

霜田静志の図画手工総合論に関する一考察

菅 生 均

A Study on Seishi Simoda's Viewpoint of Synthetic Teaching of Art and Handicraft

Hitoshi SUGOU

(Received May 23, 1994)

はじめに

昨年(1993),拙稿,「霜田静志の図画教育観に関する一考察」を以て,霜田の図画教育に対する主張を主に図画教育の価値観及びその目的観の面から考察し,その特徴,性格について言及してみた¹⁾。その結果をもとにして,本稿ではいよいよ彼の図画,手工教育に対する主張の中の中心的理念とも考えられる「図画手工総合論」について検討を試み,その特質,並びにわが国ものづくり教育におけるその意義について考察してみることにする。これが本研究の目的である。

I アーサー・ダウの総合的教授案

霜田の「図画手工総合論」を考察する前に,彼の主張に少なからず影響を与えたものが1910年代の米国において展開されたアーサー・ダウ(Arthur Wesley Dow)の総合的教授案(Synthetic Teaching)であると思われる。ゆえにまず最初にこのダウの見解の骨子について触れておく必要があるだろう。

ダウは数年来コロンビア大学にて研究を続け,1912年に『美術教育の理論及び実際』(*Training in the Theory and Practice of Teaching Art*)という著作を發表し,この著においてその説く総合的教授案を展開した。彼はまず美術教育の目的を「美術教育の真の目的はすべての人々に対してその鑑賞力を養成するところにある。」と断言して,その論拠を次のように説明している²⁾。

「判断及び熟練を養成し,批評能力を得させるための直接の練習となるべき教育は,将来いかなる職業に従事する人々にとっても,その各自の能率を増進させる訓練となる。一般の人々は美術教育をこのような見方では捉えていない。ただ『図画』なるものの価値はある種の実用的価値がある場合のみ,それを利用するといった程度にしか考えていない。

芸術の真の有用性を充分理解するなら,創作力は天性のものとして認めることができるし,その天賦の才能とはまず『鑑賞』という形であらわれてくる。この鑑賞こそは偉大なものであれ,ちょっとしたものであれ,多くの場合芸術作品を生み出す原動力になる。寺院建築にも一個の器にでもある。そしてこのことを通して,多くの人々は自分の周囲及び日用品等により形の美しいもの,より調子や色の美しいものを求めるようになる。このような能力を充分身につけていくことは何人にも必要なことである。

人間というものはたえず色や形を判断していくわけであるから、そのような判断のできない人間をつくるような教育は経済的な面からみても欠陥があると言わざるを得ない。鑑賞力の欠乏は不用で醜悪なものを生産するゆえ、労力と技術と資金の浪費につながりかねない。芸術とは世の中で最も価値あるものに属す。一国の理想はその芸術の中にあり、その芸術はその国民の精神の現れであるゆえ偉大な価値を有するものである。社会が芸術に対して理解を示すならば、活力あるより良き芸術作品が生み出される。そしてさらにその芸術作品の優秀性は国民の鑑賞力をいっそう高めることになる。

この目的の達成のためには普通教育における美術教育は単に絵を描いたり、色を塗ったり、粘土で作ったりする練習、あるいは実際的にもものを作ったりする練習だけでは限界がある。美術教育は幼児から大学生まで一貫して、その成長に応じて形、調子、色などに対して、より良き判断ができるように体系化されなければならない。現在の学校教育の中での美術教育がこの鑑賞力の養成に力点を置いているか、また子供たちに自らを表現できるようにできる限りの激励を与えているかどうか、はなはだ疑問である。」

このようにダウは美術教育を単に絵をかいたり、ものをつくったりする段階にとどめてはおらず、その最終的目的を「鑑賞力の養成」に置いた。そして、この鑑賞力の養成こそ個々人の利益のみならず、国家、国民の利益（経済的意味も含めて）に通ずるものがあることを切実に説いている。

では、そこでこのような目的を達成するために美術教育の実際はどうあるべきか、彼はまず従来伝統的に行われてきた方法を「アカデミックな教授法 (Academic Art Teaching)」と呼んで、次のように述べている³⁾。

「アカデミックな美術教授の根本原理を一言で述べれば、正確な表現ができるように『まず描くことを学ばせる』ことにある。そして本来、専門教育であるはずの美術学校の方法原理がそのまま一般普通学校の美術の授業に導入されてしまっている。そのため自由画とか明暗とか塊とかいうさまざまな呼び方のもとに、表現ということが美術の主座を占めるようになってしまった。」

ダウの言によれば当時の米国において、このアカデミックな美術を理想とする者たちはこの「表現 (Representation)」に偏向し、「図案 (Design)」⁴⁾を「装飾美術 (Decorative Art)」と呼んで一段低いものとして見下す傾向があったようである。これに対して彼は「表現」のみの美術教育には明らかに限界があり、「表現」と「図案」が絡みあってこそ、美術教育の真の目的であるところの鑑賞力の養成が可能となることを示唆している。

さて、このようにアカデミックな教授法の欠陥を指摘した上で、ダウは美術の目的を能力の発達に置かならば教授の全体的計画はアカデミックな教授法とは根本的に異なっていなければならないとし、自らの説く総合的教授案を提示した。その大意は次のとおりである⁵⁾。

「空間芸術を構成する要素は線、明暗、色彩であり、この三つの要素は図案、彫刻、建築、絵画等のすべての空間芸術の形式に対する言葉の役目をするものである。ゆえに表現と図案を二つの異なった見方とする必要はなく、むしろ図案は美術の起源であり、ある意味においてはすべての空間芸術は図案と呼ばれるべきものかも知れない。

ゆえに図画の技術の熟達表現の手段であって、それ自体を美術教育の目的とすべきではなく、これら美術における言語ともいべき線、明暗、色彩の三要素を総合的に学ぶことによって、従来の分析的であるアカデミックな教授法とは異なる美術の総合的学習が可能となり得る。」

以上がダウの総合的教授案の要点であるが、つまり、彼は美術教育とは描くこと、作ることが目的ではなく、それらの行為を通じて彼のいう線、明暗、色彩というすべての空間芸術の基礎と

なるべき要素を学ぶことに重点があり、このことこそ美術教育の真の目的である鑑賞力の養成に多大に寄与するものであると主張している。つまり、ダウのこのような視点はアカデミックな美術教授法のみならず、その教育的思想はともあれ、結果的には表現偏重主義、すなわち絵を描くことのみを終始していた自由画の限界性をも指摘したものであった。

II 霜田の形象教育論

次に、このダウの総合的教授案と同じく、霜田の図画手工総合論を構成する基盤に「形象教育」という概念があるゆえ、これについて論述しておく必要がある。

そもそもこの「形象」という言葉は新図画教育会⁶⁾が図画教育の目的を明確化するために大正9年(1920)からほぼ一年余りをかけて討議した結果であるところの、「図画科は形象に関する観察、鑑賞、及び創作の能を養うを以て目的とす。」という記述の中にみられ、その後、当時の図画教育界ではしばしばこの語が使用されたといわれている。ただ山形寛が指摘しているように⁷⁾、当時この「形象」というもののその概念規定が人によって若干違い、不明確さは否定できないが、霜田は「図画教育の目的は形象の基礎陶冶にあり」として、自らの説く「形象教育」について次のように説明している⁸⁾。

「図画教育は形象の基礎陶冶を行うものである。従って図画科の対象となるものは形と色とであって、之に対する理解力と、之を組立て、之を表出する力を養うべきものである。絵を画かせるといふ事は手段であって目的ではない。成程実際教授に於ては、主として図画としての発表の作業を大部分とするけれども、それは描く事それ自身が目的である為にそうするのではない。理解した所や考察し得た所を十分確実にする為に、発表という方法を取らすのである。体験に訴える事が事実を十分に獲得せしめ得るからである。

されば此の目的を達する手段としては、必ずしも絵を画く事のみに限らない。勿論絵を画く作業が最も適切なるものである為に、勢い之を多くする様になるけれど、絵を画くでない他の作業、例えば観察、鑑賞、蒐集、実験、説明、工作等、あらゆる手段を之に取り入れるのである。

斯様な訳で図画教育を広い意味に於ける形象教育と考え、之を単に芸術の為めのものとのみ見ず、芸術と科学との両面に亘りたるあらゆる形と色とに関する基礎的能力を養うものであると見るのである。」

さらに彼は形象教育の価値について次のように述べている⁹⁾。

「然らば斯かる教育は果たして如何なる価値があるか。今静かに此の点に就いて考えて見るに、吾々は知識を習得する上に於て、言葉によるものと、眼の観察の力によるものと二つの方面がある。此の二つに就いて考えて見るに、言葉から入る知識も重大ではあるが、眼から入る知識というものも、それに負けない程の重大さを持って居る。しかも眼から這入る所のものは何であるかと言えば、形と色である。であるから此の形と色に対する教育は、如何なる職業に携わるものにとっても重要な事は言を俟たない。又、形と色との組立の考察力を養う事により、発明工夫の力、創作力というものを養う事も出来、之を表出する作業の確実さによって、是等の仕事は一層価値を高めて行く。更に今一步進んで言えば、自然及び芸術品に於ける形と色とが、吾々に与うる喜びは、誠に計り知れぬ程のものであるから、思いを此の点に致すならば、斯ういう教育の大切な事は尚一層痛切に感ぜらるる筈である。

斯様な意味に考えて来たならば、言語の教育しての国語科と対立して、形象の教育としての図

画科が、普通教育の科目として、どうしても取り去る事の出来ない主要学科である事が強力に主張され得る。斯くの如き意味に於て形象教育は、商工業に従事する人にも農業に従事する人にも、或いは医者にも官吏にも学校教員にも、凡そ如何なる職業に携わる人にも、その基礎的陶冶として必要な事は言うまでもない事である。」

以上が霜田の説く形象教育論の骨子であるが、その論旨は先に考察したダウの主張と極めて酷似している。すなわち、彼は図画教育はいわゆるピクチャー・メイキングの教育に終止してはならず、美術を構成する形や色といった基本的要素そのものを学ぶことに重点があり、それらを通じて獲得した観察力、鑑賞力、造形力等々の能力は児童が将来就くべきあらゆる職業の基礎的陶冶となるべきものであるということを明らかにした。つまり、前述のようにダウは自由画を否定的に捉えたが、これと同じく、霜田が山本鼎の自由画教育を痛烈に批判した最も有力なる論拠が実にこの点にあったと考えられる。なお、その詳細については後述する。

III 図画手工総合論

さて、いよいよ本題に移ろう。このような形象教育論を基盤に彼は従来「図画科」として、「手工科」として別々に行われてきた両科のあり方に疑問を感じ、その「総合」をめざすわけであるが、彼がいかなる観点を以てその図画手工総合論を説いたかその詳細について述べてみよう。

1. 従来手工教育批判

霜田はまず従来手工教育を見つめ、その欠陥について次のように批判している¹⁰⁾。

「児童研究の結果によって図画科が革新せられた様に、手工科も亦、之が影響によって著しく改善せられた。即ち従来手工は全く手先の熟練技術の練磨という事に専ら力を注いで居た為に、児童の頭を働かす余地が甚だ少なかった。ひどいになると、何寸何分という寸法をキチンときめて置いて、工作法を説明し、児童は教師の指図に従って、ただ其の通り製作する。製作それ自身に向かって児童の頭を働かす事はない。ただ其の仕事を如何に手際よく仕上げようかという丈けに骨折らす様になってしまった。…(中略)…

従来手工はその殆ど大部分は型を教えて職工的な技術の練磨を計る事が、実に主要なる目的であった。粘土で球をこしらえる事が一時間の仕事であったり、小さい板一つ削るのに途方もない多くの時間をかけたり、子供はただ教師の教える通りに従って、只管技術の練磨を計るに過ぎなかった。そうした型にはまった手工は、いつか生気のないつまらないものになって、児童も教師も遂にはそれを苦役とのみ感ずる様になってしまつて、之に興味を感ずる事が殆どなくなつてしまつた。」

このように彼は従来手工の技能陶冶的方向、職業訓練的傾向を痛烈に批判している。しかし、必ずしも従来手工がこの技能中心主義のみに拘泥していたわけではなく、わが国の創設以来の手工教育の展開を垣間見ると手工教育の一般陶冶性にも重きを置いた発言が上原六四郎や岡山秀吉らによってなされている。けれどもその真意がなかなか一般社会や現場の教師達に充分浸透しておらず、ゆえに霜田のこの指摘にもあるように、教育現場の実情としては技能の練磨のみに傾倒した手工科教授がなされていたようである。

ただし、このような傾向の手工はこの大正中期ごろから次第に改善の方向に向かっていくことになる。自由主義を重んじ子供の自発性、自己活動の原理等を説く大正新教育思潮の影響もあつ

てか、従来の教師中心主義、注入主義的な発想のもとに構成されてきた手工に反省が促され、学習者たる児童の側に立った手工教育の展開も次第に考慮されるようになっていった。その典型的な一例が石野隆ら当時東京の小学校教師らによって発足した創作手工協会の活動である。詳細についてはすでに考察済みゆえこれを省くが、彼らは児童の本性に基づく児童美術としての「創作手工」を提唱し、その実践を試みた¹¹⁾。そして霜田は同協会の活動に対して、それが児童の生活に密着していた点において高い評価を加えている¹²⁾。

これら創作手工協会の主張及び実践等も念頭に入れた上で、霜田は手工教育の本来あるべき姿について次のように述べている¹³⁾。

「児童は本来手工の如き作業を此の上もなく喜ぶものである。彼等の造形活動を御覧なさい。私の子供などまだ漸く満二歳位の頃から、鋏を使って絵本を切抜いたり、砂場に出て、砂を盛り上げたり穴を掘ったり、非常な興味を以て毎日やって居た程である。斯くの如く児童の本来有する造形的興味は非常に大きいものである。粘土を与えて自由に物を作らせたなら、子供は驚くべき多くのものをしかも短時間に、甚だ巧みに作り上げる。然るにそういう児童を捉えて一時間に球を一つとかお供えを一つとかいう具合に、極く簡単なものを、十分技術的に精巧にやらせようとするが如きは、児童の興味と相去る事甚だ遠きものである。」

すなわち、技術主義、職業訓練的な方面からの画一的な技能陶冶から脱却して、図画教育同様、子供の造形的興味、子供の生活に立脚した手工教育の展開こそが、手工教育革新の方向であることを彼は示唆している。

2. 図画手工総合としての美術教育

このように従来の手工教育を批判した霜田であるが、では、普通教育における図画と手工は理想的にはどうあるべきか、この核心的なる課題に対して彼は次のように提言している¹⁴⁾。

「従来図画科の目的として説かれて居る所を見ると、正確なる観察力と描写力の養成、美感の養成、ということになって居る。手工の方を見ると、物品製作の能、工業の趣味、勤労の習慣等を得しむるにあるという様なことになって居る。これで見ると両科の性質は全然相異なるものの如く考えられる。併し乍ら翻って之を本質的に考うるならば、相似たる点相共通する点の甚だ多きを認め得るのである。形や色を取り扱い其の表現を為す事に於ては両者共通である。又手工で切紙によって模様を作らせたり、景色を作らせたりするかと思うと、図画でも同じように模様や景色を描かせる。手でこしらえるから手工だと思って居ると、その出来上がった品物の上に絵をかく、模様をつける、そうなると全く図画だ。こんな訳で、何処までが図画で何処までが手工か見当がつかない。

併し乍ら要するに図画も手工も形象の表現である。換言すれば造形芸術である。併し図画は主として之を平面的に表す方面であり、手工は之を主として立体的に表現する方面である。言わば図画手工は造形芸術の二方面を代表するものであって、切っても切れぬ関係交渉があるのである。されば之を二つの教科とせず綜合的な一教科として成り立たしむる事がどれ程合理的だか知れない。此の所に図画手工の綜合は成り立つのである。」

これが彼の図画手工総合論の基本的方針である。すでに拙稿にて明らかにしてきたように、図画科と手工科とはその目的、方法、内容等において極めて密接な関係にあるゆえ、これを関連づけて、あるいは連結して教授すべきであるという観点は手工科の創設期より存在し、若干の見解の相違はあるが、上原六四郎、一戸清方、岡山秀吉らによってこの種の観点からの発言がなされている¹⁵⁾。けれどもこの霜田の主張は彼等の関連教授論、ないし連結教授論とは根本的に異なるも

のである。この点について彼は次のように説明している¹⁶⁾。

「私は数年以前から図画手工の総合教授を唱えて来た。そして多少の实地研究をも試み、之が教授案を発表した事もあった。併し此の所に注意して戴きたい事柄は、私の言う図画手工の総合とは、決して従来多くの人々によって試みられた様な『聯絡』ではないという事である。従来『連絡』を試みた人々のは、図画は図画、手工は手工と各別に目的を立てて置いて、唯その間に出来る丈連絡を取り関係をつけるという事であった。それは本質的に何の変化をも意味しない。単なる部分的の工夫に過ぎなかつたのである。然るに私の主張する図画手工の総合とは、両者を別々のものと見做さず、一つの教科と見做してしまうのである。造形芸術教育という一つの目的の下に総合せらるる意味である。斯かる目的を中心にして、此の目的を達する為に、図画の作業も手工の作業も自由に採り入れるのである。」

IV 図画手工総合論の妥当性

以上のように霜田は図画と手工を関連、あるいは連結して教授するだけでは不十分であり、この両科を全く「総合」して、造形芸術教育としての一教科として確立すべきであると提言した。確かに米国のこの種の教育の理念、方法論の影響はあったにせよ、わが国の従来の図画、手工教育にはかかってない視点であり、ここに彼の論の独自性があるが、さて、ではその説く図画手工総合論の妥当性について霜田自身いかなる見解を呈したか、その論拠を探ってみよう。

1. 霜田の「美術科」の解釈

上記のとおり、彼は図画も手工も共に造形芸術教育であると断言した。さらに、そこで「図画」と「手工」を総合した教科目を「美術」という名称を以てあらわそうとした。ただここで重要な問題として浮上してくるものが、彼の教科目としての「美術」なるものの解釈である。霜田は次のように述べている¹⁷⁾。

「図画手工を合一して美術と呼ぶことは、既に二三の学校に採用された事柄であるが、深く考えて行つて見れば、美術という名も未だ吾々の考えて居る教育内容を、必ずしも完全に言い現して居るとも言えない。此の教科の内容として吾々の考える所のものは、単に所謂狭い意味の美術——絵画、彫刻——丈に限るのではなく、工芸、建築等の方面まで入れた甚だ広い意味である。即ち一切の形象の世界を意味する。されば形象教育というか造形芸術教育というのが、最も内容を現すに適しいと思う。併し教科目の名として見る時は、『形象』もおかしいし、『造形芸術』も長たらしくて困る。落ち着く所は矢張り『美術』という位な所であろう。

併し美術という名は、とかく美の研究だけの様に考えられて困る。けれども勿論此の科の教育の中には、当然科学的方面も這入って来なければならぬ。殊に子供自身の世界に於ける美術——児童美術——というものが如何なる性質のものであるかを考える時は、当然そうやって来なければならぬのである。

児童の世界に於ける美術は大人の世界に於けるそれとは異なる。大人の世界に於ける美術は科学と全く分離した世界であるが、児童に於ては必ずしもそうではない。科学芸術という区別の裁前としない以前の原始の姿である。此の事は既に述べた事柄であるが、斯くの如き原始の姿に於ける芸術こそ、児童芸術の世界であると思う。

されば児童の為の美術科は、当然その内容が科学芸術の両面に渡ったものである事を認めざる

を得ない。唯此の科の性質上から考えて芸術が主体であって、科学的方面が如何程取り入れられて居ようとも、常に芸術的に統一せらるるものでなければならぬ。此の意味から考えれば、図画手工を美術と名づくる事も、あながち無理でもあるまい。」

以上のように霜田は苦心しながらも自らの「美術科」論を展開した。ただ彼の理想とするこの教科目の性格を現す名称としてはたして「美術科」というものが適切であるかどうかは、はなはだ疑問を持たざるを得ないところではある。しかし、この教科名はさておいて、児童の造形活動において芸術と科学を対時的に捉えないで、むしろその融合状態を是とする見解こそ、図画と手工を総合すべき理由の重要なものの一つとして把握できよう。

2. 表現と形式美

次に彼は美術における「表現」と「形式美」という問題について次のように言及している¹⁸⁾。

「従来の考え方から行くと、絵画という事は一つの方面であり、図画という事が又一つの方面である。更に手工的製作の方面になれば、又別の方面であるとする。併し斯ういう見方を捨てて、之等の総べての要素となる所のものを考え、相共通する所を深く探って行くと、之等を支配する要素は極く僅かなものになる。…(中略)…」

私の見る所では、凡そ芸術は表現と形式美の交錯から成り立つものであり、この二つが芸術に於ける最も主要なる要素であると思う。さてそれなら表現とは何であるか、形式美とは何であるか、少し之に就いて説明しよう。

厳密に言えば表現とは、『内容の表現』を意味する。形式美の表現という事も言い得るからして、それとはっきり区別をつけて、此の所にいう表現とは内容の表現を意味すると解して戴きたい。或る事柄、或る感情という様なものを最も巧みに表現しようとする——其の所に芸術の生命は存在する。併し又一面から考えると、芸術は単に内容の表現だけではない、その表現された形式が如何に美を為して居るかが問題である。即ち言葉の組合せの美とか、形の排列の美、色の配合の美、節奏、旋律、和声の美という如き、現れた形式の美しさに又甚だ大きな価値を認める。或る種の芸術に於ては、この形式美を最も重んじ、表現の美の如きはそれ程に重んじないものがある。反対に他の種類の芸術に於ては表現に最も重きを置き、形式美にそれ程の重きを置いて居ない。文学に於ては小説の如きは、あくまで表現に重きを置くものであるが、詩の如きは表現にも重きを置き乍ら、尚言語の形式美にかなりな重要さを認めて居るのである。日本の絵画でいうと、雪舟であるとか、大雅堂であるとかいう様なものは、比較的表現に重きを置くものであるし、光琳一派の画の如きは形式美に重きを置くものである。」

このように霜田は芸術の中には、それが言語によるものであれ、視覚、聴覚に訴えるものであれ、そこには「表現」と「形式美」という二つの側面があることを立証している。さらにその上学者の意見や自らの経験をもとに、「芸術には斯くの如く表現と形式美との両方面を有するのであるが、此の両方面の才能は必ずしも並行して発達するものではない。…(中略)…。表現の力と装飾(形式美構成の力)とは全く別のものであると考える事が至当であると思う。」¹⁹⁾と結論づけている。そして、このことについては児童の造形活動についても同様のことが観察されるとして次のように述べている²⁰⁾。

「児童の造形芸術能力に就いても、吾々は同様の事を見得るのである。表現の能力と装飾の能力とは必ずしも同時に発達しない。表現の能力は早く発達するが、装飾の能力は少し遅れて発達する。幼い児童の描く絵は全く彼等の内含する思想を表現しようとするのが目的であって、画面の統一、その美的効果という事には全然無関心である。画面の統一の美を感じ、その装飾の美を意

識するに至るのは余程年齢が進んでからである。そして此の能力は性欲の発達と深い関係を持つと考えられる。即ち児童は性に対する意識の目覚むる頃になって始めて、女子は髪形を気にし着物を気にする様になって来る。男子もその通りで、靴の磨き方の念を入れたり、帽子の形を気にしたり、シャツのボタンに意を用いたりする。此の頃になって始めて装飾に対する美意識が発達するので、形式美に対する理解が本当に出来上るのは此の頃である。」

3. 美術教育の理想的方向性

以上のように霜田は美術には表現と形式美という二つの重要な要素があり、このことは児童作品として例外ではないということを立てた。さらにこの前提に立った上で、再度山本鼎の自由画教育の欠陥について検討を加えている。山本は美術教育の必要性について「衣装に化粧品に宴会に、家具文房具、室内店前の装飾に、建築、市街、公園、演劇お祭り展覧会に、数えきれない程の美術的効果が、吾々の社会に普く表現されてあるを見ながら、それ等のものを鑑賞享樂し、批評奨励し創造顕耀する素因たる美術教育の必要を今更疑うような教育家には千万巻の書によって理由を講釈しても追いつくまい。」²¹⁾と訴えたが、これに反論して霜田は次のように述べている²²⁾。

「此の目的の為に自由画が直ちに役立つとは余りに物を単純に考えすぎる仕方だ。若しも以上に列挙する様な事柄に目的を置くなら、むしろ絵画主義の態度を捨ててダウ氏の様な図案を基礎とする立場に進まなければならぬ筈である。何となれば、それが形式美の教育に最も有効な方法だからである。然るに単に自然を見て自然を写す所の絵を描かせる稽古さえして居れば、それだけで叙上の力は悉く養われると考えるのは、決して妥当な考え方でないと思う。勿論写生にも形式美はある。併し主となる所はやはり表現である。

斯くの如き道理は極めて明瞭な事柄であるにも係わらず、世には尚殊更に之に抗弁する教育者もある。写生さえやって居れば、それで図画教育は十分だ。絵をうまくならせさえすれば装飾の能力、図案の能力なども期せずして得られるのだと、しきりに抗弁する人が、図画教育の実際家にも中々少なくない。併し乍ら、静かに芸術の本質を考え、絵画芸術 Graphic Art と装飾芸術 Decorative Art とが如何なる点に異なるかを考えて見たならば、此の両方面才能の決して同一でない事を知り得るであろう。人或いは絵画から図案の導かる過程を信ずるの余りに、絵画と模様とを同一視しするかも知れないけれど、此の両者は全く異なる性質のものである。成程絵画から模様が生まれる事は事実であるが、絵画があくまで自然から直接表現せらるるものであるのに反して、模様は自然そのままではなく、之を様式化 (Conventionalize) して表現するものである。… (中略) …勿論如何なる時代と雖も自然を離れては、模様も亦行き詰まりになるものであり、模様の源泉としても自然は尊重すべきものであるが、さればと云うて模様は決して自然そのままではないのである。

以上の如く、芸術は表現と形式美との二方面を同時に有するものであるからして、表現の為の写生ばかりやらせて、美術教育の全部が終わる様に考える事は全く誤りである。」

このことこそ霜田が山本の提唱し、結果的には写生画偏向主義に陥った自由画教育の欠陥を問いつつ重要な論拠になっていると考えられよう。つまり、絵画という表現形式のみを追求するだけでは美術教育は成立しないということを彼は切実に訴えている。

しかし、反面、前述のように「表現」偏向に対して叛旗を翻し、図案能力の形成に重点を置いたダウの総合的教授案に対して、霜田は諸手を挙げて賛同したわけではなく、次のような不満を述べている²³⁾。

「然らば次にダウ氏の総合教授案はどうであるか。此の教育に於ては、総べての造形芸術の基礎となる力を養って行こうとするもので、此の見解には頗る敬意を表したいと思うが、一面から見れば此の教育法は、美術をば単に形式美の方面からのみ取扱おうとし、表現に対しては、それ程重く見て居ない点が吾々の甚だ嫌らなく思う点である。児童の自由画に対してそれ程重きを置いて居ない様な氏の考えは、何処までも美術を形式的側面にのみ偏して考える考え方であって、此の点が吾々の賛成し兼ねる点である。されば此の教授案は驚くべき卓見を以て作り出されたものであり、此の方法による美術教育が相当の効果を挙げ得る事は明らかであるが、しかもそれで居て猶之を此の儘用うる気になれないのは、つまり吾々は表現という事にも、もう少しそれ自身の価値を認めたいからである。」

以上のように、彼はダウの総合的教授案はむしろ図案偏向、すなわち形式美偏向主義となり、これはまた表現偏向主義と同様、美術教育の真の姿ではないと捉えている。つまり、「表現と形式美と、此の二つを平行して認めるところに真の美術教育があると私は確く信じて居るのである。」²⁴⁾ という言に明らかにされているように、霜田は表現と形式美を軽重なく共に重視し、この両面から児童の造形芸術能力の発展を図るところに美術教育の真価があると考えた。そしてこのことこそ今後の美術教育の進展を検討する上で、極めて理想的な方向性であり、まさしく彼の提唱した図画手工総合論もこの見地に立脚するものと考えられよう。

4. 美術教育の領域

このように霜田は図画と手工を総合することの妥当性を自ら思考する美術教育の本質を説くことによって明らかにした。そして、その美術教育の本質論に照らして、最後には美術教育の取り扱うべき領域とはどのようなものかということについて言及している。要約してみよう²⁵⁾。

① 絵画

子供の造形芸術活動について見るに、最も目醒しいものはやはり絵画であろう。されば美術教育の第一の部門は先ず指を絵画に屈しなければならぬ。子供は少し物心がつくと無闇に絵をかきたがる。その絵は大人から見れば、誠に不完全なものではあるけれど、彼等は非常な興味を以て熱心に描く。実に子供の生活に於ける絵画は、驚くべき重要性を持つものである。そういう訳で、子供の美術教育として、先ず第一にしっかりやらねばならぬものは絵画である。

② 図案

美術教育の第二の部門は図案である。図案は実に総べての工芸乃至建築、庭園、衣服等、吾々の実生活に関係ある総べての応用美術を取り扱う所のものである。従って美術教育の根底を深く実生活に置こうとするものは、此の方面に非常に重きを置くのである。美術教育が国民の工芸に対する理解を高め、その結果産業の芸術化が行われ、経済的に国家社会に貢献する所は正に此の方面でなければならぬ。即ち美術の経済的見地に立つものは、主として此の意味に於ける美術教育を主張するのである。

けれども工芸教育方面の強調は決して単に国家的経済的見地からのみするものではない。それは実に個人の日常生活の芸術化であって、実は此の意味に於てこそ児童の教養上に重要視せらるる理由が存在するのである。何となれば、大人の考えた功利的見地からの教養は、児童に対しては何の意味もなさぬものだからである。児童には児童自身の世界がある。それを一向に顧みないで、これは必要だ、あれは必要だと押込主義の教育をする事は、何の効果をももたらさぬ。否むしろ大きな害悪を流すものである。されば美術教育の此の方面は決して大人が必要だと考えたものを授けるのではなくて、児童自身の生活の芸術化が、児童自身の生活の間に生まれ出て来るよ

うに導くものである。

③工芸

美術教育の第三の部門は工芸である。勿論此の所にいう工芸は大人に云う美術としての工芸ばかりを指すのではなくて、玩具の製作や、簡易実験の機械の製作なども、皆含ませて考える。それ等は皆広い意味に於ての児童工芸と見做し得るものであろう。

図案は紙の上に描く丈けでも相当興味はあるが、更にそれを実際製作に応用して見る事によって一層徹底する。例えば手提げを一つ図案に画いて見たとする。図案そのものも誠に面白いには相違ない。併しそれを実際に染色させたり、刺繍をさせたりする事によって、一層その仕事の教育的効果を挙げ得るものである。それから又、従来は工作図なるものを随分それ丈けを単独に描かせた場合もあったが、併し工作図も単にそれ丈けで終わっては一向興味がない。之を手工を結び付け実際製作との関係交渉を了解させてやらせる所に、興味もあり、教育的効果もあるわけである。工作図なるものは一種の図案とも解釈出来る。決して漫然と製作に向かわしむるべきものではない。作る前に頭の中には、既にその製作品を思い浮かべさせ、それを図に画かせるのでなければならぬ。然る後始めて実際製作に取りかからすべきものである。更に又出来上がったものに対しては模様をつけ装飾をさせねばならぬ。此の所に図案と手工との離るべからざる関係交渉がある。されば第二、第三の部門は一つにして取り扱う方がよい場合が甚だ少なくない。事実図画手工が最もよく一つになるのは、工芸の場合に於てである。

④彫塑

美術教育の第四の方面は彫塑である。従来粘土細工なるものが行われて来たが、何等児童にとって興味のない、ただ手先を器用にさせる練習を課するに過ぎなかった。それで吾々は従来の粘土を、所謂「細工」を教える為のものではなく、絵画と対立する意味に於ての彫塑として之を課したい。其の意味からわざわざ之を引き離して一部門と見做したのである。

⑤美術鑑賞

美術教育の第五の部門は美術鑑賞である。此の方面はわが国ではまだ十分研究せられていないが、実は非常に大切な方面である。子供は小さい間は誰も同じ様に絵を画く興味を持っているが、大きくなると段々自分の才能がわかって来て、図画の不得手な子供はそれ程に興味を持たぬ様になる。併し絵を見る興味は誰も同じである。特別の才能を持たないものでも、絵を見る事には興味を持つものである。されば米国などでは、ピクチュア・スタディと称して、子供の名画を見せて、それを批評させ、教師も亦それに就いて話してやることを盛んにやって居る。我が国に於ても近年漸く此の方面が次第に注意せらるる様になったのは、甚だ喜ばしい事である。

以上であるが、霜田は美術教育の分野はこの五領域に分けて取り扱うのが最も適切であると述べている。そして彼のこの領域観は現在わが国の小学校、中学校でなされている美術教育の領域観と原則的には全く一致するものである。

V 結 論

以上、霜田静志の図画手工総合論の骨子を考察してきたが、最後に彼のこの主張の意義、及びその主たる特質について検討し、結論としたい。

1. 霜田の図画手工総合論の意義

霜田の図画手工総合論の性格を一言で述べれば、それは美術教育としての図画、手工教育の確立を明確に打ち出したものであった。すなわち、図画も手工も、図案も彫塑も、その具現化の様相に相違はあるとしても、すべて「美術教育」という同根の元にあるため、従来のように「図画科」と「手工科」に分けて捉える必要はなく、必然的に美術教育という枠組みの中で一緒に考えるべきだとする大原則を示している。これが彼のいう「総合」の観点である。

確かに霜田のこの見解の背景には前述したごとく、アーサー・ダウの総合的教授案の影響があったと思われる。おそらく「総合」という用語はダウの示した「Synthetic」の直訳であったと考えられよう。また当時の米国においては霜田自身も指摘しているように、1897年以來、ニューヨークの小学校を皮切りに、全米各地の小学校において図画手工の総合教授が実施されるようになっていった。これらの影響をもとにわが国でも大正中期ごろから図画手工の総合教授・総合学習が盛んに検討されるようになり²⁶⁾、霜田はその先鞭を切って当時奉職していた成城小学校や明星学園にてその実践を試みたわけである。

ところでこのような米国の図画手工の総合教授の実況をいち早く、かつ具体的にわが国に紹介したのは岡山秀吉であった。岡山は明治44年(1911)から大正2年(1913)にかけて手工科取調のため欧米に留学しているが、その報告集ともいえる彼の著書『欧米諸国手工教育の実況』の中にはすでにニューヨーク市小学校の図画手工科教授細目が明らかにされている²⁷⁾。岡山は明治三十年代の後半から東京高等師範学校附属小学校において阿部七五三吉と共に図画手工の連結教授を手がけ、その成果を明治40年(1907)に阿部との共著という形で『六学年小学校図画手工連結教授の実際』という著作にまとめている。そしてその結果を「この両者の連結教授が何等の難渋の点もなく、頗る自然的に成り立つものなることを認めしめたり。」²⁸⁾として、図画と手工の連結教授が充分可能であることを示唆している。つまり、岡山自身の中にすでに図画、手工の共生という観点があったからこそ米国式の総合教授に注目し、その概観をわが国にも紹介し、またその後の文部省主催の手工講習会等において、従来の手工のみにとどまらず、いわゆる「自由で趣味的な」米国式手工の流布に努めたわけである。

このことは岡山が手工における造形的・美術的側面を積極的に採り入れたものと解釈できよう。この点からすれば霜田も岡山もその実践においては一見同じようにも思えるのであるが、しかし、岡山の唱える図画手工連結教授観と霜田の図画手工総合論の間には決定的な違いがひとつある。それは言うまでもなく、岡山は手工教育のもつ多面的な価値、すなわちその実用性、科学性、技術性、一般陶冶性、職業陶冶性等々を認め、手工を単に芸術教育主義の観点からのみ語ろうとはしなかった。それに対して霜田はそれらを否定はしないにせよ、手工教育の主体は造形教育、美術教育にあるとして、芸術教育主義の立場を鮮明に表した。先に示したように児童の製作においてそれがたとい科学性をおびたものであったとしてもそれは美術ないし美術科で学ぶべき内容であるとする見解はまさしくこの観点から発せられた言である。

つまり、岡山の場合、過去のこの種の教育の経緯、及び当時のわが国の時代・社会情勢、教育状況への配慮があったため、手工科を美術教育であるという断定には至らなかった。それゆえ図画と手工を統合しても、それが美術教育であると見做すことにはまだまだ抵抗があった。けれども霜田は一步踏み出して図画はもちろん手工をもその主体は美術教育であるという見解を果敢にも提示した。

以上をまとめてみれば次のことがいえよう。すなわち、わが国のものづくり教育の変遷過程において、従来行われてきた図画、手工両科目にまたがる諸種の内容をそれが美術教育であるとい

う観点のもとに再編成，再構築を手がけたことに霜田の図画手工総合論の最大の意義があったと考えられる。

2. 霜田の図画手工総合論の特質

しかし，図画教育はもちろん手工教育を美術教育として認識したことは彼がはじめてであるとは言いきれない。すでに図画教育，手工教育の草創期において上原六四郎の見解の中にもそのような見方は一部にはあったし，霜田と同時代，すなわち大正から昭和にかけてのいわゆる新教育時代には美術教育としての図画手工を説いた人々は他にもいた。山本鼎はいうまでもなく，創作手工の石野隆らである。つまり図画や手工に芸術教育，美術教育としての見方を確立したというだけでは霜田の論の特質はクローズアップしてこない。さすればその特質はいかなる点にあったか，このことについて検討してみよう。

(1) 美術教育として成立させるための規範の提示

前述したように霜田は山本鼎の自由画教育をわが国の図画教育の展開過程におけるその意義は認めつつも，その欠陥を指摘した。すなわち，表現偏向主義，写生画中心主義に陥った自由画教育に対して，「表現の為の写生ばかりやらせて，美術教育の全部が終わる様に考えることは全く誤りである。」と痛烈に批判した。このことは霜田が表現のみを以て美術教育の教育内容をすべて網羅することは不可能であることを認識していたからであろう。山本にはこの認識は皆無とはいえないまでもほとんどなかった。つまり，絵をかくことによって美術教育は成立するといったある意味では短絡的な発想のもとに提案された自由画教育の限界性がここにあった。また霜田自身は直接多くは語っていないが，自由画教育の手工版ともいえる石野隆らの唱えた創作手工にも同様の欠陥があった。すでに拙稿にて明らかにしているが，図画と手工の違いこそあれ，結果的には自由画教育と同じく，表現主義を前面に打ち出し，ただ子供たちにもものを作らせるだけで，芸術教育，創作教育としての手工教育が成立すると考えたところに，創作手工失敗の最大の原因のひとつがあったと考えられる²⁹⁾。

つまり，山本にしても石野にしても図画，手工共にこれらは美術教育であると定義しても，美術教育として普通教育の場に成立させるための規範についてまでの深い思慮がなされていたとは考えにくい。しかし，その点，霜田は違っていた。彼はその説く形象教育論によって自らの美術教育の意義・目的論を明示し，その具現化の手立てとして，「表現」と「形式美」という二つの側面から美術教育の内容を再確認するという方針を提示した。

ある意味ではこの実験的な試みとも思われるこの「表現」と「形式美」という規範は，そのヒントがダウの総合的教授案にあったと考えられるが，先にも示したように霜田はダウの教授案をうのみにしたわけではなく，それがむしろ図案偏向，形式美偏向主義である点において，彼の納得のいくものではなかった。それゆえ彼は「表現」と「形式美」という二つの規範を示すとともに，この両者を車の両輪のごとく軽重なく共に重視することによって子供の造形芸術能力の進展を図るという基本指針を示した。また，今日的な美術教育の枠組みを当てはめれば，彼のいう「表現」とは絵画や彫刻といった純粹美術を示す「心象表現」を意味し，「形式美」とはデザインや工芸といった「適応（あるいは機能）表現」に近い概念であるように考えられる。これらの意味においても彼の図画手工総合論は今日的にみても注目すべき特質があると断言できよう。

(2) 美術教育の指導原理の提示

次に霜田の主張の特質としてその指導原理を明確にしたことがあげられよう。彼は美術教育の指導の原理を「自由」と「法則」にあるとした。彼はまず，従来の国家主義的観点からの陶冶主

義、注入主義的な図画・手工教育を「美術教育に於ては、教えられた事をどれ程受け取って居るかと言うことが大切なのではなくて、児童の自らの力がどれ程伸ばされたかが重要なことである。他教科に於てもそうであろうが、芸術教科においては殊更そうである。」³⁰⁾として、それが児童の要求に立脚したものではなかったことを指摘した。

また一方その正反対の自由主義、個性主義、創造主義を標榜した自由画教育についても次のような批判を展開した³¹⁾。

「自由画教育は単に児童を自由に開放せよと要求した。そして只管に児童の内なる芸術的能力を伸ばさせようとした。されば自由画教育に於て教師の指導を絶対的に否定せるは当然の事であった。かくて自由画教育に於ては、課程案もなければ細目もない。又指導案もない。少しく自由画教育を研究的にやって見た所で、せいぜい児童の相談相手となり、其の時折に思いついた忠言を与えた程度のものであった。

斯くて自由画教育は遂に行き詰りに達した。漸く自由画教育の普及した今日、遂に行き詰りに到達した。これは指導案のない教育の行きつくべき彼岸であった。」

このように「指導する」という教育行為を否定した自由画教育には大きな誤りがあり、自由画教育の限界性がここにもあったことを霜田は指摘している。

これらの批判の上に立って霜田はその持論を展開した。彼はまず、「教育が児童の人格的自由の上に立脚せねばならぬ事は当然の事である。斯く教育そのものが既に自由に立脚せねばならぬものであるとすれば、芸術教育に於ては尚更の事である。」³²⁾として指導の第一原理を「自由」に置いた。この言からすれば彼の指導観は基本的には自由主義的教育観に立脚したものであることは明らかである。しかし、霜田は次のようにも述べている³³⁾。

「其の所で自由に立脚せねばならぬとすると、教師の指導は、その自由を十分発揮し得るように助けて行き、刺激して行き、暗示を与えて行くことでなければならぬ。斯うなると、教師は全く教える所がなくなってしまうが、併しそれでも尚教えなければならぬ部分が多くなる。それは何であるか、曰く、法則であり、技巧である。… (中略) …

芸術の法則と称すべきものは数多くあるが、最も普遍的妥当性を有する芸術原理とも云うべき法則は『多様の統一』の如きものであろう。併し斯くの如き原理は、芸術そのものを総括し考察する上に、非常に大切な意味を為すものであるが、芸術の創作や鑑賞の実際の場合に於ては、之を知って居たからとて、そう大して役立つものではない。実際の場合に於て役立つものは、寧ろ更に第二位にある経験的の法則である。斯かる法則は芸術家の経験、観察、学者の比較、研究等から出来たもので、絶対的の法則ではなくて、比較的限られた部分に適用し得べき相対的の法則である。例えば絵画に於ける空間の分割がどうなれば美であるとか、矩形に於て縦と横との比がどんな場合が美であるとか(黄金律)、或いは音楽に於てどの音とどの音とが調和するとか、或いは又詩の形式とか文章の形式とか云う様なものにそれぞれの法則があるが、すべて斯様な個々の法則がくっついて行って、始めて実際的なものとなって行くのである。

美術教育に於て教え得べきものは斯かる部分であって、斯かる部分を如何にせば最も効果あるよう授け得るかを考えねばならぬ。斯かる法則の実際製作に於ける具体化が即ち技巧であって、此の所を斯う描けばよい、斯う現せばよいと云うのは即ち経験的の法則である。」

つまり、彼の言わんとするところは、美術教育においては、児童が自由に自ら「学習」すべき部分と、教師が文化遺産の伝達という意味から整齐だてて「教授」すべき部分の二側面があるということを立証している。過去の図画・手工教育の目的論的立場からの教授中心主義、及び自由主義のみに拘泥していた自由画教育は共にこの二側面からその教育を見つめていくという配慮に

欠けていたことは明白であり、霜田はその反省に基づいてこのような美術教育における教授面、学習面の指導原理を示したわけである。ただし、美術教育の本質はあくまで「自由」にあり、「法則」がそれを束縛することがあってはならないとしている。このことこそ彼の指導原理を貫く根本思想として位置づくものである。

以上、霜田の図画手工総合論の意義、及びその特質について留意すべき主たる点について考察してみた。すでに再三にわたって言及しているように、彼の見解は今日展開されている造形教育、美術教育の概念と基本的にはほぼ一致するものである。このような視点は一概には霜田の独創とは断定できないが、少なくともこれが大正末期という時代に彼によって整齊づけられ提出されていたということ自体に注目すべき大きな意味を感じる。

ただ、では彼のこのような主張が当時の教育界にどれだけ浸透したか、その影響力については疑問視せざるを得ない。彼がこの図画手工総合論を発表した大正15年(1926)という時代は、自由主義教育、及びそれに基づく芸術主義教育運動もすでに最盛期のような活力は色あせ、いわゆる民間教育運動がその限界性を露呈し、教育現場が官製の教育に回帰しはじめたところでもある。ゆえに霜田の主張も官製の教育に固執する公立小学校等の教育現場には彼が期待するほどの大きな影響は示し得なかったと思われる。

しかし、ともあれ、従来別々に行われてきた図画と手工を美術教育という枠組みで同質化し、またその理論的基礎の構築を手がけた点において、霜田の主張は再認識すべきであると思われる。つまり今日的な意味からすれば美術科教育学の成立を企画した先覚者の一人として彼をわが国のづくり教育の変遷史上に位置づけることもあながち無意味なことではなからう。

さて、蛇足にはなるが、本考察を終えて留意すべきことがひとつある。この霜田の主張は従来、「図画手工総合論」とか「図画手工統合論」とかいう言い方をされてきた。しかし、繰り返しにはなるが、彼の主張の内容は単に「図画」と「手工」結びつけ統合したものだけではない。従来あった「図画科」と「手工科」を解体して、「美術科」という名称のもとに、彼のいう形象教育をその内容として取り扱う新しい教科目の再編成を試みたものである。この観点からすれば、霜田の「図画手工総合論」というよりは、むしろ霜田の「美術科論」あるいは「美術教育論」といった命名の仕方の方が適切であるように思われる。しかし、前述のように彼自身も「美術科」という名称には少々抵抗があり、何の疑問もなく積極的に呼称するまでには至っていない。だからこそ「美術科論」または「美術教育論」とかいう表現ではなくして、結局、「図画手工総合論」という言い回しに落ち着いてしまったように推測される。いずれにしても造形教育、美術教育をその内容として取り扱う教科目の名称には、特にそれが初等教育の場面においては、いろいろ問題の残るところではある。

注

- 1) 拙稿、「霜田静志の図画教育観に関する一考察」、『熊本大学教育学部紀要』第42号、人文科学、1993年、pp. 51-65 参照のこと。
- 2) Arthur Wesley Dou, *Training in the Theory and Practice of Teaching Art*, 1912, Teachers College Columbia University, New York, pp. 1-2.
- 3) 同上, p. 2.
- 4) この当時は美術領域でのデザイン (Design) という概念が今日ほどの広義性を以て認識されていないように思われる。わが国の当時の図画、手工教育の状況から考慮すればこの「図案」という邦訳が適

当であろう。

- 5) Dow, 前掲書, pp. 4-6.
- 6) 新図画教育会は沢柳政太郎の助言, 指導を受け, 谷籙太郎, 本間良助, 赤津隆助, 三古屋儀市, 三森連象らによって大正9年(1920)に発足, わが国の図画教育の刷新にむかってその活動を開始した。その活動の中で顕著なものは同年の5月と7月の例会で山本鼎を招き, 自由画教育の説明を受け, 盛んな議論を交わしたことが挙げられる。なお霜田もこの会の有力なるメンバーであった。
- 7) 山形寛, 『日本美術教育史』, 黎明書房, 1967年, p. 483 及び p. 491 参照。
- 8) 霜田静志, 『新教育に立脚せる図画手工指導の実際』, 聚芳閣, 1926年, pp. 35-36。(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。)
- 9) 同上, pp. 36-37.
- 10) 同上, pp. 37-39.
- 11) 詳細については拙稿, 「石野隆の手工教育観考察」, 『大学美術教育学会誌』第21号, 1989年, pp. 47-56 参照のこと。
- 12) 霜田, 前掲書, pp. 39-41 参照。
- 13) 同上, p. 39.
- 14) 同上, pp. 42-43.
- 15) 詳細については拙稿, 「創設期手工教育における図画手工関連教授観考察」, 『熊本大学教育学部紀要』第41号, 人文科学, 1992年, pp. 89-100, 及び拙稿, 「岡山秀吉の図画手工連結教授観に関する一考察」, 『大学美術教育学会誌』第25号, 1993年, pp. 21-30 参照のこと。
- 16) 霜田, 前掲書, p. 43.
- 17) 同上, pp. 44-45.
- 18) 同上, pp. 45-46.
- 19) 同上, p. 47.
- 20) 同上, pp. 47-48.
- 21) 山本鼎, 『自由画教育』(復刻版), 黎明書房, 1982年, p. 8.
- 22) 霜田, 前掲書, pp. 48-49.
- 23) 同上, pp. 49-50.
- 24) 同上, p. 50.
- 25) 同上, pp. 50-53.
- 26) 山形, 前掲書, p. 511 参照のこと。
- 27) 岡山秀吉, 『欧米諸国手工教授の実況』, 教育新潮研究会, 1915年, pp. 23-62 参照のこと。
- 28) 岡山秀吉, 阿部七五三吉, 『六学年小学校図画手工連結教授の実際』, 同文館, 1907年, 序 p. 1.
- 29) 拙稿, 「石野隆の手工教育観考察」, pp. 52-55 参照のこと。
- 30) 霜田, 前掲書, p. 85.
- 31) 同上, p. 18.
- 32) 同上, p. 85.
- 33) 同上, pp. 86-87.