

## 谷本富の手工教育論に関する一考察

菅 生 均

### A Study of Tomeri Tanimoto's View of Handicraft Education

Hitoshi SUGOU

(Received September 2, 1996)

#### はじめに

ここ十数年来, 現在の工作・工芸教育の前身と考えられる「手工」教育の変遷過程についての継続的研究を行っているが, 発足当初の暗中摸索状態から次第に手工教育が形づくられ, 組織, 体系化されていった経緯について, 当時の社会情勢, 教育事情を踏まえ, 教育制度面からのアプローチと共に, その時代時代の手工教育者たちの主張を取り上げ, その見解について吟味考察することによって明らかにして行くといった方針のもとに研究を続けている。

さて, 今回は明治から大正にかけてのわが国教育界において絶えず大きな話題を提供し続け, 当時の教育界の先駆者的役割を果たした著名なる教育学者, 谷本富の手工教育論を取り上げてみることにする。ただ最初に断わっておくが, 谷本の専門分野はあくまで教育学であり, 同時代の上原六四郎や岡山秀吉等とは違って彼自身が直接手工教育に携わったわけではない。しかし, 当時の手工教育の状況を考慮した際, 手工教育に関して実に驚くべき提言を当時の教育界に投げかけている。

ゆえに本稿では当時の手工教育の概況を踏まえ, 谷本富の手工教育論を検討し, その特質並びにわが国手工教育の変遷過程におけるその意義について言及してみたい。これが本研究の目的である。なお谷本の足跡についてはおよそ次のとおりである<sup>1)</sup>。

谷本富 (たにもと とめり 1867-1946)

谷本は慶應3年(1867)に四国高松に生まれ, 明治10年(1877)高松中学校入学, 翌11年(1878)に高松医学校に転学し医学と独逸学を学び明治14年(1881)に卒業した。その後上京し, 東京帝国大学文科大学特約生教育学科でエミール・ハウスクネヒトよりヘルバルト教育学を学び明治23年(1890)に卒業, 直ちに山口高等中学校教授となり, 明治27年(1894)には東京高等師範学校教授となった。明治31年(1898)には文部省視学官を兼任, そして明治33年(1900)から教育学研究のため欧州に留学, 明治35年(1902)に帰国の後, 東京高等師範学校を辞任, 翌36年(1903)には京都帝国大学理工科大学講師となり, 38年(1905)文学博士の学位を取得, そして明治39年(1906)京都帝国大学文科大学教授に就任した。しかし, 大正2年(1913), いわゆる沢柳事件, すなわち当時の総長沢柳政太郎との不和から京大を退任, 仏教大学(後の竜谷大学)に転じ, 昭和21年(1946)にその生涯を閉じている。

このような経歴をもつ谷本であるが, さて, 彼の教育思想の変遷について掘松武一は次のように述べている<sup>2)</sup>。

「谷本富における教育思想の変遷は四期にわけて考察するのが適当と思われる。すなわち第一期は高等師範学校教授時代(明治27年～36年)のうち、ヘルバルト教育学の受容と宣伝に力を尽くした時期である。この期の代表的著述は『実用教育学及教授法』(明治27年)と『科学的教育学講義』で、いずれも単なる翻訳ではなく、ヘルバルト教育学を十分理解した上での解説および論及である。第二期はヘルバルト教育学の批判の上に立って国家主義教育を主張した時期で、明治32年の留学の頃までである。この期の代表的著述は『将来の教育学』(一名国家的教育学卑見)(明治31年)である。第三期は欧州留学より帰朝し明治39年、京都帝国大学文科大学教授となり大正2年同大学を辞任する頃までで、いわゆる新教育学を提唱し、日本における第一次新教育運動の先駆者となった時期である。この期の代表的著述は『新教育講義』(明治39年)、『系統的新教育学綱要』(明治40年)である。第四期は京都帝国大学辞任後、この期の代表的著述、『最新教育学大全』上下(大正12年)を著す頃までで、大正デモクラシーを反映した時期である。」

詳細については後述するが、この掘松の指摘からも明らかなように谷本富とはまさしくわが国の教育学説の発達史に即応した教育学者であったことが理解できよう。ゆえに彼が手工教育に対していかなる観点を持ち得たか実に興味深いことである。

## I 明治三十年代末までの手工教育の概況

谷本の手工教育論との関連上、手工科の誕生から明治三十年代末までの手工教育の状況について触れておく必要があると考えられる。ゆえにその変遷について概括してみよう<sup>3)</sup>。

### 1. ものづくり教育の黎明

わが国のものづくり教育の歴史は明治9年(1876)、東京女子師範学校に附属幼稚園が設立され、そこにおいてフレーベルの恩物と呼ばれる手技が取り入れられたことに端を発したといわれている。このフレーベルの恩物はその後の各地の幼稚園設立と共に全国に流布して行くが、これらの恩物のうち置板法(色板並べ)等の数種の教材は後の小学校の手工科にも導入されており、ゆえにこのフレーベルの恩物はわが国手工教育の基礎の一部を形成する役割を果たしたと捉えることも可能である。さて、ある面では手工科の前身とも考えられる工業は明治14年(1881)に中学校及び師範学校に農業・商業と共に加設科目として設置された。その意味するところであるが、当時実業教育機関が極めて少なかったため文部省は中学校においては低度の実業教育の実施を、師範学校においては将来小学校にも工業科を設置した際の教員養成を意図したようである。しかしこのような文部省の思惑とは別に当時中学校、師範学校共この工業科を加設した学校は東京師範学校を除けば皆無に等しい状態であった。

### 2. 創設期の手工教育

しかしながらこのような状況にあつて、初等教育におけるものづくり教育の導入の気運も次第に高まってゆく。当時すでにスウェーデン、フランス等の先進諸外国にてもものづくりに関する教育が著しく進歩し、それらがわが国にも紹介され、上原六四郎、手島精一らのこの種の教育の先覚者たちの注視するところとなり、やがて彼らはその実現に向かって尽力していくことになる。

明治18年(1885)、政府機構の大改革が行われ従来の太政官制が廃止され、新しく内閣制度が発足したが、このことはその後の憲法発布、国会開設等、近代国家体制確立のための大前提とし

て位置づけられよう。ここにおいて第一次伊藤博文内閣が成立し、そして初代文部大臣として森有礼がこれに就任した。かねてより近代国家建設のための一大要件として教育を捉えていた森は明治19年(1886)、従来の各種の学校について総合的に規定した教育令を廃して、各学校種別にそれぞれ小学校令、中学校令、帝国大学校令、師範学校令等いわゆる学校令、並びに学校通則を制定するという大教育改革を断行した。そして、小学校令制度と共にその関連法規である「小学校ノ学科及其程度」によって、ものづくりに関する教育は「手工」という名称を以て、高等小学校の加設科目としてはじめてわが国の学校教育に登場した。また尋常師範学校にも手工科が設置され、これは男子のみの必修科となった。

ところでこのように発足したはよいが当時手工教育の基本的理念及びその運用指針についてはまったくの手探り状態にあった。そこで文部省は手工教育の調査研究のため後藤牧太らをスウェーデン、ネースの手工師範学校に派遣、帰国の後、後藤はそこで学んだスロイド式手工をわが国に紹介した。また手工科教員養成のため文部省は明治20年(1887)より手工講習会を開催、講師には上原六四郎がその任に当たった。それらの結果、暗中模索の状態にあった手工教育も次第に体裁を整えてゆき、明治23年(1890)には尋常小学校にも手工科を加設、翌24年(1891)には小学校教則大綱によって「手工ハ眼及手ヲ練習シテ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ養ヒ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ長スルヲ以テ要旨トス」とその教育方針を定めたが、その意図するところは実業教育ではなく普通一般教育としての手工の意義を明示したものであった。当時手工教育の目的観については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。職業教育主義派の説は社会には貧民の子弟が多いからこの多数の者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的陶冶をなすという考えであり、一方、普通教育主義派の説は小学校に手工科を課すのは読書、算術を授けるのと同じく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見解である。すなわち、この小学校教則大綱に示された手工科の要旨は前者の主張を加味しつつも基本的には後者の見地に基づいたものであった。

これら法令の整備拡充もあって手工科を加設する学校も次第に増加して行く。この当時の教育思潮としてペスタロッチの直観主義、及びスペンサー等の実利功利主義の教育観が欧米より移入展開されたが、それらの教育学説の影響が国家による手工教育の奨励という形であらわれたといわれている。しかし一般には普通教育としての手工の意味がよく理解されず職業教育と混同され、当時奨励されていた学校貯金と迎合し、手工科での製作品を売却し利潤を得ることが流行した。また一部には小学校の就学率向上のための方策として手工科が加設、利用されたという指摘もある<sup>4)</sup>。つまり手工の教育的意味を蔑ろにして別の目的からその設置に踏み切った学校も少なくなかったようである。

このような思惑の違いはやがて必然的に破綻を生ずるようになる。明治二十年代の終わりから三十年代にかけて手工科を加設する学校は年々減少し、ついには廃科同然という様相を呈した。その理由として、第一に手工科製作品による収益利得が思うようにいかず学校貯金の一手段として手工科が機能しなかったこと、次に一般社会が手工教育を職業教育と誤解し、加えて旧来の身分制度の悪弊から生産的勤勞作業を蔑視する傾向があり、手工科の加設に対する根強い反論があったこと、さらに教育思潮の変換、すなわち明治中期にドイツより輸入されたヘルバルト派教育学は従来の功利主義教育学の衰退を促し、代わってわが国の教育界に君臨した(その推進者の代表的人物が谷本富、彼自身である。)が、この学説は主知主義的傾向を顕著に示し、手工科のような実利・実科的性格の強い教科についてはその意味を軽視したこと等々が挙げられよう。これらの動向に対して上原はじめ当時の手工教育者、並びに関係者たちはその啓蒙に努めたが彼らの中

にも見解の相違があり、一般社会に対して普通教育としての手工科の教育的意義を説得し得る力は充分ではなかった。

### 3. 整備期の手工教育

しかし、明治 27, 28 年 (1894, 1895) の日清戦争を契機に若干ながら手工教育の意味が見直されるようになる。この戦役は世界の中の日本を自覚させ、国力の充実を図るには産業の発展に力を注がねばならないことを痛感させ、勢い実業教育振興の世論を巻き起こさせた。そしてそれに伴い、わが国においても実業教育制度が整備され、各地に実業学校が設立されていった。ところが当時ヘルバルト派教育学に心酔していた小学校教師の多くは優秀な児童を中学校に進学させ、またそれら児童の多くも実業学校への入学を敬遠するといった風潮が表出したため実業学校はその定員確保に苦しんだ。さらに殖産興業、工業立国の観点から実業学校中、特に工業学校の充実が叫ばれたが、これとは裏腹に当時の工業学校の普及状態は他の農業、商業学校に比して極めて貧しいものがあつた。このような現状を見て識者は小学校に作業、実業科目を設けてその根本を培わねばならないと悟り、再び実利、実科的教育の導入を企画し、ここにおいて実業、特に工業に近い内容をもつ手工科の充実が着目されたわけである。

明治 33 年 (1900) 小学校令が改正され、制度上手工科を課しやすい状況が作り出された。また同時に従来小学校教則大綱に代わって「小学校施行規則」が公布され、「手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ勤勞ヲ好ムノ習慣養フヲ以テ要旨トス」とその目的が改められた。このことは手工科の普通一般教育としての意味を従来以上に強調したものと捉えることができよう。また教員養成についても明治 32 年 (1899) に高等師範学校に修業年限二年四ヶ月の官費手工専修科が新設されたが、これがわが国はじめての手工科そのものを専門とする教員の養成を目的とした正規の手工科教員養成機関となった。教官としては上原六四郎、岡山秀吉がその任務に当たり、同 34 年 (1901) に初の卒業生を送り出している。さらに文部省は上原、岡山にその編纂を命じ、明治 36 年 (1903) に『小学校教師用手工教科書』を刊行しているが、これは小学校手工科の基本的運用方針を示したものであり、その後の手工教育の展開において大きな基準となっている。

これらのことはすべて手工教育の整備拡充を意図して企画されたものであると考えられるが、さらに明治 37, 38 年 (1904, 1905) の日露戦争の結果はいつそう国民に殖産興業を切要に訴え、実業教育の振興、それに追随するところの普通教育における手工科の充実を促した。事実、明治三十年代半ば頃から尋常、高等を問わず手工科を加設する小学校が急増している<sup>5)</sup>。すなわち義務教育年限を六ヶ年に延長するという明治 40 年 (1907) の小学校令改正を睨んでこの明治三十年代末とは手工教育にとって制度的にも内容的にも充実し、活性化しつつあつた時代であつた。そしてこのような状況下に谷本の手工教育論は展開されていくわけである。

## II 谷本の「新教育」観

谷本の手工教育論は明治 39 年 (1906) に発表された著作、『新教育講義』において明らかにされている。(なお、この著作は明治 38 年 12 月から 39 年 6 月まで京都府、京都市両教育委員会主催の教育講演会での谷本の講述をまとめ同年 11 月に出版したものである。) つまり、前述した掘松の分類によれば第三期、すなわち、前時代の自ら提唱したヘルバルト派教育学に見切りをつけ、欧米留学によって教育の新思潮を身につけて、いわゆる第一次新教育運動の先駆者の位置を明確

にした時期になされたものである。ゆえに本稿ではこの著作を手がかりに彼の主張を考察してみることとする。

ところで谷本の手工教育論を論ずる前に、その著『新教育講義』の中で言わば彼の主張のキーワードになっている「新教育」なるものについて言及する必要がある。彼は「新教育」とは何か次のように説明している。

明治33年(1900)の改正小学校令は小学校教育の目的を「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及国民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」と定めている。ところが谷本はこの条文を逐一分析、批判し、このままでは不十分であるとして自らこうあるべきだという原案を提出している。その原案とは「小学校は児童心身の発達に留意して体育、知育、情育、意育を施し、殊に道德教育、国民教育、人道教育、宗教教育の基礎並びに其の公民的生活に必須なる普通の知識技能を以て本旨とす」というものであるが、この文言にこそ谷本の求めた小学校教育の本旨が凝縮されており、且つ、この目的を達成することこそ彼の言う「新教育」であるとしている<sup>6)</sup>。

彼は「新教育とは自然に随う教育である、自然に背いている教育は皆旧教育である。」と述べ、元来児童なり少年なり、燃ゆるが如き活気のあるべきはずの時に大人同様の方正を強いることは天に背くもので、子供には自ら生理上、並びに心理上の要求があり、それを無理に抑えることは不自然な教育であるとしている<sup>7)</sup>。

このような見解は本質的には注入主義を否定し、児童中心主義の教育を提唱したルソー、バセドー、ザルツマン、ペスタロッチ等々のいわゆる自然主義教育観に立脚するものである。しかし、谷本は彼らの主張に共鳴しつつも、ルソーの理論の非現実性、バセドーの主張の個人主義への偏向性等々、それぞれ個々の教育思想の欠陥を指摘している。彼は新教育、あるいは活教育の目的を新人物・活人物の形成に求めた。そしてわが国の伝統文化、伝統的慣習、さらに当時の社会及び教育事情を考慮した上でその説く「新教育」を次のように定義した<sup>8)</sup>。

「皆々自己の発展進歩を図り而して各々其の分に依りて以て国運の隆盛を助くると云うのが本分であると致したい、之れが勅語の精神でござらうかと存ずる、即ち卑屈怯懦を戒め又勇往邁進自家の長所を發展して以て国運の隆盛を計るべしと云うのが私の理想です。此の自己發展主義がやがて、新人物、活人物となるので、また国家の為を計るは即ち自分の為になり、自分の為め即ち国家の為めとなる所で大我小我が一所になる、夫れが所謂攝取である新教育、活教育と云うも何にも外にない、皆此の自己發展主義に基づいてやったらどうかと云うに他ならぬのです。」

このように谷本は教育勅語に代表される当時の国家主義的教育方針を充分組み入れ、国家と個人の相互の利益のための自己發展主義を説くことが「新教育」の骨子であると捉えている。

### III 谷本の手工教育論

#### 1. 手工教育の提唱

さて、いよいよ本題に移ろう。谷本は以上のように新教育の意味を述べた上で、この新教育の鍵を握る教科目こそ「手工科」であると力説した。彼はペスタロッチ、フレーベル、デューイ、ウッドワード等々を引き合いに出して、手工教育の有意性を簡単に論述した上で次のような大胆な提言を行っている<sup>9)</sup>。

「此の吾々の唱える所の新教育に於きましては、今後は高等小学校は申すに及ばず、尋常小学校

に於きましても、必須科と致しまして手工科を課して貰いたいと云う事を言うのであります。其の手工を非常に尊重する事が、即ち吾々の云う新教育の特徴になるのです。…（中略）…

即ち小学校に手工科を置くと云う事は、これを学校の中心とせんとするので、他の学科はこれが付属として置かんとするのです。…（中略）…私の考える所では小学校は児童心身の発達に留意して、体育、知育、情育、意育を施し、殊に道德教育、国民教育、人道教育、宗教教育の大要を授け、且つ日常生活に必要な普通の知識技能を授くるを以て趣旨として、これが所謂新教育の目的であるとすれば、即ち此の諸目的を悉く兼ねて居るものは手工であって、又手工が第一番の学科たる所以も自ら無理からぬ事と存じます。」

当時、加設科目としての取り扱いしかうけていなかった手工科を尋常・高等小学校とも必修科目とし、のみならず、これを小学校教育の中核をして位置づけるという谷本のこの発想はまさしく驚嘆すべきものである。前述したようにこれは京都での教育講演会でなされたものであるが、谷本のこの発言におそらく聴衆は戸惑ったに相違なからう。しかし、これは決して空理虚談ではない。彼は先に示した新教育における小学校教育の目的に照らした場合、諸学科中手工が最も合致していると考えたわけである。

## 2. 手工の教育的価値

ではその根拠は何か、彼は新教育における手工の教育的価値について次のように言及している。要約してみよう<sup>10)</sup>。

### (1) 体育上の価値

身体を健康にするには体操とか遊戯とかがあるが、天候等の具合によっては出来ない場合がある。それに代わって身体その他の筋力を発育させるものは唯一手工である。ヨーロッパの学校では体操の代わりに手工を課している所もある。手工において正しい姿勢を保つことは身体全体の健康につながる。のみならず一面には心を勞し、一面には手を勞し、心と手とを交換して行くとその所に身体が健康が出来る。つまり保養という点からも手工は身体を健康を保つ上に大きく貢献する。

### (2) 知育上の価値

知力の根源は第一に五官の知覚であり、その中でも最も大切なのは眼である。手工はまず眼の知覚を鋭くし眼を練習するものである。さらに記憶、想像、判断、推理といった能力も手工を實際にすることによって多く発達させることができる。

### (3) 情育上の価値

手工によって随分人間の激烈な感情をおさえる事ができる。少しでも癩癩を起こしては手工は奇麗には出来ない。物を奇麗に作るには是非とも気が落ち着かなければならない。またきちんと清潔で秩序よく手際よく物を奇麗に拵えるという事は手工の情育上の効能の一つである。さうに情の中において貴重なる美の観念を養うのも手工によって出来る。とにかく情を穏やかにすること、清潔にして手際よくすること、美を養うこと等において手工は最も多く情育と関係している。

### (4) 意育上の価値

手工の作業を通して注意、忍耐、勤勉という意育上の価値が実現できる。また手工の場合目的を決めて、その目的を達成するためにはどういう方便を用いたらよいか自分で考え工夫する事が多い。さらに世の中ではいろいろな抵抗、面倒な事が多いがそれに打ち勝って行かねばならないが、手工は堅い木や歪んだ木を削ったりするため、その抵抗に打ち勝つ勇気を発揚させる。すなわち、目的と方便との適合、及び抵抗に打ち勝つ勇気という点において意育は手工によって出来

ると言えよう。

#### (5) 道德教育上の価値

ものを作るには一歩一寸たりともごまかすことは出来ない。且つ工芸においては単純化ということを守らなければならない。外見を虚飾しては名工とはいえない。木地はそのまま美しい。すなわち、学校の生徒に道德心を養成する方便をして手工を課すわけはそれは単純でなければならぬ、正道を履まなければならぬということを自然に教えることである。

またこの他に手工は親子の間の愛情を濃やかにし、慈愛の情を非常に増すものである。このことはスウェーデンのバルムグレンが言っていることだが、もともとスウェーデンの手工は家庭における手工を発達させたものであるから、親子の情意が親密になって家庭は和気あいあいということになると彼は述べている。

#### (6) 国民教育上の価値

ドイツのラングという学者はドイツ国民の子弟には手工を教えることが大切でドイツを隆盛にするには手工が必要である、なぜならドイツ国は工業を盛んにしなければならず、ドイツの児童を工業的に且つ美術的にするのはやがてドイツを盛んにする所以であると主張している。わが国も同様である。我が同胞は元来手先が器用で外国へ沢山輸出品を送り出しているようであるが、これをさらに新教育によって適当な方法を以て指導したのならば国民はますますその資力を増すことになる。国民を富強にするのは空論家を増すのではなくして、職業のある気品の高い手工の出来る者を奨励する必要がある。また国家に租税を納めるという点からも大いに職業を奨励する必要がある。つまり少々こじつけがましくはなるが、手工によって忠君愛国の実を挙げることも可能であろう。

#### (7) 人道教育上の価値

これについては二側面がある。すなわち一面にはものを作るということを通してデューイの言ったように開化史的段階を反復することによって人類企業の歴史を知り、もう一面においては手工を学校で平等に学ぶことによって労働は尊ぶべきものだという理解させ、上下貴賤職業を尊敬することが出来るようになるから、人道教育には至極手工が大切である。手工の目的は物を製作するということである。製作の際には自ら工夫し発明するということがある。発明工夫ということはやがて広く世の中に利益をもたらすものであって、人道の極意は発明と工夫であると考れば手工はまた確かに人道教育の重要な材料方便であろう。

#### (8) 宗教教育上の価値

手工は人間をして謙遜ならしめ、そして人間の力には限りがあるということを知らしめることが出来る。手工をやってみると我々の腕で天地を造ることはとても出来ない、いろいろ工夫してみてもなかなかうまく行かない、そうしてみると天地の廣大、造化の美妙ということは人力ではなかなか及び難いということがわかる。人力というものはいかに焦ってみても到底軽少なものであるということを悟ることは、すなわち宗教教育の一つではなからうか。

### 3. 手工教育の目的

以上のように谷本は新教育における手工教育の教育的価値を提示した上で、手工科の目的は如何にあるべきかについて次のような見解を示している<sup>11)</sup>。

「凡そ手工科の目的を見るには三段の区別がある。第一段は手工科を全く實際生活に必須なる実用上の目的から見るのです。又第二段は此の手工を以て直接教育上必要であると云うので、即ち目と手とを練磨するから必要であるとするのであります。併し第三段では更に深い教育の目的か

ら論ずるので、それは目と云い手と云うものを練磨するのは一つの方である、寧ろ目なり手なりを媒介として一切の心力体力を養成する、心身共に完全なるものを作り出すのが手工の目的だと見るのであります。手工の目的にはこう三つの見方があるのですが、実際学校の教科として考える時には何方を取るかと云うと、固より三者相兼ねなければならぬのです——三つ兼ねなければならぬですが、就中重きを置くべきは第三番であります。」

この観点のもとに彼は従来の手工教育を振り返って彼のいう開化史的段階、すなわち手工教育の発達過程の分析を試みている<sup>12)</sup>。彼はまず手工科の発足期、つまり第一期は実用主義であり、Iでも述べたように「小学校教則大綱」によって「手工ハ眼及手ヲ練習シテ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ養ヒ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ長スルヲ以テ要旨トス」とその目的が明示された明治24年以降を第二期とし、これを貫くものは能力主義であるとした。明治33年の「小学校施行規則」は「眼及手ヲ練習シ」の文言を削除し、「手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス」とその目的を定めたが、谷本はこれを手工科が単なる訓練主義・能力主義から脱却したことを意味するものであり、適切な措置であると賞賛し、さらに一歩進めて審美的趣味の養成まで進めた心身全体の教育を目的とするものでなければならぬ、これが第三期であるとした。ただこの明治三十年代後半という時代は前述したように実業教育思想が隆盛した期でもある。これについて彼は手工と実業教育思想が結び付き、また手工の教育的意味が実用主義の観点からのみ強調されはしないか、つまり第一期に逆行しかねないか、この点については強い懸念を抱いている。

#### 4. 手工科の具体的運用指針

このように谷本は手工科とは実業上の観点、及び「眼と手の練習」といった訓練主義に終止するべきではなく、心身全体の発展目的をして語られるべきだという考えを提示したわけだが、ではその実現に向かって手工科の内容、方法は如何にあるべきか、従来のものをどう改善してゆくべきかについて論を進めている。

##### (1) 手工科教材の精選化

先にも述べたように明治37年に文部省より『小学校教師用手工教科書』が刊行されたが、この教科書の凡例の中に「手工教材の選択」基準が次のように示されている<sup>13)</sup>。

「手工教授の目的とする所前述の如くなるが故に、その教材は狭き範囲内に於いてよりは寧ろ広き範囲内に於いて選択して、成るべく種々の材料及び工作法に接せしめて技能の一般的基礎を養成せんことを期したり。而して幼稚園の手技に於けるが如き最も簡易なるものより、漸次実用的の複雑なるものに及ぶの趣旨により色板排、豆細工、粘土細工、折紙、切貫、紙撚、紐結、厚紙細工、製本、縫取、竹細工、木工、金工、及び鑄型細工を選択せり。これ、これ等の諸細工には各特色ありて而も互いに相連結し依て以て手工教授の目的を達するに甚だ便利多きを認むればなり。」

この教科書の編纂に携わった文部省はじめ上原や岡山の方針としては教材を広くから抽出し、子供の発達段階に即した教材種及びその編成を配慮したと考えられる。ゆえに当時幼稚園というものが今日ほど一般的でなかったことと関係してか、色板排、豆細工等のプレーベル恩物の一部の教材を小学校の手工教育に導入し、これらを以て手工教育の出発点とする意味があったように思われる。

このような方針に対して、谷本は次のような痛烈なる批判を展開した<sup>14)</sup>。

「此の考えは敢えて非難は致さんが併しこれらの細工が手工であるとは思えませぬ。色板並べて

以て果たして多少なりとも身体の筋力が発達し、豆細工で以て心身全体の発達が出来ましようか、開化史的段階がわかりましようか、これらの細工はやはり主として単に目と手の練習の方になってしまうではありませんまいか、それでは見当が違っておはしますまいか、これを手芸と云うなら宜しい、手工と云うならば粘土細工をはじめ竹細工、木工、金工、そういうものでなければなるまい。従って苟も手工科を置くとせば高等小学校は申すに及ばず、尋常小学校に於いても…この所は大変意見が違うが、…初めから粘土細工を遣らし、竹細工を遣らし、木工も金工も出来る様にして貰いたいと望むので、これを私は我が新教育に於いて主張せんとするのであります。…

(中略)…私は尋常第一学年よりして粘土細工や木工を遣らす、又金工も遣らすことを主張する。今日の手工の教案を見ると単に簡易な細工をする事が主意である様に認められるが、之は手芸である。そうでありますからこんな簡易なお細工物を除いて、真の手工と云う事にしなければならぬと信じます。」

## (2) 手工科教授法の根本主義

以上のように谷本は手工科における手技ないし手芸的な教材を排斥し、小学校の手工科を粘土細工や竹細工、木工、金工といった真の意味での手工に統一すべきであるとした。ただ果たして尋常小学第一学年から木工が可能なのかという素朴な疑問が持ち上がる。そこで手工科教授上、真の意味での手工を実現可能にするための方法論として彼が着目したものはスウェーデンで発達し、その後米国でも発展し、またわが国でも後藤牧太によって紹介された例の「スロイド式手工」である。

彼はスロイド式手工の経緯について簡単に紹介した後、その特質及び有用性について次のように語っている<sup>15)</sup>。

「スロイド式手工とは何か、…(中略)…元来瑞典では女は裁縫をすると同時に、夫たる者は又盆を造ったり煙草盆を拵えたり総べて手細工をしていったもので、それを発達させて追々学校の課業にして家庭と学校との連絡を計ったのがスロイドであります。それは一つの雛形をおこして作らすのではありません。かなり児童自分で自発的な運動によって造らせるのであります、工夫させるのであります。又手本と云っても決して小さい模型など見せて拵えさせるのではなくて、この机なら机を持って行ってこれをもう少し高くして見よという風に常に実物を出して見せて、学校では直ちに実物を解き放し、又組み合わせなどして見せる事の出来る様にしてあって、実物を手本にして拵えさせます。画学でいって見れば標本で無く実物を出して写生させるので、初めから実物に就いて教えるのです。尤も其の順序は仕事の難易によって配列されてありまして、其の目的は児童をして全力を尽くしてその困難にうち勝って、立派な結果を得る様に力めさせるという事にあるのです。」

つまり、彼は学校と家庭の連携という観点からスロイド式手工の有用性を説き、その根底にある実物そのものを教材とすべきだとする実物本位主義を支持した。そして高等小学校は当然として尋常小学校においてもこのスロイド式手工の方法論の展開は米国にて十歳以下の児童に課している手工、すなわちエリメンタリー・スロイドの実績からして、充分可能であるとしている。

さらに谷本はこのスロイド式手工のみに拘泥せず、一步進めてその論を展開している<sup>16)</sup>。

「勿論私はまだスロイド式に悉く満足はしない、尚進んで自由製作を勧める。なぜならば私は手工を主張すると同時に、自己を拡張して天地自然を征服するのが教育一般の主義であるから、スロイド式では満足出来ぬ。全然子供の自由に任してモデルや手本を使わず、又論理の順序にも依らずして、専ら子供の想像工夫に委せて、教師は僅かに其の相談相手になって、まず始めは小さいものから順次大きなものを拵える事にしたいのである。」

谷本のこの「自由製作」の奨励はシカゴ大学で行われたデューイの実験学校での見聞に起因する。彼は明治35年(1902)に同校を訪れ、そこで児童たちが自らの創意工夫のもとに子供用に作られた鑿や鉋、鋸等の道具を用いて家の製作(長さ二尺、幅一尺、高さ一尺位)をしている事に強い衝撃を受けた。そしてこの製作があくまで児童主導で行われ、教師は助言を与える程度で展開されていることに深い感銘を受け、わが国の手工もこのようにあらねばならない、従来の細工主義では到底この所の真の教育の目的を達することが出来ぬと確信したようである<sup>17)</sup>。

さて、このように谷本は教材の精選化という見地から手工の本体は粘土細工、竹細工、木工、金工にあるとし、従来行われてきた色板並べ、豆細工等の教材は手芸であり、副芸であるとして非難した。またその方法論の展開において今後のわが国の手工教育はスロイド式に統一し、さらに進んでシカゴ流の自由製作を課すべきであり、従来の細工主義にとらわれることなく、やはり大きなものを製作することが将来の教育上必要な事となると考えた。これが彼の手工科運用指針の骨子であり、かつ自らの説く新教育の重要な特徴の一つとして位置づけたわけである。

#### IV 結論(谷本の手工教育論の特質とその意義)

以上、『新教育講義』に著された谷本の手工教育論について述べてきたが、さて、ここで谷本の手工教育論の主たる特質について明らかにした上、わが国手工教育の変遷過程におけるその意義について考察し、結論としたい。

##### 1. 新教育思想における手工教育の位置づけ

先にも示したように谷本は手工教育を論ずるにあたって、手工の教育価値を体育上、知育上、情育上、意育上、道德教育上、国民教育上、人道教育上、宗教教育上の八項目に分類した。しかし、その内容については宗教教育からの観点を除けば、明治38年(1905)、すなわち谷本の論の前年に発表された『手工科教授書』に見られる棚橋源太郎、岡山秀吉によってなされた「手工教育の価値分析」の方がより詳細かつ網羅的であり<sup>18)</sup>、ゆえに谷本のもとは特別新機軸を打ち出したという性質のものではない。ただ留意しなければならないことはこの教育価値論が彼の言う「新教育」の目的にまさしく合致しているという点にある。

つきつめていえば彼はヘルバルト派教育学と訣別し、新教育を樹立するために、従来わが国ではさほど日の目を見なかった手工科に着目し、これを利用したのではなからうかと思われる。順を追って説明しよう。

谷本とは多くの研究者たちが指摘しているように、良く言えばわが国の教育学説の発達史に即応した人物、悪く言えば実に変わり身の早い人物である。彼は一代の間にヘルバルト派教育学と新教育というまったく相対峙する二分野の草分けを為した。

ハウスクネヒトの門下生からは彼をはじめ湯原元一、稲垣末松らが輩出し、彼らはその後ヘルバルト派教育学の流布に尽力して行くことになるが、中でも谷本はその筆頭であった。藤原喜代蔵が「ヘルバルトが科学的教育学の建設者として、欧州教育史上に嚇々の功名を遺したことは、既に世界万人の熟知するところで、敢えてここに喋々の要を見ない。而して、この学説を最も忠実に、比較的正確に我が国の教育界に紹介したものが、即ち谷本富である。彼の功績は、我が明治教育史上に、特筆大書しなければならない。」<sup>19)</sup>と賞賛しているように谷本のこの教育学説の宣伝、普及に費やした精力は実に大きなものがあつたようである。その結果、この派の教育学説は

全国的に一大センセーションを巻き起こし、わが国教育界をヘルバルト派一色に染めるほどの強い勢力をもってそこに君臨した。

このように自ら精魂傾けてその普及、発展につとめたヘルバルト派教育学に対して、やがて谷本は見切りをつけた。何故か、この明治三十年代後半とはわが国教育界においてヘルバルト派教育学説の欠陥が指摘され、代わっていわゆる「新教育思想」が導入される気運が醸し出されつつあった時代ともいえる。小林健三はヘルバルト派教育学の凋落と新教育思想の導入について次のような見解を呈している<sup>20)</sup>。

「ヘルバルトに代わって勢力を得たのは、いわゆる社会的教育学といわれるグループである。すなわち、ヘルバルト派の見方を、非社会的とみるわけである。別言すれば、それが個人主義の上に説をなしているとみられたからである。それでは教育学の上に、果たして個人的か、社会的か、という区別は根本的に成立するであろうか。

いかにもヘルバルト派の教育説は、あくまでも個人を個人のために教育しようとしている。けだし教育される者は、他によっておきかえることのできぬ個性であり、自己独特のものをそなえた一箇の統一体である、とみるからである。ヘルバルトによれば、真の教育は個人を、他のために陶冶すべきではなく、彼自身のために陶冶すべきものである、といい、チラーもまた、個人を家庭のため、国家のため、人類のために、利用して教育すべきではない、教育はその出発点も到達点も、すべて個人のなかに求められなければならぬ、と言っている。では、この個性、統一体というものは、他の関係をはなれて存在しうるものであるか。少し深く考えれば、社会からはなれて、その身に絶対的価値をそなえている人格的個体というものが存在しないことがわかる。してみれば、ヘルバルト派の学説は、想像以上には存在しない「一般的人間」を根拠として論を立てているのではないか。

次はヘルバルト派教育学の方法論である。この特色は主知主義に傾いているという点にある。ヘルバルト派によれば、教育の目的は道徳的陶冶であり、この陶冶をなさしめるものは、思想界の形成すなわち拡張である。そこで当然のことながら、意志陶冶はその本質上、思想界の形成に依存することになり、観念と観念との結合の緊密と多方的ということが、その基礎条件となってくる。意志への通路は、興味によって開かれるのであるから、教授当面の目的は、興味の涵養にあり、ということになり、ここから教授をもって品性陶冶の主要な作用とみなす説がでてくる。

これはもとよりヘルバルトの心理学から派生してきたものだが、意志の陶冶が思想界の形成によってなすとげられるとすれば、思想界の開拓すなわち知識の授与が、教育者にとって最大の任務となってくる。そしてそこから次第に知識の偏重、機械的な詰め込み主義そして「教師本位の教授法」が発生していくことになる。

こうしてヘルバルト派の教育が、学校教育というものを、しらずしらずの間に、主知主義に傾かしめ、形式主義からマンネリズムに陥らしめ、本来の活動性を失っていくことになる。これは結局、その心理学説に原因の一端がないとはいえない。したがってここに主意説をとってヘルバルト派に挑戦し、活動主義、個性尊重主義、児童本位主義を標榜する“新教育思想”が現れてくる余地がみられるのである。」

この小林の指摘にもあるようにヘルバルト派教育学説の個人主義性、主知主義への偏向性はこの学説の最大の欠陥であるとの認識がこの期になされるようになったわけだが、時代の動向に敏感な谷本がこのことを見逃すはずはなかった。小林は谷本のこの豹変を次のように分析している<sup>21)</sup>。

「ヘルバルト派の教育学宣伝だけでは、他にも錚々たる教育学者がいるし、それだけでは学界に

一新機軸をうちだすことはなかなかできないからである。炯眼なる谷本がこのへんの事情を知らぬはずはない。

谷本は欧米留学中に、わが国教育の長所と短所について考え、欧米の新学校と教育論を精力的に吸収、とくに新学校のシステムについて興味を覚えるとともに、公民教育の思想にひかれた。日露戦争後のわが国教育の動向について検討した結果、国家公民的教育こそこれからの主流をなすものであることに気づいた。」

つまり、彼にとって、当時の国家情勢から鑑みて個人主義では都合が悪い、公民教育、さらに厳密に言えば国家主義と結びつけた国家公民主義を打ち出す必要があった。それがIIで述べた国家と個人の相互の利益のための自己発展主義を唱えた谷本の「新教育」の目的観そのものである。

さて、話を手工教育にもどそう。彼が何故手工科を強調したかという点である。その理由としては次の二点が挙げられよう。

(1) Iでも説明したように手工教育はヘルバルト派教育学全盛時代には実に多くの辛酸をなめさせられた。なぜこの教育学説がわが国の手工教育の発展を阻止するものに働いたかについては後日機会をみてその詳細を明らかにしてみたいと思っているが、その理由としてひとつ考えられることは、ヘルバルト派教育学の教授法、つまり当時全国的に蔓延、信奉された、いわゆる五段階教授法に手工がなじまなかったことが考えられる。谷本自身も「此の五段階教授法と云うものは技芸、技能と云うものを主とする学科には適当しない、例えば手工、図画、音楽、体操と云うようなものには向かないと、こういう事であるのです。此奴は少し手痛い非難でござりまして、私の懺悔というのはこの所なんです。」<sup>22)</sup>と述懐している。すなわち、ヘルバルト派教育学全盛期における技能教科、とりわけ手工科の軽視の風潮は谷本にとっても猛省すべき最も重要なものの一つであった。ゆえに逆に誇張とも思えるほどの手工教育の強調は、ある意味では谷本自身がヘルバルト派教育学との訣別を意味する一種の縁切り状とも考えられる。

(2) ただこのことだけでは手工科をクローズアップさせるだけの説得力はない。その最大の理由は国家公民主義的教育の実現に手工教育が切っても切り離せない存在であるということ。谷本自身が自覚した点にあらう。彼は留学中、デューイの実験学校をはじめ、諸外国の新教育思想の基づく学校が手工ないし手工的作業を重視していることに注目した。これらの見聞により児童の自主性、自発性、活動性、個性、創造性等々を説く新教育の理念並びにその実践において、手工科こそまさしく恰好の教科目であることを確信したようである。

この確信こそ前述した谷本の「小学校は児童心身の発達に留意して、体育、知育、情育、意育を施し、殊に道德教育、国民教育、人道教育、宗教教育の大要を授け、且つ日常生活に必要な普通の知識技能を授くるを以て趣旨として、是が所謂新教育の目的であるとすれば、即ち此の諸目的を悉く兼ねて居るものは手工であって、又手工が第一の学科たる所以の自ら無理からぬ事と存じます。」という言葉を発する根拠ともなっている。すなわち、谷本は新教育の実現、公民教育の実現にとって手工教育が大きく機能するということ。これをわが国教育界では最も早く発見した。ここにまさしく彼の慧眼があるといえよう。

## 2. 手工教育の本質に関する再確認

次に注目すべき特質はIIIの4で示した彼の手工科運用指針に関する提言である。すでに述べてきたように彼はその方法論の展開としてスロイド式手工を推奨した。そもそも後藤牧太によってわが国に導入されたスロイド式手工は後藤が留学したスウェーデン、ネースの手工師範学校にて師事したオットー・サロモンのネース・システム（あるいはスウェーデン・システムとも呼ばれ

るが、わが国では通例スロイド・システムと呼称されることが多い。)に由来するが、このサロモンの教育思想の源流をたどってみれば、シグネウス、フレーベル、ペスタロッチ、ルソーという児童中心主義を掲げ、児童の自己活動の原理を説くいわゆる自然主義教育に帰着する。

しかし、後藤によって紹介されたこのスロイド式手工は、わが国の手工教育の基礎を構成したものであるが、その後の展開を顧みるとスロイド式手工という形式、つまり方法論のみの展開に終止し、児童本位、児童主体の教育にこそその本質があるという根本理念がいつの間にか等閑視されてしまった観がある。その原因として当時の国策、すなわち殖産興業振興政策が優先され、実業教育の充実発展がさげばれ、その一環としての使命が手工教育に負わされていたことにある。

つまり、普通一般教育としての意味は理解されず、農業、商業と共に実業教育的色彩の強い教科目という認識で一般社会は受け取ったようである。ゆえに技能陶冶主義、職業(とりわけ工業)の基礎的陶冶主義に偏向し、よってその主知主義、徳育主義を掲げるヘルバルト派教育学説の台頭によって形骸化し、衰退していった構図が成り立つわけである。

ところが谷本は手工教育の本質をずばりと見抜き、その形式と共にスロイドの根本理念、すなわち、ものを作るという行為の本質は教師主体ではなくして、児童にこそその主体があることを力説した。つまり彼はスロイド式手工の原点を説くことによって、手工教育の本質的理念の再確認を試みた。ゆえに彼が手工教育が実業教育思想と結びつくことに抵抗した理由がここにある。

さらに谷本はシカゴ大学の実験学校の実践例を引き合いに出して、自由製作の奨励を行っている。このことは従来の手工の画一主義、細工主義、陶冶主義的な手工を否定するものであり、その後大正自由主義教育期において展開された石野隆らの創作手工、木下竹次・横井曹一の奈良女子高等師範学校附属小学校での実践などに方法論的には一脈通ずるものがある。

以上、「新教育思想における手工教育の位置づけ」、「手工教育の本質に関する再確認」という二点に集約して、彼の手工教育論の特質を明らかにしてみた。谷本のこの『新教育講義』で著した教育の理念はやがて到来する大正新教育運動の先駆的意味をもつものであった。事実、梅根悟は及川平治や手塚岸衛、木下竹次ら大正新教育の推進者たちとその運動を示して、「これらの動向は多かれ少なかれ谷本の影響を受けていたものと思われる。…(中略)…大正年間における日本の新教育運動はほとんど全くこの谷本の線において動いたものであるといっても過言はないであろう。」<sup>23)</sup>とわが国教育思想の変遷史における谷本の「新教育」の意味を評価している。

しかし、このことは手工教育に限定しても、まったく同じことが言える。従来の画一主義、技能主義、訓練主義という教師主体の教える側の論理のみで構成されてきた手工教育に反して、「自学輔導」主義、すなわち学ぶ側の論理で構成されるべき手工教育への変換、——まさしく谷本の手工教育論はこの変換を企てようとした点に顕著なる特質があろう。この意味において谷本の観点は上記教育思想のみならず、わが国手工教育の発達史においても、時代を先取りした先覚者として評価されて当然であろう。

### 3. わが国手工教育の変遷過程におけるその意義

さて、このように谷本の手工教育論の特質について考察してみたが、では最後にわが国手工教育の変遷過程におけるその意義について言及してみよう。

谷本の手工教育論のもたらした利益には二つの側面があると考えられる。ひとつは今まで述べてきたように、彼は自ら提唱する「新教育」の実現にとって手工科が極めて重要な鍵を握るという認識のもとに、手工教育を強調することで、その「新教育」の輪郭を鮮明にし、かつ具体性を

もたせることに成功した。このことは谷本自身の利益である。

今ひとつは、このことが最も重要なことであるが、当時の手工教育界側の利益である。谷本の論がそれまでの低迷状態からの脱却を促し、手工科の普及、発展に一役かったといっても決して過言はなかろう。その理由であるが、まず第一に手工科に進展を妨げたヘルバルト派教育学という最大の足かせからの解放である。なにしろヘルバルト派教育学の大家であった谷本自身がこれを否定したわけであるから、これには相当の説得力があった。ゆえにこれ以降、少なくともこの学説を根拠に手工教育を否定するといった論法は成立しなくなった。

次に、従来の手工教育に対する誤解、すなわち手工教育を職業教育とみなし、小学校という普通教育の場での意味を疑問視する誤解ないし偏見のことだが、谷本は「新教育」における手工科の重要性を説くことによってその払拭に努めた。もちろん上原、岡山はじめ当時の手工教育者たちの多くは職業教育の一環ではなくして、あくまで普通教育としての手工科の確立に向かって精進したが、しかし、なかなか教育界、教育現場の理解を得るまでには至らなかった。ところが、谷本富といえば、ある意味においては当時カリスマ的大教育学者であり、その影響力については上原や岡山とは比較にならない。また、この手工教育の強調は谷本という手工教育にとっては第三者的立場の人間からの発言である。ゆえに手工科を疑問視する人々（とりわけ現場教師たち）でも、この谷本の発言には耳を傾けたのではなかろうかと推測する。

つまり、以上の理由からして、谷本は当時の手工教育界に対して、結果的にはかり知れないほどの大きな援護射撃を行ったことになる。すなわち、彼の主張は手工教育にとって天敵ともいえるヘルバルト派教育学からの解放、職業教育とみなす風潮の是正という点において、手工教育発展を阻止する要因の除去に十二分に機能したと考えられる。ここにこそわが国手工教育の変遷過程における彼の論の最大の意義がある。

事実、明治三十年代後半から四十年代前半の手工教育の隆盛はこのことを端的に物語っていると思われる<sup>24)</sup>。もちろんこの隆盛については当時の国情及びそれに追隨する教育制度の改正にその第一義的意味を見出すべきであろうが、上述のとおり、これらの隆盛に谷本の主張が少なからず貢献したと考えて異論はなかろう。

#### 4. 雑 感

以上のように本稿で谷本の手工教育論を取り扱い、その意義について言及し、一応の結論を引き出してみた。ところが、どうしても気がかりな点がひとつある。それはこの谷本の手工教育論が上原や岡山といった当時の手工教育の指導者たちにどのような反応をもたらしたかという点である。

すでに明らかにしたように、谷本は当時の手工教育界に多大なる援助の手を差し延べた。本来なら手工教育界は諸手を挙げて彼を歓迎すべきである。しかし、明治40年(1907)7月から刊行された手工研究会(会長・上原六四郎)の手工教育専門の機関誌『手工研究』をはじめ、数多い岡山の著作を繙いても谷本及びその手工教育論に関する記述は私の調査した範囲では見当たらない。唯一、鈴木定次がその著作『手工教育学原論』の中で、「谷本富氏手工教育目的論」と題して谷本の説を取り扱っているが<sup>25)</sup>、これは『新教育講義』での内容の紹介でしかなく、鈴木本人が谷本の再評価を試みたという性質のものではない。それにこの著作は昭和3年(1928)に発行されたものでだいぶ時代的には隔たりがあり、これによって明治後半の谷本の論の影響を窺い知ることとはできない。

谷本と上原、岡山は面識はあった。谷本が『新教育講義』の中で上原や岡山を君づけて呼称し

ていることから判断すると知人どうしであったことは事実である<sup>26)</sup>。もっとも彼らは東京高等師範学校で一緒に勤務していた時期があるからこのことは当然である。ゆえに上原、岡山が谷本の手工教育論を垣間見る機会がまったくなかったとは考えにくい。

素朴な疑問として、ならば彼らはどうしたのか、谷本の主張を無視したのではなからうか…。これから先は推測でしかないのだが、無視したとなると理由は二つ考えられる。

ひとつはIIIの4でも述べたとおり、谷本が上原、岡山編纂の文部省『小学校教師用手工教科書』の内容の一部を否定したことにあろう。つまり、フレーベルの恩物に由来する色板並べ、豆細工等の教材を手技、手芸的と批判し、このような教材は排除すべきだとする谷本の見解に彼らは当然反感を抱いたと思われる。この教科書は彼らの労作であり、手工教育の門外漢の発言には耳を貸さないという態度だったのかも知れない。

もうひとつの理由とは、これが極めて大きな意味をもつと考えられるものであるが、谷本自身その性格の問題である。実は「谷本富」という人物、その人物評についてはあまり芳しくない。前述のとおり、藤原喜代蔵は明治教育思想の変遷における谷本の功績を大きく評価したが、反面、その人物像については次のように酷評している<sup>27)</sup>。

「谷本富は、往時地方講習会に出講の際、東京や大阪の諸新聞に向かって、自ら自己吹聴の電報を打つことが度々あった。例えば、「谷本博士、本日当地に来着す、地方有志家の歓迎盛んにして、講習会亦頗る盛会なり」というような類である。殆ど常人の想像にもできないことをして、彼は少しもこれを恥ない。これらは最も極端な例であるが、これよりやや穏やかな広告法に至っては、その数殆ど枚挙に暇がない。その中、著明な例を二三挙げてみる。明治四十年に、「南船北馬」と題する一文を読売新聞に投じて、彼が各地の教育会に招聘せられて、日も尚足らざることを吹聴し、また、本山熊次郎が主幹する雑誌「内外教育評論」誌上に、一文を投じて自分の著書が夥しく世の中に歓迎せられ、將に全国教育界の面目を一新せんとするに至ったというようなことを書いたことがある。また四十二年一月発行の「教育学術界」に、「明治の教育」と題する一文を掲げ、自己に関する事項を最も詳細に論述し、明治教育思想の半ばは、殆ど己れ一人の力で、今日の発達を遂げたように吹聴したこともある。言うこと為すこと、悉く鼻につく。彼の心事が如何なるものであるかは、これ等の例に依って十分窺うことが出来よう。

しかし、ヘルバルト派の教育学が、全国的に燎原の火にも似た勢いをもって伝播したのは、その中心学者たる谷本富の主張力説が、あずかって力あることは否み難い。けれども、またその主張に係わる道徳的教育学説とは、あまりにも反対なその功利主義的宣伝法は、教育界に一種嫌な功利的高売り講義の弊風を助長したことも否定し得ない。

彼を教育学者と呼ばず、「学商」と呼ぶものあるに至ったのも、あながち不思議ではなかった。彼を大瀬甚太郎の如き教育学者に比較すれば、如何に弁護しても、良心的な教育学者ということではできないであろう。

彼は、最初純然たるヘルバルトの使徒であった。自ら東洋のヘルバルトを以て任じていたことは前に述べた。その後、熊谷五郎、吉田熊次等の新進学者が出て、社会的教育説を提唱し世も亦これに傾こうとするようになると、彼はこう云った、「我が国で、始めて社会的教育説を提唱したものは吾輩である」と。彼は、此の時からにわかに態度を一変したのである。後に所謂実験的教育学が漸く盛んになろうとすると、彼は亦多少それに雷同したような口吻を洩らして憚らなかった。その豹変の甚だしきは、殆ど端睨すべからざるものがあつた。勿論凡ての学術は駿々として進み、少しも一所に止まらないのであるから、新しい真理の発見せられる毎に、学者の説に變動を生ずるのはいうまでもないことで、このような際に於いてまでも、豹変してはならぬというの

ではない。しかし、別に新しい真理が発見せられたのでもなく、ただ時代の風潮が少し変わったというだけのことに、学者がその態度を一変して風潮に迎合するようなことは、世を誤るも甚だしいもので、極力排斥しなければならぬ。彼を学者として重んじない理由の一つもここにある。」

このように谷本富とはいろいろ問題のあった人物らしい。彼が大正2年(1913)に京都帝国大学を辞任せざるを得なかった理由も、彼のこの傲慢な性格のもたらした結果であるのかも知れない。もし、このことが事実であるなら、上原や岡山はこの谷本に対して、一種警戒の念を抱き、彼のバックアップを鵜呑みにできない面があったのかも知れない。すなわち、紆余曲折を繰り返しながらも、創設以来ほぼ二十年にもわたって築き上げてきた手工教育が、一步間違えればすべて御破算になってしまう危険性を谷本個人、及びその主張に感じ取っていたようにも思われる。

いささか学術論文としてはふさわしくない話題を取り上げてしまったが、これらはいくまで推測の域を出ないゆえ、本稿を完了するにあたり「雑感」として、蛇足ながら付け加えた次第である。

## 注

- 1) 池田進,「谷本富教授の生涯と業績」,『京都大学教育学部紀要IV』,1958年,pp.3-29.及び池田進,「敗北の教育学者(谷本論承前)——ひとつの運命——」,『京都大学教育学部紀要V』,1959年,pp.155-168参照.
- 2) 掘松武一,「谷本富における教育思想の変遷」,『東京学芸大学紀要』第21集,第1部門,1970年,p.26.
- 3) 伊藤信一郎,『手工教育原義』,東洋図書,1938年,pp.225-247,及び阿部七五三吉,『手工教育原論』,培風館,1936年,pp.347-389参照.
- 4) 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」,筑波大学芸術教育学研究誌『芸術教育学』第3号,1990年,pp.99-114参照のこと.
- 5) 細谷俊夫の調査によれば手工科を設置している学校が尋常,高等小学校併せて明治31年には全国でたった38校だったものが,明治35,36年ごろより増加傾向を示し,同39年には何と3,222校と急増している.細谷俊夫,『技術教育——成立と課題』,育英出版,1944年,p.139.
- 6) 谷本富,『新教育講義』,六盟館,1906年,pp.55-103.(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.)
- 7) 同上,pp.105-107.
- 8) 同上,p.152.
- 9) 同上,pp.371-372及びp.383.
- 10) 同上,pp.384-395参照.
- 11) 同上,pp.396-397.
- 12) 同上,pp.399-400参照.
- 13) 文部省,『小学校教師用手工教科書甲』,大日本図書,1904年,凡例p.2.
- 14) 谷本,前掲書,pp.402-403.
- 15) 同上,pp.404-407.
- 16) 同上,p.407.
- 17) 同上,pp.407-410参照.
- 18) 棚橋源太郎,岡山秀吉,『手工科教授書』,宝文館,1905年,pp.118-151参照のこと.
- 19) 藤原喜代蔵,『明治大正昭和思想学説人物史第一巻』,東亜政経社,1942年,(復刻版,湘南堂,1980年),p.662.
- 20) 小林健三,『日本教育の思想的系譜』,理想社,1968年,pp.94-95.

- 21) 同上, p. 149.
- 22) 谷本, 前掲書, p. 609.
- 23) 梅根悟, 「日本の教育運動」, 『教育大学講座 3 日本教育史』, 金子書房, 1951年, p. 193 及び p. 202.
- 24) 義務教育年限を六ヶ年に延長した明治 40 年の小学校令を契機に手工科の加設はますます拍車がかかって行く。尋常, 高等小学校併せて 40 年には 4,377, 41 年 7,581, 42 年 9,352, 43 年 12,471, そして 44 年には 13,007 校となる。細谷, 前掲書, p. 139.
- 25) 鈴木定次, 『手工教育学原論』, 同文館, 1928 年, pp. 270-277 参照のこと。
- 26) 谷本, 前掲書, p. 399.
- 27) 藤原, 前掲書, pp. 681-683.