者は痛感した⁴⁾。そこで文部省は明治35年(1902)正木直彦、上原六四郎、黒田清輝、白浜徹、小山正太郎、滝精一、溝口禎二郎、鶴川俊三郎を委員として「図画教育調査委員会」を設立し、欧米諸国の図画教育の実際の調査、及びわが国の普通教育における図画教育の在り方について検討させ、同委員会は明治37年(1904)にその報告書を提出した⁵⁾。

図画教育調査委員会はこの報告書の内容は必ずしも教育現場で直ちに実施に移すべきものではなく、今後の図画教育のひとつの参考にすべきものと明言しているが、普通教育における図画の目的を「普通教育における図画は物の形相を正確に看取し、且つ之を自由に描写するの能を得しめ兼ねて美感を養うを以て目的とす」と規定し、図画教育の意義、目的、方法、内容等従来のものに比べればかなり詳細に説いている。そして特筆すべきことはこの報告書の主意は先にも示したが、明治43年(1910)に発刊され、わが国の図画教育の近代化に貢献した画期的な教科書として評価される『新定画帖』に多分に生かされているということである。

以上、明治前期から中期にかけての図画教育の概況について述べてみたが、明治19年(1886)に発足した手工教育がその展開指針の曖昧さが元凶となり、すでに創設期より混迷を余儀なくさ

れたのに対し、図画教育は社会的関心も高く、すでに小学校教育の場に制度的にも実質的にもかなり明確なる地位を築いていたように考えられる。

II 図画教育調査委員会報告に見られる図画手工関連教授観

このような当時の図画教育の変遷過程を念頭において、さて、いよいよ創設期手工教育における図画手工関連教授観を考察していくわけだが、上原や一戸の見解の考察に先立って、まずその検討を加えなければならないものはIにて述べた明治37年(1904)の図画教育調査委員会報告である。この報告書には今ひとつ見逃すことのできない重要な点がある。それは図画教育の一部に手工を加えるという観点を提示しているということである。なるほどこの報告書は前述したように法的規範力をもたないものではあったが、文部省の責任のもとに作成されたものであるからその意味には重要なものがあり、それなりの公的影響力をもち得たものと考えられる。ゆえにまずこの報告書の見られる図画手工関連教授観について探ってみよう。

この報告書教授内容と教授時数を次のように定めている。(なお尋常小学校第一学年から高等小学校第四学年まですべて各学年共教授時数は年間120時である。)

尋一(随意画50, 臨画30, 手工40), 尋二(臨画50, 書取画20, 記憶画10, 手工40), 尋三(臨画30, 写生・看取画25, 書取画15, 記憶画10, 手工40), 尋四(臨画25, 写生・看取画30, 記憶画10, 考案画15, 手工40), 高一(臨画20, 写生25, 看取画10, 記憶画10, 考案画15, 手工40), 高二(臨画20, 写生25, 看取画10, 記憶画10, 考案画15, 手工40), 高三(臨画10, 写生25, 看取画10, 幾何図20, 考案画15, 手工40), 高四(写生25, 看取画10, 幾何図25, 考案画20, 手工40)

このように各学年共40時を手工に当てている。そしてこの報告書は図画と手工の関連教授について次のように述べている⁶⁾。

「各教授科目は区分して之を設くと雖も教員は常に其の統一に就き明晰なる概念を有せんことを要す。殊に図画と手工との関係は極めて密接にして恰も唇齒輔車の関係となすものなれば教員は其の連絡を保つことに注意すべし。例えば手工に於いて課したるものは之を図画の材料に供し、又図画に於いて習わしたるものは之を手工の材料に資すと云うが如し。蓋し此の如くする時は児童は能く物に於ける形と質との関係を明らかにして遂に図画の健全なる学習を得るに庶幾からんか。」

以上のようにこの報告書はその記述は簡単であるが図画と手工の相互の連携によってその学習効果を高めるといふねらいをはっきりと明記している。このことはある意味においては山形も指摘しているように⁷⁾、大正期に興った図画手工合一論の先駆とみなすことも不可能なことではない。なお図画教育調査委員会が何故このように図画教育に手工を取り入れるという見解を呈したかその意図については後述する。

III 上原六四郎の図画手工関連教授観

わが国の手工教育の創設、及びその後の展開に多大なる貢献をなし、また前述した如く図画取調掛、図画教育調査委員会の委員をも務めた上原六四郎は早くから手工と図画の関連に着目し、

興味ある見解を示している。彼の手工教育観の骨子については拙稿にて考察済みであるゆえ⁸⁾、本稿ではその関連教授観に焦点をしぼり考察してみたい。

1. 手工教育における美術教育的視点

上原は手工、すなわち手を使ってものをつくるという行為の多面的教育価値を認めているが、その価値論は手工教育のもつ知育、徳育、体育のみならず、美育、つまり美的陶冶にまで及んでいる。彼は自らの説く手工教育の目的観に照らし、その目的達成のためにいかなる教材を選ぶべきかについてその基準を十五項目にまとめているが、その中に「美術の思想を養ふべき業を選ぶこと」という項目を挙げ次のように述べている。要約してみよう⁹⁾。

「美術の思想を養うということは経済上より見ても、人の風采上から論じても余程必要なもので国が開けるに従ってますますその必要が増してくる。従来学校の教育は知育、徳育、体育の三つとしていたが、近頃は美術教育を三育と併立させて四育とする考えが有力になって来つつある。ところが世の中には贅沢品とは美術と称するものだという考えを持っている人々が多くいる。このような人々は美術という意味が何たるか知らないのである。元来日用の器物であったとしても既にその形があれば多少この形、模様は醜美という区別が起こる。さて、醜美の区別があればこれを選ぶ際、必ず醜を捨てて美を取るものである。美術というものはものの醜美高卑を査定する学問のひとつであり、決して一部の論者がいうような軽々しいものではなく最も貴いものである。判断と区別をつけることは困難であるが、贅沢品はつまり人の心を懶惰に導くもの、美術はこれに反して人の心を高尚にするものである。

ゆえに小学校で児童を教育する際、野卑な心をすて、高尚なる気風を養うことが必要であるから手工科を授けると同時に美術の思想を養成することが重要である。」

以上のようなものだが、ここで注目すべきことは上原のこのような見解はすでに彼が今日でいう美術教育としての視点を当初より手工科に見出していた証拠とも受けとれよう。ただ詳しくは後述するが、これが今日的意味からの美術教育としての認識を軌を一にするものとは思われない。しかし、少なくともものづくり教育の中に美術教育的要素を組み入れた思想は当時としては画期的なものであったと考えられる。

2. 上原の図画手工関連教授観

上原の主張において手工と図画の関連教授を直接的に触れているのはその教授方法論についてである。彼は「手工科教授上の注意」として、手工と図画の関係について次のように述べている¹⁰⁾。

「手工と図画とは成るべく親密なる関係を持たする様にするのが宜しい。其の仕方は最初は実物を手本と致せねばならぬが、追々進んで来たならば図を与えて其の図に依つてものを造らする様にし、更に進歩して来ますれば自分の意匠を以て先ず図画を造らしめ、是れを実地に応用して実物を作り、又実物を模写せしむる等、総べて図画の応用を知らしめて生徒の意匠を練ることが必要であります。…(中略)…」

画は制作工の一つの文章でありますから夫れに依りて意匠を凝らし、又夫れに依りて物を計画する故に制作物の形を予め確と定むるに就いては極めて必要なものであります。夫れ故に日本の職工には是非とも画に依りて物を造らする習慣を与えねばなりません。…(後略)…」

つまり、上原の言わんとするところは物を製作する際、前もってそのものの形体等は図によって計画され、この図をもとに製作が進行していくわけであるから、図画はまさしくものづくりの

基礎として位置づくものであるということである。この観点から彼は職工のみならず注文者も図画を心得ておく必要があることを強調し、その素養を与えるためにも図画教育の重要性を説いている。

ただこの主張だけではむしろ実用主義・実利主義的な図画教育の側面を捉え、これを以て手工教育に関連づけてゆくというニュアンスが強い。しかし、上原は必ずしもこのような方向性のみには拘泥していない。彼は図画及び手工について次のようにも述べている。要約してみよう¹¹⁾。

「明治維新後小学校の制度が定まって以来、図画教育において西洋画を一般に学ばすようになってきた。(西洋画といつては不都合かも知れないが、いわゆる鉛筆画のことである。)しかし、どうも鉛筆で描いた時、どこにその意匠があるやら、またどこに精神が籠っているやらさっぱりわからない。ただ物の形を間違いなく写すというにとどまって他にこれというべき目的はない。これでは児童に美術の思想を与える点が欠けているといわねばならぬ。さて美術の考を与えるについては毛筆が良いか鉛筆が良いかを考えるに、毛筆で描くときはただ単一の線のみであっても内に無限の意匠も籠り、精神も籠り、また品格も備わり、気韻も高くできるがゆえに鉛筆画のただ形を写すのみとは天地雲泥の相違がある。してみれば美術の思想を養うがため、小学校ではまず鉛筆より毛筆を以て図画を教えるのが適當であると思う。

美術の思想はこれによいとして、手工に美術を応用するにも例えば蒔絵細工、陶器画等何れも鉛筆画によって製造すると面白みがないが、これを日本画にすると西洋人も日本人の悦ぶところの面白い物ができる。また彫刻も日本画を下地とすれば自然その出来上がりが大層面白くなる。

もちろん国によってその国の美術に一種固有なる妙味のあるも当然の話である。すなわち西洋には西洋の純粹なる妙味がある。そして日本には日本の純粹なる妙味があるから何れにせよ西洋の妙味を真似する必要はない。まして日本画は西洋画に較べて遥かに気韻も高く、品格もあり、意匠も籠り、精神も顕れて何処となく優美なところがあることは誰の眼にみても明らかなことである。それゆえ画のことは今後ますます日本画の妙味を用いて決して他国のものに習わず、日本人の思いどおりに描いてゆき、色取も日本人の気に入るようにしていくことを日本の美術のために願わなければならぬ。すなわち手工科の画の如きもなるべく望むところは鉛筆画を廃して毛筆を用い、純粹の日本画を学ぶようにさせたい。」

上原のこの主張は極めて重要な意味をもつ。すなわち I でも述べたように明治 18 年 (1885) に文部省に図画取調掛が設置され毛筆画重視の主意書を提出するわけであるが、上原もこの掛の構成メンバーの一人であったため、彼のこの見解も必然的にこの意向に基づいている。つまり学制以来の従来の実用主義・科学技術的な図画教育に対して、美術教育、芸術教育としての図画教育の意味を付加させるという方向性を打ち出している。そしてこの方向性は何も図画に限ったことではなく、その応用とも言うべき手工にまでも及んでいる。つまり、上原の図画手工関連教授観は単に実利、実用主義に基づく図画と手工の関係を説いているばかりではなく、美術教育としての図画、手工教育の位置づけをも含めた解釈によって成立しているように考えられる。

IV 一戸清方の図画手工関連教授観

次に手工教育の理念的基礎の構築を手掛け、当時教数少ない手工教育の理論家とも称された一戸清方の図画手工関連教授観について考察してみよう¹²⁾。

1. 図画と手工の関係

一戸はその代表的著作である『日本手工原論』の第七章にて、「手工の予備たる図画理学を論ず」銘打って手工と図画、理科の関係を論述している。まず彼は手工と図画の位置関係について次のように述べている¹³⁾。要約してみよう。

「図画は物体を平面に表し、手工はこれを立体に表すものである。この両科の親密なる関係については何人も知るように分離すべきではなく、相俟って相益すること恰も動植物の如き観がある。特に図画は工的技術の基礎であるから、手工のごく初歩の段階においては図画は即ち手工であると言っても差し支えない。

図画によって平面に表された形体を取り、手工はこれを立体的な物体に作り、また手工で作った物体を取り、図画はこれを平面に描き表すというほとんど循環的修練によって互いに進歩発達を図るものである。しかしこの両科の循環的修練は絶対的に為し得るものではない。即ち手工は図画の要求に悉く応ずることは不可能であり、同様に図画もまた手工の要求に悉く応ずることは不可能である。なぜなら各々特殊なる最終の希望がある。図画は動植鉱物はもちろん、あらゆる形体の描き方を修練するのに対し、手工は少数の人為物体の上に修練するものである。故に直接知識の交換は時々ある一部に留めるべきものである。このことこそ両科は親密な関係にすべきも混和してはならない所以である。」

ここに一戸の図画手工関連教授観の一大原則がある。つまり手工にしても図画にしても（このことは理科についても同様であるが）それぞれのその教育の最終の目的があるわけであるから、これをまったく同一視することには問題がある。すなわちそれぞれの教科目の特殊性、独自性を充分認めた上で、一戸をして言わしめれば「故に手工の図画及び理学に於ける相互の利益は出来得る限り其の連絡を保ち、知識の交換潤色に在り」¹⁴⁾、つまり、相互に知識（一部には技能も含まれると思われるが）の交換を図り、その連動的、循環的な教授・学習形態を成立させることにあったと考えられる。

2. 手工科の独自性の強調

一戸は上記のような方針を固守し、決して手工教育を図画教育に従属させてはならないと考えた。IIでも述べたように図画教育調査委員会は図画教育に手工を包含させるという見解を提示した。これに対して、彼はつぎのように反論している¹⁵⁾。

「文部省普通教育図画取調委員の報告に拠れば、手工を図画の中に包含せしめたりしか、其の理想は如何なる点より断案されたるものか、（中略）吾人の所謂手工は独立の一科とし、補充教科中、特に枢要の地位を占有するものなるを以てなり、寧ろ手工科を中心とし、図画之に付随して、連絡を取りつつ、其の目的を達すべきは可なり、然れども前既に論ずるが如く、教科各其の本領の有るあり、互いに相譲るべきも、之が為めに分業独特の進歩を害するは明瞭なるにあらずや。」

先にも示したとおり、図画教育調査委員会報告では尋常小学校4学年、高等小学校4学年共、教授時数は図画80時に対し手工40時であり、その割合は2対1である。一戸はこのこと自体すでに手工の軽視を意味するものであり、また同一教科目の中で異なった性格をもつ図画と手工を施すことはかえって摩擦が生じ、その教育効果には疑問があることを指摘している。

図画と手工はそれぞれの独自性を踏まえ、根本的には分離独立すべきだとする根拠について一戸は次のように言及している。まとめてみよう¹⁶⁾。

「手工教育を図画教育の中に包含し、美術教育の予備として捉えることはわが国の国情に抵触するではなかろうか。わが国民は古来より美想には恵まれているが、反面、構成力、発明力（構成力の発達したものをいう）についてはわずか数十年の明治維新後より養成されるようになってきただけである。すなわち今重要なことは美想より国民一般の構成力、発明力を優先して養成することが急務の課題である。もし発明力の発達を念願するならば理科の普及を要し、同時に構成力の養成に多大に関係する手工の拡張、さらに図画の改良を図らなければならぬ。単に従来の図画を基礎とし、これを手工科に包含させようといった考えはとるに足りないものである。手工によって構成力、そのものを発達させ、美術の基礎たる図画そのものを独立に発達させることこそ正論であろう。」

この発言からも理解できるように、一戸は図画教育は美術教育であるとして認知しているが、上原のように手工教育も同様のものとして捉えることには異議を唱えている。つまり、手工と図画とほぼ同一視し、美術教育としての側面からその関連教授を企画するという考えには彼は抵抗を示し、あくまで図画と手工はそれぞれ独立した関係を保ちつつ、その上で関連すべき点は関連づけるという相互幫助の形をとるべきだという姿勢を顕著にしている。ただ彼の場合、注目すべきは図画手工の関連教授に関する具体的試案を提示しているが、ここにおいてもその注意点として、無理に強引に図画と手工を結びつけて教授することはつとめて避けるべきであると述べている¹⁷⁾。

V 結 論

以上、図画調査委員会報告、及び上原六四郎、一戸清方の図画手工関連教授観を探ってきたが、最後にこれら初期の図画手工関連教授観がいかなる性格ないし特質を持っていたかについて言及し結論としたい。

1. 図画・手工の共存関係の明確化

図画調査委員会報告、及び上原、一戸の三者ともほぼ一致して主張していることは図画と手工の共存関係である。三者とも図画は物体を平面に表し、手工はこれを立体に表すという形式の違いこそあれ、ものを描き出す、ものを作り出すという行為は根本的には同じであり、ここに図画、手工教育の重要な価値側面が存在すると捉え、それゆえに両者の本原的共通性を見出している。そして注目すべき観点は、この図画と手工の関係において、確かに図画は手工の基礎として位置づくものではあるが、必ずしも図画が絶対的な基礎であって手工はその応用であるという断定的な見方はしていない。換言すれば図画の学習が不十分なうちは手工の学習は不可能であるといった見方はしていない。これらはどちらが先でどちらが後、あるいはどちらが主でどちらが従といった問題ではなく、一戸の言うように「相俟って相益すること、恰も動植物の如き」共生、共存関係にあるわけである。つまり図画と手工とは相互に連絡関係をもつことによって、また双方循環的に学ぶことによってこそ両科ともはじめてその教授・学習効果が十分に期待できるという論旨である。

このように三者の主張は図画と手工の本原的共通性を認め、その関連教授の長所を説いているわけであるが、では即、図画と手工を統合せよといった論法には至っていない。何故か、前述した一戸の主張に明言されているように、基本的には図画、手工、それぞれの教育の独自性の尊重

の姿勢があったからである。その独自性とは何故小学校教育の中へ図画教育、手工教育を組み入れる必要があるかという根本命題に対し、当時のわが国の国情を十分に考慮した上で、図画教育の意義・目的観、及び手工教育の意義・目的観が検討され、これらがまったく同じものではなく、それぞれ異なった観点から構成されているということである。ゆえに両教科目のその独自性を損わない範囲での相互依存関係がその理想とされたと考えられる。そして、この図画と手工の共存関係の主張は一概には断言できないが、今日でいう造形教育、すなわちものを描き出す、ものを作り出すという行為を通じて学習者の人間形成（むろん人間形成という概念は時代状況によって変化変容することは言うまでもないが）を図るという意味での造形教育としての図画・手工の教育的側面に注視した見解として受け取ることも不可能なことではない。

2. 手工科の救済策

以上のものは図画手工関連教授観の教育的見地に立った積極的な特質である。しかし、これとは裏腹にこれらの関連教授観にはむしろ裏面的性格があったと考えられる。つまり図画、手工の関連教授の必要性を説く主張の背景には当時の発足したはよいが、まったくの混迷状態にあった手工教育の救済策として案ぜられた面があったということである。IIで考察した図画教育調査委員会報告の図画教育の中に手工を組み入れるという発想はまさしくその典型である。順を追って説明してみよう。明治30年代中頃という時代は手工教育の衰退期にあたり、手工科は尋常、高等小学校共加設科目であったがため、これを置く学校は全国的にみてもごく稀であった¹⁸⁾。手工科を設置しない、あるいはできない理由として、手工教育への無理解、手工科担当教員の不足等々様々な要因があげられようが、その直接的かつ最大の理由は教育財政の不足のためであったと思われる。

財政的に苦しく手工科を独立して加設し得ない地方の小学校において、便宜上に手工を図画の中に組み入れるという発想を実はこの委員会報告以前にも手島精一によって為されている。当時東京工業学校長であり、また文部省内にあって教育行財政の立場から手工教育の発展に尽力した手島の最大の課題は、手工科における経済的負担を軽減し、その普及促進を図ることにあった¹⁹⁾。この視点から彼は次のように述べている²⁰⁾。

「然らば則五千人以下の都邑及び手工科を施すの準備整わざるの小学校に於いては、如何にせば可ならんか、曰く、工業の振興今日急務なるは勿論なりと雖も、夫の疾走する者は蹉跌し易し、宜しく思わざるべけんや、且つ手工科の準備となすに足り、又児輩をして、実業の思想を惹起すべきの方法他になきあらず。則ち余を以て考うるときは図画を小学の三年級より加え、理科を同四年級より加え、又其他の学科は総べて実業的に教授するものとす。」

図画は手工の原素にして、図画は形体の知識を得せしむ。手工の業は、之に加うるに物質の知識をも得せしむるものとす。されば、図画にして十分に会得せしむれば、手工は授くるに及ばずと言う論者さえなきにあらず。且つ夫れ、手工の製作物は、先ず図画を描かしめ、之を製作せしめざれば其の功乏しきものとす。」

つまり、手島の見解には手工教育の今後の発展を切望する意味においては手工科とは密接な関係にあり、また小学校教育の場にすでに制度上その位置を明確にしている図画、あるいは理科といった教科目に包含させることもやむをえない、少なくともまったくやらないよりははるかに良いという考えがあったようである。

手島のこの発言は明治20年代中頃のものと思われるが²¹⁾、図画教育調査委員会が結成された明治35年(1902)頃でも手工教育を取り巻く状況は決して好転していない。ゆえに手島のある意味

では苦肉の策とも思えるこの方針はそのまま図画教育委員会報告に引き継がれたと見るべきである。山形も指摘しているように²²⁾、ましてこの委員会には上原六四郎が主要なメンバーとして加わっていたわけであるから、彼の意向が強く反映したと考えて当然である。

前述のように手工教育の独自性を守る立場から、一戸は図画教育の一部に手工を加えるという便宜的措置に反対の方針を示した。しかし当時の手工教育の実情から判断すれば形式などに拘ってはられない苦しい台所事情があった。すなわち、この創設期手工教育における図画手工関連教授論は、いわば風前の灯の状態にあった手工科の生き残り方策として講ぜられた側面があったことも見逃せない事実である。

3. 国策的観点

さて、すでに伏線的にたびたび触れてきたが、本研究の主題を視点をかえて述べれば、初期の手工教育に美術教育としての認識があったかどうか、あったとすればそれがどのような観点から説かれたかを解明することにある。図画教育については前述したようにフェノロサ、岡倉らを中心に結成された図画取調掛を機に従来の実利、実用主義、科学技術的な図画教育に美術、芸術教育としての意味が加味され、それはその後の図画教育の進展に伴い次第次第に強調されてゆく。

端的に言えば、今まで考察してきた図画手工関連教授観において、手工教育がこのような性格をもつ図画教育との関連の上で語られたということ自体、多かれ少なかれ当時の手工教育がたとえそれを前面に打ち出すことはなくとも、美術教育的側面を持ち得ていたと考えるのが至当であろう。では初期の手工科における美術教育的視点がいかなる観点から捉えられたか、自らの説く図画手工関連教授観において、この価値側面を積極的に支持した上原六四郎、そしてむしろ消極性を示した一戸清方、両者の見解を今一度比較検討してみよう。

まず上原についてであるが、IIIで述べたように確かに彼は手工の美術教育としての価値側面を認めた。では彼のこの認識はどのような見地に立ってなされたものか、次の言によって明らかにされている²³⁾。

「又物は只実用を主とする許りではいけませぬ。役に立った上に人間の好尚を高めることが必要であります。これ即ち美術応用の競争が起こる所以にて最も文明国人の好む所であります。之を好みますれば必ず之を需用致しますから工芸上美術の考は一国の経済に至極の大関係を持って居るものであります。」

さらに工業ないし工芸と図画の関わりについて次のようにも述べている²⁴⁾。

「又画は工業に関係したものでこの美術に関係した職人は沢山あります。玩弄物を造るもの、衣服を織るもの縫物するものは何れも美術の考が入用である。即ち是非とも応用画学校を設けて裁縫師、織物師、縫箔師、蒔絵師、陶器師、彫刻師などには画を教えることが必要であります。」

これらの見解の意味するものは何か、突き詰めれば次のように考えられる。つまり、産業革命以後、先進諸外国の急速なる工業の発展により旧来の需要と供給のバランスが崩れ、生産を主体に消費を拡大対応させていくという経済構造が現出した。ゆえに生産諸国間の経済戦争ともいえるべき国際競争が起こり、自国での生産品をいかに国の内外に売り込み、また逆に他国での生産品の輸入をいかにくいとめ自らの国の経済的繁栄を確保するかが当時の先進工業国の最大の関心事となった。そのためには自国での生産品のグレードアップを図ることは必定であり、その方策の重要な一手段として、産業美術の観点の導入、及びその展開が企画されていった。すなわち、上記上原の見解はこの産業美術の発展という見地に立ち、国家経済に直接関係する美術の役割、美術の重要性を強調したものであることは明らかである。つまり、彼が図画と手工の関係を説き、

また手工教育に美術教育としての意味を付加させた背景には、当時の国策であるところの殖産興業の立場を念頭に置き、教育を通して国民一般の美的陶冶を図り、以て直接間接を問わずわが国の経済発展に寄与させようというねらいがあったと思われる。

一方、一戸の場合、上原ほど美術教育としての手工の意味を前面に出すということはしなかった。もちろん彼はこの価値側面については否定はしていないが、むしろ美的陶冶価値の実現については本家本元である図画教育に一任し、図画教育では補いきれない立体に関する知識、及びそれを製作する際の知識、技能等の養成が手工科の使命であると考えた。詳細についてはこれを省くが²⁶⁾、一戸は手工教育の目的の最重点を「工業の基礎的陶冶」に置いた。彼は手工のもつその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、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強調した。ゆえに彼の「美想より国民一般の構成力、発明力を優先して養成する」という主張はこの「工業の基礎的陶冶」の観点から発せられたものである。そして言うまでもなく、手工教育を通して国民一般の工業の基礎的陶冶を図るということは工業立国をめざすという当時の国策に直接関与するものであった。

すなわち、上原、一戸両者とも自らの説く図画手工関連教授論において、手工教育のもつ美術教育的側面の解釈についてはその見解にかなりの相違がみられるが、根本的には殖産興業、工業立国という当時の国家政策を強く念頭に置いている点ではまったく一致する。つまり彼らのこの図画手工関連教授観は各論的な違いはあっても、その総論ともいべき骨子はまさしくこの大前提のもとに双方とも組み立てられていると考えられる。

以上、創設期手工教育における図画手工関連教授観の性格ないし特質を上原、一戸の見解を中心に図画・手工共存関係の明確化、手工科の救済策、国策的観点という三項目に亘って立証してみた。さて、これらの考察を通して留意すべきことは上原、一戸といった当時の手工教育の指導者は図画教育及び手工教育のそれぞれの独自性を尊重しつつも、程度の差こそあれ、すでにその草創期より手工教育に造形教育あるいは美術教育としての価値側面を認め、そこに図画、手工両者の本源的な共通性を把握していた点にあるといえよう。

しかし、これは今日的意味からの造形教育、美術教育とはかなり様相の異なったものと考えざるを得ない。なぜなら今さら言及する必要もなかろうが、当時の教育全般がそうであったように国家主義が大前提にあり、例外にもれずこれらの図画手工関連教授観も原則的にはこの理論が貫かれている。ゆえにこの造形教育、美術教育としての手工の教育的価値側面も学習者たる児童のレベル、つまり学習者を主体としたレベルでは語られていないということである。ここに今日のものと大きな相違を感じざるを得ないが、ともあれ、この初期の図画手工関連教授観が造形教育、美術教育としてのものづくり教育の萌芽として位置づくものと捉えて異論はないように思われる。

注

- 1) 明治14年(1881)5月4日文部省達第12号。(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。以下同様。)
- 2) 山形寛、『日本美術教育史』、1967年(復刻版1982年)、黎明書房、pp.86-87。
- 3) 明治24年(1891)11月17日文部省令第11号。
- 4) その証拠に文部省はパリで開催された第一回世界図画教育会議の報告書を翻訳出版している。文部省総務局文書課、『千九百年万国博覧会ニ於て図画教育ニ関スル万国会議』、1902年参照のこと。

- 5) 明治 37 年 (1904) 8 月 15 日『官報』第 6338 号, pp. 360-367.
- 6) 同上, p. 362.
- 7) 山形, 前掲書, p. 281.
- 8) 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.
- 9) 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』, 1888 年, 教育書房, pp. 96-105.
- 10) 同上, pp. 141-143.
- 11) 同上, pp. 144-145.
- 12) 一戸の手工教育観の骨子については拙稿, 「一戸清方の手工教育観に関する一考察」, 『熊本大学教育学部紀要』第 39 号, 人文科学, 1990 年, pp. 97-107 参照のこと.
- 13) 一戸清方, 『日本手工原論』, 1907 年, 成美堂書店, pp. 88-89.
- 14) 同上, p. 89.
- 15) 同上, p. 92-93.
- 16) 同上, p. 94-95.
- 17) 一戸は手工科教材の分配の基本として, 児童の年齢的発達段階に着目し, その段階を児童期, 工具期, 工芸期という区分を以て示しているが, 手工のみならず具体的図画教材種もこの区分に従って配分するという試案を提出している. 同上, pp. 96-97 参照.
- 18) 細谷俊夫の調査によれば明治 33 年 33 校 (尋 24, 高 9), 同 34 年 41 校 (尋 18, 高 23), 同 35 年 95 校 (尋 65, 高 30) 程度である. 細谷俊夫, 『技術教育』, 1944 年, 目黒書店, p. 139 参照.
- 19) 詳細については拙稿, 「手島精一の手工教育観に関する一考察」, 『大学美術教育学会誌』第 24 号, 1992 年, pp. 89-98 参照のこと.
- 20) 手島精一, 「技芸教育の一般」, 大日本工業学会編, 『手島精一先生遺稿』, 1940 年, pp. 390.
- 21) なお, 上記手島の論文は上掲書には発表年不祥となっているが, 他の記述から判断すると明治 23, 4 年ごろのものと推測できる.
- 22) 山形, 前掲書, p. 281.
- 23) 上原, 前掲書, pp. 12-13.
- 24) 同上, pp. 50-51.
- 25) 詳細については拙稿, 「一戸清方の手工教育に関する一考察」, pp. 103-106 参照のこと.