

投稿論文

国語科「書キ方」における二元的書字教育論の形成 —— 水戸部寅松による「書キ方」教授法を中心として ——

鈴木 貴 史*

The theory about the dual writing education system
in Japanese language as a school subject in Japan:
Focusing on the writing education method of Toramatsu Mitobe

Takashi SUZUKI

本研究は、1900(明治33)年の「小学校令施行規則」において新たに誕生した国語科「書キ方」の意義を再検討することを目的として、主に東京高等師範学校附属小学校訓導の水戸部寅松による「書キ方」教授法に注目した。はじめに、国語科の理念について、当初は、「読ミ方」「書キ方」「綴リ方」の三領域の連絡が求められたことを確認した。さらに、「書キ方」教授法について、主に「読ミ方」との関係を探ることで毛筆「書キ方」が国語科教育の理念を失い、字形運筆偏重に至る過程について確認した。その一方で、水戸部の硬筆「書キ方」教授法においては、字義を含めた学習として「読ミ方」との連絡が強調されていたことを確認し、大正期において硬筆と毛筆の併用、言語の理解と表現という二元的な書字教育論が形成されたことを指摘した。

1. はじめに

近世の教育において中核を担っていたとされる毛筆書字教育は、単なる字形運筆だけの学習ではなく、知識、実用、道徳などを包含した総合的な言語教育として機能していた^①。すなわち、字形を主とした言語表現の学習というだけではなく、手本語句の字義を含めた言語理解の学習としての機能を担っていた。しかし、近代学校制度成立とともに誕生した教科「習字」は、字形運筆に特化しており、明治10年代には身体的な技能教育と見做される傾向がみられた^②。こうした状況に対する書字教育の転機として、本研究では1900(明治33)年の「小学校令施行規則」において成立した国語科「書キ方」に注目し、毛筆書字教育における言語表

*帝京科学大学

現および言語理解としての機能について検討する。

先行研究における国語科「書キ方」成立の評価は、「毛筆書字教育理念のターニングポイント」と位置付けられ、毛筆書道を重視する立場から批判的に受け止められてきた⁽³⁾。奥山錦洞は、「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」と述べて批判している⁽⁴⁾。また上条信山も、「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⁽⁵⁾。しかし、このように毛筆書字教育の芸術性を重視する立場の先行研究では、「書キ方」における学習対象としての文字の「形・音・義」のうち、おもに字形運筆を中心に議論されてきたため、字義を含めた学習に関する詳細な分析がなされてはいなかった。

本研究では国語科「書キ方」成立について、こうした字形運筆中心の先行研究とは一線を画し、それまでの「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義についての再評価を試みる。その方法として、東京高等師範学校（以下「東京高師」）、東京高師附属小学校（以下「附属小」）関係者による国語科「書キ方」に関する教授法書、雑誌記事を取り上げ、おもに「書キ方」と「読ミ方」との関係についての考察を試みた。とりわけ、当時の附属小訓導として「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している。

これまでの水戸部に関する先行研究については、おもに大正期に硬筆の導入を推進した先駆者として、また速書、細字を重視する実用主義的な教授法の提唱者として注目されてきた⁽⁶⁾。しかし、こうした先行研究においては、水戸部の理論のなかで字形運筆に関わる部分が注目されてきており、「読ミ方」との関係を含めて手本語句の字義に注目した「書キ方」教授法について検討がなされていなかった。

そこで本研究では、当時の代表的な「書キ方」教授法である水戸部の主張を中心として、当時の主張が、字形運筆に偏向したものではなく字義も含めて捉えられていたことを確認し、硬筆と毛筆の併用、さらには国語科成立の理念を踏まえた言語理解と言語表現を想定した二元的な書字教育論が形成されていたことを指

摘した。

2. 国語科成立時における三領域連絡の理念

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「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⁷⁾。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区別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相連絡セシメンコトヲ要ス」(傍点引用者)と三領域の連絡が強調されている。

国語科成立に大きく関与したとされる澤柳政太郎も、大正期の1922年に、文部省普通学務局長であった国語科成立時を振り返り、「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、成る可く其の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⁸⁾。

この「施行規則」における「書キ方」の教授法については、「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単語、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)とされた。つまり、「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た。

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⁹⁾。「ノメクタ」式教材とは、「書法上の系統性に則った教材」であるとされており、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がなされてきたことへの批判が生じたのである。

こうした国語科の成立時に三領域の連絡が求められたことに関しては、附属小

の意向があった可能性が指摘されている⁽¹⁰⁾。附属小主事の佐々木吉三郎は、国語科成立以前の「小学校教則大綱」を改正する際に文部省から附属小にあてて「実験上不都合の所があったら意見を具して申し出るやうに」との諮問があったと振り返っている⁽¹¹⁾。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。

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、附属小訓導芦田恵之助による『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、「簡単にいはゞ従来の読書作文習字は、唯我独尊のなりき、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、彼は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⁽¹²⁾。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。

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⁽¹³⁾。佐々木は、一文字を解体して一点画ごとに練習する、いわゆる「分解結合法」や「ノメクタ」式教材を否定しており、「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⁽¹⁴⁾。

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」、「書き方ノ為ニ特ニ新文字ヲ授クルハ書き方練習ノ本旨ヲ失スル嫌アリ」として、「読み方」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⁽¹⁵⁾。

つぎに、実際に使用された教科書において、「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⁽¹⁶⁾。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⁽¹⁷⁾。

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⁽¹⁸⁾。ここでの教材配列は、巻一で五十音順に片仮名、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⁽¹⁹⁾。

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1)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—せんをしいたよ—でございます」⁽²⁰⁾、「さくらも、今花ざかりで、きれいでござ



図1. 香川松石書『尋常国語習字帖 巻三』
(1900, 金港堂)

います」(傍点引用者)となっており、傍点部を組み合わせることで手本の語句として
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
けではなく、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」で学習する字句について、
「読ミ方」での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。

3. 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⁽²⁰⁾。
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⁽²¹⁾。

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、読本中の語句をそのまま使用するだけ
ではなく、これらを組み合わせた語句からも教材を選択するとされている⁽²²⁾。

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、入門期の手本から単語や連語
が示されたことである。それまでの尋常一年で使用していた手本では、毛筆の基
礎練習として巻一において、五十音順に片仮名を学習し、巻二では、いろは順に
平仮名を一字ずつ学習していたのである。

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」の教授案例が示されている⁽²³⁾。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、一年後半の「書キ方」における一期手本の巻一においても、「読ミ方」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。

附属小では、こうした国定教科書に対応した「書キ方」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⁽²⁴⁾。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、練習に入るといふ流れである。ここでは「書キ方」でありながら、書法や字形に関する知識・理論について問答を交えるだけでなく、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「書キ方」の教授案例では、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」の教授案例を挙げている。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⁽²⁵⁾。

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、主に「書キ方」の導入時に、手本語句の言語理解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るのである。

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²⁶⁾。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、一期手本と同様に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、主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²⁷⁾。とはいえ、二期手本の特筆すべき点として、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ことが挙げられる。また、二期手本に準拠した

教授法書においても、「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⁽²⁸⁾。

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「書き方」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⁽²⁹⁾。「T1 教授細目」では、尋常一年二学期よりはじめて「書き方」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。「書き方」では、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「書き方」教授法として紹介されていた、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、字形に関して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「書き方」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『尋常小学読本卷二』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⁽³⁰⁾。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、「書き方」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。つまり、「書き方」においては、第二期手本からすでに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「書き方」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「書き方」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發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⁽³¹⁾。

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して修正を求める意見が発せられたのである。

4. 水戸部寅松による毛筆「書キ方」教授法

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⁽³²⁾。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。しかし、水戸部は書法を中心とした毛筆「書キ方」と実用主義的な硬筆「書キ方」とを分けて論じた点に特徴がある。本節では、まず水戸部の毛筆「書キ方」に関する主張を追ってみたい。

水戸部は、1913(大正2)年に「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⁽³³⁾。つまり、水戸部は、「書キ方」が言語教科として言語理解の機能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。

たとえば水戸部は、1913(大正2)年の『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、明治20年代に多用された「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の系統的に学習する点を評価している⁽³⁴⁾。

さらに水戸部は、教材選択において、「読ミ方」と連絡した「日常必須なる文字」の学習よりも、「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しく書き得るようにさせたい」と述べている⁽³⁵⁾。つまり、水戸部は毛筆では、「読ミ方」と連絡をとりながら実生活で使用する手本語句を優先するよりも、漢字一文字ずつ字形運筆について効率的に学習することを重視し、「ノメクタ」式教材を評価して書法を優先する新たな毛筆「書き方」教授法を提案した⁽³⁶⁾。

その具体的な教授法として、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⁽³⁷⁾。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増やし、「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」と述べており、ここでも、水戸部の毛筆「書き方」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⁽³⁸⁾。

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付くと説明している⁽³⁹⁾。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2）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⁽⁴⁰⁾。

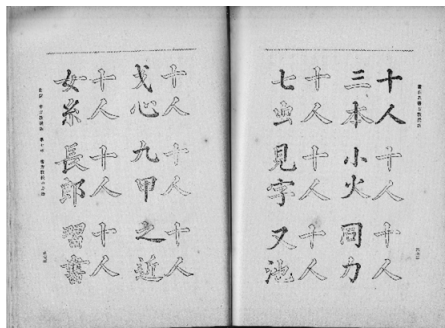


図2. 水戸部による運筆練習文字（『小学校教授用書法及書方教授法』372-373頁より）

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2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。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。

水戸部による『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が見えて取れる。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った」として、従来の学習が運筆中心であったことを反省し、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⁽⁴¹⁾。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、策の得たものと考げられる」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3)を選定している⁽⁴²⁾。

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、之れを發達的、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。要するに、水戸部の毛筆「書キ方」教授法は、字形運筆に重点を置き、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。

こうして、水戸部の毛筆「書キ方」教授法では、三領域の連絡を求めていた国語科の理念から離れ、「読ミ方」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⁽⁴³⁾。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ス」,「大字ノミノ間ハ、当

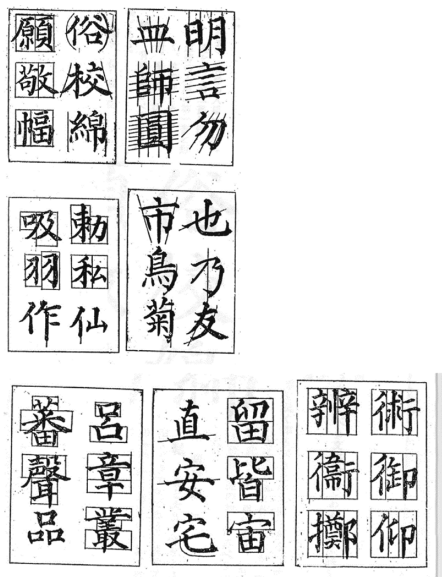


図3. 水戸部寅松による間架結構練習文字
(水戸部「間架結構の基本練習」より作成)

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⁽⁴⁴⁾。つまり，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。

5. 硬筆「書キ方」の分離

前節までに述べてきた水戸部の毛筆「書キ方」教授法に対して，本節では水戸部による硬筆に関する主張について確認しておきたい⁽⁴⁵⁾。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⁽⁴⁶⁾。しかし，この時点での水戸部の「書キ方」教授法では，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う近世以来の伝統的な学習順序を踏襲している。

水戸部は，毛筆「書キ方」では「読ミ方」との連絡よりも字形運筆を重視して

いたが、広い意味で「文字を書くこと」を単なる技能教育として限定していたのではなかった。たとえば、「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發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、主に言語理解を目的とする「読み方」と、言語表現を目的とする「綴り方」に分けて捉えている⁽⁴⁷⁾。

これに加えて、「書き方」の領域とは、「文章は文字を以て、之れを綴り、其の文字を書写する」という技能であると述べている。ここで、国語科「書き方」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實に之れを把捉させることを得る」と述べている。ここから水戸部が、文字を書写することは、言語表現だけでなく、言語理解という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「書き方」においては、字形運筆だけでなく、読字によって語義を理解することの重要性を認識しており、言語表現機能と言語理解機能を二元的に捉えて評価していたのである⁽⁴⁸⁾。

しかし、前節で述べたように水戸部は、毛筆「書き方」に限定した場合、字形運筆を重視して言語理解についてこれを前面に押し出すことには消極的であった。その例として、水戸部がまだ毛筆を中心に据えていた大正2年に、「書き方教授の価値」として、「思想發表としての価値」と、清潔、丁寧といった行動面での「訓育上の価値」の二つを提示していたことが挙げられる⁽⁴⁹⁾。つまり、水戸部の毛筆「書き方」では、字形運筆を中心に据えた表現の学習としての側面を強く意識していたことを指摘することができる。しかし、この時点の水戸部の主張では、毛筆による表現について、字形と字義が混同されていた。

それでは、水戸部は「書き方」における言語理解の学習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、言語理解の学習としての「書き方」について、「読み方」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、「其の觀念と語句の読方、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⁽⁵⁰⁾。こうして水戸部の「書き方」教授法は、字形

運筆に重点を置く毛筆「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言語表現および理解を含めて教授する硬筆「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、②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⁶¹⁾。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、国語科における学習内容を身につける書字教育の受動的側面としての位置付けである。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取り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、3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「書取の迅速が文意の理解に大に関係するもので、速く書き得るは文意を明白に理解することゝなるのである」としている。このように、水戸部は『書方教授法』で毛筆による「書キ方」の価値を「思想発表」としていた点と対照的に、硬筆で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言語理解機能を重視していたのである。

さらに水戸部は、「今日吾が教則が国語の爲め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ている。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なく、硬筆の「書キ方」として美しく速やかに書く字形運筆練習を「読ミ方」で行うことを明確にしたのである。

その後、大正期における鉛筆の普及に伴い、水戸部は1920(大正9)年に「書方教授細目の編成に就いて」、1921(大正10)年の『書方教授の実際的新主張』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

常五年からの行書学習開始など、その後の「書キ方」教育に影響を与える方向性を示した。1922(大正11)年には、「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、「運動の關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」と自身の見解を表明している⁽⁵²⁾。つまり、水戸部の書法上の考え方は、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が、毛筆使用時における児童の管理上の面を考慮して鉛筆からはじめ、「鉛筆→毛筆→ペン」という学習順序が最も適切であるとした。

以上みてきたような水戸部の主張をほぼすべて反映したといえる教育課程が1923(大正12)年の附属小学校『小学書方硬筆毛筆教授細目』によって示され(図4)、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⁽⁵³⁾。この教育課程において、とりわけ注目すべきは、鉛筆書方を

| 計 | ペン 細字 | 鉛筆 | | 毛筆 | | | 書方教科課程案 |
|---|----------|----|----|------|------|------|----------|
| | | 細字 | 細字 | 細字 | 中字 | 大字 | |
| | | 一 | 一 | | | | 尋一 數時 |
| | | 二 | 二 | | | | 尋二 數時 |
| | | 三 | 三 | | | 楷書 | 尋三 數時 |
| | | 同上 | 同上 | | | 楷書 | 尋四 數時 |
| | | 同上 | 同上 | | | 楷書 | 尋五 數時 |
| | | 同上 | 同上 | 行楷書 | 行楷書 | 行楷書 | 尋六 數時 |
| | | 同上 | 同上 | 草行楷書 | 草行楷書 | 草行楷書 | 高等 數時 |

尋常小学書方教授細目
六

図4. 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)

読方に附帯して学習させるという点である。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⁶⁴⁾。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、前節で紹介した書法を優先した毛筆「書キ方」教授法とは異なり、語義を優先した教材配列を提示している。つまり、水戸部は、書字教育のすべてを字形運筆だけの身体的技能の学習とは捉えておらず、国語科として語義も含めた言語理解および言語表現の学習としても認識していたのである。

6. 結びにかえて

以上みてきたように、本研究は、明治初期に身体的技能教育に陥っていた「習字」に対する国語科「書キ方」成立の意義を再評価することを目的として、国語科「書キ方」における「読ミ方」との連絡に注目し、主に水戸部寅松による教授法をとりあげた。

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。また、大正期以降、こうした三領域の連絡にとらわれた国定教科書に対する批判が附属小などからなされ、国語科成立時の理念である三領域の連絡については、字形運筆を重視する毛筆「書キ方」において、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。こうした傾向は、水戸部の毛筆「書キ方」教授法でも同様であり、三領域の連絡という国語科理念から離れ、そこで学習対象として重視されたのは手本語句の字義よりも、字形運筆及び書法の系統性の方であった。

しかし、水戸部は、当時、普及しつつあった硬筆とこれに伴って実用的価値の低下していた毛筆とを分離して新たな教授法を示した。それは、毛筆「書キ方」においては字形運筆を重視して身体的技能を重視し、硬筆では、書取学習と関連

させ、国語科の理念を継承して「読ミ方」と連絡をとるという教授法であった。つまり、水戸部の教授法の特徴の一つめとして、硬筆と毛筆という筆記具の関係について、決して硬筆偏重、または硬筆への一元化を目指していたのではなく、硬筆と毛筆の併用を想定した二元的な「書キ方」教授法を提案されていたことを指摘することできる。さらに水戸部の教授法の二つめの特徴として、国語科「書キ方」の目的を字形運筆にのみ求めるのではなく、字義にも注目して言語思想の表現、さらには言語理解の学習という捉え方がなされていたことが挙げられる。すなわち、書字行為における発動的な側面としての表現と受動的な側面としての理解という、言語教育としての二元的な書字教育論が展開されていたのである。

冒頭で述べたように、先行研究において国語科「書キ方」は、毛筆の芸術性を重視する立場からは毛筆書字教育の凋落をもたらしたとして、批判的に捉えられてきた。しかし、本研究で明らかにしてきたように、国語科「書キ方」では、字形運筆の学習として毛筆と硬筆を並立させただけでなく、字義の学習として「読ミ方」との連絡をとりながら言語表現と言語理解を含めた二元的書字教育論が形成された。このように、大正期の国語科「書キ方」では、再び身体的技能教育に陥ることなく言語教育の一環として、その意義が示されていたのである。

註

- (1) 鈴木貴史「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(2)』, 2013年, 67-74頁。本研究では、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である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」の呼称を使用する。
- (2) 鈴木貴史「明治初期における書字教育の技能教育化」『国語科教育78』, 2015年, 37-44頁。
- (3) 信廣友江『国民学校「芸能科習字」』出版芸術社, 2006年, 25頁。
- (4) 奥山錦洞『日本書道教育史』静教社, 1953年, 200頁。
- (5) 上条信山『書道教育史』『教育文化史体系Ⅱ』金子書房, 1954年, 335-337頁。
- (6) 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。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。また、水戸部の経歴、業績等については、鈴木貴史「東京高等師範学校附属小訓導水戸部寅松の業績と書字教育論(1)理論編」, 「同(2)資料編」『人文科教育研究42』, 2016年。で論じている。

- (7) 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, 59頁.
- (8) 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.
- (9) 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.
- (10) 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.
- (11) 佐々木吉三郎『国語教授撮要』育成会, 1902年, 1-3頁.
- (12) 芦田恵之助『教員文庫. 第6編 小学校に於ける今後の国語教授』同文館, 1900年, 3-4頁.
- (13) 佐々木前掲書, 17頁.
- (14) 佐々木前掲書, 667-669頁.
- (15) 大瀬甚太郎・立柄教俊『教授法教科書』金港堂, 1903年, 121頁.
- (16) 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.
- (17) 附属小『M36 教授細目』, 1903年. 123頁.
- (18) 香川松石『尋常小学習字帖』金港堂, 1900年.
- (19) 附属小『M36 教授細目』, 1903年. 129-130頁. なお, 佐藤秀夫が『教育の文化史4 現代の視座』(阿吡社, 2005年, 136-137頁)において, 「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」と述べているように, 鉛筆が普及したのは大正期であったとされている.
- (20) 国定教科書の成立については, 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, 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。
- (21) 文部省『国定教科書編纂趣意書』文部省, 1904年, 73頁.
- (22) 文部省前掲書, 1904年, 77頁.
- (23) 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.
- (24) 森岡常蔵『各科教授法精義』同文館, 1905年, 201-203頁.
- (25) 立柄・水戸部前掲書, 234-240頁.
- (26) 文部省『修正国定教科書編纂趣意書』文部省, 1910年, 46-48頁.
- (27) 松本前掲, 65頁.
- (28) 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.
- (29) 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.
- (30) 附属小『T1教授細目』, 1912年. 42-43頁.
- (31) 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.

- (32) 水戸部寅松「回顧25年」『教育研究312』, 1927年, 166-167頁.
- (33) 水戸部前掲「書方手本に対する批評の焦点」, 57-58頁.
- (34) 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. 硬筆「書き方」に言及した教授法書の嚆矢とされる。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。
- (35) 水戸部・本田前掲書, 304-305頁.
- (36) 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.
- (37) 水戸部・本田前掲書, 51-54頁, 371-374頁.
- (38) 水戸部寅松「運筆教授に就いて」『教育研究105』, 1912年, 24-31頁.
- (39) 水戸部前掲「再び書方教授に就きて」『教育研究94』, 1912年, 15-16頁.
- (40) 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。「三文」から「三文」に変更され、「習書」が削除されている。
- (41) 水戸部寅松「間架結構の基本練習」『教育研究137』, 1915年, 27-34頁.
- (42) 水戸部前掲「間架結構の基本練習」, 1915年, 27-34頁.
- (43) 松本前掲, 67-70頁.
- (44) 文部省『尋常小学国語書き方手本編纂趣意書』国定教科書共同販売所, 1918年, 25頁.
- (45) 水戸部による硬筆導入の主張の詳細については、鈴木前掲 (1), 2016年で論じている。
- (46) 水戸部寅松「細字(毛筆)教授の研究」『教育研究106』, 1913年, 11-12頁.
- (47) 水戸部・本田前掲書, 358-359頁.
- (48) 水戸部は、「書き方」における教育内容を分類し、言語表現を目的とする場合を「発表教科」、言語理解を目的とする場合を「取得教科」の呼称を用いて論じている。
- (49) 水戸部・本田前掲書, 288-290頁.
- (50) 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.
- (51) 水戸部寅松「書取に就きて」『教育研究169』, 1917年, 57-59頁.
- (52) 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, 47-48頁.
- (53) 初等教育研究会『小学書方硬筆毛筆教授細目』培風館, 1923年, 3-6頁.
- (54) 初等教育研究会前掲書, 7-8頁.

謝辞

本研究は、JSPS 科学研究費(25780486)の助成を受けたものである。