

論文題目

初等教育における二元的書字教育論の形成過程

筑波大学大学院博士課程 人間総合科学研究科

学校教育学専攻（人文科教育学）

鈴木 貴史

目次

序章.....	5
第1節 問題の所在.....	5
第2節 先行研究の動向.....	9
第1項 書写書道教育史における毛筆芸術主義.....	9
第2項 現代の書写教育に関する先行研究.....	12
第3節 本研究における用語の規定.....	14
第1項 「書字」.....	14
第2項 「文字」.....	15
第3項 「言語教育」.....	16
第4項 「実用」と「芸術」.....	18
第4節 章の構成と研究の方法.....	21
第1章 「習字」科成立による総合性の解体.....	27
第1節 学制期「習字」成立による文章読解の分離.....	27
第1項 「学制」以前の総合的な書字教育.....	27
第2項 福澤諭吉による実学的教材開発.....	29
第3項 「習字」の成立による字形と字義の分離.....	32
第4項 「習字」教科書における文章読解の分離.....	36
第2節 学制期における「習字」と「書取」の分化.....	40
第1項 「習字」における一斉指導の導入.....	40
第2項 「習字」と「書取」の他の言語教科との関連.....	44
第3項 「書取」における記憶の重視.....	47

第3節 「習字」における知識と技能の分離	50
第1項 作文教育における模倣の意義.....	50
第2項 ペンマンシップ理論の拒否	55
第3項 明治10年代における書字教育の技能教育化	60
第4節 「習字」科成立による言語教育の解体.....	64
第2章 書字教育における言語的実用性の再評価	70
第1節 明治初期の間答教授法における文字の機能	70
第1項 学制期における音声言語の重視	70
第2項 間答教授法と日本語表記の関係	73
第3項 欧米教授法書による板書法の受容	75
第4項 明治10年代における教師の書字能力	79
第2節 明治20年代におけるペンマンシップ理論の影響.....	84
第1項 書字教育における明治10年代までの二項対立.....	84
第2項 スペンセリアン・ペンマンシップ理論の概要.....	87
第3項 三宅米吉による急進的習字改革案	92
第4項 「習字」教科書の言語的実用性軽視.....	94
第3節 書法の言語化と字義の回復	97
第1項 書法の言語化の進展	97
第2項 ペンマンシップ理論に対する反動	102
第3項 書字教育における字義の回復.....	105
第4項 明治20年代における道徳教育との連絡	108
第4節 国語科「書キ方」成立の背景	110
第3章 国語科「書キ方」における二元的書字教育論の形成.....	116
第1節 国語科「書キ方」の成立とその理念の後退	116
第1項 国語科における三領域の連絡の理念.....	116
第2項 国定第一期「書キ方」教科書成立以後の教授法	121
第3項 水戸部寅松による毛筆「書キ方」教育論	128
第2節 水戸部寅松による実用主義の形成過程.....	133
第1項 水戸部寅松の略歴と著作	133
第2項 水戸部による硬筆の積極的導入	142

第3項	水戸部による身体的実用性の重視	145
第4項	教師の修養としての芸術性と精神性.....	147
第3節	水戸部寅松による二元的「書キ方」教育論の提唱	150
第1項	発表と収得という二項対立	150
第2項	低学年における毛筆廃止論	152
第3項	硬筆「書キ方」の分離.....	155
第4項	鑑賞教育導入による芸術教育の進展.....	159
第4節	二元的「書キ方」教育論成立の意義	161
第4章	国語科「書キ方」の芸術教育化	167
第1節	佐藤隆一による二項対立への提言	167
第1項	佐藤隆一『書の科学及書の教授』	167
第2項	収得教科としての書字教育	169
第3項	昭和初期における佐藤隆一の影響	171
第2節	国定第四期『小学書方手本』における語義の重視	172
第1項	国定教科書における「書キ方」と「読ミ方」の連絡	172
第2項	国定第三期『尋常小学国語書キ方手本』に対する批判	173
第3項	国定第四期『小学書方手本』における語彙学習	178
第4項	第四期『小学書方手本』への批判	184
第3節	昭和戦前期「書キ方」の芸術主義への一元化.....	188
第1項	昭和戦前期における毛筆芸術主義の台頭	188
第2項	東京高等師範学校における芸術主義.....	191
第3項	石橋啓十郎における一元的教育書道論	195
第4節	「書キ方」独立の主張と精神性の重視.....	200
第1項	石橋敬十郎による「書キ方」独立の主張	200
第2項	教育書道論における精神性	202
第3項	各務虎雄と角南元一による精神性	204
第5節	毛筆芸術主義への一元化の功罪.....	206
終章	213
第1節	書字教育における言語的実用性の変遷.....	213
第2節	二元的書字教育論の意義.....	216

第3節 「自分意識」による自己陶冶性.....	219
初出原稿一覧.....	224
参考文献.....	225

序章

第1節 問題の所在

近年、情報入力機器の普及や音声言語によるコミュニケーション能力が重視される初等教育において、手書きによって文字を書くことに関する教育については、硬筆毛筆を問わずその意義が見出しにくくなりつつある。こうした傾向を踏まえ、本研究では書字に関する教育について、これが重視されない背景を歴史的に探り、初等教育における「書写」をはじめとする書字教育の意義を捉え直すことを目的としている。

近世における書字教育は、いわゆる手習いを通して、字形運筆、語彙学習、道德教育、職業教育などを含めた総合的な教育であり、いわば「総合性」を有していたといえる。しかしながら、近代学校制度の成立以後、こうした総合的な教育であった近世の書字教育が担っていた機能が縮小し、書字教育の意義が見出しにくくなったものと考えられる。

近代学校制度成立後における書字教育の意義については、1882（明治15）年の小山正太郎、岡倉覚三（天心）による「書ハ美術ナラズ」論争にみられるように、実用性と芸術性という二項対立によって語られてきた。このように書字教育における芸術性、実用性のいずれか一方にのみに焦点をあてることは、書字教育のもつ総合性を正確に把握できず、書字教育の意義を正当に評価できない要因の一つとなっていると考えられる。

そこで本研究では、従来の書写書道教育史におけるこうした実用性と芸術性といった二項対立の枠組みに拘泥せず、国語教育史としての視点から書字教育の意義を幅広く捉え、これまで等閑視されていた言語技術習得の一環としての機能に着目する。言語技術とは、「読むこと」、「書くこと」、「話すこと」、「聞くこと」の四領域に代表される「言語行動を行う場合に必要となる能率的・効果的に表現・理解するための技術」のことである¹。このうち、本研究における書字教育とは、言うまでもなく文字言語活動の一つである「書くこと」がその対象である。

つまり、本研究では、書字教育の歴史を国語教育史の一部として幅広く捉えるため、字形、運筆、正しい筆順や筆記具の持ち方を含めた文字を正しく美しく手書きする技術のみを対象とするのではなく、とりわけ表現および理解するための言語技術の習得を含めて目指す教科としての機能に注目する。すなわち本研究では、書字教育における字形を中心とした書字技能の習得に加えて、国語教育史という視点から作文教育に代表される言語表現行為としての「書くこと」と、書いた文字を読むことによる言語理解行為としての「読むこと」という言語技術の習得を二元的に捉えて検討するのである。なお、本研究では、

広く言語技術の習得を目指す教科として「言語教科」または「言語教育」との呼称を使用する²。

こうして、近世の手習い教育において、総合的な学習であった書字教育が、いかにして変容を遂げていくのかを探りながら、近代学校制度における書字教育の目的について確認し、これらを踏まえて現代における書字教育の意義を見出していきたいと考える。なお、書字に関わる教育について言及する場合の教科目名の表記については、先行研究で指摘されているように、「習字」、「書キ方」など当時の学校教育で使用された名称と、「書道」との区別が明確ではなく、混用される傾向がみられた³。本研究においてもこうした混乱を避けるため、手書きによって文字を書くことに関する教育を広く捉えて書字教育を総称して「書字教育」の語句を使用し、具体的な科目名を示す場合に括弧つきで「習字」、「書キ方」のように表記することとする。

前述のとおり、本研究では書字教育を幅広く捉えているため、小学校における「書写」教育に限定しているものではないが、小学校教育において本研究の課題と最も密接に関わる「書写」の概要を押さえておきたい。

小学校の教育課程における「書写」の用語は、1958（昭和33）年の「小学校学習指導要領」から国語科の一領域として登場した。これは、1951（昭和26）年の「学習指導要領一般編（試案）」の改訂において、選択科目とされていた「毛筆習字」が硬筆と組み合わされて誕生したとされている⁴。久米（2004）では、「書写」とは、「元来、書き写すという意味で、文書や図書などを書き写すこと」であるとしており、国語科教育においては、「文字を正しく整えて効率よく書くという分野を指す」とされている⁵。この国語科の一領域としての「書写」は、成立時より課題を抱えており、おもに毛筆を重視する立場から批判されていたことが指摘されている⁶。

こうした毛筆による芸術性を重視する立場から上條（1970）は、1968（昭和43）年の「学習指導要領」の改訂作業について、以下のように回顧している⁷。

国語の時間配当を一時間でも多くしたい。このことは日本国民育成という立場から絶対に必要である。と同時にそのうしろには書写があることもわれわれは決して忘れることはできない。我々が書写のための時間といった主張をしたら国語界は逆に反発してくる。それに芸術性を強く打ちだしたら他に出て行ってくれということになりかねない。だから習字を守るためには国語を守り、国語の時間増をするより

外に方策はないのです。

この回顧録にみられるように、当時の「書写」は、上條のような芸術性を重視する書道関係者と国語関係者との関係において、両者の非協力的な体制のもとにあった。国語科「書写」という位置づけに対して好意的でなかったのは決して国語側だけではなく、書道関係者も同様であった。たとえば、上條は、国語科における作文と書写の関係について、「書くという性格と、つづるという性格は、国語教育の立場から見れば緊密な関係であるが、学習の場では根本的に異質のものであるから、これらに別な系統をたてて学習させることが、真に国語力の伸展を計るのに役立つのではなからうか」と述べて「書くこと」としての書写と綴ることである作文を分離して捉えている⁸。

また、上條は、当時の「小学校学習指導要領」における国語科「書写」の目標について、戦前の「書き方」、「習字」が「正しく、速く、美しく」という三項目を掲げていたのに対して、「美しく」という目標を削除したことを批判的に捉えている。この点について上條は、「美しくという目標を削除したことは、「書き方」、「習字」を一括して書写としたねらいの最も大きな表われであろう。それは書写なるものの目標が、実用性以外の何物をも要求しないという意味である。文字のもつ構造的な文字を書くことを通して人間を見ろといった芸術性はまさしく否定されたのである」と批判している。「美しさ」を取り除くことが、そのまま実用性重視に直結するののかという議論はさておき、この批判にみられるように、上條は、国語科「書写」の成立時においても明治期以来の実用性と芸術性の二項対立にとらわれおり、実用性を重視した言語教科としての国語科「書写」という位置づけに不満を抱いていたのである。

それでは、上條の考えていた理想的な書字教育とはいかなるものであったのだろうか。上條は、「書」について、「書は文字を素材としてこれを視覚化したものである」と定義している⁹。また、この書教育の意義について、「文字を書くことを通じて、人間形成を行なおうとするものである」とし、「文字をコミュニケーション〔ママ〕の手段として、実用的な立場から教えると同時に、文字のもつ造形性を生かして、極めて効果的な情操教育、芸術教育を行うことができる」と述べる。このように、上條は、書字教育を芸術教育、情操教育として捉えていたのだといえる。

そのほかの書道関係者による書字教育の捉え方について確認しておきたい。石橋(1977)は、「書は、文字をはなれて存在しないものであって、文字を素材とした造形芸

術」であるとした¹⁰。また、「書はもともと東洋に生まれた芸術である」、「絵画に比して自由よりも規範を、感覚よりも情操を重んずる、いわゆる心芸であった」と述べているように、「書」とは一般的に文字を書くことの芸術性を重視する立場から使用されている¹¹。このように上條や石橋にとっての「書」とは、文字を素材とする芸術であり、これらの教育を通して人間形成を目的とするものとして捉えられてきた。

上條は、「書くということ」を目的別に分け、「イ 人のことばを書く」、「ロ 自分のことばを書く」、「ハ 書かれたものを書き写す」、「ニ 美しく書く」の四つを挙げている。このうち、イからハは、いわゆる知育で、文字の実用性を重視した技術教育であるとし、ニは、文字の造形性を主体とした芸術教育であるとする。上條が考えていた書字教育の理想は、ニの芸術教育を行うことであり、書とは、「文字の備えているそのような構造的性を基礎に、形と線を中心に作られる芸術である」とし、「文字が本来もっている意味からも全く自由になり、ただ長年にわたって合理的に整えられて来た文字の構造的性と筆順のみが意味を持って来る」のだとする¹²。

この、「文字が本来もっている意味からも全く自由」であることが強調されているように、「書写」に代表される書字教育を言語教育とは捉えず、芸術教育とすることを目指していた上條が考える学習の対象としての文字とは、以下のとおりである¹³。

文字には、「形」、「音」、「義」がある。文字（特にここでは漢字についてののみいうのだが）の形とは、純粹抽象体としての形、つまり、伝達手段としての共通理解の上に立つ約束としての形であるが、またそこには、意味と音が存し、中でも書芸術にとっては形が第一である（傍点引用者）。

この上條の「形が第一である」という文字観と同様に、「書写」は導入初期より、字形の学習とされてきた。

その後、2008（平成20）年の「小学校学習指導要領」においては、「書写」は、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の一部とされ、「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」、「C 読むこと」の三領域は区別されて記載されている。学習指導要領改訂の趣旨として、「書写」については、「手紙を書いたり記録をとったりするなどの実際の日常生活や学習活動に役立つよう、内容の指導の在り方の改善を図る」とされており、実用的な書字技能の習得を目的とした教育内容が想定されている¹⁴。

具体的な内容について、たとえば第3学年及び第4学年における「書写に関する事項」では、「ア 文字の組み立て方を理解し、形を整えて書くこと」、「イ 漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書くこと」、「ウ 点画の種類を理解するとともに、毛筆を使用して筆圧などに注意すること」とされているように、現代においても、「書写」は字形および書法を目的とする学習として期待されている¹⁵。

本研究における書字教育については、現代の「書写」における字形および運筆の学習という枠組みにとらわれず、その教育内容に言語事項の一部を含めることを視野に入れて幅広く捉えていくこととする。こうして、近世の手習い教育において総合的な学習であった書字教育が、近代学校成立以後、いかにして変容を遂げていくのかをおもに教育内容に関して歴史的に探り、現代の国語教育および書写書道教育に新たな視座を与えることを目的としている¹⁶。

第2節 先行研究の動向

第1項 書写書道教育史における毛筆芸術主義

これまでの国語教育史においては、「読書」、「作文」に関する研究が主流を占めており、「習字」、「書キ方」に関する研究はその域外に置かれていたといっても過言ではない¹⁷。書写書道教育史としても、「習字」、「書キ方」の歴史に関する先行研究は、通史としては、奥山（1953）、上條（1954）、平山（1980）など僅かである¹⁸。また、こうした先行研究は、おもに制度論に偏り、教授理論に関する研究は乏しかった。また、書写書道教育に関する教授理論史においても、明治後期から大正期以降の研究が中心であった¹⁹。

こうした書写書道教育史において語られてきた主な論点は、芸術性を重視する立場から、(1) 国語科「書キ方」を実用偏重として批判的に捉えること、(2) 芸能科「習字」を型に嵌った画一的な教育として批判的に捉えること、の二点にあったといつてよい。

(1) 国語科「書キ方」の実用偏重批判

書写書道教育史における書字教育の目的については、おもに毛筆を重視する立場から芸術性を中核に据えて語られてきた。そのため、1900（明治33）年の文部省令第十四号「小学校令施行規則」によって「習字」が「書キ方」として国語科に組み込まれ、その独立性が失われたことを、最も悲観すべき事態として捉える傾向があった。その例として、まず奥山（1953）は、「伝統を有する習字が、ペン書法と同一視せられ、「ライティング」の訳語たる「書方」の名称を以て国語科の中に入れられてしまった」と述べてこれを批判

している²⁰。これと同様に、上條（1954）は、いわゆる「第三次小学校令」について、「いよいよ実用唯一つという意味であり芸術性云々とか、修養とか学問とかいったものはこの法文の中には片りんさえとどめなくなった」、「人格陶冶の必須課目たりし毛筆書道が教科的には完全に凋落をよぎなくされた」と批判している²¹。

また、平山（1980）も、国語科「書キ方」の成立について、「かくして、文部当局の教科目整理という趣旨は、習字科不信の原因をつくったことになる」と当時の教育行政を批判し、児童の負担軽減を理由とする「習字」の廃止は不当であるとする²²。さらに信廣（2006）は、国語科「書キ方」成立を批判的に捉え、1900（明治33）年の「小学校令施行規則」を「毛筆書字教育理念のターニングポイント」と位置付けて以下のように述べている²³。

学校制度下における「習字」教育は、前代の寺子屋で行われた「手習い」による実用総合教育を引き継ぐものであった。ところが、発足当初は重点科目であったそれが、教育の近代化が進むとともにその位置を下げはじめ、一九九〇（明33）年〔ママ〕、「国語」に統合されて後は、軽視すらされる程に後退した存在となる。（傍点引用者）

このように信廣は、国語科の成立以前の「習字」が成立した学制期について、「発足当初は重点科目であった」と評価しており、明治期における「習字」の地位が高かったと捉えている。そのため、国語科成立時の状況については、「おそらく「習字」の「国語」への統合は、統合というよりむしろ吸収と見る方が妥当といえよう」と述べ、書字教育軽視の起点を国語科「書キ方」の成立時に求めている²⁴。また、信廣は、第三次小学校令以前からすでに、「習字」が実用総合教育という性格を失い、手技教科目としての色彩を強くし始めていたことを指摘しているものの、その詳細な分析はなされていない²⁵。

以上のように、先行研究においては、国語科「書キ方」の成立を批判的に捉えており、反対に、それ以前の「習字」が重要視されていたと見做す傾向がみられる。しかし、国語科「書キ方」が成立した1900（明治33）年から大正期にかけての時期は、硬筆が普及してきた時期であるとされており、毛筆の相対的地位が低下した時期であった²⁶。先行研究では、国語科「書キ方」の成立が書字教育不信の原因となったことの詳細について、硬筆に対する毛筆の相対的地位の低下以外の要因を析出できてはいない。これを要する

に、毛筆を推進しようとする立場から通史的にみれば、1900（明治33）年からその後の1941（昭和16）年の「国民学校令」において芸能科「習字」が成立するまでの国語科「書き方」期は、硬筆と毛筆が併存させられた時期であり、いわば暗黒期であったとの捉え方しかなくされていないのである。

本研究においては、こうした硬筆と毛筆を対立的に捉え、毛筆の芸術性に偏重する立場を毛筆芸術主義と呼ぶこととする²⁷。こうした、毛筆芸術主義の立場による先行研究の特徴として、教育課程における毛筆書字教育科目の教科としての独立と、毛筆書字教育の教育課程内における教科としての相対的な位置づけ関心が払われていることである。また、二つめの特徴として、毛筆芸術主義の立場の先行研究では、教科の内容面については、毛筆による書法および書風に焦点が当てられ、その芸術性を中心に語られてきたことが挙げられる。

（2）芸能科「習字」の画一性批判

先行研究における二つめの視点として、戦前の国定教科書、とりわけ、昭和戦前期の芸能科「習字」における画一的指導に対する批判がある。芸能科「習字」に関する研究には、鈴木（1997）²⁸、信廣（2006）²⁹などがある。ここでは、書風の画一性、型に嵌った教育の問題点が指摘され、その精神主義的な教育が問題視されてきた。つまり、芸能科「習字」は、芸術教育として精神修養も目的の一つとされ、技能教科、芸術教科とされながら結果的に軍国主義、国粹主義的な思想教育がなされていたとされる。

たとえば、上條（1951）は、「上からの型の教育では、個性の尊重も、自由さも、創造活動もなければ、また共同や自発的・経験的な活動も行われぬ」と述べて芸能科「習字」の画一性を批判している³⁰。また、鈴木（1997）は、芸能科「習字」の問題点を二点にまとめており、その一つは、「芸能科習字の授業内容が、毛筆をいかにうまく扱うかの指導に重点が置かれすぎていたこと」であり、二つめは「芸能科習字の授業方法が、旧態依然としたワンパターンの錬成主義であったこと」、「それが、当時を支配していた国粹主義の思想と密接に結びついていたこと」を指摘している³¹。さらに、鈴木は、芸能科「習字」と「同じ轍を踏まない」ためには、「芸能科習字の教育で頂点を極めた教師主導の手本絶対主義、ワンパターンの錬成主義、しつけ重視の寺子屋方式は厳に戒めなければならない」と述べている。しかし、こうした錬成主義が、いかにして国粹主義や軍国主義を後押ししたのかについては言及されていない。

その一方で、奥山（1953）のように芸能科「習字」について、「かように国民学校の制度に於て、習字が独立の科目となり、芸能科中の重要な地位を占めるようになったことは画期的の革新といわなければならぬ」と述べてこれを評価する先行研究もみられる。つまり、奥山のような毛筆芸術主義の立場では芸能科「習字」が国語科から離脱し、独立教科となったことに限って言えばこれを肯定的に捉えているのである。

しかし、こうした先行研究では、いずれの立場においても、芸能科「習字」に至るまでの書法や書風に関する言及が中心であり、言語教育としての教材や教授理論の分析の下に、書字教育が精神主義へと至るまでの過程が明らかにされているとは言えない状況がある。

このように、先行研究において、国語科「書き方」から芸能科「習字」に至るまでの過程について、十分に検討されているとはいえず、とりわけ、芸能科「習字」の固有の問題を抽出したうえで、適正な評価がなされているとは言い難い状況である。この芸能科「習字」を適正に評価することができなければ、その反省のもとに成立した戦後の書字教育の意義および課題について考察することが困難になると考えられる。そこで、本研究では、芸能科「習字」の課題の再検証を行うため、先行研究とは異なる視点として、国語科「書き方」から芸能科「習字」に至る過程における書字教育の言語教育としての意義に着目し、毛筆芸術主義の課題を抽出していく予定である。

以上のような先行研究の論点を端的に示せば、国語科「書き方」が実用主義的であったという批判と、芸能科「習字」の芸術主義が不十分であったとする批判であったといつてよいだろう。いずれにしても、書字教育の意義を実用性と芸術性のいずれかに見出し、おもに毛筆芸術主義の立場から文字を書くことを一面的に捉える傾向がみられた。また、一方で、芸術主義にとらわれていない先行研究においても、字形運筆を中心とした書法を中心に語られてきている。すなわち、こうした毛筆を中心とする芸術主義と硬筆を重視する実用主義という二項対立の構図は、先行研究においても書字教育の意義を矮小化して捉えており、これを適正に評価しているとは言えない状況が続いている。

第2項 現代の書写教育に関する先行研究

硬筆を含めて実用的な書法を中心として書字教育を捉えた歴史研究として、明治期の「習字」教材を中心とした松本仁志による研究³²、大正期の実用主義的な「書き方」教育に関する樋口咲子による研究³³、杉山勇人による通史的な研究などが挙げられる³⁴。こう

した先行研究は、毛筆芸術主義にとらわれず、当時の教材および教授法の分析を通して、実用的な書字教育の実態について多くの示唆を与えている。しかし、その論点の中心はあくまでも書法であり、言語教育として書字教育を捉える視点については不十分であった。

これらの先行研究においては、「習字」を単独で考察するものがほとんどであり、「書取」など他の言語教科との関係について触れたものは、松本による一連の研究以外にはほとんど見出すことはできない。その松本（2001）では、いわゆる「書き取り」学習と「習字」を役割的に分化させたことで、「習字」を学習しなくとも文字は書けるという状況が歴史上早い段階で形成されたことを指摘しているが、その詳細については触れていなかった³⁵。

松本は、歴史的にみた書字教育の教科内容について、二元的目標論として捉えて①知識・技能習得側面と②人間形成側面を挙げている。しかし、こうした捉えた方は、従来の技能を中心とする実用性と人間形成と関連付けた芸術性の二項対立の枠組みを克服できているとはいえない³⁶。そのため現代の書写教育がなぜ国語教育における他の領域との連絡が密接ではなく、字形に偏る傾向が見られた点については、明かにされているとはいえない。

とはいえ、松本（2009）などは、現代の書写教育について、前項で述べてきたような毛筆芸術主義に対して、国語科であることに重点をおいた代表的な先行研究として、本研究の最も関係が深く多くの示唆を与えている³⁷。ここで松本は、「文字指導における〈形（書き）〉の指導と書写指導との関係だけで考えるのではなく、〈音（読み）〉〈意味〉の指導をも含めた新たな文字指導を構想すべき」であると述べており、言語教育の一部としての書写指導を強調している点は特筆することができる³⁸。松本は、国語科における「書くこと」の領域との関連についても言及しており、ここでは、「書くこと」の学びを支える書写指導の在り方として、「相手意識」と「目的意識」を挙げ、これらの徹底の必要性を以下のように説いている³⁹。

書写指導とは、何かを相手に伝えるために文章を書くその「相手意識」という点から丁寧に読みやすく整えて書いたり、また、ある目的のもとで書くその「目的意識」という点から、速く書いたり大きく書いたり、と、文や文章を書く状況にふさわしい文字（文字群）の書き方を学習する場なのです。

ここでの「相手意識」とは、「読み手が読みにくかったらどう思うのか、また、どう困るのかを実感し、そこから読み手や目的に応じて判断して書き分けることの必要性を知り、さらに、書き分けるための基礎技能習得の必要性を知る」ことであるという⁴⁰。

こうした松本の書写指導の構想は、「相手に何かを伝えるため」という伝達性に焦点をあて、言語表現行為を中心に言及されている。他方、言語理解行為に関してはわずかにとどまっており、書字教育の機能をまだ狭く捉えている点で不十分である。

本研究では、こうした松本の書写指導構想を発展させ、言語理解行為にも目を向けることとし、さらに「相手意識」だけではなく、書字行為に伴って生ずる自己に向けた意識についても着目するのである。

第3節 本研究における用語の規定

第1項「書字」

本節においては、本研究における議論の理解を図るため、用語の規定をしておくこととする。はじめに、書字教育における「書字」という行為について、定位しておきたい。これまでの国語科の成立過程に関する先行研究において、「書くこと」の教育は、おもに「読むこと」との関係性、もしくは地理や歴史などの他教科との関係性について論じられることが多く、同じ書字行為を伴う教育でありながら文章作成と字形運筆の関係について言及されることは少なかった⁴¹。

前述のとおり、上條は「書くこと」の教育を、綴ることの学習としての「作文」と字形の学習としての「書写」を分けて論じており、「書くこと」を字形の学習と捉えている。本研究では、「書字」という行為について、「書くこと」、「綴ること」のほかに、書いた文字を「読むこと」についても注目している。しかし、それは、青木（1984）によって提唱された「第三の書く」としての「読むために書く」と同義ではない。青木は、「書写」を「第一の書く」、「作文」を「第二の書く」とし、そして、「第三の書く」として「読むために書く、書くために読むこと」を提唱した⁴²。この青木によって提唱された「読むために書く」とは、その基礎に「視写」を置き、書き慣れる、速く書ける、確かな読み、そして、文字・語句・表記・文法を含めて捉えている。これを発展させて、メモ、筆答、書抜き、書込み、書足し、書きまとめ、質問・意見・感想、図式化などの例を挙げている。こうした「読むために書く」とは、読書を想定した「読むこと」の技術を学ぶための手段の一つとしての「書くこと」が中心であり、書いた文字そのものを読んでいくこ

とに重点が置かれているわけではない。つまり、青木の「読むために書く」が読解の技術としてのいわゆる「読むこと」を見据えているのに対し、本研究では、書いた文字そのものを読んでいくことにも注目している点が異なっている。このように、本研究における「書字」とは、上條のように「書くこと」と「綴ること」を分離したり、青木のように「第一」、「第二」、「第三」のように「書くこと」を分割して捉えたりするものではなく、これらを包含する概念として使用している。

要するに、本研究では、「書字」という行為について検討する場合、「読むこと」との関係について触れなければ十分に議論を進めていくことは不可能と考え、「書くこと」と「読むこと」の関係に注目するのである。すなわち、本研究における「書字」とは、文字、熟語、文章作成などの言語表現としての「文字を書くこと」とどまらず、その先にある書いた文字を読むという言語理解も視野に入れており、書字教育にこうした言語技術を習得を含めて捉えるのである。

第2項「文字」

つぎに、書字教育における学習の対象である「文字」について、定位しておきたい。河野（1994）は、文字は極めて多義的であるため、世界中の多様な文字を一括りにして定義することは困難であるとする⁴³。それでもあえて定義した場合、西田（1981）では、「文字とは、特定の言葉の世界で作られた形式（フォーム）を、その形式とある関連のもとに記録する記号であって、言葉の形式の単位、つまり意味の単位または音素の単位と一定の関係をもたなければならない」とされている⁴⁴。これを要するに文字とは、「言葉の単位を一定の約束のもとに置き換えて記録する記号」であると説明することができ、結局のところ、形と意味と音声を持っているとされている。

文字の分類方法についても確認しておきたい。本研究では、文字の分類方法については、言語学の慣例に従い、表音文字と表語文字に大別し、表音文字を単音文字と音節文字に分類する⁴⁵。その名とおり、文字が音を表記する文字が表音文字であり、表語文字（logograph）とは、「その基本的な機能単位が語と解釈されるような文字体系」であるとされる⁴⁶。かつては、表語文字ではなく、表意文字（ideograph）という場合もみられたが、これは「純粋な意味で直接観念を表す文字」として捉えられており、アラビア数字のような例を除き表語文字と呼ぶのが相応しいとされている。

こうした分類方法において、わが国で使用する文字を当てはめると、アルファベット

は単音文字、平仮名および片仮名は音節文字、漢字が表語文字であるとされる。なお、本研究では、平仮名、片仮名、アルファベットのような表音文字の一文字と単語とを区別するため、こうした表音文字一文字の呼称として単独の文字であることを強調する意味で「単位文字」と表記することとする。また、表語文字である漢字一文字と熟語とを区別するために、漢字一文字も同様に「単位文字」を使用する場合がある。

以上のような文字の捉え方に基づき、本研究では、書字教育における文字に言及する場合、学習者である文字の書き手の主体的な言語活動にも焦点を当てて、そこで「書くこと」と連動して起こり得る「読むこと」も含めた考察を試みる。

第3項「言語教育」

前述の上條の例にみられるように、従来の書写書道教育史においては、書字行為によって他者に言葉を伝達したり、書かれた文字を読解することによって知識を得たりする言語的実用性の価値が低くみなされてきた。しかし、繰り返し述べているように、本研究においては、こうした言語技術の習得も含めた書字教育の検討を行うため、「言語教育」の示す範囲についても再度、確認しておきたい。第1節で触れたように言語教育とは、「言語行動を行う場合に必要となる能率的・効果的に表現・理解するための技術」の習得を目的とする教育である。

書字教育における言語技術に注目した場合、伝達の手段以外の言語の機能についても考えておく必要がある。そこで、本研究における言語の機能については、表1のようにまとめることができる⁴⁷。

表1 言語の機能（『国語教育研究大辞典』256頁より作成）

A 他に対する機能 (表現行為)	1 社交	2 伝達	3 指令
B 自分の中の機能 (理解行為)		4 認識 5 思考 6 発想	7 自己表出
C 言語自体の機能	8 保存	9 注釈	

表1にみられるように、言語の機能には決してAに該当する他者に対するコミュニケーションの手段としての機能（社交、伝達、指令）だけではなく、Bのように自分自身で

認識・思考するための機能（認識、思考、発想、自己表出）を備えている。表 2 における「A 表現行為」と「B 理解行為」はそれぞれ、「話す・書く」と「読む・聞く」のように分類され、文字言語に関しては、表現行為である「書くこと」と理解行為である「読むこと」として捉えられてきた。そのため、これまでの書字教育に関する先行研究では、前述の松本の例のように、文字言語による表現行為として捉えられてきたといえる。

しかし、本研究では、書字教育の教育内容として、表 1 における理解行為についても言及することを想定している。教育内容の分類として、言語を認識しこれを獲得していくという言語理解行為を中心とするものについては、おもに明治大正期に多用された「取得教科」を使用し、同様に、言語を他者への伝達、表現するという言語表現行為を中心とするものについては、「発表教科」の語句を使用する。こうした本研究における教科目の特性としての「取得」はおもに語彙の獲得を想定しているのに対して、「習得」については、知識だけでなく体得的に習い覚えることの意味で使用している。

また、本研究における言語教育の用語の示す範囲は、他の領域の学習内容との対比によって説明することができる。たとえば、甲斐（2008）では、近代学校成立以降、言語教科と他教科との線引きは曖昧であったとされており、1900（明治 33）年における国語科成立時の教科内容における二重構造について下記のように述べている⁴⁸。

国語科は、「国語ノ模範」として認めうる（近易ナル）普通文に関する知識や表現・理解の技能の養成とともに、修身、歴史、地理、理科などに関連した材料が担う「智徳」を啓発する教科として成立したのである。

このように国語科の教科内容は、言語技術の習得を目的とする言語教科としての側面と、地理、歴史などの内容そのものの学習を目的とする内容教科としての側面があったことが指摘されている⁴⁹。

しかし、本研究における言語教育は、狭義には、こうした言語（文字）によって言語技術の習得を目的とする教育を指しているが、広義には、内容教科を含めて捉えることを想定している。つまり、本研究では書字教育の意義を広く捉えるため、言語教育を、読解や文章作成などの言語技術だけではなく、文字を通して学習する内容教科の知識・思想の習得を含めて捉えていくのである。

第4項「実用」と「芸術」

既述のとおり、書字教育に関する先行研究では、その目的について、実用性と芸術性の二項対立図式によって語られてきた。しかし、書字教育における「実用」と「芸術」についても、多義的に使用されてきた経緯があるため、本研究を進めるうえで、これらについて整理しておくことは不可欠である。

芸術の定義の一例として、金子（1998）によれば、「美的価値の実現を本来の目的として統一的な感覚形象を形成する活動、またはその結果としての作品」であるとされている⁵⁰。これを書字教育に当てはめれば、美的価値の実現を目指す活動（書字行為）と作品に分けることができる。

ここでの美的価値とは、自然美、人格美などの芸術とされるもの以外にもこれを見出すことができる。しかし、こうした自然美や人格美は芸術と異なり、「美的価値を本来の目的」とするものであるとは限らない。そこで、金子は「美的価値」について、「直接的体験において成立する精神的価値」と定義しており、美は直観的に把握される価値であり、現実的関心・欲求から離れて対象が仮象（イメージ）として把握されることを指す⁵¹。本研究における芸術とは、「美的価値の実現を本来の目的とする活動および作品」と定義しておきたい。

これに対して、「実用」とは、実際に機能することを目的とする活動または作品であるといえる。言い換えれば、さきほどの「芸術」における「美的価値」とは反対に、論理的に判断を積み重ねていった結果として、学ぶ側が実生活に活用できると判断可能な知識技能として捉えることができる。書字教育についていえば、書字という行為、活動およびその結果が機能的な価値をもたらす場合に、これを実用と呼んで差し支えないであろう。こうした実用と芸術の関係について分類したのが表2である。以下、表2に基づいて解説していきたい。

表2のとおり、本研究においては、知識を学習する表2中の「a 知識教育」に対して身体活動を主とする教育について「b 技能教育」または「技能教科」の語句を使用する。身体的な技能の習得を含んでいる書字教育は、知識思想の習得を主な目的とする言語教育の埒外に置かれ、技能教育として捉えられてきた（表2の②b）。

この書字教育における実用については、従来の先行研究では、多義的に使用され、ときには「実用＝技能」のように実用教育と技能教育が混同されてきた。しかしながら、「技能教育」が、身体的なものであるとして精神的な知識教育と分けて捉えることが一般的であ

るのに対して、「実用教育」とは、身体的な技能教育（表 2 の②b）としてだけでなく、知識教育（表 2 の① i a、① ii a、②a）として捉えることも可能である。つまり、精神面と身体面の二つの実用性が想定されるため、本研究ではこれを区別して、学習の対象としての文字を読み理解することによって得られる実用的知識（表 2 の① i a、① ii a、②a）と、書字行為を行うための実用的技能（表 2 の②b）の二つに分けて捉えていくのである。

表 2 書字教育における実用性と芸術性（鈴木作成）

		言語の機能	a 知識教育 (精神的活動)	b 技能教育 (身体的活動)
(1) 実用性 : 機能的価値を目的とする 知識、技能 →実用教育	①言語的実用性	i 言語表現	おもに伝達的手段として、 正しい文字・語句・文章を 身につける知識 (① i a)	
		ii 言語理解	おもに認識・思考・発想の 手段として、正しい文字・ 語句・文章を身につける知識 (① ii a)	
	②身体的実用性		書法に関する理論 (②a)	手書きによる書字技能 (②b)
(2) 芸術性 : 美的価値の追求を目的とした技能、さらにはその精神 →芸術教育	③芸術性		美的価値の追求を目的とする精神 (③a)	美的価値の追求を目的とする技能 (③b)

たとえば、実用的知識といえる実学とは、「観念論的思想体系に対して実用に役立つ学問ないし思想」であるとされ、文字から得られる情報である⁵²。これに対して、実用的技能とは、伝達的手段としての機能を果たすための身体的な技術である。すなわち、書字教育における実用性とは、前節で紹介した松本の「相手意識」に代表されるように、相手に伝わるように正しい語句を選択する実用的な言語技術と他者が読みやすいように美しい文字を書く実用的な書字技能と二つの側面を併せもっている。本研究では、表 2 に示したように、前者を「①言語的実用性」、後者を「②身体的実用性」として使い分けることとし、単

に実用性という場合にはこの両者を含むものとする。

書字教育に関する先行研究においては、とりわけ、身体的実用性の「書法に関する理論(②a)」と「手書きによる書字技能(②b)」が注目されてきた。しかしながら、本研究においては、書字教育における身体的実用性だけでなく、言語的実用性に着目することとし、さらに、先行研究との相違点として、言語的実用性のなかでも言語理解(①ii a)に注目していくのである。

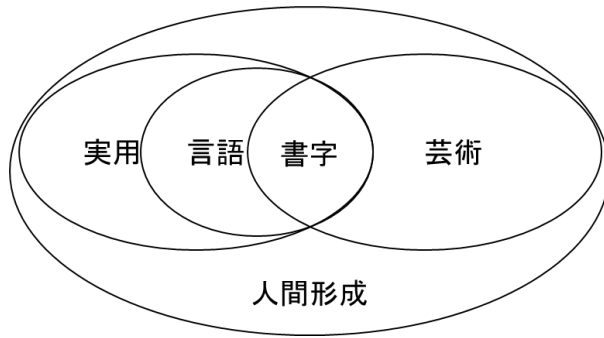
こうした実用性に対する書写書道教育史における芸術性として、文字を美しく書く行為については、美的価値そのものを目的とする場合(表2③b)だけではなく、前述の他者に読みやすい美しい文字を書くことを目的とする身体的実用性(表2②b)と混同されて語られてきた。本研究においては、原則として、美的価値を追求した「美しい文字」の芸術性と「他者に読みやすい文字」を書くための技能である身体的実用性とを区別している。しかしながら、引用部分においては、論者が芸術性と身体的実用性を混同して語られていることが少なくないため、この場合は都度説明を加えることとする。

書字行為の結果である作品について、直観による「美的価値」を目的としているものが芸術性を有しており、言語による伝達の手段としての「機能的価値」を目的とするものは実用性を有していると判断していくこととする。

しかしながら、書字教育は、知識と技能、実用と芸術という単純な二項対立で捉えることは困難であり、複合的にこれを捉えていく必要がある。つまり、実用性と芸術性の問題だけにとどまるものではなく、これらの対立軸以外の書字教育の価値についても探究していくことが本研究の目的の一つである。

以上みてきたような、実用と芸術と言語の関係を概念図として示すと図1のようになり、書字教育は、実用と芸術の双方に跨っているだけでなく、言語教育としての要素を含んでいる。本研究では、こうした言語教育を中核に据えた書字教育の多様な側面を広く捉え、初等教育における書字教育の意義を探る予定である。

図 1 本研究における書字教育と芸術・実用・言語の関係



第4節 章の構成と研究の方法

すでに第2節で紹介したように、書写書道教育に関する先行研究における主な観点は、(1) 国語科「書き方」の实用偏重批判、(2) 芸能科「習字」の画一性批判、の二点にあると見てよい。

本研究における先行研究との相違点は、書字に関する教育の内容について、書法および書風の実用性、芸術性の二項対立にとらわれず、言語教育としての視点に立ち、文字と音声の関係、欧米言語と日本語の相違点に注目しながら、言語的実用性の意義を探ったことである。その方法として、おもに歴史的な手法を用いて、近代学校制度成立以降の教科書および師範学校における教授法書を中心に参照することとし、あわせて適宜、当時の教育雑誌記事を参照した。なお、本研究においては、おもに師範学校関係者の言説を中心に参照しており、とりわけ明治後期から大正期にかけて国語科「書き方」において、先駆的な取り組みをしていた東京高等師範学校（以下「東京高師」）および附属小学校（以下「附属小」）を調査の主な対象としている。

以上のような言語教育としての書字教育という視点に立ち、本研究では四つの章に分けて論じている。主な時代区分については、1900（明治33）年の第三次小学校令を一つの分岐点として、第1章と第2章では、国語科「書き方」が成立する以前の「習字」について、第3章と第4章では、国語科「書き方」の成立から1941（昭和16）年の芸能科「習字」に至る時期について考察した。とりわけ、第3章における二元的書字教育論の成立が本研究の中核をなしており、第1章と第2章はここに至るまでの過程について記述し、第4章はこの二元的書字教育論が衰退していく過程を辿った。

はじめに第1章では、近世の総合性を有していた手習い教育から近代学校制度成立時の「習字」科成立の影響として、この総合性が解体されていく過程を辿った。ここでは、先行研究で指摘されているように、明治初期の「習字」が教育課程上、重点科目であった

といえるかを検証するため、当時の教育課程の理念と実際に使用されていた教科書の分析を行った。

第1節では、学制期における「習字」と他の言語教科との関係に注目し、おもに文部省「小学教則」における各科目の目的と当時「習字」教科書として指定された教材を分析した。毛筆書字教育の言語教育としての機能が徐々に解体され、字形運筆を主目的とする教科とされたことを確認した。第2節では、書字教育が「習字」と「書取」が分化したことによるそれぞれの科目の特質を探った。さらに、この二科目がそれぞれ他の言語教科とどのような関係を築いていたかを確認することにより、言語教育における傍流としての「習字」が形成されていくことについて確認した。第3節では、字形運筆と文章作成を含めた「書くこと」の教育として考察を試みた。具体的には、明治初期における書字教育が「作文」と「習字」に分離していく過程を辿りながら、「習字」が言語教育から技能教育に傾斜していく過程について確認した。とりわけ、毛筆書字教育に対する実用性の要求の高まりに伴う技能教育としての性格が強まったことと、言語技術の習得としての機能の低下との関係性に注目して考察した。

つぎに、第2章では、国語科「書き方」成立の背景を探ることを目的として、おもに明治10年代から20年代の言語教育における学習の対象としての文字の機能に注目し、字形に対する字音・字義の関係を探った。国語科「書き方」成立に関して、杉山

(2011)では、「小学校国語科の成立条件は、言語に関する教科目を統合する目的での読書・作文の統合であったのではないだろうか」、「そこに児童の負担を軽減するための教科削減論をふまえて、習字科を含めた統合となった」と分析し、その背景には、「文字は音声に付随するものであるという言語観」が広まったことにあるとしている⁵³。しかし、こうした言語観によって、国語科「書き方」の成立に至ったかについての論証は不十分である。また、松本(1989)は、明治20年代前半に登場した書法の系統性を重視するいわゆる「ノメクタ」式教材と国語科「書き方」における教材との比較を通して、その性格の違いについて言及している⁵⁴。しかし、ここでも明治20年代後半から明治30年代の「書き方」成立に至る直前の時期については詳細に論じてはいない。さらに、小笠原(2004)は、国語科成立の背景を①教科負担の軽減、②話し言葉充実の必要性、の二点を挙げているが、「習字」から「書き方」への移行については詳細に言及されていない⁵⁵。

こうした状況を踏まえ、第2章では、明治20年代前半に言語学の影響を受けて音声言語に対する文字言語の地位の低下と書字教育における字形偏重がみられるようになってか

ら、明治 20 年代後半の「習字」において再び手本語句の字義に価値を見出す傾向がみられたことを確認し、国語科「書キ方」の成立に至るまでの過程を辿った。具体的な方法として、教科書、教授法書および雑誌記事から文字の扱われ方に関する言説を参照した。明治 20 年代は、「習字」科教授法が確立してきた時期であり、当時の教授法書や、『大日本教育会雑誌』、『教育公報』、『教育報知』などの教育雑誌から書字教育に関する言説を参照し、さらに、米国のペンマンシップ理論との比較をしながらわが国における文字の機能について考察した。

まず、第 1 節では、学制期の教授法から文字言語と音声言語の関係に注目し、欧米言語と日本語における文字の機能に関する相違点を確認し、日本語の音声に対する文字の意義について確認した。第 2 節では、明治 20 年代前半における欧米の言語学およびペンマンシップ理論の流入により書字教育の教材、教授法が変質し、字形運筆に偏っていく過程を辿った。また、第 3 節では、明治 20 年代前半の「習字」における行き過ぎた字形偏重の教授法に対する反動として、明治 20 年代後半に再び字義を含めた言語教育としての機能を取り戻していく過程について確認した。

第 3 章では、1900（明治 33）年に誕生した国語科「書キ方」の実態を分析し、その成立によって、先行研究が批判するような書字教育の衰退をもたらしたのか、さらに国語科「書キ方」は実用偏重であったのか、といった問題の検証を行った。こうして、従来の「習字」が「書キ方」と名称を変え、言語教科の一つとして国語科に編入されたことの意味を見出すことを試みた。

まず、第 1 節では、国語科「書キ方」成立の理念が、「読ミ方」、「綴リ方」といった三領域の連絡にあったことを確認した。当時使用されていた教科書および教授法書の分析により、その理念が「書キ方」に与えて影響について考察し、さらにその理念が早い段階から徐々に崩壊していくことを確認した。第 2 節及び第 3 節では、おもに大正期に新たな「書キ方」教育論を提唱した附属小訓導水戸部寅松に注目し、その主だった言説を辿りながら硬筆の導入を図った実用主義的な教育思想について確認した。水戸部の業績として、これまでの先行研究で注目されてきたのは硬筆を中心とした実用主義であったが、ここでは、水戸部の主著ともいえる『小学校教授用書法及書方教授法』（1913、大正 2）を中心としてその著作を分析し、水戸部の主張が、が硬筆と毛筆、収得と発表とを分けて捉える二元的な「書キ方」教育論であったことについて言及した。

第 4 章では、国語科「書キ方」から 1941（昭和 16）年の勅令第百四十八号「国民学校

令」によって新たに誕生した芸能科「習字」に至るまでの過程について、大正期の二元的な「書キ方」教育論が崩れ、言語教育から離脱したことの問題点の検証を試みた。その着眼点として、先行研究のように、芸能科「習字」の最大の問題点として、画一的な書法や書風に注目するのではなく、おもに手本における語義に注目している。また、当時の師範学校関係者における書字教育論に注目し、芸術教育への一元化に至るまでの過程についての考察を試みた。

第1節では、書字教育における実用性と芸術性の二項対立克服を試みた人物として佐藤隆一の『書の科学と書の教授』（1926, 大正15）の分析を通して、毛筆と硬筆、実用と芸術、取得と発表といった二項対立に陥らずに、佐藤が書字教育の言語教育としての意義についても提言し、当時、台頭しつつあった毛筆芸術主義への一元化に対する反論がなされていたことを確認した。第2節では、戦前における国語科「書キ方」最後の教科書である国定第四期『小学書方手本』の特徴について、「読ミ方」との関係に注目しながら手本の語義に着目し、言語教育教材として歴史的な意義を有していたことを確認した。第3節および第4節では、昭和戦前期に「書キ方」における二元的な捉え方に対して、徐々に毛筆芸術主義への一元化が図られる過程について考察した。ここでは、おもに芸能科「習字」の成立に大きく貢献したとされる石橋啓十郎の教育書道論をとりあげ、主要な著作である『教育書道の理論と実際』（1938, 昭和13）から、石橋の主張した国語科からの独立、毛筆芸術主義に至るまでの精神修養としての書字教育の問題点について考察を試みた。

以上のように、本研究は、書字教育の意義を見出すことを目的として、おもに大正期に成立した二元的書字教育論の成立とその後衰退していく過程を歴史的に辿る。その際、従来からみられた実用主義と芸術主義という二項対立の図式に拘泥させるのではなく、おもに書字教育における言語理解の機能に着目しながら、書字教育の意義を見出すことを目的としている。

なお、本研究の引用部における表記について、旧字は新字体に改めている。ただし、手本に掲載された語句については、旧字体のまま記載した。また、教科書の呼称として、「読ミ方」国定教科書を「読本」、「書キ方」国定教科書を「手本」と呼ぶ場合がある。そのほか、毛筆関係者の人名について、参考文献は、著者名をそのまま適用し、本文中では、本名が確認できた場合は、「本名（雅号）」で統一することとした。

- 1 宇野義方「言語技術」, 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988年, 254-255頁.
- 2 甲斐雄一郎は、国語科成立以前の言語に関する科目が地理や歴史などの知識の伝達と明確に区別されていなかったことについて言及し、言語に関する科目の総称として「言語関連教科」を使用している。甲斐雄一郎『国語科の成立』東洋館出版社, 2008年. 本研究においては、これを簡略化し、「言語教育」、「言語教科」を使用する。
- 3 信廣友江『国民学校「芸能科習字」』出版芸術社, 2006年, 25頁.
- 4 杉山勇人「昭和31・32年度教育課程審議会における「毛筆習字」再編論議」『鎌倉女子大学紀要21』, 2014年, 55-58頁.
- 5 久米公「総説」, 全国大学書写書道教育学会編『書写指導 小学校編』萱原書房, 1990年, 7-8頁.
- 6 杉山前掲, 55頁. 杉山は、戦前の芸能科「習字」における国定教科書の揮毫者であった井上桂園が「書写」の呼称に異論を唱えていたことを紹介している。
- 7 上條信山『新訂 現代の書教育』木耳社, 1970年, 170-171頁.
- 8 上條同上書, 180-181頁.
- 9 上條信山『現代の書教育』木耳社, 1963年, 180-181頁.
- 10 石橋啓十郎『書道概論』岩崎書店, 1958年, 2頁.
- 11 石橋啓十郎『犀水書話』日本習字普及協会, 1977年, 82頁.
- 12 上條前掲書, 1970年, 116-118頁.
- 13 上條同上, 1970年, 14頁.
- 14 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社, 2008年, 5頁.
- 15 文部科学省同上書, 73頁.
- 16 「書法」とは、「点画、結構、執筆、用筆の法」を示しており、「書風」とは、「文字の書きぶり」または、「作書の傾向」を示している（二玄社編集部編『書道辞典 増補版』二玄社, 2010年, 138頁）。
- 17 国語科の成立に関する研究として、甲斐前掲書のほかに、小笠原拓『「国語科」の成立過程—「国語科」という枠組みの発見とその意義』学文社, 2004. などが挙げられる。
- 18 奥山錦洞『日本書道教育史』静教社, 1953年. 上條信山「書道教育史」, 石山脩平編『教育文化史体系Ⅱ』金子書房, 1954年. 平山観月『新日本書教育史』有朋堂, 1980年.
- 19 加藤祐司「書方・習字教育における学習指導過程の研究: 大正・昭和(戦前)期を中心として」『東京学芸大学紀要 第5部門, 芸術・体育 41』, 1989年, 275-291頁、森田咲子「「尋常小学書方硬筆毛筆教授細目」にみる大正期の硬筆「書キ方」教授の研究」『国文学論考 25』, 1989年, 60-66頁. などが挙げられる。
- 20 奥山前掲書, 200頁.
- 21 上條前掲書, 1954年, 335-337頁.
- 22 平山観月『新日本書教育史』有朋堂, 1980年, 184頁, 233-234頁.
- 23 信廣前掲書, 8頁.
- 24 信廣同上書, 23頁.
- 25 信廣同上書, 22-27頁.
- 26 大正期に硬筆が普及したことについては、佐藤秀夫『教育の文化史 2 学校の文化』阿吽社, 2005年, 171-193頁. に詳しい。
- 27 「毛筆芸術主義」に対置する立場として、便宜上は「硬筆実用主義」が想定されるが、本論で述べるように、「毛筆芸術主義」以外の多くの論者は硬毛併用を唱えており、こうした場合は、厳密な意味での「硬筆実用主義」ではない。
- 28 鈴木慶子「芸能科習字期の授業過程」『書写書道教育研究 11』, 1997年, 1-14頁、鈴木慶子「「書き方」教育改革の潮流—国民学校期前—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告 28』, 1997年, 1-12頁.

-
- 29 信廣前掲書.
- 30 上條信山『書道単元学習と評価法』世界社, 1951年, 99頁.
- 31 鈴木前掲, 1-14頁.
- 32 松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷(1)」『書写書道教育3』1989年. 松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷(2)」『書写書道教育研究4』1990年. 松本仁志「いわゆる『ノメクタ』式教材配列の成立と変遷(3)」『書写書道教育6』1992年. 松本仁志「書写技能の運用能力育成に関する史的考察と展望」『書写書道教育研究16』2001年. などが挙げられる.
- 33 森田咲子「大正期の硬筆「書キ方」教授に関する考察〈1〉」『書写書道教育研究3』1989年. 森田咲子「大正期の細字教授に関する考察」『書写書道教育研究4』1990年. 森田咲子「大正期の速書教授に関する考察」『書写書道教育研究5』1991年. などがある.
- 34 杉山勇人「明治期学制下における「習字」科成立の基礎的研究」『書写書道教育研究24』2010年, 1-10頁. 杉山勇人「国語科「書キ方」の成立背景—明治33年小学校令施行規則における習字科の国語科への統合をめぐって—」『書写書道教育研究26』2011年, 10頁. 杉山勇人「明治後期国語科書キ方教育の歴史的展開」『書写書道教育29』2014年, 1-11頁. 杉山勇人「中橋徳五郎『毛筆廃止論』に対する書道界の抵抗」『大学書道研究7』2014年, 27-38頁.
- 35 松本前掲, 2001年, 1-10頁.
- 36 松本仁志「書写教育におけるカリキュラム構造に関する考察」, 平形精一編『文字文化と書写書道教育』萱原書房, 2011年, 261頁.
- 37 松本仁志『「書くこと」の学びを支える国語科書写の展開』三省堂, 2009年.
- 38 松本同上書, 2009年, 35頁.
- 39 松本同上書, 2009年, 37頁.
- 40 松本同上書, 2009年, 17頁.
- 41 先行研究としては、甲斐前掲書のほかに、滑川道夫『日本作文綴方教育史 1 明治篇』国土社, 1977年、などがある.
- 42 青木幹勇『第三の書く —読むために書く 書くために読む—』国土社, 1986年. 12-19頁.
- 43 河野三郎『文字論』三省堂, 1994年, 2-3頁.
- 44 西田龍雄「I文字の研究」, 西田龍雄編『講座言語 第5巻 世界の文字』大修館書店, 1981年, 6頁.
- 45 河野前掲書, 10-11頁、フロリアン・クルマス, 斎藤伸治訳『文字の言語学』大修館書店, 2014年, 48-49頁.
- 46 フロリアン・クルマス同上書, 48頁.
- 47 小林一仁「言語機能」, 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988年, 256頁.
- 48 甲斐前掲書, 12頁.
- 49 倉沢剛は、言語の習得を主目的とする教科に対して、地理、歴史などの内容に関する知識の習得を主目的とする教科を「内容教科」と称している。倉沢剛『小学校の歴史I』ジャパンライブラリービューロー, 1963年, 691-698頁.
- 50 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版, 1998年, 20頁.
- 51 金子同上書, 21頁.
- 52 源了圓「明治維新と実学思想」『明治維新史の問題点』未来社, 1962年, 38頁.
- 53 杉山前掲, 2011年, 10頁.
- 54 松本前掲, 1989年.
- 55 小笠原前掲書.

第1章 「習字」科成立による総合性の解体

第1節 学制期「習字」成立による文章読解の分離

第1項 「学制」以前の総合的な書字教育

本章においては、先行研究に依拠しながら、近世における手習い教育について概観し、そのうえで近代学校制度における「習字」科成立の影響について考察する。その方法として、学制期における教育課程及び教材を探りながら、近世から明治初期に至る過程において書字教育の総合性が解体され、質的な転換が行われたことを確認する。

わが国において書字教育が普及したのは、「文字社会」が成立した17世紀であり、この時期に子どもを対象とした寺子屋、手習塾といった文字学習所が全国に普及したとされる¹。ここでの一般的な教育内容は読書算であったが、当時の学習機関の多くが手習塾と称されていたように、寺子屋(手習塾)においては、習字がその中核を占めていた。石川(1960)では、当時の言語教育について下記のように述べている²。

寺子屋教育では、「もの書く」と「もの読む」ことを分離しないで、むすびあわせていた。このことは、教えようとする文字や、その文字が媒介する知識を、子どもにしっかりと身につけさせるうえに大きな効果を発揮した。けれども、この方法ではひろい方面にわたる多量の知識を教えこむことはできなかった。

このように、手習塾は、毛筆によって文字を「書くこと」による言語表現を身につけるための教育にとどまらず、「読むこと」という言語理解が同時に行われていた。さらに、手習塾はこのような読み書きの教育だけにとどまらず幅広い総合的な学習としての機能を有していた。辻本(1999)では、手習塾について、「文字を覚え、それを美しく書く「わざ」を稽古し、礼法にかなった文書の書き方を稽古する」教育機関であり、「歴史的に近代の小学校につながるものではなく、文化史的には、現代にも広範に存在する諸芸稽古の塾の系譜につながるもの」であったと解説している³。すなわち、確実な技能をもった師匠の弟子となり、その師匠のもつ「わざ」を体得していくことが、手習塾の特徴であった⁴。

上條(1954)は、こうした近世の手習塾の中核を担っていた毛筆書字教育の特徴を①心の修養、②実用、③学問を身につけることの三点にまとめている⁵。上條は、一点目の心の修養について「東洋の書道では表現における形式美よりも気韻の高さを第一義とし、形よりも内なるリズムを愛し、技よりも必〔ママ：心の誤記〕でなければならないとするところ

るにその特質がある」として、そのため、当時の手習い教育とは「人に見せるためのものでなく内に目的をもっていた」と述べている。つまり、書字教育が、松本が示した「相手意識」だけではなく、自らに向けた心の修養としての側面をもっていたのである。

たとえば、当時の手習いに関する代表的な教育書であった貝原益軒『和俗童子訓 卷四』においては「古人、書は心画なり、といへり」、「心画とは、心中にある事を、外にかき出す絵なり」などと表現されていた⁶。上條は、「書は心の画をして自分の書を見ることによって心の在り方を知り、これによって心を正し行をととのえて行くといったようにし、心の鏡として修養に突き進んでいった」と解説している。要するに、「習字という学習作業を通して、生活百般にわたる道徳的な躰をも実施していた」のであり、毛筆書字教育は心の修養を兼ねていたのだとされている⁷。

次に二点目の実用について、ペンや万年筆などの硬筆が普及していない時代、当然、毛筆書字の技能は文字を書く唯一の手段として、身体的実用性を有しており、上條は、「文字を習うこと、即修養、即実用」であったと述べている。石川（1960）によると、近世の手習いの具体的な教育内容として、いろは、数字のほか、名頭など人名に使用された文字を授けるものや、町村名尽、国尽などの地理に関する知識を身につけるものがあつたとされる⁸。また、手本としては、『消息往来』、『商売往来』、『百姓往来』などのいわゆる往来物が手本として使用された。たとえば、『消息往来』など手紙文の習得を目指した往来物は、手紙文の練習だけでなく、その準備段階として手紙文に使われる単語・語句・短文などの実用的な語句を習得するための手本とされた。また、産業関係の往来物として、『商売往来』、『百姓往来』などは、それぞれの産業で必要とされる文字、単語の教育だけでなく、手習いを通してそれぞれの産業に従事する者としての心構えなどについても学んだのである。要するに、上條が書字教育における「実用」と称した教育内容とは、その職業に直結する身体的な技能ではなく、多くの職業に通底する文字を速やかに美しく書くという身体的実用性を身につけることとそれぞれに職業に必要とされる知識である言語的実用性を身につけることであつた。

三点目の学問について、「手本そのものが、往来もの、詩文、千字文、あるいは経典、あるいは経書の名句などであつたから、漢文によって学問をする当時としては、習字時間がそのまま学問を身に付けることにもなつた」とされている。石川（1878）によると、近世の藩校、手習塾における初歩教育の学習課程については、概ね筆学（習字）から漢籍の素読・講義・会読へと至るものであつた⁹。つまり、手習い教育を行うことと並行して、文章

読解により、知識を身につけることが想定されていたのである。

以上の三つの内容を含んだ手習塾（寺子屋）の教育について、上條は「書は実用であると同時に心画としてその人の学問修養の程度、人間性といったものが直接的に表現されるものであるとされた」として、「実用」に加えて、精神的修養についても触れている。

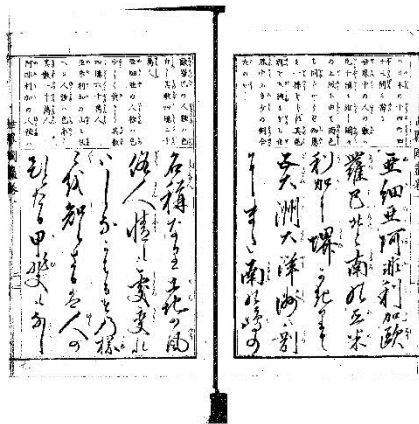
このような近世の手習い教育に対する明治維新後における書字教育の変化を確認するため、まずは、「学制」頒布以前の状況について確認しておきたい。1869（明治2）年 新政府は、「府県施政順序」として13項目を示し、そのなかの「小学校ヲ設ル事」において、小学校の目的は、「専ラ書学素読算術ヲ習ハシメ願書書簡記牒算勘等其用ヲ闕ザラシムヘシ」、「又時々講談ヲ以国体時勢ヲ弁ヘ忠孝ノ道ヲ知ルベキ様教諭シ風俗ヲ敦クスルヲ要ス」とされた¹⁰。小学校の教育内容は、「書学」、「素読」、「算術」であり、手習い（習字）の後に、素読へと発展していく近世と同様の学習過程が踏襲された。また、手本についても、引き続き往来物が用いられていたとされる¹¹。

以上のように、「学制」頒布以前の明治初期の状況は、近世の手習い教育の特徴である総合性を有しており、言語理解を含めた言語的実用性と身体的実用性の双方を身につけることを想定した教育内容が考案されていたのである。

第2項 福澤諭吉による実学的教材開発

既述のとおり、「学制」以前の毛筆書字教育においては、依然として近世と同様の教材が使用していた。本項においては、明治期に入ってから「学制」頒布以前に発刊された書字教育に関する手本にはどのような特徴があったか確認しておきたい。その代表的な手本として、福澤諭吉編集による『世界国尽』（1869，明治2，図2）は、旧国名などを示して地理に関する学習も兼ねており、知識学問としての性格を残していた。冒頭の文を例に挙げれば、「世界は廣し萬國はおほしといへど大凡、五に分けし名目は「亞細亞」「阿非利加」「歐羅巴」、北と南の「亞米利加」に堺かぎりて五大洲、大洋洲は別にまた南の島の名稱なり」となっており、書字教育を通して地誌も学習できる内容となっている¹²。

図2 福澤諭吉『世界国尽 卷一 亞細亞州』1873年

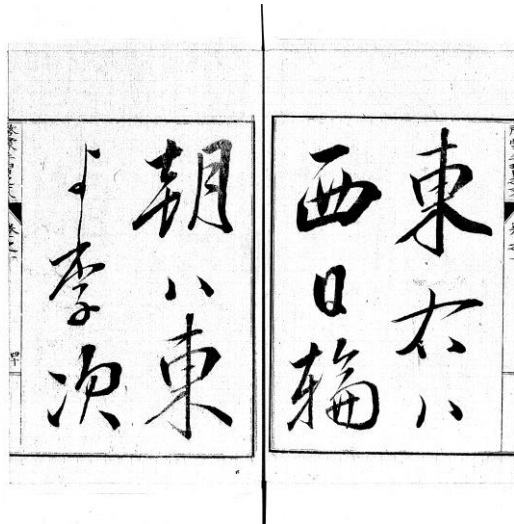


つぎに、福澤諭吉編『啓蒙 手習の文』（1871、明治4、図3）については、目次構成に注目してみたい。同書は上下二巻に分かれており、上巻が、「平仮名いろは」、「片仮名イロハ」、「数字」、「十干」、「十二支」、「大日本国尽」、「天地の文」であり、下巻は、「地球の文」、「窮理問答の文」、「執行相談の文」、「同返事」、「洋学ノ科目」で構成されている。上巻の序文において福澤自身が編集の方針を述べている¹³。

従来手習師匠ノ教ハ実学ノ切要ナルニ眼ヲ着セス、唯冠婚葬祭探花観月ノ文和歌唐詩等ノ外ナラスシテ方今文開ノ世ニ在テハ或ハ迂遠ノ謗ヲ免レス。由テ私ニ社中ト謀リいろは四十七文字ヨリ国尽ヲ始トシ、傍ラ西洋諸書ヲ意識シテ通俗ノ文章ヲ作り上梓シテ習字ノ手本ニ供セリ。願クハ五六歳ノ童児其字ヲ習フノ傍ニ文ノ義ヲ解シ、諸学入門ノ道ヲ易クスルコトアラハ此冊子モ亦手習師匠ノ一助ニシテ世教万分ノ一ニ益アラン乎、社中ノ幸甚ノミ

このように、福澤は近世の手習い教育を実用的でないものとして批判的に捉えていた。そのため、この自らが編纂に関わった手本を使用して書字教育を行うことにより、同時に読み物教材として西洋の学問を身につけていくという方針を示した。すなわち、福澤は手本を通して身体的実用性を身につける教育だけを目指すのではなく、読解を含めた言語的実用性を身につけることも目指していたのである。

図 3 福澤諭吉『啓蒙手習の文』1871年



福澤が関わった手本の具体的な内容を確認しておきたい。書体については、冒頭の「いろは」から「大日本国尽」までは楷書で記載されており、ここでは五十音または単語の学習を兼ねている。「天地の文」以降は変体仮名も含めた草書による文章になっており、徐々に文字の大きさは、1 ページに 2 行 6 文字から始まる上巻「天地の文」から徐々に小さくなり、下巻の「地球の文」では 1 ページに 3 行 15 文字、「執行相談の文」では、8 行 112 文字程度の手本となっている。

この『啓蒙手習の文』について、読物教材と捉えてその内容を確認すると、たとえば、上巻「天地の文」では、「きたを背に、南に向て右と左に指させは、ひたりは東、みきはにし、日輪朝は東より次第にのほり、暮はまたにしに没して夜くらし」のように方位、地理、暦などに関する基礎的知識を習得していく方法が採られている¹⁴。また、下巻では、手紙文を行草書で書くことによって、おもに自然科学に関する内容を総合的に学習できる構成になっている。

この福澤による『世界国尽』、『啓蒙手習の文』という二つの手本の共通点は、いずれも書字教育の手本として編集された教材でありながら、読物教材としての特徴が色濃く出ていたことである。つまり、明治初期におけるこうした教材では、読むことと書くことを分離しておらず、近世における教材と同様に、総合的な学習として編集されていたのである。

このように、明治維新直後に多くの書字教育に関する教材の開発に携わった福澤は、『学問のすゝめ 初編』（1872, 明治 5）において、書字教育の意義について触れている。それは、学校教育の場で「もつぱら勤むべきは、人間普通日用に近き実学」であり、その例として、「いろは四十七文字を習ひ、手紙の文言・帳合ひの仕方・算盤の稽古・天秤の取り扱ひ等を心得」ることを挙げ、書字教育においては、手紙文など作成などの実用的技能を重

視すべきであるとしていた¹⁵。

ただし、福澤は、『学問のすゝめ 二編』（1873、明治6）において、「学問には文字を知ること必用なれども古来世の人の思ふ如く唯文字を読むのみをもつて学問とするは大なる心得違ひなり」、「文字は学問をするための道具にて（中略）文字を読むことのみを知りて、物事の道理を弁へざる者はこれを学者といふべからず」として、字形と字音のみ学習して字義の理解を含まない形式的な学習に陥ることを警戒し、言語理解によって実用的な知識を学習することの必要性を説いていた。つまり、『啓蒙手習の文』の序文と同様に、福澤は学習する字句を読解し、実用的な内容を理解していくことが重要であるとして、書字教育において詩歌などの非実用的な文章を手本とすることに批判的であった。

第3項 「習字」の成立による字形と字義の分離

それまで近世的な教育内容を残していた明治初期の書字教育において、その大きな転換点となったのは、1872（明治5）年8月の文部省布達第十三号別冊「学制」の頒布であった。「学制」は、おもにアメリカの教育制度、教育課程、教授理論を範としたとされており、その特徴は、第一に言語教科に力点が置かれたこと、そして第二に、ペスタロッチの教育思想、すなわち「直観教授」の方法として「事物教授」を推し進めたことの二点にあるとされている¹⁶。当時は、その第一の特徴が「学制」の教科目に取り入れられ、第二の特徴が1873（明治6）年の師範学校「小学教則」における「問答」科の設置に影響を与えたとされる。本項では、言語教科に力点が置かれたとされる第一の特徴に注目し、「学制」における書字に関する科目の位置付けについて考察したい。

これに先立ち、先行研究を参照しながら戦前の小学校の教育課程における書字教育の変遷を表に示せば下記表3のように示すことができる¹⁷。

表 3. 書字教育科目の変遷

	教育課程を規定する主な法令	科目名（下線部：書字に関する科目）
①	府県施政順序「小学校ヲ設クル事」	<u>書学</u> 、素読
②	学制期 1872（明治5）年～	<u>綴字</u> 、 <u>習字</u> 、単語、会話、 <u>書牘</u> 、文法
③	教育令期 1879（明治12）年～	読書（読方、作文）、 <u>習字</u>
④	学校令期 1886（明治19）年～	読書、 <u>習字</u>

⑤	第三次小学校令期 1900 (明治 33) 年	国語 (読方、 <u>書方</u> 、綴方、話方)
⑥	国民学校令期 1941 (昭和 16) 年～	芸能科 (音楽、 <u>習字</u> 、図画、工作、裁縫)

表 3 の科目配列から読み取れるように、「小学校ヲ設クル事」で筆頭に挙げられていた書字教育は、時代が下るごとに漸次その地位を低下させている。序章で述べたように、先行研究では教育課程内における「習字」の重要度の問題と、「習字」の教科としての独立性の二点に関心が払われてきたため、こうした書字教育の変遷に関してこれを否定的に捉えている。一点目の教育課程内における「習字」の重要度とは、教育課程における他の科目と比較して重要視されていたかという問題である。「学制」第 21 章では、小学校について、「小学校ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ス学ハスンハアルヘカラサルモノトス」とされ、修業年限各 4 年の上等、下等に分けられていた。また、第 27 章において、独立教科として「習字」が示され、下等小学校 14 科目中の「綴字」の次の第 2 位に置かれている。

こうした「学制」の状況に対して奥山 (1853) は、「習字 (テナラヒ) は教科の第二位という重要な位置を占めて」いたとし、「習字」の教育課程上の地位を評価している¹⁸。また、平山 (1980) も、「欧米の文物制度の模倣の風潮によって、教科組織の一変を見た」、「習字が独立教科として第二位にあるのは、封建社会の慣例に続いてその実用的価値を認めたからによる」として、「習字」が独立科目であること、および、その位置付けが上位にあることを評価している¹⁹。

このように、毛筆芸術主義の立場の先行研究では、「学制」における毛筆書字教育の「習字」が重要視されていたと見做している。ちなみに、第 3 位以下の科目は、「単語」、「会話」、「読本」、「修身」、「書牘」、「文法」、「算術」、「養生法」、「地学大意」、「理学大意」、「体術」、「唱歌」である。このうち、下等小学の言語教科は、「綴字」、「習字」、「単語」、「会話」、「読本」、「書牘」、「文法」の七つに細分化されている。

「学制」では、上記の科目名が示されただけでなく、その内容について補足説明がなされており、「習字」は「字形ヲ主トス」とされている。ほかの書字教育の例として、「綴字」は「読並盤上習字」、下等第 3 級以上の「書牘」は「解意並盤上習字」とされていた。これらの書字教育に関する科目以外の補足説明では、「単語」および「会話」には「読」とあり、「読本」、「文法」などには「解意」とだけ示されている²⁰。

ここで「学制」における「習字」について押さえておくべき点の一つめとして、「習字」は「訓読ヲ要セス」と示されていることから、字義や字音に関する教育ではなく、字形運筆を主とする身体的実用性を中心とした技能教育であることが明確にされたことである。

さらに二つめとして、「習字」が、読解の初歩でもあった「綴字」や、手紙文などの文章作成が想定されていた「書牘」などの他の書字教育と区別されたことである。要するに、「学制」の構想においては、「習字」は字形の学習とされ、「綴字」は読解の初歩としての字音と字義を中心とした学習、そして、上級に至ってから開始される「書牘」は文章作成を中心とした字義と字形の学習が想定されていたのである。

「学制」では個々の科目内容についての具体的な記述に乏しかったため、「学制」頒布翌月の1872（明治5）年9月に、文部省から文部省布達番外「小学教則」が示された。ここでは、言語教科がさらに複雑になっただけでなく、等級制が規定されたことにより、各級ごとに細分化された教科内容が例示されている。

教育課程上の順位については、下等第8級における「習字（テナラヒ）」は、「学制」と同様に「綴字（カナツカヒ）」に次ぐ、第2位に置かれている。下等第8級におけるその他の科目は、「単語読方（コトバノヨミカタ）」、「洋法算術（ヨウハウサンヨウ）」、「修身口授（ギョウギノサトシ）」、「単語諳誦（コトバノソラヨミ）」であった。その文部省「小学教則」下等第8級における言語教科の内容は下記表4の通りである。

表 4. 1872 年 文部省「小学教則」下等第 8 級の教授内容
（『明治以降教育制度発達史 第一巻』より作成）

科目名	内容
綴 字	生徒残ラス順列ニ並ハセ智恵ノ絲ロウひまなひ絵入智恵ノ環一ノ巻等ヲ以テ教師盤上ニ書シテ之ヲ授ク前日授ケシ分ハ一人ノ生徒ヲシテ他生ノ見エザルヤウ盤上ニ記サシメ他生ハ各石板ニ記シ畢テ盤上ト照シ盤上誤謬アラハ他生ノ内ヲシテ正サシム
習 字	手習草紙習字本習字初歩等ヲ以テ平仮名片仮名ヲ教フ但数字西洋数字ヲモ加ヘ教フベシ尤字形連筆ノミヲ主トシテ訓読ヲ授ケルヲ要セズ教師ハ順廻シテ之ヲ親示ス (傍点引用者)
単語読方	童蒙必読単語篇等ヲ授ケ兼テ其語ヲ盤上ニ記シ訓読ヲ高唱シ生徒一同之ニ準誦セシメ而シテ後其意義ヲ授ク但日々前日ノ分ヲ諳誦シ来ラシム
単語諳誦	一人ツハ直立シ前日ヨリ学ブ処ヲ諳誦セシメ或ハ之ヲ盤上ニ記サシム

この文部省「小学教則」では、従来の総合的な言語教育としての機能を有していた書字教育に対して、「書くこと」を中心とした「綴字」・「習字」と、「読むこと」を中心とした

「単語読方」・「単語誦誦」に二つの系統に分離することが明確にされた。文部省「小学教則」における言語教科の教材配列としては、まず発音とかなづかいの学習を「綴字」で行い、「単語読方」で漢字単語を学習させ、会話諸科を橋渡しとして、「読本」で句読と内容の理解を与えようとする構想であった²¹。

とりわけ、表 4 における文部省「小学教則」の下等第 8 級における「習字」の特徴は、「字形運筆ノミヲ主トシテ訓読ヲ授クルヲ要セズ」とされ、ここでも字形を中心に学習するとされた。つまり、字音、字義に関わる学習が除外されている点で、他の言語教科とは明確に区別されたのである。

こうした「習字」を含めた言語教科が分割された経緯について、倉沢（1963）および望月（2007）は、維新直後の大学南校における外国語学習の科目構成が影響している可能性を指摘している²²。望月は、「洋学履修によってつかんだ言語意識、言語観が、新しく覚醒された国語意識、国語観を形成した」として、1872（明治 5）年の「小学教師教導場建立伺」を経て、「学制」の国語科目に踏襲されたとしている。つまり、欧米における語学習得のための科目、“Spelling”、“Penmanship”、“Reading”、“Composition”、“Grammar”など欧米における語学学習の分類がそのまま「学制」における言語教科にも適用されたと推測している。こうして学制期に、毛筆を使用しない欧米の教育課程を直輸入したことにより、「習字」は早い段階から言語教科の埒外におかれ、教育課程内における相対的地位が低下する一つの要因になったと考えられる。

ここで、「学制」および「小学教則」における筆記具の相違についても確認しておきたい。「学制」における「綴字」の補足説明には、「読並盤上習字」とあり、すでに石筆石盤を使用した硬筆への移行が始まっている。つまり、構想上は、毛筆の使用による字形を主とした「習字」(writing)と、石筆の使用による読み方学習を含めた「綴字」(spelling)という書字教育の分化が生じていた。欧米の教育課程のモデルとした「習字」を除いた言語教科では、毛筆による技能は重視されず、硬筆（石筆）を中心として効率的に学習することが提唱され始めていたのである。

以上のように、「学制」および「小学教則」において、入門期の毛筆書字教育として設置された「習字」では、字形運筆を主とする科目とされた。それは、近世の手習い教育や福澤が構想していた語彙学習や文章読解などを含めたものとは異なり、おもに身体的技能の習得を目的とする教科としてその機能の矮小化が図られたのである。

第4項 「習字」教科書における文章読解の分離

前項で述べた学制期における教育課程の変化に基づき、当時の書字教育に関する教材についても確認しておきたい。前述のとおり、「学制」の理念上、「習字」は字形運筆を主とする教科とすることが画策されていた。しかし、その後も「習字」における言語理解を通して知識を教える伝統は残っていたとされる²³。

たとえば、仲（1949）は、「習字」に限っては他の教科書と異なり、必ずしも文部省や師範学校の教科書が圧倒的に使用されたのではなく、寺子屋時代の往来物や地方出版の多くの習字教科書がそれぞれ地方で用いられていたと指摘している²⁴。当時は、まだ手本も、教師の肉筆によるものが多く、教材も往来物などが使用され、実態としての書字教育は総合的な学習としての機能を残していたと考えられる。

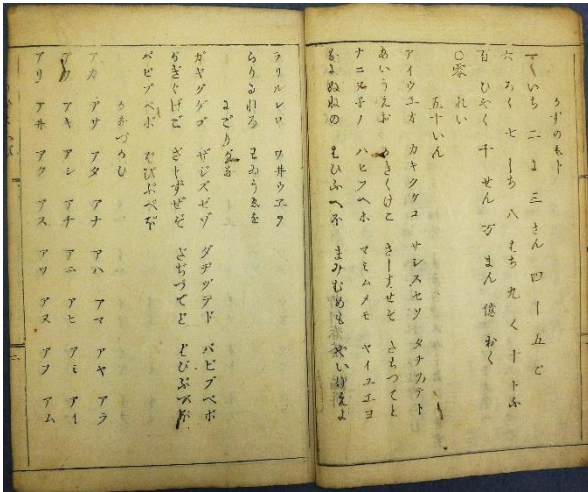
とはいえ、初等普通教育として成立した小学校では、「其の性質上国民のすべてを包容し階級性をもたないことを原則とする」ため、「使用される教科書も当然古い教科書とは異なった新しい性格が与えられることとな」ったとされる²⁵。すなわち、近世の往来物が農民、商人など身分や職業の違いによって異なる教材が使用されてきたのに対して、近代学校においては、階級的差別のない様な学校教育をすべての国民に施すための普通教育としての教科書が必要とされたのである。

そこで、本項では当時の教育課程において「習字」に求められた教育内容を確認することを目的として、文部省が教科書として指定した教材に目を通すことにしたい。まず、学制期における教科書成立時の状況として、「江戸時代においては只単に読書百遍意自ら通ずとなして古典そのものを教科書に用いていたもの」から、「意図的に教科用図書としての平易な入門書」が構想され、「綴字」では、アメリカの教育を範とした言語教育の入門書が作成されている²⁶。

表4で示したように文部省「小学教則」では、科目ごとに教科書が示されており、下等第8級、第7級における「綴字」の教科書は、古川正雄『智恵ノ絲口』（1871、明治4）、柳河春蔭『うひまなび』（刊行年不詳）、古川正雄『絵入智恵の環 一の巻』（1870、明治3）が例示されている。こうした入門書としての「綴字」教科書は、平仮名および片仮名で「いろは」の一文字の学習から、二文字、三文字程度の単語が列挙されており、これがほぼ全編にわたっている。その例として、『うひまなび』では図4のように、「かなづかひ」として、「アカ」、「アサ」、「アタ」、「アナ」のように五十音順に単語を並べた単調な教材であった。そして、これらは石筆の使用を想定した書体が示されている。

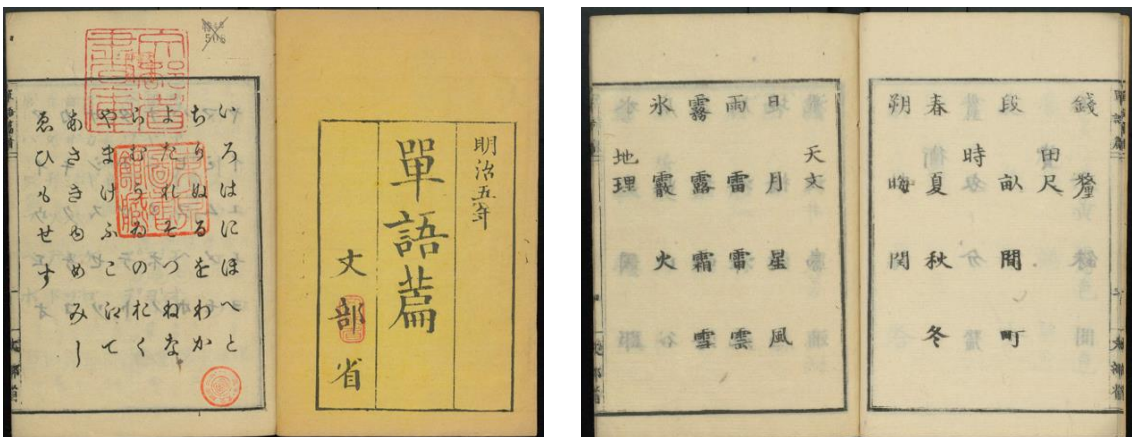
つまり、「綴字(カナツカヒ)」は、その科目名のとおり、石筆を使用した仮名文字の学習であり、歴史的仮名遣いによる単語の正しい綴りと「もの」の名称を学習することを目的としていた。これを言い換えれば、「綴字」は字形を主とした「習字」と異なり、字形よりも字音と字義が優先される言語教科であったといえる。

図 4 柳河春蔭『うひまなび』(刊行年不詳)



つぎに、文部省「小学教則」の下等第 8 級における「習字」以外の言語教科である「単語読方」と「単語語誦」は、主として漢字による単語の読み方と暗誦を目的とした科目である。教科書には『童蒙必読』(1870, 明治 3)、『単語篇』(1872, 明治 5, 図 5)、等を使用するものとされている。これらの教科書の内容から確認できることは、「綴字」において仮名を学び、「単語」はおもに漢字の単語を学習する科目として想定されていることである。このように、文部省「小学教則」では、平仮名学習と漢字学習が同じ級に設置されるといふ言語教科の系統性が整理されない状態であった²⁷。

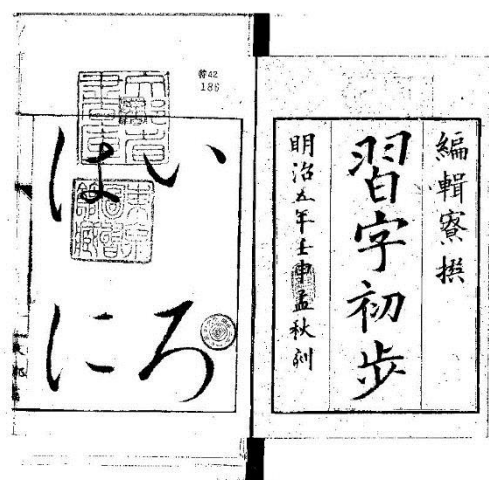
図 5 文部省『単語篇』(1872, 明治 5 年)



下等第 7 級からはこれらの科目に加えて、「会話読方(コトバヅカヒヨミカタ)」があり、その目的は「会話編ヲ以テ授クルコト単語ノ法ニ同シ」とされた。「会話」の教科内容について把握するために、代表的な教科書である太田随軒『会話篇』(1873, 明治 6)を参照すると、「我ハ筆ヲ持ツ」、「汝ハ紙ヲ持ツ」のような例文が提示されており、「会話」というよりは、短文と文法を中心とした学習であった。

さらに、下等第 7 級の「単語読方」においては、「地方往来農業往来世界商売往来等ヲ前級ノ如ク授ク」とされており、往来物が教科書として指定されている²⁸。前述のように、おもに近世から使用された往来物は、職業教育としての言語的実用性と強く結びついていたため、知識を獲得するための実用的な教材観を継承していた。ここで挙げられた『農業往来』、『世界商売往来』等の往来物は、職業教育的な内容の語彙学習としての機能をもっており、文部省「小学教則」では、こうした内容を「習字」ではなく、「単語読方」のなかで教授することが想定されていたのである。

図 6 文部省編輯寮『習字初歩』(1872 年)



一方の「習字」は、字形を主とする学習とされていたことから、福澤のような文章読解によって実用的知識を学習するという教材観が失われつつあった。たとえば、前述の表 4 で示した文部省「小学教則」の下等第 8 級「習字(テナラヒ)」では、教科書として例示されているのは『手習草紙』、『習字本』、『習字初歩』等である。この中で、現在、唯一確認することのできる編輯寮の『習字初歩』(図 6)は、「小学教則」に示された平仮名、片仮名、数字、単位、干支のみを楷書で記した必要最低限の単語にとどめられており、熟語や文に発展する内容は含まれていなかった²⁹。また、下等第 7 級以降の「習字」では、いず

れの級においても教科書は例示されておらず、下等第6級から行書が始まるとされていただけであった。

ところで、1871（明治4）年に文部省は、小学校教科書の編集を意図して編輯寮をおき（1872年9月廃止）、1872（明治5）10月には、教科書編成掛を設けて小学校教科書の編集に当たっている。さらに同年11月に師範学校に編輯局をおいてここで実地に基づいた小学校教則および教科書の編集をなすこととしている。その後、1873（明治6）年5月には師範学校の編集事業も再び文部省文書局編書課に合併された。

こうした動きのなかで1873（明治6）年4月に文部省布達五十八号「小学校用書目録」によって「習字」教科書に、以下の7種が追加されている³⁰。この目録には、「書名があやまっているもの」、「将来、出版されることを予想してかかっているもの」があるとされているため、これらの実在を確認したものが表5である³¹。

表 5. 1873 年 文部省「小学校用書目録」（『明治以降教育制度発達史 第一巻』より作成）

	小学校用書目録における著者、書名	実在する名称	出版年
1	東京師範学校版	『習字本』	(確認できず)
2	巻菱潭	『習字ちかみち』	『習字乃近道』 1873
3	大坂書籍会社蔵版	『皇国官名誌』	(書名同じ) 1873
4	福澤諭吉	『啓蒙手習之文 上』	(書名同じ) 1871
5	(記載なし)	『筆のはじめ』	(村田海石『習字はじめ』) 1873
6	(記載なし)	『勸学習字本』	(確認できず)
7	中金正衡	『世界風俗往来』	(書名同じ) 1872

上記の教科書のなかからすでに紹介した『啓蒙手習之文』を除き、ほかに確認できたものは、『習字乃近道』、『皇国官名誌』、『世界風俗往来』の3冊である。なお、「目録」にある『筆のはじめ』と村田海石『習字はじめ』（1873, 明治6）が同一のものであったかは定かではなく、あくまでも類推であるため括弧書きとした。

確認できた教科書のうち、『習字乃近道』の構成は、平仮名、片仮名、数字、方位、地名、色、度量衡などの順になっている。また、『習字乃近道』には、続刊があり、鉱物、野菜、果物、草木、鳥、動物、魚などの語句を楷書で示している。これと同様に、『皇国官名誌』

は、その名のとおり、「太政大臣」、「左大臣」などの官職の名を楷書で記したものである。

これらの教科書の内容に関する共通点は、中金正衡『世界風俗往来』（1872、明治5）を除いて、手本が文章で構成されているのではなく、いろは、数字、干支といった基本的な単語を体系的に学習するものが主流であったことである。こうした傾向に従って、前に紹介した『啓蒙手習の文』についても、上下巻のうち、草書による文章読解も兼ねた下巻が除外され、楷書による基礎的な単語の学習を中心とした上巻だけが教科書として指定されている。また、書風についてもほぼ共通しており、近世の主流であった御家流から唐様になり、書体も当時としては実用的とはいえない楷書が中心であった。

このように、字形運筆が主要な目的とされていた「習字」においても、国民普通教育の基礎教科としての性格が重視され、その教材には、特定の職業とは直接関連しない、いろは、数字、官名、人名、地名、干支、度量衡などの文字、単語に絞られていったことが確認できる。

以上みてきたように、「学制」および「小学教則」における「習字」科の成立は、その構想とは若干異なり、「習字」と他の言語教科の関係は依然として未分化な部分を残していた。しかし、その教科内容において、近世における手習い教育や、福澤の構想した書字教育よりも限定されたものとなりつつあった。それは、文部省「小学教則」における言語教科の系統がまず発音とかなづかいの学習である「綴字」、さらに漢字による語彙学習の「単語読方」などを経て、「読本」へと至る流れが構想されていたのに対して、「習字」では、語彙学習の機能をわずかに残すのみで、文章読解が除外されていた。こうして、「学制」による「習字」科の成立により、書字教育は、総合的な学習からの質的な転換が図られて言語理解の機能を縮小させながら徐々に言語教科の埒外に置かれていくのである。

第2節 学制期における「習字」と「書取」の分化

第1項 「習字」における一斉指導の導入

前節では、学制期の文部省「小学教則」における「習字」から、文章読解の機能が分離したことを確認した。しかし、文部省「小学教則」は、当時の学校教育の近世的な実態とはかけ離れたものであったため、机上の案に終わったとされている。その後、1873（明治6）年2月にいわば折衷案として師範学校が「附属小学教則」を提示している³²。この師範学校による「附属小学教則」を若干改正した1873（明治6）年5月の教則（以下、「M6附属小学教則」）が全国的に普及したとされるため、本節ではこちらに注目していきたい。

師範学校は、1872年(明治5年旧暦4月)の「小学校教師教道場ヲ建立スルノ伺」を経て、「学制」第39章により、「小学ニ教ル所ノ教則及其教授ノ方法ヲ教授ス」る学校とされて誕生した。すなわち、設立当初の師範学校の目的は、「小学校の教授法を練習せしむる学校」であり、アメリカ人教師スコットの指導の下、アメリカの師範学校における授業法の体得を目指す学校であった³³。

「M6 附属小学教則」においても下等、上等に分けられ、それぞれ第8級から第1級までの教育課程が示されている。下等第8級における科目配列は、「読物」、「算術」、「習字」、「書取」、「問答」、「復読」、「体操」であり、言語教科が、「読物」、「習字」、「書取」、「問答」、「復読」の五つに整理されている。また、「習字」は文部省「小学教則」よりも一つ序列が下がり、第3位に位置づけられている。言語教育の順序として、はじめに「読物」の下等第8級で単語を学び、その後の下等第7級以降で連語、読本と続いて学習することになっていた。その後、下等第5級以降から地理などの内容教科へと発展していくという流れは、文部省「小学教則」とほぼ同様の学習順序である。

これらの言語教科のうち、書字に関する科目は、「習字」、「書取」の二科目である。文部省「小学教則」の入門期における下等第8・7級の「綴字」や下等第6級以降に設置されていた「単語書取」、「会話書取」などの科目は、「M6 附属小学教則」では「書取」に統合された。また、「書取」を発展させた科目として下等第5級から「作文」が設けられている。「附属小学教則」における「読物」、「問答」、「習字」、「書取」および「作文」の内容は、下記の表6の通りである³⁴。

表 6. 1873(明治6)年5月改正 師範学校「下等小学教則」

級	読物	習字	書取(8~6級)、作文(5~1級)	問答
8	五十音図ト濁音図ニテ 仮名ノ音及ヒ呼法ヲ教 へ、単語図第一ヨリ第 八マテト連語図第一ヨ リ第八迄ヲ教へ或ハ兼 テ小学読本巻ノ一ノ一	石盤ニテ片仮名ノ字形 ヲ教へ次ニ習字本ニテ 仮名ヲ教へ筆ノ持方等 ヲ教フ	五十音並ニ単語ノ文字 ヲ仮名ニテ綴ラシム	単語図ヲ用キテ諸物ノ 性質及用キ方等ヲ問答 ス

	二回ヲ授ク			
7	小学読本卷ノ一ニヲ授ク	習字本ニテ楷書ヲ授ク	単語ヲ書取ラシム	人体ノ部分通常物及色ノ図ヲ問答ス
6	小学読本卷ノ三及地理初歩ヲ授ケ兼テ地球儀ヲ示ス	習字本ニテ楷書ヲ授ク	小学読本中ノ句ヲ書取ラシム	形体線度図及ヒ地理初歩地球儀等ヲ問答ス
5	小学読本卷ノ四及ヒ日本地誌略卷ノ一ヲ授ケ兼テ地図ヲ示ス	習字本ニテ楷書ヲ授ク	単語中ノ一二字ヲ題ニ與ヘテ一句ニ綴ラシメ或ハ一句ノ題ヲ與ヘテ二三句ニ綴ラシム	日本地誌略及ヒ地図地球儀等ヲ問答ス
4	小学読本卷ノ五及ヒ日本地誌略卷ノ二ヲ授ケ兼テ地図ヲ示ス	行書ヲ授ク	前級ニ同シ	前級ニ同シ
3	日本史略卷ノ一及ヒ万国地誌略卷ノ一ヲ授ケ兼テ地図ヲ示ス	草書ヲ授ク	前級ニ同シ	日本地誌略及ヒ日本史略ヲ問答ス
2	日本史略卷ノ二及ヒ万国地誌略卷ノ二ヲ授ケ兼テ地図ヲ示ス	草書手紙ノ文ヲ授ク	容易キ手紙ノ文ヲ綴ラシム	日本史畧万国地誌略及ヒ暗射地図等ヲ問答ス
1	万国地誌略卷ノ三及ヒ万国史略卷ノ一ニヲ授ク	草書手紙ノ文ヲ授ク	容易キ手紙ノ文ヲ綴ラシム	万国地誌略万国史略及ヒ博物図第一ヨリ第口迄ヲ問答ス

本節においては、おもに「M6 附属小学教則」における「習字」と「書取」の教育内容の特徴と相違点について分析することを目的として、まずは、師範学校における「習字」の教授法について確認しておきたい。

近世の手習塾における指導法は、「子どもの学習能力や学習負担の程度や個性つまり発達段階を踏まえ、かつ身分階層なども踏まえ、個々の進度に応じた指導がなされていた」とされ、その代表的な指導技術の一つとして、手習師匠は、向かい合った状態から逆さまに文字を書いて指導する倒書法を身につけていたとされる³⁵。

これに対して、「M6 附属小学教則」における「習字」の下等第 8 級では、「石盤ニテ片仮名ノ字形ヲ教ヘ次ニ習字本ニテ仮名ヲ教ヘ筆ノ持方ヲ教フ」とされており、文部省「小学教則」ではみられなかった石筆石盤の使用が想定されている。

その具体的な教授法として、東京師範学校初代校長の諸葛信澄による『小学教師必携』（1873, 明治 6）の下等第 8 級「習字」では、「五十音図ヲ用キ書法ヲ説キ明シテ塗板ヘ書シ生徒各自ノ石盤ヘ書セシムベシ蓋シ石盤ヘ書スルトキ石筆ニテ筆ノ持方等ヲ授クベシ」とある³⁶。まずは石筆を用いて用筆法について説明し、字形の取り方など練習した。それは、「M6 附属小学教則」に則り、石盤を基礎として毛筆へ進むという過程であった。諸葛はこの点について、「石盤ニテ少々字形ヲ書シ得」たのちに、「習字本ヲ与ヘテ墨ノ磨り方及ビ筆ノ持方等ヲ教ヘ、其習フベキ文字ヲ塗板ニ書シ、筆順等ヲ説キ明シ習熟セシムベシ」と説明している³⁷。さらに、教授法の詳細として、「習字」は字形を重視する科目であったため、「乱雑ニ書スル」ことのないよう石盤に線を引かせてその枠内に書かせることや、筆順についての注意が払われていた。

ところで、補正版である諸葛(1875)では、指令法に基づく新しい授業法を紹介しており、「緒言」に、「坐作進退ハ勿論、書籍石盤等ノ取扱ヒニ至ルマデ悉ク指令法ヲ以テスベシ」として教室内における指令法の重要性が追加されている³⁸。なお、こうした指令法については、林多一郎『小学教師必携補遺』（1873, 明治 6）に詳しく説明されており、教室への入室、教科書類の机へのしまい方などをすべて教師の「一、二、三、四」といった号令によって細かく規定して、これを図解している³⁹。

こうした林による指令法の規定は、「習字」も例外ではなく、「生徒ノ動作進退及ヒ書籍石盤ノ扱ヒ方ハ必ス号令ヲ以テス」としており、「第七則 習字ノ式」で具体的な教授法が示されていた。まず、「教師先ツ習字ト令シ石盤ヲ出サシメ之ヲ拭ハシメ」、次に「コチヲ見テ」ト令シ塗盤ニ横二尺縦七寸五分許ノ面ヲ画シ顧テ之ハ石盤ノ形ナリト告ケ則其内ニ横線四本ヲ画シ、さらに「コノ通りニ線ヲ引テ」ト令シ一同ニ線ヲ引カシム」と、以下同様に、号令によって一挙手一投足に至る動作まで一斉に行うことが示されていた。そして、「五十音楷草変体トモ習ヒ終レハ板行手本ヲ与ヘ始メテ墨ヲ用キ習ハシム」のように、石筆から毛筆へと進む順序が示されたのは諸葛と同様であった。同書では毛筆の教授法においても、一つ一つの動作について、「筆ヲ取テ」、「墨ヲツケテ」、「書テ」といった号令によるものとされた。また、当時の時間割では、一日の最後は必ず「習字」であったため、林は習字道具の片づけから、下校までの教師の動きについても「習字」の項に記載し、そ

の指令法を示している⁴⁰。

このように、個別指導を中核としていた近世以前の手習い教授法と異なり、一斉指導を中核とする指令法が発達した背景として等級制の導入が挙げられる。1873(明治6)年の「小学教師心得」の第7条では、「教則ニ揭示スル諸課ハ必ズ順序ヲ逐テ同一ニ習熟セシメ務メテ甲乙無キ様ニ訓導シ同時ニ同級ヲ卒ヘシムヘシ」として近代学校における等級制の原則が掲げられている⁴¹。この等級制の導入は、一斉に同じ内容を学習することが前提とされ、「習字」においては、教材だけでなく、運筆に関わる教授法にも大きく影響を及ぼしたのである。

たとえば、諸葛は補正版において、「習字」の教授法に以下の内容の内容を加筆している。毛筆を使用して、「一同ニ習ハシムベシ」として一斉指導を勧めており、「然ラザレバ、甲ハイヲ習ヒ、乙ハアヲ習フ等ノ、不都合アルベシ」と述べ、すべての児童が同じ字を一斉に書くことを求めている。さらに、筑摩県師範学校『上下小学授業法細記』では、一点画ごとに、教師が示したものを児童が一斉に模写していく方法が示されている⁴²。

こうした「習字」における一斉授業に対して、1877(明治10)年に文部大書記官であった西村茂樹は、「或ル学校ニテハ一字毎ニ教師ノ命令ヲ待テ筆ヲ下ス者アリ拘泥ノ甚シキ者ト云フベシ」と批判している⁴³。近世の手習い教育が個々の水準に合わせた個別指導が主流であったことを考えれば、一斉に同じ文字を書くことは劇的な変化であった。

以上みてきたように、「M6 附属小学教則」における「習字」の教授法について、教師に求められたのは手習師匠のような書字技能よりも、音声による指令法に基づく一斉教授であった。また、等級制が導入されたことにより、「習字」においても、近世における個別的な指導と異なり、内容について一律に同じ教材を用いることが求められたのである。

第2項 「習字」と「書取」の他の言語教科との関連

「M6 附属小学教則」における「習字」、「書取」という書字教育の科目配列について、松本(2001)は、いわゆる「書き取り」学習と「習字」を役割的に分化させたことで、「習字」を学習しなくとも文字は書けるという状況が歴史上早い段階で形成されたことを指摘している⁴⁴。本項では、こうした「書取」の誕生による影響について考察するため、「書取」の教育内容における他の言語教科との関連から、「習字」との相違点について考察する。

「M6 附属小学教則」の中等第8級における「書取」は、第4位に位置づけられており、「五十音並ニ単語ノ文字ヲ仮名ニテ綴ラシム」とされた。「書取」の特徴は、文部省「小学

教則」の「綴字」、「単語」と同様に、「五十音図」、「単語図」など「読物」と共通の教材(掛図)を使用して単語、読本の文字について書き取りを行うという内容であった。たとえば、「書取」の最上級である下等第6級では、「小学読本中ノ句ヲ書取ラシム」とされ、「読物」の各級における内容とほぼ対応関係にあったことが示されている。このように「書取」は、「読物」と同じ教材である『小学読本』を使用して、内容的な関連付けがなされていたのである。

その一方で「習字」は、文部省「小学教則」と同様に独自の教材に基づくものとされ、ここでも教育課程編成上、「読物」、「書取」などの他の言語教科との関連付けはなされず、独立した科目としての位置付けであった。

このように、「習字」が他の言語教科と切り離される傾向は、教育課程編成だけでなく、日課表においても同様であった。たとえば、当時の教授法書である青木輔清『師範学校改正小学教授方法』(1876年、明治9)に掲げられた「教授時間一覧」によれば、日曜日を除き毎日、「復読」、(「体操」5分)、「読物」、(「体操」5分)、「書取」、休、「算術」、(「体操」5分)、「習字」の順であった(5級以上は「書取」の時間に「作文」)⁴⁵。そのほかの教授法書においても、算術の前に「問答」が加わる程度で順序はほぼ一緒であり、この順が当時の課業の流れとして推奨されていた⁴⁶。また、1877(明治10)年改正の「附属小学規則」で示された時間割でも「復読→暗記→読法→問答(書取、口授、復習)→筆算→習字(画法)→体操」となっており、「習字」が他の言語教科と分断されている点は同様である⁴⁷。

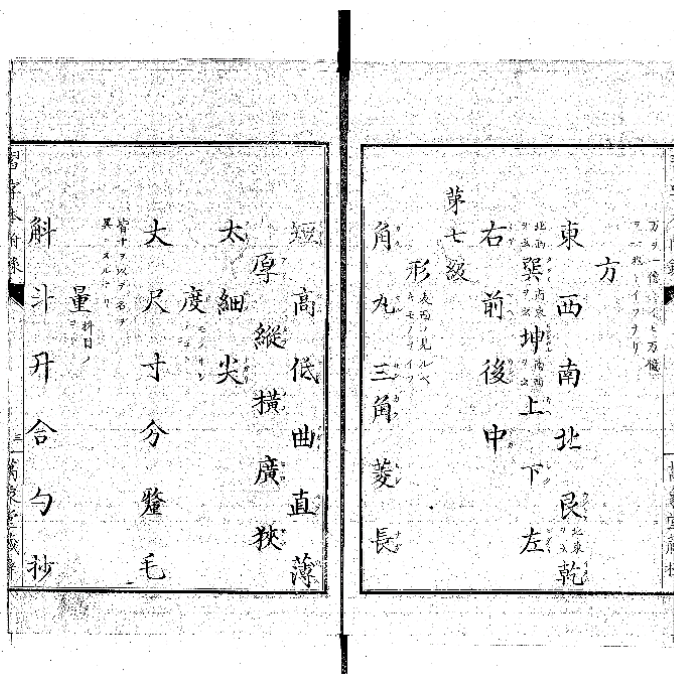
つまり、前日の復習をする「復読」から始まり「読物」から「書取」および「問答」に至るまでの言語教科はその教授内容の面だけでなく、日課の面でも一連の流れが形成されており、これに対して、「習字」はこれらの言語教科と内容面でも日課の面でも分断されていたのである。「習字」が日課の最後に設けられた理由としては、後片づけの問題もあるだろうが、こうした時間的な分断からも「習字」と「書取」をはじめとした他の言語教科との分化が生じていたことを確認できる。

しかし、「M6附属小学教則」における「習字」の教科内容は、「学制」における「訓読ヲ要セズ」のように手本語句の音訓や字義を除外する記述を見出すことはできず、字形運筆の学習に限定されていたわけではなかった。こうした「習字」において、字音や字義を教授するという方針は、おもに師範学校関係者によって執筆された複数の教授法書からも確認することができる。

たとえば、筑摩県師範学校『上下小学授業法細記』の「習字」下等第7級では、「当日習ハシムル所ノ楷字ヲ塗盤ニ書シ、其音訓ヲ教へ、意味ノ概略ヲ説示スル等、読物ノ条ニ同ジ」とあり、字音、字義の学習を含めて捉えている⁴⁸。つぎに、生駒恭人『小学授業術大意下巻』でも、「手本ノ音訓ヲ教フルハ大抵第一章ニ説キタル適書ノ方法ト同様ナリ」とあり、「復読」の授業と同じ方法で語句を板書し、これを発問して読み方と意味について解答させている⁴⁹。

さらに、教授法だけではなく教材にも目を向けてみると、当時の師範学校による「習字」教科書には、振り仮名が記載されているものを確認することができる。たとえば、林多一郎は、『習字手本附録』（1876、明治9）を著し、前年に刊行した自身が編者である『下等小学習字本』に掲載された手本語句に対して、図7のように振り仮名をつけている。林は、序文において、「書中帝諡年号及ビ姓ノ字等ニ至リテハ固ヨリ一定ノ読方アリテ杜撰ノ称呼ヲ用フ可ラスト雖モ事習字ヲ旨トスルヲ以テ之ガ教員タルモノ或ハ疎漏ニ陥ランコトヲ恐レ別ニ一冊ヲ選ビ悉ク字傍ニ仮名ヲ附ケ又加フルニ註解ヲ以テシ之ヲ剗剗ニ付シ生徒ノ徒ニ習字ニ止ラザランコトヲ望ム」と述べている⁵⁰。

図7 林多一郎『習字手本附録』1876年、2-3丁



ほかにも、師範学校編、西郷葆傍訓『小学習字手本仮名附』（1877、明治10）などが刊行されていることなどから判断すれば、文部省「小学教則」の「習字」において「訓読ヲ

授クルヲ要セズ」とされていた方針とは異なり、師範学校関係者の見解として、「習字」においては字形運筆の学習だけではなく、最低限、その読み方の教授も含めることが想定されていたと考えてよいだろう⁵¹。

このように「習字」は、独立した科目とされて他の言語教科との関連は薄かったものの、その教科内において、音声言語による徳育も求められていた。前述の『上下小学授業法細記』では、「読物、或イハ習字ノ時間後ニ、友愛ノ字ヲ懇切ニ説キ、毫些モ、疎暴ノ習気無カラシムルヲ要ス」、「又時間ヲ限ラズ、古今成敗ノ事跡、忠臣孝子ノ言行等、人ノ規鑑ト為スベキモノヲ挙ゲテ、生徒ヲ問答スルヲ例トス」などのように、道徳的な講話を行うことを推奨している。同書における下等第7級の「習字」に、「時間余リアレバ、古今ノ談話ヲナスベシ」とあるように、その目的が「字形ヲ主」とされていながらも、依然として近世の手習い教育の総合性を残しており、音声言語による徳育も想定されていた。とはいえ、これらの徳育は余剰の時間を使用するためであったと考えられ、「習字」の教材と関連させられていたものではなかったと考えられる。

以上のように、学制期における「M6 附属小学教則」では、入門期の書字教育である「書取」と「習字」の分化が生じていた。その「書取」と「習字」の分化は、硬筆(石筆)と毛筆という違いだけではなく、他の言語教科と教材を共有し、系統性を重視した読み、書き教育の一環としての「書取」と、他の言語教科と区別された技能教科としての性格を与えられつつあった「習字」との相違点があった。

こうした書字教育の分化により、学制期における「習字」は、独立教科としての教育課程上の地位は保たれてはいたものの、言語教育の傍流として位置づけられ、後にその地位を低下させていく要因の一つとなったと考えられる。

第3項 「書取」における記憶の重視

ここでは、言語教科としておもに語彙学習を目的としていた「書取」の具体的な教授法からその教育内容について探っていきたい。前述の諸葛は「書取」について、「書取ハ文字ヲ活用セシムル、最良ノ方法ナリ」と述べており、その教授法は、「五十音ヲ呼テ、生徒各自ノ、石盤ヘ書セシメ、然ル後、教師塗板ヘ書シ、生徒ヲシテ照準セシメ、正シキ者ニハ、右手ヲ挙ゲシムベシ」とある⁵²。まずは文字の読み方から学び、教師はその後で正解を黒板に示し、正しくかけた児童に手を挙げさせ、間違えた者には正しい字を教えるという方法であった。そして、五十音を終了した後の内容としては、「単語ノ文字ヲ呼ビ、五十音ニ

綴ラシメ、又ハ生徒各自ノ苗字名、及ビ住所等ヲ、綴ラシムルコトアルベシ、且単語ノ容易キ文字ヲ、書キトラシムベシ」とされている。このように、五十音から単語の書き取りへと進む学習法であった。

筑摩県師範学校による『上下小学授業法細記』（1874, 明治7）の「授業心得」では、「書取」について、「文字ヲ記憶シ、活用セシムルノ要法ナリ」としても諸葛が「活用」としたのに対して「暗記」の方法であることが明示されている。また、下等第8級の「書取」では、「五十音図、並ニ単語ノ文字ヲ、仮名ニテ綴ラシム」とされた⁵³。下等第7級になると、具体的な教授法が示されており、「教師、先ヅ一語ヲ塗盤ニ書シ、生徒ノ中一人ヲ指シ、之ヲ読マシメ、又一二名ニ質シテ、一斉ニ連読セシム」とある。ここでも、まず教師が板書し、読み方を学習するという教授法が示されており、まずは字音の学習、つぎに字形を正しく書くことを要求していた。そして、「書取」において正しく書くとは、第1節で述べた「綴字」の目的にあるように、正しい仮名遣いで書くことであった。

たとえば、前述の青木(1876)では、冒頭の「教授方法略論」において、「例へば単語を読ましむるの始めにも藤の花と富士の山とは同じフヂと読でもふじとふぢとの異同なり」、「權と貝とはいとひと違ある等を懇切に論し後日再びこれを書し、生徒に示して貝はかいとかかひかと問ひ或は此仮名は間違なきやと問ひ」、「不正の字などを盤上に記して生徒の手を挙ぐるや否やを注意し生徒をして常に油断なきようにすべし」とあり、当時の言語教育の目的の一つとして正しい仮名遣いがあったことを確認することができる⁵⁴。

さらに青木は、当時の書字教育の全体像について、「伊呂波掛図の教法を教場に掲げ教師鞭を以て一字或は一句宛(ずつ)第一に坐たる生徒に其呼法を口述し(中略)坐中の生徒をして声を斉しく誦読せしめ(略)みな記憶したる後ち習字の課にて字を授くるを法トス」と紹介している⁵⁵。ここでは、「掛図→音読→暗誦」という字句の暗誦までが一つの区切りであり、その後の「習字」に至る前に文字を記憶することが重要であるとされていた。このように学制期からわが国の教育が暗記注入を重視する傾向にあったのは、当時のアメリカにおける学校教育の現状が、「授業イコール記憶(recitation)」であったことを考えれば必然であった⁵⁶。また、「M6 附属小学教則」に「復読」が設置されていたことも、復習を重視し、記憶を促すためであった⁵⁷。

これを「書取」に限っていえば、『上下小学授業法細記』の下等第8級「書取」を例に挙げると、「単語ヲ綴ラシムルニ至リテハ、イト、キド等ヲ、並ベ書セシメテ、其別ヲ知ラシムルヲ要ス」とある。このように、同音の仮名について、音声から盤上に正しい仮名遣い

で書くことが重要であった。同書の下等第7級の「書取」では、記憶を重視する教授法の具体例が示されており、「闇席字ヲ成スノ後教師、塗盤ノ字ヲ消シ、生徒ヲシテ亦石盤ノ字ヲ消サシメ、又試ニ之ヲ書キトラシム」という方法が紹介された。

第1節では詳細に触れることができなかったが、文部省「小学教則」においても、「書取」に類似した内容が示されていた。前節の表4に示したように下等第8級の「綴字」では、「他生ノ見エザルヤウ盤上ニ記サシメ」という記憶を中心とした教育方法が示されていた。その後の下等第6級、第5級の「単語書取(コトバノカキトリ)」、下等第4級の「会話書取」の方法は、「教師単語ヲロニ誦シテ生徒ヲシテ聞書セシメ書シ畢テ教師之ヲ盤上ニ記シ生徒ヲシテ照シ正サシム」とされた⁵⁸。この文部省「小学教則」の下等第6級「単語書取」の教科書は示されておらず、「単語読方」で使用する『単語篇』に掲載されている単語の書き取りを行うことが想定されていた。さらに下等第4級の「会話書取」では、「其法単語書取ノ如シ」とされていたことから、「単語書取」と同様の方法で、第7級「会話読方」で使用された『会話篇』に掲載された短文の書き取りが行われていた⁵⁹。

ここで特に注目すべき点は、どちらの教則においても「書取」に関する科目には、教師が読み上げた単語を聞き書きするという方法、すなわち聴写という方法が掲げられたことである。読み上げられる教材である「単語」や「会話」とは、それぞれの前の級で設定されている「単語読方」、「会話読方」に対応する内容であり、読字と書字の学習が密接に関連付けられていたのである。

音声から文字を書きとる方法は、ペスタロッチの言語教育観にも表われており、アメリカにおける書き取り教育(dictation)の教授法にもみられるものであった⁶⁰。1874(明治6)年に文部少丞西潟訥が、「声音ヲ標シ事物ヲ記シ以テ之ヲ他日ニ証スルモノハ文字ナリ」⁶¹と述べていたように、明治初期においては、すでに文字が音声を記した記号であるという欧米の言語学的な文字観が流入され始めていたと考えられる。

「書取」における聴写に関する教授法の詳細は、『上下小学授業法細記』の下等第6級かにおいて、「教師、一句毎ニ、高誦シテ書キトラシム」、「高誦ハ、毎句二三回ヲ度トス」とされていた⁶²。さらに、生駒では、「一句皆書キ終レハ毎ニ教師ハ之ヲ板上ニ書シ同シキモノヲシテ手ヲ挙ケシム」、「而シテ誤ルモノハ改正セシム」と述べており、一問ごとに児童が文字を書き終えてから、教師が板書にて解答を示す方法が示されている⁶³。

このような「書取」では、聴写による教授法が示されていたことから、「習字」と異なり、字形については考慮されていなかったものと考えられる。それは、「書取」では、近世の手

習い教育のように先に師匠が範を示してそれを学習者が模写するのではなく、教師が読み上げた音声に基づいて学習者が先に文字を書き、後から教師が正しい語句と字形を示す方法が提示されたためである。

以上みてきたように、学制期の入門期における書字教育は「習字」と「書取」に分化し、「習字」が字形運筆を重視し、他の言語教科から切り離されていく一方で、「書取」は、読本で学習した語句の暗記を目的とする聴写という新たな教授法により、字形よりも音声から文字に変換することを目的として設置されていたのである。

第3節 「習字」における知識と技能の分離

第1項 作文教育における模倣の意義

前節まで触れたように、学制期以降の教育課程における書字教育は、二つの系統が生まれ、欧米的な言語教育を導入した「書取」と伝統的手習い教育を継承した「習字」との分離が始まっていた。字形運筆を中心とした技能教科とされつつあった「習字」と異なり、「書取」などの言語教科においては、「読物」と教材を共有し、字義と字音を中心とした音声から文字への変換による知識を暗記することを目的とした書字教育がなされていた。

「M6 附属小学教則」における「書取」は、既述のとおり、下等第5級以上になると発展科目である「作文」と名称を変えている。作文教育史の先行研究では、近世の書字教育について、「往来物や手習・習字をとおして作文のしかたを学んで」おり、「単に字を書写するだけではなく、書写を学ぶことによって、同存的に、語や文の意義を読解し、かつ、作文できるように総合的に学んでい」と説明されており、「読むこと」と「書くこと」を同時に学習するものと捉えられていた⁶⁴。

また、前に紹介したように福澤は、『学問のすゝめ』において「実なき学問は先ず次にし、専ら勤むべきは人間普通日用に近き実学なり」と述べ、「譬えばいろは四十七文字を習い、手紙の文言、帳合の仕方、算盤の稽古、天秤の取扱い等を心得、なおまた進んで学ぶべき箇条は甚だ多し」⁶⁵と書字教育を実学の筆頭に挙げ、『啓蒙手習の文』など積極的に書字教育に関する教科書を作成した。

つまり、これまで繰り返し述べてきたように、近世の手習塾における毛筆書字教育は、総合的な学習の機能を備えていたとされ、字形運筆だけでなく言語教科として文体の学習、内容教科として知識の学習も含まれていた。そこで、本節においては、「作文」と「習字」の関係を探ることにより、「習字」が知識の獲得、文体の習得といった言語理解と言語表

現を含めた教育から技能教育として捉えられていく過程について確認していきたい。

先行研究では、明治初期の作文教育について、「範文模倣主義」、「形式主義」であったとされている。滑川（1977）は明治初期の作文教育について、「他人の作った文章を模倣的に作りごとをするのが「作文」という言葉につきまとっていた」と述べて、形式的な模倣が中心であったことを批判した⁶⁶。このように先行研究で批判された模倣に注目して、学制期の教育課程における作文教育の状況を確認したい。

1872(明治5)年の「学制」および文部省「小学教則」では、教科名として「作文」は挙げられていない⁶⁷。この時の書字に関する科目は、書き取りを主とする「綴字」・「単語書取」・「会話書取」と、字形および運筆を主とする「習字」があった⁶⁸。下等第8級の「綴字」から下等第4級の「会話書取」まではおもに聴写によって暗記を重視した欧米式の書取教育とされ、これらが後の「作文」につながる科目であった。

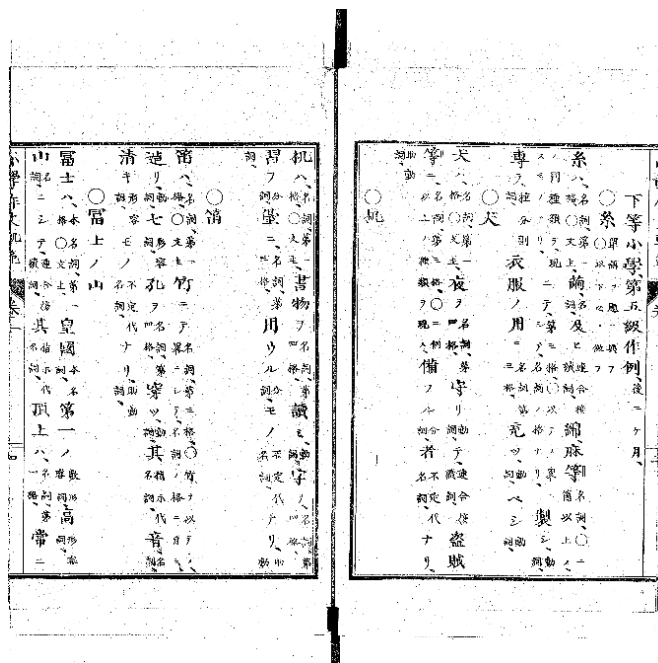
教科名として「作文」が登場するのは、1873（明治6）年2月の師範学校の「附属小学教則」からである。しかし、前述のとおり、同年5月に改訂された「M6 附属小学教則」では、「作文」は、下等第6級までに学習した「書取」と接続する科目として下等第5級から開始された。下等第5級から下等第3級の「作文」の内容は、「単語中ノ一ニ字ヲ題ニ與ヘテ一句ニ綴ラシメ、或ハ一句ノ題ヲ與ヘテ二三句ニ綴ラシム」と規定されており、単語から短い文章を作成する学習であった。当時の作文教授法は、近世の伝統的な範文模倣主義とは異なり、師範学校の主導で展開されており、「文字を習得して、字を綴って語を習得して句・文に進んでいく順次性をもって」っていたとされる⁶⁹。

こうした「作文」の教授法も他教科と同様に欧米式の新しい方法が採用され、『改正小学作文方法』（1877, 明治10）の緒言に「東京師範学校ニ在リ西洋教師「スコット」氏ヨリ伝習セン所ノ順序ヲ編述シ」たものとして紹介されている⁷⁰。同書に代表される初期の師範学校関係者による作文教科書は、単に模範文を示して文体を学ぶ言語教科としての機能だけではなく、填字法によって読本の語句を暗記することが目標となっていた⁷¹。それは「書取・作文」教育を通して読本に掲載されている地理、歴史等の知識の獲得も併せて目指されていたのである。

仲（1949）は当時の作文教科書について、三つの系統があったと分析し、こうした師範学校で開発された新しい型のほかに、近世の手習教科書の系統である往来物系統と漢文系統があったとしている⁷²。新しい型の教科書としては、文部省『小学綴字書』（1874, 明治7）、大野徳孝『下等小学 作文階梯』（1876, 明治9）、金子尚政・高橋敬十郎『小

『学作文軌範』(1876, 明治9, 図8)などが相次いで出版された。

図8 金子尚政・高橋敬十郎『小学作文軌範』(1876, 明治9年)



こうした新しい型の作文教科書は、文法学習を兼ねており、文の構造から学ぶものであった。たとえば、『小学作文軌範』では、「下等小学、第五級以上ノ生徒ニ、作文ノ軌範ヲ、示スモノニシテ、小学日本文典ニ基キ、各家ノ言ニ、斟酌シテ、七品詞ヲ分チ、作例ヲ掲ク」⁷³と述べている。そして、作文の教授法は、「小学教則ニ拠リ、単語ヲ与ヘテ、題トナシ、先ツ一句ヲ綴リ、一章ヲナシ、漸ク級ヲ追テ、篇ヲナサシムルニ至ルヲ、要ス」とある。同書では、まず、定義文で規範となる文章を示し、さらにすべての単語に品詞、格を併記することで同時に文法の学習が可能となるようになっていた。

要するに、入門期における「作文」では、前述の近世の手習塾における知識の習得、文章作成、字形運筆の習得が一体となった書字教育とは異なり、字形運筆の部分が切り離されて単語の知識、文章作成の習得が目的とされた。さらに、使用する筆記具については、「生徒ヲシテ齊シク石盤上ニ作文セシメ」るものとされ、おもに石筆の使用が想定されていた。そのため、往来物系統以外の作文教科書は毛筆体ではなく、活字体で記されており、毛筆によって字形運筆について学ぶための配慮はなされていなかった⁷⁴。

つまり、先行研究によって批判された作文教育における模倣とはあくまでも教科書に示された文体の模倣であり、字形の模倣は含まれていなかった。その結果、毛筆を使用して

身体的な技能を含めた字形運筆の教育は、「習字」が担うことになっていた。

近世的な作文教育においては言語表現の手段として他者に向けた書簡文の作成を行う場合、字形運筆を意識することは不可欠な要素であった。たとえば近世においても貝原益軒は、「書の本意は、只、平正にして、よみやすきを宗とす」、「是第一に心を用ゆべき事也」、「あながちに巧みにして、筆跡のうるはしく、見所あるをむねとせず、もし正しからずしてよみがたく、世用に通ぜずんば、巧なりといへども用なし」⁷⁵として、相手のことを思いやりながら読みやすい文字を書くこと、すなわち「相手意識」に基づいて書くことを推奨していた。こうした意味での毛筆による字形運筆の必要性については、当時の作文教育においても当然の内容として認識されていたと考えられており、「作文」にも身体的実用性が求められていたのである。

しかしその一方で、滑川が「コンポジションを基幹とする翻訳書作文指導は日本の実情に適合しなかった」と述べているように、「M6 附属小学教則」の下等第3級までの「作文」で行われた形式的な定義文の暗記暗誦中心の教授法は、その実用性が疑問視されていた。それは当時の状況が、往来物系統による「手紙を書ける力こそ、もっとも庶民の生活的欲求を反映するもの」⁷⁶であり、毛筆による書簡文作成における実用性は高い状況にあったからである。つまり、この時点においては、毛筆書字教育こそが、文章作成による言語表現を中核とする言語的実用性と書字技能という身体的実用性を兼ね備えた実学であったのである。

こうして「習字」だけではなく「作文」に対しても毛筆の字形運筆といった身体的実用性を求める状況があったことから、「M6 附属小学教則」の下等第2級から第1級の「作文」の内容は、「容易キ手紙ノ文ヲ綴ラシム」となり、毛筆による実用的な書簡文作成が目標となっていた。さらに、「習字」も同様に下等第2級では、「草書手紙ノ文ヲ授ク」となるため、「作文」と「習字」の双方で書簡文作成が目標とされて両者の区別が曖昧になってくる⁷⁷。それは、いずれも言語表現を中核とする言語的実用性と書字技能という身体的実用性の学習の双方を含んでいたため、教科内容に類似性を有していたのである。

そのため、「M6 附属小学教則」における「上等小学教則」の項では、冒頭で、「三級以上ハ習字ノ課ヲ置カス作文ノ課ニ由テ書法ヲ論スヘシ」とされていたように、上級第3級以上では、字形運筆を中心とする「習字」の内容は、「作文」に統合されていた⁷⁸。なお、上級に至ってから毛筆による書簡文作成を重視する方針は、文部省「小学教則」も同様であった。下等第3級から「書牘」が始まり、その後上等第8級から「細字習字」、「書牘

作文」へと進み、上等第 6 級から「細字速写」へ至る編成で書簡文作成が行われた。

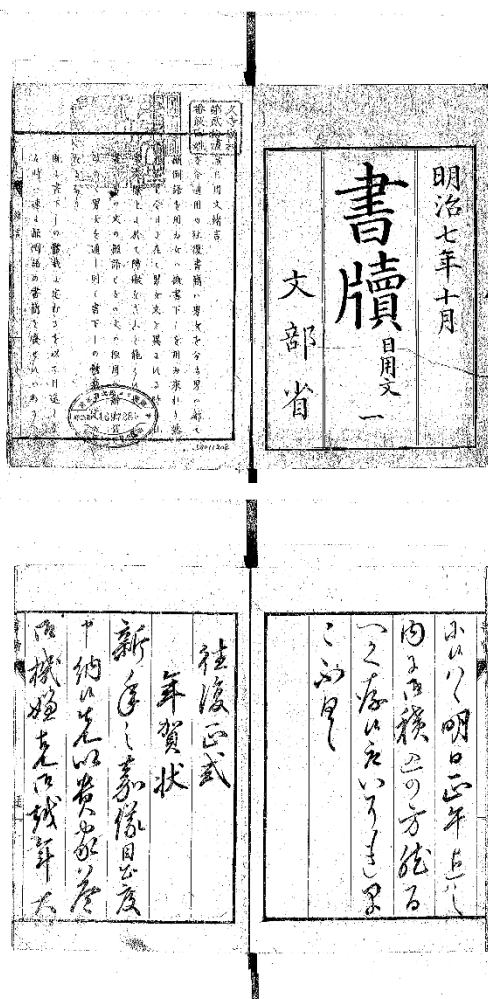
それでは、書簡文作成に具体的に使用された教科書について確認したい。まず、文部省「小学教則」の下等第 3 級から下等第 2 級における「書牘」では、「啓蒙手習本窮理捷徑十二月帖ナトヲ用ヒ簡略ナル日用文ヲ盤上ニ記シテ講解シ生徒ヲシテ寫シ取ラシム」とされており、下等第 1 級では、「日用文諸證文等ヲ授ク」とある⁷⁹。ここでは、教科書として、『啓蒙手習本』、『窮理捷徑十二月帖』が挙げられている。

暫定教科書として挙げられた編著者不詳『啓蒙手習本』（出版年不詳）、内田晋斎『窮理捷徑十二月帖』（1872）の上下 2 冊は、師範学校による新しい型の教科書と異なり、毛筆体で記されている⁸⁰。このうち、『窮理捷徑十二月帖』については、福澤が序文を寄せており、その関与が明らかである。この著作も、これまで紹介した福澤による『啓蒙手習の文』などと同様に、文章読解の機能が含まれて窮理学の知識を学べるように工夫されていた⁸¹。「睦月十五日」の例を挙げると、「漸く暖に相成候さて昨夜は意外の大雨殊に春雷の烈しき近来未聞一時は耳を劈くはかり」、「原来雷の起る理合は如何様の譯哉」に対する返信として、「越歴気（エレキテル）」の働きで起こることが説明されている⁸²。このような作文教科書では、近世における往来物の形態をとりながら、草書体の字形を模写するための手本としてだけでなく、範文模倣による文章作成の機能を担っていた。

仲（1949）は、「作文」の教科書について、先に示した三つの系統の「作文」教科書のうち、この『窮理捷徑十二月帖』や文部省『書牘』（1874，明治 7，図 9）などの往来物系統に属するものは、「習字」教科書と明確に区別することは困難であると論じている⁸³。その理由は、言うまでもなく、上級の「作文」で使用されたと考えられる『窮理捷徑十二月帖』、文部省『書牘』（1874，明治 7）、喰代豹蔵『開化小学用文』（1875，明治 8）などは、活字体で記された作文教科書とは異なり、いずれも毛筆体で書かれており、字形の模写が想定されているためである。

当時の作文教育は、文部省、師範学校のどちらの教則においても下等第 3 級程度までは「読物」との関連性をもたせながら言語教科、内容教科として系統的に内容が構成されていたのに対し、下等第 2 級以上では、毛筆による書簡文や証書などの実用文書の作成が中心となり、字形運筆の教育としての性格が強まった。このように、書簡文作成の学習は、近世の手習い教育のように知識の習得、文章作成および字形運筆の機能を併せもった書字教育となっており、言語理解と言語表現を含めた言語的実用性と身体的実用性を兼ね備えた学習であった。

図 9 文部省『書牘』(1874)



先行研究による作文教育の範文模倣批判は、形式主義的な定義文の暗記暗誦が自己表現の否定につながるとして、おもに言語表現としての文章作成に焦点を絞って語られてきた。しかし、ここで述べたように、学制期の上級における「作文」では、「習字」と未分化の状態であり、近世の手習い教育のように字形運筆と言語理解による知識の獲得などの特徴も残っていた。すなわち、当時の「作文」における範文模倣とは単に文体を模倣することが求められていただけではなく、その書体や字形というもう一つの模倣を兼ねていたのである。

第2項 ペンマンシップ理論の拒否

前項で述べた「作文」と「習字」について、上級においてはほぼ一体となっていたにも関わらず、文章作成と字形運筆の二つの系統に分離していた要因の一つとして、当時の教

育課程が欧米をモデルとしていたことが挙げられる。この二科目は、当時の教育課程のモデルであった米国における writing に関する科目のうち、“composition”と“penmanship”との関係に対応するものである。米国では、この二科目の機能を文章作成と字形運筆に明確に分離していた。

ところが、前項で述べたように「M6 附属小学教則」の「作文」においてはスコットの持ち込んだ“composition”の教授法を採用していたのに対し、「習字」では米国における“penmanship”の教授理論をそのまま受け入れることは困難であった。本項では、学制期における“penmanship”の受容のされ方に目を向けることにより、当時「英習字」とよばれたペンマンシップ理論との相違点からわが国の書字教育の意義について探ってみたい。

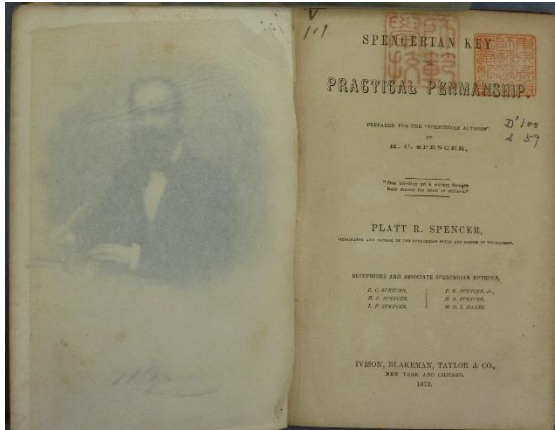
第 2 節で触れたように、学制期の「習字」では、スコットの持ち込んだ一斉教授法が一時的に採用されたことを確認することができる。しかし、明治 10 年代以降の教授法書においては、「習字」で同様の教授法を見出すことはできない。その理由の一つとして、当時はまだその毛筆が実用的価値を有していたことがあり、一斉教授法が、欧米の筆記具とは異なる毛筆を使用していたわが国の「習字」に馴染まなかったことが推察される。要するに、当時 ペンマンシップ理論と毛筆書字教育の相違は、単なる筆記具の相違だけとどまらず、その書字教育の考え方そのものに相違があったと考えられる。

当時のペンマンシップ理論に関する資料は多くはなく、1872（明治 5）年に大学南校教頭フルベッキの教科書具申において、英習字本として『スペンセリアン習字本』という名で紹介されている⁸⁴。この『スペンセリアン習字本』の原書のタイトルは定かではないが、望月（2007）では、“Spencerian system of penmanship”（以下，“System”）であるとして解説している⁸⁵。しかし、出版年と国内の現存を考えると、1866 年に出版された H.C. スペンサーによる“Spencerian key to practical penmanship”（以下“Key”）のことを指していた可能性もある⁸⁶。この書は、Platt R. スペンサーの理論をその息子である H.C. スペンサーらが中心となって著したものであるとされている。ここでは、この“Key”を参照しながらスペンセリアン・ペンマンシップ（以下、「スペンセリアン法」）の概要のみ押さえておくこととし、詳細については第 2 章第 2 節に譲ることにしたい。

スペンセリアン法の考え方として、文字を書くことについて、“Writing and Drawing are sister Arts, children of Form, deriving from her their common element, the line, with all its beautiful variations”との表記があり、“writing”は“drawing”と類似性が

あるとされている⁸⁷。つまり、当時のペンマンシップ理論は、図形描画の方法と類似した教育とされていたのである。

図 10 H.C.Spencer “Spencerian Key to Practical Penmanship” (1872 版)



スペンセリアン法の特徴の一つめとして、小文字書法において、斜線の角度、サイズなどが数値によって厳密に定められていることが挙げられる。また、二つめの特徴として、いわゆる「分解結合法」を採用していることである。分解結合法とは、単位文字を分解して、まずはその一部分（点画）ごとに練習し、後にそれらを結合して字形の練習を行うという系統的な学習法である。そのための基本点画として、小文字四つ、大文字四つの合計八つの原則が示されている⁸⁸。

その教授法は、第一の基本原則である左下がりの斜め線の角度を数値で 52 度と規定し、まずはこの斜め線のみを繰り返し練習する方法であった。さらに、第二の基本原則は、次の文字へ接続する際の右上がり斜め線であり、こちらの角度は 34 度であるとされている。こうして右上がりの斜線だけでなく曲線の書き方の原則があり、これが、後に “System” では、簡略化されて七つの原則になり、この 7 原則が大文字、小文字すべての文字の筆記体の基礎となっている。スペンセリアン法では、基本原則にある斜線、曲線などを練習し、あとは、これらの原則を結合して文字を作成するのである。

要するに、文字の綴りや、文章作成の方法を学習する “spelling” や “composition” のように語義を対象として学習するのとは対照的に、“penmanship” はおもに字形に限定された学習であった。こうしたペンマンシップ理論は、文字を図形化し、その綴りと語義を重視しないという意味で、言語理解および言語表現の機能が著しく縮小された書字教育理論であった。

このように文字を分解した一部分のみを反復練習し、図形描画法と類似した幾何学的なペンマンシップ理論は、近世の手習い教育以来、知識、文章作成、字形運筆の習得が一体となっていたわが国の毛筆書字教育とは明らかに異質であり、当時の教育関係者には馴染みにくい理論であったと考えられる。このスペンサーの理論書の現存が国内に 2 冊しか確認できないことや、スペンセリアン法に関する書籍が、明治 10 年代後半まで訳出された形跡がみられないことから当時はそれほど重視されていなかった様子が窺える⁸⁹。

このほかにも学制初期にペンマンシップ理論の受容が進展しなかった理由について考察するため、当時の代表的な教授法書の一つである伊澤修二『教授真法』（1875）の「習字」に関する記述を検討したい。この書は、伊澤が米国留学前に D. ページによる“*Theory and Practice of Teaching*”と C. ノルゼント著“*The Teachers Assistant*”などから情報を採取して著したとされている⁹⁰。両書ともにオランダ人ファン・カステールによって翻訳され、前者は『彼日氏教授論』、後者は『教師必読』として当時、広く読まれた本であった⁹¹。『教師必読』では、各教科の教授法は、概ねどの教科についてもはじめにページの引用からその教科の概要を説明し、その後でノルゼントからの引用部分を「広義」としてその教科の詳細を述べている。

たとえば、「第六節 習字」では、ページの“*writing*”の項を引用し、下記のように述べられている⁹²。

「習字ハ他ノ諸科ヲ学スニ就キ必要ナルモノナレハ早ニ之ヲ授ケザル可ラス」、「然レドモ最初ハ唯石筆ヲ以テ盤上ニ書セシムルノミ」、「筆書ノ如キハ生徒ノ年齢稍長シ筋力漸ク強ヲ加ヘ能ク筆ヲ執扱ヒ得ル頃ニ至リテ始メテ之ヲ授ルヲ可トス」

ここで「習字」は、他の学問を修めるための知識を学習する手段の一つとして必要であると示されている。こうして、伊澤は他の教科と同様に「習字」の概要についてページを引用して示している。ところが不可解なことに、伊澤は他の教科に関する記述と異なり、この「習字」についてはノルゼントの“*penmanship*”の項を加えることはなく、これを一切採用しなかった。他の教科においてノルゼントの引用を「広義」として、詳細を示していたことと比較すると分量としても著しい減少である。『教授真法』は、「伊澤の考えによって不要な部分は省略し、他書より不足なものを補ったほかに、実際の例は日本の事実をあげて適切な教授法書としたもの」⁹³であったとされているとはいえ、伊澤はなぜ「習

字」からノルゼントの引用を省いたのだろうか。

その理由として、ノルゼントの“penmanship”に記されていた内容が当時のわが国に書字教育観から考えると重視すべきものではないと捉えた可能性が考えられる⁹⁴。この点について考えると、たとえば、ノルゼントの翻訳本である『教師必読』のペンマンシップでは、「凡ソ能書ノ名ハ其書草スル所ノ字々他人ヲシテ読下シ易カラシメ之ヲ書スル頗ル快速ニシテ且ツ美巧ナルコトヲ得タル者ニシテ始メテ之ニ下スニ此名ヲ以テスヘキナリ」とある⁹⁵。ノルゼントによる原文では、“Good writing is characterized by legibility, rapidity, and beauty.”となっており、ここに米国におけるペンマンシップの要点が端的に表れていると見てよいだろう。

ここで述べられている能書の条件である「快速ニシテ且ツ美巧 (rapidity, and beauty)」とは、「他人ヲシテ読下シ易カラシメ (legibility)」る目的を達成するためであり、この点について望月は、「その着眼点は、本邦習字教授でも重視してきたところ」、「洋の東西を問わず適合したところであった」と解説している⁹⁶。とりわけ、洋の東西共通に求められたのは、書簡文を美しく速く書くことであり、前述のようにわが国においても実用的な技能であったことには間違いはないはずである。

それでは、伊澤があえてこうした部分を省いた理由は何であろうか。学制期における「習字」は、言語教科、内容教科としての機能の多くを「読方」、「作文」に譲っていた。「習字」の目的は専ら字形運筆の習得を目指して入門期に楷書を学び、より実用的な行書、草書へと進む方法が示されていた。つまり、字形運筆を中心とした「習字」は、ペンマンシップのように出力動作を中心とした身体的実用性に偏った技能教科として捉えられる可能性があったのである。

しかしながら、渡米前の伊澤は、幼少期に身につけた毛筆書字教育の影響を強く受けていたはずである⁹⁷。それは、前節でも述べたような往来物系統の教材を用いた毛筆書字教育、すなわち、字形運筆、文章作成だけではなく知識の獲得をも目指していた書字教育であり、伊澤は、他者に読みやすい字で手紙を書くためだけの実用的な字形運筆の模倣だけを行う技能教科と捉えることに抵抗があったものと推察される。要するに、伊澤は、書字教育において、他者に向けた言語表現行為という出力面よりも、自己に向けた知識・言語理解行為という入力面を重視しており、わが国における毛筆書字教育としての「習字」に対して、他者に読んでもらうために美しく書くことよりもむしろ、「他ノ諸科ヲ学スニ就キ必要ナルモノ」であることの方を重視していたものと考えられる。

一方のペンマンシップ理論は、“handwriting”という身体的技能を重視した出力動作が中心であり、綴りを重視しないため、そこで練習される語句の意味も重要視されていなかった。こうした図形描画と関連付けて系統的に字形を学習していくスペンサーの英習字理論は、明治 20 年代になってからいわゆる「ノメクタ」式教科書としてわが国の書字教育に影響を及ぼしてくることが指摘されている⁹⁸。逆に言えばそれまでの明治学制期においては、文字の反復練習に終始するような身体的実用性に特化していたペンマンシップ理論に強い拒否反応を示したといえる。

実際に学制初期に出版された邦人による教授法書においても、「習字」の目的は字形運筆を目的とすることが強調されてはいるものの、他者が読みやすい字を書くことをその目的として重視する記述があるものを見出すことはできないのである⁹⁹。

以上みてきたように、教育課程における「習字」は、モデルとなった米国のペンマンシップ理論における他者に読みやすい美しい文字を速やかに書くという目的をそのまま受け入れず、当時の翻訳書からも、「習字」に知識の獲得という語彙学習の要素を残そうとする意思が窺えるのである。

このように考えれば、当時の「作文」や「習字」における範文模倣の意義は、文章作成と字形運筆の学習という他者に向けた言語表現行為という出力面だけでなく、知識の獲得という自己に向けた言語理解行為という入力面の方が重視されていたと考えられる。すなわち、明治初期の書字教育は、知識を学ぶ内容教科としての捉え方が残っており、単なる技能教科に陥ることを未然に防いでいたといえるのである。

第 3 項 明治 10 年代における書字教育の技能教育化

明治 10 年代の教育令期になると、1879（明治 12）年の太政官布告第四十号「教育令」第 3 条および 1881（明治 14）年の文部省達第十二号「小学校教則綱領」（以下、「教則綱領」）第 2 条によって「小学初等科ハ修身、読書、習字、算術ノ初歩及唱歌、体操トス」とされ、言語教科は「読書」、「習字」の二科目に整理された¹⁰⁰。さらに「教則綱領」第 11 条において、「読書ヲ分テ読方及作文トス」とされ、「読書（読方、作文）」、「習字」に二教科三領域となった。

この時期の「作文」の内容については、実物教授を包含し、知識を身につける内容教科としての側面が強まってきたとされている¹⁰¹。「教則綱領」の第 11 条で確認すると、「初等科ノ作文ハ近易ノ庶物ニ就テ其性質等ヲ解セシメ之ヲ題トシ仮名ニテ単語、短句等ヲ綴

ラシムルヲ初トシ稍進テハ近易ノ漢字ヲ交ヘ次ニ簡短ノ仮名交リ文ヲ作ラシメ兼テ口上書類ヨリ日用書類ニ及ブベシ」とあり、実物教授の一環であることが強調されている。この時期の代表的な作文教科書である『小学作文全書』（1883, 明治16）においては、「初学ノ徒ニ文ヲ作ラシムルニハ先ツ物体ヲ示シテ之カ性質効用等ノ觀念ヲ発起セシムヘシ」として実物教授法が示されている¹⁰²。

具体的な「作文」の教授法については、教育令期における代表的な教授法書である1884（明治17）年の『改正教授術』（以下、『改正』）に示されている。『改正』では、「読方」との比較がなされており、まず「読方」については、「他人ノ排列セル文字ノ形ト音トヲ知り其含有スル觀念ヲ理解スルコト」とされている。一方の、「作文」については、「先ツ整頓セル觀念ヲ有シ文字ト文法トヲ自己ニ組成セザルベカラザルヲ以テ読方ニ比スレバ文字ニ係リテ一層精確ナル観察ト牢固ナル記憶ト鋭敏ナル想像トヲ要スルモノ」と述べている¹⁰³。要するに、「読方」は他者の言葉の理解行為が中心であるが、「作文」はこれに加えて自分のものとして出力する言語表現行為であることが示されている。

『改正』では作文教授の方法として、復文的方法、自作的方法の二つを挙げている。復文的方法とは、「既成ノ章句或ハ文章ヲ書き綴ラシムル様誘導スル」方法であり、自作的方法とは、「題ヲ与ヘテ各自ノ觀念ヲ表出セシムル」方法である。ここでは、幼少期には表現行為に重点を置いた自作的方法が難しいことから、小学校では、復文的方法で作文の基礎を教えれば十分であることが述べられている。実物教授や問答教授を強調した『改正』においても、「作文」は、自由な表現ではなく、模範文に基づいた知識、文体等の入力面を重視した方法が推奨されていたのである。

一方、「教則綱領」第12条の「習字」では、以下のように記されている¹⁰⁴。

初等科ノ習字ハ平仮名、片仮名ヨリ始メ行書、草書ヲ習ハシメ其手本ハ数字、干支、十二支、苗字、著名ノ地名、日用庶物ノ名称、口上書類、日用書類等民間日用ノ文字ヲ以テ之ニ充ツヘシ中等科及高等科ニ至テハ行書、草書ノ外楷書ヲ習ハシムヘシ

ここでは、一読すると「作文」と同様に、知識の入力が意識されており、大きな相違点がないように思われる。しかしながら、ここで「学制」以来実施されてきた楷書先習が改められ、実用的な技能として行書、草書が優先され、楷書は中等科からの学習に変更されている。これは、この時期の「作文」が言語教科としてだけでなく内容教科として、知識

の入力を担っていた一方で、「習字」に対しては、知識の獲得よりも実用的な技能の習得という要求が課されたためである。

たとえば、前述の西村茂樹は、学制期から行われていた楷書先習について、「小学ニ入ルコト二三年ニシテ受取書一ツモ書得ルコト能ハス」として実生活に役立つ教育がなされていないことを批判し、これを「迂闊ナル授業法ト云フベシ」としたうえで、「習字ハ先ツ行書ヲ教ヘ次ニ草書ヲ教ヘ最後ニ楷書ヲ教フヘシ或ハ楷書ヲ廃スルモ可ナルヘシ」と楷書の廃止も考えるべきとまで言い切っている¹⁰⁵。

ほかにも、1878（明治11）年の『教育雑誌 77』の「滋賀県 改正法案撮要」では、「抑教育ハ活用ヲ主トシ日常百時ニ応用セザル可ラズ若シ夫レ否ズンバ寧ロ教育ナキノ簡且易ナルニ如カザルナリ」として実用性が重要であることを述べている¹⁰⁶。ここで「習字」については、「下等ニシテ退学スルモノ草書ヲ書スル能ハズ」と述べて草書を学ばずに退学する児童が多いことを問題視し、「日常実地ニ応用スルヲ主トシ或ハ三体ヲ混ジテ交々教授スルモ可ナリ」と述べて早い段階から楷書に加えて実用的な行草書を教授することが提案されている。このように、明治10年代には、「習字」における書法を中核とする身体的実用性が強調され、近世の手習い教育と同様に実生活に関わりの深い行書先習への回帰が主張された。

さらに、「習字」の身体的実用性重視の主張として注目すべきは、1877（明治10）年の西村と同じ文部大書記官の九鬼隆一の「学区巡視功程」である。九鬼は、「楷書ハ字画ノ最モ正シキ者ナレハ唯ニ習字中ノ至要タルノミナラズ又読書ヲモ助クヘキ者ナリ」として、楷書学習による読書における効用を認めている¹⁰⁷。それでも、「平常人民ノ住所姓名手簿日用親族往復ノ手簡等ヲ以テ足レリトスル者ハ之ヲ学フノ緊要タルヲ見ス」として、楷書よりも実生活における利用価値の高い行書を優先すべきであることを主張している¹⁰⁸。つまり、九鬼は、毛筆書字教育の意義として、楷書を学び読書を通して文字から得る知識の獲得よりも、他者へ向けた実用文書を作成する技能の習得を重視したのである。

さらに、1879（明治12）年の『教育雑誌 91』の「石川県下学事景況ノ一斑」では、「習字」とは、「日用往復ノ便ヲ得（中略）仮令千万里ヲ距ルモ彼我通信ノ便ヲ得以テ交際ヲ助クルヲ専用トスルモノ」であり、あくまでも実用的な書簡文の作成こそが「習字」の主目的であるとされている。続けて「仮令高尚ノ書ヲ読ミ高尚ノ見論ヲ発スルモ其思フ所ヲ十分ニ書シ得ザレバ何ノ益カ之アラン」と述べている¹⁰⁹。

つまりここでは、「高尚ノ書」の内容について、字義を中心とした知識・文体の習得と

いう入力機能だけでは不十分であり、自身が思っていることを表現して書けるようになるという出力機能が強調されている。さらに「雅致体ヲ好ムト日用ニ近切ナルモノヲ撰ブトノ二途ニ過ギザルベシ今ヤ其深ク之ヲ思考シ其得失ヲ比較スルニ到底雅致体ヲ止メ平易ニシテ日用往復ニ便利ナル体ヲ撰ブノ優レルニ如カザルナリ」として、上品な文体を模倣することによって得られる教育的効果よりも日常生活で使用する平易な文体を身につけることを優先している¹¹⁰。こうして明治 10 年代は、「習字」における知識・文体の獲得という入力機能よりも出力機能の優先順位が高まり、言語表現を中核とする言語的実用性と書字技能としての身体的実用性を目指すことがより強調された。

とりわけ、身体的実用性が重視される背景の一つには 1880（明治 13）年に出版されたハーバート・スペンサー『斯氏教育論』に代表される英米の功利主義的な教授理論が浸透したことが挙げられ、実際に、九鬼や西村もこうした思想に影響を受けたとされている¹¹¹。

さらに伊澤修二、高嶺秀夫といった米国留学を経験した開発主義の旗手たちも「習字」における身体的実用性の重視を後押ししている。たとえば、1880（明治 13）年に伊澤、高嶺が文部省編輯局長西村茂樹にあてた教科書具申において、「習字」は「文字ノ書方ヲ教ルヲ旨トシ、字義ヲ授ケルヲ主トスルニ非ス、画数ノ少キモノヨリ其多キモノニ及ボス、行書ニ始リ楷書之ニ次ギ草書ニ終ル」（傍点引用者）として行書先習が提案されている¹¹²。つまり、伊澤は、米国留学を経て開発主義にもとづく実物教授を重視し、書字教育によって字義を教授することによる知識の入力面よりも、字形運筆を重視した実用的な技能教育としての出力面を重視するように考え方を改めていたことが推察される。

こうした動きに加えて、明治 10 年代の教授法書にも変化が生じており、「習字」がペンマンシップ理論の影響を受け始めている。1880（明治 13）年の出版と推定されている『小学授業法』における「習字」に関する記述では、「書体明媚ニシテ運筆快速ナルヲ欲スルハ徒ニ觀美ヲ要スルニアラス」、「是大ニ実用ニ関スル所アレハナリ」とされている¹¹³。これは 1877（明治 10）年の C.ノルゼントによる『那然小学教育論』における「習字（原文：penmanship）」の冒頭に述べられた「夫レ書体明媚ニシテ運筆迅速ナルノ願フベキハ徒ニ觀美ノ為メニスルニアラズ、是レ大ニ実用ニ関スル所アレバナリ」¹¹⁴と酷似しており、実用的な速書が重視されている。

同書ではほかにも、「凡ソ学生ハ始ヲ正シクスルコト」が重要であるとされ、その理由は、「本課及画法ニ於テハ殊ニ大切ナリ」とある。つまり、ペンマンシップ理論のように書字と画法との関連性をもたせる記述であり、「習字」の書法についてもペンマンシップ

理論の影響が窺える。

以上みてきたように、明治 10 年代には、欧米の功利主義的な教授理論の普及と相俟って、わが国の毛筆書字教育にもペンマンシップ理論が影響を及ぼしてきている。こうして、「習字」がペンマンシップと同様に図形描画の方法と同様に捉えられ始めたことは、「習字」から言語理解に基づく知識の学習が離脱していき、字形運筆を中心とした身体的な技能教科に傾斜していくことの一つの要因となったと考えられる。

第 4 節 「習字」科成立による言語教育の解体

以上、本章においては、明治学制期に「習字」科が成立したことによる影響について、おもに言語教育との関連について概観し、近世において総合性を有していた毛筆書字教育に質的な転換が生じたことについて述べてきた。

まず、第 1 節では、「学制」における「習字」の成立時の状況について、教育課程と教科書を参照することにより、書字教育の総合性の変化について確認した。教育課程の理念として「習字」は、字形運筆に限定されつつあり、他の言語教科と引き離されることになった。こうして、「習字」は、読み書きに同一教材を用いた合科的教授であった近世の手習い教育とは決別し、文章読解の機能が切り離されていく傾向がみられた。とはいえ、「習字」で使用される教材の実態は、語彙学習としての機能はわずかではあるが残っていた。

第 2 節では、学制期における書字教育が、暗記を中心とした「書取」と字形運筆を中心とした「習字」に分化され、「書取」は他の言語教科との関連付けがなされていたことを指摘した。つまり、第 1 節で論じた書字教育における知識の獲得や文章読解に関する学習は、「読物」、「書取」などの他の言語教科でなされていた。音声に基づく書字教育である学制期の「書取」がわが国の書字教育に与えた影響は、「字形を整えて書く」ことではなく、「正しい解答を書く」ことが求められたことにある。このように「書取」は、音声から文字に変換するという字音、字義を含めて暗記を促すための書字教育であった。そのため、正しく書くことが重視されたものの、文字を視覚的に捉えて字形を整えて書くことを軽視する傾向が生じたとも考えられる。

こうして、明治初期の段階で現代の国語科における漢字テストなどの記憶を重視した書取教育と、字形を重視する書写書道教育という二系統の書字教育が成立したのである。このように、「正しい解答を書く」教育と「字形を整えて書く」教育が分離したことは、徐々に「習字」という科目が言語教育としての本流から外れ、傍流として軽視されていくこと

を意味していた。

しかし、第3節で述べたように、「書取」のような入門期の科目と異なり、上級の「作文」では、引続き毛筆が使用されていた。欧米の教育課程をモデルとした学制期の書字教育は、「作文」と「習字」の教育に分離されていたものの、上級の毛筆書字教育では、当時実用的であった書簡文作成を通じて、文章作成と字形運筆の習得、さらに知識の獲得が一体となった教育が展開された。要するに、ここでは、字形運筆の学習だけでなく、文体及び知識の学習としての性格が残されていたのである。

学制期には、書字教育が近世的な手習い教育の総合性を残していたため、その意義を多面的に捉えていた。ゆえに、学制期において紹介されていた米国由来のペンマンシップ理論は字形運筆に偏りすぎていたために、これを拒否したものと考えられる。しかし、明治10年代になると欧米の功利主義的な教授理論の浸透に伴い、「習字」にも、実用性の有無という一面的な理解がなされるようになったと考えられる。こうして、「作文」が言語教科として文章作成だけでなく、内容教科として知識の習得を担っていたこととは対照的に、「習字」は、字形運筆を中心とした実用的な技能教育として矮小化されていった。

つまり、「習字」は、身体的実用性と引き換えに、言語的実用性としての知識の獲得という言語理解に基づく入力機能を喪失しただけでなく、文章作成技術の習得などの言語表現技術についても縮小されることになった。

こうして、「習字」の成立を契機として書字教育は質的に大きく転換し、言語教育としての機能が徐々に解体された。その結果として、「習字」は、字形運筆を中心とした技能教育に傾斜し、その後の教育課程における地位を低下させていくことになる。それは、決して硬筆の普及による毛筆の筆記具としての実用的価値の低下だけではなく、こうした書字教育における知識と技能が分離し、言語教育としての機能の縮小という問題が絡んでいたと考えられる。

序章で述べたように、先行研究では、「学制」において独立教科とされていた「習字」を理想的な在り方として捉える傾向があり、その後、時代の経過とともにその評価が低下の一途を辿ったとされている。加えて、1900（明治33）年の国語科「書き方」成立を書字教育衰退のターニングポイントとして、これを批判してきた。

しかし、書字教育の地位の低下は「学制」の成立時に、「習字」が他の言語教科から独立したことによってすでに始まっており、これが結果的に現代にいたるまで学校教育における書字能力の軽視に至る要因の一つとなったものと考えられる。つまり、本節でみてきたように、学制期の「習字」の成立とともに毛筆書字教育の有していた総合性の解体が開始

され、とりわけ、この時期に、「習字」の言語教育としての機能が解体、縮小され、その目的が字形運筆という技能教育に矮小化されたのである。

- 1 辻本雅史「『教育のメディア史』試論」、辻本雅史編『知の伝達メディアの歴史研究』思文閣出版、2010年、3-25頁。
- 2 石川謙『寺子屋』至文堂、1960年、206-233頁。
- 3 辻本雅史『「学び」の復権』角川書店、1999年、44-49頁。
- 4 「わざ」の概念については、生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会、1987年。
- 5 上條信山「書道教育史」、石山脩平編『教育文化史体系Ⅱ』金子書房、1954年、325-326頁。
- 6 貝原益軒『和俗童子訓』岩波書店、1961年、254頁。
- 7 石川前掲書、1960年、210-211頁
- 8 同上書、1960年、218-233頁
- 9 石川松太郎『藩校と寺子屋』教育社、1978年、98-101頁。
- 10 教育史編纂会『明治以降教育制度発達史 第一巻（以下『発達史』）』龍吟社、1938年、228-232頁。徳育は、書物を用いるのではなく講談によって教師が教え諭すことが求められており、1872（明治5）年の「学制」における徳育科目である「修身口授（ギョウギノサトシ）」が設置される以前から音声によって徳育を行う教授法が提案され、知育と徳育の分化が生じていた。
- 11 平山観月『新日本書教育史』有朋堂、1980年、233頁。
- 12 福澤諭吉編『世界国尽 巻一』慶応義塾、1869年、1-2丁。
- 13 福澤諭吉編、内田晋齋『啓蒙手習の文 上』慶応義塾、1871年、2丁
- 14 福澤同上書、1871年、37-41丁
- 15 福澤諭吉『学問のすゝめ』岩波書店、1942年、11-18頁。
- 16 倉沢剛『小学校の歴史Ⅰ』ジャパンライブラリービューロー、1963年、657-661頁。
- 17 加藤達成監修『書写書道教育史資料 第二巻』東京法令出版、1984年、16-20頁。など。
- 18 奥山錦洞『日本書道教育史』清教社、1953年、179頁。
- 19 平山前掲書、234頁。
- 20 『発達史一』、275-338頁。
- 21 山根安太郎『国語教育史研究』溝本積善館、1966年、93-100頁。
- 22 望月久貴『明治初期国語教育の研究』溪水社、2007年、93-103頁。
- 23 唐澤富太郎『教科書の歴史』創文社、1956年、597-598頁。
- 24 仲新『近代教科書の成立』講談社、1949年、87-102頁。
- 25 仲同上書、87-102頁。
- 26 唐澤前掲書、66-67頁。仲前掲書、1949年、187-208頁。
- 27 仲前掲書、187-208頁、古田東朔「教科書から見た明治初期の言語・文字の教育」『覆刻 文化庁国語シリーズⅢ 国語改善と教育』教育出版、1973年、64-78頁。
- 28 『発達史 第一巻』、397-417頁。
- 29 文部省編輯寮『習字初歩』、1872年。その後、伊藤桂州『続習字初歩』東京書林、1873年が刊行されており、ここでも日常で使用される単語が掲載されている。
- 30 『発達史一』、853-858頁。
- 31 先行研究として、以下を参照した。木下政久「習字教科書解説」、海後宗臣編『日本教科書大系 近代編 第二十七巻 習字その他』講談社、1967年、346-347頁。鈴木慶子他「教育図書館所蔵の明治期習字教科書の研究（1）—『啓蒙手習之文』—」『長崎大学教育学部紀要：教科教育学53』、2013年、1-14頁。
- 32 師範学校『自明治六年二月至同七年一月附属小学教則』、1874年（筑波大学附属中央

図書館所蔵)

- 33 東京文科大学・東京高等師範学校『創立六十年』東京文科大学, 1931年, 9-10頁.
- 34 師範学校前掲書, 1874年, 46頁.
- 35 関山邦宏「寺子屋(手習塾)における手習い学習指導法について」『地方教育史研究 28』, 2007年, 1-21頁.
- 36 諸葛信澄『小学教師必携』煙雨楼, 1873年, 8-9丁
- 37 諸葛同上書, 8-9丁.
- 38 諸葛信澄『補正小学教師必携』煙雨楼, 1875年, 緒言 1-8丁.
- 39 林多一郎『小学教師必携補遺』野州書肆, 1873年, 9-10丁.
- 40 「習字」の終了後、「手ヲ揚ケヨト令シ墨ニ汚レタルモノアレハ之ヲ咎メ立テ手ヲ洗ハシム」のように手を汚す児童を確認し、そうした児童への罰則に関する記述についても、他の教授法書においても共通して確認することができる。
- 41 文部省「小学教師心得」, 上沼八郎編『明治大正教師論文集成 第1巻』ゆまに書房, 1990年, 3-11頁.
- 42 筑摩県師範学校編纂「上下小学授業法細記」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成(以下、『集成』)』第一巻, 東京書籍, 1982年, 181-182頁.
- 43 西村茂樹「学区巡視功程」『文部省第四年報』, 1877年, 45頁.
- 44 松本仁志「書写技能の運用能力育成に関する史的考察と展望」『書写書道教育研究 16』, 2001年, 1-10頁.
- 45 青木輔清『師範学校改正小学教授方法』東生亀次郎(万卷楼), 1876年, 4丁.
- 46 林前掲書、筑摩県師範学校前掲書.
- 47 東京師範学校『東京師範学校附属小学規則』1877年, 23-24頁(筑波大学附属中央図書館所蔵). ここでは、「習字」が、「画法」と交互に行われるようになった点も注目点として挙げられる。
- 48 筑摩県師範学校前掲書, 1-8丁, 30-35丁.
- 49 生駒恭人『小学授業術大意下巻』鈴木吉兵衛, 1876年, 18-20丁.
- 50 林多一郎『習字本附録』菅谷甚平, 1876年, 1丁.
- 51 師範学校編輯, 西郷葆傍訓『小学習字手本仮名附』松田周平, 1877年.
- 52 諸葛前掲書, 1873年, 9-10丁.
- 53 筑摩県師範学校前掲書, 179頁.
- 54 青木前掲書, 1-5丁.
- 55 青木同上書, 1-5丁.
- 56 古賀 徹「マリオン M. スコットと日本の教育」『比較教育学研究 17』1991年 43-56頁.
- 57 平松秋夫『明治時代における小学校教授法の研究』理想社, 1975年, 37-44頁.
- 58 『発達史 第一巻』, 397-406頁.
- 59 『発達史 第一巻』, 397-417頁.
- 60 杉村美佳『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房, 2010年, 30-42頁.
- 61 西潟 訥「六第七大学区巡視功程」『文部省雑誌 7』, 1873年, 1頁.
- 62 筑摩県師範学校前掲書, 183頁.
- 63 生駒前掲書, 12-14丁.
- 64 滑川道夫『日本作文綴方教育史 1 明治篇』国土社, 1977年, 53頁.
- 65 福澤前掲書, 1942年, 12頁.
- 66 滑川前掲書, 22-32頁.
- 67 科目名としては上等 8 級に「書牘作文」があるが、これは上級者のための毛筆による書簡文作成が目的であったとされる。
- 68 『発達史 第一巻』, 397-417頁.
- 69 滑川前掲書, 63頁.

-
- 70 林多一郎, 中島操編『改正小学作文方法 上』栃木書林, 1877年, 1丁.
- 71 「填字法」とは、作文教授法の一つであり、滑川(1977, 73頁)によれば、「空白をもつ文章を提示して字をはめこませる」とされている。当時はこのほかに、誤った字句を挿入して児童に発見させ訂正させる「検語法」などがみられた。
- 72 仲前掲書, 221-225頁.
- 73 金子尚政・高橋敬十郎『小学作文軌範 卷一』星雲堂, 1876年, 凡例1丁.
- 74 金子・高橋, 前掲書, 1876年, 凡例3丁.
- 75 貝原前掲書, 254頁.
- 76 滑川前掲書, 48頁.
- 77 伊澤修二『東京師範学校沿革一覽』東京師範学校, 1880年, 46-62頁.
- 78 倉沢剛『小学校の歴史 I』ジャパンライブラリービューロー, 1963年, 703-708頁. 「習字」の最上級である上等第4級では、「草書細字ヲ早写セシム、但手本ヲ與ヘスシテ教師口述ス」とあり、最上級では速書の方法として聴写による書字教育が想定されていた。
- 79 『発達史一』, 397-417頁.
- 80 国内で唯一確認できた香川大学所蔵の『啓蒙手習本』は、著者名、出版年等が記されていないが、同大学に所蔵されている『啓蒙手習の文』とほぼ同じ装丁であり、福澤が関与している可能性が高いと推測できる。ただし、単語が中心であり、文章作成のための教科書としての位置づけに疑問が残る。
- 81 川本亨二「明治維新期の科学啓蒙と「学制」」『教育学雑誌 28』, 1994年, 135-140頁.
- 82 内田晋齋『窮理捷徑十二月帖 上』玉養堂・萬蘊堂, 1872年, 5-6丁.
- 83 仲前掲書, 221-228頁.
- 84 倉沢前掲書, 1963年, 814-819頁.
- 85 望月前掲書, 301-302頁.
- 86 現在、国立国会図書館(1866年版)、筑波大学附属中央図書館(1872年版)で所蔵が確認できている。このほかに、ワークブックとして、“*Compendium of Spencerian or semi angular penmanship*”(1966)も確認できる。
- 87 H.C.Spencer., *Spencerian key to practical penmanship*, IVISON, BLAKEMAN, TAYLOR&CO., 1866, p.151.
- 88 Ibid., pp.39-44, pp.60-61.
- 89 明治18年に、スペンセリアン著、森孫一郎訳『ペンマンシップ』森本専助, 1885年. が訳出されている。
- 90 橋本美保『明治初期におけるアメリカ教育情報受容の研究』風間書房, 1998年, 206-222頁.
- 91 稲富栄次郎『明治初期教育思想の研究』創元社, 1944年, 239頁.
- 92 伊澤修二『教授真法』田中稔助, 1875年, 25-26頁.
- 93 海後宗臣「初期の教育理論書について」『信濃教育 972』, 1967年, 4-8頁.
- 94 このほかの理由として、ページによる標記が“writing”であったのに対し、ノルゼントが“penmanship”であったことからこれを同一の教科として捉えなかった可能性がある。
- 95 望月前掲書, 303頁.
- 96 望月前掲書, 304頁.
- 97 北原繁一「伊澤修二先生の芸術教育観」『信濃教育 972』, 1967年, 138-143頁.
- 98 松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷(1)」『書写書道教育 3』, 1989年, 54-55頁.
- 99 諸葛前掲書, 1873年、筑摩県師範学校前掲書など
- 100 『発達史 第二巻』, 1938年, 251-257頁.
- 101 甲斐雄一郎『国語科の成立』東洋館出版社, 2008年, 75-79頁.
- 102 文学社『小学作文全書 一』文学社, 1883年, 緒言1丁.

-
- 103 若林虎三郎・白井毅「改正教授術」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 2』東京書籍, 1982年, 115頁.
- 104 『発達史二』, 251-257頁.
- 105 西村前掲, 43-50頁.
- 106 「滋賀県 改正法案撮要」『教育雑誌 77』, 1878年, 27頁.
- 107 九鬼隆一「学区巡視功程」『文部省第四年報』, 1877年, 57頁.
- 108 同上, 54-62頁.
- 109 「石川県下学事景況ノ一斑」『教育雑誌 91』, 1879年, 35-36頁.
- 110 同上, 35-36頁.
- 111 倉沢前掲書, 938-943頁.
- 112 倉沢剛『小学校の歴史Ⅱ』ジャパンライブラリービューロー, 1965年, 970頁.
- 113 編著者不明「小学授業法」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 2』東京書籍, 1982年, 82-88頁.
- 114 C. ノルゼント著, 小泉信吉・四星純三郎訳『那然小学教育論』文部省, 1877年, 271-272頁.

第2章 書字教育における言語的実用性の再評価

第1節 明治初期の問答教授法における文字の機能

第1項 学制期における音声言語の重視

前章で述べたように、近代学校教育が成立したことにより、「習字」に代表される書字教育は、近世において総合的な学習であった手習い教育と決別し、おもに字形を整えて文字を書くことを目的とする技能教育に変質した。その結果、書字教育における文字は、徐々に図形描画に類似したものとして字形運筆に偏重する傾向が増し、字義に関する教育が等閑視されていくのである。このように書字教育が、一度は言語教育から離れて技能教育へと傾斜たにも関わらず、1900（明治33）年に国語科「書キ方」として言語教科に組み込まれた要因については、明らかにされているとはいえない状況がある。

そこで、本章では、学制期から明治20年代の書字教育における文字の機能の変遷について字形と字義の関係に注目して確認することとする。はじめに第1節では、明治初期の問答教授法における文字の位置付けに注目し、音声と文字の関係からその機能について探っていきたい。

これまでの問答教授法に関する先行研究では、開発主義と暗記注入主義を対立軸に置いていた。そこでは、問答教授法が形式化し、暗記主義に陥った原因について、当時の教育関係者たちの理解不足と捉える傾向があった¹。一方で、石附（1977）は、「読み書き、という書き言葉の訓練を中心にしてきた日本の学習形態は、問答といういわば話し言葉による学習形式とは、もともとなじまないところがあった」と分析し、音声言語と文字言語の関係から考察を加えている²。また、添田（1992）は、欧米言語に比して日本語が文字への依存度が高いことを指摘しており、その理由として①同音異義語の多さと②漢字に複数の読み方がある問題の二点を挙げている。さらに、こうした言語の特性の相違から、わが国では欧米のように口頭試験が発達せず、筆記試験が中心であることを指摘している³。本節では、石附、添田に依拠して、さらに具体的に教授法書の分析を通して問答教授法における音声言語と文字言語の関係について確認することとする。

前章で触れたように、「小学校の教授法を練習せしむる学校」として設立された学制期の師範学校における教授法上の特徴は、①一斉教授の採用、②教科「問答」の登場、の二点であったとされる⁴。要するに、近代学校教育における教授法の特徴は、これまでの文字を中心とした手習い教育から、音声に基づく教授法への転換を図ったことである。言い換えれば、「書く」ことそのものを教える師範から「話す」ことを中核とした教授法を用いる教

師への転換であったといえるだろう。本節では、さきに挙げた学制期における教授法の二つの特徴のうち、教科「問答」における教授法から音声と文字の関係について探ることとする。

「学制」における「会話」や、前章で述べた「M6 附属小学教則」における「書取」にみられたように、音声と知識を結びつける科目が開設され、音声言語による教授法が提唱されていた。師範学校における「M6 附属小学教則」では、前章の表 6 に示したとおり、「読書」、「書取」の読み書きを学習する科目とともに「問答」との連絡が取られていた。

「読物」では、下位等級においては言語教育としての役割を果たしながらも、上位等級においては単なる言語教科ではなく、地理、歴史、自然科学、さらには道徳などの教材を含んだ総合教科となっていた⁵。また、言語教科以外の内容教科は、「問答」に統合され、手書き文字によって知識の習得を目指すのではなく、単語図を用いた音声による知識の習得が画策された。

その「問答」における問答教授法は、M.M スコットが師範学校に持ち込んだ「庶物指教」(Object Lessons) を基盤としているとされる。この教科では、近世までの読み書き中心の教授法とは異なり、「書物で学ばせるだけでなく、実際の事物を観察させ、事物の性質や用途を教師と生徒の問答によって授けるといふ」教授法が展開されたのである⁶。

それでは、前章に示した表 6 にもとづき、「問答」の教科内容についてみていきたい。1873 (明治 6) 年 5 月に改正された「M6 附属小学教則」の下等第 8 級では、「単語図ヲ用キテ諸物ノ性質及用キ方等ヲ問答ス」とされている。要するに当時は、「掛図あるいは実物等を用いて教師と生徒が問答しながら授業をするという新しい方法が、すべての教科の教授法の基本」とされたのである⁷。

「問答」について、先行研究における評価は、大きく二つに分かれている。その一つは、「文字の学習から事物に即しての学習への転換という意義を有している」と評価する見方である。その一方で、実物教授が形式的にうけとられ、はじめに実物を示さず単語図を用いて文字を示し、言語教授化されていたとする見方がある⁸。それは、「問答」において、「読物」で授けた知識を確認するための発問および応答と解釈され、暗記注入に陥ったとして批判されている⁹。

それでは、当時の教授法書から、「問答」の目的をどのように設定していたのか確認していきたい。まず、前述の諸葛信澄による 1873 (明治 6) 年の『小学教師必携』(以下『必携』) では、下等第 8 級「問答」において、「単語図ヲ用キ、図中ノ画ヲ指シ示

シ、其物品ノ性質、或ハ用キ方、或ハ食シ方等ヲ問答スベシ」とあり、「M6 附属小学教則」とほぼ同様の記述である¹⁰。ここでの「問答」における最終的な到達目標は、内容教科として物質の名称、性質、効用を知ることにあつた。そしてその方法は、教理問答のよりに定義文を暗誦させる方法に墮落していたとされる¹¹。

さらに諸葛は、「問答」に二つ目の目的を示しており、「智力ヲ培養スルノ基ニシテ、会話ヲ教フル最良の方法」であると述べている。ここでは、問答教授法を通して会話の学習を行うことをという目的を示している¹²。こうした会話学習の導入については、学制取調掛の一人として「学制」を起草に関わった西潟訥がその目的を明確に述べている。西潟は、「現今陸羽ノ人ノ薩隅ノ民ニ於ケル其言語全ク相通セサルカ如シ其不便勝テ言可カラス」という問題があり、こうした言語の地域差を解消するために「是会話単語問答ノ教科アル所以ナリ」と述べて音声言語による教授法の意義を示している¹³。

その他の教授法書においても、山下巖麗『小学授業法』（1875、明治8）では、「問答ハ会話ヲ教フルノ主意ナレハ最モ言語ノ正シクセンコトヲ要ス」として教師に正しい話し方を求めている¹⁴。また、『上下小学授業法細記』でも、「問答」の下等第7級において、「方言ノ弊ヲ除キ、会話ノ階梯トナスヲ以テ、教師ノ言詞、極メテ円熟端正ナルヲ要ス」とされている¹⁵。このように「問答」には内容教科として文字によって事物を理解するという目的だけでなく、言語の学習として音声言語による会話の学習も担っていたのである。

しかし、1878（明治11）年に宮城県を巡視した文部権大書記官の辻信次は、当時の「問答」の状況について、「問答ノ科ヲ目撃セシニ各自己レノ思フ所ヲ問フルニ非ラス問答ノ際終始平常ノ言語ヲ用キス課業書ニ記載セル文字章句ニ依リ教員生徒相互ニ読問誦答セル者ニシテ教員生徒共ニ其言語皆同一ニ似タル者アリ」、「暗記ヲ為サシムルニ平素ノ言語ヲ用ヒス書籍上ノ文字ヲ誦読シテ之ヲ授クル者アリ」と報告している¹⁶。要するに、辻は、「問答」における教授法が、形式的な暗記教育に陥っていたことを批判している。このように、すでに明治10年代初頭には、会話を通して音声言語の習得を図るという目的は崩れており、教科書に記載されている文字言語に依拠した形式的な問答教授に陥っていると批判がなされていた。

実際に、当時の教授法書によって「問答」の教授法に関する記述を確認すると、『必携』の下等第8級では、「生徒ノ答フル毎ニ、答詞ヲ、塗板ヘ書シ置キテ、一列同音ニ、復読セシムベシ」とあり、児童の回答をその都度、板書して文字で示し、これを音読

する方法が紹介されている。同様に、生駒恭人『小学授業術大意』の「第三章 問答」では、「凡ソ一学生ノ答ヘ終ル毎ニ教師ソノ答ヲ文ニツヽリ塗板ニ書シ生徒ヲシテ一斉同音ニ誦セシメ以テ言語文字ノ用法ヲ知ラシムルコトアルベシ」とある¹⁷。ここでもまず、問答を終えるごとに板書で文字を示し、その後その文字を生徒に音読させる方法であった。

このように、当初の「問答」においては、板書で示した文字の音読が重視されており、教授の過程として、文字言語から音声言語に至る順序が提示されていた。そのため、「問答」では、音声言語の習得を目的とする教科でありながら早くから文字言語の媒介を必要とする教育となっていたのである。

第2項 問答教授法と日本語表記の関係

それでは、「問答」において音声言語の習得という目的が挫折した要因、および板書によって文字を示して、その文字を音読するという方法がとられた要因は何があったのだろうか。まずは、「問答」と他の言語教科との関係から探っていきたい。

すでに触れたように、「問答」は、もともと「読物」教科書で授けられる知識を確認するための「教師発問一児童応答という試験方法的な意味をもって」いたとされる¹⁸。つまり、「問答」は、「復読」、「読物」、「書取」、「問答」という同じ級における一連の言語教科の最終段階にあり、とりわけ「書取」と「問答」の二科目には「読物」に関する知識の定着を確認する試験としての性格が付与されていた。学制初期における入門期の教育課程では、「書取」が知識の音声から文字への変換（暗記）を期待されたのに対して、「問答」は、文字から音声へ変換（暗誦）する機能を期待されていたのである。つまり、「書取」と「問答」は、「読物」教科書の知識を確認するための試験的教科として相互補完的な関係にあったといえる。

とはいえ、入門期においては、文字言語を学習した後に音声言語を学習するという順序が明確に示されていた。たとえば、『上下小学授業法細記』の「下等第8級」では、「五十音ヲ、授ルノ間ハ、書取り許リニテ、問答ノ科ヲ闕モ可ナリ」とされており、まず入門期においては「問答」を省き、「書取」にて文字を学ぶことが優先されている¹⁹。さらに前章第2節のとおり、「書取」では、文字を暗記していることを前提として聴写によって文字を書き取る方法が実施されていた。つまり、当初から音声を用いる問答教授法を行う際、基本的な文字の読み書きを学んでいることが前提とされていたのであった。

それでは本来、音声言語の学習を目的とする「問答」において、はじめに文字を示す方法が採用された理由は何であろうか。その理由の一つは、日本語における文字表記の特徴があると考えられる。具体的には、①三体の仮名文字の存在、②複雑な仮名遣い、そして③漢字の使用という三つの特徴が挙げられる。

まず、三体の仮名文字の存在に関して、当時の掛図（五十音図）には片仮名、平仮名のほか、変体仮名が併記され、児童は三体の仮名を学習する必要があった²⁰。つまり、「問答」では、入門期においても、音声を三体の平仮名に変換することができなければ完全な理解とはみなされなかったのである。

たとえば、山下『授業法』の下等第8級「書取」では、教師の指示に従って文字を石盤に書かせるときは、「必ス正体ヲ以テ書スルヲ法トス而シテ正体ヲ書終ルノ後又草体ト令シ草体終レハ又変体ト令スヘシ」とあるように、入門期から片仮名、平仮名、変体仮名の三体の表記を教授することになっている²¹。さらに、当時の試験内容について示した『小学試験成規』（1875年、明治8）における「書取」の試験でも、「教師高唱シ生徒ヲシテ三体ノ仮字ニテ石盤ニ綴リ更ニ白紙ニ浄写セシム」とあり、一つの語句について三体の仮名で解答することが要求されていた²²。このような変体仮名の使用が1900（明治33）年の「小学校令施行規則」まで続いていたことを考えれば、音声を主体とした問答教授法だけでは仮名文字の学習は不十分であった。

加えて、仮名遣いの問題がある。山下『授業法』の「復読」の項に、「字音相近クシテ幼童ノサモ訛リ易キ文字（イ、キ、オ、ヲ、エ、エ等ヲ云）ヲ板上ニ列書シ勉メテ音ノ不正ヲ匡シ併セテ行列ノ別ヲ知ラシムベシ」とあるように入門期から、複雑な仮名遣いを区別して教えていく必要があった²³。また、前述のように、筑摩県師範学校『上下小学授業法細記』の下等第8級「書取」においても、「単語ヲ綴ラシムルニ至リテハ、イト、キト等ヲ、並ベ書セシメテ、其別ヲ知ラシムルヲ要ス」とあるように音声から正しい仮名遣いで文字に変換していく学習が重視されていた²⁴。

実際に使用された教材の例として、『小学入門』（1875、明治8）では、「糸（イト）」と「井戸（キト）」、「權（カイ）」と「貝（カヒ）」、「家（イヘ）」と「杖（ツエ）」などを対比して提示していた。これと同様に、「ワ」と「ハ」、「オ」と「ヲ」、「ヲ」と「ホ」、「ジ」と「ヂ」、「ズ」と「ヅ」の違いについても教える必要があったのである。

このように、当時の言語教科は、音声から正しい仮名遣いで書くことが求められたため、音声を主とした「問答」であっても事前に正しい文字を理解しておく必要があった。結局、日本語ではこれに漢字を加えた複雑な文字表記の問題があり、さらに言文一致が困難であったことなどの理由から「問答」においても音声言語だけに依存する教授法では不十分であったと考えられる。

以上みてきたように、わが国において問答教授法を行う際、先に教科書や板書等によって文字を示すことが不可欠であり、これを音読によって音声に変換させる教授法が一般的となった。つまり、「書取」、「問答」などの知識を身につけることを目的とする言語教科では、音声言語による教授法を用いて、最終的には、正しく文字に変換して書くことが求められていたのである。

第3項 欧米教授法書による板書法の受容

「問答」においてははじめに文字を示してから音読するという方法が採用された要因としては、日本語表記の問題のほかにも師範学校で模範とされた欧米の教授法書の影響が考えられる。

そこで、本項では、スコットが初期の師範学校に持ち込んだとされるカルキンズの“New Primary Object Lessons”（1877）と明治10年代に広まったとされるシェルドンの“Lessons on Objects”（1873）を参照しながら、授業における文字を提示する方法について確認していきたい。先行研究では、「シェルドンやカルキンの庶物指教は、実物の観察でなしに掛図の問答を主とし、自由な話しあいでもなしに、事物の性質や用途を暗誦させるものであった」として、この両者について一律に論じられることが多い²⁵。しかし、カルキンズとシェルドンは、その教授法において文字を提示する方法が異なっている。

まず、初期の師範学校における問答教授法のモデルとなったカルキンズでは、はじめに実物を示し、十分に問答教授の方法を示した後、要点を確認するための補助的な手段としてのみ板書の使用を求めている。

具体的な例として、‘The Human Body’の項を取り上げてみると、まず、人体のそれぞれの部分について、教師自身の身体を用いて実物を示し、各課の内容について十分に問答を行う。その後、当該授業の要点について、‘The teacher may print on the blackboard, for the pupils to read’ と指示されている²⁶。つまり、カルキンズは各課に

よって指示の表現に多少の差異はあるものの、原則的には問答教授法をその理論の中核に据えており、授業の最終段階において学習内容のポイントのみを板書して文字で示し、これを斉読するという教授法が提示されている。

一方のシェルドンの“Lessons on Objects”は、1878（明治11）年に翻訳され、文部省から永田健助、関藤成緒訳『塞児敦氏庶物指教』が刊行されている。先行研究では、わが国の開発主義の受容にあたり指導的役割を担ったとされる一方で、「シェルドンの発想の中にも、直観教授を言語教授にひきよせる傾向がみられ、これが習字、素読中心の教育方法に慣れている日本人にとって、実物教授が言葉や文字を教えるためだけのものとうけとられた」と評価されている²⁷。

しかし、シェルドンでは、確かに言語教授化していた傾向はみられるものの、文字の扱いや板書法に関する記述においてカルキンズとは異なっていた。シェルドンの板書に関する記述を挙げると、たとえば初級である第1級の第3課「修筆刀（ペンナイフ）ノ部分ノ事」がある。ここでは、「刃」を示して生徒が、「若之ヲ知ラザルトキハ」、「B」と石盤に書いて「blade」の代用とすることを生徒に教えるとされている。これは、綴りを教えるためでなく、ペンナイフの各部分を示すための記号に過ぎないのである²⁸。

第2級以上になると、わずかではあるが、板書による教授法が提示される。たとえば、第2級第4課「硝子ノ切片ヲ以テ透明ノ想像ヲ発開スルコト」において、「透明ト云フ詞ヲ「ボード」ニ記シテ以テ其綴字ヲ学習セシムベシ」と示されている²⁹。この原文は、‘The word transparent is then written on the board, and they learn spell it.’とあり、綴りを学習するための板書を示している³⁰。

このように両者の教授理論は、実物教授を言語教授化する傾向がみられたことは共通しているが、カルキンズの理論が師範学校と同様に板書を用いて文字言語に変換し、それを音読するという方法を採用していたのに対し、シェルドンでは板書に関する記述がほとんどみられず文字言語の媒介が極めて少ないという点が異なっている。さらに、カルキンズでは、冒頭において事物の後に言語を与えることが明示され、庶物指教を文章読解の方法の一つとしても紹介されているように、言語教授化の傾向がより強いといえる³¹。

それでは、わが国におけるカルキンズの教授理論の受容について、その翻訳書から確認していきたい。カルキンズの翻訳書は、抄訳である1875（明治8）年の金子尚政訳『小学授業必携』と完訳である黒沢寿任訳『加爾均氏庶物指教』があるとされているが、

ここでは、最初に出版された抄訳としての『小学授業必携』を参照することにより、当時の師範学校関係者が何を重視して受容したのかを探ってみたい。

さきほど、カルキンズの原文の解説で触れた下等第7級の「人体部分」についての教授法は、「人体ヲ問答スルニハ教師先ツ手ヲ自己ノ身体中間答スヘキ部分ニ触レ生徒ヲシテ其名ヲ呼バシメ然ルノチ其功用ヲ問ヒ之ヲ文ニ綴リテ塗板上ニ記シ各生徒ニ読マシムヘシ」と翻訳されている³²。ここでも、諸葛や生駒と同様、問答を行うごとにその都度板書し、それを音読するという方法が示されている。

さらに金子訳では、「人体ノ部分及ヒ其功用ヲ問答シ塗板上ニ記シテ読マシムルノ順次左ノ如シ」として、「①身体」、「②呼吸」、「③血液」、「④骨」など人体に関する語句が列挙され、板書の順序が示されている。続けて、それぞれの語句を説明し、板書するための例文を示している。たとえば「①身体」では、「精神ノ作用ヲ達スルモノニシテ例ヘハ精神ハ主人ニシテ身体ハ家屋ノ如シ」といった定義文を板書するとされており、こうした例文が人体に関するだけで65項目も挙げられている。その後の「通常物」など各領域においても、「問フ所ハ塗板ニ記シ生徒ヲシテ一斉ニヨマシムベシ」と同様の方法が示されている。一応、教師が自己の身体という実物を示して教授することになっているが、呼吸器官など人体の内部については、胸部に手を触れて位置を指し示すだけである。このように、金子訳では、実物による直観教授、問答教授法の例を十分に示さず、板書によって定義文を示し、これを音読させる方法が中心であった。

ここで、カルキンズの理論と金子訳の相違点を考えたとき、カルキンズが、問答をその中核とし、「音声（問答）→文字（板書）→音声（音読・暗誦）」という順序を標準的な流れとして示していたのに対して、金子訳では、はじめの問答の部分が縮小され、結論部分だけを取り上げて「文字（板書）→音声（音読・暗誦）」に重点が置かれている。要するに金子訳では、板書は定義文を音読させるための手段であるだけでなく、定義文そのものを暗記するという教授の目的でもあった。すなわち、金子訳での問答教授法は、音声言語による教授法というよりむしろ、板書の音読、そして暗誦に至る方法がその教授法の中核であった。これを言い換えれば、カルキンズの理論は、板書事項という文字言語の習得のみを重視した教授法として受容されたといってもよいだろう。

さらに、わが国における問答教授法が文字言語の習得に傾斜していくことを確認するため、その試験法についてもみていきたい。カルキンズの翻訳をした金子がその前年の1874（明治7）年に著した『小学試験法』では、「問答」の試験は口頭試問であり、

「読物」で学習した内容について音声言語を用いて正しく回答することが目的の一つとなっている。たとえば下等第7級では、「色札五六枚ヲ出シ其名ヲ問ヒ又通常物二三個ヲ問答シ其得失ヲ察ス可シ」とあるように口頭試問である³³。また下等第1級でも、「先ツ問答スル所ノ図ヲ出シ其物品ヲ指シ平生問フ如クニシ其答ヘノ得失ニ因テ優劣ヲ序スベシ」とあり、上級に進んでも口頭試問が採用されていた³⁴。つまり、学制初期には、入門期に「問答」の試験では、定義文を示し、これを暗誦することが求められていたことを確認することができる。

ところが明治10年代に入ると「問答」の上級では、内容が高度になるにつれて、文字を重視する傾向が強まり、試験形態としても筆記試験を行うことが示される。たとえば、1877（明治10）年3月の東京府『小学試験法』では、「問答」について、「下等八七級ハ一名毎ニ章句ヲ換ヘテ下位ノ生徒ヨリ順序ニ問答スベシ同六級以上ハ筆記シテ答ヘシムベシ」として下等第6級以上では筆記試験で行うことが明記されていた³⁵。試験問題の具体的な例として、第3級では、「万国暗射地図」に関して「（1）英国ヲ示シテ其一等都府ノ名ヲ記セシム」、「（2）支那ヲ指シテ帝ハ何レノ地ニアルヲ筆記セシム」と出題されている³⁶。このように音声教授を目的とした「問答」において、文字によって解答する筆記試験問題が例示されている。つまり、「問答」の試験においても、読物教材で示された文字言語の習得が求められるようになったため、教授法の一つとして板書によって文字を示すことは必要不可欠であった。

以上みてきたように、師範学校に最初に持ち込まれた問答教授法の受容過程における特徴として、シェルドンと比較して板書による音読を重視したカルキンズのものが先であったことと、カルキンズの理論がその翻訳書において正しく伝達されなかったことの二点を挙げることができる。この問答教授法が正確に受容されなかった原因としては、当時の関係者の単なる理解不足というだけではなく、日本語における文字表記に適合する形式で受容されたものと考えることができる。こうして、カルキンズの教授理論においては、補助的であった文字および書字行為は、我が国においては教授目的へと変質し、明治10年代以降、音声言語による問答はこれらを定着させるための方法として位置づけられていくのである。

第4項 明治10年代における教師の書字能力

明治学制期において、音声言語の習得を目的とした「問答」は、明治10年代になると文字言語を習得するための補助的な手段とみなされることになる。それまで下等第8級から下等第1級まで設けられていた「問答」は、1877（明治10）年8月に改訂された「東京師範学校附属小学規則」における「下等小学課程」では、下等第8級から下等第5級までに縮小され、下等第4級以上は文字言語による学習である「作文」に変更された³⁷。こうした改訂に伴い、従来「問答」で扱われていた地理、歴史などの内容教科については、下等第4級以上の「読法」に統合された³⁸。このように教育課程においても、内容が高度になるにつれて文字言語が重視され、音声言語を目的とする教科「問答」の存続は困難であった。

その後、1880（明治13）年の「東京師範学校附属小学教則」では、「問答」が廃止され、数目、色彩、形体、度量、位置、天然物、人工物を学習する内容教科「実物」とされた。たとえば、下等第8級の色彩では、「本色、間色ヲ教授ス」とあり、教科名だけでなく、その説明からも「問答」の語句が消え、「教授」と記載されているのみである³⁹。こうして、問答による暗誦、会話などの音声言語の学習を目的とする教科が消滅し、問答教授法は、おもに内容教科における音声による教育方法という性格を担うことになる。すなわち、「教育方法＝音声言語」と暗記すべき「教育目的・内容＝文字言語」という図式が明確になってくる。

その結果、1883（明治16）年には、地理、歴史、物理、化学などの内容教科において、「皆字句文章ノ学ニシテ其問答ノ法亦筆問筆答ニ依ルモノ多ク其問題ト答文ハ全ク其課書中ノ文章ヲ摘書スルニ過ギズ試ミニロヲ以テ問答セシムレバ生徒ノ答フル唯筆ヲロニ換フルノミニシテ学科ノ真旨ヲ解スルモノ殆ド稀ナリ」という状況が報告されており、行き過ぎた暗記主義の傾向が批判されている⁴⁰。

しかし、明治10年代の教授法書では、単なる暗記暗誦を目的とするのではなく、音声言語による教授法の進展もみられた。ここでは、当時の代表的な教授法書である1883（明治16）年の若林虎三郎・白井毅『改正教授術』（以下『改正』）をみていきたい。『改正』は高嶺秀夫の指導のもと、ジョホノットの理論を基礎とした開発教授を実践的に技術化したものとされている。序において、「従来空誦暗記ノ弊ヲ一洗シ教授ノ方法ヲシテ心性開発ノ点ニ傾向セシムル」ことが謳われ、暗記主義を否定している⁴¹。

さらに、『改正』が学制期の教授法書と異なる点として、板書に至るまでの教授法で音声による発問が重視されたことが挙げられる。たとえば、「疑問ノ適否ハ心力ノ開発学芸ノ進歩如何ニ関スルヲ以テ教授中最緊要ナルモノ、一ナリ」と述べた後に、「生徒ニ対シテハ一問ト雖モ充分ナル注意ヲ加ヘ決シテ之ヲ軽忽ニスベカラズ」と示している⁴²。さらに、「疑問ノ心得」として「一、明白ナルヲ要ス」、「三、生徒ノ力ニ適スルヲ要ス」など発問に関する11項目の注意事項が掲げられ、音声言語による教授法の重視が窺える。

そのほか、久米由太郎『小学教授新法』（1884, 明治17）においても、教授法の三種類として「暗誦ノ教授法」、「口授ノ教授法」、「問答ノ教授法」といういずれも音声言語による教授法を挙げており、ここでも音声言語による教授法を重視する傾向が読み取れる⁴³。

さらに、1885（明治18）年の木下邦昌『小学教授法』（1885, 明治18）では、音声教授に対する記述として、「問答ヲ以テシテ生徒ノ観念ヲ開発シ自ラ了得セシムルコトヲ勉ムヘシ」、「言語動作ヲ完全ニスヘシ」、「発音ヲ正フシ野卑アル言語ヲ避ケサルヘカラス」として問答教授法に関する教師の注意点が掲げられているなど明治10年代の教授法書では、音声教授に関する記述が重視されていることは明らかである⁴⁴。

しかし、『改正』がこのように音声言語による発問を重視していたにもかかわらず、先行研究では、「たえず文字にまとめることが重視され、結局、観察は教科書を教えるための予備的なもの」として捉える傾向があったことが指摘されている⁴⁵。実際に、『改正』における「読方課」では、「観念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスルノ主義」に従うことによって、「生徒ノ平生談話シテ熟知スル所ノ事物ヲ書記セル符号即文字ヲ以テ認識セシムルヲ以テ目的トスベシ」（傍点引用者）とある。このようにすれば、「観念ト文字トヲ結合シテ記憶スルヲ以テ其記憶ハ自ラ牢固ニシテ授ケ難カルベシ」とされ結果的に文字を暗記する方法として紹介されている。これは「読方課」という言語教科の例であるが、こうした音声言語による教授法によって文字による知識の習得を目指す方法については、内容教科でも同様であった。

たとえば、木下前掲書で確認すると、「第一 教授概論」において、音声と文字を区別したうえで、「諸学科ヲ教フルニ当テハ此順序ヲ誤ラス先第一ニ観念ヲ開発シ次ニ開発シタル観念ヲ明亮ナル言語ヲ以テ表出セシメ然後文字ノ練習ニ及スヘシ」とされており、音声言語による方法によって文字言語を習得することが示されている⁴⁶。つまり、言語教

科、内容教科を問わず、最終的な目的としては、音声による問答教授法を用いて文字と概念を結びつけ、最終的には暗記を促すことにあった。すなわち、結局ここでも板書によって文字を示すことは不可欠であった。

それでは当時の教授法書では、具体的に板書の機能について学制期からどのように変化したのだろうか。たとえば、内容教科である「地理課」においては、複数の問答を経た後に、最終的に「東トハ太陽ノ出ヅル方ヲ云ヒ西トハ太陽ノ入ル方ヲ云フ」という定義文にたどり着く。その文を唱えさせた後に、「之ヲ黑板ニ書シ得ルヤ」と問い、生徒に板書させるまでが一つのサイクルである⁴⁷。このような教授法は、博物課においてもほぼ同様であり、教師が十分に板書を活用したうえで、最終的に児童生徒に文字を板書させることを求めている。木下前掲書においても、「問答シ以テ生徒ノ觀念ヲ開發」した後、「其日授クルトコロノ事ヲ黑板ニ記シ生徒ヲシテ読ミ且ツ意義ヲ語ラシム」、「然後之ヲ帳簿ニ記サシムヘシ」とされ、音声において問答を行った後、文字に至る方法が示されていた⁴⁸。さらに、『改正』の「博物課」では、下記のような記述がある⁴⁹。

書籍ヲ読講スルノ前先ツ実物ヲ示シ書中ニ記ス所ノ諸件ヲ問答シ尚ホ其欠漏ヲ補ヒ同時ニ必用ノ文字ヲ摘書シ然ル後書ヲ開キ読講セシムルトキハ事実明瞭ニシテ疑点ヲ生ズルコトナカラン

右終テ教師ハ順序ヲ正フシ書中ノ要件ヲ黑板ニ掲書シテ之ヲ読講セシメ以テ教授ノ大綱ヲ示ストキハ觀念ヲ確實ニシ記憶ヲ強固ニスルコトヲ得ルニ庶幾カラン（傍点引用者）

ここでは、はじめに教科書等で文字を示さず、実物から音声言語による問答を行い、文字に至るというカルキンズに近い方法が示された。教師は正しく黑板に書くことが求められ、それが読書する上で理解を容易にするとされている。さらに、カルキンズと同様にこうした問答の後、最後に要点を板書して示すことで記憶を確かなものにするできると述べている。

つまり、学制期には「文字（書物）→音声（音読）」という過程が重視されたのに対し、明治10年代の教授法書においては、「音声（発問）→文字（板書）」という過程が重視され、音声言語から文字言語への変換機能に板書の重点が置かれていたと考えられる。

このように明治10年代の教授理論においては、音声言語による問答教授法を通して、暗記した文字を正しく書けるようにすること、再現力と称して暗記を促すこと、さらには読書に関連付けていくという文字言語の習得を最終的な目的とする教授法が確立した。これは、学制初期の言語教科において、文字言語と音声言語が相互補完的に学ばれていた状況と異なり、ほぼすべての教科で、音声言語（方法）から文字言語（目的・内容）へという一方向的な関係が明確にされたといえる。こうして教授法の一つとしての板書は、学期期のように音読のために書かれることよりも、音声言語から正しく文字言語へと変換するための機能が強調されるようになった。

しかし、こうした板書の機能に対して、板書技術を含めた教師が文字を正しく且つ美しく書く能力（書字能力）については、多くは言及されていない。たとえば、『改正』の端緒における、「(四) 批評ノ諸点」に、他の教師の授業を参観した際の評価の観点が示されている。板書に関わる具体的な方法に関する記述として、その中の「二、方法」では、「塗板ヲ十分ニ用キシヤ」、「且ツ新ニ出デタル文字ヲ塗板ニ書セシヤ」、「又題目ヲ書キシヤ」、「優等生ヲシテ定義等ヲ書セシメシヤ」とある。

さらに「三、教師」では、「言語文字ハ適当ナリシヤ」が掲げられており、補足として「章句ハ正シキカ」、「文字ハ誤ナキカ」との記述がみられる程度である。要するに、『改正』において教師に求められている板書技術は、おもに文字の正しさと、児童生徒に板書を書かせることだけであるといつてよい。教師が黒板を用いた能書によって示範するより、正しい解答を示すことが重要であった。

例外的に、久米前掲の「附説 学校ニ備フヘキ教具」に「黒板使用ニ付キ注意ス可キ要件」が掲げられている。ここでは、「黒板使用ノ如何ハ大ニ時間ノ省否ニ関シ又生徒勤倦ノ如何ニ係ル」とされ、「黒板ニ字ヲ書スル端正ニシテ清潔ナレハ自然生徒ヲシテ之ヲ貴重スルノ念ヲ起サシメ随テ脳裏ニ鋭敏ノ感覺ヲ惹起シ能ク記憶セシムルノ功アリ」として板書が推奨されている⁵⁰。

しかし、『改正』では、教師に能書を求めるような書字能力については、「習字」科教授法においてのみ言及されていた。ここでは、他教科のように、具体的な展開例を挙げた教授法が示されず、わずかに「該課ハ方法ノ精密ナルヨリ寧ロ教師ノ書ヲ善クスルト手本ノ良善ナルト習字時間ノ多キトニヨリテ自ラ進歩スルモノナルヲ以テ茲ニハ唯其略ヲ記スルノミ」と述べられているに過ぎない。つまり、「習字」においては、発問などの教授法よりも、「教師ノ書ヲ善クスル」、「手本ノ良善ナル」、「習字時間ノ多キ」という三つの要素だけ

が必要だと述べている。

このように、唯一「習字」においては、書字行為が教育方法であり、なおかつ教育目的および内容であったため、能書を含めた教師の書字能力が重視されていた。しかし、すでに述べたように他の科目における書字の意義は、音声による問答教授法の後に、暗記する対象として音声から正しい文字へと変換する機能が与えられていたのであり、教師の書字能力については言及されていなかった。

以上、本節においては、明治初期に導入された問答教授法に注目し、音声言語と文字言語の関係から文字の機能について探ってきた。問答教授法は、当初の理念においては、音声言語の習得を目的とする教授方法として取り入れられた。しかし、わが国では、早くからその理念は崩れており、文字言語を媒介としなければ困難な教授法であった。

このように、わが国の問答教授法において、文字言語が重視された要因の一つには、日本語の表記の問題があった。当時、日本語による学習では、変体仮名、仮名遣い、漢字といった文字表記に独自性があり、欧米言語と比較して文字への依存度が高かったことが挙げられる。そのため、試験法も筆記試験に偏る傾向があり、わが国の問答教授法において文字言語の媒介が不可欠であった。

さらに、二つめとして、師範学校創設時に持ち込まれた教授理論が、他の教授理論と比較して文字言語および板書を重視するカルキンの理論であったことが挙げられる。しかし、当時は、カルキンの教授理論が正しく理解されず、はじめに教科書等に掲載された文字言語を示した後、音声言語による問答をその都度板書して、これを音読して暗記暗誦させるという方法が中心であった。わが国における板書は、はじめに文字を示し、これを音声して暗記暗誦するための手段として理解された。このようにカルキンの理論が受容された背景には、文字言語の媒介を不可欠とする日本語による学習に適合させるためであったとも考えられる。

その後、明治10年代には暗記主義批判が展開され、音声言語による教授理論の高まりがみられた。その結果、事物や音声言語に基づく問答教授法を十分に行い、文字の記憶を促す方法へと転換が図られた。こうして、わが国においては、「音声言語＝方法」、「文字言語＝目的・内容」という図式が形成され、ほぼすべての教科で文字によって示された知識が教授の目的となり、暗記すべき対象として認識された。

こうして、板書等の教師の書字行為などの教授法における文字の機能は、音声言語を視覚化し、文字言語への変換機能を果たすことにあったといえる。日本語の特性を考

えれば、音声による教授法だけでなく、文字と書字によって児童生徒の理解を補助することは必要不可欠だったのである。

第2節 明治20年代におけるペンマンシップ理論の影響

第1項 書字教育における明治10年代までの二項対立

前節でみてきたように、学制期における音声言語を中心とした問答教授法においては、文字言語を媒介させることが不可欠とされ、明治10年代には、言語教科の教育目的および教育内容として文字言語の習得が再評価されていた。その一方で、第1章第3節で論じたように、書字教育の中核を担っていた「習字」は、文字言語に関する教育でありながら語彙の習得などを目的とする言語教育の埒外に置かれ、とりわけ、明治14年の「教則綱領」以降に字形運筆を中心とする技能教育として捉えられていくのである。

こうした傾向は、1886（明治19）年の勅令第十四号「小学校令」や文部省令第八号「小学校ノ学科及其程度」（以下「学科及其程度」）でも同様であった。「学科及其程度」第10条において、各学科の程度が示されており、「習字」は、「尋常小学科ニ於テハ仮名日用文字口上書類及日用書類^{行書}」とある。つまり、ここでも行書先習が継承されていることを確認することができる。

このように技能教育として捉えられていた「習字」は軽視されつつあり、1887（明治20）年には、「教師ハ一般ニ習字科ヲ重ゼズ教授中其監督ヲ怠リ生徒ノ自由ニ放任シテ顧ミザルニ至レリ」という状況が生じていたことが報告されている⁵¹。そこで、本節では、明治20年代における「習字」の軽視に至るまでの要因を探ることを目的として、「習字」における言語的実用性に着目して、米国におけるペンマンシップ理論と比較しながら考察した。

先行研究によれば、明治20年代における「習字」の軽視を招いた要因の一つとして、上田万年らによって説かれた欧米の言語学に影響を挙げている⁵²。ここでは、当時、文字の機能について、音声を表記するための記号であるという認識が広がっていたことが指摘されている。たとえば、1889（明治22）年に上田万年は、「言語とは、音でありますから、書いた文字は言語ではありません」⁵³と主張し、音声言語重視を強調している。さらに同年の「小学ニ国語ノ一科ヲ設クルノ議」において、文字について下記のように述べている⁵⁴。

言語ハ己ノ思想ヲ現出シ、通達スル為ニ用フル声音ヨリ成ル。此無形的ノ声音ヲ有形的ニシタルモノハ即チ文字ナリ。国語ナルモノハ無形的ニ存スルモノニテ口ヨリ出

ズル声音ヲ文字ニ現ハシ、人ノ云フタルコトヲ他ニ分カル様ニスル法則ヲ教フルノハ
国語教授ノ本分ナリ、而シテ読ムコトト書クコトトハ此ノ本分ニ伴フテ来ルコトト思
ハル

要するに国語教授において、その中核は音声言語であり、文字の読み書きはそれに従属するものであるとの主張であった⁵⁵。このように、当時の言語教科に対して、文字は音声を書きとめた記号であるとして、字音と字義が重視され、書かれている内容に重点を置いた言語的実用性が強調されている。その一方で、書字教育の中核を担っていた「習字」については、その目的を速やかに美しく書くことを要求する身体的実用性および芸術性に置く立場があった。その後も言語的実用性、身体的実用性と芸術性というおもに三つの性質のなかからそれぞれの論者が重視するものを選択して、二項対立図式に陥ることがしばしばみられた。

こうした二項対立について、初期の代表的な事例として、1882（明治15）年における洋画家の小山正太郎と、岡倉覚三（天心）とのいわゆる「書ハ美術ナラズ」論争が挙げられる。ここで、小山は、「書ハ即チ此符号ナリ、故ニ其主旨タル唯タ意ヲ通スルニ在ルノミ、書ニシテ誤リ無ク意ヲ通スルヲ得ハ、則チ書ノ職分畢レリ又他ヲ問フヲ要セサルナリ」と主張した。要するに、文字とは、音声を書き表した記号であり、読めて通じさえすればよいとする言語的実用性重視の立場が強調されていた⁵⁶。

これに対する反論として、岡倉は、「啻ニ字体ヲ成スニ止マラサルナリ我書ハ勉メテ前後ノ体勢ヲ考へ各自ノ結構ヲ鑑ミ練磨考究シテ美術ノ域ニ達スルモノニシテ欧州人ノ唯タ意ヲ通スルヲ以テ足レリトスルニ比スレハ大ニ異ナル所アリ」と述べて、身体的実用性と芸術性を重視し、単に意味が通じればよいというものではないことを主張している⁵⁷。つまり、ここでの二項対立をあえて単純化すれば、伝達的手段と美的価値の追求という対立あり、字義字音を重視して字形は必要最低限にとどめ、字義および正しく読める字体を重視する立場と、美しい字形を書くという立場の対立であったといえる。

ところで、大正期の附属小訓導の水戸部寅松は、明治期の「習字」について、「明治維新以降教育の精神は、明かに実用主義に立って居る」⁵⁸と振り返っている。このように、後に実用主義と評価される明治期の「習字」では、効率を重視して、行書先習と楷書先習というどの書体を先に学習するかという問題があった。こうした書体に関する二項対立に附随して、小字（細字）先習と大字先習の対立なども生じていた。

書体についていえば、近世の手習塾においては、行草書が速書可能で実用的であることから、草書もしくは草書に近い行書が中心であったとされる⁵⁹。近世における書字教育が総合的な学習としての性格を備えていたとはいえ、書法および書風には、唐様と和様の二系統があった。こうした近世の書字教育について、佐藤（1903）は以下のように解説している⁶⁰。

文政、天保の比、市川米庵あり、巻菱湖あり、皆善書を以て名ありて、或は趙子昂に法り、或は米元章に依り、専ら書を以て業とし、諸体を兼ねて、書家と称せり。書家の名は、唐様に限れるなり。彼和様家は、多くは行書の一体に止り、手習師匠と称する者は、皆此体を用ひ、幕府、大名の祐筆、其他農商の輩、通常の人、多く此に依り、唐様は、多くは儒者、詩人、及び浮屠の徒に属せり。

要するに、当時の手習塾では、御家流などの行書を主とする実用的な和様を中心として学習しており、唐様は、儒者、詩人、僧侶といった特別な立場にある者が身につける書体であった。この実用を優先した和様と書家による芸術性を兼ね備えた唐様という二つの系統は、近代学校成立以降もかたちを変えながら書字教育における二項対立として継続していくのである。

第1章第1節で触れたように、学制期以降の「習字」では、唐様を重視し、楷書先習としたため、後に西村茂樹などにより、実用的な行書先習に戻すべきであるとの批判が生じたのである。学制期において採用された楷書先習は、近世の手習い教育と異なり、速記性が失われ、毛筆書字教育の実用性を低下させる一つの要因となっていた。そのため、学制期における「習字」では、楷書による字形運筆を中心とした学習にとどまる傾向がみられ、行書による手紙文の作成技能や速記の技能といった身体的実用性および言語的実用性が失われる可能性が生じていたのである。

その後、1881（明治14）年の「教則綱領」の第12条「習字」において、「初等科の習字ハ平仮名、片仮名ヨリ始メ行書、草書ヲ習ハシメ其手本ハ数字、十干、十二支、苗字、著名ノ地名、日用庶物ノ名称、口上書類、日用書類等民間日用ノ文字ヲ以テ之ニ充スヘシ」とされた。このように、一時的な行書先習が復活したことにより、明治10年代後半から明治20年代にかけての「習字」では、行書による手紙文の作成技能や速記の技能といった身体的実用性が求められるようになっていた。当時の教授法書である須田要『新編小学教授

法』(1882, 明治 15) では、学制期における楷書先習を批判して下記のように述べる⁶¹。

「猥リニ書家風ヲ模倣シ彼ノ民間実用ニ迂遠ナルハ余カ望ム処ニ非ザルナリ」、「学制始メテ公布ノ後チ昔日ノ寺子屋風ヲ矯正スルニ傾キ勉メテ書家風ヲ模擬シ主トシテ楷字ヲ習ハシメ成熟ノ後チニアラザレバ行書ニ移ルヲ得ズ」

このように、明治 10 年代の教育令期における行書先習、楷書先習という二項対立は、当時、行書先習が採用されていたことから、身体的実用性を重視する立場から優勢であった。後述するように、身体的実用性を重視する見地から細字の学習を優先する主張は、簡便で実用的な書法として行書先習の主張と同一線上にあった。

以上みてきたように、明治 10 年代から 20 年代前半の言語教科では、言語学の浸透に伴い、文字の形・音・義の機能のうち、字音と字義が特に重視される傾向が生じるのである。しかし、こうした言語学を重視する立場の論者においては、字形を重視しないために「習字」の存在意義を低く見積もる傾向がみられた。こうして、明治 20 年代前半における書字教育では、芸術性を重要視せず、正しく字形が書ければそれでよいとする考え方が強まったものと考えられる。

第 2 項 スペンセリアン・ペンマンシップ理論の概要

1881 (明治 14) 年の「教則綱領」以降の 20 年代初頭では、言語学の影響から音声言語と文字言語の関係に変化が生じ、字音、字義が重視される土壌が形成された。これに対して、字形については、「習字」に米国式の書字教育が徐々に浸透し、その影響を及ぼして行く。第 1 章第 3 節で触れたように、明治初期に紹介されたペンマンシップ理論は、わが国の書字教育には馴染まず、大きく影響を及ぼすことはなかった。しかし、明治 10 年代後半から明治 20 年代前半にかけて、スペンセリアン・ペンマンシップ (以下、「スペンセリアン法」) が再び注目され、わが国の書字教育にも影響を与えるのである。

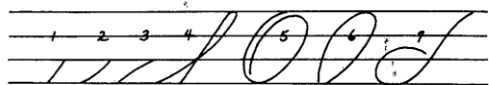
ここで、再度スペンセリアン法の詳細について確認し、そのわが国における受容過程についても概観しておきたい。スペンセリアン法とは、19 世紀のアメリカで広まった Platt Rogers Spencer による速さと美しさの両立を目指した体系的な筆記体書法に関する理論である。その代表的な理論書として、“Spencerian Key to Practical Penmanship” (1866, 以下“Key”) がある。このほかにワークブックである“System of practical spencerian

penmanship”や、その解説書である“Theory of Spencerian Penmanship”（1874，以下“Theory”）などがある。

繰り返しになるが、スペンセリアン法の特徴の特徴として、①小文字書法では、斜線の角度、サイズなどが数値によって厳密に定められていること、②いわゆる「分解結合法」を採用しており、単位文字を解体し、一点画ごとに練習していくこと、③学習順序は小文字でいえば、同じ原則を使用する文字を系統的に配列していたこと、の三点が挙げられる。

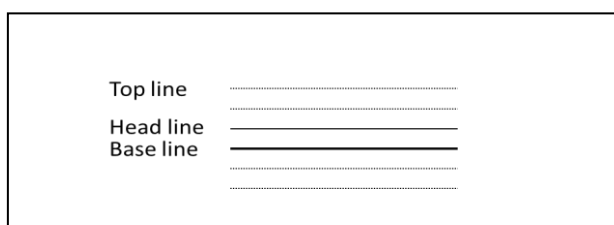
この特徴を理解するため、スペンセリアン法におけるアルファベットを分解した点画の基本となる七つの原則と使用する角度について、詳しく確認しておきたい。図 11 に示したように、七つの原則とは、「第 1 原則：直線(straight line)」、「第 2 原則：右曲線(right curve)」、「第 3 原則：左曲線(left curve)」、「第 4 原則：ループ曲線(loop)」、「第 5 原則：楕円(direct oval)」、「第 6 原則：反転楕円 (reversed oval)」、「第 7 原則：大文字軸(capital stem)」がある。このうち、第 1 原則から第 4 原則までが小文字で使用する原則である。

図 11 スペンセリアン法の 7 原則 (“Theory” p. 15)



さらに、小文字書法を学ぶ上では、ワークブックにおける罫線の規則を把握しておく必要がある。スペンセリアン法では、6本の罫線を使用した5行のワークブックを使用する。図 12 に示したように、上から4本目が基準線 (Base line) となっており、その上に3本、下に2本の線で構成されている。そのほか、基準線の一本上の線を頭頂線 (Head line) とよび、最上部の線を最上線 (Top line) と呼ぶ。

図 12. スペンセリアン法のワークブックにおける罫線 (“Theory” p. 17 より作成)



つぎに、26の小文字について、文字の形状や書法の系統性に基づくスペンセリアン法における分類について述べる。まず、大分類として、表 7 の示したように 26 の小文字は、

その文字の縦の長さによって、【1】短形文字 (short)、【2】半長形文字 (semi-extended)、【3】長形文字 (extended, looped) の3種に分類される。この縦の長さの分類に加えて、前稿で述べた七つの原則と書法の系統性の組み合わせで小分類とすると、表7の(1)から(6)のようにグループ分けができる。

表7 小文字の分類 (“Key” pp37-38 より作成)

縦の長さによる大分類		使用する原則・書法の系統性による小分類		
			使用する原則	該当する文字
【1】	短形文字 short letters	(1)	1, 2	1)i, 2) u, 3) w
		(2)	1, 2, 3	4)n, 5)m, 6) v, 7) x
		(3)	1, 2, 3	8)o, 9)a, 10)e 11)c
		(4)	1, 2, 3	12)r, 13)s
【2】	semi (short) -extended letters 半長形文字	(5)	1, 2, 3, 4	14)t, 15)d, 16)p, 17)q
【3】	長形文字 extended (loop) -letters	(6)	4	18)h, 19)k, 20)l, 21)b, 22)j, 23)y, 24)g, 25)z, 26)f

図13 13の短形文字 (“Theory” p.16)



はじめの“short letters”とは、概ね基準線から頭頂線の間で書ける最小の文字である。これは、図13で示したように“The Thirteen Short Letters”と呼ばれる「i, u, w, n, m, v, x, o, a, e, c, r, s」の13文字である。ただし、厳密に言えば基準線と頭頂線の間に入る文字は、「i」から「c」までの11文字であり、例外的に「r」と「s」の2文字のみ、わずかに頭頂線よりも上に突き出る形状であることに注意が必要である。この「i」から「s」に至る13文字の並び順がそのまま学習の順序となるが、“Theory”では、「x」と「v」の学習順序が逆になっており、「v」・「x」の順で学習する。

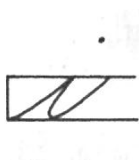
小文字では、7原則の第1原則である斜線を多用するため、斜線の角度が重要である。その基本的な斜線の角度は、基本角度52度 (main slant) になることが多い。さらに、第2原則の右曲線 (right curve) および第3原則の左曲線 (left curve) では、次の文字に続

くいわゆる「続け字」のための線として書かれる場合が多いため、その場合の角度は結合角度 30 度 (connective slant) となる。ちなみに、“Key”では、結合角度は 34 度であったが、ここでは 30 度に変更されている。要するに、スペンセリアン法による小文字書法では、7 原則のうちの第 1 から第 4 までの原則とこの二つ角度を組み合わせることでそれぞれの文字を構成していくのである。

その学習順序は筆記体の小文字でいえば、直線と右曲線で構成される i、u、w、を第一グループとし、これに左曲線を含んだ n、m、v を第二グループとして、以下は同じ原則を使用する文字を系統的に配列し、単位文字ごとに練習する方法であった⁶²。

ここでは、スペンセリアン法における小文字書法の例として、最初に学習する文字である「i」の例を紹介しておきたい。解説に使用する用語について、本稿独自の呼称として、さきほど紹介した「結合線」のほかに、書きはじめの位置を「起点」とよぶこととする。スペンセリアン法においては、すべての小文字の起点は基準線上になっている。

図 14 小文字「i」



小文字「i」(図 14) はすべての小文字の基準となる最重要文字である。起点は基準線上であり、ここから右曲線で頭頂線まで上がっていく。この時の角度は、結合角度である。頭頂線上で鋭角結合 (angular joining) をつくり、基本角度の斜線で基準線まで向かう。ここまで可能な限りペンの動きを止めないことが重要である。さらに、基準線上で小回転 (short turn) の後、右曲線を描きながら頭頂線まで向かうのである。

この最後の右曲線が次の文字へと続く結合線である。そのため、この時の角度は、結合角度 30 度である。つまり、起点から頭頂線に向けて書いた結合角度の右曲線とこの最後の右曲線は平行になる。最後に、点は、ワークブックにおける頭頂線の一つ上の線上に打つこととされている。当然のことながら、i の後に続け字を行った場合は、単語で区切れるごとに点を打つことになっている。

なお、小文字の「i」はすべての文字サイズの基本とされている。起点から「i」の点を除いた部分の高さを 1 スペース (one space) と称してこれを基準と定め、この高さを頭頂線 (head line) としている。同様に、この高さの 2 倍の位置と 3 倍の高さにそれぞれ線を引

き、基準線から 3 スペースの高さにあるのが最上線 (top line) となる (図 12 を参照)。

文字のサイズとしては、この 1 スペース分の高さである 13 の短形文字のほかに、表 7 に示したとおり、高さ 2 スペース分の文字が半長形文字、3 倍の高さである 3 スペース分の文字が長形文字と呼ばれている。

以上のようにスペンセリアン法は、速記術の一つであるが、なぐり書きや走り書きの類ではなく、原則に基づいて詳細に数値化され、正確な書法を求めている点で速さと美しさの両立を目指していた書法であったといえる。これを言い換えれば、スペンセリアン法は、誰が書いても同じ字形になることが目指されていたといえ、書き手の個性を求めている点の特徴であった。

学制期以降のわが国において、こうしたペンマンシップ理論は英習字と呼ばれ、小学校ではなく、おもに中等教育や実業教育において教授されていた。しかし、学制期のペンマンシップ理論の資料である吉田庸徳『横文字運筆自在』(1873, 明治 6)⁶³や嶋次三郎『童蒙習字各国以呂波』(1873, 明治 6)⁶⁴などを確認すると、スペンセリアン法を忠実に紹介したものではなく書体が異なっているものが散見される。たとえば、吉田(1873)で示された文字の傾き角度は、50 度と 45 度であり、したスペンセリアン法で提示された基本角度 52 度および結合角度 30 度、さらには基本原則も異なっている。このことから、明治初期においては、スペンセリアン法だけが普及していたわけではないことを確認することができる。

前述のとおり、明治 10 年代前半までのペンマンシップ理論は、わが国の書字教育に大きな影響を及ぼすことはなかったが、明治 10 年代後半になると、学校教育における実用性重視の動きと相俟って状況が変化する。具体的には、スペンセリアン法の翻訳本が出版され始め、鈴木篤三『英習字本』(1884, 明治 17)⁶⁵や、“The System of Practical Spencerian Penmanship” (1864) の翻訳本として、森孫一郎訳『ペンマンシップ』(1885, 明治 18)⁶⁶が出版された。

こうして明治 20 年代になると、東京高等師範学校附属小学校中等科では、「習字ハ思想ヲ可視的ニ表出スルニ必要ナル文字ノ書方ヲ練習スルモノニシテスペンセリアンペンマンシップヲ用ヒ一学年間大凡二冊ヲ習ハシム又書取ト連絡シテ白紙上ニ練習セシム」とあり、スペンセリアン法が推奨されていることを確認することができる⁶⁷。

以上みてきたように、学制期には広がりを見せることのなかったスペンセリアン法は、明治 10 年代後半から明治 20 年代前半にかけて中等教育を中心に徐々に普及しており、こ

れが初等教育の書字教育にも影響を及ぼすことになったと考えられる。

第3項 三宅米吉による急進的習字改革案

スペンセリアン法が徐々に浸透してきたことに伴い、明治20年代初等には「習字」教育への影響が表れてくる。その例として、当時金港堂で教科書の出版に携わっていた三宅米吉により「習字」に対する急進的な改革案が発表されている。三宅は、渡米中に『習字教授案』を執筆し、1887（明治20）年5月にこれを刊行した。ここでは、新たな「習字」の提言として、「大字を廃して専ら細字を習はしむべき事」、「楷書、草書を廃して専ら行書を習はしむべき事」、「習字教授法は文字の分解、結合の順序を遂ふべき事」、「手本及び双紙を改良すべきこと」、「用具、姿勢、執筆に注意すべき事」の五点を挙げている⁶⁸。ここで特に重要な主張は、①大字の廃止、②楷書草書の廃止、③分解結合法および書法の系統性の三点であり、学制期から行われていた大字から細字、楷書から行草書へ至る伝統的な書法を否定している。

一つめの大字の廃止について、三宅は「書を以て美術となしたりし時には大字の習練固より緊要なりしと雖も、普通用便を達するを旨とする今の小学教育に於ては更に其益あるを見ず」と述べ、小学校教育において大字を不要として字形を整えて美しく書くといった芸術性を軽視する主張であり、日常に使用するための技能として身体的実用性を重視していた⁶⁹。また、二つめの楷書の廃止については、続け字を多用したスペンセリアン法の影響と見做すことも可能ではあるが、ここでは書簡作成など実用的な技能を重視するという明治10年代からみられた主張の延長と考える方が妥当である。

ここでは、それ以降の「習字」に大きな影響を与えたと考えられる三つめの分解結合法および書法の系統性の重視について確認していきたい。いわゆる分解結合法とは、再三登場しているように、文字を分解して、まずはその一部分（点画）ごとに練習し、後にそれらを結合して一文字を形成する方法である。三宅は、分解結合法について、「此八法（注：永字八法）の点、画は即ち文字の原素にして之を種々に結合すれば千百の文字となるなり」、「文字を巧に書んとするものは宜しく先づこれらの原素を研究し、而る後これらの原素より字形を結構するの法を講究すべきなり」と述べて、スペンセリアン法で採用されていた分解結合法を推奨している⁷⁰。

さらに、三宅の主張した分解結合法は、点画を練習してそれを結合し、図形描画と同様に字形運筆に特化した書字教育への変革を求めるというだけではなく、文字の学習順序に

においても体系的に順序立てて学習するというものである。これは、スペンセリアン法における「i→u→w」のように、書法の系統性に則って教材を配列する方法と同様であり、わが国の習字教科書におけるいわゆる「ノメクタ」式教材の原型ともいえる主張であった。この「ノメクタ」式教材とは、明治 20 年頃から多数出版されるようになった「書法上の系統性に則った教材のこと」であるとされている⁷¹。分解結合法が、まず文字を解体して、点画の練習から始めてこれらを結合して単位文字の練習に至るまでの方法を示すのに対し、「ノメクタ」式教材では、さらに完成された単位文字ごとに書法の系統性に則って学習していく教材配列を示している。三宅は、『習字教授案』において、片仮名は、「ノメクタ」の順に学習することを提案し、「ノ」、「メ」、「ク」、「タ」という左払いを含む文字から学習する方法を提示した。この、わが国の伝統的な書法とは明らかに異質である左払いから学習するという方法が採用された背景には、スペンセリアン法における第一原則である左下方へ向けた斜線から学習が開始されていることが挙げられ、その影響を受けたものであることが推察される。

三宅は、平仮名についても同様に系統的な教材配列を提案しており、「い、こと（合字）、こ、と」の順に学習することとしている。さらに漢字については、たとえば、「人偏」の「仁、仕、佳、何、借」のように部首ごとに系統性をもって学習することを提唱した。こうした、学習法は、学制期における福澤の『啓蒙手習の文』のように近世の手習い教育以来の字義を重視し、熟語および文章読解も含めて文字を学習する方法とは大きく異なっており、字形に特化した教材観であったといえる。

以上のように、三宅の急進的ともいえる習字改革案は、スペンセリアン法における硬筆および速記などの実用的な書法が徐々に浸透してきたことに影響を受けたものと考えられる。このように明治 20 年代前半の書字教育においては、三宅により、大字を省いて細字から学習する方法や、分解結合法などの急進的な改革案が提唱された。他の言語教科において、字音と字義が重視される一方で、「習字」においては、字音、字義が重視されないことに加えて、書法についても、字形を美しく書くことよりも、正確な字体を速やかに書くことが求められるようになった。

こうして、明治 20 年代初頭においては、文字の大きさについても「大字＝芸術重視」、「細字＝実用重視」という対立図式が生じており、大字から細字に至るといった伝統的な書法に基づく学習順序が否定される傾向が生じている。たとえば、1887（明治 20）年には、大日本教育雑誌上で、同じような論調の大事廃止、楷書廃止論が展開されており、坂本龍

は、「日本ノ習字ニ就テノ意見」と題した論文を著し、以下のように述べている⁷²。

私ハ手習ハ何故ニ斯様ニ大キク書カナケレハナラヌカト云フ訳カ不審デアリマス、大字ヲ習ハナケレハ筆法カ知レヌト云訳テハアリマスマイ、字ニ応シテ適當ノ筆ヲ用キタナラハ十分ワカルコトト思ヒマス、日常世間ニ用キル所ノ字ハ細字ハカリテ大字ハサホト必用テハアリマセヌ

このように坂本は、大字とは看板を書くためなどの大きな字を書くための特殊な技能であり、日常で多用する細字のみ練習すべきであると論じている。また、書を美術として捉える主張に対しては、「美術ト云フモノハ広ク人間ヲ賞玩スルモノテナケレハ盛ニナルモノテハアリマセヌ」、「日本ト支那トハカリニ貴ハル、トモ若シ書ヲ西洋ニ持テ行クトキハ唯一人モ之ヲ見テ賞玩スルモノハアリマスマイ」と述べて、欧米で評価されない毛筆作品の芸術的価値を低く見積もっている⁷³。

また、1887（明治 20）年 5 月には、森有礼文相によっていわゆる「大字廃止論」が説かれ、「従前ノ席書ノ従ク徒ニ唐紙又ハ白紙等ニ大字ヲ書セシムル如キハ畜ニ益ナキノミナラス不経済タルヲ免レス」、「能書ノ如キハ小学ノ課業ニアラサル」、「小学ニ於テハ唯綺麗ニ早く書スル様教授スルヲ以テ足レリトス」とされている⁷⁴。

ほかには、1887（明治 20）年 8 月の「習字改良ハ目下ノ急務ナリ」という論文では、「余ハ欧米習字ノ如ク迅速ト明瞭ヲ以テ目的トシ日用ノ実益ヲ達セシメント欲ス」とされており、ペンマンシップ理論を「習字」に導入すべきであると説かれている⁷⁵。続けて、「故ニ之ヲ習フハ規則アル文字ニシテ美術上ノ目的ヲ脱シテ彼不規則ナル字形ヲ去リ且又一紙中数字ヲ書スルカ如キ迂見ヲ用フルコトナキニ於テハ実用ニ近ツクコト遠キニアラス」と述べて、スペンセリアン法のように数値によって明確に規定された書法を推奨しており、不規則な芸術的な書法を否定している。

以上みてきたように、明治 20 年代初頭において、身体的実用性に特化して大字廃止や行書先習を唱える急進的な書字教育論が広まったことにより、この時期の「習字」の地位の低下はさらに著しくなってきたのである。

第 4 項 「習字」教科書の言語的実用性軽視

これまで述べてきたペンマンシップ理論の影響は、実際に使用された教科書からも窺う

ことができる。明治政府の教科書政策は、1881（明治 14）年に開申制、1883（明治 16）年の認可制を経て、1886（明治 19）年の教科用図書検定条例により検定制が敷かれていた⁷⁶。1887（明治 20）年 8 月の中島政次編『新編小学習字帖』（図 15）や、同年 12 月の『簡易小学習字帖』⁷⁷は、従来のような短冊型の手本ではなく、横置きで製本され、さらに 1885（明治 18）年に翻訳されたスペンセリアン著、森孫一郎訳『ペンマンシップ』（図 16）⁷⁸と同様の挿絵を用いている。

また、1987（明治 20）年の『改良新按小学習字書』（図 17）は、升目を用いた細字の練習帖であり、尋常一年から細字を学習させる目的で編纂されている⁷⁹。凡例に「旧来の習字法は大字を主と□□□れども民間日用の文字は大字にあらずして細字にあり故に大字を習練するは書家の勉べき所にして細字を練習するは小学生徒に適す」とある。この教科書は、タイトルに「THE SHIOGAKU SHIUJI SHIO」とローマ字表記を併記していることがいかにも欧米のペンマンシップ理論に影響を受けていることを窺わせている。しかし、このような横置きの教科書、入門期から細字を学習する教科書は、後の検定教科書に例がみられないことからその活用は困難であったと思われる。

図 15 中島政次『新編小学習字帖』



図 16 スペンセリアン・森孫一郎訳『ペンマンシップ』



図 17 片山福三郎『改良新按小学習字書』



以上みてきたように、明治 20 年代前半には、米国のペンマンシップに影響を受けたと考えられる三宅をはじめとする急進的な書字教育論が展開され、こうした主張に従うかたちで、伝統的な書法から大きく逸脱した新たな教材の開発が行われていたのである。

さらに、明治 20 年代前半における「習字」教科書の内容面については、松本（1990）によって、入門期の「ノメクタ」式教材が、語彙学習の要素が削ぎ落とされ書写技能の系統性に特化していたことが指摘されている⁸⁰。当時実際に使用された「習字」教科書では、分解結合法は採用されておらず、はじめから完成された単位文字を系統的に学習する「ノメクタ」式教材であった。たとえば、三宅の主宰する金港堂から 1887（明治 20）年 10 月に出版された林吾一の『小学習字帖教授法』では、系統的な学習法を勧める理由が説明されている。林は、「無味ノ点画ノミヲ以テ幼稚ノ手本トナストキハ直ニ厭倦ヲ来シ逆モ其注意ヲ喚起スルコト能ハザルナリ」として、点画のみの練習を行うだけの分解結合法を否定している⁸¹。さらに林は、「仮名文字中ニ就テ其筆画ヲ檢シ其相似タルモノヲ類列シ其最モ簡ニシテ最モ習ヒ易キ者ヲ始トシ次第ニ繁ニ進ミ以テ自然ニ筆法ニ習熟セシメンコトヲ目的トス」⁸²として、書法の系統性に則った「ノメクタ」式の学習法を説明している。

要するに、文字として未完成である点画だけを練習する分解結合法は、児童の興味を惹かず退屈であろうという批判であり、そこで三宅や林は最初から完成された文字である「ノ、メ、ク、タ」などを系統的に学習する方が優れているとして推奨しているのである。

実際に林が編纂した教科書である 1887（明治 20）年 9 月の『新定小学習字帖』を確認すると、文字の系統性を重視した教材配列に基づいている⁸³。たとえば、『巻一』で「へノメソ ツクタイ トナチリ」と続いていき、平仮名では、「へくして」、「つのろる」、「ありいち」の順に学習して行くのである。『巻二』の漢字についても、「一、二、三、丁」、「十、千、平、下」、「上、土、士、工」、「王、玉、主、生」と系統的な配列を維持している。さらに『巻三』においては、今度は部首ごとに学習する配列になり、「人、人偏」の部として

「今、余、他、仲、住」を学習し、次の「りっとう、刀」の部では、「切、初、利、別、前」を学習する。語句を学習するのは『巻四』からで「府県郡区町村」、「官庁、役所、警察」、「会社、銀行、問屋」のように日常で使用する語句を学習する。このように学習する文字の配列は三宅のものとは若干異なるものの、林も入門期では字音、字義よりも字形を重視し、文字の系統性に基づく配列を踏襲している⁸⁴。

以上みてきたように、明治20年代前半における書法の系統性に基づく「ノメクタ」式教材は、米国のペンマンシップに影響を受けたと考えられる三宅らの急進的な書字教育論に従って進められたと考えられる。しかし、当初から分解結合法に対して慎重な捉え方がなされていたことを鑑みれば、その受容のされ方が本来のスペンセリアン法とは異なっていることを確認することができる。

なお、こうした相違点が生じる原因として、第1章第3節で触れたように、欧米では伝統的に書字教育は図形描画の延長であると考えられる傾向があることを挙げることができる。たとえば、ペスタロッチはその著書において、「習字より先に図画をやらせると、それによって字の形を正しく書くことが児童にとって途方もなくやさしくなり、時間の大きな節約になる」と述べており、直観に基づき正確な図形描画を習得した上で、文字の練習をすることを推奨している⁸⁵。

欧米のペンマンシップは、図形描画に類するものと考えられていたため、文字の「形」、「音」、「義」のうち、あくまでも「形」のみが重要であり、わが国における字音、字義を含めて学習していく書字教育とは異質なものであった。こうした考え方がノメクタ式教材として当時の「習字」教科書に採用されたのである。

さらに当時は、伝統的な書法とは異なる細字、行書による字形が重視され、書法の系統性に基づいて単位文字を学習するという身体的実用性を重視した教材が採用された。その一方で、近世の手習い教育で行われていた手本語句の字義を理解する行為を含めた言語的実用性の学習は軽視されるようになったのである。

第3節 書法の言語化と字義の回復

第1項 書法の言語化の進展

米国のペンマンシップ理論の影響を受けた単位文字ごとに系統的に字形運筆を学習する書字教育は、従来のわが国における字義も含めて捉えるわが国の書字教育とは異質であった。こうした明治20年代前半におけるペンマンシップ理論の影響を受けた後、いかに

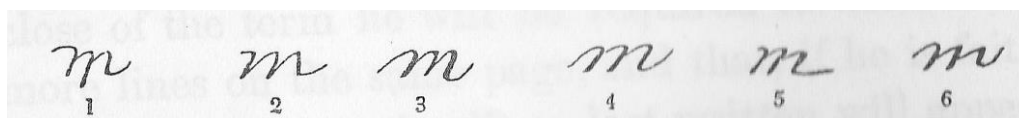
して 1900（明治 33）年に言語教育の一領域として国語科「書キ方」が誕生したのだろうか。

スペンセリアン法における筆記体書法の特徴として、とりわけ小文字の書法では、斜線の角度、文字のサイズなどを細かく数値で規定し、一点画ごとに分解して学習するいわゆる分解結合法であったことはすでに述べたとおりである。これは、わが国における書字教育が身体的技能として字形運筆を体得していたのに対して、スペンセリアン法では、書法を言語化して理論的に解説していたという相違点があったのだといえる。

とはいえ、わが国においても、字形運筆についてこれを言語化し、理論的に学習することについては、すでに学制期の毛筆による教材において一応、確認することはできる。たとえば、『習字之近道』（1873，明治 6）では、それぞれの点画の筆遣いや、文字の向背勢について解説しており、ほかにも同種のものも僅かながら確認できる。その具体例を挙げると、「波勢」についての解説では、「右より左へ入れて少しくあげて下へ引また横へ払ふ」と述べて、右払いの書法を示している。つまり、ここでは、字形について言語化して解説するのではなく、あくまでも運筆法についての解説であった。

また、正しい字形を視覚的に判断する能力についても、学制期における教授法書によって既に提示されていた。たとえば、ファン・カステール訳『教師必読』⁸⁶の原書である“The Teachers Assistant”における“penmanship”の項では、図 18 のようにさまざまな形状の「m」の筆記体を並べ、教師が“Which do you think is made best?”と問い、最もよいとされる字形を生徒に選択させる教授法が紹介されている（正解は、“No.4”）⁸⁷。

図 18 最善の字形の選択（“The Teachers Assistant” p174. より）



このような、文字の良し悪しを児童に判断させるという方法は、学制期のわが国の教授法書でも類似したものが確認できる⁸⁸。しかし、わが国の書字教育における手本はあくまでも一例であり、それぞれの教師の肉筆も含めて多種多様な書風が想定されていた。わが国では、ペンマンシップ理論のように規格化された美しい文字の基準をもたないため、図 18 の例のように美しいとされる文字を一つに限定することが困難であったと考えられる。

ところが、明治 20 年代前半になると、ペンマンシップ理論の影響から、文字の形、線の長さなどについて、数値を用いて理論的に理解し、さらに字形の良し悪しを視覚的に判断

するという知的な作業が求められてくる。つまり、従来のがわが国における手本を模写することによって身体的技能として字形運筆を体得するという方法だけではなく、書法を言語化して理解し、正しい字形を視覚的にも把握していくことが求められたのである。

その例として、前述の林では、「習字ハ唯器械的ノ性質ニ属セズ字形ノ恰好如何ヲ判別スベキ心意ノ判断ト智性上ノ模倣ヲ主トシ而シテ己ノ書スル所ト手本トヲ比較シテ其異ナル点ヲ判知スルノ能ナルベカラズ」として、正しい字形を判別する能力を求めている。さらに具体的な方法として、「此目的ヲ達センガ為メ前ニ述ベタル方法ニ依リ始メニ字形恰好ヲ黒板上ニ示シ点画ノ距離長短等ヲ明示シテ詳カニ字形ヲ理会セシメ或ハ生徒ヲシテ文字ヲ黒板上ニ写サシメ以テ其不合格ノ点ヲ明示シ而シテ自然ニ判別ノ定規ヲ與フルヲ要ス」(傍点引用者)とある⁸⁹。つまり、ペンマンシップ理論における分解結合法を基にして、点画の距離等を言語化し、数値で示して理解させる方法が提示されている。しかし、その後の教授法書においては、こうした方法が紹介されていないことから、字形および書法に関する理論が確立していないわが国においては、これも定着しなかったものと考えられる。

以上のように、明治 20 年代に提唱されたペンマンシップ理論に基づく数値によって字形を言語化して説明する方法と、美しい字形を視覚的に判別させていく方法は、いずれも字形運筆に関する技能だけではなく、視覚的な判断力や言語化された字形運筆に関する知識を身につけていくことを求めるものであった。しかし、こうしたペンマンシップ理論に由来する方法は、わが国の伝統的な書字教育における運筆法を体得していく方法とは異質であり、わが国の書字教育では馴染まなかったものと考えられる。

その後、1890 (明治 23) 年の勅令第二百十五号のいわゆる「第二次小学校令」の発布以降、それまでの状況に変化が生じている。この第 1 条では、「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」として小学校教育の目的がはじめて明確にされ、ここでは、「道德」、「知識」、「技能」という三領域が示された。この「第二次小学校令」をうけた、1891 (明治 24) 年 11 月の文部省令第十一号「小学校教則大綱」(以下、「教則大綱」)においても、第 1 条で「知識技能ハ確實ニシテ実用ニ適センコトヲ要ス」、「故ニ常ニ生活ニ必須ナル事項ヲ撰ヒテ之ヲ教授シ反復練習シテ応用自在ナラシメンコトヲ務ムヘシ」とされ、小学校では、全教科にわたって実用的な知識と技能が求められたのである。

明治 20 年代の中頃になると、明治 20 年代前半の三宅や森に代表される急進的な書字教育の改革論に対する伝統的な書法の見直しが起こり、身体的技能だけでなく書法を言語化

した知識理論が求められた⁹⁰。ここでの書字教育における知識とは、言うまでもなく書法に関して言語化された知識であり、手本の語句の読解によって得られる学問としての知識とは区別されている。

「教則大綱」の第4条における「習字」の目的は、「習字ハ通常ノ文字ノ書キ方ヲ知ラシメ、運筆ニ習熟セシムルヲ要旨トス」とされている。前述のとおり、1886（明治19）年の「学科及其程度」の「習字」では、学習する語句の分類とその書体だけが示されていたのに対し、「教則大綱」ではこれらに加えて、「文字ノ書キ方」が求められ、ここで初めて「書キ方」の語句が登場した。ここでの「文字ノ書キ方」とは、書法に関する「知識」と「技能」であり、これを分離して捉えるようになってきたと考えることができる。また、「教則大綱」の「習字」では、書体について若干の見直しがあり、「漢字ノ書体ハ尋常小学校ニ於テハ行書若クハ楷書」とされ、身体的実用性を重視した行書先習から、行書と楷書が併記され、学制期における唐様の伝統的な書法への回帰がみられた。

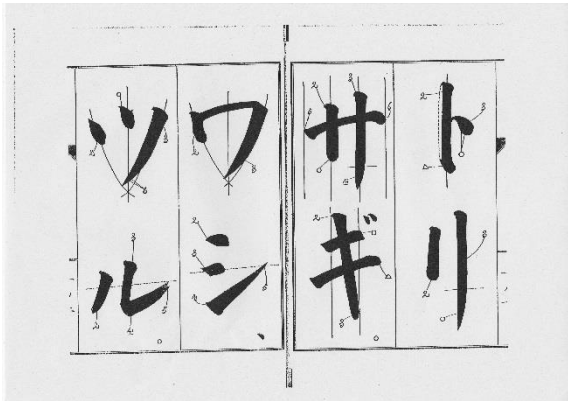
加えて、字の大きさについても同様の動きがみられ、黒田定治・木下邦昌『教授術』では、「文字ノ大キサハ近来小字ニ偏シ為ニ習字ノ発達ヲ害スルコト少カラス」として小字偏重を批判している⁹¹。さらに、「教則大綱」以降の1894（明治27）年になると、学習院教授の峰是三郎が、「細字ノミニ習染セシ者ニシテ、大字ニ移ルトキハ、其書体如何ニモ見ルニ堪ヘ難キ者アリ」して、大字先習を明確にしている⁹²。以上のように、文字の大きさについては、伝統的な書法を無視した細字先習は影をひそめてきている。

また、「教則大綱」以降では、点画ごとに書法の解説するのではなく、字形について、おもに間架結構法に基づいて理論的、視覚的に解説する教授法書が登場した⁹³。こうした伝統的書法への回帰に対して、字形の学習については、スペンセリアン法の影響が感じられる。具体的には、従来の身体的技能として書法を学習するのではなく、書法の言語化が行われ、理論的、視覚的に解説する教授法書が登場した。

まず、1895（明治28）年の照井萬湖『筆法小学習字教授法』は、「字体之部」と「注釈之部」に分かれており、「字体之部」では、手本の文字に記号を付してその点画の書法を示し、さらに補助線を用いて間架結構法を視覚的に理解できる工夫がされている⁹⁴。この記号について、「注釈之部」で解説するのである。たとえば、「ト」は、「体（2）印ノ画ナル（△）ノ部ヲ少シク内ヘカラヲ入レ而シテ（3）印ノ画ナル（○）印ノ部ヲ（2）印ノ画ニ向フコヽロニ作ルヘシ」と解説されている⁹⁵。このように手本に記号を付していく方法は、スペンセリアン法においてアルファベットを構成する点画にそれぞれ原則番号を付してい

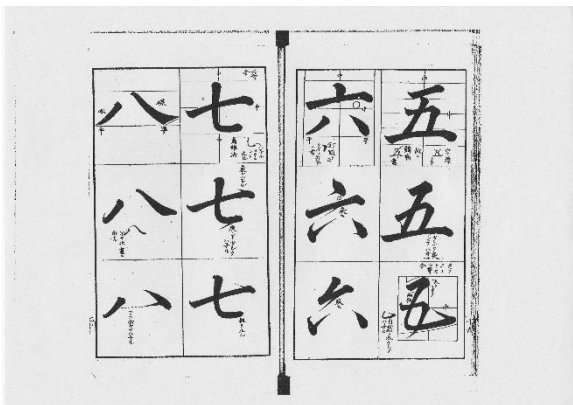
く方法と類似している。

図 19 照井萬湖『筆法小学習字教授法』(一ノ一、一ノニ)



さらに、1897（明治 30）年の村田鉄太郎『書法解説習字速成法』は、永字八法の解説、点画の学習（二十四法）、筆順、類似文字について、字形と解説文を示し、続けて「楷行草三体方式」が示されたことが特徴的である。これは、従来のように「楷書→行書→草書」のように進むのではなく、同じページに一つの文字の三体とその書法を示すことにより、視覚的に字形を理解し、三つの書体の速習を図るというものである⁹⁶。

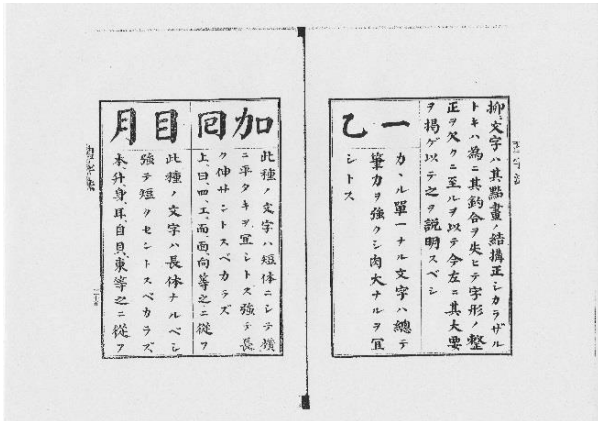
図 20 村田鉄太郎『書法解説習字速成法』



また、1898（明治 31）年の穂波・小野『習字法』のようにそれぞれの点画について、書法を言語化して解説するだけでなく、一文字ごとの結構法を示した解説書が出版された⁹⁷。たとえば、図 22 のように「加・回」の字形に関する解説として、「此種ノ文字ハ短体ニシテ横ニ平タキヲ宜シトス」、「強テ長ク伸サントスベカラズ」、「上、日、四、工、而、面、向等之ニ従フ」とある。「目・月」では、「此種ノ文字ハ長体ナルベシ」、「強テ短クセントスベカラズ」、「本、升、身、耳、自、貝、東等之ニ従フ」とある。つまり、これまで視覚および身体的技能に頼っていた字形に関して、これを言語化して理解できるよう説明

されている。従来の解説と大きく異なる点は、筆遣いについて解説するだけでなく、ペンマンシップ理論に類似させ、書かれた文字の形や大きさを言語化して説明していることである。

図 21 穂波・小野『習字法』



以上みてきたように、明治 20 年代の後半では学制期に採用された唐様の伝統的書法への回帰がみられる一方で、字形および筆法について、スペンセリアン法に類似した方法でこれを視覚化、言語化して説明して理解させる身体的実用性の新たな形態が生じている。こうして、それまでの模倣が中心であった「習字」に対して、スペンセリアン法と同様に、書法の言語化が行われ、字形運筆に関する理論の進展がみられた。しかしながら、穂波・小野や、村田の教授法書では、文字の形状、筆法について、単位文字ごとに書法を言語化して理解させるあったため、字音、字義を含めて熟語、文章へと発展させていく言語的実用性を考慮することは困難であり、言語的実用性が重視されないという点では、「ノメクタ」式教材と同様の問題を抱えていたのである。

第 2 項 ペンマンシップ理論に対する反動

前項で述べたように「第二次小学校令」および「教則大綱」以降、おもに照井などの書家による書法理論の進展がみられた一方で、「習字」における手本の字義および語義を見直す動きもみられた。松本（1990）は、これを仮名学習における「ノメクタ」式教材の無興味さと漢字学習の実用性への配慮の限界という二点から批判されてきたと指摘している⁹⁸。本項では、こうした書字教育の状況において、手本の文字を読み、語義を理解することを求める動きがみられたことに注目してみたい。

明治 10 年代の教育令期から、前述の須田のように、「世間諸学校ノ生徒ハ習字科ヲ以テ

単ニ字体ヲ模倣スルニ止マルモノ」と捉えていること批判し、「日用ノ語類ハ習字科ニ於テ学ビ得ルヲ最モ便益ナリトス」として、「習字」で日常使用する語句の学習をすることを主張する教授法書も存在していた⁹⁹。

また、前述の三宅も、ペンマンシップ理論に基づく分解結合法に対しては、当初から注意を喚起しており、「習字に熟練せしむるには、(中略)筆法、結構の外に尚連書に巧ならざるべからず」と述べ、「故に是らの練習に供する為時々文句、文章の書取又は書写をなさしむること必要なり」と述べている¹⁰⁰。このように三宅は、「習字」において意味のない点画だけを学習することは避けるよう注意を促し、熟語や文章作成の学習を求める理由は、「大に生徒をして興味を覚えしむるの益」があるためだとしている。「学制」以来、依然として「習字」を「読書作文」などの言語教科と分離して考える傾向がみられたが、三宅は、文字の読み方や字義を含めないことを批判的に捉えていたのである。

三宅と同様に、分解結合法だけに依存することの批判として、さきに紹介した黒田・木下『教授術』(1891, 明治 24)では、「近来ノ所説ノ如ク、単ニ文字ヲ分解シタル根原ヲ授クルノミニテハ、習字科ニ毫モ趣味ヲ覚ヘサレハ適当ト云フヘカラス」と述べている¹⁰¹。明治 24 年において、こうした主張がなされていたことを考えると、文字を単語、熟語単位で練習することの必要性も説いていた三宅の主張は現場で正しく理解されず、明治 20 年代前半は字形運筆のみを重視した分解結合法に終始する場合もみられたと考えられる。

既述のとおり、わが国の伝統的な書字教育では、字義や字音も含めて行われていたのに対して、米国由来のペンマンシップ理論は字形のみに偏向していた。このような相違が生じた要因の一つとして、日本語と英語における文字の性質の相違がある。その一つめの相違点は、序章で解説したように、アルファベット、平仮名、片仮名が表音文字であり、漢字は表語文字であるという点である。

当時、すでにわが国の書字教育においても表音文字、表意文字の分類は認識されている。その例として上坂勤三郎『教師須知 習字教授法』(1892, 明治 25)では、文字を“Ideographic System (表意文字、表語文字)”と“Phonetic Writing (表音文字)”に分け、さらに、日本の文字については下記のように説明している¹⁰²。

東洋諸国ニ用ユル所ノ漢字及吾皇国ノいろは片仮名ノ如キ一ハ即「アイデオグラフィック」ヨリ進化シテ「シラビツク」ノ混淆セシモノニシテ一ハ即チ「シラビツク」ニシテ「アルファベチツク」ニ近キモノナリ

このように、明治 20 年代において、表音文字を、音節文字 (Syllabic System) と単音文字 (Alpabetic System) に分類したうえで、表音文字に分類される仮名文字であっても、その性格が単音文字のアルファベットと異なる性質であることは認識されていたのである。

日米の文字の相違点の二つめとして、単音文字であったアルファベットと異なり、仮名文字は音節文字であるため、一つの文字だけでも読むことが可能であったという点である。アルファベットは、表音文字のうち、一字が一音節を表す単音文字であり、不定冠詞 “a” や一人称を表す “I” などの例外を除き、通常は、“u”、“w” などの単位文字では意味をなすことはない¹⁰³。そのため、スペンセリアン法において、書法の系統性に沿って単位文字ごとに学習した場合、“u” を [ju] と読むこと、すなわち字音については問題ないが、この “u” を語として捉えることは難しい。つまり、単音文字であるアルファベットを単位文字ごとに学習した場合、字義を含めた学習を行うことは困難である。

そのため、スペンセリアン法においては、綴りと語義の学習は重視せず、これらの学習は他の科目に委ねることになる。実際に、スペンセリアン法のワークブック “System” においては、“air” などの意味をなす単語である場合も確認できるものの、多くは、“ne”、“ici” (以上 1 巻)、“utui” (2 巻)、“Nankeens”、“Arenulous” (4 巻) など、単語として意味をなさない綴りによって、書法を練習する方法が採用されている¹⁰⁴。

このように単音文字であるアルファベットに対して、仮名文字は音節文字であるという違いだけでなく、仮名文字の多くが一文字であっても意味をなし、表音文字の性格をもつことが可能である点が挙げられる。ここでは、この時期に使用されていた入門期の教科書として、『読書入門』(1886, 明治 19) を例に挙げてみたい。仮名表記の例として、第七課「ソラ アカク ヒ アカシ」の「ヒ」や第三十三課「アノ コ ハ オトナシイ ヨイ コ ナリ」の「コ」のように、表音文字としてだけではなく、ここではそれぞれ「ヒ(日)」、「コ(子)」という語を表す表音文字の代用として使用されている。これと同様に考えれば、書法の系統性に添った「ノメクタ」式では熟語または文として語義を解釈していくことは困難であるが、「いろは」順であれば、「いろは歌」の文意を解釈して行くことも可能である。

また、「ノメクタ」式教材のような片仮名の配列であっても、日本語では単位文字ごとに意味をとっていくことは可能である。その例として、1891 (明治 24) 年 7 月に清水直義は、片仮名の配列に「ノメクタ」式を主張しているものの、その際に「(一) 意味アル文字

ナラシムヘキコト」、「(二) 実用ナラシムヘキコト」、「(三) 倫理的ナラシムヘキコト」の三条件を提示している¹⁰⁵。この、「(一) 意味アル文字」において、「ノ」字出サハ之ニハ「野」ノ意味アラシメ「タ」字ヲ出サハ之ニ「田」ノ意味アラシムルノ類」を説明することを求めている。このように、「ノメクタ」式教材では、手本の語句が熟語や文章でなくても、単位文字ごとに意味をもたせて教授する方法が提案されていた。

以上みてきたように、単音文字であるアルファベットに対して、音節文字であるわが国の仮名文字は、同じ表音文字でありながら表語的な機能を持ち、書字教育に字義の学習も含めることが可能であった。すなわち、単位文字でも意味を表すことができるという点が、単音文字であるアルファベットとの決定的な相違点であり、わが国においては、ペンマンシップ理論をそのまま受容するのではなく、その影響を受けながら独自の書字教育が展開されていくのである。

第3項 書字教育における字義の回復

明治 20 年代初頭には、文字が音声を書きとめた記号であるとされたことに加え、米国のペンマンシップ理論をそのまま転用したような字義および伝統的な書法を軽視した教材が使用された。こうして、書字教育においておもに単位文字ごと練習して行く方法が採用されたため、学習の対象としての文字は、読まれる対象としてではなく、ただ単に字形をとり、これを正しく速く書ければよいとして身体的実用性を重視する傾向がみられた。

しかし、明治 20 年代中頃になると、ペンマンシップ理論の影響を多分に受けた急進的な習字改革案に対する反動が起こり、「習字」と他の言語教科を関連させる主張が多くみられるようになる。まず黒田・木下の前掲書には、「文字ハ觀念思想ヲ代表スル所ノ符号ニスキサレハ、確實ナル觀念思想ナキ言語文字ハ木石ヲ打撃シタル音響及障壁ニ塗抹シタル汚点ト何ソ異ナラン」と述べている¹⁰⁶。つまり、意味がなければ、音声は打撃音と同じであり、文字は汚れと同じであるという字義を重視する主張である。

さらに 1891 (明治 24) 年 7 月の『大日本教育会雑誌 107』には、教科書における文字の学習順序に対する批判が掲載されている。ここでは、「一々似形ノ文字ヲ羅列スルノ迂ナルハ、實際ノ効果ヲ見ルノ少キヲ以テ明ナレバ、スル机上的偏見ヲ打破シテ、いろは五十音ハ本来ノ順序ニ由テ之ヲ取ルベク」、「次ニ世教ニ益アル又ハ人口ニ膾炙セル簡明ノ歌句等ヲ置キ、以テ仮字復習ノ便ニ供スベシ」とあり、「ノメクタ」式による学習順序を否定し、いろは五十音順に学習するのがよいと主張された¹⁰⁷。

実際に、明治 20 年代後半の教科書にも変化が生じている。入門期の教科書では、「ノメクタ」式ではなく、五十音順から始めるものが多くみられるようになる。たとえば、1892（明治 25）年の宮本茂任編『小学習字手本』¹⁰⁸、1893（明治 26）年の田沼太右衛門編『新撰小學習字帖 尋常科用』¹⁰⁹、同年の東京府教育会『小学習字帖』¹¹⁰、1896（明治 29）年の岡本久治編輯『尋常小學習字帖（訂正三版）』¹¹¹などでは、いずれも片仮名は五十音順、平仮名はいろは順に始まり、その後の学習内容も書法の系統性よりも、日用文字の学習を重視している。

そのほか、この時期の書字教育において字義が回復してきた例として、東京府教育会『小学校習字帖語文』（1892，明治 25）がある¹¹²。これは、すでに紹介した東京府教育会『小学校習字帖』に示された文字を活字化したものであり、書字教育にける手本が再び文章読解の対象として再認識されてきたことを窺わせている。

こうして、「習字」教科書における手本の字義が再評価されることと並行して、教科の枠組みの再考を促す主張が増えてくる。すなわち、「習字」と「読書作文」を関連させるべきという主張である。「教則大綱」以前の 1891（明治 24）年 4 月の『教育報知 263』では、「読書、作文、習字ノ三科ハ一ナリ」、「一ニシテ三ニアラス、三ニシテ一ナリ、決シテ分離スヘキモノニアラス」、「習字ハ此二者ノ媒タル文字ヲ練習スル所ノ方法ナリ」、「是故ニ読書、作文、習字ノ三科ハ、与ニ同一ノ文字ヲ以テ教授シ与ニ同一ノ文字ヲ以テ練習スヘキ者タルナリ」と述べている¹¹³。要するに「習字」で学習する文字は、「読書作文」で学習する文字と共通であることが望ましいとして、後に「国語」科に組み込まれる三つの領域を一つにして、教材を共有するという主張であった。

さらに、1891（明治 24）年 7 月における前述の清水は、「小学校ノ習字科タル之ヲ直接ヨリ云フトキハ固ヨリ文字ヲ能クセシムルカ為タルニ過キスト雖モ」、「若シ之ヲ間接ヨリ云フトキハ以テ実用智識ヲ得セシムヘク以テ倫理思想ヲ有セシメ得ヘク以テ心意を鍛錬セシメ得ヘシ」との主張されている¹¹⁴。ここでは、文字を書くことによってその文字の読解を含め知識を得るだけでなく、倫理、思想教育に至ることが主張されている。

黒田・木下も、「教授ハ各学科ニ連絡ヲ有セシムヘシ」として、「習字科ニ於テハ其目的タル運筆ヲ巧ニシ且ツ速ニ書写セシムルノ傍ラ、読書・作文等ノ補助トナラシムル等相連絡扶持スルトキハ、其記憶ヲ強固ニシテ応用ニ達セシメ、学科ノ進歩ニ著大ナル効果ヲ収ムルコトヲ得ヘシ」と述べている¹¹⁵。さらに、「第一ニ其文字ノ読方ト意義トヲ習ヒ、第二ニ文字ノ書方ヲ習ヒ、第三ニ其文字ハ多ク手紙ノ文章ニアリタレハ自然作文ノ法ニ通スヘ

シ」、「自ラ読方・作文・習字ノ三科ヲ兼習セシメタルモノナリ」、「蓋シ習字科ハ能ク文字ニ親ミテ音ニ読方意義ニ通スルノミナラス、其文字ノ用法ヲモ併セ覺ユルノ益アリトス」
として、「教則大綱」を先取りして三領域の連携の必要性を説いている¹¹⁶。

さらに高等師範学校教授の大瀬甚太郎は、1891（明治24）年12月の『教育学』の「教授各論」において、その教科ごとの内容を、言語、唱歌、歴史、地理、博物初歩、算術、幾何学初歩、図画、体操、手工に分類し、その第一に「言語教授」を挙げている。大瀬の言語教授とは、（一）直覚教授、（二）読書、（三）習字、（四）文法、（五）作文を含めており、後に国語科に組み込まれる領域を言語教授として一つにまとめている¹¹⁷。

大瀬は、「読方ト筆記ハ初メハ同時ニ相結合シテ教授セラルベキモノニシテ、児童其後文字ノ形ニツキ審美的観念ヲ有スル様訓練セラレ、優美ノ書キ方ヲ学ブノ方向ニ進歩スルニ至リ、習字筆記ハ特別ナル一科目トシテ教諭セラルベキモノトス」と述べている¹¹⁸。この時の大瀬の考えでは、読み方、綴り方を関連させて教えることとし、「優美ノ書キ方ヲ学ブノ方向ニ進歩スル」段階、すなわち言語教育の発展的内容として、「習字」、書き方については別に教えるのがよいという考えであった。この黒田や大瀬の言説から察するに、明治20年代の高等師範学校においては、すでに「読書作文」と「習字」を関連させることに肯定的な見方が形成されていたと見做すことができる。。

これと同様に、1893（明治26）年の『大日本教育会雑誌 124』の岑正史「小学習字論」では、「本科は美術の観念を発達すると同時に読書科作文科等に直接補助をなすこと多し故に其教授の如き尤も鄭重に少しく注意せば非常に生徒の快樂を得せしむること容易なり」とあり、「習字」の芸術性だけではなく、読書作文などの言語教科と結びつけて考える主張もみられるようになった¹¹⁹

また、1894（明治27）年に峰は、「習字初歩ノ分類」として、「習字」の教授法を示しており、甲：画数順による方法、乙：ノメクタ式、丙：分解結合法だけではなく、丁：事物の名による方法、戊：五十音いろは順による方法、の五つを挙げている。ここで峰が推奨している方法は、「丁：事物ノ名ヲ綴リテ教フベシ」という字義を重視するものであった¹²⁰。つまり、峰が批判した方法とは、単語や連語など字義を重視せず、運筆法や字形に偏して配列して行う練習法であり、「其意義ナク趣味ナキ批難ニ於テハ、丁ヲ除クノ外、他ノ諸説ト同シカルヘシ」として甲、乙、丙、戊の方法を否定している。このような峰の批判から考えると、「教則大綱」以降も書字教育の実態としては、字義が軽視されていた可能性が考えられる。

さらに、峰は、読解との関連について、「習字ハ、文字ノ書キ方ヲ習フニ止マラス、併セテ其読方ヲモ了知スヘキモノナルニ、習字帖ノ文字ヲ能ク読ミ能ク解シ得ル者少ナキニ至リタルハ、実ニ不可思議トモ謂ツヘシ」と述べて当時の実態を批判的に捉えている。さらに、こうした実態に至った原因として、「習字」教科書である習字帖の批判に及び、「要スルニ、習字帖ノ文字ハ、概ネ個々单独的ノ者多ク、為ニ誦読上ノ趣味ナク、意義ノ連絡モナク、從ヒテ之ヲ記憶スルニ困難ナルカ如キ其一因タリ、是故ニ、習字帖ヲ編成スルニハ、可及的此欠典ヲ補フヘキ注意ヲ以テセンコトヲ要ス」と述べている¹²¹。つまり、習字帖における手本語句の選択および読本としての教育的価値を有することが重要であるとの主張であった。

以上のように、20年代前半における行き過ぎた字形重視のペンマンシップ理論の影響に対する反動として、明治20年代後半は、師範学校を中心に字義を重視して言語教育の一領域として「習字」を捉える主張が勢力を増してきたのだといえる。しかし、前節で述べたように、こうした主張にと並行して、書法を理論的に解説する教授法が発達し、単位文字ごとに学習して行く方法が主張されていたことから、明治20年代後半の書字教育に対しては、手本語句の言語理解を通して字義を含めて学習する方法と、書法の系統性を優先して字形を中核に据えて学習する方法との二つの系統が生じていたのである。

第4項 明治20年代における道徳教育との連絡

これまでみてきたように、明治20年代後半の「習字」では、字形と書法を身につける身体的実用性と、字義の学習として言語教育の一領域として捉える言語的実用性を求める動きが多くみられたといえる。これに加えて、一部では書字教育に芸術性や精神性を求める主張もみられた。そこで本項では、こうした主張についても確認しておきたい。

前述の三宅は、『習字教授案』のなかで、書字教育の芸術性についても触れており、「習字も技術にして其高尚美妙の点に至ては飾に属し、所謂美術の範囲に入るべきも、其普通思想運搬の媒ちとしては人世欠くべからざるものなり」と述べて、習字は美術の一つであり、伝達の手段としての実用でもあるとする¹²²。しかし、「小学の教育は固より人世必須の知識と手術を与ふるに止まりて決して専門家を作り出すの目的にあらざれば習字の一科に於ても唯普通用便を達すまでの習練に止まり、之を美術として教ふること古への如くすべからざるは言を待たずして明なること」として、小学校教育においては実用性を重視すべきであると述べる¹²³。第2節で述べたように、明治20年代前半は、三宅だけではなく、

森有礼文相のいわゆる「大字廃止論」、さらには、「ノメクタ」式教材の導入など小学校の書字教育における極端な身体的実用性を重視する傾向がみられた。この後も、小学校教育では「書家を養成するにあらず」という表現を教授法書で多数確認することができるように、すでにこの時期から「入門＝実用」、「発展＝芸術」という考え方が形成されつつあり、小学校教育では芸術性が重視される傾向は少なかったのである。

しかし、1889（明治22）年の「第二次小学校令」および翌年の「教育ニ関スル勅語」以降になると、行き過ぎた実用性重視に対する反動から、「習字」科の目的に芸術性や道徳性を求める主張もなされてくる。

たとえば、1891（明治24）年7月の『教育報知 272』における「書家ノ建議」では、市川萬庵ら書家5名が「後進少年輩をして其崇重すべきを識らしめば殊に美術の目を増加するのみならずして材を成し徳を養ひ倫理教育に裨補するや明かなり」と主張し、行き過ぎた身体的実用性重視に対する反論がなされている¹²⁴。さらに同年の『教育報知 273』では、「小学校ノ習字科タル之ヲ直接ヨリ云フトキハ固ヨリ文字ヲ能クセシムルカ為タルニ過キスト雖」、「若シ之ヲ間接ヨリ云フトキハ以テ実用智識ヲ得セシムヘク以テ倫理思想ヲ有セシメ得ヘク以テ心意を鍛錬セシメ得ヘシ」とあり、芸術性に加えて道徳教育としての価値を見出そうとする動きがでてきたのである¹²⁵。

この時期の教授法書においては、1891（明治24）年に秋岡新太郎が、「習字」の主たる目的について、「手指ヲ練磨スル」ことであるとして身体的実用性を重視しているが、従たる目的として第一に「審美心ヲ養フ」、第二に「注意力ヲ養フ」の二つを挙げている¹²⁶。秋岡は、この「審美心」、「注意力」にみられるように書字教育に芸術性だけではなく、精神面も含めて論じている。また、1892（明治25）年に前述の上坂は、「習字ノ目的」について、実用教育としてだけではなく、芸術教育として捉えることを主張している。上坂は、「文字の応用」の項において、「字体ニシテ之遵美ナランカ之ニ依テ人生ノ最モ尊ムベキ審美心を興発ス」、「点画ニシテ端正ナランカ以テ精神厳格規律厳正ノ風ヲ養成スベシ」、「審美心ノ興発精神ノ厳格皆以テ事ヲ成スノ素トナル」として、書字教育を通して審美心、さらには厳格規律厳正の精神の養成することを明確に論じている¹²⁷。

さらに、教育学者の立場からは、1894（明治27）年に谷本富が、「習字」における正書と能書を区別し、実用的に正しく書くことと同時に芸術性を重視するだけでなく、「眼と手とを練習して、形状の観察を精確にし、また美をめづるの心を養ひ、諸事につけて秩序を重むじ、清潔を貴ふの風を作るべし」と述べて、「習字」は秩序、清潔を重視する習慣を養

うのだと述べる。さらに、「書を能くするときは、思想を明晰鞏固にするの効もあり」として、書字と倫理を結びつけ、「余は習字の修徳の一助たる事を確信して疑はざるなり」と述べて、道徳教育としての効果を期待している¹²⁸。

このように明治 20 年代後半の書字教育の目的については、行き過ぎた身体的実用性重視の反動から、芸術性ととともに、道徳教育としての精神的修養についても期待されるようになっていた。しかしながら、この当時は、書字教育における芸術性と道徳性の因果関係については明確に論じられておらず、必ずしも直接的に結びつけていない点も特徴的であった。

その一方で、明治 20 年代後半には、前述の道徳教育と結びつける理論に対する反論もなされている。たとえば、1894（明治 27）年に埼玉県尋常師範学校教授の一條亀次郎は、「習字」において、「整正清潔ノ気習ヲ育成」するのは「過剰ノ希望」であり、「相互ノ思想交換ヲ計ルノ方便物ヲ習得セシムル是レ習字ノ真正ナル直接ナル効用ト云フベキナリ」と述べる¹²⁹。一條は「習字」に道徳教育としての効果を認めないわけではないが、主な目的は伝達の手段である文字（方便物）の習得を主目的とする実用性重視の立場である。この明治 20 年代後半における一條の主張のように、書字教育に芸術性、道徳性を求めるのではなく、文字による伝達の手段の一つとする実用主義的な立場をとる主張は、言語教育の一領域として捉える師範学校関係者の特徴であったといえる。ここでは、言語による伝達手段を示しており、技能教育としての身体的実用性と言語教育としての言語的実用性との連絡が意識されている。

以上みてきたように、明治 20 年代は前半の急進的な習字改革案に対して、芸術および道徳教育との関連づけが主張されていた。とはいえ、こうした主張は小学校教育における「習字」では、副次的に捉えられる傾向があり、第一義的にはここでも伝達手段の一つとして字義を含めた実用的な言語教育としての位置付けが主張されている。こうして、明治 20 年代後半に、書法理論の進展、伝統的書法への回帰などがみられた一方で、書字教育を言語教育の一領域とする方向への提言が主流となり、国語科「書キ方」成立に至る基礎が固められたものと考えられる。

第 4 節 国語科「書キ方」成立の背景

以上みてきたように、本章では、国語科「書キ方」成立の背景を探ることを目的としておもに明治 20 年代までの書字教育における字形と字義の関係に注目してきた。

第1節では、学制期の問答教授法における音声言語と文字言語の関係から、わが国の教授法においては、日本語表記の特性上、文字が不可欠であることが了解されることになり、教育内容として音声偏重に陥ることを防止することができていたことを確認した。他方、書字教育の「習字」においては、字形の学習とされていながらも教師に対して書字能力がそれほど求められていなかったように、字形運筆に関する関心は高まっていたとはなかったことを確認した。

第2節および第3節で述べたように、明治20年代前半は、言語学とペンマンシップ理論の浸透により、書字教育に最も欧米の思想の影響を受けた時期であった。言い換えれば、この時期は、伝統的書法から著しく逸脱した教授法が模索されていた書字教育史上、最も言語的実用性が軽視された時期であった。

それは、言語学の影響により、文字は音声を書き留めた記号であるとの認識が広まり、言語教育全体として、音声言語に対して文字言語の相対的地位が低下し始めた。他方、字形の学習に特化していたペンマンシップ理論の影響により、「習字」では字義の学習が軽視され、文字を分解し単位文字ごとに系統的に練習していく身体的実用性重視の見方が形成された。こうした書字教育における明治20年代の傾向は、近世まで総合性を有していたわが国の書字教育とは大きく異なるものであり、書字教育の言語的実用性や芸術性、精神性を排除していた。

このように、欧米の言語学およびペンマンシップ理論に基づく書字教育はわが国には馴染まなかったため、1891（明治24）年の「教則大綱」以降、伝統的な書法への回帰、書字教育における字義の回復の動きがみられた。第3節で述べたように、日本語における文字は、アルファベットのような単音文字と異なり仮名文字であっても書字と読字が同時に成立可能な音節文字であるため、書字教育から字義と字音の学習を排除することに対する批判的な見方が絶えずあったのだと考えられる。

つまり、こうした20年代前半の急進的な書字教育理論が広まったことにより、明治20年代後半に師範学校を中心として「習字」と、「読方」、「作文」との連絡が主張されるようになる。「習字」を他の言語教科と連絡させる主張は、その後、1900（明治33）年の国語科成立時において、「書キ方」と「読ミ方」との連絡を重視するという形で反映されている。

また、こうした書字教育における字義の回復の動きと並行して、字形に関しては、ペンマンシップ理論の理論を部分的に受容し、字形を視覚化し、また字形および書法を言語化して知識理論として捉えていく教授法も展開された。それまでの伝統的な書法のように身

体的技能として体得するだけでなく、間架結構法について、視覚的、理論的に理解していく方法が提示されたのである。

しかし、字形運筆に関する技能を視覚化、または言語化し、理論的に学習していくことは、字義よりも字形に偏り、字形をかたどるだけの図形描画として捉えられる危険性を孕んでいた。それは、単位文字を練習して行くことが優先されるため、熟語、文章へと発展させにくい点で、文字の系統性を重視する分解結合やノメクタ式教材と同じ問題を抱えていた。

このように明治20年代の後半の書字教育は、ペンマンシップ理論に対する反動として、師範学校を中心に言語的実用性を重視して、字形だけでなく字義を重視する立場と、書家を中心に字形運筆を優先して、書法を視覚的、理論的に学習し、芸術性も含めて重視する立場の二つの系統が生まれていた。

以上、本章で述べてきたようなわが国の文字の特殊性に基づき、明治20年代後半の書字教育において、師範学校関係者を中心として字義を重視する主張がなされたことが、学制期の米国をモデルとした字形と字義を分離させた教育課程編成から解放され、1900（明治33）年に国語科「書き方」が成立したことを後押ししたのだと考えられる。

-
- 1 当時の教授法に関する先行研究として、豊田久亀『明治発問論の研究』ミネルヴァ書房、1988年、杉村美佳『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房、2010年、などがある。
 - 2 石附実「教育における技術」伊東俊太郎他編『講座・比較文化 第五巻 日本人の技術』研究社出版、1977年、29頁。
 - 3 添田晴雄「文字から見た学習文化の比較」、石附実編『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、1992年、124-136頁。
 - 4 豊田前掲書、2頁。
 - 5 堀松武一「初等教育」、国立教育研究所（編）『日本近代教育百年史3 学校教育』文昌堂、1974年、549-569頁。
 - 6 倉沢剛『小学校の歴史I』ジャパンライブラリービューロー、1963年、905頁。
 - 7 豊田前掲書、55頁。
 - 8 川合章『近代日本教育方法史』青木書店、1985年、26頁。川合は「実物教授」に対置する教授法として「言語教授」を使用している。
 - 9 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社、1964年、52頁。
 - 10 諸葛信澄『小学教師必携』煙雨楼、1873年、10-11丁。
 - 11 倉沢前掲書、908頁。
 - 12 諸葛信澄『小学教師必携』煙雨楼、1873年、10-11丁。
 - 13 西潟訥「説諭十一則」『文部省雑誌7』、1873年、1-2頁。
 - 14 山下巖麗『小学授業法』青山清吉、1875年、13丁。
 - 15 筑摩県師範学校「上下小学授業法細記」『近代日本教科書教授法資料集成（以下、『集成』）』第一巻、東京書籍、1982年、184頁。
 - 16 辻信次「学事巡視功程」『文部省第六年報』1878年、52頁。
 - 17 生駒恭人『小学授業術大意下巻』鈴木吉兵衛、1876年、9-12丁。

-
- 18 清水毅四郎「明治学制期「問答」科をめぐる」『教育方法学研究 3』, 1978 年, 1-7 頁.
 - 19 筑摩県師範学校前掲書, 180 頁.
 - 20 土方幸勝『師範学校小学教授法』雄風舎, 1873 年, 4-5 丁.
 - 21 山下前掲書, 37-39 丁.
 - 22 小林義則『師範学校小学試験成規 乾』小林義則, 1875 年, 3 丁.
 - 23 山下前掲書, 29-30 丁.
 - 24 筑摩県師範学校前掲書, 179 頁.
 - 25 倉沢前掲書, 908 頁.
 - 26 N. A. Calkins., *New Primary Object Lessons*, Harper & Brothers, 1877, pp. 403-404.
 - 27 川合章『近代日本教育方法史』青木書店, 1985 年, 27 頁.
 - 28 シェルドン, 黒沢寿任訳「塞児敦氏庶物指教」『集成』第一巻, 664 頁.
 - 29 シェルドン同上書, 672-673 頁.
 - 30 E.A.Sheldon., *Lesson on Objects*, Scribner, Armstrong & co., 1873, p.51.
 - 31 カルキン著, 黒沢寿任訳『加爾均氏庶物指教 下巻』文部省, 1877 年、では、「読法論」の一つ「庶物教法」と訳されている。
 - 32 金子尚政「小学教師必携」『集成』第一巻, 262 頁.
 - 33 金子尚政『小学試験法』文徳堂, 1874 年, 8 丁.
 - 34 金子同上書, 19 丁.
 - 35 東京府『小学試験法』東京府, 1877 年, 6 頁.
 - 36 小林義則『師範学校小学試験成規 坤』小林義則, 1875 年, 40 丁.
 - 37 東京師範学校『東京師範学校附属小学規則』, 1877 年 (筑波大学附属中央図書館所蔵).
 - 38 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社, 1964 年, 79-92 頁.
 - 39 東京師範学校『東京師範学校附属小学教則』, 1880 年, 4 頁 (筑波大学附属中央図書館所蔵).
 - 40 伴正順「宮城福島両県下学事巡視功程」『教育雑誌 168』, 1882 年, 168 頁.
 - 41 若林虎三郎・白井毅「改正教授術」『集成』第二巻, 96 頁.
 - 42 若林・白井同上書, 99 頁.
 - 43 久米由太郎「小学教授新法卷上」『集成』第二巻, 236 頁.
 - 44 木下邦昌『小学教授法』国松惣次郎, 1883 年, 4-5 頁.
 - 45 川合前掲書, 49 頁.
 - 46 木下前掲書, 3 頁.
 - 47 若林・白井前掲書, 133 頁.
 - 48 木下前掲書, 72-73 頁.
 - 49 若林・白井前掲書, 158 頁.
 - 50 久米前掲書, 245 頁.
 - 51 林吾一『新定小学習字帖教授法』金港堂, 1887 年, 3 頁. この著作は、単独の習字科教授法書としては最初のものであるとされている (加藤達成監修『書写書道教育史資料第一巻』東京法令出版, 1984 年, 37 頁)。
 - 52 杉山勇人「国語科「書キ方」の成立背景—明治 33 年小学校令施行規則における習字科の国語科への統合をめぐる」『書写書道教育研究 26』, 2011 年, 1-10 頁.
 - 53 上田万年「日本言語研究法」『国語のため』平凡社, 2011 年, 355 頁.
 - 54 上田万年「小学ニ国語ノ一科ヲ設クルノ議」『大日本教育会雑誌号外』, 1889 年, 132 頁.
 - 55 このほかにも伊澤修二「本邦語學ニ就テノ意見」『大日本教育会雑誌 81』, 1888 年でも、純粹な言葉とは音声言語のことであるとされている。
 - 56 小山正太郎「書ハ美術ナラス」『書写書道教育史資料第一巻』東京法令出版, 62-67 頁.

-
- 57 岡倉覚三「書ハ美術ナラスノ論ヲ読ム」加藤達成監修『書写書道教育史資料』東京法令出版, 1984年, 67-68頁.
- 58 水戸部寅松『書方教授の実際的新主張』大日本学会, 1921年, 15頁.
- 59 奥山錦洞『日本書道教育史』清教社, 1953年, 144-146頁.
- 60 佐藤誠実『修訂 日本教育史』大日本図書, 1903年, 413頁.
- 61 須田要『新編小学教授法』育英社, 1882年, 18-19丁.
- 62 H.C.Spencer., *Spencerian key to practical penmanship*, IVISON, BLAKEMAN, TAYLOR&CO., 1866, pp.37-38.
- 63 吉田庸徳『横文字運筆自在』東京書林, 1873年.
- 64 嶋次三郎『童蒙習字各国以呂波』好文堂・富山堂, 1873年.
- 65 鈴木篤三『英習字本. 卷之一〜三』鈴木篤三, 1884年.
- 66 スペンセリアン, 森孫一郎訳『ペンマンシップ』森本専助, 1885年.
- 67 東京茗溪会編『高等師範学校附属小学科教授細目』文学舎, 1892年, 195頁.
- 68 三宅米吉「習字教授案」『文学博士三宅米吉著述集』文学博士三宅米吉著述集刊行会, 1929年.
- 69 三宅前掲書, 98-99頁.
- 70 三宅前掲書, 104-105頁.
- 71 松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷(1)」『書写書道教育研究 3』1989年, 48-49頁.
- 72 坂本龍「日本ノ習字ニ就テノ意見」『大日本教育会雑誌 52』, 1887年, 50頁.
- 73 坂本同上, 50-51頁.
- 74 「森文部大臣ノ示諭」『大日本教育会雑誌 55』, 1887年, 200頁
- 75 中村淳「習字改良ハ目下ノ急務ナリ」『大日本教育会雑誌 61』, 1887年, 488-492頁.
- 76 梶山雅史『近代日本教科書史研究—明治期検定制度の成立と崩壊—』ミネルヴァ書房, 1988年, 2頁.
- 77 中島政次『新編小学習字帖』、『簡易小学習字帖』浅野宗八, 1887年.
- 78 スペンセリアン, 森孫一郎訳『ペンマンシップ』森本専助, 1885年.
- 79 片山福三郎『改良新按 小学習字書 尋常科一年生用 第18号』丸山嘉兵衛, 1887年.
- 80 松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷(2)」『書写書道教育研究 4』, 1990年, 26頁.
- 81 林前掲書, 5頁.
- 82 林前掲書, 20頁.
- 83 林吾一編, 高齋単山書『新定小学習字帖』金港堂, 1887年.
- 84 こうした例は、西川春洞『小学校習字帖』田沼太右衛門, 1889年は、片仮名を「メツツラフワウスクヌ」の順で学習するものとされているように、他にも多数確認できる。
- 85 ペスタロッチー, J.H, 長田 新訳「ゲルトルートはいかにしてその子を教うるか」, 長田 新編『ペスタロッチー全集第八巻』平凡社, 1960年, 146-156頁.
- 86 ノルゼント C., カステール, V.訳「教師必読 下」, 上沼八郎編 明治大正「教師論」文献集成第3巻』ゆまに書房, 1990年, 94頁.
- 87 Northend, C., *The Teachers Assistant*. A.S. Barnes & Company, New York, 1874, p.179.
- 88 たとえば、諸葛前掲書, 山下前掲書などがある。
- 89 林前掲書, 19-20頁. 林のように、点画を数値で説明する方法は、1891(明治24)年に書法研究会会長の照井萬湖『一二三筆法字体組織本教授法詳解』によって詳細に示されている。
- 90 松本仁志「書写技能の運用能力育成に関する史的考察と展望」『書写書道教育研究 16』, 2001年, 1-10頁. 松本は、「習字の知力部分」という語句を用いて説明している。

-
- 91 黒田定治・木下邦昌『教授術』文学社, 1891年, 71頁. 黒田は当時、高等師範学校教授である。
- 92 峰是三郎『新令適用 教授法』文学社, 1894年.
- 93 間架結構法とは、点画の間のあけ方(間架)点画の組合せ方(結構)を考えてつり合い(均衡)よく造形する方法のことである(二玄社編集部編『書道辞典 増補版』二玄社, 2010年, 54頁)。
- 94 照井萬湖(字一)『筆法小学習字教授法 字体之部』書法研究會事務所, 1895年
- 95 照井同上書, 15頁.
- 96 村田鉄太郎『書法解説習字速成法』松雲書屋, 1897年. 18丁. 仮名の学習法は、学制期(1872年)の巻菱渾『習字之近道』を發展させた形式である。
- 97 穂波徳明・小野藤太『習字法』大日本中學會, 1898年, 25頁.
- 98 松本前掲, 1990年, 26-29頁.
- 99 須田前掲書, 15丁.
- 100 三宅前掲書, 108頁.
- 101 黒田・木下前掲書, 66頁.
- 102 上坂勤三郎『教師須知 習字教授法』育英書房, 1892年, 4-6頁.
- 103 「単音文字」、「音節文字」などの分類は、河野三郎『文字論』三省堂, 1994年, 124-128頁.
- 104 Spencer, P.R., *The System of Practical Spencerian Penmanship 1 - 4*. Ivison, Phinney, Blackman, Taylor & Co., 1864. (復刻版)
- 105 清水直義「小学校ノ習字科」『教育報知 273』1891年, 6-7頁.
- 106 黒田・木下前掲書, 22-23頁.
- 107 著者不明「習字科ニ就テ」『大日本教育會雜誌 107』, 1891年, 383頁.
- 108 宮本茂任編『小学習字手本』鏡耕堂, 1892年.
- 109 田沼太右衛門『新撰小學習字帖 尋常科用』田沼書店, 1893年.
- 110 東京府教育會『小学習字帖』田沼書店, 1893年.
- 111 岡本久治『尋常小學習字帖』教育書房, 1896年.
- 112 東京府教育會『小学校習字帖語文』東京府教育會, 1892年.
- 113 著者不明「小学教則」『教育報知 263』, 1891年, 1-2頁.
- 114 清水前掲, 6-7頁.
- 115 黒田・木下前掲書, 29-30頁.
- 116 黒田・木下前掲書, 72-73頁.
- 117 大瀬甚太郎『教育学』金港堂, 1891年, 265-266頁.
- 118 大瀬同上, 276頁.
- 119 岑正史「小學習字論」『大日本教育會雜誌 124』, 1893年, 800-801頁.
- 120 峰前掲書, 145-146頁.
- 121 峰前掲書, 150-151頁.
- 122 三宅前掲書, 95頁.
- 123 三宅前掲書, 96頁.
- 124 市川萬庵ら「書家ノ建議」『教育報知 272』, 1891年, 14-15頁.
- 125 清水前掲, 6-7頁.
- 126 秋岡新太郎『小学校習字科教授法』文友館, 1891年, 1-3頁.
- 127 上坂前掲書, 9-10頁, 83-85頁.
- 128 谷本富『実用教育学及教授法』六盟館, 1894年, 303-304頁.
- 129 一條亀次郎『習字図画教授法』博文館, 1894年, 4-6頁.

第3章 国語科「書キ方」における二元的書字教育論の形成

第1節 国語科「書キ方」の成立とその理念の後退

第1項 国語科における三領域の連絡の理念

近代学校制度発足と同時に「習字」が誕生して以来、1882（明治15）年の「書ハ美術ナラズ」論争¹をはじめとして、長らく小学校における書字教育の目的を実用性に置くか、芸術性に置くかで二項対立的な論争が続いてきた。前章で述べたように、明治20年代になるとこうした実用性と芸術性のような単純な二項対立図式だけではなく、楷書先習と行書先習、大字と細字、字形優先と字義優先など様々な対立が生じていた。

そこで、本章では、こうした状況にあった明治20年代の「習字」が廃止され、1900（明治33）年の文部省令第十四号「小学校令施行規則」において新たな教科目として誕生した国語科「書キ方」の意義を再検討することを目的とする。第1節においては、国語科成立時の理念を確認し、「書キ方」が言語教科としてその理念を失っていく過程について考察した。

さらに、第2節および第3節では、明治後期から大正期における硬筆の普及に伴う筆記具の変化や、これに対する毛筆芸術主義が台頭する兆しについて確認し、徐々に二元的な「書キ方」教育論が成立していく過程を辿った。その方法として、おもに東京高等師範学校（以下「東京高師」）、東京高等師範学校附属小学校（以下「附属小」）関係者による国語科教育、書方教育に関する教授法書、雑誌記事を取り上げ、おもに「読ミ方」との関係を探ることで国語科「書キ方」における教育目的としての言語的実用性と身体的実用性について考察を試みた。

とりわけ、本章全体を通して、おもに大正期に附属小訓導として「書キ方」に関する数多くの著作を有する水戸部寅松に注目する。これまで、水戸部に関する先行研究²では、おもに先駆的に硬筆の導入を推進した実用主義的な「書キ方」教育論が注目されてきているが、本研究では、こうした先行研究とは一線を画し、水戸部の言説の全体像からその書字教育論を探っていきたい。

はじめに、国語科成立時の法令からその理念を確認しておきたい。1900（明治33）年の勅令第三百四十四号「小学校令改正」により、第19条で「尋常小学校ノ教科目ハ修身、国語、算術、体操トス」とされ、新教科として国語科が誕生した。また、同年の「小学校令施行規則」第3条では国語科の目的が示され、「尋常小学校ニ於テハ初ハ発音ヲ正シ仮名ノ読ミ方、書キ方、綴リ方ヲ知ラシメ漸ク進ミテハ日常須知ノ文字及近易ナル普通文ニ及

ホシ又言語ヲ練習セシムヘシ」とされた³。ここで、国語科における「読ミ方」、「書キ方」、「綴リ方」の三つの領域が示された。さらに、「読ミ方、書キ方、綴リ方ハ各々其ノ主トスル所ニ依リ教授時間ヲ區別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相連絡セシメシコトヲ要ス」（傍点引用者）と三領域の連絡が強調されている。

文部省普通学務局長として国語科成立に大きく関与したとされる澤柳政太郎は、1922（大正 11）年に、国語科成立当時を振り返り、「読書、作文、習字といふ三つの個々の学科を集めて之を国語の一科とし、成る可く其間の連絡統一を図って之を授けることにした」と述べて、「習字」、「読本」、「作文」の三科目をまとめて一つの教科とした意図を解説している⁴。

この「施行規則」における「書キ方」の内容は、「書キ方ニ用フル漢字ノ書体ハ楷書行書ノ一種若ハ二種トス」と示されており、ここで、それまで高等小学校において教授されてきた草書が教育課程から削減された。また、その教授法について、「国語ヲ授クルニハ常ニ其ノ意義ヲ明瞭ニシ且既修ノ文字ヲ以テ通常ノ人名、地名等ニ応用セシメ單語、短句、短文ヲ書取ラシメ若ハ改作セシメテ仮名及語句ノ用法ニ習熟セシメンコトヲ務ムベシ」（傍点引用者）とされ、「書キ方」の授業内だけではなく、国語科全体として「書キ方」の学習をすることが示されている。また、「既修ノ文字ヲ以テ」とあるように三領域における教材の共有が求められており、「読ミ方」で学習した文字を「書キ方」、「綴リ方」で学習していくことが求められている。

このような三領域における教材の共有が主張された背景の一つには、明治 20 年代の「習字」において使用されていた、いわゆる「ノメクタ」式教材に対する批判がなされたことがある⁵。「ノメクタ」式教材とは、「書法上の系統性に則った教材」とされており、こうした教材の使用により、「読本」との連絡が考慮されず、「習字」において字義を軽視した教育への批判がなされたのである。

国語科の成立にあたり、三領域の連絡を求めることに関しては、附属小の意向があった可能性も指摘されている⁶。附属小主事の佐々木吉三郎は、「教則大綱」を改正するにあたり、文部省から附属小にあてて「実験上不都合の所があつたら意見を具して申し出るやうに」との諮問があつたと振り返っている⁷。そこで附属小では、「我々の理想案として、読書、作文、習字といふのを止めて、国語科として貰いたいといふ意見を出したことがあります」と述べている。さらに附属小訓導の芦田恵之助も、国語科の成立当時の状況について、「吾人の予期したるところなり」と述懐しているように附属小関係者もこの改革を後押

ししていたものと考えられる⁸。

このように三領域の連絡を理念とする初期の国語科「書キ方」は、先行研究⁹で批判されるような決して「実用一辺倒」ではなかったものの、国語教育として組み込まれたことで字義が重視され、言語的実用性が重視されていたといえる。

さらに、国語科「書キ方」成立以後の教授法書の例では、1905（明治 38）年に香川県師範学校附属小訓導の富田近之助は、「何も能書家の基礎を作るにはあらねど、正確と美とは或点までは一致せるものなれば、正確にして美しき文字を書かしめざるべからず」、「されど単に正確なればとて、速かに書くこと能はずば、実用にかくる所あり、要するに書き方の妙は、速かに正確なる文字を書かしむるに在り」と述べて、速書を重視しており技能教育としての身体的実用性も重視しているのである¹⁰。

また、澤柳は、1907（明治 40）年の教授法書に序文を寄せており、「書は一面には万人須知の技にして今日の世如何なる仕事をなすものも日常普通の文字を書くことをしらざるべからず」、「小学校に於て書き方を教授するは即ちこれがためなり」として、日常生活で活用できる「書キ方」を重視している¹¹。さらに、この序文を寄せた書籍の著者である水谷に対しては、「小学校に於て授くるに尚筆意といひ、筆勢といひ文字の気韻といひ、品格なき文字能といひ、書を専門の技として取扱ふの観あるは、余の首肯する能はざる所なり」と評して芸術的な要素を斥けている¹²。

一方、1906（明治 39）年に附属小主事の佐々木のように、「書キ方」の目的として美術面二つ、実用面三つの計五つを挙げ、その目的を幅広く捉えている主張もみられる¹³。佐々木は、美術面の二つめに「審美心を養成すること」を挙げ、つづけて「本教科に於て、此の方面に注意をして置いたならば、自然の結果は、審美心の養成と共に、人格も高尚になるのであります」と主張する。こうして、「近くは不整頓、不清潔といふ様なことが嫌ひになって来」るのだとして、人格面への影響についても言及している。このように、国語科「書キ方」においても、実用として伝達的手段を重視するだけではなく、芸術として審美心の養成の価値も認め、これらを調和的に育むという考えもみられた。しかし、こうした佐々木の主張も、明治期における「審美心」に関する議論と同様に、なぜ、書字教育が人格面、精神面に寄与するのか明確に論じられてはいなかった。

このように、明治後期における国語科成立当初の「書キ方」は、「読ミ方」との連絡が主張され、言語的実用性と身体的実用性が重視されていたものの、芸術性と双方の価値を認める見方も形成されていた。しかしその一方で、澤柳のように書字教育としての多様な価

値を求めず、技能教育としての実用性のみが求められる傾向も根強くみられたのである。

それでは、国語科における三領域の連絡に注目して当時の教授法を確認していきたい。第三次小学校令以降、間もなくして附属小から出版された教授法書として、芦田による『今後の国語及び教授法』（1900, 明治 33）がある。この「第一章 国語科と改めたる精神」において、三領域を国語科としてまとめた理由について説明している。それは、「従来国語科を読書作文習字の三科にわかちたりし時の、弊害を見ること最も肝要ならむ」として、「簡単にいはず従来の読書作文習字は、唯我独尊的なりき、読書にては、ハ、ハタ、ハトといふ順序によりて教授し、習字にてはノメクタなどの順序に教授するが故に、今日読書にて学びたる文字は其日の習字科に出づることなく、彼是全く関係なきものを教授し、練習したりき」という状況がみられたためだとする。このように従来の方法を批判したうえで、三領域の連絡を説き、「習字科は既に学びたる文字を正しく美しく書くことを練習すべきもの」であるとしている¹⁴。

また、佐々木も「習字」の時間において教授する文字について、「習字」のなかで読み方を教えるのではなく、「読本の中の既に教へた文字」を優先的に教えるべきであると主張する¹⁵。佐々木は、いわゆる分解結合法も「ノメクタ」式教材も否定しており、「習字は、技能科であるにせよ、国語書写上の技能であって、国語の一分科であるに相違なく、読書科などで授けた文字が、只一通り書き道だけを知って居るといふに止まらず、それが巧みに、美はしくかけるといふことを達するために分家を出して居るのに過ぎませぬから、無論其材料は、読本などで既に学んだ中から、もってくるのが当たり前の話」（傍点引用者）であるとして、教材の共有を求めている¹⁶。

ほかにも東京高師の大瀬甚太郎・立柄教俊『教授法教科書』（1903, 明治 36）では、「練習セシムベキ文字」は「主トシテ読本ヨリ取ルベシ」、「書キ方ノ為ニ特ニ新文字ヲ授クルハ書キ方練習ノ本旨ヲ失スル嫌アリ」として、「読ミ方」ですでに学習した文字を教材とすべきであるとされ、東京高師関係者が三領域の連絡を後押ししていたことを確認することができる¹⁷。

それでは、実際に使用された教科書において、芦田や佐々木が主張していた「読ミ方」と「書キ方」の教材の共有が採用されていたのか確認したい。1903（明治 36）年 4 月の附属小による『小学校教授細目』（以下、「M36 教授細目」）において提示されている「読ミ方」及び「書キ方」教科書は、第一部、第二部ともに 1900（明治 33）年金港堂発行の『尋常国語読本』、『尋常国語習字帖』である¹⁸。この「M36 教授細目」においても、「書キ方」

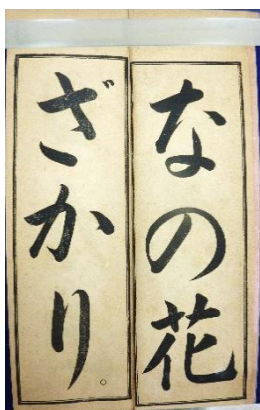
の教材については、「主トシテ読本中ノ字句ヲ取り、之ヲ所要ノ文字数ニ配シテ練習セシ」めるものとして、「読キ方」との連絡を図ることを求めている¹⁹。

さらに、『尋常国語習字帖』の冒頭にも「書キ方」の目的が示され、「尋常小学読本中ノ必要ナル文字ノ書キ方ヲ習熟セシムル目的」であるとされている²⁰。ここでの教材配列は、巻一でアイウエオ順に片仮名、巻二でいろは順に平仮名を学習する。「M36 教授細目」の尋常一年では、「読ミ方」との連絡はせず、「先、鉛筆ノ練習ニヨリテ、其階梯ヲ作ルヲ要ス」として、まずは硬筆を課し、教材も「教科書ニヨラズ全ク教授者ノ選択排列ニ一任スル」とされている²¹。

その後、「書キ方」において、『尋常国語読本』と対応させた語句を学習するのは尋常二年で使用する巻三からである。「読ミ方」と連絡を開始する巻三の教材配列において、最初に学習する語句は、「なの花ざかり」（図 22）である。これは、『尋常国語読本』の巻三における第一課「春のの」の本文から抽出された語句である。読本では、「なの花も、さきそろって、きいろ の も一せん を しい た よー で ござい ます」、「さくら も、今 花ざかり で、きれい で ござい ます」（傍点引用者）となっており、傍点部を組み合わせて手本の語句としている。このように、『尋常国語習字帖』では、読本中の語句をそのまま採用するだけでなく、複数箇所から組み合わせるなどして適度に修正し、漢字を交えた片仮名、平仮名が交互にバランスよく配列されている。

以上みてきたように、東京高師、附属小の関係者も積極的に後押しした国語科「書キ方」における三領域の連絡の趣旨とは、「書キ方」で学習する字句が「読ミ方」において既習の字句を使用するというものであり、要するに国語科三領域における教材の共有が求められていたのであった。

図 22 香川松石書『尋常国語習字帖 巻三』（1900、金港堂）



第2項 国定第一期「書キ方」教科書成立以後の教授法

1904（明治37）年になると国定第一期教科書が登場し、「書キ方」教科書は、日高秩父による『尋常小学書キ方手本』（以下「一期手本」）が使用されている²²。各学年上下2冊ずつ全7冊の構成になっているが、尋常一年だけが後期から使用するため1冊のみとなっている。この理由について、「編纂趣意書」によれば、「従来一般ニ第一学年前半期ヨリ既ニ手本ヲ使用セシメテ書方ヲ練習スルコトノ早キニ失スルヲ認メ」、「第一学年後半期ヨリ使用セシメンコトヲ期シ」たとされ、尋常一年前半は硬筆によって練習することとされている²³。

材料の選択については、「本書ハ尋常小学読本ニ連関シテ書キ方ヲ練習セシムルモノナルカ故ニ其材料ハ主トシテ読本中ノ語句文章又ハ読本中ノ或課ノ内容ニ関係アル語句文章ヲ選択シ読本ノ進度ヲ計リテ之ヲ排列シタレドモ亦往々多クノ漢字ヲ習ハシムルニ適セシメンガタメニ読本中ノ既習ノ漢字ヲ種々ニ結合シ且一週ノ教材ヲ思想上ノ連絡アルモノタラシメンコトヲ期シテ選択排列セルモアリ」（傍点引用者）とされ、読本との連絡を図り、読本中の語句そのまま使用するだけでなく、これらを組み合わせた語句からも教材を選択された²⁴。

一期手本の巻一において、最初に学習する語句は「タロー」である。従来の「習字」教科書と比較して、ここでの大きな変化は、それまで尋常一年に毛筆の基礎練習として単位文字ごとに五十音の学習をしていた巻一（五十音順片仮名）、巻二（いろは順平仮名）が省略され、入門期の手本から単語や連語が示されたことである。

すでに述べたように、尋常一年前半の五十音の練習は硬筆による学習とされたため、まずは入門期の硬筆で「読ミ方」と連絡することが想定されていた。実際に、1905（明治38）年の立柄教俊・水戸部寅松『国定教科書準拠 全科教案例及教授要綱』では、尋常一年の国定第一期『尋常小学読本』（いわゆる「イエスシ」読本）の「イ、エ」の教授案内が示されている²⁵。ここでは、①予備として、椅子の実物を用いて概念整理をした後、②教授として、「イ」の発音、「イ」の文字の読み方、書き方を学習する。さらに③応用として、「イ」を用いた他の語句（「イヌ」、「イト」など）を探し、最後に五十音図より「イ」を探し出すのである。この後、「イ」以外の文字も同様な流れで「書キ方」、「読ミ方」、「話シ方」の連絡をとりながら学習を進めていくのである。

上記のような尋常一年前半の合科的な学習の後、「書キ方」における一期手本の巻一にお

いても、「読み方」との連絡を図るといふ国語科の理念が明確に反映されている。先ほど紹介した巻一最初の語句「タロー」とは、同じく国定第一期『尋常小学読本 二』の最初の教材である「タロー ハ イマ、アサ ノ アイサツ ヲ シテキマス」に登場する「タロー」である。こうして、一期手本と『小学読本』と間で教材を共有する工夫がなされている。

ここで、一期手本における「読み方」との連絡の状況を確認するため、一学年用および四学年用上を例に示せば表 8、表 9 の通りである。「編纂趣意書」にあるように、使用されている文字はすべて「読み方」における既習の文字である。表中の「読本における該当箇所」とは、一学年用は国定第一期『尋常小学読本 二』、四学年用上は、『尋常小学読本 七』のそれぞれの学年に対応する読本において、書き方手本の語句が掲載されている単元を示した。なお、一学年用の読本では、目次がなく、章立てされていないため、それぞれの単元と思われる部分の冒頭の文を挙げている。「連絡」の欄については、それぞれ読本に掲載された語句をそのまま手本に使用している場合を「○」とし、ここには、活用語尾のみ変更されている場合を含んでいる。つぎに、手本語句のうち、読本に掲載された語句を組み合わせたものや、一部のみ読本からの出典が認められる場合を「△」とし、読本との関連が確認できない場合や、熟語ではなく漢字の単位文字の集合によって手本が構成されている場合を「×」としている。

表 8 国定第一期『尋常小学書き方手本 第一学年用』における『尋常小学読本 二』との連絡

No.	手本語句	読本における該当箇所	連絡	備考
1	タロー。オチヨ。	タローハ、イマ、アサノアイサツヲシテキマス (1 頁)。オチヨハ、イマ、ネルトキノアイサツヲしてキマス (2 頁)	○	
2	ニハ。ヤマ。ハシ。	コレハワタクシノニハデス (4-5 頁)	○	
3	イネ。コメ。ムギ。	オトウサン (10 頁)	△	「ムギ」のみ掲載なし。「ムギ」は『読本一』に掲載
4	モミヂノエダ。	オハナガ、カミヲキッテ、モミヂノハヲコシラヘマシタ (12-13 頁)	△	「エダ」は『読本一』に掲載

5	ツキ。ソラ。ヨル。	ヒガクレテ、マックラニナリマシタ (18-19 頁)	△	「ソラ」、「ヨル」は掲載なし。
6	テッポー。ユミ。ヤ。	タローガ、センセイニナッテ、サンジュツアソビヲ シテキマス (21-23 頁)	△	「ユミ」、「ヤ」は掲載なし
7	ショージ。ビョーブ。	コノ、カハイラシイニンギョーヲゴランナサイ (6-7 頁)	○	本文ではなく、関連語句として掲載。
8	キューズ。チャワン。	オハナトオチヨトガ、オキヤクアソビヲシテキマス (14-15 頁)、タローガ、センセイニナッテ、サンジュツアソビヲ シテキマス (21-23 頁)	○	本文ではなく、関連語句として掲載。
9	アガレ。エダコ。	コノエヲゴランナサイ (28-35 頁)	○	
10	ランドリ。ヘイ。	アルヒ、ランドリガ、ニハデ、ケンカラシテキマシタ (37-39 頁)	○	
11	イヌノセナカ。	ジローガイヌノセナカヲナデテキマス (39-41 頁)	○	
12	サカナノカゲ。	イヌガ、サカナヲクハエテ、ハシノウヘニ、キマシタ (42-44 頁)	○	「サカナ」、「ソノカゲ」として掲載
13	ウマヤ。マグサ。	ココハウマヤデス (44-46 頁)	○	
14	トリガキマス。	ウグイスガ、カゴニ、カッテアリマシタ (52-55 頁)	△	「トリ」は、39 頁、「キマス」は 1 頁に掲載
15	一。二。三。四。五。六。		×	漢数字は、22-23 頁に「七、二、五、一」掲載
16	七。八。九。十。		×	漢数字は、22-23 頁に「七、二、五、一」掲載

表 9 国定第一期『尋常小学書キ方手本 第四学年用上』における『尋常小学読本 七』との連絡

No	手本語句	読本における該当箇所	連絡	備考
1	晝夜。長短。春暖。夏暑。秋涼。冬寒。	第二 四季	△	「晝夜」、「長短」は掲載なし

2	野原へ遊ニ行ク。近道ヲ通ル。	第三 なまけもの	△	「近道ヲ通ル」は掲載なし
3	雨ふる。戸口に立つ。宿を貸す。	第四 三つのちよーちよ	○	「戸口に立つ」は、「第三 なまけもの」に掲載。
4	母は縫物をすまして茶をのみそれより日本の三けいのお話をなしたり。おはなは喜びてその話を聞きたり。松島は陸前の國の入海にあり。枝ぶりよき松のはえたる島何百とも知れぬほどありてけしきたいそー美し。	第六 日本の景色 (一)、第七 日本の景色 (二)	○	文語体に変更
5	ワガ國ニハケシキヨキ所多シ。	第六 日本の景色 (一)、第七 日本の景色 (二)	○	文語体に変更
6	草木を折り取るべからず。	第八 公園	○	
7	皮。血。肉。骨。頭。目。耳。口。手。足。運動。	第十 人ノカラダ	△	
8	町の中で大聲に歌を歌ふな。	第十一 煙草と酒	△	
9	植物。根。枝。葉。花。植物。根。枝。葉。花。	第十二 石と豆	○	
10	黒キ煙ヲハク。重キ荷ヲ運ブ。	第十四 停車場	△	「黒キ」、「重キ」は掲載なし
11	産物。有無。内外。出入。貧富。強弱。	第十五 貿易 第十六 開港場	○	
12	よーきちは父が旅行から歸るのを待ってみたところへでんぼーが来たよーきちはそれを母の所へ持って行った。母が封をあけて讀んで見たら今ぶじに着いた午後十時の汽車でたつと書いてあった。	第十七 神戸からの電報	△	読本の要約
13	私モ昔コノ學校デ教ヲ受ケタ。	第十八 航海の話 (一)	△	読本では、「私は子どもの時に、この学校へ、通ってみました」
14	暗き夜。雨降る。波の音。船沈む。	第十九 航海の話 (二)	○	
15	石。斗。升。合。里。町。間。年。月。日。時。分。	第二十三 小太郎の日記	○	「里」だけ掲載なし

16	記 一石油壹かん 代金壹圓八拾錢也 右ご注文の品御とどけ申上候間御受取下され度候也 代金はこの者に御渡し下され度候 明治三十七年十月九日 田中油商店 殿	第二十三 小太郎の日 記	○	
----	--	-----------------	---	--

この表 8、9 の結果からいえることは、一期手本においては、その掲載された語句の大部分を読本からの出典に求めており、国語科における三領域の連絡という理念に忠実であったことである。

附属小では、こうした国定教科書に対応した「書き方」教授法が示されている。1905（明治 38）年の森岡常蔵『各科教授法精義』では、「準備」、「教授」、「終局」という流れに基づき、尋常二年の教授実例を示している²⁶。その「教授」では、目的指示として「今日は夏時といふ字を稽古するのであります」、「一年の時を幾つに分けますか」、「それは何々ですか」、「今は一年の内の何の時でありますか」と教師が問い、これを答えさせた後、「さうです夏であります」、「夏といふ字を知って居る人…」、「時とはどう書きますか」と続ける。こうした音声言語による問答の後、示範し、練習に入るという流れである。ここでは「書き方」でありながら、書法や字形についての言語化された知識・理論について問答を交えるだけではなく、その教材の語義についても問答し、他領域との連絡を図っている点が特徴的であった。

さらに、前述の立柄・水戸部の示した「書き方」の教授事例では、尋常一年の大字教授の例として、一期手本の巻一における最初の語句「タロー」と二番目に登場する「オチヨ」の教授事例を挙げている。まず、説明示範として、「「タロー」の読方意義の復習、文字の結構運筆の順序方法、及び示範」とある。説明示範における導入部分は、以下の通りである²⁷。

大字教授の例 尋常科第一学年

「今日は「タロー」之の稽古をするのです。何と読みますか…左様。此子はどんな事をした子でしたか…左様。よく覚えていましたね」

「此タの字はどうかく字でしたか…よろしい。そして何処へ気をつけて書いたらよいでせうか」、「左様。此の字は横に斜めに書くのですが上の方より下の方は、だんだん広くなるやうにするのです」（中略）、「点の打ち場所はどの辺か分かりましたか…よろ

しい。それでは皆が手本の字を指で渡って御覧なさい」

ここでも、書法に入る前に、読本の内容を踏まえた問答がなされている。このように国定第一期は、附属小を中心として、おもに「書キ方」の導入時に、語義を意識した問答を取り入れながら「読ミ方」と連絡する教授法が提示された。しかしながら、こうした字形や書法の系統性よりも語義を重視する「書キ方」教授法は字形運筆の上達という目的においては、批判の対象とされていくのである。

その後、1910（明治43）年になると、一期手本に修正が施され、国定第二期『書キ方手本』（以下、「二期手本」）が発刊された。二期手本の「編纂趣意書」によれば、修正点の一点目は、「未知ノ文字ヲ加へ、又最モ普通ナル人名・地名・物名・諺・格言・和歌等、読本以外ノ材料ヲモ加ヘタリ」（傍点引用者）という読本以外からの教材の導入である²⁸。さらに、二点目は、「思想上ノ連絡ヲ以テ一週間ノ教材ヲ羅列セルハ、全篇ヲ通ジテノ編纂方針ナリト雖モ、尚類似セル字形ヲ排列スルノ工夫ヲモ怠ラズ」（傍点引用者）という書法の系統性に基づく配列の導入である。具体的に例示すれば、三学年下における「金。銀。銅。鐵。錢。釘。針。鍋。釜」のように「金 かねへん」を集めた教材などである。

しかし、こうした書法の系統性に基づく教材は一部にとどまっていたため、修正された二期手本においても、書法の系統性よりも「読ミ方」との連絡が優先されていた。そのため、おもに書法重視の立場から師範学校関係者によって「読ミ方」で授けた文字を練習させることに対する反対意見を寄せられていたことが指摘されている²⁹。とはいえ、二期手本の変更点として、明治20年代における「ノメクタ」式教材や、一期手本の「タロー」のように左払いから開始する書法の系統性を無視した教材から脱却し、「ニハトリウタ」のように横画から開始する教材を採用したのである。この時期の教授法においても、「手本中の文字は凡て読本で教へたものであるから、始め二三の児童に読ませて、後一斉に反覆させる」、「一回分のものは必ず一度に読み方意義を授ける必要がある」、「その内容は或は読本に関連し、或は既知の知識に関連して授けるがよい」とされており、国定第一期と同様に「読ミ方」と連絡させる方法が示されている³⁰。

この国定第二期における附属小の教授法についても確認しておきたい。1912（大正1）年の附属小による『小学校教授細目』（以下、「T1 教授細目」）では、尋常一年一学期は、「読み方・話し方・書き方」と「綴り方」に分けて記載されており、ここでも尋常一年前半の「書キ方」は「読ミ方」と明確に分離せずに硬筆を使用して行うこととされている³¹。

「T1 教授細目」では、尋常一年二学期に初めて「書キ方」の項目が増設され、国語科の細目は、三領域に分割して記載されている。「書キ方」は、二学期第四週「教授上の準備」から毛筆の学習が開始され、第五週より、第二期国定教科書の内容に入り、最初の語句「ニハトリ」を学習することになっている。

「T1 教授細目」では、国定第一期の「書キ方」教授法として紹介した、発問しながら「読ミ方」と連絡させるという教授法は確認できず、学習する語句の他は、結構についての補足が記述されているだけである。一方、それまで「書キ方」で行われてきた「読ミ方」で学習した語句と関連付けながら文字を書く学習を担ったのは「綴り方」であった。たとえば、尋常一年二学期で使用する『尋常小学読本巻二』における第二課「ヒノデ」について、「綴り方」で「日ガデルトドンナニナリマスカ」と学習することが示されており、こうした「読ミ方」との連絡は、硬筆「綴り方」によってなされていた³²。つまり、国語科成立の理念であった三領域の連絡について、この時期は教材の共有はなされていたものの、「書キ方」では、手本の語義に関する教育が想定されておらず、他の二領域との連絡は薄まっていたと考えられる。

その理由の一つとして、「書キ方」という科目が、国語科における言語教育という捉え方がなされず、結局のところ、字形運筆を中心とした毛筆の技能教育として捉えられていたことが挙げられる。たとえば、東京高師教授である小泉又一・乙竹岩造による『小学各教科教授法』（1904，明治 37）では、「毛筆を用ひて書き方の技能を練習せしむるものを習字という」と述べているように、「書キ方」は毛筆による技能教育と認識されていた³³。つまり、明治 30 年代の時点で早くも、「書キ方」においては、国語科成立の理念を失いつつあり、再び毛筆による字形運筆に偏した技能教育に陥る可能性があったのである。

こうした状況に対して、大正期に「書キ方」教育改革の中心を担ったのが附属小訓導であった水戸部寅松である。水戸部は、1913（大正 2）年に、国語科「書キ方」における三領域の連絡について見解を示しており、「今の書方手本の語句は甚だしく読本との連絡といふことに拘束され過ぎて居る様に思ふ」、「三十三年の小学校令改正の当初従来の読書作文習字を一括して国語として教授する様にといふことになった際に、余りに国語としての性質を発揮させようとの主張から、何んでも読本に於いて授けた文字ならば、書方の方でドシドシ書かすがよいといふ誤理屈一片の議論が高まった為に書方の技能科としての系統などといふことは根本から破壊されて仕舞って台無しにされた」と述べている³⁴。

この水戸部の主張にみられるように、大正期になるとこれまで三領域の連絡を推進して

きた附属小からこの理念に対する批判的な意見が寄せられたのである。

第3項 水戸部寅松による毛筆「書キ方」教育論

水戸部が、「書キ方」の研究に力を注ぐ契機となったのは、附属小における児童の「書キ方」の低下を嘆いた当時の附属小主事佐々木吉三郎の発言であり、それは1910（明治43）年頃であったとされている³⁵。前述のとおり、すでに附属小では、「書キ方」とは毛筆による書字技能という認識がみられたが、水戸部は従来の「書キ方」教育論と異なり、毛筆と硬筆とを分けて論じた点に特徴がある。本項では、まず水戸部の毛筆「書キ方」に関する言説を追ってみたい。

水戸部は、1913（大正2）年に当時の「書キ方」の状況について、「読方綴方書方の三科が国語として一つのものであると同時に、書方は技能科として特定の系統を有って居るものであるのに、前者の性質のみを大袈裟に主張して、系統を無視した処置をした所から、論より証拠現在の小学児童の書方技能の成績が甚だ優れなくなった」と嘆いている³⁶。つまり、水戸部は、「書キ方」が言語教科として字義が強調され過ぎたことにより、技能教科として体系的に書法を学ぶことが軽視されたというのである。こうした状況を改善するために、水戸部は、明治20年代に多用された「ノメクタ」式教材を再評価している。

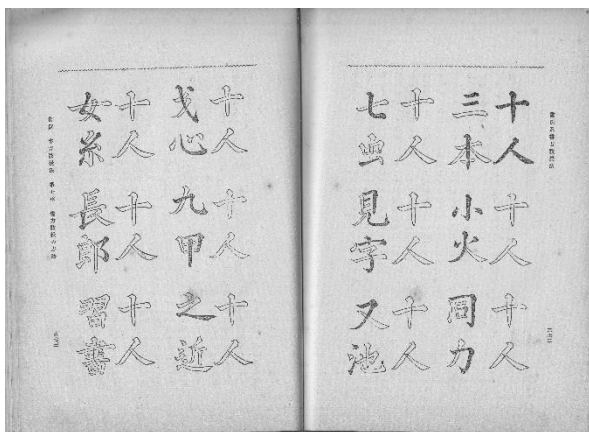
たとえば水戸部は、1913（大正2）年6月にその主著ともいえる『小学校教授用書法及書方教授法（以下『書方教授法』）』において、「ノメクタ」式教材を批判する意見に対して反論を試みている。ここでは、「吾人は此の批難に対し、単調なりとするの点は同意するけれども筆法の教授上よりしてはむしろ双手を挙げて彼の方法を賛するのである」と述べ、「ノメクタ」式教材の弊害を認めつつも書法を系統的に学習する点を評価している³⁷。

このように、水戸部は、「読ミ方」と連絡をとりながら字音や字義の学習に重点を置くよりも、「ノメクタ」式教材を評価して字形運筆を優先する新たな毛筆「書キ方」教育論を提案した³⁸。水戸部は、まず42種類の基本点画を選定し、これを学習するための運筆練習文字26字を選定した³⁹。これは永字八法の考え方に基づいており、永字八法よりも基本点画の数を大幅に加え、「永」以外に基本点画を学習できる適切な文字として運筆練習文字を選択している。水戸部は、「運筆法の教授としては、孤立的断片的に練習させるよりは、之れを含み之れを要素として居る所の文字によって教授し練習させる方が有効である」として適切な文字を選択し、「それによって空間の筆意と運筆法其者と、運筆の呼吸とを同時に合せ練習させる様に仕組んだ」と述べている⁴⁰。ここでも、水戸部の目的が字形運筆に重点

を置いていたことを確認することができる。

この基本点画を練習するための運筆練習文字として、まず、「十人」、「目方」の4字を練習させ、この「十人」を何度も練習させることによって、最も基本的な横画、縦画、左払い、右払いの筆法が身につくと説明している⁴¹。後に『書方教授法』でこれを発展させ、選ばれた運筆練習文字とは、「十人 三本 小火 同力 七虫 見字 又池 戈心 九甲 之近 女糸 長郎 習書」(図23)の26文字であり、ここには主要な42の基本点画のほとんどが含まれているとされている⁴²。水戸部は、「練習せしむべき手本の文字の数は必ずしも多きを望まぬ」⁴³として、この運筆練習文字を中心に学習を進めることを説いている。

図23 水戸部による運筆練習文字 (『小学校教授用書法及書方教授法』372-373頁より)



この運筆練習文字の中で、とりわけ「十人」を「基本中の基本」と定めており、具体的な練習方法としては図23の「十人三本」、「十人同力」、「十人七虫」のように、「十人」を何度も練習させるよう提案している。言うまでもなく、ここでは運筆練習文字の語義は考慮されておらず、あくまでも基本点画の練習として最適であるとされる文字が選択されている。

さらに、『書方教授法』の目次の構成は、「前篇 書法」、「後篇 書方教授法」となっており、前篇の書法においては、「第一章 総論」、「第二章 準備」、「第三章 基本画の書法」、「第四章 偏、旁、冠、構、垂、沓等の書法」、「第五章 纏まりたる文字の書法」、「第六章 細字の書方」となっている。三章から五章までの流れは「点画→部首→結構」となっており、水戸部が欧米の筆記体書法にみられる分解結合法的な考え方であったことが見て取れる。つまり、ここからも水戸部が書法の系統性を重視していたことを確認することができる。

1915（大正4）年に水戸部は、従来の教授法において「児童の成績が、運筆の相応に整って居る割合に其の形が如何にも整ひ兼ねる節のあることであつた」として、従来の学習が運筆中心であつたことを反省し、それまでの運筆練習文字に加えて、字形の学習についても新たな提案をしている⁴⁴。それは、数ある漢字のなかから、「僅少の然も価値ある文字だけを選択して、比較的長時間の練習によって効を収める様に仕組むことが、策の得たものと考へられる」と述べて、効率よく間架結構について学習するための練習文字 42 文字（図 24）を選定し、表 10 のように「市」を除いた 41 文字について解説している⁴⁵。

表 10 水戸部寅松による間架結構練習文字（水戸部「間架結構の基本練習」より作成）

	説明	42 文字	類例
1 分 位 法	文字を組み立てる各点画の間隔を整へて字形を鮮明にするの方法		
	縦分位法：縦に並ぶ画の間隔を等しくするもの	明	川、問、利、所、浦
	横分位法：横に並ぶ画の間隔を等しくするもの	言	三、虫、立、里、青
	斜分位法：斜に並ぶ画の間隔を等しくするもの	勿、皿	多、杉
	一般分位法：縦横斜相互の間隔を等しくするもの	師、圓	思、満、興、絲
2 整 形 法	文字の外形を整へて字体を安定にするの方法		
	(1) 単独な文字		
	①横画を斜に書くべき文字	也	七、世
	②字心を正しく整ふべき文字	乃	力、勿
	③左斜に並んで居る二画に変化をつけて書くべき文字	友	及、反
	④（解説なし）	市	
	⑤ハネの部は起筆をねらつてはね、且つ排点中の最後の二点はハネの中に入るように作るべき文字	鳥	馬、為
	⑥ハネの中を書くべき画の多い文字	菊	葡、萄、句、局、勿
	(2) 扁と旁より成る文字		
	①向勢に作るべき文字	俗	梅、約、彷彿
	②背勢に作るべき文字	校	位、紋、役
	③直勢に作るべき文字	綿	例、桐、得
	④扁と旁とを同大同長に作るべき文字	願	體、輔

⑤扁に重きを置いて書くべき文字	敬	利、新
⑥旁に重きを置くべき文字	幅	授、讀
⑦扁を高く旁を低く作るべき文字	勅	助、部
⑧扁を大きく旁を小さく作るべき文字	私	和、松
⑨左の縦画を長く作るべき文字	仙	佳、花
⑩扁を小さく上部に書いて上を平らにし、旁を大きく作る文字	吸	明、峰
⑪同一のものを併べて書く時には、左を小に右を稍大に作るべき文字	羽	絲、弱
⑫右の縦画を長く作るべき文字	作	行、仰
(3) 左中右の三部より成る文字		
①左中右の三部共に平分して書くべき文字	術、御	謝、樹
②左と右を広くし、中を狭く書くべき文字	仰、辯	衍、弼
③中を広く、左と右を狭く書くべき文字	衛、擲	衝、衢
(4) 上下二段より成れる文字		
①上部も下部も同じ大きさに書くべき文字	留	需、怒
②上部を寛大に下部を狭小に書くべく、而して其の高さを等しくすべき文字	皆	岳、普
③上部の高さを低くして横に広く書き、下部を覆う様に作るべき文字	宙	官、宮
④下部の横画をうんと長く書くべき文字	直	至、孟
⑤中部の横画を長く書くべき文字	安	吾、妾
⑥俯したるハネと仰ぎたるハネとを有する文字は、俯したる方を小さく、仰いだ方を寛大に作るべきものの例として取り扱ったもの	宅	電、冠
⑦同じものが上下に重なる場合には、上部を狭小に下部を寛大に作り、且つ筆意に向背の区別、仰平偃の変化をつけて書くべきもの	呂	昌、圭
(5) 上中下の三段より成れる文字		
①上中下の三段共に均分して書くべき文字	章	素、意
②上と下とを大にして中を小さく書くべき文字	叢	鶯、驚
③上と下とを小にして中を大に書くべき文字	蕃	華、葬
④上段二部下段一部からなる、下部を大に、上部左を中に、右を小に書くべき文字	聲	

⑤三個の同じものを堆積して、上部を大に下部左を小に、右を中に作り、且つ夫々に筆意の変化をつけて書くべき文字	品	晶、磊
---	---	-----

図 24 水戸部寅松による間架結構練習文字（水戸部「間架結構の基本練習」より作成）



水戸部は、この運筆練習文字や、間架結構練習文字のように教材選択において、「ノメクタ」式教材に代表される「書法に便宜なる文字」を選択し、「書き方は文字の形式的要素によりて、之れを発達的、階段的に教授することが、やがて書き方教授の成果を完美ならしむる唯一の手段と信ずる」と述べている。これを言い換えれば、水戸部の毛筆「書き方」教育論は、字形運筆に重点を置き、ペンマンシップ理論のように体系的に書法を学習していくことを重視していたのである。

さらに水戸部は、教材選択において、「読み方」と連絡した「日常必須なる文字」の学習よりも、「練習せしむべき手本の文字の数は必ずしも多きを望まぬ」、「書き方手本に於いて習得したる文字の活用によって、日常必須の文字を正確に且美はしく書き得るようにさせたい」と述べている⁴⁶。つまり、水戸部は、言語教育として実生活で使用する手本語句を優先するよりも、漢字の単位文字ごとに字形運筆について効率的に学習することを重視していた。こうして、水戸部の毛筆「書き方」教育論では、三領域の連絡を求めていた国語科の理念から離れることになり、「読み方」と教材の共有が求められなくなっていくのである。

この後、1918（大正7）年の国定第三期『尋常小学国語書キ方手本』（以下、「三期手本」）では、再び「ノメクタ」式教材に回帰したとされる⁴⁷。三期手本の「編纂趣意書」は、「専ラ字形・筆法ノ類似ニ連絡ヲ求メテ排列セリ」、「成ルベク同一字ノ反復ヲ避ケテ、必ズシモ熟語ノ構成ニ拘泥セズ」、「大字ノミノ間ハ、当面ノ文字ヲノミ注視シテ、熟語トシテ練習セザルヲ以テナリ」と記されている⁴⁸。こうして、水戸部の主張と足並みを揃えるように三期手本が編纂され、手本の語義を重視せず、「ノメクタ」式教材への回帰が図られたのである。

第2節 水戸部寅松による実用主義の形成過程

第1項 水戸部寅松の略歴と著作

前節でみてきたように、附属小訓導の水戸部寅松は、効率よく字形運筆の学習ができるような毛筆「書キ方」教育論を提案し、大正期の国語科「書キ方」を先導した人物となった。本節では、水戸部の実用主義的な「書キ方」教育論の形成過程を探ることを目的として、水戸部の業績を概観し、その実用主義的な教授理論が形成された背景を確認する。ここでは、先行研究にみられる硬筆、細字、速書といった細分化された水戸部の書字教育論だけに焦点を当てず、水戸部の業績からその実用主義的思想の全体像を捉えることとしたい。その方法として、水戸部の著書および附属小において発足した初等教育研究会発行の雑誌『教育研究』に掲載された記事を参照しながらその実用主義の実像に迫っていきたい。

水戸部は、1902（明治35）年から1927（昭和2）年3月まで附属小訓導として25年間勤務し、おもに書方（習字）教育に力を注いだとされている⁴⁹。新潟県出身の水戸部寅松は、1891（明治24）年に新潟師範学校に入学し、1895（明治28）年3月に同校を卒業した。卒業後は、新潟師範学校附属小訓導として5年、長岡女子師範学校附属小に2年勤務した後、1902（明治35）年4月から東京高師附属小訓導となった。翌1903（明治36）年に入学した児童の担任となり、6年間継続してこのクラスの担任を務め、1909（明治42）年に卒業させている⁵⁰。

その後、1915（大正4）年、1921（大正10）年、1927（昭和2）年の3回児童を卒業させており、最初の卒業生とあわせて計4回の卒業生を送り出している。その途中、1911（明治44）年には、当時10歳の長男と5歳の次男を同じ病気で同日に亡くすという不幸に見舞われている。その後、栄転の話も断り、「人間の働き盛りをこの学校否初等教育の為に捧げる」という決意のもと、附属小訓導として25年間の長期に渡って勤務した。

つぎに示す表 11 は水戸部の主要な著書の一覧である。ここでは、実際に所蔵を確認できたものに限って掲載した。

表 11 水戸部寅松 主要著書

No	書名	著者	出版年	出版社
1	国定教科書準拠 全科教案例及教授要綱	立柄教俊・水戸部寅松	1905 (明治 38) .10	目黒書店
2	小学校教授用 書法及書方教授法	水戸部寅松・本田小一	1913 (大正 2)	目黒書店
3	実際の小学校教授法・上	小泉又一・水戸部寅松	1913 (大正 2)	大日本図書
4	実際の小学校教授法・下	小泉又一・水戸部寅松	1918 (大正 7)	大日本図書
5	書方教授の実際的新主張	水戸部寅松	1921 (大正 10)	大日本学術会
6	實用習字	水戸部寅松述	出版年不明 (大正 10~12 年頃と推定)	實業之日本社帝 國實業講習會
7	硬筆書法及教授の実際	水戸部寅松	1922 (大正 11)	目黒書店
8	教材精説珠算教授真義	水戸部寅松	1925 (大正 14)	目黒書店
9	書方科教育問答	水戸部寅松	1930 (昭和 5)	厚生閣書店
10	欧洲航路の珍見聞：青少年に聴かせたい	水戸部寅松	1930 (昭和 5)	昭々閣書房
11	輓近欧米国民教育詳説	水戸部寅松	1931 (昭和 6) .9	教育同志會
12	毛筆書法及教授之実際	水戸部寅松	1931 (昭和 6) .9	目黒書店
13	書道精説と書方の新指導法	水戸部寅松	1934 (昭和 9)	啓文社書店

「書キ方」教育の専門家と位置付けられることが多い水戸部ではあるが、1902(明治 35)年に附属小訓導となった当初は、全教科に渡る研究をしていた。そのため、初期の著作は「書キ方」に限定されず、小学校全科にわたる教授法について著している(表 11 : No.1, No.3-4)。水戸部は当時の状況について、「何も彼も一通り教授法を心得なければ、学級経営の大任を果たすことは出来ない」と考え、各科教授法の分科研究が奨励されてからもすべての教科研究部にも顔を出して全科教授法研究の完成に努めていたと振り返っている⁵¹。

その初期の水戸部の研究成果を形にしたものは、かつて附属小の主事であり、その当時は東京高師教授となっていた小泉又一との共著であった⁵²。これは、小泉の「近頃は分科研究分科研究と言って、矢鱈に一教科の研究にのみ没頭する様になって来て(中略)教

員の頭が、片輪になってしまう」、「中等以上の教授は別として小学の教師が偏者になると、由々しい欠陥を生ずるぞ」という言葉に刺激され、小泉の指導の下まとめられたものである⁵³。しかし、水戸部が「上巻は先生の御存命中に世に出したが、下巻はとうとう間にはなかつたので、先生の没後大急ぎで稿を整へて刊行した」と述べているように、小泉の急逝により、下巻については水戸部が引き継ぐかたちで完成させたとされている⁵⁴。

その後は、おもに「書キ方」教育に関する著作を多数出版した（表 11：No.2, No.5-7, No.9, No.12-13）。とりわけ 1921 年以降は、硬筆、細字、速書など、水戸部の実用主義的な「書キ方」教育論が確立してきた時期である。さらに、前節で触れたように毛筆についても、基本文字、練習文字など効率的に基本点画、間架結構を学習する教授法が展開された（表 11：No.12）。

1927（昭和 2）年 3 月に附属小を退職した後は、かねてからの念願であった私人として海外教育の視察に出向き、わが国の初等教育を欧米教育界に紹介する活動を行った。1927（昭和 2）年 7 月に出国してから 2 年に渡り、欧米の計 10 ヶ国（英、米、独、仏、伊、オーストリア、ハンガリー、チェコスロバキア、スウェーデン、デンマーク）を歴訪し、この時の出国からロンドンに至るまでの航海日記を著した（表 11：No.10）⁵⁵。なお、上記、表 11 において、No.10 以降は、附属小退職後に欧米の学校教育を視察した後に記されたものである。

その後、海外の学校教育の視察を踏まえて各国の教育事情をまとめ、共通の教育問題として 6 点を指摘している⁵⁶。ここで具体的に挙げた 6 点の教育問題は、①「国民教育の普及統一徹底を図ること」、②「教育の機会均等と英才教育の実現」、③「個性尊重と教育の社会化」、④「教育の職業化」、⑤「自学主義、作業主義、共同主義の普及」、⑥「新教育学校の勃興」である。

これらの六つ問題について水戸部は他の論稿で詳細に述べてはいない。しかしながら、附属小訓導時代から『教育研究』において、特に高学年における自学主義に注目して個性の尊重を説いていたことから、欧米の教育を実際に見たことで「個性の尊重」や「自学主義」に対する思いを強くしたと考えられる⁵⁷。

水戸部が欧米の教育理論を紹介する際、特定の理論に傾倒しないことが特徴的であった。たとえば、水戸部は、ヘルバルト派の教授段階説と自学主義の比較において、「何れをも否定排斥するものではない」として、「寧ろ正当なる教授法、効果を永遠に収めようとするの教授法は、却って其両者を併せ採りて、各適当に之れを運用行使して、要は其長所優點

を發揮して、其端緒弱点を警戒すべきを述べたるに過ぎぬので一主義一主張は常に往々図らざる余弊を、実際に於いて止むるものである」と述べている⁵⁸。

表 11 において注目すべき点は、海外視察から帰国後の水戸部が、再び毛筆に関する著作を 3 冊出版していることである。帰国後の水戸部は、東京市嘱託として市内の小学校において引き続き「書キ方」教育に尽力したといわれている⁵⁹。

さらに、水戸部の研究業績の全体像は、雑誌『教育研究』によって詳細に確認することができる。つぎに示す表 12 は、『教育研究』に掲載された水戸部寅松名義の論文の一覧である。

表 12 水戸部寅松『教育研究』掲載記事（水戸部寅松名義のものに限る）

No	巻号	西暦	元号	月	タイトル	分類
1	1	1904	明治 37	4	入学後十五日間の児童取扱方	その他
2	3			6	尋常小学科第一学年 算術教授上の諸問題	算数
3	4			7	尋常小学科第一学年 算術教授上の諸問題（承前）	算数
4	5			8	尋常小学科第一学年 算術教授上の諸問題（承前）	算数
5	6			9	尋常小学科第一学年 算術教授上の諸問題（承前）	算数
6	8			11	連絡せる教授事例（尋常科二学年）	国語
7	10	1905	明治 38	1	尋常小学科第二学年 算術教授上の諸問題（承前）	算数
8	11			2	尋常小学科第二学年 算術教授上の諸問題（承前）	算数
9	17			8	算術の応用問題	算数
10	18			9	算術の応用問題（続）	算数
11	19			10	同学年の児童を二学級以上に分つ場合に優劣をもつてするの可否	その他
12	21			12	尋常小学科第三学年 算術教授上の諸問題	算数
13	30	1906	明治 39	9	尋常科における分数教授	算数
14	32			11	読方教授事例	国語
15	33			12	ラッド博士の講義を聴く	海外教育
16	36	1907	明治 40	3	本校における学校と家庭との連絡につきての質問に答ふ	その他
17	39			6	家庭に於ける復習法	その他

18	42			9	小数乗法及除法教授	算数
19	45			12	参観人の質問	その他
20	46	1908	明治 4 1	1	今後の教育者	その他
21	47			2	除法の初歩教授	算数
22	50			5	分数乗法及び除法教授	算数
23	51			6	高学年の読方教授	国語
24	52			7	高学年の読方教授	国語
25	54			9	高学年の読方教授（続き）	国語
26	55			10	実科教授と教法	その他
27	58	1909	明治 42	1	学校生活の拡張を望む	その他
28	64			7	近思潮自学主義	海外教育
29	65			8	教具の整理に就いて	その他
30	69			12	教育に関する御勅語御本文の教授に就いて	修身
31	78	1910	明治 43	9	書方教授に就きて	国語「書き方」
32	88	1911	明治 44	7	实际的教授段階	その他
33	89			8	实际的教授段階（承前）	その他
34	90			9	实际的教授段階（承前）	その他
35	94	1912	明治 45	1	再び書方教授に就いて	国語「書き方」
36	97			4	読本文章の取扱	国語
37	98			5	読本文章の取扱（前号の続き）	国語
38	100			7	初等教育は今の儘でよいだらうか	その他
39	101	1912	大正 1	8	児童身体発達状況調査	体育
40	102			9	修身教授段階と各種教材	修身
41	104			11	修身教授段階と各種教材	修身
42	105			12	運筆練習に就いて	国語「書き方」
43	106	1913	大正 2	1	細字毛筆教授	国語「書き方」
44	107			2	細字毛筆教授（つづき）	国語「書き方」
45	108			3	読方、綴方の連関的取扱の一例	国語
46	109			4	読方、綴方の連関的取扱の一例	国語

47	115			10	書方手本批評の焦点	国語「書キ方」
48	116			11	尋一最初の毛筆書方教授	国語「書キ方」
49	119	1914	大正 3	1	行書教授	国語「書キ方」
50	120			2	諸等数教授の研究	算数
51	130			11	分数教授の研究	算数
52	133	1915	大正 4	2	片仮名数字平仮名の書法	国語「書キ方」
53	135			3	片仮名数字平仮名の書法（つづき）	国語「書キ方」
54	137			5	間架結構の基本練習	国語「書キ方」
55	138			6	体育奨励の効果	体育
56	139			7	新体操実施後の体育状況	体育
57	140			8	算術に於ける事物問題の取扱	算数
58	141			9	算術に於ける事物問題の取扱（承前）	算数
59	142			10	運算の教授と練習	算数
60	145			12	朗読法教授の研究	国語
61	146	1916	大正 5	1	運筆説明用大筆の作方	国語「書キ方」
62	147			2	範読及び読方練習法	国語
63	150			4	文字語句の徹底的取扱	国語「書キ方」
64	151			5	文字語句の徹底的取扱（つづき）	国語「書キ方」
65	165	1917	大正 6	5	平仮名書方教授の要訣	国語「書キ方」
66	169			9	書取につきて	国語
67	173			12	韻文の取扱に就いて	国語
68	188	1919	大正 8	3	基本練習文字の再研究	国語「書キ方」
69	195			9	国語読本尋一漢字の書方	国語「書キ方」
70	197			10	国語読本四卷漢字の書方（前号のつづき）	国語「書キ方」
71	198			11	国語読本四卷漢字の書方（前号のつづき）	国語「書キ方」
72	201	1920	大正 9	2	教育改造の二点	その他
73	205			4	国語読本三卷漢字の書方	国語「書キ方」
74	206			5	国語読本三卷漢字の書方（前号のつづき）	国語「書キ方」
75	210			9	『文』に関する論争と其の帰趨	国語

76	214			11	書方教授細目の編成に就いて	国語「書き方」
77	222	1921	大正 10	4	計算用具としての珠算の価値	算数
78	223			5	珠算の課程案と基本教材	算数
79	224			6	学校から家庭へ求める連絡	その他
80	228			9	珠算級材の組織的研究及取扱上の注意	算数
81	229			10	珠算級材の組織的研究及取扱上の注意（続き）	算数
82	230			11	珠算級材の組織的研究及取扱上の注意（続き）	算数
83	232			12	珠算級材の組織的研究及取扱上の注意（続き）	算数
84	233	1922	大正 11	2	珠算一桁割の教材組織（つづき）	算数
85	237			3	珠算二桁割の教材組織（つづき）	算数
86	239			4	珠算二桁割の教材組織（つづき）	算数
87	240			5	珠算二桁割の教材組織（つづき）	算数
88	241			6	軌近文具の発達と硬筆書方建設の急務	国語「書き方」
89	242			7	硬筆を加設した書方課程案の研究	国語「書き方」
90	248			11	速書練習に就いて	国語「書き方」
91	250	1923	大正 12	1	堆積二百五十巻の「教育研究」をながめて	その他
92	254			3	余の使用する計数器	その他
93	263			10	ドルトンプランの解剖と批判適用（一）	海外教育
94	264			11	ドルトンプランの解剖と批判適用（前号のつづき）	海外教育
95	266			12	ドルトンプランの解剖と批判適用（承前）	海外教育
96	275	1924	大正 13	7	硬筆書方の実施方策	国語「書き方」
97	276			8	国語学習書の編纂に就いて	国語
98	282	1925	大正 14	1	国民の計算能力養成論	算数
99	283			3	珠算教材取扱の方針	算数
100	290			7	珠算教授の振興	算数
101	301	1926	大正 15	4	新入児童の学級経営	その他
102	304			7	書方教授の疑問に答ふ	国語「書き方」
103	310	1927	昭和 2	1	書方教授の将来	国語「書き方」
104	311			2	回顧二十五年	その他

105	312			3	回顧二十五年（承前）	その他
106	344	1929	昭和 4	7	紐育よりの通信	その他
107	350			12	墺太利及び匈牙利の教育	海外教育
108	353	1930	昭和 5	2	伊太利の教育改革	海外教育
109	355			4	英国教育の概見	海外教育
110	356			5	独逸の教育に就いて	海外教育
111	358			6	独逸の教育に就いて（承前）	海外教育
112	359			7	独逸の教育に就いて（承前）	海外教育
113	361			8	独逸の教育に就いて（承前）	海外教育
114	362			9	仏蘭西の教育	海外教育
115	363			10	英国の教育勅語	海外教育
116	364			11	仏蘭西の教育（承前）	海外教育
117	367	1931	昭和 6	1	米国の教育	海外教育
118	368			2	米国の教育	海外教育
119	369			3	米国の教育	海外教育
120	370			4	米国の教育	海外教育
121	371			5	米国の教育	海外教育
122	373			6	欧米教育の鳥瞰	海外教育
123	376			8	欧米の児童	海外教育
124	377			9	欧米の児童	海外教育
125	383	1932	昭和 7	2	欧米に於ける学校教育の転機	海外教育
126	455	1936	昭和 11	10	東京府立工芸 宮武教頭的美談	その他

さらに、表 12 に掲載した記事に加えて、『教育研究』には、「天山」または「水戸部天山」名義で、30 編ほどのエッセイを定期的に掲載している。

つぎに示した表 13 では、表 12 における水戸部寅松名義で掲載された 126 編の論文をその内容によって、「国語（「書き方」を除く）」、「国語（書き方）」、「算数」、「体育」、「修身」、「海外教育」、「その他」に分類した。

表 13 水戸部寅松による『教育研究』掲載記事の内容別分類

	分類	論文数
1	国語（「書キ方」を除く）	15 編
2	国語（書キ方）	28 編
3	算数	31 編
4	体育	3 編
5	修身	3 編
6	海外教育	24 編
7	その他	22 編
	計	126 編

水戸部が附属小を退職する際、『教育研究』に寄せられた同僚からの言葉のなかに、「水戸部がああ頭脳と努力を一教科の研究に専注したならばどんなに名を挙げるであろうとは、よく君を知る人のいふことであつたが、君は決してそれをしなかつた」、「教育の全体について研究実行した」⁶⁰と評されており、掲載された水戸部の 126 編の論文も「書キ方」に限定されず幅広い領域に言及している。

国語教育に関するものは 43 編に上り最も多く、そのうち「書キ方」教育に限定すると 28 編になる。また、算数教育への関心も高く、算数に関する論文が 31 編掲載されている。ただし、「算数」の 31 編のうち、1910（明治 43）年以前の論文が 18 編あり、これらは水戸部が「書キ方」教育の研究に力を注ぎ始める前に書かれたものである。残りの 13 編はいずれも 1921（大正 10）年以降に掲載された珠算に関する論文である。

その他の論文としては、体育、修身、学級担任、海外の教育の紹介などがある。「体育」と「修身」については、いずれも 1912（大正 1）年までのものであり、「海外教育」については、初期には海外の教育学説の紹介などがあるが、19 編は、海外視察からの帰国後の 1929（昭和 4）年以降に各国の事情について記されたものである。このことから、大正期の水戸部が、実用主義的な「書キ方」と珠算に傾注していたことが読み取れる。

表 11 および表 12 の全体を見渡した場合、水戸部の教育および研究の関心に二つの転機を見出すことができる。その一つめは、1910（明治 43）年から 1912（大正 1）年の研究の方向性を「書キ方」に定めていく時期である。当時は、硬筆よりもまだ毛筆がその理論の中心に据えられていた。水戸部の転機の二つめは、1921 年（大正 10）から 1923（大正 12）年の実用主義が確立してくる時期である。水戸部の実用主義については、第 3 項で詳

しく述べるが、端的に言えば、産業界を中心とした実社会で必要とされる技能の習得であり、具体的には、珠算の研究、さらに硬筆を中心に据えた書字教育理論を確立していくのである。

以上みてきたように、水戸部寅松の著書、論文について概観してみると、初期の水戸部は単なる実践家という側面だけではなく、欧米の教育学理論の摂取にも積極的であり、理論家としての側面も窺うことができる。このように多様な教授理論を積極的に取り入れようとした水戸部が、大正期に入ってから実用主義的な教授法を確立していくのである。

第2項 水戸部による硬筆の積極的導入

本項では、水戸部が実用主義的な「書キ方」へと傾斜していく過程を辿ってみたい。前述のとおり、附属小に着任した当初は全教科に渡って幅広く研究していた水戸部が、国語科「書キ方」教育に力を注ぐ転機となったのは、1910（明治43）年のことであり、西洋から帰国した附属小主事兼東京高師教授の佐々木吉三郎による「参観人室に貼出してある書方の成績を見ると、えらい下手になったぢやないか」、「誰か本気に研究するものがないか」との嘆きを耳にしたことである。これを契機として、水戸部は「書キ方」教授について、「外に誰も之れを専門的に研究しようといふ志望者もなく、殆んど打捨てられて居る有様であるから、それを自分の研究科目にして、将来一層深く研究をして見ることにしよう」と決意したと述べている⁶¹。

こうして、「書キ方」に関する研究に取り組み、その成果を同僚の本田小一との共著として『書方教授法』（1913、大正2）を世に送り出した⁶²。同書は、本格的な「書キ方」における教授法書の嚆矢とされ、巻末に硬筆に関する教授法について触れたことが画期的であった。しかし、本田が東京府内の小学校へ校長として異動になったこともあり、表11のとおり、水戸部のその後の「書キ方」に関する著作は、単独で記したものである。

また、附属小訓導時代の後半、大正10年代に水戸部は、「書キ方」だけではなく珠算にも力を注いでいる。珠算について水戸部は、「明治以後我が初等教育の制度が、珠算を継子扱して居たのは、之れ根本的に大なる誤謬である」、「珠算はどうしても必修科にせねばならぬ」とその普及に向けた意欲は非常に強いものであった⁶³。

こうして、書字と珠算という前近代的な教育に力を注ぐ水戸部に対してこれを揶揄する者もあったが、水戸部は、「書くとはじくは人生一日もはなすことの出来ない大切な業だ」、「今に見給へ屹度物にして見せるから」と反論していたという。この水戸部の教育思想を

貫いていた実用主義とは、その技能が当時の実社会で使用されていることを基盤としていた。たとえば、珠算については、「古来算盤を以って殆んど唯一の計算用具として之を用ひ、今日に於いては、益々之れを重用して居るのであるから（中略）今日活社会が珠算に対する要望は、実に吾人の想像以上であり、延いては小学校の珠算教授に期待する所甚だ大なる所である」と述べている⁶⁴。

さらに、1917（大正8）年には水戸部の実用主義を象徴するエッセイが「天山」名義で掲載されている⁶⁵。ここでは、「働かず教育たれ」との見出しで、当時の教育の、「彼の観察とか実験とか描写とか製作とかは、教授上の術語となって若干の位置を与へられて居るとはいへ、教授の大部分は言語文字によって行われている」という状況に対し、「之れ果して教育教授の真意義であらうか」、「頗る疑ひなきを得ない」と述べ、「符号の教育または符号による教育が、如何にして斯くの如く尊重されて居るのであらうか」と疑問を呈している。ここでの符号教授とは、「教師の言語上の説明と文字の媒介とに俟つもの」であるといい、「観察」、「実験」などの経験主義的な教育と対立的に捉えていた。水戸部は、符号教授の代表例として中国の事例を挙げ、その弊害として「古語古言に囚はれて文明の進歩の潮流に楫さすことが出来なくなるために国を亡ぼすに至るではなかろうか」との懸念を示している。

水戸部は、こうした「符号の教育」に対する新主張について、ケルシェンシュタイナーの劳作教育の例などを挙げながら紹介し、「国語算術でも、皆自発活動を基として作業的に之れを学ばせる様にして、児童の活動を満足させ、其の個性の発展を十分ならしめ、創意創作力の向上を図らねばならぬ」と説いている。このように、水戸部は、文字による教育に拘泥することを疑問視し、身体的活動を重視した実用主義的な技能教育、すなわち身体的実用性の充実を図るべきであると考えていたことが窺える。

さらに、同論文で、「能率増進問題」の見出しで、「人間天賦の能力を如何にしたら十分に発揮せしめ得べきか」という問題と、「如何にしたら最少の能力を以て最大の効果を収め得べきか」という問題を考える必要性を説いている⁶⁶。これは、学校教育において産業界で要請される技能の習熟を効率よく目指していくことの必要性を説いたものであり、その後の1921年以降の珠算に関する論文へとつながっていくものであると考えられる。

こうした「能率増進問題」に関していえば、それまでの水戸部の書字教育論の目的の中心も、産業界で活用されている実践的スキルについて効率よく習得していくことを求めている。たとえば、『書方教授法』の「将来の書方教授法」の章において、「世の中が段々と急

がしくなって来、日常の用務を弁ずるのに書写の迅速といふことを非常に要求して来て、従来の様に毛筆を以ってゆっくりと文字を書いて居るなどといふことは到底許されなくなった」と述べて、速書を想定した硬筆「書キ方」教授法の必要性を説いている⁶⁷。さらに、「実用上の文字は細字である」、「細字を綺麗に迅速に書写する技能練習は之れ書方教授終局の目的である」と述べていることから、「書キ方」教育を貫く理念が、細字を中心とした実用主義であったことが明らかである⁶⁸。ここでの「細字」とは、毛筆のみをさしているのではなく、鉛筆、ペンも包含しており、水戸部の書字教育論は、硬筆の積極的な導入を推進する実用主義へと傾斜していくのである。

この後、水戸部の「書キ方」理論が、毛筆から急速に硬筆に傾いていくのは、1919（大正8）年の「力ある書方教授革新の声」以降である。この論文は、本名でなく「天山」名義で書かれており、同年の中橋徳五郎文相によるいわゆる「毛筆全廃論」に対する独自の見解を述べたものである。ここで水戸部は、「毛筆全廃論」への賛否については明言を避けている。しかしながら、水戸部は、「鉛筆やペンの書方を課すならば、矢張り夫相応な施設方法を立てねばならぬ」、「若しなら鉛筆ペン書方の方法も立てずに、逸早くも毛筆書方を全廃したとしたら、吾が書方教授界はマアどんな情況に陥るであらうか」として、硬筆「書キ方」教授法の構築が急務であると主張する一方で、拙速な毛筆の全廃にも懐疑的であった⁶⁹。それは当時の毛筆と硬筆の使用状況が、「世間が之れを並用している」と考えられるからであり、あくまでも実態に即しての判断であった⁷⁰。とはいえ水戸部は、硬筆と毛筆の関係については、状況によっては毛筆の廃止もやむを得ないという立場をとっており、「時勢の推移如何によっては、更に鉛筆ペンの書方を本体として毛筆を副位に置き、尚ほ進みては断然毛筆を廃するといふ様に、時勢の進歩と順応した改革を加へる様にしたい」と述べている⁷¹。

1920（大正9）年の「書方教授細目の編成に就いて」以降は、珠算に関する論文と並行して硬筆書方を強調する論文や、『書方教授の実際的新主張』（1922，大正11、以下『新主張』）、『硬筆書法及教授の実際』（1922，大正11）などの「書キ方」教育の改革を求める著書を相次いで発表した。とりわけ水戸部の『硬筆書法及教授の実際』は、当時新たに普及し始めていた硬筆による「書キ方」教育論の単著としてはわが国最初のものでされており、その後、硬筆「書キ方」教育の第一人者としてその地位を確実なものにしていくのである⁷²。

これまでみてきたように、水戸部の「書キ方」教育論が、硬筆による実用主義に傾斜し

ていく要因の一つとしては、筆記具の変化があった。佐藤は 1920 年代の筆記具の状況について、鉛筆が普及したことを挙げ、鉛筆は、「低廉価な国産洋紙による学習ノートの出現と相まって、一九二〇年代には、従前の石盤・石筆に替わって、代表的な学習筆記具の地位を獲得するに至った」と述べている⁷³。加えて、1910 年代の後半から国産万年筆の生産が可能になったとされている⁷⁴。このような、硬筆の普及と毛筆の実用性の低下という筆記具の大きな変化が、水戸部の硬筆を中心とした実用主義を後押ししたのである。

1922（大正 11）年に水戸部は、自身が最初に硬筆書方の必要性を説いてから 10 年以上経過し、ようやくその議論が高まりをみせたことに言及している⁷⁵。それは、水戸部が最初に硬筆の導入を主張した頃は、鉛筆やペンで字を書かせることについて、「当時一般の実践家からは、それが寧ろ驚異の眼を以て迎へられ、硬筆書方も矢張り書方教授の領域に属して居るものであらうかとの疑問にさへ接した」という状況があり、水戸部は、「書キ方」における硬筆導入がいかに困難を伴うものであったかを振り返っている⁷⁶。

水戸部は、硬筆「書キ方」の必要性が高まった理由として、筆記具の使用状況の変化を挙げ、産業界だけではなく世間一般にもペンが実用的な筆記具として普及していることを挙げている。さらにこれを大きく後押ししたのが、中橋徳五郎文相による「毛筆全廃論」であったと振り返っており、筆記具としての実用性を重視して硬筆「書キ方」導入を促したという意味で「千万の援軍を得た」と評価している⁷⁷。

以上のように、水戸部の考える実用主義的な「書キ方」とは、タイプライターが普及してきた大正時代にあっても、算盤と同様に実社会で必要とされている硬筆と毛筆の技能の教育であり、決して硬筆のみに偏向したものではなかった。水戸部の「書キ方」における実用主義について、硬筆の積極的導入以外の特徴の一つとして、身体的な技能である字形運筆が重視されていたことである。すなわち、水戸部の「書キ方」教育は、言語的実用性よりも身体的実用性が重視されていたのである。

第 3 項 水戸部による身体的実用性の重視

大正期の水戸部は、それまでの書字教育が軽視されてきた理由について、1891（明治 24）年の「小学校教則大綱」以降の状況の変化を理由に挙げている⁷⁸。具体的には、ヘルバルト派の教授段階説の輸入にあるといい、段階教授にとらわれた教師たちが他教科の指導案の作成に時間を取られ、「習字」、「書キ方」の教育がおろそかになっていったのだという。

また、水戸部は、『書方教授法』の第二章第一節「書き方教授の目的に関する論争」にお

いて、「一 書道美の鼓吹につとむるもの」と「二 実用を主とするもの」に分けて二項対立が生じていたことについても論じている⁷⁹。ここで、芸術主義に立つ者は、「美術の一種と見做し、飽くまで間架、結構、運筆の三要素の規範を古来の書法上に求め、以って美的鑑賞の材料たらしめんとするもの」であり、実用主義に立つ者は、「文字は思想交換の道具であるから、文字の形さへ出来れば、国民教育としては満足すべきものである」として、「他人の読み得るだけの文字を書き得ればそれで十分である」と考えていることを紹介している。水戸部は、「此の主張を相比較吟味して各の長を探り短を捨て、之れを教育上の経験に徴して解決を試み次の如く定むるを以つて最も穩健なりと信ずる」と述べ、「書き方教授にあつては日常生活に必須なる文字を正しく、美しく、且つ迅速に書くの能を養ふ」ことを目的として設定している⁸⁰。

つまり、水戸部は、書字教育において言語表現を中心とした言語的実用性と美的価値を重視する芸術性を対立させ、その折衷案としての他者にとって読みやすい美しい文字を書くという技能に特化した身体的実用性を重視するという捉え方である。このように水戸部は、一読すると、当時の「書き方」における実用性と芸術性という枠組みに沿ってこれらを対等に扱っているように感じられるが、後述するように小学校における書字教育に対しては、美的価値を求めた芸術性を求めておらず、水戸部の書字教育論の中核はあくまでも身体的実用性にあり、おもに技能教育としてこれを捉えていたと読み取ることができる。

さらに、水戸部の挙げる「書き方教授の価値」には、「思想発表の機関としての価値」と「訓育上の価値」の二つがあるとし、まず、「思想発表の価値」とは、自らの言語意思を発表するための教科としての価値があると説いている⁸¹。その理由として、「書き方」を学ばなければ、「イ、文意の不明瞭を来すこと」、「読むものをして不快の感を起こさしむること」が生じる可能性を挙げ、発表する際に正確に伝達できるための技能として字形の良否、書法を重視するのである。このように水戸部は、「相手意識」に基づく、身体的実用性と言語的実用性を求めていたのである。

もう一方の「訓育上の価値」とは、「一、清潔の習慣形成」、「二、物品の取扱を丁寧にするの習慣を養成する」を挙げている。この「訓育上の価値」における「習慣形成」みられるように、水戸部は書字教育が精神面に直接影響を与えるのではなく、身体活動を通して行動面に影響を及ぼす教育的価値を重視している。このような「書き方教授の価値」に対する言及からも、水戸部の考える「書き方」教育が、おもに身体的実用性に重点が置かれており、芸術性を育むことや精神面へ効果については重要視していないことが明らかであ

る。

さらに、大正後期の1922（大正11）年になると、「芸術的見地に立って居る者は、単に正しく美しく書くといふことにのみ頭が占領されてしまつて、此の速さのことは寧ろ一種の仇といった様な感想を有ち易いのであるが、実用的見地からは、此のことが最も重要な条件となる」と述べて、身体的実用性としての書字速度と芸術性としての字形の美を対立させ、従来の大字の学習にみられる芸術性を重視する傾向を批判している⁸²。

また、書字教育における精神面および人格面について、水戸部の著書において、人格修養としての側面があることを認める記述を一応は確認することができる。たとえば、毛筆の改革論を唱えた前述の『新主張』において、「書に対する三見解」として「芸術としての見解」、「人格の表現としての見解」、「実用としての見解」の三点を挙げている。ここでの「人格の表現」とは、あくまでも人格が文字によって表されるという点についてのみ言及されており、「書は吾人の心霊の活動を其の儘忠実に表現したものでければならぬ」として、精神面や人格面への効果についての言及はなされていなかった⁸³。とはいえ、後述するように、水戸部は一般論としての書字教育と小学校における「書キ方」を分けて捉えており、小学校教育に限っていえば、こうした人格面への影響を斥けている⁸⁴。

水戸部は、1920年代以降、毛筆に関する論文を発表しておらず、水戸部が再び毛筆について言及するのは、毛筆再興の動きがみられる昭和期にはいつてからである。しかしながら、ここで著した『書方科教育問答』（1930，昭和5）、『毛筆書法及教授之実際』（1931，昭和6）、『書道精説と書方の新指導法』（1934，昭和9）においても、毛筆「書キ方」を存続する意義として水戸部が挙げたのは、硬筆の基礎であること、清潔などの訓育上の価値があることの二点だけであり、大正期から大きな変化を見出すことはできない。

このように水戸部の「書キ方」教育論については、実用と芸術という二項対立図式に当てはめれば、身体的実用性を重視していたと特徴づけることができ、その一方で、毛筆による芸術面、精神面との関連付けを重視していないという特徴を見出すことができるのである。

第4項 教師の修養としての芸術性と精神性

本項では、水戸部の教師に対する言説に着目し、小学校における実用主義的な書字教育論とは異なる側面について確認していきたい。水戸部は、すべての教科の教師に対して実地的な教授法の必要性だけを説くのではなく、修養の必要性を強調している⁸⁵。水戸部は、

「教育者たるもの、修養は、他者の修養とは異なりて、知識や技術の修養のみでよろしいといふのではない」、「最も重要な修養は、品性の修養である」ことを説いており、それは、「非常なる感化を及ぼし、深き信任を得るためである」としている⁸⁶。当時、「授くる方法に関しての研究が、強く人の注意を惹き、其割合に授くべき中身其者の研究が、深く注意せられぬではないかと疑わるゝのである」、「教員は教ふることそれ自身を愛する者でなければならぬ」と述べ、方法論に偏りがちな教師論に対して教育内容の理解に努めることを求めている⁸⁷。

また、天山名義では、教師の研究に対する姿勢についても述べている。水戸部は自身を考える研究態度について、「事実實際を基として、それから段々遡って理論の光明を引きたい」のだと述べる⁸⁸。具体的には、「何でも教育事実實際に於ける成績の弱点を救済する様に心掛けねばならない」のだとして、児童の成績の弱点という実際的な問題を研究の端緒とすべきであることを強調する⁸⁹。これは、実際的でない理論のみを研究する態度を批判するだけでなく、経験則だけに基づいて教育に携わることも否定しているのである。

さらに「書き方」を担当する教師について、水戸部は、教師の書字能力に言及しており、「先生が字を書くことが上手であれば、生徒は独り手に字がうまくなる」、「習字成績の如何は一に教師の手蹟の如何に存す」という考えを示し、模倣の重要性を指摘している⁹⁰。ただし、「これは事実到底望んで得べからざる事」であるとしてその実現に対しては悲観的であった。また、水戸部は、「教師だからとて、程よく手本を観察し、否進んで自分でも一通り手本を模書して見ないと、筆意といふものはわからぬ」こともあるので、「教師がよくよく手本を熟視するか、一二遍は手習して見て、必らずや手本の筆者の筆意を暗んじて居ることが大切」であるという⁹¹。

教師の書字能力を高めるための具体的な方法については、『新主張』において、「教師の修養」の項を立てて論じている。以下、同書に基づいて水戸部の考えていた教師の修養について考察する⁹²。ここでは、「教師たるものは、書方教授の任に当り、教授法を考へる前に、先づ自己の技術を練るといふことに意を用ひ、いざ模範といふ場合には、立派に腕を振ふことの出来るといふ自信を得る様に奮発しなければならぬ」とし、「更に之れを教へる方法が適当に伴った場合には、(中略)屹度立派な成績を収め得るものであると信じて居る」と述べている。注目すべき点は、ここでも水戸部が「書き方」の教授法において、児童が教師の筆跡を模倣することによる学習に重きを置いている点である。とはいえ、「教師の技術的修養は自分の腕を磨くといふことだけでなく、其の体得した技術を適当に之れを説明

し得る様にせねばならぬ」とし、「説明法を伴へた修養でなければならぬ」のである。すなわち、教師は児童に模倣させるだけでは十分ではなく、「其の上に言葉や図解を以って明瞭に且つ適切に之を説明すること」で、児童に「其の書方に関する知識が出来て、技能の根本が確立することになる」のだとして、書法を言語化して説明する教授法もあわせて習得すべきであるという。

教師の技術的修養を為す方法は、はじめは手本を沿って練習し、その後には手本を離れて自分の考えを以って練習し、最後には手本と比較して訂正を加えていく方法が示されている。さらに、もっと簡便な練習法として、教師自身が常に能書を心掛けることを挙げている。それは、教師が実際に字を書くことによって技術を向上させるだけではなく、日ごろから能書に触れるようにすることで、いわゆる「目で手習いする」ことが可能なのだという⁹³。

さらに、水戸部は、児童に対する「書キ方」と異なり、「書キ方」教育に携わる教師に対しては、「芸術としての修養」が必要なのだと述べる。すでに触れたように小学校における「書キ方」では、身体的実用性を重視していた水戸部であったが、「無論小学校の書方に芸術的見解を与へたいとか、与へねばならぬとかいふ考を有って居るものではない」と断った上で、「書は其の昔芸術としての発達を有って居るものであるから、教師の修養としては其の方面へ深入することは決して妨ぐる所ではない」として教師の芸術的な修養を求めている。

そのために教師に必要なこととして、一つめは、書の発達を調べてみることに、二つめとして、書法書論の一斑を知るといふこと、の二点を挙げている。一つめの書の発達とは、言うまでもなく書体の変遷を知ることである。二つめの書法書論として挙げた書法については、姿勢、運筆法、間架結構の理論を知ることである。また、書論については、「文字の書方を実用以上の精神的なものとして考へ、精神と字との関係を考察する」ことであるとして、書の実用以外の価値について知るべきであるとする。

それでは、「実用以上の精神的なもの」とは一体何を指しているのだろうか。具体的な当時の書法に関する言説として、水戸部は、①「字は吾々の思想感情を表はすもの」、②「書は形の美を表はす」、③「書は筆者の性格を表はす」、④「自然界の活動状態を表現するもの」の四つの説を紹介している。このうち、①の説については、文字がもっている実用的な機能であるため、文字のもつ「実用以上の精神的なもの」に当たらない説であるとしてこれを除外している。次に②の「形の美」については、書を「実用以上の見方で芸術とし

て見る」ことを説いており、前述のとおり、教師の修養としての書字能力に対しては芸術性を重視していたことを確認することができる。また、③の筆者の性格を表すことについては、書は、「出来得るだけ自己を正直に表はすを以って尚しとする」と述べている。こうした筆跡と人格の関係のあることを説くのは洋の東西を問わず共通のこととして、欧米のペンマンシップ理論も紹介している⁹⁴。

最後に④の「自然界の活動を表現するもの」については、「一点一画の運筆にも、纏まった一字にも、又は数行を連続して書くにも、常に自然界の物体の動静を表はさうといふ意気を以って筆を駆るべきもの」と考えるのだとして、いわば宗教性を見出している。ここでは、天地自然の活動と筆勢との間に、密接な関係があるものとして、究極的には、「書を以って全然神秘的のものとしたり、又は信仰の対象としたりする様になる」のだという。

このように、「字は決して単なる線や点の集合ではない」、「それ以上若干有意味のもの」であるとして、「少なくとも絵画と同等な意義を有って居るもの」として味わうことが修養上重要なのであった。そのため、教師が成るべく善美なる書の実物を展覧することは、書法書論を具体的に了得する方法として最も適切なことであると主張している。要するに、水戸部は教師の書字能力について、実用性を越えたところにある芸術性や宗教性を含めた修養としてこれを求めたのである。

以上みてきたように、水戸部は、「書キ方」教育を担う教師に対しては、実用主義の立場から書字能力の向上と「書キ方」教授法の習得が必要であることを主張した。また、小学校の「書キ方」教育における児童への人格面への影響についてはこれを斥けていたものの、「書キ方」を担う教師の修養としては、実用主義的に書字教育を捉えるだけではなく、書に関する芸術性、精神性、宗教性についても理解を深めていくことが重要性であると主張していたのである。こうして、水戸部の説く教師の修養とは、児童に教授するために身につけるべき実用的な知識技能および指導技術と、教師が発展的に身につけるべき芸術性を含めた書字能力との大きく二つに分けて捉えられていたのである。

第3節 水戸部寅松による二元的「書キ方」教育論の提唱

第1項 発表と収得という二項対立

大正期における水戸部のような身体的実用性を重視する主張に対して、芸術面や人格面を強調する主張にはどのようなものがみられたのだろうか。大正期には、依然として芸術面や精神面に教育的価値を置くような「書キ方」理論も確認することができる。たとえば、

水戸部の『書方教授法』よりも一ヶ月前の1913（大正2）年5月に出版された滋賀県師範学校附属小の山口徳三郎・岡田重次郎による『書方教授の研究』では、「書方教授の価値」を「形式的価値」と「実質的価値」に分類し、実用性と芸術性にとらわれず幅広く捉えている⁹⁵。「形式的価値」は、「心意練磨上の価値」、「個性発揚上の価値」、「審美心養成上の価値」、「精神練磨上の価値」、「手指練磨上の価値」の四点である。次に「実質的価値」は、「文字記憶上の価値」、「思想交換上の価値」、「実用上の価値」、「学習上の価値」の四点である。ここではその価値を計8項目挙げ、第1節で紹介した佐々木よりも「書き方」の価値を幅広く捉えているように見受けられる。しかしながら、「形式的価値」における「心意」、「個性」、「精神」などの区別は判然としない。

ここでの「審美心養成上の価値」とは、「我が国民がこの美術に接触する時は、一種異様な感情が湧き出で、審美的情操を涵養し、国民性を養うことができる」と説明されている。小学校において「美術を鑑賞する素地」を育むことについて、「否之れができなかったならば一人前の日本人を作ったといふ事は出来ないであろう」と主張して書の鑑賞と国民性を結びつけてその必要性を論じている⁹⁶。

さらに、「精神練磨上の価値」とは、古の武士の例を挙げ、彼らは「自分の書を見て自分の心を知り、自ら自分の精神を練った」としているが、いかにして「精神を練った」かについてはここでも明確にされていない⁹⁷。ここでは、水戸部における「訓育上の価値」のような人格の表現としての書という捉え方とは異なり、「書き方」を通して自己を顧みるという点についても言及されている点が注目される。

このほかに、山口・岡田において注目できる点は、「実質的価値」に分類された「文字記憶上の価値」である。この点については、「書方によつて文字を分解総合して、筋肉運動に訴へれば、文字の記憶を明瞭にする事は、火を見るよりも明かであろう」、「文字によつて現された観念思想が確実になるのも当然のことである」と述べて、「書き方」において字義も含めた学習としての効果について言及している⁹⁸。しかし、山口・岡田は別の箇所でも、「書き方」が「従来は収得教授の価値のみを重大視して、発表教授の価値を軽々に看過して居ったのである」と述べて、書字による言語理解行為を主目的とする教科よりも、表現行為を主目的とする発表教科、練習教科としての位置づけを重視している⁹⁹。

こうして、大正期の「書き方」教育論においては精神面との関連が主張されただけでなく、言語による意思伝達という、書字教育における発表教科としての言語表現行為を重視した主張が多くみられるようになった。以上のように、大正期における国語科「書き方」

では、「芸術と実用」、「毛筆と硬筆」という対立だけでなく、「取得（理解）と発表（表現）」という二項対立が生じていたことを確認することができるのである。

第2項 低学年における毛筆廃止論

こうした新たな二項対立が生じていた状況において、本項では毛筆と硬筆の関係に注目して、水戸部の主張した小学校の教育課程における「書き方」のあり方について確認しておきたい。

1913（大正2）年の水戸部・本田『書方教授法』では、「仮令書写の用具が如何様に進歩し変遷するにしても、国字が現在の儘である以上は、毛筆を以て書写する一般の方法心得といふものは、如何なる用具の書写にも直ちにこれを適用することが出来る」と述べている¹⁰⁰。そのため、「此の点から見て毛筆書写の教授といふものは未だ決して之れを軽々に看過すべからざるものであるを信じて、吾人は出来得るだけ之れに関する技能の方面と、教授法の方面との解説を努めた」と述べて毛筆の意義を論じている。ここで水戸部は、あらゆる筆記具を用いる場合の基礎として毛筆による書字教育の必要性を説いている。

ところが、同書では、新たな教育課程の案として、毛筆を尋常三年からとし、尋常一、二年では鉛筆による硬筆書方を行うことが提案されている¹⁰¹。それは、小学校に入学してはじめて学習する筆記具は、毛筆ではなく、鉛筆がよいという主張である。その理由については、以下の三点を挙げている。

低学年における毛筆廃止および鉛筆導入を勧める理由の一つめは、毛筆による平仮名の難易度が高いことにあった。伝統的な毛筆書法では、平仮名学習の難易度は高いとされており、楷行草の順で徐々に楷書を崩していきながら行書、草書へと進んだ後、草書をさらに崩した書体である平仮名を学習するという順序であった。しかし、このような学習順序を採用した場合、「書写技能の自然の系統の示す所に従ふとすれば、平仮名は終に尋常科に於いては授けることが出来ないといふ結論に到達する」ため、水戸部は、「尋二の平仮名は鉛筆で書かすことにしたい」として、低学年ではまず便宜的に鉛筆を用いて平仮名の学習をすることを主張した¹⁰²。

二つめの理由は、自身の担任クラスにおける毛筆を尋一から始めた場合と尋三から始めた場合を比較した調査から、尋六の時点での書き方の成績に、大きな差が見出せなかったことである。これは、後々まで尋三からの毛筆開始の根拠となった。

三つめの理由は、教育的効果の問題ではなく、管理上の問題を挙げている。それは、「毛

筆書方は種々雑多の用具を要し、殊に墨水は動もすれば粗忽し易く、其所らあたりを汚損し易い材料である所から、之れが管理上の困難は甚だ大なるものである」として、低学年の児童の指導が困難であることを述べている¹⁰³。

以上のような理由から、水戸部は、「書方教授細目の編成に就いて」（1920、大正9）、『新主張』（1921、大正10）などを著して、尋常一二年での硬筆（鉛筆）先習、尋常三年からの毛筆学習開始、尋常五年からの行書など、その後の「書キ方」教育に影響を与える方向性を示したのである。

その一方で水戸部は、毛筆を尋常三年から導入する際の問題点についても触れている。通常の教育課程において毛筆は尋常一年後期から課されているため、国定教科書は尋常一年の児童が使用することを想定した内容が設定されている。ところが、尋常三年から毛筆を開始した場合、三年生用手本では、児童にとっての難易度が高過ぎることが問題であった。そこで、三年次前期は、文部省の手本を使用せず、基本点画を効率よく学習することができる練習文字を課すことを勧めている¹⁰⁴。第1節で述べたように、水戸部の実用主義的な毛筆「書キ方」において、基本点画を効率よく学ぶための基本練習文字の30字の選定と間架結構を学ぶための練習文字42字の選定は水戸部の毛筆書字教育における功績の一つである。

こうした水戸部による低学年における毛筆廃止の主張に対して、天山名義の論文では、毛筆を重視する者の主張を紹介し、これを二つに大別している¹⁰⁵。一つは、（1）精神陶冶人格修養上必須のものとする説、もう一つは、（2）実用上必須とする説である。

まず、（1）の人格修養について、「吾人は決して或る一方の論者の如く、毛筆習字を以つて精神修養上唯一の方法であるなどといふ、そんな議論にかぶれて居るわけではない」と断りながらも一般論としては毛筆にそうした人格修養としての側面があることは認めている。しかし水戸部は、小学校教育における「書キ方」について、字形運筆を中心とした技能教科として捉えており、「国民教育上の立場としては、何所までも実用といふ点に立たねばならぬことは、今更言ふまでもないことである」として、（1）の人格修養の手段として毛筆を導入する説を退けている。小学校教育における毛筆の必要性について、水戸部の主張は、あくまでも（2）の実用的であることを根拠にしていたのである。

さらに（2）の実用上必須とする説については、毛筆を重視する論者の説を二つに分類し、一つは、（2-ア）実社会において毛筆でなければならない書類等があること、もう一つは、（2-イ）硬筆の技術の基礎は毛筆で築かなければならないことを挙げている。

こうした毛筆を重視する論者の主張に対し、水戸部の考え方はいかなるものであったのだろうか。まず、(2-イ)についてここでは言及していないが、1922(大正11)年に「毛筆で基礎を作りさへすれば鉛筆もペンも自から之れを能くすること出来る」という世間の主張を取り上げ、水戸部自身も「運動の関係が最も込み入って居る毛筆書を能くすれば、一層簡易な鉛筆やペンは自から之れを能くすることが出来る」とこれに賛同している¹⁰⁶。つまり、水戸部の「書キ方」教育論は、毛筆を練習すれば硬筆で書くことができるという立場であった。このように水戸部は毛筆先習の意義を認めつつも、低学年における硬筆先習を主張しており、毛筆から硬筆へという学習順序に対するこだわりは少なかったものと考えられる。

さらに、身体的実用性を重視する水戸部は、「時勢の推移如何によっては、更に鉛筆ペンの書方を本体として毛筆を副位に置き、尚ほ進みては断然毛筆を廃するといふ様に、時勢の進歩と順応した改革を加へる様にしたい」と述べている¹⁰⁷。それは、社会における時代の推移とともに毛筆の使用状況に変化がみられた場合、実用的見地から毛筆の廃止もやむを得ないという立場であった。それでも毛筆を学ぶ理由は、(2-ア)にあるように、当時は毛筆が実業界で重要視されていることを挙げている。それは、「礼儀を正し体裁を重ずる書写物は、今でも矢張り毛筆を用いている」という当時の状況があった¹⁰⁸。こうした実例として、当時の大学生が企業の面接の際、学問を身につけていても書字能力が低いために不採用となった例を挙げ、産業界における毛筆書字能力の必要性を主張していた¹⁰⁹。つまり、水戸部は、毛筆が硬筆よりも優っている点は、礼儀を重んじる祝辞などを書き場合など毛筆でなければならない時のみであると述べており、身体的実用性の低下していた毛筆「書キ方」の価値を低く捉えていた。

このように水戸部は、珠算と同様に毛筆が実社会でも広く使用されていることを根拠にその必要性を主張していた。そのため、学ぶべき書体については、「行書は実用文字の本体である所から、之れが教授の研究は書方教授中最も必要なものである」として行書を重視している。しかしながら、書体の学習順序については、「行書の細字が実用上最も必要のものであるから即ちそれのみを課せよとは、未だ俄かに首肯し兼ねる」として、伝統を無視した行書先習を退けている¹¹⁰。具体的な順序としては、「楷書から行書に及ぼし、草書に進むといふ、昔ながらの方法が最もよいと思はれるし、又矢張り大字から中字に進み、細字に及ぼすのが最も当を得て居ると余輩は信じて居る」と述べて伝統的な学習手順を重視している¹¹¹。これを踏まえ、具体的な小学校の教育課程としては、まずは楷書から学ぶべき

だとしており、行書は尋常五年程度から学ぶのがよいとしている¹¹²。

以上のように、水戸部は毛筆先習の意義を認めつつも、毛筆使用時における児童の管理面などを考慮して鉛筆から開始する硬筆先習を主張し、「鉛筆→毛筆→ペン」という学習順序が最も適切であるとした。ただし、水戸部の唱えた硬筆先習は、書字教育の系統性を重視してその効果を高めるために導入されたというよりは、管理上、指導上の困難さを減じることを目的として考案されたものであった。

第3項 硬筆「書キ方」の分離

それでは、水戸部は「書キ方」における硬筆を採り入れた教育課程を編成する際、硬筆と毛筆の配分をどのように考えていたのだろうか。水戸部は、1913（大正2）年に「細字教授の研究」を著して実用上の文字である毛筆細字の重要性を説き、ここで、細字教授には、鉛筆、ペンも包含すべきであることも付け加えている¹¹³。しかし、この時点での水戸部の「書キ方」教育論は、その大部分を毛筆細字に関して言及しており、大字書法を基礎として細字に至るといふ近世以来の伝統的な学習順序を踏襲している。

その後、ペンが普及してきた大正後期になると、「書方は実用主義であり、細字は実用文字である以上、鉛筆でもペンでも毛筆でも、細字を出来得るだけ練習を多くするの機会を与へ、最後には相当に細字の書写に堪能になる様に仕組むことが最も必要である」とする¹¹⁴。そして、「従来書方なるものは寧ろ此の正美書の方面のみに局限されて居たことは既に述べた所であるが、之れを書方究極の目的から考へて、出来得るだけ速やかに之れを書く技能の練習も亦、其の性質上当然書方の領域内に属すべきものである」として速書の重視を強調している¹¹⁵。

その学習順序については、「毛筆、ペン、鉛筆の練習の順序は、先づ鉛筆然かも成るべく軟らかなもので字を書くことを授け、其れの運筆の要領を幾分領解してから毛筆書方を始め、又ペン書方をも始める様に仕組むことが運筆の要領を教へ込む上からも、又は管理上の便利の上からも、適切な改良案であると考へねばならぬ」¹¹⁶と述べており、鉛筆、毛筆、ペンの順序で学ぶことを提示している。

低学年の毛筆廃止について、具体的な教育課程案を提示しており、「尋常一二年の毛筆習字は之れを廃し、之れに代ふるに鉛筆書方を以つてし、之れによって書方の基礎を作り、尋常三学年に至つて始めて毛筆を課し、以後六年に至るまで、従来通りに毛筆を課する」とし、「一二年で折角練習した鉛筆書方は、三年四年では之れを読本の教授に附帯させ読本

で授けた新字は悉く鉛筆書方として練習させ、それが尋五になると、同じ方法の下に鉛筆をやめてペンにし、引続いて六年の終迄練要〔原文ママ〕させるのである」と述べている¹¹⁷。

附属小では、水戸部の実用主義をほぼ反映したといえる教育課程を 1922（大正 11）年に策定し、その翌年の 1923（大正 12）年に『小学書方硬筆毛筆教授細目』（以下、「T12 教授細目」として、これを出版した¹¹⁸。「T12 教授細目」では、普通教育における「書キ方」の目的について、「大体実用的見解を本体とし、多少芸術的見解を加味して」、「書方は日常生活に必須なる文字を、正しく美しく且つ迅速に書くの能を養ふを以って要旨とす」と設定している¹¹⁹。こうして附属小では、尋常一、二年鉛筆、尋常三、四年毛筆楷書、鉛筆（「読ミ方」授業内）、尋常五、六年毛筆行書、ペン（「読ミ方」授業内）という教育課程が確立したのである（図 25）¹²⁰。

ここで具体的に示された教育課程案の骨子は以下の六点である。

- （一） 尋常第一二学年の毛筆書方を廃し、鉛筆書方を課するがよいといふこと。
- （二） 毛筆書方は尋常第三学年から之れを課するがよい。
- （三） 鉛筆書方は、尋常第三四学年に於いても読方に附帯して練習させるがよい。
- （四） 毛筆書方は大字の楷書によって基礎を作らねばならぬ。
- （五） 毛筆大字の行書と楷行の中字細字は、尋常第五学年から之れを課し、草書は高等科になってから之れを課するがよい。
- （六） ペン書方は尋常第五学年から之れを課するがよい。

この教育課程において、とりわけ注目すべきは、（三）の鉛筆書方を読方に附帯して学習させるという点である。水戸部の毛筆「書キ方」教育論では「読ミ方」との連絡による字義を重要視せず、字形運筆を重視していたが、水戸部は書字教育のすべてを単なる身体的な技能教育として限定して捉えていたのではなかった。

たとえば、「T12 教授細目」の「第二 鉛筆書方」では、「教材の選択排列」について、「鉛筆は、細字であるから、読本で授けた文字の全部を採るのがよい」として、読本との連絡を強調している¹²¹。また、配列の順序として、片仮名は五十音に学習することを理想とし、平仮名については、「読本で授けた語句として、読本に並行して其の書方を授け」、終末において「いろは歌」にまとめて再び練習することが望ましいと主張する。さらに、漢字については、「新出の文字を一字一字に練習させるよりは、其の新字を使って居る語句

として練習させるのがよい」として、本章第1節第3項で紹介した書法を優先した毛筆「書キ方」教育論とは異なり、語義を優先した教材配列を提示している。要するに、水戸部は、書字教育のすべてを字形運筆だけの身体的実用性の習得とは捉えておらず、国語科として語義も含めた言語的実用性の学習としても認識していたのである。

図 25 書方教科課程案（初等教育研究会『小学書方硬筆毛筆教授細目』1923，6頁）

計	ペン 細字	鉛筆 細字	毛筆			尋一 數時
			細字	中字	大字	
		楷書 片假名及 漢字の				尋一 數時
二		楷書 漢字の				尋二 數時
三		楷書 漢字の				尋三 數時
三		楷書 漢字の			楷書	尋四 數時
三		同上			楷書	尋五 數時
二		同上	行楷書	行楷書	行楷書	尋六 數時
二		同上	行楷書	行楷書	行楷書	尋七 數時
二		同上	草行楷書	草行楷書	草行楷書	尋八 數時
二		同上	草行楷書	草行楷書	草行楷書	尋九 數時

水戸部は、すでに大正2年の時点で、「国語教授は言語文章によりて他人の思想感情を理會せしむること即ち受動的の方面と、言語文章によりて自己の思想感情を發表せしむること即ち発動的の方面との二つの事業」であるとしたうえで、国語科の三領域のうち、受動的の方面が「読み方」、発動的の方面が「綴り方」であるとしている¹²²。そして、「文章は文字を以て、之れを綴り、其の文字を書写する」という技能が「書キ方」の領域であると述べており、ここでも水戸部は「書キ方」に身体的実用性を求めている。

また、国語科「書キ方」における文字について、「文字は単り自己の思想感情を發表するに必要であるのみならず、初歩にありては文字文章によって他人の思想感情を受容するに於いても、其の文字を書写することによって最も確実に之れを把握させることを得る」と述べている。ここから水戸部が、文字を書写することは、受動的と発動的の二つの側面があると認識していたことを確認できる。つまり、水戸部は、硬筆、毛筆を限定しない広義の「書キ方」においては、字形運筆だけでなく、字義と読字の重要性を認識しており、発

表教科としての言語表現機能と取得教科としての言語理解機能を二元的に捉えて評価していたのである。

しかし、第1節第3項で述べたように、水戸部は、毛筆「書キ方」に限定した場合、取得教科として語義を重視して言語理解を前面に押し出すことには消極的であった。その理由の一つとして、第2節のとおり、水戸部が大正2年の時点では、「書き方教授の価値」を、「思想発表としての価値」と「訓育上の価値」として捉えており、毛筆「書キ方」に対しては、表現行為を軸とする発表教科として、その発動的側面を強く意識していたことを指摘することができる¹²³。

それでは、水戸部は「書キ方」における取得教科としての言語理解機能についてはいかにあるべきと主張したのだろうか。まず、1916（大正5）年に水戸部は、このような言語教科として学習する「書キ方」について、「読ミ方」の授業内において硬筆を用いて教授すべきであると主張し、そのための練習帳も提案している。ここでは、「其の観念と語句の読方、書方とを緊密に連結させるあり」、「其の語句は何と読むもので、如何なる意義を有って居るものであるか、又如何に之を書くべきであるかを授ける」ことが重要であると説いている¹²⁴。こうして水戸部の「書キ方」教育論は、字形運筆に傾いた毛筆「書キ方」と、「読ミ方」授業内でその内容と緊密に連絡を取りながら教授する硬筆「書キ方」に分離していくのである。

また1917（大正6）年には、国語科「読ミ方」の授業における書取について言及し、その任務を①事物知識の取得、文字言語の確実な取得、③語法修辞法の法則の取得の三点にまとめている¹²⁵。ここで示された三点に共通している「取得」の語句にみられるように、書取は、書字教育の受動的側面として、言語理解を含めた学習であるとの位置付けである。書取における教材の選択には読本との連絡が重要であり、「必ずや材料として選んだ其の時の目的を透徹させる様にと扱ふことを忘れてはならない」とする。

実際の教授法としては、書き取らせた文について、「事物知識に関する問答をしてその取得を確実にする」、「感情を表白させ意志を陳述させて、しっかりと薫染感化を与へる様に努める」などを提示している。つまり、第1節で紹介した国語科「書キ方」成立当初に提案された教授法と類似した方法を、硬筆で授けることを提案している。さらに書取では、実用主義的な見地から「書写の迅速なるべきこと」として速書を重視している。そしてこの「書取の遅速が文意の理解に大に關係するもので、速く書き得るは文意を明白に理解することとなるのである」としている。

以上みてきたように、水戸部は、硬筆「書キ方」に対しては、書き取ることによって、語義を理解し、知識を獲得していくという書字教育の受動的な側面に注目していた。これは、『書方教授法』で「書キ方」の価値を「思想発表」としていた点と対照的に、「読ミ方」における硬筆による書き取りにより、言語理解のための取得教科としての機能を担うことを求めていたのである。

さらに水戸部は、「今日吾が教則が国語の為に甚だ多くの時間を取って居て、実科的教科や技能教科に時間の不足をして居るといふ不権〔ママ〕衡は、何人も之れを認める所であろう」と述べ、「書キ方」の授業時間が不足した当時の状況では、毛筆に加えて正課として硬筆を取り入れることが困難であることを説いた。その解決策として、鉛筆とペンによる硬筆を「読ミ方」の中で授けることを提案している。ここでは、単に書取学習として正しく書くだけではなく、硬筆の「書キ方」として美しく速やかに書く練習を「読ミ方」で行うことを明確にしたのである。

水戸部の「書キ方」教育論は、実用と芸術という目的論の二項対立においては、身体的実用性を重視していたといえるが、硬筆と毛筆という筆記具の対立については、決して硬筆偏重、硬筆への一元化を目指す硬筆実用主義と位置付けることはできず、硬毛筆双方の特性を捉えた主張が展開されていた。また、書字教育を言語思想の発表教科としてのみ位置づけるのではなく、言語の取得教科という捉え方がなされており、ここでも二元的な書字教育論が展開されていたのである。要するに、水戸部の「書キ方」教育論は、字義を優先して言語的実用性を重視した硬筆と、字形運筆を優先して身体的実用性を重視した毛筆という、いわば二元的書字教育論であったといえることができる。

第4項 鑑賞教育導入による芸術教育の進展

第1項で紹介した山口・岡田『書方教授の研究』は、発表教科としての側面を重視しながらも、大正2年という早い段階で「書キ方」に鑑賞教育を取り入れようとしている点の特筆できる。ここでは発表教科としての「書キ方」を重視しながらも鑑賞による新たな学習についても言及している。これ以後しばらくの間は「書キ方」に鑑賞の導入を求める主張はみられなかったが、1916（大正8）年の心理学者の松本亦太郎による「書及び書の鑑賞」が出版され、鑑賞教育導入の素地がつくられたとされる¹²⁶。

松本の関心は、「筆力が画に必要であるか」を説明し、「絵画の筆力を了解するの一の助にしたい」というものであったため、ここでの筆力には、書に限らず、絵画を含めた芸術が

想定されていた¹²⁷。松本は、結語において、筆跡の鑑定と鑑賞を区別し、西洋における筆跡の鑑定のように書を以て人を判断するという実利的の点から書を見るのではなく、東洋における書のように美的方面から書を解釈することを提唱している。このように、松本の鑑賞教育論は、絵画と関連させた書の芸術性に高い価値を見出している点にその特徴があった。

しかし、近世までの書の鑑賞については、「鑑賞とされている書の多くは詩文あるいは和歌をかいたものであり、書は文芸作品をかりてかかれていたので、書と文芸は離れることのできない関係」であったとされ、「書と文芸とは常にともに鑑賞された」とされている¹²⁸。つまり、詩文、和歌などそこに書かれている語句の意味を含めた価値を鑑賞していたのである。これに対して、松本は、芸術的表現に対する客観的な判断としての書の鑑賞であり、近世以前にみられたような、言語表現の習得を兼ねた鑑賞を重視していたわけではなく、創作という表現に重点が置いた主張がなされている。

大正末期になると、「書キ方」の教授法書においても創作が注目され、芸術教育としての性格が強調されてきた。1926（大正 15）年 9 月には、奈良女子高等師範の大塚治六・笠井義夫が『創作的書方教授の新潮と実際』を著し、「書方科は従来鑑賞といふことよりみて、又創作といふ視点よりして甚だしく存在価値のない」ものであったとし、「模倣の教育から創作の教育へ」と変容すべきであるとして鑑賞の重要性を説いている¹²⁹。大塚・笠井は、芸術教育論について、「芸術により人間に対する価値を高唱し、芸術の基礎である豊かなる想像力を以て、個性を表現せしめ道徳科学と結びつけ」と述べて、芸術における想像力と道徳を結びつけて論じている¹³⁰。

ここでは、大塚・笠井の書字教育における芸術と精神面の関係についての主張を確認しておきたい。まず、大塚・笠井は、取得と発表の関係について言及しており、「創作的書方教授の価値」として、「書方は発表教科であり技能教科」であるとして、山口・岡田と同様に「書キ方」が発表教科であるとする¹³¹。このあと、発表教科と人格修養の関係について論じており、手指の反復運動によって運動と観念とを連絡し、「意志の力が存するとき、習字を修身の一科と心得、人格修養意志教育をなす一科として重きをな」し、発表教科として筋肉運動による意志の教育がなされるのだとする¹³²。この「書キ方」の「品性修養上の価値」について、「従来は取得教授の価値を重大視して、発表教授の価値を看過して居ったのであるけれども、前述の実験の結果発表教授にこそ、全意識の種々の機能を働かしめ心意の練磨上、取得教授に劣らないところの価値があるといふことが、明にされ

た」として、発表教科の意義を述べている。

また、芸術的立場と実用的立場という二項対立について、大塚・笠井は、「二元的に束縛されて考へる必要はなかろう」として、特にその方策は示していないもののこれを一元化すべきであると述べている¹³³。この大塚・笠井の主張にみられるように、大正末期における芸術教育論の盛り上がりとともに鑑賞教育の導入が主張されたが、ここでは、あくまでも創作のための鑑賞であり、発表のための教科としての位置づけが強調され、さらにこれが精神面と結びつけられたのである。

第4節 二元的「書キ方」教育論成立の意義

以上、本章では、国語科「書キ方」成立の意義を探るため、当成立時の理念であった「読ミ方」、「綴り方」との三領域の連絡に注目し、おもに「読ミ方」との連絡について考察した。国語科における三領域の連絡とは、すなわち教材の共有であった。しかし、言語教科の一領域として開始された「書キ方」は、附属小を中心として、教材の共有を重視するあまり、書法の系統性が軽視されるという弊害が生じていた。

大正期以降、こうした三領域の連絡に忠実であった第一期および第二期国定教科書に対する批判が附属小などからなされた。その代表として、附属小訓導の水戸部寅松は、字形運筆及び書法の系統性を重視した教授理論を提示し、硬筆も含めた新しい「書キ方」教育論を提示した。水戸部は、毛筆「書キ方」の字形運筆を中核とした身体的実用性を重視するあまり、言語教育として語義に関する学習を重要視はしていなかった。このように国語科成立時の理念である三領域の連絡については、毛筆「書キ方」において、書法が優先されたため、言語的実用性を目的とする有効な教材および教授法を考案することができず、早くから崩れかけていたのである。

しかしながら、水戸部の主張の根底にあったのは、実生活に直結する技能であり、大正期は硬筆が普及して来たものの、毛筆も実用性を有していたことから、水戸部は珠算とともに硬筆と毛筆を含めた「書キ方」教育を提唱していた。それは、硬筆と毛筆、収得と発表を分離させた実用主義的な「書キ方」教育論であり、「書キ方」と「読ミ方」との連絡を重視した言語教育については、これを硬筆「書キ方」に期待していた。要するに、水戸部は、硬筆「書キ方」を言語理解のための収得教科とし、毛筆「書キ方」を言語表現のための発表教科であると捉えていたのである。

こうして、大正期における書字教育は、硬筆「書キ方」が国語科の理念を継承して「読

ミ方」との連絡が強調される一方で、毛筆「書キ方」では、その実用的価値の低下と相俟って、三領域の連絡という国語科理念が後退し、そこで学習される対象としての文字は、その字義よりも、字形や書法が重視されたのである。

以上みてきたように、水戸部は硬筆と毛筆の関係については初めて本格的に論じ、大正期以降の書字教育において最も影響力があった人物の一人といっても過言ではない。大正期おける国語科「書キ方」に関する教授法書では、硬筆と毛筆、実用と芸術、発表と収得という二項対立を一元的に考えていく傾向がみられ、一元的な毛筆芸術主義へと偏る兆しが垣間見えた。

他方、水戸部による主張は、硬筆と毛筆の二項対立について、それぞれを分離して捉えていくという、いわば二元的「書キ方」教育論であったと評価することができる。しかしながら、水戸部の限界として、小学校の「書キ方」において芸術性をほとんど重視していない点が挙げられる。とはいえ、水戸部の二元的書字教育論は、芸術性をその埒外に置いていたものの、硬筆を積極的に導入して実用性を言語的実用性と身体的実用性に二元化して捉える点に最大の特徴があったといえる。

-
- 1 小山正太郎、岡倉覚三によって『東洋学芸雑誌』上で書に関する論争が展開された。
 - 2 水戸部寅松関連の先行研究には、樋口（森田）咲子による一連の研究がある。おもに水戸部の実用主義に基づく細字、硬筆、速書について言及された森田咲子「大正期の硬筆「書キ方」教授に関する考察〈1〉」『書写書道教育研究 3』1989年、森田咲子「大正期の細字教授に関する考察」『書写書道教育研究 4』1990年、森田咲子「大正期の速書教授に関する考察」『書写書道教育研究 5』1991年。などがある。
 - 3 教育史編纂会『明治以降教育史制度発達史 第四巻』龍吟社、1938年、59頁。
 - 4 澤柳政太郎「三十三年小学校令の改正 樺山文相時代」、財団法人国民教育奨励会編『教育五十年史』民友社、1922年、202頁。
 - 5 松本仁志「いわゆる『ノメクタ』式教材配列の成立と変遷(3)」『書写書道教育 6』、1992年、70頁。
 - 6 杉山勇人「明治後期国語科書キ方教育の歴史的展開」『書写書道教育研究 29』、2014年、1-11頁。
 - 7 佐々木吉三郎『国語教授撮要』育成会、1902年、1-3頁。
 - 8 芦田恵之助「小学校に於ける今後の国語教授」『芦田恵之助国語教育全集 1 明治実践編』明治図書、1987年、98頁。
 - 9 上條信山「書道教育史」、石山脩平編『教育文化史体系Ⅱ』金子書房、1954年、335-337頁。
 - 10 富田近之助『小学校書方教授法』香川県師範学校同窓会、1905年、1-2頁。
 - 11 澤柳政太郎「序」、水谷亀三郎『国定書方教授指針』鍾美堂、1907年、序 1-2頁。
 - 12 澤柳同上書、1907年、序 2頁。
 - 13 佐々木吉三郎『国語教授法集成 下巻』育英会、1906年、431-437頁。
 - 14 芦田恵之助「小学校に於ける今後の国語教授」『芦田恵之助国語教育全集 1 明治実践編』明治図書、1987年、100-101頁。

-
- 15 佐々木前掲書, 1902年, 17頁.
 - 16 佐々木前掲書, 1902年, 667-669頁.
 - 17 大瀬甚太郎・立柄教俊『教授法教科書』金港堂, 1903年, 121頁.
 - 18 東京高等師範学校附属小学校『小学校教授細目』(以下、附属小『M36教授細目』)高島幸三郎, 1903年. 1-7頁.
 - 19 附属小『M36教授細目』, 1903年, 123頁.
 - 20 香川松石『尋常小学習字帖』金港堂, 1900年.
 - 21 附属小『M36教授細目』, 1903年, 129-130頁.
 - 22 国定教科書の成立については、梶山前掲書, 171-176頁を参照。国定教科書の成立においても澤柳政太郎が大きく関与していることが指摘されている。
 - 23 文部省『国定教科書編纂趣意書』文部省, 1904年, 73頁.
 - 24 文部省同上書, 77頁.
 - 25 立柄教俊・水戸部寅松『国定教科書準拠 全科教案例及教授要綱』目黒書店, 1905年, 97-99頁.
 - 26 森岡常蔵『各科教授法精義』同文館, 1905年, 201-203頁.
 - 27 立柄・水戸部前掲書, 234-240頁.
 - 28 文部省『修正国定教科書編纂趣意書』文部省, 1910年, 46-48頁.
 - 29 松本前掲, 1992年, 65頁.
 - 30 国定教科書共同編纂所編『新定尋常小学書キ方手本教授書 第一学年』国定教科書共同販売所, 1910年, 17頁.
 - 31 東京高等師範学校附属小学校『小学校教授細目』(以下「T1教授細目」)大日本図書, 1912年, 15頁.
 - 32 附属小『T1教授細目』, 1912年, 42-43頁.
 - 33 小泉又一・乙竹岩造『小学各教科教授法』大日本図書, 1904年, 71頁.
 - 34 水戸部寅松「書方手本に対する批評の焦点」『教育研究 115』, 1913年, 57-58頁.
 - 35 水戸部寅松「回顧 25年」『教育研究 312』, 1927年, 166-167頁.
 - 36 水戸部前掲「書方手本に対する批評の焦点」, 57-58頁.
 - 37 水戸部寅松・本田小一『小学校教授用書法及書方教授法』目黒書店, 1913年, 303-305頁。本田小一との共著であるが、執筆担当箇所が不明瞭であり、水戸部の『教育研究』に掲載された論文と重複する内容が多いため、本研究においては便宜上、水戸部の論として引用する。
 - 38 水戸部寅松「再び書方教授に就いて」『教育研究 94』, 1912年, 15-16頁.
 - 39 水戸部・本田前掲書, 51-54頁, 371-374頁.
 - 40 水戸部寅松「運筆教授に就いて」『教育研究 105』, 1912年, 24-31頁.
 - 41 水戸部前掲「再び書方教授に就きて」, 15-16頁.
 - 42 水戸部・本田前掲書, 371-374頁。大正12年の「教授細目」では、基本文字として「十人三文同力小火七虫見字又池戈心九甲之近女糸長郎」の24字に変更されている。「三本」から「三文」に変更され、「習書」が削除されている。
 - 43 水戸部・本田前掲書, 304-305頁.
 - 44 水戸部寅松「間架結構の基本練習」『教育研究 137』, 1915年, 27-34頁.
 - 45 水戸部同上「間架結構の基本練習」, 27-34頁。「市」の文字については、記載漏れと考えられる。
 - 46 水戸部・本田前掲書, 304-305頁.
 - 47 松本前掲, 1992年, 67-70頁.
 - 48 文部省『尋常小学国語書キ方手本編纂趣意書』国定教科書共同販売所, 1918年, 25頁.
 - 49 唐澤富太郎「水戸部寅松」, 唐澤富太郎編『図説 教育人物事典 中巻』ぎょうせい, 1984年, 912-915頁.
 - 50 水戸部寅松「回顧二十五年」『教育研究 312』, 1927年, 163-167頁.
 - 51 水戸部同上「回顧二十五年」, 163-167頁.

-
- 52 小泉又一・水戸部寅松『実際的小学校教授法 上』大日本図書, 1913年. 小泉又一・水戸部寅松『実際的小学校教授法 下』大日本図書, 1918年.
 - 53 水戸部前掲「回顧二十五年」, 163-167頁.
 - 54 水戸部同上「回顧二十五年」, 163-167頁.
 - 55 水戸部寅松『欧州航路の珍見聞』昭々閣書房, 1930年.
 - 56 水戸部寅松『輓近欧米国民教育詳説』厚生閣, 1931年, 441-442頁.
 - 57 水戸部寅松「近思潮自学主義」『教育研究 64』, 1909年, 65-68頁.
 - 58 水戸部同上「近思潮自学主義」, 65-68頁.
 - 59 唐澤富太郎「水戸部寅松」, 唐澤富太郎編『図説 教育人物事典 中巻』ぎょうせい, 1984年, 912-915頁.
 - 60 安東「永久の先生 水戸部天山氏を送る」『教育研究 313』, 1927年, 163-177頁. 附属小訓導安東嘉郎であると思われる.
 - 61 水戸部前掲「回顧二十五年」, 163-167頁.
 - 62 水戸部・本田前掲書, 517頁, 522頁.
 - 63 水戸部前掲「回顧二十五年」, 163-167頁.
 - 64 水戸部寅松『教材精説珠算教授真義』目黒書店, 1925年, 2頁.
 - 65 天山(水戸部寅松)「教育漫言」『教育研究 169』1917年, 96-104頁.
 - 66 天山同上「教育漫言」, 96-104頁.
 - 67 水戸部・本田前掲書, 517-518頁. この『書方教授法』を嚆矢として、1922(大正11)年の水戸部『硬筆書法及教授之実際』、1924(大正13)年の岡本清徳『硬毛併用新しい書方学習法』、黒柳勲『ペン習字の意義及び練習法教授法』、1926(大正15)年の齋藤梅雄『硬筆書方教授法』などの硬筆書方の教授法書が出版された.
 - 68 水戸部寅松「細字(毛筆)教授の研究」『教育研究 106』, 1913年, 11-23頁.
 - 69 天山(水戸部寅松)「力ある書方教授革新の声」『教育研究 195』, 1919年, 55-60頁.
 - 70 水戸部寅松「硬筆を加設した書方課程案の研究」『教育研究 242』, 1922年, 12-22頁.
 - 71 天山(水戸部寅松)前掲「力ある書方教授革新の声」, 55-60頁.
 - 72 水戸部寅松『硬筆書法及教授の実際』目黒書店, 1922年.
 - 73 佐藤秀夫『教育の文化史 2 学校の文化』阿吽社, 2005年, 187-188頁.
 - 74 佐藤秀夫『教育の文化史 4 現代の視座』阿吽社, 2005年, 136-137頁.
 - 75 水戸部寅松「輓近文具の発達と硬筆書方建設の急務」『教育研究 241』, 1922年, 40-54頁.
 - 76 水戸部同上「輓近文具の発達と硬筆書方建設の急務」, 40-54頁.
 - 77 水戸部寅松「書方教授の将来」『教育研究 310』, 1927年, 77-83頁.
 - 78 水戸部前掲「硬筆を加設した書方課程案の研究」, 12-22頁.
 - 79 水戸部・本田前掲書, 269-273頁.
 - 80 水戸部・本田前掲書, 284頁.
 - 81 水戸部・本田前掲書, 288-290頁.
 - 82 水戸部寅松「速書教授に就いて」『教育研究 248』, 1922年, 30-40頁.
 - 83 水戸部寅松『書方教授の実際的新主張』大日本学会, 1921年, 5-11頁.
 - 84 天山(水戸部寅松)前掲「力ある書方教授革新の声」, 55-60頁.
 - 85 唐澤前掲書, 912-915頁.
 - 86 水戸部寅松「ラッド博士の講義を聴く」『教育研究 33』, 1906年, 72-76頁.
 - 87 水戸部同上「ラッド博士の講義を聴く」, 72-76頁.
 - 88 天山(水戸部寅松)「所謂研究」『教育研究 94』, 1912年, 87-90頁.
 - 89 天山(水戸部寅松)同上「所謂研究」, 87-90頁.
 - 90 水戸部寅松「書方教授に就きて」『教育研究 78』, 1910年, 17-24頁.
 - 91 水戸部前掲「再び書方教授に就いて」, 10-22頁.
 - 92 水戸部前掲書, 1921年, 173-215頁.

-
- 93 大正期から昭和初期にかけての教授法書では、「手習いより目習い」が散見される。
- 94 この点については、第3節で紹介する松本亦太郎「書及び書の鑑賞」、松本亦太郎・城戸幡太郎・増田惟茂『書及び書方の研究』心理学研究会、1916年の影響を受けている可能性も考えられる。
- 95 山口徳三郎・岡田重次郎『書方教授の研究』広文堂、1913年、10-18頁。このほか、東京女子師範学校附属小訓導の渡辺千代吉による『教案中心書方教授の実際案』教育研究会、1917年。などにおいても芸術および人格と関連させて論じていることが確認できる。
- 96 山口・岡田前掲書、12-13頁。
- 97 山口・岡田同上書、13頁。
- 98 山口・岡田同上書、13頁。
- 99 山口・岡田同上書、11頁。これと同様の論調として、斎藤学山編著・板倉渾石校閲『実験書方教授法』日進堂、1916年、1頁などが挙げられる。なお、校閲の板倉渾石は、香川松石の後を継ぎ、国定第二期教科書（乙種）を揮毫した。
- 100 水戸部・本田前掲書、517頁。
- 101 水戸部・本田同上書、522頁。
- 102 水戸部寅松「平仮名書方教授の要訣」『教育研究 165』、1917年、48-52頁。
- 103 水戸部前掲「硬筆を加設した書方課程案の研究」、12-22頁。
- 104 水戸部寅松「硬筆書方の実施方策」『教育研究 275』、1924年、42-47頁。
- 105 天山（水戸部寅松）前掲「力ある書方教授革新の声」、55-60頁。
- 106 水戸部前掲「軌近文具の発達と硬筆書方建設の急務」、47-48頁。
- 107 天山（水戸部寅松）前掲「力ある書方教授革新の声」、55-60頁。
- 108 水戸部前掲「軌近文具の発達と硬筆書方建設の急務」、40-54頁。
- 109 水戸部前掲書、1921年、21-24頁。
- 110 水戸部寅松「行書教授」『教育研究 119』、1914年、23-32頁。
- 111 水戸部同上「行書教授」、23-32頁。
- 112 水戸部前掲「書方手本に対する批評の焦点」、53-58頁。
- 113 水戸部前掲「細字（毛筆）教授の研究」、11-12頁。
- 114 水戸部前掲「軌近文具の発達と硬筆書方建設の急務」、40-54頁。
- 115 水戸部前掲「硬筆を加設した書方課程案の研究」、12-22頁。
- 116 水戸部前掲「軌近文具の発達と硬筆書方建設の急務」、40-54頁。
- 117 水戸部前掲「軌近文具の発達と硬筆書方建設の急務」、40-54頁。
- 118 初等教育研究会『小学書方硬筆毛筆教授細目』培風館、1912年、3-6頁。
- 119 初等教育研究会同上書、1頁。
- 120 初等教育研究会同上書、3-6頁。
- 121 初等教育研究会同上書、7-8頁。
- 122 水戸部・本田前掲書、358-359頁。
- 123 水戸部・本田前掲書、288-290頁。
- 124 水戸部寅松「文字語句の徹底的取扱（つゞき）」『教育研究 151』、1916年、28-30頁。
- 125 水戸部寅松「書取に就きて」『教育研究 169』、1917年、57-59頁。
- 126 清水文博「国定第四期本『高等小學國語書キ方手本』における鑑賞教材の導入過程」『書写書道教育研究 21』、2006年。
- 127 松本亦太郎「書及び書の鑑賞」、松本亦太郎・城戸幡太郎・増田惟茂『書及び書方の研究』心理学研究会、1916年、6-7頁。
- 128 春名好重「書はどのように鑑賞されてきたか」、伝統芸術の会編『伝統芸術講座V 書』河出書房、1955年、130頁。
- 129 大塚治六・笠井義夫『創作的書方教授の新潮と実際』成象堂、1926年、21-22頁。
- 130 大塚・笠井同上書、1926年、15-20頁。こうした芸術教育と道德教育を連絡させる主張は、すでに1922（大正11）年に小倉師範の石橋啓十郎（犀水）「書道教授の革新

案」『学校教育 111』1922年，75・81頁．において説かれており、書字教育に倫理学と美学という二つの学問との連絡が求められていた。

131 大塚・笠井前掲書，66頁．

132 大塚・笠井同上書，75頁．

133 大塚・笠井同上書，63-64頁．

第4章 国語科「書キ方」の芸術教育化

第1節 佐藤隆一による二項対立への提言

第1項 佐藤隆一『書の科学及書の教授』

前章で述べたように、大正期の「書キ方」は、硬筆の普及に伴い、硬筆と毛筆を併用する二元的な実用主義的書字教育論が形成されていた。その一方で、大正期から昭和初期における芸術主義への転換の契機については、中橋徳五郎文相のいわゆる「毛筆廃止論」に対する反論として書家を中心に毛筆の芸術性を主張する声が高まったことが指摘されている¹。当時の教授法書について、樋口（1998）は、「初期のものは実用中心であり、徐々に芸術的な捉え方がされていくという見方ができる」とし、「昭和 8 年前後において実用主義から芸術主義への転換が始まった」と論じている²。

本章では、おもに大正期から昭和初期における「書キ方」が国語科から離脱し、1941（昭和 16）年の「国民学校令」における芸能科「習字」に至る背景を探ることを目的とする。その方法として、国定第四期「書キ方」教科書および当時の師範学校関係者による教授法書を中心に参照し、「書キ方」が言語的実用性を失い、毛筆芸術主義への一元化へと移行していく過程を探っていきたい。

はじめに本節では、大正末において実用性と芸術性、取得教科と発表教科という二項対立について、これを克服することを試みた書字教育論として、1926（大正 15）年 11 月に佐藤隆一（柳涯）によって著された『書の科学及書の教授』（以下、『書の科学』）に注目する³。佐藤は、東京高師卒業とされているが⁴、1926（大正 15）年までの『東京高等師範学校一覽』における卒業生にその名を見出すことはできず、勤務先も不明である。東京高師に勤務していた保科孝一、松本亦太郎、尾上八郎（柴舟）が序文を寄せていることから東京高師と関係が深いことは確かなようである。

佐藤は序文において、「人生に於ける書の実用及び書の芸術の本質や事実を科学的に研究し、更に我が学校教育に於ける、書取書方習字等、書の教授の実際に論究し、現代教育上の合理的なる実行案の樹立を企てようと努力した」と述べているように、『書の科学』は、東洋の伝統に縛られず、科目の領域を超えて書そのものを広く捉えた研究であるといえる⁵。

「総論」において、書の教授の意義について述べており、「書」とは、「文字を我々の手指によって書き表はす一種の有為的表出運動と、其の結果として生じた筆跡文字とを指す」としており、「実用主義としては直接に言語と関連し、芸術としては感覚上絵画に類し本質

的には音楽と有機的關係をもつもの」としている⁶。

「前篇」は、おもに「書の実用及び芸術の本質や事実」について文字の有用の程度、その目的価値等について、東西の民族及び時代の古今によって異なる点について論じており、「後篇」はおもに学校教育に関する「書の教授の意義」について言及している。ここで佐藤は、書の教授には広狭二つの意義があるとしており、最も広義の意義は、「すべての文字を何等かの方法によって表出する能力を養ひ、併せて表出された文字を理解し得る能力を授けること」であるとし、書取、綴り方に関する教授などを含めてこれを捉えている⁷。ここでは、書の意義として、文字を「表出する能力」と「理解し得る能力」という表現を用いて、言語表現という出力面と言語理解という入力面の二つを挙げている点が注目される。

それでは、実用性と芸術性の二項対立問題に対する佐藤の主張を確認してみたい。佐藤は、「実用書」と「芸術書」に分けて以下のように説明している⁸。「実用書」とは、「実用的作用即ち言語の固有音声と概念を表現する文字の知的方面との要求によって書写したもの」であるといい、「芸術書」とは、「書者の個人的情意表現と空間美時間美表出の作用たる文字の情意方面の要求によって書写した文字」であるという。佐藤の分類の特徴は、実用性には、字義を含めた知的方面である言語的実用性が想定されており、芸術性には、空間美などの美的価値に加えて、書法に関する技術である身体的実用性を含めていることが挙げられる。

この実用書法と芸術書法とはその本質が異なるものであるとしながらも、両書法の観念構成の過程に於いては不可離の關係であるという⁹。しかしながら、用と美が一致する場合を認めながらも「美と実用とは意識上の事実としては因果若しくは相即の關係をなすものではない」として、「書の実用は美なりといふ思想は（中略）認むることはできない」と主張する¹⁰。こうして、前章で触れた大塚・笠井らのような実用と芸術を「同一実在の両面で元來美は実用に即している」とする書字教育に対する一元的な主張を斥けている。

さらに、佐藤は、実用主義、芸術主義のそれぞれの功罪についても言及している。たとえば、芸術主義は、「書方（習字）によって品性を高尚にし趣味を向上せしめ、国民的情操の陶冶上非常に貢献する所があった」とししながらも、問題点としては、「児童に即した芸術的教育として実行されて居るものが少」なく、「時間と労力とを不経済ならしめる」傾向があることを指摘している¹¹。一方、実用主義の問題点では、「硬筆細字教授を尊重し実用的に他人に読み得る程度で満足する有様」で、「文字は乱雑不整頓」となり、「書写に対して興味を感ずること少く（中略）書法も不徹底に終わる」などの問題点があるとしている¹²。

こうした書字教育における二項対立について、「書方の芸術的機能と実用的機能の全く異なる二者を、同一に取扱はふとする誤った教育的態度をとってゐる」とし、実用主義、芸術主義の一方に偏ることを誤った方針であると主張する。そこで、「理想的的の教育的態度としては、二者を明確に区別しつつ両者の影響を考察することによって書の教授の方法は徹底してくる」のだという¹³。要するに、実用主義、芸術主義の一方に偏ることを誤った方針であると、芸術主義、実用主義を並立させた二元的に捉える書字教育論を主張している点が特徴的である。

そして、具体的にこうした二項対立を解消するための提言として、「我国書方習字教授の目的や価値を論究するには本科の本質上実用方面は主として言語学、芸術的方面は美学の二科学と交渉し、教育学の統制を仰がなければならん」と述べて他の学問領域との連携を主張している¹⁴。従来論争では、実用的方面は、思想伝達の方法としての言語的実用性よりも行書、速書、細字といった書法を中核とした身体的実用性の問題として捉える傾向がみられたのに対し、佐藤は、実用方面を言語教育の領域として言語学と連絡すべきであることを説いたのである。さらに、実用と芸術を統制するための三つめの学問として教育学と挙げている。教育学によって「書方の教育的価値標準を決定し、その価値に書方教授の方法を従属せしめなければならない」として、教育学に二項対立の調整役を担うべきだと主張している。

このように、佐藤の二項対立への提言としての書字教育論は、芸術としての毛筆、実用としての硬筆のいずれか一方を重視するのではなく、これを芸術教育および言語教育として二元的に捉えるというものであった。

第2項 取得教科としての書字教育

さらに、佐藤の主張が、従来の実用主義および芸術主義と異なる点は、これを表現行為を中核に据えた発表教科としてのみ捉えるのではなく、理解行為も視野に入れた取得教科として捉えている点であった。それでは、このように書字教育を取得教科として捉えた場合、佐藤が考えた書の教育的価値とはどのようなものであったか確認しておきたい。前項で述べたように、佐藤は書字教育における教育的価値を教育学が決定すべきであるという。その佐藤の挙げた教育的価値とは、「教育的遊戯的価値」、「教育的作業的価値」、「教育的実用的価値」の三つであるが、佐藤はこれらを要約して、「被教育者の思想を整頓し、文化生活に親しませるといふところに真の価値がある」としている¹⁵。これは、「思想を整頓する

といふ意味の中には、自己の思想を筆やペンによって、正確に、明瞭に、将た流暢に、且つ有効的に発表せしめるといふ自然的結果が包含されてゐると同時に、他人が筆を以て発表した思想を確実に迅速に了解せしめるといふ事柄も含んでゐる」とあるように、書くことによって発表するだけでなく、他者によって書かれた文章の内容も理解していくという点に価値を置いている。

また、書の鑑賞については、「文化生活に親しませるといふ意味は、文学の書表現を味ひ得ること即ち他の肉筆からなる文章詩歌等を鑑賞し得る能力を養ふことである」と述べている。第3章第3節で触れた松本の鑑賞では芸術性が重視されていたが、ここでの鑑賞能力とは、文字言語によって意味づけられた内容の理解も含んでおり、発表教科としての位置づけが主流であった「書き方」に再び言語の取得教科としての可能性を見出している。

さらに佐藤は、このような教育的価値に基づき、学校教育における取得教科として精神面への影響についても言及している。佐藤は、学校教育における書の目的について、「書の教授は、文字の技能及び知識を修得せしめ、兼ねて心性の陶冶に資するを以て目的とする」と述べ、これについても言語による精神面への影響を主張する¹⁶。書の教授の目的としての「心性の陶冶」について、「(一) 意志の修練」、「(二) 美感の養成」、「(三) 国民的情操の涵養」があるとしている。

まず、「(一) 意志の修練」とは、大塚・笠井とほぼ同様であり、「毛筆大字教授に於てきわめて顕著なもので、その実地教授に際しての生徒の心的状態は、他の教授に於ける最も意志の緊張した場合以上のものが認められる」のであるから、このような「意志の修練」によって、「盲目的瞬間的の衝動を統制し、衝動を執意に発達させ、これが反復によって意志の統制力を養ふことができる」のだという。二つめの「(二) の美感の養成について」も、書の鑑賞能力の必要性について論じている点では、それまでの他の主張と大きな相違点は見られない。鑑賞の必要性は、「書は実に実益と趣味とを兼ね精神と技能との鍛錬的〔注：陶の脱字〕 冶を兼ねたところのものである」ため、文字の鑑賞によって、美感の養成を図ることを主張している。

佐藤による「心性の陶冶」という書字教育における精神面についての主張が、それまでの論者と異なる点は、最後の「(三) 国民的情操の涵養」であった。佐藤は、「書は一面性や形の中に国民的情操を包容して居り、他面は言語的に国民的志操を語っている」と述べ、「国民性時代精神を表現して居る書、及び其の書方によって国民的情操を涵養し国民的文化に親しましめる等国民的志操の涵養上極めて重要なもの」であるとしている。つまり、

佐藤は、「手本編纂に当っては修身教科書及び国語教科書中の国民的精神、国民的趣味の表現されたものを選択してゐる如きは人のよく知る所である」と述べて、書字教育を取得教科として認識し、文字言語の力によって国民的情操を涵養することを主張したのである。

すでに前章で述べたように、従来の精神面への影響については、水戸部の清潔の習慣の育成や、山口・岡田のように、書を見て自分の心を知ることなどが主張されていた。しかし、佐藤は、書字教育における心性の陶冶について、芸術面からだけではなく、手本によって示された語句を書くことによってその語義を読み取り、精神面を育むことが可能であると主張していたのである。

以上みてきたように、佐藤は、水戸部のように硬筆と硬筆、発表と取得について二元的に論じただけでなく、実用と芸術についても一元化することを避けることを主張していた。さらに、書字教育の精神面への影響として「心性の陶冶」について言及し、手本の語句を理解しながら書くこと効果について主張していたのである。

第3項 昭和初期における佐藤隆一の影響

佐藤によって大正末期に主張された二元的な書字教育論は、昭和初期にいかなる影響を与えたのか確認しておきたい。管見の限り、佐藤の『書の科学』について直接これに言及した文献を見出すことはできないため、間接的に影響を与えたと思われる点について指摘しておきたい。

昭和初期の師範学校では、毛筆芸術主義の影響は多くはみられず、水戸部や佐藤をはじめとする硬筆を併用した二元的な書字教育論が重視されていた。たとえば、1928（昭和3）年の奈良女高師訓導の岩瀬六郎・原田正雄『書方学習原論』では「書方を国語科の一分科と見る以上は国語科の要旨を重んずべきは当然のこと」として、書方に文字文章の「取得」、「表象」の任務があることを述べている¹⁷。さらに、1930（昭和5）年の青山師範学校の齋藤梅雄『硬毛新書方教育精義』では、「第五章 毛筆硬筆何れが主か」において、「私の考としてはむしろ硬筆毛筆に主副の区別することなく兎に角両者を併行さして即ち硬毛併用主義で行きたい」と述べている¹⁸。このように、昭和初期の師範学校における「書キ方」では、佐藤の直接的な影響とは断定できないものの硬筆と毛筆の均衡を求める主張がなされており、また、取得教科としての側面についても言及されるようになっていた。

また、水戸部も、1927（昭和2）年3月に附属小を退職した後、1913（大正2）年の『書方教授法』以来の毛筆に関する著作を3冊刊行している¹⁹。水戸部は、この時期に至って

も硬筆を重視する従来からの実用主義的な自説を変えておらず、書法中心で芸術面、精神面へ言及は相変わらず少ない。とはいえ、1920年代以降は硬筆を中心に据えて語ってきた水戸部が毛筆書字教育論を発表したことは、佐藤の二元的な書字教育論に少なからず影響を受け、実用的価値の低下していた毛筆を再評価した可能性も考えられる。

これに加えて、佐藤のように言語の取得教科として書字教育を捉えることについては、「書キ方」教科書にも影響を与えた可能性もある。後述するように、1933（昭和8）年から使用が開始された国定第四期『小学書キ方手本』では、第三期本におけるいわゆる「ノメクタ」式教材からの転換が図られている。この「編纂趣意書」では教材について、「小学書方手本は、小学国語読本との連絡に留意し、文字に於ては、読本に提出したものに限ることとした」、「しかし、語句・文章は、必ずしも読本の教材に拘泥することをせず、適宜選択して興味深いものたらしめることとした」とされている²⁰。このように、国定第四期教科書においては、書法だけに偏らず、その語句の意味をも含めて教授することが示されており、言語の取得教科としての性格が付与されている。この国定第四期教科書については、次節で詳しく述べることとする。

しかし、1931（昭和6）年以降になると、辻本兵一郎（九華）や辻本勝巳（史邑）などが、「国語科書き方の指導に甘んじる当時の習字教育の停滞を嘆き、その原因が独立教科でないことをあげ、やがて、習字が独立教科としての地位を得ることを切望していくようになった」とされている²¹。こうして、昭和10年代になると佐藤の主張した二元的な書字教育論の影響は薄まり、毛筆への一元論へと傾いていくのである。

第2節 国定第四期『小学書方手本』における語義の重視

第1項 国定教科書における「書キ方」と「読ミ方」の連絡

第3章第1節で述べたように、1900（明治33）年の国語科「書キ方」の成立時に掲げられた理念は、「読ミ方」および「綴り方」との三領域の連絡であり、1910（明治43）年の国定第二期までの「書キ方」教科書では、字形運筆といった書法の系統性よりも「読ミ方」との連絡の方に重点が置かれていた。具体的に手本の語句には、おもに「読ミ方」教科書に掲載された語句が選択され、その教材配列も「読ミ方」に準じて行われていた。

しかし、国定第二期までの国語科「書キ方」における三領域の連絡について、1913（大正2）年に附属小訓導である水戸部寅松は、「今の書方手本の語句は甚だしく読本との連絡といふことに拘束され過ぎて居る様に思ふ」と述べて、「書キ方」手本における「読ミ方」

の語句をそのまま使用する点について批判している²²。

こうして、1918（大正7）年に発刊された国定第三期『尋常小学国語書キ方手本』（以下、「三期手本」）は、「ノメクタ」式教材とよばれ、手本語句の字義（以下、「語義」）よりも書法の系統性を重視して字形運筆が優先されていた²³。繰り返しになるが、「ノメクタ」式教材とは、入門期に「ノ」、「メ」、「ク」、「タ」の四文字から開始し、これらに共通する「左払い」から書法の系統性に沿って配列された教材のことを示している。この三期手本は、手本の語句が無味乾燥であると批判されていたことから、1933（昭和8）年に国定第四期『小学書方手本』（以下「四期手本」）が刊行されている。

先行研究においては、三期手本までの「書キ方」教科書の推移については言及されているものの、三期手本から四期手本への変遷については書風に関する記述以外に詳細に言及されたものを見出すことはできない。また、国語科「書キ方」の四期手本から芸能科「習字」における『テホン上下』、『初等科習字（一～四）』（以下、「五期手本」）への変遷についても同様である。

先行研究における国定「書キ方」教科書の評価については、「国定手本を唯一無二のものとしてひたすらこれが模倣につとめた」として、特定の揮毫者による書風の画一性が問題視されている²⁴。このように、国定期の「書キ方」教科書について、字形運筆を中心に据えた書法および書風の画一性の弊害に焦点が当てられ、手本の語義が着目されない傾向は、1941（昭和16）年の「国民学校令」の下で誕生した芸能科「習字」に関する先行研究でも同様である²⁵。

そこで、本節では、戦前における国語科「書キ方」最後の教科書である国定第四期『小学書方手本』の特徴について、「読ミ方」との関係に注目しながら手本の語義に着目し、三期手本との比較を通して検討した。具体的には、三期手本と四期手本に掲載された語句について、従来の研究が、字形や運筆に偏りがちであったのに対し、本節では、「読ミ方」教科書からの出典の有無について調査した。つぎに、石橋啓十郎（犀水）をはじめとした当時の師範学校関係者の「書キ方」教育に関する言説から四期手本に関する評価を参照し、四期手本の国語科教科書としての意義と問題点について探っていくこととした²⁶。

第2項 国定第三期『尋常小学国語書キ方手本』に対する批判

本項では、国定第三期における「書キ方」と「読ミ方」の連絡の状況について確認するため、手本に掲載された語句における読本からの出典を確認する。1918（大正7）年の三

期手本「編纂趣意書」の第一学年用によれば、教材について「成ルベク応用ノ広キモノヲ選ビ、読本ノ進度ヲ顧慮シ、専ラ字形・筆法ノ類似ニ連絡ヲ求メテ排列セリ」、「同一字ヲ避ケテ、必ズシモ熟語ノ構成ニ拘泥セズ」と謳われている²⁷。国定一期から四期までの「書キ方」では、一年前期は硬筆とされたため、毛筆を学習するための手本は、一年後期から使用することになっていた。そのため、一年後期に手本と並行して使用する読本は『尋常小学国語読本 卷二』である。第3章における表8、表9のように、実際に、一学年用の手本に掲載された語句と読本卷二との連絡の関係を示せば、表14の通りである。

表8、9と同様に、表14の「連絡」の欄については、それぞれ読本に掲載された語句をそのまま手本に使用している場合を「○」とし、ここには、活用語尾のみ変更されている場合を含んでいる。つぎに、読本に掲載された語句を組み合わせたものや、手本語句のうち、一部のみ読本からの出典が認められる場合を「△」とした。読本との関連が確認できない場合や、熟語ではなく漢字の単位文字のまとまりによって手本が構成されている場合を「×」としている。さらに「×」とした手本語句について、熟語または文として意味を構成している場合は備考欄に「語義優先」、書法の系統性に基づいた漢字一文字の集合であると判断される場合は、「書法優先」と記載した。

表 14 第三期『小学国語書キ方手本 一学年』と『尋常小学国語読本 卷二』との連絡

No.	手本語句	読本における該当箇所	連絡	備考
1	ノ。メ。ク。タ。		×	書法優先
2	ニ。エ。ヨ。コ。		×	書法優先
3	フ。ラ。ソ。ツ。		×	書法優先
4	レ。ル。キ。ヤ。		×	書法優先
5	ヒ。セ。ハ。ホ。		×	書法優先
6	アカイモミヂ。	三 キクノハナ	△	「モミヂ」掲載なし
7	トリガ五六パ。		×	語義優先
8	人。大。犬。口。日。月。		×	書法優先
9	オ正月。ネンシ。	十三 オ正月	○	
10	小。山。川。上。中。下。		×	書法優先
11	キド水。テヲケ。		×	書法、語義

12	白。田。島。目。見。耳。		×	書法優先
13	入。又。火。木。本。米。		×	書法優先
14	子ウシ。オヤ牛。	二十二 オヤ牛 ト 子牛	○	
15	花ガサキ出ス	二十三 コレ カラ	○	

三期手本は、「ノ、メ、ク、タ」の左払いの練習からはじまっているように、字形及び書法の系統性を重視した配列がなされている。松本（1992）は、「書法上の系統性を純粹に求めているように思えるが、実際は児童の興味（意味上のまとまり）や「読本」との思想的連関を重んじる立場との折衷の上に成り立っていることがわかる」と指摘している²⁸。表 14 の例でいえば、NO.9、NO.14、NO.15 が、読本との連絡に基づいている教材である。また、「編纂趣意書」に、「読本ノ進度ヲ顧慮」するとあるように、すべて読本による既習の文字から教材が選択されている。ただし、「熟語ノ構成ニ拘泥セズ」という方針のもと、「読ミ方」との連絡は保持しているものの、熟語として掲載するのではなく、手本の多くは単位文字の集合として掲載されている点に特徴がある（表 14 NO.8、No.10、No.12、No.13）。

このように、読本で使用される漢字のなかから「字形筆法ノ類似ニ連絡ヲ求メタリ」という方針は、第二学年以降も踏襲されている。たとえば、手本『四学年上』とこれに対応する『尋常小学国語読本 卷七』との連絡の状況を示せば表 15 のようになる。

表 15 第三期『小学国語書キ方手本 四学年上』と『尋常小学国語読本 卷七』との連絡

No.	手本語句	読本における該当箇所	連絡	備考
1	世界。地球。五大強國。	第一 世界「世界」「地球」「五大強国」	○	
2	行。徒。御。得。湖。港。深。濱。		×	書法優先
3	糸。織。合。蛤。金。鎌。門。開。		×	書法優先
4	使。便。笠。等。改。數。茶。荷。		×	書法優先
5	良馬。愛養。戦争。武士。	第八 馬「良馬」「愛養」「戦争」、第十 獅子と武士「武士」	○	
6	蛙の聲もにきはし。	第十一 初夏の夜	○	
7	軒をならべてたつ。	第十二 大連だより	○	

8	阪。陣。輪。輸。候。修。直。眞。		×	書法優先
9	休。働。約。終。諸。講。窓。寫。		×	書法優先
10	遠洋航海。燈臺。暴風。	第十六 航海の話「遠洋航海」「燈臺」「暴風」	○	
11	泳。泥。咲。吸。珍。珠。骨。體。		×	書法優先
12	仰。倒。利。種。奉。棒。助。勤。		×	書法優先
13	加藤。横瀬。岸岡。底倉。	第二十三 加藤清正「加藤」	△	「加藤」のみ
14	堂。賞。威。感。妹。姓。返。過。		×	書法優先
15	至急お送り下さい。	第二十六 注文	○	

表 15 においても、読本に掲載された漢字の単位文字を書法の系統性に則って配列した教材（NO.2、NO.3、NO.4 など）と、読本から選択された熟語及び短文の教材（NO.5、NO.6、No.10、No.15 など）との組み合わせで構成されていた。第四学年の「編纂趣意書」には記載がないものの、「熟語ノ構成ニ拘泥セズ」という方針に大きな変更はみられず、書法の系統性に基づいて、漢字を単位文字ごとに練習していく教材が中心に据えられている。たとえば、表 15、No.12 の「奉」は、読本では「奉公」という熟語で使用されているが、手本では、この熟語をわざわざ解体して「奉」一文字として練習し、同じ部首を持つ「棒」と連続させて練習するのである。また、語義に関していえば、NO.5 の「戦争」など一部を除き、熟語や文によって国家主義、軍国主義を強調する方法は採用されていない。

この三期手本の四学年上の場合、「編纂趣意書」に、「上巻ハ尋常小学国語読本巻七（中略）ヨリ成ルベク応用ノ広キモノヲ採リタルコト」とあるように、手本使用語句が掲載されている読本の巻号は、そのほとんどが対応する巻七に掲載された漢字であり、例外的な巻五、巻六からの出典は僅かであった²⁹。さらに、巻七の幅広い単元から文字が選択されており、たとえば表 15、NO.4 の「使。便。笠。等。改。數。茶。荷。」では、それぞれの文字が掲載された読本巻七の単元は、「第三 横濱」、「第四 潮干狩」、「第五 れんげさう」、「第七 傘松」、「第八 馬」、「第九 大阪」であった。

当時の三期手本に対する評価として、小倉師範学校の石橋啓十郎（犀水）は 1927（昭和 2）年に、「新しい国語書方手本〔注：三期手本〕は、従来の書方手本〔注：二期手本〕が専ら国語読本との連絡のみを考慮し、書能力養成の上より眺めて無系統であつたのに反し、国語書方手本は、筆法の難易、画数の繁簡等、児童の心理発達を考慮して自然の段階を踏ましめた点は、策の得たるやり方」として書法の系統性を重視した点を評価している³⁰。その一方で、石橋は三期手本の欠点について、「欠点を挙げれば、下等年よりも上学年の文

字が手本として拙い出来であるとか、一般に運筆の教材が少くて結体教材が多くしかもその結体教材には同じ意味のものが度々くりかへされてゐる」と指摘している³¹。この批判を理解するためには、石橋の教材観を確認する必要がある。

石橋は、1922（大正 11）年の「書道教授の革新案」において、教材を「A 運筆教材（1 運筆教材、2 結体教材）」、「B 練習教材」、「C 応用教材（1 趣味的教材、2 実用的教材）」に分類しており、これをまとめたものが表 16 である³²。ここで石橋は、三期手本が全体として間架結構の練習である結体教材に偏っており、点画の練習をするための運筆教材が少ないことを指摘している。そのほかに、三期手本までの国定教科書の批判として、「①用筆に特殊な技巧が見える、下手にやると起筆、終筆、転折が努張し、一種の嫌な癖を生じやすい」、「②結体向勢に成り寛広なるも緊密と暢達とを欠ぐ」、「③極めて遅筆なれば実用的速写に適しない」、「芸術的気分に乏しく習って興味が出ない」という四点を挙げている³³。

表 16 石橋啓十郎による「書キ方」教材の分類（石橋啓十郎「書道教授の革新案」より作成）

A	基本教材…書能力養成の根本となる教材で教師の示範説明を必要とする教材で比較的多くの時間を割ひても徹底さすべき性質のものである。
	(1)運筆教材…運筆上の理解を主とする教材 例 尋二下（早申神袖近遠）、尋三上（江汽流徒待後）
	(2)結体教材…文字の間架結構の理解を主とする教材 例 尋三上（君郡都金針銀）、尋四上（阪陣輪輸候修直眞）
B	練習教材…基本教材によりて得た能力を他の（国語読本などの字句）文字により専ら練習する教材
	例 尋三下（東京安着見物）、尋三下（老木神殿参拝）
C	応用教材…基本教材及練習教材によりて養はれた能力によつて、日常生活に必須な実際練習や趣味的字句を書いて児童の文化生活の内容を豊にしてやる底の教材（この意味の教材は手本以外に選択するもよし）
	(1)趣味的教材…座右の銘や詩など色紙短冊に書する 例 尋三下（白い霜、谷間の川、庭の菊、炭焼く煙）
	(2)実用的教材…主として五年以上の教材に多し 例 手紙門札の認め方、包紙の表書など

このように、石橋の三期手本に対する批判は、書法および書風に対する批判が中心であった。これと同様に、1931（昭和 6）年に奈良師範学校の辻本兵一郎（九華）は、「書方手本の改正を叫ぶ」として、三期手本の問題点を訴えている。それは、①「たゞ一種の手本だけでは、書方教育の完全を期することは出来ない」、②「国定手本の書風は現代の書風ではない」、③「表現形式が児童の特性に適合してゐない」、④「書学階梯上の系統がない」、⑤「程度が児童の発達段階に応じていない」、という五点を挙げておもに三期手本の書風の

画一化の弊害について批判しているのである³⁴。

こうした石橋や辻本の三期手本に対する批判から確認できることは、第1項で取り上げた先行研究の国定教科書の画一的な書風に対する批判が、戦時中の芸能科「習字」における五期手本が抱えていた固有の問題ではなく、すでに国定第三期から批判されていたという点である。以上のように、三期手本は、石橋や辻本らによっておもに書法および書風の問題点が指摘され、こうした点を改善した1933（昭和8）年以降、四期手本が誕生するのである。

第3項 国定第四期『小学書方手本』における語彙学習

大正期は硬筆の普及により、毛筆の実用性が低下した時代であったが、昭和初期は、「細字中心実用中心から反転して、大字中心、芸術中心となり、書道教育は空前の盛況を呈」し、毛筆書道再興の動きが活発化した時代であったとされている³⁵。本項では、こうした状況下の1933（昭和8）年に登場した四期手本について、手本の語義に着目してその内容と特徴の考察を行う。

国定第四期における国語科教科書は、尋常一年より改訂され、1933（昭和8）年に『小学国語読本 巻一』が刊行されている。このいわゆる「サクラ」読本は、「第六次に及ぶ国定読本のうち、第四次国定サクラ読本の発刊ほど社会的にも大きな反響をよび、その大部分が好評であったという読本は、他に類がない」と評されている³⁶。こうした評価を受ける一つの理由は、入門期における従来の綴字法、単語法による慣習を打破して、「サイタサイタサクラガサイタ」の文から開始されている点や、従来の実用的内容中心の構成から文学的教材中心への転回を試みた点などが挙げられている³⁷。教科書監修官の井上赳が、自ら「コペルニクスの転回」と評して、その意義を下記のように述べている³⁸。

昭和を代表する新読本は、少くとも材料の選択及び表現に於て、常にそれが文学たるべきことを目標とし、単なる実科内容の記述たることを避け、殊に上級に於ては出来得る範囲に於て我が国文学の作品と連関せしめることを念としてゐる。

要するに井上は、読本の教材について、理科教材、地理的教材など「実科の総合」に甘んじるのではなく、国語教育独自の立場を重視し、「言語・文学に限定すべき」であるとして、児童の興味理解および児童の精神発達に応じた教材配列を試みたと主張している³⁹。

他方、国定第四期『小学書方手本』もサクラ読本登場の同年から1938（昭和13）年までに全11冊が漸次発行された。この四期手本の揮毫者は、尋常科用甲種が鈴木春視（翠軒）、尋常科用乙種が高塚錠二（竹堂）であり、その特徴として、教材内容の減少、句読点の廃止、筆写体の積極的採用などがあるとされる⁴⁰。また、装丁について大きな変更が施され、従来の折手本風からA5サイズの草紙風に改められ、左右開きから上下開きに変更された。石橋も四期手本の特徴について、「新手本〔注：四期手本〕の特色として見逃しがたいのは書写体の採用と鑑賞教材の導入である」と述べてこれを評価している⁴¹。筆写体は第四学年上から採用され、手本の凡例では、「本書の漢字は、古人の筆蹟、世間の慣用等を参酌して、書写に便なる体を選べり」、「ために多少其の体を異にするものあるを以て、こゝに読本所載の文字を掲げて参考に資せんとす」とある⁴²。これは、手本の前ページの裏面の空白を使用して手本に対応する活字体とふりがなによる読み方、および従来は手本中に付されていた句点を活字で掲載し、手本と見開きで参照できるよう工夫がなされているのである。

四期手本の「編纂趣意書」を確認すると、教材については、「小学書方手本は、小学国語読本との連絡に留意し、文字に於ては、読本に提出したものに限ることとした」、「しかし、語句・文章は、必ずしも読本の教材に拘泥することをせず、適宜選択して興味深いものたらしめることとした」とされている⁴³。つまり、すでに指摘されているように、手本で使用された語句の傾向として、三期手本が実利的であったのに対し、趣味的、芸術的色彩を強め、精神的なものを加味しようとしていたことが明確にされており、手本編纂においても井上の読本の方針と歩調を揃えていたといえる⁴⁴。

三期手本において選択されている語句については、石橋が「同じ意味のものが度々くりかへされてゐる」、「芸術的気分に乏しく習って興味が出ない」という批判があり、言語教育として、無味乾燥な手本であった点に対する批判がなされていた。さらに、石橋は、三期手本と四期手本を比較して、「国語書方手本〔注：三期手本〕が専ら論理主義実用主義に立脚し、その教材排列にあたつて用筆の難易、結体の類型等、書法的要求を重視せるに反して後者小学書方手本〔注：四期手本〕は心理主義芸術主義に立脚して雅趣に富める情操教材の蒐集に苦心し教材の数を著しく減少して大字精習を主眼とせる」と説明している⁴⁵。この石橋の教材論における配列の論理主義とは書法の系統性を重視する立場であり、心理主義は、既習の読本、児童生徒の生活環境から理解しやすい語句文書を選択することである⁴⁶。

石橋は、それぞれの長所および短所について、「前者〔注：三期手本〕は、技能の習得に無駄を省いて学習を能率的に効果あらしむる点に於て長所をもつてゐるが反面選ばれた教材が兎角、無味乾燥なものに了つて児童生徒の心意に即した情操教材を選ぶことが甚だ困難である」とし、「後者〔注：四期手本〕心理主義は雅趣に富める情操教材を選択するには自由であるが用筆や結体等について基礎的な鍛練をなすには往々不都合が起り易く、同一書法の重複や主要筆法の逸脱がまぬかれぬ」という欠点があるという⁴⁷。

その石橋の教材配列の理想は、「小学校では心理主義芸術主義を主としてその背後に論理主義実用主義を加味し、中等学校は論理主義実用主義を体として心理主義芸術主義を用とすべき」としている⁴⁸。つまり、小学校における「書き方」手本に対する石橋の考えは、「用筆や結体に対する基礎的習練が書方習字の教授に不可欠な条件であり、之を度外視しては書能力の本質的陶冶も達せられ得べくもないが、さりとて索莫無意味な点画や文字の羅列のみでは彼ら〔注：児童〕の興味を削減し、童心を厭縮する惧れがある」という理由から、書法よりも語義を優先した心理主義に重点を置くべきであるというものであった⁴⁹。

この主張から考えると、石橋は、小学校における「書き方」手本としては、書法よりも語義を優先していた四期手本を高く評価していたと判断することができる。これと同様に当時、文部省図書監修官であった各務虎雄も、「教材の選択と排列」と題して、選択される語句の重要性について述べている⁵⁰。各務は、「教材の選択と排列」として、「い 教材選択の根本精神」、「ろ 実用的価値と芸術的価値」、「は 興味ある語句」、「に 趣味高き語句」、「ほ 基本点画」、「へ 教材相互の連絡・統制」の五点を挙げている。

また各務は、「教材選択の根本精神」について、「日常須要の文字の書写技能錬成に適切有効であること」、「情操教育資料としても同じく有用であること」の二点を挙げている。ここで前者は、書法優先であり、後者は、語義優先の教材を指すものと考えられる。各務は石橋と同様に、この語義優先の教材選択の方針として、「は 興味ある語句」、「に 趣味高き語句」を掲げていたことが注目される。この「興味ある語句」とは、「学習者の興味を誘発させる」ためであり、「趣味高き語句」とは、学習者の興味から遊離しない程度で、なおかつ語句の鑑賞にも耐え得るものであることを求めていた。こうして、趣味的に洗練された語句を選択するという方針のもと、四期手本が編纂され、各務の掲げる「書き方」教育の目的である「書写技能練磨の作業を通して精神練磨・情操陶冶を図る」ことが目指されたのである⁵¹。

実際に、四期手本の一学年用に掲載された語句について、同じく一年後期に使用された『小学国語読本 巻二』との対応関係を示したものが、下記の表 17 である。

表 17 第四期『小学書方手本 第一学年用 甲種』と『小学国語読本 巻二』との連絡

No.	手本語句	読本における該当箇所	連絡	備考
1	一二六十	(巻一) ヒゴヒガキマス	×	書法、語義
2	ハナトリ	(巻一) トマレトマレナノハナニ	×	語義優先 「ハト」、「ヒバリ」、「カラス」
3	ソラクモ	(巻一) イツノマニカ、マックロナクモ ガ、ソライッパイニヒロガリマシタ	×	語義優先
4	アキフユ	四 カマキリヂイサン	△	「秋」として掲載。「フユ」は掲載なし
5	イヌネコ	(巻一) モモタロウ	△	「犬」として掲載。
6	ホンスミ		×	語義優先
7	ヒロイノハラ		×	語義優先
8	マツタケウメ	十六 花サカヂヂイ	△	「松」として掲載。「タケウメ」は掲載なし
9	デンワラヂオ	三 アシタハエンソク	△	「ラジオ」のみ掲載。
10	日月山川		×	語義優先
11	上下天人		×	語義優先
12	大小右左		×	語義優先
13	カレ木ノエダ	十六 花サカヂヂイ	○	
14	花ヲサカセル	十六 花サカヂヂイ	○	
15	オヤ牛子ウシ	十九 キシヤ	△	「牛」として掲載

「編纂趣意書」の第一学年に、「漢字は、漢字習得の基本となる点画を含む比較的簡単なものを選んだ」、「何れも小学国語読本尋常科用巻一及び巻二所載のものである」とあるように、読本ですでに学習した漢字によって構成する方針は全学年で継続されている。しかし、四期手本の一学年用では、表 17 の No13「カレ木ノエダ」と No.14「花ヲサカセル」の二つの教材が読本巻二における「十六 ハナサカヂヂイ」と対応しているのみで、三期手本と同様に読本との結びつきが強いとはいえない。さらに四期手本の特徴として、「編纂趣意書」の「巻一及び巻二」のとおり、手本と同じ時期に使用する読本（ここでは巻二）

から語句が選択されるだけでなく、手本 No3 の「ソラクモ」のように、尋常一年前期に使用した巻一からも語句が選択されていることである。そのため、第 3 章で触れた国定第一期における「書キ方」教授法のように、読本における学習内容と関連させて教授する方法は行われなくなっていたと考えられる。当時の附属小訓導の水島修三は、この手本語句「ソラクモ」の「読ミ方」との連絡について、下記のように述べて否定している⁵²。

本教材〔注：「ソラクモ」〕は読本巻一、八頁の、菜の花や、十一頁の鳩や、十三頁の雲雀の課から出たともいへるが、書方は読方より別系統によりて、組織されてゐる筈だから、必ずしも其処から取った教材と考へる必要はない。(傍点引用者)

水島は、この一学年用の指導書のほか、すべての学年に対応する指導書を出版しているが、「書方は読方より別系統」と述べているように、手本の語句の解説において読本と内容と関連させず、書法の解説にとどまっている点ではほぼ一貫している。このように「書キ方」において、「読ミ方」との連絡が離れつつあったことを確認するため、一学年と同様に手本の第四学年用上と『小学国語読本 巻七』との対応関係をみると下記の表 18 のようになる。

表 18 第四期『小学書方手本 第四学年用 甲種上』と『小学国語読本 巻七』との連絡

No.	手本語句	読本における該当箇所	連絡	備考
1	八重櫻花吹雪		×	語義優先
2	海岸砂遊貝拾		×	語義優先
3	天長節君が代		×	語義優先
4	あやめ武者ゑ		×	語義優先
5	五月晴金魚賣		×	語義優先
6	公園並木新緑		×	語義優先
7	父母兄弟姉妹		×	語義優先
8	野川えび目高		×	語義優先
9	すげ笠早少女		×	語義優先
10	黒雲雷雨稲光		×	語義優先

11	太平洋土用波		×	語義優先
12	残暑夕焼行水		×	語義優先
13	青空とんぼ釣		×	語義優先
14	流れ星蟲の聲		×	語義優先
15	學校運動勉強		×	語義優先

表 18 の結果から、四学年上における手本語句は、すべて熟語で構成されており、三期手本のように、書法の系統性に基づく漢字の単位文字を集めただけの教材は確認できない。しかし、語義が優先されているとはいえ、読本巻七に出典が求められる熟語や文は皆無であり、手本と読本の連絡が希薄になっていることが確認できる。表 18 の NO.5 「海岸砂遊貝拾」は読本巻七における単元「第三 潮干狩」との関連があると判断することも可能であるが、水島は、四学年の指導書の教材観では、砂遊びや貝拾いの「体験ある児童にとっては最も興味ある文句であるから、それについて発表させるのがよいが、山間などでその経験なき児童に於ては、掛図や絵葉書写真等を観せて説話し乍ら、其の情趣を想像」させるとして、読本の内容には触れていない⁵³。また、NO.3 の「天長節君が代」については、読本巻七ではなく三年次に使用する読本巻五の単元「四 天長節」もあるが、教科書の使用時期が大きく異なっていることもあり、水島の教材観で読本と関連付けた説明はなされていない⁵⁴。

このように、三期手本が、書法を優先した教材と読本との関連で語義を優先させた教材が共存していたのに対して、四期手本では、語義が優先されているにもかかわらず、読本で掲載された語句が使用されず、手本独自の語句が教材とされていた。つまり、四期手本では、先に紹介した「編纂趣意書」のとおり、手本語句の選択において読本から離れ、語彙学習としての独自色を出している点に特徴があったといえる。

なお、表 18 による語句について言えば、NO.3 「天長節君が代」を除き、国粹主義、軍国主義的な色彩を見出すことはできない。四期手本全体を通して見ても、とりわけ低学年ではこうした教材を見出すことはできないが、中学年から高学年の手本が発刊される時期になると、当時の世相を反映しておおむね一冊の手本に一教材程度、「戦争軍旗大砲（三学年上）」、「忠義孝行真心（四年下）」、「天皇旗最敬禮（五年上）」、「乃木大將旅順開城（五年下）」、「日本刀大和魂（六年下）」などの語句が掲載されるようになっていた。

以上みてきたように、国語科教科書としての四期手本の特徴の一つめは、書法の系統性よりも語義を優先して、趣味的な語句が選択され、単位文字の羅列ではなく、熟語が復活

したことである。特徴の二つめは、手本語句の出典を読本に求めなくなったことである。つまり、それまでの手本と異なり、四期手本では、読本で学習した文字を使用して、新たに趣味的な熟語を教材化し、これを通して書法を身につけていくという方法が採用された。従来のように、「読ミ方」の学習内容の焼き直しに止まるのではなく、「書キ方」が書法の習得とともに新たな語彙学習の機会の一つとされたのである。

第4項 第四期『小学書方手本』への批判

本項においては、児童にとって「興味ある語句」、「趣味高き語句」を掲載して評価されていた四期手本に対する当時の批判的な意見を取り上げることにより、芸能科「習字」における五期手本に至った背景を探っていききたい。前述の石橋は広島高等師範学校に異動し、東京高師の田代其次（秋鶴）らとともに芸能科「習字」教科書の編纂にあたったとされている。そこで、本項では石橋の言説を通して、四期手本がいかんにして批判され、第五期の教科書編纂方針に至ったのかについて考察していききたい。

石橋は、前節でも取り上げたように三期手本と四期手本の比較において、「旧手本〔注：三期手本〕は基本的教材が大部分を占め特に結体教材などは同じ類型のものが度々くりかへされてゐるのに反して、趣味的教材が著しく少いのである」と述べて三期手本を批判している⁵⁵。この「趣味的教材」とは、表16で取り上げた石橋の教材観に基づく分類のうち、応用的教材（趣味教材、実用教材）に該当するものであり、「座右の銘や詩など色紙短冊に書する」ものとされている。しかし、これに対して石橋は四期手本の問題点を挙げ、「新手本〔注：四期手本〕はこの分類によると趣味的教材が大部分で基本教材は誠に寥々たるものである」と四期手本における基本教材（運筆教材、結体教材）の不足を批判していた。

しかし、三期手本に対する批判と比較して、四期手本の使用時における批判は石橋による基本教材の不足以外はほとんど見出すことができない。たとえば、前述の水島は、「書方指導者は、第一に書の本質に立脚して、正常穩健な立派な文字を児童に学習せしめねばならぬ」としたうえで、「幸に新手本はこれ等の要求を満足させるものであるから、活眼を開いて新手本の指示する方向を見定め、これを活用して本科の成績を挙げねばならぬ」と好意的に述べている。また、四期手本における揮毫者である鈴木翠軒の書風についても、「新手本は、高邁なる抱負を持ち、剛身鏤骨の精神の許に、其一字々々を揮毫されてゐるので、巻を追ふに随ひて益々高遠にして雅健なる書風を発表されている」と絶賛している⁵⁶。何よりも、水島は、「国定の書方手本は、筆者が神魂を傾けて揮毫し、編纂者は其文句を吟味

して国民精神を涵養し、国民的趣味を養ふ様な教材を配列してあるから、これを学習する児童は自ら国民的情操を陶冶〔注：冶の誤記〕する事が出来るのである」と述べ、手本における語句を理解することによって「国民精神を涵養」することを認めている⁵⁷。

このように、四期手本はその使用時には批判的な意見を確認することができないため、今度は芸能科「習字」成立以後の第五期使用時における四期手本の批判を確認しておきたい。石橋は、主著である『教育書道の理論と実際』（1938,昭和13）の増訂版を芸能科「習字」成立後の1941（昭和16）年に著し、四期手本と五期手本とを比較して、編纂方針の修正点について言及している⁵⁸。ここでは、四期手本からの修正点として、「イ 大字精習の方針」、「ロ 教材内容の一新」、「ハ 書法の系統をも考慮し、同一文字の重複をなるべく避けてみる」の三点を挙げている。

まず、「イ」については、四期手本の大字重視の方針を継承してこれを一歩進め、入門期に二字教材を追加したことであるため、批判ではなく路線の発展的な継承であるといえる。そのため、四期手本から五期手本への大きな変化は、「ロ」の教材内容と「ハ」の書法の系統性の二点にあったといつてよい。

つぎに「ロ」について検討する前に、先に「ハ」の書法の系統性の問題について確認しておきたい。ここでは、「従来の教科書〔注：四期手本〕がその前の国語書方手本〔注：三期手本〕即ち「ノメクタ」式無味乾燥な書法の論理的排列主義に偏したのに鑑み、専ら児童の環境から興味ある語句を取材することのみに専念したためか往々書法の論理的展開を無視し、同一文字の重複をも意に介しなかった」とその問題点を指摘している。要するに、三期手本については、書法の系統性を重視して「同じ意味の文字」が続いたとして批判していたが、四期手本に対しては、書法の系統性を重視していないだけでなく、同一文字の重複が多かったことを批判している点は、それまでの石橋の主張と変わっていない。例を挙げれば、四期手本の二年上における最初の教材「日ノマル」とその次の「山ザクラ」では、新出の文字は、一つの手本における四文字中で「日ノマル」の「ル」と「山ザクラ」の「ザ」のそれぞれ一字ずつのみであり、それ以外はすでに一年生用手本で学習する文字で構成されていた。また、「海」の文字は、書体の違いもあるものの、「海に舟しらほ（二年下）」、「海岸砂遊貝拾（四年上）」、「東海丸乗組員（五年下）」、「南極海捕鯨船（五年下）」の教材に登場する。同様に、「天」にいたっては、「上下天人（一年）」、「天地東西南北（三年上）」、「梅ばち天神様（三年下）」、「天長節君が代（四年上）」、「天皇旗最敬禮（五年上）」、「天つちの榮ゆる時（五年下）」、「姫路城天守閣（六年下）」という七つの教材に登場する

のである。

こうした四期手本に対する批判に基づき、「新手本〔注：五期手本〕の編纂に当つては単に教材の内容のみに拘泥せず常にそれが書写せられる場合の表現効果や、学書の段階を考慮に入れて教材の選択や排列に当つても児童の学習の難易、書法の系統的発展を考慮し出来る限り同一文字の重複を避けた」として、五期手本では改善がなされたのである。

最後に最も重要と思われる「ロ」の教材内容の一新についてみていきたい。石橋は、五期手本の教材について、「内容は児童の心理に適する文学的な教材ばかりでなく時代的にも新鮮味のあるもの、特に皇国民の錬成に適合するやうな教材で然も他科との連絡、季節と云ふ様な点に就いても周到な注意を払った」と述べて、教材内容を大きく二つに分類している。その一つめは、「ヒノマル」、「キミガヨ」のような「日本精神を象徴したもの」であり、ここには、「クニヲマモレ」、「ツヨイカラダ」など「時局柄高度国防国家の建設といふ理想に内面的な響を感じしめられる教材」が含まれる。そして、二つめは、児童環境や季節行事に関する教材として「ハト」、「コネコ丸イ目」などの動物や「ほう年まつり」、「秋ばれ山ごえ」、「おもちをつく」などの行事、「よろひかぶと」などの歴史教材、「ふですみほん」などの習字に関する教材などがあるとした。「よろひかぶと」を歴史教材とする点については、この教材が二学年『てほん 下』における、全 22 教材のうち、四つめに配列されていることから、端午の節句と関連させた行事に関する教材という見方も可能である。

しかし、こうした石橋が取り上げた五期手本における教材の特徴は、実は四期手本にも共通して言えることである。たとえば、四期手本でも「ハナトリ（一年）」、「イヌネコ（一年）」などの動物、「村マツリ（二年上）」、「もちうすきね（二年下）」、「秋ばれ波の音（三年上）」、「豊年満作村祭（四年下）」などの行事、「ホンスミ（一年）」などの習字に関する教材の例にあるように、学年こそ違うものの石橋の挙げた五期手本の例との対応関係を見出すことは難しいことではない。前述の「よろひかぶと」を行事教材と捉えれば、四期手本の「あやめ武者ゑ（四年上）」と対応関係にあったといえるだろう。つまり、石橋によって二つに大別された教材について、後者の児童環境や季節行事に関する教材については、特に五期手本から採用された新たな特徴とはいえず、第五期における編集方針の要点は、「日本精神を象徴したもの」の積極的導入にあったといつてよいのである。

実際に、五期手本の「編纂趣旨」では、その教材について、「教材選択に当たっては、教則に則り、習字教育の目的に協ふべく、書字技能の修練と鑑賞の力を養ひ、国民的情操の醇化をはかるに適する如きものを選定した」、「特に東洋書道、古来の伝統を尊重して、

練筆と共に、練心を重んじ、技巧の修練と共に澄心静慮の精神訓練を旨とする建前をとり、且つ力めて生活の実際に適合せんことを期したのである」と述べている⁵⁹。こうして選択された語句には、「国ヲ守レ」など陸軍の意向が反映されていることは先行研究で明らかにされている⁶⁰。

よって、四期手本から五期手本への改訂については、四期手本における基本教材の不足、同一文字の重複などの書法上の問題点があったものの、教材の語義については、二期から三期、または三期から四期ほどの大幅な改訂理由を見出すことはできない。つまり、その改訂の主要な目的の一つは、四期で志向された趣味的な教材に加えて国粹主義、軍国主義的な教材の新たな導入にあったといえるのである。

以上、本節では、第四期『小学書方手本』の国語科教科書としての意義について探ってきた。四期手本の意義は以下の二つにまとめられる。その一つめとして、四期手本は、書法の系統性を重視して無味乾燥であると批判された三期手本を改善し、児童の興味関心を引き出すべく趣味的、芸術的な教材選択が行われたことである。三期手本においては、書法の系統性が重視されたものの、熟語として学習する内容が激減し、語義よりも書法を優先して単位文字ごとに学習する方法が主であった。こうした三期手本の問題点を踏まえ、四期手本では、趣味的な教材の導入として熟語を復活させたのである。

さらに、第四期『小学書方手本』の意義の二つめとして、「書キ方」が「読ミ方」に従属するのではなく、言語教育としての独自色を出したことが挙げられる。冒頭で述べたように、1900（明治33）年の国語科の成立時、「読ミ方」、「綴リ方」、「書キ方」の三領域の連絡が謳われ、「書キ方」では、「読ミ方」における既習文字によって手本が構成されることになっていた。しかし国定第一期、第二期の手本における読本と共通の単語、熟語を掲載する方法は、書法の系統性が重視されていないだけではなく、学習者にとって新鮮味に欠けるものであった可能性がある。これに対して、四期手本では、読本の語句の転用ではなく、独自の教材が開発されたため、手本語句の言語理解に基づく新たな語彙学習としての機能が加えられたのだといえる。

以上のような二つの意義を見出すことのできる四期手本は、石橋の指摘した書法に関する基本教材の不足、同一文字の重複などを除き、児童の興味関心という点では、三期までの国定教科書と比較して目立った欠点の少ない教材であった。第3項で紹介したように、こうした四期手本の欠点に対しても石橋は、小学校では、論理主義より心理主義を優先すべきであるとして書法よりも趣味的芸術的教材へ傾斜していることを評価していたのであ

る。

このように、四期手本によって読本による既習文字の使用と新たな語彙学習としての機能が両立されたことは、国語科三領域の連絡に新たな展開をもたらした。それは、四期手本が言語教育の教材としての存在感を発揮したといえる。ところが四期手本は、国語科教科書としての意義が正当に評価されないまま、毛筆書字教育の国語科からの独立運動に巻き込まれ、1941（昭和16）年の芸能科「習字」の成立と同時にわずか8年でその役割を終えることになった。その際行われた四期手本から五期手本への改訂は、その方針について大幅な変更はなく、教材に「時代的に新鮮味のある」、「皇国民の錬成に適合する」ような字句が選択された。

こうして、国語科「書き方」から芸能科「習字」に移行したことにより、手本の語義に重点が置かれていた四期手本から、芸術教育の教材として開発された五期手本に改訂され、手本の語義が意識されないまま軍国主義的な字句が教え込まれることになる。

第3節 昭和戦前期「書き方」の芸術主義への一元化

第1項 昭和戦前期における毛筆芸術主義の台頭

大正期に硬筆が普及し、毛筆の筆記具としての実用性が低下したことにより、大正末期には、「書き方」における毛筆の相対的地位も低下していた。先行研究では、こうした大正期における硬筆の普及やこれに伴う「毛筆廃止論」に対する反動として、毛筆製造業者や日本書道会を中心とする書家たちによる毛筆再興の動きがみられたことが明らかにされている⁶¹。こうした動きについて、杉山（2014）は、「昭和戦前期は書道文化が隆盛を迎え、芸術としての書道が社会的な地位を得ていった時代」と評している⁶²。

また、鈴木（1997）は、当時の書字教育論を「毛筆尊重派」と「硬筆積極採用派」という二つの立場に分類し、「昭和6年以降国民学校令の前までは、毛筆「書き方」の充実と発展を主張する立場の著書・論文ばかり」という状況であったことを指摘している⁶³。さらに、前述の樋口（1998）も、「昭和8年前後において実用主義から芸術主義へ転換が始まった」と述べており、国語科「書き方」は昭和初期に芸術主義へと急速に傾斜していくのである⁶⁴。しかし、序章でも述べたように、先行研究においては、書字教育が芸術主義へと一元化していく過程について明らかにされているとは言えない状況がある。

そこで、本節においては、昭和戦前期に国語科から離脱し、独立科目へと至る過程に注目して芸術主義への一元化の問題点についての考察を行う。とりわけ、毛筆尊重派のなか

から、中心的役割を担ったと思われる石橋啓十郎（犀水）の教育思想に注目する。石橋は、実用書道と芸術書道のどちらとも異なる教育書道を唱え、毛筆の復興と書字教育の独立に尽力した。この石橋の思想を中心として昭和戦前期における芸能科「習字」が言語教科でなくなったことの問題点を探っていききたい。

まずは、芸能科「習字」の概要について確認してから論を進めていきたい。芸能科「習字」は、1941（昭和16）年の勅令第百四十八号「国民学校令」において、国語科「書キ方」から書字教育が切り離され、再び独立した科目として登場した。その芸能科「習字」は、同年の文部省令第四号「国民学校令施行規則」第15条において、「国民科国語トノ関連ニ留意シ生活ノ實際ニ適切ナルモノヲ選ブベシ」とされ、国語科と連絡をとることが示されている⁶⁵。しかし、「芸能科習字は実用的効用や国語書き方との関連を目標に掲げてはいたものの、その内実がなかった」⁶⁶とされているように、芸能科「習字」においては、言語教育として国語との連絡は絶たれており、字形を中心とした芸術性や身体的実用性を重視した教育が想定されていたものと考えられる。

それでは、こうした芸能科「習字」が成立した背景について確認するため、昭和初期の「書キ方」の状況を探っていききたい。第1節で論じたように、昭和初期の師範学校における「書キ方」では、「硬筆積極採用派」ともいえる水戸部の二元的な書字教育論が継承されており、硬筆と毛筆との均衡は保たれていたといつてよい。他方、その硬筆を否定し毛筆の一本化を主張する毛筆尊重派の例として、1928（昭和3）年大同書会『書勢』における井原雲涯は、「文字の個性とは筆意の特種なる発露といふもので毛筆によってはじめて真の個性を見るべきもの」として、「鉛筆は習字の用具にあらず」と断じている⁶⁷。

さらに、昭和初期の「書キ方」に関する教授法書の特色として、「大正期の理論の多くが、現場に根ざした、いわば指導者によって唱えられていたのに対し、先に挙げた石橋啓十郎をはじめとする、書家と学的権威とを兼備した学者的性格の強い論考が多い」⁶⁸ことが挙げられている。こうした状況に対して、おもに書家による毛筆偏重の主張が師範学校にも波及し、反硬筆の動きが押し寄せるのは1931（昭和6）年以降のことである。とりわけ、毛筆尊重派の動きとしては、東京高師の田代其次（秋鶴）と奈良師範で教鞭を執った辻本勝巳（史邑、以下「史邑」）、辻本兵一郎（九華、以下「九華」）らの影響力が強かったことが指摘されている。

その毛筆尊重派の例として、出版年の早い1931（昭和6）年の辻本九華『習字教育詳説』からみていきたい。九華は、「書キ方」教育の目的について、「書そのものに実用書と芸術

書との区別があるものであろうか」と疑問を呈し、「著者は左様な区別があるべきものでなく、又区別することの出来ないものと確く信ずるものである」と述べて、書字教育の目的の一元化を表明している⁶⁹。そして、その目的とは、「音楽や絵画によって、美的情操の陶冶をなすと同様に、書方教育に依つて書方が独自に有する部面の陶冶を計らねばならぬ」とし、「決して実用主義の主張の如く、間に合へばよい、といふ様な単純なものではない」と主張している。このように、九華の主張した「書キ方」の目的は明らかに芸術主義の傾向を示している。

この九華の『習字教育詳説』には、奈良師範の前任であり、九華の義兄である辻本史邑が序文を寄せている。史邑は、硬筆について下記のように述べている⁷⁰。

書写の本質的価値拡充は毛筆書方教育の徹底に待つより外に道がないのである。こゝに小学校書き方教育の根底があり、書方教育の本質的価値が存する所以である。ペン習字の如きは、書方教育としては全くその末枝に過ぎぬもので、言はゞ練習応用的価値をもつのみである。(傍点引用者)

こうした硬筆軽視の傾向は、九華も本文中に同様の見解を述べており、「真の書方教育は、毛筆書写を本体としなければならぬ」、「真の書方教育に徹底すれば必らず実用になる」、「毛筆を徹底すれば、硬用〔注：筆の誤字〕に応用することは何の苦もない」として毛筆の優位性を主張している⁷¹。この「真の書方教育」である毛筆を徹底すれば、「必らず実用になる」と述べているように、毛筆「書キ方」にも硬筆による実用性を含めて一元的に捉えているのである。

さらに、翌年の1932（昭和7）年、史邑は自身の著作『習字教育の根本的革新』においても、「日本文字の本質をペン習字によつては絶対に会得出来ず」と述べ、毛筆の優位を主張する。その理由は、我が国の文字が単純な縦棒、横棒の組み合わせではなく、骨と肉をもっているからであり、そのために、毛筆書法が重要であると述べている。史邑による書写の「本質的能力」とは、「準備要件（姿勢、執筆、腕法）」、「用筆法」、「結体法」、「布置法」の四点を指していた⁷²。要するに、本質的能力とは、芸術性を視野に入れた字形運筆に関する技能、すなわち身体的実用性のことであった。

さらに、先行研究で指摘されているように、史邑の主張で注目すべきは、後述する石橋と同様に毛筆書字教育の独立を唱えたことである⁷³。史邑は、「習字を継子扱ひにされ、習

字を読み方、綴方の附随科目として、国語の研究といへば、読み方、綴方のみを指し習字は除外される形となつたために自然習字の独立的研究が漸次薄らぎ今日の危機に直面したものと見るべきである」と述べる⁷⁴。この書方教科の独立を主張する理由についても、「書方教育が読方、綴方に引きづられて、書方としての本質的系統を全然無視されてしまった」ことを挙げている⁷⁵。このように、字形運筆を重視して読み方からの独立を主張する点においては、水戸部とも共通する部分がある。要するに、史邑、九華ともに、書字教育について、国語科に置かれていることを不満とし、毛筆芸術主義の立場から毛筆書法の徹底を主張していたということが出来る。このように、昭和初期には、広島高師の石橋だけではなく、他の師範学校からも国語科としての「書キ方」を否定的に捉え、独立を目指す主張がなされるようになったのである。

第2項 東京高等師範学校における芸術主義

こうした各地の師範学校の動きに加えて東京高師および附属小の状況についても確認しておきたい。すでに水戸部寅松は、1927（昭和2）年3月に附属小を退職している。しかし、退職後の水戸部は、1913年の『書方教授法』以来出版していなかった毛筆に関する書籍を昭和に入ってから、1930（昭和5）年、1931（昭和6）年、1934（昭和9）年に計3冊刊行したことはすでに述べたとおりである⁷⁶。水戸部は、史邑や九華の著書が出版された後の毛筆尊重派の声が大きくなった時期においても硬筆を重視する従来からの自説を変えず、書家を中心とする毛筆芸術主義とは一線を画している。たとえば、東京市書方指導嘱託となっていた1934（昭和9）においても水戸部の提案する毛筆開始時期については、尋常三年で変わっていない⁷⁷。さらに、精神面への言及も相変わらず少なく、ここでも「清潔の習慣を養成すること」を例に挙げている程度である⁷⁸。

ところが、水戸部が退職した後の東京高師及び附属小では、石橋や史邑のような「毛筆尊重派」の主張の影響ががすでに及んでおり、水戸部が築いた二元的「書キ方」教育論と対立的な主張がなされていた。当時、東京高師講師であった田代其次（秋鶴）は『教育書道要説』において、「凡そ書方或は習字と謂ふは毛筆を以てすることの謂ひなり」と述べ、硬筆の実用的価値を認めつつも硬筆を「書方と呼ぶ必要はない」、「僅少なる書方科の時間を割いてまでも、硬筆書方なぞと業々しい事を敢てする必要は無い」のだと主張した⁷⁹。さらに田代は、「書方は一学年より課すべし」と述べ、「三年より課するも、五年より課するも、卒業児の成績即ち其の結果から見て余り大差ないから、一二年の如く低学年児童に

は、種々なる困難または不便が伴ふにより之を止めても可い」とする水戸部の主張に対して、名指しはしていないものこれを「無稽の甚しきものである」として一蹴している⁸⁰。

つぎに、附属小における水戸部退任後の状況を確認しておきたい。水戸部の後任と考えられる水島修三は1931（昭和6）年に附属小に着任している。水戸部の退職以降の『教育研究』では、同年発行の第380号に水島の論文が初めて掲載されるまで、「書キ方」に関する論文を確認することはできない。附属小着任後の水島修三は、表19のように1941（昭和16）年までに附属小国語研究部（書方）名義のものも含めて42編の論文を掲載している。水戸部と異なり、硬筆はクレヨンに言及する論文が若干みられる程度で、ほぼすべて毛筆に関する論文である。

表 19 水島修三の戦前における主な著作

No.	書名	記事・書籍	出版年	出版社または掲載誌
1	改正を要する書方教育の根本問題（上）	記事	1931, 12	教育研究 380
2	書による教養	記事	1932, 1	教育研究 382
3	毛筆書方始期の取扱方に就いて	記事	1932, 4	教育研究 385
4	改正を要する書方教育の根本問題（下）	記事	1932, 5	教育研究 386
5	国語読本に現れたる漢字の研究 其一	記事	1932, 6	教育研究 388
6	書方教育の生活化に就いて	記事	1932, 7	教育研究 389
7	国語読本に現れたる漢字の研究 其二	記事	1932, 8	教育研究 391
8	国語読本に現れたる漢字の研究 其三	記事	1932, 9	教育研究 392
9	国語読本に現れたる漢字の研究 其四	記事	1932, 10	教育研究 393
10	健直すべき書方教育の将来	記事	1933, 1	教育研究 397
11	書方教育革新案	記事	1933, 2	教育研究 398
12	国語読本に現れたる漢字の研究 其五	記事	1933, 3	教育研究 399
13	書方教育と科学の力	記事	1933, 4	教育研究 400
14	書方教育の入門に対する試案	記事	1933, 5	教育研究 402
15	改正書方手本の使命と其取扱に就いて	記事	1933, 7	教育研究 404
16	改正国語読本の漢字に就いて	記事	1933, 8	教育研究 407
17	新手本と書方教育の再建設	記事	1933, 11	教育研究 410

18	書方教育と日本精神	記事	1934, 2	教育研究 414
19	書方科指導案（書方研究授業並批評座談会）	記事	1934, 3	教育研究 415
20	書方指導と日本精神の涵養	記事	1934, 4	教育研究 416
21	書方教育の再検討	記事	1934, 9	教育研究 423
22	書方教育指導目標の発展	記事	1935, 1	教育研究 429
23	書方教育に於ける方法上の問題	記事	1936, 1	教育研究 444
24	書方科指導課程の考察	記事	1936, 4	教育研究 447
25	書方教育の再検討	記事	1937, 1	教育研究 460
26	高学年に於ける書方学習の要諦	記事	1937, 4	教育研究 463
27	書道の興隆と書方教育者の自覚	記事	1937, 8	教育研究 469
28	国語科に於ける読本と手本の字体に就いて	記事	1937, 9	教育研究 470
29	書方科に於ける鑑賞教育に就いて	記事	1937, 12	教育研究 474
30	書方教育の使命と時局	記事	1938, 1	教育研究 476
31	漢字の教授に於ける筆順に就いて	記事	1938, 6	教育研究 482
32	時局と書方教育私観	記事	1939, 1	教育研究 492
33	書方科の芸術的本質	記事	1939, 4	教育研究 495
34	毛筆書方の始期に対する調査とその考察	記事	1939, 7	教育研究 499
35	尋一の書方	記事	1939, 10	教育研究 502
36	芸能科としての習字	記事	1940, 1	教育研究 508
37	習字教育の使命	記事	1940, 3	教育研究 510
38	国民学校案に於ける習字の考案	記事	1940, 5	教育研究 512
39	日本書道観	記事	1940, 8	教育研究 517
40	習字教育と道の精神	記事	1940, 10	教育研究 519
41	習字に於ける練習形式の考察	記事	1940, 12	教育研究 522
42	習字教育の新体制	記事	1941, 1	教育研究 523
43	「小学校に於ける書方教育」, 國語教育の實際(師範 大學講座國語教育 / 宮邊富次郎編輯, 第 8,9,10 卷)	書籍(共著)	1930	建文館
44	新制尋一書方の新指導	書籍	1933	明治図書
45	新制尋二書方の新指導 上, 下	書籍	1934	明治図書

46	新制尋三書方の新指導 上,下	書籍	1935	明治図書
47	新制尋四書方の新指導 上下	書籍	1936	明治図書
48	新制尋五書方の新指導 上,下	書籍	1937	明治図書
49	新制尋六書方の新指導 上,下	書籍	1938	明治図書
50	書方教育 (小學教育大講座, 第5巻)	書籍	1938	非凡閣
51	国民学校芸能科習字精義	書籍	1941	教育科学社

これら水島の著作からその主張の要点をまとめると、①古典に基づく書風の重視、②筆写体の重視、③尋一からの毛筆開始、④日本の精神の涵養、を挙げることができる。とりわけ、小学校における「書キ方」については、1933 (昭和 8) 年には、「元来書方は芸術的教科であるから、現今の様に、読方綴方と一緒にして、国語科の中に一括するのは考へもの」、「国語科から分離し、図画手工と対立し、独立科目として課せらるのを、寧ろ望ましき事と思ふ」であると述べて国語科「書キ方」を否定している⁸¹。水島は、「小学校書方の目的を、毛筆と硬筆に分離し、毛筆は精神修養を主として芸術的教科たる立場に立ち、硬筆は実用的見地に立ち指導するのが妥当」であるとする⁸²。つまり、水島は、第 2 節で述べたように、硬筆における教材については読本から取るのが望ましいと考えており、硬筆「書キ方」に実用的な価値を見い出している点で、史邑や九華とは若干異なっていた⁸³。

1935 (昭和 10) 年になると、「書方教育は今や正道に向かひつゝありといへる」として、社会における書道の復興が学校教育に影響を及ぼしていることを歓迎し、それまでの「書キ方」のあり方を否定している⁸⁴。水島は、従来の国語科「書キ方」を否定して、国民精神と結びつけて下記のように論じている⁸⁵。

千数百年の長い歴史と慣習を持って、我国文化と完全に融合し且之を培ひ或は表現して来た書道は、将来に於ても日本文化の上から離れることは出来ない。従つて我国の教育に於ては、書方教育によつて父祖代々修練し来れる心性の陶冶を為し、芸術的情操を啓培し、国民精神を涵養し、同時に書写の芸能を磨き、国民生活に必須なるものに関する知識を習得すべきである。

さらに、忠君愛国を掲げ、「支那印度はおろか、ソビエツ〔原文ママ〕ト、米国恐るゝに足らない」というような好戦的な思想を打ち出していた⁸⁶。そのための、水島が掲げる「国定書方手本の具備すべき要件」は、「①用筆法が正しく且明瞭で習ひ易いもの」、「②書風が

純正温雅で品位があり」、「③骨力のあるもの」、「④運筆平易にして、速度あるもの」、「⑤細字の基礎として便利なもの」、「⑥芸術的韻致の高いもの」の六点であり、いずれも書風および書法に関わるものであった⁸⁷。

水島も田代と同様に、水戸部の示した附属小の教育課程について、「或ものは現行の文部省発行の国定書方手本を無視して、尋常三年位迄は全然硬筆書方のみを指導するものさへ出来る様になった」と批判している⁸⁸。その毛筆の開始時期については、1934（昭和 9）年に、「文部省が毛筆手本を一学年用から発行してゐることは、一学年から毛筆を課するを至当と認めてゐるからである」、「低学年に毛筆を課することの可否は文部省に於て決定するもので、各小学校長の権限に属する事柄ではない」、「もとより高等師範始め各府県師範学校では毛筆も課さないこともあり得る」、「それらの学校は法規の定めたところに従って、これが可否を研究する責任を有してゐるのであるから、問題は各小学校と自ら別にならない」と述べている⁸⁹。

さらに水島は、1939（昭和 14）年にも、「尋常小学一年から始めた者が、小学三年から始めた者よりも、中学一年の終りに於て断然優秀である」として、水戸部の尋常三年からの毛筆開始を否定し、尋一後半からの開始を提唱している⁹⁰。この水島のように附属小でも、水戸部の教育課程は否定され、硬筆を毛筆に包含し、尋常一年から毛筆を開始することが主張されるようになっていた。

以上みてきたように、昭和 10 年代に入ると附属小においても水戸部に対する批判的な意見が出され、「書キ方」、とりわけ毛筆「書キ方」独立の動きが浸透してきており、昭和初期の書字教育は、毛筆芸術主義への一元化に導かれていくのである。

第 3 項 石橋啓十郎における一元的教育書道論

これまでみてきたような毛筆芸術主義の台頭のなかで、本節ではその後の芸能科「習字」の成立に大きく関わったとされる石橋啓十郎（犀水）の書字教育論についてさらに詳しく確認しておきたい。石橋は、1921（大正 10）年に広島高等師範学校を卒業し、小倉師範、広島高等師範などで教員を務め、1935（昭和 10）年に広島文理科大を卒業している。

石橋の教育書道論はこの毛筆再興の動きの一つとして位置づけることができるが、こうした書家の動きとの相違点は、師範学校の教員の立場からいち早く毛筆重視の主張を発表したことにある⁹¹。戦前における石橋の著作を示せば、下記の表 20 のとおりである。

表 20 石橋啓十郎の戦前における主な著作

No.	論題・書名	記事・書籍	出版年	出版社または掲載誌
1	書道教授の革新案	記事	1922, 9	学校教育 111
2	書道教授の革新案	記事	1922, 10	学校教育 112
3	書道教授の革新 (一)	記事	1927, 1	書勢 11 卷 1
4	書道教授の革新 (二)	記事	1927, 2	書勢 11 卷 2
5	書道教授の革新 (三)	記事	1927, 3	書勢 11 卷 3
6	書道教授の革新 (四)	記事	1927, 4	書勢 11 卷 4
7	教育書道の本質	記事	1935, 6	学校教育 269
8	教育書道の本質	記事	1935, 8	学校教育 271
9	教育書道の目的と其の方法的原理	記事	1937, 7	学校教育 296
10	書方書道の実際	記事	1937, 9	学校教育 298
11	教育書道の理論と実際	書籍	1938	東洋図書
12	書方教授學 (現代教育學大系, 各科篇 第 26 卷) ,	書籍	1938.	成美堂書店
13	藝能科習字の教育 (小原国芳 編, 国民学校研究叢書 第 10 卷 (芸能科研究))	書籍	1940	玉川学園出版部
14	新手本の編纂方針と其の指導	記事	1941, 4	書之友第 7 卷 4
15	教育書道の理論と実際 (増訂版)	書籍	1941	東洋図書
16	書道要鑒 支那篇	書籍	1942	晩成処
17	書道要鑒 日本篇	書籍	1942	晩成処
18	国民書道十講 国民学芸新書	書籍	1943	学習社
19	新學制における藝能科書道の性格	記事	1943,5	帝国教育 775

石橋は、すでに紹介したように、硬筆が勢いを増してきた大正期に小倉師範学校で教鞭を執り、1922 (大正 11) 年に「書道教授の革新案」という論文を発表している⁹²。ここでは、書字教育について、大正期の師範学校関係者の論文では珍しく「書道」の呼称を使用している。その理由について、以下のように述べている。

「茲に習字とか書き方とか云はずして、ことさらに書道と云ったのは、私の頭が古いとお叱りを受けるかも知れぬがどうも東洋では此の道と云ふ字に深い意味が含まれて

あるやうに思はれますし、私の云はんとする内容を端的に表現するには書き方と云つても習字と云つてもあまり貧弱でもの足りない感がします（以下、略）

さらに第1節では、「書道の教育的価値」について「国民文化の上より見たる書道」、「実用上より見たる書道」、「教授衛生より見たる書道」、「人格修養上より見たる書道」の四点に分けて論じている。まず、「国民文化の上より見たる書道」について、石橋は、「実用と芸術との二元的見解に立って何れも其の一方に立て籠らうとして、二元の争論は続けられた」とし、「其れは同一実在の両面で元来美は実用に即してある」と述べて、結果的には実用と芸術の対立を一元的に捉えている点に特徴がある⁹³。

つぎに、「人格修養上より見たる書道」については、「小学校に於て無言の教育は書方をおいてない」と述べ、「書キ方」が児童を欲と功利を離れた無我の境地へと導く点を強調している⁹⁴。また、「書キ方」における美と善との関係について、「美的価値の内容は常に善である」と述べて、倫理学、美学との密接な関係を主張している⁹⁵。

石橋は、1922（大正11）年の時点ですでに、水戸部のような尋常一、二年における毛筆廃止については批判しており、「元来硬筆で練習された書能力は全部毛筆に流用は出来ませぬが、毛筆で養はれた書能力は、ペンの使用の時にも役立ちます」と述べて、硬筆には多くの時間を必要としないことを説いており、毛筆の硬筆に対する優位性を主張していた⁹⁶。このように、初期の石橋の教育書道論は、水戸部をはじめとする当時の実用主義的な二元的書字教育論に対して、東洋文化としての書道を説き、より芸術面、精神面に傾斜していたと見做すことができる。

1927（昭和2）年になると、この論文をさらに発展させ、大同書会『書勢』の第11巻第1号から第4号にかけて「書道教授の革新」を連載した。ここでも、石橋は、当時の毛筆書道の再興に対して、「ひるがえってわが書道界を顧みるとき初等教育に於ても、中等教育に於ても書道の教科としての影は日にうすらぎ行く惨状を呈してゐる」、「初等教育に於ける書き方科はその独立の教科としての位置すら失って、僅かに国語科の一分科として其の命脈を保つてゐると云ふ有様である」と嘆いている⁹⁷。この「わが書道界」という表現に、石橋の書字教育理論が毛筆書道に重点を置いていることが現れており、昭和2年の段階で早くも毛筆書字教育の国語科からの独立を求めている点が注目される。

しかし、初期の石橋は、史邑や九華とは異なり、硬筆を教育課程に組み込むことについては、これを否定してはいない。たとえば、1927（昭和2）年の論文第2節の系統的書能

力の養成において、「系統的書能力の養成段階の一法案」と題して「一年（石筆）」、「二年から四年（鉛筆）」、「五年から六年（ペン）硬筆」のような硬筆を加えた教育課程を提案している⁹⁸。また、「硬筆問題は然く習字教育の革命にあらずして寧ろ用筆の範囲の拡大習字教育の内的拡張と見て、真に書道に理解ある人々によって積極的に指導すべき」であると述べて、硬筆をすべて否定するのではなく、硬筆を含めた内容拡大に伴う教授時間数の増加を提言している⁹⁹。つまり、石橋の硬筆に対する主張は、1931年（昭和6）年以降に顕在化する反硬筆の動きに比して穏健な態度であったといえる。

この「書道教授の革新」における書道の教育的価値は、前論文と異なり、「審美的価値」、「実用的価値」、「修養上の価値」の三点に整理されている。石橋は、「今日の道德教育がやゝもすれば、机上の空理に終らんとする時、書の如く、実行に即して、美德の涵養をなすことの出来るのは書道の教授の副産物としてはあまりに尊い程の感がする」としてその道德的な効果について言及している点に特徴があり、書字教育の価値を、芸術性、実用性、精神性の三点に見出している¹⁰⁰。ここで石橋の挙げた三点が、後の芸能科「習字」の目標の原型となる。そのうち実用については、「従来の小学校の書方教授などは誤られた実用主義の目的観によつて、より多くの禍ひが残されてゐると思ふ」と述べて当時の国語科「書き方」における実用主義的な書字教育の理念を否定している¹⁰¹。

ところで石橋は、書道の教科の価値について説明する際、広島高等師範教授福島政雄の『教科価値概論』を頻繁に引用している。ここで、福島は鑑賞の価値について、「習字科は、（中略）単なる技能科ではなく趣味的教科」であり、「この大なる芸術の世界の味を知らしめると言ふことは、教育上の重要な仕事である」と述べている¹⁰²。石橋の引用した部分を読む限りにおいては、福島が習字を実用的な技能教科としてのみ捉えず、審美的教科として評価していることが窺える。しかし、福島の『教科価値概論』の原文全体を見渡すと、福島は、すべての教科について、それぞれの価値について概説しているのであり、相対的に「習字」を高く評価している訳ではないことを確認することができる。

福島の教育価値論では、「習字（当時の教科名は、中学校では「習字」、小学校では「国語科書き方）」を趣味的教科（審美的教科）に分類しており、この審美的教科に分類される中心教科は、音楽、図画、作文であった¹⁰³。たとえば、趣味的教科における「作文」については、国語科における文芸と関連させて語られており、「文章詩歌は国民がその伝説思想を音楽化したもの」であり、「国語の音と国民的感情との結合を行ふもの」だという。それゆえ、「我が国民の教養には国語の名文や和歌などを以てその趣味を養ふ中心とすべき」

であると述べ、文章詩歌の価値について力説している¹⁰⁴。さらに、「作文」についていえば、「作文といふときは極めて実用主義のやうにひゞくけれども、古人も作文の要は読書にありと言つて居る」、「非実用的の世界まで読書し味得してはじめて実用的の世界生きて来る」のだという¹⁰⁵。そして、「たゞ文章詩歌に拘泥するのは邪道」であり、「文章詩歌を超越して無害自在にこれを味ふ」ことに最後の価値を発揮するのだという。「それは美を超越して統一する問題であり、吾人にとっては最後の重要問題」である。

一方の石橋が引用した福島の『教科価値概説』における「習字」に関する記述は全教科の最後であり、審美的教科の中心となる三科（音楽、図画、作文）について言及した後に付記したものであったといえる¹⁰⁶。このことから考えれば、石橋が引用した意図とは異なり、福島は、「習字」をむしろ他教科に比して軽視していたとさえ読むことも可能である。

さらに「習字」の評価と比較して、福島の他の著作からも国語教育を重視していたことを確認することができる。たとえば、1928（昭和3）年の「国語教育に就いて」で、「文学を味はせることによつて、はじめて、君の忠の情が養はれ、親に孝の念がうゑつけられます」、「学校教育は、この文学によつて感情の内容として、これを泌みこませることに、一段の努力を献ぐべきであります」と主張している¹⁰⁷。すなわち、「感情の結びついた忠君愛国の赤誠は、国語、国文学によつて、はじめて、教養が可能となるのであります」と語っている。このように、福島は、国語を通して思想感情の教育を行うことの重要性を強く訴えている。

さらに福島は、1933（昭和8）年の論文「日本文化の教育」においても、「如何なる無学文盲者といへども必ず日々使用して行かなければならぬ日本文化の要素は、いふまでもなく日本の国語である」、「従つて国語に親しむといふことが何よりも大切なることとなる」と述べている。福島の国語重視は、欧米語や漢語をすべて排斥する主張ではないものの、「吾人の希望として古きやまとことばを現代に生かすことを提議したい」と述べている¹⁰⁸。要するに福島は、「日本の国語を使用するといふことが日本民族乃至日本国民の資格の重要なるもの」として、民族主義的な視点から国語教育を重視しているのである。

しかし、この福島の日本文化について語られた論文において、習字、書道に関する言及を見出すことはできない。このことから考えれば、石橋のような毛筆尊重派たちが東洋の精神文化としてその意義を強調する主張と福島の重視した日本文化とは異なっていたと考えることが妥当である。

以上、初期の石橋啓十郎の教育書道論は、硬筆の意義を部分的には認めながらも、毛筆

書字教育の国語科からの独立を目的としており、実用と芸術を一元化して捉え、結果的に毛筆の価値に重点を置く毛筆芸術主義に分類される書字教育論であったと見做すことができる。

石橋は、前節で触れたように、その教材観において、手本語句の言語理解に基づく教育の意義を認めていた。しかし、大正期の水戸部寅松や佐藤隆一とは異なり、国語を重視する福島政雄の言説を引用していながら、自身は書字教育における言語教育としての価値については積極的に発言していない。その理由として、石橋が書字教育の国語科からの独立を望み、国語科からの離脱を画策する立場であったため、福島の国語教育重視の部分にはあえて触れなかったものと考えられる。

第4節 「書キ方」独立の主張と精神性の重視

第1項 石橋敬十郎による「書キ方」独立の主張

本節では、昭和初期に「書キ方」の国語科からの離脱が画策されるにあたり、その理論的根拠となったとされる1938(昭和13)年に石橋啓十郎の主著『教育書道の理論と実際』を参照し、石橋の教育書道論における精神性の問題について考察する。同書は「理論編」と「実際編」で構成されており、その「理論編」は、表20で紹介した1927(昭和2)年の『書勢』における連載と、その後の『学校教育』に掲載された論文がもとになっている。

石橋は、書字教育の目的について、「この時代に逆行する唯物的功利的実用主義の目的観を脱し得ない硬筆論者があり、他面には、反動的流行的行き過ぎの芸術主義目的観がある」として実用主義と芸術主義に分類した上で、「指導方法について考察しても伝統を墨守して少しも新しい研究に耳をかさないものがあり、他面には奇抜な教法を案出して新書方教育の発見の如く吹聴するものさへある」といづれか一方に偏る立場に批判的である。石橋によれば、書は「単なる実用的要求や芸術的満足と云ふのみのもではなく、正に人間精神の永遠に追求すべき道として哲学的宗教的に熱求せられ来つたものである」のだという¹⁰⁹。

このように、石橋の特徴の一つとして、昭和10年代になってもなお、硬筆に対する穏健な態度を保持しているが、毛筆を「西洋のライティングの如く簡単に片つけるわけに行かぬ」として、米国のペンマンシップ理論と一線を画している。しかし、大正期における硬筆尊重の動向に対しては、「実用主義の人々が兎角硬筆を重んじその反面に毛筆習字を廃しようとするが如きは軽挙と云はねばならぬ」と批判的である¹¹⁰。要するに、石橋は、実用主

義と芸術主義の対立について、「二元的・偏重的目的観が教育書道の教授目的として到底妥当し得べくもない」¹¹¹としてこれを批判し、その理想とするところは、「此の相反する二つの立場を止揚統合して、両者の価値を最高度に発揮せしめながら互いに調和関連せしめること」であると述べ、既述のように実用と芸術の対立を一元的に捉えている点に変化はみられない¹¹²。こうして、二元的・偏重的目的観を否定した石橋が、「教授目的の具体的提唱」として掲げた目的とは下記の通りである¹¹³。

国民普通教育に於ける書方習字科は国民的書能力の本質的陶冶をなすと共に書道に対する正しき理解と体験をつましめ、併せて習字による精神修養をなさしめるを以て目的とす。

教授の目的に挙げている、第一「国民書写力の本質的陶冶」、第二「書道の理解と体験」、第三「精神的修養」の三点は、前節で述べたように、昭和2年の段階で提示されていたものである¹¹⁴。石橋は、第一の目的について、「書能力の本質的陶冶といふことは毛筆習字による鍛錬が必要である」とし、硬筆に対する毛筆の重視を訴えている。つぎの第二の目的については、「古来幾多の英雄傑士学者高僧等によって書きのこされてある書の鑑賞と云ふことを忘れてはならぬ」として、書の芸術性の重視を訴えている。そして第三の目的として、「習字科が他教科の学習によっては得難い精神的訓練への特異性は静観性への陶冶と云ふことにあらう」と述べて「静的精神訓練の好機会」であるとして精神性を重視する。すでにのべたように石橋の掲げた三つの教授目的が、後の芸能科「習字」の目標とされた「(一) 書写技能の修練」、「(二) 鑑賞力の養成」、「(三) 国民的情操の醇化」の三点の理論的根拠となったとされている。

この昭和13年の時点では、西洋のライティングに対する東洋文化としての書の意義を強調する記述はみられるものの、水島とは異なり、軍国主義、国粹主義的な精神修養が強調されていたわけではない¹¹⁵。この教授目的に、「皇国の道に則りたる習字教育」など国粹主義的な思想が追記されるのは、芸能科「習字」成立以後の『増訂版』からである¹¹⁶。

石橋の掲げた三つの目的の特徴として、書字教育に言語教育としての価値を置いていなかったことが挙げられる。それは、前節でも触れたように、石橋が毛筆書字教育の国語科からの独立に主眼を置いていたためであると考えられる。そのため、石橋の具体的な毛筆書字教育の独立に関する主張について確認したい。

昭和13年の初版における「書キ方」、「習字」の独立問題について、石橋は、「今日の習字教育革新論者の多くは教科の名目論に執らはれて(中略)、書道科と改称しようとするが如きは未だ教育教授に対する理解の乏しきものと云はねばならぬ」とし、それよりも「現代教育に於ける習字書方に正しき教科としての位置を与へることを先決問題としなければならぬ」と述べている¹¹⁷。ここでは、もはや「書道」の使用を強要しておらず、「習字」は、「寺子屋の遺物でもなく、書方は外国語の翻訳でもない」、「東洋三千年の芸術として伝統された書道が教育教科の世界に姿を変えて出現したものである」と述べ、教科名としての「習字」、「書キ方」を否定していない¹¹⁸。それは、教科名にこだわることよりも、優先すべき課題は、書字教育の国語科からの独立にあると考えているのである。そのため、当然のことながら、この教科名に関する記述は、毛筆書字教育の独立が達成されて芸能科「習字」誕生以降の『増訂版』では当然、削除されている。また、石橋は、独立を果たした後に国語科「書キ方」期について振り返り、「習字が教科としての独立の地位を失って国語科の一分科に「書方」として閉ぢ込められてしまっただけで以来振はなかった」と批判的に述べている¹¹⁹。

以上みてきたように、石橋の希望は毛筆書字教育の独立にあったため、その目的を達成するためには、書字教育の目的に言及する際、言語教育としての価値については、これを無視または軽視せざるを得なかったものと考えられる。

第2項 教育書道論における精神性

前項で確認したように、石橋が書字教育の目的に掲げた精神的修養については、鑑賞および静観性を育むことによって導かれるのだとされていた。これは、第1節で紹介した佐藤のように、言語によって導かれるとするのではなく、毛筆による芸術性と結びつけられていた。本項では、「書キ方」独立を目指すうえで理論的根拠の一つであった精神性の問題についてみていきたい。

まず、石橋が昭和13年の時点で考えていた書道本来の姿とは、「書道が東洋文化、否日本文化の精神的基調に関与し来った東洋独特の芸術であったこと」に存するのだという¹²⁰。そこで、「吾々は書方教育に於て書に対する技法を練ることも大切であるが、それと同時に東洋人として否日本人として書道を通じ東洋的精神文化の基調に触れることも忘れてはならぬ」として、毛筆書字教育による精神面への影響について言及している¹²¹。

石橋は、福島教科価値論に基づき、「教育上に於ける教科目は少くとも人間陶冶の全局

に眼をそそぎあらゆる文化の価値より考察して定めねばならぬものである」、「趣味性は重要な人格的要素であり、審美は又善や真と並ぶべき文化価値であると信ずる」と述べ、人格修養としての価値を説いている¹²²、これまでの毛筆書字教育と精神面を結びつける主張と同様に、東洋においては、「書者心画也」、「心正則筆正」であったとして、毛筆書字教育を「人格修養の一手段」と捉え、「書道の習修は即全人教育であった」ことを強調している¹²³。

このような教育書道の理念として、石橋は、「普遍性」、「修練性」、「発展性」、「精神性」の四点を挙げている¹²⁴。ここでは、このなかで「精神性」について注目してみたい。石橋は、「この精神性こそは教育書道と実用書道乃至余技書道と区別すべきポイント」として、書道と人格性に密接な関連があることを説くが、その詳細については語っていない。単に、当時の小中学校の「習字」、「書き方」は、「この精神性を忘れて徒らに結果主義に陥り、実用的功利的打算のみこととし手習道による静観性の教養と云ふやうなことを忘れてある」と問題点を指摘し、理想とするところは、「教育書道の本質は一枚のよりよい清書を作ることではなくして、己れの振ふ一管の筆に自己の全生命を託して三昧無害に習ひ行く過程そのものに存する」、「実用的書写能力の拡充の如きもそこから自然に生来するもの」であるという¹²⁵。

以上のような教育書道における精神性にに基づき、『増訂版』では、前節で触れた教授の三つの目的について、「国民書写力の本質的陶冶」、「書道の理解と体験（「鑑賞を通じての書道の理解と体験）」、「精神的修養」と三つ分けてそれぞれ解説している。ここでは、「精神的修養」に焦点を絞って確認していきたい。

石橋は、「書方習字科が他教科の学習によっては得難い精神的訓練への特異性は静観性への陶冶と云ふことにあらう」と述べ、動的訓練を主とする他の教科と区別してその静観性を重視する¹²⁶。このように、書字教育における静観性、鑑賞力の養成などを重視し、禅の思想と結びつける観点は、福島政雄の美育観の影響が窺える¹²⁷。福島は、「静観性と美育」について、「静観性」の根底は「静かなる心を以て観照する」ことにあるとするが、それだけではなく、「欲望の無意識化」を追求するべきであるとする。福島は、「美の世界の問題は聖の世界の問題と接触なしには決して終局解決を得ることはない」と述べ、「欲望に自由の境涯をゆるして、しかもこれによって自己生命の奥底に入らしめ、絶対廻向の光の前に欲望の根底を融化せられざるをえざらしめることこそは欲望を導く根本的中庸の道」と説く¹²⁸。つまり、福島は、美育における静観性について、「教育教化といふことは

眞に自己に沈潜せしめることによってこの世界まで導かねばならぬ」として、その重要性を説いていたのである。

石橋は、「静観性の陶冶」は、「禅と一脈相通ずる」精神統一をもたらす手段の一つとしてその意義を見出している。また、「著しく潔癖を重じ「ごまかし」や「つくるひ」を否とする点からも自らの性格上にかゝる特性の涵養に資する」とし、「臨書による緻密な観察力の養成」、「丹念な細字練習による意志の陶冶」などが形式陶冶として有効であるとしている¹²⁹。

以上のように、書字教育における精神性の問題は、静観性と美育に関連させて語られており、ここからも石橋が芸術性と精神性を結びつけて捉えていたことを確認することができる。前節でも指摘したように、石橋の限界は、書字教育の国語科からの独立を掲げていたため、言語理解に基づく精神的修養に言及することができなかつたことにある。こうした石橋の主張では、書字教育における言語による人格への影響を排除した結果、精神性との関係性について説得力をもって論じるには不十分であった。

第3項 各務虎雄と角南元一による精神性

それでは、昭和10年代の書字教育において、言語に拠らず精神性を育むことについて、石橋以外の言説からも当時の状況を確認しておきたい。

まずは、国定第四期における文部省教科書監修官であった各務虎雄である。各務は、「書方教授体系」（1937, 昭和12）のなかで、「日常有用の文字を端正・迅速に書写する能力を得しむれば足る」という実用主義の主張を、「明治・大正時代の唯物的・実用主義的見解を一步も出ようとしぬ議論」と批判し、「児童・生徒の人格形成」に最も有効適切且普遍妥当な方途を選ぶことが必要であると主張している¹³⁰。

芸術としての毛筆書字教育を主張する各務は、書は絵画のように対象性がなく、「物的対象を再現するのではなく、さうした対象を離れて、筆者の精神の律動を表象するものである」、「間架結構の如き外形の上にもそれは現れるけれども、特に筆意とか筆力とか称せられるものは、全くこの精神の律動の発現にほかならない」と主張する¹³¹。

この翌年、各務は、『書道教育』（1938, 昭和13）を著しており、文字の機能について、「人類の思想・感情・意志を正確に第三者に伝えることにあるのであって、（中略）文字は時間的・空間的に普遍性・妥当性を有しなければならない」とし、これに伴う文字を読み、書取る能力の養成を否定してはいない¹³²。しかし、「文字を明確に迅速に書写する能力を養

成すること以外の教育的意義」として、「被教育者の人格完成」を最終的な目標とした精神主義的・理想主義的教授を期すべきであると述べる¹³³。それは、書を「美術」として、「道」として考えることにより、書字教育を通じた「情操の陶冶」、「精神の練磨」、「美意識の陶冶」がなされるのだという¹³⁴。このような芸術性に基づく各務の主張は、石橋とほぼ軌を一にしているといえる。

また、各務は、「心を落ちつけ、精神を統一して筆紙に向ふことは、やがてそのまゝ精神的修練になる」、「書写された文字には、自らにして筆者の内在が反映する」として、石橋が掲げていた「精神的修養」を求めている点も類似している。これに加えて、こうした教育的意義は、「毛筆を施す時に始めて見出されるもの」なのだとされ、毛筆芸術主義への一元化を後押ししている¹³⁵。

そのほかに、毛筆芸術主義を推進した人物の一人として、芸能科「習字」担当の文部省図書監修官角南元一の言説も確認しておきたい。角南は、1941（昭和16）年4月の『書之友』7巻4号において、芸能科「習字」の理念について詳細に論じて石橋などの毛筆芸術主義を補っている¹³⁶。角南は、国民学校における「習字」教育の目的として掲げられた「国民学校令施行規則」第15条の「芸能科習字ハ文字書写ノ技能ヲ修練セシメ鑑賞スルノ能力ヲ養ヒ国民的情操ヲ醇化スルモノトス」の条文を一言で「皇国臣民の練磨育成」にあるとし、第13条の芸能科の目的を踏まえて「技巧に流れず、精神の訓練を重んず」べきであるとす。ここでは、もはや字形運筆といった身体的実用性すら副次的に位置づけられているのである。

角南は、書の神髄は「精神の訓練」にあるとしてこれを「練心」と呼び、これを「抱一守朴」、「窒慾澄心」、「反求諸己」、「天人合発」の四点に分けて解説している¹³⁷。第一の「抱一守朴」と第二の「窒慾澄心」は、心身の統一、我欲の抑制であり、静観性を重視した石橋の精神性と同一線上にあるとあってよい。

石橋らの毛筆芸術主義における精神性を補うものとして、角南の主張で重要な点は、第三の「反求諸己」にある。角南は、「抑も「人が書く」とは、人格が線として自己を表現しつゝ自己自らを観てゆくことである」とし、それは、「用筆の流れに己心の動きを見、結体の跡に己心の姿をみて、一点に自照し一画に自反し、鏡裏の影に自らをみて、自ら姿相を正すが如く、書に於て我をみ、我をみて自ら省りみ謹しむの道である」と述べている¹³⁸。自分の筆跡を見ることによって自らを省みるという主張は、ペンマンシップ理論や、わが国の実用主義的な書字教育論において多く主張されていた「他者が読みやすいように書く」

という主張とは大きく異なっていた。

さらに角南の掲げた第四の「天人合発」とは、書字教育における宗教性を感じさせる内容であり、書になりきることだという。それは、「我でもなく、筆でもない境地」とされ、「我を没することに即して物を没し、物、我、ともに没して、物心一如するとは、物我共に没してしかも、物我を対立に於てあらしめる共同の根源に帰入することである」と述べているように、神人一如となる究極的な在り方であるとされている。

以上のような角南の主張に関連して、服部誠一は、『芸能科習字への道』(1942, 昭和 17)の第一章において、角南の講演を基にしてその内容を紹介している¹³⁹。ここで紹介されている角南の主張では、先に紹介した「練筆練心」に関する四点に加えて、「観行一如」が挙げられている。「観行一致」は四点の前に挿入されており、以下のように記されている¹⁴⁰。

習字によって精神を訓練するとは、「書くことによって自己を観る」「書くことによって心を練る」ことである。しかし、是を媒介するものは、筆跡を観て「自らを恥づる」精神である。

これは、前述の「反求諸己」とほぼ同内容であるともいえるが、ここでは、「書によって心を観る」とは、「書くことによって、その筆蹟に自己を観るのである」、「人格を書の線に表現して観る」、「書くという行為と、観るという直観の一致」、「ここに心の修練としての習字の意味がある」と紹介されている。ここでの「観る」対象は、「筆跡」、「線」であり、言語を読み、理解することについての解説は一切なされていない。

以上みてきたように、石橋の精神性を敷衍したともいえる角南の主張は、心身一如、心技一致を説く典型的な一元論であり、石橋と同様に言語教育として手本の語義に注目して言及されることはなかった。

第 5 節 毛筆芸術主義への一元化の功罪

以上、本章においては、昭和初期における国語科「書き方」から 1941 (昭和 16) 年の芸能科「習字」に至るまで背景を探ることを目的として、大正期の二元的書字教育論から毛筆芸術主義へ移行する過程を探ってきた。明治期以来続いていた実用主義と芸術主義の二項対立に対して、大正期に佐藤隆一は、新たに言語学と美学を対置させ、これを教育学によって統制するという二元的書字教育論を提言した。佐藤の二元的書字教育論は、水戸

部と異なり、実用と芸術の対立において言語の存在を明確に示したことであり、言語的実用性の意義を強調していた点が特筆できる。

しかし、佐藤の主張した言語理解に基づく心性の陶冶については、その後の毛筆関係者による国語科からの独立の動きと相容れないものであった。そのため、こうした佐藤の理論が継承されず、「書キ方」が毛筆を中心とする芸術主義に傾いていくのである。

とはいえ、この時期に登場した国定第四期『小学書方手本』では、その特徴として、国定第三期の「ノメクタ」式教材から脱却し、児童の興味関心を引き出す手本語句が選択されていたこと、さらには「読ミ方」への従属から解放され独自の語彙学習としての機能も備えていたことが挙げられる。このように、言語理解と言語表現の習得を兼ね備えた言語的実用性を意識した四期手本であったが、国語科教科書としての効果を十分に発揮することなく、芸能科「習字」の成立とともに芸術主義に吸収されていくのである。

芸能科「習字」へと至る過程において、その中心的人物といえる石橋啓十郎の教育書道論の特徴として、一つめに、言語教育からの離脱、そして二つめに、毛筆芸術主義への一元化の二点が画策されていたといえることができる。

一つめの言語教育からの離脱について、第2節で述べたように、石橋は初等教育においては、手本語句のもつ趣味性を重んじて字形運筆に偏るより、字義の重要性を認めていた。つまり、当時の「書キ方」における言語理解機能により、書字教育が言語教育の一端を担うことを認めていたのである。このように石橋は、書字教育における言語教育としての機能を認めていたにも関わらず、毛筆再興の目的のためには言語的実用性を軽視せざるを得ず、毛筆「書キ方」の国語科からの独立を目指した。佐藤のように書字教育を言語学と関連させるという発想や、四期手本において手本の語義を意識させ、国語科教育としての価値をもたせる発想は、毛筆尊重派にとっては、毛筆書字教育の国語科からの独立を図る上での足枷と見做されたと考えられる。

二つめの芸術主義への一元化について、石橋は大正期に提唱された二元的書字教育論を継承せず、明治期以来続いていた書字教育の実用主義と芸術主義、硬筆と毛筆という二項対立に対して、毛筆による芸術教育に一元化することを画策した。石橋は、実用的な硬筆に対する毛筆による芸術教育の価値として、静観性の陶冶を通して精神的修養がなされることを主張していた。つまり、毛筆による芸術性と精神的修養が強く結び付けられて一元化された毛筆芸術主義といえる主張であり、実用性はこれに伴って身に付くものとされていた。

この石橋の二つの特徴は、硬筆に対する毛筆書字教育の再興という目的に貫かれていた
とあってよい。こうした主張を後押ししたのは、当時の状況として、実用性の低下した毛
筆の存在意義が消滅するという危機感とそこから生じる焦燥があり、石橋ら毛筆尊重派に
とって、実用的な硬筆に対する毛筆の存在価値を示すことは急務であった。石橋の教育書
道論では、書字教育が言語技術を磨くための教育であるという主張はなされず、文字は読
字の対象ではなく、芸術性を育むための対象として捉えられた。

こうして、石橋の教育書道論を思想的な基盤を背景として成立したとされる芸能科「習
字」では、書字教育における言語理解機能にもとづく精神的修養を軽視せざるを得ず、書
字教育の教育的価値の矮小化を招く状況が生じたのである。さらに、前述のとおり、言語
が意識されないまま芸術教育とされた芸能科「習字」では、国定第五期「習字」教科書に
おいて陸軍の要請によって選択された軍国主義的な語句によって編纂されたことにより、
手本による思想教育へとつながっていくのである。その最大の問題は、軍国主義的な手本
の語義が意識されないまま、結果的に芸術教育の名のもとに言語による思想教育がなされ
たことである。これを言い換えれば、毛筆芸術主義にもとづく芸能科「習字」では、皇国
民養成のための実用性、芸術性、精神性が一元的に結びつけられ、偏狭なナショナリズム
へと導く教育の一端を担うことになったのである。

最後にこうした、毛筆書字教育における芸術性について、否定的な側面だけではなかつ
たことを指摘しておきたい。角南元一は、毛筆書字教育において、自分の筆跡を見ること
によって自らを省みるという主張をしており、ペンマンシップ理論や、わが国の実用主義
的な書字教育論において多く主張されていた「他者が読みやすいように書く」という主張
とは異なる自己の精神性を高める効果を主張したのである。

-
- 1 杉山勇人「中橋徳五郎『毛筆廃止論』に対する書道界の抵抗」『大学書道研究 7』、
2014年、27-38頁。ディオ・ロドルフ「大正時代の「毛筆廃止論争」を検討する」『書
写書道教育研究 29』、2014年、12-22頁。
 - 2 樋口咲子「教授理念の授業への関わり方に関する考察—「書き方」期から芸能科習字
期への変遷を追って—」『書写書道教育研究 12』、1998年、1-9頁。
 - 3 佐藤隆一『書の科学及書の教授』文書堂、1926年、5頁。現在確認できる佐藤の唯一
の著作である。
 - 4 「解題」、加藤達成監修『書写書道教育史資料 第一巻』東京法令出版、1984年、
106頁。
 - 5 佐藤前掲書、1926年、自序 1-5頁。
 - 6 佐藤同上書、1頁。
 - 7 佐藤同上書、233-234頁。
 - 8 佐藤同上書、135頁。
 - 9 佐藤同上書、139頁。

- 10 佐藤同上書, 144-145 頁.
- 11 佐藤同上書, 278-279 頁.
- 12 佐藤同上書, 280-281 頁.
- 13 佐藤同上書, 259-260 頁.
- 14 佐藤同上書, 259-261 頁.
- 15 佐藤同上書, 270-277 頁.
- 16 佐藤同上書, 281-287 頁.
- 17 岩瀬六郎・原田正雄『書方学習原論』東洋図書, 1928 年, 18 頁.
- 18 齋藤梅雄『硬毛新書方教育精義』東洋図書, 1930 年, 41-41 頁.
- 19 水戸部寅松『書方科教育問答』厚生閣, 1930, 水戸部寅松『毛筆書法及教授之實際』目黒書店、1931 年. 水戸部寅松『書道精説と書方の新指導法』啓文館, 1934 年.
- 20 文部省「小学書方手本 尋常科用編纂趣意書」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第十一卷 編纂趣意書 I』東京書籍, 1982 年, 570 頁.
- 21 鈴木慶子「「書き方」教育改革の潮流」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告 28』, 1997 年, 8 頁.
- 22 水戸部寅松「書方手本に対する批評の焦点」『教育研究 115』, 1913 年, 57-58 頁.
- 23 松本仁志「書写教育史研究—国定『尋常小学書キ方手本』(第一期本～第三期修正本)の意義と史的位罫」『書写書道教育研究 2』, 1988 年など.
- 24 上條信山「書道教育史」, 石山脩平編『教育文化史大系 II』金子書房, 1954 年, 338 頁.
- 25 信廣友江『国民学校芸能科習字』出版芸術社, 2006 年、鈴木慶子「芸能科習字期の授業過程」『書写書道教育研究 11』, 1997 年.
- 26 四期手本に関する先行研究は、高等小学校の鑑賞教材について言及した清水文博「国定第四期本『高等小學國語書キ方手本』における鑑賞教材の導入過程—大正期から昭和初期にかけての鑑賞教育論を中心として」『書写書道教育研究 21』, 2006 年, 11-20 頁. などがあ
- 27 文部省『尋常小学国語書キ方手本編纂趣意書』国定教科書共同販売所, 1918 年, 25 頁.
- 28 松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷 (3)」『書写書道教育研究 6』, 1992 年, 70 頁.
- 29 文部省「尋常小学国語書キ方手本第四学年用編纂趣意書」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第十一卷 編纂趣意書 I』東京書籍, 1982 年, 441 頁.
- 30 石橋啓十郎「書道教授の革新 (二)」『書勢 11 卷 2 号』1927 年, 8 頁.
- 31 石橋同上, 1927 年, 8 頁.
- 32 石橋啓十郎「書道教授の革新案 (承前)」『学校教育 112』, 1922 年, 100-101 頁. 基本教材を運筆と結体に分ける捉え方は、附属小訓導の水戸部寅松による、運筆練習文字と間架結構練習文字の分類を發展させた考え方とみることができる。教材を三種に分類する方法は、昭和戦前期の辻本史邑などにも影響を与えたと考えられ、石橋自身もこの後も長らくこの分類を採用している。
- 33 石橋啓十郎『教育書道の理論と実際』東洋図書, 1938 年, 89-90 頁.
- 34 辻本兵一郎 (九華)『習字教育詳説』目黒書店, 1931 年, 13-14 頁.
- 35 上條前掲書, 340 頁.
- 36 「昭和戦前期 概説」, 井上敏夫編『国語教育史資料 第二卷 教科書史』東京法令, 1981 年, 418 頁.
- 37 「国語教科書の変遷 概説」, 井上敏夫編『国語教育史資料第二卷 教科書史』東京法令, 1981 年, 14 頁.
- 38 井上尠「新読本の出現とその意義」, 恵雨会編『国語教育道』恵雨会, 1938 年, 3-10 頁.
- 39 井上同上書, 12-13 頁.
- 40 木下政久「習字教科書解説」, 海後宗臣ら編『日本教科書大系 近代編 27 習字その

-
- 他』講談社，1967年，359-362頁。
- 41 石橋前掲書，1938年，92-94頁。
- 42 文部省『小学書方手本 四学年上』文部省，1936年，凡例。
- 43 文部省「小学書方手本 尋常科用編纂趣意書」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第十一卷 編纂趣意書 I』東京書籍，1982年，570頁。
- 44 木下前掲書，360頁。
- 45 石橋前掲書，1938年，63-70頁。
- 46 石橋同上書，1938年，61頁。
- 47 石橋同上書，1938年，61-62頁。
- 48 石橋同上書，1938年，70頁。
- 49 石橋同上書，1938年，69頁。
- 50 各務虎雄『書道教育』東洋図書，1938年，108-126頁。
- 51 各務同上書，107-108頁。
- 52 水島修三『新制尋一書方の新指導』明治図書，1933年，126-128頁。
- 53 水島修三『新制尋四書方の新指導 上』明治図書，1936年，137-138頁。
- 54 水島前掲書，1933年，149-150頁。
- 55 石橋前掲書，1938年，63-70頁。
- 56 水島修三『小学教育大講座 5 書方教育』非凡閣，1938年，58頁。
- 57 水島同上書，1938年，24頁。
- 58 石橋啓十郎『教育書道の理論と実際（増訂版）』東洋図書，1941年，103-108頁
- 59 角南元一「芸能科 テホン 編纂趣旨」，仲新ら編『近代日本教授法資料集成 第十一卷 編纂趣意書 I』東京書籍，1982年，570頁。
- 60 信廣前掲書，233-244頁。
- 61 杉山前掲「明治後期国語科書キ方教育の歴史的展開」，1-11頁。ディオ・ロドルフ前掲，12-22頁。杉山前掲「中橋徳五郎「毛筆廃止論」に対する書道界の抵抗」，31-33頁。
- 62 杉山同上「中橋徳五郎「毛筆廃止論」に対する書道界の抵抗」，36頁。当時の毛筆再興の動きについては、信廣（126頁）にも詳しい。
- 63 鈴木前掲，1997年，4頁。
- 64 樋口咲子「教授理念の授業への関わり方に関する考察—「書キ方」期から芸能科習字期への変遷を追って—」『書写書道教育研究 12』，1998年，4頁。
- 65 信廣前掲書，142-143頁。
- 66 鈴木前掲「芸能科習字期の授業過程」，14頁。
- 67 井原雲涯「小学校の習字には習字を重んずべし」『書勢 12 卷 4 号』，1928年，4頁。
- 68 「第三章 昭和戦前期 概説」『書写書道教育史資料 第一卷』東京法令出版，1984，127頁。鈴木前掲「「書き方」教育改革の潮流」，8-9頁。ここでは、「毛筆尊重派」を分類し、史邑や九華らの初期の毛筆尊重派は、「硬筆積極採用派の意見に対する反駁を露骨に著している」のに対して、昭和 10 年代の石橋啓十郎や水島修三などは、「書道の東洋芸術としての価値や人格陶冶的価値を主張している」と説明されている
- 69 辻本兵一郎（九華）前掲書，26頁。
- 70 辻本史邑「序」1頁，辻本兵一郎（九華）前掲書。
- 71 辻本兵一郎（九華）同上書，69頁。
- 72 辻本史邑『習字教育の根本的革新』駸々堂書店，1932年，45-46頁。
- 73 鈴木前掲「「書き方」教育改革の潮流」，8頁。この史邑のような独立論は、この後にも 1935（昭和 10）年の辻本九華『魂の書方教育』目黒書店、1936（昭和 11）年の金子腎臓『書之理論及指導法』北海出版社、などによって、同様の主張がなされる。
- 74 辻本史邑前掲書，13頁。
- 75 辻本史邑同上書，34頁。
- 76 水戸部寅松『書方科教育問答』厚生閣，1930年、同『毛筆書法及教授之実際』目黒

-
- 書店、1931年、同『書道精説と書方の新指導法』啓文社、1934年などがある。
- 77 水戸部同上書、1934年、197-201頁。
 - 78 水戸部前掲書、1931年、305-306頁。
 - 79 田代其次（秋鶴）『教育書道要説』賢文館、1934年、5-6頁。
 - 80 田代同上書、31-32頁。
 - 81 水島修三「書方教育革新案」『教育研究 398』、1933年、92頁。
 - 82 水島修三「書方教育の再検討」『教育研究 423』、1934年、49頁。
 - 83 水島前掲書、1938年、235頁。
 - 84 水島修三（国語研究部）「書方教育指導目標の発展」『教育研究 429』、1935年、122頁。
 - 85 水島前掲書、1938年、25頁。もとは、『教育研究 382』1932年に掲載された水島修三「書による教養」で論述した内容である。
 - 86 水島修三「書方指導と日本精神の涵養」『教育研究 416』、1934年、88頁。水島は、書方を通して直接忠君愛国の精神を養うことは難しいとしながらも、楠木正成などの忠臣の書に触れることでこうした感憤することが可能であるとする。
 - 87 水島前掲書、1938年、54-56頁。
 - 88 水島修三「健直すべき書方教育の将来」『教育研究 397』、1933年、161-164頁。
 - 89 水島修三「小学校における書方教育」『師範大学講座国語教育 5 国語教育の実際』建文館、1934年、46-48頁。
 - 90 水島修三「毛筆書方の始期に対する調査とその考察」『教育研究 499』、1939年、38-41頁。
 - 91 石橋は、その著書名『教育書道の理論と実際』にあるように、芸術書道および実用書道の対立を止揚する概念として「教育書道」を用いている。
 - 92 石橋啓十郎「書道教授の革新案」『学校教育 111』1922年、75-81頁。石橋敬十郎「書道教授の革新案（承前）」『学校教育 112』1922年、95-104頁。
 - 93 石橋同上、77頁。
 - 94 石橋同上、79-81頁。
 - 95 石橋同上、80-81頁。
 - 96 石橋前掲「書道教授の革新案（承前）」、99頁。
 - 97 石橋啓十郎「書道教授の革新（一）」『書勢 11 卷 1 号』、1927年、2頁。
 - 98 石橋前掲「書道教授の革新（二）」、5-6頁。
 - 99 石橋同上、3頁。
 - 100 石橋前掲「書道教授の革新（一）」、6頁。
 - 101 石橋前掲「書道教授の革新（二）」、1頁。
 - 102 石橋前掲「書道教授の革新（一）」、3-4頁。
 - 103 福島政雄『教科価値概説』出版年・出版社不詳（国立教育政策研究所教育図書館所蔵）、41頁。石橋前掲書、1938年、8頁によれば、大正12、13年頃であったとされる。
 - 104 福島同上書、47-48頁。
 - 105 福島同上書、48-49頁。
 - 106 福島同上書、49-50頁。
 - 107 福島政雄「国語教育に就いて」『学校教育 182』、1928年、7-8頁。
 - 108 福島政雄「日本文化の教育」『学校教育 243』、1933年、95-100頁。
 - 109 石橋啓前掲、1938年、31-35頁。
 - 110 石橋同上書、1938年、31-33頁。
 - 111 石橋同上書、1938年、31頁。
 - 112 石橋同上書、1938年、61頁。
 - 113 石橋同上書、1938年、31-32頁。
 - 114 石橋同上書、1938年、31-35頁。
 - 115 石橋同上書、1938年、序2頁。

-
- 116 石橋前掲書, 1941年, 39-45頁.
 - 117 石橋前掲書, 1938年, 7頁.
 - 118 石橋同上書, 1938年, 7頁.
 - 119 石橋前掲書, 1941年, 8頁.
 - 120 石橋前掲書, 1938年, 3頁.
 - 121 石橋同上書, 1938年, 4頁.
 - 122 石橋同上書, 1938年, 10頁.
 - 123 石橋同上書, 1938年, 14-15頁.
 - 124 この部分の初出は、石橋啓十郎「教育書道の本質（承前）」『学校教育 271』, 1935年, 38-45頁.
 - 125 石橋前掲書, 1938年, 25頁.
 - 126 石橋同上書, 1938年, 34-35頁.
 - 127 福島政雄『教育精神と体験』目黒書店, 1924年, 91頁.
 - 128 福島同上書, 98頁.
 - 129 石橋前掲書, 1938年, 34-35頁.
 - 130 各務虎雄「書方教授体系」『国語教育の方法的機構』岩波書店, 1937年, 4頁.
 - 131 各務同上書, 1937年, 8頁.
 - 132 各務虎雄『書道教育』東洋図書, 1938年, 36-37頁.
 - 133 各務同上書, 44-47頁.
 - 134 各務同上書, 56-62頁.
 - 135 各務同上書, 66頁.
 - 136 角南元一「教育書道の理念」『書之友 第7巻4号』, 1941年, 6-15頁. 新たに誕生した「芸能科習字」の特集が組まれており、角南のほかに、東京美術学校講師となっていた石橋などが寄稿している.
 - 137 角南同上, 6-15頁.
 - 138 角南同上, 6-15頁.
 - 139 服部は、「はしがき」において、「石橋犀水先生の指導誘掖を受けること多く、且つ題字をいただいた」と述べており、その内容は石橋の主張にも近いものである。服部誠一『芸能科習字への道』東京修文館, 1942年, 「はしがき」4頁.
 - 140 服部同上書, 2-4頁.

終章

第1節 書字教育における言語的実用性の変遷

本研究では、わが国の初等教育における書字教育の意義を探ることを目的として、書字教育における二元的書字教育論の形成過程を辿ってきた。その方法として、おもに書字教育における言語的実用性について着目し、言語表現と言語理解を二元的に捉えることの意義について探ってきた。本研究で述べてきたところは、書写書道教育史だけにとどまるものではなく、手書きで文字を書くことに関連して広く捉えていく国語教育史としての視点を加えた近代以降の書字教育史である。

ここで、書字教育における言語理解行為に着目した言語技術の習得という視点から再度その歴史を振り返れば、第1章では、近世から「学制」の成立に至る過程において、「習字」の成立によって、他の言語教科と分割されたことにより、書字教育としての総合性が解体され、その領域が狭められたことを確認した。学制期における欧米式の教育課程や教授法の流入の影響もあり、時代の経過とともに「習字」における字義への意識が薄まりつつあった。こうして「習字」は、言語表現と言語理解を含めた言語技術の習得という機能を失っていき、字形運筆に偏向した技能教育として捉えられるようになった。このように、「学制」における「習字」が他の言語教科と分割されて成立したことにより、手書きで文字を書くことの教育は、言語教科の一領域として言語的実用性を重視した「書取・作文」と、その傍流として字形運筆を中核として身体的実用性を重視した「習字」という二つの系統が生じたのである。

第2章で述べたように、1881（明治14）年の「小学校教則綱領」から明治20年代前半における「習字」では、言語学やペンマンシップ理論など欧米思想の影響を強く受けたことにより、「ノメクタ」式教材や大字廃止論など、それまでの書字教育から逸脱した急進的な改革が提唱された。それは、この時期の書字教育の手本における文字は、図形描画と同様に字形をとり書法を身につけるための対象として捉えられ、もはやそれを読み、理解するという対象ではなくなりつつあった。当時の「習字」において、文字は字形を学習するための対象としてのみ捉えられ、学習者が手本語句を読むこと、すなわち言語理解行為による言語技術の習得という視点は等閑視されていた。さらに、この時期の「習字」において新たに提唱された「ノメクタ」式教材や細字先習などの教育内容および方法が現代において採用されていないことを鑑みれば、明治20年代前半は、書字教育史上最も言語的実用性と芸術性が軽視され、身体的実用性に特化した時期であったといえることができる。

その後、1891（明治24）年の「小学校教則大綱」以降の明治20年代後半には、字形に偏重した教授法に対する反動として、「習字」の手本語句を読むことを通して言語理解を促すことが主張され、字義の回復が図られた。その一方で、書法を理論として言語化する動きがみられ、書字教育は新たな局面を迎えることになった。こうして明治20年代後半は、師範学校を中心として字義を重視して言語的実用性を再評価する立場と、書家を中心に字形を重視してこれを理論化し、身体的実用性の新たな展開を主張する立場がみられた。

1900（明治33）年になると、こうした書字教育における手本語句の字義を求める主張の影響を受け、国語科「書キ方」が成立する。ここでは、それまでの技能教育としての在り方に終止符をうち、その目標とするところは、「読ミ方」と「綴り方」を合わせた国語科三領域の連絡を重視するというものであった。要するに、国語科「書キ方」は、言語活動の一領域として再認識されたことにより、言語的実用性と身体的実用性の双方を包含するものとされた。これを言い換えれば、伝統的な書字教育と近代学校教育の融合がなされ、これまで教育課程の傍流に追いやられていた「習字」からの脱却が図られたのである。

ところが、この国語科「書キ方」は、後の毛筆芸術主義の立場から実用主義一辺倒であったと批判され、毛筆の価値を低下させた主要因として糾弾されることになる。具体的には、国語科「書キ方」では、言語的実用性と身体的実用性が中核に据えられて毛筆の芸術性が軽視されたことに加え、積極的に硬筆導入を図ったことに対する批判である。しかし、第3章で述べたように、国語科「書キ方」では、その実態として、毛筆書字教育の価値を高めるべく様々な実践がなされていた。その例として取り上げた附属小の水戸部寅松は、決して硬筆のみを求めていたのではなく、毛筆の価値も認めていた。水戸部は、毛筆「書キ方」では書法を優先して字形の学習とし、硬筆で「読ミ方」と連絡をとりながら字義の学習をするという二元的な書字教育論を展開していたのである。つまり、明治後期から大正期にかけて、中橋徳五郎文相による「毛筆全廃論」などの急進的な改革論に代表されるように、毛筆の筆記具としての価値の低下を指摘する主張がなされていた。しかし、こうした事態を招いたのは、「書キ方」が国語科に編入されて硬筆偏重に陥ったというわけではなく、この時期に硬筆が急速に普及したことが、大きな要因の一つであった。

このように、大正期における硬筆の普及に伴い、毛筆の価値が低下しても、師範学校における教授法では依然として硬筆と毛筆の併用が唱えられていた。そのなかで、第4章第1節で紹介した佐藤隆一の書字教育論は、水戸部の二元的書字教育論を発展させ、最も洗練された主張であったといえる。佐藤は、書字教育の価値としての実用性と芸術性の二項

対立を言語学と美学に置き換え、これらを一元的に統合するのではなく言語的実用性と芸術性の二分法により、その両立を主張していた点に最大の特徴がみられる。また、書字教育における教育的価値の一つとして、手本語句の言語理解行為による心性の陶冶を掲げており、文字を読むことによる精神的修養としての効果が期待できることにも言及している。

このように大正期に高まりを見せていた二元的書字教育論に対して、昭和期には硬筆の急速な普及による危機感と「毛筆全廃論」への反発から、いわゆる毛筆尊重派による芸術主義への一元化が図られた。かれら毛筆尊重派の主張の論点として見逃せないのは、毛筆書字教育の国語科「書き方」からの離脱と、毛筆書字教育の教科としての独立を目指していたことである。こうした言語教科からの離脱という目的と達成するため、毛筆書字教育の意義として主張されたのは、芸術性と精神性という教育的価値であった。すなわち、書字教育における毛筆芸術主義の最大の弊害は、硬筆による身体的実用性を著しく軽視するというだけではなく、手本語句の言語理解行為を主とする言語的実用性を除外するという点にあったといえる。

その一方で、昭和8年から採用されていた国定第四期『小学書方手本』は、その特徴として、児童の興味関心を引き出す手本語句が選択され、さらには「読み方」で学習する語句とは異なる独自の語彙学習としての機能も備えていた。言語理解と言語表現に基づく言語技術の習得を兼ね備えた四期手本は、言語的実用性を意識しており、さらに身体的実用性にも配慮された教科書であった。このように、昭和初期は、大正期における水戸部や佐藤のような言語理解と言語表現を踏まえた二元的書字教育論の高まりに加え、こうした言語的実用性を意識して編纂された四期手本が採用されていた。言語的実用性という視点から評価すれば、昭和初期は、近代学校成立以降の書字教育において、最も言語的実用性が意識され、身体的実用性と芸術性との均衡も保たれていた時期であったといえる。

その反対に、近代書字教育史において、国語科「書き方」が成立する以前の明治20年代の「習字」と、1941（昭和16）年に成立した芸能科「習字」の時期が著しく言語的実用性を軽視していた時期であった。とりわけ、毛筆書字教育の独立を果たすための芸能科「習字」の成立に向けた議論では、その直前の国語科「書き方」で使用された第四期国定教科書において、手本語句の字義が再評価されていたにもかかわらず、言語的実用性の価値には触れられることはなかった。その結果、芸能科「習字」では芸術教育の名のもとに、手本語句の言語理解行為により、軍国主義・国粹主義的な思想教育の一端を担うという事態を招いたのである。

以上のことから、本研究の成果の一つめとして、書字教育の意義として、言語的実用性を軽視するべきではなく、さらには書字教育における言語理解の機能を無視することはできないことを強調しておきたい。

第2節 二元的書字教育論の意義

近代書字教育史を辿ることによる成果として強調すべき点の一つめとして、書字教育の目的を安易に一元化することを避けなければならないことを挙げるができる。

近代学校成立以降、実用性と芸術性の二項対立は、手本語句の字形を正しく速やかに書くという身体的実用性を重視する立場と、これを美しく書くことを目指す芸術性を重視する立場の対立であった。その歴史において、国語科「書き方」を除き、手本語句の字義を重視して言語的実用性に関心が払われることは極めて稀であり、身体的実用性か、芸術性のいずれか一方への一元化を図る傾向がみられた。

とりわけ、こうした書字教育における二項対立が一元化されることの弊害が最も大きかったのは、1886（明治19）年から1891（明治24）年までの「習字」と、1941（昭和16）年以降の芸能科「習字」の時期であった。すなわち、明治20年代前半の「習字」は、字形運筆のみ重視する身体的実用性への一元化であり、明治10年代の芸能科「習字」では、毛筆による芸術性への一元化であった。こうした書字教育の一元化は、いずれの立場であっても結果的には、二項対立図式のもう一方の価値に重きをおかないだけでなく、さらに前節で述べたようにこの二つの時期は、言語的実用性が考慮されていないという点において、書字教育の意義の矮小化をもたらすという問題を抱えていた。

近世の書字教育が総合性を有していたことについては、見方によっては、道徳教育、語彙学習、職業教育などあらゆる教育活動が書字教育の総合性に一元化されていたともいえる。しかし、近世の手習い教育におけるこうした知識と技能、精神と身体が一元化された教育活動とは異なり、現代の多様な筆記具の使用と細分化された教育課程が提示されている状況においては、こうした手習い教育への回帰を目指すことは現実的ではない。具体的には、筆記具に毛筆のみが想定されていた近世の手習い教育とは異なり、現代の初等教育における書字教育では、硬筆と毛筆、手書きと情報入力機器、さらには音声と文字という多岐にわたる対立図式が想定される。

本研究で論じてきたように、「実用と芸術」、「硬筆と毛筆」の二項対立については、これまで、概ね「実用＝硬筆」、「芸術＝毛筆」という枠組みにとらわれて検討されてきた。現

代における言語教育としての書字教育の意義について検討する場合、取扱いの簡便さと速書に優れた硬筆の身体的実用性にその意義を求めがちである。その一方で、毛筆の価値については、芸術性、もしくは現代における硬筆の基礎という身体的実用性に意義が見出されているとあってよい。

たとえば、辻本史邑の説いたように、「日本文字の本質をペン習字によっては絶対に会得出来ず」という主張は現代においても意義ある主張である¹。それは、史邑の言葉を借りれば、我が国の文字が、肉と骨をもつからであり、そのため毛筆による筆意を重視した書法を身につけることにより、実生活で使用する硬筆の書字能力の向上が見込まれるのである。つまり、毛筆の意義は、現行の「学習指導要領」で述べている「硬筆の書写の能力の基礎」として必要不可欠である。このように硬筆と毛筆はまさに相互補完の関係にあるため、これらは、いずれか一方に偏重することを避け、二元的に捉えていく必要がある。

しかしながら、筆記具としての毛筆は、近代学校制度の成立以降、硬筆、タイプライター、ワードプロセッサなどの普及により、その実用性は低下の一途を辿り、常に存廃の危機にさらされてきた。とりわけ、大正期における「毛筆全廃論」の直後は、戦前においてその危機感が最も高まった時期である。毛筆芸術主義に至る背景には、こうした関係者の毛筆存廃の危機という不安が常につきまとい、明治期から現代にいたるまでこれがほぼ一貫しているといつてよいだろう。

本研究で明らかにしたように、こうした毛筆関係者の危機感から生じたといえる昭和初期の毛筆芸術主義では、毛筆の芸術性と精神性を強く主張し、その存在意義を世間一般に訴えていく方法を選択した。こうした主張は、書字教育が有している身体的実用性と言語的実用性を排除している点で、結果的に毛筆書字教育、ひいては手書き文字の意義そのものを縮小させる結果を招く危険性を孕んでいた。

第3章で論じたように、国語科「書き方」では、手書き文字の意義として、身体的実用性と言語的実用性を含めた多様な価値観が見出されていたのであり、決して実用一辺倒ではなかった。しかし、現代において毛筆芸術主義の立場から国語科「書き方」を実用一辺倒として糾弾し、書字教育の意義から言語的実用性を排除することは、芸能科「習字」へと先導した戦前の毛筆尊重派の過ちの二の舞を踏む恐れがある。

さらに、現代の書字教育を毛筆芸術主義にとらわれて、毛筆に偏重して捉えることの問題点として、近代学校成立以降、学校教育における芸術教育自体が、必要不可欠な教科としての地位を確立できていない状況が挙げられる²。つまり、小学校の教育課程において、

芸術性を育むことの教育が重要視されていない状況があり、書字教育を芸術教育として捉えた場合、かえってその地位の低下を招く可能性がある。それは、序章で上條が危惧していたように、小学校における書字教育に対して、芸術性に偏向すれば、ますますその存在意義が問われかねないと危惧していたことと同様である。このように、毛筆および芸術に偏重した場合、文字を書くことの意義を適正に評価することができず、かえってその価値を貶める危険性を孕んでいる。

しかし他方、現代社会においては、情報入力機器の普及に伴い、毛筆だけではなく、硬筆ももはや実用性を失いつつあり、「硬筆と毛筆」という対立図式から「手書き」に対する「情報入力機器」という対立に移行している。具体的に例を示せば、こうした科学技術の変化に伴う筆記具や情報入力機器の急速な変化に伴い、書字教育における身体的実用性のあり方も筆記具を用いて「書く」とこととキーボードを「打つ」とことの併用を求められている。こうした状況では、他者に読みやすい文字を表現するという点においては、「打つ」方に優位性みられるケースがこれまで以上に増えてくることが予測される。

つまり、書字教育の意義を身体的実用性にのみ置き、他者に読みやすい文字を書くための技能としてのみ捉えることは、「情報入力機器」に対する「手書き」の優位性を保証するものとは言い切れず、初等教育における手書き文字の意義を見失うことにもつながりかねない。よって、身体的実用性に偏重した場合においても、書字教育の意義が矮小化される可能性が考えられる。

こうした問題は、書字教育に限らず、教育内容を実用性にのみ依拠して組み立てる際には常に起こり得る。たとえば、「学制」以前の書字教育においては、福澤の理念に沿った実用的な学びとして紛れもない実学が展開されていた。その実学とは、第1章で紹介したように、「観念論的思想体系に対して実用に役立つ学問ないし思想」であるとされ、文字から得られる実用的な情報である³。しかし実学には、「自己の主体的要求によって学問の当否を決定しようとする態度の表明」であり、当人の立場に応じて判定の規準が変わる状況的思考であるとの見方もある。このように考えれば、実学とは、学習者の判断によって変更しうる多義的な概念であるといえる。このように学習者にとっての有意性という基準でその価値が判断されるため、教育内容を考える際、即時的な実用性のみを重視してその意義を一面的に捉えようとする可能性が生じるのである。その結果、時代の変化に伴い、その教科内容が部分的に実用的でないとは判断された際には、それ以外の教育的価値のすべてを見失う危険性を孕んでいる。

以上のように、書字教育の意義としての実用性と芸術性は、双方ともに脆弱な基盤に立たされているため、対立的に捉えて一元化を図ることは避けなければならない。そのため、これまで述べてきたような「実用性と芸術性」、「毛筆と硬筆」という従来の二項対立を対立的に捉えるのではなく、並立的に捉えていくことが求められる。こうして、時代の変化に応じた二元的な書字教育の意義を探っていくことが求められるのである。

第3節 「自分意識」による自己陶冶性

本章では、本研究の成果として、一つめに、書字教育の意義として言語的実用性を軽視すべきではなく、さらには書字教育における言語理解の機能を無視することはできないことを挙げ、二つめとして、書字教育の目的を安易に一元化することを避けなければならないことを挙げてきた。

こうした本研究の成果を踏まえ、情報入力機器の普及などによる書字行為の実用性が低下した現代において、初等教育における書字教育の意義として何が求められるのかについて、以下にその結論を述べる。

はじめに音声言語に対する文字言語の関係から、文字を書くことの意義について述べておきたい。書字教育とは、序章でも紹介した上條が「書」の定義を「書は文字を素材としてこれを視覚化したものである」としていたように、「文字」を素材とするという限定がある。そのため、これまで述べてきた多様な二項対立が生じても唯一つ揺るがないのは書く対象が図形や記号とは異なる「文字」であるということであり、すなわちそれは「形・音・義」を有する文字によって表現された言語を記すことである。

本研究では、おもに第2章において、音声言語に対する文字言語、欧米言語と日本語との相違から書字と文字の機能について検討してきた。ここで述べたように、日本語における学習では、その文字表記の特徴から、音声に対して文字への依存度が高く、文字言語は他者への伝達的手段だけでなく、自己による思考の手段として必要不可欠である。

具体的にわが国の文字は、アルファベットのような単音文字と異なり、音節文字、表語文字を使用していることにより、表音文字の仮名文字であっても表語文字として捉えることは可能である。そのため、わが国における書字教育では、ペンマンシップのような字形偏重ではなく、字義と字形の双方を学習できる方法が採用されてきた。つまり、書字行為において常に同存的に読字行為が行われるため、言語理解行為を通じた自己の思考の手段としての意義を見出せるのである。このことにより、書字教育が、単なる他者への意思伝

達の機能や、芸術性の発露という表現行為の学習にとどまらず、言語理解行為を通じた自己の思考の手段である側面を見出すことができ、こうした思考を通して自己を陶冶する側面も担っていることを指摘してきた。

つまり、コミュニケーション能力として音声言語に偏りがちな現代の初等教育において、文字への依存度が高い日本語の教育の入門期に、児童が文字の使い手として、その後のあらゆる学習活動を支える文字と親和的になるという目的を考慮すれば、手書きによる書字教育の意義は大きいといえる。

さらに、こうした文字言語に関する書写書道教育史の問題点は、書字教育が言語教育として捉えられず、書き落とされた文字の字形にのみ関心が向いていたことである。その原因の一つとしてその文字を書く主体への言及が不十分だった点が挙げられる。序章で述べたように、我々が「書く」という行為は、言語表現行為としての単なる伝達手段ではなく、言語理解行為として同時にそれを読み、学習する機能も含んでいる。つまり、書字教育が「精神と身体」、「知識と技能」というそれぞれの二項対立図式において、これまで「身体・技能」と捉えられがちであったのに対し、「精神・知識」の学習であると捉えていくことが同時に求められる。

このように考えれば、書字教育は、単なる作品の表現行為を中心とした「発表教科」とどまらず、言語を扱う主体の書字行為によって得られる言語の理解行為を含めた「取得教科」として捉える必要がある。さらに、これを言い換えれば、書字教育は、言語を出力する「他者への伝達」と言語を入力する「自己による思考」の両側面を捉えていくのだといえる。要するに、手書き文字を正しく美しく書くことの意義とは書字教育においては、書いた文字を他者が読むだけでなく、自身が書くことと同存的にこれを読み、自身の思考の材料となる可能性を包含しているのである。

冒頭で紹介した先行研究における「相手意識」のように、文字を書くこととは他者への伝達の手段というだけが目的なのではなく、また芸術作品を表現することだけを目的とするのでもない。こうした伝達の手段としての実用性、または鑑賞としての芸術性を追求した場合、他者に向けた表現行為という側面だけが強調されることになる。しかし、実際には、他者へ伝えるための文字・文章を書くという言語表現行為だけではなく、自分でそれを読み、さらにその語義を取り込むことによって得られる言語理解行為としての教育的効果があるのだといえる。すなわち、先行研究における「相手意識」に対して、これをあえて言うならば、「自分意識」ということができるだろう。

さらに書字教育における「自分意識」について、言語的実用性と身体的実用性以外の側面にも触れておきたい。具体的には、我々がなぜ、文字を手書きし、なぜこれを美しく書くことを求めるのかという点について、「自分意識」という側面から述べておきたい。

書字とは言語活動であり、「相手意識」に基づく伝達機能が主目的である。しかし、その高次の要求であるともいえる美しく書くという目的が、単に他者に読みやすくするためであれば、情報入力機器のキーボードを打つだけでも十分だとも考えられる。それにもかかわらず、なぜ我々は手書きにより美しい字形を求めていくのだろうか。この点については、他者に読みやすい文字を書くという普遍的な価値に加え、わが国の書字教育においては、第4章で述べた自己を顧みることとその特徴の一つがあるといってよい。すなわち、文字を手書きで美しく書くという行為は、先行研究における「相手意識」だけではなく、「自分意識」からの要求ということにもなる。

わが国の文字では、スペンセリアン法のように規格化された正しく且つ美しい文字をもたないため、手書き文字による美的価値を追求することはできても、これに到達することは困難である。そのため、ペンマンシップ理論が、そこで求められる字形に書き手の個性の介入する余地が少なく、情報入力機器による活字に代替されやすい傾向を有しているのに対して、わが国の書字教育において手書きによる文字の美しさを追求することは、他者に読みやすい文字を書くことに加えて、芸術性を求め且つ自己を顧みること結びつけることが可能である。反対に、音声言語による表現行為である「話すこと」においては、他者のことを考えて美しい発声、強弱を考えることは可能であるが、録音しない限り自己を顧みることが困難である。

つまり、わが国の書字教育においては、規格化された字形を求めるペンマンシップ理論とは異なり、常に未完の状態から完全を追い求めていく過程にこそその意義があり、完全を得られないがゆえに、常に自らを成長させていくといういわば、「自分意識」に基づく自己陶冶性があるといえる。こうした書字教育の性格は、おもに硬筆よりも多彩な書法が可能である毛筆の方の効果が大きいことはいうまでもない。

以上みてきたように、書字教育の意義は、決して一元的に語られるものではなく、その領域は多岐に渡っている。本研究が明らかにしてきたのは、とりわけ書くことの教育を、芸術性と実用性のように二元的に捉えるだけでは不十分であり、実用性を言語的実用性と身体的実用性に分けて捉えることが必要である。さらに、言語的実用性については、言語表現としての機能だけではなく、言語理解行為を含めて捉えることが不可欠である。これ

を言い換えれば、他者への伝達という「相手意識」だけではなく、自己の思考の手段としての「自分意識」を含めて二元的に捉える必要があるといえる。要するに、書字教育の意義について考える際、紙面に書かれた結果としての文字にのみ焦点を当てるのでは不十分であり、学習者に生起する言語の入出力行為の存在を避ける通ることはできないのである。このように、言語理解と言語表現の双方を含めて捉えることに、言語教育としての二元的書字教育論の最大の意義を見出すことができる。

序章で述べたように、現代の小学校における書字教育に目を向ければ、2008（平成20）年の「小学校学習指導要領」における「書写」は、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の一部とされ、「B 書くこと」や「C 読むこと」の領域との関連が強調されているとはいえない。さらに、言語表現の手段の一つとして、身体的実用性に重きをおいた教育内容が想定されている。

しかし、言語的実用性に着目した本研究の成果を踏まえるならば、現代の国語科における「書写」は、言語教育の一領域であることがより強調される必要があり、かつこれを言語表現としてだけではなく、言語理解の学習の一つとして捉えていくことが必要である。それは、教科書を中心とした教材について、他者を意識して字形を取ることや身体的技能を習得することだけを目指すのではなく、教材の言語理解を通じた学習者の言語技術習得の一手段とすることが求められるのである。これを言い換えれば、これまでの「書写」では文字を「いかに書くか」という点に集中しがちであったが、これに加えて「何を書くか」という点も意識されなければならない。このような意味で「書写」は、「B 書くこと」の領域にとどまらず、「C 読むこと」とも深いかかわりをもつ必要があるといえる。

加えて、書法を中核とする身体的実用性および芸術性に注目した場合においても、「他者に見せるために美しく書く」という「相手意識」と、「自らの書いた字形をみて自己を振り返る」という「自分意識」のように二元的に捉えることが可能である。このように、書字教育の意義についてこれを適切に評価するためには、実用性と芸術性のような二項対立図式に限らず、あらゆる書字教育の教育的価値を一元的に収斂させるのではなく、二元的に併存させて捉えていくことが必要である。

最後に、本研究では書字教育の歴史を通史的に駆け足で辿ったため、芸能科「習字」期における教材および教授法の検討、また同時期における国民科「国語」における硬筆指導の実態、さらには、戦後の「書写・書道」の成立までの過程についての検討には至らなかった。とりわけ、「書写」の成立については、本研究のかかわりが深いことから、引き

続き丹念に探っていく必要がある。これらの点については、今後の課題としていきたい。

-
- 1 辻本史邑『習字教育の根本的革新』駸々堂書店，1932年，28-29頁．
 - 2 上野浩道『日本の美術教育思想』風間書房，2007年，2頁．
 - 3 源了圓「明治維新と実学思想」『明治維新史の問題点』未来社，1962年，37-40頁．

初出原稿一覧

- ・「明治学制期における書字教育の質的転換」『東京福祉大学大学院紀要 3 巻 2 号』
(第 1 章第 1 節)
- ・「学制期における「書取」と「習字」の分化」『東京福祉大学大学院紀要 4 巻 1 号』
(第 1 章第 2 節)
- ・「明治 10 年代における書字教育の技能教育化」全国大学国語教育学会『国語科教育 78』
(第 1 章第 3 節)
- ・「明治初期教授法における書字の機能 —文字言語と音声言語の關係に注目して—」『筑波大学教育学系論集第 40 巻第 2 号』(第 2 章第 1 節)
- ・鈴木貴史「スペンセリアンペンマンシップにおける筆記体書法」『東京福祉大学・大学院紀要 5 巻 2 号』(第 2 章第 2 節)
- ・「水戸部寅松の書字教育理論 (1 理論編) (2 資料編)」人文科教育学会『人文科教育研究 42』(第 3 章第 2 節、第 3 節)
- ・「大正期「書き方」における二項対立の克服—佐藤隆—『書の科学及び書の教授』を中心として—」全国大学書写書道教育学会『書写書道教育研究 30』(第 4 章第 1 節)
- ・「国定第四期『小学書方手本』の国語科教科書としての意義—手本における語義に着目して—」人文科教育学会『人文科教育研究 43』(第 4 章第 2 節)

参考文献

- ・青木輔清『師範学校改正小学教授方法』東生亀次郎(万卷楼), 1876年.
- ・青木幹勇『第三の書く 一読むために書く 書くために読む一』国土社, 1986年.
- ・秋岡新太郎『小学校習字科教授法』文友館, 1891年.
- ・芦田恵之助「小学校に於ける今後の国語教授」『芦田恵之助国語教育全集1 明治実践編』明治図書, 1987年.
- ・安東「永久の先生 水戸部天山氏を送る」『教育研究 313』, 1927年.
- ・生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会, 1987年.
- ・生駒恭人『小学授業術大意下巻』鈴木吉兵衛, 1876年.
- ・伊澤修二『教授真法』田中稔助, 1875年.
- ・伊澤修二『東京師範学校沿革一覽』東京師範学校, 1880年.
- ・伊澤修二「本邦語學ニ就テノ意見」『大日本教育会雑誌 81』, 1888年
- ・石川謙『寺子屋』至文堂, 1960年.
- ・石川松太郎『藩校と寺子屋』教育社, 1978年.
- ・石附実「教育における技術」伊東俊太郎他編『講座・比較文化 第五巻 日本人の技術』研究社出版, 1977年.
- ・石橋啓十郎「書道教授の革新案」『学校教育 111』, 1922年.
- ・石橋啓十郎「書道教授の革新案(承前)」『学校教育 112』, 1922年.
- ・石橋啓十郎「書道教授の革新(一)」『書勢 11 卷1号』, 1927年.
- ・石橋啓十郎「書道教授の革新(二)」『書勢 11 卷2号』, 1927年.
- ・石橋啓十郎「教育書道の本質(承前)」『学校教育 271』, 1935年.
- ・石橋啓十郎『教育書道の理論と実際』東洋図書, 1938年.
- ・石橋啓十郎『教育書道の理論と実際(増訂版)』東洋図書, 1941年.
- ・石橋啓十郎『書道概論』岩崎書店, 1958年.
- ・石橋啓十郎『犀水書話』日本習字普及協会, 1977年.
- ・市川萬庵ら「書家ノ建議」『教育報知 272』, 1891年.
- ・一條亀次郎『習字図画教授法』博文館, 1894年.
- ・伊藤桂州『続習字初歩』東京書林, 1873年.
- ・稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社, 1964年.
- ・稲富栄次郎『明治初期教育思想の研究』創元社, 1944年.

- ・井上赳「新読本の出現とその意義」, 恵雨会編『国語教育道』恵雨会, 1938年.
- ・井上敏夫編『国語教育史資料 第二巻 教科書史』東京法令, 1981年.
- ・井原雲涯「小学校の習字には習字を重んずべし」『書勢 12巻4号』, 1928年.
- ・岩瀬六郎・原田正雄『書方学習原論』東洋図書, 1928年.
- ・上坂勤三郎『教師須知 習字教授法』育英書房, 1892年.
- ・上田万年「小学ニ国語ノ一科ヲ設クルノ議」『大日本教育会雑誌号外』, 1889年.
- ・上田万年「日本語研究法」『国語のため』平凡社, 2011年.
- ・上野浩道『日本の美術教育思想』風間書房, 2007年.
- ・内田晋齋『窮理捷徑十二月帖 上』玉養堂・萬蘊堂, 1872年.
- ・宇野義方「言語技術」, 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988年.
- ・大瀬甚太郎『教育学』金港堂, 1891年.
- ・大瀬甚太郎・立柄教俊『教授法教科書』金港堂, 1903年.
- ・大塚治六・笠井義夫『創作的書方教授の新潮と実際』成象堂, 1926年.
- ・小笠原拓『「国語科」の成立過程—「国語科」という枠組みの発見とその意義』学文社, 2004.
- ・岡倉覚三「書ハ美術ナラスノ論ヲ讀ム」, 加藤達成監修『書写書道教育史資料 第一巻』東京法令出版, 1984年.
- ・岡本清徳『硬毛併用新しい書方学習法』東洋図書, 1924年.
- ・岡本久治『尋常小學習字帖』教育書房, 1896年.
- ・奥山錦洞『日本書道教育史』静教社, 1953年.
- ・甲斐雄一郎『国語科の成立』東洋館出版社, 2008年.
- ・海後宗臣「初期の教育理論書について」『信濃教育 972』, 1967年.
- ・貝原益軒『和俗童子訓』岩波書店, 1961年.
- ・各務虎雄「書方教授体系」『国語教育の方法的機構』岩波書店, 1937年.
- ・各務虎雄『書道教育』東洋図書, 1938年.
- ・香川松石『尋常小學習字帖』金港堂, 1900年.
- ・梶山雅史『近代日本教科書史研究—明治期検定制度の成立と崩壊—』ミネルヴァ書房, 1988年.
- ・片山福三郎『改良新按 小學習字書 尋常科一年生用 第18号』丸山嘉兵衛, 1887年.
- ・加藤達成監修『書写書道教育史資料 第一巻』東京法令出版, 1984年.

- ・加藤達成監修『書写書道教育史資料 第二巻』東京法令出版，1984年。
- ・加藤祐司「書方・習字教育における学習指導過程の研究：大正・昭和(戦前)期を中心として」『東京学芸大学紀要 第5部門，芸術・体育 41』，1989年。
- ・金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版，1998年。
- ・金子腎臓『書之理論及指導法』北海出版社，1936年
- ・金子尚政『小学試験法』文徳堂，1874年。
- ・金子尚政・高橋敬十郎『小学作文軌範 巻一』星雲堂，1876年。
- ・金子尚政「小学教師必携」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻』，東京書籍，1982年。
- ・上條信山『書道単元学習と評価法』世界社，1951年。
- ・上條信山「書道教育史」，石山脩平編『教育文化史体系Ⅱ』金子書房，1954年。
- ・上條信山『現代の書教育』木耳社，1963年。
- ・上條信山『新訂 現代の書教育』木耳社，1970年。
- ・唐澤富太郎『教科書の歴史』創文社，1956年。
- ・唐澤富太郎「水戸部寅松」，唐澤富太郎編『図説 教育人物事典 中巻』ぎょうせい，1984年。
- ・カルキン著，黒沢寿任訳『加爾均氏庶物指教 下巻』1877年，文部省。
- ・川合章『近代日本教育方法史』青木書店，1985年。
- ・川本亨二「明治維新期の科学啓蒙と「学制」」『教育学雑誌 28』，1994年。
- ・北原繁一「伊沢修二先生の芸術教育観」『信濃教育 972』，1967年。
- ・木下邦昌『小学教授法』国松惣次郎，1883年。
- ・木下政久「習字教科書解説」，海後宗臣編『日本教科書大系 近代編 第二十七巻 習字 その他』講談社，1967年。
- ・教育史編纂会『明治以降教育制度発達史 第一巻』龍吟社，1938年。
- ・教育史編纂会『明治以降教育制度発達史 第二巻』龍吟社，1938年。
- ・教育史編纂会『明治以降教育制度発達史 第四巻』龍吟社，1938年。
- ・九鬼隆一「学区巡視功程」『文部省第四年報』，1877年。
- ・久米公「総説」，全国大学書写書道教育学会編『書写指導 小学校編』萱原書房，1990年。
- ・久米由太郎「小学教授新法巻上」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻』

東京書籍，1982年．

- ・倉沢剛『小学校の歴史Ⅰ』ジャパンライブラリービューロー，1963年．
- ・倉沢剛『小学校の歴史Ⅱ』ジャパンライブラリービューロー，1965年．
- ・黒田定治・木下邦昌『教授術』文学社，1891年．
- ・黒柳勲『ペン習字の意義及び練習法教授法』大阪屋号書店，1924年．
- ・小泉又一・乙竹岩造『小学各教科教授法』大日本図書，1904年．
- ・小泉又一・水戸部寅松『实际的小学校教授法 上』大日本図書，1913年．
- ・小泉又一・水戸部寅松『实际的小学校教授法 下』大日本図書，1918年．
- ・河野三郎『文字論』三省堂，1994年．
- ・古賀 徹「マリオン M. スコットと日本の教育」『比較教育学研究 17』，1991年．
- ・国定教科書共同編纂所編『新定尋常小学書キ方手本教授書 第一学年』国定教科書共同販売所，1910年．
- ・小林一仁「言語機能」，国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書，1988年．
- ・小林義則『師範学校小学試験成規 乾』小林義則，1875年．
- ・小林義則『師範学校小学試験成規 坤』小林義則，1875年．
- ・小山正太郎「書ハ美術ナラス」『書写書道教育史資料 第一巻』東京法令出版．
- ・齋藤梅雄『硬筆書方教授法』松邑三松堂，1926年．
- ・齋藤梅雄『硬毛新書方教育精義』東洋図書，1930年．
- ・齋藤学山編著・板倉潭石校閲『実験書方教授法』日進堂，1916年．
- ・坂本龍「日本ノ習字ニ就テノ意見」『大日本教育会雑誌 52』，1887年．
- ・佐々木吉三郎『国語教授撮要』育成会，1902年．
- ・佐々木吉三郎『国語教授法集成 下巻』育英会，1906年．
- ・佐藤誠実『修訂 日本教育史』大日本図書，1903年．
- ・佐藤秀夫『教育の文化史 2 学校の文化』阿吽社，2005年．
- ・佐藤秀夫『教育の文化史 4 現代の視座』阿吽社，2005年．
- ・佐藤隆一『書の科学及書の教授』文書堂，1926年．
- ・澤柳政太郎「序」，水谷亀三郎『国定書方教授指針』鍾美堂，1907年．
- ・澤柳政太郎「三十三年小学校令の改正 樺山文相時代」，財団法人国民教育奨励会編『教育五十年史』民友社，1922年．
- ・シェルドン，黒沢寿任訳「塞児敦氏庶物指教」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集

- 成 第一卷』, 東京書籍, 1982 年.
- ・ 師範学校『自明治六年二月至同七年一月附属小学教則』, 1874 年 (筑波大学附属中央図書館所蔵).
 - ・ 師範学校編輯, 西郷葆傍訓『小学習字手本仮名附』 松田周平, 1877 年.
 - ・ 嶋次三郎『童蒙習字各国以呂波』 好文堂・富山堂, 1873 年.
 - ・ 清水毅四郎「明治学制期「問答」科をめぐる」『教育方法学研究 3』, 1978 年.
 - ・ 清水直義「小学校ノ習字科」『教育報知 273』 1891 年.
 - ・ 清水文博「国定第四期本『高等小學國語書キ方手本』における鑑賞教材の導入過程—大正期から昭和初期にかけての鑑賞教育論を中心として」『書写書道教育研究 21』, 2006 年.
 - ・ 初等教育研究会『小学書方硬筆毛筆教授細目』 培風館, 1912 年.
 - ・ 杉村美佳『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』 風間書房, 2010 年.
 - ・ 杉山勇人「明治期学制下における「習字」科成立の基礎的研究」『書写書道教育研究 24』, 2010 年.
 - ・ 杉山勇人「国語科「書キ方」の成立背景—明治 33 年小学校令施行規則における習字科の国語科への統合をめぐる—」『書写書道教育研究 26』, 2011 年.
 - ・ 杉山勇人「明治後期国語科書キ方教育の歴史的展開」『書写書道教育 29』, 2014 年.
 - ・ 杉山勇人「中橋徳五郎『毛筆廃止論』に対する書道界の抵抗」『大学書道研究 7』, 2014 年.
 - ・ 杉山勇人「昭和 31・32 年度教育課程審議会における「毛筆習字」再編論議」『鎌倉女子大学紀要 21』, 2014 年.
 - ・ 鈴木慶子「芸能科習字期の授業過程」『書写書道教育研究 11』, 1997 年.
 - ・ 鈴木慶子「「書き方」教育改革の潮流—国民学校期前—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告 28』, 1997 年.
 - ・ 鈴木慶子他「教育図書館所蔵の明治期習字教科書の研究 (1) —『啓蒙手習之文』—」『長崎大学教育学部紀要：教科教育学 53』, 2013 年.
 - ・ 鈴木篤三『英習字本. 卷之一〜三』 鈴木篤三, 1884 年.
 - ・ 須田要『新編小学教授法』 育英社, 1882 年.
 - ・ 角南元一「教育書道の理念」『書之友 第 7 卷 4 号』, 1941 年.
 - ・ 角南元一「芸能科 テホン 編纂趣旨」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第

- 十一卷 編纂趣意書 I』東京書籍，1982年.
- ・ スペンセリアン著，森孫一郎訳『ペンマンシップ』森本専助，1885年.
 - ・ 関山邦宏「寺子屋(手習塾)における手習い学習指導法について」『地方教育史研究 28』，2007年.
 - ・ 添田晴雄「文字から見た学習文化の比較」、石附実編『近代日本の学校文化誌』思文閣出版，1992年.
 - ・ 田代其次（秋鶴）『教育書道要説』賢文館，1934年.
 - ・ 立柄教俊・水戸部寅松『国定教科書準拠 全科教案例及教授要綱』目黒書店，1905年.
 - ・ 谷本富『実用教育学及教授法』六盟館，1894年.
 - ・ 田沼太右衛門『新撰小學習字帖 尋常科用』田沼書店，1893年.
 - ・ 筑摩県師範学校編纂「上下小学授業法細記」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻』，東京書籍，1982年.
 - ・ 著者不明「滋賀県 改正法案撮要」『教育雑誌 77』，1878年.
 - ・ 著者不明「石川県下学事景況ノ一斑」『教育雑誌 91』，1879年.
 - ・ 著者不明「小学授業法」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻』東京書籍，1982年.
 - ・ 著者不明「習字科ニ就テ」『大日本教育会雑誌 107』，1891年.
 - ・ 著者不明「小学教則」『教育報知 263』，1891年.
 - ・ 著者不明『啓蒙手習本』，出版年不明，（香川大学図書館所蔵）.
 - ・ 辻信次「学事巡視功程」『文部省第六年報』，1878年.
 - ・ 辻本九華『魂の書方教育』目黒書店，1935年.
 - ・ 辻本史邑『習字教育の根本的革新』駸々堂書店，1932年.
 - ・ 辻本兵一郎（九華）『習字教育詳説』目黒書店，1931年.
 - ・ 辻本雅史『「学び」の復権』角川書店，1999年.
 - ・ 辻本雅史「教育のメディア史」試論，辻本雅史編『知の伝達メディアの歴史研究』思文閣出版，2010年.
 - ・ ディオ・ロドルフ「大正時代の「毛筆廃止論争」を検討する」『書写書道教育研究 29』，2014年.
 - ・ 照井萬湖（宇一）『一二三筆法字体組織本教授法詳解』第一部書法研究会，1891年.
 - ・ 照井萬湖（宇一）『筆法小學習字教授法 字体之部』書法研究會事務所，1895年.

- ・天山（水戸部寅松）「所謂研究」『教育研究 94』, 1912 年.
- ・天山（水戸部寅松）「教育漫言」『教育研究 169』, 1917 年.
- ・天山（水戸部寅松）「力ある書方教授革新の声」『教育研究 195』, 1919 年.
- ・東京高等師範学校附属小学校『小学校教授細目』高島幸三郎, 1903 年.
- ・東京高等師範学校附属小学校『小学校教授細目』大日本図書, 1912 年.
- ・東京師範学校『東京師範学校附属小学規則』, 1877 年（筑波大学附属中央図書館所蔵）.
- ・東京師範学校『東京師範学校附属小学教則』, 1880 年（筑波大学附属中央図書館所蔵）.
- ・東京府『小学試験法』東京府, 1877 年.
- ・東京府教育会『小学校習字帖語文』東京府教育会, 1892 年.
- ・東京府教育会『小学習字帖』田沼書店, 1893 年.
- ・東京文理科大学・東京高等師範学校『創立六十年』東京文理科大学, 1931 年.
- ・東京茗溪会編『高等師範学校附属小学科教授細目』文学舎, 1892 年.
- ・富田近之助『小学校書方教授法』香川県師範学校同窓会, 1905 年.
- ・豊田久亀『明治発問論の研究』ミネルヴァ書房, 1988 年.
- ・仲新『近代教科書の成立』講談社, 1949 年.
- ・中島政次『新編小学習字帖』浅野宗八, 1887 年.
- ・中島政次『簡易小学習字帖』浅野宗八, 1887 年.
- ・中村淳「習字改良ハ目下ノ急務ナリ」『大日本教育会雑誌 61』, 1887 年.
- ・滑川道夫『日本作文綴方教育史 1 明治篇』国土社, 1977 年.
- ・二玄社編集部編『書道辞典 増補版』二玄社, 2010 年.
- ・西潟訥「六第七大学区巡視功程」『文部省雑誌 7』, 1873 年.
- ・西潟訥「説諭十一則」『文部省雑誌 7』, 1873 年.
- ・西川春洞『小学校習字帖』田沼太右衛門, 1889 年.
- ・西田龍雄「I 文字の研究」, 西田龍雄編『講座言語 第 5 卷 世界の文字』大修館書店, 1981 年.
- ・西村茂樹「学区巡視功程」『文部省第四年報』, 1877 年.
- ・信廣友江『国民学校「芸能科習字」』出版芸術社, 2006 年.
- ・ノルゼント著, 小泉信吉・四星純三郎訳『那然小学教育論』文部省, 1877 年.
- ・ノルゼント C., カステール, V. 訳「教師必読 下」, 上沼八郎編 明治大正「教師論」文献集成第 3 巻』ゆまに書房, 1990 年.

- ・橋本美保『明治初期におけるアメリカ教育情報受容の研究』風間書房，1998年。
- ・服部誠一『芸能科習字への道』東京修文館，1942年。
- ・林吾一編，高齋単山書『新定小学習字帖』金港堂，1887年。
- ・林吾一『新定小学習字帖教授法』金港堂，1887年。
- ・林多一郎『小学教師必携補遺』野州書肆，1873年。
- ・林多一郎『習字本附録』菅谷甚平，1876年。
- ・林多一郎，中島操編『改正小学作文方法 上』栃木書林，1877年。
- ・春名好重「書はどのように鑑賞されてきたか」，伝統芸術の会編『伝統芸術講座V 書』河出書房，1955年。
- ・伴正順「宮城福島両県下学事巡視功程」『教育雑誌 168』，1882年。
- ・樋口咲子「教授理念の授業への関わり方に関する考察―「書キ方」期から芸能科習字期への変遷を追って―」『書写書道教育研究 12』，1998年。
- ・土方幸勝『師範学校小学教授法』雄風舎，1873年。
- ・平松秋夫『明治時代における小学校教授法の研究』理想社，1975年。
- ・平山観月『新日本書教育史』有朋堂，1980年。
- ・福澤諭吉編『世界国尽 卷一』慶応義塾，1869年。
- ・福澤諭吉編，内田晋齋『啓蒙手習の文 上』慶応義塾，1871年。
- ・福澤諭吉『学問のすゝめ』岩波書店，1942年。
- ・福島政雄『教育精神と体験』目黒書店，1924年。
- ・福島政雄「国語教育に就いて」『学校教育 182』，1928年。
- ・福島政雄「日本文化の教育」『学校教育 243』，1933年。
- ・福島政雄『教科価値概説』出版年・出版社不明（国立教育政策研究所教育図書館所蔵）。
- ・古田東朔「教科書から見た明治初期の言語・文字の教育」『覆刻 文化庁国語シリーズIII 国語改善と教育』教育出版，1973年。
- ・フロリアン・クルマス，斎藤伸治訳『文字の言語学』大修館書店，2014年。
- ・文学社『小学作文全書 一』文学社，1883年。
- ・ペスタロッチー，J.H.，長田 新訳「ゲルトルートはいかにしてその子を教うるか」，長田 新編『ペスタロッチー全集第八巻』平凡社，1960年。
- ・穂波徳明・小野藤太『習字法』大日本中学会，1898年。
- ・堀松武一「初等教育」，国立教育研究所編『日本近代教育百年史 3 学校教育』文昌堂，

1974年.

- ・巻菱潭『習字之近道』文苑閣, 1873年.
- ・松本仁志「書写教育史研究—国定『尋常小学書キ方手本』(第一期本～第三期修正本)の意義と史的位罫」『書写書道教育研究 2』, 1988年.
- ・松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷(1)」『書写書道教育研究 3』, 1989年.
- ・松本仁志「いわゆる「ノメクタ」式教材配列の成立と変遷(2)」『書写書道教育研究 4』, 1990年.
- ・松本仁志「いわゆる『ノメクタ』式教材配列の成立と変遷(3)」『書写書道教育研究 6』, 1992年.
- ・松本仁志「書写技能の運用能力育成に関する史的考察と展望」『書写書道教育研究 16』, 2001年.
- ・松本仁志『「書くこと」の学びを支える国語科書写の展開』三省堂, 2009年.
- ・松本仁志「書写教育におけるカリキュラム構造に関する考察」, 平形精一編『文字文化と書写書道教育』萱原書房, 2011年.
- ・松本亦太郎「書及び書の鑑賞」, 松本亦太郎・城戸幡太郎・増田惟茂『書及び書方の研究』心理学研究会, 1916年.
- ・水島修三「健直すべき書方教育の将来」『教育研究 397』, 1933年.
- ・水島修三「書方教育革新案」『教育研究 398』, 1933年.
- ・水島修三『新制尋一書方の新指導』明治図書, 1933年.
- ・水島修三「書方指導と日本精神の涵養」『教育研究 416』, 1934年.
- ・水島修三「書方教育の再検討」『教育研究 423』, 1934年.
- ・水島修三「小学校における書方教育」『師範大学講座国語教育 5 国語教育の実際』建文館, 1934年.
- ・水島修三(国語研究部)「書方教育指導目標の発展」『教育研究 429』, 1935年.
- ・水島修三『新制尋四書方の新指導 上』明治図書, 1936年.
- ・水島修三『小学教育大講座 5 書方教育』非凡閣, 1938年.
- ・水島修三「毛筆書方の始期に対する調査とその考察」『教育研究 499』, 1939年.
- ・水戸部寅松「ラッド博士の講義を聴く」『教育研究 33』, 1906年.
- ・水戸部寅松「近思潮自学主義」『教育研究 64』, 1909年.

- ・水戸部寅松「書方教授に就きて」『教育研究 78』, 1910 年.
- ・水戸部寅松「再び書方教授に就いて」『教育研究 94』, 1912 年.
- ・水戸部寅松「運筆教授に就いて」『教育研究 105』, 1912 年.
- ・水戸部寅松「細字（毛筆）教授の研究」『教育研究 106』, 1913 年.
- ・水戸部寅松「書方手本に対する批評の焦点」『教育研究 115』, 1913 年.
- ・水戸部寅松・本田小一『小学校教授用書法及書方教授法』目黒書店, 1913 年.
- ・水戸部寅松「行書教授」『教育研究 119』, 1914 年.
- ・水戸部寅松「間架結構の基本練習」『教育研究 137』, 1915 年.
- ・水戸部寅松「文字語句の徹底的取扱（つゞき）」『教育研究 151』, 1916 年.
- ・水戸部寅松「平仮名書方教授の要訣」『教育研究 165』, 1917 年.
- ・水戸部寅松「書取に就きて」『教育研究 169』, 1917 年.
- ・水戸部寅松『書方教授の実際的新主張』大日本学術会, 1921 年.
- ・水戸部寅松「軌近文具の発達と硬筆書方建設の急務」『教育研究 241』, 1922 年.
- ・水戸部寅松「硬筆を加設した書方課程案の研究」『教育研究 242』, 1922 年.
- ・水戸部寅松「速書教授に就いて」『教育研究 248』, 1922 年.
- ・水戸部寅松『硬筆書法及教授の実際』目黒書店, 1922 年.
- ・水戸部寅松「硬筆書方の実施方策」『教育研究 275』, 1924 年.
- ・水戸部寅松『教材精説珠算教授真義』目黒書店, 1925 年.
- ・水戸部寅松「回顧二十五年」『教育研究 312』, 1927 年.
- ・水戸部寅松『欧州航路の珍見聞』昭々閣書房, 1930 年.
- ・水戸部寅松『書方科教育問答』厚生閣, 1930 年.
- ・水戸部寅松『軌近欧米国民教育詳説』厚生閣, 1931 年.
- ・水戸部寅松『毛筆書法及教授之実際』目黒書店, 1931 年.
- ・水戸部寅松『書道精説と書方の新指導法』啓文館, 1934 年.
- ・源了圓「明治維新と実学思想」『明治維新史の問題点』未来社, 1962 年.
- ・峰是三郎『新令適用 教授法』文学社, 1894 年.
- ・岑正史「小学習字論」『大日本教育会雑誌 124』, 1893 年.
- ・三宅米吉「習字教授案」『文学博士三宅米吉著述集』文学博士三宅米吉著述集刊行会, 1929 年
- ・宮本茂任編『小学習字手本』鋳耕堂, 1892 年.

- ・村田鉄太郎『書法解説習字速成法』松雲書屋，1897年。
- ・望月久貴『明治初期国語教育の研究』溪水社，2007年。
- ・森有礼「森文部大臣ノ示諭」『大日本教育会雑誌 55』，1887年。
- ・森岡常蔵『各科教授法精義』同文館，1905年。
- ・森田咲子「尋常小学書方硬筆毛筆教授細目」にみる大正期の硬筆「書キ方」教授の研究
『国文学論考 25』，1989年。
- ・森田咲子「大正期の硬筆「書キ方」教授に関する考察〈1〉」『書写書道教育研究 3』，1989年
- ・森田咲子「大正期の細字教授に関する考察」『書写書道教育研究 4』，1990年。
- ・森田咲子「大正期の速書教授に関する考察」『書写書道教育研究 5』，1991年。
- ・諸葛信澄『小学教師必携』煙雨楼，1873年。
- ・諸葛信澄『補正小学教師必携』煙雨楼，1875年。
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社，2008年。
- ・文部省『国定教科書編纂趣意書』文部省，1904年。
- ・文部省『修正国定教科書編纂趣意書』文部省，1910年。
- ・文部省「小学教師心得」，上沼八郎編『明治大正教師論文献集成 第1巻』ゆまに書房，1990年。
- ・文部省『尋常小学国語書キ方手本編纂趣意書』国定教科書共同販売所，1918年。
- ・文部省『小学書方手本 四学年上』文部省，1936年。
- ・文部省「尋常小学国語書キ方手本第四学年用編纂趣意書」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第十一巻 編纂趣意書 I』東京書籍，1982年。
- ・文部省「小学書方手本 尋常科用編纂趣意書」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第十一巻 編纂趣意書 I』東京書籍，1982年。
- ・文部省編輯寮『習字初歩』，1872年。
- ・山口徳三郎・岡田重次郎『書方教授の研究』広文堂，1913年。
- ・山下巖麗『小学授業法』青山清吉，1875年。
- ・山根安太郎『国語教育史研究』溝本積善館，1966年。
- ・吉田庸徳『横文字運筆自在』東京書林，1873年。
- ・若林虎三郎・白井毅「改正教授術」，仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻』東京書籍，1982年。

- 渡辺千代吉『教案中心書方教授の実際案』教育研究会，1917年。
- Calkins, N. A., *New Primary Object Lessons*, Harper & Brothers, 1877, .
- Northend, C., *The Teachers Assistant*. A.S. Barnes & Company, New York, 1874.
- Sheldon, E.A., *Lesson on Objects*, Scribner, Armstrong & co., 1873.
- Spencer, H.C., *Spencerian key to practical penmanship*, IVISON, BLAKEMAN, TAYLOR & CO., 1866.
- Spencer, P.R., *The System of Practical Spencerian Penmanship 1 - 4*. Ivison, Phinney, Blackman, Taylor & Co., 1864. (復刻版)