



HAL
open science

Définition de l'enseignement "calligraphique" dans l'éducation scolaire japonaise de 1945 à nos jours

Rodolphe Diot

► **To cite this version:**

Rodolphe Diot. Définition de l'enseignement "calligraphique" dans l'éducation scolaire japonaise de 1945 à nos jours. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCF010 . tel-02005654

HAL Id: tel-02005654

<https://theses.hal.science/tel-02005654>

Submitted on 4 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale N°265

Langues, littératures et sociétés du monde

Centre d'études japonaises

THÈSE

présentée par

Rodolphe DIOT

soutenue le 20 septembre 2018

pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO**

Discipline : Littératures et civilisations

Définition de l'enseignement « calligraphique » dans

l'éducation scolaire japonaise de 1945 à nos jours

Dirigée par :

Monsieur François Macé

Professeur émérite, INALCO

Monsieur Christian Galan

Professeur des universités, Université Toulouse-Jean-Jaurès

Rapporteurs :

Madame Yolaine Escande

Directrice de recherches, CNRS

Monsieur Christophe Marquet

Directeur, EFEO

Membres du jury :

Monsieur François Macé

Professeur émérite, INALCO

Monsieur Christian Galan

Professeur des universités, Université Toulouse-Jean-Jaurès

Madame Yolaine Escande

Directrice de recherches, CNRS

Monsieur Christophe Marquet

Directeur, EFEO

Monsieur Michel Sicard

Professeur des universités, Université Paris 1

Monsieur Pascal Griolet

Maître de conférences honoraire, INALCO

SOMMAIRE

A.	PROLÉGOMÈNES	
I.	INTRODUCTION GÉNÉRALE	p.001
1.	Motivations	
2.	Problématiques	
3.	Méthode, limites, annonce du plan	
4.	Remarques et remerciements	
II.	CONSIDÉRATIONS LEXICOGRAPHIQUES	p.004
1.	« Calligraphie » ou « art de l'écriture » ?	
2.	Ajuster le lexique	
3.	Néologie	
III.	RÉCAPITULATIF HISTORIQUE	p.013
1.	Introduction	
2.	Avant Meiji	
3.	1868-1899	
4.	1900-1940	
5.	1940-1945	
6.	Conclusion	
IV.	L'ARTOGRIPHIE MODERNE ET CONTEMPORAINE	p.054
1.	Rapports ambivalents avec la Chine	
2.	Le mouvement éducatif libéral de l'ère Taishô	
3.	Une pleine reconnaissance de l'art graphique ?	
4.	Vernacularisation des contenus textuels	
5.	L'artographie « d'avant-garde »	
6.	Situation actuelle	

B.	DU STATUT DE L'ENSEIGNEMENT GRIPHIQUE SCOLAIRE – PERSPECTIVES ÉTATSUNIENNES	
I.	LE GHQ ET LA CIE	p.073
1.	Introduction	
2.	Les forces alliées	
2.1	Le Quartier Général (GHQ)	
2.2.	La section de l'information civile et de l'éducation (CIE)	

2.3.	La division de l'éducation de la CIE	
3.	Les orientations de la politique d'occupation en matière d'éducation	
3.1.	Définition de la politique éducative avant l'occupation	
3.2.	Premières mesures coercitives	
3.3.	L'attitude du personnel de la CIE	
3.4.	Influence de l'Éducation nouvelle	
4.	La CIE et la réforme de la langue japonaise	
4.1.	Introduction	
4.2.	Robert King Hall et son action	
4.3.	La position de la CIE vis-à-vis de Hall	
4.4.	Disgrâce de Hall	
4.5.	La position de la CIE après l'éviction de Hall	
4.6.	Développements ultérieurs	
4.7.	Conclusion	
5.	La CIE et l'enseignement graphique scolaire	
5.1.	Les rapports d'entretiens	
5.2.	Réactions de la CIE vis-à-vis du mouvement pro-pilographie	
5.3.	Le discours de Jeidy à la Commission sur les programmes scolaires	
II.	L'USEMJ	p.150
1.	Constitution et objectifs	
1.1.	Les éducateurs étatsuniens	
1.2.	Assistance de la CIE	
1.3.	Le comité d'éducateurs japonais (JEC)	
1.4.	Le comité de l'université impériale de Tôkyô sur la réforme éducative	
2.	Observations à l'Académie Tamagawa	
2.1.	L'Académie Tamagawa	
2.2.	Brouillon de Kawakami Keinen	
2.3.	Article d'Obinata Kôin	
2.4.	Mémoires de Robert K. Hall	
2.5.	Visite de l'USEMJ	
3.	Observation au Club des Pairs	
3.1.	Mémorandum de la CIE	
3.2.	Notes de Robert K. Hall	
3.3.	Compte-rendu d'Obinata Kôin	

3.4	Compte-rendu d'Obara Kuniyoshi
3.5	Compte-rendu de Kaigo Tokiomi
3.6	Compte-rendu d'Arimitsu Jirô
3.7	Conclusion
4.	Observation à l'École normale supérieure de filles de Nara
4.1	Emploi du temps de l'USEMJ
4.2	Compte-rendu de Yanagi Muneyoshi
5.	Le RUSEMJ
5.1	Préparation, soumission et publication du rapport
5.2	Tendance générale et vision de la culture
5.2.1.	Organisation générale du curriculum et administration
5.2.2.	Enseignants et méthodologie
5.3	Politique linguistique (réforme de l'écriture)
5.4	Les rapports des comités japonais
5.5	La mission de 1950
5.6	Conclusion
5.6.1.	Interactions et influences
5.6.2.	Appréciations et incidences du RUSEMJ
5.6.3.	<i>Quid</i> de la graphie ?

C.	DU STATUT DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE – PERSPECTIVES JAPONAISES	
I.	LES AUTORITÉS JAPONAISES	p.239
1.	Les conseillers nippons de la CIE	
2.	Le ministère de l'Éducation	
3.	Rapports du ministère avec le GHQ	
4.	Position du ministère sur la réforme linguistique	
5.	Position du ministère sur l'enseignement graphique	
5.1.	Enquête de 1949	
5.2.	Enquête de 1954	
5.3.	Conclusion	
II.	LE MOUVEMENT PROPILOGRAPHIE	p.269
1.	Introduction	p.269
1.1.	Précédents historiques du mouvement de réintroduction	

1.2.	Bundô Shunkai, activiste en chef	
1.3.	Précurseurs moins célèbres	
1.4.	Les partisans de la pilogriphie et la CIE	
1.5.	Les partisans de la pilogriphie et le ministère	
2.	Les principales associations de défense de la pilogriphie	p.290
2.1.	Antécédents historiques	
2.2.	Phase 1 : vers la « réintroduction » de la pilogriphie dans les programmes du primaire	
2.2.1.	Le Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique	
2.2.2.	La Fédération générale des artistes de griphie (<i>Zenshoren</i>)	
2.2.3.	L'Association nationale pour l'enseignement pilogriphique (<i>Shokyô</i>)	
2.3.	Phase 2 : vers l'extension de la pilogriphie en primaire	
2.3.1.	La Société japonaise d'éducation griphique	
2.3.2.	La Fédération japonaise de pilogriphie (<i>Nisshoren</i>)	
2.3.3.	La Fédération de pilogriphie éducative	
2.3.4.	La Société japonaise de recherche sur l'enseignement griphique (<i>Zenshoken</i>)	
2.3.5.	La Ligue nationale pour l'éducation griphique (<i>Shokyôren</i>)	
2.3.6.	La Société japonaise de recherche sur l'enseignement de l'artogriphie lycéenne (<i>Zenkôshoken</i>)	
2.3.7.	L'Association nationale universitaire d'études sur l'enseignement griphique (JACSE)	
2.3.8.	Le Conseil japonais pour l'éducation griphique	
2.3.9.	La Conférence pour la promotion de l'enseignement griphique	
2.3.10.	La Fédération des parlementaires pour l'artogriphie	
2.4.	Conclusion	
3.	Les débats à la Diète	p.328
3.1.	Introduction	
3.2.	Précédents historiques	
3.3.	1946	
3.4.	1947	
3.5.	1948-1949	
3.6.	1951	
3.7.	1952-1958	
3.8.	1959-1968	
3.9.	1987	
3.10.	Conclusion	

4.	Les travaux de la Commission consultative sur les curricula	p.374
4.1.	Introduction	
4.2.	Session de 1949	
4.3.	Session de 1956-1957 (1)	
4.4.	Session de 1956-1957 (2)	
4.5.	Session de 1965	
4.6.	Session de 1996	
4.7.	Session de 2006	
4.8.	Conclusion	
5.	Réactions des éducateurs non-griphistes	p.440
5.1.	1949-1950	
5.1.1.	Andô Shintarô, Kurasawa Eikichi, Hirai Masao	
5.1.2.	Les éducateurs de la revue <i>Karikyuramu</i> (1)	
5.1.3.	Réplique d'Aoyama Soen	
5.1.4.	Les éducateurs de la revue <i>Karikyuramu</i> (2)	
5.2.	1955	
5.3.	1967-1969	
5.4.	Conclusion	
6.	Intérêts économiques	p.452
6.1.	Introduction	
6.2.	Avant 1945	
6.3.	Après 1945	
6.4.	Les années 1950	
6.5.	Les années 1970-1980	
6.6.	Le XXI ^e siècle	
6.7.	Conclusion	

D. L'ENSEIGNEMENT GRIPHIQUE SCOLAIRE SELON LES DIRECTIVES ÉDUCATIVES NATIONALES		
I.	INTRODUCTION	p.475
II.	1945-1950	p.478
1.	20 mars 1947 : Directives éducatives – Généralités (propositions)	
2.	20 décembre 1947 : Directives éducatives – Japonais (propositions)	
3.	7 avril 1947 : Décisions concernant le cursus du lycée rénové	

4.	11 octobre 1948 : Sur la révision des décisions concernant le cursus du lycée rénové	
III.	1951-1957	p.503
1.	28 octobre 1950 : <i>Matières et répartition horaire du primaire</i>	
2.	10 juillet 1951 : <i>Directives éducatives – généralités (propositions)</i>	
3.	15 décembre 1951 : <i>Directives éducatives pour le primaire – japonais (propositions)</i>	
4.	1 ^{er} octobre 1951 : <i>Directives éducatives pour le secondaire – japonais (propositions)</i>	
5.	1 ^{er} juillet 1954 : <i>Didactique du japonais pour le secondaire</i>	
6.	1 ^{er} novembre 1951 : <i>Directives éducatives pour le lycée – département des arts et techniques, artogriphie [shodô] (propositions)</i>	
7.	5 décembre 1955 : <i>Directives éducatives pour le lycée – généralités</i>	
8.	26 décembre 1955 : <i>Directives éducatives pour le lycée – japonais</i>	
9.	13 janvier 1956 : <i>Directives éducatives pour le lycée – département des arts</i>	
IV.	1958-1967	p.553
1.	1 ^{er} octobre 1958 : <i>Directives éducatives pour le primaire</i>	
2.	1 ^{er} octobre 1958 : <i>Directives éducatives pour le collège</i>	
3.	15 octobre 1960 : <i>Directives éducatives pour le lycée</i>	
V.	1968-1974	p.581
1.	11 juillet 1968 : <i>Directives éducatives pour le primaire</i>	
2.	14 avril 1969 : <i>Directives éducatives pour le collège</i>	
3.	15 octobre 1970 : <i>Directives éducatives pour le lycée</i>	
VI.	1975-1988	p.614
1.	23 juillet 1977 : <i>Directives éducatives pour le primaire</i>	
2.	23 juillet 1977 : <i>Directives éducatives pour le collège</i>	
3.	30 août 1978 : <i>Directives éducatives pour le lycée</i>	
VII.	1989-1997	p.634
1.	15 mars 1989 : <i>Directives éducatives pour le primaire</i>	
2.	15 mars 1989 : <i>Directives éducatives pour le collège</i>	
3.	15 mars 1989 : <i>Directives éducatives pour le lycée</i>	
VIII.	1998-2007	p.662
1.	14 décembre 1998 : <i>Directives éducatives pour le primaire</i>	
2.	14 décembre 1998 : <i>Directives éducatives pour le collège</i>	
3.	29 mars 1999 : <i>Directives éducatives pour le lycée</i>	
IX.	2008-2016	p.688
1.	28 mars 2008 : <i>Directives éducatives pour le primaire</i>	

2.	28 mars 2008 : <i>Directives éducatives pour le collège</i>	
3.	9 mars 2009 : <i>Directives éducatives pour le lycée</i>	
X.	2017	p.721
1.	31 mars 2017 : <i>Directives éducatives pour le primaire</i>	
2.	31 mars 2017 : <i>Directives éducatives pour le collège</i>	
3.	Le lycée	
XI.	SYNTHÈSE ET CONCLUSION	p.749

E.	CONCLUSION GÉNÉRALE	p.762
I.	ÉPILOGUE	p.762

F.	ANNEXE	
I.	TABLEAUX, ORGANIGRAMMES, GRAPHIQUES ET SCHÉMA	p.779
II.	LEXIQUE	p.843
III.	INDEX	p.855
IV.	ILLUSTRATIONS	p.882
V.	BIBLIOGRAPHIE	p.889

A.

PROLÉGOMÈNES

I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Motivations

Au fond du travail que nous présentons git une interrogation première : Comment définir ce que l'on appelle communément la « calligraphie » d'Asie de l'est, et plus particulièrement japonaise ? Les hasards de notre parcours universitaire à l'Institut national des civilisations orientales et ailleurs ont en effet mis sur notre route cet objet culturel difficilement identifiable, dont l'hermétisme exotique a piqué notre curiosité. Émerveillé par les chefs-d'œuvre « calligraphiques » de l'Empire du Milieu, du Pays du Matin frais ou de l'Archipel, fasciné par un art qui touche au pinacle du raffinement esthétique en partant de l'acte en apparence trivial de la notation du langage, surpris par la rareté des ouvrages disponibles en langues occidentales sur ce domaine, nous avons décidé de consacrer un peu de notre temps à l'exploration de celui-ci. Sans nous douter que le sujet allait nous accaparer jalousement plusieurs décennies durant. Il y a d'ailleurs de fortes probabilités qu'il nous occupe *ad vitam*, tant sa nature s'avère insaisissable. Prévenons donc le lecteur, au risque de le décourager d'avance dans la lecture fastidieuse qu'il s'appête à entamer : les efforts déployés ne nous ont pas permis d'apporter une réponse décisive au questionnement fondamental susmentionné. Nous n'aurons néanmoins pas entièrement gaspillé notre peine (et celle de notre lectorat) si, comme nous osons l'espérer, nous réussissons à dévoiler quelques pans du mystère.

2. Problématiques

Saisir avec justesse l'essence de la « calligraphie » est-asiatique nécessiterait au bas mot le labeur d'une vie. Pas sûr, au demeurant, que l'entreprise ait du sens. Elle suppose, en tout état de cause, une réflexion simultanée sur l'écriture et ses rapports avec la langue, réflexion que l'insuffisance de nos compétences actuelles nous interdit d'envisager. Dans ces conditions, nous n'avons d'autre alternative que de réduire drastiquement l'étendue de la thématique abordée. Les aléas de l'existence nous ont donné la chance de faire la connaissance du professeur Matsumoto Hitoshi, qui assure des cours de « calligraphie » à l'Université de Hiroshima. Enseignant nous-même, et intéressé par les problèmes éducatifs, nous avons dès lors choisi de nous pencher sur l'enseignement de la « calligraphie » dans les écoles japonaises. Pour commencer, nous avons examiné la période 1868-1945, sur laquelle nous avons rédigé un mémoire pour l'obtention du diplôme d'études approfondies à la fin des années 1990 (*cf.* Rodolphe Diot 1998). Nous envisagions alors de prolonger immédiatement ce travail par un second volet dédié à l'époque

contemporaine, mais les caprices du destin nous ont obligé à différer l'exécution du projet. Au bout de vingt ans d'atermoiements, nous voici enfin prêt à en soumettre les résultats sous forme de thèse, à l'école doctorale de l'INALCO.

Nos observations se focalisent plus précisément sur les trois points ci-dessous :

- L'éducation scolaire prévoit-elle au Japon un enseignement de la « calligraphie » ?
- Le cas échéant, cette prise en compte s'inscrit-elle dans une perspective utilitaire ou artistique ?
- Si art il y a, à quels objectifs son apprentissage répond-il, et quelle méthodologie y applique-t-on ?

3. Méthode, limites, annonce du plan

L'approche que nous privilégions consiste à analyser la politique éducative nationale à travers un décryptage des textes officiels. Nous ne traitons ni de la concrétisation des mesures adoptées sur le terrain (car elle subit l'influence de l'environnement local), ni des caractéristiques des manuels scolaires (qui dépendent partiellement des orientations éditoriales), ni des établissements dont les programmes n'obéissent pas uniformément aux directives formulées par les autorités ministérielles (enseignement privé, formation des maîtres, *etc.*). Autrement dit, nous désirons appréhender l'image de la « calligraphie » telle qu'imposée ou proposée par l'État nippon à ses citoyens en herbe, à travers les douze ans que comptent les cursus élémentaire et secondaire.

Ce mémoire s'articule par conséquent autour du chapitre D, où nous suivons l'évolution chronologique des consignes édictées par le ministère pour le primaire, le collège et le lycée depuis la fin de la deuxième guerre mondiale jusqu'à nos jours. Parallèlement, nous avons essayé de déterminer le rôle respectif des multiples acteurs dont l'intervention avait influé sur les dispositions prises en matière d'enseignement « calligraphique » scolaire, notamment au moment charnière de la mise du Japon sous tutelle étatsunienne (chapitres B et C). Afin de contextualiser le propos et de le rendre aussi intelligible que possible à des non-spécialistes de « calligraphie » et/ou de japonologie, nous avons également estimé judicieux de revenir brièvement sur le contenu de nos précédents travaux, ainsi que de fournir des repères généraux sur l'histoire moderne de l'art « calligraphique » (chapitre A). Censées concourir à dresser un panorama suffisamment large et riche pour mener à des conclusions pertinentes (chapitre E), les trois subdivisions (chapitres A, B, C) de cette structure possèdent chacune une relative indépendance, ce qui laisse une certaine latitude quant à l'ordre de lecture. Enfin, nous avons inclus dans l'annexe de ce volume (chapitre F) informations et données complémentaires.

4. Remarques et remerciements

Sauf indication contraire, traductions françaises et soulignements nous reviennent. Nous avons traduit et inséré dans le corps du texte les citations jugées d'un intérêt majeur pour l'exposé. Les extraits textuels de moindre portée figurent en langue d'origine (japonais et anglais) dans les notes de bas de page. Ces annotations servent à préciser ou illustrer le propos, ainsi qu'à guider les éventuels curieux vers des sources susceptibles de les renseigner sur les points que nous ne traitons que superficiellement. Leur quantité nous empêche de proposer une version française de ces passages, tout comme des titres des références japonaises incluses dans la bibliographie. Nous prions les non-anglophones et non-japonophones de bien vouloir excuser ce manque de prévenance.

Afin de ne pas alourdir inutilement la présentation, nous avons traité la totalité des textes officiels comme des publications autonomes (titres indiqués en italique, sans guillemets ; doubles crochets en japonais).

Concernant le vocabulaire, le mot « ministère » seul désigne toujours chez nous celui de l'Éducation. Un peu arbitrairement, nous avons préféré l'adjectif « utilitaire » à son quasi synonyme « fonctionnelle » pour qualifier une écriture dépourvue de visées artistiques, et traduire le japonais *jitsuyô(teki)*, même si, à la réflexion, aucun des termes ne convient idéalement, à moins de considérer que l'art n'a pas « d'utilité », qu'il n'assure nulle « fonction » dans la société. Dans le but d'écourter les notes, nous avons renoncé à l'emploi de la formule de rigueur « *opus citat* ». Pour la vérification des sources et de la provenance des passages cités, nous renvoyons à la bibliographie.

Quant aux intrigants guillemets qui ensèrent jusqu'ici le vocable « calligraphie » et ses dérivés, nous nous en expliquons dans la partie II du chapitre A.

Avant de clore ce préambule, nous tenons à remercier ceux qui nous ont fait bénéficier de leurs conseils, ou nous ont diversement soutenu le long du chemin. Professeurs, graphistes, bibliothécaires, proches et amis... les nommer tous allongerait exagérément ce paragraphe. Notre vœu le plus cher : signer ici une étude digne de la confiance qu'ils nous ont témoignée, à la hauteur de la patience et de la mansuétude dont ils ont su faire preuve à notre égard. Merci à eux.

II. CONSIDÉRATIONS LEXICOGRAPHIQUES

1. « Calligraphie » ou « art de l'écriture » ?

On aura remarqué que l'épithète « calligraphique » figure entre guillemets dans l'intitulé de notre thèse. Le terme pose en effet problème. Nous allons voir pourquoi ci-après, à partir des réflexions développées par Jean François Billeter dans l'introduction de *L'art chinois de l'écriture* :

L'art de l'écriture est traditionnellement considéré en Chine comme l'un des beaux-arts. Il est mis sur le même pied que la musique, la poésie, la peinture et parfois même au-dessus d'elles. « Calligraphie » s'est imposé lorsqu'il s'est agi de lui trouver un nom dans nos langues, mais cette désignation présente l'inconvénient de confondre sous un même vocable deux phénomènes de nature très différente. La calligraphie chinoise n'a en effet pas grand-chose à voir avec ce qu'on appelle « calligraphie » en Europe : soit une régulière, soit une écriture enjolivée de paraphes ou d'autres ornements superflus, soit encore certains jeux typographiques du genre des Calligrammes d'Apollinaire. Art mineur, cette calligraphie-là se borne à cultiver la belle ouvrage, le goût, la trouvaille¹.

L'auteur souligne d'abord avec justesse la différence fondamentale de registre qui, sous couvert d'une terminologie identique, distingue les « calligraphies » chinoise (nous élargissons à l'ensemble de l'Asie de l'est) et occidentale : art majeur d'un côté, mineur de l'autre. Et de poursuivre :

La calligraphie chinoise n'est ni une écriture appliquée, ni une écriture enjolivée. Elle bannit la stylisation arbitraire des formes et plus encore le rajout décoratif. L'unique préoccupation du calligraphe chinois est de donner vie aux caractères, de les animer sans les forcer en rien. Il met sa sensibilité au service de l'écriture puis en vient, par un renversement subtil, à se servir de l'écriture pour exprimer sa sensibilité personnelle. C'est à la faveur de ce renversement que l'écriture chinoise devient un moyen d'expression d'une richesse et d'une finesse extrêmes².

¹ Jean François Billeter 2010, p.11-12.

² *Ibid.*, p.11-12. Précisons d'ores et déjà que l'écriture manuscrite n'a, de façon générale, pas nécessairement pour visée l'expression de la personnalité de l'auteur. À ce sujet, Anne Trubek évoque (2016, p.37) le travail des moines copistes chrétiens : “*We owe much of our knowledge of Greek and Roman thought to the early Christians, who copied their texts, over and over, in gorgeous, regimented handwriting. These intricate manuscripts may indeed represent the apogee of handwriting in the West. Those who wrote them were primarily monks tasked with working for hours on end. They were not laboring under our modern notions of writing as expression; writing for them was neither creative nor original. The scribal monk's goal was, in fact, to eradicate any sign of personality and produce multiple copies of the same books. Human copying machines of sorts, medieval scribes proved that handwriting does not, in and of itself, reveal personality or the self*” (“*Human Xerox Machines*”).

Toujours selon Anne Trubek (*ibid.*, p.97), ce serait l'avènement des machines à écrire qui aurait amené à considérer la graphie en tant que miroir de la personnalité individuelle : “*Only once typing became the de facto method to conduct business correspondence and keep records did handwriting assume the associations we have with it today: a way to express one's uniqueness and personality. It is only in the twentieth century that handwriting becomes evidence of—and a*

Un peu abruptes, les deux premières affirmations demandent précision. Contrairement à l'occidentale, la « calligraphie » est-asiatique ne se résume certes pas à une écriture joliment tournée. Mais ceci ne veut pas dire, contrairement à ce que laisse entendre Billeter, qu'elle exclut tout élément décoratif. Car les exemples ne manquent pas de productions caractérisées par des enjolivures et des fioritures inexplicables autrement que par des motivations d'ordre artisanal, ludique ou religieux : caractères gravés sur des épées de bronze (cf. F., ill.2), style « blanc volant ³ » (cf. F., ill.1), talismans taoïstes, *et cetera*. On objectera que ces productions ne représentent pas la fine fleur de l'art « calligraphique », et l'on aura raison. Il n'en reste pas moins que l'on ne peut nier jusqu'à leur existence et que, à moins de leur refuser le statut de « calligraphies », ce qui paraît difficilement justifiable, il faut bien se résoudre à les inclure dans notre champ d'étude. *A fortiori* lorsque, à l'instar de Billeter, on a conscience que la « calligraphie » de l'ère pré-moderne prend indistinctement en compte l'ensemble des traces manuscrites, des plus nobles et raffinées aux plus triviales et populaires :

Tant que le pinceau a été l'instrument universel de l'écriture en Chine, nul n'a songé à distinguer, sur le plan terminologique, la technique de l'écriture et la calligraphie. Le grand nombre utilisait l'écriture à des fins pratiques, certains s'en servaient pour exprimer une sensibilité particulière, mais tous le faisaient avec les mêmes matériaux, le même instrument, la même technique et suivant le même canon esthétique ⁴.

Emporté par son enthousiasme et son désir de mettre en exergue la spécificité de la pratique chinoise, le sinologue suisse a sans doute oublié cet aspect, pourtant pas anecdotique, puisqu'il nous permet de comprendre que la « calligraphie » d'Asie orientale contient à la fois les ingrédients de sa consœur d'Occident et davantage, supplément dans lequel réside sa formidable richesse. Mais revenons-en à la question du vocabulaire, et aux considérations de Billeter :

Les Chinois ne parlent pas de « belle écriture ⁵ », mais simplement de l'« art d'écrire » ou de « l'art de l'écriture », *shufa* 书法. En langue classique, ils disent simplement *shu* 书 « l'écriture », comme nous disons « la

way to analyze—the individual psyche.”

³ *Hihaku* (en chinois *Feibai*) : 「飛白」

⁴ *Ibid.*, p.12

⁵ Le poète japonais Ôoka Makoto constate lui aussi (1977, p.367-368) l'hiatus existant entre le lexique originel et ses traductions en langue occidentale : 「1950年代、欧米でいわゆる抽象表現主義絵画が全盛となり、日本にもその影響が及んだ。その当時、書があらで注目され、ある画家たちにはその影響も見られたことは、まだ記憶に新しい。私はあのころ、『書』を欧米の言葉に訳せば『カリグラフィ』ということになるのを知って、違和感をおぼえたのだった。『華道』が『フラワー・アレンジメント』となるのを知ったときも、ふしぎな感じがしたものだ。いずれの場合にも、欧米語に直してしまうと、何かしら技術的な側面が強調されすぎるように思われたのだ。カリグラフィは能書術などと訳されるが、カリはギリシャ語のカロス、すなわち『美』から来ており、グラフィは同じく『書く』というギリシャ語から来ているので、つまり、美書術といった方がいい言葉のように私には感じられる。ペン習字だって、美書術のひとつだ。／けれどもわれわれの『書』は、まことにぶっきらぼうに、率直に、『書くこと』しか意味していない。それが『美』であるかどうかは結果にまかせる、ということではなかろうか。」

danse » et « la musique ». En français, « l'art de l'écriture » conviendrait beaucoup mieux que « calligraphie » et j'aurais voulu m'en servir non seulement dans le titre, mais dans le corps de cet ouvrage. Si j'y ai renoncé, c'est que « calligraphie » est d'un maniement plus pratique et possède les dérivés « calligraphe » et « calligraphique », dont il est difficile de se passer ⁶.

Nous n'avons pas d'objection sur l'inadéquation de « belle écriture ». Du reste, les pratiques artistiques actuelles se résument-elles à une quête de la beauté ⁷ ? Dans quelle mesure la notion de « beaux-arts » a-t-elle encore cours ? On parle aujourd'hui « d'arts plastiques », y compris dans le cadre de l'éducation scolaire ⁸. Cela dit, nous émettrions des réserves quant au choix de traduire *shufa* (jap. *shohô*) par « art de l'écriture ». Outre celui de « manière de faire », que Billeter mentionne en note, ce *fa* (jap. *hō*) possède le sens de « loi », dans ses acceptions judiciaire, philosophique ou religieuse ⁹. Ceci donne à *shufa* une connotation de normativité mieux rendue par une locution telle que « règle(s) calligraphique(s) ». De fait, il s'agit bien de « calligraphe » dans les « règles de l'art », avec l'éventuel espoir de parvenir un jour à incarner celles-ci au point de s'en affranchir ¹⁰. Le concept a en tout cas des implications à nos yeux trop déterminantes pour qu'on les ignore. Sur les plans étymologique (grec *καλλιγραφία*, « belle écriture ») et culturel, l'invalidité du mot réducteur « calligraphie » appliqué au contexte est-asiatique saute aux yeux. Or le palliatif trouvé par Billeter ne s'avère, du propre aveu de celui-ci, guère concluant. En dehors du décalage sémantique qu'il risque d'occasionner en n'excluant pas intrinsèquement une confusion avec la littérature, « art de l'écriture » pèche par sa longueur et son manque de maniabilité. Afin de permettre à un discours scientifique sur la « calligraphie » est-asiatique de se développer dans les langues européennes, il importe par conséquent d'élaborer des stratégies lexicales mieux adaptées. Reprenant la houe là où notre helvète aîné l'avait laissée, nous allons nous atteler ci-dessous à cet ambitieux projet qui ne saurait souffrir de report supplémentaire.

2. Ajuster le lexique

Il nous faut en premier lieu un substantif générique qui référerait spécifiquement et le plus

⁶ Jean François Billeter 2010, p.12

⁷ À ce propos, lire par exemple l'article de Jean-Pierre de Rycke (directeur du Musée des Beaux-arts de Tournai) paru dans *Le Figaro* du 23 juin 2016.

Cf.

<http://www.lefigaro.fr/vox/culture/2017/06/23/31006-20170623ARTFIG00366-contre-manifeste-de-l-art-contemporain-pour-un-re-enchantement-de-la-creation.php> (consulté le 18 août 2017)

⁸ Dans le cursus secondaire japonais, l'apprentissage des arts de la forme se fait dans une discipline dénommée *bijutsu*, littéralement « beaux-arts », appellation que nous avons pris le parti de traduire par « arts plastiques » dans notre étude des directives, car ses contenus s'apparentent à ceux de la matière française correspondante. Le japonais connaît toutefois le terme *zōkei* (« création plastique »), qui n'a pas été retenu en tant qu'intitulé de cours.

⁹ Pensons par exemple à l'antique école des penseurs légistes (chin. *fajia*, jap. *hōka*).

¹⁰ Ceci renvoie à l'idée, très bouddhique, de « loi de la non-loi » (chin. *wufa zhi fa*, jap. *muhō no hō*).

largement possible à la dimension graphique de l'écriture. Celui-ci devra en outre se prêter sans mal à la dérivation ainsi qu'à l'adaptation dans les langues occidentales dominantes (anglais, espagnol, allemand, russe). Dans cette perspective, la polysémie de la terminologie française existante gêne considérablement. Ainsi « écriture » renvoie notamment à l'activité littéraire. Inutile de rappeler, à ce sujet, qu'un écrivain d'aujourd'hui ne brille pas nécessairement par ses talents de « calligraphe ». À première vue, « graphie » (du grec γραφειν), privé du problématique préfixe « calli- », fait figure de candidat favori :

1877 ; du gr. *graphein* « écrire » **1.** LING. « Mode ou élément de représentation de la parole par l'écriture » (Marouzeau). **2.** Manière dont un mot est écrit. *Graphies phonétiques*. ⇒ **transcription**. *Graphie traditionnelle* (⇒ orthographe). *Graphie fautive* ¹¹.

Il présente hélas deux défauts. *Primo*, l'adoption de « graphie » entraînerait automatiquement l'emploi du dérivé adjectival « graphique », dont les acceptions actuelles débordent le seul domaine de l'écriture (« arts graphiques », « terminal graphique », *etc.*). En particulier, la confusion induite par l'adjectif entre écriture et dessin constitue dans le cas qui nous occupe un inconvénient rédhibitoire ¹². Ce mélange des genres s'accroît encore avec les suffixes « -graphe », « -graphie » et « -graphique » (« photographe », « géographie », « cartographique », *etc.*). Ensuite, on a souvent recours à ce « graphie » pour désigner les systèmes graphiques d'écriture [*shotai*] définis par une langue (ou un groupe de langues) à travers son histoire, et repris en typographie sous la forme des polices de caractères (la ronde, la gothique en Occident ; le coufique ou le nashki de la « calligraphie » arabe, *etc.*). En Asie de l'Est, on énumère à cet égard cinq grandes graphies historiques pour les sinogrammes (*cf.* F., ill.3-7), soit dans le désordre chronologique, la régulière [*kaisho*], la courante ou semi-cursive [*gyôsho*], la cursive [*sôsho*], la scribe ou chancellerie [*reisho*] et la sigillaire [*tensho*]. Notons au passage qu'il ne faut pas confondre ce niveau-ci avec celui du style individuel [*shofû*], qui en dénote une interprétation personnelle. *Exit* « graphie » et son origine grecque, on se tourne vers le pendant latin *scriptum*. Mais là encore, les écueils ne tardent pas à surgir. « Script » au masculin sert à nommer une sous-catégorie graphique (écriture script, proche des caractères d'imprimerie). Sans parler des autres sens du mot (scénario d'un film), ou de ceux de

¹¹ *Le nouveau petit Robert* (édition 1993, p.1041). Entrée « graphie ».

¹² Certains artistes « urbains » ou « des rues » sont appelés « graffeurs », l'un des plus célèbres étant le mystérieux Banksy. Or leurs œuvres murales (« graffs ») sont souvent plus picturales que graphiques (contrairement aux graffiti). Voir à ce sujet l'article publié le 7 juin 2016 par *Le Parisien*.

Cf.

<http://www.leparisien.fr/fontenay-sous-bois-94120/fontenay-les-graffeurs-ont-fait-du-parking-des-dunes-une-oeuvre-d-art-07-06-2017-7027953.php> (consulté le 18 août 2017)

À propos de graffiti, notons au passage qu'il existe une catégorie d'art appelée « calligraffiti ». Voir les sites ci-dessous.

Cf. <http://www.calligraffiti.nl> (consulté le 10 novembre 2017)

Cf. http://www.huffpostmaghreb.com/2017/03/25/calligraffiti-el-seed-une_n_15605322.html (consulté le 10 novembre 2017)

son voisin féminin importé de l'anglais « scripte ». En ce qui concerne les qualificatifs, « scripturaire » et « scriptural » se rattachent au gré des besoins à l'Écriture sainte ou à la monnaie. De toutes les manières, avec une étymologie dont découle l'équivoque « écriture », on retombe inmanquablement sur l'expression linguistique¹³ ou littéraire (exemple : le talent scriptural d'un écrivain). De surcroît, « scribe » au féminin (ou « écriture de scribe ») s'emploie fréquemment comme appellation de l'une des graphies des caractères chinois citées plus haut. « Script(e) » nous exposerait ainsi à moult télescopages phonétiques et chevauchements sémantiques. Devant la pauvreté – au demeurant logique – de ces ressources, et l'improbabilité de découvrir le terme français véritablement adéquat, demeure la « solution sushi », *i.e.* celle de la translittération¹⁴. Malheureusement, le vocabulaire « calligraphique » varie selon les pays : au *shufa* chinois correspondent approximativement le *thu phap* vietnamien, le *soye* coréen, et le *shodô* nippon. Fermer les yeux sur les nuances parfois substantielles qui se cachent derrière ces dénominations divergentes (répondant à la singularité locale des évolutions culturelles et des systèmes d'écriture) afin de privilégier les similarités réelles qui rapprochent leurs objets ne suffit pas. Comment, lorsqu'on aspire à l'universalité, choisir parmi ces régionalismes ? Sans compter que, même réduits à un format minimal monosyllabique, ces emprunts engendreraient des constructions assez peu naturelles (« shuïque », « shoïste », « soyer », « thuyées »...). En dernier ressort, l'unique moyen qui s'offre à nous pour sortir de cette impasse réside dans la création néologique. Conscient que nous lancer dans ce genre de manipulation relève de la gageure, nous parierons néanmoins, en désespoir de cause, que le jeu en vaut la chandelle.

3. Néologie

À vrai dire, nous avons déjà mis timidement le pied à l'étrier lors de précédents travaux, en tentant l'introduction de « pilographie » et « rigidographie » pour séparer l'écriture ou « calligraphie » au pinceau de celle qui se fait aux instruments dits « à pointe dure¹⁵ ». Enhardi par ce galop d'essai, nous nous proposons maintenant de pousser plus loin et de forger un outillage néologique aussi pratique que systématique. Précisons que, à la différence de Jean François Billeter qui parlait de la langue chinoise, nous nous appuyerons sur le japonais, dont le lexique « calligraphique » semble plus vaste et détaillé¹⁶. Ainsi recense-t-on une grande variété de mots

¹³ Voir par exemple *Écriture et texte : contribution africaine*, Simon Battestini, Presses de l'Université Laval, 1997

¹⁴ C'est la solution retenue par l'Association nationale universitaire d'études sur l'enseignement graphique (JACSE. Cf. C II 2.3.7), dont la traduction officielle du nom en anglais est « *The All Japan Association of College Shosha-Shodo Education* ». Le sens est ici absolument impénétrable pour un non-initié.

¹⁵ Cf. Rodolphe Diot 2012.

¹⁶ À cet égard, il est dommage que Billeter n'ait pas eu l'occasion d'approfondir la connaissance du japonais lors de son passage à Kyôto en 1969 (cf. Jean François Billeter 2010, p.360) : « À l'époque, j'ai aussi profité des publications

nippons traduisibles en français par « calligraphie » (*sho, shodô, shohô, shogei, shûji, tenarai, kakikata, shosha, jubokudô, mizukuki no ato...*) ou « calligraphe » (*shojin, shoka, shodôka, shosakka, nôshoka, nôhitsuka*, voire l'archaïque *teshi*). Distinguer précisément les nuances parfois réelles qui séparent ces multiples signifiants constitue un défi, même pour un Japonais cultivé. Ainsi un expert (vraisemblablement Katô Yûji) doit-il expliquer à l'un des membres de la Commission consultative centrale sur l'éducation en 1998 que *sho* désigne la « calligraphie » est-asiatique en général, là où *shodô* fait spécifiquement référence à sa branche nipponne¹⁷. Rendre dans un idiome européen les connotations de chacun de ces quasi-synonymes paraît aussi irréalisable qu'accessoire. Il importe, en revanche, de dégager une poignée de termes capables de rendre compte des principales lignes de démarcation. Mélangeant allègrement « *calligraphy* », « *penmanship*¹⁸ » et « *(hand)writing* », le vocabulaire adopté à cet égard par les Américains lors de l'occupation du Japon s'avère bien trop limité et son usage trop approximatif pour que l'on s'y réfère¹⁹. Il faut procéder de manière plus scientifique. Auparavant, une dernière remarque pour clore cette digression sur la parasyonymie japonaise : la différenciation lexicale répond parfois à une simple stratégie publicitaire. Par exemple, le tableau suivant montre comment, en dépit de contenus apparentés, les principales expositions de « calligraphie » patronnées par les grands quotidiens du pays se démarquent les unes des autres en optant pour des intitulés légèrement dissemblables.

japonaises, alors bien plus nombreuses qu'en Chine, en particulier de collections très complètes de reproductions des classiques. »

¹⁷ Cf. site du ministère (résumé de la troisième séance du groupe sur l'art au lycée, le 8 avril 1998) : 「(芸術科(書道)について)

○ 書の文化とあるが、書と書道はどう違うのか。

○ 書道は日本のものだけであるが、書は中国のものも含む」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/bukaiinkai/gijiroku/1310624.htm (consulté le 25 juin 2016)

¹⁸ Ce « *penmanship* » semble proche du japonais *shûji*. Mais, là encore, la correspondance ne s'opère pas aisément (cf. Toyama Shigehiko 1990, p.54) : 「英語の時間にはGペンをもって行って、ペンマンシップをやった。ペンマンシップが習字だとどうしても思えなかった。英習字という名がついてはいたが、書道と結びつけるものはなかった。英習字があって和習字のない中学校を不思議だと思うものもいなかったようだ」。

Sur l'entraînement « calligraphique » dans l'apprentissage de l'anglais au Japon, voir Nishioka Yoshio 1988.

Shûji est le terme choisi par le traducteur japonais de *La dernière classe – Récit d'un petit Alsacien* – d'Alphonse Daudet (*Contes du lundi*, Première partie : la fantaisie et l'histoire), pour rendre la phrase « La leçon finie, on passa à l'écriture. » (cf. *Euvres complètes*, éd. Pléiade, p.584) : 「次の時間は習字であった」。

¹⁹ Dans les archives de la CIE, essentiellement constituées de rapports de réunions, 52 documents citent le terme « *calligraphy* » et 90 celui de « *penmanship* ». Dans la liste de ces archives (cf. Ara Takashi, Utsumi Aiko & Hayashi Hirofumi dir., 2005), on trouve les expressions « *handwriting* », « *penmanship* », « *hard penmanship* », « *pencil penmanship* » (p.191-196), et « *calligraphy* » (p.200-201). Dans l'appendice de la thèse de Herbert J. Wunderlich (1952, vol.2, p.305-307), le terme correspondant à l'intitulé de la matière « *shûji* » en ce qui concerne le primaire pour la période de guerre (réformes de 1937 et 1941) semble être « *writing* », tandis qu'on trouve « *penmanship* » du côté du collège pour garçons, et « *Japanese penmanship* » pour « *shodô* » dans le cas du lycée de filles (réformes de 1937, 1941 et 1944). La traduction anglaise des directives pour le lycée de 1983 (p.74-78), utilise (p.75) « *writing* » et « *calligraphy : writing brush* », « *creative writing* », « *calligraphy ink* », « *stretch of writing* », « *writing brushes* », « *calligraphy writing* », et « *calligraphy writers* ».

Voir aussi la traduction anglaise des consignes éducatives pour l'artographie, par exemple en 1970 (cf. D.V.3., note 99).

Nom de l'exposition	Nom de la catégorie de « calligraphie » mixte mêlant <i>kanji</i> et <i>kana</i>
<i>Mainichi shodô ten</i>	<i>Kindai shibun sho</i>
<i>Yomiuri shohô ten</i>	<i>Chôwatai</i>
<i>Sankei kokusai sho ten</i>	<i>Kindai shibun sho / Chôwatai</i> ²⁰
<i>Tokyo shosaku ten</i>	<i>Gendai kanji kana majiri bun</i>

La parenthèse refermée, entrons à présent dans le vif du sujet. En remplacement de l'impropre « calligraphie », nous avons un temps expérimenté l'usage de « scriptie » ou « scribie ». La Toile nous a cependant vite appris que ces termes circulaient déjà (le premier signifie « mémoire de fin d'études » en hollandais ; le second désigne une compagnie commerciale d'audio-transcription²¹). Au-delà de cette homonymie, « scribo » et « scripto » apparaissent tels quels en latin, et les mots composés des affixes qui en découlent en français ont tendance à s'éloigner de la valeur graphique initiale (« proscrire », « circonscription », « souscrite »...), ce genre de racine orientant sensiblement, nous l'avons vu, vers le littéraire. En définitive, nous oserons de façon partiellement arbitraire le barbarisme « griphie ». Plusieurs avantages plaident en faveur de ce néologisme un peu incongru. Le premier, mais non le moindre, tient dans une virginité apparemment immaculée : à notre connaissance inusité, le lexème convient idéalement à la dénotation d'un référent original. Par ailleurs, la ressemblance paronymique favorise le rapprochement avec « graphie », voire « glyphe » et « griffe ». À propos de ce dernier terme, on se remémorera les commentaires instructifs d'Ishikawa Kyûyô sur l'homonymie des verbes *kaku* « écrire » et *kaku* « gratter²² ». Pour l'anecdote, on notera aussi que le XVIe siècle connut un Sébastien Gryphe, imprimeur-libraire lyonnais de renom²³, ce qui nous éloigne peu de la chose écrite. Et puis « griphie » imitera commodément le comportement flexionnel et dérivationnel de « graphie » (« griphe », « griphique », « griphologique », *etc.*). Procédons donc à un rapide inventaire des applications de cette nouvelle terminologie sous la forme d'un dictionnaire sommaire.

Entrées	Définitions
Griphe (subst.masc.)	Instrument de l'écriture manuscrite analogique. On en distingue deux types :

²⁰ Voir le site de l'exposition.

Cf. <http://www.sankei-shokai.jp/kokusaisyo/20110427153502.html> (consulté le 23 août 2017)

²¹ Voir le site de l'entreprise.

Cf. <https://scribie.com> (consulté le 18 août 2017)

²² Cf. Ishikawa Kyûyô 2009.9, p.92 : 「[...] 手に道具をもって『かく』。これは、区切ることつまり『画く』、引っ掻くことつまり『掻く』こと、こわし傷つけることつまり『欠く』こと、文字を『書く』こと、絵を『描く』こと。『かく』は、世界に傷をつけ、世界をマイナスアルファに変形する行為である。」

Sauf que le propre de l'écriture au pinceau est justement de brosser ou caresser, et non de gratter ou d'entamer, ne laissant de sillon sur le support que symbolique.

²³ Voir le site Wikipédia.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Sébastien_Gryphe

	<ul style="list-style-type: none"> • Les pilogripes (avec, en préfixe, le latin <i>pilus</i> « poil ») : gripes « à poils », <i>i.e.</i> pinceaux ou brosses (traduction du japonais <i>môhitsu</i> ²⁴). • Les stylogripes (avec, en préfixe, le latin <i>stilus</i> « épieu », « stylet ») : gripes « à pointe dure » = plumes, calames, crayons, stylos, <i>et cetera</i> (traduction du japonais <i>kôhitsu</i>).
Griphie (subst.fém.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspect purement graphique de l'écriture manuelle. On subdivise trois catégories majeures. <ul style="list-style-type: none"> • L'utilogriphie (avec, en préfixe, l'esperanto <i>utilo</i> « utilité », « intérêt ») : écriture strictement utilitaire, dénuée de souci esthétique-artistique. • La calligriphie : belle écriture, dans un sens artisanal, décoratif, religieux ou ludique, (correspond à la « calligraphie » occidentale et arabe). • L'artogriphie (avec, en préfixe, l'esperanto <i>arto</i> « art », « ouvrage ») : griphie en tant que pratique artistique. 2. Œuvre, produit de la pratique griphique.
Griphier (v.)	Tracer à la main et analogiquement des signes d'écriture (participe passé « griphié-e-s »).
Griphique (adj.)	Qui se rapporte à la griphie.
Griphiquement (adv.)	Par des moyens griphiques.
Griphiste (subt.)	Personne qui griphie.

Pour davantage de précision, on déclinera à volonté ces formes basiques (« utilogriphique », « calligriphiquement », « artogriphié-e-s »...). Quant à la transposition dans les autres langues européennes, il suffira de calquer ce lexique en s'inspirant comme l'indiquent les exemples ci-après de l'équivalent du français « graphie ».

- Espagnol : *grifia, grífico/grífica, grifo, grifistol/grifista, pilogriphicamente...*
- Anglais : *griphy, griphic, griph, griphist, pilogriphicly...*
- Allemand : *grifie, grifisch, grif, grifist, pilogriphischerweise...*
- Russe : *грифия, грифический, гриф, грифист/грифиста, пилгрифически...*

Bien que rudimentaires, ces outils devraient favoriser significativement la rationalisation de la glose sur ce que l'on continue de dénommer à tort « calligraphie », à condition toutefois qu'ils démontrent leur pertinence et réussissent à s'imposer durablement, au moins dans le secteur de la recherche. Ce mémoire nous fournira une première occasion d'en tester les vertus. À l'inverse de Billeter, et pour ne pas infliger d'entrée aux gens qui auront l'heur de nous lire une terminologie non homologuée, nous avons conservé « calligraphie » (mis à distance grâce aux guillemets) dans le titre

²⁴ On rencontre plus rarement le terme *nanpitsu* (littéralement « instrument d'écriture souple »), antonyme logique de celui de *kôhitsu* (cf. C II 2.3.9), que les Chinois semblent employer. Pour le côté chinois, voir Liu Shuming 2007, p.54. Voir aussi le site d'une école internationale de la ville de Dalian. Cf. <http://dlprimary.mapleleaf.cn/NewsAndEvents/SchoolNews/668.html> (consulté le 19 août 2017)

de notre thèse, mais nous exploiterons la néologie susmentionnée dans le corps du texte. En espérant que la tentative s'avère probante. Puisqu'il n'y a cependant pas équivalence exacte entre le vocabulaire originel et nos néologismes, nous noterons systématiquement après ceux-ci la transcription alphabétique du terme japonais qu'ils traduisent.

Dans l'idéal, il faudrait également revoir sérieusement les noms des graphies des sinogrammes, au moins pour les trois qui demeurent d'usage ordinaire à notre époque. Qu'entend-on, en effet, par graphie « régulière » ? Non seulement le qualificatif ne traduit pas la nuance d'origine (le *kai* de *kaisho* désigne le pistachier de Chine), mais il n'entretient de rapport antithétique ni avec « courante », ni avec « cursive ». Sur le plan graphique, les oppositions se situent à plusieurs niveaux : histoire (archaïque/usuel), fonction sociale (protocolaire/relâché), respect de la constitution matricielle du caractère (intégral/abrégi), fluidité (fractionné/lié), épaisseur du trait (constant/variable). Or en enchaînant les épithètes dans un souci explicatif, on génère des loufoqueries du genre « graphie usualo-protocolaro-fractionno-constante de pistachier » ! Bref, on ne gagne rien à un tel bricolage. Alors, où chercher le salut ? Nous l'ignorons, et, n'ayant pas le temps de creuser le sujet dans l'immédiat, nous nous en tiendrons provisoirement aux conventions en vigueur.

Mais puisque nous parlons de néologie, qu'on nous autorise une dernière remarque sur la langue française. Devoir opter pour le masculin générique à longueur de page, comme nous allons le faire par mesure d'économie, nous contrarie terriblement. Nous aimerions disposer d'un outil linguistique permettant de ne pas exclure du propos la moitié de l'humanité sans avoir à recourir à des expédients hypocrites et coûteux en espace tels qu'écriture inclusive ou point médian. Que fait l'Académie ? Les Immortelles et Immortels ont-ils/elles d'autres chat-tes à fouetter ?

III. RÉCAPITULATIF HISTORIQUE

1. Introduction

Idéalement, il faudrait réécrire presque de fond en comble le mémoire intitulé *Entre écriture et calligraphie – panorama de l'enseignement calligraphique scolaire au Japon de 1868 à 1945*, que nous avons soutenu il y a vingt ans pour l'obtention du diplôme d'études approfondies¹. Ce premier travail sérieux de recherche péchait en effet par de multiples défauts, de fond comme de forme. En outre, les chercheurs japonais, à commencer par Nobuhiro Tomoe, ont depuis lors creusé ces sujets. Enfin, la bibliothèque de la Diète met aujourd'hui en ligne des documents naguère inaccessibles par ce moyen. Dans la mesure où le temps nécessaire à une réécriture enrichie nous manquait, et plutôt que de renvoyer le lecteur à une source extérieure frelatée, nous avons choisi de résumer ci-après notre mémoire de 1998, en apportant les retouches indispensables.

2. Avant Meiji

La fin de l'époque d'Edo (1603-1867) voit une multiplication spectaculaire des institutions éducatives. On en distingue trois sortes². Les écoles de fief [*hangaku*] destinées aux fils de guerriers, enseignent diverses disciplines, à commencer par la pilogriphie (« apprentissage des caractères » [*shûji*] ou « voie du pinceau » [*hitsudô*³]) et les études chinoises [*kangaku*], tandis que les écoles de village [*gôgaku*] assurent en quelque sorte le relais au niveau local⁴. Les enfants du petit peuple fréquentent quant à eux les écoles de temple [*terakoya*], dont le programme se cantonne aux rudiments de la lecture, de la griphie (souvent dénommée « étude de la main » [*tenarai*]) et de l'abaque (cf. F., ill.70⁵). D'après la typologie établie en fonction des enseignements dispensés, les écoles de temples de premier type, dont le menu ne retient que lecture et griphie,

¹ Cf. Rodolphe Diot 1998.

² Pour ce qui concerne l'éducation populaire de l'époque, cf. Ishikawa Ken 1998.

³ Sur les écoles de fief, voir Hirayama Kangetsu 1980, p.167-179.

⁴ *Ibid.*, p190-196.

⁵ Selon certains, la scolarisation des enfants à l'époque d'Edo assure à la population nipponne des taux d'alphabétisation élevés dès le milieu du XIXe siècle (cf. Amartya Sen 2002, p.24) : 「19 世紀半ばの明治維新当時のことです。ヨーロッパが一世紀をかけて経験してきたような近代的な工業化や経済発展は、日本ではまだ緒についたばかりでした。それにもかかわらず、日本人の識字能力の水準はヨーロッパを凌駕していました。明治時代（1868～1911）における日本の発展初期においては、このような人間の潜在能力の発展が主眼とされました。たとえば、1906 年から 1911 年にかけては、日本全国の市町村予算の 43% が教育費にあてられていたわけです。／この時期における日本の初等教育の普及はたいへん急速でした。1893 年には徴募された兵士の 3 分の 1 が識字能力を持たなかったというのに、1906 年頃になると、読み書きのできない者はほとんどいなくなっていたという事実、陸軍の徴兵担当官たちが感銘を受けています。1913 年頃の日本は、経済的にはまだ発展途上にありましたが、書籍出版に関してはもうすでに世界一になっていました」。

représentent la majorité ⁶. Selon les périodes, les institutions n'enseignant que la grigraphie dépassent parfois en nombre celles qui n'abordent que la lecture ⁷. En fait, la grigraphie scolaire de l'époque d'Edo constitue autant un biais, un moyen d'accéder à d'autres domaines qu'une finalité en soi ⁸. À tel point que le terme *tenarai* désigne à l'époque l'étude scolaire en général ⁹. Les maîtres rédigent et distribuent les modèles grigraphiques, ou se servent comme manuels de recueils de textes épistolaires en usage depuis le XIIe siècle, appelés *ôraimono* ¹⁰ (cf. F., ill.73). Le style japonais appelé *oieryû* (cf. F., ill.74) domine alors dans les écrits officiels et quotidiens ¹¹, tandis que les savants confucianistes préfèrent naturellement la manière chinoise [*karayô* ¹²] (cf. F., ill.75).

3. 1868-1899

Au début de l'ère Meiji, les anciennes structures éducatives, écoles de fiefs, de villages et surtout de temples prolifèrent. Au centre, l'assise du tout jeune gouvernement reste précaire ¹³, et celui-ci n'a pas encore les moyens de prendre à sa charge une modernisation accélérée de

⁶ Soit, selon le décompte effectué par Ishikawa Ken (1998, p.310), 7/10 (1652-1747), 24/40 (1751-1803), 303/486 (1804-1843), 2148/3295 (1844-1867), et 4573/6906 (époque Meiji).

⁷ *Ibid.* À ce sujet, voir la remarque suivante sur l'antiquité mésopotamienne (Anne Trubeck 2016, p.7) : “*Having invented the first writing system, Sumerians also established the first schools to teach writing. Schooling was entirely devoted to teaching writing. (The Sumerian word for ‘school’ is edubba, or tablet house.)*”

⁸ Cf. Satô Hideo 1988, p.152 : 「日本の場合、よく知られているように、18世紀後半以降は庶民層レベルにまで『手習い』が基本的学習の方法・内容として成立するようになる」。

À ce sujet, Ishibashi Saisui souligne (1940, p.137) les rapports de l'enseignement pilogriphique avec celui de la morale ou de l'histoire-géographie : 「寺子屋の教育法は云ふまでもなく、読み、書き、算盤を主要科目としてゐる。就中、習字は全教育の中心科目であつて、単に文字を上手に書かせると云ふ書写の実用的要求ばかりでなく、此を授くることによつて、今日の修身、地歴等の国民科にも相等する精神的百科的知識をも併せ授けたものである」。

⁹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006, p.44 : 「『寺子屋』との表記は古くから見られるものであるが、その称が盛んに用いられるようになったのはむしろ近代以降で、当時は『手習所』等と呼ばれることが多く、また『手習へ行く』とか『手習指南』『筆道稽古』ほか、文字学習を示す様々な語によりそれは表現されていた」。

Cf. Asaoka Yûnosuke dir. 1892, p.5 : 「師家ノ名称ハ俗ニ手習師匠ト泛称シ標札ニハ幼童筆学所、或ハ手跡指南ト書シ下ニ何々堂ト記セリ、而シテ凡師家タルモノ何々堂トノ号アラザルハナク（堂ノ称ハ恰モ今ノ学校ト云フニ似タリ [...]） [...]」。

¹⁰ Cf. Hirayama Kangetsu 1980, p.139 : 「明治以前における手習い並びに読書用の教科書のほとんどが、『往来物』（単に往来ともいう）である。往来物とはもともと往復の手紙を意味し、それをいくつか集録して教科書にあてたものである」。

Pour les détails, cf. *ibid.* p.139-147 et p.163-224. Pour voir des exemples de ce type de documents, voir par exemple le site de la bibliothèque de l'Université Gakugei de Tôkyô.

Cf. <https://library.u-gakugei.ac.jp/digitalarchive/oraitop.html> (consulté le 18 décembre 2017)

¹¹ *Ibid.*, p.164 : 「和様では御家流が徹底的に行われ、寺子屋教育はことごとくこの流儀を授けている」。

¹² Le savant confucianiste Kaibara Ekiken prône l'étude des styles japonais et chinois, mais vante particulièrement la tradition continentale. Cf. Kaibara Ekiken 1893 (1710), livre 4, p.2-3 : 「本朝にも古代は能書多し皆唐筆をまなへり唐人も日本人の手法をほめたり中世以後からの筆法をうしなへり故に能書すくなし。[...] 凡文字は中華よりいで真行草もからよりはしまる日本流とてべちにあるへからすから流の筆法にちかへるは俗筆なり同じくはからの正流をはしめよりならふへし [...] 真字はことに唐筆の正しき能書を初めより学ふへし」（「手習法」）。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/758728> (consulté le 29 avril 2017)

¹³ Il devra par exemple mater les rébellions de Saga (1874) et Satsuma (1877).

l'éducation. Les premières dispositions qu'il publie à ce sujet ne font que cerner vaguement les orientations envisagées sans en imposer la mise en application immédiate. Dans un passage de son *Plan d'instauration des gouvernements préfectoraux*¹⁴ du 5 février 1869, il encourage la création d'écoles primaires ouvertes à tous. Quant au programme scolaire prévu, le texte indique :

Enseigner exclusivement la griphie [*shogaku*], la lecture et le calcul, afin de donner la capacité de rédaction des requêtes, missives, registres, et de la tenue des comptes. Dispenser à l'occasion des leçons sur la nature du pays [*kokutai*] et l'actualité, ainsi que sur la voie de la piété filiale et civique, en insistant sur les bonnes mœurs. Favoriser l'épanouissement des élèves les mieux doués et les plus avancés¹⁵.

Bref, sur le plan des infrastructures comme des apprentissages, l'ancien système perdure¹⁶. Le *Règlement du primaire et du secondaire*¹⁷ de février 1870 prône pour la première fois la création de collèges, mais il ne fait pas l'objet d'une diffusion systématique auprès des administrations locales, et n'a pas de suites concrètes. L'idée d'une progression au niveau supérieur entraîne toutefois l'ajout, dans le chapitre sur le primaire du texte, de domaines d'études allant au-delà de la lecture, la griphie [*shûji*] et le calcul¹⁸. En réalité, la mise sur pied des premiers prototypes d'écoles primaires revient davantage à l'initiative locale qu'à celle du centre. Le 20 janvier 1869, le fief de Shizuoka adjoint par exemple à l'école militaire de Numazu une structure préparatoire d'enseignement élémentaire avec, au programme, huit matières incluant la griphie [*tenarai*¹⁹]. La préfecture de Kyôto montre un entrain particulier dans ce domaine, puisqu'elle compte pas moins

¹⁴ *Fuken shisei junjo* : 「府県施政順序」

¹⁵ Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317578.htm (consulté le 30 avril 2017)

¹⁶ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.43 : 「実際に施設設備を新しく準備した上で設置した学校というのは現実にはすくなくかった」。

Cf. Uozumi Kazuaki 2001, p.112 : 「[...] 学区制度が採用されると、明治 8 年には全国に約 2 万校にも及ぶ小学校ができたといわれる (ちなみに、平成 11 年度現在で全国の小学校数は 24188 校)。ただしその校舎は 40% が寺院、33% が民家、新たに建設されたものは 18% にすぎず、教員数も一人の学校が 59%、二人が 22% を占め、その実状は寺子屋の概念から殆ど脱したものではなかった」。

Cf. Hamada Yumi 2013, p.76 : 「[...] この時思い描かれていた学校教育が、一般に『読み・書き・算盤』と言われる、寺子屋での学習内容を越えるものではなかった [...]」。

¹⁷ *Chûshôgaku kisoku* : 『中小学規則』

¹⁸ Ce cursus élémentaire s'adresse aux enfants de 8 à 15 ans. Voir le site du ministère et Kanbe Yasumitsu 1981, p.14.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317578.htm (consulté le 30 avril 2017)

Cf. <http://id.nii.ac.jp/1410/00006919/> (consulté le 30 avril 2017)

Dans tous les cas, l'apprentissage des fondamentaux hérite de la période précédente (*ibid.*) : 「沼津兵学校 [...] が武士の軍事教育を含んでいたのに対し、京都小学校や『府県施政順序』は庶民の初等教育を目的とし、『中小学規則』は大学へ進学させるエリート教育を目指したという違いはあるが、いずれも近世の寺子屋、郷校、または藩校の初級段階で行う読書算を基礎に置いてその上に目的に応じた実科を加えたものであった」。

¹⁹ Cf. Hashio Shirô 1969, p.33 : 「[...] 附小掟書 (第 5 条・童生学科表) によれば兵学校附属小学校の課程は素読、手習 (学書)、算術、地理、体操、剣術、乗馬、水練、講釈聴聞となっている。これは明治 3 年 2 月大学の定めた『中小学規則』の小学課程すなわち句読、習字、算術、語学、地理学、五科大意とほぼ同一の基盤になるものといえることができる」。

de soixante-quatre écoles primaires en décembre 1869²⁰. On cite en outre les efforts de la ville de Nagoya, qui élabore en 1871 un système d'écoles publiques appelées *gikô*, financé en majeure partie par des dons, réseau étendu en 1872-1873 aux régions d'Aichi et de Gifu²¹. La tendance au centralisme s'affirme cependant, et après le remplacement des fiefs par des départements en juillet 1871, l'État crée le ministère de l'Éducation [*Monbushô*] le 18 du même mois²². Celui-ci nomme, le 11 janvier 1872, un groupe chargé de l'élaboration d'un système scolaire national, comité composé de douze experts, dont dix d'études occidentales, un d'études nationales, ainsi que du spécialiste d'études chinoises et griphiste Chô Sanshû²³. Dans son *Guide de l'école primaire*²⁴ du 23 décembre 1872 le ministère n'évoque encore que lecture, calcul et griphie comme seules matières²⁵. Le *Système scolaire*²⁶ publié le 5 août 1872 découpe le pays en académies comprenant chacune une université, trente-deux collèges et deux cent dix écoles élémentaires²⁷. Selon les *Règles éducatives du primaire*²⁸ établies le 8 septembre 1872 (puis révisées le 19 mai 1873), les écoles se composent de deux sections, pour un total de huit années d'études (divisées en seize

²⁰ Cet investissement est loué par Fukuzawa Yukichi (1872. Voir le site Aozora bunko) : 「京都の学校は明治2年より基を開きしものにて、目今、中学校と名る者4所、小学校と名るもの64所あり。市中を64区に分て学校の区分となせしは、かの西洋にていわゆるスクールズトリクトならん。この一区に一所の小学校を設け、区内の貧富貴賤を問はず、男女生れて7、8歳より13、14歳にいたる者は、皆、来りて教を受くるを許す。[...] 民間に学校を設けて人民を教育せんとするは、余輩、積年の宿志なりしに、今、京都に来り、はじめてその実際を見るを得たるは、その悦、あたかも故郷に帰りて知己朋友に逢うが如し。おおよそ世間の人、この学校を見て感ぜざる者は、報国の心なき人というべきなり」(『京都学校の記』)。

Dans ce contexte, la griphie demeure un enseignement central (*ibid.*) : 「学校の内を二に分ち、男女ところを異にして手習せり。すなわち学生の私席なり。別に一区の講堂ありて、読書・数学の場所となし、手習の暇に順番を定め、10人乃至15人ずつ、この講堂に出でて教を受く。／一所の小学校に、筆道師・句読師・算術師、各1人、助教の数は生徒の多寡にしたがって一様ならず、あるいは1人あり、あるいは3人あり」。

Cf. http://www.aozora.gr.jp/cards/000296/files/47295_28827.html (consulté le 1^{er} mai 2017)

²¹ Voir le site de la ville d'Imamura (département d'Aichi) : 「【義校】／小学校の前身をなす簡易な初等学校。一般住民の協力により、主として寄付金により設立。明治4年(1871)名古屋に創設され、明治5～6年頃愛知県、岐阜県で多数設立、後に小学校となる。(広辞苑)／愛知県と改まった明治5年(1872)5月には『学問のさとし』が公布され、県内各地に義校が設けられるようになり、名古屋では第1義校から第35義校まで開設、春日井郡では5年(1872)4月に高蔵寺村ほか6ヶ村で、また、沓掛村でも開設されるなど、明治6年(1873)には県下で400校を数えるに至った。／先に『広辞苑』からも引用した『義校』というのは、寺小屋や私塾のような個人経営と異なり、新しい時代の要請を先取りして町や村の有力者が協力し、一般庶民の子弟の学ぶ謝礼のいらぬ教育施設として1村1校の義校を設けよう、というのがそのはじまりであった。／こうした動きのうちに、明治5年(1872)8月、政府は学制を公布、県ではこの『義校』を学制の小学校に代るものとして公認し、普及発達を図った」。

Cf. http://imamura.yanoss.jp/kyoudoshi/03_kyouiku/03_071gakkounohazimari.html (consulté le 1^{er} mai 2017)

²² Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317580.htm (consulté le 1^{er} mai 2017)

²³ *Ibid.*

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317581.htm (consulté le 1^{er} mai 2017)

²⁴ *Shôgaku nyûmon no kokoro* : 『小学入門之心得』

²⁵ *Cit. in Tôkyô toritsu kyôiku kenkyûjo 1971-1974*, p.8 : 「終業ハ書算筆ノ三科タルヘキ事」。

²⁶ *Gakusei* : 『学制』

²⁷ Voir le texte (chapitres 4, 5 et 20) sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/994333> (consulté le 2 mai 2017)

²⁸ *Shôgaku kyôsoku* : 『小学教則』

semestres ²⁹) : inférieure (pour les enfants de six à neuf ans) et supérieure (pour ceux de dix à treize ans ³⁰). Les curricula prévoient un grand nombre de matières (quatorze en section inférieure, jusqu'à vingt-quatre en section supérieure ³¹), dont la graphie [*shûji*], présente à tous les échelons. Les *Règles éducatives du primaire*, définissent sommairement le contenu des enseignements, dont celui de la graphie, notée *shûji* mais prononcée *tenarai* (cf. tableau P73) :

Tableau P73 : Enseignement de la graphie [*tenarai*] en primaire (1873)

Section inférieure

Niveau	Volume horaire	Contenu
8 ^{ème}		Apprentissage des <i>hiragana</i> et <i>katakana</i> à partir des modèles et livres de graphie pour débutants. Quant aux chiffres, ajouter ceux d'Occident ³² . S'en tenir à la forme des caractères et au maniement du pinceau, sans enseigner les lectures. L'enseignant corrigera en circulant dans les rangs.
7 ^{ème}		De façon identique, enseignement de sinogrammes en graphie régulière.
6 ^{ème}		De façon identique, sinogrammes en graphie courante.
5 ^{ème}	4h/semaine	
4 ^{ème}		Textes mélangeant sinogrammes en graphie régulière et <i>katakana</i> . Réduire légèrement la taille des caractères.
3 ^{ème}		Textes mélangeant sinogrammes en graphies courante ou cursive et <i>hiragana</i> .
2 ^{ème}		
1 ^{ère}	2h/semaine	

Section supérieure

Niveau	Volume horaire	Contenu
8 ^{ème}		Graphie [<i>shûji</i>] en petits caractères. En réduisant le format des signes, enseigner l'écriture de textes qui mêlent sinogrammes en graphies courante ou cursive et <i>hiragana</i> , ainsi que la rédaction du courrier.
7 ^{ème}		
6 ^{ème}		Graphie rapide [<i>sokusha</i>] en petits caractères. En 6 ^{ème} année, entraîner à copier rapidement <i>de visu</i> des modèles de textes de correspondance en graphies mixtes, mélangeant soit <i>kanji</i> en graphie régulière et <i>katakana</i> , soit sinogrammes en graphie courante ou cursive et <i>hiragana</i> . Affiner la forme des caractères et perfectionner le maniement du pinceau en veillant scrupuleusement au respect des règles. À compter de
5 ^{ème}		
4 ^{ème}	2h/semaine	
3 ^{ème}		
2 ^{ème}		
1 ^{ère}		

²⁹ Voir le texte (chapitre 2) sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/904334> (consulté le 2 mai 2017)

³⁰ Voir le *Système éducatif* de 1872, chapitre 27.

³¹ *Ibid.* Plus réalistes, les textes ultérieurs indiquent des standards limités à une dizaine de disciplines. Voir l'*Abrégé des directives éducatives pour le collège* de 1872 (cf. *infra*).

³² C'est-à-dire les chiffres indo-arabes.

1 ^{ère}	la 5 ^{ème} année, remplacer la copie à l'œil par des dictées.
Source : <i>Règles éducatives du primaire révisées</i> (1873), chapitres 2 & 3	

Le cursus du secondaire s'adresse aux adolescents de quatorze à dix-neuf ans³³. L'*Abrégé des règles éducatives pour le collège*³⁴ du 10 octobre 1872 divise ce curriculum de six ans en deux sections de six classes chacune (six mois par classe, pour vingt-cinq à trente heures hebdomadaires). En réalité, les premiers efforts de la législation portent essentiellement sur le primaire, et les institutions du secondaire n'ont souvent d'existence que nominative. Les autorités locales « récupèrent » les écoles de fief qu'elles convertissent en collèges mais, par manque d'enseignants qualifiés et de matériaux pédagogiques adéquats, ces structures demeurent peu conformes aux consignes centrales. L'*Abrégé* de 1872 présente la graphie [*shûji*] séparément du japonais [*kokugo*], mais jointe à d'autres apprentissages (cf. tableau C72) :

Tableau C72 : Groupements des matières incluant la graphie au collège	
Section inférieure	
Niveau 6	Griphie [<i>shûji</i>] (correspondance [<i>shotoku</i>], rédaction), dessin [<i>zuga</i>]
Niveau 5	Griphie [<i>shûji</i>], dessin
Niveau 4	
Niveau 3	Griphie [<i>shûji</i>], dessin, tenue des registres
Niveau 2	
Niveau 1	
Section supérieure	
Niveau 6	Griphie [<i>shûji</i>], dessin industriel [<i>keiga</i>], tenue des registres
Niveau 5	
Niveau 4	Griphie [<i>shûji</i>], dessin industriel
Niveau 3	
Niveau 2	
Niveau 1	
Source : <i>Abrégé des règles éducatives pour le collège</i> (1872)	

³³ Voir le *Système éducatif* de 1872, chapitre 29.

³⁴ *Chûgaku kyôsoku ryaku* : 『中学教則略』

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/808989> (consulté le 4 mai 2017)

Il s'agit ici du collège « ancienne formule », équivalant plutôt au lycée actuel, puisqu'il ouvre l'accès à l'université, structure qui perdurera jusqu'à la fin du second conflit mondial. Voir le *Décret sur l'éducation* de 1879, article 4 (cf. *infra*) : 「中学校ハ高等ナル普通学科ヲ授クル所トス」。

Voir aussi les *Principes des directives éducatives pour le collège* de 1881, article 9 (cf. *infra*) : 「高等中学科卒業ノ者ハ大学科、高等専門学科等ヲ修ムルヲ得ベシ」。

La connexion avec le dessin ne confère pas nécessairement à l'enseignement graphique une nuance artistique, d'abord parce que correspondance, tenue des registres ou dessin industriel constituent des activités éminemment utilitaires³⁵ ; ensuite parce qu'il y a de fortes chances que l'enseignement du dessin (inconnu du cycle élémentaire, comme la musique) réponde lui aussi à des visées utilitaristes. Le document n'indique ni volumes horaires, ni détails programmatiques.

Sur le terrain, le système scolaire s'avère trop ambitieux. La situation économique du pays exige un cadre plus souple, et des voix se font entendre dès 1874-1875 en faveur de réformes plutôt inspirées du modèle américain. Malgré une augmentation rapide, le taux moyen de scolarisation n'atteindra la moitié de la population enfantine qu'en 1883³⁶. Dans ces conditions, Nishimura Shigeki, Grand secrétaire du ministère, préconise de s'en tenir temporairement à l'enseignement de la graphie dans les écoles des villages défavorisés³⁷. Par souci de pragmatisme, il critique en outre le choix du début de l'apprentissage graphique des sinogrammes par la graphie régulière³⁸.

Le 29 septembre 1879, le gouvernement abolit le *Système scolaire* de 1872 avec ses divisions académiques, et promulgue en remplacement le *Décret sur l'éducation*³⁹, trame de l'éducation nippone jusqu'en 1886⁴⁰. Ce dernier assouplit les mesures en vigueur afin de résoudre les difficultés d'ordre économique auxquelles font face les communautés locales, ce qui lui vaut surnom de « Décret sur l'éducation libre⁴¹ ». L'établissement d'écoles primaires publiques se trouve confié aux villes, villages ou associations de communes, sous supervision préfectorale (articles 9 & 20). On opte pour une division du cursus en huit classes d'âges de six à quatorze ans, dont quatre théoriquement obligatoires, à raison de quatre mois de cours par an (articles 13 & 16). Le programme standard se limite désormais à six matières (lecture, graphie [*shûji*], calcul,

³⁵ En section supérieure du primaire (6^{ème} niveau), le dessin industriel s'apparente à la graphie par une méthodologie axée sur la précision formelle (voir les *Règles éducatives du primaire révisées* de 1873) : 「罫画／南校板罫画ヲ用キテ点線正形ノ類ヲ学バシムル事習字ノ法ノ如シ」。

³⁶ Cf. F, graphique 1. On remarquera la grande disparité entre les sexes sur ce plan à l'époque : 67% pour les garçons, et seulement 33% pour les filles (1883).

³⁷ Voir son *Rapport d'inspection de la seconde académie* (cf. Nishimura Shigeki 1887, p.44. Voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète) : 「大都名邑ノ小学校ハ民力ニ応シテ新築スルモ可ナリト云ヘトモ貧村僻邑ノ学校ハ成丈ケ費用ノカカラス様ニナシ自由ニ私学校ヲ開クコトヲ許シ当分ハ習字ノミ教授スルモ可ナリ(習字ヲ教フレハ自然ニ少シク読書ハ出来ル者ナリ)」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/809147/42> (consulté le 3 mai 2017)

³⁸ *Ibid.*, p.45 & 47 : 「方今習字ノ法ハ楷書ヲ先キトシテ行草ヲ後ニスハ支那ノ書家ノ理論ニ基ク所ナルヘケレトモ甚タ实用ニ適セス故ニ小学ニ入ル事2・3年ニシテ受取書一ツヲモ書得ル事能ハス迂闊ナル授業法ト云フヘシ(或ル学校ニテハ一字毎ニ教師ノ命令ヲ待チ筆ヲ下ス者アリ拘泥ノ甚シキ者ト云フヘシ)」(45頁)。「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ルヘシ或ハ楷書ヲ廢スルモ可ナルヘシ」(47頁)。Sur ce point, Kuki Ryûichi, qui a inspecté à la même époque la 3^{ème} académie, partage l'avis de Nishimura (cf. Kuki Ryûichi 1877, p.57) : 「楷書ハ字画ノ最正シキ者ナレハ唯々習字中ノ至要タルノミナラス又読書ヲモ助クヘキ者ナリト雖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未タコレヲ学フノ緊要タルヲ見ス」。

³⁹ *Kyôikurei* : 『教育令』

⁴⁰ Voir le texte du *Décret* sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2937398> (consulté le 4 mai 2017)

⁴¹ *Jiyû kyôikurei* : 「自由教育令」

géographie, histoire, morale), ensemble possiblement enrichi de multiples ajouts (chant, gymnastique, sciences, *etc.*) « en fonction des besoins locaux ». Pour les filles ⁴², on recommande fortement l'apprentissage de la couture (article 3).

En 1878, l'empereur a effectué une série de tournées régionales, occasions de souligner d'importantes lacunes ou déviances quant à l'éducation morale de ses sujets. Pour lutter contre cette décadence due selon lui à une occidentalisation outrancière, le souverain demande que l'on insiste sur l'enseignement d'une éthique d'obédience confucéenne ⁴³. S'ensuit, le 28 décembre 1880, une reformulation du *Décret* de 1879 ⁴⁴, lequel faisait l'objet de critiques l'accusant d'avoir, par une modération libérale confinant au laxisme, semé la confusion sans pour autant élever sensiblement les taux de scolarisation ⁴⁵. Cette reprise en main centralisatrice place la morale [*shûshin*] en tête de la totalité des disciplines (article 3). Le 4 mai 1881, le ministère publie un *Abrégé des directives éducatives du primaire* ⁴⁶ qui instaure trois sections (élémentaire, moyenne, supérieure), pour un total de huit années d'études, à raison de cinq heures de cours quotidiennes (articles 1, 6 & 8). L'apprentissage du chant, de la gymnastique (section élémentaire), de la biologie, du dessin, de la couture (pour les filles), de l'histoire-géographie (section moyenne ⁴⁷), ainsi que de la chimie, de la géométrie ou de l'économie (section supérieure) deviennent obligatoires. L'article 12 de l'*Abrégé* définit le contenu de l'enseignement graphique [*shûji*] réparti comme suit dans un tableau (*cf.* tableau P81) :

Tableau P81 : Enseignement de la graphie [<i>shûji</i>] en primaire (1881)			
Section	Année	Volume horaire	Contenu
Élémentaire	1 ^{ère}		1 ^{er} semestre : <i>Hiragana</i> et <i>katakana</i> ,

⁴² La mixité n'est tolérée qu'en primaire (voir le *Décret sur l'éducation* de 1879, article 42) : 「凡学校ニ於テハ男女教場ヲ同クスルコトヲ得ズノ但小学校ニ於テハ男女教場ヲ同クスルモ妨ケナシ」。

Notons en passant que le texte prohibe les châtiments corporels – du moins les plus violents (*ibid.* article 46) : 「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰（殴チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカラス」。

⁴³ À ce sujet (et pour lire les proclamations impériales de 1879), voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317585.htm (consulté le 4 mai 2017)

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317935.htm (consulté le 4 mai 2017)

⁴⁴ *Kyôiku rei kaisei* : 『教育令改正』

Voir le texte du *Décret révisé* sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/809714> (consulté le 4 mai 2017)

⁴⁵ Il s'agissait aussi de couper l'herbe sous le pied aux mouvements pro-démocratiques du moment (*cf.* Nobuhiro Tomoe 2011, p.46) : 「前教育令は、当時全国に広がっていた自由民権の思想と結びつけられて自由放任主義とも受け取られ、強い批判を受けていた。そこで、これを改正して国家統制を強化し、中央集権的な管理体制を敷こうとした。[...] おりから自由民権の活動は一段と高まりを見せ、反政府運動化していた。政府はこれと対峙して保守化による専制強化、儒教主義復活の方針をうち出した」。

⁴⁶ *Shôgakkô kyôsoke kôryô* : 『小学校教則綱領』

Voir le texte de sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/797516> (consulté le 4 mai 2017)

⁴⁷ Contrairement à ceux de géographie, les cours d'histoire se limitent à celle du Japon (voir le tableau de répartition horaire de l'*Abrégé*).

			2 nd semestre : <i>kanji</i> en graphie courante, chiffres, zodiaque chinois, patronymes.
	2 ^{ème}	5h/semaine (sur 23 à 28)	1 ^{er} semestre : <i>kanji</i> en graphie courante, suite de la classe précédente, toponymes connus, noms de choses du quotidien. 2 nd semestre : <i>kanji</i> en graphies courante et cursive, suite de la classe précédente et dictées.
	3 ^{ème}		<i>Kanji</i> en graphies courante et cursive, écrits quotidiens.
Moyenne	4 ^{ème}	4h/semaine	<i>Kanji</i> en graphies courante et cursive, suite de la classe précédente.
	5 ^{ème}	(sur 28 à 34)	<i>Kanji</i> en graphies courante et cursive, suite de la classe précédente, <i>kanji</i> en graphie régulière, <i>Texte en mille caractères</i> [<i>Senjimon</i>].
	6 ^{ème}	3h/semaine (sur 28 à 34)	<i>Kanji</i> en graphie régulière, suite de la classe précédente.
Supérieure	7 ^{ème}	2h/semaine	<i>Kanji</i> en graphies régulière, courante et cursive.
	8 ^{ème}	(sur 28)	
Source : <i>Abrégé des directives éducatives du primaire</i> (1881)			

Observons qu'on a tenu compte des remarques de Nishimura et Kuki sur l'ordre de l'abord des graphies des sinogrammes.

En ce qui concerne le secondaire, les *Principes des directives éducatives pour le collège*⁴⁸ du 29 juillet 1881 distinguent deux sections, pour un cursus de six ans (articles 2 & 11). Comme en primaire, la morale prend la tête du classement des disciplines, modification surtout symbolique⁴⁹. La graphie [*shûji*] compte parmi les dix-neuf matières du programme du curriculum élémentaire (quatre ans), mais uniquement les deux premières années, à raison de deux heures hebdomadaires (sur vingt-huit). Elle ne figure pas dans la liste des enseignements de la section supérieure. Quant au menu, il reprend laconiquement celui du dernier niveau de l'école primaire (graphies régulière, courante et cursive des *kanji*⁵⁰). L'apprentissage graphique [*shûji*] fait par contre partie du programme du premier collège de filles [*kôtô jogakkô*⁵¹], institué par l'École normale de jeunes femmes de Tôkyô en 1882, et ce, de la première à la cinquième et dernière année⁵².

⁴⁸ *Chûgakkô kyôsoke daikô* : 『中学校教則大綱』

Le texte de ces *Principes* est cité à la suite de celui de l'*Abrégé* de 1881 sur le document du site de la bibliothèque de la Diète.

⁴⁹ L'emploi du temps ne prévoit en effet que 2 à 3 heures de morale, contre de 6 à 7 pour le japonais/chinois classique, et 6 pour l'anglais (voir le tableau de répartition horaire des *Principes*).

⁵⁰ Cf. Abo Naohiko 1992, p.860.

⁵¹ Il s'agit littéralement « d'écoles supérieures pour les filles », mais l'emploi du terme « lycée » risquant d'introduirait une confusion sur le niveau de ces établissements, nous préférons « collège ».

⁵² Deux heures hebdomadaires consacrées à l'étude des *hiragana*, ainsi que des *kanji* en graphies régulière, courante et cursive, à partir de textes divers (voir les *Règles éducatives* afférentes – version d'août 1883 – sur le site de la bibliothèque de la Diète).

Suite à l'instauration du système de cabinets ministériels le 22 décembre 1885, le premier « ministre de l'Éducation » [*Monbu daijin*⁵³] Mori Arinori engage une série de mesures rassemblées sous l'appellation de *Décret sur les écoles*⁵⁴, réformant l'université impériale (le 2 mars 1886), puis l'école primaire⁵⁵, le collège⁵⁶ et l'école normale (le 10 avril 1886). La politique de Mori procède d'un principe fondamental : l'étatisme⁵⁷. Concrètement parlant, cela se traduit par une insistance sur l'édification impérialiste et patriotique, ainsi que sur la culture physique, dans un cadre général à forte coloration militariste⁵⁸. Dans le primaire, la refonte structurelle supprime la section moyenne, pour ne plus distinguer que deux cursus de quatre ans chacun (article 1^{er} du décret correspondant) : l'élémentaire (obligatoire⁵⁹) et le supérieur (articles 3 & 4). Le 25 mai 1886, le ministère publie un texte intitulé *Matières et niveau de l'enseignement en école primaire*⁶⁰, détaillant la teneur et la répartition des enseignements qui s'imposent désormais à l'ensemble du territoire⁶¹. Si la graphie [*shûji*] constitue toujours une discipline à part entière, les heures qu'on lui attribue s'amalgament à celles de la lecture et de la rédaction : respectivement quatorze et dix en sections élémentaire et supérieure (articles 9 & 10). Le tableau des horaires et contenus apporte quelques précisions (cf. tableau P86) :

Tableau P86 : Enseignement de la graphie [*shûji*] en primaire (1886)

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/813136> (consulté le 4 mai 2017)

⁵³ Jusque-là, le chef de l'administration éducative portait le titre de « seigneur » ou « baron » [*Monbukyô*].

⁵⁴ *Gakkô rei* : 『学校令』

Pour les textes de ces décrets et des dispositions qui en découlent, voir le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/797296> (consulté le 5 mai 2017)

⁵⁵ *Shôgakkô rei* : 『小学校令』

⁵⁶ *Chûgakkô rei* : 『中学校令』

⁵⁷ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.47 : 「森は、国家繁栄のためには国家中心の教育体制の樹立が必要であるという、国体教育主義といわれる考えを従前より持っており、自らの思想に基づいて大胆な教育改革を実施した」。 Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317609.htm (consulté le 5 mai 2017)

⁵⁸ Cf. Kôzu Masaru 1972, p.121 : 「森の体育構想の主な内容は、軍事訓練による身体鍛錬であり、それは、国民の思想形成の一環として重要な位置を占めていた。森の体育・徳育推進策は、政府、陸軍、教育界、民衆の内部で、矛盾をはらみつつ展開した」。

Cf. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjpehss/17/3/17_KJ00003405460/_pdf (consulté le 1^{er} octobre 2017)

⁵⁹ Les frais de scolarité reviennent aux parents d'élèves (article 6).

Pour les données sur l'évolution du taux de scolarisation en primaire entre 1873 et 1960, voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad196201/hpad196201_3_061.html (consulté le 7 mai 2017)

Pour une remise en question de l'exactitude de ces données, cf. Hijikata Sonoko 1987, et Sumi Tomoyuki 2014.

Cf. https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku1932/54/4/54_4_361/_pdf (consulté le 7 mai 2017)

Cf. <https://opac.tenri-u.ac.jp/opac/repository/metadata/3735/JNK001702.pdf> (consulté le 7 mai 2017)

⁶⁰ *Shôgakkô no gakka oyobi sono teido* : 『小学校ノ学科及其程度』

Voir le contenu du document (inclus dans le Décret sur l'école primaire) sur le site de la bibliothèque de la Diète.

⁶¹ Voir le site du ministère : 「従前の小学校教則綱領は、これに準拠して府知事県令が地方の実情を考慮して小学校の教則を編成するための基準として定められていたものであるが、『学科及其程度』は文部大臣が直接に教育課程の基準を定め、全国の教育を統一する性質をもつものであった」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317623.htm (consulté le 5 mai 2017)

Selon l'article 5 du document, les effectifs peuvent se monter jusqu'à 80 élèves par classe au niveau inférieur, et 60 au supérieur.

L'article 13 du *Décret* restreint le choix des livres scolaires à ceux visés par les services ministériels.

Section	Année	Volume horaire	Menu de l'apprentissage graphique
Élémentaire	1 ^{ère}		<i>Kana</i> , caractères usuels (<i>kanji</i> en graphie courante)
	2 ^{ème}		Caractères usuels, messages du quotidien (<i>kanji</i> en graphie courante)
	3 ^{ème}	6h/semaine	Caractères usuels, messages et écrits du quotidien (<i>kanji</i> en graphie courante)
	4 ^{ème}		Messages et écrits du quotidien (<i>kanji</i> en graphie courante)
Supérieure	5 ^{ème}		Caractères usuels et écrits du quotidien (<i>kanji</i> en graphies régulière et courante)
	6 ^{ème}	3h/semaine	Suite de la classe précédente (<i>kanji</i> en graphies régulière, courante et cursive)
	7 ^{ème}		
	8 ^{ème}		
Source : <i>Matières et niveau de l'enseignement en école primaire</i> (1886)			

La structure du collège calque apparemment celle du primaire, avec cursus élémentaire et supérieur (article 2 du *Décret* afférent). Toutefois, les natures de ces deux volets divergent sensiblement, et il convient de considérer le collège supérieur, ancêtre des lycées, à part⁶². Le 22 juin 1886, dans le document *Matières et niveau de l'enseignement au collège élémentaire*⁶³, le ministère fixe le nombre d'années d'étude à cinq, pour quarante semaines annuelles (articles 2 & 3). L'article 1^{er} répertorie une quinzaine de disciplines – chapeautées par l'éthique [*rinri*] – dont la graphie [*shûji*]. Contrairement au primaire, celle-ci reste clairement séparée des autres activités du japonais, mais uniquement en première et seconde années, après quoi elle disparaît définitivement. L'article 5 du document susdit prévoit un entraînement à l'écriture [*shosha*] des *kanji* en graphies régulière, courante et cursive, ainsi qu'au tracé rapide des petits caractères. Le volume horaire attribué passe de deux heures hebdomadaires au niveau initial à une seule au deuxième, sur un total de vingt-huit (article 4).

Mori Arinori périt sous les coups d'un nationaliste le 19 décembre 1889, jour de la publication de la *Constitution du grand empire nippon*⁶⁴. L'insistance sur l'autorité et le caractère sacré de la

⁶² Il n'existe dans tout le pays que 5 de ces établissements (cf. article 4 du *Décret sur le collège*), lesquels sont transformés en lycées une dizaine d'années plus tard (cf. *Journal officiel* du 25 juin 1894, p.2) : 「第1 高等中学校、第2 高等中学校、第3 高等中学校、第4 高等中学校及第5 高等中学校ヲ高等学校ト改称ス」(『高等学校令』第1 条)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2946560> (consulté le 5 mai 2017)

⁶³ *Jinjô chûgakkô no gakka oyobi sono teido* : 『尋常中学校ノ学科及其程度』

Voir le *Journal officiel* du 22 juin 1886, p.217-218.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2944109> (consulté le 6 mai 2017)

⁶⁴ *Dainippon teikoku kenpô* : 『大日本帝国憲法』

Voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2944926> (consulté le 5 mai 2017)

personne de l'empereur qui caractérise ce texte ⁶⁵ se répercute directement sur le *Décret sur l'école primaire* du 7 octobre 1890 ⁶⁶, lequel place l'instruction morale et civique en première ligne des objectifs éducatifs ⁶⁷. Ces orientations se confirment le 31 octobre 1890, avec la promulgation du *Rescrit impérial concernant l'éducation* ⁶⁸. Distribué dans l'ensemble des écoles du pays, cet opuscule ne définissant qu'une vision éducative globale va bientôt faire l'objet d'un culte conjoint à celui du portrait photographique du couple impérial ⁶⁹. Ceci confère au cérémonial une importance et une rigueur inédites dans le cadre scolaire. Dès le 9 janvier 1891, le chrétien Uchimura Kanzô, professeur au Premier collège supérieur, devra ainsi quitter ses fonctions pour irrévérance. Dans la lignée du *Décret* de 1890, les *Principes des directives éducatives pour l'école primaire* ⁷⁰ du 17 novembre 1891 insistent lourdement sur l'édification morale ⁷¹ et nationaliste ⁷²,

⁶⁵ Voir en particulier les articles 1, 3 et 4 du chapitre 1 : 「大日本帝国ハ万世一系ノ天皇之ヲ統治ス」(第1条)、「天皇ハ神聖ニシテ侵スヘカラス」(第3条)、「天皇ハ国ノ元首ニシテ統治権ヲ総攬シ此ノ憲法ノ条規ニ依リ之ヲ行フ」(第4条)。

⁶⁶ *Shôgakkôrei* : 『小学校令』

Voir le *Journal officiel* du 7 octobre 1890, p.1-7.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2945436> (consulté le 6 mai 2017)

⁶⁷ Voir le *Décret sur l'école primaire* de 1890, article 1^{er} : 「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ニ其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」。

⁶⁸ *Kyôiku ni kansuru chokugo* : 『教育ニ関スル勅語』

Voir le *Journal officiel* du 31 octobre 1890, p.2.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2945456> (consulté le 21 août 2017)

⁶⁹ C'est ce que stipule l'article 1^{er} du *Règlement des cérémonies des fêtes et jours fériés à l'école primaire* [*Shôgakkô shukujitsu taisaijitsu gishiki kitei*] du 17 juin 1891 (cf. site de la bibliothèque de la Diète) : 「紀元節、天長節、元始祭、神嘗祭及新嘗祭ノ日に於テハ学校長、教員及生徒一同式場ニ参集シ左ノ儀式ヲ行フヘシ／一 学校長教員及び生徒／天皇陛下及／皇后陛下ノ 御影ニ対シ奉リ最敬礼ヲ行フ且／両陛下ノ万歳ヲ奉祝ス／ [...] 二 学校長若クハ教員、教育ニ関スル 勅語ヲ奉読ス／三 学校長若クハ教員恭シク教育ニ関スル 勅語ニ基キ 聖意ノ在ル所ヲ誨告シ又ハ／歴代天皇ノ盛徳鴻業ヲ叙シ若クハ祝日大祭日ノ由来ヲ叙スル等其祝日大祭日ニ相応スル演説ヲ為シ忠君愛國ノ志氣ヲ涵養センコトヲ務ム／四 学校長、教員及生徒其祝日大祭日ニ相応スル唱歌ヲ合唱ス」(『小学校祝日大祭日儀式規程』)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/787984/417> (consulté le 6 mai 2017)

La réforme de 1900 exigera en supplément le chant de l'hymne national (voir les *Règles d'application du décret sur l'école primaire* de 1900, article 28) : 「職員及児童『君カ代』ヲ合唱ス」。

⁷⁰ *Shôgakkô kyôsoku taikô* : 『小学校教則大綱』

Voir le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/797203> (consulté le 6 mai 2017)

⁷¹ Voir les *Principes des directives éducatives pour l'école primaire* de 1891, article 1^{er} & 2 : 「小学校ニ於テハ小学校令第1条ノ旨趣ヲ遵守シテ児童ヲ教育スヘシ／徳性ノ涵養ハ教育上最モ意用フヘキナリ故ニ何レノ教科目ニ於テモ道德教育国民教育ニ関連スル事項ハ殊ニ留意シテ教授センコトヲ要ス」(第1条)。「修身ハ教育ニ関連スル 勅語ノ旨趣ニ基キ児童ノ良心ヲ啓発シテ其ノ徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス／尋常小学校ニ於テハ孝悌、友愛、仁慈、信実、礼敬、義勇、恭儉等実践ノ方法ヲ授ケ殊ニ尊王愛國ノ志氣ヲ養ハンコトヲ務メ又國家ニ対スル責務ノ大要ヲ指示シ兼ネテ社会ノ制裁廉恥ノ重ンスヘキコトヲ知ラシメ児童ヲ誘キテ風俗品位ノ純正ニ趨カンコトニ注意ス」(第2条)。

Cet apprentissage se poursuit en section supérieure. Pour les filles, il faut cultiver tout particulièrement les vertus féminines (*ibid.*, article 2) : 「女兒ニ在リテハ殊ニ貞淑ノ美德ヲ養ハンコトニ注意スヘシ」。

⁷² Le menu des cours d'histoire s'axe sur la connaissance des origines du Japon et de la dynastie impériale, ainsi que sur la présentation élogieuse des valeurs nationales (*ibid.*, article 7) : 「日本歴史ハ本邦国體ノ大要ヲ知ラシメテ國民タルノ志操ヲ以テ要旨トス／尋常小学校ノ教科ニ日本歴史ヲ加フルトキハ郷土ニ関スル史談ヨリ始メ漸ク建国ノ体制 皇統ノ無窮／歴代天皇ノ 盛業、忠良賢哲ノ事蹟、國民ノ武勇、文化ノ由来等ノ概略ヲ授ケテ國初ヨリ現時ニ至ルマテノ事歴ノ大要ヲ知ラシムヘシ」。

Remarquons que la fin de cet article rappelle le besoin de stimuler l'imagination (et la moralité) des enfants grâce à

et fournissent les indications ci-après sur la graphie (article 4) :

L'objectif de l'enseignement graphique [*shûji*] consiste à apprendre l'écriture des caractères usuels ainsi que le maniement approfondi du pinceau. / En section élémentaire, enseigner caractères et écrits quotidiens : *katakana* et *hiragana*, sentences courtes mélangeant *kana* et caractères chinois familiers, patronymes et prénoms courants, noms de choses, toponymes *et cetera*. / En section supérieure, élargir le champ d'études en augmentant de manière appropriée la quantité des caractères, et en abordant les écrits du quotidiens. / Quant aux sinogrammes, pratiquer la graphie courante ou la régulière en section élémentaire, puis les graphies régulière, courante et cursive dans le cursus supérieur. / À l'occasion des cours de graphie [*shûji*], mettre l'accent sur la qualité de la posture, corriger la tenue et le maniement du pinceau, vérifier le juste équilibre des caractères ou des lignes, et s'efforcer d'accélérer l'exécution. / Lors de productions écrites dans les autres matières, rectifier systématiquement la forme et le tracé de l'écriture ⁷³.

La révision du *Décret sur les collèges* du 14 décembre 1891 ⁷⁴ n'apporte pas de modification notable, hormis qu'elle confère aux collèges de filles un statut équivalent à celui des collèges élémentaires ⁷⁵. À ce propos, le *Règlement des collèges de filles* ⁷⁶ du 29 janvier 1895 fixe la durée du cursus à six ans (avec possible réduction d'un an en fonction des conditions locales) après la fin de la section élémentaire du primaire (articles 2 & 3). La morale trône au premier rang d'une douzaine de matières, dont la graphie [*shûji*] (article 1^{er}). D'après les *Explications relatives aux règles des collèges de filles* ⁷⁷ du 20 mars 1895, celle-ci occupe deux heures hebdomadaires consacrées à l'apprentissage des sinogrammes en graphies régulière (première et deuxième années), courante (seconde et troisième années), et cursive mélangée avec des *kana* (les quatre dernières années). Les adolescentes doivent tracer avec correction et fluidité des signes bien proportionnés et s'exercer à la rédaction de textes ordinaires (article 10).

l'appréciation d'illustrations imagées (*ibid.*) : 「日本歴史ヲ授クルニハ成ルヘク 図画等ヲ示シ 兒童ヲシテ 當時ノ 実状ヲ想像シ 易カラシメ 人物ノ 言行等ニ 就キテハ 之ヲ 修身ニ 於テ 授ケタル 格言等ニ 照ラシテ 正邪是非ヲ 弁別セシメンコトヲ 要ス」。

⁷³ Notons en passant la présence du terme *shûji* dans les précisions sur l'enseignement des langues étrangères (*ibid.* article 15) : 「高等小学校ノ 教科ニ 外国語ヲ 加フルハ 将来ノ 生活上 其知識ヲ 要スル 兒童ノ 多キ場合ニ 限ルモノ トシ 読方、訳解、習字、書取、会話、文法及作文ヲ 授ケ 外国語ヲ 以テ 簡易ナル 会話及 通信等ヲ ナスコトヲ 得シムヘシ」。

⁷⁴ *Chûgakkôreichû kaisei* : 『中学校令中改正』

Voir le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/797203> (consulté le 6 mai 2017)

⁷⁵ Voir le *Décret révisé* de 1891, article 14 : 「高等女学校ハ 女子ニ 須要ナル 高等普通教育ヲ 施ス所ニ シテ 尋常中学校ノ 種類トス」。

⁷⁶ *Kôtô jogakkô kitei* : 『高等女学校規程』

Voir le *Journal officiel* du 29 janvier 1895, p.1-2.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2946744> (consulté le 6 mai 2017)

⁷⁷ *Kôtô jogakkô kitei ni kansuru setsumei* : 『高等女学校規程ニ 關スル 説明』

Voir le *Journal officiel* du 29 janvier 1895, p.4-5.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2946788> (consulté le 6 mai 2017)

4. 1900-1940

Grâce aux victoires militaires contre la Chine des Qing (1616-1912) en 1895, puis la Russie des tsars en 1905, le Japon se pose sur la scène internationale comme une puissance moderne majeure, promotion qui l'amène à réaménager en profondeur son système éducatif. Les premiers pas dans ce sens s'attachent à développer l'enseignement secondaire et supérieur, afin de répondre à l'augmentation des taux de scolarisation du primaire⁷⁸. Le 22 juin 1897, l'État inaugure ainsi à Kyôto un processus de création d'universités impériales régionales imitant celle érigée à Tôkyô en 1886⁷⁹. Le 27 mars 1903, le *Décret sur les écoles spécialisées*⁸⁰, instaure par ailleurs une nouvelle structure de l'enseignement supérieur, qui proliférera rapidement⁸¹. Les 7 et 8 février 1899, le ministère opère également un regroupement conceptuel des diverses structures du secondaire en publiant de nouveaux décrets sur le collège⁸², les écoles professionnelles⁸³ et les collèges pour filles⁸⁴. Quant à l'enseignement graphique, il évolue de façon significative à la suite de l'amendement du *Décret sur l'école primaire* du 20 août 1900⁸⁵ et de la publication des *Règles d'application* correspondantes le lendemain⁸⁶. La graphie perd à cette occasion le statut de discipline autonome. Elle devient une activité parmi les quatre rassemblées sous l'intitulé « japonais » [*kokugo*], avec la lecture [*yomikata*], la rédaction [*tsuzurikata*] et l'oral

⁷⁸ Cf. F., graphique 1. 1900 : 81,48% (garçons : 90,55% ; filles : 71,73%) ; 1902 : 90 %.

⁷⁹ Après Kyôto en 1897, des établissements de ce genre sont établis dans le Nord-Est (1907) et à Kyûshû (1911).

⁸⁰ *Senmon gakkô rei* : 『専門学校令』

Cf. *Journal officiel* du 27 mars 1903, p.3.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2949222?tocOpened=1> (consulté le 7 mai 2017)

⁸¹ On compte 90 de ces institutions pour plus de 40 000 élèves en 1916. 20 ans plus tard, ces chiffres auront doublé (178 écoles spécialisées, pour près de 100 000 inscrits en 1936).

Voir le document sur l'histoire du système scolaire (janvier 2012) mis en ligne par le NIER (p.9).

Cf. https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/kenkyu_01.pdf (consulté le 7 mai 2017)

⁸² *Chûgakkôrei* : 『中学校令』

Cf. *Journal officiel* du 7 février 1899, p.1-2.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2947969> (consulté le 7 mai 2017)

Le collège élémentaire, réservé aux garçons (article 1^{er}) est alors rebaptisé sobrement « collège » [*chûgakkô*], pour un cursus en 5 ans (article 9).

⁸³ *Jitsugyô gakkôrei* : 『実業学校令』

Ibid., p.2.

⁸⁴ *Kôtô jogakkôrei* : 『高等女学校令』

Cf. *Journal officiel* du 8 février 1899, p.6.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2947970> (consulté le 7 mai 2017)

Le nombre d'années d'études est ramené de 6 à 4, après la validation, comme au collège, des 2 premières années du cursus supérieur du primaire (articles 9 & 10).

⁸⁵ *Shôgakkôrei* : 『小学校令』

Cf. *Journal officiel* du 20 août 1900, p.1-5.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2948434> (consulté le 7 mai 2017)

⁸⁶ *Shôgakkôrei shikô kisoku* : 『小学校令施行規則』

Cf. *Journal officiel* du 21 août 1900, p.1-16.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2948435> (consulté le 7 mai 2017)

[*hanashikata*⁸⁷]. À l'instar de ces dernières, elle troque officiellement son appellation traditionnelle *shûji* contre celle de *kakikata*, littéralement « façon d'écrire⁸⁸ ». Pour Nobuhiro Tomoe, cette « dilution » de la graphie dans la discipline de japonais ne résulte pas d'un brusque changement d'orientation politique, mais plutôt d'une évolution relativement naturelle, notamment due à la faible implication des griphistes dans les débats sur l'enseignement linguistique⁸⁹. L'apprentissage graphique se concentre désormais sur la simple écriture des caractères, se référant, pour le contenu textuel de ses modèles, aux manuels de lecture⁹⁰. L'article 3 des nouvelles directives stipule :

En japonais, les visées principales consistent à apprendre les caractères et les écrits indispensables au quotidien, à cultiver la capacité à exprimer la pensée avec précision, ainsi qu'à développer savoir et moralité. En section élémentaire, débiter par la correction de la prononciation, l'apprentissage de la lecture, la graphie [*kakikata*] et la rédaction en *kana*, avant d'aborder les caractères usuels et les écrits ordinaires, en procédant à des exercices linguistiques variés. / En section supérieure, enseigner lecture, écriture et rédaction des caractères indispensables et des textes communs à un niveau légèrement plus élevé, en poursuivant le travail sur la langue. On pourra diviser l'horaire d'enseignement entre chaque activité principale (lecture, écriture ou rédaction), mais non sans veiller particulièrement à la cohérence de l'ensemble. / [...] Quant aux sinogrammes, opter pour la graphie régulière et/ou la courante⁹¹. / Dans les cours de japonais, faire comprendre clairement le sens des contenus, utiliser les signes appris pour l'écriture des noms de personnes ou de lieux, donner à copier ou à reformuler mots, phrases ou textes courts, et apprendre en profondeur l'emploi des *kana*, ainsi que de termes et

⁸⁷ Cette mesure est l'une des grandes innovations du nouveau système (cf. Nobuhiro Tomoe, 2011, p.49) : 「先の『小学校ノ学科及其程度』で関連する内容を持つ3科目が合して示されていたものが、ここで『国語』という新教科目となって第2位に位置づいている。この『国語』の登場は同改正の第一の特色とってよかった」。

⁸⁸ La même terme sert à désigner l'écriture occidentale, par exemple dans la matière anglais de la grande section où l'on retrouve tels quels *yomikata*, *kakikata*, *tsuzurikata* et *hanashikata* (article 15). Selon Nobuhiro Tomoe (2011, p.50), *kakikata* traduirait l'anglais *writing*.

⁸⁹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.23 & 54 : 「[...] 統合前の『習字』はどうであったかといえば、かつて実用総合教育の中心にあった手習いが担っていた学習目的は、すでに『読書』『作文』に移行し、『習字』は手技教科目としての色彩を強くし始めていた。一方、『国語』統合論自体は小学校令改正時に急にあらわれた訳ではなく、その約10年前からさかんに論議がなされていたものであった。ところがそういった論議の中に、『習字』を専門領域とする人々からの発言は、管見では見出し得ない。おそらく、習字関係者はこれらの論議の外にいたものだろう。『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言えよう」(23頁)。「現代とは異なり、まだまだ毛筆筆記が日常的に行われて、書道の達人な人も多かったことではあろうが、それでも『国語』専門教員にとって『習字』は埒外ともいえる異質の分野だった」(54頁)。

⁹⁰ *Ibid.*, p.24 : 「書の持っている多くの要素から、ここでその教育内容を『文字の書き方』という一点に絞り込んだことになる。[...] 『書き方』教科書の教材として用いられる字句や文章も『国語』の読本から採用され、その方式は以降も継続されることとなった」。

⁹¹ La régulière s'impose alors définitivement comme première graphie abordée (cf. Matsumoto Hitoshi 2001, p.3) : 「『小学教則』(M5)は、書き方の学習の系統性を重視し、楷書先習の方針をとっている。この点について西村[茂樹]は『是ハママ支那ノ書家ノ理論ニ基ク所ナルヘケレトモ甚タ実用ニ適セス』と評しているが、確かに行書草書の学習が中心であった寺子屋からの急激な変化が小学校の現場にすぐに浸透するはずもなかった。明治政府が楷書を公的書体として採用しても庶民の生活においては、いまだ行書草書が中心の書体であったのである。／日常に生きてこないこの順序は、『小学校教則綱領』(M14)において、行書先習の方針に改められたが、楷書が次第に一般的になる中で、『小学教則大綱』(M24)から『小学校令施行規則』(M33)にかけて、再び楷書先習の方針へと転換されることになる。以後、今日まで楷書先習の方針は変わっていない」。

sentences divers. / Lors des autres classes, améliorer sans cesse l'usage de la langue, en corrigeant la forme des caractères et des lignes à chaque occasion.

Des tableaux précisent les *kana* (tableaux 1 & 2) et *kanji* (tableau 3) à utiliser (article 16), ainsi que les horaires attribués (tableaux 4-7). La quantité horaire varie entre le tiers et la moitié du total hebdomadaire (cf. tableau P00) :

Tableau P00 : Volume horaire de l'enseignement du japonais en primaire (1900)	
Section élémentaire (cursus unique en 4 ans)	
1 ^{ère} année	10h (sur 21)
2 ^{ème} année	11h (sur 23)
3 ^{ème} & 4 ^{ème} année	15h (sur 27)
Section supérieure (cursus en 2, 3 ou 4 ans)	
Toutes les années	10h (sur 28 pour les garçons, 30 pour les filles)
Source : <i>Règles d'application du décret sur le primaire</i> (1900), tableaux 4-7	

Quoique l'unité affirmée des activités n'interdise pas absolument leur traitement séparé dans la pratique ⁹², le ministère ne chiffre plus individuellement les heures consacrées à l'apprentissage graphique, ce qui laisse aux enseignants toute latitude d'organisation à cet égard. À titre d'exemple, Nagasashi Tôichirô attribue trois ou quatre heures à l'entraînement graphique [*kakikata* ⁹³].

Les Règles d'application du *Décret sur le collège* ⁹⁴ du 5 mars 1901 s'inscrivent dans la lignée de celles du primaire, la discipline japonais/chinois classique [*kokugo/kanbun*] absorbant la graphie [*shûji*], auparavant indépendante (article 3). Le 6 février 1902, l'*Inventaire des enseignements du collège* ⁹⁵ délimite le champ de l'enseignement graphique, programmé uniquement les trois premières années du cursus en cinq ans (cf. tableau C02).

⁹² Cf. Nagasashi Tôichirô 1901, p.38-39 (soulignement d'origine) : 「[...] 文部省は教則の説明として訓令せらるる所によれば／読書作文習字ノ教授ハ元相関聯スルモノナルヲ以テ務メテ分離スルノ弊ヲ避ケ相俟チテ児童学習ノ知識ヲ完実ナラシメン事ヲ要ス故ニ其讀ミ方書キ方、綴リ方ノ教授時間ノ如キハ各々其主トスル所ニヨリ區別シテ教授スル事ヲ得ルモ彼は相資シテ適宜ノ方法ヲトルベシ／ろありてこの文章のみより推すときは一見時間を分たずして教授するを以て本体とするものの如しといへども蓋し其本旨とする所は時間を分ちて教授する將た教授せざるもそは適宜に一任してかかる實際上の施設は教育者各自の研究にまかせ以て之が適當なる施設をなさしむべき余地を存せられたるものなるべし」。

⁹³ *Ibid.*, p.40-41. 3 heures en 1^{ère} et 2^{ème} année de section élémentaire, ainsi qu'en section supérieure ; 4 heures en 3^{ème} et 4^{ème} année de section élémentaire. L'ouvrage de Nagasashi contient une préface de Sawayanagi Masatarô, l'un des principaux artisans de la réforme éducative de 1900 (cf. Nobuhiro Tomoe 2006, p.22) : 「わけても、『国語』の設置には、当時文部省学務局長だった沢柳政太郎が大きく関わっていた」。

⁹⁴ *Chûgakkôrei shikô kisoku* : 『中学校令施行規則』

Cf. *Journal officiel* du 5 mars 1901, p.1-4.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2948594> (consulté le 9 mai 2017)

⁹⁵ *Chûgakkô kyôju yômoku* : 『中学校教授要目』

Cf. *Journal officiel* du 6 février 1901, p.1-21.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2948877> (consulté le 9 mai 2017)

Tableau C02 : Enseignement graphique au collège (1902)		
Année	Volume horaire hebdomadaire	Contenu
1 ^{ère}	1h (sur 7h de japonais/chinois classique, et un total de 28h)	On pratiquera les graphies régulière et courante des <i>kanji</i> , avec graphie au propre environ une fois tous les quinze jours.
2 ^{ème}		
3 ^{ème}	1h (sur 7h de japonais/chinois classique, et un total de 30h)	Étude des graphies courante et cursive des <i>kanji</i> .
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège</i> (1902)		

On notera en passant que le terme *shûji* s'applique également à l'entraînement graphique évoqué dans la rubrique des langues étrangères ⁹⁶.

Les *Règles d'application du décret sur les collèges de filles* du 22 mars 1901 ⁹⁷ entérinent des transformations similaires à celles intervenues du côté des garçons. Notons juste que le curriculum délaisse le chinois classique (article 3), sans doute jugé trop masculin. En matière de graphie, l'*Inventaire des enseignements* du 9 mars 1903 ⁹⁸ présente également un schéma calqué sur celui du collège (limitant l'apprentissage graphique aux trois premières années du cursus en quatre ans), quoique insistant davantage sur la graphie cursive des sinogrammes (*cf.* tableau CF02).

Tableau CF02 : Enseignement graphique au collège de filles (1902)		
Année	Volume horaire hebdomadaire	Contenu
1 ^{ère}	1h (sur 6h de japonais, et un total de 28h)	On pratiquera les graphies régulière, courante et cursive des <i>kanji</i> (s'en tenir aux caractères d'emploi commun dans les textes épistolaires et autres). Graphie au propre environ une fois tous les quinze jours.
2 ^{ème}		
3 ^{ème}	1h (sur 5h de japonais, et un total de 28h)	Étude des graphies courante et cursive des <i>kanji</i> . Graphie au propre environ une fois toutes les deux semaines.
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège de filles</i> (1902)		

Une remarque adjacente (no. 9) demande de surveiller la qualité graphique à chaque occasion, en proscrivant notamment les graphies non-officielles des *kana*.

La révision du *Décret sur l'école primaire* du 21 mars 1907 ⁹⁹ prolonge de deux ans la

⁹⁶ En 1^{ère} année, une heure hebdomadaire peut être exclusivement dédiée à ce type d'apprentissage (*ibid.*) : 「習字／本学年ニ於テハ専ラ習字ヲ授クル為毎週 1 時ヲ分ツトヲ得」(「外国語」「第 1 学年」)。

⁹⁷ *Kôtô jogakkôrei shikô kisoku* : 『高等女学校令施行規則』

Cf. Journal officiel du 22 mars 1901, p.1-4.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2948608> (consulté le 9 mai 2017)

⁹⁸ *Kôtô jogakkô kyôju yômoku* : 『高等女学校教授要目』

Cf. Journal officiel du 9 mars 1903, p.1-14.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2949206> (consulté le 9 mai 2017)

⁹⁹ *Shôgakkôrei kaisei* : 『小学校令改正』

Cf. Journal officiel du 21 mars 1907, p.1.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2950460> (consulté le 9 mai 2017)

scolarité obligatoire et réaménagement le cycle en conséquence, à savoir six années obligatoires pour la section élémentaire, et seulement deux ou trois pour le volet supérieur (article 18). Le passage dans le cycle suivant (collèges de garçons et de filles) s'effectue désormais dès la fin du premier cursus. Dans la perspective de l'entrée en vigueur de cette réforme en avril 1908, le ministère retouche partiellement les *Règles d'application* afférentes le 25 mars 1907¹⁰⁰. Les disciplines, contenus et matériaux des cinquième et sixième années élémentaires reprennent systématiquement ceux des deux premières années de l'ancienne section supérieure¹⁰¹. Concernant la graphie, on ne relève pas de mutation remarquable par rapport à 1901, excepté que, à partir de 1908, les écoliers doivent se familiariser avec les graphies régulière et courante en section élémentaire, puis cursive au niveau supérieur¹⁰².

Selon la révision des *Règles d'application du décret sur le collège* ainsi que de l'*Inventaire des enseignements*¹⁰³ du 31 juillet 1911, le créneau horaire réservé à la matière japonais/chinois classique passe de sept à huit heures hebdomadaires pour la première année, mais cette augmentation n'a pas non plus d'influence déterminante sur la graphie [*shûji*], comme le montre le tableau ci-dessous (cf. tableau C11) :

Tableau C11 : Enseignement graphique au collège (1911)		
Année	Volume horaire hebdomadaire	Contenu
1 ^{ère}	1h (sur 8h de japonais/chinois classique, et un total de 29h)	Entraîner à écrire les graphies régulière et courante des <i>kanji</i> en grands et petits caractères, ainsi que les <i>kana</i> .
2 ^{ème}	1h (sur 7h de japonais/chinois classique, et un total de 29h)	Se concentrer sur la graphie courante des <i>kanji</i> , ajouter la régulière, la cursive, et exercer à écrire les sinogrammes de grande ou petite tailles, ainsi que les <i>kana</i> .
3 ^{ème}	1h (sur 7h de japonais/chinois classique, et un total de 30h)	Se concentrer sur la graphie courante des <i>kanji</i> , ajouter la régulière, la cursive, et entraîner à écrire les sinogrammes de petite taille, ainsi que les <i>kana</i> .
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège</i> (1911)		

Le document recommande (remarques 12 et 13) de cantonner l'apprentissage à celui des grands principes de la structure des signes dans une perspective strictement utilitaire, d'éviter de se

¹⁰⁰ *Shôgakkôrei shikô kisoku chû kaisei* : 『小学校令施行規則中改正』

Cf. *Journal officiel* du 25 mars 1907, p.4-7.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2950462/3?tocOpened=1> (consulté le 9 mai 2017)

¹⁰¹ Cf. *Ordre ministériel* du 25 mars 1907 (*ibid.*, p.8).

¹⁰² Cf. *Journal officiel* du 17 mars 1908, p.11.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2950761/6?tocOpened=1> (consulté le 11 mai 2017)

¹⁰³ *Chûgakkô kyôju yômoku* : 『中学校教授要目』

Cf. *Journal officiel* du 31 juillet 1911, p.8-9.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2951789> (consulté le 10 mai 2017)

perdre dans les détails théoriques, et de surveiller la qualité graphique des rédactions ou dictées en quatrième et cinquième années. Parallèlement, le ministère apporte des modifications du même ordre au curriculum féminin du secondaire, par l'*Inventaire des enseignements du collège de filles et du collège technique de filles* du 29 juillet 1911 ¹⁰⁴.

Le 21 septembre 1917 voit la création de la Commission *ad hoc* sur l'éducation ¹⁰⁵, dont les travaux se poursuivent jusqu'au 28 mars 1919. Induite par les conclusions dudit organe ¹⁰⁶, la révision des décrets sur le primaire et le collège du 7 février 1919 ¹⁰⁷ ne modifie sérieusement ni le système éducatif ni les conditions de l'enseignement de la graphie. Pour le primaire, de nouvelles directives d'application voient le jour (le 29 mars 1919 ¹⁰⁸ et le 22 avril 1926 ¹⁰⁹), qui réajustent les horaires. À compter de la troisième année, on constate une réduction des heures consacrées à l'enseignement du japonais par rapport à 1900 (*cf.* tableau P19), consécutive au renforcement de l'instruction civique et des sciences en section élémentaire, ainsi que de l'enseignement technique (travaux manuels et domestiques) en section supérieure. L'objectif général du japonais se résume à l'apprentissage de « la lecture, la graphie [*kakikata*], la rédaction et l'utilisation orale des termes [*moji*] indispensables au quotidien, ainsi que des phrases courantes. »

Tableau P19 : Volume horaire de l'enseignement du japonais en primaire (1919)

Section élémentaire (cursus unique en 6 ans)

1 ^{ère} année	10h (sur 21)
2 ^{ème} année	12h (sur 23)
3 ^{ème} année	12h (sur 25)
4 ^{ème} année	12h (sur 27 pour les garçons, 29 pour les filles)
5 ^{ème} & 6 ^{ème} années	9h (sur 28 pour les garçons, 30 pour les filles)

Section supérieure (cursus en 2 ou 3 ans)

¹⁰⁴ *Kôtô jogakkô oyobi jikka kôtô jogakkô kyôju yômoku* : 『高等女学校及実科女学校教授要目』

Cf. Journal officiel du 29 juillet 1911, p.3-17.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2951788/2?tocOpened=1> (consulté le 10 mai 2017)

Le collège technique de filles [*jikka kôtô jogakkô*] est une institution mettant principalement l'accent sur l'économie domestique, instaurée par la mise à jour du *Décret sur les collèges* du 26 octobre 1910.

Cf. Journal officiel du 26 octobre 1910, p.1-2.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2951557/1?tocOpened=1> (consulté le 10 mai 2017)

¹⁰⁵ *Rinji kyôiku kaigi* : 「臨時教育会議」

Cf. Journal officiel du 21 septembre 1917, p.1.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2953657/1?tocOpened=1> (consulté le 11 mai 2017)

¹⁰⁶ À ce sujet, consulter la documentation relative sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1886697> (consulté le 11 mai 2017)

¹⁰⁷ *Cf. Journal officiel* du 7 février 1919, p.1-2.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2954067/1?tocOpened=1> (consulté le 11 mai 2017)

¹⁰⁸ *Cf. Journal officiel* du 29 mars 1919, p.5-7.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2954108/3?tocOpened=1> (consulté le 11 mai 2017)

¹⁰⁹ *Cf. Journal officiel* du 22 avril 1926, p.5-7.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2956247/1?tocOpened=1> (consulté le 11 mai 2017)

Toutes les années	8h (sur 24 pour les garçons, 28 pour les filles)
Source : <i>Règles d'application du décret sur le primaire</i> (1919), tableaux 4-6	

Difficile de savoir si la graphie pâtit de cette réduction horaire puisque le temps à lui consacrer relève du jugé des enseignants, ce qui peut causer des variations conséquentes selon les établissements. À titre indicatif, nous reproduisons ci-dessous (*cf.* tableau P15) les emplois du temps présentés respectivement par les écoles normales de Himeji et de Fukuoka.

Tableau P15 : Exemples des horaires hebdomadaires de graphie en primaire									
	Section élémentaire						Section supérieure		
	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Himeji (1919)	3h	5h	6h			5h			
Fukuoka (1935)	3h			2h			1h		
Source : Hyôgoken Himeji shihan gakkô – Hyôgoken Himeji shihan gakkô fuzoku shôgakkô 1919 (p.213), et Fukuokaken Fukuoka shihan gakkô 1935 (p.38-39)									

La nouvelle mouture du *Décret sur le collège*¹¹⁰ complète le texte du 7 février 1899 en mettant l'accent sur l'instruction civique¹¹¹, tandis que, le 29 mars 1919, les *Règles d'application* correspondantes¹¹² entérinent des mesures similaires à celles du primaire. Les 10 et 20 janvier 1931, une énième correction des *Règles d'application* du *Décret sur le collège*¹¹³ instaure une discipline d'instruction civique [*kôminka*] (deux heures de cours en quatrième et cinquième années), rebaptise « musique » [*ongaku*] la discipline jusqu'alors appelée « chant » [*shôka*¹¹⁴], et rend également obligatoire la pratique des arts martiaux (jûdô et/ou kendô¹¹⁵). Le cursus se dédouble au niveau de la quatrième année, une première branche préparant à l'entrée immédiate dans la vie active, l'autre à la poursuite des études au niveau supérieur¹¹⁶. Selon le document du 10 janvier

¹¹⁰ Cf. *Journal officiel* du 7 février 1919, p.2.

¹¹¹ Article 1^{er} : 「中学校ハ男子ニ須要ナル高等普通教育ヲ為スヲ以テ目的トシ特ニ国民道徳ノ養成ニカムヘキモノトス」。

¹¹² Cf. *Journal officiel* du 29 mars 1919, p.7-8.

¹¹³ Cf. *Journal officiel* des 10 et 20 janvier 1931, respectivement p.6-10 & p.2-3.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2957675/4?tocOpened=1> (consulté le 12 mai 2017)

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2957683/2?tocOpened=1> (consulté le 13 mai 2017)

¹¹⁴ L'éducation musicale doit notamment contribuer à forger l'identité nationale (voir les *Principes relatifs aux règles d'application du décret sur le collège* du 20 janvier 1931, point 3) : 「従来ノ唱歌ハ音楽ト改メ基本科目トシテ必要セシムルコトトナシ其ノ課程ニ楽典ノ大要ヲ加ヘタリ是レ音楽ニ依ル情操教育ノ重ンズベキモノアルヲ認メタルガ為ナリ而シテ之ガ教授ニ当リテハ特ニ歌曲ノ選定ニ留意シテ国民性ノ陶冶ニ資センコトヲ要ス」。

¹¹⁵ Il s'agit de fortifier le corps et l'esprit de la jeunesse (*ibid.*) : 「剣道及柔道ハ之ヲ体操中ニ於テ必修セシムルコトナリセリ是レ剣道及柔道ガ我が国固有ノ武道ニイシテ質実剛健ナル国民精神ヲ涵養シ心身ヲ鍛錬スルニ適切ナルヲ認メタルガ為ニシテ両者マタハ其ノ一ヲ必修セシメントス」。

¹¹⁶ Voir les *Règles d'application* de 1931, article 2.

(article 7), « les objectifs du japonais/chinois classique consistent à cultiver les capacités de compréhension de la langue ordinaire orale et écrite, d'expression précise et libre de la pensée, et d'écriture [*shosha*] de caractères bien faits, en façonnant l'identité nationale, éveillant le goût pour la littérature et développant savoir et moralité ». L'*Inventaire des matières* du 7 février 1931¹¹⁷ réduit passablement les horaires d'enseignement graphique [*shûji*] (cf. tableau C31), alors que le programme du japonais pour les filles du secondaire inclut invariablement une heure hebdomadaire de graphie à tous les niveaux¹¹⁸.

Tableau C31 : Enseignement graphique au collège (1931)	
Année	Volume horaire
1 ^{ère}	1h par semaine (sur 7h de japonais/chinois classique)
2 ^{ème}	1h toutes les 2 semaines (sur 6h de japonais/chinois classique)
3 ^{ème}	1 à 3h d'activités optionnelles : japonais, chinois classique et graphie (en plus des 4h d'enseignements fondamentaux)
4 ^{ème} & 5 ^{ème}	1h à 3h d'activités optionnelles : japonais, chinois classique, grammaire et graphie (en plus des 4h d'enseignements fondamentaux)
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège</i> (1931)	

Les contenus ne présentent pas d'originalité particulière¹¹⁹, si l'on excepte l'éviction de la graphie cursive, laquelle se trouvera d'ailleurs réintégrée (à titre facultatif) lors de la révision du 27 mars 1937¹²⁰. Dans la réalité, il semble toutefois que de nombreux établissements ne respectaient pas les prescriptions horaires susmentionnées¹²¹.

¹¹⁷ Cf. *Journal officiel* du 7 février 1931, p.2-10.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2957699> (consulté le 13 mai 2017)

¹¹⁸ Voir l'*Inventaire des enseignements du collège de filles* (cf. *Journal officiel* du 27 mars 1937, p.22-23).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2959551/38?tocOpened=1> (consulté le 13 mai 2017)

Les garçons des établissements techniques pratiquent pour leur part la graphie à raison de 1 heure hebdomadaire en 1^{ère} et 2^{ème} années, puis de 1 heure tous les 15 jours en troisième année (*ibid.*, p.29).

¹¹⁹ *Ibid.* : 「習字ハ楷書・行書及仮名ヲ課シ間架結構ノ大要ヲ知ラシメ且実用ニ適切ナラシメンコトヲ期スベシ尚特ニ習字ノ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ作文・書取其ノ他ノ場合ニ於テ常ニ正確ナル書方ニ注意セシムベシ」。

¹²⁰ Cf. *Journal officiel* du 27 mars 1937, p.17 : 「習字ハ漢字及仮名ヲ課シ間架結構ノ大要ヲ知ラシメ実用ニ適切ナル書写ノ能力ヲ得シムルコトヲ期スベシ但シ漢字ノ書体ハ楷書・行書ヲ主トシ草書ヲ加フルコトヲ得」。

Ces orientations sont reproduites mot pour mot du côté du collège de filles et du collège technique (*ibid.*, p.22 & 29). Une remarque (*ibid.*, p.18) incite à enseigner lecture et signification des modèles graphiés.

¹²¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.57 : 「中学校においては、法改正による『国語及漢文』に総授業時数の変化はそれほど見られない。ところが、先の事例にも見えるように、現実の授業において、『国語及漢文』の中に当然含まれる『習字』の授業を全く実施しない県もあった。実施したとしても、『図画』が上級学年まで課されているのに対し、『習字』は第2学年までしか課さない場合が多く、第3学年まで課す学校も、1週1時間ずつの開講にとどまる程度のものであったという」。

Ainsi, le curriculum du collège de l'école normale supérieure de Tôkyô (cf. Tôkyô kôtô shihan gakkô fuzoku chûgakkô 1928) ne prévoit (p.5) une heure hebdomadaire de graphie [*shûji*] qu'en première année (et uniquement au stylo), les explications sur les contenus n'occupant pas même une page (p.17). Voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète.

5. 1941-1945

Durant la première décennie de l'ère Shōwa (1926-1989), la politique nationale nipponne accuse une tendance de plus en plus nette à l'autoritarisme, s'illustrant notamment par l'instauration de la loi de maintien de l'ordre, et par des purges anticommunistes¹²². Sur le plan international, le Japon profite de l'incident de Mukden (18 septembre 1931) pour envahir la Mandchourie, avant de quitter la Société des Nations (27 mars 1933), et de dénoncer le traité naval de Washington (29 décembre 1934). Dans ce contexte, la figure impériale revêt une nature absolue dont la contestation expose à de graves sanctions¹²³, tandis que le Parlement musèle tout débat sur une « essence nationale » [*kokutai*] sacrosainte (mars 1935¹²⁴). Le ministère de L'Éducation participe activement de ces efforts en se dotant d'un Centre de recherche sur la culture spirituelle du peuple (1932¹²⁵), d'un bureau de la pensée (1934¹²⁶) et, conformément aux recommandations de la Commission consultative sur la refonte de l'éducation¹²⁷ qui mettent en exergue « l'esprit japonais¹²⁸ », en faisant paraître, en mai 1937, un ouvrage intitulé *Kokutai no hongī* (*Du véritable principe de l'essence nationale*¹²⁹), destiné à diffuser la doctrine officielle au sein de la population.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1450311> (consulté le 22 mai 2017)

Voir aussi le témoignage de Toyama Shigehiko (1990, p.53) : 「そこで中学校へ入った。中学校では正科に書道はなかった。昭和 10 年代のことだ。教室で習字をしたことは一度もなく卒業した。筆をとらないこと 5 年まったく筆の字から離れた。そのころの中等教育を受けたものは同じ経験をしたのではあるまいか。小学校ではあれだけ熱心に稽古したのに、5 年間、別にさみしいとも思わなかった」。

¹²² Incident du 15 mars 1928, rafles du 16 avril 1929 ou d'Atami (30 octobre 1932).

¹²³ Comme lors des affaires Takigawa (1933) et Minobe (1935).

¹²⁴ Cf. 67^{ème} Session du Parlement impérial, minutes de la Chambre basse, no.30, séance du 24 mars 1935, p.734-735 : 「国体ノ本義ヲ明徴ニシ人心ノ帰趨ヲ一ニスルハ刻下最大ノ要務ナリ。政府ハ崇高無比ナル国体ト相容レザル言説ニ対シ、直チニ断固タル措置ヲトルベシ」 (「国体ニ関スル決議」)。

Cf. <http://teikokugikai-i.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/067/0060/main.html> (consulté le 21 août 2017)

¹²⁵ *Kokumin seishin bunka kenkyūjo* : 「国民精神文化研究所」

Les travaux dudit Centre doivent contribuer à la lutte contre la gauchisation de la population scolaire.

¹²⁶ *Shisōkyoku* : 「思想局」

¹²⁷ *Kyōgaku sasshin hyōgikai* : 「教学刷新評議会」

Organe consultatif fondé sous l'égide du ministre de l'Éducation le 16 novembre 1935 (cf. *Journal Officiel* du 18 novembre 1935).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2959143/1> (consulté le 17 mai 2017)

¹²⁸ *Nihon seishin* : 「日本精神」

Interrogée le 5 décembre 1935, la Commission remet son rapport le 19 octobre 1936, lequel s'ouvre sur une déclaration glorifiant la fidélité au souverain (voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète) : 「大日本帝国ハ万世一系ノ天皇天祖ノ神勅ヲ奉ジテ永遠ニコレヲ統治シ給フ。コレ我ガ万古不易ノ国体ナリ。而シテコノ大義ニ基キ一家族国家トシテ億兆一心聖旨ヲ奉体シクク忠孝ノ美德ヲ發揮ス。コレ我ガ国体ノ精華トスルトコロニシテ又ソノ尊嚴ナル所以ナリ。我ガ教学ハ源ヲ国体ニ発シ、日本精神ヲ以テ核心トナシ、コレヲ基トシテ世局ノ進展ニ膺リ、人文ノ発達ニ随ヒ、生々不息ノ発展ヲ遂ゲ皇運隆昌ノタメニ渴スヲソノ本義トス」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1461819> (consulté le 17 mai 2017)

Notons que le griphiste Onoe Saishū fera paraître, en 1940, un ouvrage (commande du ministère) sur les rapports entre l'artigraphie et cet « esprit japonais ».

¹²⁹ Cf. *Monbushō dir.* 1937 (voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1219377> (consulté le 18 mai 2017)

Le volume, qui servira de référence idéologique durant le conflit mondial, s'appuie sur la mythologie, justifie la fusion du politique et du religieux et, renvoyant au *Rescrit impérial* de 1890¹³⁰, exige une soumission totale à l'autorité impériale¹³¹. Il fait en outre l'éloge de la culture artistique traditionnelle :

La voie de notre pays apparaît en outre avec clarté dans les arts anciens. En poésie, musique instrumentale, artigraphie et peinture [*shoga*], appréciation des senteurs de bois, cérémonie du thé, arrangement floral, architecture, sculpture, artisanat, théâtre, *etc.*, il s'agit toujours de s'engager sur la voie et d'en émaner. La voie se manifeste d'une part dans l'esprit de respect de la tradition, de l'autre dans l'exercice du développement créatif. Par conséquent, la culture des arts [*geidô*] nippons privilégie depuis le Moyen-Âge une méthode qui consiste d'abord à s'initier en se coulant dans un moule [*kata*], puis à s'extraire de celui-ci une fois la formation accomplie. Un tel enseignement amène chacun à comprendre qu'il doit découvrir la voie en rejetant l'arbitraire individuel, en débutant par l'expérience de la tradition et l'adaptation à une matrice [*kata*], avant de matérialiser cette voie conformément à sa personnalité. Voilà la spécificité de l'apprentissage [*shugyô*] des arts [*geidô*] japonais¹³².

Le ministère continuera à diffuser ce dogme, faisant notamment paraître à cet effet, en septembre 1941, le livre *Shinmin no michi (La voie du peuple de l'empire)*¹³³. Une droitisation aussi rigide mettra fin de manière abrupte aux velléités contemporaines de libéralisation de l'enseignement scolaire¹³⁴. Le 10 décembre 1937, une Commission éducative¹³⁵ voit le jour, qui se charge de réformer en profondeur l'éducation nipponne¹³⁶. L'organe rend, le 8 décembre 1938, un

¹³⁰ S'inspirant de son aïeul, l'empereur Shôwa a adressé un *Rescrit à la jeunesse* de quelques lignes le 22 mai 1939 (voir le *Journal officiel* du jour) : 「国本ニ培ヒ国カヲ養ヒ以テ国家隆昌ノ氣運ヲ永世ニ維持セムトスル任クル極メテ重ク道タル甚ダ遠シ而シテ其ノ任實ニ繋リテ汝等青少年学徒ノ双肩ニ在リ汝等其レ氣節ヲ尚ビ廉恥ヲ重ンジ古今ノ史實ニ稽ヘ中外ノ事勢ニ鑑ミ其ノ思索ヲ精ニシ其ノ識見ヲ長ジ執ル所中ヲ失ハズ嚮フ所正ヲ謬ラズ各其ノ本分ヲ格守シ文ヲ修メ武ヲ練リ質實剛健ノ氣風ヲ振勵シ以テ負荷ノ大任ヲ全クセムコトヲ期セヨ」 (「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2960204> (consulté le 18 mai 2017).

¹³¹ Cf. Monbushô dir. 1937, p.34-35 : 「忠は、天皇を中心とし奉り、天皇に絶対随順する道である。[...] 絶対随順は我を捨て私を去り、ひたすら天皇に奉仕することである。この忠の道を行ずることが我等国民の唯一の生きる道であり、あらゆる力の源泉である」。

¹³² *Ibid.*, p.124.

¹³³ Cf. Monbushô kyôgaku kyoku 1941. Voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète, en particulier ce passage sur la tradition culturelle (p.69-70) : 「修練を重んずるは我が国古来の風であり、我が教学の特色である。教と学とが道に記入するの機を修練または行といふ。武士道の如きは、特に年少の時より日夜錬磨に錬磨を重ねることによつてその神髓を發揮し得た。剣道・柔道・弓道といひ、茶道・華道・芸道といふ、何れも行を通じてその奥義に参入し得ることを示してゐる」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1039435> (consulté le 18 mai 2017)

¹³⁴ Au début des années 1940, de nombreux enseignants seront ainsi punis pour avoir dévié des consignes officielles en incitant leurs élèves à exprimer à travers rédactions ou dessins la réalité de leur quotidien (cf. A.IV.2., note 11).

¹³⁵ *Kyôiku shingikai* : 「教育審議会」

¹³⁶ Cf. Senbundô shoten shuppanbu 1971. Voir aussi le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317691.htm (consulté le 23 avril 2017)

Voir également les documents mis en ligne par l'Université Chûô.

Cf. http://www.chuo-u.ac.jp/aboutus/history/history_06/material/source_15/ (consulté le 19 octobre 2017)

rapport ¹³⁷ qui aboutira à la mise en place du *Décret sur l'école nationale* du premier mars 1941 ¹³⁸. À compter d'avril suivant, on ne parle donc plus d'école « primaire » ou « élémentaire » [*shôgakkô*] mais d'école « nationale » ou « populaire » [*kokumin gakkô* ¹³⁹]. Celle-ci comprend une section primaire [*shotôka*] en six ans, et une section supérieure [*kôtôka*] en deux ans, soit huit

¹³⁷ Cf. Kurokawa Takahiro 2007, p.21 : 「国民学校制度を審議したのは内閣総理大臣直轄の教育審議会である。1936（昭和11）年10月に文部大臣に提出した教学刷新評議会の答申には、それまでの審議会の答申が教育改革実現に至らなかった経緯を鑑み、総理大臣直轄の諮問機関を設置することを建議した。これを受けて、教育審議会は内閣総理大臣直轄の審議会として発足したのである。1937年（昭和12）年12月10日に内閣総理大臣近衛文麿は教育審議会を設置し、総裁には枢密院副議長（荒井賢太郎、原嘉道、鈴木貫太郎が歴任）があつた。教育審議会は5人の文部大臣（木戸幸一、荒木貞夫、河原田稼吉、松浦鎮次郎、橋田邦彦）が歴任）の交代があつても、内閣総理大臣統轄であつたことから、継続して審議された。時には文部大臣公邸を審議会場とするなどの支援からも、政治的な関心の高さが伺える。近衛文麿の首相の任期は1937年（昭和12）年6月4日から1941年（昭和16）年10月18日までであり、教育審議会の期間と重なる。もし、途中で辞職すれば教育審議会の存在もあやうく、国民学校成立にも影響が出たと思われるので、国民学校成立には政治的な偶然も関係している。／教育審議会は1937（昭和12）年12月23日の第1回総会から1941（昭和16）年10月13日の第114総会まで3年11ヶ月をかけて審議し、専門部会の特別委員会を61回、答申案の作成にあつた整理委員会を169回開催し、17の答申と4件の要綱・建議をまとめた。時には週4日も会合を開き、朝から夕刻まで審議するなど、会合は活発であつた。／この審議会で国民学校の枠組みが具体的に示されたのが、1938（昭和13）年7月1日の第5回整理委員会であり、文部次官の伊東延吉が幹事案として提出した。その後、整理委員会、特別委員会にかけられて修正し、1938（昭和13）年12月8日の第10回総会で答申案が決議され、同日に『国民学校、師範学校及幼稚園に関する件答申』を内閣総理大臣に答申した。国民学校の大枠は5ヶ月間の審議で決定されたのであつた […]」。

Pour les détails sur les travaux de cette commission, cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*) p.81-94. Voir aussi *ibid.* 2011, p.84-86 : 「勅任総裁1名、委員65名、臨時委員若干名により構成され、大規模な教育会議であるために、特別委員会および整理委員会を設けて慎重かつ細やかに運営された。審議は、存立していた1937年12月から1941年10月までの間に、総会114回、特別委員会61回、整理委員会162回が行われている。 […] /『国民学校ニ関スル要綱』の原型は、1938年7月1日、教育審議会諮問第1号特別委員会第5回整理委員会において提案がなされたのを最初とする」（84頁）。「教育審議会における初等教育に関する答申は、戦時下の軍国主義的要求に実践的に役立つ人材育成を企図したものであつた」（88頁）。

Pour le texte du rapport, voir Ôtake Setsuzô 1940, p.4-16.

¹³⁸ *Kokumin gakkô rei* : 『国民学校令』

Dans ce document, la rubrique des objectifs ne contient qu'un article (voir le site de la bibliothèque de la Diète) : 「第1条 国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」（『国民学校令第1章 目的』）。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1460926> (consulté le 9 avril 2017)

¹³⁹ Le ministère explique les raisons de ce changement dans un document de 1942 intitulé *Commentaire sur le système de l'école nationale*, p.7 (cf. site de la bibliothèque de la Diète) : 「制度上からは第一に、小学校が『国民学校』と改称されることになる。明治5年学制度が頒布されてから約70年使ひ慣れて来た小学或ひは小学校といふ名称が、新制においては国民学校と改称された。なぜ『小学校』が『国民学校』に改められるかと言へば、国民学校で行はれるべき教育が国民全般に漏れなく与へられる教育であることを明にすると共に、今回の改正に依り我が国固有の教育の方針と内容とが確定せられた機会に名実共に国民教育の面目を一新せんことを期したのである。／要するに、小学校が国民学校と改称されて、初等普通教育が、国家の後継者を育成するために、国家の後継者を育成するために、国民全体を基礎的に錬成する教育であることが明確となつたのである」（『国民学校制度ニ関スル解説』）。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1271114/7> (consulté le 9 avril 2017)

Cf. Nobuhiro Tomoe 2011 p.88 & 117 : 「国民学校という名称は、それ以前の学制改革諸案の中にもよく見えており、それほど目新しいものではない。教育審議会において改称の是非が熱心に討議された様子もなかった」（88頁）。「『錬成』とは『錬磨育成』を略した造語であり、文部省によって、従来の教育への批判、『革新』原理を内に含むものとして創出された。それは日本の総力戦が要求した教育課題を一身に集約する語として位置づけられるものであり、単に教育方法というのではなく、『皇国の道』という目的を不可分に内包する方法概念をあらわした。したがって、『錬成』は『皇国民錬成』という熟語として完全な表現になるといってよい」（117頁）。

années censées devenir obligatoires en 1944¹⁴⁰. En section primaire, les disciplines se regroupent au sein de quatre départements, chacun de ceux-ci correspondant à un impératif de la formation du peuple :

- Civisme [*kokuminka*¹⁴¹] (morale [*shûshin*¹⁴²], japonais, histoire du Japon [*kokushi*¹⁴³], géographie)
- Matières scientifiques [*risûka*] (arithmétique, sciences)
- Entraînement physique [*tairenka*] (gymnastique, arts martiaux¹⁴⁴)
- Arts et techniques [*geinôka*¹⁴⁵] (musique¹⁴⁶, pilogriphie [*shûji*], dessin, travail manuel¹⁴⁷, et couture pour les filles¹⁴⁸)

En section supérieure, s'ajoute l'enseignement professionnel [*jitsugyôka*] (agriculture, industrie, commerce, pêche¹⁴⁹). Quant aux filles, une matière de travaux domestiques, pareillement

¹⁴⁰ À propos des effectifs, les *Règles d'application* du 14 mars 1941 (partie 5, article 50) fixent des *maxima* de 60 élèves par classe en section primaire, et 50 en section supérieure (avec dépassements possibles à titre exceptionnel). Les textes régissant le secondaire à partir de 1943 indiqueront également 50 élèves par classe (cf. *Code du collège*, chapitre 2 article 23 ; *Code du collège de filles*, article 24 ; *Code de l'école professionnelle*, article 29).

¹⁴¹ Le premier nom donné par la Commission à ce département était *kôminka* (« département du peuple impérial »).

¹⁴² Voir les *Règles d'application* du 14 mars 1941 (cf. site de la bibliothèque de la Diète) : 「第3条 国民科修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キテ国民道徳ノ実践ヲ指導シ児童ノ徳性ヲ養ヒ皇国ノ道義的使命ヲ自覚セシムルモノトス」(「第2節 教科及科目」)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1460926> (consulté le 9 avril 2017)

¹⁴³ Le propos de cet enseignement consiste notamment à cultiver chez les écoliers la conscience de la mission historique de la patrie (*ibid.*, article 5) : 「国民科国史ハ我ガ国ノ歴史ニ付テ其ノ大要ヲ会得セシメ皇国ノ歴史的使命ヲ自覚セシムルモノトス」。

¹⁴⁴ Judô, kendô et autres pour les garçons ; éventuellement fauchard [*naginata*] pour les filles (*ibid.*, article 12).

Les arts martiaux ont été intégrés au programme du primaire (une heure hebdomadaire en dehors des cours ordinaires, pour les garçons de 5^{ème} et 6^{ème} années) par la révision des *Règles d'application* du 29 mai 1939 (cf. *Journal officiel* du même jour, p.976) : 「第10条第3項ノ次ニ左ノ一項ヲ加フノ尋常小学校第5学年以上及高等小学校ノ男児ニ対シテハ教授時間ノ外ニ於テ前2項ノ教授取扱ニ準シ武道ヲ授クヘシ」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2960210> (consulté le 16 mai 2017)

¹⁴⁵ On ne connaît pas au juste l'origine de la proposition d'un département des arts et techniques. C'est l'après-midi du 22 juillet 1938, à la suite des longues délibérations officielles d'un comité de la Commission éducative que l'appellation *geinôka* apparaît pour la première fois (cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.91 p.106) : 「懇談を終了して委員会が再開されたとき、そのはじめに委員長の本博太郎は、懇談の結果概ね決定した教科案として、(1)皇民科、(2)理数科、(3)芸能科、(4)体錬科の4教科を発表した。皇民科がのちに国民科へと名称変更をされるという若干の修正はあったものの、この教科案は国民学校教科の青写真となるものであった。／『芸能』の名称は、ここでいきなり登場した。それまでの審議において、その名は一切出ていない。委員会内で取り上げられた情操科等のいずれの趣旨とも関連性はあるので、審議の流れがそのまま発展した結果かもしれないが、その経過は不明である」。

¹⁴⁶ L'apprentissage du chant contribue entre autres à l'édification morale (voir les *Règles d'application* de 1941, article 14) : 「歌詞及楽譜ハ国民的ニシテ児童ノ心情ヲ快活純美ナラシメ徳性ノ涵養ニ資スルモノタルベシ」。

¹⁴⁷ La dénomination a changé entre le rapport de la Commission, qui indiquait *sagyô*, et le *Décret*, qui retient finalement *kôsaku*.

¹⁴⁸ Voir le *Décret sur l'école populaire* de 1941 (chapitre 1, article 4) : 「芸能科ハ之ヲ分チテ音楽、習字、図画及工作ノ科目トシ初等科ノ女児ニ付テハ裁縫ノ科目ヲ、高等科ノ女児ニ付テハ家事及裁縫ノ科目ヲ加フ」。

D'aucuns critiquaient, semble-t-il, la présence au sein de cet ensemble de tâches domestiques telles que la couture (cf. Ôtake Setsuzô 1940, p.280) : 「真摯なる多くの研究家の方々の中には家事や裁縫が芸能科といふ様な芸術技能を含めた教科の科目とすることに反対を称へる方がありませうが、[...] 既に教育審議会に於て定められた宿命的なもので、如何ともすることが出来ぬものであります。人に依つては家政科といふ様なものを設けてその中に含めよといふ様な意見もあつたが、教科の数が増すことはいけない」。

¹⁴⁹ Dans ce cadre, il faut en particulier penser aux liens unissant l'industrie et la défense nationale (voir les *Règles*

incluse dans le département des arts et techniques, s'y substitue à la couture¹⁵⁰. Les *Règles d'application du décret sur l'école nationale*¹⁵¹ du 14 mars 1941 explicitent la réforme, dont les principes reposent sur les instructions du *Rescrit sur l'éducation*¹⁵², valorisant les idées d'essence nationale [*kokutai*], de « voie de l'empire » [*kôkoku no michi*¹⁵³], et glorifiant une civilisation nipponne vouée à rayonner au-delà des frontières de l'Archipel¹⁵⁴. On notera qu'en dépit d'un contexte idéologique fustigeant l'individualisme¹⁵⁵, ces consignes prennent en compte les spécificités de l'individu (et du genre¹⁵⁶). En ce qui concerne le département des arts et

d'application de 1941, article 20) : 「産業ト国防トノ関聯ニ留意スベシ」。

Le menu de la section supérieure peut en outre être enrichi selon les besoins, notamment par l'ajout d'un enseignement de langues étrangères.

¹⁵⁰ Il s'agit d'inculquer aux futures mères de famille à s'acquitter avec dévouement des tâches domestiques qui leur incombent (*ibid.*, article 19) : 「芸能科家事ハ我が国家庭生活ニ於ケル女子ノ任務ヲ知ラシメ実務ヲ習得セシメ婦徳ノ涵養ニ資スルモノトス / [...] 裁縫ト相俟チ家ヲ齊ヘテ国ニ報ズルノ精神ヲ涵養スベシ」。

Au sujet de cette abnégation féminine très inspirée de confucianisme, voir par exemple Ôtake Setsuzô 1940, p.272 : 「我が国の女性が自らを犠牲にして老人をいたはり、夫に仕へて貞淑であり、且子供を育てるのに溢る愛情を以てすることは世界にその比を見ないことで、全く日本女性の誇りであらうと存じます。 / そこで芸能科家事に於ては実務にあたる心構を正しく実務の修練を通じ婦性を涵養することを使命とするのであります。 / 抑々我が国の女子教育の目標は、常に女子の良能を長養し良い妻、賢い母を養ふことにあつたことは申すまでもないことで、此目的達成のため我々が日常各教科を通じて教育してゐるのであります。而して特に家事に於ては終身、裁縫と相俟つて婦徳を涵養することが大切である」。

¹⁵¹ *Kokumin gakkô rei shikô kisoku* : 『国民学校令施行規則』

¹⁵² Les *Règles d'application* imposent la lecture commentée dudit document, le chant choral de l'hymne national, et la révérence au portrait du couple impérial lors des cérémonies des jours de fête (article 47) : 「紀元節、天長節、明治節及 1 月 1 日に於テハ職員及児童学校ニ参集シテ左ノ式ヲ行フベシ / 1. 職員及児童『君が代』を合唱ス / 2. 職員及児童ハ / 天皇陛下 / 皇后陛下ノ御影ニ対シ奉リ最敬礼ヲ行フ / 3. 学校長ハ教育ニ関スル勅語ヲ奉読ス / 4. 学校長ハ教育ニ関スル勅語ニ基キ聖旨ノ在ル所ヲ誨告スル / 5. 職員及児童ハ其ノ祝日ニ相当スル唱歌ヲ合唱ス / [...]」。

¹⁵³ *Ibid.*, article 1 : 「教育ニ関スル勅語ノ旨趣ヲ奉体シテ教育ノ全般ニ亙リ皇国ノ道ヲ修練セシメ特ニ国体ニ対スル信念ヲ深カラシムベシ」(「総則」)。

¹⁵⁴ *Ibid.* : 「我が国文化ノ特質ヲ明ナラシムルト共ニ東亜世界ノ大勢ニ付テ知ラシメ皇国ノ地位ト使命トノ自覚ニ導キ大国民タルノ資質ヲ啓培スルニカムベシ」。

Ibid., article 2 : 「国民科ハ我が国ノ道徳、言語、歴史、国土国勢等ニ付テ習得セシメ特ニ国体ノ精華を明ニシテ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムルヲ以テ要旨トス / 皇国ニ生レタル喜ヲ感ゼシメ敬神、奉公ノ真義ヲ体得セシムベシ / 我が国ノ歴史、国土ガ優秀ナル国民性ヲ育成シタル所以ヲ知ラシムルト共ニ我が国文化ノ特質ヲ明ニシテ其ノ創造発展ニカムルノ精神ヲ養フベシ」(「教科及科目」)。

¹⁵⁵ On trouve par exemple une condamnation des tendances individualistes dans le *Kokutai no hongî* (cf. Monbushô dir. 1937, p.121-122 & 145) : 「個人の創造性の涵養、個性の開発等を事とする教育は、動もすれば個人に偏し個人の恣意に流れ、延いては自由放任の教育に陥り、我が国教の本質に適はざるものとなり易い」(121・122頁)。「[...] 個人主義的な人間解釈は、個人たる一面のみを抽象して、その国民性と歴史性とを無視する。[...] ここに個人主義・自由主義乃至その発展たる種々の思想の根本的なる過誤がある」(145頁)。

¹⁵⁶ Voir les *Règles d'application* de 1941, article 1 : 「児童心身ノ発達ニ留意シ男女ノ特性、個性、環境等ヲ顧慮シテ適切ナル教育ヲ施スベシ」(「総則」)。

Une morale spécifique doit être inculquée aux filles (*ibid.* article 3) : 「女兒ニ対シテハ特ニ婦徳ノ涵養ニ留意スベシ」。

On trouve une instruction similaire dans le *Code de l'école professionnelle* de 1943 (cf. site de la bibliothèque de la Diète) : 「女子ニ対シテハ特ニ皇国女子タルノ責務ヲ自覚セシメ婦徳ノ涵養ニカムベシ」(「第 1 章 総則」七)。 Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1459958> (consulté le 16 mai 2017)

Concernant la mixité, la séparation des sexes est encouragée au-delà des deux premières années de la scolarité (voir les *Règles d'application* de 1941, article 51) : 「同一学級ノ女兒ノ数一学級ヲ編制スルニ足ルトキハ男女ニ依リ該学年ノ学級ヲ別ツベシ / 高等科ニ於テ各学年ヲ通ジ女兒ノ数一学級ヲ編制スルニ足ルトキ亦同ジ / 前項ノ規定ハ初等科第 1 学年及同第 2 学年ノ児童ノ学級編制ニ付テハ之ヲ適用セズ」。

techniques¹⁵⁷, les objectifs généraux insistent avant tout sur la connexion avec la vie courante, et affirment le primat du développement spirituel sur la virtuosité technique¹⁵⁸. L'esprit en question renvoie bien entendu à celui de la « voie de l'empire¹⁵⁹ ». Les *Règles d'application* précisent (article 15) :

Quant à la piligraphie [*shûji*] du domaine des arts et techniques, entraîner la capacité à écrire les caractères, cultiver les aptitudes d'appréciation, et inculquer les valeurs nationales. En section primaire, enseigner les règles des *kana*, ainsi que des graphies régulière et courante des sinogrammes. En section supérieure, hausser le niveau, et ajouter la graphie cursive des *kanji*. Veiller à maintenir la liaison avec le japonais du département de civisme, en faisant des choix cohérents par rapport à la réalité quotidienne.

Le programme commence par l'apprentissage des *kana* (cf. F., ill.31) et de la régulière, aborde la courante au niveau de la cinquième année de la section primaire (cf. F., ill.72), inclut cursive et appréciation en section supérieure¹⁶⁰. Quant aux attributions horaires hebdomadaires, la graphie au

Les handicaps (ou « anomalies ») sont également considérés (*ibid.*, articles 26 & 53) : 「児童身体ノ情況ニ依リ履修スルコト能ハザル教材ハ之ヲ其ノ児童ニ課セザルコト得」(第 26 条)。「国民学校ニ於テハ身体虚弱、精神薄弱ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノノ為ニ特ニ学級又ハ学校ヲ編制スルコトヲ得」(第 53 条)。

¹⁵⁷ Ôtake Setsuzô (1940, p.45) souligne l'originalité de cette section inconnue des systèmes occidentaux : 「西洋には芸能科といふものはありません。全く日本独自のものであります。芸能科も矢張皇国の道に帰一さるべきものであります」。

¹⁵⁸ *Règles d'application* de 1941, article 13 : 「芸能科ハ国民ニ須要ナル芸術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醇化シ国民生活ノ充實ニ資セシムルヲ以テ要旨トスノ技巧ニ流レズ精神ヲ訓練スルコトヲ重ンジ真摯ナル態度ヲ養フベシノ我ガ国芸術技能ノ特質ヲ知ラシメ工夫創造ノカヲ養フニカムベシノ教材ハ成ルルベク土地ノ状況ニ応ジテ生活ノ實際ニ即シ且国民的情操ノ陶冶ニ資スルモノタルベシノ日常生活ニ於ケル応用ヲ指導シ伸張ニ留意スルト共ニ適宜共同作業ヲ課スベシノ躰ヲ重ンジ姿勢ニ留意シ用具、材料ニ付テ適切ナル指導ヲ為スベシ」。

¹⁵⁹ Dans le domaine artistique, on insiste spécialement sur cette idée, comme on le voit dans l'incipit du livre de l'instituteur pour l'enseignement de la graphie [*shûji*] de première année d'école populaire (cf. Monbushô 1942, p.1-2. Voir le site de la bibliothèque de la Diète) : 「第 1 芸能科指導の精神 / (一) 要旨 / 1 皇国の道の修練 / 芸能科教育の要旨は、先づ第一に皇国の道に則つて初等普通教育を施し国民の基礎的錬成をなすにある。此れは言ふまでもなく、国民学校教育の一般の原則であるが、特に芸能科の教育に当るものの銘記しておく必要のあることである。 / 吾々は、悠久の昔から吾々の祖先が修練し創造してきた歴史的国民的な芸能文化の中に養はれ育てられてゐる。そこには、祖先が吾々に遺した伝統的な物の見方、感じ方、考へ方があり、道がある。さうして、其等のものの帰結するところは、芸能文化の面を通しての皇運の扶翼といふことにある。それが皇国の道である。吾々はこの皇国の道に於て現に生かされてゐると共に、将来益々之を發揚して行かねばならぬのである。即ち芸術技能を修練することを通してこの皇国の道に参じ、自分に於て皇国の道を自証し、皇国の道に於て自分を自覚し、皇国の道の使途として、之を紹述し之を顕彰し以て国運の發展に貢献して行かねばならないのである」。

On retrouve ces propos dans tous les ouvrages correspondants pour la musique, les travaux manuels et la graphie.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1461050> (consulté le 9 avril 2016)

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1438207> (consulté le 9 avril 2016)

¹⁶⁰ Cf. Ôtake Setsuzô 1940, p.147 : 「[...] 学年に分けて考へて見ますと、初 4 までは仮名と楷書とし、初 5・6 は仮名、楷書、行書とするといふことは第 1 号表に明かになつてゐるところであります。 / 進んで高等科に於ては仮名、楷書、行書、草書、鑑賞といふことになつてゐます」。

Pour un exemple de programme détaillé, voir Mizushima Shûzô 1941, p.142-144.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1440029> (consulté le 27 avril 2017)

pinceau se trouve réunie avec le dessin et les travaux manuels ¹⁶¹, pour un volume total de trois heures, ce qui représente – à condition d’adopter une répartition égale – une heure par semaine pour chaque matière ¹⁶². Dans la seconde moitié du cursus élémentaire, on prévoit pour les garçons (pas pour les filles, occupées à ce stade par l’apprentissage de la couture) une éventuelle augmentation de cet horaire jusqu’à cinq heures (cf. F., tableaux P41-1 & P41-2 ¹⁶³). Il semblerait que, consultés par le ministère, les griphistes aient obtenu le début de l’enseignement dès la première année ¹⁶⁴. Mais si la pratique pilogriphique se voit reconnaître du même coup le statut de matière autonome et celui d’art en tant qu’élément de la culture japonaise ¹⁶⁵, l’écriture utilitaire [*kakikata*] n’en demeure

¹⁶¹ La place à part de la musique s’explique sans doute par le rôle attribué à cette discipline dans les cérémonies et l’entretien du sentiment patriotique (voit les *Règles d’application* de 1941, article 14) : 「祭日祝日等ニ於ケル唱歌ニ付テハ周到ナル指導ヲ為シ敬虔ノ念ヲ養ヒ愛國ノ精神ヲ昂揚スルニカムベシ」。

¹⁶² Mizushima Shûzô (1941, p.236) critique sans ambages la réduction horaire induite par la réforme de 1941 : 「小学校令による国語科書方が、国民学校令による芸能科習字になったといふことは、久しく欧米模倣に随してゐた本科の指導精神をして日本教育の本道に立ち還らせたものといふことが出来て誠に慶賀すべきことであるが、国民学校令施行規則に於て、本科の教授時間数を従来よりも減少せしめたといふことは、実質上から見ると改善になつてゐない感がある。寧ろ今後はそれも多少の減少ならば、指導方法や教材の精選等によつて決して成績を低下せしめることはないが、半減と思はれるこの状態では、今後は国民一般の書写能力が、決して低下しないと云ふ保証は出来なからう」。

Même son de cloche chez Mitoma Masao 1940, p.110 : 「兎に角現在 1 週 40 分といふことは決して習字の時間としては多いものではなく、むしろ過少なるものであるといふことができる。故に家庭に於ける学習を奨励するとか、或は課外の適当なる時間を見出すとか、さういふことに依つて、若干これを補ふやうに努めなければならぬ [...]」。

¹⁶³ Mizushima Shûzô prévoit néanmoins (1941, p.237) que de nombreux chefs d’établissement décideront de dédier 2 heures à l’enseignement pilogriphique pour les garçons à compter de la 4^{ème} année : 「[...] 習字の実際の教授時間数は、学校長の意志によつて決定されることとなるのである。例えば、仮に女子は全学年を通じて習字を毎週 1 時間宛配当されるとしても、4 年以上の男子に於ては、2 時間を配当することも勿論差支へないのである。[...] 斯様なわけであるから、図画・工作等の専科の教師の居ない学校に於ては、全国的には 4 年以上の男子に、習字を 2 時間課する学校が相当に出来ることと思はれるのである」。

Selon Ôtake Setsuzô (1940, p.154), les attributions envisagées par le projet final du décret étaient de 1 heure hebdomadaire pour les deux années initiales, puis de 2 heures en 3^{ème} et 4^{ème} années : 「[...] 元の案が初 3 よりやることになつてゐたものが、初等科第 1 学年より 1 時限宛になり、初 3・4 時代 2 時限宛といふ案が改められたといふことを私共は認識し、その改正の趣旨をよく了解しておくべきだと叫ぶものであります」。

¹⁶⁴ *Ibid.*, p.114-115 : 「[...] 昭和 15 年 3 月、図書局長の名のもとに、書道専門家が各書道団体及び学校を代表して文部省に集められ、習字教育に関する意見を徴された。続いて教育書道の実践家及び教育学者の参集が求められて『新制習字教科書並に教師用書に対する希望』と『現行国定教科書に対する批判』とに就いて意見の開陳と、これに就いての討論を行はせられたのであつた。而してこの両度に於ても最も問題になつたのは習字時間数増加の件であつた。即ち調査委員の手によつて作られた各教科・科目の時間配当案には、習字は初等科 3 年から課し、3・4 年は 2 時間宛、5・6 年並に高等科は各 1 時間宛になつてゐたのに対し、是非 1 年から習字を実施するやうに時間を配当されたいといふ意見が多数であつた。これに対し教育学者や国語系統の人の中には原案通り 3 年から実施するのが適當であるといふ意見も出たが、大多数は勿論 1 年から実施すべきであるといふ意見であつた。尤も習字の時間数増加に関しては、その前から当局に対し各方面の意見開陳やら陳情やらがあつたのであつたが、中々この問題は解決がつかず、結局 1 年から課することとなつたが、時間数の点では不十分であり遺憾のままに終つたのである」。

Les opposants à cette introduction anticipée invoquaient notamment le problème de l’immaturité des élèves de première année (*ibid.*, p.152 : 「芸能科習字は愈々最後の案が決定します [...] 直前までは初等科第 3 学年より始めることになつてゐたものであります。[...] 理由は毛筆習字は用具の取扱ひや運筆の点に於て、幼童には難しい。時間をかけた割にあまり効果があがらないから、寧ろその始期を尋 3 位からした方がよいでないかといふ所から来たのであります」。

¹⁶⁵ L’appartenance de la pilogriphie au domaine des arts plastiques est revendiquée par des griphistes contemporains comme Ishibashi Saisui (1940, p.139) : 「元來習字は形式面に於て国語と密接な關聯を保つべきであるが、教科

pas moins l'une des quatre composantes de la discipline de japonais du département de civisme ¹⁶⁶, le but de cette activité consistant, comme depuis 1900, à rédiger clairement et correctement les caractères au stylographe ¹⁶⁷. Du reste, la discipline de pilogriphie [*shûji*] n'a pas pour but de former des griphistes en herbe, mais simplement de dépasser le souci purement utilitaire en se préoccupant aussi d'une certaine qualité esthétique ¹⁶⁸. La lecture d'un livre publié en 1941 sur le sujet par un enseignant de l'école normale supérieure de Tôkyô donnera un aperçu représentatif de la conception de l'enseignement pilogriphique de l'époque ¹⁶⁹.

À la suite du *Rapport* ¹⁷⁰ de la Commission éducative (14 septembre 1939), le ministère promulgue le 20 janvier 1943 un *Décret sur le secondaire* ¹⁷¹ qui réunit sous l'appellation d'écoles secondaires [*chûtô gakkô*] trois types d'institutions, à savoir collèges (masculins) [*chûgakkô*], collèges de filles [*kôtô jogakkô*] et écoles professionnelles [*jitsugyô gakkô* ¹⁷²]. En prévision des

そのものの本質を究明すると、もともと造形芸術に属するものであつて、図画、工作などに近く形式的方面は第二儀的のものである。特に東洋では古来書画一致と云ふ伝統的通年としてゐる。

¹⁶⁶ Au-delà des deux années initiales, il semble que l'entraînement stylographique ait été pratiqué dans le cadre des autres activités du japonais, la lecture en particulier (cf. Tsukiyama Masatsugu 1942, p.100 & 101) : 「書き方は読み方に於ける文字書写の基礎として此の書き方を考へ、芸能科習字への階梯として関聯を持たせなければならぬ。書き方は初等科1・2年に於て課し3年以上に於ては読み方中に全く包括されるのである」(100頁)。「要するに書き方は明確端正に文字を書く基礎を特に低学年に於て指導するのであり、その指導は読み方に附随して随所に課せられる事になる」(101頁)。

¹⁶⁷ Voir les *Règles d'application* de 1941, partie 2 article 4 : 「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理合力ト発表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトスノ国語ニ於テハ読み方綴り方書き方話シ方ヲ課スベシノ [...] 書き方ニ於テハ文字ヲ明確端正ニ書クカヲ養フベシ」。

Cf. Suzuki Keiko 1997, p.1-2 : 「硬筆を使用する『書き方』は、初等科第1・2学年のみに、『国民科国語』の中に新設された。この時、教育課程史上初めて、国語の中から毛筆を使用する『書き方』が消え、硬筆を使用する『書き方』が導入された。この期間に使用された教科書は、国定第5期本である。すなわち、国定第5期本では、硬筆『書き方』手本は、国語教科書『コトバノオケイコ』に記載され、毛筆手本は芸能科習字教科書に記載された」。

Cf. Tsukiyama Masatsugu 1942, p.101 : 「芸能科習字に於ても毛筆練習をするのであるから、国民科国語中の書き方では硬筆練習を行ふ事になつてゐるのである。硬筆には鉛筆やペンがあるが大体鉛筆で書かせる事になつてゐる。[...] /我々の日常生活では硬筆を使用する機会が毛筆を使用する機会の数十倍以上あるであらう。従つて硬筆練習としての鉛筆書き方の重要性もうなづかれるのである」。

Cf. Ôtake Setsuzô 1940, p.147, 154-155 : 「猶習字に於ては硬筆を含むべきか否かといふことが問題となるのであるが、これは毛筆を本体とすることになつてゐるもので、硬筆は必要があれば時に使用させてもよいといふ程度であります。従つて硬筆の方は国語の方で大体指導すべきものであります」(147頁)。「[...] 国民学校の課程表を見ると、初等科第1、第2年に於て国民科国語のところに『書き方』と示されて居るのでその[習字との]差別につき非常に迷ふ方がある様であります。/ [...] 書き方に於ては文字を明確端正に書く力を養ふことは明かなことではありますが、大体書き方は硬筆を主とし、習字は毛筆を主としてゐる点を承知せねばなりません。[...] 習字の方は芸能科中の一科目として毛筆を使用せしめて教授するものであります」(154・155頁)。

¹⁶⁸ C'est en tout cas l'interprétation donnée par Mizushima Shûzô (1941, p.6-7) : 「[...] 芸能的立場に立つ習字とは如何なるものであるかといふと、初等普通教育を施す国民学校の立場として、専門書家を養成する為の科目でないとは当然であつて、特殊な条幅や色紙や短冊等の揮毫を練習する為の学科でないこと勿論である。私の考へる芸能的立場を主として書風の上から眺めると、実用の上に立つて更に深く、更に高く、つまり実用の任務を果すだけに満足せず、更に実用の範囲を乗越えて芸術的にも価値ある書を学習することである」。

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ *Chûtô kyôiku ni kansuru ken tôshin* : 『中等教育ニ関スル件答申』

¹⁷¹ *Chûtô gakkô rei* : 『中学校令』

¹⁷² Cf. *Décret sur le secondaire*, article 2 : 「中学校ヲ分チテ中学校、高等女学校及実業学校トスノ中学校ニ於

besoins de la guerre (les hostilités nippono-américaines ont commencé début décembre 1941¹⁷³), ce *Décret* censé entrer en vigueur en avril suivant réduit à quatre ans (voire moins, en fonction de la situation locale) le nombre d'années d'études¹⁷⁴. Les orientations générales reprennent les idéaux nationalistes, impérialistes et militaristes déjà en vigueur dans le primaire¹⁷⁵. Quant aux manuels, ils passent *de facto* sous le contrôle de l'État¹⁷⁶. Le 2 mars 1943, le ministère établit par le *Code du collège*¹⁷⁷ les mêmes quatre départements que dans le primaire, auxquels s'ajoutent les langues étrangères [*gaikokugoka*¹⁷⁸] et l'enseignement professionnel [*jitsugyōka*] à compter de la troisième année, ainsi que l'entraînement [*shūren*¹⁷⁹]. Les collégiens doivent suivre deux ou trois enseignements du domaine des arts et techniques¹⁸⁰ défini comme suit :

Le principe de ce département consiste à développer les techniques et les arts nécessaires à la vie de la

テハ男子ニ、高等女学校ニ於テハ女子ニ高等普通教育ヲ施シ実業学校ニ於テハ実業教育ヲ施スモノトス」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1459958> (consulté le 12 avril 2017)

¹⁷³ Ceci se ressent notamment dans l'insistance sur l'efficacité pratique des instructions concernant les arts martiaux (voir l'*Inventaire des enseignements du collège* de 1943, cit. in *Journal officiel* du 25 mars 1943, p.747) : 「没我献身の心境ヲ会得セシメ実践的気魄ヲ鍊成スベシ」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2961363> (consulté le 21 août 2017)

On note également l'ajout au judō et au kendō de la « voie de la baïonnette » [*jūkendō*] (3^{ème} et 4^{ème} années). Contrairement à celui des deux autres, l'enseignement de cet art martial inclut un « entraînement au combat » [*kakutō kunren*] (*ibid.*).

Enfin, de véritables activités militaires sont envisageables dans le cadre de « l'entraînement » [*shūren*] (*ibid.*, p.753) : 「[...] 戦場運動・射撃等戦技運動ニ関スル訓練／機甲・滑空・通信・海洋等国防特技ニ関スル訓練」(「鍛錬ニ関スル事項」)。

¹⁷⁴ Voir le *Décret sur le secondaire* de 1943, article 7 : 「中等学校ノ修業年限ハ4年トス但シ土地ノ状況ニ依リ高等女学校ニ在リテハ2年、実業学校ニ在リテハ男子ニ付テハ3年、女子ニ付テハ2年と為スコトヲ得」。

¹⁷⁵ *Ibid.*, article 1 : 「中等学校ハ皇国ノ道ニ則リテ高等普通教育又ハ実業教育ヲ施シ国民ノ鍊成ヲ為スヲ以テ要旨トス」。

Voir le *Code du collège* de 1943 (règles générales, article 1) : 「一、教育ノ全般ニ亘リテ皇国ノ道ヲ習練セシメ国民ニ対スル信念ヲ深メ至誠尽忠ノ精神ニ徹セシムベシ／二、皇国ノ東亞及世界ニ於ケル使命ヲ明ニシ皇国民タルノ責務ヲ自覚セシメ職分ヲ尽シテ皇運ヲ扶翼シ奉ルノ信念ト実践力トヲ涵養スベシ／三、学行ヲ一体トシテ心身ヲ修練セシメ皇国民タルノ徳操識見ヲ陶冶シ創造活用ノ能ヲ養ヒ堅忍不撓ノ体力気力ヲ鍊磨スベシ／四、学校ニ於テ修文練武ニカマルノ風ヲ振作シ質実剛健ノ尚ビ協同ト勤勞トヲ重ンズルノ氣風ヲ作興スベシ」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2961343/2?tocOpened=1> (consulté le 12 avril 2017)

¹⁷⁶ Voir le *Décret sur le secondaire* de 1943, article 12 : 「中等学校ニ於テハ文部省ニ於テ著作權ヲ有スル教科用図書ヲ使用スベシ但シ特別ノ必要アル場合ニ於テ文部大臣別段ノ定ヲ為シタルトキハ此ノ限ニ在ラズ」。

¹⁷⁷ *Chūgakkō kitei* : 『中学校規程』

¹⁷⁸ L'*Inventaire des enseignements du collège* du 25 mars 1943 évoque également la graphie [*shūji*] dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères (cf. *Journal officiel* du 25 mars, p.752) : 「既習ノ教材ニ付習字ヲ課スベシ(支那語ヲ課スル場合ヲ除ク)」(「第1学年」)。

¹⁷⁹ Il s'agit d'activités variées de renforcement ou de mise en pratique censées forger l'esprit de sacrifice pour la patrie (voir le *Code du collège* de 1943, cit. in *Journal officiel* du 2 mars 1943, p.51) : 「修練ハ行的修練ヲ中心トシテ教育ヲ実践的総合的ニ發展セシメ教科ト併セ一体トシテ尽忠報國ノ精神ヲ發揚シ献身奉公ノ実践力ヲ涵養スルヲ以テ要旨トス」(「第9条」)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2961343/2?tocOpened=1> (consulté le 12 avril 2017)

Pour les détails concernant cette rubrique, voir l'*Inventaire des enseignements du collège* de 1943 (cit. in *Journal officiel* du 25 mars 1943, p.753).

¹⁸⁰ Voir le *Code du collège* de 1943, règles générales, article 2 (cit. in *Journal officiel* du 2 mars 1943, p.51) : 「芸能科ハ第3学年以上(夜間ニ於テ授業ヲ行フ課程ニ付テハ全学年)ニ在リテハ其ノ内2科目又ハ3科目ヲ選択履修セシムベシ」。

nation, à cultiver les capacités d'adaptation, de création et d'appréciation, à inculquer les valeurs nationales ainsi qu'un esprit pragmatique, en œuvrant pour la prospérité des arts et techniques de notre pays ¹⁸¹.

Le 25 mars 1943, l'*Inventaire des enseignements du collège* ¹⁸² rebaptise – sans plus d'explication – « *shodô* » la matière de graphie jusqu'alors incluse sous l'appellation « *shûji* » au sein du groupe japonais/chinois classique ¹⁸³. Classée dans le département des arts et techniques avec la musique, le dessin ¹⁸⁴ et le travail manuel, l'artographie acquiert une indépendance inédite (cf. F., tableau C43-1 ¹⁸⁵).

Pour l'artographie [*shodô*], dans le département des arts et techniques, apprendre l'écriture en profondeur, cultiver l'aptitude à apprécier les œuvres graphiques, inculquer les valeurs nationales et façonner la personnalité. / Enseigner les règles de l'écriture des *kana* et des sinogrammes, la mise en pratique de celles-ci sous des formes diverses, ainsi que l'appréciation des œuvres ¹⁸⁶.

Il faut dorénavant

- développer les capacités fondamentales de graphie [*shosha*] en les conjuguant aux réalités de la vie de la nation ;
- cultiver les facultés d'appréciation, en liaison avec les compétences graphiques [*shosha*], afin d'amener à comprendre les principes de l'artographie [*shodô*] japonaise ;
- former des attitudes de graphie [*shosha*] correctes unifiant l'art et l'esprit pour forger la personnalité ¹⁸⁷.

Les ambitions affichées ici dépassent largement celles du cadre précédent. Quant aux tranches horaires hebdomadaires, l'*Inventaire* indique dans un premier temps :

- Première et deuxième années : une heure d'artographie [*shodô*].
- Troisième et quatrième années : trois heures pour l'ensemble du département des arts et techniques ¹⁸⁸.

¹⁸¹ *Ibid.*, article 6. Traduction anglaise (cf. John H. Wunderlich 1952, vol.1, p.157) : « *The purpose of Geinoka (music, penmanship, drawing, and handicraft) course is to develop artistic ability necessary for the national life and to cultivate national sentiments and practical character by developing the powers of device, creation, and appreciation so as to contribute to the students' refinement and enrichment of life.* »

¹⁸² *Chûgakkô kyôka kyôju oyobi shûren shidô yômoku* : 『中学校教科教授及修練指導要目』

¹⁸³ Le programme de japonais ne prévoit plus d'activités purement graphiques à ce stade (voir l'*Inventaire des enseignements du collège* de 1943, cit. in *Journal officiel* du 25 mars 1943, p.737) : 「講読 (国文・漢文)、文法、作文、話方」。

¹⁸⁴ Notons que le dessin au pinceau doit faire l'objet d'attentions particulières « parce qu'il constitue une technique japonaise traditionnelle » (*ibid.*, p.750) : 「毛筆画ハ我ガ国ノ伝統的技法タルニ鑑ミ之ガ指導ニ意ヲ用フベシ」。La recommandation vaut également pour les collèges de filles et les écoles professionnelles.

¹⁸⁵ Des activités artistiques supplémentaires peuvent être envisagées dans le cadre des heures « d'entraînement » [*shûren*] (*ibid.*, p.753).

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.747.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p.749.

¹⁸⁸ Voir le *Code du collège* de 1943, tableau 1 (cit. in *Journal officiel* du 2 mars 1943, p.54).

Le programme détaillé reproduit dans le tableau ci-dessous réserve cependant une ou deux heures hebdomadaires pour l'artographie tout au long du cursus (cf. tableau C43-2 ¹⁸⁹).

Tableau C43-2 : Programme de l'enseignement de l'artographie [<i>shodô</i>] au collège	
1 ^{ère} année (1h/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation de l'attitude graphique [<i>shosha</i>] (posture, tenue du pinceau, disposition d'esprit, etc.) 2. Exercices pratiques (maniement du pinceau et structure des caractères) <ol style="list-style-type: none"> a. Grands <i>kanji</i> en graphies courante et cursive b. Petits <i>kanji</i> en graphies courante et cursive, et écriture rapide c. <i>Kana</i> et écriture mixte harmonieuse Stylographie [<i>kôhitsu shosha</i>] facultative 3. Types de textes [<i>shoshiki</i>] <p>Écrits épistolaires et autres</p> 4. Appréciation d'œuvres graphiques
2 ^{ème} année (1h/semaine)	Menu identique à celui de la 1 ^{ère} année, hormis le fait que la formation de l'attitude a disparu et que l'ajout de la stylographie devient obligatoire.
3 ^{ème} année (1-2h/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercices pratiques (maniement du pinceau et structure des caractères) <ol style="list-style-type: none"> a. Grands <i>kanji</i> en graphie régulière (se baser sur les cahiers de modèles classiques) b. En <i>kana</i> : fondamentaux et graphie liée (se fonder sur les chefs-d'œuvre anciens) 2. Formats [<i>shoshiki</i>] <p><i>Shikishi, tanzaku</i>, rouleaux verticaux [<i>jôfuku</i>], etc.</p> 3. Appréciation d'œuvres graphiques
4 ^{ème} année (1-2h/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercices pratiques (maniement du pinceau et structure des caractères) <ol style="list-style-type: none"> a. Grands <i>kanji</i> en graphies régulière et courante (se baser sur les cahiers de modèles classiques) b. Graphie liée des <i>kana</i> (se fonder sur les chefs-d'œuvre anciens) 2. Formats <p><i>Shikishi, tanzaku</i>, rouleaux verticaux [<i>jôfuku</i>], etc.</p> 3. Appréciation d'œuvres graphiques
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège</i> (1943), cit. in <i>Journal officiel</i> du 25 mars 1943, p.749	

Voici les remarques pédagogiques qui accompagnent ce programme :

En ce qui concerne les matériaux pédagogiques, opter, en fonction du développement des élèves, ainsi que de la progression de l'enseignement, pour des styles graphiques fluides, équilibrés et toniques, propices à la

¹⁸⁹ Voir l'*Inventaire des enseignements du collège* de 1943 (cit. in *Journal officiel* du 25 mars 1943, p.749).

détermination de l'esprit national et à l'enrichissement de la vie de la nation. / Pour le maniement des instruments, se concentrer sur celui du pinceau et ajouter celui des stylographes, en visant une mise en application conforme aux réalités de la vie courante. / Dispenser un savoir concernant le matériel et insister sur l'étiquette relative à son usage. / Contrôler en permanence la posture, la tenue du pinceau, l'état d'esprit, *et cetera*. Pour tracer les grands caractères, adopter la technique du bras en suspens [*kenwanhō*] ; pour l'écriture des caractères petits ou de taille moyenne, préférer celles du coude posé [*teiwanhō*] ou du poignet reposant sur le dos de la main [*chinwanhō*]. Insister sur la régulation de la respiration et la maîtrise de la vitesse d'exécution. / À propos des règles graphiques [*shohō*], enseigner maniement du pinceau, structure des caractères, abréviations (déformations), composition (répartition des caractères), *et cetera*. Pour l'exécution, surveiller en particulier l'ordre du tracé, la continuité du souffle [*kimyaku*], la vitesse, l'encrage du pinceau. / Recourir principalement, pour l'entraînement graphique [*shosha*], à la méthode de la copie *de visu* [*rinsho*], et occasionnellement, à celles du calque [*mosho*] ou de la copie de mémoire [*hairin*], afin de cultiver les capacités d'expression indépendante [*jiun*]. / Quant à l'appréciation, tout en s'efforçant d'inculquer l'esprit national à travers l'admiration des chefs-d'œuvre de notre pays ainsi que des graphies de nos hommes illustres, enseigner à apprécier avec justesse les classiques représentatifs du genre, et faire connaître les particularités de cet art [*geinō*] typiquement extrême-oriental que constitue l'artographie [*shodō*]. / Accoutumer à l'étude individuelle, et habituer à graphier [*shosha*] de manière équilibrée rédactions et autres journaux. / Organiser l'entraînement graphique en mettant à profit les divers événements de la vie scolaire ou populaire ¹⁹⁰.

On relèvera en passant le fait qu'on accorde un poids plus important aux activités de copie en artographie qu'en dessin, discipline où l'on condamne explicitement l'imitation pure ¹⁹¹.

Le *Code des collèges de filles* ¹⁹² du 2 mars 1943 cite japonais, sciences, économie domestique [*kaseika*], arts et techniques, ainsi qu'entraînement physique en tant que départements de base, auxquels se joignent, comme disciplines additionnelles ou renforcées, économie domestique, enseignement technique et langues étrangères. Le principe général s'apparente à celui du collège. Plus léger que celui des garçons dans la quasi totalité des départements (*cf.* F., tableau CF43-1 ¹⁹³), le programme insiste sur l'économie domestique ¹⁹⁴ afin de former de futures « bonnes épouses et sages mères ¹⁹⁵ » [*ryōsai kenbo*]. L'*Inventaire des matières, enseignements et*

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ *Ibid.*, p.750 : 「臨画ヲ課スル場合ニハ単ナル模倣ニ終ルコトナク創作力及び鑑賞力ノ増進ヲ旨トスベシ」。 La remarque s'applique à l'ensemble des établissements du secondaire.

¹⁹² *Kôtō jogakkō kitei* : 『高等女学校規程』

¹⁹³ Dans ces secteurs, la comparaison des volumes horaires respectifs pour les quatre années fait ressortir une différence totale d'une vingtaine d'heures (dont 11 en entraînement physique).

¹⁹⁴ Un renforcement de 1 à 6 heures de cours d'économie domestique (cours de santé et vêtement) est envisageable (voir l'*Inventaire des enseignements des collèges de filles* de 1943, *cit. in Journal officiel* du 25 mars 1943, p.766).

¹⁹⁵ *Ibid.*, p.765 : 「家政科ハ我が国ノ家ノ本義ヲ明ニシ皇国女子ノ任務ヲ自覚セシムルト共ニ家庭ニ於ケル実務ヲ習得セシメ勤勞ノ習慣ヲ養ヒ主婦タリ母タルノ徳操ヲ涵養スルヲ以テ要旨トス」.

L'éducation doit cultiver chez les jeunes filles les vertus féminines [*futoku*] (*ibid.*, p.756) : 「女子ニ関スル史実ヲ重

entraînements des collèges de filles ¹⁹⁶ du 25 mars, place la graphie [*shodô*] avec la musique, le dessin et le travail manuel dans la section des arts et techniques ¹⁹⁷. La répartition horaire hebdomadaire du département consacre une heure à chaque matière du département (soit un total de quatre heures) les trois premières années, puis trois heures pour un choix de deux à trois disciplines en dernière année ¹⁹⁸. Les objectifs de la pratique graphique reprennent ceux du collège ¹⁹⁹, en n'omettant pas de rappeler les particularités afférentes à la distinction sexuelle ²⁰⁰. Le menu diffère légèrement de celui du collège sur le plan des graphies des sinogrammes étudiées (cf. tableau CF43-2) :

Tableau CF43-2 : Programme de l'enseignement de l'artographie au collège de filles	
1 ^{ère} année (1h/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation de l'attitude graphique [<i>shosha</i>] (posture, tenue du pinceau, disposition d'esprit, etc.) 2. Exercices pratiques (maniement du pinceau et structure des caractères) / Grands <i>kanji</i> en graphie régulière 3. Fondamentaux et graphie liée des <i>kana</i> 4. Entraînement au tracé des petits <i>kana</i> et <i>kanji</i> en graphie régulière, ainsi qu'à leur graphie rapide / Stylographie [<i>kôhitsu shosha</i>] facultative 5. Types de textes [<i>shoshiki</i>] Écrits épistolaires et autres 6. Appréciation d'œuvres graphiques
2 ^{ème} année (1h/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercices pratiques (maniement du pinceau et structure des caractères) / Grands <i>kanji</i> en graphie courante 2. Graphie liée des <i>kana</i>

視シ特ニ国史ニ在リテハ皇国女子タルノ自覚ヲ深メ婦徳ヲ涵養スベシ」(「国民科歴史」)。

Les cours d'histoire portant sur la période de Kamakura traitent en particulier des rapports entre la voie du guerrier [*bushidô*] et celle des femmes [*fudô*] (*ibid.*, p.757). Il faut montrer la supériorité de la condition féminine nipponne en Asie et dans le monde (*ibid.*, p.758) : 「『東亜及世界』ニ於ケル女性史実ノ取扱ニハ常ニ日本婦道ノ立場ヨリ批判シテ皇国女子ノ資質ヲ啓培スベシ」。

Concernant les vertus féminines en question, Horinouchi Tsuneo énumère (1941, p.153-154) chasteté, obéissance, élégance discrète, et humilité : 「日本婦人たるの婦徳の内容は一に貞節であり、二に従順、三に温雅、四に和敬でありて、第5には烈女の意気である。私はかく解するのである」。

¹⁹⁶ *Kôtô jogakkô kyôka kyôju oyobi shûren shidô yômoku* : 『高等女学校教科教授及修練指導要目』

¹⁹⁷ Le volume horaire est inférieur d'une heure à celui des garçons en 1^{ère} et 2^{ème} années.

¹⁹⁸ Voir le *Code des collèges de filles* de 1943, chapitre 1, article 2 (*cit. in Journal officiel* du 2 mars 1943, p.55) : 「芸能科ハ最高学年以上(夜間ニ於テ授業ヲ行フ課程ニ付テハ全学年)ニ在リテハ其ノ内2科目又ハ3科目ヲ選択履修セシムベシ」。

¹⁹⁹ Voir l'*Inventaire des enseignements des collèges de filles* de 1943 (*cit. in Journal officiel* du 25 mars 1943, p.774) : 「芸能科書道ハ書写ニ習熟セシメ、書蹟鑑賞ノカヲ養ヒ、国民的情操ヲ涵養シ人格ノ陶冶ニ資スルモノトス」。

²⁰⁰ L'apprentissage graphique est censé contribuer à l'édification morale des jeunes Japonaises (*ibid.*, p.776) : 「心技ヲ一体トセル正シキ書写態度ヲ錬成シ婦徳ノ涵養ニ資セシムベシ」。

Au sujet de la mixité, remarquons que le menu conçu par Mizushima Shûzô (1941, p.144) prévoit une différenciation des modèles de graphie selon les sexes dès la section supérieure du primaire.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Entraînement au tracé des petits <i>kana</i> et <i>kanji</i> en graphie courante, ainsi qu'à leur graphie rapide / Ajout de la stylographie 4. Types de textes [<i>shoshiki</i>] Écrits épistolaires et autres 5. Appréciation d'œuvres graphiques
3 ^{ème} année (1h/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercices pratiques (maniement du pinceau et structure des caractères) / Grands <i>kanji</i> en graphie cursive 2. Graphie liée des <i>kana</i> 3. Entraînement au tracé harmonieux des <i>kana</i>, de l'écriture mixte, ainsi qu'à leur graphie rapide 4. Formats [<i>shoshiki</i>] <i>Shikishi, tanzaku</i> 5. Appréciation d'œuvres graphiques
4 ^{ème} année (1-2h/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercices pratiques de <i>kanji</i> de toutes graphies sur la base des recueils de modèles anciens 2. Exercices pratique de <i>kana</i> à partir des œuvres classiques 3. Entraînement au tracé harmonieux des <i>kana</i>, de l'écriture mixte, ainsi qu'à leur graphie rapide 4. Formats <i>Shikishi, tanzaku, rouleaux verticaux, etc.</i> 5. Appréciation d'œuvres graphiques
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège pour filles</i> (1943), cit. in <i>Journal officiel</i> du 25 mars 1943, p.776	

Curieusement, les adolescentes débutent l'apprentissage graphique des sinogrammes par la graphie régulière (pourtant généralement considérée plus « masculine » que les autres), tandis que le programme n'aborde celle-ci qu'en troisième année du côté des garçons, privilégiant courante et cursive dans l'ordre de progression. En outre, l'addition d'une deuxième heure hebdomadaire d'artographie ne devient possible pour les collégiennes qu'en dernière année du cursus. Hormis ces quelques disparités, les contenus prévus pour les deux sexes ne varient pas.

Comme dans les autres structures du secondaire, le *Code des écoles professionnelles*²⁰¹ du 2 mars 1943 inclut l'artographie [*shodô*] dans le département des arts et techniques²⁰². En raison de la

²⁰¹ *Jitsugyô gakkô kitei* : 『実業学校規程』

Voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1459958> (consulté le 18 avril 2017)

²⁰² Voir le *Code de l'école professionnelle* de 1943, articles 4 & 10, p.2-3 : 「教科ハ国民科、実業科、理数科、体錬科及芸能科トシ女子ニ付テハ家政科ヲ加フ」 (第4条)。「芸能科ハ音楽、書道、図画及工作ノ内必要ナル事項ヲ選択シテ之ヲ課スベシ」 (第10条)。

Toutefois, le projet du programme des diverses écoles industrielles ne mentionne pas le travail manuel (*ibid.* p.90) :

diversité des types d'institutions et de la longueur des cursus, le volume horaire attribué à ces disciplines dépend de l'appréciation de chaque établissement ²⁰³. Dans le cas d'une programmation de cours d'artogriphie, on utilise, en fonction du public concerné, les matériaux pédagogiques des collèges masculins ou féminins.

6. Conclusion

Au cours des sept décennies qui s'écourent entre la création du système éducatif moderne et la mise au point des réformes du début des années 1940, la prédominance dont jouissait l'enseignement de la pilogriphie à l'époque d'Edo s'érode graduellement. Plusieurs facteurs expliquent ce recul. D'abord, la multiplication des disciplines scolaires laisse de moins en moins de temps disponible pour l'entraînement pilogriphique. Ensuite, le matériel stylogriphique d'origine occidentale (craie [*sekihitsu*], ardoise, papier rigide, crayon, stylo à plume, *etc.*) se substitue peu à peu au pilogriphie et au papier absorbant dans les usages quotidiens des Japonais, à l'école comme à la ville. Le phénomène doit retenir l'attention, en ce qu'il constitue une révolution technologique comparable à celle suscitée de nos jours par la diffusion des outils informatiques. La fin du monopole millénaire de la griphie au pinceau sur le plan de l'écriture utilitaire entraîne en effet une remise en cause de sa raison d'être. À cet égard, on observe pourtant que l'évolution des habitudes de la vie courante n'induit pas de mutation radicale, la pilogriphie conservant ses trois fonctions traditionnelles : utilité, esthétique et spiritualité. Une sorte d'attachement viscéral empêche les Japonais à la fois d'approuver la disparition définitive de la griphie au pinceau du paysage scolaire, et de clarifier le statut de la pratique. La pilogriphie se maintient ainsi dans une position ambiguë. Son poids s'allège significativement en 1900, lorsqu'elle perd son rang de matière indépendante et se trouve reclassée en tant qu'activité au sein du domaine du japonais [*kokugo* ²⁰⁴]. Accusée de ne plus répondre aux besoins du moment par le ministre de l'Éducation en personne (*cf.* C.II.1.1 & 6.1), elle manque de disparaître tout à fait entre 1910 et 1920, mais survit à l'assaut. Parallèlement, elle occupe dans le monde artistique une place en porte-à-faux. Malgré sa démocratisation ²⁰⁵ et sa

「芸能科ハ図画・音楽及書道ノ内必要ナル事項ヲ適宜選択シテ之ヲ課スベシ」。

²⁰³ Le projet du programme des écoles industrielles (*ibid.* p.91) indique, pour le cursus en 4 ans, 3 heures d'arts et techniques en 1^{ère} année, 2 en seconde, et rien au-delà.

²⁰⁴ Les dispositions du décret de 1900 reçoivent l'approbation des spécialistes de japonais qui y voient une clarification, tandis que les partisans de la pilogriphie déplorent la disparition du créneau séparé d'enseignement griphique (*cf.* Nobuhiro Tomoe 2011, p.51) : 「小学校令改正は、国語教育の立場からは『教育の方向が明確になった』と指示されるものであり、習字教育の立場からは『教科目としての独立を失った』と異議を持たれるものであった。『国語』への統合は、毛筆書字教育理念の大きなターニングポイントとなった」。

²⁰⁵ L'expansion de l'artogriphie en tant que loisir est en partie due à l'augmentation du taux d'alphabétisation (*cf.* Kaya Noriko 2000, p.208) : 「書の大衆化は、明治以降の義務教育の普及にともなって識字層が拡大したことによるところが大きい」。

présence dans de nombreuses expositions ²⁰⁶, elle n'a en effet pas accès au Salon national organisé par le ministère depuis 1907 [*Bunten* ²⁰⁷], et ses premiers représentants (Hidai Tenrai et Onoe Saishû) ne siègeront à l'Académie impériale des arts ²⁰⁸ qu'en 1937 ²⁰⁹. Ceci témoigne de l'actualité persistante de la vieille polémique sur la pertinence de la classification de la pilogrphie parmi les occupations artistiques ²¹⁰. La scission de plus en plus nette qui s'opère entre peinture et grphie ²¹¹, autrefois jumelles, accentue l'isolement des grphistes qui peinent à moderniser la méthodologie de leur enseignement ²¹². Mal formés, peu motivés, concentrés sur les autres matières du programme, les instituteurs consacrent un temps et une énergie insuffisants à des cours de pilogrphie dépréciés virant souvent à la séance de récréation ²¹³.

²⁰⁶ Citons par exemple la grande exposition de Taishô (Tôkyô, 1914), où les œuvres d'artogrphie et de gravure de sceau (section no.21) voisinent avec celles de peinture, sculpture, architecture, artisanat ou photographie dans les galeries du musée d'art (voir le programme de la manifestation sur le site de la bibliothèque de la Diète, p.61-62).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/908590> (consulté le 20 mai 2017)

Parmi les grphistes exposant, il y a notamment Onoe Saishû et Bundô Shunkai, lesquels recevront la médaille d'argent (voir le rapport de l'exposition, sur le site de la bibliothèque de la Diète, p.34-35, 115 & 286-288).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/951452> (consulté le 20 mai 2017)

²⁰⁷ Selon Andô Tôseki (1964, p.145), les requêtes au gouvernement pour l'introduction de la grphie au Salon remontent au moins à 1913.

²⁰⁸ *Teikoku geijutsuin* : 「帝国芸術院」

²⁰⁹ Cf. *Journal Asahi d'Ôsaka*, édition du 24 juin 1937 (article mis en ligne par l'Institut de recherche de gestion économique de l'Université de Kôbe) : 「美術騒動は終幕／帝国芸術院愈よ誕生／けふ・文部当局から発表」。

Cf. http://www.lib.kobe-u.ac.jp/das/jsp/ja/ContentView.jsp?METAID=10071653&TYPE=IMAGE_FILE&POS=1 (consulté le 22 août 2017)

²¹⁰ Dans les numéro de mai, juin et juillet 1882 du périodique *Tôyô gakugei zasshi* (*Revue des arts et sciences d'Extrême-Orient*), le peintre à l'occidentale Koyama Shôtârô (cf. F., ill.20) s'était exprimé contre la présentation d'œuvres d'artogrphie dans les expositions, refusant à la grphie au pinceau la qualité d'art. Le penseur Okakura Kakuzô (cf. F., ill.21) avait argumenté dans le sens inverse les mois suivants (août, septembre et décembre). À ce sujet, cf. Rodolphe Diot 2009.3 & 2010.3, et Ôno Kanako 2011.

Cf. <http://dspace.lib.kanazawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/2297/29499/1/AA12162559-21-29-44.pdf> (consulté le 21 mai 2017)

²¹¹ Si les grphistes ont réclamé la création d'un musée spécialement dédié à leur art, c'est aussi parce les peintres cherchaient à se débarrasser d'eux, comme le raconte Bundô Shunkai en évoquant le milieu des années 1920 (cf. Bundô Shunkai 1982) : 「[日本書道] 作振会の第1回書道展は翌[大正14]年上野の美術協会で盛会裏に開かれ、続いて翌15年には新築[と・に?] なった上野の東京府美術館で2回目の書道展が催される運びとなった。ところがここで、日本画、洋画の団体から、書道展に美術館をしようさせてはならぬという強硬な反対が出た。書道を蔑視するものであるとしてわれわれは大いに闘志を燃やしたが、表向きにかけ合ったのではどうていラチがあかない。それでは各個撃破だというので、横山大観、松林桂月、板谷波山、香取秀真、池上秀畝、小室翠雲らの諸大家と直接交渉した。個別に合えば賛意は表してくれるが、正式機関にかけると大勢反対という答えが出る。そこでこんどは東京府に働きかけたが、他の美術団体の賛同がなければ…と逃げられた」(「私の履歴書」)。

²¹² La massification de l'éducation et les changements qu'elle impliquait sur le plan méthodologique auraient eu des répercussions négatives sur la qualité de l'écriture enfantine (cf. Matsumoto Hitoshi 2000, p.208) : 「寺子屋時代の文字学習は、往来物を教材として師匠の手ほどきを受けるという学習形態をとった。しかし、一斉指導に移行した際の文字学習においては、教師一人で数百人という多数の子どもを指導しなければならなくなり、当然子どもへの対応が不十分になった。その結果、子供は教科書の文字を見て勝手に学習するようになり、筆順が乱れるようになったというのである」。

Voir aussi Suzuki Takashi 2013.

Cf. https://gair.media.gunma-u.ac.jp/dspace/bitstream/10087/8347/1/Vol4No1_Suzuki%20p97-105 調査研究.pdf (consulté le 23 mai 2017)

²¹³ Cf. Tomizawa Naonori 1893, p.147-148 : 「[...] 世ニハ文字ヲ以テ、字形ヲ為セバ可ナリ、所用ヲ達シ得レバ足レリト為シ、習字ノ不必要ヲ称フルモノアリ。是レ大ナル誤ニテ、必竟自家ノ悪筆ヲ掩ハンガ為メ、然カ謂フニ過ギズト雖モ、本科ガ旧時ノ如ク尊重セラレズ、従テ今ノ壯者ガ老者ニ比シテ、筆跡ノ下劣ナルハ

La logique de la politique éducative du début des années 1940 exige que l'enseignement pilogriphique serve le but suprême de la réforme, à savoir la constitution de l'identité des sujets du grand empire nippon²¹⁴, guide des nations asiatiques²¹⁵. Dans ce contexte, la graphie au pinceau bénéficie désormais du statut de matière indépendante dès le commencement du cursus élémentaire²¹⁶, ce qui constitue une révolution par rapport au système en vigueur depuis le début du siècle²¹⁷. En outre, l'enseignement pilogriphique fait à présent partie du département des arts et techniques²¹⁸, et prend en compte des activités d'appréciation²¹⁹. Cette tendance « artisanale » se

事実ナリトス。是レ教科目ノ多少ニモ基ツケルモノナラント雖モ、亦教師ガ此時間ヲ以テ休息ノ時ト為シ、或ハ准教員等ノ受持ツベキモノトシテ、本科ヲ軽視スルニ基ツカズンバ非ズ。[...] 而シテ語調ノ完美ヲ望マンニハ、之ガ習練ヲ経ザル可カラズ、文字ニ於ケルモ亦然リ。若シ之ガ習練ヲ欠クトキハ、着筆ノ順序ヲ誤リ、運筆遅緩ナルノミナラズ、排列甚ダ見悪クシテ、世俗ノ所謂蚯歩釘状ノ如キモノトナリ、唯迅速[速?]ニ書写シ能ハザルノミナラズ、大ニ読者ノ不快ヲ招キ、延イテ折角ノ所用ヲモ弁ジ得ザルニ至ルベク、且ツ甚ダシク自己の品位ヲ墮落セシムルニ至ラン」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/810270> (consulté le 23 mai 2017)

Cf. Hayashi Goichi 1887, p.2-3 : 「一般ニ習字ヲ以テ器械テキノ技トナシ深ク其教授ニ注意スル者鮮シ安ゾ知ン機械的ノ技亦智能ニ基キ智能ニ基ケルニアラザレバ完全ノ発達ヲ得ルコト能ハザルヲ斯ル誤解ヨリシテ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凡ソ何ノ技ヲ問ハズ心ヲ留メテ之ヲ修ムルニアラザレバ終ニ其肯綮ヲ得ル能ハズ」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/811926> (consulté le 23 mai 2017)

Cf. Saitô Umeo 1930, p.29 : 「只伝統的の書方だけを継承して行く結果は今日の書方教授界に現れてゐる様に全く放任主義の教授で野性的に喧騒の裡に其の時間を終るか、さもなくば反対に表面静肅に習つてゐる学級であつても其の多くは皆教師の強い威厳の下に抑圧されて皆々諾々個性を没却して唯々として所謂形式だけの学習を続けてゐるのである。それ故に一旦教師の注意でも緩むのなら最後もう教場はまるで一の娯楽場と化して甲躍り乙叫び然して所謂筆合戦等が起るのである。此様な有様が最近の様に書方を継子扱される状態に陥らしたのではなからうか。茲に我々が大に奮起すべき所以であるので此俛に授業を継続して行くことは日に日に損耗を継続して行く訳になるのである。／然らばどうして毛筆書方が下級即ち尋一学級等に無理であるかと静思熟慮すれば大体左の様に考へられるのである」。

²¹⁴ Cf. Mizushima Shûzô 1941, p.16 : 「習字としては国民学校令施行規則により、日本文化の特質たる書道を修練することに依つて、皇国民の錬成に力めねばならない。即ち書道を通しての皇運扶翼である。この点は欧米の書方教育とは全然趣を異にする日本独自の習字教育であらねばならぬ」。

Cf. Suzuki Keiko 1997, p.12 : 「歴史を振り返ればこそ言えることであるが、『芸能科』となった毛筆習字と、『国民科国語』の中に取り入れられた硬筆書き方の歩んだ道の落差は大きい。すなわち、学校における教科教育史上初めて硬筆書き方を取り入れた『国民科国語書き方』は、不十分ながら、戦後における言語教育としての書き方教育の一つのあるべき姿を示唆しているといえる。しかし、毛筆習字は、『芸能科』として行われたことによって、当時を支配していた特殊な思想に染め上げられ、戦時下の皇国民の錬成教育に積極的に利用されてしまったという側面を見逃すわけにはいかない」。

²¹⁵ Cf. Mizushima Shûzô 1941, p.16-17 : 「殊に東亜の盟主として立たねばならぬ我が国民は、其の重大なる責任と光榮とを自覚し、教養として、書道文化に於ても東亜の指導的立場に立つの修練を積まねばならぬ」。

Cf. Ishibashi Saisui 1940, p.145 : 「今や我等は東亜の盟主として興亜建設の使命に立つ時書道の教養に於ても常に全東亜の指導的立場に立つて恥しからぬだけの教養が望ましいものである」。

²¹⁶ Pour les commentateurs, c'est bien la pilogriphie qui accède ici à l'indépendance (cf. Ôtake Setsuzô 1940, p.154) : 「在来書方と称せられてゐたものは国語に属してゐたのでありますが、此の毛筆でやる仕事は独立して芸能科の科目となり習字と称せられることになつたことは既に教則に於て明かなところであります」。

²¹⁷ *Ibid.*, p.145 : 「国民学校に於ける習字は在来の考へ方を全然改め、ここに全く新しいものが誕生したといふ様に考へねばならぬのであります」。

²¹⁸ Il faudrait analyser plus en détail les orientations de l'enseignement artistique du début des années 1940, qui présentent un intéressant mélange d'idées réactionnaires et progressistes. Ainsi l'ouvrage publié par l'école populaire affiliée à l'École normale de Kanagawa (cf. Kanagawa shihan gakkô fuzoku kokumin gakkô 1943) fourmille-t-il de remarques modernistes, insistant sur l'éveil du goût, de la motivation, voire du plaisir des enfants. Les corrections apportées par l'enseignant doivent en outre être positives, encourageantes, pas trop détaillées ou pointilleuses, et, autant que possible, individualisées (voir le chapitre sur la graphie [shûji], p.64-103). Et ce, malgré des accents

confirme dans le secondaire, avec le recours inédit à l'appellation *shodô*. Les partisans de la griphie au pinceau applaudissent bien entendu à de telles dispositions²²⁰. Pour eux, celles-ci dissipent le brouillard d'un occidentalisme excessif, et rendent à la discipline sa mission authentique²²¹. Il faut pourtant nuancer l'impact de la mutation qui se dessine ici. En premier lieu, le poids attribué à l'enseignement pilogriphique par la Commission éducative reste faible²²². La transcription de la séance, décisive à ce titre, du comité restreint du 22 juillet 1938²²³ montre que la demi-douzaine de participants aux discussions se demande alors s'il vaut mieux inscrire la griphie [*shûji*] dans le même département que le japonais, au moins pour les premières années du cursus, ou s'il vaut mieux éviter un changement de classification à mi-parcours²²⁴. Or il s'agit là des seuls échanges

impérialo-militaristes sans équivoque (voir l'exemple de cours présenté page 98).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1460876> (consulté le 22 août 2017)

²¹⁹ Cf. Ôtake Setsuzô 1940, p.156 : 「私共の受けました学校教育時代を考へて見ますに、先生は只手本を与へてそのお手本通りに書くことを命ぜられ、黙々として練習しただけでありました。従つて何等昔の優秀な初の鑑賞指導などは受けたことがなかつたのであります」。

²²⁰ *Ibid.*, p.143 : 「教育審議会に於て習字を独立科目とし、芸能科に入れられ芸能科習字となりましたことは教育書道会の多年の希望を容れられたものとして誠に慶賀に堪へない次第であります」。

Cf. Takedatsu Eian 1938, p.10 : 「本年 10 月 5 日の教育審議会の整理委員会は、審議会幹事議案の国民学校案に検討を加へて之を可決し近く審議会総会に報告されんとしている。その国民学校の教科目を見ると書方は国語科より分離し、芸能科の一つとして独立することになつてゐる。書方が訓練と関係し芸術と密接不離な関係にあることは言ふまで[も]ないところであるが、今回識者に認められたことは慶賀に堪へないと共に、小学教育に従事する我々は本科に対し益々改善に努力し修養につとむべきである。なほこの機会に書方科の名称も書道科に変更されんことを望む」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1282334> (consulté le 22 août 2017)

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.252 : 「皇国民錬成を目的とする国民学校教育では精神錬磨が求められ、『習字』はこれに乗じて独立科目となつた。書道人にとって、これは理想の姿だつた。『国語』の一分野とはいへ、『国語』内でははじに追いやられるかのような扱いであつたところが独立したのである。しかも、ただ日常の筆写を目的とするのでなく、国民学校の『習字』では、いわゆる『書道』が古来尊重する精神性をこれに求めたから、なおさら書道人は意気上がった。『芸能科習字』の誕生について、書道人はもとより、多くの人が学校科目として発展的に独立化したものと捉えたことであろう」。

²²¹ Cf. Ishibashi Saisui 1940, p.139 : 「[...] 日本の国際聯盟脱退や、満州事変を契機として展開された時代の思潮はじゅうらいの欧米追随外交や欧米文化依拠するの夢から醒めて東亜及日本を中心問題とすることになつた。従つてこれまで捨てて顧られなかつた東洋諸文化の復興日本精神の高揚が叫ばれるに至つた。東洋 3 千年の伝統と歴史をもつ我が書道の如きも此の時代思潮の脚光をあびて雄々しく進出したものの一つである」。

Voir aussi Mizushima Shûzô 1941, p.8-9 : 「『温故知新』といふ語がある。従来習字が兎角欧米思想に眩惑されて、一時新の姿を没してゐた感があつたが、この国民教育の一大転回期に際して雲霧を四散し、芸能科習字としてその真使命を達成すべく再出発することとたつた。この時に当り、想ひを遙かに一千年前の平安遷都当初に於ける大理想に馳せ、我国第一の斯道の大先覚者弘法大師の偉大さを今更の如く認識し乍ら、東亜建設の大業に翼賛し、日本精神に立脚する今後の習字教育を考察したいと思ふ」。

²²² Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.96 : 「『芸能科習字』としての科目の独立は、書道関係者から画期的として歓迎された。しかし、その誕生経緯は決して重要科目と目される扱いのものではなかつたことを認めざるを得ない」。

²²³ Pour un résumé de l'évolution du statut accordé à la griphie dans les débats de la Commission, cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.134.

²²⁴ Voir le contenu de ces échanges in Ôkubo Toshiaki & Kaigo Tokiomi dir., 1971, p.112 :

田中*	習字ハドウ致シマスカ
林*	習字ハ下デハ技芸ノ方ダカラト云フ御話モアリマシタガ、是ハ皇民科ニ入レマセンカ
森岡*	下ノ方ハ国語ニ結付ケタラドウカト云フノデス
林	ソレデ大体私共宜シイダラウト思ヒマスガ

consignés sur le sujet. Ils n'ont guère duré qu'une poignée de minutes, et ne brillent guère par la rigueur scientifique des arguments déployés²²⁵. Nobuhiro estime au demeurant que les griphistes

香坂*	皇民科ニ移リマスノハ初ノ低学年デハ礼法ト行事デスカ
田中	行事ハナイ方ガ良イデセウ
林	作文ハ国語ニ入ルノデス
香坂	作文ト云フ名前ハ無クナルノデスカ
林	作文ハ国語ノ中ニ括弧シテ入レテ良イデセウ、習字ハ下ノ方ハ国語ノ中デ良イ、上ヘ行ツテ芸術化シテ来タラ芸能ノ方ニ入レル、上ノ方デ芸能科ニ入レルト云フコトハ研究スル必要ガアルドラウト思ヒマス
田中	上ヘ行ツテ別ノ科ニ入レルノハ、ヲカシクアリマセヌカ
伊東*	書道モ文展ニ入レテヤルト云フヤウナ気分ガ強イノデスカラ、私共ハドウシテモ芸能ノ方ニ入レナケレバイカヌト思ヒマス
佐々井*	全部デスカ
伊東	必ズシモ全部トハ言ヒマセヌガ
香坂	芸能デモ良イト思ヒマス
林	全部芸能ニ入レタラドウデセウ
伊東	近頃ハ小学生ノ書道ハ大変ナモノデス
林	ドウデスカ、別ニシマスカ
三国谷*	小サイ方ハ国語ノ中デ良イト思ヒマス、鉛筆デカクコトモアリマスカラ…
佐々井	鉛筆石盤ノ時代ハ国語ノ中デハナイデスカ
林	鉛筆デ書イテモ書道デスカラ、途中カラ、変化スルノモオカシイデスネ
佐々井	先ノ方ニ行クト芸能ガ良イト思ヒマス
田中	書道ハドウデス
森岡	理屈ヲ云フト中等学校カラノ方ガ良イカモ知レマセヌガ
田中	ドウモサウデスネ、習字ト云ウ時代ハ国語、作文、習字ト云フノデハアリマセヌカ
森岡	ドウモ其ノ方デスネ
伊東	小学生モ中々巧イ字ヲ書キマスヨ
林	図画モ下カラ入レテ居ルノデスカラ、書ノ方モ一貫シテ芸能科ヘ入レルト云フヤウニシタイト思ヒマス

*はやし・ひろたろう (1874~1978年)。元東京帝国大学教授、整理委員長

*たなか・ほづみ (1876~1944年)。早稲田大学総長、整理委員

*もりおか・つねぞう (1871~1944年)。東京文理大学学長、整理委員

*こうさか・あきやす (1881~1967年)。元東京府知事・大日本連合青年団理事長、整理委員

*いとう・のべきち (1891~1944年)。文部次官、幹事長

*ささい・しんたろう (1874~1971年)。神奈川県立小田原中学校教員

*みくにや・さんしろう (1879~1947年)。東京青山師範学校長、整理委員

Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.95: 「[...]『下』というのは、低学年である第1・2・3・4学年を、[...]『上』は、高学年である第5・6・7・8学年を指すものと考えられる」。

Morioka Tsunezô, qui participe aux échanges ci-dessus préconisait depuis longtemps (1899, p.279-280) une séparation de l'enseignement grhique entre l'utile et l'artistique: 「習字科ニツキテハ殊ニ其位置ヲ研究セザルベカラズ。モシ習字ヲシテ言語ガアラハス文字ヲ書ク上ノ練習タルニ止ラシメバ、之ヲ国語科ノ一分科トシテ取り扱フモ可ナリ。無論シカ取り扱ハザルベカラザルナリ。読書教授ガ読ミと書キトヲ連合スル方法ヲ取ルヲ見テモ明ナリ。但シ習字科ヲシテ全然国語科ノ一分科トシテ見バ、普通ノ書写ヲ正シクシ、且早クスル練習ヲナセバ足ル訳ナリ。然レドモ我ガ邦ノ習字ハ更ニ筆勢ノ美妙、線画ノ風韻ヲ貴ブ点ヨリ、之ヲ美術ノ一部トシ図画ト同類ニ見ルベキナリ。即チ正書ト能書トノ差ハココニ存ス。故ニ我ガ邦ニ於ケル文字ノ教授ハ之ヲ西洋ニ於ケルノト一概ニ論ズベカラズ。彼ノハ国語ノ一分科トシテ其地歩ヲ占ムルニ止レドモ、我ガ邦ニテハ正書ハ国語科即読書、書取、作文等ノ時間ニ練習シ、別ニ能書ノ練習トシテ、習字科ハ国語科ト別立セザルベカラズトス」(「甲 習字科」)。

²²⁵ Cf. Nobuhiro 2011, p.96: 「そのわずか5分間に、国民学校教育における毛筆書字分野は『習字』として芸能科に配する原案は決まった。原案はそのまま答申となり、国民学校科目へと繋がっていく。あまりに簡素な審議であった。[...]『習字』に関する部分はとても議論といえるようなものではなく、むしろ会話といった方があてはまる。内容も、経験的、感覚的なものにとどまっている。習字教育専門家のいないところでの審議とはいえ、簡略にすぎるといえば言い過ぎか」。

n'ont qu'à moitié raison de pavoiser. Elle fait d'abord remarquer que la pilogrphie n'a pas acquis le statut de « discipline » [kyôka] mais celui de simple « domaine » [bun.ya²²⁶]. Elle pense ensuite que le département des arts et techniques n'a pas de véritable cohérence interne, et qu'il sert surtout de réceptacle aux enseignements difficilement classables dans les autres ensembles²²⁷. Elle constate enfin que l'apprentissage pilogrphique du cursus élémentaire tel que le définit l'article 15 des *Règles d'application* du programme de l'école populaire n'obéit pas à des visées proprement artistiques²²⁸. Aussi les militants favorables à la grphie au pinceau méjugent-ils, d'après elle, la nature et l'ampleur des modifications intervenues²²⁹, méprise qui fondera en partie leur action après la guerre. Et le fait que les circonstances martiales aient contrarié une mise en place effective de la réforme de 1941-1943²³⁰ entretiendra sans doute dans les esprits la nostalgie d'un âge d'or fantasmé.

²²⁶ *Ibid.* 2006 (*Thèse*), p.252 : 「しかし、書道人たちには大きな誤解があった。それは、占領期の『習字』存廃問題について論議する現代の多くの人にも共通することであるが、つまり、国民学校の『習字』は科目であって、『教科』ではなかったのである。学制頒布以降の授業科目は小さな科目が横に並ぶものであった。国民学校では共通の一分野を大きく括る『教科』という方式をとり入れ、その下に『科目』として『分野』を配置した。『習字』はその『分野』にすぎない。ただ、『国語』から切り離れたことは、書道人のプライドをくすぐった。そして、『独立教科』との認識を持った」。

²²⁷ *Ibid.* : 「書道人たちにとって、『芸能』の語の響きは大きいものであった。これは書の持つ芸術性を評価し、その存在を認めるごとき独立教科名であった。ところが、ここにも書道人たちには大きな誤解があった。／1938年(昭13)12月、教育審議会が国民学校設置の答申を行ったとき、『芸能科』の新規教科名は巷間の耳目を集め、『芸能』がもたらす言葉の意味をめぐって種々の解釈がとなえられた。しかし、事実は『芸能』ではなく、『芸』と『能』の両分野を便宜的に合したに過ぎないものであった。芸能科には、『習字』とともに、『音楽』『図画』『工作』『裁縫(高等科は家事を含む)』が配置されており、これについて、当時の文部省督学官松久義平は、『芸能科は大体に於いてこれまで技能科と称せられて来た学科グループに当るのであるが、従来それはややもすれば単なる趣味的な教科乃至単なる手技の教科といふやうに比較的軽く見られた傾きがないではない*』としている。国民学校には、他に国民科、理数科、体練科、が置かれており、そのどれにも属さない分野がまとめられて芸能科とされた、といった方が実情に近かった」。

*「芸能科について」松久義平『文部省国民学校教則案説明要領及解説』日本放送協会編、日本放送出版協会、1940年、79頁

²²⁸ *Ibid.* : 「『習字』の教授内容が示される国民学校令施行規則第15条の文言は、あくまでも文字書写の技能習練を第一義としており、その中に芸術の色は全く含まれていない」。

²²⁹ *Ibid.* 2011, p.103 : 「毛筆書字は、軽視される教科へ配置され、さらにその教科にあっても孤立した位置に配されたという見方もできるわけで、書道人は独立化の背景にある負の要素についても十分に認識しておくべきであった。」

²³⁰ *Ibid.* 2006 (*Thèse*), p.286 : 「『芸能科習字』は、学校教育現場でその成果を挙げることもないまま幕をとじたのである」。

IV. L'ARTOGRIPHIE MODERNE ET CONTEMPORAINE

Nous refermerons cette partie introductive par un rapide survol de l'histoire de l'art griphique de la période examinée, en nous cantonnant aux éléments qui présentent un intérêt du point de vue de la thématique de nos recherches.

1. Rapports ambivalents avec la Chine

Sur invitation de l'ambassadeur du souverain Qing à Tôkyô, le savant chinois Yang Shoujing (cf. F., ill.28) débarque au Japon en 1880. Il apporte dans ses bagages plus de dix mille pièces artograpiques, dont nombre d'estampages de stèles anciennes encore inconnues dans l'Archipel. Fascinés par ces œuvres, des griphistes japonais, parmi lesquels Kusakabe Meikaku (cf. F., ill.35-36 & 40), se mettent à les étudier en profondeur. Le séjour de Yang s'achèvera en 1884, mais les échanges culturels vont alors bon train entre les deux rives de la Mer de Chine orientale, suscitant du côté nippon l'émergence d'une très féconde « nouvelle vague » artograpique marquée par les styles de la période chinoise des Six dynasties (222-589). Or les tensions dues à l'affaiblissement du pouvoir mandchou et aux appétits expansionnistes japonais s'exacerbent, jusqu'à l'éclatement de conflits ouverts (guerres de 1894-1895 et de 1937-1945). Dans un contexte idéologique qui érige le grand empire nippon en guide émancipateur des peuples d'Asie, l'art griphique continental perd de son prestige ¹ au profit de son cadet oriental en voie

¹ Cf. Tashiro Shûkaku 1934, p.1-3 : 「書道は東洋の精華である。東洋人独特の技である。欧米人士の及ばざる芸術である。云々、とは従来誰れも之れを聞かされたころであり、又誰れも語りつつあつたことである、然し吾人は広く東洋と謂ふことを今日に於ては欲し無いのである、則ち我が大日本帝国の書道、我が国の精華、と局限して敢て差支無いものと信ずる、この信念のもとに、道に親しみ、道を楽しみ、研究に志し、發達を図る可きである、思へば実に愉快無如と謂ふ可きである。／書道と謂へば直ちに支那を聯想するは当然のことであつた、書道と支那、支那と書道。老大国支那の現状を思ふ時、書道は既に衰え有識漸く後を絶ち、斯の道は実に我々日本国民の手に帰しつつあるので、彼に在つては即ち書道史上過去の書道国支那となり果てつつあるのである、寧ろ同情に堪えないものがある、彼等心ある者が、我が国の現状に鑑み羨望を懐くは無理ならぬことと思ふ。／日本の精華、我が国の書道、この信念を以て、益研究を積み、健精神を養ひ、文化に貢献すべき大なる使命を有する吾人の前途は多事であり、將た多幸なるかな。／書道に親しみ、書道を学ぶ者を目して、老廢支那を模倣し、亡国的民族の真似なりと思ひ考ふる者ありとせば、笑ふ可く、其心事亦憐む可きなり、之を極端に評すれば、日々米を常食とするが故に、古く印度人の真似をする者なると謂ふが如きか」。

Dans la même veine, voir aussi le livre publié par l'école populaire affiliée à l'École normale de Kanagawa (cf. Kanagawaken shihan gakkô fuzoku kokumin gakkô 1943, p.66) : 「東亞民族は同一文化民族として多くの共通文化を持つものであるが、日滿支を通じて文字の同一なることは、一体融合の意識を啓培する上より大なる強みである。／同一なる文字を実用と芸能とを兼ねて表現したる『書』これは東洋独自の表現であり、其の味ひは西洋人の知ることの出来ない境地のものである。[...] この部面に於ても指導国の皇国民としては一般的に高い教養を持つ事が望まれるのである」。

Certains mettent cependant en garde contre les complexes de supériorité, à l'instar de Gotô Asatarô (1942.5, p.18) : 「[...] 支那でも滿州でも南洋でも同じことなのだが、日本人の書く墨蹟が必ずしも漢族の連中のそれより秀れてゐると云はれぬ。そこの処は皇軍の立てた赫々たる武運と同じ調子に考へる如き事のなきやうお互に戒むることである」。

d'émancipation².

2. Le mouvement éducatif libéral de l'ère Taishô

Durant les années 1910, le monde fait l'expérience traumatisante de la Grande Guerre (dans laquelle Tôkyô se joint à la Triple-Entente), ainsi que d'une déferlante pro-démocratique et révolutionnaire poussant les peuples à réclamer l'extension des droits civils (Chine en 1911, Russie en 1917, Allemagne en 1918, *etc.*). Secoué par des émeutes du riz ou des manifestations ouvrières et estudiantines, le Japon ne déroge pas à la règle. Sur le plan de l'éducation, la pensée de ce que l'on nomme communément – depuis les années 1950 – « la démocratie de Taishô » suscite des expérimentations pédagogiques libérales basées sur une reconnaissance de l'enfant en tant que tel et non plus simplement comme adulte en devenir. Ces tentatives novatrices font souvent la part belle à l'enseignement artistique, favorisant dans ce domaine la liberté d'expression³. Les artistes eux-mêmes militent dans ce sens⁴. Les écrivains se lancent dans la production d'une littérature enfantine de qualité diffusée par des publications spécialisées. Un enseignement de la composition écrite prenant en compte le vécu quotidien des enfants gagne du terrain jusque dans les écoles publiques⁵. Du côté des arts plastiques, le peintre et graveur Yamamoto Kanae rapporte d'un séjour

² Dans un opuscule commandé par l'État à Onoe Saishû, l'auteur (spécialiste de graphie en *kana*) s'insurge contre le nombre écrasant d'œuvres en chinois classique affichées dans les expositions artographiques (*cf.* Onoe Saishû 1940, p.21) : 「[...] 我が国人は、我が国風に順応すべき書風に随うて、我が国人の作を揮灑すべきである。今日の状態では、恰も彼の国人の多くが、我が国に来て、自分等の作品を併べて我が国人に誇示するやうにさへ見えるのである。此くの如きは、極めたる変態である。自主的精神のない、自覚的態度のない人々の挙動である。独立的意気を欠いた被征服的国民のみの行為である。速に是正されねばならぬのはこの事である」。

Il attribue la supériorité de la civilisation nipponne au fait que celle-ci n'aie jamais connu de révolution (*id.*, p.56) : 「支那は革命がしばしばあり、戦乱が毎度起こつた。上が乱れると下がそれに倣ふ。[...] 何処かこの世の外に住みよい世界はないか、長生の出来る処はないかと求める。これに応じて生じたのが仙人思想である。[...] 我が国で俗を脱する、去る、離れる、遠ざかるといふのは、我が国にある思想ではない。それを云ふのは支那の口真似に過ぎない。我が国では、革命などといふ不祥事はない。戦乱はあるが、甚だしく長い事はない。[...] ここに安住して、大君の御光を浴びてゐる」。

³ Voir par exemple l'ouvrage publié par l'école primaire de l'École normale départementale d'Ishikawa (Ishikawaken shihan gakkô fuzoku shôgakkô 1925, p.21-22) : 「児童の世界と、大人の世界とは甚だしき相違がある。故に美育に於ても児童の本性を基とし、自由の天地を広くし、個性を認め、自然美、芸術美に対する児童の直覚、鑑賞を尊重し、同時に可成、児童の自由なる芸術的表出に依りて十分に彼等の個性、人格を表現せしむる様にしたい」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/938301> (consulté le 6 juin 2017)

⁴ Le poète Ishikawa Takuboku glorifiait déjà en mars 1906 le rôle éducatif de l'art (*cf.* Ishikawa Takuboku 1978, vol.6, p.359) : 「人類最高の教育は芸術である。[...] 予は今、[...] 『教育も亦一の芸術なり』と切言する。この言を能く領解する人は、恐らく真の教育者か、然らざれば真の芸術家であらう」 (『林中日記』)。

⁵ Voir l'exemple de l'école primaire affiliée de l'École normale départementale d'Ishikawa (*cf.* Ishikawaken shihan gakkô fuzoku shôgakkô 1925, p.172-173, 175 & 191) : 「綴方は自己の生活を自己の生長発展のために自己内心の要求から自己の言葉で表現することを本体とさせる。／ [...] 個性の尊重を忘れ、個別指導の精神を没却した一斉的器械的の系統は避けて、児童各自の発達程度に適応したる指導をなす。／自由作を本体として必要に応じて指導作を加へる」 (「綴方指導の方針」 172・173 頁)。「自由作／無方針と放任とを自由と誤つてゐる者も多いと同時に、児童の方でも放埒気俚な選材を自由作と思ふものがある。故にそれは常に自分にとっては第一義的な真剣なもの表現であるべきことを徹底させねばならぬ」 (175 頁)。「自由作／すべてが自由で

européen (1912-1916) l'idée du « dessin libre » [*jiyûga*]. Il s'agit pour les élèves d'apprendre un art authentique⁶, en s'émancipant de la copie des modèles [*ringa*] imposés par les manuels, et en puisant l'inspiration créatrice dans l'observation de l'environnement ou dans l'imagination⁷. En 1921, Yamamoto fait partie des fondateurs de l'éphémère revue *Geijutsu jiyû kyôiku* (*Éducation artistique libre*) qui diffuse ces idéaux⁸. Il encourage également l'organisation d'expositions d'œuvres d'écoliers⁹ ou de paysans¹⁰. À la longue, la menace potentielle que constituait l'éveil de la conscience sociale suscitée par ce type d'éducation amènera l'État à réprimer celui-ci en invoquant la loi de préservation de l'ordre public de 1925¹¹. Dévoyée par l'incompréhension

あるから指導者の方で彼是と干渉すべきでない。想の選択、表現の形式、言葉の選択等について相談相手となればよい」(191頁)。

Voir aussi à ce sujet la thèse soutenue en 2014 par Akiko Kawarabayashi (INALCO, CEJ) : *L'« Écriture de la vie » (seikatsu tsuzurikata), une pédagogie du réalisme dans l'expression de soi au cœur de l'institution scolaire japonaise (1912-2012)*.

⁶ Cf. Yamamoto Kanae 1921, p.14 : 「小学生の理科と専門家の理科とは全然別のものではない筈だ。ただ深淺広狭の差があるにすぎない。独り図画教育が何故、美術家の信念する処と軸を異にされねばならないのか。図画教育が美術教育でなかったら、何処に美術教育がある」。

⁷ Voir Ueno Hiromichi 2007, p.57 : 「山本は『「自由画」と称へるのは、写生、記憶、想像などを含む一即ち、臨本によらない、児童の直接的表現を指すのであります』と、従来の臨本による教科書を改良する方向ではなくて、臨本模写教育の廃止をめざし、臨本等の教科書を使用することを拒否して臨物による絵の教育を主張した」。

Sur l'idée de « dessin libre », voir par exemple Yamamoto Kanae 1920, p.4-5 : 「自由画といふ言葉を選んだのは、不自由画の存在に对照しての事である。云うまでもなく不自由画とは、模写を成績とする画の事であって、臨本一扮本一師伝等によって個性的表現が塞がれてしまふ其不自由さを救はうとして案ぜられたものである。創造 (création) という字が一般に解り易いものならば勿論それが良い。露西亜では自由と云わずに、児童創造展覧会と云って居るそうだ。一併し、吾が従来の図画教育に対する時、自由画といふ字はむしろ適切ではないか。自由が不自由に代った時、創造が模写に代った時、はじめて自由といふ言葉は勇退すべきであらう」。

Le manuscrit – pilogriphé – de la conférence dont cet extrait provient est consultable sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2532506> (consulté le 7 juin 2016)

Pour des informations sur d'autres représentants de ce courant de pensée, voir entre autres Okada Hiroshi 1975 et Tsuzuki Kuniharu 2009.

Cf. http://sucra.saitama-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/KY-AA12318206-5801-05.pdf?file_id=4022 (consulté le 7 juin 2016)

⁸ Cf. Ueno Hiromichi 2007, p.79 : 「教育者に詩人的資質を求めそれを実行する運動は、4人の編集者のそれぞれの専門分野で展開されていった。すなわち、北原白秋は童謡と児童自由詩、山本鼎は自由画教育で、岸辺福雄は童話と童謡踊、片上伸は文芸教育論でというように具体的に実践されていった」。

⁹ Remarquons ici que le programme de l'école primaire affiliée à l'École normale départementale d'Ishikawa, cité précédemment en exemple (cf. *supra* note 5) se montre moins volontariste quant à la liberté d'expression du côté du dessin que de celui de la rédaction (cf. Ishikawaken shihan gakkô fuzoku shôgakkô 1925, p.544-545) : 「自由画の提唱以来臨画全廢が叫ばれてこれが取扱は殆んど顧られない現状であるが臨画と雖も方法に依つては決して有名無益なものではない」。

¹⁰ Ce mouvement aura des liens avec celui de l'art prolétarien (cf. Ueno Hiromichi 2007, p.108) : 「1930年代に入ると、プロレタリア芸術の作品に刺激をうけていた教師たちは芸術を感情と思想の社会化の手段と考え、それによって生活を組織するというプロレタリア芸術論を教育現場で実践した」。

¹¹ Sur cette vague répressive des années 1940, voir par exemple Tanaka Toshiya 2005.

Cf. <http://ci.nii.ac.jp/els/contents110006372783.pdf?id=ART0008369954> (consulté le 7 juin 2016)

Voir aussi la revue *Hokkaidô keizai* (no.484, septembre 2006, p.1-29), ainsi que le blog et le documentaire vidéo ci-dessous (site youtube).

Cf. http://blog.goo.ne.jp/harumi-s_2005/e/204ded10c539c6c7389af067e895bae8 (consulté le 7 juin 2016)

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=WNumEC916uM> (consulté le 7 juin 2016)

persistante de sa philosophie¹², la pédagogie de Yamamoto connaîtra par ailleurs des dérives formalistes transformant le principe de réalisme de moyen émancipateur en finalité normative¹³. Dans ces cas, on aura en définitive procédé à un simple transfert des enfants de la « prison » des recueils de modèles à celle de la copie naturaliste.

Constate-t-on de semblables développements dans le domaine artographique ? Non ; ou du moins, rien de comparable en terme d'impact sur les pratiques scolaires. La volonté d'un Hidai Tenrai (cf. F., ill.33-34), disciple de Kusakabe Meikaku et « père de l'artographie contemporaine », de s'affranchir de l'imitation des caractères griphés par les enseignants pour s'en remettre aux seuls classiques ressort bien à une sorte de « protestantisme » doublée d'une approche qualifiable de « réaliste¹⁴ ». Apparemment, quelques écoles étendirent également la logique de la rédaction et du dessin libres à l'ensemble des activités artistiques et manuelles, griphie incluse¹⁵. Ainsi, quand il aborde la question de l'apprentissage griphique, un spécialiste des arts plastiques tel qu'Ôtake Setsuzô estime préférable de cultiver le goût des enfants pour cette activité plutôt que d'insister sur la technicité, valorise volontiers la maladresse enfantine, et s'oppose à la participation à des concours d'excellence¹⁶. Il faut enfin faire mention particulière de Kanô Shusetsu, enseignant et

¹² Cf. Yamamoto Kanae 1920, p.3-4 : 「自由がといふ標号は、誤解されたり曲解されたりして [は?] いけない。或教育家は、自由画を写生にも記憶にもよらない樂がきのやうなもの考へて居た。或教育家は『自由画とは変手古だ、子供は自然物の写生だらうが臨本の模写だらうが同様に自由な気持ちで描いて居るのだ—それなのに模写だけがなぜ自由画でないのかの—』と反問した。又或先生は、自由画教育は絶対に生徒を放任するのかと訊いた。『わしははじめ危険思想と関係のあるものではないかと思つて心配しましたよ、展覧会を見てすっかり安心しました、いや有難う、実に子供の無邪気が現れて居て面白くごわした』と告白した好調さんもあつた。まったく都合の悪い言葉である、併し未だにより適当な形容詞を考へつかない」。

¹³ Cf. Ueno Hiromichi 2007, p.59 & 100 : 「自由画教育の主張が全国の教育現場に浸透するとともに、そのリアリズムの思想は子どもが形式的に『ものを写す』という写実主義に陥ったり、あるいは子どもの内面的活動が軽視されていったりした」(59 頁)。「『型への教育』を打破した自由が教育が、再び『自然の模倣』という『型』の教育に陥ってしまった」(100 頁)。

¹⁴ Voir à ce propos le site Tenrai shoin.

Cf. <http://www.shodo.co.jp/tenrai/tenrai/tenrai03.html> (consulté le 8 juin 2016)

Cf. <http://www.shodo.co.jp/tenrai/tenrai/tenrai04.html> (consulté le 8 juin 2016)

¹⁵ Cf. Ueno Hiromichi 2007, p.82 & 105 : 「私の学校で6月17日から4日間自由教育の主張に立脚した展覧会—自由画と自由作文、童謡を主とし、書方、自由手工を加へた会を開きました」(82 頁)。「そして『絵と文字の総合表現』や『楽書』などのユニークな実践も行っている」(105 頁)。

¹⁶ L'auteur ne parle en l'occurrence que des deux années initiales du primaire (cf. Ôtake Setsuzô 1940, p.148, 150 & 153 : 「[...] 初等1、2年頃より初めると、習字に非常に興味を持つ様になる。この興味を持つことが習字上達の元になる。即ち此の時代は上手下手を論ぜず兎に角書くことを好きにさせればよいのだとする意見であります。／[...] 勿論此時期に指導する習字は完成された書である必要はない。幼稚であつてよいのであります。[...] 即ち彼等の持つ子供らしい稚拙さにその本然の姿を認め児童の心の中にある萌芽を培ふことに努めればよい。[...] ですから数々いふことでありますが、此時代の児童の書を展覧会などに出して競ふなどといふことは書を教へる精神から遠ざかつたものになると思ふのであります」(153 頁)。「[...] 初1、2に於ては専ら書に対する趣味を増す様にすべきものであります。然るに1、2年の児童に対して競書をする様になると、自然上手に書かせたいといふ欲望が出る結果、姿勢を悪くする。これは最も慎しむべきであります」(148 頁)。「[...] 広い眼界から眺めますならば或は幼童の作品中に却つて稚拙味ある、朴訥のものがあつて個性の豊かな芸術的作品が多いのであります。嘗て広島の高専校長として岡といふ先生が御見えになつて居られたことがあります、此の先生は此の稚拙味に就いて非常に興味を持たれ、自分の御子さんの7、8歳頃のものゝ沢山集めて、毎日それを鑑賞し、心から喜び楽しんで居られたのであります。私はその御態度に接し、我々教育者も亦此の心が必要だといふことを熟々思はせられたのであります」(150 頁)。

griphiste de Hokkaidô. En poste dans une école primaire de Kushiro au milieu des années 1920, Kanô se familiarisa avec les thèses promues par Yamamoto Kanae¹⁷. Séduit par ces idéaux, il décida de les appliquer à l'enseignement griphique, et fit des émules dans son entourage. De telle sorte qu'un groupe d'apôtres de la griphie enfantine [*dôsho*] émergea, qui essaima à travers l'île septentrionale de l'Archipel¹⁸. On voit donc que le monde artogriphique ne resta pas totalement hermétique aux aspirations libertophiles et pédocentristes de la nouvelle éducation de Taishô. Cependant, les germes suscités par cette inspiration demeurèrent marginaux, circonscrits à des enclaves géographiques, et ne s'enracinèrent jamais sur l'aride terrain de la conception des curricula nationaux¹⁹.

3. Une pleine reconnaissance de l'art griphique ?

Tandis qu'elle recule peu à peu dans le contexte scolaire, la pratique artogriphique jouit d'un certain succès populaire au début du XXe siècle²⁰. Jadis privilège d'une élite cultivée, elle

¹⁷ Cf. Rodolphe Diot 2010 [JACSE], p.95 & 98 : 「師範学校を卒業した直後に、加納は『改造』誌上で有島生馬 (1882~1974) の『自由画を難ず』を読む。この段階では山本らの活動を知らない彼は、[...] 有馬の古典重視論に特別な疑念を抱かない。ところが、間もなく着任する釧路4小の同僚には『立派な絵描きさん』がおり、その人と毎日古典か自由かについて議論している内に加納は次第に自由画教育のアプローチに惚れ込んでしまい、有島論が『いかに古臭いか』を悟る。それから加納は自由画を勉強することになるが、旭川高女時代に到頭、『童画があって童書がないのはおかしい』という結論に達する(95頁)。「それが始まりで釧路で浜中勝という先生について自由画の勉強をしたのです」(註31、98頁)。

Le « Hamanaka Masaru [?] » cité dans le passage ci-dessus pourrait correspondre à celui qui devint artiste laqueur et résida à Paris au début des années 1930 (cf. Haino Akio 2002, p.6) : 「昭和8年のヨーロッパには漆工芸製作があったのだ。その中心人物はパリ在住のデュナンと濱中勝。[...] 濱中勝は北陸青森の出身、小学校の教師であったが、漆作家に転じ、パリに渡る」。

Cf. http://repo.nara-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/AN0000711X-20020300-1002.pdf?file_id=2531 (consulté le 22 août 2017)

¹⁸ Pour des détails sur l'histoire de cette mouvance, cf. Rodolphe Diot 2010 [JACSE]. Pour un exemple de ce genre de vision en dehors de Hokkaidô, voir par exemple Takeuchi Fûsei [?] 1962, p.66 : 「お手本に忠実であれば、それがよい書であり、よく書けたとほめられ、おとなのまねごとをしいられている書学習の状態である。図画に童画あり、詩に童詩、話に童話があるごとく、書にも童書があってしかるべきであり、一点一画を、こう書くべきものという、いわゆる永字八法式の基本の書派、はたして小さい者になつとくがいくものだろうか。とかく形式に流れて、寺子屋式の書教育を現在もしているとすれば、ここで猛省してみる必要がありはしないだろうか」(「書に童書があるということ」)。

Notons au passage que l'auteur ne se fait guère d'illusion quant à la possibilité d'une reconnaissance de ce type d'éducation par la communauté éducative locale (*ibid.*, p.67) : 「さて、それでは書の指向すべき道はただ一つ、『芸術としての分野のみ』となる。その芸術へという方向には多面があるが、少なくとも、よくいわれている『格に入って格を出す』式の書教育ではなく、まず自分から苦勞して生み出していくという心構えがなければならぬ。[...] /このような新方向に、はたして長野県の教育者は首肯するだろうか。(他県ではグングン押し進めているところもある) 私は当分苦節をなめることと思う。[...] 教師の目はどうだろうか。私の過去の経験からして、この新しい書の方向-もう決して新しくもないのだが-を認めるには、多くの日時を要することであろうと思う」。

¹⁹ On note à cet égard que, contrairement à ceux consacrés à la lecture et à la rédaction, le passage sur l'enseignement griphique [*kakikata*] du programme de l'école primaire de l'École normale départementale d'Ishikawa se réduit à des indications d'ordre technique, ignorant tout souci d'expressivité ou de liberté individuelle (cf. Ishikawaken shihan gakkô fuzoku shôgakkô 1925, p.227-256).

²⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006, p.41-47. Selon le romancier Tokuda Shûsei (2001 [1937], p.31), la culture traditionnelle

bénéficie en effet de l'alphabétisation massive assurée par le système éducatif, et se démocratise en tant que loisir. Associations, écoles²¹, expositions, stages²² et autres manifestations fleurissent²³. Grâce aux progrès de la reproduction photographique, la presse spécialisée diffuse la culture artographique jusque dans les provinces les plus isolées²⁴. Mais les autorités étatiques tardent à tenir compte de cette vogue. Il faut attendre 1937 pour que la pilogriphie reçoive une première consécration avec la nomination de Hidai Tenrai et Onoe Saishû à l'Académie des arts²⁵. Depuis lors, l'artographie appartient à la catégorie des beaux arts [*bijutsu*] de l'institution, où elle côtoie la peinture, la sculpture, l'artisanat et l'architecture²⁶. Quant à la participation de la pilogriphie au

revient au goût du jour dans les années 1930 : 「あらくれ会／明治大正の西洋文化の吸集にあせつてみた時代では、今に畳や下駄や羽織袴が悉皆姿を消し、酒呑みが少くなり、能や歌舞伎が滅び、相撲や柔道や弓道、書道や華道も顧みられなくつて、花柳界も寂れるに違ひないと思はれたが、時日は其の反対で、それら日本的なものが満州事変以来急角度で盛り返して来てゐる。しかしそれら日本的なものも、実は何等かの形で西洋文化の反映を受けてゐることも事実だ。少くとも日本文化の取扱い方が違つて来てゐる」(「あらくれ」、昭和12年9月1日)。

²¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.65 : 「[...]多くの学術誌や競書誌の発行は、地方にあつて書を学ぼうとする人々の要求をも満たした。昭和に入ってその刊行物はとみに増し、廉価にして大量に提供されたため、専門書家の活動のみならず書道愛好者の底辺を広げ、斯界の普及発展をおおいに助けることとなつた。／一般社会における書道学習には、書塾、出張教授、通信教授、講習会等の方法がとられた」。

Cf. Okuyama Kindô 1953, p.496 : 「書塾はに於ける書道教育は、大正より昭和に入るに及んで益々盛んになつた。殊に東京・大阪・京都・名古屋等の如き大都に於ては、書道教授の看板を掲げるものが頗る多く、東京に於ては、昭和12年4月発行の雑誌『書道』の記事によると、町を歩けばポストの数よりも書道教授の看板の数が遙に多いとのことであり、昭和18年12月5日発行の『東亜書道新聞』の記事によれば、東京都下に1500の書道塾があるという。又、大阪に於ては、昭和14年5月頃、市内に1000余の書塾があるといわれた。この状態は全国の中小都市にまで及び、到る処に書塾の氾濫を見た」。

²² Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.66 : 「その多くは書道団体や書道研究会が主催して書道理論や実技の講習を数日にわたり行うものであり、講習会は規模の大小を問わず、また地方においても中央から講師を招いてさかんに開催された。これらの会員や参加者には教育関係者も多かった。そして、そういった書道を専門に学ぶ学校教員の向学心や問題意識は、書道振興活動の一翼を担うこととなつていく。／例えば、書道講習会のうち、1922年7月23日から29日まで7日間にわたり実施された大同書会主催書道講習会は大きな反響をもって迎えられ、台湾、朝鮮、中国、四国、九州、北海道、東北の各地から187名が参加する大規模なものとなつた」。

²³ Sur ces points, voir Kondô Kôshi 1991.

²⁴ Cf. Mizushima Shûzô 1941, préface, p.5-6 : 「輓近写真印刷術の進歩普及とともに、書道に関する個人の傑作が、他の印刷物と同様に、社寺、貴族・富豪等の秘庫を出て、一般民衆の眼前に展開されるやうになつたので、原本と大差なきものが安直に入手出来るやうになつた」。

Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.65 : 「おりからの印刷術の発達は、『書苑』『書芸』等といった書道関係出版物の刊行を促した」。

²⁵ La réforme de ses statuts ouvre cette année-là les portes de l'Académie aux arts de la littérature, de la musique et de la scène (cf. site de l'Institut national de Tôkyô de recherches sur la propriété culturelle) : 「帝国芸術院官制及び会員の任命は6月24日官報を以て公布されたが、之に先だつて23日午前11時文部省から発表された。新会員は文芸16名、音楽4名、能楽2名、建築2名、書道2名、又官制附則に依つて帝国美術院長は帝国芸術院長に、帝国美術院会員46名は帝国芸術院会員に各辞令を用ひずして任命された。会員数総計は72名である」(「帝国芸術院官制及会員発令」1937年6月)。

Cf. <http://www.tobunken.go.jp/materials/nenshi/2067.html> (consulté le 10 juin 2017)

Voir aussi le *Journal officiel* du 24 juin 1937, p.733.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2959624> (consulté le 10 juin 2017)

²⁶ On compte actuellement 3 académiciens griphistes (voir le site de l'Académie).

Cf. http://www.geijutuin.go.jp/index.php?action_About_Index=1 (consulté le 10 juin 2017)

Cf. http://www.geijutuin.go.jp/index.php?action_Member_List=1&e=&q=&order=&p=3 (consulté le 10 juin 2017)

Apparemment, le poste d'académicien offre des avantages substantiels (cf. quotidien *Asahi shinbun* du 30 octobre 2013, p.39) : 「日本芸術院会員は終身の非常勤国家公務員で、毎年250万円の年金を国から支給される。そのなか

Salon national, elle nécessitera dix années supplémentaires d'une action militante acharnée de la part d'Onoe Saishû et Bundô Shunkai auprès du ministère de l'Éducation et du Parlement (cf. C.II.3.4). La responsabilité de cet ostracisme semble incomber partiellement aux griphistes. En effet, Kusakabe Meikaku aurait repoussé avec orgueil l'invite ministérielle lors de la première édition de l'événement (1907), arguant que la noblesse de l'art griphique excluait une présentation de celui-ci conjointement à des occupations aussi triviales que la peinture et la sculpture. L'homme récidivait en cela, puisqu'il avait déjà rejeté l'offre de se joindre aux artistes attachés à la Maison impériale²⁷ pour des prétextes similaires en 1890²⁸.

4. Vernacularisation des contenus textuels

Au commencement du XXe siècle, l'univers artogrifique nippon se partage schématiquement entre les pratiquants de la griphie en sinogrammes et ceux qui prédilectionnent celle en *kana*, chacun de ces deux courants se subdivisant en de multiples « sectes ». Ceci ne signifie pas que les griphistes spécialistes des *kana* n'écrivent jamais de sinogrammes, mais que, à l'instar d'Onoe Saishû, ils prennent comme modèles les styles aristocratiques de l'époque de Heian, communément désignés sous l'appellation « style de l'ancien temps » [*jôdaiyô*]. Au début de l'ère Shôwa, la jeune génération manifeste la volonté de moderniser les contenus textuels des productions artogrifiques. Iijima Shunkei s'illustre le premier dans cette voie, en griphiant des traductions de poèmes de Guillaume Apollinaire ou de Jean Cocteau²⁹. Kaneko Ôtei (cf. F., ill.41), disciple de Hidai Tenrai,

ら文化功労者や文化勲章受賞者が選ばれることが多い」（「日展、厳しい階級社会」）。

²⁷ *Teishitsu gigeiin* : 「帝室技芸員」

²⁸ Cf. éditorial du bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.874, 1^{er} août 2007, p.1 : 「歴史には、『あのチャンスに、こうしていれば、せめてああしていたら』などと後々惜しまれる『れば』『たら』話はつきものだが、いま『日展 100 年』を迎えて、改めて書壇の“100 年前の大きな逸機”が想い起こされる▶明治 40 年秋に『第 1 回展』が開催された『文展』に文部省は、初めから日本画、洋画、彫刻、書道の 4 部門を設ける方針だった。しかし、再三にわたる文部省側の参加要請に対して当時の最高指導者、日下部鳴鶴は、とうとう首をタテに振らなかった。このときの日下部の言として巷間伝わる『書は君子の芸道なり』『絵や彫刻などと展覧会場に陳列されるべきものにあらず』などの言葉は、これより前にやはり帝室技芸員推挙の話が来たときも『書は技芸にあらず』と断った日下部からすれば異とするに当たらないともいえるが、残念ながら時代の変化が読めていなかったといわざるを得まい▶結果として、その後大正 8 年に創設された帝国美術院でも『書』の会員推挙は 20 年近くも見送られ、『日展参加』も文展創設から実に半世紀も過ぎた戦後になって漸く実現したことを思うと、あのとき日下部が個人の信念とは別の大局観を持っていたらと、惜しまれてならないのだ」（「風信帖」）。

Cf. Yanagida Sayaka 2015, p.120 (note 38) : 「[日下部] 鳴鶴は文部省美術展覧会の設立時に『書は絵と違って、もっと精神的なもので、自己を現すものだから、そう簡単に絵描きと一緒に展覧会にはできない』と述べたと伝えられる（『書道研究』第 1 巻 5 号、美術新聞社、1987 年 10 月）。また、1917 年に滝精一と塚本靖から帝室技芸員の候補者に推薦されたが、推薦を断ったともいわれている（樋口秀雄『帝室技芸員制度-帝室技芸員の設置とその選経過』「MUSEUM」第 202 号、東京国立博物館、1968 年 1 月）。

²⁹ Cf. Iijima Shunkei dir. 1995, p.178 : 「現代文の創作活動が社会的に定着したのは、戦後であるが、その提唱と試みは昭和初年にさかのぼる。飯島春敬は、昭和 3 年（1928）に『現代詩書道』を唱え、翌年にアポリネールやジャン・コクトオの詩などを素材とする書創作を発表 […]」（「近代詩文書」）。

fait quant à lui paraître dans le numéro de mai 1933 de la revue *Sho no kenkyū* (*Études graphiques*) un article intitulé « Quelle direction prendre ³⁰ ? », dans lequel il critique la mode sinisante qui porte au pinacle la graphie en *kanji*, et prône l'utilisation du japonais classique ou contemporain ³¹. Ceci ne l'empêche d'ailleurs pas d'appeler à l'élaboration d'une nouvelle harmonie de l'écriture mixte dominée par les principes graphiques des sinogrammes ³². Sur cette lancée, Kaneko entraîne le mouvement pour la graphie de textes en prose et poésie modernes [*kindai shibun sho*], qui tente de se faire une place sur la scène artographique après la guerre (cf. F., ill.38). En 1955, les organisateurs du salon national *Nitten* exaucent les vœux de Kaneko en créant une catégorie destinée aux œuvres en langue contemporaine baptisée « écriture mixte » [*chōwatai* ³³]. Ces productions reçurent d'abord un accueil peu chaleureux. Pendant deux ans, aucune ne figura dans la sélection des prix ³⁴, et les commentateurs les éreintèrent volontiers ³⁵. Mais avec le temps, la

³⁰ « *Naniga arubeki dôkô ka* » : 「何があるべき動向か」

Manifeste repris sous le titre « *Shin chōwatai* » (« Nouvelle harmonie de la graphie en écriture mixte ») in Kaneko Ôtei 1936, p.192-194 : 「新調和体」

Voir le site du graphiste Udoyoshi ci-dessous.

Cf. <http://udoyoshi.com/archives/2340> (consulté le 18 juin 2017)

³¹ Cf. Kaneko Ôtei 1936, p.192 : 「過去及び現代の書道界は漢詩句をあまりにも偶像視した。これでは書道の素材とならぬかの如く考えた者が多いが偏見もはなはだしいもので大いに排撃しなければならない。今後の日本書道界はその表現の素材として、我等日常の生活と密接の関係にある口語体・自由詩・短歌・短誦・翻訳詩等をとるも差支えはない。古典を望むならば我国の古典を探るべきで、源氏物語・枕草子・万葉集・徒然草皆書の素材として恰好のもののみである。異国趣味の清算は時代の意欲である。書そのものを現代のものとすると同時にその素材をもまた現代の人々の希求する国語となすべきである」。

³² *Ibid.*, p.193 : 「[...] 新調和体のあるべき動向として、私は従来の仮名主調を排し、漢字を基調としこれに仮名を従はしめる書風を提唱する」。

³³ Cf. Onodera Keiji 2005, p.153 : 「調和体という名称は、昭和の初期から日常の生活で使用する文体の書き方を呼び、漢字とかなを調和させた書とか、日常の生活に調和した書の意味がある。これで戦後一貫して叫ばれてきた書の言文一致運動は、ようやく日展にも採用されることになった」。

En réalité, le terme *chōwatai* est plurivalent, désignant selon le contexte, soit le système d'écriture mélangeant *kanji* et *kana*, soit le style classicisant affectionné par Onoe Saishū, soit, dans certaines expositions (*Nitten*, *Yomiuri*, *Sankei*), une catégorie d'œuvres parfois modernistes.

³⁴ Cf. Ôi Kintei dir. 2002, p.37 : 「『日展史』昭和 29 年編によれば田中塊堂は『調和体として搬入された作品が数点あった。だけど調和体というのは僕にはさっぱりわからないんだ、その標準がだね。特に調和体と銘打って入選させたとなれば、それが標準となってしまうからね。慎重を要するんだよ。今の仮名作品もいけば調和体だろう？調和体でない仮名作品はないんだから。だとすれば調和体と仮名のけじめがつかないことになってしまう。／この部について説明してくれる人はいないしね。毎日展などの現代詩文とか墨象とかいうものでもないらしい。／特に入選させて調和体の見本とすべき作品はないということて全部落選させたんだ。調和体というのは、僕らにもわからないんだから出品者も見当がつかないだろうと思うね。とに角この定義というようなものを当局者に明示してもらおうのが先決問題だろうね。』と述べていた。以後昭和 31 年まで出品数は低迷し、入選ゼロが続いた」。

³⁵ Cf. Onodera Keiji 2005, p.258 : 「近代詩文は、書を鍛錬しなくてもいいところから、若い人がこの部門に入りたがった。その結果、型ができてマンネリズムに陥り、しかも読めないものもある。詩文の作家の気持ちに合う文字でもないし、まだ近代文体ならとか、毎日賞を他と同じように出すことが甘いとの指摘もある。日展でも 4 年前に調和体を設け、漢字とかなの両審査員が審査した結果、入選作がほとんど出ない。これは、この種の仕事の担当者が漢字とかなの出身者であり、その専門的な鍛錬の過程を通過しているかどうか問われたからで、その点、毎日展の近代詩文は鍛錬をなおざりにして飛躍した結果となった。／さらにこの部の審査員は、近代詩文を意識し、漢字とかなの調和を意識して書く者はほとんど参加していなかった。そこで毎日展の近代詩文という型になり、閉鎖的となる。これは審査員機構に一種の欠陥があるということだろう。／この夏のシーズンに、『芸術新潮』には「書は斜陽芸術だ」との意見も飛び出した。書への風当たりは厳しいものがあった」(「繁栄する近代詩文の光と影」)。

griphie en langue vernaculaire prit pied dans toutes les grandes expositions³⁶, où elle représente à l'heure actuelle entre dix et vingt pour cent des créations soumises³⁷. Kaneko Ôtei établira en 1973 une association de griphistes spécialisés dans ce genre³⁸, et finira sa carrière récompensé par les plus hauts honneurs³⁹. Sur le plan de l'éducation scolaire, la griphie en écriture mixte [*kanji kana majiri no sho*] fera son apparition dans les programmes du lycée en 1970 (cf. D.V.3). Elle y prendra

Cf. Haruna Yoshishige 2000, p.30 : 「近代詩文書は新しい書であるから、古い伝統の書にあきたらない者は近代詩文書に飛び付いた。そして、近代詩文書に転向した者がたくさんいて、近代詩文書の優秀な作家が新しい近代詩文書を発表すると、すぐ模倣する者が続出する。近代詩文書を模倣した近代詩文書は近代詩文書ではないということがわかっていない。書を書くということは古い書を模倣することと考えている者と同じであり、近代詩文書作家ではない。／近代詩文書は近代的・現代的な書でなければならない。そして、現代の多くの人々に愛好される書でなければならない。しかし、たくさんの近代詩文書の中にはわざと曲げたり、ゆがめたりして、奇癖偏習の書を書いているのである。近代詩文書はすなおに書いたのがよい。読めないような書は近代詩文書とはいえない。近代詩文書はただいま流行している。流行に魅力を感じて近代詩文書に飛び付き、近代文書を書いている者の中には近代詩文書といえないような書がたくさん交っている」。

En octobre 1959, Bundô Shunkai déplore la médiocrité des dites productions (cit. in Onodera Keiji 2005, p.260 : 「…惜むらくは調和体には殆ど見るべきものがなかった。希くば漢字仮名の調和の妙技を發揮されたいものである」。

³⁶ Il n'y a toutefois pas d'unité en ce qui concerne le nom de la catégorie correspondante (cf. A.II.3).

³⁷ Pour le cru 2017, on enregistre un tassement général de la participation dans les trois grandes expositions citées ci-après. Salon *Nitten* (2017) = 16,3% (cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1109, 1^{er} novembre 2017, p.1 & 3) : 「改組(新)第4回日展が11月3日、東京・六本木の国立新美術館で開催した(12月10日まで)。／今回展の同展5科(書)の搬入点数は、前回展比55点増の8,457点で、これに対する入選点数は28点増の1,028点となったことから、入選率は12,16%となった。[…]／今回展の5科の作品搬入数の内訳は、漢字が3,492点(前年比134点増)、かなが3,039(同15点増)、調和体が1,381点(同70点減)、篆刻が545点(同24点減)で、前回展に引き続き調和体の不振(前回比4,9%減)が目立っている」。

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=1479> (consulté le 10 novembre 2017)

Exposition *Mainichi* (2017) = 22,2% (*ibid.*, no.1103, 15 juillet 2017, p.1 & 3) : 「第69回毎日書道展・東京展が7月12日、六本木の国立新美術館で開催した(8月6日まで)。[…]／今年と同展の公募搬入点数は、28,924点で、前年比687点の減。[…]／今年の搬入作品の内訳をみると、一般公募の搬入点数は21,034点(前年比658点減)で、これに会友作家の搬入点数6,281点(同12点増)と、U23部門の1,609点(同41点減)を合わせた総点数が28,924点となっている。／一般公募の部門別の搬入状況としては、▽漢字部I類=3,667点、II類=5,353点で、漢字部としては前年比216点減の9,020点、▽かな部I類=1,658点、II類=1,860点で、かな部としては143点減の3,518点、▽近代詩文書部=4,537点(同130点減)、▽大字書部=1,682点(同74点減)、▽篆刻部=367点(同8点減)、▽刻字部=755点(同1点増)、▽前衛書部=1,155点(同88点増)で、刻字部以外は前年を下回った」。

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=1467> (consulté le 20 juillet 2017)

Exposition *Yomiuri* (2017) = 13,6% (*ibid.*, no.1105, 1^{er} septembre 2017, p.1) : 「今回展に搬入された一般公募と会友作品合わせて16,086点をジャンル別にみると、漢字7,889点(前年比134点減)、かなが5,485点(同209点減)、篆刻が531点(同41点減)、調和体が2,181点(同194点減) […]」 (「第34回読売書法展開く」)。

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=1472> (consulté le 10 novembre 2017)

³⁸ Voir le site de l'association *Nihon shibunsho sakka kyôkai* : 「近代詩文書作家協会設立への経過／昭和48年(1973年)7月、上野タカラホテルにて創立総会を開催。／第25回毎日書道展第3部(近代詩文書部)当番審査員の会合にて、近代詩文書運動を推し進めるための全国組織が必要との金子鷗亭先生をはじめとする幹部役員の強い提唱を受けての会議があり、前後数回の準備会を経て協会結成へとこぎつける」。

Cf. <https://shibunsho.jimdo.com> (consulté le 16 juin 2017)

³⁹ Cf. site de l'Institut national de Tôkyô de recherches sur la propriété culturelle : 「66年第9回日展出品作『丘壑寄懷抱』により文部大臣賞、67年日本芸術院賞を受賞。[…] 87年、井上靖の西域詩篇を題材にした『交脚弥勒』で毎日芸術賞受賞。同年文化功労者となり、90年文化勲章受章」 (『日本美術年鑑』平成14年版、248頁)。

Cf. <http://www.tobunken.go.jp/materials/bukko/28237.html> (consulté le 16 juin 2017)

Pour un portrait succinct de Kaneko Ôtei, voir par exemple la vidéo ci-dessous (site Youtube).

Cf. https://www.youtube.com/watch?v=_g9mh8OwJOc (consulté le 11 juin 2017)

progressivement racine, jusqu'à devenir domaine fondamental en 1999 (cf. D.VIII.3).

5. L'artogriphie « d'avant-garde »

Au sortir de la guerre naissent en outre des productions expérimentales qui ébranlent de manière encore plus violente les présupposés de l'artogriphie traditionnelle⁴⁰. Dans un esprit iconoclaste, leurs auteurs délaissent les sacrosaints « quatre trésors du lettré » [*bunbô shihô*] pour griphier avec un matériel nouveau, remplaçant au gré de leurs lubies l'encre de Chine par des préparations moins aqueuses parfois colorées (huile, vernis, émail), et le pinceau par des morceaux de bambou ou des lambeaux de pneus. La radicalité du travail formel qu'ils entreprennent les amène à s'affranchir des signes d'écriture, dont ils ne conservent que la gestuelle du tracé voire une simple image mentale. Hidai Nankoku, fils de Tenrai, donnera au monde dès 1945 l'un des premiers exemples marquants de ces « pictoglyphes » avec une œuvre intitulée « Variations sur le sinogramme *den*⁴¹ » (cf. F., ill.10). En des temps caractérisés par une influence mutuelle entre jeunes griphistes japonais et peintres de l'abstraction européens (art informel) ou américains (expressionnisme abstrait), la question se pose de savoir si ce genre, désigné par des termes tels que « ligne de l'esprit » [*shinsen*] ou, plus généralement, « forme encrée » [*bokushô*⁴²], relève du domaine griphique ou pictural. Or ses adeptes continuent d'évoluer dans la sphère de l'artogriphie⁴³, et revendiquent le droit d'exposer en compagnie des tenants du classicisme,

⁴⁰ Pour une analyse détaillée de la question, voir Ishikawa Kyûyô 2009.7, partie 12 (p.526-605).

⁴¹ « *Den no variêshon* » : 「電のヴァリエーション」

Cf. site officiel de Hidai Nankoku : 「1945 (昭和 20) 年、比田井南谷は長い書の歴史の中で初めて文字を書かない書作品を制作し、翌年、義兄角浩の勧めで洋画界の「現代美術協会」に発表した。『心線作品第一電のヴァリエーション』と名付けられた作品は、毀誉褒貶を招きながらも書道界に大きな反響を呼んだ。父天来の高弟である手島右卿や大沢雅休の激励もあって、南谷は文字を離れた書芸術の成立を目指し実験の道を進み始めた。南谷の『心線の生れるまで』昭和 30 年 (1955) の述懐。『あの終戦がやはりこの新しい誕生に作用を及ぼしたのかも知れない。しかし心の中のモチーフは容易に形にならない。疎開先の炬燵の中で奇怪な線や点を書いては反古の山をつくり、人が来ると急いでしまい込むという自信のなさに私は悩んでいた。これがどの位続いたか、突然頭に浮ぶものがあつた。それは父の「行き詰ったら古に還れ」という言葉である。古文だ。古文だ。先ず古文に還ろう。そこで古籀篇を開いたとき「電」の字が異様に私の注意を惹き、これを夢中で展開させて心線第一「電のヴァリエーション」となったのである』」。

Cf. <http://www.shodo.co.jp/nankoku/life/isthissho/isthissho-02/> (consulté le 16 juin 2017)

La fin de l'extrait (partie soulignée) montre que, pour révolutionnaire qu'elle soit, l'attitude de Hidai Nankoku ne consiste pas à faire du passé table rase, bien au contraire.

⁴² Cf. Arita Kôho 1999, p.57 : 「墨象とは、漢字のもつ複雑な構築性における空間性を利用して、墨線、墨色の視覚的な構成要素をさらに強調しようとするものである」。

Cf. Iijima Shunkei dir. 1995, p.428 : 「1945 年以後起こったこの運動は新派、新傾向などと呼ばれていたが、1957 年、墨象という名称が起こり、1958 年毎日書道展と分離して毎日前衛書道展が行われるに至り、以後前衛書道の呼称が一般化するに至った」 (田村空谷)。

Sur le *bokushô*, voir Nakamura Nihei dir. 1997.

⁴³ Voir l'article publié par Hidai Nankoku dans le numéro de juin 1957 d'un feuillet intitulé *Mé* : 「古くから『書は心画 (かく) なり』とか『書は人なり』とか言われた。これは書が喜怒哀楽の表現よりも、もっと抽象的な情動的な心奥を表出する特質があるからであろうと思う。しかしこの特質によって、反面書道は近世その真の芸術的価値が忘れられ、頑陋な封建的儒教的修養の具に利用されていた事は、誠に遺憾なことであった。『書

lesquels ne regardent pas toujours d'un œil bienveillant l'aventurisme de ces trublions. Spectaculaire, un brin scandaleuse, la griphie « avant-gardiste ⁴⁴ » intrigue et séduit, particulièrement à l'étranger ⁴⁵. Elle s'immisce dans les expositions nationales de premier plan, mais continue de faire débat. Les conservateurs rechignent à faire chambre commune avec des « pseudo-griphistes » dont la démarche leur paraît illégitime. En potentat ⁴⁶, Bundô Shunkai exerce des pressions pour barrer la voie à de tels hérétiques. Il bannit de publications qu'il supervise toute mention les concernant ⁴⁷, et refuse de laisser afficher ses propres griphies aux côtés des leurs ⁴⁸. À l'automne 1951, Ueda Sôkyû, autre élève de Hidai Tenrai, expose au salon *Nitten* sous le titre « Amour ⁴⁹ » une œuvre sans rapport formel évident avec l'écriture du mot correspondant, dont il aurait eu l'inspiration en observant un petit enfant marcher à quatre pattes (cf. F., ill.46). Ceci déclenche l'ire des responsables de l'institution, parmi lesquels figurent Bundô Shunkai et Onoe

は人なり』どころでなく、今私は敢えて『墨象 modern calligraphy は社会的実存である』と云いたい。それが如何に社会一般から奇妙に見えようと、抽象的絵画の真似だと批判されようと、漫画の材料にしてからかわれようと、敗戦を契機として思想的な脱皮を経た日本の現実社会に於いて、古い書道の修養から逃れ、更に文字の桎梏まで破碎して、当然生まれ出ずべくして生まれたものであると思う／[...] さて新しい書道について述べると今一般に前衛書道と言われている文学性や文字性を離れたもの—墨象—を主としていえば、墨象は未だ発生してから、僅々12年位であり、相当数の作家が仕事をはじめたのは5、6年前のことであって、その本質的な究明すら不十分な段階にあると思われる。／しかしこれ等の文字性を離れた新しい仕事を推進している者達は、過去長い年月を古碑帖を基礎とした書の錬磨に没入し、書の良さというものを、広い意味の造形芸術として骨の髄まで味わって来た次第であるから、理論的には夫々異なった考えを持ってはいるが、書の本質を身をもって体験していることに変わりはない。／新しい立場で、書の本質を如何には掘り下げ発展させるかという事がこれからの命題であろう。就中、書の古典作品をも深く掘り下げ、特に筆意の表現性、書の構成、絵画とは別の意味の空間処理、あるいは時間的要素、更に文学性、文字性との関連という様な面の追及に真剣な努力がなされているのである」。

Cf. <http://www.shodo.co.jp/nankoku/report/report-09/> (consulté le 16 juin 2017)

⁴⁴ Nous mettons le qualificatif entre guillemets parce que les griphistes auxquels on l'applique n'adhéraient pas toujours à la notion d'avant-garde.

⁴⁵ Des œuvres d'Inoue Yûichi (cf. F., ill.26) et Teshima Yûkei sont ainsi présentées à la 4^{ème} édition de la biennale de Sao Paolo (Brésil) en septembre 1957, ou à l'exposition universelle de Bruxelles en 1958.

⁴⁶ Cf. Anonyme 1959.6, p.290 : 「[...] 実にこの豊道春海こそ、わが書道界という特殊部落の村長、いや天皇なのである。[...] /この天皇には、重大に際しては相談すべき5名の諮問委員がついている。この諮問委員をおくことは、今年の日展総会で豊道独裁を押さえる？目的で決定し、日展書道部の評議員会 27 名中より、記名捺印投票という半封建的な選出方法によつて設けられたものである。[...] この評議会には、主流派の豊道派と反主流派のアンチ豊道派、及びごく少数の中立派がある。おおむねの集団に於ては、主義主張に殉ずる純理派が中立派であり、金と名誉の亡者が主流派と反主流派である。この評議員会もそうであると断じて差しつかえない」(「天皇豊道春海」)。

⁴⁷ Cf. Onodera Keiji 2005, p.194 : 「二大雑誌の『書品』は前衛書を紹介するが、『書道』は扱わない。豊道春海を顧問に置く『書道』では、豊道の前衛嫌いに反旗は掲げられないからだ」。

⁴⁸ *Ibid.* p.180 : 「また、米国 Carnegie 美術館からも書展出品の要請があるが、尾上、豊道は前衛書道側の出品と同席しないという条件を出す」(1956 年)。

En septembre 1957, les « avant-gardistes » (Hidai Nankoku, Ueda Sôkyû, Uno Sesson, etc.) refuseront de participer à une exposition sino-japonaise d'artogrphie pour protester contre le traitement que leur réservait Bundô lors d'une visite des griphistes nippons en RPC (*ibid.* p.205) : 「初の日中交換書展。墨象部門の上田、宇野、小川瓦木、香川春蘭、武士、中島邑水と比田井南谷が出品を辞退。原因は、中国大陸へ行く書道展の名称に墨象が『其他』で片付けられたことに対する意志表明だった。これは豊道春海を中心とする日書連の態度が明確に示された結果となり、伝統書と墨象との亀裂は一層深まり、翌年の毎日展での処遇が問題となる事態へと発展した」。

⁴⁹ « Ai » : 「愛」

Saishû, colère que l'intéressé tente d'apaiser en invoquant la liberté d'expression⁵⁰. En 1955, Ueda Sôkyû rapporte que Bundô aurait tenté de le persuader de revenir à des pratiques créatrices moins attentatoires à la tradition⁵¹. Il faut croire que le bonze échoua à convaincre son cadet, puisque celui-ci claqua peu après la porte du salon *Nitten*, exposant ses griefs dans un article⁵² qui causa des remous jusqu'au Parlement⁵³. Vindicatif, Bundô aurait alors fait du chantage pour obtenir la mise à l'écart de l'exposition du quotidien *Mainichi*⁵⁴ de ces rustres hystériques piétinant sans vergogne les valeurs traditionnelles de l'art graphique extrême-oriental⁵⁵. Comme on s'en doute, un

⁵⁰ Selon Tamiya Bunpei, le plus échaudé en l'occurrence aurait été le peintre Matsubayashi Keigetsu (cf. site All Japan Arts): 「この一見「品」とも読める作に『愛』という題名がついていたことから松林桂月ら日展当局は、『こんなもののために書部門をひらいたわけではない』と激怒した。平出品なら落選させればよかったわけであるが、上田桑鳩は比田井天来高弟として新世代を代表する書人であり、日展審査員もすでに経験していたから、事はそうそう簡単には運ばない。そもそもこの作を『愛』としたのは、お孫さんのハイハイするイメージから制作したらしい。その発想は革新的であったが、書は文字を書くものという旧来の常識からは大きくはずれるものではあった。しかし、これに対し、上田桑鳩側は表現の自由と、日展の民主化をもって対抗したから問題は容易には解決しなかった」(田宮文平)。

Cf. <http://www.all-japan-arts.com/rekishi/0801rekishi.html> (consulté le 23 août 2017)

⁵¹ Cf. Ueda Sôkyû 1999, p.249: 「[...] 去る5月末、日展運営委員豊道春海氏が来訪され、今年は私は招待作家に依属するから承諾せよとの交渉があり、承諾した後、君に勧告すると前置きして、君の出品作は常に読めないの、問題になるから、古典的な読めるものにせよとの申し渡しでありました。そこで私は、創造性によって、新形式や読みにくく字を変形こそすれ、読めない作品は、一点も出した覚えはなく、創造的に書いたことは、芸術の展覧会に出品する以上読みにくいことは何の差支えもないのではありませんかと答え、加えて、日展の性格についても述べましたところ、豊道氏は、とにかく困る、ああいつたものは伝統を破壊するものであるといわれた [...]」(「日展離脱表明」、『奎星』第4巻第8号、昭和30年8月初出)。

⁵² Cf. Ueda Sôkyû 1956.6. Dans ce texte, Ueda se plaint de l'atmosphère de corruption qui règne dans la section d'artographe du Salon, où le pouvoir démesuré dont jouissent Bundô Shunkai et Onoe Saishû nuit à l'expression artistique libre (p.162): 「[...] それ [=第5科離脱] を敢てしたのは、その感情の争いの、芸術界にありふれたことと性質を異にし、芸術の冒涇、自由の束縛、ひいては書道の進展を阻む結果をもたらす根本的に重要な問題にからまるからである」。

⁵³ Cf. 26^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité sur les affaires culturelles, no.34, 27 septembre 1957, p.4-5.

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/026/0462/02609270462034.pdf> (consulté le 17 juin 2017)

⁵⁴ Cf. site de l'exposition du quotidien *Mainichi*: 「昭和33年の第10回展を前に、毎日書道展顧問の豊道春海(日展常任理事)が日展問題のしこりから、顧問辞退を申し出た。毎日展は分裂の危機に直面し、窮余の策として前衛書が毎日展から離れ『毎日前衛書展』として独立することになった。『それで森口先生(忠造・毎日新聞社事業部長)と僕(金子鷗亭)と2人で豊道先生のところへ行った。「(豊道)先生、ご希望通りにお受けします。毎日書道展から前衛書を外しますから、先生の席はいままで通りです」「それならいい』と、金子は経緯を語っている(『毎日書道展40年の歩み』の座談会)」。

Cf. <http://www.mainichishodo.org/about/history3.php> (consulté le 17 juin 2017)

⁵⁵ Cf. Bundô Shunkai 1982: 「大戦以来我が国の文物は、急激な変化を来して居る。従って古来沈静を貴び心の精華であるとか、人格の表現であるとも申されておる書道は、高尚優雅な道で、全く精神的芸術である。彼の柳公権は『心正しければ筆正し』と申されてある位な良道であるが、世の推移と共に、その書道も、昨今は前衛とか墨象などと呼ばれるものが生れて、静を尊ぶどころか寧ろ逆な情勢を招来している有様である。何事によらず、新しいことを歓迎する『ジャーナリズム』の御蔭で海外にも普及されつつあるのは、洵に結構なようであるが、書そのものの本来の面目は、文字を美化したもので、東洋独特の芸術と言はれており、古く中国本土から伝来した諸般の芸術中に於ても、最高の一に位し、文字を基礎として、古典芸術の粋を極め、幽玄の妙を表現する道である。而も我が平安の昔に草仮名を創成し、特殊な線芸術の美点をたたえられ、高邁な禅的品位ある君子の技として、茶道の盛であった鎌倉や桃山時代においては、文化の水準の香り高いものとして尊重されたのである。これ等の特徴を無視しては、向上発展どころか文化の低下で、寧ろ遺憾の極みである。今流行の墨象と謂はるる前衛諸氏が、仕事の大を誇りつつあるものを観ると、殆ど文字ではないばかりか、絵画でも又図案でもなく、勿論何等の定義もない全く一種の墨戯で、高尚な品位などは、どこにもない。その甚しいのは、公衆の面前で裸体になり、向う鉢巻で座敷掃除の箒を持ってこれを毛筆に換え、

antagonisme aussi exacerbé réduisait pratiquement à néant l'éventualité d'une prise en compte généralisée des expérimentations du *bokushô* dans le cadre de l'enseignement scolaire ⁵⁶.

6. Situation actuelle

La scène artogriphique se trouve aujourd'hui dans un état que beaucoup considèrent préoccupant. Il existe certes foison de clubs et d'expositions de tailles diverses, mais les indicateurs économiques confirment un tassement du marché concerné, en particulier au niveau des plus jeunes ⁵⁷. Ceci s'explique d'abord par une natalité en berne ⁵⁸ entraînant une diminution de la population ⁵⁹. Comme le montre une étude de 2015, l'évolution des préférences et la diversification des activités de loisir pratiquées par les enfants ont en outre éloigné ces derniers de l'artogriphie ⁶⁰, laquelle demeurait pourtant majoritaire à la génération précédente (cf. tableau N1 ⁶¹).

Tableau N1 : Les apprentissages extrascolaires des enfants [*naraigoto* ⁶²] – différence générationnelle

墨も亦、『エナメル』と思はるるようなものを用い、実に田夫野人も顔まけの狂態を演じ、憶面もなく塗りたてて、而も得意然たる様相は、あいた口も塞がらぬ、全く狂気の沙汰である。斯の如き醜態を敢行し、顛として恥ることを知らぬものを、国家的の機関方面においてすら、採用するやに至っては、その寛容は、果して奈辺にあるか、実以て痛心懷疑に堪ないものがある。そもそも書道の妙用新味は、単なる外形のみに留らない、謂る内外一致で、内面的心の美と外面的の運用と事理の二法が相融和して、物心一如の境地に進むべく、錬磨すべきもので、美の根元、人間としての、背骨を忘れて居るようなやり方では困るのである」(「書道は如何にあらねばならぬか」『教育書道』特報、日本教育書道連盟、1957年4月)。

⁵⁶ Sur ce point encore, Bundô faisait barrage (*ibid.*) : 「尚、書道教授に関する重要問題として、前衛書道について一言申し上げます。前衛書道は終戦後に起こったものでこの中には墨象と称し、無軌道も甚だしきものがあります。これらは正しき書道を侵害し正道を破壊する行為であります、墨象は墨象芸術として別個に独立し書道とは分離して義務教育においては書道教授の中に取り入れることのなきよう、特にご留意を願うものであります」(「義務教育課程における片仮名平仮名併用および漢字／改称書道振興に関する陳情」)。

⁵⁷ Quant au rapport des sexes, on note que les plus forts taux de pratique de la griphique en tant qu'activité de loisir se trouvent du côté des jeunes filles et des femmes âgées (cf. Graphiques 5 & 6).

⁵⁸ Tombé à 1,25 en 2005, l'indice synthétique de fécondité est remonté en 10 ans jusqu'à 1,44 (2016), ce qui reste très en-deçà des 2,05 du seuil de renouvellement des générations (cf. site du quotidien *Nihon keizai shinbun*, 20 juin 2017). Cf. <http://www.nikkei.com/article/DGXKZO17267750T00C17A6MM8000/> (consulté le 20 juin 2017)

⁵⁹ La proportion des moins de 15 ans dans la population japonaise accuse une baisse constante depuis plus de 40 ans, se situant actuellement à 12,4% – pour 35,4% en 1950 (cf. site du quotidien *Asahi shinbun*, 4 mai 2017). Cf. <http://www.asahi.com/articles/ASK54454YK54ULFA006.html> (consulté le 20 juin 2017)

⁶⁰ À cet égard, le commentaire qui accompagne les résultats de ce sondage – et qui n'a vraisemblablement pas été rédigé par un griphiste – s'étonne de la bonne résistance de la griphie (cf. site inter-edu) : 「ここ数十年、子供の習い事として不動の地位を築いていた『書道』が、最近の十数年で学習塾や水泳、英会話などにその地位を明け渡していたんですね。とはいえ、未だに 12.9%の子供が通っているのですから、根強い人気があることをうかがわせませう」。

Cf. <http://www.inter-edu.com/juku/contents/research/research-150129/> (consulté le 20 juin 2017)

Avec un pourcentage de participation tombé à 2,6% en 2016 (cf. Graphique 2), la griphie est désormais dépassée par l'arrangement floral (3%), et la cérémonie du thé (2,7%).

⁶¹ Pour les pères et surtout les mères d'aujourd'hui, la culture pilogriphique faisait partie du quotidien (cf. site inter-edu) : 「男女別に集計しても、『書道』は1位。女性では47%と半数に迫り、以下、『音楽教室』、『学習塾』の順。男性では『書道』に続き『学習塾』『水泳』の順でした。／年代別の数字でも、やはり書道は多く、30歳代以降はすべて『書道』が1位。唯一、20歳代以下で『水泳』が42.9%と書道を上回りました」。

⁶² Le terme remplace désormais l'ancien *keikogoto*, utilisé précédemment. Ce type d'activité exclut les cours de soutien de disciplines scolaires dispensés par les « boîtes à bachot » [*gakushû juku*].

Parents	1. Griphie [<i>shodô</i>] : 38,4%	2. Soutien : 26,9%	3. Musique : 19,3%	4. Natation : 18,2%
	5. Base-ball : 10,5%	6. Anglais : 8,1%	7. Arts martiaux : 5,8%	8. Football : 4,3%
Enfants	1. Soutien : 26,8%	2. Natation : 23,8%	3. Musique : 18,1%	4. Anglais : 14,3%
	5. Griphie [<i>shodô</i>] : 12,9%	6. Football : 9,1%	7. Gymnastique : 6,7%	8. Danse : 5,2%
Source : site inter-edu ⁶³				

Les enquêtes ministérielles menées depuis les années 1970 attestent que, pour un taux de participation général des écoliers et collégiens aux apprentissages extrascolaires stationnaire à environ cinquante pour cent, la proportion de ceux qui étudient la griphie en dehors de l'école a chuté entre 1993 et 2007 (cf. tableau N2).

Tableau N2 : La griphie dans les apprentissages extrascolaires [<i>naraigoto</i>]						
Année	Taux de participation général			Taux de pratique de la griphie [<i>shûji</i>]		
	Total	Écoliers	Collégiens	Total	Garçons	Filles
1976	51%	62,8%	25,1%	49,9%	50,5%	49,5%
1985	55,5%	70,7%	27,4%	43,9%	42,3%	45,0%
1993	60,6% [?]	76,9%	28,3%	41% [?]	36,4%	45,9%
2007	58,6% [?]	72,5%	31,2%	22,8%	16,3%	28,6%
Source : Monbushô dir. 1987 & Monkashô dir. 2008.8.8 ⁶⁴						

Afin de faire face aux difficultés conjoncturelles de recrutement d'élèves et de dynamiser le secteur, les petites écoles privées de griphie ont commencé à s'organiser sérieusement au milieu des années 1980, tablant notamment sur la vitalité du troisième âge ⁶⁵. Pas sûr, néanmoins, que ces

⁶³ Pour un autre exemple, voir les résultats du sondage local réalisé également en 2015 par le quotidien *Hokkaidô shinbun*.

Cf. <http://dd.hokkaido-np.co.jp/cont/manabun/images/research201601.pdf> (consulté le 20 juin 2017)

⁶⁴ Pour les chiffres de 2007, cf. Monkashô dir., 2008.8.8.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/_icsFiles/afieldfile/2009/03/23/1196664.pdf (consulté le 20 juin 2017)

⁶⁵ La première association nationale de ce type d'établissements fut fondée en 1986, avec à sa tête Arimitsu Jirô (cf. site du bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*) : « 全日本書文化振興連盟 書振連とは / 美術新聞社が『書道美術新聞』紙上で『書塾の危機』問題を取り上げキャンペーンを開始したのは、昭和 58 年 のことでありました。 / 記事は大きな反響を呼び、有志の方々の勉強会が持たれ、回を重ねて 昭和 61 年には当時の日本芸術院院長 有光次郎先生を会長に戴く『書塾協』 (全国書道教室協議会) が発足いたしました。 / その後の書塾協の歩みについては広くご理解頂いていると存じますが、平成 10 年、さらなる使命感に燃え、将来の NPO 法人化等をも視野に改組を行い、『書振連』に生まれ変わりました。 / 書振連はこれからの書道の『生涯学習』活動がますます盛んになることを願い、全国の民間書教育関係者 (書塾指導者) のエネルギーと知的技術的資源の結集強化をめざして、また書塾の経営力強化や福利厚生を増進をめざして、これらに資する活動を鋭意展開するとともに、すでに 20 年にわたって『全国シルバー書道展』 (平成 20 年から『全国シルバーからわかばまで書道展』に改称予定) を継続開催するなど、大きな足跡を残してまいりました。 / 21 世紀においては、学校教育も生涯学習活動の一環としての位置づけのもとダイナミックな改革改善が図られようとしており、こうした中で最主要科目である国語教科・芸術教科における重要な部分を担う書写・書道教育の補完・支援は当然、我々の緊要なる任務の一つであり、さらに今後書写・書道教育の在り方が大きく変化するよう

efforts suffisent à enrayer durablement l'érosion dont témoignent les indicateurs en terme de nombre de pratiquants, de dépenses (cf. Graphiques 2, 3 & 4), ou de participation aux expositions⁶⁶. Car la perte d'attrait de l'artogriphie ne résulte pas exclusivement de facteurs démographiques. Elle tient sans doute en partie à l'échec des griphistes à jeter des passerelles solides entre l'univers où ils évoluent et la vie de la société contemporaine. Vu de l'extérieur, le monde de l'art griphique donne souvent l'impression d'une sorte de microcosme clos, régi par une volonté obsessionnelle de préserver la tradition justifiant des us conservateurs. Ainsi que le déplore Haruna Yoshishige, « les griphistes d'aujourd'hui produisent des œuvres remarquables auxquelles nul ne s'intéresse hormis eux-mêmes⁶⁷. » Depuis sa naissance en 1948, la cinquième section du salon *Nitten* a prospéré au point que la griphie représente maintenant plus de soixante-dix pour cent des réalisations soumises à la sélection⁶⁸. Transformé en société civile à personnalité juridique reconnue d'utilité publique en 2012, le salon a quitté la tutelle directe du ministre de l'Éducation, lequel continue cependant d'y décerner des prix. Or l'institution a toujours fait l'objet de critiques relatives à un fonctionnement jugé opaque et peu démocratique⁶⁹. Au cours de ses soixante-dix années d'existence, la cinquième

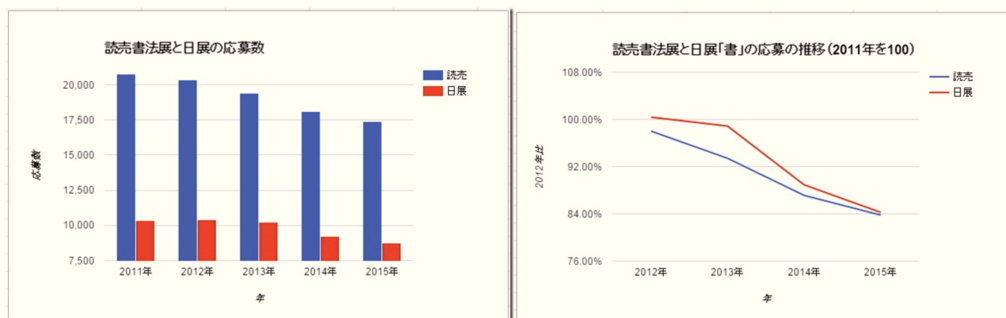
なことがあれば、その状況に即して適時適切に対応して書写・書道教育を守り、書道文化を守るために英知と行動力を結集して当たらねばならないと考えます。そうした意味で、本連盟の使命と責務はますます大きなものとなること必定と考える次第であります。／どうか如上の主旨をご理解賜り、ぜひ書振連にご参加下さいますようお願い申し上げます。【理事長：萱原晋】」。

Cf. http://kayahara.com/modules/pissr/index.php?content_id=1 (consulté le 19 juin 2017)

Cf. http://kayahara.com/modules/pissr/index.php?content_id=2 (consulté le 19 juin 2017)

Cf. <http://kayahara.com/modules/pissr/> (consulté le 19 juin 2017)

⁶⁶ Voir les données suivantes sur le salon *Nitten* et l'exposition *Yomiuri* sur le site du griphiste Udoyoshi).



Cf. <http://udoyoshi.com/archives/1561> (consulté le 21 juin 2017)

⁶⁷ Cf. Haruna Yoshishige 2000, p.1.

⁶⁸ Le site du salon fournit les chiffres suivants.

Nombres d'œuvres présentées au salon <i>Nitten</i> (2015)	
Section 1 – Peinture à la japonaise	475
Section 2 – Peinture à l'occidentale	1910
Section 3 – Sculpture	134
Section 4 – Artisanat d'art	706
Section 5 – Griphie [sho]	8402
Total	11 627

Cf. <https://www.nitten.or.jp/exhibition/shokan.html> (consulté le 11 juin 2017)

⁶⁹ À ce sujet, voir par exemple Ôtani Senji 1985.11. L'auteur y présente notamment un portrait sans concession de Bundô Shunkai (p.28 & 52) : 「昭和 23 年に書を日展に導入することに力を注いだ豊道春海は権力が大好きな人であった。覇権に勤めすぎて反撥もあるにはあったが、しかし、その権力と実行力は人の真似の出来ないものがあつた」(52 頁)。「力は豊道にあり。豊道春海に付かねば人に先んじられる。力とは作家としての力

section a accumulé de retentissants scandales⁷⁰, dont le dernier en date (2013) a défrayé la chronique pendant des mois⁷¹, entamant le prestige de la manifestation⁷². Tout cela ne donne-t-il pas finalement raison à Kusakabe Meikaku ? Car au-delà des luttes entre factions pour l'hégémonie, il faut bien reconnaître que le système structuré autour des grandes expositions nationales n'a, depuis sa cristallisation dans les années 1960, pas engendré une graphie réellement originale⁷³. Aventuriers ou aventuristes, les partisans de « l'avant-garde » ont essuyé une triple défaite. Après que, mus par une soif d'émancipation, ils ont temporairement cédé aux sirènes de « l'abstraction », une partie d'entre eux a effectué un retour plus ou moins heureux à la « figuration⁷⁴ ». Réduits à la marginalité par l'orthodoxie triomphante, ils n'ont réussi ni à conquérir le pouvoir central, ni à désarçonner la logique traditionaliste. Pire : s'enfermant dans la reproduction de formes stéréotypées, ils ont fini par former une école assez peu distinctes de celles qui existaient déjà dans son fonctionnement, ainsi que le pressentaient les observateurs lucides dès les années 1950⁷⁵. Des

ではない。これからは日展である。日展の中で権力を持つ作家に付かなければ駄目だ。漢字は豊道春海、かなは尾上柴舟と両巨頭にいかに取り入るかが問題であった」(28頁)。

Pour quelques articles de presse remontant aux années 1940, voir le site ci-dessous.

Cf. <https://togetter.com/li/1097674> (consulté le 21 juin 2017)

⁷⁰ Pour prendre un exemple extrême, Bundô a été accusé d'être indirectement responsable du décès d'Ôsawa Gakyû dont il avait refusé l'exposition d'une graphie lors de la 9^{ème} édition du salon, à l'automne 1953 (cf. Onodera Keiji 2005, p.126) : 「[...] 大澤雅休の〈黒嶽黒溪〉は陳列拒否され、上田桑鳩も作品の書き直しを命じられていたことが後に明かとなり、物議を呼んだ」。

Voir aussi la revue *Geijutsu shinchô* (juin 1959, p.294-296) : 「28年に前衛書家の大沢雅休が死んだ。その時『大沢を殺したのは豊道だ。』という声が強かった。というのは大沢の日展出品作を豊道春海が『こんなものが書か。』と蹴つたというのである。有形無形の圧迫の中で大沢雅休は憤死したというのだ」(「日展と同居する前衛」)。

⁷¹ Il s'agissait à l'origine d'une sombre histoire d'entente entre associations pour une répartition des prix dans le domaine de la graphie gravée. Pour les détails, voir par exemple le site ci-après.

Cf. <http://www.art-it.asia/u/sfztpm/PFj0D7ZHo6iYGyQe1nNv/> (consulté le 21 juin 2017)

⁷² Tamiya Bunpei (2000.7-8, p.53) estime que le salon est dans un état de mort clinique depuis longtemps : 「民営化しても官展時代の権威主義は温存されてきたが、中央の朝、毎、読等の日刊新聞が、日展を含む公募展の批評を廃止したことから首都圏等の大都会では日展の人気は低下している。そして、いまや、共同通信が配信する地方においてかろうじて栄光を保っているのが実情である。[...] 大正期に豊道春海によって構想された官展の書(日展の書)は、世紀末を迎えて漸く終焉を迎えようとしているかに見える」。

⁷³ Ôtani Senji évoque poétiquement (1985.11, p.137) des gouttelettes de créativité tombées dans un lac d'eau stagnante : 「日展の水は古くて澱んでいる。たまに雨水が一、二滴したたる程度である。一滴落ちた雨水で、はね返って、やっと一滴くらい外へ飛び出す程度で、太古の湖のようにほとんど変わらない。たまに半分位新しい水をぶちまけて、でっかい柄杓で掻き廻す人が現われないのだろうか。皆面倒だから黙っているのだろうか。放って置いて損でないように仕組まれているのだろうか」。

L'analyse d'Arita Kôho (2000.7-8, p.45) déborde, elle, le cadre du salon *Nitten* : 「21世紀を明日にむかえようとするいま、書道界に何が欠けているか。／伝統を尊ぶ日展系はもちろん、現代書、前衛書を唱える革新派にしても1960～70年代の栄光はさって、繁栄のなかに書家の独創性の貧困が叫ばれている。先人の模倣によりかかり流行にのる。孤独でひとり主体性を貫き通す書家はもういない。第2に、骨力の貧困であろうか。技法のうえで表現の多様化、近代化をいそぐあまり、西川寧のいう骨法の喪失は美の抛棄になりかねない。／第3に、展覧会における作品主義の弊害である。書家は書展の出品にのみ心を奪われ広い視野から書を見ることができなくなった。今の文字文化との対応、社会生活との連携など書の機能の重要さを忘れ去った感がある」。

⁷⁴ Inoue Yûichi fournit assurément un des meilleurs exemples de ce cheminement.

⁷⁵ Lire à ce propos les lignes prémonitoires ci-après, publiées en juin 1957 (par Hidai Nankoku ?) sur l'originalité dans l'artographie nipponne (revue *Me*) : 「新しさへの信仰／日本という国では、新しさということが一般に類型化

commentateurs récents tels qu'Ishikawa Kyûyô les dépeignent comme des apprentis sorciers tombés dans l'impasse en renonçant à l'écriture de la langue ⁷⁶. Sur le plan éducatif, la revue *Sho kyôiku* (*Enseignement graphique*), lancée en avril 1953 par un groupe réuni autour de Morita Shiryû, l'une des figures de proue de « l'avant-garde », s'efforça d'ouvrir les débats sur ce genre de thèmes en partant de postulats libéraux ⁷⁷. Malheureusement, la publication ne vécut pas dix ans, et les idées novatrices qu'y exposaient quelques-uns de ses collaborateurs n'aboutirent jamais à l'élaboration d'un projet pédagogique suffisamment achevé pour rivaliser avec les directives ministérielles ⁷⁸. L'érection de ces dernières en contrainte légale limita par la suite le développement de rares contre-propositions à quelques enclaves régionales (Hokkaidô, Shiga ⁷⁹).

されて、それが流感のように強力に時代を襲うものとなってゆく。／新しさが類型化し、概念化されることで、そこに権威と信仰が生まれるようだが、それ故に又、人々はたやすくこれに同調することが出来、又急速に一般化されるのである。そして、つねに真の創造力が、この安易な類型化とすりかえられてゆく。／新しさの故に人々は不たしかなものを信仰し、不たしかの故に一層それを新しいと信ずる。類型が増大されることで、自身の信仰を正当なものとして認めるのであり、この不多子かな集合体に参加することで、真の批判をさしひかえ、自身の位置を安全だと認識してゆくのである。

Cf. <http://www.shodo.co.jp/nankoku/report/report-09/> (consulté le 22 juin 2017)

⁷⁶ Cf. Ishikawa Kyûyô 2009.7, p.538 : 「戦争と軍国主義への追従と転向の問題に錨を下ろし、深刻な自省が始まった。高度成長についても同様である。これらの時代への苦さ、戦後の言葉のふるまい、あるいは文学や思想との共闘を戦後前衛書は欠いていたのだ。／戦後前衛書の限界は、その見かけの絵画化にあるのではない。『言葉のふるまい』の欠如の上に立つ筆蝕一般の繚乱つまりは主語の欠如とその空疎さにあり、そこに戦後前衛書が終焉した理由も存在する」。

⁷⁷ Lire par exemple l'appel lancé par Arita Kôho (cf. *Sho kyôiku*, no.1, avril 1953, p.1) : 「6・3制の実施と共に、民主主義の新しい教育の実践が始めて実を結ぼうとする時、従来の学校における書道教育が、国語科に属して『書き方』と呼ばれていた時代も、芸能科に独立した後も、戦後再び国語科に属して新教育の方向に出発してからも、その内容がどれだけ検討され、指導方法がどれだけ変化したでせうか-私は疑問に思うのです。芸道的な倫理観による躰の重視が、幾分か緩和されたとしても、新教育に逆行する個性の否定、用筆に末端に把われ手本の模写の技術に終始する結果は、子供の自然性も、書の本質的なものも、共に殺して子供の表現活動を完全に封じてしまっていた従来の教育書道の伝統が、そのまま戦後の書道教育に持続されている感がします。又、それが、書道教育の当然の如くみなされている教育会の現状です。[...] /ところで、教育が新しい人間の創造であり芸術や美が、背後に豊かな人間性にささえられた創造的生命であるにも拘らず、それにたづさわっている我々教育界は、何と保守的であり退嬰的であるかと、自ら反省して恐ろしく感じるので。そして、又、書道界自体も何と伝統と形式に縛られた困襲の世界かと嘆息せざるを得ません。[...] /新しく文部省から出された国語科指導要領の習字の指導目標にしても、単に鵜呑みにせ[し?]ないで、新教育の原理や、書の本質的立場や、芸術理論の立場から広い視野にたって眺めてみる時、大いに共鳴すべき点もあるでせうし、色々と鋭く批判すべき問題もおこり得ると思います。／何らの創意もなく、与えられたものを、ただ過去に教えられたものを、単に繰り返して生徒に与える様な教師が、真の教師でないことが、自明のことであるとするならば、過去の書道教育にもきびしい批判の眼をそそぎ、自己の書道教育の理論をうちたてることも、明日の書道教育をうちたてる大きな礎となることと信じております。[...] /けれども、経験も浅く、学究的に未熟な私が、強力にこの稿をおしすすめる為には、全国の書道教育実践の諸先生の御協力が何よりも大切であります。／どうか、活発なる御意見と共に、実践上の資料を与えて頂き、御協力を仰ぐと同時に、私の理論的立場を、この序文によって御了解ねがいたいと思います」(「新しい書道教育の原理」序)。

⁷⁸ Ainsi l'ouvrage – au demeurant fort intéressant – sur l'esthétique et l'enseignement graphique de l'esthéticien Ijima Tsutomu publié par Morita Shiryû n'est guère qu'un recueil d'articles épars (cf. Ijima Tsutomu 1956).

⁷⁹ Voir le site de l'Association départementale d'artographie de Shiga : 「育てよう子どもの書／毛筆で楽しく！／『児童画』があるように、子どもには子どもの書があります。／毛筆指導は楽しく学ぶ中で、墨や筆などの用具・用材に慣れ、その使い方を身につけさせ、自ら考え、工夫し、生き生きとした書を書くことを目指しています。これはこれからの教育として重視されている『アクティブ・ラーニング(課題解決学習)』の理念にも沿う方針です」(「公益社団法人滋賀県書道協会の指導理念」)。

On voit parfois filer dans le ciel de l'artogriphie, comme dans ceux de la musique ou des arts plastiques, des étoiles dont l'intensité du halo et la longueur de vie dépendent autant des stratégies de marketing mises en œuvre dans leur sillage que de l'éclat propre de leur génie. Mais si la popularité dont ils jouissent peut susciter un engouement authentique pour la pilogrphie, ces artistes médiatiques⁸⁰ n'ont en général pas l'ambition de renouveler leur domaine autrement que de manière superficielle. Notre temps affectionne semble-t-il les productions spectaculaires où le griphiste trace à l'aide de pinceaux de la taille d'un balai des caractères gigantesques sur des feuilles de plusieurs mètres carrés. La pratique n'a rien d'exceptionnel en soi. Bundô Shunkai s'y adonnait lui aussi à l'occasion⁸¹. Sous le nom de « performance artogriphique⁸² », elle s'accompagne éventuellement de morceaux de musique dont le tempo, le rythme ou la tonalité inspirent les mouvements de l'exécutant. Cette « chorégraphie », sorte d'art complet qui mobilise le corps entier, plaît beaucoup dans les clubs des lycées, où les professeurs entraînent des groupes d'élèves à griphier sur des airs à la mode⁸³, dans l'espoir, pour les plus enthousiastes, de participer à la compétition nationale de la spécialité, créée en 2008⁸⁴. Nul doute que ceci concourt à rajeunir l'image un tantinet poussiéreuse de l'art griphique. Mais, quoique non dénués d'un intérêt pédagogique potentiel relatif au travail sur la gestion corporelle, la respiration et l'improvisation, ces ballets aux codes déjà très convenus ne sacrifient-ils pas à des fins publicitaires la concentration sur l'aspect purement pilogrphique ? Les spécialistes d'artogriphie scolaire émettent d'ailleurs des réserves quant à la généralisation de cette sorte de pratique en tant que composante du programme d'étude standard⁸⁵.

Cf. <http://www.syodo.or.jp/about/ideas> (consulté le 23 juin 2017)

⁸⁰ Pour quelques exemples, voir les vidéos ci-dessous (site youtube).

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=PrM8E3tvDsQ> (consulté le 23 juin 2017)

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=EwUeE6nJ0fo> (consulté le 23 juin 2017)

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=YwgcLvZazWI> (consulté le 23 juin 2017)

⁸¹ Par exemple lors d'une démonstration en présence de membres de la famille impériale au musée de municipal de Tôkyô en 1962 (cf. Bundô Shunkai 1982), ou à l'occasion d'un voyage en Chine en 1958 (voir les photos sur les sites sous-mentionnés).

Cf. <http://www.zuiun-shodoukai.com/text/career.html> (consulté le 23 juin 2017)

Cf. <http://bundoukensyoukai.web.fc2.com/gazou/06siryouko/kinen.pdf> (consulté le 23 juin 2017)

⁸² En japonais, le terme se combine dans les 2 sens : *pafômansu shodô* (que nous préférons) ou l'inverse *shodô páfomansu*.

⁸³ Pour un exemple relativement récent de ce genre de performance, voir la vidéo suivante (site youtube).

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=QbuKXVEOs-c> (consulté le 23 juin 2017)

⁸⁴ Voir le site du concours.

Cf. <http://shodo-performance.jp/3782.html> (consulté le 23 juin 2017)

Pour un exemple de performance réalisée lors dudit concours en 2016, voir la vidéo ci-après (site youtube).

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=jPqyTIH1R2A> (consulté le 23 juin 2017)

⁸⁵ Voir par exemple la réflexion faite par Nagano Hideaki lors de la 7^{ème} séance du groupe de travail sur l'art de la *Chûkyôshin*, le 26 avril 2016 (cf. site du ministère) : 「 [...] パフォーマンス書道云々ということになるんですけども、こういうことを教育課程の中に取り組みような高校の先生がいらっしゃるならばいいんですけども、どうしても時間を掛けて活動したというと、こういう活動は文化活動というか、いわゆる教育課程ではない活動が多うございます。／私も、授業の中でこれを行っているというのは余り聞いたことがないものですから、ここで取り上げていただくということの、表現と鑑賞の関連という意味では1つの例かもしれないんですけども、教育課程としてももう少し取り上げていく、どなたが発言したか忘れましたが、もし、そういう

ことならば、その裏付けをとっておく必要があるかなという気がします」。
Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/1383619.htm (consulté le 15 juillet 2017)

B.

DU STATUT DE L'ENSEIGNEMENT GRAPHIQUE

SCOLAIRE

PERSPECTIVES ÉTATSUNIENNES

I. LE GHQ ET LA CIE

1. Introduction

Au sortir de la « Guerre de Quinze ans », le Japon doit se reconstruire et, en particulier, remettre à flot son éducation. Sur le plan matériel, des bâtiments scolaires aux fournitures de base et aux manuels, tout fait défaut¹. Et puis la nation a subi sa première défaite majeure dans un conflit avec l'étranger, suivie de surcroît – humiliation suprême – d'une occupation inédite de son territoire. Moralement parlant, la population se trouve en état de choc. Les enseignants, relais parfois zélés de l'idéologie militaro-impérialiste, ont perdu prestige et crédibilité ; les enfants souffrent de faim et d'épuisement. Il va falloir déployer des efforts considérables pour repartir de l'avant. Le pays ayant fait fausse route, une réorientation s'impose. Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à la manière dont les vainqueurs du conflit ont conçu et mis en œuvre la politique éducative du Japon occupé, en nous penchant spécifiquement sur les questions relatives à la réforme de la langue et, sujet connexe, au sort de l'enseignement graphique. Pour cela, nous nous référerons entre autres aux récits d'anciens témoins directs de ce moment de l'histoire, ainsi qu'aux archives américaines déclassifiées depuis le milieu des années 1970², et aux études dont ces documents ont fait l'objet lors des décennies postérieures.

2. Les forces alliées

2.1 Le Quartier Général (GHQ)

Après l'acceptation de la déclaration de Potsdam le 14 août 1945, et l'annonce de la reddition faite par l'empereur le lendemain, la reconstruction s'engage sous la tutelle des forces alliées³. La déclaration de Potsdam prévoit que celles-ci restent sur place jusqu'à l'instauration d'un

¹ Cf. General staff of General MacArthur dir. 1994, p.205 : “By the time the war ended, the educational system had been disrupted and paralyzed. Over 3,000 of the nation's 40,000 school buildings had been destroyed; thirty-one of the country's forty-nine universities were partially demolished; approximately 16,000,000 students were idle; and only a small percentage of the necessary equipment, textbooks, and other supplies was available. The need for a complete reorganization was obvious and acute.”

² Dans les années 1980 et 1990, la bibliothèque de la Diète a acquis du Bureau américain des archives nationales (en anglais *National Archives and Records Administration*, NARA) plus de 30 000 microfiches des archives de la CIE (*GHQ/SCAP Records, Civil Information and Education Section*). Pour le détail de cette collection, voir le site de la bibliothèque.

Cf. <https://rnavi.ndl.go.jp/kensei/entry/EDJ-2.php> (consulté le 27 août 2017)

Pour une liste des archives de la CIE, cf. Ara Takashi, Utsumi Aiko & Hayashi Hirofumi dir., 2005.

³ Cf. General staff of General MacArthur dir. 1994, Préface : “Economically and industrially, as well as militarily, Japan was exhausted and depleted. Her governmental structure was controlled completely by the occupation forces and was operating only to the extent necessary to prevent social chaos, disease and starvation.”

gouvernement japonais responsable et démocratique⁴. Bien que les autres parties victorieuses (URSS, Royaume Uni, Chine, *etc.*) exercent un droit de regard sur l'évolution des affaires nipponnes par le biais d'institutions collectives telles que le Conseil Allié pour le Japon (anglais *Allied Council for Japan*, ACJ⁵), sur le terrain, les USA contrôlent et gèrent à leur guise la réorganisation du pays⁶. D'abord à Yokohama, puis à Tôkyô (Hibiya⁷), ceux-ci établissent un

⁴ Cf. *Déclaration de Postdam* (26 juillet 1945), articles 10 & 12 : “We do not intend that the Japanese shall be enslaved as a race or destroyed as a nation, but stern justice shall be meted out to all war criminals, including those who have visited cruelties upon our prisoners. The Japanese Government shall remove all obstacles to the revival and strengthening of democratic tendencies among the Japanese people. Freedom of speech, of religion, and of thought, as well as respect for the fundamental human rights shall be established” (art. 10). “The occupying forces of the Allies shall be withdrawn from Japan as soon as these objectives have been accomplished and there has been established in accordance with the freely expressed will of the Japanese people a peacefully inclined and responsible government” (art. 12).

Dans les faits, l'incertitude règne à l'époque quant à la durée de cette occupation (cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.257) : “[...] the duration of the occupation and willingness of the Japanese to cooperate were unknown. Rumors circulated in December, 1945, that the occupation would last not more than one year.”

⁵ En japonais *Tainichi rijikai*. Cf. Lazar Focsaneanu 1960, p.261-262 : « Lors de la conférence de ministres des Affaires étrangères des Etats-Unis, du Royaume-Uni et de l'U.R.S.S., réunie à Moscou, du 16 au 26 décembre 1945, il fut décidé de créer deux organes chargés des problèmes du Japon :

1. Une “Commission d'Extrême-Orient”, comprenant les représentants de 11, puis de 13, Etats [...] et siégeant à Washington, mais pouvant se réunir en d'autres endroits, y compris Tokio et,
2. Un “Conseil allié pour le Japon” siégeant à Tokio et composé du commandant suprême des puissances alliées (S.C.A.P.), ou de son adjoint, comme président et comme représentant des Etats-Unis, d'un représentant de l'U.R.S.S., d'un représentant de la Chine et d'un quatrième membre représentant, à la fois, le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Inde.

[...] Le conseil allié pour le Japon devait servir d'organisme consultatif auprès du commandant suprême. En fait, le Conseil n'eut aucune efficacité réelle. »

Cf. http://www.persee.fr/doc/afdi_0066-3085_1960_num_6_1_904 (consulté le 22 novembre 2016)

Le Conseil est supervisé par la Commission extrême-orientale (anglais *Far Eastern Commission*, FEC) basée à Washington. Les USA seront notamment représentés par George Acheson Jr. (22 avril 1946-17 août 1947), et la Chine, par Zhu Shiming (5 avril 1946-mai 1947, et 11 mai 1949-17 juin 1950).

Pour le discours de MacArthur au Conseil (5 avril 1946), voir le site youtube.

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=mQc1pihJxqM> (consulté le 22 novembre 2016)

Pour le texte dudit discours et le reste des interventions de ce premier meeting, voir le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. http://www.ndl.go.jp/constitution/e/shiryo/03/102/102_003r.html (consulté le 22 novembre 2016)

Sur G. Acheson Jr. (1896-1947), voir le site de la bibliothèque de la Diète (en anglais).

Cf. <http://www.ndl.go.jp/constitution/e/etc/figures.html> (consulté le 22 novembre 2016)

⁶ Les forces alliées se composent principalement de troupes américaines, auxquelles s'ajoutera, à partir de février 1946, la Force d'Occupation du Commonwealth Britannique (BCOF) majoritairement constituée d'Australiens (l'effectif de la BCOF ne comptera que 40 000 à 45 000 personnes, soit un quart du total).

Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/British_Commonwealth_Occupation_Force (consulté le 22 novembre 2016)

Voir aussi le site Australian War Memorial : “BCOF participation in the Allied occupation force was announced on 31 January 1946, though planning and negotiations had been in progress since the end of the war. The main body of Australian troops arrived in Japan on 21 February. / The entire BCOF force totaled 45,000, from Britain, India, New Zealand, and Australia. About 16,000 Australians served in BCOF, including an infantry contingent of 4,700, base units consisting of 5,300, an air force wing of 2,200, and 130 from the Australian General Hospital. The Royal Australian Navy (RAN) also had a presence in the region as part of the British Pacific Fleet. For two-thirds of the period of occupation the Commonwealth was represented solely by Australians, and throughout its existence BCOF was always commanded by an Australian officer.”

Cf. <https://www.awm.gov.au/atwar/bcof/> (consulté le 22 novembre 2016)

Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.17 & 18 : 「占領は実質上アメリカの占領であった。当時 GHQ・CIE の一員で社会学者のパッシン (Herbert Passin) は『タイトルの “連合国” という言葉にも拘らず、占領はアメリカン・ショーであった。』と述べている」 (17 頁)。「占領の基本方針は、1945 年 7 月 26 日の『ポツダム宣言』と同年 8 月 29 日の『降伏後ニ於ケル米国内初期ノ対日方針』で決められた。／ [...] 後者では、ポツダム宣言より強硬な姿勢である。 [...] 重要なことに『主要連合国ニ意見ノ不一致ヲ生ジタル場合ニ於テハ米国内政策ニ従フモノトス』とあり、アメリカの主導権が示されている」 (18 頁)。

Quartier Général (anglais *General Headquarters*, GHQ) placé sous la direction d'un Commandant Suprême (anglais *Supreme Commander for the Allied Powers*, SCAP), en l'occurrence le général américain Douglas MacArthur (1880-1964⁸). En avril 1951, la destitution de ce dernier, désavoué pour sa gestion du conflit coréen, entraînera son remplacement par un de ses compatriotes, le général Matthew Bunker Ridgway (1895-1993). Le GHQ, qui constitue une structure jouissant d'une relative indépendance par rapport à Washington⁹, se divise en une dizaine de sections spécialisées¹⁰.

2.2 La section de l'information civile et de l'éducation (CIE)

Définie par l'ordre numéro 4 du 2 octobre 1945, l'une de ces subdivisions administratives, nommée « section de l'information civile et de l'éducation » (anglais *Civil Information and Education Section*, CIE¹¹) a pour but de conseiller le Commandeur suprême en matière

⁷ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.22 : "A temporary headquarters was established in Yokohama, but soon moved to Tokyo and the occupation began to assume its pattern in that capital city."

Les dates exactes de la chronologie des événements diffèrent parfois légèrement d'une source à l'autre.

⁸ Cf. William P. Woodard 1972, p.21 : "SCAP/General MacArthur wore two hats. He was Commanding General of the Armed Forces, Pacific (AFPAC), later the Far East Command (FEC), and Supreme Commander for the Allied Powers (SCAP). He was also chairman of the Allied Council for Japan."

⁹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.47 : 「 [...] マッカーサー総司令部は、当然ワシントンを見下すことはできないが、ワシントンからほぼ独立して機能していた」。

¹⁰ Leur nombre varie selon le moment pris en compte et les études. Cf. Robert K. Hall 1971, p.53 : "The General Order No.1 of 2 October 1945, which abolished the interim military government in Japan and replaced it with SCAP, established an Office of the General Procurement Agent and a series of special staff sections. The Economic and Scientific, Natural Resources, Government, Public Health and Welfare, Civil Communications, Civil Information and Education, and Legal Sections are self-explanatory."

Cf. William P. Woodard 1972, p.21 : "To advise SCAP, there were ten special staff section each of which was parallel to and responsible for a major division of the Japanese government (usually a ministry). / Within the framework of overall policy the special staff sections, within their respective fields of competence, were responsible for (1) the formulation of major policy statements which were communicated to the Japanese government through SCAP directives or SCAPINS (SCAP Instructions), or in the case of less important matters, by verbal instructions directly to the ministry concerned; (2) the promotion of conferences with local military government teams in order to clarify policy or for informational purposes. A Central Liaison Office (CLO) was set up in the Foreign Ministry in Tôkyô with liaison offices in each prefectural capital to serve as contacts between the special staff sections and the local military government teams, on the one hand, and their parallel agencies in the Japanese government, on the other."

Herbert J. Wunderlich (1952, p.227), dénombre 22 sections : "Organization of Education Division. General Douglas MacArthur's staff (SCAP) was organized in Tokyo along regular Army lines with four General Staff sections and eighteen technical staff sections. The technical sections were organized to solve particular problems of the occupation. Specialized personnel were gathered from the military services throughout the world. The Economic and Scientific Section, the Government Section, the Natural Resources Section, and the Civil Information and Education Section were particularly large and important sections. Many officers of these sections had been trained in Military Government Schools in the United States."

Selon Robert K. Hall (1971, p.50), environ 14 000 personnes travaillent pour le SCAP en mars 1946, dont probablement 500 officiers qui influèrent sur la politique de l'organisation.

¹¹ En japonais *Minkan jôhō kyôiku bu*. Cf. Kodama Mitsuo 1983, Intro., p.iii : "The Civil Information and Education, (CIE) was one of seven special staff sections established to assist General Douglas Mac Arthur, Supreme Commander for the Allied Powers (SCAP) with the demilitarization and democratization of Japan. The CIE was first established on September 22, 1945 in Yokohama under General Headquarters, American Forces Pacific Area Command, but moved to Tokyo with the rest of SCAP organs on September 8, and by under Order No. 4 of October 2, 1945 continued with the same title and function."

d'information civile, d'éducation, de religion¹² et autres problèmes de société au Japon et en Corée¹³. Elle doit en outre assurer la liaison avec les partenaires locaux (ministère de l'Éducation¹⁴ et autres), planifier et mettre en application la politique, faire les recommandations nécessaires à l'éradication du militarisme et de l'ultranationalisme¹⁵, ainsi qu'assurer l'introduction, au sein des curricula, d'enseignements permettant l'enracinement des principes démocratiques¹⁶. Si l'on en croit Satô Hideo (1984, p.374), la CIE compte dix-huit membres en octobre 1945, puis son personnel s'étoffe pour atteindre cent trente personnes en novembre 1946 et jusqu'à cent quarante en avril 1948, après quoi il se restreint et retombe à soixante-quatorze en avril 1951 (l'auteur ne mentionne pas les chiffres postérieurs à cette date), soit un effectif cumulé sur l'ensemble de la période d'environ quatre cents individus (cf. F., ill.9). Mais d'autres analystes

Cf. Takemae Eiji 2003, p.180 : "*Civil Information and Education Section (CI&E) grew out of two different organisations. The first was Education Branch of the Public Affairs Division in the AFPAC's Military Government Section (MGS). Set up in June 1945, it was staffed by teachers and academics, many of them drawn from the Civil Affairs Staging Area in Monterey. The second was AFPAC's Information Dissemination Section (IDS) headed by Bonner F. Fellers, which had been converted from Feller's Psychological Warfare Branch on 27 August 1945 and given the task of preparing a comprehensive information policy for occupation, including a liberal school curriculum. On 22 September, CI&E was cobbled together from both units and established as an independent staff group inside GHQ/AFPAC's Yokohama headquarters. On 2 October, it was incorporated into GHQ/SCAP and assigned offices in the cavernous Radio Tokyo Building in Hibiya Park.*"

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, p.227) : "*The Civil Information and Education Section was stationed in Radio Tokyo Building, two blocks from the Ministry of Education in Tokyo*" (cf. F., ill.71).

¹² MacArthur ne négligeait pas l'aspect spirituel du travail de reconstruction, comme le montre cet extrait du discours radiodiffusé qu'il fit à l'occasion de la cérémonie de reddition du Japon, le 2 septembre 1945 (voir le site American rhetoric) : "*If we do not now devise some greater and more equitable system, Armageddon will be at our door. The problem basically is theological and involves a spiritual recrudescence and improvement of human character that will synchronize with our almost matchless advance in science, art, literature and all material and cultural developments of the past two thousand years. It must be of the spirit if we are to save the flesh.*"

Cf. <http://www.americanrhetoric.com/speeches/douglasmacarthurradiojapanesesurrenderceremony.htm> (consulté le 24 août 2017)

¹³ Cf. William P. Woodard 1972, p.22-23.

¹⁴ Cf. Takemae Eiji 2003, p.180.

¹⁵ Cf. General staff of General MacArthur dir. 1994, p.205 : "*Civil Education: The Potsdam Declaration directed the Japanese Government to establish 'freedom of speech, of religion, and of thought.' The United States Initial Post-Surrender Policy for Japan declared that 'ultra-nationalistic and militaristic organizations and movements will not be permitted to hide behind the cloak of religion.'*"

L'idéologie militariste et ultranationaliste, telle que définie par l'ordre du 15 décembre 1945 sur l'arrêt du soutien de l'État au clergé *shintô*, « englobe les enseignements, croyances et théories qui promeuvent ou justifient une mission de la part du Japon à étendre sa domination sur d'autres nations et peuples » (cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.246).

¹⁶ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.227-228 : "*Special functions of the Civil Information and Education Section were set forth in General Order no. 4, October 2, 1945. [...] The sections of the order which applied to education stated that 'The functions of the Section are to make recommendations to effect the accomplishment of the information and educational objectives of the Allied Powers... to maintain liaison with the Japanese Ministry of Education, (and) Educational Institutions... to direct the initiation and production of such plans, materials and programs as are required to implement the information and education objectives of the Supreme Commander... to make recommendations to insure the elimination of militarism and ultra-nationalism, in doctrine and practice, including military training, from all elements of the Japanese educational system, (and to insure) the inclusion of such new courses of instruction in school curricula as are necessary to accomplish the mission of proper dissemination of democratic ideals and principles.'*"

L'ordre no.27 du 3 juin 1946 ajoutera à ces attributions la protection du patrimoine.

indiquent des chiffres supérieurs¹⁷. Quant à la structure interne de la section, elle aurait subi de nombreux changements induits par les besoins de rationalisation du travail, les remaniements administratifs, les problèmes de hiérarchie, *et cetera*¹⁸.

La section aura deux chefs successifs, affichant des personnalités et styles sensiblement contrastés. Le colonel, puis brigadier général Kenneth Reed Dyke (1897-1980), dirige la CIE durant les premiers mois de son existence jusqu'en mai 1946¹⁹. New-Yorkais d'origine, il s'agit d'un ancien cadre de la chaîne de radio américaine *National Broadcasting Company* (entreprise qu'il réintègrera après son retour aux États-Unis), expert dans le domaine de la publicité, des relations publiques et des mass-média²⁰. Il laisse une certaine marge de manœuvre à ses subordonnés²¹, et, bien qu'en poste au moment de la phase la plus répressive de l'occupation, semble avoir produit une impression plutôt favorable sur ses interlocuteurs nippons²². En ce qui

¹⁷ Cf. Takemae Eiji 2003, p.180 : "As of February 1948, CI&E was a medium-sized section, with 563 employees, of whom 14 were military officers, 24 enlisted personnel, 202 civilian officials and 323 general staff, predominantly Japanese."

¹⁸ *Ibid.*, p.180-181 : "From October 1945 to November 1945, CI&E consisted of seven branches: Administration; Education and Religions; Press and Publications; Radio; Motion Picture; Planning and Special Projects; and Analysis and Research. Between late 1945 and January 1946, Education and Religions became two separate units, Theatre was added to Motion Pictures, becoming Motion Picture and Theatrical Branch, and Language, Library Science and Arts and Monuments were established as new branches. As the Occupation proceeded, however, CI&E became progressively centralized and complex. In June 1945, branches were upgraded to divisions, and in May 1948, the Section underwent a third reorganization. From 1948 to the end of the Occupation, it consisted of five divisions: Administration; Education; Religions and Cultural Resources; Information; and Public Opinion and Sociological Research. On 3 April 1951, the Section established a CI&E staff group in the UN Unified Command in Korea. It was dissolved as a special staff group of GHQ/SCAP on April 1952."

¹⁹ *Ibid.*, p.180. Cf. William P. Woodard 1972, p.22 : "A month of confusion / On the afternoon of September 2, 1945, Colonel (later Brigadier General) Ken R. Dyke, Chief of the Information and Education Section of AFPAC was in his temporary quarters in Yokohama when his telephone rang. "I've been looking over your record," said General MacArthur in substance, "and I'm putting you in charge of all public information media and the re-education of the Japanese people. Get copies of the material I have received from the Joint Chiefs of Staff and write your own general orders." That was the beginning of the Civil Information and Education Section (CIE), SCAP, which Dyke christened by adding the word "Civil" to the name of the AFPAC Section he was currently heading."

²⁰ Cf. Takemae Eiji 2003, p.180-181 : "Dyke was a former vice-president for promotion and research of the National Broadcasting Corporation. An advertising specialist, he had worked as a propagandist with the Office of War Information (OWI) before joining SWPA in 1943, where he directed troop information and education."

Cf. Kodama Mitsuo 1983, Intro., p.iv : "Dyke did not know very much about the educational part of the CIE operation because his training had been almost entirely in advertising, public relations, and the mass media. Prior to joining the military service he had worked at the National Broadcasting Company, a company to which he returned with promotion upon retiring from the military. It is said that when MacArthur appointed Dyke to head the CIE he allowed Dyke, himself, to write the description of the CIE's mission."

²¹ Cf. Mark T. Orr 1993, p.17 : 「ダイク将軍は、軍隊組織と民間組織のいずれにおいても聡明で円熟した指導者であり、きわめて賢明にも教育改革政策を教育課のイニシアティブの下に残したというのが私の感想である。彼は優れた担当者の活動を論じ、疑問を出し、要求を出したが、彼自身の教育観を押しつけようとはしなかった」。

²² Cf. Suzuki Eiichi 1983, p.50 : 「CIEの顧問格の岸本英夫は、ダイクについて『度量が広く、決断力も優れていた。私が接した総司令部の人々の中では、もっともりっぱな人物の一人であった……。ダイクとニュージエントをくらべると、私の印象では、人物の大きさに相当の開きがあるように思われた』と高く評価している」。

Cf. Richard B. Finn 1992, p.60 : "The first chief of CIE, Colonel Kermit R. Dyke, a former NBC executive who had MacArthur's confidence and a smooth manner with the Japanese, supervised a number of dedicated men [...]"

Cf. https://archive.org/stream/bub_gb_TZHK6GU_LmgC#page/n73/mode/1up (consulté le 22 novembre 2016)

Takemae Eiji (2002, p.181) fait de Dyke un libéral : "His knowledge of Japan was limited, but during his short tenure, he helped free political prisoners, disband the Special Higher Police, draft the Emperor's New Year's message

concerne la politique éducative, il invitera au Japon – écoutant une suggestion de Robert King Hall – la première mission d’observation d’éducateurs américains²³. Le lieutenant colonel USMC (*United States Marine Corps*) Donald Ross Nugent (1903-1983) prend la relève de Dyke fin mai 1946, et commande la section jusqu’au démantèlement de celle-ci en avril 1952²⁴. Originaire de San José en Californie, Nugent a fait des études supérieures qui l’ont amené à se spécialiser dans l’histoire de l’Asie de l’Est, à l’Université Stanford. Il possède en outre une expérience de l’enseignement : d’abord professeur aux États-Unis, il a séjourné au Japon entre 1937 et 1941, où il a donné des cours d’anglais dans des établissements de Wakayama et d’Ôsaka²⁵, tout en menant

renouncing his divinity (1946), purge ultra-nationalists from the schools and media and write the Shintô Directive. A liberal, Dyke was labelled by conservative SCAP higher-ups as ‘that damned pink’, and he returned to the United States early in the Occupation.”

²³ Cf. Kodama Mitsuo 1983, Intro., p.iii & iv : “During Dyke’s tenure most of the negative phase of the occupation, demilitarization was accomplished, and the positive stage had been inaugurated by recommendations of the first United States Education Mission to Japan and the Japan Education Committee of April, 1946. Under Dyke’s leadership three important democratic actions were taken. First, the Civil Liberties Directive of October 4 called for the removal of all restrictions on civil and religious liberties. Dyke felt strongly enough on this issue that he strongly rebuked representatives of the Japanese mass media on October 24 for their failure to develop a free and independent press and radio. Ironically, his own press code limited any criticism of SCAP actions. Second, the Shinto Directive of December 15, 1945 provided for a strict separation of Church and State. Third, the Education Division initiated steps to have private authors write new history textbooks for the elementary, middle, and normal schools. Although they reflected some CIE censorship, the new textbooks were remarkably more objective, comprehensive, readable, and democratic in nature than their prewar counterparts” (p.iii). “Dyke was tall, handsome, graceful, and congenial. He was a commanding person in physique and manner and had risen to a high rank in the military in a very short time. As a leader he was confident, self-assured, generous, and inspirational. His style was to give his subordinates considerable leeway and to invite them to share ideas in the same brain-storming manner as President Franklin Delano Roosevelt. It was in one of these brain-storming sessions that he approved Robert King Hall’s, Chief of the Education Sub-Section, suggestion that a high level American education mission be brought to Japan to make appropriate recommendations for the reform of Japanese education” (p.iv).

²⁴ Cf. Mark T. Orr 1993, p.18 : 「ニューゼント中佐は 1945 年 11 月 23 日に CIE に合流し、まもなくロバート・キング・ホール少佐に代わって教育課長に就任した。さらに彼はダイク将軍 [?] が 1946 年春に米国で臨時勤務についている間 CIE 局長代理として働き、1946 年 6 月 7 日、ダイクが民間人としての生活に復帰する時に恒久的に局長に就任したのであった」。

D’après le compte-rendu laudateur de ses états de service (cf. site Military times Hall of valor), Nugent resta en poste au Japon jusqu’en 1955 : “The President of the United States of America, authorized by Act of Congress July 9, 1918, takes pleasure in presenting the Army Distinguished Service Medal to Lieutenant Colonel Donald R. Nugent (MCSN: 0-7593), United States Marine Corps, for exceptionally meritorious and distinguished service in a position of great responsibility to the Government of the United States as Chief, Civil Information and Education Section, General Headquarters, Supreme Commander for the Allied Powers, and public Information Officer, Headquarters, United Nations Far East Commands, in Japan, from 24 June 1946 to 6 April 1955. Colonel Nugent’s brilliant guidance of all civil information and education activities incident to the reorientation of post-war Japan inspired the wholehearted support of the Japanese people and encompassed political, economic, social and educational reforms. [...] Designated Public Information Officer upon the phasing-out of Civil Information and education operations at the end of the Occupation, he promoted and sustained a discerning public’s understanding appreciation and support of the command’s vital mission during an extremely tense time of transition from Occupation to Security Force status in Japan and continuing military operations in Korea. Colonel Nugent’s inspiring leadership, selfless devotion to duty and comprehensive grasp of the strategic and political implications involved during his extensive period of service significantly furthered important Occupation objectives and greatly enhanced successful prosecution of the Korean Campaign, reflecting utmost credit upon himself and the military service.”

Cf. <http://valor.militarytimes.com/recipient.php?recipientid=42342> (consulté le 22 novembre 2016).

²⁵ Cf. Takemae Eiji 2003, p.181 : “Dyke’s successor, Lieutenant Colonel Donald R. Nugent, US Marine Corps, held a degree in education and a PhD in Far Eastern History from Stanford University. In 1936, he co-edited a textbook on the Pacific region and, from 1937 to 1941, taught in Japan at the Wakayama Business School and Osaka Commercial College. Nugent also served as district superintendent of schools in California and taught history and economics at Menlo Junior College. Upon returning to the United States in 1941, he joined the Marines and underwent training in

des recherches – apparemment inabouties – sur le shogoun Tokugawa Yoshimune²⁶. Malgré son intelligence, son sérieux et sa force de travail, les témoignages présentent de lui une image nettement moins flatteuse que celle de Dyke²⁷. Autoritaire, il aurait instauré un système strict de contrôle du personnel de la section. Des tendances plutôt conservatrices voire anti-communistes lui auraient en outre fait voir d'un mauvais œil les idées progressistes défendues par certains des éducateurs travaillant sous ses ordres²⁸.

2.3 La division de l'éducation de la CIE

Japanese and psychological warfare. His academic background, Japan experience and basic knowledge of the spoken language qualified him for top positions in CI&E."

Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.44 : 「ニューゼントはスタンフォード大学・大学院で歴史学を学び、カリフォルニア州のメンロー短期大学、和歌山高等商業学校、大阪商大で教鞭（主に英語）をとった人物である」。

²⁶ Cf. Kodama Mitsuo 1983, Intro., p.v : "*Colonel Nugent's knowledge of higher education was limited. He had taught briefly at a junior college while working toward a doctorate in East Asian history at Stanford University, a degree he never completed. He came to Japan in 1937 to teach at Wakayama Commercial College and to collect materials for his doctoral dissertation on the Tokugawa Shogun, Yoshimune, but his teaching schedule and the difficulty of the language made that task too formidable. / Nugent was more familiar with elementary and secondary education. He had been a teacher at the high school level and a superintendent of a school district in California. Unlike Dyke, then, he knew something about Japan and education before assuming his position.*"

²⁷ Par exemple, Kennoki Toshihiro avoue (in Kida Hiroshi dir. 1987, p.29 & 31) qu'il le détestait, notamment à cause de son refus de s'exprimer en japonais : 「それにしても、ニューゼント中佐というのは狡猾な男だ。私は一番嫌いだった。和歌山高商で教えたこともあって、日本語はペラペラなくせに、日本語を使ったことはない」 (29 頁)。「6・3 制の実施予算が削られたのも、CIE のニューゼント中佐の陰謀によるものだった」 (31 頁)。

Cf. James M. Unger 1996, p.68 : "[...] Nugent was a professional educator with 'extensive prewar experience of Japan' (Schwantes 1955, 127), but 'turned out to be an unimaginative, stodgy administrator' (Cohen 1987, 97)."

²⁸ Cf. Kodama Mitsuo 1983, Introduction, p.iv & v : "*Donald R. Nugent was a tall, sandy haired man whose face blushed when he became excited or angry. Not as quick witted or striking in looks as Dyke, Nugent, nonetheless, was attractive, able, steady, and intelligent. He worked six full days a week, ten hours a day, and a half day on Sundays throughout the occupation. Because he was thorough in his work habits, a little insecure, and somewhat distrustful of his subordinates, he read every memoranda, report and publication that circulated at the CIE. He often wrote comments in the margins of these items which were detailed and acerbic. Sometimes he even corrected his subordinates' spelling and pronunciation! Nugent was a strict disciplinarian. He kept a close rein on his Division Chiefs and instituted a checking system to ensure that every officer under him arrived at work on time and did not leave early. In terms of power considerations within SCAP the CIE operated at a disadvantage because after Dyke left the heads of all other sections were generals" (p.iv). "*He [=Nugent] did not know about other phases of the CIE operation, but compensated for these deficiencies by hard work, common sense, and his native intelligence. Nugent was basically conservative and did not have a high regard for 'progressive' education; nor did he like to think that the occupation was engaged in an experiment. Although he was willing to use considerable pressure to achieve sweeping reforms during the first two-and-a-half years of the occupation, he became more conservative and vigorously anti-communist. Some of his memoranda of 1949-50 show that he believed earlier reforms, especially in curricula, were too American and too much a product of progressive education. It was Nugent who was responsible for authorizing the CIE Bulletin" (p.v).**

Cf. Takemae Eiji 2003, p.181-182 : "*Although Nugent enthusiastically implemented basic school reforms, he was a dyed-in-the-wool conservative, and beginning with the second Yomiuri dispute of 1946, he coordinated a steadily escalating assault on Communist influence in the labour movement, the schools and the mass media that culminated in the Red Purge of 1949-50.*"

La CIE englobe des branches spécialisées, dont le nombre tournera autour de la demi-douzaine à compter de 1946²⁹ (cf. F., organigrammes 1 & 2). L'un de ces sous-groupes, originellement préposé aux questions religieuses et éducatives, se scinde bientôt en deux, donnant ainsi le jour à une division proprement chargée des affaires d'éducation³⁰. Hormis de courtes périodes d'intérim, quatre responsables se succéderont à la tête de ladite division³¹. Le major – puis lieutenant colonel – USAR (*United States Army Reserve*) Harold Gould Henderson (1889-1974) la dirige brièvement d'octobre à décembre 1945³². Lui aussi natif de New York, l'homme a étudié la chimie et l'ingénierie à l'Université Columbia, avant de s'intéresser à la langue et à la culture du Japon³³. Il a effectué deux séjours dans l'Archipel au cours des années 1930³⁴, et entretient des relations amicales avec certains intellectuels nippons libéraux, en particulier Maeda Tamon (cf. F., ill.47), lequel deviendra le premier ministre de l'Éducation de la période d'après-guerre³⁵. Versé dans l'art du haïku, Henderson a en outre présidé la Société japonaise (anglais *Japan Society*³⁶). La précarité de son état de santé l'aurait rapidement contraint à déléguer la

²⁹ Cf. Mark T. Orr 1993, p.94 : 「CI&E の内部組織は、1946 年 3 月に米国教育使節団が来日するまでに、大体定着していた。部局は、(1)教育課、(2)情報課、(3)宗教課、(4)美術・史跡課、(5)分析・調査課、(6)行政課の 6 課で編制されていた」。

Voir l'organigramme reproduit in Kokubo Yoshiko 2002, p.331.

³⁰ Cf. Mark T. Orr 1993, p.23 : 「最初、1945 年 9 月の段階で CIE には教育・宗教課 (Education and Religion Branch) がもうけられ、その長はハロルド・G・ヘンダーソン陸軍予備中佐 (Lt. Col. Harold G. Henderson, USAR) であった。そして更に教育・宗教課はロバート・キング・ホール海軍予備少佐 (Lt. Comdr. Robert King Hall, USNR) を責任者とする教育班 (Education Sub-Section) とウィリアム・K・バンス海軍予備大尉 (Lt. William K. Bunce, USNR) を責任者とする宗教班 (Religion Sub-Section) との二つの班で構成されていた。この二つの班は、その後分離してそれぞれ CIE の課になった」。

³¹ Herbert J. Wunderlich (1993, p.9) et Joseph C. Trainor (1983, p.422) ne recensent que les trois derniers.

³² Cf. James M. Unger 1996, p.64 : “From October through December, he headed what was to become the Education Division and was therefore Hall’s immediate superior (Suzuki 1983 p.50-52).”

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.228 : “Major H. G. Henderson served as head of the Education, Religion, and Arts and Monuments Divisions until December 1, 1945, when he replaced Lieut. R. K. Hall as head of the Education Division.”

Cf. William P. Woodard 1972, p.24 : “... Major (later Lieutenant Colonel) Harold G. Henderson, AUS, a professor at Columbia University, New York City, who became the Chief of the Education, Religions, and Fine Arts Division...”

³³ Cf. Takemae Eiji 2003, p.182 : “Education and Religions Branch (and later Education Branch) was led by Major (from November, Lieutenant Colonel) Harold G. Henderson. Born in New York, Henderson held a Master’s degree in chemical engineering from Columbia University. While living in Japan in the 1930s, he had developed a deep interest in Japanese art and poetry and later taught Japanese literature at his Alma Mater. During the war, he served as a psychological warfare specialist with Feller’s Psychological Warfare Branch, where he composed propaganda leaflets. He worked briefly in AFPAC’s Information Dissemination Section, the PWB’s successor, before taking charge of Education and Religions Branch.”

Cf. Mark T. Orr 1993, p.23 : 「ヘンダーソン中佐は、コロンビア大学の日本文学の教授であり、すぐにコロンビアに帰ることになる」。

³⁴ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.44 : 「彼は 30 年代に 2 度来日、京都で日本語・日本美術を学んでいる」。

³⁵ Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.25. Cf. James M. Unger 1996, p.64 : “Henderson, who was a specialist in Japanese art and was highly skilled in the Japanese language (he published an excellent reference grammar in 1943), was on close terms with a number of liberal Japanese intellectuals.”

³⁶ Cf. Harry Wray 1992, p.4 : 「また彼は、以前ニューヨークの日本協会の館長をしていた (1938-1941) 戦後最初の文部大臣前田多門の親友であった」。

Henderson poursuivra ses activités de japonologue au-delà des années 1950 (cf. site de la bibliothèque publique de New York) : “Harold G. Henderson was born in New York City in 1880 and died there in 1974. Considered by many scholars to be the father of American Haiku, he was a Haiku poet, author, translator, and anthologist of Japanese

gestion effective des affaires à ses subordonnés, notamment les questions éducatives à Robert K. Hall³⁷. Henderson aurait joué un rôle d'intermédiaire entre le SCAP et la maison impériale, et participé à l'élaboration de la déclaration d'humanité de l'empereur³⁸. Cependant, outre sa faible constitution, sa relative incompétence en matière d'éducation³⁹, sa trop grande connivence avec les Japonais⁴⁰, et/ou son absence de réelle volonté réformatrice⁴¹ amenèrent Dyke, le chef de la section, à le reléguer à un poste de conseiller spécial, et à le remplacer par Donald R. Nugent⁴². Ce dernier occupa ces fonctions du 11 décembre 1945 jusqu'à sa nomination à la tête de la section en juin suivant⁴³. Nugent muté, le major – plus tard élevé au grade de lieutenant colonel, avant de retrouver le statut de civil – Mark Taylor Orr (1914-2010), originaire de Mount Croghan en

poetry, as well as a chemical engineer. After taking degrees at Columbia University in 1910 and 1915, he began to study Japanese language and culture. From 1930 to 1934 he resided in Japan, and in 1936 he began teaching the history of Japanese art at Columbia. He was elected vice president of the Japan Society, and served as president from 1948 to 1952, and also served as president of the Society of Japanese Studies. In 1945 he served in Japan on General MacArthur's staff and became head of the Education, Religion, and Art and Monuments sections of the Civil Information and Education staff. For his services to Japan as an interpreter and proponent of its culture, the Order of the Sacred Treasure was conferred on him in 1960 by Emperor Hirohito. Among his published books and articles are, 'The Bamboo Broom', 'The Handbook of Japanese Grammar', and 'An Introduction to Haiku'.

Cf. <http://archives.nyp.org/mss/1378#overview> (consulté le 23 novembre 2016)

Voir aussi le site Monuments Men Foundation : *"Henderson also served in the U.S. Army during World War I after graduating from Columbia University. From 1927 to 1929 he worked as an assistant curator of the Far East department at the Metropolitan Museum of Art. In 1934 Henderson began teaching the history of Japanese art at his alma mater and remained at Columbia until his retirement in 1956. He was president of the Society of Japanese Studies and the Japan Society from 1948 to 1952, and was also the author of The Bamboo Broom (1933) and its revised version, An Introduction to Haiku (1958), the first notable works on modern English-language haiku. Henderson's papers were given to the New York Public Library following his death in 1974."*

Cf. <https://www.monumentsmenfoundation.org/the-heroes/the-monuments-men/henderson-harold-g>. (consulté le 23 novembre 2016)

³⁷ Cf. Harry Wray 1992, p.6 : 「 [...] ヘンダーソンは体の調子がよくなかったので、ダイクは直ぐにホールとバンスを、ヘンダーソンの指揮下で機能し始めた教育宗教班を指導する位置においた」。

Au demeurant, il semble que Henderson et Hall aient eu du mal à s'entendre (cf. Mark T. Orr 1993, p.23) : 「私の記憶では、彼の中心的な努力はホールを押さえることにあったように思える。彼らは双方ともその後コロロンビア大学に教授職をもつことになるのだが、彼ら二人が一緒に働くのは全く不可能な状態であった」。

³⁸ Cf. John Dower 1999, p.310.

³⁹ Cf. Takemae Eiji 1983, p.118 : 「しかし [ヘンダーソンは] 必ずしも教育の専門家ではなかったもので、間もなくダイク局長の特別顧問として転出し、後任にニュージェントが任命された」。

⁴⁰ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.251 : *"December 7, Col. Henderson asked for a completed directive on the three disputed courses [=Japanese History, Morals & Geography]. The document was prepared by Comdr. Wunderlich on the evening of December 7. Col. Henderson received the directive on the morning of December 8, remarking, 'I am meeting Maeda (Minister of Education) this morning and I want to talk over the directive with him in order to determine if it will be satisfactory.' Luncheon-time brought a discussion of the advisability of collaborating with the Japanese, particularly asking their approval. General Dyke learned of the situation. December 10, Lieut. Col. Donald Nugent, USMC, was appointed head of the Education Division; Col. Henderson became a special adviser thereafter."*

⁴¹ Cf. Mark T. Orr 1993, p.23 : 「私の最初の印象から言えば、ヘンダーソン中佐は、伝統的な日本文化を深く研究した教師・学者として、教育制度にラディカルな変化をもたらす仕事にはあまり賛成していなかったようである」。

⁴² Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.40. Cf. Takemae Eiji 2003, p.182 : *"In December 1945, he [=Henderson] was transferred to an advisor position in CI&E after incurring MacArthur's displeasure and returned to Columbia University shortly afterwards to continue his academic career."*

⁴³ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.28 : *"The Division was headed by Lt. Col. Donald R. Nugent, an educator who had taught in Japan and had a rather extensive background in and understanding of Japanese education and the Japanese language. Colonel Nugent was later to succeed General Ken Dyke as Chief of the Civil Information and Education Section."*

Caroline du Sud, prend sa suite à la direction de la division, poste qu'il conservera presque trois ans, de juin 1946 à mars 1949⁴⁴. Diplômé de sciences politiques de l'Université de Caroline du Nord, Orr a travaillé comme journaliste aux États-Unis avant de rejoindre l'armée⁴⁵. Au début des années 1940, il a transité par les divers centres de formation du personnel d'occupation, côtoyant brièvement Robert K. Hall en Californie⁴⁶. À Tôkyô, il sait se gagner les faveurs de tous, Américains comme Japonais⁴⁷. Au cours de la trentaine de mois durant laquelle Orr supervise le travail de la division, le Japon adopte des mesures essentielles sur le plan de la législation encadrant son éducation scolaire (lois fondamentales, organisation des curricula, système de sélection des manuels, *et cetera*⁴⁸). Enfin, dans les dernières années de l'occupation, la division aura pour chef le docteur Arthur Kirkwood Loomis (1888-1973 ? Cf. F., ill.66). Ancien responsable du département d'éducation de l'Université de Denver⁴⁹, celui-ci jouit également de l'appréciation de ses collègues et partenaires au Japon⁵⁰. À l'instar de son prédécesseur Mark T. Orr, il se montre suffisamment diplomate pour parvenir à empêcher les accrochages entre ses subordonnés et l'intransigent Nugent, chef de la CIE⁵¹. En tant que directeur de la division, Loomis insistera particulièrement sur la décentralisation de l'éducation, et l'établissement de conseils éducatifs locaux directement élus par les citoyens⁵². Outre ces quatre hommes, citons encore le lieutenant commandeur USNR (redevenu civil en juillet 1946⁵³) Joseph Charles Trainor

⁴⁴ Cf. Harry Wray 1993, p.16-22.

⁴⁵ Sur le parcours d'Orr, voir son livre de 1993, p.24-26. Voir aussi l'article nécrologique publié par le *Tampa Bay Times* le 5 janvier 2010 : "Mr. Orr was born in Mount Croghan, S.C., and grew up in Brevard. He received his Ph.D. in political science from the University of North Carolina. He was a reporter for North Carolina newspapers before joining the Army Air Corps during World War II. He served in the Department of the Army under General Douglas MacArthur during the American Occupation of Japan, where he was instrumental in facilitating the modernization and restructuring of the Japanese education system. He completed his military service as a colonel in the Air Force. In 1982 he was named director of the International Affairs Center."

Cf. <http://www.legacy.com/obituaries/sptimes/obituary.aspx?page=lifestory&pid=138174871> (consulté le 8 août 2016)

⁴⁶ Cf. Mark T. Orr 1993, p.24 : 「私はバージニア大学軍政学校、ミシガン大学民事訓練学校に学んだ後、カリフォルニア州モンレー駐屯地 (Presidio of Monterey) の民政集合基地 (Civil Affairs Staging Area, CASA) にむかった」。

Cf. Takemae Eiji 1983, p.118 : 「オアは、ノースカロライナ大学で英語学、国際関係論を学び、『公教育と外交問題の研究プロジェクト』に参加した後、バージニア大学陸軍軍政学校、ミシガン大学民事要因訓練所、モンレーの民事要員駐屯所を経て GHQ 入りした」。

Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.44 : 「彼 [=オア] はホールとは来日前カリフォルニア州モンレーにあった民政集合基地で日本占領計画参謀部の教育局主任ホールと短期間共に働き既知の間柄であった」。

⁴⁷ Cf. Harry Wray 1992, p.18.

⁴⁸ Cf. Takemae Eiji 1983, p.118 : 「オア課長の時代に、6・3制、教育基本法・学校教育法の制定、教科書検定制などの戦後教育改革の基本的枠組みが形成された」。

⁴⁹ Au cours des années 1960, Loomis publiera une série d'articles dans *The Educational Forum* (Kappa delta pi, Routledge) : « *Moral Education in Japan* » (vol. 27, 1962-1963), « *Compulsory Education in Japan* » (vol. 28, 1963-1964), « *Recent Changes in Japanese Education* » (vol. 32, 1967-1968).

⁵⁰ Cf. Harry Wray 1993, p.22-24.

⁵¹ Cf. Monta L. Osborne (*cit. in* Harry Wray 1992, p.22) : 「彼はニューゼント中佐と上手くやっていた。マーク・オアの例に倣って、彼はニューゼントと教育課職員の間に必要な衝立となった」。

⁵² Cf. Takemae Eiji 1983, p.118.

⁵³ Cf. Arimitsu Jirô 1989, p.898 : 「[46年] 7・24 (水) /Trainor 定例 PM1:30/Civilian トシテ在留ニ決ス」。

(1905-1982), originaire du Massachusetts, qui officie d'abord à la division de l'analyse et de la recherche avant de devenir l'unique sous-chef de celle de l'éducation⁵⁴. Demeuré en poste jusqu'à la fin de l'occupation, celui-ci a laissé une collection d'archives aussi précieuse que volumineuse sur la période⁵⁵, et relaté son expérience dans un ouvrage intitulé *Educational Reform in Occupied Japan: Trainor's Memoir*⁵⁶. Certains attribuent à l'homme une influence considérable au sein de l'organisation⁵⁷. Herbert J. Wunderlich appréciait ses conseils sur les questions de programmes et de manuels scolaires⁵⁸. Concernant les relations avec l'administration nipponne, le directeur de la section s'entretient une fois par mois avec le ministre de l'Éducation japonais, tandis que celui de la division, qui se joint généralement à son supérieur lors de ces entrevues mensuelles, rencontre par ailleurs le vice-ministre chaque semaine⁵⁹. À sa création en octobre 1945, la division des affaires religieuses et éducatives ne réunit guère que trois officiers : Harold G. Henderson (cf. F., ill.65), son chef, flanqué des deux responsables des questions de religion et d'éducation, respectivement les lieutenants William Kenneth Bunce (USNR, 1907-2008) et Robert K. Hall⁶⁰. Rapidement, le lieutenant colonel Edward H. Farr⁶¹ ou le lieutenant commandeur Herbert John

⁵⁴ Cf. Takemae Eiji 1983, p.120 : 「トレーナーは、進駐直後、海軍少佐として調査・分析課に属していたが、1946年6月以降教育課に転出、47年以降次長をつとめた。ワシントン大学で教育学博士号を取得している」。

Trainor a aussi brièvement enseigné (cf. Yoko H. Thakur in Edward R. Beauchamp dir. 1998, p.28) : “After receiving a Ph.D. from the University of Washington in 1940, Trainor had taught at Hampton Institute in Virginia.”

⁵⁵ Voir les archives de l'Institution Hoover : *Joseph C. Trainor Papers, 1933-1980. Writings, memoranda, reports, surveys, handbooks, maps, photographs, and printed matter, relating to education reform in Japan during the Allied occupation. Includes phonotape interview of J. C. Trainor by Harry Wray, 1980. 76 manuscript boxes, 2 envelopes, 1 album box, 1 phonotape reel 37.1 linear feet.*

Cf. site <http://www.oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf987006rh/> (consulté le 28 décembre 2015).

⁵⁶ Le livre est écrit juste après la fin de l'occupation, en 1952-1953. James M. Unger (1996, p.63) en critique la qualité : “[...] paragraphs tend to be redundant –and with the right papers from the Trainor Collection in hand, one sees that the author sometimes quoted or paraphrased material from other people’s memoranda without attribution.”

⁵⁷ *Ibid.* : “Trainor emphasizes in both the preface and the foreword that his book is a ‘personal story’ about how things looked ‘from behind one desk’ (1983, ii). His brief Caesarean reference to himself in the addendum minimizes his involvement in the affairs he describes [...]. Yet the mere fact that he was able to accumulate his vast trove of documents show that he wielded considerable power within the division [...]”

⁵⁸ Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.44 : 「トレーナー少佐はシカゴおよびミシガン大学に附属された米軍の民政訓練学校からの同僚で、CI&Eに配属されていたが1946年初めまで教育課程・教科書班に転属されなかった。我々は互いに第一ホテルに滞在し、良く「ママ？」意見の交換をした。彼は教育課程や教科書に関して、最も信頼できるアドバイザーであった」。

⁵⁹ Cf. Mark T. Orr 1993, p.104.

⁶⁰ *Ibid.*, p.93-94. Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.22-23 : “Officers who had staffed the Psychological Warfare Section of the General Headquarters, American Forces Pacific, became charged with occupation responsibilities in the field of information and education. On September 22, 1945, this group became the Civil Information and Education Section, a special staff section of the General Headquarters (...). It was the 10th of September before members of this section were to begin conferences with officials of the Ministry of Education and it was some weeks before the staff was enlarged sufficiently to justify the establishment of a separate Education Division within the Section. It was, indeed, to be at the end of October before more than a very few officers trained in military government work as specialists in education were to come to Tokyo by ship from Monterey and be assigned to the Civil Information and Education Section. From the 10th of September until that time occupation functioning in the field of education was carried on by a handful of officers not all of whom were professional educators.”

⁶¹ Le Major – puis lieutenant colonel – Edward H. Farr (1897-?) aurait été chef de la division par intérim entre février et mai 1946, la direction étant assurée dans les faits par Nugent (Farr quitte le Japon le 30 mai 1946).

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.229 : “Lieut. Col. Nugent’s Executive Officer was Lieut. Col. E. H. Farr.”

Wunderlich (1906-2002) viennent assister Henderson et Hall, et la division de l'éducation voit le nombre de ses employés croître jusqu'à une quinzaine fin 1945⁶², puis une vingtaine, voire une trentaine au printemps suivant⁶³. Les militaires ainsi affectés à Tôkyô pour contribuer à la redéfinition de l'éducation japonaise ont reçu une formation dans cette optique aux USA. Avant le conflit, la plupart d'entre eux ont exercé des responsabilités en tant qu'enseignants ou agents administratifs dans les établissements américains du secondaire ou du supérieur⁶⁴. En dehors de cas exceptionnels, ces individus désirent rentrer au pays pour y reprendre leur carrière civile⁶⁵. Ceci explique en partie la réduction significative que connaîtra le personnel de la division après le passage des éducateurs de la mission d'observation étatsunienne de 1946⁶⁶. Aux dires de Herbert J.

Cf. Takemae Eiji 1983, p.119: 「次長をつとめた E. H. ファー少佐は、カリフォルニア大学出身、市教育長や高校長の経験の持主であった」。

Cf. Harry Wray 1992, p.16: 「終始彼 [=ファー] は課の管理将校で、完全な記録係であった」。

⁶² Cf. Takemae Eiji 2003, p.183.

⁶³ Cf. Mark T. Orr 1993, p.11-12, 27 & 94. Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.228: “*The Division was staffed initially (October, 1945) by three officers: Major H. G. Henderson, Lieut. R. K. Hall, USNR, and Lieut. Comdr. H. J. Wunderlich, USNR. (The War Department invited the Bureau of Naval Personnel in the fall of 1943 to provide naval officers for training and occupational duty in Japan.) / The Education Division grew from three officers to a total within six months of fourteen United States Army, Navy and Marine Corps officers, four enlisted men, eleven civilian personnel, and numerous employed Japanese consultants. Plans, policies, and operations were formulated and carried out by this staff of officers, most of whom had received special training for occupational duty in Japan. Many of the officers had been prepared for the occupation at CASA (Civil Affairs Staging Area), Presidio, Monterey, California.*”

Cf. Harry Wray 1992, p.30: 「[...] 課員は占領第 1 年次以降平均 30 名しかいなかった」。

Robert K. Hall (1971, p.50) parle de 19 membres en mars 1946: “*In the Education Division of CI&E, GHQ, SCAP, alone there were 19 officers or civilians holding comparable civil service ratings who directly affected basic policy.*”

⁶⁴ Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.29. Cf. Mark T. Orr 1993, p.94: 「軍人の中の 10 名は軍政学校 (School of Military Government) といずれかの民政訓練学校 (CATS) の両方を卒業した者で、4 人は日本語学校を出ていた。/この要員のうち 19 名は、方針を検討する仕事に従事し、他の者は管理と言語に関する任務にたずさわっていた。メンバーの 9 名は、社会生活においては、アメリカの中学校で教職または管理職にあり、10 名は、カレッジや大学で教鞭また管理職を経験した者たちであった」。

⁶⁵ Ceci n'exclut pas que, à l'instar de Helen Heffernan, certains quitteront le Japon à reculons (cf. Kathleen Weiler 2011, p.150 & Epilogue): “*Heffernan wrote, ‘You know that it is with great regret that I am turning my back on Japan in what seems an hour of greatest need. I have loved working with the Japanese people. It has been a source of real inspiration to work out some of the many problems with them.’ Years later, at her eightieth birthday celebration, a friend reported: ‘When I asked Helen recently what she felt was the greatest honor she had received, there was a long pause before she replied: ‘To be asked to do the job in Japan.’ Heffernan’s time in Japan seems to have been deeply satisfying, despite the growing political divisions within Japanese society and within the Occupation itself*” (p.150). “*Heffernan [...] remained professionally active for many years after her retirement. She traveled widely [...]. Her passports show visits not only to European countries, but also to Australia, New Zealand, and Japan, where she was greeted by old friends from her year on MacArthur’s staff*” (Epilogue).

Cf. Harry Wray 1997, p.119: “[...] most staff became Japanophiles. In interviews, they looked back on their duty in Japan as one of the most pleasant and satisfactory periods of their careers and fondly recalled anecdotes and Japanese friends.”

⁶⁶ Cf. Mark T. Orr 1993, p.11-12 & 96: 「彼らはどれくらい日本に滞在したのであろうか？1946 年 3 月から数えて 7 ヶ月後、22 名のうち 9 名が残り、12 ヶ月後 (1947 年 3 月) には 6 名が残り、さらに 16 ヶ月後 (1948 年 7 月) には 3 名が残った。そしてこのうち占領終了まで地位に滞まったのは、CIE 局長であったドナルド・R・ニューゼント中佐と教科書担当官であったケネス・ハークネス (Kenneth Harkness) 氏の二人のみであった」 (11・12 頁)。「初期のスタッフはすべて陸軍、海軍または海兵隊の武官であった。わずかな例外を除いて、彼らは第 2 次世界大戦中、全期間を通して軍政についていた予備役将校たちで、できるだけ早期に帰国して、普通の生活にもどりたくと切望していた。そのため、1946 年 3 月 1 日教育課に配置されていたメンバーは、教育使節団が帰国してから、わずか数ヶ月のうちに 7 名だけに減ってしまった」 (96 頁)。

Wunderlich, ils accomplissent néanmoins leur tâche avec zèle⁶⁷. La structure comprend trois unités de travail :

- un groupe affecté à la conception des orientations et à la planification (restructuration du système éducatif, refonte des manuels et curricula, formation des enseignants, éducation pour filles, pour garçons ou pour adultes, enseignements professionnels, utilisation des médias tels que radio, films, *etc.*, sport, bibliothèques, ou encore simplification linguistique) ;
- un second sous-ensemble chargé de chaque type d'institution scolaire, du primaire à l'université ;
- une cellule administrative (interprètes, traducteurs, conseillers techniques, dactylos, *et cetera*⁶⁸).

Une poignée d'officiers de liaison⁶⁹ et d'experts des questions japonaises⁷⁰ renforce ce dispositif. Cependant, la division connaît elle aussi d'incessantes modifications structurelles (*cf.* F, organigrammes 3 & 4⁷¹). Ajoutons que, quoique certains de ses employés aient préalablement acquis une connaissance rudimentaire du japonais⁷², les difficultés de communication avec leurs

Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.243 : “*At the end of 1945, three months after the occupation had begun, the staff consisted of fourteen officers, Army, Navy, and Marine. Of those, only three were to be with the Division a year later. Except for Colonel Nugent, who had become Chief of Section, the others had returned to the United States to take up their civilian work in education.*”

⁶⁷ *Cf.* Herbert J. Wunderlich 1998, p.29 : 「小規模な教育課（1945年10月）の同僚たちは疲労も忘れて、その任務を遂行した。深夜おそくまで、一週間の7日間を全部働くこともしばしばであった。教科書問題の研究や執筆、そして部内研究などがある時は、第一ホテルに帰り着くのは夜中の1時30分や2時という時が多々あった」。

⁶⁸ *Cf.* Robert K. Hall 1971, p.56 (organisation de la division au printemps 1946). *Cf.* Mark T. Orr 1993, p.95. *Cf.* Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.229.

⁶⁹ *Ibid.* : “*Liaison officers maintained contact with education officers of Military Government teams stationed throughout Japan.*”

⁷⁰ *Ibid.* : “*When the first United States Education Mission arrived in Japan, March 1, 1946, the Division was organized under a Chief, assisted by an Executive Officer, a number of advisers, and three sub-sections: Plans and Policies, Operations, and Administration. [...] Advisers to the Chief of the Division were composed largely of Japanese or European nationals who had resided in Japan. United States citizens with prewar experience in Japan ('old Japan hands') supplemented the group from time to time.*”

Selon Hall (1971, p.58), ces spécialistes sont souvent mécontents des orientations retenues par le GHQ.

⁷¹ *Cf.* Robert K. Hall 1971, p.56 : “*It was reorganized so many times and apparently for so many motives, that a continuing pattern is difficult to discern. In broad oversimplification it may be said to have fluctuated between an organization paralleling the educational institutions of the Japanese system and an organization reflecting the various educational services which the Occupation desired incorporated in the Japanese system.*”

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.240 : “*Frequent change in Education Division leadership also added to the bewilderment of the Japanese.*”

⁷² En dehors des programmes étatiques, la fondation Rockefeller finançait l'organisation à grande échelle de stages de langues étrangères (japonais, chinois, russe, arabe, *etc.*) depuis le début des hostilités (*cf.* Kayashima Atsushi 2009, p.220-221) : 「ブロックは、1942年2月から8月までの6カ月間、スティーブンスがディレクターを務めたロックフェラー財団の援助のもと、米国学術団体評議会 (*American Council of Learned Societies.*) の後援で実施されていた集中語学プログラム (日本語) に参加している。このプログラムは米国の戦時に備えたもので、戦略的に重要な言語教育の一環として実施されたものであり、日本語の他には中国語、ロシア語、アラビア語方言などを含め計 26 言語を対象とした。Language. によれば 1941 年の夏には 18 の機関で 700 名を超える人々が参加した。同財団は、1941 年から日本語をはじめとするこの種の言語プログラム

interlocuteurs locaux freinent la réalisation des projets ⁷³. Une présentation individuelle des membres de la division débordait évidemment les limites de notre recherche ⁷⁴. Au demeurant, les informations biographiques disponibles à leur sujet s'avèrent souvent disparates, partielles, voire douteuses. Nous nous contenterons donc de dresser un profil sommaire des personnages impliqués plus ou moins directement dans les consultations ou les décisions ayant trait à l'enseignement graphique au cours du propos.

3. Les orientations de la politique d'occupation en matière d'éducation

を援助した。この8週間コースの言語プログラムで日本語を担当したのは E・O・ライシャワーであり、中国語を担当したのが、G・ケネディであった」。

⁷³ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.1, p.19 : “Language barriers, particularly the complexity of the Japanese idiom, presented great difficulties to the occupational authorities whose knowledge of Japanese was generally limited to a nine months course offered in the Civil Affairs Training Schools of the United States.”

Orr relate des anecdotes à propos de problèmes de traduction (*cit. in* Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.48-49) : 「言葉の壁をめぐってオア教授も、何度か苦い目にあっている。／『ある時、我々と日本側とが社会科学の話をしていて。通訳はいたのだが、気がついたら社会科学は科学的社会主義、つまりマルクス主義の意味に変わっていた。[...] これは一例に過ぎないが、いや、全く油断がならなかった。質、量ともに通訳が不足していた』」。

⁷⁴ Pour une liste du personnel de la division, voir Herbert J. Wunderlich (1952, vol.2, p.230-231) : “The Education Division was composed of the following personnel in March of 1946. Lt. Col. D. R. Nugent, USMC, of San Francisco, California, headed the Division. Lt. Col. E. H. Farr, US Army, was executive assistant. Farr came from Woodland, California. Also on the administrative staff were: Lt. Col. B. A. Schmitz, Linn, Missouri; Major M. T. Orr, Chapel Hill, North Carolina; and Lieut. Henry Prien of San Francisco. Operations Sub-Section was staffed by: Major R. G. McAllen, Princeton, New Jersey; Major R. W. Arrowood, San Antonio, Texas; Capt. R. S. McDowell, Buffalo, New York; Lt. J. J. Daly, New York City; Lt. J. B. Gibson, Pasadena, California; Lt. P. D. MacBride, Woodinville, Washington; and Lt. Scott George, Nashville, Tennessee. Plans and Policies Sub-Section was staffed by the following officers: Comdr. H. J. Wunderlich, Moscow, Idaho (textbooks and curricula); Lt. Comdr. R. K. Hall, Castine, Maine (language simplification); Lt. (j.g.) A. R. Dornheim, Bronxville, N. Y. (language simplification); Lt. Comdr. A. E. Crofts, Rosswel, New Mexico (universities); Major J. W. Norviel, Glendale, California (physical education); Capt. J. D. Barnard, Greeley, Colorado (teacher training); and Capt. H. E. Griffith Arcata, California (teacher training). Two civilians sent out by the War Department had arrived by March. Mr. K. M. Harkness of Madison, South Dakota, was assigned to the textbooks and curricula sub-section. Mr. P. O. Keeney of Washington, D. C., came as an adviser for university libraries. These civilian advisers were forerunners of a large corps of civilian educators who were to assist and replace military officers as the latter took discharges and returned to the United States.”

Un autre répertoire, conservé à la bibliothèque de la Diète et intitulé *Education Division Conference Book (CIE)* (BA CIE 1) compulse une petite soixantaine de noms :

Louis J. Aebischer	Russel M. Cooper	Lulu Holmes	John M. Nelson
Edna V. Ambrose	R. E. Culberston	Helen M. Hosp	William Newfeld
Dee D. Beckman	Eileen Roberta Donovan	Pauline Jeidy	Edward H. Nix
Rebecca Barnhart	Robert B. Downs	Dr. Burt Johnson	Monta L. Osborne
J. J. Bauer	Vivian E. Edmiston	Franklin B. Judson	John C. Pelzel
Howard M. Bell	Dr. Walter C. Eells	Philip O. Keeney	Davis M. Shiroma
Luanna J. Bowles	Robert R. Ewerz	Dora S. Lewis	L.W. Stalaker
Delmer M. Brown	Richard B. Farnsworth	Dr. Arthur K. Loomis	Ruth G. Strickland
Hazel B. Bundy	Ruth Fedder	Helen Manley	Dr. Joseph C. Trainor
Paul J. Burnette	Verne C. Fryklund	Frances Martin	Donald M. Typer
H. V. Calhoun	A. M. Halpern	Thomas H. MacGrail	J. L. Vandergrift
R. W. Canada	Kenneth M. Harkness	John Mitchell	G. L. Weaver
Dr. Verna A. Carley	Helen Heffernan	Dr. Walter E. Morgan	Dr. Paul E. Webb
William W. Carpenter	Wilhermina Hill	Dr. Louis Q. Mos[r?]'s	Maude Williamson
Rose M. Cologne	Billie Hollingshe[a]d	Ivan Nelson	

3.1 Définition de la politique éducative avant l'occupation

En réalité, les autorités américaines ont commencé à planifier l'occupation de l'Archipel quelques années avant la victoire militaire finale. Suzuki Eiichi fait remonter ces préparatifs jusqu'au 23 août 1942, date de la nomination de George Hubbard Blakeslee (1871-1954) à la tête de l'unité Extrême-Orient du Département d'État⁷⁵. Par la suite, des spécialistes du Japon tels que l'historien Hugh Borton (1903-1995⁷⁶) ou le diplomate Robert Appleton Feary (1918-2004⁷⁷) se joignent au groupe de travail sur la région, et contribuent à la rédaction des premiers textes comportant des références aux problèmes d'éducation⁷⁸. Toujours d'après Suzuki, les opinions divergent à ce stade quant aux orientations à suivre en matière de politique éducative⁷⁹. En dehors du Département d'État, diverses branches du Bureau des services stratégiques (anglais *Office of Strategic Services*, OSS), qui informe l'armée, rédigent des documents traitant du sujet⁸⁰. Pour en revenir au Département d'État, la réflexion s'y poursuit un temps au Comité régional sur l'Extrême-Orient (anglais *Far East Area Committee*, FEAC), ainsi qu'au Comité sur le programme d'après-guerre (anglais *Post War Program Committee*, PWC), respectivement mis en place en octobre 1943 et janvier 1944⁸¹. En juin 1944, la structure se dote d'un Comité transversal sur le

⁷⁵ Cf. Suzuki Eiichi 1983, p.5.

⁷⁶ Sur Borton, voir le site de l'Université Columbia.

Cf. http://www.columbia.edu/cu/record/archives/vol21/vol21_iss1/record2101.35.html (consulté le 24 novembre 2016)

⁷⁷ Sur Feary, voir le site Connected Communities.

Cf. <http://www.connectedcommunities.net/robertfeary/> (consulté le 24 novembre 2016)

⁷⁸ Il s'agit par exemple de « *General Problems of the Far East* » (mars 1943), ou de « *General Principles Applicable to the Post-War Settlement with Japan* » (28 juillet 1943). Dans le second document (mis en ligne sur le site de la bibliothèque de la Diète), il est écrit (p.2) : “*The political terms should aim to facilitate the establishment in Japan of a government which will respect the rights of other states. / Since elements exist in Japan which, after Japan's complete defeat, give some promise of forming such a government, this principle will favor an attempt to create conditions which will strengthen these elements. It also raises questions as to whether or not it will be advisable to insist on the adoption by Japan of provisions for freedom of speech, press and assembly, on changes in the constitution and government of Japan, and on a temporary international supervision of Japanese education.*”

Cf. http://www.ndl.go.jp/constitution/shiryō/01/001/001_0021.html (consulté le 24 novembre 2016)

⁷⁹ Cf. Suzuki Eiichi 1983, p.6. De façon générale, il existe dans l'administration américaine des tensions internes entre pro-Chinois et pro-Japonais (cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.134).

⁸⁰ Suzuki Eiichi (1983, p.5-11) cite « *Education in Japan: General Background* » (T. A. Miyakawa, 30 novembre 1943), « *Education in Japan: Curriculum and Pedagogical Method* » (10 janvier 1944), ou encore « *Japanese Administration: Department of Education* » (Frances Anderson Gulick, 6 mars 1944).

Voir la bibliographie correspondante (1-B) in Satow, Suzuki & Tsuchimochi 1990 (*Bibliography of Documents*, p.2).

Cf. http://cisupa.proquest.com/ksc_assets/catalog/2992.pdf (consulté le 24 novembre 2016)

Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.128 : 「ガリックはここで日本の教育を厳密に分析し、文部省を中央集権化された行政機関であるとして、占領政策上これを全面的に利用することは非常に有効であるとの認識を示している。同報告書はその後、軍政要員の学習用テキストである『民事ハンドブック』（“Civil Affairs Handbook”）のひとつとして、同6月23日に刊行された『日本・第15項教育』（Japan, Section 15: Education, M-345-15）にその大半が掲載され、占領政策の基礎資料となった」。

Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.11 : 「幸運にも、戦略情報局（Office of Strategic Services）の研究分析課は陸軍情報部小冊子、民政ハンドブック『日本』の第15巻『教育』を準備した。しかし、この小冊子は1944年6月23日以降はじめて使用できるようになったため、シカゴでの訓練には間に合わなかった。しかし、日本において我々の究極の目的を達成する上で利用価値があった」。

⁸¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.128.

Japon (anglais *Inter-divisional Japanese Committee*) dans le cadre duquel Hillis Lory (1900-?) rédige le premier projet de rapport indépendant sur le système éducatif nippon (1^{er} juillet 1944⁸²). Cette ébauche fait l'objet d'un méticuleux examen de la part d'un groupe d'une douzaine d'experts qui inclut Eugene Hoffman Dooman (1890-1969⁸³), et dont les travaux aboutissent le 15 juillet 1944 à l'établissement d'une première mouture officielle intitulée « *Japan: The Education System under Military Government*⁸⁴ ». Le PWC et le FEAC (qu'a depuis intégré Gordon Townsend Bowles⁸⁵) retouchent ensuite le texte pour produire une version définitive (6 novembre 1944⁸⁶). Celle-ci atténue les aspects directifs de la politique américaine, et met en avant l'idée que, sitôt les conditions réunies, la responsabilité des modifications incombera aux Japonais eux-mêmes, les Américains se fixant comme principal objectif un assainissement de l'environnement susceptible d'encourager le développement d'une politique éducative libérale et démocratique⁸⁷. Début décembre 1944, un comité interministériel composé de membres des Départements d'État, de la Guerre et de la Marine (anglais *State-War-Navy Coordinating Committee*, SWNCC⁸⁸) voit le jour, qui se dote d'un Sous-comité pour l'Extrême-Orient (anglais *Subcommittee for the Far East*, SFE⁸⁹) dirigé par Eugene H. Dooman (plus tard remplacé par Edwin Oldfather Reischauer). Ce

⁸² Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.129 : 「ここでローリーは、日本の教育制度について、世界で最も中央集権化し、権力と最も密接に結び付いた制度であるとして、ガリックと同じ判定を下している。また、教科書分析についてもガリックの見解を踏襲した」。

Cf. Rudolf V.A. Janssens 1995, p.89 : “*Hillis Lory worked in 1944 for the Division of Japanese Affairs of the Department of State where he wrote reports mainly about the Imperial institution. Lory joined Hugh Borton in this work.*”

Lory, qui a enseigné à l'Université impériale de Hokkaidô en 1933, est l'auteur d'un *Japan's Military Masters: the army in Japanese life* (Viking Press, 1943).

⁸³ Sur Dooman (né à Ôsaka), voir David Shavit 1990, p.134, Nobuhiro Tomoe 2011, p.203, et le site Wikipedia (en anglais).

Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/Eugene_Dooman (consulté le 24 août 2017)

⁸⁴ Code PWC-287, CAC-238

⁸⁵ Sur Bowles, cf. B.II.1.1., note 41.

⁸⁶ Code PWC-287a

⁸⁷ L'étude commence par les observations suivantes : “*Careful study of the problem leads to the conclusion that there will not be available to military government the large number of competent and qualified American and foreign personnel which would be required to carry out such fundamental reforms of the Japanese educational system as might seem desirable and to operate it after such reforms have been inaugurated; that modifications in the educational system imposed on the Japanese by military government can do little more than create conditions favorable to a change in the Japanese mental attitude towards religious, political and social problems; and that therefore military government should await the coming away in sufficient numbers of cooperative Japanese, themselves proponents of liberal ideas, upon whom can be placed the responsibility for carrying to completion these fundamental educational reforms necessary for the elimination of ultra-nationalism and a militaristic spirit.*”

Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.131 : 「PWC-287a 文書の構想は、『日本人の精神的態度を変えるための基礎条件を作ることであって、それ以上の積極的な教育改革、教育の民主化は、日本の自由主義に委ねるという立場』に立つものであった。それは、『生温かい社会改革論』と批判されながらも、以降における国務省の公的な対日教育政策案となった」。

Le document est reproduit en intégralité in Edward R. Beauchamp & James M. Vardaman Jr. dir. 1994, p.38-45.

⁸⁸ Cf. P.F. Schaefer & P.C. Schaefer 2009, p.76 : “*SWNCC was formally constituted on December 9, 1944, just 8 days after it was proposed, and held its first full meeting on December 19th.*”

⁸⁹ Cf. Yokote Itsuo 2012, p.121 : 「1944年12月には国務省の機構改革が行われ、戦後計画委員会 (PWC) と政策委員会 (PC) は廃止され、幹部会に統合された。1944年12月1日には、ステティニアスの提案により国務・陸軍・海軍三省統合委員会 (State-War-Navy Coordinating Committee、略称 SWNCC) が設置され、19日

sous-comité concocte un document entériné le 17 avril 1945 portant le titre « *Politico-Military Problems in the Far East: The Post-Surrender Military Government of the Japanese Empire: The Educational System* »⁹⁰, à partir duquel Bowles rédigera un projet de révision éducative⁹¹.

Sur le plan pratique, et en complément des structures militaires⁹², des centres de formation du personnel censé prendre en charge la gestion des affaires civiles s'établissent. Ainsi, le Département de la Guerre instaure-t-il, à l'été 1944, des écoles spécialisées (anglais *Civil Affairs Training Schools*, CATS) au sein d'une demi-douzaine d'universités (Harvard, Yale, Stanford, Chicago, Caroline du Nord et Michigan⁹³). Les diplômés de ces institutions se regroupent ensuite à la base de transit californienne de Monterey (anglais *Civil Affairs Staging Area*, CASA) où ils complètent leur entraînement en attendant qu'on les achemine sur place⁹⁴. Au jour de la capitulation japonaise, deux milliers d'officiers avaient suivi ce parcours. On voit donc que la définition de la politique d'occupation américaine résulte d'un processus engagé de longue date. La reddition japonaise aurait toutefois pris de court les Américains qui prévoyaient la nécessité de procéder à une conquête militaire de l'Archipel. D'après Mark T. Orr, le programme de la réforme

est le 1^{er} document produit par le Comité conjoint portant le titre de « *Policy for the Revision of the Japanese Educational System* » (SWNCC 108/1 & 108/2 : 5 & 26 septembre 1945). Nous n'avons malheureusement pas pu y avoir accès.

⁹⁰ Code SWNCC-108. Cf. site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. https://rnavi.ndl.go.jp/kensei/tmp/SWN_1.pdf (consulté le 25 novembre 2016)

⁹¹ Cf. Yoko H. Thakur in Edward R. Beauchamp dir. 1998, p.24 : « SWNCC 108, 'The Post-Surrender Military Government of the Japanese Empire: Education System' of 17 April 1945, called for the preparation of a separate paper on education. Eugene Dooman, the chairman of SWNCC's Subcommittee on the Far East (SFE), forwarded the order to the State Department's Division of Cultural Communications, which in turn assigned Gordon Bowles to draft a paper on Japanese education policy. Bowles, an anthropologist trained at Harvard University, served successively in the FEA and the State Department. [...] After Japan's surrender, the SWNCC approved Bowles's paper with minor revisions in late September 1945. »

Des documents ultérieurs produits par le Comité conjoint portent le titre de « *Policy for the Revision of the Japanese Educational System* » (SWNCC 108/1 & 108/2 : 5 & 26 septembre 1945). Nous n'avons malheureusement pas pu y avoir accès.

⁹² Selon Mark T. Orr (1993, p.24 & 112), la formation offerte dans les centres d'administration militaire faisait peu cas des questions éducatives : 「軍政学校では6週間のコースを与えられ、[...]。そこでは教育についての注意はほとんどはらわなかった。[...] 教育に関しては、FM [Field Manual] 27-5の中で、次のように言っているだけであった。すなわち、民事の任務については『教育制度を監督すること、学校の開校ならびに破壊的で有害な教育の防止』という内容が含まれることになる」 (24 頁)。「最初の FM27-5には、教育の分野については、提唱された軍事組織制度の説明文の中の一部として、ひとつだけ規定があった。その規定では、教育は『総合大学、単科大学ならびに公立・私立を問わず、あらゆる種類の学校を管理する』と指摘している。[...] 改訂された FM27-5の中の教育に関する規定はもっと広範で、より適切な表現で記されていた。その中には民事官の職務として、次のような規定が含まれていた。『教育制度の監督、学校の開校ならびに破壊的または有害な指導の防止』」 (112 頁)。

⁹³ *Ibid.*, p.24. Toujours selon Mark T. Orr (1993, p.25), le programme de ces CATS consacre une part relativement importante à l'étude de l'éducation nipponne : 「民事訓練学校 (CATS) は、軍政学校よりも教育に多くの注意をはらっていた。我々は文部省の組織、権力、機能ならびに、学校制度の一般的構造について学習した。我々の注意は特に政治的教化の手段に、高度に集権化された教育制度が利用されている問題に注がれた」。

⁹⁴ Cf. Takemae Eiji 2002, p.207. Pour des détails, voir Oda Mitsuyasu 2016, p.33-36.

Cf. https://m-repo.lib.meiji.ac.jp/dspace/bitstream/10291/17885/1/johokomyunikeshon_16_31.pdf (consulté le 8 décembre 2016)

éducative à venir demeurerait en grande partie incertain à ce stade ⁹⁵. Mais ceci ne vouait pas pour autant les dispositions envisagées pendant la guerre à devenir lettre morte ⁹⁶.

3.2 Premières mesures coercitives

Au cours du long conflit qui s'achève, l'éducation nipponne a servi une idéologie valorisant de manière croissante le sacrifice de l'individu au destin collectif, état de fait confirmé par des spécialistes locaux tels que Kaigo Tokiomi (professeur à l'Université impériale de Tôkyô). Ce dernier présente aux Américains une vision de l'histoire de l'éducation de son pays depuis la création du système scolaire caractérisée par un mouvement pendulaire entre les pôles libéral et étatiste :

- 1872-1880 : démocratism (éducation démocratique et pédocentrée, influencée par la pensée de Johann Heinrich Pestalozzi).
- 1880-1918 : étatism (affirmation du contrôle de l'État à travers une éducation de type herbartien).
- 1918-1932 : démocratism (renaissance des idéaux progressistes d'une éducation démocratique et pédocentrée).
- 1932-1945 : étatism (éducation militariste et ultranationaliste ⁹⁷).

La « révolution copernicienne ⁹⁸ » que vont tenter de mener à bien les forces alliées consiste à faire osciller une nouvelle fois le pendule dans le sens de la démocratisation, ce qui implique une

⁹⁵ Cf. Mark T. Orr 1993, p.104-105. Selon Kayashima Atsushi (2009, p.18), il faudra attendre novembre 1945 pour que les orientations concrètes de la politique éducative se trouvent formulées : 「しかし教育の方針を示す具体的な指令は、同 [1945] 年 11 月 3 日の『日本占領及び管理のための連合国最高司令官に対する降伏後における初期の基本的方針 [指令?]』である」。

Le document qu'il cite (« *Basic Initial Post Surrender Directive to Supreme Commander for the Allied Powers for the Occupation and Control of Japan* », JCS1380/15) ne contient pourtant qu'une consigne en matière d'éducation (cf. site de la bibliothèque de la Diète) : “As soon as practicable educational institutions will be reopened. As rapidly as possible, all teachers who have been active exponents of militant nationalism and aggression and those who continue actively to oppose the purposes of the military occupation will be replaced by acceptable and qualified successors. Japanese military and paramilitary training and drill in all schools will be forbidden. You will assure that curricula acceptable to you are employed in all schools and that they include the concepts indicated in paragraph 3 a above.”

Ledit paragraphe 3a définit les objectifs généraux de l'occupation : “The ultimate objective of the United Nations with respect to Japan is to foster conditions which will give the greatest possible assurance that Japan will not again become a menace to the peace and security of the world and will permit her eventual admission as a responsible and peaceful member of the family of nations. [...]”

Cf. <http://www.ndl.go.jp/constitution/shiryo/01/036/036tx.html> (consulté le 25 novembre 2016)

⁹⁶ Cf. Kaizuka Shigeki 2001, p.40 : 「 [...] 陸軍省における制作立案に関与したホール、オア (M. T. Orr) といった人物が、教育に関する 4 つの指令の作成をはじめ、CIE の制作立案に中心的な役割を果たしており、戦時期アメリカでの構想と CIE での政策との間には、少なくとも人的な連続性は存在している [...] 」。

⁹⁷ Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.26.

⁹⁸ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.20 : 「戦後教育は一言でいうと、大日本帝国憲法—教育勅語体制から日本国憲法—教育基本法体制へとコペルニクスの展開をした」。

révision en profondeur du régime et des mœurs sociopolitiques nippons⁹⁹. La tâche s'annonce d'autant plus âpre que ces bouleversements s'engagent sous la férule des États-Unis, l'ennemi direct d'hier, et que la résorption des antagonismes risque de demander du temps. D'aucuns parlent de véritable haine éprouvée par les vainqueurs à l'endroit des vaincus les premiers temps de l'occupation¹⁰⁰. En octobre 1945, MacArthur dicte au gouvernement japonais des mesures favorisant le droit de vote des femmes, le syndicalisme, la libération des prisonniers politiques (dont de nombreux communistes), ainsi que la démocratisation des structures économiques et de l'éducation scolaire¹⁰¹. Selon Robert K. Hall (1971, p.72), l'administration étatsunienne cherche à atteindre quatre objectifs centraux dans les domaines relatifs à l'éducation :

- Élimination de la propagande militariste, ultranationaliste, du soutien apporté au *shintô*, et des enseignants « collaborateurs ».
- Introduction des principes démocratiques, diffusion de l'information sur la défaite nipponne et ses conséquences, et autonomisation des Japonais.
- Protection des libertés (religion, opinion, presse, *etc.*).
- Contrôle des curricula des institutions éducatives, réouverture des établissements scolaires, et nominations importantes dans les organisations publiques et privées.

En dépit d'une optique fondamentale privilégiant le contrôle indirect et le respect de l'autonomie locale, le GHQ impose ces visées aux autorités nipponnes fin 1945 à travers l'édiction de quatre prescriptions majeures relatives aux points suivants¹⁰² :

⁹⁹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.127 : 「降伏文書には『保障占領』をうたいながら、実質的には、国際法上前例がないと評される、強硬な『政治的・精神的な改造を目的とした占領』がここに実施されることとなった」。

¹⁰⁰ Cf. Robert K. Hall 1971, p.44 : “*The bitterly revengeful attitude which was sometimes apparent in the first weeks of the Occupation may be summed up with verbatim quotations of two high ranking military officers, whose identity will for obvious reasons be undisclosed. / One said: ‘If I had my way I’d kill all seventy millions of the yellow bellied bastards.’ [...] / The other said: ‘What if they do starve? I could watch a Jap kid die of starvation and go back to my quarters and eat a good dinner and not even give it a thought.’*”

Herbert J. Wunderlich – arrivé, il est vrai, au Japon après Hall – ne partage pas ce constat, du moins en ce qui concerne l'attitude du personnel de la division de l'éducation (1998, p.29) : 「占領に対して誠実と熱意、そして高度な期待をもってこの任務に志願した。日本を残酷に扱うだけの理由は十分にあった。しかしながら、我々の中の誰ひとりとして日本人に対して懲罰的であったとは聞いたことも、また見たこともなかった。どのようにして偏見のない、確固で柔軟性があり、他人の価値や威厳のための尊敬をもたらすことができるかを知っていた」。

¹⁰¹ Cf. Arimitsu jirô 1989, p.828.

Sur le syndicalisme enseignant, cf. Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.151-162.

¹⁰² Cf. site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317738.htm (consulté le 25 novembre 2016)

Pour la version japonaise de ces 4 textes, voir également le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317996.htm (consulté le 25 novembre 2016)

Pour les versions japonaise et anglaise, voir Monbushô 1946, annexes (p.1-12).

Voir aussi Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.78-104.

1. Révision de la politique d'administration du système éducatif (22 octobre ¹⁰³).
2. Examen, sélection et certification du personnel éducatif (30 octobre ¹⁰⁴).
3. Arrêt du soutien de l'État au clergé *shintô* (15 décembre ¹⁰⁵).
4. Abandon des matières de morale [*shûshin*], histoire du Japon, et géographie (31 décembre ¹⁰⁶).

Par ailleurs, l'occupant exerce à l'époque un contrôle sévère sur la circulation dans les médias des idées ayant trait à l'éducation ¹⁰⁷. Cette série de mesures négatives ¹⁰⁸ se justifie par le besoin de

¹⁰³ Selon Mark T. Orr (1993, p.27), la rédaction de cette instruction aurait échoué à Hall : 「最初の教育指令『日本教育制度ニ対スル管理政策』は 10 月 22 日にはさせられた。私の理解ではこの指令はホールが起草し、いくつかの関門を突破して無修正でマッカーサー将軍に承認された」。

¹⁰⁴ Cf. Nishi Toshio 2004, p.172 : “On October 23, 1945, one day after MacArthur’s first education directive, Lieutenant Robert King Hall of the Education Division, CI&E, was assigned to draft an appropriate directive on screening teachers. On October 29 Hall submitted his sixth and final draft to Brigadier General Ken Dyke, who then secured MacArthur’s approval. And on October 30 MacArthur issued an order to the Japanese government entitled ‘Investigation, Screening, and Certification of Teachers and Education Officials.’ With that order, MacArthur intended to eliminate ‘militaristic and ultra-nationalistic influences’ from the Japanese educational system and to debar from teaching those teachers and officials ‘having military experience or affiliation’.”

Au sujet de la qualité de l'éducation et des enseignants japonais, Hall savait faire – *a posteriori*, en tout cas – la part des choses (cf. Robert K. Hall 1971, p.478) : “Not all teachers were bad and not all content or teaching method was bad. Where to draw the line, who is to draw the line, and how that line is to be drawn became the vital issues.”

Sur environ 650 000 cas examinés jusqu'à fin octobre 1947, plus de 5000 personnes avaient été déclarées inaptes, sans compter les démissions volontaires (cf. site du ministère) : 「審査は進められ、22 年 10 月末までに約 65 万人が審査され、うち 2623 人が不適格者と判定され、他に 2717 人が審査によらず不適格該当者として自動的に排除された。なお、適格審査を受けることを潔しとせず自ら教育界を去った者も少なくなかった」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317738.htm (consulté le 25 novembre 2016)

Selon certains, le GHQ aurait annoncé le 22 août 1947 le renvoi de 110 000 enseignants, chiffre fréquemment cité sur la Toile (Wikipédia et autres).

¹⁰⁵ D'après Herbert J. Wunderlich (1952, vol.2, p.245 & 250), cet ordre-ci aurait été mis en forme par K. Bunce renseigné par les professeurs Kaigo Tokiomi et Kishimoto Hideo : “Lieut. Kenneth Bunce began his study of Shintoism which lead to the very significant directive of December 15 abolishing State Shinto.” (p.245). “Shintoism required the scholarly knowledge and understanding of Professors Kaigo and Kishimoto.” (p.250).

Cf. William P. Woodard 1972, p.24 : “For this work in drafting the Shinto Directive he [=Bunce] received the Legion of Merit.”

Kaizuka Shigeki (2001, p.44) affirme pour sa part que Hall aurait concocté les premières ébauches du texte, lesquelles exigeaient une annulation du *Rescrit impérial sur l'éducation*, Bunce n'intervenant que dans un troisième temps.

¹⁰⁶ Les Américains auraient pris soin en l'occurrence de ne pas brûler les manuels des 3 disciplines interdites, pour ne pas donner l'impression d'un autodafé (cf. Kaizuka Shigeki 2001, p.84) : 「ワンダリックの言葉はこの点を明確にしている。／『三教科停止に関する指令は、日本の教育制度から軍国主義及び超国家主義を排除する上で重要なステップになった。指令の附則（イ）には教科書をパルプに使用するために回収し、製紙に役立つことが指令された。この方法は、出版の自由と軍国主義及び超国家主義を根絶するという目的から生じる政策的ジレンマの解決手段として遂行された。ドイツ占領軍政部が他の手段、すなわち『教科書の焚書』(Burning books)を断行し、汚点を残したのに比べれば、この方策はわれわれの面目を保ったのである』。／この言葉には、『停止』措置に対するワンダリックの起草者としての配慮を見ることができる。しかし、皮肉なことに、こうした、いわば占領軍政部における妥協的方策は、日本側にとっては逆に『指令』の『懲罰的』な重みをより決定的なものとして理解されたのである」。

On notera que, malgré des « défauts » similaires observés du côté des matériaux d'enseignement du japonais, ce domaine échappera à une telle censure (cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.252) : “Evidence indicated that language textual material was equally as pernicious. Completion of the studies verified this observation [...] though no directive was ever issued closing courses in language or reading.”

¹⁰⁷ Cf. Robert K. Hall 1971, p.445 : “Every newspaper and journal in Japan was under the direct control of Occupation Headquarters. No Japanese-inspired news could be published until officially inspired stories had been given their space. Since all were post-censored, if any educational theory were expounded which did not follow the Occupation policy line, the offending publication was subject to immediate suspension or withdrawal of vital newsprint. By April 1947, national newspaper circulation had risen to 15,935,155 –every word SCAP controlled.”

« déblayer le terrain » afin de permettre une reconstruction sur des bases assainies ¹⁰⁹.

3.3 L'attitude du personnel de la CIE

Durant les premiers mois voire les premières années de l'occupation, les officiers de la division se comportent souvent avec arrogance ¹¹⁰, autoritarisme, amateurisme et idéalisme, semblant parfois mus par un désir d'expérimenter leurs théories personnelles sans prendre en compte la réalité du terrain ¹¹¹. Mais le complexe de supériorité sévit également du côté japonais, car bon nombre des experts locaux consultés par les Américains font partie de l'élite universitaire du pays ¹¹². Après le recadrage initial de cette phase « punitive ¹¹³ », la mentalité du personnel

Le GHQ promeut en principe la liberté de la presse depuis le 10 septembre 1945 : 「新聞報道取締方針」 「言論及び新聞ノ自由ニ関スル覚書」 (SCAPIN-16)

Il interdit cependant toute critique de l'action des forces alliées, ainsi que l'évocation des ravages dus à la guerre. Sur la censure sous l'occupation et l'action du détachement de censure civile (anglais *Civil censorship detachment*), voir Etô Jun 1994, et le site de l'Université Waseda ci-dessous.

Cf. <http://www.waseda.jp/prj-Kennetsu/explain.html> (consulté le 26 novembre 2017)

¹⁰⁸ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, p.275 : “*The period, 1945-1946, had been a phase of negative action, censorship, deletion, and confusion.*”

¹⁰⁹ C'est en tout cas l'avis exprimé par le chef de la mission d'éducateurs américains de 1946 (cf. George D. Stoddard 1981, p.85) : “[...] *the first directives of SCAP, designed to clear out some of the 'rubbish' from the teaching content of the schools, constituted an acceptable holding operation. Incidentally, the early directives prepared the way for the U.S. Educational Mission, which, after all, had no power whatever to announce or enforce decisions.*”

Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.76 : 「占領軍は日本国国民の民主的傾向の復活・教化のための障礙を除去した。とくに、最初の1年間は効果的であった」。

¹¹⁰ Cette suffisance du comportement des Américains présents au Japon choque certains de leurs compatriotes. Ainsi Virginia C. Gildersleeve (1954, p.378) s'offusque-t-elle de l'impolitesse d'un journaliste : “[...] *I was horrified by the rude and arrogant behavior of an American newspaperman wearing our Army uniform, who tried to bully the court official in charge into admitting him along with the members of the Mission. It seemed to me that if journalists wore our American uniform they should be under some sort of Army discipline.*”

¹¹¹ Harry Wray cite (1993, p.15) à ce propos J. C. Pelzel : 「課員は自分達のことを寛容でリベラレで繊細であると考えていたから、自分達が偏狭で厳格で鈍感だということを意識していなかった。彼等の教育経験は概ね狭く、比較教育を研究したもの（或はそうした訓練の中で価値を見いだすほど神経細やかであったもの）は殆どなく、スタッフ・メンバーは大きな文化的地図の中で日本の教育の長所・特徴を無視するか或は局限した。彼等は自分達が正しい答を持っている、積極的な態度が如何なる障壁も克服するということに自信を持っていた。ペルゼルはアメリカ人のこうした態度に非常に批判的であった。彼はこう語った。／『いつも教育課に腰掛けて、完璧なカリキュラムを実施できると考えていた人達がありました。彼等はそこ（日本）へ行って、実際こう言ったのです。「私は自分のイメージで新しい世界を建設しようとしているのだ。」彼等は日本の制度のことは何も知りませんでした』。／ [...] 日本人への叱責、柔軟性のなさ、優越性の感情、時として素人であること認めなかったなどは、1945年から1948年の文書同様、その後の敏感な二世やアメリカ人以外の手にかかる回想の中にもしばしば出てくる」。

¹¹² Cf. Kawai Kazuo 1979, p.189 : “*The chief of CI&E was a marine corps reserve lieutenant colonel [=Nugent] who in civilian life had been a small-town high-school principal. The members of his staff, at first wholly military but later predominantly civilian, were mostly people of about the same level of background and experience. The education officers of the district military government teams, whose duties were to supervise the educational activities of local governments, were generally young men of even less background and experience. Their incomparable idealism and intense dedication to their work should have served as an inspiring example, but many Japanese educators and particularly the university professors were conscious only of their own wider experience or greater erudition and tended to be supercilious toward these American educational officers and their ideas.*”

L'avis sur la faible qualification des membres de la CIE semble partagé même aux USA (cf. Mark T. Orr 1993, p.11) : 「 [...] [1947] 年に発行された『ライフ』 (*Life*) 誌の中では、特に教育課のスタッフに言及して『30

étatsunien, renforcé par des cadres plus compétents ou expérimentés en matière d'éducation, évolue, et les relations avec les autochtones se font moins dictatoriales¹¹⁴. La méthode qui prime au-delà de 1949, dans la perspective d'un retour de plus en plus imminent du Japon à l'indépendance, relève davantage de la suggestion – plus ou moins appuyée¹¹⁵ – que du commandement explicite. Harry Wray conclut de ses recherches – lesquelles rendent certes peu compte des points de vue nippons – que les membres de la division, animés par un esprit de missionnaires¹¹⁶, faisaient dans l'ensemble preuve d'intégrité et de diligence¹¹⁷. Malheureusement, la meilleure volonté du monde ne pouvait pallier, y compris chez les plus capables, la méconnaissance des spécificités locales¹¹⁸. De l'avis même des responsables de la CIE, cette

人ばかりの米国の教育家たち（彼らの多くはかなり有能であったが、全く無名であった）あるいはスタッフの約半数は、米国の1州で単に学校調査を命ぜられるにすぎない人々であった』とのべている」。

¹¹³ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.134 : 「占領は、あくまでも日本に対する〈懲罰〉であり、さらに厳密には日本を再び〈連合国〉ではなく、〈米国〉にとって脅威とさせないための軍事占領であった。それは、1948年に、東西冷戦を契機として占領方針が転換するまで継続されることとなる。教育改革政策は、その軍事目的を達するための重要事項だった」。

Cf. Robert K. Hall 1971, p.45 : “*Adamantly opposed to the destructively tough policies of some of the career officers in the Army and the Navy, these scientists and professional people were handicapped by lack of adequate rank or any opportunity to present their detailed investigations to the public. They frequently watched in silence the discard of their recommendations as a result of a ‘command decision’ or saw their technical reports ignored or distorted.*”

¹¹⁴ *Ibid.* : “*It is to the lasting credit of the Supreme Commander and the more judicial members of his staff that by the year and a half after Surrender the exaggeratedly vindictive policies, reminiscent of those of the ‘carpet-baggers’ of the Reconstruction, had been flatly rejected.*”

Cf. Harry Wray 1993, p.12 : 「1949年のジョゼフ・トレイナーとモンタ・オズボーンは、1946年の時よりもっと規律正しく、忍耐強く、聡明になっていた。時の経過と共にスタッフは日本の文化と制度をより熱心に見聞きし、より完全に理解しようとしていた。[...] 全てをアメリカ人の尺度で判断しようとする傾向を是正するために、オアやトレイナーやルーミスは努力を払っていた」。

¹¹⁵ En anglais, le terme désignant ladite méthode est « *nudge* » (« pousser du coude », traduit en japonais par « *tsuttsuku* »). Cf. Harry Wray 1997, p.11 : “*Given the Japanese character and the conditions of the time, it did not take Division staff long to learn that a suggestion would be interpreted as an order. As a result, they repeatedly made ‘suggestions’ and came to expect action upon them. Division documents and subsequent written accounts show that staff developed a term for applying pressure: ‘the nudge.’ Hall referred to it as one of several different policies adopted by the Education Division to achieve its objectives.*”

¹¹⁶ Cf. Harry Wray 1997, p.109 : “*American assumptions reflected a mentality similar to that of America’s nineteenth century missionaries. Convinced of the superiority of their values and institutions, Education Division personnel felt they were involved in a kind of crusade to form a new and better society in a democratic mold. [...] / As ‘missionaries’ the Education Division staff possessed both good and bad attitudes. They were idealistic, morally uprights, dedicated, and well-intentioned. [...] Even Nugent, a more realistic man who hated progressive education and the word ‘experiment’ for the Occupation said, ‘Our greatest work is a missionary work with the Japanese side who are progressive, who are liberal, and who are forward-looking in education.’*”

¹¹⁷ *Ibid.*, p.104 & 110 : “*It is a tribute to Education Division staff that most were good ambassadors and did not use power in its most naked forms to perpetrate violence, to sow injustice, or to obtain financial gain*” (p.104). “*At the risk of seeming to be partisan, I will state that the first group of Americans who staffed the Education Division were ethically and morally as fine a group of persons as could be found. They were honest, dedicated, hardworking men and women. Nugent, Hall, Wigglesworth, Osborne, Orr, Trainor, and Hollingshead, to name a few, were all workaholics*” (p.110).

¹¹⁸ *Ibid.* 1993, p.29 : 「特筆すべき点は、オズボーン、ドノヴァン、ヘッフアナン、イールズ、或はジャイデーもそうであろうが、そういった能力のあった者でさえ、全ての学問的問題に関して理解し、指導を与えることは出来ず、学校の法律、財政、経営、教員養成について充分知識があったとは言えず、日本の状況にどのような形の改革が望ましいのかがわからなかったということである」。

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.231 : “*Frequent change in personnel and general ignorance of the educational program of Japan characterized the staff [of the Division].*”

incompréhension s'illustra par des réactions excessives et rétrospectivement regrettées ¹¹⁹ vis-à-vis de certains traits de la culture nipponne ¹²⁰. On évoquera en guise d'exemples les décisions ou considérations relatives à la langue japonaise et à son système d'écriture ¹²¹, à l'enseignement des arts martiaux ¹²², ou aux diverses formes théâtrales ¹²³.

3.4 Influence de l'Éducation nouvelle

Les commentateurs situent en général les orientations pédagogiques encouragées par la CIE dans la lignée progressiste de la l'Éducation nouvelle (anglais *New education*), et en particulier du pragmatisme de Dewey, thèses qui connaissent alors un succès notoire aux États-Unis, du côté de la Californie ou de la Virginie ¹²⁴. L'insistance à centrer les apprentissages sur l'expérience de

¹¹⁹ Cf. Mark T. Orr (*cit. in* Harry Wray 1997, p.108) : “While most staff members made a conscious effort to avoid it, they were inevitably guided by their experience and training at home. This sometimes led to plans or proposals which were not appropriate for the Japanese situation.”

¹²⁰ Certains jugeaient pourtant crucial de comprendre la culture japonaise, ainsi que l'exprime le psychologue Lloyd Cronbach dans une note du 3 mai 1947 adressée à Orr (*cit. in* Harry Wray 1997, p.107) : “I am astonished to find so little emphasis in the Occupation on learning about Japanese culture. I greatly fear that the only emphasis in the Occupation is on administering the culture rather than learning about it.”

¹²¹ Cf. Harry Wray 1997, p.108 : “The most blatant example of ethnocentrism and cultural imperialism [...] was the almost successful effort of Robert King Hall to reform the Japanese written language by abolishing Chinese characters (kanji) and substituting roman letters (romaji).”

À ce sujet, cf. B.I.4.

¹²² La pratique des arts martiaux à l'école a été interdite par l'ordre du 6 novembre 1945 : 「終戦ニ伴フ体練科教授要項 (目) 取扱ニ関スル件」

Cf. Harry Wray 1997, p.105-106 : “Most CI&E personnel were ethnocentric and believers in wartime propaganda. This frame of mind led them, for example to exaggerate the extent to which traditional martial arts had contributed to a fanatic warrior mentality. A member of the first United States Education Mission to Japan (USEMJ) of March-April 1946, Professor Emeritus Ernest Hilgard, remembered that the contemporary reaction to a staged kendo exhibition had been most disapproving. The continuation of the martial arts was viewed by the USEMJ and Education Division staff as an obstacle to eradicating militarism and inculcating democracy. Consequently, Mombusho's sponsorship of exhibitions before the Mission and staff to overcome prohibitions of the martial arts backfired. The mannerisms and vocal shrieking that were a part of kendo, judo, and other martial arts were viewed as barbarous and militaristic. Monta Osborne, Secondary Education Branch Chief, 1946-1951, admitted, ‘We carried that to far. Japan was already demilitarized psychologically. It was not necessary to get rid of their wooden swords or to stop judo. I think we went too far in defining what is a martial sport.’ Mark Orr said, / ‘Dr. Hidaka [Daichiro, Mombusho School Bureau Chief and later Vice Minister] was the least samurai-like person we knew. He tried to convince us that [a martial art] represented mere discipline of the mind, that it strengthened the personality, that it developed intellectual growth, that it was not what we thought it was. We associated it though in the same way we did with the military uniforms in the schools, that these were constant reminders of military in the past and made them look like robots marching and developing the military spirit. So I recall thinking we were trying to get at what we saw as the military spirit.... So we insisted that these things be removed.... Now I see no connection (laughter) between those martial arts and whether Japan would have a revived warrior spirit and resume an aggressive course in the world.’”

¹²³ Cf. Harry Wray 1997, p.106 : “A Major Mitchell, in charge of supervising theatrical arts, reflected vintage ethnocentrism in his judgment of no dramas in an October 20, 1945, report when he wrote: ‘The No play is certainly no play ... It is a group of ancient dried covered fragments brought primitively to the stage from an old museum shelf.’ He had no better opinion of kabuki. For him there were no redeeming qualities in the excessive sword play, bloodletting, and class-dominated productions he witnessed.”

À propos des rapports du GHQ avec le kabuki, voir le blog ci-dessous.

Cf. <http://www5b.biglobe.ne.jp/~kabusk/dentoh52.htm> (consulté le 24 août 2017)

¹²⁴ Cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.412 : 「占領軍総司令部のCIE教育担当者は新教育とその実践への動向を評価し、これを推進する方針をとっていた。彼らは第一次大戦後における新教育の基本思想やこれにもとづく実践が再びとりあげられることを、戦後の教育においても重要な意味をもつとして注目したのである。 [...]」

l'enfant illustrera sans équivoque cette filiation dans les directives éducatives de la fin des années 1940 et du début des années 1950¹²⁵. Le mouvement de l'Éducation nouvelle a déjà fait des émules dans l'Archipel à l'ère Taishô¹²⁶. Les quelques établissements qui s'en inspirent et que la guerre a épargnés représentent aux yeux des Américains des modèles à suivre¹²⁷. Mais le fait qu'une part

教育の基本思想としてはジョン・デュウイの教育学説に再び注目して、これが新教育の背後にある教育原理とみていた。このことによって当時デュウイの思想をとりあげた著作や論文が多く発表され、大正時代のデュウイ研究が復活することとなった。とくに、児童の経験を重んずる思想が、これからの新教育により方法の改革に重要であるとする考え方がとりあげられた」。

Cf. Mark T. Orr 1993, p.21 : 「また『日本教育思想におけるジョン・デューイ』 (*John Dewey in Japanese Thought*) の著者ビクター・N・コバヤシによって提示された次のような議論も [ニューゼントは] 好ましい。コバヤシ博士はいう。/『より重要なことは、CIE のメンバーはカリフォルニアとバージニア両州のカリキュラム計画に教育学者を導き、多くの教育研究者によれば、文部省はこれら2州、特にバージニア州のカリキュラムを学習指導要領のモデルにしたいということである』」。

Voir l'exemple de Helen Heffernan (cf. Kathleen Weiler 2011, p.147) : “*In the fall of 1947, Heffernan's attention turned to the production of a new handbook on administration and supervision intended to be a 'guide to democratic education' for Japanese educators. This became the Handbook on the Administration and Supervision of Elementary Schools, which was eventually published in 1948 after Heffernan had left Japan. In October 1947 the first draft of the Handbook was completed. Heffernan participated in a number of regional conferences held to discuss the new Handbook, which in essence was a blueprint for a progressive, child-centered system of elementary education for Japan, much like the one Heffernan had shaped in California. At the conference at Beppu, she told the Japanese that 'the democratic ideal does not sanction the imposition of the will of the supervisor on his colleagues.' Echoing Dewey, she emphasized that 'the modern school aims at a program of living as well as learning. Children learn democracy not through verbalism but by living democratically day by day in the program the school provides.'*”

Selon Harry Wray (1993, p.24), cette tendance aurait surtout été encouragée par le rapport de la première mission d'éducateurs américains : 「進歩主義教育を導入するに当たって最も重要な影響力を持ったのは、合衆国教育使節団報告書であった。団員の多くは自分達が進歩的教育家であることを否定しても、大多数はその哲学の代表者であったと言えよう」。

¹²⁵ Vivian Edmiston (1912-1982) se réclame notamment de Ralph Winfred Tyler (1902-1994). Cf. Vivian Edmiston Todd 1986, p.61 : “*In 1946, I was able to bring to the Occupation of Japan what I had learned from Dr. Tyler and from subsequent experience as curriculum consultant for the colleges and universities of the State of New York. In the role of the colleges and universities of the State of New York. In the role of Curriculum Specialist for the Supreme Command of New York. In the role of Curriculum Specialist for the Supreme Command of Allied Powers under General MacArthur, I was responsible for the 'strengthening of democratic tendencies among the Japanese people' (in accord with the Postdam Proclamation), including 'freedom of inquiry' (according to the Report of the United States Education Mission to Japan), and 'equality of educational opportunity for all' (according to the Directive of the Far Easter Commission). In short, I had marvelous opportunity for using Tyler practices and principles in guiding the Japanese in the development of a curriculum that would allow Japan to become a leading nation of the world.*”

¹²⁶ Cf. Kathleen Weiler 2011, p.147 : “*Contrary to the original assumptions of the Americans in SCAP's Education Division, there was a progressive educational tradition in Japan, in part influenced by John Dewey, who had visited Japan in 1919. Although, as Victor Kobayashi points out, the progressives 'operated in a hostile and precarious environment' and faced constant opposition from the traditionalists in the Ministry of Education, a number of Japanese educators had sought to introduce progressive ideas to Japanese schools in the 1920s in what was called the 'New Education Movement.' Alice Miel, who spent seven months in Japan in 1951 and 1952 as a consultant for the Institute for Education Leadership in Occupied Japan, claimed that 'for many of the participants in [the Institute] and those who addressed them, the new education in Japan meant resumption of work along progressive lines begun twenty-five or more years ago but interrupted by the militarists.' Kobayashi, who interviewed several former members of CI&E, agrees that 'many Americans working in the occupation's educational reform program discovered that Japanese teachers and educationists were acquainted with Dewey's ideas as well as with the various theories and methods popular in the American progressive education movement in the twenties and thirties.'*”

¹²⁷ Kaigo Tokiomi (1981, p.412) cite par exemple les Académies Jiyû gakuen et Tamagawa gakuen : 「また、CIE の教育担当官は、わが国において戦時中にも残されていた大正時代の新教育の実践学校に注目してこれを高く評価した。その一つは自由学園であり、他の一つは玉川学園であった。この二つの学校を CIE 担当官が訪問したことは、新教育を実践しているモデルを日本において発見し、ここをこれからの教育の実践校としてとりあげ、啓蒙的役割を果たさせようと意図したことによるのであろう。この2校はアメリカ人教育指導者の推賞する学校として、当時、多くの日本人教師がここを訪問し、これらの学校における研究発表会には、新教育を探究し始めた多数の日本人教師が参集した」。

non négligeable des membres de la division embrasse une idéologie moderniste¹²⁸ – et considère à ce titre l'éducation japonaise arriérée – ne veut pas dire que ceux-ci ont de la philosophie de Dewey une connaissance approfondie¹²⁹. Au demeurant, la CIE compte également parmi ses dirigeants des conservateurs hostiles au développement des idées libérales¹³⁰.

¹²⁸ Cf. Harry Wray 1993, p.23 : 「占領期間中に進歩主義教育を唱道した教育課の人物としては、他にジャイディー、アンブローズ、エヴァーツ、ファーズワース、ホーリングスヘッド、ベル、モス、ウェップ、ウィリアムソンはいた。ハークネス、ヘッフアナン、オズボーンによる初等・中等教育課程への数多くの活動単元の導入は、進歩主義教育思想の明らかな証拠である」。

¹²⁹ Harry Wray (1993, p.21) relativise l'influence deweyenne : 「進歩的教育家は偉大なプラグマチズムの哲学者で民主的教育の教育家であるジョン・デューイに多くを負っていた。1935年にデューイは進歩的主義者達の反教科書的な態度と学問的厳格さの無さに不満を表明した。彼等は過去を無視し、伝統的教科を捨て、教師が活動や内容を監督できないようにしている、と批判した。実際、海後宗臣が課員の大半をデューイの弟子だと観察したことは事実であったが、彼等は本当はデューイの難しい著作を直接に広くは読んでいなかった。彼等はデューイの思想の普及者を通じて彼の最も有名な言明の幾つかを知っていたにすぎなかったということは、 트레이ナーも認めている。／ [...] 進歩主義者教育哲学はどのくらい教育課の思考と行動に浸透していたか。 트레이ナー、ヘッフアナン、カーレー、ジャイディ、エドミンストン、オズボーン、ハークネス、その他の進歩主義者は日本に最新・最高のアメリカ教育、即ち進歩主義教育哲学と実践をもたらしたと強く信じていた。 [...] 彼等にとって伝統的な日本の教育は前近代的なものであった」。

À cet égard, voir Yoshida Naofumi 2016.

Cf. <http://repository.fukujo.ac.jp/dspace/handle/11470/149> (consulté le 26 novembre 2016)

¹³⁰ Harry Wray (1993, p.22 & 23) cite Hall, Henderson, Nugent et Orr : 「スタッフの大部分は進歩的教育家であったのは、事実だが、教育課の最初の4人の指導者、ホール、ヘンダーソン、ニューゼント、オアは進歩的教育家ではなかった。 [...] 最後の課長であったアーサー・ルーミスは、進歩主義教育に対するニューゼントの敵意と、日本人に対する指導・助言を手控える 1948年以降のアメリカの政策の両方によって、その信念と目標を非常に和らげることになった抑制された進歩的教育家であった」 (22頁)。「ニューゼント自身は進歩主義者が日本の状況を考慮に入れないでカリフォルニア州の進歩主義教育をそっくり日本の制度に導入する責任を担っていたことに不満であった」 (23頁)。

Cf. Mark T. Orr 1993, p.20-21 : 「*Japan's American Interlude*の著者である故河合一雄をはじめとして、占領に対する批判のいくつかは教育改革政策がアメリカの進歩主義教育ならびにプラグマティズムに基礎を置いているという理解に基づくものであった。教育社会学者であり文部大臣でもあった永井道雄も同様の考えをもっている。私はそうした理解はニューゼントにはいやなことであると考えている。彼は『進歩主義』教育じみたものはどれもみくびっていたので、いつも軽蔑して言及するか、嫌悪の念を強調しながら『P』というかしら文字のつづりを言うかであった。ニューゼントは、日本の環境に相当であることが論証され得る限りにおいて、現代アメリカの民主主義教育観を統合したものを教育改革に反映させたいと考えていたのである」。

4. La CIE et la réforme de la langue japonaise

4.1 Introduction

Avant d'aborder la question de l'enseignement graphique, un examen des conceptions et décisions de la division de l'éducation de la CIE en matière de réforme linguistique constitue un préliminaire incontournable. Ceci va nous donner l'occasion de parler plus en détail de ce R. K. Hall dont les développements précédents ont déjà montré à quel point il jouait un rôle déterminant dans l'élaboration de la politique éducative des forces d'occupation. Mais commençons par rappeler que les discussions sur le japonais, envisageant en particulier l'abandon des sinogrammes et la latinisation de l'écriture, n'ont pas attendu l'arrivée des Américains pour fleurir. Engagées dès la fin de l'époque d'Edo, elles ont connu moult développements depuis la fin du XIXe siècle. Pour l'ère Meiji, on citera comme exemple précurseur l'article publié par Nishi Amane dans le premier numéro de la revue *Meiroku zasshi* (2 avril 1874¹), où l'auteur énumère dix avantages et trois inconvénients que provoquerait une adoption de l'alphabet romain². Évidemment, les sinogrammes eurent aussi leurs ardents défenseurs, tels le philosophe Inoue Enryō³. Pendant le second conflit

¹ Essai intitulé « *Yōji o motte kokugo o shosuru no ron* » (« Discours sur l'écriture du japonais en alphabet romain ») : 「洋字ヲ以テ國語ヲ書スルノ論」

Cf. Nishi Amane 1966, p.569-579.

² Parmi les démerites de la romanisation, Nishi (qui compare l'étude du chinois classique à celle du latin ou du grec ancien) évoque les probables préjudices causés aux marchands de matériel graphique traditionnel ou aux maîtres d'écoles villageoises (*ibid.*, p.574) : 「曰ク筆墨肆其業ヲ失フ其ノ害一ナリ、然ルニ所謂筆墨肆ハ三都其他僅々ノ数ノミ、且行フニ漸ヲ以テス彼亦業ヲ転スルノ暇アリ固ヨリ顧ルニ足ラス、紙ノ製改メサルヘカラス其害ニナリ、然ルニ近日既ニ洋紙製造所ヲ建ルノ設アリ漸次ノ勢ニ依テ推シテ之ヲ全国ニ及ホス、而テ我ノ紙真ニ多ク我ノ障子ガラストナラハ以テ世界ノ用ニ供スヘシ、是害ヲ転シテ利トナスナリ、唯漢學者流國學者流此說ヲ伝聞セハ頗ル之ヲ厭イ嫉ム者アラン、是其害三ナリ、然ルニ所謂國語ヲ以テ之ヲ視レハ之ニ依テ國語ノ學始テ立ツルヲ得ヘシ、是悦フヘクシテ惡ムヘキニアラス、況ヤ我ヨリ漢ト洋トヲ視ル素ヨリ差別ナシ、而テ洋字ハ音語ニシテ漢字ノ画字タル我ト相反スルカ如キニアラサルヲヤ、故ニ彼真ニ其利便ヲ知ラハ真ニ服スヘキナリ、漢學ノ如キ我國ニ在テ猶洋ノ拉丁ノ如シ、兒童初メ國語ヲ學ヒ次ニ漢語ニ從事セシム是中学以上ノ科トナル其分界自ラ判然タリ、所謂漢學者流モ中学以上ノ教師トシテ猶彼ノ拉丁語希臘語ノ學師ノ如シ、是其學ノ級從テ登ルナリ亦患フヘキノ事ニアラス、唯村學窮手習師匠俗吏里胥ノ類之ヲ聞カハ甚喜ヒサルアラン、然レトモ是之ヲ令スルニアラス、且施行上漸ノ一字彼ヲシテ窮窮スルニ至ラサラシム、故ニ卒然ノ患ナキ知ルヘシ、是ヲ以テ三害既ニ害タル者ニアラスシテ所謂十利ナル者ハ利ノ真利ナル者ナリ」。

³ En 1900, Inoue a publié un livre sur la question portant le titre de *Kanji fukahairon (Opposition à l'abrogation des caractères chinois)*, où il souligne notamment la valeur esthétique des sinogrammes (cf. Inoue Enryō 1900, p.37-40) : 「漢字には美術的興味あることを述べ／漢字は元來繪文字より變遷したるものなれば、文字其物に美術的趣味を有することは、疑ふべからざる事實である、先年或る雜誌に、書は美術であるとか、無いとか云ふ議論が見えたが、西洋の文字は、美術の仲間に入ることは六ヶ敷様なるも、漢字は確かに美術の一種であります、今日の漢字中、口、心、日、月、木、水、火、竹、艸、糸、目、耳、馬、鳥等の類いは皆実物の摸形にして、一種の繪画である其他繪文字にあらざる分も、筆勢と云ひ筆法と云ひ、皆一種の書風を帯ひて居る、楷書は止まるが如く、行書は行くが如く、草書は走るが如く、其間自然筆者の意象氣風を發顯して、或は緻密を示し、或は雄壯を現はし、之を見るものをして、画に接すると同様の感想を浮ばしむるは事實である、夫故に支那及日本の如きは、古來文字を額面や幅物に仕立て、繪画同様に賞玩し、よく漢字を解せざるものすら、之を見て興味を感じる、是れ漢字其物に美の意味を具して居るからであります、支那及日本に文人画と申すものあるが、漢字を草書風に書きたるときは、稍、之に近き様に思はる、故に漢字は一種の文人画とみてよからうと考へます、／或は西洋流儀の論にては、文字に美術性を帯ぶる必要なしと云ふものあるべき

mondial, certains envisagent d'unifier la sphère de coprosperité de l'Asie de l'Est grâce à la généralisation de l'emploi des *hiragana* ⁴.

L'occupant n'ignore pas ces précédents ⁵, qu'il invoquera comme preuve d'un soutien local historique à une réforme de la langue. En outre, la défaite et la démocratisation de la société relancent ces réflexions et débats, auxquels des intellectuels japonais de renom tels que l'écrivain Shiga Naoya ou l'homme politique Ozaki Yukio (cf. F., ill.63) apportent des contributions radicales ⁶. La presse relaie ces préoccupations. Le 4 octobre 1945, un éditorial du quotidien *Asahi shinbun* demande la diffusion d'une langue japonaise aisément prononçable, agréable à l'oreille, qui facilite lecture et écriture ⁷. Le 12 novembre suivant, l'éditorialiste du *Yomiuri Hôchi* renchérit, en déclarant l'abandon des sinogrammes et l'adoption de l'alphabet latin conditions *sine qua non*

も、言語と文字とは一体両用の関係ありて、相離るべからざるものなるに、言語の方は、発して詩となり歌となり、以て美術を形作る以上は、文字に美術性を帯ぶるも、決して不都合なる道理はあるまい、却て人をして興味を感じしむる益があります、斯くして文字其物に美術的興味を具するときは、自然に人の注意を引き、記憶を強くする助となるものである、故に此点は漢字の便利なる一例に計へて宜い、今我日本にては、漢字に交るに国語の仮名を以てするは、一層便利なるに相違ない、一文中にて主眼なる文字は漢字を書し、其前後の連絡は仮名を以てする故、一見一過容易く文意を一握することとが出来ます、是れ又我国文の西洋文に優（まさ）る所である、之を要するに、文字其物に種々の興味を具し、書風に一種の美術性を帯ひて、人の注意を引き記憶を助くる一段に至ては、西洋文字が遥に漢字に及ばざる所である、然るに仮名字や羅馬字や新体文字を以て、之に代用せんとするか如きは、恰も錦衣を脱して木綿を着し、黄金を捨てて真鍮（しんちゅう）を取るの類にして、笑ふべきものであります」（「(14) 漢字には美術的興味あることを」）。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/992442> (consulté le 2 juin 2017)

⁴ C'est le cas du spécialiste de littérature japonaise Yoshizawa Yoshinori, inspiré par les mesures prises au Mandchoukouo (cf. Yoshizawa Yoshinori 1943.12, p.174 & 177) : 「満州国では国字は片仮名ときまつて、已にこの4月から実行されると聞いてゐる。さすがは新興国だけあつてきびきびしてゐる。聞いてゐるだけでも気持ちのいい話である。日本でも明治維新の際に断行すべき問題であつた。遅くとも、国民学校の教科書が作成される前に決定されてみなければならぬ問題であつたのである」（174 頁）。「[...] 未だ論議上の条件として考へられなかつた問題が一つある。それは国字国語を東亜の共通字共通語といふ見地から見るといふ点である」（174 頁）。「我々は、この際漢字全廃を建前とした国民教育を要望する」（177 頁）。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1125082> (consulté le 2 juin 2017)

Ibid. 1943.2, p.130-131 : 「大東亜共栄圏が日本を盟主とするものである上は、日本の言語を以て共通語とすべきものであることは当然であらう。日本語が共通語である上は、日本の文字を共通文字とすべき事は当然であらう。[...] /論ずれば長くなる。私は節言する。大東亜共栄圏の共通語たるべき日本語を写す共通文字としては、平仮名を措いて他には無い」。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1125076> (consulté le 2 juin 2017)

⁵ Pour davantage de détails sur les débats concernant la réforme linguistique aux ères Meiji et Taishô, voir Nishio Minoru & Hisamatsu Sen.ichi dir. 1969.

⁶ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.58. Shiga publie un essai intitulé « *Kokugo mondai* » (« Le problème de la langue nationale ») dans le numéro d'avril 1946 de la revue *Kaizô*, où il se prononce en faveur de l'abandon pur et simple du japonais et de l'adoption du français (cf. Shiga Naoya 1946. Pour un extrait du texte, voir le blog ci-dessous).

Cf. <http://tactac.dreamlog.jp/archives/51657489.html> (consulté le 26 août 2017)

Cf. Toyama Shigehiko 1990, p.236 : 「戦争にまけて、日本語がいけないのだという議論がおこった。フランス語を国語にすれば平和な文化国家になれると考えた文豪もある。日本人が日本語の非理論性をあげつらう。それが気のきいたことのように考えられた」。

Quant à Ozaki, ancien ministre de l'Éducation et maire de Tôkyô, il préconise en juillet de l'année suivante l'utilisation de l'anglais (cf. Ozaki Yukio 1947).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1438958> (consulté le 26 août 2017)

⁷ Cf. *Asahi shinbun*, 4 octobre 1945 : 「口に称へて滑らかに、耳に聞いて快く、その上、読み書きするに不便不自由のないやうな新時代にふさはしい新国語の普及がこの際、特に望ましい」（「良き国語の普及を図れ」）。

de la démocratisation⁸. Dans ce contexte, le militantisme des associations qui prônent parfois depuis des décennies l'emploi exclusif des syllabaires ou de l'alphabet romain reprend de plus belle, ces groupes tentant de convaincre les autorités étatsuniennes du bien fondé de leur cause (cf. B.II.5.6.1.⁹).

4.2 Robert King Hall et son action

⁸ L'auteur de l'article prétend que les militaires et réactionnaires ont profité de la difficulté de l'écriture nipponne pour empêcher le développement intellectuel de la population, fait référence à une enquête prouvant que, grâce au Braille, les aveugles apprennent à lire deux fois plus vite que les voyants, évoque la romanisation de l'écriture imposée en Turquie, et n'hésite pas à citer Lénine (cf. *Yomiuri hôchi*, 12 novembre 1945) : 「新日本建設のための文化政策はいろいろと提示されてゐる。[...] 上は天皇制から政治経済、衣食住万般の問題、下は便所の在り方まで鋭いメスの批判と冷厳な科学的反省の俎上に上せられねばならぬ。だから問題と政策が複雑多岐に亘るのは当然であるが、ここに民主主義の発達と密接に結びついた問題で、いまだに忘れられてゐる重要なものがある。それは国字問題だ。／[...] 階級的な敬語その他の封建的伝習の色濃い日本の国語が大いに民主化されねばならぬのはいふまでもない。しかし、日本にあつては言葉記載の手段たる文字改革の必要は特に大きく、政治的な意味さへある。現在日本の常用文字たる漢字がいかにかが国民の知能発達を阻害してゐるかには無数の例証がある。特に日本の軍国主義と反動主義とはこの知能阻害作用を巧に利用した。八紘一字などといふわけの解らぬ文字と言葉で日本人の批判能力は完全に封殺されてしまつた。／或る調査によれば、漢字仮名交り文でする国民学校6年間の課程は、点字使用の盲人教育において、僅か3年乃至4年の間に完了されうるといふ。日本の児童は国民学校、中学校を通じて文字の学習に精力の大半を消耗する。そのため知識そのものを広めかつ知能を高めるための真実の批判的教育は閑却される。欧米先進国では文字が簡単で、その学習の必要は殆どない。一切の時間と精力が知識そのものの獲得に向けられる。この相違の実際の結果はいかに大きいことか。われわれ自身ですら忘却、非能率その他漢字から受ける不便のどんなに大きいかをくどくどと述べる必要はあるまい。リノタイプの使用によれば新聞紙の製作も現在の半数の人員で行はれうる。／隣邦支那の封建時代に完成しただけに漢字には封建的な特徴が濃厚だ。徳川封建時代には漢字漢文が常用された。しかし、明治維新の民主的改革期には早くも漢字に対する批判が台頭した。その結果漢字仮名文が発達し、簡易化され、現にわれわれの見る如き文章が成長して来た。一方仮名専用、ローマ字論等漢字廃止の運動が発達した。興味ある現象はこれらの運動が必ず政治的民主主義運動の勃興に伴つて隆盛を来してゐることである。明治初年の民権運動にも大正、昭和の民主主義運動の勃興にもそれが見られた。しかし、その度毎に封建主義と軍国主義とはこれを抑圧してしまつた。かつてレーニンが『ローマ字の採用は東洋民族の一革命であり、民主主義革命の一構成分子である』といふ意味を述べたといふことである。トルコのケマル・パシヤが前大戦の敗北後行はれた民主主義革命でローマ字採用を断行したことは余りにも有名だ。民主主義と文字改革とは内的な深い関係を持ち、漢字廃止運動は民主主義運動の一翼であるといへる。／わが国にはいま第3回目の、そして最後の勝利を収むべき民主主義運動が澎湃として巻き起りつつある。外圧に基く上からの民主主義革命は漸く下から燃え上る民主主義運動と結びつかんとしつつある。一切の封建的伝統と障害物はかなぐり捨てねばならぬ。いまこそ封建的な漢字に対しても再批判を下すべき時が来たのである。漢字を廃止するとき、われわれの脳中に存在する封建意識の掃蕩が促進され、あてきばきしたアメリカ式能率にはじめて追隨しうるのである。文化国家の建設も民主政治の確立も漢字の廃止と簡単な音標文字(ローマ字)の採用に基く国民知的水準の昂揚によつて促進されねばならぬ。街に氾濫する生かじりの英語学習よりもこの方がはるかに切実な問題である。民主主義的各党各派の一考すべき問題ではあるまいか」(「漢字を廃止せよ」)。

Cf. http://kstin.fc2web.com/s20_kanjihaisi.html (consulté le 18 décembre 2016)

⁹ Robert K. Hall (1971, p.345) cite sept organisations militantes ou scientifiques qui planchent à l'époque sur l'avenir de la langue nipponne : “[...] these seven most influential linguistic societies, namely the Kanamoji Kai (Kana Alphabet Society), Nippon Romaji Kai (Japan Romanization Society), Romaji Hirome Kai (Roman Alphabet Propagating Society of Japan), Kokugo Shingi Kai (Society for the Investigation of the National Language), Kokugo Kyô Kai (National Language Association), Nippon Kokugo Kai (Japan Language Society), and the Gengogaku Kai (Philological Society of Tokyo Imperial University) [...]”

Sur ce point, voir aussi John Ashmead Jr. (1947, p.70) : “Who in Japan is opposed to language reform? First of all, the militarists and the nationalists. They carried their opposition to such an extreme that after 1938 the advocates of Romaji (writing Japanese in English letters) were imprisoned for the crime of lese majesty, and some actually died in prison.”

Descendant de pasteurs¹⁰ natif de l'Illinois, Robert King Hall (1912-1981) a étudié les sciences de l'éducation à Harvard et à l'université du Michigan¹¹. Les observations qu'il a menées en 1940-1941 pour sa thèse sur la politique éducative en Amérique du sud¹² l'ont conduit à s'intéresser aux questions de linguistique ainsi qu'à la langue japonaise¹³. Il a ensuite participé à des recherches sur l'emploi de l'anglais basique (anglais *basic English*) comme langue internationale en contexte sud-américain, travaux dont il a tiré un ouvrage publié en 1943¹⁴, dans lequel il se montre déjà fort réservé quant à l'emploi des sinogrammes dans les écritures est-asiatiques¹⁵. Engagé dans les forces navales, Hall se forme à l'administration militaire¹⁶, et

¹⁰ Cette ascendance expliquerait sa mentalité de « missionnaire » (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.182) : 「彼の信念の強さにつき夫人に尋ねたところ、『彼はミッシヨナリーの家系出身で彼の父も祖父の牧師でした。』と証言された。ホールのローマ字主張は、ミッシヨナリー・マインドに裏付けられたものであったと言えよう」。

¹¹ Cf. Takemae Eiji 2003, p.182.

¹² Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.165 : 「ホールは、41年に『アルゼンチン、ブラジル、チリにおける中等教育の連邦支配』と題する博士論文をミシガン大学に提出 [...]」。

¹³ *Ibid.*, p.39 et 169 : 「[...] 既に41年にミシガン大学に提出した博士論文の中で、サンパウロの日本人入植地における克蘭デスティン・スクールの言語問題のことを記している」(39頁)。「彼は日本から帰国後の49年に出版した大著『新生日本の教育』のなかで、『この研究は1940年8月、ブラジル南部のサンパウロ州アタパウリスタの日本人入植地における克蘭デスティン・プロパガンダ・スクールに対するいくつかの奇襲のときに始まった。』と記している。そこで彼は日本人と日本語に興味をもった」(169頁)。

¹⁴ *Ibid.*, p.165 : 「ホールはベーシック・イングリッシュはエスペラントなどの人工語より国際共通補助語に適しているとの認識のもと、このプロジェクトに勢力を傾け、その成果のひとつとして、43年に『南米におけるベーシック・イングリッシュ』を出版した」。

Cf. *Basic English for South America*, Robert K. Hall, Guillermo Kraft Ltda., Buenos Aires, 1943

¹⁵ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.39 & 173-174 : 「ホールは3年間勤めたハーバード大学での任務を通して言語簡易化に興味をもち、ベーシック・イングリッシュに関した著書など英語教授に関する著作物を発表している。彼はその中で中国語の簡易化にも触れ、漢字が分析的文字であるゆえ、千字内の簡易化の可能性、日本語ローマ字表記に言及している。日本の情報は、リチャーズとベーシック・イングリッシュ仲間の岡倉由三郎(英学者、国字ローマ字に与した田中館とローマ字仲間、天心の弟)を通して知識を有していた」(39頁)。「ホールは、先の43年出版本に『中国語は英語話者にとって、恐らく習得が最も難しい言語である。アルファベットやローマ字を使わない中国語の表記は、その文学を事実上、西洋の世界に閉ざしたものにしている』と記し、漢字を問題視し、事実上ローマ字を勧めている。彼いわく『本当の問題は音声表記に代えるのか、ほとんど信じ難い音声と表意記号との併用を使用つづけるかです。』と」(173・174頁)。

Dans le livre en question, Hall parle notamment d'une version de la pièce « *Sono yoru* » (« *Cette nuit-là* ») de Tsumura Kyôson (1893-1937) publiée avec une transcription en alphabet latin (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.170-171) : 「ではホールはいつ頃から日本語ローマ字に関する知識を有していたのだろうか。彼は43年出版の先の『南米におけるベーシック・イングリッシュ』のなかで、『ベーシック・イングリッシュに翻訳された津村京村の日本の戯曲『その夜』は、ローマ字でのオリジナルの日本語によるパラレルな転写があるゆえ殊に価値がある。』と記している」。

¹⁶ Cf. Takemae Eiji 2003, p.184 : “During the war, he [=Robert K.] joined the Navy and attended Princeton’s Naval School of Military Government.”

Kayashima Atsushi parle (2009, p.41) de l’Université de Columbia : 「[...] CI&Eのホールはコロンビア大学付置海軍軍政学校で1944年9月23日に軍政学のサーティフィケートを、そして同大学の政治学・哲学・純粋科学(pure science)大学院より国際行政学の分野で同年12月20日に修士号を取得している」。

Harry Wray corrobore (1996, p.7) : “[...] the Navy established two [...] Naval Government programs, one at Columbia University and the other at Princeton University. The school at Columbia was a thorough, intensive, nine month academic program that graduated five classes between January 1943 and September 1944. There Hall, Bunce, and Dr. Alfred Crofts, later the Higher Education Officer in the Education Division, studied intensively six days a week international and the history, political science, geography, and psycho-sociology of enemy nations.”

effectue un stage intensif de japonais de près d'un an¹⁷. Il précise toutefois que, centré sur les compétences orales, cet apprentissage ne lui donna qu'une maîtrise insuffisante du japonais écrit¹⁸. En 1944, le jeune lieutenant de vaisseau (anglais *Lieutenant*¹⁹) de la réserve des volontaires de la marine américaine (USNR) rejoint la base des affaires civiles (CASA) de Monterey, où il dirige les préparatifs de l'occupation dans le domaine de l'éducation²⁰. Mark T. Orr, qui le côtoie à ce moment-là, le décrit comme un personnage déployant une intelligence rare et une énergie débordante²¹. Hall aurait ressenti la nécessité d'opérer une révision de la langue nipponne dès l'époque de son stage linguistique²². Cette volonté se manifeste pour la première fois le 23 juin 1945, lorsqu'il adresse un mémorandum confidentiel de cinq pages intitulé « De l'usage exclusif des *katakana* comme langage écrit officiel » au major général John Henry Hilldring²³, directeur des affaires civiles du département de la Guerre²⁴. Dans ce document, Hall préconise l'interdiction

¹⁷ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.170-171.

¹⁸ *Cit. in* Kayashima Atsushi 2009, p.170-171 : 「[...] けれどもここで言う必要があるありますが、それは完全に日本語の話し言葉であって、私の日本語の書き言葉の知識は極くわずかでした。私はいつも通訳かその方面で訓練を受けた言語将校に頼らざるをえませんでした」。

Même aveu du côté d'Eileen Donovan –interviewée en 1985 (cf. document mis en ligne par la bibliothèque du Congrès américain) : “[...] *I had a whole year, almost, of Japanese language and area training at the University of Michigan. [...] It was a marvelous course. We only studied the oral Japanese, because, of course, the written is an entirely different language.*”

Cf. <https://cdn.loc.gov/service/mss/mfdip/2004/2004don04/2004don04.pdf> (consulté le 27 novembre 2016)

¹⁹ Hall sera élevé au grade de lieutenant commandeur ou capitaine de corvette (anglais *Lieutenant Commander*) début 1946.

²⁰ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.242 : “*Lieut. Robert King Hall had arrived in Tokyo with an educational policy for Japan which had been prepared at the Civil Affairs Staging Area, Presidio, Monterey, California, by a small group of educators. Almost without change this document was forwarded by Col. Kenneth Dyke, Chief of the Civil Information and Education Section, to Headquarters of the Supreme Commander. / This document, AG 350 (22 Oct 45) CIE, contained broad provisions concerning two major educational responsibilities of the Japanese: the elimination of ultra-nationalism and militarism, and the introduction of new educational practices aimed at the development of and ‘educated, peaceful, and responsible citizenry,’ as outlined in the Post-Surrender Policy.*”

Cf. Takemae Eiji 2003, p.184 : “*Hall was exceptionally well-informed about Japanese education and, at the Civil Affairs Staging Area (CASA), became Education Section Chief on CASA’s Occupation Planning Staff.*”

Cf. Kaizuka Shigeki 2001, p.32 : 「[...] 『民事要員駐屯地』(以下、CASAと略)での日本教育の分析は、[...] 占領軍民間情報教育局(以下、CIEと略)における初期占領教育政策形成に大きな役割を果たすことになるホール(R. K. Hall)を中心とするものであった」。

Cf. Harry Wray 1997, p.111 : “*Robert King Hall [...] was a man whose actions, written directives, and policy proposals in the first four months of the Occupation greatly shaped subsequent staff policy and practices.*”

²¹ Cf. Mark T. Orr 1993, p.26 & 27 : 「民政集合基地への到着後、私は将校のたまり場から離され、日本占領計画参謀部(Planning Staff for the Occupation of Japan)の教育局に配属された。そこで教育局長のロバート・キング・ホール海軍予備少佐に会い、ともに仕事をした」(26頁)。「彼はエネルギーにみち、行動力にあふれていて、日本の教育制度と日本社会についての精密な研究を既に行っていたし、日本語の素養があり、日本語の長所と短所の分析をしていた。彼は私がそれまで会った人のなかでも、とびぬけて頭の回転が早く、猛烈に働く人であった。占領軍が日本に上陸した時、日本側が閉校していた場合に学校を再開させる計画の立案を既に完了していた。彼は日本の教育制度に内在するどんな弱点でも見つけだし、それに対する特定の対策を心に描いていたようである。さらに彼は教育改革における主導的役割を引き受けるために東京に招請されることを強く希望していた」(26頁)。「ホール少佐は非常に仕事が速かった」(27頁)。

²² Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.39.

²³ Hilldring (1895-1974) occupa le poste de secrétaire d’État assistant pour les zones occupées (créé le 8 avril 1946), entre le 12 avril 1946 et le 31 août 1947.

²⁴ *Ibid.* Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.26 : “*In fact, on June 23, 1945, Hall sent Major General John H. Hilldring, Director, Civil Affairs Division, War Department, a five-page memorandum titled ‘The Exclusive Use of Katakana as Official Written Japanese.’*”

définitive de l'emploi des *kanji* et l'utilisation de seuls *katakana*. Selon son argumentation, la prohibition des sinogrammes barrerait *de facto* l'accès aux textes de propagande des années 1930-1940, tandis que le recours aux *katakana* – signes d'écriture purement autochtones – faciliterait le travail de censure, réduirait le temps dédié à l'étude de la langue par les élèves, et, notamment grâce à la diffusion des machines à écrire, accroîtrait l'efficacité de la communication dans le monde des affaires²⁵. Hall repousse explicitement l'idée d'une adoption de l'alphabet romain, en dépit des avantages que celui-ci offrirait, au prétexte que la population du pays n'en a pas une pratique courante²⁶. Sur les suites à donner à ces recommandations, Hilldring consulte

Cf. http://repository.ul.hirosaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10129/4398/1/JinbunShakaikagakuRonshu_3_25.pdf (consulté le 26 août 2017)

Gary H. Tsuchimochi fournit (*ibid.*, p.38, note 3) les références de ce document : “894.402/7-345 Robert K. Hall, ‘The Exclusive Use of Katakana as Official Written Japanese,’ (23 June 1945, S-5 Education, CASA, Presidio of Monterey) National Archives. A previous study on this subject is Harry Wray and Kanji Katsuoka, ‘A Cooperative Study of the Occupation Policy on Japanese Language Reform (Part I),’ (in Japanese) Research Bulletin of Educational History of the Allied Occupation of Japan (Educational History of the Occupation, Research Center, Meisei University), Vol. 3, 1986.”

²⁵ Cf. Nishi Toshio 2004, p.199-200 : “In the memorandum, Hall recommended that ‘all written communication be restricted to katakana, and that the use of materials in kanji be prohibited.’ [...] / First, he emphasized the benefits his idea would bring.

1. Prohibition of kanji would greatly assist in barring access to prewar propaganda. Nearly all serious writing in Japan has been done in the past in the medium of kanji. If all books and written materials in kanji were prohibited, possession of such materials becomes illegal. It is not recommended that materials already existing in kanji should be destroyed. It is sufficient that libraries be impounded. The knowledge represented in the impounded books would thus be preserved and the occupying forces would avoid the stigma of ‘bookburning.’
2. The exclusive use of katakana would ease the problem of censorship. Censorship demands the highest level of discriminating linguistic ability. There does not now exist anything remotely approaching an adequate supply of linguists competent to censor kanji... An adequate command of spoken Japanese is far simpler to acquire. Acquisition of the katakana then requires two or three weeks. Every member of the occupying forces, whether he reads Japanese or not, would become in effect a rough censor. Mere recognition of the type of the writing would become sufficient. No translation to determine the content of that writing would be necessary.
3. The use of katakana will shorten the time required for children to reach the same proficiency level in schools. In prewar Japan a very major portion of the time devoted to elementary education was spent in acquiring facility in kanji. This time would be saved and could be utilized in other branches of instruction. Children would thus reach a productive level at an earlier age and would increase the labor supply without reducing the educational standard of the country.
4. Katakana would increase national business efficiency. It is widely used now in telegrams, in military dispatches, and in certain newspapers directed to the lower classes. It can be efficiently written on a standard occidental typewriter with a simple substitution of keys...”

²⁶ *Ibid.*, p.200-201 : “On the practicality of his proposal he had this to say:

1. The use of katakana does not impose illiteracy upon Japan. All literate people in Japan read katakana. In fact, many who cannot read kanji read the simpler katakana. The use of Romanized transcription, romaji, is not practical despite its obvious linguistic advantages, because it is not generally read in Japan, and accordingly its immediate adoption would be more dangerous to the military government than access to antagonistic propaganda. A modern nation without written communication would be reduced to chaos.
2. Translation into katakana of necessary documents now in kanji is simple. The difficulty is no greater than that of transcribing shorthand notes into typewritten copy. It can be done by any secretary who knows both systems.
3. Katakana has a propaganda value. It is one of the few, and certainly one of the most remarkable, native Japanese inventions. Its use should be a matter of national pride. Proper education of the Japanese people should convince them that its use is preferable to the continued use of a foreign and adopted kanji.
4. There is a precedence [sic] for a major change of this sort. Japan within the past two decades has shifted to the metric system of measures in an attempt to modernize their industry... The centralization of authority in the Japanese government makes possible radical changes which would be nearly impossible in a decentralized government.
5. The change will become permanent. The closing of schools early in 1945, combined with the chaos that will attend any occupation, whether under combat conditions or under an armistice, will produce a two-to-five-year gap in

Eugene H. Dooman du département d'État. Dans sa réponse du 6 juillet 1945, ce dernier s'oppose à l'avis de Hall, considérant que l'abandon des sinogrammes aurait sur la vie culturelle et économique japonaise des effets désastreux²⁷. Le 11 juillet, le département d'État décide de ne pas retenir les propositions du bouillant lieutenant²⁸, tandis que le comité interministériel SWNCC (cf. B.I.3.1.) n'accouche d'aucune recommandation relative à la politique linguistique²⁹. Mais ceci ne signifie pas l'enterrement des velléités d'une simplification de la langue japonaise³⁰. Peu après le début de l'occupation (le 12 novembre 1945), le colonel Dyke, chef de la CIE, confie en effet à Hall la poursuite de la réflexion sur cette thématique³¹. Les idées conçues par le lieutenant lors de

the education of the present generation in kanji. This lapse, following a period under military government during which the kanji is officially forbidden, will effectively end the widespread use of kanji as a national language. Kanji is too difficult and requires too long a period of study ever to survive being driven underground for any period of time. It is not something that can be kept alive by word of mouth. If education in kanji is prohibited for even a period of ten years it is highly likely that kanji writing will become a 'dead language', studied in the future by scholars as a medium to the 'Japanese Classics'.

²⁷ *Ibid.*, p.201 : “Hilddring found the suggestion ‘not practicable.’ But he did consult Eugene H. Dooman of the Department of State. Dooman, born in Japan, spoke Japanese fluently, and before the Pacific War had worked at the US Embassy under Ambassador Joseph Grew, another Japan expert. Dooman replied to Hilddring: / It is our view that the prohibition of Chinese characters could not be enforced. Even if it could be, the elimination of Chinese characters under conditions of military occupation would probably have consequences of a most serious and far-reaching character, not only in drastically limiting intellectual and cultural pursuits, but in impeding in most drastic form the operation of the normal economy of the country.”

²⁸ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.27 : “Eventually, the War Department officially rejected Hall's proposal on July 11, 1945. Thus, his original plan concerning reform of the Japanese language was rejected before he was assigned his post in Japan.”

Cf. Robert K. Hall 1971, p.352 : “The Hon. Eugene Dooman, then Special Assistant to Assistant Secretary James Clement Dunn of the Department of State, on 6 July 1945, wrote to Maj. Gen. J. H. Hilddring, then Director of the Civil Affairs Division of the War Department, on the subject. His ‘informal comment,’ characteristically classified ‘Confidential,’ effectively ended all official study of the subject at the time the military occupation of Japan was being planned. The remaining evolution of official policy in the Department of State, the War Department, and the Headquarters of the Supreme Commander of the Allied Powers, is effectively concealed behind the curtain of classification, military orders, and unrecorded staff decisions.”

Nishi Toshio prétend malgré tout (2004, p.199) que ce mémorandum aurait exercé une influence sur le RUSEMJ : “During my research at the US National Archives in March 1978 I found a confidential memorandum entitled ‘The Exclusive Use of Katakana as Official Written Language.’ It was written before the Japanese surrender and dated June 23, 1945. The author was Lieutenant Robert King Hall, then chief of the Education Section of the Planning Staff for the Occupation of Japan at the Civil Affairs Staging Area (CASA), Monterey, California. As soon as the Occupation began, Hall came to Tokyo and served as CI&E’s educational reorganization and language simplification officer. In that capacity he briefed the US Education Mission on Japanese language reform. His confidential memorandum, then, has some bearing on the mission’s report.”

²⁹ Cf. Harry Wray 2001.8, p.254 : “A search through the contemporary US State, War, and Navy Departments Coordinating Committee (SWNCC) documents proves that neither wartime nor post-Occupation Washington policy planning ever considered the abolition of kanji. Subsequently, SWNCC took the prudent position that radical language reform was not essential for Japan’s democratization; rather, it was a matter for Japanese to decide. A SWNCC document of 30 July 1945 entitled ‘Politico-Military Problems in the Far East, The Post Surrender Military Government of the Japanese Empire, the Education System’, merely noted that elementary school pupils studied Japanese language twelve hours weekly and would learn approximately 1,500 kanji. It made no suggestions about reducing the number of hours studying language, nor did it say that kanji created an intolerable educational burden and acted as a serious obstacle to democratization. In fact, the same SWNCC document accepted at face value the Japanese claim of 96 percent literacy (Notter File Box 119, Bowles Papers; Mayo 1982: 61-6).”

³⁰ Cf. Nishi Toshio 2004, p.201 : “Although Dooman’s apprehension was sensible, the idea of radical language reform persisted.”

³¹ *Ibid.* : “On November 12, 1945, Colonel Ken Dyke, the CI&E chief, assigned the task of Japanese language reform to Hall. Dyke’s reasons for proceeding with the reform were identical with those in Hall’s memorandum.”

son séjour californien vont ainsi survivre en dépit du désaccord de Washington³². Ainsi que nous l'avons vu précédemment, Hall, très tôt dépêché au Japon, incarne à ce stade la figure centrale de l'administration étatsunienne en ce qui concerne la conception et la mise en œuvre de la réforme éducative. Également chargé de la révision des manuels scolaires³³, il impulse les quatre grands ordres édictés par le GHQ fin 1945, œuvre à la décentralisation du système éducatif, et élabore le projet de la visite de la mission d'éducateurs américains³⁴. Le caractère et les méthodes de Hall paraissent lui avoir attiré la crainte ou l'inimitié de nombre de ses compatriotes et de ses interlocuteurs nippons. Bien que soutenu par quelques-uns, il aurait fait montre, *dixit* Orr, de brutalité, autoritarisme, égocentrisme et agressivité excessive³⁵. En définitive, ce manque de souplesse causera sa perte. Ainsi, à en croire Kaizuka Shigeki, le lieutenant aurait exprimé son opposition à la directive du 31 décembre sur la suppression des trois matières de morale, histoire et géographie, estimant que la mesure contrevenait à l'esprit d'un prétendu respect de l'autonomie des autorités japonaises³⁶. En conséquence, le 22 novembre 1945, Dyke aurait déchargé Hall de la

³² Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.300-301 : *"The interest of the Education Division in language reform had its inception long before the Division was established, indeed before the end of the war. In the thinking and planning of some officers who were assigned to the Division later but who were, before the end of the war at the Civil Affairs Staging Area at Monterey, consideration was given to the problem and it was concluded that the language of Japan should undergo severe changes under occupation orders once the war was over and the land occupied. The nature of this revision was considered to be simple: the abolition of all Chinese characters and the writing of Japanese with the phonetic and Romanized alphabet. All textbooks were to be written in romaji, as the Romanized Japanese is called; newspapers and all printing required to use it and work was to begin on the transliteration of already published materials from the customary form of written Japanese to Romanized versions. For all its simplicity of concept it was a devastating program which was envisaged. It is well to keep in mind at this point that the planning which was done at Monterey was not binding on the occupation organization. While it was done with as much realism as was possible and also on the basis of the best available information regarding internal affairs in Japan, its basic purpose was training. In the nature of things military the theater commander is furnished with only the minimum of directives and all detailed carrying out of them is left to his discretion and decision. Thus the thinking at Monterey regarding language reforms in Japan was not binding on General MacArthur and his Headquarters when it came eventually to be established. However, the plans for language revision did enter into the stream of occupation thinking since those responsible for the planning at Monterey were later assigned to the General Headquarters in Tokyo, in fact to the Education Division, and they carried with them to Japan their startling convictions regard the Japanese language, its faults and the required remedies."*

³³ Cf. Nishi Toshio 2004, p.176 : *"On September 30, 1945, only one week after CI&E had been formed, Lieutenant Robert King Hall of the Education Division was assigned to survey the textbooks in morals (shushin). Japanese history and geography were quickly added for scrutiny."*

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.247 : *"A second staff study was begun September 30, 1945, by Lieut. Robert Hall, an implementation of the Shinto directive, with particular reference to content of courses in Morals (Shushin), Japanese History, and Geography."*

³⁴ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.44, et Takemae Eiji 1983, p.118.

³⁵ Cf. Mark T. Orr 1993, p.23 : 「ホールのことを、粗野で、スタッフ内の関係では権威主義的で、自己本位で、しかも過度に攻撃的であると、彼の同僚、上司等は考えていたようであるが、その反面彼は米国と日本の双方のグループの間に強力な支持者をもっていた。彼の行政スタイルに威嚇されたアメリカ人も何人かいたし、日本人、特に文部省においては彼を恐れ、畏敬の念を抱いていた」。

³⁶ Cf. Kaizuka Shigeki 2001, p.81 : 「[1945年]同12月4日、ヘンダーソン、ワンダリック、ファー(E. H. Farr)、そしてホールを交えての会議で、『教科書ノ改訂案ヲ立テ司令部ニ提出スベキコト』を要求するという『指令』の基本的な方針が決定された。ホールはこの会議で、この『指令』そのものの性格に反対した、と回想しているが、[...] この時点ではすでに、『指令』成立の準備に向けての作業は着実に進められていた」。

Hall a ordonné en novembre 1945 la suspension de l'impression des manuels de morale, histoire du Japon, et géographie (cf. Nishi Toshio 2004, p.177) : *"On November 10, Hall orally instructed the chief of the new Bureau of Textbooks, Arimitsu Jiro, to stop the printing presses. Hall wanted to examine line by line every textbook of morals,*

question des manuels scolaires, et ordonné sa mutation de la section de l'éducation à celle du planning³⁷. Mais le principal échec des projets du lieutenant de l'Illinois survint dans le domaine de la réforme linguistique³⁸. Depuis son arrivée au Japon, la vision de Hall sur le sujet a changé : critique toujours aussi invétéré de l'emploi des sinogrammes, l'officier ne conteste plus la faisabilité d'une latinisation de l'écriture nipponne³⁹. Le 12 novembre 1945⁴⁰, la division de l'éducation a lancé une étude confidentielle sur la simplification de l'écriture japonaise, thème occasionnellement traité dans la presse étatsunienne du moment⁴¹. Sous le titre « Caractères chinois ou lettres romaines ? – Le problème de la langue écrite », Hall expose rétrospectivement ses conceptions en la matière dans la partie IV de son ouvrage de 1949⁴². À son avis, il ne fait aucun doute que la difficulté du système d'écriture nippon gêne l'essor des tendances démocratiques, et qu'une simplification dudit système s'impose⁴³. À longueur de page Hall « enfonce le clou⁴⁴ ». Il

Japanese history, and geography. On November 23 he ordered the Ministry of Education to translate all textbooks on these three subjects.”

³⁷ Cf. Kaizuka Shigeki 2001, p. 77 & 85 : 「[...] [修身科]『停止』措置をめぐる問題は、結果としてはあつてなく決着することになる。同 [1945] 年 11 月 22 日、ダイク (K. R. Dyke) CIE 局長は、ホールを教科書問題の責任者から解任し、CIE の教育課から計画課への転属を命じたのである。ホールの解任は、修身科の『停止』という措置が、『自発的な決定に任せるといふ基本原則を踏みにじる』結果となり、真に民主主義の名に値する政策を行うのであれば、日本の『国民自身に決定させる』ことが必要であり、少なくとも日本側に『思想統制』あるいは『焚書』と解釈される政策は失敗である、というホールの立場の敗北を意味していた。ホールの言葉を借りれば、対日占領政策の『ジェスチャー』を対外的に示し、宣伝的価値を重んじようとする GHQ と、それに与する『政治的課員』によって押し切られる結果となったのである」(77 頁)。「[...] 占領軍の側から捉えれば、この『指令』の成立は、3 教科の『停止』措置を強硬に押し進めようとするマッカーサーの意向とそれを忠実に実行しようとしたダイク局長、さらにはワンダリック等のホール、ヘンダーソンに対する勝利を意味していたといつてよい」(85 頁)。

En outre, cette « crise » aurait indirectement entraîné la disgrâce de Henderson (*ibid.*, p.84-85).

³⁸ Cf. Mark T. Orr 1993, p.23 : 「それにもかからず、もし非常に微妙で重大な一つの問題がなかったならば、そしてもし彼がそう望んでいたとしたら、おそらく彼は教育改革の主役であり続けたであろう。すなわち、その重要な問題の一つは国語改革の問題であった」。

Cf. Takemae Eiji 2003, p.184 : “*He [=Hall] is best remembered for his unsuccessful crusade to substitute Latin script for Chinese characters in Japan.*”

³⁹ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.27 : “*When Hall came to Japan, he discovered debate on the reform of the Japanese language in Japan already under way, but, rather than preferring Katakana, most people favored Romaji. Once again, Hall became very enthusiastic about the reforms. But this time, he made a complete reversal of his initial proposal and accepted the idea of changing to Romaji.*”

L'action militante de certains Japonais tels que Saeki Kôzuke n'est sans doute pas étrangère à ce revirement (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.35 & 136) : 「殊に戦時中活動が停滞していた日本のローマ字推進派の動きも一層活発となり、同 [1945 年 11] 月 7 日には、日本ローマ字会常任理事の佐伯功介が総司令部当てに『漢字廃止・ローマ字採用』の書簡を送っている」(35 頁)。「実際、『日本ローマ字会』は占領の年から積極的に活動した。例えば、1945 年 11 月 12 日にダイク局長からホールが国語会各担当に任命された後の、同月 25 日には同会重鎮の佐伯功介が担当者と会談し [...]」(136 頁)。

⁴⁰ Cf. Robert K. Hall 1971, p.354 : “*On 12 November 1945 an investigation and staff study on the entire problem of simplifying the written language was begun in the Education Division, CI&E, GHQ, SCAP. This work was of course confidential but the mere process of collecting materials for the study inevitably revealed the official interest in it.*”

⁴¹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.96 : 「[...] 日本の国字問題は、それ以前から新聞 (例えば、ニューヨーク・タイムズ 1945 年 11 月 23 日) で報道されていた」。

⁴² Cf. Robert K. Hall 1971, p.293-401.

⁴³ *Ibid.*, p.294 & 313 : “*There exists evidence that the majority of the Japanese people are unable to read writing necessary to the development of their democratic tendencies. It has been charged that this is caused by the excessive difficulty of the written form of the Japanese language rather than by the absence of an adequate system of compulsory education. It is claimed that the development and adoption of a markedly simplified writing system alone can provide a*

parle de l'importation des signes idéographiques continentaux comme d'un désastre monstrueusement handicapant⁴⁵, semblant voir dans l'écriture bâtarde et complexe qui mélange *kanji* et *kana* la pire des solutions⁴⁶. Si le Japon entend survivre culturellement et communiquer, voire faire un jour jeu égal, avec les nations occidentales, il doit, dit Hall, abandonner ce système graphique totalement inefficace⁴⁷. Le japonais écrit contemporain souffre à ses yeux de cinq défauts structurels : variété des graphèmes, des sens de l'écriture, des styles de langue écrite, des lectures des sinogrammes, abréviations et simplifications du tracé des caractères⁴⁸. En passant, on notera que l'Américain laisse ici de côté la question des instruments graphiques. Afin d'étayer ses thèses, et de montrer que d'autres ont signalé avant lui les conséquences néfastes induites par l'apprentissage des sinogrammes sur l'éducation des jeunes nippons, Hall invoque des japonologues occidentaux tels que John Thomas Ingram Bryan (1868-1953) et Basil Hall Chamberlain (1850-1935⁴⁹), ou des personnalités nipponnes comme Nitobe Inazô⁵⁰. Il cite

solution. Japan, if it is to attain its goals of democratization, must sort these charges and seek some solution to the problem of the written language" (p.294). "The charge that the traditional system of written Japanese is unsatisfactory as a system of communication designed to be used by the masses appears to be substantiated by evidence. The writing system has failed on both linguistic and educational grounds. All significant democratization reforms have been delayed and many may be defeated unless a more efficient system is adopted" (p.313).

⁴⁴ L'intitulé du premier sous-chapitre de ce volet annonce la teneur du propos (*ibid.*, p.294) : "The Burden of the Ideograph – China's Sorrow and Japan's Misfortune" (« Le fardeau de l'idéogramme – affliction de la Chine ; infortune du Japon »).

⁴⁵ *Ibid.*, p.294-295 & 308 : "There is no record of the ancient Japanese language having any written form, and it is generally believed that the ancient tongue was first reduced to writing with the introduction of Chinese culture about the fourth century A. D. Japan in its two millenniums of history has copied many things from the cultures of many nations. It copied the Chinese ideographic system of writing. It is quite possible that this was the most disastrous of all its importations. / To the Occidental student of Western language, all written in some variant of a phonetic system, it may be difficult to appreciate fully the monstrous handicap which the Japanese writing system has imposed on that people" (p.294-295). "Truly China's sorrow has become Japan's greatest handicap" (p.308).

⁴⁶ *Ibid.*, p.297 & 300 : "The writing systems of both Chinese and Japanese are based primarily on this latter, or ideographic, form of notation and incorporate only a secondary, though complicated, overlay of the former, or alphabetic notation. Both systems are highly inefficient. Of the two the Japanese copy is undeniably inferior" (p.297). "The charge has often been made that written Japanese is the most difficult language in common use today. This difficulty is directly traceable to the unfortunate importation of the Chinese writing system, but it is equally traceable to difficulties introduced periodically through the continuation of that system" (p.300).

⁴⁷ *Ibid.*, p.321 & 300 : "The system of writing Japanese with kanji and kana (kanamajiri) makes the learning of foreign languages unnecessarily difficult. [...] / The system of writing Japanese in kanamajiri almost certainly erects a cultural barrier between Japan and the Occidental world" (p.321). "The written form of Japanese is simply too inefficient to be continued if Japan is to compete on a basis approximating equality with Occidental nations. It may well be that her cultural survival is at stake" (p.300).

On remarquera aussi cette citation (*ibid.*, p.322) de l'historien et diplomate britannique George Bailey Sansom (1928, p.43-44) : "... it is not an exaggeration to say that absolute certainty in reading Japanese texts, whether ancient or modern, is almost unattainable." Et Sansom (1883-1965) – accessoirement représentant du Royaume-Uni au FEC – poursuit (*ibid.*, p.44) : "One hesitates for an epithet to describe a system of writing which is so complex that it needs the aid of another system to explain it. There is no doubt that it provides for some a fascinating field of study, but as a practical instrument it is surely without inferiors. One might suppose that one of the two syllabaries could be substituted entirely for the Chinese character, with great advantage to Japan [...]."

⁴⁸ Cf. Robert K. Hall 1971, p.300 et suivantes.

⁴⁹ Cf. John I. Bryan 1924, p.201 (*cit. in* Robert K. Hall 1971, p.309) : "A unique handicap under which the Japanese education labours is the necessity of the child devoting earlier years of school life to the drudgery of memorizing the thousands of ideographs, a command of which is essential to reading and to acquirement of knowledge. [...] The enslavement of the young mind to this memorizing of word pictures develops memory at the expense of reasoning power, and stunts rational growth."

Cf. Basil H. Chamberlain 1890, p.380 (*cit. in* Robert K. Hall 1971, p.308) : "... and the result is the most complicated

également une lettre de Saeki Kôsukey reçue par le GHQ le 7 novembre 1945, où l'auteur met l'accent sur l'exploitation des sinogrammes par les dirigeants militaires du pays à des fins de contrôle social⁵¹. Quant aux raisons pour lesquelles les tentatives antérieures de simplification ont échoué, la synthèse d'une enquête menée en mars 1946 – *i.e.* durant le séjour de la mission d'éducateurs américains – en dégagerait huit : inertie, pédantisme, ignorance, intérêts particuliers, ultranationalisme, indifférence, attachement affectif et doute intellectuel sincère⁵². Remarquons que, concernant les résistances corporatistes à une éventuelle réforme, Hall évoque celles des religieux, des hommes de lettres, professeurs, *etc.*, mais ne dit mot des griphistes⁵³. Après de savantes démonstrations, l'officier de l'Illinois préconise donc l'adoption d'une écriture phonétique⁵⁴. Il se prononce résolument en faveur de la romanisation du système graphique⁵⁵,

and uncertain system of writing under which poor humanity has ever groaned. An old Jesuit missionary declares it to be evidently the invention of a conciliabule of the demons to harass the faithful."

Certains Japonais reprennent l'image d'écriture « démoniaque » pour la langue nipponne, notamment pour les *kanji* (cf. Harima Kôichi [?], 1967.6, p.73) : 「形、声、義を三位一体に具備した漢字のように悪魔的な文字 [...]」。

⁵⁰ Cf. Nitobe Inazô 1936, p.297 (cit. in Robert K. Hall 1971, p.311) : “*The use of Chinese ideographs is the root of all evil in this respect. A large part of the school-life is spent in mastering some 4,000 ideograms, most of which are pronounced in three or four ways and written in at least three ways. The waste of energy thereby incurred is worthy of the most serious consideration, and can be prevented only by the adoption of transliteration, i.e., the use of the Roman alphabet instead of Chinese ideograms.*”

⁵¹ Cf. Robert K. Hall 1971, p.347-348 : “[...] for example, Mr. Saeki Kôsukey, Managing Director of the Nippon Romaji Sya, also known as Nippon Romaji Kai (Japan Romanization Society), in an undated letter received in the Headquarters of the Occupation Forces on 7 November 1945, says: / ‘Driving out Chinese ideographs from daily use will benefit every class of our people. The military, however, were blind to this fact. They kept low the cultural standard of our people in order to drive them in whatever direction they might choose. Indeed the learning of Chinese ideographs was quite sufficient to keep and develop the feudalistic tendency of the people, that is, the tendency of obeying unconditionally the established authorities’.”

Sur Saeki Kôsukey, voir le site ci-dessous.

Cf. http://www.geocities.jp/masa_nip/HITO/80-Saeki.html (consulté le 26 octobre 2017)

Hall s'entretint avec des partisans japonais de la latinisation. Harry Wray (2001.8, p.263) parle de Tanakadate Aikitsu : “[...] between January and March 1946 Hall moved as rapidly as possible to meet with allies and to finish his staff study. His objective was to convince the Mission members of the compelling need to recommend romaji. He began the new year on a favorable note by encouraging Tanakadate Aikito [sic], President of the Nippon Romaji Kai (Japan Romaji Society), to take up the issue of Romanization in the National Language Council, but on 14 January it rejected the discussion of Romanization as premature (NRC 331/5116, 5849, 5929; Kokugo Shingi Kai no Kiroku: 40).”

Sur ce personnage, voir la notice nécrologique ci-dessous (en français).

Cf. https://www.bipm.org/utlis/common/pdf/obituaries/1952_CIPM_JP_TANAKADATE-Aikitsu.pdf (consulté le 27 octobre 2017)

Kayashima Atsushi (2009, p.205) cite Kitô Reizô : 「[...] 占領軍の国語改革の直接の担当者は、ホールとドーンハイムであったが、鬼頭は彼らに早くから接触していた人物である。彼が本部長を務めた前記『ローマ字運動本部』は、ホールに『20世紀の第2のヘボン博士 R・K・ホール少佐の偉大な事業を記念して。日本式綴を国字としてローマ字採用することが最良と堅く信じる日本の急進的知識階級の名において。ローマ字運動本部より。』と英文の手書きの献辞を謹呈している」。

⁵² *Ibid.*, p.345 : “*There appear to be eight reasons. [...] These eight reasons constitute a synthesis of the opinions expressed in 49 unsolicited letters at the time of the United States Education Mission to Japan; 41 interviews with acknowledged leaders in Japan chosen from authors, educators, linguists, officials, business and professional leaders, 104 newspaper articles and editorials appearing in the Japanese press between the Surrender and the announcement of the Report of the Education Mission; the minutes of the Japanese and American committees on Language Revision which met during the study of the Education Mission; statements of the seven most influential linguistic societies [...].*”

⁵³ *Ibid.*, p.347.

⁵⁴ *Ibid.*, p.400.

⁵⁵ *Ibid.* : “*Of the available phonetic systems, some form of Romanized Japanese appears to offer distinct advantages over all others. While evidence in favor of romaji over kana is not as overwhelming as was the evidence of a phonetic system over an ideographic one, still it is sufficient to warrant a clear-cut decision in favor of Romanization.*”

révision qu'il considère réalisable en cinq ans⁵⁶. Il juge en outre que ce bouleversement ne remettra pas en cause la survie de la culture calligraphique locale :

En fin de compte, les caractères chinois perdureront en tant que médium artistique. Les artistes japonais auront le loisir de pratiquer leurs *kanji*, de la même manière que leurs confrères occidentaux s'adonnent aux joies de l'aquarelle, ou à l'étude de l'anatomie humaine dans des classes de dessin. L'appréciation de calligraphie [*calligraphy*] de qualité par les amateurs n'est pas menacée de disparition par l'adoption d'un moyen de communication efficace⁵⁷.

4.3 La position de la CIE vis-à-vis de Hall

Le GHQ a très tôt pris des mesures relatives aux usages linguistiques. Ainsi, le 3 septembre 1945, une directive de MacArthur imposait pour des raisons aisément compréhensibles un affichage du nom des gares et de la signalisation des routes principales en alphabet romain⁵⁸. Au sein de la CIE, un nombre non négligeable des collègues de Hall, tels que John Ashmead Jr.⁵⁹, Arthur H. Dornheim⁶⁰ ou Herbert J. Wunderlich⁶¹, s'accordaient sur la nécessité de réformer la

⁵⁶ *Ibid.*, p.401 : “A period of five years in which to reach the goal of complete Romanization appears to be a reasonable compromise between the disruption of too rapid and the stagnation of too leisurely an adoption.”

⁵⁷ *Ibid.*, p.382.

⁵⁸ Cf. James M. Unger 1996, p.78 : “General MacArthur’s directive of 3 September 1945 specified that ‘transcription of names into English shall be in accord with the Modified Hepburn system’ [...]”

Le texte en japonais de cette directive est le suivant (cf. document mis en ligne sur le site de l’agence des Affaires culturelles) : 「日本国政府ハ一切ノ都会自治町村及市ノ名称ガ此等ヲ連結スル公路ノ各入口ノ両側及停車場歩廊ニ少クトモ六『インチ』以上ノ文字ヲ使用シ 英語ヲ以テ掲ゲラルルコトヲ確保スルモノトス名称ハ英語ヘノ転記ハ修正『ヘボン』式(ローマ字)ニ依ルベシ」(「連合国最高司令部指令」第2号、AB0500) Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/series/33/pdf/kokugo_series_033_05.pdf (consulté le 28 novembre 2016)

⁵⁹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.181 : 「[...] CI&Eに限ってもローマ字論者はホールのみでなく、アッシュミードの如く日本語訓練を受けた語学プロパーで彼に劣らないローマ字論者が複数いた」。

Sur Ashmead, voir le site Wikipedia (en anglais) : “John Ashmead (1917–1992) was an American novelist, Naval Intelligence officer, and professor of English. [...] He received a commendation for obtaining information that helped Navy fliers shoot down the plane of Japanese Admiral Isoroku Yamamoto [...]. His PhD thesis was *The Idea of Japan 1853-1895: Japan as Described by American and Other Travellers from the West*. Ashmead was a graduate of Navy Japanese language program at the University of Colorado, Boulder and Berkeley. [...] He was a professor of English at Hatedford College from 1948 to 1988.”

Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/John_Ashmead (consulté le 28 novembre 2016)

Une note de l’article publié en 1947 dans *The Atlantic* par Ashmead (cf. *infra*) indique : “On entering the Navy, he was assigned to the Japanese Language Training School in Berkeley. He participated in the Kisha and Leyte landings and, after serving in Japan on the staff of the Commander of the Fifth Fleet, became a member of the information section of the information section of SCAP.”

⁶⁰ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.55 : 「教育課で国語改革を担当していたホールの同僚ドーンハイムは次のように述べている。／『[...] 私達は当時、正しいか間違いかは別として、漢字と仮名が交わったのを学ぶのが大変困難であるため、占領の目的の主たる一つであった日本における民主的機構の構築に不可欠な、普遍的な読み書き能力の樹立を妨げるだろうと信じていました。民主的変革を効果あらしめるためのユニークな機会を与えられ、私達は、国語の表記で出された問題を検討することは、CI&Eにとって正当化されうる権限の行使だと感じていました』。

langue japonaise, et notamment son système d'écriture⁶². En janvier 1947, le premier fait paraître dans la revue *The Atlantic Monthly* un article intitulé « *A Modern Language for Japan* » où il exprime des vues similaires à celles de Hall⁶³. Pour Ashmead, le japonais atteint des sommets d'incompréhensibilité. Il donne en exemple une joyeuse célébration organisée par la population de la ville de Karuizawa suite à une méprise sur le sens du message radiodiffusé de l'empereur annonçant la défaite⁶⁴. Il voit par ailleurs dans le Japon le seul pays au monde où les enfants aveugles apprennent plus vite à écrire que les bien-voyants⁶⁵, et met en doute la crédibilité des taux nationaux d'alphabétisme avancés par le ministère de l'Éducation⁶⁶. Selon l'Américain,

Sur Dornheim, cf. Kayashima Atsushi 2009, p.43 & 45 : 「25歳、使節団来日の前月に辞任したJ. アシュミードの後任、ホールと同様、46年7月帰国」(43頁)。「イエール大学で国際関係論を修めた」(45頁)。

Selon Kayashima Atsushi (2009, p.45), Dornheim aurait toutefois eu des doutes sur le bien-fondé de la latinisation après le retour de la mission d'éducateurs aux USA : 「[...] ドーンハイムは、使節団帰国後頃からローマ字化に疑問を感じはじめたと筆者に証言した」。

⁶¹ Herbert J. Wunderlich (1952, vol.2, p.272-273 & 276) parle notamment de la question des manuels scolaires : “*Interim textbooks were printed in the traditional symbols of Japanese language, Kanji (ideographs) and Kana (phonetic symbols), thus perpetuating a formidable obstacle to learning. [...] / The need for linguistic change had long been recognized in Japan. The Japanese language constituted an obstacle to learning of such a nature that the free growth and development of the individual was handicapped. Approximately eighty-five per cent of Japanese children terminated their formal education on leaving elementary schools. They had trouble in reading common materials such as newspapers and popular magazines. Their mastery of reading did not provide an easy tool for development after leaving school. Language was an obstacle to democratic tendencies which occupational policy contemplated destroying*” (p.272-273). “*Language simplification remained a basic obstacle to learning. The efficiency and quality of the entire process of education were profoundly affected by the complex Japanese language. The Japanese must be given a more simple medium of writing if they are to become informed and articulate. Until reform is accomplished in this area, textbooks will be a barrier to the growth of the individual*” (p.276).

⁶² Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.63 & 238 : 「総司令部、および使節団が、ランゲージ・リフォームないしランゲージ・リビジョンと言った場合、その意味するところは具体的に国語（日本語）の国字改革であった」（63頁）。「占領下のわが国に対する米国側の国語改革の中心は具体的に、国字表記に関してのものであった」（238頁）。

⁶³ Pour rédiger ce texte, il se fonde sur son expérience personnelle mais aussi sur les résultats des recherches rassemblés par Hall (cf. John Ashmead Jr. 1947, p.68) : “*Many of the statistics in this article are from material collected by Lt. Comdr. Robert King Hall, USNR, for the Civil Information and Education Section of SCAP and were released for the publication in the Atlantic by Brig. Gen. Ken R. Dyke, head of the Section. The opinions are the author's.*”

En retour, Hall se réfère en termes louangeurs à Ashmead dans son livre de 1949 : “*Articles and editorials on the subject of the revision of the Japanese written language have been numerous since the publication of the Report by the United States Education Mission to Japan. Perhaps the most thorough is ‘A Modern Language for Japan’ by John Ashmead, Jr., in the January 1947 issue of the Atlantic, Vol. 179, No. 1, pp. 68-72. Mr. Ashmead was one of the ablest Japanese language officers in the naval service and was intimately connected with a study of the written system conducted by the Civil Information and Education Section, GHQ, SCAP, during the Occupation.*”

⁶⁴ Cf. John Ashmead Jr. 1947, p.71 : “*The Emperor broadcast his surrender message in the older form of the written language. The citizens of Karuizawa dutifully listened and staged a victory parade, during which they taunted internees in Karuizawa with having lost the war. An hour later the Emperor's broadcast was translated into colloquial spoken Japanese and rebroadcast. The victory parade in Karuizawa ended.*”

⁶⁵ *Ibid.*, p.68 : “*Japan is probably the only country in the world where a blind child makes faster progress in school than a normal child. The children attending the Japanese government schools for the blind take two years less in primary schools and one year less in high school to cover exactly the same curriculum studied by normal children. They require less time because they use a phonetic Braille alphabet instead of the three cumbersome alphabets and several thousand picture signs which make learning Japanese an almost hopeless task for the Japanese masses.*”

Ashmead a certainement eu connaissance de l'éditorial du *Yomiuri hôchi* de novembre 1945.

⁶⁶ *Ibid.*, p.69 : “*High officials in the Ministry of Education (who said language reform was unnecessary) assured me that the Japanese are 99.6 per cent literate. None of these officials could tell me what standards were used in arriving at this figure. They admitted, however, that a literacy test such as that for becoming a voter in the state of Connecticut (reading from the United States Constitution and from the state laws) could not be passed by many well-educated*

l'analphabétisme (ou « l'illitératie ») dont souffre la société nipponne⁶⁷ pèse – y compris financièrement – sur les indispensables efforts de démocratisation entrepris⁶⁸. Loin de mettre en péril l'héritage culturel local, l'abandon des sinogrammes offrirait, conjecture-t-il, aux couches populaires un accès inédit à la culture classique, permettant ainsi de mettre un terme à la domination de la « caste » des intellectuels⁶⁹. Inspiré par le précédent turc⁷⁰, Ashmead estime que le GHQ ne devrait pas hésiter à user de son autorité⁷¹ pour mettre en œuvre la modernisation d'un système d'écriture préhistorique⁷². En résumé, Kayashima Atsushi inventorie les arguments des tenants étatsuniens de la romanisation du japonais écrit :

1. Facilitation de la censure.

Japanese, because of the difficulty of the formal written language.”

Harry Wray (2001.8, p.263) fait état de nombreuses enquêtes sur le sujet : “*Research carried out by Japanese romaji allies and Hall’s staff supported his belief that Japanese claims to a high literacy rate were a ‘complete myth’. One survey held in January 1946 concluded that a large number of elementary and middle school students could not read a SCAP publication, History of the War. Another survey indicated that 31.1 per cent of the kanji used in announcing the four CIE directives on education in 1945 were beyond the level of half the graduated of elementary schools. Another survey of ‘workers’ reading ability’ conducted by the anti-kanji group, Kanamoji Kai (Kana Alphabet Society), from December 1945 through January 1946 (on the same History of the War) showed that only 29 per cent of workers surveyed could read simple passages and only 17 per cent could read difficult ones. Only 36 per cent of males and 19 per cent of females with six or seven years schooling could read or give the correct kana pronunciation of forty kanji selected from the same source.”*

⁶⁷ Cf. John Ashmead Jr. 1947, p.69 : “*During five months with the occupation forces I traveled widely and made a serious effort to meet and talk with Japanese of the sort not usually encountered at an Army headquarters — farmers, laborers, minor priests, town petty officials, bank clerks, and demobilized soldiers. My impressions were of widespread illiteracy or semi-literacy. [...] / For possibly 85 per cent of the Japanese population, anything written is like a crossword puzzle with half the squares filled in at random. Even with the most favorable interpretation of the figures above, I think we are safe in saying that the majority of the Japanese cannot read simple prose.”*

⁶⁸ *Ibid.*, p.68 & 70 : “*The ability – or rather, lack of ability – of the Japanese to read simple prose makes our occupation costly in dollars and cuts off access to our democratization program from those who need it most, the Japanese masses” (p.68). “Literacy is a tool, not a panacea. It is not an automatic guarantee of a democratic Japan. [...] But much of our present effort to re-educate the Japanese is just money down the drain” (p.70).*

⁶⁹ *Ibid.*, p.70 & 71 : “*The group which is now actively opposing language reform is that of the older intellectuals. They form an educated caste which more or less rules Japan. [...] In America, so far as I know, it is impossible to make a living out of what is essentially only knowledge of the alphabet, but it is quite easy to do so in Japan” (p.70). “If all the classics are reprinted in a phonetic alphabet, Japanese culture will be available to the mass of the people for the first time in Japanese history” (p.71).*

⁷⁰ *Ibid.*, p.72 : “*We even have the example of Turkey, which in 1928 successfully carried out a much more drastic language reform involving a sharp break with the past.”*

⁷¹ *Ibid.*, p.71 : “*What part should our Military Government play in language reform? Why must the initial impulse in language reform come from our Military Government? The answer is that Japanese rely on direction from above to an extent which is hard for us to realize. [...] This slavish attitude, we hope, will disappear as the re-education of Japan progresses. In the past, this willingness to take orders from above has made possible spelling reforms in Japanese far more extensive than those unsuccessfully advocated by Theodore Roosevelt in English. Unless language reform is promoted by the Military Government, now the supreme authority in Japan, it will not be accepted by the Japanese people. / We have not hesitated to direct the Japanese to disarm, to break up the big trusts, to begin land reforms, and to rewrite their textbooks. Surely, unless the Japanese masses are reasonably literate and educated, these reforms will vanish from Japan with our armies. If we continue to allow writing in characters, only the 15 per cent or so of the Japanese who can afford a higher education will ever become literate. Why should we hesitate to direct the Japanese to write in a phonetic alphabet — a method of writing which their own liberals have advocated for over sixty years, which has been successfully employed since the beginnings of writing in Japan, and which will make widespread literacy possible?”*

Robert K. Hall cite (1971, p.348-349) la dernière partie de ce passage (“*We have not hesitated...*”).

⁷² Cf. John Ashmead Jr. 1947, p.72 : “*A hundred years from now, historians may decide that one of the most powerful forces in guiding the Japanese away from the tragic errors of the past decades was the exchange of a Bronze Age language for a twentieth-century one.”*

2. Simplification de l'écriture.
3. Allègement de l'apprentissage du japonais.
4. Accélération de la rééducation et de la démocratisation de la population.
5. Hausse du taux « d'alphabétisme ».
6. Suppression des aspects militaristes et étatistes de la langue.
7. Élargissement de la diffusion de l'écrit.
8. Promotion de l'entente internationale et de la participation du Japon au concert des nations.
9. Stimulation de la transmission transfrontalière du savoir et de la pensée.
10. Développement de la littérature nationale en caractères phonétiques.
11. Avantages économiques.
12. Limitation du nombre de traits par signe ⁷³.

Quant aux conflits d'opinion internes à la CIE, il semble qu'ils portent davantage sur la définition du rôle de l'administration américaine dans la mise à exécution d'une réforme linguistique, en particulier au regard de la déclaration de Potsdam, plutôt que sur les bénéfices à retirer d'une telle mesure ⁷⁴. À cet égard, des collègues de Hall lui reprochent de faire preuve d'un empressement et d'un autoritarisme excessif dans sa volonté de latinisation du japonais ⁷⁵, tandis que certains de ses interlocuteurs nippons, à l'instar du professeur Kishimoto Hideo (*cf.* C.I.1), feront état d'une attitude franchement menaçante du lieutenant de l'Illinois à leur rencontre :

« Encore aujourd'hui, je me souviens clairement de ce que dit Hall : "Les Japonais tendent à oublier le fait que nous occupons le pays suite à une capitulation inconditionnelle. Les rangées de bâtiments de guerre qui mouillent dans la baie de Yokohama sont pourtant là pour faire démonstration de force. Qu'on le leur ordonne, et ils peuvent faire feu de leurs batteries pour bombarder Tôkyô." Puis il ajouta sur un ton d'autorité : "Si vous ne latinisez pas votre langue, ces canons parleront ⁷⁶." »

⁷³ *Cf.* Kayashima Atsushi 2009, p.238-239.

⁷⁴ *Ibid.*, p.32 : 「国語改革が日本人の再教育と民主化(とりわけ非軍事主義化)に役立つことは了解しつつも、それが前者の『ポツダム宣言』の許容範囲か否かについては、CI&E 教育課の内部でさえ一枚岩ではなかった。例えば CI&E で教育課長を勤めたオア (Mark T. Orr) は、『信念をもっていたホールにとっては、明確に "Yes" であったが、私にはそれが『ポツダム宣言』の許容範囲かはよくわからなかった。』と筆者に証言した」。

⁷⁵ *Cf.* Herbert J. Wunderlich 1998, p.34 : 「ホール大尉は日本教育制度の改革に対して数多くの貴重な構想をもっていた。なかでも日本語のローマ字化あるいは言語の簡略化がそれであった。しかし、彼は意義ある結果を期待するあまり、極端に強制的で、性急で、そして独断的であった。ホールは GHQ 一般命令第 4 号の『日本の文部省との連絡を維持する』の箇所を、文部省関係者に対して口頭で指令が出せる権限があるもの、とそれを適用していた」。

Gary H. Tsuchimochi va plus loin, prétendant (1991, p.29) que les collègues de Hall s'opposaient en réalité à la réforme linguistique telle que celui-ci la concevait.

⁷⁶ *Cit. in* Harry Wray 2001.8, note 2, p.290.

4.4 Disgrâce de Hall

Le 20 novembre 1945, une réunion a lieu entre Hall, Wunderlich et une demi-douzaine de responsables du ministère de l'Éducation, Arimitsu Jirô en tête, au sujet de la réforme des ouvrages scolaires. À cette occasion, Hall demande à Arimitsu de préparer une version romanisée des manuels⁷⁷. Couplée à une limitation du nombre des sinogrammes employés, la mesure a pour but de simplifier la lecture du japonais pour les étrangers, ainsi que de faciliter la compréhension des textes de loi ou de presse pour la population locale⁷⁸. Pourtant, après avoir rejoint le groupe,

⁷⁷ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.163 : 「使節団来日前の教育・宗教課長（1945年12月、教育と宗教は分離した）でホールの上司であったハロルド・G・ヘンダーソンは、『ホール少佐によってローマ字化が命令されたという文部大臣からのメモを入手した。（中略）CI&Eは推進しなかったが、一人の男が推進を試みた。』と述べている。また占領終結後に国語審議会委員を務めた山岸徳平は、『まず、「日本の文字を、全部ローマ字に改めよ」と、ホール大尉が命令した。』[…]

Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.302 : “The Ministry of Education officials were told by a member of the staff of the Division [=Hall ?] that newly issued texts would, as a requirement, be printed in Romanized Japanese as the first step in a change-over of the Japanese language from the use of Chinese characters and a syllabary to Romanized Japanese.”

⁷⁸ Cf. James M. Unger 1996, p.69-70 : “In the midst of a discussion between Hall and Arimitsu, while Henderson was out of the room, Hall raised the issue of Romanization of textbooks. Arimitsu responded that textbooks for the Tokyo Model High School were going to be Romanized; the Ministry would be asking CI&E to recommend foreign teachers who could assist in the project. Hall then made several points: [...] (3) what was desired was not the abolition of kanji but rather a reduction in the number of kanji used in the textbooks, which was to be accompanied by the inclusion of passages in rōmaji [...]. Then, turning to his interpreter, he [= Hall] observed that Henderson was going to meet with Maeda and that an order on Romanization would probably come out; he remarked that the idea of introducing rōmaji into textbooks was only his personal idea, but he instructed the interpreter to tell Arimitsu anyway.”

Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.27 : “During the process of investigation, on November 20, 1945, Hall discussed the Romanization of school textbooks and their revision with Jiro Arimitsu, Chief of the Bureau of Textbooks and an administrative official. The result was the creation of new type of textbook, which arose from ‘The Supervision and Policy to Japanese Educational System,’ one of the Four Negative Directives for educational reform issued by SCAP on October 22, 1945.”

Pour le détail des échanges intervenus entre Hall et Arimitsu lors de cet entretien, voir Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, Appendice p.320-323 : “Romanization. Lieut. Hall called a meeting of Bureau of Textbook officials on November 20 to discuss textbook revision and the problem of Romanization of materials. In attendance were Jiro Arimitsu, Head of the Bureau of Textbooks, Kohei Okada, Head of the Section of General Affairs, Denji Hayashi, Head of the First Section for Compilation, Shuhei Ishiyama, Head of Investigations in Japanese Language, Yaonzo Ooka, Lieut. Comdr. Wunderlich and Lieut. Hall. A record of the discussion follows: / [...]

Hall, ‘I want to take up the matter of Romanization.’

Arimitsu, ‘As for Romanization, the Tokyo Higher Normal School (Koto Shihan Gakko) texts will be Romanized. The foreign office will be asked to recommend suitable foreign teachers to work on the project. One professor from a Semmon Gakko will act as a supervisor.’

Hall, ‘I shall run over my notes in the absence of Col. Henderson in order to save you time and corrections. The reasons for asking that textbooks be written in Romanji are as follows. It will be easier for foreigners to read Japanese. It will be easier for the Japanese common people to read laws and newspapers and become thereby really literate. You should prepare the Romanji in the vernacular and not in the classical style.’

Arimitsu, ‘Do you mean in the col[l]oquial style by eliminating the literary style?’

Hall, ‘Yes. This is proposed to shorten the time needed to learn the tools for learning and thereby increase the time for study. This will make the learning of foreign language easier. We are not trying to eliminate Kanji. Make changes gradually. Limit the Kanji to about fifteen hundred characters. Print from the left to the right. Use about one thousand Kanji for the first six years and five hundred for the next two years.’

Arimitsu, ‘Shall we apply this to the present text?’

Henderson (chef de la division) annule formellement le commandement de son subordonné, et nie l'existence d'un quelconque projet allant dans ce sens à court terme⁷⁹. À la suite de l'incident,

-
- Hall, 'No, get those out as soon as possible. Prepare the textbooks with a line of Kanji and a line of Romanji. Copy the subject matter from textbooks now in use. Be sure that the subjects are understood when read aloud. On the next editions, when you rewrite after a thorough study of the Kanji, start writing foreign language and mathematics textbooks in Romanji. Use a standard dictionary. / What are your plans for writing history textbooks?'
- Arimitsu, 'There will be no new history textbooks this year. Only manuals for teachers will be prepared. Certain sections of the current textbooks are satisfactory. Manuals or directions will be issued the teachers.'
- Hall, 'We want to use the directives before they are issued.'
- Arimitsu, 'Morals, geography, and history will be treated in the same way.'
- Hall, 'Will one manual cover all?'
- Arimitsu, 'First, we shall give directions on what is to be taught; later, a group will work on a teachers' manual.'
- Hall, 'Has a group been selected to work on a manual?'
- Arimitsu, 'We have textbook supervisors who have ordered the text compilers to revise morals, history, and geography.'
- Hall, 'Do they work together?'
- Arimitsu, 'They meet for group discussions when they settle general principals.'
- Hall, 'A report of progress is requested of the group as soon as plans are settled. / In order to make certain there is no misunderstanding about source material, look up the original text of the Mombusho's Syoogaku Kokugo Tokuhon, dated December, 1939. Use this material as source material. Censor the Japanese. The English translation will save time.'
- Arimitsu, 'We desire to leave Kanji in the texts.'
- Hall, 'The test must be, is it understood when read aloud.'
- Arimitsu, 'I understand it will be satisfactory if we devise something between the written and colloquial Japanese.'
- Hall, 'Yes.'
- Arimitsu, 'If possible, we do not want the number of Kanji limited in the directive.'
- Hall, 'That will be satisfactory.'
- Arimitsu, 'The line of Kanji and Romanization of history, written from left to right will be a big change.'
- Hall, 'That's the way it is to be.'
- Arimitsu, 'Isn't it better to enlighten the people first?'
- Hall, 'Yes. This is my opinion. Do it now. Don't wait for a year. There will be a directive. The people may still use Kanji, but the children must learn Romanji now.'
- Arimitsu, 'Will there be Kanji in magazines or Romanji?'
- Hall, 'I cannot answer that. I suspect there will be an order on that. (to interpreter) Tell Arimitsu this is my opinion, that Col. Henderson will get in touch with Maeda and a directive will come out on this.'

Herbert J. Wunderlich (1998, p.35-36) évoque une seconde réunion survenue le lendemain : 「ホール大尉は教科書局の担当事務官との会合を要請し、11月20日に教科書改訂および教科書のローマ字化の問題について討議した。[...] /翌日、11月21日ホール大尉は漢字・ローマ字研究に関する部内委員会との会合をもった。ホールは有光グループとの会合について報告し、ダイク局長もヘンダーソン中佐も新教科書をローマ字にするとの提案を承認していると報告した。ホール大尉は指令が出されてからでなく、いま、ローマ字化するよう議論を申し立てた。我々は日本語をそのように極端に変更するには、もう少し準備する時間をあげるべきだ、との理由から不服であった。ホール大尉はローマ字化は、いま、達成されねばならないと強要した。昼食直前、ヘンダーソン中佐が会合に参加し、ローマ字化の問題に対する指令を発する意図がないことを報告した。ヘンダーソンの決議は前田文相との会議によるもので、この点に関してさらに研究すべきであると述べた」。Finalement, il est difficile de dater précisément la réaction de Henderson. Le journal d'Arimitsu Jirô (1989, p.840) corrobore la date du 21 novembre : 「11・21 (水) /ホール訪問 PM1:30 /ローマ字、漢字制限」。

⁷⁹ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.273-274 & Appendice p.323 : "Political influence thwarted initial efforts for reform. Lieut. Col. H. G. Henderson, head of the Education Division, informed (November 20, 1945) Jiro Arimitsu, head of the Bureau of Textbooks, that no language changes were contemplated in new textbooks. Col. Henderson and his friend, T. Maeda, Minister of Education, had arrived at this conclusion in personal conference. This decision reversed Lieut. Robert Hall's instructions given a few minutes earlier to Mr. Arimitsu. [...] Lieut. Hall had ordered all new textbooks to be written in Romanji" (p.273-274). "Lieut. Col. Henderson entered the meeting at the close, to announce that no directive was contemplated on the subject of Romanization. He said the decision was based on a conference he had with Minister Maeda and that further studies would be undertaken" (p.323).

Cf. James M. Unger 1996, p.69 : "The discussion turned to other matters. Henderson returned to the room before the meeting ended. Exactly how Romanization was brought up again is not clear. What is certain is that Henderson contradicted Robert K.: he explained that there were no plans to Romanize textbooks and that any decision on the

Henderson, contrarié par cette saillie de Hall, aurait relevé ce dernier (au profit de Wunderlich) de la responsabilité de la révision des livres scolaires, le mutant aux services du planning, et le privant de relations avec le ministère de l'Éducation⁸⁰. Il semble au demeurant que Hall avait déjà intimé par oral l'ordre de latinisation des manuels dix jours auparavant⁸¹, et que les Japonais avaient déjà pris des dispositions pour s'y conformer⁸². Ceci oblige le colonel Nugent (qui remplace Henderson à la direction de la division le 10 décembre 1945) à effectuer, le 14 décembre, une seconde mise au point réaffirmant le non-interventionnisme de son administration⁸³. Or, et quoiqu'il le surveillât

matter would be made on the basis of discussions with the minister and after extensive research. Wunderlich later wrote that Hall clearly overstepped his authority and that Henderson accused Robert K. of disobeying orders. In the aftermath of this conference, Hall was relieved of his duties on textbook revision."

Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.27-28 : "After a prior consultation with Tamon Maeda, the Minister of Education, Harold G. Henderson, Chief of the Education Division of CI&E declared that he had no intention of issuing an order to Romanize textbooks. In fact, Henderson objected to Roman letter because he felt that the only way of making any real lasting reforms that was to take something that originated among the Japanese themselves rather than imposing an American idea. / This disagreement between Henderson and Hall showed that views were not entirely consistent within CI&E."

⁸⁰ Cf. Mark T. Orr 1993, p.29 : 「1945年11月20日に彼 [=ホール] が文部省の有光次郎教科書局長に対して新しい教科書は全てローマ字で印刷するように指示した時、はっきり度を越したといわれている。その日、ホールの言動が教育課に伝わると同時に、有光に指示した内容は撤回され、彼はその後すぐに教科書改訂を指導する全責任を解かれることになった」。

Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.28 : "Subsequently, General MacArthur called for a reorganization of the Education Division of CI&E claiming it had created unnecessary confusion among the Japanese people over this issue [...]. / Hall was forced to hand the textbook issue over to Wunderlich and was himself reassigned in the Planning Division. He was also relieved of operational duties and liaison with the Ministry of Education, as well."

Cf. Kennoki Toshihiro, in Kida Hiroshi dir. 1987, p.36 : 「このホールは積極的なローマ字論者で、もう少しで日本の教科書もローマ字化せられるところでした。／幸いなことに、親日家のヘンダーソンが課長で、ホールを抑えてくれ、ローマ字化の指令はでないですんだのである」。

⁸¹ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, Appendice, p.325 : "The same day, Dec. 10, an 'Interim Report on the Progress of Translation of Textbooks,' (written Dec. 8) was received by Lieut. Comdr. Wunderlich from Lieut. Hall. This document began with the paragraph: / 'In compliance with the oral directive on November 10 given by Captain Hall at GHQ, concerning the translation of all the textbooks that are to be printed and published, from now on, and also their transcription in Roman letters, we beg to inform you the following as an interim report'."

Faisant possiblement référence à ce précédent, Kayashima Atsushi (2009, p.178) indique que Hall aurait agi à un moment où Henderson était souffrant et alité : 「[...] ヘンダーソンの『私が病でベッドにふせっているとき、ホール少佐によってローマ字化が命令された (ordered) という文部大臣 (前田一筆者註) からのメモを入手しました。』『彼は私の命令に完全に背いて行って、やっていないと嘘をつきました。』と一致している」。

⁸² Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, p.273-274 : "Mr. Arimitsu and other Ministry officials had taken Lieut. Hall's instructions seriously, for they directed the publishers to start Romanization of all new textbooks. Representatives of the School Textbook Publishing Company reported December 10 that they had received oral instructions to publish Romanji and to provide English translations. They entered objections to the requirement because of the impossibility of meeting these terms by April, 1946, the deadline for new interim textbooks. An 'Interim Report on the Progress of Translation of Textbooks' was also received December 10 from the Ministry of Education. The Report stated that Lieut. Hall had given oral directions November 10 that all textbooks should be published in Roman letters. Lieut. Hall was either very convinced that his orders would be approved by SCAP or his crusader's zeal had let him into precipitous action beyond his authority and without regard for staff procedures."

⁸³ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.28 : "In order to resolve the confusion concerning Romanization, Lt. Col. Donald R. Nugent was appointed as Chief of Education Division of CI&E, succeeding Henderson who was to become a Special Adviser on December 10, 1945. This confusion over Romanization continued until Nugent told Shigeru Fukuda, a liaison officer, that the Romanization of textbooks was unnecessary, effective December 14, 1945. Thus, at this point, the issue of the Romanization of textbooks was officially ended."

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, Appendice, p.325 (soulignement d'origine) : "December 14, Lieut. Col. Donald Nugent (Nugent replaced Henderson December 10) advised the Mombusho liaison representative, Mr. Fukuda, that no Romanization was contemplated or expected."

La CIE clarifiera sa position vis-à-vis de divers interlocuteurs nippons les jours suivants (*ibid.*, p.327 & 328. Soulignements d'origine) : "December 15, Mr. Yamamoto and Mr. Idatano returned for a decision on their problem

étroitement, Nugent ne semble pas avoir immédiatement écarté Hall des postes influents⁸⁴. Ce paradoxe s'expliquerait par l'inaction de Henderson, la détermination du lieutenant à faire aboutir la réforme linguistique⁸⁵, et le fait que les capacités de ce dernier le rendaient précieux pour la division. En tous cas, les travaux confidentiels de réflexion entamés en novembre 1945 sur la révision du japonais se poursuivent dans la perspective de la visite de la mission d'éducateurs américains⁸⁶. Le 4 mars 1946, juste avant l'arrivée de l'USEMJ, Hall remet à ses supérieurs un rapport intitulé « Étude provisoire sur la révision de la langue japonaise écrite » qui impute l'analphabétisme de la population nipponne, et partant, les retards dans la démocratisation de la société, à la nature du système d'écriture autochtone⁸⁷. Selon James M. Unger, Nugent fait analyser ledit document par une personne de confiance, laquelle parvient à la conclusion suivante :

L'étude avance un nombre conséquent de preuves non dénuées d'intérêt, qui démontrent le besoin d'engager une quelconque action concernant le problème du langage écrit. Les informations fournies s'avèrent néanmoins

which had been presented on December 10, involving clearance of vocational textbooks. Lieut. Comdr. Wunderlich transmitted Lieut. Col. Nugent's decision, to the effect that no Romanization was expected, only English translations. [...] / December 20, a meeting was scheduled with the Chief and staff of the Bureau of Textbooks and officers of the Civil Information and Education Section. These present included: Mr. Arimitsu, Chief of the Bureau, Mr. Okada, Head of General Affairs, Mr. Nishimura, Head of Translators, Mr. Fukuda, liaison official, Lieut. Col. Nugent, Chief of the Education Division, Comdr. Wunderlich, in charge of textbooks for the Education Division, Captain Barnard, in charge of teacher training, and Miss Takata, translator.

Wunderlich, 'We received your 'Interim Report on the Progress of Translation of Textbooks'' (p.327).

'Nugent, 'You understand, now, that there is to be no Romanization of textbooks.'

Arimitsu, 'Yes.' (p.328).

⁸⁴ Cf. Harry Wray 1992, p.8 : 「[...] ニューゼントがヘンダーソンに課長として取って代わった12月11日から5月27日までのSCAPの記録とホールの活動は、ホールについてのそうした非活発な役割と一致しないように思える。[...] 11月28日から12月11日までの間に、ホールが少なくとも3件の担当者研究を開始するため、担当者を任命したことを、はっきり示している。それ以降も、5月27日に至る同じ記録は、ニューゼントが言語改革担当官の任務に加え、教育再組織担当官の任務にホールを任命したことを使[示?]命している。その間、ホールは日本人学者と文部書担当者との会議に非常に積極的だったのである」。

⁸⁵ Derrière cette opiniâtreté de Hall, Gary H. Tsuchimochi subodore (1991, p.29) une influence du linguiste spécialiste d'anglais Charles Carpenter Fries (1887-1967) dont l'officier avait suivi l'enseignement à l'Université du Michigan : *"The reason why Hall still persisted in pressing for reform of the Japanese language, may have been due to the fact that in his graduate student days, he was strongly influenced by Charles C. Fries, a professor at the University of Michigan. Professor Fries was a prominent linguist who contributed to English education in postwar Japan and his special subject was language simplification."*

⁸⁶ *Ibid.*, p.28 : *"However, Hall, who still adhered to idea a reform of the Japanese language through the adoption of Romanization, began secretly to prepare to have his proposal adopted by the Mission, which was to arrive in Japan at the beginning of March of the following year. On November 12, 1945 a staff investigation and staff study on the entire problem of simplifying the written language was begun in a confidential way [...]"*

⁸⁷ *Ibid.*, p.28-29 : *"However, on March 4, 1946, two days before the Mission's arrival, Hall completed a staff study titled 'A Tentative Study: Japanese Written Language Revision Study.' It consisted of 44 typed pages, 35 appendixes and 260 references and was quite a persuasive document. They presented the Japanese language problems as follows: / 'An educated and literate citizenry is the fundamental prerequisite of any form of representative government or democratic society. Despite impressive official claims of an extremely high rate of literacy, the majority of Japanese people are actually unable to read anything beyond the simplest of the written form of the Japanese language, rather than the absence of an adequate system of compulsory education, is the cause. No extension of the compulsory educational level which is practical in the foreseeable future can resolve the difficulty. The development and adoption of a radically simplified writing system would provide a solution.' / In this study, they emphasize the importance of reforming the Japanese language, not from the viewpoint of censorship, but rather from the necessity for the democratization of Japan, as 'the Occupation have recognized the impossibility of democratizing education and of establishing a truly representative government while the present language system is retained'."*

scientifiquement impropres, d'un point de vue quantitatif comme qualitatif. On relève en outre des signes évidents d'une inexcusable partialité de la part de l'auteur, tandis que le concept de l'objectif de ces recherches apparaît discutable ⁸⁸.

Nouveau revers pour Hall, qui se voit strictement interdire par Nugent de faire la moindre suggestion en matière de refonte linguistique aux observateurs étatsuniens. D'où, sans doute, la modération de l'exposé qu'il présente à ces derniers lors de la séance du 13 mars (cf. B.II.3.2. ⁸⁹). Par comble de malchance, les Chinois ont eu vent des travaux de Hall. Le 18 janvier 1946, la *Central News Agency*, organe semi-officiel du Guomindang ⁹⁰, fait part de « Projets de remplacement du japonais écrit contemporain par un alphabet », nouvelle largement relayée en Chine ⁹¹. La lecture des coupures de presse en provenance du continent affola le GHQ ⁹². On imagine en effet que – en dépit d'un intérêt historique réel pour la latinisation de l'écriture en Chine ⁹³ – les accusations portées par Hall sur les rédhitoires défauts du système sinographique ne pouvaient laisser les Chinois de marbre ⁹⁴. De fait, Kenneth Dyke dut répondre en tant que patron de la CIE aux questions du lieutenant général Zhu Shiming (cf. F., ill.68 ⁹⁵) concernant la véracité

⁸⁸ *Cit. in* James M. Unger 1996, p.73.

⁸⁹ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.29 : “*In regard to this staff study, Nugent, Acting Chief of CI&E Section, issued a strict memorandum prohibiting Hall from giving any conclusions or proposals concerning the problem of romanization. Accordingly, Hall, reluctantly, only suggested the problem briefly to the Mission in the orientation session.*”

⁹⁰ Fondée en 1924 par le Guomindang, la CNA (en chinois *Zhong'ang tongxunshe*) est depuis 1949 l'agence de presse officielle de la République de Chine (Taïwan).

⁹¹ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.28 : “[...] *personnel from the Central News Agency, a semi-official Chinese organ, learned of the official study and without consulting any representative of Headquarters conducted a private investigation through Japanese sources. On January 18, 1946 this agency filed a story, 'Plans to replace present way of writing Nippon language by alphabet', which was published widely throughout China.*”

Cf. Robert K. Hall 1971, p.355.

⁹² *Ibid.*

⁹³ Cet intérêt aboutira à l'introduction du système de transcription *pinyin* en 1958 (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.206-207 : 「中国人自身によるローマ字化の動きは、日清戦争前後からであるが、取組みは日本より積極的となった。中国の文字改革は、識字率の向上、生産活動などとむすびついていた。[...] ローマ字化は殊に1937年の支那事変の勃発後は日本より盛んになった。事実、中国では、既に趙元任（チャウ・ウェンイン）らによって1928年9月26日には国民党政府の『国語羅馬字』が公布されていた。翌1929年には、瞿秋白（チー・チュッバイ）が旧ソ連の学者の協力を得て、『ラテン化新文字』を考案した。[...] しかしこの運動は、地理的条件、当時国内で内戦中という政治的状況、および急速な漢字からの脱却の難しさ等の理由で成功しなかった。しかしながらこの運動は識字運動の取り組みへと繋がっていった。1940年には、毛沢東（マオ・ツォドン）は有名な『新民主主義論』のなかで、『文字は一定の条件のもとで改革されねばならぬ』と述べ、文字改革に賛成であった。彼は表音文字のローマ字表記に理解を示していた。（共産党政権樹立後の1955年10月の全国文字改革会議では、ついに原則的にローマ字採用を決定した。『拼音』（ピンイン）が1958年に導入され、79年に公認の表記法となった。）」。

Voir aussi Pascal Griolet 1985, p103 : « [La Chine populaire] s'interroge depuis longtemps sur son écriture. Mao Zedong voyait dans la romanisation le seul moyen de vaincre l'analphabétisme dans son pays. Et quand la révolution culturelle battit son plein, l'abandon des caractères chinois apparut comme l'une des orientations où s'affirmait la volonté de rejeter toute trace du confucianisme. »

⁹⁴ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.142 : 「この中国語での文面は英語に翻訳されたものが総司令部の文書にある。要旨は次の通りである。／漢字をベースにした表記は、ローマ字よりも学習者にさらに時間を必要とし、その上使用がもっと困難である。日本が主張する高い識字率は、完全に間違っている。…本研究を行っている人々は、低い識字率は中国式の言語を習得することが難しいことに大きく起因するとの結論に達した」。

⁹⁵ Selon Arthur H. Dornheim, il y eut également des protestations chinoises (et soviétiques) directement exprimées

de ces rumeurs devant le Conseil allié pour le Japon (ACJ) le 30 avril 1946⁹⁶. Dyke se défendit alors de la moindre intention d'ingérence dans les affaires nipponnes à ce sujet⁹⁷. Malgré ces dénis répétés, la position américaine manquait de clarté puisque, trois jours à peine avant cette réunion de l'ACJ, les journaux rapportaient des propos du secrétaire d'État assistant William Burnett Benton (1900-1973⁹⁸) qui, revenant sur les conclusions du *RUSEMJ*, liaient romanisation et démocratisation⁹⁹. Mais parallèlement, l'envoyé du même département d'État auprès de la CIE (Gordon T. Bowles) expliquait à Nugent qu'une décision étatsunienne encourageant la latinisation de l'écriture japonaise enfreindrait l'esprit de la déclaration de Potsdam¹⁰⁰. Outre une profonde antipathie réciproque¹⁰¹, un complet désaccord sur le problème de la révision linguistique oppose

auprès de la CIE (*ibid.*, p.82 & 141) : 「抜本的な国語改革には、例えば中国は否定的であり、当時 CI&E のホールのもとで国語改革を担当した A. R. ドーンハイムは、『中国代表が異議を申し立てにオフィスにやってきた。』と筆者に証言した」(82 頁)。「日本の国語改革については、漢字の本家の中国がいきおい関心を示した。ドーンハイムは筆者に『対日理事会の中国の代表がソ連の代表とともに CI&E の担当者に問い合わせに来ていた』と証言した」(141 頁)。

⁹⁶ Cf. Robert K. Hall 1971, p.355-356 : “On 30 April 1946, Brig. Gen. Ken R. Dyke, then Chief of the Civil Information and Education Section of GHQ, SCAP, was called to testify before the Allied Council for Japan (ACJ), Tokyo representatives of the Far Eastern Commission (FEC). During the meeting he was questioned as to official policy regarding the elimination of Chinese characters (kanji) from the Japanese writing system, by China’s representative, Lt. Gen. Chu Shih-Ming.”

⁹⁷ *Ibid.*, p.356 : “[...] General Dyke’s reply to the question of the Chinese representative, as he reported in the 1 May 1946 *Pacific Stars and Stripes*, was that language reform was a matter which the Japanese themselves would have to decide.”

Kayashima Atsushi (2009, p.48) cite également un certain George Atchinson (erreur probable pour George Jr. Atcheson Jr., président américain de l'ACJ) : 「[...] 日本の国語改革については、日本人自身が決定すること、という方針は、例えば使節団報告書提出後 1 カ月後の 1946 年 4 月 30 日の対日理事会でのアメリカ代表で議長代理のジョージ・アチンソン (George Atchinson) や中国代表朱世明 (チュー・シーミン) の発言にも窺える。対日理事会では中国代表は漢字廃止に異論をはさみ、アメリカ代表は連合国の構成国に配慮している」。

⁹⁸ Benton fut secrétaire d'État assistant aux affaires publiques du 31 août 1945 au 30 septembre 1947 (puis ambassadeur des USA à l'UNESCO entre 1963 et 1968). Pour une notice biographique du personnage, voir le site de la bibliothèque de l'Université de Chicago.

Cf. <https://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.BENTON> (consulté le 1^{er} décembre 2016)

⁹⁹ Cf. quotidien *Mainichi shinbun* (Ôsaka), 27 avril 1946, p.2 : 「ベントン国歌事務官補はバーンズ国務長官に伝達した対日教育視察団の報告書に添へて覚書を提出したが、22 日その内容が発表された、趣 [?] 旨次の通り / 『報告書の最も重要な点は日本人の読書出来る能力が非常に誇張されてゐる事実を明かにしてゐると、および日本人にローマ字の広汎な使用を勧告してゐることである、日本国民学校卒業者は在学中漢字の勉強に大部分費してゐるが、それでも 600 乃至 800 字しか読めない、しかも日本の児童の約 80 パーセントが小学校だけで勉強は終るのだ、日本の日刊新聞は 2400 字見当の漢字を常用してゐるが、この事実は日本人の大部分が書いた言葉を通じて日々の世界の出来事を知ることが出来ないことを意味する、新聞に使用される漢字の 3 分の 2 が大部分のものに判らないことは民主主義からいつてよいことではない、民主化は人民が政治、経済、社会問題を理解しなければ不可能だ、従つてローマ字の提唱はこれをやりとげるのは困難であるが日本人の生活様式の民主化に大いに役立ち日本人の将来に光明を与へるものである』(「民主化にぜひローマ字-米国務次官補が覚書で強調」)。

¹⁰⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.177 : 「[...] 活動を続けるホールに危惧を抱き、当時局長であったニューゼント、国務省代表ポールズ等を招集して言語改革の限界を定める重要会議を開いている。このときポールズは国務省の意見として、『ポツダム宣言で正当化できないようなことを日本に強要する立場に自分たちを置くわけにはいかない』『その国の文化に本質的に関係する問題は、これを避けて通ろうという協力的な潮流がある』と述べていた」。

¹⁰¹ Cf. Harry Wray 1993, p.10 : 「[...] ホールはニューゼントが教育課長になり、CIE 局長代行になってから、たびたび彼と衝突していた。彼等は二つの全く異なる個性の持ち主であり、互いに憎しみ合っていた」。

Cf. James M. Unger 1996, p.64 : “There was nothing about the relationship between Nugent and Hall that might have

Hall à Nugent¹⁰², et le 27 mai 1946, jour où ce dernier succède à Dyke (principal soutien de Hall) aux commandes de la CIE, il écarte immédiatement le lieutenant de toutes responsabilités en la matière¹⁰³. Conscient et dépité de ce que sa disgrâce met un terme définitif à ses ambitions réformistes, Hall se résout à quitter le pays à la mi-juillet suivante¹⁰⁴. Aux USA, il profite d'une bourse de la fondation Guggenheim pour rédiger son livre *Education for a New Japan*¹⁰⁵ (publié en 1949 par l'Université Yale, et réédité chez Greenwood Press en 1971). Il devient ensuite professeur d'éducation comparée à l'Université Columbia¹⁰⁶ (où il retrouve d'ailleurs certains membres de l'USEMJ¹⁰⁷). Selon ses dires, le département de la Guerre l'aurait empêché de retourner au Japon en tant que civil à la fin des années 1940¹⁰⁸.

4.5 La position de la CIE après l'éviction de Hall

mised Trainor; Nugent was Hall's nemesis."

¹⁰² *Ibid.*, p.78 : "One gets the strong impression that he [=Nugent] was personally opposed to any sort of Romanization but could not say so out loud because of the USEM recommendation and therefore adopted the strategy of using SCAP policy to throw obstacles in the path of those within CI&E who were more open-minded on the Romanization question."

¹⁰³ Cf. Harry Wray 2001.8, p.280 : "On the very day that General Dyke left Japan, 27 May, Nugent removed Hall from language reform of any kind, replaced him with First Lieutenant Scott George, a liaison officer in the Division, and redesignated the Language Reform Branch as the Language Simplification Branch (Trainor Papers Reel 50-II/Box 60)." Wray fait état (2001, p.59, note 119) d'une réunion du 13 mai 1946 qui aurait sévèrement réduit les espoirs de Hall : "At a 13 May CIE meeting on language reform in Gen. Dyke's office that severely torpedoed Hall's hopes [...]" Cf. http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/AMERICA/kanko/documents/vol.23/23-2_Wray.pdf (consulté le 26 août 2017)

¹⁰⁴ Cf. Harry Wray 2001.8, p.280 : "A frustrated Hall decided to return home. He left Japan on July 1946 a defeated and bitter man (Dornheim letters; Trainor 1983: 300, 308; Orr, 1980; Hall 1948: 59-75). [...] With Hall's departure life in the Education Division became less tumultuous, controversial, and radical, but also less creative and imaginative."

Harry Wray date (1993, p.10) le départ de Hall du 14 juillet : 「ホールは、ローマ字 [化?] は実現しないと予見した。ホールは家族を日本に呼び寄せる計画を立てていたが、今や日本を離れることを考え始めた。1946年7月14日、ホールはSCAPの政策と実践に対する挫折感と苦い批判を胸に、帰国の途に着いた。」

D'autres donnent des dates légèrement ultérieures (cf. *infra*, note 108).

¹⁰⁵ Cf. Robert K. Hall 1971, Préface : "The book was written while the writer was a Guggenheim Fellow in 1947 following his release from active duty in the Navy [...]"

¹⁰⁶ Takemae Eiji (2003, p.182) précise que Hall aurait effectué une courte mission en Corée début 1946 avant de rentrer aux USA en mai : "In early 1946, Hall was sent to Korea to advise the US Military Government on education reform, and he returned to the United States in May to take up a position at Columbia Teachers' College."

Des mentions de ce séjour coréen dans le livre de Hall encourageant à voir une identité entre lui et cet « officier naval » derrière lequel il se cache souvent.

¹⁰⁷ Cf. Nishi Toshio 2004, p.205 : "While Atcheson and Hilldring were exchanging opinions on language reform, the originator of this infamous proposal, Robert King Hall, went home to the United States to receive a prestigious Guggenheim Fellowship. [...] After the Guggenheim, Hall became an assistant professor of comparative education at Teachers College, Columbia University, where George Counts and Isaac Kandel, the mission's members on language revision, also taught."

¹⁰⁸ Cf. Robert K. Hall 1971, Préface : "His projected return to Japan in civilian capacity to check the accuracy of certain portions of the final manuscript was prohibited by the War Department, so that the final preparation of the manuscript had to be made in the United States."

Kayashima Atsushi (2009, p.182) dément pourtant cette information (mais peut-être parle-t-il d'une époque postérieure) : 「勝岡はホールについて、『(1946年—筆者註) 7月16日、ホールは失意のうちに日本を去り、二度と再び日本の土を踏むことはなかった。』と述べているが、ホールは『日本のことを気にかけていたらしく、その後何度か日本を訪れていた。』という」。

La mise à l'écart de Hall confirma la tendance dominante au sein du GHQ en faveur de l'inaction concernant la romanisation de l'écriture. La CIE n'en continua pas moins à s'intéresser à l'idée d'une simplification du japonais, affectant dès 1946 à l'examen du sujet deux conseillers spécialistes d'anthropologie et des langues asiatiques plutôt favorables à la latinisation : Abraham Meyer Halpern (1914-1985 ¹⁰⁹) et John Campbell Pelzel (1914-1999 ¹¹⁰). La vision du premier à propos de la réforme linguistique ne tranche pas fondamentalement sur celle de Hall ¹¹¹, tandis que sur l'initiative du second ¹¹², un comité *ad hoc* ¹¹³ réalise en 1948 une vaste enquête sur

¹⁰⁹ Professeur à l'Université de Chicago, Halpern est à la base un expert dans le domaine des langues amérindiennes (voir sa biographie rédigée par Margaret Landon in Abraham M. Halpern 1997, p.xv-xviii). Avec sa première épouse, il a supervisé entre 1943 et 1945 le programme d'enseignement du japonais au centre de formation pour le personnel d'occupation (CATS) de Chicago (*ibid.*, p.xv-xvi) : “During the Second World War, with the assistance of his wife Mary Fujii, he organized and directed the Japanese language teaching program in the Civil Affairs Training School at Chicago. Following the war he acted as adviser on language revision during the U.S. occupation of Japan, which led to a second career of thirty years spent in Far Eastern political analysis research, and teaching with the RAND Corporation, the University of California, Berkeley, the Council on Foreign Relations in New York City, the Center for International Affairs at Harvard, the John Hopkins School of Advanced International Studies, and the Institute for Sino-Soviet Studies at George Washington University.”

Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.214 : 「ホールの帰国後、国語簡易化顧問になったローマ字論者で米国の民事要員訓練所 (Civil Affairs Training School, CATS) で43年から45年まで日本語教育の管理者 (supervisor) として携わったハルパーン (A. M. Halpern) は、同 [シカゴ] 大学で40年に人類学で博士号取得後、41年から46年までシカゴ大学の人類学講師であった」。

Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.10 : 「ハルパーン (Abe Halpern) 教授およびそのスタッフは週6日間、午前8時30分から、12時30分まで、日本語の会話、語彙、文法および書き方の講義を担当した、6ヶ月間の集中講義を行った。また、文化人類学者でもあったハルパーンは語学文法および音声の講義もしてくれた」。

Cf. site Wikipedia (en anglais ; basé sur James M. Unger 1996) : “He assumed the position previously held by linguist Robert King Hall at the Civil Information and Education Section of GHQ/SCAP in Japan, where he promoted the adoption of the phonemic Kunrei-Shiki style of Romanization of Japanese (rōmaji), and supervised studies on the feasibility of widening the use of Romanization in Japan.”

Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/Abraham_M._Halpern (consulté le 30 novembre 2016)

James M. Unger (1996, p.85) loue la rigueur scientifique de son attitude : “Unfortunately, few in the CI&E or the Ministry of Education shared Halpern’s dedication to science.”

¹¹⁰ Cf. Takemae Eiji 2003, p.184 : “Hall’s Language Simplification Unit included linguist Dr Abraham M. Halpern (PhD, Chicago), who replaced Hall, and John Pelzel, who later taught cultural anthropology at Harvard.”

Cf. Harry Wray 2001.8, p.285 : “During the war, Nugent and Pelzel had attended the same language school as fellow Marines in a ‘sea of Army and civilians’ and felt a common bond [...].”

Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.50 & 239 : 「CI&E での国字ローマ字化問題は、使節団が帰国後の約1カ月半後に持たれた同局での特別会議で、承認されずに一応終止符を打ったことになった。けれども CI&E では、その後も国語改革担当部署を占領後半まで設置し、国語簡易化問題にハルパーン、ペルゼル (両人とも個人的にはローマ字論者) をおき、国語審議会の会議に出席するなどして、国語改革自体には関心を示し続けた」 (239 頁)。「CI&E の組織では、少なくとも 1948 年 10 月までは、国語簡易化担当者を 2 人 (ハルパーン、ペルゼル) おき、その後の国語簡易化には関心を示し続けた」 (50 頁)。

¹¹¹ Cf. Harry Wray 2001.8, p.281 : “[... Scott] George was joined on 30 September 1946 by Dr. Abraham Halpern, a University of Chicago linguistic anthropologist, as the senior advisor. Halpern Assumed logically that his job would involve implementing the USEMJ recommendations on romaji (Herbert J. Passin interviews, 23 May 1984; John Pelzel interviews, 10 July 1982; John Pelzel correspondence, 4 July 1982, 19 February 1986). For example, on 4 October Halpern wrote an important memo to Orr on ‘Language Simplification Policy’ that expressed views similar to those of Hall: / ‘Kanji limitation... has more symbolic than real importance, from any but the curricular point of view. We should approve it but to believe in it as a permanent solution of anything is to subscribe to the Japanese delusion that the writing system is an end rather than a means. Use of vernacular style also, in all likelihood, has more symbolic than real importance, but has more of both than any kanji limitation. Introduction of romaji is by far, in potentiality, the reform of most far-reaching practical effect. Since it is also the most controversial, policy with regard to it must be formulated carefully and with complete objectivity on the part of SCAP (Trainor Papers, Reel 2/Box 37 / Reel 43-2/Box 51).”

¹¹² Le major USMC – redevenu civil en cours de route – Pelzel vient de l'Université de Harvard, où il a fait des

l'alphabétisme de la population nipponne¹¹⁴. S'il présente des résultats mitigés, en particulier à propos de l'écriture des sinogrammes¹¹⁵, le rapport publié en 1951 à partir de ce sondage fait cependant ressortir la faiblesse du taux d'analphabétisme¹¹⁶, et échoue à prouver¹¹⁷ que le japonais contemporain perturberait gravement le bon déroulement de la vie sociale¹¹⁸. Quoique n'interdisant

recherches à l'Institut Yenching (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.45) : 「[...] ペルゼルはハーバード大学大学院で人類学と極東言語を学び修士号を取得、人類学部のアシスタント、イエンチェン・インスティテュートのリサーチ・フェローであった。ハルパーンとペルゼルは友好的でなかったが、どちらも個人的にはローマ字論者であった」。

Cf. site kotobank : 「1914-。アメリカの人類学者。1914年7月25日生まれ。シカゴ大を卒業後、ハーバード大で人類学を学び、GHQ 民間情報教育局 (CIE) 世論社会調査課長をつとめる。昭和 23 年読み書き能力調査委員会による日本人の能力調査の CIE 側の担当者となり、『日本人の読み書き能力』(28 年刊) の編集に参加。24 年帰国。カンザス出身」。

Cf. <https://kotobank.jp/word/ペルゼル-1107347> (consulté le 30 novembre 2016)

Cf. Sumi Tomoyuki 2005, p.107 : 「調査がおこなわれることになったいきさつについて報告書では『1947 年 12 月、連合軍総司令 部民間情報教育部 (CIE) の言語問題を担当していた John C. Pelzel 氏から文部省へ日本人の読み書き調査をしてみないかとのすすめがあった。文部省はこれを教育研修所務台理作につたえた』と簡単な記述があるだけである (読み書き能力調査委員会 :1951, p. 231)。しかし、前年より赴任していた J. ペルゼルが、テストの構成方法、被調査者のサンプリング、調査機構について、かなりくわしい実施要綱をすでにつくっていたようだ (勝岡寛次 :1986)」。

¹¹³ *Ibid.* : 「やがて『読み書き能力』調査委員会がつくられ、委員長に務台理作が就任した。つぎに実際に調査をおこなう中央企画分析班員(専門委員)が指名された。メンバーは石黒修(委員長)、柴田武、金田一春彦、城戸幡太郎、梅津八三、林知己夫、白石一誠、景山三郎であった。報告書の編集をおこなった編集委員としては、石黒修、柴田武、島津一夫、野本菊男、林知己夫のなまえがあげられている」。

Cf. <https://opac.tenri-u.ac.jp/opac/repository/metadata/2219/GKH020807.pdf> (consulté le 30 novembre 2016)

¹¹⁴ *Ibid.*, p.106 : 「『日本人の読み書き能力調査』は 1948 年に実施され、1951 年に『日本人の読み書き能力』として東京大学出版部より報告書かがだされている[...]。調査対象者は 15 歳から 64 歳までの日本人 16, 820 名という大規模な調査であり、その報告書も資料をふくめて 900 ページをこえる膨大なものである」。

Sur cette enquête et l'interprétation de ses résultats, voir Harry Wray 2001.8, Sumi Tomoyuki 2005, et Motohashi Yukiyasu 2004.

Cf. <https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/5912/1/KJ00004251348.pdf> (consulté le 30 novembre 2016)

¹¹⁵ Cf. Motohashi Yukiyasu 2004, p.177 : 「『日本人の読み書き能力』調査の報告における結果と結論は次のようなものであった。 / [...]」

- 一、国民の文盲率は低いであろうと考えられる。
- 二、国民の読み書き能力は大体において教育程度に比例しているといつてもよいであろう。
- 三、現代の文字言語は社会生活の通達に十分役立っていないであろうと考えられる。
- 四、国民の現在の読み書き能力は、正常な社会生活を営むのに不十分であり、特に漢字の書き取り能力は明らかに不十分であるといえる」。

¹¹⁶ Cf. Harry Wray 2001.8, p.287 : “Although there was some delay in making the detailed results available to the public (the comprehensive research was not published in Japanese in a large, scholarly volume until April 1951), by mid-August 1948 CIE's Research and Analysis Division could report to Nugent the literacy survey's general findings. It repudiated Hall's research overwhelmingly. It showed that 68 per cent of elementary graduates, 83 per cent of graduates of the old upper elementary schools graduates, 92 per cent of middle school graduates, and 95 per cent of technical school graduates were literate. About 70 per cent of women and 88 per cent of men were literate, with a national average of 78.3 per cent. Completely illiterate persons represented 1.7 per cent only (Nihonjin no yomi kaku [sic] nôryoku 1951: 425).”

Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.239 : 「[...] 48 年には、CI&E は日本側を指導する形で、使節団が残していった実証的研究の宿題ともいえる『読み書き能力調査』を実施した。しかしこれは結果的に、日本人の識字率の高さを証明するものとなり、極く一部の人々の漢字の運命の憂慮は杞憂となったのである」。

¹¹⁷ Pour Sumi Tomoyuki (2005, p.107), cette démonstration était bien l'objectif caché du projet : 「[...] 国語国字論争においては、漢字を弁護する表意派といわれるひとたちと、カナモジ化やローマ字化をもとめる表音派といわれるひとたちのあいただで、論争かがつづいていた。この報告書の論調は、中立をよそおってはいるが、表音派の立場にたちつつ、文字言語の改革に調査をつなげようという意図があったようにおもえる」。

¹¹⁸ *Ibid.* : 「調査報告書は調査目的からふでをおこしている。日本国民のよみかき能力は世界でもかなりたか

pas totalement d'éventuelles déductions sur une inefficacité essentielle de la langue nipponne alors en usage, il servait mal l'apologie d'une refonte linguistique drastique¹¹⁹, et dut refroidir les ardeurs des réformistes¹²⁰. Malgré cela, certains membres de la CIE nourriront l'ambition de refonder la langue nipponne jusqu'aux années 1950. Ainsi, Robert Ray (?) Ewerz (1925 ? - 2007 ?), responsable administratif pour l'école primaire de mars 1950 à septembre 1951¹²¹, prône-t-il dans un rapport d'entretien daté du 23 mai 1950 la mise au rebut des sinogrammes, et note avoir engagé ses interlocuteurs du ministère de l'Éducation à entreprendre des recherches sérieuses en vue d'une simplification linguistique¹²².

4.6 Développements ultérieurs

Depuis la fin de l'occupation, la cause de l'abandon des *kanji* et/ou de la latinisation du système d'écriture nippon ne mobilise plus guère. Les quelques associations japonaises qui s'entêtent à militer dans ce sens – dont celle que préside Kayashima Atsushi¹²³ – n'ont pas de poids réel sur l'évolution de la société, et les voix isolées qui tentent de temps en temps de réamorcer les

いものであるとされ、義務教育の普及率や一般の書物の出版数のおおさがこれをうらづけるとされてきた。しかし『国語国字問題』のなかで論じられてきたことは、そのよみかき能力は、正常な社会生活をいとむのに不十分ではないか、そのために文字言語の改革が必要なのではないか、ということであった。報告書は、しかし国民のよみかき能力が正常な社会生活をいとむのに不十分であるということが科学的に証明されたことは一度もなかったとして [いる]」。

Cf. Harry Wray 2001.8, p.287 : “*Surprisingly, however, the Japanese were disappointed that the nation’s literacy level was not high enough. The committee wrote: ‘Although it is said by people who argue regarding the national language problem that the literacy level of contemporary Japanese citizens is enough to carry on a normal social life, the assumption that it is not enough is established (Nihonjin no yomi kaki nōryoku 1951: 425-6).’*”

¹¹⁹ Cf. Motohashi Yukiyasu 2004, p.178-179 : 「例えば、『日本で義務教育の普及率はほぼ最高の限度に達し、言語（文字）教育は学校教育の中で、もっとも重みをかけられてきたもののひとつであるのに、なお、国民の読み書き能力が、まだ正常な社会生活を営むのに不十分であるとすれば、改革すべきは文字言語そのものである』という国語国字問題を論ずる人々の根本的な意見を支える根拠にもなりえた」。

¹²⁰ *Ibid.*, p.179 : 「[...] 識字率が断然高いことから国語国字問題に介入しようとした CIE が日本の国字問題から手を引く根拠にもなった」。

Cf. Harry Wray 2001.8, p.287 : “*Within SCAP the opponents of romaji were thrilled by these spectacular results (Pelzel interview; correspondence of John Pelzel; Trainor 1983: 323).*”

¹²¹ On a très peu d'information sur ce personnage. Selon Kokubo Yoshiko (2002, p.191 & 195) il aurait remplacé à ce poste Pauline Jeidy début mars 1950.

¹²² *Cit. in* Kokubo Yoshiko 2002, p.204 : 「筆者は、書くことの学習で日本の子どもたちに強いられている過度の学習負担とみなされることを指摘する機会を得た。筆者が日本の小学校のカリキュラムを理解するところによれば、子どもたちは、互いに全く異なる 3 種類の文字、つまり、漢字、ひらがな、カタカナを学ぶことを要求される。筆者は、漢字のような難しい文字を排除し、一つの記号体系を学習することの方が、日本の子どもたちにとってはるかに効果的だろうという自分の考え方を手短かに表明した。もちろん、伝統はそのような急進的な変化に対抗するものであるということもよくわかっている。しかし、言語発達に関する研究において、この問題を真剣に考えてみるよう、グループを鼓舞した」（「文部省国語科学学習指導要領委員会の会議」）。

¹²³ Il s'agit de la *Nippon no rōmaji sya*. Voir le blog ci-dessous et le site de l'association.

Cf. <http://dokushojin.com/person.html?i=3079> (consulté le 27 août 2017)

Cf. <http://www.age.ne.jp/x/nrs/> (consulté le 27 août 2017)

débats¹²⁴ buttent sur l’hostilité ou l’indifférence générale. En Occident, la thématique paraît avoir rencontré davantage d’écho du côté des japonologues américains que de leurs confrères européens¹²⁵. On notera toutefois que, dans un dossier sur l’éducation japonaise paru en 1971, l’OCDE décrivait le processus d’acquisition du japonais comme un obstacle à l’étude¹²⁶. En outre, certains projets de limitation de l’emploi des *kanji*, afin par exemple de rendre la langue plus accessible aux résidents étrangers que leur illitératie risque d’exposer à des dangers plus grands que le reste de la population lors de séismes, *tsunami*, éruptions volcaniques, *et cetera*¹²⁷, invite à la réflexion sur le devenir du japonais. Évaluer rétrospectivement la pertinence du choix pour la romanisation effectué par une poignée de nations d’Asie s’avère difficile voire impossible¹²⁸. On

¹²⁴ Kayashima Atsushi (2009, p.246-247) cite par exemple un article publié dans le quotidien *Asahi shinbun* du 4 janvier 1995 par le penseur et ethnologue Umesao Tadao : 「現代では、自国語を英語・フランス語にという主張や、国字を仮名、ローマ字専用にという主張はほとんど聴かれない。近年の大衆紙では 1995 年 1 月 4 日付の朝日新聞の論壇に掲載された梅棹忠夫氏 (国立民族学博物館顧問) の『情報時代と日本語ローマ字化』がある。これに対する反論は同紙同月 28 日付の論壇の安嶋彌氏 (元文化庁長官) の『日本語・ローマ字化への疑問』がある」。

Pour des détails sur la vision d’Umesao sur l’avenir du japonais, voir son livre *Nihongo no shōrai Rōmaji hyōki de kokusaika* (NHK Books 1001, NHK shuppan 2004) : 『日本語の将来 ローマ字表記で国際化を』梅棹忠夫、NHK Books 1001, NHK 出版、2004 年

¹²⁵ *Ibid.* : 「イリノイ大学とイェール大学で日本語を教えた経験をもつ鈴木孝夫は使節団報告書に『ローマ字を採用すべきことが繰り返し述べられています。』と述べた上で、『同じ西欧の人でもヨーロッパの言語学者で漢字を非難した人はあまりいません。熱心な漢字反対・廃止論者の殆どは、アメリカ人の日本語学者なのです。』と述べている」。

¹²⁶ *Ibid.*, p.246 : 「その後には、調査の目的、性格、内容も異なるが、『OECD 日本の教育政策—1970 年』などがある。これは 1971 年出版されたが、このなかにも『国語は学習上の障壁、学習が極めて難しい言語』、と日本の国際化とからめて述べてあり、これらは表音文字使用の人々一つの言語観と言える」。

Rédigé à la suite d’une mission d’observation menée sur place du 11 au 24 janvier 1970 par un comité de 5 personnalités (Joseph Ben-David, Ronald P. Dore, Johan Galtung, Edgar Faure, et Edwin Reischauer), le rapport en question pointe du doigt le fardeau que constitue à ses yeux l’apprentissage des sinogrammes (cf. *Ōishidō kyōiku chōsadan hencho* 1976, p.36-37) : 「[...] 小学校教育について、われわれ調査団が注目したものに、日本語を能率的に学習するための方法をいかに開発するかの問題がある。OECD 加盟諸国の水準からすれば、日本語は学習のきわだって困難な言語である。たとえば現在の教育課程では、小学校 6 年間に 881 字の漢字を習得することが要求されており、中学校では 3 年間に、さらに 400 字を習得しなければならない。しかもこれでもうやく、日本の新聞を読むのに必要な基本語彙を身につけたことになる。こうした負担を考えれば、授業時間のかなりの部分を日本語の学習にあてているにもかかわらず、さきに行われた国語の全国学力調査の結果、小学校 6 年程度の学力をもつもの 67.2%、中学校 3 年程度では 45.6% にすぎないことが明らかにされたとしても、別段おどろくにはあたるまい。ただしこの結果は、他国にくらべて決して劣っているわけではないようだ。自国語の学習能率をどのように高めるかは、世界的なかんしんである」。

¹²⁷ Il s’agit en particulier du mouvement pour un japonais facile [*yasashii nihongo*] né à la suite du tremblement de terre de Hanshin-Awaji en 1995 (cf. site de l’Université de Hirosaki).

Cf. <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ2shitsumon.htm#Q1> (consulté le 1^{er} décembre 2016)

Pour une illustration concrète, voir le site de la préfecture de Saitama.

Cf. <https://www.pref.saitama.lg.jp/a0306/yasashi-nihongo/documents/2016yasashiinhongonotsukurikata.pdf> (consulté le 1^{er} décembre 2016)

¹²⁸ Il faudrait disposer d’éléments de comparaison malheureusement inaccessibles pour affirmer, comme Kayashima Atsushi (2009, p.248), que les réformes mises en œuvre en Turquie ou au Viêt Nam ont « réussi » : 「日本、中国のローマ字化、日本のカナモジ化は成功しなかったが、トルコ語、ベトナム語、それにタガログ語のローマ字化、朝鮮のハングル専用は成功したと言える。このようにアジアの昔の漢字文化圏で完全に表意文字から表音文字に移行した国もあるが、文化の在り様を当該国が選択するのであれば構わない。日本は義理堅く漢字を使用しているわけではなく、国民大衆のバランス感覚の現れと言えよう」。

Le fait que le taux d’alphabétisation du Viêt Nam atteigne « seulement » 97,3%, et que le pays compte encore 1,3 millions d’illettrés (cf. article « *Vietnam’s literacy rate reaches 97,3 percent* », daté du 15 janvier 2016, site Dantri

constatera seulement que l'implantation de systèmes d'écriture alphabétique (ou purement phonétique en Corée) a eu lieu dans ces pays sans occasionner de séismes socioculturels, et de manière apparemment durable. Encore doit-on faire état de récents mouvements de retour aux sinogrammes¹²⁹. Par ailleurs, la révolution digitale en cours a bouleversé la pratique du langage écrit. Au Japon, la diffusion des outils informatiques rend en partie caduques les restrictions de *kanji* utilisés¹³⁰. On constate également que les usagers d'ordinateurs tapent le plus souvent sur leur clavier les signes de la langue nipponne décomposés en caractères romains¹³¹. Robert K. Hall ricane-t-il dans sa tombe ?

4.7 Conclusion

Finalement, malgré la présence en son sein d'une minorité remuante (incluant possiblement MacArthur lui-même), le GHQ s'abstint jusqu'au bout – y compris après la visite de l'USEMJ – de

international) est-il une marque de réussite ?

Cf. <http://dtinews.vn/en/news/020/43462/vietnam-s-literacy-rate-reaches-97-3-percent.html> (consulté le 1^{er} décembre 2016)

¹²⁹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.248 : 「[...] 漢字文明圏では19世紀以来、アルファベット・ローマ字化への機運があった。『アジアの時代』とは言い尽くされた表現であるが、そのアジアでベトナム・韓国をはじめとして漢字の復権の兆しがある」。

En Corée du Sud, il est question de réintroduire (en 2018) les *kanji* dans les manuels du primaire (à partir de la 3^{ème} année), littérature imprimée uniquement en *hangul* depuis 1970. Les avis semblent néanmoins partagés sur la mesure (cf. article « *Elementary school kids cry out against Chinese character instruction* » du quotidien *Hankyoreh*, daté du 4 septembre 2015).

Cf. http://english.hani.co.kr/arti/english_edition/e_national/707480.html (consulté le 1^{er} décembre 2016)

Sur la situation au Vietnam, voir le site du *Han-Nom Revival Committee of Vietnam*.

Cf. <http://hannom-rcv.org/articles/ar-1.html> (consulté le 1^{er} décembre 2016)

Sur la Corée du Nord, cf. Ueda Kôji 2004, p.164 : 「共和国において、漢字は識字運動との関連で1949年に廃止され、表記の上からはその姿を消した。[...] 共和国の言語政策を論ずる際、漢字廃止についてはしばしば着目されるが、その後、漢字教育が復活し、細々とではあるが続けられてきていることにはあまり関心が払われてきたとはいえない」。

Cf. <http://www.gsid.nagoya-u.ac.jp/bpub/research/public/forum/26/11.pdf> (consulté le 27 août 2017)

¹³⁰ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p. 247 : 「当時の担当者がここまで予測したかどうかは不明だが、機能的コンピュータ識字率が国民にとって必須となればなるほど、コンピュータによるローマ字化が普及して行く。実際、コンピュータの発展によって漢字制限の逆の現象があらわれ、漢字数は増える一方である。だが歴史的仮名遣いに逆戻りはないと思われる。この意味では、戦後の国語簡易化のなかでは、『現代かなづかい』が表面的に最も定着に成功したと言えよう」。

¹³¹ *Ibid.*, p.245-246 : 「当時あれほど論じられたローマ字は、現在タイプでの日本語表記の入力などに使われている」。

Selon une enquête réalisée en juin 2009 par les sociétés Internetcom et Marsh auprès de 300 personnes (cf. site de la société Marsh), 87,7% de ces dernières déclaraient taper le japonais sous cette forme (exemple : « a » + « m » + « e » + espace = 「雨」), seuls 12% préférant le faire directement en *kana* (exemple : 「あ」 + 「め」 + espace = 「雨」).

Cf. https://www.marsh-research.co.jp/daily_research/dr090611.html (consulté le 1^{er} décembre 2016)

Cet état de fait est pris en compte par les directives éducatives (cf. Monkashô dir. [primaire/japonais] 2017, p.78 & 161-162) : 「ローマ字表記が添えられた案内板やパンフレットを見たり、コンピュータを使ったりする機会が増えるなど、ローマ字は児童の生活に身近なものになっていることなどを踏まえ、第3学年で指導するものとする」 (78頁)。「第3学年におけるローマ字の指導に当たっては、[...] コンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得し、児童が情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮することとの関連が図られるようにすること」 (161・162頁)。

promouvoir activement la latinisation du japonais écrit¹³². Des témoins nippons affirment d'ailleurs que Hall, rappelé au fait que la déclaration de Potsdam ne contenait aucune indication sur une évolution souhaitée de la langue japonaise, n'aurait rien trouvé à répondre¹³³. À ce sujet, on remarquera que les USA n'imposèrent pas non plus ce type de réforme à Okinawa ou en Corée, territoires pourtant placés sous un contrôle militaire direct¹³⁴. Ainsi, le système d'écriture mélangeant sinogrammes et *kana* ne se trouva pas fondamentalement remis en question, et les modalités de sa révision relevèrent de décisions nipponnes. L'alphabet romain n'accéda jamais qu'à un statut d'adjuvant¹³⁵, tandis que les premières directives éducatives nationales (1947) n'entérinaient sa programmation dans les écoles japonaises qu'à titre optionnel¹³⁶. Quant aux motifs de la retenue manifestée par l'administration étatsunienne dans ce domaine, Hall se perd – non sans cynisme – en conjectures :

La révision de la langue japonaise constituait l'une des réformes les plus polémiques proposées lors de l'occupation. Un des aspects spécifiques de la controverse résidait dans le conservatisme et parfois dans les préjugés émotionnels dont faisaient preuve certains officiers des forces américaines occupant le pays, ainsi que certains officiers du département d'État. Cette minorité de représentants (des USA) attaqua la moindre suggestion

¹³² Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.95 & 63 : 「[...] 間接統治のもと、米国側、総司令部および日本側の政策中枢では、極く一部を除いて、当初から『国字ローマ字化』は国語表記の簡易化の選択肢のなかに入っていなかったのである」(95頁)。「当時総司令部全体のなかには、『マッカーサーの希望が日本語ローマ字化であった』、と信じていた人々もいたとの証言もあるが、それが同司令部の公式政策として発せられることはなかった」(63頁)。

¹³³ Kayashima Atsushi (2009, p.179) cite le romancier Yamamoto Yûzô, un des responsables de l'Assemblée consultative sur la langue nationale (*Kokugo shingikai*), lequel infirme l'idée selon laquelle les Américains auraient fait pression sur les ministres de l'Éducation du moment pour une latinisation du japonais : 「[...] 当用漢字の原案を作成した『国語審議会・漢字に関する主査委員会』の委員長で、民間情報局にホールと面識があった山本有三はつぎのように述べている。『(前略) 私の知っているところでは、終戦直後、民間情報局にホール少佐という人がいて、ローマ字を採用しろといていたことは確かです。この人は昭和 21 年 1 月はじめに、私の家にもやってきましたが、そのとき私は「ローマ字のことは、ポツダム宣言のなかには一行も書いていない。日本は無条件降伏をしたけれども、国語の問題まで命令を受けるものとは思えない。これは国民感情と深く結びついているものなのだから、日本に任せてくれ」といったら、それ以上、強いことは言いませんでした。おそらく、この人のことが問題になっているのかと思うが「国語審議会記録」(文部省 1952 年版)を見ると、当時の文部次官のあいさつや答弁のなかに、国語問題は自主的に進めてもらいたいということばが再三出てきます。強制されていたら、こういうことばは使えないはずですが。しかし私は念のために、最近、終戦直後の文部大臣前田多門氏と、つぎの文部大臣安倍能成氏に会って確かめたところ、命令など受けたことはない、きっぱり否定されました。』山本はいわゆる『押しつけ説』は推測にすぎないとする」。

¹³⁴ *Ibid.*, p.245 : 「直接軍政下にあった沖縄では本土のような国語改革がなかった。同じく直接軍政下にあった韓国では、言語状況は違うが、1946 年 1 月にアメリカ軍政府文教部が『ハングル教授指針』をだしたが、当時南朝鮮で国字ローマ字の動きはない。その意味では日本のケースは特異であったといっても過言ではない」。

À cet égard, on aimerait savoir ce qu'il advint de l'enseignement pilogriphique dans ces deux régions. Nos enquêtes sur Okinawa ont jusqu'à présent été infructueuses.

¹³⁵ *Ibid.*, p.240 : 「CI&E でも、ローマ字は『よくても日本の書き言葉の補助的手段になるに過ぎない』とみるようになった」。

¹³⁶ *Ibid.*, p.58 : 「[...] 1947 年の最初の学習指導要領作成の基礎資料となった東京での前年 10 月の実態調査では、英語必修希望者が 82% もあったにも拘らず、英語が自由選択として導入されたところに、CI&E の外国語教育に対する姿勢が窺える」。

de révision linguistique avec une véhémence dont aucun Japonais ne fit mention publique. Peut-être cette répugnance découlait-elle d'une nostalgie éprouvée pour ce charmant Japon d'avant-guerre où quelques-uns d'entre eux avaient vécu. Peut-être que, sur le plan de la connaissance de la langue, le proverbe « *Shôchi wa bodai no samatage* » (« Un savoir superficiel empêche d'atteindre la vérité globale ») s'appliquait à eux. Peut-être ressentaient-ils une résistance naturelle envers tout changement susceptible d'alourdir encore leur labeur déjà considérable. Peut-être redoutaient-ils qu'on les accusât de « bricolage académique », et préférèrent-ils les louanges plus faciles que leur valaient les actions punitives intentées contre les criminels de guerre nippons ou les grandes entreprises. Ou peut-être avaient-ils la sincère conviction qu'il s'agissait de mesures infondées ¹³⁷.

En tous cas, ce refus de la CIE d'intervenir clairement dans des débats aussi cruciaux que ceux ayant trait à la pratique linguistique laisse imaginer des prises de position au moins aussi prudentes vis-à-vis des problèmes, *a priori* subalternes, de griphie. Nous allons étudier ce point au prochain chapitre.

¹³⁷ Cf. Robert K. Hall 1971, p.351-352.

5. La CIE et l'enseignement grapique scolaire

Lorsqu'on s'interroge sur le sort de la grapique scolaire lors de la période d'occupation, il faut garder à l'esprit le fait que les membres de la CIE ne concevaient pas cette thématique indépendamment de celles, plus larges ou concomitantes, de la langue, de l'écriture ou de la culture nipponnes, comme l'attestent les propos de Herbert J. Wunderlich rapportés ci-dessous :

La révision linguistique pour le Japon constituait un problème monumental. La langue représente un élément si intime de la vie d'un peuple qu'il est hasardeux de tendre à la transformer de l'extérieur. La mise en œuvre d'une réforme sur ce plan ne saurait venir que de l'intérieur. Dans la calligraphie [*calligraphy*] japonaise s'incarnaient des courants profonds de la culture nationale. Nationalisme et philosophie du *shintô* s'exprimaient avec les idéogrammes de l'écriture classique. La capacité à rédiger des documents dans ces anciennes formes écrites incompréhensibles pour beaucoup permettait de faire ostentation de son niveau d'éducation. Documents publics, lois et publications scientifiques recouraient à des formes accessibles aux seules personnes hautement cultivées. Ainsi que l'avait judicieusement observé Fukuzawa Yukichi, la langue japonaise maintenait effectivement la population dans l'ignorance. La complexité de la question linguistique, liée à la fierté, la tradition et la culture nipponnes aussi organiquement que le cœur au corps humain, empêchait, en ordonnant la réécriture de l'ensemble des nouveaux manuels, une action précipitée ¹.

5.1. Les rapports d'entretiens

À partir de l'été 1946, époque où la rénovation des curricula et livres scolaires s'engage véritablement en vue de la rentrée 1947, on rencontre des mentions ponctuelles d'échanges traitant de l'enseignement grapique dans la documentation des individus concernés. Ainsi Arimitsu Jirô note-t-il dans son journal la tenue de réunions consacrées aux manuels de grapique [*shûji*], ou à la pilograpique [*shodô*] des écoles normales ². Le 29 octobre 1946, Kenneth McKenzie (?) Harkness (1899 ?- 1988 ? ³), conseiller civil de l'équipe de la CIE chargée de la conception des programmes

¹ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, p.274-275. La dernière phrase du passage est « *The complexity of the language problem, as closely related to Japanese pride, tradition and culture as the heart to the human body, prevented precipitous action by ordering all new textbooks revised* ». Elle pose un problème d'interprétation que n'ont pas su démêler avec assurance les personnes anglophones auxquelles nous avons demandé conseil. Il faudrait savoir si les nouveaux manuels ont été révisés (réécrits ?) ou pas.

² Cf. Arimitsu Jirô 1989, p.895 & 902 : 「46年7月5日(金) / [...] / 習字教科書協議会 AM9-PM12」(895頁)。「46年8月19日(月) / 師範書道専門会議 於第3会議室 PM2」(902頁)。

³ Harkness, missionnaire ayant enseigné dans des camps de concentration pour Japonais aux USA et prêché un temps en Asie orientale, aurait fait montre d'une attitude hautaine et despotique, particulièrement envers les Japonais. Cf. Takemae Eiji 2003, p.188 : "A few CI&E officials came to GHQ from the wartime internment camps for Japanese Americans. Kenneth M. Harkness (MA, Columbia Teachers' College) was Textbook Officer and special consultant to the Education Division from early 1946 until the end of the Occupation. He had served as a member of the South

et ouvrages scolaires ⁴, signe deux rapports d'entretiens. Le premier fait état d'une réunion avec Vivian Edmiston (1912-1982 ⁵) et Aoki Seishirô, chef du comité ministériel pour l'élaboration des programmes scolaires. Selon le mémorandum de Harkness, le curriculum alors envisagé pour les douze premières années de la scolarité comprend une matière ou activité de graphie (traduite en japonais *shûji*) pour les six ans initiaux (mentionnée séparément de celle de japonais), et une d'artographie (*shodô* en traduction japonaise) pour les deux niveaux suivants ⁶. À ce stade,

Dakota State Board of Education and, during the war, as an officer in the Tule Lake Relocation Camp for suspected subversives."

Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.44 : 「ハークネス氏は民間人のうちの一人で、1945年12月に教育課に配置され、翌年4月9日に教科書班に來た。彼は米軍の民政訓練学校での訓練は受けていなかったが、カリフォルニア州のツール・レイク日本人強制収容所での教育経験があった」。

Harry Wray cite (1992, p.39) des commentaires peu élogieux sur Harkness : 「彼は全然好かれていませんでした。彼は東亜の宣教師でした。彼は非常に高慢ちきな態度で人を扱いました。[...] 彼はぶっきらぼうでした。教育課の中で独裁的だった人物は誰かと言えば、それはハークネスです。特に日本人に対して。[...] 課の誰よりも日本人に要求を突き付ける傾向がありました。/ [...] 彼はあらゆる本のあらゆる箇所に文句を付けるのを止まなかった。だから彼は押し付けがましくなった」。

Dans les années 1950, Harkness deviendra l'un des responsables de la division de l'éducation de l'Administration civile américaine des îles Ryûkyû (anglais *United States Civil Administration of the Ryûkyû Islands*, USCAR. 1950-1972). Pour des détails, voir les sites ci-après.

Cf. http://crd.ndl.go.jp/reference/modules/d3ndlcrdentry/index.php?page=ref_view&id=1000169992 (consulté le 2 décembre 2016)

Cf. http://tired-looking12.rssing.com/chan-7504346/all_p1781.html (consulté le 2 décembre 2016)

⁴ Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.43 : 「日系二世と日本人スタッフは11月に会合をもち、修身、日本歴史、および地理教科書の調査に関する援助を開始し、トレーナー少佐 (Lieut. Col. Joe Trainor) そして1946年初めから我々の一員となったハークネス氏 (Mr. K. M. Harkness) の2人と共に教科書班の母体となった」。

⁵ Edmiston (épouse Todd en 1949) aurait été envoyée par George Stoddard au Japon après le retour de mission de celui-ci. Elle aurait séjourné sur place de septembre 1946 à février 1949 (cf. Shiba Kazumi 1999, 71) : 「1944年から1946年までニューヨーク州教育局 (Department of Education) の研究視学官 (supervisor of research)、1946年から49年まで、日本の東京で『連合軍最高司令部 (Supreme Command of Allied Powers) の『カリキュラム専門官 (curriculum specialist)』を努めた。1946年、エドミストンはニューヨーク州教育局の視学官として勤務していた。同教育局で州教育長 (Commissioner of Education) の地位に就いていたのが、1946 [...] 年に來日した第一次米対日教育使節団長ストッダード博士 (Dr. George Stoddard) であった。日本での視察を終え、アメリカに帰国した彼は、日本の実情をエドミストンらに前にして語り、日本の教育改革に参加するよう養成を行った。エドミストンは彼の要求を受け入れ、1946 [...] 年9月中旬に來日し、CIE教育課に着任したのである』。

Spécialiste de l'enseignement des sciences en primaire, il semble qu'elle ait eu une haute opinion de sa contribution personnelle à la diffusion des lumières scientifiques dans l'Archipel (cf. Harry Wray, 1992, p.43) : 「彼女は科学教育に顕著な貢献をしたが、自身の重要性を誇示した。彼女は自分一人で日本の科学教育を暗黒時代から解放したのであると考えたがった」。

Edmiston coécrit plusieurs ouvrages avec Helen Heffernan (*The years before school: guiding preschool children*, Macmillan, 1964 ; *Elementary Teacher's Guide to Working with Parents*, Prentice-Hall, 1969).

⁶ Cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.12-14 (soulignements d'origine) : 「1946年10月29日 / 課事務所 / ハークネス氏エドミストン氏 (Miss.) / 青木氏...委員長、コース・オブ・スタディ...省 / タカタ (Miss.) ...通訳 / [...] コース・オブ・スタディは、以下にわたるだろう。

領域	学年
国語	1～12
習字	1～6
書道	7、8
社会	1～12
(時事問題用の別冊付録)	
数学	1～9
理科	1～9

l'enseignement graphique couvre donc en principe la totalité du cursus primaire. Le même jour, Harkness rencontre Ishimori Nobuo, responsable de l'édition des manuels de japonais. Lors de leur entretien, l'Américain explique à son interlocuteur que la graphie (traduite en japonais *shodô*) doit, selon lui, constituer un apprentissage obligatoire uniquement pour les deux premières années du primaire (au lieu des douze ans requis par le groupe de militants pro-pilographie), et demeurer optionnel pour les quatre autres⁷. Lorsque les deux hommes reprennent cette conversation un mois plus tard, Harkness signale à Ishimori qu'il estime inutile la publication de manuels de graphie (*shûji* et *shodô* en traduction japonaise) en supplément de celle de cahiers d'exercices⁸. Ceci signifie probablement que l'enseignement en question n'a pas dans son esprit le statut d'une

音楽	1～12
美術	1～9
工作(Handcraft)	1～9
家庭(Domestic Science)	5、6、7、8、9
体育	1～12
職業	7、8、9

ケネス・M・ハークネス」。

Un document daté du 5 novembre suivant suggère une troisième année d'étude au niveau du collège (*ibid.*, p.18) :

「1946年11月5日／教育課事務所／ハークネス氏、オズボーン少佐、ドイ氏／有光氏…教科書局長…文部省／石山氏、大島氏、岡氏…編集者 シムラ氏…通訳／[…]

教科書刊行に向けての修正計画／委員会は、以下のような教科書の修正リストを提出した。

1947年の計画：／

[…]

書道…第7、8、9学年、各1冊。練習本がある。

習字…第1～6学年の練習本。練習本の事例資料は表紙の裏表に限定。

中略

英語習字…第7、8、9学年用の練習本1冊。

中略

ケネス・M・ハークネス

教科書・教育課程係官」。

On aura remarqué l'utilisation en traduction de *eigo shûji* (« calligraphie anglaise ») par Kokubo. On peut penser que ce *shûji* traduit l'anglais *penmanship* (*shodô* correspondant peut-être à *calligraphy*)

⁷ *Ibid.*, p.15 : 「1946年10月29日／ラジオ東京605／ハークネス氏／アレン・ハマモト…通訳／石森氏…教科書編集者…文部省／国語教科書／[…] 石森氏は、自分の委員会がコース・オブ・スタディの資料の仕事をしており、10月31日に予定されている委員会での検討に向けて用意するつもりであると考えていることを報告した。彼には、国語科委員会というのは、国語、話しことば、書きことば、文法、習字や書道の目的、方法等に対する責任があるということを説明した。[…] /石森は、書道のグループが12年間必修という書道の計画を却下されたために、これ以上するべきことがないと考えていることを報告した。再度、彼(石森)に、彼らは相変らずその課程のコース・オブ・スタディの資料をもっているけれども、2年間の必修と4年間の選択が考えられるべきであると説明した。／ケネス・M・ハークネス／教科書・教育課程係官」。

⁸ *Ibid.*, p.31-32 (soulignements d'origine) : 「1946年11月26日／教育課事務所／ハークネス氏 ハマモト氏 (Miss.)…通訳／石森、イナモト、渋谷、小山諸氏…国語科編集者…教科書局長…文部省／国語科課程／[…] 委員は、教科書の出版計画と、各ページの頭に見本の印刷を必要とする練習の本をもってやってきた。本官は、習字や書道には教科書はないということを明瞭に理解すべきであると説明した。これは、文部省の局長である有光氏とともに決定が下されていたことの一つであったように思える。その情報は、実際にその仕事をする人たちには伝えられていなかった。／認可された習字の練習本には、2つの種類があるだろう。1つは5分(1分は1寸の10分の1。下線原典)、もう1つは3分のます(square)(大きさの単位)のついたものである。表紙だけに、もし必要なら表裏の両方に、見本が印刷されるだろう。ページに印刷されるのは罫線だけである。初等学年用には2本の罫線(縦横の罫線のことか)があるが、上の学年の本はそれぞれに(respectively)(罫線がある)」。

discipline à part entière. À ce propos, les rapports rédigés par Kenneth Harkness début décembre laissent toutefois penser que la situation restait fluctuante⁹. D'après Cecil H. Uyehara, les Japonais ont présenté aux responsables de l'occupation, le 27 septembre 1946, un projet de réforme du système scolaire primaire et secondaire qui préfigurait les consignes de 1947, et aurait beaucoup plu aux Américains, comme le montre un rapport interne¹⁰. Or ladite ébauche supprime la griphie des enseignements obligatoires de l'école élémentaire, mesure que les membres de la CIE auraient trouvé normale :

Le rapport ci-dessus apportait sur ce changement fondamental concernant le rôle que la calligraphie [*calligraphy*] avait joué dans l'éducation nipponne pendant des millénaires le commentaire suivant : Quoique le mouvement constitue une rupture avec la tradition, il se justifie dans la mesure où le curriculum tient compte des besoins des enfants qui doivent aller à l'école¹¹.

En juin 1947, Helen Heffernan (1896-1987¹²) travaille avec ses partenaires nippons¹³ à

⁹ Le 5 décembre, l'utilité de ces cahiers d'exercices semble remise en question, tandis que le 10, on parle de manuels de griphie [*shodô*], probablement pour le secondaire (*ibid.*, p.33 et 35. Dans les 2 cas, le second soulignement est de nous) : 「1946年12月5日／教育課事務所／ハークネス氏 シロマ氏…通訳／青木氏…コース・オブ・スタディ委員会の委員長…文部省／進行報告／各教科領域の委員長は、各自の領域の序論、指導方法、子どもの指導(guidance)、評価に関する作業の完了を、以下のように設定した。

国語…12月7日 漢文の資料が遅れている。

習字…練習本の必要性を再考する必要があるため遅れるだろう。

[…]

ケネス・M・ハークネス／教科書・教育課程係官。

「1946年12月10日／教育課事務所／ハークネス氏 シロマ氏…通訳／石森氏…国語科編集者、教科書局…文部省

初等読本、およびその他

[…]／中学校の日本語文法の巻は、来週提出されるだろう。／書道の見本の教科書は、2週間以内に終るだろう。／ […]

ケネス・M・ハークネス／教科書・教育課程係官。

¹⁰ *Cit. in* Cecil H. Uyehara 2004, p.112 : “It is in many respects a remarkable document. Despite the speed with which it was produced, it was developed with professional techniques. It is the product of not only the work of the Ministry people themselves, but the ideas of many outside the Ministry. It fully meets the requirements of a new curriculum recommended by the American Education Mission in its report of 3/30/46 and the first Japanese Education Committee. It has eliminated the traditional concept of Japanese education and has centered the program around the interests and needs of the students. It has reduced the number of courses, thus making it possible for student energies to be more wisely and effectively expended. It is possible that this program of studies may constitute the first real effort on the part of the Ministry of Education to fundamentally change Japanese education.”

Les références de ce rapport sont les suivantes : *Interim Report on New Curriculum for Elementary and Secondary Levels of the Japanese School*. 11/5/46, p.7 (SCAP-CIE files in the U.S. National Archives).

¹¹ *Ibid.* La citation n'est pas littérale.

¹² Le docteur Heffernan, directrice de l'éducation élémentaire pour l'État de Californie (anglais *California State Department of Education*), initie les travaux relatifs à l'enseignement primaire dès fin 1946 (*cf.* Joseph C. Trainor 1983, p.423, et Kokubo Yoshiko 2002, p.57). *Cf.* Takemae Eiji 2003, p.186 : “Heffernan held a Master's degree in education from the University of California and a PhD from Stanford University and had worked more than twenty years a supervisor of primary schools in California. She joined Education Division as a textbook specialist and stayed on until December 1947.”

¹³ Harry Wray (1992, p.43) voit en Heffernan une femme fière, imbuée de son expertise et dirigeante : 「ヘッファーマンは自身の考えに固執するところがあり、自分で政策を作りたがり、課の抑圧に反対した。誇り高い女性で、彼女はオアよりもニューゼントよりも自分を専門家だと考えていた。オアは『彼女はスピーチを好み、そのスピーチを政策声明のように考えていた』と書いている」。

l'élaboration de directives spécifiques pour la matière de japonais, concertations qui aboutiront à la publication de consignes officielles pour le primaire et le collège le 20 décembre suivant (cf. D.II.2.¹⁴). Les épreuves rédigées par les membres du comité japonais suite aux consultations de juin 1947¹⁵ mentionnent la graphie en utilisant les termes *shosha* et *shûji*, tous deux traduits par l'anglais *handwriting*¹⁶. Dans le rapport de la réunion du 3 décembre, la pratique graphique (traduite *shûji* en japonais) figure parmi les diverses activités des niveaux débutant et intermédiaire¹⁷. Contrairement à celui du collège, le projet – certes peu détaillé – ne fait cependant pas mention spécifique du matériel pilographique¹⁸. Dans une ébauche du sommaire des futures

Ibid., 1997, p.108 : “Pelzel observed of Heffernan that she had such an absolute sense of what was right and wrong that she failed to take into account differing cultural values. Before Heffernan arrived the Virginia Course of Studies for elementary education was copied almost verbatim. Too late to be able to reverse the basic direction, her two main contributions were developing detailed activities, methods, and evaluations from the California Courses of Studies for units that had already been selected; and achieving an agreement that supplementary courses of studies would be published in 1948. Her cultural imperialism was so pronounced that her attempts to introduce American practices without reference to Japanese culture sometimes provided amusement among CI&E staff not enamored of progressive education. For example, on one occasion Nugent playfully sent Bunce a copy of one of Heffernan’s units that listed as one activity, ‘Tell how your pioneer ancestors lived.’ Bunce sent it back to Nugent with the note, ‘Yes, and also tell about your ancestors fighting the Indians.’”

Or Ishimori Nobuo, spécialiste de l'enseignement du japonais qui a eu affaire à Heffernan en réunion, nie une quelconque attitude autocratique de sa part (cf. Yoshida Hirohisa 2014, p.94) : 「[...] 6月3日の会議そのものに関して、当事者のの中心にいた石森延男に、次のような回想がある。[...] /『これは、幼稚といえば幼稚な話だが、こんなところから、順序だてて話してくれるのが、わたしには、たのしみであった。いかにも平易で、実際的で、なっとくがいくからである。勝利者らしいおしつけがましいところが微塵もない。こちらがわかるまで、具体的な事例をしめしてくれる。』/CIE、そしてヘファナン提案が、あくまでサジェッションであって、強権発動ではなかったということであろう。

Cf.

http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/3/36636/2015012113562460388/BullGradSchEduc-HiroshimaUniv-Part2_63_89.pdf (consulté le 27 août 2017)

¹⁴ Cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.68 : 「ヘファナンの提案したこの概略が、『昭和22年度小学校学習指導要領国語科編(試案)』の母胎になっている。毎週の定例会議は、ヘファナンのこの概略に基づきながら、1項目ずつ、やはりヘファナンが内容を提案する形で話し合いが進められていく」。

¹⁵ Cf. Yoshida Hirohisa 2014, p.96 : 「資料A『国語課学習指導の手引』は、1947年6月3日のヘファナン提案を日本側でまとめたもの。その時点における日本側の受けとめ」。

¹⁶ Voir la reproduction photographique de ces documents in Yoshida Hirohisa 2014, p.90.

¹⁷ Une enquête préliminaire doit néanmoins être réalisée sur ce thème (cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.72-73) : 「1947年6月9日 13:00-15:15 /CI&E/井坂氏、文部省。石森氏、文部省。西原氏、日本女子大学附属小学校主事。小山氏、文部省、成蹊小学校主事。篠原氏、文部省。猪俣氏、文部省。H.ヘファナン、CIE。モトキ、通訳。議題：国語科学習指導要領、初級学年下部委員会の打ち合わせ。/国語科学習指導要領、初級学年の第1回会議は、以下の話題で話し合われた。/ [...] 2回目の会議は6月16日午後1時に組まれた。この会議では、入門期の読むことに関する要領の内容に主要な注意が向けられるだろう。習字、および初級学年に関する要領の内容については予備調査がなされるだろう。[...] / (ヘファナンの直筆署名) /ヘレン・ヘファナン/小学校係官」。

¹⁸ *Ibid.*, p.63-67 : 「1947年6月3日/学習指導要領室、文部省/青木、石森、井坂、篠原、釘本、シント諸氏-文部省。滑川氏、小学校教師、成蹊学校、東京、沖山氏、小学校教師、東京第1師範附属学校。/H.ヘファナン、オズボーン-CIE.、モトキ-通訳。/議題：『間に合わせ』の国語科学習指導要領の計画/ [...] 本官は、時間の節約と文部省の努力に方向性を与えるために、提案用の学習指導要領の概略を用意した。[...] II. 初級段階における国語の指導 [...]」

3. 言語指導に対する示唆

a. 話すこと [...]

b. 書きことばによる表現 [...]

directives susmentionnées datant du 17 juillet 1947, Heffernan programme des activités « d'écriture manuelle » (anglais *hand-writing*, traduit *kakikata* par Kokubo¹⁹) à tous les étages du primaire et

-
- c. 読むこと […]
 - d. 文学 […]
 - e. 習字
 - 1. 習字指導の目的(purpose)
 - 2. 書式
 - 3. 指導に対する示唆
 - III. 中級段階の指導
 - A. 読むこと […]
 - B. 口頭および文字言語 […]
 - C. 習字
 - 1. 習字の目標
 - 2. 習字を改善するために役立つ場
 - 3. 習字を含む意味のある場
 - 4. 習字指導に対する示唆 / […]

Du côté du collège, voir le rapport d'Osborne daté du 17 juin 1946 (*ibid.*, p.242-244) : 「1947年6月17日 / 文部省 / 井坂、沖山、イノマダ (猪俣)、滑川氏、渋谷、 / 西原諸氏、芦沢氏 (Miss.) ; オズボーン氏、CIE. / 国語科学習指導要領の計画 / […] / 国語科学習指導要領の中学校部門の序論-概略-

- I. 範囲
 - 1. 過去の国語科は、以下のように分れていた：
 - a. 言語 (能力を発達させるための読みと文学の読み)
 - b. 作文と文法
 - c. 書道
 - d. 弁論
 - e. 漢字の書き取り
 - 2. この学習指導要領の目的(purpose)のために、国語科は以下のように分かれる：
 - f. 読むこと (文学を含む)
 - g. 作文 (考えを書きことばに表現する)
 - h. 話すこと (聞くことを含む) 口頭表現のあらゆる形式
 - i. 習字 (毛筆を含む)
 - j. 文法 / […]

On aura remarqué le changement intervenu ci-dessus entre le *shodô* des anciennes directives et le *shûji* (qui comprend la pilogrophie) de cette ébauche. Ceci correspond *grosso modo* au texte retenu en 1947 (cf. Monbushô dir. 1947.12.20, p.96-97). Mais là encore, la terminologie – et/ou la traduction ? – s'avère instable (*ibid.* Kokubo Yoshiko 2002, p.79-80).

Soulignements d'origine) : 「GHQ、SCAP / 民間情報教育局 / 会議報告 / 会議日 : 1947年6月24日 / 会議場所 : 文部省 / 出席者 : (個々人が関係している組織あるいは機関との会見) / 井坂、石山、林、石森、沖山、 / 渋谷、篠原、猪俣諸氏、芦沢氏 (Miss.)、文部省 / H. ヘファナン、C. I. E.、モトキー (Miss.) 通訳。

議題 : 国語科カリキュラム委員会の会議。 / […] / 委員会は、初めに、2つの部局が用意した日本語で書かれたものを取り上げた。いずれも英語に翻訳されていなかったもので、日本語を知らない者にとっては、その時間は大いに無駄だった。本官は、会議の前に英訳して利用できるようにしておかなければならないことを指摘した。[…] 下部委員会の報告は、以下のようになされる。

初級学年

[…]

中級学年

文学と習字を除いて、7月2日までに全体の学習指導要領を英語で用意する

中学校

[…]

書道 未完成 / […]

報告者 (ヘファナンの直筆署名) / ヘレン・ヘファナン / 小学校係官。

¹⁹ Kokubo Yoshiko se tient apparemment à cette option traductionnelle *hand-writing* = *kakikata* (cf. par exemple *ibid.*, p.199, dans le cas d'un rapport de Ewerz daté du 11 mars 1950). Il est probable qu'elle ait choisi de traduire l'anglais *penmanship* par *shûji* (*ibid.*, p.173) : 「1948年12月8日 P. ヤイディ / 小学校係官 / 文部省 / 石森、猪俣、シナハラ [篠原?]、 / 小山諸氏 ; 大学教授、校長、教頭、 / 東京地区の指導主事と学級担任、計22名 / 小学校

du collège, sans davantage de précisions concernant les outils graphiques. Le texte du 20 décembre entérinera ces tendances en primaire, n'évoquant la pilogriphie reléguée hors des enseignements obligatoires que du bout des lèvres (cf. D.II.2.). Or, depuis 1946, les administrations américaine et japonaise faisaient face à l'action des associations de défense de l'éducation pilogriphique outrées par de telles orientations.

5.2. Réactions de la CIE vis-à-vis du mouvement propilogriphie ²⁰

Le 6 juin 1949, Pauline Jeidy (1898-1985), Californienne responsable de l'éducation primaire ²¹, envoie à Arthur K. Loomis (désormais chef de la division) une note dans laquelle elle critique le contenu d'une requête datée du 15 avril précédent ²², citant en l'occurrence l'avis de personnes japonaises de son entourage :

SUJET : Pétition pour la promotion de la calligraphie [*calligraphy*] à l'école élémentaire

Ma position personnelle quant à l'enseignement calligraphique [*calligraphy*] dans le primaire n'a pas changé.

の国語の学習指導要領の改訂

本官は、文部省で開かれた3時間にわたる国語委員会において、顧問として活動した。以下の点が承認された。／ [...]

4. 学習指導要領の範囲
- a. 読むこと
- b. 話すこと
- c. 習字 (*penmanship*)
- d. 創造的作文
- e. 言語使用
- f. 文法／ [...]

Nobuhiro Tomoe, elle, opte pour une correspondance quasi systématique *calligraphy* = *shûji* (cf. Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.126) : 「CIE 文書にある『*calligraphy*』の訳語について、本論文では、学校授業科目として用いられている場合は原則として『習字』と訳出する」。

²⁰ Sur ledit mouvement, voir C.II.

²¹ Pauline Jeidy, responsable des écoles du comté de Ventura (Californie), succède à Helen Heffernan en mars 1948, et poursuit son travail jusqu'en mars 1950. Elle encourage l'organisation de réunions et d'ateliers pédagogiques entre instituteurs nippons, fournit de nombreux ouvrages spécialisés et s'intéresse en particulier à l'éducation des handicapés (cf. Joseph C. Trainor 1983, p.423) : “*She [=Heffernan] was succeeded by Mrs. Pauline Jeidy, from the County Schools of Ventura, California. Mrs. Jeidy was responsible for developing the idea of conferences and workshops among Japanese elementary educators to a high degree of excellence. She assisted greatly with many volumes of professional materials and worked with Japanese educators in the field of education for the handicapped.*”

La justesse de ses vues et sa douceur de caractère semblent avoir fait l'unanimité parmi ses collègues (cf. Pauline Jeidy 1950, p.1) : 「CIE 内でだれからも愛され有能で、他に対して協力的な人物であったという。当時の資料にも『温情に満ちた人柄と、深い識見』と評される」。

Brusquement rentrée en Californie, Jeidy sera remplacée par Robert R. Ewerz. Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.237 : 「同 [1950] 年 2 月 23 日、ヤイディーは急遽帰米し、その後任としてユアーズ (Ewerz) が着任して任務にあっていた」。

Cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.195 : 「CIE の前国語科担当であったヤイディは、1950 年 3 月に、前職カリフォルニア州 Ventura 郡指導主事に帰任のため帰国した。このユアーズの会議記録から、ヤイディの帰国が急であったことがうかがえる」。

²² Il s'agit de la pétition adressée à Loomis par Bundô Shunkai en qualité de président du Conseil pour la promotion de l'enseignement pilogriphique. Cf. C.II.1.4. pour la traduction de la pétition, et C.II.2.2.1. pour les détails sur le Conseil.

Sachant ce que nous a dit monsieur Del Re ²³ sur l'éducation culturelle au Japon, je peux apprécier l'intérêt des Japonais pour cet enseignement. Mais l'école a tant d'autres obligations qu'on ne peut justifier à mes yeux d'y ajouter celle-ci [*teaching of calligraphy*]. Certaines affirmations avancées dans cette pétition s'avèrent difficilement recevables. Prenons par exemple le point 1, où l'on déclare que « les parlementaires ont adopté à l'unanimité une résolution dans ce sens ». Selon mon impression, le nombre de Japonais qui s'intéressent à la simplification et la réforme linguistiques suffit à jeter le doute sur ce prétendu plébiscite. J'ai demandé à quelques individus ayant étudié la calligraphie [*calligraphy*] en primaire s'ils pensaient que cet apprentissage avait amélioré leur écriture [*handwriting*] et leur habileté dans le domaine de l'art. La plupart d'entre eux ont paru trouver la question saugrenue. Ils estiment que l'instruction calligraphique [*calligraphy*] n'a enrichi en rien leurs capacités scripturales [*penmanship*] ou artistiques. Je crois qu'il faut laisser une possibilité d'étude aux enfants et aux parents réellement intéressés par la calligraphie [*calligraphy*], mais je continue à considérer que cette offre peut attendre le stade du collège. J'ai fait circuler la pétition parmi les employés nippons de ce bureau, qui ont exprimé les commentaires ci-dessous : / Monsieur Aoki juge que faire de la calligraphie [*calligraphy*] une discipline obligatoire nuirait à la réforme de la langue. Il pense cependant qu'il faudrait proposer un cours aux élèves qui souhaitent l'apprendre en dehors du cadre scolaire ou dans celui des heures d'études libres, et ce,

²³ Sur Arundel Del Re (1892-1974), voir le site de la bibliothèque nationale d'Australie : “*Dr Arundel Del Re, OBE, MA, Litt. D., was born in Florence on 29 January 1892, the son of an Irish mother and an Italian father. He graduated in Arts from the Junior College Liceo Michelangelo, Florence, in 1911. / Del Re took up studies at University College, University of London in 1911 and graduated with a Bachelor of Arts with Honours in 1917. During his undergraduate years, he was a founding member of the Poetry Bookshop in Chelsea and assistant editor of the Poetry Review, bringing him into touch with such people as Robert Bridges, Ezra Pound, Harold Monro and W.B. Yeats. / During World War I, he was employed as an official translator of propaganda material, and became a special secretary to the Head of the Italian Military Mission in London. / In 1921, Del Re was appointed Lecturer in Italian at Oxford University. During this time he was an active member of literary circles, and founding member of the Oxford Arts Club and the Oxford University Opera Society. In 1923 he graduated as MA from both Oxford and London Universities. He was awarded the OBE in 1927. In the same year he was appointed Professor of English Literature at the University of Tokyo and left England to reside in Japan. / [...] From Japan, Del Re went to Formosa as Professor of English Literature in 1930, a position he held for 13 years. [...] / The Second World War led to a period of internment for Del Re and his family. At the close of the War, Del Re returned to Tokyo and became advisor to the American Army leaders there, dealing with the educational re-organisation of Japan and co-ordinating educational research, analysing reports and generally assisting in the implementation of the Allied Educational directives. He acted as Italian Delegate to the Educational Congress in Tokyo in 1948. / In 1951 Del Re was appointed Professor of Language and Literature, Nanzan Catholic University, Nagoya, an office he occupied till 1954. [...] / Ill-health terminated Del Re's time in Japan in 1954, when he left to live for a while in Sydney. Here he became a foundation member and secretary of the Oriental Society of Australia (1955-1957). / Subsequently, Del Re was Lecturer in English at Victoria University, Wellington, New Zealand from 1960 to 1966. In these years he was a member of the Unity Theatre, the Japanese Society and the Circolo Italiano and organised art exhibitions to commemorate the lives of Michelangelo and Dante in 1964. While in New Zealand, he received the Medaglio d'Oro for his services to Italy and a special order from the Emperor of Japan in recognition of his cultural works. [...] / During the late 1960s Del Re and his family moved to Australia. He died at Geelong in 1974. / Del Re's married Joan Harriot in 1923; they had two daughters. His wife accompanied him to Japan where she taught English at several universities and schools and also gave private tuition.” Cf. <http://www.nla.gov.au/ms/findaids/1879.html> (consulté le 12 décembre 2015)*

Ce site fait état d'archives laissées par Del Re, dont une partie concerne le Japon : “*Series 3 Japan / This series comprises materials arising from and relating to Del Re's time in Japan from 1927 to 1954. It reflects his interest in the cultural and educational aspects of Japan and Japanese history, Japanese higher education, social problems of the artist and historian, poetry and the Occupation of Japan. [...] Del Re wrote much on the occupation of Japan and included here is some of his comments. Of special interest is a farewell note from his friends at the Civil Information and Education Section, dated 1 May 1951. Education papers form the rest of this folder, including Japanese education laws, language simplification, and Japanese school nomenclature. There is also a street map of Tokyo (1945).*”

uniquement en quatrième, cinquième et sixième années. / Madame Gato n'a pas d'opinion sur la valeur de l'instruction calligraphique [*calligraphy*], mais elle présume que les parents veulent généralement en donner une à leurs enfants. / Mademoiselle Sano trouve l'argument numéro 3 illogique et discutable. À sa connaissance, il n'existe pas de preuve que les capacités d'écriture [*writing*] aient décliné, et encore moins que cette dégradation supposée résulte d'un manque d'instruction calligraphique [*calligraphy*]. / À propos du point numéro 4, elle juge l'apprentissage des caractères orientaux au niveau élémentaire superflu, et craint qu'il ne retarde la simplification linguistique que bien des éducateurs japonais appellent de leurs vœux. / Selon elle, le point numéro 6 n'a aucun fondement. Elle dit que les documents rédigés au stylo à encre sont acceptés, ce qui dément l'argument attribuant à la calligraphie [*calligraphy*] une quelconque indispensabilité. / Elle n'accorde pas davantage de poids au point 7. Rien ne prouve, d'après elle, que l'instruction calligraphique [*calligraphy*] permette de cultiver la présence d'esprit, la noblesse spirituelle, ou la droiture de l'attitude, ni que la majorité des parents ou des enseignants souhaite rendre la calligraphie [*calligraphy*] obligatoire à l'école élémentaire.

Pauline Jeidy

Responsable du primaire ²⁴

Sans contester l'attrait de la pratique de la graphie au pinceau, Jeidy considère avec surprise l'inclusion de celle-ci dans un curriculum de l'école élémentaire déjà bien rempli. Exception faite de la très prudente madame « Gato » (Katô ?), les collaborateurs autochtones qu'elle a consultés réfutent clairement les thèses prographie. Selon eux, qui parlent d'expérience, il n'y a pas à tirer le moindre profit d'un apprentissage de la graphie au pinceau en primaire, que l'on se place sur le plan de la qualité de l'écriture, de la compétence artistique, ou de la moralité du comportement. Non seulement cela, mais une revalorisation de la graphie mettrait, disent-ils, en péril les projets de réforme linguistique. Les avis relayés par l'Américaine proviennent de fréquentations personnelles ou d'employés de la CIE. Ceci laisse supposer un biais réduisant considérablement leur représentativité. L'apparente informalité des conditions dans lesquelles on les a recueillis les expose du reste à une superficialité voire une gratuité dommageables. Aussi cette négation en bloc de l'utilité de l'enseignement graphique paraît-elle abusive. Jeidy fait d'ailleurs preuve d'une certaine mauvaise foi en tentant de minimiser la portée de l'approbation par la Diète des revendications des pétitionnaires. En somme, on retournera contre ce réquisitoire le reproche qu'il fait à l'argumentation des pétitionnaires, à savoir un défaut patent de rigueur scientifique. Le 9 juin 1949, soit trois jours après sa collègue, Osborne, responsable de l'enseignement secondaire, envoie à Loomis (apparemment sur demande de ce dernier) un mémorandum dactylographié, dans lequel il s'étend plus longuement sur les doléances des apôtres de la graphie :

²⁴ Cf. Archives Trainor

SUJET : Pétition relative à la calligraphie [*calligraphy*] dans le curriculum, datée du 15 avril 1949.

1. Des commentaires ont été requis à propos de la pétition signée par le président du Conseil de promotion de la calligraphie [*Calligraphy Promotion Council*]. Celle-ci concernant uniquement la calligraphie [*calligraphy*] à l'école primaire, les remarques spécifiques sur la majorité des points seront laissées à la branche de l'éducation élémentaire. Cependant, il y a fort à parier que ledit Conseil reprenne, à une date ultérieure, sa campagne visant à rendre la calligraphie [*calligraphy*] obligatoire pour toutes les années, de la première à la douzième.
2. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et le japonais [*national language*] et la calligraphie [*calligraphy*] sont obligatoires pour l'ensemble des élèves. Ces derniers étudient la première discipline à raison de quatre heures hebdomadaires en septième, huitième et neuvième année, et la seconde deux heures par semaine aux deux premiers niveaux. Au second cycle du secondaire, on exige que tous les élèves prennent des cours de japonais [*national language*] pendant les trois ans du cursus (à raison de trois unités de valeur par niveau). Un apprentissage de calligraphie [*calligraphy*] s'y trouve également dispensé, mais en tant qu'option.
3. Il faut envisager ce problème à partir de plusieurs angles fondamentaux :
 - a. La calligraphie [*calligraphy*] (en particulier la pilographie [*brush writing*]) entraîne-t-elle une amélioration de la maîtrise de l'écriture au crayon ou au stylo à plume ?
 - b. Hormis ses liens avec le mécanisme de l'écriture, quelles valeurs la calligraphie [*calligraphy*] revêt-elle dans la culture japonaise contemporaine ?
 - c. Doit-on considérer l'écriture [*writing*] comme un outil pratique ou une production artistique ? / Si le Conseil de promotion de la calligraphie [*calligraphy*] parvient à démontrer que la pilographie [*brush writing*] contribue effectivement à renforcer la compétence en matière d'écriture [*writing*], ou qu'elle possède de nos jours des qualités précises et constructives sur le plan culturel, la place de cet apprentissage au sein des programmes devra être repensée.
4. Selon la philosophie qui sous-tend le curriculum actuel, l'écriture [*writing*] constitue un moyen pratique, non un art. Malgré l'inexactitude du parallèle, la place de la calligraphie [*calligraphy*] correspond jusqu'à un certain point à celle qu'occupait l'écriture « de fantaisie » [*fancy writing*] aux États-Unis à la fin du XIXe siècle et au début du XXe. La calligraphie [*calligraphy*] a été reléguée à la position subordonnée où elle se trouve aujourd'hui dans les curricula parce que, en 1946, le comité de révision des programmes (instance mixte nippo-américaine) a jugé préférable de mettre l'accent sur la fonction utilitaire de l'écriture [*writing*] plutôt que sur son aspect artistique. La décision de la conserver dans le curriculum a résulté d'un compromis avec l'avis (défendu par certains membres américains dudit comité) qu'elle devait être supprimée comme matière à part.
5. Des investigations sur la fonction de la calligraphie [*calligraphy*] dans la vie courante au Japon révèlent que les gens s'y adonnent fréquemment pour rédiger des invitations, de la poésie, des adresses sur les emballages

de cadeaux, ou réaliser des rouleaux [*kakemono*] décoratifs et autres affiches. Le Japonais moyen se sert d'un crayon ou d'un stylo à plume pratiquement tout le temps, et d'un pinceau seulement de façon occasionnelle. Ce rôle limité dans la vie rend difficile la justification d'une place au sein des enseignements scolaires à titre obligatoire. En plus d'avoir un emploi utilitaire, la calligraphie participe indubitablement au développement artistique. Au regard des objectifs qu'elle vise en l'occurrence, elle pourrait très bien faire partie de l'enseignement des arts. Ses partisans affirment qu'elle présente d'intangibles vertus, notamment celle d'enrichir l'âme. Des affirmations de ce genre ne peuvent être ni infirmées ni confirmées, dans la mesure où elles échappent à une argumentation objective, mais l'inclusion dans le curriculum d'un quelconque sujet sur la base de telles allégations paraît contestable. [Ici, accolade dans la marge du texte et inscription manuscrite : « Pourquoi ? Qui sommes-nous pour nier cet apport ? »]

6. Nombre de pétitions ont été reçues de la part du Conseil pour la promotion de la calligraphie [*calligraphy*], et de l'Association nationale des enseignants de calligraphie [*calligraphy*]. Les membres de la branche de l'enseignement secondaire ont tenu au moins six réunions avec ces groupes, invitant à plusieurs reprises ceux-ci à fournir des exemples susceptibles d'étayer les arguments avancés. Un jour, ces personnes arguèrent de l'existence des divers gages « scientifiques » ci-après, trahissant de la sorte une manière de penser fumeuse, et une totale incompréhension de ce qu'on appelle une preuve :
 - a. La calligraphie [*calligraphy*] contribue à former une personnalité complète, et à assurer la réussite de l'individu. / Démonstration : Un homme avait trois fils, A, B et C. Le premier s'intéressait beaucoup à la calligraphie [*calligraphy*] ; le second moins, mais l'étudia un peu ; tandis que le dernier la dédaigna totalement. A devint professeur à l'Université de Tôkyô ; B, instituteur ordinaire ; et C, travailleur sans qualification.
 - b. Propice au développement de la précision et de la dextérité manuelles, la calligraphie [*calligraphy*] s'avère importante pour la relance industrielle du pays. / Démonstration : Pour exister, la nation japonaise doit s'investir dans le secteur de la transformation. La fabrique de montres est une industrie légère. La Suisse produit une horlogerie de qualité, qui génère en partie sa prospérité. En raison de leur incapacité à bien manier outils délicats et instruments de précision, les Japonais font de piètres fabricants de montres. Ceci s'explique par l'insuffisance de leur éducation calligraphique [*calligraphy*]. Rendre la calligraphie [*calligraphy*] obligatoire tout au long des douze années de la scolarité hâterait les progrès du Japon sur le chemin de la reconstruction. (Mais les Suisses étudient-ils la calligraphie [*calligraphy*] ?).
7. Suite à la réception de plusieurs de ces requêtes signées par des partisans de la calligraphie [*calligraphy*], des discussions abordèrent la question sous tous ses aspects à l'été 1948. Le ministère de l'Éducation désigna un comité composé de spécialistes de japonais [*national language*], de calligraphie [*calligraphy*], ainsi que de quelques représentants du curriculum général, qu'il chargea d'examiner la place de la calligraphie [*calligraphy*], et de recommander, au besoin, les ajustements souhaitables. La CIE ne joua pas le moindre rôle dans la constitution de ce collectif, et n'assista à aucune de ses réunions. Nulle coercition, de quelque

ordre fût-elle, ne s'exerça, ni directement ni indirectement. Le comité estima inutile de modifier les programmes dans le sens d'un alourdissement de l'apprentissage calligraphique [*calligraphy*]. On nous informa que les enseignants de calligraphie [*calligraphy*] avaient voté d'un bloc pour que la discipline devienne obligatoire au premier et au second cycle du secondaire, mais que les experts de japonais [*national language*], tout comme la quasi totalité des autres participants avaient exprimé leur opposition à une telle mesure. À la lecture du bref rapport du groupe, le docteur Halpern jugea le problème provisoirement tranché²⁵.

8. La section de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation a proposé voici quelques mois de regrouper la calligraphie [*calligraphy*] avec le japonais en septième et huitième années. De notre côté, nous avons suggéré de restreindre de manière suivante les changements : / La calligraphie [*calligraphy*] pourrait être enseignée en septième et huitième années en tant que matière indépendante ou dans le cadre d'une fusion avec celle de japonais [*national language*], la décision revenant sur ce point à chaque établissement. Dans le cas d'une telle fusion, les heures actuellement affectées à la calligraphie [*calligraphy*] s'additionneraient éventuellement à celles de japonais [*national language*]. / Ces dispositions figurent dans le numéro 261 de *Hatsu-gaku*, publié en mai 1949.
9. Après de longs et fastidieux échanges avec les militants susmentionnés, le personnel de notre branche a conclu que ceux-ci constituaient un groupe de pression davantage préoccupé des profits retirés de la calligraphie [*calligraphy*] par les gens qui l'enseignent que par les bénéfices que cette dernière apporte aux enfants.
10. Dans ces conditions, voici la réponse que nous suggérons de leur donner : / « Les indices expérimentaux confirmant une incidence majeure de la calligraphie [*calligraphy*] sur le développement de l'enfant paraissent aussi inexistantes que ceux qui les infirmeraient. Pour l'heure, la division de l'éducation soutient le *statu quo*. Parallèlement, elle recommande qu'un groupe composé d'enseignants de calligraphie [*calligraphy*] et d'autres disciplines entreprenne des expériences objectives et rigoureuses, auxquelles il

²⁵ En décembre 1946, Halpern aurait été interrogé par Kurasawa Eikichi et Andô Shintarô sur son avis concernant (l'enseignement de) la calligraphie japonaise, mais on ignore si l'Américain – apparemment impliqué dans les projets de romanisation du japonais – répondit à la question (cf. Yoshida Hirohisa 2013, p.136-137 & 139) : 「1946年12月18日、倉澤〔栄吉〕と安藤〔新太郎〕がハルパンの執務室であるラジオ東京の602号室を訪ねてきた。用件は、国語教育の方法に関する東京の国語教師のためのラウンドテーブルに出席してほしいという依頼である。ハルパンは、喜んで出席するが、自分自身は小学校教師であったことがなく、小中学校の指導方法について精通していない。教育課の他のメンバーと一緒に出席することにしたい。調整を通訳の高橋に委ねることにする。というものである。／この会議報告と一緒に、『33の質問項目』がファイルされている。／[...] 本文書(33の質問)は、以上の会議への出席以来の際、倉澤と安藤からハルパンに提出された(手渡された?)と思われるものである。5ページから成っており、倉澤・安藤自身の手になると思われる自筆原稿である。33項目のうち、大半の30項目が倉澤からのものであり、残りの3項目が安藤からのものである。[...] / 33項目の質問は、以下の通りである。／質問1から30までの表記は、漢字カタカナ文になっている。／[...]」
24. 日本ノ習字(書道)教育ヲ、貴下ハ、ドウオ考ヘニナリマスカ*」(136・137頁)。

* 「24. What do you think about Japanese calligraphy?」(英訳、139頁)。

Cf.

http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/3/35361/20141225100930420326/BullGradSchEduc-HiroshimaUniv-Part2_62_135.pdf (consulté le 27 août 2017)

procèdera scientifiquement, sans idées ou conclusions préconçues, afin de répondre aux interrogations ci-dessous :

- a. La pilographie [*brush writing*] contribue-t-elle à améliorer l'apprentissage de l'écriture [*learning to write*] au crayon ou au stylo ?
- b. Y a-t-il eu dégradation des capacités d'écriture [*writing ability*] des élèves au cours des trois dernières années ? Et si oui, à quoi celle-ci est-elle due ?
- c. La calligraphie [*calligraphy*] occupe à présent une place identique (en termes de volume horaire) à celle des arts plastiques [*art*] et de la musique. A-t-elle dans la culture japonaise contemporaine autant de poids que ces deux domaines (pris séparément) ?
- d. À quel stade de la croissance de l'enfant japonais la coordination motrice parvient-elle à une finesse suffisante pour que celui-ci pratique la pilographie [*brush writing*] avec profit ? De nombreux psychologues assurent que se livrer à une activité avant d'avoir atteint le degré de maturité adéquat génère une perte de temps ainsi que des frustrations compromettant les futurs apprentissages. À quel âge se trouve-t-on généralement apte à pilographier [*“brush writing readiness”*] ?
- e. Les élèves étudiant en profondeur la calligraphie [*calligraphy*] manifestent-ils davantage de « présence d'esprit » ou de « noblesse d'âme » que ceux qui l'apprennent moins intensivement, voire pas du tout ?

[Annotation en bas de page : « Les réflexions devront à l'avenir se baser sur des preuves plutôt que sur des opinions. »]

Monta L. Osborne ²⁶

Au contraire de Jeidy, Osborne entre ici suffisamment dans le détail pour cerner le sujet dans sa globalité, et répertorier les principales pierres d'achoppement. S'il ne cache pas la forte opposition à l'enseignement pilographique de certains Américains, l'officier rejette les accusations imputant à la seule CIE la responsabilité du déclassement de celui-ci dans le primaire. En l'occurrence, la décision de 1946 résulterait d'un accord trouvé à la suite de négociations nippo-américaines ²⁷. Deux ans plus tard, les revendications des activistes propilographie auraient butté sur l'avis quasi unanime d'un comité d'éducateurs japonais désigné en toute indépendance par le ministère de l'Éducation. On sent bien qu'Osborne n'a pas une haute idée du mouvement de Bundô Shunkai et consorts, avec qui son administration a eu, à ses dires, des contacts aussi fréquents que déplaisants. À travers ces lignes où pointe le sarcasme, l'officier discrédite le raisonnement de ses interlocuteurs, s'attardant sur les incohérences d'une logique qui veut établir un lien causal entre la pratique de l'écriture au pinceau et la réussite sociale ou le redressement industriel du pays (lesquels arguments ne figurent d'ailleurs pas dans la pétition du 15 avril). Il

²⁶ Cf. Archives Trainor.

²⁷ Cf. Nishi Toshio 1983, vol.2, p.123 : 「教育使節団が離日した直後、日米合同のカリキュラム改正委員会は『筆記は芸術よりも手段であることを強調すべきである』と言明し、書道を選択科目に格下げした」。

conteste en outre l'importance de l'emploi du matériel pilogriphique dans la vie contemporaine, et son impact sur l'édification morale de la population. En fin de compte, il reproche aux militants de céder à des motivations essentiellement corporatistes, et de faire litière de considérations proprement éducatives. En dépit d'un tel anathème, et de prises de position qui lui attirent parfois des rappels au respect de l'impartialité de la part de l'annotateur (Loomis, son supérieur hiérarchique direct, ou Nugent, chef de la section ?), Osborne garde le débat ouvert, défrichant les pistes d'une réflexion rationalisée susceptible de déboucher sur des prescriptions légitimes. Il encourage, dans cette optique, à prouver les hypothétiques apports de l'entraînement pilogriphique à la qualité de l'écriture stylogriphique. On verra rétrospectivement que les défenseurs de la griphie au pinceau réussirent à convaincre les autorités sur ce point. D'autre part, l'employé de la CIE questionne la valeur culturelle et le statut social de la pilogriphie. Là, son analyse s'enlise. « Selon la philosophie qui sous-tend le curriculum actuel, écrit-il, l'écriture [*writing*] constitue un moyen pratique, non un art. » Le constat ne vaut que pour le primaire puisque, au-delà, l'artogriphie acquiert graduellement droit de cité. En outre, peut-on songer avec honnêteté à une société dont la langue écrite ne remplirait qu'une fonction purement esthétique ? Osborne s'enferme dans une vision dualiste où l'utilitaire et l'artistique s'excluent mutuellement. Or le problème réside précisément dans « l'hybridité » essentielle de la pilogriphie. Si l'on examine les douze années de la scolarité primaire et secondaire, on s'aperçoit que l'enseignement de la griphie au pinceau vise à la fois – ou successivement – l'acquisition d'un savoir-faire linguistique communicationnel, et la familiarisation avec des activités relevant du domaine de l'art. Jusqu'à nos jours, la conception conventionnelle de la pilogriphie combine toujours ces composantes, dans un dosage variable selon les circonstances, en particulier dans le cadre scolaire. L'officier étatsunien accède presque à la conscience de cette complexité lorsqu'il rapproche, dans un geste d'ethnocentrisme culturel embarrassé et maladroit, la calligraphie nipponne de ce qu'il appelle « l'écriture de fantaisie » [*fancy writing*], genre apparemment anecdotique et décoratif ayant eu cours aux USA aux alentours de 1900²⁸. Mais Osborne nous perd définitivement en admettant, malgré cette assimilation réductrice, l'éventualité d'un reclassement de l'apprentissage pilogriphique à l'intérieur des

²⁸ Il s'agit peut-être de la graphie spencerienne, qui laissa place à celle d'Austin Norman Palmer (1859-1927), plus utilitaire (cf. Anne Trubek 2016, p.79) : “*Palmer disliked Spencerian. He decried it as feminine, fusty, and inefficient for the industrial, energetic America after the Civil War. Spencerian required too much taking up and putting down the pen, and too much shading. The Palmer Method was meant to be an efficient, simple style for the industrial age. It was useful, practical, and business-friendly: Gone were embellishments and flourishes. In 1910 a penmanship supervisor for the Cincinnati schools switched to the Palmer Method because Spencerian was ‘pretty’ but he wanted ‘real, live, usable, legible, and salable’ penmanship. / If Spencer epitomized the Christian moralism of the first half of the nineteenth century, Palmer symbolized the postbellum religion of capitalism.*”

Sur la méthode Palmer, voir par exemple *Palmer's Penmanship Budget*, A. N. Palmer edit., The A. N. Palmer Company Publishers, 1919.

Cf. <https://archive.org/stream/PalmersPenmanshipBudget/Palmers%20Penmanship%20Budget#page/n1/mode/2up> (consulté le 16 décembre 2017)

programmes des disciplines artistiques. Un mois plus tard (le 11 juillet 1949), Loomis envoie pour information au chef de section et à ses assistants une circulaire interne lapidaire stipulant : « Il n'est pas nécessaire, à mon avis, de répondre à la pétition ²⁹. » Nugent réagit quatre jours après (le 15 juillet 1949) :

1. Il semble que la calligraphie [*calligraphy*] ait été supprimée en 1946 à l'initiative d'un comité mixte nippo-américain. À l'époque, il nous suffisait de les intimider d'un « Bouh ! » pour que les Japonais acceptassent de conserver ou d'écarter une discipline. Par conséquent, la mixité dudit comité ne veut rien dire. On peut considérer la décision comme américaine.
2. Nul d'entre nous n'a les compétences suffisantes pour affirmer que la calligraphie [*calligraphy*] occupe la place qu'avait « l'écriture de fantaisie » aux USA au XIXe siècle... à moins d'avoir effectivement étudié la calligraphie [*calligraphy*] pendant plusieurs années. Je me souviens, en outre, de la présence parmi les gens qui travaillaient à la CIE en 1946 de spadassins résolus à débarrasser le curriculum nippon de tout élément autochtone. (Vous vous souvenez comment un homme s'apprêtait à transformer la langue du jour au lendemain ?)
3. La question du maintien ou non de la calligraphie [*calligraphy*] dans les programmes scolaires devra être tranchée par les Japonais eux-mêmes. Nous n'exercerons de pression d'aucune sorte. Nous ne prodiguerons ni aide ni encouragements à l'Association procalligraphie [*Calligraphy Association*], et ne répondrons pas à sa pétition. Nous ne notifierons pas d'opinion sur le sujet au ministère de l'Éducation. Si les Japonais désirent rendre cet enseignement obligatoire dix heures par semaine en maternelle, ils en ont la possibilité – je crois cependant que le discernement les en empêchera. Nous serons bien avisés de ne pas fourrer notre nez dans ce domaine, comme dans certains autres qui touchent de près à la culture nipponne – avec tous les aspects affectifs concomitants –, et de ne pas statuer sur une base strictement utilitaire et matérialiste.

DRN ³⁰

Donald R. Nugent abonde dans le sens de Loomis quant au traitement à réserver aux requêtes des partisans de la pilographie, prônant lui aussi le mutisme. Vis-à-vis des commentaires d'Osborne, il insiste sur l'incompétence du personnel de la CIE à se prononcer sur ce type de problèmes, et sur le besoin d'adopter à leur égard une attitude scrupuleusement neutre. Ce faisant, il laisse entendre que la politique américaine a opéré un tournant significatif, délaissant l'interventionnisme initial qui aurait notamment abouti à l'arrêt de l'enseignement pilographique obligatoire dans le primaire ³¹. En passant, Nugent rappelle l'exemple de cet individu – on aura reconnu Hall – trop pressé de

²⁹ Cf. Archives Trainor.

³⁰ *Ibid.* Sur la première page figure la signature de Loomis et l'inscription "Advised Osborne, Jeidy".

³¹ Nishi Toshio (2004, p.125) loue la position de Nugent : "This perspicacious comment illustrates Nugent's growing understanding of the relationship between education and culture. In fact, two months later Nugent told Loomis that his policy was 'turning over to the Japanese as rapidly as possible all responsibilities in the field of curriculum. We may offer progressively decreasing guidance'."

réformer le japonais. Or ces allégations vont provoquer l'indignation d'Arthur K. Loomis, amenant celui-ci à rédiger le jour même une réplique à la note de Nugent :

Calligraphie [*Calligraphy*]

AKL :

1. Je ne manque pas de reconnaître une décision impérative quand j'en vois une, et je pars du principe que celle-ci doit être obéie, sauf s'il existe une éventualité de reconsidérer le sujet sur lequel elle porte. Cela dit, je souhaite, par les commentaires ci-dessous, clarifier le registre, et souligner quelques points déterminants dans nos relations avec l'équipe de la division.
2. Certaines assertions du mémorandum de DRN ne correspondent pas aux faits. Celle selon laquelle il nous suffisait d'intimider d'un « Bouh ! » les Japonais pour qu'ils acceptassent de conserver ou d'écarter une discipline est simplement inexacte. Il se trouve qu'au moment des discussions sur les programmes auxquelles on fait référence j'étais chargé du travail de la division de l'éducation dans ce secteur. La mise en place du comité ministériel, et l'élaboration, en collaboration avec ce dernier, des premières réformes de base se firent alors que je pilotais les activités du côté de la CIE. Chaque action faisait l'objet de rapports exhaustifs au chef de la division, monsieur Orr, ainsi qu'à celui de la section, le colonel Nugent. Ces deux messieurs approuvèrent pleinement chacune des mesures prises à l'époque. [Ajout manuscrit : « Dans la mesure où la préparation du projet s'étendit sur plusieurs mois, comment croire que nous forcions les décisions ? »]
3. Le retrait de la calligraphie [*calligraphy*] des matières obligatoires à tous les niveaux relève d'un choix des Japonais. En niant le rôle joué à cet égard par le comité mixte, on énonce une contre-vérité. À l'époque, le groupe du ministère de l'Éducation résolut sans équivoque d'abandonner l'enseignement obligatoire de calligraphie [*calligraphy*]. Un entretien avec monsieur Aoki, qui dirigeait ce groupe, permettra de vérifier la chose. Comme les Japonais indiquaient s'attendre à éprouver des difficultés avec le lobby des graphistes [*calligrapher's pressure group*], nous les avons avertis que ce genre de pressions ne devait pas influencer sur la substance des programmes, et les avons assurés de notre soutien. On peut clairement attester que les travaux du ministère de l'Éducation relatifs au curriculum et à la liste des disciplines ne se déroulaient NULLEMENT sous la férule de notre personnel, contrairement à ce qu'insinue la note du colonel Nugent. Les prétendus « spadassins » n'intervinrent pas dans cette affaire. L'individu qui désirait changer la langue du jour au lendemain était déjà, si je ne m'abuse, reparti pour les États-Unis. De toute façon, on l'avait exclu des discussions que nous menions avec les Japonais sur les problèmes de fond. Précisons que c'était monsieur Osborne et moi-même qui travaillions en compagnie de nos homologues nippons sur la question des curricula, avec une moindre participation de mademoiselle Edmiston, arrivée juste à temps pour assister au dernier meeting. La contribution de cette dernière s'avéra d'ailleurs infime, et l'impact qu'elle eut sur les

Japonais encore plus négligeable. Bell venait de nous rejoindre et séjournait à l'hôpital³². Heffernan n'avait même pas encore signé son engagement. Les opérations étaient donc accomplies par Osborne et moi, avec la totale bénédiction d'Orr, et l'assentiment de Nugent. Et je ne sache pas que l'on puisse nous qualifier tous deux de « spadassins résolus à débarrasser le curriculum nippon de tout élément autochtone ».

4. La portion la plus préoccupante de la note de DRN se trouve au paragraphe 3. Je cite : « Nous ne notifierons pas d'opinion sur le sujet [de la calligraphie] au ministère de l'Éducation. Si les Japonais désirent rendre cet enseignement obligatoire dix heures par semaine en maternelle, ils en ont la possibilité – je crois cependant que le discernement les en empêchera. » Si ceci traduit une position politique, il faut en informer les membres de la division, auquel cas, et je le dis avec le plus grand sérieux, leur moral s'en trouvera miné. Aux USA, on connaît depuis des années le danger que font peser de multiples groupes de pression sur le curriculum scolaire, et on suppose tout éducateur américain capable d'évaluer la puissance d'action de telles coteries sur les programmes de son établissement. C'est exactement à ce niveau, me semble-t-il, que nous pouvons conseiller le ministère de l'Éducation et les enseignants nippons. À mes yeux, nous abstenir reviendrait en l'occurrence à négliger la tâche que l'on nous demande de remplir. Or nous voici maintenant sommés de garder nos opinions pour nous. Si vous et moi, qui communiquons au quotidien avec les bureaux du commandement, percevons bien le pourquoi d'une telle exigence, comment l'expliquer au reste du personnel ? *Quid* des inévitables interrogations que celui-ci pourrait soulever à propos de tous ces problèmes éducationnels sur lesquels il imagine, comme nous, devoir fournir des recommandations aux Japonais ? / Qu'il s'agisse ici du thème spécifique de la calligraphie [*calligraphy*] (que pas un d'entre nous n'a étudié pendant des années) paraît parfaitement accessoire. La question fondamentale consiste à savoir si, oui ou non, nous devons offrir nos conseils.
5. Le fait que ce document s'ajoute à une série d'autres, uniformément fondés sur des postulats très particuliers,

³² Il s'agit sans doute ici du docteur Howard Mitchell Bell (1897-1969). Voir Nakagawa Toshikuni 2015, p.11 : 「[...] ベルは 1897 年 11 月 22 日、コロラド州アルバダ (Arvada) に生まれ、デンバー大学で哲学と演劇を専攻した後、コロンビア大学で社会福祉の修士号、テンプル大学で博士号を取得している。その後、コロンビア州やニューヨークのハイ・スクールで教鞭をとっている。30 代後半になると米国教育協議会 (American Council on Education) のスタッフとして、『若者世代の真実』 (Youth Tell Their Story) や『若者と仕事のマッチング』 (Matching Youth and Jobs) という 2 冊の著作を書き、これらの著書は社会調査を基に若者の生活実態、意識、職業を取り扱ったものようである。彼は、1941 年頃から 5 年間、米国青少年赤十字東部地区長として活動していた。/ベルがどのような経緯で CIE 担当官として占領任務に携わるようになったかは定かではないが、早くは 1946 年 9 月から日本での任務を開始していた。CIE における彼の肩書きは、関係資料を総合すると、同年 12 月時点で『アドバイザー [社会科]』 (Adviser, Social Studies)、翌年 1 月からは『教科書及びカリキュラム専門家 [社会科]』 (Textbook & Curriculum Specialist, Social Studies)、または『教科書及びカリキュラム担当官 [社会科]』 (Textbook & Curriculum Officer, Social Science) と記されている。彼は、日本滞在中は終始 CIE『教育課』 (Education Division) に所属していた。報道等において彼を『CIE 顧問』と表記するものが多いが、各年の名簿から判断できる範囲においては、当初のアドバイザー (顧問) という肩書きも部や課の長を補佐する特別な位置づけではなく、将校待遇の民間担当官というものであろう。[...] ベルの CIE における最大の業績は、『民主主義』という上下 2 分冊の高校 1 年生用教科書の編さんである」。

Cf. <http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1371368273682/simple/bell-honkawa.pdf> (consulté le 8 décembre 2016)

s'avère encore plus problématique. Nous avons connu cela concernant l'arithmétique ; maintenant, c'est à propos de calligraphie [*calligraphy*]. Diverses allusions nous portent à croire que la philosophie de mademoiselle Heffernan reste vivace au sein de la division de l'Éducation. J'ignore comment faire aboutir la démarche – en admettant que celle-ci vaille seulement la peine qu'on l'entreprenne –, mais je trouverais bon que l'on amène le chef de la CIE à réaliser une chose dont je suis fermement persuadé : l'équipe de la division ne se compose pas d'éducateurs progressistes enragés tentant de transformer de fond en comble l'éducation japonaise afin de la conformer à leurs propres conceptions, et notamment, d'imposer le système californien (de quelque façon que l'on définisse celui-ci). J'aimerais que le chef de la section prenne conscience que les modalités de notre collaboration avec les Japonais se justifient pleinement, à condition de ne pas limiter notre posture à celle d'observateurs muets. Autrement dit, je demande uniquement qu'il acquière cette foi ordinaire en ses subordonnés que vous et moi partageons ³³.

Difficile de savoir qui a écrit ce message. Le « AKL » du début en indique-t-il l'expéditeur ou le destinataire ? L'emploi de la troisième personne pour désigner Nugent suffit-il à prouver que le rédacteur, employé de la division, s'adresse à Loomis pour requérir une intercession de sa part auprès du chef de la section ? Le doute subsiste. À la réflexion, éclaircir cette énigme n'a d'ailleurs, pour nous, qu'un intérêt secondaire. Dans tous les cas, on a ici affaire au rectificatif d'un inférieur hiérarchique outré par les erreurs d'interprétation et le manque de confiance de son supérieur. Pour l'auteur, Nugent se méprend sur le comportement adopté par ses troupes lors de leurs tractations avec les responsables nippons. Les employés de la division de l'éducation ne feraient, dit-il, qu'apporter éclairages, conseils et soutien à leurs homologues, sans user de leur autorité pour dicter telle ou telle mesure. En l'occurrence, les Japonais auraient opté en leur âme et conscience pour un arrêt de l'enseignement obligatoire de la graphie au pinceau, leurs partenaires américains se bornant à attirer l'attention sur la nécessité de faire preuve de fermeté face à de prévisibles offensives de la part des lobbyistes propilographie. L'auteur ajoute qu'Aoki Seishirô corroborerait à coup sûr la véracité de ses propos ³⁴. Mais le problème de la graphie ne constitue qu'une illustration des tensions internes à l'administration du GHQ. Bien que l'on saisisse mal ses insinuations sur la « philosophie de mademoiselle Heffernan ³⁵ », on comprend que le mécontent reproche à Nugent sa méfiance vis-à-vis de l'interventionnisme supposé des tenants progressistes du « système californien » actifs au sein de la CIE. Au-delà de ces antagonismes idéologiques, deux stratégies

³³ Cf. Archives Trainor.

³⁴ Et ceci avec une sincérité peut-être accrue par un avis individuel favorable d'Aoki au maintien dudit enseignement (cf. Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.122) : 「完全な排除というわけではなく、自由研究の中に残されたのは、オズボーンの見解によれば、日本側の何人かのメンバーが『固守した視点』が勘案された結果となる。筆者はその『初等・中等学校』での『必修』を『固守』した日本人メンバーとは青木だったのではないかと考えている」。

À propos de la position d'Aoki Seishirô, cf. C.II.4.2.

³⁵ L'allusion renvoie probablement à l'ethnocentrisme supposé de la Californienne (cf. *supra*, note 13).

s'affrontent. Incarnant une « nouvelle ligne » qui s'appuie sur les purges et autres mesures générales d'assainissement préalablement imposées en 1945 et 1946, Nugent veut que les membres de la division se cantonnent dorénavant dans la position de spectateurs, certes attentifs mais détachés, des évolutions de la politique éducative nipponne. Ces orientations finiront par s'imposer. Ainsi, dans un compte-rendu d'entretien daté du 6 juillet 1950 avec Shinohara Riitsu (président du comité ministériel de révision des directives du japonais ³⁶), Robert R. Ewerz (chargé du primaire après le départ de P. Jeidy) indique à propos du statut de l'enseignement pilogriphique : « Considérant que la décision en la matière revient entièrement aux Japonais, l'auteur du présent rapport n'a l'intention de prendre aucune position partisane ³⁷. » En revanche, l'auteur du mémorandum ci-dessus estime qu'un tel effacement hypothèquerait l'avenir d'un pays que les forces d'occupation doivent contribuer activement à rebâtir en multipliant les avis et les recommandations appropriés. Dans tous les cas, il paraît impossible de déterminer avec certitude lequel des deux officiers dit vrai quant à la responsabilité de « l'éviction » de la pilographie du curriculum scolaire.

5.3. Le discours de Jeidy à la Commission sur les programmes scolaires

Au cours de la matinée du 9 février 1950, Pauline Jeidy, responsable des questions d'éducation élémentaire à la CIE, s'adresse aux membres de la Commission consultative sur les curricula (*Kyôkashin* ou KKS). Aucun manuscrit original ou enregistrement de cette allocution en

³⁶ Cf. site internet du Centre de l'éducation tout au long de la vie du département d'Ehime : 「文部省は、暫定本に続いて、直ちに『本格的教科書』（国定第6期）の編集に取りかかった。当時の文部省教科書局第1編集課長は林伝次（元愛媛県師範学校長）であり、国語担当は石森延男図書監修官が主任をし、その直属に篠原利逸（愛媛県師範学校卒・川之江市出身）が勤めていた」。

Cf. <http://www.i-manabi.jp/system/regionals/regionals/ecode:2/53/view/6990> (consulté le 5 décembre 2016)

³⁷ Cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.210 : 「1950年7月6日（ユアーズの直筆署名）／R. R. ユアーズ／CIE／教育／篠原氏、文部省／ユアーズ氏、CIE／国語科学習指導要領の進行

1. 篠原氏は、国語科学習指導要領委員会が週の定例会議である会議を、先週の火曜日にもったこと、そして小学校の書き方の議題内容に関わるさらなる話しあいに（時間を）要したことを報告した。学年を通じた書き方の各指導方法に関する委員会の決定は、次のとおりである。
第1～6学年 - 硬筆
第4～6学年 - ペンとインクで書くこと
第5～6学年 - 毛筆
2. 学年における毛筆の問題に関わって、篠原氏はこの点に関する委員会の決定は、文部省カリキュラム諮問委員会（The M/E Advisory Curriculum Committee）の勧告によって大きく影響されたと述べた。諮問委員会は数日前、毛筆は小学校に必要であるという強い勧告を行った。この決定は、篠原氏が述べたように、毛筆をよしとする意見によって、また、教科に関する国会（Diet）のよしとする態度によって、順番に、大きく影響を及ぼされたものである。
3. この問題は完全に日本の問題であるとCIEには考えられるので、筆者は、それに関わるどんな積極的な姿勢もとるつもりはない。
4. 篠原氏は、火曜日に、委員会が国語科の教材（subject matter）の組織についても話しあったことを述べた。しかし、彼らはこの問題に関してもっと情報を必要としていたので、筆者に、次の火曜日にまた委員会に顔を出して、問題に関わる助けになる考えを与えてほしいといらした」。

anglais d'environ une heure et demie n'ayant fait surface à ce jour, on doit juger de son contenu à travers les versions japonaises que quelques-uns de ses auditeurs en ont donné. Celles-ci ne se fondent apparemment pas sur des documents écrits éventuellement distribués lors de la séance, mais sur des notes personnelles, ce qui incite d'ores et déjà à la prudence quant à la fidélité des citations : un écart conséquent peut exister entre ces indications, les propos de l'Américaine, et la traduction proposée (on imagine en effet mal que Jeidy ait parlé sans interprète³⁸). Nobuhiro consacre un chapitre de sa thèse (p.215-223) à cette intervention. Elle recense en l'occurrence sept sources bibliographiques, et procède à l'étude comparative des trois suivantes :

- A. Un résumé anonyme, vraisemblablement mis au propre *a posteriori* par un employé du ministère de l'Éducation³⁹.
- B. Les notes manuscrites d'Ôshima Fumiyoshi⁴⁰.
- C. Le compte-rendu publié le 1^{er} avril 1950 par le griphiste Kamijô Shinzan dans le *Bulletin* de la Fédération générale des artistes de griphie (*Zenshoren*⁴¹).

À ces témoignages directs, on ajoutera le texte retravaillé et inclus par Kamijô dans son livre de 1993⁴² (document D). Nous recouperons et synthétiserons les informations fournies par ces matériaux, ne considérant leurs disparités que lorsque celles-ci représenteront un intérêt pour notre propos.

Ce jeudi matin-là, Jeidy s'exprime devant une vingtaine de personnes (parmi lesquelles figurent Kamijô, Ishiyama Shûhei ou Ôshima Fumiyoshi) réunies pour la journée dans le cadre des travaux du sous-comité de réflexion sur le curriculum de l'école élémentaire⁴³. Elle expose avec humilité⁴⁴ mais sans détour un point de vue personnel sur le nouveau système mis en place⁴⁵, les manuels, ainsi que chacune des disciplines. Globalement bien conçus, les programmes japonais du primaire s'apparentent, selon elle, à ceux des USA. Ils réservent davantage de place aux activités artistiques, spécificité à préserver. Néanmoins, cette emphase réduit excessivement la place

³⁸ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.224 : 「ヤイディーは、日本語不得手であった。従ってヤイディーの発言は英語で行われており、それは日本語に翻訳されて皆に伝えられることになる」。

³⁹ Trois feuillets sans pagination à l'impression.

⁴⁰ Cf. Archives Ôshima Fumiyoshi (8 pages).

⁴¹ Sur la *Zenshoren*, cf. C.II.2.2.2.

⁴² Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.671-672.

⁴³ Selon la liste fournie par le document A, l'assemblée se compose de 13 des membres dudit sous-comité, ainsi que d'une poignée de fonctionnaires du ministère de l'Éducation (dont Ôshima) : 「出席者 川西 鳥居 小松 仙波 赤松 上條 縣 近藤 石山 河野／山形 佐藤 今村 各委員／本省側 大島初等教育課長 新井保健課長 岡 木 [本?] 宮／平間 山川 その他の関係官／[...] 会長及び総務代理欠席のため川西委員臨時課 [会?] 長にきまる」。

⁴⁴ Cf. document B : 「自分の意見として聞いてほしい。アメリカの意見に影響されているから、ある場合は日本では物にならないかも知れない」。

⁴⁵ Cf. document C : 「ヤイデー女史講話／丁度この頃日本の小学校カリキュラムを作成した責任者のヤイデー女史が審議会に出席されて小学校カリキュラムの全体について批判され [た]」。

Cf. document D : 「ヤイデー女史の書道観／2月2日 [9日?] の教育課程審議会に出席されたヤイデー女史は、日本の小学校教育改革の責任者として、ほぼ完了に近づいた日本の新しい教育課程の全貌について、約1時間半にわたって、解説、批判され、希望などを述べられた」。

disponible pour les enseignements fondamentaux. Ainsi y a-t-il moins de cours de langue maternelle qu'aux États-Unis malgré la difficulté de l'apprentissage du japonais. Il faudrait, dit Jeidy, accorder à ce secteur au moins une heure et demie journalière⁴⁶. L'Américaine relève des problèmes d'ordre méthodologique, notamment en sciences ou en étude libre. Dans ce dernier domaine, les écoliers se retrouvent livrés à eux-mêmes, et les cours prennent l'allure de séances de récréation⁴⁷. Théoriquement inutile à ses yeux, la création d'une matière indépendante d'économie domestique [*kateika*] garantit l'effectivité des contenus correspondants⁴⁸, argument qui ne valait apparemment pas pour la pilogriphie. La responsable de la CIE fait l'éloge de l'éducation artistique nipponne, qu'elle estime digne de la réputation mondiale dont jouissent les arts du pays. Les enfants participent avec entrain et plaisir aux cours de musique. Jeidy émet toutefois le souhait que la didactique du dessin s'axe moins sur les activités de copie, et favorise davantage l'expression spontanée des élèves⁴⁹. Vers la fin de son discours, l'intervenante aborde le thème de l'héritage culturel⁵⁰. Contrairement aux autres documents, le compte-rendu de Kamijô Shinzan se focalise sur cette partie, ce qui décontextualise celle-ci, et lui confère une importance démesurée⁵¹. Voici en substance le message de Jeidy à ce sujet. Ancrée dans l'histoire nationale, la tradition culturelle ne doit pas se perdre. Il faut préserver l'enseignement d'arts classiques tels que la musique et la danse japonaises, la cérémonie du thé (Kamijô ajoute le *gagaku*, le *nô* et l'arrangement floral [*kadô*]), ou la calligraphie [*shûji/shodô*⁵²], éléments qu'ignore le curriculum étatsunien, mais qui favorisent le

⁴⁶ Cf. document A : 「国語科の学習時間は日本よりアメリカの方が多し。最低でも1日に1時間は必ず学習し、更に社会科の中で半時間、合せて1時半の学習をする。1時間は読書力をつけるために、半時間は文章をかいたり、文字をかいたりする」。

Cf. document B : 「その一例は国語である。例えばアメリカでは1年生から沢山教えている。多くの場合法律で少くも1日に1時間教えることになり、またしきたりによってそうになっている。もし社会科がなければもっと沢山国語の学習がなされるであろう。1時間半の中1時間は読書力、あとの30分は社会科で行われなければ書くことに費やされる。日本では国語は重い負担があるように思う。低学年から国語を沢山したらよいと思うようになった」。

⁴⁷ Cf. document B : 「自由研究／小学校の段階では面白くないと思う。理由の一つは使い方がよくない。先生は教員室にいて子供はワイワイしている。他の理由、小学校時代の子供はある場合には非常に賢明であるが、学習について考えられない。子供は自由に考えさせると自分のしたいことを希望する。[...] 自分は子供に対してきびし過ぎるかも知れないが自由はあることに対する報酬と考えていい」。

Notons que Jeidy ne semble pas parler expressément de griphie au pinceau ici.

⁴⁸ Cf. document B : 「自分の意見では家庭科は一つの教科としてやらなくても十分教えられると思う。[...] しかしそれはどこかで指導要領か何かで家庭科の内容と技術がはっきり示されていなければならない。一つの教科を置かないと等閑に附されることが多い」。

⁴⁹ Cf. document A : 「図画の指導が単なる模写ではいけない。子供は自分の感じたままを上手にかけるように導きたい」。

⁵⁰ *Bunka(teki) kyôyô* : 「文化(的)教養」

⁵¹ Dans le document C, Kamijô note quand même que Jeidy a parlé – en termes souvent négatifs – des autres disciplines : 「[...] むろんほかのすべての教科についても私見がのべられ、家庭科や修身科も否されたのである」。

⁵² Seul Kamijô utilise le terme *shodô*, les deux autres sources notant *shûji*. À ce propos, voir Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.224 : 「ヤイディーはその発言で書について表現するとき、おそらく『Calligraphy』と言った筈である。というのは、筆者がこれまで多くの CIE 文書を調査し、閲覧した中で、『習字』の存廃にかかわる書に関する事項は『Calligraphy』の語であらわされていたと確認していることによる。ヤイディーが作成し

développement d'un sentiment d'amour du pays⁵³. Encore faut-il évaluer la nécessité d'imposer la pratique de ces activités artistiques à l'ensemble de la population. La Californienne estime pour sa part qu'il suffit de donner connaissance de leur développement historique, et de leur apport à la construction de la culture nationale. Les parents désirant offrir à leur progéniture une formation plus concrète dans ces disciplines n'ont qu'à se reporter pour cela sur les clubs extrascolaires. Au final, la décision en la matière doit prendre en compte les besoins de la vie sociale contemporaine⁵⁴. Selon Kamijô Shinzan, Jeidy suggère à cet égard de procéder à des enquêtes de terrain sur la question, allusion absente des autres documents⁵⁵. Invoquant des exemples observés de l'autre côté du Pacifique, Jeidy prévient en outre son auditoire du danger de laisser des groupes de pression dicter la politique. Bizarrement, ce commentaire ne figure pas dans les versions de Kamijô.

En définitive, on a du mal à cerner l'importance exacte accordée par l'officier de la CIE dans son allocution au problème de l'enseignement graphique (la teneur des échanges qui ont suivi celle-ci ne figure pas dans les rapports⁵⁶). On comprend cependant que sa position sur ce point n'a guère évolué depuis l'année précédente, où elle se montrait très circonspecte quant à la pertinence de l'argumentaire déployé par Bundô Shunkai et ses amis dans la pétition du 15 avril 1949 (cf. *supra*). En bref, Pauline Jeidy ne voit pas la nécessité d'inculquer le maniement du pilogriphe à la totalité des écoliers japonais. Ses propres convictions mises à part, elle n'exclut pas totalement la possibilité d'organiser des cours de graphie au pinceau, se contentant d'inviter ses auditeurs à ne pas décider d'une telle éventualité sans mûre réflexion⁵⁷. Mais il y a fort à parier que sa mise en garde contre les manœuvres des lobbyistes visait en particulier les partisans de la pilogriphie⁵⁸, a

た 1949 年（昭 24） 6 月 6 日付報告書で使用した用語も『Calligraphy』であった」。

⁵³ Aikoku : 「愛国」

⁵⁴ Là encore, Kamijô est le seul à citer le terme « griphie » [shodô] dans son texte (document C) : 「書道についても、これを日本の教科の中に入れる必要はないという人もあるし、また入れる方がよいのではないかという人もある、また必要を感じた人ができ当の方法で学習するのがよからうという人もある。／ [...] 古典的芸能を教科としてとり入れることについては日本人々において充分考えるべきであると思う。[...] / 同時に又取入れるという場合、練習するための時間配当をどうするかをあらかじめ考慮してかからなければならぬ、とくに小学校のカリキュラムの中で、そうした時間がとれるかどうか、カリキュラム全体の上から反省すべきであろう」。

⁵⁵ On ne peut vérifier la réalité de ces propos. Pour Kamijô, ils permettraient en tous cas de renvoyer implicitement au sondage effectué en toute hâte par le ministère de l'Éducation à l'automne 1949 (cf. C.I.5.1.).

⁵⁶ Cf. document A : 「ヤイデー女史のお話について種々質疑応答があった」。

⁵⁷ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.219 : 「ヤイディーの発言からは、彼女が書の文化的教養としての価値を認めながらも日常生活における習字学習の必要性に疑問を持ち、その授業化に消極的であったことが読みとられる。その発言はさらに慎重で、『習字』を『習字』として限定しないのみならず、授業化に対する明確な反対表明も行っていない。むしろ授業化のための具体的条件を提示して、その可能性を残すがごとき表現をしている」。

⁵⁸ *Ibid.*, p.219 & 220 : 「[...] 古典的音楽、舞踊、茶の湯、花道、習字（書道）と列挙する中に小学校の授業内容として該当するのは『習字』のみである。ヤイディーの発言が『習字』必修化問題を視野に入れたものであったことは疑いあるまい」（219 頁）。「[...] ヤイディーは分科審議会での『日本の教養』に関する発言の末尾に、教育課程変更時の動機について、アメリカにおける業者介入の例を挙げて注意を促している。これは十分に書道団体による働きかけを意識したもので、上條が自らの発言と記述から一切を削除している部分である」（220 頁）。

fortiori si elle savait que le programme de la séance de l'après-midi du sous-comité porterait principalement sur ces questions ⁵⁹. Kamijô Shinzan accuse d'ailleurs l'éducatrice étatsunienne d'avoir par son discours orienté les débats de l'assemblée dans une direction défavorable à la cause de la griphie au pinceau ⁶⁰.

Au cours de ces chapitres sur la CIE, nous avons fait d'elliptiques références à la mission d'éducateurs des États-Unis au Japon (USEMJ), et au rapport qu'elle remit au général MacArthur fin mars 1946. Nous allons à présent étudier ce point plus en détail.

⁵⁹ *Ibid.*, p.221 : 「記録概要のこれ以降の項目には、各報告や審議が記載されている。同日午後のスケジュールと考えられる。大島は審議進行に関わる立場にあり、速記メモは残されていない。記録概要により議事を通覧するとそれはすべて『習字』関連の項目が並ぶ。この日を『習字』検討の日とすることは当初からの予定だったと目される。そうすれば、ヤイディーがおおよそ教育内容とは異なる運動団体の話題をわざわざとりあげた理由も理解されるし、上條にのしかかった一種重力とも思われる負担も想定されようものである」。Sur la réunion de l'après-midi du 9 février, cf. C.II.4.2.

⁶⁰ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 : 「小委員会の開催／ヤイデー女史の講話によって、いよいよ毛筆習字のあり方について意見が活発になり、我々の希望とはおよそ反対の方向に向った」。

II. L'USEMJ

1. Constitution et objectifs

1.1. Les éducateurs étatsuniens

Début octobre 1945, la division de l'éducation de la CIE sollicite¹ (apparemment sur proposition de Robert King Hall²) la venue au Japon d'un groupe de spécialistes d'éducation capable de la conseiller³, requête que le SCAP s'empresse de relayer⁴ auprès des départements d'État et de la Guerre⁵. La mission éducative américaine au Japon (anglais *the United States*

¹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.18-19 : 「教育使節団の構想から人選にいたるまでおおきな役割を果たしたのは、幕僚部(Special Staff Sections)の一つとして設けられた民間情報教育局教育課であった」。

² Cf. Mark T. Orr 1993, p.28 : 「日本教育の諸問題について、総司令部ならびに日本人教育家にたいし傑出したアメリカ人教育家の一団を招くことを考えたのも、ホールであった」。

D'après Kayashima Atsushi (2009, p.166), Hall aurait notamment joué un rôle central dans la sélection des membres de la mission : 「ホールは CI&E での使節団員候補者選別に中心的に関わった人物である。当初、教育顧問と呼ばれた団員選別は、記録では、教育課長補佐ファーが 45 年 10 月 18 日、ホール海軍大尉に命じた。[...] この CI&E 第 1 次案のリストは彼 [ホール] を中心に作成され、ファー少佐を経てヘンダーソン教育・宗教課長よりケネス・R・ダイク (Kenneth R. Dyke) 局長に同月翌 19 日に提出された。このリストで、彼のミシガン大学時代の恩師であるトロウ教授は本人が挙げた (4 番目にリスト) ことが判明しているが、他に誰を挙げたかは明確でない」。

Selon Mark T. Orr (1993, p.28), Hall connaît particulièrement bien Trow (cf. F., ill.54), Kandel et Counts : 「ホールは我々が検討した多くの人物を熟知しているように思われたが、そのなかにはとくにミシガン大学のウィリアム・クラーク・トロウ教授 (Prof. William Clark Trow)、コロンビア大学の I・L・キャンデル博士 (Dr. I. L. Kandel)、同じ大学のジョージ・S・カウンツ博士 (Dr. George S. Counts) がいた」。

Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.37 : “It is interesting to note that Trow was a faculty member at the University of Michigan while Hall was a graduate student there, and they were on friendly terms.”

W. C. Trow aurait notamment été directeur du jury de la thèse soutenue par Hall à l'Université du Michigan en 1941 (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.39).

³ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.68 : “In early October 1945 the Education Division initiated plans for bringing a group of distinguished American educational leaders to Japan for a thirty-day period ‘to advise the military staff’ of the Civil Information and Education Section.”

L'interprétation de Kaigo Tokiomi (1981, p.432) diffère légèrement dans le sens où il prétend que le but de la mission consiste à conseiller le gouvernement japonais : 「1945 年 9、10 月の『総司令部月次概報』によると、日本の教育の改変について、日本政府に指示を与え、これを指導するために、アメリカの有名な教育者の中から選ばれた使節団員を派遣することを本国へ要請する方針であると記されている」。

Robert K. Hall (1971, p.77), lui, parle d'un travail avec Américains et Japonais : “This Mission did not have the authority to enunciate official policy. It could only informally advise the Japanese representatives named by the Ministry of Education to work with it, and could recommend policy to the Supreme Commander.”

Les rapports de MacArthur (cf. General staff of General MacArthur dir.1994, *Supplement*, note 29) vont dans le même sens : “A group of distinguished American educators visited Japan to make a study of the education system. They advised SCAP and the Japanese Minister of Education on technical matters.”

⁴ Herbert J. Wunderlich (1998, p.291) prétend que le projet permettait à MacArthur d'attirer l'attention sur sa personne dans la perspective d'une éventuelle candidature aux élections présidentielles : 「ワンダーリック氏は『マッカーサーは使節団をアメリカから招聘するという構想を指示していました。彼には大統領選挙に出馬したいという政治的大望があり、そのため本国において彼への関心を深めたいという目的がありました。使節団をアメリカから招聘することは彼の教育的指導性を評価してもらう点で効果的であったと思います。そのためには使節団の代表者はアメリカ全土から人選される必要がありました』と証言し、アメリカ教育使節団の招聘に関するマッカーサーの興味ある『本音』を示唆している」。

⁵ Cf. Robert K. Hall 1971, p.76. Concernant la source de l'idée d'envoyer une mission d'éducateurs au Japon, Nishi

Education Mission to Japan, USEMJ⁶) voit finalement le jour le 18 février 1946⁷. Création du département d'État⁸, elle réunit vingt-trois éducateurs emmenés par George Dismore Stoddard, son président⁹, auxquels se joignent trois accompagnateurs¹⁰; soit un total de vingt-sept personnes¹¹,

Toshio (2004, p.188-189) évoque une lettre adressée par un certain A. B. Chapman au sénateur MacClellan : “*The State Department’s press release on February 18, 1946, stated that the US Education Mission had been created because MacArthur requested it. The idea of a mission, however, had been well expressed in a private letter that A. B. Chapman, a soldier, wrote from Japan to his friend Senator John L. McClellan (D., Arkansas), who was on the Committee on Naval Affairs. It was dated October 16, 1945. / Chapman wrote that many Japanese educators were ‘anxious to reform the educational system and the way of living in Japan.’ They admitted, he said, that the Japanese educational system was ‘totally void of freedom of thought, progress, initiative and individual volition.’ Because of their paralyzing fear of the imperial government, however, they did not want ‘to commit themselves to changes and have us move out and leave them to the mercies and unmercifulness of the same Japanese government.’ Chapman himself believed that the Japanese educational system was ‘the very heart of the evils which caused the suffering and bloodshed during the past four years in the Pacific Area’; it would, he added, ‘undoubtedly be an arsenal for the thriving of those evils in the future.’ He therefore suggested that ‘a committee of educators from amongst the colleges and high schools in the United States be appointed along with a congressman and a senator to come over to Japan and talk with the Japanese educators and Japanese people.’ He urged that this committee ‘make a study of the needs and possible remedies of Japanese education and return to the United States and make recommendations to Congress and the president for action.’ The committee should be formed immediately, he said, ‘because soon the people will become complacent with a situation embodying an army of occupation and the old Japanese regime, in part, and a change will be more difficult and less effective.’ / On October 31, 1945, Senator McClellan sent a copy of Chapman’s letter to Secretary of State Byrnes, saying that ‘I sincerely believe something should be done about it.’ Both Chapman’s and McClellan letters were circulated among the State Department’s Division of Economic Security Controls, Division of Cultural Cooperation, and Division of Japanese Affairs. Concurrently, in Tokyo, MacArthur was getting ready to request the US government to send an education mission. Robert King Hall said on November 7, 1945, ‘A request for an Educational Mission of American leaders in education is being initiated through channels.’”*

⁶ En japonais *Beikoku kyōiku shisetsudan*. D’après Roy J. Deferrari (1962, p.384-385), l’appellation officielle de la mission aurait été « Groupe consultatif sur l’éducation japonaise » : “*The official name of our group was finally settled as ‘Advisory Group on Japanese Education.’ As a matter of fact this title was rarely if ever used, but the title given us at the very beginning [...] persisted.*”

Sur le processus de constitution de la Mission, cf. Kaigo Tokiomi (1981, p.431-441) et Gary H. Tsuchimochi (1984).

Cf.

https://kokushikan.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=6902&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (consulté le 28 août 2017)

Selon Roy J. Deferrari (1962, p.381), deux groupes de ce genre avaient déjà été envoyés en Europe. Il y eut également une mission similaire en Allemagne (USMEG. 10 membres), en août 1946, présidée par George Zook – qui n’envisagea apparemment pas de réforme linguistique (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.23).

⁷ Sur l’élaboration du projet de la mission, voir aussi Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.182-208.

⁸ Cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.435 : 「ボールズは、教育使節団の派遣は日本における教育改革を提案するものであるから、軍が担当すべきことではなく、国務省がこれを担当しなければならないと考え、局内の人との相談を重ねて国務省と協議し、使節団派遣の一切の仕事を軍から国務省に移すこととした」。

Cf. Roy J. Deferrari 1962, p.382 : “*On this Mission the Department of State was responsible for all educational matters of the Mission, and the War Department for everything else, e.g., means of travel, accommodations, and the general well-being of the members of the Mission.*”

⁹ Le candidat initialement pressenti à ce poste était James B. Conant, président de l’Université Harvard, qui fut rejeté par MacArthur pour des raisons politiques (cf. Gary H. Tsuchimochi 1984, p.6-7). Cf. Herbert J. Wunderlich (1998, p.291) : 「コナント・ハーヴァード大学総長が使節団団長として候補者名簿に勧告された。この勧告はマッカーサーにとって明かに不満であった。というのは『コナントには政治的、すなわちアメリカ大統領としての才能』があったためである」。

Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.28 : “*Subsequently, General MacArthur called for a reorganization of the Education Division of CI&E [...] also for nominating James. B. Conant, the President of Harvard University as candidate for chairman of the Mission against General MacArthur's will.*”

Quant aux membres de l’USEMJ, Stoddard pense que William Benton joua un rôle décisif dans leur sélection (cf. George D. Stoddard 1981, p.79) : “*How the members of the mission were chosen or how I came to be selected as chairman, I do not know, but I surmise the late William Benton, then assistant secretary of state, was influential. The preceding fall he had been head of the United States delegation to the London Conference for the establishment of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO); I was one of the five members of the U.S. delegation.*”

dont les deux tiers détiennent un titre de docteur. Uniquement composé d'Américains¹², le groupe ne comprend aucun japonologue¹³. Kayashima Atsushi insiste cependant sur le fait que, à l'instar du personnel de la CIE, les participants à la mission ne sont ni aussi ignares de la réalité nipponne¹⁴, ni aussi novices en matière de sciences du langage¹⁵ que la thèse couramment admise tend à le faire croire¹⁶. Voici la liste des individus en question¹⁷ :

Nishi Toshio confirme (2004, p.190) : “Assistant Secretary of State Benton assumed the task of forming the US Education Mission.”

¹⁰ Cf. Robert K. Hall 1971, p.76 : “The Mission of 24 educators was accompanied by Col. John Andrews, as Military Liaison Officer, Dr. Harold Benjamin of the United States Office of Education, and Dr. Gordon Bowles of the Department of State.”

¹¹ Selon Kayashima Atsushi (2009, p.36), Stoddard accepte son affectation le 7 février, et la liste des membres de l'USEMJ est publiée dans les médias le 18. Ladite liste exclut en particulier un certain Spalding (*ibid.*) : 「この最終名簿では、[...] スポルディング (Francis T. Spalding) が除かれ、宣教師として 1907 年来日、後日 SCAP 本部顧問、CI&E 顧問となったアイグルハート (C. W. Iglehart) が加えられ 28 人であった。しかし、アイグルハートは後に正式の団員から除かれ最終的には 27 名となった」。

¹² Cf. Kayashima Atsushi (2009, p.82) : 「連合国の使節団であれば、その団員の中にメンバー国の代表が入ってもよいわけだが、アメリカは政策上そうはしなかった」。

¹³ Cf. Kempner, Makino & Yamada 2003, p.11 (version numérisée) : “A similar failure of the Mission to account for cultural differences in their reform efforts was explained by Koki Sato (1999), Chair, Board of Trustees of Mejiro Gakuen and a member of the Monbusho Educational Reform Committee. He noted that the US Mission ‘didn’t understand the Board of Education system, which traditionally appointed members at the local or provincial levels.’ Sato explains that the Mission ‘tried to impose democracy’ which was antithetical to the culture: ‘I just don’t understand how the US government or SCAP selected the 27 for the US Mission. They didn’t include even a scholar of Japan and specialist of the Japanese system. The 27 US Mission members didn’t understand Japanese culture...Very strange to me’.”

Cf. <http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2003n/page76.pdf> (consulté le 28 août 2017)

Joseph C. Trainor (1983, p.81) partage cet avis sur l'incompétence des membres de la mission en matière de linguistique : “Interesting enough, it was the one topic treated by the Mission which lay almost entirely outside the competence of any member of the visiting group.”

¹⁴ Selon Kayashima Atsushi (2009, p.127, basé sur Suzuki Eiichi), 4 des 27 membres (Bowles, Eby, Counts et Stevens) de la mission ont effectué un séjour antérieur au Japon. À ce propos, George D. Stoddard note (1981, p.82) : “Heaven knows we were ignorant enough, but we were not adrift.”

La doyenne du groupe, quant à elle, a été renseignée avant le départ par une amie (cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.359) : “Another friend had given me a far more valuable piece of equipment. She had made up an admirable digest of facts, arranged for easy reference, showing the organization of the Japanese system of education and giving also a good bit of information regarding Japanese philosophy and general spiritual atmosphere. Carrying this in my brief case I had a considerable initial advantage over most of my colleagues on the Mission, few of whom except the State Department expert who went with us knew anything about the Japanese educational system or the Japanese character.”

¹⁵ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.8, 46 & 191) : 「二人 [=ホールとスティーブンス] はベーシック・イングリッシュプロジェクトを通じた間柄であったとみられている。ホールは比較教育学専攻だが、スティーブンスが所属した言語系で最も歴史がある 1883 年設立の米国現代語学会員となった。このように使節団には、他に英語学者のギルダースリーブなど、専門家・有資格者はいたが、ホールの同僚ワンダーリックらがこの事実を知らなかったのである」(8 頁)。「[...] ホールは、ベーシック・イングリッシュについて『ベーシック・イングリッシュは国際語として傑出しており、同様に外国人学生への英語教授に傑出している。』との認識を有していた。彼はスティーブンス同様、いわゆる国際語としては人工語(計画言語ともいう)のエスペラントよりベーシック・イングリッシュ支持であった」(191 頁)。「先行研究では、使節団は来日後の 3 月中旬まで国語改革の考えはなかったとする。だが [...]、使節団来日までの関係者の活動、彼らの専門と関係者相互の係り合いからすれば、それは再考を要する。カウツツら関係者が言語簡易化、発展途上国での教育調査研究(言語問題も調査した)に従事していたことの意味は大きい」(46 頁)。

¹⁶ *Ibid.*, p.8 : 「GHQ、CI&E 教育課に勤務していたワンダーリック (H. J. Wunderlich) は 1948 [88?] 年に、研究者のインタビューのなかで『教育使節団のなかには言語専門家は含まれていなかったことを強調』し、また同課に勤務したトレーナー (J. C. Trainor) は、『使節団のどの団員もほぼ全く言語改革をする資格がなかった』と述べている」(8 頁)。

¹⁷ Cf. RUSEMJ 1946, page non-numérotée. Voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Liste 1 : Membres de la mission d'éducateurs américains (USEMJ. Mars 1946)	
Dr. Harold Ray Wayne Benjamin ¹⁸	Dr. Isaac Leon Kandel ¹⁹
Leon Carnovsky ²⁰	Charles Harold MacCloy ²¹
Dr. Wilson Martindale Compton ²²	Ethelbert Brinkley Norton ²³
Dr. George Sylvester Counts ²⁴	Lieutenant colonel Thomas Vernor Smith ²⁵
Dr. Roy J. Deferrari ²⁶	Dr. David Harrison Stevens ²⁷
Dr. George Willis Diemer ²⁸	Dr. Alexander Jerry Stoddard ²⁹
Kermit Ray Eby ³⁰	Dr. George Dismore Stoddard ³¹
Dr. Frank Nugent Freeman ³²	Dr. William Clark Trow ³³

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10285590> (consulté le 28 août 2017)

Selon Nishi Toshio (2004, p.190), le groupe aurait été constitué d'un « noyau » composé de G. Stoddard, Compton, Diemer, Freeman, Gildersleeve, Givens, MacAfee Horton, Smith, Stevens, A. Stoddard et Trow : “*These are the ones who were on MacArthur's list and who accepted the invitation. The State Department invited the following members 'in order to complete the group' : [...]*”

Cf. http://repository.ul.hirosaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10129/4397/1/JinbunShakaikagakuRonshu_1_65.pdf (consulté le 8 décembre 2015)

¹⁸ Responsable du Bureau national de l'éducation (anglais *US Office of Education*), 1893-1969.

¹⁹ Professeur d'éducation comparée à l'Université Columbia (anglais *Teachers College, Columbia University*), 1881-1965. Vice-président de l'USEMJ.

²⁰ Doyen associé de l'Université de Chicago (anglais *Associate Dean, Graduate Library School, University of Chicago*), 1903-1975.

²¹ Professeur d'éducation physique à l'Université de l'Iowa (1886-1959). A vécu 13 ans en Chine et parle couramment le chinois (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.84). Archives conservées à l'Université de l'Iowa.

Cf. <http://collguides.lib.uiowa.edu/?RG99.0139> (consulté le 8 décembre 2015).

²² Président de l'université de l'État de Washington (1890-1967).

²³ Recteur de l'Alabama (anglais *Commissioner of Education for Alabama*), 1902-1998.

²⁴ Professeur de sciences de l'éducation à l'Université Columbia (anglais *Teachers College, Columbia University*), 1889-1974. A effectué un court séjour chinois en 1925 (cf. Kayashima Atsushi 2009, p. 189-190).

²⁵ Professeur de philosophie à l'Université de Chicago (1890-1964), et ancien responsable des affaires éducatives de l'occupation en Italie. Archives conservées à la bibliothèque de l'Université de Chicago.

Cf. <http://www.lib.uchicago.edu/e/scr/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.SMITHTV> (consulté le 8 décembre 2015).

²⁶ Secrétaire général de l'Université catholique d'Amérique (1890-1969).

²⁷ Directeur de la division des humanités à la Fondation Rockefeller (1884-1980). Cf. Kayashima Atsushi (2009, p.84 & 147) : 「スティーブンスは [ロックフェラー] 財団の『言語教授法研究』の責任者で、1932年から45年までに主にヨーロッパ・南米に9回、13カ国に出張している。言語簡易化・正書(字)法(つまり表記法)改革を援助したプログラムの責任者がスティーブンスで、その彼が日本の国字表記簡易化のためのローマ字採用勧告に役割を果たしたことになる」(84頁)。「[...] スティーブンスは1914年から30年まで(つまりロックフェラー財団人文部門ディレクターとして転出するまで)シカゴ大学の英語学教授であった」(147頁)。

Hall le connaît bien (*ibid.*, p.165) : 「ホールとスティーブンスとの関わりは、ハーバード大学に1941年設けられた全学プロジェクト『英語研究委員会』(Commission on English Language Studies、ディレクター、I・A・リチャーズ)に遡る。ホールは同年このプロジェクトにアシスタント・ディレクターとして参画した。[...] 因に、ホールとスティーブンスは、シカゴ、ハーバード両大学大学院の同窓である」(165頁)。

²⁸ Président de l'école normale du Missouri central (1885-1956). Vice-président de l'USEMJ.

²⁹ Superintendant des écoles à Philadelphie (1889-1965). Vice-président de l'USEMJ. Archives conservées à l'Université de Californie du Sud.

Cf. <http://archives.usc.edu/repositories/3/resources/13> (consulté le 08.12.2015).

³⁰ Directeur de la recherche et de l'éducation du Congrès des organisations industrielles (1903-1962).

³¹ Recteur de l'État de New-York et président désigné de l'Université de l'Illinois (anglais *Commissioner of Education, New York State, President Elect of University of Illinois*), 1897-1981. Président de l'USEMJ. Sur ses archives, voir le site des archives de Californie en ligne (OAC).

Cf. http://www.oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf7f59n8vm/entire_text/ (consulté le 27 août 2017).

³² Doyen de l'école d'éducation à l'université de Californie (1880-1961). Vice-président de l'USEMJ. Notons que

Dr. Virginia Crocheron Gildersleeve ³⁴	Pearl Anderson Wanamaker ³⁵
Dr. Willard Earl Givens ³⁶	Emily Woodward ³⁷
Ernest Ropiequet Hilgard ³⁸	Colonel John Andrews ³⁹
Monseigneur Frederick G. Hochwalt ⁴⁰	Dr. Gordon Townsend Bowles ⁴¹

Freeman est l'auteur d'un ouvrage intitulé *The Teaching of Handwriting* (1914), où on lit notamment (p.118) : “*The purpose of handwriting is to serve as a means of communication of thoughts to other persons. It is therefore a tool in the expression of thought. The most immediate concern of education with reference to handwriting is that the pupils shall develop this tool to the highest degree of efficiency which will justify the time and energy expended and that this shall be done in the most economical manner possible*” (*Aims and Standards for Handwriting*).

Malgré cette perspective utilitariste, l'auteur ne nie pas tout souci esthétique (*ibid.* p.134-136) : “*The chief consideration which is at the basis of the foregoing analysis of errors in letter formation is legibility. The factor of beauty must also be taken into account.*”

Cf. <https://archive.org/stream/teachingofhandwr00free#page/n5/mode/2up> (consulté le 14 décembre 2016)

³³ Professeur de psychologie de l'éducation à l'Université du Michigan (1894-1982).

³⁴ Doyenne de l'Université Barnard (ainsi que de l'expédition nipponne, à 69 ans), et déléguée des USA à la conférence de San Francisco de l'ONU (1877-1965). A enseigné l'anglais (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.147) : 「ギルダースリーブは1911年から来日時の46年3月まではコロンビア大学バーナード・カレッジ（女子大）の英語学等の教授」。

³⁵ Superintendante de l'instruction publique pour l'État de Washington (1899-1984). Archives conservées à l'Université de Washington.

Cf. <http://digital.lib.washington.edu/findingaids/view?docId=WanamakerPearlAnderson0987.xml> (consulté le 8 décembre 2015)

Sur la biographie de Wanamaker (et son action au Congrès américain), voir le site ci-dessous.

Cf. http://web.leg.wa.gov/WomenInTheLegislature/Members/MemberBios/WanamakerP_1937.pdf (consulté le 3 février 2017)

³⁶ Secrétaire exécutif de l'Association nationale d'éducation (1886-1971). Co-auteur avec Farley M. Belmont d'un court ouvrage intitulé *Communism Menaces Freedom* (The Supreme Council, 1962).

Cf. https://archive.org/details/CommunismMenacesFreedom_645 (consulté le 28 août 2017)

Givens a rédigé un compte-rendu (une quinzaine de pages dactylographiées) du voyage et des activités de l'USEMJ, intitulé « *Tokyo and Return* », et conservé dans les Archives de Robert K. Hall (bibliothèque du NIER).

³⁷ Responsable au département de l'éducation de l'État de Géorgie (1885-1970).

³⁸ Directeur exécutif du département de psychologie de l'Université Stanford (1904-2001). Sa signature figure sur la thèse de Wunderlich (“*Approved for the university committee on graduate study*”).

³⁹ Officier de liaison (?-?). Accompagnateur. Selon George D. Stoddard (1981, p.80), intendant général et chef du protocole.

⁴⁰ Directeur du département de l'éducation de l'association nationale catholique de l'aide sociale (anglais *National Catholic Welfare Conference*), 1909-1966. Au sujet de la représentation religieuse au sein de la mission, Nishi Toshio (2004, p.189) indique : “*After receiving MacArthur's formal request Acting Secretary of War Kenneth C. Royall wrote to Secretary of State Byrnes that the reform of Japanese education did indeed seem to be State's job and that the mission should be undertaken immediately. In deference to MacArthur's devotion to Christianity, Royall suggested to Byrnes that 'Catholic and other sectarian advisors who are not considered in the cable be given weight in the formation of the mission.'*”

D'après Roy J. Deferrari (1962, p.381-382), ce sont les autorités catholiques elles-mêmes qui auraient fait pression sur les responsables de l'occupation pour que ces derniers inclussent quelques ecclésiastiques à la liste des membres de l'USEMJ, alors que l'Église n'avait pas eu de représentants au sein des missions éducatives en Europe : “*On these Catholic education had not been represented, not even on the one sent to Italy, which naturally irritated Catholic educators greatly. Moreover, they were dominated completely by secularistic educators, who were in the habit of thinking of all public education in terms of the secular scheme prevailing in the United States. A group so made up in this case might not have hurt the feelings of Japanese people, since for the previous century or more they had been experiencing a strictly secularized educational system based on that of the Republic of France. But Catholic educators were still smarting under their experience of previous education missions, and when General Douglas MacArthur requested an education mission for Japan and among his suggested members did not name a single Catholic educator, the complaints from Catholic sources, in particular the weekly America, were loud and numerous. / It seems that the successful approach to the Department of State for Catholic representation on the Mission was made for the National Catholic Welfare Conference by Monsignor Frederick Hochwalt, although Father Patrick O'Connor, a Columban Father and a representative of the N.C.W.C. in Japan, independently made a direct approach to General Douglas MacArthur on the matter. The latter resulted in General MacArthur cabling the State Department to this effect: 'Send two Catholic educators on Mission, President of Georgetown University and President of the University of Notre Dame,*

Mildred MacAfee Horton ⁴²	Paul P. Stewart ⁴³
Charles Spurgeon Johnson ⁴⁴	

La majorité des personnes sélectionnées (cf. F., ill.15) participe à une série de réunions d'information préparatoires, d'abord à Washington courant février ⁴⁵, puis à Honolulu ⁴⁶ et Guam ⁴⁷

or educators of equal caliber'."

Roy J. Deferrari (*ibid.* p.387) indique par ailleurs que les « rivaux » protestants s'activaient de leur côté, et sous-entend que cela expliquerait le soudain rajout de Iglehart au groupe : *"I had been conscious of a very strong evangelical Protestant missionary group working in an around our mission. [...] Then at the last minute Mr. Iglehart, a Japanese missionary of long standing, was added to our mission. He gave little evidence during the remainder of the Mission of being aware of educational problems."*

⁴¹ Accompagnateur. Directeur de la section d'Extrême-Orient du département d'État (1904-1991). Spécialiste d'anthropologie culturelle né et éduqué au Japon jusqu'au lycée. Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.82 : 「ボールズ自身は [...]、東京生まれで高校卒業まで、それに第一高等学校で教鞭（英語）を執った2年間、戦前の日本で生活している。加えて、彼の父親は40年、母親は41年の長きにわたり日本で生活した」。

Sa connaissance du pays et de la langue le rendent précieux aux yeux de ses collègues de la mission (cf. George D. Stoddard 1981, p.80) : *"Fortunately in Gordon Bowles we had an expert on Japanese culture."*

Il fait partie des deux sous-comités créés le 11 mars. En outre, c'est le seul membre de l'USEMJ qui ne quitte pas le Japon le 1^{er} avril et prolonge, avec l'accord de MacArthur, son séjour de deux mois. Il joua vraisemblablement un rôle central dans la rédaction du rapport de la mission (cf. Gary H. Tsuchimochi 1990, p.66).

⁴² Présidente de l'Université Wellesley, ancienne directrice de la réserve navale féminine (anglais *Women Accepted for Volunteer Emergency Service*, WAVES), 1900-1994.

Pour des détails biographiques sur MacAfee, voir les sites ci-après.

Cf. <http://www.anb.org/articles/06/06-00902-print.html> (consulté le 8 décembre 2015)

Cf. <https://vcencyclopedia.vassar.edu/alumni/mildred-mcafee.html> (consulté le 8 décembre 2015)

⁴³ Pas d'information disponible sur ce personnage apparemment envoyé par le département d'État (cf. Nishi Toshio 2004, note 18, p.336-337) : *"[...] Gordon T. Bowles and Paul P. Stewart of the Office of International Information and Cultural Affairs of the State Department [...]."*

Un document des Archives Trainor daté du 29 mai 1946 (*Reel 47/Box 57*) parle d'un film que ce Stewart aurait tourné sur les activités de la mission au Japon : *"Mr. Paul Stewart, State Department, Washington, DC, photographed a silent movie film of the US Education Mission's activities in Japan. This 16mm film is about 800 feet in length."*

⁴⁴ Professeur de psychologie et président désigné de l'Université Fisk (1893-1956). Seul « non-blanc » de l'expédition (cf. Kenneth Noble 2014, p.405) : *"Johnson, a civil rights advocate and race relations scholar, was the sole African American and only nonwhite member of this committee."*

Cf. Keith W. Berry 2005, p.26 : *"In June of 1945, Johnson went to Haiti, as the director of a Fisk faculty group who spent the summer and part of the fall studying Haitian life and culture. When Johnson returned, William Benton, Assistant Secretary of State appointed him to the U. S. Advisory Commission on Japanese Education. Johnson met with the President of the University of Hiroshima and a former Minister of Education in an effort to help rebuild the Japanese educational system in the wake of the devastation caused by the atomic bomb. 'The recommendations on decentralization, democratic administration, curriculum, and academic freedom did not overturn Japanese education but were grafted to it.' Johnson seemed concerned as always, with the social and cultural context of people. An embarrassed Johnson, writing some years later confessed that his 'instinctive reaction regarding American democracy was to go on the defensive.' He could not explain away the persistence of racial segregation, nor could he explain the alliance of Northern and Southern political leaders as they often blocked any civil rights legislation. Despite Johnson's failure to fully explain away democratic shortcomings to his hosts, he remained ever optimistic regarding race relations."*

Cf. <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:175913/datastream/PDF/view> (consulté le 28 août 2017)

Archives conservées à l'Université Fisk.

Cf. <https://www.fisk.edu/assets/files/ca/johnson-charless.collection1-271935-1956.pdf> (consulté le 28 août 2017)

⁴⁵ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.36 : 「使節団報告書でいうワシントン会議は、少なくとも公式には1946年2月7日・8日・18日・19日・20日の5回行われている」。

⁴⁶ Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.360 : *"My one day on Hawaii was devoted to interviews with reporters, and most interesting conversations with several professors of the University of Hawaii who presented to us a very wise and sane commentary on the purposes and methods of our Mission to Japan."*

L'inspecteur des écoles de Hawaï et futur gouverneur du territoire Orin Ethelbirt Long (1889-1965) retourne le compliment (*The Phi Delta Kappan*, vol.XXVIII, octobre 1946, p.42) : *"Several Phi Delta Kappans were included in the membership of the U.S. Education Mission to Japan, described by Supt. Orin E. Long of Hawaii as 'the strongest*

lors d'escapes sur le chemin du Japon. La mission entend principalement aboutir à des recommandations susceptibles d'engager l'éducation nipponne sur la voie démocratique définie par la déclaration de Postdam⁴⁸. Ses réflexions doivent porter sur quatre thèmes majeurs : éducation et démocratie, psychologie, réorganisation administrative, et enseignement supérieur⁴⁹. Selon leurs propres termes, les membres qui la composent ne débarquent pas au Japon animés d'un esprit conquérant ou ethnocentrique, mais confiants « que chaque être humain porte en lui un incommensurable potentiel de liberté, de développement individuel et social⁵⁰ ». La mission atterrit à l'aérodrome d'Atsugi, non loin de Tôkyô, dans les premiers jours de mars 1946, en deux groupes séparés⁵¹. Les éducateurs se répartissent alors entre les quatre comités suivants⁵² :

and best balanced group of educational leaders ever assembled'.”

La fraternité Phi Delta Kappa (PDK) est une association d'enseignants américains fondée en 1906 (réservée aux blancs jusqu'en 1942), et qui publie depuis 1915 la revue *The Phi Delta Kappan*. Selon le numéro de celle-ci cité ci-dessus (p.73), une bonne dizaine des membres de l'USEMJ faisait partie de cette organisation : Benjamin, Counts, Diemer, Freeman, Givens, Kandel, Norton, Smith, A. Stoddard, G. Stoddard et Trow.

⁴⁷ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.96 : 「使節団が国語改革に取り組むため担当者を決めたのは、来日途中に立ち寄ったグアムでの会議であった。グアムの前に立ち寄ったハワイでの会議では、具体的な取組みはなかった」。

Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.358 & 366 : “On March 4, the members of the United States Education Mission to Japan found themselves, to their considerable surprise, holding their first meeting on the screened veranda of General Parker’s house on a hill on the island of Guam. [...] Some twenty members of our Mission, the great majority, arriving in different groups and unexpectedly delayed by bad flying weather up Tokyo way, began their discussions on this warm and humid but beautiful island” (p.358). “We were delayed four days on the island of Guam, to my great satisfaction” (p.366).

⁴⁸ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1990, p.69 : “Assistant Secretary of State William Benton, who was responsible for organizing the Mission, had advised that ‘their task was primarily to provide ideas and suggest ways in which the goals of the Allies as expressed in the Potsdam Declaration could be realized’ before the Mission left Washington.” Il s’agit d’une référence implicite au passage de la déclaration indiquant : “The Japanese government shall remove all obstacles to the revival and strengthening of democratic tendencies among the Japanese people.”

⁴⁹ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.71. Voir aussi Kaigo Tokiomi (1981, p.432), et Mark T. Orr (1993, p.122).

⁵⁰ Cf. RUSEMJ 1946, Introduction, p.1 & 2 (voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète) : “We do not come in the spirit of conquerors, but as experienced educators who believe that there is an unmeasured potential for freedom and for individual and social growth in every human being” (p.1). “We are not devoted to uniformity; as educators we are constantly alert to deviation, originality, and spontaneity. That is the spirit of democracy. We are not flattered by any superficial imitation of our own institutions” (p.2).

Cf. Roy J. Deferrari 1962, p.383 : “Our group was not to think of going to Japan with any idea of setting up a perfect educational system according to its own thinking. We were to stimulate the Japanese to do something of this kind by themselves.”

George D. Stoddard (1981, p.80) souligne la probité morale de... la moitié du groupe qu’il dirigea : “Looking back, I believe that strength arose from a combination of three factors: (1) a general feeling of humility and dedication in the light of an opportunity to give aid to a vanquished people; (2) a solid work ethic on the part of perhaps half the membership, evidenced by a cheerful acceptance of arduous assignments in various subcommittees; and (3) a willingness, shared by one and all, to bring home to Americans the magnitude of the task of assisting Japan to rejoin the circle of responsible nations.”

Selon Virginia C. Gildersleeve (1954, p.372), les paysages de désolation traversés par les membres de l'USEMJ entre Atsugi et Tôkyô auraient eu raison d'éventuels résidus de cet « esprit conquérant » : “[...] for twenty miles we passed through most terrible desolation,—wrecked areas of the great cities of Yokohama and Tokyo. [...] The people, shabbily clad, were digging and working. Some had built temporary shelters of wood, but for miles and miles there seemed to be no home where any humans being could be expected to exist. If any of us had come to Japan with the exultation of conquerors, we lost that emotion as we drove those twenty miles.”

Voir aussi Willard E Givens 1946 [?], p.2 : “We drove twenty-nine miles through Yokohama and Tokyo to the Imperial Hotel which was to be our home for one month. Throughout this distance we saw nothing but rubble, rubble, rubble – occasionally a smoke stack or a chimney standing amid square miles upon square miles of fallen stones and burnt metal.”

⁵¹ Les sources indiquent le 4, le 5 ou le 6 mars. Cf. Harry Wray 2001, p.11 : “The arrival of the USEMJ in Tokyo was

- Comité I (Programmes et manuels) : Kandel (président), Carnovsky, Counts, MacCloy, Smith, Johnson.
- Comité II (Formation des enseignants et méthodologie) : Diemer (co-président), Freeman (co-président), Benjamin, Hilgard, Trow, Woodward.
- Comité III (Administration générale) : A. Stoddard (président), Eby, Givens, Hochwalt, Norton, Wanamaker.
- Comité IV (Enseignement supérieur) : Compton (président), Deferrari, Gildersleeve, Horton, Stevens ⁵³.

S'ajoutent à cela les deux entités ci-dessous :

- Comité spécial sur la langue : Counts (président), Bowles, MacCloy, Stevens, Trow (et plus tard, Hilgard ⁵⁴).
- Comité spécial sur la rédaction du rapport : G. Stoddard (président), Benjamin, Bowles, Gildersleeve, Kandel, Smith, Givens ⁵⁵.

En outre, G. Stoddard, Andrews, Bowles et Stewart participent à la totalité des comités et supervisent l'ensemble ⁵⁶. Après son arrivée, la mission américaine séjourne un temps à Tôkyô, où elle assiste à des exposés quotidiens organisés par des membres de la CIE ⁵⁷ souvent épaulés par

not auspicious. A typhoon delayed the second group until 7 March 1946, almost two full days after the first plane arrived from Guam on the evening of 5 March." Selon Kaigo Tokiomi (1981, p.441), 18 membres arrivent le 5, et le reste, le 7. D'après le journal d'Arimitsu Jirô (1989, p.870), le 5. Nishi Toshio (2004, p.191) note : "*The members arrived in Tokyo in two separate groups on March 5 and 6, 1946.*" Le périple s'effectue en plusieurs tronçons, avec des arrêts à San Francisco, Honolulu, Guam, ainsi qu'aux atolls Johnston et Kwajalein (cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.358-371, George D. Stoddard 1981, p.79 & Willard E. Givens 1946 [?], p.1-2). Selon Willard E Givens (*ibid.*, p.2), le périple aura pris dix jours et 55 heures de vol depuis le départ de Washington jusqu'à l'atterrissage à l'aérodrome d'Atsuge.

⁵² Depuis son arrivée dans l'Archipel, G. Stoddard a procédé à une réorganisation du groupe et de son planning (cf. Harry Wray 2001, p.11-12) : "*Both before and after the Mission went to Kyoto he [=G. Stoddard] reduced social and cultural activities and cancelled prearranged CIE and JEC sightseeing trips to Hiroshima and Nikko. He made some committee reassignments and reorganized the first two committees, particularly Committee I, 'Psychology and Attitudes.'* After discussions with Nugent and other Education Division staff, he decided that Committee I was so broad in scope that it would 'saturate' all of the other committees. The committees were reorganized on 10 and 11 March [...]."

⁵³ Les sources divergent quant à la composition et à l'intitulé de ces comités. Cf. Roy J. Deferrari (1962, p.385-386), Robert K. Hall (1971, p.76), Kaigo Tokiomi (1981, p.443), Suzuki Eiichi (1983, p.165), et Gary H. Tsuchimochi (1990, p.67). Willard E. Givens confirme (1946 [?], p.4) la composition du comité III.

⁵⁴ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.39-40 : 「使節団は1946年3月5日、6日に分かれて来日後の同月10日に4委員会、そして翌11日に特別委員会2つ、国語特別委員会と起草特別委員会を設置した。その国語特別委員会（5名）は、委員長カウツ、委員ボールズ、マクロイ、スティーブンス、トロウであった」。

Cf. Robert K. Hall 1971, p.356-357 : "*The chapter on 'Language Reform' was prepared by a subcommittee of the Mission under the chairmanship of Professor George S. Counts, Head of the Division of the Foundations of Education, Teachers College, Columbia University, and noted authority on Russian Education. The subcommittee included a psychologist, a professor of English who has been connected with numerous international programs of language simplification, a scholar with a thorough knowledge of both spoken and written Chinese and extended residence as a professor in the Orient, and a Caucasian who was raised in Japan and speaks the language bilingually.*"

Cf. Harry Wray 2001, p.33 : "[...] Stoddard added Hilgard to the language reform committee on 21 March [...]."

⁵⁵ Cf. Harry Wray 2001, p.12.

⁵⁶ Cf. Suzuki Eiichi 1983, p.165. Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.107.

⁵⁷ Suzuki Eiichi (1983, p.178) reconnaît la qualité du travail effectué dans ce cadre par le personnel de la CIE : 「連続講義は、全体として、日本の教育をよく分析した程度の高いものであった。特に、ホールは3本、バーナー

des experts japonais, participe à des rencontres avec des éducateurs nippons, effectue des visites d'établissements (cf. F., ill.8), *et cetera*⁵⁸. À la mi-mars, elle se rend brièvement dans la région du Kansai (Kyôto et Nara), puis retourne à la capitale pour y achever la rédaction d'un rapport qu'elle rend à MacArthur le 30 du même mois⁵⁹.

1.2. Assistance de la CIE

La division de l'éducation charge dix-huit de ses officiers⁶⁰ d'assister la mission dans ses travaux⁶¹ :

ド、ワンダーリック、クロフツは2本の講義を担当し、彼らの勉強ぶりを示した。占領開始わずか6ヵ月で、ホール、ワンダーリック、バーナードなどは、日本の教育についての専門家となった」。

⁵⁸ Cf. Joseph C. Trainor (1983, p.81) et Virginia C. Gildersleeve (1954, p.376). Les membres de la mission semblent avoir apprécié ces activités (cf. George D. Stoddard 1981, p.82) : *“On the positive side, a series of lectures, demonstrations, and conversations helped us to acquire a sense of Japanese education as it had developed before the war and of the changes made during the occupation.”*

Concernant les visites d'établissements, cf. Willard E. Givens 1946 [?], p.6 & 8 : *“Friday, March 15 -- We visited Japanese schools all day -- three elementary schools, one boys' Middle School, one girls' Higher School, and the First Higher School of Tokyo. Several buildings had been partly destroyed by bombing. Classes were crowded. None of the buildings were heated although there was snow on the ground outside”* (p.6). *“Tuesday, March 19 -- After breakfast we left to visit schools in Kyoto. We went directly to the First Middle School in Kyoto [...]. As usually there was no heat. Classes were fifty to sixty in number. [...] / From here we went to the Third Higher School. [...] / Next we went to the Kyoto Fine Arts School”* (p.8).

Nishi Toshio (2004, p.192) insiste sur l'aspect récréatif du programme de la mission : *“The mission's style of operation was well conveyed in a CI&E memorandum to the Ministry of Education entitled 'Tentative Schedule of US Education Mission.' The accent was on leisure: 'Formal meetings in morning only. PM reserved for field trips or committee meetings. Use Saturday and Sunday for travel. Japanese plan 3 evenings' entertainment per week, such as operas, symphonies, plays, exhibits, etc. (Monday through Friday only).”*

Il est vrai que dans son compte-rendu, Givens (1946 [?]) parle beaucoup de repas ou d'attractions culturelles et touristiques, mais peu du contenu des classes observées.

⁵⁹ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1990, p.71 : *“[...] the first week (March 7 to 14) was spent in orientation on Japanese education, mainly in the form of lectures by the staff of the CI&E Education Division; but after March 16, during the period of completion of the Report, no official meetings were scheduled. During the final six-day period of consideration of the content of the report, from March 20 to 25, discussion meetings were held between Mission members and education specialists from the Japanese Education Committee.”*

Sur l'emploi du temps précis de la mission, voir le document conçu par Kayashima Atsushi (cf. F.), Suzuki Eiichi (1983 p.158-161), et Kaigo Tokiomi (1981, p.442). Le journal d'Arimitsu Jirô (1989, p.866, & 870-873) contient également des informations à ce sujet.

À propos des relations entre l'USEMJ et MacArthur, il semble que le général ait réussi à effacer l'image déplorable que les membres de la mission avaient de lui au départ (cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.373) : *“Most of the members of the Mission had gone out to Japan prejudiced against General MacArthur, thinking of him as something of an egotistical swaggerer. But we all, I believe, came back respecting him as a man who was doing a good job in an enormously difficult post.”*

Cf. Nishi Toshio 2004, p.193 : *“William Compton wrote to MacArthur, 'to have witnessed at first hand the evidence of the masterful way in which you, in behalf of the Allied Powers, are administrating the difficult affairs of a difficult people in an extremely difficult time.' Emily Woodward, too, believed that 'General MacArthur is doing a magnificent job in Japan and the Japanese seem devoted to him.’”*

⁶⁰ Sur un total de 29, selon Harry Wray (2001, p.14) : *“At the time of the USEMJ's visit, the Education Division consisted of twenty-nine staff members, including eleven civilian officers, four enlisted men, and fourteen army, navy and marine officers. Not as well educated or famous as USEMJ members, they certainly were more experienced, competent, and better educated than Maeda Tamon and Kawai Kazuo thought.”*

Willard E. Givens parle (1946 [?], p.2) d'environ 25 officiers.

⁶¹ Cf. Harry Wray 2001, p.9 : *“On 1 February 1946 he [=Nugent] sent a memo to Lt. Col. Edward Farr, Executive Officer of the Education Division, ordering the creation of four Education Division committees to correspond with the*

Liste 2 : Membres de la CIE chargés d'assister l'USEMJ	
Major Roy W. Arrowood	Lieutenant commandeur Robert K. Hall
Capitaine John W. [J. Darrell ?] Barnard ⁶²	Major Robert G. MacAllen
Lieutenant commandeur Alfred E. Crofts	Premier lieutenant Philip D. MacBride
Premier lieutenant James J. Daly	Major John W. Norviel
Capitaine Eileen R. Donovan	Lieutenant colonel Donald R. Nugent
Lieutenant colonel Edward H. Farr	Major Mark T. Orr
Sous-lieutenant Scott George	Henry I. Prien
Sous-lieutenant James B. Gibson	Lieutenant colonel Bernard A. Schmitz
Capitaine Harry E. Griffith	Commandeur Herbert J. Wunderlich ⁶³

Quant à Dyke, pourtant chef de la section, il se trouve à ce moment-là aux USA pour consultations au département d'État ⁶⁴. Pendant son absence, Nugent assure l'intérim ⁶⁵. Wunderlich

organization of the four designated USEMJ committees that SCAP had requested of Washington. [...] Each OIC [=officer in charge] had to monitor one-hour lectures assigned to officers within his jurisdiction and conduct 'practice sessions' within his committee. [...] Lt. Col. Bernard Schmitz, the Coordinating Director, was to monitor all lectures and panels for accuracy and objectivity."

Cf. Mark T. Orr 1993, p.95 : 「[...] 米国教育使節団が日本に滞在していた 3 月には、課内の諸活動は最小限にとどめ、仕事の大半は使節団一行に協力することに向けられた」。

Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.374 : “*In taking up our task, the Mission worked closely with the Civil Information and Education Section of SCAP, a group of about twenty-five young men, with one young woman, all experienced in education in the United States, who were officers of the Army or Navy and who had been carrying the responsibility of getting acquainted with the Japanese educational system and recommending to SCAP the first urgent changes. We came to know them well and began to allude to them as ‘the C., I., and E. Boys’. I thought they were on the whole an excellent lot. Having made a careful study of Japanese education, they were able to give us all sorts of facts and figures and details.*”

⁶² Selon Obara Kuniyoshi (cf. B.II.2.5., note 41), docteur en psychologie de l'éducation du *Colorado State College of Education* (actuelle *University of Northern Colorado*). Takemae Eiji (2003, p.602), parle d'un capitaine John W. Barnard : “*Captain John W. Barnard, who held a PhD in education, assisted the Education Branch in drawing up teacher-training plans and preparing new textbooks.*”

Le numéro de février 1953 de *Science Education* (no.1, vol.37) parle d'un John Darrell Barnard (p.6), apparemment spécialiste de l'enseignement des sciences : “*Dr. J. Darrell Barnard, Professor of Education and Chairman of the Department of Science Education, School of Education, New York University, was elected twentieth president of the National Association for Research in Science Teaching at the Silver Anniversary Meeting in Chicago. [...] / Dr. Barnard was born in Johnstown, Colorado, on April 20, 1906. His academic work includes majors in biology and science education at Colorado State College of Education and a Ph.D. degree from New York University in 1941. / Teaching experience includes rural elementary school, 1926-1929; Superintendent of Schools, Galeton, Colorado from 1931 to 1934; and at Aut, Colorado from 1934-1936; Supervising Teacher of Science, College High School, Colorado State College of Education from 1936 to 1940. / Dr. Barnard formerly served as Chairman of the Division of Sciences and Mathematics at the Colorado State College of Education, Greeley, Colorado. He served as an executive officer with the U. S. Air Force, 1942 to 1945. During 1945 and 1946, he was an officer in charge of teacher education with the staff of the Supreme Commander of the Allied Powers in Japan.*”

Cf.

http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/sce.3730370102/asset/3730370102_ftp.pdf?v=1&t=j6vs3xty&s=8fbb920aee3582dab3b8c3af7e22e8fd949b6a23 (consulté le 28 août 2017)

⁶³ Cf. Archives Trainor.

⁶⁴ Selon Herbert J. Wunderlich (1998, p.54), Dyke a quitté le Japon depuis le 5 février 1946. Son absence durant la visite de l'USEMJ aurait mécontenté certains membres de la CIE (cf. Mark T. Orr 1993, p.16) : 「ダイク准将は米国教育使節団が日本に滞在している期間中、米国で臨時勤務 (Temporary Duty, TDY) についていた。CIE スタッフの中には、我々のリーダー [恐らくダイクのこと] は使節団来日の重要性を認識せず、日本に滞在できるように自分のスケジュールを調整しなかったのだと、かなり不平を言うものもいた」。

a la charge du comité I, qui traite du problème des curricula, du contenu des cours, et des manuels. Hall, lui, intègre le II, dirigé par Barnard, où il s'occupe en particulier de révision linguistique. Il supervise parallèlement le III, dans le cadre duquel il intervient sur la restructuration du ministère de l'Éducation⁶⁶. La division de l'éducation de la CIE a rédigé à l'attention de l'USEMJ un livret d'une petite centaine de pages intitulé *Education in Japan*⁶⁷, qui présente dans ses grandes lignes la réalité éducative japonaise. Selon Trainor, la division aurait décidé d'adopter dans ses rapports avec la mission comme avec ses interlocuteurs locaux une position de neutralité⁶⁸. Il cite pour preuve un extrait du discours prononcé par Nugent lors de la première réunion avec les éducateurs étatsuniens :

Harry Wray (2001, p.9) pense que les buts de son voyage étaient en partie personnels : “[...] *CIE Chief Kenneth Dyke had returned to the U.S. for recruitment purposes and to secure future personal employment [...]*.”

⁶⁵ Cf. Robert K. Hall (1971, p.355-356). Selon George D. Stoddard (1981, p.85-86), les relations entre le personnel de la CIE et l'USEMJ auraient été cordiales : “[...] *the Civil Information and Education Section performed a special function. Although its personnel consisted of uniformed officers, this did not conceal the fact that they were, for the most part, educators who felt more at home with members of our mission and our Japanese coworkers than with West Pointers on parade. Their chief was a Stanford professor on leave. If he seemed a bit sticky at first, it was natural for one in his situation: a lieutenant colonel on top of his job suddenly confronted by an unorganized, free-wheeling group of civilians, including women and priests, not to mention a full colonel as liaison officer, operating right out of SCAP'S pocket! We soon developed a fine rapport.*”

⁶⁶ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.31. Cf. Harry Wray 2001, p.10 : “*The memorandum of 15 February to Education Division staff provided a breakdown of assignments for one-hour orientation lectures to the USEMJ as follows:*

Committee I (*Education for Democracy in Japan*): Com. Herbert Wunderlich, OIC; USEMJ counterpart, Irving Kandel / Curriculum: Wunderlich; Textbooks: Wunderlich; Teachers' Manuals: Capt. Harry Griffith; Audio-Visual Aids: Maj. Mark Orr

Committee II (*Psychology in the Re-Education of Japan*): Capt. Barnard, OIC; USEMJ counterparts, George Diemer and Frank Freeman / Methodology: John Barnard; Language Revision: Robert King Hall; Timing and priority of Education Reforms: Barnard; Development of Student Initiative and Critical Analysis: Barnard; Reorientation of Teachers (*Independent and Teachers Colleges*): Barnard

Committee III (*Administrative Reorganization of the Japanese Educational System*): Com. Hall, OIC (Maj. Roy Arrowood, Acting OIC while Hall was on temporary duty in Korea); USEMJ counterpart, Alexander Stoddard / Administrative Reorganization of the Ministry of Education: Hall; Elementary School and Kindergarten: Lt. James Gibson; Middle Schools: Girls, Capt. Eileen Donovan; Boys, Lt. Philip MacBride; Youth Schools: Maj. Arrowood; Koto Gakko (Higher Schools): Lieutenants John Daly and Scott George; Physical Education: Maj. John Norviel; Who's Who in Japanese Education: Norviel

Committee IV (*Higher Education in the Rehabilitation of Japanese Universities*): Com. Alfred Crofts, OIC; USEMJ counterpart, Compton / Universities: Crofts and Prof. Arundel Del Re; Semmon Gakko (Technical Schools) Crofts; Women's Colleges: Donovan; Libraries: Crofts (Mr. Keeney) ***

⁶⁷ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.69 : “*The brochure, titled 'Education in Japan', was published by the Headquarters on February 15, 1946, approximately a half-month before the Mission arrived in Japan. It was not classified information and copies of it were made available to the Ministry of Education. It contained 91 pages plus appendices.*”

Robert K. Hall revendique (1971, Préface, p.iv) au moins partiellement la paternité de ce document : “*Before the Capitulation of Japan the author prepared a draft manuscript of a plan for re-opening the schools in the event they were closed upon invasion. [...] on 1 November 1945, the author was instructed to prepare a detailed report on the educational accomplishments of the Occupation—and given 24 hours to complete this rather considerable task. A mere change of tense in the opening page of the draft plan provided a suitable background paragraph to start the report, which became the '7 November 1945 Basic Education Report.' Directly or indirectly it has been the basis of all published evaluations of the educational control during the Occupation since that time.*”

Voir le document sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10285592> (consulté le 28 août 2017)

⁶⁸ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.70 : “*There was, in the visit of the United States Education Mission, a real temptation placed before the Education Division to seek support of the Mission in whatever thinking and planning might be at the individual desk stage of development within the Division. It was established that this would not be done, it being considered that to do so would be wholly improper.*”

Nous pensons qu'il faut agir avec lenteur, et que nous ne pouvons imposer aux Japonais aucun système éducatif importé clef-en-main. Toutes les idées que nous apportons avec nous doivent être modifiées et adaptées à la manière de vivre nipponne, que nous espérons démocratiser⁶⁹.

Inquiets malgré tout, les officiels japonais qui accueillirent l'USEMJ prièrent ses membres d'épargner la culture de leur pays⁷⁰. G. Stoddard s'efforça de tranquilliser ses hôtes, affirmant que ses collègues et lui n'avaient pas l'intention de critiquer, mais d'étudier et d'apprendre afin de contribuer au processus d'évolution sociale⁷¹. Cette anxiété du côté japonais s'expliquait-elle par leur impression que les vues magnanimes du chef de section ne recueillaient pas l'adhésion de l'ensemble de ses subordonnés⁷² ?

1.3. Le comité d'éducateurs japonais (JEC)

Le 9 janvier 1946, par le même ordre que celui qui officialise la création de la mission, la CIE demande au ministère de l'Éducation de constituer avant le 20 du même mois un groupe de dix-huit à vingt-cinq éminents éducateurs nippons aux compétences diverses, chargé de « faciliter la tâche

⁶⁹ *Ibid.*, p.75. Cette première réunion a lieu le 7 mars en l'absence des Japonais.

⁷⁰ Nishi Toshio rapporte (2004, p.193) les paroles d'Abe Yoshishige, alors ministre de l'Éducation : *"On March 8, Education Minister Abe Yoshishige [...] welcomed the US Mission. His speech of welcome sounded like a plea. 'I would like to ask America,' he begged, 'not to deal with us simply from an American point of view.' His apprehensions were realistic. 'You must know that it was a great failure for Japan to have treated Korea and China in such a manner. America, as a victorious country, is in a position to do anything it pleases with Japan.' A victorious people, he continued, always tended 'either consciously or unconsciously' to impose its own culture, and there were 'some young idealists among the Americans coming to our country who tend to use Japan as a kind of laboratory in a rash attempt to experiment in it on some abstract ideals of their own, ideals which have not been realized yet even in their own country.' MacArthur did in fact think of Japan as 'the world's great laboratory for an experiment in the liberation of government from within.' It was brave of the Japanese education minister to caution the mission but futile for him to expect 'some young idealists among the Americans' to behave differently from the supreme commander."*

Cf. Harry Wray 2001, p. 13 : *"Abe's fearlessness and heart-to-heart message brought members to their feet in warm, enthusiastic applause. They were so moved that they never forgot the drama of his speech."*

Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.373 : *"There were opening sessions in the auditorium of the Peers School, where I was deeply impressed by the address of welcome delivered by the Minister of Education, Mr. Abe."*

Voir aussi Willard E Givens 1946 [?], p.3. Yoshida Shigeru, alors ministre des Affaires étrangères, réitérera ces adjurations en s'adressant à l'USEMJ le soir du 14 mars (*ibid.*, p.6) : *"Foreign Minister Yoshida read a two-page speech in which he asked that in our recommendations we consider the fact that Japan has its own culture and may want to be democratic in a way different from America."*

⁷¹ Nishi Toshio cite (2004, p.193) George D. Stoddard : *"'Mister Abe has given us a warm welcome,' Stoddard diplomatically responded. 'We have not come here to criticize; we have come to study and to learn'. He went on to emphasize the basic tenets of the mission: '(1) We believe in the individual and civil rights of the Japanese people. (2) We believe that there is a tremendous potential for freedom and for individual and social growth in every child, youth and adult. (3) We shall look for what is good in the Japanese educational system'. 'In short', he said, 'we are here to help in a process of social evolution'."*

⁷² Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.80 : *"Within the Education Division itself, there were those who did not agree with the views expressed by the Chief of the Section in his address of welcome, and it is perhaps significant that one year after the visit of the Mission only a few members of the staff at that time remained. Although most of these had left for the United States for the express purpose of returning from their military service to civilian work, some left because of an inability to acquire the patience needed to work under the basic formula of cooperation and Japanese-determination which was so clearly underlined by the Chief of the Civil Information and Education Section, the Japanese Minister of Education and the Chairman of the visiting Mission at those meetings in early March."*

des envoyés américains, et d'optimiser le bénéfice de leurs travaux pour le système éducatif nippon⁷³ ». Certains voient dans cette disposition un cinquième ordre émis par le GHQ qui, après quatre premières prescriptions de nature négative, marquerait la transition de la politique éducative vers une phase plus constructive⁷⁴. Pour l'occupant, cette initiative – impulsée elle aussi par Hall, *dixit* Orr⁷⁵ – présentait peut-être l'avantage de faire connaître aux membres de l'USEMJ des opinions japonaises éclairées sur la réforme à venir, tout en court-circuitant des fonctionnaires ministériels qu'il souhaitait tenir à l'écart⁷⁶. Selon Trainor, les Américains n'auraient toutefois exercé aucune pression, se bornant à « suggérer » la création dudit comité⁷⁷. G. Stoddard aurait lui-même appelé de ses vœux la formation d'un tel groupe⁷⁸. En tous cas, le ministère établit une cellule particulière pour traiter la question⁷⁹, et, le 7 février, sélectionne un comité d'éducateurs japonais (anglais *Japanese Educators Committee*, JEC⁸⁰) riche de la trentaine d'individus

⁷³ Cf. Herbert J. Wunderlich (1998, p.69-70). Pour le détail de l'ordre du 9 janvier, voir Kurosawa Hidefumi 1994, p.56-57.

⁷⁴ Cf. Mark T. Orr 1993, p.121 : 「1946年1月9日、最高司令官は5番目の基本的指令を日本政府に発令した。これは特別な方針を含むものではなかったが、その後の教育改革の進路に重要かつ遠大な影響を及ぼすものであった。これまでは軍国主義と超国家主義の排斥が大きく重要されてきたので、消極的な指令を必然的に出してきた。これ以降は、教育方針は消極的段階から、教育改革と復興のための建設的な作業に移行することになった。5番目の指令で、最高司令官と日本政府に対し教育問題に関する助言をするために米国教育使節団が30日間日本を訪れるよう招へいされることが発表された」。

Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.65 : 「日本教育家の委員会 [...] は、総司令部から日本帝国政府宛の教育に関する5番目の指令『日本教育家ノ委員会に關スル件』(1946年1月9日)によって設置され、同委員会委員は使節団来日の約1カ月前の同年2月2日に文部省より任命された」。

⁷⁵ Cf. Mark T. Orr 1993, p.28 : 「[...] 彼 [ホール] は文部省と日本の教育家が演じる役割についても明かにするような日本政府に対する指令を準備した。この指令は日本教育家委員会—後には日本教育刷新委員会とよばれるが—の設置を要求したものである [...]。／こうして、ホールは、米国教育使節団と日本側 [ママ] 教育刷新委員会の設置を導いた2つの指令を通して、日本の教育改革に極めて重要な意味をもつことになる行動を起こしたのであった」。

⁷⁶ Cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.466 : 「[...]使節団を迎えた頃のCIEは極力文部省官僚を除外しようとしていた。このために文部省が主となって、改革問題について使節団に協力するということはなかった。したがって、教育使節団が活動していた時代の教育改革については、文部省はつねにそれらの外側におかれていたのが実情であった」。

Cf. Harry Wray 2001, p.9 : “All during the sojourn the Mission and CIE kept the Monbusho at such a distance that officials felt excluded.”

En revanche, le gouvernement japonais participa semble-t-il généreusement aux frais occasionnés par la mission (cf. Nishi Toshio 2004, p.192-193) : “The Japanese government spared no expense; altogether, it spent 165,000 yen for the mission’s stay in March 1946. Fifty thousand yen was for entertainment, and 50,300 yen for their domestic travelling expenses. The rest, 64,700 yen, went for the expense of Japanese personnel and other necessities such as writing paper and pencils. The total of 165,000 yen did not include the mission members’ lodging.”

⁷⁷ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.71 : “The Japanese were not ‘ordered’ to take any action, nor was any action ‘requested.’ Rather it was ‘suggested’ that a committee of highly qualified Japanese educators be appointed to work with the visiting United States Education Mission.”

⁷⁸ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1990, p.74 : “According to the explanation by Bowles, one of the conditions of Stoddard’s acceptance of the chairmanship of the Mission was a strong request for the establishment of a group of education specialists on the Japanese side. It turned out that a Japanese Education Committee had already been established by the SCAP’s ‘Committee of Japanese Educators’ memorandum, so Stoddard’s request did not become public. However, it is evident that his expectations of the Japanese Education Committee were high [...]”

⁷⁹ Avec pour chef de bureau Yamazaki Kyôtsuke (cf. Harry Wray 2001, p.21) : “To prepare for the Mission’s arrival the Monbusho created a temporary USEMJ Bureau headed by Vice Minister Yamazaki. [...] Abe, Yamazaki, and School Education Bureau Chief Tanaka Kotaro selected the JEC members.”

⁸⁰ En japonais *Beikoku kyôiku shisetsudan ni kyôryoku subeki nihon(gawa) kyôikuka (no) iinkai* (abrégé en *Nihon*

« libéraux ⁸¹ » mentionnée ci-après, avec Nanbara Shigeru (cf. F., ill.12) comme président, et Kawahara Shunsaku comme vice-président ⁸².

Liste 3 : Membres du JEC			
Amano Sadasuke ⁸³	Andô Masatsugu ⁸⁴	Ariga Sanji ⁸⁵	Hasegawa Manjirô ⁸⁶
Hayashi Kimio ⁸⁷	Hoshino Ai ⁸⁸	Kakinuma Kôsaku ⁸⁹	Kawahara Shunsaku ⁹⁰
Kawai Michi ⁹¹	Kido Bantarô ⁹²	Kobayashi Sumie ⁹³	Komiya Toyotaka ⁹⁴
Kozaki Michio ⁹⁵	Kumaki Suteji ⁹⁶	Kurahashi Sôzô ⁹⁷	Mutai Risaku ⁹⁸
Nanbara Shigeru ⁹⁹	Ochiai Tarô ¹⁰⁰	Ôshima Masanori ¹⁰¹	Sano Toshitaka ¹⁰²
Sawato Tetsuichi ¹⁰³	Shiono Naomichi ¹⁰⁴	Takagi Yasaka ¹⁰⁵	Toda Teizô ¹⁰⁶
Torikai Risaburô ¹⁰⁷	Ueno Naoteru ¹⁰⁸	Yamagiwa Taketoshi ¹⁰⁹	Yanagi Muneyoshi ¹¹⁰

kyôikuka iinkai) : 「米国教育使節団に協力すべき日本 (側) 教育家 (の) 委員会」 (日本教育家委員会)

Sur le JEC, voir aussi Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.209-104.

⁸¹ À ce sujet, Virginia C. Gildersleeve note (1954, p.375) que ses collègues du JEC redoutent le ministère (qui les a pourtant appointés) : “*The Japanese who were sitting with us had of course been carefully screened. They were ones who were liberal in tendency and naturally inclined to be sympathetic towards the democratic ideas that we were expounding. They were, however, in a rather awkward position. The future was so uncertain. How could they tell whether this democratic regime was going to continue? They were naturally in great fear of the Ministry of Education. Suppose the reactionaries came back into control. Where would our friends, these liberals, be then?*”

⁸² Cf. Harry Wray 2001, p.21.

⁸³ Provisoire du Premier lycée (cf. F., Index).

⁸⁴ Ancien directeur de l'Université impériale de Taipei (cf. F., Index).

⁸⁵ Directeur de l'École de jeunes gens de Kodaira à Tôkyô : 有賀三二

Dans ses archives conservées au NIER, il y a des documents relatifs au JEC (cf. site webcatplus).

Cf. <http://webcatplus.nii.ac.jp/webcatplus/details/book/26247215.html> (consulté le 4 octobre 2017)

⁸⁶ Critique (cf. F., Index).

⁸⁷ Directeur général par intérim de l'Université de Waseda (?-?) : 林登未夫

⁸⁸ Directrice de l'École professionnelle Tsuda juku (1884-1972) : 星野あい

⁸⁹ Professeur de médecine à l'Université impériale de Tôkyô (1892-1952) 柿沼昊作

⁹⁰ Membre du Conseil privé du Japon (cf. F., Index).

⁹¹ Directrice de l'École professionnelle agricole de jeunes filles Keisen (cf. F., Index).

⁹² Responsable de la section recherche du Laboratoire sur l'éducation (cf. F., Index).

⁹³ Professeur des sciences de l'éducation à l'Université Keiô (1886-1971) : 小林澄兄

⁹⁴ Directeur de l'École de musique de Tôkyô (1884-1966) : 小宮豊隆

⁹⁵ Pasteur protestant (1888-1973) : 小崎道雄

⁹⁶ Directeur de la Première école normale de Tôkyô (?-?) : 熊木捨治

⁹⁷ Professeur de psychopédagogie de l'enfant à l'École normale supérieure de jeunes filles de Tôkyô (1882-1955) : 倉橋惣三

⁹⁸ Directeur de l'Université des sciences humaines et naturelles de Tôkyô (1890-1974) : 務台理作

⁹⁹ Directeur de l'Université impériale de Tôkyô (cf. F., Index).

¹⁰⁰ Directeur de l'Université impériale de Kyôto (1886-1969) : 落合太郎

¹⁰¹ Administrateur de l'Association éducative des Japonais de l'étranger (1880-1947) : 大島正徳

¹⁰² Architecte et professeur émérite de l'Université impériale de Tôkyô (cf. F., Index).

¹⁰³ Directeur du Cinquième collège municipal de Tôkyô (?-1979) : 沢登哲一

¹⁰⁴ Directeur de l'École normale supérieure de Kanazawa (1898-1969) : 塩野直道

¹⁰⁵ Professeur de sciences politiques à l'Université impériale de Tôkyô (1889-1984) 高木八尺

¹⁰⁶ Professeur de sociologie à l'Université impériale de Tôkyô (cf. F., Index).

¹⁰⁷ Directeur général de l'Université impériale de Kyôto (1887-1976) : 鳥養利三郎

¹⁰⁸ Directeur de l'École des beaux-arts de Tôkyô (1882-1973) : 上野直昭

¹⁰⁹ Directeur de l'École populaire de Nishida à Tôkyô (?-?) : 山極武利

¹¹⁰ Directeur du Musée des arts populaires (cf. F., Index).

Le 18 février, se tient la première réunion du JEC ¹¹² dont les membres, conformément aux suggestions étatsuniennes, se regroupent en quatre sous-comités ¹¹³. Lors de cette séance initiale, le ministre de l'Éducation Abe Yoshishige (cf. F., ill.56) aurait demandé aux membres du comité de ne pas adopter une attitude docile vis-à-vis de leurs homologues de l'USEMJ ¹¹⁴. Selon Gary H. Tsuchimochi, le ministère aurait pris l'initiative de proposer au GHQ sa propre liste d'éducateurs américains pour la constitution de la mission ¹¹⁵. La volonté de prolonger les activités de cette assemblée au-delà de sa coopération avec la mission existait dès la naissance du collectif ¹¹⁶, et une

¹¹¹ Directeur de l'École professionnelle de l'Institut Meiji (?-?): 矢野貫城

¹¹² Les dates de certaines réunions sont indiquées dans le journal d'Arimitsu (1989, p.869).

¹¹³ Cf. Kida Hiroshi dir. 1987, p.17: 「日本教育家の委員会は、南原繁委員長（東京帝国大学総長）、河原春作副委員長（枢密顧問官、元文部次官）はじめ、天野貞祐（第一高等学校長、のちの文部大臣）、長谷川如是閑（評論家）ら 29 人で構成された。2 月 18 日に第一回会合を開き、覚書に示された 4 分科会に分れ、使節団到着までに報告書をまとめた。文部省は山崎匡輔次官を長とする使節団事務局を設けて、これらに対応した」。

Cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.453 (voir aussi Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.216):

「委員長：南原、副委員長：河原

- 第 1 分科会：日本における民主主義
主査：務台、副主査：沢登、委員：有賀、河井、佐野、塩野、山極、柳、兼務：熊木、倉橋、鳥養
- 第 2 分科会：日本の再教育の心理的側面
主査：安藤、副主査：城戸、委員：長谷川、小崎、小林、倉橋、落合、上野、兼務：有賀、小宮、佐野、沢登、大島、山極、柳
- 第 3 分科会：日本の教育制度の行政的再編成
主査：河原、副主査：矢野、委員：天野、熊木、大島、兼務：有賀、星野、林、河井、落合、沢登、塩野、高木、山極
- 第 4 分科会：日本の復興における高等教育
主査：小宮、副主査：戸田、委員：林、星野、柿沼、高木、鳥養、兼務：天野、長谷川、城戸、小林、小崎、務台、上野、矢野」。

Lors de la réunion plénière du 25 février, 5 points sont débattus, dont le quatrième concerne la formation d'une sous-structure censée s'occuper du problème de la langue, constituée d'Andô, Yamagiwa et Yanagi (cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.454).

¹¹⁴ Cf. Harry Wray 2001, p.21. Selon certains, le JEC était chargé d'apprécier les conseils de la mission (cf. J. Wesley Null 2007, p.207: “Kandel's group [=USEMJ] was joined in Tokyo by a Japanese Education Committee, comprised entirely of officials who were responsible for taking the committee's recommendations and deciding what to do with them.”

¹¹⁵ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1990, p.77: “In accordance with the intentions of the Potsdam Declaration, the CI&E Education Division had Japan take the lead from an early stage in the invitation of the Mission to Japan. From material recently made available, it is clear that the Ministry of Education had secretly presented a list of 18 educators as desired candidates for the Mission to the CI&E Education Division on October 8, before the CI&E Education Division's announcement on October 19, 1945 of the first proposed list of 18 distinguished American specialists in education as Mission candidates. Included in the list of the Ministry of Education were noted American education specialists such as Paul Monroe, E. L. Thorndike, John Dewey, Charles Beard, and K. T. Compton (President of MIT), as well as world-famous scholars such as the director of the Rousseau Research Center in Switzerland and a former Tokyo Imperial University professor. On this point Education Minister Tamon Maeda indicated that candidates for the Mission were being considered, during an Asahi Shimbun round-table discussion on October 3, 1945.”

John Dewey (1919) et Paul Monroe (1937) ont déjà séjourné dans l'Archipel. Au sujet du premier, George D. Stoddard (1981, p.84) note: “In fact, John Dewey lectured in Tokyo following World War I at a time when most American universities ignored him. But the time was not ripe for even a mild form of 'democratization' to replace the stiffly feudal approach familiar to the elders.”

¹¹⁶ C'est ce que stipule le point I. de l'article 5 du document encadrant sa mise en place (cit. in Kurosawa Hidefumi 1994, p.57): 「委員会ハ使節団ノ退去後第 3 項ニ記述セル問題ノ研究ヲ継続シ文部省ハ民間情報部教育班ニ

bonne moitié de ses membres ¹¹⁷ siègera à partir de l'été 1946 au Comité de refonte de l'éducation ¹¹⁸. Placé sous la tutelle directe du Premier ministre, celui-ci (élevé au rang de « Commission ¹¹⁹ » en juin 1949) poursuivra ses travaux jusqu'à la fin de la période d'occupation en collaboration avec les autorités étatsuniennes ¹²⁰.

1.4. Le comité de recherches de l'Université impériale de Tôkyô sur le système éducatif ¹²¹

Kaigo Tokiomi, l'un de ses responsables, fait en outre état d'une organisation parallèle de réflexion sur le système éducatif établie aux alentours du 21 février 1946 à l'instigation de Nanbara Shigeru ¹²² au sein de l'Université impériale de Tôkyô ¹²³. Les avis et conclusions de cette structure réunissant la dizaine de professeurs citée ci-dessous et présidée par Toda Teizô auraient exercé une influence non négligeable sur ceux du comité des éducateurs japonais ¹²⁴.

対シテ研究ノ結果並ニ献策ニツキ定期報告ヲナスベキコト」。

¹¹⁷ 18 au total : Amano, Andô, Ariga, Hoshino, Kakinuma, Kido, Komiya, Kurahashi, Mutai, Nanbara, Ochiai, Ôshima, Sano, Toda, Torikai, Ueno, Yamagiwa, Yano. Voir la liste mise en ligne par l'Université de Hiroshima.

Cf. <http://home.hiroshima-u.ac.jp/hua/catalog/morito/pictures/13001300/MO01030101300.html> (consulté le 11 décembre 2016)

¹¹⁸ *Kyôiku sasshin iinkai* : 「教育刷新委員会」

En anglais *Japan Education Reform Council* (JERC). Là encore, Nanbara eut un rôle déterminant (cf. Imada Akiko 2015, p.84) : 「南原は […]、第一次米国教育視察団のために組織された『日本教育家の委員会』(1946年2月7日設置)の委員長であり、1946年8月10日に内閣総理大臣の所轄機関として設置された『教育刷新委員会』においては当初副委員長を務め、その後1947年11月からは委員長となり、教育刷新委員会(のち『教育刷新審議会』)が終了する1952年6月5日まで、その任にあった」。

Cf. [http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/resource/06-今田\(第5号\).pdf](http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/resource/06-今田(第5号).pdf) (consulté le 29 août 2017)

¹¹⁹ *Kyôiku sasshin shingikai* : 「教育刷新審議会」

¹²⁰ *Ibid.*, p.84 : 「[...] 教育刷新委員会は、戦後教育改革の重要基本問題を審議した機関であり、学校制度全般および大学に関わる制度について審議を行い、35回におよぶ建議を提出した。建議事項の多くは国の法律や制度として成っていった」。

Voir le chapitre que consacre Joseph C. Trainor (1983, p.101-119) à cet organe.

¹²¹ *Tôkyô teikoku daigaku kyôiku seido kenkyû iinkai* : 「東京帝国大学教育制度研究委員会」

L'établissement sera rebaptisé en septembre 1947 « Université de Tôkyô » [*Tôkyô daigaku*] : 「東京大学」

¹²² Cf. Imada Akiko 2015, p.86 : 「南原は総長就任から2ヵ月後の1946年2月12日、評議会において『新日本文化の想像と文化国家建設という使命が大学に課せられている』と語り、そのために、総合研究の5委員会を設置することを提案した。5委員会とは、『憲法研究会』『教育制度研究委員会』『企業体制研究委員会』『インフレ対策研究委員会』『国民栄養研究委員会』である」。

¹²³ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.71 : 「[...] 東京帝大委員会の答申は、当時同大学助教授で同委員会幹事、かつ使節団事務局業務部員を兼務した海後宗臣により明らかにされたものである。本委員会は、『日本教育家の委員会』での審議と併行して、さらに米国教育使節団を迎えるために、大学としての教育改革意見をまとめる』ことを目的に南原繁同大学総長より設置が提案された。設置は1946年2月21日頃であった」。

Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.32 : “By the time of the Mission’s arrival in Japan, Shigeru Nambara, the president of Tokyo Imperial University, had proposed to form a Research Committee on Education System at Tokyo Imperial University to discuss the need for adjusting their own views concerning education reform in parallel with discussions within the Japanese Education Committee.”

Cf. Imada Akiko 2015, p.88 : 「東京大学の教育制度研究委員会は、日本教育家の委員会設置例の5日後(2月12日)に設置が提案され、4月30日に活動を終了、5月10日最終答案を出した。総長の委員会への要望でも触れられており、時期的に日本教育家の委員会および第1次米国教育視察団の来日を念頭において組織されたことは間違いない」。

¹²⁴ Cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.465 : 「東京帝国大学教育制度研究委員会は日本教育家の委員会に改革資料を提

Liste 4 : Membres du comité de recherches de l'Université impériale de Tôkyô sur le système éducatif	
Faculté de droit	Suenobu Sanji, Yokota Gisaburô
Faculté de médecine	Fukuda Kunizô
1 ^{ère} faculté d'ingénierie	Kameyama Naoto
Faculté de littérature	Imai Toshiki, Kaigo Tokiomi, Toda Teizô
Faculté des sciences	Samejima Jitsusaburô
Faculté d'agriculture	Asami Yoshichi
Faculté d'économie	Yanaihara Tadao
2 ^{nde} faculté d'ingénierie	Seto Shôji
Membre temporaire	Hisamatsu Sen.ichi ¹²⁵

Comme le montre le discours inaugural de Toda Teizô (2 mars 1946), les réflexions dudit comité s'engagèrent justement sur l'épineuse question de la réforme linguistique :

Notre président [=Nanbara Shigeru] nous a demandé de procéder à un examen général du système éducatif japonais. Je souhaite en particulier que nos débats accouchent d'un avis sur le problème de la langue nationale, et que nous puissions décider d'une orientation sur les sujets importants avant l'arrivée des éducateurs de la mission d'observation (afin de parvenir à nous accorder sur une conclusion courant mars). M. Hall du GHQ prétend que l'usage de la langue nipponne actuelle constitue un obstacle. Il y a une enquête qui compare le temps d'apprentissage de l'alphabet et des sinogrammes. Aujourd'hui, j'aimerais donc que nous nous penchions sur le sujet du japonais ¹²⁶.

Le décor planté et la plupart des acteurs en place, voyons à présent ce que les éducateurs étatsuniens de la mission et leurs assistants observèrent en matière d'enseignement graphique.

供したのであるから、実際には日本委員会の外廓としての役割を果たしていたとみられる。[...] この委員会は南原繁総長の提案によって設けられたもので、日本委員会において中心的な役割を果たし、さらに最高学府における教育専門家としての意見をもって使節団やCIE 課員に接触する役割を果たした。南原総長が一人でこの重要な三つの役割を果たしていたということは、使節団への協力において最も重大な意義をもっていたといわなければならない。

¹²⁵ Liste incluse dans les archives de Kaigo Tokiomi (cf. Terasaki Masao dir. 1989, p.48-49) :

「法学部 横田喜三郎 (1896~1993 年) / 末延三次 (1899~1989 年)
 医学部 福田邦三 (1896~1988 年)
 第一工学部 亀山直人 (1890~1963 年)
 文学部 今井登志喜 (1886~1950 年) / 戸田貞三 (委員長) / 海後宗臣 (幹事)
 理学部 鮫島実三郎 (1890~1973 年)
 農学部 浅見与七 (1894~1976 年)
 経済学部 矢内原忠雄 (1893~1961 年)
 第二工学部 瀬藤象二 (1891~1977 年)
 臨時委員 久松潜一 (1894~1976 年)」。

Ibid., p.49 : 「委員構成は、研究委員会開催中変るところはなかった」。

Pour des détails biographiques sur ses professeurs, cf. *ibid.*, p.53-55.

Cf. <http://www.u-tokyo.ac.jp/content/400005570.pdf> (consulté le 29 août 2017)

¹²⁶ *Cit. in* Terasaki Masao dir. 1989, p.56.

2. Observations à l'Académie Tamagawa

2.1. L'Académie Tamagawa

Dans le sud-ouest de Tôkyô, non loin de Yokohama où s'installe dans un premier temps le quartier général des forces d'occupation, et où stationne la huitième armée américaine¹, se trouve une école privée nommée Académie Tamagawa². Établie en 1929 par Obara Kuniyoshi (cf. F., ill.27), celle-ci s'inscrit dans la mouvance de « l'Éducation nouvelle » florissante à l'ère Taishô³. Elle promeut une éducation holiste dite « de l'homme complet⁴ », mettant l'accent sur la morale, l'art et la religion, avec comme valeurs cardinales la vérité, le bien, le beau et le sacré⁵. Au cours des années 1920 et 1930, Obara a tissé des liens avec certains éducateurs libéraux américains influencés par la pensée de John Dewey, en particulier Helen Parkhurst (1887-1973) et Carleton Wosley Washburn (1889-1968) – respectivement instigateurs des plans éducatifs Dalton et Winnetka –, qu'il a reçus plusieurs fois au Japon⁶. Dès l'automne 1945, des membres du GHQ se rendent à l'Académie Tamagawa⁷. La section cinématographique de l'armée y effectue par exemple une visite d'observation le 29 septembre⁸, tandis que le 3 novembre, des militaires y assistent, rassurés, célébrés et ravis, à la première fête du sport organisée par l'institution depuis la fin de la guerre⁹. Il semble que les responsables de la division de l'éducation de la CIE, en particulier Robert

¹ Cf. Mark T. Orr 1993, p.92 : 「占領期間の最初は、第8軍と第6軍が占領軍として展開された。しかし、1945年12月31日に第6軍は解任された。その後は、英国軍の小分遣隊の援助を受けて、第8軍が、全責任を負うことになったが、1945年12月末に、第8軍も軍政任務の全責任から解放された」。

² *Tamagawa gakuen* : 「玉川学園」

³ Obara est notamment l'un des 8 intervenants de la grande conférence sur l'éducation expérimentale [*Hachi dai kyôiku shuchô kôenkai*] organisée à l'école normale supérieure de Tôkyô début août 1921 (cf. *Hachi dai kyôiku shuchô* 1976).

⁴ *Zenjin kyôiku* : 「全人教育」

⁵ *Shin - zen - bi - sei* : 「真・善・美・聖」

⁶ Les observateurs de la mission seront notamment étonnés d'apprendre que Parkhurst était venue trois fois à Tamagawa (cf. Obara Kuniyoshi in *Zenjin*, vol.16, no.4, avril 1946, p.29) : 「ミス・パークーストは吾々が3度も日本に呼んだといふことを義弟が横合ひから話したら、3度！といつて驚いてくれた。パークーストは加州のバークレーの師範大学の出身で、シカゴのウィネツカ町のウオツシュバーンと同学の出身だと説明してくれる。丁度、僕が、ウィネツカの学校を訪問した頃に、偶然、ウオツシュバーン夫妻も娘さん同道で、玉川を訪問してくれたといへば、さうかと、トテモ喜んでくれる」。

⁷ Cf. *Tamagawa gakuen gojûnenshi hensan iinkai dir.* 1980, p.83 : 「戦後すぐにマッカーサー総司令部から教育視察に、関係者がしばしば来園した」。

⁸ *Ibid.*, p.80, et *Tamagawa gakuen dir.* 1963, p.47. La première de ces 2 sources contient un cliché d'Obara Kuniyoshi en compagnie des « photographes du général MacArthur » daté du 29 septembre 1945.

⁹ Cf. *Tamagawa gakuen dir.* 1963, p.47 : 「1945年11月3日：終戦第1回の大運動会／涙の終戦！世は失意、落胆。全く放心状態。これではいかぬと、新学期早々、非常決心を以て運動会！父兄も、進駐軍にトガメを受けないかと心配！果たせるかな、数台の飛行機が敷地の上を舞う。2大のジープが馳せ来る。胴上げで歓迎。明るい愉快的な体育祭りを見て、米兵も喜ぶ。『写真とってよいか』という。『よるしい』。厚木飛行場まで写真機取りに行くという始末。更に、数台が見物に来る。大いに仲よしになる」。

Un extrait daté du 20 février 1946 du journal d'un élève de l'Académie (cf. *Zenjin*, vol.16, no.4, avril 1946, p.24) évoque une autre visite de l'armée d'occupation : 「2月20日 専一 相坂 禮己／今まで曇りがちだった天気も定まった様に、今日は太陽がすっきり一日中顔をのぞかせてみて、急に春が来た様な気がする。木々の梢の動きもす

K. Hall et John Barnard¹⁰, aient entretenu des rapports aussi cordiaux qu'assidus avec Obara, n'hésitant pas à consulter ce dernier – à l'en croire, en tout cas – au sujet de la politique éducative nationale¹¹. Dans son livre, Robert K. Hall présente l'Académie, dont la bibliothèque fournie a survécu aux bombardements de Tôkyô, comme « une école progressiste¹² » très au fait des « grandes traditions éducatives de l'Occident¹³ », et paraît l'avoir chaudement recommandée aux visiteurs occasionnels¹⁴.

2.2. Brouillon de Kawakami Keinen

À Tamagawa, un certain Kawakami Keinen (cf. F., ill.19) enseigne alors la pilographe, dans les archives duquel on a retrouvé les bribes d'un brouillon manuscrit, probablement de sa main, dont voici le texte, tel que nous avons pu le déchiffrer (ponctuation ajoutée par nous¹⁵) :

Nous étions au printemps 1945. Le pays vivait sous occupation et l'envahisseur avait entrepris une

つかり春めいてゐる。／もう下の村には梅も咲いたといふ。進駐軍の教育関係の方が見えられて、学園を參觀して帰られた。うらかな目で、授業もたのしく出来て、よるんで帰られた様である」(「学園日記」)。

¹⁰ Cf. Obara Kuniyoshi in *Zenjin*, vol.16, no.4, avril 1946, p.28 : 「バーナード博士は前から懇意な間柄で、度々、学園にも見えたし、気がおけない。日本教師再養成係の主任です」(「使節団と語る」)。

¹¹ Cf. Tamagawa gakuen dir. 1963, p.47 : 「教育宣言書作成には、度々、質問を受けました。義弟沖本 [陽一郎] 君が、当時、外務省の翻訳官の主任でしたし、且つ、一軒隣りに住んでいますので、ホールやバーナード氏は度々討究に来ました」。

La « Déclaration sur l'éducation » [*kyôiku sengensho*] citée ici désigne plus vraisemblablement le *RUSEMJ* (cf. B.II.5.6.3., note 149) que celle qui avorta en 1949 (cf. Yamamoto Masami 2007, p.8-9) : 「1949年2月16日に第三次吉田内閣が発足した。吉田首相は、『半ば私的に、文教のことを相談しあつ会9』として文教審議会を設置した。この会合の冒頭で吉田が、『日露戦争で日本が強かったのは、日本の教育に教育勅語というスジ金が入っていたからだ。だからこれにかわるものとして教育宣言のようなものをだしたらどうだろう』ともちかけ、それについて委員に意見を求めるものであったとされている。高瀬荘太郎文相は、『現下の道義頹廢に備え、国民一般の道徳のよりどころをつくる』ことが吉田首相の意向であるとしている。[...] / [...] しかし多くの否定的な意見と、新聞紙上における批判的な論調、さらには、同年6月18日の日教組による『教育宣言』反対の申し入れといった動きの中で、『教育宣言』制定問題はその後、文教審議会においても具体化されることはなかった」。

Cf. <http://www.flet.keio.ac.jp/~syosin/2006collabo.pdf> (consulté le 14 décembre 2016)

¹² Cf. Robert K. Hall 1971, Index, p.500. Selon Harry Wray (2001, p.52), les Américains surévaluaient l'étendue du progressisme éducatif nippon : “*Within Japan there had been an educational reform movement and liberalism following World War I. The Americans saw it looming larger than it was.*”

¹³ Cf. Robert K. Hall 1971, p.194 : “*Japan has not been totally isolated from the great educational traditions of the Occident. The library of one private school near Tokyo, the Tamagawa Gakuen, which survived the war contains nearly 100,000 volumes on education collected from the literatures of America and Europe.*”

¹⁴ Cf. Obara Kuniyoshi in *Zenjin*, vol.16, no.4, avril 1946, p.29 : 「4、ホール博士が／ミスター・ヲバラ。朝鮮のCIC*のラツクハート少佐が会議に来て居た。ところが、日本でいい学校を見たいといふからそれは玉川学園を見たまへといつておいた。明日から休暇かね。東京にはチヨイチヨイ来るから、この次ぎには案内するから又、見せて貰ひたい。／全く玉川びいきになつてくれて居る」(「使節団と語る」)。

* *Counter Intelligence Corps* (?)

Cela dit, Hall ne parle pas d'Obara et n'évoque nommément l'Académie que deux fois dans son livre (1971, p.194 & 409), ce à quoi on peut sans doute ajouter une référence indirecte (*ibid.*, p.464) : “*They [= Japanese] have libraries, laboratories, field strips, practice classes, seminars, colloquiums, in-service training, correspondence courses, even progressive schools, at least to the extent of modifications of the Dalton and Winnetka Plans.*”

¹⁵ La majeure partie de la documentation concernant Kawakami Keinen nous a été gracieusement fournie par Morimoto Keishô, disciple de ce dernier et responsable de l'association Daidô shogakuin fondée par lui. Merci à elle.

transformation des diverses institutions. Dans le domaine de l'éducation comme dans les autres, le système que le Japon connaissait jusque-là... [phrase tronquée]. Le chef de la division de l'éducation visita personnellement l'établissement où je travaillais ¹⁶. Je montrai avec précision comment se déroulaient les leçons de graphie [*shodô*] dont j'avais la charge. Les gens de la division en furent très... [phrase tronquée]. Le spectacle du travail sur rouleaux verticaux [*jôfuku*] suscita une vive émotion. Shôwa.

Évidemment, ce « printemps 1945 » ne convient pas. L'auteur aura sans doute confondu l'automne 1945 et le printemps 1946. Ceci constitue en tous cas une première indication selon laquelle les responsables de la CIE auraient eu l'occasion d'assister à des cours de graphie au pinceau avant la venue de l'USEMJ. Selon Kawakami – si le graphiste a bien écrit ses lignes –, la séance aurait beaucoup plu aux Américains, admiratifs en particulier de la pilographe sur rouleaux verticaux. Remarquons que ce genre de pratique relève d'un enseignement plus artistique que linguistique.

2.3. Article d'Obinata Kôin

Autre découverte parmi les documents laissés par Kawakami, un imprimé de provenance incertaine, signé Obinata Kôin et portant la date manuscrite de septembre 1967, qui mentionne explicitement Robert K. Hall :

[...] en septembre 1945, Hall, responsable de l'administration éducative de l'armée d'occupation, inspecta l'éducation japonaise. Aucune école ne lui présenta alors de cours de graphie [*shodô*], sauf l'Académie Tamagawa, où il fut terriblement impressionné en voyant les élèves écrire ¹⁷.

L'extrait fait écho au brouillon mentionné précédemment quant à la force de l'émotion générée chez l'officier par le spectacle auquel il assiste. Mais le début de la seconde phrase, qui présente l'expérience comme une rareté, interpelle. Si l'on accorde crédit à l'affirmation, on souhaiterait savoir pourquoi le personnel des écoles japonaises ne montrait pas aux occupants de classes de pilographe. Préférait-il occulter ce genre d'activités par crainte que celles-ci n'ennuyassent leurs invités ou ne leur déplussent ? La pénurie de matériel ou le manque de volonté empêchaient-ils le déroulement de ces cours ¹⁸ ? Dans un tel contexte (et si l'observation n'a pas eu lieu par simple

¹⁶ Il s'agit donc soit de H. G. Henderson soit – plus vraisemblablement, à en croire le document qui suit – de Robert K. Hall.

¹⁷ Cf. Obinata Kôin 1967 [?], p.1. On peut supposer que le texte a été rédigé à l'occasion de la première exposition individuelle de Kawakami, organisée en 1967 chez Mitsukoshi. À compter de cette année, le graphiste exposera annuellement dans la galerie du grand magasin de Nihonbashi jusqu'en 1976.

¹⁸ Même le papier à imprimer manque à l'époque (cf. Nishi Toshio 2003, p.181) : “Allocation of printing paper during the 1946-47 school year was only one-quarter of actual needs, and only 40 percent of the allocation was delivered. This pitiful situation forced Education Minister Maeda to declare in the House of Representatives in December 1946 [1945?]”

coïncidence), quelle raison aurait pu inciter les enseignants de Tamagawa à se singulariser ? Désiraient-ils faire étalage de l'excellence de l'éducation dispensée dans leur école, y compris sur le plan de l'approvisionnement¹⁹ ? Entendaient-ils instruire leurs invités des traditions du cru, ou simplement les séduire grâce à l'exotisme facile d'attractions culturelles locales ? Difficile à dire. Au demeurant, l'établissement ne semble pas avoir fait de l'enseignement graphique un des éléments majeurs de son enseignement ou de sa publicité.

2.4. Mémoires de Robert K. Hall

Hall portait sur l'éducation nipponne un regard sévère. Dans un paragraphe de son livre, il dénonce la rigidité de la programmation scolaire ainsi que les méthodes pédagogiques en vigueur dans l'Archipel :

On peut adresser à la méthodologie japonaise traditionnelle les mêmes critiques qu'à ce curriculum stéréotypé. Elle est formelle, figée et autoritaire²⁰.

La condamnation de l'officier américain se fonde sur l'expérience de son séjour sur place :

L'observateur étranger stigmatisait l'éducation nipponne comme formelle et stéréotypée. Les Japonais rétorquaient qu'elle était efficace. Aucun ne discutait qu'elle fût autoritaire. / Ces caractéristiques ne sont pas un produit de la guerre ou des années l'ayant immédiatement précédées. Elles constituent un héritage de la grande révolution sociale dont s'est accompagnée la Restauration de Meiji. Elles résultent, non de manipulations militaristes ou ultranationalistes, mais d'un élément inhérent à la philosophie sociale qui a enfanté militarisme et

that the students would learn Japanese history without textbooks."

Cf. 92^{ème} session du Parlement impérial, Chambre des nobles, minutes du 3^{ème} groupe du comité sur le budget, no.1, séance du 24 mars 1947, p.8 : 「国務大臣 (高橋誠一郎君) [...] 教科書の紙の不足に殊に悩んで居るのでございますが、是は新聞社との相談に依りまして、新聞紙を教科書方面に割いて貰ふことに致しました爲に、些か樂觀出来る状態に相成つて居るのでございます」。

¹⁹ À ce sujet, Obara Kuniyoshi avoue sans ambages à ses interlocuteurs américains (Barnard, en l'occurrence) avoir recours au marché noir (cf. *Zenjin*, vol.16, no.4, avril 1946, p.30-31) : 「バーナード博士／この設備では、トテモ、少しばかりの月謝では間に合ふまい。月謝は総経費の何割位だね。／セイゼイ三分の一だ。あとは、みな生産して償つて行く。／聞して買はねばならぬかね。このいろいろの資材は。／仕方がない。する。／子供が法律を軽んじはせないかね。／子供には分らぬが、でも、よりよき事の爲には、許されてよくはないだらうか。いはんや、今の経済統制法にはトテモ賛成できない。早晚、何とかして頂きたい」(「使節団と語る」)。À l'époque, l'économie repose en grande partie sur le marché parallèle (cf. site de l'exposition *Mainichi*) : 「『 [...] 当時はヤミの時代で、すべてがヤミでなければ手に入らなかったのである。文房具も、食糧もすべてがヤミだったので、ヤミである限り、例えば米の領収書も手に入らない。そんな時代に領収書つきの経理など出来っこない』 (『毎日書道展 30年の歩み』の「想い出ばなし」での飯島春敬の文から)」。

Cf. <http://www.mainichishodo.org/about/history1.php> (consulté le 15 juin 2017)

Au sujet du marché noir, voir aussi Willard E. Givens 1946 [?], p.5 & 9.

²⁰ Cf. Robert K. Hall 1971, p.459 (paragraphe intitulé « *Methodology* », inclus dans le chapitre « *Give Us the Tools...* »). Dans un article publié aux États-Unis à l'automne 1946, F. Freeman, membre de la mission de mars, fait des remarques identiques (cf. Frank Nugent Freeman 1946.10, p.72) : « *The education of Japan has been out of harmony with the principles of democracy in its methodology as well as in its curriculum. The old routine in the school has been carried on with an authoritarian manner and with extreme uniformity.* »

ultranationalisme. Ces idéologies peuvent être discréditées et abandonnées sans pour autant que la conception d'un assujettissement absolu de l'individu à l'État ne disparaisse. Une telle survivance entraînerait celle de l'autoritarisme en éducation ²¹.

Et Hall exemplifie le propos en décrivant par le menu un cours de calligraphie :

Les effets des études latines sur les méthodes d'enseignement de l'anglais sont familières à tous les étudiants de l'éducation américaine. Peut-être la brève description d'une classe japonaise de calligraphie [*calligraphy*] (*shûji*) permettra-t-elle d'esquisser un parallèle et d'illustrer la persistance de la tradition chinoise et bouddhiste. Il ne s'agit pas d'un cours habituel d'écriture [*writing*] donné par un instituteur surmené dans une quelconque école de campagne. Il n'est pas question d'une classe ordinaire avec une forêt de bras d'enfants se mouvant à l'unisson ²² pour écrire en l'air avec des coups de pinceau exagérés, ou tracer des idéogrammes évanescents dans de l'eau claire sur une pierre plate absorbante. C'est un cours dirigé par un enseignant spécialisé en calligraphie [*calligraphy*], une classe modèle présentée à des officiels des forces d'occupation et, par la suite, aux membres de la mission éducative américaine au Japon, comme l'idéal auquel devraient aspirer les écoles les plus progressistes. Nous citons ici les notes d'un officier de marine membre du personnel de la CIE : / « Lorsque nous sommes arrivés, nous avons découvert une salle spéciale, construite à l'imitation d'une pièce telle qu'on en trouve dans les meilleures maisons japonaises. L'endroit servait également pour certains cours de *shûshin* (morale [*Ethics*]) et pour la cérémonie du thé. Le sol était couvert des traditionnels *tatami* ou nattes de paille de riz. D'un côté il y avait des portes coulissantes avec des fenêtres de papier de riz collées sur de fragiles treillis de bois finement ouvragés. De l'autre se trouvait le *tokonoma* ou alcôve, que les paysans disent réserver pour y installer l'empereur au cas où ce dernier leur rendrait visite, mais qui sert en réalité à y exposer les œuvres d'art que l'on possède. Au mur de cette alcôve était accroché un unique *kakemono* (rouleau vertical) arborant seulement quatre caractères chinois exécutés de jolie manière en *sôsho*, la forme cursive connue sous le nom « d'écriture d'herbe ». Au-dessous, il y avait sur le sol un simple morceau de bois flotté, au beau lustre gris argent. Par terre à côté de la porte, se trouvait un vase bas avec un arrangement floral qui semblait forcer l'admiration des invités japonais comme une prouesse d'exécution. / Les élèves, peut-être une douzaine de jeunes adolescentes, étaient alignées sur un rang en face du *tokonoma*, toutes vêtues en *kimono* et assises sur leurs genoux à la manière japonaise. Devant chacune d'elles, on avait empilé avec soin des feuilles de papier de riz spécialement fournies pour l'occasion, alors que la pénurie de papier obligeait d'habitude à utiliser de vieux journaux. Près du genou droit de chaque jeune fille se trouvait son matériel disposé

²¹ Cf. Robert K. Hall 1971, p.452.

²² Selon Nishi Toshio (2003, p.195), cette « forêt » n'a rien d'une métaphore : “*The legal limits in elementary schools were respectively eighty and sixty students per class, but the limits were exceeded.*”

Le côté militaire de ces mouvements collectifs simultanés était tout sauf une découverte pour les Américains (cf. Anne Trubek 2016, p.77) : “*In a turn that recalls the monks in the scriptorium, students were advised to practice their drills six to twelve hours a day, repeating and following descriptions until the construction was familiar. The spiritual values of Spencerian are lost in detailed systematization. Instead of inspiration from nature and Christianity, we get militaristic drilling and are told that, by following these orders ‘entire classes may soon be trained to work in concert, all the pupils beginning to write at the same moment, and executing the same letter, and portion of a letter simultaneously.’*”

de façon strictement géométrique : une boîte plate avec une pierre humide pour recueillir l'encre de Chine, un épais bâtonnet d'encre, un petit pot à eau, et l'indispensable pinceau ou *fude*. En cours, les élèves prennent généralement des notes à l'aide d'un fin pinceau en bambou avec une mèche de poils réunis en une pointe effilée, et leurs mouvements délicats produisent des idéogrammes aux lignes pratiquement microscopiques. Mais dans une séance d'exercices graphiques ou une démonstration formelle de calligraphie [*calligraphy*], où cette dernière est considérée comme un art et non un moyen utilitaire, on utilise un gros pinceau avec une touffe de poils de bœuf de l'épaisseur d'un menu poignet. Chacune des élèves demeurait silencieuse, impassible, en apparence entièrement absorbée dans sa méditation. / L'enseignant entra dans la pièce. Il portait un *kimono* brun et sa tête était rasée à la manière caractéristique des prêtres bouddhistes. Il marchait de ce pas glissant requis par l'étiquette japonaise dans les réunions cérémonieuses. Il prenait garde de ne jamais poser le pied sur les bandes de tissu noir marquant la jointure entre deux nattes de paille. Il virait à angle droit, et avançait parallèlement aux murs. Pliant les jambes, il s'affaissa sans bruit et sans effort dans la position agenouillée. Personne n'avait dit mot, mais dans le silence oppressant de la pièce, la personnalité de cet homme impressionnait tant qu'elle générait parmi les élèves et les spectateurs une tension manifeste. L'enseignant se pencha vers le sol, et observa ainsi un moment de muet recueillement. À moins d'une illusion, il paraissait bel et bien en prière. Finalement, il se redressa et sembla poursuivre agenouillé sa méditation aveugle. Son visage ressemblait à un masque. Enfin, de longues minutes après s'être mis à genoux, il commença à préparer son matériel. Il se saisit de chaque objet avec des gestes prompts et précis, sans le regarder ni tâtonner. Ses manipulations s'effectuaient de manière rigide et tremblante, un peu comme si l'homme avait été en transe, et que ses muscles se crispaient sous l'emprise d'une force extérieure. Il frotta le bâtonnet d'encre d'avant en arrière sur la pierre, puis s'empara du pinceau et le fit aller et venir sur l'encrier jusqu'à ce que sa pointe fût complètement imbibée. Tout avait été accompli uniquement de la main droite. Ensuite de quoi, avec élégance et dignité, il saisit d'abord l'instrument de la gauche, et fit rapidement glisser ses doigts le long du manche jusqu'à son extrémité pour le tenir fermement dans son poing droit, pointe en bas. / Soudain, l'homme parut exploser. Il se jeta en avant comme dans l'intention de poignarder le papier, et écrasa le pinceau dessus, le maculant d'une grande tache. Les muscles de son bras nu contractés, la main vibrante d'intensité, il traça des idéogrammes en balayant la feuille de mouvements saccadés. Lorsqu'il eut achevé deux caractères enchevêtrés évoquant vaguement des tigres, animaux symboliquement et sémantiquement reliés aux idéogrammes, il se rassit sur ses talons, et, toujours agenouillé à la japonaise, reposa pompeusement son pinceau. Sa poitrine se soulevait et se rabaisait sous le coup de l'effort, mais il n'avait pas proféré une parole, ni laissé la moindre émotion affleurer sur son visage. / Sans qu'il y ait eut de signal perceptible, mais avec un synchronisme parfait, les élèves se mirent toutes à reproduire les gestes du maître. Chacune traça les deux mêmes caractères. Chacune se prosterna. Chacune se rassit sur ses genoux silencieusement. Quand elles eurent terminé, le maître se leva solennellement et passa sans bruit derrière la rangée qu'elles formaient. Il prononça moins d'une douzaine de mots, trop bas pour être ouïs par les spectateurs, mais deux des élèves en furent accablées, et une autre transportée de joie. Seuls leurs yeux trahissaient ces sentiments. Le maître quitta la pièce et les filles suivirent en silence. Le cours avait

duré quarante minutes et, malgré le froid, je transpirais. Un des officiels japonais ne cessait de s'exclamer « Quelle suggestivité ! Quelle beauté ! ». / La plupart des cours n'a bien entendu pas conservé les qualités exotiques de cette classe de *shûji* ²³.

Le récit détaillé inspire quelques commentaires. Il confirme d'abord le fait que des membres de la CIE avaient observé des cours de griphie antérieurement à la venue de l'USEMJ. Le froid dont parle le narrateur porte à penser que la scène se déroule à l'automne ou l'hiver 1945 ²⁴. Hall dit relater les événements en s'appuyant sur les notes d'un gradé de la section, et la formulation ne permet pas de savoir s'il a personnellement assisté à la séance. Impossible également de déterminer l'identité de cet officier naval [*naval officer*] qui intervient plusieurs fois à titre anonyme dans son livre. Hormis Hall lui-même, la CIE ne compte à notre connaissance que deux gradés réservistes de la marine (USNR) début 1946 : Trainor (à la division de l'analyse et de la recherche) et Wunderlich (à celle de l'éducation). Le texte ne fournissant par ailleurs aucun nom d'endroit ou d'institution, on ne peut avoir la certitude qu'il s'agit de l'Académie Tamagawa. La référence à des écoles progressistes, ainsi que les points de concordance que l'on relèvera avec la démonstration présentée ultérieurement à la mission, sans oublier l'affirmation de l'article d'Obinata selon laquelle seule l'école d'Obara aurait offert aux Américains l'occasion d'observer des cours de griphie, engagent toutefois à conclure dans ce sens, et à identifier l'enseignant qui mène ce ballet pittoresque comme Kawakami Keinen. Soulignons ensuite le côté extraordinaire de la leçon. Selon le témoin oculaire cité par Hall, celle-ci n'a pas lieu dans une salle de classe habituelle mais dans une pièce à *tatami* dotée d'une alcôve décorative. Quelque douze demoiselles habillées en *kimono* y prennent part. Le sexe, l'âge approximatif, le nombre et l'accoutrement de ces élèves invitent à voir en elles des pensionnaires du collège de filles [*kôtô jogakkô*] de l'Académie ²⁵. Bien que les États-Unis connaissent les écoles de filles, cette absence de mixité pouvait constituer un élément critiquable aux yeux de Hall, qui déploraient la discrimination sexuelle, et l'infériorité du niveau des institutions féminines par rapport à celui des écoles pour garçons ²⁶. Le matériel mis à la disposition

²³ Cf. Robert K. Hall 1971, p.461-462.

²⁴ Il peut même s'agir des derniers jours de février 1946, puisque Gildersleeve (1954, p.377) écrit, au sujet du mois de mars : "*I went one day to a large hall, very cold as were all buildings in Tokyo [...]*."

²⁵ Des informations sur cette structure sont disponibles sur le site de l'Académie. On y apprend notamment que sa fondation remonte à 1930, que la première promotion comptait 14 inscrites originaires de diverses régions du pays (cursus en 5 ans, pour des élèves de 12 à 17 ans), et que ces collégiennes suivaient entre autres des cours de cérémonie du thé ou d'arrangement floral traditionnel (une photo d'époque montre deux jeunes filles s'adonnant à l'*ikebana* en *kimono*). L'institution aurait fonctionné jusqu'à son absorption par le lycée nouvelle formule en 1949 (cf. site de l'Académie).

Cf. http://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail_5731.html (consulté le 14 décembre 2016)

²⁶ Cf. Robert K. Hall 1971, p.418 : "*The most obvious and pernicious form of discrimination against students has been that directed against women. At the elementary school level there has been segregation within the classes if not a complete absence of coeducation. Above the level of the elementary school there has been little or no coeducation. The secondary schools for girls (kôtô jogakkô), the women's normal schools and higher normal schools (shihan gakkô and joshi kôtô shihan gakkô), and women's colleges (senmon gakkô) have been notoriously inferior in quality. The curricula*

des élèves sort de l'ordinaire : gros pinceau et papier de riz à la place des vieux journaux dont le rationnement oblige généralement à se contenter. Mélange de tension et de recueillement, l'ambiance tranche – toujours selon le témoin – avec celle des cours d'écriture dispensés dans les écoles campagnardes. Le maître aux allures de bonze fait une apparition théâtrale. Après un moment de prostration méditative, il entre en transe et se rue sur le papier pour exécuter une graphie frénétique, bientôt imité en cela par ses disciples. Impassibilité des visages, silence pesant ponctué de paroles rares et à peine audibles, l'atmosphère respire la spiritualité. Voilà sans doute le genre de scènes qui incite Hall à écrire dans son livre que « la calligraphie [*calligraphy*] est pratiquée par certains presque comme une cérémonie religieuse ²⁷. » L'intensité de la concentration et de l'énergie intérieure des protagonistes se transmet à l'assistance, que ces quarante minutes laissent moite de sueur. Rappelons enfin que le type d'enseignement décrit ci-dessus représentait, aux dires de l'officier américain, « l'idéal auquel devraient aspirer les écoles les plus progressistes ».

Que déduire de cela ? En premier lieu, le cours n'a de toute évidence pas de rapport avec un entraînement de graphie utilitaire. On remarque à cet égard que les commentateurs étatsuniens parlent de *shûji*, tandis que, dans les citations mentionnées plus haut, Kawakami et Obinata recouraient au terme *shodô*. L'activité graphique consiste du reste à tracer deux malheureux caractères, apparemment des sinogrammes en graphie cursive au tracé très expressif – donc difficilement déchiffrables ²⁸. Et les connaisseurs autochtones présents dans la salle s'extasient devant la beauté de ces réalisations. Tout ceci dénote une pratique esthétisante ou artistique, ne

for girls' schools have continued to follow the Confucian philosophy of the social inferiority of women and to perpetuate the feudal ideals of womanhood expressed in the Onna Daigaku ('The Greater Learning for women'), compiled from the Dôshikun, written by Kaibara Ekken (died 1714)."

Plus loin (*ibid.*, p.463), Hall évoque également l'accent mis sur la culture artistique dans l'éducation féminine : *"In the girls' schools they are routinized instruction in the several domestic arts, in a somewhat diluted curriculum of nationalism, a simplified copy of the boys' curriculum, and in those fine arts considered essential to the cultured woman."*

Le gouvernement japonais décréta l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation secondaire et supérieure le 4 décembre 1945 (*cf.* site de la bibliothèque de la Diète) : 「要領／差当り女子ニ対スル高等教育機関ノ開放並ニ女子中等学校教科ノ男子中等学校ニ対スル平準化ヲ図リ且ツ大学教育ニ於ケル共学制ノ採用ヲ目途トシテ左ノ措置ヲナサントス」 (「女子教育刷新要綱閣議了解」)。

Cf. <https://rnavi.ndl.go.jp/politics/entry/bib00692.php> (consulté le 14 décembre 2016)

²⁷ *Cf.* Robert K. Hall 1971, p.351.

²⁸ Aux yeux de Hall, cette graphie complique à la fois la lecture et l'écriture (*cf.* Robert K. Hall 1971, p.351, 306 & 320) : *"Handwriting is excessively difficult to read. Standard block form (kaisho) kanji are written with from one to at least 48 brush strokes [...]. Characters with as many as 20 strokes are relatively common. In handwriting the cursive or 'grass-writing' (sôsho) form is frequently used and these strokes are compressed into a flowing stroke which only remotely approximates the multiple strokes of the printed kanji. It is inevitable that writing in this cursive form should be difficult"* (p.351). *"The most difficult form is the 'grass-writing' (sôsho) form of kanji mixed with hiragana and hentaigana, as commonly used in artistic works, such as wall hangings (kakemono), and in letters written by educated women"* (p.320). *"The final structural difficulty of written Japanese arises from the elimination of some of the strokes normally found in the kanji. The most obvious type of this elimination is 'grass-writing' or sôsho, in which the character is formed by a continuous cursive stroke. [...] The effect of these abbreviated forms inserted in the text of standard written Japanese is somewhat analogous to English written with a sprinkling of shorthand and mathematical symbols substituted for words. As the abbreviated forms become common they tend to replace the complete forms of the kanji, which in time becomes obsolescent"* (p.306).

relevant pas strictement de l'apprentissage langagier. L'accoutrement peu usuel des filles laisse planer un doute sur le cadre dans lequel se déroule la leçon : celle-ci s'inscrit-elle à l'intérieur du cursus standard, ou relève-t-elle d'activités parascolaires facultatives (du club de pilographe de l'école, par exemple) ? En outre, la méthode pédagogique n'a rien de moderne. Le professeur ne donne aucune explication orale sur la tâche à accomplir. Il se borne à montrer l'exemple, et la communication qu'il a avec des élèves totalement muettes et dociles²⁹ se limite aux commentaires lapidaires qu'il leur glisse à l'oreille *a posteriori*. Qui pourrait voir dans un tel spectacle tenant davantage de l'inculcation de l'héritage culturel, voire du rituel religieux que de l'éducation scolaire les prémisses d'une pédagogie propice à l'éclosion d'une société démocratisée ? Personne, et *a fortiori* pas de jeunes éducateurs pétris d'idées deweyennes, et sensibles aux questions d'égalité des sexes. Quoique l'analogie avec l'étude du latin dans les écoles américaines paraisse fumeuse³⁰, le lieutenant de l'Illinois parvient ainsi à montrer comment « la persistance de la tradition chinoise et bouddhiste » engendre la méthodologie « formelle, figée et autoritaire » d'un endoctrinement caractérisé par une culture passéiste de la mémoire, par des apprentissages mécaniques, et par un dédain de toute originalité :

La totalité des techniques qui font la spécificité de la méthodologie de l'éducation japonaise d'avant-guerre ne provient pas de la philosophie politique militariste et ultranationaliste de l'État. Beaucoup sont héritées d'un lointain passé où la Chine constituait l'unique modèle, et où les seuls enseignants étaient des moines bouddhistes ou des samourais appauvris. L'éducation chinoise consistait dans la laborieuse acquisition de capacités mécaniques et artistiques d'écriture [*writing*], dans la douloureuse mémorisation du savoir accumulé par les anciens savants, et dans le développement d'une vénération pour l'antiquité. Sages et maîtres de l'Empire du milieu transmettaient le savoir, sans stimuler la créativité de leurs disciples. Durant le millénaire qui précéda la restauration de Meiji, et lors duquel l'éducation chinoise fut acclimatée au terroir nippon, l'élaboration d'une gracieuse calligraphie [*calligraphy*], l'habileté à imiter les standards des styles de l'écriture [*writing*] chinoise, la virtuosité de calculs mécaniquement effectués avec l'abaque (*soroban*), les prodiges de mémoire déployés pour apprendre à reconnaître et reproduire plusieurs milliers d'idéogrammes chinois, ainsi qu'un catéchisme exhaustif de morale confucéenne

²⁹ Hall pointe du doigt (1971, p.459) la persistante négation de la personnalité de l'élève : “*The Japanese student was being trained to obey blindly, to accept anonymity, and to efface his own personality. Any method but an authoritarian one would have seemed inappropriate. Now having exchanged masters he neither expects nor receives much more liberty.*”

De façon plus générale, l'obéissance aveugle était condamnée par les Américains (cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.277) : “*The concept of an obedient, selfless citizen must be replaced with the idea of free, responsible man.*”

En particulier, la soumission aux ordres impériaux constituait un critère de censure des manuels (*ibid.*, p.262) : “[...] *the following criteria are established for deletion of materials in school textbooks which relate to the Emperor system: / [...] (3) Unquestioning obedience and will to follow the Emperor's orders.*”

³⁰ On a en effet affaire dans ce cas à deux langues de statuts divergents, l'une vivante (l'anglais), l'autre morte (le latin). Hall effectue le rapprochement afin de mettre en avant l'aspect classiciste de l'enseignement graphique (1971, p.351) : “*There is present also the attachment of antiquity, a feeling that the ideograph is a heritage of the classic ages. The traditional writing system is defended by the same argument which American classicists once used in defense of the formal discipline of Latin.*”

posèrent les fondements de l'enseignement. Les apports nippons cultivés lors de cette période comprennent la connaissance de savoir-faire formels relatifs à la cérémonie du thé (*cha-no-yu*), l'appréciation d'un genre théâtral traditionnel extrêmement formaliste (le *nô*), l'élégance de la danse ancienne (*odori*), la délicatesse de l'arrangement floral (*ikebana*), ainsi que l'adresse dans les arts martiaux (*budô*). Ces études ne formaient ni à l'originalité ni à l'autonomie. Ceux qui les dispensaient ne toléraient pas l'expression personnelle. Dans les établissements qu'ils dirigeaient, les samouraïs instruisaient leurs élèves comme ils entraînaient leurs troupes. Dans les *terakoya*, ou écoles de temples, les écoliers étaient éduqués par des bonzes, souvent Zen, dont la philosophie impliquait nécessairement et exclusivement une autodiscipline rigide, la pratique de la méditation, et la négation de soi. Les disciples considéraient leurs maîtres avec une déférence proprement religieuse. Entre les ordres militaires sèchement aboyés et les fluets murmures guidant vers l'éveil, difficile de savoir quelles voix étaient les plus autoritaires. Dans les deux cas, leur écho a continué de résonner au cours des siècles suivants³¹.

Le réquisitoire de Hall dénonce la survivance au sein de la l'éducation japonaise d'apports culturels chinois jugés archaïques et antidémocratiques : étude des sinogrammes, méthodologie privilégiant l'apprentissage par cœur et entravant l'éclosion de la personnalité de l'élève, prégnance des pensées confucéenne et bouddhique³². Nombre des membres de la CIE devait partager une telle vision, à l'instar de Herbert J. Wunderlich, admirateur du penseur Fukuzawa Yukichi qu'il cite dans sa thèse³³ pour souligner la nuisance du moralisme confucianiste³⁴ inhérent à l'impérialisme

³¹ *Ibid.*, p.459-460.

³² C'est en particulier le Zen qui se trouve visé ici, en raison de son goût pour le sacrifice de soi. On retrouve cette idée chez Herbert J. Wunderlich (1952, vol.1, p.95-96) : "Also Zen Buddhism adhered to by Japanese militarists affected Japanese ultra-nationalism. The concept of self-denial and sacrifice for the Imperial Family are Buddhist and basic to the Kokutai no hongî."

Notons au passage que la tradition éducative des écoles de temple comptait encore des partisans au XXe siècle, notamment quant à l'enseignement graphique (cf. Harima Kôichi [?] 1967.6. p.74) : 「わたしは、少なくとも文字の指導については、寺子屋教育の伝統を無視することができないのだ」。

³³ Concernant la culture chinoise, Wunderlich traduit dans sa thèse (1952, vol.1, p.28 & 29. Soulignements d'origine) la critique qu'en fait Fukuzawa : "It is not only that I hold little regard for the Chinese teachings, but I have even been endeavoring to drive its degenerate influences from my country. [...] / The true reason of my opposing the Chinese culture with such vigor is my belief that as long as the old retrogressive doctrine of the Chinese school remains at all in our young men's minds, our country can never enter the rank of civilized nations of the world" (p.28). "In the education of the East, so often saturated with Confucian teaching, I find two points lacking; that is to say, the lack of studies in 'numbers and reason' in material culture, and the lack of the idea of independence in the spiritual culture" (p.29, souligné par Wunderlich).

On trouve effectivement des passages de cette teneur dans le *Fukuô jiden (Autobiographie du vieux Fukuzawa)*, p.347-348 & 349-350 (cf. site de l'Université Keiô) : 「 [...] 私は唯漢学が不信仰で、漢学に重きを置かぬ計りでない、一步を進めて所謂腐儒の腐説を一掃して遣らうと若い時から心がけました。 [...] 斯くまでに私が漢学を敵にしたのは、今の開国の時節に、陳 [ふる] く腐れた漢説が後進少年生の脳中に蟠まつては、迎も西洋の文明は国に入ることが出来ないと飽くまでも信じて疑はず、如何にもして彼らを救出して我が信ずる所に導かんと、有らん限りの力を尽くし、私の真面目を申せば、日本国中の漢学者は皆来い、乃公 [おれ] が一人で相手にならうと云ふやうな決心であつた」 (349・350 頁)。「 [...] で東洋の儒教と西洋の文明主義と比較して見るに、東洋になきものは、有形に於て数理学と、無形に於て独立心と、この2点である」 (347・348 頁)。

Cf. http://project.lib.keio.ac.jp/dg_kul/fukuzawa_search.php (consulté le 14 décembre 2016)

³⁴ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.1, p.59-60 : "The new educational principles adopted in Japan after the fifth year of Meiji, (1872) were pragmatic and utilitarian; but the idealistic moralism of Confucianism which had been cultivated through many centuries of Chinese influence was not easily erased from the minds of Japanese. / The impact of

nippon³⁵. À propos de griphie, Robert K. Hall conçoit celle-ci comme un art traditionnel³⁶ dont, sans en contester le raffinement esthétique ou la valeur intrinsèque, il dénonce implicitement l'enseignement en milieu scolaire, l'associant aux autres stigmates d'un type d'éducation à ses yeux inadapté aux besoins contemporains du pays : méthodes quasi militaires³⁷ exigeant une soumission aveugle et religieuse à l'autorité (arts martiaux³⁸), accent excessif sur la forme (cérémonie du thé, arrangement floral, théâtre *nô*), maintien d'un système d'écriture recourant aux sinogrammes dont l'apprentissage s'avère trop onéreux en temps et en énergie³⁹. Joseph Trainor, collègue de Hall, inscrit comme lui ses commentaires sur la pilogriphie dans le cadre d'une dénonciation de cet esprit formaliste :

Il y avait un formalisme strict dans l'enseignement moral, une emphase excessive sur la calligraphie [*calligraphy*] des sinogrammes et sur l'apprentissage des classiques chinois au moyen de réitations privilégiant la forme au détriment du sens ou de la compréhension. En dépit du brusque virage effectué par l'éducation japonaise à l'ère Meiji, et hormis quelques modifications apportées au travail des sciences et des mathématiques, ces défauts subsistaient au sein des curricula. Au début de l'occupation, les programmes se caractérisaient par un concept isolé de calligraphie [*calligraphy*], par la récitation de passages mémorisés, et par un strict formalisme dans la plupart

occidental culture upon the traditional culture of Japan resulted in a state of social disturbance and ideological confusion which exhibited a marked similarity to the condition of modern Japan occupied by Western Powers under the terms of the Potsdam declaration."

³⁵ Ce sont notamment les valeurs confucianistes dont sont empreints le *Rescrit sur l'éducation* et le *Kokutai no hongî* qui rendent ces documents suspects (*ibid.*, p.68 & 95-96) : "Social controls were phrased in the *Rescript from Confucian doctrine*" (p.68). "Confucian ethics contributed to those passages of the *Kokutai no hongî* which advanced the ideology of loyalty to superiors and filial piety. These virtues of Confucian doctrine based on the relationship of sovereign and subject –father and child, husband and wife, elder and younger brother, and friends– formed the basis for Japanese morality. Also Zen Buddhism adhered to by Japanese militarists affected Japanese ultra-nationalism. The concept of self-denial and sacrifice for the Imperial Family are Buddhist and basic to the *Kokutai no hongî*."

³⁶ Selon Hall (1971, p.351), les Japonais attribueraient aux idéogrammes eux-mêmes une nature artistique : "There can be no question that many Japanese feel a strong emotional attachment to the ideograph. It is considered an expression of art [...]."

³⁷ Frank N. Freeman confirme (1946.10, p.72) ces observations : "Pupils stand in lines like a military company, march in strict order, stand at attention when they recite and are regimented to a high degree."

³⁸ G. Stoddard était d'accord sur ce point (*cf.* Harry Wray 2001, p.38) : "He [=Stoddard] thought that the Japanese children were lacking in humane traits because of their prewar indoctrination that included an excess of 'children jabbing each other with wooden sticks in modified bayonet drill [kendo], youngsters learning bone-breaking jujutsu, and textbooks filled with Japanese flags."

³⁹ On retrouve cette combinaison d'éléments négatifs dans un autre passage du livre de Hall (1971, p.218-219) : "The remarkable group of men who served as advisers to the Emperor Meiji could not help being influenced by the educational tradition which they inherited. Japanese education included in this tradition recognition of mass education of the common people, both by governmental schools and by the *terakoya*; acceptance of the prominent place of religious philosophy in education, both Confucian ethics and Buddhist mysticism; marked interest in the esthetic, both in the arts (including calligraphy and the *Nô* drama), and in the social customs (such as the tea ceremony); acceptance of the dominating position of the ideographic writing system; sense of inferiority to foreign culture, historically Chinese but immediately Occidental; and acknowledgment that the educational process was primarily an instrument for influencing political and social affairs and not a procedure for the development of the individual. In addition to these basic conceptions Japanese educational tradition cluttered the opening years of the Meiji Restoration with a wealth of rather inconsequential trappings such as the segregation of sexes, scholastic formalism, elevation of the master to a quasi-reverential position of authority by his students, and fee payment as a device of finance."

des matières⁴⁰.

Mais si la leçon observée se veut symptomatique de l'anachronisme de l'éducation nipponne, sa représentativité par rapport à ce qui se fait ordinairement dans les établissements nippons s'avère à peu près nulle, vérité que l'auteur du texte admet d'ailleurs au début et à la fin du texte cité. Dans ce cas, pourquoi donner un tel coup de projecteur à des pratiques marginales ? On imagine mal, en effet, qu'Obara Kuniyoshi ait eu l'intention de généraliser la pédagogie mise en œuvre par Kawakami Keinen à l'ensemble des disciplines programmées à l'Académie Tamagawa. De là à subodorer un calcul de Hall qui, en faisant passer l'exception pour la règle, et l'enseignement de l'art graphique pour celui de l'utiligraphie, viserait à orienter frauduleusement les esprits de lecteurs non-avertis, il n'y a qu'un pas, aisément franchissable. Quant à l'excitation que Kawakami (repris, sans doute, par Obinata) aurait vu luire dans les yeux du personnel de la CIE, n'avait-elle pas pour cause des sentiments moins innocents et positifs que le graphiste le supposait ?

2.5. Visite de l'USEMJ

Le 26 mars 1946, alors que le séjour de la mission touche à sa fin, le capitaine John Barnard de la CIE, « habitué » de Tamagawa, amène à l'Académie trois des membres de l'USEMJ, à savoir William C. Trow, George W. Diemer et Ernest R. Hilgard (cf. F., ill.16), lesquels font partie du comité sur la formation des enseignants et la méthodologie⁴¹. La visite aurait eu pour motivation première le désir d'observer la réalité d'une école influencée par la pensée du pédocrisme deweyen⁴². Les Américains effectuent une tournée de l'établissement⁴³, et s'entretiennent à cœur

⁴⁰ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.120.

⁴¹ Cf. Tamagawa gakuen gojūnenshi hensan iinkai dir. 1980, p.80 : 「1946年3月26日:米国教育使節団来園参観」。 Cf. Obara Kuniyoshi in *Zenjin*, vol.16, no.4, avril 1946, p.21 : 「司令部からの参観/前にも度々見えましたが、使節団の人々も、何しろ、距離が遠いのと、電車の殺人的混雑の醜態を見せたくはないし、困って居りましたが、ミシガン大学総長のトーロ [トロー?] 博士、ミズリー大学学長のデーマー博士、それに前に、紹介したヒルガード教授と、おなじみのバーナード博士 (コロラド州立師範大学教授)」。

Accaparé par les préparatifs de son prochain départ, F. N. Freeman, qui devait apparemment être de l'expédition, a dû renoncer (*ibid.*). Autre membre du comité, Emily Woodward n'est pas mentionnée. Quant à Trow, il fait également partie du sous-comité spécial sur la réforme linguistique.

Voir aussi le site de l'Académie : 「1946 (昭和 21) 年 3 月に、総勢 27 名からなる第一次教育使節団が来日。約 1 ヶ月という短い視察期間の中でもさまざまな教育施設を訪れた。そして彼らの中の数名が、玉川学園を訪れた。そのメンバーはミシガン大学教授トロウ博士、中央ミズリー州立教員養成大学学長デーマー博士、そしてスタンフォード大学教授ヒルガード博士。彼らの玉川学園訪問は、視察が終了する直前の 3 月 26 日のことであった。なぜ教育使節団のメンバーが玉川学園を訪れることとなったのだろうか。かつて玉川大学文学部で教鞭を執っていた高橋靖直教授は、終戦時代に何度か学園を訪れたことがあるバーナード陸軍大尉がこの訪問を実現させたのではないかと述懐している。当時の使節団はいくつかの委員会に分かれており、『授業および教師養成教育』を担当している第 2 委員会の責任者がこのバーナード陸軍大尉であり、学園を訪問した 3 人はこの第 2 委員会のメンバーだったのだ」 (「米国教育使節団/世界の近代教育と玉川の新教育の出逢い」 2014 年 3 月 18 日)。

Cf. http://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail_6819.html (consulté le 15 décembre 2016)

⁴² *Ibid.* : 「 [...] 『3 人が玉川を訪ねたのは、ジョン・デューイの児童中心主義的なプラグマチズムの教育

ouvert de divers sujets relatifs à l'éducation avec son directeur. Ils s'étonnent de l'ambiance singulière de l'école, et de la proximité des rapports enseignants-élèves, interrogent Obara Kuniyoshi sur le recrutement du personnel, l'encouragent à promouvoir ses conceptions pédagogiques en créant des écoles-pilotes à travers le pays, tombent d'accord avec lui sur l'effet stérilisant de l'hégémonie du ministère⁴⁴... Il ne semble qu'on ait particulièrement discuté de grèphe au cours de ces observations et conversations⁴⁵. Plaisante et bénéfique pour les deux côtés, la rencontre aurait en tout cas donné aux visiteurs l'envie de développer les échanges avec l'Académie et d'y revenir à l'occasion⁴⁶.

思想の影響を受けたと思われる私立学校の教育実践を、直接見てみたいということが第一の理由ではなかったかと思われる』とも高橋 [靖直] 教授は語っている」。

⁴³ Cf. Tamagawa gakuen dir. 1963, p.47. Cf. site de l'Académie Tamagawa : 「視察の当日、使節団のメンバーたちは子どもたちの自学を中心とした学習、労作、芸能教育など玉川教育の成果を熱心に参観。小原の教育内容を高く評価したという」(「米国教育使節団／世界の近代教育と玉川の新教育の出逢い」2014年3月18日)。

⁴⁴ Cf. George Diemer 1946, p.27-28 : “*Only a very few schools escape Mombusho domination. One of these is Tamagawa Gakuen, a private school about 25 miles from Tokyo. Idyllically situated on 2,000 acres of mountain and valley land, it is attended by 600 boys and girls, some from the near-by rural communities, some from metropolitan Tokyo, some from remote parts of the empire. The school is organized, in part, on the individualized-teaching plan; and for children boarding at the school, on the family-unit basis. Comparable to the best of the so-called progressive schools of the United States, Tamagawa Gakuen has a good administration and teaching staff.*”

⁴⁵ Obara Kuniyoshi, qui rapporte le contenu de cette conversation (cf. *Zenjin*, vol.16, no.4, avril 1946, p.28-31), note tout de même qu'il a été question d'arrangement floral et de peinture à la japonaise (*ibid.*, p.22).

⁴⁶ *Ibid.*, p.21 & 22).

3. Observation au Club des Pairs ¹

Pendant son séjour, l'USEMJ aura plusieurs occasions d'entendre parler de pilographe et d'en observer des cours plus ou moins orchestrés par le personnel du GHQ. Nous allons voir dans quelles conditions.

3.1. Mémoire de la CIE

Au début du mois de mars 1946, l'officier de la CIE Robert K. Hall donne trois conférences à l'intention de la mission. Le 8, il évoque la restructuration du système éducatif ², le lendemain, il parle du ministère de l'Éducation ³, et le mercredi 13, il aborde la question de l'écriture japonaise. À propos de cette dernière séance ⁴, voici ce qu'indique un rapport interne de la division :

En ce qui concerne le programme du mercredi, les éducateurs écoutèrent un exposé du professeur Masatsugu Andô, ancien président de l'Université impériale de Taipei ⁵, sur la révision de la langue, ainsi que des explications sommaires fournies par le lieutenant commandeur R. K. Hall au sujet des formes de l'expression écrite en japonais. / Keisen, un prêtre bouddhiste, fit une démonstration de méthodes d'enseignement de calligraphie [*calligraphy*] à des enfants nippons, et présenta des livres de lecture imprimés en alphabet latin [*rômajî*] et en *kana* ⁶.

3.2. Notes de Robert K. Hall

¹ En japonais *Kazoku kaikan* : 「華族会館」

Traduit en anglais « *Peer's club theatre* » (cf. F., ill.51-52). Ce club d'aristocrates a été rebaptisé *Kasumi kaikan* suite à l'abolition du système nobiliaire en mai 1947. Les femmes y sont acceptées depuis 1973. Toujours en activité aujourd'hui, il vise notamment la transmission de la culture traditionnelle et la protection de la maison impériale (voir les règlements de 2015 sur le site ci-dessous). Ses assemblées se tiennent au 34^{ème} étage du Building Kasumigaseki. Cf. <http://www.disclo-koeki.org/02a/00286/a.pdf> (consulté le 15 décembre 2016)

² Cf. Suzuki Eiichi 1983, p.159 : 「第3委員会・日本の教育制度の行政的再組織（ホール）」。

Sur le contenu de cette conférence, *ibid.*, p.164.

³ *Ibid.*, p.159 : 「(1)文部省（ホール）」。

Sur le contenu de cette conférence, *ibid.* p.166.

⁴ Initialement prévue la veille, elle aurait eu lieu de 10h35 à midi, le programme réservant en principe 40 minutes aux intervenants japonais.

Cf. Archives Trainor : “*Memorandum to: Lt Comdr Hall / Subject: Change of Schedule / 1. The United States Education Mission program for 12 March 1035-1200 is changed as follows : / a. Comdr Wunderlich will present his program on Japanese Education at above time. / b. Lt Comdr Hall will present the program 'Language Revision,' previously scheduled from 1035-1200, 12 March, at 1035-1200 13 March. / [...] Edward H. Farr / Lt Colonel, CMP / Executive Officer*”

Cf. Suzuki Eiichi 1983, p.175 : 「次いで、一日延期されたホール少佐の『国語改革』(Language Revision)の講義が行われた」。

Cf. Arimitsu Jirô 1989, p.871 : 「3・13(水) / Reeducation of Teachers Capt. Bernard AM 9-10:25 / Language revision AM 10:35-12」。

⁵ En japonais *Taihoku teikoku daigaku* : 「台北帝国大学」

Fondée en 1928 et devenue en 1945 Université nationale de Taïwan.

⁶ Ce passage est repris tel quel dans le journal *Nippon Times* du 15 mars 1946, p.2.

Les notes de l'intervention de Hall permettent de préciser – voire de corriger – le succinct compte-rendu susmentionné. L'entrée en matière brille par sa prudence :

La réunion de ce matin a pour thème la réforme linguistique, sujet très controversé. Il serait totalement inadéquat qu'un officier de notre quartier général prétende parler au nom du peuple japonais, ou présente des conclusions ou des recommandations à la mission. Évoquer simplement la question en présumant *a priori* qu'elle constitue un problème serait déjà tout à fait inapproprié⁷. À mon avis, aucune affirmation étayée par des sources nipponnes ne vaut en qualité ce que l'on peut trouver dans une thèse de doctorat américaine. Des archives ont été perdues pendant la guerre. Les études se voient fréquemment attribuer à des gens qui ne les ont pas réalisées. Par conséquent, il semble sage de traiter de matériaux exigeant un examen aussi attentif avec davantage de détail qu'il nous est permis de le faire aujourd'hui. Le caractère informel d'un exposé oral risque en outre de laisser certaines erreurs se glisser dans le propos. Pour l'ensemble du sujet, les travaux sur lesquels nous nous appuyerons relèvent exclusivement de sources japonaises dont certaines remontent à quinze ans, tandis que d'autres ont été effectuées après notre arrivée dans le pays. Ces raisons, ainsi que l'extrême délicatesse du sujet abordé, m'ont incité à préparer un questionnaire que j'ai soumis au docteur Andô. Il s'agit d'une liste de questions dont on peut raisonnablement penser qu'elles seraient soulevées par un groupe de personnes informées tel que la mission. Je gage que le docteur Andô se tient prêt à fournir des informations sur ces points. Au besoin, une copie de ladite liste est à la disposition du président de l'USEMJ. / Finalement, je souhaiterais ajouter que rien de ce qui sera dit aujourd'hui ne doit être interprété comme un assentiment ou un encouragement de la part du SCAP ou du GHQ en faveur d'une réforme de la langue⁸.

Après ces mises en garde, Hall détaille le menu de la séance :

Tenant compte des limites du temps dont nous disposons, j'ai programmé cinq éléments. Le premier est une description brève et non spécialisée de la langue écrite, dont je me chargerai en personne. / Le second consiste en la démonstration d'un cours de calligraphie [*calligraphy*] offerte par un professeur de l'Institut⁹ Tamagawa et ses élèves. Le nom d'artiste de l'enseignant est Keinen, et son nom de famille Kawakami. / Le troisième prévoit une présentation de techniques bureautiques et de références diverses que vous aurez le loisir d'observer en fin de séance : vous pourrez ainsi découvrir l'utilisation d'une machine à écrire les sinogrammes, les lois du ministère de l'Éducation, les budgets et comptes éducatifs, la correspondance officielle du ministère, ainsi que les méthodes de traitement afférentes. / En supplément, le docteur Andô, philologue distingué, membre de l'Académie impériale et ancien président de l'Université de Taipei, fera une communication. Celui-ci a en effet

⁷ Nishi Toshio (2003, p.202) note à ce sujet : “*Inappropriate or not, he [=Hall] had already decided to drastically change the Japanese written language for the Japanese people. The Japanese scarcely anticipated that CI&E was actually contemplating this, but what they wanted was irrelevant.*”

⁸ Cf. Archives Trainor.

⁹ Le texte indique ici *gakuin* (« institut ») à la place de *gakuen* (« académie »).

accepté l'invitation de notre quartier général et du ministère de l'Éducation pour exposer ses vues sur la réforme linguistique. Sa conférence se déroulera en japonais avec traduction. / Enfin, ceux d'entre vous que cela intéresse pourront examiner un choix de livres imprimés en syllabaires *kana* et en alphabet latin [*rômaji*]. Nous avons le *Man'yôshû*, le *Nihongi*, le *Kojiki*, *Le dit du Genji*, la bible, des recueils de prières, des soutras bouddhistes, les *Analectes* de Confucius, des romans modernes, des ouvrages historiques, la *Brève histoire du monde* de H. G. Wells, les *Contes* de Grimm, ou encore des publications de recherche scientifique ¹⁰.

L'officier étatsunien entame ensuite sa présentation du système d'écriture nippon, dans laquelle il se cantonne, conformément aux intentions affichées, à des remarques d'ordre général, objectives et impartiales ¹¹. Son intervention achevée, il annonce :

Le temps qui nous est imparti est si court que je vais maintenant prier M. Keinen de procéder à sa présentation d'un cours conventionnel de calligraphie [*calligraphy*]... d'écriture [*writing*]. [la leçon débute] / Pendant que la classe accomplit son travail, je vais demander au professeur Andô de commencer son exposé. À la fin de la réunion, il y aura une démonstration de l'utilisation de machines à écrire, tandis que j'inviterai l'enseignant à exécuter une de ces œuvres de calligraphie [*calligraphy*] pour lesquelles il jouit d'une réputation internationale ¹².

Ces notes engagent à rectifier plusieurs points du compte-rendu cité en début de chapitre :

1. Hall ne parle pas d'un certain « Keisen ». Il indique en revanche le nom précis « Kawakami Keinen ».
2. Il présente ce dernier comme un enseignant, et non un bonze.
3. Ce personnage ne semble pas jouer de rôle dans l'exhibition de la bibliographie en caractères phonétiques.

Sans information complémentaire (en particulier sur les sinogrammes avec lesquels le nom s'écrivait), vérifier l'existence éventuelle d'un religieux-griphiste-enseignant nommé Keisen s'avère malaisé, mais tout porte à conclure à l'inexactitude de cette mention : non seulement aucun « Keisen » n'apparaît ni dans les dictionnaires de griphie, ni dans les registres de l'Académie Tamagawa ¹³, mais, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Kawakami Keinen, griphiste professionnel, a effectivement enseigné sa spécialité dans ledit établissement entre les années 1930 et 1970 ¹⁴.

¹⁰ Cf. Archives Trainor (*Trainor Papers, Box57, Reel47, "Language revision-Lt Comdr. Robert King Hall, USNR. 13 March, 1946"*)

¹¹ Cf. Nishi Toshio (2003, p.202), et Suzuki Eiichi 1983, p.176.

¹² Cf. Archives Trainor.

¹³ Le rédacteur du mémorandum aura-t-il confondu « Keinen » le prénom du griphiste, avec le nom de l'école de jeunes filles « Keisen », dont la directrice, Kawai Michi, faisait partie du JEC ?

¹⁴ En dehors de quelque flatterie, on voit cependant mal ce qui fonde l'affirmation d'une soi-disant « célébrité mondiale » de Kawakami, celui-ci ne semblant pas avoir laissé une trace mémorable dans l'histoire de l'artographie

3.3. Compte-rendu d'Obinata Kôin

Dans un texte imprimé de provenance inconnue fourni par madame Morimoto Keishô, le griphiste Obinata Kôin (*cf.* F., ill.53), plus jeune que Keinen d'une dizaine d'années, rapporte :

Lorsque la première mission d'éducateurs américains vint au Japon en février 1946, Keinen fit, à la requête de Hall, une présentation de la culture griphique [*shodô*] nipponne au Club des Pairs : il y amena un groupe de filles en *kimono* de cérémonie *furisode*. Celles-ci rédigèrent en écriture mixte des extraits de la bible traduits en langue vernaculaire, et griphèrent dans les cinq graphies de base. Les membres de l'USEMJ s'arrachèrent ces œuvres¹⁵.

Il faut certes se garder de souscrire aveuglément à de telles affirmations. D'abord, on peut soupçonner Obinata d'avoir forcé la louange et manqué d'objectivité dans un texte de nature visiblement panégyrique, d'autant qu'on ignore s'il a personnellement assisté aux événements. On relèvera en outre l'approximation temporelle qui l'amène à avancer d'un mois l'arrivée au Japon de l'USEMJ. Et puis, le contenu des travaux d'élèves ne concorde pas avec celui dont faisait état l'officier américain. Ces réserves mises à part, l'hypothèse selon laquelle Hall avait déjà observé des cours de griphie, probablement donnés par Keinen (sinon, comment expliquer la sollicitation de Hall ?), à l'Académie Tamagawa avant mars 1946, et aurait décidé de montrer ceux-ci à la mission *en connaissance de cause* a son intérêt. Nous verrons lequel.

3.4. Compte-rendu d'Obara Kuniyoshi

Bien qu'absent lors de la démonstration au Club des Pairs, le directeur de l'Académie Tamagawa en donne un court rapport dans le bulletin *Zenjin*, publication mensuelle de

japonaise.

¹⁵ *Cf.* Obinata Kôin 1967 [?], p.1. Dans la première moitié de cet article de journal ou de revue apparemment écrit à l'occasion d'une exposition fort réussie de Keinen au grand magasin Mitsukoshi (plus de 7000 visiteurs en 6 jours), l'auteur explique que le goût du griphiste pour un art « immaculé » [*seijô naru sho*] l'a tenu à l'écart de la scène artogrphique d'après-guerre et de sa corruption. Il raconte également comment certaines œuvres de Keinen exposées à la galerie Mitsukoshi auraient atteint le prix mirobolant de 750 000 yens pièce, record historique hissant la griphie au niveau de la peinture : 「參觀者実に 7000 余名、6 日間の個展でこれほどの入りは嘗て無つたと三越では語る。 [...] 景年は吉田景道門の逸足として若く世に知られ 30 数年を玉川大学に教鞭を取つている。『清浄なる書』というのがその指向、従つて戦後腐敗の極致にある書道界に近づきたがらない。盟友故野本白雲の遺志を継ぎ、日本書道院の総務が唯一のもの、低俗なる周囲との同調は、清澄なる生活者景年にとつては決して愉快なものではあるまい、しかしそれが世の中、「不染世間法、蓮華如在水」の境地でありたい。／景年の作品が三越美術館で半切 1 点 75 万円と決定されたときは、並みいる人達が我が耳を疑つたのである、それは実に日本における書の最高記録であつたばかりでなく、従来の価格の 10 倍であつたからだ。／この記録によつてはじめて書が絵画並の取扱を受けるに至つた記念すべき一瞬で、この書道界への功績はまた低俗なる書道界への一大警鐘でもあるのだ」。

Ceci semble corroborer les propos de Hall sur la renommée du griphiste.

l'établissement :

Du côté du Quartier général, on a demandé à observer, en présence de la mission éducative, une leçon de griphie [*shodô*] telle qu'on en donne à Tamagawa. Les filles de l'Académie ont donc effectué une démonstration de griphie [*shodô*] et d'arrangement floral [*ikebana*] au Club des Pairs. Bien qu'ayant tout juste reçu les modèles la veille au soir, et grâce à l'excellent entraînement prodigué jusque-là par M. Kawakami, elles se seraient admirablement comportées. À la fin de la séance, les gens se seraient attroupés devant la scène pour s'arracher leurs œuvres, en promettant d'envoyer en remerciement des cadeaux, une fois de retour aux États-Unis. Les demoiselles étaient enchantées ¹⁶.

Le style télégraphique de l'original rend parfois son interprétation problématique ¹⁷. Introuvable dans les autres comptes-rendus, la mention de la pratique de l'arrangement floral, liée à celle de la pilogriphie apparemment sans demande expresse en ce sens du côté étatsunien, laisse penser que les gens de l'Académie souhaitaient exhiber des items de la culture traditionnelle japonaise, plutôt que d'illustrer l'originalité des orientations de l'établissement en matière de pédagogie scolaire.

3.5. Compte-rendu de Kaigo Tokiomi

Kaigo Tokiomi, qui conseillait à l'époque la CIE, affirme avoir directement observé la démonstration, sur laquelle il porte, *a posteriori*, un œil très critique, accusant ouvertement Hall de manipulation :

La gestion du lieu de réunion de l'USEMJ, évidemment apprêté par le GHQ, était assurée concrètement par les membres de la division de l'éducation de la CIE. La diffusion de l'information s'y faisait à l'américaine : la présentation du Japon était réfléchie et planifiée de manière à intéresser les éducateurs de la mission, tout en suggérant le sens de la réforme. Par exemple, Hall, alors responsable de la CIE en matière de révision linguistique, fit effectuer dans la grande salle une démonstration de pilogriphie [*môhitsu shûji*] à des élèves d'école primaire. Face à nous, sur le tapis rouge recouvrant la scène, on avait assis des petites filles vêtues de *kimono* ravissants, et on leur demanda de tracer au pinceau de grands caractères sur de longues feuilles blanches prévues pour la circonstance. Je suppose qu'ayant assisté quelque part à des spectacles tels que ceux des séances de griphie du nouvel an [*kakizome*], Hall avait décidé de s'en servir comme prétexte pour amener la question de la réforme du système d'écriture. Les cinq sinogrammes rédigés à cette occasion se lisaient « *shunmin akatsuki o oboezu* ¹⁸ », et

¹⁶ Cf. *Zenjin*, no. 4, avril 1946, p.21.

¹⁷ Par exemple, Obara veut-il dire que les filles ont été pressées de questions par les Américains ou – tel que nous avons choisi de traduire sous l'influence du texte d'Obinata – que ces derniers se sont précipités sur les griphies réalisées pour se les faire offrir ?

¹⁸ « Au printemps, le sommeil ne cesse dès l'aurore » ; lecture japonaise du premier vers du célèbre quatrain « Aube de

les œuvres furent ensuite accrochées au mur du fond. Lorsque Hall en expliqua la teneur, des rires se firent entendre de la part des membres de la mission. Quelle impression le *show* de griphie [*shûji*] de ces mignonnes fillettes endimanchées voulait-il laisser ? On devine sans mal l'effet escompté à partir des velléités de la CIE de réformer la langue nationale. Il est clair qu'en exposant de la sorte l'archaïsme des techniques d'expression écrite encore en vigueur au Japon, Hall souhaitait conduire à la conclusion qu'une amélioration s'imposait dans ce domaine. Derrière une telle mascarade transparaissaient les positions de cet officier ou de sa division en faveur de l'abandon de procédés surannés tels que l'enseignement pilogriphique [*môhitsu shûji*] en primaire, ainsi que de l'adaptation de l'écriture à l'emploi des machines dactylographiques grâce à sa romanisation et sa simplification. Le rapport de l'USEMJ contient une proposition de réforme linguistique approuvant l'idée de romanisation, et ce spectacle de griphie [*shûji*] n'avait à l'évidence pas pour unique motivation de présenter la culture nipponne. J'imagine que, parmi les Japonais de l'assistance, certains se dirent que cette jolie vision des temps anciens avait permis de faire connaître aux membres de la mission un aspect de la culture traditionnelle locale, de sa beauté et de son charme séculaire. Mais la démonstration servait un tout autre dessein ¹⁹.

3.6. Compte-rendu d'Arimitsu Jirô

Répondant à une interview dans les années 1980, Arimitsu Jirô fait de l'évènement une lecture identique à celle de Kaigo (dont il a eu le temps de consulter l'ouvrage) :

Des démonstrations de l'aspect non scientifique de l'éducation japonaise ont été organisées par la CIE.

Arimitsu : « C'est au Club des Pairs, aujourd'hui Building Kasumigaseki, que s'est tenue la première réunion de la mission. Comme on nous avait ordonné d'y assister, nous nous y sommes rendus, mais nous n'avons pas pu entrer par l'accès principal. On nous a fait passer par une porte latérale. / Au moment de s'asseoir, on nous a fait aligner selon le rang administratif : vice-ministre, chef de bureau... Ceci sans doute pour faire comprendre d'un coup d'œil l'organisation du ministère ²⁰. / À propos de démonstrations montées par la CIE, il y a encore eu

printemps » du Chinois Meng Haoran (en japonais Mô Kônen, 689 ou 691-740). Le choix de ce poème aurait été inspiré à Hall par un des interprètes japonais de la CIE (*cit. in Yomiuri shinbun sengoshi han dir.* 1982, p.238) : 「日本語をローマ字にすべきであるというキング・ホール教育課員のねらいは、使節団の来日前から周到に用意されていた。／CIEの通訳だった高橋昇氏が知っている。／『ホール氏が「ミスター高橋、漢文の読み方について僕は使節団にスピーチしなければならない。それでなにか漢文の書いたもので、日本式に読むものがないかね」とたずねてきた。／私はすぐ『春眠不覚暁』というのを教えた。ちょうど時期が春だったのでね。そして日本ならばこういうふうを読むんだと、返り点をつけて、春眠暁を覚えたと教えたら大喜びだった。／使節団の前で彼はエライ説明してました。私を書いてやった春眠——を張り出してね』」。

¹⁹ Cf. Kaigo Tokiomi 1971, p.197-199.

²⁰ Selon Harry Wray (2001, p.15-16), Hall aurait voulu par cette mise en scène accentuer le centralisme et le conservatisme des institutions concernées : “*In Hall's presentation on the 'Administrative Reorganization of the Educational System of Japan and the Monbusho,' he placed some administrators from the Monbusho, prefectural, and local educational levels, as well as university administrators and faculty, on the stage in a demeaning pyramid fashion to dramatize the centralized nature of Japanese education. 38 In front of them he charged somewhat unfairly that (a) the Monbusho's pre- and postwar reforms in structure and personnel amounted only to 'reshuffling'; (b) educational reforms of 1936 were based only on an effort to achieve retrenchment in a recession economy; and (c) the Ministry was*

celle-ci : ils ont fait pratiquer la pilogriphie [*oshûji*] à des filles joliment habillées à la japonaise. Au début, j'ai cru qu'il s'agissait d'une présentation de la culture locale, mais il y avait, accroché au mur, un dessin de l'avènement du petit-fils divin. On y voyait le prince Ninigi ²¹ descendant sur un nuage au mont Takachiho ²². Le but de cette mise en scène était de souligner les extravagances de l'éducation japonaise, de montrer à quel type d'endoctrinement ressortait l'enseignement de l'histoire au Japon. Et la démonstration de griphie [*oshûji*], où l'on fit tracer très lentement au pinceau toutes sortes de caractères, sinogrammes tantôt en graphie régulière, tantôt en graphie courante, ou *kana*, servait les mêmes intentions. / On sous-entendait sans doute que les choses ne pouvaient continuer ainsi, que l'énergie du peuple devait se concentrer sur des tâches plus éducatives, plus efficaces ²³.

Arimitsu mentionne un élément important, ignoré par les autres témoignages : la décoration de la salle avec des dessins « suggestifs ». Les autorités américaines condamnaient les illustrations de la mythologie ou du folklore nippon, qu'il s'agît d'images insérées dans les manuels, comme de rouleaux ou de panneaux exposés dans les classes, y voyant – à raison ²⁴ – des moyens de propager dans la jeunesse l'idéologie militaro-impérialiste ²⁵. À condition qu'Arimitsu ne confonde pas ce décor avec celui qu'il aurait vu dans une autre occasion ²⁶, on comprend que la scénographie lui ait

inefficient and unprofessional."

²¹ *Ninigi no mikoto* : 「瓊瓊杵尊」

Dans la mythologie japonaise, petit-fils de la déesse Amaterasu qui l'envoie sur Terre pour y planter du riz et gouverner le monde.

²² *Takachiho no mine* : 「高千穂峰」

Volcan des monts Kirishima, à la frontière des départements de Miyazaki et Kagoshima, à Kyûshû (1574m).

²³ Arimitsu Jirô in Kida Hiroshi dir. 1987, p.17-18. Il existe un autre compte-rendu de cette séance par Arimitsu Jirô (*cit. Yomiuri shinbun sengoshi han dir.* 1982, p.238) : 「きれいな和服を着た小学生から女学生くらいまでの女子が、優雅に、見方によっては悠長な感じでお習字をしている。漢字と仮名の両方があったと思う。／これを見たとき、私は『あっ、これはローマ字論者のキング・ホールの発案だ』と思った。つまり、日本語の表記というのはこんなにのんびりしたものだ、アップ・ツー・デート（現代的）ではないということを使節団員たちに印象づけるローマ字改革への手だてだと。／それから『天孫降臨』の絵の掛け図が掛けてあった。これらは明らかに、日本の歴史というものは、こういう神話を使って日本の国が他の国と違った特別な“神の国”だといわんばかりの教育をやっていたんだと印象づけるためのもの。私のそのときの感じでは、こちらはワンダリックのアイデアかも知れんと思った」。

²⁴ À ce sujet, cf. A.III.3., note 72.

²⁵ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.1, p.194, 195 & 196 : “*The legend of Momo Taro (peach boy) provided a pertinent illustration of mythology warped to meet the Mombusho’s program of indoctrination in Kokutai. The legend appeared in textbooks for elementary schools and in wall-hangings (Kakemono). [...] The interpretation of this legend employed by wartime educators served the purposes of ultra-nationalism, militarism, and loyalty.*” (p.194). “*Other legends were employed in textbooks and visual aids (kakemono) for similar ultra-nationalistic purposes.*” (p.195) “*The literature of ancient Japanese legends and myths was exploited by Bureau of Textbook writers in the preparation of textual materials and wall-hangings to further their program of ultra-nationalism and fanatical will for self sacrifice.*” (p.195-196).

²⁶ On ne sait s'il parle de la même séance, mais Kaigo Tokiomi évoque lui aussi (1971, *cit. in Yomiuri shinbun sengoshi han dir.* 1982, p.240) le spectacle : 「『この使節団総会では、このほかにいろいろな実物を用いた解説が行われた。／その一つに「天孫降臨の図」を小学校の歴史教材として使っていたという紹介が、大きな掛け図を用いて行われていた。[...] /輝いた雲の上からニニギノミコトが守護の武人を従えて高千穂の峰に降臨するところを描いてある。[...] /これを用いてアマテラスオオミカミやニニギノミコトなどについての神話を教える直観資料にしたいと考えて創作した教科書の挿絵であった。この挿絵を文部省で拡大し大きな着色した掛け図として頒布していたものである。そのほかに天の岩戸や神武天皇などの掛け図も会場で点

paru insidieuse.

3.7. Conclusion

Bien que le cadre dans lequel elle se déroule diffère, la démonstration à laquelle assistent les éducateurs américains offre une similarité évidente avec celle évoquée par Robert K. Hall dans ses mémoires. On déduit de là que l'Américain fait bien référence – entre autres ? – à ces deux séances lorsqu'il évoque dans son livre « une classe modèle présentée à des officiels des forces d'occupation et, par la suite, aux membres de la mission éducative américaine au Japon » (*cf.* B.II.2.4.). Il faut dès lors s'interroger sur l'intérêt de la programmation d'un tel spectacle. Pourquoi en effet montrer aux membres de la mission cette leçon de pilogriphie dans le cadre d'une matinée d'étude explicitement consacrée à la réforme linguistique ? Comme il l'annonce, Hall a prévu cinq items :

1. Sa présentation de l'écriture japonaise.
2. La démonstration d'un cours de griphie (au pinceau).
3. L'exhibition de techniques de bureautique (utilisation de machines à écrire en sinogrammes) et autres.
4. L'exposé par le docteur Andô Masatsugu (*cf.* F., ill.55) de sa conception personnelle de la réforme linguistique.
5. L'examen éventuel de livres imprimés en syllabaires *kana* et en alphabet latin.

Nous ne reviendrons ici sur le contenu des interventions de Hall et Andô²⁷ que pour signaler

じされていた。／これを使節団員に示して解説したのは、当時カリキュラムや教科書問題を担当していた CIE のワンダリックであった。／日本ではこのような神話を直観的な挿絵を用いて教授し、国家意識を高揚していたことを示す一例としたのであろう。その意図は神話と史実とを分離して、神話は歴史教材から除外しなければならないという方策の一端を示すことにあった。／使節団員席には、この掛け図説明を聞いて一斉にあざ笑う空気が流れていた』。

²⁷ La communication d'Andô s'intitule en anglais "On problems concerning national language and its characters." *Cf.* Archives du GHQ/SCAP, box no.5747 / CIE(B)06482.

Cf. Nishi Toshio 2003, p.202 : "Dr. Ando Masatsugu [...] spoke to the mission through a Japanese interpreter. Ando, echoing Hall's contention, said that the present Japanese language posed 'obstacles to the raising of the people's intelligence level.' But he cautioned, they should not be overhasty in their attempts or there would be undesirable future effects. He therefore recommended, as 'the most timely and fastest solution,' reducing the number of Chinese characters in Japanese. Ando's commonsense recommendation was not radical enough for Hall at this juncture. It was never raised again."

James M. Unger (1996, p.73-74) suggère que la participation d'Andô aurait été arrangée par Joseph C. Trainor et Donald R. Nugent afin de contrebalancer l'influence du discours de Hall. Notons à cet égard que le choix de l'intervenant japonais ne semblait guère du goût de l'officier (*cf.* Robert K. Hall 1971, p.350) : "The Japanese linguist who was selected by the Ministry of Education and surprisingly was approved by Occupation Headquarters as the one to represent the Japanese nation in this matter during the meetings with the American members of the Mission, was Dr. Ando Masatsugu, philologist, former President of Taihoku Imperial University in Formosa, former professor in the Jingu Kôgaku-Kan, a government Shintô college, and member of the Imperial Academy. He was at that time banned from holding public office or educational position by the 4 January 1946 SCAP Purge Directive (Appendix A, Category G) and was under investigation by the Civil Intelligence Section, GHQ, SCAP, for alleged complicity in a plot to misinform and nullify the recommendations of the United States Education Mission."

qu'elles n'avancent ni l'une ni l'autre de parti pris extrémiste²⁸, et n'abordent pas la question des instruments d'écriture. La séance semble malgré tout obéir à une « orientation générale ». Sans pécher par une subjectivité patente, l'état des lieux sur lequel s'engage cette matinée d'étude (items 1 à 3 ci-dessus) met indubitablement l'accent sur la complexité du système d'écriture nippon : les Japonais doivent non seulement apprendre les *kana* ainsi qu'un nombre quasi illimité de *kanji* accessoirement écrits en diverses graphies, mais également se familiariser avec le délicat maniement du pinceau. En outre, une langue recourant aux sinogrammes s'adapte mal à la modernité dactylographique. De là, on enchaîne naturellement sur des réflexions concernant une refonte de la langue (item 4) dont la nécessité fait d'autant moins doute que lesdites considérations expriment l'avis d'un expert local (intervenant de surcroît sans contradicteur). Enfin, on offre aux éducateurs étatsuniens le loisir de feuilleter un choix de publications nombreuses et variées employant des systèmes phonétiques (item 5), comme pour leur permettre de visualiser concrètement les effets d'une évolution déjà engagée. Si l'on se souvient que le public visé ignore le japonais, et qu'il n'a commencé à se pencher sérieusement sur le cas de l'Archipel que depuis quelques mois au plus, on devine sans peine l'impression globale retenue de ces présentations. Willard E. Givens ne parle pas du « show » de pilogriphie, mais exprime une opinion sans ambiguïté sur la langue japonaise :

Le matin du mercredi 13 mars, à 9 heures, nous nous retrouvâmes comme d'habitude au Club des Pairs, où le commandeur Hall de la section de l'éducation de l'équipe du GHQ discourt sur le langage nippon. Une sommité japonaise en la matière aborda également ce point. Au Japon, la langue constitue l'un des handicaps avérés à l'éducation des masses²⁹.

Pour en revenir au sujet qui nous occupe directement, on relève des ambiguïtés dans la démonstration de Kawakami Keinen. D'après les notes reproduites plus haut, Hall ne précise pas

En 1945-1946 puis en 1950, Andô siège (en compagnie d'Arimitsu Jirô) à divers comités du Conseil sur la langue nationale [*Kokugo shingikai*]. Cf. site de l'Agence pour les affaires culturelles.

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/syusen/bukai01/01.html (consulté le 09 janvier 2016).

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/01/iin02.html (consulté le 09 janvier 2016).

Ajoutons qu'Andô est un disciple de Kanô Jigorô (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.151-152), et que les deux hommes font partie (avec Nitobe Inazô) des responsables de l'association *Rômaji hirome kai* qui milite pour la diffusion de l'alphabet romain. La position d'Andô sur la latinisation de l'écriture japonaise demeurerait cependant prudente (*ibid.*, p.132-133) : 「安藤は講義から 10 カ月後に出版した本のなかで、理論的にはローマ字国字主張はうなずかれるとするが、『しかし、それだからといって、ローマ字国字説がすぐ実現するとは思はれない。(中略) しかもローマ字の場合にあっては、この文字に対する国民の親しみが仮名のやうではないことも考へられなければならず (中略) 準備工作にも一そうの苦心を要するものがあり、その期間もさらに長引かざるを得ないであらう。(中略) アメリカ教育使節団もこれを勧告している。政府も民衆もこれに対してよろしく協力の実を挙げるべきであるが、それにしても、ローマ字の綴り方に関しては多年の論争の結果がまだほんたうについていないのはいかがでしょうかと思ふ。』と述べている」。

²⁸ Comparativement, la présentation effectuée le 8 mars par le capitaine John Barnard (*Scope of the Committee on Psychology in Reeducating Japan*) paraît plus volontariste : “Most of the Japanese agree that simplification of the written language is necessary...”

²⁹ Cf. Willard E. Givens 1946 [?], p.3.

les motivations de sa programmation dans les commentaires préliminaires qu'il adresse à l'USEMJ. On comprend que les cinq composantes de la séance ont pour but d'éclairer un public novice sur la réforme linguistique, mais on ignore la raison exacte de cette exhibition de pilogriphie « scolaire ». Sachant la ferveur et l'obstination avec lesquelles Hall prêchait l'abandon des sinogrammes depuis juin 1945 (cf. B.I.4.2.), on se doute que l'exhibition de ce cours, où les élèves rédigent « en écriture mixte des extraits de la bible traduits en langue vernaculaire », écrivent « dans les cinq graphies de base » (version Obinata), ou exécutent au pinceau des vers en chinois classique (version Kaigo), n'a pas pour but d'amener le public à se passionner pour la culture artogriphique nipponne. Au contraire, on peut soupçonner l'officier américain d'avoir voulu souligner sans en avoir l'air l'anachronisme de telles activités, en particulier au sein de curricula en cours de réactualisation. De fait, le paragraphe correspondant dans le livre de Hall sert à étayer le réquisitoire de l'auteur contre un type d'éducation jugé formel, figé, autoritaire, et encore excessivement empreint de « tradition chinoise et bouddhiste ». La dénonciation de l'influence continentale vise vraisemblablement une double cible, à savoir les sinogrammes et le confucianisme. À propos des *kanji*, notons entre parenthèses que si Hall avait souhaité amener ses invités à reconnaître le besoin d'un maintien de l'enseignement pilogriphique, il eût pu faire en sorte que les travaux réalisés par les élèves devant l'USEMJ utilisassent exclusivement des *kana*. Depuis l'époque de Heian (794-1185), le Japon a en effet cultivé une artogriphie en *hiragana*, genre suffisamment indépendant, riche et populaire pour permettre cette alternative. Et en ce qui concerne le matériel, remarquons que bon nombre d'écoles japonaises dispensaient également depuis les années 1920-1930 des cours de griphie au crayon. Qui sait si l'observation par les éducateurs étatsuniens d'une démonstration de stylogriphie n'employant que des signes phonétiques autochtones n'eût pas modifié leurs conclusions ? Quant à l'allusion négative au bouddhisme, elle dénote un biais sans doute responsable de la métamorphose de l'enseignant Keinen en religieux. Kawakami Keinen n'ayant apparemment jamais occupé de fonction cléricale, on se demande d'où provient l'erreur qui l'identifie – s'il s'agit bien de lui – à un bonze. Car ni le cheveu ras ni l'habit, que mentionne l'officier américain cité par Hall, ne font le moine. Le calme empreint de spiritualisme dans lequel se déroulait la leçon précédemment observée par la CIE ne règne pas au Club des Pairs, puisque la démonstration a en principe lieu simultanément à la communication du professeur Andô³⁰. On peine en outre à comprendre pourquoi Hall, connaissant la véritable identité du prétendu prêtre bouddhiste n'a pas rectifié l'erreur du mémorandum de son collègue, *a fortiori* s'il avait préalablement assisté en personne – ainsi que le suggère le compte-rendu d'Obinata – à des cours de Kawakami à l'école Tamagawa. Sans extrapoler sur la bonne ou mauvaise foi du lieutenant commandeur, on constatera que cette

³⁰ Remarquons en passant que Hall paraît avoir tenté d'orienter la communication d'Andô en lui demandant de répondre à un questionnaire préétabli par ses soins.

« méprise » servait idéalement la cause pour laquelle il luttait, à savoir la refonte radicale de la langue écrite japonaise. À la décharge de l'Américain, il faut préciser que Bundô Shunkai, figure de proue du mouvement pro-pilographie, avait lui bel et bien pris la robe. En tout cas, l'archaïsme du type de pratique éducative à laquelle assistent la CIE puis l'USMEJ tient d'abord dans son formalisme et son cérémonial empreint de religiosité. La conférence donnée la veille (12 mars) par Barnard sur les questions de méthodologie (*Methodology in Japanese Education*) soulignait déjà cette spécificité :

Point 10 : l'éducation nipponne met l'accent sur les rites et les formes. (1) Les salutations matinales durent de dix à quinze minutes. Les élèves se rendent en classe en procession après la levée des couleurs, le chant de l'hymne national, la prosternation en direction du palais impérial³¹, ainsi qu'un discours du directeur de l'école exaltant l'esprit de la nation. (2) En sixième année, les écoliers effectuent un voyage de fin d'études au sanctuaire d'Ise. (3) Les jours de fêtes, ils assistent tête baissée au dévoilement du portrait du couple impérial, tandis qu'est lu avec grandiloquence le *Rescrit sur l'éducation*. (4) Les filles apprennent la cérémonie du thé et son étiquette rigoureuse. (5) La graphie [*shodô*] est enseignée dans une atmosphère solennelle³².

Tout en dénonçant le cérémonialisme excessif de l'éducation scolaire japonaise, ces explications tendent à montrer que le nationalisme, l'impérialisme et l'influence du *shintô* ont largement survécu à la fin du conflit, problème d'une autre gravité³³. Combiné au contenu peu utilitaire des textes graphiés (poésie classique chinoise, extraits traduits de la bible, *etc.*), le fait que les jeunes élèves aient revêtu un *kimono*, tenue inhabituelle dans les écoles, nous incite décidément à penser que, aux yeux des Japonais, la démonstration visait à exposer une facette de la culture nipponne, et non un échantillon de cours d'utilographie³⁴. À cet égard, le « lapsus » de Hall, qui parle d'abord d'une classe de « calligraphie » [*calligraphy*], terme aussitôt corrigé en « écriture » [*writing*], traduit-il le fait que l'officier considère les deux mots comme synonymes, ou qu'il sent – voire sait – que le mélange des genres risque d'induire une confusion ? Le texte de ses mémoires

³¹ *Kyûjô yôhai* : 「宮城遥拝」

³² *Cit. in* Suzuki Eiichi 1983, p.170.

³³ À ce sujet, voir aussi John Ashmead Jr. 1947, p.71 : “*The main issue, however, is the democratization of Japan. The greatest obstacle to this process is still emperor worship and the concomitant idea that all Japanese, as descendants of the Sun Goddess, are eventually entitled to rule the world. [...] The real answer to emperor worship, paradoxically enough, is more training in Japanese history. There are few Japanese with any real education who take this myth seriously.*”

On retrouve pratiquement tel quel ce type d'argumentaire sous la plume de G. Stoddard (1981, p.84) : “*Confucianism joined with Shintoism to set absolute standards of conduct. An insistence on loyalty formed the keynote of the imperial rescript. Even military drill was regarded as primarily a way of stamping in the required studies of ethics and morals.*”

³⁴ Obara Kuniyoshi souhaitait que les éducateurs américains approfondissent leur connaissance de la culture nipponne (cf. site de l'Académie Tamagawa) : 「 [...] 小原はアメリカの教育者に対して『大和の国の真の姿を理解してほしい。和平の民情にも接してほしい。日本の文化も研究してほしい』と常々思っていたのである。そんな小原にとって、アメリカの教育使節団の訪問はまさに自らの教育を伝える、絶好の機会であったのだろう。」

(「米国教育使節団」 「世界の近代教育と玉川の新教育の出逢い」 2014年3月18日)。
Cf. http://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail_6819.html (consulté le 7 août 2016)

emploie le terme « *calligraphy* », précisé entre parenthèses par le japonais *shûji*, et souligne scrupuleusement les divergences séparant les cours de calligraphie de ceux d'écriture. Or, contrairement au mystérieux militaire cité dans son livre, Hall ne semble pas avoir pris la peine d'attirer l'attention de l'USEMJ sur ces disparités et sur la nature « exceptionnelle » de l'exhibition qui allait suivre par rapport aux standards de l'éducation scolaire. La hiérarchie du bouillant officier devait exercer sur lui une surveillance assez étroite depuis son « abus de pouvoir » de novembre 1945 (cf. B.I.4.4.). De fait, le manuscrit original de la communication préparé par ses soins à l'attention de la mission sur la réforme linguistique n'avait pas plu à Nugent, qui avait imposé à Hall une réécriture corrigeant son biais trop favorable à la latinisation ³⁵. Or, dans l'entretien qu'il accorda au chercheur H. Wray en 1981, Hall reconnut avoir revu sa copie, tout en ajoutant, énigmatique, qu'il avait atteint ses objectifs d'une manière détournée ³⁶. N'évoquait-il pas en l'occurrence ce « show » de pilogriphie ?

³⁵ Cf. Harry Wray 2001, p.15 : “Wunderlich’s notes indicate that his presentation on textbooks was moved up one day because of Nugent’s order on the morning of 12 March that Hall’s presentation on language reform had to be rewritten.”

³⁶ Cf. Harry Wray 2001, p.9-10 : “[...] Schmitz reported to Nugent that Robert King Hall’s lecture on language reform did not meet Nugent’s standards. / On the night of 11 March, Nugent made extensive remarks on the margins of Hall’s paper and wrote a memorandum to Hall. Nugent complained that the latter’s ‘a priori’ assumptions would lead the USEMJ to the preconceived conclusion that a radical language reform requiring the adoption of romaji (Roman letters) to write Japanese was essential to democratize Japan. [...] Nugent’s strong, negative reaction reflected both the bad blood between the two men and his view that anything beyond simplification of the written language was a Japanese decision. When I confronted Hall with this information about one month prior to his death in 1981, he was surprised, but unrepentant. ‘Sure,’ he said, ‘I rewrote the presentation, but I was smart enough to accomplish my objective in other ways.’”

4. Observation à l'École normale supérieure de filles de Nara

4.1 Emploi du temps de l'USEMJ

Le soir du 15 mars 1946 (à 19h30, selon l'emploi du temps reconstitué par Kayashima Atsushi, cf. F.), la mission¹ quitte Tôkyô en train de nuit afin de poursuivre ses travaux dans la région du Kansai où elle séjournera quatre jours². Comme dans la capitale, il s'agit pour elle de faire la tournée de certains établissements scolaires³, mais également de se familiariser davantage avec la culture japonaise, projet facilité du fait que la zone de Kyôto, riche en vestiges anciens, a échappé aux destructions dues à la guerre⁴. Le 16 mars au matin (à 5h57, selon Kayashima), le groupe arrive en gare d'Ôtsu, et prend ses quartiers à l'Hôtel Biwako, alors réquisitionné par l'occupant. Le reste de la journée se trouve principalement consacré à la visite de monuments historiques kyotoïtes (temples Kinkakuji, Ryôanji, *et cetera*⁵). Le lendemain, dimanche 17, la mission se

¹ Le quotidien *Kyôto shimbun* du 17 mars indique aussi 27 personnes. Le *Nippon Times* du 16 mars parle de 50 personnes (« *The group, numbering 50 persons, were expected to arrive in Kyoto this morning* »).

² Un déplacement prévu à Hiroshima sera lui reporté puis annulé (cf. Willard E. Givens 1946 [?], p.12).

³ Le quotidien *Kyôto shimbun* (19 mars 1946, p.2) annonce des visites d'écoles pour la dernière journée du séjour : 「なほプログラムによれば [...]、19 日の日程は 4 班に分れて京都市内の各大学、中等学校、国民学校を視察する予定である」。

L'édition du surlendemain (21 mars, p.2) indique les établissements visités : 「第 1 班は生詳国民学校、府一女、市立一商、第 2 班は京都男子師範、桃 [山?] 国民学校、平安女学校、第 3 班は三高、一中、[??]、第 4 班は同志社、大谷大学、京都繊維専門を訪問し、調査資料を蒐集して帰還した」。

La mission rencontra aussi des éducateurs qui lui demandèrent de mettre fin à l'existence du ministère (cf. Harry Wray 2001, p.26) : “*When the USEMJ members met with the Liberal Educators' Association of the Kansai area the latter boldly advocated the abolition of Monbusho to end the bureaucratic control of education.*”

⁴ Un document interne du GHQ détaille le programme de ce séjour (cf. Archives Trainor) : “*Education Mission to Visit Schools in Kyoto / The members of the American Education Mission to Japan will leave this evening for Kyoto, where they will inspect schools in that area in connection with their study of the Japanese educational system. / The educators will visit Ryokoku [sic] University, Kyoto Imperial University, the Girls' Normal School of Nara Prefecture, and other schools in and near Kyoto which represent different levels of education. / At the Nishi Honganji Temple in Kyoto they will hear talks by Buddhist priests on the significance of Buddhism in Japanese life and education and on the work of Buddhist schools. / Officers of the Education Division of SCAP's Civil Information and Intelligence Section will accompany the Mission members on their tour, which will bring them back to Tokyo on Wednesday, March 20.*”

Cf. RUSEMJ 1946, p. IV : “*The mission then visited Kyoto and Nara for three days to extend its conferences and to become acquainted with parts of Japan's cultural heritage that had been relatively undamaged by the war. Special trips were undertaken by sections of the Mission.*”

Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.81 : “*A trip to the Kyoto area was made and the Japanese educators in that region were given opportunity to meet with the Mission and to discuss the problems of (...?), and the experience gained in the Kansai region proved invaluable to the Mission members.*”

Les membres de la mission verront des œuvres historiques de peinture au Musée de Kyôto (cf. quotidien *Kyôto shimbun*, 18 mars 1946). Ils rencontreront des peintres, dont Ono Chikkyô (*ibid.*, 19 mars 1946, p.2), mais apparemment pas de griphiste. Selon Willard E. Givens (1946 [?], p.8), ils assisteront à une représentation de *nô* (le soir du 18 mars) : “*After dinner we went to see a Noh performance on the Kongo stage of Noh -- the play being 'A Robe of Feathers', written by Seami [sic] Motokiyo in about 1400. [...] It was beautiful and interesting.*”

⁵ Notons que, dans le courant de la matinée, les éducateurs américains assistent à une cérémonie du thé ainsi qu'à une conférence donnée par Hatani Ryôtai, président de l'Université Ryûkoku, traitant de l'influence du bouddhisme sur la vie et l'éducation nipponnes (cf. quotidien *Kyôto shimbun*, 17 mars 1946, p.1) : 「米国教育使節団入洛 各寺院、嵐山等を見物／関西地方教育施設視察のため西下したジョージ・ストツグード博士を長とする米国教育使節団の一行 27 名 16 日午前 5 時 40 分大津駅着 直ちに琵琶湖ホテルに入り朝食をとったついで自動車 6 台に分乗して入洛／桃山時代の豪華を誇る西本願寺を見物し、鴻ノ間において大谷光照法主の挨拶、羽溪龍大学長の『日

transporte en automobile jusqu'à Nara ⁶. Après une promenade dans le parc et le musée d'art locaux, elle fait, conformément à l'emploi du temps prédéfini ⁷, un tour de l'École normale supérieure de filles ⁸. Le circuit de ce dimanche comporte les étapes suivantes :

Emploi du temps de l'USEMJ pour le 17 mars 1946	
8h30	Départ de l'Hôtel Biwako pour Nara ⁹ .
10h30	Arrivée à l'Hôtel Nara.
10h45	Visite du Musée des beaux-arts et du parc de Nara.
12h30	Déjeuner à l'Hôtel Nara.
13h30	Visite de l'École normale de filles du département de Nara.
15h10	Visites du Sanctuaire Kasuga, du Sangatsudô, de la grande cloche, et du Temple du grand Bouddha ¹⁰
Source : Archives Trainor	

Notons qu'un respect à la lettre de ce programme bien rempli n'aurait laissé qu'une heure et

本の教育と文化に及ぼす仏教の影響』と題する講演をきき、飛雲閣で藪ノ内宗匠の点前を拝服、同 10 時すぎ知恩院へ向ひ、同寺見物、都ホテルで開かれた第一軍団ハント少将の招待午餐会に臨んだ、午後は金閣寺、龍安寺、嵐山など見物 午後 5 時琵琶湖ホテルに帰還した 17 日一行は奈良見物を行ふ (共同)。

Virginia C. Gildersleeve (1954, p.376) évoque également cette visite à l'université Ôtani, mais ne dit rien de l'excursion du lendemain à Nara.

⁶ Selon l'un des interprètes japonais qui accompagne le groupe à Nara, l'expédition avait surtout des objectifs touristiques (*cit. in* Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.246-247) : 「当時、京都府嵯峨野高等女学校で教頭をつとめ、使節団の通訳に当たった三浦総一郎氏の話。／『[...] 奈良へ行った時は、京都の宿舎の都ホテルから MP のジープがサイレンを鳴らして先導し、赤信号でもノンストップ。私は、前の方の車に、学務課長の大山正さんと乗っていたが、車の列は全部で 20 台を超えたのではなかろうか。[...] 』／奈良女高師 (現、奈良女子大学) などを視察したが、印象としては観光の要素が強かった』」。

⁷ Cette visite n'est pas inopinée, puisque le journal *Nippon Times* note dans son édition de la veille, samedi 16 mars : “The well-known Higher Normal School for Women at Nara will be the object of the Sunday motor visit to the ancient city, where the Americans also will see the Imperial Fine Arts Museum and Kasuga Shrine.”

⁸ École fondée en 1908. Le collège de filles et l'école primaire affiliés datent de 1911. La transformation en université de filles surviendra en 1949. Quelques mois après le passage de la mission, l'établissement sera inspecté par un certain capitaine Baker, responsable des affaires éducatives de l'administration militaire locale (*cf.* site de la librairie de l'Université) : 「[1946 年] 9. 19 奈良軍政部教育課長ベーカー大尉来校視察」。

Cf. <http://www.lib.nara-wu.ac.jp/kousi/nen02.html> (consulté le 16 décembre 2016)

En octobre 1948, ce sera apparemment (le site ci-dessus ne rapporte pas cette information) au tour de Pauline Jeidy de visiter l'école primaire affiliée (*cf.* Suzuki Akisato 2012, p.125, note 6) : 「ヤイディー (P. Jeidy) 女史は CIE の教育課学校教育係初等教育担当、マーチン (綴り不明) 女史はミシガン大学教育部長。ともに 1948 年 10 月 7 ~ 9 日に視察来校した (奈良女高師附属小学校略史、1952) (奈良女子高等師範学校附属小学校、1948)」。

Cf. http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/131958/1/18804349_64_08.pdf (consulté le 16 décembre 2016)

⁹ Selon Willard E. Givens (1946 [?], p.6-7), la neige retarda le convoi : “Sunday, March 17 -- At 8:30 A. M. we left for the ancient city of Nara, about fifty miles away. The roads were covered with melting snow and driving was slow. Due to the snow and the bad road it took us two and a half hours to drive to Nara.”

¹⁰ Willard E. Givens ajoute (*ibid.*, p.7) que la journée s'achève par un spectacle de danse traditionnelle à l'Hôtel Biwako : “[...] we drove from Nara back over the fifty-mile route to the Biwako Hotel where after dinner we were entertained by two professional Japanese men dancers, performing Japanese dances identically as they had been performed for generations.”

Cf. Suzuki Eiichi 1983, p.160 : 「第 11 日 17 日 (日) / 午前、奈良・帝国美術館・奈良公園見学 / 午後、奈良女史高師訪問、春日神社・三月堂、東大寺見学 / 夜、日本舞踊鑑賞 (琵琶湖ホテル)」

Le quotidien *Kyôto shinbun* fait un rapport laconique (18 mars 1946) : 「きのふ奈良観察【奈良】来朝中の米教育使節団一行は山崎文部次官等と共に 17 日午前 10 時奈良着、奈良ホテルで少憩後奈良女高師を視察、懇談会に臨んだが終つて 3 時から春日神社、三月堂、大仏殿等を見物、夕刻京都へ向つた」。

demie disponible pour l'observation de l'École normale, ce que le *Journal de bord* de l'établissement ¹¹ confirme dans le détail qu'il donne du déroulement de la visite :

Extrait du journal de bord de l'École normale supérieure de filles de Nara (le 17 mars 1946)
17 mars / Dimanche / Temps pluvieux puis nuageux
1. Visite du groupe de la mission d'observation américaine
• 13h30 : Arrivée de la mission (discours de bienvenue et présentation de l'établissement par le président Naitô [Usaburô] dans le grand amphithéâtre). Visite guidée des classes de l'école normale, du collège de filles, de l'école populaire et des dortoirs (observations de cours au collège et à l'école).
• 14h30 : Rencontre avec le personnel enseignant dans le grand amphithéâtre. Arrivée du vice-ministre et du chef du bureau de l'éducation scolaire, représentant le ministère de l'Éducation.
• 15h : Fin de la visite ¹² .

L'examen des diverses structures de l'institution – à l'occasion duquel se déroulera la scène relatée ci-après – ayant duré moins d'une heure, on imagine que les visiteurs n'auront eu des classes observées en cours de route qu'un aperçu assez superficiel ¹³.

4.2 Compte-rendu de Yanagi Muneyoshi

Membre du comité d'éducateurs japonais (JEC ¹⁴), Yanagi Muneyoshi (cf. F., ill.37) accompagnait les éducateurs de l'USEMJ à Nara ¹⁵. Quelques années plus tard, il se souvient :

C'était juste après la fin de la guerre. Une conférence nippon-américaine a eu lieu à Tôkyô. Il s'agissait de décider des futures orientations de l'éducation japonaise. J'y ai moi-même participé. À la fin des réunions, il a été décidé que nous nous rendrions ensemble dans le Kansai, pour y visiter des établissements scolaires de diverses localités. Nous sommes arrivés à l'École normale supérieure de filles de Nara juste au moment d'un cours de

¹¹ *Kyômuka nisshi* : 「教務課日誌」

¹² Les représentants ministériels qui rejoignent le groupe à 14h30 sont Yamazaki Kyôsuke et Tanaka Kôtarô. Merci à monsieur Gotô Keita, bibliothécaire à l'Université de filles de Nara, pour ces précieux renseignements.

¹³ Willard E. Givens loue (1946 [?], p.7) la qualité de l'établissement, mais sans s'étendre sur le contenu des cours auxquels il a assisté : “During the afternoon we visited the Nara Women's Normal School, a teacher-training institution for preparing teachers for girls' high schools. This was one of the best schools I visited in Japan. I visited one class in electricity, one in penmanship, and went through one of their modern dormitories.”

¹⁴ Selon Kaigo Tokiomi (1981, p.453), il fait partie des deux premiers sous-comités. Cf. B.II.1.3, note 113. Yanagi aurait été choisi pour participer aux travaux du JEC en raison de son amitié avec Abe Yoshishige (cf. Yomiuri shinbun sengoshi han dir. 1982, p.195).

¹⁵ Cf. Harry Wray 2001, p.21 : “Five JEC scholars and Yamazaki and Tanaka accompanied the USEMJ to the Kyoto-Osaka area.”

Un document (demande de laisser-passer ferroviaire) conservé dans les archives Trainor (*Reel 47/Box 56*) cite 7 personnes (la 3^{ème} est probablement notre homme) : “Tsuraki Yano, Michio Kosaki, Munehika Yanagi, Michi Kawai, Fumiko Yamasaki, Kyosuke Yamasaki, Kotaro Tanaka.”

pilographie [*shûji*]. L'enseignant[e ?], qui avait l'air expert[e ?] en la matière, faisait copier aux élèves des caractères anciens de l'époque des Tang [618-907] ou des Six Dynasties [220-589] tirés de recueils chinois. / Voyant cela, un officier américain a demandé à l'une des demoiselles : « Êtes-vous capable de lire ces signes ? » Celle-ci a répondu : « Non, j'en suis incapable. » Évidemment, sans une solide culture dans le domaine des études chinoises, impossible de déchiffrer le texte de stèles antiques ou de poèmes millénaires. Ces élèves étaient simplement en train d'étudier la manière de tracer les signes, les règles et l'esthétique graphiques. Or ceci échappait totalement à ce militaire. « Faire apprendre des caractères qu'on ne peut même pas lire, ça n'a pas de sens », a-t-il lâché avec mépris. Et de clamer avec force l'inutilité d'un tel apprentissage pour de jeunes élèves. Dans la mesure où la calligraphie [*shodô*] a périclité en Occident, en particulier aux États-Unis, où elle ne s'est pas développée en tant que voie artistique [*geidô*], cet homme ne pouvait reconnaître le moindre intérêt à une telle pratique [*shodô*], et encore moins considérer celle-ci comme un art raffiné. Voilà pourquoi il soulignait l'absurdité d'apprendre des caractères indéchiffrables. / Je suis alors intervenu : « C'est sans doute votre manière de voir les choses, mais au Japon, la calligraphie [*shodô*] constitue un art. On peut admirer la beauté de signes écrits sans savoir lire ceux-ci. Quand vous écoutez une chanson folklorique en patois, par exemple, vous pouvez bien aimer la musique sans comprendre les paroles. N'est-ce pas la même chose ? » Devant mon objection, l'officier n'a plus rien dit. Cependant, vraisemblablement à cause de cette incompréhension de nombre d'Occidentaux vis-à-vis de l'artographie [*shodô*], la conférence a finalement conclu que l'apprentissage graphique [*shûji*] ne servait à rien à l'école primaire, et celui-ci a été déprogrammé. [...] Voir le ministère de l'Éducation avaliser ces orientations m'a consterné. / En voyageant à travers le Japon, on se rend bien compte qu'environ 80% des habitations du pays possèdent une alcôve *tokonoma*, et que les gens, même pauvres, ont toujours un ou deux rouleaux à y accrocher. Or ces œuvres sont la plupart du temps des graphies [*sho*]. Bien sûr, les paysans ne sauraient lire les productions ainsi affichées. Ils n'essaient d'ailleurs pas de le faire. Malgré cela, ils les suspendent dans le *tokonoma*, ou les collent sur les cloisons coulissantes qui séparent les pièces. Dans quelle intention ? Exposer de la sorte des graphies [*sho*] fait partie des usages du peuple. Disons que cela représente une marque de la culture esthétique des Extrême-Orientaux. Quand on y pense, comment ne pas trouver cela réjouissant ? / D'aucuns jugeront que l'incapacité à déchiffrer les caractères graphiés atteste une indigence culturelle. Certes, mieux vaut avoir en plus la compétence de les lire. Néanmoins, on peut aussi affirmer que cette habitude d'apprécier la beauté d'une graphie [*sho*] sans forcément saisir le contenu du texte témoigne en soi d'une grande distinction. Tout comme psalmodier des soutras à la façon de phrases mantriques sans en comprendre le sens n'annule pas la valeur religieuse de la lecture. Les intellectuels modernes se moquent de ces incantations, mais en réfléchissant un peu, on peut dire qu'elles ont une profondeur qui transcende l'intellect. Rejeter la coutume d'accrocher des graphies [*sho*] dans le *tokonoma* en prétextant l'incapacité à en déchiffrer le texte relève d'une attitude inepte. / Parmi les phénomènes surprenants que j'ai remarqués durant mon récent voyage aux États-Unis, il y a l'intérêt naissant des peintres américains pour la graphie [*shodô*] extrême-orientale. Il semble que ces artistes, évidemment incapables de lire nos signes d'écriture, s'émeuvent de la beauté de leur

tracé [*hippô*]. Ils contemplent la griphie comme de l'art purement abstrait. De là provient la sensation créée au sein du mouvement de l'abstraction dont on parle tant à l'heure actuelle. Que ces peintres vivifient aujourd'hui la scène picturale avec des travaux évoquant d'incompréhensibles signes pilogriphiés, fort bien ; mais quoi de plus navrant que de voir leurs homologues ou les griphistes japonais, influencés en retour par cette tendance, se mettre à griphier des caractères dépourvus de signification verbale ¹⁶ ?

L'imprécision de la formulation autorise à penser que l'observation de ce cours s'effectue par hasard, auquel cas, il ne s'agirait pas d'un « *show* » prémédité tel que celui auquel les membres de la mission ont assisté à Tôkyô quatre jours auparavant ¹⁷. Mais puisque la venue des Américains dans l'établissement faisait partie du programme depuis au moins quelques jours, rien n'interdit d'imaginer que la direction de l'école ait souhaité exhiber ce cours de griphie à ses invités, se pliant possiblement en cela à des demandes expresses ou des « suggestions » formulées en ce sens par tel ou tel responsable du ministère ou de la CIE. Au demeurant, la visite a lieu un dimanche, normalement jour de congé ¹⁸. L'organisation exceptionnelle de classes cet après-midi-là répondrait donc à la volonté d'en proposer le spectacle aux visiteurs étrangers, ce qui tendrait à accréditer la thèse d'un nouveau « coup monté ». Yanagi Muneyoshi ne stipule pas l'identité de son interlocuteur, se bornant à le désigner par son statut de militaire. Du côté des envoyés de la mission, il peut s'agir du lieutenant colonel Thomas V. Smith ou du colonel John N. Andrews (une intervention pareille de la part du second, simple officier de liaison, paraît de prime abord peu plausible). Quant aux gradés du GHQ qui accompagnent le groupe, il semblerait raisonnable d'attribuer une prise de position aussi tranchée à un partisan de la réforme linguistique, Robert K. Hall, par exemple, si ce dernier faisait partie du groupe. Autre inconnue : l'institution éducative à laquelle on a affaire. Le *Journal de bord* cité plus haut évoque des cours au collège de filles et à l'école populaire. En dehors des années initiales de l'apprentissage, la copie de modèles classiques chinois de l'époque Tang ou des Six dynasties peut s'envisager dans les deux cadres, et l'on manque ici d'information décisive ¹⁹. Quant aux professeurs de griphie de l'époque, un document publié en 1944 cite les noms d'Ôtsuka Jiroku pour l'école normale ²⁰ et Honma Hiroko pour le

¹⁶ Cf. Yanagi Muneyoshi 1996, p.169-171. Publication initiale dans le journal *San'yô shinbun*, le 3 septembre 1953 (p.1).

¹⁷ Yanagi ne mentionne pas la séance du Club des Pairs, à laquelle il n'était peut-être pas présent.

¹⁸ Voir le règlement de l'École normale (cf. Nara joshi kôtô shihan gakkô 1944, p.57).
Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1461326> (consulté le 31 août 2017)

¹⁹ Yanagi ne nous aide pas en mélangeant pour désigner les élèves les mots *seito* et *gakusei*. Il pourrait même s'agir de normaliennes. À ce sujet, Gotô Keita pense qu'il s'agit d'un cours de l'école populaire affiliée (courrier personnel) : 「先に記した『教務課日誌』に、『高女及国民学校ニテハ授業ス』とありますから、ここでは大学のことでないと思われます。[...] 柳宗悦の文章でも『学生に』とあるのは最初だけで、次からはずっと『生徒』と書いてありますし、170 ページの後から 6 行目には『この会議の結論として、小学校での習字は無益だとして廃止されてしまった』と書かれていることから、『習字』の授業が行われたのは国民学校ではなかったのかという印象を持ちます」。

²⁰ Cf. Nara joshi kôtô shihan gakkô 1944, p.193, 201 & 203. Le même document indique (p.55) que la griphie [*shodô*]

collège (chargés de cours), ainsi que celui de Nagaoka Fumio pour le primaire²¹. À travers le récit de cette anecdote, Yanagi entend montrer l'incompréhension des Occidentaux pour les vertus éducatives de la pilogriphie. L'officier étatsunien ne se préoccupe de l'efficacité de la séance à laquelle il assiste que sur le plan de l'apprentissage du langage utilitaire. À ce titre, il ne voit aucune adéquation entre de semblables activités de copie de sinogrammes « illisibles » prélevés dans un corpus chinois datant, au bas mot, du Xe siècle de notre ère, et les objectifs d'une éducation moderne axée sur la formation d'une population démocrate. De son côté, Yanagi défend l'artogriphie traditionnelle qu'il considère comme un élément admirable de la culture esthétique nipponne. Bien que siégeant au JEC, Yanagi présente au sein de ce collège un profil singulier. Comme ceux de Hasegawa Manjirô (critique), Kawahara Shunsaku (conseiller) et Kozaki Michio (pasteur), son parcours n'a en effet que peu de lien avec l'éducation scolaire²². Cofondateur de la revue *Shirakaba* en 1910, l'homme dirige depuis 1936 la Maison des arts populaires²³, et sa présence aux côtés des envoyés de l'USEMJ s'explique vraisemblablement davantage par son expertise dans le domaine culturel que dans celui de l'enseignement. Yanagi, qui possède une

fait partie des enseignements de l'École normale (sections 1 & 2 de la faculté des lettres, mais est totalement absente de la faculté des sciences comme de celle d'économie domestique). Okuyama Kindô (1953, p.510) confirme ces informations : 「昭和 18 年 3 月公布の『高等師範学校及女子高等師範学校規程』により、東京、広島、奈良の高等師範学校に於ては、文科の中に書道科が設置せられることとなつた」。

Okuyama indique (*ibid.*, p.457-458) que l'enseignant en charge des cours d'artogriphie à ce niveau était bien Ôtsuka, et fournit des données précises sur le statut et l'organisation de cet enseignement selon les facultés : 「奈良高等師範学校に於ては、創立後間もなく、明治 43 年 7 月より大塚盤石が講師として書道の教授に当つた。大正 12 年頃には、文科の第 1、2 学年は全部、第 3、4 学年は有志の者に書道が課せられ [...] た。又、昭和 16 年頃には、文科の中、国語漢文を修めるものは 1 学年から 4 学年まで必修科目として毎週 1 時間、地理歴史を修めるものは 1、2 学年は必修科目として、3、4 学年は選択科目として毎週 1 時間書道を課せられた。[...] 書道を課したのは文科の第 1、2、3、4 学年で、教授時数及教授事項は左の通りである。/ [...] 而して文科に於て書道を履修したもので成績が優秀な者に限り毎年 2、3 名位書道科免許状を授与した」。

Il ajoute (*ibid.*, p.458) que le club d'artogriphie de l'établissement connaissait un franc succès : 「本校では、文科生は勿論、其他の家政科及理科等の在學生も書道に興味をもち、校友会芸道班の書道部に希望者多く、文科以外の者 50 名以上に達し、毎週 1 回 3 時間の練習を行つた」。

²¹ Ce Nagaoka – qui devint plus tard professeur d'université – était détenteur du certificat d'enseignement du secondaire en griphie [*shûji*]. Avant de devenir spécialiste de la matière de société, il mettait apparemment l'accent sur l'apprentissage griphique, thème sur lequel il a publié plusieurs articles dans le bulletin de recherche local (cf. Fujisawa Kuniharu 1998, p.29 & 30) : 「小学校卒業後、高等科へと進学した。高等科では、剣道と書道に精進した」(29 頁)。「昭和 14 年 8 月当時の田村校長先生に請われて、小倉師範附属小学校に転任した。ここでも書道の練習を続け、ついに昭和 17 年 9 月中教員検定試験 (文検) 習字に 24 歳の若さで合格した。/その後、奈良女子高等師範国民学校附属小の武田主事に誘われたことと、奈良が古文化の都であり、筆墨の中心地であることが動因となり、昭和 18 年 3 月奈良女子高等師範国民学校附属小に転任した」(29・30 頁)。「[...] 昭和 20 年代は、『学習研究』に発表された社会科関係の論文は少なく、どちらかというと、特別活動や習字に力を入れていた」(30 頁)。

Cf. <https://core.ac.uk/download/pdf/70303129.pdf> (consulté le 31 août 2017)

²² Avant la guerre, il a tout de même enseigné brièvement à l'Université Tôyô (1918-1923) et à la section professionnelle pour filles de l'École Dôshisha (1925-1929). C'est ce qu'indique le mémorandum qui le concerne conservé dans les archives Trainor (*Reel 47/Box 56*) : “Travel or Study Abroad: / Europe (1929) and USA (1929-1930). / Experience: / Professor, Toyo University; Doshisha University; and Senshu University / Lecturer, Women's English College.”

Notons qu'après la fin de la mission, il ne participera pas au Comité de refonte de l'éducation.

²³ *Mingeikan* : 「民芸館」

solide connaissance de l'anglais ²⁴, a en outre donné des conférences sur l'esthétique asiatique ²⁵ à Harvard lors d'un périple effectué en Europe et aux USA entre 1929 et 1930. Une semaine après ce passage à Nara, il fera un exposé sur l'artisanat japonais pour les membres de la mission ²⁶. Il recevra quelques-uns de ces derniers, à la fin de leur séjour, dans son musée et sa maison ²⁷. Privilégiant la beauté modeste et anonyme de la graphie artisanale plutôt que la virtuosité du génie individuel, la conception de l'artographie affichée par Yanagi s'inscrit bien dans sa vision générale de l'art ²⁸. Alors que la pratique artographique constitue historiquement un apanage de l'élite cultivée (noblesse, clergé bouddhiste, lettrés), Yanagi insiste, comme dans le court essai traduit ci-dessus, sur sa valeur en tant qu'art du peuple. Au niveau de sa production personnelle, une telle optique se traduit par des œuvres simples et sans affectation, notamment caractérisées par l'usage des *katakana*, signes triviaux que les graphistes délaissent ordinairement (cf. F., ill.39 ²⁹). Dans le prolongement du compte-rendu de la séance de Nara, Yanagi se félicite de l'intérêt manifesté à l'époque par certains peintres étatsuniens pour l'artographie nipponne ³⁰, tout en dénigrant les

²⁴ Yanagi a étudié en profondeur des auteurs anglophones tels que William Blake et Walt Whitman.

²⁵ Les communications en question portaient sur la manifestation dans les beaux-arts de l'esprit du bouddhisme du Grand Véhicule, et sur les canons de la beauté nipponne. Pour une biographie succincte de Yanagi, voir le site rekikon. Cf. http://www.rekicon.com/yanagi-muneyoshi/?doing_wp_cron=1424501034.4096090793609619140625 (consulté le 18 décembre 2016)

²⁶ Le 25 mars, selon Suzuki Eiichi (1983, p.180 & 182) : 「記録によれば、3月25日9時～11時に行われたのは、日本教育家委員尾山武利委員（東京都西田国民学校長）の『小学校教育の諸問題』(The Problems of Elementary School Education)、有賀三二委員（東京都小平青年学校長）の『青年学校教育の特徴』(The Characteristics of Youth School Education)、小崎道雄委員（キリスト教牧師）の『宗教教育』(Religious Education)、柳宗悦委員（日本民芸館長）の『今日の日本における伝統的工芸』(Traditional Handicraft in Japan Today)、であり、5番目に予定されていた上野直昭委員（東京美術学校長）の『日本の絵画』(Japanese Paintings)は、時間切れで行われなかった」（180頁）。「第4の柳報告は、文字通り、日本の伝統的手工芸の特質を述べ、日本の将来に対する貢献を強調した」（182頁）。

Voir aussi Willard E. Givens (1946 [?], p.11) : “Monday, March 25 -- At 9:00 A. M. the United States Education Mission met with the Japanese committee to give them a final opportunity to present any additional problems which they thought should be considered. [...] Mr. Yanagi [sic] discussed the handicraft work in Japan.”

C'est peut-être cet exposé qui, avec celui sur le langage, aura impressionné Virginia C. Gildersleeve (1954, p.374) : “There were other addresses by distinguished Japanese scholars on various aspects of Japanese culture. I remember particularly the interesting one on language, and one on the folk arts of Japan beautifully illustrated with maps which were themselves bits of art.”

²⁷ Cf. Willard E. Givens 1946 [?], p.13 : “Saturday, March 30 -- At 9:00 A. M. we started to drive to Mingeikan Museum of which Mr. Yanagi is the Director. [...] Mr. Yanagi showed us through with eagerness. The Museum displays the handcraft of Japan. We saw many interesting pieces [...]. After we had looked through the Museum we went across the street to Mr. Yanagi's home and had tea with his family. His house is a typical Japanese farmer's house.”

²⁸ Sur la conception de la graphie de Yanagi, voir les articles de 1937 « *Shoron* » (« De la graphie ») et « *Shodô zatsuwa* » (« Digressions sur la graphie »), in Yanagi Muneyoshi 1954, p.148-190. L'auteur y exprime une sorte de traditionalisme aux forts accents anti-virtuose, anti-individualistes, pro-anonymat, bouddhistes et moralistes.

²⁹ Pour des reproductions des pilographies de Yanagi, voir par exemple la revue *Mingei*, no.582 (juin 2001), 599 (novembre 2002), 640 (avril 2006) ou 663 (mars 2008). Le refus de recherche stylistique constitue peut-être chez Yanagi un cache-misère. L'homme se plaignait en effet de la piètre qualité de sa graphie, regrettant de ne pas s'être suffisamment entraîné jeune (cf. Yanagi Muneyoshi 1954, p.178) : 「自分はなぜ字がへたなのか考える。色々理由を挙げることが出来る。[...] 第一、習字を怠つたからとも云へる。もつと修業を積んでみたら今日のやうなへまな字は書かずにすんだかも知れぬ。どうも勉強が足りなかつたと思へる」。

³⁰ Yanagi a sans doute senti cet engouement lors du séjour de quelques mois qu'il vient de faire en Occident (1952-1953).

artogriphistes japonais contemporains dont les travaux expérimentaux aboutissent à un affranchissement, à son avis dénaturant, des signes d'écriture. Remarquons le double niveau de « lisibilité » qui apparaît ici. Si Yanagi admet parfaitement que la graphie ou le style des réalisations griphiques rendent les caractères de leur contenu textuel indéchiffrables aux non-initiés, il refuse sèchement aux griphistes la possibilité de tracer des figures fantaisistes qui ne représenteraient plus des caractères *stricto sensu*. Pour en revenir à la scène de l'école de Nara, Yanagi aurait, selon ses dires, eu le dernier mot sur l'officier, ce dernier n'ayant rien trouvé à répliquer à l'argument dressant une analogie entre « l'inintelligibilité » d'une griphie et celle de couplets chantés dans un dialecte inconnu. Cette petite victoire sur l'ethnocentrisme aveugle du militaire n'aurait pourtant pas suffi – toujours selon Yanagi – à empêcher les éducateurs américains de préconiser l'abandon de l'enseignement pilogriphique en primaire. Il faudra vérifier cette affirmation en lisant attentivement le rapport de la mission.

5. Le RUSEMJ

5.1. Préparation, soumission et publication du rapport

L'élaboration concrète du *Rapport* de la mission (anglais *Report of the United States Education Mission to Japan : RUSEMJ*) débute apparemment le 4 mars 1946, lors de la constitution des premiers comités de l'USEMJ, à l'escale de Guam¹. Comme indiqué précédemment (cf. B.II.1.1.), un sous-comité spécial chargé de mettre au point le document final à partir des manuscrits rédigés par chacun des quatre groupes spécialisés prend forme le 11 mars. Dirigé par G. Stoddard, il se compose de six autres personnes (Benjamin, Bowles, Gildersleeve, Givens, Kandel et Smith²). Le travail d'écriture des brouillons se déroule durant le séjour des membres de la mission, parallèlement aux autres activités de ces derniers³, puis de façon plus intensive après le retour de la région du Kansai le 20 mars⁴. Par parenthèse, ce 20 mars 1946 coïncide avec la fin du cycle primaire à l'école Gakushûin pour le prince Akihito, héritier du trône impérial, nouvelle rapportée dans la presse. Le journal de Kyôto, par exemple, annonce l'information dans un article⁵ accompagné de photos, dont l'une montre une grphie du nouvel an [*kakizome*] réalisée par le futur souverain en sixième année d'école élémentaire. Il s'agit des six caractères *heiwa kokka kensetsu* (« construction d'un État pacifique »), en graphie régulière (cf. F., ill.13). Mais refermons la parenthèse, et revenons au rapport de la mission. La remise des travaux préparatoires au chef de la mission aurait eu lieu le 24 mars⁶. G. Stoddard et Bowles s'attellent à la réalisation de la synthèse dès le lendemain. Achievé le 30 mars à quatre heures du matin, puis dactylographié, le manuscrit arrive sur le bureau de MacArthur ce soir-là, à vingt et une heures. Le jour suivant, le *RUSEMJ* fait l'objet de discussions entre le Commandant Suprême, G. Stoddard, Bowles et Andrews. Sa publication a lieu le 7 avril 1946, assortie d'une déclaration⁷ approuvée – mais non dénuée de réserves – de MacArthur. Une semaine auparavant (le 1^{er} avril), la

¹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.37 : 「使節団はホノルルでも会議をもっているが、ここでは親日家・専門家から講義を聞くことが主だった。使節団で実際に委員が決められ、草案の準備が始まった（実際に作成している）のは、グアム会議においてであった。ストッダード団長作成の『報告書準備に関して』の文書をもとに、会議は1946年3月4日にひらかれた」。

² Sans oublier Andrews et Stewart qui, au même titre que G. Stoddard et Bowles, font partie de l'ensemble des comités (cf. B.II.1.1.).

³ Suzuki Eiichi (1983, p.160) fait par exemple état d'une réunion de travail du sous-comité de rédaction le soir du 16 mars, à Ôtsu : 「起草委員会・報告書大要草案作成」。

⁴ La mission rentre à Tôkyô le 20 mars à 8 heures du matin. Cf. Harry Wray 2001, p.30 : “From 21 to 26 March each committee continued drafting and redrafting its reports based on feedback from the JEC and other Japanese and readings before meetings of the entire USEMJ.”

Selon l'emploi du temps reconstitué par Kayashima Atsushi 2009 (cf. F., p.2 & 3), le travail de rédaction au niveau de chaque comité se concentre entre le 20 et le 24 mars. Voir aussi Willard E. Givens 1946 [?], p.9-10.

⁵ Cf. quotidien *Kyôto shinbun* du 20 mars 1946, p.2 : 「けふ初等科を御卒業 4月から学習院中等科へ御準備」。

⁶ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.98. L'emploi du temps que Kayashima a reconstitué indique la date du 28 mars.

⁷ “Statement by General MacArthur” (p.iii). Voir le document sur le site HathiTrust.

Cf. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pur1.32754081234191;view=1up;seq=5> (consulté le 2 septembre 2017)

mission a pris fin et les éducateurs américains – excepté Bowles – ont pris le chemin du retour⁸.

5.2. Tendances générales et vision de la culture

Long d'environ soixante-dix pages, le *Rapport* se structure comme suit :

Préambule

Introduction

I. Objectifs et contenus de l'éducation japonaise

II. Réforme linguistique

III. Administration de l'éducation des cycles primaire et secondaire

IV. Méthodologie et formation des maîtres

V. Éducation des adultes

VI. Éducation supérieure

Résumé du rapport⁹

Dès l'introduction, la tonalité s'avère sensiblement progressiste¹⁰, avec la mise en avant des concepts de démocratie, de liberté, et de diversité culturelle¹¹. Les mesures négatives prises par l'occupant se justifient par la nécessité d'aider le peuple nippon à se libérer de ses chaînes¹². Purger l'éducation locale des éléments néfastes qui l'ont dévoyée lors des deux précédentes décennies ne suppose toutefois pas un rejet total de l'héritage culturel :

La réorientation de l'éducation japonaise n'implique pas seulement l'aspect négatif visant une complète élimination du militarisme, de l'ultranationalisme et autres caractéristiques condamnables de son instruction, mais une

⁸ Certains ont plié bagage avant la remise, voire la rédaction du rapport. C'est le cas de Hochwalt (cf. Deferrari 1962, p.389) : *“Unfortunately, Monsignor Hochwalt was obliged to return to the United States about ten days before we started to put together a complete draft of our report to General MacArthur.”*

Notons qu'avant leur départ, le SCAP et l'USEMJ organisent une réception d'adieu... sans inviter les membres du JEC (cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.381) : *“Our Japanese colleagues and several high government officials entertained us handsomely at various parties of a formal sort and in many personal individual ways treated us with great courtesy and kindness. We, alas, were not allowed to return their hospitality. The Mission and the C., I., and E. Boys gave a farewell party to ourselves but not to them. Apparently it was not etiquette for the conquerors to entertain the conquered; that embarrassed us considerably.”*

⁹ Cf. RUSEMJ 1946, p.i-ii.

¹⁰ Cf. Harry Wray 1993, p.24 : 「進歩主義教育を導入するに当って最も重要な影響力を持ったのは、合衆国教育使節団報告書であった。団員の多くは自分達が進歩的教育家であることを否定しても、大多数はその哲学の代表者であったと言えよう」。

¹¹ Cf. RUSEMJ 1946, Introduction, p.2, 3 & 4 : *“Believing in progress and social evolution, we welcome cultural variety all over the world as a source of hope and refreshment”* (p.2). *“No nation is without some elements of the democratic way of life, and no nation has them all”* (p.3). *“Liberty carried to abnormal lengths will yield irresponsibility, anarchy and chaos. But equally fatal to the human spirit can be a oneness that reduces the individual to a meaningless part of a stifling whole.”* (p.4)

¹² *Ibid.*, p.2 : *“[...] negative measures will be effective only as they embody the will of the liberal Japanese. [...] Others may help in saving a nation from its war lords, as the Allies have helped the Japanese, but in the long run a nation must free itself. Freedom comes only from the practice of freedom. [...] This is what negations are for: 'to hinder the hindrances of men.' In the long years, ahead they will be seen in their true perspective as a removal of chains.”*

appréciation attentive des aspects de la culture susceptibles d'enrichir le nouveau programme. Par exemple, dans des matières telles que l'histoire, la morale, la géographie, la littérature, l'art et la musique, il faut considérer ce qui peut être sauvegardé afin d'augmenter la coopération entre le Japon et les autres nations. / L'éducation ne saurait procéder dans le vide, et une rupture complète avec le passé d'un peuple est inconcevable. Il doit y avoir une continuité, même lors d'une crise comme celle d'aujourd'hui. La tâche consistant à analyser les traditions culturelles japonaises afin de discerner ce qui vaut la peine d'être préservé en tant qu'idées et idéaux humains pouvant renforcer les nouveaux plans doit être entreprise par tous ceux qui sont engagés dans les activités éducatives du pays ¹³.

Les auteurs du texte gagent que les transformations en cours sur les plans sociopolitique et éducatif ¹⁴ accoucheront d'un renouveau culturel célébrant l'individu :

Un autre changement à anticiper, en partie à travers l'influence de l'éducation supérieure, est la renaissance de la culture artistique, littéraire et religieuse. Ici, comme dans d'autres pays, les évolutions suscitées par la nouvelle liberté accordée à l'individu favoriseront la créativité dans l'ensemble des formes indigènes de la culture nipponne, et amèneront artistes et écrivains à se tourner vers des sources de stimulation étrangères. On peut supposer que cette libération de l'expression individuelle amplifiera à l'étranger l'accueil des arts populaires japonais, à la fois dans leur unicité et leur diversité ¹⁵.

Cette vision semble avoir eu la faveur des membres de la mission férus de culture ancienne et d'art, que Virginia C. Gildersleeve (cf. F., ill.11) – qui s'inclut parmi eux – qualifie « d'Américains non-interventionnistes ¹⁶ ».

5.2.1. Organisation générale du curriculum et administration

Au niveau organisationnel, le *Rapport* prône la limitation du pouvoir du ministère ¹⁷ et la

¹³ *Ibid.*, Chapitre I, p.7-8.

¹⁴ *Ibid.*, Chapitre I, p.6 : “*In the older pattern education was organized from the top downwards ; its essential characteristic was authoritarianism. In the new pattern, for which we have discovered deep-lying support at all social levels, the starting point must be the individual.*”

¹⁵ *Ibid.*, Chapitre VI, p.56. Les universités peuvent jouer le rôle d'avant-garde dans cette évolution (*ibid.*, p.56-57) : “*In all such directions, universities are expected to take the lead. They may likewise become agents of advance in music and in the graphic, plastic and dramatic arts.*”

¹⁶ Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.382-383 : “*There was another group of about eight of us whom I might call colloquially the ‘Live-and-let-live Americans.’ We had a great admiration for the ancient culture of the Japanese, especially for their art and their love of beauty in all forms. We wanted to preserve these great virtues while helping the Japanese to eliminate the features of their education which had led them to disaster.*”

Cf. Harry Wray 2001, p.26 : “*Gildersleeve wrote a Mrs. R. D. Alexander, ‘I believe profoundly that anything done to improve Japanese education must be done by the Japanese themselves according to their own culture, tradition, and their own desires.’*”

Le *Rapport* propose la figure de l'artiste comme une sorte d'idéal (cf. RUSEMJ 1946, Chapitre I, p.13) : “*The artist is the individual who has fully found himself in his job; while making a living he is also building a satisfactory life. His personal work is so much his human vocation that he requires only to be at it. This good fortune of the artist constitutes an ideal that is approached by the craftsman and by every worker who is skilled, knows that he is skilled, and enjoy his skill.*”

¹⁷ *Ibid.*, Chapitre I, p.7 : “[...] *the central authority should not prescribe content, methods of instruction, or textbooks, but*

décentralisation administrative, notamment grâce à l'instauration dans chaque localité de commissions éducatives indépendantes élues par les citoyens¹⁸. Pour la division des cycles et le nombre d'années des cursus, il se prononce pour l'adoption d'une structure en 6-3-3, et préconise la mise en place du collège unique¹⁹. Notons par ailleurs que le discours relève prudemment les mérites de la mixité et de l'égalité des sexes²⁰.

5.2.2. Enseignants et méthodologie

En ce qui concerne les prérogatives des enseignants et la méthodologie, les éducateurs étatsuniens proscrivent la passivité excessive qu'ils ont constatée :

Nous avons remarqué les effets évidents de l'ancien régime dans les pratiques pédagogiques. On dicte précisément aux enseignants quoi et comment apprendre. Dans son ensemble, l'enseignement s'avère formel et stéréotypé.

L'excellence des maîtres ne s'épanouit que dans une atmosphère de liberté²¹.

À leurs yeux, il importe de dépasser le conformisme ambiant²², grâce à la mise en œuvre d'une pédagogie active adaptant les méthodes aux particularismes des élèves, et cultivant chez eux curiosité,

should limit its activities in this area to the publication of outlines, suggestions and teaching guides."

¹⁸ *Ibid.*, Chapitre III, p.28, 29 & 30 : "The Ministry of Education has been the seat of power for those who controlled the minds of Japan. In order to prevent the possible misuse of the power of this office as heretofore constituted, we propose that its administrative controls affecting curricula, methods, materials of instruction, and personnel shall be transferred to prefectural and local school administrative units." (p.28). "We recommend that in each prefecture there be established an educational committee or agency, which shall be politically independent and composed of representative citizens elected by popular vote." (p.29). "We recommend that in each city, or other prefectural subdivision, there shall be established a lay educational agency elected by the people" (p.30).

Willard E. Givens cite (1946 [?], p.5) à ce sujet les propos de George D. Stoddard : "In the afternoon [of March 11] Committee #3 on the Organization and Administration of Education met with the Japanese members. Chairman Stoddard explained to them how our system of schools is organized so that the control is in the hands of the people whose children are being educated. [...] He explained that he was Superintendent of Schools in Philadelphia and that Philadelphia determined what kind of schools they had; that if anybody in Washington tried to tell Philadelphia what to do in their schools, he would tell them 'phooey.'"

¹⁹ *Ibid.*, p.25 & 26 : "We believe that the length of the primary school should be fixed at six years" (p.25). "We recommend that there be established for the next three years beyond the primary school, a 'lower secondary school' for all boys and girls, providing fundamentally the same type of curriculum for all with such adjustments as are necessary to meet individual needs. [...] We recommend that attendance in the 'lower secondary school' be compulsory for three years or until the age of sixteen. [...] Beyond the 'lower secondary schools', we recommend the establishment of a three year 'upper secondary school', free from tuition fees and open to all who desires to attend" (p.26).

²⁰ *Ibid.*, Chapitre I, p.7, et Chapitre IV, p.34-35 : "It must be understood, too, that the term 'individual' applies equally to boys and girls and to men and women" (p.7). "Intellectual differences between the sexes are found to be practically non-existent where boys and girls are educated in the same classroom. The experience of growing up together is believed to be both natural and helpful. Segregation within the schools for such activities as sports and physical education and, when desired, for certain manual activities, presents few difficulties, once it has become standard practice" (p.34-35).

²¹ *Ibid.*, Chapitre IV, p.33, & Introduction, p.2-3. Formalisme et dirigisme se retrouvent au niveau de la formation des enseignants (*ibid.*, Chapitre. IV, p.44) : "The normal school program has repeated the familiar pattern of formalism and direction from above familiar throughout Japanese education, with an emphasis on rote learning."

²² Dans son livre *Shin kyôiku shishin (Nouvelles orientations éducatives. Cf. C.I.3.)*, publié en juin 1946 avec l'aval des Américains, le ministère de l'Éducation n'hésite pas à déclarer (p.6) que « le peuple japonais manque d'esprit critique et montre une tendance à obéir aveuglément à l'autorité. »

initiative et originalité²³. Cette critique de l'endoctrinement conduit naturellement la mission à fustiger le côté cérémoniel de l'éducation, et plus particulièrement le culte de l'empereur²⁴ :

Dans le passé, l'usage cérémoniel des rescrits impériaux ainsi que la pratique du salut devant les portraits du couple souverain ont constitué de puissants instruments pour enrégimenter la pensée et les sentiments des élèves, servant en cela les desseins d'un nationalisme militant. Il faut mettre un terme à de telles pratiques. Nous considérons toute cérémonie liée à ce genre d'instrumentalisation indésirable pour le développement de la personnalité et incompatible avec l'instruction publique dans un Japon démocratique²⁵.

Si la religion a un rôle non négligeable à jouer dans la phase de reconstruction du pays²⁶, les rédacteurs appellent à bannir des écoles publiques l'enseignement de tout catéchisme²⁷. Toujours dans

²³ Cf. *RUSEMJ* 1946, Chapitre IV, p.35 : “It is believed that an insistence on conformity to arbitrary standards does not produce the most desirable type of development. Methods which are effective for some are not for others; an atmosphere in which the teacher tells and the pupils listen and then merely give back what they have been told is not effective in stimulating pupil growth. Initiative and originality are repressed unless pupils can ask questions, consult different sources, subject their ideas to group criticism, testing solutions in the light of reason and in terms of possible or actual consequences.”

Les cours de morale sont notamment accusés d'avoir contribué à la formation d'une population docile (*ibid.*, Chapitre I, p.11 & Résumé, p.64) : “The course in morals as taught in the Japanese schools of late years was aimed at an obedient citizenry” (p.11). “Morals, which in Japanese education occupy a separate place, and have tended to promote submissiveness, should be differently construed and should interpenetrate all phases of a free people's life” (p.64). “Where teachers are well prepared, are independent minded, are loyal from love, and have few enough students per teacher to individualize instruction, ethical training tends to take care of itself, informing each pedagogical part with the spirit of the moral whole” (p.11).

Commentaire de Nishi Toshio (2003, p.195) : “To the Japanese teachers who had to teach hopelessly crowded classes, this must have sounded either incomprehensible or depressing.”

²⁴ Si l'empereur a officiellement renoncé à sa nature divine le 1^{er} janvier 1946 (cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.266), l'obligation de réciter le *Rescrit impérial sur l'éducation* ne prendra pas fin avant l'automne de cette année, tandis que l'annulation du texte par la Diète n'interviendra que le 19 juin 1948.

Notons que les éducateurs de l'USEMJ ont eu une entrevue avec le souverain et d'autres membres de la famille impériale le 27 mars (cf. Willard E. Givens 1946 ?, p.11-12). La visite inspire à Willard E. Givens (*ibid.*, p.12) le commentaire suivant : “We returned from the Emperor's Palace with many questions in our minds and all of us filled with pride for our good old U. S. A. where every man is a king and nobody an emperor.”

²⁵ Cf. *RUSEMJ* 1946, Chapitre III, p.25.

²⁶ Voir à ce sujet l'article 9 de *Shinnihon kensetsu no kyōiku hōshin* (« Orientations éducatives pour la construction d'un nouveau Japon ». Cf. C.I.1., note 11) publié par le ministère le 15 septembre 1945 (cf. site du ministère) : 「国民ノ宗教的情操ヲ涵養シ敬虔ナル信仰心ヲ啓培シ神仏ヲ崇メ独リヲ慎ムノ精神ヲ体得セシメテ道義新日本ノ建設ニ資スルト共ニ宗教ニ依ル国際的親善ヲ促進シテ世界ノ平和ニ寄与セシメンガ為メ各教宗派教団ヲシテ夫々其ノ特色ヲ活カシツツ互ニ連絡提携シテ我国宗教ノ真面目ヲ一段ト發揮セシムルヤウ努メテキル、尚近ク管長教団統理者協議会及宗務長会議ヲ開催シ其ノ趣旨ノ徹底ヲ図ルコトトシタ」 (『新日本建設ノ教育方針』「宗教」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm (consulté le 29 décembre 2016)

Les premières consignes éducatives mentionneront d'ailleurs le développement du sentiment religieux parmi les valeurs fondamentales de la formation de l'individu (cf. Monbushō dir. 1947.3.20, préambule, p.5) : 「宗教的な感情の芽えをのばして行くこと」。

²⁷ Cf. *RUSEMJ* 1946, Chapitre VI, p.54 & Chapitre IV, p.36 : “Religion is an important part of study and of life, and during the present period of reconstruction in Japan it has an especially great role to play” (p.54). “The several religions have put forward systems of ethics, and these systems have merit, but since they are bound to incompatible religious dogmas, the State is wise to exclude religious indoctrination from its schools” (p.36).

Roy J. Deferrari (1962, p.389-390) raconte comment il batailla contre ses collègues – en particulier T. V. Smith – pour modérer l'aspect antireligieux de la formulation du rapport. Au même titre que la confusion de la mythologie et de l'Histoire, la mission critique l'enseignement « religieux » d'une géographie nombriliste au Japon (cf. *RUSEMJ* 1946, Chapitre I, p.14) : “Its recorded history has been consciously confused with mythology, and its geography protectively and even religiously self-centered.”

la même optique libérale, il leur paraît souhaitable que les manuels échappent désormais au monopole étatique, et que l'on inclue davantage le personnel de chaque établissement dans le processus de leur conception ou de leur sélection ²⁸.

5.3. Politique linguistique (réforme de l'écriture).

Dès le jour suivant sa constitution, l'USEMJ fait de la modernisation de la langue japonaise un de ses principaux axes de réflexion :

Avant son arrivée au Japon, la mission eut des réunions préparatoires à Washington, Hawaï et Guam. Les documents historiques rapportent que ce fut à l'occasion de celle de Washington, le 19 février 1946, que l'on évoqua pour la première fois la réforme du japonais. Les éducateurs n'en discutèrent toutefois pas concrètement à ce moment-là ²⁹. [...] / Dans un mémorandum intitulé « Partie II Sur la préparation du rapport », et relatif à celle qui se tint à Guam le 3 mars 1946, le président Stoddard consigne que cinq membres intéressés par la réforme de la langue japonaise furent choisis pour former un sous-comité. Il s'agissait d'Isaac Kandel, désigné comme directeur, Leon Carnovsky, Thomas V. Smith, George S. Counts et Gordon T. Bowles ³⁰. / Au cours de la première rencontre avec le comité japonais sur l'éducation, qui eut lieu le 9 mars 1946, peu après la venue du groupe au Japon, Kandel ne fit qu'effleurer le sujet dans les termes suivants : « Les membres du sous-comité ne disposent d'aucune habilitation pour effectuer des recommandations sur la modernisation linguistique... Sur ce point, une autorité responsable sera nécessaire. » / Le 11 mars 1946, la mission constitua en son sein deux sous-comités spéciaux afin de préparer le rapport. Dans celui qui travaillait sur le problème de la langue, T. V. Smith, I. L. Kandel et L. Carnovsky avait été soustraits du groupe d'origine et remplacés par Charles H. MacCloy, David H. Stevens et William C. Trow. Counts

L'USEMJ prône en particulier (*ibid.*, p.15) l'instauration d'une distinction nette entre Histoire et littérature : “*The separation of mythology and from objective history and the preservation of Japanese history, together with the mythology of other peoples, as literature.*”

L'occupant a depuis longtemps annoncé son intention de débarrasser l'éducation scolaire de l'influence du *shintô* (cf. William P. Woodard 1972, p.21) : “*There will be no place for Shintoism in their schools.*” With these ten words John Carter Vincent of the Department of State announced to the American people on October 6, 1945, the policy of separating Shinto from public education in Japan; and thus the State Department made explicit what was already implicit in the Potsdam Declaration.”

²⁸ Cf. RUSEMJ 1946, Chapitre I, p.10 & 20 : “*So far as can be discovered, teachers are not sufficiently consulted either in the preparation or the selection of textbooks*” (p.10). “*The practice of publishing teachers' manuals should be continued provided however, that they assume the character of guides and suggestions*” (p.10). “*The responsibility for the compilation of history and geography texts should not rest within the Ministry of Education. Councils of competent Japanese scholars should be established to develop authentic and objective sources for the rewriting of Japanese history*” (p.15).

²⁹ Kayashima Atsushi suggère pourtant (2009, p.36) qu'à ce stade, les échanges entre G. Stoddard, Bowles et autres responsables à propos de la révision du japonais ont été relativement poussés : “[...] この一連の会議の中で、確実に国語問題に関わるのは19日と20日である。19日の会議では、日本から戻ったばかりのスポルディングが提出した報告書と SWNCC 文書を討議している。そして使節団が基本問題として扱う事項が挙げられている。その中の一つとして先ず『国語改革』が示されている。翌20日の会議では、サンソム (George B. Sansom) が宗教の問題も含むが、教育の問題を中心に講演している。その中で彼は、国語学習の難しさによる負担について述べている。また、スポルディング、ストッダード団長、ボールズ (Gordon T. Bowles) の間で国語問題が討議されている”。

³⁰ Information confirmée par Kayashima Atsushi (*ibid.*, p.37).

assumait les fonctions directoriales (cf. F., ill.50³¹). L'autre comité spécial s'occupait de la rédaction du rapport [...]. / Le 16 mars 1946, le comité de rédaction présenta un document portant le titre « Proposition pour la composition du rapport », où il fut officiellement stipulé qu'on inclurait la question de la réforme linguistique dans la seconde partie du texte, sous l'intitulé « Une évaluation du problème de la révision de la langue écrite³². »

À la base de cette résolution, il y a le sentiment commun que le japonais pêche par la complexité excessive de son système d'écriture³³. Ainsi Bowles rapporte-t-il que la majorité des membres de la mission, à commencer par son président, « était sincèrement convaincue qu'obliger un enfant à maîtriser entre mille et deux mille caractères aurait un effet handicapant sur son éducation, et alourdirait de manière injustifiée l'ensemble du processus éducatif³⁴. » Pour G. Stoddard, la langue japonaise nuisait, en l'état, aux intérêts de la population, et causait l'isolement culturel du pays³⁵. Les envoyés américains considérèrent donc la révision linguistique comme une priorité, non seulement pour moderniser la langue elle-même, mais aussi parce qu'ils estimaient qu'une normalisation dans ce domaine conditionnait la réussite du mouvement de démocratisation de la société³⁶. Voici comment le

³¹ Informations confirmées par Kayashima Atsushi (*ibid.*, p.97).

³² Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.29-31.

³³ C'est notamment l'opinion du diplomate et historien britannique George Bailey Sansom (cf. B.I.4.2., note 47), qui intervient en tant que conférencier lors de la réunion de Washington (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.36) : 「日本学の権威として講演したサンソムは、日本語についてどのような考えをもっていたのだろうか。彼は『一部の人にとって日本語は魅力ある研究の分野であるが、実用的な道具として、日本語は確かに劣っている。』『古文であれ現代文であれ、日本語テキストの読みで確実なことは殆ど到達できない、ということであり誇張はない。』」。

³⁴ Gary H. Tsuchimochi (1991, p.35) cite ici un document non-publié de Gordon T. Bowles (“*Reflections on the March 1946 U.S. Education Mission to Japan*”, unpublished, April 1987”).

³⁵ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.215. Harry Wray (2001.8, p.268-269) semble insinuer que l'intérêt grandissant de Stoddard pour la latinisation de l'écriture aurait amené ce dernier à modifier la composition du sous-comité sur la langue japonaise : “[...] Stoddard was showing more interest in the romaji question. On 11 March he altered the tentative language committee by removing T.V. Smith, Kandel, and Carnovsky and added Charles H. McCloy, David Harrison Stevens, and Trow (Stoddard Papers 3, SF-7-12). Trow's appointment was important because it added a person who was Hall's proud mentor and impressed with his intelligence. On 16 March, Stoddard's memorandum 'Proposed Outline on the Report', suggested that the report should: / '...recognize that certain educational and social reforms are crucial to any nation that wants to take its place as an equal among other nations. For example, a written language that is not too formidable, a recognition of the place of women in modern society...' (Stoddard Papers 3, SF-4-23A).”

³⁶ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.101 : 「カウンツは、帰国後の約7カ月後に発表した論文『学校は日本に民主主義を建設しうるか』のなかで、『五つの主要な教育改革が必要である』とし、最後に国語改革を上げている。彼は『日本の表記体系は改めるべき』の項目のなかで、『最後に日本の教育のみならず、文化的・知的生活に関わる5番目の改革が必要である。日本国民が伝統的な表記法に固執する限り、彼らの民主国家への努力は重大なまでの障害を受けるだろう。(中略)彼らが民主主義の実験に成功するか否かは、何らかの一般的表音文字の採用に幾分左右されることは間違いなからう。ローマ字表記は合理的選択ではないかと思われる』と述べている」。 William C. Trow (1946, p.103) partage cet avis : “[...] the written language is so difficult that only the 10 percent who went on through the middle schools had any facility in its use, and only the university graduates had anything approaching mastery. About 600 characters (Kanji) are taught in the elementary schools, while upwards of 2,500 are needed to read an ordinary newspaper. The scholar has perhaps 30,000 at his command. We can overlook the difficulties of typewriting, typesetting without linotype machines, alphabetizing, and cataloging, as well as the fact that scientific works by Japanese scientists working in Japanese universities are frequently written in English, French, or German because the Kanji are not sufficiently precise. But we cannot overlook the needs of the Japanese people who, if they are to adopt a democratic form of government, which they seem anxious to do (whatever modifications may be made in the present draft), must have a much higher degree of functional literacy than they do at present. / The aristocracy of learning must go with the other relics of feudalism which dog the steps of those who seek to build a new Japan.”

rapport final traite la question de la réforme linguistique (Chapitre II ³⁷) :

Nous en venons maintenant à un sujet que la modestie et le goût de la facilité nous porteraient à éviter si notre sens de la responsabilité envers les enfants du Japon nous le permettait. La langue s'inscrit de façon si intime, si organique dans la vie d'un peuple qu'il est hasardeux d'en discuter à partir d'un point de vue extérieur. Cette même intimité concourt néanmoins à retarder les améliorations procédant purement de l'intérieur. / Il existe une voie médiane qui, dans le cas présent, constitue sans doute une solution idéale. Si, comme nous le savons, la mise en œuvre de la réforme linguistique ne saurait venir que de décisions internes, le lancement de celle-ci peut résulter d'une impulsion que nous nous sentons enjoint de donner, en l'accompagnant de tous nos encouragements à la génération actuelle afin que celle-ci entame sans tarder ce pour quoi l'ensemble de sa future descendance la bénira sans aucun doute. / C'est ce sens profond du devoir, et lui seul, qui nous incite à recommander une refonte drastique du système d'écriture japonais. / De toute évidence, cette question de la réforme linguistique est fondamentale et urgente. Elle jette une ombre sur la quasi totalité des domaines du programme éducatif, de l'école primaire à l'université. Si aucune réponse satisfaisante n'est apportée à ce problème, de nombreux objectifs éducationnels verront leur réalisation compromise. Par exemple, la promotion de la compréhension des autres nations ainsi que de la démocratie au Japon s'en trouvera entravée. / Le rôle crucial du langage dans le développement éducatif et dans toute croissance intellectuelle est généralement reconnu. La langue constitue un facteur majeur dans l'apprentissage, au cours de la scolarité et à travers les années postérieures de l'existence. Les Japonais, comme les autres peuples, pensent au moyen de symboles linguistiques phonétiques et écrits. La nature de ces signes affecte profondément la qualité et l'efficacité du processus éducatif tout entier. / Dans sa forme écrite, la langue japonaise constitue un formidable obstacle à l'apprentissage. Pratiquement toutes les personnes avisées conviennent que la mémorisation des *kanji*, largement employés dans le japonais écrit, impose un fardeau excessif aux élèves. Durant les années d'éducation élémentaire, ces derniers doivent dédier une part très importante de leur temps d'étude à la rude tâche consistant à apprendre à discerner et à tracer les signes d'écriture. Le temps que l'on pourrait consacrer, au long de cette période initiale, à l'acquisition d'une large gamme de savoir-faire linguistiques ou mathématiques, ainsi que de connaissances essentielles sur le monde de la nature physique ou sur la société humaine, se trouve accaparé par les laborieux efforts visant à la maîtrise de ces caractères. / Malgré le volume temporel déraisonnable sacrifié aux exercices de reconnaissance et d'écriture des sinogrammes, les résultats atteints s'avèrent décevants. Lorsqu'ils quittent l'école élémentaire, les enfants manquent parfois des capacités linguistiques essentielles à la citoyenneté démocratique. Ils éprouvent de la difficulté à lire des documents ordinaires, tels que journaux ou magazines non spécialisés. En règle générale, ils n'ont pas la capacité de comprendre des livres traitant de questions ou d'idées contemporaines. Par-dessus tout, ils ne parviennent pas à acquérir un degré de maîtrise suffisant pour faire de la lecture un outil pratique de développement après leur scolarité. Quiconque a visité des établissements japonais ne saurait cependant

³⁷ La paternité de ce chapitre est attribuée par Stoddard à George S. Counts (cf. Nishi Toshio 2003, p.199) : *“Although Chairman Stoddard told me that the mission’s report was mostly his work, he was quick to add, ‘I did not write the language section. George Counts did.’”*

nier que les élèves sont mentalement éveillés et remarquablement appliqués. / Afin de s'acquitter efficacement de ses devoirs de citoyen, l'individu doit saisir la signification de simples énoncés de faits relatifs à la vie sociale. Il devrait également posséder les éléments d'éducation générale qui lui donneront la possibilité, après avoir quitté l'école, de maîtriser progressivement les données affectant de manière directe son propre destin. Si un enfant ne parvient pas à s'engager dans ce processus avant la fin de la scolarité élémentaire, il est peu probable qu'il trouvera par la suite le temps ou la motivation pour s'y mettre de son propre chef. Approximativement 85% des jeunes Japonais sortent du système éducatif à ce stade. / Pour les 15% qui entrent au collège, le problème de la langue demeure. Ces garçons et filles plus âgés continuent de s'épuiser à l'interminable tâche consistant à apprendre les symboles du langage écrit. Une nation moderne quelle qu'elle soit peut-elle se permettre le luxe d'un moyen d'expression et de communication aussi sibyllin et chronophage ? / La nécessité d'une réforme linguistique est admise depuis longtemps au Japon. Des savants éminents se sont attentivement penchés sur la question, et de nombreux personnages influents, y compris des journalistes ou des éditeurs, ont exploré diverses alternatives. On rapporte qu'une trentaine d'organisations locales s'intéressent actuellement à ce problème. / En gros, trois propositions de révision de la langue écrite sont en cours de discussion : la première préconise une réduction du nombre de *kanji* utilisés ; la seconde, l'abandon complet de ces signes, et le recours à l'une des variétés de *kana* ; la dernière, le renoncement aux sinogrammes comme aux *kana*, et l'adoption d'une forme de caractères latins (*Romaji*). / Choisir parmi ces alternatives n'est pas aisé. Mais au vu de la réalité historique et éducative, ainsi que de l'analyse linguistique, la mission juge souhaitable que les *kanji* soient, à terme, entièrement exclus du langage écrit ordinaire, et que l'on opte pour une écriture phonétique. / L'acquisition d'un tel système devrait se faire sans heurt, et faciliter grandement le processus d'apprentissage tout entier. Elle simplifierait l'emploi des dictionnaires, catalogues, machines dactylographiques ou Linotype, et autres outils techno-linguistiques. Plus important encore : elle rendrait abordable à la grande masse du peuple nippon le savoir et la sagesse contenus dans les textes japonais sur l'art, la philosophie, la science et la technologie. Elle favoriserait de surcroît l'étude de la littérature étrangère. / Nous convenons volontiers que certaines valeurs, notamment esthétiques, des *kanji* ne pourront jamais être pleinement héritées par une écriture phonétique. Mais si l'on désire que les gens du commun puissent s'informer correctement et porter des jugements véritablement sensés sur les affaires domestiques et internationales, il faut leur fournir un moyen plus simple pour lire et écrire. / La maturation d'un plan homogène et réalisable dans cette optique ne se fera sans doute pas en un jour, mais la conjoncture actuelle est propice au lancement de l'entreprise. / La mission juge les *Romaji* plus avantageux que les *kana*, les premiers servant notamment mieux le développement de la citoyenneté démocratique et la compréhension entre les nations. / Bien que conscients des nombreuses difficultés à prendre en compte, sensibles aux hésitations naturelles de la part de beaucoup de Japonais, et pleinement au fait de la gravité des bouleversements envisagés, nous proposons néanmoins

1. qu'une forme de caractères romains soit introduite dans l'usage ordinaire par tous les moyens possibles ;
2. qu'une commission de savants nippons, de dirigeants éducatifs, et d'hommes d'État opte pour une forme particulière d'alphabet latin ;
3. que cette commission assume la responsabilité de coordonner le programme de la réforme linguistique au cours

des étapes de transition,

4. qu'elle formule un plan et un programme pour introduire l'emploi des caractères romains dans les écoles ainsi que dans la vie de la communauté et de la nation à travers journaux, revues, livres et autres écrits,
5. qu'elle étudie par ailleurs les moyens de mettre en place une forme plus démocratique de langue parlée³⁸ ;
6. que cette commission soit constituée rapidement, eu égard aux ponctions constantes sur le temps d'étude des enfants. En l'occurrence, nous espérons qu'un rapport exhaustif et un planning complet seront annoncés dans des délais raisonnables.

La commission sur la langue japonaise désignée pour amorcer cette grande tâche pourrait éventuellement muer en un institut linguistique national, afin de rassembler les innombrables données relatives aux processus d'apprentissage découlant de l'utilisation des nouvelles formes. Une institution de ce genre attirerait les scientifiques étrangers, dans la mesure où beaucoup découvrirait dans l'expérience nipponne des idées immédiatement et universellement profitables. / Les temps ne seront sans doute plus aussi favorables au franchissement de ce pas capital pour réformer la langue pendant des générations. Le peuple japonais a les yeux rivés sur l'avenir. Sa vie domestique et ses orientations internationales prennent des directions inédites qui exigent un moyen simple et efficace de communication écrite. En outre, la guerre a incité beaucoup d'étrangers à étudier la langue et la culture nipponnes. Un nouveau système d'écriture devra être créé si l'on veut soutenir et nourrir cet intérêt. Une langue devrait constituer une large autoroute, pas une barrière. / À travers le monde, des hommes et femmes avisés, désireux d'apporter à l'humanité une paix durable, réalisent qu'il faut saper partout où cela est possible les supports linguistiques de l'esprit d'isolement national et d'exclusion. L'adoption de l'alphabet latin [*Romaji*] représenterait une contribution majeure à la transmission du savoir et des idées par-delà les frontières étatiques³⁹.

L'extrait se passe d'explications. En bref, on se contentera de relever le fait que les rédacteurs, surmontant leurs scrupules et reniant d'initiales déclarations où ils se défendaient de toute intention

³⁸ Sans nous attarder sur ce point, rappelons ici que le substrat le plus ancien de la civilisation occidentale privilégie l'oralité. Anne Trubek cite en particulier Socrate (2016, p.22-23) : *“Most of us take it as truism that writing is good, ennobling, and central to being an educated citizen. Socrates, ancient Greece’s greatest thinker, believed the opposite. He argued vehemently, through speeches Plato later wrote down, that writing caused humans to become less intelligent, less civilized, and less creative. As he put it ‘A reader must be singularly simpleminded to believe that written words can do anything more than remind one of what one already knows.’ For Socrates, mastering orality, not writing, was the epitome of knowledge. Having a robust, complex oral mind would ensure history would be preserved: ‘If men learn [writing], it will implant forgetfulness in their souls; they will cease to exercise memory because they will cease to exercise memory because they will rely on that which is written.’ / Socrates also worried writing would stunt complex thoughts. We can only internalize concepts, he said, if we memorize them, and we can only fully develop those concepts if we talk them out. For Socrates and many other Greeks, speech was the most rarified, complex form of knowledge and expression.”*

Ceci pourrait expliquer partiellement la relative inconsistance de la tradition calligraphique en Occident (*ibid.*, p.133) : *“The West has a weaker calligraphic tradition. It disappeared within generations after the invention of the printing press and was not revived until the latter half of the nineteenth century. Handwritten communication continued, of course, but the ceremonial, artistic practice of using specific scripts to commemorate and laud did not.”*

³⁹ Cf. RUSEMJ 1946, Chapitre II, p.19-23. Les mémoires de Virginia C. Gildersleeve donnent une version synthétique (1954, p.385) du chapitre : *“One section of the Mission’s report dealt with what seemed to me the most difficult and interesting educational problem I have ever encountered, –a proposed reorganization of the written language of Japan. [...]”*

critique à l'égard du système éducatif nippon, adoptent une position résolument prescriptive⁴⁰ : ils affirment la nécessité impérieuse de moderniser le japonais⁴¹, dont ils stigmatisent en particulier le système d'écriture⁴², se prononcent en faveur du bannissement des idéogrammes, et de l'adoption d'une forme unique de caractères phonétiques, avec une préférence marquée pour l'alphabet latin⁴³. Du succès de cette refonte du langage dépend, prétendent-ils, l'avènement d'un Japon démocratique⁴⁴. Présentées dans le cadre d'un texte collégial, ces orientations ne faisaient toutefois pas l'unanimité au sein du groupe de la mission⁴⁵. Si aucun des éducateurs américains ne doutait du besoin d'une réforme

⁴⁰ Ceci n'empêche pas certains membres de la mission, à l'instar de Gildersleeve, d'affirmer que lesdites prescriptions ne constituaient que des « suggestions » (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.109-110) : 「起草特別委員会委員で、F. D. ルーズベルト (Franklin D. Roosevelt) 大統領より 1945 年に国際連合憲章起草委員 (戦前米国人女性として最高の政治的任命) に任命された最長老のギルダースリーブ (英語学・比較文学専攻) は、使節団から帰国後すぐの新聞インタビューのなかで、『日本語は外国人のみでなく、日本人自身にとっても難しい。…… (国民学校の) 99%の識字率は割引いて考えられるべきである。』と述べている。このような認識のもとローマ字化に賛意を示した彼女も、このインタビュー記事の読者からの手紙への返信のなかではつぎのように述べている。『国語改革に関して、私達の使節団はそのすべての事柄を研究するための日本人委員会を創設することを勧告しました。』その上で、『使節団ができたことは提案をし (to make suggestions)、そしていくらかの (改革への) 刺激、同情的な手助けを供することでした。』と述べている。また彼女は回顧録のなかで、ローマ字表記は日本人に強要したのではなかった、旨を述べている」。

Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.387 : “Of course we could not and would not have forced it [=Romanization] on them [=the Japanese people]. We left the decision to them, inevitably.”

⁴¹ La complexité du japonais accentuerait notamment l'écart séparant l'élite éducative du reste de la population (cf. RUSEMJ 1946, Chapitre VI, p.51) : “There has been too wide a gap between the world of higher learning occupied by scholars and the unidentified millions of the Japanese people, a gap accentuated by the complexities of a profoundly difficult language.”

⁴² La difficulté du système d'écriture de la langue nipponne et ses répercussions négatives sur le processus d'apprentissage étaient bien reconnues par certains spécialistes de japonais, à l'instar d'Andô Shintarô (1949, p.10) : 「国語の表記法の複雑さは、国語学習や書き方学習に、多くの不便と困難をもたらしている」。

⁴³ Selon Robert K. Hall (1971, p.350), ces conclusions de la mission prouveraient que la conférence d'Andô Masatsugu avait échoué à convaincre ses membres : “Dr. Ando's presentation apparently was not too convincing to the 27 distinguished American educators, for their Report recommended Romanization.”

⁴⁴ Avis notamment exprimé par Isaac L. Kandel (cit. in Kayashima Atsushi 2009, p.132). Pour information, on notera que le taux d'illettrisme américain n'était pas infinitésimal à l'époque. Selon les données du *National Center for Education Statistics* (cf. site ci-dessous), le pourcentage d'Étatsuniens illettrés était de 2,7% en 1947, avec une énorme disparité selon les races : 1,8% pour les Blancs, 11% pour les Noirs « et autres ». Ce pourcentage avait même augmenté à 3,2% en 1950. Cf. https://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp (consulté le 26 octobre 2017)

⁴⁵ Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.386 : “Our Mission appointed a special committee to consider this fundamental and intricate problem, and we discussed it with some heat and difference of opinion.”

Patentes dès le début, ces divergences de vues entre les membres de l'USEMJ s'étendaient bien au-delà du seul sujet de la réforme de la langue (*ibid.*, p.382 et 358) : “I have said very little as yet about the principal business of our Mission. In carrying it on we were handicapped by the profound differences of opinion among us, which had begun to be painfully apparent at that first meeting on the island of Guam.” (p.382). “They were pleasant companions, but it very quickly became apparent that if we discussed until Doomsday we could never arrive at agreement on the principles of American education or the fundamental aims of our mission to Japan.” (p.358)

Cf. Harry Wray 2001, p.31 : “Bowles remarked. ‘I know of no problem that came up for serious debate within the Mission that did not reflect views of dissension or differences of opinion that already existed within the Education Division.’ Trow agreed.”

Gildersleeve (1954, p.382) évoque notamment l'attitude problématique d'un groupe de huit personnes qu'elle surnomme – sans donner leurs noms – les « Supra-Américains » : “One group of eight I might call the ‘Supra-Americans.’ They had no friendly feeling for the Japanese people or regard for their culture and no desire to aid them. They had embarked on this Mission as a service to their own country and to the cause of democracy. They wanted to impose on the Japanese, American education in its entirety, or what they thought to be American education. They wanted to wipe out the past of Japan. One member of this group went so far as to say that unless he managed to get the Emperor abolished, he could not return from the Mission with any degree of satisfaction.”

Les désaccords sont si profonds qu'une partie de l'USEMJ menacera même de ne pas signer le rapport (*ibid.*, p.385) : “Each

linguistique, les positions sur le bien-fondé d'une latinisation de l'écriture ainsi que sur le poids à donner à ces conseils divergeaient⁴⁶. Gordon T. Bowles, en particulier, semble avoir affiché son opposition envers l'attitude à son goût trop partielle et prosélyte de certains de ses collègues⁴⁷. En fin de compte, G. Stoddard aurait tranché⁴⁸, excluant de façon plus ou moins autoritaire du rapport final les opinions modérées⁴⁹. Quelques mois après son retour du Japon, le président de l'USEMJ campait

of our committees prepared a report on its special field and these were then debated, amended, and finally, by slight majorities, adopted by the Mission as a whole. As I have said, we disagreed so fundamentally and violently among ourselves that there was scarcely anything we could adopt by a sizeable majority. At the end of the debates a good many members began to say that they could not possibly sign the report."

⁴⁶ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.114 & 130 : 「報告書とは別に、マイノリティ・レポートが存在していたことでもわかるように報告書は妥協の産物であった」(130頁)。「これらと先にみたカウンツの『使節団が教育勧告書を他国に来てつくることには反対』などを考え合わせると、鈴木[英一]の『言語改革、とくにローマ字導入は、使節団の一致した信念と思われるが(後略)』の表現は再考を要しよう」(114頁)。

⁴⁷ *Ibid.*, p.130 : 「[...] ボールズは、ローマ字教育には賛成であったが、国字ローマ字には反対であった。しかし国語特別委員会では、ボールズを除き同委員長のカウンツをはじめとする諸委員、とりわけ起草委員会では委員長でもあったストッダード団長の確固たる意思により、国字ローマ字の採用という強い提言となった」。

Cf. Gary H. Tsuchimochi (1991, p.33) : “As a matter of fact, the person who insisted on moderating the content of the draft was Gordon T. Bowles, an adviser to the Mission and a representative of the Department of State. He opposed the Romanization of Kanji in written Japanese, and he insisted that reform of the Japanese language should be left strictly to the Japanese without outside interference.”

Bowles prétend notamment avoir tenu tête à Hall sur la question de la romanisation, déclenchant l'ire de ce dernier (cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.34) : “Accordingly, in the process of completing the section of the Japanese language reform in the Final Report, Hall showed his personal objection to Bowles, which he described as follows: / ‘I agreed with the idea of teaching some form of Romaji in elementary school. However, I opposed its Romanization, especially a drastic change of Japanese written language. The matter of the language reform had to be decided by Japanese themselves, not by outsiders. This is nothing to do with the Occupation nor the war itself. This is a matter of the Japanese culture and arts. Such drastic reform of Japanese language is not only undesirable but also to be our fault. That is why I disagreed with it. Hall was so mad and expressed his anger, “you will realize that you were wrong forever. All Japanese children will be sacrificed forever not to learn the Romanized Japanese language that I proposed,” which was contrary to my opinion.”

⁴⁸ Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.385 : “Here however was where our Chairman showed his great ability. [...] The Chairman, closeted in solitude, amalgamated and reconciled the various points of view and produced the final report. Some of the members of the Mission had already gone home, the others were off sight-seeing while we labored. When they returned, they were all willing to sign.”

Kayashima Atsushi cite (2009, p.113-114) Ernest R. Hilgard : 「第3委員会『教員養成・教授法』委員であったヒルガードは、筆者に次のように証言した。『国語改革の中味については、CI&E それに日本側も同様であったと思いますが、いろいろの考えがあり、一つにするのは難しかった。団長は『報告書』をまとめなければならず、そこに意思と個性が反映されたと思います』」。

⁴⁹ Sur l'autoritarisme de G. Stoddard, voir Virginia C. Gildersleeve (1954, p.385) : “He had seemed a rather odd Chairman in meetings, occasionally bullying members of the Mission when they spoke and apparently trying to force his views upon them.”

Cf. Nishi Toshio 2003, p.187 : “On March 8, 1978, in New York, I asked George Stoddard, chairman of the 1946 Education Mission to Japan, ‘Who wrote the mission’s report?’ ‘Mostly I did,’ he replied. On November 21, 1977, I had asked the same question of Ernest R. Hilgard, another member of the mission and then a professor of educational psychology at Stanford University. ‘George Stoddard, I, and one other person whose name I cannot recall right now, wrote it,’ he answered. ‘What did the other twenty-four mission members do, then?’ I asked. ‘Well, some did extensive sightseeing, and some others went out a lot at night. Mr. Stoddard was kind of an authoritarian chairman. I don’t mean it pejoratively. But he tended to decide things first and then ask the mission members for consent.”

Sur l’engagement des membres de l’USEMJ, cf. Harry Wray 2001, p.27 : “Later Hilgard and Stoddard themselves contributed to some of the confusion by commenting that some members did not have a very strong work ethic. Nishi, lacking the USEMJ documentation, took Hilgard’s criticism too literally; consequently, his treatment of USEMJ’s drafting of the Report has turned out to be misleading and frivolous.”

Kayashima Atsushi cite (2009, p.112-113) Bowles : 「『私は使節団団長のジョージ・ストッダードが彼自身の個人的な信念を述べるために報告書の最後の言い回しの変更をするようどれほど強調したかをありありと思い出す。彼は以前にニューヨーク州教育長官であったとき、かれの権威的姿勢でよく知られていたが、それと同様の権威的姿勢をとるのが彼の任務であると思っていた。事実、情報・文化関係の国務次官補であったベントンが、

fermement sur les orientations de la politique linguistique préconisées par le *Rapport*⁵⁰. Stoddard ne resta cependant pas entièrement sourd aux avis de Bowles, et accepta de supprimer certaines mentions que les premières versions du rapport avaient retenues, telles que la référence à la simplification de la langue chinoise, ou la proposition d'une publication de manuels bilingues⁵¹. Pour en venir à la graphie, on remarque qu'à aucun moment le *RUSEMJ* n'évoque directement la question. L'image de la pratique piligraphique telle qu'observée par les membres de la mission lors de leur séjour sous-tend vraisemblablement la reconnaissance des « valeurs esthétiques » des sinogrammes (cf. partie soulignée dans la citation ci-dessus). Aussitôt admises, lesdites valeurs se trouvent néanmoins sacrifiées sur l'autel de l'utilitarisme, sous prétexte que « les gens du commun » ont des soucis autrement prioritaires.

原案の招聘者名簿にはなかったストッダードを使節団の団長として務めるよう招聘したのもまさにこの名声ゆえであった。(中略) 最終決定に達するためのストッダード博士のやり方の強引さは、最終報告書の殆どの章に例証できるが、2、3の例を上げれば十分だろう。…選択可能な案や中間の段階に全く言及しないで最終目標の重視が最も強調され (つまり国字ローマ字採用——筆者註)、選択肢の可能性を完全に無視したのが国語改革の章であった。…最終報告書は、全使節団が検討するための勧告の提出に選任されていたロックフェラー財団の人文部門のディビッド・スティーブンス博士およびジョージ・カウンツ博士によって提案された簡易化に対するさまざまな措置案を完全に無視した。』。

⁵⁰ Cf. George D. Stoddard 1946.10, p.42-43 :

“*Language Problems*

- a. *Democratization of Japan must be done first of all through language.*
- b. *American language is to be taught in the Elementary schools.*
- c. *Romaji spelling must be taken into the curriculum in the first grade of elementary schools, and it is to be the language in daily life.*
- d. *Japanese in Romaji is to be taught as the primary language and the American English as the secondary language.*
- e. *During the transitory period, the minimum number of Chinese characters is to be taught as necessary evil.*
- f. *In future, Japanese language with Chinese characters is to be treated as the subject of classical course in the curriculum of colleges and universities.*

At present, Japanese children know about 4,500 words but during six years in elementary schools, they learn only 1,365 Chinese characters and can master only 600 out of them.”

⁵¹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.99. Cf. Gary H. Tsuchimochi 1991, p.29-31 : “*In the evening of March 24, 1946, all subcommittees in the Mission gathered for a general meeting in order to submit their drafts and discuss them. At this meeting, Counts, chairman of the Special Committee on Language presented the Committee's proposals and submitted a draft. [...] / It begins with the following statement: / The question of language reform is basic and urgent. It emerges in almost every branch of the educational program from the primary school to the university. If this question is evaded, many of the proposals made in this report will be practically impossible of achievement and the development of democracy in Japan will be seriously hampered. [...] / The making of these decisions might be the work of the Japanese language commission and a similar body might determine at what level in the elementary schools the new texts would be made available to all pupils in the country. The textbooks in two language forms might be prepared for the first three, for the last three, or for all six years of the elementary school. Such texts should be made standard for the entire country, at the same time provision should be made for the publication of newspapers, periodicals, and books, in whole or in part, in Romaji. / However, the above portion of the draft was deleted from the final Report (March 30, 1946).”*

Bowles se félicite que son intervention ait contribué à tempérer la teneur du rapport final (cit. in Gary H. Tsuchimochi 1991, p.35) : “*I can at least take satisfaction in knowing that the results of my last minute efforts did produce a tempering effect on the wording of the Report and that, instead of recommending that all elementary textbooks be written in Romaji, or Latin script, it was simply urged that some form of writing be given careful consideration. I felt at the time that recommending a committee or commission to study the matter of simplification of writing was a major victory.”*

Kayashima Atsushi estime cependant (2009, p.119-120) que l'action de Bowles n'a pas atténué le contenu du *RUSEMJ* : 「彼の努力で表現が緩和された箇所は一部あったとしてもそれは核心的なことではない。最終報告書は和らいだどころか、最も重要な点、『ローマ字採用』の一般的普及を強めたものとなった」。

Selon Nanbara Shigeru (cit. in Kayashima Atsushi 2009, p.73), Stoddard sut ménager la chèvre et le chou : 「[...] 最後にはスタッダード (ママ) の報告書は中間をとったのですね。幸いにして私どもの意見を容れまして、その方向にしたのであります。... (中略)、ローマ字論者にとってには遺憾なことであるかも知れないが... (後略)。」。

5.4. Les rapports des comités japonais

Les membres du JEC étudièrent attentivement le *RUSEMJ*⁵² et, d'après ceux de la mission, lui firent un accueil favorable⁵³. Pourtant, les rapports des comités japonais ne retinrent pas toujours les propositions américaines. Le rapport du JEC⁵⁴, possiblement soumis aux Américains le 25 mars⁵⁵, se compose de six chapitres, dont le dernier traite de réforme linguistique :

1. Avis concernant le *Rescrit impérial*⁵⁶
2. Avis sur le problème de l'établissement du droit à l'éducation
3. Avis sur la structure du système éducatif
4. Avis sur les associations d'enseignants ou les fédérations d'éducateurs
5. Avis relatif aux méthodes d'enseignement
6. Avis sur la question de la langue nationale et des signes d'écriture⁵⁷

Certains membres de ce comité d'éducateurs japonais, comme Kido Bantarô, partagent les vues de leurs homologues étatsuniens sur les orientations de la réforme linguistique à venir⁵⁸. Du reste, les

⁵² Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.102 : “*The second group which carefully studied the report of the United States Education Mission was the Japanese Education Committee which had worked so closely with the visiting group.*”

⁵³ Cf. George D. Stoddard 1981, p.94 : “*Actually every major statement in the report was acceptable to the Japanese committee, and we took pains to determine that acquiescence was not simply a matter of traditional politeness. For example, George Counts reported that the touchy question of language reform was uppermost in the minds of teachers and supervisors of teacher training; they were indeed fearful that we might duck the issue.*”

Cf. J. Wesley Null 2007, p.210-211 : “*In another article on the mission, Kandel points out that the Japanese Education Committee, which worked closely with the American committee throughout their stay in Japan, welcomed their report as an opportunity to bring long-needed reform to an entrenched educational bureaucracy.*”

⁵⁴ *Beikoku kyôiku shisetsudan ni kyôryokusubeki nihongawa kyôikuiinkai no hôkokusho* : 『米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書』

Cf. Kaizuka 2003, p.21-34.

⁵⁵ Cf. Gary H. Tsuchimochi (1990, p.71) : “*At four o'clock p.m. on the same day [=March 25], Shigeru Nambara and Yasaka Takagi (Professor at Tokyo Imperial University) met with Robert K. Hall of the CI&E and presented a report titled ‘Education Reform-Official Version of Japanese Education Committee.’*”

Mais selon Suzuki Eichi (1983, p.179), la version définitive du document ne daterait pas d'avant avril 1946 : 「3月25日の予定表では『華族倶楽部で、日本教育家委員会、教育使節団に報告書を提出』とあるが、実際に報告書が提出されたとはみられない。[...] ここで報告書が提出されたとすれば、CIEは入手したはずであるが、5月下旬まで、CIEは存在を知らなかった」。

Joseph C. Trainor affirme, lui, (1983, p.102) que le JEC aurait remis son rapport à la fin du printemps aux autorités ministérielles et non à la CIE : “*Late in the spring this committee made a report, including certain recommendations, to the Ministry of Education. No copy of this report was furnished to the Education Division by the committee.*”

Harry Wray (2001, p.21) va dans le même sens : “*Sometime in early May the JEC, through an innocent misunderstanding on Nambara's part, issued its report only to the Monbusho. As a result, a disgruntled CIE was kept ignorant of the exact nature of the JEC report almost until June.*”

⁵⁶ Selon Willard E. Givens (1946 [?], p.9-10), les points les plus critiqués du rapport du comité III ont trait au *Rescrit* et au pouvoirs du ministère : “*The hardest battle we had was upon our recommendation concerning the Imperial Rescript on Education. Some of our members opposed it because they thought that this might be considered an attempt upon our part to destroy Japanese culture. We also had a considerable battle on our recommendation to markedly curtail the centralized control of the Ministry of Education.*”

⁵⁷ Cf. Kaizuka Shigeki 2003, p.21.

⁵⁸ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.123 : 「[...] 日本側委員会の国語改革担当にはストッガード団長と同じく心理学者でローマ字化に理解を示していた、留学も経験した城戸幡太郎（教育研修所所長）がいた。彼は習得にたい

échanges et concertations intervenus entre ce groupe et la mission au cours du mois de mars expliquent la proximité des vues exprimées⁵⁹. Quoique souscrivant au principe d'une simplification du langage écrit fondée entre autres sur une rationalisation de l'usage de la terminologie sino-japonaise et des *kana* ou sur la limitation du nombre de sinogrammes utilisés, le JEC ne suit toutefois pas l'USEMJ en ce qui concerne la latinisation de l'écriture⁶⁰. Il rejette l'idée, prématurée à ses yeux⁶¹, d'un recours généralisé à des manuels rédigés en caractères romains, même s'il approuve l'apprentissage de l'alphabet en primaire⁶². Le comité « parallèle » de l'Université impériale de Tôkyô a lui aussi entamé

へんな努力を強いられる漢字が問題とし、先ずまぎらわしい漢語の仮名書きを提唱、そして『仮名がきに自然にうつるようにし、それからローマ字書きに転換すればいいではないか…と思いました。』と述べている。当時同研修所員で日本人の『読み書き能力調査』に従事した心理学者の肥田野直は筆者への書簡のなかで、『先生は使節団のローマ字化の勧告に対して最も積極的に対応された一人と想像されます。』と証言している。ローマ字教育の第一人者石黒修を同研修所に招き入れた（後日一緒にローマ字教育実験調査を実施）のは城戸であった。城戸は1947年2月4日東京都ローマ字教育研究会が設立され、その会長になった。彼は戦前の教育改革同志会のメンバーであった。長谷川万次郎（如是閑）は日本ローマ字会の会員であった。また心理学者ではなく、直接の国語改革たんとうではなかったが、佐野利器（当時、東京帝大名誉教授）も日本ローマ字会の会員であった。戸田貞三は戦前『ローマ字世界』に、ローマ字で小論文を書くなどローマ字論に関心を示した。

⁵⁹ Cf. Mark T. Orr (1993, p.184). Cf. Kayashima Atsushi (2009, p.132): 「使節団は、国語改革について、日本側教育委員会と協議を重ねている」。

Cité par Gary H. Tsuchimochi (1990, p.75), Bowles assure que l'inspiration de plus de la moitié des considérations développées dans le *RUSEMJ* viennent du JEC: “Chairman Stoddard, after his return, testified at the Special Sub-committee on Education of the Fourth Committee, Far Eastern Commission in Washington on May 8, 1946 that ‘many of the recommendations that have been made in the Report of the U.S. Education Mission to Japan were actually held by many Japanese leaders in education a long time ago’ [...]. The same statement was made by Mission member Isaac Kandel. On this point Bowles has also said, ‘We considered the content of the Report carefully, always discussing them with the Japanese Education Committee... probably about 60 per cent of the content of the Report comes from the Japanese Education Committee.’”

⁶⁰ Cf. Harry Wray 2001, p.24 & 26: “On 21 March, Stoddard was influenced by a secret meeting with Nambara in which the latter indicated what the JEC would recommend” (p.24). “[...] Stoddard’s claim that language reform was supported was deceptive because the JEC Report did not go beyond a recommendation for language simplification. Indeed, Nambara specifically disapproved of radical reform in his secret meeting of 21 March with Stoddard” (p.26).

⁶¹ *Ibid.*, p.27: “Finally, the JEC Report did specifically say, ‘The U.S. Mission’s recommendations cannot be realized at present’ because of existing financial and educational conditions.”

⁶² Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.70-71 (souligné par Kayashima): 「国語改革は最後の六に扱われている。ここでは同委員会が入力した国語国字の簡易化、および使節団と視点が著しく異なるローマ字を中心に引用し、他は項目のみ挙げる。

六、国語国字問題に関する意見

一、国語国字の簡易化をはかること

現在の国語国字には、わかりにくい漢語や読みにくい漢字が多きにすぎ…（中略）一般国民の言語生活が、これによってわずらわされ、これが国民教育の徹底をさまたげていることは、世界周知の事実である。この支障をとり除くための運動は、明治初年以來しばしば繰返されているが、なお十分にその効果をおさめるに至っていない。しかし、今や諸事一新の機に際して、はやくも民間には国語国字の簡易化の新しい動きが勢を得て来ている。一國文教の府たる文部省は、よろしくこの機運を察して旧態をあらため、国民文化の向上のためにも、一日もはやくこの方面に積極的の努力を重ねられるべきである。議論の時期はすでに過ぎている。

一 文体の統一

二 漢語の整理

三 漢字の制限

四 仮名遣問題の解決

五 横書きの問題の解決

二、国語の純化をはかること

三、ローマ字問題の処理について

ローマ字を国民学校で学習せしめることはよろしい。しかし、国民学校の教科書の大部分を横書きとし、

début mars des réflexions qui prennent en compte le thème de la réforme du langage. Au cours de la séance du 2 mars, des avis divergents s'expriment sur l'intérêt de l'adoption d'une écriture phonétique⁶³. À ce stade, les participants reportent leur conclusion : s'accordant sur la supériorité théorique de l'alphabet ou des syllabaires, ils jugent néanmoins qu'un abandon précipité des *kanji* aurait trop d'inconvénients, et prennent le parti d'une transformation lente et progressive⁶⁴. Le premier compte-rendu de travaux que le groupe remet à son président Toda Teizô le 13 mars concerne précisément l'amélioration de la langue nationale et du système d'écriture⁶⁵. Dans ce document en sept points, les universitaires se prononcent pour une simplification de la langue écrite, prônant la réduction du nombre de sinogrammes employés (dans la presse, en particulier), ainsi que le recours préférentiel aux signes phonétiques (*kana* ou caractères latins), mais sans envisager le remplacement du système d'écriture mélangeant *kanji* et *kana* par l'alphabet romain⁶⁶. Aucun des deux rapports

これにローマ字を取り入れ、漸次にローマ字文を本文としようというような意見には賛成しかねる。時期尚早である。

ローマ字の学習についても、画一的にこれを全国に行わしめることは困難でもあり、また不当でもある。少くとも都市と村落との間には差別をたてる必要がある。いずれにせよ、これは学校長の裁量にまかせ民度民情に応じてとりはからい得ることとするのが適当であろう。

四、現代語の調査研究を進めること。

五、現代日本語大辞書の編纂事業をおこすこと」（「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会 [ママ] の報告書」。下線茅島）。

⁶³ Terasaki Masao dir. (1989, p.56-64) reproduit la transcription des débats des réunions des 2 et 8 mars conservée dans les archives de Kaigo Tokiomi.

Cf. <http://www.u-tokyo.ac.jp/content/400005569.pdf> (consulté le 6 octobre 2017)

Selon Kayashima Atsushi (2009, p.123), l'Université impériale de Tôkyô comptait dans ses rangs un certain nombre de partisans d'une écriture phonétique : 「東京帝国大学には、戦前田中館愛橋、田丸卓郎など物理学系に限らず他の理系や文系に熱心なローマ字論者の学者がいたし、東京帝国大学ローマ字会も活動していた」。

⁶⁴ *Cit. in* Terasaki Masao dir. 1989, p.59 : 「《議事要旨》 [...] 本日ハ未ダ結論ニハ到達セザリシモ、一般ノ意見トシテハ表音文字ノローマ字、或ハカナ文字ヲ使用スルコトハ現在ノ如キ漢字交リ文ヲ使用スルヨリモ理論上便利ト言ハザルヲ得ズ。然シ今直チニ表音文字ヲ採用シテコレヲ教育上使用スルコトニハ少カラザル問題アリ。 [...] コノ際ハ先ヅ漢字ヲ制限シコレガ実行ニツキ特ニ厳格ナル方法ヲトリ、ソノ間ニ同音異義ノ問題ノ [ママ] 解決シ、更ニ国語表現ノ改良ヲナスト共ニ表音文字ノ使用ヲ奨励シ特ニローマ字ニツイテノ教育ヲナシコレヲ次第ニ徹底セシムルノ方法ヲトルヲ可トスベシトノ見解ニ達シタリ」（「国字問題ニツイテ」）。

⁶⁵ Le comité produira au total 5 rapports entre le 13 mars et le 10 mai 1946 (cf. Imada Akiko 2015, p.86-87).

⁶⁶ Voir le texte intégral de ce rapport ci-dessous (*cit. in* Terasaki Masao dir. 1989, p.63-64) :

- 「国語国字改善問題に関する答申
- 一、 国語の改善は日本文化進展のためこの際実行せらるべきで、その改善は常に国語の発達を基本として行はれ、純正にして平易明確な国語を確立するを目標として進まねばならない。国字改善の問題もこの方針によつて始めて適正な処理をなすことが出来る。
 - 二、 国語は耳に聞いて直ちに解る言語たらしめるやうその発達を促進しこれに必要適切な改善をなすべきである。
 - 三、 現在の国字は漢字交り文を用ひることを本体として決定し、常用漢字はこれを制限し次第に同音異義の文字を整理して平明な国語に到達する方策をなして直ちにこれを実施すべきである。
 - 四、 漢字制限は学校教育に於いてこれを実施するばかりでなく、新聞雑誌書籍も同一の方針をもつて進み、特に詔勅、法律命令、官庁通達告示等の用語もこれによるべきである、学術上の専門語、翻訳語等も制限内の漢字を用ひて平明に表現するやう改善すべきである、但し文字を制限することによつて文学的表現の水準を高く保つことは害はるべきでなく、単一化をさけ語の豊富さを失はぬ工夫がなさる [る?] べきである。
 - 五、 国字改善のためには音標文字をもつて表現する方法を促進すべきでこのため仮名文字の使用が奨励せられ、ローマ字の普及がなされねばならない。国語が改善せられ耳に聞いて直ちに解る言語となつた際には音標文字を用ひることを本体とすべきである。

japonais ne parle de griphie.

5.5. La mission de 1950

Avant de refermer ce chapitre sur l'USEMJ, évoquons brièvement le second temps de cette mission⁶⁷. Le 27 août 1950, quelques-uns des envoyés de mars 1946 reviennent au Japon. Le petit comité se compose de cinq personnes : Harold R. W. Benjamin, George W. Diemer, Frederick G. Hochwalt, Pearl A. Wanamaker et Willard E. Givens, ce dernier assumant la présidence⁶⁸. Le but de cette seconde visite consiste à apprécier l'évolution qu'a connu l'éducation nipponne durant les quatre ans écoulés, et de voir si les recommandations du RUSEMJ de 1946 ont porté leurs fruits⁶⁹. Cette fois, les Japonais ne créent pas d'entité *ad hoc* pour servir d'interlocuteur au groupuscule, notamment parce que le Conseil de refonte de l'éducation (JERC) continue de siéger. Le ministère de l'Éducation prépare toutefois à l'attention de la mission une documentation censée faciliter ses appréciations⁷⁰. Il procède en particulier à un sondage d'opinion sur la réforme éducative, d'où il ressort que la population adulte approuve globalement les nouvelles orientations⁷¹. Parmi la minorité de mécontents,

六、 仮名遣については字音仮名遣は発音仮名遣を採用し、国語仮名遣は歴史的仮名遣を用ひることとし、これを直ちに実施すべきである。

七、 国語問題を研究しその結論によつて改善をなすため本学に総合的な国語研究機関を設け、国語学者その他各方面の識者の協力を得て継続的な研究を行ひ、学問的な結論を発表して国語の改善を促進すると共に雑誌その他によつて啓蒙運動をなすべきである。

昭和 21 年 3 月 13 日／教育制度研究委員会／委員長 戸田貞三」。

Le rapport parle bien d'une diffusion de l'alphabet latin (point 5), mais reste fondamentalement attaché au système graphique mixte en usage (point 3). À cet égard, les interprétations de Kayashima nous paraissent un peu trop enthousiastes (cf. Kayashima Atsushi 2009, p. 73) : 「[...] 日本側教育家委員会は、ローマ字化に否定的である。そして東京帝大委員会答申は、『ローマ字の普及』、『(将来の) 音標文字を本体』、『研究機関創設』など、内容的に使節団勧告に近い」。

⁶⁷ On emploie généralement la formule « seconde mission », mais selon Satô Yuki (1988, p.51-52), il vaudrait mieux considérer qu'il s'agit du second voyage de la même instance.

Cf. https://www.jstage.jst.go.jp/article/nihondaigakukyokuikugakkai/22/0/22_KJ00009738904/_pdf (consulté le 1^{er} septembre 2017)

Entretemps, il y eut d'autres missions américaines, comme celle sur les bibliothèques en 1947-1948 (cf. Nishi Toshio 2003, p.223), ou sur la culture scientifique en 1948-1949 (*ibid.*, p.230).

⁶⁸ Sur la préparation de ce voyage, voir Satô Yuki (1988). Selon ses recherches (p.51) la proposition de ce « retour » de la mission serait due à Nanbara Shigeru : 「[...] 南原がスタッダートに訪日の話をもちかけたのはCI&E や文部省との協議の上でのことではなく、南原個人の考えによるものだった [...]」。

⁶⁹ Cf. RUSEMJ 1950, Introduction, p.2 : “On August 27, 1950 the Second United States Education Mission to Japan arrived in Tokyo. The five members of this Mission had all participated in the work of the 1946 Mission. They came again upon the invitation of General MacArthur and spent a month studying the progress and results of the recommendations which they had made in 1946. The report of this last visit covers only those educational problems which, they believe, need further consideration.”

Dans le cadre de ce séjour, le groupe retournera notamment à Nara voir l'École primaire affiliée à l'Université de femmes de Nara (héritière de l'ancienne École normale supérieure).

⁷⁰ Il s'agit en particulier d'un compte-rendu de 180 pages intitulé *Nihon ni okeru kyôiku kaikaku no shinten* (*Progrès de la réforme éducative au Japon*. Cf. Monbushô dir. 1950.8). Pour un extrait de ce document, voir Monbushô 1955.3, annexe, p.183-188.

Cf. http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/series/23/pdf/kokugo_series_023_07.pdf (consulté le 23 décembre 2016)

⁷¹ Sondage national effectué du 24 juillet au 6 août 1950 afin de renseigner la mission. Respectivement 73% et 54% des

vingt et un pourcent des sondés regrettent la disparition d'enseignement jugés importants, tels que ceux de la pilographie [*shûji*] ou du calcul sur abaque⁷². En ce qui concerne la réforme linguistique, les autorités nipponnes détaillent les avancées opérées depuis le séjour du groupe dirigé par George D. Stoddard, et concluent sur la question de la romanisation de l'écriture que « le stade où la population locale approuverait l'abandon total des sinogrammes, le rejet des *kana* et l'emploi de l'alphabet latin n'a pas été atteint⁷³ ». Les éducateurs étatsuniens remettent leur rapport au général MacArthur le 22 septembre, document ensuite rendu public le 30 du même mois⁷⁴. Depuis la soumission du *RUSEMJ* de 1946, la conjoncture internationale a passablement changé. Le conflit coréen vient d'éclater (le 25 juin 1950), et dans ce contexte de Guerre froide, la politique de démocratisation de l'occupant entre dans une nouvelle phase. Il ne s'agit plus de pacifier et de stabiliser le Japon⁷⁵, mais de faire du pays

sondés pensent que l'éducation a connu une amélioration par rapport à l'immédiat après-guerre, et par rapport à l'année précédente. Sur les résultats de cette étude, voir le site du gouvernement.

Cf. <http://survey.gov-online.go.jp/s25/S25-07-25-07.html> (consulté le 3 août 2016)

⁷² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.136 : 「[...] 1950年(昭25)、第二次米対日教育使節団の訪日を前に、総理府国立世論調査所が実施した『教育に関する世論調査*』を見ると、従前と変わった点を問うた質問に対し、1864票の回収のうち、23%の人が科目の変更があったことを例示して答えている。このうち、科目変更を賛成とする人は13%でこれは若年者に多く(20~24歳・74%、25歳以上・57%)、不賛成とする人は5%、また賛成・反対とする人は3%で、とくに不賛成者については高年齢層者の数値が高かった(20~24歳・11%、25歳以上・22%)。この不賛成意見の中に、『習字、ソロバン等の必要な科目がなくなった』とする回答が、21%の数値で挙げられている。選択肢がなく、記述式での調査によって算出されたものであるもので、実質の数値はさらに高いことがよさうされる。当時であつては、反対というよりも、驚き、あるいは時代を映す鏡としてそれは捉えられていたのかもしれない」。

*『大島文義旧蔵文書』所収。

⁷³ Cf. Monbushô dir. 1950.8 (*cit. in* Monbushô 1955.3.30, p.184-186) : 「もとより戦後に行われてたいわゆる国語改革については、その根本的な最終的な課題、すなわち、『わが国で一般的に使用する文字を、いかなる種類の文字と定めるか。』という問題の根本的解決には至っていない。その点について、米国教育使節団の勧告のうち、『ある形のローマ字をぜひとも一般に採用すること。』という提案は、それが漢字を全廃し、また、かなをも排除し、ローマ字のみを第一義的な国語とする方針の具体化であるという意味においては、わが国民一般が肯定するには至っていないのである。[...] /さて、戦後の国語改革において、著しく進展した事実としては、[...] これを要約すれば、(1)文字および表記法の簡易化と、漢字に関する使用の制限と、かなによる表記法則の改定、(2)主として文体に関する公用文の簡易化、(3)ローマ字による国語教育、の3つがあげられるであろう。

一 文字および表記法の簡易化 (略)

二 公用文の改善 (略)

三 ローマ字教育の実施

ローマ字を第一義的な国語とすべきか否かは、にわかに決定すべきではない。しかしながら、ローマ字によって国語を書き表わす能力を、国民一般に体得させることは、今後国際的交渉を多くもつ国民生活上の必要からも、また、漢字、かな、ローマ字のそれぞれについて、国民一般が自主的に、公平に、価値判断を下しうる素地を作る上からも、充分な教育的意義を持つことである。/このような見地から、文部省は、1946年ローマ字教育協議会を設け、その民主的な審議の成果『ローマ字教育の指針』および『ローマ字教育を行うについての意見』に基づき、1947年から、全国の小・中学校にローマ字教育を実施することとなったのである。/その実施の方針としては、(1)各学校長の意志によって、実施するか否かを決定すること、(2)小学校4年以上(特別の場合は3年から行ってよい)1年を通じて約40時間を教授に当てること。また、(3)ローマ字の教授は、国語教育の徹底という目標を第一義として行うべきこと、などが定められているが、こうしてローマ字による国語教育が開始されたことは国民教育一般の上で、まさに最初の事実である」。

⁷⁴ Voir le document sur le site HathiTrust.

Cf. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uva.x030447419;view=1up;seq=4> (consulté le 1^{er} septembre 2017)

⁷⁵ Des progrès significatifs ont été accomplis dans ce sens (cf. *RUSEMJ* 1950, Introduction, p.1) : “The past five years have been significant ones in the democratic development of Japan. A great change is taking place. The remarkable accomplishments of General MacArthur and his staff working with the Japanese people and through their established Government are rapidly developing a democratic nation. / The educational program outlined by the United States

un solide rempart contre la menace communiste dans la perspective d'une proche indépendance⁷⁶. En tous cas, et même si son intérêt pour le sujet paraît avoir décru, la petite équipe d'éducateurs américains consacre à nouveau un court passage de ses remarques à la révision de la langue⁷⁷. En substance, elle se félicite des efforts produits, constatant que plus de 80% des écoles primaires dispensent, sous une forme ou une autre, un enseignement des caractères romains, qu'on a limité le nombre de sinogrammes d'usage courant, uniformisé l'usage des *kana*, et adopté un type de langue plus proche de l'oral pour la rédaction de la littérature officielle. En dépit de ces résultats probants, les auteurs du *Rapport* de 1950 estiment qu'il reste beaucoup à faire, et que, pour donner pleine satisfaction, la réforme linguistique ne saurait s'arrêter à une simplification superficielle du système en vigueur. En conséquence, la mission appelle de ses vœux des mesures en faveur d'un renforcement de

Education Mission to Japan in 1946 is working out successfully. The 6-3-3-4 organization has been established in form. The school program is being carefully evaluated and changed in ways which will help develop a democratic educational program. / As a part of the reorganization of education in Japan school boards are being elected at local and prefectural levels. A nationwide association of parents and teachers is being organized. Both of these are playing important parts in developing a program of democratic education throughout the nation."

⁷⁶ *Ibid.*, Chapitre V, p.11-12 : "In all of its phases the adult education program must continue to lay stress on democratic citizenship. Faith in human nature, in the integrity and worthwhileness of individual men and women is the necessary basis for free government. Where it is absent fear rules supreme, and fear fashions for itself on the assumption that people cannot be trusted, that they are stupid and incapable of self-government. One of the greatest weapons against Communism in the Far East is an enlightened electorate in Japan. It is the people who will determine for the next generation whether or not present reforms are real, and in the end it is they who will determine the kind of education which their children will receive." ("Social Education").

À cet égard, Walter Crosby Eells de la CIE aurait fait preuve de zèle (cf. Takemae Eiji 2003, p.188 : "A CI&E official who stirred considerable controversy was Dr Walter C. Eells of the Education Division's Higher Education Branch (1947-51). A sexagenarian when he joined GHQ, 'Hurricane' Eells was the oldest member of the Division. He held a Bachelor's degree in Greek and mathematics from Whitman College, a Master's from the University of Chicago and a PhD in education from Stanford University, where he taught before joining CI&E. Dr Eells later chaired the American Association of Junior Colleges. In Education Division, he earned notoriety for his attempts to impose centralised control on the universities, his whirlwind tours of Japanese campuses and his strident calls to purge them of 'Communist elements.'")

Cf. Hans Martin Krämer 2005, p.4-5 : "On 19 July 1949, Walter C. Eells, Advisor for Higher Education of SCAP's Civil Information and Education Section (CIE), gave a speech at the inauguration ceremony of Niigata University. In his address, Eells proclaimed that Communists could be dismissed from universities without violating the principle of academic freedom. He built his argument on the idea that while freedom of thought was 'basic to the whole spirit of American education', the fact was that 'Communist Party members are not free to think. They have surrendered that freedom when they join the Party. Therefore they cannot be allowed to be university professors in a democracy' (Eells 1949). / Accompanied by Donald Typer, CIE's Consultant on Youth Organizations, Eells travelled throughout Japan from November 1949 to May 1950, holding lectures similar to that given in Niigata at 27 national universities."

Cf. https://www.ruhr-uni-bochum.de/japan/kraemer/pdf/ssjj_8-1.pdf (consulté le 23 décembre 2016)

Pour le discours d'Eells, voir Edward R. Beauchamp 2015, p.118-122. Krämer (2005, p.14-15) relativise l'influence américaine, et souligne le rôle joué par les autorités nipponnes dans les purges anti-communistes de l'époque : "Transplanting certain assumptions from the overall picture of the reverse course to the field of education, however, has led scholars to ignore the role played by the Ministry of Education and overemphasize the open articulation of anti-Communism by CIE members from 1949 onwards. Anti-Communism had been part and parcel of CIE's worldview from the beginning, but this fact does not automatically mean that it was CIE that put into effect the dismissals which rocked Japan's education world in 1949 and 1950."

⁷⁷ Notons que l'action de partisans locaux de la romanisation de l'écriture tels que Kitô Reizô se poursuivait alors (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.204) : 「[...] 鬼頭は、第1次教育使節団滞在中の1946年3月13日付で、ローマ字採用を主張した書簡を認め(関連文書類添付)、さらには第2次教育使節団滞在中の50年9月5日にも『日本におけるローマ字問題とローマ字教育の調査』と題した報告書を認め、提出している」。

Kitô Reizô fit partie du comité de rédaction des directives éducatives du japonais pour le secondaire en 1951, et la *Didactique* afférente de 1954 (cf. D.III.4. & 5., notes 101 & 141).

l'emploi de l'alphabet latin⁷⁸. Inutile de préciser que ce compte-rendu ne traite pas de griphie.

5.6. Conclusion

5.6.1. Interactions et influences

Nul doute qu'une volonté sincère de contribuer à la démocratisation du pays au chevet duquel ils se penchaient animait la plupart des membres de la mission⁷⁹. Dans cet esprit, ceux-ci émirent des diagnostics parfois catégoriques mais jamais totalement péremptores. Un bon nombre des mesures qu'ils préconisèrent ne constituaient au demeurant pas de véritables innovations au regard de l'histoire de l'éducation nipponne⁸⁰. Le *RUSEMJ* de 1946 et, au-delà, la politique éducative du Japon pendant la période d'occupation résultèrent d'interrelations diverses et de complexes rapports de force⁸¹. Mais si

⁷⁸ Cf. *RUSEMJ* 1950, Chapitre VI, p.12-13.

⁷⁹ Remarquons au passage que le voyage entrepris par ces éducateurs n'était pas sans périls. En dehors de la fatigue occasionnée par la longueur de cet aller-retour entre les USA et le Japon, il faut dire que les zones traversées n'étaient pas toujours parfaitement sécurisées. À Guam, d'irréductibles soldats se terraient encore dans la jungle (cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.358) : *"Beyond the lawn we looked out over a small bay in which the waters of the Pacific glowed with a deep and radiant blue. Beyond it were wooded hills covered by a jungle in which there still lingered a few Japanese soldiers, loyal to their emperor and unwilling to endure the humiliation of surrender. Occasionally they emerged far enough to take some pot shots at Americans."*

Et lors d'un déplacement en train au Japon, le chef de la mission échappa de peu à un attentat (cf. George D. Stoddard 1981, p.89) : *"On the lighted nonsleeper train that rumbled through the night from Tokyo to Kyoto, a bullet came through the window, missing by inches the back of my head and by a centimeter the back of my hand, which was resting flat against a door jamb. I was glad to escape a shot that might have blinded me, but felt somewhat regretful in not being able to come home with a scarred left hand—proof of the perilousness of our long journey!"*

N'oublions pas non plus que le procès des criminels de guerre était en préparation (cf. Willard E. Givens 1946 [?], p.9 & 13). Enfin, le froid régnait et les conditions sanitaires n'étaient pas idéales (cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.389) : *"During the most of the time that I was in Japan I had a sore throat and often sinus and ear infections, a cough, low fever, and similar ailments. Many members of our Mission suffered in the same way, and no wonder. The air must have been reeking with bacteria and viruses of many kinds. There was a typhus epidemic raging, the worst in over thirty years, and a horrible variety of hemorrhagic smallpox which affected a good many of our American soldiers in spite of their inoculations."*

⁸⁰ Cf. *RUSEMJ* 1946, Préambule, p.II : *"It will be seen that the Mission leaves a number of proposals for action. For the most part these support trends already strong within Japanese educational circles."*

Dans sa déclaration jointe au rapport, MacArthur note lui-même : *"It is a document of ideals high in the democratic tradition. In origin, these ideals are universal. Likewise universal are the ends envisaged by the mission. In devising possible means to achieve them, full cognizance has been taken of the views of the Japanese themselves regarding the problems of better schools, better teachers and better tools of learning. Few of these proposals, therefore will appear entirely novel or surprising to thinking Japanese and other peoples."*

En ce sens, la rupture impliquée par le *RUSEMJ* n'est pas aussi radicale que ne le suggère Isaac L. Kandel (1955, p.11) : *"[...] the development of education in Japan will be interesting to observe. Here there was recommended a reconstruction of the Imperial prewar educational system along the lines of the American one with greater participation in its administration by local boards of education, greater freedom for the teachers, extensive educational opportunities on the principle of equality, coeducation, and other characteristics of educational organization in the United States. At no point did the reorganization recommended by the United States Education Mission to Japan in 1946 have any relation, direct or indirect, to the Japanese traditions."*

⁸¹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.19 : 「[...] 占領中の教育改革政策の形成は一口で言えば、先の連合国の極東委員会などもあるものの、CI&E 教育課、文部省、教育使節団、日本側教育家委員会（後の内閣直属の教育刷新委員会）の力学関係・相互作用の産物である」。

Cf. Harry Wray 2001, p.52 : *"The CIE staff did not wish to entrap the USEMJ, but they did hope to use its prestige to reform Japanese education. However, staff were entrapped by their own cultural values, by the liberal and the few radical Japanese educators and scholars with whom they interacted, by the eagerness of confused Japanese to reform, and by the*

la multiplicité des apports paraît incontestable, l'appréciation de la contribution américaine demeure à ce jour un sujet de polémiques sur le plan scientifique comme politique⁸². D'aucuns jugent que la CIE exerça sur la mission une influence aussi inévitable qu'indue et regrettable⁸³. Ainsi Kennoki Toshihiro, employé par l'USEMJ et futur ministre de l'Éducation, va-t-il jusqu'à attribuer la paternité du RUSEMJ aux responsables éducatifs des forces d'occupation⁸⁴, allégations évidemment réfutées par George Stoddard⁸⁵. Dans le cas de la révision de la langue nipponne, Hall se trouve fréquemment pointé du doigt pour son interventionnisme⁸⁶. Les pressions que subirent les membres de l'USEMJ

Japanese deference to power."

⁸² Cf. Kempner, Makino & Yamada 2003, p.20 (version numérisée) : "As Tsuchimochi (1993, p. 214) notes, 'Not all aspects of education in Japan are the result of the education reforms of the Occupational period....' The present system, however, 'still retains many aspects of the original US reforms, and can be described as a result of a combination of education reform under the Occupation and Japanese educators' own efforts and initiatives in cooperation.' Tsuchimochi also observes that even though the reform efforts led to many positive results, much of the present crisis in Japanese education can be traced directly to the intervention of the US Mission. The ultimate effect of the US Mission is, however, a contested issue among the Japanese, as is the complicity of the Japanese government in the implementation of the reform efforts."

⁸³ Cf. Harry Wray 2001, p.15 & 35 : "Education Division staff inevitably influenced USEMJ views of Japanese education for two reasons. First, they played on similar USEMJ prejudices. Second, a modest knowledge of Japanese culture and history led them to criticize most prewar Japanese educational practices as undesirable, inefficient, and a form of brainwashing" (p.15). "Bowles thought that there was considerable CIE influence on the final Report. He pointed to the private opinion of CIE members in the Report, their promotion of Japanese scholars as desirable for a particular topic or problem, and the fact that they had submitted speeches and mimeographed materials written by themselves and others to individual USEMJ members" (p.35).

⁸⁴ Selon Kennoki (*in* Kida Hiroshi dir. 1987, p.20), les Japonais auraient été tenus en dehors du processus de rédaction du rapport : 「総司令部の軍人が、会議の主導権をもってやるようになりました。司令部のほうに、何かあったんです。／それで、報告書をつくる時には、われわれと接触はいっさい断って、向こうだけの作業になったわけです。報告書は司令部がつくったんだ、と私は思っています」。

⁸⁵ Cf. George D. Stoddard 1981, p.82 : "At no time from any level of SCAP was there any interference with our procedures or any censorship of the content of our report."

Toujours selon Stoddard (*ibid.*, p.94), la CIE n'exerça, malgré ses réticences, pas la moindre pression sur l'USEMJ pour atténuer ses propositions en matière de réforme linguistique : "[...] it is to the credit of the Civil Information and Education Section of SCAP that it did not ask us to soften or delete this controversial section of the Report."

Les autres membres de la mission réfutèrent également avoir cédé à d'éventuelles pressions de la CIE, et suggèrent avoir collaboré assez étroitement avec leurs collègues du JEC (*cf.* Harry Wray 2001, p.15 & 23) : "[...] Mission members denied that they were swayed by these actions. They prided themselves on their competence and ability to discern propaganda from objective information and educated opinion. In addition, to maintain objectivity they checked out staff views with JEC members" (p.15). "In interviews by the Yomiuri staff in the 1980s, still living JEC members verified that Mission members often confirmed with them information and views held by Education Division officers" (p.23).

Cf. RUSEMJ 1946, Préambule, p.II : "The members of the Japanese committee appointed to confer with us gave generously of their time ; their help was invaluable."

⁸⁶ Cf. Kayashima Atsushi cite (2009, p.73 & 163) Nanbara Shigeru et autres : 「この点のいきさつについて南原は次のように回想している。／これは大問題であります。… (中略)、われわれの大体の公式の意見は、ローマ字というものを新しい小学校で初めて教えてよかろうがこれをもって日本の国語にするということはけしからんという意見は出しているのです。… (中略)、CIE の中にホル (ママ) という男がおったが、この男はなかなか熱心なんです。そして教育使節団を動かして、日本語の将来をローマ字化するというところまで考えておったのです」 (73 頁)。「[...] ホールと面識があり、当時カナモジカイ常務理事で同委員だった松坂忠則は、『第1次教育使節団が (中略) ローマ字問題の一項目を入れたのも、これはホール氏の熱心な提案によるものである。』と述べ、彼の決定的な影響を指摘した」 (163 頁)。

Gary H. Tsuchimochi souligne (1991, p.34) l'influence de Hall sur George S. Counts : "The Mission had been strongly influenced by CI&E (especially, Hall) with respect to the Japanese language reform. In an interview, Wunderlich, recalling those days, stressed that there were no specialists in linguistics in the Mission and hinted that the Japanese language reform had been originally prepared by the initiative of CI&E. There were quite a number of members in the Mission who were influenced by Hall's views on Romanization of the Japanese language. George S. Counts, chairman of the Special Committee on Language was no exception. Gordon T. Bowles recalled that Counts and Stevens spent much time with Hall

n'émanaient au demeurant pas uniquement de leurs compatriotes. En ce qui concerne la réforme linguistique, les envoyés étatsuniens eurent l'occasion d'entendre les arguments des partisans japonais de la romanisation, comme de leurs adversaires. George D. Stoddard et George S. Counts s'entretinrent en particulier avec Tanakadate Aikitsu, l'un des champions du mouvement pour l'adoption de l'alphabet latin⁸⁷. Le comité de rédaction du rapport chapeauté par Givens entendit également une poignée de syndicalistes enseignants emmenée par le marxiste Hani Gorô arguer pour une latinisation immédiate⁸⁸. Stoddard assurera ainsi que la révision linguistique consistait une requête pressante de la part des enseignants japonais eux-mêmes⁸⁹. Le contexte international semble, par ailleurs, avoir joué un rôle dans la formation de la vision « alphabétiste » des Américains. Il faut en effet signaler que plusieurs pays ont, à l'époque, déjà procédé à une refonte de leur langue nationale allant dans le sens de l'adoption de caractères phonétiques, voire d'une romanisation – partielle ou

in this connection.”

Cf. Harry Wray 2001.8, p.268 : “Hall [...] was not a man who did things half way. He lobbied intensively with the USEMJ by providing them with materials and by arranging meetings and briefings of the language reform committee with key Japanese romaji adherents (Bowles interviews; Hilgard interview; Orr 1980: 19). In fact, Hall spent the entire night on the train back from Kyoto to Tokyo on 19-20 March talking with W. Clark Trow, George Counts, and Isaac Kandel regarding the need for educational reform (Hall interview). Significantly, the first two were on the language reform committee (Counts was its chairman, Trow had been his Ph. D. advisor), and Kandel had been a temporary member of it. Hall's widow, Margaret Hall, recalled that Counts told her that before the Mission had gone to Japan they felt no need for language and education reform, but that ‘your husband convinced us of the need for reform’ (Margaret Hall interview).”

⁸⁷ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.240 : 「使節団の国語改革関係者は、来日後の一連の会談や教育現場の視察、ないし個人的ルートを通じて、日本側のローマ字採用積極派と消極派、異なるローマ字綴り字団体の代表者何れからも意見を聴いている。推進者との会談では、とりわけ国内外のローマ字化の中心人物であった田中館愛橋と勧告の最終的な責任者ストッダード団長および草案のまとめ役のカウンツ委員長との会談が、彼らのローマ字採用の考えにさらに確信を与えたと思われる。彼らは田中館に『ドウデスカ、国民大衆ハ之ニツイテ来マセウカ』等と訊ねている」。

Virginia C. Gildersleeve rapporte (1954, p.386) avoir reçu de la documentation sur la question : “Long before our Mission arrived in Japan there had been discussion of possible reform of the written language. Shortly after I reached Tokyo the husband of one of our Japanese Barnard graduates presented me with a little pamphlet published by the Roman Alphabet Propagating Society of Japan in 1931 entitled ‘The Japanese Language and the Roman Alphabet.’ This movement for the Romanization of the written language, the use of ‘Romaji’ as the Roman letters were called, had obtained considerable influence.”

Le document dont elle parle ici s'intitule bien *The Japanese Language and the Roman Alphabet: a Short Statement of the Japanese Standard System*. Court texte d'une quinzaine de page, il a été publié en 1931 par la *Rômaji hirome kai* (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.149).

⁸⁸ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.135 : 「特別起草委員会委員でもあったローマ字論者ギブンス (Willard E. Givens, 後に第二次使節団長) ら第3委員会『行政』の5名は、1946年3月26日に『ローマ字の即時実行』を望む全日本教職員組合の羽仁五郎ら5名と会談している。羽仁は会談のなかみに触れて『ローマ字こそ人民の文化を建設するものなんだ、だから、使節団はさういふ反民主的な見解 (日本側教育家委員会のいう貴族的な文化一筆者註) にわづらはされなくて、ぜひ今いっぺんローマ字問題を採り上げてくれることを望む。ローマ字問題はもう論議の時代ぢやない、それを実行するやうに聯合軍司令部に向つて進言せられんことを希望するといふことを、われわれが全日本教員組合の中央委員会の名でもつて、強く主張したわけなんです。その結果、あれが教育使節団の献策の中に初めて出てきたんです』と述べている。しかし、この2日前の3月24日の全体会議でカウンツ委員長は、委員会作成のローマ字採用を盛り込んだ草案を既に提出していた。従って、ローマ字化を補強はしたが、羽仁らとの会談の結果、ローマ字採用提案になった、という主張には首肯しかねる」。

⁸⁹ Cf. Harry Wray 2001, p.24-25 : “Stoddard justified USEMJ recommendations when he was interviewed on the radio program ‘Around the Round Table,’ by University of Chicago President Ernest C. Colwell, by saying: / ‘Actually every major statement in the Report was acceptable to the Japanese [Education] Committee, and we took pains to determine that acquiescence was not simply a matter of traditional politeness. For example, George Counts reported that the touchy question of language reform was uppermost in the minds of teachers and supervisors of teacher training; they were indeed fearful that we might duck the issue.’”

totale – de l'écriture : Albanie en 1908, Viêt-Nam colonial en 1918, Turquie en 1928⁹⁰. Dans le cas du japonais, c'est surtout la « révolution des signes » turque⁹¹ qui aurait servi de référence. En l'occurrence, le fait que cette réforme radicale ait participé de la transformation de la Turquie en un État moderne et laïque ajoutait sans doute de l'eau au moulin de ses thuriféraires⁹². Hall aurait souligné le succès de la politique d'Atatürk (à laquelle il consacre d'ailleurs quelques pages de son livre⁹³) pour tenter de persuader ses interlocuteurs du bien-fondé de la mise en place de mesures similaires au Japon⁹⁴. Virginia C. Gildersleeve, pour sa part, avait eu des relations privilégiées avec la Turquie, notamment en tant que directrice du conseil d'administration du Collège américain de filles

⁹⁰ À ce sujet, cf. Kayashima Atsushi 2009, p.193. On notera également que les autorités américaines (anglais *United States Army Military Government in Korea*, USAMGIK) appuyaient le mouvement pour l'élimination des sinogrammes en Corée (*ibid.*, p.250) : 「1945年12月教科書漢字廃止案を発表、李克魯(イー・グレンノ) [語学者。1893~1978年] らが漢字廃止会を発足させ、1946年1月にはアメリカ軍政庁文教部が『ハングル教授指針』を配布した」

Après leur indépendance (1948), les deux Corées optèrent pour un abandon plus ou moins total des sinogrammes Sur le cas de la Corée du Sud, cf. site de l'agence aux Affaires culturelles : 「1945年独立し、1948年には李承晩大統領がハングル専用に関する法律を出し、公用文はすべてハングルにすることとしたが、新聞等においては漢字ハングル交じり文を使っていたようである。／文教部では、ハングル専用にするための過渡的な措置として、まず漢字を制限して、1951年には常用1000字漢字表、57年には臨時制限漢字表1300字を出し、その範囲で学校教育を行うというふうにして、ハングル化への道を開くための政策と運動が続いた。／そして、1967年に朴大統領がハングル専用に関する指示を出した。非常に強力な指示で、5か年計画で漢字を一掃し、ハングル専用を実現するというもので、政府もそれによって5か年計画の実施案を出した。そのため、登記、裁判所その他の用語もすべてハングルで書くというふうにしてそれが実行に移されていったようである。その翌年の1968年には、5か年計画を2年短縮して、1970年から、いっせいにハングル専用にしようという動きになった」。

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/12/sokai098/03.html (consulté le 1^{er} décembre 2016)

Sur celui de la Corée du Nord, cf. Ueda Kôji 2004, p.164 : 「北朝鮮では、共和国政権成立以前から北朝鮮臨時人民委員会が識字率に取り組み、その成果として、1949年3月に漢字を全廃したといわれる。これにあたっては、『過渡的な方法』がとられるとともに、『漢字に対する古い認識をなく』すための漸次的な方法をとったという」。

⁹¹ Cf. site Wikipédia : « La révolution des signes ou révolution linguistique (*Dil Devrimi*) est une réforme mise en œuvre le 1^{er} novembre 1928 par Mustafa Kemal Atatürk pour remplacer l'alphabet arabe, en usage sous l'Empire ottoman pour transcrire le turc, par un alphabet spécifique dérivé de l'alphabet latin. L'usage de l'alphabet arabe sera finalement interdit le 3 novembre suivant. / [...] Pour Atatürk, cette réforme était pour *purifier* la langue turque. Dans un discours tenu au parlement, il explique : / “Il faut donner au peuple turc une clef pour la lecture et l'écriture et s'écarter de la voie aride qui rendait jusqu'ici ses efforts stériles. Cette clef n'est autre que l'alphabet turc dérivé du latin. Il a suffi d'un simple essai pour faire luire comme le soleil cette vérité que les caractères turcs d'origine latine s'adaptent aisément à notre langue et que, grâce à eux, à la ville comme à la campagne, les enfants de ce pays peuvent facilement arriver à lire et à écrire. Nous devons tous nous empresser d'enseigner l'alphabet à tous les illettrés, hommes ou femmes, qu'il nous sera donné de rencontrer dans notre vie publique ou privée. Nous sommes dans l'émotion d'un succès qui ne souffre de comparaison avec les joies procurées par aucune autre victoire. La satisfaction morale éprouvée à faire le simple métier d'instituteur pour sauver nos compatriotes de l'ignorance a envahi tout notre être.” »

Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Révolution_des_signes (consulté le 1^{er} décembre 2016)

⁹² Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.189-190.

⁹³ Cf. Robert K. Hall 1971, p.368-377 : « *The Precedent of Turkey* ».

⁹⁴ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.177 : 「45年12月に来日、彼 [=ホール] の後任の国語簡易化担当になったジョージ・スコットは『(前略) アタチュルクによって実施されたトルコ語の改革を勉強し、彼自身確信をもち(後略)』と、ホールが他言語のローマ字化に知識を有していたことを示唆している。[...] ホールと接触があった後は、『自分(ホール—筆者註)はトルコがローマ字化で成功しているので、日本のこの複雑な文字を完全にローマ字化すれば、これで教育程度は高まり、新聞や雑誌も普及し、日本はめざましい文化の発展を示すにちがいない。トルコでできたことがどうして日本ではできないのか、それを断行する勇気が欠けているからであるとして、CIEのローマ字化政策を私に語りかけた。』(CIEとしてはローマ字化政策はとっていなかった。) ジョージは、『私の当時の印象は(ホールから得たと思う)日本語ローマ字化は確立したアメリカの政策で、CI&Eはこれを支持していたと思った。』とさえ述べている」。

À ce sujet, quelqu'un eût pu rétorquer au lieutenant commandeur que le parallèle entre le turc et le japonais s'avérait aléatoire, l'écriture turque n'ayant jamais connu de système idéographique.

d'Istanbul⁹⁵. Selon elle, l'exemple turc aurait incité les membres de la mission à recommander la romanisation dans leur rapport⁹⁶. Quant à George D. Stoddard, il aurait continué d'alléguer ce précédent après son retour aux USA, dans l'espoir de convaincre Donald R. Nugent d'agir dans la même direction⁹⁷.

5.6.2. Appréciations et incidences du *RUSEMJ*

Positivement⁹⁸ ou négativement⁹⁹ évalués par leurs auteurs et leurs compatriotes, les travaux

⁹⁵ *Ibid.*, p.148 : 「彼女は、国際大学女子連盟 (International Federation of University Women) や近東大学協会 (Near East College Association) で活躍し、外国の教育ではとりわけ近東トルコの女子教育に関わった。1924年にはイスタンブールに在った The American College for Girls の評議委員会委員になり、44年に議長に就任するなど深く携わった」。

⁹⁶ Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.387.

⁹⁷ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.105 : 「事実、トルコには関心があったらしく彼 [=ストッダード] は占領軍に国字ローマ字化が既に消滅していた1950年にも、CI&Eのニューゼント局長に『トルコのアタチュルクの改革が参考になり、可能であれば、ユネスコを通じて総司令部の代表がトルコの教育・政府の担当者と接触するよう』勧めている」(105頁)。

⁹⁸ Le président de l'USEMJ est le premier à décerner un *satisfecit* au travail accompli (cf. George D. Stoddard 1981, p.96) : “*This Report itself may be said to have been and is a crystal monument for democratic culture in that it definitely sets forth what should be the educational thought and contents, how it should be developed in describing it, and in what shape such should be drafted. It will not be long before the world recognizes it as one of the most valuable classics in the field of education. The Report was for Japan immediately after the War, especially for her fields of education, science, and culture, the greatest possible gift imaginable, by whose blessing was she able to quickly set about her tremendous work of reformation, shaping her draft plan as well as prompting its execution.*”

Notons cependant que Stoddard ne paraissait pas considérer cette contribution comme un achèvement majeur de sa carrière personnelle (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.89) : 「ともあれ第一次使節団長ストッダードにとっては、使節団の仕事は、彼の18番中16番目の業績として位置づけられている」。

Pour Gildersleeve, (qui s'appuie notamment sur le témoignage de Kawai Michi) le rôle moteur de la mission aura été positif (cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.388) : “*Of course, in the long run the Japanese, as I have often said, had to reform and develop their own educational system, in accordance with their national temperament and genius. But I think the visit of our Mission perhaps did a little good in stimulating and encouraging them at a difficult moment in their history. Some of them at least were pleased because twenty-five Americans, busy people, of some prominence in their home fields, has as volunteers devoted six weeks of their time and had faced some risk of their lives, to make this gesture of helpfulness toward our former enemy.*”

Isaac L. Kandel approuve, mais avec quelques scrupules (cf. J. Wesley Null 2007, p.210, note 8) : “*In one letter to a gentleman who was conducting research on the U.S. Education Mission to Japan, Kandel expressed concern that the committee's report had been produced too quickly. He also noted that the overwhelming majority of people on the committee had no experience with educational systems other than their own, which he saw as an oversight on the part of General MacArthur and the others who established the committee. Beyond this one critical letter, however, Kandel was supportive of the committee's report.*”

⁹⁹ Le succinct bilan dressé par Roy J. Deferrari (1962, p.388) quant à la démocratisation de la société frise le constat d'échec : “*It is difficult to gauge to what extent the 'Advisory Group on Japanese Education' achieved its aims [...]. How deeply the Advisory Group succeeded in injecting a philosophy of freedom in education is anybody's guess. Clearly the mechanism in education which is responsible for freedom in education here in the United States was not adopted, and I would not say that the Japanese people enjoy it to any great degree as we do in this country.*”

Certains Américains portèrent sur le *RUSEMJ* un œil très critique (cf. Nishi Toshio 2003, p.187-188) : “[...] *one American critic was not impressed. Veteran educator and publicist Carroll Atkinson, then a columnist for the Honolulu Star-Bulletin, wondered about the members' qualifications. 'With beautiful thoughts for the most part and here and there a down-to-earth observation,' he wrote, 'it is just about what one would expect to come from a group of traditional educators making a brief tour of the country.' He continued: 'Few, if any, of these committee members knew a thing about the Japanese and their previous educational backgrounds and practices, except what possibly they may have read—and as yet there is not very much literature on the subject.*”

Edward R. Beauchamp reprend à son compte et élargit ce réquisitoire (cit. in Harry Wray 2001, p.7) : “*Could anyone have reasonably expected a significantly different set of recommendations from the Mission? With very few exceptions the*

des membres de l'USEMJ et les comptes-rendus que ceux-ci remirent aux autorités d'occupation eurent sur la réforme de l'éducation nipponne – au moins dans le cas de la mission de 1946 – un impact déterminant. Lors de la publication de ces textes, le GHQ prit bien soin de préciser qu'il ne fallait s'y référer qu'à titre consultatif, et se garder de les appréhender comme des directives officielles en matière de politique éducative¹⁰⁰. Les responsables japonais apprécièrent variablement lesdits documents, certains saluant la volonté de respecter en dernier lieu la souveraineté nationale¹⁰¹, d'autres, moins cléments, dénonçant un habile subterfuge destiné à imposer en douceur les réformes dictées par les militaires¹⁰². Nishi Toshio estime pour sa part que la volonté de romaniser la langue écrite traduisait l'ethnocentrisme des membres de l'USEMJ¹⁰³, et que son application aurait provoqué le « suicide culturel » de la nation japonaise¹⁰⁴. Pour Gordon T. Bowles, l'USEMJ avait abusé de son autorité en encourageant l'abandon des sinogrammes¹⁰⁵. L'opinion publique réagit, elle, de manière plutôt positive au progressisme du texte de 1946¹⁰⁶, quoique certains exprimassent des doutes quant à

Mission was composed of men and women who (1) knew next to nothing about Japan and Japanese education, (2) had little prior experience outside the United States, (3) had begun their educational careers between 1890 and 1910, (4) had spent in an alien cultural environment a hectic three and one-half weeks, during which they were able to devote less than one-half of their time to a serious systematic study of Japanese education, and (5) were intensely lobbied not only by CIE personnel but also by Japanese officials—each with their own interests in mind. / One does not have to question the dedication, earnestness, and good will of these men and women to conclude that the report could easily have been written in New York, Chicago, or San Francisco without significantly changing its recommendations.... Predictably, therefore, the recommendations made by the Mission contained no real surprises. Rather they reflected the educational views of the American educational establishment. Indeed, one could argue that in some cases the recommendations reflected a theoretical ideal rather than actual American educational practice.”

Harry Wray (2001, p.7) conteste cette vision : “*The subsequent, steady release of much more documentation indicates that pre-1980 research regarding point 4 has become standardized error, point 5 must be qualified, and the final view that the Report could have been written in the United States is seriously misleading.*”

¹⁰⁰ Cf. Mark T. Orr 1993, p.124. Cf. Harry Wray 2001, p.46 : “*Former Education Division Chief Mark Orr stressed in his subsequent doctoral dissertation and in interviews that the press report of 6 April had pointed out that the USEMJ Report was not official policy and did not impose a detailed blueprint for reform. He even told me, ‘I thought it was given too much holding status, and of course like any Bible, it became used and misused according to any interpretation anyone wanted to make of it to support a cause or discredit a cause or objection.’*”

¹⁰¹ Arimitsu Jirō, plutôt critique sur l'action de la CIE, semble porter sur celle de la mission un regard assez positif (*in* Kida Hiroshi dir. 1987, p.14) : 「使節団には、独断専行でなく、日本の自主性を生かそうという気持ちがあった」。

¹⁰² C'est la position de Kennoki Toshihiro (*ibid.*, p.19) : 「使節団は、軍人による改革の押しつけを巧妙にカモフラージュする存在だった」。

¹⁰³ Sur le côté ethnocentrique, Harry Wray (2001, p.8) rejoint Nishi Toshio : “*The Mission held strong views about the superiority and universality of American values and educational theory and practice. Its dominant messages were American liberalism and progressive education.*”

Difficile en effet, de ne pas voir une forme « d'occidentalocentrisme » dans ce passage du rapport où les auteurs prétendent que la latinisation du japonais « favoriserait de surcroît l'étude de la littérature étrangère », qui oublie un peu rapidement toute la production littéraire chinoise, indienne, russe et autres.

¹⁰⁴ Cf. Harry Wray 2001, p.45 : “[...] Nishi is not too far from the mark in suggesting that the Mission's recommendations to abolish the Japanese written language constituted ‘at best, cultural chauvinism, and, at worst, magnanimous double talk.’ He thought it would have produced ‘an astonishing break with the Japanese cultural heritage’ and ‘invited the Japanese people to commit cultural suicide.’ (Given Japanese colonial efforts to destroy the Korean language and culture, his remarks seem ironic).”

Même Stoddard avoua (*cit. in* Harry Wray 2001, p.49) que le rapport était peut-être « un peu trop américain ».

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.49 : “*Bowles characterized the Report as ethnocentric idealism. He thought advocating romaji simply overstepped ‘the limits of propriety in terms of Japanese culture.’*”

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.37, 43-44 & 52 : “*The initial reaction of the Japanese people to the Report was truly enthusiastic. Although liberal, socialist, and communist newspapers and educators were especially appreciative, it can be said that initially almost all teachers, scholars, and government officials warmly welcomed the Report*” (p.37). “*In the excitement of the reform*

la faisabilité de la réforme linguistique¹⁰⁷. Pour sa part, Abe Yoshishige, ministre de l'Éducation en place, affirma à la mi-avril 1946 son intention d'examiner les propositions du *RUSEMJ* sans *a priori* manichéen¹⁰⁸, persuadé que l'occupant n'avait pas l'intention de mettre celles-ci en œuvre automatiquement¹⁰⁹. Il faut néanmoins noter qu'à titre personnel, il ne cachait pas son opposition à la latinisation de l'écriture¹¹⁰. Arimitsu Jirô semblait voir dans la limitation des sinogrammes d'usage courant et l'uniformisation de la graphie des *kana* un premier pas vers la romanisation, mais le personnel du ministère restait dans l'ensemble réfractaire à une mesure aussi radicale¹¹¹. En ce qui la concerne, la CIE créa en son sein une demi-douzaine de comités spéciaux dans le but d'analyser en détail la synthèse de la mission, et d'apporter des suggestions au chef de la section sur la base de cet examen¹¹². Étonnamment chargé du problème de la réforme linguistique, Hall se conforma aux

movement, [...] contemporary Japanese newspapers and public opinion overwhelmingly welcomed the Mission Report and hailed the attitude of USEMJ and its good relations with JEC. They agreed that Japanese education had been too centralized and that the written language needed simplification. [...] The Jiji Shimpō [...] editors wanted the Monbusho abolished and English introduced along with romaji at the elementary level" (p.43-44). "To maintain a sense of historical perspective, it is important to emphasize strongly that in the first three years of the Occupation, unlike the post-1950 period, most Japanese were in favor of general reforms as panacea to democratize society and free education. In 1945-1948 they did not know well what that would mean specifically" (p.52).

Cf. William C. Trow 1946, p.104 : "The large number of Japanese scholars and educators who conferred with the members of the Mission in groups and individually, as well as newspaper editors and others, expressed views quite in accord with the general tenor of the recommendations. So they were not in any true sense imposed from without. Their success depends on many factors in the unstable political, social, and economic structure of Japan. But there is reason to be hopeful."

¹⁰⁷ Harry Wray (2001, p.44) cite le journal *Nippon Times* du 11 avril 1946 : "The editorial was far-sighted in recognizing what would be fundamental problems if the USEMJ Report were implemented literally. According to it 'the most serious misgivings will undoubtedly center around the use of Romaji' because of the 'undercurrent of unexpressed but latent emotional antipathy which undoubtedly exists against such a drastic innovation.' It opted for language simplification."

¹⁰⁸ Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.42 : 「1946年4月15日、安倍文相は『教師の時間』のラジオ放送でアメリカ教育使節団報告書について好悪併存でもって討論している。『我々がもし外部からそれをせよと命令されたら、心魂を以てこれをやれない。しかし、外部から与えられたものだからといって良いものを放棄したり、逆に自国のものだからといって悪いものを維持することを欲しないようにしたい。(使節団からの)注意、助言および要求は可能なかぎり自主的な態度で望 [ママ] みたい』『しかし、我々はそれを調査し (中略) そして実施に移さねばならない』」。

¹⁰⁹ Cf. Harry Wray 2001, p.37 : "[...] Abe wisely said, 'as this is only a report, I cannot think that the Americans wish to carry it out as it stands.' Instead, he expected it to be executed according to the existing conditions of Japan. For that reason he objected to carrying out rapid decentralization, the immediate reform of normal schools, and any language reform that went beyond a simplification and restriction of kanji."

¹¹⁰ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.124 : 「[...] 使節団来日前の46年1月26日のシカゴ・トリビューン紙のシマズ記者とのインタビュー (於、文部省) のなかで、安倍が『私の意見では、漢字をふくめて国字を1500くらいにするのがよいと思う。ローマ字論に私は不賛成である。国字と国語は不可分であると思う。』と述べたと記している」。

¹¹¹ Cf. Harry Wray 2001.8, p.270 : "Textbook Bureau Chief Arimitsu Jiro spoke favorably of language simplification by saying on 22 April that 'a big stride in a desirable direction in language reform had occurred with the adoption of a limitation of 1,295 kanji in advance of kana syllabary spelling and Romanization' (Asahi Shimbun, 23 April 1946). On 26 April he said: 'We think the first step toward using romaji is limiting kanji as much as possible and simplifying the language'; in fact, however, Shiraishi Daiji* of the Textbook Bureau said that only a handful of persons within the Monbusho favored romaji (Shiraishi interview by Wray 1984; Shiraishi interview by Katsuoka 1984). Arimitsu recalled that he had not felt great pressure for Romanization because of MacArthur's comment that language reform was a long-range item (Arimitsu interview by Katsuoka 1984)."

* 白石大二 (1912~1989年)。国語学者、文部官僚。

¹¹² Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.102. Cf. Harry Wray 2001, p.47 : "On April 9, Farr (presumably on Nugent's orders) told Education Division staff to organize themselves into six committees for studying and implementing the USEMJ Report. Each committee was required to submit a progress report at a staff meeting held by Nugent only three days later at 8:30 a.m. The six committees and OICs were Curriculum and Textbooks; Wunderlich; Education Reorganization; Arrowood (Hall was

recommandations de la mission, et soumit à Nugent un plan quinquennal de romanisation graduelle du japonais écrit ¹¹³... qui resta sans suite. Malgré les précautions oratoires prises par les uns, et les réserves émises par les autres à la réception du *RUSEMJ*, on constate en définitive que la quasi-totalité des mesures envisagées dans le document entrèrent en application ¹¹⁴. Pour Harry Wray, les officiers de la CIE se montrèrent en l'occurrence très empressés ¹¹⁵. Cependant, la latinisation de l'écriture compte parmi les rares points du *Rapport* qui restèrent lettre morte ¹¹⁶. La pression exercée dans ce sens par les éducateurs étatsuniens eut certes des conséquences indéniables sur la réforme linguistique ¹¹⁷. En réponse au rapport du 5 novembre 1946 du Conseil sur la langue nationale ¹¹⁸, le gouvernement décréta, le 16 du même mois, l'adoption d'une liste de mille huit cent cinquante « sinogrammes d'usage actuel ¹¹⁹ » et institua simultanément une orthographe moderne et uniformisée des *kana* ¹²⁰. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation instaura dès juin 1946 une Commission délibérative sur l'enseignement de

being relieved of some of his responsibilities by his arch-enemy Nugent); Language Reform: Hall; Teachers and Teacher Education: Barnard; Adult Education: Orr; and Higher Education: Crofts.”

¹¹³ *Ibid.*, p.47-48 : “True to form, Hall presented a breath-taking plan to implement the Report’s recommendation to Romanize the Japanese language. It was a seven-page memo that established an agenda for Romanizing written Japanese over stages of one month, two to five months, six months, five years, and those that would be continuous in nature. Kanji would become a dead written language after five years.”

¹¹⁴ Cf. Gary H. Tsuchimochi 1990, p.66. Cf. Hall 1971, p.190 : “While the Mission’s report has never been accepted as the official policy of the Occupying Powers, it has exerted an influence over Japanese educational thought in some ways more powerful than that of official directives. It was prepared with the assistance of the best available Japanese educators and has been consciously followed in the preparation of most of the subsequent Japanese educational reforms.”

¹¹⁵ Cf. Harry Wray 2001, p.8 & 46-47 : “I do not quarrel with the view that contemporary Japanese were slavish in their attitude toward the USEMJ Report. My objection is that too much stress on this point obscures the aggressively proactive attitude and practices of the Education Division staff in interpreting and implementing faithfully all but the higher education recommendations. The extremely favorable reception of the Report by Japanese, the sense of American superiority, limited Washington policy guidance, Yankee impatience for concrete achievements, and the staff’s literal interpretation of the Report continually pushed the Education Division faster and further than the Mission (and Orr and Nugent) intended” (p.46-47). “The Education Division, Japanese scholars, and middle- and lower-level Monbusho officials interpreted the Report as a Bible to be executed more literally and rapidly than the USEMJ intended” (p.8).

¹¹⁶ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.81 : “It is significant that Japanese education followed the recommendations of the United States Education Mission in most respects and Japanese educators considered that the report and its recommendations were extremely well fitted to the Japanese situation. In only one recommendation did the Japanese find fault: that regarding the abandonment of the use of Chinese characters and the substitution of some phonetic system, preferably the Romanization of the language.”

La fin du monopole d’État pour la production des manuels scolaires constitue peut-être une autre exception (cf. Nishi Toshio 2003, p.183) : “Although in March 1946 the US Education Mission had strongly recommended against using the Ministry of Education for textbook compilation, GHQ continued to use it for that purpose. No doubt the Americans sincerely wanted Japan to have local autonomy at some time in the future, but the exigencies of the present seemed to encourage centralized autocracy. Unfortunately for the growth of local autonomy, these exigencies never disappeared. CI&E was well aware of this danger when it reported that the present system of textbook publishing and printing was in fact ‘a private monopoly system subsidized and sanctioned by the Ministry of Education.’ However, ‘the urgency of other projects’ required that any remedy for the monopoly be postponed.”

¹¹⁷ Selon Kayashima Atsushi (2009, p.241), elle entraîna une simplification sensible des textes officiels (Constitution et autres) : 「ローマ字化への動きとしては、明治以来3度目に当たったが、敗戦後のそれは外から上からの刺激であった。この勧告を契機に、日本国憲法は口語体で発布され、帝国議会開院式勅語も平仮名混じり口語文となった」。

¹¹⁸ *Kokugo shingikai* : 「国語審議会」
Fondé en 1934.

¹¹⁹ *Tōyō kanji* : 「当用漢字」

¹²⁰ *Gendai kanazukai* : 「現代仮名遣い」
Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.93.

l'alphabet romain ¹²¹ composée de trente-cinq membres (éducateurs, journalistes, fonctionnaires ministériels). Dans le compte-rendu des délibérations soumis au ministre le 22 octobre suivant par ledit organe, ce dernier approuva un apprentissage facultatif des caractères alphabétiques à partir de la quatrième, voire de la troisième année du primaire, orientation qui entra en vigueur en avril 1947 ¹²². Mais le soutien de certaines associations militantes locales ne suffit pas à faire déboucher la réforme de la langue sur une latinisation de l'écriture. La prescription de l'USEMJ en la matière se heurta en effet à plusieurs obstacles ¹²³. D'abord, le commandant suprême des forces d'occupation relativisa clairement, dans sa déclaration jointe au *RUSEMJ*, l'urgence des suites à donner aux suggestions de la mission :

Certaines recommandations concernant les principes éducatifs et la réforme linguistique vont si loin qu'elles ne peuvent servir que d'indicateurs dans la perspective d'études à long terme et de dispositions futures.

Sur les questions linguistiques, le GHQ ne se départit pas d'une posture neutre, laissant l'initiative aux autorités nipponnes ¹²⁴. Malgré la communauté de vues de William Burnett Benton (1900-1973), secrétaire d'État assistant aux affaires publiques ¹²⁵, ou de John H. Hilldring (1895-1974),

¹²¹ *Rōmaji kyōiku kyōgikai* : 「ローマ字教育協議会」

¹²² Cf. Nishi Toshio 1983, vol.2, p.121. Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.62 et 94. Cf. Harry Wray 2001.8, p.281. Selon les travaux d'un sous-comité du Conseil sur la langue nationale rapportés en novembre 1957 (36^{ème} séance plénière), l'habitude d'utiliser l'alphabet romain peinait encore à s'inscrire dans les mœurs de la population à cette date (cf. site de l'Agence pour les affaires culturelles [*Bunkachō*] : 「[...] ローマ字教育が昭和 22 年度から『ローマ字教育実施要領』に基づいて義務教育で実施されるようになったこと。しかし、ローマ字によって読み書きを行なう習慣が国民一般に普及するにはいたっていない」。

Cf. http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/04/sokai037/05.html (consulté le 24 décembre 2016)

¹²³ Selon Roy J. Deferrari (1962, p.388-389), des missionnaires en poste aux Japon avaient prévenus les membres de l'USEMJ de la vanité de telles recommandations : “*The Advisory Group had been very much impressed by the difficulty of the language problem, and actually recommended the adoption of Romaji, or the use of the Roman alphabet in place of the difficult native Japanese symbols. It was, of course, too much to expect that the Japanese people would break so completely with their past as to abandon their alphabet. As the Catholic missionaries told us, we were wasting our time when we made this recommendation.*”

¹²⁴ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.81 : “*This recommendation the Japanese did not accept and Headquarters policy was clear to the Japanese from the early days of the occupation that this was a matter for Japanese decision.*”

Selon Nishi Toshio (2003, p.204-205), MacArthur lui-même, consulté sur la question à la suite du rapport de la mission, aurait refusé toute intervention : “*After consulting with MacArthur, Atcheson replied to Hilldring: 'It has been General MacArthur's feeling and that of the Civil Information and Education Section that this is a matter which should be left to the Japanese themselves.' 'General MacArthur is of the opinion,' Atcheson continued, 'that nothing more can be done than is being done at present and therefore believes it unwise to agitate the question further'.*”

¹²⁵ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.87-88 : 「ベントン国務次官補は、ストッダード団長同様にローマ字化に賛成であった。彼自身はワシントンでの記者団との会見で、『もし日本の教育者が真に日本における教育の民主化に関心を有するならば、彼らは日本語に音標綴字法を探ることについて手を打つはずである。』と述べている。彼自身は出版のブリタニカの創業家族であり、言語簡易化、綴り字問題は関心事であったと思われる。ストッダードはベントンが団長を務めた 1945 年のロンドンでのユネスコ準備会議に米国代表の 5 人の内の一人として参加した縁で、彼の影響もあって使節団団長に推薦された。彼は後年ベントン家が経営するブリタニカ百科辞典の教育顧問およびその会員になった」。

Cf. Nishi Toshio 2003, p.203 : “*The Education Mission's language reform pleased the man in charge of the mission at the State Department. 'The most striking single element, in my judgment,' wrote Assistant Secretary of State Benton to Secretary Byrnes, 'is the revelation that the literacy of the Japanese people had been greatly overrated and the recommendation that Japan foster the widespread use of an alphabet.' Benton, without raising any doubt, happily claimed that 'this proposal, if adopted, can contribute enormously to the democratization of the Japanese way of life'.*”

secrétaire d'État assistant pour les zones occupées¹²⁶, avec George D. Stoddard, le département d'État n'intervint pas davantage¹²⁷, et le comité interministériel SWNCC, où siégeait pourtant un partisan de l'adoption de l'alphabet latin en la personne d'Edwin O. Reischauer (cf. F., ill.64¹²⁸), renonça lui aussi – apparemment à la requête du ministère de la Guerre – à envisager cette option¹²⁹. On remarquera en

¹²⁶ Nishi Toshio (*ibid.*, p.204) cite un courrier de Hilldring à George Atcheson Jr., conseiller politique auprès du SCAP : “In April 1946 Hilldring, to whom Hall had sent his language memorandum, was appointed assistant secretary of state for occupied areas. He read the mission’s report. Impressed, he changed his mind about Japanese language reform, which he had originally believed ‘not practicable.’ Under his and Benton’s urging the State Department drafted the policy paper, ‘Reform of the Japanese Writing System and Language Problems,’ and in November 1946 submitted it to the State-War-Navy Coordinating Committee (SWNCC) for deliberation. [...] While it was debating, Hilldring wrote George Atcheson in Tokyo, urging him to solicit MacArthur’s support. [...] / Hilldring presented his rationale to Atcheson: ‘The Department [of State] believes that the present Japanese writing system is an important factor in preventing the development of an adequately informed electorate required for the proper functioning of a democratic system. At present, the Japanese written language stifles independent and original thinking on the part of the average Japanese, processes so necessary to the healthy development of democracy’.”

¹²⁷ Cf. Harry Wray 2001.8, p.287 : “The only way the romaji advocates could have achieved their dreams of Romanizing the Japanese language was through a SCAP directive or strong SCAP pressure. Despite the strong recommendation of the USEMJ that romaji should be adopted, the State Department never wavered from the decision that language reform should be something that the Japanese themselves would have to undertake.”

Cf. Robert K. Hall 1971, p.358 : “Eighteen months after the beginning of Occupation, nearly a year after the Education Mission, the Department of State had completed a revision of policy based on this Mission’s recommendations. It submitted it to the Far Eastern Commission and on 27 March 1947 it was approved and published as, ‘Policy for the Revision of the Japanese Educational System.’ It included every important recommendation made by the Education Mission, with one significant exception. On language reform there was not a single word.”

¹²⁸ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.49, 85 & 157 : 「因に、SWNCCの極東小委員会の議長を務めたライシャワー (Edwin O. Reischauer) はローマ字論者であった」(49頁)。「ライシャワーはSWNCCに提出した文書のなかで、ローマ字採用を決定するのは日本側としながらも、国字ローマ字採用を強調している。しかし国務省での彼は、同次官補のウィリアム・ベントン同様、ローマ字採用推進の数少ない存在であった」(85頁)。「ライシャワーのローマ字への強い関心については、CI&Eに短期間勤めたケリー (Otis Kelly) 氏も、筆者への書簡で『よく存じていたエド・ライシャワーもローマ字にとっても熱心でした。彼はローマ字論者だったと思います。』と、証言した。また使節団来日中に米海軍大尉として日本に駐留していたギブニー (Frank B. Gibney) の次の証言からもそれは明らかである。二人は、戦後約40年間にわたり交誼を重ねた良き友であった。彼は筆者への書簡のなかで、『私たちは、日本語を漢字でなくローマ字で書く可能性について何度となく討論しました。ライシャワーは、漢字をローマ字にすることは、一般の日本人における言語使用の簡易化への非常に良いステップであると常に考えていました。… (中略) エド・ライシャワーのような高名な学者の意見は、軽く取り扱われることはありませんでした。』(157頁)。

¹²⁹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.48-49 : 「使節団帰国から約1カ月の1946年5月9日、アメリカ国務・陸・海軍の3省政策調整委員会 (SWNCC) の極東小委員会で、『国語表記法の改革と言語問題』について検討すべく方針を示している。本文書のなかで言語改革の範囲を具体的に記している。

日本語表記法改革と言語問題

一 日本語表記法及び日本語の改革に関する政策決定

四 以下の如き結論に達した。

- a なるべく漢字と仮名の代わりに、ラテン文字を用いた日本語表記法の徹底的な簡略化が日本にとって大いに有益である。
- b 日本語表記法の改革と、かかる改革遂行のための方策は、日本政府と日本国民により決定されるべき問題である。
- c 連合国軍最高司令官は、日本政府が日本人識者、指導的な教育者および政治家からなる委員会を組織し、日本語表記法改革の妥当性を検討し、かかる改革を遂行するため、委員会が提示する長期計画を策定するよう奨励すべきである。ただし命令をしてはいけない。
- d 最高司令官は、日本語口語改革または表記法の変更に伴わない他のいかなる言語改革も要求し、もしくは奨励してはならない。

日本語ローマ字化を示唆したこの文書は、[...] 陸軍省の要請で検討が中止されたとされるが、ローマ字化を支持した意見がCI&Eのホールら以外にも存在していたこと、言語改革が国語改革であることが明確である」。

Cf. Harry Wray 2001.8, p.270-271 : “Benton’s endorsement of the USEMJ recommendation for romaji was uncharacteristic of most State Department personnel. Instead, there was so much fear that MacArthur might implement radical language

outre que les préconisations du *RUSEMJ* laissaient perplexes certains experts occidentaux tels que le Britannique George Bailey Sansom (cf. F., ill.49¹³⁰) ou l'Américain Joseph William Ballantine (1888-1973¹³¹), voire des non-spécialistes¹³². Les responsables de la CIE n'avaient semble-t-il pas non plus une approche univoque du sujet. Le chef de la division, Donald R. Nugent, allergique aux manœuvres des groupes de pression et dubitatif quant aux bienfaits d'une éventuelle romanisation, refusa catégoriquement d'obliger les Japonais à s'engager dans cette voie par le biais d'instructions administratives¹³³. À ce titre, la CIE suivit la ligne non-interventionniste du GHQ¹³⁴, et après quelques hésitations¹³⁵ choisit assez rapidement de concentrer ses réflexions sur une simplification du système

reform abruptly that on 16 April Edwin Reischauer passed on to Hugh Borton an eleven-page draft on the Romanization question through F. A. Shuler, Bowles's replacement as Cultural Affairs Officer. Shuler added a short note to it that said: 'Gossip has it that SCAP may force this thing through any minute. Sorry, I'm so late' (SWNCC Files, 1944-7: 298). The Reischauer draft was then submitted first to the Far Eastern Working Committee, of which he was Chairman and, after receiving approval on 6 May, was sent on as SFE 178 to the parent SWNCC committee with the recommendation that it be approved. Approximately 70 per cent of the draft seemed to support the desirability of Japan adopting romaji, but the conclusion recommended that it was a decision for the Japanese government and people. MacArthur should only 'encourage, but not order' the Japanese to form a commission to examine the issue and to formulate 'a long-range program for accomplishing such reforms as it recommends'. Reischauer said State Department personnel 'cared very little about the romaji problem' and did not believe it had anything to do with Japan's immediate democratization (Reischauer Correspondence, 9 October 1985)."

¹³⁰ Paraissant contredire ses propos sur la complexité de la langue japonaise adressés à la mission (cf. *supra*, note 33), l'Anglais attire l'attention sur les possibilités infinies de combinaisons de sinogrammes (cf. Nishi Toshio 2003, p.203-204) : "Sir George Sansom, who had briefed the mission's members before their departure for Tokyo, was surprised by its report. 'I doubt whether the mission's view is justified,' he wrote in *Pacific Affairs*. / 'With a knowledge of 1,000 characters, a child leaving primary school can read a good deal more than newspaper headlines, especially if side-kana are used... It must be remembered also, that knowledge of 1,000 characters is the basis for a very large vocabulary, since combinations of two characters represent compound words, and the possible combinations of 1,000 things taken two at a time are very numerous. Moreover, there is no reason to assume that an intelligent child on leaving school will not add to the number of characters it can read, just as an Occidental child adds to its vocabulary'."

Dans sa réponse aux sollicitations de Hilldring, Atcheson rapporte également des doutes exprimés par des spécialistes sur la prétendue « chronophagie » de l'apprentissage des sinogrammes (*ibid.*, p.205) : "I do not speak Japanese, but I am told by some qualified experts that Romanization would merely touch the fringe of the problem; that Japanese students in the primary and secondary schools actually devote no more time solely to studying Japanese than do students in such schools in the United States in studying English; and that the real waste in language study lies in the study of Chinese and Japanese classics rather than of modern ideas."

¹³¹ Cf. Harry Wray 2001.8, p.270 : "[...] Joseph Ballantine, an old Japan hand forced out of the State Department by the personnel reorganization in 1945, was less charitable when he said: 'Here were these people pontificating, people from Kansas or Nebraska who couldn't speak a word of Japanese trying to give advice on how the Japanese should revise their language' (Ballantine Oral History 1962: 73)."

¹³² *Ibid.*, p.270 : "When a Mrs Rush read Stoddard and Virginia Gildersleeve's press statement regarding the alleged low level of Japanese literacy she took great offence to the comment that Japanese children could not read or write after six years of schooling: / 'How can this be true when thousands of them take the written and oral examination upon entering Middle Schools at the age of 12 or 13? I myself passed an examination on 3,000 Chinese characters and the native Japanese syllabary, which is about what is taught in the Elementary Schools.... When I left Japan five years ago school children, as well as coolies on the street, were reading the newspapers. In the old days it was a common sight to see jinrikisha men reading the paper while waiting for a fare (Virginia Gildersleeve Papers, Box 76).' / The Stars and Stripes asked incredulously: 'Who is reading the newspapers? Are these papers being bought and used for other purposes?' (NRC 331/5412)."

¹³³ Kayashima Atsushi 2009 (p.113) cite Trow : 「『CI&E の長 (この時はニューゼントー筆者註) はプレッシャーに敏感であり、変革に絶えず反対であった。[...]』」。

Cf. Harry Wray 2001.8, p.280 : "In [Scott] George's own words he [=Nugent] was 'by nature a non-reformer', just as Bob Hall was a 'born running reformer' (George correspondence.). George recalled that the mood of Nugent on language reform was that of making 'a study of the study of the study of the study....' (George and Dornheim interview)."

¹³⁴ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.6. Cf. Harry Wray 2001.8, p.287 : "Gradually, there was an understanding within the Education Division and SCAP that the introduction of romaji had been misdirected from the beginning [...]."

¹³⁵ Dans un premier temps, le travail de la CIE suivit les orientations « alphabétistes » de l'USEMJ (cf. Kayashima Atsushi

d'écriture existant¹³⁶. En outre, l'enquête d'envergure sur l'alphabétisme de la population impulsée par John C. Pelzell en 1948 n'apporta pas suffisamment de grain à moudre aux tenants de la latinisation¹³⁷. Une partie du personnel de la section penchait néanmoins pour une attitude plus volontariste¹³⁸, notamment Robert K. Hall, qui écrit :

Apparemment, les forces du conservatisme l'avaient emporté. La grande masse de la population – mal informée, conservatrice au point d'être réactionnaire, et affectivement très attachée au système d'écriture idéographique traditionnel –, alliée à un petit nombre d'intérêts acquis locaux, avait réussi à maintenir le *statu quo* face au mouvement réformateur, clairvoyant mais politiquement faible, mené par une poignée de Japonais libéraux. Et la multitude d'officiels de haut rang conservateurs ou indifférents que comptait le gouvernement militaire d'occupation avait une nouvelle fois démontré qu'elle faisait peu de cas de recommandations techniques émanant d'officiers subalternes, dès lors que celles-ci allaient dans un sens contraire aux voies coutumières de l'esprit soldatesque. L'officier naval qui avait « semé toute cette pagaille » fut commodément banni. On expliqua aux Japonais que la décision concernant la réforme leur incombait. Quel gouvernement nippon responsable eût-il risqué d'entreprendre une transformation sociale aussi fondamentale devant une désapprobation alliée si flagrante ? L'idée d'une adoption de l'alphabet latin avait vécu¹³⁹.

Des membres de la mission tels que William C. Trow ou Wilson M. Compton exprimèrent d'ailleurs des regrets analogues à ceux de Hall¹⁴⁰. Les projets de romanisation avortèrent également en raison du désaccord du JEC, ainsi que du manque d'enthousiasme des responsables politiques et de la

2009, p.137) : 「使節団帰国後の46年4月9日に教育課に設けられた『米国教育使節団報告書研究委員会』での国語改革分科会（責任者ホルの他、ドーンハイム、アランデール・デル・レ、ジョン・O・ガントレットの計4人）では、ローマ字化への努力がなされた」。

¹³⁶ *Ibid.*, p.138 : 「使節団報告書が提出されて約1カ月後の1946年5月13日に特別会議が開かれた。同局内の多くのスタッフに加えて、使節団員で、他の団員が帰国後、同課の顧問として居残っていたボールズも参加した。この会議で決定した重要なことは、国語簡易化の内容が、決定はみていなかったが『ローマ字化』から『漢字仮名交じり文』を本体とした簡易化に変更されたことであった」。

¹³⁷ Cf. Sumi Tomoyuki 2005, p.105 & 106 : 「民主的な市民をそだてるために、現行の表記が有用であるかどうかを検証すること、もっとはっきりいえば、現行表記の非効率さを実証することで日本語表記のローマ字化の可能性をさぐるものが模索された。そうして実施されたのがこの調査である。『ローマ字教育実験』と『読み書き能力調査』は、『国語民主化』の前提となる日本語表記の効率（非効率）を実証しようという壮大な二大プロジェクトであったといえる」（106頁）。「戦後まもない時期におこなわれた『日本人の読み書き能力調査』は、日本人の絶対的識字率のたかさをしめす調査資料として引用されることがおおい」（105頁）。

¹³⁸ Cf. Joseph C. Trainor 1983, p.81.

¹³⁹ Cf. Robert K. Hall 1971, p.358.

¹⁴⁰ Gary H. Tsuchimochi cite (1991, 3 p.36-37) Trow : “A final question of general interest was that of recommending that Romaji be officially adopted and serve as the written language of instruction. Robert King Hall was convinced that now was the time for this change, that it was possible, since Turkey had actually taken the equivalent step... the head of CI&E was sensitive to pressures and had consistently opposed the change, so we did what I suppose was the most politic thing – recommended that Romaji be taught in the schools if so desired, along with the Japanese characters... I regretted that our committee did not take a definite stand and suggest a possible implementation that Hall had worked out, and then leave it to the Japanese decide.”

Nishi Toshio cite (2003, p.203) Compton : “[...] Wilson Compton wrote to Benton: ‘I think that fundamentally that recommendation [language reform] is more important than all the rest because without the language reform the other reforms in my judgment cannot be fully effective. I personally would have preferred a much stronger challenge to the Japanese to do something about it’.”

population¹⁴¹. Dans l'introduction d'un ouvrage qu'il publia sur la question en 1948, le philologue Andô Masatsugu acquiesce aux vues de l'USEMJ, partagées, selon lui, par une partie non négligeable de l'opinion nipponne¹⁴². Il ne s'en montre pas moins dubitatif quant à la transplantation du modèle turc, et se cantonne dans une attitude attentiste¹⁴³. Il y eut bien des cas d'écoles primaires enseignant uniquement en caractères romains à titre expérimental¹⁴⁴, ainsi que des manuels scolaires sans *kanji ni kana* publiés avec l'aval des autorités¹⁴⁵, mais ces expériences ne se généralisèrent pas¹⁴⁶. Le Premier

¹⁴¹ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.74 & 113 : 「その後、第二次使節団来日までに国字ローマ字採用に至らなかった主な要因は、連合国軍最高司令部がこの問題に対して、政治的配慮のため、熱心でなかったこと、日本国民のローマ字化への盛り上がりが十分でなかったことが挙げられる」(74頁)。「心理学者のトロウは『日本ではローマ字への変革を支持する個人や団体は十分な力を持っていなかった』」(113頁)。

Selon Herbert J. Wunderlich (1998, p.36), le ministère de l'Éducation n'appréciait guère les velléités américaines de réforme linguistique : 「文部省は日本語を改革するという努力に対して感謝していなかったし、また、そのことについて根をもっていたようである」。

¹⁴² Cf. Andô Masatsugu 1948, p.4, 6-7 & 10-11 : 「[...] アメリカの教育使節団も、その報告書のうちに、国語の改革という一章をおいて、国字問題の解決を勧告している。その態度はきわめて謙虚であるが、その指摘はすこぶる通説である」(4頁)。「[...] アメリカ教育使節団の意見は、しごくもつともである。国内においても、こういう意見は、常にくりかえされて来ているのである。/ [...] 教育使節団は、[...] さらに一步を進めて、[...] むしろ漢字をすててローマ字を国字として採用することにはどうかと勧告しているのであるが、国内でもやはりそういう議論がはやくから出ている」(6・7頁)。「国語国字の改善を策する論者のうちには、漢字全廃を主張する人も少なくない。[...] それらの人々のうちには、かなを国字としようとするもの、ローマ字を国字としようとするもの、新字を造つて国字としようとするもの、おおよそ、この三とおりの論者があるが、近ごろでは、新字論は、ほとんどその影をひそめている。[...] が、かな国字論・ローマ字国字論は、相当にその展開性をもっている」(10・11頁)。

¹⁴³ *Ibid.*, p.12 : 「現代トルコが、一朝にして、今までのトルコ文字をすててローマ字を採用したという、近い例はある。しかし、それだからといつて、わが国におけるローマ字採用がすぐ簡単に成功し得られるものとは考えられない。[...] ローマ字教育が、あらたに小学校の教科のうちにとり入れられることになつたが、これはかならずしもこれからの国字をローマ字にしようという意図から出たものとはいえない。その当面の目的は、ローマ字の知識を国民一般の間に普及させるにあるといわれている。ローマ字の知識を得た国民の大多数が、遠い将来において、ローマ字専用の意見に傾くかも知れない。また、その大多数が、むしろそれとは反対の見解を示すかも知れない。そういうようなことは、将来の国民に残された課題として考えられるべきである。/ 漢字全廃か否かが将来に残された問題であるとすれば、われわれは現にわれわれに与えられている漢字とかなとの範囲において、われわれの言語生活や文字生活を、合理的に、かつ能率的に、しかもまた、その美しい伝統をそこなわぬように営んでゆくことに、深く思慮をめぐらさなければならない」。

¹⁴⁴ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.32 : 「[...] 総司令部の一部はローマ字に関心をもち続け、1948年には総司令部の奨励のもと、文部省教育研修所は国語以外をすべてローマ字で教えるローマ字教育実験学級を行った」。

Cf. Sumi Tomoyuki 2005, p.105 : 「1948年から1951年にかけての3学年にわたって、ローマ字の有効度をはかるべく、初年度89、第2年度120、第3年度101の学級が実験に参加して、ローマ字をつかった実験的教育がおこなわれた。その報告書は1951年3月に文部省から発表されている」。

À ce sujet, cf. Robert K. Hall 1971, p.360-361.

¹⁴⁵ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.121 : 「日本では後日、文部省認定(占領下であるゆえ CI&E の許可も必要、Approved by Ministry of Education)の全ローマ字での教科書、*Tarô to Poti*, *SANSÛ*(ローマ字教育実験用)などが出版された。教科書は訓令式、標準式(いわゆるへボン式)、日本式の何れも出版された」。

¹⁴⁶ Cf. Harry Wray 2001.8, p.281 : “Halpern focused his energies primarily on romaji experimentation and assigned George primary responsibility for the literacy project (this later became the task of John Pelzel). But in the end the romaji experiment proved inconclusive because of inadequate organization, Mombusho apathy, lack of supervisory controls, inadequate funding, limited SCAP interest in the project, and a nit-picking, sarcastic, and negative attitude toward Halpern on the part of Nugent that checked genuine research and clear results.”

À ce sujet, cf. James M. Unger 1996, p.86-118, et Harry Wray 2001.8, p.281-284.

Quant à la presse pour enfants en écriture alphabétique, elle ne connut apparemment qu'un succès temporaire (cf. Nishi Toshio 2003, p.206) : “Reflecting American enthusiasm, the Kenkyusha Publishing Company published Japan's first all-romaji magazine, *Robin*, for children on April 1, 1946. More followed. There were fourteen magazines printed in romaji in December 1946 and twenty-seven in September 1947. By October 1950 the number had dropped to only two. The

ministre Yoshida Shigeru, interrogé par Tanakadate Aikitsu à la Chambre des Pairs en juin 1946, déclara : « Nous n'avons l'intention d'exposer ni au monde ni à nos compatriotes des orientations consistant en l'adoption des caractères latins comme système d'écriture officiel ¹⁴⁷. » En définitive, si l'ensemble des acteurs politiques influents de l'époque préconisait une réforme de la langue japonaise écrite, l'USEMJ demeura l'unique instance à prendre officiellement position pour la romanisation ¹⁴⁸.

5.6.3. *Quid de la griphie ?*

Au cours de ce mois de mars 1946, les éducateurs de la mission ont donc eu l'occasion d'assister à, au minimum, deux séances de pilogriphie scolaire, dont au moins une expressément organisée à leur intention. À ce stade de nos recherches, nous n'avons hélas pas pu trouver de témoignage de l'un de ces individus sur lesdites observations, ce qui laisse supposer que celles-ci ne les passionnèrent pas. Pour vérifier ce désintérêt, il faudrait éplucher les archives personnelles de ces femmes et hommes, documents souvent non publiés et inaccessibles en dehors des États-Unis. Sans ces informations, difficile d'évaluer si le groupe, qui incluait à peine deux ou trois linguistes, pas de japonologue, et probablement aucun véritable connaisseur des arts nippons (sans parler de griphie !), avait les compétences suffisantes pour apprécier ce qu'on lui montra à l'occasion de ces exhibitions. On peut conjecturer qu'il considéra l'enseignement pilogriphique illégitime dans le cadre d'orientations scolaires rénovées sur la base de principes tels que l'expérience quotidienne de l'enfant, la formation à la démocratie, *et cetera* ; ou bien qu'il y vit un aspect de l'héritage culturel autochtone à préserver coûte que coûte. La première hypothèse n'exclut d'ailleurs pas la seconde. Il paraît nettement moins probable que ces scènes exotiques l'aient convaincu de la nécessité indiscutable d'un tel apprentissage à l'école. Le rapport de la mission, qui ne mentionne pas le problème griphique, nous fournit peu

Japanese romance with romaji was superficial."

¹⁴⁷ Cf. 90^{ème} session du Parlement impérial, Chambre des nobles, minutes de la session plénière, no.2. séance du 22 juin 1946, p.24 : 「国務大臣（吉田茂君）御答ヲ致シマス、田中館博士ガ多年『ローマ』字ノ為ニ御尽瘁デアロコトハ誠ニ敬服ニ堪ヘマセヌ、私ト致シマシテハ只今ノ処、『ローマ』字ヲ国字ニスルト云フ方針ヲ内外ニ明示スルト云フダケノ用意ハ、端的ニ申ストナイノデアリマス」。

Yoshida se déclare toutefois prêt à reconsidérer la question au cas où la demande populaire s'accentuerait dans ce sens : 「思ヒマスノニ、国民ガ『ローマ』字ニ対シテ更ニ一層了解ガ進み、又要望ガ進ンダ場合ニ於テ政府ガ此ノ問題ヲ採上ゲル時期ガアルノデハナイカ、斯ウ私ハ秘カニ考ヘテ居リマス」。

¹⁴⁸ Kume Isao (1986, p.99) cite la conclusion de 1986 du Conseil sur la langue nationale en faveur du système graphique mixte actuel : 「戦後の国語国字施策は、前述の『米国教育使節団報告書』に『国語の改革』として示された『歴史的事実、教育、言語分析の観点から見て、本使節団としては、いずれ漢字は一般的書き言葉としては全廃され、音標システムが採用されるべきであると信じる』を背景に進められてきた。それに対して、昭和41年以降、国語審議会において20年かけて見直しを進め、昭和61年3月をもって終えた音標システム化を否定し、『将来とも、漢字仮名による言語表記による』という確認に立つ見直しであった」。

Et il laisse entendre (*ibid.*) que le système d'écriture nippon constituerait l'un des facteurs de la réussite du pays : 「科学技術の進歩と経済の高度成長による国際進出の中で、世界の関心は、今、それらを支える日本文化（含国語国字文化）にも向けられている。世界に類例のない漢字と仮名による言語表記の特性に対して、言語学や科学技術による検討評価も加えられ、さきの米国教育使節団報告書の提言は、完全に否定された」。

d'indices à cet égard. Dans un passage de son chapitre IV (p.33), le *RUSEMJ* loue l'attitude de certains éducateurs nippons : « Seuls ou en groupes, les leaders de l'éducation au Japon ont lutté pour se dégager de l'étreinte de restrictions paralysantes. Honneur à ces pionniers ! » Robert K. Hall aurait assuré à Obara Kuniyoshi que l'éloge s'adressait à lui et à son établissement, ce à quoi le directeur de l'Académie Tamagawa s'empressa – à tort ou à raison – d'ajouter foi ¹⁴⁹. Là encore, l'affirmation demanderait vérification. Et même au cas où elle contiendrait du vrai, mieux vaut se garder de croire que l'école d'Obara et sa pédagogie « progressiste » aient eu une influence décisive sur le contenu du rapport ¹⁵⁰. D'autant que, d'après les récits précédemment cités, la méthodologie adoptée par le professeur de grhpie Kawakami Keinen ne brillait pas par sa modernité ¹⁵¹. Depuis sa constitution, l'USEMJ avait fait de la réforme du système d'écriture nippon l'une de ses préoccupations centrales, dans l'idée que celle-ci contribuerait à accélérer le processus de démocratisation du pays. Dans la même optique, elle porta un regard critique sur les méthodes éducatives généralement appliquées dans les écoles. En cela, sa réflexion suivait bien les voies tracées par les responsables de la CIE. Dès lors, il

¹⁴⁹ Un excès d'orgueil semble en tout cas avoir poussé Obara à sur-interpréter le message (cf. Tamagawa gakuen gojūnshū hensan iinkai dir. 1980, p.83) : 「昭和 21 年 3 月 26 日教育改造案立案のため米国教育使節団来園参観。彼らはその報告書に『偉大なる名誉あれ、かかる開拓者たちの上に』と小原教育に対する高い評価と尊敬を示した。／*American educator's group visiting Tamagawa wrote in their report : "Great honor to the pioneers of Tamagawa!"*」。

Cf. Tamagawa gakuen dir. 1963, p.47 : 「愈々『宣言書』出るや、63 頁目の／『偉大なる名誉あれ、かかる開拓者たちの上に』*Great honor! for these pioneers!*／『この文句は君のことを書いたのだよ』と、ホール氏は喜んでくれました。外にもニカ所ほど、玉川教育に触れて書いてありますが。／永年、文部省に、官立[吏?]の人たちに、陸軍の人たちに、嫌われた私は漸く『待てば海路の日和かな』でした。私だけではありませぬ。吾々の仲間が方々で見出されました。青森の岩谷校長、静岡の磯部勇君など、最たるものです」。

Cf. site de l'Université Tamagawa : 「報告書の中で視察団は、旧制度の問題点について以下のように報告した。／*The situation has been severely criticized by informed Japanese. However, in spite of all handicaps, not a few teachers have managed to attain an admirable degree of flexibility in their teaching. Singly and in groups leaders of education in Japan have striven to break away from paralyzing restrictions - all honor to these pioneers!*／[...] 後日、使節団員の一人であるホール氏[!]より、最後の一文について『この文句は君のことを書いたのだよ』と小原は言われたそうである」(「米国教育使節団」「世界の近代教育と玉川の新教育の出逢い」2014年3月18日)。

¹⁵⁰ Les documents de l'Académie parlent de la visite du 26 mars comme source de l'enthousiasme des membres de l'USEMJ à l'égard de l'établissement. Or, selon Kayashima Atsushi, le comité numéro 3 a déjà achevé la rédaction de son compte-rendu le 23 (quoique des retouches aient pu être faites avant la soumission du rapport final). Conscients de ce fait, les rédacteurs du site internet de l'Université Tamagawa se montrent moins triomphalistes que le fondateur de l'établissement (*ibid.*) : 「[...] 報告書の作成過程や日程から考えると、3人の使節団による学園訪問が報告書の内容に決定的な意味を持ったとは考えにくい。けれども玉川の教育にとっては歴史的な意義があっただろう。小原は博士たちとの質疑応答や意見交換を通じて、『新教育 30 年のイバラの道が一遍に焼き払われるような気がします』と後日記している。そして視察団にとっても、この玉川学園訪問は実は意義のあるものだった」。

¹⁵¹ Avant-guerre, Kawakami expliquait (1940, p.157 & 158) considérer la grhpie comme un art pur, une voie [dō] dérivant de celle de l'Empire, et à ce titre, prônait le remplacement du terme *shūji* par celui de *shodō* : 「国民学校に於て新たに設定されたる芸能科に於ける習字に就ては種々論議せられてある所であるが、私は率直に之れは書道と改めるべき事を提唱する。所以は／抑国民学校教育の本質は何であるか、明かに要綱に示されてあるが如く、皇道帰一の絶対観にあるのである。即ち皇道を以つて本義とするのである」(157 頁)。「凡そ大本立たざる所に教学の存立する所以なく、教本教科の原理を明確に垂示してこそ真の教学刷新も其完きを得るものと信ずるものであり、皇国日本の教育は総て此処に出発すべきだと想ふのである。私は此の本質的信念に於て敢て道の提唱をするものである。／此く観じ来れば事理自ら瞭らかにして、習字を以つて当然『書道』と改めらるべきものなることを断言し憚らないのである。習字とは極めて小乗的見解によるものにて書の本質ではないのである。書は所謂孔門六芸の一礼楽と同科にして純粹芸術である」(158 頁)。

semble raisonnable de penser que la graphie au pinceau intéressait les Américains non pas en tant que telle, mais dans ce qu'elle illustre idéalement l'inadaptation aux exigences du monde contemporain d'une langue écrite complexe, ainsi que de conceptions et procédés pédagogiques archaïques. Autrement dit, l'intérêt qu'accordaient les occupants à la pilographe relevait sans doute davantage des possibilités d'instrumentalisation qu'elle offrait que d'une valeur intrinsèque pour eux anecdotique ou secondaire. En admettant le postulat selon lequel Robert K. Hall aurait choisi d'exhiber des cours de pilographe avec l'intention voilée de prédisposer l'USEMJ à endosser ses vues personnelles au sujet de la réforme linguistique – et même si les suites données au rapport de la mission se révélèrent décevantes pour lui –, on peut dire, au vu du *Rapport*, que la stratégie du lieutenant commandeur porta ses fruits ¹⁵². En tout cas, ce genre d'interprétation nous oblige à infirmer un certain nombre d'assertions. Ainsi faut-il récuser la thèse de Yanagi Muneyoshi, selon laquelle, « vraisemblablement à cause de cette incompréhension de nombre d'Occidentaux vis-à-vis de l'artographe [*shodô*], la conférence a finalement conclu que l'apprentissage graphique [*shûji*] ne servait à rien à l'école primaire, et celui-ci a été déprogrammé » (cf. B.II.4.2.). D'autres que Yanagi, tels que Nishi Toshio ou le graphiste Aoyama San.u, ont versé dans ce genre d'imputations hâtives :

La graphie [*shodô*] est une perte de temps

L'ardeur déployée par les Américains pour épurer la langue japonaise n'épargna pas même la pilographe [*shodô*]. Celle-ci était une matière obligatoire à l'école, mais la mission éducative estima qu'elle ne constituait qu'une perte de temps ¹⁵³.

Après la guerre, la pilographe [*shûji*] connut le triste sort de se voir exclure totalement de l'éducation scolaire en raison des recommandations de l'USEMJ ¹⁵⁴.

Bien que ces accusations recèlent vraisemblablement une part de vérité, on constate que rien dans le compte-rendu des éducateurs étatsuniens, ou dans les documents non-officiels relatifs au travail de la mission ne vient les étayer solidement. En l'absence de preuve, tenir les membres de la mission pour responsables du destin de l'enseignement graphique scolaire japonais relève de l'approximation, voire de l'imposture. Il apparaît non moins hasardeux de prétendre, dans un sens pratiquement inverse, que les exemples de cours montrés à l'USEMJ par Kawakami Keinen aient concouru à la préservation de l'art graphique. À ce propos, les résumés biographiques inclus dans les publications du graphiste notent systématiquement :

¹⁵² Rappelons ici, par exemple, l'extrait déjà mentionné où la mission abonde dans le sens de Hall (cf. *supra*, 5.2.2.) : « Nous avons remarqué les effets évidents de l'ancien régime dans les pratiques pédagogiques. On dicte précisément aux enseignants quoi et comment apprendre. Dans son ensemble, l'enseignement s'avère formel et stéréotypé. »

¹⁵³ Cf. Nishi Toshio 1983, vol.2, p.123.

¹⁵⁴ Cf. Aoyama San.u in Bundô Shunkai 1982. Article intitulé « *Bundô sensei no kotodomo* » : 「豊道先生のことども」

En 1946, à l'occasion du séjour au Japon de la première mission éducative américaine, Kawakami effectua, sur ordre du chef de la section éducative de l'armée d'occupation, une présentation de la graphie [*shodô*] japonaise qui permit d'établir les fondements de la conservation de la culture graphique [*shodô*] ¹⁵⁵.

Dans un recueil d'articles de Kawakami paru en 1984, on lit également au détour d'une ligne : « [...] l'armée d'occupation, dans les rapports MacArthur, demande que la culture graphique [*shodô*] soit protégée en tant qu'art ¹⁵⁶. » Obinata Kôin reprend cette phrase, en la formulant de manière légèrement différente, dans le texte que nous avons déjà cité (cf. B.II.3.3.) : « Grâce à l'USEMJ, les rapports MacArthur ont posé les bases de la survie de la graphie [*shodô*] en tant qu'art nippon. » Le document désigné ici sous le nom de « rapport(s) MacArthur » demeure pour nous mystérieux. Il pourrait s'agir du *RUSEMJ*, au début duquel le commandant suprême a inséré une déclaration, mais on peut difficilement attribuer la rédaction de document au GHQ. Par ailleurs, des *Rapports du Général MacArthur* existent bel et bien. Rassemblées en deux tomes, ces archives compilées à partir de 1943 et achevées au début des années 1950 (mais rendues publiques seulement en 1966), retracent les campagnes du général dans le Pacifique, puis l'histoire de l'occupation militaire de l'Archipel ¹⁵⁷. Elles évoquent très peu les questions civiles, et n'abordent pas celle de la politique culturelle. On n'y trouve donc pas davantage de référence à la graphie que dans le rapport de la mission. Kamakami et Obinata se réfèrent-ils à une autre source que celles-là ? Possible... Mais pour en revenir au *RUSEMJ*, on a vu qu'il évoquait brièvement l'avenir de la culture japonaise, appelant à opérer un tri parmi les éléments de la tradition, et prédisant une véritable renaissance artistique consécutive à une célébration inédite de l'expression individuelle (cf. *supra*, 5.2.). Le manque de précision de ces considérations de portée globale nous empêche malheureusement de les relier avec certitude à l'enthousiasme prétendument manifesté par les observateurs de la mission au spectacle de fillettes en train de pilographier, comme de présumer qu'elles traduisaient une approbation ou une condamnation implicite de la graphie au pinceau. Quant à la remarque sur le sacrifice de la valeur esthétique des sinogrammes (*ibid.*, 5.3.), elle survient parmi des propos sur l'acquisition des fondamentaux langagiers, et ne nous renseigne pas mieux sur la position de l'USEMJ vis-à-vis de la graphie en tant que pratique artistique. Et pourtant... L'extrait suivant du livre de Virginia C. Gildersleeve prouve que certains membres de la mission comprenaient à la fois la beauté de l'écriture nipponne, et les arguments des opposants à la romanisation :

Mais que disaient les savants et experts japonais sur cette question touchant au noyau et à l'âme de leur culture ?

¹⁵⁵ Cf. Kawakami Keinen 1986 & 1997.

¹⁵⁶ Cf. Kawakami Keinen 1984, p.8. « *Shokayasan* » : 「書家屋さん」

¹⁵⁷ Cf. General staff of General MacArthur dir. 1994. Le volume I (« Les campagnes de MacArthur dans le Pacifique ») est consultable en ligne (cf. site ci-dessous).

Cf. <http://www.history.army.mil/books/wwii/MacArthur%20Reports/MacArthur%20V1/index.htm> (consulté le 6 août 2016)

La plupart d'entre eux prétendait que toutes ces heures consacrées par les élèves durant de si longues années à étudier et s'exercer au tracé des *kanji* ne se réduisaient pas à un entraînement à la lecture et à l'écriture, que c'était une façon de développer en profondeur leur nature et leur goût. Dessiner ces idéogrammes leur enseignait la ligne, le design et l'appréciation de la beauté. Cela les trempait dans la tradition et la philosophie de la culture nipponne. N'avions-nous pas observé l'intense joie que la beauté, qu'elle fût naturelle ou artistique, suscitait chez les Japonais, toutes conditions sociales confondues ? Souhaitions-nous sacrifier un héritage populaire si précieux ? Pour imposer au peuple nippon la romanisation de sa langue écrite, voilà ce à quoi nous devons nous résoudre. / [...] Personnellement, j'étais très réceptive aux arguments susdits. J'avais assurément vu la manière dont les Japonais, de l'artiste le plus sophistiqué au plus humble paysan, jouissaient de la beauté dans tant d'aspects de la vie, plaisir que fort peu d'Américains connaissent jamais. J'étais prête à croire que le tracé des sinogrammes formait et perpétuait chez l'enfant un instinct sensoriel pour le beau. Auquel cas, les Japonais devaient-ils se hasarder à sacrifier une telle disposition, susceptible de compenser pour eux les richesses matérielles dont nous disposions et qui leur faisaient défaut, *a fortiori* dans un contexte où la pauvreté ne manquerait de durer ? Et quand bien même ils parviendraient à se procurer ces richesses physiques, la sensibilité esthétique n'avait-elle pas un prix autrement supérieur ? La démocratie politique valait-elle le risque de renoncer à un tel don ? Pour la majorité de mes compatriotes, la réponse semblait évidemment positive, mais j'avais l'impression que le sacrifice exigé s'avérait trop lourd pour les Japonais. / Depuis l'époque de la mission, j'ai commencé à réaliser que ce choix hasardeux ne s'imposait pas nécessairement à eux. Le développement d'autres médias de communication de masse a minimisé l'importance revêtue par la lecture pour les citoyens des démocraties. Grâce à la radio, ceux-ci saisissent maintenant faits et débats par l'oreille, comme on le faisait il y a bien longtemps. Ils voient et entendent, par l'intermédiaire d'écrans de télévision, les acteurs de la vie nationale. Avec la diffusion des radios de village en Extrême-Orient, peut-être le Japon pourra-t-il conserver ses *kanji* tout en instaurant une démocratie politique effective ¹⁵⁸.

On jurerait que, quoique ne l'évoquant jamais explicitement, l'auteure rédige ces lignes avec la graphie au pinceau à l'esprit. Valeur esthétique, vertus pédagogiques, popularité transsociale d'une pratique culturelle raffinée..., les qualités reconnues ici au « dessin des sinogrammes » recourent celles dont avait argué Yanagi pour faire valoir l'intérêt de l'enseignement pilogriphique à l'officier étatsunien, lors de la visite de l'USEMJ à l'École normale de Nara. Gildersleeve y ajoute un trait soulignant le côté spirituel de cet apprentissage, et ses propriétés compensatrices ou lénifiantes dans une société en proie à l'indigence matérielle. À cet égard, il faut savoir que spiritualisme et antimatérialisme constituent, à l'époque et encore de nos jours, l'un des points fréquemment mis en avant par les partisans nippons de la pilogriphie traditionnelle. Les mémoires de l'éducatrice américaine paraissent huit ans après son séjour dans l'Archipel, ce qui atténue quelque peu la portée

¹⁵⁸ Cf. Virginia C. Gildersleeve 1954, p.387-388.

prophétique de ses réflexions ¹⁵⁹. On remarquera nonobstant que, dans la mesure où l'établissement du régime démocratique nippon – lequel vaut bien en qualité son pendant turc – s'opéra non seulement sans adoption des signes d'écriture latin, mais également sans renoncement à la pilogriphie scolaire, les années qui suivirent ont apporté aux hypothèses de la doyenne de la mission de 1946 une indéniable confirmation. Le constat jette rétrospectivement à bas l'édifice théorique construit par les gens de la CIE ou de l'USEMJ pour justifier leurs velléités « alphabétistes ». En élargissant au maximum la perspective, on pourrait même déduire de cette erreur de jugement que la victoire des principes fondamentaux de la démocratie dans une communauté humaine ne dépend ni de la forme de la langue écrite, ni des instruments graphiques employés par celle-ci ¹⁶⁰. En d'autres termes, si la démocratie a triomphé au Japon, en dépit de l'utilisation de l'un des systèmes d'écriture réputés comme les plus complexes au monde, c'est qu'elle doit avoir une nature universalisable. L'insistance sur la notion de beau dans le texte de Gildersleeve nous inspire trois ultimes considérations. D'abord, concernant le parallèle avec l'exemple turc, on s'étonnera que l'Américaine, pourtant connaisseuse de culture moyen-orientale (cf. *supra*, 5.6.1.), n'ait pas envisagé les caractères de l'arabe écrit sous l'angle de la beauté graphique, à l'instar des sinogrammes du japonais. Car la calligraphie ottomane possède d'indiscutables qualités esthétiques ¹⁶¹. Les écoliers turcs dédiaient-ils aux exercices graphiques moins de temps que leurs confrères nippons, en raison notamment de la nature alphabétique de la langue arabe, et du recours à un matériel stylographique ? La question mériterait que l'on s'y arrête. En second lieu, l'extrait cité ci-dessus nous incline à penser que les démonstrations de pilogriphie auxquelles ont assisté les membres de la mission auront engendré chez ces derniers un sentiment ambivalent. D'une part, elles confortaient la thèse chère à Robert K. Hall selon laquelle ces pratiques excessivement chronophages ¹⁶² et pas assez efficaces au regard des exigences d'une société en voie de démocratisation appartenaient à un âge désormais révolu ; de l'autre, elles ravissaient les éducateurs de

¹⁵⁹ En effet, la latinisation de l'écriture japonaise a pratiquement disparu de l'ordre du jour à ce stade, et les programmes scolaires nationaux mentionnent de nouveau la graphie au pinceau en tant que contenu facultatif depuis 1950 (cf. D.III.1.).

¹⁶⁰ C'est exactement ce que pense Nishi Toshio (2003, p.203) : *"In any case the mission revealed an astonishing naiveté. After all, was there any historical evidence for a relationship between phonetic written language and democracy? Both Germany and Italy had had such languages for some time."*

¹⁶¹ Depuis 1968, elle a même son musée à Istanbul.

Cf. <http://www.ibb.gov.tr/sites/ks/fr-FR/1-Gezi-Ulasim/muzeler/Pages/musee-calligraphie-turque.aspx> (consulté le 6 août 2016)

¹⁶² Certains enseignants nippons se résignent au fait que l'apprentissage de l'écriture japonaise – en particulier des sinogrammes – exige davantage de temps et d'énergie que celui des langues alphabétiques (cf. Harima Kôichi [?] 1967.6, p.73) : 「漢字、カタカナ、ひらがななどを混用する表記法が根本的に改変されないかぎり、文字の指導—ことに漢字の指導がわが国語教育に占める比重は、予想以上に大きいものがある。小学校や中学校の教師たちは、そのことのために莫大なエネルギーを費やしている [...]。文字それ自体の指導に、これほど意を用いなければならぬということ、ローマ字を使う諸国の母語教育にはみられない、わが国語教育独特の宿命的な性格である。／では、文字の指導を効果的にするもっとも基本的な方向は、なんなのだろうか？—これは、わたしがわたし自身に、何回も発した問いである。そのつど、わたしの頭に浮かんだのは、かの新井白石*が9歳のころ、日々四千の漢字を書き写したという涙ぐましい逸話である」(〈神奈川県足柄下郡湯河原小学校〉)。

*あらい・はくせき (1657~1725年)。儒者、政治家。

l'USEMJ, sincèrement émus de la manière dont les jeunes élèves s'adonnaient à cet art pour eux terriblement exotique. Apparemment, rares furent les collègues de Gildersleeve qui aboutirent, comme elle le fit après des années de cogitation, à la conclusion que l'éclosion de la démocratie japonaise ne passait pas forcément par un bannissement des *kanji* et – en extrapolant – de l'enseignement de ces derniers au pinceau. Personnellement, nous regrettons que ces idées aient surgi trop tard pour que l'USEMJ prît le temps d'en débattre sérieusement. En effet, leur examen attentif eût, dans l'absolu, pu déboucher sur la proposition de libérer l'éducation pilogriphique de sa facette utilitaire, et de la redéfinir comme une matière proprement artistique. Occasion ratée...

Après cet examen des points de vue américains, nous allons à présent nous concentrer sur les avis japonais relatifs à l'enseignement scolaire de la griphie au pinceau.

C.

**DU STATUT DE L'ENSEIGNEMENT GRAPHIQUE
SCOLAIRE**

PERSPECTIVES JAPONAISES

I. LES AUTORITÉS JAPONAISES

1. Les conseillers nippons de la CIE

Afin de mener à bien leur tâche, les cadres américains de la CIE s'entourent des conseils d'experts locaux. À cet égard, les noms de Kaigo Tokiomi et Kishimoto Hideo reviennent fréquemment dans la documentation concernant la phase initiale de l'occupation. Il s'agit de deux professeurs de l'Université impériale de Tôkyô que le désir de libérer l'éducation nipponne de l'emprise des militaristes aurait poussé à offrir gratuitement leurs services aux forces d'occupation¹. Herbert J. Wunderlich, en particulier, raconte avoir entretenu des relations amicales avec ces universitaires² qui servaient également d'intermédiaires avec le ministère de l'Éducation³. L'assistance de Kaigo et Kishimoto s'avéra précieuse dans l'élaboration de la politique de l'occupant relative aux livres scolaires et au shintoïsme⁴. En mars 1946, Kaigo Tokiomi fera une

¹ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.250 : “The assistance of these two Japanese scholars was received after careful investigation of their background and sincerity of purpose. Their services were voluntary and gratuitous. Both of these educators volunteered to assist occupational authorities with full knowledge that their lives may be at stake, as well as their reputations with fellow Japanese. They were motivated by the sincere belief that the occupation offered an opportunity to free Japanese education from the despotism of the militarists and ultra-nationalists.”

Cf. William P. Woodard 1972, p.26 : “Kishimoto first called at CIE on October 11, 1945, and a few days later began to visit the Division somewhat regularly. His status was that of a volunteer consultant.”

² Wunderlich a été personnellement invité chez Kaigo Tokiomi (cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.42), et il a voyagé en sa compagnie (avec Farr et Trainor) dans la campagne tokyoïte un dimanche de Pâques 1946 (*ibid.*, p.75). Sur ses liens avec Kishimoto Hideo, cf. *ibid.*, p.41 : 「日本の教育専門家たちは教育制度の再組織に関して積極的に援助し、自らすすんで協力することに熱心であった。岸本教授は 1946 年 2 月 1 日、第一ホテルの私の部屋を訪ね、彼の見解を明確に要約してくれた。私と彼は『感謝祭』の日に最初の討論をして以来の友人であった。彼と日本のための将来計画について討論した」。

³ *Ibid.* : 「[...] 彼 [=岸本] の立場は文部省 (彼は非公式の媒介人) と総司令部を援助するという、難しいものであった」。

Dans son journal (1989, p.812-813), à la date du 25 septembre 1945, Arimitsu Jirô évoque à ce sujet un « comité de conseil » composé de 12 intellectuels (Abe Yoshishige, Akai Yonekichi, Hani Setsuko, Koizumi Shinzô, Takagi Yasaka, Uchida Yoshikazu, Yagi Hidetsugu, Yano Tsuraki, etc.) : 「Henderson 少佐 (コロンビア大学講師)、昨日大臣ヲ訪問。

1 上役ハフェラーズ代将ナリシガ、ソハ上陸作戦ニ伴フ情報宣伝部ナリキ。教育ニ付テハ命令指示ノ方法ニヨラヌ立前ヲトリシガ、今回 Brigadier General ヲ Head トシテ E and I (Education and Information) ノ Section ヲツクルト。今後ハ教育専門家ガ来ルト。advisory committee ヲツクルガ、日本側デモ之ニ相応スル諮問会ヲツクル意向ナキヤトノ問ニ対シ advisory committee ヲ直チニツクル意ナキヲ返事セリ。向フデ、日本側ノ相談相手ヲ nominate シテクルトノ事ニテ、12 名ヲ nominate シオキタリ。／内田祥三、小泉信三、安倍能成、八木秀次、姉崎正治、矢野貫城、高木八尺、那須浩、宮内与三郎、赤井米吉、井上秀子、羽仁説子。／向フノ委員ニ Biard 氏ヲ文相ヨリ推薦シオケリ」。

⁴ Cf. Herbert J. Wunderlich (1952, vol.2, p.249 & 264-265) : “Professor Tokiomi Kaigo of Tokyo Imperial University volunteered the assistance of himself and his graduate students in education to make an independent study of the wartime texts. Professor Kaigo was a specialist in the history of Japanese textbooks. He also served as curator of the University’s collection of textbooks which included the original volumes brought from America by Fukuzawa. His offer was accepted as a countercheck against the findings of the Education Division’s textbook research staff” (p.249). “Dr. Hideo Kishimoto, Harvard University educated and Professor of Philosophy at Tokyo Imperial University, consulted in working out a procedure for reviewing textbooks. He made valuable contributions to the study of Shintoism and the criteria set forth in the Bunce directive” (p.249). “Professor Tokiomi Kaigo, specialist in textbooks of Tokyo Imperial University, and a group of graduate Japanese students began (November 22, 1945) a study of Japanese wartime textbooks to determine passages of militaristic and ultra-nationalistic nature. [...] This project was undertaken voluntarily after procedure and criteria had been agreed on. [...] Professor Tokiomi Kaigo and Professor

communication sur les manuels japonais devant la mission d'éducateurs étatsuniens, où il soulignera le rôle central attribué à ce matériel dans l'enseignement⁵. Évoquant à cette occasion les institutions religieuses pré-modernes [*terakoya*], il expliquera à son auditoire que « dans ces écoles d'écriture [*writing schools*], les élèves passaient la quasi totalité de la journée à apprendre à écrire au pinceau [*brush writing*]⁶. » On imagine comment la remarque – au demeurant fondée – résonnera à l'esprit des membres de l'USEMJ lorsque ceux-ci assisteront à des cours de pilogriphie.

2. Le ministère de l'Éducation

Sous la houlette des ministres Maeda Tamon, Abe Yoshishige, Tanaka Kôtarô, Takahashi Seiichirô (respectivement nommés les 18 août 1945, 13 janvier 1946, 22 mai 1946, et 31 janvier 1947), ainsi que de leurs successeurs⁷, les autorités nationales entreprennent la remise sur pied du système éducatif, et la restructuration de leurs services⁸. En fait, l'action du ministère a devancé

Hideo Kishimoto volunteered invaluable help through consultation and textbook surveys. Without their assistance, the subtleties of ultra-nationalism and Shintoism might never have been clarified for adequate screening of interim textbooks” (p.264-265).

Cf. Harry Wray 2001, p.25 : “*Kishimoto cooperated fully with CIE in the first two years of the Occupation, primarily as an advisor to the Religious [sic] Division but also as a go-between for the Education Division and Monbusho. Nambara [Shigeru] designated him an ex-officio member of every JEC committee. Kishimoto made recommendations regarding textbook content and textbook production and recruited Kaigo to cooperate with the Education Division in the same areas.*”

⁵ Cf. Herbert J. Wunderlich 1998, p.60, et *ibid.* 1952, vol.2, p.349-352. Sur l'importance – excessive – des manuels, cf. *ibid.*, p.349 : “*Textbooks have a special meaning in Japan. The contents of textbooks maintain the absolute, authoritative position in education. Content of texts is limited to this material. For that reason all educational ideas are concentrated in textbooks for use in the classroom. We can find in text materials, the objectives of curriculum, ideas of instruction, even the basic principles of education. Therefore, the main problem of educating the youngster is concentrated in the textbook problem which determines the school education in Japan.*”

⁶ *Cit. in ibid.*, p.249 : “*The older texts were used in elementary writing schools called Terakoya. In the writing schools, all pupils spent almost the entire day learning brush writing. The writing texts contained the materials of language, morals, geography, history, and vocation.*”

Accessoirement, Kaigo Tokiomi semble connaisseur en matière de graphie, notamment en graphie cursive (cf. *ibid.* 1998, p.42) : 「海後教授は草書 (Japanese Grass Writing) による古代美術を極めていた」。

⁷ Pour la liste exhaustive des ministres et vice-ministres de l'Éducation, voir le site du ministère.

Cf. site http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki/main_b3.htm (consulté le 9 mars 2016).

⁸ Cf. Nishi Toshio 2003, p.161 : “*In his inaugural address of August 18, 1945, the first postwar education minister, Maeda Tamon, announced the creation of five new committees in the Ministry of Education. They would upgrade and expand scientific education, he said, because future educational policy would be based 'on the advancement of scientific education.'*”

Cf. Arimitsu 1989, p.831 & 887 : 「45年10月15日、専門教育局、国民教育局、教学局ヲ廃止、学校教育局、社会教育局、教科書局を設置。／田中耕太郎学校教育局長、有光教科書局長、大村社会教育局長事務取扱発令」(831頁)。「46年5月29日、日高第四郎氏、学校教育局長発令」(887頁)。

Voir les organigrammes (le premier daté de 1941) in Herbert J. Wunderlich (1952, p.303-304), et in Kokubo Yoshiko 2002, p.332. Selon Robert K. Hall (1971, p.252-253), qui parle de l'époque de la visite de la mission, l'organisation du ministère de l'Éducation est la suivante :

“A Minister (*Mombudaijin*) [文部大臣]

A Vice-Minister (*Mombujikan*) [文部次官]

5 bureaus :

1. Bureau of School Education (*Gakkô kyôiku Kyoku*) [学校教育局]

① University section (*Daigaku Kyôiku Ka*) [大学教育課]

② College section (*Semmon Kyôiku Ka*) [専門教育課]

l'arrivée des troupes alliées, débutant dès le lendemain de l'acceptation de la déclaration de Potsdam. En août 1945, les fonctionnaires locaux ont reçu l'ordre de démobiliser la jeunesse et de la remettre à l'étude sans tarder⁹. Parallèlement, on inspecte les installations scolaires du pays, et l'on expurge les manuels des contenus idéologiquement sensibles¹⁰. Ces velléités de réforme ont cependant leurs limites. Par exemple, si les « Orientations éducatives pour la construction d'un nouveau Japon¹¹ » rendues publiques par le ministère le 15 septembre 1945 rejettent le militarisme

-
- ③ *Normal school section (Shihan Kyōiku Ka)* [師範教育課]
 - ④ *Secondary school section (Chūtō Kyōiku Ka)* [中等教育課]
 - ⑤ *Elementary and continuation school section (Seishōnen Kyōiku Ka)* [青少年教育課]
 - 2. *Bureau of Physical Education (Taiiku Kyoku)* [体育局]
 - ① *Athletics section* [スポーツ課?]
 - ② *Physical education section* [体育課?]
 - ③ *School hygiene section* [学校衛生課?]
 - ④ *Labor service section (Kinrō Ka)* [勤労課]
 - 3. *Bureau of Social Education (Shakai Kyōiku Kyoku)* [社会教育局]
 - ① *Social education section (Shakai Kyōiku Ka)* [社会教育課]
 - ② *Civic education section (Kōmin Kyōiku Ka)* [公民教育課]
 - ③ *Cultural education section (Bunka Kyōiku Ka)* [文化教育課]
 - ④ *Investigation section (Chōsa Ka)* [調査課]
 - ⑤ *Religious affairs section (Shūmu Ka)* [宗務課]
 - ⑥ *Art section (Geijutsu Ka)* [芸術課]
 - 4. *Bureau of Scientific Education (Kagaku Kyōiku Kyoku)* [科学教育局]
 - ① *Scientific education section (Kagaku Kyōiku Ka)* [科学教育課]
 - ② *Cultural science research section (Jinbun Kagaku Kenkyū Ka)* [人文科学研究課]
 - ③ *Natural science research section (Shizen Kagaku Kenkyū Ka)* [自然科学研究課]
 - ④ *Research and reports section (Chōsa Ka)* [調査課]
 - 5. *Bureau of Textbooks (Kyōkasho Kyoku)* [教科書局]
 - ① *First compilation section* [?] (*Dai-ichi Henshū Ka*) [第一編集課]
 - ② *Second compilation section* [?] (*Dai-ni Henshū Ka*) [第二編集課]
 - ③ *General affairs section (Shomu Ka)* [庶務課]
 - ④ *Research and reports section (Chōsa Ka)* [調査課]

Sur le plan terminologique, notons que la section des arts du bureau de l'éducation sociale s'intitule *Geijutsuka* et non *Geinōka*.

⁹ Le 15 août 1945, le ministre de l'Éducation Ōta Kōzō envoie aux responsables provinciaux une circulaire annonçant la fin du conflit. Le jour suivant, les ministères de l'Éducation et de la Santé décident la démobilisation. Directive *Dōin kaijo ni kansuru ken* : 『動員解除ニ関スル件』

Le 21 août, la décision d'abolir la législation éducative de la période de guerre est prise ; elle sera officialisée le 5 octobre 1945. Directive *Senji kyōikurei haishi no ken* : 『戦時教育令廃止ノ件』

Voir le *Journal officiel* du 6 octobre 1945, p.45 (site de la bibliothèque de la Diète).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2962125/1?tocOpened=1> (consulté le 2 septembre 2017)

Le 28 août, une autre circulaire prévoit le retour aux cours normaux à compter de septembre. Directive *Jikyoku no henten ni tomonau gakkō kyōiku ni kansuru ken* : 『時局ノ変転ニ伴フ学校教育ニ関スル件』

Le 26 septembre, les ordres d'évacuation d'écoliers à la campagne sont levés.

¹⁰ Cf. Mark T. Orr 1993, p.169-170 : 「教育計画の改革を開始するのに、文部省は占領軍が来るまで待っていなかった。日本がついにポツダム宣言を受諾して（1945年8月14日）から、数日の間に、文部省はいくつかの重要な措置を講じた。／まず第一に、文部省は全国一斉に学校の物理的設備の調査をおこない、それによって、4059校が破壊されていたが、約39,000校が使用可能な状況にあることがわかった。／第二に、文部省はすべての指定された学校教科書を検閲し、占領軍が超国家主義あるいは軍国主義であると見なすであろうと担当官が思った文章や図解はすべてを削除しようとした。[...]／第三に、8月28日には、全国の地方知事と学校長に対して、できるだけ早急に授業を開始すること、それも遅くとも9月中旬までにおこなうよう求めた指示が送られた」。

¹¹ *Shin Nihon kyōiku kensetsu no hōshin* : 『新日本教育建設の方針』

et fondent la réédification de l'État sur des valeurs de paix et de développement culturel, elles continuent d'appeler à la défense de « l'essence nationale » [*kokutai*], élément central de la propagande qui sévissait lors de la décennie précédente¹². Les annonces ministérielles relatives aux livres scolaires confirment par la suite cette ligne politique¹³. L'ordre ministériel du 20 septembre 1945 lance la campagne de censure des ouvrages scolaires désormais politiquement incorrects¹⁴. La suppression des passages problématiques se fera par découpage ou noircissement à l'encre¹⁵. À ce propos, Nobuhiro Tomoe cite le graphiste Inoue Keien :

Quant à l'état de l'éducation utiligraphique [*shûji*] et artographique [*shodô*] du moment, le livre de graphie [*shûji*] dans la rédaction duquel j'avais investi toute ma vie se trouvait lamentablement raturé çà et là. D'autres parties ayant été découpées, la moitié du contenu manquait. Voilà le triste sort subi par les pages qu'il fallait soustraire aux yeux des membres de l'armée d'invasion¹⁶.

Auteur des manuels d'État de 1941, Inoue exprime l'abattement de l'artisan qui voit le produit de son labeur saccagé¹⁷. Mais le sentiment ne semble pas s'accompagner d'une réflexion sur les causes du « massacre ».

3. Rapports du ministère avec le GHQ

Cf. B.II.5.2.2., note 26.

¹² Cf. Nishi Toshio 2003, p.162 : “On September 15, 1945, the Ministry of Education announced the first comprehensive government policy on the future of Japanese education, *Shin Nippon kensetsu no kyoiku hoshin* (Educational plan for building a new Japan). Maeda proudly declared it ‘my own.’ It preceded not only all SCAP directives on Japanese educational reform but also the birth of the CI&E.”

Voir le texte intégral de ce document sur le site du ministère. Article 1 : 「大詔奉体ト同時ニ従来ノ教育方針ニ検討ヲ加ヘ新事態ニ即応スル教育方針ノ確立ニツキ鋭意努力中デ近ク成案ヲ得ル見込デアルガ今後ノ教育ハ益々国体ノ護持ニ努ムルト共ニ軍国の思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ目途トシテ謙虚反省只管国民ノ教養ヲ深メ科学的思考力ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智徳ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢献スルモノタラシメソトシテ居ル」 (『新教育ノ方針』)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm (consulté le 29 décembre 2016)

¹³ Cf. Nishi Toshio 2003, p.176 : “On September 22, 1945, when the Occupation had barely begun, the Ministry of Education announced that Japanese textbooks had to defend and promote the mythic imperial polity (*kokutai*), ‘high moral education,’ ‘culture and agricultural production,’ ‘the scientific spirit and its concrete application,’ ‘and physical education and hygiene.’”

¹⁴ Circulaire *Shûsen ni tomonau kyôkayô tosho toriatsukaikata ni kansuru ken* : 『終戦ニ伴フ教科用図書取扱方ニ関スル件』

Le ministère autorise jusqu'à nouvel ordre l'emploi des manuels en usage après « assainissement » (*ibid.*) : 「中学校、青年学校及国民学校ニ於ケル教科用図書ニ付キテハ追ツテ何分ノ指示アルマデ現行教科用図書ヲ繼續使用シ差支ナキモ戦争終結ニ関スル詔書ノ御精神ニ鑑ミ適当ナラザル教材ニツキテハ、全部或ハ部分的ニ削除シ又ハ取扱ニ慎重ヲ期スル」。

Le texte du 15 septembre précédent (article 3), imposait déjà des mesures d'adaptation (cf. site du ministère) : 「教科書ハ新教育方針ニ即応シテ根本的改訂ヲ断行シナケレバナラナイガ差当リ訂正削除スベキ部分ヲ指示シテ教授上遺憾ナキヲ期スルコトヲナツタ」 (「教科書」)。

¹⁵ De là vient l'appellation « manuels raturés à l'encre » [*sumi nuri kyôkasho*].

¹⁶ Cit. in Nobuhiro Tomoe 2011, p.285.

¹⁷ Ce type d'attachement un brin nostalgique ou conservateur se manifestera également dans le refus d'Inoue d'adopter le terme *shosha* en 1958 (cf. D.IV.1.).

Entre administrations japonaise et américaine s'établissent des relations complexes et tendues. Le GHQ s'interroge sur le maintien du ministère de l'Éducation en tant que tel, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, le système éducatif étatsunien ne fonctionne pas selon une configuration aussi centralisée¹⁸. Pour certains, la survie d'une structure pyramidale dominée par une autorité ministérielle omnipotente¹⁹ représente une entrave majeure à la réforme démocratique²⁰. Le Quartier général s'efforce par conséquent de court-circuiter le ministère, et de l'affaiblir en renforçant des contre-pouvoirs comme celui des syndicats enseignants²¹. À l'instar de George D. Stoddard, d'aucuns estiment même préférable de liquider l'institution plutôt que de se borner à en réduire la domination²². Dans ce contexte, la politique américaine tend à s'inspirer du schéma en vigueur aux USA, cherchant à décentraliser l'appareil de contrôle de l'éducation²³, en particulier grâce à l'instauration de comités éducatifs locaux²⁴, manœuvre qui se heurte à diverses résistances

¹⁸ Cf. Mark T. Orr 1993, p.41 : 「アメリカの慣習では、連邦政府と公立学校制度との間にはっきり識別できる区分があった。それに対して、日本の近代学校制度は中央政府の国策の道具として創設され、利用されたのである。この明白な相違点を考慮すると、米国が第二次世界大戦の終戦時に日本を占領した時に、この中央政権と学校との密接な関係を日本の政治制度の中で最も問題のある特徴のひとつと見なしたのは必然的であったとも言える」。

¹⁹ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.2 : “The Ministry of Education maintained an absolute control over the subject-matter taught eighteen million youths of the national schools of Japan. The Bureau of Textbooks of the Ministry of Education was a key agency in this program.”

²⁰ Cf. Reports of General MacArthur 1994, vol.1, p.205 : “Prior to the surrender, the Japanese school system was highly centralized and was administered by a hierarchy of officials headed by the Minister of Education; all officials and teachers were appointed by the government, and all courses and teaching methods were prescribed by the Ministry. The strictly controlled education program was heavily influenced by ultra-nationalism, militarism, and ‘State Shintoism’. There was no real freedom of speech, thought, learning, or religion.”

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.274-275 : “The Ministry of Education continued in authority. The Bureau of Textbooks, an entrenched bureaucracy, remained unbroken. Textbooks remained a monopoly of the Ministry. As long as a central authority continued to prescribe content, method of instruction, and textbooks, the cause for John Stuart Mill’s fear of state control existed as a ‘contrivance for moulding people to be exactly like one another’.”

²¹ Les Américains auraient ordonné la constitution de structures syndicales en décembre 1945 (cf. Wikipedia en japonais) : 「第二次世界大戦後に日本を占領下に置いた連合国軍最高司令官総司令部 (SCAP) は、『民主化の一環』として 1945 年 12 月に教員組合の結成を指令した。既に 11 月には京都や徳島で教職員組合が結成されていた。12 月には全日本教員組合 (全教。翌年より『全日本教員組合協議会』) が、また翌年、教員組合全国同盟 (教全連) が結成された。これら 2 つの組織に大学専門学校教職員組合協議会を加えて、組織を一本化する機運が生まれ、1947 年 (昭和 22 年) 6 月 8 日に奈良県高市郡 (現在の橿原市) 橿原神宮外苑で日本教職員組合の結成大会が開かれた」。

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/日本教職員組合> (consulté le 29 décembre 2016)

²² Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.116-117 : 「彼 [=ストッダード] には 同 [45 年?] 9 月に発表した論考もあるが、その中では次のように述べている。[...] GHQ の報道分析の中から時事新報の報道を引用とした上で『文部省の権限を縮小するより文部省を廃止した方がよい。官僚達はもし彼らの手中に多少でも権限が残っていれば、慣例上徐々にその権限を再び得るだろう。[...]』と記している」。

²³ Cf. Harry Wray 1997, p.105 : “Along with most Americans of the time, Education Division staff believed not only that democracy was the best system of government, but even naively that its practice would prevent future warfare. [...] A strong assumption was that democracy equaled decentralization of education and government, and decentralization equaled democracy.”

²⁴ Cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.212 : 「文部省は度々廃止論が現われては、なくなるかどうかが問題となる。アメリカ合衆国には日本の文部省にあたるような力をもったものはなく、各州の教育委員会によって行政がなされていて、中央の教育当局は全国の報告をうけてその大勢を見ているに過ぎないと言われ、日本でも教育委員会が発展すれば文部省はいらなくなるということも考えられた」。

Les conclusions de l’USEMJ auraient hâté la constitution de ces comités locaux (cf. RUSEMJ 1946, Résumé, p.65-66) : “In order to provide for greater participation by the people at local and prefectural levels, and to remove the

et écueils²⁵. Enfin, les services de l'État japonais comptent encore dans leurs rangs de nombreux employés ayant collaboré d'une façon ou d'une autre à l'effort de guerre, et susceptibles d'entraver le mouvement de démocratisation²⁶. Le GHQ doit par conséquent surveiller de près les agissements du ministère de l'Éducation, sa restructuration²⁷, ainsi que la nomination de son

schools from the administrative control by representatives of the Minister of Home Affairs at the local level, it is proposed to create educational agencies elected by popular vote, at both local and prefectural levels. Such agencies would be granted considerable power in the approval of schools, the licensing of teachers, the selection of textbooks - power now centralized in the Ministry of Education."

Promulguée le 15 juillet 1948, la loi qui institue et encadre lesdits comités [kyôiku iinkai hô] prévoit notamment l'élection de leurs membres au suffrage universel (pour l'ensemble du texte, voir le site du ministère).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318136.htm (consulté le 30 décembre 2016)

²⁵ Cf. Nishi Toshio 2003, p.161-162 & 210 : *"The Naimusho (Ministry of Home Affairs) strongly objected to the establishment of local school boards. This ministry, perhaps the most talented organ of thought control in Asia, understood well that American-initiated school boards would take away power and prestige from the central government in Tokyo"* (p.210). *"Education Minister Abe (in office from January 13, 1946, through May 22, 1946), succeeding Maeda, diagnosed the type of confusion from which the nation was suffering. On January 15, 1946, when interviewed by Mainichi Shimbun, he said that the word 'democracy' was on everybody's lips but its meaning seemed to be misunderstood. 'The Government,' he concluded, 'must lead the nation towards democracy by establishing a relationship between the protection of the state system [kokutai, that is] and democracy, the Emperor System.' / Under these circumstances it is easy to see why school administrators and teachers were, as [Karl Clayton] Leebrick wrote, 'hesitant to act on their own initiative for fear of later rebuke or punishment.' Their fear bore witness to the success of the deliberate imperial policy of the previous seventy years. Local autonomy was unheard of; reverence for central policy direction was made as unshakable and unquestionable as reverence for imperial supremacy."*

Sur les problèmes rencontrés par la mise en place de cette réforme, cf. *ibid.*, p.210-219.

²⁶ Cf. Kaigo Tokiomi 1981, p.466 : 「省内には戦時下の教育を企画し、指導したものが在任しているので、これらの文部省官吏の行政指導は厳しい批判の対象としなければならないものと考えていたこと、さらに文部省そのものを改造して、内務省と同様に地方への行政力のないものとする考え方も司令部内にあった [...]」。

Par exemple, Aoki Seishirô, haut responsable du ministère sous l'occupation, avait publié au début des années 1940 des écrits reprenant sans nuance le discours idéologique ambiant (cf. Aoki Seishirô 1942, p.114-116) : 「まづ国民学校の子供は、国民精神を身につけ、国体に対する信念を確立して、皇国日本の使命を自覚するやうにそだてられなければなりません。わが日本の国には特有の美しい精神があります。それは国史の上に現れたかすかすの事実が語つてゐます。それは外国の精神とは違つたものです。日本人は何よりもさきにこの日本の美しい精神を学ばなくてはなりません。／それはまた国体についての信念をもしつかりと作ることになるでせう。今日世界どこの国に、わが日本の国ほどしつかりした立派な国がありませうか。／上にはこの上もない、御聡明な御仁慈の深い 陛下をいただき、国民は相結んで、陛下のために忠誠をいたしてきました。ここに作られた日本の精神なくしては、日本の国民ではありません。この国体の有り難さを心の底から感じ、これを護らうとする固い信念がなくては、日本の国民ではありません。／今や大東亜の新しい秩序をつくるために、国民は蹶然として立ちあがりました。日本人はこの大東亜の新しい秩序の中心として、身を挺して進まなくてはならないのであります」。

Au sujet des apprentissages artistiques et techniques, Aoki vantait alors les valeurs nationales (*ibid.*, p.119) : 「わが国民は、昔から芸術技能に独特な力をもつてゐました。またさういつたものによつて、日本人独特な高雅さをもつてゐました。明治以後の外來の文化によつて、一時はその美しさ、高雅さを忘れたかのやうに、西歐の芸術を賛美してきたといふおもむきがありました。しかし、それはだんだん反省され、自覚されるやうになつたことは誰でも知つてゐる通りです。国民は日本人としての立派な情操、立派な芸術技能の力を伸ばさなくてはなりません。それはまた、とりも直さず国民精神を身につけることにもなると思はれます」。

²⁷ Les Américains obligent par exemple Maeda Tamon à revoir la réorganisation administrative qu'il venait de mettre en place (cf. Nishi Toshio 2003, p.164) : *"Suspecting that the Ministry of Education neither understood democracy nor was willing to digest it, CI&E called in Minister Maeda and his top aides on October 13 and told them what they were expected to do. The Americans expectations were typed on the official paper of the Japanese imperial government and headed 'Concerning Change in Constitution of Ministry of Education.' This CI&E memorandum [...] was the precursor to MacArthur's first sweeping education directive. / CI&E uncompromisingly told Maeda that it was 'of urgent necessity to take speedy and forceful measures in realizing educational plan.' The urgent necessity was*

personnel²⁸, tout en collaborant avec lui afin d'orienter ses décisions dans la direction voulue²⁹. Cette situation délicate explique sans doute l'adoption relativement tardive de la loi constitutive du ministère, le 31 mai 1949³⁰. Les autorités nipponnes font pour le moins mine de coopérer avec l'occupant. À partir de mai 1946, le ministère publie le livret *Nouvelles orientations éducatives*³¹, qui s'ouvre sur une énumération des tares nationales. Selon ce document, le peuple japonais pêche par son attachement excessif au passé, son non-respect de l'individu, son manque de rationalisme et de vision critique, la faiblesse de sa réflexion scientifique, et son étroitesse d'esprit³². Entre autres illustrations, le recours aux sinogrammes témoignerait de ladite incapacité à organiser rationnellement et scientifiquement le quotidien³³. Une telle logique laissait sans doute peu de

reconstruction of Japan 'into a new peaceful civilized country.' 'For that purpose,' CI&E told him, 'it has been decided to change completely the constitution of the Ministry of Education.' *The American changes numbered seven:*

1. *A new Bureau of School Education, to carry out reforms in elementary and secondary education.*
2. *A new Bureau of Textbooks, to rewrite textbooks.*
3. *A new Bureau of Social Education, to cultivate the moral sense of the Japanese people and to improve national culture.*
4. *Abolition of the old Bureau of Moral and School Education, which preached blind loyalty.*
5. *Abolition of the old Institute of Research in Racial Characteristics and the Seminary of Moral Training, because they perpetuated racism.*
6. *A new Institute of Educational Investigation, for reeducating teachers with 'a strong conviction in democracy.'*
7. *Division of the Ministry of Education into six bureaus, to further decentralization and democratization.*

The American proposals bitterly displeased Minister Maeda. He had just one month earlier announced his own voluntary changes, which he believed satisfied GHQ. CI&E ignored his announcement because the Americans understood Maeda's covert intention: to keep imperial sovereignty alive."

²⁸ Cf. Arimitsu Jirô 1989, p.823 (daté du 4 octobre 1945) & p.957 (daté du 12 février 1947) : 「I.E (Department of Information and Education)ノ chiefノ処ニ Prof.ノ如キ文部省連絡者ヲ常時派遣サレタシト。終戦事務局ヲ通ジテ申入レアリタリト。高木八尺 (神田及武男爵ノ令息)、福原麟太郎。ノ本件ニツキ Hendersonハ最初ハ不知、武力占領時代ノ計画カトイッテイタガ、後ニハ了解セリト」 (823 頁)。「教科書局長以下の人事につき、Mr. Orr and Mr. Trainer [ママ] の承認を求むべく、CIE にゆき、河野女史同行。快く同意を与えらる」 (957 頁)。

²⁹ Cf. Mark T. Orr 1993, p.93 : 「文部省の活動の監視は、9月10日から開始し、文部省とアメリカ太平洋陸軍総司令部情報普及部 (the Information Dissemination Section, GHQ, AFPAC) との間の連繫が確立した」 (93 頁)。

Sur le ministère (critiques, personnel, luttes internes et relations avec la CIE), cf. Robert K. Hall 1971, p.251-260.

³⁰ Pour le texte de la loi, voir le site de la Chambre basse de la Diète.

Cf. http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/00519490531146.htm (consulté le 27 décembre 2016)

Concernant l'évolution de l'organigramme et du personnel du ministère de l'Éducation entre 1945 et 1970, voir Watanabe Sôsuke 2002.

³¹ *Shin kyôiku shishin* : 『新教育指針』

Cf. Monbushô 1946. À consulter en ligne sur le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1281779> (consulté le 30 décembre 2016)

Sur le contenu de cette publication, voir notamment Nishi Toshio 2003, p.232-237.

³² *Ibid.*, Première partie, Introduction, p.3-8. Cf. Nishi Toshio 2003, p.232 : “*The US Education Mission had suggested that Japan find 'the consciousness of a worthy national culture.'* *The Ministry of Education discovered that the Japanese people themselves were primarily responsible for losing this consciousness of worth. 'The Japanese people are scientifically backward and have a poor sense of logic,' the ministry declared—words that should have reassured MacArthur, who believed that Japan was about four centuries behind Western nations. / The ministry's confession of national inferiority was published on May 15, 1946, as a Guide to New Education in Japan. Intended for elementary and secondary school teachers, it chiefly illustrated how far the Americans were prepared to press their demand that the conquered cheer for the victor's justice.”*

Robert K. Hall (1971, p.37) cite le passage.

³³ Cf. Monbushô 1946, Première partie, Introduction, p.7 : 「また社会生活を合理化する力がとばしいために、伝統的な、かつ根のない信仰に支へられた制度や慣習がのこつてゐる。いろいろな尺度が混用されたり、む

place à un enseignement pilogriphique dans le cadre scolaire. Outre cette auto-flagellation³⁴, les responsables ministériels affichent parfois un empressement évident dans leur volonté réformatrice. Stratégiquement parlant, ils tentent probablement de prendre les devants par rapport au commandement étatsunien, afin de ne pas subir les décisions de ce dernier, et de conserver leur prestige. Mais le GHQ ne s'en laisse pas compter et bloque les mesures qui ne lui conviennent pas³⁵. La méfiance et l'incompréhension réciproques qui règnent entre les deux administrations dans les premiers temps de l'occupation occasionnent nombre d'incidents. Ainsi Arimitsu Jirô, chef de la section des livres scolaires, essuiera-t-il courant novembre 1945 les remontrances de la CIE pour ne pas avoir respecté l'ordre d'arrêter la mise sous presse des manuels, « négligence » qui lui vaudra une réduction de salaire³⁶. Peu après, Robert K. Hall et Herbert J. Wunderlich le prendront en flagrant délit de « mensonge³⁷ », et Arimitsu essuiera un sévère rappel à l'ordre de la part de Donald R. Nugent, qui ira jusqu'à menacer de le « foutre en taule³⁸ ». Ces manquements

つかしい漢字が使はれたりするの、同じ原因にもとづく。そしてそれらの不合理な重荷がますます国民の科学的精神をおさへつけてゐるのである」。

³⁴ Pas sûr toutefois que les auteurs de ces lignes ne se considéraient pas au-dessus du lot. Mark T. Orr affirme à cet égard (1993, p.150) que les membres de la bureaucratie nipponne se comportaient avec arrogance vis-à-vis de la population.

³⁵ Cf. Herbert J. Wunderlich (1952, vol.2, p. 250-251) : “November 28 [1945], the Ministry of Education brought in its own proposal for closing Japanese History, Morals, and Geography courses until the textbooks could be revised. The Ministry again demonstrated its eagerness to lead the way in reform, perhaps out of a desire to please SCAP but more likely to maintain prestige. The Ministry was refused permission to release the directive until details had been worked out by the Education Division.”

³⁶ Cf. Nishi Toshio 2003, p.181 : “The Japanese Cabinet, eager to convince MacArthur of Japanese compliance, decided on November 12, 1945, to punish Arimitsu Jiro for neglect of his duties. The ‘neglect’ was as follows. In November 1945 Lieutenant Hall told the Textbooks Bureau chief that all Japanese textbooks had to be translated into English and be censored by the Education Division. But he was careless and let six textbooks be published incensored. His punishment was a reduction of 10 percent in his salary for one month. The humiliation alone was punishment enough, but CI&E considered 10 percent too small a reduction and on April 17, 1946, requested the cabinet to reconsider. The cabinet obliged and on May 25 reduced his salary still further—by 10 percent for six months. Ironically, Hall had appeared to be more tolerant of Japanese mistakes than this punishment would imply. In an internal memorandum of November 7, 1945, he stated: ‘The long period of isolation from democratic procedures and Western knowledge has made it inevitable that all officials, however willing, will fail through ignorance unless given technical assistance. This method of guidance maintains their effectiveness by avoiding their public humiliation.’”

³⁷ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.237 & Appendice, p.318) : “November 16, 1945, Mr. Jiro Arimitsu, Chief of the Bureau of Textbook, assured Lieut. Comdr. Wunderlich and Lieut. Hall at a meeting in the Mombusho that the printing of textbooks had been stopped. Immediately after leaving the Mombusho these two officers made an unannounced visit to the National Textbook Publishing plant in Tokyo where thirty rotary presses were found in operation, producing school textbooks which were being crated for shipment. There was no doubt that Ministry of Education officials were reluctant to stop the printing and distribution of textbooks or were willfully uncooperative. The plant manager stated that he had received no order from the Ministry officials to stop printing and shipment of textbooks. The presses were stopped, November 16, 1945, by verbal order and a report of action taken was made to General K. R. Dyke, Chief of the Civil Information and Education Section. General Dyke instructed Minister Maeda in conference, November 17, that henceforth the Ministry must submit all textbooks to the Civil Information and Education Section for approval” (p.237). “Mr. Maeda said that Mr. Arimitsu had failed to send the order, an act of carelessness. Mr. Arimitsu claimed that proof had been read before the order to stop came and that a subordinate had overlooked the instruction. / [...] Gen. Dyke ordered that an example be made of the persons responsible” (p.318).

³⁸ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.238 : “Mr. Jiro Arimitsu showed further reluctance to cooperate in the December 20, 1945, conference with Lieut. Col. Donald Nugent, recently appointed (December 10, 1945) chief of the Education Division, and Comdr. Herbert Wunderlich. (See Appendix, p.328). Marine Col. Nugent’s comment do not appear in the record, and understandably so because of their emphasis. At one point in the conference he pounded the table and announced, ‘I’ll have all of you thrown into the clink if you don’t start bringing in some textbooks for review. Do you understand that?’”

répétés n'amèneront cependant pas la CIE à faire obstruction à la nomination d'Arimitsu au poste de vice-ministre de l'éducation le 10 février 1947³⁹. Les responsables étatsuniens portent sur leurs partenaires nippons un regard ambivalent. D'une part, ils fustigent la résistance plus ou moins active⁴⁰ que ceux-ci – y compris les plus « libéraux⁴¹ » – leur opposent⁴². Ils se plaignent en outre d'une impéritie notoire⁴³, encore aggravée par l'archaïsme de la langue japonaise⁴⁴ et le refus de

³⁹ Pour Robert K. Hall (1971, p.259-260), la promotion d'Arimitsu confirmait pourtant le retour en grâce des individus les plus réactionnaires au sein de la bureaucratie nipponne : *“How well the established bureaucrats were able to defeat the evanescent evidences of educational liberalism may be interred from a letter to an American naval officer from one of the most able Japanese officials, a man who continuously from the first of the Occupation held a position which enabled him to know the highest level of policy making. His name, for obvious reasons, is withheld. This letter was dated 10 March 1947 at the time when Dr. Tanaka Kôtarô had just left the Yoshida Cabinet: / ‘... Dr. Tanaka has resigned from his post. ... It is my great disappointment that he left from his post before he accomplished his plan about Japanese Education. Do you know who succeeded Mr. Yamazaki’s position? It must be a great surprise to hear that Mr. Arimitsu was the man. I have too many things to tell you about the procedure. But now I want to tell you that all the personnel whom Mr. Maeda invited to Mombushô have left it now and all the positions in Mombushô, except that of Head of the School Education Bureau, are in the hands of Mombushô people again.’ / Mr. Yamazaki was the able, sincere, and liberal Vice-Minister who has already been mentioned and Mr. Arimitsu, his successor as Vice-Minister, was a petty bureaucrat who was caught red-handed by the American naval officer to whom this letter was sent in a flagrant violation of the Occupation controls on textbook publication and was publicly reprimanded, fined, and temporarily suspended. His appointment as Vice-Minister was both a commentary on the short memory or indifference of the Occupation Forces and on the power and arrogance of the traditional Japanese bureaucrats. The claim advanced in a 20 January 1947 press release from the Public Relations Office of General Headquarters, Far Eastern Command, that one third of the wartime personnel of the Ministry of Education had been removed or persuaded to resign voluntarily, appears to have been somewhat oversimplified.”*

⁴⁰ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.239 : *“The Ministry of Education resisted review and approval of textbook materials required by personal orders given in official conferences. [...] / The old regime still in power in the Ministry of Education, formerly the tool of militarists and ultra-nationalists, resisted reform and loss of prestige in matters of national significance.”*

⁴¹ Cf. Robert K. Hall 1971, p.81 : *“Within a matter of days the Tokyo Imperial law professor, Dr. Tanaka Kôtarô, was named Chief of the Bureau of Schools in the Ministry of Education. Faced with the reality of public office he reverted to conservatism and shelved many of his liberal policies. Before the first year of the Occupation was over he was made the Minister of Education.”*

⁴² Ainsi le Département d'État et le Bureau des services stratégiques dressent-ils, le 5 octobre 1945, un constat extrêmement négatif quant à la qualité de la collaboration nipponne, dans un court rapport intitulé *Japanese Postwar Education Policies* (cf. Suzuki Eiichi 1983, p.63) : 「10月5日：米国国務省は、調査報告書 *Japanese Postwar Education Policies**で日本の対応を痛烈に批判」。

* *Department of State, Research and Analysis Branch, “Japanese Postwar Education Policies”, 5 October 1945, File 097.3 Z1092. No.3266, in O.S.S./State Department Intelligence and Research Reports, Part 1/ Postwar Japan, Korea, and Southeast Asia (Washington, DC: A Microfilm Project of University Publications of America, Inc., Reel 2)*

⁴³ Cf. Mark T. Orr 1993, p.176 : 「日本側では、文部省の役人の大半は、はえ抜きの公務員として働いてきた者たちで、責任を負うべき分野の専門的訓練を受けていない事が多かった。教育課の専門家の中には、教育の専門用語も理解できない日本人と一緒に仕事することに失望していた人もいた。／占領が始まって最初の数ヶ月は、教育家の担当官たちが文部省の役人のすることにことごとく不信の念を抱いていたのは無理からぬことであった」。

Ishimori Nobuo, en particulier, se trouve vilipendé par les employés de la CIE (cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.402) : 「カンファレンス・リポートにおける、日本側の中心人物は、紛うかたなき石森延男である。その石森は、ヘファナンからもストリックランドからも、『役に立たないように思える』とか、『理解に困難を示した』などと、名指しで非難されている。その非難のされ方は、気の毒に思うほどである」。

⁴⁴ À cet égard, Robert K. Hall (1971, p.254-255) cite une nouvelle fois son fameux « officier naval » : *“A page from the informal personal notes of the naval officer in charge of Educational Reorganization, made just prior to the arrival of the United States Education Mission in Tokyo on 5 March 1946, may prove revealing: / ‘Visited the Mombushô from 0800 to 1530 today. Expected the place to be a hive of activity just before the Mission arrives. Wrong again. No different from what it was before I left for Korea. All the evidences of the war are still here. [...] But the war alone can’t account for a lot of the inefficiency. In part it is due to an economy of cheap labor, in part due to their inefficient writing system, and in part it’s just plain bureaucracy! [...] There were only six persons using the Japanese*

moderniser ses usages⁴⁵. D'un autre côté, il leur arrive de louer l'attitude de personnalités telles que Maeda Tamon, Abe Yoshishige⁴⁶, Aoki Seishirô⁴⁷ voire Arimitsu Jirô⁴⁸, et d'admettre leur propre mauvaise foi⁴⁹. La perception qu'a la société japonaise de sa bureaucratie s'avère tout aussi ambiguë. La parole se libérant sous la protection américaine, les dénonciations directes de l'immobilisme et de l'hypocrisie du ministère de l'Éducation se multiplient dans la presse⁵⁰ ou dans les courriers reçus par la CIE⁵¹. Ces observations amèneront la mission d'éducateurs américains à déduire dans son *Rapport* que les enseignants nippons n'accordent plus aucune

typewriter, and two women using western or romaji typewriters. How an organization of this size can expect to get its work done with every document having to be copied by hand is beyond me'."

⁴⁵ *Ibid.*, p.345-346 : "Dr. Tanaka Kôtarô, formerly Chief of the Bureau of School Education and later Minister of Education in the Yoshida Cabinet, is a widely traveled professor of law at Tokyo Imperial University. He is an excellent practical linguist and has published materials in Italian, Spanish, French, and English as well as in his native Japanese. He has a national reputation of being a 'liberal.' Yet in a meeting with the Education Division Staff, CI&E, GHQ, SCAP, on 26 January 1946, he officially opposed writing the Headquarters-inspired teachers' manual in simple understandable Japanese on the grounds that if the Japanese teachers could read it without difficulty they would be 'insulted.' He advocated bringing out the manual in the traditionally difficult form, and then bringing out a second manual or commentary to explain the first."

⁴⁶ Égratignant leur nom au passage, George D. Stoddard (1981, p.85) évoque avec admiration l'avant-gardisme des deux ministres : "[...] now Japanese school authorities were led by Tamon Maedo [sic], a minister of education who was thoroughly committed to new directions for Japan. At times he and his successor, Yoshishiga [sic] Abe, were a step or two ahead of SCAP."

⁴⁷ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.120 & 205 : 「CIEの青木に対する評価が高いことはカンファレンス・レポートからもよく窺われていた。例えば、教育課程案検討中の1946年8月、青木が新設の医科歯科系専門学校の仕事に専念することになったとき、トレーナーはオアにあてて『青木は文部省の中でも最も優秀でよく勉強しており、教育に対する専門的で実験主義的な見方をもち合わせている人物なのに、その彼が他の仕事に就くと、我々の仕事に支障をきたしかねない。この点ははっきりと文部省に伝えるべきだ』とのべていた。結局青木は新規の担当はそのままに、9月から再びCIE側との会議に出席している」（120頁）。「青木は一時期、文部省教科書局調査課長として、教科課程改正委員、教科課程運営委員などをつとめ、CIEからもその能力を高く評価された人物で、既述のとおり、昭和22年度学習指導要領一般編（試案）をも書き上げていた」（205頁）。

⁴⁸ Malgré tout, Herbert J. Wunderlich (1998, p.75) reconnaît le dévouement d'Arimitsu : 「たとえ、それが占領軍政策の予期したものであったとしても、文部省教科書局の有光次郎の協力は教育再建のために献身的であった」。

Mark T. Orr aurait même regretté la démission forcée de l'individu en 1948 (cf. Arimitsu Jirô 1989, p.1258) : 「[1948年10月27日] 11時、オア氏にあひ、事情を説明、オア氏残念がり、且、労を謝しくれたり」。

⁴⁹ Cf. Herbert J. Wunderlich, 1952, vol.2, p.236 : "*The record of conference with officials of the Bureau of Textbooks indicates generally the eagerness of the Japanese to cooperate and in some instances the reluctance or the pride of occupational officials in releasing credit for reform accomplished. [...] / The conclusion should not be drawn, however, that the Japanese officials who attended educational conferences and were responsible for carrying out certain reforms were entirely sincere, trustworthy, and cooperative. Misunderstandings may have arisen because of language barrier and the vagaries of oral discussion.*"

⁵⁰ Herbert J. Wunderlich (1998, p.63) cite à ce propos des articles parus en 1946 dans le quotidien *Yomiuri hôchi* ou la revue *Kôron*.

⁵¹ Cf. Robert K. Hall (1971, p.255) cite toujours le fameux officier naval s'adressant à l'USEMJ : "What is wrong? You will hear the Vice Minister in just a moment speak of what the Ministry of Education itself considers is wrong with the system. / I cannot present the public's case. I am an officer of another nation. No one who is outside the teaching profession in Japan is really competent to make such a statement. No one who is in the teaching profession of Japan, and wishes to stay in it, dares speak frankly. / Perhaps, however, I can analyze for you the letters to this Headquarters -letters of criticism. These letters charge that the Mombushô is staffed with civil service bureaucrats, and the lowest level of them at that; that the Gakubatsu, the Old Teidai [refers to the Japanese educational clique, drawn from Teidai, Japanese colloquial for Tôkyô Teikoku Daigaku or Tokyo Imperial University], controls education; that all the reforms are paper plans but that there is no realization of these plans in the schools; that the Mombushô stifles freedom of the individual; that this staff sitting on the stage before you harbours militarists in temporary hiding... And then many of the letters end with a request for appointment to the very staff they condemn!"

confiance à l'institution⁵². Mais la frange la plus conservatrice de la population continue à voir en celle-ci un rempart efficace et nécessaire contre une démocratisation excessive risquant de tourner à l'avantage des communistes⁵³. Avec le temps, les heurts entre les autorités éducatives étatsunienne et nipponne s'amenuiseront et la coopération s'améliorera⁵⁴. Il faut dire que les problèmes provenaient fréquemment de dissensions intérieures au GHQ⁵⁵. La CIE n'a en effet pas les coudées franches, notamment sur le plan budgétaire, pour faire avaliser ses décisions, ce qui la contraint à de frustrantes négociations internes⁵⁶. Et puis, tout en poussant dans le sens de la décentralisation, les Américains ont bien conscience des avantages qu'ils peuvent tirer du contrôle exercé par le ministère pour imposer leurs réformes⁵⁷. Ils adoptent dès lors une posture paradoxale

⁵² Cf. RUSEMJ 1946, Chapitre I, p.6 : “The teachers of Japan, in so far as their views have been represented to the Mission, are critical and restless and are looking for leadership outside the Department of Education.”

Cf. Harry Wray 2001, p.25 : “[...] Kaigo wrote two critical memoranda on the Monbusho's reluctance to move rapidly and deeply on educational reforms. He urged the Education Division to seize the ‘golden opportunity’ provided by the USEMJ Report to carry out its recommendations before momentum had been lost.”

⁵³ Cf. Nishi Toshio 2003, p.218 : “From the very beginning of decentralization, the Ministry of Education did not at all enjoy losing power. To Japanese conservatives the rule of the masses, at its birth in Japan, resembled anarchy. They genuinely feared the Communists would exploit the situation. Knowing well that GHQ intensely disliked the Communists, they stressed the urgent need to fight back. [...] They also urged that the Ministry of Education should remain unchanged and resume its prewar responsibility for ‘thought control’.”

⁵⁴ Cf. Mark T. Orr 1993, p.177 : 「 [...] 占領が進むにつれて、アメリカ人も日本人も、効率的に共同で働く術を習得していった。両者の関係は、大部分が、相互信頼にもとづいていたと言っても過言ではない。意見の相違は、純粋に意見の相違として認め合い、意見の不一致が深刻な程になったのは、わずか数件であった」。

⁵⁵ Cf. Arimitsu Jirô 1989, p.949 (Mot de l'éditeur) : 「CIE との折衝は、連合軍部内の不統一からしばしば奇怪な様相を呈した」（「編者の言葉」）。

⁵⁶ Cf. Mark T. Orr 1993, p.180 & 181 : 「 [...] 文部省が CI&E の教育課と協力して作成した教育に関する法令の提案はすべて、民政局と調整がおこなわれた。そして、何らかの公費の支出がからんでくる法令の提案はすべて、経済科学局との調整がおこなわれた。／この種の調整は必要かつ妥当なものであったが、教育課の担当官にとっては、自分たちの計画が民政局や経済科学局の決定によって大幅に修正されることが何度かあり、度々、挫折の原因となった」（180 頁）。「 [...] 経済科学局と CI&E の教育課との間にも、深刻な意見の相違があった。 [...] 」。GHQ 内部での教育に関する問題の調整は、教育課と文部省との間の調整よりも、複雑で困難な場合が多かった」（181 頁）。

⁵⁷ *Ibid.*, p.122-123 : 「占領初期の段階では、教育管理の地方分権化という考えにはほとんど注意が払われなかった。最高司令官は、高度に中央集権化された日本政府が管理機構として好都合であると考えて、中央集権政府の機構を利用する一方で、同時にそれを去勢するという、難題を解決する計画は完遂されていなかった」。

Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.232 : “Continuation of the Imperial Government, particularly the Ministry of Education with its traditional control over textbooks and teaching materials, presented a difficult situation for the Education Division. In content and method of instruction, the occupational authorities were instructed to develop a democratic philosophy with child-centered and community-related subject-matter. Could democratic concepts be imposed from above through totalitarian, traditional machinery of the Bureau of Textbooks of the Ministry of Education? On the other hand, could the Education Division decentralize the system by entrusting local authorities, writers, and teachers who had limited experience and training in democracy to prepare and use the new educational materials?”

Ces considérations apparaissent dès 1944. Cf. *Japan: The Education System under Military Government*, PWC-287a, November 6, 1944 (cit. in Beauchamp & Vardaman dir. 2015, Part Two, Selected Documents, p.43) : “The fact that Japanese educational system is so rigidly controlled and so uniform may in some respects make the task of changing it easier. The framework and mechanical channel of control may be used, but the spirit and substance must be to a great extent changed in the course of time.”

consistant à « utiliser la forme du gouvernement japonais sans la soutenir⁵⁸ », et maintiennent temporairement le système des manuels d'État⁵⁹.

4. Position du ministère sur la réforme linguistique

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. B.II.5.6.2.), les autorités nipponnes ne souscrivent pas à l'idée de la latinisation de l'écriture promue par une partie de la CIE et de l'USEMJ. En l'occurrence, leur position reste inchangée depuis la guerre puisque, déjà en 1940, le ministère de l'Éducation se montrait très sceptique quant aux bénéfices d'une pareille mesure⁶⁰. Eu égard à la conjoncture internationale, ce dernier estime en revanche profitable la généralisation d'un apprentissage de l'alphabet romain⁶¹. Il n'avancera néanmoins dans cette direction, comme dans celle d'une limitation du nombre de sinogrammes utilisés, qu'avec une lenteur désespérante au goût de Robert K. Hall⁶². Mais les débats sur une éventuelle « alphabétisation » du japonais ne

⁵⁸ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.232.

⁵⁹ *Ibid.*, p.243, 244 & 256-257 : “Censorship was assumed by the Japanese. The SCAP directive of October 22 placed the stamp of official approval upon the Ministry's previous action. Hall's educational policy continued traditional control through censorship and monopoly rather than a free textbook market. In effect, the educational officers 'inherited the censorship plan'” (p.243). “Censorship and freedom of the press were not consistent. Directives regarding content of teaching materials were not in support of academic freedom” (p.244). “The decision in favor of national textbooks rather than privately written, unsupervised texts was made with full awareness of the situation. Occupational policy directed the employment of the Japanese government whenever such use furthered the aims of the occupation. Availability of the Bureau of Textbooks of the Ministry of Education with its facilities for producing and distributing textbooks paralleled in a smaller way the facilities of the Emperor and the Imperial Government. By inverting the hour-glass, perhaps the concepts and principles of democracy could be poured into the Japanese mind as easily as the concepts of totalitarianism, militarism, and ultra-nationalism. The decision in favor of national textbooks was determined also by certain practical considerations.” (p.256-257).

⁶⁰ Voir l'échange à ce sujet entre Tanakadate Aikitsu et le ministre Matsuura Shizushirô, ou le dernier élude la question du premier – en pur style bureaucratique (cf. 75^{ème} session du Parlement impérial, minutes de la Chambre des nobles, no.15, le 2 mars 1940, p.151-154) : 「○田中館愛橘君 [...] 我ガ国語ヲ世界的表音文字ナル『ローマ』字ヲ以テ書クコトヲ御勸メ下サイマスヤウ願ヒマス、東亜ノ建設ト申シマシテモ、要スルニ世界的建設デナケレバナラナイ、我々ガ世界ニ知ラセタイ幾多ノコトガアリマスカラ、斯ウ云フモノニ国語ヲ『ローマ』字ヲ以テ書キ表スコトガ極メテ必要ナコトト存ジマス、此ノ点ニ付テ、以上、政府ノ御意見ヲ伺ヒマス／ [...] ○国務大臣（松浦鎮次郎君） [...] 国語ヲ『ローマ』字デ表ハスヤウニ云フヤウナ御話モアリマシタガ、是ハ一國ノ国語文字ニハ、國ノ歴史モアリ、精神文化ノ關係モアリマサルシ、国語ヲ『ローマ』字デ表スト云フコトノ問題ハ、是ハ一般ニ左様致スト云フヤウナコトハ、是ハ非常ニ問題ト存ズルノデアリマシテ、 [...] 御述ニナリマシタ国語ヲ総テ『ローマ』字デ現スト云フヤウナコトハ、是ハ非常ニ大キナ問題デアリマシテ、斯ウ云フ点ニ付テハ容易ニ出来難イコトデアルカト考ヘルノデアリマス、是ダケ御答ヘ申上ゲマス」。

⁶¹ Voir la réponse donnée par le ministre Tanaka Kôtarô à Tanakadate Aikitsu (cf. 90^{ème} session du Parlement impérial, minutes de la Chambre des Pairs, no.2, le 23 juin 1946, p.20-24) : 「○田中館愛橘君 国語国字ノ整理ニ付キマシテ質問致シマス、 [...] 『ローマ』字ヲ小学校ニ入レマスルコトハ極メテ簡単デアルト思ヒマス、 [...] 子供ニヤラセレバ一月モ経テバ大抵覚エテシマヒマス、斯ウ云フコトヲ御聴入レニナツテ実施セラレタナラバ如何ニ文化ノ進歩ガ捗ルカト察スルノデアリマス、ドウゾ要点ダケノ御答弁ヲ伺ヘバ宜シユウゴザイマス [...] / ○国務大臣（田中耕太郎君） [...] 御質問ノ [...] 、国民学校初等生ニ『ローマ』字ヲ教ヘル考ハナイカト云フコトデゴザイマス、国民学校児童ニ『ローマ』字ヲ教ヘマスコトガ教育上有益デアルコトハ勿論、今日ノ国際的情勢ヲ考ヘテ見マスルノニ必要デアルト考ヘマスノデアリマス」。

⁶² Cf. Robert K. Hall 1971, p.337-338 : “Under pressure from liaison officers of the Education Division, CI&E, GHQ, SCAP, to produce an understandable teacher's manual for the reorientation of the teachers, the Ministry of Education on 20 February 1946 agreed to restrict the language in the proposed manual to the 1,134 common kanji of the 1942

s'éteindront jamais totalement ⁶³.

5. Position du ministère sur l'enseignement pilogriphique

5.1 Enquête de 1949

Les programmes scolaires conçus entre la fin des années 1940 et le début de la décennie suivante ne font pas l'unanimité, des observateurs de tous bords mettant en garde contre la baisse de niveau qu'ils risquent d'entraîner. Afin de vérifier la réalité de ces allégations, le ministère de l'Éducation scrute alors le terrain en long, en large et en travers ⁶⁴. En septembre 1949, il procède notamment à un sondage d'opinion sur l'intérêt d'enseigner la pilogriphie dans le primaire ⁶⁵. L'échantillon de la population nationale sur lequel porte cette enquête se compose comme suit :

- Vingt-quatre mille élèves de quarante écoles primaires (quatrième, cinquième et sixième années) et quarante collèges, à raison de cent enfants par classe (cinquante pourcent de chaque sexe).
- Quatre mille membres du personnel éducatif : mille du primaire, trois mille pour le reste (collèges, lycées, universités, comités éducatifs, inspecteurs).

Quant aux réponses valables obtenues (soixante-treize pourcent), les nombres sont les suivants :

- Trente-deux écoles primaires et trente-deux collèges, soit dix-neuf mille deux cents

list of the Society for the Investigation of the National Language. In the Jiji Shimpō of 19 January 1946, the head of the Textbook Bureau of the Ministry of Education, Mr. J. Arimitsu, stated: / 'However, with the termination of the war, it has become absolutely necessary to have a limited number of kanji for efficiency in national life and science... If a goal is set, the limit will be set at 1,300 kanji or so, but proper names will be excepted, it is presumed. So, it is thought that by the end of March, with the compilation of Kokumingakkō textbooks awaiting, this plan will be followed.' / An inspection of the Ministry of Education, conducted on 30 April 1946, revealed that a total of 166 official textbooks had been approved for publication and 96 had actually been printed, with no attempt at any control of kanji. It was stated by the Chief of the Language Investigation Section of the Textbook Bureau, during the inspection, that there were no controls contemplated and no plan had been worked out by which such a control might be exercised. The opportunity to simplify the next year's textbooks had been lost or avoided.'

⁶³ Ils resurgissent par exemple lors des discussions de la Commission consultative sur les curricula, en juillet 1956 (cf. C.II.4.3.).

⁶⁴ À l'époque, on décompte parfois plus de 80 enquêtes effectuées par an (cf. Ichikawa Hiroshi 1985, p.303 & 313 : 「上述の如く、画期的内容を含んだ統合カリキュラムの理念であったが、早くも 1940 代末には、“基礎学力が低下する”との批判がではじめ、50 年代に入るとさらに激化し、その実態を明らかにしようとする学力調査が、54 年をピークにして全国各地で行なわれた、／その批判は、一般的には“読書算”の学力の低下に向けられていたが、保守勢力だけでなく、革籍勢力からも展開された」(303 頁)。「国立教育研究所が確認した学力調査数は、49 年以前 16、50 年 34、51 年 49、52 年 77、53 年 85、54 年 87、55 年 52、56 年 60 である。(国立教育研究所紀要第 14 集 1959 年 2 頁)」(註 8、313 頁)。

Cf. https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku1932/52/3/52_3_302/_pdf (consulté le 4 juin 2016).

⁶⁵ *Mōhitsu shūji ni kansuru chōsa* : 「毛筆習字に関する調査」

Voir le rapport d'enquête dans les Archives Ōshima Fumiyoshi (une soixantaine de pages) : 『昭和 24 年 9 月調査毛筆習字に関する調査の報告書』文部省初等中等教育局初等教育課調査係 (最終頁に 24 年 10 月 10 日の日付あり)

élèves (quatre-vingt pourcent)

- Mille cent dix-huit membres du personnel éducatif⁶⁶ :
 - Trois cent trente-trois instituteurs (deux cent six hommes, cent vingt-sept femmes)
 - Trois cent cinquante-huit enseignants de collège (deux cent quatre-vingt-onze hommes, soixante-sept femmes)
 - Cent quarante-cinq professeurs de lycée (cent trente-huit hommes, sept femmes)
 - Cent soixante-quatre membres de comités éducatifs (cent cinquante hommes, quatorze femmes⁶⁷)

Nobuhiro Tomoe pense que les autorités auraient accompli l'étude dans la précipitation, sans doute afin d'alimenter les débats en cours sur les curricula⁶⁸. Cette hâte pourrait avoir empêché la réalisation satisfaisante du volet concernant les parents d'élèves⁶⁹. La compilation des résultats paraît en tout cas achevée fin novembre⁷⁰. Voici comment se présente l'objectif basique du sondage :

Au moment du retrait de la pilogriphie [*môhitsu shûji*] de la catégorie des matières obligatoires, des gens se déclaraient déjà contre cette mesure. Depuis deux ans, on entend souvent dire que le souhait populaire d'une réinsertion de cet enseignement dans le primaire en tant que discipline à part entière aurait pris de l'ampleur. C'est dans le but de vérifier cette évolution que nous avons mené à bien cette enquête⁷¹.

⁶⁶ *Ibid.*, p.4. Pour le détail de la répartition par âge, cf. *ibid.*, tableau 4, p.9. Cette somme ne représente guère qu'environ un quart des personnes interrogées, ce que l'on peut interpréter comme une marque de désintérêt.

⁶⁷ En passant, notons ici la criante surreprésentation masculine (selon nos calculs : 785 hommes, 215 femmes). Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.167 : 「しかも、男女差が大きく、内訳は男子 902 人、女子 216 人となっている。さらに職種は小中学校教員が大半で、その他はわずか 12 人というバランスの悪さであった」。

⁶⁸ *Ibid.*, p.165, 167 & 200 : 「[...] この調査は急ぎ実施されたものと推定する。というのも、7月1日のCIE報告書の時点では、まだ『予定』という段階にすぎない。報告書によると、全国に一斉に実施したアンケートの締切は9月30日としている。わずか3カ月の間に、大規模な調査の計画立案、事務手続き、依頼、実施、回収という一連の作業をすべて完了させようとするのであるから、通常であれば考えにくい過密なスケジュールといえる。／[...] おりしも、7月18日には昭和26年教育課程改変を目的に教育課程審議会令が發布されている。10月13日の第1回教育審議会総会までに、なんとか情報収集をし、いわば理論武装をしておこうとしたのではないかと推測する」(165頁)。「回答数サンプルの少ないことについて、報告書は、『報告が9月30日までに届かなかった学校があつたからである』とする。時間的にも余裕のない中で慌ただしく行った調査であつたろうし、対象校の側も対応しきれなかったことが想像される」(167頁)。「教育課程審議会令制定のころ、文部省初等中等教育局初等教育課調査係では、全国へ向けた『毛筆習字に関する調査』の準備が行われていたと推測される。各学校からの回答締切は9月30日と設定されていたから、いかにも短い時間の中で、調査対象、調査内容、項目等を整理作成し、発送、調査、返送という作業をこなそうとしたことになる。急いだ理由は、教育課程審議会の発足にあつたと筆者は考える」(200頁)。

⁶⁹ *Ibid.*, p.167 : 「保護者については、調査人数等内訳の報告を欠くため、無効多」。

⁷⁰ Le 28 novembre, le député Mizutani Noboru s'appuie en effet sur les données de l'enquête pour défendre en commission parlementaire une pétition en faveur du « rétablissement » de la pilogriphie dans le programme de l'éducation élémentaire (cf. C.II.3.5., note 63). Voir Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.207 : 「ここで水谷は、パーセントに至るまでの細かな数字を挙げている。11月末の時点で、毛筆習字調査結果は整理が完了していたものと確認される」。

⁷¹ Cf. Rapport d'enquête, p.1.

Il s'agit donc de recueillir les avis des élèves de la scolarité obligatoire (à compter de la quatrième année du cursus élémentaire), ceux du personnel éducatif, et de dresser un état des lieux de la pratique pilogriphique dans la vie courante ⁷². En ce qui concerne le contenu de l'apprentissage, la réflexion des sondés doit tenir compte des nécessités sociales, ainsi que de l'intérêt, de l'expérience, des capacités des enfants, et de la charge que cet enseignement leur impose(rait ⁷³). Voici les données obtenues par le sondage du côté des élèves (cf. tableaux S49-1 à 3) :

Tableau S49-1 : Envie d'étudier la pilogriphie chez les écoliers (en pourcentages)						
	4 ^{ème} année		5 ^{ème} année		6 ^{ème} année	
Filles	Très intéressées	66,7	Très intéressées	56,5	Très intéressées	62,8
	Indifférentes	28,7	Indifférentes	38,5	Indifférentes	34,2
	Non intéressées	4,2	Non intéressées	4,2	Non intéressées	2,6
	Réponses non valides	0,4	Réponses non valides	0,8	Réponses non valides	0,4
Garçons	Très intéressés	53,9	Très intéressés	45,4	Très intéressés	44,8
	Indifférents	35,5	Indifférents	41	Indifférents	43,7
	Non intéressés	10,4	Non intéressés	12,6	Non intéressés	11,1
	Réponses non valides	0,2	Réponses non valides	1	Réponses non valides	0,4
Total	Très intéressés	60,1	Très intéressés	51	Très intéressés	53,7
	Indifférents	32,2	Indifférents	39,7	Indifférents	39
	Non intéressés	7,4	Non intéressés	8,4	Non intéressés	6,9
	Réponses non valides	0,3	Réponses non valides	0,9	Réponses non valides	0,4

Source : Rapport d'enquête, tableau 1, p.5

Tableau S49-2 : Envie d'étudier la pilogriphie chez les collégiens (en pourcentages)						
	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année		3 ^{ème} année	
Filles	Intéressées	80	Intéressées	78,1	Intéressées	74
	Indifférentes	15,9	Indifférentes	17	Indifférentes	21,1
	Rétives	2,1	Rétives	2,1	Rétives	3,4
	Réponses non valides	2	Réponses non valides	2,8	Réponses non valides	1,5
Garçons	Intéressés	63,2	Intéressés	51,5	Intéressés	47,5
	Indifférents	29,3	Indifférents	38	Indifférents	40,2
	Rétifs	6,9	Rétifs	8,1	Rétifs	9,8
	Réponses non valides	0,6	Réponses non valides	2,4	Réponses non valides	2,5

⁷² Ibid.

⁷³ Ibid., p.61 : 「いうまでもなく、児童の学習指導の内容は、社会の必要と、児童の興味や、経験や能力や、また負担を考え合わせてきめねばなりません」 (「調査用紙」)。

Total	Intéressés	71,6	Intéressés	64,4	Intéressés	60,4
	Indifférents	22,6	Indifférents	27,8	Indifférents	30,9
	Rétifs	4,5	Rétifs	5,2	Rétifs	6,7
	Réponses non valides	1,3	Réponses non valides	2,6	Réponses non valides	0,4
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 2, p.5						

Tableau S49-3 : Idée des études de pilogriphie après expérience chez les collégiens (en pourcentages)						
	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année		3 ^{ème} année	
Filles	Profitables	89,2	Profitables	91,4	Profitables	92,4
	Inutiles	1,5	Inutiles	1	Inutiles	1,1
	Réponses indécises	7,6	Réponses indécises	5,2	Réponses indécises	4,9
	Réponses non valides	1,7	Réponses non valides	2,4	Réponses non valides	1,6
Garçons	Profitables	86,6	Profitables	82,3	Profitables	85,8
	Inutiles	4,1	Inutiles	3,9	Inutiles	3,1
	Réponses indécises	8,6	Réponses indécises	11,5	Réponses indécises	8,6
	Réponses non valides	0,7	Réponses non valides	2,3	Réponses non valides	2,5
Total	Profitables	87,9	Profitables	86,7	Profitables	89
	Inutiles	2,8	Inutiles	2,5	Inutiles	2,1
	Réponses indécises	8,1	Réponses indécises	8,4	Réponses indécises	6,8
	Réponses non valides	1,2	Réponses non valides	2,4	Réponses non valides	2,1
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 3, p.8						

Voyons maintenant les réponses du personnel éducatif (*cf.* tableau S49-4) :

Tableau S49-4 : Idée du personnel éducatif sur les études de pilogriphie (en pourcentages)			
		Femmes	Hommes
Expérience de l'étude de pilogriphie en primaire	Très plaisante	47	36
	Pas particulièrement plaisante	48	53
	Déplaisante	0,3	0,8
Envie d'étudier la griphie chez les écoliers	Très forte	15	16
	Présente	63	55
	Absente	6	12
Effet de l'apprentissage pilogriphique sur l'éducation spirituelle	Important	40	41
	Existant	50	41
	Nul	8	16
Effet de l'apprentissage pilogriphique sur la discipline des enfants	Important	31	40
	Existant	59	44

	Nul	7	14
Matériel efficace pour un apprentissage correct des signes d'écriture	Stylographique	28	26
	Pilographique	47	46
	Indifférent	19	25
Matériel efficace pour apprendre l'écriture rapide	Stylographique	72	62
	Pilographique	10	21
	Indifférent	10	13
Matériel efficace pour apprendre à tracer des caractères lisibles	Stylographique	49	41
	Pilographique	23	36
	Indifférent	21	20
Effet de l'étude pilographique sur l'appréciation de la beauté des signes d'écriture [<i>mojibi</i>]	Important	60	65
	Existant	34	28
	Nul	5	6
Pertinence de l'apprentissage pilographique du point de vue du développement physique	Dès le début du cursus primaire	27	30
	Aux niveaux supérieurs	70	64
	Pas avant le collège	1	2
Statut idéal de l'enseignement pilographique	Généralisé à tous les élèves	49	54
	Dispensé aux seuls volontaires	45	36
	Pas indispensable	4	2
	Exclu	3	7
Façon idéale de rendre l'apprentissage pilographique obligatoire	Prélever du temps sur l'horaire actuel	25	28
	Ajouter des heures supplémentaires	63	55
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 5, p.11-13 ⁷⁴			

Dans sa thèse, Nobuhiro Tomoe rapporte en résumé les conclusions du rapport :

1. [...]
2. 50% des écoliers mâles et environ 60% des écolières de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années désirent apprendre la pilographie [*môhitsu shûji*].
3. 60% des collégiens de 1^{ère} année, et presque 50% de leurs camarades de 2^{ème} et 3^{ème} année souhaitent poursuivre l'apprentissage pilographique [*môhitsu shûji*] en 3^{ème} année. Quant aux collégiennes, les réponses favorables dépassent 70% en 1^{ère} année, et se maintiennent au niveau de 60% même en 3^{ème} année ⁷⁵.

⁷⁴ Le tableau synthétique détaille les résultats selon les catégories professionnelles (institutrices, professeurs de collège, etc.) uniquement pour les hommes. Pour les détails, se référer aux tableaux 6-11, p.18-35.

⁷⁵ Nobuhiro (2006, *Thèse*, p.168) constate une erreur dans les calculs : 「 [...] (二) (三) (五) については、明確な数値であらわして、説得材料たり得る表現としている。ところが、(三) の下線部分は調査結果と相違している」。

Après recompte, elle obtient les chiffres ci-dessous pour les intéressé(e)s (*ibid.*) :

4. En primaire comme au collège, l'envie de pratiquer la pilogrphie [*môhitsu shûji*] s'avère plus forte chez les filles que chez les garçons, et tend généralement à baisser au fil des années scolaires.
5. 85% des collégiens et 90% des collégiennes se disent contents d'avoir appris la pilogrphie [*môhitsu shûji*].
6. De nombreux professeurs d'université semblent estimer suffisant l'enseignement pilogrphique [*môhitsu shûji*] actuellement proposé à l'école élémentaire.
7. Un nombre important d'enseignants de lycée et de collège paraît favorable au fait de généraliser l'apprentissage pilogrphique [*môhitsu shûji*] dès le primaire.
8. On peut vraisemblablement dire qu'il y a à peu près, chez les instituteurs, autant d'approbateurs du *statu quo*, que de personnes qui souhaiteraient voir la pilogrphie [*môhitsu shûji*] rendue obligatoire au niveau des années supérieures du primaire.
9. Globalement parlant, on ne peut tirer de conclusions définitives quant à la position du personnel éducatif sur le sort à réserver à l'enseignement pilogrphique [*môhitsu shûji*] à l'école élémentaire ⁷⁶.

Du côté des élèves, les chiffres parlent clairement en faveur d'une réinsertion de la pilogrphie, puisque le pourcentage d'enfants des deux sexes souhaitant pratiquer celle-ci dépasse dans tous les cas cinquante pourcent. Dans ces conditions, Nobuhiro met en question la prudence ⁷⁷ et la légitimité des conclusions de l'étude. Sur la base de quels critères, se demande-t-elle, les enquêteurs décrètent-ils subitement (point 9) que les données obtenues ne suffisent pas à étayer la thèse d'un désir en faveur d'une généralisation de la pilogrphie scolaire de la part des sondés ⁷⁸ ? Le ministère aurait-il tenté de minimiser les résultats ? Il ne reste pas moins vrai que certaines précautions s'imposent. Le niveau des chiffres, notamment en primaire, interdit en effet de crier au plébiscite. On notera par exemple que les écoliers mâles de cinquième et sixième années ainsi que leurs aînés de troisième année de collège qui se déclarent favorables à l'utilisation du pinceau ne

Collégiens : 1^{ère} année = 63%, 2^{ème} année = 52 %, 3^{ème} année = 48%

Collégiennes : 1^{ère} année = 80%, 2^{ème} année = 78 %, 3^{ème} année = 64%

Ensemble : 1^{ère} année = 72%, 2^{ème} année = 64%, 3^{ème} année = 60%

La chercheuse suppose qu'il s'agit plutôt là d'une faute d'inattention due au manque de temps que d'une tentative de manipulation.

⁷⁶ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.167.

⁷⁷ Nobuhiro (*ibid.*, p.168) trouve ainsi peu naturelle la formulation hésitante (« il paraît », « il semble », « on peut dire ») retenue aux points 6, 7 et 8 : 「要領よくまとめてあるものの、『よいようである』との表現が多出して、全体の印象は霏がかる」。

⁷⁸ *Ibid.*, p.169 : 「いまひとつ、(九)は理解しがたい。今回の調査は実態調査なのであるから、正確な事実を洗い出せばよいのであって、ここで結論について言及する必要はない。しかも、唐突に『決定的な結論は見出せない』とのことばが登場したが、では何を基準として『決定的』と言おうとしているか、一切それは示されていない。逆に、たとえば、(五)の項目などは、『習字』学習に対して、かなり好条件を示すものである。その扱いはどのようになるのだろうか。基準が示されない中での否定的な結論づけには、調査側によるある種の意図さえ推測される」。

Cette interprétation des rapporteurs du sondage semble, il est vrai, davantage inspirée par les chiffres obtenus du côté des adultes que de celui des enfants (cf. rapport d'enquête, p.53) : 「(9) これらの学職経験者の意見をまとめて考えても小学校で毛筆習字を必須にするのがよいかどうかの問題に対する決定的な結論は見出せない」 (「まとめ」)。

représentent pas la majorité. À ces stades, le nombre de garçons opposés ou indifférents à l'enseignement pilogriphique dépasse celui des enthousiastes. On observe ici une disparité sensible entre les sexes, les filles se montrant systématiquement plus intéressées par la pilogriphie que leurs camarades masculins, surtout au collège où l'écart culmine à vingt-cinq pourcent (deuxième année). Comme le précise le rapport, il faut en outre se rappeler que les élèves de collège interrogés ont connu l'école populaire, où ils ont en principe suivi des cours obligatoires de griphie au pinceau. À nos yeux, le chiffre de ces quelque quatre-vingt-sept pourcent de collégiens se disant satisfaits d'avoir appris la pilogriphie dans leur scolarité ne revêt pas de portée significative. Demander à des adolescents de prendre du recul pour revenir sur une expérience scolaire qui leur a offert un savoir-faire – peu importe son contenu ou le niveau atteint – valorisé par le contexte social a-t-il un sens ? En outre, on ignore ici la cause de la satisfaction affichée (plaisir retiré de la pratique, utilité envisagée dans la vie future...), et on manque d'éléments de comparaison avec les autres enseignements dispensés à l'école. Revenons à présent sur les opinions du personnel éducatif (*cf. supra*, tableau S49-4) :

- Entre cinquante et soixante pourcent d'entre eux considèrent d'un intérêt limité voire nul l'enseignement pilogriphique qu'ils ont personnellement reçu en primaire. En particulier, cinquante-huit pourcent des institutrices et soixante-trois pourcent des instituteurs en ont gardé un souvenir assez négatif (contre respectivement quarante et un et trente-trois pourcent d'avis positifs). Rappelons entre parenthèses que, à en croire un sondage sur la réforme éducative réalisé l'année suivante, la part de la population adulte regrettant la disparition de la griphie au pinceau obligatoire demeurerait à l'époque minoritaire (*cf. B.II.5.5.*, note 72).
- Seuls quinze pourcent jugent les élèves véritablement impatients d'apprendre la pilogriphie, tandis que soixante pourcent évoquent une motivation « molle » (« Pourquoi pas... »).
- Quatre-vingt à quatre-vingt-dix pourcent des sondés voient dans la pratique pilogriphique un moyen plus ou moins efficace de cultiver les valeurs spirituelles et la discipline.
- Pour près de la moitié de l'effectif, le pinceau s'avère plus efficace dans l'acquisition d'une écriture correcte que les stylogriphes, même si ces derniers l'emportent sur le plan de la vitesse (soixante-cinq pourcent) et de la lisibilité (quarante-cinq pourcent),
- Au-delà de soixante pourcent (et de quatre-vingt-dix, si l'on ajoute les opinions modérées) attribuent à la pratique de la pilogriphie un rôle déterminant dans le développement de l'appréciation de la beauté des caractères écrits [*mojibi*].
- Plus de soixante-cinq pourcent (soixante-treize pourcent des instituteurs mâles) penchent pour une introduction de l'enseignement pilogriphique à compter des classes supérieures

du primaire, estimant impossible un abord dès le début du cursus en raison de problèmes de motricité.

- Une courte majorité se prononce en faveur de cours de griffie au pinceau obligatoires pour tous en primaire (quarante pourcent préférant un enseignement facultatif ⁷⁹), tandis que près de soixante pourcent préconisent la création d'un créneau horaire à part (au lieu de l'attribution d'une partie de l'horaire actuel).

Les sondeurs ont également interrogé le personnel éducatif sur son utilisation réelle des instruments d'écriture (au cours du mois précédent). Les données recueillies indiquent qu'entre trente-cinq et quarante-cinq pourcent des sondés ont fréquemment recours au pinceau (*cf.* tableau S49-5).

Tableau S49-5 : Pratique pilogriphique du personnel éducatif dans la vie courante (fréquence)		
	Femmes	Hommes
Fréquente	35%	44%
Occasionnelle	59%	45%
Nulle	5%	10%
Réponse non valide	1%	1%
Source : Rapport d'enquête, tableau 17, p.39 ⁸⁰		

Là encore, les pourcentages les plus hauts apparaissent au lycée, les plus bas se concentrant aux deux extrémités du spectre : primaire d'une part, université et comités éducatifs de l'autre ⁸¹. On relève à cet égard une apparente corrélation entre la volonté de renforcer l'enseignement pilogriphique scolaire et la pratique personnelle. Concernant le type d'occasions dans lesquelles le pinceau entre en jeu, le rapport fait état des données ci-dessous (*cf.* tableau S49-6) :

Tableau S49-6 : Pratique pilogriphique du personnel éducatif dans la vie courante (types d'écrits)		
	Femmes	Hommes
Cartes postales, lettres et enveloppes	54,6%	69,9%
Messages cérémoniels, emballages ou listes de cadeaux	57,4%	65,3%
Inscription du nom sur les affaires	65,7%	51,8%
Étiquetage de bagages	31,5%	35,9%

⁷⁹ Du côté masculin, les instituteurs en faveur d'une généralisation de la pilogriphie ne représentent que 47%, 3% jugeant l'enseignement pilogriphique superfétatoire, 7% s'y déclarant opposé, et 42% favorables à un apprentissage facultatif. Environ 65% des professeurs du secondaire mais seulement 31% des universitaires sont pour l'obligation, contre respectivement 27-28% et 52% qui préfèrent un enseignement facultatif (*ibid.*, tableau 5, p.11-12).

⁸⁰ Pour les détails par âge, sexe et catégorie professionnelle, *cf. ibid.*, tableaux 12-16, p.37-39.

⁸¹ La faiblesse relative (moins de 40% de pratiquantes régulières) du chiffre des enseignantes (sous-représentées au-delà du collège) s'adonnant à la pilogriphie détonne quelque peu avec l'intérêt exprimé plus haut par les élèves de sexe féminin interrogées.

Exercices de griphie [<i>shûji</i>]	31%	29,7%
Couvertures d'ouvrages écrits	27,8%	30,6%
Écriveaux	17,6%	30,6%
<i>Shikishi, tanzaku</i> et rouleaux verticaux [<i>jôfuku</i>]	14,4%	20,1%
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 23, p.50-51 ⁸²		

Pour la dernière rubrique citée ci-dessus – *a priori* la plus artistique –, les pourcentages augmentent régulièrement chez les hommes en fonction de l'âge (*cf.* tableau S49-7) :

Tableau S49-7 : Pratique artogriphique (<i>shikishi, tanzaku</i> et rouleaux verticaux) chez les hommes du personnel éducatif (chiffres proportionnels pour chaque tranche d'âge)	
Jusqu'à 30 ans	16%
De 31 à 40 ans	16,3%
De 41 à 50 ans	17,4%
De 51 à 60 ans	27,2%
De 61 à 70 ans	39,6%
Source : <i>Ibid.</i>	

Peu élevés chez les instituteurs (dix pourcent pour chacun des sexes), ils doublent aux niveaux supérieurs, puis se maintiennent aux alentours de vingt pourcent (*cf.* tableau S49-8).

Tableau S49-8 : Pratique artogriphique (<i>shikishi, tanzaku</i> et rouleaux verticaux) chez les hommes du personnel éducatif (chiffres proportionnels pour chaque catégorie)	
Instituteurs	10%
Professeurs de collège	22%
Professeurs de lycée	36%
Universitaires	18%
Membres des conseils éducatifs et autres	19%
Source : <i>Ibid.</i> , tableaux 18-22, p.41-49	

En fin de compte, quel impact aura eu cette enquête sur les orientations ministérielles ? Le griphiste Ishibashi Saisui prétend qu'elle aurait entraîné le rétablissement d'un enseignement pilogriphique (facultatif) à l'école élémentaire ⁸³. À sa suite, les partisans de la pilogriphie ont pu invoquer les résultats de ce sondage comme preuve de la popularité de leur cause, et ce d'autant plus librement que lesdites données n'ont jamais fait l'objet de publications officielles. S'appuyant sur les déclarations de représentants du ministère de l'Éducation à la Diète, Fujita Yûsuke suppose

⁸² La liste d'origine contient 39 rubriques. Nous n'avons reporté ici que celles qui avaient enregistré les pourcentages les plus élevés.

⁸³ *Cf.* Ishibashi Saisui 1956 (*cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.299) : 「昭和 24 年文部省は与論調査にのり出し、その結果、小学校の 4 年から毛筆習字を果たしてもよいことになった」。

que l'étude de 1949 aura servi aux autorités à légitimer un revirement de leur politique en faveur de l'utilisation du pinceau⁸⁴. Dans ses travaux, Nobuhiro Tomoe relativise néanmoins la qualité de ce sondage légendaire, avouant par exemple la déception qu'elle a ressentie en constatant la relative maigreur de l'échantillon examiné⁸⁵. Et puis, comme nous venons de le voir, les rapporteurs du sondage font une lecture extrêmement prudente de résultats qu'ils jugent trop mitigés pour justifier une réforme ambitieuse. La réintroduction de l'enseignement pilogriphique dans le primaire s'effectuera très progressivement au cours des deux décennies suivantes, n'aboutissant à une généralisation qu'en 1968. Aussi se gardera-t-on d'emboîter inconsidérément le pas à Kamijô Shinzan en accordant à l'enquête une influence décisive et immédiate sur l'évolution des positions du ministère⁸⁶. Nous voudrions par ailleurs attirer l'attention sur un point qu'ignorent les commentateurs susmentionnés. Ce sondage se fonde sur des questions fermées. En effet, il parle d'enseignement pilogriphique sans en préciser les objectifs, les options pédagogiques ou les modalités techniques, et ne s'enquiert jamais d'éventuels souhaits des sondés sur ces plans. Ceci traduit un postulat implicite n'autorisant pas à imaginer de solution hors de celles du *statu quo* ou d'un retour en arrière. Le consensus des opinions exprimées quant à la supériorité des stylographes pour l'écriture utilitaire rapide et du pinceau pour l'appréciation esthétique aurait pourtant pu suggérer une alternative novatrice envisageant dès le primaire la mise en place d'une pratique artogriphique modernisée. Non seulement on n'a pas esquissé le moindre mouvement dans cette direction, mais on a fait triompher la logique inverse, puisque la pilogriphie n'a retrouvé un (timide) droit de cité dans le curriculum du primaire de 1951 qu'au prix d'une dévalorisation

⁸⁴ Cf. Fujita Yûsuke 2001.11, p.132 : 「 [...] この調査の結果、復活を望む書道関係を満足させるに足る内容であったのである。／では、この調査結果が出された後の文部省の見解をみておこう。 [...] / [...] 文部省は書教育を復活させることに対して賛意を明確に示しており、第2回国会、第5回国会での答弁に見られる文部省の見解は、この第6回国会において復活を支持する方向に転換しているのである。つまり、この全国調査の結果は、見方によっては、復活運動の高まりによって対応の変化を余儀無く去れた文部省が、その対応の変化を正当化するための根拠として機能したといえるのではないだろうか」。

Sur les déclarations des représentants du ministère à la Diète, cf. C.II.3.5.

⁸⁵ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.167 : 「本調査は大規模なものであったとして、小学校の書字教育を語る際によくとり出されるものであり、いわば伝説的な存在となっている。筆者自身も、これまで先輩教員からこの調査の話題について幾度も聞いてきた。ところが、話の語尾は多く伝聞推量の形をとり、その内容についていえば常に曖昧であった。というのも、方法、内容を含め、結果が公表されることがなかったためである。であるから、今回、〈大島文義旧蔵文書〉から本調査結果を見出したとき、筆者は胸躍る心地がした。そしてその内容を見たとき、まず調査予定サンプル数の少なさに意外な印象を持った。伝わっていた話がとても大きいもので、全国の学童の大半を調査対象としたような、非常に多くの数量を想像していたからである。さらに、実際の回答数は、かなりの割合で当初予定を下回るものであった」。

⁸⁶ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「 [...] 勿論この調査の内容や方法については色々の意見もあり何とか書道に不利の立場を出そうとしているといったむきも、ないではないが、それはとに角としてこの結果を総合してみても、小中学校とも毛筆を希望する生徒が60%となつた、むしろ文部省の意図するところとは反対の方向が示されたのではなかつたではなからうか。／この調査が出来上つたということを知りてカリキュラム委員に配布してもらいたいと希望をのべたが、遂に全体会議の席上では配布せず、一応の説明をされただけであった。この調査は大きく文部省の人々をも、また委員会をも動かしたようであつた」。(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

des préoccupations esthétiques (*cf.* D.III.3.). Le fait que moins d'un cinquième du personnel éducatif ait répondu employer le pinceau pour artographier des textes de prose ou de poésie (*cf. supra*) aura-t-il suscité ou amplifié ce manque d'imagination ?

5.2 Enquête de 1954

En juillet 1954, le ministère de l'Éducation effectue un nouveau sondage, qui porte cette fois spécifiquement sur la situation de l'enseignement pilogriphique en primaire⁸⁷. Sur cinq cents écoles sollicitées, il recueille quatre cent trente-huit réponses valables (*i.e.* quatre-vingt-huit pourcent⁸⁸). Voici le détail des résultats compulsés :

- Quatre cent huit établissements (*i.e.* quatre-vingt-treize pourcent) organisent un apprentissage de griphie au pinceau dans le cadre de la matière de japonais (uniquement ou non ; celles qui ne le font qu'en japonais représentent vingt-quatre pourcent du total). Seuls quatre pourcent des écoles programment un tel enseignement en dehors des disciplines officielles, tandis que trois pourcent n'en prévoient aucun (*cf.* tableau S54-1⁸⁹).

Tableau S54-1 : Étude de l'apprentissage pilogriphique (sur 438 écoles)	
À l'intérieur et à l'extérieur de la matière japonais	201 écoles (69%)
Uniquement dans le cadre de la matière japonais	107 écoles (24%)
Uniquement à l'extérieur de la matière japonais	19 écoles (4%)
Aucun enseignement programmé	11 écoles (3%)
Source : Monbushô shotôkyôikuka 1955.6, p.23, tableau 1	

- Dans quatre-vingt-seize pourcent des cas (sur quatre cent huit, *i.e.* quatre-vingt-neuf pourcent sur quatre cent trente-huit), l'enseignement de la pilogriphie se déroule sur une base hebdomadaire systématique (*cf.* tableau S54-2).

Tableau S54-2 : Fréquence de l'enseignement pilogriphique (sur 408 écoles)	
Programmation hebdomadaire régulière	390 écoles (96%)
Programmation le moment voulu, dans le cadre des heures de japonais	9 écoles (2%)

⁸⁷ *Shôgakkô ni okeru môhitsu shûji gakushû shidô jôkyô no chôsa* : 「小学校における毛筆習字学習指導状況の調査」

Cf. Monbushô shotôkyôikuka 1955.6. L'article est signé du patronyme « Oyama » (ou « Koyama »), et pourrait être de la main d'Oyama Sadayoshi [?].

⁸⁸ *Ibid.*, p.23.

⁸⁹ Le tableau 8 (*ibid.*, p.24) fournit des indications sur les activités culturelles liées à la griphie (principalement des expositions d'œuvres), organisées ou non par l'école, auxquelles participent les élèves.

Pas de réponse	9 écoles (2%)
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 2	

- Quatre-vingt-huit pourcent des trois cent quatre-vingt-dix écoles proposant un enseignement pilogriphique chaque semaine (*i.e.* soixante-dix-neuf pourcent sur quatre cent trente-huit) le font dans les trois classes supérieures du cursus, conformément aux directives nationales⁹⁰. Le nombre des écoles où cet apprentissage débute plus tôt n'atteint pas dix pourcent (*cf.* tableau S54-3).

Tableau S54-3 : Niveaux de l'enseignement pilogriphique (sur 390 écoles)	
De la 4 ^{ème} à la 6 ^{ème} année	344 écoles (88%)
De la 3 ^{ème} à la 6 ^{ème} année	18 écoles (5%)
En 5 ^{ème} et 6 ^{ème} années	13 écoles (3%)
De la 1 ^{ère} à la 6 ^{ème} année	7 écoles (2%)
De la 2 ^{ème} à la 6 ^{ème} année	5 écoles (1%)
Autres	3 écoles (1%)
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 3	

- En moyenne, les trois cent quarante-quatre établissements offrant des cours de pilogriphie réguliers lors des trois dernières années du cursus consacrent à ceux-ci en moyenne quinze pourcent de l'horaire de japonais (*cf.* tableau S54-4).

Tableau S54-4 : Volume de l'enseignement pilogriphique dans l'horaire de japonais (sur 344 écoles)	
≤ 10%	26 écoles
13%	41 écoles
14%	93 écoles
15%	43 écoles
16%	7 écoles
17%	65 écoles
18%	6 écoles
19%	14 écoles
20%	24 écoles
21-31%	15 écoles
Source : <i>Ibid.</i> , p.24, tableau 4	

⁹⁰ *Ibid.*, p.25 : 「国語科において指導するのがよいとする場合、その指導学年は、第4学年から第6学年までを希望するものが106校55%、これに、現在の制度のままでよいとする54校を加えると、国語科としては第4学年から第6学年までというのが圧倒的に多い」。

- L'apprentissage pilogriphique [*môhitsu shûji*] provoque les effets positifs suivants (cf. tableau S54-5) :

Tableau S54-5 : Effets de l'enseignement pilogriphique (sur 408 écoles)	
La plupart des élèves s'y adonne avec joie	266 écoles (65%)
Il contribue à la mémorisation de l'ordre correct du tracé des caractères	246 écoles (60%)
Il favorise le développement de comportements et d'attitudes saines tels que le calme, la concentration, la propreté, l'organisation, <i>etc.</i>	173 écoles (42%)
Il permet d'améliorer la construction et la forme des signes d'écriture stylogriphés	138 écoles (34%)
Il accroît l'intérêt pour la beauté et concourt à cultiver la sensibilité	72 écoles (18%)
Autres	14 écoles (3%)
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 6	

- Négativement parlant, l'apprentissage de la griphie au pinceau exige cependant trop de temps et d'argent (cf. tableau S54-6).

Tableau S54-6 : Inconvénients de l'enseignement pilogriphique	
Réduction de l'horaire disponible pour les autres activités de japonais	116 écoles (28%)
Augmentation des dépenses scolaires familiales	56 écoles (13%)
Augmentation de la charge de travail des élèves	28 écoles (7%)
Autres	52 écoles (13%)
Source : <i>Ibid.</i> , tableau 7	

- Une courte majorité des sondés se prononce en faveur d'un enseignement de la pilogriphie inclus dans celui de la matière de japonais (quarante-trois pourcent souhaiteraient voir modifier le système en vigueur⁹¹), contre trente-huit pourcent qui préféreraient la création d'une discipline séparée. Les avis considérant superflu un quelconque apprentissage pilogriphique représentent à peine un demi-pourcent (cf. tableau S54-7).

Tableau S54-7 : Position idéale de l'enseignement pilogriphique (sur 438 écoles)	
À l'intérieur de la discipline de japonais :	243 écoles (55,5%)
Maintien tel quel du système actuel	54 écoles (12,3%)

⁹¹ 81% de ces 189 établissements se prononcent pour une généralisation de l'enseignement (*ibid.*, p.25) : 「両者 [= 国語科と独立教科] にまたがって指導するというのは、第1学年から第3学年まで国語科、第4学年以上独立教科とするとか、この逆の場合とかである。／ [...] 『国語科の中で多少改訂』の189校のうち、改善点として『必修にする』と答えたのは81%にのぼり、また、『国語科の時数で教える』の回答は66%と高い」。

Apport d'améliorations	189 écoles (43,2%)
Création d'un créneau distinct du japonais	168 écoles (38,3%)
À la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la matière de japonais	15 écoles (3,4%)
En dehors des disciplines scolaires	7 écoles (1,6%)
Aucun enseignement pilogriphique en primaire	2 écoles (0,5%)
Pas de réponse	3 écoles (0,7%)
Source : <i>Ibid.</i> , p.25, tableau 9	

Ces données tendent à prouver que la grande majorité des responsables d'écoles primaires restent convaincus de l'intérêt d'un enseignement de la graphie au pinceau, pratique qu'ils mettent en place en respectant les consignes ministérielles afférentes⁹². On constate toutefois que l'inclusion de cet apprentissage dans le domaine du japonais ne fait pas l'unanimité. À cet égard, on ignore dans quelle perspective se placent les sondés qui appellent de leurs vœux la création d'un cadre spécifique. En tous cas, le retour à la configuration de 1947, qui prenait en compte la pilogriphie uniquement en tant qu'option de l'étude libre (*cf.* D.II.1.) ne semble pas souhaité, et les opinions en faveur d'une généralisation dominant⁹³. Quant aux objectifs de l'enseignement pilogriphique, voici comment le rapporteur du ministère (Oyama Sadayoshi ?) interprète les résultats compilés⁹⁴ :

Ce sondage montre que les effets positifs de la graphie au pinceau [*môhitsu shûji*] sur la mémorisation de la forme des caractères et de l'ordre du tracé bénéficient, au stade du primaire, d'une reconnaissance de loin supérieure à celle de sa contribution en tant que pratique artistique [*geijutsu*] à l'éducation de la sensibilité. On comprend également que l'idée, soulignée par la tradition, d'un concours de l'apprentissage pilogriphique à la formation de certaines attitudes et habitudes demeure assez largement soutenue.

Au vu des chiffres, le constat paraît indiscutable. Mais comment imaginer qu'une activité essentiellement abordée comme élément de l'apprentissage du japonais, et dont les textes officiels minorent explicitement d'éventuelles visées artistiques amène ceux qui l'enseignent à s'intéresser autrement que de manière anecdotique au rôle qu'elle pourrait jouer sur le plan de l'éveil esthétique des écoliers ? Le biais « an-artistique » voire « anti artistique » instauré par les directives de 1951 se trouve ici conforté. Ces orientations du début des années 1950 auraient d'ailleurs, au dire des partisans de la pilogriphie, favorisé l'augmentation du nombre d'écoles élémentaires qui en programmaient l'apprentissage, la proportion de ces dernières passant

⁹² Bundô Shunkai cite (1982) ces résultats dans un article de 1956 (« *Hi no me o minai kyôiku shodô* »).

⁹³ *Ibid.*, p.25.

⁹⁴ *Ibid.*, p.24 (au sujet du tableau 6).

d'environ cinquante pourcent avant 1951⁹⁵, à quatre-vingt-dix pourcent en 1956, puis quatre-vingt-seize en 1966⁹⁶.

5.3 Conclusion

Se faire une idée précise de la position des autorités nipponnes au début de l'après-guerre quant à la place à attribuer à la pilogriphie dans les curricula s'avère difficile. Revenant brièvement sur cette période dans son article de 1956, Ishibashi Saisui fait état de fluctuations à cet égard :

Le statut de l'enseignement pilogriphique [*shûji*] dans l'éducation

Il n'existe sans doute pas aujourd'hui de domaine aussi instable que celui de l'enseignement de la pilogriphie [*shûji*] en primaire et au collège. La précarité de sa position au sein des curricula explique l'extraordinaire ambiguïté de ses objectifs. / On peut raisonnablement considérer que la pilogriphie a compté parmi les matières sacrifiées suite à la défaite. / En ces temps-là, on remettait en cause jusqu'à la survie de la langue japonaise [*kokugo*], et le bruit courait qu'on allait opter pour l'apprentissage de l'alphabet latin. Lorsqu'on réclamait aux autorités éducatives du pays le maintien de l'enseignement pilogriphique [*shûji*] à l'école élémentaire, on nous répondait : « Dans un contexte où des disciplines telles que la morale, la géographie et l'histoire disparaissent, qu'y a-t-il d'étonnant à ce que la pilogriphie [*shûji*] et l'écriture [*kakikata*] se trouvent incorporées à celle de japonais ? Au besoin, vous avez la possibilité de recourir aux clubs parascolaires. » Et l'on nous déconseillait d'aller négocier directement avec l'armée d'occupation (ce que nous pûmes faire ultérieurement, grâce à l'entremise du ministère de l'Éducation⁹⁷).

Fujita Yûsuke, lui, déduit de ses recherches que le ministère se cantonnait en la matière dans une attitude foncièrement négative⁹⁸. En l'absence de déclaration officielle comme officieuse de l'institution, on aimerait pouvoir se raccrocher à d'éventuels avis manifestés par certains de ses membres, mais là encore les informations manquent. Du côté ministériel, aucun griphiste notoire ne figure à ce stade parmi les responsables des questions correspondantes pour l'éducation élémentaire. L'organigramme détaillé du bureau des manuels reproduit par Herbert J. Wunderlich

⁹⁵ Bundô Shunkai (1982) cite un certain Yamashita Shunzô [?], directeur de la société tokyoïte de recherches sur la griphie [*shûji*] en primaire, qui fournit les chiffres de la métropole : 「 [...] 学校教育にあたっている人たちに現状を聞いてみた。まず東京都小学校習字研究会会長の山下俊三氏は——昭和 26 年の書道復活までどの区でも半分はくらいはやっていた。特によくやっていたのは都心よりも周辺地区で、今日では平均 95%はやっている」（「陽の目をみない『教育書道』」、『産経新聞』「文化」、1956 年 6 月 21 日）。

⁹⁶ Cf. Kondô Kôshi 1992, p.176-177 : 「適宜課す学校が当初僅かであったけれど、31 年には 90%、41 年には 96%と著しい伸びを見せ、46 年からの 3 年以上必修に繋がっていった」。

⁹⁷ Cf. Ishibashi Saisui 1956, p.1.

⁹⁸ Cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.52 : 「文部省は、反対派のような批判を展開したわけではないが、当初、小学校における書教育の存置に否定的であったことは事実である」。

et daté du 6 mars 1946⁹⁹ ne mentionne pas le domaine graphique. Dans le même ouvrage¹⁰⁰, l'Américain cite deux personnes chargées des livres scolaires de graphie [*penmanship*] : un certain Shigematsu Ihachirô, qui s'occupe parallèlement d'économie domestique et de couture, et Yamagata Yutaka, spécialiste reconnu d'éducation des arts plastiques, également responsable de la musique et des travaux manuels. Notons que ce dernier participa aux débats sur l'enseignement graphique en primaire qui eurent lieu dans le cadre d'un sous-comité de la Commission consultative sur les curricula en 1950 (cf. C.II.4.2.). On relève également dans les documents de cette période le nom d'Oyama Sadayoshi [?]. Fonctionnaire du ministère, l'homme intervient à plusieurs occasions sur la graphie, aussi bien au niveau du primaire¹⁰¹ que du secondaire¹⁰², et contribue à la rédaction des directives nationales de japonais et d'artographie en 1951. Sa production écrite laisse supposer qu'il travaillait sur les divers aspects de l'enseignement du japonais¹⁰³. Pour le reste, nous ne connaissons rien de lui et de ses opinions personnelles. Apparemment, il n'aurait pas soutenu les efforts déployés en 1948 par le graphiste Tanabe Koson lors des séances du comité d'élaboration des consignes du japonais pour le primaire afin que la pilographe redevienne obligatoire à compter de la troisième année du cycle (cf. D.III.2.). Ceci corroborerait la thèse d'une réticence, ou tout du moins d'un attentisme, de la part du ministère. Pour parler des échelons supérieurs de la hiérarchie ministérielle, revenons brièvement sur le cas d'Arimitsu Jirô. Nous avons vu plus haut comment ce personnage avait eu maille à partir avec les

⁹⁹ Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.309-310 & 330-334.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.340 & 343.

¹⁰¹ En août 1947, il commente par exemple les directives concernant la graphie à l'école élémentaire devant un parterre d'instituteurs (cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.91) : 「[47年?] 8月8日：小学校教師の文化団体(Elementary School Teachers Cultural Association)に対する講演、日本赤十字社講堂(第2回文化集会、8日~10日。第1回は46年8月23日~25日、場所は同じ)。初日の演題と講師は：

- ・ 小学校言語教材について 前北京新民学院教授 山口喜一郎
- ・ 書方指導要領 文部省教科書局 小山定良
- ・ 国語教材出典及び挿し絵解説 文部省教科書局 篠原利逸」。

¹⁰² Dans un mémorandum daté du 29 novembre 1948, Osborne cite son nom avec celui de Kaneda Shinshô comme responsable de la matière de graphie [*shodô*] du comité ministériel pour l'élaboration des consignes de la discipline de japonais dans le secondaire (cit. in Kokubo Yoshiko 2002, p.271) :

Liste des membres du comité ministériel chargé du niveau secondaire (lycée et collège) : 「48年11月29日：Conf. Rep. Osborne. 国語学習指導要領を作成する委員会の組織。

文部省

- ・ 石森延男 すべての学年の仕事
- ・ 關 宦市 すべての学年の仕事
- ・ 藤井信男 高等学校
- ・ 富山民蔵 高等学校
- ・ 芦沢 節 中学校
- ・ 松尾 拾 文法
- ・ 原田チカサダ(貞親の誤り) 漢文
- ・ 金田吉尾 書道
- ・ 小山定良 書道
- ・ 渋谷宗光 中学校」。

¹⁰³ À ce sujet, voir entre autres le site de la bibliothèque de la Diète.

officiers de la CIE. On s'étonnera donc de son engagement ultérieur dans des associations militant pour la latinisation de l'écriture japonaise¹⁰⁴, et de la visite qu'il rendit à Robert K. Hall à New York¹⁰⁵. Par ailleurs, il cautionna l'action d'associations de défenseurs de la pilogriphie, en particulier la Fédération générale des artistes de griphie créée en 1949 (cf. C.II.2.2.2.), auxquelles on imagine qu'il facilita les rapports avec le ministère de l'Éducation¹⁰⁶. Cela dit, le journal d'Arimitsu ne fait pas état d'un intérêt personnel marqué pour le maniement du pilographe¹⁰⁷. Enfin, au sommet de la pyramide, on voit en 1949 ou 1950 le ministre de l'Éducation Takase Sôtarô (cf. F., ill.67) prodiguer des conseils aux partisans de la pilogriphie, et même assister à des manifestations que ceux-ci mettent sur pied pour persuader les responsables de la CIE du bien-

¹⁰⁴ En 1945-1946, Arimitsu siègera en outre au Conseil sur la langue nationale, où il sera membre du sous-comité sur les sinogrammes. En 1950, il assurera les fonctions de vice-président dudit Conseil, et sera membre du sous-comité de réflexion sur l'emploi de l'alphabet romain chapeauté par Andô Masatsugu. Puis il présidera ce sous-comité entre 1954 et 1956 (cf. site de l'agence pour les Affaires culturelles).

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/syusen/bukai01/01.html (consulté le 1^{er} janvier 2017)

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/01/iin02.html (consulté le 1^{er} janvier 2017)

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/03/bukai06/index.html (consulté le 1^{er} janvier 2017)

¹⁰⁵ Cf. Kayashima Atsushi 2009, p.62, 179 & 263 : 「 [...] 有光は、1945年11月16日、学校教科書出版協会に『ローマ字教科書の出版とその英語本を準備するよう』口頭指示をした。彼は、後年、表音文字化、ローマ字化を目指す団体の役員となった」（62頁）。「有光は後年ホール宅をニューヨーク市に訪ね、また日本ローマ字会の会員にもなっている」（179頁）。「彼 [= 有光] は、後年 1958 年に表音文字を実用化することを目的に国会議員と学識経験者とで設立された『言語政策を話し合う会』に参画、1976 年には(財)日本のローマ字社の名誉理事の一人(村野辰雄、大塚明朗らを含めて5名)。名誉会長は土岐善麿である」(263年)。

Arimitsu cotoya en particulier Toki Zenmaro sur les bancs de la Commission sur la langue nationale (cf. site de l'agence pour les Affaires culturelles).

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/04/bukai01/index.html (consulté le 29 décembre 2016).

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/04/sokai037/index.html (consulté le 29 décembre 2016).

¹⁰⁶ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, 1^{er} avril 1950, p.1.

Dans ses archives, on trouve en outre quelques documents du Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique (cf. C.II.2.2.1.) fondé en 1948 (cf. Fujita Yûsuke 2000, p.6) : 「振興協議会に関する資料は非常に数少ないが、結成時における組織の構成や、活動の一端を示す請願・陳情書等の資料が、『有光次郎文書』*に幾つか残されている」。

*『有光次郎文書』、no. 1671『書道教育振興協議会参加団体名他』国立国会図書館憲政資料室所蔵

Sur le tard (1983), et parmi les innombrables casquettes honorifiques (cf. Arimitsu Jirô 1989, p.1286-1296) que lui valut dans tous les domaines sa position de directeur de l'Académie japonaise des arts [*Nihon geijutsuin*], l'homme fut aussi l'un des prête-noms de la Fondation japonaise pour l'éducation pilogriphique [*Nihon shûji kyôiku zaidan*] instaurée par Harada Kanpô en 1953 (cf. site de la Fondation).

Cf. <https://www.nihon-shuji.or.jp> (consulté le 1^{er} janvier 2017)

Dans les années 1980 Arimitsu présida une association de défense des écoles privées d'artogriphie (cf. A.IV.6., note 65), et on le voit intervenir comme invité lors de débats organisés par le Musée japonais d'artogriphie entre 1985 et 1988 (cf. site du Musée). Par exemple :

- 1985年1月：新春座談会「伝統を受け継ぐ精神文化」。出席者：鈴木勲（文化庁長官）、有光次郎（日本芸術院長）、小山天舟（日本書道美術館長）。司会：藤原宏（兵庫教育大学教授）。日本教育新聞社主催。[写真あり]
- 1986年1月：新春座談会「書道文化と国際交流」。出席者：三浦朱門（文化庁長官・作家）、有光次郎（日本芸術院長）、ジョゼフ・マグデモット（国際基督教大学助教授）、小山天舟（日本書道美術館長）。司会：渡辺富美雄（文部省視学官）。日本教育新聞社主催。[写真あり]

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/history/index.html> (consulté le 28 février 2016).

¹⁰⁷ Comme passe-temps, le document parle surtout de go, de majong ou de danse, et s'achève sur ces mots : 「 [1948年] 12・31 (金) / 退官してより、未だまとまって何をするといふ事なし。英語、ダンス、画、読書、執筆等何れもぱっとせず。 [...] 」。

fondé de leur cause (cf. C.II.1.2.). Somme toute, ni franchement pour, ni résolument contre la conservation ou la réintroduction de la pilogriphie à l'école, les autorités éducatives nationales du Japon n'avaient vraisemblablement pas l'intention de s'engager à fond dans un débat dont elles se bornaient, comme le GHQ, à observer l'évolution d'un œil distant.

II. LE MOUVEMENT PROPILOGRAPHIE

1. Introduction

1.1. Précédents historiques du mouvement de réintroduction

Rappelons en préambule que l'émergence du mouvement pour la promotion de la pilogriphie ne date pas de l'après-guerre. Les premières requêtes adressées aux autorités nationales en faveur de l'admission de la griphie au Salon annuel des beaux-arts organisé par ces dernières remontent au début du XXe siècle¹. À l'ère Taishô, encouragés par la diffusion des outils stylographiques, de hauts responsables des autorités éducatives, et en particulier le ministre de l'Éducation Nakahashi Tokugorô (cf. F., ill.18), préconisent l'abandon de l'apprentissage de la griphie au pinceau dans le primaire, au motif que les dépenses et les efforts imposés aux écoliers par celui-ci retardent la modernisation du pays². Dans les colonnes du mensuel *Fude no tomo* (*L'Ami du pinceau*), les partisans de la pilogriphie protestent immédiatement contre de telles orientations³. Prétextant de la nécessité d'un réveil national après la publication de l'*Ordre impérial sur le redressement de l'esprit de la nation*⁴, au lendemain du grand séisme de Tôkyô (décembre 1923), Bundô Shunkai crée l'Association japonaise pour la promotion de la griphie au pinceau (1924⁵), laquelle multiplie les actions auprès du Parlement pour faire valoir l'importance de la pilogriphie dans la vie artistique et spirituelle nipponne⁶. Ce combat va se poursuivre durant la période d'occupation étatsunienne et

¹ Cf. Yanagida Sayaka 2015, p.119 & 122 : 「[渡辺沙鷗筆録] 『書道会要録(一)』 [...]によると、日本書道会は文部省美術展覧会の参加を求め、文部大臣牧野伸顕に上申書(1907年7月17日付)を提出した。上申書には『美術展覧会ニハ、書ノ科目無之候処、書ハ古来東洋ノ美術トシテ画ト並ビ称セラレ居候義ニ付、右奨励ノ為、今回御開催ノ美術展覧会へ参加加入相成候様致度、此段上申仕候也』とある(註35、119頁)。「1907年7月日本書道会設立ノ幹事長は野村素軒、幹事は渡辺沙鷗、久志本梅莊、佐瀬得三、諸井春畦、中根半湖」(122頁)。

Cf. https://www.jstage.jst.go.jp/article/shogakushodoshi/2015/25/2015_109/_pdf (consulté le 3 septembre 2017)

Cf. Andô Tôseki 1964, p.79 : 「遂に大正2年9月、日本書道会が主唱して、政府に書道の文展参加を請願した。この請願運動は日本書道作振会創設の主導者豊道春海にひきつがれ、爾来25年、昭和23年に至って書の日展(文展の後身)参加が実現した。春海老のこの功績は没することができない」。

² Au milieu du XXe siècle, des instituteurs reprendront cette logique (cf. Harima Kôichi [?] 1967.6, p.75) : 「これは四分の一世紀も前に聞いた(支那)での話であるが、鎮江という所の銀行では、筆墨紙硯を用いて記帳していて、そのマンマンデなありさまは、あきれかえるばかりであったということだ。わが国のように資本主義の発達した国では、そんな不経済はとっくの昔におさらばしてしまっている」。

³ À ce sujet, cf. Rodolphe Diot 2012 & 2015.

⁴ *Kokumin seishin sakkô ni kansuru shôsho* : 『国民精神作興ニ関スル詔書』

Le texte est publié le 10 novembre 1923, en réaction aux troubles consécutifs au grand séisme qui viennent de frapper durement la capitale (cf. *Journal officiel* du 11 novembre 1923, dernière page). Le document figure à la dernière page du *Journal officiel* du 10 novembre 1923.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2955512/10?tocOpened=1> (consulté le 25 mai 2017)

⁵ *Nihon shodô sakushin kai* : 「日本書道作振会」

Cf. C.II.2.1.

⁶ Cf. Bundô Shunkai 1982 : 「大正12年の大震災のあと、精神作興の詔勅が下された。東京に戒厳令が下され、

au-delà.

1.2. Bundô Shunkai, l'activiste en chef

Très tôt, la rumeur d'une romanisation de l'écriture⁷ et d'un abandon de l'enseignement pilogriphique à l'école circule dans la société japonaise⁸. Une pétition présentée le 6 septembre 1946 au Parlement impérial s'émeut de ces bruits :

Voici le propos de la présente requête. Afin de réédifier l'État sur les valeurs de paix et de culture, nous croyons essentiel d'œuvrer pour le progrès et le développement de la griphie au pinceau [*môhitsu shodô*], pratique révéérée depuis des temps anciens en tant qu'art d'expression savante, sensible et créatrice ayant joué un rôle déterminant dans l'affinement esthétique de la nation. Comme on le dit communément, l'acquisition des fondements de cet art exige un entraînement dès le plus jeune âge. En outre, sacrifier la matière de pilogriphie [*shûji*] à l'occasion de la refonte des programmes du primaire provoquerait le déclin de la culture du pinceau [*môhitsu bunka*], et priverait les professionnels du secteur de leur droit de vivre en les amenant à délaisser leur savoir-faire technique spécialisé. Aussi souhaitons-nous que le gouvernement fasse le nécessaire pour empêcher la suppression de cette discipline [*shûji*] du curriculum de l'école populaire⁹.

On remarque ici la définition de la pilogriphie comme un art d'expression [*hyôgen geijutsu*]. Quant aux arguments invoqués, ils relèvent des domaines culturel, éducatif, politique et

全都は灰じんに帰して人心の動揺はその極に達した。その際の詔勅である。私は書道人としてこの事態を傍観することはできないと思い同志に『御詔勅を拝した以上、われわれとしても書道の面から国民精神の作興に何らの寄与をしなければならない。この際書壇の一本化に乗り出そうではないか』と呼びかけて、直ちにその運動に着手した。この異常事態こそ天来のチャンスであると考えたことも事実である。／ずいぶん骨の折れる仕事であったが、翌大正 13 年 8 月、書壇を一本にした日本書道作振会が誕生した。会長には貴族院の実力者大木遠吉伯、理事長には政界の惑星といわれていた田中舎身氏のご登場を願った。芸術団体に政界の大物を起用したのは、奇異の感なきにしもあらずだが、いずれも一国一域の主をもって任じ、群雑割拠の書壇としては、重しとなる大物が、どうしても必要だったのである」（「私の履歴書」）。

⁷ Cf. James M. Unger 1996, p.78 : “General MacArthur’s directive of 3 September 1945 specified that ‘transcription of names in English shall be in accord with the Modified Hepburn system’ [...]. MacArthur’s directive, coupled with the USEM report and Hall’s public statements, fostered rumors that romanization would be imposed, which in turn led to public controversy over which system of romanization would be chosen.”

⁸ Cf. Fujita Yûsuke 2000, p.6 : 「書教育の廃止という事実は、いうまでもなく学習指導要領が公表されることによって広く世上に知れ渡ることになった。だが、すでに学習指導要領制定以前において、書教育の存廃に関心を示し、廃止を懸念する世論も存在していた」。

⁹ Cf. 90^{ème} session du Parlement impérial, Chambre basse, Minutes du comité des pétitions, no.11, 6 septembre 1946, p.221 & 226 : 「本日ノ會議ニ付シタ請願ノ [...] 文部省所轄ノ [...] 29 国民学校教科目中ニ習字科ヲ正課トシテ存置ノ請願 (伊藤実雄*君他 5 名紹介) (第 570 号)」(221 頁)。「○坂東 [幸太郎] 委員 本請願ノ趣旨ハ、古来毛筆書道ハ知情意ノ表現芸術トシ尊重セラレ、国民ノ情操淳化ノ為ニ重要役割ヲ果シ来リタルモノナルニ依リ、今後平和的文化国家ヲ建設スル為ニハ、斯道ノ進歩發達ヲ期スルノ要切ナルモノアリト信ズ、而シテ之ガ修練ノ基礎ハ年少時代ニ在ルヲ以テ、巷間伝フルガ如ク国民学校教科目ノ整理ニ當リ、習字科ヲ犠牲ニ供スルガ如キコトアラバ、毛筆文化ハ衰退シ、関係業者ヲシテ其ノ特異ノ技術ヲ拋棄セシメ、其ノ生存権ヲ奪フコトナルニ依リ、政府ハ国民学校習字科ヲ廃止セラレザルヤウ取計ハレタシト云フノガ請願ノ趣旨デアリマス」(226 頁)。

*いとう・じつお (1906~1984 年)。衆議院議員 (広島、日本農民党)。

économique. Invité à répondre, le représentant du ministère explique que ses services n'ont pas encore décidé s'il valait mieux inscrire la graphie au pinceau du côté de l'art [*geijutsuka*] ou du japonais, et qu'ils attendent de voir ce qu'en dira le Comité de refonte de l'éducation¹⁰. Sur ce, les députés valident sans objection le texte¹¹. Quant au Comité susdit (JERC. Cf. B.II.1.3., notes 116-119), il ne formulera jamais d'avis sur la question¹². Les appréhensions des pétitionnaires se concrétisent avec la publication des premières consignes ministérielles en 1947, et certains se lancent alors dans une lutte active en faveur de la revalorisation de l'enseignement pilogriphique. Bundô Shunkai (cf. F., ill.22-23) s'affirme alors comme le chef de file emblématique de ce mouvement. Bonze de la secte Tendai, l'homme a débuté un apprentissage sérieux de la pilogriphie à l'école du maître Nishikawa Shundô (cf. F., ill.14) vers quatorze ans, juste après son entrée dans les ordres. Le talent manifesté dans la voie du pinceau lui a valu plusieurs récompenses, dont le grand prix de la catégorie au Salon de Taishô en 1914. Aurolé de cette gloire, il a fondé sa propre association de graphistes¹³, et a décidé de vouer son existence entière à la cause de la pilogriphie :

J'avais très tôt réalisé que, pour amener la graphie au pinceau [*shodô*] à rivaliser avec des arts tels que la peinture ou la sculpture, il fallait d'abord opérer un grand rassemblement du monde des graphistes, et œuvrer à une large diffusion de la pilogriphie. Puisque j'avais résolu de faire de l'artogriphie [*shodô*] le travail de ma vie, je me suis dit que je devais abattre les obstacles qui s'opposaient à ce projet, idée qui a fini par devenir un *credo*. Cette conviction m'a dicté l'action que j'ai poursuivie depuis le milieu de l'ère Taishô jusqu'à ce jour¹⁴.

Mû par une foi inébranlable, Bundô va faire feu de tout bois pour redorer le blason de la

¹⁰ *Kyôiku sasshin iinkai* : 「教育刷新委員会」

Ibid., p.226 : 「○日高 [第四郎] 政府委員 毛筆書道ノコトニ付キマシテハ、是ハ単ニ趣味バカリノ問題デナクシテ性格ノ鍛錬ノ為ニモ相当ノ意味アルモノト私共ハ考ヘテ居リマス、併シ之ヲ芸術科ノ一部分トシテ存続セシメルカ、或ハ国語教育ノ或ル一部分トシテ昔ヤッタヤウニ読方トカ、綴方トカ、書方トカ、サウ云フヤウナ形デ存続セシメルカハ、マダ決定致シテ居リマセヌケレドモ、国民学校ノ教科内容ニ付キマシテハ今後ノ日本ノ発展ニ対シテ最モ重要ナ影響ガアリマスノデ、最近ニ出發致シマス教育刷新委員会ノ審議ヲ経マシテ、慎重ニ決定致シタイト存ジテ居リマス、御趣旨ノコトハサウ云フ論議ノ際ニモ十分伝ヘルヤウニ取計ヒタイト存ジマス」。

¹¹ *Ibid.* : 「○大島 (定 [吉*]) 委員 本案ノ採択ヲ希望致シマス／○小笠原 [八十美] 委員長 採択ニ御異議アリマセヌカ／ (『異議ナシ』ト呼ブ者アリ) / ○小笠原委員長 採択ニ決シマシタ」。

* おおしま・さだきち (1887~1977年)。栃木市長。衆議院・参議院議員 (栃木、民主党)。

¹² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.16 : 「[...] [教育刷新委員会／審議会の] 膨大な会議録に、『習字』に関することは一切触れてはいない」。

Le JERC a pourtant eu vent des revendications de militants propilogriphie en 1947 (cf. *infra*), et le député Nakano Shirô prétend en 1948 qu'une partie de ses membres y était favorable (cf. C.II.3.5., note 38).

¹³ Il s'agit de la *Zuiun shodôkai* : 「瑞雲書道会」

Cf. site de l'association : 「大正3年 (1914) 11月、瑞雲書道会は、豊道春海先生が住職にあった東京・浅草の天台宗華徳院を本拠に創設されました。『瑞雲』の命名は、春海先生の師である西川春洞先生によるものです。「瑞雲書道会は、力強くも優雅な豊道春海先生の書道精神を受け継ぎ、確固とした基本技の上に感性豊かで創造性ある作品づくりをめざしており、現在約1,000人の会員を擁し、次代書道家の育成に努めています」。

Cf. <http://www.zuiun-shodoukai.com/text/history.html> (consulté le 28 janvier 2017)

¹⁴ Cf. Bundô Shunkai 1982.

pilographie au sein de la société nipponne, notamment sur le plan de l'éducation scolaire. Il déploiera un leadership parfois contesté pour mobiliser ses confrères, et portera ses revendications auprès des instances culturelles, politiques ou gouvernementales du pays, ainsi que des autorités d'occupation. Des années plus tard, le moine raconte :

Pour cette période, il faut noter que la participation de l'artographie [*shodô*] au Salon national [*Nitten*] se trouva, au bout de 25 ans d'efforts, entérinée par les deux Chambres du Parlement, ainsi que nous le réclamions depuis 1924, et qu'elle se réalisa finalement lors de l'édition de 1948 de l'exposition. L'artographie [*shodô*], naguère refoulée même des salles des musées de la municipalité de Tôkyô par les associations de beaux-arts, faisait dorénavant partie du *Nitten*, à l'instar des autres domaines artistiques. Nous exultions de joie. Cette année-là, je suis entré au conseil d'administration du Salon, animé de l'espoir que l'artographie [*shodô*] pourrait se développer. / Les temps nous ont cependant confrontés à un épineux problème : la graphie au pinceau [*môhitsu shûji*], jusque-là matière obligatoire à l'école primaire, a été complètement abandonnée. Je sais d'expérience qu'à moins d'apprendre l'artographie [*shodô*] dès le plus jeune âge, on ne peut escompter de grand accomplissement dans cette voie. Plus grave encore, la mesure niait un héritage culturel propre au peuple japonais remontant aussi loin que l'époque de Heian. Qu'advierait-il de l'artographie [*shodô*] lorsque les écoliers et collégiens ainsi éduqués prendraient les commandes de la société ? La perspective ne laissait de nous faire frissonner. / La guerre était finie, et j'ai couru en tous sens pour résoudre cette question. J'ignore combien de requêtes j'ai pu présenter au Parlement ou au ministère de l'Éducation. C'est à ce moment qu'un ami m'a rapporté qu'on m'appelait, en parodiant mon nom, « maître Undô ¹⁵ ». / Cependant, où que j'allasse, les gens à qui je m'adressais gardaient une attitude ambiguë, et les choses n'avançaient pas. La défaite ne m'obligeait pas à supporter un tel traitement. J'étais prêt à mettre ma vie en jeu, moi ! On m'en avait assez compté. Puisqu'il en était ainsi, j'allais m'ouvrir le ventre sur le perron du ministère pour montrer toute ma détermination. Et je disais cela sans plaisanter. Alors, un fonctionnaire ministériel a fini par m'avouer : « En réalité, la décision vient du GHQ, et nous ne pouvons rien y faire. » / « Dans ce cas, ne vaudrait-il mieux que j'en réfère directement à MacArthur ? », ai-je demandé, et l'on m'a répondu que rien ne m'empêchait d'essayer. Je suis donc allé au Quartier général, en face du Palais impérial, avec quatre ou cinq compagnons, et j'ai demandé à voir le Commandant suprême en détaillant mes raisons. Il était évidemment impensable que MacArthur daignât nous recevoir, et une certaine madame Jeidy nous a répondu à l'accueil qu'il était absent. Plus tard, j'ai appris que cette dame éconduisait la plupart des Japonais qui venaient au GHQ. Quoi qu'il en soit, on nous a introduits dans les bureaux, où nous avons pu discuter, en compagnie de madame Jeidy, avec messieurs Nugent et Loomis, chargés des questions éducatives. / « La voie du pinceau est un art spirituel prisant la sérénité, et requérant une étude assidue depuis l'enfance. De votre côté, vous utilisez les stylographes, tandis que les Japonais, eux, recourent principalement au pinceau. S'agissant de préférence, il n'y a pas, je crois, à décréter une quelconque supériorité de l'un sur l'autre. Personnellement, je ne

¹⁵ Le terme japonais *undô* signifie « mouvement », « démarches », « activisme ».

dédaigne d'ailleurs pas les instruments à pointe dure. Voyez ! », et ce disant, je tire de ma poche intérieure un stylo. « L'ennui avec le stylo, c'est qu'on ne peut rédiger que sur un support dur, et que la finesse des caractères qu'il trace rend ceux-ci indéchiffrables dès qu'on s'en éloigne un peu. Or un pilographe tel que celui-ci ne présente pas ces inconvénients », et sortant cette fois mon nécessaire à écrire portatif [*yatate*], je l'exhibe à mes trois interlocuteurs. « Voilà pourquoi nous vous implorons de rendre à la pilographie [*shodô*] son statut de matière obligatoire en primaire et au collège », expliqué-je avec insistance. Lorsque j'ai rapporté l'entretien à Takase Sôtarô ¹⁶, ministre de l'Éducation de l'époque, celui-ci m'a félicité pour l'efficacité de ma démonstration. Mais il a ajouté que les questions d'éducation se compliquaient souvent quand on les attaquait de front, et m'a suggéré d'organiser, par exemple, une petite réunion de peinture et d'artographie [*shogakai*] à laquelle je convierais ces gens afin de les convaincre plus sûrement de la valeur réelle du pinceau. / J'ai donc arrangé, au Hanezawa Garden de Tôkyô ¹⁷ et en présence du ministre Takase, une manifestation de ce genre, à laquelle j'ai fait venir trois peintres à la japonaise dont Mochizuki Shunkô. Du côté du GHQ, messieurs Nugent et Loomis ont répondu à mon invitation ¹⁸. Comme ceux-ci suivaient avec curiosité et attention les mouvements de nos pinceaux, je les priai de se mettre à leur tour à l'ouvrage. M. Nugent pilographia « homme » [*hito*]. Nous fîmes ensuite passer l'œuvre entre les mains d'un peintre qui, dessinant autour du sinogramme des feuilles de néflier du Japon agrémentées de quelques fruits, la transforma d'un tournemain en peinture. Constatant que cela plaisait énormément à notre invité, je lui proposai de tracer un nouveau caractère, ce qu'il fit, écrivant cette fois « lune » [*tsuki*]. Le pinceau ne manquait pas d'assurance. Le peintre métamorphosa cette « lune » en hotte, et exécuta d'une main légère la silhouette d'un garçon qui la portait sur son dos. / Les employés du Hanezawa Garden nous dirent qu'ils n'avaient jamais vu des membres du GHQ se divertir aussi longuement chez eux. Comme l'avait prédit M. Takase, il semble que cette séance ait produit davantage d'effet que cent discours. À part cela, nous avons essayé tous les moyens qui s'offraient à nous, n'hésitant pas à adresser nos doléances au Commandant suprême MacArthur en personne ¹⁹. Et cela a débouché, en avril 1951, sur la décision que l'enseignement au pinceau, bien que toujours facultatif, serait désormais admis dans les cours de japonais [*kokugo* ²⁰].

Teinté d'un soupçon de forfanterie, cet extrait du « journal de guerre » de Bundô fait ressortir

¹⁶ Puisque Takase entre en fonction le 16 février 1949, et qu'Amano Teiyû lui succède le 6 mai 1950, l'épisode relaté ici a dû avoir lieu entre ces deux dates.

¹⁷ Restaurant, lieu de banquets et de noces situé à Hiroo (fermé en 2005). Pendant l'occupation, il servait de lieu de réception pour les invités américains, ou de centre culturel japonais (voir la fiche de l'établissement sur Wikipedia, en japonais) : 「太平洋戦争（大東亜戦争）での日本の敗戦後には連合軍最高司令官総司令部（GHQ）関係者をもてなす宴会場としても使われた（GHQ が日本文化のカルチャーセンターとして使用していたとの説明もある）」。

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/羽澤ガーデン> (consulté le 28 janvier 2017)

¹⁸ Selon Bundô Shunkai (1982), Jeidy ne put être des festivités en raison d'un accident de voiture. Article intitulé « *Hi no me o minai "kyôiku shodô"* » : 「陽の目を見ない『教育書道』」

¹⁹ Voir le texte du 18 mars 1949 ci-après (1.4.)

²⁰ Cf. Bundô Shunkai 1982. Article intitulé « *Watakushi no rirekisho* » : 「私の履歴書」

l'énergie et l'indiscutable sincérité de l'engagement de son protagoniste, ainsi que la naïveté de ses calculs. Les avantages techniques du pinceau que Bundô vante aux trois Américains lors de sa visite dans leurs bureaux paraissent peu probants car trop aisément réfutables au regard du coût, du poids ou de la difficulté d'usage du matériel. Dans le second paragraphe, le bonze montre en outre qu'il ne s'intéresse à l'éducation scolaire qu'au nom de la sauvegarde de l'artogriphie²¹. Hormis l'épanouissement du goût pour cet art, et contrairement à ce qu'il fait dans d'autres textes, il ne présente en effet aucun argument qui évoquerait une quelconque contribution de l'apprentissage pilogriphique au développement de l'enfant. En bref, il défend une éducation *pour* l'artogriphie et non *par* elle. On devine sans mal l'inefficacité de cette posture qui instrumentalise la pratique scolaire dans une tentative de persuasion des responsables éducatifs de la CIE ou de l'administration japonaise (en dépit de la caution apportée par le ministre Takase). De fait, la pilogriphie ne recouvrera le statut d'activité obligatoire dans le primaire qu'en se soumettant à la logique inverse. Bundô s'exprime-t-il de la sorte parce qu'il répond à une interview sur son parcours personnel, et ne s'adresse pas à un public qu'il entend convaincre ? Trahit-il ses véritables motivations, laissant temporairement de côté l'arsenal stratégique habituellement mobilisé dans son discours militant ? Par ailleurs, que dire de la réaction de Nugent ? Quoique Bundô ne le précise pas, l'entretien qu'il a eu avec les officiers de la CIE n'a vraisemblablement pas engendré les résultats escomptés, puisque le bonze se voit contraint d'opter pour une nouvelle tactique. Nugent et Loomis se rendent au Hanezawa Garden où ils se livrent volontiers aux occupations (ré)créatives proposées non sans arrière-pensées par leurs hôtes. Mais à quoi ceci les engage-t-il ? Tout au plus cette petite – mais coûteuse²² – fête aura-t-elle éveillé ou confirmé chez eux un intérêt pour la pilogriphie et la peinture nipponnes. La légèreté du divertissement ainsi offert aux officiers étatsuniens risquait du reste de conforter une éventuelle conception de l'artogriphie rabaisant celle-ci au rang d'art décoratif²³. Quant à « l'effet » dont se félicite Bundô, ce que nous savons des positions de l'occupant en la matière nous force à ne pas nous laisser emporter par ce genre d'optimisme. Nous nous contenterons, pour notre part, de penser que le GHQ n'a pas fait obstruction au retour en grâce de la pilogriphie dans le primaire et le secondaire. Pour clore ce commentaire, remarquons ici la solidarité et la collaboration des peintres avec les griphistes. Le récit de Bundô illustre bien la proximité d'artistes unis par la communauté des outils d'expression. En 1950, ce type de salon artistique [*shogakai*] constitue assurément une survivance du XIXe siècle (cf. F., ill.29). Dans la mesure où son organisation restait faisable, on peut supposer que les liens

²¹ Kondô Kôshi – qui se fourvoie sur le sexe de Loomis – partage ce constat (1992, p.20) : 「[...] 書道界は伝統芸術振興を主旨としてCIE 指揮官 Y. S ルミス女史 [ママ] に諒解交渉を重ね衆参両院に請願運動を起こした」。

²² Les frais exorbitants de la séance dépassant de loin la somme prévue, il fallut faire appel au patriotisme des propriétaires de l'établissement pour obtenir une réduction (cf. Bundô Shunkai 1982, article intitulé « *Hi no me o minai "kyôiku shodô"* »).

²³ Voir les propos de Monta L. Osborne sur « l'écriture de fantaisie », en juin 1949 (cf. B.I.5.2).

entre peinture et pilogrphie gardaient une certaine solidité à l'époque. Dès lors, et au lendemain de l'accession officielle de l'art griphique à un statut social équivalent à celui de la peinture, pourquoi ne pas avoir cherché à mettre à profit cette proximité sororale dans le cadre scolaire ?

1.3. Précurseurs moins connus

Fréquemment mis en lumière pour son rôle moteur, Bundô Shunkai ne détient cependant pas le monopole du militantisme propilogrphie. Dans les archives non-classées²⁴ que laissa son maître Inoue Keien, Nobuhiro Tomoe a déniché un fascicule de onze pages témoignant des démarches entreprises pour la réintroduction de l'enseignement au pinceau par un collectif des départements d'Aichi et de Nara²⁵. Voici une partie de ce document en traduction :

Compte-rendu de l'évolution du mouvement pour la restauration de la matière de pilogrphie [shûji]

Depuis quelques temps, la Société départementale de recherches sur la pilogrphie [shodô] dans le secondaire à Aichi²⁶ s'émouvait du déclin de l'artogrphie [shodô]. Elle a donc pris la décision d'agir pour demander aux autorités de rendre l'apprentissage pilogrphique [shûji] obligatoire dans les systèmes rénovés du primaire, du collège ainsi que du lycée, et de mettre l'accent sur l'artogrphie [shodô] dans les structures de formation des enseignants. Afin de mener ce projet à bien, elle a lancé un appel de fonds auprès du syndicat des commerçants de pinceaux de Nagoya, lequel a accepté de fournir une somme initiale, à la condition que la Société étende son mouvement à l'ensemble du pays. / Grâce à cela, le groupe d'enseignants a dépêché dès le premier décembre [1947] quatre représentants à la capitale. Ceux-ci y ont séjourné trois jours au cours desquels, par le truchement du parlementaire Waseda Ryûemon – originaire de la ville de Komaki, dans le département d'Aichi –, ils ont fait part de leurs griefs au ministère de l'Éducation, aux deux Chambres de la Diète, au Commandement suprême de MacArthur, ou encore au Comité de refonte de l'éducation. Après avoir écouté ces doléances, M. Morito [Tatsuo], le ministre de l'Éducation, a promis de faire son possible pour y satisfaire. À la Chambre basse, les envoyés ont fait le tour des bureaux de chaque parti pour expliquer la pétition qu'ils apportaient et, ayant obtenu un engagement signé de quatre députés d'obédiences différentes pour la présenter en séance, ont remis celle-ci au vice-président de l'institution, M. Tanaka Man.itsu. Ils ont également eu une entrevue avec Itô Kyôichi, président du comité parlementaire des affaires éducatives, qu'ils ont conjuré de faire passer le texte. / Au GHQ, les mandataires ont rencontré le colonel Orr, chef du département de l'Éducation de l'armée d'occupation américaine. Celui-ci leur a dit qu'il importait de s'attaquer à toute injustice éventuelle due à

²⁴ La chercheuse emploie l'expression *Inoueke monjo* (« archives de la maison Inoue ») : 「井上家文書」

²⁵ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.137 : 「表紙には [...]『発起人』として、豊橋毛筆工業共同組合、名古屋地方毛筆共同工業組合、奈良毛筆商工業共同組合、奈良墨工業共同組合の名称がならぶ。内容は、『習字科復興運動の経過報告書』と『陳情書』および『理由書』であり、全 11 頁からなる」。

²⁶ *Aichiken chûtô gakkô shodô kyôiku kenkyûkai* : 「愛知県中等学校書道教育研究会」

la politique du gouvernement japonais, et qu'il fallait examiner posément la question qui les amenait. Du côté du Comité de refonte de l'éducation, des responsables de l'administration les ont reçus, qui ont accepté de transmettre leur requête à qui de droit. Au Sénat, ils ont accompli les mêmes formalités qu'à l'Assemblée, avant de se rendre au centre de presse du Parlement. Là, ils ont demandé aux gens des quotidiens *Daichô*²⁷, *Nihon keizai shinbun*, et autres membres du club des journalistes de s'efforcer d'éveiller la conscience de l'opinion publique, ce à quoi on leur a répondu qu'un ou deux articles en ce sens avaient déjà paru. Selon le rapport rendu par ces quatre représentants, Sawai Seijirô, administrateur de la coopérative de Nagoya, et Kobayashi Jin.ichirô, président du syndicat de Toyohashi²⁸, sont arrivés le 15 décembre à Nara, où ils ont envisagé ensemble les futures orientations à donner au mouvement. Dans la perspective de la transformation de l'École normale départementale en université, une pétition réclamant la mise en place d'une section des arts [*geinôka*] qui inclurait l'artographe [*shodô*] était en préparation dans cette ville. Aussi les responsables des corporations locales de fabricants d'encre et de pinceaux²⁹ tinrent-ils sur le champ un conseil, à la suite duquel ils apportèrent leur soutien à l'action engagée par ceux d'Aichi, et convinrent avec eux d'organiser une réunion sur l'île de Bentenjima³⁰ afin de mettre au point la conduite du mouvement pour la restauration de la matière de pilogriphie [*shûji*].

Parmi ces feuillets figure également un texte de revendication correspondant sans doute à celui que les activistes d'Aichi ont remis à leurs interlocuteurs lors de leur séjour tokyoïte :

²⁷ Abréviation du nom de l'*Ôsaka asahi shinbun* : 『大阪朝日新聞』 (『大朝』)。

²⁸ Il y a une stèle en l'honneur de cet homme, dont l'action permit le redressement de l'industrie locale du pilographe, dans un sanctuaire *shintô* de Toyohashi (voir le texte sur le site ci-dessous, basé sur un article du quotidien *Chûnichi shinbun*) : 「豊橋筆の戦後復興に尽力 46年ぶり、小林仁一郎の顕彰祭・愛知／全国の高級筆の8割を占める豊橋市の伝統工芸品『豊橋筆』を、空襲被害から復興させた小林仁一郎(1897～1964年)の顕彰祭が15日、戦後70年の節目に仁一郎の碑がある市内の吉田天満宮で46年ぶりに開かれた。／豊橋筆の製作は幕末の下級武士の内職が元になっているといわれる。1930年代には職人ら600人が携わる地場産業として発展したが、太平洋戦争で多くの若手職人が出征した上、材料不足で生産は激減。市街地の7割を焼いた45年6月の豊橋空襲でほとんどの筆工房が被災し、大打撃を受けた。／地元で弟子を育て、筆問屋も営んでいた仁一郎は、焼け出された職人たちに材料を放出。工房の組合も一から立て直した。戦後、進駐軍の意向で廃止されていた学校での書道教育も全国の書家や政治家に呼び掛けて、復活に尽力。需要増に貢献した。／69(昭和44)年に碑が建てられた際に顕彰祭が開かれたが、その後は途絶え、職人でも存在を知る人は少なかった。今回、天満宮の整備に伴い碑を移転したのと、戦後70年の節目として再開した。／伝統工芸士15人を含む約50人が参列。仁一郎のおいで豊橋筆振興協同組合の杉浦良雄理事長(80)は『業界のため熱心に全国を飛び歩いた人。今は材料も後継者も確保が厳しいが、伝統の灯は消してはならない』と話した」。
Cf. <http://denmira.jp/?p=5948> (consulté le 7 décembre 2015)

²⁹ Voir le site du syndicat des fabricants d'encre de Nara [*Nara seiboku kumiai*] : 「戦争が終り、昭和22年3月、ようやく奈良の墨づくりも復活の兆しが見えはじめ、当時解散したに等しかった奈良製墨工業組合が、『奈良製墨工業協同組合』として復活致しました。当時は墨の原材料の調達もままならず、また書道が学校教育からも除外されており、製墨業そのものが瀕死の状態でありました。このため、昭和24年7月、新しく制定された、中小企業等協同組合法にのっとり、奈良製墨工業協同組合を一旦解散し、『奈良製墨協同組合』が29軒の参加をもって設立されました」。

Cf. <http://www.sumi-nara.or.jp/index1.html> (consulté le 27 janvier 2017)

Voir aussi Sugimura Ryôsuke 2014.

Cf. http://www.gensha.shimane-u.ac.jp/geo/pp29-37_sugimura.pdf (consulté le 10 décembre 2015)

³⁰ Dans le département de Shizuoka.

Pétition

La déconsidération des disciplines pilogriphiques [*shodô*] par le nouveau système éducatif va à l'encontre des attentes des élèves et de leurs parents, suscitant un grand désarroi chez les premiers et un mécontentement extrême chez les seconds. / Relais de l'opinion publique, nous demandons par la présente que l'on rende l'enseignement de la pilogriphie [*shodô*] obligatoire à compter de 1948. Voilà le sens de la requête que les membres unanimes de la Société départementale de recherches sur la pilogriphie [*shodô*] dans le secondaire à Aichi formulent ici. Ils ont apposé sur le texte leur signature, leur sceau, et y ont joint une explication de leurs motifs, une documentation de référence, ainsi qu'un plan de mise en œuvre de la réforme souhaitée. / [...]

Le 20 novembre 1947 ³¹

Sur le plan chronologique, il semble donc que l'origine des protestations contre le sort réservé à l'enseignement pilogriphique au sein des curricula rénovés remonte à l'initiative de ce collectif provincial ³². Malheureusement, Nobuhiro ne s'étend pas sur les raisons avancées par le groupe pour justifier sa démarche. Elle rapporte simplement qu'il cite l'exemple de trois frères dont la réussite sociale se trouva déterminée par le sérieux mis par chacun à l'étude de la pilogriphie. Selon la chercheuse, cet argument douteux inspira Bundô, qui l'aurait repris dans l'une des requêtes adressée par son association à la CIE ³³. En tout cas, la Société départementale de recherches sur la pilogriphie dans le secondaire à Aichi participa dès le stade du projet à la création du Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique chapeauté par l'impétueux bonze ³⁴.

³¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.138-139.

³² *Ibid.*, p.143 : 「先鞭を開いたのは、中等学校書道研究会と筆墨業者である」。

³³ *Ibid.*, p.139 : 「小冊子には項目を立てて『習字』復興の理由が記されている。内容は微細にわたっており、実証性を持たせるべきつとめている様子が窺われる。しかし、毛筆習字の必要性を訴える証拠に、たとえば『書道は徳性を涵養する』として3人の兄弟の例を挙げ、多く書道の修練を積んだ子どもの順に万年筆の扱い方が丁寧であるという程度の論法に終始している。さらにこの冊子の場合、書の練習量の順に、その学歴も『京都帝大卒、師範学校卒、中学5年生』となっている旨を記していた。のちに豊道が同様の陳情説明書をCIEに提出したとき、CIE内でこれを『書道家団体が多かれ少なかれ抱いているボケツとした考え方』と酷評していた内容と見事に重なる」。

Rien ne prouve toutefois que Bundô ait fait sienne l'argumentation ci-dessus. Dans son commentaire du 19 juin 1949, Monta L. Osborne (cf. B.I.5.2.) cite également un groupe qu'il nomme « Association nationale des enseignants de calligraphie » (en anglais *the National Association of Calligraphy Teachers*). Nous manquons jusqu'ici de renseignements sur ce groupe. On peut néanmoins imaginer qu'il s'agit d'une structure née de l'extension à l'échelle nationale – réclamée, on l'a vu, par leurs bailleurs de fonds – du mouvement des pétitionnaires d'Aichi.

³⁴ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.143 : 「最終的にその所属団体は140団体を数えるものの、準備会の時点では18団体にすぎないものだった。そのまだ数少ない参加団体に、愛知県中等学校書道教育研究会の名称が挙げている」。

Dans les Archives Innami (no.28), il y a une pétition signée par des gens de la ville de Toyohashi : 「1949年(昭和24)4月付／請願書／豊橋 洗心書道会 山本新治 豊橋 豊橋書道同好会 加藤清 豊橋市小学校 PTA 連合会長 原田仙二郎／2部の提出を課す／うち控えとして手元に置いた副本と思われる／墨書、和紙、二つ折り、紙縫右綴じ、280 mm×200 mm」。

Cf. <http://bundoukensyoukai.web.fc2.com/hontai/06siryouko.html> (consulté le 27 janvier 2017)

Ce mouvement a peut-être des liens avec Suzuki Suiken, griphiste de la région (voir le journal *Higashi Aichi shinbun* : 「甞 (よみがえ) った『習字の寺』一。昨秋、豊橋市花園町の浄土真宗大谷派・応通寺 (大河内智秀住職) に完成した念仏修行道場『同朋会館』に、東三河を代表する書家、大澤華空さん (豊橋) 福瀬餓鬼さん (新城) 鈴木愛さん (豊橋) の書が飾られた。／[...]／同寺は戦後、『習字の寺』として知られた。寺の一角

1.4. Les partisans de la pilogriphie et la CIE

Après cette mise en bouche liminaire, penchons-nous davantage sur le détail des tractations entre les zéloteurs du pinceau et le GHQ. Dans sa thèse, Nobuhiro Tomoe reproduit un texte manuscrit daté du 18 mars 1949, où Bundô Shunkai interpelle directement MacArthur :

Pétition concernant la réintroduction de l'enseignement au pinceau [*môhitsu shûji*] en primaire

Objet

Depuis des temps aussi anciens que l'époque de la cour de Heian, le peuple nippon entretient traditionnellement avec la pilogriphie [*môhitsu shûji*] des liens étroits et insécables ayant grandement contribué à l'édification de la culture nationale. Le fait d'exercer nos enfants à manier le pinceau dès l'âge des premières classes de l'école élémentaire, tout comme ils emploient les baguettes pour manger selon nos us, procède d'une nécessité exactement comparable à celle d'entraîner à la calligraphie [*penmanshippu*] les petits Occidentaux. Un maintien de cet apprentissage au sein des matières obligatoires permettra à chacun de ceux qui le souhaitent de s'y adonner à sa guise. Nul doute que ceci augmentera naturellement l'efficacité de l'écriture utilitaire en favorisant une mémorisation claire de la forme des caractères, et que l'on obtiendra à terme des résultats non négligeables sur le plan de l'étude artogriphique [*gakusho geijutsu*].

Motifs

Son augustissime éminence le Commandant suprême MacArthur, toujours animé de compatissante bonté dans son souci du fardeau de l'occupation, vient de réaffirmer son intention de remplir sa mission jusqu'au jour de la signature d'accords de paix. Cela force mon respect et m'incite à le remercier du fond du cœur pour la sincérité de son dévouement et de son soutien à notre patrie. Parmi les mots que son excellence le Commandant suprême a adressés à notre peuple pour le guider, elle a jadis déclaré que l'élévation de l'esprit national dépendait de la nation elle-même, et que l'observance de la neutralité par le Japon reposait principalement sur la force spirituelle et le courage moral de sa population. Je m'incline avec sincérité et humilité devant la justesse et l'à-propos d'un tel message. Mon vœu de voir réhabiliter l'enseignement pilogriphique [*môhitsu shûji*] à partir des premières années de la scolarité ne répond pas à d'autres motivations. L'apprentissage de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] n'a pas pour seuls fruits le développement de la noblesse, de l'élégance du goût esthétique, ou d'une mentalité pacifique et pondérée. Menant à l'expression de la personnalité, il représente une voie saine et sûre qui facilite l'acquisition naturelle de dispositions autonomes à l'application dans l'entraînement, et pas simplement d'un savoir-faire utilitaire. Je crois qu'un libéralisme fondé sur la responsabilité démocratique

に習字教室が開かれ、鈴木翠軒さんの愛弟子であった山本新治さんが手を取って子どもたちを教えた。／当時の習字教室は、戦後の『文化復興』のシンボルでもあった」（「本日のニュース」、『東愛知新聞』2012年5月31日付）。

Cf. http://www.higashiaichi.co.jp/newspaper/befor_today/2012/120531t/1205310a.html (consulté le 20 janvier 2016, page supprimée).

et indépendante n'advient pleinement que si, dans l'optique d'une promotion de la culture et de la conscience nationales, l'État valorise largement les éléments admirables et proprement japonais de la tradition ancienne, incitant ainsi le peuple à ne pas se fourvoyer. Dans la conjoncture sociale actuelle, ces caractéristiques se trouvent dépréciées, tandis qu'à tous égards la volonté du respect de l'autonomie fait défaut, que l'avalissement moral s'accroît chaque jour, et que les conséquences de l'irresponsabilité confinent à l'indécence. Bien que l'on puisse interpréter la désorientation des garçons et filles de ce pays, destinés à devenir les citoyens de demain, comme une illustration de l'in vraisemblable retour de bâton de l'après-guerre, cet égarement me paraît résulter en partie d'une négligence de la formation morale qui fonde le respect d'une personnalité autonome. / À la réflexion, le mépris complet des valeurs spécifiquement extrême-orientales, souvent comprises comme des billevesées moyen-âgeuses contraires aux principes qui régissent l'occupation, semble avoir entraîné une indifférence à l'amour parental, engendrant des individus vils et serviles dont on fustigera à raison l'intolérance, l'intempérance, la poursuite excessive de la nouveauté, le manque d'une once de courage et de moralité, ainsi que l'absence d'estime de soi. Alarmé par cette évolution, conscient de l'énorme influence qu'a sur chaque foyer l'édification de la jeunesse, mais également soucieux de ne pas laisser son excellence le Commandant suprême prodiguer en vain une bienveillance si pure, je prie sans cesse pour un prompt rétablissement de l'apprentissage pilogriphique, qui s'avérera salutaire pour l'avenir de la nation et le redressement de la société. / Voilà pourquoi je me permets de vous soumettre la présente doléance, avec l'espoir que vous daignerez la prendre en considération dans la perspective de la reconstruction du Japon en tant que pays de culture et de paix, que vous y répondrez favorablement au nom de la promotion culturelle à travers le monde, et que les autorités auront particulièrement à cœur de l'exploiter dans leur lutte contre la propagation du communisme afin de ne pas conduire le peuple dans la mauvaise direction.

Salutations très respectueuses.

Le 18 mars 1949

Bundô Keichû

Nom d'artiste Shunkai, 72 ans

Nishi Ôsaki, arrondissement de Shinagawa, Tôkyô

Délégué des pétitionnaires (145 associations)

Membre de l'Académie du Japon

Chef du comité directif du Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique

À l'attention de son excellence le Commandant suprême Douglas MacArthur³⁵

Le texte se caractérise par une verbosité et une obséquiosité presque pathétiques, surtout si

³⁵ *Cit. in.* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.189. Cf. Archives Innami, no.20-A & B : 「No. 20-A・B : 1949 年 (昭 24) 3 月 18 日付 / No. 20-A : マッカーサー宛 小学校毛筆習字復興に関する陳情 / 墨書、和紙 (鳥の子)、二つ折り 6 ページ、『 (表) 豊道署名末尾に朱の認印, 書道教育振興協議会の趣旨』 『 (裏) 同参加団体名』 プリント (268 mm × 373 mm) 綴込み, 紙縫 2 カ所右綴じ, 330 mm × 235 mm / No. 20-B : 同上草稿」。

l'on tient compte du reproche de servilité que Bundô y adresse à ses jeunes contemporains. La qualité du destinataire et la volonté de l'auteur d'aboutir à ses fins coûte que coûte expliquent sans doute le style. Le vieux bonze souligne d'abord les vertus de la pilogriphie sur le plan de l'apprentissage de la langue écrite et de l'éducation artistique. Sa démonstration s'enrichit ensuite d'arguments d'ordre moral, le religieux se lançant dans un véritable sermon dans lequel il réproue avec véhémence la dépravation de ses compatriotes. On notera au passage qu'il se garde bien de pointer du doigt les possibles torts causés à cet égard par la présence américaine et l'empreinte du matérialisme occidental. En ces temps de confusion, Bundô prône un retour aux valeurs traditionnelles afin d'assainir les mœurs, et de rendre à la nation ses repères. Son propos combine toutefois cet appel à une revalorisation du spirituel et du confucianisme avec l'approbation d'un certain individualisme, probablement plus facile à entendre pour une oreille étatsunienne³⁶. Par opportunisme ou réelle adhésion, le moine met en outre ses idées au service du combat anti-communiste. Il faut dire que le monde, et en particulier l'Asie de l'Est, entre alors de plain pied dans la Guerre froide. On se trouve en effet à la veille de la prise du pouvoir par le PCC de Mao Zedong en Chine (le 1^{er} octobre 1949, après la chute de Nankin le 23 avril 1949), de l'explosion de la première bombe atomique soviétique (RDS-1, le 29 août 1949), du déclenchement du conflit coréen (le 25 juin 1950) et, plus accessoirement, de l'arrivée au Japon des éducateurs de la « seconde mission » (le 27 août 1950). Moralisatrice, nationaliste, conservatrice sinon réactionnaire, la rhétorique de Bundô fait de la griphie au pinceau une arme contre la décadence et le péril « rouge³⁷ », omettant néanmoins d'apporter une quelconque preuve de son efficacité en la matière. Un tel paradigme idéologique, héritier de celui qui avait présidé à l'émergence du mouvement propilogriphie dans les années 1920, ou qui prévalait dans les directives éducatives de 1941, pouvait-il triompher – en supposant que le GHQ ait effectivement reçu ce texte – des réserves américaines sur la justification d'un enseignement pilogriphique dans le primaire ?

Monta L. Osborne recense plusieurs requêtes relatives à la pilogriphie parvenues à son équipe, ainsi qu'une bonne demi-douzaine de rencontres avec leurs auteurs (cf. B.I.5.2.³⁸). Voici par exemple la (mauvaise) traduction anglaise (sans date ni adresse) d'un document signé Bundô, toujours au nom du Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique (cf. C.II.2.2.1.), développant un argumentaire en dix-huit points :

Remarques importantes concernant la calligraphie [*calligraphy*] à l'école élémentaire

Keichi [*sic*] Bundô,

³⁶ Mais un tel mélange apparaissait déjà dans les directives nationales de 1941 & 1943 (cf. A.III.5. & 6, note 218).

³⁷ Les pétitions ultérieures ne reprendront pas cet argument anti-communiste.

³⁸ Les Archives Trainor contiennent une documentation supplémentaire (cf. Fujita Yûsuke 2000, p.8) : 「『トレイナー文書』には、オズボーンの記録以外にも、豊道らが提出した請願書がいくつか残されている」。

Président du Conseil de promotion de la calligraphie [*calligraphy*]

1. Un nombre incalculable de points de contraste saisissants existe entre Europe et Orient. En comparant les caractères nationaux de la Chine, la Corée et le Japon, pays qui emploient les sinogrammes, on observe même de légères différences dans la forme de ces signes d'écriture.
2. Introduits il y a plus d'un millénaire au Japon, les *kanji* et le pinceau font aujourd'hui pratiquement partie du patrimoine national. La pilogriphie convient idéalement aux sinogrammes.
3. La création des syllabaires nippons a grandement contribué à l'essor de la culture locale. Le pinceau est également adapté à l'écriture des *kana*.
4. L'usage de la fourchette et du couteau s'avère aussi indispensable pour les Européens et les Américains que celui des baguettes pour les Japonais. De manière similaire, la pratique de la belle écriture [*penmanship*] revêt autant d'importance pour les enfants d'Europe ou d'Amérique que la calligraphie [*calligraphy*] pour ceux d'Orient.
5. Avec le pinceau, on peut tracer à son gré grands ou petits caractères. Quelqu'un qui n'a l'habitude d'écrire qu'au stylo éprouvera du mal à pilogriphier.
6. La meilleure façon d'assurer une bonne maîtrise calligraphique [*calligraphy*] consiste à débiter l'entraînement avec un instrument à pointe souple dès le plus jeune âge.
7. Une utilisation courante du pilogriphie depuis l'enfance aide énormément à réaliser des dessins à l'orientale.
8. La pratique régulière de la calligraphie [*calligraphy*] au pinceau façonne naturellement un tempérament doux et bienveillant. Elle corrige aussi les comportements pernicieux.
9. Pratiquer régulièrement la pilogriphie contribue à forger la présence d'esprit, la souplesse mentale et les capacités d'attention, ainsi qu'à renforcer l'intérêt et à promouvoir l'harmonie du caractère.
10. Recourir fréquemment au pinceau pour tracer grands et petits signes d'écriture permet de cultiver la puissance de l'esprit et la minutie.
11. Un entraînement pilogriphique quotidien accroît l'endurance et la persévérance.
12. La contemplation de caractères gracieux adoucit et tempère l'âme, empêchant ainsi l'émergence d'idées dangereuses.
13. Des enfants correctement dirigés par leur enseignant lors d'exercices de copie de modèles griphiques prendront goût à l'expression personnelle et se formeront des convictions autonomes.
14. Le rassemblement au grand complet de la famille autour d'admirables copies pilogriphées rapportées de l'école par les enfants qui les ont exécutées est un symbole d'harmonie et de distinction.
15. Les exemples de conduites brutales ou de mauvais résultats scolaires améliorés grâce aux vertus de la calligraphie [*calligraphy*] abondent.
16. Au vu de la situation du pays, et dans la mesure où le dessin et le travail manuel, dont l'intérêt ne paraît pas évident pour chaque foyer, font partie des matières obligatoires, rien ne justifie le fait que la calligraphie [*calligraphy*], qui joue un rôle prépondérant dans l'élévation de la culture nationale, se retrouve exclue de

cet ensemble de disciplines dans les premières années du primaire. Nous jugeons donc nécessaire qu'elle y soit réintégrée, au même titre que le dessin, le travail manuel et la musique.

17. Nous aimerions faire remarquer que, depuis l'exclusion de la calligraphie [*calligraphy*] des matières obligatoires, on constate que les enfants inversent l'ordre du tracé des caractères, et que leurs capacités d'écriture ont extraordinairement baissé.
18. La pratique de l'écriture pilogriphique convient à la nature de la race japonaise, cultive l'harmonie et la modération. C'est pourquoi on dénombre si peu de criminels parmi ceux qui ont étudié la calligraphie [*calligraphy* ³⁹].

Cette énumération brouillonne comprend des éléments similaires à ceux de la pétition destinée au Commandant suprême, touchant notamment à l'apport significatif du pinceau à la tradition culturelle et artistique nipponne, ou à l'analogie avec l'emploi des baguettes. On y rencontre aussi le raisonnement selon lequel la transition du pilogriphe au stylogriphe s'effectue plus aisément que dans le sens inverse. Mais l'inventaire frappe avant tout par son insistance sur les bienfaits de l'écriture au pinceau sur les plans psychomoteur, psychologique et moral. Bundô et ses amis vont jusqu'à insinuer sans sourciller qu'une généralisation de la pilogriphie, ailleurs érigée en rempart contre la contamination communiste, favoriserait une diminution de la criminalité. Ces assertions péremptaires ne devaient guère plaider pour la cause défendue. Dans le cas de la baisse présumée de la qualité de l'écriture des nouvelles générations ⁴⁰, il y aurait eu matière à démonstration factuelle. Or les promoteurs de l'enseignement pilogriphique ne semblent pas avoir tenté d'étayer scientifiquement leur propos. En avril 1949, Bundô soumet à Arthur K. Loomis la pétition suivante (version traduite) qui inventorie sept motifs.

15 avril 1949

Monsieur A. K. Loomis

³⁹ Cf. Archives Trainor.

⁴⁰ L'argument était déjà invoqué avant-guerre, par exemple par Ishibashi Saisui (1940, p.139) au sujet de l'enseignement griphique scolaire des années 1900-1940 : 「斯様な有様で国民の基礎教育としての小学校教育に於ける書方の不振は引いては全国民の書写技能の低下を来し、書道の如きも一部専門家以外は全く無関心なものになりつつあつた」。

Ce « constat », malheureusement jamais étayé de preuves tangibles, sur la situation prétendument désastreuse et lourde de conséquences de l'apprentissage griphique entre 1947 et 1951 revient notamment sous la plume d'Okuyama Kindô (1953, *cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.283) : 「[...] 適当な手本もなく、又、習字が正科から除外せられて、一般の関心がなくなつたため、毛筆習字は顧みられなくなつた。／昭和 22 年度から、同 25 年度まで、4 ヶ年間、毛筆習字が廃止せられた結果はどうであつたかというに、書写能力の低下、筆順の混乱、書写の乱雑に陥り、心ある人々をして慨嘆せしめるに至つた」。

Le politicien Matsubara Kazuhiko s'en sert comme argument quand il présente une pétition pour la réintroduction de la pilogriphie lors d'une séance à la Diète en avril 1948 (cf. C.II.3.5.) : 「わずか 1 箇年ばかりの経験にすぎないのでありますけれども、この間における日本の学童の書写能力の落ちたことは非常に著しいのであります」。

Son collègue Mizutani Noboru également (séance du 5 juillet 1948. *Ibid.*) : 「新制の学校教育実施以来 1 箇年半になるのであります、その跡を振り返ってみますと、小学校において習学科の特設がありませんために、字形の認識を欠き、書写能力の低下を来し、将来の国民生活に一大欠陥を来さんとしておる実情であります」。

Chef de la division de l'éducation

CIE

Tôkyô

Pétition pour la promotion de la calligraphie [*calligraphy*]

Objet

Le nouveau système éducatif ne permet pas d'enseigner la calligraphie [*calligraphy*] dans les petites classes de l'école élémentaire. Nous demandons que l'on rende l'enseignement [*calligraphy*] librement programmable, même à ces niveaux initiaux, afin de satisfaire au souhait des parents, élèves et enseignants.

Motifs

1. Forte d'un consensus de l'opinion publique, une requête pour que la calligraphie [*calligraphy*] soit enseignée en tant que matière obligatoire dans le primaire a été déposée l'an dernier auprès de la Chambre des députés et du Sénat lors de la seconde session de la Diète, et les parlementaires ont adopté à l'unanimité une résolution dans ce sens.
2. Au cas où il s'avérerait impossible dans l'immédiat de rendre cet enseignement obligatoire, adjoindre le mot « pinceau » à celui de « stylo » mentionné dans le cadre du programme de l'écriture [*penmanship*] de la discipline de japonais [*national language*] suffira pour que les conseils éducatifs de chaque département jouissent de la latitude d'organiser, en fonction des besoins locaux, des cours de calligraphie [*calligraphy*] dès les premiers niveaux du primaire, et de répondre ainsi à la demande des élèves, parents et enseignants.
3. Il va sans dire que le but de l'apprentissage du japonais [*national language*] consiste à développer les compétences de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale. Il faut cependant constater avec regret que, la quasi totalité des écoles élémentaires ayant négligé l'enseignement calligraphique [*calligraphy*] suite à la rénovation du système éducatif, les capacités scripturales des élèves ont considérablement décliné depuis deux ans, au point que ces derniers éprouvent désormais des difficultés dans l'écriture quotidienne. / Sur le plan de la construction des bases de l'aptitude à écrire les caractères japonais, le fait d'apprendre à tracer les signes en grand et au pinceau constitue un facteur structurellement indispensable.
4. Étant donné que l'écriture des caractères orientaux édifie les fondements de l'art, il s'avère crucial de débiter dès l'enfance la pratique de la technique pilogriphique [*brush-pen*], ainsi qu'on le fait dans l'instruction picturale ou musicale.
5. Du point de vue du développement physique et mental, ainsi que de l'intérêt des enfants pour l'étude, il est plus efficace et pertinent d'entamer l'entraînement dans les premières classes du primaire par le tracé au pinceau des grands caractères que par celui des petits.
6. Bien que l'on prétende celle du stylo plus pratique et généralisée, l'utilisation du pinceau (par exemple pour rédiger des courriers, des chroniques personnelles, ou des documents destinés à une longue conservation) demeure incontournable, notamment parce que l'expression d'une écriture artistique [*writing for art*] dépend de la technique pilogriphique.

7. La majorité des parents et enseignants souhaite l'abord de la calligraphie [*calligraphy*] dès les années initiales de l'école élémentaire, afin de cultiver au plus tôt la présence d'esprit, la noblesse spirituelle, ou la droiture de l'attitude. Voilà ce qui fait la nécessité de l'enseignement calligraphique [*calligraphy*].

Keichû Bundô,

Délégué des pétitionnaires

Président du Conseil de promotion de la calligraphie [*calligraphy*]

Membre de l'Académie japonaise des arts ⁴¹.

Adressé à un officier relativement subalterne, ce texte n'arbore ni la pompe de celui rédigé à l'intention de MacArthur un mois auparavant, ni la taxinomie bavarde du document en dix-huit points déjà mentionné (lequel peut, rappelons-le, lui être postérieur). À côté de ces ajustements formels, le fond change peu. Bundô réclame l'abord dès le début de la scolarité primaire (*i.e.* tel que le prévoyait le programme de l'école populaire pendant la guerre) d'un enseignement pilogriphique conçu à la fois en tant que moyen d'apprendre correctement à écrire et d'inculquer de saines attitudes morales, mais également comme fin en soi (comme formation de l'artogriphiste). L'activiste se prévaut ici d'un appui de la population sans référence concrète – la première enquête du ministère de l'Éducation de la matière datant de septembre 1949 (*cf.* C.I.5.1.) –, entériné par le vote, réel celui-là, de la représentation nationale (*cf.* C.II.3.4. & 3.5.).

1.5. Les partisans de la pilogriphie et le ministère

Le mouvement de défense de la griphie au pinceau adresse également ses revendications aux autorités nipponnes, à commencer par le ministère de l'Éducation. Les Archives Innami contiennent par exemple le brouillon d'une pétition [*chinjô*] de mars 1948 au nom de Bundô Shunkai, président du Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique, destinée au ministre ⁴². Les auteurs du texte recourent au terme générique *shodô kyôdiku* pour désigner l'enseignement de la pilogriphie à tous les stades de la scolarité. Ils se plaignent des difficultés à se procurer manuels ou matériel

⁴¹ "A Petition for the promotion of Calligraphy." Cf. Archives Trainor. Cf. Fujita Yûsuke 2000, p.8 : 「[...] 請願書の中に、CIE ルーミス課長宛の請願書が存在する。これは、註 46 でのべた 3 通の請願書 (振興協議会の文部大臣高瀬荘太郎宛て書簡、連合軍最高司令部宛陳情書、衆議院議長幣原喜重郎及び参議院議長松平恒雄宛の請願書) のうちの 1 通 (連合軍最高司令部宛) を、ほぼそのままの形で英訳したものである」。

⁴² Un autre texte, daté de septembre de la même année est nominalement adressé par Bundô (en tant que membre de l'Académie japonaise des arts) et Onoe Saishû au ministre Morito Tatsuo (*cf.* Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.144) : 「豊道自身も運動を留めることはなかった。印南家には 1948 年 (昭 23) 9 月付で文部大臣森戸辰男に宛てた『習字正科復興に関する建議』のガリ版刷り草稿が残る。これは、書道教育振興協議会長としてのものではなく、『日本芸術院会員』として、『文学博士尾上八郎』と連名で記したものである」。

Cf. Archives Innami, no.10 : 「No.10 : 1948 年 (昭 23) 9 月 日付 / 文部大臣森戸辰男宛 習字正科復興に関する建議 / 書の学習について意見発表 日本芸術院会員 尾上八郎 豊道春海 / 孔版、ロール紙、4 枚、243 mm × 330 mm」。

appropriés, réclament un contrôle renforcé des directives en vigueur, ainsi qu'un élargissement de ces dernières rendant la pratique de la graphie au pinceau obligatoire en primaire et en troisième année du collège. Les raisons invoquées touchent au déclin des compétences d'écriture de la jeunesse, à la valeur culturelle et artistique de la pilographe, ou à la nécessité d'un entraînement à la fois précoce et prolongé dans ce domaine⁴³. En juin et juillet suivants, le Conseil aurait envoyé aux préfets⁴⁴, aux professeurs d'écoles normales⁴⁵, aux syndicats d'enseignants⁴⁶, ainsi qu'aux représentants des comités régionaux de sa propre organisation (cf. C.II.2.2.1., note 18) des requêtes de teneur sensiblement identique. Le premier février 1949⁴⁷, Bundô maintient la pression sur le ministère en lui adressant un « avis » relativement long où il exhorte les autorités à prendre en compte le vote unanime des parlementaires sur les pétitions propilographie soumises à la troisième session de la Diète⁴⁸. Le bonze commence par retracer l'histoire de la littérature et du système d'écriture japonais afin de dénoncer l'idée reçue selon laquelle le génie du peuple japonais se limiterait à l'imitation. La créativité nipponne, telle qu'illustrée par l'invention des syllabaires *kana*, doit beaucoup, selon lui, à l'emploi du pilographe. L'apprentissage de la graphie au pinceau possédant de surcroît des vertus qui dépassent le seul plan utilitaire, son retrait des programmes du primaire constitue une erreur. Car, comme pour le joueur de base-ball, l'excellence restera hors de l'atteinte de l'artographe à moins que celui-ci ne s'entraîne jeune. Notons au passage la maladresse de la comparaison, qui trahit l'ignorance des objectifs généralistes de l'éducation scolaire. Bundô aborde ensuite la politique éducative dont les orientations visent à élargir le domaine des matières facultatives. Il critique ce parti-pris, arguant que les écoliers n'ont pas la capacité de jugement leur permettant d'effectuer un choix judicieux, et que laisser aux enseignants ou aux parents d'élèves la décision de la programmation de l'enseignement pilographe risque fort de condamner ce dernier. La rhétorique du moine entre ici en contradiction avec l'idée,

⁴³ *Shodô kyôiku shinkô ni kansuru ken* : 「書道教育振興に関する件」

Cit. in Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.178-186 ? Cf. Archives Innami no.4 : 「1948 年 (昭 23) 3 月 10 日付 / 文部大臣宛陳情書 書道教育振興に関する件 / B4、洋紙、活版印刷、243 mm × 359 mm · 269 mm × 381 mm」。

⁴⁴ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.178-186. Cf. Archives Innami, no.5 & 6 : 「No.5 : 1948 年 (昭 23) 6 月初旬 ? / 都道府県知事宛 懇請文書案 / 地方委員宛 地方運動展開に関する依頼状案 / 孔版、2 枚、257 mm × 364 mm」。「No.6 - A · B : 1948 年 (昭 23) 6 月 20 日付 / 各県知事宛 · 書道教育振興に関する件 / No.6 - A : 押印付。No.5 原案後の第一次文書と思われる / No.6 - B : 完成文書と考えられる。末尾に別紙のあることが付記される / B4 版、洋紙、孔版、252 mm × 358 mm」。

⁴⁵ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.178-186. Cf. Archives Innami, no.7 : 「1948 年 (昭 23) 7 月 1 日付 / 師範学校書道科担当教員宛 書道教育振興活動の協力依頼 / 委員長の押印有、B4、孔版」。

⁴⁶ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.178-186. Cf. Archives Innami, no.8 : 「1948 年 (昭 23) 7 月 1 日付 / 全日本教員組合宛 (各) 支部文化部長への協力依頼 / 委員長の押印有、B4、孔版」。

⁴⁷ Les Archives Innami contiennent un autre document daté de mars 1949 et destiné au ministre Takase Sôtârô (no.23) : 「1949 年 (昭 24) 3 月 日付 / 文部大臣高瀬荘太郎宛 習字教育振興に関する陳情 / 書道教育振興協議会委員長 日本芸術院会員 豊道慶中 (72 歳) / 活版印刷、242 mm × 374 mm」。

⁴⁸ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.145. Cf. Archives Innami, no.17 A & B : 「1949 年 (昭和 24) 2 月 1 日付 / No.17 - A : 小学校習字正科復興に対する意見 / No.17 - B : 小学校習字、正科復興に対する意見 (校正) * 400 枚の旨記載 / 上質和紙 (鳥の子的)、活版印刷、272 mm × 398 mm」。

prétendument avérée par les sondages d'opinion, que la population plébisciterait la pratique de la griphie au pinceau. Bundô termine son plaidoyer en justifiant le développement d'un modèle de démocratie libérale spécifique au Japon, qui ne ferait pas fi des traditions locales⁴⁹. Les militants propilogriphie vont également rencontrer les responsables ministériels. Le *Nihon shodô renmei kaihô* (*Bulletin de la Fédération Nisshoren*) de mars 1951 rapporte ainsi le contenu d'un entretien de Bundô Shunkai et trois de ses comparses (probablement Suzuki Suiken, Kaneko Ôtei et Satô Yûgô) avec le directeur du département de l'éducation primaire et secondaire Tsujita Chikara et deux de ses collègues (vraisemblablement Ôshima Fumiyoshi et Itô Hideto) dans les bureaux du ministère⁵⁰. Les griphistes prétendent que les consignes nationales censées entrer en vigueur en primaire le mois suivant manquent de clarté en ce qui concerne la pilogriphie, ce qui occasionne des hésitations chez les instituteurs au moment d'établir leur programme. Aussi Bundô et ses camarades pressent-ils Tsujita de publier dans les plus brefs délais une circulaire encourageant de manière explicite l'organisation de séances spécifiquement dédiées à la pratique de la griphie au pinceau. Le haut fonctionnaire explique l'impossibilité dans laquelle il se trouve de formuler des incitations officielles. Par ailleurs, les employés du ministère ont déjà confirmé en amont de ces échanges l'opposition de leur administration à l'éventualité d'une introduction de la pilogriphie dès la première année de l'école élémentaire. Quoique dubitatif quant à l'efficacité de la mesure, Tsujita se dit cependant prêt à envoyer aux responsables éducatifs locaux une notice leur rappelant que les exercices de pilogriphie peuvent avoir lieu séparément des autres activités de japonais, par exemple à raison d'une heure hebdomadaire. Ceci rassura sans doute les activistes⁵¹. Les discussions portent également sur les livres scolaires, et l'on ressent dans les propos des griphistes comme une nostalgie de l'époque des manuels d'État. De façon générale, Bundô et ses compagnons persistent à miser sur le pouvoir des autorités nationales pour imposer leurs vues par le haut, stratégie qui ignore les velleités décentralisatrices de l'occupant, mais qui se révélera payante sur le long terme.

Les Archives Innami recensent encore des textes de pétitions destinées au ministre de l'Éducation, en date des années 1953 et 1954. L'un appelle à rendre obligatoire l'apprentissage de

⁴⁹ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.186-189. *Cf.* Bundô Shunkai 1982.

⁵⁰ *Cf.* *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, après mars 1951, p.5 (très abîmé, le document est difficile à déchiffrer). *Cf.* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.243-247.

⁵¹ Commentaire de Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.247) : 「“1時間という特設の時間”は、直接の面談によって確認された。公文書も出すという。新学習指導要領の文言からは削除されたとはいえ、教育課程審議会小委員会での決定は、なお生きていた。豊道たちの不安は幾分かは解消されただろう。けれども、公開され、掲げられる公的文書である学習指導要領の文言に記されていないならば、どこでどう運用されるかわからないものでもあり、まだ油断はできなかった。／ [...] 当時の学習指導要領は未だ試案にすぎず、基準性がなかったこともあり、現実には正式発表を待たずして新年度より適用されていたものではないか。それならばこそ、豊道たち書道団体側も、次の展開を見越して活動を続けていく必要があったことと考えられる」。

l'artogriphie au lycée ⁵². Un second, dû aux responsables de la Fédération *Nisshoren* (cf. C.II.2.3.2.), requiert que les autorités veillent à la mise en pratique effective de l'enseignement pilogriphique. Il porte la signature de Yoshida Shigeru, Premier ministre en exercice, mais aussi président de ladite Fédération ⁵³. Autrement dit, on se trouve ici dans la situation incongrue où le chef du Gouvernement adresse une requête à un ministre de son Cabinet en tant que pétitionnaire ! Au printemps 1957, la Fédération récidive avec une requête envoyée au ministère par Bundô Shunkai g⁵⁴. Selon ce document, moins de la moitié des lycéens suivrait des cours d'artogriphie. Il importe par conséquent de programmer l'étude de la pilogriphie dans le primaire et au collège afin de faire bénéficier de cet enseignement indispensable au bon développement de la personne l'ensemble de la jeunesse du pays, et non un groupe privilégié. La sensibilité artistique doit en effet se cultiver dès l'enfance. Et le bonze enchaîne :

De ce point de vue, l'idéal consisterait bien à instaurer un créneau de griphie artistique à part, à l'école élémentaire et au collège. Dans l'éventualité où la conjoncture économique nationale ainsi que la concurrence entre les diverses disciplines pour les attributions horaires rendraient cette option réellement infaisable, l'apprentissage griphique s'inscrirait naturellement dans le domaine du japonais, où l'on devrait alors enseigner en parallèle, à l'intérieur d'un cadre unique réservé aux activités griphiques [*shosha*], l'écriture des caractères [*ji o kaku koto*] et l'artogriphie [*shogei*]. Il y a quelque chose de typiquement nippon dans la réforme mise en place par le ministère en 1941 et 1943. Retirez-en seulement les éléments nationalistes, et vous aurez d'excellentes dispositions, exclusivement élaborées par d'authentiques Japonais ⁵⁵.

La Fédération défend, comme on le voit, l'idée d'un retour à la structure des curricula de la période de guerre, tout en condamnant le nationalisme de manière ambiguë. Elle insiste sur la concomitance des aspects utilitaire et artistique dans un apprentissage griphique qu'elle accepte cependant de voir planifié au sein de la discipline de japonais, sous l'appellation générique *shosha*,

⁵² Andô Shintarô fait partie des signataires (cf. Archives Innami, no.33) : 「1953年(昭28)7月10日付/文部大臣大達茂雄宛請願書 高校書道を必修教科とすること/東京都高等学校書道教育研究会会長 野津文雄 幹事 安藤新太郎 伊藤渡 野間忠雄/孔版、250mm×358mm」。

⁵³ *Ibid.*, nos.34, 35 & 37 : 「No.35 : 1953年(昭28)、衆議院議長 参議院議長 文部大臣宛 書道(習字)教育改革に関する請願(陳情)案/日本書道連盟副会長 水谷昇 尾上八郎 豊道慶中 事務局長 大津民蔵/B4、青焼き、タイプ原稿、3枚」。「No.34 : 1953年(昭28)12月/文部大臣大達茂雄宛 書道(習字)教育実施に関する陳情(案)/社団法人日本書道連盟会長 吉田茂 副会長 水谷昇 同 尾上八郎 同 豊道春海 事務局長 大津民蔵/孔版、B4、2枚、二つ折り右ホチキス綴じ」。「No.37 : 1954年(昭29)7月 日付/文部大臣大達茂雄宛 書道(習字)教育実施促進願/社団法人日本書道連盟会長 吉田茂/書道(習字)教育実施に関する請願(写)/請願人代表者 社団法人日本書道連盟会長 吉田茂 副会長 水谷昇 同 尾上八郎 同 豊道春海 事務局長 大津民蔵/B4、孔版、二つ折り、右ホチキス綴じ」。

* おおだち・しげお(1892~1955年)。第5次吉田内閣で文部大臣(在職1953~1954年)

⁵⁴ Cf. Bundô Shunkai 1982 : 「『小、中学校に書写必修設置に関する陳情』社団法人日本書道連盟理事長豊道慶中、1957年4月1日」。

Cf. *Nisshoren kaihô*, no.21, 10 mai 1957 (p.1) : 「書写必修の陳情 豊道理事長より文相へ」。

⁵⁵ Cf. Bundô Shunkai 1982 (pétition citée dans la note précédente).

terme qu'entérinera la révision des directives d'octobre 1958 (cf. D.IV.1.). Contrairement à l'Allemagne, lit-on plus loin, le Japon peine à se remettre de la défaite. Pour redorer la fierté de la nation, la meilleure solution résiderait dans un renforcement de l'instruction religieuse, malheureusement prohibé par la situation actuelle du pays. Dans ces conditions, seuls le sport et l'éducation artistique (et notamment artogriphique) permettront de sauver la société nipponne du marasme moral qui y sévit⁵⁶. L'argumentaire ne brille pas certes pas par sa modernité...

Dans les archives de Kawakami Keinen, on trouve un texte de pétition sans signature, daté de 1967 – soit la veille de l'annonce des consignes de 1968 –, et vraisemblablement destiné à la Commission consultative sur les curricula ainsi qu'au ministère⁵⁷. La « Ligue » évoquée par le document comme son auteur fait possiblement référence à la Ligue nationale pour l'éducation griphique [*Shokyôren*], fondée deux ans plus tôt (cf. C.II.2.3.5.⁵⁸). La requête se compose de deux volets : un texte principal en six points, assorti d'une explication de la nécessité de l'apprentissage de la pilogriphie. En condensé, les pétitionnaires réclament que les directives à venir rendent l'enseignement de la griphie au pinceau obligatoire dès le second semestre de la première année d'école élémentaire et jusqu'à la fin du collège. Les rédacteurs justifient leurs exigences en invoquant le déclin préoccupant des compétences d'écriture de leurs jeunes concitoyens, l'efficacité de la pratique pilogriphique à faire saisir les règles du tracé de caractères originellement écrits au pinceau, les vertus de la griphie au pinceau sur le plan de l'accroissement des capacités de concentration, de pondération, d'endurance, ou du respect des bonnes manières, ainsi que la volonté populaire exprimée dans de récents sondages. Mais le passage le plus impressionnant se situe au début de la seconde partie. Le paragraphe en question attribue en effet un rôle décisif à l'apprentissage de la pilogriphie dans le développement de l'identité nipponne et du patriotisme. Tout en prenant sa place dans le concert des peuples, le Japon ne saurait renier, y explique-t-on, les fondements originaux de sa civilisation, à commencer par sa langue. Car un manque d'attachement à celle-ci empêcherait l'éclosion du sentiment de fierté nationale. Tandis que la politique éducative du moment, digne d'une nation colonisée, insiste à l'excès sur les langues étrangères, il faudrait enrichir les horaires relativement pauvres de l'enseignement du japonais, et donner à la pilogriphie

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Gimu kyôdoku ni oite môhitsu shûji no hitsuyô o kibôsuru seigansho* : 「義務教育において毛筆習字の必修を希望する請願書」

Le *recto* indique « exemplaire à conserver », et le *verso* « an 42 de l'ère Shôwa » (*i.e.* 1967). Cf. texte de la pétition : 「[...] 今回の教育課程改訂にあつては、小学校の低学年から必修科目とし、また中学校ではとくに不徹底である第2学年と第3学年に時間配当を確立するよう文部省及び教育課程審議会各位のご理解を得たい次第である」。

⁵⁸ *Ibid.*, pt.6 : 「本連合はこの目的達成のために、過去2回にわたり国会請願を行ない採択されました。この間において本連合は、小・中学校において、この問題をどのように考え、どのような希望をしているかを調査するため、無作為抽出により全国の小・中学校長から詳細なアンケートを求め、小学校 3000 校、中学校 1500 校の回答を集計いたしました」。

la place qui lui revient. À cet égard, les conclusions de la Commission consultative centrale sur l'éducation⁵⁹ relatives au besoin de cultiver chez les élèves l'amour du pays (cf. D.V.3., note 80) vont dans la bonne direction. Reste à espérer que la Commission consultative sur les curricula⁶⁰ présidée par Kinoshita Kazuo (cf. C.II.4.5.), amplifiera cette tendance. Voilà en substance le discours tenu par les partisans de la griphie au pinceau à la fin des années 1960⁶¹. Qu'on y ajoute une ou deux remarques sur la souveraineté impériale ou sur le *leadership* nippon en Asie, et l'on se retrouve projeté trente ans en arrière. En définitive, se demander si ces accents réactionnaires expriment le véritable fonds idéologique du mouvement, ou s'ils résultent simplement d'une volonté opportuniste de se mettre à la mode du temps a-t-il vraiment un sens ?

Nous n'avons évidemment mentionné ci-dessus qu'une sélection, à nos yeux parlante, des pétitions adressées – et pas toujours effectivement soumises – aux autorités centrales. Il y en eut une multitude d'autres. En ce qui concerne les plus récentes, on se référera au chapitre sur les associations, auquel nous en venons maintenant.

⁵⁹ *Chûô kyôiku shingikai* (abrégé en *Chûkyôshin*). Cf. C.II.4.1., note 8.

⁶⁰ *Kyôiku katei shingikai* (abrégé en *Kyôkashin*). Nous désignerons occasionnellement l'organe par le sigle « KKS ». *Ibid.*, note 2.

⁶¹ Cf. Pétition de 1967 citée ci-dessus, note 57 : 「毛筆による文字教育の必要性／国家への愛情を期待したい／戦後 20 年を経た現在の段階で行う義務教育の教育課程改正に当り、教育課程審議会“国家意識”を目標のうちに入れるというのは正しい方針といわなければならない。今にしてその措置をとっておかなかつたら早晩、日本喪失は事実となるでしょう。日本が世界性に立つと同時に、それが日本という国を基盤として行なわれるのでなければならないという自覚を義務教育において国民に強く植えつける義務があるのである。今回の審議会が『国家への理解』とか『国家への愛情』とかを大きな線として打ち出したのはもっともなことであって、この点さらに教育課程審議会（会長木下一雄氏）の適切な配慮を望みたい。そしてわれわれは、教科のなかでもっとも自然のうちに“国”と結びつくものは国語と国字であると思うのである。世界的にいつて国語を愛さないで愛国心は培われないというのは常識である。また日本のような国字に“国”の特徴の著しいものは、その文字生活のうちに“国”との結びつきが生じるともいえるのである。そして諸外国の国語を教える時間が、日本よりずっと多いことはいまさらいうまでもないであろう。日本の外国語偏重の度が過ぎて植民地政策につながるようでは、とても『国家への愛情』などは湧き上らない。今回の改訂に当り、小・中学ともまず国語の充実を計るべきである。そしてその一環として毛筆習字を必修として教えなければならないと思う」。

2. Les principales associations de défense de la pilogriphie

Au fil des décennies, les partisans et spécialistes de griphie au pinceau ont fondé une multitude de structures associatives engagées plus ou moins activement dans l'action militante. Sans viser l'exhaustivité, nous allons répertorier ci-dessous les plus intéressantes d'entre elles sur le plan de la définition des orientations de l'enseignement griphique scolaire. La présentation suivra une progression chronologique marquée par deux temps majeurs : d'abord celui du combat pour le « retour » de la pratique pilogriphique dans le curriculum de l'école élémentaire (de 1947 à 1968), puis celui de l'action pour la généralisation et l'extension de cet enseignement (de 1969 à nos jours).

2.1. Antécédents historiques

Dans les années 1920, les enseignants qui assistent à des stages d'artogriphie organisés à travers l'Archipel et jusque dans les divers territoires alors sous domination nipponne (Taïwan, Corée, *etc.*) se regroupent pour demander aux autorités ministérielles une amélioration des conditions de l'éducation pilogriphique¹.

En août 1924, Bundô Shunkai invoque l'*Ordre impérial sur le redressement de l'esprit de la nation* afin d'unir les griphistes japonais au sein de l'Association japonaise pour la promotion de la griphie au pinceau (*cf.* C.II.1.1., notes 4 & 5). Les revendications de cette nouvelle structure ne portent pas initialement sur les questions scolaires², mais dans le cadre de la seconde exposition

¹ *Cf.* Nobuhiro Tomoe 2011, p.66 : 「その多くは書道団体や書道研究会が主催して書道理論や実技の講習を数日にわたり行うものであり、講習会は規模の大小を問わず、また地方においても中央から講師を招いてさかんに開催された。これらの会員や参加者には教育関係者も多かった。そして、そういった書道を専門に学ぶ学校教員の向学心や問題意識は、書道振興活動の一翼を担うこととなっていく。／例えば、書道講習会のうち、1922年7月23日から29日まで7日間にわたり実施された大同書会主催書道講習会は大きな反響をもって迎えられ、台湾、朝鮮、中国、四国、九州、北海道、東北の各地から187名が参加する大規模なものとなった。さらにこの講習会は、思わぬ一大副産物を生み、全く偶然ながら、参加していた小学校・中学校『習字』『書キ方』担当教員たちの機運が盛り上がって、小中等学校習字科教員協議会が結成された。そして、早速会期中の7月25日、小学校・中学校習字科教員60余名により、茶話会と称して協議会が行われ、次の協議題が検討された。

1 中等学校に於ける習字の適当なる教授方案如何

2 中等学校習字手本の適当なるもの如何

3 書方教授の振興策如何

4 現在の中学習字手本にては草体を知らしむること不可能なり之に対する適切なる教授方案如何

参会者の熱心な討論が行われ、毎年講習会のたびにこうした協議会を開催することが約束された。協議の状況については、7月29日、世話人の大原桂南により文部省普通学務局へ報告がなされ、習字教育の振興に関する意見陳述が行われている」。

² *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2011 p.52 :

「一、帝国書動院ノ新設ヲ当局ニ建議スルコト

一、全国書道展覧会ヲ開設スルコト

qu'elle organise (1926), elle lance un concours de travaux de recherche sur l'enseignement grhique³. Le grand prix ira à un article d'Ishibashi Saisui ultérieurement publié dans la revue *Shosei*⁴. Selon son fondateur, cette structure aurait disparu au fil du temps en fusionnant avec d'autres groupes⁵.

L'Association nationale de l'enseignement pilogrphique des établissements du secondaire naît en mai 1932⁶. Placée sous le patronage de Kanô Jigorô, éducateur et fondateur du judô moderne, dirigée par le grhiste Tashiro Shûkaku, elle milite activement pour le remplacement du terme *shûji* par *shodô* ainsi que pour l'augmentation des heures de cours, encourage la création d'écoles spécialisées [*shodô senmon gakkô*], et réclame l'établissement d'une section d'artogrphie au Salon national des arts⁷. Par la suite, l'association changera d'appellation, tandis qu'Ishibashi Saisui en

一、書道講習会ヲ開催スルコト

一、其他書道作振ニ関スル必要事項ヲ隨時挙行スルコト」。

³ *Ibid.*: 「左記研究の方は御提出あらんことを懇嘱す

一、 小学校又は中等学校の習字教育に関する意見又は一般の習字法に就ての意見

右は参考室に陳列して一般に示し且当局の注意を促すべし。優秀なるものには賞を贈る／会后雑誌上に発表するか又は別に印刷に附して頒たんとす」。

⁴ Cf. Ishibashi Saisui 1927.1-4. D'après Nobuhiro Tomoe (2011, p.66), les idées de ce texte auraient été l'une des sources d'inspirations de la réforme de 1941: 「[...] 6編の応募があり、当時福岡 [県?] 小倉師範学校教諭をつとめていた石橋犀水の『書道教授の革新』が褒状の対象となった。この論文は、のちに国民学校『芸能科習字』教師用書の原点となったものである」。

⁵ Cf. Bundô Shunkai 1982: 「日本書道作振会は、その後泰東書道院となり、終戦まで書道の総合団体として重きをなしてきたが、戦後の混乱の中で自然消滅の形となった」(「私の履歴書」)。

⁶ *Zenkoku chûtô gakkô shûji kyôiku kyôkai*: 「全国中等学校習字教育協会」

Cf. Okuyama Kindô (1953, p.502-503): 「書道教育の団体として、最も著しい活動をしたのは、『中等学校習字教育協会』である。同会は昭和7年5月6、7、8日の3日間、東京高等師範学校講堂に於て開催せられた全国中等学校習字教育協議会第2回大会にてその創立の件が附議せられ、満場一致の可決を見た結果設立されたものである。／[...] 創立当時の会長、副会長、理事は左記の通りである。／会長 嘉納治五郎 (中等教育会長) /副会長 吉田弥平 (前東京高師教授) /長谷川乙彦 (東京府青山師範学校長) /理事 (50音順) ○印理事長 /石黒魯平 (駒沢大学教授) /上田順 (成蹊学園講師) / [...] /鈴木春視 (東京府第6中学講師) /○田代其次 (東京高等師範講師) / [...]」。

L'association, dont l'action serait à la base de la réforme intervenue au début des années 1940 (*ibid.*, p.510), aurait changé de nom et de personnel au fil du temps (*ibid.*, p.510-511): 「昭和18年、中等学校習字教育協会は、我国教育制度の全面的改革を機とし、会の名を大日本書道教育協会と改め、同年5月2日、東京第2師範学校に於て発会式を挙げた。而して会長を田所美治、副会長を下村寿一、顧問を尾上八郎、理事長を田代其次として新活動に入った。[...] /本会は事務所を東京第2師範学校に置いたが、昭和20年同校が戦災に逢って焼失したので、翌21年新事務所を東京第1師範学校女子部 (東京都小石川区竹早町8番地)に移し、同年5月には会名を書道教育協会と改め、再出発することとなった」。

⁷ Cf. Hirayama Kangetsu 1980, p.364-367. Voir par exemple la requête au ministère entérinée par lors du 8^{ème} congrès de l'Association, fin mai 1938 (*cit. in* Nobuhiro Tomoe 2011, p.79):

「1. 中等学校ニ於ケル習字科ヲ書道科ト改メ独立科目トスルコト

2. 書道専門学校ヲ設立スルコト

3. 文部省内ニ書道ニ関スル専門ノ督学官又ハ教学官ヲ置クコト

4. 習字ノ基本科トシテノ教授時間数ヲ増加スルコト

5. 各府県ニ習字科ノ専門指導員ヲ置クコト」。

Dans son livre sur l'éducation grhique (1938, p.29 & 31), le poète et responsable ministériel Kagami Torao porte un jugement mitigé sur les requêtes de l'Association: 「書道教育界並びに一般社会の書の認識に関する情勢に即応して、中等学校習字教育協会が、近年屢次文部省当局に対する、書道に関する建議案を可決したことは注目に価する」(29頁)。「この建議案にいふところは、習字科教員の立場からのみの意見であつて、その意味に於て未だ必ずしも全幅的に首肯し得るとばかりはいへない」(31頁)。

prendra la tête en remplacement de Tashiro, brutalement décédé en décembre 1946⁸.

Enfin, à mesure que l'empire nippon s'engage dans la guerre de quinze ans, les graphistes se rassemblent dans des organisations placées sous l'autorité du gouvernement et des militaires, telles que la Fédération graphique pour l'essor asiatique⁹ ou L'Association d'artographe d'Asie orientale¹⁰, respectivement établies en 1939 et 1941. À son niveau, le monde de l'art graphique se met alors – non sans zèle¹¹ – au service de l'impérialisme panasiatique exalté par Tôkyô¹².

⁸ Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.81 : 「中等学校習字教育協会は、1943年、[...]教育制度の全面改革を機として、会の名称を大日本書道教育協会と改め、同年5月2日、東京第2師範学校において発会式を挙げた。同会は、終戦後の1946年5月、会名を書道教育協会としている。そして、1948年3月、新学制下で一旦廃止された小学校『習字』の復活を目指して、豊道が書道教育振興協議会を立ち上げたとき、組織準備会の参加団体18団体のひとつ、全日本書道教育協会として名乗りを挙げる。理事長は田代がつとめていたのであるが、1946年12月、田代は不慮の事件に巻き込まれて死去し、石橋がこれを引き継いだ。[...]学校教科目としての習字教育理念と方法を形成したのは、石橋を中心とする書道教育家たちであった」。

⁹ *Kôa shodô renmei* : 「興亜書道連盟」

Cf. quotidien *Keijô nippô*, édition du 22 juin 1939 : 「筆墨の香に結ぶ日満支の文化交驛 興亜書道連盟成る／来月2日絢爛たる鮮展のあとをそのまま歴史的幕を切らんとする、朝鮮書道振興会主催、総督府並に本社後援の第1回全鮮書道展覧会を前に長期建設下、筆墨の香ひとつに日満支三国を書道で結ぶ財団法人興亜書道連盟が帝都に結成され、今や書道の意義は全体主義の興亜線に澎湃と湧上ってきた／同盟は平沼首相を会長に日満支書道の一流の人々を網羅し、昨年戦火の真只中に三国の文化提携の烽火として新京、奉天、東京に開かれ、文化交驛に大きな貢献を残した日満支親善書道展の恒久化をめざすもので、これは満支側からの熱烈な希望を受けた朝鮮書道展顧問である川崎克代護士が中心となってその実現に努めた結果、書道界も大賛成で朝鮮書道展の審査員である尾上柴舟、池上秀畝、田代秋鶴、大野百錬諸氏をはじめ、松林桂月、杉溪六橋氏等画壇人までが応援し、興亜院外務、文部両省の後押しもあって計画はとんとん拍子で捗り展覧会の主体として同連盟の実現をみたもので、既に財界、政界各方面から基金が五万円も寄せられ近く財団法人の手続をとることになり／本年度の行事としては満洲国政府、北支の臨時政府、中支の維新政府との協力によって9月中には北京、天津、できれば上海南京にも豪華な三国書道展を開く予定で、この大陸での展覧会が終れば11月頃会場を日本に移し書道の粋を示すことになっているが、満支側の役員も満洲国参議宝熙氏、臨時政府王克敏、湯爾和両氏、維新政府陳群氏等いずれも要人として又書家として錚々たるところが就任するはずで興亜人類の総親和による精神的融和結合へ豪華な三国書道陣の巨大な出発は大いに期待されている」 (『京城日報』)。

Cf. http://www.lib.kobe-u.ac.jp/das/jsp/ja/ContentViewM.jsp?METAID=10072046&TYPE=IMAGE_FILE&POS=1 (consulté le 27 mai 2017)

¹⁰ *Tôa shodô kyôkai* : 「東亜書道協会」

Cf. revue *Shodô*, Le numéro d'octobre 1941 de la revue *Shodô* rapporte (p.56-59) en détail le déroulement de la cérémonie inaugurale de l'Association, lors de laquelle Bundô Shunkai fait un discours. Voici le texte de la Déclaration fondatrice du groupe (*ibid.*, p.57) : 「宣言／聖戦正ニ5年今や我が国ハ其ノ万邦無比ナル国体ノ精華ヲ倍々世界ニ顕揚スベク政治、経済、文化各般ノ亘リテ新体制ノ建設ニ邁進シツツアリ我等ガ書道界モ亦協心戮力シテ其ノ本来ノ使命ヲ貫徹スベキ喫緊ノ時期タリト信ズ茲ニ『東亜書道協会』ハ同志書道団体ノ強靱ナル結合ノ下ニ斯道ノ発展ヲ計リ我国文化ノ興隆ト日、満、華三国ノ親善トニ資シ以テ大東亜共栄圏建設ノ国策ニ貢献スル所アラントス／昭和16年8月／大東亜書道協会」。

¹¹ Suzuki Keiko (1997, p.11) cite à cet égard les thèmes abordés lors d'une discussion entre graphistes parue dans la revue *Kôa shodô* (numéro de janvier 1940, p.2) : 「▷書道と昭和精神を語る／▷昭和精神とは何か／▷教育書道の問題／▷時代理念と書道▷書道と鍛練主義／▷尚古主義と創作主義▷書道と興亜主義／ [...] ▷興亜書道連盟への期待」 (「中堅作家座談会」『興亜書道』)。

Expliquant que certains joueront un rôle central après-guerre, la chercheuse se garde cependant de nommer les participants à ces débats (Suzuki Keiko 1997, p.11) : 「昭和12・13年ごろから、書道界にも、大東亜共栄圏の中核として、書道を通して日本精神の充実と地位を高めようとする意識が高揚していった。[...] 1940(昭和15)年1月号の中から、『中堅作家座談会』の記事を拾うと、[...] 大東亜共栄圏繁栄の精神のもとに書道が語られていることがわかる。そして、その出席者である当時の中堅作家には、戦後の書壇の中心人物や教員養成の場に関係していた人物の名前を見つけることができる」。

¹² En 1943, les grandes sociétés de graphistes fusionneront momentanément (cf. site de l'exposition artographe du quotidien *Mainichi*) : 「第2次世界大戦は、日本の文化・芸術も戦時体制に組み込んだ。書道界も例外ではな

L'historien de l'art et spécialiste d'esthétique Kinbara Seigo aurait fourbi les armes théoriques de ce mouvement ¹³.

2.2. Phase 1 : vers la « réintroduction » de la pilogrphie dans les programmes du primaire

2.2.1. Le Conseil pour la promotion de l'éducation pilogrphique

Établi en mars 1948 ¹⁴ sous l'impulsion de Bundô Shunkai qui en prend les rênes en tant que président du comité directeur [*iinchô*], le Conseil pour la promotion de l'éducation pilogrphique ¹⁵ regroupe pas moins de cent quarante-quatre associations de griphistes. En dépit de la taille et des ambitions de représentativité de cette super-structure créée pour décupler la puissance du mouvement propilogrphie ¹⁶, les informations disponibles à son sujet demeurent limitées aux indications fournies par les quelques documents qu'elle produisit, les commentaires générés par

く、昭和 18 年 (1943 年) 泰東書道会、東方書道会、興亜書道連盟、三楽書道会などの団体が『書道報国会』の名のもとに統一された」。

Cf. <http://www.mainichishodo.org/about/history1.php> (consulté le 15 juin 2017)

Cette page de l'Histoire n'a apparemment pas suscité d'introspection *a posteriori* (cf. Tamiya Bunpei sur le site All Japan Arts) : 「書壇は、第 2 次大戦中に大日本書道報国会に統合されるなど戦時体制に組みこまれていくが、画壇のように戦後、その責任が問われることもなく、また、『戦争画』を巡るような論争などもなかった」。

Cf. <http://www.all-japan-arts.com/rekishi/0712rekishi.html> (consulté le 15 juin 2017)

Certains griphistes comme Kimura Chiseki semblent cependant avoir refusé de participer à ce type de congrégations (cf. Wikipedia en japonais) : 「太平洋戦争の戦時体制が強化され、各書道団体、書家が書道報告会に結集すると、木村 [知石] はこれを嫌って郊外へ疎開、戦後もしばらく書壇との関係を絶った」。

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/木村知石#.E6.98.A0.E5.83.8F> (consulté le 15 juin 2017)

¹³ Cf. Suzuki Keiko 1997, p.11 : 「[...] 芸能科習字が時代の流れの中で特異な存在であり、また [...] 特殊な思想に染め上げられていた。/ [...] なお、書道界におけるこのような風潮のバックボーンとなったのは、金原省吾 (帝国美術学校教授・建国大学教授) だといわれる」。

Kinbara Seigo (1942, p.2,3, 46 & 50) affirme notamment la supériorité de la culture du Japon sur celle de la Chine :

「大東亜共栄圏といふも、その中軸は日本であり、日本の文化は錬成によつて成立してゐ、この日本の文化によつて大東亜の地に対ふ外に道はない。この共栄圏の道は既にきまつてゐる」(2頁)。「[...] 吾等の文化が錬成によつてなることである。しかも錬成は、これ迄の教育学では考慮されてゐなかつたものである。しかるに日本の社会には、武道にも、書道にも、工芸にも、音楽にも、その他の芸能にもすべて技術の全般にわたつて錬成が中心の位置をしめて居た。[...] 術は単に術として学ばれるのに錬成を要するのではなく、錬成によつて、術は道に達するものとせられてゐる。術が道になることは、支那では考へられず、術と道とは別箇の方向とされてゐた。日本ではそれを一つの方向に位置づけ、錬成によつて『術-道』の大道を打開したのである。これが今日教育の中にも新しい自覚としてあらはれて来、日常生活の法則もここから規定されようとしてゐる。大東亜の芸術と教育の問題は、ここに最初にして且最後の視点がある」(2・3頁)。「[...] 自然に日本の表現には長い持続性がある。この点が支那の持続の断続するものと根本的に異なる点である」(「書道の芸術」46頁)。「支那は個体の集合が全体であるとするが、日本は全体があつて、そこに個体の定立があらはれると信じてゐる。すなわち個人に定立せず、伝統に定立し、伝統が道徳である」(同、50頁)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1871765> (consulté le 12 avril 2017)

¹⁴ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.143. Selon d'autres sources (par exemple la chronologie mise en ligne sur le site du Centre préfectoral pour l'éducation d'Ôsaka), la formation officielle du Conseil daterait du 1^{er} avril suivant.

Cf. <http://www.osaka-c.ed.jp/hensenpdf/webcur/wc07shod/wc0701.pdf> (consulté le 2 janvier 2017)

¹⁵ *Shodô kyôiku shinkô kyôgikai* : 「書道教育振興協議会」

¹⁶ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.143 : 「『書道教育振興協議会組織準備会の申合せ』と銘打つ文書によると、第一に『全書壇及全書道教育界を挙げて「書道教育振興協議会」を組織し、同協議会の名において強力有効な運動を展開する』ことが挙げてある」。

ceux-ci, ainsi que ce nous en disent les archives d'Arimitsu Jirô¹⁷. Le groupe compte parmi ses cadres Onoe Saishû (cf. F., ill.24-25), seule figure (avec Bundô) du monde artographique siégeant à l'époque à l'Académie japonaise des arts, Shimomura Juichi, un ancien haut responsable du ministère de l'Éducation (spécialiste de questions religieuses et président d'établissements d'enseignement supérieur féminin), ainsi que des griphistes influents à divers égards, tels que Suzuki Suiken, Tanaka Kaian, Ishibashi Saisui, Kaneda Shinshô ou Kuwahara Kônan¹⁸. Le Conseil se fixe pour objectif primordial de convaincre les autorités éducatives nationales de rétablir l'apprentissage de la pilographie dès les petites classes du primaire¹⁹. Dans cette perspective, les membres doivent solliciter divers centres de décision (GHQ, Diète²⁰, instances régionales, etc.) et s'assurer du soutien de celles-ci²¹. Les courriers de Bundô en date du premier juillet 1948²² et du 10 mars suivant²³ présentent aux adhérents les diverses actions ainsi que les modalités à suivre pour développer le mouvement au niveau local. Les appels lancés par le Conseil en 1948 et 1949 visent le ministère de l'Éducation²⁴, le Parlement²⁵, les préfets²⁶, les professeurs de pilographie en

¹⁷ Cf. Fujita Yûsuke 2000, p.6 : 「振興協議会に関する資料は非常に数少ないが、結成時における組織の構成や、活動の一端を示す請願・陳情書等の資料が、『有光次郎文書』に幾つか残されている」。

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.143 : 「筆者の確認する『[書道教育振興協議会組織準備会の] 申合せ』の文書は、国立国会図書館蔵『有光次郎関係文書』から抽出している」。

¹⁸ Ômori Yukio (1949, p.23) parle de deux délégués par département : 「新日本建設途上の関門は実に大きく又峻しい。然し、之が成し遂げられた暁には如何に美しい祖国が誕生せらるるであろうかの夢を描くのである。この中に有つて習字教育の動きは如何にあるか。この教科は他の教科の末端に在つて、ともすれば無用視され様として居る。これではならないと全国の書道家、書道教育家を打つて一丸とした書道教育振興協議会が組織され、豊道春海、尾上柴舟の両芸術院会員を会長・副会長に、全国各県に2名宛の委員を挙げて書道教育振興運動が展開された」。

¹⁹ Voir la lettre adressée par Bundô aux adhérents le 10 mars 1949 (*cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.145-146) : 「[...] 御承知の通り、本協議会の最大目標である『小学校に於て毛筆習字を低学年より課す』ことについての運動は、未だ樂觀を許さず [...]」。

²⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.145 : 「印南家には、同じく『昭和23年11月日』の日付により、和紙に墨書でしたためられた『小学校において習字科を必修科にする請願』とする請願書控も残る。末尾には『豊道慶中』『金田吉尾』『桑原通雄』の3名による署名捺印があり、あとは紹介議員の名前を書き入れるばかりになっている。これは国会請願のために準備したものであろう」。

Cf. Archives Innami, no.12 : 「1948年11月日付／請願書 小学校において習字科を必修科にする請願／豊道慶中 金田吉尾 桑原道雄／墨書、美濃紙、紙縫右綴じ、248 mm×167 mm」。

²¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.143 : 「『運動内容の参考案』として、『本協議会は習字科を正科に復活するよう次の運動を実行する』とし、(一) 文部当局へ左の事項を運動する、との項で要求の具体的内容を書き、(二) 右の運動に対しての協力支援を左の各方面へ懇請する、として、都道府県当局、師範学校、教職員組合、教育刷協議会、教学研修所、国会、司令部当局を挙げている」。

²² *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.178-186. Cf. Archives Innami, no.9 : 「1948年7月1日付、書道教育振興協議会地方委員宛 書道教育振興活動の協力依頼、B4、孔版、両面印刷」。

²³ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.178-186. Cf. Archives Innami, no.18 : 「1949年3月10日付／全国書道教育振興協議会参加団体 全国書道教育振興協議会委員宛 請願提出等の活動依頼／書道教育振興協議会委員長 豊道慶中」。

²⁴ Pétition datée du 10 mars 1948, *cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*). Cf. Archives Innami no.4 : 「1948年3月10日付／文部大臣宛陳情書 書道教育振興に関する件／B4、洋紙、活版印刷、243 mm×359 mm・269 mm×381 mm」。

²⁵ Pétitions pour la création de facultés de pilographie dans le nouveau système universitaire (évoquée lors d'une séance du comité des affaires éducatives de la chambre basse, le 31 mai 1948), et pour la promotion de l'éducation pilographique (traitée par la même instance le 20 avril 1949). Cf. C.II.3.5., notes 43 & 55.

²⁶ Pétition datée du 20 juin 1948 (cf. C.II.1.5, note 44).

école normale, certains syndicalistes enseignants²⁷, ou encore le général MacArthur²⁸ et la CIE²⁹. Ces démarches auraient abouti (notamment grâce à l'appui des marchands de matériel pilogriphique) à la décision de la Diète d'entériner le « retour » de la griphie au pinceau dans le curriculum du primaire³⁰. Poursuivant la mobilisation après ces succès³¹, le groupe décide, en mai 1949, 1. de militer pour l'adjonction du mot « pinceau » [*môhitsu*] à celui de stylogriphe [*kôhitsu*] dans le texte des directives nationales du japonais pour le primaire ; 2. de procéder à des sondages d'opinions en collaboration avec les médias³² ; 3. de publier des recueils de modèles ; 4. de réclamer une exonération des taxes prélevées sur les droits d'entrée des expositions d'artogriphie³³. Or les frais substantiels générés par de telles entreprises finissent par attirer le soupçon quant à la tenue des comptes du Conseil. Mettant en cause Bundô et Tanaka Kaian, Kuwahara, Ishibashi et Kaneda menacent alors de dissoudre l'organisation³⁴, laquelle fusionnera avec d'autres entités en 1950.

2.2.2. La Fédération générale des artistes de griphie (*Zenshoren*)

La Fédération générale des artistes de griphie³⁵ voit officiellement le jour le 11 septembre

²⁷ Texte en date du 1^{er} juillet 1948 (*ibid.*, note 46).

²⁸ Texte du 18 mars 1949 (*cf.* C II 1.4).

²⁹ Pétition du 15 avril 1949 (*ibid.*). Voir aussi Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.146 : 「また、〈印南家文書〉と〈有光次郎関係文書〉には、さらに、『昭和24年3月日』付で『衆議院議長幣原喜重郎殿』『参議院議長松平恒雄殿』とする『習字教育振興に関する請願』、同じ日付で『連合軍総司令部御中』『文部大臣高瀬荘太郎殿』に宛てたとする『習字教育に関する陳情』の印刷物が残る。提出先は特定されるものであるから、通常であれ〔ば？〕活版印刷をする必要はない。筆者の推測では、請願、陳情を行うと同時に、会員他に対するパフォーマンスでもあり、意気の高揚を狙っていたのではないかと考える」。

Cf. Archives Innami, no.22 : 「1949年(昭24)3月日付/連合軍総司令部宛 習字教育振興に関する陳情/書道教育振興協議会委員長 日本芸術院会員 豊道慶中(72歳)/活版印刷、242mm×374mm」。

³⁰ *Cf.* Onodera Keiji 2005, p.50 : 「生活面での市場確保には習字教育の復活を期し、書壇を挙げての『全日本〔？〕書道教育振興協議会』が頻繁に会合を行い、ついに全国143書道団体の参加と用具商人の後援によって、衆参両院とも満場一致で採択可決まで漕ぎつけた」。

³¹ Selon Onodera (*ibid.*), après la réponse favorable des parlementaires en juillet 1948, le Conseil aurait peiné à définir les orientations pour la suite des opérations.

³² À ce propos, un entrefilet publié dans le *Zenshoren kaihô* (no.1, avril 1950, p.1. *Cf. infra*) mentionne en date du 5 décembre 1949 un entretien entre Bundô, Tanaka (Kaian ?), Mizutani (Noboru ?) et un journaliste : 「1949 (S24) 年12月5日(月) : 豊道、田中、水谷、五味(毎日記者)会談す」(「連盟日記抄」)。

³³ *Cf.* Onodera Keiji 2005, p.50. *Cf.* Archives Innami, no.26 : 「1949年3月付/衆議院議長幣原喜重郎宛 芸術奨励の為入場税免除の請願/日本芸術院院長 高橋誠一郎 同会員 同会員 同豊道慶中/朱罫用箋、墨書4枚、右上1カ所紙縫綴じ、226mm×156mm」。

³⁴ *Cf.* Onodera Keiji 2005, p.50 : 「ところがここで突然、この会の会計に不鮮明な高額の支出があることが判明し、豊道春海委員長、田中海庵総務部長の宴会費独断使用が明るみに出た。結果、桑原江南庶務部長を筆頭に解散の気風が漂い、石橋犀水副委員長、金田心象渉外部長も共に意を漏らす」。

Pour les détails, *cf. ibid.* p.50-51.

³⁵ *Zen shosakka renmei* (abrégé en *Zenshoren*) : 「全書作家連盟」(全書連)

Le terme *shosakka*, littéralement « créateur de griphie » n'est d'usage courant ni dans la langue du quotidien, ni dans celles de l'art ou de la recherche scientifique.

1949³⁶. La cérémonie organisée à cette occasion à l'Université Senshû rassemble quelque cent vingt délégués régionaux, et se déroule en présence de parrains tels que Narita Chisato (vice-président du comité éducatif de Tôkyô. Cf. F., ill.62), Nishimura Iwao (responsable des relations publiques au ministère de l'Éducation), Mizutani Noboru (député), et Aoki Rinnosuke (directeur de l'école primaire Wakabayashi de Tôkyô³⁷). Parmi les personnalités qui offrent leur patronage à ce nouveau groupe, on compte surtout des politiciens conservateurs comme Hirokawa Kôzen et Hoshijima Nirô, ainsi que des fonctionnaires ministériels, dont Arimitsu Jirô³⁸. La conception de la Fédération remonte apparemment au mois précédent³⁹, puisque Nobuhiro Tomoe a trouvé le brouillon d'une pétition signée de ses représentants (Bundô, Takatsuka Chikudô et Teshima Yûkei) en date d'août 1949⁴⁰. Contrairement à celle du Conseil, l'appellation donnée à cette nouvelle entité ne contient pas le terme « éducation », choix stratégique derrière lequel on devine la volonté des fondateurs d'amener les griphistes restés indifférents à l'action militante à venir grossir les rangs⁴¹. Quoique la Fédération s'inscrive à maints égards dans le prolongement du Conseil⁴², endossant désormais la responsabilité exclusive de négocier avec l'extérieur pour la communauté des griphistes⁴³, les deux associations coexistent indépendamment l'une de l'autre⁴⁴.

³⁶ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1 : 「全書作家連盟 結成御届 (当局に提出) / 本連盟は、全国書道界並に習字教育界の総意を以て当局その他に対する代表交渉団体の必要を感じ 9 月 11 日専修大学に於て創立大会開催の結果、全国各地の代表者多数の参加を得て結成いたしました」。

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.* : 「各方面の名士後援 / 特に御指導を得た名士の方々をここに御紹介し、併せてその先生方に深甚の敬意を表する次第であります。(敬称を略す) / 民自党幹事長 廣川弘弾 / 同 政調会長 星島二郎 / 同 代議士 水谷昇 / 元文部次官 有光次郎 / 元文部省図書監修官 松田武夫 / 元東京都教育委員会副委員長 成田千里 / 文部省渉外課長 西村巖 / 若林小学校長 青木林之助 / 文部省調査普及局国語課長 原敏夫 / 文部事務官 三宅武郎 / 参議院総務部資料課長 市川正義 / 参議院事務総長 小林次郎」。

Le bulletin (*ibid.*) fait état d'une visite rendue le 17 février 1950 par Bundô, Takatsuka et Tanabe à Arimitsu.

³⁹ Le bulletin (*ibid.*) indique que le collectif a été formé en 28 jours. Voir aussi des brouillons trouvés dans les Archives Innami (no.30) : 「1949 年 8 月 吉旦 / No.30-A : 書作家連盟趣旨草稿、墨書, B 4 原稿用紙裏面に記載、表側は毎日展審査員構想 (No.30-E)、250×353 mm / No.30-B : 全書作家連盟 (仮称) 趣旨 (案) 決、カーボン複写、朱罫, 248 mm×160 mm / No.30-C : 全書作家連盟趣旨 (案) 決、墨書、朱罫半枚の表裏に記載、252 mm×173 mm」。

⁴⁰ *Ibid.*, no.31 : 「No.31-A・B・C : 1949 年 8 月付 / No.31-A : 文部省その他宛 陳情要旨 (案) / 墨書、西洋紙 B 4 (豊道春海先生真跡頒布趣旨裏紙 (No.31-C)) 285 mm×378 mm / No.31-B : 同上浄書中途紙片 / 墨書、美濃紙、280 mm×310 mm / No.31-C : 豊道春海先生真跡頒布趣旨 (A・表) / 全書作家連盟代表 豊道慶中 高塚錠二 手島右卿」。

⁴¹ Cf. Mail magazine de la bibliothèque départementale de Nagano (1^{er} juillet 2011, à propos de Kamijô Shinzan) : 「戦後、占領軍総司令部 (GHQ) の指導の下、学習指導要領が公布され、小学校での習字教育が全廃されました。これを受けて、書道芸術界と書道教育界の代表が全書作家連盟を結成し、衆参両院に小学校毛筆習字復活に関する請願書を提出しました」。

Cf. <http://archives.mag2.com/0000179345/20110701080000000.html> (consulté le 3 janvier 2017)

⁴² Cf. Fujita Yûsuke 2000, p.1.

⁴³ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1 : 「[...] 爾今、書芸及習字教育に関する一切の交渉連絡は、本聯盟に御交渉下されたく此為御届申し上げます」。

Voir aussi la déclaration d'intention citée plus bas sur la même page (*ibid.*) : 「[...] 時代の要請に基き、直接書芸にたずさわる者はもちろん国の内外を問わず、書芸の興隆に賛意と尽力とを惜まない一般有識者との協力により、ここに全書壇を網羅し、財団法人全書作家連盟を結成しました。従って、本連盟はあらゆる機会、あらゆる場所において全書壇の意志を代表し、強力に発言し、行動するものであります」(「全書作家連盟趣旨」)。

À la tête de l'organisation on retrouve l'incontournable Bundô Shunkai ⁴⁵, flanqué des soixanténaires Suzuki Suiken et Takatsuka Chikudô (cf. F., ill.60 ⁴⁶), tandis qu'Onoe Saishû apporte sa caution (et avec elle, l'appui d'une partie significative du monde de l'artographie en *kana*) en tant que conseiller [*komon* ⁴⁷]. Font également partie des instances dirigeantes Nishikawa Yasushi (cf. F., ill.30 & 32), Tanaka Kaian, Aoyama Soen, Tanabe Koson (cf. F., ill.58-59 ⁴⁸), Itô Sanshû, Ôsawa Gakyû, Ueda Sôkyû ou Kaneko Ôtei ⁴⁹. La Fédération édite un *Bulletin*, dont il ne subsiste à notre connaissance que le numéro initial, daté du 1^{er} avril 1950 ⁵⁰. Nobuhiro Tomoe subodore que la constitution précipitée de la *Zenshoren* résulterait essentiellement de l'inquiétude suscitée par celle de la Commission consultative sur les curricula (KKS) chargée par le ministère de l'Éducation de définir les grandes lignes de la rénovation des programmes scolaires en juillet 1949 ⁵¹. Consciente de la portée des travaux de ladite Commission, la Fédération comptait bien y faire entendre sa voix ⁵² par l'intermédiaire de Kamijô Shinzan ⁵³. Un entrefilet du *Zenshoren kaihô* note à ce propos

⁴⁴ De la sorte que Bundô Shunkai signe l'ébauche du texte de pétition d'août 1949 à la fois en tant que responsable de la Fédération et que président du comité directeur du Conseil.

⁴⁵ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.287 : 「[...] 大正期より精力的に振興活動を行っていた豊道は、各書道団体や書道関係者、また政治家等をも広く結集させて、書道教育振興協議会や全書作家連盟を組織し、『習字』の復活運動を全国展開させた」。

⁴⁶ Dans son article du *Zenshoren kaihô* (no.1, avril 1950, p.2), Kamijô Shinzan attribue la création de la Fédération à Bundô, Suzuki Suiken et Takatsuka, qu'il qualifie de « Trois vénérables » [*San chôrô*].

⁴⁷ D'après les décisions entérinées lors de la réunion du comité directeur du 12 mars 1950 (cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, 1^{er} avril 1950, p. ?) : 「[1950年] 3月12日(日) / 午後1時半より役員会開催。/ [...] 左記役員を内定(本連盟) 全員一致推薦。/ 顧問尾上柴舟、会長豊道春海、副会長高塚竹堂、鈴木翠軒、西川靖庵 [=寧]」。

⁴⁸ L'autobiographie de ce dernier (Tanabe Koson 2002, p.178) fait de lui l'instigateur principal du mouvement : 「昭和24年(1949) 46歳 / [...] 小学校習字が廃止になったことを高塚竹堂先生に告げ、豊道春海翁を訪ね、全国の書家を団結させ『書道連盟』を組織し、常務理事となり、豊道春海、高塚竹堂、[田中] 海庵と先生の4人で、文部大臣や国会を訪問して、小学校習字科復活の運動を展開していった」。

⁴⁹ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1 : 「運営委員会によつて今後は運営することを決定委員左の如し / 議長 豊道春海 / 青山杉雨、青山祖燕、印南溪龍、伊東參州、上田桑鳩、大沢雅休、金子鷗亭、萱沼貞石、上条信山、熊田伝一郎、佐藤祐豪、佐々木如空、鈴木翠軒、高塚竹堂、田辺古邨、田中海庵、田中金峯、手島右卿、中台青陵、平尾弧往、藤田讚陽、松丸東魚、松井如流、松本芳翠、榊野春天、前本菁竹、柳田泰雲、吉田浩堂以上29名」。

⁵⁰ *Zenshoren kaihô* : 『全書連会報』

La feuille (2 pages) est conservée dans les Archives Ôshima Fumiyoshi. La publication de cet organe vise à garantir la communication entre les membres de la Fédération : 「本会の機関誌を発行し、中央と地方の連絡を計り、且つまた会員相互の親睦を遺憾なからしめる」。

L'arrêt de sa publication pourrait s'expliquer par la création en 1951 de la Fédération *Nisshoren*.

⁵¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.201 : 「1950年(昭25) 4月1日付『全書連会報』の冒頭に、同連盟について、『突如書道界に波瀾を投じ、出発以来28日の超スピードを以て結成』とある。会報によれば、その結成は、1949年(昭24) 9月11日であり、これを逆算して記述される28日分を遡ると、『出発』は8月14日となる。その準備の開始はさらに遡ることになるので、種々想定すると、教育課程審議会令制定後まもなく、全書連結成の構想は立てられたものと推測される」。

⁵² Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1 : 「小学校毛筆習字復活の問題は、[...] この上は教育課程審議会に於て、教育全般より眺めて最後の審議を行い、之が決定は法令化せんとするもので、本審議会は最高の決定機関であることは云うまでもない。本連盟は [...] 本審議会に猛烈に運動展開中である」。

⁵³ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.204 : 「教育課程審議会委員には書道分野からは上條信山が就任し、のちに中等教育教育課程分科審議会の所属となっている。全書作家連盟の経過からすれば、その人選は連盟に委託され、連盟の推薦と決定により、上條が書道分野全ての代表として送り出されたものと思われる」。

une visite rendue le 19 février 1950 par Bundô et Tanaka à Aoki Seishirô⁵⁴, lequel préside alors à la fois l'Université Kasei nouvellement fondée et la KKS (cf. C.II.4.2.⁵⁵). Dans un autre document, Kamijô explique avoir divulgué les noms et adresses des personnes siégeant avec lui à la Commission consultative aux adhérents de la *Zenshoren* en incitant ces derniers à faire du porte-à-porte pour rallier lesdites personnes à leur cause⁵⁶. La famille Innami conserve dans ses archives un court appel manuscrit daté d'août 1949, écrit à la première personne du singulier – vraisemblablement par Bundô Shunkai –, et adopté par la Fédération. L'auteur y exhorte les griphistes à soutenir la *Zenshoren* afin de promouvoir leur art (auquel il se réfère par les termes *sho* ou *sho geijutsu*) et, ce faisant, de contribuer à l'édification morale de la jeunesse nipponne⁵⁷. Comme le remarque Nobuhiro Tomoe, ce type d'argumentation ne diffère de celui qui caractérisait le mouvement propilographie des décennies précédentes que par le contenu des slogans entonnés, l'exaltation de la culture et de l'esprit de paix remplaçant désormais la célébration nationaliste du prestige impérial⁵⁸. La déclaration d'intention parue dans le *Zenshoren kaihô* d'avril 1950 ne sort pas de cette veine idéologique, mais elle s'enrichit de propos sur les aspects utilitaire et artistique de la griphie au pinceau. Au jugé, elle chiffre les adeptes de cette pratique pleinement constitutive de l'identité japonaise à au moins 10 millions d'âmes⁵⁹. D'après la résolution entérinée le 11 septembre 1949, la Fédération s'engage sur deux fronts : la défense de l'artogrphie [*shogeï*] dans la perspective de la renaissance d'une nation cultivée et pacifique, ainsi que la réhabilitation de l'enseignement pilogrphique en primaire⁶⁰. Concernant le second axe de ce combat, elle revendique un retour à la structure instituée par la réforme du début des années 1940, à savoir la réintroduction au sein du département des arts et techniques [*geinôka*] d'une matière spécifique dotée d'horaires particuliers pour toutes les années du cursus. Parallèlement, elle envisage néanmoins de se satisfaire d'une inclusion de l'apprentissage au pinceau dans le domaine du japonais [*kokugo*]⁶¹. Les responsables réunis le 12 mars 1950 approuvent un plan d'action en deux temps, qui prévoit la demande de l'envoi d'une circulaire ministérielle incitant à la pratique pilogrphique dans les établissements à compter de l'année scolaire 1950, puis la restauration d'une

⁵⁴ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1.

⁵⁵ Fujita Yûsuke (2001.10, p.49 & 2001.11, p.133) et Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.234) font d'Aoki Seishirô le président de la Commission.

⁵⁶ Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951 : 「[...] 委員会の人々に理解していただくことが大事だと思つたので全書連の人々にその氏名住所を示し、出来うるかぎり足を運んでいただくことに賛成を願い、自らも実践したわけである」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

⁵⁷ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.202.

⁵⁸ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.203 : 「上記の『趣旨』を見ると、その骨子とするものは、大正期の日本書道作振会結成趣旨や、また戦前からの各種書道振興請願とほとんどかわるところがない。かつては『内鮮融和、日支親善』であり『国威発揚』であったのが、『文化国家、和平日本の再建』となって、同じく『思想善導』のため『大同団結』してその発展をはかろうとしている」。

⁵⁹ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

discipline « artistique » indépendante à compter d'avril 1951⁶². Basée à Tôkyô mais présente sur l'ensemble du territoire grâce à un réseau de bureaux locaux, la Fédération veut œuvrer pour la reconnaissance de l'artogriphie [*shogei*] et la diffusion de son apprentissage, intervenant pour ce faire auprès du GHQ⁶³, du ministère de l'Éducation, ou des administrations et comités éducatifs préfectoraux, mais également auprès de l'Académie japonaise des arts, et des musées. Elle compte se battre pour les intérêts des griphistes, notamment sur le plan des droits d'auteur, et projette la construction d'un centre dédié à l'art pilogriphique⁶⁴. Sitôt créée, la Fédération *Zenshoren* « bombarde » littéralement de pétitions le ministère de l'Éducation en septembre (les 12, 27 et 30 du mois) et octobre 1949, réclamant l'insertion d'une rubrique consacrée à la griphie au pinceau [*shûji*] sur les relevés de notes, ainsi qu'une modification des comités de validation des manuels scolaires, ou de rédaction des directives nationales pour l'enseignement du japonais⁶⁵. Le 16 octobre, elle sollicite également le Premier ministre, le Secrétaire général du Cabinet, les parlementaires⁶⁶, ainsi que le président de la Commission sur le budget de l'Assemblée, au sujet de la réintégration de la pratique pilogriphique dans le curriculum de l'école élémentaire⁶⁷. Enfin, la Fédération manœuvre pour placer certains de ses affiliés au comité ministériel de rédaction des consignes éducatives pour le japonais (Tanabe Koson, Ôsawa Gakyû, Kamijô Shinzan). À l'échelon régional, Bundô et ses acolytes ciblent particulièrement la municipalité de Tôkyô (dont Narita Chisato leur facilite sans doute l'accès). Fin 1949, ils prient son comité éducatif d'orchestrer des sondages locaux sur le rétablissement de l'enseignement de la griphie au pinceau dans le primaire, d'inclure des sujets de disciplines artistiques aux examens d'entrée du lycée, et d'inscrire la pilogriphie [*shûji*] aux registres de l'évaluation des élèves du secondaire⁶⁸. Ces actions produisent d'incontestables résultats. La Fédération se targue ainsi d'avoir amené l'administration tokyoïte à réserver une place pour la pilogriphie [*shûji*] dans la partie relative au japonais sur le bulletin scolaire des collégiens, ainsi qu'à faire figurer cet enseignement au sein du département des arts [*geinôka*] au lycée. Grâce à elle, les rédacteurs des nouveaux programmes de japonais pour le primaire auraient consenti à rétablir l'apprentissage de la griphie au pinceau dans ce cadre, et la

⁶² *Ibid.*

⁶³ Le *Zenshoren kaihô* n'évoque pas de démarches concrètes auprès de la CIE. Du côté américain, les rapports d'entretiens mentionnent le Conseil mais pas la Fédération (cf. B.I.5.2.).

⁶⁴ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1. Le terme utilisé pour désigner ce futur centre est *shogei kaikan* : 「書芸会館」

⁶⁵ *Ibid.*, pétition du 30 septembre 1949.

⁶⁶ Le 30 octobre 1949, grâce à l'entremise de Mizutani Noboru et d'un certain Ichikawa (Masayoshi ?), Bundô, Takatsuka, Tanabe et Tanaka consultent Hirokawa Kôzen (cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1) : 「豊道、高塚、田辺、田中は市川 [正義?]、水谷代議士紹介にて廣川幹事長に面接、小学校毛筆正課習字方依頼す」(「連盟日記抄」)。

⁶⁷ *Ibid.*, pétition du 16 octobre 1949 : 「小学校毛筆正課について総理大臣、文部省、衆参両院議長、増田 [甲子七] 官房長官、植原悦二郎殿等に最後案陳情」。

⁶⁸ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1.

Commission consultative sur les curricula décidé de rendre obligatoire les options artistiques lycéennes⁶⁹. Malgré cela, les rapports délivrés par Bundô, Mizutani, Kamijô ou Ôsawa lors de la réunion extraordinaire de la direction organisée le 7 février 1950 au lycée de Shinjuku s'avèrent pessimistes, contredisant les bruits qui courent quant à la possibilité de voir exaucer même partiellement les vœux d'une généralisation de l'apprentissage pilogriphique à l'école élémentaire, face au double refus du ministère et du GHQ⁷⁰. En clôture de cette assemblée, Ishibashi Saisui aurait pris la parole pour déplorer l'échec du mouvement impulsé par le Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique, et inviter ses camarades à l'autocritique⁷¹. Les doutes qu'il émit alors sur l'efficacité d'une action politique ostentatoire, ainsi que sur la qualité de la communication entre le Conseil et la Fédération⁷² déplurent sans doute à Bundô, générant entre les deux hommes des frictions préjudiciables à la fragile cohésion de la communauté des griphistes⁷³. Au final, il

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Cf. Onodera Keiji 2005, p.72 : 「2月7日には、豊道春海が『小学校習字問題につき重大事項を協議したい』と関係者に通知をし、午後6時には会場の新宿高等学校に、豊道春海、水谷昇、石橋犀水、田中真洲、上田桑鳩、高塚竹堂、熊田伝一郎、田中海庵、金子鷗亭、上條信山、手島右卿、桑原江南、中山鶴雲、大澤雅休、田辺古邨、花田七五三、平山観月他数名が集まった。そこで提出されたのは、上條、水谷、豊道、からの実情報告であった。『小学校習字正科復活については、教科課程審議会、その他に強力に主張したが、文部省側と司令部側の理解がなく不可能だ』という結果だった。当時世論では、4月の新学期から5・6年に正科復活の噂が流れていたから、これは大変なショックだった」。

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.212 : 「石橋犀水が主宰する書道教育学会（のちの財日本書道教育学会）機関誌『不二』第1号は、会合の概要を次のとおり記している。

1. 上條氏、水谷代議士、豊道氏等より、小学校習字問題につき夫々運動の経過報告。
2. その大要は、小学校習字正科復活については教科〔教育？〕課程審議会、其他に於て強行〔強硬？〕に主張し、水谷代議士も、当局に対し努力したが、文部省側及司令部側の理解なきため、結局現段階に於ては復活の確信は得られなかつたから、此の際最早尽すべき手は尽したが残る手段は政治運動あるのみ。諸君手を貸してくれ。さりとて良策ありや。
3. 大沢雅休氏、田邊古邨氏、中山鶴雲^{*}氏より、文部省指導要領委員会の状況につき、報告及意見開陳あり。世間では4月新学期より5、6年正科復活とさわいでいるが、反つてそれが逆効果をしていないか。かかることは軽々発表すべきことではない。委員会の動向は今後微妙につき注意を要する」。

^{*} なかやま・かくうん（1908～1992年）。書家。

⁷¹ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.214 : 「諸君の熱意ある運動に対しては感謝の外はないが、結局只今の結論としては、予期に反して失敗に帰したと思ふ。振興協議会の目標としては4年以上毛筆習字正科復興を理想としていたが、現段階では昨年より殆ど進捗していない。今後ウマク行つて小学校国語書方の指導要領に『5、6年で毛筆を加えてもよい』と云う程度で、従来自由研究の毛筆が正科の書方でもやつてもよいはと云ふに過ぎない。しかも、それさえ未だ確定までに幾多の難関があると聞いては、悲観せざるを得ない。此際我々は徒に責任を他に転化〔転嫁？〕することを止めて、書道家自身が反省一番、和衷協力して、慎重に初期の目的達成に根気よく運動を継続して行きたいと思ふ」。

⁷² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.214 : 「わけても、続く次の言葉は、その活動に反省を促すものであった。／『露骨な政治運動や、縦の連絡のない（例へば振興協議会から書作家連盟）運動では、その目的は覚束ないと思ふ』」。

Les documents font état d'une seconde réunion bipartite tenue au même endroit le mardi 13 février 1950, lors de laquelle les membres des comités directeurs du Conseil et de la Fédération auraient débattu de la suite des opérations (cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, avril 1950, p.1) : 「1950(S25)年2月13日（火）：午後6時より於六高。全書作家連盟及び書道教育振興協議会合同役員会開催

- 1、上条、大澤、中山氏より報告。
- 2、水谷氏報告。
- 3、対策協議」（「連盟日記抄」）。

⁷³ C'est en tout cas l'avis de Nobuhiro (2006, *Thèse*, p.214) : 「やがて、石橋、豊道との齟齬は再び書道団体のト

semble que la *Zenshoren* ait fusionné avec le Conseil au sein de la nouvelle Fédération créée en 1951 (cf. *infra*, 2.3.2⁷⁴).

2.2.3. L'Association nationale pour l'enseignement pilogriphique

L'Association japonaise pour l'enseignement pilogriphique⁷⁵ naît en 1950. Les origines de ce groupe remonteraient à la fondation de l'Association nationale de l'enseignement pilogriphique des établissements du secondaire, précédemment citée (cf. *supra* 2.1.). Par la suite, il aurait changé de nom à plusieurs reprises⁷⁶. À en croire les documents que nous a gracieusement fournis l'Association⁷⁷, celle-ci aurait d'abord installé à son sommet des personnalités du monde éducatif pour la plupart liées à l'École normale supérieure de Tôkyô, telles que Kanô Jigorô (directeur), Morioka Tsunezô (directeur après Kanô), Yoshida Yahei (professeur de littérature nipponne) ou Hasegawa Otohiko (ancien élève enseignant en sciences de l'éducation à l'École normale supérieure de Hiroshima⁷⁸). Par la suite, elle aurait bénéficié du patronage de hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation, comme Tadokoro Yoshiharu ou Shimomura Juichi⁷⁹. La gestion quotidienne de l'Association revient au griphiste Tashiro Shûkaku, remplacé après sa mort par certains de ses confrères que nous avons déjà eu l'occasion de citer : Bundô, Onoe, Ishibashi, Tanaka Kaian, Kamijô, Aoyama Soen, Inoue Keien *et cetera*⁸⁰. Au début des années 1960, la structure alors chapeautée par Mizutani Noboru et Kumada Den.ichirô acquiert le statut de société civile à personnalité juridique (aujourd'hui déclarée d'intérêt public⁸¹). Nobuhiro Tomoe affirme que l'Association aurait constitué l'un des fers de lance de l'action pour le retour de l'enseignement

ラブルを生み、それに合せてまた人の動きが生じていく」。

⁷⁴ Kamijô Shinzan (1993, p.689) désigne à ce propos la seconde Fédération (*Nisshoren*) comme l'héritière directe de la première (*Zenshoren*).

⁷⁵ *Zennihon shodô kyôiku kyôkai* (abrégé en *Shokyô*) : 「全日本書道教育協会」(書教)

⁷⁶ Cf. site Internet de l'Association : 「公益法人制度改革に伴い、公益社団法人として認定された全日本書道教育協会〔通称、書教(しょきょう)〕は、昭和6年大阪に於ける第一回全国中〔等?〕学校習字教育協議会を以て発足し、その後会名を『全日本書道教育協会』、『大日本書道教育協会』と改めながら、昭和25年に現在の名称である『全日本書道教育協会』と改め、昭和35年に社団法人に認可された歴史ある書道団体です」。

Cf. <http://shokyou.jp/html/index.php> (consulté le 4 janvier 2017)

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.286 : 「同協会は、かつての中等学校習字教育協会が、1943年(昭和18)、わが国教育制度の全面的改革を機に大日本書道教育協会へと名称変更を行い、さらに終戦後の1946年5月に再度名称変更をして再出発をはかったものである」。

⁷⁷ Nous nous référons à une série de de brèves synthèses rédigées en 1991 à partir d'extraits d'anciens bulletins de l'Association, et intitulées « *Honkyôkai enkaku no aramashi* » (« Jalons de l'évolution de l'Association ») : 「本協会沿革のあらまし」(1~4、布施鷹峯、平成3年)

⁷⁸ Cf. « *Honkyôkai enkaku no aramashi (1)* ».

⁷⁹ *Ibid.* : 「ここに全国的な組織を作り強固な団結をもって、有史以来全国ただ一つの書道教育団体として本協会が成立した」(「社団法人設立趣意書」)。

⁸⁰ Cf. « *Honkyôkai enkaku no aramashi (2)* ».

⁸¹ Cf. « *Honkyôkai enkaku no aramashi (4)* ».

piligrifique dans le primaire⁸². La *Shokyô* se targue d'avoir apporté une contribution déterminante à l'émergence du Conseil susmentionné ou de la Fédération *Nisshoren* (cf. *infra*, 2.3.2.), ainsi qu'au « succès » obtenu par le mouvement de réintroduction avec la publication des directives éducatives de 1951⁸³. Nous n'avons cependant trouvé aucune pétition spécifiquement adressée par ce groupe aux autorités japonaises ou américaines. En dépit d'une décrue apparente du nombre de ses adhérents⁸⁴, l'Association subsiste de nos jours⁸⁵. Elle publie un bulletin mensuel intitulé *Shokyô*⁸⁶. Avec ses modèles, ses productions d'élèves et ses classements, la publication se présente comme l'une de ces innombrables revues consacrées à l'apprentissage piligrifique, dans le respect des orientations fixées par le ministère de l'Éducation⁸⁷. À présent, c'est là l'unique lien que paraît entretenir l'Association avec l'enseignement scolaire.

2.3. Phase 2 : vers l'extension de la piligrifie en primaire

⁸² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.286 et 2011 p.76 : 「[...] 小学校『習字』復活の請願を当局へ真っ先に提出したのは、全日本書道教育協会であったという」(286 頁)。「最もめざましい活動をした団体」(?66 頁、76 頁)。

⁸³ Cf. « *Honkyôkai enkaku no aramashi (4)* » :

「本協会の業績

- 1 戦後、占領下で小学校習字教育がいわゆる暗中模索の状態にはいると本会は直ちに全国に呼びかけ書道教育振興協議会を興して理事長に豊道慶中(春海)氏を推し、各方面にその運動を展開した。
- 2 昭和 26 年小学校毛筆習字復活の際、文部政務次官水谷昇(微笑)氏ならびに日本芸術院会員尾上柴舟氏、同豊道春海氏の尽力と共に本会幹部一同協力して不屈の活動をつづけてついにその実現を見るに至った。
- 3 日本書道連盟創立に当り、水谷昇氏の斡旋と、尾上柴舟、豊道春海両氏の強力な指導とともに本会は率先してその運動の中核となって設立表現に尽力した」(「社団法人設立趣意書」)。

⁸⁴ Selon les documents cités ci-dessus (« *Honkyôkai enkaku no aramashi* ») le collectif comptait 755 membres en 1990, et 567 l'année suivante. La liste actuellement affichée sur le site de l'Association fait état d'environ 220 adhérents.

Cf. <http://shokyou.jp/html/guide.php> (consulté le 4 janvier 2017)

⁸⁵ *Ibid.* Katô Tatsujô en serait le président d'honneur. Cf. site de l'Association (cf. bulletin *Shôkyô* du 1^{er} janvier 2017) : 「名誉会長 加藤達成／顧問 檜崎華祥／志村令詳／前田蒼燿／参与 横尾節子／名誉会長 高木厚人／代表理事・理事長 福島一浩／代表理事 本橋郁子／副理事長 根本伸也／吉田京一／常務理事 堀和子／松田玄」。 Cf. <http://shokyou.jp/html/news.php> (consulté le 4 janvier 2017)

⁸⁶ Fondée en septembre 1900 sous un autre nom, la publication paraît sous son format actuel depuis 2006. Voir le message le numéro de décembre 2016 (sur le site de l'Association) : 「昭和 33 年 9 月に創刊以来、本号をもって 700 号発刊となりました。[...] / 創刊号の『発刊のことば』を今一度、心に刻みたく存じます。/ 水谷昇先生(当時の会長) / 『会員の意見・研究・作品の発表に便益を得て、これが全会員の研究の資材となり一層知識技能の向上を期することになる』 / 田中海庵先生(当時参与・後に会長) / 『機関誌を持たない協会の哀れさは東京という一地方団体化しつつあった』『機関誌は両輪の一輪』 / 炭山南木先生(日本書芸院)の祝辞 / 『全国唯一の伝統をもつ最も権威ある団体』 / 又、昭和 34 年の発刊一周年を迎え理事長の藤田讃陽先生は / 『いかにマンボやロカビリーがはやってもベートーベンの月光の曲は決して音楽的価値を変えぬごとく前衛書がいかに横行しても羲之や空海の書は不滅の光を放っている』 / 私達は先達の協会と書への熱い想いを受けとめて次の一歩へ進めてまいりましょう」(「祝『書教』700号」理事長・福島一浩)。

Cf. <http://shokyou.jp/html/news.php> (consulté le 4 janvier 2017)

⁸⁷ Cf. site de l'Association : 「特徴／公益社団法人としての自覚のもと、文部科学省の指導要領準拠の指導姿勢」。

Cf. <http://www.shokyou.jp/html/koudoku.php> (consulté le 4 janvier 2017)

Après la restauration d'un apprentissage – facultatif – de la griffie au pinceau dans le primaire en 1951, l'action des militants propilographie se focalise sur la généralisation de cet enseignement et sa séparation de celui du japonais, éventualité niée sans équivoque par les consignes éducatives du moment (cf. D.III.1.). Au début de la décennie 1950 survient en outre la fin de l'occupation du Japon. Cette indépendance recouvrée dans un contexte de Guerre froide où l'Archipel doit faire office de rempart contre le communisme favorise la mise en œuvre d'orientations politiques conservatrices, voire réactionnaires, notamment sur le plan de l'éducation (cf. B.II.5.5, note 76, et D.III.). En tous cas, la CIE démantelée, les Américains ne disposent plus de moyen direct pour contrecarrer les projets des partisans de la pilogriphie, lesquels se retrouvent désormais nez à nez avec des interlocuteurs exclusivement japonais. Après 1968, les militants réclameront l'instauration d'une matière spécifiquement consacrée à la pratique griffique et/ou le début de la pratique pilogriphique dès la première année de l'école élémentaire.

2.3.1. La Société japonaise d'éducation griffique

Afin de remédier à la déliquescence qui affecte l'enseignement de la pilogriphie dans la période d'après-guerre, Ishibashi Saisui établit en janvier 1950⁸⁸ la Société japonaise d'éducation griffique⁸⁹. Pour ce projet béni par Onoe Saishû⁹⁰, Ishibashi s'adjoint la collaboration au moins

⁸⁸ Le groupe se réunit pour la première fois en séance plénière en juin 1951 (cf. site de la Société).

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁸⁹ *Nihon shodô kyôiku gakkai* : 「日本書道教育学会」

Ibid. : 「戦後の混乱の中、壊滅状態にあった我が国の誇るべき伝統の書道を復興しようとして創立者・石橋犀水は伝統に立脚し、流派を超えた正統な書道教育を指標として、尾上柴舟を招き、共に本会を創設し、[...] 確固たる書道教育の指標を樹立いたしました」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

Le site de la Société utilise la traduction française « Société japonaise de l'enseignement de la calligraphie ».

Auparavant, on trouvait sur le site une évocation de la « disparition totale » de l'enseignement pilogriphique scolaire : 「当時は戦後の教育制度は混乱期にあり、義務教育から毛筆習字が全廃されるという日本における書道の低迷期にありました」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/about/> (consulté le 17 janvier 2016)

Supprimée de la version japonaise, cette mention subsiste cependant sur les versions anglaise et française de la page (*ibid.*) : “*In those days, the Japanese educational system was dealing with the chaotic aftermath of WWII. Calligraphy was abolished from mandatory education, and its study fell into decline*” (“*Celebrating our 65th anniversary 1950-2015*”).

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/english.html> (consulté le 6 janvier 2017)

« À cette époque, le système éducatif japonais devait faire face aux conséquences dramatiques de la Seconde Guerre mondiale. La calligraphie a été abolie de l'enseignement obligatoire et son étude est tombée dans le déclin. »

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/french.html> (consulté le 27 février 2017)

L'affirmation est vraie dans le sens où la pilogriphie ne faisait plus partie des enseignements obligatoires du primaire, mais fautive dans la mesure où elle restait programmée au collège.

On retrouve une affirmation similaire sur le site de l'École spéciale d'art griffique :

「本校の創設者の石橋犀水先生は書道家であり文学博士です。第二次世界大戦終結後の教育改革により、学校教育から書道は排除されました。先生は伝統の書道の消滅を憂い、1950年、日本書道教育学会を創立し、書道の研鑽と普及に努められ、高等学校、小中学校での書道復活に尽くされました」。

Cf. <http://www.nihonshodou.ac.jp/about/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹⁰ *Ibid.* : 「公益財団法人日本書道教育学会は昭和を代表する二大書家、国文学者でもある文学博士、尾上柴

nominales d'enseignants de grigraphie tels qu'Inoue Keien, Nakada Kan.ichi⁹¹ ou Kuwahara Kōnan⁹². La Société entend œuvrer à l'essor de l'enseignement piligraphique par le biais d'enquêtes scientifiques et de publications, d'expositions, de conférences, de cours, *et cetera*⁹³. Elle édite le mensuel *Fuji* (depuis 1950⁹⁴), gère un système de certification (depuis 1960) et d'enseignement par correspondance reconnu par le ministère de l'Éducation (depuis 1959⁹⁵), un centre de séminaires (depuis 1967⁹⁶), un réseau d'instituts (depuis 1972⁹⁷), ou encore l'École japonaise d'arts

舟 (1876-1957) と文学博士、石橋犀水 (1896-1993) により昭和 25 年に結成されました」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹¹ Sur Nakada, voir le site ci-dessous.

Cf. <http://www.akitsukai.jp/nakada-history.html> (consulté le 1^{er} mars 2016)

⁹² *Ibid.* : 「この法人設立当初の理事及び監事は、次の通りである。／理事長 石橋啓十郎／理事 仲田幹一／同 井上正雄／同 服部誠一／同 桑原通雄／同 田中誓尊／同 横田直次／監事 平山観月／同 絹田文夫」 (「寄付行為」)。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/kifu.html> (consulté le 6 janvier 2017)

Concernant l'équipe de direction actuelle, emmenée par Ishibashi Rijō, cf. site de la Société.

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/officer.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹³ *Ibid.* : 「第 2 章 目的及び事業

第 3 条 この法人は、書道教育に関する調査研究と、書道教育の振興とを図り、もって文化の向上発展に寄与することを目的とする。

第 4 条 この法人は、前条の目的を達成するために次の事業を行う。

- 1 書道教育に関する調査研究
- 2 書道教育に関する展覧会、講習会等の開催
- 3 機関誌及び資料の発行
- 4 書道通信教育の実施
- 5 その他前条の目的を達成するために必要な事業」 (「寄付行為」)。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/kifu.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹⁴ *Ibid.* : 「『不二』は、伝統に立脚し、流派を超えた正統な書道教育の振興をめざす日本書道教育学会が、創立期の 1950 年から 65 年以上にわたり毎月発行し続けている段級取得のための書道学習誌です。／ [...] 『不二』は全国 2000 箇所以上の書道塾など及び 30 箇所以上の海外教室の会員の方にも使用されております」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/fuji/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹⁵ *Ibid.* : 「日本書道教育学会は純正書道の普及と発展を図る目的で昭和 25 年に創立され、昭和 33 年には斯界で初めての文部科学省認可の財団法人となりました。そして昭和 34 年には通信教育部が設立され、まず書道通信教育講座を開設しました。／ご承知のように、通信教育はいつでも、だれでも、どこでも学べる、極めて自由な教育制度です。男女を問わず、また老若を選びません。本学会では広く社会のご要望にこたえ講座を拡張し、現在では文部科学省認定講座 5 講座、併設講座として 6 講座を開講しております。また、本会独自の検定試験も実施して、指導者の養成、専門家の育成に努めています」 (「通信教育」)。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/tsushin/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

La Société a été reconnue d'utilité publique en 2013 (*ibid.*) : 「[平成] 25 年 4 月 内閣府より『公益財団法人』の認可を受ける」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹⁶ *Ibid.* : 「[昭和] 52 年 7 月 伊豆川奈にある東洋文化不二研修所設置」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

「伊豆、川奈にある『不二研修所』は、『東洋文化の華』といわれる書道の研修はもとより、広く世界に誇る芸術文化の研修センターとして幾多のセミナーが開かれる総合収容道場です。／創立 25 周年事業として建立した高さ 10 メートルの写経塔、筆塚はここに 있습니다。書学院の特別研修も不二研修所で行われています」。

Cf. <http://www.nihonshodou.ac.jp/about/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹⁷ Instituts *Shogeiin* : 「書芸院」

Cf. site de l'École japonaise d'arts graphiques : 「[昭和] 47 年 財団法人 日本書道教育学会 書学院設立」。

Cf. <http://www.nihonshodou.ac.jp/about/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

Cf. site de la Société : 「全国 6 箇所 (神田 (東京) ・大阪・川奈・岩手・新潟・九州 (福岡)) にある『書学院』では、通学により、優れた講師陣による直接指導を受けることができます」。

grapiques (depuis 1977⁹⁸). Garant de la tradition la plus orthodoxe⁹⁹, cet ensemble d'institutions éducatives qui se targue d'avoir quelque cent mille adhérents¹⁰⁰ applique des principes pédagogiques condensés dans la devise *gaku-gei-dô*, « l'étude, l'art, la voie¹⁰¹ ». La Société a toujours porté un regard sévère sur la configuration de l'enseignement graphique scolaire. Ishibashi et ses héritiers (Ishibashi Rijô) critiquent en particulier la position subalterne attribué à celui-ci dans le curriculum du primaire sous l'appellation de *shosha*, et l'indigence concomitante de la formation des enseignants¹⁰². Leur souhait le plus cher consisterait à rendre à la pilogriphie

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹⁸ *Nihon shodô geijutsu senmon gakkô* : 「日本書道芸術専門学校」

Cf. site de l'École : 「[昭和] 52 年 伊東市川奈に東洋文化不二研修所を建設する (日本書道芸術専門学校の仮校舎とする)。/ 53 年 日本書道芸術専門学校 静岡県より設置認可 / 財団法人 日本書道教育学会により設立される [...] / 初代校長に石橋犀水 (啓十郎) 就任 / [...] 58 年 静岡県伊東市に日本書道芸術専門学校新校舎落成」 (「本校の歴史」)。

Cf. <http://www.nihonshodou.ac.jp/about/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

⁹⁹ *Ibid.* : 「書道は世界に誇るわが国の独自の文化であり教養であります。どのような時代に在っても大切にされなければならない伝統でもあります。この伝統を守る書学院は、日本人としての教養を身につけると同時に指導資格の取得のための学院であります」 (「名誉会長 [=石橋鯉城] 挨拶」)。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/kaiyou.html> (consulté le 6 janvier 2017)

L'École d'art graphique affiche fièrement le conservatisme de sa méthodologie basée sur la copie de classiques (cf. site de l'École) : 「元来、書道には流派というものがありますが、本校では『書』の基本となる古典 (伝統の書) の徹底的臨書を学習します」。

Cf. <http://www.nihonshodou.ac.jp/about/rinen.html> (consulté le 6 janvier 2017)

¹⁰⁰ *Ibid.* : 「創立 65 年を越え、現在は全国で 10 万人の方々が本会の書道教育機関で学ばれています」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

¹⁰¹ Cf. site de la Société : 「本会では純正書道の真髄の理解を通じて、書道教育の振興を図っております。と同時に、一流一派に偏ることなく、広く『学・藝・道』の書道理念を掲げております」 (「伝統を大切に、流派にはとらわれず」)。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/index.html> (consulté le 7 janvier 2017)

La « voie » évoquée ici n'est autre que celle de la découverte d'une vision de la vie à travers l'artographie (cf. site de l'École) : 「人間としての生き方を書道に見つけます。これが『道』です」。

Cf. <http://www.nihonshodou.ac.jp/about/rinen.html> (consulté le 6 janvier 2017)

La traduction anglaise et française de cette « voie » est « discipline » (cf. site de la société, version anglaise) : “*Aiming at reviving calligraphy in Japan, Ishibashi invited Onoue to together establish the Japan Calligraphy Education Society to promote traditional calligraphy education beyond school, setting forth its principles: Gaku – Learning, Gei – Artistry, and Dou – Discipline.*”

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/english.html> (consulté le 6 janvier 2017)

« Visant à relancer la calligraphie au Japon, Ishibashi invita Onoue à créer ensemble la Société japonaise de l'enseignement de la calligraphie afin de promouvoir l'éducation à la calligraphie au-delà des murs de l'école, énonçant ses principes : “*Gaku – Apprentissage*”, “*Gei – Talent artistique*”, “*Dou – Discipline*” ».

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/french.html> (consulté le 27 février 2017)

Le site présente Ishibashi Saisui comme un graphiste très imprégné de bouddhisme (*ibid.*) : « Ishibashi [...] pratiquait et encourageait la copie des sùtras bouddhiques (écritures bouddhiques) et réalisa pas moins de 8336 rouleaux de son vivant. »

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/french.html> (consulté le 27 février 2017)

¹⁰² Le terme *shosha* et ce qu'il recouvre ne semble guère plaire aux responsables de la Société (cf. site de la Société) : 「ご存知でしょうが、わが国の教員免許法では、小、中学校においては、書道 (習字) が一つの教科として独立していないために、それを教える資格を持った専門の先生が存在しません。そのために途轍もない指導が行われていたり、指導らしい指導が行われていないのが現状です。小、中学校での毛筆習字の教育はそれが不完全である事をもって“書写”などと呼ばれています。日本の何処を探しても“書写塾”などと称して習字を指導している処はないのです。この一点に注目しても、書写がいかに特殊な教科であるかが判ります。/ さて、わが国のこうした基礎教育と教養軽視の教育風土の下にあって、真の伝統と書道の醍醐味を学び、そして広く国民の教養として書道を普及するために、この書学院は先代の石橋犀水前院長によって創設されたのであります」 (「名誉会長 [=石橋鯉城] 挨拶」)。

rebaptisée *shodô* son statut de discipline indépendante dès l'école élémentaire, et d'en concevoir l'apprentissage en tenant compte des préceptes mis en œuvre par la Société. Une telle vision rappelle à plus d'un titre l'esprit de la réforme de 1941, époque à laquelle Ishibashi Saisui jouait un rôle prépondérant dans la conception des manuels d'État¹⁰³. Cette vision a incité la Société à déposer en septembre 1987 au Sénat une pétition signée par cinquante mille personnes (cf. C.II.3.9.). En outre, elle envoie depuis le début des années 2000 des instructeurs formés par ses soins intervenir en tant que bénévoles dans des écoles primaires¹⁰⁴, exploitant en particulier le cadre de « zone spéciale d'éducation graphique¹⁰⁵ » mis en place dans certaines villes du département de Shizuoka (puis élargi à la totalité du territoire national) à compter de 2005-2006¹⁰⁶. L'enseignement piloglyphique [*shodô*] dispensé aux enfants des deux premières années d'école élémentaire¹⁰⁷ dans le cadre de ce projet a notamment pour objectif de rendre ces derniers fiers de la tradition et de l'identité nationale, ainsi que de les prémunir contre la délinquance¹⁰⁸.

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/kaityou.html> (consulté le 6 janvier 2017)

¹⁰³ Les rapports du monde de l'artographie et du pouvoir militaire pendant les années 1930-1940 constituent jusqu'à présent une sorte de tabou. Nobuhiro Tomoe (2011, p.99) ne fait qu'effleurer la question : 「歴史の表には出にくいことながら、書道人たちと軍部との繋がりも強かった。たとえば、1939年には、東亜新秩序に基づく挙国一致政策から書壇がひとつに統合されて、総理大臣近衛文麿（1891～1945）を総裁とする興亜書道連盟の結成を見ている。それは政府、軍関係者も関わった大書道団体であった。また、国民学校『習字』教科書編纂委員の石橋犀水、手本執筆者の井上桂園は陸軍幼年学校や海軍兵学校で習字教授を行っていたし、日満支書道展審査で中国へ渡って、現地の興亜院や領事館、南京政府等で破格の待遇を受ける等していた。とくに石橋は陸軍からの信任が厚く、1941年には陸軍教授に任ぜられている」。

¹⁰⁴ Cf. site de la Société : 「[平成] 15年1月 厚生労働省推進の『学校いきいきプラン』に賛同。/17年4月 文部科学省助成の下『子ども書道教室』を実施」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/info/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

Ibid. : 「本会では3年前 [=2002?] より学校教育現場での正しい書道の指導を目指して、厚生労働省推進の『学校いきいきプラン』に賛同してきました。全国の師範取得会員たちに呼びかけ、『補助教員認定証』を発行してボランティアで小・中学校における書道指導への参加を願いました。その結果、現在では250名あまりの希望者が登録参加を申し出、全国各地の小学校で補助教員として書道の指導にあたっています」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/tokku/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

¹⁰⁵ *Shodô kyôiku tokku* : 「書道教育特区」

¹⁰⁶ *Ibid.* : 「[平成] 17年11月 内閣総理大臣より『書道教育特区』の認定を受ける/18年4月 静岡県伊東市の小学校で全国初の『書道科』授業が実施される/ [...] 19年4月 文化庁助成による『伝統文化こども教室』を実施/20年7月 内閣総理大臣より『書道教育特区』全国展開の通信を受ける」。

Cf. <http://nihonshodou.or.jp/info/history.html> (consulté le 6 janvier 2017)

Ibid. : 「21. 書道教育推進事業/平成18年度より内閣総理大臣の認定を受け、『書道教育特区』として地域を限定し小学校の学習課程の例外として実施されていた『書道科』授業は、その学習成果を認められ、平成20年11月より地域の限定をとかれ、全国展開の運びとなった。伊東市では市内の全小学校10校において書道科が実施される。また、引き続き静岡県長泉町の小学校3校において、さらには静岡県裾野市の小学校1校で『書道科』授業が実施されていることから、書道芸術専門学校の主導のもと、本会の書道師範有資格者の派遣を引き続き継続し、全国に『書道科』授業導入の普及に努める」（「日本書道教育学会平成26年度事業計画」より）。

Cf. http://nihonshodou.or.jp/info/pdf/jigyuu_plan26.pdf (consulté le 6 janvier 2017)

¹⁰⁷ *Ibid.* : 「日本書道教育学会では創設者である石橋犀水博士の書道理念を引き継ぎ、特に書道教育は幼児期にこそ行なわれるべきであると、小学1・2年生の毛筆書道の復活を強く願ってきました」。「書道教育特区の認定により平成18(2006)年4月より同市の南小学校が特区研究開発校となり、現行課程では3年生から国語科の『書写』として行なわれている毛筆による書道指導に加え、1・2年生の課程で『書道科』の授業が始まりました。/南小学校では(学)日本書道芸術専門学校より書道師範取得者の派遣をうけ、派遣された講師が担任教師とチームを組み、年間34～35時間(週1時間程度)『書道』の授業を行っています」。

2.3.2. La Fédération japonaise de pilogriphie (*Nisshoren*)

Le 26 novembre 1950, un grand raout a lieu dans le Hall de l'Université des arts à Tôkyô : en présence de Bundô, Onoe, Takatsuka, Suzuki, Kamijô ou encore Mizutani, les membres du Conseil et de la Fédération ainsi que quelques centaines de leurs sympathisants célèbrent la décision des autorités nationales de réintroduire la pratique pilogriphique dans le curriculum de l'école élémentaire ¹⁰⁹. À cette occasion, les responsables du mouvement auraient programmé la fusion des deux entités susdites, très critiquées ¹¹⁰. Trois jours plus tard, Bundô Shunkai organise chez lui la première réunion de sélection du comité de préparation. La seconde se tient le 5 décembre ¹¹¹ dans

Cf. <http://nihonshodou.or.jp/tokku/index.html> (consulté le 6 janvier 2017)

¹⁰⁸ *Ibid.* : 「この『書道教育特区』が目指すところは、1つには、世界に例を見ない造形芸術である書道教育を、前述のように小学校の指導カリキュラムに組み込むことで、豊かな情操を育み、日本の伝統文化・芸術の知識を身につけ、将来国際社会において日本人としての誇りを持って国際協調に努めることのできる人材を育成することにあります。これは、書を書く過程で自然の内に習得できるのです。／また、不登校や非行などが問題となっている学校教育において、集中して書道に取り組むことで礼儀・集中力・冷静な心を身につける効果も見込まれます。その事は、『子ども書道教室』で書道を学ぶ子ども達の様子からもうかがわれます」。

L'idée d'une contribution de l'enseignement grapihique à la lutte contre la délinquance n'est pas spécifique au Japon (cf. Anne Trubek 2016, p.81) : “Like Spencerian, the Palmer Method was advertised as a way to uplift people. But instead of the spiritual religiosity of Spencer, Palmer was more vocational and reform-minded. His script had an ‘ethical value’: ‘Penmanship training ranks among the most valuable aids in reforming “bad” children’ and is ‘the initial step in the reform of many a delinquent,’ he maintained. By learning how to use their arms, ‘pupils learn... that proper conventions must be observed in order to preserve social order and relations.’ It was said to make immigrants more ‘American’ through its ‘powerful hygienic effect.’ Left-handed pupils were forced to use their right hands, for lefties were considered devious.”

¹⁰⁹ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951 : 「合同報告会／難航に難航をかさねた毛筆習字復活の問題をも漸く成果を得たので去年 11 月 26 日芸術大学講堂において報告会を開催してことは既報の通りである。／この日、生みの親、豊道春海翁をはじめ尾上、鈴木、高塚、川村、辻本、といった書道界の長老より全書作家連盟、振興協議会の同志の人々、並びに全国関係者約 300 有余名の参集を得て盛大厳粛な大会を開催することの出来たことは詢に日本書道の為慶賀にたえないことである、特に本運動の育ての親、文部政務次官、水谷昇先生には時恰も国会の忙しい時にもかかわらず、御来臨下され、復活に対する熱烈なる御祝辞を賜わり、且今後の書壇の向うべきところを厳として指し示され一挙にして書壇の大同団結をみたのはこれまた日本斯道のため重ねて慶賀に堪えないところである。／私は当日、文部省教育課程審議会の直接の責任者として、一旦廃しされた毛筆習字が、いかにして復活することになったか [、?] またその復活の内容はどんなものであるか、を報告したのである [….]」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

Dans un autre document, Kamijô (1993, p.689) donne la date du 26 décembre : 「昭和 25 年 12 月／毛筆習字復活報告大会 多年の努力によってようやく毛筆書の復活を見た。12 月 26 日、東京芸術大学講堂において、全書作家連盟 (書道連盟の前身) 主催のもとに開催された。全国代表 400 名が参集した。復活の内容と経過報告 (上条) を行なった」。

¹¹⁰ Cf. Kondô Kôshi 1992, p.177 : 「[….] 書道教育振興協議会は、22 年芸術院会員となった豊道春海が会長をしていたが、同人の全書作家連盟との合併を企てた」。

Cf. Nakanishi Keiji in *Geijutsu shinbunsha dir.* 1984.1, p.222 : 「最近にできたばかりの『全書作家連盟』と『書道教育振興協議会』とは甚だ不評であることに鑑み、両者の会長である豊道春海は、これを解散して一本にまとめることを考え、四方を駈けずり廻った [….]」(中西慶爾)。

¹¹¹ Onodera Keiji (2005, p.73) parle d'entretiens le 10 décembre au lycée de Shinjuku : 「東京芸術大学で催された書道教育振興報告会では書道界大同団結が協議され、12 月 10 日には新宿高等学校において、有光元文部次官、水谷文部政務次官、尾上柴舟、豊道春海、高塚竹堂、鈴木翠軒、石橋犀水で新団体結成準備委員の銓衡が進められる」。

les bureaux de Mizutani Noboru, alors vice-ministre parlementaire de l'Éducation¹¹². Les participants à cette deuxième rencontre – dont Arimitsu – convoquent le 18 décembre au ministère les représentants des sociétés de griphistes¹¹³. Lors de ce rassemblement, le ministre de l'Éducation Amano Teiyû aurait prononcé une allocution vantant les mérites de la griphie au pinceau dans la formation de Japonais « authentiques¹¹⁴ ». Finalement, la Fédération japonaise de pilogrphie¹¹⁵ vient au monde le premier avril 1951, dans la grande salle du quotidien *Mainichi*, à Yûrakuchô (Tôkyô¹¹⁶). La nouvelle Fédération se dote d'un président à la mesure de ses ambitions en la personne de Yoshida Shigeru, Premier ministre en exercice¹¹⁷. Au-dessous, les personnages habituels occupent les fonctions directionnelles : Bundô, Onoe, Mizutani¹¹⁸ en tant que vice-présidents, ainsi qu'Ôsawa, Tanabe, Kamijô, Ishibashi et autres comme membres du comité directeur¹¹⁹ supervisé par l'omniprésent Bundô¹²⁰. La logique du regroupement militant n'a guère évolué depuis l'ère Taishô (« l'union fait la force », surtout derrière Bundô), et fonctionne dorénavant pour pousser les établissements à inclure dans leurs programmes des heures de griphie

¹¹² *Monbu seimu jikan* : 「文部政務次官」

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.243 : 「引き続き、11月29日に豊道の住居である養真山房で第1回準備委員会銓衡会を、また12月5日に文部省政務次官室で第2回準備委員会銓衡会開催を開催している。文部省政務次官室を開催場所としたのは、書道団体の活動に密接な繋がりを持つ水谷が、同年7月に第3次吉田内閣で文部政務次官に就任したことによる。以来、政務次官室にたびたび書道人たちが集合して協議をすることとなる」。

¹¹³ *Ibid.* : 「やがて、次の文書が各団体へ発送された。／『冠省 先般芸術大学に於て連盟協議会合同の書道教育振興報告大会に於て決議になりました全書道会打つて一丸とする大同団結の会を結成する為めに準備委員の選出を我々に依頼されましたので、慎重審議の結果左記の要領により各団体より委員（指定人員）を御選出願ひ、今後の機構運営について御相談願うことになりましたから、来る12月18日（月）午後3時までに文部省（3階）政務次官室に出席方を御願ひ申します。／昭和25年12月5日／有光次郎、水谷昇、尾上柴舟、豊道春海、高塚竹堂、鈴木翠軒、石橋犀水』。

¹¹⁴ Cf. Onodera Keiji 2005, p.73 : 「[...] 12月18日には結成準備委員会が文部省政務次官室で開かれ、天野貞祐（1884～1980）文部大臣が『真の日本人養成のため特有の書道を大いに奨励すべき……』と挨拶する」。

¹¹⁵ *Nihon shodô renmei* (abrégé en *Nisshoren*) : 「日本書道連盟」（日書連）

¹¹⁶ Cf. Nakanishi Keiji in *Geijutsu shinbunsha dir.* 1984.1, p.222 : 「[...] ようやく『日本書道連盟』の結成まで漕ぎつけ、26年4月1日毎日講堂で大掛かりな結成式を行なった。[...] / 春海の有名な健脚と押しの強さは着々と効を奏して、26年4月1日、東京有楽町の毎日新聞社講堂で創立総会を開くと、各地からの参加者200余名に達し、ことのほか盛会だった」。

Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.1 : 「連盟結成に至る経過の要旨 日本書道連盟創立委員長豊道春海」（昭和26年3月10日）

¹¹⁷ Yoshida signe des textes de la Fédération, notamment en 1954 (adresse à son ministre de l'Éducation), ou en 1965 (pour la construction d'un centre consacré à l'artogrphie, cf. *infra*).

¹¹⁸ Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.4, 5 octobre 1951, p.2.

¹¹⁹ Pour une liste des dirigeants successifs de la Fédération, voir son site.

Cf. <http://shoren.jp/rekidai.html> (consulté le 6 janvier 2017)

¹²⁰ Bundô est décidément partout. Il passe à la télévision, va remonter le moral des criminels de guerre à la prison de Sugamo, expose ses œuvres à Pékin (cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.11, 25 octobre 1954, p.3 & no.22, 12 juillet 1957) : 「ニューステレビ・映画に上映 豊道翁大字揮毫 書道公開講座」（第22号）。「巢鴨拘置所のいわゆる戦犯者を慰める席上特別揮毫会」（第11号）。

Cf. Archives Innami : 「『あれこれ小路 戦犯者慰問』、『?』、1954年8月6日、?? / 『巢鴨拘置所のいわゆる戦犯者を慰める 席上特別揮毫会』、『?』、1954年10月25日、??」。「『中共の主催で北京に 豊道氏の個人展を開く』（「書道美術」第94号、日本書道美術院、1964年3月）。「『日中親善に 豊道氏の熱意』（同、第98号、1964年7月）。「親善を果して豊道氏帰国」（同、第99号、1964年8月）。

au pinceau ¹²¹. Par rapport aux structures antérieures, les objectifs généraux ne présentent pas non plus d'originalité : il s'agit de promouvoir l'artogriphie et l'enseignement pilogriphique en intervenant auprès des divers acteurs concernés, relayant auprès d'eux la volonté de la communauté des griphistes et, plus largement, du peuple ¹²². Vite devenu société civile à personnalité juridique, le groupe a procédé à une restructuration en 1973 – après la disparition de Bundô –, et poursuit depuis son existence sous l'appellation légèrement modifiée de Fédération pilogriphique du Japon ¹²³. De sa fondation à 1973, la *Nisshoren* a édité un bulletin ¹²⁴ dont on peut consulter les numéros au siège de la Fédération ¹²⁵. À compter du milieu des années 1950, la *Nisshoren* organise un colloque national ¹²⁶ qui aboutit systématiquement à la publication de résolutions réclamant la mise en place d'un enseignement pilogriphique indépendant dès le début de la scolarité élémentaire, l'apport d'améliorations sur le plan de la formation des enseignants ¹²⁷, la nomination de superviseurs ou inspecteurs [*shidô shuji*] compétents dans chaque collectivité locale, ou encore la participation de spécialistes de pilogriphie aux délibérations de la Commission consultative sur les curricula ¹²⁸. Parallèlement, la Fédération dépose avis et pétitions ¹²⁹ auprès de la représentation

¹²¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.243 : 「大正期に豊道が“大同団結”をすることを結成した日本書道作振会と同じ趣旨により、これまでもいくつか団体が創設され、いままた日本書道連盟が結成される。[...] それは、学習指導要領の改訂により小学校『習字』が不本意な形で復活を遂げる年度の最初の日でもあった。[...] / 新団体結成準備を進めながら、豊道たちは同時に、小学校における『習字』教育の実施をめぐる、水面下での駆け引きを行っていた。豊道たちにとっては、確実な『習字』授業の実施は何より必要なことであり、そのための活動方法は、やはり直截の効果を求めて政治的交渉に向いた」。

¹²² Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.4, 5 octobre 1951, p.1 :

1. 本連盟は、全書壇、書道教育界並びに書道愛好者の総意に基づいて、各界との交渉団体として書道の振興をはかり、日本文化の発展に寄与することを期する。
2. 本連盟は、国民の総意に基づいて、教育書道の振興をはかりその達成を期する。
3. 本連盟は、書道芸術の高揚をはかり、その普及徹底を期する」。

Pour les orientations voir *Nihon shodô renmei kaihô*, no.7, 1^{er} novembre 1952, p.1 & no.8, 1^{er} juillet 1953, p.1 : 「論説書道教育拡充の急務」(第7号)。「論説 今後における習字教育の在り方について」(田中海庵同、第8号)。

¹²³ *Zennihon shodô renmei* : 「全日本書道連盟」

Cf. site de la Fédération : 「昭和28年10月16日 文部省(当時)認可により、『社団法人日本書道連盟』となる / 昭和48年2月 中村梅吉理事長(当時)と青山杉雨、飯島春敬、金子鷗亭、香川峰雲、村上三島各氏による会談を機に、書壇の一本化に向けて動き始める。 / 昭和48年7月25日 『社団法人全日本書道連盟』に改組される」。

Cf. <http://shoren.jp/zsrinfo.html> consulté le 7 janvier 2017

Parmi les responsables, on relève la présence de Nakamura Umekichi, ministre de l'Éducation entre 1965 et 1967.

¹²⁴ *Nihon shodô renmei kaihô* : 『日本書道連盟会報』

¹²⁵ Voir aussi Ishitobi Hakkô *et alt.* dir. 2003.

¹²⁶ *Zenkoku shodô kyôiku taikai* : 「全国書道教育大会」

Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.12 (25 janvier 1955, p.1), no.13 (31 mars 1955, p.1), no.17 (20 juin 1956, p.1) & no.23 (3 novembre 1957, p.1).

¹²⁷ À ce sujet, la Fédération propose elle-même des stages en partenariat avec des universités (cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.18, 15 octobre 1956) : 「1956年5月3日～8月22日 : 日本書道連盟は大東文化大学と共催で、書道教員養成のための第1回書道公開講座を開催(池袋の大東文化大にて)」。

Cf. Onodera Keiji 2005, p.177. Nakanishi Keiji (*in* Geijutsu shinbunsha dir. 1984.1, p.222) comptabilise une dizaine de stages (cf. *infra*, note 132).

¹²⁸ Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.14, 30 juin 1955, p.2 : 「全国書道教育大会における宣言並びに決議文」。

Cf. Onodera Keiji 2005, p.162 (sur le premier colloque, organisé les 3 et 4 juin 1955 à Wakayama) :

「宣言

nationale (cf. C.II.3.7), du ministère de l'Éducation ou de la KKS, textes où elle plaide sa cause en insistant sur la valeur culturelle de la tradition plurimillénaire de la graphie au pinceau, ainsi que sur les vertus de l'apprentissage de cette dernière aux niveaux utilitaire, artistique et spirituel¹³⁰.

本大会は書道振興の為次の事を宣言する

- 一、書道教育の根本理念の確立を期す
- 一、小、中、高、大学に教科としてその独立の貫徹を期す
- 一、書道精神の昂揚発展を期す

決議文

- 一、小学校の毛筆習字の位置づけを明確にし1年生からこれを課すること。
- 一、中学校の習字を独立教科とし、全学年にこれを実施すること。
- 一、高等学校の芸術科を家庭科職業の組合せから分離し4-6単位とすること。
- 一、書道、習字の教員養成機関の拡充と検定制度の確立。
- 一、各都道府県に書道、習字の指導主事を置くこと。
- 一、教育課程審議会に書道教育関係の代表を参加させること。
- 一、指導要録の国語の中に習字の欄を明示すること。
- 一、高校入試に習字科の問題を課すること。
- 一、中学校の国語科教員資格に於て書道履習単位を次の如く改めること。

必要単位数 最低4 最高8

選択単位数 10

以上」。

Cf. Sur le second colloque, cf. *ibid.*, p.180.

Cf. Kondô Kôshi 1992, p.177: 「[...] 上條信山を軸にして懇話会を設けて対策を練ったり、安井誠一郎*を会長にして全国書道教育大会を開いて白書を提出したり、東京の小中学校長 800 名が習字の必要性、習字を独立科目とする、3年より必修とする等のことを文部大臣に陳情したりした」。

* やすい・せいいちろう (1891~1962)。初代都知事 (在職 1947~1959年)。自民党。

¹²⁹ Pour des exemples des années 1960, cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.56 (31 mars 1965, p.1) & no.62 (25 juin 1966, p.2): 「学校書道教育の危機を打開克服するために起ちあがろう」(第56号)。「第14回定期総会に於て採択された決議文」(第62号)。

¹³⁰ Voir par exemple le texte ci-dessous (sans date ni adresse), possiblement soumis à la KKS en 1955 ou 1956 (*cit. in* Bundô Shunkai 1982: 「小中学校における『書き方』『習字』を一括して独立教科としなければならぬ

一、趣旨

小中学校において習字の教科的位置づけが当を得なかったため、今日小中学生の書写能力は低下し、情操並に精神生活に大きく影響し、今や全国民の真に憂慮すべき事態を見るに至った。／教育課程審議会においてはすでに日本的カリキュラムの編成に着手、一応出来上がった戦後教育課程に再検討を加え高等学校の審議を終え芸術科を芸術科として独立必須とし近く小中学校の教育課程についても審議が開始されるようである。／『書くこと』については

- 一、国語教育の立場から
- 二、芸術教育の立場から
- 三、精神教育の立場から

当然小中学校を一貫して独立教科書道(習字)として位置づけられなければならない。

〔二、?〕理由

一、国語教育の立場から『書くこと』自体のカリキュラムを持つべきである。／即ち、文化によって言葉を書くことは日常生活に一日も欠くことの出来ない技術であり、その能力のいかんは国民生活の能率、並びに美的生活に重大な影響をもつものである。／しかも国語生活における『書くこと』の実際は複雑で文字表記並びに用具も多様である。而していずれの場合においても文字表記にあって

- 1、正しく
- 2、速く
- 3、美しく

の三つが重点のおきどころを異にして要求されることになる。／こうした、技術を身につけるために練習効果の法則に従ってくりかえしくりかえし練習されなければならない。従って『書くこと』自体、国語の中においても特別のカリキュラムを必要とし毎週特定の時間をとって、独立してこれを計画的系統的に学習させなければならない。現在アメリカでもペン習字に1週5時間以上の時間を独得しているということである。

二、芸術教育の立場から独立すべきである。

Signalons enfin que Bundô entraînera également la *Nisshoren* à revendiquer la construction d'un centre dédié à la pilogriphie¹³¹. Or certains adhérents de la Fédération finiront par se lasser de cet intérêt à leurs yeux excessif pour les questions éducatives¹³², et des tensions relatives aux

特に毛筆習字は文字を媒質とする東洋独得の抽象芸術であって、人間形成に本質的価値をもつものである。即ち書の美的表現技術を学ぶことによって

- 一、 創造的表現力を養う
- 一、 美的感覚を洗練する
- 一、 鑑賞力を高める
- 一、 個性の伸張をはかる
- 一、 精神的自主的態度を養う
- 一、 生活を豊かにする
- 一、 東洋文化の伝統を理解しその発展 […] ?
- 一、 書の芸術を通して国際親善をつとめる

ことが出来る [。?] 現在国語科の枠内におくことは便宜的特殊処置のものであって全くカリキュラムの正当を欠くものである。

三、 精神教育の立場から

特に書道は沈静を尊び精神的態度を重視する芸術である。戦後神社は軽視され終身科は除かれ頹廢的傾向にある教育は大きく反省さるべきで深く自己に沈潜し静かな我にかえるものへ本質的転回はを計るべきである。この秋にあたって三千年の伝統に支えられた書道の教育的意義は大きい。更に又抽象的精神的書の芸術をして世界の芸術としてこれをおしすすめることも文化国家日本国民の誇りであり世界芸術の花園にこの特質ある一の美しい花を咲かせることは人類の幸福でもある。

附

○文部省の世論調査も習字の独立を支持している。

○衆、参両院も請願を可決、その独立を願っている [。]

社団法人 日本書道連盟]。

Ce texte figure peut-être dans les Archives Shikanai (*cit. in* Sugiyama 2014, p.58) : 「[...] 会議の配布資料に『陳情書一覽』*が提出されており、教課審に対する陳情をみることが出来る。そのなかで、毛筆習字に関連するものを以下に挙げる。 / [...]」

- ・ 社団法人日本書道連盟『書道教育振興に関する請願』(1956年度教審会初等教育教育課程分科審議会、第8回、7月19日)。

*「鹿内瑞子文書」には、これらの陳情書の手書きの写が7件収められている。

¹³¹ Cf. Archives Innami, no.43 : 「1965年(昭和40)6月付/懇請書/日本書道連館建設敷地附与に関する懇請書/社団法人日本書道連盟 会長 吉田茂 理事長 豊道慶中/印刷冊子、二つ折り、右ホチキス綴じ、254mm×184mm、全12ページ」。

Voir à ce sujet la pétition signée par Bundô, Yoshida Shigeru, Kishi Nobusuke, Amano Teiyû et autres (*cit. in* Bundô Shunkai 1982) : 「日本書道館建設趣意書」

Mais ladite requête est plus ancienne que le mouvement pour la promotion de la pilogriphie initié par Bundô. Ainsi certaines publications de Hidai Tenrai datées du début des années 1920 sont-elles éditées par une certaine Organisation de soutien pour la construction d'un centre d'artogriphie [*Shodôkan kensetsu kôenkai*] (*cf.* site de la bibliothèque de la Diète).

Cf. http://iss.ndl.go.jp/books?ar=4e1f&any=書道館建設後援會&display=&op_id=1 (consulté le 8 janvier 2017)

On trouve même la date de septembre 1911 pour un de ces ouvrages (*cf.* site de la bibliothèque de l'Université de Kyûshû).

Cf. <http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/ja/recordID/1000949924?hit=1&caller=xc-search> (consulté le 8 janvier 2017)

Cette Organisation est rapidement évoquée sur le site Tenrai Shoin : 「『書道館建設後援會』が鎌倉小町の自邸に設けられ、私の父 [=田中誠爾] が招かれるままに、大正9年3月、住み慣れた小樽を離れ、鎌倉の扇ガ谷に転住した。そして後援会理事の任につき、田中雄太郎(鹿川)さんと、もっぱら事務局を担当することになった。この書道館建設の壮挙、ひとたび天下に発表されるや、各方面から寄付があつたが、先生は一々ていねいに手紙を書き、一切の篤志寄付を断つたのであつた」(「比田井天来逸話集」第14回「天神様」田中一誠)。

Cf. <http://www.shodo.co.jp/tenrai/article/serial04/14-4.htm> (consulté le 17 février 2016)

¹³² Cf. Nakanishi Keiji *in* Geijutsu shinbunsha dir. 1984.1, p.222 : 「①『書道(習字)教育実施に関する請願』を国会で通過させたこと。その内容は(一)小学校・中学校における『書き方』『習字』を一括して独立教科とすること。(二)高等学校および各大学の教育学部における書道科を必修科とすること。(三)書道科教員

donations versées par les marchands de matériel graphique, ou à la domination de la faction emmenée par Bundô provoqueront le départ de nombreux graphistes (cf. C.II.6.3., note 25 & 26). La structure a toutefois surmonté ces complications, et d'aucuns lui reconnaissent le mérite d'avoir contribué à la survie de la pilogriphie scolaire ¹³³.

2.3.3. La Fédération japonaise de pilogriphie éducative

En 1951, les universités Kasei et Nihon joshi organisent conjointement un stage de formation des enseignants. Sous l'impulsion de Koyama Tenshû (cf. F., ill.61 ¹³⁴), mais également de son maître Onoe, de Bundô Shunkai ou encore de Kuwahara Kônan ¹³⁵, quelques graphistes participant à ce programme décident alors de constituer la Fédération japonaise de pilogriphie éducative ¹³⁶, dans le but d'élaborer « un juste enseignement de l'artogriphie » et de faire progresser l'art graphique ¹³⁷. Jouissant notamment du patronage de l'ancien ministre de l'Éducation Takase Sôtârô, la Fédération se fixe comme buts concrets l'érection d'un musée, la certification de professeurs d'artogriphie qualifiés ¹³⁸, le développement des échanges avec l'étranger, la tenue d'expositions, et

養成機関を設置拡充すること。／②東京家政大学・東京女子大学にて『教員免許法認定講習会』開催。その他毎年夏期書道講習会を開催。各地で書道講習会を開催し本部より講師を派遣すること 13 度に及んだ。／本連盟は書道の教育面を重視する。結成当時のいきさつからみれば当然であるが、純粹書家からみればおもしろくない。次第に冷淡になってくる。

¹³³ Cf. Kondô Kôshi 2000.7-8, p.20 & 1992, p.178.

¹³⁴ Ce graphiste semblait avoir une conception de son art fortement teintée de traditionalisme et spiritualisme (cf. site du Musée japonais d'art graphique) : 「『書の心とは?』と問われるとき、私は即座に『写経の精神です』と答えます。齋戒沐浴、一文字一文字敬虔な祈りをこめて浄書する。この清浄心即書の心であると心得、幾十年、私の一日は早朝の『般若心経』浄書に始まります。／[...] 書道は、全国民共有の、世界に誇る伝統芸術です。私共は、先人の築いたこの偉大なる文化遺産をしっかりと受け継ぎ、研鑽を積んで、次の世代に誤りなきように伝える使命を自覚して、誠心誠意書道教育並びに、社会教育振興の諸事業を推進してまいりたいと念願しております」(「美術館館長小山天舟／ご挨拶」)。

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/first/index.html> (consulté le 8 janvier 2017)

¹³⁵ Renseignements fournis par téléphone par madame Maruyama du Musée d'art graphique, le 28 février 2016.

¹³⁶ *Nihon kyôiku shodô renmei* : 「日本教育書道連盟」

¹³⁷ Cf. site du Musée japonais d'art graphique : 「日本教育書道連盟は、昭和 26 (1951) 年に開催された『文部省教員免許法認定講習会』(東京家政大学・日本女子大学共催)の参加者を中心に結成され、“正しい書道教育のあり方”と“芸術書道の向上”を目指し、活動を展開して参りました」。

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/league/enter.html> (consulté le 8 janvier 2017)

Cf. site de l'arrondissement d'Itabashi : 「戦後、『書道』が日本の学校教育の中から外された時期があったんですね。その復興のために、きちんとした指導者を国で養成したのですが、そのメンバーが中核となって、日本教育書道連盟が出来たんです」(「館内員の本田ちひろさんにお話を伺いました」)。

Cf. <http://www.itabashi-life.com/backnumber/special22/index.html> (consulté le 8 janvier 2017)

¹³⁸ Cf. site du Musée japonais d'art graphique : 「初代会長高瀬荘太郎文相ご指導のもとに全国統一の書道検定が発足したのは、昭和 26 (1951) 年です」。

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/league/exam.html> (consulté le 8 janvier 2017)

Ibid. : 「経済学博士高瀬荘太郎元文部大臣ご指導のもと、昭和 26 (1951) 年、『全国民の書写能力の向上と書道教育の振興を図る』目的で、全国統一の書道検定試験を実施し、書道の社会的位置付けを確立。書道教育を大きく前進させる上に大きな役割を果たしてきました。今日では“斯界最高権威の検定”として社会的にも確固とした信頼を築いています。併せて無試験で『教授』『師範』の資格取得への門戸を開き、それは、受験者にとり大きな目標となっています」。

la publication de bulletins et autres ouvrages¹³⁹. Il faudra attendre vingt ans pour que se réalise le premier de ses objectifs, vieux rêve porté des amateurs de pilogriphie. Grâce aux dons des membres de la Fédération et de griphistes reconnus, ainsi qu'à l'appui de politiciens ou diplomates influents, le Musée japonais d'art griphique¹⁴⁰ voit finalement le jour à Tôkyô en 1973, sur un terrain cédé par Koyama Tenshû¹⁴¹. Géré par ce dernier, l'établissement a pour hauts responsables originels le député Aichi Kiichi (ancien ministre de l'Éducation, lui aussi) et le griphiste Tanaka Kaidô. Il accueillera plus tard comme directeurs d'honneur les Premiers ministres retraités Kishi Nobusuke (en 1976) et Kaifu Toshiki (en 1993¹⁴²). Par ailleurs, signalons que la Fédération parvient à recruter pléthore de parlementaires pour que ceux-ci déposent une pétition sur la promotion de l'enseignement griphique à la Diète entre 1965 et 1967 (cf. C.II.3.8.), période cruciale durant laquelle a lieu la réécriture des directives éducatives¹⁴³.

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/league/enter.html> (consulté le 8 janvier 2017)

Depuis juin 1978, la Fédération propose des cours de tous niveaux dans le cadre d'une structure dénommée « Université d'artogriphie » (cf. *ibid.*).

Cf. http://shodo-bijutsukan.or.jp/lecture/univ_index.html (consulté le 8 janvier 2017)

¹³⁹ *Ibid.* : 「主な事業

1. 日本書道美術館の創設
2. 全国書道検定試験の実施と教授・師範の認定
3. 諸外国との文化交流
4. 展覧会の開催と奨励・功労者表彰
5. 会報誌その他の出版物の刊行」。

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/league/enter.html> (consulté le 8 janvier 2017)

Un bulletin mensuel intitulé *Kyôiku shodô* (*Artogriphie éducative*) est publié depuis 1971 (*ibid.*) : 「月刊誌『教育書道』は昭和 46 (1971) 年創刊。第 3 種郵便物認可。一貫して競書誌ではなく教養誌として、鑑賞、読み応えのある編集を心掛けております。広告を一切排除し、美しく品位ある誌面を今後も作ってまいります。また、『書道教育講座』『古典に学ぶ』『仮名書道入門』『ペン字自習帳』など入門から上級者までが順を追って学ぶことに適したテキストを出版しております」。

¹⁴⁰ *Nihon shodô bijutsukan* : 「日本書道美術館」

¹⁴¹ Cf. site du Musée japonais d'art griphique : 「昭和 48 (1973) 年に開館した日本書道美術館は、日本初の書道を専門とする美術館です。／日本教育書道連盟が美術館を創るまでの道程は大変険しいものでした。『書』芸術の地位向上のために『美術館』を創ることが肝要であると唱えた尾上柴舟、豊道春海両氏の遺志を継いで、小山天舟理事長は『書道振興と社会教育の一助に資するために先人の悲願を実現しよう』と書道美術館建設運動を展開。連盟結成 20 周年の完成を目指し、昭和 46 (1971) 年建設委員会 (委員長 : 田中塊堂) を発足。協賛費の募金を会員各位にお願いし、全国の会員からご協力をいただきました。あくまで会員共有との趣旨から企業の寄付は仰ぎませんでした。また、ゆかりのある書壇の先生方には、小品をお寄せいただき、その売り上げを全額ご寄付、というかたちで協力を仰ぎ資金を調達しました。／昭和 47 (1972) 年 5 月 16 日開催の同委員会 (星島二郎、愛知揆一、安井謙、井口貞夫、田中塊堂、小山天舟、山下雅雲、小山昇子ほか) で正式名称と建物の概要が決定されました。そして遂に昭和 48 (1973) 年 11 月 4 日開館に至りました」。

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/league/enter.html> (consulté le 8 janvier 2017)

Cf. site de l'arrondissement d'Itabashi : 「もともと、日本教育書道連盟という団体が、昭和 26 年に出来まして、現館長の小山天舟が土地を提供し、建物は、連盟の役員・会員の寄付によって 財団法人の日本書道美術館が出来たんです。[...] 『書』の社会的位置づけを確保し、より一層の普及するをはかるには、公共の書の発信地が必要であるという事で、この美術館が出来たんですね。それまでは、専門の書道の美術館って無かったんです。ここは、日本初の、書道専門の美術館でもあるんですよ。役員や会員のご寄付で運営されているんです」 (「館内員の本田ちひろさんにお話を伺いました」)。

Cf. <http://www.itabashi-life.com/backnumber/special22/index.html> (consulté le 8 janvier 2017)

¹⁴² Cf. site du Musée japonais d'art griphique.

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/history/index.html> (consulté le 6 septembre 2017)

¹⁴³ *Ibid.* : 「昭和 40 (1965) 年には第 48 回国会に対し、書道振興に関する請願書『義務教育における習字教

2.3.4. La Société japonaise de recherche sur l'enseignement graphique (*Zenshoken*)

Au milieu des années 1950, des graphistes ressentent le besoin de se regrouper au sein d'une formation de nature moins directement politique que celle de la Fédération japonaise de pilogrphie. L'idée de créer une organisation indépendante spécifiquement dédiée à des travaux d'ordre scientifique sur l'enseignement graphique paraît avoir germé lors des secondes journées d'études orchestrées par la *Nisshoren* à Tôkyô en 1956¹⁴⁴. Les préparatifs¹⁴⁵ débouchent sur le lancement de la Société japonaise de recherche sur l'enseignement graphique¹⁴⁶ le 4 avril 1959, au musée national d'Ueno (Tôkyô), en présence de cent cinquante représentants de quarante départements¹⁴⁷. Cette structure se distingue des précédentes par l'absence à son sommet de Bundô Shunkai et Onoe Saishû. Hormis le poste honorifique de président, successivement occupé par des personnalités telles que le philosophe Kôsaka Masaaki, le spécialiste des sciences de l'éducation Kinoshita Kazuo, ou encore Arimitsu Jirô¹⁴⁸, la direction de la Société revient à des universitaires (en

育の振興に関する請願』を以後3回にわたり行い、国内の書道振興の充実を図ることを請願し、毛筆による書写教育の復活に他団体とともに貢献いたしました」。

Cf. <http://shodo-bijutsukan.or.jp/league/enter.html> (consulté le 8 janvier 2016)

¹⁴⁴ Cf. Katô Tatsujô 1968, p.161 (à propos de 1956) : 「書道連盟の功績も少なくなかったが、政治色が濃いとわかれて来たので無色で純粋な活動が行われ、対文部省に我々の意見が理解される統一された団体を欲した。その結果、全書道教育者が超派的に大同団結して、書教育の理論的解明と、共同の目標を確立して強力に内外に当たらなければならなかった。そこで当時の学習指導要領委員が中心となって東京都小・中・高・大の代表者による促進委員会を組織した。これが母体となって全国各県現職書道教育者に呼びかけることとなった」。

Dans un texte presque identique Kamijô Shinzan (1993, p.690) parle de juillet 1958 : 「全書研の教育活動／昭和33年7月／全書研の発足 小・中学校の指導要領において『書写』と改訂した経過にかんがみ、来春より発足する高校書道も、カリキュラム一貫の立場から楽観をゆるさない状況となった。書道連盟は政治色が濃いいわれて来たので、当時の文部省その他の意向などもあわせ考え、その結果、全書道教育者が超派闊的に大同団結し、書教育の理論的統一をはかり、共同の目標を確立して強力に内外に当らなければならぬという結論に達したのであった。そこで当時の学習指導要領委員が中心となって、東京都小・中・高・大の代表者による促進委員会を組織した。これが母体となって全国各県現職書道教育者に呼びかけることとなった」。 Les délégués évoqués ci-dessus sont probablement (cf. Kamijô Shinzan 1993, p.681) Tsuzuki Toshirô (primaire), Asami Kishû et Kuwahara Kônan (collège), ainsi que Kamijô (lycée).

¹⁴⁵ Cf. biographie de Kamijô Shinzan sur le site de l'association *Shoshôkai* : 「1958年3月 全日本書写書道教育研究会 (略称 全書研) 結成準備会代表として発足に尽力し、1959年1月に目黒高等学校にて準備大会 [...] (書象会)。

Cf. <http://www.shoshou.com/report.html> (consulté le 8 janvier 2017)

¹⁴⁶ *Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai* (abrégé en *Zenshoken*) : 「全日本書写書道教育研究会」(全書研)

Il semble que le terme *shosha* soit un ajout postérieur à 1964 (cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.29, 28 mai 1959, p.3) : 「書道教育を守る運動 全日本書道教育研究会 4月4日発会式挙行」。

C'est encore sous le nom de *Zennihon shodô kyôiku kenkyûkai* que Kamijô Shinzan dépose une pétition au Sénat en 1964 (cf. C.II.3.8., note 95) : 「第802号 昭和39年12月10日受理／小、中学校における書写、書道教育振興等に関する請願／請願者 東京都武蔵野市吉祥寺北町4の3の6 全日本書道教育研究会内 上条周一外12名」。 Cf. biographie de Kamijô sur le site de l'association *Shoshôkai* : 「1959年 [...] 4月に東京国立博物館講堂にて結成大会が開催され全書研が誕生」。

Cf. <http://www.shoshou.com/report.html> (consulté le 21 février 2016)

¹⁴⁷ Cf. Actes du 41^{ème} congrès.

¹⁴⁸ *Ibid.*

particulier actifs à l'Université Gakugei de Tôkyô) ayant une expérience de l'enseignement graphique : Tanabe Koson, Itô Sanshû, Ishibashi, Kamijô, Tsuzuki Kozan, Ukai Kankyô, Tsukada Seisaku, *et cetera* ¹⁴⁹. La *Zenshoken* constitue actuellement la plus ancienne association d'enseignants de graphie d'envergure nationale ¹⁵⁰. Elle s'appuie sur des sous-groupes régionaux chargés d'organiser à tour de rôle le congrès annuel ¹⁵¹, lequel donne lieu à la publication d'actes ¹⁵², et à l'adoption de résolutions [*ketsugi*] qui interpellent les autorités sur la nécessité d'améliorer la situation de l'éducation graphique. En l'occurrence, les mesures réclamées concernent la formation du personnel éducatif, le contrôle de la mise en place effective de cours de pilographe (en particulier au collège), le maintien ou l'augmentation du nombre d'unités de valeur requises dans les matières artistiques au lycée ¹⁵³, la tenue des concours de recrutement locaux, ou encore la mise à disposition de salles de classe appropriées ¹⁵⁴. Récemment, la *Zenshoken* a organisé des cours expérimentaux de pilographe pour les élèves de première et deuxième année dans quelques écoles élémentaires tokyôites. Satisfaisants, les résultats de ces expériences auraient fait l'objet d'un rapport remis au ministère, et incité les promoteurs de ce type de programme à en étendre l'application ¹⁵⁵.

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ Cf. *Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai* dir. 2009

¹⁵¹ Cf. Actes du 41^{ème} congrès. Voir aussi la liste des congrès successifs jusqu'en 1970 chez Kamijô (1993, p.691-698). Kase Kotomi dresse un inventaire (2002, p.18-21) des communications faites lors des congrès de *Zenshoken* entre 1962 et 1968.

¹⁵² La Société édite également un bulletin succinct intitulé *Zenshoken kaihô* : 『全書研会報』

¹⁵³ Au niveau du lycée existe depuis décembre 1959 une fédération des 4 disciplines du département des arts activement soutenue par la *Zenshoken* (cf. Kamijô Shinzan 1993, p.691) : 「S34年12月『高等学校芸術科4科連合会』成立。／書道連盟の運動は書道が単独で内外に交渉を続けてきたが、全書研では、むしろ美術、音楽、工芸の各公的団体と相携えて共同の力によって芸術科の独立を計ろうということになったのである」。 Cf. Katô Tatsujô 1968, p.161 : 「『高等学校芸術科4科連合会』高等学校芸術科に変わり、美術・音楽・工芸・書道の四科相携えて共同の力によって芸術科の独立を計ろうということになり、全書研は積極的応援を行うところになった。以降対文部省・対審議会への要望交渉は全書研、4科連合会が強力に働き、幾多の曲折を経たが、幸いに芸術科の名称が定まり、一步前進して多年の要望が昭和35年4月に達成された」。

¹⁵⁴ Voir par exemple la résolution adoptée lors du 22^{ème} congrès (1981) : 「小中学校現役教員に対する国語書写の研修会の実施／中の各学年で書写の時数を確実に実施／普通科高校芸術科の単位を4以上必修化し、他の課程・学科はそれに準じて履修できるように／都道府県教委が、書道教員採用試験を実施し、各学校に書道専任教諭を置く／都道府県教育委員会は各校に書道教室及び準備室を設置するよう措置／都道府県教委が、書道に関する学科を置く高校の設置を促進／教員養成大学または教員養成学部を持つ大学は、／小学教員養成課程→全員に書写・書道の単位を2以上必修に／中学教員養成課程（国語）→書写・書道の単位を4に（完全履修）／都道府県教委および特別市教委に書写・書道に関する専任指導主事を置く／ [...] /芸術教育振興法を制定／昭和55年8月21日／第21回全書研大阪大会／全書研会長 木下一雄／全書研理事長 吉田繁／大阪大会長 井上直弘／全書研大会運営委員長 中達勇」（別紙）。

¹⁵⁵ Cf. *Sho bijutsu* (bulletin de l'Association nationale de promotion de l'art graphique. Cf. *infra*, note 193) no.33, 1^{er} janvier 2016, p.2 : 「全日本書写書道教育研究会の小学校部会では、東京都内4校で小学校低学年の研究授業を実施。毛筆体験により、筆記具の持ち方、筆圧、『はらい』や『むすび』が正しくでき、集中力が持続して姿勢も意識する児童が多くなったなどの効果が確認された。この報告書は文部科学省初等中等教育局に提出された。今後、研究授業実施校を全国に広げていく」（『書美術』）。

Cf. http://shobi.or.jp/img/pdf/kaihou_33.pdf (consulté le 5 février 2017)

Cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1083, 15 septembre 2016, p.1 : 「[...] 次期改訂をにらんで、一昨年から行っている『幼稚園』側に対して『言葉』指導の充実強化に協力を求める要請と、昨年から取り入れた『小

2.3.5. La Ligue nationale pour l'éducation graphique (*Shokyôren*)

Kamijô Shinzan fait état de l'émergence, en février 1965, d'un groupe réunissant artistes et enseignants de graphie. Dirigée par des graphistes tels qu'Ishibashi Saisui, Aoyama San.u, Kaneko Ôtei, Kamijô lui-même, ou encore Inoue Keien¹⁵⁶, la Ligue nationale pour l'éducation graphique¹⁵⁷ effectue des sondages sur la situation de l'enseignement de la graphie dans le pays¹⁵⁸, et dépose des pétitions pour son amélioration auprès de la Diète, du ministère de l'Éducation ou de la Commission délibérative sur les programmes scolaires¹⁵⁹. À ce sujet, on peut penser qu'un texte en six points découvert dans les archives de Kawakami Keinen (daté de 1967, mais non signé) correspondrait à une version de ces pétitions (cf. C.II.1.5.).

2.3.6. La Société japonaise de recherche sur l'enseignement de l'artographie lycéenne (*Zenkôshoken*)

Kamijô Shinzan parle également d'un stage de formation continue pour les enseignants d'artographie, planifié en 1948 par une association de chercheurs tkyoïtes¹⁶⁰ à l'Université Seikei (le graphiste enseigne alors au lycée affilié à cette institution¹⁶¹). En juillet 1953, les dirigeants de

学校第1学年から、硬筆による書写の能力を養うために毛筆書写の指導を導入』をめざす、毛筆書写指導の低学年化へ向けた提案を盛り込んだ『大会要望書』が、昨年同様採択された」(「第57回全書研大会ひらく／高校国語に『小・中書写』“延伸、へ／『指導要領』時期改訂へ 中教審・作業部会が“方針、」)。

¹⁵⁶ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.698 : 「書教連の活動／昭和40年2月全国書道教育連合が成立、全書壇及び全書教育界が大団結し書写書道の強化に力を尽くすことになった。議長団に青山杉雨、金子鷗亭、手島右卿、香川峯雲、井上桂園、上原欣堂、吉田桂秋、上条の8氏が推され、議長に石橋犀水氏が推された」。

Voir la notice biographique de Kamijô sur le site de la société *Shoshôkai* : 「1965年2月 書道教育連合(書教育者と書家による)議長」。

Cf. <http://www.shoshou.com/report.html> (consulté le 21 février 2016)

¹⁵⁷ *Zenkoku shodô kyôiku rengô* (abrégé en *Shokyôren*) : 「全国書道教育連合」(書教連)

¹⁵⁸ Notamment en 1966 (cf. D.V.1.).

¹⁵⁹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.698 : 「昭和43年／爾来3年間、教育課程審議会、文部大臣、国会等に衆参両院150名の議員を解[介?]して陳情した。また書写書道の実態調査を全国的に展開、有力な資料を作成、国会に提出した」。

Tamura Enaji (1965, p.95) évoque une pétition de février 1960 signée d'Ishibashi en tant que représentant de la Ligue : 「昭和40年2月、全国書道教育連合(請願者代表石橋啓十郎氏)の『毛筆習字を独立教科目として強化を希望する請願書』(第1号)」。

Les minutes du Parlement ne mentionnent ni le nom de l'organisation, ni celui d'Ishibashi, mais recensent une requête portant pratiquement le même intitulé, déposée par des individus, seuls ou en groupe (dont Kamijô Shinzan), au printemps 1965 (cf. 48^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, 7 mai 1965, p.2). Pour le texte de cette pétition, cf. C.II.3.8., note 104.

¹⁶⁰ *Tôkyôto kôtô gakkô shodô kenkyûkai* : 「東京都高等学校書道研究会」

¹⁶¹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.677 : 「昭和23年8月／東京都高等学校書道研究会が主催して、全国書道科教員再講習会を1週間の長期にわたって開催し、さらに翌年11月には書道カリキュラム研究大会をいずれも成蹊大学にて開催、前後約千数百名にのぼる各地の中堅教育家が参加し、石山脩平教授、文部省関係のカリキュラム学者を中心に熱心な研究討議が行われた」。

ce groupe de la capitale auraient adressé au ministre de l'Éducation Ôdachi Shigeo une pétition demandant que l'artogriphie lycéenne intègre les enseignements obligatoires (cf. C.II.1.5., note 52). Vingt ans plus tard, le 4 décembre 1973, la Société japonaise de recherches sur l'enseignement de l'artogriphie lycéenne¹⁶² voit le jour¹⁶³. Au niveau du lycée¹⁶⁴, cette superstructure fonctionne sensiblement comme la *Zenshoken*¹⁶⁵, quoique de manière moins centralisée : tenue d'un congrès national chaque année¹⁶⁶ avec publication d'actes, édition d'un bulletin¹⁶⁷, et expression de revendications¹⁶⁸. Depuis 2000, elle effectue en outre un sondage annuel sur l'état de l'enseignement artogriphique dans le pays¹⁶⁹.

2.3.7. L'Association nationale universitaire d'études sur l'enseignement griphique (JACSE)

¹⁶² *Zennihon kôtô gakkô shodô kyôiku kenkyûkai* (abrégé en *Zenkôshoken*) : 「全日本高等学校書道教育研究会」(全高書研)

¹⁶³ Cf. chronologie mise en ligne sur le site du Centre préfectoral pour l'éducation d'Ôsaka : 「1973 全日本高等学校書道教育研究会 (全高書研) 結成 (12.4)」。

Cf. <http://www.osaka-c.ed.jp/hensenpdf/webcur/wc07shod/wc0701.pdf> (consulté le 8 janvier 2017)

Pour les détails sur l'organigramme (2015), voir le site de la *Zenkôshoken*.

Cf. <http://zenkoushoken.sun.bindcloud.jp/pg249396.html> (consulté le 8 janvier 2017)

Pour l'organigramme actuel, voir le bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1110, 15 novembre 2017, p.3 : 「第42回全高書研・熊本大会開く」。

¹⁶⁴ Il existe également une organisation pour la recherche sur l'enseignement griphique du primaire et du collège, nommée *Zennihon shosha kyôiku kenkyûkai* : 「全日本書写教育研究会」

La maigreur des informations disponibles la concernant ne nous permet pas d'en parler (nous savons juste qu'elle est signataire de la pétition de juin 2013, cf. *infra*, 2.3.9.). Rappelons aussi que, contrairement à leurs collègues du lycée, les enseignants chargés de l'enseignement griphique aux niveaux inférieurs ne sont pas des spécialistes de ce domaine.

¹⁶⁵ Cf. site de la *Zenkôshoken* : 「全日本高等学校書道教育研究会は、全国の高等学校における書道教育の振興を図ることを目的として以下の事業を行っています。」

1 高等学校における書道教育に関する研究ならびに調査

2 会員相互の研修、情報交換ならびにその他必要な事業

3 年1回の研究大会の開催

本会は各都道府県の高等学校の書道教育研究団体をもって組織され、その構成員を会員としています。また、本会の会務を処理するために6つの専門部を置き、活動をしています。

研究部 教科・科目等の内容についての調査研究

調査部 各都道府県の教育活動についての調査報告

出版部 会報の年2回の広報活動の実施と情報交換

事業部 会員相互の研修と後援事業の活動支援

渉外部 教育に関する外部団体等との連携

庶務部 会員名簿の発行、要望書の作成」。

Cf. <http://zenkoushoken.sun.bindcloud.jp/pg249394.html> (consulté le 8 janvier 2017)

¹⁶⁶ Pour le détail des congrès successifs depuis 1974, cf. *ibid.*

¹⁶⁷ *Zenkôshoken kaihô* : 『全高書研会報』

Certains des numéros les plus récents sont mis en ligne (*ibid.*).

Cf. http://zenkoushoken.sun.bindcloud.jp/_src/6286594/20160901全高書研会報第81号.pdf (consulté le 22 novembre 2017)

¹⁶⁸ Le site de la *Zenkôshoken* évoque par exemple la remise au ministère de l'Éducation de doléances formulées à l'occasion du congrès de Yamagata (2015) : 「平成28年1月19日(火) / 第40回山形大会決議要望書文科省への提出」。

Cf. <http://zenkoushoken.sun.bindcloud.jp/pg249404.html> (consulté le 8 janvier 2017)

¹⁶⁹ Les résultats de cette enquête publiés à l'occasion du congrès de Yamagata (2015) sont téléchargeables sur le site de la Société.

Cf. <http://zenkoushoken.sun.bindcloud.jp/pg264875.html> (consulté le 8 janvier 2017)

En ce qui concerne le supérieur, l'Association nationale universitaire d'études sur l'enseignement graphique¹⁷⁰ naît le 18 octobre 1985 de la fusion de la section d'études sur l'enseignement de la graphie présente au sein de l'Association japonaise des universités d'éducation¹⁷¹, et du groupe de recherche qui travaillait sur le même thème dans le cadre de l'Association nationale universitaire d'artographie¹⁷². À l'instar des deux structures précédemment mentionnées, elle se destine au développement de l'enseignement graphique, dont ses membres couvrent dans leurs travaux l'ensemble des domaines, abordés aussi bien sous l'angle de la réflexion didactique que sous celui de l'investigation historique¹⁷³. Résolument axée sur des activités scientifiques, la JACSE paraît peu investie dans l'action militante¹⁷⁴, même s'il lui arrive

¹⁷⁰ *Zenkoku daigaku shosha shodô kyôiku gakkai* : 「全国大学書写書道教育学会」

Traduit en anglais *The All Japan Association of College Shosha-Shodo Education*, abrégé en JACSE

On trouve parmi les responsables de la JACSE des professeurs tels que Katô Yûji, Miyazawa Masaaki, Nagano Hideaki ou Katô Yasuhiro qui jouent un rôle important dans la définition des consignes éducatives nationales. Pour les détails, voir le site de l'Association : 「顧問：渡辺富美雄（元東京家政学院大学教授）、加藤祐司（東京学芸大学名誉教授）／名誉会長：浦野俊則（植草学園大学学長）／会長：宮澤正明（山梨大学）／副会長：長野秀章（東京学芸大学名誉教授）、小竹光夫（奈良学園大学教授）／理事長：押木秀樹（上越教育大学）／副理事長：廣瀬裕之（武蔵野大学）／監査：谷口邦彦（安田女子大学）、和田圭壮（福岡教育大学）／常任理事：齋木久美（茨城大。事務局担当）、杉崎哲子（静岡大。事務局担当）、青山浩之（横浜国立大学。研究局担当）、豊口和士（文教大学）、松本仁志（広島大。企画・広報局担当）、樋口咲子（千葉大学。事業局担当）、加藤泰弘（東京学芸大学。事業局担当）」。

Cf. <http://www.jacse.org> (consulté le 9 janvier 2017)

¹⁷¹ *Nihon kyôiku daigaku kyôkai* : 「日本教育大学協会」

En anglais *Japan Association of Universities of Education* (JAUE), la structure est créée en 1949 (cf. site de l'Association).

Cf. <http://www.jaue.jp/gaiyou.html> (consulté le 9 janvier 2017)

Des informations en ligne sur la Société japonaise de recherche universitaire sur l'artographie mentionnent des réunions de la section concernée (la 2^{ème}) entre 1952 et 1958 : 「全国大学書道学会は、日本教育大学協会書道部門会（通称二部会）から誕生しています。第27回大会（新潟大会）[1985年]までは、二部会の日程も含まれています」（「学会開催地・論文一覧」）。「第二部会の拡充強化のために全国大学書道学会を発足させることを決定し、第二部会総会と学会とを二本建てとして表裏一体の関係におくこととした」（「二部会、熊本大会」昭和33年6月5・6日）。

Cf. <http://www.geocities.jp/youshinden/zenkokudaigakusyodougakkai.html> (consulté le 9 janvier 2017)

Il y a toujours des spécialistes d'enseignement de la graphie à la JAUE (en 2014, Nagano Hideaki et Miyazawa Masaaki). Voir la liste des représentants pour l'année 2014.

Cf. http://www.jaue.jp/_src/sc923/91s8d918ca48b86959496e5.pdf (consulté le 22 février 2016)

¹⁷² *Zenkoku daigaku shodô gakkai* : 「全国大学書道学会」

Créée le 12 juin 1959 (cf. répertoire des associations scientifiques).

Cf. <https://gakkai.jst.go.jp/gakkai/detail/?id=G00504> (consulté le 9 janvier 2017)

Voir aussi le site de l'Association.

Cf. <http://all-shodo.jp/about.html> (consulté le 9 janvier 2017)

Cf. site de la JACSE : 「かつて日本教育大学協会書写書道教育部門および全国大学書道学会において取り組んでいた書写書道に関する教育研究の推進について、両団体の部門を統合しより強力に推進するために、昭和60年、両組織から分離統合をはかって本学会が発足した」。

¹⁷³ La JACSE édite depuis 1987 les actes de son congrès annuel sous le titre de *Shosha shodô kyôiku kenkyû* (en anglais *Shosha-shodo: teaching methods and studies*) : 『書写書道教育研究』

On peut consulter le sommaire des numéros parus sur le site de l'Association.

¹⁷⁴ Cf. site de l'Association : 「総則第5条 本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 研究発表会の開催
2. 学会誌の発行

de se joindre à des mouvements pétitionnaires¹⁷⁵.

2.3.8. Le Conseil japonais pour l'éducation graphique

Lancé en décembre 1985, le Conseil japonais pour l'éducation graphique¹⁷⁶ se veut essentiellement orienté sur des travaux de recherche et d'enquête censés contribuer, sous l'angle de la graphie, au développement de l'enseignement du japonais¹⁷⁷. Selon Kamijô Shinzan qui l'a dirigé, il s'agit d'une structure gigantesque comptant (en 1991) plus de cinquante mille adhérents¹⁷⁸, dominée par les membres influents d'associations de graphistes auxquels s'associent des personnalités politiques actives dans le domaine de l'éducation¹⁷⁹. Ainsi trouve-t-on parmi ses hauts représentants des députés (du Parti libéral-démocrate) étroitement liés aux autorités éducatives nationales (parfois ministres ou futurs ministres), à commencer par Kaifu Toshiki ou Okuno Seisuke¹⁸⁰. Le nom de la plupart de ces politiciens apparaissait déjà sur la pétition déposée à

3. 関連する学協会・研究会・内外諸機関等との連絡及び協力

4. 調査研究

5. その他、本会の目的を達成するために必要な事業」。

¹⁷⁵ Les archives de Shikanai Tamako (*cit. in* Sugiyama 2014, p.58) évoquent un texte soumis à la KKS par la 2^{ème} section de la JAUE en 1957 en faveur de la création d'un enseignement graphique séparé au niveau du primaire et du collège : 「日本教育大学協会第2部会書道部門『小・中学校の習字を国語科から独立させること』／ […]」 (1956年度教課審初等教育課程分科審議会、第8回、7月19日)。

Plus récemment, l'association a participé à la fondation de la Conférence pour la promotion de l'enseignement graphique (*cf. infra*, 2.3.9., note 185).

¹⁷⁶ *Nihon shodô kyôiku kaigi* : 「日本書道教育会議」

¹⁷⁷ *Cf. Kamijô Shinzan* 1993, p.699 : 「日本書道教育会議の活動／昭和60年12月、日本書道教育会議が発足し、61年4月から、その公式活動を開始した。日本書道教育会議はその会則によれば、

一、書写・書道に関する研究調査

一、書写・書道に関する研究発表会の開催

一、研究誌または機関誌の刊行

一、その他、本会の目的達成に必要な事業

とあり、いわゆる既成の書道団体と異なって、一般的な書の展覧会主催は行わず、書を通じて国語教育振興に貢献することをめざすものである」。

¹⁷⁸ *Ibid.* : 「その入会については広く門戸が開かれており、平成3年11月現在をもって、正会員 50.025名、賛助会員 287名を要する巨大団体である」。

¹⁷⁹ *Ibid.* : 「その組織の構成は、実質上は謙慎書道会と日本書芸院の有力者によって二分されており、さらに文教系の有力政治家を掲げる形をとっている。つまり、この組織は書壇の声と文教政策とを直結する色彩をもつものである」。

¹⁸⁰ *Ibid.* : 「 […] 発足当初の人事は左記のとおりであるが、その後には多少の変動があるので、併せて平成4年次のものを記しておく。

○昭和61年5月30日現在

一、顧問 海部俊樹、砂田重民、森喜朗、諸沢正道、柳川覚治

一、会長 奥野誠亮

一、副会長 青山杉雨、犬丸直、村上三島

一、議長 上條信山

一、副議長 杉岡華邨

(副議長団) 浅見寛洞、今井凌雪、谷村憲斎、古谷蒼韻

○平成4年1月10日現在

一、顧問 海部俊樹、森喜朗、石橋一弥、諸沢正道、柳川覚治、犬丸直

la Diète par la Fédération japonaise de pilogriphie éducative au milieu des années 1960 (cf. *supra*, 2.3.3.). À ce propos, le Conseil aurait, en août 1987, adressé au ministre de l'Éducation une requête pour la promotion de l'enseignement griphique scolaire ¹⁸¹. La baisse d'intensité enregistrée par l'action de ce collectif dans les années 1990 aurait abouti à la dissolution de ce dernier en 2002 ¹⁸².

2.3.9. La Conférence pour la promotion de l'enseignement griphique

En juin 2013, une demi-douzaine de collectifs dont la Fédération *Zenshoren*, la *Zenshoken*, la *Zenkôshoken* et la JACSE, épaulés en l'occurrence par les sociétés de griphistes liées aux grands quotidiens du pays (*Mainichi*, *Yomiuri* et *Sankei*), remettent au ministre de l'Éducation Shimomura Hakubun, au président de la Commission consultative centrale (*Chûkyôshin*) Mimura Akio, ainsi qu'au Commissaire aux Affaires culturelles Aoyagi Masanori un texte commun. Après une entame sur les bienfaits de la révolution des technologies de l'information numérique, les signataires s'y inquiètent du désintérêt pour la culture traditionnelle entraîné par cette mutation technologique et sociale. La construction d'une « vision saine et solide de l'État », affirment-ils, doit s'appuyer sur la valorisation du système d'écriture japonais et d'un matériel pilogriphique aux implications utilitaires mais également esthétiques. À cet effet, ils réclament l'intervention des pouvoirs publics pour améliorer l'enseignement griphique, soulignant en particulier la nécessité de faire débiter l'apprentissage de la griphie au pinceau dès la première année du primaire, de vérifier l'application dans les collèges des consignes relatives à la pilogriphie, d'augmenter le nombre standard d'unités

-
- 一、 会長 奥野誠亮
 - 一、 副会長 青山杉雨、村上三島、上條信山
 - 一、 議長 杉岡華邨
 - 一、 副議長 古谷蒼韻

(副議長団) 浅香鉄心、浅見寛洞、伊藤鳳雲、今井凌雪、谷村熹斎。

Cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1091, 15 janvier 2017, p.1 : 「奥野誠亮氏が亡くなった。[...] 自民党の元代議士、元文部大臣としてよりも書道界にとっては、かつて書写・書道教育の振興のために青山杉雨・村上三島両氏を中心に全書壇が結集して立ち上げた日本書道教育会議の会長として大きな指導力を発揮、お世話になった方である」(「風信帖」)。

¹⁸¹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.699 : 「昭和 62 年 8 月 / 文部省へ要望書提出『書写・書道教育振興についてのお願い』[...]」。

¹⁸² Cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.759, 5 septembre 2002, p.1 : 「元文相で文教族の実力者奥野誠亮衆議院議員を会長に、顧問には海部俊樹、森喜朗氏といった同じく元文相で後に首相にもなる有力者らが並び、書壇側からは青山杉雨、村上三島両氏が副会長、上條信山議長、杉岡華邨副議長という役員陣だった。全国に6つの総局、44都道府県に支部を置き、全員数7万を超えるこの近代的な巨大組織は、創設の経緯から毎日系書壇の参加を欠いていたとはいえ、書道界内部に対しては“教育問題”に対する理解増進に努め、当時の文部省や教育課程審議会に対しては有形無形の働き掛けを行って書写・書道教育の重要性を訴え続けた。そうした同会議の活動が実る形での平成元年版の、書写・書道教育にとっては“史上最強”の学習指導要領が実現したわけだが、一方同会議としてはこれにより当面する作戦目標が見失われたことも意味し、以後は成田山書道美術館の開設支援、『青山杉雨記念賞』の実質運営などを手がけながら、再び学習指導要領の改訂作業が進んでいた同8年には新たなイニシアチブを取る動きもみせたが、これは実らないまま、以後教育問題で同会議が存在感を発揮する場はめぐってこなかった」(「日本書道教育会議解散」)。

de valeur d'artogriphie au lycée, de développer la formation des enseignants, ou encore d'inciter les comités éducatifs locaux à recruter davantage de professeurs dans ce domaine ¹⁸³. Inscrit dans la perspective de la prochaine rénovation des directives nationales, l'action, aurait reçu un accueil favorable du ministre ¹⁸⁴. Afin de hâter la réalisation de leurs objectifs, les initiateurs du mouvement forment en avril 2014 la Conférence pour la promotion de l'enseignement griphique ¹⁸⁵, laquelle se consacre essentiellement à la recherche théorique et pratique sur l'emploi éducatif du pinceau à écrire ¹⁸⁶, la réalisation d'enquêtes et le rassemblement de données variées, sans toutefois renoncer

¹⁸³ Cf. site de la Conférence pour la promotion de l'enseignement griphique.

Cf. http://shosha-shodo.s2.weblife.me/_src/sc605/97v965d8f912095b6959489c88aw91e590b88b6.pdf (consulté le 10 janvier 2017)

Cf. http://shosha-shodo.s2.weblife.me/_src/sc606/15020592f18fo2097v965d8bef91cc93i93e097e.pdf (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁸⁴ *Ibid.* : 「『書写・書道教育に関する要望書』／書写・書道教育の充実を願って当推進協議会は、『書写・書道教育に関する要望書』を作成しました。／これは、次期学習指導要領改定時に検討案件として上ることを目的とし、2013（平成 25）年 6 月に下村博文文部科学大臣を訪問、要望書を直接手渡しました。大臣は自らのご経験を踏まえて書字文化の重要性に理解を示され、グローバル化を進める一方で日本人のアイデンティティの確立が重要であり、書の果たす役割は大きいと述べられました。／同じ要望書を中央教育審議会会長にも提出、また青柳正規文化庁長官にはご理解、ご協力をお願いしました」。

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/demand.html> (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁸⁵ *Shosha shodô kyôdoku suishin kyôgikai* : 「書写・書道教育推進協議会」

Ibid.

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/activity.html> (consulté le 10 janvier 2017)

Pour la composition de l'équipe dirigeante (où l'on retrouve entre autres Katô Yûji et Nagano Hideaki), cf. *ibid.* : 「構成団体／公益社団法人全日本書道連盟／公益財団法人全国書美術振興会／全日本書写書道教育研究会／全日本高等学校書道教育研究会／全国大学書写書道教育学会／全国大学書道学会／賛同団体／一般財団法人毎日書道会／読売書法会／産経国際書会／公益社団法人日本書芸院／全日本書文化振興連盟／全国書道高等学校協議会／特別顧問／朝比奈豊（毎日新聞社代表取締役社長、毎日書道会理事長）、老川祥一（読売新聞グループ本社取締役最高顧問兼主筆代理、読売書法会会長）、熊坂隆光（産経新聞社代表取締役社長、産経国際書会会長）、佐藤雄二郎（〔株〕共同通信社代表取締役社長）／会長／荒船清彦（全国書美術振興会会長）／副会長／津金孝邦（全国書美術振興会理事長）、星弘道（全日本書道連盟理事長）／実務委員／座長 加藤東陽／石飛博光、田中節山、長野竹軒、飯田善一（以上、全日本書道連盟）／鈴木春朝、有岡陵崖、高木厚人、坂本敏史（以上、全国書美術振興会）／高島一広（全日本書写書道教育研究会）／齋藤克美（全日本高等学校書道教育研究会）／青山浩之（全国大学書写書道教育学会）／石井健（全国大学書道学会）」。

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/about.html> (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁸⁶ Concernant des expériences pédagogiques du recours au pilogriphie dans les premières classes de l'école élémentaire, cf. *ibid.* : 「小学校低学年での毛筆（軟筆）を使用した研究授業／要望した内容で、現行指導要領と一番大きく違うのは『小学校 1・2 年生国語科の中に「書写」の時間を明示し、毛筆（軟筆）を使用した授業を実施してほしい』ことです。／1968（昭和 43）年、毛筆を含めた『書写』の時間が、小学校 3 年生以上の『国語科』の中に位置づけられました。／学習指導要領では、『毛筆は硬筆の基礎を養うものであり、毛筆での学習を硬筆につなげること』となっております。／ところが、学校教育で文字を習い始める 1 年生、2 年生では『硬筆の基礎を養う道具』を用いず、硬筆だけで習うのです。／書写・書道教育推進協議会では、小学校 1 年生からの毛筆（軟筆）使用を要望しております。／2014（平成 26）年度後期、都内小学校 4 校の協力により、1・2 年生でフィスペン（水書用筆）を用いた研究授業を実施しました。授業中に少し水書を挟むことによってどのような効果が生じたのか、現在集計中です。結果がまとまり次第、報告いたします」。

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/activity.html> (consulté le 10 janvier 2017)

On aura remarqué l'emploi de « synonymes » du mot « pinceau », en particulier *nanpitsu* (« instrument d'écriture mou », « malakogriphie ») et *suisho yôhitsu* (« pinceau à eau »). Ce dernier terme sera repris dans le Commentaire sur le japonais pour le primaire en 2017 (cf. D.X.1.).

Par la suite, une vingtaine d'établissements primaire de tout le pays aurait répondu aux sollicitations de la Conférence pour expérimenter un type d'enseignement pilogriphique en 1^{ère} et 2^{nde} années (cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1092, 1^{er} février 2017, tableau p.1).

au militantisme¹⁸⁷. À ce propos, la Conférence fait circuler entre avril et août 2014 sous forme de pétition la requête remise aux autorités l'année précédente¹⁸⁸. Enrichie de plus de neuf cent quarante mille signatures¹⁸⁹, celle-ci est remise le 24 septembre suivant au ministre de l'Éducation, amenant ce dernier à prendre diplomatiquement acte de l'ampleur du soutien « populaire¹⁹⁰ » dont elle bénéficie¹⁹¹. Cette mobilisation aurait pesé sur les orientations de la réforme éducative de 2017¹⁹². On notera que la Fédération piligraphique du Japon (*cf. supra*, 2.3.2.) et l'Association

¹⁸⁷ Cf. site de la Conférence pour la promotion de l'enseignement graphique : 「『書写・書道教育を充実させてほしい』と要望しただけでは叶いません。要望内容実現のため、署名活動、書写・書道教育の実態調査、小学校低学年での毛筆（軟筆）を使用した研究授業実施ならびにデータ集計、毛筆教育に関する理論的研究など、継続して活動を行ってまいりました」。

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/activity.html> (consulté le 10 janvier 2017)

Ibid. : 「『書写・書道教育推進協議会』は、書道界の立場から、教育界の立場から、今後も一丸となって書写・書道教育の充実を図る国民的運動を展開し、諸活動を行ってまいります。すでに実施中のもの、これから実施予定のものを含め、以下のような活動を予定しております。

- ① 署名活動
- ② 要望内容裏付けのための研究授業
- ③ アンケートなど調査活動
- ④ 会議・会合
- ⑤ 書写教育講師派遣
- ⑥ 書写教育テキスト作成 など

これらを長期にわたって活動を続けるにあたり、活動費が必要です。『書写・書道教育推進基金』を設置し、広く皆さまからの浄財をもってご支援、ご協力賜りたくお願い申し上げます」。

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/fund.html> (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁸⁸ Pour un exemple du formulaire de la pétition, voir le site de l'association d'artigraphie (fondée par Kaneko Ôtei en 1964) *Sôgen shodôkai* : 「創玄書道会」

Cf. http://www.sogen.or.jp/about/140516_shomei.pdf (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁸⁹ La pétition est activement relayée par certaines associations d'artigraphie, notamment l'association *Sôgen (ibid.)* : 「『書写・書道教育充実のための署名』のお願い」。

Cf. <http://www.sogen.or.jp/letter/cat3/post-61.html> (consulté le 10 janvier 2017)

Voir aussi le bulletin *Shoshô* (no.710, janvier 2015, p.25) mis en ligne sur le site de l'association *Shoshôkai* : 「書象会の署名3万名を超える！／推進協議会座長 田中節山／先に、小中高校の書写・書道教育の更なる前進にと、書象会の皆さんにお願いしていた署名は本会では実に3万名を超えました。その署名の内容の準備に[の?]ための、小中学校での実験授業や、全国の小中の先生方の大会や、高等学校の大会も開かれています。／私は先日、江戸川区立の小学校での小1、小2、軟筆（水書き書道）の実験授業を参観しました。学童が水書きによる、姿勢、筆の持ち方、硬筆書への応用と、45分間を担任の先生のもと、集中、効果を上げていました」（『書象』）。

Cf. http://www.shoshou.com/_userdata/shoshou2015.1.pdf (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁹⁰ Pour pouvoir employer ce qualificatif sans guillemets, il faudrait, ce nous semble, connaître l'identité des signataires de la pétition et, en particulier, la proportion de personnes dénuées de lien avec la pratique artigraphique (c'est-à-dire, non-intéressées) dans le total.

¹⁹¹ Cf. site de la Conférence pour la promotion de l'enseignement graphique : 「『書写・書道教育に関する要望書』賛同の署名活動／2014（平成26）年4月～8月、『書写・書道教育充実のための署名』活動を実施しました。／要望書の内容に国民の皆さまから広く賛同が得られ、944,483筆の署名が集まりました。／ご協力いただいた署名は9月24日、下村博文文部科学大臣にすべて（段ボール13箱分）を提出しました。下村大臣は、『要望書の内容に90万人を超える賛同の署名が集まったことは、重く受け止める』と述べられました」。

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/activity.html> (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁹² Cf. Nagano Hideaki in *bimensuel Shodô bijutsu shinbun*, no.1092, 1^{er} février 2017, p.1 : 「[...] このたびの改訂で、小学校の低学年における指導内容が現行の学習指導要領より少しでも前へ進むとするならば、昭和43年に当時の藤原宏・教科調査官などのご努力で毛筆が小学校第3学年以上に必修として位置付けられて以来の、大変大きな改革とも言ってしまうのではないだろう。それはまさに、2014年に書写・書道教育推進会が実施した『書写・書道教育充実のための署名活動』にご賛同いただいた全国94万人の声が届いたということにもなるのである」（「届くか！？“94万人の声”」）。

nationale de promotion de l'art graphique ¹⁹³, qui jouent apparemment un rôle moteur au sein de la Conférence, font également partie des trois organisations à l'origine du mouvement récent pour la reconnaissance de la culture graphique nipponne en tant que patrimoine immatériel par l'UNESCO ¹⁹⁴, mouvement auquel on doit des actions publicitaires variées ¹⁹⁵.

2.3.10. La Fédération des parlementaires pour l'artographie

À l'entrevue des représentants de la Conférence pour la promotion de l'enseignement

¹⁹³ *Zenkoku shobijutsu shinkôkai* : 「全国書美術振興会」

Cette association d'artographie édite un bulletin intitulé *Sho bijutsu* : 『書美術』

Pour des informations supplémentaires, voir le site du collectif.

Cf. http://shobi.or.jp/02_index.html (consulté le 6 septembre 2017)

¹⁹⁴ Ledit mouvement a été lancé le 4 avril 2015, avec la constitution du Conseil pour la promotion de l'enregistrement par l'UNESCO de l'artographie japonaise, en japonais *Nihon shodô yunesuko tôroku suishin kyôgikai* : 「日本書道ユネスコ等力推進協議会」

Cf. *Sho bijutsu*, no.33, 1^{er} janvier 2016, p.1 : 「『日本の書道文化』をユネスコ（国際連合教育科学文化機関）の無形文化遺産に登録する目的で、『日本書道ユネスコ登録推進協議会』が平成 27 年 4 月 4 日に発足しました。公益財団法人全国書美術振興会、公益社団法人全日本書道連盟、公益社団法人日本書芸院の 3 団体が発起団体となり、伝統ある日本の書道文化全体を伝承し保護するために、書道会を挙げての運動を開始した」。

Cf. http://shobi.or.jp/img/pdf/kaihou_33.pdf (consulté le 5 février 2017)

Fin août 2016, ce Conseil a déposé à l'agence des Affaires culturelles une liste de plus de 14 000 signatures : 「日本書道ユネスコ登録推進協議会は、『日本の書道文化』を保護継承し、ユネスコ無形文化遺産に登録する運動として、2016 年（平成 28 年）3 月から全国規模で署名運動を進めてまいりました。／短い期間にも関わらず、書道団体はもちろんのこと、知事や都道府県教育長をはじめとする自治体、幼稚園から大学までの教育現場、美術館や文化施設、社寺などの宗教団体、新聞などの報道機関、国際交流団体や企業など、計 14,022 件（平成 28 年 8 月 31 日現在）もの各団体様から御署名をいただき、文化庁に提出することができました」（「賛同団体」）。

Cf. http://shobi.or.jp/02_index.html (consulté le 28 janvier 2017) En fait, on retrouve dans cette structure-ci beaucoup des membres de la Conférence, notamment Nagano Hideaki (*ibid.*, p.1-2) : 「〈協議会 役員一覧〉／特別顧問／河村建夫（衆議院議員、書道国会議員連盟会長）、松浦晃一郎（第 8 代ユネスコ事務局長）、朝比奈豊（毎日新聞社代表取締役社長、毎日書道会理事長）、老川祥一（読売新聞グループ本社取締役最高顧問兼主筆代理、読売書法会会長）、渡辺雅隆（朝日新聞社代表取締役社長）、熊坂隆光（産経新聞社代表取締役社長、産経国際書会会長）、佐藤雄二郎（〔株〕共同通信社代表取締役社長）／顧問／高木聖鶴（文化勲章受章者）、日比野光鳳（文化功労者、日本書芸院会員）／会長／荒船清彦（全国書美術振興会会長）／副会長／井茂圭洞（日本書芸院会員）、津金孝邦（全国書美術振興会理事長）、樽本樹郎（全日本書道連盟前理事長・顧問）、星弘道（全日本書道連盟理事長）／石飛博光（全日本書道連盟副理事長）、大井錦亭（全日本書道連盟顧問）、田中鳳柳（全日本書道連盟顧問）、吉川蕉仙（日本書芸院理事長）、黒田賢一（日本書芸院理事長）／総務部長／高木聖雨（全国書美術振興会理事）／委員／清水透石（全国書美術振興会理事）、田中節山（全日本書道連盟常務理事）、中川恭司（全日本書道連盟常務理事）、伊藤欣石（全日本書道連盟理事）、辻本大雲（全日本書道連盟理事兼事務局長）、長野竹軒（全日本書道連盟理事）、舟尾圭碩（日本書芸院常務理事）／事務局長／坂本敏史（全国書美術振興会事務局長）、松本薫（日本書芸院事務所長）／（平成 27 年 8 月 1 日現在）」。

¹⁹⁵ Le bimensuel *Shodô bijutsu shinbun* no.1092 (1^{er} février 2017) fait par exemple état (p.2) d'une exposition d'œuvres de graphistes contemporains (dont Nagano Hideaki) organisée à l'aéroport international du Kansai : 「『日本の書道文化』をアピール ユネスコ推進協が関空で書展開催へ／日本書道ユネスコ登録推進協議会（荒船清彦会長）は 2 月 16 日、大阪・関西国際空港内の KIX ギャラリーで『日本の書道文化展』を開催する（26 日まで）。／同展は、現在同協議会が『日本の書道文化』のユネスコ無形文化遺産への登録を目指し活動の一環として開くもので、日本の西の玄関口の同空港内ギャラリーで、日頃書道文化になじみのない国内外の旅行者を主対象に『日本の書道文化』をアピールするもの。／出品は書壇の会派を超えた首脳陣で構成する同協議会の役員 16 名で、作品は半切 2 分の 1 以下の新作 16 点。各作品には、和文と英文の解説を付す予定。会期中はうちわに書いて持ち帰れる無料参加の『書道体験ワークショップ』も開催を予定している」。

griphique avec le ministre Shimomura Hakubun, en septembre 2014, assistent deux députés, Kawamura Takeo (ancien ministre de l'Éducation) et Seki Yoshihiro, responsables de la Fédération des parlementaires pour l'artogriphie¹⁹⁶. Fondée en janvier 2014, ladite structure rassemble une cinquantaine de membres de la Diète (surtout des représentants de la Chambre basse) d'obédience majoritairement conservatrice, dont trente-quatre affiliés au PLD¹⁹⁷. Selon la presse spécialisée qui salue cette initiative¹⁹⁸ originale¹⁹⁹, la Fédération voit dans la pilogriphie un symbole de la culture nationale, déplore le déclin des aptitudes techniques de griphie, et s'engage à œuvrer au renforcement de l'enseignement griphique scolaire ainsi qu'à la diffusion de l'artogriphie²⁰⁰. Sommaire, la profession de foi ne s'accompagne d'aucun projet concret, mais s'inspire visiblement du texte de la pétition de la Conférence pour la promotion de l'enseignement griphique dont elle emprunte parfois le phrasé²⁰¹. Ceci laisse supposer que griphistes, enseignants et parlementaires

¹⁹⁶ *Shodô kokkai giin renmei* : 「書道国会議員連盟」

Cf. site de la Conférence pour la promotion de l'enseignement griphique : 「提出の際、荒船会長、津金・樽本両副会長はじめ推進協議会から訪問したほか、要望書趣旨に賛同くださっている『書道国会議員連盟』の河村建夫会長（衆議院議員、元文部科学大臣）、関芳弘事務局長（衆議院議員、経済産業大臣政務官）も同席くださいました」。

Cf. <http://shosha-shodo.s2.weblife.me/activity.html> (consulté le 28 janvier 2017)

¹⁹⁷ Cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1023, 1^{er} février 2014, p.1 : 「今回の設立発起人として名を連ねたのは、河村建夫、中谷元、大島章宏、塩谷立、玄葉光一郎、三原朝彦、中川正春、関芳弘、佐藤英道の9名。／また、入会を表明した国会議員は昨秋の設立時には44名だったが、その後も増え続け、一月末時点では計48名となっている。／会員名簿から内訳をみると、まず衆参の別では衆院議員が41名、参院義委員が7名で、圧倒的に衆院議員が多い。所属会は別では、自民が34名、民主10名、維新3名、公明1名となっている」。

Le magazine présente également la liste des membres de la Fédération.

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=340> (consulté le 10 janvier 2017)

¹⁹⁸ *Ibid.* : 「『書道国会議員連盟』設立／衆参の48議員が参加／会長に河村氏／書道界に大きな援軍／書道界が長年待望してきた超党派の国会議員による初の『書道国会議員連盟』が誕生し、このほど東京・霞ヶ関の衆議院第2議員開館でその設立総会が開かれた」。

¹⁹⁹ Le bimensuel (*ibid.*) parle d'une Fédération parlementaire pour les arts [*Geijutsu giin renmei*] fondée en 1966 : 「関係者によると、かつて芸術議員連盟（1966年設立）に書道部会が置かれたことはあるが、書道プロパーの議連の誕生は初めて [...]」。

Ladite Fédération a apparemment examiné des requêtes sur l'enseignement pilogriphique (cf. C.II.3.8.).

²⁰⁰ Cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1023, 1^{er} février 2014, p.1 : 「同議連は、①毛筆文化は日本文化の象徴的存在、②昨今は書写能力や技術が希薄化しつつあることを懸念され、③小・中学校や高校における書写書道教育の充実や書道文化の振興、普及発展に一層の貢献を目指すことなどを標榜して設立されたもの[...]」。

²⁰¹ *Ibid.* : 「『書道国会議員連盟』設立趣意書（抄）／我が国には最も誇りうるものがある。それは漢字、かな、カタカナを自在に使用し、言語を表記する文化である。このような言語形態と言語表記を有する国は世界中のどこにも例を見ることができない。さらに、その表記を担ってきたのが毛筆による我が国の文字文化であり、毛筆文化は単に表記のみならず、美への発展となり、日本文化の象徴的存在といっても過言ではない。／我が国の書写・書道教育については学習指導要領に目標が示され、達成のための指導内容等が各学年にわたって明記されている。その根幹をなす理念として、伝統的な言語文化に触れたり、毛筆書写することにより文字文化を尊重し、親しむ態度を育成することが掲げられている。さらには静かな環境で筆を持つことによって心を落ち着かせ、集中力を高める効果をもたらすということも事実である。しかしながら、昨今のIT文化等の進化、あるいは少子化等により、長い歴史の中で培われてきた書写能力や技術が徐々に希薄になっていくのではないかと心配されている。／そこで、小、中学校国語科の毛筆書写教育の一層の充実、ならびに高等学校芸術科書道教育の充実、さらには書を愛するすべての人達の育成に尽力し、さらなる書道文化の進行を目指し、その普及発展に貢献することを目的として、『書道国会議員連盟』を設立する」。 À l'opposé des avis exprimés par les partisans de la latinisation du japonais à l'époque de l'occupation (cf. B.I.4. & II.5), on remarque que la complexité du système d'écriture nippon est ici perçue comme une caractéristique positive.

auraient coordonné leur action ²⁰². Mais, si on observera avec intérêt les futures décisions de cette Fédération, il n’y a lieu de présumer ni de sa puissance, ni de sa détermination. Ce genre d’organisation fait foison à la Diète, et les politiciens les plus sollicités – parce que les plus en vue – n’ont pas la possibilité matérielle de se battre pour faire avancer chacun des dossiers dont ils promettent de s’occuper. Ainsi Kawamura Takeo fait-il à lui seul partie de plusieurs dizaines de ces groupes, préoccupés en l’occurrence par les amitiés nippon-coréennes ou nippon-chinoises, l’abolition de la peine capitale, la construction des autoroutes, la culture musicale, ou encore les mangas, dessins animés et jeux vidéo ²⁰³ !

2.4. Conclusion

D’autres groupes mériteraient sans doute de figurer dans l’inventaire ci-dessus. Par exemple, Kamijô Shinzan mentionne une séance d’études ayant eu lieu en 1947 dans un club de Ginza (Tôkyô), lors de laquelle Andô Masazumi, le ministre de l’Éducation du moment, et Ogata Taketora, vice-président du PLD, auraient plaidé en faveur du retour de l’enseignement pilogriphique dans le primaire ²⁰⁴. Il faudrait aussi éclaircir le rôle joué au sein du mouvement propilogriphie par Iijima Shunkei, l’un des plus fameux griphistes de l’après-guerre, dirigeant de l’Académie japonaise des arts griphiques ²⁰⁵ ou de l’Union japonaise pour l’éducation

²⁰² Nagano Hideaki confirme la contribution de groupes de natures diverses (fédération des producteurs de matériel pilogriphique incluse) à l’effort militant en perspective de la révision des directives éducatives de 2017 (cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1092, 1^{er} février 2017, p.1) : 「このたびの改訂に向けては、とりわけ小・中学校の国語科『書写』の内容に関して 2013 年 6 月に文部科学大臣に提出した要望書（高等学校に関する要望事項も含む）の内容の実現を目指す、足かけ約 6 年にわたる運動であったが、私はこの要望書提出 6 団体の一つ、全日本書写書道教育研究会（全書研）の理事長として関わらせていただいていた。／そして書写・書道教育推進協議会（要望書提出 6 団体で構成）を中心に、この要望書において提起させて頂いた、『毛筆を小学校第 1 学年から取り上げる』ことの実証研究のため、小学校の第 1・2 学年の書写授業において柔らかい要具、毛筆（水書などの軟筆を含む）を使用する効果を確かめる研究協議を重ねてきた。これには各新聞社、各書壇、全国書道用品生産連盟等のご支援もいただき、さらには書道国会議員連盟の強力な応援も頂戴して、言わば『国民運動』とも言うべき、大きな渦のような動きとなって現在に至っている」（「届くか！？ 94 万人の声」）。

²⁰³ Cf. la fiche Wikipedia de Kawamura (en japonais).

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/河村建夫> (consulté le 10 janvier 2017)

Voir également sa page Web.

Cf. <http://www.tspark.net/profile/> (consulté le 10 janvier 2017)

²⁰⁴ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.689 : 「昭和 22 年／銀座交詢社ホールにおいて朝野の名士を対象に書道講習会を開き、これを一般にも公開した。小学校に習字を復活させるために、書道の再認識をさせようというねらいであった。講師は時の文部大臣安藤正純、自由党副総裁緒方竹虎、田中上野博物館長 [?] であった」。 Cecil H. Uyehara (2004, p.110) suit Kamijô, et paraît faire de la réunion de Ginza l’origine de la Fédération de pilogriphie : “The Shodo Renmei (The Calligraphy Alliance) In 1947, the first political movement to convince CIE, MOE and others of the need for CE [=calligraphy education] was inaugurated with a public meeting in Kojunsha, a private club in Ginza, Tokyo, for Keio University alumni, to call for restoring CE in elementary schools. The MOE minister, director of the Ueno National Museum, and the vice president of the Liberal Party Ogata Taketora were the keynote speakers who gave impassioned speeches on the need for CE.”

²⁰⁵ *Nihon shodô bijutsuin* : 「日本書道美術院」

L’Académie aurait été fondée le 8 décembre 1945 par le couple Bundô-Onoe (cf. Iijima Shunkei dir. 1995, p.609) :

artogriphique²⁰⁶. Plus récemment, des collectifs tels que l'Association japonaise pour la culture des caractères manuscrits²⁰⁷ n'hésitent pas à donner de la voix (cf. D.X.3., notes 128 & 129). Pour la clarté du propos, nous avons cependant préféré nous limiter aux groupes d'envergure nationale les plus représentatifs et sur lesquels les informations disponibles nous paraissaient fiables. En gros, on peut classer ces organisations en trois catégories :

1. Les sociétés rassemblant griphistes professionnels et enseignants, qui ont un agenda essentiellement politique, étayé – ou non – par la recherche.
2. Les groupes constitués de professeurs de griphie (artogriphistes à leurs heures), qui concentrent l'essentiel de leurs activités au travail scientifique, tout en prenant accessoirement part au mouvement militant.
3. La Fédération des parlementaires pour l'artogriphie, qui se veut un relais pérenne des doléances du monde de la griphie auprès de la Diète.

Quant à l'efficacité des efforts déployés par ces associations pour promouvoir la pilogriphie et renforcer la position de son enseignement au sein des curricula, le bilan paraît mitigé. Sceptique, Nobuhiro Tomoe met en doute la représentativité des activistes, ainsi que la capacité de ceux-ci à moderniser leurs revendications et leur mode d'action²⁰⁸. À ses yeux, Bundô Shunkai et ses camarades se bornaient à prolonger le combat pour la reconnaissance entamé dans l'entre-deux guerres, adaptant certes aux interlocuteurs qu'ils voulaient convaincre l'argumentaire sur lequel ils

「昭和 20 年 12 月 8 日 (1945) 創立。昭和 22 年 6 月 14 日財団法人泰東書道院を受継ぎ財団法人日本書道美術院となる。理事長飯島春敬、所属役員約 500 名、一級会員 6000 名。第二次世界大戦後の混乱期に全国に散在していた書家を結集して結成された。当時会長尾上柴舟、副会長豊道春海、同磯野学申」。

Selon le site de l'Académie, Iijima en aurait pris la direction le 30 mars 1956.

Cf. <http://nishobi.org/about/index.html> (consulté le 11 janvier 2017)

Le groupe aurait notamment lutté pour la création d'une catégorie d'artogriphie au Salon *Nitten*, et pour la généralisation de la pratique pilogriphique en primaire (*ibid.*) : 「昭和 23 年には、書道の『日展』参加や『毎日書道展』開催に尽力し、毛筆書写書道必修への運動 (昭和 40 年)、全日本書道連盟への改組、編成への努力 (昭和 48 年) 等々、本人の活動において、書道界へ多くの貢献を残し、歴史ある書道団体として高い評価をいただいております」。

Cf. <http://nishobi.org/about/index.html> (consulté le 11 janvier 2017)

On trouve effectivement des pétitions adressées par ses membres au Parlement en 1947 et 1965-1966 (cf. C.II.3.4., notes 25, 26 & 30, et 3.8, note 105).

²⁰⁶ *Nihon shodô kyôiku rengô* : 「日本書道教育連合」

Cf. Iijima Shunkei dir. 1995, p.16 : 「昭和 42 年日本書道教育連合を組織しその事務局長として学校教育課程改訂に伴い国語科書写教育課程に毛筆習字を正課としてとり入れられる運動の中心として活躍した」。

Quelques pages plus loin, le même ouvrage attribue cependant le lancement de l'Union (qu'il date de 1972 et non plus de 1968) à Ishibashi Saisui (*ibid.*, p.20) : 「石橋犀水 / [...] 日本書道教育連合議長。[...] 昭和 46 年教育課程改訂に際して毛筆書道の学校教育に正課として編入されるよう、書壇有志に呼びかけ『日本書道教育連合』を結成し、その達成に努力した」 (20 頁)。

Cette mystérieuse structure n'apparaît pas sur Internet.

²⁰⁷ *Nihon shoji bunka kyôkai* (abrégé en *Shobunkyo*) : 「日本書字文化協会」 (書文教)

Voir le site de l'Association.

Cf. <http://www.syobunkyo.org> (consulté le 10 octobre 2017)

²⁰⁸ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.254 : 「結局、書道人たちと一部の同友のみが集団をくみ、限られた意識下で戦前と同じ思考・行動パターンを繰り返したのだろうか」。

s'appuyaient, mais sans que l'idéologie qui motivait leur cause n'évoluât significativement. Les événements survenus en la matière depuis 2010, soit quatre décennies après le décès de l'énergique bonze, nous forcent à partager ces interrogations. Ces derniers développements nous incitent même à aller plus loin, et à affirmer que, « surfant » avec opportunisme sur une tendance droitisante qui n'a fait que s'accroître sous les gouvernements des Premiers ministres Koizumi Jun.ichirô et Abe Shinzô, la lutte des partisans de la graphie au pinceau a pris des accents proprement réactionnaires. On assiste en effet à la montée en puissance de discours qui appellent à un retour aux valeurs traditionnelles, et mettent en avant les profits de la pratique pilogriphique sur le plan de l'édification de la droiture morale ou de l'identité nationale, suggérant en substance la réhabilitation d'idées ayant fait florès au temps – regrettés ? – de l'école populaire. Avec le front récemment ouvert sous une forme inédite par le monde de l'art et de l'enseignement graphiques en lien avec une partie de la représentation politique, les conditions semblent plus que jamais réunies pour que les vues des Bundô, Ishibashi et compagnie concernant l'éducation graphique s'imposent.

3. Les débats à la Diète

3.1. Introduction

Dans les pages qui suivent, nous allons examiner les pétitions relatives à l'enseignement graphique déposées à la Diète, et les discussions auxquelles elles ont donné lieu, le plus souvent dans le cadre de comités parlementaires, entre 1945 et aujourd'hui. Nous avons mené nos investigations sur ce point à partir des services en ligne du Parlement, qui fournissent le détail des séances, ainsi que la liste des interventions de chaque député et sénateur¹. Concrètement, nous avons procédé en introduisant dans les moteurs de recherche susdits un quarteron de termes clef (*shûji*, *shodô*, *shosha*, *môhitsu*), et vérifié systématiquement les occurrences de ces mots. Nous pensons avoir réuni ci-après l'ensemble des résultats pertinents au regard de notre sujet d'étude auxquels ces outils numériques permettent d'accéder. Précisons que nous employons uniformément « pétition » pour traduire deux types de textes : le premier² désigne les demandes présentées aux parlementaires par l'un de leurs pairs au nom d'individus ou de groupes extérieurs à la Diète ; le second³ fait référence à celles que leurs auteurs soumettent sans l'intermédiaire de rapporteurs⁴. Dans notre étude, les premières représentent la majorité des cas⁵. Nous verrons que la période où la représentation nationale traite le plus consciencieusement le problème du statut et des conditions de l'enseignement graphique scolaire s'étend de la fin des années 1940 à celle des années 1950. En effet, la reconstruction du pays et de ses institutions vient alors de s'engager, et la société japonaise vit une phase un peu chaotique de transition démocratique agitée par des débats de fond. Dans un tel climat, la suppression de l'apprentissage pilographique des activités obligatoires scellée par la réforme éducative de 1947 échaude les inconditionnels de la graphie au pinceau, déclenchant un mouvement protestataire aussi virulent qu'opiniâtre. Après la restauration de l'indépendance

¹ Voir les portails du Parlement impérial et de la Diète.

Cf. <http://teikokugikai-i.ndl.go.jp> (consulté le 12 janvier 2017)

Cf. http://kokkai.ndl.go.jp/KENSAKU/swk_startup.html (consulté le 12 janvier 2017)

On trouve également sur la Toile des sites dédiés à l'activité des parlementaires.

Cf. <http://kokkai.sugawarataku.net> (consulté le 12 janvier 2017)

² En japonais *seigan* : 「請願」

³ En japonais *chinjô* : 「陳情」

⁴ Voir le site de la Chambre basse : 「請願書は、議員の紹介により提出しなければなりません。したがって、提出に関する具体的な手続は、議員ないし議員秘書が行います。／ [...] 陳情は請願と違い、議員の紹介を必要としません」。

Cf. http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_annai.nsf/html/statics/tetuzuki/seigan.htm (consulté le 12 janvier 2016)

⁵ En cas d'avis favorable de la commission parlementaire qui les examine en premier lieu, les pétitions sont envoyées à la Chambre qui décide de les adresser ou non au Gouvernement, ce dernier étant censé prendre les mesures qu'il estimera nécessaire à leur sujet (et faire en retour un rapport de son action au Parlement). Autrement dit, un vote positif des parlementaires ne prédit en rien des suites que l'exécutif donnera à la requête.

Cf. <http://www.sangiin.go.jp/japanese/annai/seigan.html>

Cf. http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_annai.nsf/html/statics/tetuzuki/seigan.htm (consulté le 8 septembre 2017)

nationale, la fin du conflit coréen, et l'amorce d'une croissance économique accélérée, les fondations systémiques de l'État auront acquis une solidité suffisante pour résister aux mouvements sociaux et estudiantins des années 1960. L'intense – et en partie victorieuse – campagne de revendication propilographie qui accompagnera le processus de refonte des curricula entre 1966 et 1968 mettra durablement fin à l'action pétitionnaire.

3.2. Précédents historiques

La Diète reçut des pétitions pour la reconnaissance de l'artogriphie bien avant que n'éclate la seconde guerre mondiale⁶. En 1926 et 1927 Bundô Shunkai et ses camarades déposent ainsi une série de textes requérant l'organisation d'une exposition nationale d'artogriphie auprès du Parlement impérial. Les arguments déployés en l'occurrence soulignent une inégalité de traitement injuste avec la peinture (sous prétexte d'une accessibilité plus grande de cette dernière aux Occidentaux⁷), l'originalité de la culture griphique extrême-orientale, le rôle prépondérant que celle-ci joue dans le développement de l'esprit des peuples de la région (du Japon, en particulier⁸), et qu'elle endosse sur le plan de l'entente avec Coréens et Chinois⁹. Originellement absents de ces

⁶ Pour une étude détaillée sur ce sujet, voir Nobuhiro Tomoe 2006, p.41-80.

⁷ Takedatsu Eian (1937, Préface) critique ce complexe vis-à-vis de l'Occident, et prône une inversion du rapport de forces : 「従来我が国民が自主独王往の精神に乏しく、何事も欧米人に及ばざるものと考へられてゐた。然るに這般朝日新聞社の主催にかかる亜欧連絡飛行に於ては、未曾有の記録を樹立し、我が航空技術を一躍世界最高の域に達せしめたことは、我が国民の素質、実力が決して欧米人に及ばざるものにあらざることを立証したもので誠に欣喜に堪へないところであります。／外来の航空技術でさへ斯の如き有様であります。まして東洋固有の文化、我が国最高の芸術たる書道が、依然として旧態を持続すべきものではなく、大いに之を復興し、近き将来我が書道に対し欧米人をして渴仰憧憬せしむるやう力むべきものと考へます」(「第2章 我が国書道界覚醒の秋は今」)。

Ceci ne l'empêche d'ailleurs pas de reprocher aux griphistes leur ignorance de la science occidentale (1938, p.5) : 「書家の地位が低く書家の重んぜられざるは一は書家たる人の人物の高からず、眼界の狭小なるによる。しからば何故にかく書家は社会に遅れたるかこれには種々の原因がある。／1 西洋の学問技芸の影響を受けず」。

⁸ Produit de l'époque, l'insistance sur la formation de l'identité nipponne se retrouve par exemple chez Takedatsu Eian (1937, p.12-13), qui participa au mouvement propilographie (cf. *infra*, note 48) : 「書道によつて日本精神を盛ならしめよ。／ [...] 書道は精神を作興し鼓舞し人品を高むる要具であり、学徳備はり精神崇高なる人は自ら良書を作るのである。誠の道を行じ沈着冷静事に当りて動せず、知情意の円満なる発達を図るもの書道に若くものはない。 [...] 日本精神が高唱せらるる今日、我々は書道によつて大いに日本精神養成に努力せなければならぬ。日本精神には国体的方面と文化的方面よがあるが、書道はこの文化的方面を代表するもので前述の書道精神を我々日本人が体得することによつて日本精神は發揮せられ我が国家の興隆発展世界平和の増進に寄与することが出来るものと確信する。今日書道は本家の支那よりも我が国に盛んである。それゆゑ書道は東洋否日本固有の芸術と称して差支へない。我々は日本精神のこもつた日本書道によつて真の日本人を作り日本芸術の振興に努力せねばならぬ」(「将来の書道教育」)。

⁹ Du côté de la Chambre des nobles, cf. 52^{ème} session du Parlement impérial, minutes du 9 mars 1927, no.19, p.406 : 「議事日程、第 21 書道振興奨励ニ関スル請願」：「意見書案／書道振興奨励ニ関スル件／東京府荏原郡大崎町平民僧侶豊道慶中外 110 名呈出／右ノ請願ハ書道ハ絵画ト其ノ起元ヲ一ニシ俱ニ国粹ノ助長、国民品性ノ培養上重要至大ノ意義ヲ有スルモノナルニ拘ラス絵画ハ欧米人ノ歓迎アルカ故ニ奨励セラレ書道ハ東洋特有ノ芸術ニシテ欧米人ノ理解ニ乏シキノ故ニ之ヲ軽視シ何等奨励ノ途ヲ講セラレズ如キハ国民精神涵養上甚遺憾ナルニ依リ速ニ絵画ト等シク書道展覽会ヲ開催シテ斯道ノ振興ヲ図リ以テ国民ノ趣味ヲ向上セシメ思想善導ニ資セシメラレタシトノ旨趣ニシテ貴族院ハ願意ノ大体ハ採択スヘキモノト議決致候因テ

revendications, les problèmes d'éducation scolaire font cependant l'objet de mentions rapides lors de la présentation des requêtes en séance parlementaire¹⁰ et, au fil du temps, prennent davantage de place dans l'exposé des représentants du peuple. Par la voix de ses fonctionnaires, le ministère répond favorablement aux sollicitations que lui adressent les partisans de l'artogriphie. Il prétend encourager activement la pratique en parrainant et soutenant financièrement certains projets et manifestations¹¹. Par contre, en dépit de l'accord de principe systématique de la Diète, les autorités

議院法第 65 条ニ依リ別冊及送付候也／昭和 2 年 月 日／貴族院議長 公爵徳川家達／内閣総理大臣若槻礼次郎殿」（「請願会議」）。

Cf. 52^{ème} session du Parlement impérial, minutes de la Chambre basse, 4^{ème} comité des pétitions, no.4, 9 mars 1927, p.1 & 3: 「書道振興奨励ノ件 (第 596 号)」(1 頁)。「○岡田 [伊太郎] 委員 本件ハ前議會ニ於テ採択ノモノデアリマシテ、別段茲ニ説明ヲ要スマセヌガ、御承知ノ如ク此書道ノ件ニ付キマシテハ、我が東洋文化ノ神髄トモ申スベキ大切ナル事柄デアリマシテ、又是等ハ単ニ絵画ノヤウニ、一ツノ美術品トシテ楽ムト云フノミニ止マラズシテ、所謂思想ヲ養ヒマス上ニ於テ、最モ大切ナル要素ガ含マレテ居ルノデアリマシテ、又我国ト殆ド総テガ同ジデアル所ノ日支親善、内鮮融和、共ニ大ナル善感効果ヲ挙ゲル事柄デアリマス、政府ハ絵画ニ付テハ、相当ノ奨励ヲ執ッテ居ラレマシテ、美術ノ秋ナドニハ盛ナル展覧会ヲ催サレルノデアリマスガ、書道ニ付テハ未ダ其運ニ達シテ居リマセヌカラ、速ニ是等ニ対シテハ適當ナル方法ヲ以テ此奨励ノ途ヲ講ゼラレタイト思フノデアリマス、色々立派ナル例ヲ挙ゲテ請願ノ趣旨ニ致シテ居リマスガ、此事柄ハ何レモ諸君モ御承知ノ通りデアリマス、我国ノ思想善導ノ上カラ申シマシテモ、エライ効果ヲ持ツモノト見ルコトガ出来ルノデアリマス、又何等カノ途ヲ講ゼラレタイト云フコトヲ申シテ、茲ニ採択ヲ望ミマス、是ハ私モ紹介議員デアリマスガ、陣軍吉君ノ紹介デアリマス、直ニ採択ヲ願ヒマス／○丹下 [茂十郎] 主査 採択ニ御異議ゴザイマセヌカ／（『異議ナシ』ト呼ブ者アリ）／○丹下主査 然らば採択ニ決シマス」（3 頁）。

¹⁰ Voir par exemple la réponse apportée par le représentant ministériel interrogé à la Diète en mars 1926 (cf. 51^{ème} session du Parlement impérial, Chambre basse, minutes du comité des pétitions, no.4, 19 mars 1926, p.2, 19 & 20: 「第 4 分科 (司法省、文部省及び鉄道省所管) / [...] 9 書道振興奨励ノ件 (第 909 号)」(2 頁)。「○岡田 [伊太郎*] 委員 私モ唯、依頼ヲ受ケテ紹介シタノデアリマスガ、我国ニハ絵画ニ対シテハ相当奨励法ヲ設ケラレテ、現在盛ニ之ガ行ハレテ居リマスガ書道ニ於キマシテハ特別ノ奨励モノイノデアリマス、併シ国民ノ精神修養等ニ付キマシテハ、無論文化ノ粹デアル書道ハ重大ノ關係ガアルノデアリマス、内鮮、日支ノ親善ニ考ヘマシテモ、同文同書ハ大關係ヲ持ッテ居リマス、又東洋文化ナドモ此意味ガ含マレテ、今奨励セラレテ居ルノデアリマスカラ、ドウカ採択ニ願ヒマス／○小島 [善作] 委員 私ハ採択ニ異議ハアリマセヌガ、此ノ場合政府ニ伺ヒマス、勿論書道奨励ト云フコトハ、書道ダケヲ奨励スル意味デナク、文部省ノ美術展覧会ニハ書道マデ這入ッテ居ルハシナイカト思ヒマスガ、絵ダケデアルトスレバ、書道ノ方モ奨励シナケレバナラヌト云フ考モ起リマス、美術展覧会ノ中ニ書ノ方モ這入ッテ居リマスルカ如何デアリマスカ御尋致シマス、固ヨリ書画ハ一致デアッテ蒼頡ノ象形文字カラ書ハ出發シテ居ルノデアリマス、書ト云ッテモ且常用キル書デハナクシテ美術的ノ書デアリマス、隸書、篆書、悉ク之ヲ書ク者ハ美術トシテ書イテ居ルノデアリマス、ソレデ美術展覧会ニハ書道ノ方モ這入ッテ居ルト思ヒマスガ、若シ這入ッテ居ラナケレバ、書ハ美術デアルト云フ觀念ヲ以テ入レルヤウニシタイト云フ希望ヲ持ッテ居リマス、先ヅ這入ッテ居ルカ居ナイカト云フコトヲ御尋致シマス／○山道 [襄一*] 政府委員 只今ノ御質問デアリマスガ、文部省ノ絵画トシテノ展覧会ニハ勿論這入ッテ居リマセヌ、是ハ別ト致シマシテ、大正 11 年デアリマシタカ、平和博覧会ヲ東京デ開カレタ際ニモ、教育学芸部ナルモノヲ置イテ是ノ振作奨励ヲ努メテ居リマス、又其他ノ選書奨励会ノ事業ニモ相当援助ヲ与ヘテ居リマス、併シ絵画ト同ジヤウナ程度ニ参リマセヌコトハ残念ニ思ッテ居リマス、併ナガラ学校ニ於テハ是等ノ事ニ付テハ文化ノ伸展デアルト同時ニ、国民精神振作ノ上ニ効力ガアルト思ヒマシテ奨励ニ努メテ居リマス、現ニ斯道ノ公益法人モ奨励シテ居リマス位デアリマスカラ、御意見ノ在ル所ハ十分拝承致シマシテ考慮スルコトニ致シマス／（『採択』ト呼ブ者アリ）／○池田 [亀治] 委員長 御異議ナケレバ採択ニ決シマス」（19・20 頁）。

* おかだ・いたろう (1877~1961 年)。実業家、政治家 (立憲政友会)。

* やまみち・じょういち (1882~1941 年)。政治家、ジャーナリスト、文部参与官。

Dans la question du député qui présente la pétition ci-dessus, on remarque l'insistance de celui-ci sur la nature artistique de la pilogriphie, et la distinction claire qu'il fait avec l'écriture utilitaire.

¹¹ Il est même question du financement (300 yens) de recherches en enseignement grhique (cf. 65^{ème} session du Parlement impérial, Chambre basse, minutes du comité des pétitions (4^{ème} section), no.9, 9 mars 1934, p.17): 「○石坂 [豊一*] 政府委員 只今御紹介ニナリマシタ書道ノ請願デゴザイマスルガ、此件ニ対シテハ川崎君ヨリ御説明ノアリマシタ其御趣意ハ、全然文部省ニ於テモ同意デアリマス、唯其採ル方法ニ付キマシテ色々ト具体的

restent inflexibles sur la participation des graphistes au Salon national d'art¹², sans jamais justifier leur opposition. L'action pétitionnaire se poursuit par conséquent au-delà de la réforme éducative de 1941-1943, jusqu'à la défaite¹³.

ニ申上ゲルコトハ出来マセヌケレドモ、書道奨励ノ為ニ文部省ガ従来執ッテ来テ居ッタ所ノコトニ依ッテ皆様御承知ノ通り、有ユル機会ニ於テ之ヲ奨励致シテ居ルノデアリマス、[...] 出来ルダケ此機会ヲ捉ヘマシテ書道ノ振興奨励ヲシタイト考ヘテ居ルノデアリマス、小サナ例デアリマスケレドモ、最近東京ノ商工学校ノ一教員ニシテ此書道ニ頗ル熱心ナル研究ヲ遂ゲテ居ル人ガアリマスルノデ、此教員ノ事業ヲ大成セシムルガ為ニ、同校ニ奨励補助 300 円ヲ給与致シマシテ其研究ヲ達成サシタイ、斯様ニ考ヘテ居ルー事ヲ以チマシテモ、本省ニ於テ之ヲ等閑ニ付シテ居ルモノデハナイ、積極的ニ有スル機会ニ於テ奨励シテ行キタイト云フ考ヲ持ッテ居ルコトヲ申上ゲテ置キマス」(「9 書道振興奨励ニ関スル件」第 2202 号)。

*いしざか・のぶかず (1874~1870 年)。文部参与官。

Cf. 70^{ème} session du Parlement impérial, Chambre basse, minutes du comité des pétitions, no.8, 17 mars 1937, p.28 :

「○中〔亥歳〕委員長 日程 13、書道振興奨励ニ関スル件、紹介議員川崎克君-紹介者ハオイデニナリマセヌガ、政府ノ御所見ヲ一応求メマス/○山川〔建*〕政府委員 書道ノ振興ガ日本精神ノ向上ノ手段トナリ、又日本文化ノ発揚ノ結果ヲ生ジマスルコトハ申上ゲルマデモナイコトデアリマス、随テ文部省ト致シマシテハ小学校ニ於キマシテ国語ノ時間、又中等学校、中学校並ニ高等女学校ニ於キマシテモ国語ノ時間ニ於テ低学年ニ対シマシテハ必修科目ト致シマシテ之ヲ自習致サセテ居ルヤウナ状況デアリマス、尚ホ書道ニ関シマスル展覧会其他ニ付キマシテハ、精神的ニハ之ニ後援ノ文字ヲ与ヘ、又物質的ニハ財政ノ許ス範囲ニ於キマシテ少額デアリマスルガ補助金ヲ交付致シマシテ此書道振興ノ為ニ出来ルダケノ尽力ハ致シテ居ルヤウナ状況デアリマス、併シ之ヲ以テ決シテ満足ノ行く程度ノ援助トハ考ヘテ居リマセヌノデ、出来ルダケ今後書道振興ノ為ニ尽瘁致シタイト思ヒマス」。

*やまかわ・たける (1892~1944 年)。文部省社会教育局長、男爵。

¹² Takedatsu Eian cite (1937, p.3 & 8-9) l'avis critique de l'historien de l'art Taki Seiichi sur cette attitude du ministère : 「文部省は去年帝国美術院の改革に祭し、国民発揚と挙国一致とを標榜したと記憶するが、その実を挙げ得なかつたのは遺憾である。美術における挙国一致は、故松田源治氏の強い主張であつたやうだが、その後の帝院内外の副う騷擾を見ると、寧ろ甚だしく裏切られてゐる。国民精神の発揚に関しては何等見るべきものがない。[...] 美術における国民精神の発揚に関する項目の一つとして、曾ては国民の芸術として枢要の地位を占めたにも拘らず意外にも今日衰微を極めてゐるものの復興が必要であり、政府もこれについて大に考慮すべきものあるを思ふのである。是の如き芸術の著しい例として第一に挙ぐべきは書である。毛筆を以つて書する所の芸術である」(「書は芸術なり」3頁)。「近頃書の講習会や展覧会が段々殖えて来るやうで書道復興の兆が見られるのは至極結構と思ふ。併しながら概していへば、実用を目的とする所の書の練習が盛んなので、美術としての書の奨励はあつても未だ振はない。文部省の後援する講習会など言ふものは、大抵普通教育のためのものである。帝国美術院は書に対しては全然無関係である。政府は書に對する定見を欠き、唯世間の要求もある事故に微温的な奨励はなすものの、実は敬遠主義を取つてゐるやうに見える。然し今日は最早やそんな事で済む時ではない」(8・9頁)。

¹³ Cf. 86^{ème} session du Parlement impérial, Chambre basse, minutes du comité des pétitions, no.8, 23 mars 1945, p.116 : 「○清〔寛〕委員長 日程第 5、書道振興ニ関スル請願、文書表第 209 号-紹介議員坂東幸太郎君/○坂東委員 是ハ書家ノ松林天上君ノ請願デアリマスガ、文字ノ消長、書キ方ノ良否ハ国運ノ盛衰ニモ実ハ至大ノ関係ガアルノデアリマス、殊ニ戦後ニ於ケル東洋文化ノ興隆發達ハ之ヲ媒介トシテ行ハルベキモノデアリマスカラ、政府ハ書道ノ振興ニ付テ積極的ニ施策ヲ行フベキモノデアリマス、即チ民間ノ書家ヲ起用シテ大中小各学校ニ配置スルガ如キハ必要ナル方法ノ一ツデアリマス、学校ニ於テ書道ヲ等閑ニ付シテ置キナガラ、イザ社会ニ出ルト書キ方ノ上手ナ者ヲ先ニ起用スルコトニナツテ居ルコトナドハ、社会矛盾ノ一ツノ現ハレデアリマス、政府ハ書道振興ノ為ニ大中小各学校及ビ官公私団体等ハ書道ニ関スル革新的教材ヲモ提供セラレタイト云フノガ此ノ請願ノ趣旨デアリマス、政府ノ御所見ヲ御伺ヒ致シマス/○今井〔健彦*〕政府委員 請願ノ御趣旨ハ洵ニ御同感デアリマス、当局ニ於キマシテモ書道振興ノ為ニ内面的指導ト援助トヲ怠リマセヌ、又国民学校以上ノ該科ノ刷新ニ付キマシテモ、原稿制度ノ範囲ニ於キマシテ能フ限り努力シテ居ル所デアリマス、唯目下ノ戦局ニ即応シ、学徒ノ該科修練ノ機会ガ十分デアニノデ或ハ家庭ニ於テ、或ハ寄宿、寮等ニ於テ自習セシムルヨリ外ナイ状態デアリマス、是ガ為ニ自習ニ便スル教材ノ提供ヲ考慮シ、青年学校、中等学校ノ教科書ニ之ヲ試ミツツアル次第デアリマス/○清委員長 採択ニ御異議アリマセヌカ/『異議ナシ』ト呼ブ者アリ/○清委員長 採択ニ決シマシタ」。

*いまい・たけひこ (1883~1966 年)。文部政務次官。

3.3. 1946

Après une interruption d'environ trois mois, les travaux du Parlement impérial¹⁴ reprennent dans un Japon encore régi par la Constitution de 1890, avec l'ouverture de la quatre-vingt-huitième session, le 4 septembre 1945¹⁵. Ils se clôtureront définitivement le 31 mars 1947, suite au changement de régime constitutionnel. Entretemps, l'institution enregistre une pétition ayant trait à préservation de l'éducation pilogriphique [*shûji*] au sein des matières fondamentales de l'école populaire, qui émane d'un groupe de onze personnes représenté par le socialiste Kawakami Jôtârô en tant que président de la Fédération japonaise des fabricants de pinceaux, d'encre et d'encriers¹⁶. Ladite requête fait l'objet d'une présentation par le député conservateur Bandô Kôtârô¹⁷ au comité des requêtes de la Chambre basse, le 6 septembre 1946. Nous avons évoqué ailleurs (*cf.* C.II.1.2.) cet exposé et la réponse prudente qu'y apporta le responsable du ministère de l'Éducation Hidaka Daishirô. Le comité ayant adopté la pétition, celle-ci arriva en séance plénière le 12 octobre suivant où, appuyée par une dizaine de politiciens de tous bords, elle reçut l'approbation générale, parmi plus de six cents autres¹⁸.

3.4. 1947

¹⁴ *Teikoku gikai* : 「帝国議会」

¹⁵ Pour les dates des dernières sessions du Parlement impérial, voir le site Wikipedia (en japonais) : 87^{ème} session du Parlement impérial : 9-12 juin 1945 ; 88^{ème} session du Parlement impérial : 4-5 septembre 1945 ; 89^{ème} session du Parlement impérial : 27 novembre- 18 décembre 1945 ; 90^{ème} session du Parlement impérial : 20 juin-11 octobre 1946 ; 91^{ème} session du Parlement impérial : 26 novembre-25 décembre 1946 ; 92^{ème} session du Parlement impérial : 28 décembre 1946-31 mars 1946.

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/帝国議会> (consulté le 13 janvier 2017)

¹⁶ *Nihon hitsubokuken* [?] *seisan renmei* : 「日本筆墨硯生産聯盟」

Sur ce groupe, voir Okada Hisajirô 1942. Constatons ici que les commerçants font partie des premiers à se manifester.

¹⁷ Bandô Kôtârô est également le rapporteur de la dernière pétition pour la promotion de la griphie déposée à la Diète avant la défaite. *Cf. supra*, note 13, et 86^{ème} session du Parlement impérial, Chambre basse, minutes du comité des pétitions, no.5, 26 février 1943, p.82, no.8, 23 mars 1945, p.113) : 「5 書道振興ニ關スル請願(坂東幸太郎君紹介)(第209号)」。

¹⁸ *Cf. Journal officiel*, no. spécial, 12 octobre 1946, p.28 : 「特別報告第409号／国民学校教科目中に習字科を正科として存置の請願(第591号)／請願者東京都神田区錦町3丁目5番地日本筆墨硯生産聯盟会長河上丈太郎外11名／紹介議員伊藤實雄君前田榮之助*君亘四郎*君中村高一*君原侑*君瀧清麻吉君／本請願ノ趣旨ハ古来毛筆書道ハ知情意ノ表現芸術トシ尊重セラレ国民ノ情操醇化ノ為ニ重要役割ヲ果シ来リタルモノナルニヨリ今後平和的文化国家ヲ建設スル為ニハ斯道ノ進歩發達ヲスルノ要切ナルモノアリト信ズ而シテ之ガ修練ノ基礎ハ年少時代ニ在ルヲ以テ巷間伝フルガ如ク国民学校教科目ノ整理に当リ習字科ヲ犠牲ニ供スルガ如キトアラバ毛筆文化ハ衰退シ關係業者ヲシテ其ノ特異ノ技術ヲ拋棄セシメ其ノ生存權ヲ奪フコトナルニ依リ政府ハ国民学校習字科ヲ廢止セラレザルヤウ取計ハレタシト謂フニ在リ」(「衆議院議事速記録第55号附録、陸上右側通行実施ニ關スル請願外634件」)。

Cf. <http://teikokugikai-i.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/090/0060/2/0901006005521011.html> (consulté le 7 septembre 2017)

* まえだ・えいのすけ (1891~1977年)。社会運動家、政治家(社会党)。

* わたり・しろ (1899~1977年)。政治家(自由党)。

* なかむら・たかいち (1897~1981年)。弁護士、政治家(社会大衆党)。

* はら・すすむ (?~?)。政治家(自由党)。

* たきよ・まきち (?~?)。奈良市長。

La première session de la Diète nouvelle formule¹⁹, où un Sénat²⁰ remplace l'ancienne Chambre des nobles²¹, s'ouvre le 20 mai 1947, et s'étend jusqu'au 9 décembre de la même année. Durant ces quelques mois, le Parlement ne reçoit aucune requête relative à l'enseignement graphique. En revanche, il examine une pétition sur la création d'un département d'artogriphie au Salon national des arts *Nitten* organisé sous la tutelle du ministère de l'Éducation, demande récurrente du monde artogriphique depuis plusieurs décennies (cf. C.II.1.1.). Cette fois encore, l'initiative revient à Bundô Shunkai, lequel, fort du support de peintres tels que Matsubayashi Keigetsu (cf. F., ill.69²²), n'hésite pas à plaider directement sa cause auprès du Premier ministre Katayama Tetsu, ou du président de la Chambre basse Matsuoka Komakichi²³. Abordant le sujet début août au comité des affaires culturelles²⁴, le député Takeo Hajime reconnaît à la griphie au pinceau le statut d'art représentatif de la culture nipponne, et appelle les autorités à exaucer les vœux des griphistes, ce que le haut fonctionnaire ministériel Nagae Kazuo promet de faire dès 1948²⁵. Brièvement réexaminée en novembre, la pétition signée par Onoe Saishû et Bundô

¹⁹ *Kokkai* : 「国会」

²⁰ *Sangiin* : 「参議院」

²¹ *Kizokuin* : 「貴族院」

²² Le peintre voit en effet entre peinture et griphie une consanguinité essentielle (cf. Matsubayashi Keigetsu 1936, p.50) : 「[...] 元來書も画も、天地の形象を基として出来たものであるから、著しく似通つてゐる。只に形のみでなく、その精神も意味も共通するところが多い。否、根本においては一つのものに帰する」。

²³ Cf. Onodera Keiji 2005, p.31 : 「[...] 昭和 22 年、豊道の病氣全快のお祝の会が設けられ、その席で日展書道参加の推進委員に林祖洞、大澤雅休、手島右卿、鮫島看山がなり、豊道を強力に押し出した。大澤雅休などは上野寛永寺で豊道支持の大演説をぶち、励ました。/この運動は人海戦術となり、時の首相片山哲への直訴には、豊道に手島、飯島、林がついて行って陳情したり、衆議院議長松岡駒吉を、豊道、飯島、手島が訪ねた。特に松岡のときなど日本画の中心であった水墨の松林桂月の強力な援助もあった。これは戦前の泰東時代、すでに泰東の顧問であった松林が書を理解しており、また豊道への友情も大きな力となった。つまり他の日展理事へのパイプ役を松林が果たし（後にはこれに苦勞もするが）、日本画部の協力も得られたのである」。

²⁴ *Bunka iinkai* : 「文化委員会」

²⁵ Cf. 1^{ère} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires culturelles, no.4, 7 août 1947, p.32 : 「○竹尾 [弍] 委員 本会議のベルも鳴っておりますので、ごく簡単に、私おそらく最後のお尋ねかもしれませんまんが申し上げます。これは永江 [一夫] 文部政務次官にお尋ねすることになると思いますが、ここに一通の墨痕鮮やかなる趣意書があります。これは今の鈴木委員のお尋ねにちよつと関連するのですけれども、この趣意書は、現在帝国芸術院会員である尾上柴舟さんと、同じく日本書道美術院の総代である豊道春海さん、この方が主として率いておる書道の団体から [の?] 趣意書であります。それは、将来日本の美術を紹介する上に、書道を一具體的には現在行われておる文部省主催の展覧会の中に、一部書道の部を加えていただけないか、こういう質問でございます。それはひいて日本の文化を世界に紹介するという意味においても、非常に関連がございますのでお尋ね申し上げますが、この趣意書を見ますと、これはおそらく尾上さんがお書きになったのか、みずくきのあとときわめて鮮やかで、この中を見ますと、今や書道はりつばな芸術性を獲得している、ぜひこれを美術展覧会の中に加えていただきたい。しかも、現在美術展覧会の費用が余つておるそうでございますので、ぜひそういうぐあいに取計らい願いたい。これは片山総理も、大賛成である、こういうことでございます。尾上さんは御承知のように短歌の大家であります、帝国芸術院会員としては、書道の権威として芸術院会員に上がつておる方でございます。そういう趣意書でございますから、どうぞよろしくお願ひいたします。/○永江政府委員 ただいま御質問の御趣旨にありますように、書道を日本有数な芸術の一つとして認めていく点については、文部省は同感でありまして、来年度から展覧会の中に書道を入れるという方針でありますので、これは必ず来年度から実行されるものと、さように御了承願ひます。/○

Shunkai²⁶ au nom de l'Académie japonaise des arts graphiques (cf. C.II.2.4.) ne rencontre pas davantage d'opposition²⁷. Le 5 décembre, Takeo réitère ses exhortations lors d'une séance qui se déroule en présence d'Onoe et Bundô. En définitive, le comité des pétitions décide à l'unanimité de soutenir la requête (entérinée par la Chambre basse le 9 décembre suivant²⁸), en dépit de légères

竹尾委員 この件について皆様にお諮りを願いたい。一度関係者をお呼び願ひまして趣旨をお聴きしたい、こういふことであります。／○福田委員長 わかりました。いずれ後ほど理事会を開いて、次回にでも取上げてやりたいと思います」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/001/1344/00108071344004.pdf> (consulté le 13 janvier 2017)

²⁶ Selon Onodera Keiji (2005, p.24), la pétition rassemblant plus de 200 signatures a été déposée le 1^{er} septembre : 「豊道はすでに日書美と書道芸術院の分裂騒動の真っ最中の9月、財団法人日本書道美術院の理事会で、国会請願を決議し、衆参両院に請願書を提出したのである。請願書にはこうある。／『請願趣旨／書道は東洋独特の芸術で国家の文化に大いなる関係を有するものであります。故に明年から官設展へ第5部として書の一部を加ふることを請願致します。／理由／……今や文化国家と平和日本として我国は興起せねばならぬ時となりました。この際書道の官設展覧会を開催せられるのは喫緊事ではありますが、事容易ならぬものであると考えますので取りあえず、昭和23年度より従来展覧会の中へ第5部として書道の一部を加えられむ事を切望いたします。……』／日付は昭和23[22?]年9月1日付で、請願人代表として『財団法人日本書道美術院会長尾上八郎、同副会長豊道慶中、外同院200余名』と連記されている」。

²⁷ Cf. 1^{ère} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires culturelles, no.12, 7 novembre 1947, p.81 & 87-88 : 「10月22日／『官設展覧会に書道部新設の請願』(竹尾弼君外4名紹介)(第993号)」(81頁)。

「○福田[繁芳]委員長 日程第9、官設展覧会に書道部新設の請願、文書表第993号、竹尾弼君外4名の紹介であります。紹介議員がお見えになつておりませんから、成島憲子君にお願いいたします。／○成島委員 紹介議員の御欠席のため、私が代りまして申し上げます。本請願の要旨は、書道は東洋独特の芸術で、国会の文化に至大なる関係がある。従来書道は、日本芸術院の第一部で、絵画、彫刻、建築等の造型美術と同様に取扱われていて、芸術上重要であることは明らかである。ついてはこれを一層向上せしめるため、昭和23年度から、従来展覧会へ第5部として書道の一部を加えられたいというのでございます。何とぞ御採択あらんことをお願いいたします。／○福田委員長 本件に対して政府委員の御意見を伺います。／○柴沼[直]政府委員 請願の御趣旨にはわれわれまつたく御同感でございます。このことは先般この委員会の席上におきまして、文部大臣並びに文部政務次官よりも御同感の旨の御発言があつたのでありますが、われわれの方といたしましては、陳列の壁面あるいは陳列の方法等技術的な問題を、芸術院の第一部と申しますのは、美術担当の部でございますが、その部の会員にお諮りして、ぜひ実現するように努力いたしたいと考えております。／○福田委員長 本件に対して、委員諸君の御意見ございませんか。一御意見ないようでございます」(87・88頁)。

* なるしま・のりこ(1898~1976年)。婦人運動家。民主党。

* しばぬま・なおし(1903~1973年)。官僚(文部事務官)、教育者。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/001/1344/00111071344012a.html> (consulté le 13 janvier 2017)

²⁸ *Ibid.*, minutes de la séance plénière, no.75, 10 décembre 1947, p.1098 & 1127-1128 : 「第250『官設展覧会に書道部新設の請願』(竹尾弼君外4名紹介)(第993号)」(「議事日程」1098頁)。「○松本淳造君 ただいま議題となりました、文教委員会に付託されました請願につき、本委員会における審査の経過並びにその結果について簡単に御報告申し上げます。／文教委員会は184件の請願を受理し、開会すること21回[……]。／○副議長(田中萬逸君) [……]／請願日程第243ないし第251、[……]は同一の委員会に付託した請願でありますから、一括して議題といたします。委員長の報告を求めます。文化委員長福田繁芳君。／請願(日程第243ないし第251、[……])に関する報告書／〔都合により本号の附録に掲載〕／〔福田繁芳君登壇〕／○福田繁芳君 ただいま一括上程になりました、文化委員会に付託せられました請願の審議経過並びに結果を、ごく簡単に御報告申し上げます。／御付託を受けました請願は、全部で28件であります。その中の一件は取下げとなりましたので、結局27件と相なりました。その27件をわれわれ委員会で慎重審議いたしましたのでありますが、その中において17件を採択いたしました。／もう一言申し上げたいのは、芸術部門でございます。特に美術展覧会に対する保護助成を内容とするところの美術振興奨励に関する請願、これはわれわれとしても異議のあるはずはございません。また書道が芸術であるということは、少くとも東洋人間におきましては疑いを容れませんので、官設展覧会に書道部新設の請願、これも併せて採択いたしましたのでございます。／[……]以上申し上げましたごとくに、27件のうちで17件を採択いたしましたわけでございます。よろしく慎重に御審議の上、御採択を願ひとうございます。(拍手)／○副議長(田中萬逸君) 請願日程第243ないし第251[……]は委員長報告の通り採択するに御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○

réserves émises par le député Namiki Yoshio à propos d'une éventuelle application en artogrphie des nouvelles règles orthographiques du japonais écrit, et de la limitation des sinogrammes employés²⁹. Le lendemain, les élus du Sénat emboîtent le pas à leurs collègues en séance plénière. Les discussions du comité de la Chambre haute ont toutefois débouché sur un vote à la majorité, certains sénateurs ayant mis en cause la capacité de la grphie de rendre compte de la vie quotidienne et de la pensée du Japon contemporain, voire sa soi-disant nature artistique³⁰. Comme

副議長（田中萬逸君） 御異議なしと認めます。よつて請願日程第第 243 ないし第 251 [...] は委員長報告の通り採択するに決しました。（拍手）」（1128 頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/001/0512/00112090512075.pdf> (consulté le 13 janvier 2017)

²⁹ *Ibid.*, minutes du comité des affaires culturelles, no.17, 5 décembre 1947, p.119 & 121-122 : 「7 官設展覧会に書道部新設の請願（竹尾弉君外 4 名紹介）（第 993 号）」（「本日の議会で付した案件／請願」119 頁）。「○福田委員長 次に日程第 7 の官設展覧会に書道部新設の請願でありますが、諸君も御承知の通り紹介議員同僚竹尾君から、数回の委員会にわたつて非常に熱心に強調されておるので、本日は最後としてその趣旨の足りないところを付け加えたい、こういう熱心な申出がありますので、委員長はこれを許します。竹尾くん。／○竹尾委員 文部省の日本美術展覧会に書道を加えてほしいという請願につきまして、たびたびお願い申したのでございますが、今日は国会の会期もすでに切迫しておりますし、この委員会でぜひこれを採択願いたい。こういう趣旨のもとに、重ねてお願い申し上げる次第でございます。くどくどしく申し上げる必要はございませんが、書の芸術であるということは、今や一点の疑いもないところでございます。その事實は、現に日本芸術院会員に、尾上柴舟先生と豊道春海先生が加わつておる、特に尾上氏は歌の方でなく、書の方から芸術院委員として名を列せられておる。こういう一つの事実をとつてみましても、今や書が芸術であるという点については、一点の疑いもないと存じております。特に明治以来精密な研究と間断のない修練の結果、現在日本におきましては、書は名実ともになりつばな造型美術としての規模を獲得しておる。こういうぐあいにわれわれは思つております。それでさきに尾上、豊道両氏の名でこの日本美術展覧会に書を加えてほしいという請願が出ておりましたのでありますが、文部当局といたしましても、来年度から事情の許す限り、これを展覧会に加えてもいいという意向のごとく承つておりますし、さきにこの委員会で私の質問に答えられて、永江政務次官が、来年からこれを加えるというようなお答えをされたかのごとく、私も記憶しておるのでありまして、どうぞ本委員会におきまして、ぜひ今日これを採択していただきたい、こういうようお願い申し上げます。日展の改組の問題等、いろいろの意見もございませうが、この書を展覧する壁面の問題というような点については、いろいろ解決の方法があると存じておりますし、われわれ委員会といたしましては、この請願の趣旨を体していただきまして、ぜひ今日御採択あらんことを切望いたします。それから今日幸い尾上、豊道両氏が見えられておりますが、何かの機会に、ひとつ御説明の機会を与えられんことをお願い申し上げておきます。／○福田委員長 諸君にお諮りいたします。ただいまの竹尾君の話によりますと、官設展覧会に書道部新設の請願は、委員会で数回論議され、なお政府当局の意向もほぼ察知できるので、本日委員会で採択してくれという話であります。委員長といたしましては一応社会党、民主党の諸君の意向を聴いた上できめたい、かように考えます。／○佐藤（観 [次郎*]）委員 本請願の趣旨は非常に妥当と思われまますので、ぜひ採択あらんことを望みます。／○並木 [芳雄] 委員 私ただいまの佐藤さんのお話のように、この請願の御趣旨に賛成であります。ただ漢字の制限とか、送り仮名の問題、こういうことがあとに残つておりますので、書道と、そういう新たに興つておりました漢字、また送り仮名等の関係でございますが、今までのものは別といたしまして、今後出てくる書道について、そういうものを新しい企画のもとにやるかどうか。一応文化委員会としてそういうことまで審議できたら、なお結構であろうと思ひます。書道をかけ離れた芸術として扱うか。現実の漢字制限及び送り仮名とマッチしたものととしてこれから扱うかということをお条件といたしまして、本請願の御趣旨に賛成を申し上げます。／○福田委員長 諸君にお諮りいたします。大体本案は本日採択に対する異議がないようでありますから、最後に繰返して委員長からお諮りいたします。本案を採択いたすに對して御異議ございませうか。／〔「異議なし」／と呼ぶ者あり〕／○福田委員長 全員一致をもつて採択いたします。（拍手）によつて国会にこれを送付いたします」（121・122 頁）。

* さとう・かんじろう（1901～1970 年）。ジャーナリスト、政治家（日本社会党）。1955～1957 年、衆院文教委員長。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/001/1344/00112051344017.pdf> (consulté le 14 janvier 2017)

³⁰ *Ibid.*, Sénat, minutes de la séance plénière, no.63, 7 décembre 1947, p.1071 & 1092 : 「第 7 官設展覧会に書を加ふることに關する請願（委員長報告）」（「議事日程」1071 頁）。「○議長（松平恒雄君） この際、日程の順

promis par le délégué du ministère de l'Éducation, l'artogriphie [*shodô*] intégrera effectivement le Salon à compter de son édition de 1948, « ravalant » ainsi cette noble pratique au rang d'arts « roturiers » tels que la peinture, la sculpture ou l'artisanat, ce qu'avait refusé en son temps Kusakabe Meikaku (cf. A.IV.3.³¹).

3.5. 1948-1949

Les débats des parlementaires sur l'éducation griphique se ravivent à partir de 1948, au cours de la seconde session de la Diète (10 décembre 1947 – 5 juillet 1948). En février-mars 1948, le comité des affaires éducatives³² de la Chambre basse enregistre une pétition sur la réintroduction de la pilogriphie [*shodô*] parmi les enseignements obligatoires, défendue par les députés Waseda Ryûemon – celui qui avait assisté la délégation d'enseignants d'Aichi dans ses démarches tokyoïtes en décembre 1947 (cf. C.II.1.3.) – ou Matsubara Kazuhiko³³. Lors de la séance du 28 avril suivant³⁴, Matsubara expose – en attendant l'arrivée de Nakano Shirô (cf. F., ill.45), éloquent partisan de leur cause – les arguments des pétitionnaires. Ces derniers soutiennent que la griphie

序を変更して、日程第 78、第 79 の請願及び日程第 127、第 128 の陳情を一括して議題とすることに御異議ございませんか。／（「異議なし」と呼ぶ者あり）／○議長（松平恒雄君）御異議ないと認めます。先ず委員長の報告を求めます。文化委員会理事金子洋文君。／（金子洋文君登壇、拍手）／○金子洋文君 只今議題となりました陳情 2 件、請願 2 件につきまして、簡単に文化委員会における審議の経過並びに結果を御報告いたします。／〔…〕請願第 462 号の官設展覧会に書を加うることに關する請願でございますが、これは財団法人日本書道美術院会会長尾上八郎君外 9 名から提出され、紹介議員は來馬琢道君でございます。その趣旨は、書道は東洋特有の芸術であり、文化の発展に有意義の役割を果すものであるから、明年から官設展へ第 5 部として書道の 1 部を加え貫きたいというのでございます。書道は日本芸術院の第一部で絵画、彫刻、建築等の造型美術と同様に取扱われておりますが、或る委員は、書道は果して芸術であるか否か。又或る委員は、芸術であるとしても、近代生活に即した感覚及び思想を表現し得るかどうか。いろいろ討論されたのでございますが、採択の結果、過半数を以て趣旨の妥当であることを認め、これを本会議に付し、内閣に送付することに決定いたしましたのであります」（1092 頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/001/0512/00112060512063.pdf> (consulté le 14 janvier 2017)

* カねこ・ようぶん (1893~1985 年)。プロレタリア文学の作家。参院議員。日本社会党。

* くるま・たくどう (1877~1964 年)。僧侶 (曹洞宗)、参院議員。無所属 (緑風会)。

³¹ Cf. Onodera Keiji 2005, p.24 : 「思えば明治・大正期の書壇の一方に雄、日下部鳴鶴が、当時の文展に書道の参加を求められたとき、彼は今日のように書道を芸術の一つとは考えなかった。そして書道は絵や彫刻、工芸などと一緒に大衆の目前で審査、展覧するものではなく、もっと崇高なものだとしてこの勧誘を拒絶したのが祟り、ついにその後機会を失ってしまったのだった。鳴鶴一個人の気骨は微笑ましいものとしても」。

³² *Bunkyo iinkai* : 「文教委員会」

³³ Cf. 2nde session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.1, 20 mars 1948, p.1 : 「2 月 23 日 / … 書道を必須科目に復活の請願 (早稲田柳右エ門君紹介) (第 5 号) / … / 3 月 16 日 [日] / … 書道を必須科目に復活の請願 (松原一彦君紹介) (第 145 号) / の審査を本委員会に付託された」。 Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00203200462001.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

³⁴ *Ibid.*, no.2, 28 avril 1948, p.1 : 「4 月 6 日 / … 書道を必須科目に復活の請願 (早稲田柳右エ門君紹介) (第 406 号) / 4 月 15 日 / … 書道を必須科目に復活の請願 (竹尾式君外 1 名紹介) (第 490 号) / … 本日の会議に付した事件 / … 3 書道を必須科目に復活の請願 (早稲田柳右エ門君外 5 名紹介) (第 5 号) / … 11 書道を必須科目に復活の請願 (松原一彦君紹介) (第 145 号)」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00204280462002.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

extrême-orientale, dont l'intérêt spécifique réside davantage dans sa nature « d'art subjectif ³⁵ » que dans sa fonction utilitaire, favorise la construction d'un État pacifique, l'édification morale de la nation, ainsi que les échanges culturels régionaux. En conséquence, il importe à leurs yeux de la promouvoir en tant que fondement de l'éducation de la population, en dépit de l'indifférence que manifestent à son endroit ceux qui dactylographient des langues alphabétiques (*i.e.* les Américains). Représentant des autorités éducatives, Hidaka Daishirô dit partager la vision de la pilogriphie énoncée par le député, mais invoque, pour justifier la position ministérielle, des orientations politiques marquées par une volonté de restreindre autant que possible le domaine des enseignements obligatoires. Après une allocution dans laquelle le député Mizutani Noboru argue de son expérience personnelle pour apporter son renfort à Matsubara, le président du comité clôt provisoirement le dossier en reportant *sine die* le vote sur le sujet ³⁶. Mais quelques minutes plus

³⁵ *Shukanteki geijutsu* : 「主観的芸術」

³⁶ *Ibid.*, p.3-4 : 「○高津〔正道〕委員長代理 それでは次の請願の審査に移ります。／日程第3、書道を必須科目に復活の請願、早稲田柳右エ門君外5名紹介、第5号。日程第11、書道を必須科目に復活の請願、松原一彦君紹介、第145号。両案を一括議題といたします。松原一彦君。／○松原（一）委員 書道を必須科目に復活するの件につきましては、別に中野四郎君から熱心な質問趣意書も出ておりますが、中野君は今日ぜひここに出席し、弁明したいと言っているのでありますが、まだお見えになりませんので、もしあとでまいりましたならば、中野君の弁明をお聴きいただくことを条件として、私から一応両案を併せて理由を説明させていただくことにいたしましたと思います。／御承知のように書道というのは、特に東洋においては重んじられてまいったのでありまして、日本の学校では読み書きそろばんといったようなふうには、書くことが重要な要件になっておったのであるとして、一昨年までは御承知の通りに必須科目であったのでありますけれども、現制度のもとにおきましては、習字は5〔4?〕年生になってから初めて課せられるのであって、それも自由研究と称してわずか一部の希望者に限って、これを授けるということになりましたため、習字科というものは事実においてはまったく小学校では廃止せられてと同様の形をとっているのであります。わずか1箇年ばかりの経験にすぎないのでありますけれども、この間における日本の学童の書写能力の落ちたことは非常に著しいのであります。硬筆のみをもって書く形象文字が、実用的にはそれでいいとしましても、東洋におきましては文字に対する一つの主観的芸術観があるのでありまして、これを額にし、あるいは軸にして鑑賞するという、非常に特殊の書道観があるのであります。この特殊の書道観は必ずしも今日否認すべき性質のものではないと思う。むしろ文化的平和なる国家建設の国民的情操の上には、かような一面をも保存し、これを奨励しておく必要があるというのが請願者を通じての主張であります。古人も心正しければ筆正しと言っておりますように、文字を正しく書く人間の心は正しいとせられておるのであります。最近における人心の不安動揺の現象も、文字の乱雑なる記述の上にもそれがはっきり現われておるのでありまして、漢字の筆の順序あるいは楷行草におけるくずし方等の面からいいたしても、これは小学校時代から全国民の基本的教育として授けておくべき必要がある。全国民の教育の基礎として習字を授けなければ成らないという議論もここから出てくるのでありまして、ぜひとも従前のように小学校の必須科目の中にお取入れを願いたい。これが請願の趣旨であります。他にいろいろありますけれども、それは中野君等が来られてから後のことにいたしまして、私は以上の簡単なる趣旨だけを申し述べまして御採択をお願いするものであります。／○高津委員長代理 ただいまの御説明に対して政府の御意見を承りたいと思います。日高政府委員。／○日高〔第四郎〕政府委員 書道は新制中学の1年と2年に必須科目になっております。他は小学校におきまして自由研究の中に、中学校におきましては選択科目において課するということにつきましては、文部省といたしましてもいろいろ討議をいたしましたし、また関係の指導者等とも論議をいたしまして、複雑な応酬があったのでありますけれども、これは学科課程全体の編成上から、必須科目はできるだけ集約して、自由研究並びに選択科目の余裕を残すという趣意に副いまして、書道を自由研究もしくは選択科目に入れざるを得ない状態になったのであります。松原委員の書道に関する御意見は、私どももまったくそれに服するのでありまして、書道が単に実用ばかりでなく芸術的な表現をする意味において、人格と結びついて東洋においては特殊の教化を受けておるということは、私どもも十分に尊重すべきことだと存じておりますけれども、今日の過程において必須科目をできるだけ少くし、自由及び選択の範囲をできるだけ多くするという趣意に則りまして、その必須の中にたとえば国語とか数学とか理科とか、どうしてもこれ以上縮めることのできないような

tard, le président donne la parole à Waseda Ryûemon, arrivé sur ces entrefaites, occasion dont ce dernier profite pour compléter brièvement les propos de Matsubara. Afin de légitimer la requête soumise aux députés, Waseda affirme que la graphie constitue un art authentique, que le Japon renaissant ne saurait négliger plus longtemps les enseignements artistiques, et que la mesure qui consiste à rendre la pilographe obligatoire, réclamée par la *vox populi*, ne contrevient en rien aux principes de la loi-cadre sur l'éducation. Plus concrètement, il demande qu'écoliers et collégiens pratiquent la graphie au pinceau deux heures par semaine, que les matières du département des arts et techniques [*geinôka*] au lycée deviennent obligatoires à raison de quatre heures hebdomadaires, et que des améliorations conséquentes interviennent sur le plan de la formation des enseignants³⁷.

ものもございまして、それらを比較考量の上から、今のところやむを得ないのではないかと考えておるのであります。自由研究及び選択科目の時間において、これができるだけ書道のために有効適切に適用されることを私どもとしては望まざるを得ないような状態になっておるのであります。それらの点御了承をいただきたいと存じます。／○水谷（昇）委員 私は松原委員から御説明になりましたことについて、全面的に賛成をするのであります。ただいま日高局長からそれに対する御考えを伺ったのであります。これはぜひ必須科目に入れてもらいたいと思います。私は書道の教育については相当の体験をもっておりますが、生徒がすべてのことを学修する上においても、書写能力がすぐれていなければならない。また自分の書いたものを人が読む場合に、正しく書いてあれば読む方において非常に便利でありまして、手紙をもらってみても、字のまづいわからぬような書き方では読む方が非常に迷惑する。手紙をもらっても読むのに困るので、せつかくの用事を把握することもできない。手紙を出した効果がないということにもなるのでありますから、ぜひとも実用の上から言っても、これは必須科目にしてやっていただかなければならぬと思います。なお私の体験から言うと、小さいときにこの書道の間架結構というものがよくわかっておれば、文字を書くときに始終その法則によって書くのでありますから、自然に大きくなって上手にもなるし、また熟練ができるのであります。その基礎がわからないでいくら練習を繰り返しておっても、これは正しい上手な字が書けないのでありますから、小さいときに間架結構などの書道を十分会得させていく必要があると思う。／それからこれは我田引水になるかもしれませんが、私はこういうことを考えておる。文字を習うのはまず第一に楷書から習っていく。楷書というのは一点一画をゆるがせにしては楷書にはならないのであります。そこで自然楷書を習うことによって、人間が一点ゆるがせにしないというのだから、まじめになる。そういう徳がある。この楷書ができてから行書にする。楷書の中の点画を簡略にして書くようになるのであります。これがわかってから草書に書くようになると、さらに点画を略しまして、非常に便利に書くことができる。私は楷書から行書、行書から草書、それからさらに漢字かなまじり文の連綿体をぐあいよく調和させて書くというようなふうには、人間がだんだんに修養していったらまことに結構なことだと思います。さらに松原委員の言われたように、東洋においてはこの書道を鑑賞しておるのでありまして、こういうような点からいっても、小学校あるいは中学校においては必須科目としてその基礎を十分会得させておく。そうすればその基礎を頭において始終取捨いたしますから、自然に判断することができる、こういうような順序になると思いますから、ぜひひとつ必須科目に入れてもらいたいと思うのであります。／○松原（一）委員 附加しておきますが、請願者の趣旨の中にはこれが道義の振作、隣邦との文化親善に非常に期待をもつものであるということが書いてありますから、そのことをどうぞ御承知を願っておきたい。なお文部当局の御説明はよくわかりますが、アルファベットをタイプライターで打つ人々にはどうていこの東洋の主観芸術の文字というものはわからないのであります。将来これがかなになり、あるいはローマ字になってしまうときが来ればいざ知らず、漢字を用いている以上は、どうしても漢字独特の書き方があるのでありまして、東洋を通じてこの文字の教育は今さように簡単に捨て去るべきものじゃない。これは大きな教育の基礎であるということをもひとつ十分御研究の上、御了解の上、日本教育の基本にもっと独特のものが加えられてよろしいということをお考えをいただきたい。かように増し添えまして私の請願の趣旨の説明を終ります。／○高津委員長代理 他に発言がないようであります。なければ本請願はなお慎重に審査をいたすことにし、これが採否は後日に留保いたしたいと思っております」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00204280462002.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

³⁷ *Ibid.*, p.5 : 「○高津委員長代理 それでは次の請願の審査に移ります。／日程第3、書道を必須科目に復活の請願、早稲田柳右エ門君ほか5名紹介、文書表第5号、これは今松原委員に、代つて御説明を願つたのであります。早稲田柳右エ門君が出席になりましたから、補足として、さらに説明を願うことにいたします。

Quatre jours avant ces discussions, le susdit Nakano Shirô – également élu du département d'Aichi – avait adressé au gouvernement une question écrite en huit points sur l'enseignement de la graphie [*shodô*]. Dans ce texte qui fait référence à la pétition susmentionnée, Nakano prétendait que les revendications en faveur de la pilographe jouissaient de la bénédiction de personnalités siégeant au Comité de refonte de l'éducation telles que Watanabe Tetsuzô, et que les membres du GHQ (Monta L. Osborne en particulier) interrogés sur la question à deux reprises en 1947 n'avaient pas l'intention d'entraver une réforme approuvée par le peuple³⁸. Le 4 mai 1948, le Premier ministre

／○早稲田柳右エ門君 ただいま議題となりました請願については、すでに松原先生より御説明があり、また皆さんにおせられても御承知のことですので、多くを申し上げる必要はないと存じますが、一言申し上げて本請願に対して御協賛をいただき、御採択を賜わることができれば幸甚と存ずる次第であります。／本請願は御承知のように、新しい教育制度において書道が軽視せられておるといので、全国の各方面から輿論が高まってまいって、ぜひともこの制度を復活してほしいというのが主眼でありまして、私はこの詳細に関して実は申し上げたいのでありますが、時間の関係もあり、多くを申し上げませんが、その理由の1としては、書道を必須科目にするということは、教育基準〔本?〕法第1條に記載されておる教育の目的には、はつきり合致するものである、こういう意味。さらに従来の教育は芸能教育を軽視し過ぎておつたが、しかしこれは、将来の新しい国家をつくる上において、決して当を得たものでない。第3点は、書道は一つの芸術であつて、この芸術を通じて生れ出る見逃すことのできない重要な点があるからこれを看過してはいけぬ。それから現在の世論の実態が各方面で書道をぜひ復元させろという声が高まりつつある。こういうことを申し上げて理由としたいのであります。／なお実施の方法といたしましては、ぜひ小学校、中等学校において各2時間ずつ書道科を必須科目とせられたい。それから2番目は、新制高等学校においても芸能科は必須科目として4時間以上をこの科目に取入れられるようにお手配をお願いしたい。それから教育養成機関、すなわち長期の講習であるとかあるいはその他の場合にはそれぞれ書道を重視して教員を養成せられるようにしたい、こういうことを実施案として要請する次第であります。詳しいことはここに草稿がありますので、これを委員長のおとりまわしで速記録にお載せ願うことができれば望外の喜びであります。以上申し上げまして本請願に対する各位の御協賛をいただき、御採択あらんことをお願いいたします次第でございます。／○高津委員長代理 そのように取計らいます」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00204280462002.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

³⁸ Cf. archives de la Chambre basse : 「昭和23年4月24日提出／質問第5号／書道教育に関する質問主意書 右の質問主意書を提出する。／昭和23年4月24日／提出者 中野四郎／書道教育に関する質問主意書／左記に対して文相としての責任ある回答をお願いする。

- 一、わが国の文化国家建設と書道との関係を如何に考えているか承りたい。
- 二、新学制の教科課程においては枯渇した人間的の情操陶冶、精神的修練に乏しく平和愛好の個人完成、文化日本建設に寄与する国民の養成には物足らぬ感があるがこれに対しては如何なる考えであるか承りたい。
- 三、『請願第5号』（文相に直接請願したものと同一）の請願は全国学生、生徒、児童並びに父兄及び全国各書道団体の声でこれこそ与論であるがこの与論を何とみらるるか、又これに対して今後の方針を承りたい。
- 四、請願に対しては教育刷新委員会会員（渡邊鍬造〔蔵〕博士等）の賛意をえているがこれが審議に関して如何なる態度をとるか承りたい。
- 五、マ司令部に対しては昨年来2回にわたつて懇談、オスボン氏から『国民の与論であり適当と認める場合は即刻制度の変更にやぶさかでない』との回答をえているがこれに対して文相の態度意見を承りたい。
- 六、この請願書が衆参両院を通過可決の場合は制度変更、教科課程変更実施の考えありや、又文相の立場としてGHQに制度教科課程変更実施方の努力をなさるかどうかを承りたい。
- 七、請願第5号が実施されるとすればその時期を予め承りたい。
- 八、実施に際しては請願書中の実施案に対して何と考えるか。
 - イ、小学校、中学校において書道科を各学年に毎週2時間ずつ必須科目とする
 - ロ、新制高等学校においては芸能科（書、音、図、工）は必須科目として毎週4時間以上とする
 - ハ、教員養成機関に書道を重視すること
 - 1 書道専門学校の設立
 - 2 長期講習による実力の養成

Ashida Hitoshi signe une réponse écrite aux sollicitations de Nakano où, quoique se disant conscient de la valeur culturelle de l'artogriphie, il réfute le bien-fondé des demandes formulées, en raison notamment de la généralisation dans la société de l'usage du matériel stylographique³⁹. Courant mai 1948, la requête sur l'enseignement griphique présentée par Waseda et Matsubara – auxquels se joint Mutô Unjûrô, élu socialiste de Gunma –, bien qu'épisodiquement mentionnée dans les registres du comité des affaires éducatives de la Chambre basse, ne fait apparemment plus l'objet de débats en séance⁴⁰. Fin mai, ledit comité traite en revanche une demande relative à la création de départements d'artogriphie [*shodô*] dans les universités, particulièrement dans les anciennes écoles normales. Introduit par le député Takeo Hajime⁴¹, le texte émane du Conseil pour

3 教員検定制度の復活

4 師範学校書道教育の刷新

右質問する」。

Cf. [http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumona_pdf_s.nsf/html/shitsumon/pdfS/a002005.pdf/\\$File/a002005.pdf](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumona_pdf_s.nsf/html/shitsumon/pdfS/a002005.pdf/$File/a002005.pdf) (consulté le 15 janvier 2016)

³⁹ *Ibid.* : 「昭和 23 年 5 月 4 日／答弁第 5 号（質問の 5）／衆甲第 22 号／昭和 23 年 5 月 4 日／内閣総理大臣 芦田均／衆議院議長 松岡駒吉 殿／衆議院議員中野四郎君提出書道教育に関する質問に対し、別紙答弁書を送付する。／衆議院議員中野四郎君提出書道教育に関する質問に対する答弁書／文化国家建設の上から書道は大切なものと思いますが、書道を学校教育でどうして教えるかについては児童生徒の心身の発達と児童生徒の生活を囲む現在の社会事情及びその要求を考慮して書道教育の方法を考えてゆかなければなりません。さて現今の社会においては毛筆よりも硬筆（鉛筆又はペン）の方がはるかに多く使用されており且つ能率的であります。又幼少の児童には毛筆よりも硬筆の方がはるかに使い易いことは明白であります。これ等の見地から現在の教科課程では小学校の間は国語の中の書方として硬筆習字を課し、中学校になって毛筆習字を課することになっております。高等学校においては各個人の特性を充分伸ばしてやりたいとの見地から国語、体育及び社会科の一部だけを必修教科とし他は悉く選択教科としています。この見地からして書道もまだ選択教科とすることが適当であると考えます。従つて今急に小学校、中学校、高等学校の書道の時間数を変えることは考えておりません」。

Cf. [http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumona_pdf_t.nsf/html/shitsumon/pdfT/b002005.pdf/\\$File/b002005.pdf](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumona_pdf_t.nsf/html/shitsumon/pdfT/b002005.pdf/$File/b002005.pdf) (consulté le 15 janvier 2017)

⁴⁰ Cf. 2^{de} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.3, 5 mai 1948, p.1 : 「本日の会議に付した事件／[...] 23 書道を必須科目に復活の請願（早稲田柳右エ門君紹介）（第 406 号）／[...] /34 書道を必須科目に復活の請願（竹尾弼君外 1 名紹介）（第 490 号）」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00205050462003.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

Ibid., no.5, 27 mai 1948, p.1-2 & 5 : 「5 月 11 日／[...] 書道を必須科目に復活の請願（松原一彦君紹介）（第 657 号）／同（松原一彦君紹介）（第 665 号）／同（武藤運十郎君紹介）（第 667 号）／[...] /本日の会議に付した事件／[...] 20 書道を必須科目に復活の請願（早稲田柳右エ門君紹介）（第 406 号）／[...] /30 書道を必須科目に復活の請願（竹尾弼君外 1 名紹介）（第 490 号）／[...] /36 書道を必須科目に復活の請願（松原一彦君紹介）（第 657 号）／37 同（松原一彦君紹介）（第 665 号）／38 同（武藤運十郎君紹介）（第 667 号）」（1・2 頁）。「○松本委員長 次は日程第 20、第 30、第 36、第 37 及び第 38 であります。これらの各請願はいずれも書道を必須科目に復活の請願であります。その趣旨は前回の委員会におきまして紹介議員からも十分聴取いたしましたし、また政府の意見も拝聴いたしておりまして、趣旨はよく了承しておりますから、本日はあらためて議題とせず保留といたしまして、さらに慎重に審議を加えることにしたいと思いますので、御了承願います。／本日はあとに勅語の問題、予算の問題、教育委員会法の問題等、きわめて重要な案件が残っておりますので、これをもつて散会いたしまして、引続いて懇談会に移りたいと思います。／それでは散会いたします」（5 頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00205270462005.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

⁴¹ *Ibid.*, p.1-2 : 「5 月 14 日／[...] 新制大学に書道科設置に関する請願（竹尾弼君外 1 名紹介）（第 952 号）／[...] 本日の会議に付した事件／[...] 51 新制大学に書道科設置に関する請願（竹尾弼君外 1 名紹介）（第 952 号）」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00205270462005.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

La pétition figure semble-t-il aux Archives Innami (no.15) : 「A・B : 1948 年（昭 23）？／新制大学書道科設置に

la promotion de l'éducation pilogriphique (cf. C.II.2.2.1.) représenté par Bundô Shunkai⁴². Mizutani Noboru se substitue à un collègue absent pour en présenter le contenu lors de la séance du 31 mai. La rhétorique que Mizutani met en œuvre à cette occasion ne comporte pas d'originalité notable, soulignant l'importance de la griphie au pinceau sur le plan de la vie quotidienne, de la tradition artistique nipponne, des échanges avec l'étranger ou des liens avec la Chine. Le fonctionnaire ministériel ainsi interpellé répond simplement que les réflexions des autorités sur la question n'ont pas encore abouti⁴³. Il faut ensuite attendre l'été pour que les élus du peuple

関する請願／・No15-A：第一次文書と思われる／・No15-B：孔版専門家による配付文書と思われる」。

Cf. <http://bundoukensyukai.web.fc2.com/hontai/06siryouko.html> (consulté le 15 janvier 2017)

⁴² Voir le rapport du président du comité (2^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.26, 5 juillet 1948, p.22) : 「新制大学に書道科設置に関する請願 (請願者東京都品川区西大崎 1792 番地豊道慶中) (竹尾弼君外 1 名紹介) (第 952 号) に関する報告書／一、請願の要旨及び目的／書道は文字の実用から発達して、至高の芸術にまで進展し、国民の日常生活の中に深く融合した芸術で、日本文化建設上欠くことのできないものであり、又日華両国の提携、世界平和と国際文化のため、最も重視しなければならない、ついでには新制大学に書道科を設置されたいというのである。／二、請願の議決理由／書道は、精神修養に資するのみならず、至高の東洋美術であり、日常生活においても、実用に適したものであると認め、本請願は議院の会議に付して採択すべきものと議決した、なお、議院において採択の上は内閣に送付すべきものと認める。／右報告する。／昭和 23 年 7 月 5 日／文教委員長松本淳造／衆議院議長松岡駒吉殿」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00207050462026.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

⁴³ *Ibid.*, no.6, 31 mai 1948, p.1-2 : 「○高津委員長代理 日程第 29、新制大学に書道科設置に関する請願、竹尾弼君外 1 名紹介 (第 952 号) 一富田 [照? *] 君がおいでになりませんから、水谷君代つて説明を願います。／○水谷 (昇) 委員 それでは新制大学に書道科設置に関する請願の要旨を御説明申し上げます。／請願者の代表は、書道教育振興協議会委員長豊道慶中君であります。その要旨は新制学校制度移行により、昭和 24 年度をもって設立される新制大学中、美術学校、音楽学校を合併して編成せらるべき大学及び高等師範学校が改められて設立せられる大学の科別編成に際し、文化国家の発展に資するためその一科に書道科を特設せられたいというのが要旨であります。／その理由とするとところは、書道は文字筆写の実用の道から発達して、東洋においてはこれが至高の芸術にまで進展し、東洋文化の上に密接不離に影響して今日に及びました。しかも書道は一部の専門の芸術家のみの特殊の道ではなく、日常生活の中に深く融合した芸術でありますので、国民のすべてがこの道の教育をもちたいものであります。従つてこれが指導道の養成機関として新制大学に書道科を設けていただきたいのであります。／第 2 の理由は、書道の芸術内容を考えますに、その空間的方面を見るときは、絵画的、彫刻的、建築的内容を具えた造形芸術であり、またその時間的方面を見るときは、音楽芸術と同じ芸術内容を具えておりますので、第一芸術たるの要素に欠けるところなきものと思ひます。さればさきに日本芸術院の中に書家を会員としてあげられ、最近日展にも書道を取上げんとされている現在、書道芸術の研究機関、書家の養成機関として専攻の大学をもつことは、現今の文教の上から当然のことと思ひます。／第 3 の理由は、書道は東洋独特の芸術であるとともに、それが日本においては日本独自の発達を遂げて、日本文化史上の重要な一面を担当しております。今後海外文化の摂取がいよいよ緊要なことであると同時に、日本独自の文化を擁護し、伸長せしむることが、向後の日本文化建設の上に忽諸にすることのできない緊要事であると思ひます。この意味において書道研究の学校をもたないことは少からざる欠漏と申すべく、芸術面並びに教育面における最高の学府において書道科を特設して、これが欠漏を補うようにいたしたいと思ひます。／第 4 の理由は、日本と中華とは地理的にも歴史的にも絶対隔離することのできない因縁にあつて、同文同種の日華両国の提携は、世界平和と国際文化のため最も重視せねばならぬことと思ひます。書道は両国を文化的に結ぶ最も適切な途でありますから、学校教育においてこれをさらに重視せられたく、従つてその指導者の養成機関として新制大学に書道科を設置していただきたいのであります。／第 5 の理由は、今日まで書道の研究はもつぱら民間に任せて、国家としてこれが研究養成の機関をもたなかつたことは、大きな過誤であつたと思ひます。かくては書道は逐年衰退のほかなく、将来の日本文化の進路を誤るものと憂慮せられます。新制大学設立を機としてこれらの過誤を是正すべく、ぜひこれに書道科を特設していただきたいのであります。何とぞ委員各位におかせられましては慎重審議をせられまして、この請願を御採択あらんことを切望してやまないものであります。／○高津委員長代理 本請願に対し政府の御意見を伺いたいと思ひます。／○米原 [穰*] 説明員 ただいまの御請願に対しましてお答え申し上げます。／新制大学の学科につきましては、ただいま、まだどういふ学科をどういふ学校に置くべきかということもはつきりきまつておりません。現在問題にしておりますのは、どういふ形に置かせるかという学校の設置の方式

réexaminent les deux pétitions. Le 5 juillet 1948, Mizutani Noboru réitère les arguments avancés précédemment⁴⁴. Adoptés sans discussion par le comité, les textes reçoivent également l'aval unanime de la Chambre basse au cours de la séance plénière qui se tient quelques heures plus tard⁴⁵.

を研究しているような段階でございますが、お言葉にありましたように、書道の重要性を十分考えまして、美術学校が大学になりました場合にその中に置くべきであるか、また将来各地におそらく設けられるであろうと思われまるところの教員養成の方面の大学の中に置くべきであるか、それらの点につきましても、今後十分に研究いたしまして、御趣旨に副いたいと存じます。／○高津委員長代理 委員の方で御意見があれば発言を許します。一なければ次に移ります」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00205310462006.pdf> (consulté le 15 janvier 2017)

* とみた・てらす(?~?)。政治家 (自由党)。

* よねはら・みのる(1907~1994)。官僚 (文部事務官)、教育者、実業家。

⁴⁴ *Ibid.*, no.26, 5 juillet 1948, p.1, 5 & 7: 「請願／1 書道を必須科に復活の請願 (早稲田柳右エ門君外 5 名紹介) (第 5 号)／2 同 (松原一彦君紹介) (第 145 号)／3 同 (早稲田柳右エ門君紹介) (第 406 号)／4 同 (竹尾式君外 1 名紹介) (第 490 号)／5 同 (松原一彦君紹介) (第 657 号)／6 同 (松原一彦君紹介) (第 665 号)／7 同 (武藤運十郎君紹介) (第 667 号)」 (1 頁)。「○松本 [淳造] 委員長 それではこれより請願の審査に移ります。／御承知のように日程第 1 から第 150 にわたるおびたしい請願でございます、第 1 から第 66 までは一応政府の説明を求めたのでありますが、第 67 から第 150 までは未だ政府説明を求めているのであります」 (5 頁)。「午前 11 時 45 分休憩／午後 3 時 16 分開議／○松本委員長 ただいまより再開いたします。／請願の審査を続行いたします。今日の午前をもって、一応本委員会に付託に相成りました請願 150 件に対しましては、その紹介説明及び政府の意見の聴取を終りました。本日はこれよりこれらの請願につきまして、採択すべきか、否かについて御審議願いたいと思います。／先ず日程第 1 乃至第 7 を議題に供します。／○水谷 (昇) 委員 ただいま上程中の日程第 1 より第 7 に至る請願は書道を必須科目に復活の請願であります。この請願の要旨は皆様すでに御承知なのでありますが、要点をかいつまんで申し上げますと、新制の学校教育実施以来 1 箇年半になるのでありますが、その跡を振り返ってみますと、小学校において習字科の特設がありませんために、字形の認識を欠き、書写能力の低下を来し、将来の国民生活に一大欠陥を来さんとしておる実情であります。毛筆の習字は、実用的文字の習得とともに、書写それ自体に興味を覚えて、また書かれた文字には美観を伴うところの造形美術の一つであります。それで毛筆をもって基礎的な練習をすることによって、字形の認識や書写能力が発達するのでありまして、また興味を非常に加わるのでありますから、この国民の義務教育において、ぜひとも習字科を必須科目とすることが必要であると存じますから、各位におかれましてもぜひとも御採択を願いたい、採択すべきものであると私は存じます。／次に日程第 8 新制大学に書道科設置に関する請願であります、これは新制大学に書道科設置の請願でありまして、この要旨は新学制施行によって昭和 24 年度から設立せられる新制大学の中に、美術学校と音楽学校とを合併いたしまして編成せられるべき大学及び高等師範学校が改められて設立せられ、大学の科別編成に際しまして、文化国家の発展に資するために、その一科に書道科を特設せられたいというのがこの請願の趣旨であります。理由といたしましては、書道は文字筆写の実用の途から発達いたしまして、東洋においてはこれまで至高の芸術にまで進展いたしまして、東洋文化に密接不離に影響して今日に及んだものであります。しかも書道は一部の専門の芸術家のみの特殊の道ではなくして、日常生活の中に深く融合した芸術でありますので、国民のすべてがこの道の教育をもったのであります。従ってこれが指導者の養成機関として、官制の大学に書道科を設けていただきたいと思うのであります。もちろん芸術について申し上げるべきであります、時間の関係もありますから省略いたしまして、この際に特に新制大学に書道科を設置する必要ありと本委員は認めますから、各位におかれましても御賛成御採択あらんことを切望してやまないであります。／○松本委員長 ただいまの水谷昇君の御意見に御異議ありませんか。〔『異議なし』と呼ぶ者あり〕／○松本委員長 それでは採択の上内閣に送付いたすことに決定いたします」 (7 頁)。

⁴⁵ *Ibid.* minutes de la Chambre basse, no.79, 6 juillet 1948, p.1220-1221: 「○笹口晃君 議事日程追加の緊急動議を提出いたします。すなわちこの際、書道を必須科目に復活の請願、(第 5 号)、同 (第 145 号)、同 (第 406 号)、同 (第 490 号)、同 (第 657 号)、同 (第 665 号)、同 (第 667 号)、新制大学に書道科設置に関する請願、(第 952 号) [...] の 65 請願を一括議題となし、文教委員長の報告を求め、その審議を進められんことを望みます。／○議長 (松岡駒吉君) 笹口君の動議に御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○議長 (松岡駒吉君) 御異議なしと認めます。よつて日程は追加せられました。／書道を必須科目に復活の請願 64 請願を一括して議題といたします。委員長の報告を求めます。文教委員長理事高津正道君。／書道を必須科目に復活の請願外 64 件に関する報告書／〔都合により本号の附録に掲載〕／〔高津正道君登壇〕／○高津正道君 今国会で文教委員会へ付託に相なりました請願は 150 件であります。逐次慎重審議を重ねました結果を、きわめて簡単に御報告申し上げます。／書道を必須科目に復活の請願

Précisons qu'il s'agit de la dernière journée de la seconde session de la Diète ⁴⁶, où les délibérations se poursuivront jusque tard dans la nuit. En l'occurrence, les députés votent en bloc, sans présentation ni débat, une soixantaine de requêtes ajoutées en urgence à l'ordre du jour, dont celles touchant à l'enseignement grhique. Deux jours auparavant, les sénateurs n'avaient pas procédé de manière moins expéditive ⁴⁷. Selon le rapport que Matsumoto Junzô, président de la commission, adresse à celui de la Chambre basse Matsuoka Komakichi, la pétition de Waseda, Matsubara et Mutô aurait compté plus de six cents signataires, majoritairement rassemblés sous la bannière de grhistes actifs dans les départements d'Aichi, Gunma ou Ôita ⁴⁸. Notons au passage que le résumé

8件、[…]、右の11種の請願は、その趣旨はもつともであると思われまので、採択の上内閣に送付すべきものと決しました。／○議長（松岡駒吉君）書道を必須教科に復活の請願外64請願はいずれも委員長報告の通り採択するに御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○議長（松岡駒吉君）御異議なしと認めます。よつて右各請願は委員長報告の通り採択するに決しました」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0512/00207050512079.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

⁴⁶ Dans les faits, deux séances supplémentaires du comité des affaires éducatives auront lieu les 9 juillet et 8 octobre suivants.

⁴⁷ *Ibid.*, minutes du Sénat, no.58, 4 juillet 1948, p.1 & 895-896 : 「第31 小学校の必要科目に書道を復活することに関する請願（2件）（委員長報告）／[…] 第33 小学校並びに新制高等学校の必要科目に書道を復活することに関する請願（委員長報告）／[…] 第43 小学校の必修科目に習字科を加えることに関する請願／第44 小学校並びに新制高等学校の必要科目に書道を復活することに関する請願（委員長報告）／[…]、第48 小学校の必修科目に書道を復活することに関する請願（委員長報告）／[…]、第62 新制大学の科目中に書道科を設置することに関する請願（委員長報告）」（「議事日程」1頁）。「○議長（松平恒雄君）この際、日程の順序を変更して、日程第25より第68まで請願及び日程第87より第105までの陳情を一括して議題とすることに御異議ございませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○議長（松平恒雄君）御異議ないと認めます。先ず委員長の報告を求めます。文教委員長田中耕太郎君。／〔審査報告書都合により第60 附録に掲載〕／〔田中耕太郎君登壇、拍手〕／○田中耕太郎君 文教委員関係の請願第19号56件、陳情第8号外25件に関する委員会の審議につきまして、極めて要約して御報告申し上げます。／先ず大学設置及び昇格に関する種類の多数の請願並びに陳情でございますが、[…] いずれも我が国の文教栄作の線に沿っているものと委員会は認めました次第であります。／その他の種類の請願及び陳情中、すでに本院において可決されているものと同種類のもの、例えば6・3制経費全額國庫負担に関するものごとき、さようなものは採択すべきものとし、残余のものは極めて多種多様でありまして、その一々の内容につきましては、この際にご説明を省略いたしますが、議題となつておりますものは、そのいずれも趣旨において妥当適切なもののみでございます、委員会がさように認めたということを上上げるのに止めます。要しますに、委員会はかような趣旨からいたしまして、以上の請願並びに陳情を選択し、会議に付し意見書を付して内閣に送付すべきものと決定いたしました。右を以て御報告を終えます。（「うまい」と呼ぶ者あり、（拍手）／○議長（松平恒雄君）別に御発言もなければ、これより採決をいたします。これらの請願及び陳情は委員長報告の通り採択し、内閣に送付することに賛成の諸君の起立を請います。／〔総員起立〕／○議長（松平恒雄君）総員起立と認めます。よつてこれらの請願及び陳情は全会一致を以て採択し、内閣に送付することに決定いたしました）」（895・896頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/002/0512/00207030512058.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

⁴⁸ On a récemment retrouvé un texte de pétition adressée par un groupe de grhistes d'Ôita au président du Sénat. Désormais conservé à la Documentation départementale des Sages d'Ôita [*Ôitakenritsu sentetsu shiryôkan*], le document pourrait correspondre à la pétition no.145 signée par Takedatsu Eian et défendue par Matsubara Kazuhiko (cf. quotidien *Mainichi*, édition du matin du Japon de l'ouest, le 8 décembre 2015) : 「戦後70年／書道の必修化をGHQ占領期、小学校教育から排除 書家らの請願書見つかる 大分／毎日新聞 2015年12月8日 西部朝刊／オッシュョイ！九州／終戦後のGHQ（連合軍総司令部）による占領期に書道が『実用的でない』とみなされ、小学校教育から排除された時期があった。これに対し、大分県内の書家らが毛筆習字の必修化を当時の参院議長に訴えた請願書が、同県日出（ひじ）町の安部（あんべ）謙さん（71）宅で見つかった。請願は全国各地の書道関係者が復活を求めて起こした運動の一環で、専門家は『戦後史を検証する上で貴重な史料だ』と評価している。【西嶋正法】／安田女子大（広島市）の信廣（のぶひろ）友江教授（書道教育学）らによると、戦時中の国民学校では書道は武道などと並んで必修だった。しかしGHQは武道や国史（日本史）などを『軍国主義の温床』として学校教育から排除した。さらに、GHQ内の民間情報教育局（CIE）が『日常的に使

du propos de la requête écrit par Matsumoto fait la part belle aux motivations morales :

Coutume excellente et proprement japonaise, la griphie [*shodô*] constitue une discipline nécessaire à la prévention de la délinquance juvénile. Aussi souhaitons-nous que l'entrée en vigueur du nouveau système éducatif s'accompagne de sa réintroduction en tant qu'enseignement obligatoire du primaire au lycée ⁴⁹.

Les actions menées auprès de la représentation nationale par des partisans de la griphie au pinceau encouragés par le succès de 1948 ⁵⁰ reprennent lors de la cinquième session du Parlement qui se déroule du 11 février au 31 mai 1949. Le mode opératoire n'a pas changé : introduction à l'ordre du jour par des élus acquis à la cause de l'enseignement pilogriphique de requêtes ensuite débattues en comité, votées, approuvées en séance plénière, et envoyées au Gouvernement. Au comité des affaires éducatives ⁵¹ de la Chambre basse, on assiste ainsi à un nouvel échange entre

われていない毛筆を必修とするのは困難』などと指摘。この意向を受けた文部省（当時）は、1947年の学校教育法制定に伴って作成された学習指導要領の小学校の必修教科に、書道を盛り込まなかった。／これに対抗して書道界の巨匠、豊道春海（ぶんどうしゅんかい）（1878～1970年）らが中心となり、書道の必修化を求める活動を始めた。／全国から多くの請願・陳情が国会に出され、政界も巻き込んだ運動に発展、書道は51年、国語科の中で復活にこぎつけた。／今回見つかったのは運動が活発化した48年初め、大分県別府市や大分市、現在の国東（くにさき）市の書家らが松平恒雄・参院議長（故人）宛てに、毛筆でしたためのB5サイズの請願書2通の副本（控え）とみられる。安部さんの父で、請願を仲介した元参院議員の故・安部定（さだむ）さんが、自宅で保管していた。／請願書は、書道が必修から外されたことで『児童の書写能力は大いに減退し、文字は乱雑になった』と指摘。さらに『習字は思想の善導、人心の浄化に肝要』と実用性以外の教育的な意義もあると説明し、『国民生活を充実させることを目的とするもの』と書道教育の復活を訴えている。／東京学芸大の加藤祐司名誉教授（書写・書道教育）は『書道必修化を目指す運動があったのは知っていたが、書家の名前や住所まで記されており、戦後史を検証する上で貴重な史料だ』と言う。／『占領期小学校習字』（出版芸術社）の著書がある信廣教授は『戦後の混乱期にもかかわらず当事者の手元に残り、現代に伝えられた例は極めて珍しい。請願からは、70年近く前の時代の息吹と熱気が感じられる』と話す。安部さんは請願書を大分県立先哲史料館（大分市）に寄託したいとしている」。

Cf. <http://mainichi.jp/articles/20151208/ddp/041/040/021000c> (consulté le 16 janvier 2017)

⁴⁹ Cf. 2nde session de la Diète, minutes de la Chambre basse, no.26, 5 juillet 1948, p. 22 : 「書道を必須科目に復活の請願（請願者愛知県知多郡東浦村大字生地原田元三郎外3名）（早稲田柳右エ門君外5名紹介）（第5号）、同（請願者大分県西国東郡香々地町見目竹田津永安外32名）（松原一彦君紹介）（第145号）、同（請願者和歌山市県立和歌山高等女学校内小林外吉外8名）（早稲田柳右エ門君紹介）（第406号）、同（請願者東京都品川区西大崎4丁目780番地豊道慶中）（竹尾弍君外1名紹介）（第490号）、同（請願者別府市吉弘町首藤春艸外123名）（松原一彦君紹介）（第657号）、同（請願者大分県宇佐郡南院内村河野重雄外9名）、（松原一彦君紹介）（第665号）及び同（請願者群馬県前橋市清王寺町群馬師範学校内群馬書道協会責任者米倉大謙^{*}外444名）（武藤運十郎君紹介）（第667号）に関する報告書／一、請願の要旨及び目的／書道は日本固有の美風であり、精神修養に資し、青少年の不良化防止に必要な科目である。については6・3・3・4制実施とともに書道を小学校より新制高等学校まで、必須科目として復元されたいというのである。／二、請願の議決理由／書道は、人間育成の上において、精神修養に資するとともに、美的情操を培うことに有意義であり、又日常生活においても、実用に適したものであると認め、これらの請願は議員の会議に付して採択すべきものと議決した、なお、議院において採択の上は内閣に送付すべきものと認める。／右報告する。昭和23年7月5日／文教委員長 松本淳造／衆議院長松岡駒吉殿」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/002/0462/00207050462026.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

^{*} しゅとう・しゅんそう（1907～1994年）。書道家。1970年代、大分県美術協会書道部会長。

^{*} よねくら・たいけん（1904～1994年）。書道家、群馬大学教授。

⁵⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.143 : 「第2回国会での請願採択、内閣送付は、書道団体の活動に弾みをつけることとなった」。

⁵¹ *Monbu iinkai* : 「文部委員会」

Mizutani Noboru et Hidaka Daishirô le 20 avril 1949⁵². Porte-parole de Bundô Shunkai, auteur de la pétition en tant que responsable du Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique, Mizutani égrène le chapelet des arguments du bonze⁵³. Il souligne les bienfaits primordiaux de la griphie au pinceau sur les plans de la vie quotidienne et artistique des Japonais, ainsi que sur la formation des qualités de pondération, de concentration et de civisme, attire l'attention de ses auditeurs sur la baisse préoccupante des capacités d'écriture observée depuis quelques années, défend un abord de l'apprentissage griphique par les grands caractères, *et cetera*. Constatant que le vote favorable et unanime des députés et sénateurs de la session de 1948 n'a jusque-là entraîné aucune mesure concrète en dépit du consensus populaire qu'il traduit, Mizutani invite les autorités gouvernementales à prendre acte des décisions de la Diète. Dans le cas d'une impossibilité d'instaurer immédiatement une discipline obligatoire de pilogriphie, le représentant de la première circonscription de Mie requiert l'adjonction du terme « pilogriphie » au « stylogriphie » indiqué par le texte des directives concernant l'enseignement de l'écriture [*kakikata*] dans la matière de japonais [*kokugo*⁵⁴], ce qui offrirait aux volontaires, et en fonction de la situation locale, la liberté de pratiquer la griphie au pinceau dès l'entrée en primaire⁵⁵. On voit que, sans renoncer à leurs

⁵² Nobuhiro Tomoe estime (2006, *Thèse*, p.157) que ce nouveau *round* du mouvement pétitionnaire débute dès la fin mars 1949 : 「3月下旬に入り、第5回国会への請願提出が始まった。口火を切ったのは豊道であり、衆議院への請願案件は『書道振興に関する請願』とした」。

Rien ne corrobore cette affirmation dans les minutes parlementaires (la séance initiale du comité des affaires éducatives de la Chambre basse date du 12 avril 1949). Nobuhiro se réfère sans doute aux documents relatifs à ces requêtes trouvés dans les archives Innami (nos.24 & 25) : 「No.24 : 1949年(昭24)3月 日付/衆議院議長幣原喜重郎宛 習字教育振興に関する陳情/書道教育振興協議会委員長 日本芸術院会員 豊道慶中(72歳)/活版印刷、242mm×374mm/No.25 : 1949年(昭24)3月 日付/参議院議長松平恒雄宛 習字教育振興に関する陳情/書道教育振興協議会委員長 日本芸術院会員 豊道慶中(72歳)/活版印刷、242mm×374mm」。

Cf. <http://bundoukensyokai.web.fc2.com/hontai/06siryouko.html> (consulté le 16 janvier 2017)

Dans les registres de la Diète, la première mention de ce texte date du 12 avril 1949 (cf. 5^{ème} session de la Diète, minutes du comité des affaires éducatives de la Chambre basse, no.7, p.1) : 「4月8日 : 習字教育振興に関する請願(水谷昇君紹介)(第256号)」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00504120804007.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

La même pétition est citée le 19 avril 1949 (*ibid.*, no.8, p.1) : 「本日の会議に付した事件/[...] 19 習字教育振興に関する請願(水谷昇君紹介)(第256号)」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00504190804008.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

En résumé, on peut supposer que la requête en question, élaborée en mars 1949, a été adressée au Parlement entre la fin mars et le début avril 1949.

⁵³ Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.150) cite Ôshima Fumiyo pour souligner le rôle déterminant joué par Mizutani pour la promotion de la pilogriphie : 「さらに、全面的に書道側に立って活動をする代議士水谷の影響も大きかった。大島文義もその回顧録で、『衆議院議員の水谷昇氏はとくに熱心で、しばしば初等教育課長の僕の家で電話で要請をしてきたことがあった』としている。水谷は第3次吉田内閣(昭24.2.16-昭27.10.29)においては、1950年(昭25)7月から文部政務次官をつとめ、『政務次官室に時々書家を集めて協議した』こともあったという。書道人たちにとって、水谷は非常に心強い存在であった」。

⁵⁴ On a vu que ce point faisait partie de la stratégie du Conseil pour la promotion de l'éducation pilogriphique, telle que redéfinie en mai 1949 (cf. C.II.2.2.1.).

⁵⁵ Cf. 5^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.9, 20 avril 1949, p.1 & 5-6 : 「本日の会議に付した事件/請願/[...] 17 習字教育振興に関する請願(水谷昇君紹介)(第256号)」(1頁)。「○原委員長 日程第17、習字教育振興に関する請願、文教表第256号、紹介議員水谷昇君。/○水谷(昇)委員 請願者は書道教育振興協議会委員長日本芸術院会員の豊道慶中であります。その請願の要旨は、新教育制度の実施とともに、小学校で毛筆習字を課することがなくなりましたが、毛筆習字は、児童の

revendications originelles, les pétitionnaires font désormais preuve de pragmatisme pour obtenir un minimum de résultats tangibles⁵⁶. De son côté, Hidaka campe sur sa justification du curriculum en vigueur, invoquant une absence de consensus quant à l'utilisation du pinceau dans les premières classes du primaire, mais promet d'étudier la proposition de modification terminologique⁵⁷.

心身の発達並びに精神修養に役立ち、また東洋文字の書写はやがて芸術への基礎ともなるもので、その価値は多大であるから、土地の状況あるいは父兄、児童の希望によつては、自由に毛筆習字を課することができるよう、すみやかに現制度を改正されたいというのであります。／その理由を申し述べますと、本件はすでに第2国会において、全国各地の要望にこたえまして、その請願が採択されておるのであります。また文部当局は毛筆習字を国語書き方においては課しておらない。よつて院議を尊重してすみやかにこれが実現方に善処されたい。／次の理由は、今ただちに習字を必修科目となし得ないといたしましても、現制度に示す国語科のうちの書き方の下に『硬筆』とあるのを『毛筆及び硬筆』と改めれば、各府県の教育委員会において、土地の状況、あるいは児童、父兄等の希望によつては、小学校低学年より自由に課することができるようになる。／次に国語教育は、読む、書く、聞く、話す、の4つの能力を伸ばすことが必要であるのは、いまさら申すまでもありませんが、このうち新制度実施以来、小学校においてほとんど毛筆習字をかさなくなつたために、最近2箇年における児童の書写能力ははなはだしく低下し、日用を弁ずることにさえ困難が生じて来たのであります。わが国の文字はその構成上、書写能力の基礎を養うためには、毛筆による大字の習得が欠くべからざる要件であると思ひます。／次に東洋文字の書写は、やがて芸術への基礎となるものであるから、毛筆技術は絵画、音楽その他の技術と同様、幼少の時から修練する必要がある。／次に、児童の心身の発達上及び児童の学習の興味上から考えるに、低学年においては細字よりも大字書写から入るのが、最も有効適切であると思ひます。／次に、現在のわが国民の日常生活において、実利的といわれている硬筆の使用が大部分の面を占めているとはいへども、毛筆による書写、たとえば手紙だとか、履歴書だとか、あるいは重要保存書類とか、表札、看板等も必要欠くべからざるものであります。特に芸術としての書は、毛筆による筆意の表現が絶対条件である。／次に小学校において低学年より毛筆習字を課してもらいたいということは、静逸和平、高尚優美な気分を養う上から言うても、またしつけの上から言うても、欠くことのできない教科で、大多数の父兄教師等のすべてが熱望しておるところであります。／ここに以上のような理由に基きまして請願をする次第でありますから、よろしく御採択をお願いしたいのであります」(5・6頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00504200804009.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

⁵⁶ Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.149) observe ce changement de ton survenu entre 1948 et 1949 : 「ここで次の2点のことに気づかされる。まずひとつは、請願趣旨、請願案件が微妙に変化している点である。第2回国会請願のときは、『必須(要)科目に復元』することを主張している。これは全[前?]制度において実現した『芸能科習字』を基軸とし、これに戻すことを目途とした。従つて、案件も『書道を必須科目に復活の請願』となるものであつたし、当然『復活』の語が使用された。それに対し、第5回国会への請願内容は、いささかトーンを落とした『自由に毛筆習字を課することができるよう』というものとなっている。第538号請願の場合は具体的に国語科内の『書方』に硬筆と並んで毛筆を加えるように提案し、いずれも独立教科化の主張はしていない。請願案件も、『習字教育振興に関する請願』として統一される。第2回国会採択のちさらに現状把握につとめ、『最終段階』という『重大時』に際して、より実現可能な方向に舵をとつたことが推定される。／いまひとつ着眼されたのは、豊道による書道団体を頼んだ必死の呼びかけにもかかわらず、その求めに応じた人が存外少なかったことである」。

⁵⁷ Cf. 5^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.9, 20 avril 1949, p.6 : 「○原[彪]委員長 政府の所見を求めます。／○日高政府委員 ただいま小学校において毛筆による習字は、4年以上の自由研究で行い得ることになっておりまして、低学年における毛筆の使用は課程の中に入っておりません。これについては、いろいろ論議がございまして、意見が必ずしも一致いたしておりません。お話のように漢字を書き、あるいはかなを筆で書くということは、実用以外に芸術的な面もあると思うのでありますし、またそれがしつけの上、あるいは少し誇張になるかと思ひますが、精神教育の上に貢献のあるという事実は、これを認めないわけに行かないのでありますけれども、何分にも現在の学科課程においては、各学校及び父兄の自由選択の余地をできるだけ広くいたそうという方針から、必修科目は最小限度にとどめて自由選択の余地を大きく残して、そのうちに、毛筆の使用もできるようになっておるわけであります。ただいまお話のありましたように、小学校の国語教育の中の書き方の中で硬筆のほかに毛筆というのを入れたらどうかというようなお話につきましては、十分考慮もいたす余地があると思うのでありまして、その点はなおよく研究いたしまして、責任者との話合ひの上で御趣旨に沿ひ得る点は沿へるように努力いたしたいと思ひます」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00504200804009.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

Finally, les deux chambres de la Diète entérinent la requête⁵⁸ sans réel débat à la fin du mois de mai 1949⁵⁹. En l'occurrence, le Parlement a réagi avec davantage de célérité que l'an

⁵⁸ Le texte est introduit fin avril-début mai par deux autres députés conservateurs (*ibid.*, no.13, 7 mai 1949, p.1) : 「4月27日／習字教育振興に関する請願（高木吉之助*君紹介）（第538号）／[...] 5月4日／[...] 習字教育振興に関する請願」（福井勇*君紹介）（第909号）」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00505070804013.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

* たかぎ・きちのすけ (1897~1974年)。政治家（自由党）、実業家。

* ふくい・いさむ (1903~2006年)。官僚（文部・運輸政務次官など）、政治家（民主自由党。愛知5区）。

En mai, une pétition [*chinjô*] demandant le retour de la piligraphie parmi les enseignements obligatoire a été déposée par un professeur de l'École normale de Kumamoto (*ibid.*, no.15, 11 mai 1949, p.1 & no. 24, 21 mai, p.3) : 「5月9日／[...] 書道を必須科目に復元等の陳情（熊本師範学校教授斎藤勝次*）（第346号）」（第15号、1頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00505110804015.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

「陳情書／[...] 29 書道を必須科目に復元等の陳情（熊本師範学校教授斎藤勝次）（第346号）」（第24号、3頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00505210804024.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

* さいとう・かつじ (1877?~?) : 熊本大学教育学部教授（書道）。

⁵⁹ Ômori Yukio (1949, p.24), citant des informations du Conseil pour la promotion de l'éducation piligraphique, date les décisions de la Diète des 25 et 26 mai 1949 : 「[...] 運動の一つとして小学校に習字を正科として取り入れて欲しいと言う請願書を衆参両院に提出中の処、去る5月25日に第5 [回?] 国会衆議院、引きつづき26日には参議院、それぞれの公報によって『習字教育振興に関する請願』が採択になったこと、及び右の件に関して文部省その他の方面も了解を得て極めて順調に進行されつつあると書道教育振興協議会から報ぜられた。実に朗報である」。

Cf. 5^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.25, 22 mai 1949, p.1-2 & 3 :

「本日の会議に付した事件／[...] 請願／[...] 19 習字教育振興に関する請願（水谷昇君紹介）（第256号）／[...] 51 習字教育振興に関する請願（高木吉之助君紹介）（第538号）／[...] 74 習字教育振興に関する請願（福井勇君紹介）（第909号）」（1・2頁）。「○原委員長 これより会議を開きます。／本日まで本委員会に付託せられました請願は133件ございまして、これを一括して議題といたします。／ただいま理事会の結果を御報告申し上げます。水谷君。／○水谷（昇）委員 理事会に御付託になっておりました請願合計133件のうち、6・3制に関するもの18件、採択、新制中学に関するもの36件、採択、教育予算に関するもの6件採択、習字振興に関するもの4件採択、[...] その他単独のものは、それぞれ採決保留あるいは議決不用等に決定いたしました。この点御報告を申し上げます。よろしく御賛成のほどをお願いいたします。／○原委員長 ただいまの水谷君の動議は御異議はございませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○原委員長 よつて水谷君の動議の通り決定いたしました。／○水谷（昇）委員 ただいま理事会で決定いたしました点を本委員会においてお認めになりましたので、ここに次のような動議を提出いたしたいと存じます。／日程第1、第2、第3、[...] 第19、[...] 第51、[...] 第74 [...]、の各請願は議院の会議に付することを要するものとし、採択の上内閣に送付せられんことを望みます。以上の動議を提出いたしますから、御賛成を願います。／[...] ○原委員長 ただいまの水谷君の動議に御異議ございませんか。／〔「異議なし」と呼ぶものあり〕／○原委員長 それではさよう決定いたします」（3頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0804/00505220804025.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

Ibid., minutes de la Chambre basse, no.37, 24 mai 1949, p.927-928 & no.39, 26 mai 1949, p.967-968 : 「17 習字教育振興に関する請願（水谷昇君紹介）（第256号）／[...] 47 習字教育振興に関する請願（高木吉之助君紹介）（第538号）／[...] 69 習字教育振興に関する請願（福井勇君紹介）（第909号）」（「議事日程 文部委員会」第37号、927・928頁／第39号、967・968頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0512/00505230512037.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/005/0512/00505250512039.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

Cf. 5^{ème} session de la Diète, minutes du Sénat, no.33 (25 mai 1949, p. 956), no.34 (26 mai, p.968) & no.35 (26 mai, p.980 & 1062) : 「第251 習字教育振興に関する請願（5件）（委員長報告）／[...] 第270 習字教育振興に関する陳情（委員長報告）」（「議事日程第34号 昭和24年5月26日」第35号、980頁）。「○松野喜内君 只今議題となりました日程第223 以下における請願について、文部委員会における審議の結果を御報告いたします。／[...] 請願第314号外4件は、我が国習字教育の振興に関して政府の善処方を要請したものであります。[...] /以上につきまして政府の意見を聴取し、慎重審議の結果、いずれも趣旨至極適切妥当なもの認め、全会一致を以て採択し、これを内閣に送付することと決定いたしました次第であります。／次に陳情について御報告申し上げます。[...] 陳情第312号は習字教育の振興に関するものであります。／文部委員会といたしましては、政府の見解を聴取し、慎重審議の結果、いずれも適当と認め、これを採択し、

précédent⁶⁰. Ceci ne satisfait pourtant qu'à moitié les partisans de la pilogriphie, qui maintiennent la pression sur les parlementaires au cours de la session suivante (du 25 octobre au 3 décembre 1949). Le 28 novembre 1949, Mizutani Noboru défend au comité des affaires éducatives de la Chambre basse un texte soumis par le griphiste Tanaka Kaidô au nom d'un collectif de trente individus, et initialement introduit par le député Arita Jirô⁶¹. Les titre et contenu⁶² de la pétition suggèrent qu'il s'agit d'une reprise de celle brièvement évoquée dans le même cadre en avril précédent. Mizutani étaye son apologie de l'enseignement pilogriphique scolaires sur les chiffres du sondage national d'opinion récemment effectué par le ministère de l'Éducation sur ce thème (cf. C.I.5.1.⁶³). Kubota Fujimaro, le fonctionnaire ministériel présent à cette séance fournit à son

政府に送付すべきものと決定いたしました次第であります。以上簡単ながら御報告申し上げます。(拍手) / ○議長(松平恒雄君) 別に御発言もなければ、これより採決をいたします。これらの請願及び陳情は委員長報告の通り採択し、内閣に送付することに賛成の諸君の起立を請います。 / [総員起立] / ○議長(松平恒雄君) 総員起立と認めます。よつてこれらの請願及び陳情は全会一致を以て採択し、内閣に送付することに決定いたしました」(同、1062頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/005/0512/00505240512033.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/005/0512/00505250512034.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/005/0512/00505240512035.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

⁶⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.149 : 「第2国会請願のときには、愛知県中等学校書道研究会による提出から採択まで半年近くも経過していた。しかし、今回は豊道による最初の請願提出から2カ月も立たない間に採択は決定した。 / 採択までが早かった理由には、すでに第2国会で採択していること、また豊道たち書道関係者による組織的な復興活動が、政府内ははじめすでに広く知られるものとなっていたこと、請願趣旨が前述のとおり現状に即して緩和された内容になっていたことが挙げられる」。

⁶¹ Cf. 6^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.3, 11 novembre 1949, p.1, & no.15, 1^{er} décembre 1949, p.1 : 「11月10日 / [...] 習字教育振興に関する請願」(有田二郎君紹介)(第94号)」(第3号、1頁)。「本日の会議に付した事件 / 請願 / [...] 28 習字教育振興に関する請願」(有田二郎君紹介)(第94号)」(第15号、1頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/006/0804/00611110804003.pdf> (consulté le 16 janvier 2017)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/006/0804/00612010804015.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁶² Le 1^{er} décembre 1949 : rapport du comité des affaires de éducatives au président de la chambre des députés (「6国会衆議院請願報告書1949」): 「昭和24年12月1日報告(文部) / 請願第592号 習字教育振興に関する請願(請願者奈良市奈良博物館内田中英市外30名)(有田二郎君紹介)(第94号)に関する報告書

- 一、請願の要旨及び目的 / 新教育制度の実施とともに小学校で毛筆習字を課することができなくなったが、毛筆習字は児童の心身の発達並びに精神修養に役立ち、又東洋文字の書写はやがて芸術への基礎ともなるもので、その評価は多大であるから、土地状況あるいは父兄、児童の希望によっては自由に毛筆習字を課することができるよう速やかに現制度を改正されたいというのである。
- 二、請願の議決理由 / 毛筆を用いての習字教育は、その教育的効果が大きいから、土地の状況あるいは家庭や児童の希望によっては、自由に毛筆習字を課し得るように研究すべき必要があるものと認め、本請願は、これを議院の会議に送付すべきものと認める。

右報告する / 昭和24年12月1日 / 文部委員長 原彪 / 衆議院長 幣原喜重郎殿」。

⁶³ Cf. 6^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.13, 28 novembre 1949, p.4 : 「○原 [彪] 委員長 日程第28、習字教育振興に関する請願、有田二郎君紹介。紹介議員の説明を求めます。 / ○水谷(昇) 委員 本請願者は、奈良市奈良博物館内の田中英市外30名であります。紹介議員は有田二郎君であります、ただいまお見えになりませんので、私がかわつて請願の要旨を御説明申し上げます。 / 新教育制度の実施とともに、小学校で毛筆習字を課することができなくなりましたが、毛筆習字は児童の心身の発達並びに精神修養に役立ち、また東洋文字の書写は、やがて芸術への基礎ともなるもので、その価値は多大でありますから、土地の状況あるいは父兄、児童の希望によつては、自由に毛筆習字を課することができるよう、すみやかに現制度を改正されたいというのであります。 / なお最近文部省におきまして、毛筆習字についていろいろ調査をしたのであります、その調査の結果を、一部つけ加えて申し上げてみたいと思います。毛筆習字の学習に対する小学児童の希望であります、これによりますと、ぜひ習いたいというのが53.7%、習いたいと思わないというのが6.9%、どちらでもよいというのが39%、大体小学校の児童

compatriote de Mie une réponse aussi courte que positive : désormais convaincues de l'intérêt d'inclure la grigraphie au pinceau [*shûji*] parmi les activités de la matière de japonais, les autorités œuvrent dans ce sens, mais elles ont besoin d'un peu de temps avant de mettre officiellement en place la réforme⁶⁴. Ce discours rassurant aurait-il apaisé les zélés de la piligraphie scolaire ? En tous cas, après une mention à l'ordre du jour de la séance de la Chambre basse du 3 décembre 1949⁶⁵, la pétition de Tanaka Kaidô disparaît des tablettes de la Diète, alors qu'aucun vote ne semble avoir décidé de sa recevabilité⁶⁶.

3.6. 1951

Plus d'un an s'écoule ensuite avant que le problème de l'éducation grigraphique ne refasse surface, lors de la dixième session du Parlement qui se tient du 10 décembre 1950 au 5 juin 1951. Un texte concernant la promotion de l'enseignement de la piligraphie, sur lequel nous n'avons pas trouvé plus ample information, fait l'objet d'une adoption groupée en séance plénière du Sénat, le 31 mars 1951⁶⁷. Signée d'Ishiguro Miyosaburô, enseignant de grigraphie au pinceau de la région

の希望はそういう成績です。それから毛筆習字の学習に対する中学校生徒の希望は、習いたいというものが 60.4%、習いたくないというものが 6.7%、どちらでもよいというのが 30.9%、こういう成績であります。／次に毛筆習字に対する中学校生徒の感想は、習つてよかつたというものが 89%、習わなくてもよかつたというものが 2.1%、どちらがいいかわからないというのが 6.8%、こういう成績であります。そのほかに詳しい調査があるのでありますが、いずれも小学校で習字を課する方がいいというのが、非常に多いのであります。こういう意味合いから言つても、この請願の趣旨はまことにけつこうだと思ひますから、よろしく御審議を願つて、御賛成を願ひたいと思ひます」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/006/0804/00611280804013.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁶⁴ *Ibid.* : 「○原委員長 政府側の所見を求めます。／○久保田政府委員 ただいまの習字をそうした課目の中に取入れるとおつしやる趣旨は、文部省も賛成いたしておりまして、その方向に進めておるわけですが、それを正式に入れます手続の上に、多少時間を要している次第でありまして、速急にそうした形がとれるように、ただいま進めておることを御承願いたします」。

⁶⁵ Cf. 6^{ème} session de la Diète, minutes de la Chambre basse, no.14, 4 décembre 1949, p. & 467 : 「昭和 24 年 12 月 3 日 [...] / 議事日程 [...] / 本日の会議に付した事件」 (467 頁)。「(文部委員会) / [...] 28 習字教育振興に関する請願 (有田二郎君紹介) (第 94 号)」 (467 頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/006/0512/00612030512024.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁶⁶ Kondô Kôshi (1992, p.176) parle à ce propos de l'adoption d'une requête en 1950, informations que ne confirment pas, à notre connaissance, les registres parlementaires : 「昭和 23 年、書道教育振興協議会をつくりそれを母体にして請願をまとめ、25 年衆議院文部委員水谷昇が紹介斡旋して両院に提出、幸い通過することができた」。

⁶⁷ Cf. 10^{ème} session de la Diète, minutes du Sénat, no.35, 1^{er} avril 1951, p.595 & 664-665 : 「昭和 26 年 3 月 31 日 / [...] 議題日程 [...] / 第 60 『書道教育振興に関する請願』 (委員長報告)」 (595 頁)。「○木内キヤウ君 只今上程されました文部委員会付託の請願及び陳情に関し、委員会における審議の経過及びその結果を御報告申します。／ [...] 請願第 392 号ほか 6 件は、ニュース教育映画の保護助成、支那学の振興、書道の振興、 [...] 指導教諭設置等に関するものであり、陳情第 240 号は、桜島火山研究所設置に関するものでありまして、いずれも願意妥当と認めました。／文部委員会におきましては、以上 103 件に関して慎重審議の結果、いずれも趣意妥当と認め、これを採択することに決定いたしました。／以上御報告申し上げます (拍手) / ○議長 (佐藤尚武君) 別に御発言もなければ、これより採決をいたします。これらの請願及び陳情は委員長報告の通り採択し、日程第 39 より第 41 までの請願、日程第 241 及び第 245 の陳情のほかは内閣に送付することに賛成の諸君の起立を求めます。／ [総員起立] / ○議長 (佐藤尚武君) 総員起立と認めます。よつてこれらの請願及び陳情全会一致を以て採択し、日程第 39 より第 41 までの請願、日程第 241 及び第 245 の陳情のほかは内閣に送付することに決定いたしました」 (664・665 頁)。

d'Aichi, et enregistrée fin février 1951 du côté de la Chambre basse par Waseda Ryûemon⁶⁸, une autre pétition, portant celle-là sur le développement de la formation des professeurs de lycée, occasionne un bref échange lors de la séance du comité des affaires éducatives du 29 mai suivant. Le député communiste Watanabe Yoshimichi⁶⁹ présente la requête à la place de Waseda. Par la voix de ce Watanabe, Ishiguro réclame la création de structures éducatives consacrées à la préparation des futurs enseignants, adaptation qu'il juge nécessaire suite à la validation par la Commission consultative sur les curricula d'une réintroduction de la pilographe à partir de la quatrième année du primaire, et en troisième année de collège (cf. C.II.4.2.⁷⁰). La réponse du ministère de l'Éducation vient de... Mizutani Noboru, sous-secrétaire⁷¹ de l'institution depuis juillet 1950. Logiquement eu égard à l'action militante déployée par lui jusque-là, Mizutani abonde dans le sens de son interlocuteur, et explique s'efforcer de pallier à la pénurie d'enseignants qualifiés en négociant avec la direction de l'École des Beaux-Arts de Tôkyô afin que cet établissement se dote d'un département d'artographe⁷². Trois petits jours et un cri (« Adoptée ! ») suffiront au comité des affaires éducatives pour ratifier la pétition⁷³.

3.7. 1952-1958

Mais Bundô et ses amis ne s'en tiennent pas là. Ainsi, la Fédération japonaise de pilographe

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/010/0512/01003310512035.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁶⁸ Cf. 10^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.4, 28 février 1951, p.1 : 「2月24日／[...] 高等学校書道教員養成機関拡充強化に関する請願（早稲田柳右エ門君紹介）（第870号）」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/010/0804/01002280804004.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁶⁹ L'homme se trouve être le grand-père de notre épouse, mais on s'en contrefiche.

⁷⁰ *Ibid.*, no.29, 29 mai 1951, p.1-2 & 7 : 「本日の会議に付した事件／[...] 請願／[...] 105 高等学校書道教員養成機関拡充強化に関する請願（早稲田柳右エ門君紹介）（第870号）」（1・2頁）。「○岡（延[右エ門]）委員長代理 日程第105、高等学校書道教員養成機関拡充強化に関する請願（文書表第870号）を議題といたします。／○渡部[義道]委員 紹介議員にかわって、請願の趣旨を申し上げます。本請願の要旨は、近ごろ、文部省内課程審議会で、小学校4年生以上及び中学校3年生に、毛筆習字の復活が決定され、書道が新制教育に重く扱われるようになったが、ひとり高等学校のみ取り残されている。ついては、北海道、東北、関東、中部日本、近畿、四国、中国、九州の8地域の各学芸大学に、書道教員の養成機関を設置されたいというのでありまして、請願者は名古屋市の石黒美代三郎氏であります」（7頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/010/0804/01005290804029.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁷¹ *Monbu seimu jikan* : 「文部政務次官」

⁷² *Ibid.*, p.7 : 「○水谷政府委員 国立大学の学芸学部または教育学部において、必要な課程を履修いたしますれば、高等学校の書道教員になることは可能であるのでありますが、本年4月から、小学校の4年、5年、6年、それから中学校の3年にも書道を置くことになりましたので、これに対する教員が不足をいたしておりますので、このほど来私から芸術大学に書道科を設置することを学長並びに村田美術学部長に交渉したのでありますが、村田美術学部長の方でもこの必要を認めまして、前期の2箇年においてそういう書道科を設置したいということをお願いしておりました。それについては、芸術大学の教室が不足をしておるようでありまして、この点を文部省においてもひとつ考慮したいと考えております。こういうふうにして、書道の教員の養成をはかりたいということを考えております」。

⁷³ *Ibid.* no.31, 1^{er} juin 1951, p.5-6 : 「○岡（延[右エ門]）委員長代理 日程第105、高等学校書道教員養成機関拡充強化に関する請願。／〔「採択」と呼ぶ者あり〕／○岡（延）委員長代理 採択に決します」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/010/0804/01006010804031.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

[*Nisshoren*] rapporte-t-elle dans son bulletin du 1^{er} janvier 1952 avoir déposé à la Diète une demande pour faire de la pilogriphie un enseignement obligatoire⁷⁴. Au cours de la treizième session du Parlement (entre le 10 décembre 1951 et le 31 juillet 1952), apparaît sur les registres du comité des affaires éducatives de la Chambre basse une pétition concernant la mise en œuvre de l'éducation griphique [*shodô*⁷⁵]. Si cette dernière ne correspond pas à celle que mentionnait la Fédération en janvier 1952, il s'agit vraisemblablement d'un document similaire. On peut également supposer que le contenu de ce texte s'apparente à celui signé par Bundô Shunkai en tant que dirigeant de la Fédération sous le même intitulé trois ans après⁷⁶. Le moine bouddhiste y sollicite la reconnaissance d'un statut de discipline indépendante pour l'enseignement de la griphie jusqu'au collège, l'extension de l'obligation des études griphiques au lycée ainsi que dans les facultés d'éducation des universités, et l'amélioration de la formation des enseignants concernés⁷⁷. Pour cela, il développe un argumentaire en cinq points :

1. L'expérience de la prime enfance détermine le reste de l'existence.
2. L'apprentissage de la langue ou du maniement des baguettes se fait inconsciemment.
3. La pilogriphie accroît les capacités d'attention et de soin, favorise la modération de la pensée, raffine la sensibilité esthétique.
4. Nullement anachronique, le recours au pinceau contribue à la correction de l'écriture et à l'approfondissement de la concentration.
5. Sans délaisser les apports de la civilisation occidentale, il faut rendre au peuple nippon la confiance en ses valeurs traditionnelles⁷⁸.

⁷⁴ Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.5, 1^{er} janvier 1952, p.1 : 「衆参両院に請願 習字を必修科目に 各方面の協力を切望」。

Nous n'avons pas pu trouver de pétition mentionnée au comité des affaires éducatives de la Chambre basse sur ce sujet entre fin 1951 et juillet 1952.

⁷⁵ Cf. 13^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.6, 22 février 1952, p.1 ; no.10, 14 mars 1952, p.1 ; & no.16, 3 avril 1952, p.1 : 「2月13日／書道教育実施に関する請願（水谷昇君外1名紹介）（第676号）」（第6号、1頁）。「3月14日／書道教育実施に関する請願（水谷昇君外1名紹介）（第1447号）」（第10号、1頁）。「4月2日／[...] 書道教育実施に関する請願」（中村純一君紹介）（第1866号）」（第16号、1頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/013/0804/01302220804006.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/013/0804/01303140804010.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/013/0804/01304030804016.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁷⁶ Cf. archives Innami, no.39 A, B, C, octobre 1955 : 「No.39-A・B・C : 1955年(昭30)10月付<同内容>/No.39-A : 書道教育実施ニ関スル請願/表紙・冒頭趣旨部分墨書、*部分、賛同者名有/No.39-B : 書道教育振興に関する請願(昭和30年10月豊道座右用/孔版、一部タイプ)、付帯要旨加筆、墨書書込有/No.39-C : 小中学校習字科(書道)を独立必修科とする請願書/Aの孔版、表紙部分に書込有、署名書込有/*小中学校における『書き方』『習字』を一括して独立教科としなければならぬ/*昨秋第19回国会を通過した書道(習字)教育実施に関する請願事項の要旨」。

⁷⁷ Cf. Bundô Shunkai 1982. Texte daté du 12 octobre 1955, intitulé « *Sakushû dai jûkyûkai kokkai o tsûkashita shodô (shûji) kyôiku jissshi ni kansuru seigan jikô no yôshi* » : 「昨秋第19国会を通過した書道(習字)教育実施に関する請願事項の要旨」

⁷⁸ *Ibid.* Passage intitulé « *Yônen jidai kara môhitsu shûji o kasuru hitsuyô jikô* » : 「幼年時代から毛筆習字を課する必要願事」

En conclusion, les principes mêmes de la démocratie et de l'indépendance exigent que l'on reconsidère la poursuite aveugle des politiques d'une occupation désormais révolue, afin de préserver l'âme japonaise⁷⁹. Hormis la prise en compte du recouvrement par la nation de son autonomie politique, on voit que les revendications du mouvement propilographie et la logique qui les sous-tend n'ont guère évolué. Introduite par les députés Mizutani Noboru (qui a quitté ses fonctions ministérielles) et Nakamura Jun.ichi, la requête reçoit successivement l'aval de la sous-commission aux pétitions du comité des affaires éducatives de la Chambre basse, puis dudit comité le 3 juillet 1952⁸⁰. En août suivant, la Fédération se félicite d'avoir remporté une bataille, et annonce qu'elle concentrera désormais ses efforts sur l'action au Sénat⁸¹. Or le texte revient – dans une version actualisée ? – à l'ordre du jour lors de la dix-neuvième session parlementaire (du 10 décembre 1953 au 15 juin 1954⁸²). Inscrit au programme de la séance sénatoriale du 30 mai 1954⁸³,

⁷⁹ *Ibid.*: « [...] かの占領政策に対し、いたずらに盲従するの愚を、反省しなくてはならない。いわゆる民主主義の根底たる自主的の観念を養ふべき重大時期で、反動的誤解の妄説に左右され祖先が苦心した伝統の美点を軽視して最も大切な和魂をうしなってはならないのであります」。

⁸⁰ Cf. 13^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.41, 3 juillet 1952, p.1-3 & 4-5: 「本日の会議に付した事件 / [...] 請願 / [...] 49 書道教育実施に関する請願(水谷昇君外 1 名紹介) (第 676 号) / [...] 107 書道教育実施に関する請願外 1 件(水谷昇君紹介) (第 1447 号) / [...] 138 書道教育実施に関する請願(中村純一君紹介) (第 1866 号) / [...] 146 書道教育実施に関する請願(水谷昇君紹介) (第 2077 号)」(1~3 頁)。「○竹尾 [弑] 委員長 ただいまより会議を開きます。 / まず請願日程を議題とし、甲木請願審査小委員長より報告を聴取いたします。甲木 [保] 請願審査小委員長。 / ○甲木委員 請願小委員会における請願審査の結果について、簡単に御報告いたします。 / 小委員会といたしましては、去る 25 日、27 日の両日にわたって、文部当局の意見をも聴取し、慎重なる審議を行つたのであります。請願の内容、当局の意見等より考えまして次に申し上げるとき結論に達した次第でございます。 / すなわち、日程第 1、2、3、[...] 49、[...] 107、[...] 138、[...] 146、[...] 216 の各請願は採択の上内閣に送付すべきものと決し [...] す。 / 以上小委員会における請願審査の結果を御報告いたします。 / [...] ○竹尾委員長 ただいま甲木小委員長より請願審査の御報告がございましたが、[...] 各請願は、小委員長の報告通り決するに御異議ございませんか。 / 「異議なし」と呼ぶ者あり / ○竹尾委員長 御異議なしと認め、小委員長の報告通り決しました」(4・5 頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/013/0804/01307030804041.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁸¹ Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.6, 20 août 1952, p.1: 「書道教育実施に関する請願 衆議院で採択さる 今後は参議院に努力傾倒」。

⁸² Cf. Archives Innami, no.36, 1954: 「1954 (昭 29) 2 月 3 日付 / 文部委員宛請願草稿 / 社団法人日本書道連盟代表 水谷昇 尾上八郎 豊道慶中 / 高島屋用箋、4 枚、253 mm × 178 mm」。

Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.9, 31 mars 1954, p.2: 「書道 (習字) 教育実施に関する請願—中央、地方相呼応し 豊道理事長異常な熱意」(田中海庵)。

Dans l'intervalle, la direction de la Fédération (Mizutani, Onoe et Bundô) adresse à la Diète ainsi qu'au ministère de l'Éducation une demande relative à la réforme de l'éducation pilogriphique [*shodô*] (cf. Archives Innami, no.35, 1953): 「1953 (昭 28) / 衆議院議長 参議院議長 文部大臣宛 書道 (習字) 教育改革に関する請願 (陳情) 案 / 日本書道連盟副会長 水谷昇 尾上八郎 豊道慶中 事務局長 大津民蔵 / B4、青焼き、タイプ原稿、3 枚」。

Cf. 16^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.13, 18 juillet 1953, p.1; & no.24, 7 août 1953, p.2: 「7 月 17 日 / [...] 書道教育改革に関する請願 (辻寛一*君紹介) (4550 号)」(第 13 号、1 頁)。「本日の会議に付した事件 / [...] 請願 / [...] 125 書道教育改革に関する請願 (辻寛一君紹介) (4550 号)」(第 24 号、2 頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/016/0804/01607180804013.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/016/0804/01608070804024.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

* つじ・かんいち (1905~1983 年)。政治家 (自由党。愛知県)。

⁸³ Cf. 19^{ème} session de la Diète, minutes du Sénat, no.54, 30 mai 1954, p.1: 「議事日程 / [...] 第 38 書道教育実施に関する請願 (委員長報告)」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/019/0512/01905300512054.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

il se voit valider sans discussion parmi deux cents autres le lendemain⁸⁴. Deux jours plus tard, les députés du comité des affaires éducatives imitent leurs confrères de la Chambre haute⁸⁵. Dans son bulletin, la Fédération *Nisshoren* salue évidemment cette approbation unanime⁸⁶, ce qui ne l'empêche pas de poursuivre son action pétitionnaire visant à rendre obligatoire l'enseignement de la griffie au pinceau en primaire et au collège. Précisons néanmoins que les registres de la Diète ne mentionnent pas la requête prétendument soumise à son attention par Bundô et ses camarades⁸⁷ entre octobre et décembre 1955⁸⁸. Dans la veine des précédents, le texte en question insiste particulièrement sur les bénéfices de la pratique pilogriphique traditionnelle sur le plan du redressement moral d'une nation aliénée⁸⁹. Malgré d'innombrables pétitions déposées au Parlement en

⁸⁴ *Ibid.*, no.55, 31 mai 1954, p.1209 & 1219 : 「議事日程／〔…〕第 34 書道教育実施に関する請願(委員長報告)」(1209 頁)。「○議長(河井彌八君) 日程第 4 より第 73 までの請願及び日程第 74 より第 93 までの陳情を一括して議題とすることに御異議ございませんか。〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○議長(河井彌八君) 御異議ないと認めます。先ず委員長長の報告を求めます。文部委員会理事 劔木亨弘君。／〔劔木亨弘君登壇、拍手〕／○劔木亨弘君 只今議題となりました請願、陳情について、文部委員会における審議の経過並びに結果の概要を御報告申し上げます。／委員会におきましては、政府当局をも招致し、慎重審議いたしました。高等学校定時制教育の予算化に関するもの 12 件、〔…〕大学教育に関するもの 7 件、その他 33 件、合計 202 件の請願、陳情を願意おおむね妥当と認め、議院の会議に付し、これらを内閣に送付すべきものと決定いたしました。／右、御報告申し上げます(拍手)／○議長(河井彌八君) 別に御発言もなければ、これより採決をいたします。これらの請願及び陳情は、委員長報告の通り採択し、内閣に送付することに賛成の諸君の起立を求めます。／〔賛成者起立〕／○議長(河井彌八君) 総員起立と認めます。よつてこれらの請願及び陳情は、全会一致を以て採択し、内閣に送付することに決定いたしました」(1219 頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/019/0512/01905310512055.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁸⁵ Cf. 19^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.35, 2 juin 1954, p.1-3 & 6 : 「昭和 29 年 6 月 2 日本日〔…〕／本日の会議に付した件／〔…〕請願／〔…〕139 書道教育実施に関する請願(辻寛一君紹介)(第 1763 号)」(1～3 頁)。「○相川委員 私より当委員会の請願審査小委員会の審査の結果について御報告申し上げます。／小委員会は去る 5 月 30 日に慎重なる審査を行いました結果、本日の請願日程中採択の上内閣に送付すべきものと決定したものは 1 から 40、42 から 45、〔…〕139、〔…〕333 から 337 であります。／〔…〕以上御報告いたします。／○辻委員長 お諮りいたします。〔…〕委員会といたしまして、ただいまの小委員長の報告の通りに決するに御異議ございませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○辻委員長 御異議ないものと認め、さよう決します」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/019/0804/01906020804035.pdf> (consulté le 17 janvier 2017)

⁸⁶ Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.10, 25 juin 1954, p.1 : 「書道請願国会通過—書道会〔界?〕の熱意通る—衆参両院共満場一致」。

⁸⁷ Cf. *Katô Yûji in Sumi* (no.145, p.47).

⁸⁸ Les Archives Innami, le bulletin de la Fédération, ainsi que la chronologie mise en ligne par l'Université d'Ôsaka évoquent tous le texte d'une telle requête, sans toutefois en préciser le destinataire. Cf. Archives Innami, no.38 & no.39-C (cf. *supra*, note 76) : 「No.38 : 1955 年(昭 30) 10 月 12 日付／書道教育振興に関する請願 社団法人日本書道連盟／小中学校習字科(書道)を独立必修科とする請願／社団法人日本書道連盟代表 副会長兼理事長 豊道慶中 同 尾上八郎／印刷冊子、255 mm×181 mm、全 51 ページ」。

Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.15, 31 octobre 1955, p.1 : 「小中学校習字科(書道)を独立必修科とする請願運動」。

Cf. tableau chronologique sur l'éducation griffique mis en ligne par l'Université d'Ôsaka, p.5 : 「1955 日本書道連盟〔書道教育振興に関する請願〕提出。小・中学校の習字科の独立必修科とする請願(12.5)」。

Cf. <http://www.osaka-c.ed.jp/hensenpdf/webcur/wc07shod/wc0701.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

Le document figure en tous cas dans la liste des requêtes examinées par les membres de la Commission consultative des curricula en juillet 1956 (cf. C.II.4.3., note 101).

⁸⁹ Cf. Bundô Shunkai 1982 : 「書道は我国奈良平安の昔から古い伝統の道で日本民族と離れ難いものがあり、之を学修すれば自然の間に、沈着、不動の魂を鍛え、実用上の利便と共に国民精神を養う最もよい道でありますから青少年善導の上の一助として小、中学校に明年度より是非これを独立必修科として実施するよう請願致します。／理由／今や我国の現状は占領政策の結果、国民崇敬の神社仏閣を軽視し、教育勅語を廃し、

mars-avril 1958⁹⁰, les activistes propilographie ne parviennent pas à imposer leurs vues, et la graphie au pinceau, dorénavant désignée sous le nom de *shosha*, demeure facultative dans les programmes scolaires du primaire publiés le premier octobre de cette année-là⁹¹.

3.8. 1959-1968

Déçus par ces orientations, les militants reviennent à la charge, à l'instar du sénateur Toyoda Masataka lors de la séance du comité des affaires budgétaires du 14 mars 1959⁹². En 1961, Toyoda

終身を廃し、家族制度を廃し、殆んど国民精神養成の所謂心の糧とすべき最も大切なことを軽ろんじ、その結果は軽佻浮薄の悪風は全国に波及滲透し、世界平和を願う大乘的な大和魂を誇り、人として欠くことの出来ない道義尊重の美風と良習は日に地を払い、青少年の将来を思うと俱に国家万世の為め実に寒心に堪えぬものがあります。書道は芸術と教育を〔と？〕実用とを兼ねる頗る広汎な意義を持ち我國民性に適合したる独特の道で沈静を尊ぶと共に情操の陶冶に好適とするのみでなく、又筆硯に向かう時は自ら姿勢を正しくし、且つ筆墨用具の取扱いを注意し、多くの名言や嘉句を拙より巧に至るまで忍耐強くこれを学習するため年と共に着実優雅の躰を自然の間に身につけることが出来放縦に流れず動中であって静を養うことの出来る最も平易な方法で、実用をも達成し得る最良の道であります。彼のペン、万年筆等の硬筆に比して聊か使用上の便を欠くようではありますが、両々相まって之を善用させることが、合理的で、毛筆使用の書はその実用上に美的感覚を養うばかりでなく、高尚優游の觀を日常自然の間に習得することが出来、その効果は頗る偉大なものがあります。思うに毛筆は封建思想の残物のように或は又、世界の情勢に逆行するような感を抱く人々のあるのは民族性も国状も忘れた誤解かと遺憾に堪えぬものがあります。／〔…〕我民族として人間完成の背骨とも謂うべく又所謂一大人格を養う適切有効なこの道を幼少の時から培うと言うことは現今の社会情勢に鑑み実に焦眉の急を要するものと痛感いたしますので、これが実行を特に要望するものであります。／昭和 30 年 10 月／社団法人 日本書道連盟代表／副会長兼理事長 豊道慶中」（「書道教育振興に関する請願」）。

⁹⁰ Cf. 28^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.8, 7 mars 1958, p.1 : 「3月6日／毛筆習字を独立科として義務教育に採用に関する請願（大坪保雄*君紹介）（第1449号）の審査を本委員会に付託された」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/028/0462/02803070462008.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

* おおつば・やすお（1899～1974年）。政治家（自民党）。1937年、国民精神総動員本部常任理事。1968～1970年、衆院文教委員長。

Ibid., Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, no.21, 24 avril 1958, p.1-2 : 「本日の会議に付した案件／〔…〕義務教育に毛筆習字を独立教科とするの請願（第926号）」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/028/0462/02804240462021.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

⁹¹ C'est ce qu'explique notamment le représentant du gouvernement Naitô Yosaburô aux députés le jour même de la publication des directives (cf. 29^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, no.2, le 1^{er} août 1958, p.13) : 「○説明員（内藤誉三郎君） ただいま大臣から改訂の基本方針の御説明がございましたので、私から特にその要旨を簡単に申します〔…〕。／〔…〕毛筆習字につきましては、これは大体4年以上において課することにいたしまして、従来通り選択でございますが、大体1週間に1時間程度を履修させるようにいたしておるのであります」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/029/0462/02908010462002.pdf> (consulté le 18 mars 2017)

⁹² Et c'est le ministre de l'Éducation en personne (Hashimoto Ryôgo) qui répond. Cf. 31^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires budgétaires, no.10, 14 mars 1959, p.12-13 : 「○豊田雅孝君 〔…〕／国字を存置していくという方針であります以上は、今日の小中学においては習字教育というものが非常に軽視せられておると考えるのであります。また、時間的にも制限せられる。そういうような結果からいたしまして、小中学における習字教育が非常に不十分である。そういう結果から、父兄は、御承知の通り、子弟を町の書道塾に通わせてそれを補っている者が多々あることは、御承知の通りであります。ところが有産階級はこういうことができますけれども、無産階級はそういうことはできない。果して今の小中学の習字教育が現状のままでいいとお考えになっているのかどうか、これに対しまして御見解を伺いたいののであります。／○国務大臣（橋本龍伍君） この国語、国字の問題はきわめて大切でございますが、御承知の通り、そういう観点からいたしまして、義務教育の面については当用漢字、新かなづかいという面で簡素化をはかりましたか、それを十分にのみ込ませて、そうしてさらにその上の高等の段階において古曲の知識も十分持たせるようにいたして

dépose en son propre nom une pétition pour l'amélioration de la formation des enseignants de graphie⁹³. Trois ans plus tard, deux autres textes, l'un défendu par le député socialiste d'Aichi

おるのであります。／従いまして、この正確な国語を話し、国字を書くということは非常に大切でございます。戦後の教育課程を検討いたしました結果、豊田委員のお話のような、御質問のような弊もございまして、今回の教育課程の改訂の際に、この習字教育についてはさらに一そう念を入れることにいたしました。小学校の低学年から、硬筆、これは初めは鉛筆、それから、だんだんにペンも入りますが、硬筆による習字を十分に指導いたしまして、その上、小学校の第4学年以上の各学年におきまして、必要に応じて毛筆による習字を学習させるようにいたしました。それから、中学校の第1学年では、すべての生徒に毛筆による習字を学習しなければならないことにいたしておるのでございます。で、この新しい教課程は、相当広範な部分がございますので、小学校については36年度から、中学校については37年度からこれを実施するつもりでございます。総体にわたりまして習字教育を従来よりも念を入れてやることにいたしております。／○豊田雅孝君 ただいまの御答弁によりますと、従来に比べればやや習字教育に力を入れられるということであるので、いささか従来よりはましだということになるかもしれませんが、現在の国字を保存する以上、硬筆のみならず、毛筆による習字教育ということは、現状より将来を考えまして、非常に重要だと考えますので、この線で今後一そう御検討になり、また強力にその方針の具体化に推進していただきたいということを、ここで強く要望をいたしておきます。また、今後の推移のいかんによりまして、あらためて質問をいたすことにいたします」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/031/0514/03103140514010.pdf> (consulté le 28 mars 2016)

Notons qu'à ce niveau, les possibilités de romanisation semblent exclues. Cela dit, la réponse du Ministre n'en est pas une.

⁹³ Cf. 39^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires budgétaires, no.10, 27 octobre 1961, p.1, pétition présentée par Kanno Watarô : 「10月25日／〔…〕教育書道振興に関する請願（菅野和太郎君紹介）（第1132号）」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/039/0462/03910270462010.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

Ibid., minutes du comité des affaires éducatives, no.11, 31 octobre 1961, p.1-2 & p.5-6 : 「本日の会議に付した案件／〔…〕請願／〔…〕50 教育書道振興に関する請願（菅野和太郎君紹介）（第1132号）」（1・2頁）。

「○櫻内委員長 次に請願の審査に入ります。本日の請願日程第1、熊本県に国立工業高等専門学校設置に関する請願より日程137、民主教育の確立に関する請願を一括して審査いたします。／これら各請願の趣旨は、すでに配付されております文書表により御承知のことと思っておりますので、委員会における紹介議員の説明並びに政府の所見聴取を省略し、昨日の理事会の協議に、従い、直ちにその採否を決したいと存じますが、これに御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○櫻内委員長 御異議なしと認めます。よってさよう決しました。／それでは本日の請願日程中第2ないし第4、第7ないし第13、第21ないし第25、第27ないし第49、第51ないし第96、第104ないし第114、第28ないし第126、第134ないし第136の各請願は、いずれも採択の上内閣に送付すべきものと決し、その他の各請願はいずれも保留すべきものと決するに御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○櫻内委員長 御異議なしと認めます。よってさよう決しました。／なお、ただいま議決いたしました請願に関する委員会報告書の作成等につきましては、委員長に御一任願いたいと存じますが、御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○櫻内委員長 御異議なしと認めます。よってさよう決しました。／なお、本委員会に参考のため送付されました陳情書は全部で70件でございます。念のため御報告申し上げます」（5・6頁）。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/039/0462/03910310462011.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

Ibid. Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, no.7, 31 octobre 1961, p.1, p.11 & p.13 : 「本日の会議に付した案件／〔…〕教育書道振興に関する請願（第482号）」（1頁）。「○委員長（平林剛君）速記を起こして。／それでは、ただいま御審査の結果、採択することになりました請願確認のため、専門員より報告させます。／○専門員（工楽英司君）19号、20号、〔…〕482号、〔…〕865号、以上でございます。／○委員長（平林剛君）ただいま専門員より報告のありましたとおり、以上61件の請願は、議院の会議に付し、内閣に送付すべきものと決することに御異議ございませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○委員長（平林剛君）御異議ないものと認め、さよう決定いたしました。／なお、自後の手続はこれを委員長に御一任願いたいと存じますが、御異議ございませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○委員長（平林剛君）御異議ないものと認め、さよう決定いたしました。／それではこれにて散会いたします。／〔…〕10月26日日本委員会に左の案件を付託された」（11頁）。「一、教育書道振興に関する請願（第482号）／第482号 昭和36年10月30日受理／教育書道振興に関する請願／請願者 東京都中央区日本橋茅場町2ノ4全国企業会館内日本書道振興会内 豊田雅孝／紹介議員 館哲二^{*}君／教育書道振興のため、（一）小学校習字科教員制度を実施すること、（二）中学校習字科教員免許状を下付すること、（三）高等学校芸術科の教員を配置すること、（四）習字、書道指導主事を設置すること、（五）高等学校芸術科教員の検定試験制度を

Yokoyama Toshiaki⁹⁴, le second soumis au Sénat par Kamijô Shinzan au nom de la Société japonaise de recherche sur l'enseignement graphique [*Zenshoken*] (cf. C.II.2.3.4.⁹⁵), réclament la

復活すること等について特段に配慮せられたいとの請願」(13頁)。

※ たち・てつじ (1889~1968年)。政治家(自民党)。鳥取県、石川県、東京府、富山県知事。戦後、一時公職追放。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/039/0462/03910310462007.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

⁹⁴ Cf. 46^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.34, 25 juin 1964, p.1, 4-5 & p.8: 「6月19日/毛筆書写の必修に関する請願外1件(横山利秋君紹介)(第4673号)/同外1件(横山利秋君紹介)(第4757号)」。「6月22日/[...]毛筆書写の必修に関する請願外1件(横山利秋君紹介)(第4999号)/[...]は本委員会に付託された」(1頁)。「261毛筆書写の必修に関する請願外1件(横山利秋君紹介)(第4673号)/262同外一件(横山利秋君紹介)(第4757号)/[...]283毛筆書写の必修に関する請願外1件(横山利秋君紹介)(第4999号)」(4・5頁)。「○久野委員長 本日の請願日程の請願全部を議題とし、審査に入ります。/本日の請願日程に掲載されております請願は283件でございます。これらの諸請願につきましては、先刻の理事会において御検討願いましたので、紹介、説明、質疑、政府の所見聴取等は省略し、直ちに採決いたしたいと存じますが、御異議ありませんか。/[「異議なし」と呼ぶ者あり]/○久野委員長 御異議なしと認め、直ちに採決いたします。/日程第1ないし第24、第26ないし第41、[...]第255ないし第271及び第274ないし第283、以上248件の各請願は、いずれもその趣旨を妥当なりと認め、採択の上、内閣に送付すべきものと決するに御異議ありませんか。/[「異議なし」と呼ぶ者あり]/○久野委員長 御異議なしと認め、さよう決しました。/なお、ただいま議決いたしました各請願に関する委員会報告書の作成等につきましては、委員長に御一任願いたいと存じますが、御異議ありませんか。/[「異議なし」と呼ぶ者あり]/○久野委員長 御異議なしと認め、さよう決しました。/【報告書は附録に掲載】」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/046/0462/04606250462034.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

⁹⁵ Cette requête est notamment présentée par le sénateur Sasamori Junzô, fervent défenseur de la pratique du kendô. Cf. 47^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, no.4, 17 décembre 1964, p.1, 6, & 11-12: 「本日の会議に付した案件/[...]○小、中学校における書写、書道教育振興等に関する請願(第802号)」(1頁)。「○委員長(野本品吉君) 速記を起こして。/それではただいまの御審査の結果、採択することになりました請願の件名確認のために、専門員よりこれを報告させます。/○専門員(工楽英司君) 義務教育における特殊学級の設置運営に対する国庫補助金増額に関する請願2件、小、中学校児童生徒の通学費国庫助成に関する請願1件、[...]小、中学校における書写、書道教育振興等に関する請願1件、[...]青少年の健全育成に関する請願一件、以上28件であります。/○委員長(野本品吉君) ただいま専門員より報告のありました28件の請願は、議院の会議に付し、内閣に送付すべきものと決定することに御異議ございませんか。/[「異議なし」と呼ぶ者あり]/○委員長(野本品吉君) 御異議ないと認めます。/なお、報告書の作成につきましては、これを委員長に御一任願いたいと存じますが、御異議ございませんか。/[「異議なし」と呼ぶ者あり]/○委員長(野本品吉君) 御異議ないと認め、さように決定いたします。/本日はこれにて散会いたします」(6頁)。「第802号 昭和39年12月10日受理/小、中学校における書写、書道教育振興等に関する請願/請願者 東京都武蔵野市吉祥寺北町4の3の6全日本書道教育研究会内 上条周一外12名/紹介議員 野本品吉*君 笹森順造君/小、中学校における書写、書道教育を振興することは、国民文化の向上を図るためにきわめて重要であるから、左記要項につき早急に具体的対策を講ぜられたいとの請願。

- 一、小学校において、硬筆による書写のほかに毛筆による書写を必修として年間35時間以上を4年生から課すること[。]
- 二、中学校において第2、第3学年も書写の時間数を年間35時間程度特設すること。
- 三、中学校選択科目の中に、国語科のほかに『国語科(書写)』の項を入れること。
- 四、教員養成のための教育機関に、左の充実改善を図ること。
 - イ、全国の各ブロックに高等学校書道科教員養成の『特設書道教員養成課程』を置くこと。
 - ロ、教員養成大学及び学部全学年に『書道』を2~4単位以上必修として課すること。
 - ハ、高等学校技術教員検定試験制度の中の『芸術科書道』を早急に実施すること。
- 五、書写、書道担当指導主事又は、これにかわるものを教員[育?]委員会に必置すること。
- 六、文部省において、書写、書道に関する指導者養成のための技術講座を実施するとともに、各都道府県に書写、書道研究の実験学校、推進学校及び研究協力校などを設置すること。

理由/書写、書道は、実用と同時に芸術性の高いわが国独自の文化遺産であり、教育の目標である人間形成に大きく寄与している。/今日、書写、書道教育の必要性が強く叫ばれ、社会的要求もきわめて高いが、戦後教育課程審議会によって、小中学校における書写は国語科の一領域として位置づけられ、とくに毛筆書写

généralisation de l'éducation pilogriphique. Entre 1965 et 1967, soit de la quarante-huitième à la cinquante-cinquième session parlementaire, un véritable déluge de pétitions en faveur du renforcement de l'enseignement de la grèphe au pinceau s'abat sur la Diète⁹⁶, mobilisant des dizaines de députés et sénateurs⁹⁷, parmi lesquels on compte quelques habitués⁹⁸, une pléiade de ministres de l'Éducation passés ou à venir⁹⁹ (dont Aichi Kiichi, ministre du 18 juillet 1964 au 3 juin 1965, et premier directeur¹⁰⁰ du Musée japonais d'art grèphique), ainsi que la quasi totalité des chefs du gouvernement des années 1980-1990¹⁰¹. Du côté des pétitionnaires figurent des grèphistes de quelque renom, à commencer par Bundô Shunkai, Kamiyô Shinzan et Sugioka Kason, mais aussi Kunii Seikai, Kondô Setsunan¹⁰², Miyazawa Shûgan¹⁰³, Higashiyama Ichirô, Hayashi Kindô,

は完全に実施されていないのが現状であるが、この価値ある文化遺産を継承し、言語生活を豊かにして国民文化の向上をはかることがきわめて必要がある」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/047/0462/04712170462004.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

*のもと・しなきち (1873~1968年)。政治家 (国民党。群馬)。参議院文教委員会委員長、参議院法務委員長、法務政務次官。

La pétition apparaît – sans être débattue – à l'ordre du jour de la séance plénière du lendemain, la dernière de la 47^{ème} session (*ibid.* minutes du Sénat, no.8, 18 décembre 1964, p.139) : 「議事日程 [...] / 第 65 小、中学校における書写、書道教育振興等に関する請願 / [...] ○議長 (重宗雄三君) 諸般の報告は、朗読を省略いたします」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/047/0512/04712180512008.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

⁹⁶ Il n'est pas sûr que le nombre total de pétitionnaires atteigne des sommets, car beaucoup de ces textes paraissent déposés à titre individuel, ce qui provoque un effet grossissant. Notons en outre que le règlement actuel interdit au même pétitionnaire de déposer plusieurs textes similaires au cours d'une session parlementaire, ce qui semble pourtant le cas ici (voir le site de la Chambre basse) : 「同じ請願者が、同一会期に同一趣旨の請願書を重複して提出することはできません。これは紹介議員が異なっても同様ですので、ご注意ください。なお、請願は、次期国会に継続しませんので、国会回次が変われば同じ趣旨の請願を提出することは可能です」。

Cf. http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_annai.nsf/html/statics/tetuzuki/seigan.htm (consulté le 17 janvier 2017).

Nous ignorons si les règles en la matière ont changé depuis les années 1960.

⁹⁷ Malgré la participation de quelques parlementaires socialistes parfois enthousiastes, le gros des troupes se compose de conservateurs membres du PLD. Par ailleurs, hormis Komine Ryûta, disciple de Kaneko Ôtei, et peut-être Katô Seiji dont le ministre de l'Éducation Nadao Hirokichi loue les talents en la matière (*cf. infra*, note 117), peu de parlementaires semblent avoir une pratique pilogriphique déclarée. Sur Komine, voir le site Wikipedia (en japonais) : 「書道にも造詣が深かった。書道家の金子鷗亭の弟子でもあった。1950年に財政問題から日本総合書芸展 (現在の毎日書道展) への毎日新聞社からの資金提供がなされず、展覧会も中止となった。毎日側と書家の側の感情的対立から翌年以降の展覧会の開催が危ぶまれたが、小峰の橋渡しにより翌年の開催にこぎつけた」。

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/小峰柳多> (consulté le 23 octobre 2017)

⁹⁸ Par exemple Nakano Shirô, Kanno Watarô, Katô Seiji, Yokoyama Toshiaki, Waseda Ryûemon ou Toyoda Masataka. On note en outre la présence dans cette liste du nom de Kennoki Toshihiro.

⁹⁹ Matsuda Takechiyo, Araki Masuo, Takami Saburô, Okuno Seisuke, Sunada Shigetami, Kaifu Toshiki, Nishioka Takeo.

¹⁰⁰ *Rijichô* : 「理事長」

¹⁰¹ Itô Masayoshi, Suzuki Zenkô, Nakasone Yasuhiro, Takeshita Noboru, Uno Sôsuke, Kaifu Toshiki, Hashimoto Ryûtarô, Obuchi Keizô.

¹⁰² Sur Kondô, voir par exemple le texte de Tamiya Bunpei sur le site ci-dessous.

Cf. <http://www.all-japan-arts.com/rekishi/1208rekishi.html> (consulté le 23 octobre 2017)

¹⁰³ Sur Miyazawa, voir le site qui lui est consacré.

Cf. <http://www.shuugan.com/profile.html> (consulté le 23 octobre 2017)

Parmi les propos du maître cités sur ce site, il y a notamment le passage suivant, qui accuse MacArthur d'avoir nié les valeurs de la culture japonaise traditionnelle (ce qui aurait entraîné une décadence morale) : 「マッカーサーは日本の文化のあらゆるものの道と名の付くものを否定し、排斥した。其の為に日本人は人倫をも否定し、物理化学の進歩の世界を第一として価値値を定めた。片手落ちの文化で有る。硬筆や筆ペンの実用の世界のもので有って、道の世界のものではない。現在の日本人は用の世界のみを知りて、美の世界と道の世界が解らない」 (「文字と書の学び方」)。

Cf. <http://www.shuugan.com/saying/08.html> (consulté le 23 octobre 2017)

Tsumura Chinseki, Fujimoto Chikukô, Asai Sodô et Nirasawa Tengai, sans compter les adhérents anonymes de la Fédération japonaise de pilogriphie [*Nisshoren*] (Cf. C.II.2.3.2), de la Fédération japonaise de pilogriphie éducative (*ibid.*, 2.3.3.), de l'Académie japonaise des arts graphiques (*ibid.*, 2.4.), et vraisemblablement de la Ligue nationale pour l'éducation graphique (*ibid.*, 2.3.5.). La raison d'une telle hyperactivité s'explique par le contexte de l'époque. En effet, la Commission consultative sur les curricula (KKS) reçoit en juin 1965 l'ordre de reprendre son travail de réflexion, lequel aboutira à la publication de rapports entre 1967 et 1969 (cf. C.II.4.5.), puis à celle des directives éducatives de 1968, 1969 et 1970 (cf. D.V.). Au niveau des intitulés, on recense une petite demi-douzaine de textes différents. Quant au contenu, les trois requêtes les plus souvent citées dans les registres parlementaires du moment se recoupent, réclamant l'inclusion de spécialistes de graphie parmi les participants aux travaux de la KKS, l'introduction en primaire et au collège d'une matière de graphie au pinceau [*môhitsu shûji*] indépendante, obligatoire (enseignée à hauteur d'une heure hebdomadaire) et notée, ou encore le développement de la formation des enseignants. Les raisons invoquées ont trait à la contribution de la pilogriphie traditionnelle au processus de formation de l'identité nationale, à la pression populaire en faveur de telles mesures, ainsi qu'à la triple valeur éducative (utilitaire, artistique et morale) de la pratique pilogriphique. Les trois demandes ne divergent véritablement que sur le stade préconisé pour le début de l'apprentissage : dès l'entrée en primaire¹⁰⁴, au second semestre de la première classe de l'école élémentaire¹⁰⁵, ou en troisième année de ce cycle¹⁰⁶. Rétrospectivement, on sait que les autorités

¹⁰⁴ Cf. 48^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, 7 mai 1965, p.2 : 「第 1738 号 昭和 40 年 4 月 9 日受理／毛筆習字を独立教科目として強化するの請願／請願者 東京都世田谷区代田 6 ノ 20 ノ 11 東山一郎／紹介議員 近藤鶴代君／義務教育における毛筆習字教育を強化するため、左記事項を実現するよう、格別のご審議をお願いするとの請願。

一、昭和 43 年度に行われる次期教科課程改定に際しては、毛筆習字の専門家を審議委員に選任して、毛筆習字を小・中学校の独立教科目とすること。

二、小・中学校とも最低週 1 時間を配当し、全学年必修の課目とすること。

三、毛筆習字は技能が中心になるから、このための教員養成につとめること。

理由

一、義務教育は、自国の伝統的特質をも加えるよう特に配慮されなければならない時機になつてゐるが、その一環として毛筆習字の占める教育上の位置については、国民一般もこれに大きな関心を寄せてゐる。

二、毛筆習字は、実用的な生活技術と芸術技能とをあわせ、かつ人間形成の一助として大きな役割を持つものであり、民族的な伝統のある特殊な一教科である。

三、毛筆習字は、現下の日本にきわめて必要な教科目であるにもかかわらず現在の制度ではこれを『書写』の一隅に選択科目として位置づけ、小学校 4 学年以上がこれを実施しても、また実施しなくてもよいとなつており、通信簿にその成績すらのつていない有様であるため、義務教育の基本的育成に幾多の欠陥が生じてゐる。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/048/0462/04805070462016.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

¹⁰⁵ Cf. 52^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, 26 mai 1966, p.8 : 「第 193 号 昭和 41 年 7 月 21 日受理／義務教育における毛筆習字必修に関する請願／請願者 東京都江東区洲崎弁天町 1 ノ 15 日本書道美術院洲崎支部内 根岸照子／紹介議員 吉江勝保君／義務教育における毛筆習字必修課目とする等これが強化を図るため、左記事項の実現を図りたい。

一、昭和 43 年度に行なわれる次期教育課程改定に際しては、毛筆習字に理解ある者を審議委員に選任して、毛筆習字を小、中学校の独立教科目とすること。

- 二、小、中学校とも最低週 1 時間をは配当し、全学年にすること。
- 三、小、中学校とも通信簿に成績を記録するようにすること。
- 四、『書写』という名称を、『毛筆習字』に改めること。
- 五、小学校においては、第 1 学年の後期から実施すること。
- 六、中学校の指導時間数を第 2、第 3 学年にも特設すること。
- 七、毛筆習字は技能が中心になるから、このための完全な教育養成につとめること。

理由

- 一、現在は、国民の文字を書く能力がきわめて低下しており、自国の国語が大学教育をうけても満足に書けないという、意志伝達上最低の非文化的な現象を呈している。これは一にその義務教育において文字教育の徹底を欠いているのが原因である。
- 二、毛筆習字は、文字教育の徹底をはかれるばかりでなく、作法、おもつき、忍耐、追求心その他情操教育に必要な要素を有し、複合性のある教科として民族固有の特徴をもった教科である。
- 三、国民の多数に支持されている毛筆習字が必修科目に位置づけられていないために生ずる不備欠陥は、早急に是正されなければならない」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/052/0462/05207260462002.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

¹⁰⁶ Cf. 48^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, 7 mai 1965, p.3 : 「第 1808 号 昭和 40 年 4 月 14 日受理／義務教育における習字教育振興に関する請願／請願者 東京都港区麻布我善坊町 18 吉田千代女外 43 名／紹介議員 小柳牧衛君／現在の教育課程における習字教育の欠ろうにかんがみ、その振興を期するため、左記事項を実施せられたいとの請願。

- 一、小学校第 3 学年以上の学年は、毛筆習字を必修とすること（現行は 4 年以上で選択）。
- 二、中学校全学年において、それぞれ毎週 1 時間毛筆習字を必修とすること（現行は 2、3 年の時間配当明示なし）。
- 三、指導要録（学習簿）に『習字』の評価欄を設けること（現行は欄なし）。
- 四、小・中学校における書写指導を『習字』として国語科から分離し、一教科を設けること。

理由

- 一、
 - 1 国民全般に国字（漢字・仮名）書写に対する関心が薄れ著しく書写力が低下している。
 - 2 文字を書く態度が能率のみを重んじ、正しく美しく書くという態度が著しく低下している。
 - 3 現在、小学校において『第 4 学年以上で選修』となっており、全般的に習字に対する関心は非常に高いが、国語科の一部として位置づけられているため、時として教員も生徒も習字を軽んじ、はなはだしきはぜんぜん書写指導さえ行なわずにすます学校もある現状である。
 - 4 教育課程は、小・中・高校と年をおつて発展的系列をたどらねばならないにもかかわらず、毛筆習字に関しては、小学校でぜんぜん学習の経験のない生徒も一律に受入れて指導をしなければならぬ実情である。
 - 5 中学校の学習指導要領によれば、第 2、第 3 学年の『書写』に配当すべき授業時間が明示されていない（第 1 学年は明示されている。）ただ『時宜に応じて計画的に指導する』というあいまいな言葉で示されているため、書写の指導をぜんぜん行なわない中学校も少なくない。
 - 6 習字の学習は、国語科の他の一般領域とは異なつた学習目標及び形態をとらねばならないにもかかわらず、国語科一般の中に位置づけられているので融合困難である。
- 二、
 - 1 小学校では選択であるものを、中学校では必修とする現行規定は、指導の系列にははなはだしい支障がある。
 - 2 生徒の興味と関心は、硬筆習字より毛筆習字の方がはるかに大きく、また、毛筆習字は硬筆習字の基本となるので、その利は大である。
 - 3 毛筆習字は、東洋独特の教科内容であるから、小学校においても日本文化に対する尊重意識と関心を高める上にきわめて重要である。
- 三、
 - 1 中学校一年では週当たり 1 時間を毛筆習字に当てるよう規定されているが、2 年、3 年には明示されていない。
 - 2 第 2、第 3 学年の指導目標を達成するためには、最少限週当たり 1 時間の指導を『適宜』ではなく『完全』に実施しなければならない。
 - 3 義務教育の最終段階において毛筆習字の授業を欠くことは、将来国民として国字並びに伝統ある日本文化を軽視し、ひいては日本国民としての誇りの意識の希薄化をもたらす。
 - 4 高等学校においては芸術教科として『書道』が選択必修となつてはいるが、書道を選修する者にとつて中学校の第 2、第 3 学年の空白は大きく、教育課程の一貫性を欠いている。
- 四、
 - 1 習字は国語科の中で異質的な内容をもつので評価の観点も異なる。
 - 2 生徒の関心と励みとは評価欄を設けることによつていつそう高められる」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/048/0462/04805070462016.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

valideront en 1968 (pour les programmes entrés en application à compter de 1971) la troisième alternative (cf. D.V.1.). Nonobstant une telle avalanche, les comptes-rendus de la Diète ne font état d'aucun débat public sur l'enseignement graphique du côté du comité des affaires éducatives. Seul Katô Seiji (*infra* KS), l'un des innombrables rapporteurs des pétitions susmentionnées, interpelle longuement les autorités sur ce thème lors de séances de sous-commissions budgétaires à la Chambre basse fin février 1966. Voici retranscrit en substance l'échange tripartite qui survient en séance le 28 février entre ce député, le responsable ministériel du bureau de l'éducation primaire et secondaire Saitô Tadashi [?] (*infra* ST ¹⁰⁷), et le ministre Nakamura Umekichi (*infra* NU) :

KS : [...] J'ai entendu dire qu'une révision des programmes scolaires était en cours. Quand doit-elle se terminer ?

ST : En ce qui concerne la scolarité obligatoire, le ministre a interrogé la Commission consultative sur les curricula en juin dernier, et la réflexion devrait durer environ deux ans dans ce cadre.

KS : Et donc, quelle est la date prévue pour l'achèvement de la réforme ?

ST : Le rapport de la KKS devrait paraître aux alentours de juin 1967, à la suite de quoi les travaux du ministère progresseront aussi rapidement que possible.

KS : Je voudrais poser une question liée à celle des programmes scolaires. Monsieur le ministre, j'ai énormément apprécié de vous voir à la télévision manier le pinceau à l'occasion d'une exposition de premières graphies de l'an [*kakizome*] réalisées par des enfants. À ce propos, de nombreuses requêtes et pétitions pour la promotion de l'enseignement graphique ont été déposées lors des dernières sessions de la Diète par 127 représentants du peuple, autrement dit tous ceux qui avaient été sollicités. Ces propositions ont reçu l'aval du Parlement. Comme vous le savez sans doute, c'est un point que nos collègues impliqués dans la Fédération parlementaire pour les arts ¹⁰⁸ ont déjà traité à plusieurs reprises. Monsieur le ministre, que pensez-vous de l'éducation graphique [*shodô*], et de ce mouvement pétitionnaire qui se poursuit à la Diète ?

NU : La graphie [*shodô*] fait partie des thèmes examinés à la KKS, et nous attendons les résultats des discussions qui s'y déroulent actuellement.

KS : N'avez-vous pas l'intention de donner une suite concrète à ces requêtes approuvées par la représentation nationale ?

NU : Je suis tout à fait prêt à prendre cela en compte dans l'élaboration des nouveaux curricula, mais je ne

Le titre de la pétition correspond à celui du texte prétendument présenté au Parlement par la Fédération japonaise de calligraphie éducative (cf. C.II.2.3.3., note 143).

¹⁰⁷ Saitô Tadashi [?] : 「斎藤正」

N'ayant pas pu vérifier la prononciation exacte du prénom de cet individu, nous avons choisi « Tadashi » parce que c'est la lecture la plus courante, mais il y a d'autres possibilités : Masashi, Masaru, Masa, Shô...

¹⁰⁸ *Geijutsu giin renmei* : 「芸術議院連盟」

Cf. *infra* & C.II.2.3.10., note 199.

veux rien décider avant de connaître les réponses et les conseils de la Commission.

KS : Quelle est la position actuelle du ministère à ce sujet ?

ST : Comme vient de le dire monsieur le ministre, la KKS délibère en ce moment sur la structure de chaque domaine d'enseignement et l'équilibre de l'ensemble. L'avis du ministère dépendra de ces considérations, et nous n'avons pour l'instant pas de position arrêtée sur la réforme.

KS : Présentement, le choix de l'apprentissage de la graphie au pinceau est libre [*jiyû sentaku*] à compter de la 4^{ème} année du primaire. Quel pourcentage des élèves le suit-il ?

ST : Le terme « libre » risque d'induire en erreur. Les consignes laissent la possibilité d'enseigner la pilogriphie [*môhitsu shosha*] selon les besoins, à partir de la 4^{ème} année du primaire, pour un volume horaire ne dépassant pas 35 heures annuelles. Nous évaluons à environ 90% la proportion des écoliers aujourd'hui concernés.

KS : Exactement. Je vois que vous êtes bien renseigné. Mais comme cela ne suffit pas, beaucoup de parents inscrivent leurs enfants à des cours privés [*juku*] de graphie [*shodô*]. Savez-vous combien on recense d'institutions de ce genre, et combien d'écoliers les fréquentent ? En l'occurrence, il vaudrait probablement mieux que je m'adresse au directeur du bureau de l'éducation sociale.

ST : Nos recherches ne couvrent pas ce secteur, mais on peut imaginer que le nombre d'enfants qui pratiquent la pilogriphie [*shodô*] dans ce genre d'école est élevé.

KS : Les chiffres que nous avons recueillis restent incomplets et varient selon les établissements. Pour les écoliers de 1^{ère} et 2^{ème} années, qui ne bénéficient pas d'un enseignement de graphie au pinceau [*shodô*] à l'école, ils sont de loin les plus élevés, atteignant en moyenne 30%. Cela représente une proportion infiniment plus grande que celle des enfants qui suivent des cours extra-scolaires de musique, de piano ou de dessin. Je n'ai pas le temps de m'étendre sur ce point, mais une popularité aussi indiscutable illustre bien les aspirations des parents. À propos de pilogriphie et d'enseignement pilogriphique [*shodô*], j'aurais également voulu savoir si le ministère avait une idée de la façon dont on perçoit les choses à l'extérieur du Japon.

ST : Là encore, la question dépasse le périmètre de nos compétences. Lorsque je dirigeais le bureau de l'éducation sociale, des spécialistes japonais de domaines divers se rendaient à l'étranger dans le cadre d'échanges culturels pour exposer leurs réalisations.

KS : Monsieur le ministre, des manifestations réunissant des artistes de tous pays se tiennent à travers le monde. Il ne se passe pas de jour sans qu'une exposition d'artogriphie [*shodô*] japonaise ait lieu hors de nos frontières. Le succès est incontestable. On nous demande de présenter des œuvres graphiques [*shodô*] à côté de celles de vedettes de la scène artistique internationale, les Matisse, Picasso, *etc.* À Bruxelles, sur un maigre total de six productions, on nous réclame trois artogriphies [*shodô*]. Pareil

pour la biennale au Brésil¹⁰⁹. Et on observe la même tendance dans les expositions organisées aux États-Unis, en France, ou en Italie. En ce qui concerne le festival des arts japonais qui va avoir lieu en mars, à New-York, sous la direction de la Fédération parlementaire pour les arts, les Américains insistent pour avoir telle ou telle artogriphie¹¹⁰. Quelle réaction vous inspire le phénomène ? Comment le comprenez-vous, et à quoi croyez-vous qu'on le doive ? Je ne parle pas de responsabilité politique mais d'appréhension de la situation.

NU : L'étendue de vos connaissances m'impressionne positivement, monsieur Katô. Je crois que l'importance de la griphie [*shodô*] ne réside pas uniquement dans la maîtrise de l'écriture, mais aussi dans le respect du cérémonial [*sahô*]. Ce point retient en particulier notre attention, et nous engage à un examen rigoureux de la question.

KS : Mon propos n'est pas de débattre des valeurs intrinsèques de l'artogriphie [*shodô*]. Je constate simplement que cet engouement mondial témoigne d'un intérêt à la fois pour le Japon, mais également pour la griphie [*shodô*] en tant que telle. En outre, et que l'on pardonne ma trivialité, ces expositions génèrent des profits financiers insoupçonnés. Et puis, comme les œuvres de Sesshû ont jadis influencé la peinture à l'huile occidentale, l'artogriphie [*shodô*] japonaise stimule le travail des artistes de l'Occident, qui se mettent à son étude. Je crois qu'en dehors du côté artistique, les étrangers ainsi intéressés par la griphie voient en elle l'expression d'une certaine spiritualité extrême-orientale. Dès lors qu'on prend en compte les vœux des parents d'élèves, l'adhésion de l'opinion nationale, et un taux de pratique effective culminant, comme vous l'avez dit, à plus de 90%, quoi de plus naturel que de programmer l'enseignement pilogriphique dès la première année du primaire ? / Mais j'ai une autre question. Le ministère affiche une aversion pour le Parti communiste et les mouvements idéologiques. Il exècre aussi le syndicat enseignant *Nikkyôso*¹¹¹ qui s'ingère dans des affaires qui ne le regardent pas. Permettez-moi donc de vous demander, monsieur le ministre, s'il y a parmi les enseignants de griphie [*shodô*] actifs dans les écoles un seul adepte de ces courants de pensée, une seule personne endoctrinée par ces dogmes que vous haïssez tant ?

NU : Je ne sais pas exactement. En tous cas, il me semble que, pour les gens qui étudient la griphie [*shodô*],

¹⁰⁹ Sur la participation de griphistes à la Biennale de São Paulo à la fin des années 1950 (notamment Teshima Yûkei et Inoue Yûichi), voir le site The All Japan Arts : 「手島右卿 『崩壊』 (『歴史の中の書』 田宮文平、2007年10月) Cf. <http://www.all-japan-arts.com/rekishih/0710rekishi.html> (consultée le 19 janvier 2017)

¹¹⁰ Sur cette manifestation et le groupe parlementaire en question (alors dirigé par Nakasone Yasuhiro), voir la page de Wikipedia (en japonais).

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/国際芸術見本市> (consulté le 19 janvier 2017)

Pour plus de détails, voir le blog ci-dessous (2007-2008).

Cf. http://gastrocamera.cocolog-nifty.com/blog/2007/01/post_9a53.html (consulté le 19 janvier 2017)

Cf. http://gastrocamera.cocolog-nifty.com/blog/2007/03/post_751b.html (consulté le 19 janvier 2017)

Selon cette dernière source, les seuls griphistes exposés auraient été les « avant-gardistes » Morita Shiryû, Inoue Yûichi et Shinoda Tôkô. Au vu de la liste des participants, on ne peut pas dire que l'artogriphie ait occupé une place centrale dans l'exposition.

¹¹¹ *Nihon kyôshokuin kumiai* (abrégé en *Nikkyôso*) : 「日本教職員組合」 (日教組)

Il s'agit du Syndicat des enseignants japonais (ang. *Japan Teachers' Union*, J.T.U.).

on ne peut pas bien écrire sans respecter les règles de l'étiquette [*sahô*] et du maintien. C'est un aspect que nous aimerions approfondir grâce à vos lumières.

KS : Selon nos informations, aucun enseignant de griphie n'adhère aux idées ou aux doctrines que vous décrivez. Au passage, je signale que nous avons le projet de former un groupe de griphistes amateurs composé de parlementaires, sous l'impulsion du président de la Chambre basse Yamaguchi [Kikuichirô]. Il n'y a pas non plus de gauchistes chez les artogriphistes professionnels. Et puis, récemment, même la chaîne de télévision nationale NHK diffuse des cours de griphie [*shodô*]. Dans un tel contexte, je crois que le temps est venu de prendre du recul par rapport aux programmes scolaires de l'immédiat après-guerre, essentiellement copiés sur des modèles étrangers. Tout en conservant les aspects positifs inspirés de ces exemples, il serait bon de valoriser la griphie afin de réparer certains oublis, et de transmettre aux générations futures un art authentiquement extrême-oriental, un esprit véritablement japonais. Qu'en pensez-vous ?

NU : Votre point de vue est excellent, et nous y souscrivons en toute sincérité. Quant aux curricula, nous ne pouvons cependant pas, comme je l'ai expliqué tout à l'heure, anticiper les résultats des discussions en cours à la KKS. Nous attendrons donc que celle-ci rende ses conclusions.

KS : Nous aurons l'occasion de revenir sur ce problème en temps utile dans le cadre du comité des affaires éducatives. Je passe donc à la suite, en prenant note du fait que le ministre approuve notre raisonnement dans ses grandes lignes ¹¹².

La conversation ne manque pas de sel. Katô Seiji tente obstinément de convaincre le ministre Nakamura (cf. F., ill.44) de cautionner une modification des directives éducatives qui proposerait un enseignement pilogrphique à compter de la première année du cursus primaire. À cette fin, il fait feu de tout bois, invoquant successivement la volonté de la population en ce sens, l'action militante à la Diète, l'intérêt croissant du goût pour les productions griphiques à l'étranger ¹¹³, voire

¹¹² Cf. 51^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes de la sous-commission no.1 du comité des affaires budgétaires, no.4, 28 février 1966, p.30-31.

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/051/0520/05102280520004.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

¹¹³ Trois jours auparavant, Katô Seiji a proposé que l'État assure la promotion de la culture nationale en achetant des œuvres artogrphiques pour les exposer dans les ambassades et autres institutions de la représentation diplomatique, suggestion favorablement accueillie par le ministre des Affaires étrangères (*ibid.*, minutes de la sous-commission no.2 du comité des affaires budgétaires, no.2, 28 février 1966, p.18) : 「○加藤 (清 [二]) 分科員 [...] / [...] もう一つの問題は、近ごろ、きょうの新聞にも出ておりますが、外務省は PR のために宣伝カーまで買って海外で日本宣伝をやってみえる、これは大賛成です。こんなけっこうなことはございません。私も賛成です。しかし、やはり大使館、公使館には日本の美術を宣伝する任務もございまして、ここに絵画、彫刻、日本の陶器等々が並べられている。これは日本の文化と権威を保つためにも必要だと存じます。ところが、日本の美術にして諸外国にすでにその価値をうたわれており、ピエンナーレの展覧会においても、あるいはマチス、ピカソ等々とも一緒に並んで展覧会ができる、ジュネーブにおいてもこれを宣伝しておりますところの書道、これが一顧だにも顧みられていない。どこにもない。ただあるのはアメリカの日本から移住された農民の家のお座敷に額がかかっておる程度、これは一体どういうことございましょう。中国は自分の国を宣伝するために、中華料理が至るところにあります、その中華料理に行ったら必ず書道が入っている。これは一体いかがなものでございましょうか。これも、2年前にそれを申し上げましたら、文部省と協力してこれを買上げて、大使館、公使館に掲げて、日本の美術宣伝の一助にするとおっしゃられましたが、その後一向に

l'innocuité politique des artistes et enseignants de griphie – alors que lui-même appartient à l'opposition en tant que parlementaire socialiste. Pour esquiver les salves de questions rhétoriques du député, Nakamura et Saitô s'abritent derrière le paravent de la Commission consultative sur les curricula. La bonne foi avec laquelle le ministre affirme partager les vues de son interlocuteur paraît d'autant moins douteuse qu'il fera partie de la Fédération japonaise de pilogrphie [Nisshoren] pendant deux décennies (cf. C.II.2.3.2., note 123). On note en outre qu'il insiste de son côté sur les bienfaits spirituels (observation de la rectitude de l'attitude physique et morale) de l'éducation griphique, un peu comme s'il voulait amener le député à développer ce point¹¹⁴. Contrairement aux prévisions de l'élu socialiste, les registres parlementaires ne portent pas trace de controverses notables sur le thème de la griphie au comité des affaires éducatives durant les deux années suivantes. En revanche, Katô Seiji aborde derechef celui-ci dans le cadre de la sous-commission budgétaire numéro 1, le 14 mars 1968. À ce stade, la KKS a déjà publié ses recommandations concernant le curriculum du primaire, et tandis qu'elle poursuit ses délibérations sur le secondaire, le ministère prépare la révision des programmes scolaire pour l'école élémentaire. Katô expose alors à Nadao Hirokichi, ministre de l'Éducation pour la quatrième fois, l'argumentaire qu'il a déjà servi à ses prédécesseurs. Interrogeant Nadao sur sa conception de la griphie, il commence par énoncer la sienne : il voit dans l'artogrphie la mère des arts plastiques, et

音さたを聞いておらない状況で、まことに遺憾と言わなければなりません。海外に住んでいる子供の教育と、日本の美術の宣伝については、書道も当然加えられてしかるべきではないか。2年前の大臣は、これにごもつとも、だから実行に移すと言われたのでございますが、今日の外務大臣の御所見を承って、本日の質問はこれで終わります。／○椎名〔悦三郎*〕 国務大臣 教育の問題は非常に切実な問題でございまして、年々予算工作を進めておりましたが、なかなか成果があがらなかったのでございますが、41年の予算において相当大幅に認められました。なお御要求があれば事務局から申し上げますが、書道の点は、これはどうも私もついそういうことにあまり気を回すことができなかったもので、いま伺いまして、なるほどこれはごもつともだと思います。一ぺん考えてみたいと思います」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/051/0522/05102250522002.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

* しいな・えつさぶろう (1898~1979年)。政治家 (自民党)。1964~1966年、外相。

Katô réitère sa demande deux ans plus tard, avec le même succès (cf. 58^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes de la sous-commission no.2 du comité des affaires budgétaires, no.1, 12 mars 1968, p.9-10) : 「○加藤 (清 [二]) 分科員 […] / […] 在外公館に行ってみますと、日本の美術、文学、芸術等々をかの地に紹介するためのいろいろな備品がございまして、けっこうでございます。しかし、外務省としては画、骨とうということはお考えのようでございまして、書がないですね。日本では書画骨とうというのです。その書が抜けているのです。この書はすでに国連の事務局にも、あるいはジョン・リンディの部屋にもあるはずなんです。世界各国から日本の書道はいまやアウフヘーベンの一つのシンボルとして尊重されている。民間のうちへ行きますと、カリフォルニアのお百姓さんのうちに行ってもちゃんと額がかかり軸がかかっている。にもかかわらず公館にこれがない。これは一体どういうことかございませうか。片手落ちもはなはだしい。三木さんの賢明な頭と実力をもってここを開拓していただきたい。／ […] ○三木〔武夫*〕 国務大臣 […] / 書のほうは、加藤さん、なかなか書道振興のために功績をあげられたお方でございます、昔はともかく、最近は一最近の傾向ですよ、書道というものが振興されたのは、あなたもその功績者の一人です。だから、おいおいと大使館にも、書道いわゆる書画という名にふさわしいような書が応接室にも飾られる日がくるに違いないと私は考えております」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/058/0386/05803120386001.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

* みき・たけお (1907~1988年)。政治家 (自民党)。1966~1968年、外相。1974~1976年、首相。

¹¹⁴ On trouve un compte-rendu de ces échanges dans le *Bulletin de la Nisshoren* : 『日本書道連盟会報』第60号 1966年3月25日、2面に「加藤清二氏の予算委員会における質問要旨 (一)」(次号に続き)。

pense qu'elle contribue à la construction de l'individu ¹¹⁵. À cet égard, Katô esquisse un lien entre initiations graphique et religieuse, évoquant le bouddhisme de l'école du Grand véhicule dont il se dit personnellement adepte (comme la quasi totalité des bouddhistes nippons), ou la pratique de la copie de soutras par le Premier ministre Satô Eisaku. Nadao réagit à l'interpellation du socialiste avec davantage d'entrain (réel ou simulé) que ne l'avait fait Nakamura. Il fait l'éloge des talents de graphiste de Katô, et avoue ressentir, en tant qu'amateur, un grand plaisir et un sentiment de purification à la contemplation de productions artographiques. Il abonde dans le sens du député quant au rôle de l'enseignement pilographique sur le plan de la formation de la personnalité dès l'enfance. Katô répète ensuite les éléments de sa démonstration de 1966 : ferveur populaire pour la graphie, fréquentation de cours privés innombrables par les écoliers, place grandissante de l'artographie dans le monde de l'art contemporain, *et cetera*. Après que le responsable du bureau de l'éducation primaire et secondaire a résumé la situation de l'enseignement graphique scolaire, Katô s'insurge contre la non application des directives en vigueur, et soumet aux membres de la sous-commission un projet de réécriture de celles-ci consistant à assurer une heure de pratique graphique à tous les niveaux du collège ¹¹⁶. Nadao refuse de s'engager sur ce point, mais se déclare favorable à une diffusion accrue de la pilographie dans la société. À la fin de l'échange, Katô réclame la généralisation de l'apprentissage de la graphie au pinceau dès la première année du

¹¹⁵ *Ningen keisei* : 「人間形成」

Ce concept se trouve notamment défini et érigé en principe par le rapport du 11 juin 1971 de la Commission centrale sur l'éducation (1^{ère} partie, chapitre 1) : 「第1章 今後の社会における学校教育の役割 / 1 今後の社会における人間形成の根本問題」(「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」)。 Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309492.htm (consulté le 19 janvier 2017)

¹¹⁶ Cf. 58^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes de la sous-commission no.1 du comité des affaires budgétaires, no.3, 14 mars 1968, p.39 :

〔参照〕(委員加藤清二君から提示された参考文書)				
	1 学年	2 学年	3 学年	
中学校国語時間の現状	週 5 時間	週 5 時間	週 5 (4) 時間	▶今回の改訂では3学年の1時間を各教科から供出して適正教育をする。/この特別教科活動に供出すれば3学年の国語は4時間という便に窮屈なものになる。
国語科書写の現状	週 1 時間	ほとんど行われていない。	ほとんど行われていない。	▶必修となっているのに2・3学年は時間配当が確立しないためにほとんど行われていない。 ▶今回の中間報告に2・3学年の内容を明らかにするとあるが、現状の時間数ではむづかしい。
国語時間増加案	週 6 時間	週 6 時間	週 6 時間	▶1・3学年1時間2学年2時間増加すれば時間不足を訴えられている作文・書写も充実できる。 ▶3学年の特別教科活動に時間を供出しない。
最低国語時間増加案	週 5 時間	週 5 時間	週 5 時間	▶2学年にだけ1時間をふやし3学年の特別教科活動に時間を供出しない。
最低書写時間配当案	週 1 時間	隔週 1 時間	隔週 1 時間	従来時間配当が確立していなかったために文字教育がおろそかになったので中間報告の趣旨に則りこれを確立したい。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/058/0384/05803140384003.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

primaire, et rappelle que la mesure a l'appui de la Fédération parlementaire pour les arts où siègent nombre de représentants du PLD ¹¹⁷. L'atmosphère apaisée de l'échange, ainsi que la connivence

¹¹⁷ *Ibid.*, no.3, 14 mars 1968, p.34-37 : 「○加藤（清〔二〕）分科員 時間がきわめて切迫いたしておりますので、私は主査の仰せのとおり時間を厳守して、簡潔に質問を試みたいと存じます。／まず最初に、大臣の書道に対する理念を承りたいと思います。そこで、その前に、私の書道観を最初に申し上げます。それでそれを御批判いただきたいと存じます。／ある詩人が、書がわかればすべての美術に通ずることができると、こう申しております。またある評論家は、書は、おそらくこれからの美術の中核となるであろう、こう言うております。まあ書が美術の出発点であり、中心点であることを言い得て妙でございます。私はこれを信ずるものでございます。同時に、この美術の出発点である書と人間形成の関係を調べてみますると、書と修行についての文献はもう枚挙にいとまがないのです。私きょうその一部だけをここに持ってきたのです。これを最も古い古典からとってみますと、大乘教の教典には『生活の上に、哲学を具現するのが仏教であり、その真理は広大にして無辺、その恩恵は無差別にして無限、その一行を説き、半句を書する者はよく大願を成就する。』とあります。私は仏教を信ずるものでございます。他力本願がいけないなどは、絶対に言わないものでございます。この見地に立ちますと、われわれ日本人の先祖はこれ信じ、一管の筆に悲願を託して、確固たる信念を養い、不屈不撓の根性を養ったのだらうと思います。佐藤総理もまたそのようでございます。一生懸命に写経をして、そうして精神の統一をおはかりになってみえることは、先日の新聞で御案内のとおりでございます。歴代の文部大臣に、私はほとんどこの問題についての意見を承っておりますが、さきの中村文部大臣、剣木文部大臣も、大同小異はございますけれども、ほとんど似た意見をお持ちのようでございます。そこで、私の最も尊敬いたします現文部大臣は、文部大臣中のベテランのまたベテランでいらっしゃるわけでございます。現文部大臣の書に対する理念をお伺いしたいゆえんでございます。／○灘尾〔弘吉〕国務大臣 加藤さんは国会随一の書道の大家でいらっしゃいます。いろいろ、その意味におきましては、教えていただかなければならぬことばかりかと思うのでありますが、私は、書道のことを口にするほどの資格も何もございません。ただ、こういう問題は、人によっていろいろ好みも違えば考え方も違うかと思ひますが、私はしろうとなり、実は書を見るのが好きなのであります。自分はまことにへたでありますし、また何も専門的な考えでやっているわけではございませんけれども、何となしに書を見ることは好きだという程度のことは、申し上げることができるかと思うのでございます。そして、まあ理屈なしに、むしろ自分で考えて、これはりっぱな書だと思ふようなものを見たときには、何か心が非常に洗われるような気持ちがいたします。／私の考えとしましては、やはり書道というものは、子供のうちからけいこをいたしておりますけれども、これは年にかかわらず、やはり書というものに親しむということは、その人の人間性を高めていくと申しますか、あるいは人間形成の上に大きな影響を与えるものじゃないか、そのように、実は書道の評価いたしておるわけでございます。／○加藤（清）分科員 やはり私の尊敬する文部大臣だけあって、書に対して高邁な理念をお持ちのようでございます。ただ、そのおことばのうちで、一つだけ間違った点がございませぬ。加藤清二が国会における書道の随一だと、これだけは間違いのようでございます。私ごときものよりはなおりっぱな方々がずいぶんたくさんいらっしゃるわけでございます。／そこで、今日の書道に対して、新聞、テレビ等世論を形成する方々と申しまししょうか、それがまた非常な熱の入れ方でございます。大きい新聞社にして、自己の展覧會を持たないという新聞社はございません。展覧會のみならず、書道教室を、朝日さん、毎日さん、中日さん、読売さんをはじめとして、NHKさんも、テレビで書道教育を盛んに行なっているわけでございます。国会でもさようございまして、国会の中に書道クラブがもうたくさんにできておる。それは事務員を問わず、衛視さんを問わず、議員を問わず、ほとんどがこれに親しんでいらっしゃるわけでございます。また、財界もそうでございます。近ごろ非常な勢いで、書道を自分の会社で大いにふえんするといひまじょうか、流行させるといひまじょうか、そういう行為が行なわれております。／私は先日非常に愉快な話を聞いた。なぜ会社で中年から老年に至る人までが書を勉強しなければならぬのですかと聞きまして、機械の発達がさようさせた、こういうことなんです。昔は、原稿を書いて、重役会にかけるとか、あるいは社内に配付するという場合に、タイプにしたものでございませぬ。ところが、今日では、原稿そのものを写真に写してコピーして、写真コピーでばあっと配る。国会の中でもそれが行なわれておるようでございます。すると、書いた人の文字がそのまま一言半句違わぬように出てまいるわけなんです。すると誤字脱字が多くて、とてもじゃないが、若い人の原稿は見ちゃおれぬ。かつての時代は、活字がその人のあやまちを直してくれたのですけれども、今日の写真コピーは、そのまま生地を出す。そこで、能率をあげる意味からいっても、これはその基礎を練習させなければならぬ、こういうことで、有名会社ではほとんど書道教室をやっているわけでございます。それからまた、労働組合、ここでも書道教室が非常に盛んでございませぬ。同時に、労働者の祭典というようなときには、催しものとして、書道展覧會などが、もうあちらでもこちらでも行なわれるようになってきている。私はこれは非常にけっこうなことだと思ひております。書道が盛んになることによって、忘れられていた人間形成が行なわれるということ

になれば、こんなけっこうなことはないと思うている者でございます。大臣の御所見を承りたい。／○灘尾国務大臣 私の気持ちからいえば、そういうふうな書道というものが、各方面において非常に見直されてきておる、また今日、はやりと言えども語弊がありましようけれども、だんだんとそういう点の関心が深まっておるといことは非常に喜ぶべき傾向じゃないか、私はさように考えるわけです。もちろんいろんな御意見の方もいらっしやいませうけれども、私としては、喜ぶべき現象ではないか、このように存じております。／○加藤（清）分科員 それでは、学校教育を受けている児童生徒は一体どうなっているだろうか。この実態について、文部省のほうの御報告をお願いしたい。／○天城〔勲〕*政府委員 いまの先生のお話は、主として毛筆の問題だろうと思っておりますので、毛筆の問題を中心に御説明申し上げます。／現在の学習指導要領上の扱いでございますけれども、小学校では、第4学年以上の学年におきまして、毛筆による書写を課することができるという制度になっております。大体、指導に当てる時間が1週間に1時間というのが小学校の現状でございます。中学校におきましては、小学校4年以上ということになっておりますために、それを受けまして、現状は1年生では大体週1時間程度、2年、3年は適宜という形になっているかと思っております。高等学校にまいりすると、毛筆書写は芸術科の中の書道という扱いをいたしております、美術、工芸、音楽と並んで、生徒の選択によって行なうという制度になっておるわけでございます。現実によどのようにな生徒が毛筆習字をやっているか、これにつきましては、私たち若干の抽出調査をいたしましたのと、それから外部の書道研究会等の調査されたのを見ますと、御案内のように、現在、国語科の指導の一環として習字が行なわれているわけでございますので、大体90%ないし95%くらいの実施の状況でございます。／○加藤（清）分科員 もう一度、今日の実施状況は、小学校ではどの程度、中学校ではどの程度行なわれておりますか、そのパーセンテージをどうぞ。／○天城政府委員 小学校におきまして、これは抽出調査でございますけれども、私たちのほうで持っておりますのは若干日にちが古いのので、93%というのが一つございます。それからごく新しいところでは、研究会の調査でございますが、これによりますと96%でございます。これは国語科として行なっておるものでございます。そのほかにクラブ活動等がございますので、それ以上のことは正確にはわかりませんが、クラブ活動でやっているものが数%あるのじゃないかと考えております。中学校のほうは、大体全部やっていると把握しております。／○加藤（清）分科員 小学校のほうの統計は、私どもで調査したのによく似ておる。90%以上でございます。1年、2年には必須科目じゃないですね。にもかかわらず90%以上。最高は、いま天城初中局長がおっしゃられましたように、96%から97%という数字でございます。それじゃ、やらないもの、行なっていないのはどのくらいあるかということ、0.6%くらいしかございません。ですから、これはもう必須科目と同じように行なわれておるとい実態でございますね。／ところで、書道塾が全国にどのくらいあって、そこほどの程度の生徒が通っておるでございませうか。これはどのように把握していらっしやいますか。／○天城政府委員 残念ながら、私、書道塾の実態を存じておりません。／○加藤（清）分科員 けっこうです。私どもの手元で調べました——私どもと言うより、わが社会党と申しましょう。社会党で調べました調査に基づきますと、これも抽出検査でございます。それからアンケートをとったわけでございます。これが約30%以上です。児童100人に対して30人くらいが行っているわけです。一小学校の傘下に書道塾が二つから三つございます。小学校の数よりは書道塾のほうが多いということでございます。いまや書道に関しては、静かなるブームがわいているわけでございます。／そこで、もう一つの問題は、それでは、日本の書道を諸外国はどのように受け取っているかという問題でございます。これについて、一体文部省ではどのように実態を把握していらっしやるでございませうか。／○天城政府委員 具体的に調査したことはございません。／○加藤（清）分科員 調査はなくても、何にも御存じない、こういうことではないと思えます。じゃ、文部省でどなたか、日本の書道に対して外国がどのようにこれを受けているかということをお存じの方がございましたら、どなたでもいいですから教えてください。／○天城政府委員 全体的な把握がございませんが、断片的には、私も外国の学校へ参りましたときに、日本の書道に対する関心が非常にございまして、すでに日本の筆墨を持っておりまして、習字を、先ほど申した日本の高等学校の芸術科の一環のような形で、やっているところもございました。また、アメリカでは、たしかテレビでも一部やっているように、その機会に理解したわけでございます。／○加藤（清）分科員 知らぬとおっしゃったが、天城さん、やはりよく研究していらっしやるようで、実はおっしゃられたとおりでございます。パリの芸術大学から、ぜひひでも日本の書家を招聘したいということが先年ございました。もちろん専門家の展覧会ともなりますれば、日本のモダンアートを展覧する場合には、ぜひ、書をおの中に入れてくれ、こういう注文が多いのでございます。国会にございませう芸術議員連盟、そこでいろいろ相談して、いま文部省のお力も拝借して行なっておりますモダンアート・フェスティバル、その場合にも、油絵とか彫刻というのはこちらが本家である、あなたのほうの本家であるところの書をぜひ……、こういうことでございます。また、これがびっくりするような高い値で売れるのですね。たいへんなことなんです。ロックフェラー三世なんかは、展覧会にやってくる、最初に書道だけ、よそへ売らぬように全部ぼくに売ってくれという。つまり、これは趣味も手伝っておるでございませうけれども、新しく日本の書道から線の芸術を学び取ろう、そうして、自分の国の芸術にこれをプラスして、アウフヘーベンして、新しき、よりよきモダンアートをつくり出そう、こういう空気が、アメリカ、フランス、イギリス、いやそれのみでは

ございません。南米までそうなってビエンナーレ展のごときは、絶対この書道を欠かしてくれては困る、こういう注文でございます。すでにいまテレビの話も出ましたので、なんですが、私のような者でさえも、かの地に渡って、テレビやラジオに招聘されまして、即席揮毫をやってみる、どうしてあなたのあの小さい筆からこんなきれいな線が出てくるのか、こう言うて、実演を迫られたこともございます。まさに日本の伝統芸術が、いまや日本のみならず世界各地に雄飛して、そうして世界各国の芸術によき効果を与える。なお、それが国際親善に役立っているわけでございます。こういう点につきまして、大臣としてはいかにお考えでございますでしょうか。／○灘尾国務大臣 書道の評価につきまして、国際的にもこれが高く評価され、世界の芸術の進歩の上にも貢献するというようなお話を伺いまして、私はほんとうにうれしい思いでございます。いろいろ広い視野からのお話を伺うことができたことを、実はしあわせに思っておるわけでございますが、そういう傾向につきましては、またいろいろ御協力、御指導をいただきまして、私どもも、さらに書道の世界的発展のためにも尽力をさせていただきたいと存じます。／○加藤（清）分科員 大臣、ちょっとこちらを見ていただきたいのですが、これは中学校のほうでございます。先ほど初中局長から、中学校の現状についてちょっとお話がありましたが、全部やっておる、こういうお話でございますけれども、実はそうではないのでございます。その点だけがちょっと違っておるのでございます。これでまいりますというと、中学校の1学年、2学年、3学年、これで、現状は、5時間、4時間、5時間ということに相なっております。しかし、これは規定されているにもかかわらず、2学年、3学年で行なわれているのは非常にパーセンテージが少ないのでございます。なぜそうなるかという理由がここに書いてございます。時間が無いから、私書いて、あとでこれを差し上げますが、よく御検討いただきたいと存じます。／今度この教育課程が改定されるにあたって、審議会の答申が、すでに小学校部は出たと思いますが、中学校部のほうは一体どうなっていますか。いつごろ答申が出ましようか。時間がありませんから、大急ぎで、簡潔に…。／○天城政府委員 小学校はすでに御存じだと思います。中学校は、まだ最終答申が出ておりませんが、中間発表では、2学年、3学年における内内〔内容？〕が現在明確でないので、各学年における書写の指導内容を明確にし云々ということが出ておりまして、中学校の2年、3年についても書写をやるという前提の中間報告が出ております。／○加藤（清）分科員 せっかくそういう効果のある書道でありとすれば、これはぜひ実行に移されるようにしていただかなければならぬと思います。必須科目になっておっても実態は行なわれていないというような状況は、これは文部省としても喜ばしいことではないんじゃないか。法律とか教科課程できめられているにもかかわらず、実行に移されないようじゃ、これは法律違反と言わざるを得ない。この点はなぜそうなるかは、これはもう文部大臣のほうがよく御案内のとおりでございますが、その穴埋めを塾が行なう、こういうかっこうでございませぬので、父兄の負担が一そう重くなる、これは喜ばしいことではないと思います。時間の関係がございませぬので、私は、大急ぎで、しからば、今度は、どういうかっこうにしたならばいいかということを書いてまいりました。歩み寄りの案まで一緒につけてまいりました。せめてこうあるべきだ、理想はこう、せめて歩み寄りの線ではこう、こういうものを書いてまいりましたから、ひとつ主査におかれまして、これを記録に載せるようにしていただきたいと存じます。／これについて、大臣は、いまごらんになったばかりで、急に答弁をと言うたって、これは御無理でございませぬ。いずれ文教委員会等に私もまかり出まして、いろいろ実施にあたっての案を承りたいと存じますが、この際は、時間の関係がございませぬから、大臣の御所見、教育課程を改定されるにあたって、書道という教科を、小学校、中学校、どのようにするか。すでに、小学校においては中学年から絶対に行ないますということは、剣木文部大臣が何回も答弁なさっていらっしゃいます。今度の、私の尊敬おくあたわざる文部大臣の、ベテランの大臣ですから、小学校はどうするか、中学校はどうするかという、その基礎的な見解をひとつお願いしたいと存じます。／○灘尾国務大臣 この問題は、あらためて申し上げるまでもなく、いろいろな科目につきまして、それぞれの権威ある方々が御検討になっていることでありますので、これに対しまして、私がどういう考えをしておるというようなことは、むしろ申し上げることは差し控えたいと存じますが、私としましては、書道というものが普及し、書道というものが向上することを念願をしておるという程度で、ひとつお許しを願いたいと思います。／○加藤（清）分科員 人間形成に最もふさわしい教科科目であり、それは静かなるブームとともに、父母の方々も非常な熱の入れ方である、いわんや外国においてもこれが歓迎されている、これはけっこうなことでございます。同時に、しかくさよとすれば、ぜひこの教育課程改定にあたって、必須科目として、中学年などと言わずに、小学校においては1年生からこれが行なえまするよう、中学校においても絶対必須科目として、国語科の時間をふやすと同時に、書道が必須科目として加えられて、そうして青少年の人間形成、青少年の思想教育に効果あらしめていただきたい。これは私一人の念願ではございません。芸術議員連盟の与野党を越えた一致した意見であることは、これを見ていただいてもよくわかります。お宅のほうの党の方も一緒の会合に出てそういうことを述べていらっしゃるわけでございます。おたくのほうのさきの文部事務次官も同じ席で同じことを述べていらっしゃるわけでございます。一致した世論だと思っております。ぜひこのことが一日も早く実現されて、書道から得たところのわれわれ先祖のしあわせ、それが後代の子々孫々にも与えられますよう、また世界各地の方々にも書道からくみ取れるところのしあわせを皆さんに分ち与えることができますよう、一段の御努力を願いたいと存じます。外務大臣も、こ

palpable entre le ministre et le député s'expliquent. D'abord, le rapport de la KKS relatif aux programmes du primaire a paru le 30 octobre 1967, et il ne reste plus aux autorités qu'à l'entériner en élaborant la nouvelle version des directives. Les deux hommes ont de surcroît défendu les mêmes pétitions propilographie au printemps 1966¹¹⁸ ! Ceci désamorce sans doute d'éventuelles polémiques ne relevant d'ailleurs pas nécessairement d'antagonismes d'ordre idéologique. À la réflexion, l'idée selon laquelle il faudrait rendre la graphie au pinceau obligatoire pour les écoliers parce que quatre-vingt-quinze pour cent de ceux-ci s'y adonnent déjà risquait par exemple de se retourner contre Katô, et d'encourager le *statu quo*. Pourquoi, en effet, s'acharner à modifier un système qui, en l'état, fonctionnait de manière satisfaisante ?

3.9. 1987

Durant les deux décennies suivantes, plus aucune pétition sur la graphie n'occupe la représentation nationale. Il y a vraisemblablement deux raisons à cela. *Primo*, en instaurant des activités pilographiques obligatoires de la troisième année du primaire jusqu'à la fin du collège, et en généralisant les options artistiques au lycée, le schéma mis en place par la réforme de 1968-1970 a partiellement exaucé les revendications des activistes et calmé leurs ardeurs. *Secundo*, privé de sa motrice principale à compter de la disparition de Bundô Shunkai en 1970, ainsi que de certains de ses plus dévoués soutiens politiques¹¹⁹, le mouvement militant s'essouffle. Un bref retour de flamme se produit à la fin de l'été 1987, avec le dépôt au Parlement d'une requête signée par plus de cinquante mille personnes emmenées par le nonagénaire Ishibashi Saisui, président de la Société

のことについては大賛成の意味を發表されまして、今後外国公館においてこのことをするという確約を先日の予算委員会でいただいたわけでございます。与野党一致した意見でございます。総理もまた一生懸命でございます。御案内のとおりでございます。どうぞいまのベテランの文部大臣の時代に新しい歴史の基が開かれますよう御努力が願いたいと存じます。御所見を承りたい。／○灘尾国務大臣 いわば超党派的にきわめて熱心な御要望であった、そのようにしかと承っておきたいと思います。／○加藤（清）分科員 どうもありがとうございました。／○森山主査 先ほど加藤君から申し越しのありました件につきましては、お示しの文書を参照として会議録に掲載することといたします。／〔参考文書は本号末尾に掲載〕」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/058/0384/05803140384003.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

* あまぎ・いさお (1915~2011年) : 文部省初等中等教育局長。1969年、文部事務次官。1972年、日本育英会理事長。1976年、日本学術振興会理事長。1989年日本ユネスコ国内委員会会長。

¹¹⁸ Cf. 51^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.18, 15 avril 1966, p.1 : 「4月14日、義務教育における習字教育振興に関する請願外一件 [...]、／同(灘尾弘吉君紹介) (第3094号)」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/051/0462/05104150462018.pdf> (consulté le 3 avril 2016)

Ibid., no.22, 11 mars 1966, p.2 : 「同 [5] 月7日 / [...] 義務教育における習字教育振興に関する請願 (加藤清二君紹介) (第4008号)」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/051/0462/05105110462022.pdf> (consulté le 3 avril 2016)

¹¹⁹ Arita Jirô, condamné pour corruption en 1954, ne réussira jamais son *come-back* ; Mizutani Noboru se consacre à ses activités de maire de Kuwana ; Toyoda Masataka ne parvient pas à se faire réélire en 1968 ; Aichi Kiichi décède en 1973, Waseda Ryûemon (1976), Kennoki Toshihiro (1977) ou Katô Seiji (1979?) se retirent de la vie politique dans les années 1970.

japonaise d'éducation graphique, ainsi que son fils et successeur Rijô¹²⁰. Le texte requiert le remplacement du terme *shosha* par celui de *shodô*, ainsi qu'un renforcement global de l'enseignement graphique scolaire (sans toutefois appeler explicitement à la création d'une discipline indépendante). Ses auteurs ressassent les motivations habituelles : particularisme culturel du peuple nippon, contribution de la pratique « utilo-esthétique¹²¹ » de la graphie à la constitution de la personne [*ningen keisei*], décadence des usages de l'écriture observable à l'école et dans la société¹²²... Probablement pour faire bonne mesure, un député et un sénateur de chaque bord relaie la demande aux deux Chambres de la Diète¹²³. Du côté conservateur, notons que Nakamura Yasushi semble avoir hérité les relations qu'entretenait son géniteur Umekichi avec le monde artographique¹²⁴. Le Parlement aurait adopté la pétition à la mi-septembre 1987, apparemment sans examen approfondi¹²⁵.

¹²⁰ Pour la première mention de ce texte, cf. 109^{ème} session du Parlement, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.5, 4 septembre 1987, p.4 : 「9月3日 / [...] 141 書道教育振興に関する請願 (中村靖君紹介) (第1495号) / 142 同外8件 (馬場昇君紹介) (第1496号) / [...] は本委員会に付託された」。 Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/109/0170/10909160170005.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

¹²¹ *Yôbi ittai* : 「用美一体」

¹²² *Ibid.*, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, no.6, 17 septembre 1987, p.1-3 : 「本日の会議に付した案件 / [...] ○書道教育振興に関する請願 (第1623号外1件)」 (1頁)。「9月3日本委員会に左の案件が付託された。 / [...] 一、書道教育振興に関する請願 (第1623号) / [...] 一、書道教育振興に関する請願 (第1661号)」 (2頁)。「第1623号 昭和62年8月28日受理 / 書道教育振興に関する請願 / 請願者 東京都千代田区神田神保町1ノ25 財団法人日本書道教育学会会長 石橋啓十郎外 50,301名 / 紹介議員 小野明君 / 小・中学校における現行の国語科書写を書道と改めるなど、一段と充実するよう特段の配慮をされたい。 / 理由 / 書道教育は、日本民族の伝統に根ざした独自の文字文化確立を目標とし、用美一体の中に人間形成に寄与する教育内容を持つものである。また、小・中学校における文字教育は、国語科のみが分担するものでなく、いずれの教科にも関連する重要な役割を持つものであるため、学校教育全般に強化する必要がある。しかるに、今日の文字文化の無軌道な乱れは、学校教育のみならず社会的にも遺憾事であり、正しい文字教育の根幹を培う書道教育を系統的・段階的に充実することが急務である」 (2頁)。「第1661号 昭和62年8月28日受理 / 書道教育振興に関する請願 / 請願者 東京都千代田区神田神保町1ノ25 財団法人日本書道教育学会内 石橋桂一外 50,301名 / 紹介議員 林寛子君 / この請願の趣旨は第1623号と同じである」 (3頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/109/1170/10909171170006.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

¹²³ Il s'agit des socialistes Baba Noboru (député) et Koasa Akira (sénateur), ainsi que des libéraux-démocrates Nakamura Yasushi (député) et Hayashi Hiroko (plus connue sous son pseudonyme Ôgi Chikage ; sénatrice).

¹²⁴ En particulier avec le graphiste Nakajima Shiyû, scribe ou préposé aux écritures [*yûhitsu*] de l'empereur. Sur ce graphiste, voir le site ci-dessous.

Cf. <http://www.cosmosginga.com/shiyu/page2/page.html> (consulté le 18 avril 2016)

Sur les liens de Nakajima Shiyû avec les Nakamura père et fils, voir une autre page du même site : 「司有先生を偲んで / 中村靖 (現代書道研究所最高顧問・元衆議院議員) / 敬愛する司有先生が急逝された。誠に残念であり、ご指導を賜った者にとって、まさに「巨星墜つ」といった衝撃であった。私には書を教えていただくという素質も才能も無く、書について一回もご指導を受けたことはない。しかし、人生の師として、あらゆる面で教えを受けた恩人である。父・梅吉が文部大臣をつとめた関係から、書道界の諸先生と親交があり、とりわけ、日本で唯一人の宮内庁文書専門員として天皇皇后両陛下の重要文書の揮毫をされる中島司有先生とお目にかかる機会が多く、先生の書展など毎回お伺いし、親子二代に亘りご懇篤なおつき合いをさせていただいた。[...] とりわけ、北京における書展のおり、私も同行させていただいたが、広い会場の設営のため自らお元気に自転車場で場内を駆け廻っておられたお姿が目には焼き付いている」。

Cf. <http://www.cosmosginga.com/shiyu/sadatuito.htm> (consulté le 18 avril 2016)

¹²⁵ *Ibid.*, Chambre basse, minutes du comité des affaires éducatives, no.5, 16 septembre 1987, p.1-6 : 「9月4日 / [...] 書道教育振興に関する請願 (馬場昇君紹介) (第2038号)」 (1・2頁)。「本日の会議に付した案件 / 閉会中審査に関する案件 / 請願 / [...] 141 書道教育振興に関する請願 (中村靖君紹介) (第1495号) / 142

3.10. Conclusion

Depuis les années 1990 et jusqu'à nos jours, le Parlement nippon n'a plus eu à se pencher sur des questions touchant à l'éducation graphique. Lorsqu'on relit le chapitre ci-dessus, on s'aperçoit au demeurant que le sujet n'a pas occasionné de controverses dignes de ce nom à la Diète. Jamais abordé en séance plénière, il n'aura fait l'objet de prises de parole que dans des comités spécialisés. Ces interventions se réduisent en outre à des exposés du propos des pétitions défendues, prenant parfois la forme d'un questionnement adressé aux autorités, lesquelles se dérobent systématiquement lorsqu'on les somme de se prononcer. Toujours courtoises, les discussions ne donnent lieu à aucune empoignade entre députés ou sénateurs. Le fait que les rapporteurs des requêtes en faveur de la pilogriphie appartiennent à la majorité comme à l'opposition facilite certes le rapprochement des opinions. Au-delà de cette réalité se dégage d'un tel panorama historique l'impression que le thème de l'enseignement graphique, très secondaire, ne mobilise guère qu'une poignée de parlementaires acquis à la cause des militants, la plupart de leurs collègues s'y montrant indifférente. Quoique le phénomène qui voit une minorité agissante entraîner à sa suite une majorité passive ne se limite pas au cas de la griphie, il oblige à relativiser le sens de l'unanimité généralement atteinte lors des votes sur ces pétitions. En ce qui concerne les motivations des promoteurs de la griphie au pinceau, rappelons que les premiers à se manifester, en 1946, représentent la corporation des commerçants de matériel graphique principalement préoccupés par leur survie économique. Puis les griphistes fédèrent les revendications locales (Aichi, Gunma, Ôita, etc.), et développent un argumentaire s'appesantissant davantage sur les aspects socio-culturels et

同外 8 件 (馬場昇君紹介) (第 1496 号) / [...] 355 書道教育振興に関する請願 (馬場昇君紹介) (第 2038 号) / [...] ○愛知 [和男] 委員長 これより会議を開きます。／初めに、請願の審査に入ります。／今国会において、本委員会に付託されました請願は、全部で 365 件であります。／本日の請願日程第 1 から第 365 までを一括して議題といたします。／まず、審査の方法についてお諮りいたします。／各請願の内容につきましては、請願文書表等により既に御承知のことと存じます。また、理事会におきましても慎重に御検討願いましたので、この際、各請願についての紹介議員の説明は省略し、直ちに採決いたしたいと存じますが、御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○愛知 [和男] 委員長 御異議なしと認めます。よって、さよう決しました。／これより採決いたします。／本日の請願日程中、教育費の父母負担軽減等に関する請願 1 件、書道教育振興に関する請願 3 件、以上の各請願は、いずれも採択の上、内閣に送付すべきものと決するに御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○愛知委員長 御異議なしと認めます。よって、さよう決しました。／ただいま議決いたしました各請願の委員会報告書の作成につきましては、委員長に御一任願いたいと存じますが、御異議ありませんか。／〔「異議なし」と呼ぶ者あり〕／○愛知委員長 御異議なしと認めます。よって、さよう決しました。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/109/0170/10909160170005.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

Ibid., minutes du Sénat, no.12, 18 septembre 1987, p.287 & 318 : 「議事日程 [...] / 第 6 書道教育振興に関する請願 (2 件)」 (287 頁)。「審査報告書 (文教委員会請願審査報告第 1 号) / 一、採択すべきもの / (一) 内閣に送付するを要するもの / [...] 第 1623 号、第 1661 号 書道教育振興に関する請願 / 右のとおり審査決定した。よつて報告する。昭和 62 年 9 月 17 日 / 文教委員長 田沼智治 / 参議院議長 藤田正明殿」 (318 頁)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/109/0010/10909180010012.pdf> (consulté le 19 janvier 2017)

éducatifs de la question. À quelques détails près, celui-ci réactive une rhétorique rebattue, ce qui inscrit le mouvement dans la continuité des précédents d'avant-guerre. En dehors des fonctions utilitaire et esthétique de la pilogriphie, on soulignera la constance avec laquelle ses partisans arguent de valeurs morales¹²⁶ dans des discours empreints de nationalisme. L'accent mis sur ce point s'avère particulièrement sensible au début des années 1950, quand le pays recouvre son indépendance dans un contexte de Guerre froide exacerbée¹²⁷. Ce moralisme s'accorde avec le climat politique réactionnaire de la période, illustré entre autres, en 1951, par la tentative avortée du ministre de l'Éducation Amano Teiyû – parrain de la Fédération *Nisshoren* (cf. C.II.2.3.2.) – de remettre au goût du jour les idéaux confucianistes en imposant une nouvelle version du *Rescrit impérial* de 1890 (cf. D.III), ou encore de rendre de nouveau obligatoire l'enseignement du chinois classique au lycée¹²⁸. Dans un esprit similaire, Bundô Shunkai, Ishibashi Saisui et autres zélés de la griphie au pinceau « surferont » volontiers sur les vagues moralisatrices successives. Ainsi l'allocution « anti-gauchiste » de Katô Seiji (cf. *supra*, 3.8.) survient-elle peu après la publication d'un rapport controversé de la Commission centrale sur l'éducation [*Chûkyôshin*] intitulé « Figure

¹²⁶ Le rapport entre qualité griphique et valeur personnelle n'est pas inconnu de l'Occident. Anne Trubek cite (2016, p.74 & 75) Platt Rogers Spencer (1820-1864) : “*Spencer’s way of making letters became so popular because he imbued his letters with moral and spiritual valences that elevated his system above mere practicality*” (p.74). “*Spencer felt that, upon sitting down to write, one should contemplate nature, and the act of writing was noble, genteel work: ‘It takes Penmanship quite out of the circle of arts merely mechanical’ and gives it dignity as an intellectual pursuit.’ By elevating penmanship into a moral duty, he also sought to make the teaching of penmanship into a more prestigious, lofty, and intellectual vocation. It was not just about learning one’s letters, he told Americans. It was about being a better person*” (p.75).

Sur Spencer, voir les sites ci-après.

Cf. <http://www.heartlandscience.org/comm/penman#> (consulté le 17 décembre 2017)

Cf. <https://www.iampeth.com/platt-rogers-spencer-memorial> (consulté le 17 décembre 2017)

¹²⁷ Fujita Yûsuke (2001.10, p.47) cite à cet égard Aoyama Soen et Bundô Shunkai : 「[...] 書家の青山祖燕は次のように述べている。／『文化の観察研究は、あらゆる角度からなさるべきであるが、特に東洋文化を理解する上に、書は重要な資料となるものである。書は審美性と共に倫理性をもつ。我々はその微によって情操を高め、又書が表現の背後に持つ人格の力によって、道徳的にも高められる。[...]。』／このように、主に情操面、精神面から書教育の意義を強調し、それを幼少の頃から行うことの重要性を指摘するということは、賛成派の人々にはほぼ共通していることであった。振興協議会を創設した豊道春海も書教育が、『国民精神の昂揚に資するのみならず、頭脳の整理、情操の陶冶に重大の関係を有する』と指摘し、これを小学校において廃止することは、『明らかに教育指導の方法を誤った文化の低下』と批判している」。

¹²⁸ Amano annonce cette intention lors d'une conférence de presse, le 19 février 1952 (cf. Yoshihara Hideo 1999, p.3-4). Mais le ministère s'y oppose dès le lendemain. Le 23 février, la Chambre basse adopte en séance plénière un texte sur « la promotion de la culture spirituelle extrême-orientale », qui vise à revaloriser la tradition locale dans le système éducatif, et en particulier l'étude du chinois classique (*ibid.*, p.1) : 「昭和 27 年 2 月 23 日、第 13 回国会衆議院本会議において『東洋精神文化振興に関する決議』が可決された。その決議を、次に示しておく。／『東洋精神文化振興に関する決議／戦後東洋の古典に対する学生生徒の関心と理解力が著しく低下して、伝統ある東洋精神文化に対してほとんど盲 目的となつていゝ現状である。その結果、学生生徒の教養が 偏向して、人間形成の上に一大欠陥をあらわすとともに、東西両文化を融合して新文化をうちたてるべきわが民族の使命達成の上に重大な支障を来しつつある。／かくの如き実情にかんがみ、政府は、速やかに東洋精神文化振興のため、適切な教育行政上の措置を講ずべきである。／右決議する。』／『東洋精神文化振興』というのは漠然とした表現であるが、この決議は、具体的には、高等学校の必修科目である『国語 (甲)』を、1 週 3 時間から 1 週 5 時間に増やし、そのうちの 2 時間を漢文にあてる、ということの実現をねらいとしたものであった」。

de l'homme idéal ¹²⁹ » (1966), à un moment où la contestation étudiante monte en puissance, tandis que l'arrivée de la pétition des Ishibashi à la Diète au milieu des années 1980 coïncide avec un renforcement de l'éducation morale à l'école, notamment préconisé par le Conseil provisoire sur l'éducation ¹³⁰, à l'époque du libéralisme triomphant du cabinet Nakasone. Nobuhiro Tomoe relativise l'impact de l'action pétitionnaire menée auprès du Parlement. À ses yeux, cette méthode visait la fabrique d'une opinion favorable à la cause de l'enseignement pilogriphique plutôt que des résultats tangibles sur le plan de la réforme éducative ¹³¹. Mais il faut bien constater que ce pan du combat militant, sans doute combiné avec des démarches plus opaques en coulisse, a fini par porter ses fruits, puisque le mouvement propilographie a graduellement obtenu des avancées significatives. On verra si la jeune Fédération des parlementaires pour l'artogriphie (cf. C.II.2.3.10.), saura avoir en la matière une réelle influence.

¹²⁹ *Kitaisareru ningenzô* : 『期待される人間像』

¹³⁰ *Rinji kyôiku shingikai* (abrégé en *Rinkyôshin*) : 「臨時教育審議会」(臨教審)

Voir le rapport no.2 (23 avril 1986), chapitre 3 : 「第2次答申」「第3章、初等中等教育の改革」「第1節 徳育の充実」

Voir aussi le rapport no.1 (26 juin 1985) : 「[...] 戦後の教育改革には、ややもすればわが国伝統文化の特質・長所の否定、徳育の軽視、権利意識と責任意識の不均衡などをもたらした面があった」(「第1部 教育改革の基本方向」)。

¹³¹ Cf. Nobuhiro 2006 (*Thèse*), p.150 & 238 : 「[...] 国会請願が採択されたとしても、請願というシステム自体が、構造的に要求の実現がなされる可能性の低いものであった。豊道たちは、要求の実現をめざして国会請願をしたというよりも、国会採択を『習字』必修化へ向けた勢いに繋ごうとしたのではないか」(150頁)。「[...] 豊道たち書道団体による精力的な請願陳情活動は、請願や国会採択そのものに政策を変える力は希薄であっても、結局それが、『世論』という形を作りあげ、『習字』を支持する調査結果を生み出して、[1950年の教課審] 答申に至ったということになる」(238頁)。

4. Les travaux de la Commission consultative sur les curricula

4.1. Introduction

Une ordonnance du gouvernement publiée au *Journal officiel*¹ le 18 juillet 1949 donne naissance à la Commission consultative sur les curricula (KKS²). La douzaine d'articles dudit décret charge l'instance de conseiller le ministère de l'Éducation (dont elle dépend), lui affecte au maximum quarante membres permanents (spécialistes d'éducation à des titres divers³) nommés par le ministre de tutelle (éventuellement assistés de collaborateurs temporaires et d'experts), et instaure deux comités⁴ respectivement dédiés au primaire et au secondaire (lesquels peuvent à leur tour se scinder en sous-commissions⁵). Le texte subit de légères retouches le 18 avril 1950, qui ajoutent des précisions sur l'enseignement professionnel, et augmentent le nombre potentiel de participants jusqu'à soixante⁶. La *Kyôkashin* produira au total une trentaine de rapports en tant que structure indépendante⁷ avant son absorption par la Commission consultative centrale sur

¹ *Kanpô* : 『官報』

² *Kyôiku katei shingikai* (abrégé en *Kyôkashin*) : 「教育課程審議会」(教課審)

Cf. Journal officiel no.6752, 18 juillet 1949, p.194 (*cf. site de la bibliothèque de la Diète*) : 「教育課程審議会令をここに公布する。／御名 御璽／昭和 24 年 7 月 18 日／内閣総理大臣 吉田茂／政令第 275 号／教育課程審議会令／内閣は、文部省設置法(昭和 24 年法律第 146 号)第 24 条第 2 項の規定に基き、この政令を制定する。／[...] 付則／この政令は、公布の日から施行する。／文部大臣 高瀬荘太郎／内閣総理大臣 吉田茂。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2963294> (consulté le 20 janvier 2017)

Kyôiku katei (« programmes éducatifs ») a remplacé l'ancien terme *kyôka katei* (« programmes des disciplines ») : 「教科課程」

Sur ce changement de terminologie (expliqué le 13 octobre 1949, lors de la première séance plénière de la KKS), voir Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), note 7, p.248 : 「『第 1 回教育課程審議会記録』には『従来の教科課程の名称を変えたのは、新しい教育の内容は単に教科だけを問題とするのではなくて、特別活動や、児童、生徒の生活の全般が含まれることになったのでその内容に即して教育課程と改めた』と記されている」。

Cette modification s'appliquera aux directives nationales en 1951 (*cf. Katô Yukitsugu dir.* 2010, p.39) : 「『教育課程』という言葉は、1951 年の学習指導要領の改訂で、それまで『教科課程・教科外課程』という言葉に代わって導入された。この言葉に相当する英語は、『カリキュラム』である」。

³ *Cf. Kamijô Shinzan in Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「その人的構成は各教科から一人ずつ代表者が選定され、各専門の立場をもちながら、しかもその立場のみを主張することなく世界的日本人の育成という広い立場から教科のありかたを審議していこうというのである」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

⁴ *Bunkakai* : 「分科会」

⁵ *Bukai* : 「部会」

Cf. Journal officiel du 18 juillet 1949, p.194, articles 1 à 13 (*cf. site de la bibliothèque de la Diète*).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2963294?tocOpened=1> (consulté le 20 janvier 2017)

⁶ *Cf. Journal officiel* du 18 avril 1950, p.193 (*cf. site de la bibliothèque de la Diète*).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2963523> (consulté le 20 janvier 2017)

⁷ *Cf. site du ministère de l'Éducation* :

1950 年 6 月 22 日 : 「小学校の教育課程をどのように改善すべきか」に対する答申

1951 年 1 月 4 日 : 道徳教育振興に関する答申

1953 年 3 月 31 日 : 高等学校通信教育の実施科目の拡充に関する答申

1953 年 8 月 7 日 : 社会科の改善に関する答申

1954 年 10 月 14 日 : 高等学校教育課程の改善に関する答申

1955 年 2 月 1 日 : 高等学校教育課程の改善に関する第 2 次答申

l'éducation⁸ au début des années 2000⁹.

4.2. Session de 1949

Concrètement, les travaux de la *Kyôkashin* débutent par la réunion plénière du 13 octobre 1949, à laquelle siègent ses vingt-six membres, dont Kamijô Shinzan¹⁰, en compagnie des

1955年2月28日：高等学校通信教育の実施の科目の拡充に関する答申
1955年3月26日：高等学校通信教育による高等学校卒業資格を認めることについての答申
1955年6月27日：高等学校教育課程の改善に関する第三次答申
1956年5月7日：教育漢字の学年配当についての答申、かなの教え方についての答申
1956年6月29日：高等学校通信教育の実施科目拡充について（答申）
1956年10月8日：高等学校通信教育規定の改正および実施科目の拡充について（答申）
1957年11月9日：高等学校通信教育におけるラジオ放送の利用について（答申）
1958年3月15日：小学校・中学校教育課程の改善について（答申）
1958年3月31日：高等学校通信教育における職業科目の実施拡充について（答申）
1960年3月31日：高等学校教育課程の改善について（答申）
1960年4月26日：高等学校通信教育の改善について（答申）
1963年7月11日：学校における道徳教育の実施方策について（答申）
1963年8月16日：盲学校聾学校教育課程の改善について（答申）
1963年9月12日：幼稚園教育課程の改善について（答申）
1967年10月30日：小学校の教育課程の改善について（答申）
1968年6月6日：中学校の教育課程の改善について（答申）
1969年9月30日：高等学校教育課程の改善について（答申）
1970年10月23日：盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（答申）
1972年3月15日：盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（答申）
1976年12月18日：小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）
1978年10月23日：盲学校、聾学校及び養護学校の小学部、中学部及び高等部の教育課程の基準の改善について（答申）
1987年12月24日：幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）
1988年12月16日：盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）
1998年7月29日：幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）
2000年12月4日：児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1343455.htm (consulté le 20 janvier 2017)

Sur les rapports de la *Chûkyôshin*, voir le même site.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/ (consulté le 20 janvier 2017)

Voir aussi le document du 20 décembre 2004 (p.2-3, 3-3 & 4).

Cf. <http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/minutes/2004/1220/item4.pdf> (consulté le 20 janvier 2017)

⁸ *Chûô kyôiku shingikai* (abrégé en *Chûkyôshin*) : 「中央教育審議会」(中教審)

⁹ Cf. Ordonnance no.314 du 7 juin 2000 (cf. site du Gouvernement) : 「中央省庁等改革に伴い関係政令等を廃止する政令(平成12年6月7日政令第314号) / 次に掲げる勅令及び政令は、廃止する。 / [...] (15) 教育課程審議会令(昭和25年政令第86号)」。

Cf. <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H12/H12SE314.html> (consulté le 20 janvier 2017)

Cf. site Wikipedia (en japonais) : 「1950年(昭和25年)教育課程審議会令(昭和25年政令第86号)により設置されたが、中央省庁等改革に伴い関係政令等を廃止する政令(平成12年6月7日政令第314号)の施行に伴って廃止され、生涯学習審議会、理科教育及び産業教育審議会、教育職員養成審議会、大学審議会、保健体育審議会と統合され、2001年(平成13年)1月6日付けで中央教育審議会となった」。

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/教育課程審議会> (consulté le 20 janvier 2017)

¹⁰ Le griphiste suggère que Tanabe Koson l'aurait précédé en tant que représentant du monde artographique, mais peut-être parle-t-il du comité ministériel de rédaction des directives (cf. Kamijô Shinzan in *Shokyôiku* no.21, 1957, p.52) : 「書道からは、最初田辺古村氏が出られましたが、問題が難しくなって、一応田辺氏が放棄いたしました、どうしてもいけないということで、その後私がずっと3回審議会に出て居ります」。

représentants ministériels¹¹. Joseph C. Trainor, qui devait prononcer quelques mots lors de cette séance inaugurale au nom du GHQ, n'aurait pas fait le déplacement, et il semble que les membres de la CIE n'aient participé aux débats de la Commission – à l'instar de P. Jeidy – que de manière épisodique¹². Les premiers thèmes sur lesquels la KKS se penche concernent l'enseignement de la pilogriphie, de l'économie domestique, de l'étude libre, ou de l'éducation physique, ainsi que le volume horaire¹³. Ôshima Fumiyoshi, responsable de la section du primaire au ministère, entame l'inventaire des questions d'actualité qu'il dresse ce jour-là par celle de la griphie [shûji¹⁴]. À cet égard, il rappelle que les écoliers n'utilisent pour les cours de japonais que les stylographes, mais qu'une partie de l'opinion publique réclamant la généralisation de l'apprentissage pilogriphique, les autorités viennent d'effectuer une enquête dont elles compilent les résultats¹⁵. Autrement dit, les paramètres de l'éducation griphique dispensée en primaire constituent l'un des points focaux des délibérations de la Commission¹⁶. Kamijô Shinzan, qui voit en cette dernière « la plus haute instance de décision concernant les curricula », présume que les conclusions de ses discussions auront sur l'avenir de la pilogriphie scolaire un impact déterminant¹⁷. La seconde réunion¹⁸ de la

¹¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), note 7, p.204 : 「1949年(昭24)10月13日、午後1時30分より、文部省第一会議室において第1回教育課程審議会総会が開催された。委員26名と、文部省側から関係課長、事務官8名、その他各教科主任等関係官が出席した。書道分野では、上條が出席している」。

¹² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.204 : 「いま、当日の議事予定を記したと思われる一覧が〈大島文義旧蔵文書〉中にあり、それによると、次官挨拶の次は『司令部挨拶(C.I.E トレーナー氏) 予定』となっている。会議録にはこれに関する記載は行われていないので、トレーナーは出席をしなかったと考えられる。既述のとおり、ヤイディーも学習指導要領国語科編纂委員会には2、3度しか出席していない。すでに占領後期に入っており、トレーナーの欠席という形の中にも、米国側の政策転換の様子があらわれ始めていたといえるのかもしれない。CIEが『後方支援』の方式をとるといふのならば、なおさらに、教育課程審議会の大要は、基本的には日本人の手に委ねられようとしていたとみてよいのではないか」。

¹³ Cf. Okuda Shinjô in Kida Hiroshi dir. 1987, p.399 : 「その年 [=24年]、教育課程審議会の新設が決まり、25年3月、最初の諮問が行われる。課題は小学校の家庭科の存否、毛筆習字、自由研究の存否、総時間数の改正など。6月に答申が出ると、さらに12月、道徳指導についての諮問が行われ、26年1月に答申」。

Cf. site du ministère : 「[...] 文部大臣の諮問に応じて、教育課程に関する重要事項を調査審議するために、24年[5月31日]、『文部省設置法』に基づいて教育課程審議会が設置され、翌年3月、教育課程審議会に対して小学校家庭科の存否、毛筆習字の取り扱い・自由研究の存否、総時間数の改正などについて諮問がなされ、その答申は、同年6月に文部大臣に提出された」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317741.htm (consulté le 20 janvier 2017)

¹⁴ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.205 : 「[...]『現在初等教育の方で問題になっていることは』として、大島[文義]はその筆頭に『習字』の問題を挙げている。[...] /大島はこのあと引き続いて、家庭科、自由研究、体育の問題を順次取りあげて説明をしている。ここで『習字』を筆頭に挙げたのは、文部省にとって、その問題がより重要な看過できぬものとなっていたことを証明するものでもあった」。

¹⁵ *Ibid.* : 「総会記録には次の記述がある。 /習字に関する問題

1. 習字については現行の教育課程では、国語科の中において硬筆によつて学習されている。
2. 最近世論として毛筆による習字を必修教科にしたいという希望意見があるので、文部省では目下それについて学校教師、児童、父兄、一般人の意見の調査を行いその調査の結果を整理中である」。

¹⁶ Cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.49 : 「書教育の存廃をめぐる論議は、昭和24年7月に発足した教育課程審議会(青木誠四郎会長 [...])においても繰り広げられた。教課審においては、書教育の存廃問題が『きわめて重要な問題』の一つであった」。

¹⁷ Cf. Kamijô Shinzan, *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「審議会の組織 /教育課程審議会は内閣の政令によつて(昭和24年7月18日付)成立公表されたもので文部大臣直属の諮問機関であり、教育課程に関する最高の決定機関である。 /何が故にこうした機関を急設したのか、というと終戦後、一応出来上つ

Kyôkashin se tient le 10 novembre 1949. Elle désigne les participants aux comités : quinze pour le primaire, vingt et un pour le secondaire¹⁹. Initialement censé intervenir du côté du secondaire, Kamijô se joint à titre exceptionnel au groupe du primaire (composé d'instituteurs, de directeurs d'écoles, d'universitaires, etc.) pour fixer le sort de la griphie au pinceau²⁰. La première séance de travail de ce comité aurait eu lieu le 2 février 1950²¹. Y assiste une trentaine de personnes (membres attitrés et spéciaux, responsables du ministère), dont Aoki Seishirô, Ishiyama Shûhei, Yamagata Yutaka, Nishihara Keiichi, Kaigo Tokiomi et Kamijô Shinzan²². Suite au laïus

た日本の教育課程を反省し1、2残されたむづかしい問題について、日本人自身ので「手？」によつてこれを解決をしてゆかせようとしたものであろう、[。？]「…」／そして新しい日本を作るために必要とあれば教科として特設もし廃止もし、或は時間の増減も行う機能をもつ、従つてこの会議で、毛筆は『いらぬ』ということになれば教科としての毛筆は完全にすがたを消してゆく」（「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」）。

¹⁸ Cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.49 : 「教課審では、昭和24年10月以降、翌25年2月末まで毎週会議が開催され※、継続的に審議が行われた」。

¹⁹ Cf. Shiba Shizuko 2007, p.289 : 「「…」11月10日に開催された第2回教育課程審議会では、初等教育教育課程分科審議会委員15名（審議会長は白金小学校長大石謙）、中等教育教育課程審議会委員21名「…」が決定され「…」た」。

Cf. http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/2/22793/20141016141628979304/AA11618725_56_287.pdf (consulté le 20 janvier 2017)

²⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.206 : 「[1949年]11月10日、第2回教育課程審議会が開催された。「…」第2回審議会においては、初等教育教育課程分科審議会並びに中等教育教育課程分科審議会への各委員の所属が原案どおり決定された。『習字』に関しては上條が書道専門委員として中等教育教育課程分科審議会に所属した。中等教育への配置となったのは、もとより小学校に『習字』の授業がなく、中学校の国語科に1、2年必修、3年選択としてそれが位置づけられているためと推定される。総会記録にはさらに、『教育課程の特殊なものについては、関係ある委員は、初等、中等の両審議会に関係していただくことにきまる』とある。教育課程審議会委員名簿によると、両審議会に所属する委員はその所属欄に『小中』と記載されているが、上條については『中』とのみである。当初は小学校の習字教育との関連を想定していなかったとも考えられる。その後、第3回審議会は同年11月24日に、また第4回審議会は12月19日に開催され、各種の審議が続けられた」。

²¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.212 : 「「…」1949年（昭24）内に行われていたのは全体会であり、具体的な問題を検討する分科審議会は翌年から始まる。その第1回初等教育教育課程分科審議会は、記録概要の上からも、間違いなく1950年（昭25）2月2日を最初とする」。

Shiba Shizuko (2007, p.289) donne la date du 11 janvier, mais il s'agit sans doute d'une erreur : 「「…」1950年1月11日に開催された、第1回初等教育教育課程分科審議会会議要録には、教科の組織としてコア・カリキュラムで実施できるようなものを考えるかどうかという問題が提起された「…」」。

²² *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.210 (liste du 2 février 1950) : 「国語：西原慶一（日本女子大附小教諭）、社会：大石謙（白金小学校長）、数学：黒川三雄（鎌倉市立第2小学校教諭）、理科：小川浩（神奈川師附小教諭）、音楽：鳥居忠五郎（東京学芸大学教授）、図工：山形寛（日本色彩研究会長）、保体：今村良吉（小池小学校長）、特殊（ろう）：大島功、幼：山下俊郎（東京家政大学教授）、放送、視覚：縣実平（京橋小学校長）、指導主事：近藤修博（東京都教育委員会）※、教育婦人：徳永あさ（横須賀市児童福祉協会副会長）※、心理学者：青木誠四郎（家政大学長）、石山修平（東京教育大学教育学部教授）、佐藤保太郎（東京教育大学附属小学校主事）、赤松弥男（東京教育大学附属小学校教諭）、河野★子、第1師範附属小学校PTA副会長、本間平安子（啓明学園教諭）、小松ハナ（北多摩群三鷹第4小学校教諭）、書道（中学）：上條周一（成蹊大学講師・成蹊高校教諭）、家庭（中学）：仙波千代（都立第4女高教諭）、職業（中学）：海後宗臣（東大文学部教授）。

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.209 : 「〈大島文義旧蔵文書〉所収の委員名簿には、本来の初等教育分科会に所属する15名および臨時委員と思われる6名の他に、1行の空行において、『上條周一』『仙波千代』『海後宗臣』の名前が順に記される。「…」仙波は東京都立第4女子高等女学校教諭で家庭科を専門とし、海後は東京大学文学部教授で職業科担当として教育審議会委員を務め、いずれも中等教育教育課程分科審議会に所属した」。

introdutif d'Ôshima Fumiyoshi, et à l'élection de son président, l'assemblée inventorie les sujets sur lesquels elle devra réfléchir : l'économie domestique, la santé, l'étude libre, la répartition horaire, les bibliothèques scolaires, et la griphie au pinceau [*môhitsu shûji* ²³]. Les discussions de l'après-midi évoquent en particulier l'économie domestique et la pilogriphie ²⁴. Sur ce second point, les notes d'Ôshima mentionnent en détail les motivations des requêtes déposées à la Diète ²⁵, tandis que quelques avis (Ishiyama Shûhei, Kawanishi Ryôkichi, Honma Yasuko) s'expriment en faveur de la création d'un enseignement indépendant, solution prônée par Kamijô ²⁶. Une semaine plus tard, l'équipe se retrouve pour une seconde journée d'étude. Le matin, elle écoute Pauline Jeidy de la CIE lui faire part de ses réserves quant à la pratique d'activités de culture traditionnelle (notamment pilogriphiques) à l'école élémentaire (cf. B.I.5.3.). Le sujet continue d'occuper les participants après le déjeuner. Les gens du ministère résument la situation, et communiquent les résultats de l'enquête menée par leurs services en 1949 ²⁷. Shinohara Riitsu, président du comité ministériel de révision des directives du japonais, fait ensuite part des conceptions dudit comité sur la question de l'écriture [*kaku koto*]. Il rappelle que des collectifs essentiellement constitués de marchands de pinceaux ou d'enseignants ont soumis au Parlement des pétitions pour l'inclusion de

²³ *Ibid.*, p.210 : 「当日の分科審議会記録概要によると、同審議会は、まず分科審議会開催の経過について大島より説明があり、続いて互選により分科審議会議長を大石とした後、小学校教育課程について自由討論が行われている。そして最後に、『分科審議会で審議すべき事項』として、各委員から『毛筆習字、学校図書館、家庭科、自由研究、時間配当、保健』の件について提案がなされた」。

²⁴ *Ibid.* : 「では、大島メモは、第1回会議における『習字』に関する事項をどのように記述しているだろうか。記録概要によると、第1回会議は午前9時30分から午後4時まで行われている。大島メモは2つに分かれ、ひとつは冒頭に『2月2日提案理由』との記述を、もう一方は『2月2日、午後、審議会』との付記を持つ。／ [...] 後半部分には、家庭科と『習字』についてスペースを割いている」。

²⁵ *Ibid.* : 「そのうち『習字』については、新課程準備期以降の経過が記録される。就中、国会請願理由が細やかに記述されている点は注目される」。

Ibid., p.211 : 「一、毛筆習字。／現行案作成の時、書道家の意見、C.I.Eの意見、小・中・高の組織。技能、実用、観賞。書道家、書道教育家、筆墨製造業者。／国会一毛筆習字を小学校で必修教科として課すべし。／日本の文字は毛筆習字によって書[?]かるべきもの、正しく書くには毛筆を用うべし。／毛筆の技能はなるべく年少の時から始めなければならない。／毛筆習字の練習は躰の問題、精神修養。／書道文学[字?]の美を味うには毛筆による外はない／調査、23年*9月／国語指導要領委員会／かきかた 一ねん」(大島文書。手記)。

*24年の誤り。

²⁶ *Ibid.*, p.212 & 228 : 「2月2日午後の審議において、石山修平が『総合課程』『独立課程』『日常生活課程』を提案しており、記録概要はそれに対し各委員から活発な質問があったとする。大島メモにはその議論が残されており、その中から『習字』関係を抄出すると、石山は『習字は2(筆写注：独立課程)で立てるとよい』とし、川西も、『毛筆は特設してほしい』と強調する。本間も『習字は独立させたらよい』との意見である。上條は、『調査の結果、小学校5、6年で採用できるようになった。文字教養の問題。美しく書くには根本は習字』と専門家らしい主張を行っている。ただし、上條の言う、『小学校5、6年で採用』というのがここで何を指しているのかは不明である。[...] /少なくとも、委員の自由討論では『習字独立』の提案は出されているし、決して上條が孤立するような状況であったとは思われない」(212頁)。「川西は、2月2日の第1回分科審議会で、『習字』特設を強く主張した人物である」(228頁)。

²⁷ Voir le résumé anonyme de la séance, vraisemblablement mis au propre *a posteriori* par un employé du ministère de l'Éducation (cit. in Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.221) :

「四 毛筆習字の問題について大島課長から経過報告があった。

五 松本調査係長から、毛筆習字の必要に関する調査の結果についての報告があった」。

la pilogriphie dans le domaine de l'enseignement grapique [kakikata] en primaire. Mais dans la mesure où l'apprentissage du japonais comporte quatre aspects (lire, écouter, écrire [kaku] et créer), ses collègues et lui considèrent, dit-il, qu'isoler la seule écriture en tant que discipline indépendante n'aurait pas de sens. Plutôt que de scinder les activités en fonction des instruments employés, mieux vaudrait, à leurs yeux, élaborer un tableau de compétences prenant – au besoin – en compte la pratique pilogriphique, préférablement à partir de la cinquième année²⁸. Ôshima Fumiyoshi évoque alors la préparation en cours des manuels de stylogriphie [kôhitsu shûji] du premier niveau du primaire en vue de la rentrée d'avril 1950, ajoutant que ceux des cinquième et sixième années pourraient, s'il le fallait, comprendre un volet consacré à la griphie au pinceau²⁹. Ces informations générèrent un débat sur la nécessité de l'enseignement pilogriphique, le statut à lui accorder, et le stade propice à sa mise en œuvre³⁰. Les éclaircissements apportés par Ôshima montrent que les autorités ont anticipé (voire aiguillé par une absence d'opposition catégorique) les conclusions de la KKS, en se préparant à une réintroduction de la pilogriphie dans les programmes du cursus élémentaire³¹. Ces orientations remontent pour le moins au mois précédent. Dans ses notes d'une réunion datée du 11 janvier 1950, Ôshima Fumiyoshi écrit en effet : « Pilogriphie [môhitsu shûji] = créer une matière séparée n'est pas indispensable. On peut l'enseigner en japonais, dans les années supérieures³². » Nobuhiro Tomoe pense qu'il faut attribuer une telle ouverture à la persévérance de

²⁸ *Ibid.* : 「六、篠原国語科主任より国語学習指導要領委員会での『かくこと』についての審議事項の報告があった。

- 小学校の『かきかた』の中に、毛筆習字を入れたいという意見については、[模?] 毛筆業者、教師等が主流をなして、第2議会に請願している。
- 国語科の委員会においては、国語科の大きな要素は、よむ、きく、かく、つくる、となっている。この要素から『かく』ことだけを取り出して独立教科とするのはおかしい。
- 『かくこと』の能力表をつくって必要に応じて毛筆習字の指導をしてはどうか。
- 『かきかた』を硬筆、毛筆と分けなくて、両者をその中にふくめる。
- 毛筆習字を指導する学年は5、6年からではどうかとの意見が多かった」(3枚目)。

²⁹ *Ibid.* :

「七、大島課長より左の報告があった。

- 1年生用硬筆習字の本が4月使用できるよう編修 [集?] されていること。
- 将来、5、6年に毛筆習字を入れることになれば、その方の本も編修 [集?] する予定であること」(3枚目)。

³⁰ *Ibid.*, p.222 : 「八、毛筆習字の必要、学習すべき学年、独立教科としての可否については委員会 [員?] から多くの意見があった」。

³¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.222 : 「学習指導要領国語科編纂委員会の報告からは、『習字』は国語科の『かくこと』にふくめるとの案がでていいる。これならばヤイディーが危惧した時間数の問題を解決することができる。そしてそれを、大島は『七』の項目で、『将来5、6年に毛筆習字を入れることになれば』と教科書編集計画を持ち出している。仮定の話とはいえ、具体的な学年を示して行われた説明だった」。

³² *Ibid.*, p.207 & 222 : 「その構想はすでに1月11日の大島メモにあり、既定路線であったと確認される一文である。学習指導要領国語科編纂委員会も同様の意志を持っていた」(222頁)。「[...] 1950年(昭25)2月から初等教育教育課分科審議会が開催される。それに先立って、1月11日にこれに関連する会合が行われていた。初等教育課長の太田は、分科審議会等の発言内容を一部メモの形で書き残しており、11日の会合もその速記メモで確認するものである。/メモ冒頭にはまず、『小学校教育課程改善』と置き、『一、教科書の総時間数について』『二、教科外の指導時間数はどうのようにするか』『三、教科の組織について』の3項を挙げ、それぞれ必要事項を列記したその最終行に、『毛筆習字と国語科の関係』と記している。これら記述の

Tsuzuki Kozan et Ôsawa Gakyû, défenseurs (après la démission de Tanabe Koson) de la griphie au pinceau au sein du comité de rédaction des consignes (cf. D.III.3.³³). Les séances du sous-groupe de la KKS se succèdent à une cadence hebdomadaire, sans que la pilogrphie fasse plus l'objet d'examens attentifs. Le 17 février, le ministère de l'Éducation déclare par la voix d'Ôshima qu'il ne dispose pas de données suffisantes pour déterminer le statut des enseignements d'économie domestique et de griphie au pinceau³⁴. Cet immobilisme exaspérait Kamijô qui écrit :

À un moment de la mi-février, en séance plénière, la balance faillit pencher définitivement du côté de la réintroduction. Or les constants revirements de la position du ministère et la tactique d'enfumage qu'il pratiquait retardèrent la conclusion. / À plusieurs reprises, j'interpellai les responsables sur la nature du comité, leur demandant si nous étions censés discuter des problèmes pratiques observés sur le terrain afin d'aider à définir le destin du pays pour le siècle à venir, ou si devons juste nous conformer à la vision des autorités, et prendre les décisions qui les arrangeaient, auquel cas il était inutile de dépenser un temps précieux à se disputer bec et ongles. Mais les fonctionnaires ministériels se tiraient toujours d'affaire avec adresse, en me répondant que j'avais entièrement raison³⁵.

Dans le même texte, le griphiste dit avoir vécu durant les cinq mois qui s'écoulèrent à compter du lancement de la *Kyôkashin*³⁶ « un véritable supplice », où il dut lutter désespérément contre les

内容、構成からすると、教育課程審議会記録ではなく、文部省担当者の会議記録に近い。／さらに、冒頭に『(25、1、11)の会議要録』と記す別紙メモには各種の問題点とそれに対する会合中の意見が列記され、『○教科の組織』とする項目の末尾に、『毛筆習字-別に教科をたてる必要はない。国語科の中で高学年で指導することにするとよい』とある。『習字』復活の問題は看過できぬ事項として把握しながらも、『習字』そのものに独立教科化するほどの重要性は認識されていないことになる。『必要はない』という表現は断定的で大変強く、文部省側の意向が髣髴されるようだ(207頁)。

³³ *Ibid.*, p.208 : 「この『高学年で指導する』とは、学習指導要領国語科編纂委員会で田邊が辞表をたたきつけた後もこれにとどまり、丹念に説得活動を続けた大澤、続木による『5、6年の国語での必修化』という成果が届いたものだったのだろうか」。

Sévère à l'endroit de Bundô et ses sbires, Nobuhiro Tomoe considère de façon nettement plus positive l'action d'Ôsawa et Tsuzuki (*ibid.*, p.164) : 「[...] その後、国語編纂委員会の中で、時間をかけて理解を求める活動をしていた人物があった。大沢雅休がその人で、『他の国語科編集委員とともに5年から必修せしめるという線にこぎつけ』るところまでなして得ている。その後展開される教育課程審議会の審議経過で、文部省側から『小学校5年から必修』との案が提示されるのは、大澤、また大澤と同じく書道分野から委員として参画していた続木敏郎の努力により国語編纂委員会内で実らせた成果であったのではないかと筆者はとらえている」。

³⁴ Les 3^{ème} et 4^{ème} séances ont respectivement lieu les 17 et 23 février (*ibid.*, p.226) : 「議事録の記録概要は、2回分を合したものになっており、いずれも家庭科の問題が審議されている。その2月17日の議事にあたる『二、課長より「小学校家庭科」についての経過報告』の中に、注目される項がある。

5. 文部省の考えとしては

(イ) 小学校の家庭科の内容は大切と考えるが、独立教科としておくかどうかの点はまだ研究の余地がある。

(ロ) 習字は独立教科とするか否かの資料は今のところ持っていない」。

³⁵ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.226.

³⁶ Plutôt que le mois de janvier, comme il le prétend, il semble que la période la plus éprouvante pour Kamijô ait bien été celle de ces débats au comité sur le curriculum du primaire (cf. Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.212) : 「[...] 期間をおいて記したためか、ここには時間的なことについて錯誤が見える。[...] / 上條の記憶のずれをここで修正すると、『一番全体の空気が悪かった』のは、『25年の1月頃』ではなく、昭和25年の2月初め頃、つ

autres membres de la Commission, prêts à se soumettre à la volonté du ministère³⁷ de sacrifier la pilogriphie³⁸. Il ajoute qu'il n'évita le pire qu'en sollicitant des sursis afin d'aller chercher conseil auprès de la Fédération générale des artistes de griphie (cf. C.II.2.2.2.³⁹). Finalement, devant l'échec des discussions, la KKS entérina la proposition de Yamagata Yutaka d'affecter un comité restreint⁴⁰ à la rédaction de l'ébauche de ce volet du rapport⁴¹. Établie le 10 mars 1950⁴², cette sous-structure rassemble les neuf membres ci-dessous :

- Aoki Seishirô (psychologue, président de l'Université Kasei)
- Honma Yasuko (enseignante à l'Académie Keimei)
- Ishiyama Shûhei (professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Tôkyô)
- Kamijô Shinzan (griphiste, professeur à l'Université et au lycée Seikei)
- Kawanishi Ryôkichi (spécialiste de sciences, directeur de l'école élémentaire Koike, élu président du sous-comité⁴³)
- Komatsu Hana (institutrice à la quatrième école primaire de Mitaka, comté de Kita-Tama)
- Nishihara Keiichi (spécialiste de japonais, instituteur à l'école élémentaire affiliée à l'Université de filles Nihon joshi)

まり分科審議会が始まったころではなかったかと推測される」。

³⁷ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 & 1954, p.350 : 「文部省側としてはむしろ毛筆習字の全廃を望んでいたかのようであった」(672頁)。「文部省側としてはむしろ毛筆習字の全廃を希求していたようである。／会議には必ず係官が4、5人出席になり、否定論に立っていた」(350頁)。

³⁸ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「[...] 中々先ば [は?] 見えず、24年10月上旬より [り?] 毎週会議が開かれ、越えて25年の2月末まで、約5ヶ月は全く苦悶の連さであった、だめだ?と思うことが度々であり、遂に反対意見の人々や文部省側に対し、激論をなげかけることになり、全面的に否定の決をまさにとらんとする場合に直面した」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

Fujita Yûsuke 2001.10, p.50) estime que l'adversité à laquelle fit face Kamijô n'avait rien de monolithique, et que les positions des membres de la KKS étaient assez indécises à ce stade : 「[...] 教課審は当初、賛成派にとって厳しい状況にあったといえよう。ただ、この間の審議内容を記録したと思われる速記メモの内容は、13名の委員のうち、3名のみが存置に否定的な意見を述べていたことを示唆しており、審議の厳しい状況を強調する上條の述懐と必ずしも一致していない。おそらく、審議における各委員の発言内容は流動的なものであり、復活をめぐる決定は、審議の状況に応じて二転三転していたのであろう」。

³⁹ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「そんな場合にはいつも全書作家連 [連?] 盟の意見をきいた上で今一度御説明を申しあげたい、然る上、決をとつてもらいたいとねがった」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

⁴⁰ *Shôïinkai* : 「小委員会」

⁴¹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 : 「[...] 毛筆習字の必要性についても、かなり賛成者があり、いずれとも結論は出なかった。そこで小委員会を設けて原案を作成することになった」。

Cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.50-51 : 「教課審では結局、結論を出すには至らず、小委員会を設けて書教育の問題をさらに掘り下げて検討することになった。小委員会の設置は、先に述べた速記メモの内容から、山形委員が提起したことがわかる」。

⁴² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.227 : 「大島の速記メモをたどると、『3月10日、午後』とする紙片に、『小委員9名』として『西原、小川、山形、川西、青木、石山、本間、小松、上條』の名がある。続いて黒川、縣による教育課程に関する発言が書きつけられているので、3月10日に分科審議会が行われて、そのとき小委員会が選出されたのではないかと思われる」。

⁴³ *Ibid.*, p.228 : 「[...] 委員長には、3月16日の第1回小委員会において、互選により川西良吉が就任している」。

- Ogawa Hiroshi (spécialiste de sciences, instituteur à l'école primaire affiliée à l'École normale de Kanagawa)
- Yamagata Yutaka (spécialiste d'arts plastiques et travaux manuels, président de la Société japonaise de recherches sur la couleur ⁴⁴)

Le 16 mars 1950, lors de la première réunion de ce comité restreint, Nishihara place l'enseignement graphique [*shûji*] dans le cadre de celui du japonais, tout en indiquant qu'il reste à se mettre d'accord sur l'éventualité d'en faire une discipline subalterne ⁴⁵. Nobuhiro Tomoe suppose que le retour de la pilogriphie dans les programmes du primaire ne faisait déjà plus de doute à ce stade ⁴⁶. Un document conservé dans les archives d'Ôshima Fumiyoshi rend compte, en style télégraphique, de l'opinion exprimée par chacun des participants à la séance du 22 mars suivant ⁴⁷ :

Griphie [<i>shûji</i>]. La dernière fois, on a parlé d'une inclusion au sein de la matière de japonais.	
Aoki	En japonais, à condition de dégager un horaire spécifique. / Il faut introduire des éléments typiquement nippons. / Sans heures définies, il n'y aura pas de mise en pratique effective.
Ishiyama	Pas d'opposition à une inclusion dans le domaine du japonais, mais l'enseignement doit se baser sur une conscience claire.
Komatsu	Environ une heure en japonais. L'écriture [<i>ji</i>] devient maladroite. Du point de vue des bonnes manières [<i>sahô</i>]. Sur le plan de l'observation des enfants.
Honma	Il faut définir un horaire dans le cadre du japonais.
Kawanishi	Puisque tout le monde semble s'accorder sur une incorporation au japonais, voyons la forme de l'insertion.

⁴⁴ *Nihon shikisai kenkyûkai* : 「日本色彩研究会」

⁴⁵ *Fuku kyôka* : 「副教科」

Cf. Archives Ôshima Fumiyoshi : 「国、社、算、理、音、図、家、体、自-現在／○習字の問題／国語の中で。／『習字』として副教科として出すか出さぬか未定」。

Cit. in Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.228 : 「3月16日の第1回小委員会における審議について、大島は速記メモの末尾に、西原の発言として、次の記載をしている。／習字の問題／国語の中で／(習字)として副教科として出すか出さぬかは未定」。

Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.229) cite un article de Kamijô Shinzan daté du surlendemain : 「ここでも劈頭習字問題にいきり、夕刻まで議論が続けられ、ある線には到達したが、猶幾多の問題を次回にのこさざるを得なくなつた」。

⁴⁶ *Ibid.*, p.228 & 229 : 「第1回委員会の段階で、『習字』の独立教科化はしないものとされたのであろう。しかし、国語科という形ながら正規授業の中に復活される方向性は定まったようであった」(228頁)。「激論の内容については未だ発表を許されぬものがあるので、茲には言及しない [...]。いづれにしても、毛筆習字が小学校に復活することは心配のない段階に到達したと云つてもいいと思う。ここ数回の会議によつてはつきりとした教科としての位置づけが見られるここ [と?] と思う」(229頁)。

⁴⁷ Selon les notes manuscrites de ce jour-là, 15 personnes assistent à cette réunion matinale (cf. Archives Ôshima Fumiyoshi) : 「青木、石山、川西、西原、小川、小松、本間、(大石)／岡、大野、木宮、山本_キ、小山、大島、島谷」。

La liste ci-dessus ne cite pas le nom de Kamijô Shinzan.

Ishiyama	Indiquer un horaire, à partir de la 3 ^{ème} ou 4 ^{ème} année. Une heure environ. Un caractère en retrait.
Aoki	D'accord.
Ogawa	Doutes sur les attentes quant aux bonnes manières [<i>sahô</i>]. Ignore comment organiser la présentation.
Komatsu	Beaucoup à faire en 5 ^{ème} et 6 ^{ème} années. Mieux vaut une programmation en 3 ^{ème} ou 4 ^{ème} année, le travail est moins lourd. D'accord avec la précision d'un horaire.
Honma	Une heure environ.
Yamagata	Entre parenthèses. 35 heures à partir de la 3 ^{ème} année.
Kamijô	Une heure.
Nishihara	Mieux vaut ne rien indiquer. Quant au niveau, concernant la griphie au pinceau [<i>môhitsu</i>], les conclusions des délibérations du comité du japonais penchent pour les 5 et 6 ^{èmes} années.
Kawanishi	D'accord avec monsieur Ishiyama. / À la majorité, indication d'une heure. / Voyons le problème du niveau.
Aoki	3 ^{ème} année.
Honma	4 ^{ème} ou 3 ^{ème} année.
Kamijô	3 ^{ème} année.
Nishihara	5 ^{ème} année.
Ogawa	5 ^{ème} année.
Kawanishi	Pour le niveau, ce sera donc la 3 ^{ème} année.
Nishihara	Absolument opposé à un début en 3 ^{ème} année au sein du japonais. D'accord si c'est dans un cadre séparé.
Aoki	Créer un enseignement indépendant de griphie [<i>sho</i>] réglerait la question. / Comme je l'ai dit au début, une intégration parmi les matières artistiques [<i>geinô</i>] serait préférable.
Avis du ministère de l'Éducation	
Kawanishi	Met-on l'accent sur l'aspect utilitaire ou sur le côté artistique [<i>geinô</i>] ? En tant que pratique centrée sur le pinceau.
Aoki	La traiter comme une activité d'expression. Viendrait s'y associer l'idée d'utilité.
Ishiyama	Insister sur le sens qu'a l'expression au pinceau sur les plans de l'utilité, de l'art [<i>geijutsu</i>], et de la formation d'un caractère honorable [<i>hinsei</i>]. Dans cette optique, il vaudrait mieux instaurer un horaire à part destiné à un entraînement spécial.
Kawanishi	Mais que signifie cette « utilité » ?
Ogawa	Je pense surtout à l'aspect utilitaire.
Komatsu	Utilité et moralité [<i>hinsei</i>].
Honma	Utilité. Mais pas trop austère.

Yamagata	Utilité. Évoluant vers l'art [<i>geijutsu</i>].
Kamijô	Art [<i>geijutsu</i>]. L'utilité survenant dans un second temps.
Nishihara	Considérer avant tout que l'écriture constitue, avec l'écoute, l'expression orale et la lecture, l'une des manifestations des activités linguistiques dans la vie. Utilité dans ce cadre (celui des outils du quotidien). Nature d'outil. Culture japonaise.
Kawanishi	On retiendra donc l'utilité. / Ensuite, inclusion dans le japonais, ou créneau distinct ?
Nishihara	Japonais.
Kamijô	Art [<i>geinô</i>].
Yamagata	Japonais.
Honma	Japonais.
Komatsu	Japonais.
Ogawa	Japonais.
Ishiyama	Créneau séparé.
Aoki	Créneau séparé.
Kawanishi	Je note donc (provisoirement) « inclusion dans l'enseignement du japonais. » / Maintenant, pour les indications d'un horaire particulier, à compter de quelle année ?
Nishihara	Pas d'horaire spécifique.
Yamagata	Horaire particulier, à partir de la 3 ^{ème} année.
Honma	Pas d'attribution horaire particulière. Introduction en 4 ^{ème} année, spécifiée dans les directives.
Komatsu	Horaire particulier, à partir de la 3 ^{ème} année.
Ogawa	Pas d'indication horaire. Introduction en 5 ^{ème} année.
Ishiyama	Pas d'horaire à part. Introduction en 3 ^{ème} année. Éventuellement plus tôt ou plus tard. Précision dans les consignes.
Aoki	Horaire spécifique, à partir de la 3 ^{ème} année.
Kawanishi	Horaire particulier.
Kamijô	Horaire spécifique, à partir de la 3 ^{ème} année.
Kawanishi	Je prends acte de l'inclusion dans le cadre du japonais. Quant à l'indication d'un horaire à part, la décision reste pendante ⁴⁸ .

Autant que possible (tous les avis ne s'expriment pas clairement sur chaque point), récapitulons les résultats de ces votes :

- Attribution d'une heure hebdomadaire : sept voix pour (Komatsu, Ishiyama, Aoki, Honma, Yamagata, Kamijô, Kawanishi) ; une contre (Nishihara)

⁴⁸ Cf. Archives Ôshima Fumiyoshi (4 pages). *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.229-232. Nobuhiro (*ibid.*, p.233) résume dans un tableau les opinions de chaque intervenant.

- Mise en avant du souci utilitaire : cinq voix pour (Ogawa, Komatsu, Honma, Yamagata, Nishihara) ; deux contre (Aoki, Kamijô)
- Inclusion dans le domaine du japonais : cinq voix pour (Nishihara, Yamagata, Honma, Komatsu, Ogawa) ; trois contre (Kamijô, Aoki et Ishiyama ⁴⁹)
- Indication d'un horaire spécifique : cinq voix pour (Yamagata, Komatsu, Aoki, Kawanishi, Kamijô) ; quatre contre (Nishihara, Honma, Ogawa, Ishiyama)
- Introduction en troisième année ⁵⁰ : cinq voix pour (Ishiyama, Komatsu, Yamagata, Aoki, Kamijô) ; trois contre (Nishihara et Ogawa : cinquième année, Honma : quatrième)

On voit qu'il n'y a unanimité sur aucun des points examinés. La majorité importante qui semble émerger en faveur de l'octroi d'une heure par semaine à l'enseignement pilogriphique se trouve tempérée du fait que Honma et Ishiyama se prononcent contre une indication horaire précise, position dont on perçoit mal la logique. Ishiyama, en particulier, approuve dans un premier temps la mention, pour se rétracter à la fin de l'échange. En tant que représentant de la communauté des griphistes, Kamijô défend la création en troisième année d'une matière indépendante de nature artistique ⁵¹. Il reçoit un soutien modéré d'Aoki et Ishiyama, éminents universitaires auxquels il fait appel afin d'étayer scientifiquement la thèse d'une nécessité de la présence de la griphie au pinceau dans les curricula ⁵². Les deux hommes répondent apparemment aux attentes du griphiste ⁵³.

⁴⁹ D'après le décompte de Kamijô (5 voix contre 4), Kawanishi aurait également pris position de son côté (cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.50-51) : 「[...] 第3回小委員会が開催されたときに、川西委員長の提案により、書教育を実用として認めるのか、あるいは芸術として認めるのかを決定すべく審議が行われた。上條の記録によれば、ここでは4対5で実用として認めることが決定したという。しかしこの決定は、書教育を芸術教科の一環として位置付けようと試みた上條にとって、『毛筆を冒流する』ものであり、容認しがたいものであった。この第3回小委員会について上條は、『9人の委員は交互立ってまず存廃についての意見をのべた。委員長はいちいち記録し、文部省側でも速記をとられた』と述べているが、筆者は、上條のいう『速記』が、『大島文義文書』に存在する3月22日付の速記メモではないかと推察している。そのメモには、各委員の意見が記載されており、小川、小松、本間、山形、西原の5人が書教育を実用として位置付けることを、青木、石山、上條が芸術として位置付けることを主張していたことが窺える。上條の記録が正しければ、4対5で実用ということに決定したのであるから、速記メモには記録されていないものの、川西委員長も『芸術』という意見であったということになるだろう」。

Kamijô Shinzan (1993, p.672) range d'ailleurs Kawanishi avec Ishiyama et Aoki parmi les membres de la KKS à l'avoir soutenu : 「しかし教育大石山脩平、心理学社青木誠四郎、東大相良 [守次?] 教授、河 [川?] 西小学校長等数氏の学者はあくまで日本的カリキュラムの構成という立場から、公正なる理論の体系を示された」。

Le « professeur Sagara » mentionné ci-dessus fait vraisemblablement référence au psychologue Sagara Moriji.

⁵⁰ Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.235) cite les mémoires d'Ôshima Fumiyoshi : 「大島は後年、その回顧録に、『何学年からはじめるかについては、第3、4、5学年と意見は分かれた』」。

⁵¹ *Ibid.* : 「『[...] 上條信山委員は書家を代表して、3学年から芸術的目的で独立教科とすることを強く主張した』と記している」。

⁵² Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「私は、とに角毛筆習字が小学校カリキュラムの中にある地位を占むべき客観性がある理論をうち立てることが大切であることを思い、各方面の意見を聞き、其の門をたたいた。／心理学の青木誠四郎先生、教育学者の石山脩平先生に、とくに学問的立場からの御指導と御支援を仰いだ」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

⁵³ *Ibid.* : 「石山、青木先生の支持／ヤイデー女史の講話後、いよいよ書道には工合が悪くなかったがしかし半才の間、毛筆書道、毛筆習字でねばりにねばつたためかそんなに毛筆というものが国民に根強い味方となっているのかと全委員が関心を持ち研究的態度をとつてくれるようになったのである。／とくに理論的学問

Ishiyama, gagné aux arguments de ce dernier ⁵⁴, envisage une restructuration radicale des programmes autorisant la prise en compte de la pilogriphie dans le domaine du japonais comme dans celui des arts ⁵⁵. En sa qualité de psychologue, Aoki atteste que les troisième et quatrième années de l'école élémentaire correspondent à l'âge où les enfants atteignent un degré de maturité physique et psychique idéal pour l'éducation artistique en général, et notamment pilogriphique ⁵⁶. Ébranlant les certitudes des fonctionnaires ministériels ⁵⁷, ces arguments – motivés, *dixit* Kamijô, par le désir d'élaborer des curricula respectueux de la tradition nipponne ⁵⁸ – auraient pesé dans la balance ⁵⁹, à la grande joie du griphiste ⁶⁰. Prévoyant toutefois que ces renforts s'avéreront insuffisants, celui-ci se tient prêt à accepter une solution de conciliation qui garantirait une place à la pilogriphie parmi les enseignements du japonais ⁶¹. Dans le camp adverse, Nishihara Keiichi se

的立場から矢面に立つて下さったのは、石山修平先生と青木誠四郎先生であつた」。

⁵⁴ Ishiyama Shûhei raconte sa « conversion » dans sa préface à un livre de Kamijô Shinzan (1951, p.2) : 「わたくしは文部省の教育課程審議会の席上で、上條氏としばしば出あつた。この審議会の委員たちは、はげしい論争にもかかわらず、まさにその論争を通じて、たがいにしりあい、親しみを増した。わたくしのような門外漢が一しかもかつては、書道に対して消極的態度をとってきた身でありながら一今日自ら省みて再考三思するところがあり、新日本教育の建設のために、教育書道の重要性を信ずるようになったのは、上條氏の感化によるところが少なくない」(「序文」)。

⁵⁵ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「石山先生はカリキュラムの立て方の根本方針として日本的性格をもたせること、それには、伝統のものを生かすべきだ。とくに書道は国語という基本教科の中においてもまた、生活を基ぼんとする芸術的分野においても欠くべからざるものである。何れにしても日本の小学校のカリキュラムの中において、毛筆というものがなければならない、むしろ私は現行のカリキュラムの立て方を根本的に改変して、国語とか社会とか算数、芸能、体育といったコア[ア?]カリキュラムでなくもつとコ[ア?]・アカリキュラムに近づけたものとして次のようたしてはどうかと思う。／すなわち独立コース、総合コース、生活コース、の2本立てとして独立コースは従来の教科的色彩を十分とり入れてこの中には当然習字をおくといった提案をされた」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

⁵⁶ *Ibid.* : 「一方青木誠四郎先生は心理学者としての立場から子供の情操教育が大切であること、毛筆で書くことが児童興味の高いこと、小学校3、4年位が最もこうした芸能の発達にたい切な時機で、この時機を失うことは教育的に見て大きな損失であること、鑑賞能力の発達、筋肉運動の発達度合といった点から芸術として当然小学校に復活させるべきであると主張されたのである」。

⁵⁷ *Ibid.* : 「文部省でも全く困却してしまつた」。

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.234 : 「文部省側はひどく慌て、困つた様子である。上條は、文部省担当者が、『学者というものは役人をやめるとこうも変わるものかな』と言つたことを記録する」。

⁵⁸ Cf. *supra*, notes 49 & 55 (passage souligné)。

⁵⁹ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p.4 : 「こうした両先生の主張は文部省側をおおいに反省させると同時に委員かもいよいよ関心と??を期することになり、毛筆習字の教科的地位は[愈々強化されて?]来たのである。／以下次号」(「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

Ibid. : 「かくして習字の位置づけは[は?]いよいよ強化されていつた」(上条「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」)。

⁶⁰ Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.229) cite un article de Kamijô Shinzan daté du 18 mars (1950) sur la 1^{ère} séance du sous-comité : 「激論の内容については未だ発表を許されぬものがあるので、茲には言及しないが、とに角青木誠四郎先生、石山修平先生といった学会の第一人者が書道攻防の竿頭に際し、常に学問的大系において、毛筆習字を教科として復活すべしと終始力説して下さつたことは全く感謝感激に堪えないことである」。

⁶¹ Cf. Fujita Yûsuke octobre 2001, p.50 : 「上條は、小学校の書教育を教育課程上どのように位置付けるかをめぐって、二つの案を用意していた。一つは『芸能科として独立させる』という案、もう一つは『国語科の中で1時間をとる』という案である。彼は、芸能科として独立させる形での復活を最も希望していたのであり、それが不可能である場合に、国語科の中で1時間確保するという形での復活を考えていた」。

*上條信山「毛筆習字復活運動の現状」(全書連『全書連会報』第1号、昭和25年4月1日)

signale par une résistance intraitable, se déclarant contre la concession explicite d'une heure hebdomadaire, ou le début de l'apprentissage en troisième année. Sur ce second sujet, il va même jusqu'à opposer son *veto* et faire annuler la décision du chef de séance. Parallèlement, Nishihara accepte la mise en place en japonais d'un enseignement pilogriphique utilitaire, à condition toutefois que celui-ci ne commence pas avant l'avant-dernier stade du cursus (et sans précision horaire). Selon Kamijô, les débats du sous-comité auraient creusé le désaccord entre Nishihara et lui⁶². On constate par ailleurs que Yamagata Yutaka, spécialiste des arts plastiques, repousse l'idée d'accueillir la griphie au pinceau dans le domaine qu'il représente, réservant cette éventualité à un stade postérieur au primaire. Quoique le contexte et les intervenants diffèrent, ces échanges s'apparentent à ceux qui avaient eu lieu lors d'une réunion de la Commission éducative tenue le 22 juillet 1938 afin de décider dans quel département placer l'enseignement griphique du primaire (cf. A.III.6., note 224). Si bien que l'on a l'impression que l'histoire bégaie, et que la décennie écoulée – voire les quelque soixante-dix ans passés depuis la polémique Koyama-Okakura de 1882 (*ibid.*, note 210) – n'a donné lieu à aucune avancée véritable sur le sujet. *In fine*, les négociations piétinent, et Kamijô, excédé par le refus de compromis de ses collègues⁶³, s'emporte :

La situation se figea. Tapant sur la table, je morigénaï : « Quand je propose d'inclure la pilogriphie parmi les enseignements du japonais, vous ne voulez pas doter le pinceau d'un statut distinct de celui du stylo ; et lorsque je parle d'une insertion dans le département des arts [*geinôka*], vous prétendez que cela ne sert à rien. Comment osez-vous tenir des propos d'une telle irresponsabilité ? » On objectait au projet initial d'attribuer une heure à la griphie au pinceau que le Quartier Général de MacArthur ne donnerait jamais son consentement. Poussé dans mes derniers retranchements, je déclarai alors que, en tant que Japonais, les membres de notre sous-comité, au moins, se devaient de valider ledit projet, quitte à ce que cela provoquât un abandon total du pinceau. Dans le contexte où nous nous trouvions, la population comprendrait certainement que le GHQ supprimât la pilogriphie. Mais comment réagiraient les gens, à commencer évidemment par la communauté des griphistes, si notre groupe prenait une telle décision ? Ils ne nous le pardonneraient sans doute pas. L'accord des deux Chambres de la Diète et les résultats de l'enquête menée par le ministère de l'Éducation ne plaidaient-ils pas assez pour la réintroduction ? À ces mots, les professeurs Ishiyama et Aoki affirmèrent considérer tout à fait légitime l'attribution d'une heure. Ceci paralysa les travaux du comité, si bien que le président Kawanishi finit par

⁶² Cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.50 : 「上條は、この小委員会について、『結局国語科との対立が大きくなった』と述懐している。これは、おそらく、国語を専門としていた西原委員との対立を示唆しているのであろう。

⁶³ Cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.50-51 : 「小委員会では再び書教育の存廃が検討され、結局、6対3で書教育を存置すること [が?] 決定した。上條は、実用として存置するとすれば、国語科の中で書教育を扱うことになるとして、その場合に国語科で1時間、書教育の時間を確保すべきことを主張した。だが、『国語科の代表者や毛筆反対者』が反対したため、再度、芸能科で1時間確保することを提案する。ところが、『毛筆は芸能科に入れるだけのウエイトがない』としてこの提案も委員から拒否される。

Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 : 「結局、国語科としては毛筆はいらない。図工としても自分の時間をさいてまで習字を助けることはできないということになって、いずれの教科からもしめ出しという形であった」。

annoncer qu'il n'y avait plus de solution, et que lui-même souhaitait quitter la présidence. [...] Nous nous séparâmes alors, après que les responsables ministériels eurent suggéré que chacun se donne une semaine de réflexion supplémentaire afin notamment de déterminer, le cas échéant, où trouver cette heure d'enseignement pilogriphique, sachant que celle-ci pouvait être prélevée sur l'horaire de n'importe quelle discipline ⁶⁴.

Or le blocage persiste, en dépit de tractations qui durent parfois des journées entières ⁶⁵, ainsi que des inlassables efforts de persuasion de Kamijô ⁶⁶. En fin de compte – et le griphiste ne dit pas grâce à quoi ⁶⁷ –, le groupe s'accorde sur le fait de consacrer une heure de japonais par semaine à la pratique de la griphie au pinceau ⁶⁸. Selon Kamijô, le texte entériné par ses huit collègues et lui précise que, « dans le cadre de l'éducation élémentaire, on peut programmer des activités indépendantes de pilogriphie [*môhitsu shosha*] à partir de la quatrième année. On considérera seulement que lesdites activités [*môhitsu shosha*] doivent s'effectuer dans le cadre du créneau horaire alloué à la matière de japonais ⁶⁹. »

Le 2 juin 1950, le comité sur le curriculum du primaire approuve les conclusions des laborieuses délibérations de la sous-commission des neuf ⁷⁰. La KKS entérine à son tour et à l'unanimité ⁷¹ lesdites résolutions vingt jours plus tard, et rend son rapport ⁷² après avoir

⁶⁴ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.3. Repris in Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.234).

⁶⁵ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 : 「しかし議論はさらに激化した。朝9時から夕刻まで、討議が続けられたこともあった」。

Ibid. (cit. in Fujita Yûsuke octobre 2001, p.51) : 「さて、小委員会は毎週開催され、『時には夕方6時になってもがっかりと9人がくみあって動かない、という状態をくりかえし』ながら、議論が展開されていった」。

Cf. Kamijô Shinzan (cit. in Fujita Yûsuke octobre 2001, p.50-51) : 「[...]」が、次回となっても前と同様であった。もはや理論の変化も心境の変化もないギリギリのものとなっていた」。

⁶⁶ Cf. Kamijô Shinzan in *Nihon shodô renmei kaihô*, no.1, avril 1951, p. 4 : 「[...]」小学校にも毛筆習字の必要なことを成文して委員に示し依頼した」（「難航の習字科復活—教育課程審議会の経過と決議内容—(1)」）。

⁶⁷ Fujita Yûsuke (2001.10, p.51) met à cet égard l'accent sur le rôle joué par Ishiyama et Aoki : 「[...]」小委員会において激しい論議が展開された結果、石山脩平や青木誠四郎の強い後押しもあって、国語科の中で1時間確保する形での『復活』が決定した」。

⁶⁸ Cf. Kamijô (cit. in Fujita Yûsuke octobre 2001, p.51) : 「そして国語の中で1時間を取ってやるということに決したのである」。

⁶⁹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 : 「何回となくどうどう巡りの結果、小学校毛筆習字復活と決定、4学年以上の3学年に課することにし、3時間の時間配当をとり、次のごとき原案をつくった。[...]」 / 小学校教育においては、毛筆書写を4学年以上において、独立して課することができる。ただし毛筆書写は国語科に配当された時間内において、とり扱うものとする」。

⁷⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.235 : 「結局、運用の仕方等で問題となっていた自由研究の時間を国語科に加えて、国語科の総時間を3時間ふやし、これを第4、5、6学年の『習字』授業にあてることと決定した。こうして、6月2日、第9回初等教育教育課程分科審議会小委員会において、答申案が決定した」。

Fujita Yûsuke (2001.10, p.51) parle pour le 2 juin d'une séance plénière de la KKS : 「そして、この決定が、6月2日の教課審の全体会議において承認され、答申として結実していくことになる」。

⁷¹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 : 「全体会議も万場一致これを可決したのである」。

⁷² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.235 : 「そして、同答申は、6月22日、教育課程審議会総会にはかられて決定し、答申は文部大臣に提出された」。

Le reste du rapport traite d'économie domestique, d'étude libre, du volume horaire et d'éducation morale (cf. Ôsugi Akihide 2009, p.60 : 「昭和24年に教育課程に関して調査審議を行う教育課程審議会が文部省に設けられ、小学校家庭科の存否、毛筆習字の課程の扱い、自由研究の存否、総授業時数の改正、道徳教育の振興について答申が出された」。

suffisamment approfondi ses examens⁷³. Les Archives Ôshima Fumiyoshi montrent que le passage concernant la pilogriphie a subi des retouches. La formulation initialement prévue indiquait : « À l'école élémentaire, la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] fera l'objet d'études au niveau souhaité, à compter de la quatrième année. » Le texte retenu, lui, introduit l'idée que l'enseignement procèdera « de manière indépendante⁷⁴ ». Dans l'esprit des neuf membres de la sous-commission de la KKS, et en particulier dans celui de Kamijô, cette indépendance conférée à la pratique de la pilogriphie au pinceau par rapport au reste des apprentissages du japonais, acquise de haute lutte, revêt une importance cruciale⁷⁵. Or la version révisée des directives éducatives qui paraît en juillet 1951 (cf. D.III.1 & 2) adopte quant à l'enseignement pilogriphique [*môhitsu shûji*] une tonalité restrictive, conditionnant la programmation de celui-ci aux besoins des enfants et des établissements, laissant entière latitude quant au niveau de son abord (à partir de la quatrième année), et prohibant explicitement sa conception en tant que matière à part⁷⁶. Aussi Kamijô se sent-il floué⁷⁷, d'autant que, si aucun griphiste n'a participé à l'élaboration de ces nouvelles consignes, ses « alliés » Aoki Seishirô et Kawanishi Ryôkichi y ont contribué. En outre, les zéloteurs de la griphie au pinceau,

Cf. http://www.murc.jp/english/think_tank/quarterly_journal/qj0902_04.pdf (consulté le 22 janvier 2017)

⁷³ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.227 : 「〈大島文義旧蔵文書〉所収の『初等教育課程分科審議会小委員会 小学校教育課程改善資料』とする文書の冒頭に、『3月16日、第1回の委員会を開いてより6月2日まで、会を重ねること9回、その間各委員より様々な資料を提出し、十分な審議をつくり』たとある」。

⁷⁴ *Dokuritsu shite* : 「独立して」

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.235 (souligné par Nobuhiro) : 「大島文義がその旧蔵文書で『小学校教育課程改善資料』と附記する資料の中に、『し問「小学校の教育課程をどのように改善すべきか」に対する答申案』と題したものがあつた。冒頭には、家庭科の問題、自由研究の問題に先んじて『習字』の項が置かれており、次のようにタイプ印字される。／『一、小学校においては、毛筆習字を第4学年以上の適宜の学年において課すべきである。ただし、毛筆習字は、国語科に配当された時間内においてとり扱うものとする。』／これには大島の手書きにより修正が行われていた。修正後の答申案は次の通りである。／『二、小学校においては、毛筆習字を第4学年以上の適宜の学年において独立して課することができる。ただし、毛筆習字は、国語科に配当された時間内においてとり扱うものとする。』

⁷⁵ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.672 : 「この決定案で委員会がとくに意味をもたせたのは、『「独立」して』の2字である。本来ならば、習字という科目をつくりたいところだが、現在は総合的に行き方のときであるから、国語のなかで別系統をたてて4年生以上に1時間を取って毛筆習字を行うという意味であったのである」。

Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.235 : 「小委員会がとくに意味を持たせたのは『独立して』の4文字であつた。上條はこれを、『本来ならば、習字という教科目をつくりたいところであるが、それも今日の日本の状態として少々無理であるから、国語科の枠に入れる。しかし1時間は必ずとるという意味である』とする。文案修正後における『独立して』の文言は、『習字』がその一領域として繋がる『書道』という分野にこだわつた、上條たち書道関係者の念願が、最後に実つたものであつた」。

⁷⁶ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.241 & 242 : 「ここには [...]、日常生活に活用することのできる毛筆習字学習という視点により、教育目標が決定している。それは、“便宜的に国語科に配置するが、別に特設して『習字』の時間を1時間置く”という、書道人たちが最後に納得した内容とは大きく異なる、“国語の一部としての『習字』”となつていたのであつた”(242頁)。「最終的に『習字』は必修ではなく、学校選択として位置付くことになつたのであつた。基本的なところで、その内容は教育課程審議会答申とはことなるものとなつた”(241頁)。

⁷⁷ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.673 : 「『児童もこれを必要とし、また同時に学校でもその必要を認めるならば』とか、『適宜の学年で指導するのがよいであろう』とか、『望ましくない』といったわかりにくい文章のため、独立して行うという意味も、1年半の審議会の討議した意見の内容も全く不徹底なものになつてしまつたのである」。

persuadés à tort⁷⁸ qu'une heure hebdomadaire revient désormais de droit à la pratique qu'ils défendent, redoutent que des instituteurs peu scrupuleux ne détournent cet horaire au profit d'autres activités⁷⁹. En résumé, la réintroduction un peu miraculeuse⁸⁰ de la graphie au pinceau dans les programmes scolaires de l'école élémentaire consécutive aux recommandations de la KKS ne constitue, aux yeux de ses partisans, qu'une victoire partielle⁸¹. La Commission consultative étudie également le niveau du secondaire. À en croire les Archives Ôshima Fumiyoshi, elle avalise dès le 24 novembre 1949 une proposition de Yamagata Yutaka visant à rendre obligatoire l'enseignement artistique au lycée⁸². Directement concernés par l'information, les graphistes de la Fédération *Zenshoren* la relaient bientôt dans leur bulletin, et vont jusqu'à annoncer une législation en ce sens pour l'été 1950⁸³. Trahissant ce pronostic optimiste, ladite mesure n'interviendra cependant pas avant la publication des directives de 1960⁸⁴, ce qui témoigne encore du peu de cas que faisait le ministère de l'Éducation des conseils d'un organe de réflexion pourtant établi par ses soins.

⁷⁸ Le texte du rapport ajoute en effet une nuance d'éventualité [課すことができる et non 課すべきである], reprise par celui des directives [指導するのがよいであろう]. Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.236 : 「さらに上條は、上記の文言のうち、『…することができる』という表記に関しても、本来、委員会の意志は『行うこと』とするものであったのであり、それを文部省側が『できる』という表現に『作文』をしたのだという。上條はその理由を次のように記して確認をする。／『そのわけは、「何にせよ」そのわけはよくない。アメリカ的表現法としては、「可能である」「出来る」という言葉の方がよいというのであつた。「出来る」というのは、日本流にいえば「行うこと」と同様の意味であるという意見であつたので、そのような表現法を許容したのである。すなわち、委員会の意志は、どこまでも1時間を取つて独立して行うという明白なるものであつたのである。』／文部省側が言ったという、『出来る』というのは、日本流にいえば「行うこと」と同様の意味である』という言い回しは論理的な説明とはいえない。答申文面の最後は『毛筆習字は、国語科に配当された時間内においてとり扱うものとする』という表現であり、これにあわせれば『できる』ではなく、『独立して課すものとする』という表現でも別段問題はないと思われる。文部省側の対応は、一抹の不安を覚えさせるものであつた」。

⁷⁹ Cf. Kamijô Shinzan, *cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.236 : 「上條は、『国語総時数に3時間を加えたのは、習字のための時間』であり、『国語の人々もこの点を十分認識しておいていただきたいし、書道人も、当然与えられたこの時間を国語の他の面のために流用されることのないように、十分注意する必要がある』と警鐘を鳴らす。そして、次のように言う。／『若し毛筆習字を行わず、3時間というものが他の面に使われるとしたならば、委員会の意志は全く無視されることになるのであるから、この点は特に注意すべきところである。』」。

Sur ce point, les partisans de la piligraphie seront rassurés par la discussion qu'ils auront avec les représentants ministériels début 1951 (cf. C.II.1.5.).

⁸⁰ L'un des participants à la Commission aurait avoué à Kamijô qu'il n'y croyait absolument pas (cf. Kamijô Shinzan *in Sho kyôiku* no.12, 1957, p.11) : 「この前の26年かの審議会で、小学校に習字が随意科として復活しましたね、4年生から好きなものはやらしてもよろしいとね、随意科としてやってもよいことを発表した時に、審議会のある人が、これは全く晴天の霹靂だ、あれは絶対残らないものと思っていた、といましたね」。

⁸¹ Cf. Fujita Yûsuke 2001.10, p.51 : 「書教育が『復活』を遂げたこと自体、賛成派にとって自らの要求が実現したということであり、大きな成果であつた。けれども、上條ら賛成派が芸術教科の一環として『本来なら習字という科目を作った』⁵⁷ かつたことを考えると、彼らにとって、教課審の決定は必ずしも満足できるものではなく、不完全な形での『復活』であつたといえよう」。

⁸² Les intervenants sont notés par des chiffres. La séance se conclut sur un vote entérinant cette idée.

⁸³ Cf. *Zenshoren kaihô*, no.1, 1^{er} avril 1950, p.1 : 「12月21日、文部省教育課程審議会に於て高校芸能科は必修選択科として可決さる」。

⁸⁴ Les indications fournies par Hirayama Kangetsu (1977, p.64 & 70) à ce propos semblent erronées : 「第1期間応急試案時代(昭和22~25)／高等学校[……]芸能科書道と称し選択必修とする」(64頁)。「この時期[=1947~1950年]の習字は芸能科書道と称し、前述の教科制にしたがって選択必修となつたのである」(70頁)。 Cf. <http://repository.ris.ac.jp/dspace/bitstream/11266/3385/1/KJ00000189894.pdf> (consulté le 22 janvier 2017)

4.3. Session de 1956-1957 (1)

Le 15 mars 1956, le ministre de l'Éducation réunit à nouveau la Commission consultative sur les curricula afin de procéder à un nouvel état des lieux susceptible de déboucher sur une redéfinition des consignes nationales pour le primaire et le secondaire⁸⁵. Sugiyama Hayato a mené des recherches concernant le traitement de la graphie lors de cette session, se fondant sur les archives de trois des rédacteurs du rapport de 1958 auquel elle a abouti, à savoir Ôshima Fumiyoshi, Ishikawa Jirô et Shikanai Tamako⁸⁶. La documentation distribuée aux participants de la KKS⁸⁷ comprend les résultats d'enquêtes d'opinion récemment effectuées sur les programmes scolaires par les autorités⁸⁸. À propos du destin de la piligraphie, il ressort de ces études que les universitaires se prononcent majoritairement pour son abandon, tandis que les membres des comités éducatifs

⁸⁵ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.58 : 「[...] 昭和 31 年度教課審は、昭和 31 年 3 月 15 日に第 1 回初等・中等教育合同総会がおこなわれ、文部大臣より『小学校・中学校及び高等学校の教育課程改善について』が諮問された」。

Le ministre (Kiyose Ichirô) aurait à cette occasion mis l'accent sur le besoin de revoir la loi fondamentale sur l'éducation, afin de transmettre la « beauté de la tradition nipponne » (cf. document mis en ligne par la Chambre basse de la Diète) : 「『今の教育基本法に書いてあることはけっこうなことでございますけれども、やはり日本人としては、日本のうるわしき伝統を維持する点が薄弱なんでございます。それらの点について教育の根本を反省するということであります。…わが国のうるわしき伝統は、…ともかくも国家、公に対して忠誠ということは昔の歴史から通じて動いておるのでありまして、…常識的に、教育基本法の第 1 条に 8 つの徳目があげてありますが、それだけではわが国のうるわしき伝統が伝え得ないのじゃないか。』(清瀬一郎文相「小、中学校の教育課程の改善について」諮問・1956 年 3 月)」。

Cf.

[http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kenpou.nsf/html/kenpou/chosa/1560213okamura2.pdf/\\$File/1560213okamura2.pdf](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kenpou.nsf/html/kenpou/chosa/1560213okamura2.pdf/$File/1560213okamura2.pdf) (consulté le 22 janvier 2017)

Voir la déclaration du ministre lors de la séance du comité du cabinet de la Chambre basse du Parlement, le 6 mars 1956 (cf. 24^{ème} session de la Diète, minutes dudit comité, no.19, p.2) : 「清瀬国務大臣 一つは、わが国のうるわしき伝統は、そのときの主権がだれにあらうと、ともかくも国家、公けに対して忠誠ということは昔の、歴史から通じて動いておるのでありまして、一たん戦争には負けましたけれども、しかしながら国民のうちにみなぎった国に対する忠誠という心を捨ててしまうことはできないと思います。それからして人格は平等であります。平等であります、わが国では、家庭的にあるいは父母、祖父母、先祖に対しては報恩感謝の念を持って動くということも私はうるわしき伝統と思っております。今の教育基本法をずっと引き伸ばして解釈すれば、人格の完成ということもございます。その人格のうちにはこれを含んでいると言え言えぬこともないのでございますけれども、常識的に、教育基本法の第 1 条に 8 つの徳目があげてありますが、それだけではわが国のうるわしき伝統が伝え得ないのじゃないか、こう私は見ておるのであります。あなたが常識でおっしゃいますから、私も常識的な解釈でこれを読んでおるのでございます」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/024/0388/02403060388019.pdf> (consulté le 22 janvier 2017)

⁸⁶ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.58 : 「昭和 31・32 年度教課審の議事録は、当時文部省に在職し教課審答申の作成に携わった石川二郎・大島文義・鹿内瑞子の旧蔵文書のなかに断片的であるが残されており、国立教育政策研究所教育図書館の『戦後教育資料』に収蔵されている」。

⁸⁷ Pour une liste des membres, cf. Archives Shikanai & Monbu jihô no.956.

⁸⁸ Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku*, no.12, 1957 (cf. *infra*, note 104), p.3 : 「[...] 最初文部省から材料を出されたわけです。その材料はどういうものかということ、文部省が去年 [=1956 年?] の 4 月現在で、現在のカリキュラムを批判するために、小学校、中学校の教科の中で、独立すべきもの、分離すべきもの、廃止すべきものは何であるか、ということ調査したわけです。それを 3 者から報告を受けている。第 1 は教育委員会から、第 2 は大学から、第 3 は現場からです。その結果が一応国の世論であるわけだから、それをひとつの根拠にして討議してくれということです」。

locaux penchent pour la création d'une discipline indépendante. Dans les établissements concernés, les avis se partagent entre ceux qui préconisent l'abandon de la graphie au pinceau, et ceux qui approuvent le maintien du *statu quo*⁸⁹. Quant aux requêtes versées au dossier, l'une d'entre elles, signée par huit cents directeurs d'écoles primaires tokyoïtes en faveur d'une prise en compte des activités graphiques en dehors du domaine du japonais, aurait marqué les esprits⁹⁰. On voit en tous cas qu'il n'existe pas à ce stade de consensus sur la question. En ce qui concerne le cursus de l'école élémentaire, Sugiyama évoque d'abord brièvement la huitième séance du comité afférent. Apparemment, le débat sur la graphie y aurait débuté en connexion avec celui sur l'alphabet romain, le renforcement envisagé de l'apprentissage du second dans la perspective d'une future latinisation de la langue japonaise menaçant la survie de la première⁹¹. Puis, le chercheur s'attarde sur la onzième séance du comité correspondant, qui se tient le 25 septembre 1956. Les Archives Shikanai Tamako rapportent la teneur des discussions du jour, sans noter l'identité exacte des orateurs, se contentant de mentionner s'il s'agit d'un membre du groupe, de son président [qui ?], ou d'un responsable du ministère⁹² (respectivement signalés par les majuscules « M », « P » et « R » dans les tableaux ci-après⁹³).

M1	Si on inclut la piligraphie [<i>môhitsu shûji</i>] dans la section des arts [<i>geijutsuka</i>], l'insistance sur la créativité risque de faire dériver la pratique sur le terrain vers l'artographie d'avant-garde [<i>zen.eisho</i>]. Dans ces
----	--

⁸⁹ *Ibid.*, p.3 : 「大学から出たものでは、書道は廃しすべき教科の中に入れられ、現場の方は二つの意見になっていた。非常に取り扱いにくいし、現在より大事なものがあるから廃止すべきものであるという意見と、同時に又現在のままでいいのではないかとしたものと、両方ありました。教育委員会の方では独立すべき教科の中に入っていました。こういう報告が各教科について出ていたわけです」。

On ne sait pas très bien si Kamijô fait ici référence aux sondages de 1949 (cf. C.I.5.1.) de 1954 (cf. C.I.5.2.), ou à d'autres enquêtes sur le sujet.

⁹⁰ *Ibid.*, p.4 : 「それから各教科から自分の方はこうして貰いたいという要望書というものも沢山出ていて、それらも資料として出された。書道の方からも各方面からのものが出ていました。その中で特に有力であったのは、東京都 800 の現場の小学校長が連署捺印して独立教科としての要望をしたものであった」。

Là encore, difficile de retrouver la pétition en question. S'agit-il de celle signée du directeur d'école primaire de l'arrondissement de Toshima, citée dans les Archives Shikanai (cf. *infra*, note 101) ?

⁹¹ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.58 : 「昭和 31 年度初等分科会におけるの毛筆習字に関する審議は、第 8 回 (昭和 31 年 7 月 19 日)、第 9 回 (同年 8 月 15 日)、第 11 回 (同年 9 月 25 日) におこなわれた。このうち、第 8 回と第 11 回の議事録が残されている。／第 8 回は『ローマ字教育と習字教育について』と題して審議がおこなわれ、毛筆習字についての意見は『毛筆習字は実用的立場と、芸術的立場と両面から必要性が考えられる。』とあるほか簡単に触れられるのみで、審議の多くはローマ字教育に費やされた」。

Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku*, no.12, 1957 (cf. *infra*, note 104), p.4 : 「その時最初に問題になったのは、ローマ字問題です。ところがそのローマ字を討議している間にローマ字の時間が少なかったのを、だんだん多くしてゆこうという意見が多かったんです。それと同時に書道というものは、国字というものを将来なくして、世界共通の言葉に近づけるということになると、漢字、かなというものがなくなって来る時代が来はしないか、そうすると書道というものをどういうふうと考えていだろうか、ということになって、ローマ字問題と並行的に考えてその存廃を検討すべきだということになったのです。だから書道はもっと後に討議される筈だったものが、俄然取り上げられることになったのです」。

⁹² Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.58 : 「第 11 回は毛筆習字を中心に議論されており、以下に引用していく。[...] / (◎会長発言。○委員発言。△文部省発言。引用文中以下同じ)。

⁹³ *N.B.* : les chiffres accolés à ces majuscules ne correspondent pas au nombre des intervenants mais à celui des interventions.

	conditions, la distinction avec la peinture disparaîtrait, et l'indépendance des activités graphiques deviendrait injustifiable. / Je pense préférable de conserver la pilographie [<i>môhitsu shûji</i>] à l'intérieur du domaine du japonais, en réexaminant son contenu et ses méthodes de façon à lui donner un peu plus de poids que jusqu'à présent, parce que son efficacité à développer une écriture correcte et belle surpasse celle de la stylographie [<i>kôhitsu shûji</i>].
M2	Du point de vue du japonais, les compétences d'écriture [<i>shosha nôryoku</i>] justifient une inscription de la graphie [<i>shûji</i>] dans cette matière, alors qu'une emphase sur l'aspect artistique l'en exclurait. Dans la mesure où l'horaire de japonais s'avère déjà insuffisant aujourd'hui, il y a fort à craindre que l'ajout dans ce cadre d'activités artistiques de pilographie [<i>môhitsu shûji</i>] occasionnerait un affaiblissement des capacités.
M3	<u>Le milieu de l'artographie [<i>shodôkai</i>] met généralement l'accent sur l'art dans ses revendications. J'ai donc présenté le point de vue qui prône un enseignement séparé. En tant que membre de cette commission, et en considérant l'ensemble du curriculum, je crois toutefois qu'il faudra infléchir légèrement cette position. / À l'école élémentaire, il paraît impossible d'envisager la graphie sous un angle purement artistique. Mais puisque la pilographie appartient au département des arts [<i>geijutsuka</i>] au lycée, on reconnaîtra sans doute la légitimité de cet élément dans la perspective d'une cohérence des programmes du primaire et du collège, légitimité renforcée, à mon avis, du fait que le japonais prend aussi en compte les arts de la littérature. / Au cas où l'on mettrait en place un apprentissage pilographique [<i>môhitsu shûji</i>] de type artistique, il faudrait le faire à partir de la troisième année, et dégager du temps quelque part pour donner un avant-goût de cette pratique aux élèves de première et deuxième années. En primaire, les contenus se concentreraient sur une expression tout à fait basique. Pas besoin d'aller plus loin pour conférer à l'enseignement une nature artistique. Il importe de garantir la cohérence de l'ensemble des activités relatives à l'écriture des caractères, non seulement en japonais, mais également dans les autres matières.</u>
M4	Si on part du principe que la graphie [<i>shodô</i>] constitue en tant qu'art une discipline abstraite et ardue, je trouve inconcevable de la programmer à l'école élémentaire. En primaire, ne suffit-il pas de garder la pilographie [<i>môhitsu shûji</i>] au sein du japonais, et de faire pratiquer une écriture [<i>shosha</i>] élégante, en jouant sur des variations du rendu des caractères mieux accessibles par le pinceau que par les stylographes ?
M5	Actuellement, on étudie la graphie [<i>shûji</i>] en japonais afin d'écrire correctement et joliment. Or la réalisation de cet objectif ne nécessite pas le recours au pinceau. / À leur niveau, les enfants excellent en dessin, et pourvu qu'on n'exige pas d'eux qu'ils tracent les caractères avec un art consommé, on devrait leur dispenser un apprentissage artistique de la graphie en tant qu'élément de l'ancienne tradition nationale dans le cadre de l'éducation élémentaire.
M6	Une inclusion dans le domaine des arts [<i>geijutsuka</i>] impliquerait une initiation à l'artographie [<i>shodô</i>]. En primaire, il vaut mieux fonder une matière de graphie sur la volonté de cultiver une écriture correcte et belle, sans retenir l'aspect artistique. L'existence d'une longue tradition incite aussi à préserver le côté spirituel.

M7	La griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] se caractérise par une nature qui associe l’utile et l’art. Mais on irait trop loin en la considérant sous l’angle artistique à l’école élémentaire. Dans ce cadre-là, il faut l’intégrer au japonais, et viser le développement des capacités d’écriture [<i>shosha nôryoku</i>]. Rien ne s’oppose à l’idée d’envisager graduellement la composante artistique à partir du collège, dans la perspective d’une inclusion finale dans le département des arts du lycée. Et pourtant, se refuser absolument à appréhender la griphie [<i>shûji</i>] en tant qu’art dans le cursus élémentaire rendrait son apprentissage austère et insipide. Il semble par conséquent souhaitable de considérer celle-ci à la fois sur les plans utilitaire et artistique. Même si on peut redouter que l’insertion de la griphie [<i>shûji</i>] dans le cadre du japonais n’entraîne un tassement des autres contenus du domaine, il faut accepter la demande d’un certain renforcement de l’enseignement griphique, et d’une clarification de sa position dans le projet pédagogique d’ensemble.
M8	À une époque où la rédaction des <i>curriculum vitae</i> , par exemple, se fait de plus en plus au stylo, il est nécessaire, d’un point de vue utilitaire, de s’habituer rapidement au maniement des instruments à pointe dure. À cet égard, il apparaît préférable de concentrer l’enseignement du primaire sur la pratique stylographique, et de confirmer le statut fixé à la pilogriphie par les consignes en vigueur.
M9	<u>Dans l’idéal, la griphie [<i>shodô</i>] devrait constituer une discipline indépendante. Puisque l’examen des programmes dans leur globalité nous oblige à admettre une position en partie subordonnée au japonais, nous préconisons à ce stade un apprentissage combiné de la stylographie et de la pilogriphie au sein du japonais jusqu’en troisième année, avant la mise en place, à compter de la quatrième, d’une matière de type artistique. L’inscription dans le cadre du japonais pour les trois premières années a pour unique motivation de répondre au souci d’allègement du programme.</u>
M10	Pour que la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] produise des résultats sur les plans utilitaire et spirituel, il faut lui consacrer un temps considérable, ce que le curriculum actuel interdit pratiquement. Je crois donc préférable de la traiter [<i>môhitsu shûji</i>] comme activité de club, à partir de la quatrième année ⁹⁴ .

Cette fois encore, Kamijô Shinzan siège à la KKS ⁹⁵, et Sugiyama Hayato lui attribue les interventions soulignées (M3 et M9 ⁹⁶). Le griphiste – s’il s’agit bien de lui – défend la même vision qu’en 1950 : partisan de l’institution d’une matière autonome ⁹⁷, il consent néanmoins à ce

⁹⁴ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.58-59.

⁹⁵ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.58 & 65 : 「発足当初の委員に書道教育者はいなかったが、第3回総会（昭和31年4月17日）で初等教育課程分科審議会（以下、『初等分科会』とする。）に上条周一（信山）が加わっている。上条周一は、当時東京教育大学講師であり書家としても活躍していた」（58頁）。「[...] 昭和31年初等分科会では委員に上条周一が参加している [...]」。（65頁）。

Voir le site de la société *Shoshokai* : 「1956年5月 文部省高等学校教育課程審議会委員」

Cf. <http://www.shoshou.com/report.html> (consulté le 23 janvier 2017)

Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.17, 20 juin 1956, p.3 : 「教育課程審議会に上條信山氏」。

⁹⁶ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.59 : 「傍線部分は、『書道界の主張』、『書道の位置づけ』を説明しているところから、上条の意見と思われる」。

⁹⁷ *Ibid.*, p.65 : 「毛筆習字を実際に担当する書道教育者は徹底して独立教科化を主張し、陳情を繰り返した。特に昭和31年初等分科会では委員に上条周一が参加していることもあり、その主張が顕著である」。

que la pilogriphie intègre le secteur du japonais pour les deux années initiales du cursus primaire, niveaux au-delà desquels il préconise la création d'un créneau à part, dédié à un enseignement de nature artistique⁹⁸. Afin d'assurer la cohérence verticale des apprentissages ainsi conçus, il envisage la mise en place d'activités d'éveil artogriphique dès la première année. L'idée d'extraire l'enseignement griphique du domaine du japonais figure dans la plupart des requêtes adressées sur ce thème à la Commission⁹⁹, lesquelles pièces, distribuées aux membres du comité sur les programmes du primaire le 19 juillet 1956, émanent d'associations de recherche sur la griphie scolaire ou de comités éducatifs locaux (en particulier de la région du centre du Japon, mais également de Kyôto, Tôkyô¹⁰⁰ ou Fukuoka¹⁰¹). Outre ces renforts extérieurs, Kamijô reçoit, comme en 1950, le soutien mitigé d'un ou deux collègues (M5 et M7¹⁰²). Il se heurte cependant à une opposition visiblement majoritaire (M1, M2, M4, M6, M8, M10), qui se prononce parfois pour

⁹⁸ Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku* no.12, 1957, p.5 : 「[...] 書道問題について意見をまとめるという時が来まして、討議した結果、小学校の習字を独立教科にすることについての要望書をまとめて出したのです。ご承知の様にこれはカリキュラム構成の立場から説いたもので、現代の社会的要求とか国家的要求とか教科的要求とか心理学的要求とかといったカリキュラム構成の条件をのべ、その中心骨子として芸術教科としての立場を押し進めることにしたのですが、その際書の基本的性格といったものを 10 項目あげて説明したわけですね」。

⁹⁹ Sugiyama Hayato (2014, p.58) prétend que ces pétitions concernant la question griphique dépassent en nombre celles portant sur d'autres points : 「もちろん一覧には他教科に関する陳情もみられるが、毛筆習字に関するものが最も多く、書道教育者からの文部省に対する強い働きかけをみることができる。その内容のほとんどは毛筆習字を国語科に位置づけるのではなく、独立教科とすることであった」。

¹⁰⁰ Du côté de Tôkyô, il est notamment question d'un texte soumis au nom des présidents de sociétés de recherche sur la griphie des trois niveaux du primaire et du secondaire (cf. Kondô Kôshi 1992, p.177 & Tamura Enaji 1965, p.95) : 「昭和 31 年 8 月には東京都の小中高校の習字研究会が、山下俊三 (小) *、泉清三郎 (中) *、野沢文雄 (高) を代表として趣意書を「教育課程？」審議会に提出した。その内容は、国家的、社会的、歴史的、心理的、教科的の 5 つの見地に立って毛筆学習の必要性をあますところなく理由づけている」(近藤高史、177 頁)。「昭和 31 年 8 月、東京都小、中、高の各研究会長の連名による『小学校に毛筆習字を課すことの必要性について』」(田村胞治、95 頁)

¹⁰¹ Sugiyama Hayato (2014, p.58) cite les archives Shikanai : 「[...] 会議の配布資料に『陳情書一覧』¹⁰¹が提出されており、教課審に対する陳情をみることができる。そのなかで、毛筆習字に関連するものを以下に挙げる。

- ・ 日本教育大学協会第 2 部会書道部門『小・中学校の習字を国語科から独立させること』
- ・ 中部書道会『小学校国語科中「毛筆習字」を特設し第 1 学年より 3 時間を実施するの件』
- ・ 岡崎市現職教育委員会委員長／岡崎市現職教育委員会習字部長『小・中学校の毛筆習字を国語科から独立させ、週 1 時間以上実施すること』
- ・ 名古屋市小・中学校有志／名古屋市小・中学校教諭有志／名古屋市小・中学校習字研究会『請願書』(小学校書き方を独立教科として週 1 時間以上必修とすること一筆者注)
- ・ 京都市書き方教育研究会『請願書』(小学校書き方を独立教科として週 1 時間以上必修とすること一筆者注)
- ・ 福岡県八幡市教育委員会『小・中学校の習字を国語科から独立させることの陳情』
- ・ 豊島区小学校校長／東京都小学校習字研究会『小学校における習字科独立設置に関する件』
- ・ 社団法人日本書道連盟『書道教育振興に関する請願』(1956 年度教審会初等教育教育課程分科審議会、第 8 回、7 月 19 日)。

¹⁰¹ 「鹿内瑞子文書」には、これらの陳情書の手書きの写が 7 件収められている。

¹⁰² Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku*, no.12, 1957, p.6 : 「[...] 現在のところ小学校では国語科の中で或程度毛筆をやってゆくべきだという意見がつけよいです。しかし委員の幾人かの人々の心の中では書の理論的究明はとにかく東洋独得の芸術であり、特に日本的性格を持った芸術であるから、何とか生かしてゆこうという考えもかなり流れているわけです」。

un retour au système d'avant 1951 (M8¹⁰³). Dans son numéro 12, daté de février 1957, le mensuel *Sho kyôiku*, consacre dix pages à un entretien entre la rédaction et Kamijô sur les travaux de la *Kyôkashin*¹⁰⁴. Le graphiste y dresse un bilan des délibérations auxquelles il a pris part, résumant les positions de chaque groupe. Selon lui, les représentants de l'enseignement du japonais auraient unanimement refusé l'inclusion de la grphie au sein des activités de leur secteur, sous prétexte que ce dernier ne se préoccupait de l'écriture des caractères qu'en tant que vecteur de la signification verbale¹⁰⁵. Les spécialistes d'arts plastiques ne souhaitaient pas non plus ouvrir leurs portes à la pilogrphie, ne reconnaissant pas à cette dernière le statut de discipline artistique moderne¹⁰⁶. À cet égard, Kamijô estime que le traditionalisme qui imprègne généralement l'argumentaire des zéloteurs de la pilogrphie nuit à leur cause¹⁰⁷, et admet avec son interlocuteur de la revue le besoin

¹⁰³ Ces résistances auraient eu raison du projet de création d'un cadre spécialement dédié à la grphie (cf. Kondô Kôshi 1992, p.177) : 「翌月 [=昭和 31 年 9 月] 行われた審議会では大半をこの問題に費やして全員の発言を求めたが、習字教育の教科を認めたものが3分の2で否認したものも多かった。これ以降翌年2月の任期切れまで結論は出ずに終わり、独立教科への望みは断たれたのである」。

Kamijô Shinzan (cf. *Sho kyôiku*, no.12, p.4) prétend même qu'il fit face à des avis tranchés niant tout intérêt à la pratique pilogrphique scolaire : 「[...] 毛筆習字をどういう性格で位置づけるかという角度で討議された時に毛筆習字は学校教育にはいらない、絶対反対だという意見もありました。つまりいろいろずっと考えて、理想的な人間像に対して毛筆というおのは要らないではないか、それよりもって [と?] 大事なものは沢山あるから、むしろそちらに時間をふりむけるべきだ。自由選択、随意科というより時間外活動でやった方が正しいという意見もかなり強かった」。

Ibid. no.21, p.52 : 「しかし、22人の委員の中で、毛筆習字は絶対要らないと反対したのも5人、それらの意見も非常に理屈があって、強力な意見を持って居るわけです」。

¹⁰⁴ Cf. *Sho kyôiku*, no.12, 1957, p.2-11 : 「根本的な反省の時 教育課程審議会における『習字』討論に鑑みて」。La version initiale de la revue est éditée à Kyôto à partir d'avril 1953 par un groupe (*Sho kyôiku gakkai*) réuni autour de Morita Shiryû. Le magazine acquiert une dimension nationale à compter de mars 1956 (désormais publié par l'association Bokubisha). Notons que Kamijô et son interlocuteur utilisent ici le terme *shodô*, même lorsqu'ils parlent du primaire.

¹⁰⁵ Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku*, no.12, 1957, p.5 : 「国語の中では要らないというのは、これはもう一致した意見ですね、残念ですけども。やるなら芸術としての性格で、国語科外でやってくれとね。[...] 国語の方としては、どこまでも独立してもらいたい。図画工作の方にとってほしい、国語という性格の中では毛筆は要らないというんですね。思想を表わす符号としての文字だけが問題であって、それを表現教科ということになると全然問題が違う、というわけです」。

Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.65 : 「一方で教育現場での調査報告や国語教育者たちの意見では、毛筆習字を国語科に位置づけることに反対であった。芸術的価値、伝統文化としての価値を認めて独立教科とするのはよいが、毛筆習字は『国語の基礎学力』ではないので国語科には位置づけられないということであった」。

¹⁰⁶ Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku*, no.12, 1957, p.5 : 「ところが図画工作の方ではどうかといいますと、いわゆる現代芸術という立場からみて、どうも書というものは、現代の芸術的性格というものを持っていることが少ない、同様に取扱うことは無理だ、ないようが果してどうなのか、現在の様な内容では、まだ芸術教科として認めることはどうしても出来ないというのです」。

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.9 : 「私は最近いつも考えているんですが、毛筆の書というものの歴史的運命として、硬筆というものが入って来た現在、芸術として成立してゆく以外駄目なんですね。それを伝統を墨守するという立場から主張して、窮屈なものにし、新しいものがどんどん出来てくる今日、テレビ一つにしたって既に天然色の時代に入ろうとしている。こうした時代に本当の芸術であると的確にいえなくても拘わらず、観念的にこれを主張して、大事な時間をとってしまって、そして世界の水準に離れた日本国民をつかってゆくというようなことに拍車をかけるのだったら、それなら書道教育というものはいらないですよ。いよいよ現代に生きる本当の書を、本当の書教育を考えなければなりませんね。／ [...] 一応御破算にして再反省してほしいですね。果して教育としての書というものはどういうものかということを考え直さねばなりませんね。教育としてというよりむしろ芸術としてですね」。

d'une autocritique radicale ¹⁰⁸. Au-delà de considérations d'ordre pédagogique, certains participants à la réunion de ce 25 septembre vont jusqu'à juger que l'impossibilité essentielle de l'artogrphie de s'émanciper de l'écriture des caractères disqualifie la pratique en tant qu'art libéral ¹⁰⁹. Mais selon un d'entre eux, il faut bannir du domaine scolaire les conceptions trop avant-gardistes de l'art griphique afin de préserver ce dernier d'une fusion avec la peinture (M1). Pour résumer, le constat que les partis pris n'avaient pas évolué depuis cinq ans s'impose ¹¹⁰. Sans doute la volonté égoïste de préserver, voire accroître le volume horaire attribué à chaque enseignement explique-t-elle en partie la froideur des collègues du griphiste ¹¹¹.

Le comité chargé des délibérations sur le secondaire aborde le sujet de la griphie lors des réunions du 22 novembre et du 7 décembre 1956 ¹¹². En l'absence de document détaillant le contenu de ces séances, Sugiyama se réfère au compte-rendu qu'en fait le ministère de l'Éducation le 19 octobre de l'année suivante, résumé d'après lequel les discussions auraient confirmé la place de la pilogrphie parmi les activités du japonais au collège, et porté sur l'étendue de son

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.2 : 「只今審議が続行されつつある教育課程審議会において、小中学校の国語科習字があらたにどの様に位置づけられるかということについて、われわれの希望が実現するかどうかということよりも、『習字』の存廃そのもの、必ずしも楽観を許さないような状態にあるように聞いている [...]。他の部門の人々のことを謙虚に聞いて、われわれの営みそのものを本当に反省してみるために絶好の機会でもあると思います [...]」(編集、2頁)。「[...] おっしゃるようにこの世界の反省の機会にして頂くということは、私としても大いに望むところです」。

On peut comprendre que le besoin d'introspection évoqué ci-dessus apporte de l'eau au moulin des rédacteurs d'obédience « avant-gardiste » (Morita Shiryû en tête) du magazine.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.5 : 「第一現代の習字教育への批判です。と同時に本質的なものへの批判ですね。現代の造形意識に合わないわけですね、自由な形を造ってゆくという。一般の人々には文字性ということにかく文字という制約が問題になるわけですね」。

¹¹⁰ *Ibid.*, p.4 : 「最初に討議されたのは、一体書道を存置すべきかどうかということです。そうなる根本の問題を討議せずに簡単に廃止するというはできませんから、そこで書道の本質とか教科的意義というものが当然論ぜられたわけです。果して芸術的なものであるのか、実用的なものであるのか、つまり国語科的なものか、芸術科的なものか、ということが大変な論争になったんです。2、3回このために会議がもたれ、9月の全国書道教育大会 [1956年9月22~24日] が終わった翌々日更に習字の最後の結論を出すべく審議会が開かれ文字通りの激論をくりかえしたわけです。そして大体の結論をだして芸術として独立するのは内容がまだ不十分である。国語の中で何らかの形をとるべきだということになった」。

¹¹¹ *Ibid.*, p.4, 5 & 7 : 「書道を単独で検討する場合はかなりその重要性が感ぜられるが、全教科の内容やその必要性を一応見とおしてから、さて今一度これを考えてみるということになるといよいよ書道のゆくては難関だという感じがする。各教科とも時間の要求をしているからです。最後は挙手で定めてゆくわけです」(4頁)。「国語として時間がないとしても現在の時間内で習字を正科とすることは不可能だというわけで、実にむりからぬところですが」(5頁)。「国語は国語で全教科の根底になるためには、従来の時間数では駄目だ、どうしても足りないといっている。社会科にしてもそうですし、家庭科にしても中には家庭科は要らんという人も大分ありますが、それでも時間的に強化したいという線を出しています。図画工作にしても音楽にしても皆そうです。全教科が主張しているわけです。そうするとそれらの問題点をならみ合わせて、今まで時間外であったものを、正式に時間をちゃんと取って実施することが果して出来るかどうか」(7頁)。

¹¹² *Cf.* Sugiyama Hayato 2014, p.60 : 「昭和31年度中等教育教育課程分科審議会(以下、『中等分科会』とする。)における毛筆習字に関する審議は、第10回(昭和31年11月22日)、第11回(昭和31年12月7日)におこなわれた」。

Bien que séparés, les comités travaillant sur les programmes du primaire et du collège communiquent entre eux (*cf.* Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku* no.12, 1957, p.6) : 「中学校の方の [も?] 小学校と並行して取り上げなければならぬというので、審議していますが、委員の構成は、小学校の方の委員の代表が2名選ばれて、小学校の委員会の意向を中学の方に反映させる形になっています」。

enseignement¹¹³. Là encore, Kamijô s'active en vain pour obtenir l'instauration d'un créneau à part. Non seulement cela, mais les tractations qu'il mène en coulisses avec les acteurs les plus influents de la Commission lui donnent à penser que la tendance du moment penche dangereusement vers un alignement du statut de l'enseignement graphique collégien sur celui de l'école élémentaire¹¹⁴. Quant au cas du lycée, nous l'étudierons plus loin.

Pour en revenir au primaire, voici ce que les responsables ministériels concluent rétrospectivement des débats suspendus à l'issue de la session de 1956 :

À la Commission organisée l'an dernier, chacun a défendu sa position, et les avis ne concordaient pas toujours quant au fait d'inscrire la pilographie dans le cadre du japonais, ou de la prendre en compte séparément en tant que matière artistique, ainsi qu'à la valeur à lui attribuer. Pour notre part, nous prônons un enseignement couplé à celui de la stylographie [*kôhitsu shûji*] visant le développement des capacités d'écriture [*shosha nôryoku*], et mis en place, comme à l'heure actuelle, dans le champ de la discipline de japonais à partir de la quatrième année¹¹⁵.

L'objectif de la série de rencontres qui s'ouvre à la mi-septembre 1957¹¹⁶ consistera donc à

¹¹³ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.60 : 「中等分科会の委員には書道教育者は参加していない。これらの議事録は残されておらず、詳細は明らかでない。しかし翌年の昭和 32 年度第 5 回中等分科会（昭和 32 年 10 月 19 日）で、昭和 31 年度中等分科会における審議結果のまとめが文部省委員によって報告されている。／ここで問題となったのは習字であるが、これは従来どおり国語科の中におくことにし、独立教科にすることは中学校では望ましくないとの意見で国語科の中でとり扱う場合、どの程度指導するか研究が残された」。

¹¹⁴ Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku* no.12, 1957, p.6 : 「従来小学校では習字は随意科で、中学校では、1、2 年が正科としてやっていますね。だから中学では当然独立の線にゆくだらうと思っていたわけですが、それが逆になって、最近では中学は随意科としておいた方がいいではないか。誰でも好きなものがやる、しかも一定の時間をとらないで、課外活動でやればよい、という意見がかなり強いようです。これについては[...]、最も有力な方に会ってこの間も 3 時間位討議しました。その方はどこまでも随意科でよろしいということでした。この方は書の芸術性というものを深く認め高く評価していてしかも教育全体としてはそうした位置づけを主張するわけです」。

¹¹⁵ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.60 : 「第 11 回の審議過程では、実用性を強調し国語科に残すという意見と、国語科から切り離し芸術性を強調した独立教科とするという意見が対立して平行線上にあり、最終的に結論がえられなかったとみられる。／昭和 31 年度初等分科会の審議結果は、昭和 32 年度 5 回初等分科会（昭和 32 年 10 月 26 日）でまとめて報告された。毛筆習字については次のように報告されている。

△ 昨年の審議会でもそれぞれの立場により必ずしも意見が一致していなかった。国語の中におくか、また芸術科として独立させるか、価値を強く認める立場と、価値をあまり認めない立場とあった。私共は硬筆習字と合わせて考えて書写能力を養う立場で現行と同じく 4 年以上に国語の中におく考えをもっている。その時間数や程度等についてはなお検討する必要がある。

この報告は、初等分科会での審議結果を文部省委員が『私共の意見を加えて説明する』ものであった。[...]／この時点での文部省の意向がうかがえるものに、昭和 32 年 6 月 12 日付『大島文義文書』の『小学校における毛筆習字について』と題した手書きの文書がある。この文書は昭和 31 年度教課審終了後に昭和 32 年度教課審に向けて文部省として作成した素案とみられる。ここでは毛筆習字の取り扱いについて次のように示されている。

1. 小学校における毛筆習字は、硬筆習字とあわせ、国語学習のうち、書写尿力を養うことを目標として第 4 学年以上においてすべての児童に果（ママ）する。
2. これに配当する指導時間数については、各学年ともに年間〇〇単位時間を超えないものとする。
3. この時間における毛筆習字と硬筆習字の指導時間数の割合は、〇〇とする」。

¹¹⁶ *Ibid.*, p.61 : 「その後昭和 32 年度教課審は委員の入れ替えを経て、昭和 32 年 9 月 14 日に第 1 回総会をおこなった¹¹⁷」。

sortir de ce dialogue de sourds. Quoique incapable de pronostiquer son issue avec exactitude, Kamijô envisage ce nouveau *round* de négociations avec un optimisme prudent ¹¹⁷.

4.4. Session de 1956-1957 (2)

La session de 1956 de la KKS s'achève temporairement le 10 février 1957, avec l'arrivée à échéance du mandat de ses membres ¹¹⁸. Advient alors un renouvellement de ces derniers, qui modifie notablement la composition de l'organe de réflexion : contrairement à l'usage en vigueur depuis 1949, le groupe ne compte plus de spécialiste disciplinaire, mais uniquement des pédagogues, des spécialistes en sciences de l'éducation, des philosophes ou des psychologues ¹¹⁹. En écartant les tentations corporatistes, la manœuvre vise probablement à accélérer les discussions afin de respecter le calendrier prévu : élaboration du rapport définitif en mars 1958, début de l'élaboration des directives en août suivant, et entrée en application desdites consignes à la rentrée d'avril 1959 ¹²⁰. Alors que les six mois qui viennent s'annoncent cruciaux pour l'avenir de la pilogriphie scolaire, aucun griphiste ne siège plus à la Commission ¹²¹. Kamijô se trouve ainsi contraint d'observer l'évolution des débats de l'extérieur, même si l'on imagine qu'il reste en contact avec certains des quelque dix participants reconduits ¹²². Dorénavant, la rénovation des

¹¹⁷ 『文部時報』第 963 号、1957. 11。

¹¹⁷ Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku* no.21, p.52 : 「実は昨年は非常に苦しい討議をいたしました。けれども書道はだいたいに於て、現在よりは、もう少し前進するという状態に於て終幕したわけです。これはまだこうなるということは申上げられないのですが、前審議会の結論としましては、結果としてどうなるかはよくわからないのですが、この前の結果としては、書道というものを、だいたい現状にということとは不自然だ、しかしもう一歩進めて毛筆という経験を小学校から与えたい、与えることが正しいのではないか、出来たら、3年生以上から1時間を特設して、国語の中で特設するか、これを出して、芸術科、或は芸能科として出すか、その点は、はっきりしませんが、出来るならば国語科の中において、最低1時間を取るという線で、だいたい決まって居たのです」。

¹¹⁸ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.61 : 「昭和 31 年度教課審は、昭和 32 年 2 月 10 日に委員の任期が切れて休会した」。

¹¹⁹ Cf. Kamijô Shinzan in *Shokyôiku* no.21, 1957, p.52 : 「[...] 前年度は各教科の立場から出まして、これはだいたい終戦後、3回の審議会が行われましたが、3回とも職域代表といいますか、各教科の代表が出て居ります。[...] 今度の審議会は、すでに、新聞等で御了承のように、職域代表というのは先ず一切除外しました。それで、教育学者とかカリキュラム学者とか、哲学者とか心理学者とか、或は大きい立場の人達だけで構成しまして、[...]」。

¹²⁰ *Ibid.* : 「[...] 教育課程審議会が、昨年の審議会が解散いたしましたして、新しくこの委員会が発足いたしました。いよいよ今年は、結論を出すということになりまして、[...] だいたい来年の3月までに一切の結論を出す。そしてそれを8月までに、学習指導要領委員会の方へまわして、内容をつくる。その次学年初めには実施するという線でいきたいということでもあります」。

Cette feuille de route sera respectée, sauf pour la mise en application qui n'interviendra pas avant 1961 (cf. D.IV.1.).

¹²¹ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.61 : 「昭和 32 年度教課審委員には初等・中等ともに書道教育者は加えられていない。毛筆習字の進退は実際に指導を担当することのできる者がいないところで決定されることになったのである」。

¹²² Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku* no.21, 1957, p.52 : 「[...] そういうわけで、私はこの3月から直接この審議会に関係して居らないわけです。けど 10 人位の審議をした人が残って居ります。これらの人が賛成出来るように了解をしなければならない」。

curricula doit procéder d'une vision universaliste ¹²³ mettant en particulier l'accent sur les droits de l'individu ¹²⁴, et avec une rigueur scientifique accrue ¹²⁵. De telles prémisses ne laissent rien présager de bon pour les tenants de la griphie au pinceau, lesquels ont souvent opté pour une rhétorique un brin dogmatique alliant traditionalisme et singularisme national. Il va donc leur falloir mobiliser largement leurs troupes pour tenter de peser sur la décision finale ¹²⁶. À cet égard, notons que la *Kyôkashin* enregistre vingt-cinq pétitions (dix-sept pour le primaire, huit pour le collège) sur l'enseignement griphique, dont seize requièrent pour l'apprentissage griphique l'établissement d'un cadre distinct du japonais ¹²⁷. Les principaux échanges sur la situation de la pilogrphie en primaire ont lieu les 14 et 21 décembre 1957, lors des onzième et douzième réunions du comité concerné ¹²⁸. Voyons ce que Shikanai Tamako a consigné de la teneur de ces deux séances consacrées à l'examen des paramètres de l'apprentissage du japonais. La pilogrphie figure à l'ordre du jour de la rencontre du 14 décembre :

R1	Il y a cinq points que nous aimerions voir traiter aujourd'hui à propos de la matière de japonais. [...] 4. Au sujet de la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] [...], nous envisageons pour l'instant de reconduire le système actuel, avec un enseignement facultatif à partir de la quatrième année, dont le volume horaire se limiterait à la moitié de celui consacré aux activités griphiques [<i>shosha</i>]. Qu'en dites-vous ?
[...]	[...]
P1	[...] Aujourd'hui, nous aimerions aborder la question de la pilogrphie [<i>môhitsu shûji</i>].
M1	Ce point a lui aussi fait l'objet de discussions à la KKS l'an dernier, non ?

¹²³ *Ibid.* no.12, 1957, p.2 : 「今までのカリキュラム論と一番違っていることは、世界の共通の理解を持つという線が新しく入って来ていることです。今までは各国々が独自の立場でカリキュラムを組んでおればよかったわけですが、今はもうそういう時代ではない」。

En 1956 [?], distribution de documents sur les curricula (du primaire) dans les autres pays, notamment sur la place de l'écriture (*ibid.* p. 4 : Amérique, France, Allemagne, URSS).

¹²⁴ *Ibid.*, p.3 : 「これは従来の日本の考えて来たものと違っています。日本の教育は長い伝統的封建的なもので、いわゆる人権尊重という考え方、即ち一つの魂をも尊重してゆくという立場が欠けていたわけですが、これが非常に大事なものとして入って来ている。[...] / そのためには世界が共通の理解を持たなければならない。従って全然島国的な考え方というものは、もう現在通用しないということになって来ています」。

¹²⁵ *Ibid.* : 「[...] 日本の教育で欠陥になっているのは、科学的な立場です。あらゆる教科についてもっと科学性を加えてゆかねばならぬ。[...] / だから教育問題にしても、教育実験ということを考えなければいけない。ただ従来の伝統を守ってゆくということだけでなく、科学的にすべて結果を出して立証してゆく」。

¹²⁶ *Ibid.* no.21, 1957, p.52 : 「そんなわけでありまして今後どうなるか、いろいろの状況を判断しまして書道界が全力を挙げて、最後の成果をあげられるように努力しなければならないという状態に来て居ります」。

¹²⁷ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.61 : 「第 1 回総会の配布資料に『陳情等要旨』がある。毛筆習字に関しては、『○独立教科とせよ』 10 件、『○独立教科週 2 時間以上』 2 件、『○習字の存続をはかれ』 1 件、『習字教育の振興確立をはかれ』 4 件の陳情が挙げられている。書道教育者からの陳情は、昭和 31 年度と同じく毛筆習字の独立教科化を強く要望するものであった」。

Sur le collège, cf. *infra*, note 132.

¹²⁸ *Ibid.*, p.61 : 「昭和 32 年度初等分科会における毛筆習字に関する審議は、第 11 回(昭和 32 年 12 月 14 日)、第 12 回(同年 12 月 21 日)におこなわれた」。

Sugiyama Hayato reproduit en partie ces échanges (*ibid.*, p.61-62). Les documents originaux inclus dans les Archives Shikanai sont dactylographiés proprement. Il s'agit donc de retranscriptions.

R2	Si, mais sans que l'on parvienne à une conclusion.
M2	<p>Tout d'abord, les discours récurrents sur la baisse des compétences d'étude fondamentales font fréquemment état de l'impression d'insuffisances sur le plan de la capacité d'écriture [<i>shosharyoku, shojiryoku</i>], lesquelles se manifesteraient par des caractères erronés, oubliés, ou un ordre du tracé extravagant. Si la pratique stylographique [<i>kôhitsu shûji</i>] se situe évidemment au centre de la remédiation à ce problème, la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] me semble susceptible de constituer les bases de celle-ci ou de la renforcer. En d'autres termes, je crois nécessaire, pour consolider la maîtrise de l'écriture [<i>kaku koto</i>] en tant que fondement de l'apprentissage du japonais, mais aussi de l'ensemble des disciplines, d'insister sur la pilographe [<i>môhitsu shûji</i>] dans une optique utilitaire englobant quelques aspects artistiques. / Deuxièmement, l'une des missions de cette assemblée consiste, il me semble, à faire un examen approfondi de la culture traditionnelle pour en dégager les éléments positifs, ce qui devrait nous amener à valoriser l'écriture [<i>kaku koto</i>] correcte et belle des <i>kana</i> et des sinogrammes. / Par ailleurs, et ceci a un lien avec mon propos, l'éducation est passée depuis la fin de la guerre par une période de relative instabilité générale, du point de vue des enseignants comme de l'état de l'apprentissage des enfants. Maintenant que la société a recouvré la tranquillité, je pense également souhaitable de développer la concentration intérieure sur le plan éducatif, et d'insister sur l'étude calme du tracé des caractères [<i>ji o kaku koto</i>] afin de cultiver ce genre d'attitude de vie. / Finalement, la rénovation de l'éducation a provoqué une discordance entre les orientations éducatives scolaires et familiales, laquelle nuit souvent à la coopération des familles. Or, dans la mesure où la plupart des parents d'élèves s'intéressent aux dictées ou à la graphie [<i>shûji</i>], et peuvent s'impliquer aisément dans ces activités-là, donner plus de poids à ces dernières permettra aussi d'améliorer la collaboration entre les foyers et les établissements. / Voilà les raisons pour lesquelles je crois que la question de la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>], loin d'être périphérique, a trait aux fondements de nos préoccupations actuelles. Personnellement, je souhaiterais mettre davantage l'accent sur la pilographe, en même temps que sur la stylographie. Pour l'heure, il est possible de programmer l'apprentissage de l'écriture au pinceau, si nécessaire, à partir de la 4^{ème} année ; mais puisque celui-ci se caractérise par un fort aspect technique, j'estime préférable d'entamer son étude dès les niveaux initiaux. Il serait plus efficace, à mon avis, de commencer cet apprentissage, comme celui du dessin et des travaux manuels ou de la musique, avant l'achèvement de la maturation musculaire. Quant à la décision du volume horaire, on peut envisager une planification où l'on pratiquerait la pilographe pendant seulement 30 minutes, au lieu d'une heure entière, et où l'on consacrerait la demi-heure restante à l'entraînement stylographique.</p>
M3	Quand vous parlez des niveaux initiaux, vous voulez dire à partir de la 1 ^{ère} année ?
M4	Si possible, j'aimerais effectivement qu'on commence en 1 ^{ère} année.
M5	Cela signifie qu'on rendrait obligatoire la pilographe dès le 1 ^{er} niveau ?
M6	Je souhaiterais une programmation continue à compter de la 1 ^{ère} année, quitte à limiter la pratique à 30

	minutes par séance.
M7	<p>Au cours de la session de l'an dernier de la Commission, la plupart des spécialistes de japonais ont estimé l'emploi des stylographes suffisant, et celui du pinceau superflu pour l'apprentissage de l'ordre des traits ou autres points relatifs à la formation des capacités d'écriture [<i>shosharyoku</i>]. On n'a certes pas évoqué les traditions culturelles japonaises, mais les demandes d'un recours plus important au pilographe n'ont pas eu d'écho particulièrement significatif, même sur le plan de l'art. / D'autre part, on affirme que l'apprentissage se fait dans la confusion, mais il me semble que la cause de ce phénomène tient au nombre excessif d'élèves, et n'a pas grand-chose à voir avec la pilographie. / À propos des rapports avec la famille, je trouve dangereux de se soumettre aux <i>desiderata</i> des parents. / Quant à la question de la culture japonaise traditionnelle, il ne faut pas perdre de vue que les chefs-d'œuvre graphiques de jadis procèdent de façons d'écrire distinctes de l'actuelle, ce qui les rend illisibles avec la seule connaissance de la langue contemporaine. Vouloir faire lire ces textes générera des contretemps en japonais, et impliquera l'étude du chinois classique. / Par conséquent, je crois, pour ma part, qu'il suffit de proposer l'enseignement de la pilographe aux volontaires, et qu'il n'y a pas lieu de le généraliser.</p>
R3	[...]
M8	<p>Je ne prétends pas qu'on doive modifier les directives afin de plaire aux parents d'élèves. Je veux juste dire que je suis favorable à l'ajout au menu de la pilographe [<i>môhitsu shûji</i>] en tant qu'apprentissage fondamental permettant l'amélioration des capacités d'écriture [<i>shojiryoku</i>], et que nous avons la chance de bénéficier sur ce point du soutien des familles. Dans une conjoncture désormais apaisée, il est souhaitable d'avoir une approche sereine et pragmatique de l'ensemble des activités éducatives se répercutant notamment sur l'instruction morale. Dans une telle optique, je pense que la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] constitue un élément déterminant pour les orientations de la présente session de la Commission. Sans exiger trop de sacrifices de la part des autres disciplines, je voudrais qu'on programme ces activités dès les premières années, même à petites doses, afin d'y sensibiliser graduellement les élèves.</p>
M9	<p>Je suis globalement d'accord avec ce qui vient d'être dit. Bien que le pinceau ait beaucoup perdu de sa valeur utilitaire au regard des habitudes de vie actuelles, il importe à mes yeux d'insister sur son intérêt éducatif. Sur ce plan-là, je vois le grand profit que l'on peut tirer d'une expression esthétique personnelle passant par l'utilisation maîtrisée des instruments à pointe souple, et basée sur des modèles. Je suppose que le Japon est l'unique pays au monde à pratiquer l'enseignement pilographique [<i>môhitsu shûji</i>], mais je considère cette tradition précieuse.</p>
M10	<p>Je trouve inutile d'insister sur la pilographe [<i>môhitsu shûji</i>]. Dans le cas des compositions écrites, les temps ont évolué, nous amenant à adopter la langue parlée, et l'on ne peut pas prétendre que les rédactions en style oral manquent de profondeur, puisqu'elles permettent elles aussi la mise en forme et l'expression de la pensée. / En ce qui concerne la graphie [<i>shûji</i>], et sur le plan utilitaire, le besoin d'employer le pinceau finira</p>

	par disparaître. Pour la majorité des enfants, l'utilisation des seuls instruments à pointe dure suffit au développement des compétences graphiques [<i>shosha nôryoku</i>]. J'admets que la graphie au pinceau a quelque intérêt sur le plan de la construction de la personne, mais ceci n'implique pas qu'on en programme l'apprentissage dans le cadre du japonais. À mon avis, il vaudrait mieux la pratiquer dans celui du dessin et du travail manuel.
M11	Enseigner la pilogriphie aux élèves des premières années du cursus imposerait une lourde charge aux enseignants, et serait pénible pour les enfants, du point de vue du transport, de la préparation et du rangement du matériel. En ce qui concerne les compétences d'écriture [<i>shosha nôryoku</i>], l'entraînement stylographique à partir de modèles débute en première année, et commence à produire des améliorations significatives. J'estime qu'on est libre de s'adonner à la graphie au pinceau dans le cadre des clubs, mais que la généralisation de cet apprentissage peut attendre la 4 ^{ème} année, comme c'est le cas à présent. / Par ailleurs, concernant les modèles, ceux que l'on propose en pilogriphie diffèrent de ceux qui servent en japonais quant à la forme des caractères [<i>shotai</i>]. Il faudrait demander aux rédacteurs de manuels de faire un effort sur ce point.
M12	Concernant les compétences basiques de japonais, pas besoin d'enseigner la pilogriphie [<i>shûji</i>] aux niveaux inférieurs ; la stylographie suffit. On peut envisager d'introduire le pinceau en 4 ^{ème} année, mais alors, je pense préférable de le faire dans les disciplines artistiques [<i>geinô kyôka</i>], à moins de prévoir une matière à part. / S'il existe des sondages sur la proportion de la pratique actuelle de la pilogriphie, j'aimerais en connaître les résultats.
R4	Nous avons procédé à une enquête portant sur 500 établissements du primaire en 1954, et avons obtenu une 400 réponses. Selon ces données, 78,5% et 72,4% des écoles dispensent, respectivement en 4 ^{ème} et en 5 ^{ème} années, entre 0,6 et 1 heure de pilogriphie hebdomadaire, 70,4% d'entre elles consacrant entre 0,1 et 0,6 heure à cet enseignement en 6 ^{ème} année.
M13	Si l'on programme la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] en primaire, il est préférable d'en faire une activité obligatoire, et non facultative.
M14	En définitive, je suis favorable au <i>statu quo</i> . [...]
M15	[...] Les données d'expériences menées par des psychologues montrent que les compétences pilographiques [<i>môhitsu shûji</i>] sont identiques en 6 ^{ème} année, qu'on ait commencé l'apprentissage au 1 ^{er} niveau ou au 4 ^{ème} . Ceci mis à part, l'étude des modèles me paraît éducativement bénéfique, et je suis pour une programmation dès le stade initial.
M16	Au sujet des modèles, l'ennui c'est que les graphistes ne démordent pas des styles [<i>shotai</i>] qu'ils jugent authentiques, et ne suivent pas les indications du ministère. Le temps est venu, à cet égard, de recadrer les auteurs de manuels, et de définir une ligne officielle faisant autorité afin d'éviter les confusions.
P2	Nous nous en tiendrons là pour aujourd'hui. La prochaine fois, j'aimerais que nous traitions les problèmes de

	l'écriture latine [<i>rômaji</i>] ainsi que des <i>katakana</i> et des sinogrammes ¹²⁹ .
--	---

Une semaine plus tard, lorsque le groupe se réunit de nouveau pour poursuivre ses débats sur les contenus de l'enseignement du japonais, la question de la graphie au pinceau refait inopinément surface :

P3	Les discussions de cet après-midi porteront sur les <i>katakana</i> et les <i>kanji</i> , ainsi que sur l'alphabet romain [<i>rômaji</i>]. [...]
[...]	[...]
M17	Monsieur le président, avez-vous pu conclure sur la question de la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] ?
P4	Puisqu'une programmation aux trois premiers niveaux paraît inconcevable, je prône un apprentissage à partir de l'année que l'on jugera appropriée.
M18	Et au sujet du statut optionnel ou obligatoire de l'enseignement ?
P5	Il faudrait notamment envisager ce point en lien avec celui de l'alphabet romain. Mais nos prescriptions doivent-elles aller jusque-là ?
M19	En primaire, je préconise de rendre les apprentissages de la graphie et de l'alphabet latin tous deux obligatoires. Je crois qu'il vaut mieux éviter autant que possible que l'éducation élémentaire ne dépende des orientations de chaque établissement ou des préférences des enseignants.
M20	Pour moi, on ne devrait rendre obligatoire cet apprentissage qu'au minimum, et laisser ceux qui veulent aller plus loin libres de le faire de manière optionnelle.
M21	Je suis d'accord.
M22	[...]
P6	Je voudrais avoir votre avis sur la graphie [<i>shûji</i>].
R5	Pour le moment, les apprentissages de la graphie [<i>shûji</i>], et de l'alphabet latin sont facultatifs. S'il s'agit de les rendre obligatoires, il faut s'interroger sérieusement et concrètement sur l'importance qu'on envisage de leur attribuer.
M23	J'aimerais prévoir la pratique pilogriphique [<i>môhitsu shûji</i>] dès le niveau initial. Au cas où la prise en compte de l'ensemble du programme interdirait cette option, je voudrais au moins la rendre obligatoire à partir de la 4 ^{ème} année, même avec un horaire réduit.
M24	À choisir entre un enseignement obligatoire ou rien du tout, je préfère encore rien du tout. L'écriture latine se situe dans le sens de l'évolution future de la culture, tandis que la graphie [<i>shûji</i>] ressortit au désir de préserver la tradition culturelle. Ces éléments s'inscrivent dans des directions opposées, et il serait contradictoire de les programmer tous les deux.

¹²⁹ Cf. Archives Shikanai Tamako : 「第 11 回初等教育課程分科審議会議事録」(1957 年 12 月 14 日) Voir la liste des membres présents (*ibid.*) : 「出席委員 石山、岡田、近藤、椎野、鈴木、高嶺、手塚、三浦、三木、村上、山岸、吉田、沢田」。

M25	Mais la culture japonaise est pleine de contradictions. L'éducation scolaire ne peut donc faire autrement que de reconnaître cet état de fait, et de prendre en compte des aspects contradictoires.
[...]	[...]
M26	Si l'on décrète contradictoire, comme cela vient d'être fait, l'inclusion simultanée de la graphie [<i>shûji</i>] et de l'alphabet romain dans le curriculum, la seule solution consisterait à abandonner l'un ou l'autre de ces enseignements. Dans la situation actuelle, j'estime plus réaliste de conférer aux deux un statut facultatif.
M27	Les enfants qui n'étudient pas l'écriture alphabétique ou la graphie [<i>shûji</i>] à l'école élémentaire n'auront plus la possibilité de s'en servir dans leur vie future. En réalité, on ne peut pas proposer comme activités optionnelles au collège des choses qui n'ont pas été abordées en primaire.
M28	Il serait gênant que certains de nos concitoyens ignorent complètement l'alphabet latin ou, concernant la graphie [<i>shûji</i>], le maniement du pinceau et de l'encre. Je suis donc partisan d'une programmation généralisée <i>a minima</i> .
M29	La dernière fois, les discussions ont porté sur l'insertion de la graphie [<i>shûji</i>] dans le secteur du japonais ou dans celui des arts [<i>geinôka</i>], sans aboutir à une décision. À mes yeux, il vaut mieux opter pour la deuxième solution. Le japonais constituant la base de toute l'éducation, il ne semble pas souhaitable d'ajouter à son programme des enseignements divers, tels que ceux de l'alphabet romain ou de la graphie [<i>shûji</i>]. Cette dernière devrait, pour moi, s'inscrire hors du champ des disciplines, ou dans celui des matières artistiques [<i>geinôka</i>], mais pas empiéter sur les heures de japonais.
M30	En japonais, on vise l'écriture [<i>kaku koto</i>] correcte des caractères. Normalement, le souci esthétique relève du domaine du dessin et travail manuel, plutôt que de celui du japonais.
M31	Pour des questions d'horaire, il me paraît préférable d'abandonner l'enseignement piligraphique [<i>môhitsu shûji</i>] en primaire. Savoir tracer des grands caractères n'est pas indispensable dans la vie quotidienne. Puisque les collégiens ne sont pas suffisamment capables d'écrire vite et correctement à l'heure actuelle, je voudrais qu'ils se concentrent sur l'apprentissage stylographique [<i>kôhitsu shûji</i>] des petits caractères et de la graphie courante.
M32	Je ne peux pas souscrire à l'idée d'une suppression totale de la pilographie [<i>môhitsu shûji</i>]. Je suis d'accord pour situer cette activité parmi les enseignements artistiques [<i>geinôka</i>], à condition de la généraliser.
M33	Comme dans le cas de la peinture, le fait de se soucier de beauté lorsqu'on rédige des signes d'écriture a un sens. Étant donné qu'il permet notamment de corriger l'ordre du tracé, et de cultiver la sensibilité esthétique, il vaut mieux maintenir tel quel l'enseignement de la pilographie [<i>môhitsu shûji</i>] dispensé aujourd'hui.
M34	Il n'est pas nécessaire d'enseigner la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] dès la 4 ^{ème} année. Je pense préférable de consacrer un maximum de temps à l'acquisition des compétences de japonais jusqu'à ce niveau, et de reporter l'abord de la graphie [<i>shûji</i>] en 5 ^{ème} année.
[...]	[...]

M35	Généraliser l'apprentissage posera le problème du volume horaire, et je crois prématuré de trancher à ce sujet.
M36	Il serait aussi étrange de décider d'une généralisation simplement parce qu'il s'agit du cursus élémentaire. Il faudra s'interroger ultérieurement et avec sérieux sur la nature obligatoire ou facultative à donner à ces cours. Quant à savoir dans quel secteur on prend en compte l'enseignement graphique [<i>shûji</i>], le rapport avec le collège importe également.
R6	Lors de la session du comité sur le secondaire d'aujourd'hui, il a été décidé que la pilographie [<i>môhitsu shûji</i>] continuerait d'être enseignée dans le cadre de la discipline de japonais, mais qu'on devrait en repréciser l'étendue et le niveau. Les avis préconisant l'inclusion de la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] dans le département des arts et techniques existent depuis longtemps, mais la Commission a opté l'an dernier pour un maintien dans le périmètre du japonais. Cette année encore, elle a confirmé ce choix, et refusé de programmer l'enseignement pilographique collégien en tant que matière d'artographie [<i>shodô</i>] dépendant du domaine des arts et techniques.
M37	Pour quelle raison ne peut-on envisager cette insertion dans le département des arts et techniques ?
R7	Cette fois-ci, les débats n'ont pas été approfondis, mais selon la plupart des opinions formulées lors de la session précédente, il n'est pas utile de donner à la pilographie un statut séparé au stade du collège. L'écriture correcte et belle des caractères faisant partie des objectifs de l'apprentissage du japonais, aller plus loin n'apparaît pas nécessaire.
P7	Il n'y a pas eu de questionnaire sur la nature obligatoire ou facultative des activités pilographiques ?
R8	On s'est accordé sur le <i>statu quo</i> , sans divergences notables.
R9	Au cours de la session de l'année dernière, les avis privilégiant les capacités d'écriture [<i>shosha nôryoku</i>] l'ont emporté sur ceux qui relevaient d'interprétations artistiques [<i>geinôka</i>].
M38	En évoquant le besoin de « repréciser l'étendue et le niveau » de l'enseignement graphique, les membres du comité sur le secondaire n'avaient-ils pas à l'esprit la connexion avec le cursus élémentaire ?
R10	Ce genre de préoccupations n'a pas été exprimé.
P8	Arrêtons-nous ici pour cette fois. [... ¹³⁰]

Bien qu'aiguillés par les explications fournies par les représentants des autorités (R1 & 6-9), les membres du comité n'hésitent pas à exprimer des positions incompatibles avec la ligne ministérielle. Ainsi les avis entérinant le système en vigueur (M11, 14, 26, 33 & 34) font-ils face à ceux qui poussent en faveur d'une insertion de l'enseignement de la graphie au pinceau dans la sphère des matières artistiques (M10, 12, 29 & 32), solution dont l'irrecevabilité théorique demeure

¹³⁰ Cf. Archives Shikanai Tamako : 「第 12 回初等教育課程分科審議会議事録」(1957 年 12 月 21 日) Voir la liste des membres présents (*ibid.*) : 「出席委員 石山、稲富、近藤、椎野、鈴木、高嶺、手塚、三浦、三木、村上、山岸、吉田、沢田」。

jusqu’au bout difficile à saisir (M35). La pilogriphie compte au moins un partisan enthousiaste, néanmoins prêt à des concessions (M2, 4, 6, 8, 23), et un contempteur invétéré (M7, 24, 31), « abolitionniste » disposé à un retour au régime de 1947. Dans ces conditions, aucun consensus ne paraît à portée de main ¹³¹, et on verra que le ministère tranchera *in fine* en fonction des résultats des délibérations menées parallèlement sur le curriculum du secondaire. Lors de la treizième réunion du groupe, le 18 janvier 1958, le phrasé retenu par le président indique : « 5. L’apprentissage de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] procédera de façon *grosso modo* identique à celle d’aujourd’hui. Les attributions horaires et le niveau du contenu de cet enseignement seront fixés en fonction des objectifs de celui du japonais ¹³². » En l’occurrence, lesdites indications ne suscitent qu’un échange bref mais montrant bien la prégnance de l’idée d’une insertion de la pilogriphie dans le domaine des arts :

M1	Pour le point 5 sur la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>], vous notez « de façon <i>grosso modo</i> identique à celle d’aujourd’hui ». Doit-on en conclure qu’une éventuelle inclusion dans le secteur artistique a été écartée ?
R1	Actuellement, l’apprentissage pilogriphique est programmé par les écoles qui le souhaitent, à partir de la 4 ^{ème} année, en tant que partie de celui du japonais. Je pense que nous nous conformerons à cette ligne ¹³³ .

À propos du collège, le rapport de l’assemblée annuelle (1956) des responsables des comités éducatifs départementaux figure parmi la documentation remise aux membres du comité de la KKS. Ledit document montre que, si le poids à donner à l’apprentissage griphique varie passablement selon la localité, les avis favorables à son extraction du domaine du japonais (voire de son retrait pur et simple) dominant ¹³⁴. Pourtant, la position exprimée par le ministère de l’Éducation lors de la

¹³¹ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.62 : 「昭和 32 年度教課審初等分科会における毛筆習字に対する審議はここで終了している。文部省としては国語科に位置づけることを前提としていたのであるが、この審議では国語科から切り離して芸能科、図画工作科に移すべきであるという意見に傾きつつあった。しかも書道教育者のような積極的に芸術性を重視した独立教科化への主張ではなく、[...] 国語科の学習内容とは異なるのだから他の教科に移すべきだという意見である。このように初等分科会の審議は、意見が平行線のまま閉じられてしまったのである」。

¹³² Cf. Archives Shikanai Tamako : 「第 13 回初等教育教育課程分科審議会議事録」(1958 年 1 月 18 日) L’ordre du jour porte sur les disciplines de japonais et de musique (*ibid.*). Pour la liste des membres présents, cf. *ibid.* : 「出席委員 石山、岡田、近藤、椎野、鈴木、高嶺、手塚、三浦、三木、村上、山岸、吉田、沢田、細矢」。

¹³³ *Ibid.*
¹³⁴ *Ibid.*, p.62-63 : 「昭和 32 年度教課審第 1 回総会(昭和 32 年 9 月 14 日)における中等分科会配布資料に『昭和 31 年度都道府県・5 大都市教育委員会指導事務主管課長会議研究協議事項』がある。この資料では毛筆習字について、『毛筆習字は、芸術的要素が多く、国語との有機的関連はすでに実情において失われているので、国語から分離したい。』、『毛筆習字は、特別の中で扱えばよい。』という意見が、『現状のままでよい。』という意見より先にしるされており、毛筆習字の時間を他教科にまわすべきという意見も挙げられている。教育現場では毛筆習字を国語科から切り離す方がよいという意見に傾いていたようである。／同配布資料に『陳情等要旨(中学校関係)』がある。ここでは、『○習字を独立教科とせよ』4 件、『習字を全学年に週 1～2 時間必修にせよ』1 件、『○書写必修設置をのぞむ』1 件、『○生徒指導要録の国語の中の書写を習字に改め、独立して評価ができるようにされたい』1 件、『○学習指導要領で小・中・高の関連を考慮されたい』1 件の陳情がみられる。書道教育者からの陳情は相変わらず独立教科化を望むものであった。／このように毛筆習字については、教育現場からは国語科から切り離すべきだという意見があり、書道教育者からも独立

réunion du 19 octobre 1957 privilégie le *statu quo*¹³⁵. De son côté, Kamijô Shinzan redoute surtout que l'enseignement devienne facultatif, ce qui mettrait *de facto* en péril sa préservation¹³⁶. Afin de contrarier un tel mouvement, il a déposé à son tour une pétition auprès de la Commission, mais n'escompte pas de miracle¹³⁷. À l'occasion de leur douzième réunion (le matin du 21 décembre 1957), les membres du comité sur le curriculum du secondaire discutent concrètement du texte du rapport à venir. Entamés sur les questions relatives à la discipline de société, les débats portent ensuite sur celles qui concernent le japonais :

P1	Quant à la langue nationale [<i>kokugo</i>], voici la synthèse des discussions précédentes. Je souhaiterais savoir ce que vous en pensez. / [...] (5) En ce qui concerne la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>], nous recommandons sa prise en compte en japonais, comme dans la situation actuelle, ainsi qu'une clarification du niveau de son enseignement. / Certains désireraient apparemment inscrire la pilographe [<i>môhitsu shûji</i>] dans le secteur artistique [<i>geinôka</i>], mais au regard de l'équilibre global des programmes, j'estime personnellement plus approprié de la garder dans celui du japonais où elle se situe à l'heure actuelle. Après avoir appris à écrire [<i>kaku koto</i>] correctement en japonais, on pourrait par exemple poursuivre l'étude hors du champ des disciplines générales. Le sujet a son importance, et je vous prie de me faire part de votre opinion.
[...]	[...]
M1	À propos de graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>], deux personnes avaient exprimé leur avis, sans pour autant que cela suscite plus amples débats. / Aujourd'hui, cette activité fait partie de celles du japonais, mais elle n'obéit à aucune consigne particulière en matière d'horaire. En l'occurrence, je pense également envisageable de mettre en place les heures de cours de manière organisée et systématique en maintenant la configuration actuelle. Mais si on ne clarifie pas les attentes, n'existe-t-il pas un risque que l'enseignement de professeurs férus d'éducation artistique franchisse les limites de celui du japonais, et s'axe sur des activités relevant des arts plastiques ? Même si on peut lui ajouter quelques nuances artistiques, l'apprentissage doit insister avant tout sur l'acquisition de la langue. Le point de vue favorable à la création d'un enseignement pilographe [<i>môhitsu shûji</i>] séparé dans le département des arts [<i>geinôka</i>] s'avère

させるべきという意見があり、両者の一致によって独立教科として成り立つのではないかと思える」。

¹³⁵ *Ibid.*, p.63 : 「しかしながら昭和 32 年度第 5 回中等分科会（昭和 32 年 10 月 19 日）において、文部省はこれまで通り国語科に位置づける意向を示した」。

¹³⁶ Cf. Kamijô Shinzan in *Sho kyôiku no.12*, 1957, p.4 : 「中学校の書道問題も簡単に—書道界で考えるふうにはすんなりといかないと思います。非常な難関にひっかかっています。中学校の方は、大体随意科にしてゆく、随意科として置く方が正しくないかという意見がかなり強いです。随意科ということになると、殆どなくなるというふうに見てもいいわけですね」。

¹³⁷ *Ibid.* : 「ですからこれを随意科に置くことは出来ないということを論じなければならぬので、このための要望書というものも詳しく書いて提出しました。勿論各方面からも出されているのでそれについて詳しく討議されるわけです。現在のところ結論が出るころまではいっていないわけですが独立教科ということは至難とみていいでしょう」。

	problématique à maints égards, et ne recueillera pas aisément l'adhésion générale. Par ailleurs, le rôle de la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] a changé depuis cinquante ans. / En conclusion, ne vaudrait-il pas mieux continuer à traiter la question pilogriphique [<i>môhitsu shûji</i>] du côté du japonais, et laisser chaque établissement prévoir son horaire en fonction de la réalité locale ?
M2	Quant aux problèmes demeurant en suspens, je propose qu'on en confie l'examen au groupe de recherche et d'enquête sur les matériaux pédagogiques.
M3	Dans la réalité, on emploie le terme « griphie » [<i>shûji</i>]. Pourquoi ne pas s'en tenir à ce mot, et abandonner l'appellation « pilogriphie » [<i>môhitsu shûji</i>] ?
P2	« Griphie » ne recouvre pas seulement la pilogriphie. Je préférerais garder « griphie au pinceau » [<i>môhitsu shûji</i>] ici.
M4	Dans le sens où elle permet de préciser les choses, je suis pour que l'on conserve cette formulation. Avec l'expression « clarification du niveau de son enseignement » à la fin du passage, on voit bien où on va. J'aimerais que le groupe de recherche et d'enquête sur les matériaux pédagogiques se charge des détails.
M5	À propos de la distinction entre « griphie » [<i>shûji</i>] et « pilogriphie » [<i>môhitsu shûji</i>], ne pourrait-on pas inscrire au point 5 la formule « notamment en ce qui concerne les contenus de la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] » ?
M6	Rédiger les nouveaux caractères qui apparaissent dans les textes étudiés durant les heures de cours ordinaires de japonais ne relève pas de la pratique griphique [<i>shûji</i>]. La griphie [<i>shûji</i>] dont nous parlons renvoie à un entraînement auquel on consacre un horaire spécifique.
M7	Dans l'idée de remédier aux défauts de la situation actuelle, pourquoi ne pas stipuler qu'il s'agit de tracer avec correction les signes d'écriture ?
M8	L'enseignement pilogriphique [<i>môhitsu shûji</i>] et stylogriphique [<i>kôhitsu shûji</i>] se distingue de la simple rédaction des caractères qui intervient lors des cours de japonais. De manière similaire, les activités de travail manuel diffèrent selon qu'elles ont lieu dans le cadre de l'apprentissage du dessin ou dans celui d'autres disciplines, et la portée des échanges oraux n'est pas la même en classe d'anglais général et dans un cours de conversation anglaise. Il vaut mieux programmer la griphie [<i>shûji</i>] à l'intérieur des heures de japonais.
Le président Hidaka quittant la réunion, son adjoint Andô assume désormais la présidence.	
[...]	[...]
P3	Que dit le ministère ?
R1	[...] / Pour ce qui est de la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>], et malgré l'existence de problèmes divers, nous pensons qu'il faut, dans le contexte dont nous parlons, considérer cet apprentissage comme faisant partie de celui du japonais, et lui conférer une nature qui s'accorde avec les principes directeurs de la discipline. Souligner ce point contribuera à la clarification des indications actuelles.

M9	Ne cherche-t-on pas à éviter un renforcement ?
P4	Il y a deux camps : les partisans d'une revalorisation accompagnée d'une augmentation du volume horaire, et les gens qui s'opposent à un renforcement.
M10	Concrètement parlant, qu'entend-on par « éviction des éléments hétérogènes » ? La conformité aux objectifs de la matière de japonais implique-t-elle <i>de facto</i> une exclusion de la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] ?
R2	En ce qui concerne la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] au collège, on insiste sur le fait qu'il s'agit d'un moyen d'écrire destiné à accroître les compétences scripturaires [<i>shosha nôryoku</i>]. / Quant au volume horaire actuel d'une heure, certains souhaiteraient le réduire légèrement, tandis que d'autres ne se prononcent pas, se bornant à réclamer que l'on examine suffisamment la question. Et puis, il y a ceux qui préféreraient que l'on extraie la griphie du secteur du japonais.
M11	Je propose que nous ajoutions « on précisera l'horaire et l'étendue de cet enseignement » à la fin du passage sur le point 5.
R3	Au regard des points 1 et 2, il paraît problématique de réserver ce genre de spécification au seul point 5. N'est-il pas préférable de s'en tenir à une formulation plus retenue ?
M12	Que diriez-vous de modifier « le niveau de l'enseignement » en « un enseignement d'une étendue et d'un niveau adéquats » ?
P5	Dans ce cas, ajoutons un mot sur « l'étendue » de l'enseignement. On pourrait indiquer « étendue et niveau des contenus à aborder », dans le sens où on fera apprendre la graphie régulière des sinogrammes, mais où on ne s'apesantira pas sur la cursive.
M13	Je suppose que ce « comme dans la situation actuelle » signifie « comme l'indiquent les directives éducatives ». C'est bien ça ?
P6	Il faudrait définir la portée exacte de ladite « situation actuelle ».
R4	La formule renvoie au contenu du domaine du japonais.
P7	Alors, que dites-vous de la formulation suivante : « nous recommandons la prise en compte de la pilogriphie en japonais, comme dans la situation actuelle, ainsi qu'une clarification de l'étendue et du niveau de son enseignement » ?
M14	Certains établissements consacrent 1 heure hebdomadaire à la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] en 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années. Où est le besoin de stipuler qu'il s'agit de griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] ? S'il n'y a pas de raison à cela, parler simplement de « griphie » [<i>shûji</i>] ne permettrait-il pas d'éviter les méprises ? / L'acte d'écriture [<i>kaku koto</i>] implique évidemment des facteurs esthétiques, mais au stade du collège, il importe d'insister sur la griphie [<i>kaku koto</i>] en tant qu'apprentissage du japonais.
M15	Ceci veut donc dire qu'à ce niveau-ci on pratique la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>], mais pas les graphies courante ou cursive des <i>kanji</i> , qui ont une forte connotation artogriphique [<i>shodô</i>] ?
R5	Nous n'allons pas jusque-là. Mais on ne peut pas non plus cautionner sans réserves l'introduction de l'art

	griphique [<i>geijutsu shodô</i>] à ce stade. Je crois que la question est de définir la perspective dans laquelle on situe cet enseignement au collège.
M16	En japonais, il importe de développer les capacités d'écriture [<i>shosha nôryoku</i>]. Mais il n'y a pas nécessité à se préoccuper des instruments pour cela. On peut envisager la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] dans un autre cadre.
M17	À l'heure actuelle, les attributions horaires du japonais dans les collèges tokyoïtes se montent à 5h en 1 ^{ère} année, 5h en 2 ^{ème} et 4h en 3 ^{ème} . Aux 2 niveaux inférieurs, une règle tacite réserve 1h sur 5 à la griphie [<i>shûji</i>]. / Or la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] n'est programmée qu'en raison de la spécificité de son matériel, et il ne conviendrait pas de dédier 1h à cet apprentissage en particulier.
M18	Je m'oppose à l'idée de mettre l'accent sur la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>]. Autrefois, les gens cultivés s'adonnaient au chant traditionnel [<i>yôkyoku</i>], lequel n'est désormais plus pratiqué que par une frange particulière de la population. Je pense qu'il en va de même de la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>]. À une époque où on s'efforce de simplifier la langue nationale et les signes d'écriture, introduire la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] parmi les disciplines du tronc commun reviendrait à aller à contresens du progrès culturel.
M19	Ces conclusions me semblent répondre aux avis favorables à la pratique de la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] en tant qu'art [<i>bijutsu</i>], mais le problème ne vient-il pas de ce qu'une partie des militants poursuit son mouvement ?
P8	À la session de l'an dernier, on n'a pas tranché cette question de la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>]. Si on ne fixe pas maintenant une ligne directrice, le groupe d'étude et d'enquête sur les matériaux pédagogiques risque d'avoir du mal à mener à bien ses travaux. La question consiste à savoir ce que l'on entend par « situation actuelle ». Car l'expression a deux acceptions. / D'une part, elle désigne l'état présent des critères nationaux tels que définis par les directives éducatives ; de l'autre, elle renvoie aux usages en cours dans chaque établissement. / La situation dont nous nous préoccupons ici a trait aux curricula conçus par l'État.
R3	Par le passé, on a parfois perçu une opposition entre l'enseignement pilogriphique [<i>môhitsu shûji</i>] et celui du japonais. Lors de l'élaboration des consignes, après la guerre, on a rangé l'écriture [<i>kaku koto</i>] à l'intérieur de la matière de japonais. Au départ, la griphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] se trouvait prise en compte séparément, dans le cadre des apprentissages griphiques [<i>shûji</i>], mais depuis 1951, elle a rejoint l'ensemble où fusionnent lecture, écriture [<i>kaku koto</i>], expression orale, <i>et cetera</i> . / Il y a des établissements où on l'enseigne dans un créneau spécifique, et d'autres qui mêlent ses activités à celles de lecture, d'écriture ou d'oral. Quand on en prévoit une, l'évaluation se fait dans la rubrique « griphie » [<i>shosha</i>].
M20	S'en tenir à la situation actuelle signifie-il que l'on confie toute responsabilité sur ce point aux établissements ?
M6	Doit-on comprendre que les textes en vigueur classent la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] parmi les activités

	d'écriture [<i>kaku koto</i>] ?
P9	Pour l'instant, rien n'oblige ou n'interdit la programmation d'heures de graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>]. / On laisse chaque collègue libre de choisir.
M21	Si on défend la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>], il faut en concevoir l'enseignement séparément, du point de vue de la création plastique [<i>zôkei</i>].
P10	Vous proposez d'extraire la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] du domaine du japonais ? Mais penser à un cadre différent impliquerait de renoncer au maintien de la situation actuelle.
M22	C'est ma position.
M23	Impossible de proscrire l'apprentissage de la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] en japonais dès lors qu'on y programme celui de la stylogriphie [<i>kôhitsu shûji</i>].
P11	D'accord, mais le fait de vouloir mettre un accent particulier sur la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] crée des complications. Il faut dégager une compréhension commune de ce que l'on appelle « la situation actuelle ». / Dans la mesure où l'on considère que celle-ci englobe les contenus et niveaux de l'enseignement, rien ne change.
M24	L'apprentissage devrait recourir au matériel le plus simple possible pour maximaliser l'efficacité pédagogique. En l'occurrence, je ne pense pas que le pinceau soit un instrument adéquat.
M25	Au lycée, on passe à l'artogriphie [<i>geijutsuka shodô</i>]. / Au regard de l'ensemble du curriculum, on ne peut pas, pour l'heure, faire autrement que d'enseigner au collège une graphie [<i>shûji</i>] axée sur des objectifs de correction et de beauté. Pour ma part, je suis pour un maintien dans le cadre du japonais, avec une prise en compte d'éléments esthétiques qui prépare le passage au lycée.
P12	Les réflexions doivent d'abord considérer la totalité de la structure, et non se focaliser sur une hypothétique extraction de la graphie du domaine du japonais.
M26	Je trouverais logique de rendre l'enseignement facultatif, mais nous n'avons pas besoin de penser si loin dans l'immédiat.
M27	En composition écrite, le souci esthétique doit être pris en compte, mais il ne me semble pas que le fait de tracer de beaux caractères revête une importance majeure en japonais.
P13	C'est donc un avis négatif ?
M28	On ne peut pas non plus soutenir que la pilogriphie [<i>môhitsu shûji</i>] ne gêne en rien l'apprentissage du japonais.
M29	J'approuve le <i>statu quo</i> . Je ne suis pas contre une réévaluation du niveau, mais une disparition complète s'avérerait préjudiciable. / Si on tient également compte d'une pression publique forte, il me paraît raisonnable de programmer un apprentissage d'environ une heure les deux premières années.
R4	Le système en vigueur n'exige pas que l'on prévoie un enseignement d'une heure hebdomadaire aux 2 niveaux initiaux. On se contente de dire que la 1 ^{ère} et la 2 ^{ème} années conviennent le mieux à ces activités, au

	cas où on envisagerait de les proposer. Les indications des consignes concernant la pilographie [<i>môhitsu shûji</i>] sont ambiguës et demandent clarification. / Aujourd’hui, beaucoup d’écoles en programment 1h les deux premières années. Des positions diverses restent défendables, mais je crois qu’il vaut mieux se pencher sur la question du niveau dans le cadre du groupe de recherche et d’enquête sur les matériaux pédagogiques. Certains souhaitent préciser quelque peu les indications, et il suffit pour votre comité de se prononcer sur ce point.
M30	Nous pourrions laisser reposer le problème pendant une semaine. À mes yeux, et en laissant de côté la question des instruments, il faut se concentrer sur l’apprentissage du tracé correct des signes d’écriture.
M31	Voulons-nous éviter d’intervenir et de brusquer les choses, ou profiter de l’occasion pour trancher ? Rien ne garantit qu’une période de répit simplifiera le problème.
P14	Ne peut-on pas résoudre cette question en retouchant uniquement le texte des conclusions ? Il faut préciser ce que recouvre « la situation actuelle ». À partir du moment où l’on classe la graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] parmi les enseignements du japonais, et que l’on confie au groupe de recherche et d’enquête sur les matériaux pédagogiques le soin de déterminer les contenus, quel problème reste-t-il ?
M32	Au point 4, il est question de la composition écrite, dont l’enseignement porte non seulement sur la teneur des textes mais aussi sur la façon d’écrire les caractères [<i>kakikata</i>]. / En rédaction, on utilise généralement le stylo, et il faut apprendre à tracer correctement les signes d’écriture.
P15	Il faut écrire avec correction dans tous les cas où l’on est amené à tracer des caractères, notamment dans les rédactions. « Comme dans la situation actuelle » signifie que l’on inscrit la graphie dans le périmètre de la discipline de japonais. L’étendue, le niveau et le contenu de cet enseignement seront déterminés par le groupe de recherche et d’enquête sur les matériaux pédagogiques.
M33	Je crois que le point 1 couvre l’ensemble des indications, et qu’il est inutile de mettre « on précisera le niveau de l’enseignement » au 5.
P16	Une fois les deux premiers points fixés, on pourra réfléchir au trois suivants. Si vous n’y voyez pas d’inconvénient, je suggère que l’on garde la formulation proposée.
M34	Avec « comme dans la situation actuelle », on ne spécifie pas le niveau de l’enseignement.
M35	Pour moi, il serait souhaitable de mettre un peu d’ordre dans tout ça afin qu’on ne fasse pas écrire aux enfants n’importe quoi, comme des caractères qu’ils n’ont pas appris. / J’approuve le <i>statu quo</i> , dans le sens où on ne réduit pas l’heure d’enseignement actuelle.
P17	Le point est délicat, et difficile à trancher pour nous. J’aimerais que le ministère s’en explique auprès du groupe de recherche et d’enquête sur les matériaux pédagogiques. Je crois qu’il vaut mieux que la KKS ne se prononce pas sur le sujet.
M36	Il y a eu une intervention sur le volume horaire. La Commission doit-elle s’interroger aussi sur les horaires du curriculum du collège ?

R5	Elle doit réfléchir aux heures attribuées à chaque discipline.
M37	La ligne de la réforme vise l'amélioration des compétences de base. J'ai la sensation qu'on s'évertue à insérer coûte que coûte dans le périmètre du japonais, discipline fondamentale, la graphie [<i>shûji</i>], enseignement de nature pourtant distincte. J'aimerais qu'on arrive à se mettre d'accord, et qu'on ne reporte pas la décision comme à la session de l'an dernier.
M38	L'affirmation qui voudrait que l'apprentissage pilogriphique [<i>môhitsu shûji</i>] ne puisse pas se concevoir au sein de la matière de japonais paraît tout aussi sujette à caution. La graphie au pinceau [<i>môhitsu shûji</i>] constitue une compétence basique du japonais, et entraîne à l'expression. En l'inscrivant dans le domaine du japonais, on fait un pas en avant. / Je vous propose d'accepter l'idée du point 5 et de réfléchir à sa formulation.
P18	Le point 4 évoque « la formation de capacités de s'exprimer avec exactitude ». Une interprétation élargie engloberait en particulier dans les techniques d'expression l'emploi précis des caractères, la qualité de la composition, et la forme concrète des signes d'écriture.
M39	Pour les rédactions, il suffit d'apprendre à tracer les caractères avec précision. Les copies d'examen couvertes de gribouillis n'incitent pas à la lecture.
M40	Et si nous réexaminions la question la prochaine fois ? Ou alors, nous pourrions décider de laisser les choses en l'état, en demandant au groupe de recherche et d'enquête sur les matériaux pédagogiques de nous faire part de ses conclusions quand il en aura débattu ¹³⁸ .

On tourne inexorablement en rond. Le(s) représentant(s) ministériels tente(nt) visiblement d'aboutir à un accord conçu à partir des « conclusions » conservatrices exposées en guise de plateforme de réflexion ¹³⁹. À des degrés divers, il(s) obtien(nen)t l'assentiment de quelques participants (M1, M9, M11, M18 ¹⁴⁰), ainsi que du président du comité (P4 ¹⁴¹). Mais les opinions

¹³⁸ Cf. Archives Shikanai Tamako. L'ordre du jour (*ibid.*) est en principe consacré à l'enseignement des mathématiques et des sciences. Le compte-rendu de séance (*ibid.*) dénombre 14 membres participants : 「出席委員 浅川、安藤、小田、小尾、川名部、沢田、上代、平良、竜沢、徳丸、浜田、日高、藤岡、細矢 (14名)」。

Voir aussi la citation partielle de la séance in Sugiyama Hayato 2014, p.63-65.

¹³⁹ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.63-64 & 65 : 「『全体のバランス』とは教育課程全体の時間数をさしていると考えられる。教育課程全体を考えて、新たな独立教科を設けることは困難という判断であろう(63・64頁)。「文部省は [...]、教育課程全体のバランスを考慮し独立教科とすることは困難と判断し、従来どおり国語科に位置づける道を模索していたと考えられる」(65頁)。

Le point de vue utilitariste avait déjà été exprimé au cours de la réunion du 14 décembre 1957 (*cit. in* Sugiyama Hayato 2014, p.63 : 「第 11 回の議事録から詳細をみていきたい。

○ 毛筆習字は従来の通りの形で置きたいという説明であるが、国語科の書くという目的を達成するために、現在のような毛筆習字をやらせることは非能率的である。実際に書くのはほとんど硬筆である。毛筆習字の教師も少なく、東京都では中学校 400 校のうち習字専門家は 100 人である。やっている学校も多くは惰性でやっている。毛筆習字は書くための道具だという考えを文部省では徹底させてほしい。

○ その意見に賛成。まず文字の正確を期することが大切である」。

¹⁴⁰ Rappelons que les chiffres suivant les majuscules ne désignent pas nécessairement le nombre des individus qui prennent la parole.

¹⁴¹ Selon Sugiyama Hayato (2014, p.65), il s'agit de Hidaka Daishirô : 「文部省委員と会長 (日高第四郎) を中心に答申案をまとめようとするが依然として反対派は納得していない」。

qui se font jour ne convergent pas¹⁴². Certains participants considèrent la pilogriphie comme une activité relevant d'une logique distincte de celle du japonais – de type éventuellement artistique – (M3, M7, M8, M17, M14), et font ouvertement fi des réticences du ministère en se déclarant pour la création d'un cadre à part (M7). D'autres ne perçoivent tout bonnement pas l'intérêt d'enseigner l'emploi du pinceau (M4, M10). Les moins concernés aimeraient, eux, « refiler le bébé » au groupe de recherche et d'enquête sur les matériaux pédagogiques (M2, M16). Ces vacillations – prévisibles voire calculées ? – du comité renforcent le postulat initial des autorités, que celles-ci affichent dorénavant comme fruit des discussions¹⁴³ :

Lors de la réunion d'aujourd'hui sur l'éducation secondaire, on a décidé d'envisager la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] en tant que partie prenante de l'enseignement du japonais, comme dans la configuration actuelle, en apportant des éclaircissements sur l'étendue et le niveau des contenus. Malgré l'existence de discours préconisant le transfert de ces activités dans le secteur des arts [*geinôka*], les délibérations de l'an passé avaient abouti à leur maintien dans celui du japonais, choix reconduit cette fois encore¹⁴⁴.

La conception du curriculum du primaire découlera également des principes ainsi énoncés¹⁴⁵. Kamijô Shinzan impute les conséquences, à ses yeux regrettables, induites sur le plan des curricula par les débats de la session de la KKS de 1956-1957 en matière de pilogriphie (abandon de l'appellation « *shûji* » au profit de « *shosha* », conservation de la nature optionnelle de la pratique en primaire, volume horaire laissé libre en seconde et troisième années du collège) à l'exclusion de la Commission de spécialistes de ce domaine¹⁴⁶. Les échanges retranscrits ci-dessus ne nous informent pas sur les causes de l'adoption du terme *shosha*, laquelle répond vraisemblablement à la

Voir aussi Watanabe Sôsuke 2002, p.170 : 「退官後 [日高第四郎] は国際基督大学教授として教鞭を執る傍ら、引き続き文部行政に関わった。特に昭和 32 (1957) 年 9 月には教育課程審議会の会長として、翌昭和 33 (1958) 年 3 月に小学校・中学校の教育課程の改正の答申をとりまとめた」。

Cf. www.nier.go.jp/kankou_kiyou/kiyou131-0402.pdf (consulté le 23 janvier 2017)

¹⁴² Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.65 : 「[...] 教課審の審議をみる限り、毛筆習字に関する意見の食い違いは全く埋まらず、そのまま放置されてしまった」。

¹⁴³ *Ibid.*, p.65 : 「つまり教課審答申における毛筆習字の位置づけは、教課審では結論が出なかったために最終的に文部省の意向によって決められたと考えられる」。

¹⁴⁴ *Ibid.*, p.62 : 「しかし、この審議では最後に文部省委員から同日の中等分科会の審議結果が報告された。文部省委員は『△本日の中分科会では「毛筆習字は現行通り国語科の中で取り扱うが、指導すべき範囲、程度を明らかにすること」と決定した。毛筆習字を芸能科の中に入れるという意見も前からあったが、昨年度の審議会でも国語科の中で扱うことになり、今回も中学校の段階では芸能科書道としてではなく国語学習の一環として従来どおり行う事に決定した。』と説明している」。

¹⁴⁵ *Ibid.* : 「結果として毛筆習字は、この中等分科会の結論にあわせるように国語科に位置づけられることになった。毛筆習字の位置づけは、審議過程における平行線の議論はそのままに、文部省委員によって調整されたのであった」。

¹⁴⁶ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.681 : 「昭和 32 年 / 教育課程審議会が開かれた。書道関係からの委員は加えられなかった。その結果『習字』という名称が抹消され、小・中学校とも『書写』という名称になり、時間的にも不利な拘束を加えられることになった。小学校は前と同じで 4 年生以上学校選択であり、中学校は 1 学年では国語科総時間数の 1/10、2 学年・3 学年は時宜に応じて指導するとなって、書写のあり方はますますせばめられ、指導も困難を加えることになった」。

volonté de marquer un changement de paradigme par rapport à l'enseignement graphique tel qu'il avait cours jusqu'alors¹⁴⁷. Au demeurant, le compte-rendu final rendu par la Commission le 15 mars 1958 semble s'en tenir à la dénomination *môhitsu shûji* pour désigner la pilographie¹⁴⁸. Comme le remarque Sugiyama, ce point reste par conséquent à élucider¹⁴⁹.

S'il ne siège pas au comité chargé de concevoir la réforme des programmes du collège, Kamijô participe aux travaux de celui qui s'occupe du lycée au milieu des années 1950¹⁵⁰. La valorisation des enseignements artistiques voulue par le ministère laisse envisager une restructuration de ce secteur s'accompagnant d'une modification des dénominations afférentes¹⁵¹. Dans ce contexte, un renforcement de la cohérence verticale avec les degrés inférieurs du curriculum menace d'entraîner un repositionnement de l'enseignement graphique dans le domaine du japonais¹⁵². Dès lors, on saisit bien l'intérêt qu'il y avait pour les partisans de la pratique artographique à faire adjoindre des éléments artistiques même minimes à l'apprentissage graphique pré-lycéen¹⁵³. L'idée d'une fusion de l'artographie avec l'artisanat constitue un autre danger

¹⁴⁷ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.65 : 「[...]『書写』という呼称の登場理由は、教課審の審議過程に何度も登場した『書写能力』をふまえて、従来の毛筆習字との違いをはっきりさせるためであったことはあきらかであろう」。

¹⁴⁸ Cf. Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo 2005, p.112 : 「〈小学校〉／[...]⑤毛筆習字の学習は、だいたい現行どおりとし、その指導時間数および内容については、国語科の指導目標に照らしてその程度を示すこと。／[...]〈中学校〉／[...]⑤毛筆習字については、現行どおり国語科の中において取り扱うこととするが、その範囲、程度を明らかにすること」（「教育課程審議会の答申に示された国語の改善の方針」）。
Cf. www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/all.pdf (consulté le 23 janvier 2017)

¹⁴⁹ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.57 & 66 : 「[...]昭和33年版の成立に至るまでの『毛筆習字』から『書写』への呼称の変更の流れを整理すると、[...]大きく二つの検討段階がある。[...]第2段階はその[=教課審の]答申を受けて昭和33年版を編修し『書写』という呼称を決定した小委員会での議論の課程である。第2段階の小委員会の議事録については現在調査中であり別稿としておきたい(57頁)。『毛筆習字』から『書写』への呼称の変更過程については、小委員会での議論の検討が残されている。また、なぜその呼称が『書写』でなければならなかったのかという疑問は依然として残っている。これらを今後の課題としておきたい(66頁)。

¹⁵⁰ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680 : 「昭和31年/30年に高等学校教科課程審議会が開かれ、書道では私が任命された」。

¹⁵¹ Cf. Kondô Kôshi, 1992, p.178 : 「昭和30年に高校の教育課程審議会が開かれた。23年から行われている『芸能科』については文部省でも検討する必要を感じ、芸術教育を強化する方針であった」。

Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680 : 「この会でも芸能科についての検討が大きな課題の一つとなった。その後4科合同の委員会がもたれた。文部省側より最初に提案されたことは、高等学校の教科課程において芸術教育は大切な位地をもつものであるから、これを本格的なものにしたい。第一に名称であるが、『芸能』というのはあまりふさわしくないようである。第二に内容を芸術にふさわしい純粋なものにしてほしい」。

¹⁵² Cf. Katô Tatsujô 1968, p.161 : 「第2回[教育課程]改訂、昭和31年1月には、小・中の習字が書写と改訂された(委員浅見氏・桑原氏)。小・中学校の改訂と同時に必然的に高等学校の教育課程も改訂にせまられることになった(委員上條氏)。カリキュラムの一貫の立場から高校書道の位置づけが大きな問題となった」。

Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680 : 「何回も委員会が開かれたが、芸術科は元来、個人的、選択的なものである。書道は国民芸術として大切なものだ。だからこれを国語の中に入れて国民必修とすべきであるという意見が強く全体的に打ち出されて来たのであった。この意見に従えば、当然書道は芸術という立場を失脚し、その実を失うことになる。国語の中に置くことの非は、中学校の習字が国語の中におかれている現実がいかなるものであるかによって明瞭である」。

¹⁵³ C'est notamment ce que réclame Ishibashi Saisui lors d'une réunion à l'Université de Kumamoto en 1958 (cit. in Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.258) : 「私はこの際、さっき(教科の)早過ぎるということか知らんけれども

potentiel¹⁵⁴. Alarmé par ces tendances susceptibles de mener à une « désartisation » de la graphie, Kamijô plaide obstinément pour la conservation d'un schéma à quatre disciplines, dont l'artographie, et les délibérations s'éternisent¹⁵⁵. En dernier lieu, le graphiste et ses alliés¹⁵⁶ ont gain de cause¹⁵⁷, et la structure entérinée par les directives de 1960 (département des arts rebaptisé – depuis 1955 – *geijutsuka*, matière artistique rendue obligatoire pour les élèves du cursus standard) perdue à ce jour.

4.5. Session de 1965

Le 14 juin 1965, la KKS reprend du service, convoquée par le ministre de l'Éducation Nakamura Umekichi (lequel rejoindra les rangs de la Fédération japonaise de pilographie en 1967) pour entreprendre l'aggiornamento décennal des consignes éducatives¹⁵⁸. Il s'agit surtout de procéder à un rééquilibrage grâce à une revalorisation de la « construction harmonieuse de la personne » contrebalançant le poids excessif attribué jusque-là à l'acquisition des savoirs et techniques¹⁵⁹. La période voit l'essor d'une idéologie teintée de nationalisme, laquelle s'illustre par

高等学校は芸術科書道でありますよ。これは先日、12月17日、18日（文部省の）富山事務官など、小中学校にもし、毛筆に芸術的要素がないならばこのつぎにくる問題は、高等学校の書道が独立でなくなりますよ。全国の高等学校の代表を集めて……そう言われるのです。今、一番大事なことは、[、?]小中学校の中に芸術的な毛筆要素を生かして……今作れという、そんな非常識なばかなことは私はいけません。中教審の線を絶対変えることはできませんが、内容の中に書道の芸術性をもり込んでもらいたいということです。だからその委員になる方は、ふんどしをしめて、この際、猛然と立ってもらいたいんです」（日本教育大学協会第2部会の書道部門総会での発言）。

¹⁵⁴ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680 : 「第三、組織をどのようなものにするか、音楽、図工、書道とするか、あるいは工作、書道を一括し、生活科とするか、内容によって名称も変化してくることになるであろう。自由に発言討議して理想的な芸術教育の指針をつくってもらいたい、ということであった」。

Cf. Kondô Kôshi 1992, p.178 : 「試案の中には、音楽、美術、生活の3科とし、工作と書道を合併して生活科とするというのもあった」。

¹⁵⁵ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680 : 「私はあくまでも書が芸術である以上、4科が並行すべきであることを主張してしりぞかなかった。このため会議は以外に日子を費やすことになった。今にして考えれば、この時こそ書道は大きな岐路にたっていたのであった」。

¹⁵⁶ Dans son autobiographie, Tanabe Koson se targue d'avoir contribué lui aussi – mais sans indiquer comment – à la survie de la matière d'artographie à cette époque (cf. Mori Kôun dir. 2002, p.180) : 「昭和35年(1960)57歳/[...]3月の頃まで高校書道が芸術科から追放されそうな危機があり、書道の芸術科としての確立のために尽力し、高校書道を守ることに成功する」。

¹⁵⁷ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680 : 「結果として内容は従来の通りになり、その名称を音楽、美術、工芸、書道とよぶことになった。4科合同委員会によって、芸術科共通の目標を考え、この目標を達成するため、各科が独自の指導内容を検討することになって、学習指導要領芸術科編が刊行されたのである」。

Cf. Kondô Kôshi 1992, p.178 : 「書道委員上條信山は、書が芸術である以上、一科として設置すべきだと、この案を頑強に突っぱね、主張をまげなかった。結果は従来通りの内容ながら教科目が芸術と改称され、音楽、美術、工芸、書道の4科が実現」。

¹⁵⁸ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.224 : 「昭和30年代の高度成長をふまえて、小・中学校の教育の全面的な改定が意図されたためであった。教育の高度化・現代化が目指された。そして昭和42(1967)年に答申がなされた」。

¹⁵⁹ Cf. Satô Nobuhiro 2015, p.48 : 「[...] 1965年6月文部省は教育課程審議会に『小学校・中学校の教育課程の改善について』の諮問を行っている。そこでは、教育課程改善にあたっての検討すべき課題として主に以下のことが挙げられている。まず第一に、『人間形成のうえから統一と調和のある教育課程を編成すること』

exemple dans certaines recommandations de la Commission centrale sur l'éducation (31 octobre 1966) prônant patriotisme, respect de l'empereur, et formation de l'identité nationale (cf. D.V.3.). Il faut en outre rationaliser la sélection de contenus mieux adaptés aux évolutions récentes des mentalités et modes de vie induites par le progrès technologique ¹⁶⁰. *A priori*, de telles orientations peuvent aussi bien profiter à la graphie au pinceau (à travers une mise en avant de son rôle dans la culture traditionnelle du pays, et de ses vertus spirituelles) que lui nuire (si l'on considère que sa pratique ne relève pas des apprentissages indispensables). Les travaux de la vingtaine de membres désignée s'engagent sous la houlette du président Kinoshita Kazuo, spécialiste des sciences de l'éducation aux vues passablement conservatrices, que l'on retrouvera à la tête de la Société japonaise de recherche sur l'enseignement graphique (cf. C.II.2.3.4.) quelques années plus tard. Kamijô Shinzan indique que Tsuzuki Kozan et lui-même apportent à la réflexion de la *Kyôkashin* leur expertise sur les questions graphiques (respectivement pour le primaire et le collège), mais sans préciser s'ils prennent directement part aux débats ¹⁶¹. L'adresse avec laquelle il salue, en qualité de dirigeant, l'ouverture du septième congrès de la Fédération *Zenshoken* (organisé à Aichi, du 7 au 9 juillet 1966) montre que Kamijô considère le sort de la pilographe scolaire sur le point de se jouer ¹⁶². La publication des rapports de la KKS s'étale sur trois ans : 1967 (primaire ¹⁶³), 1968 (collège) et 1969 (lycée). Dès sa version provisoire, celui qui traite du curriculum de l'école élémentaire (24 juillet 1967) propose de rendre l'apprentissage pilographique obligatoire ¹⁶⁴. Le texte final (30 octobre 1967) reprend cette mesure et stipule :

が最も重要なこととして挙げられていた。これは、『従来、学校教育においては知識、技術の面に偏りがちな傾向もみられる』『人間形成のうえで欠けている面、足りない点を強調し、補っていく必要がある』という認識によるものであった。

Cf. https://www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/no15/hatsurin15_08.pdf (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁶⁰ *Ibid.* : 「つぎに、『時代の進展、児童生徒の発達段階に即して、教育内容の改善をはかること』であった。『科学技術の革新に伴う最近の生活様式や文化的環境の変ぼうはいちじるしく、児童・生徒の経験の増大や思考様式も大幅に変容して』おり、このためにも『それに即応して教育内容や指導方法の改善をはかって』いく必要があった。そして、教育内容に関しては、『基本的事項の精選』が挙げられている。つまり、『児童・生徒の学習が真に身につくようにし、かつ、その負担を軽減して、学習の能率を高めるようにするために、各教科の指導内容は、これをできるだけ集約して指導の徹底をはかる必要』があった」。

¹⁶¹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.684 : 「昭和 41 年 / 2 月、教育課程専門調査委員が任命された。小学校続木湖山・中学校上条の 2 人。教育課程審議の諮問に応ずることがその重 [主?] な任務である」。

¹⁶² *Cit. in* Kase Kotomi 2002, p.16 : 「われわれが長いこと努力し、忍耐し、研究し、かつ待望して来た書写書道の位置づけの機会がいよいよ寸前に迫った。この機会を失っては日本民族の歴史とともに成長発展し、かつ世界に誇るべき文化を生んだ毛筆書の文化的位置づけは、一挙にして消失する結果とならざるを得ないであろう」(「愛知大会に寄せて」)。

¹⁶³ Cf. Ôsugi Akihide 2009, p.61 : 「[...] 昭和 42 年に教育課程審議会から答申が出され、基本的な知識や技能を習得させるとともに、健康や体力の増進を図り、正しい判断力や創造性、豊かな情操や強い意志の素地を養うことなどを目指して昭和 43 年に小学校学習指導要領が、1 年遅れて中学校学習指導要領が改訂された」。

¹⁶⁴ À ce sujet, voir *Nihon shodô renmei kaihô*, no.60 (25 mars 1966), 64 (1^{er} novembre 1966) & 69 (30 septembre 1967) : 「教育課程審議会専門調査委員会発足」(第 60 号、1 面)。「教育課程の審議着々進行 毛筆問題の方向」(第 64 号、1 面)。「毛筆書写必修となる一教育課程審議会の中間報告一」/教育課程審議会〈小学校教育課程改善についての中間まとめ〉発表(社会科への神話・伝説の導入、国民性育成など)。

(第 69 号、1 面)。

Griphie [*shosha*]

6 Dans le domaine de l'écriture [*kaku koto*], on enseignera la griphie au pinceau [*môhitsu o shiyôsuru shosha*] à l'ensemble des élèves, à partir de la troisième année.

- (1) À propos de la pilogriphie [*môhitsu o shiyôsuru shosha*], on fera étudier celle-ci à tous les écoliers à compter de la moyenne section, dans le cadre de la discipline de japonais. Les élèves apprendront principalement à reconnaître la forme juste des caractères, à tracer ceux-ci de manière correcte et bien proportionnée, ainsi qu'à approfondir la conscience qu'ils en ont.
- (2) Quant au volume horaire de l'enseignement, on s'efforcera de le calculer avec discernement au regard de la totalité des heures attribuées au japonais à chaque niveau ¹⁶⁵.

Les indications relatives aux programmes du collège suivent cette ligne ¹⁶⁶, et les directives éducatives élaborées sur ces fondements en 1968 et 1969 valideront les orientations ainsi définies. Eu égard à la portée de ces décisions, on aimerait connaître en détail la teneur des échanges qui y ont abouti. À ce stade de la recherche, nous n'avons malheureusement pas eu vent de documents d'archives susceptibles de nous renseigner sur ce point, carence d'information qui vaut également pour les sessions des deux décennies suivantes.

4.6. Session de 1996

À compter des années 1990, le ministère de l'Éducation numérise et met en ligne une partie de la documentation relative aux travaux de la Commission sur les curricula. Ceci lève un pan du voile qui couvrait jusque-là le processus délibératif. Le 27 août 1996, les autorités sollicitent la KKS afin de réviser les critères des programmes du primaire, du secondaire, et des divers établissements destinés aux handicapés ¹⁶⁷. Emmenés par l'écrivain Miura Shumon (notamment fameux pour ses

¹⁶⁵ *Cit. in* Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo 2005, p.116 :

「書写」

6 書くことのうち毛筆を使用する書写の学習については、中学年からすべての児童に履修させることとする。

(1) 毛筆を使用する書写の学習については、国語科教育の一環として、中学年からすべての児童に履修させることとし、その指導は、字形を正しく認識し、文字を正確に整えて書くとともに、文字に対する意識を深めることを主眼とする。

(2) その指導時数については、国語科の各学年の授業時数全体のうえから調和のとれたものであるようにする」(1967年10月30日、教育課程審議会答申「小学校教育課程の改善について」)。

¹⁶⁶ *Ibid.*, p.117 : 「(5) 書写については、硬筆および毛筆で文字を書くことの技能や態度を養い、文字に対する意識を深めるため、各学年における内容を明確にすること」(「中学校教育課程の改善について」)。

Le rapport relatif au lycée date du 30 septembre 1969.

¹⁶⁷ *Cf. site du ministère* : 「文部大臣あいさつ／平成8年8月27日」(「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」諮問)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310235.htm (consulté le 24 janvier 2017)

déclarations fracassantes sur le viol ¹⁶⁸ ou l'élitisme éducatif ¹⁶⁹), les quelque soixante-dix membres de la Commission (parmi lesquels ne figure aucun griphiste ¹⁷⁰) réexaminent donc les programmes scolaires. L'un des huit groupes restreints chargés de l'étude de thématiques particulières

¹⁶⁸ Cf. site JSONpedia : 「1985年、文化庁長官に就任し、『女性を強姦するのは、紳士として恥すべきことだが、女性を強姦する体力がないのは、男として恥すべきことである』『レイプ犯人が犠牲者として貞操についてルーズな思想の持主を襲ってくればよいのです。』『彼女たちはそういうことにあっても、水溜りで転んだ程度にしか考えないでしょう』『これも自分が魅力的だからこんなことになったのだと、かえってお得意になってくれるかもしれないのです。』などの雑誌での文章が、東京・強姦救援センター（田島直美代表）などから抗議を受け、6月20日の参議院文教委員会で粕谷照美議員から追及され『売文業者として一種のだじゃれのつもりだったが、いろいろな点において書き間違った部分があると反省している』と陳謝した。『シティランナー』（84年12月号）、『SAY』（85年5月号）」。

Cf. <http://jsonpedia.org/annotate/resource/html/ja>: 三浦朱門 (consulté le 10 septembre 2017)

¹⁶⁹ *Ibid.* : 「2000年7月、ジャーナリストの斎藤貴男に、『出来ん者は出来んままで結構、100人中2~3人はいるはずのエリートを伸ばす。それ以外は実直な精神だけ持っていてくれればよい』『魚屋の息子が官僚になるようなことがあれば本人にも国民にとっても不幸になる』と、エリート主義的な発想からゆとり教育を導入したと語った。斎藤貴男『機会不平等』文藝春秋 2000年」。

¹⁷⁰ Cf. site du ministère : 「教育課程委員会名簿 (68人) / 会長 三浦朱門 (日本芸術文化振興会会長) / 副会長 西澤潤一 (岩手県立大学長)

初等教育教育課程分科審議会 (22人) : 秋山仁 (東海大学教授) / 安藤駿英 (東京都中央区立京橋築地小学校長) / 上杉賢士 (千葉県総合教育センター研究指導主事) / 大迫さかゑ (前東京都港区立青南幼稚園長) / 大澤正子 (東京都教育委員会指導部初等教育指導課長) / 大畑祥子 (日本女子大学教授) / 片岡暁夫 (筑波大学教授) / 久保美和子 (宗吾保育園園長) / 近藤弘子 (社会福祉法人侑愛会おしま学園長) / 坂元弘直 (国立科学博物館長・分科会副会長) / 佐保田亘正 (東菅幼稚園長) / 塩美佐枝 (聖徳大学短期大学部助教授) / 瀬尾政雄 (国際学院埼玉短期大学教授・東京都立教育研究所経営研究部長) / 寺川智祐 (広島女子商短期大学長) / 服部祥子 (大阪府立看護大学教授) / 堀田力 (弁護士・財団法人さわやか福祉財団理事長) / 水谷修 (名古屋外国語大学教授) / 味村美恵子 (東京都世田谷区立太子堂小学校教諭) / 宮本美沙子 (日本女子大学長・分科会会長) / 無藤隆 (お茶の水女子大学教授) / 村上美智子 (京都府京都市立御所南小学校長)

中学校教育課程分科審議会 (22人) : 天笠茂 (千葉大学教授) / 荒川明照 (東京芸術大学教授) / 安藤和津 (エッセイスト) / 加藤秋美 (高知県教育委員会障害児教育室長) / 橘田紘洋 (愛知教育大学教授) / 河野重男 (東京家政学院大学長・分科会会長) / 今野由梨 (株式会社生活科学研究所長) / 齋藤弘安 (東京都渋谷区立松濤中学校長) / 佐野金吾 (前東京都新宿区立西戸山中学校長) / 鈴木仁 (社団法人日本PTA全国協議会専務理事) / 皇紀夫 (京都大学教授) / 田辺洋二 (早稲田大学教授) / 田村哲夫 (学校法人渋谷教育学園理事長・幕張南高等学校長・分科会副会長) / 鳥海靖 (中央大学教授) / 西野真由美 (国立教育研究所主任研究官) / 西間三馨 (国立療養所南福岡病院長) / 能田伸彦 (筑波大学教授) / 藤森喜子 (前東京都世田谷区立希望丘中学校長) / 船津春美 (福岡県中間市教育委員会教育長・東京学芸大学教授) / 森昭三 (岩手大学教授) / 山極隆 (富山大学教授)

高等学校教育課程分科審議会 (21人) : 阿部幸子 (青山学院女子短期大学教授) / 荒井桂 (財団法人埼玉県埋蔵文化財調査事業団理事長) / 菴谷利夫 (国立特殊教育総合研究所長) / 井口茂 (前東京都立小石川工業高等学校長) / 大南英明 (帝京大学教授) / 岡田修二 (静岡県立浜松西高等学校長) / 川合眞紀 (理化学研究所主任研究員) / 工藤文三 (国立教育研究所教科教育開発研究室長) / 栗原尚子 (お茶の水女子大学助教授) / 小林陽太郎 (富士ゼロックス株式会社代表取締役会長・分科会副会長) / 小松彦三郎 (東京理科大学教授) / 里中満智子 (漫画家) / 高木剛 (ゼンセン同盟会長) / 寺本敬彦 (東京都立忍岡高等学校長) / 永井順國 (読売新聞社論説委員) / 西澤潤一 (岩手県立大学長・分科会会長) / 西嶋美那子 (日本経営者団体連盟労務法制部次長) / 緑川佑介 (二松学舎大学附属沼南高等学校長) / 山下泰裕 (東海大学教授) / 山本文茂 (東京芸術大学教授) / 和田征士 (前東京都立戸山高等学校長)

その他、「特殊教育部会」(11人)もある

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/meibo/1309807.htm (consulté le 24 janvier 2017)

Une première liste datée de novembre 1997 recense 26 personnes (*ibid.*).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/meibo/1309806.htm (consulté le 24 janvier 2017)

(éducation morale, mathématiques, sciences, *et cetera* ¹⁷¹) planche sur l'enseignement des arts. Il se compose d'une petite douzaine d'individus, dont trois universitaires spécialistes de musique ou d'arts plastiques, une auteure de *manga* et une essayiste ¹⁷². Concernant la griphie, les débats portent en particulier sur la question horaire, centrale dans le contexte de l'allègement général prévu. Pour le primaire, certains intervenants préconisent d'indiquer plus précisément les heures de griphie, ce à quoi les représentants du ministère semblent réfractaires ¹⁷³. Au niveau du lycée,

¹⁷¹ *Ibid.* : 「教育課程審議会 委員会について／部会・委員会等／生活委員会芸術委員会／道徳委員会／特別活動委員会／総合的学習の時間等特別委員会／理科委員会／算数・数学委員会／社会・地理歴史・公民委員会」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/1311483.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁷² *Ibid.* (3^{ème} session du comité sur la culture, le 8 avril 1998) : Andô Kazu, Arakawa Akiteru, Ôhata Shôko, Satonaka Machiko, Yamamoto Fumishige. Ces personnalités de la Commission sont assistées par une demi-douzaine d'employés du ministère, au rang desquels on retrouve les chargés d'enquêtes disciplinaires, dont Katô Yûji pour la griphie. Les responsables du comité de rédaction des consignes (dont Nagano ?) siègent également ?

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/bukaiinkai/gijiroku/1310624.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁷³ *Ibid.* (8^{ème} séance du comité sur l'éducation élémentaire, le 25 mai 1998) : 「初等教育教育課程分科審議会 (第8回) 議事録／ [...] (平成10年5月25日) [...] /出席者／委員／宮本分科会長、坂元分科会副会長、秋山委員、安藤(駿)委員、大迫委員、大澤委員、大畑委員、片岡委員、久保委員、近藤委員、佐保田委員、塩委員、高橋委員、寺川委員、堀田委員、水谷委員、味村委員／文部科学省／近藤大臣官房審議官、渡部主任視学官、徳重小学校課長、土居幼稚園課長、辰野特殊教育課長、徳久教育課程企画室長、茂垣幼児教育企画官 他関係官／ [...] 議事録

(1) 小学校の教育課程の基準の改善について

- 本日、前半は、第1に『小学校の教育課程の枠組みについて』、それから、第2に『学習の評価について』の審議をお願いしたいと思います。 [...] /
- 書写については、生活に役立つ正確な記述というか書写能力をしっかりと育成したいということで、意図的・計画的に学習ができるように一定の時数は確保したいという意見が協力者の会合等で出されております。
- そういうことについては記述はされるのでしょうか、されないのでしょうか。書写について、特に小学校のところには特にそのことに触れられてない。書写については、今お話があったような時数の確保に努めるといようなことをここに記述するのかもしれないということも含めて再度お伺いします。
- 時数にかかわることは、基準上では、それに充てる時間として、現行ですと作文の指導、これも毎週、計画的に学習ができるようにということで時数が明記されているわけですがけれども、そういったほかの領域の時数の問題等も含めて、国語全体の授業時数が減る中で、また全体的な記述のレベルをどこにそろえるかということもありますので、今のところ、そこに具体的に明記したらどうかということ、具体的にはまだ上がっておりません。
- この改善方針(案)の基本的な記述の仕方としては、『改善の基本方針』の中で、全体に強調することを打ち出している。各小学校、中学校、各学校段階については、その特定のことを記述していく。今の指摘されました書写のような事柄というのは共通性の高いことなので、あえて、小学校でまた出すということをしなかったというふうに僕は理解していたんですが、取り立てて小学校だけでいいかどうかという問題もありますから、全体のバランスの問題がありますから、さらに検討するための時間をいただきたいと思います。
- 全体の大きな方針を『改善の基本方針』で打ち出しているもので、具体的に共通であって、特に取り立てて記述しなくてもいいというものは、全部書き出すと限りなく広がっていきまいますので、それで落ちてしまった、そういう結果になっていると思いますが、しかし、それにしても大切だから、取り上げた方がいいんじゃないかという今の御意見なんだと思うんですね。ですから、これはもう一遍検討させていただきたいと思います。ほかとのバランスの問題がありますから、それを挙げますと、ほかのことともいうのも出てくる可能性がありますから、それはお任せさせていただきたいと思います」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310601.htm (consulté le 24 janvier 2017)

d'aucuns relèvent une contradiction dans le fait d'abaisser de trois à deux le nombre d'unités de valeur obligatoires en art tout en vantant les bienfaits de l'éducation spirituelle ou morale¹⁷⁴. Au demeurant, des craintes se font jour qu'une cure d'amaigrissement aussi drastique¹⁷⁵ n'entraîne la disparition d'un nombre conséquent d'enseignants titulaires¹⁷⁶, et ne mette en péril jusqu'aux activités de club périscolaires¹⁷⁷. Pour des raisons évidentes, le désir de corriger les « errements »

¹⁷⁴ *Ibid.* (6^{ème} séance du comité sur le lycée, le 18 mai 1998) : 「高等学校教育課程分科審議会（第6回）議事録／出席者／委員／西澤分科会長、荒井委員、井口委員、大南委員、岡田委員、川合委員、工藤委員、栗原委員、小松委員、里中委員、高木委員、寺本委員、永井委員、緑川委員、山本委員、和田委員／文部科学省／近藤大臣官房審議官、渡部主任視学官、素川高等学校課長、池田職業教育課長、辰野特殊教育課長、森田高等学校課長補佐、椎職業教育課進路指導専門官、他関係官／[...]／議事録／

- 昔から、こういう分野というのは学校でもやりましたけれども、『書道』は何年ですか、2年生からですか、昔、我々の時代ですと。初めのうちはやらせなかったんですね。1年生のときはやらせなかったんじゃないかと思えます。だから、少し外れてやっていることと、それから、特別な子どもたちが学校が終わった後、先生について勉強していることが多かったように思うんですね。これは今みたいな時代と違うから、それでよかったんだということはありませんけれども、やはりそういう意味では、授業短縮の点からいうと、やっぱり課外指導みたいな形も相当考えていただかなきゃいかぬのじゃないかという気もしているんですが、いかがでございましょう。／基本的にはこの原案でいいと私は思っているんですが。
- [...] 『芸術』の果たす役割というのは非常に大きいことは否定するわけではございませんけれども、全体の流れの中で普通科の3単位という方向は、原案としてはとらないということをお願いできればと思っています。
- 私は委員の一人として、『現行の3単位を下らないことが望ましい』というような形で、何とかこの一文を入れていただけないかということをお願いします。あと御検討ください。
- 『心の教育』の充実で、芸術的側面、感性の問題もありますが、やっぱり『心の教育』の非常に重要な役目を果たすので、これは方向としては重視の方向。ただ、客観情勢の諸般を総合的に勘案すると、どうもこれは2にならざるを得ないのだろうな、技術的、物理的にそうならざるを得ないんだなというような、やむを得ないという思いがあります。／ここで『芸術』を『心の教育』の充実の一環として重視してもらいたいという願望を込めて、実はこれは学習指導要領で何単位必修と示すこと、あるいは各学校の裁量によってそれがプラスアルファされたりするという余地は、いろいろありますけれども、最終的には『音楽』の先生がいなくなるとか、『書道』の先生がこの学校にいたけれども、いなくなるとか、これが実は重大問題なんです。したがって、この学習指導要領の改訂の、いわば厳選、縮減という方向の中で選択性を強めるという流れとして、これが2単位でやむを得ないにしましても、これを具体化していく方の教員の標準法の考え方で、1人の教員が何単位で何時間、1週間に持ったならば1人置けるかという部分ででも考えていただきたい」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310542.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁷⁵ *Ibid.* : 「日本の教育で芸術教育は成功している分野だと思います。日本の経済活動にも非常によい影響を与えています。／3単位が2単位になることで、実際は半減されるのだということですが、本当にそうであれば少し心配かなという気もしないわけではありません。はじめほどの教科の必修時間も半分にするといっていたのに理科はそうならなかったのですから、昔より増やすというわけにはいかないと思いますが、1時間、どこかで余計にやるといいますか、そういうことも考えられるのではないかと。私は、製造業をちゃんと大事にせよとしょっちゅう申し上げておりますが、でも、実際、お金の換算すると第3次産業の方がずっと大きいので、それが芸術活動に関係するので、その点は無視しない方がいいと思います」。

¹⁷⁶ *Ibid.* : 「最後に、私個人の感想といえますか、未来展望を申し上げますと、必修教科の単位数にかかわりまして、現行、『芸術教科の必修単位数は3単位を下らないこと。』という一文がありますが、このことが削減されることによって、現場で芸術関係の教員の複数勤務校、あるいは退職した芸術系教科の教官の不補充、こういうことが近い将来起こってくるのではないかとということが極めて懸念されます。考えてみますと、このことは高等学校教育における芸術という教科の崩壊にもつながりかねない重要問題だと考えております。現場に近い先生方、どうぞ現行の『3単位を下らない』精神だけはきちんと継承して、高等学校の教育から芸術関係の活動が消え去るようなことのないように、私は審議会の委員の一人として心から訴えたいと思います」。

¹⁷⁷ *Ibid.* :

occidentalistes passés, et de recentrer les apprentissages sur la culture du pays et de la région¹⁷⁸, lequel se traduit par une insistance sur l'hymne national en musique¹⁷⁹ (perspective d'ailleurs contestée¹⁸⁰), affecte peu le domaine graphique. La question se pose toutefois de savoir s'il convient d'unifier le lexique, le discours sur l'artographie préférant par habitude le terme *Tôyô* (« Extrême-Orient ») à celui de *higashi Ajia* (« Asie de l'est ») usité dans les autres disciplines artistiques¹⁸¹. D'apparence anecdotique, le point illustre le particularisme foncier, voire

-
- 「○ 固執はいたしませんけれども、とにかく私は 15 年間、音楽の教員をやっている、自分が勤めたところは実に、自慢するようで申しわけありませんが、吹奏楽も合唱も授業も本当に充実していくことがはっきりしております。これがもし音楽教員がいなかったら、その学校の楽器もめちゃくちゃになります。そして、音楽活動、全校的な活動、クラブ活動もめちゃくちゃになります。こういうことが目に見えておりますので、このようなことを申し上げております。2 単位必修なのだけでも、何らかの形で 3 単位を下らないようにすることが望ましいと言うことによって、音楽の先生、美術の先生が、その学校に専任の先生がいるのだという状態を崩さないように何とかしていただきたいというお願いでございます。
- 学校の先生の数の問題に関しては、理科でも数学でも、みんなそれぞれに同じような思いがあると思います。それをベースに単位数の話を始めますと、今より下れないわけです。数え方の見直しというのが必要なことだろうと思います。／それと同時に、今度の改革の目玉であるはずの『総合的な学習の時間』の使い方というのが、今、こういう各教科ごとの話し合いの中ではどうしても出てきていないんですけども、融合した形の科目でアディティブに時間を必ず使うことになるわけですから、当然、先生の数の数え方の基準というのは、これから考えて変えていかななくてはいけない。だから、音楽の専任の教師がいなくなるような事態というのはやはり極力避けるように構成をやはり考えていかないといけないのだと思います。学校としての機能を損なわないような教員配置というのは、単位数とはまた別個にきちっと検討していただかなくてはいけない内容であると思いますね」。

¹⁷⁸ *Ibid.*: 「3. 芸術（音楽、美術、工芸、書道）

○ それでは、次、『芸術の改善方針（案）』でございます。

○ [...] / 今回、特に生涯学習の面と並んで、もう一つ重要だったのは、これまでとかく美術につきましても音楽につきましても、割と西洋文明ですか、そちら重視で、これは歴史でもそうだと思うんですけども、とかく世界の歴史や文化といいますと西洋重視がずっと定着しておりましたが、やはり自分たちの持っている文化と美の心、それを語るには、また近隣諸国の美術、工芸、文化も、その交流の歴史も含めまして知識としてまず子どもたちに知ってもらいたい。そこからわかり合える部分もあるだろうということで、結局、『美術』『工芸』『書道』『音楽』にしましても、やはり自分たちの文化と、その近くの国、近い民族の文化を学ぶことによって、広く歴史も学べるのではないかと、そういう期待もありまして、至るところに出てきております、この『我が国やアジアなど諸外国の美術文化』という表現が入ったのだと思います」。

¹⁷⁹ *Ibid.*: 「○ [...] また、とかく政治的にいろいろと物議を醸しているかのように言われます国歌についてですが、国歌についても、各国それぞれ国歌があるわけで、オリンピックとかサッカーのときだけ、みんなが何だか急に国歌とか国旗などに感情的に受け入れ態勢が大きくなるというのも、また感情で変わるというのもちょっと変かなと、私は個人的には思っておりますが、つまり、いろいろな歴史があって、もちろんこれは各個人の感性によりますけれども、誇りであったり、負の歴史であったり、いろいろあるわけですが、そういうことも、やはり目をつぶるのではなくて、我が国のものだけではなく他の国の国歌についても、その成り立ちを習うことによって歴史もともに習い、文化、民族の在り方について理解を深めるという、そういう観点からこの文章になっていると思うんです」。

¹⁸⁰ *Ibid.*: 「○ 『音楽』のところでやっぱりどうしても気になっているところがありまして。国歌『君が代』の件はご説明があったのですけれども、やはり我が国や諸外国、アジアを含めての外国の文化に触れて云々、そこまでは非常にいい感じだなと思うのですけれども、そこで、何で国歌『君が代』の指導だけを『一層の充実』ということで、これだけが具体的な名前が出てきます。／それから、小学校のところなので、我々は関知すべきところじゃないのかもしれませんが、小学校の音楽のところに『国歌「君が代」は、いずれの学年においても指導することを一層明確に示す。』この厳選の世の中にやるのかなという、何かちょっと重きが置かれ過ぎているような印象を持つんですけれども、これは何かほかに意図があるのでしょうか」。

¹⁸¹ *Ibid.*:

「○ 言葉の問題なんです。『美術、工芸』の方では、『アジアなど諸外国』となっており、『書道』では

l'isolationnisme du monde de la graphie. *In fine*, le rapport de la Commission du 29 juillet 1998 validera l'uniformisation¹⁸², tandis que les rédacteurs des consignes contourneront l'écueil en ne retenant que la tournure énumérative « les graphies japonaise, chinoise, et autres¹⁸³ » (cf. D.VIII.3, tableau L99-3). Les conclusions de la KKS n'envisageront pas de modifier significativement le

『東洋の書』となっております。実に象徴的な違いだと思いますので、この点について御検討をお願いしたいと思うわけでございます。／やはり芸術等の教育におきましても、明治以降の日本の教育がそうであったように、いわゆる脱亜型、興亜型及び東西文明融合論みたいなものがそれぞれ入りまじって出てきた。その中で改善を目指していく方向だと思います。したがって、ここであえて『アジア』と入れるというのはいいことだと思います。思うのでありますが、一方では、欧米の方を非常に重要視したときに使う言葉が『アジア』であるという傾向がややあるんですね。東洋のことを割に重んじてきたところは『東洋』と使う伝統もありますので、ここで『美術、工芸』の方が『アジア』になり、『書道』が『東洋』になったというのはうなずけるわけではありますが、同じ芸術の教科でくられるものの中で、これが食い違っているのはいかがかと思うわけでございます。これも言葉じりのように思いますが、実はその背景にある哲学と世界観、教育観の根本にかかわる問題でございまして、ぜひ御検討の上、統一を願いたいと思います。／ [...]

- 最初の『美術』では『アジア』と言い、『書』では『東洋』と言うことについてですが、一般的にはどちらも同じように聞こえるかもしれませんが、『書』の場合には主に中国あたりしか、ほかにないということなのですが、『美術』の場合には、『アジア』と言ったときに韓国、中国が近隣諸国としてあると同時に、さらにシルクロードを含めてアフリカの近くまでであるということで、少し地域が広がるということなので、そのような書き方をしているわけでございます。教科によって特別に使い分けるということではないですが、『書』という場合には非常に限られた地域だけなので、昔からそのような言い方をしているということだと思います。
- 『書道』の方ですが、この件につきましては調査研究協力者の間でも話題にのぼりました。従来から書というと中国、東洋の文化という見方が強いが、広く書の文化として捉えた場合に、例えば、特に漢字のかかわり等から、『東アジア』でもいいのではないかという検討もされました。この時は美術とのかかわりはあまり考えずに、従来どおり『東洋』に落ちつきたいきさつがあります。／ [...]
- [...] 今、『アジア』と『東洋』と言った場合には、これはある意味では、ニュアンスの違いこそあれ、同じ範囲を指している。それをなぜ『美術』の方が『アジア』と言い、『書道』の方が『東洋』と言ったかと。中国なり韓国なり、あるいはインドシナの半島あたりに限定されたところに書の文化があるということはわかりますが、それと、今度は『美術』『音楽』の方で、それは南アジアとか西アジアの方まで広がるというのはわかるのでありますが、これは今の私どもが出した疑問に対するお答えとは聞き取れませんでした。 [...]

Ibid. (10^{ème} séance du sous-comité sur le curriculum du lycée, le 9 juin 1998) : 「『芸術』で、『アジア』と『東洋』というところですが、私は、このように改訂したことは、必ずしもよくないのではないかというふうに考えています。／まず第1に、『美術』関係だったと思いますが、『アジア』という言葉が各所に出てきて、これまで日本とヨーロッパ中心の視点をもう少しアジアにも広げようということでした。それから、『書』については、アジアといってもベトナムからこっぴししか考えないということなので当初『東洋』という言葉が使われた。それはそれで納得できるものだと思うんですが、『東洋』という言葉がほかの用語と整合がとれないとすれば、そこは『東アジア』とでもすべきかと思えます。『アジア』で書道と言われますと、イスラム圏はまた独自の立派な書道の伝統を持っておりまして、誤解はないとは思いますが、そういうものも入るのかなということになりかねない。それより、『美術』の方でせつかく『アジア』にもっと関心を向けようというのが薄れてしまうのではないかという気がいたします。／このように改められると、そういう気がいたしますので、私一人の意見で反対とかということではなくて、ここで討論したらいいんじゃないかという感じがいたします」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310554.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁸² *Ibid.* (rapport de la *Kyôkashin* du 29 juillet 1998) : 「鑑賞活動の充実を図る観点から内容を見直し、我が国や東アジアの書の文化の理解を一層深めるようにする」(「イ 改善の具体的事項」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁸³ *Nihon oyobi Chûgoku nado no sho* : 「日本及び中国などの書」

système en vigueur au primaire et au collège¹⁸⁴. Quant au lycée, les consignes de 1999 en reprendront les traits principaux : renforcement du lien avec le niveau inférieur, meilleure connexion des activités d'expression et d'appréciation, extension des possibilités de choix entre les activités, valorisation accrue de la créativité individuelle, *et cetera*¹⁸⁵. Des interrogations aussi fondamentales que récurrentes auront pourtant émaillé les discussions. Par exemple, quoique reconnu par certains¹⁸⁶, l'intérêt de l'emploi du pinceau dans l'apprentissage utiligraphique ne fait pas l'unanimité, quelques-uns des participants voyant dans la pilographie un mode d'expression essentiellement artistique¹⁸⁷. Une voix s'élève pour mettre en doute le bien-fondé du maintien

¹⁸⁴ *Ibid.* (synthèse des discussions de la *Kyôkashin* du 22 juin 1998) : 「(オ) 書写の指導については、文字を正しく整えて生活に役立つ書写の力を育成するため指導の在り方の改善を図る」(「小学校、中学校及び高等学校」「国語」「改善の基本方針」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310282.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁸⁵ *Ibid.* (compte-rendu provisoire des orientations du 1^{er} novembre 1997) : 「8. 芸術(書道)

ア 現状と課題／芸術科(書道)は、表現及び鑑賞の活動を通して創造的な表現の能力と書を愛好する心情や書の文化と伝統を尊重する態度を育て、豊かな情操を養うことをねらいとしている。／生徒の学習状況については、字の特徴やよさなどに気付き、自分らしい表現をすることについての関心が高まってきている。一方、一部に学習活動が特定の分野のみの高度な技術習得や表現のみの学習に偏ったりするなど、個性を生かした表現や表現と鑑賞とを関連付けた学習が不十分な状況も見られる。

イ 改善の内容／現在の基本的な科目構成を維持しつつ、生涯にわたり書を愛好し我が国と東洋の書の文化についての関心・理解を一層深めるよう鑑賞活動を重視し、表現と鑑賞が調和的に行われるようにする。また、小学校及び中学校で育成された書写能力を一層高めるとともに、個性を生かした創造的な表現力を育成するため、書体などを選択して学習できるようにすることについて検討する。

ウ 厳選例／以上のような考え方に立って、例えば、次のような厳選を図ることを検討する。／(ア) 漢字、仮名、漢字仮名交じりの各表現において重複する用具・用材(筆、墨、紙等)の扱いに関する内容を統合するとともに、書体など表現を選択して学習できるようにする」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310243.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁸⁶ *Ibid.* (23^{ème} séance plénière, le 30 septembre 1997) : 「出席者／委員／三浦会長、西澤副会長、安藤(駿)委員、川合委員、河野委員、坂元委員、里中委員、佐野委員、塩委員、鈴木委員、高木委員、田村委員、永井委員、服部委員、細村委員、無藤委員、山極委員、和田委員／文部科学省／辻村初等中等教育局長、近藤大臣官房審議官、渡部主任視学官、素川高等学校課長、河村中学校課長、徳重小学校課長、土居幼稚園課長、池田職業教育課長、月岡教科書課長、玉井体育課長、大槻教育助成局企画官、徳久小学校課教育課程企画室長 他／[...] 議事録／[...] /○ 私は、まず、『書道』のことについて、少し意見があります。これは、やはり『国語科』との関連をどこかに入れてほしい。つまり、書道で、毛筆で習字すると、その字は確実に覚えるのです。例えば私の息子、小学校1年のときに、平仮名の『し』という字を書くのを見てみると、縦に棒をおろしてきました、『右にしようかな、左にしようかな、左だ』と言って、アルファベットの『J』という字を書いてしまった。こういうのは、習字をさせると、お手本どおり書けということ、まず間違いなくなる。だから、そのような意味で、毛筆を扱うということは、文字を習うときの基本として、確実に学習させるために役に立つので、『国語科』との関連を考えてほしいと思います」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/gijiroku/1310397.htm (consulté le 24 janvier 2017)

Ibid. (6^{ème} séance du comité sur le lycée, le 18 mai 1998) : 「○ [...] なぜやらないのかなと不思議に思うのですが、けれども、私は今、国語審議会の方にも出させてもらっているんですが、筆順とか、それから書き方、とめ・はねという、これは筆で書かせればすぐに理解できてしまうわけなんですね。それから、漢字の書き順などもそうですね。これはちょっと、突然出てきたということはどういうことなのか、教えてもらいたいです」。

¹⁸⁷ *Ibid.* (séance plénière no.14, le 27 mai 1997) : 「出席者／委員／三浦会長、西澤副会長、荒井委員、安藤(駿)委員、川合委員、河野委員、坂元委員、里中委員、塩委員、鈴木委員、高木委員、田村委員、永井委員、服部委員、細村委員、宮本委員、無藤委員、山下委員、和田委員／文部科学省／遠藤大臣官房審議官、渡部主

d'objectifs utilitaires dans le champ de l'artographe lycéenne, s'inquiétant du dégoût que ceux-ci pourraient provoquer¹⁸⁸. Il existe une volonté manifeste de prendre en compte dès le stade de l'école élémentaire le souci esthétique¹⁸⁹, la sensibilité proprement calligraphique¹⁹⁰. D'aucuns

任視学官、石川高等学校課長、加茂川中学校課長、徳重小学校課長、土居幼稚園課長、池田職業教育課長、辰野特殊教育課長、徳久小学校課教育課程企画室長 他／〔…〕議事録／〔…〕○国語教育は、ある意味では学校教育の最も基本ですので、非常に大事だと思っています。その上で、2、3申し上げたいのですが、1つは、文学教材について、すごく細かく解釈に入り過ぎている場合があるように思います。〔…〕／2番目には、書写の問題ですが、これはいろいろな御意見がたぶんあるのかとは思いますが、文字を正確に書くための学習として書写が有効なのかどうか、私は少し疑問に思います。書写というか、書道といいますか、書ですね。私は、個人的には大変好きなのですが、あれはやはり1つの芸術表現なのではないか。むしろ、そちらの側との関連の方がふさわしくはないだろうかと思えます」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/gijiroku/1310380.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁸⁸ *Ibid.* (synthèse de la 1^{ère} séance du groupe sur l'art, le 16 mars 1998) : 「出席者／委員／大畑、荒川、山本の各委員／文部科学省／土居幼稚園課長、茂垣幼児教育企画官、遠藤視学官、金本調査官、板良敷調査官、峯岸調査官、加藤調査官、他関係官、学習指導要領の改善に関する調査研究協力者／〔…〕議事要旨

- (1) 委員の紹介の後、主査に大畑委員が選出された。
- (2) 事務局から配付資料について説明があった。
- (3) (2) について討議が行われた。

その概要は次のとおり。／〔…〕

(芸術科〔書道〕について)

- 書写能力を一層高めるとあるが、かえって書写がきれいになることにはならないか。
- 小・中学校との接続を図るという意味でこのような表現にしている。
- 墨を擦ることや手書きによる表現を大切にすべきではないか」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/bukaiinkai/gijiroku/1310622.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁸⁹ *Ibid.* (6^{ème} séance du comité sur le primaire, le 13 mai 1998) : 「出席者／委員／宮本分科会長、坂元分科会副会長、秋山委員、安藤(駿)委員、上杉委員、大迫委員、大澤委員、片岡委員、久保委員、近藤委員、佐保田委員、塩委員、寺川委員、水谷委員、味村委員、無藤委員／文部科学省／近藤大臣官房審議官、渡部主任視学官、河村中学校課長、徳重小学校課長、土居幼稚園課長、辰野特殊教育課長、徳久教育課程企画室長、茂垣幼児教育企画官 他関係官

- (1) 各教科等の改善方針について

- 〔…〕本日は、小学校の国語、算数、理科について御検討をお願いいたします。それでは、まず初めに『国語の改善方針(案)』について御審議をお願いしたいと思います。〔…〕／
- 〔…〕それから最後ですが、書写については、生活に役立つ書写の力を育成という、その前に『文字を正しく整えて』とありますけれども、大変このことは結構なことなんでしょうけれども、ただそれだけで、例えば書道の持つ美しさとかそういうようなものについては、小学校段階はどうするのか、その辺についてもお伺いしたいと思います」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310599.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁹⁰ *Ibid.* (5^{ème} séance du comité sur le collège, le 6 mai 1998) : 「出席者／委員／河野分科会長、田村分科会副会長、天笠委員、荒川委員、加藤委員、橘田委員、鈴木委員、皇委員、田辺委員、西野委員、能田委員、藤森委員、船津委員、本間委員、森委員、山極委員／文部科学省／近藤大臣官房審議官、渡部主任視学官、河村中学校課長、池田職業教育課長、辰野特殊教育課長、徳久教育課程企画室長 他／〔…〕議事録／各教科等の改善方針について

- 〔…〕本日は、中学校の美術、技術・家庭及び特別活動の改善方針(案)について御検討をいただきしたいと思います。まず、美術の改善方針について御審議をお願いしたいと思います。はじめに芸術委員会担当の委員から御感想なりコメントなりをいただきたいと思えます。
- 他教科との関連のことでお伺いしますが、彫刻はつくる、絵画はかくということでしょうか、国語との関係で、国語では書道それから硬筆で書く、英語では、昔はよくハンドライティングでありました。書くという形をつくる、すなわちカリグラフィーなんです、そのいわゆるカリグラフィーに対する感性というような問題はお話がございましたでしょうか」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310580.htm

s'étonnent de l'exception que constitue le brusque changement de nature de la pratique graphique entre le collège et le lycée, et proposent un alignement sur les autres disciplines du département des arts¹⁹¹. Face à ces idées potentiellement subversives, les responsables du ministère campent sur la position officielle, qui fait de la graphie utilitaire la base de l'artographie¹⁹². Rappelant l'évolution historique de l'enseignement depuis 1945, ils refusent l'éventualité de transformer en profondeur les curricula, et justifient le *statu quo*¹⁹³. Les échanges abordent également d'autres sujets de fond tels que la sinistralité¹⁹⁴ ou la pertinence d'une évaluation quantifiable dans les matières

(consulté le 24 janvier 2017)

¹⁹¹ *Ibid.* (6^{ème} séance du comité sur le lycée, le 18 mai 1998) :

「○『書道』に関連することなのですが、ここは高等学校ですから、こんなことを言うと怒られるかもしれませんが、『書道』が芸術の方に入っております。小学校、中学校では入っていない。突如、『書道』が『芸術』という科目で高等学校で入ってくるということですね。小学校、中学校で、『書写』ということで国語の中に入っているんですね。『美術』と『音楽』は小学校からずっとやっております。生徒もなれ親しんでいますから、当然そのとおりやってくるのですが、『書道』についてはなかなか親しまない点がある。／ […]」

○非常に『書道』そのものが他の科目と違った扱いをされているということで、私は不思議に思います。もうちょっと『芸術』の一領域としてそろそろはっきりさせておいた方がよろしいのではないかなど。結構、関心を持っている国民もいると思いますので、その辺、検討してもらいたいものだというふうに思います」。

¹⁹² *Ibid.* (6^{ème} séance du comité sur le primaire, le 13 mai 1998) : 「○ […] それから、3点目の書写・書道のことですが、『文字を正しく整えて』ということで、実用的な、いわゆる硬筆での筆記能力の育成ということがポイントになりますけれども、ある意味で、それがあってこそ芸術的な方向にも、つまり基礎・基本が確実に身につくから芸術的な方向へ伸び伸びと取り組むことができるのではないかなどという考え方もあろうかと思えます。決して、それを外しているということではございません。この意味で、小・中学校と高校の『芸術』の『書道』との関連なども考慮していく必要があるかと考えております」。

¹⁹³ *Ibid.* (6^{ème} séance du comité sur le lycée, le 18 mai 1998) : 「○『書写』と『書道』の接続の問題ですが、これは戦後の学校教育の歴史がからんでおりますので、概略を申し上げます。／戦前、毛筆は『芸能科習字』として独立していましたが、戦後昭和 22 年の『学習指導要領 (試案)』の時に小学校の『習字』は教科からはずされました。そして昭和 26 年の改訂のときに教科としてではなく『国語学習の一部として課す』ことが示されました。中学校の『習字』は 22 年から引き続き『国語』の中で実施されています。昭和 33 年の『学習指導要領』改訂の時に小・中学校共に名称は『書写』になりましたが、位置付けは『国語』であり、その後今日まで 3 回の改訂がありましたが、国語科の一部としてという『書写』の位置付けは変わっておりません。今回のこの改訂でも教科の統廃合は行わないとしておりますので、『書写』が教科としてということはないと思われまます」。

¹⁹⁴ *Ibid.* (23^{ème} séance plénière, le 30 septembre 1997) :

「○ […] それからもう 1 点は、これは前から思っているのですが、『書道』なのですが、これは右利きでないと書けないのではないのでしょうか、書道というのは。今、非常に子育てが変わってきまして、左利きを右利きに直すということを日本ではやっていないので、かなりのパーセンテージで左利きの子がいるのです。ところが、書き順その他を考えると、どうも左利きだと書けない仕組みに書道の仕組みがなっているので、そのようなことをどう考えておられるのかお聞きしたい。

○今、左利きの話がありましたが、実は、私、教員養成で、高校の書道教員養成に携わっておりますが、実際に左利きで実技等試験にパスして、現在、県立の高校の教員もパスして、指導している学生もおります。そのような者もおります。／それから最近、確かに文字は右利き用にできております。が、最近の、先ほど御指摘のとおり、左利きのパーセンテージはかなり増えております。学校教育でも、左利きを認めるという線で現在は指導を行っております。左でも文字が書ける、右でも書ければもっとすごいということで、そのようなよさも認めながら指導するように行っております。

○左利きを認めたということが、教育効果上どういように出ているのでしょうか。昔は、みんな右利きに直したわけです。そのようなときの子供たちの育ち方と、左でもいいよということで育てたときに、子供たちはどういう影響を受けているかということを知りたいのですが。

○小学校の先生のお話を聞きますと、左利きを無理に右利きに矯正しますと、左利きならば、普段他の仲間と一緒に行動できるものが、書く、書写する時間、書き写す時間が遅くなったりとか、作業が極端

artistiques¹⁹⁵, considérations qui demeureront sans incidence sur l'élaboration du projet de révision des programmes. Plus étonnamment, les minutes ou résumés des réunions consultables en ligne ne rapportent aucun propos sur la place primordiale qui échoira, dans les directives de 1999 pour le lycée, à la griphie en écriture mixte (Artogriphie I). On imagine mal que les autorités aient escamoté toute trace de délibération sur cet axe de la réforme à venir. Ces dernières ont dû avoir lieu ultérieurement, au moment de la rédaction des nouvelles consignes par le comité ministériel concerné.

4.7. Session de 2006

En janvier 2001, le ministère de l'Éducation fusionne avec l'agence des Sciences et de la technologie. La mesure s'accompagne d'une restructuration générale, qui place la KKS (ainsi qu'une demi-douzaine d'entités similaires) sous la houlette de la Commission consultative centrale [*Chûkyôshin*¹⁹⁶], dont elle devient une section permanente¹⁹⁷. Composé d'une bonne vingtaine de personnes¹⁹⁸, l'instance comprend une dizaine de comités spécialisés, notamment sur

に遅れて、そういったことによって学校に行くのが嫌になるとか、その教科が嫌いになるとか、そういったような現象が起きてきたことをかんがみて、左でも認めると。そうすると、その子はそういった現象が消えていくというようなことを伺っています。

○ 学校へ入ってから直すというのは無理だと思うのです。

○ いや、可能だと思います」。

¹⁹⁵ *Ibid.* (synthèse de la 3^{ème} séance du groupe sur l'art, le 8 avril 1998) : 「出席者／委員／大畑、荒川、安藤、里中、山本の各委員／文部科学省／土居幼稚園課長、河村中学校課長、辰野特殊教育課長、茂垣幼児教育企画官、徳久教育課程企画室長、遠藤視学官、金本調査官、板良敷調査官、峯岸調査官、加藤調査官、他関係官、学習指導要領の改善に関する調査研究協力者／[...] 議事要旨／(芸術科(書道)について)／[...]」

○ 芸術に関する教科では、数量的な評価はなじまないのではないか。

○ 評価に関しては、指導者の意識改革をどうするかが重要ではないか」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/bukaiinkai/gijiroku/1310624.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁹⁶ La *Chûkyôshin* se compose de 5 comités (système éducatif, éducation tout au long de la vie, éducation primaire et secondaire, enseignement supérieur, sport et jeunesse). Elle peut compter jusqu'à 30 membres, chacun appartenant à un ou deux comités (*cf.* site du ministère).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061110/002.htm (consulté le 24 janvier 2017)

Voir aussi le document sur la *Chûkyôshin* du 20 décembre 2004, p.2-2 – qui ne mentionne pas de comité sur l'art, probable ajout postérieur.

Cf. <http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/minutes/2004/1220/item4.pdf> (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁹⁷ Sous-commission du comité sur l'éducation primaire et secondaire, elle prend désormais le nom de *kyôiku katei bukai* : 「教育課程部会」

Cf. site du ministère : 「平成 13 年 1 月 学習指導要領の不断の見直しを行うため、中教審に教育課程部会を常設の部会として設置」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061110/002.htm (consulté le 24 janvier 2017)

Le site du ministère comptabilise au total 70 réunions de cette structure entre le 15 juin 2001 et le 18 avril 2008.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/old_index.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁹⁸ Pour les listes des membres, voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/ (consulté le 24 janvier 2017)

Au stade initial (juillet-décembre 2004), celle-ci réunit 25 personnes (*ibid.*) : 「部会長 木村孟 大学評価・学位授与機構長／副部会長 横山洋吉 東京都教育委員会教育長／委員／赤田英博 社団法人日本 PTA 全国協議会会長

l'enseignement du japonais, et sur celui de l'art ¹⁹⁹. En juillet 2004, le premier regroupe dix-huit membres (huit professeurs d'université inclus), dont Miyazawa Masaaki, spécialiste de griphie ²⁰⁰. Quant au second, il rassemble vingt-trois personnalités issues pour moitié du monde universitaire (en juillet 2005). Parmi les rares artistes qui y siègent, on trouve un chanteur, un joueur de *koto*, un sculpteur et le griphiste Katô Yûji ²⁰¹. Le 15 mai 2003, puis le 15 février 2005, les autorités

／小栗洋 東京都立新宿高等学校長／梶田叡一 兵庫教育大学大学長／加藤裕治 全日本自動車産業労働組合総連合会会長／國分正明 財団法人教職員生涯福祉財団理事長／田村哲夫 学校法人渋谷教育学園理事長・渋谷幕張中学高等学校長／中嶋嶺雄 国際教養大学理事長・学長／渡久山長輝 財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長／臨時委員 阿刀田高 小説家／安彦忠彦 早稲田大学教育学部教授／安西祐一郎 慶應義塾長／石川史郎 財団法人竹中育英会理事・経済同友会委員・元株式会社竹中工務店副社長／市川伸一 東京大学大学院教育学研究科教授／今井英弥 船橋市立旭中学校教諭／河邊貴子 立教女学院短期大学助教授／中許善弘 ジュニア・アチーブメント本部専任理事／西嶋美那子 日本アイ・ビー・エム人事サービス株式会社人材開発アドバイザー／角田元良 東京都千代田区立麹町小学校長／野依良治 名古屋大学大学院理学研究科教授／平野啓子 語り部・かたりすと・テレビキャスター・武蔵野大学非常勤講師／船津春美 福岡県中間市教育委員会教育長／前田雅英 (東京都立大学法学部長)／宮崎英憲 東洋大学文学部教授・前東京都立青島養護学校長」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04081101/001.htm (consulté le 24 janvier 2017)

¹⁹⁹ Pour l'organigramme de la section, voir le site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryu/_icsFiles/afiedfile/2014/06/11/1263949_001.pdf (consulté le 24 janvier 2017)

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afiedfile/2014/10/07/1268556_001.pdf (consulté le 24 janvier 2017)

²⁰⁰ *Ibid.* (13^{ème} séance de la section sur les curricula, le 27 juillet 2004, doc.1) : 「阿辻哲次 京都大学大学院人間・環境学研究科教授／阿刀田高 小説家／内田伸子 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科教授／尾崎靖二 大阪府四条畷市立岡部小学校長／甲斐睦朗 独立行政法人国立国語研究所長・主査／上月敏子 兵庫県芦屋市立打出教育文化センター所長／阪本安生 野村證券株式会社投資情報部長／佐藤喜美子 山梨県教育委員会義務教育課指導主事／杉戸清樹 独立行政法人国立国語研究所日本語教育部門長／高木まさき 横浜国立大学教育人間科学部教授／高木展郎 横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践総合センター教授・主査代理／田沼良宣 埼玉県本庄市立本庄東中学校教諭／二石朝子 鹿児島市立鹿児島玉龍高等学校教諭／堀江祐爾 兵庫教育大学学校教育学部教授／三橋規宏 千葉商科大学政策情報学部教授／宮澤正明 山梨大学教育人間科学部教授／本川達雄 東京工業大学大学院生命理工学研究科教授／山根基世 日本放送協会アナウンス室エグゼクティブ・アナウンサー」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afiedfile/2014/06/04/1263850_009.pdf (consulté le 24 janvier 2017)

Les documents ministériels font état de 10 réunions de ce groupe entre le 17 mai 2004 et le 11 septembre 2007 (*ibid.*).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/old_index.htm (consulté le 24 janvier 2017)

²⁰¹ *Ibid.* (1^{ère} séance du groupe sur l'art, le 29 juillet 2005, doc.1) : 「榎原弘二郎 埼玉大学教育学部教授・主査／大矢和子 株式会社資生堂執行役員 CSR 部長／加藤祐司 東京学芸大学教育学部教授／喜早哲 歌手・ダークダックス／重田明彦 大阪府立子どもライフサポートセンター学習支援課長／田中陽治 岐阜県教育委員会学校支援課課長補佐／田部晴美 株式会社 NHK エデュケーショナル・エグゼクティブプロデューサー／土田英三郎 東京芸術大学音楽学部教授／坪能由紀子 日本女子大学家政学部教授／中島信也 CM ディレクター・株式会社東北新社取締役／長田謙一 千葉大学教育学部教授／西園芳信 鳴門教育大学学校教育学部教授／根木昭 東京芸術大学音楽学部教授／長谷川祐子 神奈川県横浜市立安小学校副校長／畑順子 千葉県教育庁教育振興部指導課指導主事／東良雅人 京都市総合教育センター指導主事／福岡知子 大阪府守口市立春日小学校教諭／藤江充 愛知教育大学教育学部教授／本郷寛 彫刻家・東京芸術大学美術学部教授／三浦尚之 NPO ミュージック・フロム・ジャパン理事長・福島学院大学教授／宮下伸 箏演奏家・作曲家・創造学園大学副学長／森本芳男 東京都墨田区立本所中学校長／吉田孝 弘前大学教育学部教授・主査代理」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryu/05091601/001.htm (consulté le 24 janvier 2017)

Notons que la liste ne fait pas état des activités artogriphiques de Katô, présentant simplement ce dernier comme professeur d'université. Seulement 6 rencontres de ce sous-comité sont répertoriées entre le 29 juillet 2005 et le 4

interrogent la Commission sur les orientations de la prochaine réforme éducative²⁰². Les travaux de réflexion dureront jusqu'en 2008. Le processus d'élaboration des rapports se démocratise, avec l'audition d'associations variées²⁰³, ainsi que l'appel à des commentaires publics sur les versions provisoires des rapports²⁰⁴. Concernant la teneur des débats et la profuse documentation générée par ceux-ci, on se réfère avec profit au site du ministère, source néanmoins lacunaire²⁰⁵. Une partie conséquente de l'effectif de la Commission consultative centrale s'accorde sur le constat selon lequel il faudrait donner davantage de poids aux enseignements artistiques, mal lotis quant au volume horaire²⁰⁶ ou au nombre d'enseignants²⁰⁷, et ce dès le stade de l'école maternelle²⁰⁸. À cet

septembre 2007 (*ibid.*).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/old_index.htm (consulté le 24 janvier 2017)

²⁰² *Ibid.* : 「今後の初等中等教育改革の推進方策について (諮問文)」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1344911.htm (consulté le 24 janvier 2017)

Ibid. : 「学習指導要領の見直しに当たっての検討課題」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siry0/06011705/003/001.pdf (consulté le 24 janvier 2017)

Voir également l'allocution ministérielle du 15 février 2005 (47^{ème} séance plénière de la *Chûkyôshin*).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1345863.htm (consulté le 24 janvier 2017)

²⁰³ *Ibid.* (57^{ème} séance du comité de l'éducation primaire et secondaire, le 7 décembre 2007).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siry0/07121204/002.htm (consulté le 24 janvier 2017)

²⁰⁴ Les autorités recevront ainsi 8079 commentaires (6416 cartes postales, 444 lettres, 806 courriels, 413 fax) sur la copie du comité spécial sur la scolarité obligatoire (août 2005), et 405 sur les propositions de la Commission centrale (mars 2006). Cf. site du ministère (25^{ème} séance de la section sur les curricula, le 7 septembre 2005).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siry0/05111601/006.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siry0/06040519/001.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²⁰⁵ Pour la période qui s'étend du 15 juin 2001 au 20 avril 2016, voir la liste des comptes-rendus de séance de la section sur les programmes, et de la documentation afférente mise en ligne sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/giji_list/index.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²⁰⁶ *Ibid.* (1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.6) : 「義務教育特別部会での意見 ○芸術、体育、生活習慣、自然体験など、創造力や体力を身に付ける重要な活動の時数が減っている」 (「現行の学習指導要領の成果と課題、見直しに関する意見 (例) 芸術」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siry0/05091601/006.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Ibid. (1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.7) :

「○ […] 教育現場と文化は離れがちであるが、文化、情緒、心を教育の中に取り入れることが大切である。

／ […]

○ 情緒という言葉が薄れている。文化性の高い国民を育てるため豊かな情緒というものが大切である。／ […]

○ 知徳体と言いながら、現場では、読み書きそろばんに傾斜している。音楽、図工も時数は少ない。時数を増やすのは難しいと思うが、全体のバランスとしてある程度の時数を確保すべき。／ […]

○ 芸術が学校教育の中で生活の潤いになり、感性や情操を培うことは重要であり、教育内容や方法を見直しながら、充実を図っていくことが必要である。／ […]

○ 時間数は制限があるので、学校教育をきっかけとして、土曜日や夏休みに芸術に触れ合う機会を作ってやるのが大事。」 (「教育課程部会 (第3期第1～7回)における主な意見 (芸術教育関連)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siry0/05091601/007.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²⁰⁷ Le 26 novembre 2007 est auditionné le directeur de la Fédération nationale pour les arts au lycée, en japonais *Zenkoku kôtôgakkô bunka renmei* : 「全国高等学校文化連盟」 (社団法人)

Celui-ci se plaint de la raréfaction des professeurs spécialistes d'art, et de son impact sur l'enseignement scolaire comme sur les activités de club (*ibid.*, journée d'auditions du 26 novembre 2007) : 「 […] 実は、近年学校現場でということが起こっておるのかといいますと、各都道府県における教員定数の関係から芸術科担当教員が年々減少してきております。これはいろいろな会議等で必ず私どもが提案するところでございますけれども、事実、芸術教科教員の配置が1名もない学校が国内にたくさん出てまいりました。それだけではなくて、地方におきましては、地域で、例えば人口3万ぐらいの小さな市とかですと、市の中で、その地域において書道とか美術教員が1名も配置されていないという現実も出ております。これは少なくございません。／した

égard, d'aucuns comptent sur une restructuration des disciplines valorisant le développement d'apprentissages transversaux²⁰⁹. En toile de fond de cet appel à un renforcement, il y a le projet

がって、教育課程においてもどういうことが出てくるかという、特に芸術教科においては選択が非常に狭められてきている。入学したときには音楽しかできないとか、うちの学校は書道しかいないから書道しかできないとか、そういうふうなものが出てきております。当然、部活動の指導におきましても芸術に関しての指導者が全くいないと。子どもたちはたくさんいるんだけれども、毎日がやがや集まって時間を過ごしているだけというような深刻な場面が出てまいりました。当然、高校における音楽等芸術関係の部活動の指導に当たっては、芸術教員以外でも非常に熱心に指導している教員がたくさんおられるわけですが、指導者の不足は高校生の芸術文化活動の大きな現時点で支障となっているということは否定できない事実でございます。／もう一つは、私ども、これは部活動の連盟でございますので、教員の部活動のための勤務や処遇などの法的な整備の必要性をこのごろ強く感じてきているところでございます。学校における部活動といえますのは、希望する生徒によって行われる活動でございますけれども、「学校において計画する教育活動」とされておるわけで、このような背景の中で、私どもは大きく2つの意見を本日提案をお願いしたいと思っております。／1つは、先ほど述べましたように、高校における芸術教員の確保・部活動指導者の確保についてでございます。当然、国における文化力、一国の文化力というのは、プロの方々の業績が当然大きいわけでございますけれども、将来そういう人に育っていく生徒とか、そうした方々のお力添えをいただきながら、中学校や高等学校で一生懸命やっている子どもたちが文化芸術活動を支えていかなければいけないということも、これも事実でございます。運動部で大変得意な分野で力を発揮して、国内を代表する選手が育っていきますように、それは芸術面においても然りでございます。／指導者がいて、指導者が非常に優秀な指導者で、それが育ったように子どもは育っていくわけで、構わないでよくと、なかなか上手に育っていかないというのが事実で、私たちは、指導する教員の力というのは非常に大きいと判断しております。したがって、定数の改善において、ぜひ芸術教科面でも改善にご配慮をお願いしたいというのが一つでございます。／もう一つは、今言いましたように、ここに書いてございますけれども、部活動において培われる力というのは大いにあっておると思っております。ただ、一方において、先生方の指導において、いろいろな大会があるわけですが、そこでそれを支える、運営するためになかなか学校を出ていきづらいつと。中には、都道府県によっては、年次をとりながら高校生と一緒に活動をしなければならないという状況が出てきて、そういう点で、そういう法的な部分でもそういった面での応援をしていただけないものかということが2つ目でございます。部活動の意味とか少し書いてありますが、大きくはその2点でございます。ぜひ指導教員を、切実な問題ですが、簡単に言いますと、削らないで欲しいということと、ぜひそれを支援する教員の指導する場合の勤務に対して柔軟に対応していただけないものであろうかという2点でございます。／以上でございます」（社団法人全国高等学校文化連盟会長・土川春生〔岩手県立森岡第4高等学校〕）。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/07120412/003.htm (consulté le 25 janvier 2017)
Sur ladite Fédération, voir son site internet (<http://www.kobunren.or.jp>).

²⁰⁸ Cf. site du ministère (1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.7) :

「○感性教育、情緒教育は小学校段階では遅い。幼児教育の段階から連携を強める必要がある。また、幼児教育と小学校教育の連続性の中で、感性教育、語学教育を考えるべきである。／〔…〕

○〔…〕芸術をやっている人は、物事を美しく捉えようとしているおり、幼少から芸術に触れることが大切だと感じた」。

²⁰⁹ *Ibid.* (55^{ème} séance de la section sur les curricula, le 27 avril 2007) : 「高等学校では、芸術科の音楽、書道、工芸は分化させ、例えば、将来、絵画の方面を目指す人でも音楽を学ぶようにすべき」（「高等学校深いにおける主な意見」配布資料）。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061428/002.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Ibid. (1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.7) : 「〔…〕音楽は音楽だけ、技術は技術だけというのではなく絡めて行うことも必要である。総合的な学習の時間を生かすことも奨励されていいのではないか」。

Ibid. (31^{ème} séance de la section sur les curricula, 7 novembre 2005) : 「標準時数については、学校週5日制では、週5日間とも6時間行くと1,050時間になる。週4日間は6時間、1日だけ2時間減らすと週28時間で、これで目一杯行くと、今の学習指導要領の総授業時数980時間になり、学校現場では非常に時間的に窮屈になっているといえる。そこで、各学校の創意工夫を引き出すことについては、合科制、つまり音楽、書道、美術などを一緒にして芸術に関する科目としたり、技術・家庭などを家庭生活に関する科目として、学校が創意工夫を行うことが考えられる」（委員発言、議事録）。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1263868.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Ibid. (32^{ème} séance de la section sur les curricula, 18 novembre 2005) : 「〔…〕学校の管理時間の中で、何ができるのかということである。これらのことを主に考えた上で、教科も細分化しないでまとめていただきたい。

stratégique, récemment illustré par la promulgation de la loi-cadre sur la promotion de la culture et des arts (décembre 2001²¹⁰), de bâtir le Japon du XXI^e siècle sur les notions de savoir et de culture²¹¹. L'optique engage à considérer les études scolaires comme un tremplin pour la vie adulte, dans le sens où l'on souhaite pérenniser tout au long de l'existence les goûts et pratiques cultivés jusqu'au lycée²¹². Or dans les faits, les élèves ont tendance à se détourner des matières artistiques à mesure qu'ils avancent en âge²¹³. Dans ces conditions, une réaction s'impose afin de préserver l'enseignement de l'art – donc de l'artogriphie²¹⁴ – et la contribution qu'il apporte à l'accroissement de « la force de vivre²¹⁵ ». Dans un contexte politique marqué par l'amendement de la loi fondamentale sur l'éducation (2006), les participants de la *Chûkyôshin* entendent favoriser la construction de l'identité nationale grâce à la promotion de la tradition culturelle

例えば芸術に関する教科という中で、図工や書道などを実施してはどうか。このことは学校や教員に裁量権を持たせる形で盛り込んでほしい」（「委員」）。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1263869.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²¹⁰ *Bunka geijutsu shinkô kihonhô* : 「文化芸術振興基本法」

²¹¹ *Ibid.* (1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.6) : 「義務教育特別部会での意見／○これからの日本は知的立国になる必要がある。科学技術立国であるのと同時に、文化芸術大国になるべき。教育の目的は国家・社会のためのみならず、ひとりひとりの国民が心豊かな人生を送るための基礎作りである。自立した個人の形成が一番重要だ」（「現行の学習指導要領の成果と課題、見直しに関する意見(例)芸術」）。

Ibid. (44^{ème} séance de la section sur les curricula, le 29 août 2006) : 「国の競争力の基盤はものづくりにある。その強みは、消費者の要求水準の高さや判断力にあり、競争力を支える大きな側面である。生み出されたものに対する判断力、目利きなどを大切に維持することが重要である。例えば、楽器の材質による音の違いをとらえたり、品質と音の関係に気付いたりするような観点が大事である。美術では、日本人の持っている微細な部分にこだわる文化やもの自体が持つよさなどを学びとっていくことが大切である」（「委員」）。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1263881.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Ibid. (55^{ème} séance de la section sur les curricula, le 27 avril 2007) : 「日本の学校のよさは、芸術教科科目についても常に一定の価値を認めて時数を保持してきた点にあり、その意味で、例えば高校の普通科でも一定の時数を確保し、この種の活動を価値あるものとする考え方を基本とすべき」（「高等学校深いにおける主な意見」配布資料）。

Certains doutent cependant de la pertinence d'une intervention active de l'État dans ce domaine (*ibid.*, 1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.7) : 「芸術を国家で議論するのは難しい」。

²¹² *Ibid.* (1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.6 & 7) :

「○生涯を楽しむことを考えて、皆で楽しんで歌える歌謡曲みたいなものを教えてもよいのではないか。／
[...]

○芸術教育を生涯芸術として捉えて、大人になってからも芸術活動ができるようにすべきである。どうやって大人になってからも楽しむか、という視点が必要。

○大人たちが生涯にわたって楽しむ音楽、美術などの活動に、子どもたちが入っていけるような機会と場を学校が用意することも大事」（資料7）。

「○恒常的に生徒の書を愛好する心情の育成が課題である」（資料6）。

²¹³ Le pourcentage d'amateurs de musique passerait ainsi de 70% en primaire à 50% au collège (*ibid.*, 1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.6) : 「[...]音楽が好きという子どもたちは、小学校では7割くらいだが、中学校では5割くらいになる。学習指導要領には、小学校・中学校の段階でまったく同じ目標になっているが、目標が同じでよいのか、検討する必要がある」。

²¹⁴ *Ibid.* (1^{ère} séance de la section sur les curricula, le 29 juillet 2005, doc.6) : 「家庭科や書道といった、生きていく力を養う教科は減らすべきではない」。

²¹⁵ *Ikiru chikara* : 「生きる力」

Ibid. (doc.7) : 「生きる知恵を教育の中で培うことが必要である。生きる力には2種類あって、1つは、職業について自分の一生を賭っていくための知識で、国語や算数、英語などの教科で身に付ける。もう1つは、音楽を聴き、絵画を描けるという自分の一生を豊かにするためのものであり、芸術教育で身に付けることが必要である」。

(particulièrement dans le domaine musical ²¹⁶). L'héritage créatif des valeurs esthétiques et morales nipponnes ne peut se réduire à la transmission d'un savoir-faire technique ; il nécessite également l'épanouissement de la compréhension des éléments de la culture, ainsi que de l'émotion artistique ²¹⁷. Il faut, autrement dit, solliciter à la fois la main, la tête et le cœur ²¹⁸. Ceci implique cependant de repenser les rapports entre l'enseignement offert et la réalité intérieure des élèves ²¹⁹. Certains préfèrent d'ailleurs appréhender la sensibilité de leurs compatriotes à l'échelle à la fois plus large de l'humanité, et plus réduite de l'individu ²²⁰, ce qui les incite à justifier une sorte de spontanéisme comme remède à la dégénérescence spirituelle ²²¹. À l'instar de celle des arts, la

²¹⁶ *Ibid.* :

「○学習指導要領では、日本の楽器を選択できるようになっているが、大変すばらしいことだと思う。しかし、教師がその楽器を操れない。また、楽器が高価である。外部人材の活用や楽器の購入などの条件整備も重要である。 […]」

○日本の音楽教育は西洋音楽を中心に教えているが、日本の伝統や文化という視点から教えてはどうか。例えば、日本にはカラオケ文化があるが西洋音楽は歌唱に向かない。 […]」

○ […] 地域との連携の中で、伝統的な音楽教育が変わってきている」。

L'abord de la musique occidentale n'en reste pas moins incontournable (*ibid.*) : 「 […] 中学校、高等学校では鑑賞を主に教え、西洋音楽教育の基本を教える必要がある」。

²¹⁷ *Ibid.* :

「○日本人あるいは、社会人としてしっかりとした素養を身に付ける必要がある。そのためには、日本の伝統や文化、歴史の教育が重要である。

○美に対する教育、文化に対する教育をしっかりとするとともに、その機会の充実が必要。すばらしい作品やモラルの高い文章を子どもたちに読ませるべきである。

○芸術・文化について、生徒の理解が伸びる方向できっかけを提供していくことが必要。

○心を伝えるということ、感動を伝えるということが一番の基本である。 […]」

○ハウツーではなく、感動を伝えることが必要である。技術だけでなく、心も伝えないといけない。そのためには、教師自身が感動を持つことが必要」。

²¹⁸ Ce traditionalisme assumé ne déplaît en rien au directeur de la Fédération nationale pour les arts au lycée (*ibid.*, journée d'auditions du 26 novembre 2007) : 「今回の教育課程部会における審議におきまして、学習指導要領の改訂に伴いまして、これまで以上に、例えば、『伝統や文化を尊重する態度』や『郷土を愛する態度』を養うなどが規定されまして、『伝統や文化に関する教育を重視する』とか、そういった視点とか、『音楽・美術、特別活動といった教科等の具体的な教育内容を改善する』といった文化・芸術に関して非常に多くの視点が注がれたということは、私たちにとって非常に評価するところですし、大変うれしいところでございます。／特に、『7. 教育内容に関する主な改善事項』にありましたけれども、(3)に伝統や文化に関する教育の充実において、音楽、美術、工芸、書道など、芸術文化に親しみ、自ら表現、創作したり、鑑賞したりすることが、伝統や文化の継承・発展に重要であることは言うまでもない。特に、伝承的な文化にかかわっては、これらの継承と創造への関心を高めることが重要であるというふうにされたということは、高校生の文化・芸術活動の振興に当たって大変大きく私どもも期待しているところでございます。現実的にこれに沿った活動がたくさんあるわけでございます。／ […] こういった観点で、伝統、文化、芸術ということに関して非常に大きな関心を持っていただいたということは非常に評価されることです […]」。

²¹⁹ *Ibid.* (6^{ème} séance du groupe sur l'art, le 4 septembre 2007, doc.2) : 「子供の内面をとらえ直し、学校の音楽、美術、書道教育を、もう一度理念から問い直していかなければ、学校の芸術教育が、子供たちの心の世界にどう響くか、どう形づくられていくかが十分に具体化されないのではないか」(「総論」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryu/07101608/001.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²²⁰ *Ibid.* : 「日本人としての感性という言い方があるが、感性をどのレベルで押さえるか、感性にはいろいろな音楽、書道、美術の教科の中の共通性だけではなく、人類、ヒューマニティーに基づいた感性というものもある。日本人としての感性をヒューマニティーとインディビジュアルティの両方から考えるべきである」(「総論」)。

²²¹ *Ibid.* : 「心の荒廃に対し、『今』ということを感じとることの大切さを図工や音楽の時間に学んだ。『今、あなたが感じていることはいいことだよ』と。『今、あなたが思ったことはすごく大事なことだよ』ということ、『今』を認めてあげることが子どもたちを元気にする。将来を闘っていける力をつける。その意味で

pratique graphique mériterait, d'après des intervenants, qu'on lui consacre davantage de temps²²². Elle ne devrait en outre plus se cantonner à des exercices mécaniques de copie de modèles, mais engendrer la compréhension de son intérêt dans l'apprentissage du japonais, par exemple à travers des activités de rédaction du courrier²²³. Bien qu'indispensable, l'assimilation de normes hétérogènes communes ne représenterait plus l'alpha et l'oméga de l'étude de la graphie utilitaire, entraînement de portée synthétique laissant nécessairement place à la subjectivité individuelle²²⁴. L'évaluation du travail des élèves porterait alors davantage sur la pertinence du processus d'écriture plutôt que sur la qualité formelle de son résultat²²⁵, et le savoir-faire technique des enseignants n'aurait théoriquement plus d'incidence sur leur efficacité pédagogique²²⁶. Sur ce dernier point, les avis divergent toutefois. Beaucoup s'inquiètent en effet d'une baisse des capacités graphiques des professeurs, partiellement due à l'inexorable diffusion du matériel informatique²²⁷.

図画工作、美術、書道は大切である」。

²²² *Ibid.* (21^{ème} séance de la section sur les curricula, le 19 juillet 2005) : 「小学校の音楽や図工や書写を見てみると、授業時数が 50 時間と非常に少ない」(「委員」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1263858.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²²³ *Ibid.* (10^{ème} séance du groupe sur le japonais, le 11 septembre 2007, doc.6) : 「書写は国語と異質の学習内容を持っていると思われるがちで、お手本と同じように書けばよいとする技能偏重が多く、知識・理解の部分が欠けていた」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/011/siryu/07101607/003.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Ibid. (6^{ème} séance du groupe sur l'art, le 4 septembre 2007, doc.2) : 「ただ『写す』というためだけの基礎・基本ではなく、なぜ手で書いていくのか、書くという行為、その過程の中にどういった大切な要素が含まれているのかということをしつかりと理解させないと、基礎・基本が身につかないと思う」。

Ibid. (10^{ème} séance du groupe sur le japonais curricula, le 11 septembre 2007, doc.6) : 「文字を書くことについては、総合的な学習の時間などで、手紙、葉書などを書く機会が増えており、このような横断的な学習をもっと増やしていくことで、書写が国語力を支える基盤であることが子どもたちに理解されることになる」。

²²⁴ *Ibid.* : 「手を使ってきちんとした文字を書くことは、3領域 [= 「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」] に関わるものであり、また、一人一人の個性という面からも大事に扱っていく必要がある」。À cet égard, les considérations sur la notion de « moule » [*kata*] sont intéressantes (*ibid.*, 13^{ème} séance de la section sur les curricula, le 27 juillet 2004, doc.3-1) :

- 「国語教育を考える上で、特に入門期では、『型』というものが極めて重要であり、基本的な型があれば、ある程度の共通の理解ができる。
- 基礎・基本としての『型』は、活用・応用する場があってこそ基礎・基本となる。
- 『型』も大事だが、伝え合う力をはぐくむために、自分の発した言葉が人にどう響くのか、自分にどう返ってくるのか、言葉に立ち止まりながら考えることが重要である。
- 『型』と『考える』ことは重層的に絡んでおり、相互関係を見ながら、弁証法的に育成していくことが大切である。
- 子どもの言語発達の状況に応じて『型』を入れる時期も考える必要がある。
- 文字を正しく整えて書くということは、推理力、論理的思考力にもつながり、様々な能力の総和と捉えることができる」(「国語専門部会の審議状況について」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04081101/003.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²²⁵ *Ibid.* (10^{ème} séance du groupe sur le japonais, le 11 septembre 2007, doc.6) : 「現在の書写の評価は、書かれた結果を評価しているが、書かれる過程を重視する方向にしていく必要がある」。

²²⁶ *Ibid.* : 「中学校の教員が技能的に優れていないから教えられないというのは誤りである」。

²²⁷ *Ibid.* (43^{ème} séance de la section sur les curricula, le 11 août 2006) :

「○書道については、国語教師にも字が下手な人が多い。パソコン導入で基本的な文字が書けなくなるのではないかという危惧がある。／ [...]

○書道について、今後パソコン導入が進む中で、本当の字を教えるという点から、重視されるべきである」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1263880.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Ibid. (56^{ème} séance de la section sur les curricula, le 24 mai 2007, doc.6) : 「書写、書道については、情報化が進展

Dès lors, pourquoi, demande-t-on, ne pas confier l'encadrement de l'éducation utiligraphique, comme cela se fait pour la musique ou les arts plastiques, à des spécialistes²²⁸ ? Une fois encore, la consistance du lien entre les deux types d'enseignement graphique interroge²²⁹, et l'idée d'une « artisation » quelconque de l'utiligraphie pré-lycéenne refait surface²³⁰. Cet avis, sans doute aussi minoritaire que récurrent, ne survivra pas aux délibérations qui accoucheront des recommandations de la Commission. Bien que logiquement centrées sur la fonction utilitaire de la graphie dans le quotidien, celles-ci appelleront néanmoins à « la familiarisation avec la culture des signes d'écriture », formule certes absconse et timorée, mais susceptible d'ouvrir de nouveaux horizons²³¹. Du côté du lycée, les trois axes de réflexion qui se dégagent ont trait à la formation de savoirs et savoir-faire objectifs, de la sensibilité et de l'expressivité, ainsi que de l'envie d'apprendre et d'un goût durable pour la graphie²³². Là aussi, la pratique se veut dorénavant intelligente²³³. Les participants au groupe sur l'art se félicitent de la dynamique induite par la mise en avant de la

する中で字を書くということに意味があるという観点も必要」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2014/10/07/1268572_001.pdf (consulté le 25 janvier 2017)

²²⁸ *Ibid.* (44^{ème} séance de la section sur les curricula, le 29 août 2006) : 「音楽科、美術科については、ほぼ専門の教師が指導しているが、中学校の書写は国語の教師が指導している実態がある。この点は問題ではないか」。

²²⁹ *Ibid.* (1^{ère} séance du groupe sur l'art, le 29 juillet 2005, doc.6) : 「中学校国語科書写から書道 I への学習の継続性、連続性が課題である」。

²³⁰ *Ibid.* (30^{ème} séance de la section sur les curricula, le 31 octobre 2005) : 「小学校でも教科が既に分かれているが、それでいいかどうか。例えば生活科は、理科と社会科を合科したものだが、音楽、図工、あるいは書道などを芸術的な情操を育てる教科として括り、その中で何を多くするかは、教員が考えることにしてはどうか」。
Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1263867.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Ibid. (6^{ème} séance du groupe sur l'art, le 4 septembre 2007, doc.2) : 「『書道』は、中学校国語科『書写』との連携が問題になっている。小学校・中学校では〔言語事項〕として位置づけられ、高等学校で『芸術』に位置づけられる。中学校では表現の中に入れてほしい」。

²³¹ *Ibid.* (rapport final de la *Chûkyôshin*, daté du 17 janvier 2008, p.76 & 77) : 「(オ) 書写の指導については、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、内容や指導の在り方の改善を図る」(「小学校」76 頁)。「(エ) 書写の指導については、社会生活に役立つことを引き続き重視するとともに、文字文化に親しむようにするため、内容や指導の在り方の改善を図る」(「中学校」77 頁)。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (consulté le 25 janvier 2017)

Les orientations ainsi entérinées sont fixées depuis plus d'un an (*ibid.*, 42^{ème} séance de la section sur les curricula, le 24 juillet 2006, doc.5-1) :

「5. 書写の指導について

書写の指導は、実生活や学習場面に役立つよう、内容や教材指導の在り方の改善を図ってはどうか。

(例) 小学校：日常生活や学習活動に役立つよう教材や指導の在り方の改善を図ってはどうか。

中学校：社会生活に役立つとともに、文字文化に親しむために、教材や指導の在り方を図ってはどうか」(「国語科の現状と課題、改善の方向性〔検討素案〕」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/06081612/005.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²³² *Ibid.* (1^{ère} séance du groupe sur l'art, le 29 juillet 2005, doc.6) : 「芸術(書道) 主な論点の柱

- ① 知識や技能等の育成
- ② 感性や表現力等の育成
- ③ 学ぶ意欲等の育成」。

²³³ *Ibid.* (6^{ème} séance du groupe sur l'art, le 4 septembre 2007, doc.2) : 「最近の社会情勢では、すぐに結果が出てしまう世界に子供たちはいるが、書道はなぜ手で書かなければいけないのかということ問いかける必要がある」。

griphie en écriture mixte²³⁴. En rendant obligatoire ce domaine au niveau I, la réforme précédente aurait permis d'atténuer une focalisation persistante sur la copie d'œuvres renommées, et de libérer quelque peu la créativité individuelle. Mais la médaille a son revers : l'adresse utiligraphique diminue, la connaissance du répertoire classique recule, et les productions d'élèves pèchent par leur superficialité²³⁵. Pour autant, il faut se garder, avertit-on, de privilégier l'utilité de la griphie du quotidien au détriment du souci artistique, et éviter la confusion des genres²³⁶. Dans ses conclusions I, la Commission reprendra les points susdits, insistant en particulier sur la fluidité de la transition avec l'enseignement de la griphie dispensé au collège, l'étude de la culture artogriphique, ou la valorisation de l'imagination et de l'originalité de chacun²³⁷. La préoccupation traditionaliste

²³⁴ *Ibid.* : 「漢字仮名交じりの書の新しい展開が、現在の教師自身の学習や、努力に結びついている」。

²³⁵ *Ibid.* (1^{ère} séance du groupe sur l'art, le 29 juillet 2005, doc.6) :

「○書道 I において「漢字仮名交じりの書」を必修としたことにより、古典の臨書中心の技能偏重的な学習が少し是正されたり、生徒の身近な言葉を表現したりすることにより書に親しみを持って取り組むなどの成果が見られる。

○一方で、古典に対する理解や書写能力の低下も見られる。／ [...]

○生徒の表現力、発想力を生かした活動が多く見られるようになり書における個の育成などに成果が見られる。

○その反面書の美しさをより深く考えたりより広く発想したりする能力の育成に課題がある」。

²³⁶ *Ibid.* (6^{ème} séance du groupe sur l'art, le 4 septembre 2007, doc.2) : 「『生活や社会に生かす』という表現があるが、『実用書道』（字が上手にきれいに書ける）の方向に向かっていってしまうのではないかという危惧がある。実用の『書』と芸術としての『書』を明確に分ける必要がある」。

L'intervenant fait ici référence à la seconde des améliorations jugées nécessaires par la Commission (*ibid.*, rapport final de la *Chûkyôshin*, daté du 17 janvier 2008, p.100, note 2) : 「課題として、

- 豊かな人生を形成していくために、想像力を働かせて自分の思いをかたちにしていくこと
- 書に親しんだり芸術文化のよさを味わったり、生活や社会に生かしたり豊かにしたりする態度を育成すること

• 小・中学校の国語科の書写からの一層の円滑な接続を図ること
などが求められている」。

²³⁷ *Ibid.*, p.100-101 : 「⑧芸術（書道）／（高等学校）

(i) 改善の基本方針

○芸術科（書道）については、その課題を踏まえ、中学校国語科書写との関連を考慮し、書の文化の継承と創造への関心を一層高めるために、書の文化に関する学習の充実を図るとともに、豊かな情操を養い、感性や想像力を働かせながら考えたり判断したりするなどの資質や能力の育成を図るようにする。

○また、感じ取る力や思考する力を一層豊かにするために、自分の思いを語り合ったり、自分の価値意識をもって批評したりするなどして、自分なりの意味や価値を作り出していくような鑑賞の指導を重視する。

(ii) 改善の具体的事項

○中学校国語科の書写の学習との円滑な接続を図りながら、生徒の個性を生かした創造的な活動を行い、生涯にわたって書を愛好する心情を育て、芸術としての書を理解し、書の文化についての理解を一層深め尊重する態度を養うことを重視して、次のような改善を図る。

ア. 『書道 I』においては、中学校国語科の書写との関連をより一層明確にする観点から、『漢字仮名交じりの書』の内容の改善を図る」とともに、総合的に書道に対する理解を深められるようにする。表現領域については、書の伝統文化としての位置付けからも、篆刻や刻字等の立体に対する視点を重視するようにする。また、書の文化の継承と創造への視野を広げ、理解を深めるとともに、感じ取る力や思考する力を一層豊かにする観点から、鑑賞の学習が充実して行われるようにする。

イ. 「書道 II」においては、芸術としての書についての理解を深めるとともに、書の文化に関する鑑賞の学習が充実して行われるようにするため、表現領域については『漢字仮名交じりの書』を含め二つ以上の分野を選択して学習するとともに、鑑賞領域を学習する。

ウ. 『書道 III』においては、現行と同様に表現領域の各分野及び鑑賞領域から一つ以上を選択して学習する。

s'illustre concrètement par l'évocation des réalisations graphiques tridimensionnelles (caractères gravés sur pierre, bois, *et cetera*²³⁸). Ces dispositions figuraient déjà pour la plupart dans les ébauches de 2006²³⁹. Comparée à celle de l'été 2007, la version définitive du rapport présente pourtant deux modifications remarquables. La première réside dans le retrait discret d'un pan de phrase incluant « la constitution de valeurs personnelles » parmi les mesures effectives à prendre²⁴⁰, incitation qui aura sans doute paru trop radicale, et potentiellement contradictoire avec les critiques susmentionnées sur le manque de profondeur et l'étroitesse de vision sensibles dans les travaux de lycéens. La deuxième concerne les possibilités de choix entre les domaines de l'expression. Alors que le groupe sur l'art prévoyait initialement la reconduction de l'autorisation offerte en 1999 d'opter pour un seul des trois types de graphies au niveau II, le texte de janvier 2008 – suivi en cela par les consignes de mars 2009 – annule l'éventualité de faire l'impasse sur la GEM, configuration jusque-là en vigueur à la phase I (cf. D.VIII.3., tableau L99-3, Artogriphie II, 3. point

エ. 現行と同様に、『書道Ⅱ』は『書道Ⅰ』を履修した後に、『書道Ⅲ』は『書道Ⅱ』を履修した後に履修させることを原則とする」。

Le rapport est cité tel quel au début du *Commentaire* des directives de 2009 (cf. Monkashô dir. 2009.12, p.5).

Cf. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_8.pdf (consulté le 25 janvier 2017)

²³⁸ Le texte cité ci-dessus (rapport final de la *Chûkyôshin*, daté du 17 janvier 2008, p.100) parle bien à cet égard de « culture graphique traditionnelle » : 「表現領域については、書の伝統文化としての位置付けからも、篆刻や刻字等の立体に対する視点を重視するようにする」。

Ibid. (6^{ème} séance du groupe sur l'art, le 4 septembre 2007, doc.2) : 「伝統文化の部分で篆刻などが示されているが、これは必要なことである」。

Un an plus tôt, la prise en compte de cette graphie en relief se justifiait par sa contribution au développement des facultés réflexives (*ibid.*, 44^{ème} séance de la section sur les curricula, le 29 août 2006) : 「書道に関しては、“手で文字を刻む”、手で書くことにより思考することを身に付けることが重要である」。

²³⁹ *Ibid.* (4^{ème} séance du groupe sur l'art, le 28 juillet 2006, doc.6) :

「芸術科（書道）の現状と課題、改善の方向性（検討のたたき台）／ […]」

2. 課題

- 豊かな人生を形成していくために、想像力を働かせて自分の思いをかたちにしていくことや、書に親しんだり芸術文化のよさを味わったり、生活や社会に生かしたりする態度の育成が求められる。
- 小・中学校の国語科の書写からの一層の円滑な接続を図ることが求められている。

【改善の方向性】

1. 目標・内容について

中学校国語科書写との関連を考慮し、書の文化の継承と創造への関心を一層高めるために、書の文化に関する学習の充実を図るとともに、豊かな情操を養い、感性や想像力を働かせながら考えたり判断したりするなどの資質や能力の育成を一層重視してはどうか。

(例)「書道Ⅰ」：中学校国語科書写の学習の円滑な接続を図る観点から、「A表現」の中に具体的な書写にかかわる内容を位置付ける方向で内容構成を検討してはどうか。／「A表現」において、書の伝統文化としての位置付けからも、篆刻や刻字等の「立体」に対する視点を重視してはどうか」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryu/06081002/003.htm (consulté le 25 janvier 2017)

²⁴⁰ *Ibid.* (5^{ème} séance du groupe sur l'art, le 19 juillet 2007, doc.19) : 「中学校国語科の書写の学習との円滑な接続を図りながら、書道の表現や鑑賞の能力を高めるとともに、生徒の個性を生かした創造的な活動を行い、生涯にわたって書を愛好する心情を育て、芸術としての書を理解し、自己の価値観を形成し、書の文化についての理解を一層深め尊重する態度を養うことを重視して、次のような改善を図る」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryu/07072307/005.htm (consulté le 25 janvier 2017)

Le passage est repris à l'identique deux mois plus tard (*ibid.*, 62^{ème} séance de la section sur les curricula, le 10 septembre 2007, doc.4-3).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/07091203/007.htm (consulté le 25 janvier 2017)

3). On imagine que le revirement, visiblement opéré entre juillet et septembre 2007²⁴¹, traduit le désir d'étendre encore les vertus émancipatrices de la graphie en écriture mixte. Mais dans un cas comme dans l'autre, on se perd en conjectures, car les minutes des réunions de la Commission à ses échelons divers, fort disertes à l'occasion, ne contiennent singulièrement pas trace de discussions sur ces points-ci. Doit-on inférer de ce mutisme ponctuel l'existence d'un frein aux velléités de transparence démocratique, blocage dû à une logique distincte de celle de la simple anonymisation des interventions ?

4.8. Conclusion

Les travaux du comité de la *Chûkyôshin* sur les programmes scolaires initiés en 2014 restent à achever, le rapport concernant le lycée n'ayant pas encore paru. Concernant les informations déjà disponibles, nous les évoquerons directement dans le dernier dossier du volet consacré à l'analyse des directives éducatives (*cf.* D.X.).

Le chapitre ci-dessus nous aura en tout cas appris que les graphistes avaient lutté féroce­ment à la KKS pour la réintroduction de la pilog­raphie dans le curriculum du primaire, notamment par l'intermédiaire de leur porte-parole Kamjô Shinzan, tant que ce dernier y siégeait. Par ailleurs, le contenu des débats étudiés montre que les questions relatives à la nature, la valeur et le statut de l'éducation pilog­raphique qui se posaient à la fin des années 1940 demeurent d'actualité. En effet, les diverses positions exprimées par les membres des comités répondent toutes à des raisonnements *a priori* justifiables. Pourquoi ? Parce qu'elles ne se fondent pas sur des déductions scientifiques, et que leur énoncé ne s'accompagne pas d'une clarification des objectifs ultimes vers lesquels tendrait l'enseignement de la graphie au pinceau tel que chacun le conçoit.

Pour le second de ces aspects, celui des éclaircissements téléologiques, les possibilités existent. Malheureusement, des représentants ministériels encadrent voire orientent les discussions, ce qui délimite de manière implicite le périmètre de réflexion autorisé. En d'autres termes, une remise en cause radicale du système en vigueur ne fait d'évidence pas partie des pistes envisageables. On imagine également que les autorités prennent garde de se prémunir contre d'éventuelles « sorties de route » lorsqu'elles sélectionnent les membres de ces groupes de travail. Nous reviendrons brièvement sur ce point dans la conclusion générale (*cf.* E.).

²⁴¹ *Ibid.* (5^{ème} séance du groupe sur l'art, le 19 juillet 2007, doc.19) : 「『書道Ⅱ』においては、[...] 『A 表現』領域については現行と同様、各分野からいずれか一つ以上を選択して学習するとともに、『B 鑑賞』領域を学習することとし、鑑賞に充てる授業時数を充分確保するようにする」。

Ibid. (62^{ème} séance de la section sur les curricula, le 10 septembre 2007, doc.4-3) : 「『書道Ⅱ』においては、[...] 表現領域については『漢字仮名交じりの書』を含め二つ以上の分野を選択して学習するとともに、鑑賞領域を学習する」。

Quant au rôle, certes souhaitable, de la science dans le processus décisionnel, il n'y a pas lieu de le surévaluer, dans la mesure où les orientations retenues relèvent en définitive du politique, et non de l'expertise technique.

5. Réaction des éducateurs non-griphistes

5.1. 1949-1950

En un sens, le transfert de la pilogriphie du secteur du japonais à celui des arts et techniques décrété par la réforme de 1941 arrangeait certainement les spécialistes d'enseignement de la langue nationale, ainsi délestés de ce « passager clandestin ¹ ». Aussi ces derniers voient-ils souvent d'un très mauvais œil la réinsertion éventuelle de la griphie au pinceau à l'intérieur de leur pré carré, au début de la décennie 1950. De leur côté, les tenants modernistes des sciences de l'éducation perçoivent également cette réintroduction comme un fâcheux retour en arrière.

5.1.1. Andô Shintarô, Kurasawa Eikichi, Hirai Masao

Andô Shintarô, professeur de lycée qui deviendra peu après inspecteur de la municipalité de Tôkyô, rédige en septembre 1949 un article sur la place des activités pilogriphiques [*shûji*] dans le programme du japonais ². Il s'appuie sur le livre d'un certain Aiba Kazuo pour critiquer la thèse de l'indissociabilité des préoccupations utilitaires et esthétiques de l'écriture au pinceau, vision notamment défendue par Ishibashi Saisui ³. Aux yeux d'Andô, l'inscription de la pilogriphie au menu des activités de japonais en primaire ne se justifierait que si celle-ci contribuait à la réalisation des objectifs de la discipline. Or il estime que, caractérisé par des méthodes éculées, l'enseignement griphique contemporain se trouve déconnecté de celui de la langue nationale, comme des réalités de la vie courante ⁴. Le mouvement de réintroduction se fourvoie, selon lui, en

¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.150 : 「1941年(昭16)、国民学校制度発足に伴って教科再編が行われ、『国語』内の『毛筆書き方』が『芸能科習字』として移行独立したことは、『国語』にとっても好都合なことだった」。

Ibid., 2011, p.103 : 「[...] 書道の立場からすれば『芸能』としての独立は喝采を叫ぶものであったが、実は教授内容・分野の整理を進めた結果であり、体のよい『国語』からの排除でもあったとも考えられる。穿った見方をすれば、それは国語側の人々にとっても歓迎すべきものであったかもしれない。さらに、こうしてみると、戦後の新学制発足時の学習指導要領から毛筆書字が消え、国語科にすら含まれなかったのは、突如決定した衝撃的な事情ではなく、すでに国民学校成立時にその下準備ができていたということになる」。

² Cf. Andô Shintarô 1949.

³ *Ibid.*, p.9 : 「饗場一雄氏の『書道の芸術学的究明』という大著は、『書道を芸術として学問的に闡明』しようとした労作であるが、その始めの方に、次のような一節がある。／『毛筆書は改竄される恐れがない、文書が永い保存に堪へる、といふやうな、硬筆に代へ難い尊い実用的特質をもつてはゐるが、其の書字速度が甚だ遅く、細字を明確に書く、ことがしにくいので、何としても一般的実用性の面で硬筆に優るとはいへない。書家が毛筆書の実用的特質を何と強調しようとも、学校・会社・官庁などで行はれている写字が、一般的に毛筆で行はれるようにすることは不可能である。現に認められる毛筆の実用性は特殊な実用で実用的の僅少な一部を受持つに過ぎない。用美一致の見解の下に今日迄もたらされた毛筆書道は、今や殆ど全く用の面を硬筆に奪はれてしまったのに、依然として用美の一致に拠つて立たうとするならば、正に半身不随の状態ではないか。』」。

⁴ *Ibid.*, p.9, 10, 11-12 : 「最近、書家や毛筆製造業者の間で、小学校において「習字」を必修にしようという

prétendant que l'abandon de l'apprentissage pilogriphique obligatoire aurait occasionné le déclin des capacités d'écriture des jeunes générations. Dû sans doute à un regrettable manque d'insistance sur l'assimilation du tracé des caractères [*kakikata*] remontant aux années 1940, le phénomène ne présente en effet pas, à ses yeux, de relation directe avec la pratique de la griphie au pinceau⁵. Nobuhiro Tomoe légitime entièrement l'analyse d'Andô⁶. À l'époque, Kurasawa Eikichi, autre spécialiste de japonais, souligne lui aussi une confusion dans l'esprit des partisans de pilogriphie entre la nécessité de l'entraînement griphique en général et celle de la pratique au pinceau⁷. Andô Shintarô prétend toutefois que la pilogriphie conserve un intérêt suffisant pour qu'on la prenne en compte dans le cadre de l'étude du japonais au collège⁸. Non seulement cela, mais il envisage à ce stade des unités d'apprentissage relevant sans ambiguïté de l'artogriphie⁹. Il va jusqu'à mettre en

運動が盛んである」(9頁)。「もし『毛筆』が、小学校の国語科カリキュラムの中に、その地位を要求するならば、ことばを書くための習字能力を身につける上に、どのくらい役立つかということからでなければならない。国語生活に用いない習字や、国語生活と縁の遠い書道ならば、国語科カリキュラムはこれを除き去るのが当然である」(10頁)。「国語科における書き方学習の中心目標は、細字を読みやすいように、しかも速く書けるようにすることである。[…] 一般的に言って、毛筆習字は、この条件のいずれにも適しない。時間を超越して、専ら美を追求する書壇は別としても、実用面における毛筆は、硬筆の利便と比較したら、全く問題にならない」(11・12頁)。

「[…] 従来の習字の学習指導は、伝統の域から一步も出ていないといつてよい。」説明・系[示?] 範・練習・訂正・清書・詳[評?] 点といったような順序に従っているだけで、そこになんらの科学性も認められないといつてよい。だいたいにおいて、習字のための習字に学習に終始して、実際生活とのつながりも薄く、国語学習からも遠く離れたものであつた」(13頁)。

⁵ Cf. Andô Shintarô 1950, p.84 & 85 : 「文字力の低下と毛筆習字の廃止とを結びつけて、その復活すべき理由の一つとしているのがある。こういう考え方が、根拠のない主観的な議論であることを、後に明きらかにする積りである」(84頁)。「『毛筆習字を課さない故に、文字が下手になつた、書き順がでたらめになつた。国語生活・文字生活に必要な文字力がおとろえた』などというのは、やぶにらみの見当違いな意見である。文字学習・書き方学習は国語学習の大切な一部である。戦中戦後の国語学習が、その大切な一面を軽視したことは事実であろう。その非難は、国語教育者が甘んじて受けるべき性質のもので、毛筆習字と直接の関係はない」(85頁)。

⁶ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.156 : 「[…] 安藤は書道学習に対して理解をしないまま、ただ闇雲に追求をしているわけではない。むしろ逆で、安藤が例示する学習上の問題点は、習字・書道教育の内実にかなり踏み込む内容のものといつてよく、専門的事項をかなり理解した上で批判している」。

⁷ Cf. Kurasawa Eikichi 1949, p.88 : 「常識的評価の、警戒しなければならないのは、一方的評価をもつて、全面的な方法上の改革に逆行をしようという意見におちこむことである。字がよく書けない、だから、毛筆習字を復活せよという一部の世論は、この例である。字がへたである、よく書けないというのには、いろいろの理由があるのであつて、(正しくは、十分な習字経験一毛筆の練習ではない)をしないこと、つまり、教育的な書く経験を必要にして十分に与えないことにもとづくのである) 毛筆習字を課さないことがある人にとっては、字がへたな一つの理由にはなるかもしれないが、書家や一部父兄の考えるような、全面的な理由ではない。それを、自分の受けてきた毛筆習字の体験から常識的に推論して断定してしまうから困るのである」。

⁸ Cf. Andô Shintarô 1949, p.12 : 「しかしながら、饗場氏のいう『実用面の僅少な一部を受け持つに過ぎない特殊な実用』は、硬筆に代えがたい貴重な実用である。これだけでも、中学校における『習字学習』は、国語科カリキュラムの中に、それ相当の地位を占めることができると思う」。

⁹ *Ibid.*, p.14-15 : 「第5単元 展示会の作品を書く

1. 色紙、短冊、条幅、扁額の書き方を調べる。
2. 適当な和歌、俳句などを選ぶ。
3. 臨書や自運で美しい文字を書く。
4. 作品を批評しあう。

第6単元 筆跡を鑑賞する

1. 書道史を調べる。

garde contre un recours excessif aux exercices de copie de modèles, et à préconiser, à condition de respecter l'ordre du tracé, le développement d'un style graphique individuel¹⁰. Dans un livre de 1949 sur les nouveaux objectifs de la discipline de japonais, le linguiste Hirai Masao acquiesce aux thèses d'Ishibashi Saisui sur l'excellence de l'artogriphie, mais estime qu'il n'y a pas lieu de les appliquer à l'enseignement graphique de la scolarité obligatoire [*kakikata*]. Contrairement à Ishibashi, il préconise une séparation nette des études utiligraphiques et artogriphiques, et salue à cet égard la décision prise en 1941 de transférer la pilogriphie [*shûji*] dans le département des arts et techniques. Cela dit, Hirai juge déplacée au stade du primaire la prise en compte d'une pratique graphique allant au-delà des visées utilitaires¹¹. À cet égard, il ne voit dans les soi-disant « besoins de la société » agités à grand renfort de sondages par les partisans de la pilogriphie qu'un prétexte utilisé par ces derniers pour justifier une action militante dont ils constitueraient eux-mêmes les principaux bénéficiaires – et les écoliers, les victimes¹².

5.1.2. Les éducateurs de la revue *Karikyuramu* (1)

2. 名家の逸話、伝記を調べる。
3. 名家の筆跡や法条を鑑賞する。
4. 毛筆の和歌、俳句、漢詩、碑文などを読む。

Selon Andô, les graphistes les plus avisés commenceraient à s'intéresser aux possibilités artistiques de la stylogriphie (*ibid.*, p.12).

¹⁰ *Ibid.*, p.15 : 「正しい筆順にしたがつて正しい文字を書くように習慣づけ、自己流のでたらめな文字を書かないようにすること。／臨書にばかり重きをおかないで、それぞれの個性に応じた自分の書風を育てるようにすること」。

¹¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.154 : 「平井昌夫は、芸能科習字の教科書編纂委員として書道教育振興協議会副会長である石橋犀水のいう『東洋、ことに日本の習字は芸術的であり、教科的であって恐らく文字の美的表現と云ふ点からすれば世界一と云っても敢て過言ではあるまい』とする考えについて、それにかかなりの同感をもつと認めながら、しかし、次のように述べる。／『すくなくとも義務教育における書き方教育という問題を考える場合は、そうした考え方をできるだけのぞきさなければならぬ必要を感じる。書き方教育では、文字を書く能力をのばす指導と、文字を美術的に書く能力をのばす指導とは厳重に区別しなければならない。その点では、戦争中に制度がえをされた国民学校で、習字を国語科の一分科から独立させて芸能科に編入したことは正しい。ただし、芸能科の一分科としての習字あるいは書道に、義務教育の立場からどの程度の重要さを与えるかということになると、問題は別である。／文字を書くということに、これまでの日本では特別な色合をつけていたために、文字が正しく自由に書けて、書かれた文字がたれにでも楽に読めるというような、文字を書くことのほんとうの指導が、とかく実用本位で価値のひくいもののように考えられてきた。(中略)／文字を書くのは、書かれた文字が人に正しく読むためのものである。あるいはまた、あとで自分が正しく読むためのものである。(中略)文字の書き方指導の目的は、文字を正しく速くはつきり書ける能力をのばすことである。文字を正しくはつきり書けば、そこにおのずから一種の美が生まれてき、個性もあらわれてくる。文字を書くことに、『自ら芸に遊び道を行ずる』要求をしたり、人格的修養と密接に関係づけることは、特別人たちの書道では正しいかもしれないが、国民全部が必ず受けなければならない義務教育ではよけいなことである。／(中略)義務教育をおえただけの人たちでも、社会生活を送るうえに必要な最低限度の文字ならば自由に正しく書けるようにしてやること、これが書き方教育のいちばんたいせつな仕事である。習字も書道もそののちの問題である』。

¹² *Cit. in* Fujita Yûsuke 2001.10, p.48 : 「アメリカの民主々義を手本にしようとしている日本では、敗戦後によりやく小学校から毛筆習字がなくなったと思ったら、まだぞろこれを小学校に課して、児童のウデの運動機能の負担や教育効果の低下を平気で見のがそうとする意見がしかつめらしくのべられている。このばあいの社会的要求は、実は特定の人たちの利益関係だけの要求であって、逆もどりの片よった社会的要求が学校教育の内容を強制しようとしているのである」。

Fondée en octobre 1948 par un groupe d'enseignants pragmatistes estimant que les orientations ministérielles ne vont pas assez loin, la Fédération *Koa karikyuramu*¹³ édite une revue quasi éponyme (*Karikyuramu*¹⁴). Le numéro 18 de la publication (juin 1950) contient la transcription d'une conversation entre six membres de la rédaction, intitulée « Sur la réhabilitation de la griphie au pinceau – pilogriphie et *shamisen*¹⁵ ». La fin du document nous apprend les noms et qualités des participants, que le texte se contente de désigner par une lettre de l'alphabet, masquant ainsi l'identité de l'auteur de chaque intervention, comme si la teneur des propos risquait d'exposer ces personnages à de quelconques représailles (certains exerçant alors des fonctions officielles) : il s'agit d'Umene Satoru, Kaigo Katsuo, Kaneko Magoichi, Kojima Chûji, Baba Shirô et Higuchi Sumio¹⁶. « A » présente d'abord les deux types d'arguments avancés par les défenseurs de la pilogriphie, qui mettent respectivement en avant ses aspects artistique et utilitaire. La liberté d'expression inédite dont jouit la population a, d'après lui, entraîné la prolifération d'affiches pilogriphiées qui tapissent désormais les murs des villes. Revenant sur les deux points cités par son prédécesseur, « B » en nie la pertinence. Le maniement du pinceau à des fins artogriphiques ne convient pas au stade de croissance des écoliers, la facture des caractères *design* des posters collés dans les rues relève davantage de l'art pictural que de l'artogriphie traditionnelle, et l'usage domestique du pilographe a périclité. Pourquoi, dès lors, obliger les enfants à porter sur le chemin de l'école le très pesant matériel d'écriture au pinceau ? Les débatteurs s'accordent sur l'idée que l'apprentissage du tracé des caractères s'effectue très bien à l'aide des instruments stylogriphiques (craie, crayon, *et cetera*). Lorsque « E » laisse entendre que le recours au pinceau et à l'encre resterait valable pour la confection d'affiches, « A » le contredit aussitôt, affirmant que, dans de tels cas, l'emploi de pinceaux-brosses garantit un meilleur rendu esthétique. Pour résumer, « B » valorise la diversification des instruments griphiques. La discussion aborde ensuite la question artistique. « B » prise les productions artogriphiques, en ce qu'elles révèlent les qualités de la

¹³ *Koa karikyuramu renmei* : 「コア・カリキュラム連盟」

De l'anglais *core curriculum*, « tronc commun ».

¹⁴ Cf. Suzuki Keiko 2000, p.258 : 「コア・カリキュラム連盟は、『文部省学習指導要領の不徹底性をつき、経験主義としてより純化された教育理論と実践の探究をめざして、1948年10月に結成』された組織であり、新教育を徹底的に推進していこうと考えていた」。

¹⁵ « *Môhitsu shûji to shamisen to – shûji fukkatsu mondai o megutte (zadankai)* » : 「毛筆習字と三味線と 習字復活問題をめぐって (座談会)」

Cf. *Karikyuramu*, no.18, juin 1950, p.72-73. Le *shamisen* est un luth traditionnel à long manche et à trois cordes.

¹⁶ Les trois premiers sont diplômés de l'Université Bunri de Tôkyô, aujourd'hui Université nationale de Tsukuba. Cf. Suzuki Keiko 2000, p.258 : 「『カリキュラム』誌の第18号(1950年6月)に、『毛筆習字と三味線と一毛筆 [習字] 復活問題をめぐって一』と題する対談形式の記事が収載されている。発言者を特定できない形式になっているが、対談している者は、梅根悟(東京文科大学)、海後勝雄(中央教育研究所)、金子孫市(東京文科大学)、小島忠治(東京高師附属小学校)、馬場四郎(国立教育研究所)、樋口澄雄(東京都港区桜田小学校)の6名である。この6名はいずれも『カリキュラム』誌の編集委員である」。

Higuchi participa à la conception des *Directives éducatives* publiées le 10 juillet 1951 (cf. D.III.2., note 27).

personnalité du griphiste. Mais « E » et « F », sans contester la valeur intrinsèque de l'art griphique, rétorquent que celui-ci n'a pas sa place en tant que discipline autonome à l'école élémentaire. Tout au plus lui reconnaissent-ils le statut d'activité de club. Apparemment convaincu, « B » compare l'apprentissage de la griphie au pinceau à celui du violon. Les échanges s'achèvent sur un dénigrement du mouvement propilogriphie, dans une ambiance d'entente goguenarde :

- C. Il y a dans le projet de réintroduction l'idée sous-jacente que l'entraînement griphique [*shûji*] de base permettrait de préserver l'esprit nippon. D'après moi, si on part de ce principe, si on accepte la griphie [*shûji*] dans ces termes, il faudra opter pour la peinture à la japonaise [*nihonga*] en dessin, et pour l'art traditionnel du tir à l'arc, ou le kendô en éducation physique. [hilarité générale]
- A. Et qu'est-ce qu'on fera en musique, alors ? [rires]
- C. Eh bien, on fera de la musique ancienne ! [rires]
- D. Du *shamisen*, je suppose ? [rires]
- C. Finalement, cette volonté de réintroduire la pilogriphie [*shûji*] illustre une certaine tendance réactionnaire. Elle doit inspirer la plus haute vigilance.
- A. Il semble que nous ayons notre conclusion !

L'entre-soi favorise sans doute une attitude teintée d'arrogance, et des démonstrations dénuées de rigueur scientifique. Rétrospectivement, on mesure cependant le manque de clairvoyance de ces moqueries faciles, quand on sait que les arts martiaux ont depuis réintégré le curriculum du collège, et que l'éducation musicale insiste dorénavant sur la tradition japonaise. À ce titre, la mise en garde finale de « C » contre le danger qu'il y aurait à sous-estimer la détermination et l'habileté politique des activistes propilogriphie a des accents prémonitoires.

5.1.3. Réplique d'Aoyama Soen

Inquiet de ses possibles répercussions, le griphiste Aoyama Soen, membre de la Fédération générale des artistes de griphie (cf. C.II.2.2.2.), réagit à ce débat des fondateurs de la société *Koa karikyuramu*, dans la revue *Shohin*, en novembre 1950¹⁷. Aoyama défend évidemment le potentiel artistique du pilogriphie. Il fait remarquer qu'on ne saurait parler de peinture pour des affiches comportant des signes d'écriture. L'artogriphie évolue au fil du temps, précise-t-il, ajoutant que certaines œuvres contemporaines estomaqueraient à coup sûr Umene Satoru et ses cinq collègues. En ce qui concerne le côté utilogriphique, Aoyama réaffirme l'importance du respect de l'ordre du

¹⁷ « *Shôgakkô ni okeru môhitsu shûji katsudô ni tsuite* » : 「小学校における毛筆習字活動について」
Cf. *Shohin*, no.11, novembre 1950, p.40-43
Revue fondée en 1949 par Nishikawa Yasushi.

tracé, mais admet que l'apprentissage de ce dernier ne nécessite pas forcément un recours au pinceau. On notera qu'une telle concession contredit radicalement la *doxa* actuelle. Sur l'aspect artistique, le griphiste ne saisit pas la raison pour laquelle les spécialistes d'éducation refusent d'intégrer l'artogriphie aux enseignements des arts, alors qu'ils acceptent sans mal le dessin, la musique ou le travail manuel dans cette catégorie. La divergence des présupposés aboutit logiquement à une incompréhension mutuelle. Quant à la contribution de la pilogriphie à l'éclosion de l'âme nipponne, Aoyama convient que ce type de vision a cours parmi ses camarades, mais il soutient que ceux-ci demeurent ouverts à la pensée d'origine étrangère. De toute façon, chaque matière scolaire procède, pour lui, d'une logique particulière, et poursuit à cet égard des objectifs spécifiques. Il récusé en tous cas les accusations de conservatisme, de nationalisme ou d'immobilisme portées à l'encontre de la griphie au pinceau par le groupe d'éducateurs progressistes. En dépit de tendances traditionalistes, l'art griphique possède, d'après Aoyama, de grandes potentialités d'avenir de par sa diffusion en Asie orientale, mais également son accessibilité aux Occidentaux (il cite par exemple Vassily Kandinsky). Prisonnier d'une conception dépassée qui voudrait que les arts plastiques s'inspirent de la réalité objective, le griphiste – qui vient pourtant d'évoquer Kandinsky ! – se hasarde à chanter la supériorité que confèrerait à l'artogriphie son abstraction et son subjectivisme¹⁸. Pour terminer, Aoyama Soen reprend à son compte le laïus moraliste sur les vertus éducatrices de l'activité pilogriphique¹⁹.

5.1.4. Les éducateurs de la revue *Karikyuramu* (2)

Un mois à peine après la réplique d'Aoyama Soen – dont ils ne font pas mention –, les éducateurs de la revue *Karikyuramu*²⁰ se penchent dans le numéro 24 du magazine sur une version

¹⁸ Cf. Aoyama Soen in *Karikyuramu*, novembre 1950, p.43 : 「絵画や彫刻は、客観的に実在する素材による為に、現実的な表現には適しているが、他面その表現が制約的、純粹理念の表現にはやや不向であるに対して、書は客観的存在で無い線や空白によつて表現されるので、自由で自律的で主観的心象をつくる能力によつて産み出された超感覚的、超知覚的な素材を抽象的に表現するに適している。一方受容の側からは、絵画の表現が、日常実在として目慣れている事象によるため、理解し易い長所があるが、書は色や形や不必要な雑物に煩わされること無く、端的に表現の核心を把握することが出来るという特徴がある」。

¹⁹ *Ibid.* : 「[...] 書は、音楽や、絵画や彫刻と並立する立派な芸術である。且つ、我が国の国民性にも適している上、作品の保存性や移動性に優れている点からも、推称されてよいと思う。／[...] 文化の観察研究は、あらゆる角度からなされるべきであるが、特に東洋文化を理解する上に、書は重要な資料となるものである。／書は審美性と共に倫理性をももつ。われわれはその美によつて情操を高め、又書が表現の背後にもつ人格の力によつて、道徳的にも高められる。／以上の理由によつて、なるべき多くの日本人に書が学ばれることが望ましい」。

²⁰ « *Atarashii kyōiku katei no kijun ni tsuite – ippan chūkan hōkoku no kentō (3) shōgakkō shin gakushū shidō yōryō no kenkyū* » : 「新しい教育課程の基準について—一般篇中間報告の検討(3)小学校新学習指導要領の研究」 Cf. *Karikyuramu*, no.24, décembre 1950, p.38-43.

On retrouve, parmi les intervenants, Umene, Kojima et Higuchi, mais là encore, impossible (sauf exception) de savoir qui dit quoi (le texte est un compte-rendu rédigé par Minagawa Seiji [?] signé « E »). Cf. Fujita Yūsuke 2001.10, p.49 : 「[...] 同誌上には、梅根、倉沢剛、小島忠治、樋口澄雄、増田三良、大村栄、小川梅明、皆川正治の8名

provisoire des directives en cours de révision, ce qui leur donne l'occasion de revenir sur le problème de l'enseignement pilogriphique²¹. Le compte-rendu des débats met en lumière la divergence d'appréciation des travaux de réflexion de la Commission consultative sur les curricula et du comité de rédaction des consignes :

Jusqu'à présent, l'éventualité d'étudier la pilogriphie [*môhitsu shûji*] s'offrait aux volontaires, dans le cadre de l'étude libre. Dorénavant, les établissements qui le souhaiteront pourront en dispenser un enseignement obligatoire à leurs élèves à partir de la quatrième année, en lui consacrant un horaire particulier prélevé sur celui du japonais. Il ne s'agira toutefois pas de créer une discipline indépendante artistique. Cette mesure représente-t-elle une avancée ou un retour en arrière ? / Selon la recommandation ou l'avis de la KKS, il faudrait « dispenser à tous les élèves un enseignement de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] obligatoire dès l'école élémentaire, eu égard aux besoins de la société, ainsi qu'aux effets escomptables de l'entraînement de la technique pilogriphique ». Or, le comité de rédaction des directives du japonais a répondu aux sollicitations de la Commission qu'il valait mieux ne pas programmer la pilogriphie. La *Kyôkashin* aurait procédé à une enquête d'opinion auprès des enseignants, élèves, parents, et inspecteurs éducatifs de tout le pays, mais la compilation des données obtenues n'a pas été rendue publique. Aussi les fondements des conseils formulés manquent-ils d'objectivité²². Les conclusions du comité de rédaction s'appuient, elles, sur le stade de développement physique et psychique des enfants, leurs goûts, leurs capacités en terme d'acquisition technique, et sur les impératifs sociaux. Apparemment, le projet des consignes résulterait donc d'un compromis, ou bien de la volonté de bloquer au maximum la réintroduction de la pilogriphie, attendu qu'un rejet frontal des vœux de la KKS n'est pas envisageable. Pour notre part, nous nous opposons absolument à la généralisation de l'apprentissage pilogriphique au vu des raisons exposées ci-dessous. Nous saluons les efforts accomplis par le comité pour défendre une ligne progressiste face aux prescriptions réactionnaires de la Commission, mais nous déplorons la réforme qui accorde finalement à la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] le statut de sous-discipline, et introduit la possibilité de la faire apprendre à l'ensemble des écoliers. La subsistance de ce point interdit d'affirmer que les critères des directives auraient été améliorés²³.

による、昭和 26 年学習指導要領（試案）の中間報告をめぐる討議の結果が掲載されている。この討議は、書教育の『復活』が決定した後に行われたものである [...]」。

On notera que Higuchi est alors membre de l'équipe qui planche sur la réforme en tant que spécialiste d'économie domestique.

²¹ Le débat s'appuie sur notamment sur un article signé par Ôshima Fumiyoshi (cf. *Shotô kyôiku shiryô*, no.5, septembre 1950, p.1-3). Cf. *Karikyuramu*, no.24, décembre 1950, p.38 : 「大島氏は解説の冒頭において、教育内容とその取り扱い—具体的には指導要領の編修—に関する地方の権限を強調し、そのために各教育委員会や学校に対するサジェッションとして「教育課程の基準」を文部省が示すものであるとしている。[...] /次に、教育課程は固定的なものではなくて、「社会の進歩や学問芸術の発達に伴って、改善していかなければならないし、また、実施しながらたえず評価を行って、その改善を心がけなければならない」と説く」。

L'article d'Ôshima s'intitule « *Shôgakkô no kyôiku katei no kaizen ni tsuite* » : 「小学校の教育課程の改善について」

²² Cf. *Karikyuramu*, no.24, décembre 1950, p.39.

²³ *Ibid.*

L'article s'attaque ensuite aux arguments avancés par les zéloteurs du pinceau, reprenant en particulier les propos sur les affiches déjà tenus dans le numéro 18. L'auteur suppose que les tenants de la pilogrphie aspirent en réalité à une revalorisation de l'artogrphie traditionnelle, laquelle profiterait essentiellement aux grphistes eux-mêmes, aux cours privés de calligraphie, ainsi qu'aux marchands d'articles pilogrphiques²⁴. Il prétend que ce genre d'éducation vise à transformer les élèves en singes savants, ce qui contrevient de toute évidence aux principes des orientations modernes²⁵. Les éducateurs de *Karikyuramu* imaginent exprimer tout haut le véritable sentiment des membres du comité de rédaction des consignes, en suggérant la création de clubs parascolaires d'artogrphie [*shodô*] destinés aux élèves intéressés²⁶. À leurs yeux, les partisans de la grphie au pinceau, confrontés à la faiblesse de leurs démonstrations en faveur de l'instauration d'une discipline artistique, misent sur une inclusion dans le domaine du japonais²⁷. Mais les écoliers n'ont pas, disent-ils, à pâtir de tels calculs. Quant aux grphistes et aux négociants en matériel de pilogrphie, la pureté de l'amour pour l'art des premiers devrait les rendre imperméables aux aléas de la fortune, tandis que les seconds auraient intérêt à s'adapter à l'évolution du marché en se lançant dans le commerce de brosses ou de couleurs²⁸ ! La justesse de certaines de ces vues frappe autant que la gratuité de l'exclusion *a priori* de la pilogrphie en tant que matière d'art.

5.2. 1955

Du 17 au 19 février 1954 se tient à Tôkyô le congrès annuel des inspecteurs éducatifs. La section sur le japonais rassemble dans une école de l'est de la capitale deux cent quarante

²⁴ *Ibid.*, p.40 : 「どうも社会の要求というのは、盲目的伝統礼拝者の反動的意見意外に書道家や筆墨業者の生活の問題ということが本当らしい」。

²⁵ *Ibid.* : 「学校が火つけ役をやると、いずれ週1時間内外の習字ではドリルも満足にできないから、家庭では塾に通わせることになる。救われないのは子どもである。そうして子どもに大人びた毛筆文字を書かせて先生が喜び父母が虚栄心を満足させる。昔、五ツ六ツの子どもにお染久松をおどらせて親がたのしんだのどの程度の差があるか。これは果して新教育の精神に沿っているのか、背をむけるのか」。

²⁶ *Ibid.* : 「どうしてもやりたい子どもには、書道クラブでもつくらせて、そこで修得の機会を与えればよい。／ [...] 毛筆習字は純然たる芸術として取扱うがよい。それには個別課程として考えるべきである。これがわれわれの結論になったようである。これはおそらく委員会の言いたいところを代つて強調していることになっているのではないかと思うがどうであろうか」。

²⁷ *Ibid.*, p.39 : 「このように考えてみると、毛筆習字主張論者の真意は、実はあくまで伝統的芸術書道を必修とするところにあつて、先にあげたごときは表面上の理由にすぎないのかもしれない。それなら国語科に属すべきではなく、芸能表現的な教科として考えるべきであろう。ところがそれを表面に出すと、芸能表現的一科として設けるには余りにも根拠が薄弱になるので、なにかわけのわからないところに置こうというのかもしれぬ」。

²⁸ *Ibid.*, p.40 : 「書道家は芸術家であるから、好きな道には貧乏も已むを得なかるうが、真に興味をもつ友がいるなら少数なりとも幸福というべきである。筆墨業者は早速方向を転換して新しいブラッシュや顔料を売ればよいし、習字教科書出版者は凶案文字の参考書を出せばよい」。

participants²⁹, et les discussions qui s'y déroulent abordent notamment la question de l'enseignement pilographique [*môhitsu shûji*]. La synthèse parue en 1955 dans le numéro 59 de la publication du ministère *Shotô kyôiku shiryô* (*Documents sur l'éducation élémentaire*), fait part d'échanges animés sur la situation du moment, lesquels auraient soulevé des interrogations persistantes sur la nécessité de pratiquer la graphie au pinceau, la pertinence de la présence de cette activité dans le domaine du japonais et non dans celui des arts³⁰, ou encore les attributions horaires³¹.

5.3. 1967-1969

Lorsque s'annonce puis se met en place la réforme de 1968 qui généralise derechef l'apprentissage pilographique à l'école élémentaire, les instituteurs et spécialistes de japonais, premiers concernés, accueillent la mesure avec peu d'enthousiasme. Si certains paraissent moyennement convaincus de la nécessité d'enseigner la graphie au pinceau³², d'autres affichent franchement leur mécontentement³³ et leur désir de voir cette dernière reclassée parmi les activités

²⁹ *Shôwa nijûkyû nendo kyôka betsu shidô shuji renraku kenkyû kyôgikai* : 「昭和 29 年度教科別指導主事連絡研究協議会」

³⁰ Cf. *Monbushô dir.* 1955.4, p.26 : 「(ホ) 毛筆習字の問題

- 毛筆習字の実施状況に関する文部省の調査概要を説明。500 校の調査 (回答 438 校) のうち、93%の学校が実施している。[.] 現状を中心にして議論が百出した。
- 調査結果はだいたい現状を示しているが、毛筆習字は国語科からはずし、芸能科として扱うべきだ。
- 国語科の中で指導することは困難である。毛筆習字が筆順指導に役立つというのは疑問である。硬筆は硬筆で練習しなければ上達しない。
- 書道雑誌、塾など、背景となるものの調査をしておくべきだ。
(18 日午前、および午後の一部)。

³¹ *Ibid.*, p.25-26 : 「(ロ) 時間配分の問題その他 / [...]」

- 時間不足の原因がはっきりしないが不足をうたっているのは中学年である。 / [...]
- ローマ字、習字に 1 時間ずつ取られて、国語の学習ができない。ローマ字の時間は一応国語からはずして考えている」。

³² Cf. *Horiguchi Kazumasa* [?] 1967.6, p.19 : 「このごろの子どもたちは、『書写力が全般に劣り、文字を書くことの意識がうすくなり筆順はでたらめで、字形も不正確できない』という指摘をうけている。そして、その原因をつくったのは書写の指導内容の不明確さであろうとされている。たしかにそれはその通りなのであろうが、それと同時に、教師の、あるいは、国語教育に携わるものの、書写指導軽視の風潮にもその一因があることを忘れてはならないと思う」(〈東京都中野区立新山小学校〉)。

³³ *Yayoshi Kan.ichi*, spécialiste de littérature et professeur à l'Université d'éducation d'Ôsaka condamne avec une virulence particulière la mesure qu'il juge passéiste et réactionnaire (1968.8, p.54) : 「[...] ここでは、特に毛筆書写が、いかに復古的・反動的な、逆行的な危険性を持っているかについて、[...] 指摘しておきたい。今回、毛筆書写は 3 年生から必修ということになった。美術科ならばともかくも、国語科では、時代への逆行もはなはだしいといってよかろう。[...] 今回の改訂基本方針は『時代の進展に応ずる』ということにあったのではないか。これに大きく矛盾する。こうした逆行性・矛盾性に対して文部省は、次のように説明される。 / [...] 毛筆でなければ、文字の長短、始筆、終筆の指導ができない。だからだという。果たしてそうなのか。わざわざ毛筆を使用しなくても硬筆で成功している実践もたくさんある。だから、国語科書写の中に毛筆など持ち出す必要はないと考えられる。それを、こともあろうに 3 年から必修にするとはいえ納得できない。このことは、おそらくわたくしひとりではないようである」。

artistiques³⁴. La réintroduction de la pilogriphie mécontente en outre les gauchers, dont des associations auraient pris l'initiative d'une pétition protestataire³⁵. Vis-à-vis de cette hostilité, les militants du mouvement de réhabilitation, jubilent et déroulent leur apologie coutumière³⁶.

Avant de clore ce court chapitre, autorisons-nous une dernière citation. Dans un article publié en mars 1969 par le bulletin de recherches sur la littérature japonaise de l'Université kyôtoïte Dôshisha, le professeur Tokunaga Kôjirô [?] ³⁷ se plaint du tournant réactionnaire amorcé par l'enseignement de la langue nationale en primaire ³⁸ :

À la base, il faut également voir dans la réintroduction de la pilogriphie [*môhitsu shûji*], si commentée depuis la parution du rapport provisoire de la KKS, une manifestation concrète du principe « d'amour protecteur du japonais [*kokugo aigo*] ». / Les nouvelles consignes prévoient un apprentissage obligatoire de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] à compter de la 3^{ème} année, mesure d'un autre temps, qui leur vaut de nombreuses critiques. « Apprendre le bon ordre du tracé, comprendre avec précision la forme des caractères, et écrire de manière justement équilibrée » ne constituent que des buts superficiels (que la stylogriphie suffirait à réaliser), derrière lesquels on devine des projets visant une sorte d'effet spirituel, une intention de jouer sur les affects des enfants afin d'orienter leur conscience dans la direction d'une certaine identité nationale. À ce propos, monsieur Yamaguchi Kôsuke, le fonctionnaire ministériel chargé de la recherche sur les disciplines, qui a créé la polémique en applaudissant à l'idée de mélanger mythologie et histoire, déclarait précisément : « Il faut savoir qu'un apprentissage poussé de la pilogriphie [*môhitsu shûji*] produit sur le plan spirituel des effets similaires à celui des sinogrammes : il favorise la formation du sentiment national, ainsi que des attitudes et habitudes typiquement nipponnes. » Ceci révèle sans équivoque les véritables desseins du régime, qui entend prolonger le lien de la pilogriphie avec la défense de la langue japonaise en direction de l'édification identitaire ³⁹.

³⁴ Cf. Harima Kôichi [?] 1967.6, p.76 & 78 : 「[...] わたしは、改めて疑いをかけないではいられない。一はたして〈国語科〉にとって〈毛筆による書写〉は必要であるか？また、〈硬筆による書写〉を毛筆との関連で規定することは、〈文字を書くことの指導〉の首かせとなっているのではないか？／ [...] 〈書き取り〉は、暗記した字形を、その美的な要素とは無縁に、もっぱら正しく書き表わす力にかかっている [...]。そして言語時評のたねとなるような〈書字力〉(literacy)の問題は、ほとんどがこの〈書き取り〉の成果にかかっている。となると、〈文字を書くことの指導〉の本命は、決して美的な要素とからみあった〈書写〉にあるのではなくて、もっぱら〈書き取り〉にかかっているといって過言ではなからう」(76頁)。「〈毛筆による書写〉は、芸能科として東洋の美をじゅうぶん発揮すればよい」(78頁)。

³⁵ Cf. Ôji Naoya 1998, p.85 : 「[...] 『母の会』や『習字の正課に反対する署名運動』といった活動が、左利き友の会から派生した。箱崎事務局長もみずから研究を重ねたすえ、『左利き書道教本』の出版にこぎつけている。この教本、左利きの子どもをもつ親、左利き本人や教師だけでなく、右手が不自由な人びとからの入手希望が多かったそうだ」。

³⁶ Voir par exemple les arguments de Kamiyô Shinzan dans le « dialogue » qui l'oppose au critique Hori Hidehiko en septembre 1967 (cf. D.V.1.).

³⁷ Le prénom du professeur pourrait aussi se lire « Mitsujirô ». Nous n'avons pas pu vérifier la lecture des caractères.

³⁸ Cf. Tokunaga Kôjirô 1969, p.126-127 : 「[...] 現在の国語教育がすでに大きく反動化・軍国主義化の方向を目指しており、国語教育が教科の本質を歪められ破壊される危機に見舞われていることが明らかになったと思う」(「むすび」)。

Cf. http://doshishakokubun.koj.jp/koj_pdfs/00406.pdf (consulté le 10 septembre 2017)

³⁹ Cf. Tokunaga Kôjirô 1969, p.109. La source de la citation de Yamaguchi est la suivante : 「意見3『虚構』のなかの真実」佐古田好一、『国民教育としての文学教育』(シリーズ・文学と教育、1)西郷竹彦編、明治図書

En ce qui concerne le traitement des mythes fondateurs autochtones dans le contexte éducatif, on se rappelle au passage cette scène de 1946, dépeinte par Arimitsu Jirô, d'élèves exhibées en *kimono* aux éducateurs de la mission américaine, en train de s'exercer à l'artogriphie sous une représentation picturale de la descente des cieux du prince Ninigi (cf. B.II.3.6.). Malicieuse ou non, ladite présentation désignait indubitablement à ses observateurs la pratique griphique comme l'un des éléments caractéristiques d'une tradition culturelle nipponne toujours vivace. Le revirement opéré en vingt ans sur la valeur de cette culture, source des inquiétudes de l'auteur, paraît confirmer le bien-fondé des craintes éprouvées par les autorités d'occupation d'une récupération du corpus mythologique à des fins propagandistes. Au-delà même des paroles prêtées au représentant du ministère⁴⁰, la connaissance de la tendance droitrière d'une période notamment marquée par le fameux rapport de la *Chûkyôshin* sur la « Figure de l'homme idéal⁴¹ » (cf. D.V.3.), ainsi que des accents nationalistes du discours des partisans de la griphie au pinceau (cf. C.II.1., 2. & 3.) empêchent de récuser les allégations de Tokunaga comme de vulgaires élucubrations.

5.4. Conclusion

Nobuhiro Tomoe ne se montre pas tendre avec Bundô Shunkai et ses compagnons, auxquels elle reproche leur omission d'étayer sur des preuves scientifiques l'affirmation d'une connexion prétendument irréfragable entre la qualité de l'écriture des petits Japonais et l'entraînement pilogriphique⁴². La chercheuse réproouve en outre le penchant des « amis du pinceau » à pallier les insuffisances de leur rhétorique par le recours à la force politique⁴³. En toute impartialité, les exemples susmentionnés nous forcent toutefois à constater que les raisonnements déployés par les contempteurs de la pilogriphie péchaient également par leur inanité. En simplifiant un peu, on

出版、1968年、81～90頁。

⁴⁰ L'appartenance de Yamaguchi Kôsuke à des groupes d'historiens au révisionnisme patenté semble attester des penchants politiques de l'individu.

⁴¹ Deux ans auparavant, Tokunaga désapprouvait l'influence de l'idéologie de la « Figure de l'homme idéal » sur les contenus du japonais (cf. Tokunaga Kôjirô, 1967, p.95) : 「[...]すでに『人間像』最終答申が提出された現在、教育内容の国家統制はいよいよ本格的に強化され国語教科書の内容も、さらに反動的なものへと大巾に書きかえられていくことは確実である。もちろん、『教え子をふたたび戦場に送るな』と誓いあったわたしたちにとって、歴史を逆行させようとするこのような陰謀は断じて容認できないものであり、『戦後教育』の理想実現のためにたたかっている多くの教師仲間と力を合わせながら、このような状況にたちむかっていると、わたしたちの教師としての責務があることが忘れられてはならないであろう」(「あとがき」)。

⁴² Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.157 & 164 : 「書道関係者が文字力の低下と毛筆習字の廃止とを結びつけて、『習字』必修化をとらえたとき、まさに両者の関係について、何ら科学的な説明は加えられなかった。そういった『伝統の域から一步も出ていない』活動のしかたに対し、国語側が相容れないものを考えていたとしても不思議はない」(157頁)。「さらに、論理性という点では、平井[昌夫]たちの方に分があった」(164頁)。

⁴³ *Ibid.* : 「異分野の人を納得させる論理の展開がない状態で、ただ力に任せた行動が他の意識まで変えさせることができようはずもない」。

pourrait dire que les deux partis se renvoyaient des arguments stéréotypés, sans qu'aucun ne se donnât la peine d'examiner en profondeur le sujet de la discorde. On remarquera par ailleurs que les éducateurs indignés par l'intrusion de la graphie au pinceau dans le domaine de la langue nationale ne dépréciaient généralement pas l'art graphique en tant que tel, ce qui laissait en théorie une ouverture du côté des enseignements artistiques. On aimerait savoir, à cet égard, comment les experts de ce champ-ci regardaient l'éventualité d'une pareille alternative. Malheureusement, hormis les interventions négatives de Yamagata Yutaka lors des réunions de la *Kyôkashin* (cf. C.II.4.2., note 63, partie soulignée), nous n'avons pas encore découvert de document susceptible de nous renseigner sur ce point ⁴⁴.

⁴⁴ *Ibid.*

6. Intérêts économiques

6.1. Introduction

À notre connaissance, les liens du mouvement propilographie avec la communauté des fabricants et marchands de matériel de graphie au pinceau n'ont jusqu'ici pas fait l'objet de recherches systématiques. Avérés depuis l'origine de l'action militante¹, ils mériteraient pourtant qu'on s'y arrête, car leur étude permettrait de mieux cerner un aspect un peu occulte de la lutte pour la reconnaissance de l'enseignement pilographique : celui des intérêts économiques. Nous allons nous pencher quelques instants sur le sujet, en concentrant notre attention sur l'exemple bien documenté de la commune de Kumano. Enclavée dans une zone de basses montagnes à une vingtaine de kilomètres à l'est de Hiroshima, la bourgade de vingt-cinq mille âmes² a en effet centré son activité économique sur la fabrication de pinceaux, dont elle assure entre soixante-dix et quatre-vingt-dix pourcent de la production nationale³, loin devant les villes de Toyohashi (département d'Aichi) ou de Nara⁴. Or ces activités économiques ont depuis fort longtemps une connexion avec l'éducation scolaire⁵.

¹ Après la guerre, nous avons vu comment la première pétition propilographie adressée à la Diète en 1946 émanait de la Fédération japonaise des fabricants de pinceaux, d'encre et d'encriers (cf. C.II.3.3.), et comment un collectif de militants d'Aichi et Nara était sponsorisé par les commerçants locaux (cf. C.II.1.3.) .

² Environ 7000 habitants avant la guerre, 9000 après. La construction d'ensembles d'habitation dans les années 1960 a provoqué une brusque augmentation de la population, atteignant le seuil des 20 000 personnes en 1975, puis 25 000 en 1983. Depuis le milieu des années 1980, ce chiffre décroît (moins de 24 500 en 2017). Voir le site de la municipalité de Kumano et Wikipedia (en japonais).

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp> (consulté le 4 mars 2017)

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/熊野町#.E6.A6.82.E8.A6.81> (consulté le 4 mars 2017)

³ Au début de l'ère Meiji (1868), le village de Kumano compte 80 artisans fabricants de pilographe, pour une production annuelle d'environ 50 000 pièces. Le secteur se développe par la suite, mobilisant 1050 personnes en 1898, et 3717 en 1916. De nombreux pilographe de Kumano présentés à la première exhibition nationale d'articles scolaires et de bureau organisée à Tôkyô du 15 mars au 15 mai 1911 (il n'y eut apparemment pas de seconde édition) reçurent des prix (cf. Kumanochô dir. 1989, p.889).

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1989-10-kumano-cho-si-siryô-nenpyou-hen/3nenpyo/3-1.pdf> (consulté le 6 mars 2017)

Sur l'exhibition de 1911, voir le catalogue (sur le site de la bibliothèque de la Diète)

Selon la liste des lauréats, sur 187 pilographe primés, 62 venaient de Hiroshima (33%), 38 d'Aichi (20%), 33 de Nara (18%), et 26 de la capitale (14%). Les deux récompenses suprêmes allèrent cependant à des fabricants de Tôkyô (cf. Nihon bungu kyôikuhin hakurankai 1911, p.15-27). Les chiffres traduisent bien à ce stade une domination du marché par les manufactures de Hiroshima, mais pas une hégémonie écrasante, notamment en matière qualitative (voir aussi le site de la compagnie Nomura kôgeisha).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/809184> (consulté le 6 mars 2017)

Cf. https://www.nomurakougei.co.jp/expo/exposition/detail?e_code=1644 (consulté le 6 mars 2017)

⁴ Même additionnées, les industries du pinceau de Toyohashi et Nara ne sont pas en mesure de rivaliser avec celle de Kumano (cf. Kumanochôshi henshû iinkai dir. 1987, tableau 3 p.47) :

Centre de production	Employés du secteur	Volume de la production	Valeur de la production
Kumano	2000 personnes	25 millions de pinceaux	4,5 milliards de yens
Toyohashi	357 personnes	2,49 millions de pinceaux	1,45 milliard de yens
Nara	85 personnes	1,39 million de pinceaux	480 millions de yens

⁵ Voir le site de la préfecture de Hiroshima : 「明治になり、1872（明治5）年には学制が發布されて、学校教育

6.2. Avant 1945

Au début de l'ère Taishô (1912-1924), l'usage des instruments stylographiques devient suffisamment courant pour que les autorités éducatives se mettent à envisager sérieusement un abandon définitif de l'apprentissage de la griphie au pinceau dans les écoles. Et lorsque le 28 juillet 1919 le ministre de l'Éducation Nakahashi Tokugorô déclare dans la presse la pilogriphie désuète, soutenu en l'occurrence par l'ancien haut fonctionnaire Sawayanagi Masatarô, les fabricants de pinceau montent aussitôt au créneau pour bloquer la concrétisation d'une telle vision (cf. C.II.1.1.). Ahara Shin⁶, premier maire de la ville de Kumano, adresse ainsi une lettre de doléances à Nakahashi, le 1^{er} septembre 1919, dans laquelle il souligne les bienfaits de l'apprentissage de la griphie au pinceau sur les plans de l'édification spirituelle et du développement de la motricité fine chez les enfants. Ahara (cf. F., ill.42) reproche aux instruments d'écriture à pointe dure une sécheresse, un manque de « chair » qui les rend inaptes à l'expression du ressenti humain. Or, jusque dans les pays où l'on n'emploie que les stylographes, la qualité esthétique fait partie des aspects envisagés par l'éducation griphique, affirme-t-il, sans réaliser les dangers d'une telle remarque pour la cause qu'il défend. Finalement, le bourgmestre implore le ministre de compatir au sort de ses administrés, dont les maigres subsides dépendent de la vente des pinceaux, et de s'abstenir de nuire, par des mesures malavisées, à leur très vertueuse pratique de la piété filiale et du culte des mânes ancestraux⁷. La levée de boucliers eut-elle raison des velléités réformatrices de

に筆が使われるようになりました。熊野筆は1877（明治10）年、東京で開催された内国勸業博覧会で入賞し、注目されました。ここから熊野筆の需要が増え、明治の後期から昭和の初めのころに最盛期を迎えました」。

Cf. <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/129744.pdf> (consulté le 25 février 2017)

Voir aussi le site du Musée du pinceau de Kumano (*Fude no sato kôbô*) : 「Q 熊野町で日本の筆の生産量の80%を占めるまで、さかんになったのはなぜですか？/A 一つ目の理由は、小学校で書写・習字教育が始まり、授業で筆を使うようになったことです。/1872年（明治5年）に学校ができてから、熊野町の筆づくりは急にさかんになりました。/1900年（明治33年）には、義務教育が4年間になり、学校に行く子供たちの数がふえ、それとともに筆の生産量もふえていきました。/二つ目の理由は、全国にあった多くの筆の産地で、筆づくりをしなくなっていったことです」。

Cf. <http://www.fude.or.jp/j/kumanofude/qa.html#q3> (consulté le 27 février 2017)

⁶ Maire de 1917 à 1929, puis entre 1931 et 1935.

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1987-10-kumano-cho-si-tuusi-hen/tuusi-hen5-kindai/5-2.pdf> (consulté le 5 mars 2017)

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1985-03-kumano-no-rekisi-kenkyu-note-no3/03.pdf> (consulté le 5 mars 2017)

⁷ *Cit. in* Kumano-chô dir. 1989, p.776-777 : 「毛筆使用ニ関スル陳情ノ件 毛筆使用ニ関シ別紙之通り文部省へ陳情ストス 大正8年9月1日提出 熊野町長 阿原臣 / (別紙) 陳情書 / 広島県安芸郡熊野町長阿原臣謹テ書ヲ文部大臣中橋徳五郎閣下ニ呈ス惟フニ閣下大任ヲ文部大臣ニ承ケラレシヨリ常ニ意ヲ教育ノ改善進歩ニ注ギ百般ノ施設クク時代ノ要求ニ適応シ其績ノ揚レルモノ蓋シ尠カラス国民ノ齊シク欽仰惜ク能ハサルモノアルヲ信ス然ルニ頃日新聞紙ノ伝フル所ニ依レバ閣下ハ現ニ我國民ノ使用スル毛筆ヲ以テ現時ノ活社会ニ適セサルモノトシ徒ニ之ノ練習ニ時日ヲ要シ生活上ニ於ケル不便ノ亦尠少ナラサルモノアルヲ稱ヘ之ニ代フルニ硬筆ノ使用ヲ奨励シ将来ノ我國民ヲシテ専ラ硬筆ノ使用ニ傾カシメ及ボシテハ現今ノ小学校児童

Nakahashi ? Celles-ci restèrent en tous cas lettre morte.

En août 1932, un article du quotidien local *Chûgoku shinbun* (Hiroshima) se fait l'écho de démarches engagées par les manufacturiers de pilogrphes du bourg de Kumano pour obtenir du gouvernement un allongement des horaires de griphie au pinceau. Motif mis en avant : rien ne vaut la pilogrphie pour développer les qualités spirituelles des élèves⁸.

En mai-juin 1939, les représentants de l'association des entrepreneurs, ainsi que du syndicat des manufacturiers de pinceaux de Kumano engagent auprès des autorités départementales une démarche visant à faire inscrire une mention de leur localité et de ses activités dans les manuels d'État de géographie pour le primaire. Alors, se plaignent-ils, que de tous les éléments de la culture

ニ課シツツアル毛筆ニヨル書方教授ヲ廢セントノ意ヲ有セラルルト是レ果シテ賢明ナル閣下ノ所説タルヤ否ヤヲ疑フト雖モ苟モ我國民文教ノコトヲ掌握セラルル閣下ニシテ斯ノ如キ説ヲ有セラルルトセハ茲ニ一言情ヲ陳シ所懐ヲ明ニスルノ要アルヲ思フ顧ルニ我國民精神ノ涵養ハ歴史的情操陶冶ノ先哲ノ遺墨ヨリ其遺徳遺績ヲ追慕スルコトニヨリテ確ニ鍊磨セラレツツアルハ喋々ヲ要セサルノミナラス彼ノ祖先ヲ崇拜スルカ如キ先人ノ遺書遺墨ニ接スルコトナカリセハ如何ニシテカ死ニ事フルニ生ニ事フル如クナルヲ得ンヤ若シ夫レ毛筆ノ文字ヲ以テ之ヲ人体ニ譬ヘンカ硬筆ノ文字ハ皮肉ヲ除キタル骸ノミ寧ゾ生氣アル感情ヲ湧起スルヲ得ンヤ殊ニ教育上ヨリ之ヲ考フルモ毛筆ノ使用修練ニヨリテ兒童ノ精神陶冶手指ノ技能鍊磨ニ資スルノ最モ大ナルモノアルヲ疑ハス而シテ我國民ノ先哲ノ遺墨ヲ尊重スルノ美風亦現時ニ於テ毫モ其衰ヘタルモノナシ彼ノ富豪輩ノ千万金ヲ一幅ノ書ニ抛タントスル蓋シ其意ノ存スル所ノ窺フニ余アリ聞クカ如クンハ硬筆専用ノ外國ニ於テスラ美術的文字ノ練習ニ努ムルモノアリト寔ニ所以アリト謂ツ [フ?]ヘシ素ヨリ単ニ実用上ヨリノミ之ヲ看レハ毛筆ノ遥ニ硬筆ニ及サルモノアラン然リト雖ドモ一ニ實用ニ迂遠ナルトシテ毛筆ノ使用ヲ排センカ将来我國民ノ精神ニ及ホス影響ノ尠カラサルモノアルハ論ヲ俟タサルノミナラス國民ノ美術並ニ習慣ヲ破壊シ其弊ノ及フ所蓋シ尠ナラサルヲ信ス惟フテ茲ニ至レハ毛筆使用ノ廢止ヲ云為スルカ如キ我國民情ヲ顧ミサルノ所説タルヲ疑ハサルナリ素ヨリ今日伝フル毛筆廢止説ノ如キ巷間ノ流説ニシテ閣下ノ親シク唱導セラルル所ニアラサルモノナラン然リト雖モ我等國民トシテ黙止スル能ハサルモノアルノミナラス古來毛筆製造ヲ以テ專業トスル我町民ノ衷情ニ至リテハ筆舌ノヨリ之ヲ尽スル所ニアラス微職視ルニ忍ビス町民ニ代リ茲ニ尊威ヲ冒瀆シ微衷を披瀝シ以テ閣下ノ明鑑ヲ仰カントス希クハ下民ノ情ノアル所ヲ察シ我國民俗ノ美德先人崇敬祖先崇拜ノ美ヲ害スコトナカラシメン事ヲ恐惶謹嚴ノ大正八年 月 日ノ広島県安芸郡熊野町長 阿原臣ノ文部大臣 中橋徳五郎。

Cf.

<http://www.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1989-10-kumano-cho-si-siryo-nenpyou-hen/2siryo-hen-5-1-kumano-fude-kannkei-siryo/2-5-1.pdf> (consulté le 3 mars 2017)

⁸ Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 31 août 1932 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p.784-785) : 「習字時間延長の地方的運動開始ノ毛筆王国熊野町の商工会が建議の趣旨徹底に安芸郡熊野町商工会ではさきに豊橋市において開催した全国毛筆共進会に多数出品し名実ともに日本一との名声を博し同町斯業発展に新しい刺戟を与へたが同会を機会に出張した横山同町商工会長らはこのほど帰町した、その際開会された毛筆業者大会の決議により全国代表者をもって文部大臣に建議書を發した学童、生徒習字時間延長に関する運動の趣旨にかんがみ、これを同町同業者に対し徹底せしめるとともに一方各取引地方を介して、地方的運動を開始することとなった、兒童、生徒習字時間延長運動の趣旨大要は次の通りノ『わが國民の操守堅固なる学□ [術?] 文教興隆の賜なるが、いわゆる文教弘道の偉業をよく大成せし所以は習字による精神修養の力蓋し甚大なるものあるべし、しかるに時代の潮流は毛筆習字を輕視しあるひはこの意義を忘れられんとするは、まことに遺憾とするところなり (中略) 学童、生徒の精神修養の方法としては毛筆による習字を振興せしむるに如くなししかるに一般の習字に関する見解を觀るに類似科目たる図画におけると同程度の努力を惜しむのみならず却ってこれを輕視するもの少なからざるは学科の均衡上は勿論、学童、生徒の人格教養上よりも大いに考慮を要すべきことなりと思惟す云々』ノ運動に移って 28 日□ [ま?] で4日間各県農会代表が県選出代議士貴族院を歴訪して□ [理?] 解を求め、各県から実行委員を2名づつ残して引揚げることになり広島県からは土屋御調郡農会長と山蔭豊田郡農会長が残って運動を続け、県農会の麦生幹事もとどまって交渉の任にあたることになった、本県選出の代議士は全部努力を誓ってくれたが他県には頭を左右にふるものもあつたらしい、しかし総体的にみて政党政派を超越して決議の貫徹に努力してくれるものが大多数をしめ、いづれも賛同の印として赤色の徽章を胸につけて議会に臨んでゐるからかなりの効果があるものと思ふ」。

extrême-orientale, la pilogriphie [shodô] présente les plus éminents avantages en matière de distinction des us, de raffinement des goûts⁹, ou d'édification morale du peuple ; alors que les experts saluent unanimement l'excellence des pinceaux de Kumano ; alors enfin que les produits locaux, très abordables, couvrent quatre-vingts à quatre-vingt-dix pourcent des besoins du marché domestique, un défaut d'information induit en erreur les consommateurs, parents d'élèves et chefs d'établissements scolaires en tête, quant au choix du matériel grapique¹⁰. En dépit de l'appui

⁹ La qualité grapique constitue souvent une marque de distinction sociale. Anne Trubek (2016, p.73) parle à ce sujet de la graphie spencerienne aux USA : “*In the second half of the nineteenth century in America, having a good Spencerian hand was an indicator that you were Christian, educated and proper.*”

Mais l'auteure étatsunienne évoque également (2016, p.69 & 99) des contre-exemples : “*In the colonies as on the continent, writing masters taught future gentlemen but were not themselves of their rank. Many aimed for such genteel status, and they bristled at those who said teaching penmanship was a mere craft, akin to manual labor. To complicate their desired rise in rank, there emerged a double standard that persists today: The more educated and illustrious you were, the worse your handwriting was supposed to be. Thomas De Quincey said of eighteenth-century French aristocrats that they ‘ambitiously cultivated a poor hand... as if in open proclamation of scorn for the arts by which humbler people oftentimes got their bread.’ Having a perfect hand could mark one as a parvenu*” (p.69). “*One of the first to argue that handwriting was related to personal character was a seventeenth-century Italian doctor, Camillo Baldi, who developed a theory and wrote a pamphlet explaining his system. ‘If the writing is both fast, even and well-formed, and appears to have been written with pleasure, it has probably been written by a man who knows nothing and is worthless, because you rarely find intelligent and prudent men who write neatly.’*” (p.99).

¹⁰ Cf. *Hôbi* [?], no.169, 25 juin 1939 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p.794-796) : 「安芸郡熊野町の毛筆製造業は、年産額3千万本、価格3百万円、日本精神高揚の叫ばれる折柄皇国3千年の歴史の伝承にもっとも因縁の深い筆の90『パーセント』を生産する熊野に関する知識を、広く全国民に与へることの必要を痛感、同組合城本理事長、藤川[河?]常務理事らは同町商工会長・伊藤源七、専務理事神島栄氏らに相談し、日本国民として当然しらねばならぬ筆の主産地たる熊野町が国定小学校の地理教科書に全然記載されていないのは、遺憾であるとなし、これが掲載方の陳情運動を起すことに決定したが、5月26、27日の両日福山市公会堂で、広島県商工団体聯合会が開催せられたのを機会に、左の提案理由書を添えて陳情運動の第一声を挙げた／【理由書】／それ書道は国民の品性の陶冶、徳性の涵養、趣味の向上などに資する最適の東洋独特の文芸素にして、今や毛筆習字は国民精神教育上の重要科目たり、故に習字の用具たる毛筆は、国民教育と密接不離の関係を有す、現今全国小学校において使用せらるる毛筆は、数量において約3千余万、その価格において3百万円内外を算す、しかしてこの巨数の毛筆の大半は、実に熊野町の特産品なり、熊野毛筆の歴史は僅々百年に満たざるも、製作技術の優秀、製造原価の低廉生産規模の宏大と相俟ちて、幾多の先進産地を圧倒凌駕し、全国毛筆需要の8割を供給するにいたれり、熊野筆は広島県重要特産品の最たるのみならず、全国を通じて見るも一町村よりの特産品として、これに匹敵する産額を有するもの比類稀にして、蓋し典型的特産品なり、しかるに熊野筆は従来大部分他の先進地の商標を以て取次販売せられ、徒らに声価を他地に奪はれつつありしも、最近熊野筆の真価および製筆業者の自覚による自主的商標権の確立とともにその真価はあまねく学界に認めらるるにいたるも、毛筆の最大需要者たる全国小学校などにおいては、未だに真相に疎く毛筆購入の指針を誤りつつあるは、遺憾に堪へざるなり、ここにおいて熊野町および商工会は毛筆は教育上重要資材なることを自覚し、優秀廉価なる学校用筆を直接供給せむことを企図しつつある次第にして、この機に当り広島県重要特産品熊野毛筆および産地熊野町を、国定地理教科書ならびに同附図に掲載を得たときは、全国各学校に選定筆購入の指針を与へ、教育上裨益する所少からざるものと信じ、本提案におよびたる次第なり」(『熊野筆』の特産振を天下に紹介せよ 地元で国定教科書掲載陳情『飽微』)。

Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 28 juin 1939 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p.795-796) : 「世をあげて軍需産業謳歌のとき、独り平和産業の陣営に頑張つて、年々躍進的歩調を辿り、独特の家庭工業にその力強さを発起[揮?]し、その製筆生産者において、他府県毛筆生産地を断然引離し、全国生産高の8割強を誇る筆都安芸郡熊野町は、今やその名声を全国的に謳はれつつあるが毛筆産地としての熊野を洽く全国一般に周知宣伝し“われらが郷土の名声”を誇示せんものと同町商工会ならびに毛筆商業組合では、かねてから国定教科書への編纂方に関し種々画策協議し、過般岡山市で開催された全国商工組合聯合会にこれが問題を上程、満場一致をもって採決された結果、先日伊藤商工会長、神島専務、藤河毛筆商組合理事らが相携へて県商工課および学務課を訪れ国定教科書地理および同附図への上載を陳情した、同町ではこれが目的貫徹を期するため全町一丸となって今後もあらゆる機会を用ひて運動を継続することになった」(『筆都熊野の紹介国定教科書へ 地元で猛運動継承』)。

apporté par la Réunion nationale des chambres de commerce et de l'industrie ¹¹ à cette requête, il ne semble pas que celle-ci ait réussi à mouvoir les autorités. Florissante durant la première décennie de l'ère Shôwa (1926-1935), où elle atteint des sommets inégalés depuis (jusqu'à soixante-dix millions de pièces annuelles en 1936), la confection de pilogripes de Kumano pâtit de la guerre. Combinées à la mobilisation des hommes, puis des adolescents, ainsi qu'au changement des priorités de la politique du pays, les difficultés d'approvisionnement en poils d'animaux importés du continent affectent durement l'économie locale ¹². Ni les nouveaux débouchés promis par les conquêtes en territoire chinois, ni les commandes de l'armée ¹³ ne suffisent à freiner la chute de la demande ¹⁴. En 1942, la production de pinceaux retombe à son niveau de 1915 (environ quarante millions de pièces), malgré un sursaut ponctuel l'année précédente (cinquante millions) possiblement dû à l'entrée en vigueur du système éducatif de l'école populaire. Instauration de structures corporatistes ¹⁵, protestations contre l'interdiction de l'importation de poils de chèvre ¹⁶, organisation d'une exposition d'œuvres d'écoliers ¹⁷ à l'occasion du festival du pilogriphe ¹⁸, les

¹¹ *Zenkoku shôkô kumiai rengôkai* : 「全国商工組合联合会」

¹² *Ibid.*, 5 mars 1974 (*cit. in Kumanochô dir.* 1989, p.803-804) : 「[...] 最盛期の昭和 13 年ごろには毛筆のみで年間 7 千万本を記録し、遠く満洲、中国、台湾に販路が拡大し、業者はわが世の春をおう歌したが、終戦を機に学校習字が正課から消え、一般事務用の毛筆もすたれるにおよんで 100 年余の伝統産業も衰微の傾向を描き、一部の業者は帰郷切抜策として同種の水彩画筆や化粧刷毛製造に道を切り開き、筆工たちもまた農業にクラ替えするなどの業界の苦難期に直面した [...]」。

¹³ *Ibid.*, 4 août 1942 (*cit. in Kumanochô dir.* 1989, p.799) : 「[...] 最近大陸宣撫用品として現地派遣軍から本年第 1 回 20 万本の大量注文を受け、筆職人激減の折柄、全町あげてこれが作成に大多忙を極めてる」(「筆都熊野の悲鳴 現地から大量注文」)。

¹⁴ *Ibid.*, 11 juin 1939 (*cit. in Kumanochô dir.* 1989, p.793) : 「全国市の生産高を誇る筆都安芸郡熊野町の毛筆製造業者は、事変以後いよいよその真価を発揮して発展を遂げ、内地はもとより満洲、北支および軍部筋からの注文殺到し、独特の家内工業にうれしい悲鳴をあげて生産工程を急いでみた矢先時局柄毛筆原毛の供給が支那原産地からの円滑なる入荷を欠き渋滞をきたしそ [の?] 上に原毛料の暴騰により種々これが対策に腐心してみたが、今回全国原毛対策協議会が大阪市において 6、7 の両日開催され、東京、京都、大阪、名古屋、豊橋、奈良および熊野の全国 7ヶ所の主なる毛筆製造業者代表 100 余名参集、熊野町から商工会の伊藤会長、神島、中原両理事、商業組合側城本組合長、藤河 [玉三] 理事の 5 名出席、種々不足原毛に対する協議が行われた [...]」(「筆都の悩み解消か 原毛を軍部から直接払下げ 業者会議での収穫」)。

¹⁵ *Ibid.*, 4 août 1942 (*cit. in Kumanochô dir.* 1989, p.798) : 「[...] 本年 [=1942 年] 2 月同商業組合ならびに工業組合、関西筆墨硯生産聯盟の 3 者が合同して県一円を地区とする広島県毛筆工業組合を創設、時局即応の毛筆報国に拍車を加へ、規格の適合を厳重にする」(「筆都熊野の悲鳴 現地から大量注文」)。

¹⁶ *Ibid.*, 4 mai 1938 (*cit. in Kumanochô dir.* 1989, p.791) : 「安芸郡熊野町毛筆商業組合常務理事藤河玉三氏は、約 2 週間の予定で上海に渡航毛筆原料の買入れならびに原産地視察に赴き、一日帰国した、同町製筆業者の生命たる毛筆原料『山羊毛』が、今事変のため輸入禁止となり、同町にとって死活の問題として、論じられてみたが、商工大蔵両省、県当局に必死の陳情が認められ、第 2 次陳情も引続き認められて、4、5 月はやや生色を見、約 3000 人の職人が、愁眉を開いてゐるものの、第 3 次陳情にもとりかからねばならず、いたって心細い状態にあり」(「毛筆王国の悩み山羊毛の輸入禁止で悲鳴 藤河常務理事が上海視察」)。

¹⁷ La manifestation a lieu à l'automne 1938 avec, comme président du jury, Ishibashi Saisui. Les contenus textuel des travaux d'élèves (« Étendard », « Sacrifice patriotique », « Vive son altesse impériale », etc.), disent l'ambiance de la période. Cf. *ibid.*, 13 septembre 1938 (*cit. in Kumanochô dir.* 1989, p.790-791) : 「近年の復古的国粹主義の潮流に乗って、全国的に書道熱の流行をみるとき、筆都の熊野として、その名をうらはれる安芸郡熊野町の恒例の筆祭は、24 日 (秋季皇霊祭) 同町商工会主催のもとに、盛大に举行されるが、長期戦下自粛自戒の折柄、その行事も簡素に「県下学童奉納席上競書会」が、熊野第 1 小学校で開催される / 参加申込は 21 日まで (熊野商工会事務所宛に申込のこと) ▲成績優秀者には賞状ならびに賞品授与さる ▲審査員は広島文理大講師石橋犀水氏 ▲参加者は当日午前 10 字までに学校に来着のこと / [競書課題] 尋 1-ハタ△尋 2-日ノマル△尋

gens de Kumano se démènent en vain pour inverser la tendance. Au lendemain de la défaite (1948), la bourgade ne fabrique plus qu'un million et demi de pinceaux¹⁹.

À la lumière de ces quelques exemples, on constate une nouvelle fois que ni l'implication des commerçants dans le combat pour la préservation de l'enseignement pilogriphique, ni le recours à la justification spiritualiste ne datent de l'après-guerre.

6.3. Après 1945

Au sortir de la Guerre de Quinze ans, la suppression des cours de pilogriphie obligatoires en primaire, et l'arrêt de la tenue des anciens concours de recrutement des enseignants du secondaire²⁰ provoquent un effondrement de la demande de pinceaux, privant griphistes et manufacturiers d'une part non-négligeable de leurs revenus²¹. Kumano, qui fournit environ quatre-vingts pourcent des pilogriphes du pays, subit de plein fouet cette contraction du marché²². Rien d'étonnant dès lors à ce que les professionnels concernés s'unissent pour protéger leur gagne-pain en faisant pression sur les instances de décision législatives et exécutives, comme l'illustre la requête précédemment mentionnée soumise aux parlementaires par la Fédération japonaise des fabricants de pinceaux, d'encre et d'encriers à l'automne 1946.

Née en juillet 1952, la Fédération nationale des fabricants de matériel pilogriphique²³ représentera ces intérêts corporatistes, s'alliant avec les activistes regroupés derrière Bundô Shunkai, dont elle financera les campagnes. Sitôt créée et placée sous la direction de Taguchi

3-日本男子△尋 4-義勇奉公△尋 5-天皇陛下万歳△尋 6-忠勇義烈泣鬼神 (以上楷書) △高 1-武運長久国威剪宣揚△高 2-一致団結銃後の護 (以上行書) (「熊野の書道展 恒例筆祭の行事に」)。

¹⁸ *Ibid.*, 16 septembre 1935 (*cit. in* Kumanocho dir. 1989, p.785-786) : 「筆の町、安芸郡熊野町の秋を飾る『筆祭』は、同町商工会設立 10 周年の記念事業として、本年をトップに毎年 1 回町を挙げて盛大に挙行すべく、かねて同会役員間において着々準備を進めてみたが、なにさま熊野 2000 軒のうち筆に関係のない職業をもつ家はわづか 20、30 軒足らずといった風なので、右行事の目論見が一度町内に伝はるや、われもわれもと競うて寄付金の申込あり、その額も 1000 円を越える熱狂振をみせるにいたつてので、いよいよ 24 日 (雨天順延) 午前 9 時から県立商工当局をはじめ、各方面の来客を迎へ [...] 挙行することとなった」 (「秋を飾る行事熊野町の筆祭 商工会設立記念式 24 日挙行盛沢山の余興」)。

¹⁹ *Cf.* Kumanocho dir. 1989, p.896.

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1989-10-kumano-cho-si-siryo-nenpyou-hen/3nenpyo/3-1.pdf> (consulté le 11 septembre 2017)

²⁰ *Monbushô shihan gakkô chûgakkô kôtô jogakkô kyôin kentei shiken* (abrégé en *Bunken*) : 「文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験」 (文検)

Ce système de certification mis en place en 1883 perdura (sous des noms légèrement modifiés) jusqu'en 1948. En pilogriphie, les examens furent interrompus entre 1944 et 1947.

²¹ *Cf.* Onodera Keiji 2005, p.27 : 「それまで書壇は、文検 (文部省主催中等学校書道科教員検定試験) を一つの権威に、書道教育が生活の母胎であったので、いわば足を切断されることになった」。

²² *Cf.* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.135 : 「戦争をはさみ、現実には毛筆製造業者の生活は厳しいものとなっていた。たとえば、広島県安芸郡熊野町の場合、町全体が家内工業を中心とした零細な毛筆製造を生活のたづきとしており、『習字』存廃はまさに生活に直接影響を与えるものであった」。

²³ *Zenkoku shodô yôhin seisan renmei* : 「全国書道用品生産連盟」

Akira²⁴, patron d'une entreprise d'encre liquide²⁵, elle aurait ainsi versé une contribution annuelle de trois cent mille yens (somme équivalant approximativement à deux millions actuels) à la Fédération *Nisshoren*²⁶. D'après Kondô Kôshi, cette manne aurait suscité des convoitises, au point d'influer sur le calcul du budget de l'association, et de générer d'irréparables dissensions internes²⁷.

À Kumano, Shiromoto Katsushi, le jeune maire élu en 1947, se démène pour garder à flots l'industrie du pilogriphe, poumon économique de la localité. Successeur d'un marchand de pinceaux, l'homme prendra plus tard (en juin 1974) la direction de la Fédération nationale des fabricants de matériel pilogriphique²⁸. Cinq ans durant, il organise à travers le pays des congrès nationaux de recherches sur la graphie [*shûji*] afin d'attirer l'attention sur cette thématique²⁹. En

²⁴ Voir le site du magazine web Comzine (NTT) : 「戦前『開明墨汁』に対する専門家の評価が厳しかったのは、書道そのものが持つ精神性にも原因がある。『墨をすることは精神修養。その大切な儀式を省略して、どこが書道なのか』という理屈だ。だが、皮肉なことにこうした主張は、敗戦によって一挙に覆されることとなった。戦後の日本では修身教育と共に、柔道・剣道・華道など“道”の付くものが国粋主義の象徴と見なされ、教育の現場からことごとく排除されたのだ。『このままでは書道そのものが滅んでしまうかもしれない』一大きな危機感を抱いた2代目は、さっそく教育書道復活のための活動を開始した。1951 (昭和 26) 年には書道禁止が解除されたものの、小学校での必修化を目指していたために活動を継続。翌年には全国書道用品生産連盟を結成し、その初代会長として、著名な書家と共に関係諸機関に働きかけた。1971 (昭和 46) 年には、ついに小学校における必修科目化を実現。およそ 20 年の時を経て、書道は日本の教育現場に復活することとなった」。

La devise de l'entreprise a été pilogriphée par Bundô Shunkai (*ibid.*) : 「社訓『墨光開明』の書。2代目・田口明とともに書道振興に努めた書家・豊道春海 (ぶんどうしゅんかい) の作」。

Cf. http://www.nttcom.co.jp/comzine/no080/long_seller/ (consulté le 24 février 2017)

Voir le site de l'entreprise Kaimei (fondée en 1898) : 「1971 年 (昭和 46 年) 義務教育において書道が必修科目となる。／必修化は、多くの書家や、全国書道用品生産連盟の初代会長であった当社社長・田口明をはじめとする書道業者が諸機関に働きかけて実現に結びつけた」。

Cf. <http://www.kaimei1898.com/aboutus.html> (consulté le 24 février 2017)

²⁵ L'encre liquide aurait été inventée par un enseignant déplorant le temps et les efforts perdus par les écoliers à râper leurs bâtonnets sur la pierre à encre (voir le site du fabricant d'encre Shoyû) : 「開明墨汁は、教師をしていた創業者田口精爾が、習字の時間の子供たちを見て、『墨をするのに時間がかかり、文字を書く時間が足りない』『寒い冬にかじかんだ手で墨をするのは可哀相だ。こんな状況をなんとかしてあげたい』という気持ちから試行錯誤のうえ作りだした墨汁です」。

Cf. <http://shoyu-net.jp/?mode=grp&gid=1478489> (consulté le 24 février 2017)

²⁶ Cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.6, 20 août 1952, p.1 : 「書道教育実施に関する請願 衆議院で採択さる 今後は参議院に努力傾倒」「文具業者が結集-本連盟に年額 30 万円を寄付-全国書道用品生産連盟発足」。

²⁷ Cf. Kondô Kôshi 2000.7-8, p.20 & 1992, p.178 : 「連盟の主目的は書道教育振興にあったから、小中学校の書き方、習字を独立教科にする。高校大学の教育学部の書道を必修とする。書道科教員養成機関を設置拡充する等の案を国会に提出したり、夏期書道講習会や免許認定講習会を各地に開いて講師を派遣したりした。しかし、その裏には賛助会員である書道用品業者の寄付金めあての予算であったり、実施の主導権を旧泰東 (現日本書道美術院) の会員が握ったりで、脱退者が相次いだ」。(20 頁)。「[...] 連盟の最終目標が書道界の制覇であったり、協賛会員である全国書道用品業者の納める寄付金めあてで運営する予算であったり、実施の主導権を旧泰東 (泰東書道院) の会員が握っていたりで、柳田泰雲、内山雨海、小山天舟を皮切りに関西総局や青山杉雨、飯島春敬、金子鷗亭、香川峰雲、殿村藍田、村上三島、宮本竹逕らが相次いで脱退し分裂した」(178 頁)。

²⁸ Voir le site ci-dessous.

Cf. <http://www.makebrush.com/company/> (consulté le 24 février 2017)

²⁹ Une stèle de plus de 3m de haut érigée en 1979 à Kumano (texte griphé par le Premier ministre du moment) vante les mérites de l'édile sur le plan du redressement de l'industrie du pilogriphe (cf. *Kumanochô gikai* 2015.2, p.11. & F., ill.43) : 「毛筆産業振興に尽した功績／毛筆生産業は熊野町の基幹産業として長い伝統を誇っているが戦後毛

juin 1953, il signe avec dix-huit camarades une pétition présentée au Sénat par un élu de la région, pour la programmation de l'étude de la graphie au pinceau dès les premières années du cursus élémentaire. L'argumentaire insiste sur les bienfaits d'un tel apprentissage à une époque où le *Rescrit impérial sur l'éducation* et la discipline de morale [*shûshin*] n'ont plus cours, et où le curriculum fait grand cas de la peinture occidentale et de la musique³⁰.

6.4. Les années 1950

Après la guerre, les manufacturiers de pinceaux d'écriture de Kumano ne peuvent tabler pour survivre sur le retour en grâce de la pilogriphie scolaire, lequel ne s'amorcera qu'au début des années 1950. Aussi décident-ils de diversifier leur production, en se lançant dans celle de pinceaux de peinture et de brosses de maquillage. Les instruments employés pour peindre jouissent de plusieurs avantages sur les pilogripes. D'abord, leur fabrication se fait selon un procédé moins complexe et moins coûteux, ne nécessitant que des poils de porc. Ensuite, ils s'exportent plus largement, jusque sur le marché occidental. Enfin, les cours de dessin et d'arts plastiques font, contrairement à ceux de pilogriphie, partie des matières obligatoires du primaire à la fin du collège, ce qui assure une clientèle pratiquement captive³¹. Par contre, défaut de leurs qualités, ils ne rapportent pas autant.

Pour l'époque, on notera avec intérêt la tentative du personnel de la Première école

筆習字の課 [科?] 目が義務教育から除外されたため業界は衰微の極に達した。昭和 26 年推されて熊野町毛筆事業協同組合理事長に就任するやその執権と旺盛な行動力を駆使して毛筆事業の振興を目指し以来 5 年間、全国習字教育研究大会を各地に開催して毛筆習字の必要性を訴え世論を喚起した結果、小中学校に習字課目が復活し現在の隆盛の端緒を築き上げたものである。氏は毛筆産業界における最大の功労者と認められる」(「城本勝司頌徳碑」)。

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/www/contents/1423013024096/files/2015021011-5.pdf> (consulté le 24 février 2017)

³⁰ Cf. 16^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, no.5, séance du 9 juillet 1953, p.11-12: 「7月4日日本委員会に左の事件を付託された。/[...] 第1265号 昭和28年6月20日受理/小学校習字教育実施に関する請願/請願者 広島県熊野町3、546 城本勝司外18名/紹介議員 小林政夫*君/小学校第4学年以上に国語科の一部としての毛筆習字を実施していない学校がまだ相当数あるようであるが、このことは教育勅語も修身科も廃止されている現今において国語科としてもまた人間形成上大切な一教科を軽視することとなり、一方洋画、音楽等の尊重されているのに比して児童に及ぼすその影響はまことに憂慮されるものがあるから、すみやかに低学年より習字教育を実施するよう措置を講ぜられたいとの請願」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/016/0804/01607090804005.pdf> (consulté le 24 février 2017)

* こばやし・まさお (1914~2000年): 広島県福山市出身。実業家(日東製鋼会長)、政治家。1950~1956年、参議院義委員(緑風会)。

³¹ Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 5 mars 1974 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p. 804): 「[...] ところで終戦後のどん底の不況をしのぐ手段として、選んだ画筆の売行きが本筋の毛筆の域に迫る好調ぶりを示してきたことで手工業の域を脱しない限り毛筆以上の販路が期待され、海外進出への飛躍的将来性が早くも一部業者筋で見通しづけていることは伝統産業の大きな強味を温存しているといえよう/しかも製造工程が毛筆よりきわめて簡単であり、原料の原毛もブタ毛一色であることは、輸入原料に待たずとも国内確保も可能であることと、学習課目の図画が習字の随意科に比べ正科にある強味などが指摘されている」(「特産品工業の実態 熊野フデの巻 最盛期は毛筆だけで7千万本 戦後は画筆に新活路開く」)。

élémentaire de Kumano d'élaborer une pédagogie novatrice de la pilogrphie. Selon un article paru dans la presse locale en 1953, la volonté de s'émanciper de l'ancienne méthodologie, jugée trop rigide, et de rendre l'apprentissage de la grphie au pinceau plus attrayant pour les enfants, aurait incité un groupe mené par le chef d'établissement à engager des réflexions aboutissant à la conception d'un enseignement de type libéral et artistique mis en place dès l'entrée dans le cursus. Le reportage évoque des cours où l'on insiste surtout sur la tenue de l'instrument, et où l'enseignant distribue une dizaine de modèles différents adaptés à la personnalité des élèves, lesquels tracent avec une grande spontanéité des caractères originaux parfois illisibles, dans la position et sur la partie de la feuille qui leur convient. Les travaux de ces écoliers étonnent, interrogent les visiteurs occasionnels, et gagnent des prix³². L'école se voulait alors pionnière en matière de recherche sur l'éducation pilogrphique, puisqu'elle accueillait depuis 1951 un congrès national annuel sur ce thème, manifestation à laquelle prenait part des conférenciers de renom tels qu'Inoue Keien, Bundô Shunkai, Ueda Sôkyû ou Uno Sesson, et qui rassemblait entre deux cent cinquante et trois cent cinquante participants venus de tout le pays³³. Lors de la troisième édition de ce rassemblement

³² Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 19 février 1953 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p. 802-803) : 「安芸郡熊野第1小学校は本社主催の学童生徒新年作品選装大会に昨年と本年の2回、習字の部で学校賞を獲得し注目されているが、そのかげには従来の毛筆習字教育から脱却して幅の広い芸術としての習字教育に乗り出した方式への努力が輝いており、今や習字教育は筆の熊野町からとさえ定評づけられようとしている／終戦後、みるかげもなくなった毛筆習字は筆製造を業とするものが9割まで占めている熊野町にとっては大きな痛手で町民の首に綱がかけられたも同様の有様であった、そんな関係からその子弟をあずかる熊野校でも郷土産業に結びついた毛筆の不振は大きな問題であるので習字の新教育開拓に乗り出さずにはおれなくなった／そのうえ児童たちにとっては、従来の教育は全く型にはめられた不自由なものであまり面白がらず、ここに型を破ったものが求められるようになった／そこで佐々木 [高博] *校長をはじめ滝口先生たちが数年の研究の末やっと 25 年ごろようやく連筆 [運筆?] より用筆を先行させること、そして非常に活動的な児童をかた苦しい昔の毛筆習字教育から解放して能動的なものにする、という2点に着目実行に移すことになった、そして低学年は特別教科活動、高学年は絵とも字とも似つかぬ用筆からはじめられたのである／書かれた字は必ずしも楷書ではなかったが、先生達は 10 種類に近い手本を個々の生徒の性格によってあたえ新教育を進めた／1年を経過した 26 年ごろには児童も自信が出てきて毛筆を手へのびのびと紙面に向った／その結果は用紙も表、裏の別なく自由に選び、姿勢も少しもちゅうちょすることなく自分のつごうのよいようにあるいはたってあるいはすわって書くほどになった／習字に関心を持つ人たちがこの新教育下の熊野校を訪れると児童の自由な気持ちでかかれた作品に深い感銘を受け、必ずその作品をもらって帰るといほどにまでなってしまった／そして各所の競書会や展覧会に出品した熊野校の作品は小学校児童の字として、これでいいのだろうか疑問を持たれながらも見る人の心を打ち『よいから仕方ない』と優秀な成績を収めているそうだ／熊野校が毛筆習字の新教育を実行にうつした2年後、東京で開かれた習字教育研究会へ出席した山陰地方の指導者が東京から帰路、熊野校にわざわざ立ち寄って、そのすばらしさに驚いて帰ったということなどもあり、全国のトップを進むものとされて、今年5月に開かれる習字教育研究会にも大きな期待が持たれている」(「連続『学校賞』をうけた熊野校 芸術としての『習字』 勉強も自由にのびのびと」)。

* ささき・たかひろ (?~?)。1944年4月就任、1956年退任。

³³ Cf. Katakawa Susumu & Noborizato Ryôtarô dir., p.173 : 「[...] 書道教育の振興の上で注目してよいものは第1小学校の第1回全国書道教育研究大会が26年に開催せられ(31年度より第2小と中学が参加)すでに7回を数え、全国各地から参集する人々によつて真摯な研究が続けられている。研究テーマや講師団等は次のとおりである。

回	年度	研究テーマ	講師	参加人数
1	1951	国語科における書くことの地位	富山民蔵、井上桂園、竹沢紅東	250
2	1952	書くことのガイダンス	豊道春海、上田桑鳩、竹沢、末田克巳	270

(organisée fin mai 1953), la démonstration d'un des cours de pilogrphie de la première école de Kumano semble avoir suscité une certaine effervescence parmi les congressistes³⁴. Takezawa Kôtô, professeur de l'université de Hiroshima s'exprimant à cette occasion, plaida pour la reconnaissance d'une griphie enfantine [*dôsho*], dressant un parallèle avec celle de la poésie, de la chanson ou du théâtre enfantins³⁵. Apparemment, cet esprit anticonformiste ne survivra pas au-delà des années 1960.

En tous cas, les dirigeants de Kumano emploient leur énergie à faire évoluer la situation du côté de l'éducation scolaire³⁶. En 1954, non contents de la réintroduction d'activités pilogrphiques facultatives dans le curriculum élémentaire depuis le début de la décennie, ils s'allient avec la Fédération japonaise de pilogrphie [*Nisshoren*] pour réclamer au ministère la création d'une matière indépendante de griphie au pinceau³⁷.

3	1953	芸術教育としての書教育	富山、上田、宇野雪村、竹沢、末田	340
4	1954	現場における諸問題（偏向について）	井島勉、宇野、竹沢、末田	240
5	1955	指導技術の分析的考察	今泉篤男、宇野、竹沢、末田	270
6	1956	心的傾向と書表現の張ってについて	倉沢剛、宇野、竹沢、末田	280
7	1957	技術指導とその評価について	山田栄、宇野、竹沢、末田	350

」。

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1954-02-fudenomachi-kumanosi/61.pdf> (consulté le 11 septembre 2017)

³⁴ Cf. *Sho kyôiku*, no.5, août 1953. Le rapport n'est pas suffisamment détaillé pour permettre d'apprécier la qualité du cours observé.

³⁵ *Cit. in ibid.*, p.7 : 「他の表現活動分野では『童詩』『童話』『童謡』『児童劇』と児童の世界を認めているのに、何故に書の世界で『童書』が認められないかと新教育原理の立場より児童の表現活動としての書を、力説された」。

³⁶ Selon le directeur du collège de Kumano, il s'agit entre autres de ranimer la fierté nationale, et de se réappropriier les côtés positifs de la culture du pays (cf. Katakami Susumi & Noborizato Ryôtarô dir. 1959, Préface, soulignement d'origine) : 「『愛国心の欠如』が叫ばれるに至つて年久しい。敗戦によつて日本国民は、わが国の悪しきもの、劣れるもの、醜きものを捨てると同時にその優れたるもの、美しきものまでも捨ててしまつた。そして徒らに外なるものに憧れ追従これ事とするに至り、劣等感のとりことなつた憾みがある。『国敗れて山河あり』不幸戦に敗れたりとは言え、わが国には昔ながらの良風美俗、長所美点の有するもの少なしとしない。それらは国民の誇りとして永く之を持ち続け子孫に伝えたいと思う。／『愛郷心は愛国心につながる』と言う。われわれはまず次第を背負う小国民たちに、その郷土の実態を知らしたいと思う」(安芸郡熊野中学校長・岩崎喜一)。

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1954-02-fudenomachi-kumanosi/02.pdf> (consulté le 13 octobre 2017)

³⁷ Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 9 juin 1954 (*cit. in* Kumanochô dir. 1989, p.805) : 「全国生産額の8割強を一手に占め筆作りが生命の安芸郡熊野町では、6・3制実施後一時習字が正科から随意科に転落をみ、これが需要のガタ落ちで浮沈の岐路にさらされた、同業者等は必死で正課復活への猛運動を続けた結果、2、3年前から再び毛筆習字は小学校4年から国語科の習字科として正課に復活、その後引続いて独立科の編入を陳情中であつたが、今19回国会に国語科から分離し、小学校4年から独立科に編入する請願が衆参両院ではじめ採決をみ、これに勢いを得て町当局および毛筆協組では全国書道連盟と共同で文部省に強力な運動を起こすことになり城本町長ら代表が近く上京することになった」(「習字科独立に猛運動 熊野町の毛筆業者たち」)。

Pour le nom de la Fédération, l'article note *Zenkoku shodô renmei*, vraisemblable coquille pour *Zennihon shodô renmei* (voir un exemple de ce genre de confusion sur le site ci-dessous).

Cf. <http://shodo-keiyu.com/custom4.html> (consulté le 18 mars 2017)

6.5. Les années 1970-1980

Au début des années 1970, la production de Kumano se monte à plus de quarante millions de pilogripes et vingt millions de pinceaux de peinture, pour une recette annuelle de cinq cent millions de yens³⁸. La confection de pinceaux occupe, directement ou non, plus de mille sept cents des deux mille et quelques foyers que compte alors le bourg³⁹. Malgré cela, le secteur doit faire face à de nouveaux défis, en particulier dus à la montée en puissance de la concurrence chinoise⁴⁰, conséquence de la normalisation diplomatique de septembre 1972. L'arrivée sur le marché d'instruments d'écriture tels que le pilogriphe rechargeable (à poils en nylon) ou le matériel électronique inquiète également. Se pose enfin le problème du vieillissement des artisans, et de la formation de la relève⁴¹.

Le 25 mai 1974, une loi sur la promotion de l'industrie des produits d'artisanat traditionnel voit le jour⁴². L'Association pour la promotion de l'industrie d'artisanat traditionnel⁴³ gère la mise

³⁸ *Ibid.*, 5 mars 1974 (*cit. in* Kumanochô dir. 1989, p.803) : 「最近の年間生産額は毛筆の4千万本、画筆2千万本で年間約5億円の水揚げをみ、全国生産高の80%強を占めている」(「特産品工業の実態 熊野フデの巻 最盛期は毛筆だけで7千万本 戦後は画筆に新活路開く」)。

³⁹ *Ibid.*, p.804 : 「ここ産地の特色は全町2160余戸のうち筆作り専業が約500戸、農家の副業が1200余戸で、街全体が平面的工場の様相をおびていることで、特殊の職業人を除いては全町民が筆作りに従事しているといわれる珍しいケースの特産地を描き出している」。

⁴⁰ Voir le site de l'Association pour la promotion de l'industrie d'artisanat traditionnel (à propos des pinceaux de Toyohashi) : 「豊橋筆は一般書道用筆が主体です。近年、値段の安い中国筆が進出しており、大きな打撃を受けています。しかし、日本人に向く高級品作りに全力を注いで、中国筆に負けないものを作っています」。 Cf. <http://kougeihin.jp/item/1002/> (consulté le 11 septembre 2017)

⁴¹ Cf. quotidien *Nihon keizai shinbun* du 30 décembre 1985 (*cit. in* Kumanochô dir. 1989, p.819-822) : 「日本最大の毛筆産地、広島県熊野町にとって、あまりありがたくない正月がやってくる、ライバルの筆ペンを使って書いた年賀状がめっきりとふえたからだ、伝統的工芸品産業の指定を受けて出直しを狙ったのは10年前だが、中国の輸入品にも押されて、生産はいっこうに増えない、[...] /熊野町の毛筆の生産量は年3千6百万本で、全国の8割のシェアをもつが、筆ペンに1割ほど食われている勘定だ、/ [...] 人口2万5千人のうち、3千5百人が筆づくりにかかわっている、[...] / [...] 中国もいまや強敵のひとつだ、日中の国交回復以来、唐筆と呼ばれる中国製の毛筆が日本にもはいつてきて、現在の輸入量は年間1千2百万本、[...] /携帯用のワードプロセッサが一般家庭にも普及し始め、毛筆に限らず筆記具は全体として旗色が良くない、毛筆の書体で印字するあて名書き用のパソコンソフトまで登場して、毛筆の出番は今後ますます減りそうだ [...]」(「経済ルポ 先細る毛筆産地 広島県熊野町 筆ペンに食われる 中国からの輸入も脅威」)。

⁴² *Dentôteki kôgeihin sangyô no shinkô ni kansuru hôritsu* (abrégé en *Densanhô*) : 「伝統的工芸品産業の振興に関する法律」 (伝産法)

Sur cette loi, voir le site du Gouvernement : 「(目的) /第1条 この法律は、一定の地域で主として伝統的な技術又は技法等を用いて製造される伝統的工芸品が、民衆の生活の中ではぐくまれ受け継がれてきたこと及び将来もそれが存在し続ける基盤があることにかんがみ、このような伝統的工芸品の産業の振興を図り、もつて国民の生活に豊かさと潤いを与えるとともに地域経済の発展に寄与し、国民経済の健全な発展に資することを目的とする」。

Cf. <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S49/S49HO057.html> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁴³ *Dentôteki kôgeihin sangyô shinkô kyôkai* : 「伝統的工芸品産業振興協会」

Voir le site de l'Association : 「一般財団法人伝統的工芸品産業振興協会は、伝統的工芸品産業の振興に関する法律に基づき、伝統的工芸品産業の振興を図るための中核的機関として、国、地方公共団体、産地組合及び団体等の出捐等により設立された財団法人です。/一般財団法人伝統的工芸品産業振興協会は、全国の伝統的工芸品産業の振興を図るとともに、一般消費者、生活者が伝統的工芸品を正しく理解していただくことを目的として、国、地方公共団体、産地組合及びその他の機関の協力を得て各種事業を行っています」。

en œuvre de ses dispositions, sélectionnant notamment les localités susceptibles d'en bénéficier, et décernant le titre de « maître artisan de tradition » aux meilleurs ouvriers. L'application dudit système à la ville de Kumano prend effet le 10 mai 1975⁴⁴. Les autres centres producteurs suivent de près : Toyohashi, le 15 décembre 1976⁴⁵ ; Nara, le 14 octobre 1977⁴⁶. Évidemment, ce genre de mesure encourage une conception traditionaliste de l'artographe selon laquelle cette dernière représente avant tout un moyen d'expression des racines profondes de l'identité nationale⁴⁷.

Parallèlement à cela, le ministère du Commerce et de l'Industrie décide, en avril 1976, un ambitieux plan septennal de soutien à l'économie du pinceau de Kumano. Financé à hauteur de quatre milliards et demi de yens, le programme doit, entre autres, servir à moderniser les installations et à former une nouvelle génération d'artisans⁴⁸. Sur le long terme, ces mesures ne suffiront cependant pas à dynamiser le secteur de manière décisive⁴⁹. En outre, quoique les exportations de pinceaux de peinture se portent bien, une augmentation substantielle de la demande semble exclue dans ce domaine⁵⁰. En 1971, sans doute stimulé par l'évolution de la politique éducative, la production de piloglyphes avait enregistré à Kumano un chiffre de quarante-cinq

Cf. <http://kougeihin.jp/association/> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁴⁴ Voir le site de l'Association.

Cf. <http://kougeihin.jp/item/1007/> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁴⁵ Voir le site de l'Association.

Cf. <http://kougeihin.jp/item/1002/> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁴⁶ *Ibid.*

Cf. <http://kougeihin.jp/item/1005/> (consulté le 1^{er} mars 2017)

Le 31 août 2014, la liste des manufactures de pinceaux traditionnels ainsi protégées s'est enrichie de celle de Kawajiri (ville de Kure, département de Hiroshima).

Cf. <http://kougeihin.jp/item/1008/> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁴⁷ Dans l'interview d'un « maître-artisan » de Nara, on trouve un bon exemple de ce type de vision (cf. site de l'Association) : 「『使う人に、本当に喜んでもらう筆をつくるまでは、私は仕事を続けますよ。それが私の夢でもあり、職人としての執念ですからね。それと一つだけ言わせてもらうと、『書の道』は日本人の心だと思っんですよ。文字の美しさを学ぶことは、とても大切なことだと思っんですよ。まあ私のもう一つの夢は、日本民族の文化としての“書の道”が復活することです。』／最後に日本民族の文化についての深みのある言葉をいただいた」（「クローズアップ」伝統工芸士・藤井孝一へのインタビュー）。

Cf. <http://kougeihin.jp/item/1005/> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁴⁸ À ce stade, la production est de 42 millions de pinceau, soit 90% du volume national, pour 3,8 milliards de recettes. Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 22 avril 1976 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p.808-809) : 「広島県安芸郡熊野筆事業協同組合（高本琢史理事長、130 業者）は、通産省から伝統工芸品に指定された熊野筆の経営基盤を確立するため、後継者育成、品質維持、作業場改善など 9 項目、総額 45 億円にのぼる熊野筆振興事業 7 年計画を作成、4 月からスタートした／ [...] 熊野筆は年産 4 千 2 百万本で全国の 9 割を占め、売上高は 38 億円に達する、しかし 9 割近い事業所は 5 人未満の零細業者のうえ、後継者不足で抜本的な構造改善が迫られていた、[...] 組合では『現在原料の 70%を中国に頼っているが、その中国が日本と同じ製法で製品を輸出する可能性もあり、この際業者の体質、製品の品質など徹底的に改善し国際的競争力を身につけたい』と意欲を燃やしている」（「近代化を目指す熊野筆 広島県熊野町 振興事業スタート 後継者育成品質の改善 45 億かけ 7 年計画」）。

⁴⁹ Cf. quotidien *Nihon keizai shinbun* du 30 décembre 1985 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p.821) : 「伝統的工芸品の指定によるテコ入れも、指定から 10 年たって色あせてきた、『振興事業によって、8 年間で約 70 人の後継者の卵を獲得したけど、この程度では焼け石に水』と高本理事長、筆ペンや唐筆などライバルが登場したこともあって、肝心の生産量の増加にはつながらなかった [...]」。

⁵⁰ Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 18 mai 1985 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p.817) : 「[...] 画筆は、米国、ヨーロッパを中心とした輸出が年間約千 6 百万本と好調だが、急な消費拡大にはなっていない」（「中国産の筆が脅威に」）。

millions d'unités, record de l'après-guerre. Mais depuis lors, la diminution de la population scolaire a provoqué un tassement de ce volume⁵¹. Au milieu des années 1980, d'aucuns craignent que les nécessités d'adaptation à la révolution informatique menacent l'avenir de l'enseignement pilogriphique au sein des curricula⁵². Afin de mieux résister à cette tendance préjudiciable, les responsables éducatifs de Kumano ouvrent en avril 1984 une section artistique au lycée départemental, laquelle dispense aux élèves du cursus standard un enseignement enrichi (de cinq à huit heures hebdomadaires⁵³) d'art plastiques ou d'artogriphie [*shodô*] à partir de la seconde année⁵⁴. Avec trente-trois inscrits en artogriphie pour seulement sept en arts plastiques, la première promotion illustre sans ambiguïté les préférences locales⁵⁵. L'instauration de cette spécialisation répond, selon le proviseur, à un quarteron d'objectifs : renforcement de l'éducation spirituelle en des temps troublés, transmission de la tradition des arts du pinceau, adaptation à la diversification des motivations des lycéens, et valorisation d'apprentissages liés aux spécificités de la région⁵⁶. La collectivité miserait beaucoup sur les retombées de cet investissement pour vivifier son économie⁵⁷.

⁵¹ *Ibid.* : 「[...] 大口マーケットである学校習字も児童、生徒数の減少で落ち込むなど年間のそう売上高はここ2、3年横バイ [...]」。

⁵² Cf. quotidien *Nihon keizai shinbun* du 30 décembre 1985 (*cit. in* Kumanochô dir. 1989, p.821-822) : 「学童向けも前途多難／最大の市場である学童向けも思わしくなくなり出した、学校の習字の時間が減りそうになったから、今年9月に発足した文部省の教育課程審議会は63年春に新しい学習指導要領を答申することになっているが、『コンピューター化が進むにつれ、習字より計算や理科を強化すべきだという教育関係者がふえてきた』と〔熊野筆事業協同組合の〕沢田〔徳太郎〕専務は不安そうだ。／[...] この先、習字が廃止になったら産地には致命的だが、形勢は悪い」。

⁵³ Voir le prospectus explicatif de l'établissement pour l'année 2016. Les élèves désireux d'entrer dans cette section doivent en outre s'inscrire dans les clubs périscolaires correspondants en 1^{ère} année.
Cf. http://www.kumano-h.hiroshima-c.ed.jp/art/h29/geijutsuruikai_images/h28_sotsuten_sasshi.pdf (consulté le 11 mars 2017)

⁵⁴ La musique s'ajoutera à ces deux premières matières en 1987 (voir le site du lycée).

Cf. <http://www.kumano-h.hiroshima-c.ed.jp/prof/enkaku.html> (consulté le 19 mars 2017)

⁵⁵ Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 10 juillet 1984 (*cit. in* Kumanochô dir. 1989, p.814) : 「筆の生産地、広島県熊野町にある熊野高校（畝川利彦校長、1223人）で今春、普通科に芸術類型（書道、美術両コース）が設けられた、[...] 全国でも珍しい同類型の内容や課題にふれてみた／心の教育を最優先／1期生は書道コース33人で美術は7人、この類型は独立の学科ではなく、普通科に含まれ、入試や1年時の授業はすべて同じ、2年から希望者が両コースを選び、卒業まで8単位各領域の学習（週5時間）を加える」（「筆の町に“筆の文化”継承 広島県熊野高 芸術類型コース誕生 書道・美術みっちり」）。

⁵⁶ *Ibid.*, p.815 : 「[...] 類型の目的について畝川校長は『こんな時代だからこそ、芸術による心の教育を最重視する、次に筆が作る伝統文化の書道や美術の継承を図る、さらに多様化する生徒の志望にこたえて個性を伸ばし、筆の熊野町の地域に根づいた特色のある学校を』と4つの意義を強調する」。

Le prospectus susmentionné met l'accent sur la variété du programme, ainsi que sur le développement de l'expressivité et de la créativité individuelle. Il précise aussi que les lycéens participent activement à toutes sortes de concours d'artogriphie : 「書道コースでは、専門的知識や技術を習得し、創造力を身につけていくことや、日常生活で生かされる書の学習、各種コンクールへの出品・参加など、幅広く書道の学習を展開しています。また、地元の行事にも数多く参加し、様々な体験を重ね、地域とのつながりを大切にしたい学習も行っています。こうした幅広い活動を通して、芸術書道を愛し、個々の表現力・創造力を鍛えていくと共に、良識ある心豊かな人間として成長していくことをめざしています」。

⁵⁷ Cf. quotidien *Chûgoku shinbun* du 10 juillet 1984 (*cit. in* Kumanochô dir. 1989, p.816) : 「[...] もちろん、地元の期待は大きい、熊野筆事業協同組合の向久保健蔵青年部は『類型は、書道を中心にした文化の町づくりの一環と考えている、伝統産業を支える知恵袋にもなってほしい、側面から協力を惜しまない』とバックアップを約束／また同町の世良統彦教育長も『地元には戦後習字教育復活に努力した背景がある、だが、現状は中学で指導者不足、書道担当教師らでつくる町書写書道研究協議会の活動と併せ条件整備を図りたい、芸術類

Quant au menu des cours proposés aux apprentis griphistes, il se compose d'activités classiques : étude du matériel ainsi que des chefs d'œuvre du genre, prise d'estampages, pratique de la griphie en *kana*, et *cetera*⁵⁸. Un journaliste rapporte qu'une séance à laquelle il avait assisté débutait par quelques instants de recueillement silencieux, et qu'il avait observé des élèves aux allures de voyoux traçant des caractères d'une étonnante douceur⁵⁹.

6.6. Le XXI^e siècle

À Kumano, depuis une trentaine d'années, la production de pinceaux de peinture et de brosses de maquillages dépasse en volume celle des pilogriffes, tout en lui demeurant inférieure de moitié environ sur le plan des recettes générées⁶⁰. Les pinceaux cosmétiques⁶¹ confectionnés dans la bourgade ont reçu un coup de projecteur en août 2011, lorsque le Premier ministre en a offert aux joueuses de la sélection nationale de football, en récompense de leur victoire à la Coupe du monde⁶². Or les manufacturiers de pinceaux d'écriture, toujours majoritaires en nombre

型の発足をテコに、文化創造の用具（筆）を作る誇りをもって町づくりを、書道文化センターがぜひほしい、出来れば芸術系の大学も』と夢をぐんと広げる [...]」（「筆の町に“筆の文化”継承 広島県熊野高 芸術類型コース誕生 書道・美術みっちり」）。

⁵⁸ *Ibid.*, p.814 : 「書道コースの内容は2年で書簡文や拓本とり、用具研究など、3年では仮名や書道史、古典研究と幅広い [...]」。

⁵⁹ *Ibid.*, p.815 : 「[...] 授業は類型実現に努めた担任の堀内泰之先生がのし袋の正しい使い方を中心に指導、黙想に始まる授業で生徒たちはきちようめに筆を運ぶ、一見ツッパリ風が穏やかな文字をかいていた」。

⁶⁰ Un article du quotidien *Nihon keizai shinbun* daté du 20 août 1985 (*cit. in* Kumanochô dir. 1989, p.818) indique les données suivantes : 37 millions de pilogriffes (6,5 milliards de yens), pour 50 millions de pinceaux de peinture (2,5 milliards de yens), et 40 millions de brosses de maquillage (1 milliard de yens).

⁶¹ Sur la demande de brosses de maquillage, voir par exemple l'intervention d'une sénatrice du parti Kômeitô (et ancienne étoile de la revue Takarazuka) au Parlement, le 18 mars 2004 (159^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité sur l'économie et l'industrie, no.2, p.23) : 「○松あきら君 先ほど、今うっかりしましたけれども、大分のことちょっと大臣も先ほど触れていただいたように思います。よろしく申し上げます。／先週末、総理が広島を訪問されたと同っております。熊野町を視察されたということでございますけれども、熊野は元々筆の産地として有名なところがございますけれども、今、筆といってもなかなか毛筆でお手紙を書くとか、あるいはお習字、学校ではお習字の授業もあるんでしょうけれども、私なんかなかなか筆を持つなんということがないわけがございますけれども。／ただし、違う筆は私も毎日握っているわけございまして、何かと申しますと、最近、この筆を作る技術を生かして高級化粧筆、これ 30 本、ちょっとあれですけども、二、三十本私も持っていて袋に刺さっているんです、大中小とかいろいろあって。ですから、お化粧するのも、筆なしではお化粧ができないという、今女性はもう筆がなくてはお化粧できない、これは本当なんです」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/159/0063/15903180063002.pdf> (consulté le 21 mars 2017)

⁶² Le présent accompagnait le Prix d'honneur de la Nation décerné à l'équipe des footballeuses. Cf. *Shun repo chûgoku chiiki*, janvier 2012, p.2 : 「この度、8月18日に国民栄誉賞の副賞として我が町の化粧筆が贈られたというのは本当にうれしいこととありますし、いろんな関係者の方のご苦勞、ラッキーな面、いろいろあると思うのですが、筆の町としては本当に感謝をしております」（三村裕史・熊野町長の発言）。

Voir aussi le numéro de septembre 2011 de la même publication (p.1-4), et le site de l'AFP en japonais.

Cf. <http://www.afpbb.com/articles/-/2820841?pid=7651496> (consulté le 27 février 2017)

Voir encore ce reportage de Karyn Nishimura-Poupée sur Kumano (pour l'AFP).

Cf. <https://fr.news.yahoo.com/japon-kumano-cité-pinceaux-maquillage-082536077.html> (consulté le 10 août 2017)

Des brosses à maquillage de Kumano figuraient également parmi les cadeaux distribués aux invités du sommet du G7 organisé à Iseshima fin mai 2016 (cf. le site du journal *Hiroshima keizai shinbun*).

Cf. <http://hiroshima.keizai.biz/headline/2352/> (consulté le 20 mars 2017)

d'entreprises (soixante à soixante-dix pour cent du total⁶³), continuent d'espérer des mesures susceptibles de rehausser leur production à son niveau de la fin des années 1930⁶⁴. Pour cela, ils peuvent compter sur l'indéfectible dévotion de leurs élus. Au niveau strictement commercial, ceux-ci s'efforcent de multiplier les points de vente des articles fabriqués à Kumano⁶⁵, lesquels se trouvent protégés par une marque déposée depuis 2004⁶⁶. Le bourg, qui recense de nos jours quelque mille cinq cents artisans, dont une vingtaine officiellement estampillés « maître de tradition⁶⁷ », a par ailleurs signé le 24 août 2016 une « déclaration pour le soutien des spécialités locales » visant la promotion de la production de pinceaux, ainsi que des activités touristiques connexes⁶⁸.

⁶³ Cf. *Shun repo chûgoku chiiki*, janvier 2012, p.3 (interview du maire de Kumano, Mimura Hiroshi) : 「それから、取り組みの中で販路の開拓が重要であります。本来、熊野町には、はっきり申し上げて小規模企業が 100 社近くあります。だいたいの内訳は化粧筆が 20 社、書道筆が 60~70 社、画筆が 10 社くらいです」。

⁶⁴ Cf. *quotidien Chûgoku shinbun* du 5 mars 1974 (*cit. in Kumanochô dir.* 1989, p.805) : 「[...] とかく業者の宿願は往年の毛筆の活況を取り戻すため小、中学校の全学年の習字、書方の正科復活と高校、大学教養部の書道必修科目への編入であり、これに付随した書道科教員養成機関の拡充に絶えず陳情嘆願が繰り返されていることで、日本趣味復活により書道興隆への需要増が町民の見果てぬ夢の姿である」(「特産品工業の実態 熊野フデの巻 最盛期は毛筆だけで 7 千万本 戦後は画筆に新活路開く」)。

⁶⁵ Lesdits articles sont maintenant disponibles sur les étals du magasin du rutilant Musée du pinceau de la ville (inauguré le 20 septembre 1994), sur ceux du magasin de souvenirs du centre commercial de la gare de Hiroshima, ou de la boutique de Ginza (Tôkyô). Cf. *Shun repo chûgoku chiiki*, janvier 2012, p.3) : 「本来は、取引は個々の業者がずっとやってきたわけでありましたが、やはり町も何らかの手を打っていかなくてはいけないということで、後ほど触れますが、筆の里工房のショップに各社の商品を集めて売っていかうということ、6~7年前に始めました。去年から広島駅ビルのショップ、これも直営と考えていただいていたのですが、ここにも店を構えています。8月以降ビックリするくらいの売り上げを示しております、9月から毎月 900 万円くらいで推移しております。去年は 200 万円かそこらですから、これは正確な数字ではないのですが、8月以降は 4~5 倍で推移しています。これは広島県の雇用関係の基金を使わせてもらって出展しましたが、こういった展開を現在しております」。

Voir les sites du Musée du pinceau, du bâtiment de la gare de Hiroshima, et de l'échoppe de Ginza.

Cf. <http://fude.or.jp/jp/kobo/> (consulté le 20 mars 2017)

Cf. http://www.asse.co.jp/shop/index.html?shop_id=4611#rec_list_31540 (consulté le 20 mars 2017)

Cf. <http://www.tau-hiroshima.jp/shop/2f/kumanofude> (consulté le 13 octobre 2017)

Il existe aussi une boutique en ligne.

Cf. <http://www.kumanofude.com/kogeishi.php> (consulté le 21 mars 2017)

⁶⁶ Voir le site du syndicat des fabricants de pinceaux de Kumano : 「熊野筆事業協同組合は、平成 16 年 (2004 年) 12 月に、当時としては全国的にも珍しい団体商標を取得しました。これは標準文字での商標のため、『クマノフデ、クマノヒツ、クマノ』の称呼となる全ての文字が対象となります。／熊野筆は、下記の規定により製造された書筆、画筆、化粧筆、刷毛とします [...]」。

Cf. http://www.kumanofude.or.jp/about1_2.html (consulté le 27 février 2017)

⁶⁷ Voir le répertoire de l'Association pour la promotion de l'industrie d'artisanat traditionnel et celui du syndicat du pilographe de Kumano.

Cf. http://www.kougeishi.jp/list_by_kougeihin.php?kougeihin_id=25&mode=gyoushu_kensaku (consulté le 13 octobre 2017)

Cf. <http://www.kumanofude.or.jp/about2.html> (consulté le 13 octobre 2017)

Voir aussi le site de la boutique en ligne de pinceaux de Kumano : 「江戸時代から脈々と受け継がれてきた熊野の筆づくり。現在、熊野町には 1500 人の筆づくりの職人『筆司』が居ます。中でも筆づくり経験が 12 年以上あり、優れた技術と経験を持つ職人の中から筆づくりの名人として認められた『伝統工芸士』は 22 名。伝統工芸士が丹誠込めてひとつひとつ作り込んだ筆は、専門家の間でもご好評いただいております」。

Cf. <http://www.kumanofude.com/kogeishi.php> (consulté le 21 mars 2017)

⁶⁸ Voir le site du Bureau départemental du ministère de l'Économie, du Commerce et de l'Industrie : 「内容／筆の都として知られる熊野町は江戸時代に伝えられた毛質製造技術により、180 年余りの歴史をもつ熊野筆の製造を産業の中心として『熊野筆と熊野筆の技術を応用した商品』、『熊野筆に関する産業観光』を『ふるさと名

En ce qui concerne l'action culturelle, le 12 septembre 2008, Kumano a instauré par ordonnance une « journée du pinceau⁶⁹ ». Il s'agit en réalité d'une semaine entière de festivités dédiée audit instrument à la période de l'équinoxe de printemps. Les dispositions adoptées à ce titre incitent la population locale à prendre conscience de la valeur de la culture du pinceau, à inscrire celle-ci au sein de leur existence, et à en apprécier les plaisirs⁷⁰. La manifestation vient s'ajouter au « festival du pinceau⁷¹ » organisé chaque année depuis 1935 au moment de l'équinoxe d'automne⁷². L'ordonnance municipale de 2008 a en particulier des applications dans le domaine de l'éducation scolaire. Afin de familiariser les enfants dès le plus jeune âge avec la culture pilogriphique, et d'accroître leurs capacités de concentration, la ville de Kumano a décidé de rendre obligatoire l'apprentissage de la griphie au pinceau dès l'entrée dans le cursus primaire. En conséquence de cette mesure inédite dans le département, les quatre cent et quelques élèves de première et seconde années des quatre écoles municipales suivent depuis avril 2010 des cours de pilogriphie, à raison de quinze heures annuelles (une « heure » durant quarante-cinq minutes). Dispensés en marge du curriculum ordinaire sous l'appellation *shodô* (et non *shosha*), ceux-ci ne procèdent pas sur la base d'un manuel, et ne font pas l'objet d'une évaluation chiffrée⁷³. Les

物』として応援することを宣言します」(「ふるさと名物応援宣言」)。

Cf. <http://www.chugoku.meti.go.jp/info/press/h28/0824.pdf> (consulté le 27 février 2017)

⁶⁹ *Fude no hi* : 「筆の日」

⁷⁰ Cf. site de la municipalité de Kumano : 「筆の日を定める条例／平成 20 年 9 月 12 日／条例第 16 号／(趣旨)／第 1 条 『筆の都 熊野町』として、筆産業の振興と筆づくり技術の継承・発展に尽力した先人に感謝するとともに、筆の歴史と文化の価値を改めて認識し、町、事業者及び町民が連携して、その魅力を全国に発信することにより、筆文化の振興と筆産業の発展を図るため、筆の日を定める。／(筆の日)／第 2 条 筆の日は、春分の日とする。／(筆の日週間)／第 3 条 筆の日の趣旨にふさわしい取組を実施する期間として、春分の日前後の 1 週間を筆の日週間とする。／(町の取組)／第 4 条 町は、筆の日の趣旨にふさわしい取組を推進するため、必要な施策を講ずるよう努めるものとする。／(事業者の取組)第 5 条 事業者は、筆づくり技術の継承と筆産業の発展を図るため、筆文化の振興に積極的に貢献するよう努めるものとする。／(町民の取組)第 6 条 町民は、筆文化の価値と役割を改めて認識し、筆を生活の中に位置づけ、筆の楽しさを味わうよう努めるものとする。／附則／この条例は、公布の日から施行する」。

Cf. http://www.town.kumano.hiroshima.jp/reiki/reiki_int/reiki_honbun/m317RG00000007.html (consulté le 27 février 2017)

⁷¹ *Fude matsuri* : 「筆まつり」

⁷² Sur les détails du festival, voir son site : 「筆まつりは熊野町商工会設立十周年に当たって、昭和十年(1935)9月24日、第1回が開催されました。日本三筆の一人とされ、また自ら筆を造られたという嵯峨天皇をしのび、あわせて熊野町製筆の元祖とされる井上治平、音丸常太、佐々木為次の三氏の功勞を感謝する意をこめて行われたものです。第一回以後、現在まで、毎年彼岸の中日に行われています。／今年(2010年)第76回を数える筆まつりには、さまざまな歴史があります。／[...] 筆まつりは、主催を商工会青年部から、熊野町商工会と筆まつり実行委員会(城本正昭委員長)に移し、運営面では、商工会に加え、町職員、筆組合職員も加わり、予算的にも町及び商工会、筆組合、筆事業所からの寄付や補助金によって運営されている。新たに加わった催事としては、前夜祭として、神楽、薪能が行われ、大書も中央書壇の高名な書家による揮毫が行われるようになりました。さらに筆の市も40社近い筆業者の出店があり、野外ギャラリーやハンズクラフト等も盛大に行われ、来観者も毎年5万人にも達しています」。

Cf. <http://www.fudematsuri.jp/history/index.html> (consulté le 11 septembre 2017)

⁷³ Voir le site *hiroshimapeacemedia* du quotidien *Chûgoku shinbun* (article daté du 19 mai 2010) : 「小学1・2年で『書道科』／熊野町が広島県内初／筆文化の関心向上へ／小学1、2年生を対象にした『書道科』の授業が18日、筆の生産量が全国トップの広島県熊野町で始まった。学習指導要領では毛筆を学ぶのは3年生以上だが、低学年から筆文化への関心や集中力を高めてほしいと踏み切った。町教委は『県内では初めて』として

écoliers s'y exercent au maniement du pinceau sous la férule d'une intervenante extérieure (directrice d'un club de graphie à Hiroshima ⁷⁴), tandis que les instituteurs responsables des classes impliquées se cantonnent dans un rôle d'assistant. Il s'agit d'acquérir la posture adéquate (le dos droit, décollé du dossier de la chaise et de la table, les deux pieds bien à plat au sol), de s'entraîner aux gestes fondamentaux, en écrivant d'abord à l'eau sur un support spécialement prévu à cet effet, puis, à partir du second semestre de la première année, d'apprendre le tracé de sinogrammes simples (« trois », « rivière », *etc.*) en griphiant à l'encre sur papier de format *hanshi*. L'écriture de ces *kanji* en graphie régulière marque clairement la segmentation en trois temps (attaque, extension et terminaison du trait). En bref, comme le montre le petit film réalisé sur le sujet par la municipalité ⁷⁵, on a affaire à une méthodologie en tous points classique, centrée sur la maîtrise technique et non sur l'expression, à cent lieues des ambitions novatrices des années 1950 évoquées plus haut. Mis en place à titre expérimental, ce programme de pilogriphie devait faire l'objet d'une évaluation trois ans plus tard. Dans la mesure où il se poursuit à l'heure actuelle, on suppose qu'il a donné satisfaction. De fait, les témoignages des enfants retenus par les médias semblent plutôt positifs. Du côté des adultes, les directeurs d'établissements vantent les vertus de la pratique de la graphie au pinceau sur le plan de l'application à l'étude ; les membres du comité éducatif de la bourgade, sans méconnaître la nécessité de fournir aux maîtres d'école une formation mieux adaptée à ces activités, renchérissent en évoquant l'amélioration des résultats obtenus dans de nombreuses matières ⁷⁶, ainsi que l'épanouissement du sentiment de fierté des enfants envers leurs

いる。／町内全4校の1、2年生470人が、書道講師で非常勤講師の佐城恵子さん(34)＝広島市東区＝から書く時の姿勢や片仮名の書き方を教わる。授業は年間15時間。教科書は用いず、成績評価もない。／この日は、熊野第2小の40人が、墨の代わりに水で何度も書ける水書板を使って練習。『書く時は静かに心を落ち着けて』と指導を受け、穂先の向きや筆圧を変え、細い線や太い線の書き方を学んだ。／1年清水陽平君(6)は『筆の持ち方が難しかった。早く文字を書けるようになりたい』と張り切っていた。／[...]／町は2008年9月施行の『筆の日』条例で、『町民は筆を生活の中に位置付け、筆の楽しさを味わうように努める』と定める。教育現場でも条例の精神に沿って書道科を導入した。／(小山頭)／(2010.5.19)」。Cf. www.hiroshimapeacemedia.jp/kikaku/child/news/100519b.html (consulté le 27 février 2017)

⁷⁴ Madame Sashiro Keiko [?] : 「佐城恵子」

Voir par exemple le site ci-dessous.

Cf. <http://koyokai.sblo.jp/archives/20170517-1.html> (consulté le 11 septembre 2017)

⁷⁵ Film d'environ 15 minutes 30 réalisé par le comité éducatif municipal de Kumano (2013 ?) : 「熊野が大切にすることとき-低学年書道科」。

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=u2lGyGpGU-c> (consulté le 10 mars 2017)

On consultera en outre avec profit un autre court métrage, d'une trentaine de minutes celui-là, présentant de manière romancée la ville de Kumano (réalisé en 2015), ou sa version écourtée.

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=b1BZ1FAVj98> (consulté le 13 mars 2017)

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=GXCgo0-aLOo> (consulté le 13 mars 2017)

⁷⁶ Cf. article du quotidien *Asahi shinbun*, du 5 août 2016 (cité sur le compte facebook ci-dessous) : 「通常は小学3年生で始まる書道の授業を、1年生から始める自治体が増えている。姿勢を正して心静かに筆を握ることで、集中力をつけ、成績向上につなげたいという狙いがある。／[...]／■背筋伸び、私語も減る 広島・熊野町／7月上旬、広島県熊野町の町立熊野第三小学校。1年生が1学期最後の書道に取り組んだ。この日の課題は漢字の『三』。講師の佐城恵子さん(40)は、水をつけると墨のように字が浮かび上がる『水書板』を黒板に張り、手本を書いてから言った。／『足はペッタン(P)、床の上。背筋ピン(P)。机といすの間にグー(G)一つ。では、静かに左手を置きます』／筆を持つたび、『PPG』と名付けた姿勢をとらせる。『机

racines ; tandis qu'un universitaire local, expert en pédagogie graphique, entrevoit des possibilités d'extension du dispositif à l'ensemble du département ⁷⁷.

À ce propos, lors de la séance du comité éducatif départemental de Hiroshima du 11 décembre 2013, la conseillère Itô Mayumi (PLD), native de Kumano, interpelle le président. Elle revient d'abord sur une enquête effectuée en novembre 2012 auprès des élèves des quatre écoles primaires de Kumano ayant suivi les cours de pilographe [shodô] en première et deuxième années, ainsi que des familles et des enseignants desdits écoliers. Selon Itô, le sondage attesterait chez les enfants

といすの間にグー一つ』は、机とおなかの間と、いすの背もたれと背中の中に、それぞれ拳一つ分の空間をあけるといふ意味だ。45分の授業中、子どもたちは背筋を伸ばして『三』の字を書く練習を繰り返した。／人口2万5千人ほどの小さな町は、書道筆や化粧筆の産地として知られる。町は2010年度、4つある町立小で1、2年生の書道を始めた。正規の教育課程外と位置づけ、成績はつけない。年15コマを時間割に組み込み、作法や礼儀も教える。『PPG』の姿勢には、全小中学校が書道以外の授業でも取り組む。／町教育委員会によると、PPGを始めてから、小学校では授業中の私語や立ち歩きが減った。荒れ気味だった中学校も落ち着いたという。全国学力調査の成績も向上し、昨年度の小6の結果は、おおむね県平均以上だった。中3も理科以外は、多くの教科で全国1位を占めた秋田県や福井県の平均を上回った。／林保・町教育長(66)は『学習規律と学力は両輪。書道の作法や姿勢がもたらす効果は大きい』とみる。

Cf.

<https://nl-nl.facebook.com/wakita.syodo.sakaisuzihonmachi/photos/a.327136327457299.1073741828.323446917826240/603763299794599/?type=3> (consulté le 14 mars 2017)

⁷⁷ Voir le site [hiroshimapeacemedia](http://www.hiroshimapeacemedia.com) du quotidien *Chûgoku shinbun* (article daté du 6 septembre 2010) : 「小1から書道、集中力高まる 『筆の里』熊野町 授業導入 正しい学習姿勢も習得／筆の生産量全国一を誇る広島県熊野町の町立小学校 が本年度から、1、2年生に書道の授業を導入している。学習指導要領では、国語で毛筆を学ぶのは小学3年生から。筆産地として義務教育の初期段階から書に親しませるとともに、児童の集中力の向上や正しい学習姿勢の習得を目指す。(小山頭)／熊野第一小の書写室。『背筋を伸ばして。ひじを上げて』。書道科担当の非常勤講師、佐城恵子さん(34)が、2年2組の児童28人に姿勢を正すよう促した。佐城さんは、広島市東区で書道教室を主宰。町立全4小学校で1、2年生の書道科の授業を1人で受け持つ。担任の教諭はサポートに回る。／▽まず水書板から／書道科は5月に始まった。1学期の間、児童は水書板を使った。墨の代わりに水を含ませた筆を灰色の板の上で走らせる。乾くと、何度でも書き直しができる。／まず、穂先を上、横、斜めと向きを変えると、太さの違う線が書けることを学ぶ。佐城さんの『トン、スー、ピタ』の掛け声に合わせて、縦と横の線を書く練習を繰り返した。1学期の終盤には『三』や『川』などの字に挑戦した。／渡辺航慧(こうせい)君(7)は『字がきれいに書けるようになってきた』と満足そうだ。2学期からは墨と半紙を使っている。習う字も増やし、さまざまな筆の運び方を学ぶ予定だ。／授業で、字の上達以上に力を入れるのが書道の作法。両足の裏を床にきちんとつけていすに座り、机とおなかの間は常に拳一つ分の間隔を保つ姿勢を意識させる。『心を落ち着けて、静かにして書きましょう』。佐城さんは呼び掛ける。／1学期の序盤は書き損じて声を上げる児童がいたが、徐々に私語はなくなった。大地来夏(こなつ)さん(8)は『書道の授業が始まってから、私もクラス全体も集中力が高まった気がする』と話す。／1学期を終え、同小の奥金実校長は『ほかの授業でも書道科を引き合いに出せば、子どもは姿勢をすぐに正すようになってきた』と、少しずつ手応えを感じている。／▽広島県内初めて／町教委によると、小学校低学年への書道科導入は広島県内で初めて。教科書はなく、成績評価もしない。授業は45分間で、年間15回を予定する。／ただ、書道科は通常の教育課程とは別に授業時間を増やして実施している。町教委は3年間を試行期間と位置づけ、児童に負担がないかを見極めた上で継続や見直しを判断する。／全国では、静岡県伊東市が『書道教育特区』として、2006年度から小学1、2年に書道科を設けたのが先駆け。教育課程の中に位置付けて週1回程度、授業をしている。／▽郷土への誇りも／熊野町の伝統産業を生かした取り組みに、安田女子大の谷口邦彦准教授(50)＝書写書道教育学＝は『学習の基本は字を書くこと。熊野町が率先して取り組めば、県内の書写教育がもっと盛んになる』と期待を寄せる。先が柔らかい毛筆を使うことで、筆圧の加減や字を書くリズムが硬筆よりも覚えやすいという。／書道の基礎を正しく学ぶためには、専門家の力は不可欠。だが、講師に任せきりではいけないと、町教委は8月下旬、1、2年生の担任教諭たちを集めて初の実技研修会を開いた。林保教育長は『筆といえば熊野と言われるほどの文化がある。子どもたちに、郷土に対する誇りを持たせられる取り組みにしたい』と話している。／(2010.9.6)。

Cf. <http://www.hiroshimapeacemedia.jp/kikaku/child/news/100906.html> (consulté le 13 mars 2017)

concernés un degré de satisfaction vis-à-vis de l'enseignement reçu supérieur à soixante-dix pourcent (pour environ trente pourcent de mécontents ?). Quarante pourcent des parents déclareraient par ailleurs avoir constaté que leur progéniture parvenait à rester attablée plus longtemps qu'auparavant (proportion relativement faible ?), et près de quatre-vingts pourcent d'entre eux, que l'apprentissage pilogriphique avait des effets bénéfiques sur la croissance enfantine (affirmation sans fondement scientifique ?). On notera que, bien que globalement positifs, ces données ne plaident pas telles quelles pour une validation indiscutable d'un enseignement précoce de la griphie au pinceau, interprétation qui nécessiterait une analyse de l'enquête et de ses résultats autrement approfondie. La conseillère de Hiroshima n'hésite toutefois pas à conclure que ces derniers devraient inciter le gouvernement départemental à généraliser l'expérience de Kumano⁷⁸. On imagine sans mal les profits qu'un élargissement à l'ensemble du département de l'achat de matériel pilogriphique par la totalité des élèves des deux années initiales du cursus élémentaire rapporterait aux fabricants et commerçants du secteur⁷⁹. En réponse à la sollicitation d'Itô, le président salue les efforts de Kumano pour resserrer les liens entre l'éducation scolaire et la vie de la communauté locale, s'engageant à faire connaître aussi largement que possible ce genre d'initiative⁸⁰, dans une posture qui témoigne d'un manque d'entrain certain, voire d'une

⁷⁸ Cf. Minutes du comité éducatif départemental de Hiroshima : 「伊藤議員(自民会議)／平成 25 年 12 月 11 日／教育長答弁実録(教育委員会)／(問)小学校低学年における書道科の取組について／安芸郡熊野町は『筆の都』であり、熊野筆の全国的な知名度も上がってきている。町では、全国書画展覧会を毎年開催する*など古くから書画の啓発活動等にも力を入れている。また、書写教育は学習指導要領で、通常は小学 3 年生以上とされている中で、熊野町では、県内で唯一、小学 1、2 年生を対象に書道の授業が行われている。／町教育委員会で、昨年 11 月に、低学年で書道を体験した町内 4 小学校の児童や教員、保護者に対してアンケート調査を行ったところ、児童の 7 割以上が書道の授業を好きと答え、7 割近くの児童が文字を書くときの姿勢に気を付けていると答えている。また、保護者の 4 割近くの方が『以前より長く机に座っていられるようになった』、8 割近くの方が『書道は子供の成長に役立つ』と回答している。以上のことから、低学年に導入する書道の授業が、子ども達の落ち着きや集中力を養い、学習態度に良い影響を与えていることが分かる。日本の伝統文化を代表する書道教育を通じて、子ども達に豊かな心・生きる力が育まれる。／今後、世界で活躍する子ども達を育てるためには、世界で通じる『日本人としてのアイデンティティー』の育成が欠かせない。こうした観点から、グローバル社会を見据えた先進的な取組として、今後、この熊野町での小学校低学年書道科の取組を、県内全ての小学校にも波及していくべきと考えるが所見を伺う」。

Cf. <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/113242.pdf> (consulté le 1^{er} mars 2017)

*第 1 回開催は 1932 年。

Cf. <http://www.lib.town.kumano.hiroshima.jp/kyoudo/pdf/1954-02-fudenomachi-kumanosi/61.pdf> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁷⁹ Le département de Hiroshima comptait en effet 49 982 élèves de 1^{ère} (25 157) et 2^{ème} (24 825) années en 2014 (établissements publics), pour seulement 429 (226 + 203) à Kumano (cf. site de la préfecture de Hiroshima), ce qui laisse escompter des bénéficiaires centuplés.

Cf. <http://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/h28kihonsu.html> (consulté le 1^{er} mars 2017)

⁸⁰ *Ibid.* : 「(答)／学校において教育課程を編成するに当たっては、地域の実態を考慮することが大切であり、家庭や地域社会との連携を密にすることが求められております。／こうした中、熊野町におきましては、地域の伝統的工芸品である熊野筆を活用した特色ある教育活動が、全ての小・中・高等学校において展開されております。／特に、町内全ての小学校 1 年生から導入されております『書道科』におきましては、地域の伝統文化を学ぶことを通じて自分の住んでいる町に関心を持つことや、学習に向かう姿勢や態度に良い効果が現れているとお聞きしております。／県教育委員会といたしましては、今後ともこうした地域の特色ある取組を実践交流会などにおいて発表する機会を設けるなど、優れた取組事例として広く紹介して参りたいと考えております」 (2013 年 12 月 11 日)。

indifférence polie. Il faudra voir si de telles pressions s'accroîtront dans le futur au point d'obliger les décideurs à sortir de leurs diplomatiques atermoiements.

Grâce à l'entremise de Nakagawa Toshinao, député du Parti libéral démocrate issu de la circonscription, le présent maire de Kumano, Mimura Hiroshi ⁸¹, a tissé des liens avec la Fédération des parlementaires pour l'artogriphie (cf. C.II.2.3.10.) à peine quelques mois après la naissance du groupe. Le 4 août 2014, Mimura a ainsi rendu une visite de courtoisie au président de ladite Fédération, Kawamura Takeo, lequel loua la politique éducative de Kumano, et se dit prêt à s'y rendre pour faire des observations de classe. Quelques temps plus tard, quatre « jeunes loups » du PLD membres de la Fédération effectuaient le déplacement jusqu'à Kumano, où le maire leur servit de guide. Naturellement, les visiteurs auraient pris le chemin du retour les bagages chargés de pinceaux achetés sur place ⁸². Le 11 juillet 2015, Nakagawa Toshinao amena le ministre de l'Éducation Shimomura Hakubun (cf. F., ill.57) assister à un cours de pilogriphie d'écoliers de deuxième année, lequel parut enthousiasmer l'invité ⁸³.

6.7. Conclusion

⁸¹ Avant de d'accéder à la magistrature municipale, Mimura était dirigeant d'une entreprise de fabrication de pinceaux (cf. site de la municipalité de Kumano).

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/www/contents/1275293762435/index.html> (consulté le 15 mars 2017)

⁸² Cf. site de la municipalité de Kumano : 「町長日記：書道国会議員連盟会長 表敬訪問、国会議員の熊野町視察／ [...] 26／8／4 中川俊直先生のご紹介で書道国会議員連盟会長の河村建夫衆議院議員を表敬訪問させていただきました。／ [...] 河村先生に熊野町が小学校1・2年生に実施している低学年書道授業の取組を説明させていただき、書道国会議員連盟所属の先生方へ熊野町が作成した低学年書道授業のDVD配布と先生方の熊野町の授業視察をお願いいたしました。／河村先生は、熊野町の低学年書道授業の取組を大変評価され、機会があればぜひとも、授業を参観したいと仰ってくださいました。／ [...] 中川俊直先生と同僚の若手衆議院議員4名の先生方が熊野町筆の里工房を視察されました。／先生方は広島原爆死没者慰霊式終了後、熊野町を訪問されました。／ [...] 私 [=三村裕史町長] と馬上議長で館内をご案内し、皆さん、熊野筆の歴史や常設展示、伝統工芸士による実演などを熱心に視察されました。そして工房のショップでは、たくさん熊野筆をお求めになっていました。／ご訪問に感謝申し上げますとともに、再度、熊野町においていただくことを切に願っています。／※ 熊野町を視察された衆議院議員 (敬称略) / 武部新 (北海道)、福田達夫 (群馬県) / 田野瀬太道 (奈良県)、大野敬太郎 (香川県) 。

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/www/contents/1408436646971/index.html> (consulté le 24 février 2017)

Cf. site de Nakagawa Toshinao : 「2014年8月6日 【中川日記】 / 午前10時20分～来広頂いた同僚国会議員に、我が郷土の地域資源で全国のシェアの7割を誇る筆の都・安芸郡熊野町の筆の里工房を視察して頂きました。／世界一の大きさの筆の前で記念撮影し、伝統工芸師の匠の技を見学して頂きました。／ご対応頂いた熊野町の三村町長や馬上議長をはじめ熊野町役場の皆様、中川俊直後援会『直志会』の若手幹部の皆様、たいへんお世話になりました」。

Cf. <https://www.nakagawatoshinao.jp/diary/1446/> (consulté le 24 février 2017)

⁸³ Voir le compte-rendu de la visite rédigé par le maire Mimura Hiroshi (cf. site de la municipalité) : 「第一小学校に移動し、2年生の書道授業を視察されました。熊野町では4年前から小学1、2年生にも年間15時間の毛筆を使った書道を実施しています。大臣は児童たちの授業態度や姿勢の良さに感心されていました。／授業見学の後教壇に立たれ、『すばらしい授業でした。これからも勉強や書道をがんばってください。』と児童たちに直接話をされました。児童たちには一生残る思い出になると思います。／下村大臣は熊野町の低学年書道は全国的にも珍しく、これから応援していきたいと語られました」。

Cf. <http://www.town.kumano.hiroshima.jp/www/contents/1437981492721/index.html> (consulté le 12 septembre 2017)
Voir aussi le bimensuel *Shodō bijutsu shinbun*, no.1061, 1^{er} octobre 2015, p.2 : 「下村文科省「低学年書道科」を視察 広島・熊野町が実施」。

À travers ce court chapitre, on aura entrevu la teneur et l'étroitesse des liens unissant le mouvement propilographie et la sphère économique. Partant du principe d'une répercussion quasi mécanique de la politique éducative sur les ventes de pinceaux d'écriture⁸⁴, les manufacturiers de Kumano ont ainsi déployé jusqu'à aujourd'hui de multiples stratégies pour promouvoir la pratique pilogriphique dans le système scolaire, notamment en tentant de peser sur les leviers du pouvoir politique. Isaka Yukio, universitaire et cadre du ministère pendant un temps, apporte à ce sujet son témoignage :

Le problème de la pilogriphie [*shûji*] est délicat. Après la guerre, j'ai moi-même participé à trois sessions de la Conférence consultative sur les curricula, or la première question était alors de savoir s'il fallait programmer l'apprentissage de la griphie au pinceau [*shûji*], et le cas échéant, à partir de quelle année. [...]. Des pressions extérieures se sont exercées, si je me rappelle bien, quand on a commencé à examiner le volume horaire des programmes. C'est cette question de la pilogriphie [*shûji*] qui a provoqué une réaction de la part des politiciens. Il faut voir que les retombées en matière de consommation de papier ou de pinceaux changent énormément selon qu'on débute l'enseignement en première année ou en troisième. Ça a un impact sur les profits réalisés. [...] Un calcul rigoureux des pertes et des bénéfices joue ici⁸⁵.

Bien que relevant ce commentaire, Fujita Yûsuke se contente un peu étrangement de supposer l'éventualité de relations entre marchands et militants propilographie⁸⁶. Comme nous l'avons vu, non seulement l'existence de celles-ci, et le rôle décisif qu'elles ont joué ne font pas l'ombre d'un doute, mais cette entente perdue à l'heure actuelle⁸⁷.

⁸⁴ Cf. quotidien *Nihon keizai shinbun* du 30 décembre 1985 (cit. in Kumanochô dir. 1989, p.821) : 「習字教育の動向と熊野筆の生産量は密接にからいあっている、戦前の昭和 11 年には、熊野筆は過去最大の 7 千万本を生産した、しかし、戦後、22 年の学制改革で習字が廃止になったとたん、1 千 5 百万本にまで落ち込んだ／その後は徐々に見直され、33 年に小学校の判断で採用できる選択科目として復活、46 年からは必修科目になり、3 年生以上に年 20 時間教えることになった、この年は 4 千 5 百万本を生産し、戦後最高を記録した」「経済ルポ 先細る毛筆産地 広島県熊野町 筆ペンに食われる 中国からの輸入も脅威」。

⁸⁵ Cit. in Fujita Yûsuke 2001.11, p.129-130 : 「習字の問題というのは難しいんです。というのはね、私も戦後教育課程審議会の委員も 3 期くらいやりましたけれどもね。私が委員をやっている時に、その習字を何年からやるか、やるかやらないか第一問題 [中略]。で、一番、教育課程の時間数やなんかを検討するときね、外の力が加わった、政治家が動いたのは習字ですよ。というのはね、習字という紙と筆とね、あれは小学校の 1 年からやるのと 3 年からやるのでは全然違うんです、量が。営利と関係している。[中略] これは利害関係厳しいです」。

⁸⁶ Cf. *ibid.*, p.130 : 「振興協会や全書連は、少なくともその設立目的から判断する限りでは営利性を追求する団体ではなく、信念や大義を主張するいわば価値推進団体といえる。けれども井坂の指摘するように、書教育の教育課程上の位置づけが書道関係者の利害と深く関係するということは首肯し得ることであり、利害関係を有する書道関係業者と復活運動を展開したこれらの団体が繋がっていた可能性は否定し得ないだろう」。

⁸⁷ Comme le montre Anne Trubek (2016, p.146-147), ce type de stratégie mercantile n'est évidemment pas l'apanage du marché nippon : “*National Handwriting Day is the brainchild of the Writing Instrument Manufacturers Association (WIMA) representing the \$4.8 billion industry of pen, pencil, and marker manufacturers. A lobby located about a block away from the White House, WIMA was formed in 1943 ‘to bring together pen, marker and mechanical pencil*”

En dépit d'une décre du nombre de ses adhérents (environ deux cents à l'heure actuelle, groupes et particuliers confondus), la Fédération nationale des fabricants de matériel pilographique existe encore, elle aussi⁸⁸, qui a célébré son soixantenaire en 2011⁸⁹. Elle sponsorise en particulier les congrès nationaux annuels de la Société japonaise de recherches sur l'enseignement de l'artographie lycéenne [*Zenkôshoken*] (cf. C.II.2.3.6.), cette dernière l'ayant d'ailleurs remerciée pour ces bons services par un prix honorifique en 2009⁹⁰.

Dans la mesure où les producteurs de matériel pilographique s'adjoignent – achètent, supputeront les mauvais esprits – la collaboration de politiciens pour faire avancer leur agenda, il n'apparaît pas déraisonnable de s'inquiéter d'une forme de collusion qui prendrait les écoliers en otage d'intérêts financiers et idéologiques déconnectés des strictes nécessités éducatives. Voilà précisément les dangers contre lesquels concepteurs américains et japonais des programmes scolaires estimaient, à la fin des années 1940, sain de se prémunir (cf. B.I.5.2. & 5.3.). Inversement, il faudrait se demander si l'on doit vraiment reprocher aux manufacturiers de pilographes de « se

industries'. In 1994, in a moment of conglomeration, it merged with the Pencil Makers Association. They sponsor the national day, created in 1977, to celebrate handwriting's 'purity.' [...] / But the first words in the description of National Handwriting Day indicate a slight desperation: 'Handwriting is an [sic] true art form and one of the few ways we can uniquely express ourselves. [...] Handwriting allows us to be artists and individuals during a time when we often use computers, faxes and e-mail to communicate. Fonts are the same no matter what computer you use or how you use it and they lack a personal touch. Handwriting can add intimacy to a letter and reveal details about the writer's personality.'"

Voir à ce sujet le site de la WIMA.

Cf. <http://www.pencilsandpens.org> (consulté le 13 décembre 2017)

Aux USA, la journée nationale de l'écriture manuelle est célébrée le 23 janvier de chaque année. Voir le site ci-dessous.

Cf. <http://www.holidayscalendar.com/event/national-handwriting-day/> (consulté le 13 décembre 2017)

⁸⁸ Elle a joui pendant un temps d'un statut légal un peu ambigu (cf. 72^{ème} session de la Diète, Chambre basse, comité sur le commerce, séance du 6 mars 1974) : 「岡田 (哲) 委員 いま言われました中で、事業協同組合、協同組合連合会あるいは商工会という法人の点が触れられました。私ここでちょっと考え方を聞いておきたいと思えますのは、これは例を出しますが、たとえば全国書道用具生産連盟という中央組織がございます。この組織には各地域に支部がございます。その組織の支部の中に豊橋に毛筆組合という組合がございます。それが支部に加盟しているのです。販売をする側と生産する側と一緒にあって、用具の中に、全国組織に加盟をしておるとい形になっているのですが、これは中央組織も地方組織も任意法人でありまして、法でいう法人になっていないわけです。こういう場合、あくまで法に基づく協同組合あるいは商工組合というような形がとられなければこれはだめということになるかどうか。しかも、これは長い間、明治中期ぐらいからずっと特殊事情がありまして、いま申し上げた毛筆組合というのができてきているのですが、あくまでこの規定でいきますと、いまのところ任意法人になっておる」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/072/0260/07203060260014c.html> (consulté le 12 septembre 2017)

⁸⁹ Cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.965, 15 juillet 2011, p.16 : 「書道用の筆、墨、硯、紙などの文房四宝や、用品の生産・流通にかかわる業者で組織している『全国書道用品生産連盟』。青柳彰男理事長＝宝研堂社長。14支部。昭和27年〔7月〕結成の業界団体。全国に199社・個人の会員。近年、山梨支部所属会員の大量退会などで、会員数は10年前に比べ約60社・個人減」(「全国書道用品生産連盟、第60回記念総会開く」)。

⁹⁰ *Ibid.*, no.928, 15 décembre 2009, p.1 : 「功労者表彰受彰者／ [...] 全国書道用品生産連盟 (団体)」 (「第50回全書研《埼玉大会》開く」)。

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=127> (consulté le 12 septembre 2017)

Voir aussi la liste des sponsors du congrès de 2015 de la *Zenkôshoken* sur le site de cette organisation. On y trouve éditeurs de manuels, producteurs ou commerçants de matériel pilographique (dont la Fédération nationale), universités, écoles spécialisées en artographie, organisateurs de certifications, *et cetera*.

Cf. <http://zenkoushoken.sun.bindcloud.jp/pg249402.html> (consulté le 21 février 2016)

servir » de l'école dans le but – entre autres – d'assurer la survie de leur corporation ainsi que de la communauté qui dépend de leur travail. L'éducation scolaire ne saurait en effet se concevoir que comme mère et fille d'une société donnée, et les orientations que cette dernière décide de suivre découlent forcément de choix en partie arbitraires.

D.

**L'ENSEIGNEMENT GRAPHIQUE SELON LES
DIRECTIVES ÉDUCATIVES NATIONALES**

I. INTRODUCTION

Nous ne ferons qu'un rapide préambule avant d'entamer ce volet sur l'évolution des consignes éditées par le ministère de l'Éducation au rythme d'une version par décennie.

Depuis 1945, le taux de scolarisation au deuxième niveau du secondaire a plus que doublé au Japon, frôlant aujourd'hui les cent pourcent (*cf.* F., graphique 7). Dans un contexte où la quasi totalité de la population passe désormais par le lycée, il nous a semblé intéressant d'observer comment l'État modelait, à travers la définition des curricula, la conception que les Japonais se font de la grammaire, ainsi que la façon dont la politique en la matière avait évolué au cours de ces derniers soixante-dix ans. Car si l'école ne fait pas tout, nul doute qu'elle formate à maints égards les modes de pensée et les comportements de générations qui y séjournent maintenant une douzaine d'années. Dans la mesure où les programmes scolaires reflètent les us et coutumes de la société en même temps qu'ils les modèlent, examiner la situation de l'enseignement grammatical dans les cursus élémentaire et secondaire apportera certainement des éléments de réponse à notre problématique fondamentale : « Qu'est-ce que la grammaire au Japon ? ». Voilà nos motivations de départ.

Concernant les curricula, les spécialistes opèrent une distinction entre plusieurs dimensions :

- Le curriculum écrit ou prévu (en anglais, *intended, written*), tel que le conçoivent les autorités éducatives.
- Le curriculum appliqué ou enseigné (en anglais, *implemented, taught*), qui dépend du travail des professeurs.
- Le curriculum appris ou évalué (en anglais, *attained, assessed*), résultat des deux premiers du côté des apprenants ¹.

On pourrait encore mentionner séparément le curriculum caché (en anglais *hidden*), lequel désigne les conséquences – généralement fâcheuses – d'idéologies peu avouables (racisme, sexisme, élitisme, *etc.*) qui sous-tendent les programmes sans qu'on les remarque de prime abord. Considérant exclusivement la première de ces trois ou quatre perspectives, la présente étude consistera en une analyse de la littérature ministérielle, à savoir les consignes éducatives nationales et la glose qui l'accompagne. À première vue que cette herméneutique. On se perd souvent dans les indications tantôt télégraphiques tantôt télescopiques de *Directives* au phrasé rébarbatif. Et, stylistiquement parlant, les *Commentaires* afférents ne valent guère mieux. Il y a, à cet égard, une sorte de contradiction dans le fait de formuler avec aussi peu de raffinement des instructions sur la façon d'apprendre la langue japonaise. En outre, les enseignants eux-mêmes lisent rarement ces textes, préférant concentrer leur attention sur les manuels ². D'où l'importance, un peu paradoxale,

¹ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.16.

² *Ibid.*, p.10 : 「戦後、文科省はほぼ10年ごとに学習指導要領を改訂してきているが、なぜか、学習指導要領

de ladite littérature. Pendant un temps, les professeurs ont tenté de s'impliquer dans le développement de curricula locaux, sans doute encouragés en cela par les velléités décentralisatrices de l'occupant³. Or depuis la fin des années 1950, le ministère a repris la main et ne l'a plus lâchée⁴. Parfois assisté par des organes temporaires parallèlement mis en place par le Premier ministre afin de revoir les orientations générales de l'éducation, il supervise les travaux des diverses commissions consultatives sur les programmes, ou des comités de rédaction des consignes dont il sélectionne les membres, et contrôle le contenu des livres scolaires par le biais d'un système de certification confinant à de la censure⁵. Dans ces conditions, les professeurs ne jouissent que d'une autonomie réduite, et l'on comprend qu'ils estiment avoir mieux à faire que de s'interroger en profondeur sur la légitimité de politiques éducatives décrétées très loin au-dessus de leurs têtes. À première vue, un partage des fonctions aussi tranché paraît contradictoire avec la volonté, exprimée dans les textes officiels depuis trente à quarante ans, de cultiver l'autonomie [*shutaisei*] des élèves. Comment imaginer, en effet, le sujet enseignant capable de développer chez le sujet apprenant une qualité qui lui fait défaut ? À travers l'exemple de l'enseignement graphique, on verra cependant que le raisonnement n'a de l'aporie que l'apparence : en réalité, l'autonomisation ou « sujétion » que les décideurs ont à l'esprit se trouve circonscrite à l'intérieur d'un périmètre assez étroit. Pour utiliser une image, on dira qu'elle s'apparente davantage au lâcher d'un tigre dans la cage d'un jardin zoologique, qu'à celui d'un de ses congénères dans une réserve naturelle. Dans le premier cas, la bête dépend complètement de ses gardiens pour s'alimenter ; dans le second, elle chasse et se nourrit seule. Or le citoyen humain en devenir – *i.e.* l'enfant scolarisé – ne saurait, lui, se satisfaire de la prison dorée qui suffira au fauve. En le privant de la possibilité de sentir les limites de « l'enclos » où il évolue, et de questionner celles-ci, on risque d'encourager la

についての教師たちの関心は高くない。実際、教師で学習指導要領をしっかりと読んでいる人はほとんどいないといわれる。教師の関心は学習指導要領にではなく一学習指導要領を基準にして作成され、文部科学省の検定に合格した一日々の授業で用いる教科書と、教科書会社が発行する教師用指導書にあるとあってよい。

³ *Ibid.*, p.11 : 「戦後一時期、すなわち 1958 年の学習指導要領改訂の前後に、学校や教師による教育課程の自主編成をめぐる争われた時代があった。いまではほとんど死語に近い。それは、『子どもたちの教育に直接携わっている教師たちが独自に自分たちの学校にふさわしい教育課程を編成すべきである』という主張であった。たしかに、学校や教師が直接指導にあたる子どもたちの教育にかかわり、積極的に責任を果たすためには、それぞれの学校の教師たちが自ら主体的に教育課程を編成することが理想的かつ教育的であるといえる。当時、かなり多くの教育課程が自主編成された。しかし、現実には一部の地域での自主編成にすぎなかった。今日でも『地域カリキュラム』がのこっている地方があるのは、その名残りといっている。

⁴ *Ibid.*, p.12 : 「しかし、1958 年以後、一貫してこのような役割分担体制がとられてきたという状況にあって、『誰が教育課程を編成すべきか』という問題の重要性について、私たちの認識は希薄になってしまった。改めて“民主主義の進化の結果”とあってよいが、地方分権化が進行しつつある今日、『だれが教育課程を編成すべきか』を考えることが重要になってきている。また、教師たちの専門性・主体性の育成という観点からも、教師たちが教育課程の編成により深くかかわり、子どもたちの教育に直接責任をとる必要がある。実際、先進国の一部の国では学校や教師が教育課程を編成しているし、教材や学習環境も工夫している。もちろんそこには検定教科書はない」。

⁵ Ce genre de système serait une particularité est-asiatique (*ibid.*, p.39) : 「[...] 戦後の日本のように『教科書検定制』を採用している国家は、現在の中国、韓国などアジアに多い。他方、国家が教科書の発行にかかわらない『自主採択制』をとる国は、アメリカ、イギリスなど欧米諸国に多い」。

formation chez lui d'une vision réductrice de la démocratie. Reste à savoir, évidemment, ce que l'on met derrière ce dernier terme. On voit ainsi que l'objectif final de nos recherches se situe bien au-delà de questions de techniques graphiques : il relève du politique.

II. 1945-1950

Avant même que l'administration américaine d'occupation ne se mette tout à fait en place, les autorités japonaises engagent la réforme éducative. Dans les jours et les mois suivant la reddition, le ministère de l'Éducation ordonne la reprise des cours¹, le rapatriement des enfants citadins réfugiés dans les campagnes², et annule le *Décret sur l'éducation en temps de guerre*³ du 22 mai 1945, qui mobilisait élèves et enseignants⁴. Le 15 septembre 1945, il publie ses *Orientations éducatives pour la construction du nouveau Japon*⁵, courte déclaration en onze points insistant surtout sur le rejet du militarisme, le choix du pacifisme et le respect de la diversité religieuse⁶. Les autorités explicitent ensuite ce nouveau cadre idéologique aux chefs des établissements qui assurent la formation des enseignants, aux inspecteurs éducatifs, ainsi qu'aux directeurs d'écoles⁷. Le temps et les moyens manquant pour la production de manuels idoines, elles autorisent le recours aux séries du début des années 1940, à condition que l'on épure ledit matériel des contenus politiquement incorrects⁸. Les cours se déroulent alors – si possible, dans un pays dévasté par la guerre – avec des livres « biffés à l'encre⁹ » ou censurés aux ciseaux¹⁰.

Aux yeux des Américains, ces efforts demeurent toutefois insuffisants. Par exemple, les occupants apprécient peu l'article 1 des *Orientations* susmentionnées, qui incite à la « préservation de l'essence nationale¹¹ ». Ils dictent une politique plus radicale, prenant au besoin des mesures coercitives unilatérales, comme les « quatre grandes prescriptions éducatives¹² » de septembre et

¹ Décision *Jikyoku no henten ni tomonau gakkô kyôiku ni kansuru ken* : 「時局ノ変転ニ伴フ学校教育ニ関スル件」
Le 28 août 1945 (cf. Kono Hiroaki 2013, p.4).

Cf. <http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/bitstream/123456789/6938/6/64-1-kyoiku-01.pdf> (consulté le 13 septembre 2017)

² Décision *Sokai gakudô no fukki ni kansuru ken* : 「疎開学童ノ復帰ニ関スル件」
Le 26 septembre 1945 (*ibid.* p.5).

³ *Senji kyôikurei* : 「戦時教育令」

⁴ Décision *Senji kyôiku rei haishi no ken* : 「戦時教育令廃止ノ件」
Le 6 octobre 1945 (*ibid.*).

⁵ *Shin Nihon kensetsu no kyôiku hôshin* : 『新日本建設ノ教育方針』

⁶ Voir le texte intégral sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm (consulté le 31 juillet 2016)

⁷ Une réunion d'information se tient à ce sujet les 15 et 16 octobre 1945 dans la capitale, puis dans chaque département (cf. site du ministère).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317769.htm (consulté le 31 juillet 2016)

⁸ Décision *Shûsen ni tomonau kyôkayô tosho toriatsukaikata ni kansuru ken* : 「終戦ニ伴フ教科用図書取扱方ニ関スル件」

Le 20 septembre 1945 (cf. site du ministère).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317740.htm (consulté le 31 juillet 2016)

⁹ *Sumi nuri kyôkasho* : 「墨塗り教科書」

¹⁰ En tous cas lorsque la propagande originellement contenue par lesdits manuels reste limitée à certains passages (cf. Herbert. J. Wunderlich 1952, vol.2, p.252) : “Forty-three textbooks contained so much propaganda that deletion by the pen and ink method was neither practical nor advisable. Only two volumes could have been used satisfactorily with minor deletions. Six volumes were found satisfactory.”

¹¹ *Kokutai no goji* : 「国体の護持」

¹² *Yon dai kyôiku shirei* : 「四大教育指令」

décembre 1945¹³. Les responsables ministériels nippons doivent donc travailler sous leur étroit contrôle pour rénover le système éducatif et les curricula.

1. 20 mars 1947 : Directives éducatives – Généralités (propositions¹⁴)

Fondé sur les travaux d'un comité de préparation réuni depuis le 17 avril 1946¹⁵, le document anticipe sur la publication de la loi-cadre sur l'éducation¹⁶ et de la loi sur l'éducation scolaire¹⁷ qui officialisent, le 31 mars 1947, la refonte globale du système éducatif sur la base de principes démocratiques¹⁸. Il s'agit d'une première version d'urgence¹⁹ n'abordant que le champ de l'enseignement obligatoire. L'élaboration d'une révision débute d'ailleurs dans la foulée²⁰. Accolé entre parenthèses à l'intitulé, le terme « propositions²¹ » exprime vraisemblablement la conscience des imperfections et du caractère éphémère de cette mouture. Mais il signifie, dans le même temps, que le texte ne constitue qu'une référence possible et ne s'impose pas comme une règle d'or aux

Au sujet desdites prescriptions, cf. B.I.3.2.

¹³ Ceci ne concerne pas les manuels du lycée et de l'université qui échappent au contrôle direct de l'État. Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.252 : "No prescribed textbook were in use on the preparatory school (*Koto Gakko*) and university (*Daigaku*) levels."

¹⁴ *Gakushū shidō yōryō ippanhen (shian)* : 『学習指導要領一般編 (試案)』

Cf. Monbushō dir. 1947.3.20. Pour la version numérisée, voir le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1445643> (consulté le 1^{er} août 2016)

Pour la traduction anglaise, cf. Archives Trainor (*box 3*) : *A Tentative Suggested Course of Study (General). Report*, 1947.

¹⁵ Cf. Kōda Kunihiko 2007, p.9 : 「1946(昭21)年4月、文部省内に教科課程改正準備委員会が発足する。17日の第1回会合で『米国教育使節団報告書等を参照して教科課程改正を協議して行くこと』が確認され、のべ14回の会合を経て、6月21日、正式に改正委員会がスタートする。メンバーは野村武衛(委員長)、青木誠四郎、石山脩平、坂元彦太郎、西村巖(以上、運営委員)、他35名である。／以後、CIE側カリキュラム委員会と文部省側運営委員会との間で、新しい教科課程についての詰めの作業が展開し、1947(昭22)年3月20日、『学習指導要領一般編(試案)』が発行される」。

¹⁶ *Kyōiku kihonhō* : 「教育基本法」

¹⁷ *Gakkō kyōikuhō* : 「学校教育法」

¹⁸ L'appareil légal adopté durant ces années instaurera le système scolaire 6-3-3-4 (nombres d'années d'études du primaire, du collège, du lycée et de l'université), le principe de mixité des sexes, etc. (cf. Kayashima Atsushi 2009, p.20) : 「法制面では、準憲法とさえいわれる教育基本法をはじめ、学校教育法、文部省設置法、公選制の教育委員会法などが制定された。これによって単線型の6・3・3制、男女共学、社会科、ローマ字教育等が導入された」。

Notons qu'il faut cependant attendre le 19 juin 1948 pour que la Diète confirme la caducité du *Rescrit impérial sur l'éducation* de 1890 (par les décisions ci-dessous).

Kyōiku chokugo nado haijo ni kansuru ketsugi : 「教育勅語等排除に関する決議」

Kyōiku chokugo nado no shikkō kakunin ni kansuru ketsugi : 「教育勅語等の失効確認に関する決議」

¹⁹ Ainsi que l'explique lui-même le rédacteur (Aoki Seishirō) dans le préambule (cf. Monbushō dir. 1947.3.20, p.2) : 「新しい学年のために短い時間で編集を進めなければならなかったため、すべてについて十分意を尽すことができなかつたし、教員各位の意見をまとめることもできなかつた。ただこの編集のために作られた委員会の意見と、一部分の実際家の意見によって、とりいそぎまとめたものである。この書を読まれる人々は、これが全くの試みとして作られたことを念頭に置かれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望む者である」。

²⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.158.

²¹ *Shian* : 「試案」

La traduction de *yōryō* par « directives » ou « consignes » accentue l'oxymore.

établissements ou aux enseignants²². Selon le premier paragraphe de l'introduction, la réforme ne doit en effet plus s'imposer par le haut mais advenir d'en bas²³. Déclinées sur le triple plan de l'individu, du foyer familial, et de la société, les visées de l'éducation de la nation ont trait à la culture de valeurs telles que démocratie, liberté, science, travail, moralité, religion, santé, *et cetera*²⁴. Elles prennent également en compte le bon usage de la langue nationale²⁵, ainsi que le développement de la sensibilité esthétique et des capacités d'appréciation et d'expression artistiques²⁶. En ce qui concerne les programmes du primaire, on constate que la calligraphie ne figure pas parmi les matières envisagées (cf. F., tableau P47²⁷). Après la présentation des disciplines et des horaires, le texte revient sur les trois modifications majeures apportées au curriculum :

²² Cf. Monbushô dir. 1947.3.20, Préambule, p.2 : 「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである」。

Cf. Koga Norimasa 2000, p.13-14 : 「[...] トレーナーは『前進のための第一歩であり、不完全であるが故に“tentative and suggested”という形容詞がそのタイトルにつけられた』としている (p. 129)。／『試案』という言葉が付記されたことには大きな意味があると考えられる。従来の教則や教師用書が厳密に教育内容を規定し、一本道を示して教育の実践を求めたのに対して、この学習指導要領は、教師が教育を実践して行く際の工夫の手引きとなり研究の参考となることを意図しているのである。ここに児童を軸とする教育目的を持ち、画一主義を排し、教師が主体性を持って教育課程の編成に取り組むことを求めた米国教育使節団や日本側教育家委員会の意図が色濃く反映されていると考えられる。それはアメリカの考えの押しつけによって生まれたものではなく、これから世界と協調して生きていく子供達の教育がいかにあるべきかという理想を追求する、当時の教育関係者の姿勢から生まれたものであろう」。

Cf. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110007150811> (consulté le 1^{er} août 2016)

Dans la réalité, cette nuance libérale passe difficilement (cf. Nishi Toshio 2003, p.214) : “*The Board of Education Law did eliminate the Ministry of Education’s policymaking authority. As Osborne understood it, the prefectural and local boards of education had ‘almost absolute control over the curriculum.’ Once more, however, this American expectation was not fulfilled. Contrarily, the Ministry of Education’s curriculum guide, Courses of Study, was swallowed whole by the local school boards, who took it literally as an instruction to them. Osborne asked Trainor to order the Ministry of Education to announce that these courses of study were neither mandatory nor about to become so when revised. ‘The schools,’ he added, ‘may well use all of a course of study, a part of it, none of it, or toss the whole volume in the wastebasket as soon as it reaches the school.’ / Such a policy, confirmed by CI&E chief Nugent, was ‘especially important in Japan.’ Every effort, he told Loomis, must be made ‘to prevent the ministry from prescribing a curriculum for the country as a whole’; the ministry ‘should never be allowed event to entertain the idea that it is responsible for the curricula of Japan’s schools.’”*

²³ Cf. Monbushô dir. 1947.3.20, Préambule, p.1 : 「いまわが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。この方向がどんな方向をとり、どんなふうのあらわれを見せているかということは、もはやだれの胸にもそれと感ぜられていることと思う。このようなあらわれのうちでいちばんたいせつだと思われることは、これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあつたのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来たということである」。

²⁴ *Ibid.*, p.5 & 6.

²⁵ *Ibid.*, p.5 : 「国語を正しくよく話し、かつきくことができるとともに、また正しくよく読み、綴り、書く能力を持つようになること」。

²⁶ *Ibid.* : 「文学、芸術、あるいは自然の美を感ずることができるとともに、これらについての表現力を持ち、高雅な趣味を持つようになること」。

²⁷ Après l'intitulé de discipline « *Jap. Language* » (*Kokugo*, en japonais), la traduction anglaise (p.19) ajoute : « *Reading, Literature, Composition, Penmanship* ». Le terme *penmanship* peut prêter à confusion, mais dans la mesure où les auteurs optent pour *calligraphy* lorsqu'ils évoquent la pratique au pinceau, il s'agit sans doute ici d'activités stylographiques utilitaires.

1. Suppression des matières de morale, civisme, géographie et histoire, remplacées par celle de société.
2. Modification des dénomination et contenu de la matière d'économie domestique²⁸.
3. Ajout d'heures d'étude libre²⁹ au programme des trois dernières années³⁰.

Là encore, il n'y a aucune mention de l'enseignement graphique. En réalité, le seul passage qui aborde ce point se situe dans les propos sur le domaine inédit de l'étude libre³¹. Selon l'explication sommaire fournie par le rédacteur, l'étude libre consiste en un encadrement des élèves désireux d'approfondir l'un ou l'autre des enseignements du programme³² dans le cadre de clubs spécialisés. Deux exemples illustrent ces indications, le premier concernant la pratique des instruments de musique, et le second, celle de la graphie :

Par exemple, si des écoliers, qui apprennent la façon d'écrire [*kakikata*] les caractères au crayon ou au stylo, sont intéressés par l'écriture [*kaku koto*] au pinceau et souhaitent l'étudier, l'enseignant pourra consacrer spécifiquement l'étude libre à l'artographie [*shodô*] et en proposer l'apprentissage aux volontaires. En bref, ces heures doivent être employées en fonction de la personnalité des élèves et dans l'objectif de développer celle-ci³³. [...] Elles permettront des activités très diverses qui verront certains enfants s'adonner aux travaux manuels, d'autres à des expériences scientifiques, à l'artographie [*shodô*], à la peinture, *etc.* / En l'occurrence, il est souhaitable que les heures d'étude libre soient dédiées à ces activités sous la forme de structures au sein desquelles les élèves se réuniront par communauté d'intérêt, et non plus par année scolaire, sous la direction non seulement des enseignants mais également des élèves les plus âgés, c'est-à-dire de clubs. On pourra ainsi

²⁸ *Kateika* : 「家庭科」

Au sujet de l'égalité des sexes en économie domestique, on remarque l'ajout d'un petit bémol (cf. Monbushô dir. 1947.3.20, p.13 : 「(三)家庭科は、これまでの家事科と違って、男女ともにこれを課することをたてまえとする。ただ、料理や裁縫のような、内容が女子にだけ必要だと認められる場合には、男子にはこれに代えて、家庭工作を課することに考えられている」。

Version anglaise (p.20) : « *Unlike the former domestic science course, practical arts is, as a rule, to be given to both boys and girls. Only when the contents, such as those of cooking and sewing, are regarded to be necessary for girls only, practical arts instead of the former may be given to boys during the time when the girls are taking sewing.* »

²⁹ *Jiyû kenkyû* (en anglais *free study*) : 「自由研究」

³⁰ Cf. Monbushô dir. 1947.3.20, p.12.

³¹ *Ibid.*, p.13 : 「自由研究も、新しい教科課程で、はじめてとりあげたものであるが、この時間を、どんなふうに着用して行くかについては、少し説明を要すると思う」。

³² *Ibid.* : 「後に述べるように、(指導法一般参照)教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合が出て来るだろう。たとえば、音楽で器楽を学んだ児童が、もっと器楽を深くやってみたいと要求するようなことが起るのがそれである。こういう時には、もちろん、児童は家庭に帰ってその活動を営むことにもなろうし、また、学校で放課後にその活動を営むことにもなろう。しかし、そのような場合に、児童がひとりでその活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりのないばかりか、その方が学習の進められるのにも適当だということもあろうが、時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もある。このような場合に、何かの時間をおいて、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある」。

³³ *Ibid.*

organiser des clubs de musique, d'artogriphie [*shodô*], de couture ou de sport ³⁴.

Que retenir de ces considérations ? D'abord que l'enseignement griphique disparaît en tant que matière indépendante, statut dont il jouissait au début des années 1940 ³⁵. À cet égard, on observe que la dénomination concernant l'apprentissage de l'écriture évite le mot *shûji* et s'en tient à *kakikata* (traduit en anglais « *to write characters* »). Ensuite, dans le cadre d'un enseignement du japonais privilégiant les objectifs de correction ³⁶, toute pratique au pinceau semble abandonnée. Ignorée en outre par les recommandations ayant trait aux activités d'expression comme d'appréciation ³⁷, ladite pratique ne se trouve plus envisagée que de façon strictement facultative ³⁸. On notera que les extraits ci-dessus y font référence à l'aide du terme *shodô*, délaissant, eux aussi, celui de *shûji*, adopté par la réforme de 1941 et conservé par ces premières directives de l'après-guerre au stade du collège (cf. *infra*). L'utilisation de ce *shodô* à la connotation artistique peut s'interpréter comme un signe supplémentaire de la volonté de reléguer l'enseignement pilogriphique hors des soucis cardinaux de l'éducation primaire. Même au temps de l'école populaire, on n'a en effet jamais véritablement envisagé d'enseigner l'art griphique en tant que tel à ce niveau (cf. A.III.5.).

On comprend le désappointement des partisans de la pilogriphie face à de nouvelles

³⁴ Cf. Monbushô dir. 1947.3.20, p.14.

³⁵ Notons en passant que les consignes encouragent pourtant le développement du goût esthétique (*ibid.*, p.5) : 「5. 文学、芸術、あるいは自然の美を感じることができるとともに、これらについての表現力を持ち、高雅な趣味を持つようになること」(「第一章 教育の一般目標」「一、個人生活について」)。

³⁶ *Ibid.* : 「3. 国語を正しくよく話し、かつ書くことができるとともに、また正しくよく読み、綴り、書く能力を持つようになること」。

³⁷ *Ibid.*, p.16-17 (remarque 11 relative à l'emploi du temps hebdomadaire) & 10 : 「4. 情操をたかめる時間。美しい絵をみたり、音楽をきいたり、うたったりする時間がこれである。このような時間は、また児童の違った生活の成長のために、一日の時間割の中に組み入れられることが大切である。／5. 表現のための時間。児童が何かを組み立てたり、作ったり、詩や歌を作ったり、絵をかいたりする時間がこれである。児童は自分の学んだことや、経験したことを表現する要求を持っている。いろいろな学習はこのようなどころまで進行するのが普通である。しかも、これらの活動は以上のようなものと違った意味で、児童の生活を活発にし、豊かにし、学習を進める。このような時間も、また、一日の時間の中にあることが望ましいのである」(16・17頁)。「6. 表現の活動。／児童は、自分の見たことを絵にかいたり、感じたり考えたりしたことをしゃべったり、文章にしたり、時にはうたって見たりすることに興味を持っている。やや長ずれば、絵をかき、詩を作り、歌を作り、メロディを口ずさみ、論文を書くなど、さまざまな表現に、強い興味を持って動く。このような自発的な活動は、児童や青年の学習に、大きい役割を持って働くことはいままでもない。絵をかき、歌をうたい、曲を作り、装飾をし、詩や歌や文章を作るなどの美的な表現から、図をかき、表を作り、論文をかくような知的な色合いを持つものまで、学習指導の方法として、注意すべき活動がきわめて多いのである」(「具体的な指導法はどうして組み立てるべきか」「一、児童や青年の自発活動を考える」)。

³⁸ Cf. Fujita Yûsuke 2000, p.13 : 「『自由研究』は形式的には教科の一つであるが、その内容及び性格は後の小学校における『教科以外の活動』に連なるものであり、内容として『クラブ活動』や『奉仕活動』をも含んでいた。『自由研究』の有するこのような特質を考えた場合、書教育が『自由研究』の中で希望者のみを対象に行われることと、それを教科内容として明確に位置づけることは自ずと意味が違ってくるだろう」。 Selon Okuyama Kindô (1953, p.466), la prise en compte de la pilogriphie dans ce contexte résulterait d'une requête des « éducateurs de terrain » : 「[...] 教育実家者の要望を入れて、第4学年以上の自由研究の時間に於て、毛筆習字を果たしてもよいこととなった [...]」。

orientations contrastant sensiblement avec celles de la période précédente³⁹. Il faut cependant relativiser la situation : la pratique graphique au pinceau ne compte assurément plus parmi les enseignements scolaires fondamentaux, mais les textes officiels ne l'interdisent pas explicitement (ce qui laisse une certaine marge de manœuvre, surtout dans la mesure où on n'a affaire qu'à des « propositions »), lui réservant même une place – certes périphérique – au sein des programmes⁴⁰. Car toutes sortes d'expériences fleuriront dans le cadre de l'étude libre. Pour la pilogriphie, on citera par exemple l'école élémentaire affiliée à la Seconde École normale de Tôkyô, dont une élève de sixième année raconte comment elle exécute au pinceau un poème de Shimazaki Tôson en écriture mixte [*chôwatai* ⁴¹]. Il y a aussi cette école municipale de la ville de Kôriyama (département de Fukushima), qui instaure des clubs de littérature, chimie, musique, arts plastiques, artisanat, sport et artogriphie [*shodô*], auxquels les écoliers volontaires consacrent deux heures hebdomadaires⁴². Un passage du livre publié par l'établissement sur ses programmes rend compte des activités graphiques proposées, qui mêlent stylogriphie et pilogriphie dans une double optique utilitaire et artistique⁴³. On y lit aussi les brefs mais enthousiastes témoignages de l'enseignant en charge, ainsi que d'une participante de quatrième année⁴⁴. Bien qu'on ignore la représentativité de

³⁹ *Ibid.*, vol.1, p.195 : 「小学校の毛筆習字は、昭和 22 年の学習指導要領では正課として廃止の憂き目にあった」。

⁴⁰ Cf. Fujita Yûsuke 2000, p.13 : 「本稿でいう『廃止』とは、教科内容として明確に位置付けられなかったという意味であり、書教育を行うことが全面的に『禁止』されたといういみではない」。

⁴¹ Cf. Tôkyô dai ni shihangakkô danshibu fuzoku shôgakkô hen 1948, p.19-22 : 「書道部／お習字：6年吉原久美子」。

Le compte-rendu de l'écolière s'achève sur une apologie un peu candide de l'autonomie de l'apprenant (*ibid.*, p.22) : 「墨のこいうすいが私にはできませんでしたが、このことも気をつけて書いたなら、もっと立派な調和体が出来上がると思います。／ではこれで私の発表は終わりますが、物はなんでも自分でよく考え、よく工夫すれば、かならず成功すると思いました。以上」

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1169433> (consulté le 14 septembre 2017)

⁴² Cf. Kôriyama shiritsu Kintô shôgakkô dir. 1948, p.145 & 147 : 「クラブは文芸クラブ、化学クラブ、音楽クラブ、美術クラブ、工芸クラブ、書道クラブ、体育クラブに分れ、各クラブは相互に有機的関連を保ち、必要に応じ自由に利用ができることになっている」 (145 頁)。「自由研究の正規の時間として、我が校では、週 2 時間を原則とし [...]」 (147 頁)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1453201> (consulté le 1^{er} août 2016)

⁴³ *Ibid.*, p.170 : 「(6)書道クラブ／指導要項

1. 結体法及び用筆法の基本的な指導
2. 背臨とともに自運をも加え、工夫、創造の能力を養う
3. 書体は楷書、行書に主力を注ぎ、必要に応じて草書を加える
4. やさしい実用教材と、細字教材の指導をなす
5. 硬筆の練習もする
6. 趣味としての書道を奨励すると共に、芸術としての書道の価値を理解させる」。

⁴⁴ *Ibid.*, p.170-172 : 「シーンとした教室である。墨をする音が、あたりのシジマをやぶつてかすかにきこえるのみ、スツスツスツ……すつきりした、気持よい音である。／今日は二度目のお習字の時間、どの子も、みんなはりきっている。姿勢よく一心ふらんに墨をすっている。やがて墨がすれたとみえ、ボツボツ練習の姿もみられる。／純白の紙に、ぼつこんりり、思いのままに表現する快さは、書道ならではの味わえぬ感じよくである。／一通り練習がすんだのでみてあげた。どの子も、どの子も、しばらくお習字をしなかつたとは思えぬほど上手だった。／『みなさんはお習字がすき？』私はきいてみた。／『先生、大好きです。』異口同音にこういうのだ。私はうれしかった。そして、子供とともにこの道に精進することを誓った。／次の文は子供の書道の自由研究の感想文の中の一つである。／習字の自由研究 四年の女 K／お習字の好きな私

cet exemple au niveau national, celui-ci invite à nuancer la thèse selon laquelle le nouveau système éducatif aurait entraîné l'éradication de l'apprentissage grhique à l'école élémentaire. On s'étonne, en tous cas, du fait que pas une ligne de ces *Directives* n'expose les motifs de la brusque « exclusion » d'une activité toujours incluse, sous une forme ou une autre, au sein des enseignements obligatoires depuis la création du système scolaire national en 1872⁴⁵. Du reste, la programmation de l'étude libre n'intervient qu'à compter de la quatrième année, ce qui bannit *de facto* la pratique pilogriphique de la première moitié du cursus élémentaire. Et le texte des consignes n'apporte pas non plus de justification sur ce point-ci⁴⁶. Certes, la suppression – totale, elle – des arts martiaux ou de la morale ne fait pas davantage l'objet d'explications, mais on rappellera que, contrairement au cas de la pilogriphie, la mise à l'index de ces dernières disciplines procédait d'ordres exprès du GHQ.

Révisées le 23 février 1946, les lois sur le secondaire et l'université rétablissent le cursus des années 1930 : ancien collège en cinq ans, ancien lycée et premier cycle universitaire en trois⁴⁷. Les *Directives* du 20 mars 1947 instaurent ensuite un collège réformé mixte en trois ans. Les nouveaux textes entrent en application dès avril 1947, mais ils ne s'étendront à l'intégralité du cursus qu'avec la fin effective de l'ancien système en avril 1951⁴⁸. Les modifications apportées au curriculum s'inscrivent dans la lignée de celles du stade élémentaire : disparition de la morale et des arts martiaux, création de la matière de société ainsi que de l'étude libre, *et cetera*⁴⁹. Comme pour le primaire, les consignes ne détaillent pas les contenus disciplinaires. De novembre 1946 à janvier 1947, les ébauches du curriculum fluctuent quant au statut de la grhique au collège, suggérant

は、学校に自由研究同好クラブができましたので、書道クラブへ入りました [。] 今日はその始めの日です。うれしくて、うれしくてたまりません。お友達もみんなうれしそうです。だれ一人お話しする人もなく、静かに静かに勉強です。きょうははじめてのことなので、自分の好きな字のおさらいです。『少年よ大志を抱け。』とか、『芋ほり、』『栗ひろい、』とか……おけいこする字はまちまちですが、心は一つ、みんな一生けんめいです。／『T 子さん、何枚おけいこしたの?』／『三枚よ。』／『みせて……。』／もともとお習字の上手だった T さんは、すばらしいできばえです。『十五夜、枝まめ』と、3年生の時おけいこしたところでしたが、しばらくおけいこを休んでいたとは思えないほどのできばえです。／『ずいぶん上手ねえ。』／『K 子さんこそ上手ぢやないの、私にみせてよ。』／はずかしかったが T さんにみせました。私は『芋ほり、栗ひろい』をおけいこしたのです。／『ずいぶんよくできましたね、一生けんめい勉強しましょうね。』／二人はまた、だまつておけいこをはじめました。／やがて終りのブザーが鳴りました。きちんとあと仕末をして、みんなにこにこ顔でめいめいの教室へ帰って行きました」。

⁴⁵ L'analyse des directives successives montrera que celles-ci se contentent généralement de présenter le contenu des programmes. Lorsqu'il y a justification des changements intervenus dans les orientations éducatives – ce qui n'est pas toujours le cas –, celle-ci apparaît dans les textes périphériques (commentaires, guides pédagogiques, etc.).

⁴⁶ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.4 : 「ともかく、その廃止は学習指導要領内に特記されることはなかった」。

⁴⁷ Décision *Chûtô gakkôrei chû kaisei nado no ken* : 「中等学校令中改正等ノ件」

Voir le *Journal officiel* 23 février 1946, p.170- 171.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2962240/2?tocOpened=1> (consulté le 13 septembre 2017)

⁴⁸ Cf. Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.152 : 「[...] 旧制中学校生徒が昭和 25 年度まで在学していたため、通称として冠せられていた『新制』が消え、実質的に『中学校』となったのは昭和 51 年度の新学期からであった」。

⁴⁹ Cf. Monbushô dir. 1947.3.20, p.18-19.

d'éventuelles hésitations ou mésententes entre Japonais et Américains à ce propos⁵⁰. La grille incluse dans les *Directives* (cf. F., tableau C47) laisse penser que la graphie (*shûji*, en anglais *calligraphy*) conserve son statut de matière indépendante, puisque les horaires y figurent indépendamment de ceux des autres matières, japonais en tête. La circulaire du 28 mai 1949⁵¹ confirmera cette impression (cf. F., tableau C49), ajoutant toutefois dans une remarque la possibilité de grouper les heures de société et d'histoire nationale, ou celles de japonais et de graphie⁵². Or la liste des matières obligatoires dressée par les *Règles d'application de la loi sur l'éducation scolaire*⁵³ du 23 mai 1947 ne mentionne pas la graphie⁵⁴, ce qui inclut *ipso facto* celle-ci dans les activités du japonais, au moins pour les deux premières années⁵⁵. Les consignes de juillet 1951 répareront ces imprécisions (cf. D.III.2.). La graphie fait partie des apprentissages requis en première et deuxième années, puis des options en troisième, à raison d'une heure hebdomadaire⁵⁶. Le volume horaire n'évolue donc pas par rapport au système conçu au début des années 1940⁵⁷. Quant aux manuels, le retard de la production d'ouvrages conformes à l'esprit de la

⁵⁰ Sur ce sujet, Uegaki Wataru & Tanaka Nobuaki (2010, p.349 & 354) parlent notamment « d'oubli » de la graphie dans certains tableaux : 「この史料には、文部省案として、[...] 2つの時間配当表が添付されている。1つは、青木が作成した教科表である。もう1つは、各教科専門委員の要求をそのまま掲げたもので、1週間の教科時間数が50時間前後にまで膨張している。両案を比較すると、青木案には“Foreign Lang.”(外国語)と“Domestic Sci.”(家庭)がなく、後者にはある。また、青木案には“Calligraphy”(書道)があるが、後者にはない」(349頁)。「1947年3月の『学習指導要領一般編(試案)』には、1月10日の『新制中学校教科課程案』の『美術科』が『図画工作』に『実業科』か『職業』となり、さらに、『1月9日案』にあった第9学年次の『習字』の選択が復活して、載せられることになる」(354頁)。

Cf.

https://mie-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3379&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (consulté le 31 juillet 2016)

⁵¹ *Shinsei chûgakkô no kyôka to jikansû no kaisei ni tsuite* : 「新制中学校の教科と時間数の改正について」

⁵² *Cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.216 : 「社会科と日本史、又は国語と習字に当てられている時間は、いずれも各々の時間をあわせて運営してもよい」(「新制中学校の教科と時間数の改正について」備考2の2)。Le tableau de 1949 permet de doubler le volume horaire de l'enseignement graphique pour les 2 premières années (35-70h/an) par rapport à 1947.

⁵³ *Gakkô kyôiku hô shikô kisoku* : 「学校教育法施行規則」

⁵⁴ Cf. site du ministère : 「新制中学校の教科は、昭和22年学校教育法施行規則によって必修教科と選択教科とに分けられ、前者は国語・社会・数学・理科・音楽・図画工作・体育及び職業を基準とし、後者は外国語・習字・職業及び自由研究を基準とした」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318260.htm (consulté le 12 août 2016)

⁵⁵ Cf. Okuyama Kindô 1953, p.468 : 「即ち習字は、第1、2学年においては必修として国語科の中で行われ、第3学年は選択教科として、昭和22年度から実施することとなつた」。

⁵⁶ Cf. Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.152 : 「習字は1、2年で必修として、3年では選択科目としてそれぞれ毎週1時間あて課されることになっている」。

Le tableau de 1947 reproduit par Katô Tatsujô (dir. 1984, vol.3, p.211), qui note 55 heures pour la 2^{ème} année est erroné.

⁵⁷ Ces dispositions sont corroborées par l'explication du curriculum collégien fournie par le représentant du gouvernement Hidaka Daishirô au Parlement, le 24 mars 1947 (cf. 92^{ème} session du Parlement impérial, Chambre des nobles, comité spécial sur le projet de loi fondamentale sur l'éducation, no.5, p.7) : 「○政府委員(日高第四郎君) 中学校の教科課程に付きまして概略だけ申し上げますが、教科課程を必修科目と選択科目とに分けてございまして、必修科目の中には、国語、習字、社会、国史、数学、理科、音楽、図画、工作、体育、職業とありまして、其の職業の中に農業、工業、商業、水産、家庭、斯う云つたものを小分けにして出してございまして、其の外に選択科目と云ふのを置きまして、それは外国語、それから習字、是は3年生に於て選択科目になつて居る、それから職業、自由研究、斯う云つたやうなものを選択科目と云ふ風に致してあります、此の必修科目の中の職業と云ふのは、其の学校に依つて農業的なものを選ぶことも出来るし、工業的、若くは商業的、

refonte éducative oblige à se rabattre jusqu'en 1949 sur des versions censurées aux ciseaux de ceux en vigueur pendant la guerre⁵⁸. Ce qui paraît changer, en revanche, ce sont les orientations de l'enseignement. Dans le tableau des matières, la grigraphie ne figure plus au niveau de la musique et du dessin, mais juste au-dessous du japonais, restructuration qui incline à conclure que la pratique grigraphique aurait renoncé à ses récentes ambitions artistiques pour se borner à un rôle essentiellement utilitaire. Cela dit, on comprend bien que l'affirmation selon laquelle la piligraphie, victime de ces temps incertains, aurait entièrement disparu du périmètre de l'éducation obligatoire ne constitue pas seulement une exagération, mais une contre-vérité⁵⁹.

Ces *Directives* laissent temporairement de côté la question du lycée, pour lequel la réforme ne doit entrer en vigueur qu'en 1948⁶⁰.

水産的なものを選ぶ、是は学校で選ぶことが出来るやうになつて居ります、それから選択科目の方は、課程の中で生徒の希望に依つて選択が出来るやうになつて居るのであります、先程申しました大凡 10 時間と申しますのは、職業と云ふのは大体 1 年、2 年、3 年を通じて 1 週間に 4 時間位、1 年に 140 時間位、それから外に選択科目が 1 年に 35 時間から 140 時間位、1 週間にしますと、1 時間から 4 時間位、是は生徒が選べる範囲なんであり、之を合せると、大体 1 週に 8 時間、斯う云ふことになつて居ります、外国語、自由研究に配当した選択科目の 4 時間は、第 3 学年に於て習字は 1 時間、職業には 4 時間迄配当することが出来る、それから選択教科の中の配当の 4 時間は、特別な場合に限り 6 時間迄増すことが出来る、是で上の 4 時間とそれから特別の場合を入れまして、最大限 10 時間縛られない時間、選択の余地のある時間が出来る訳であります、大体の平均では 1 週 30 時間から 34 時間を各学年に取つてございます」。

Cf.

http://teikokugikai-i.ndl.go.jp/cgi-bin/TEIKOKU/swt_list.cgi?SESSION=58098&SAVED_RID=1&PAGE=0&TOTAL=0&DTOTAL=327&POS=0&DMY=58103 (consulté le 31 juillet 2016)

⁵⁸ Cf. Suzuki Keiko 1996, p.18 : 「[...] 新制中学校国語科習字は、その出発から、恵まれない状況にあった。さらに不幸なことに、教科書は検定制が決定していたが検定教科書が間に合わず、文部書著作の『習字』(昭和 22 年版) が使用された。この教科書の内容は、国民学校高等科の芸能科習字教科書の切り接ぎに過ぎなかった。[...] / 一方、1949 (昭和 24) 年、文部省は、全面改訂した『習字』を発行した。この教科書はかつての習字教科書の伝統を、形式的にも内容的にも、うち破ったものであった」。

Cf. http://naosite.lb.nagasaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10069/30283/1/kyoikuKK00_26_02.pdf (consulté le 31 juillet 2016)

Il est également question de manuels « bouche-trou ». Cf. Herbert J. Wunderlich 1952, vol.2, p.253 : “*Interim or ‘Stop-gap’ textbooks were proposed for use until the ‘New-Japan’ textbooks were available. ‘Stop-gap’ textbooks were recommended for use by April 1st, 1946. / The study further recommended that the ‘orderly processes of education’ should not be interfered with more than absolutely necessary. / Therefore, during the interim between the suspension of courses in Morals, Japanese History, and Geography and the availability of the ‘stop-gap’ textbooks, a proposal for substitute material was made. This material would be introduced by radio, newspapers, teachers’ guides, and discussion groups. CIE sub-sections were then preparing material on such subjects as: ‘Principles of a Democratic Society’, ‘New World Peace Structure’, ‘Economic Reform’, ‘Position of Women in a Democratic Society,’ and similar subjects.*”

Cf. Edward R. Beauchamp & James M. Vardaman Jr. dir. 2015, p.25 : “*The blackening-out as a form of censorship continued and was expanded in the fall of 1945 under the Civil Information and Education Section (CI&E) of the SCAP until the so-called ‘stop-gap’ textbooks became available in the spring and fall of 1946.*”

⁵⁹ C'est précisément ce que l'on peut lire sur le site de la Société japonaise d'éducation grigraphique (cf. C.II.2.3.1.) : 「当時は戦後の教育制度は混乱期にあり、義務教育から毛筆習字が全廃されるという日本における書道の低迷期にありました」。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/about/> (consulté le 17 janvier 2016)

⁶⁰ Cf. Monbushô dir. 1947.3.20, p.19 : 「なお、高等学校の教科及びその時間の割当は、その実施が昭和 23 年度からになっているので、ここでは、その説明を省くことにする。ただ、その要領については、別に文部省から発表されるものによって承知されたい」。

2. 20 décembre 1947 : Directives éducatives – Japonais (propositions ⁶¹)

À la suite des généralités de mars, le ministère donne ici la première définition détaillée de la teneur du japonais pour le primaire et le collège rénové. Les objectifs généraux de la discipline se présentent comme suit :

Le but de l'enseignement du japonais est d'amener écoliers et collégiens à maîtriser l'emploi de la langue sous tous ses aspects (écoute, expression orale, lecture, rédaction) et en toute situation. / Jusqu'à maintenant, cet apprentissage avait tendance à se concevoir comme une étude technique limitée au cadre de la classe, et se bornait souvent à des activités rigides et formalistes de lecture et de rédaction. / Dorénavant, il faudra développer les besoins et les capacités de recours à la langue en tant qu'outil social au sens large. Voici comment ceci se traduit concrètement :

1. Cultiver l'envie et la capacité de prendre normalement part à la vie sociale, en stimulant le désir d'expression et en donnant l'occasion d'utiliser activement la langue.
2. Cultiver l'envie et la capacité de parler et d'écrire efficacement pour pouvoir s'insérer dans sa communauté, développer sa personnalité, ou encore inciter autrui à agir.
3. Cultiver l'envie et la capacité de lire pour des raisons diverses (s'informer, se distraire, apprécier des œuvres littéraires riches).
4. Cultiver l'envie et la capacité d'enrichir sa vie sociale en utilisant une langue correcte et belle ⁶².

La conception du volet relatif à l'école primaire reviendrait essentiellement (excepté la partie sur l'enseignement graphique) à Helen Heffernan, une des responsables de la CIE (cf. B.I.5.1.). En l'occurrence, le domaine du japonais se trouve subdivisé en cinq types d'activités :

1. Expression orale (et écoute)
2. Rédaction (composition)
3. Lecture (littérature incluse)
4. Écriture [*kaku koto*] (graphie [*shûji*] comprise)
5. Grammaire ⁶³

Concernant les objectifs graphiques, il faut « apprendre à écrire correctement, joliment et rapidement en utilisant crayon, stylo ou pinceau ⁶⁴ », visées valables pour l'ensemble de la période de la scolarité obligatoire ⁶⁵. Le texte aborde ensuite séparément les deux moitiés triennales du

⁶¹ *Gakushû shidô yôryô kokugoka hen (shian)* : 『学習指導要領 国語編 (試案)』

Cf. Monbushô dir. 1947.12.20. Pour une version numérisée, voir le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1454700> (consulté le 2 août 2016)

⁶² *Ibid.*, p.3.

⁶³ *Ibid.*, p.2.

⁶⁴ *Ibid.*, p.5 : 「鉛筆・ペン・毛筆などをつかって、正しく美しくはやく書けるようにする」。

⁶⁵ *Ibid.*, p.3. L'énumération ci-dessus semble englober la graphie dans le cadre de la composition écrite.

curcus élémentaire, consacrant un chapitre à chacune des quatre rubriques ci-dessous :

1. Oral
2. Rédaction
3. Lecture
4. Écriture [*kakikata*]

Lisons d'abord les grandes orientations relatives au point 4 :

1. Objectifs généraux

En écriture [*kakikata*], on apprend la technique du tracé des caractères (*hiragana, katakana, kanji*, alphabet romain ⁶⁶) au crayon, au stylo et au pinceau [*môhitsu*], afin de pouvoir écrire sans difficulté dans la vie de tous les jours. Cela implique la capacité de former des signes corrects, lisibles et beaux. Il est également préférable de savoir écrire sans y passer un temps trop long, c'est-à-dire le plus rapidement possible. Aussi l'apprentissage de l'écriture [*kakikata*] sera-t-il combiné avec ceux de la lecture et de la rédaction. / Il permettra aux enfants d'acquérir les connaissances et savoir-faire suivants :

- 1) Connaissance naturelle de la forme et de l'ordre du tracé des caractères (*hiragana, katakana*, sinogrammes, lettres latines).

⁶⁶ L'apprentissage des caractères romains fait désormais partie des programmes de la seconde moitié du cursus du primaire (cf. *ibid.* p.70 & 79, chapitre sur la lecture) : 「ローマ字の読み書きができるようにさせる」 (70 頁)。「ローマ字で読み書きできるようにする」 (79 頁)。

Selon les orientations définies sur le sujet le 28 février 1947, sa mise en œuvre, prévue pour commencer, avec des manuels particuliers, en 4^{ème} (ou 3^{ème} année) relève de la décision des responsables de chaque école. Un minimum de 40 heures annuelles doivent lui être consacrées dans le cadre de l'enseignement du japonais ou de l'étude libre (cf. Monbushô, 1955.3.30, p.17 & p.65-68) : 「昭和 22 年度から、国民学校において、事情のゆるすかぎり、児童にローマ字による国語の読み方、書き方を授けることとする。／昭和 22 年度に各国民学校において、ローマ字教育を行うには、次の各項による。

1. 各国民学校において、ローマ字教育を行うかどうかは、その学校の教育上の責任者が、その学校の事情を考慮してこれを決定する。ローマ字教育を行う場合には原則として第 4 学年以上の各学年に行う。ただし、さらに下学年からローマ字教育を行い得るような学校では第 3 学年から行うことができる。
2. 授業時数は 1 年を通じて 40 時間以上とし、国語あるいは自由研究の時間のうちで行う。
3. 教授の方針、方法、その他については文部省で『ローマ字教育の指針』を編修し、配布することとする。
4. 教科書は文部省編修のものを使用することを原則とする。
5. 国民学校において授けるローマ字文の書き方は別冊『ローマ字文の書き方』による。
6. ローマ字教育に関する教師の訓練については、本年度から適當の処置を講ずることとする。

(備考)

- (1) この要項における国民学校とは、来年度から新学制が実施される場合には、小学校および新制中学校をさすものである。
- (2) 昭和 23 年度からの実施案については、昭和 22 年度における実施の成果を基礎としさらに研究の上決定する」 (17 頁)。

「ローマ字は [...] なるべく速やかに国民一般がその利益を得るためには、国民学校の児童にこれを学ばせる必要がある。／ [...] 英語その他の外国語を授ける前提として、ローマ字による国語の読み書きを教えようという考え方もあるが、これは、まったく誤りであって、ローマ字教育はあくまでも国語教育のために行われるものとして考えなければならない。／ [...] ローマ字教育を原則として、第 4 学年から行うとすると、この期間の児童は、第 3 学年までの国語教育によって、初等科における漢字の過半数、ひらがな・かたかなをおぼえ、かな漢字まじり文の理解・表現にも一応習熟し、初歩的ながら国語意識をもち、基本的な言語力・文字力が身につけているから、この事実注意到して現実になかったローマ字教育を行い、さらに高次の国語訓練をなすべきである」 (65～68 頁)。

Cf. http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/series/23/pdf/kokugo_series_023.pdf (consulté le 11 août 2016)

- 2) Renforcement de la compétence à recopier ce que l'on voit, à écrire ce que l'on entend.
- 3) Connaissance des conventions formelles des écrits usuels.
- 4) Connaissance du bon usage des instruments (crayon, stylo, pinceau).
- 5) Acquisition de la position adéquate pour écrire.
- 6) Appréciation de la beauté des caractères.
- 7) Développement de l'intérêt et du goût pour l'écriture [*moji o kaku koto*].

2. Remarques

Jusqu'ici, l'enseignement de l'écriture [*kakikata*] consistait à faire recopier de façon ressemblante des modèles donnés. Mais cette méthode tendant à étouffer la personnalité et l'originalité, on s'efforcera dorénavant de procéder sur la base d'une participation active des enfants. On gardera donc à l'esprit que les modèles n'incarnent que des repères indicatifs de formes standard. Dans le cadre du japonais, il faut désormais centrer l'apprentissage sur le développement des facultés basiques d'expression, au lieu de viser l'acquisition de techniques spécialisées par le biais d'exercices formalistes. / Quant aux rédactions, il est souhaitable de cultiver des capacités d'écriture [*shosharyoku*] telles que les élèves parviennent à transcrire sans peine la richesse de leurs sentiments. / Enfin, on s'efforcera d'offrir un savoir-faire technique permettant aux enfants d'utiliser couramment les caractères écrits dans les diverses situations de la vie quotidienne : rédaction de lettres, de journaux intimes, *etc.* Il importe en outre de comprendre que les progrès en matière d'écriture [*kakikata*] ne peuvent résulter que d'efforts assidus. Ceci implique de programmer dans le cadre de l'apprentissage du japonais des exercices réguliers, même brefs, nécessitant volonté et endurance ⁶⁷.

La section subséquente évoque les buts à atteindre au cours des trois années initiales :

Beaucoup des enfants qui entrent en primaire ne savent ni lire ni écrire. Au contact des objets, par le biais de la peinture ou de conversations, ils commencent cependant à s'intéresser aux caractères, qu'ils finissent par réussir à déchiffrer. Ils manifestent alors de l'intérêt pour l'écriture [*kaku koto*]. L'enseignant doit attendre l'arrivée à ce stade, en évitant de brusquer les choses. Son rôle est d'amener à la découverte des caractères, mettant en avant leur intérêt, leur importance et leur utilité, plutôt que leur complexité. / Ainsi enseignera-t-on principalement à écrire sans erreur les *hiragana*, puis les *katakana*, avant d'ajouter les sinogrammes. Ce faisant, on veillera à choisir des signes faciles à reconnaître, et à corriger en particulier l'ordre du tracé, la tenue du crayon, et la position du corps ⁶⁸.

Les recommandations prennent ensuite un tour plus concret :

I. Début de l'apprentissage

⁶⁷ Cf. Monbushô dir. 1947.12.20, p.51-52.

⁶⁸ *Ibid.*, p.53.

1. Lier les signes d'écriture aux mots et aux choses qu'ils désignent, en collant par exemple sur les divers objets de la classe des étiquettes portant leur nom (porte, fenêtre, table, chaise, *etc.*).
2. Écrire des légendes simples sur les panneaux, peintures, photos, *etc.*
3. Familiariser les élèves avec le manuel de japonais.
4. Pour les enfants, il est plus facile de considérer comme un tout les groupes de signes qui forment les mots que d'appréhender chaque caractère indépendamment. En présentant des mots de une à trois syllabes, on fera progressivement comprendre le rapport entre les signes et leur prononciation.
5. Avant de passer à l'utilisation du crayon, faire tracer plusieurs fois les caractères en l'air avec le doigt.
6. Faire répéter le tracé des signes avec l'index sur la table.
7. Faire écrire de grands caractères avec un crayon à mine épaisse.
8. Tâcher de rendre ces exercices attractifs et intéressants.

II. Apprentissage avancé

À ce stade, on vise à faire acquérir les techniques basiques de l'écriture des caractères, en se concentrant sur les points ci-après :

1. Position du corps
 - a. Ne pas coller la poitrine au pupitre.
 - b. Éviter de trop approcher les yeux de la surface du support.
 - c. Poser la main gauche sur la feuille, sans avancer le coude.
2. Utilisation du crayon
 - a. Tenir le crayon assez haut, et avec légèreté.
 - b. Mouvoir l'instrument sans précipitation.
 - c. Ne pas sucer le crayon.
 - d. Tourner légèrement le corps de l'instrument dans la main après avoir tracé quatre ou cinq caractères, pour varier l'angle d'attaque de la mine.
 - e. Corriger l'utilisation du crayon individuellement pendant les exercices.
 - f. Si la tenue de l'instrument ne s'améliore pas, encourager l'autocorrection en faisant tracer de manière décontractée courbes, cercles et autres formes.
3. Types de caractères
 - a. Entraîner avant tout au tracé des *hiragana*, puis des *katakana* et des *kanji*.
 - b. Enseigner les sinogrammes dans l'ordre de leur apparition dans le manuel de japonais.
 - c. Inculquer avec précision la forme et le tracé des signes.

- d. La bonne dimension des caractères se situe entre 1 et 1,5cm².
- e. Dans les textes en écriture mixte, les *kana* doivent être un peu plus petits que les sinogrammes.
- f. Apprendre également à écrire [*kakikata*] parenthèses et signes de ponctuation.
- g. Attirer l'attention sur la forme des sinogrammes, et intéresser à leurs divers composants, en faisant travailler la mémoire.
- h. À travers la comparaison de caractères variés, cultiver la capacité d'évaluer la correction et la beauté de la graphie ⁶⁹.

L'entraînement graphique doit intervenir à l'occasion des activités énumérées ci-dessous :

1. Prise de notes.
2. Inscription du nom de l'élève sur ses affaires.
3. Rédaction de journaux intimes illustrés.
4. Rédaction de courriers simples.
5. Écriture de caractères à la craie au tableau.
6. Recopiage ou dictée de textes du manuel de japonais.
7. Confection de programmes, posters et autres journaux muraux.
8. Réalisation d'illustrations pour théâtre d'images, ou de rouleaux de peinture.
9. Rédactions ⁷⁰.

Voyons à présent la seconde moitié du cursus :

I. Objectifs de l'enseignement de l'écriture [*kakikata*]

À ce stade, le développement psychomoteur accroît les capacités d'écriture des caractères. On pourra donc s'entraîner à écrire vite et joliment au stylo. Il sera en outre profitable d'apprendre à rédiger courriers, journaux intimes, rapports d'observations, notes et autres affiches, en liant ces apprentissages avec l'étude du manuel de japonais ou les activités de composition.

II. Enseignement de l'écriture [*kakikata*]

1. Écrire en utilisant le stylo. / [...]
2. Être capable d'écrire vite et joliment.

Au cours des trois premières années du primaire, on s'efforce de tracer correctement les caractères, tandis qu'à ce niveau-ci on cultivera les capacités à écrire vite et joliment ⁷¹. [...]

⁶⁹ *Ibid.*, p.54.

⁷⁰ *Ibid.*, p.55-56.

⁷¹ *Ibid.*, p.81-82.

Les rédacteurs prodiguent une dizaine de conseils pédagogiques focalisés sur l'idée de fluidité et de rapidité du tracé :

- 1) Apprendre les *hiragana* ainsi que la graphie courante des sinogrammes, qui facilitent l'écriture rapide.
- 2) Faire attention à donner une certaine impulsion aux mouvements du pinceau [*fude*], afin d'insuffler de la vie aux signes tracés.
- 3) S'entraîner à écrire en liant deux ou trois *kana*, et augmenter la vitesse d'exécution.
- 4) Veiller à ce que la continuité de l'élan soit sensible entre chaque caractère, et entre les points et lignes qui les composent.
- 5) Donner de la cohésion à l'ensemble des caractères, en évitant une écriture saccadée.
- 6) Multiplier les exercices de dictée, en s'efforçant d'écrire rapidement et joliment.
- 7) Prendre garde à ne pas déformer ou bâcler les caractères en se concentrant uniquement sur la vitesse d'exécution.
- 8) La méthode consistant à organiser des concours d'écriture rapide peut s'avérer intéressante. Le cas échéant, on veillera toutefois à ne pas perdre de vue les soucis de correction et de beauté.
- 9) Varier les situations pédagogiques afin de rendre l'apprentissage graphique [*kaku koto*] plaisant, par exemple en faisant copier des extraits de livres lus, ou rédiger des résumés et des commentaires de ces œuvres. / [...]⁷².

Les cinq points du paragraphe 3 traitent la question de la composition d'ensemble (marges, droiture et espacement des lignes, *etc.*) : « Il s'agit de devenir capable d'écrire joliment des textes de prose ou de poésie sur une feuille de papier blanche, en réfléchissant à l'équilibre d'ensemble⁷³. » Le paragraphe 4 recense, lui, quelques moments de la vie de l'écolier, susceptibles d'éveiller ou d'accroître l'intérêt de celui-ci pour l'apprentissage graphique grâce à la contemplation admirative de signes d'écriture particulièrement réussis, et au sentiment d'émulation. Enfin, le chapitre se referme sur deux remarques synthétiques :

1. S'efforcer d'entretenir en permanence l'envie de bien écrire. [...]
2. Répéter les exercices, en se concentrant par exemple sur la forme, la beauté, ou l'enchaînement des caractères à partir des modèles. Entraîner aussi à écrire rapidement et joliment de manière autonome, en se détachant des références. Encourager la critique mutuelle entre camarades, et faire éprouver la joie procurée par l'amélioration de la qualité de l'écriture. Multiplier les opportunités d'exposer les travaux graphiques de chacun, à travers la confection de journaux muraux, revues, chroniques collectives, affiches, panneaux, *etc.*

⁷² *Ibid.*, p.82.

⁷³ *Ibid.*, p.83.

Ces consignes nous inspirent trois réflexions. On remarque, en premier lieu, qu'une division assez nette s'opère en fonction du matériel. Le passage sur la première moitié du cursus ne mentionne en effet que le crayon – et accessoirement la craie –, tandis qu'on ne parle plus que du stylo pour les trois dernières années. Quant au pinceau [*môhitsu*], il n'apparaît qu'au sein des objectifs généraux ⁷⁵, ce qui prouve, d'une part, que la pilogriphie ne fait plus partie des activités obligatoires ⁷⁶, et, de l'autre, que sa programmation demeure envisageable, quoique optionnelle. Mais ces directives sur le japonais ne fournissent pas davantage d'informations que celles de mars sur les modifications relatives à l'écriture au pinceau. Deuxièmement, on constate que, à l'encontre de ce que laissaient croire des *Généralités* laconiques et principalement préoccupées de correction, le souci esthétique reste présent en primaire dès la première moitié du cursus, même si la beauté des caractères constitue avant tout un objectif des trois dernières années ⁷⁷. La répartition des visées de l'apprentissage s'avère, elle aussi, assez tranchée : éveil de l'intérêt et correction des caractères pour les trois premières années ; vitesse et beauté de l'écriture pour les trois dernières. En feuilletant les autres chapitres du document, on s'aperçoit d'ailleurs que le souci esthétique – qui figure, rappelons-le, dans les objectifs généraux – ne se limite pas au seul domaine de l'écriture ⁷⁸. Quant à la nature de la beauté recherchée ici, difficile de s'en faire une idée claire, ses critères ne faisant l'objet d'aucune définition. Le contexte dans lequel s'inscrivent ces évocations suggère cependant qu'il s'agit d'une esthétique plutôt utilitaire et standardisée qu'artistique et libérale. Ultime observation : la formulation retenue par le ou les auteur(s) – au demeurant inconnu(s) – mélange les adresses à l'enseignant (« On enseignera... ») et à l'élève (« S'entraîner à écrire... »).

⁷⁴ *Ibid.*, p.83-84.

⁷⁵ Le terme *fude* qui apparaît p.82, au point b. du paragraphe 2 relatif à la seconde moitié du cursus déroute un peu. Dans ce cadre, il semble toutefois plus logique de penser qu'il ne désigne pas le pinceau (pour lequel ces textes préfèrent le mot *môhitsu*) mais simplement l'instrument d'écriture, en l'occurrence le stylo. Pour un exemple de ce genre d'emploi, voir Horiguchi Kazumasa [?] 1967.6, p.21 : 「形や筆づかひに注意して正しく書くこと」(「2年の重点的指導内容」)。

En admettant l'hypothèse improbable qu'il s'agisse bien ici de pinceau, on pourrait imaginer que les rédacteurs aient tenu à citer le mot au moins une fois dans les recommandations concrètes, ou que leur plume ait fourché.

⁷⁶ À cet égard, on remarquera plus bas que les consignes pour le collège ne parlent pas de l'emploi du pinceau en primaire (cf. *infra*).

⁷⁷ On relève deux occurrences de la terminologie correspondante dans les objectifs généraux, une dans la partie traitant de la première partie du cursus, mais dix dans le passage sur la seconde.

⁷⁸ Pour les trois premières années, la beauté n'est apparemment requise que du côté de l'écriture. Pour la seconde moitié du cursus, les autres secteurs d'activité la prennent en compte, de façon toutefois moins insistante qu'en griphie. Nous n'avons relevé au total que cinq occurrences, dans les domaines de l'oral, de la rédaction et de la lecture (p.59, 63 & 71) :

- 「よいことばの力とか美しさとかをわからせる」(「話しかた」59頁)
- 「美しく、おもしろく書こうとする」(「作文」63頁)
- 「あまり美しく書こうとする心持が過ぎて、飾りたてて美文を愛するようになる」(「作文」63頁)
- 「真・善・美に対する理解を与えるもの」(「読みかた」71頁)

Notons que dans le troisième exemple, il s'agit d'un esthétisme excessif et déconseillé.

Faut-il voir ici une volonté d'interpeller directement les écoliers et de les impliquer dans le processus éducatif résultant de la révolution démocratique en marche ? Cette ambiguïté quant au destinataire du discours persiste aujourd'hui ⁷⁹.

Voici maintenant comment le préambule explique les transformations survenues du côté du collège :

Jusqu'à présent, l'enseignement du japonais se subdivisait en trois domaines :

1. Japonais (parfois appelé « explication de textes » [*kôdoku*])
2. Composition et grammaire
3. Graphie [*shûji*] / [...]

On considérait l'entraînement graphique [*shûji*] comme un apprentissage des techniques piligraphiques d'expression esthétique des sinogrammes et des *kana*, relevant en tant que tel du département des arts et techniques [*geinôka*]. Or dans la pratique quotidienne, noter la langue par écrit avec correction, rapidité et propreté [*kirei ni*] s'avère indispensable. Dorénavant, les orientations de l'étude de la graphie [*kakikata*] procéderont de ce constat. / Au collège rénové, l'enseignement du japonais comportera cinq secteurs d'activité :

1. Expression orale
2. Composition écrite (rédactions)
3. Lecture (littérature incluse)
4. Écriture [*kaku koto*] (graphie [*shûji*] comprise)
5. Grammaire ⁸⁰.

Le paragraphe suivant insiste sur la continuité avec l'éducation élémentaire, et le souci du lien avec la vie courante, précisant que le rôle de la discipline ne saurait se cantonner à l'enseignement des classiques littéraires ⁸¹. Comme dans la partie sur le primaire, les rédacteurs dressent une liste des situations favorisant l'accroissement de la motivation de l'élève à apprendre le japonais (discuter avec des proches, répondre au téléphone, écouter la radio, lire le journal, *etc.*). Or aucun

⁷⁹ Cf. D.IX.3. : les indications du tableau L09-3 semblent ainsi s'adresser tantôt à l'enseignant (« On prendra garde à lier l'enseignement de l'expression avec celui de la graphie [*shôsha*] collégienne »), tantôt aux lycéens eux-mêmes (« Comprendre les spécificités du matériel, et employer celui-ci convenablement »).

⁸⁰ Cf. Monbushô dir. 1947.12.20, p.96-97.

⁸¹ *Ibid.*, p.97 : 「中学校の国語教育は、小学校6か年の基礎のうえにたつということから、程度の高いものになりがちであるが、日常生活のことばからはなれないように指導することがたいせつである。／その意味からも中学校の国語教育は、古典の教育から解放されなければならない。また、特殊な趣味養成としての文学教育に終わってもいけない。つねにもっとも広い『ことばの生活』に着眼し、実際の社会生活に役だつ国語の力をつけることを目がけなければならない」。

Ceci n'implique bien sûr pas que l'on néglige totalement la littérature classique (*ibid.*, p.100) : 「(八) おもな古典の理解」。

des dix-neuf exemples cités ne se rapporte expressément à la pratique pilogriphique⁸². La visée principale de la matière de japonais au collège réside dans « le prolongement du développement des capacités, connaissances, habitudes et attitudes cultivées durant les six années précédentes⁸³ ». Quant aux particularités des programmes de cette première étape du secondaire, le document en présente dix-sept, dont la dernière concerne la pilogriphie : « Écriture [*kakikata*] des caractères au pinceau [*môhitsu*], et appréciation⁸⁴. » Le découpage des rubriques thématiques qui se succèdent ensuite imite celui du primaire, à ceci près que la littérature rallonge la liste :

1. Oral
2. Rédaction
3. Lecture
4. Écriture [*kakikata*]
5. Littérature

Les propos sur l'écriture [*kakikata*] s'ouvrent sur de brefs prolégomènes :

Au cours des six années du cursus élémentaire, la graphie [*kakikata*] consiste à écrire les caractères correctement, joliment et rapidement, au crayon ou au stylo. Au collège, où l'on apprend la technique du tracé [*shosha*] des caractères au pinceau [*môhitsu*] dans un cadre spécifique appelé « *shûji* », l'entraînement vise à la fois à faciliter l'écriture et la correspondance quotidiennes, ainsi qu'à cultiver les facultés d'appréciation et d'expression de la beauté graphique. Aussi dispensera-t-on dans ledit cadre un enseignement centré sur l'approfondissement des capacités à tracer les caractères [*shoji*], qui combinerait l'apprentissage de l'écriture [*kakikata*] au crayon ou au stylo et celui de la pilogriphie [*môhitsu shûji*]⁸⁵.

Les explications continuent, traitant stylographie et pilogriphie séparément :

Axes de l'apprentissage de l'écriture stylographique [*kôhitsu kakikata*] au collège

1. Maîtriser l'écriture rapide.
2. Être capable d'écrire en équilibrant la composition sur une feuille donnée.
3. Prendre l'habitude de recourir à l'écrit sans hésiter [...].
4. Se familiariser avec l'écriture de phrases, de mots et de *kanji* complexes.

⁸² *Ibid.*, p.98-99. Le point no.10 parle bien de « création » [*sôsaku*] (*ibid.*, p.98) : 「詩や創作などをつくる」。 Mais l'objectif auquel il renvoie ne semble prendre en compte que la production littéraire (*ibid.*, p.100) : 「詩や小説などを創作したり、鑑賞したりする興味と能力」。

Cette absence de l'idée d'une création proprement graphique dans ce contexte se trouve confirmée par les consignes pour le japonais de 1951 (cf. Monbushô dir. 1951.10.1, p.26) : 「20 創作をする。／児童は、日常生活を基盤とした生活文を書くことから、感じたり、考えたりしたことをまとめて、物語や、小説や、詩や、脚本や、シナリオなどをつくって、文学的な創作活動をする。これは、生活を豊かにするための、まったく有効な表現活動である」（「書くことの経験」）。

⁸³ Cf. Monbushô dir. 1947.12.20, p.99.

⁸⁴ *Ibid.*, p.100.

⁸⁵ *Ibid.*, p.129.

5. S’habituer à employer les divers signes de ponctuation et autres.
6. En rédaction, apprendre à aller à la ligne en fonction du contenu.
7. Savoir sérier et numéroté les points d’un texte.

Objectifs de l’enseignement de la pilogriphie [shûji]

1. Apprendre la technique d’écriture des caractères (*hiragana, katakana* et sinogrammes) au pinceau.
2. Mettre en œuvre ce savoir-faire pour satisfaire les besoins de l’écriture et de la correspondance quotidiennes.
3. Apprendre la forme correcte et l’ordre juste du tracé des caractères.
4. Approfondir les capacités d’appréciation de la beauté graphique, et développer les facultés d’expression.
5. S’accoutumer au maniement et à l’entretien du matériel (pinceau, encre, pierre à encre, *etc.*).
6. À travers l’apprentissage pilogriphique [shûji], cultiver le sens de l’endurance, de l’effort, de la propreté et du rangement ⁸⁶.

Puis, le document recense les types d’écrits de la vie courante dans lesquels la pilogriphie pourra intervenir, en dehors des exercices qu’on lui consacra directement, notamment à partir du manuel :

1. Cartes postales, lettres, enveloppes.
2. Curriculum vitæ, déclarations, requêtes.
3. Inscriptions sur emballages de dons et cadeaux, listes diverses.
4. Reçus, récépissés, contrats.
5. Griphie sur *shikishi, tanzaku* ou rouleaux verticaux.
6. Résolutions, statuts, serments, adresses ou slogans.
7. Messages de félicitations ou de condoléances, discours, attestations (diplômes, certificats ou récompenses).
8. Journaux muraux, avertissements, affiches.
9. Écriteaux, plaques, panneaux, annonces, posters, plans géographiques.
10. Programmes de réunions, de cérémonies et autres.
11. Couvertures d’ouvrages, inscriptions du nom sur les affaires ⁸⁷.

Au vu de ce catalogue, on comprend que l’attention ne se focalise pas sur l’aspect purement artistique, qui n’apparaît qu’au point 5. Le cinquième chapitre détaille l’enseignement des deux premières années – où la pilogriphie fait partie des apprentissages obligatoires –, en commençant par souligner l’urgence d’une modernisation de l’approche pédagogique :

⁸⁶ *Ibid.*, p.129-130.

⁸⁷ *Ibid.*, p.131.

Jusqu'ici, en graphie [*shûji*], les collégiens se bornaient souvent à copier docilement les caractères du manuel en suivant les démonstrations et les explications de l'enseignant. Ce type d'apprentissage présente le défaut de se limiter à de l'imitation et d'ignorer toute autonomie [*jishusei*]. Or les activités éducatives doivent procéder de l'intérêt et des besoins de ceux qui s'y engagent. La graphie [*shûji*] ne faisant pas exception, on ne saurait escompter de résultats réellement intéressants dans ce domaine que si les élèves prennent conscience de la nécessité de l'étude et que, découvrant la joie de s'exprimer, ils s'exercent de façon active. / Au lieu de ne se préoccuper que de la ressemblance aux modèles, il faudra donc qu'ils acquièrent des attitudes et des techniques leur permettant d'apprécier d'un point de vue personnel la correction et la qualité esthétique des caractères qu'ils observeront, ainsi que de goûter à la satisfaction de savoir tracer quand ils le veulent des signes d'écriture conformes à leurs propres idéaux⁸⁸.

Cette optique demande que l'on se concentre sur six points majeurs :

1. Compréhension de la nécessité de la pratique pilogriphique [*shûji*]
 - (1) Recenser les cas d'utilisation du pinceau [*môhitsu*] dans la vie publique et privée, et comprendre le rôle de cet instrument sur les plans utilitaire et artistique.
 - (2) Réfléchir aux spécificités de la pilogriphie [*shûji*] en comparant les qualités du pinceau, du crayon et du stylo.
2. Familiarisation avec l'emploi du matériel / [...]
3. Réflexion sur la position du corps et la tenue du pinceau / [...]
4. Étude des caractères et de la manière de les écrire [*kakikata*]
 - (1) Apprendre l'ordre du tracé et la forme correcte des *hiragana*, des *katakana*, et des sinogrammes en graphies régulière, courante, voire cursive simple. S'exercer à copier des caractères de toutes tailles. / [...]
 - (3) Prendre conscience des variations de la ligne en fonction du mouvement du pinceau, de la pression exercée, ou de la vitesse d'exécution. / [...]
 - (4) Lors de la rédaction de textes, étudier l'harmonie des *kana* et des sinogrammes. / [...]
5. Entraînement et évaluation des résultats
 - (1) Diversifier les façons de s'exercer : en regardant le modèle, en se détachant du modèle, voire sans modèle aucun. / [...]
 - (4) Repérer les qualités des modèles copiés, mais s'essayer également à d'autres manières d'écrire. / [...]
 - (7) Afin d'augmenter le rendement de l'écriture rapide, multiplier les exercices en petits caractères, et comprendre l'intérêt de respecter l'ordre du tracé.
6. Appréciation
 - (1) Développer la capacité à goûter la beauté des caractères, en contemplant un large éventail de

⁸⁸ *Ibid.*, p.131-132.

productions de qualité, tels que chefs-d'œuvre anciens et modernes, manuscrits de personnalités illustres, *etc.*

- (2) Apprécier les travaux de ses camarades, et organiser des expositions dans la classe ou l'école.
- (3) Aller visiter des exhibitions de graphie [*sho*⁸⁹].

La section finale, qui évoque les contenus du dernier niveau, se résume aux quelques lignes ci-après, vraisemblablement parce que ce dernier n'apporte que peu de nouveauté par rapport aux deux précédents, et que la pratique graphique y devient facultative.

Axes de l'enseignement de la troisième année de collège

1. Développer les techniques de bases acquises aux niveaux précédents.
2. Se familiariser avec les divers types d'écrits de la vie sociale, et s'y exercer afin de savoir les pratiquer le moment venu.
3. Affiner encore le maniement du pinceau, l'équilibre des formes et du tracé, l'harmonie des *kana* et des *kanji*, ainsi que l'alignement et l'enchaînement des caractères.
4. Maîtriser la graphie courante des sinogrammes, ainsi que les éléments les plus communs de la cursive, et apprendre l'écriture rapide.
5. À travers l'appréciation de nombreuses œuvres graphiques [*sho*] de qualité, enrichir le goût et la connaissance de la beauté des caractères.
6. Mettre à profit la compréhension des rapports entre le style [*shofû*] et la technique graphiques pour élaborer sa propre manière⁹⁰.

À l'instar de ce qu'on observe en primaire, la conception de l'enseignement graphique collégien s'avère foncièrement utilitaire, qu'il recoure au stylo ou pinceau. Elle prend à la fois comme source d'inspiration et comme objectif l'expérience quotidienne des élèves, auxquels elle demande avant tout d'apprendre à écrire vite et bien. On notera toutefois que la décision de faire fusionner l'enseignement pilographique avec l'ensemble du japonais demeurera sujette à discussions entre les administrations nipponne et américaine jusqu'en 1949⁹¹. De fait, quoique secondaire, le souci esthétique hérité du primaire se renforce sensiblement au stade du collège⁹². Les incitations à se rendre dans des expositions de graphie, à admirer des chefs-d'œuvre du genre,

⁸⁹ *Ibid.*, p.132-135.

⁹⁰ *Ibid.*, p.135.

⁹¹ Cf. mémorandum de Monta L. Osborne daté du 9 juin 1949 (cf. B.I.5.2.).

⁹² Sur un total de 12 références à la notion de beauté dans ce volet sur le collège, une dizaine a trait à l'écriture, principalement pilographique. Une remarque incluse dans les précisions sur la lecture (*ibid.*, p.120) définit même explicitement la graphie [*shûji*] comme une pratique esthétique : « Il y a en outre des élèves qui, au sein de la discipline de japonais dans sa globalité, montrent des dispositions particulières pour la pilographie [*shûji*], c'est-à-dire l'écriture [*shosha*] esthétique des caractères, ou encore l'oral. » Et les auteurs de poursuivre (*ibid.*), dans un esprit qui rappelle celui de l'étude libre : « Tout enseignant a le devoir de cultiver ces talents individuels, en repérant les défauts des élèves afin d'y remédier au mieux. »

et à approfondir le travail d'expression jusqu'à la création d'un style personnel⁹³ ressortissent déjà au champ de l'art. Certains professeurs privilégieront cet aspect, quitte à négliger totalement la stylographie⁹⁴. En vérité, ces indications reprennent assez clairement celles qui avait cours depuis 1943 au niveau équivalent (dernières années de la section supérieure de l'école nationale et début du secondaire), la seule divergence notable se situant sur le plan de l'idéologie politique sous-jacente. Notons en outre la subsistance de la vision de l'usage du pinceau comme moyen d'acquérir des qualités morales – ici plus prosaïques que spirituelles (persévérance, application, *et cetera*⁹⁵).

Lorsqu'on réexamine ces premières *Directives* pour le japonais en prenant en compte la totalité des neuf ans d'éducation obligatoire, on peut s'interroger sur leur cohérence logique. Pourquoi, par exemple, avoir supprimé en primaire la pratique au pinceau des enseignements obligatoires tout en l'y maintenant au collège ? Ce choix se justifiait d'autant moins aisément que l'on prétendait, à en croire le texte lui-même, recentrer les orientations de l'enseignement collégien sur les besoins utilitaires. Si l'on admettait que l'apprentissage pilogriphique avait vocation à jouer un rôle dans ce contexte-là, pour quelle raison ne pas l'avoir programmé de façon similaire avant le collège ? Craignait-on d'imposer aux enfants une charge trop lourde ? Considérerait-on préférable

⁹³ Narita Shigeaki [?], qui enseigne alors la pilogriphie au collège dépendant de la Première École normale d'Ôsaka, reproche à ces directives l'accent qu'elles mettent sur la recherche de l'originalité individuelle, objectif à ses yeux trop ambitieux, sur le plan de l'expression comme de l'appréciation, pour le public collégien (cf. Narita Shigeaki [?] 1948.12, p.125-126 & 129) : 「指導要領には、『文字を鑑賞する場合手本によつていからよと考えるのではなく自己の立場で正否美醜を判断する。』と示されているが果して中学生に可能であろうか。それは余程高い専門〔門〕的な鑑賞眼がなければ出来ない事である。自分の書いたものと手本とを比べることさえ充分出来ないくらい観察眼が低いのではないかと思う。ここに言う自己の立場という意味が判明しない。更に『書くときには必要に応じていつでも自己の理想とする文字がかけたことを喜ぶ態度や技能を身につける。』ということになると中学校の習字教育に対してどの程度にやればよいのか疑わしくなる。自己の理想とする文字はそう簡単に出来るものではないし理想とする文字がかけたことを喜ぶ態度ではなく不満足をもつて努力するところに進歩があるのではなからうか (125・126 頁)。「習字教育に於ける創作とは新奇な文字を案出するとか図案文字を工夫するとか言う意味ではない。既得の技能を以て新しい意図のもとに自己の性情を發揮して美的に表現することである。如何に変わった創作であつてもそれが書法に合致していないとそれは書ではない。毛筆の味をどう表現するか創作がある。形の上では文字の配置大きさ空間を調和的に考えねばならない」 (129 頁)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1079213> (consulté le 5 août 2016)

⁹⁴ C'est par exemple l'aveu que fait Narita Shigeaki [?] (*ibid.*, p.120 & 121) : 「[...] 指導要領には『中学校では鉛筆やペンによる書きかた学習にあわせて毛筆習字を学習して書字能力を高めて行く。』と示されている。だから中学校ではどこまでも硬筆中心であるように受取れる。なるほど我々の生活では硬筆使用の部面が毛筆に比して圧倒的に多いのは言うまでもないが、毛筆の書写技能を修練することによつて実用上にも高い香りの線芸術へと目を開き技能を修得することがこの期の生徒には大切なものである。／我が校では1年2年共に1週間1時間毛筆による習字を課している。そして指導要領に示されているように硬筆までは手を伸ばし得ないのが現状である。私は硬筆には習字としてそれ程芸術的価値を置きたくない。1週間1時間でさえもの足りなく感じている毛筆習字であるから、出来る限り毛筆によつて有効に且つ能率的に技能の修練につとめたいと思うからである。」 (120 頁、傍点成田)。「硬筆習字の時間は特にとらないというのが私の方針である」 (121 頁)。

⁹⁵ Selon Narita Shigeaki [?], l'enseignement de la pilogriphie pourrait remplacer partiellement celui de la morale [*shûshin*], supprimé par l'ordre du 31 décembre 1945 (*ibid.*, p.128) : 「終身というものがなくなつた。習字は修自であると私は思う。それ程に生徒の個性が字によく表現されるものである。文字の批正から進んで生徒の個性までもつつこんで行く時間でありたい」。

d'attendre un stade plus avancé du développement psychomoteur, ou encore que la pilogriphie risquait, sur un plan idéologique, de nuire à la formation des futurs citoyens d'une société démocratique ? Il ne faut pas voir dans cette menace antidémocratique une vue de l'esprit ; d'abord, parce que la purge décrétée à l'automne 1945 n'avait pas mis au ban tous les enseignants actifs avant cette date ; ensuite, parce qu'habitudes et convictions ne s'effacent pas d'un coup de baguette magique ; enfin, parce que les professeurs de pilogriphie ne partageaient pas forcément la conception de leur enseignement mise en avant par les consignes ministérielles, lesquelles n'avaient alors, rappelons-le encore, qu'une nature recommandatoire⁹⁶. On eût pu, à l'inverse, adopter au collège le schéma retenu pour le primaire, en recourant pour l'enseignement de l'écriture aux seuls stylographes, et en reléguant la pratique pilogriphique parmi les matières optionnelles dès la première année. Cette alternative-ci aurait accessoirement autorisé à débarrasser l'apprentissage graphique des préoccupations utilitaires, et à le laisser assumer pleinement d'éventuelles ambitions artistiques apparentées à celles de l'artogriphie lycéenne. En un sens, la structure générale de l'enseignement y aurait gagné en clarté. Le moment historique paraissait, au moins théoriquement, propice à une rationalisation globale du système, que celle-ci s'opérât en faveur d'une vision utilitariste ou artistique, d'une pratique stylographique ou pilogriphique, de cours obligatoires ou facultatifs. En érigeant la griphie en matière indépendante classée dans le département des arts et techniques pour les dix années initiales de la scolarité, la réforme de 1941 et 1943 avait amorcé à sa manière un mouvement dans cette voie. Or les concepteurs des consignes de 1947 optèrent pour une architecture complexe et éclectique. Volonté de retour au système du début du siècle ? Manque de temps, de réflexion, de courage ? Désir politique de privilégier une solution de compromis ? On s'interroge quant aux motifs d'un choix qui allait s'avérer déterminant pour la suite des événements. Car, en dépit des réajustements parfois significatifs qu'elle a subi depuis, cette configuration de base à la rationalité discutable perdure de nos jours.

3. 7 avril 1947 : *Décisions concernant le cursus du lycée rénové*⁹⁷

⁹⁶ Narita Shigeaki (*ibid.*, p.124-125) n'hésite pas à affirmer l'absolue nécessité de l'imitation systématique dans la pédagogie de la pilogriphie : 「[...] 過去の習字教育の欠点は受動や模倣だつたからいけないとはいえない。ここに習字教育の持つ独自性も認めてもらいたいのである。なるほど今までは一つの手本を一生けんめいまねてその用筆法や結構法に似たものを書くと優れた作品としてほめられた。然しただそれだけで受動的であるのではなく生徒が非常な興味を持ち一生けんめい手本のような文字を書こうと自発的に努力する所に興味学習が展開されて来た。習字の独自性として受動的で模倣が大いに必要であることは支那の唐と宋の書風を見てもよくわかると思う」。

⁹⁷ *Shinsei kôtô gakkô no kyôka katei ni kansuru ken* : 「新制高等学校の教科課程に関する件」

Publié comme ajout au chapitre 3 des *Directives (Généralités)* de 1947. Pour la version numérisée, voir le site du NIER (Institut national de recherche sur l'éducation créé en 1949, et rebaptisé Institut national de recherche sur les politiques éducatives en 2001).

Cf. <http://www.nier.go.jp/guideline/s22hex/s22hex.htm> (consulté le 6 août 2016)

La seconde partie de l'éducation secondaire reste réservée aux élèves volontaires. Le principe de mixité sexuelle ne s'y applique pas aussi strictement qu'aux niveaux inférieurs⁹⁸. Anticipant l'entrée en vigueur du système du lycée rénové (en trois ans) prévue pour avril 1948, le ministère publie ces décisions afin d'indiquer les contenus de l'enseignement que doivent suivre les élèves encore inscrits dans le cursus de l'ancienne formule (en cinq ans⁹⁹). Le document envisage une division du nouveau cursus lycéen en deux branches : l'une généraliste, préparant l'entrée à l'université ; l'autre spécialisée, débouchant sur le monde du travail¹⁰⁰. La grille des matières rend obligatoires les enseignements de japonais, société, éducation physique, et facultatifs tous les autres, notamment celui de l'artogriphie [*shodô*], séparé de la musique, du dessin et des travaux manuels (regroupés avec les langues étrangères, tandis qu'on ne mentionne plus de département d'art), pour former un sous-groupe avec le japonais optionnel et le chinois classique (cf. F., tableau L47). Ces indications requièrent le choix d'une option dans les départements de société, mathématiques et sciences¹⁰¹. On en déduit que l'éducation griphique, exclue de ce lot-là, n'a qu'un statut facultatif. À cet égard, le contraste frappe par rapport au système du début des années 1940 – même s'il n'y a pas équivalence parfaite entre le collège de 1943 et le lycée de 1948, ce qui fausse un peu la comparaison. Le texte propose également des exemples d'organisation du curriculum année par année pour chacune des deux filières, nombre d'unités de valeur compris : l'artogriphie n'apparaît qu'une fois dans ce contexte, en troisième année du cursus généraliste, pour un volume de deux u.v. (comparativement, musique et dessin figurent, dans la même filière, à chacun des trois niveaux). Le document ne précise pas le contenu des enseignements.

4. 11 octobre 1948 : *Sur la révision des décisions concernant le cursus du lycée rénové*¹⁰²

⁹⁸ Cf. site du ministère : 「22年2月の『新学校制度実施準備の案内』では、必ずしも男女共学でなくてもよい、男子も女子も教育上は機会均等であるという新制度の根本原則と、『地方の実情、なかならず地域の教育的意見を尊重して』決定すべきであるとされ、同年の『新制高等学校実施の手引』においても同様の趣旨が述べられていた」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317746.htm (consulté le 6 août 2016)

⁹⁹ Cf. *Shinsei kôtô gakkô no kyôka katei ni kansuru ken* : 「新制度による高等学校は、昭和23年度から実施される予定になっている。しかし現在の中高等学校生徒で、この新制高等学校の第1、2、3、学年に相当する学年のものは、それぞれその相当する学年の教科を学ぶことになるので、ここに『学習指導要領』一般編第3章の補遺として、その教科課程について概略を述べることにしたい」。

¹⁰⁰ *Ibid.* : 「新制高等学校の学科は、高等普通教育の内容を主とするものと、農業・工業・商業・水産・被服などの内容を主とするものとに分けることができる [...]」。

¹⁰¹ Le total minimal d'unités de valeur nécessaires est de 85 sur trois ans, dont 38 communes aux deux filières (*ibid.*) : 「ただ、国民の共通の教養として、これらいずれの課程を修めるにしても、次の単位はこれを必ず修めるようにする必要がある。／ [...] 国語 9 / 社会 10 / 体育 9 / 数学 5 / 理科 5 / 計 38」。

¹⁰² *Shinsei kôtô gakkô kyôka katei ni kansuru ken kaisei ni tsuite* : 「新制高等学校の教科課程に関する件改正について」

Pour la version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <http://www.nier.go.jp/guideline/s23h/s23h.htm> (consulté le 6 août 2016)

Cette révision des *Décisions* de 1947 intervient six mois après la mise en route du lycée nouvelle formule, en vue d'une entrée en application à la rentrée 1949. Elle introduit une modification non négligeable pour l'artogriphie [*shodô*], la discipline réintégrant en effet un département des arts et techniques [*geinôka*] ressuscité, où elle retrouve la musique, le dessin et le travail manuel (cf. F., tableau L48), dans une structure rappelant fortement celle de la période de guerre. Or le document se borne à faire connaître la révision comme un fait accompli, et, à notre connaissance, aucun commentateur n'évoque ni les motifs de ce qui pourrait aisément s'interpréter comme un retour en arrière, ni du processus qui y a abouti en l'espace d'un an et demi. Faut-il dans ces conditions estimer que le tableau des *Décisions* de l'an précédent contenait quelque erreur ou maladresse de présentation, défaut désormais corrigé ? Remarquons en tout cas que, pas plus qu'en 1947, le choix d'options parmi les enseignements technico-artistiques ne constitue une obligation ¹⁰³.

¹⁰³ *Ibid.* : 「備考

1. この表に示すもののうち、次の教科は、すべての生徒が、これを履修しなければならない。

(1) 国語 (※) 印、一般社会、体育

(2) 社会 (一般社会を除く)、数字、理科のそれぞれの教科群において生徒の選択する各 1 教科」。

Les disciplines artistiques demeurent optionnelles (cf. Monbushô gakkô kyôikukyoku 1949, p.45 & 61 : 「将来の進路は同じであっても、芸術的な分野における興味は生徒によって異なることであろう。ある者は音楽的な観賞と表現に興味をもち、ある者は造形美術に素質と興味とをもっている。これらの生徒には、それぞれの興味と素質とに適した教科を選択する自由が与えられなければならない」 (45 頁)。「芸能に属する教科はすべて選択教科である」 (61 頁)。

III. 1951-1957

La période transitoire de l'immédiat après-guerre s'achève. Les bases de la reconstruction du pays jetées, notamment dans le domaine de l'éducation, sur les plans théorique et systémique, commence le travail de consolidation et d'approfondissement, en prévision d'une autonomie bientôt recouvrée. Dans un contexte international marqué par le conflit coréen et autres vicissitudes de la Guerre froide, s'opère, au niveau domestique, la cristallisation d'un antagonisme politique entre majorité conservatrice (parti libéral-démocrate) et opposition progressiste (parti socialiste), schéma couramment désigné par l'expression « régime de 55¹ ». Le pays passe par une phase de remilitarisation et de retour sur certains acquis démocratiques, notamment en matière de politique éducative : purges anti-gauchistes dans l'administration, réhabilitation de criminels de guerre, renforcement du contrôle du ministère sur la certification des manuels scolaires (1953), lois interdisant l'activisme politique aux fonctionnaires de l'éducation (1954), désignation des comités éducatifs locaux – jusque-là élus – par les chefs des collectivités (1956), *et cetera*². En novembre 1951, il faut aussi noter la tentative – avortée sous la pression médiatique – du ministre de l'Éducation du moment, Amano Teiyû (cf. F., ill.48), de moraliser la vie de ses concitoyens grâce à l'adoption de « Principes de la conduite de la nation³ » destinés à remplacer le *Rescrit impérial* de 1890 récemment abrogé⁴. D'aucuns, tels Mark T. Orr, chef de la division de l'éducation de la CIE

¹ *Gojûgonen taisei* : 「55年体制」

² À la fin de 1951, une série d'articles du quotidien *Yomiuri* parlera à ce sujet de « marche arrière » [*gyaku kôsu*], terme qui restera (cf. site de l'encyclopédie en ligne kotobank, entrée *Kokumin jissen yôryô*) : 「51年9月、講和条約の締結で一応独立を回復した日本は、日米安全保障条約にその安全をゆだね、解釈改憲論によるなし崩しの再軍備をすすめ、一方、天野貞祐文相は51年11月14日、教育勅語の戦後版〈国民実践要領〉を提唱した。こうした現象を《読売新聞》が〈逆コース〉と規定して連載（11月2日～12月2日）後、用語として定着した」。

Cf. <https://kotobank.jp/word/国民実践要領-1317303> (consulté le 7 août 2016)

Voir l'entrée *Gyaku kôsu* sur le site Wikipedia (en japonais).

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/逆コース> (consulté le 7 août 2016)

³ *Kokumin jissen yôryô* : 「国民実践要領」

⁴ Cf. site de l'encyclopédie en ligne kotobank, entrée *Kokumin jissen yôryô* : 「51年文相天野貞祐は〈国民実践要領〉を発表した。これは教育勅語の復活ではないが、政府から道徳基準を示す方式であった」。

Cf. <https://kotobank.jp/word/国民実践要領-1317303> (consulté le 8 août 2016)

Pour se faire une idée de ces Principes, voir le site du romancier (conservateur) Ishihara Fujio.

Cf. http://www.asahi-net.or.jp/~xx8f-ishr/amano_chokugo.htm (consulté le 8 août 2016)

Il existe aussi une version papier, publiée par le ministre (cf. Amano Teiyû 1953). Citons ici pêle-mêle quelques morceaux choisis traitant de dévotion religieuse, de morale sexuelle ou de patriotisme : 「われわれの人格と人間性は永遠絶対なものに対する敬けんな宗教的 心情によって一層深められる。宗教心を通じて人間は人生の最後の 段階を自覚し、ゆるぎなき安心を与えられる。人格の自由も人間相互の愛もかくして初めて全くされる。古来人類の歴史において人の 人たる道が明らかになり、良心と愛の精神が保たれてきたことは神 を愛し、仏に帰依し、天をあがめた人達などの存在なくしては考えられない」（「敬虔」）。「両性の間の関係は厳粛な事柄である。われわれはそれを清純で品位あるものたらしめねばならない。性道徳の乱れることは社会のたい癩の大きな原因である」（「性道徳」）。「国家の盛衰興亡は国民における愛国心の有無にかかる。われわれは祖先から国を伝え受け子孫へそれを手渡して行くものとして、国を危からしめない責任をもつ。国を愛する者は、その責任を満たして国を盛んならしめ、且つ世界人類に貢献するところ多き国家たらしめる

à la fin des années 1940, imputent la responsabilité de cette évolution centralisatrice droitière à l'action pernicieuse du parti communiste et du syndicat enseignant *Nikkyôso*⁵. Par ailleurs, la loi constitutive du 31 mai 1949⁶ redéfinit les attributions du ministère de l'Éducation⁷, sous la tutelle duquel elle place l'agence des Affaires culturelles⁸ et l'Académie japonaise des arts⁹ (qui dépend de ladite agence), ainsi que la Commission consultative centrale sur l'éducation¹⁰. Mais le ministère n'a pas attendu la pleine confirmation de sa légitimité pour entamer le travail de refonte des directives éducatives, procédant en particulier à de vastes enquêtes de terrain dont les résultats influenceront sur la révision de 1951¹¹.

1. 28 octobre 1950 : *Matières et répartition horaire du primaire*¹²

ものである。真の愛国心は人類愛一致する」（「愛国心」）。

Cf. http://www.asahi-net.or.jp/~xx8f-ishr/amano_chokugo.htm (consulté le 8 août 2016)

⁵ Cf. Mark T. Orr 1993, p.148-149, 152 & 163 : 「1950年8月、文部省は都道府県および市町村の教育委員会に学習指導要領を作成するよう奨励していると報告した。／[...]現状は、いくつかの理由により、各都道府県や市町村レベルで、ある程度複雑であった。その第一は、これまで教科課程作成は、文部省が独占して実施してきた。学習指導要領の作成方法を知っている教師はほとんどいなかった。地方の教育者たちがその責任を負う準備ができるまでは、彼らは文部省の手引きを頼りにするだろうと予測された。その上、地方の教育家たちは、単なる習慣から、文部省の指導に重く依存する傾向がめいはいくであった。／とくに決定的な問題が教育基本法第8条に関連していた。／『良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。／法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。』／生き方としての、民主主義と全体主義の対立に関連して、この条文はどんな意味をもったのか。ある種の団体、とくに共産党は、(この条文は)西洋の自由主義的な立憲民主制を支持して教育を行うための教育基本法に違反すると強く主張した。彼らの言い分は単純であった。相対立する二者があり、それは共産主義者と、反共産主義者であった。彼らの理論は、自由民主思想を支持して教えることが合法的であるならば、国内の教室で共産主義思想を教えるのも合法的であるというのであった。これはもっと深刻な問題になりそうに思われ、これこそが教育の管理を再び中央集権化する議論を正当化のに利用されてきた要因のひとつである」(148・149頁)。「日教組がどの程度まで共産党員の影響下にあるかは明かではないが、多方面にわたり、党の路線を守り続けてきた。日教組の闘争的、中央統制的な活動が、日本政府の側では、教員活動に対する全国的な取り締まり強化に踏み出す誘発剤になるように思われる」(152頁)。「日本国民は、中央集権力で決裁するために権力を集結することなく、共産主義あるいは、共産主義に反対して起こり得る反動主義的運動をうまくいしょできるであろうか。この問題は、おそらく歴史のみが答えることができるだろう」(163頁)。

⁶ *Monbushô secchihô* : 「文部省設置法」

Pour une version numérique du texte, voir le site ci-dessous.

Cf. <http://www.houko.com/00/01/S24/146.HTM#s2> (consulté le 8 août 2016)

⁷ *Monbushô* : 「文部省」

⁸ *Bunkachô* : 「文化庁」

⁹ *Nihon geijutsuin* : 「日本芸術院」

¹⁰ *Chûô kyôiku shingikai* : 「中央教育審議会」

¹¹ Cf. site du ministère : 「昭和22年に、文部省では、新学制発足にそなえ早々の間にまとめた学習指導要領を刊行した直後から、児童の能力調査、環境調査、実験学校の運営などを実施するとともに、学者および教師を含む指導要領編集委員会を組織して、本格的に教育課程の研究に当たることになった」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317741.htm (consulté le 8 août 2016)

Cf. *Monbushô dir.* 1951.7.10, Préambule, p.1 (cf. site du NIER) : 「本書の改訂にあたっては、昭和23年から昭和24年にかけて、文部省の行った学習指導要領使用状況調査から多くの資料を得た。この調査には、全国の学校のうち、3078校が参加され、各教育委員会からも絶大な協力と援助とを受けた」。

Cf. http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s26ej/index.htm (consulté le 8 août 2016)

¹² *Shôgakkô no kyôka to jikan haitô* : 「小学校の教科と時間配当」

Cf. site du ministère.

Ce texte, dont l'entrée en application doit intervenir en avril 1951, constitue la plateforme sur laquelle va s'élaborer la réforme de juillet suivant¹³. Les disciplines s'y trouvent regroupées en quatre ensembles correspondant chacun à un champ d'expérience :

- Matières nécessaires au développement des techniques fondamentales d'apprentissage (japonais et arithmétique).
- Matières développant l'expérience de la résolution de problèmes relatifs à la société ou la nature (société et sciences).
- Matières cultivant les activités d'expression créative (musique, dessin et travaux manuels, économie domestique).
- Matières contribuant au maintien et à l'amélioration de la santé (éducation physique¹⁴).

À titre d'exemple et afin de laisser une importante marge de manœuvre aux établissements, on a cette fois indiqué les horaires en fourchettes de pourcentages approximatifs pour ces quatre blocs (cf. F., tableau P50¹⁵). L'économie domestique reste programmée de façon indépendante, mais uniquement pour le dernier tiers du cursus, avant quoi l'enseignement correspondant se mêle à celui des autres disciplines¹⁶. Au passage, on pourra s'étonner du regroupement de cette matière avec celles qui ont trait à l'expression créative, mais ce schéma ne fait que reproduire celui qui avait cours durant la guerre (uniquement pour les filles¹⁷) en grande section de l'école populaire (équivalent du collège rénové¹⁸). L'étude libre, unique cadre dans lequel la pratique pilogriphique

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317741.htm (consulté le 6 août 2016)

¹³ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.240 : 「1950年(昭25)10月28日、『小学校の教科と時間配当』が発表された。これは昭和26年学習指導要領一般編の中間発表ともいえるものである」。

¹⁴ Cf. Monbushô dir. 1951.7.10, p.17-18 : 「教育についての考え方の進歩とともに、小学校の教科の取扱い方やそれについての考え方は以前と異なっている。さらに地域社会の必要やこどもの必要を考えて、教育課程をつくるべきであるという原則からいえば、各教科に全国一律の一定した動かしがたい時間を定めることは困難である。したがって下記の教科の表においては、教科を四つの大きな経験領域、すなわち主として学習の技能を発達させるに必要な教科(国語・算数)、主として社会や自然についての問題解決の経験を発展させる教科(社会・理科)、主として創造的表現活動を発達させる教科(音楽・図画工作・家庭)、主として健康の保持増進を助ける教科(体育科)に分ち、それぞれの四つの領域に対して、ほぼ適切と考えられる時間を全体の時間に対する比率をもって示した」。

¹⁵ *Ibid.*, p.18 : 「この教科に対する時間配当表は、およその目安をつけるためにつくられたものであって、これを各学校が忠実に守ることを要求するものではない。これは各学校がそれぞれの事情に応じて、よくつくりあいのとれたよい時間配当表をつくるための参考資料に過ぎない」。

¹⁶ *Ibid.*, p.19 : 「家庭生活についての指導は、入学の当初より必要である。おそらく各教科の学習や教科以外の活動のあらゆる機会に、家庭生活についての指導が行われるであろうし、また行うように努めなければならないのであろう。しかし小学校5、6年ころになれば、家庭生活についての理解も深まり、家庭的な実技に必要な児童の巧緻運動も相当に発達するし、児童もまたこれについて興味を持つようになる。したがって5、6年の段階においては、家庭生活についての指導のために特別な時間を設ける必要ふあ起きるのであろう」。

¹⁷ À propos d'égalité sexuelle, le texte de 1950 encourage la mixité dans l'enseignement de l'économie domestique... et justifie la séparation des sexes à partir du collège (*ibid.*) : 「また小学校の段階においては、学習経験は男女に共通であることが望ましい。最初から男女を区別して指導しなければならないような高度の技能は中学校に譲るべきである。この意味からいって従来家庭科の内容は、大いに改善される必要がある」。

¹⁸ C'est vraisemblablement l'aspect technique qui justifie l'inclusion de l'économie domestique dans cet ensemble où figure également le travail manuel.

pouvait s'inscrire jusque-là, se voit supprimée, et partiellement remplacée par des « activités extra-disciplinaires ¹⁹ ». Raisons invoquées pour cette modification : d'une part, les progrès pédagogiques effectués permettent une prise en compte de la plupart des contenus de l'étude libre au sein des enseignements des diverses matières ; de l'autre, il existe une multitude d'activités éducatives débordant les strictes limites des cours (réunions, sorties, clubs, *et cetera* ²⁰). Malgré cela, la pilogriphie [*shûji*] n'a pas disparu, loin s'en faut. Elle réintègre en effet la discipline de japonais, au sein de laquelle les écoles ont désormais la possibilité de l'enseigner à partir de la quatrième année :

(b) À propos de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*]

Jusqu'à présent, l'apprentissage de l'écriture [*kakikata*] en primaire se faisait exclusivement à l'aide

¹⁹ *Kyôka igai no katsudô* : 「教科以外の活動」

Ibid., p.18, remarques 1 et 2 sous le tableau (*cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.176) : 「一、この表は教科の指導に必要な時間の比率だけを示しているが、学校はここに掲げられた教科以外の教育的に有効な活動を行う時間を設ける必要がある／二、教科と教科以外の活動を指導するに必要な1年の総時間は、基準として次のように定められる」。

Dans un souci de simplification, nous avons intégré au tableau P50 les volumes horaires standard initialement indiqués dans la note 2. Au collège, l'étude libre a laissé la place dès 1949 à des « activités éducatives spéciales » [*tokubetsu kyôiku katsudô*], cadre qui inclut entre autres les clubs périscolaires (*cf.* Monbushô dir. 1951.7.10, p.35) : 「従来選択教科の時間のうちに、自由研究があったが、昭和24年中学校の教育課程が改善されたとき、自由研究という名称は廃止され、新たに特別教育活動が設けられた」。

La formulation de l'extrait ci-dessus incite à penser que ces changements portent davantage sur l'appellation des activités évoquées que sur leur contenu. Quant à la réforme du collège dont le passage fait état, elle fait vraisemblablement référence à la notification du 25 août 1949 intitulée *Chûgakkô, kôtôgakkô seito shidô yôroku ni tsuite* : 「中学校、高等学校生徒指導要録について」

Nous n'avons pas encore pu vérifier la teneur de ce texte.

²⁰ *Cf.* Monbushô dir. 1951.7.10 : 「自由研究の時間に代って、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについてここに示唆された『教科とその時間配当表』には従来あった自由研究がなくなっている。昭和22年度に発行された学習指導要領一般編には、自由研究の時間の用い方として、(1)個人の興味と能力に応じた教科の発展としての自由な学習、(2)クラブ組織による活動、(3)当番の仕事や、学級要員としての仕事をあげている。これらの活動は、すべて教育的に価値あるものであり、今後も続けられるべきであろうが、そのうち、自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともにかなりにまで各教科の学習の時間内にその目的を果すことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば、このために特別な時間を設ける必要はなくなる。／他方、特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学芸会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、こどもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達されるのである。／このように考えると、自由研究というよりも、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括するほうが適当である。そこで自由研究という名まえのもとに実施していた、いくつかの活動と、さらに広く学校の指導のもとに行われる諸行動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けたのである」。

Selon le site Wikipedia (en japonais, entrée *tokubetsu katsudô*), le changement viendrait en réalité de l'incompréhension et des difficultés de mise en place de l'étude libre rencontrées sur le terrain : 「当時は、自由研究という教科が、通常の教科で学習したことを有機的に発展させて学ぶ時間として想定され、この教科『自由研究』が現代の特別活動の原型になったといわれている。しかし、教科『自由研究』については、理解が進まず、また現場における適切な実施も困難であったため、直後の学習指導要領の改正時に廃止され、小学校では『教科以外の活動』に、高等学校では特別教育活動に再編された」。

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/特別活動> (consulté le 9 août 2016)

d'instruments à pointe dure, celui de la pilogriphie [*shûji*] n'intervenant qu'au collège. À condition que les enfants en éprouvent le besoin et que l'établissement en reconnaisse l'intérêt, il sera dorénavant possible d'enseigner la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] pendant le nombre d'années souhaité à compter de la quatrième, une fois l'écriture stylographique [*kôhitsu shûji*] suffisamment maîtrisée. Bien sûr, on procèdera alors à cet enseignement pilogriphique [*môhitsu shûji*] dans le cadre de celui du japonais, la création d'une matière de griphie [*shûji*] à l'école primaire n'étant pas souhaitable ²¹.

Ce passage, repris tel quel dans les *Directives* de l'année suivante, inspire quelques réflexions. D'abord, ses auteurs « oublient » l'étude libre, preuve supplémentaire du peu de poids attribué à ce domaine. En second lieu, il faut bien saisir le caractère facultatif de l'apprentissage pilogriphique. En somme, il y a eu transfert de la décision de pratiquer ou non la griphie au pinceau : le choix échappe dorénavant aux écoliers eux-mêmes, pour revenir *de facto* aux responsables de chaque établissement ²². En outre, le fait que la pilogriphie ne saurait constituer une matière indépendante n'empêche pas une programmation spéciale de l'entraînement qu'on lui consacra éventuellement ²³. Enfin, on conditionne ici l'apprentissage pilogriphique à l'acquisition préalable de capacités suffisantes d'écriture stylographique, logique qui évoluera quelque peu au fil du temps. En tous cas, on assiste bien à un retour en grâce de la griphie au pinceau, même si celui-ci se fait par la petite porte. Kanamori Yonesaburô [?] explique cette réinsertion par la convergence de plusieurs éléments :

1. Une dénonciation de la baisse des compétences griphiques constatée chez les enfants par les enseignants et les parents d'élèves.

²¹ *Cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.176.

Cf. Monbushô dir. 1951.7.10, p.19.

²² Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*, p.240. Nobuhiro souligne) cite Ôshima Fumiyoshi : 「右の方針によって、従来児童が興味をもち児童が希望する場合にだけ自由研究として学ばせてきた毛筆習字は、今度は学校が必要と認めた場合には全児童にこれを課することが出来る。その指導内容や方法の基準は国語科の指導要領でとりあげる」。

Et elle conclut (*ibid.*) : 「要するに、これまで個人に対して行っていたものを、必要とあらば全体に対して行うというもので、見方によっては『自由研究』の括りが大きくなったというにすぎない」。

Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.56 : 「昭和 26 年版では小学校 4 年以上で学校選択（個人の選択ではなく、学校単位で選択して実施すること）として毛筆習字が復活した」。

²³ Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.240 : 「やはり『必要と認めるならば』との表記はあって、必修をうたうものではなく、まだわざわざ『小学校の段階では習字という教科を設けることはのぞましくない』という否定的文言で終る表現を用いて独立教科化を否定している。[...] しかし、『独立』という含みはないわけではなく、1952 [1951?] 年 2 月発行の『初等教育資料(10)』では、上の中間発表について掲載した後、問答の形で次の説明を加えている。『毛筆習字について

○ 毛筆習字を指導する場合は、独立した時間を設けてよいか。

設けてよい。ただし、学習指導要領一般編の中間発表に示してあるとおり、国語の総時間数の一部として計画されねばならない』」。

Cf. Onodera Keiji (2005, p.85) : 「4 月の新年度に入ると、長い間待ち望んでいた小学校の習字教育が復活した。正式には小学校の 4 年生以上の国語科の一部に、毛筆書き方が加えられた。それまで硬筆だけに限られていた書き方に、毛筆が週 1 時間独立して課せられるのであるが、習字の教科が設けられたわけではない」。

2. L'écho donné à ce cri d'alarme par la presse.
3. La validation des pétitions adressées par les associations de défense de la pilogriphie au Parlement.
4. Les résultats du sondage national organisé sur la question par le ministère de l'Éducation à la fin de l'été 1949.
5. Les travaux de réflexion menés par la Commission consultative sur les curricula ainsi que le comité de rédaction des directives pour le japonais ²⁴.

Nous ne nous prononcerons au sujet des deux premiers facteurs, ignorant sur quoi l'auteur fonde ces affirmations. D'après nos connaissances, la suppression de la pilogriphie ne paraît pas avoir engendré de levée de bouclier mémorable dans les grands quotidiens japonais entre 1947 et 1950, mais la chose demanderait vérification. À propos du point 3, nos recherches sur le mouvement pétitionnaire tendent à montrer que les militants propilogriphie formaient (jusqu'à la fin des années 1960) un groupe relativement hétérogène aux dimensions et à la composition variables, mais centré sur un noyau dur très actif, disposant de relais efficaces à la Diète et dans l'administration centrale (*cf.* C.II.2.). De son côté, la grande masse des parlementaires ne manifesta qu'un intérêt mesuré pour les revendications de Bundô Shunkai et ses amis, se bornant la plupart du temps à transmettre au gouvernement des requêtes accompagnées d'avis favorables, sans que le contenu de celles-ci ait suscité de réelles controverses, ni en séance plénière, ni au sein des comités spécialisés. Ceci témoigne, pensons-nous, à la fois du large accord de principe dont bénéficiait la cause propilogriphie, et de l'indifférence tout aussi générale qu'elle rencontrait auprès de la représentation nationale (*cf.* C.II.3.). Concernant l'enquête de 1949, nous avons vu que l'interprétation des données obtenues exigeait une prudence dont les commentateurs, souvent partiels, faisaient trop rarement preuve (*cf.* C.I.5.1.). Les pénibles tractations conduites au sein de la Commission consultative sur les curricula afin de déterminer le sort de la griphie au pinceau dans l'éducation élémentaire illustrent, par ailleurs, l'absence de consensus sur la question parmi les membres de cette instance (*cf.* C.II.4.). Quant au comité chargé d'élaborer les consignes pour le japonais, nous constaterons plus bas que les griphistes durent y batailler ferme pour se faire entendre. À la lumière de ces précisions, on comprend qu'il vaut mieux nuancer l'impression

²⁴ *Cf.* Kanamori Yonesaburô [?] 1951.3, p.45 :

「一、小学校の毛筆習字復活までの経過

1. 現場の実際教育家乃至父兄側から児童の書写力低下がうったえられた。
2. 言論報道機関にもそうした世論の反映が見られた。
3. 書道振興協議会、全国書作連盟等の団体から小学校に毛筆習字を復活する様国会に請願され採択された。
4. 文部省は昭和 24 年 8 月、全国の小、中学校の児童、生徒、教師、教育委員、その他学識経験者 2 万 8 千名を対象とし、小学校に毛筆習字を実施することの可否について与論調査を行った。
5. その間文部省の国語科指導編纂委員会ならびに教科課程審議会等に於てこの問題の討議がつけられ、種種曲折があつたが、遂に昭和 26 年度から小学校にも毛筆習字を加えることに決定を見た」。

donnée par le résumé de Kanamori d'une sorte d'enthousiasme de la nation entière pour la réintroduction de la pratique pilogriphique en primaire. Parallèlement à ces justifications sans doute un peu hâtives, le maintien d'un enseignement pilogriphique obligatoire au collège n'aurait-il pas eu sur l'évolution des programmes du primaire une influence déterminante ?

2. 10 juillet 1951 : Directives éducatives – Généralités (propositions)²⁵

La réforme entérine celle d'octobre 1950 au niveau des matières comme de la répartition horaire²⁶. Œuvre d'un comité de rédaction comptant une vingtaine de membres, parmi lesquels on retrouve Aoki Seishirô et Kawanishi Ryôkichi (mais aucun griphiste notoire²⁷), le document présente, de manière toujours non prescriptive²⁸, la teneur fondamentale des programmes de la scolarité primaire et secondaire. Les objectifs généraux engagent à approfondir l'amour du Japon, ainsi qu'à protéger et cultiver ses « bonnes traditions », tout en comprenant avec justesse la vie des nations étrangères, et en œuvrant à l'entente internationale et à la paix entre les peuples²⁹. Pour les explications détaillées, les auteurs renvoient à des ouvrages plus spécialisés parus ou à paraître sous

²⁵ *Gakushû shidô yôryô ippanhen (shian)* : 『学習指導要領 一般編 (試案)』

Cf. Monbushô dir. 1951.7.10. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26ej/index.htm> (consulté le 10 août 2016)

²⁶ Cf. Nobuhiro Tomoe (*Thèse*), p.241 : 「[...] 一部漢字に変換され、撥音部分の表記に修正が加えられた以外は、なんら中間発表と変わっていない」。

²⁷ Cf. Monbushô dir. 1951.7.10, Préambule : 「青木誠四郎 (東京家政大学学長)、石三次郎 (東京教育大学教授兼附属中学校主事)、池谷敏雄 (東京都立日比谷高等学校教諭)、大野連太郎 (文部省初等中等教育局初等教育課文部事務官)、岡田謙 (東京教育大学教授)、川西良吉 (東京都太田区立小池小学校長)、木宮乾峰 (文部省初等中等教育局初等教育課文部事務官)、木村愛子 (東京都中央区立浜町中学校教諭)、近藤修博 (東京都教育庁指導主事)、小林元仲 (東京都立第一商業高等学校教諭)、佐藤保太郎 (東京教育大学教授兼附属小学校主事)、佐藤孝次 (東京都立北豊島工業高等学校長)、周郷博 (お茶の水大学教授)、杉山文雄 (東京都立井草高等学校長)、田中喜一郎 (東京都教育庁指導主事)、徳永あさ (横須賀市児童福祉協会副会長)、中島健蔵 (東京大学講師)、野口彰 (東京都港区立愛宕中学校長)、樋口澄雄 (東京都港区立櫻田小学校教諭)、丸山玄吉 (神奈川県立平塚農業高等学校長)、宮田丈夫 (東京学芸大学助教授)」。

²⁸ *Ibid.*, p.1 & 2 : 「学習指導要領は、どこまでも教師に対してよい示唆を与えようとするものであって、決してこれによって教育を画一的なものにしようとするものではない。教師は、学習指導要領を手びきとしながら、地域社会のいろいろな事情、その地域の児童や生徒の生活、あるいは学校の設備の状況などに照して、それらに応じてどうしたら最も適切な教育を進めていくことができるについて、創意を生かし、くふうを重ねることがたいせつである」(「序論」1頁)。「学習指導要領は、児童や生徒の学習の指導にあたる教師を助けるために書かれた書物であって、教師が各学校において指導計画をたて、教育課程を展開する場合に、教師の手びきとして、教師の仕事を補助するものとして、役にたつものでなくてはならない」(「学習指導要領の目的」1頁)。「学習指導要領は、学校が指導計画をたて、これを展開する際に参考にするべき重要な事項を示唆しようとするものである。したがって、指導計画の全部を示すものではないし、またそのとおりのことを詳細に実行することを求めているものでもない。教師は常に創意とくふうとをもって、地域の社会の事情や、児童生徒の興味・能力・必要に応じて、これを創造的に用いねばならない」(「学習指導要領の使い方」2頁)。

²⁹ *Ibid.* : 「自国の伝統と現状について正しい理解をもつとともに、世界平和のために、国際的協調のたいせつなことを理解する必要がある。[...] /わが国に対する愛情を深め、そのよい伝統を保持し、伸張すると同時に、外国の人々の生活に対する正しい理解をもって、国際親善、人類平和の増進に努力するようになる」(「教育の目標」)。

l'égide du ministère ³⁰. Dans le secondaire, on a nouvellement adjoint à l'éducation physique une rubrique intitulée « santé ». Les orientations relatives à l'enseignement du japonais abordent brièvement six secteurs ³¹ :

- a. Écoute
- b. Expression orale
- c. Lecture
- d. Expression écrite [*kaku koto*] (rédaction, écriture [*kakikata*] et pilogriphie [*shûji*])
- e. Grammaire
- f. Alphabet latin ³²

À propos du point d., le texte stipule :

Ce que nous appelons ici « expression écrite » [*kaku koto*] englobe rédaction, écriture [*kakikata*], et pilogriphie [*shûji*]. Dans la vie quotidienne, il s'avère indispensable de savoir rédiger toutes sortes de textes à l'aide d'outils variés : crayon, stylo, pinceau, stylet ³³. Écrire favorise de surcroît la clarification de la pensée, le développement des capacités d'observation et d'introspection, ainsi que l'enrichissement de la personnalité, grâce au plaisir de s'exprimer que procure la création individualisée de textes en prose ou en vers. / Sur le plan des caractères, on doit, en primaire, savoir tracer la plupart de ceux qui figurent dans la liste annexe des *kanji* usuels ³⁴, être capable d'écrire correctement et lisiblement sans confondre les signes, ainsi que d'agencer ses idées avec ordre. Au collège, on demande de connaître l'écriture de la totalité des *kanji* de la susdite liste annexe, de savoir tracer les caractères correctement, joliment et rapidement, ainsi que de produire des textes de plus en

³⁰ *Ibid.*, Préambule, p.4 & 5 : 「文部省より発行された他の書物に既に詳細に書かれてあるから、ある章はきわめて簡単にしたためである。本書を利用されるかたがたは、本書に簡単に書かれてあるところ、あるいは省略された点を、他の書物によって補われるようにされたい」（「まえがき」）。「文部省著作の改訂された学習指導要領は、各教科別に編修されている。そして小学校のもの、中学校のものはそれぞれ別冊になっている。さらに、中等学校のもの、教科や科目によって、中学校と高等学校とを通じて一冊のもの、別冊に分れているものがある。本書は、これらのすべての学習指導要領の全体にわたって、総括的に取り扱う必要のある事からについて述べることになっている。だから本書は、各学校段階のすべての教科の学習指導要領に通ずる序論的な部分ということもできる」（「この書の内容」 4 頁）。「[...] その他今後文部省から出版されるこの種の手びき書をじゅうぶん読んで、ここに書かれていないことを補う必要がある」（「この書の内容」 5 頁）。

³¹ *Ibid.*, p.48-51.

Cf. site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26ej/chap2-4.htm> (consulté le 12 août 2016)

³² *Ibid.*, p.51.

³³ *Teppitsu* : 「鉄筆」

Le stylet ou « style » (angl. *stylus*) est un instrument à pointe métallique utilisé pour écrire sur le papier stencil des miméographes.

³⁴ Le gouvernement a publié le 16 novembre 1946, prioritairement à l'usage des administrations et de la presse écrite, une table de « sinogrammes usuels » [*tôyô kanji*] permettant la notation du japonais contemporain (cf. site Aozora Bunko).

Cf. http://www.aozora.gr.jp/kanji_table/touyoukanji_hyou/touyoukanji_hyou.pdf (consulté le 12 août 2016)

Cette table restera valable jusqu'à son remplacement, le 1^{er} octobre 1981, par celle des « sinogrammes courants » [*jôyô kanji*]. La liste annexe, dont la publication date de 1948, contient une sélection de ladite table, destinée à être apprise au cours de la période de la scolarité obligatoire (cf. *Journal officiel* du 16 février 1948, p.1-2).

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2962853/4?tocOpened=1> (consulté le 12 août 2016)

plus personnalisés, tout en observant les règles de la grammaire. Enfin, au lycée, il faut pouvoir écrire la majorité des sinogrammes usuels, perfectionner la technique du tracé des caractères, ainsi qu'approfondir la personnalité et la créativité de l'expression textuelle. / À propos des outils de cet apprentissage, on emploiera les stylographes (stylet³⁵, stylo, etc.) du primaire au lycée. Au cas où l'on envisagerait aussi l'utilisation du pinceau, on commencera à enseigner celle-ci aux alentours de la quatrième année du primaire, et on poursuivra de façon méthodique au collège. Cet enseignement se prolongera ensuite au lycée, dans le cadre de l'option d'artographie [shodô] du département des arts et techniques [geinôka]. En ce qui concerne les contenus, on peut prévoir des activités telles que la prise de notes, la rédaction de rapports ou de la correspondance, la création de récits, ou l'édition de documents. On se concentrera, en primaire, sur les événements du quotidien et, au niveau du secondaire, sur les comptes-rendus de recherche. On insistera sur l'écriture du courrier dès l'école élémentaire. Les activités de création, certes importantes, nécessitent toutefois une mise en place précautionneuse, adaptée à la personnalité de chaque élève. Dans la mesure du possible, on débutera la réalisation des journaux d'école en primaire³⁶.

En dehors du japonais, il demeure en outre possible de pratiquer l'artographie [shodô], à l'instar du sport, de la musique, etc., dans le cadre de clubs, au titre des activités extra-disciplinaires³⁷.

Pour le collège, les *Généralités* de juillet suppriment la griphie [shûji] du tableau des horaires afin d'éviter les malentendus :

(b) Griphie [shûji] et histoire du Japon

Au collège, l'apprentissage de la griphie [shûji] intervenait jusqu'à présent en première et deuxième années, en tant que partie de celui de japonais, tandis que l'histoire du Japon³⁸ (anciennement « histoire nationale³⁹ ») était prise en compte en seconde et troisième années, dans le cadre de la discipline de société. Or la présence de la griphie [shûji] et de l'histoire du Japon dans le tableau des matières et des attributions horaires laissait croire à tort qu'il s'agissait de disciplines indépendantes. De plus, le fait que le volume horaire en eût été spécifiquement fixé pour ces années entravait l'adaptation des programmes à la réalité des établissements. Aussi a-t-on respectivement ajouté les heures qui leur étaient consacrées à celles de japonais et de société, ce qui explique que la griphie [shûji] et l'histoire du Japon ne figurent plus au tableau des matières. Mais cette mesure ne modifie en

³⁵ *Teppitsu*. Il pourrait s'agir ici d'une coquille, le crayon [*enpitsu*] manquant étrangement à cette énumération.

³⁶ Cf. Monbushô dir. 1951.7.10, p.50-51.

³⁷ *Ibid.*, p.24 : 「(iii)クラブ活動／学年の区別をすてて特殊な興味を持つ子どもたちが、クラブを組織し、自己の個性や特徴を伸ばしていくことは有益である。たとえば音楽クラブ、演劇クラブ、科学クラブ、絵画クラブ、書道クラブ、手芸クラブ、スポーツクラブなどをあげることができる。クラブに参加する子どもは何年ぐらいからが適当か、教師の指導はどのようにすべきかについては、よく研究する必要がある」。

Ces clubs se retrouvent au collège, dans le cadre des activités éducatives spéciales (l'artographie ne s'y trouve toutefois pas expressément citée).

³⁸ *Nihonshi* : 「日本史」

³⁹ *Kokushi* : 「国史」

rien la nécessité de ces enseignements. En fonction des besoins des élèves, chaque collège se trouve libre d'affecter, au niveau souhaité, un volume horaire idoine de grphie [*shûji*] et d'histoire du Japon, ou d'assimiler ces enseignements à ceux de japonais et de société, plutôt que de les traiter à part. Ceci ne revient finalement qu'à accroître encore la flexibilité de la planification ⁴⁰.

Hormis cette double addition, les horaires indiqués dans la nouvelle grille reprennent à peu près ⁴¹ à l'identique ceux de 1949 (cf. F., tableau C51 ⁴²). En passant, on notera l'emploi du terme *shûji* pour désigner l'entraînement grphique dans la rubrique « Langues étrangères (anglais ⁴³) ». Quant au lycée, quelques menus aménagements mis à part, les grandes lignes du cursus restent sensiblement identiques à celles de 1948 (cf. F., tableau L51), les cours d'art demeurant facultatifs ⁴⁴.

3. 15 décembre 1951 : Directives éducatives pour le primaire – Japonais (propositions ⁴⁵)

Il s'agit des premières consignes de japonais exclusivement consacrées au primaire, fruit des longs travaux d'un comité composé d'une vingtaine d'experts réunis depuis décembre 1948 ⁴⁶, parmi lesquels on compte les grphistes Kaneda Shinshô (du côté des fonctionnaires ministériels), Ôsawa Gakyû et Tsuzuki Kozan, mais également des spécialistes de japonais tels que Hirai Masao, Umene Satoru ou encore Nishihara Keiichi ⁴⁷, dont on connaît les réserves vis-à-vis de

⁴⁰ *Ibid.*, p.31-32.

⁴¹ Si les tableaux reproduits par Katô Tatsujô (dir. 1984, vol.1) ne contiennent pas d'erreur, l'unique différence se situe au niveau des horaires des matières de santé et éducation physique (maxima augmentés d'une heure), et d'enseignement professionnel et économie domestique obligatoire (minima diminués d'une heure).

⁴² Comparés aux indications antérieures (cf. F., tableau C49), les totaux horaires du japonais suggèrent que la programmation standard ne prend pas en compte d'éventuelles heures de grphie en 3^{ème} année. La *Didactique* publiée en 1954 (cf. Monbushô dir. 1954.7) éclaircira ce point, en prévoyant un enseignement tout au long du cursus.

⁴³ *Ibid.* : 「(c)書き方／中学校においては基礎的な構文を中心として、口頭のつづり方・習字・書取り・類推などをとおして短い文が書けるであろう」。

⁴⁴ *Ibid.*, p.41 : 「芸能科に属する科目は、すべて選択である [...]」。

Les enseignements requis pour tous les lycéens sont :

1. Japonais (1), société (généralités ; en 1^{ère} année), santé et éducation physique.
2. Une matière optionnelle à choisir dans chacun des groupes de société (généralités exceptées), mathématiques, et sciences.

Le volume de cours hebdomadaire compte de 30 à 38 heures, pour un minimum de 35 semaines annuelles, soit entre 1050 et 1330 heures. L'obtention de 85 u.v. sur 3 ans est requise (*ibid.*).

⁴⁵ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kokugoka hen (shian)* 「小学校学習指導要領 国語科編 (試案)」

Cf. Monbushô dir. 1951.12.15. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26eja/index.htm> (consulté le 15 septembre 2017)

⁴⁶ *Ibid.* : 「こんどの試案は実際家・国語教育研究家・教育学者・心理学者・指導主事・校長・教頭などのいろいろな立場のかたがたを集めた、いわゆる国語学習指導要領編集委員会を組織し、その協力によってできたものである。／委員会は、昭和23年12月に発足してから、原案の完成をみるまでに、まる3か年を要し、会を開くこと毎週少なくとも一回、会を重ねること115回の多きに及んだ。この試案は、いわば委員のかたがたのそうした労苦のたまものである」。

⁴⁷ Cf. Monbushô dir. 1951.12.15, Préambule : 「石黒修 (国立教育研究所所員)、石森延男 (昭和女子大学教授)、泉節二 (東京学芸大学付属竹早小学校教諭)、梅根悟 (東京教育大学教授)、大野己之吉 (東京都教育庁指導部指導員)、大橋富貴子 (お茶の水女子大学付属小学校教諭)、大沢雅休 (東京都渋谷区幡代小学校教諭)、

l'enseignement pilogriphique (cf. C.II.4.2.). L'occupant a mis un frein à ses velléités d'ingérence, et respecte avec un scrupule croissant l'autonomie japonaise⁴⁸. Ainsi l'intervention de Pauline Jeidy, la responsable de la CIE, se limiterait-elle à une participation épisodique aux réunions du comité⁴⁹, groupe qu'elle aurait tout de même contribué à constituer, en « suggérant » que davantage d'instituteurs y siègèrent⁵⁰. Totalisant près de quatre cents pages, l'ambitieux ouvrage s'attache aux moindres détails, dans un souci évident d'exhaustivité. Le terme « propositions » s'accolle toujours à l'intitulé, et plusieurs passages du texte rappellent clairement la nature référentielle du document⁵¹. Mais dans la mesure où les critères de validation des manuels scolaires se fondent sur ces consignes, on comprend que les enseignants ne sauraient s'aventurer trop loin hors du périmètre que celles-ci délimitent⁵². Les visées du japonais consistent à « cultiver les

金田吉尾（文部省大臣官房総務課文部事務官）、久米井東（東京都港区氷川小学校校長）、栗原よしえ（東京都江東区元加賀小学校教諭）、高野柔蔵（東京都教育庁指導部指導員）、小山定良（文部省初等中等教育局初等教育課文部事務官）、志波末吉（東京都台東区育英小学校校長）、篠原利逸（文部省初等中等教育局初等教育課文部事務官）、続木敏郎（東京学芸大学講師）、滑川道夫（成蹊学園付属小学校主事）、中村万三（成蹊学園付属中学校教諭）、西原慶一（日本女子大学付属豊明小学校主事）、波多野完治（お茶の水女子大学教授）、花田哲幸（東京教育大学付属小学校教諭）、平井昌夫（国立国語研究所所員）、松井早苗（東京都台東区育英小学校教諭）、吉田瑞穂（東京都杉並区杉並第七小学校校長）」。

Figurent aussi dans la liste les noms de Shinohara Riitsu et Ishimori Nobuo.

⁴⁸ Cf. Kokubo Yoshiko 2002, p.347 : 「[...] 22年度国語科編（試案）編纂の際に異なるのは、CIEがそれまでの積極的に示唆を与える路線を変えて、日本側の自主性を重んじる方向に転じたということである。この方針の切り替えは、対日平和条約の発効にそなえてのものであった」。

⁴⁹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.158 : 「同 [1948年] 12月8日、文部省において第1回小学校国語学習指導要領改訂委員会が開催された。出席者は、文部省から石森、猪俣、篠原、小山、委員はこのとき大学教授、校長、教頭、東京地区の指導主事と学級担任、計22名、これにCIEからヤイディーが加わった。ヤイディーはその後2、3回出席したのみであるという。占領中期に入り、CIEそしてGHQの占領政策の方向が変わり、いわゆる後方支援に転じたことが窺われる。それはまた、日本人の独自色を生かした運営が以前より可能となったことをもあらわした」。

Cf. Kokubo 2002, p.173 : 「本官は、小学校の国語の学習指導要領を改訂する「委員会の第1回会議に出席し、参加した」。

⁵⁰ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.158.

⁵¹ Cf. Monbushô dir. 1951.12.15, *Préambule*, p.1 & 2 : 「[...] 教師は、この試案に示されたこれらの提案の中から、自分が実地指導をするにあたって、もっとも適切であり、また助けとなるものを選んで、年間の計画をたてたり、一日の指導計画を立案していくべきである。この試案が生かされるか生かされないかは、一に教師の側にあるといえる。同時にまた、教師のまじめな実践と、調査と、研究とによってのみ、将来の国語の学習指導要領に、ほんとうの意味での成長と、進歩と、発展とが期待される」（1頁）。「この本は、参考であり、手びきであるから、学校および教師がこの本に掲げたことをそのまま採用することを予想していない。／この本は、なるべく実際的であるように努めたが、あくまでも参考であり、手びきであって、盲目的に従わなければならないものではない。この本に掲げたことは一つの基準であって、これを参考として、この基本的方向に従ってほしいという意味である。／ことにこの本の中の『学習指導の展開』などは、どこまでも一つの参考令であって、教師は、これを参考として、さらに基本的な学習指導を展開すべきである」（2頁）。

⁵² *Ibid.*, p 2 & 14 : 「2 この本は、国語の教科用図書を作成する場合の、一つの基準となるものである」（2頁）。「現在では、教科用図書の検定制度が実施されて、教科用図書が自由につくられるようになっている。著者は、検定の教科書をつくる場合には、近代的な、すでに一般に認められた理論に基づいてつくらねばならないが、その理論の多くは、本書に示されているものである。なお検定基準によれば、国語科の教科書は、すべてこの学習指導要領によることになっている。[...] 他教科の場合よりも、国語科においては、教科書が特に重要な地位を占めるが、国語科教科書の編修には、教育課程を考えるべきであり、それ自身が教材を中心とした一つの教育課程であるといわなければならない。／したがって、学校の教育課程が本書に基くと同様、教科書の内容も、この本に基かなければならない」（14頁）。

habitudes et attitudes favorisant un maniement efficace de la langue, perfectionner les techniques et les compétences, approfondir les connaissances, accroître la compréhension et les capacités d'appréciation, ainsi qu'à élever l'estime portée à la langue nationale ⁵³ ». Le texte décline ensuite ces aspirations – dont la réalisation garantira prétendument la formation de citoyens démocrates ⁵⁴ – pour les quatre types habituels de compétences, à savoir écoute, expression orale, lecture et expression écrite ⁵⁵ :

1. Acquérir les habitudes et attitudes propices à l'écoute d'autrui, et cultiver ce savoir-faire afin d'enrichir ses connaissances, et d'obtenir les informations désirées. / [...]
2. Acquérir les habitudes et attitudes facilitant une prise de parole active, et perfectionner ces compétences afin de pouvoir exprimer sa volonté et inciter autrui à agir. / [...]
3. En prenant l'habitude de varier ses lectures, développer attitudes et savoir-faire nécessaires à la recherche de connaissances et d'informations, ainsi qu'à l'enrichissement de l'expérience, des loisirs et du goût. / [...]
4. Acquérir les habitudes et attitudes permettant une écriture claire, correcte, compréhensible, originale, et cultiver ces techniques pour organiser sa pensée et la communiquer.

Voilà les objectifs généraux de l'expression écrite [*kaku koto*], et partant, des activités de composition comme des exercices graphiques [*kakikata*]. La rédaction exige, à l'instar de l'expression orale, clarté, cohérence, intelligibilité et respect de la grammaire. La graphie [*kakikata*] demande correction, lisibilité et beauté. Jusqu'à présent, l'enseignement graphique [*kakikata*] se préoccupait pour l'essentiel de qualités de joliesse ou de force. Bien que ceci ne constitue évidemment pas une erreur en soi, on privilégiera dorénavant l'efficacité de la communication, et l'on s'intéressera à l'aspect esthétique en tant qu'effet de l'expression ⁵⁶.

⁵³ *Ibid.*, p 14 : 「[...] ことばを効果的に使用するための習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力を増し、国語に対する理想を高めることが、国語学習指導の目標である」(54年改訂版「国語科学習指導の一般目標は何か」14頁)。

Plus loin (p.39), le document évoque « l'amour de la langue japonaise » [*kokugo ai*].

⁵⁴ *Ibid.*, p 14 : 「[...] 国語を正しく効果的に使用していく習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力を増し、国語に対する理想を高めていくという国語学習指導の目標を達成することは、それ自身すでに、民主社会に適合した人間を形成することである」(「国語科学習指導の一般目標は何か」)。

⁵⁵ Quoique la structure générale ne fasse état que de ces 4 capacités fondamentales, une distinction s'opère entre écriture rédactionnelle et graphique dans le détail. Ainsi le sommaire indique-t-il par exemple (*ibid.*, p.2) : 「一、聞くことの経験／二、話すことの経験／三、読むことの経験／四、書くことの経験」。

Ou encore (*ibid.*, p.10) : 「一、聞くことの評価はどうしたらよいか／二、話すことの評価はどうしたらよいか／三、読むことの評価はどうしたらよいか／四、書くことの評価はどうしたらよいか」。

Mais (*ibid.*, p.2) : 「一、聞くこと（能力）／二、話すこと（能力）／三、読むこと（能力）／四、書くこと（能力）（作文）／五、書くこと（能力）（書き方）」。

Et encore (*ibid.*, p.3) : 「三、聞くこと（学習指導）／四、話すこと（学習指導）／五、読むこと（学習指導）／六、書くこと（作文）（学習指導）／七、書くこと（書き方）（学習指導）」。

À cet égard, le *Projet* de 1958 évoquera systématiquement 5 domaines (cf. D.IV.1., note 24).

⁵⁶ *Ibid.*, p 14-16.

Ces indications sur l'écriture réaffirment donc le souci de beauté, tout en le relativisant explicitement. Le texte dénonce des tendances persistantes à l'esthétisme, et ne concède plus à la joliesse graphique qu'un intérêt périphérique. Autrement dit, le retour timide qu'effectue la pratique piloglyphique au sein du curriculum du primaire se trouve simultanément contrebalancé par cette relégation au second plan d'éventuelles ambitions esthétiques. On verra comment s'accentueront au fil du temps ces orientations qui, pour l'heure, se confirment dans la liste des finalités de l'enseignement de l'écrit [*kaku koto*] :

12. Savoir rédiger des textes utilitaires ou créatifs de formes diverses.
13. Apprendre à réaliser des recueils de compositions, des journaux d'école ou de classe.
14. Être capable d'écrire correctement, lisiblement et efficacement, en respectant l'ordre conventionnel du tracé.
15. Savoir tracer les caractères nécessaires dans la vie quotidienne ⁵⁷.

Au point 14., la substitution de l'adverbe « efficacement ⁵⁸ » au « joliment ⁵⁹ » de la version de 1947 paraît symptomatique de l'évolution observée. En outre, des cinq types d'expériences basiques de l'expression écrite énumérées dans le chapitre 2, aucun n'implique des activités expressément consacrées à la quête du beau piloglyphique ⁶⁰. Au chapitre 3, une série de tableaux explicités à travers les pages suivantes dresse l'inventaire des compétences exigées pour chacun des domaines du japonais et chaque année d'étude. La graphie [*kakikata*] se trouve ici abordée séparément de la rédaction (cf. F., tableau P51), quoique les deux apprentissages demeurent connexes ⁶¹. Les passages afférents définissent avec minutie la position du corps, le matériel employé ainsi que sa manipulation, la dimension des caractères ou les genres de textes à écrire, et autres paramètres ⁶². Il s'agit d'apprendre à tracer, en réduisant peu à peu la taille des signes, *hiragana*, *kanji* simples en graphie régulière, et chiffres arabes dès la première année ; *katakana* à

⁵⁷ *Ibid.*, p 19.

⁵⁸ *Kôkateki ni* : 「効果的に」

⁵⁹ *Utsukushiku* : 「美しく」

⁶⁰ *Ibid.*, p.25-26 : 「四 書くことの経験／17 通信文を書く。／ [...] /18 日記・記録・報告を書く。／ [...] /19 掲示・広告・ポスターを書く。／ [...] /20 創作をする。／21 編集をする」。

⁶¹ *Ibid.*, p.95-96 : 「書き方は、自分の考えたことや感じたことを、他人に伝えるために、自分の心覚えや研究調査のために書くときに行われる働きである。したがって、書き方は作文と一体となって、その学習と指導の機会と場を見いだすことができる。そのとき、相手に正しく読んでもらうためには、文字を正しく効果的に書くことが要求されるのである」。

Notons que le terme *shosha* apparaît plusieurs fois dans le texte (*ibid.*, p.122, 145, etc.).

⁶² L'enseignement de la graphie spencerienne aux États-Unis (XIXe siècle) suivait elle aussi des instructions fort détaillées (cf. Anne Trubek 2016, p.76) : “*In every properly conducted school, the instructions begin, ‘the writing exercise is commenced and closed in an orderly manner: 1. Position at Desk. 2. Arrange Books. 3. Find Copy and Arrange Arms. 4. Open Inkstand. 5. Take pens... At this point the teacher should pay particular attention to giving instruction in pen holding. [...]’ The following page contains detailed instruction on how to sit [...]. Several pages on posture follow before another lesson on how to hold the pen [...]. / The rest of the principles provide detailed instruction on how to make each line, stroke, and loop for every letter. There are a total of 196 instructions [...].*”

partir de la seconde ; alphabet latin (éventuellement) à partir de la quatrième ⁶³ ; et sinogrammes en graphie courante en dernière année. À propos des instruments, on commence par employer la craie ⁶⁴, les crayons pastels ⁶⁵, et le crayon à papier ⁶⁶ ; on utilise le stylo ⁶⁷ ainsi que, si nécessaire, le pinceau [*môhitsu*] à compter de la quatrième année ⁶⁸, et le stylet au-delà de la cinquième. Au sujet de la pilogriphie, les consignes font d'abord allusion à la rédaction de posters, affiches et autres journaux muraux ⁶⁹, avant d'envisager une diversification des applications en sixième année :

Au cas où l'on utiliserait le pinceau, on y recourra pour toutes sortes de productions manuscrites, en respectant les formes convenues. On se référera aux modèles rédigés par l'enseignant, ainsi qu'aux enseignes, panneaux, plaques ou publicités vus dans la rue. On s'intéressera également à l'écriture de textes poétiques (*waka*, *haïku*, *etc.*), et on s'habitue à écrire de façon propre [*kirei ni*] et correcte sur des feuilles de petit ou grand format ⁷⁰.

Toujours à propos du pinceau, on invite à considérer la coordination de l'enseignement avec ceux des autres aspects du secteur du japonais ⁷¹, ainsi qu'avec celui de la griphie [*shûji*] collégienne ⁷². Jusqu'en troisième année, l'apprentissage doit se polariser sur la correction de l'écriture (forme et composition des caractères, ordre du tracé), la vitesse d'exécution n'entrant en ligne de compte, de manière graduelle, que dans la seconde moitié du cursus ⁷³. En quatrième année,

⁶³ Une phrase du chapitre 6, consacré à ce thème, vante les avantages pratiques, et l'élévation du niveau culturel que permettrait une diffusion accrue de l'alphabet latin (*ibid.*, p.279) : 「ローマ字は、書いたり、印刷したりするのに能率の高い文字組織であるから、ローマ字を多く用いる社会的慣習ができれば、社会生活の能率と一般国民の文化水準を高めることができる」(「第6章 ローマ字の学習指導」)。

Théoriquement facultatif, l'apprentissage des caractères romains n'en représente pas moins un élément important de celui du japonais (*ibid.*) : 「[...] ローマ字の学習指導は、国語学習指導の中で一つの重要な位置を占める」。

⁶⁴ *Ibid.*, p.97 (1^{ère} année) : 「チョークで、黒板に大きな文字を書かせて、字形・筆順・運筆などの要領を知らせる」。

⁶⁵ *Ibid.* : 「クレヨンを使って5センチメートル角ぐらいの文字を紙に書かせる」。

⁶⁶ Crayon à mine grasse, pour commencer (*ibid.*) : 「鉛筆の先は柔らかく太い2B-3Bあたりの鉛筆で、少し大きな文字をていねいに書かせる」。

⁶⁷ Plus particulièrement en 5^{ème} année (*ibid.*, p.177) : 「ペンを使って字を書くことができるようにする」。

⁶⁸ *Ibid.*, p.161 (4^{ème} année) : 「用具は、鉛筆・ペン、さらに必要に応じて毛筆を使うように指導する」。

⁶⁹ *Ibid.*, p.162 (4^{ème} année) & 177 (5^{ème} année) : 「調査・研究物の一覧表、日記・こづかい帳の書き方、標語・ポスターの字を、毛筆や絵具を使いこなして書く技術を習得させる。このように、実生活に関するものを、見やすく、正しい字で書くこと」(162頁)。「ペンや、毛筆や、鉄筆の使用についても、できるだけいろいろな機会を利用するようにする。はり札・表紙・壁新聞、その他毛筆使用によって効果的な機会をとらえて毛筆書き方の指導をしたり、文集作製とか通知・案内とか、その他同じものを多量につくる場合には、鉄筆の使い方の指導したりする」(177頁)。

⁷⁰ *Ibid.*, p.196.

⁷¹ *Ibid.*, Préambule : 「[...] 毛筆による習字を学習指導する場合でも、できれば、聞く、話す、読む技術の訓練を含むようなくふうをする。こうして4つの言語活動が総合的に展開されるような学習活動が望ましいのである」(「まえがき」)。

⁷² *Ibid.*, p.197 (6^{ème} année) : 「毛筆で書くことの指導では、中学校の習字への連関を考慮しておく」。

⁷³ *Ibid.*, p.96 & 99 (1^{ère} année) : 「文字を正しく効果的に書く。／[...] 文字の書き方の練習は、書き方手本による練習や、作文指導と関連して、正しく書く必要の上立って練習していく」(96頁)。「正しく書くことを中心にしていくこと」(99頁)。

Jusqu'en 3^{ème} année, les rédacteurs jugent prématuré de concentrer les efforts sur les notions de vitesse et de beauté

on note le recours à l'adverbe *kirei ni*, traduisible selon le contexte par « convenablement », « proprement » ou « joliment » : « À ce niveau, on insistera sur le fait de tracer *kana* et sinogrammes aussi proprement [*kirei ni*] que correctement ⁷⁴. » On peut interpréter cette « propreté », probable substitut de « l'effet » mentionné jusque-là, comme une seconde étape dans le processus d'introduction d'idéaux esthétiques. L'éventuel abord de la pilogriphie à ce stade s'inscrit sans doute dans la même logique. Sur le plan terminologique, la tendance esthétisante s'amplifie en cinquième année, avec l'emploi plus explicite de l'adverbe « joliment » [*utsukushiku* ⁷⁵]. Malgré une précision qui confine parfois à la maniaquerie, ces directives témoignent d'un esprit pédagogique libéral, refusant un entraînement trop mécanique ⁷⁶, faisant preuve de tolérance envers les gauchers ⁷⁷, et garantissant aux élèves une certaine marge de liberté d'expression ⁷⁸. Après ces considérations sur l'écriture [*kakikata*], un chapitre d'une dizaine de pages (p.267-278) traite spécifiquement la question de la pratique pilogriphique [*shûji*], justifiant celle-ci plus résolument que ne le faisaient les *Généralités* de juillet :

À l'école primaire, on nomme « *kakikata* » l'enseignement faisant appel aux instruments à pointe dure (stylo, crayon, etc.), et « *shûji* » celui qui s'effectue au pinceau. [...] / À mesure qu'ils avancent dans le cursus, les

(*ibid.*, p.147) : 「3年生の程度では、正確な文字を主体とし速く書くこと、美しく書くことには、あまり力を入れなくてもよい」。

On en déduit que « l'effet » recherché dès la 1^{ère} année n'est pas de nature esthétique. Le souci de rapidité, qui dépend des situations en 4^{ème} année (*ibid.*, p.163 ; cf. note suivante), se généralise en 5^{ème} (*ibid.*, p.176) : 「文字は、できるだけ速く、きれいに書けるようにする」(「作文」)。

⁷⁴ *Ibid.*, p.161, 162 & 163 (4^{ème} année) : 「この学年では、かな・漢字を正しく書くとともに、きれいに書くことに重点をおく」(161頁)。「漢字は、この学年あたりから読む能力が急速に進むから、それに遅れないようにする。反復練習の機会を多くして、正しく、きれいに書けるようにする」(162頁)。「なお、正しく、きれいに、必要に応じて速く書く心構えをもたせ、その評価をも常に忘れてはならない」(163頁)。

⁷⁵ *Ibid.*, p.177 : 「視写練習・聴写練習によって、速く、美しく書く練習をしたり、話合いの要点を筆記したり、他人の話を速記したりする練習をする」。

Il faut relativiser ladite tendance car « joliment » n'apparaît qu'une fois en 5^{ème} année – même si on note la mention du terme *bi* (« beauté ») dans le passage qui précède directement (*ibid.*) –, et plus du tout en 6^{ème}, où on retrouve « proprement ». Au demeurant, les préoccupations esthétiques, certes attestées, ne constituent jamais l'objectif premier de l'apprentissage en primaire. Les consignes pour le collège utilisent, elles, « joliment » sans hésitation (cf. *infra*).

⁷⁶ *Ibid.*, p.93 (1^{ère} année) : 「文字練習がある特定の文字の機械的練習になることを避け、興味あることばの学習としてくふうしていくこと」。

⁷⁷ *Ibid.*, p.99 (1^{ère} année) : 「左ぎきの児童は、むりに右手で書かせない。左ぎきが正常な児童は、左手で書かせてもよい」。

L'enseignement demeure cependant conçu dans une perspective droitrière (*ibid.*, p.97 & 98, 1^{ère} année) : 「黒板とからだとの距離は、あまり接近しないで、適当な間をおき、運筆が自由に書いている文字の全体が見える位置にたち、左手は、左側のよい位置におかせる」(97頁)。「左手を紙に載せ、ひじを前に張らない」(98頁)。À ce sujet, la *Didactique* publiée pour le secondaire en 1954 (cf. Monbushô dir. 1954.7, p.265 & 266) compte la sinistralité parmi les « tares psychologiques ou physiques », au même titre que le complexe d'infériorité, l'instabilité émotionnelle, ou la myopie extrême.

⁷⁸ *Ibid.*, p.98 (1^{ère} année) : 「語句や文を読みながら書かせ、一字の一点一画をみながら書く癖を正していく。教科書を視写するときは、左方におき、字画をまちがわないように書かせる。自由な表現をするように気軽に書かせる」。

Cette dernière phrase laisse néanmoins un peu perplexe. On peine en effet à voir ce que recouvre concrètement cette « expression libre », imprécision que l'on trouve également du côté de la rédaction (*ibid.*, p.142, 3^{ème} année) : 「じゅうぶんに時間をかけて、ゆっくり自由に書く機会を設ける」。

écoliers ont de plus en plus l'opportunité, notamment au cours des dernières années, de rédiger des programmes et affiches de manifestations publiques, de réaliser la couverture de recueils de textes ou de notes, de confectionner posters ou journaux muraux, *et cetera*. Dans de tels cas, tracer les caractères voulus au pinceau, plutôt qu'au stylo, au crayon ou encore au pastel, permet souvent d'augmenter l'effet produit. Ceci vaut également pour la vie sociale, et rend nécessaire l'apprentissage de la pilogriphie [*shûji*]. [...] / Les visées de l'enseignement pilogriphique [*shûji*], évidemment assujetties à celles de la discipline de japonais dont celui-ci fait partie, consistent à exploiter les propriétés du pinceau afin d'acquérir la maîtrise des techniques efficaces d'écriture [*kaku koto*]. Dans le détail, on en distinguera trois :

1. Comprendre la beauté des caractères ainsi que les effets de l'écriture [*kaku koto*] au pinceau, s'intéresser à la pilogriphie, et savoir en tirer parti dans la vie quotidienne.
2. Apprendre les techniques de l'écriture pilogriphique des signes, et s'habituer au maniement d'un matériel varié.
3. À travers l'apprentissage de la pilogriphie [*shûji*], affiner la sensibilité esthétique, et adopter des attitudes de vie saines ⁷⁹.

Le texte prévoit trois étapes de progression (sans corrélation automatique avec les trois années d'étude concernées), pour chacune desquelles il précise objectifs, contenus envisagés, et critères d'évaluation. Hormis les incontournables observations sur les caractéristiques du matériel pilogriphique et de son utilisation, ces explications recouvrent pour l'essentiel – et avec une semblable exhaustivité – celles préalablement exposées dans la rubrique sur l'écriture [*kakikata*]. Elles situent l'enseignement griphique dans la perspective de ceux du secondaire ⁸⁰, louent l'attractivité du pinceau par rapport aux stylographes ⁸¹, et mentionnent nombre d'activités de nature artistique dans lesquelles on recourt à cet instrument, telles que rédaction de devises, d'aphorismes ou de cartes de vœux, griphie de poèmes, pilogriphie du nouvel an [*kakizome*], *et cetera* ⁸². Aussi, et bien que l'usage du pinceau s'inscrive ici dans une conception globalement utilitaire de la pratique griphique, raison pour laquelle la terminologie continue de préférer largement

⁷⁹ *Ibid.*, p.267-269.

⁸⁰ *Ibid.*, p.268 : 「小学校の習字学習は、中学校における習字学習の基礎をつくり、さらに、高等学校芸能科書道につながる。これによって情操を高め、日常生活を向上させることができる」。

⁸¹ *Ibid.*, p.271 : 「硬筆とちがった文字の味わいや、書くことのおもしろさを感じさせ、進んで学習するように導く」。

⁸² *Ibid.*, p.270, 271 & 275 : 「たなばたのたんざく、年賀状・書きぞめなどの年中行事を行なうとき」(270 頁)。「好きなことばや、短い文を、いろいろな紙に書いて掲げるとき」(271 頁)。「座右の銘・格言・詩・和歌・俳句・短文などを書いて掲げるとき」(275 頁)。

Concernant les occasions de pratiquer la pilogriphie, les consignes pour le collège (*cf. infra*) mentionnent également la fête de Tanabata et le *kakizome* rituels, en invitant cependant à ne pas accorder à ces manifestations un poids excessif (*cf. Monbushô dir. 1951.10.1, p.228*) : 「たなばたや書きぞめなどの年中行事や展示会のために習字学習をすることは、時としては有効であるが、それにかたよらないようにする」。

« l'efficacité » à « la beauté ⁸³ », il paraît problématique de voir dans ces orientations une rupture nette avec celles de la décennie écoulée. Car on identifie bien, en 1951 comme en 1941, trois soucis fondamentaux identiques, d'ordre utilitaire, esthétique et comportemental. Sur le plan des objectifs de l'apprentissage, la dissemblance procède possiblement – mais seule une analyse comparative de cours nous renseignerait sur ce point – du dosage de ce trio élémentaire, mais surtout des conséquences de l'évolution de l'environnement idéologique sur la teneur des « valeurs nationales » que l'on cherche à inculquer. Pour conclure sur l'aspect facultatif de la pilogriphie, on imagine mal que le comité de rédaction (auquel siègent, rappelons-le, plusieurs griphistes) ait spécialement mis au point un chapitre entier d'instructions en pure perte. D'autant que les instructions concernant l'enseignement griphique au collège, où la pilogriphie demeure obligatoire, s'appuient sur l'expérience acquise par les écoliers (*cf. infra*). Mais tout en légitimant l'intérêt éducatif de la pratique au pinceau, les rédacteurs ne vont pas jusqu'à encourager des activités pilogriphiques systématiques. Ainsi ne parlent-ils pas de pilogriphie dans les exemples de cours de japonais présentés pour chaque année ⁸⁴, et ne citent aucun ouvrage relatif à la griphie dans la bibliographie indiquée en fin de volume ⁸⁵.

Avant de refermer ce dossier, arrêtons-nous quelques instants sur « l'affaire Tanabe ». Le comité de révision des programmes du japonais pour le primaire compte originellement parmi ses membres le griphiste Tanabe Koson, qui participe depuis le début des années 1940 à la confection de manuels scolaires ⁸⁶. Or, après quelques mois de délibérations, durant lesquels il se bat en vain pour la renaissance d'une matière de pilogriphie à partir de la troisième année ⁸⁷, Tanabe démissionne. Dans un article paru le 1^{er} septembre 1949, le griphiste s'explique :

Alors que les élèves et leurs parents souhaitent majoritairement la réintroduction de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*], le comité a complètement saboté ma proposition. / À travers la bonne vingtaine de réunions que nous avons eues à compter de mars de cette année, j'ai défendu de toutes mes forces l'idée d'une réinsertion de la pilogriphie [*môhitsu shûji*] au sein de l'éducation élémentaire. Cependant, les spécialistes de l'enseignement du japonais ont pris position contre moi, invoquant les raisons ci-après :

⁸³ À travers ce chapitre, on ne trouve en effet qu'une seule occurrence du terme *utsukushisa* pour 11 *kôka*.

⁸⁴ *Cf.* Monbushô dir. 1951.12.15, p.198-266. Voir le chapitre correspondant sur le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26eja/chap4.htm> (consulté le 15 septembre 2017)

⁸⁵ *Ibid.*, p.329-359 : 「1.絵本、2.詩、3.童話、4.神話・伝説、5.伝記、6.物語、7.劇、8.記録、9.作文、10.読本、11.ことば、12.辞書（参考書をふくむ）、13.ローマ字」。

Voir la liste sur le document numérisé sur le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26eja/chap8.htm> (consulté le 15 septembre 2017)

⁸⁶ *Cf.* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.158 : 「田邊は1942年（昭17）より国定教科書編纂委員をつとめて『国民科国語』の文字テキストを執筆し、1946年（昭21）から、再び教科書編纂委員の任にあった。また、同時に田邊は書道人でもあった」。

⁸⁷ *Ibid.*, p.160 : 「田邊は小学校第3学年からの『習字』の正科復活を訴えていたが、国語編纂委員会はそれを全く受け入れなかった様子である」。

- Le pinceau est une relique du passé.
- Bien que l'instrument serve encore dans la société, en particulier pour la réalisation d'écrêteaux, son usage devrait bientôt tomber en désuétude.
- Même si les adultes pratiquent la pilogriphie [*môhitsu shûji*], celle-ci reste inaccessible aux enfants.
- Pour la rédaction d'affiches, il suffit de tracer au crayon à papier les contours des caractères, et de les remplir ensuite au pastel. C'est bien plus joli ainsi. Il n'y a qu'à s'inspirer des posters de cinéma.
- Dans le contexte actuel de rénovation éducative, il n'y aurait aucun intérêt à rétablir l'enseignement pilogriphique [*môhitsu shûji*], sachant le peu de cas que l'on faisait déjà de ce dernier pendant la guerre.
- En japonais, le but de l'écriture [*kakikata*] consiste à exprimer la pensée. Décomposer les signes trait par trait et point par point ne rime à rien. L'apprentissage des caractères n'a de sens que s'il débouche sur la composition de phrases et textes. Dans ces conditions, pratiquer la pilogriphie [*shûji*] s'avère d'une parfaite inutilité.

Voilà les inepties débitées sur l'éducation pilogriphique [*shûji kyôiku*] par ceux qui se présentent comme des chercheurs en enseignement du japonais. Précisons que lesdits individus forment deux groupes : les tenants de l'abolition de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*], et les partisans de l'abandon de tout entraînement griphique. / Mais comment définit-on au juste les nouveaux objectifs de l'enseignement du japonais ? Peut-on imaginer des principes qui ignoreraient les besoins réels de la société, ainsi que l'opinion du peuple exprimée avec tant d'insistance par les parents d'élèves ? L'approbation à l'unanimité par les deux Chambres du Parlement, l'an passé, de la résolution sur le rétablissement de l'apprentissage de la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] dans les programmes de l'école élémentaire ne prouve-t-elle pas assez l'existence d'une majorité en faveur de cette idée ? Les extravagantes manœuvres de subversion déployées par le comité, instance pourtant composée de citoyens censés élaborer un projet concret sur la base de telles décisions parlementaires, mais manipulée par une poignée d'agents extrémistes, constituent aux yeux du ciel comme des hommes une immense et irrémissible forfaiture, l'une des abominations les plus éhontées et antidémocratiques que notre temps ait connues. Seul contre tous, j'ai tenté sans relâche de faire entendre raison à mes collègues, mais en vain. Ceci ne me laissait d'autre choix que de donner ma démission⁸⁸.

Il se peut que les votes contre le maintien de la griphie au pinceau rapportés par certains aient eu lieu dans le cadre de ce comité⁸⁹. Quant à l'identité des experts de japonais accusés par Tanabe

⁸⁸ Cf. Tanabe Koson 1949. *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.160-162.

⁸⁹ Kondô Kôshi (1992, p.176) parle de 20 voix pour l'abandon de la pilogriphie et une seule contre : 「[...] 文部省は改めてこの問題を審議した。生活中心の新しい学習内容から見た結果、要請通り習字科廃止が 20 票、存続が 1 票となって毛筆は、明治以来主要教科を守ってきた伝統を破り前面廃止に決定された」。

Monta L. Osborne écrit dans son rapport du 9 juin 1949 (cf. B.I.5.2.) que « les enseignants de calligraphie avaient voté d'un bloc pour que la discipline devienne obligatoire au premier et au second cycle du secondaire, mais que les experts de japonais, tout comme la quasi totalité des autres participants avaient exprimé leur opposition à une telle mesure. » Ces 2 sources situent ces événements en 1948. Or, la KKS ayant été formée en 1949, il ne peut s'agir – si la date est correcte – que d'une autre entité.

d'avoir gagné l'ensemble d'un groupe au demeurant fort influençable⁹⁰ à leur idéologie aussi risible⁹¹ que radicale, Nobuhiro Tomoe suppose qu'il s'agit de Nishihara Keiichi – personnage important car il fait également partie de la KKS – et autres Hirai Masao⁹². Mais la chercheuse s'interroge sur la valeur scientifique du plaidoyer produit par le griphiste pour convaincre ses opposants⁹³. La confiance en lui, voire l'arrogance de Tanabe, n'auraient-elles pas annihilé la force de persuasion de son discours⁹⁴ ? Après son départ du comité, Tanabe Koson aurait joué, au côté de Bundô Shunkai, un rôle prépondérant dans le militantisme propilographie⁹⁵. Comme le montre un brouillon de pétition signé en août 1949 par Bundô, Takatsuka Chikudô et Teshima Yûkei, ce mouvement exigea précisément un rééquilibrage de l'équipe que venait de quitter avec fracas Tanabe⁹⁶. En l'occurrence, il semble que les autorités aient fait un effort dans cette voie, puisque les griphistes Ôsawa Gakyû et Tsuzuki Kozan intégrèrent le comité auquel ils collaborèrent, eux, jusqu'à la parution des directives⁹⁷. Cette recomposition dut contribuer à débloquer la situation : la

⁹⁰ Tanabe fustige en particulier le panurgisme béat des représentants du monde de l'école élémentaire (*cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.161) : 「その大部分が小学校の教員及び小学校長であり、頭の単純な彼等は時流に便乗した一部の国語教育論者の軽薄なる思想に阿諛し、無謀にもその多数を恃んで私の原案を否決し去つたのである」。

⁹¹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006 (*Thèse*), p.161 : 「田邊は『習字』反対論を、『全く論駁の余地なき愚論であるから一笑に附すべき』としながらも、『今日の習字教育の運命の鍵を握つてゐるのが彼等である以上、私は一々彼等の蒙をひらかんとして 20 回に亘る委員会に於て習字教育の危機とその重要性を説いたとする』」。

⁹² *Ibid.*, p.162.

⁹³ *Ibid.*, p.161 : 「はたして、ここで田邊の説いた『習字教育の重要性』を示した論拠がいかげなものであつたか、[...] 非科学的な内容を連呼するのであつては効果の程は疑わしい」。

Par ailleurs, la ferveur populaire pour la pilographie reste à démontrer. À cet égard, Okuyama Kindô (1953, p.467) parle même de « désintérêt » – certes imputable à la politique éducative du moment : 「[...] 適当な手本もなく、又、習字が正科から除外せられて、一般の関心がなくなつたため、毛筆習字は顧みられなくなつた」。

⁹⁴ *Ibid.*, p.162 : 「逆に言えば、田邊は、何より現場に近い人々に納得し、賛意を得られるような説明ができなかつたということである。同じ実践の場にいるものとして、それは自らを反省してもよいことであつた」。

⁹⁵ *Ibid.*, p.158 : 「当然、『習字』の復活活動にも熱心で、同 [1949] 年には豊道たちとともに書道教育振興協議会よりもさらに強力な交渉団体、全書作家連盟を結成して常任理事をつとめ、文部大臣や国会を訪問しては陳情活動を積極的に行つていた*」。

*森高雲『田邊古邨 自伝・談話録』日本習字普及協会、2002、178 頁

⁹⁶ *Cit. in* Nobuhiro Tomoe 2006, *Thèse*, p.163 : 「陳情要旨 (案) / 小学校に於て毛筆習字を正科より除外したため、小共の習字に対する能力が著しく低下し、筆順を誤ったり平気で誤字を書くやうになつたので日用を弁ずるにも支障を来し、父兄は皆嘆いている現状であります。民意代表の国会に於ては、昨年来衆参両議院共に、満場一致で毛筆習字復活の採択通過を見、又社会与論の声としては、全国各地新聞其の他の宣伝機関紙上、それぞれ所感を発表して木鐸の任を尽し居るにも拘わりませず、これが実行の鍵を握る文部省の学習指導要領編集委員会はその構成を最初に誤り居る為か、不合理なる人員の配置を存し居り、兎角適正を欠く憾みがあるのは、別紙書芸新聞 [新報] 掲載の田邊古邨氏の一文を見て、穩健思想の破壊に等しい無謀な非民主的の封建性に驚かぬものはないのであります。希くは速やかにこの実情を調査せられ、委員の改組或は臨時増員を執行せられ、公正なる判断を誤らしめぬやう、此如陳情に及ぶ次第であります。 / 謹言 / 昭和 24 年 8 月 / 東京都千代田区神田鎌倉町 13 / 全書作家連盟代表 / 日本芸術院会員 / 教育書道振興協議会委員長 豊道慶中 / 高塚錠二 / 手島右卿 / 其他連名の事」。

Cf. Archives Innami, no.31-C (août 1949) : 「豊道春海先生真跡頒布趣旨 (A・表) / 全書作家連盟代表 豊道慶中 高塚錠二 手島右卿」。

Cf. <http://bundoukensyokai.web.fc2.com/hontai/06siryouko.html> (consulté le 15 septembre 2017)

⁹⁷ Cf. Kamijô Shinzan *in Zenshoren kaihô*, 18 mars 1950, p.2 : 「小学校毛筆復帰問題は今日 2 つの面から推進されている。一つは小学校国語学習指導要領編集委員会であり、一つは教育課程審議会である。 / 1. 学習指導要領委員会 / 指導要領委員会に於て小学校の毛筆は削除されることに一時なつた、当時委員として出席され

Fédération *Zenshoren* annonça en effet le 1^{er} avril 1950, dans le numéro 1 de son bulletin, que les concepteurs des futures consignes avait résolu de réinsérer la pilographie parmi les enseignements du primaire⁹⁸.

4. 1^{er} octobre 1951 : *Directives éducatives pour le secondaire – Japonais (propositions*⁹⁹)

Chronologiquement, la publication des consignes concernant l'enseignement du japonais au collège et au lycée précède de deux mois celle du texte sur l'éducation élémentaire analysé ci-dessus. On doit le document à un noyau de dix-neuf éducateurs – dont Andô Shintarô et Kurasawa Eikichi (cf. C.II.5.1.1¹⁰⁰) – assistés de nombreux collaborateurs, dans la liste desquels on trouve le nom de deux griphistes : Asami Kishû et Kaneda Shinshô¹⁰¹. Comme en primaire, ces

ていた田邊古邨氏が大いに力闘されたが大勢の然らしむるところ如何ともいたし難く遂に同委員会に辞表をたたきつけてしまったことは既に報じられている通りである。其後委員として大澤、横〔統？〕木の両氏がこれに当り、一方書作家連盟は水谷代議士を通じて衆参両院より文部当局に向つて強力なる要請が行はれたのである」。

⁹⁸ À en croire ladite publication (*ibid.*, p.1), la décision aurait été prise dès le 21 novembre 1949 : 「[1949年] 11月21日小学校毛筆習字復活は国語指導要領編集委員会に於て可決された」(1面)。「小学校毛筆習字復活の問題は、別報のように国語科編集委員会に於ては内定しているのである [...]」(1面)。

⁹⁹ *Chûgakkô kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kokugokahen (shian)* : 「中学校高等学校学習指導要領 国後科編 (試案)」。

Cf. Monbushô dir. 1951.10.1. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26jhj/index.htm> (consulté le 15 septembre 2017)

¹⁰⁰ Aucun spécialiste de griphie (de même qu'aucune femme et aucun enseignant de collège) ne figure dans ce comité restreint (cf. Monbushô dir. 1951.10.1, p.318-319) : 「阿部吉雄 (東京大学教授)、安藤新太郎 (東京都教育庁指導主事)、石井庄司 (東京教育大学教授)、石森延男 (昭和女子大学教授)、岩淵悦太郎 (国立国語研究所員)、大原誠 (東京都立西高等学校教諭)、尾関富太郎 (東京教育大学附属高等学校教諭)、加藤常賢 (東京大学教授)、清田清 (東京都立日比谷高等学校教諭)、倉沢栄吉 (東京都教育庁指導主事)、興水実 (国立国語研究所員)、嵯峨寛 (東京都立江北高等学校教諭)、竹田復 (東京大学教授)、長沢規矩也 (法政大学教授)、波多野完治 (お茶の水女子大学)、飛田隆 (成蹊大学教授)、増淵恒吉 (東京都立日比谷高等学校教諭)、山岸徳平 (東京教育大学教授)、吉井泰順 (大正大学教授)」。

Les noms soulignés sont ceux de la dizaine de personnes mentionnées dans les deux listes.

Selon Nobuhiro Tomoe (2006, *Thèse*, p.204), la Fédération *Zenshoren* aurait-elle requis – visiblement en vain – la présence de Kamijô au sein de ce comité : 「既述のとおり、[何年?] 9月27日付で文部大臣宛に提出された学習指導要領国語科編纂委員会への委員推挙として、上條の名は中学校の部へ挙げられていた。連盟内において、すでにルールは敷かれていたのであり、上條は上條個人ではなく、上條という顔と名前を持った大書道団体そのものだったのである」。

¹⁰¹ Cf. Monbushô dir. 1951.10.1, p.305 & 305-307 : 「本書の編修に際しては、多くの人の協力を得たが、中でも次の人々の研究討議の結果によるところが多い」(305頁)。「浅見錦吾 (千葉大学教授)、芦沢節 (国立国語研究所員)、阿部吉雄 (東京大学教授)、安藤新太郎 (東京都教育庁指導主事)、石井庄司 (東京教育大学教授)、石森延男 (昭和女子大学教授)、石山脩平 (東京教育大学教授)、市古貞次 (東京大学助教授)、遠藤圭二 (東京都目黒区立第八中学校長)、大村浜 (東京都中央区立紅葉川中学校教諭)、小川俊一郎 (東京都杉並区立和田中学校長)、垣内松三 (東京教育大学講師)、鬼頭礼蔵 (ローマ字教育研究所員)、清田清 (東京都立日比谷高等学校教諭)、倉沢栄吉 (東京都教育庁指導主事)、興水実 (国立国語研究所員)、小林英夫 (東京工業大学教授)、佐藤利右衛門 (東京都文京区立第八中学校教諭)、上甲幹一 (国立国語研究所員)、関富市 (埼玉大学助教授)、鳥山榛名 (山梨大学講師)、長沢規矩也 (法政大学教授)、中山彌一 (横浜国立大学講師)、野島秀義 (東京都新宿区立落合中学校長)、飛田隆 (成蹊大学教授)、飛田多喜雄 (成蹊大学附属中学校教諭)、増淵恒吉 (東京都立日比谷高等学校教諭)、宮田豊太郎 (東京都立新宿高等学校教諭)、山田忠雄 (日本大学教授)、渡辺修 (東京都立小石川高等学校教諭)、藤井信男 (文部省初

« propositions » se veulent source d'inspiration, référence éventuelle, mais également critère – non absolu – pour la conception des manuels¹⁰². Globalement, les orientations privilégient le rapport avec l'expérience vécue et la vie contemporaine¹⁰³. Elles insistent sur l'unité des divers types d'activités (lecture, rédaction, grammaire, griffie¹⁰⁴), sur le lien du japonais avec les autres disciplines, et sur la cohésion verticale des cursus¹⁰⁵. On remarque en outre qu'elles encouragent l'autonomisation des élèves et leur participation active à la planification des apprentissages dès le collège¹⁰⁶. Quant à la pratique écrite [*kaku koto*], la formulation de ses finalités ne s'écarte de celle

等中等教育局)、富山民蔵(文部省初等中等教育局中等教育課文部事務官)、渋谷宗光(文部省初等中等教育局中等教育課文部事務官)、小山定良(文部省初等中等教育局中等教育課文部事務官)、金田吉尾(文部省大臣官房初等教育課文部事務官)、松尾拾(文部省調査普及局総務課文部事務官)、原田貞親(文部省管理局国語課文部事務官・検定課文部事務官)」(305~307頁)。

Sont également cités Ishimori Nobuo, Ishiyama Shûhei, Kitô Reizô ou Oyama Sadayoshi [?].

¹⁰² *Ibid.*, Préambule : 「本書は、各学校が教育課程を作る場合に、国語科としてどのような活動および経験と資料とを考慮しておくべきであるかを知らせるために書いたものである。／今後、各学校はその地域社会の必要を見きわめて、生徒たちの必要に合った教育課程を設定しなければならない。本書は、その場合、国語の課程としてどういうことを考えていなければならないかについて、基準を示そうとした。[...]／本書は、また、国語科の資料としての教科書を編集するために基準を提供しようとする。／教科書の検定制度が実施されて、教科書が自由に作られるようになった。教科書の著者は教科書を作る場合、すでに一般に認められた理論に基いて作らねばならないが、その理論の多くは、本書に示されている。検定基準によれば、国語科の教科書は、他の教科におけると同様、この学習指導要領によることになっているが、それは教科書を、ここに示されたことに完全に一致させなければならないというわけではない。／元来、教科書というものは教育課程の全部ではなく、教育課程の中であって、その教科における資料のある量を提供するものであるが、国語科においては、他教科の場合よりも、教科書が特に重要な地位を占めてきた。国語科教科書は、国語の課程の重要な資料であって、他の資料もそれを中心として求められるようになっていなければならない。したがって、学校の教育課程が本書に基くと同様、教科書の課程も、本書に基いていなければならない。そうして、教科書が各学校の教育課程の中でじゅうぶん活用されるようになっていなければならない。／本書は、国語科の教師の実践に、手びきとなることをめがけている。／[...] 本書は、参考であり、手びきであるから、学校および教師が、本書に掲げたことをそのとおりに採用することを予想してはいない」。

¹⁰³ *Ibid.*, p.4 : 「経験を主とする立場では、教育課程は学校の指導のもとにあるいっさいの経験からなりたつと考える」。

À cet égard, les rédacteurs mettent d'entrée de jeu en garde contre la surexploitation pédagogique des classiques littéraires (*ibid.*, p.3-4) : 「これまでの国語教育、ことに中学校以上の国語教育は、教室の中で古典を読んだり、名文を読んだりすることをおもな仕事としていた。そうした言語文化の習得をとおして、言語生活を向上させようとねらっていた。これに対して、新しい教育課程の考え方では、われわれはどんな言語生活を営むかを考え、その生活の向上に必要な能力をつけようとする。われわれが社会生活をして行く上に読むのはまず新聞であり、聞くのはラジオである。映画も社会生活において一つの地位を占めている。ところが過去において、こうした新聞や、ラジオや、映画の学習を指導することは、国語の教育課程の中にはいっていなかった。最近はそのが、国語の教育課程の一部分を占めるようになってきた。[...] また、古典よりも現代文学のほうが生徒にとって興味もあるし、能力にも合っているから、国語の教育課程の中では、後者のほうがもっと重要な地位を占めようとしている。けれども古典の学習を捨ててはならない。多くのりっぱな、価値ある作品が過去において書かれており、それを読解する力がつけば、その読書は楽しいものであるばかりでなく、われわれの祖先の生活や精神が理解される。古典の学習が不要なのではなくて、国語教育を古典に限ることが狭いというのである」。

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.23 : 「中学校では、ややもすれば、国語の技能の一面を取り出して、形式的な練習を重ねるような、学習計画を立てがちである。たとえば、語句を覚えること、漢字を書くことなどをあまりに孤立的に行い、読みは読みだけ、話は話だけ、というように分けて考えることは、実際的でない。／文法・習字なども、その点から、当然、ある単元の中にくり入れられ、一体となって学習されるように実施されることが望ましい。そうすることによって、文法や、漢字・漢語使用の能力、習字の技術などが高められるものである」。

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.22 : 「小学校・高等学校と、必要な連絡を取ることも忘れてはならないことである」。

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.22 & 24 : 「生徒が自分自身の責任において学習を進めるように刺戟する」(24頁)。「中学校で

qu'adopteront les consignes du primaire en décembre suivant que sur un point : la désignation de la graphie (stylographie incluse) par le terme *shûji* et non *kakikata* ¹⁰⁷. Certains des objectifs généraux de l'enseignement du japonais au collège concernent l'aspect graphique, notamment le numéro 21 : « Savoir tracer, à l'aide des instruments à pointe dure ou du pinceau, des caractères bien formés ¹⁰⁸. » Le texte consacre d'abord une section (p.59-73) au domaine de l'expression écrite [*kaku koto*], qui englobe, sans les cloisonner hermétiquement, les diverses activités de rédaction et d'écriture :

On entend ici par « écriture » [*kaku koto*] ce que recouvraient jusqu'ici l'ensemble des mots se rapportant à la rédaction (*sakubun*, *tsuzurikata*) ainsi qu'à la graphie (*shûji*, *kakikata*). L'acte d'écrire [*kaku koto*] consiste à exprimer quelque chose par le biais des caractères, et à transmettre l'information ainsi rédigée à autrui. Il s'agit par conséquent d'une opération où les aspects graphiques [*kakikata*] et rédactionnels [*sakubun*] ne sauraient être dissociés avec netteté ¹⁰⁹.

Notons en passant que l'extrait fait écho à l'un des arguments invoqués, d'après Tanabe Koson, par les adversaires de la pilographe qui circonvenaient le comité de réforme des programmes du japonais pour l'éducation élémentaire (cf. *supra*). Et les rédacteurs poursuivent sur cette lancée :

- Au collège, l'enseignement de l'écriture [*kaku koto*] doit se focaliser sur la rédaction correcte de la correspondance et autres textes pratiques dans lesquels les élèves exprimeront leurs idées et sentiments. / [...]
- La composition de textes contribue à éclaircir la pensée, ainsi qu'à accroître les capacités d'observation et de réflexion. / [...]
- La production libre et individualisée de textes prosaïques ou poétiques permet d'enrichir la personnalité. C'est, de surcroît, une expérience plaisante appropriée au stade de croissance des collégiens. / [...]
- Dans la vie courante, connaître le maniement d'instruments variés, tels que stylo, stylet, pinceau, etc. s'avère indispensable. / L'apprentissage de l'écriture stylographique [*kôhitsu shûji*] débute en primaire. Il doit se poursuivre au collège où, dans la perspective d'une application effective, on s'exercera à la prise de notes ou à la rédaction de la correspondance pratique, on se familiarisera avec les diverses formes de textes,

は、生徒が学習計画に参加することが可能であり望ましい。学習者自身による、必要と目的との反省を尊重することがたいせつである」 (22 頁)。

On trouve une illustration de cet esprit dans les activités d'écriture de la correspondance proposées pour la 3^{ème} année (*ibid.*, p.100) : 「10 次のことについて、生徒と話し合ったり、教師として反省したりする。／イ 計画と準備が適切でじゅうぶんであったか。／ロ 具体的な指導が適切であったか、特に、特殊な生徒への指導が適切であったか。／ハ 学習活動がかたよりはしなかったか。／ニ 時間は適当であったか」。

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.14.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.17.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.59-60.

et on apprendra à sélectionner et utiliser adéquatement le matériel (papier et autres). / En dépit d'un léger recul sur le plan des emplois utilitaires, la pilogriphie [*môhitsu shûji*] intervient encore dans certaines circonstances de l'existence (rédaction de messages et communications, écrits publics, déclarations, affiches, *et cetera*). Elle implique un entraînement technique plus exigeant que celui de l'écriture au crayon ou au stylo. En outre, à travers l'appréciation de la beauté des signes tracés au pinceau, elle mène à l'artogriphie [*shodô*] du département des arts et techniques [*geinôka*] du lycée. C'est donc aussi en tant qu'étape préparatoire qu'elle a du sens au collège.

- Il importe, pour l'apprentissage du japonais, d'acquérir de saines habitudes de notation, et d'avoir à cœur d'écrire [*kakikata*] avec correction ¹¹⁰. / [...]

Les quinze objectifs concrets de la pratique écrite définis pour chacune des trois années du cursus collégien prennent en compte la griphie, le recours au pinceau apparaissant systématiquement au quinzième et dernier point ¹¹¹. Les remarques attenantes s'appesantissent sur la notion de beauté griphique en troisième année ¹¹², mais la séquence d'apprentissage donnée en exemple pour le niveau correspondant concerne la rédaction épistolaire utilitaire ¹¹³. Dans la seconde partie du volume, on trouve un court chapitre expressément dédié à la griphie [*shûji* ¹¹⁴]. Rappelons que celle-ci ne se conçoit pas comme discipline à part entière, mais comme partie intégrante de la matière de japonais. En outre, l'assouplissement de la programmation, la fusion avec la composition textuelle, et le prolongement prévu au lycée engagent dorénavant à étaler l'enseignement sur les trois années du cursus. On se souviendra aussi de ce que, spécifiquement

¹¹⁰ *Ibid.*, p.60-62. On remarquera que le souci esthétique et la liberté subjective de l'individu prônés dans ces lignes demeurent asservis à la limpidité objective du message, préoccupation suprême (*ibid.*, p.60) : 「文章は美しさを尊ぶよりもまず、相手によくわからせることがたいせつである。中学校を終えるまでに、ひとりよがりの文でなく、みんなにわかってもらえる文が書けるように、学習させるべきである」。

¹¹¹ *Ibid.*, p.67, 68 & 69 : 「15 必要な場合に、毛筆を使って書く習慣をつける」（「第1学年」67頁）。「15 ペンに使い慣れる。必要な場合に毛筆で書く」（「第2学年」68頁）。「15 毛筆・鉄筆・ペンなどで実用に即して効果的に文字を書く」（「第3学年」69頁）。

¹¹² *Ibid.*, p.70 : 「12 生徒が使っている書写用具をよく調べて適当に指導する」（「第1学年」）。「10 学校・学級の行事に、毛筆を使って効果的に宣伝・発表などをさせるようにつかう」（「第2学年」）。「6 文字美について関心を持つようにし、掲示の美しい書き方を研究させる」（「第3学年」）。

¹¹³ *Ibid.*, p.91-100 : 「実用的な手紙の書き方」。

Les instruments envisagés ici peuvent être stylographiques ou pilogriphiques (*ibid.*, p.94 et 98) : 「5 硬筆・毛筆による細字の書き方」（「内容」94頁）／「ロ 毛筆なり硬筆なりがどの程度に使いこなされているか」（「評価」98頁）。

Il est question de vitesse et – une fois seulement – de joliesse ou propreté [*kirei ni*] de l'écriture (*ibid.*, p.93 et 98) : 「必要な用件を、わかりやすく、速く書く。[...] 必要に応じて、気軽に、速く手紙を書く」（「内容」93頁）。「どのぐらい速くきれいに書けるか」（「評価」98頁）。

À ce propos, les rédacteurs ont constaté l'incapacité des collégiens d'écrire à la fois vite et proprement (*ibid.*) : 「5 速く、しかもきれいに書くという力がじゅうぶんでない。どちらかにかたよってしまう」（「中学校生徒の書くことの実態」）。

¹¹⁴ *Ibid.*, p.222-227 : 「中学校の国語科における習字の学習指導」。

Détachées du chapitre sur le collège, ces six pages se situent au-delà de celui ayant trait au lycée (*ibid.*, p.105-193).

appliqué à la pilogriphie en primaire, le terme *shûji* embrasse au collège l'ensemble des activités graphiques, sans distinction du type d'instrument ¹¹⁵. Mais lisons ces quelques pages :

L'apprentissage graphique [*shûji*] conditionne une écriture [*kaku koto*] efficace [*kôkateki*]

Pratiquement, écrire [*kaku koto*] en japonais suppose que l'on recoure, en fonction des situations, à un matériel varié.

- a. Les instruments à pointe dure (crayon, stylo, stylet, craie, *etc.*) ont chacun un emploi particulier, et les signes d'écriture qu'ils produisent diffèrent considérablement.
- b. Tracer des caractères de types et de styles divers à l'aide de pinceaux [*môhitsu*] de toutes tailles requiert l'étude méthodique de techniques spécifiques.
- c. Feuilles ou panneaux, les supports choisis possèdent des dimensions et des propriétés correspondant aux objectifs visés, disparités dont on doit tenir compte. Pour la rédaction de textes officiels ou utilitaires stéréotypés, il faut de surcroît savoir utiliser efficacement et joliment des surfaces de papier données, en se conformant aux usages ¹¹⁶. / [...] /

Au collège, on mettra en place un enseignement de la graphie [*shûji*] conforme aux besoins, aux goûts ainsi qu'au développement psycho-physiologique des élèves, sur la base de ceux de l'écriture [*kakikata*] et de la pilogriphie [*shûji*] du primaire. / Ainsi cultivera-t-on, en fonction des nécessités de la vie courante et de l'apprentissage,

- a. la maîtrise de l'écriture stylographique rapide (copie à vue, dictées),
- b. les techniques de maniement du pinceau.

En ce qui concerne plus particulièrement la pilogriphie, on prévoira des contenus pédagogiques susceptibles d'amener à ceux de l'artogriphie [*shodô*] du département des arts et techniques [*geinôka*] du lycée, et on s'efforcera de proposer des activités artoglyphiques [*shodô*] aux collégiens qui montreront des dispositions pour cette pratique ¹¹⁷. Mais quel que soit l'instrument employé, l'enseignement graphique [*shûji*] procédera toujours, à

¹¹⁵ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.56 : 「昭和 26 年小学校版には、『小学校では、ペンや鉛筆による硬筆書き方を「書き方」といい、毛筆による書き方を「習字」と呼んでいる。』とあり、小学校の『習字』は、毛筆学習のみを指す用語となっている。しかし昭和 26 年中学校版では『習字』を『硬筆と毛筆を含む』と示しており、小・中学校で『習字』の指す内容が異なってしまう」。

¹¹⁶ Cf. Monbushô dir. 1951.10.1, p.222.

¹¹⁷ Ces séances de pilogriphie « renforcée » s'organiseront plus aisément en dehors des cours de japonais, dans le cadre des « activités éducatives spéciales », c'est-à-dire des clubs (*ibid.*, p.228) : 「特に、生徒の特別教育活動の場においては、単なる教室の延長に終らず、興味と必要に応じ、習字学習が効果的に進みうるように考慮する」。
On retrouve cette idée de sélection ou d'élite dans la *Didactique* de 1954 (Cf. Monbushô dir. 1954.7, p.277 et 278) : 「すぐれた作品や碑帖・古筆などの鑑賞にまで及ぶのは望ましいことではあるが、それは選ばれた生徒にだけであって、どの生徒にもこれを行うことは無理が多い」(「習字の学習指導」277 頁)。「特に進んだ生徒には、碑版・法帖・古筆などの臨書を指導して、細かな観察と筆意の表現技術を習得させることもよいが、[...]」(同、278 頁)。

L'enseignement de l'écriture [*kaku koto*] au lycée aspire même à révéler des talents cachés (cf. Monbushô dir. 1951.10.1, p.139) : 「書く機会をたびたび与えて、かくれた才能を発見したり、それぞれの個性をじゅうぶんに伸ばすようにする」(「高等学校の国語科の計画」「書くこと」)。

divers degrés, de l'une de ses trois finalités, à savoir :

- a. Correction
- b. Beauté
- c. Rapidité ¹¹⁸

[...] L'apprentissage de la graphie [*shûji*] implique une planification certes spécifique, mais jamais isolée. En tant que compartiment de celui de l'écriture [*kaku koto*], il occupera une place idoine dans le cadre général de la discipline de japonais ¹¹⁹.

Les visées de l'enseignement graphique se déclinent en cinq points :

- a. Se familiariser avec le matériel, et s'habituer à tracer les caractères avec aisance, fluidité, et sans erreur.
- b. Devenir capable d'écrire correctement, joliment [*utsukushiku*] et rapidement.
- c. Savoir apprécier et juger la qualité de productions graphiques [*hisseki*].
- d. Pouvoir adapter avec pertinence sa manière d'écrire [*kakikata*] aux besoins, buts et circonstances de l'écriture [*kaku koto*].
- e. Acquérir des attitudes d'écriture [*shosha*] correctes, que l'on érigea en principe dans la vie courante ¹²⁰.

Là encore, on distingue trois phases de progression :

Stade débutant

- a. Maintenir en toute occasion une position d'écriture convenable.
- b. Connaître la tenue correcte des stylographes et du pinceau, ainsi que le bon positionnement du bras.
- c. Comprendre l'existence de disparités dans le maniement des instruments, selon qu'on écrit au stylo, au crayon ou au pinceau.
- d. Savoir apprécier une production graphique ¹²¹, et s'inspirer de ses qualités.
- e. Affiner les techniques fondamentales, et pouvoir les mettre en application dans la vie courante.

Stade avancé

¹¹⁸ *Ibid.*, p.223.

¹¹⁹ *Ibid.*, p.224.

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ Nous traduisons le terme *sakuhin* par « production graphique », jugeant qu'il ne s'agit pas nécessairement ici d'apprécier un ouvrage de nature esthétique. À cet égard, un autre passage du texte parle de l'appréciation de deux types d'objets, artistiques et utilitaires (*ibid.*, p.229) : 「門標・標札・看板・手紙・石碑・掛物・額・色紙・たんざくはもちろん、実用的な文書の文字を鑑賞する習慣をつける」。

L'enseignement doit lier les aspects utilitaire et esthétique (*ibid.*) : 「実用的な面と美的な面と一貫した発展をはかり、これを結びつけて書くようにする」。

Mais liaison ne signifie pas indistinction, ainsi que l'explique la *Didactique* de 1954 (*cf. infra* note 152) : 「実用的な書式と芸術的な書式とを区別して指導すること」。

- a. Être capable d'écrire rapidement et joliment [*utsukushiku*] des textes utilitaires à l'aide d'instruments stylographiques ou pilogriphiques.
- b. Savoir que la façon de manier le pinceau [*fude*¹²²] se répercute diversement sur la qualité des points et lignes.
- c. Connaître les facteurs intervenant lors de la graphie d'un texte, tels que l'harmonie (taille et répartition spatiale des signes d'écriture), les enchaînements de caractères, ou l'encrage, ainsi que la beauté qu'ils génèrent.
- d. Penser à l'espacement des lignes ou des caractères, et au cours du tracé.

Stade supérieur

- a. Pouvoir stylographier ou pilogriphier sans peine des textes utilitaires, et en connaître les formes standard.
- b. Comprendre les conventions de la graphie sur rouleaux verticaux, panneaux [*gaku*], *shikishi* ou *tanzaku*, et savoir tracer de beaux caractères.
- c. Maîtriser la graphie courante des sinogrammes, ainsi que la cursive ordinaire.
- d. Être capable d'apprécier toutes sortes de productions manuscrites afin d'affiner le goût pour la beauté des signes d'écriture¹²³.

On se préoccupe essentiellement de l'acquisition des bases, et de la correction graphique au niveau initial, tandis que les considérations sur la rapidité et la beauté de l'écriture se précisent au-delà¹²⁴. Le type d'esthétique évoqué alors demeure empreint d'utilitarisme (*cf.* point a. des stades avancé et supérieur), nuance qui va toutefois en s'estompant. Les dernières recommandations¹²⁵ mettent en garde contre une poursuite mécanique et formaliste de la ressemblance avec les modèles copiés, travers qui condamne l'apprenant à la passivité¹²⁶. À l'instar du texte de décembre 1947 (*cf.* D.II.2.), elles enjoignent le respect de l'autonomie individuelle¹²⁷,

¹²² Nous hésitons un peu à traduire ce *fude* par « pinceau », généralement désigné par *môhitsu* dans le texte. Une remarque du passage sur l'évaluation nous y encourage néanmoins (*ibid.*, p.251) : 「漢字の習得度を調べたり、身体的欠陥を見たり、筆や硬筆の用具を調べたりして置くこともひつようであろう」。

¹²³ *Cf.* *Cf.* Monbushô dir. 1951.10.1, p.225-226.

¹²⁴ D'autres indications portent particulièrement sur la vitesse à la fin du chapitre (*ibid.*, p.228) : 「8 速書き (視写・聴写) の速度の改善のために計画的の指導をする」。

¹²⁵ *Ibid.*, p.227-229 : 「五 習字学習指導上の注意」。

¹²⁶ *Ibid.*, p.227 & 229 : 「これまでの学習では、生徒はただ手本の字をまねて書くという、受動的の学習が多く行われていた。そのため、とかく、模倣だけに終って、自主性に欠けたうらみがあった。／しかし、すべての学習は、生徒の必要と興味から生じた自発活動でなければならない。習字も生徒自身で理解しなければ、よりよい結果は期待できない」 (227 頁)。「手本に酷似するのみを求めない」 (229 頁)。

¹²⁷ *Ibid.*, p.227 : 「自己の文字のよしあしを見るにしても、手本に似ているからよいと考えるのではなく、自分の立場で、正否を判断し、推理し、必要に応じていつでも自分の理想とする文字が書けることを喜ぶ態度やよい技術を身につけるように指導する。／ [...] 個人個人が、それぞれ個性に適した文字を書くように指導する」。

Encore une fois, ceci n'autorise nullement un subjectivisme effréné (*ibid.*, p.228) : 「自己流で他人にわからない文

encouragent la recherche du plaisir esthétique dans une attitude décontractée¹²⁸ et, toujours comme en 1947 (*ibid.*), la personnalisation du style graphique¹²⁹. On notera enfin que, si le chapitre sur l'évaluation¹³⁰ évoque bien celle de l'écriture [*kaku koto*¹³¹], les exemples de grilles évaluatives proposés¹³² ignorent cet aspect de l'apprentissage, alors qu'ils abordent les trois autres, s'étendant notamment en longueur sur l'expression orale¹³³. Faut-il en inférer un relatif inintérêt des rédacteurs pour l'écrit¹³⁴ ?

Le volet sur le lycée¹³⁵ expose pour la première fois les modalités de l'enseignement du japonais à ce niveau depuis la refonte du système. Nous ne nous y attarderons pas, signalant juste que, bien qu'absente des visées générales de la discipline¹³⁶, la pratique pilogriphique conserve un rôle dans le domaine de l'expression écrite [*kaku koto*¹³⁷] :

La vie présente et future des élèves exige la connaissance des diverses formes d'écrits, et l'habitude d'utiliser un matériel griphique varié

L'apprentissage de l'écriture stylographique [*kôhitsu kakikata*] se déroule tout au long des années d'école primaire et de collège. Par la suite, la consolidation des savoir-faire qui assurent un tracé correct et rapide des caractères doit néanmoins se poursuivre. / Abordée dans le cadre du département des arts et techniques [*geinôka*], l'artogriphie au pinceau [*môhitsu shodô*] présente de multiples connections avec l'enseignement de la langue japonaise. L'intérêt de prendre en compte à l'intérieur de la pratique du japonais cette activité [*môhitsu shodô*] alliant utilité et esthétique découle de ses rapports avec les besoins de la vie courante, ainsi qu'avec les classiques nippons ou chinois¹³⁸.

字を書かないように指導する」 ([速書きについて])。

¹²⁸ *Ibid.*, p.229 : 「楽な気持ちでのびのびと自由に書く。 / [...] 美しく文字を書くことの喜びが味わえるようになる」 (「9 毛筆の場合に特に次のことを注意する」)。

¹²⁹ *Ibid.*, p.228 : 「手本にとらわれすぎないで、実際に応用できるようにする。また、臨書のみならず、個性に適した書風を育てるようにする」。

¹³⁰ *Ibid.*, p.237-262 : 「第10章 中学校・高等学校の国語科の評価」。

¹³¹ *Ibid.*, p.250-251 : 「書くことの評価」。

¹³² *Ibid.*, p.252-262 : 「五 評価表の例」。

¹³³ *Ibid.*, p.254-259 : 「話すことの評価」。

¹³⁴ Autre remarque : comme pour le primaire, la bibliographie pour le secondaire présentée en fin de volume (*ibid.*, p.287-304) ne mentionne pas le moindre livre traitant de griphie (tandis qu'y figurent, p.302, une demi-douzaine d'ouvrages en alphabet latin récemment édités). Voir la version numérisée du document sur le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26jhj/app4.htm> (consulté le 15 septembre 2017)

¹³⁵ *Ibid.*, p.105-151 & 152-197 : 「第四章 高等学校の国語科の計画」 (105~151頁)。「第五章 高等学校の国語科の単元の例」 (152~197頁)。

¹³⁶ *Ibid.*, p.18-19 : 「中学校・高等学校の国語学習指導の目標は何か」 (「高校について」)。

¹³⁷ *Ibid.*, p.139-150 : 「書くこと」。

¹³⁸ *Ibid.*, p.140. Jugé impropre à l'écriture en petits caractères, et donc à la prise de notes, le pinceau peut cependant s'avérer utile dans la rédaction de lettres administratives, ou dans des travaux d'écriture plus personnels (*ibid.*, p.142) : 「小字を速く書くに適さない毛筆は、右の第一の場合には、まったく用をなさない。しかし、第二、第三の場合には、毛筆の必要なこともある」。

Parmi les 39 exemples d'expériences donnés, 6 se rapportent à l'écriture, sans précision du type de matériel (*ibid.*, p.151) : 「29 日記や心覚えを書く。 / 30 創作をする。 / 31 社交的な手紙を書く。 / 32 実用的な手紙をかく。 / 33 掲示やポスターを書く。 / 34 届書やその他の書類を書く」。

5. 1^{er} juillet 1954 : *Didactique du japonais pour le secondaire* ¹³⁹

Dans la lignée des *Directives* de 1951 ¹⁴⁰, le ministère de l'Éducation apporte avec cette publication quelques précisions supplémentaires. Plus des deux tiers des vingt-neuf rédacteurs de l'ouvrage ont participé à la préparation des consignes ¹⁴¹. Kaneda Shinshô, ne faisant plus partie de l'équipe, on imagine que les indications sur la pilographie doivent beaucoup aux griphistes Asami Kishû (déjà présent en 1951) et Kuwabara Kônan (nouvelle tête). Bien que toutes sortes de configurations demeurent envisageables sur le plan de la programmation horaire, l'enseignement griphique s'organise en principe sur l'ensemble du cursus collégien ¹⁴², alors qu'il ne constituait, jusqu'à la fin des années 1940, qu'une option en troisième année (cf. F., tableaux C47 & C49). Comme en 1951, deux sections distinctes évoquent respectivement l'écriture [*kaku koto* ¹⁴³] et la griphie [*shûji* ¹⁴⁴]. La seconde constitue, avec la rédaction, une sous-catégorie de la première, et

¹³⁹ *Chûgakkô kôtôgakkô gakushû shidôhō kokugoka hen* : 『中学校高等学校学習指導法 国語科編』
Cf. Monbushō dir. 1954.7

¹⁴⁰ L'unité est d'ordre logique et structurelle, avec la décision de ne pas séparer les parties sur le collège et le lycée (cf. Monbushō dir. 1954.7, p.2) : 「本書は、中学校の巻、高等学校の巻と別本にしようかと計画していたが、また、その長所も認められるが、中学校と高等学校との円滑な連絡のことを考え、相互の協力によって、生徒の言語能力を伸ばさなければならないたいせつな時期であることを思い、また、この際は、26年度学習指導要領の合本の体裁にもなっていて、両者を合わせ溶かして、一冊にまとめることにした」。
L'idée de référence facultative reste d'actualité, et il est demandé au lecteur de porter sur le document un regard critique (*ibid.*) : 「学習指導には、一定の型などはあろうはずがないから、どこまでも、本書にあげた実例は、他山の石として読んで、なぜ、この例があげられたのか、どこに長所があるのか、また、どんな欠点が潜んでいるのかをみわけるだけの熱意を持って参考にして、さらにくふうするならば、それだけ、得るところが大きくなることであろう」。

¹⁴¹ Le comité de rédaction a travaillé à l'élaboration du document 2 ans et demi durant (soit depuis début 1952, juste après la publication des *Directives* d'octobre 1951), se réunissant au total plus de 90 fois (*ibid.*, p.3). Cf. liste, p.3-5 (nous soulignons les noms des nouvelles recrues) : 「浅見錦吾 (千葉大学教授)、芦沢節 (国立国語研究所員)、安藤新太郎 (東京都教育庁指導主事)、石井庄司 (東京教育大学教授)、石森延男 (昭和女子大学教授)、大村浜 (東京都中央区立紅葉川中学校教諭)、鬼頭礼蔵 (ローマ字教育研究所員)、清田清 (東京都立日比谷高等学校教諭)、倉沢栄吉 (東京都教育庁指導主事)、桑原通雄 (東京都板橋区立赤塚第一中学校長)、興水実 (国立国語研究所部長)、佐藤利右衛門 (東京都文京区立第八中学校教諭)、渋谷宗光 (文部省初等中等教育局中等教育課文部事務官)、上甲幹一 (国立国語研究所員)、実方亀寿 (武蔵野市立第三中学校長)、島津一夫 (横浜市立大学教授)、関宦市 (前埼玉大学助教授)、辰野千寿 (東京教育大学講師)、富山民蔵 (文部省初等中等教育局中等教育課文部事務官)、鳥山榛名 (山梨大学教授)、長沢規矩也 (法政大学教授)、中沢正雄 (都立神代高等学校教諭)、永山勇 (東京都教育大学附属高等学校教諭)、飛田隆 (成蹊大学教授)、藤井信男 (文部省初等中等教育局中等教育課文部事務官)、増淵恒吉 (都立日比谷高等学校教諭)、村木練四郎 (東京都世田谷区立梅丘中学校教諭)、渡辺修 (新潟大学助教授)、若井田清 (東京都渋谷区立松濤中学校教諭) 」。

¹⁴² *Ibid.*, p.262-263 : 「習字を行うということは、時間割編成上、習字の時間を特設するというを意味するものではない。[...] 習字の時間を特設するしないにかかわらず、国語の教育計画の中に習字の学習に必要なだけ時間が配当されればよいのである。であるから、必要ある場合には、数時間連続して習字の学習を課することもあろうし、ある場合には、1週のうち習字を行わないこともあろう。また、1時間の学習指導のうち半ばを国語学習の他の面に当て、半ばを習字の学習に当てられることもあろう。[...] 習字の時間を特設するしないにかかわらず、習字の学習は全学年を通じて行うものである」。

¹⁴³ *Ibid.*, p.163-177 : 「第一章 言語技術の学習指導 / [...] 三 書くことの学習指導」。

¹⁴⁴ *Ibid.*, p.262-282 : 「第五章 習字の学習指導」。

porte sur l'acquisition d'une écriture correcte, belle et rapide grâce au maniement d'instruments divers ¹⁴⁵. À cet égard, le texte justifie derechef – mais non sans ambiguïté – le recours au pinceau dès le primaire :

L'éducation élémentaire prend nécessairement en compte l'apprentissage de l'écriture [*kaku koto*] des caractères en tant qu'activité linguistique. [...] À ce stade, on appelle celui-ci « *kakikata* », cadre dans lequel on utilise principalement des stylographes tels que le crayon à papier ou d'ardoise [*sekihitsu*], la craie, le pastel, le stylo, *et cetera*. Écrire au pinceau s'avère également indispensable. Du moins les élèves montrent-ils de l'envie et de la curiosité pour la pilogriphie. En outre, la pratique pilogriphique a pour effet de former des attitudes propices à l'écriture [*shosha*], d'équilibrer la forme des caractères, et de faire prendre conscience de la beauté et de la force que ceux-ci peuvent exprimer. Ainsi considère-t-on bénéfique, du point de vue du développement de l'enfant, de programmer la griphie au pinceau [*môhitsu shûji*] à partir de la quatrième année. Apprendre à pilogriphier requiert un entraînement particulier, effectué séparément sous l'appellation de « *shûji* ¹⁴⁶ ».

Autre rappel : le terme *shûji* couvre au collège la totalité du spectre griphique ¹⁴⁷. Contrairement aux *Directives* de 1951, cette *Didactique* explicite la notion centrale de « correction » griphique, fondant celle-ci sur cinq critères :

- Absence d'erreur dans les composants des signes d'écriture
- Justesse de la direction ainsi que de la longueur des points et traits, et discernement dans le choix de la rectitude ou de la courbure des lignes
- Équilibre et harmonie des formes
- Homogénéité des espacements, et uniformité de la densité
- Respect des proportions originelles des caractères ¹⁴⁸

Les auteurs ajoutent que l'observation de ces normes prévaut non seulement sur la ressemblance aux modèles, mais encore sur la conformité aux préférences de l'enseignant ¹⁴⁹, manière détournée de prévenir les professeurs contre une éventuelle propension à imposer leurs goûts. Malgré son apparence anodine, l'avertissement illustre – en théorie, du moins – une vision « démocratisée » de la relation pédagogique : il retire au maître son statut de référence absolue, prohibe *de facto* l'autoritarisme, et offre à l'élève une marge d'autonomie qui inclut jusqu'à des

¹⁴⁵ *Ibid.*, p.41 : 「書くことの学習には、自分のことばで思うこと、感じていること、考えていることなどを書く作文の学習の分野と、いろいろの用具を使って、速く正しく美しく書く習字の学習の分野とがある」。

¹⁴⁶ *Ibid.*, p.263. La rétractation introduite par ce « du moins » (4^{ème} phrase de l'extrait) traduit l'impossibilité pour les rédacteurs de rendre obligatoire la pilogriphie. Comme à regrets, ils se contentent donc de la recommander fortement.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p.264 : 「中学校における習字は、小学校における『書き方』『習字』を合わせ行うことになり、もっぱら毛筆習字に終始するような学習内容は誤りであって、いろいろの用具が片寄ることなく取り扱われなければならない」。

¹⁴⁸ *Ibid.*, p.268.

¹⁴⁹ *Ibid.* : 「右の5つの条件に当てはまる文字ならば、たとえ手本に似なくても、教師の好みに合わなくても、それは正しい結構として認めてやってよい」。

possibilités de contestation. Dans les établissements où les enseignants jouissaient, au début des années 1940, de l'autorité indiscutable que leur conférait le rôle de mandataires du pouvoir impérial, nul doute que la mise en œuvre de ce genre d'idéaux relevait de la révolution copernicienne. On saisit bien, par ailleurs, que les prescriptions ainsi édictées encadrent étroitement l'expression de l'originalité individuelle, laquelle se trouve pourtant réclamée sans équivoque jusque dans la rédaction d'écrits *a priori* dépourvus d'ingrédients artistiques¹⁵⁰. La production textuelle des collégiens doit en toute occasion, dit-on, s'avérer originale et, si possible, laisser se manifester la personnalité de ses auteurs. Au préalable, il faut néanmoins que ces derniers aient assimilé les conventions générales qui régissent la composition écrite dans la société¹⁵¹. Les velléités libérales des instructions ne s'exposent jamais sans frein. En graphie, le professeur doit ainsi se garder de faire un éloge inconsidéré de la singularité parfois observée (surtout chez les élèves les moins doués !) dans la structure des caractères, et ce, même lorsque la tournure obtenue ne manque pas de saveur¹⁵². Il importe d'ajuster l'enseignement en fonction de la double typologie des écrits synthétisée ci-dessous (*cf.* tableau C54) :

Tableau C54 : Types d'écrits pris en compte dans l'enseignement graphique au collège		
	Textes utilitaires	Textes artistiques
Formes fixes	Récépissés, curriculum vitae, enveloppes, etc.	<i>Tanzaku</i> , manuscrits de poèmes japonais [<i>eisô</i>], etc.
Formes libres	Courriers privés, programmes, discours de cérémonie, etc.	<i>Shikishi</i> , panneaux [<i>gaku</i>] ou rouleaux de graphie, etc.
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1954.7, p.275 ¹⁵³		

¹⁵⁰ *Ibid.*, p.171 : 「実用文は、まったく実用一点ばりのもので、なんら個性的、独創的な余地はないものという誤った観念をいだかせないようにする。かえて実用文としては、世の慣習にはじゅうぶんのとりながら、しかもそこに独創的な個性的なひらめきのあるものが上乘なものであること理解させたい」（「書くことの学習指導」）。

¹⁵¹ *Ibid.*, p.175 : 「文章はすべて独創的な、個性的なひらめきのあるほうがよいけれども、入門的指導においては、世間に普通行われている一般的な型を一応は理解させることが必要である」。

¹⁵² *Ibid.*, p.267 : 「国語科の習字として取る扱われる結構の指導は、正しい文字であればよい。生徒は往々にして意表外の文字を作る。ことに知能程度の低い生徒ほど、とっぴな結構をするが、たまたまそれがおもしろい結構であったりすると、教師は不用意に賞賛する誤りを犯しやすい。生徒の技能や鑑賞力や作業過程を詳しく観察して、それが偶然のものか必然のものかじゅうぶんに検討しなければならない」（「習字の学習指導」）。

¹⁵³ *Ibid.*, p.275 : 「(3) 定形の書式と不定形の書式とを区別して指導する。／[...] 書式の中には、領収証・願書・届書・履歴書・たんざく・詠草などのように決まった書式のもの、手紙・はがき・プログラム・げき文・式辞・色紙・額・幅・扇面などのように、概略の書式があっても大部分は内容の表現に筆者の自由な意図が許されるものがある。前者については、その形式を理解して書き慣れることに学習のねらいがあり、後者については、内容と形式とをいかに調和させて内容を効果的に表現するかに学習のねらいがある。／(4) 実用的な書式と芸術的な書式とを区別して指導すること。／書式の定まっているものの中に、領収証・願書・届書・履歴書・出納表、封筒・はがきの表書などのように、だれにもわかりやすく書くべき実用的なもの、色紙・たんざく・条幅・扁額などのように美しく筆路を表現して、内容を修飾するように書くべき芸術的なものがある」。

Il ne s'agit pas, à cette étape de la scolarité, de s'adonner à l'artogriphie en délaissant les préoccupations utilitaristes ¹⁵⁴. Aussi l'appréciation ne s'envisage-t-elle pas ici dans une perspective purement artistique, subjectiviste ou gratuite :

L'appréciation, telle qu'on l'entend généralement, tend à se réduire à l'abord d'œuvres artistiques de haut vol. Nous voulons l'envisager dans l'acception plus large d'un jugement de la qualité des signes d'écriture rencontrés dans la vie de tous les jours. [...] / À chaque production prise dans son ensemble, comme à chaque caractère, correspond un archétype concret et universel. Ces normes fondamentales constituent autant de mesures de référence dont la compréhension et l'acceptation conditionnent l'appréciation. Au niveau débutant, c'est l'adéquation ou non à ces critères basiques qui détermine la qualité ; tandis qu'à une étape plus avancée, le jugement esthétique portera sur les variations expressives apportées. Au collège, on appréciera simplement la conformité aux objectifs premiers, et l'efficacité du résultat. En d'autres termes, on fondera le jugement qualitatif sur les standards de base en matière d'utilisation du pinceau, de structure, d'agencement des caractères, *etc.* / Tant que lesdits standards seront respectés, la tournure de l'expression et les orientations à suivre dépendront entièrement de la personnalité de l'élève. L'enseignant devra s'abstenir de fermer le champ de l'appréciation en se référant exclusivement à ses propres préférences ou au style graphique du manuel. On goûtera les inflexions s'inscrivant à l'intérieur du périmètre des formes fondamentales comme des marques de l'expression susceptibles de constituer une tendance stylistique, mais on rejettera les tropes qui dépasseront ces bornes. Là se situe la limite de l'enseignement de l'appréciation. [...] / S'il arrive qu'elles soient pratiquées pour elles-mêmes, les activités d'appréciation vont, en un sens, nécessairement de paire avec les exercices graphiques [*shûji*]. Le développement des capacités appréciatives vise en effet le perfectionnement de la maîtrise de l'écriture [*shosha*]. Il faut donc veiller à ce que ce genre d'exercice ne devienne une fin en soi ¹⁵⁵.

Quant au beau graphique, il contraste avant tout de celui, mécanique, impersonnel et statique, des types d'imprimerie :

Au quotidien, les caractères mobiles en police Minchô ¹⁵⁶ sont ceux que l'on rencontre le plus souvent dans la rue et ailleurs, imprimés dans une grande diversité de graphies (police Gothic ¹⁵⁷, stylisations typographiques variées). Accoutumés à la vue de ces signes d'écriture industriels uniquement destinés à l'impression et à l'affichage, les élèves ont tendance à se méprendre sur les critères d'appréciation esthétique des signes graphiés [*shosha moji*]. Dans le cas des caractères manuscrits, l'élément temporel de vitesse s'ajoute à ceux de correction et de joliesse. Ceci induit une esthétique exaltant le mouvement, la modulation, la vie de la personnalité, et non celle d'un style uniformisé grâce à la reproduction mécanique. L'apprentissage de la griphie [*shûji*] passe par

¹⁵⁴ *Ibid.*, p.262 : 「書道の芸術面のみを強調して実生活から遊離した学習方向も否定されなければならない」。

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.276 & 278.

¹⁵⁶ Police dite « de la dynastie Ming » [*Minchôtai*] : 「明朝体」

¹⁵⁷ *Goshikkutai* : 「ゴシック体」

l'entendement de cette distinction entre signes d'écriture tracés à la main [*shosha moji*] et types d'imprimerie sur le plan des normes de correction et de beauté ¹⁵⁸.

En bref, on demande de ne pas perdre de vue la coupure séparant l'enseignement graphique du collège de celui du lycée, même si le premier contient en germe les éléments artistiques cultivés dans le cadre du second ¹⁵⁹, lequel ne saurait, en contrepartie, s'affranchir entièrement des soucis utilitaires ¹⁶⁰. Signalons pour terminer qu'une demi-douzaine d'ouvrages sur la graphie figure dans la bibliographie fournie dans l'appendice de cette *Didactique* ¹⁶¹.

6. 1^{er} novembre 1951 : *Directives éducatives pour le lycée – Département des arts et techniques ; Artogriphie [shodô] (propositions* ¹⁶²)

Au début des années 1950, le ministère de l'Éducation ne rassemble pas encore les consignes relatives aux disciplines du département des arts et techniques en un seul volume, comme il le fera

¹⁵⁸ *Ibid.*, p.278.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p.264 : 「書写は美しい表現という点において『書き方』でも『習字』でも芸術としての要素を含んでいるが、ことばの表現としての文字である以上、やはり国語学習の領域である。そして表現技法が進歩するにつれ、美しさの程度は高められるものであるから、高等学校では、図画・音楽・工作・と同様、芸術としての領域まで、その程度は高められる」。

Dans la citation ci-dessus, on remarquera l'emploi apparemment synonymique des mots *geinô* et *geijutsu* (l'artogriphie lycéenne appartient encore à l'époque au département « des arts et techniques » [*geinôka*]).

¹⁶⁰ *Ibid.*, p.264-265 : 「そこで、注意しなければならないことは、小学校・中学校は国語科であり、高等学校は芸術科であるという形の上から見て、中学校・高等学校の間に一線を画することはよくないということである。同時に、高等学校における国語科では、もう書写の指導は行わなくてもよいというわけではないのである。／言語活動としての書写は国語学習のいつの場合でも重要な要素であるから、高等学校国語科においては芸術科書道と常に密接に連絡を保って、さらにその学習を効果的に拡充するように計画することがたいせつである。そうして、

1. そのまま実生活に役だつ書写の技能
2. 文化人の教養として文字生活を豊かにする書写の芸術

この両面は、そのいずれにも片寄ることなく、いろいろの機会にいろいろの書写の経験が与えられ、その技能の円満な習得を目標として周到な学習計画が進められなければならない」。

Volontairement ou non, cette explication des deux aspects de la graphie (technique [*ginô*] et artistique [*geijutsu*]) justifie idéalement l'appartenance de l'artogriphie au département des arts et techniques.

¹⁶¹ *Ibid.*, p.366 : 「習字の学習指導

- ・ 『中学校における習字教育の理論と実践』 習字教育研究会、東洋館出版社、27
- ・ 『新字体の筆順』 三宅武郎、ぶよお堂、28
- ・ 『書の理論及指導法』 金子賢蔵、北海出版社、11
- ・ 『書の話』 (三卷) 上田桑鳩、書道出版社、25
- ・ 『日本書道新講』 吉沢義則、白水社、24
- ・ 『日本書道の変遷』 伊藤寿一、岩波書店、10
- ・ 『書道単元学習と評価法』 上条信山、世界社、26」。

Cette liste reste toutefois plus courte que celle des livres sur l'écriture latine (*ibid.*, p.366-367), le chapitre relatif à cette question étant également plus volumineux (*ibid.*, p.283-316) que celui consacré à la graphie.

¹⁶² *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô geinôka shodôhen* : 『高等学校学習指導要領 芸術科書道編』

Cf. Monbushô dir. 1951.11.1. Pour une version numérisée du document, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26ha/index.htm> (consulté le 21 août 2016)

ultérieurement ¹⁶³. Pour la musique ainsi que le dessin et les travaux manuels, il publie en 1951 deux ouvrages séparés portant sur l'ensemble du cursus du secondaire ¹⁶⁴, regroupement impossible du côté de l'artographie eu égard à l'absence de cette matière en tant que telle au collège. Les autorités ont donc confié, en octobre 1949, l'élaboration de directives spécifiques pour la grphie lycéenne à un comité de quatorze personnes, parmi lesquelles on trouve une dizaine de grphistes (dont deux femmes) enseignant généralement à l'université ou au lycée : Asami Kishû, Ishibashi Saisui, Itô Sanshû, Ôishi Takako, Teshima Yûkei, Ueda Sôkyû, *et cetera*. Dirigé par Kamijô Shinzan ¹⁶⁵, enrichi de la présence de quelques spécialistes de japonais, de psychologie ou d'histoire culturelle, et assisté de quatre fonctionnaires ministériels (dont le grphiste Kaneda Shinshô), le groupe ¹⁶⁶ tient des réunions hebdomadaires en liaison avec la CIE ¹⁶⁷, et rend sa copie à l'automne 1951 ¹⁶⁸. S'agissant des premières *Directives* sur le sujet, le texte, long d'une centaine de pages, et détaillé (objectifs, contenus, méthode, manuels, évaluation, *et cetera* ¹⁶⁹), insiste sur le changement de ligne par rapport à l'époque de la guerre. L'avant-propos expose les nouveaux principes en six points :

¹⁶³ Voilà sans doute pourquoi on cherche en vain dans les textes correspondants une mention d'objectifs communs à la totalité du département. Quant aux visées de l'éducation lycéenne (*cf.* Monbushô dir. 1951.11.1, p. ?), elles consistent à acquérir les qualités nécessaires pour devenir un digne membre de la société et de l'État ; élever le niveau de culture générale, et affiner les savoir-faire spécialisés ; cultiver une compréhension vaste et profonde de la société ainsi que des facultés de critique constructive, et travailler à la construction de la personnalité.

¹⁶⁴ Pour la musique, voir *Chûgakkô kôtôgakkô gakushû shidô yôryô ongakuhen (shian)* : 『中学校高等学校学習指導要領 音楽編 (試案)』

Version numérisée sur le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26jho/index.htm> (consulté le 23 août 2016)

Pour le dessin et les travaux manuels, voir *Chûgakkô kôtôgakkô gakushû shidô yôryô zugakôsakuhen (shian)* : 『中学校高等学校学習指導要領 図画工作編 (試案)』。

Version numérisée sur le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s26jhc/index.htm> (consulté le 23 août 2016)

¹⁶⁵ *Cf.* site de l'association *Shôshokai* : 「1949年11月：[上条が] 高等学校芸能科書道学習指導要領編集委員会委員長」。

Cf. <http://www.shoshou.com/report.html> (consulté le 23 août 2016)

¹⁶⁶ *Cf.* Monbushô dir. 1951.11.1 : 「安藤新太郎 (東京都指導主)、浅見錦吾 (喜舟、千葉大学教授)、石橋啓十郎 (犀水、新潟大学教授)、伊東寿 (東京学芸大学助教授)、上田順 (日展審査員)、大石隆子 (東京都立白鷗高等学校教諭)、上条周一 (成蹊大学講師)、木代修一 (東京教育大学講師)、相良守次 (東京大学教授)、鷹見乙女 [芝香] (都立豊島高校教諭)、手島南海巍 (右卿、日展審査員)、中山彌一 (鶴雲、横浜国立大学講師)、中野佐三 (東京教育大学教授)、富山民蔵・渋谷宗光・小山定良 (文部省初等中等教育局初等教育課文部事務官)、金田吉尾 (文部省大臣官房総務課文部事務官)」。

¹⁶⁷ *Cf.* Kamijô Shinzan 1993, p.678 : 「昭和24年10月／文部省は [...] / 芸能科学習指導要領編集委員会を設立させ、書道教育の全般問題について研究討議した。心理学から東大相良教授、教育心理学として教育大の中野教授、美術史の立場から教育大の木代教授、国語から東京都の安藤新太郎氏、書作家として、手島、上田、石橋、浅見、伊東、金田、中山、鷹見、大石、と私、計14名がその委員にあげられ、文部省より富山事務官が出席して、毎週定例会をもち、CIEとの連けいをとりながら、会議をもち続けたのである」。

S'il y eut intervention des Américains dans la mise au point de ces consignes, on aimerait en connaître la nature.

¹⁶⁸ Okuyama Kindô (1953, p.471) parle d'un rapport provisoire achevé en septembre 1950, document que nous ne sommes pas parvenu à trouver : 「昭和25年9月21日、『高等学校学習指導要領芸能科書道編』の中間発表があった。これには、芸能科書道の教育課程の新しい方向、芸能科書道学習指導の目標、芸能科書道学習指導の具体的目標が、56頁に亘って述べられている」。

¹⁶⁹ Il y a notamment 10 pages de bibliographie en fin de volume, comprenant plus de 130 références.

1. Adaptation des programmes aux besoins généraux de l'environnement social

[...] Jusqu'à présent, l'enseignement de l'artographie [*shodô*] se limitait trop souvent à de la copie de modèles et de recueils d'œuvres classiques. Il visait au moyen d'exercices mécaniques l'acquisition de techniques d'écriture [*shosha*] des caractères censées enrichir les pratiques écrites ou graphiques [*shodô*]. Par opposition, les nouvelles orientations pédagogiques appréhendent lesdites activités dans toute leur étendue, et prétendent former des capacités et attitudes adaptées à des besoins variés. Ceci se traduit notamment par l'ajout, dans l'enseignement graphique [*kakikata oyobi shûji*] du japonais en primaire, de l'utilisation du pinceau à celle des instruments à pointe dure, et inversement au collège. L'introduction des stylographes dans le cadre de l'artographie [*shodô*] du département des arts et techniques [*geinôka*] du lycée, où le pinceau conserve certes le rôle principal, procède d'une logique identique. Autrement dit, quoique l'on privilégie tantôt la correction, tantôt la vitesse, tantôt la beauté selon le contexte, l'idée que l'enseignement se fonde sur les pratiques écrites de la vie sociale est commune aux trois cursus. [...]

2. Contribution des programmes au développement de la personne dans une perspective pratique, à travers une expérience graphique globale, riche et équilibrée (compréhension, savoir-faire, appréciation, attitude)

L'ancienne pédagogie présentait le défaut de tendre à imposer tel quel aux élèves le savoir théorique et technique du professeur. Or les lycéens ne se destinent pas tous à devenir des spécialistes. Un enseignement de l'artographie [*shodô*] se résumant à la transmission d'une expertise technique permettra peut-être, dans des cas exceptionnels, une expression graphique [*shodô*] d'une certaine adresse ; mais cette virtuosité, sans application dans la vie pratique, ne concourra guère au développement de la personne. [...]

3. Organisation fonctionnelle et globale des activités scolaires

Selon la méthode conventionnelle, l'apprentissage artographique [*shodô*] se fait en général à travers la répétition formelle et monotone d'un processus où s'enchaînent démonstration par l'enseignant, exercice, rectification, et mise au propre. En outre, l'approche tient peu compte du lien organique unissant appréciation et création, domaines qu'elle envisage de manière excessivement compartimentée. Dorénavant, on concevra l'enseignement artographique [*shodô*] comme un ensemble cohérent d'activités éducatives indissociables les unes des autres. L'entraînement technique n'ayant de sens que si, au lieu de se refermer sur lui-même, il permet de former de bonnes habitudes relatives à l'écriture [*moji*] ou à la graphie [*shodô*], on organisera un programme qui traitera avec efficacité toutes les facettes de l'apprentissage (compréhension, technique, appréciation, attitude) dans une optique globale et fonctionnelle.

4. Prise en compte des disparités individuelles

[...]

5. Renforcement de la créativité

L'enseignement de l'artographie [*shodô*] ne saurait tenter d'imposer un moule uniforme aux élèves, ni se réduire à l'imitation de modèles. Basé sur les besoins et les intérêts des lycéens, il doit mener à des activités autonomes d'apprentissage, et permettre l'éclosion d'une expression personnelle créative. [...]

6. Mise en place du système d'évaluation

Le programme de l'enseignement artographique [*shodô*] ne s'ancre désormais plus dans les contenus de la discipline mais dans l'expérience. Il ne s'agit pas de contraindre les élèves à étudier quotidiennement l'artographie [*shodô*] en tant que matière scolaire, mais de leur offrir des expériences d'écriture [*moji*] et de graphie [*shodô*] aussi diverses qu'instructives, en ordonnant, en structurant la réalité qu'ils vivent. Pour ce type de pédagogie qui s'appuie sur une expérience globale et organique, la mise en œuvre d'une évaluation continue et systématisée s'avère particulièrement déterminante ¹⁷⁰.

Quant aux objectifs dudit enseignement, le chapitre I en présente quatre, placés sous le double signe de l'utilitaire et de l'artistique ¹⁷¹ :

1. Approfondir la connaissance de l'artographie [*shodô*] en tant qu'élément de l'héritage culturel national

Notre vie culturelle ne peut se concevoir privée des signes d'écriture ¹⁷². Nous éprouvons le besoin d'écrire avec correction et rapidité, mais également avec beauté. Combiné à l'évolution du matériel graphique [*shodô*], ce désir d'une expression esthétique de l'écriture [*moji*] a engendré en Extrême-Orient un art voisin de la peinture. Les signes d'écriture de tous les pays du monde ont leur beauté. Les propriétés du pinceau confèrent cependant à la graphie [*sho*] extrême-orientale une profondeur et une richesse telles que son étude et sa contemplation procurent plaisir et joie. Il faut par conséquent appréhender cette écriture [*sho*] comme une pratique à la fois artistique et indispensable à la vie sociale, et voir dans l'artographie [*shodô*] un élément de l'héritage culturel japonais étroitement lié au quotidien.

2. Amener les élèves à une création esthétique de haut niveau en les entraînant à la technique graphique [*shodô*]

L'écriture [*shosha*] des caractères implique un certain savoir-faire. [...] La complexité et la subtilité particulières de la graphie [*sho*] au pinceau rendent délicate l'acquisition de ses techniques d'expression esthétique. Stériles en soi, ces savoir-faire doivent en outre contribuer à la création d'un beau profond et distingué. [...] / L'entraînement technique et les compétences qu'il permettra de mettre en œuvre viseront donc l'accroissement des capacités d'expression personnelle, l'éclosion d'une esthétique graphique [*shodô*] supérieure, l'embellissement de l'environnement quotidien, et l'accomplissement de l'individu.

3. Enrichir la sensibilité esthétique des élèves en développant leurs capacités d'appréciation

[...] Acte créatif, l'appréciation est indissociable de la production. Aussi les activités d'appréciation

¹⁷⁰ Cf. Monbushô dir. 1951.11.1, p.3-6.

¹⁷¹ *Ibid.*, p.9 : 「[...] 芸能科書道の学習指導の目標は、実用と美の両面からわれわれの社会生活における書道の必要性を理解し、日常生活に不自由のない書写能力を身につけ、書の美的表現の技術と、これを鑑賞する力を養い、書道をとおして望ましい生活態度を身につけるといふことにおかれなければならない」。

¹⁷² Ce « notre » n'apparaît pas dans la formulation originelle. Nous l'ajoutons afin d'éviter des sous-entendus généralisateurs trop défavorables aux cultures de l'oralité (dont le Japon a d'ailleurs longtemps été un représentant, avant l'introduction des sinogrammes ; sans parler de la culture ainoue). Bundô Shunkai sera victime d'un « trou de mémoire » similaire quelques années plus tard (cf. Bundô Shunkai 1959.7.6) : 「それぞれの国の個性を生かし、幾千年の伝統、文化を生かして、相ともに歩いてゆくことこそが、本当の平和ではないだろうか。言葉がある以上、文字はなくなるならない」。

artogriphique [*shodô*] doivent-elles toujours se dérouler parallèlement à l'apprentissage technique. / [...] Afin d'accroître ces compétences appréciatives, [...] on s'efforcera de proposer un enseignement planifié variant les documents présentés. En appréciation, l'idéal consiste sans doute à goûter une œuvre en s'absorbant totalement dans sa contemplation ; mais ceci exige la capacité d'évaluer les productions de façon critique.

4. À travers l'artogriphie [*shodô*], cultiver de saines attitudes de vie, et participer à l'élévation morale de la nation

L'apprentissage artogriphique [*shodô*] permet l'acquisition de connaissances, de facultés appréciatives, et de techniques spécifiques. Il doit en outre inciter les élèves, en tant qu'individus privés mais aussi que membres de la communauté, à embellir leur quotidien. À cet égard, il importe en particulier d'affiner le goût, d'enrichir la sensibilité, ainsi que de cultiver des dispositions à mener et à apprécier collectivement une vie paisible et civilisée. On veillera donc sans cesse à ce que l'enseignement de l'artogriphie [*shodô*] concoure, comme partie intégrante de l'action éducative globale, à l'instauration d'une société démocratique, à la compréhension et l'entente internationales, ainsi qu'à l'élévation morale de la nation ¹⁷³.

Sur le plan des objectifs éducatifs globaux, il y a rupture par rapport à la version « fantôme » de 1943, dans le sens où la société renie les anciennes valeurs impérialistes et martiales pour épouser celles d'une démocratie pacifiste. La « morale de la nation ¹⁷⁴ » que l'artogriphie doit contribuer à rehausser a perdu les accents nationalistes, spartiates voire nécrophiles typiques du début des années 1940 (cf. A.III.5. ¹⁷⁵). Le principe d'autonomie s'applique à l'ensemble du système et des individus concernés. Pour les enseignants, il fonde d'abord le rapport avec les « propositions » officielles ¹⁷⁶, lesquelles insistent sur les capacités d'imagination et d'adaptation

¹⁷³ *Ibid.*, p.10-12. L'édification morale en question passe notamment par l'admiration des classiques et le respect de la tradition (*ibid.*, p.23) : 「7 古典や名家の書を愛好することをおして、すぐれた伝統を尊重し、その精神を生かし、国民道徳を高める態度を養う」。

La rédaction des manuels exige aussi des styles ancrés dans la tradition et « sains » (*ibid.*, p.89) : 「書風が伝統の美にささえられ、しかも清新明朗で、健康な感じを与えうるか。また、普遍性を持っているか」。

Mais les consignes prennent également en compte la production contemporaine (*ibid.*) : 「現代の新しい傾向の書が鑑賞できる」(「6 芸能科書道の鑑賞の学習指導」)。

Or en se penchant sur la liste des griphistes japonais représentatifs, on constate que celle-ci s'arrête à la période moderne (*ibid.*, p.64) : 「[...] 貫名菘翁書・副島蒼海書・巖谷一六書・中林梧竹書・日下部鳴鶴書・小野鷲堂書・丹羽海鶴書・犬養木堂書・比田井天来書」(「鑑賞のための資料」「日本のもの」)。

¹⁷⁴ *Kokumin dôtoku* : 「国民道徳」

¹⁷⁵ En ce qui concerne l'enseignement griphique, Ishibashi Saisui parlait en 1940 (p.147) de mettre à profit le plaisir éprouvé à travers l'étude de la pilogriphie pour cultiver l'esprit de sacrifice patriotique chez les écoliers : 「即ち彼等の緊張せる生活に『ユトリ』『ウルホヒ』『タノシサ』が与へられ、巧利を超越してその業に専念するひたぶるなる心も湧き出づるものである。かかる純粹感情に立ち帰らしめることによつて、肇国精神にも覚醒し、一死奉公の献身的情熱も湧き出づるのである」。

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.2-3 & 58 : 「本書に掲げたことは、教育課程作製、学習指導の計画実践、教科用図書編集にあたって、その一つの基準を示したものにすぎない。たとえば、本書の『単元の例』は、本書中最も実際的なものであるが、これを参考にして、具体的な自分の単元を作ること望んでいる。その他のことも、これを基本的な方向として、この線に従って考えてほしいという意味である」(2・3頁)。「次に掲げる芸能科書道単元の例は、もちろん一試案に過ぎない。生徒や地域社会の実情に即して、学校独自の理想的なものをつくることが望ましい」(58頁)。

aux besoins du terrain ¹⁷⁷, relativisant l'importance des manuels ¹⁷⁸. Cette valorisation d'une latitude de mouvement laissée aux échelons locaux, dont on a vu qu'elle avait des limites assez nettes aux niveaux inférieurs, se trouve assurément facilitée ici par la spécificité du contexte : *primo*, l'éducation lycéenne déborde le cadre de la scolarité obligatoire ; *deuxio*, les matières artistiques demeurent entièrement optionnelles. Les commentateurs malveillants ne manqueront néanmoins pas de relever une contradiction aux conséquences possiblement contreproductives dans le fait de baliser avec une telle exhaustivité – et souvent au mode impératif – programmes et méthodes, offrant de la sorte un système « clefs en main » aux enseignants, tout en prônant leur autonomisation. Du côté de l'élève, on encourage le développement personnalisé du goût, la recherche du plaisir de l'apprentissage, ainsi qu'une implication active dans le processus éducatif ¹⁷⁹. Concernant la copie de modèles, activité jugée incontournable ¹⁸⁰, le texte propose systématiquement des listes d'œuvres classiques pour chaque type de graphies ¹⁸¹ ou de caractères ¹⁸², inventaires au sein desquels il réserve une marge de choix individuel ¹⁸³. Quant à

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.23 : 「前節に述べた具体的な目標を実際の学習活動に移して指導計画をたてるためには、まず生徒の経験・興味・能力や地域社会の実情や学校の特殊事情などを勘案して、さらに、学校独自の具体的な目標を定めて、指導計画をたてなければならない」。

¹⁷⁸ *Ibid.*, p.66 : 「教師は教科用図書をじゅうぶん活用するとともに、教科用図書をよく検討して、学習指導が、いわゆる教科用図書中心主義に陥らないように、書道の理解・技術・鑑賞・態度のそれぞれの学習にふさわしい各種の資料を教科用図書以外にも求めて、効果的な学習活動が行われるように計画をたてなければならない」。

¹⁷⁹ Les adjectifs *jishuteki* ou *jihatsuteki* (« autonome ») qualifient l'attitude souhaitée de la part des élèves, alors que le quasi synonyme *shutaiteki*, qui connaîtra un certain succès quelques décennies plus tard, n'apparaît jamais. Ceci traduit-il une simple différence de mode, ou l'existence d'une nuance non négligeable entre ces termes ?

¹⁸⁰ *Ibid.*, p.44 : 「2 書の効果的な学習に欠くことのできないものに臨書がある。[...] / 3 芸能科書道として、高い技術を身につけるためには、各種の臨書学習がなされなければならない」(「芸能科書道学習指導の具体例」(二) 臨書作品を作る)。

¹⁸¹ Quant à l'abord des graphies, l'ordre proposé dans un premier temps – et valable pour l'entraînement technique comme pour l'appréciation – est le suivant (*ibid.*, p.27-28) :

- Niveau débutant : régulière
- Niveau moyen : courante
- Niveau supérieur : scribe, cursive et *kana* non-standard

La formulation retenue ici n'oblige pas explicitement à la pratique écrite de ces graphies. On remarque en outre l'étonnante absence de la sigillaire. Un autre passage semble privilégier les graphies régulière, courante et cursive, probablement parce qu'il tient aussi compte de l'écriture stylographique (*ibid.*, p.35) : 「大字と小字、漢字とかな、毛筆と硬筆におけるかい書・行書・草書などの書体・書風は、芸術的に技術を学習するにとどまらず、社会生活とも密着するよう注意すること」。

Dans le second exemple d'unité d'apprentissage présenté (*ibid.*, p.44-49), les modèles à copier (*ibid.*, p.45-46) sont en scribe (4), régulière (20), courante (23), cursive (9) et *kana* (22). Une comparaison du nombre d'œuvres indiqué pour chaque graphie donne une idée de priorités implicites (avec moins de 10 exemples chacune, la cursive et surtout la scribe paraissent relativement dépréciées). Or, le tableau de la page 59 montre que l'abord des graphies ne suit pas un ordre aussi strict qu'on aurait pu le croire (la scribe y est mentionnée dès le niveau débutant). Par contre, la sigillaire n'y figure pas (les remarques sur la rédaction des manuels l'ignorent également), tandis qu'il est question de l'écriture de « caractères décoratifs » au niveau supérieur. À cet égard, quelques classiques de l'antiquité chinoise présents dans la liste des œuvres destinées à l'appréciation constituent les seules exceptions (*ibid.*, p.64).

¹⁸² Le texte sépare les matériaux propres à l'apprentissage technique (eux-mêmes subdivisés entre ceux qui servent à l'acquisition des fondamentaux, et ceux qui permettent d'appréhender l'aspect artistique de la graphie), et les supports de l'appréciation ; les seconds présentant une plus grande variété que les premiers (*ibid.*, p.61) : 「二 芸能科書道の教育課程にはどういう資料があるか

(一) 技術習得の資料として

l'évaluation, il fait non seulement intervenir les élèves (auto-évaluation, évaluation mutuelle ¹⁸⁴) mais sollicite également leur entourage ¹⁸⁵. Par ailleurs, quoique relevant essentiellement du département des arts et techniques, et attirant de nombreux élèves par son côté artographique ¹⁸⁶, la griphie lycéenne se définit pas comme une pratique purement artistique :

Les signes d'écriture sont nés de la nécessité triviale de visualiser la langue. Au fur et à mesure de leur utilisation, l'homme les a également dotés d'une fonction esthétique. Ce désir de satisfaire les besoins de la vie courante tout en exprimant la beauté a enfanté la griphie [*sho*] et suscité ses prolongements artistiques [*shodô*]. L'artographie [*shodô*] pure, affranchie des impératifs utilitaires du quotidien, s'apprécie aujourd'hui en tant qu'art. Dans le contexte éducatif, où elle s'inscrit bien comme discipline artistique, la pratique artographique [*shodô*] ne peut toutefois ignorer les exigences sociales ¹⁸⁷.

1. 基本的な正しい書の技術を習得するに適する碑版法帖・古筆類。

2. 書の芸術性を味得する上に必要な碑版法帖・古筆類。

(二) 鑑賞資料として適当な金文・碑版法帖・名家真跡類

1. 広く書的美を鑑賞する上に適当な金文・碑版法帖・名家真跡類

À propos des documents de référence, notons encore l'insistance ambitieuse sur l'enrichissement des bibliothèques et autres salles de documentation (*ibid.*, p.67) : 「(一) 芸能科書道の学習指導を効果的に行なうためには、学校図書館あるいは書道資料室を充実し、じゅうぶんに利用されなければならない。／相当な蔵書と鑑賞資料などを備えた学校図書館あるいは書道資料室がなくては、芸能科書道の学習指導をじゅうぶんに行なうことはできない。学校図書館あるいは書道資料室は、生徒にとっても、教師にとっても、重要な資料を供給する源である。芸能科書道において、どんな方法を採用しても、図書館あるいは書道資料室は欠くことのできないものである」。

¹⁸³ L'expression manque ici singulièrement de clarté. On comprend mal qui de l'enseignant ou de l'apprenant bénéficie de ladite liberté. Les deux premières mentions laissent à penser qu'il s'agit du professeur (*ibid.*, p.44 & 46) : 「1、2あるいは1、2、3年混成で、生徒の必要や興味や能力によって、いろいろな資料を自由に選んで、技術の錬磨を主として行なう」(44頁)。「(1) 隸書・かい書・行書・草書・かなの各体にわたって、それぞれ一種類ずつ法書を選ぶ。または、いずれか一体に限って法書を選ぶ。その選択は生徒の必要と興味と能力によって自由にする」(46頁)。

Mais la fin du paragraphe fait pencher pour l'élève (*ibid.*, p.46) : 「3 各自の選んだ法書について、グループごとに、あるいは各自に時代・筆者・読解の研究を行う。[...] / 5 批正を受ける」。

¹⁸⁴ C'est aussi le cas en primaire (*cf.* Monbushô dir. 1951.12.15, p.277) : 「8 自分の書いたものを自分自身で評価する態度ができたか」(「第4節習字の学習指導における評価をどうしたらよいか」「初期の段階」)。「9 自分の書いたものや、友だちの書いたものなどの評価ができるようになってきたか」(「第4節習字の学習指導における評価をどうしたらよいか」「やや進んだ段階」)。

¹⁸⁵ *Cf.* Monbushô dir. 1951.11.1, p.71 : 「2 評価は、教師だけでなく、生徒や父兄や地域社会の人々も参加して行なう」。

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.19 : 「書を学びたいという強い要求、あるいは書への興味をいなくものは、2、3の調査によって見ても、相当数に上っている。これは青年が一般に美や芸術にあこがれる傾きをもっているところからくるものであろうが、適当な指導と機会を与えるならば、それはますます助長され、ひいて、生徒の書の経験はいっそう豊かになるであろう」。

Il est vrai que les sondages sur la griphie lycéennes sont rares (*ibid.*, p.18) : 「ことに書道については、その実態調査は、いまだ多く行われていない状態である」。

Okuyama Kindô (1953, p.471) n'en prétend pas moins que les lycéens ayant choisi les options d'artographie surpassent partout en nombre ceux qui suivent les cours de musique, dessin ou travaux manuels : 「高等学校においては、『書道』という名称のにて音楽、図画、工作と共に芸能科の中におかれている。而して芸能科は現在随意選択であつて、在学中に書道を履修しなくてもよいことになっている。併し何れの高等学校においても、音楽、図画、工作に比して、書道の履修者の多いのは注目すべきである」。

¹⁸⁷ *Cf.* Monbushô dir. 1951.11.1, p.14-15. La programmation de l'enseignement griphique lycéen doit toujours se faire

Il y aurait long à dire sur la conception des rapports entre l'art et la société que ces lignes laissent entrevoir. Pris au pied de la lettre, le passage suggère en effet que l'art, du moins sous sa forme la plus épurée (probablement celle de l'art pour l'art, déjà réprouvée pendant la guerre¹⁸⁸), ne répond pas aux sacro-saintes « exigences sociales¹⁸⁹ ». On voit sans mal comment, poussant le raisonnement à partir de tels postulats, on arrive à juger superfétatoire tout apprentissage de nature réellement artistique dans le système scolaire. Combiné avec la duplicité habituelle du statut de la graphie, ce flottement (termino)logique qui ouvre la porte à l'auto-contradiction explique sans doute, « l'impureté » de l'enseignement graphique lycéen. En conséquence, bien que le pilographe y domine sans conteste¹⁹⁰, les autres instruments d'écriture jouent un rôle non négligeable dans cet apprentissage¹⁹¹. Et comme l'emploi du pinceau ne se limite pas strictement aux activités artistiques¹⁹², celui des stylographes déborde le périmètre de l'utilité triviale. Ainsi va-t-on jusqu'à proposer de copier des classiques d'artographie au stylo¹⁹³. Ce mélange artistico-utilitaire se retrouve à chaque étape d'une progression que le texte échelonne – comme pour le japonais – sur trois niveaux (débutant, moyen, avancé), lesquels ne coïncident pas automatiquement avec les trois années de la scolarité¹⁹⁴. Le premier des quatre exemples de séquence d'apprentissage, qui consiste

en concertation avec celle des autres matières artistiques, et du japonais (*ibid.*, p.24) : 「芸能科書道の学習指導の計画をするにあたっては、学校全体の教育計画の中で、書道がどのような位置を占め、どのような役割を果たすべきものかを慎重に考え、さらに、芸能科書道と密接な関係のある芸能科図画・芸能科工作・芸能科音楽および国語科などと常に連絡をとって、計画をたてなければならない。」

La mise en rapport s'étend même jusqu'à l'enseignement professionnel et aux activités de club (*ibid.*, p.35) : 「(二) 文化遺産の一つとしての書道の理解にあたっては、芸能科図画・芸能科工作・芸能科音楽との関連をじゅうぶんに考慮して、芸術全般に対する理解に資し、豊かな教養を身につけるよう注意すること。／(三) 書道の学習指導にあたっては、他教科特に国語科との関連、商業科の文書実務との関連をじゅうぶんに考慮して、実際生活から遊離することのないように注意すること。／(四) 特別教育活動特にクラブ活動・研究会などとの連絡をはかり、教室内の学習経験を最大限に生かすことのできるよう注意すること。」

¹⁸⁸ Cf. Ishiyama Shûhei in *Sanseidô dir.* 1941, p.109 : 「習字は手紙・文書等の実用を正しく美しく果たさしむべく、家事裁縫は女兒をして自己並に家族の生活や服装について合理化と美化とを齎さしめねばならない。芸能が生活と離れたとき、それは浮薄な扮飾となり、却つて国策にも背くことになるであらう。／生活と芸能との融合は本来日本芸能の特色である」(「芸能科総説」)。

¹⁸⁹ *Shakaiteki yôkyû* : 「社会的要求」

¹⁹⁰ *Ibid.*, p.18 : 「[...] 芸術的書道の大半は毛筆を使うことはいままでのない」。

¹⁹¹ *Ibid.*, p.29 : 「硬筆でいろいろなものを書く。／ペンや鉛筆の使用はもちろんのこと、鉄筆・骨筆*も自由に使えるようにする」。

*骨筆 : 「牛骨などをとがらせて先端につけた筆記具。カーボン紙の複写用」(『デジタル大辞泉』)。

¹⁹² *Ibid.*, p.29 : 「文字をことばの表現として、正しく、速く、美しく書くことは、文字の生活においてたいせつなことである。この文字書写の実用面は、鉛筆・鉄筆・ペンなどの硬筆によることが多いが、大字を書くとか、長い保存を必要とするとか、改まった場合とかに毛筆を使うことはもちろんである。」

¹⁹³ *Ibid.*, p.29 & 31 : 「手紙や日記その他の実用文が自由に、かつ、芸術味豊かに書けることが望ましい。そのためには適当と思われる古筆や古法帖をペンなどで臨書してみることは効果的であろう」(29 頁)。「硬筆で芸術的な味わいが出せる」(31 頁)。

¹⁹⁴ *Ibid.*, p.26 : 「技術が上達し、鑑賞眼が高まってくると、書道の専門的知識を得ようとして、積極的に読書をしたり、参観や見学をしたり、専門家の意見を聞いたりするようになるが、一応の目安としては、次に示すような初等・中等・高等の3段階が考えられる。しかし、それに拘束される必要はないのであって、どこまでも、生徒の経験と興味と能力とに応じて、指導計画をたててよいわけである。1年生だから、どこまでも初等の段階に固守しなければならないというのではない。興味と能力があれば、中等・高等の段階のうち、いずれかを選ばせてもよい。そしてまた、1か年履修者でも初等の段階全部をしいるのでもないのであ

à stylogriphier une lettre ¹⁹⁵, revient ainsi à chacune de ces trois phases ¹⁹⁶. Parallèlement, l'idée d'un mouvement de l'utilitaire vers l'artistique, déjà évidente au vu de l'évolution globale de l'enseignement grhique du primaire au lycée, se fait jour à plusieurs occasions ¹⁹⁷. Adossée à la conception du progrès historique qui s'affiche dans l'extrait ci-dessus, cette perspective suppose que l'artogriphie émane naturellement de l'utilogriphie à laquelle elle se superpose sans la remplacer. En définitive, excepté les répercussions de la démocratisation et de l'influence de l'éducation américaine (accent sur l'expérience quotidienne, adoption d'une planification par séquences d'apprentissage ¹⁹⁸, *etc.*), l'éducation artogriphique ne semble pas avoir subi de bouleversement structurel ou pédagogique. Au point que l'on se demande à quel moment du passé renvoient les contre-exemples cités (« Jusqu'à présent... », « L'ancienne pédagogie... », « Selon la méthode conventionnelle... »), et si ces consignes n'entérinent pas, sous une forme augmentée et actualisée, les principales orientations de celles de 1943. Il faudrait, pour vérifier ce point, analyser parallèlement les changements survenus dans le domaine des autres matières artistiques. En attendant, on peut conjecturer sur les raisons de cette transition relativement fluide avec le programme des années du second conflit mondial. Une explication résiderait dans une certaine indifférence des autorités – nipponnes comme américaines – vis-à-vis des détails d'un enseignement facultatif situé hors scolarité obligatoire. Entre fin 1940 et début 1950, l'attention des responsables du ministère de l'Éducation et de la CIE devait certainement se concentrer sur les disciplines centrales du primaire. En outre, le monde des grhistes ne paraît pas avoir connu de purge importante à la suite de la défaite – autre sujet qu'il faudrait fouiller. Les chefs de file des grandes associations, à commencer par Bundô Shunkai, occupent toujours le devant de la scène, et

る。このことは、次に述べる技術・鑑賞の場合にも同様に考慮されなければならない。

¹⁹⁵ *Ibid.*, p.40-44. Les trois autres exemples portent sur l'écriture du courrier, la grhpie en *kana*, et l'organisation d'expositions. Dans le tableau p.59, ces exemples figurent aux trois niveaux de l'apprentissage, sauf l'organisation d'expositions, uniquement mentionnée au second. Au sujet des *kana*, il faut notamment « cultiver les capacités à tracer des *kana* élégants qui s'harmonisent avec les sinogrammes » (*ibid.*, p.49).

¹⁹⁶ *Ibid.*, tableau p.59.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p.16 : 「由来、芸術は、あらゆるむだを排除して、最も効果的に自己を美的に表現したものである。実用に直結し、芸術に発展する書道の学習は、そのまま日常生活技術の中にとけこんで行くべき性質のものである」。

Voir aussi les phases de la compréhension (*ibid.*, p.27-28) : 「書の実用性がわかる」(「初等」)。「書の芸術性がわかる」(「中等」)。「書の芸術的価値がわかる」(「高等」)。

¹⁹⁸ De façon générale, cette méthode pédagogique rencontre d'ailleurs un sujet mitigé, comme le montre – au sujet de l'enseignement des sciences – une enquête du NIER de l'époque (*cf.* Umehara Toshio 1976, p.146-148) : 「国立教育研究所は、1950年から翌年にかけて全国小中学校教育課程調査を行なった [...]。この特徴は、第一に、教科書の使用方式で『教科書中心にやる』者が全体の69%も占め、ことに『単元学習を行なっている』つもりの中で約3分の2が、単元学習の趣旨と矛盾する教科書中心の授業をしているをしていること、第二に、その理由として『条件が整わないので、単元学習は現状では不適當』と答えている者が最も多いことであるこれに端的に表われているように、教育課程の実態は、学習指導要領が意図したように、自主性を尊重して計画されていない例が大部分であり、単元学習に対する『実質的な理解に至っては、まるで混乱していると言うよりほかはない』という状況であった」。

Cf. <http://ci.nii.ac.jp/els/contents110004997132.pdf?id=ART0008069686> (consulté le 26 août 2016)

les concepteurs des curricula du temps de l'école populaire, ou les rédacteurs des anciens manuels d'État (Ishibashi Saisui, Inoue Keien, Takatsuka Chikudô, Tanabe Koson) poursuivent leur carrière. La présence au sein du comité d'élaboration des directives ministérielles d'un Ishibashi, réputé à la fois pour son activisme propilographique et ses liens avec les militaires¹⁹⁹, ne laissait-elle pas prévoir une continuité de fond avec la décennie précédente ? Il y a aussi la thèse essentialiste, selon laquelle il n'y aurait en vérité qu'une pédagogie possible en graphie.

Afin de préciser davantage le contenu de ces *Directives*, une partie de leurs auteurs, Kamijô Shinzan en tête, éditera deux livres complémentaires : un *Commentaire* (en mars 1952²⁰⁰), et une *Didactique* (en juin 1954²⁰¹).

¹⁹⁹ Cf. Nobuhiro Tomoe 2006, p.158 : 「とりわけ石橋は軍部とのつながりが強かった」。

²⁰⁰ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô – Geinôka shodô hen kaisetsu* : 『高等学校学習指導要領 : 芸能科書道編解説』 Cf. Shô-chû-kôkô shodô kyôiku renmei dir. 1952.3. (Œuvre de 8 des rédacteurs du comité rédactionnel des *Directives* de 1951, l'ouvrage est publié par une mystérieuse « Fédération d'enseignants de graphie du primaire et du secondaire » sur laquelle nous n'avons pu trouver aucune information (cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680) : 「『高等学校学習指導要領芸能科書道編解説』が出版された。前記 26 年版の芸能科書道編をより具体化するために、同委員によって執筆されたものである。／ [...] 委員の上田桑鳩、安藤新太郎、伊東参州、中野佐三、鷹見芝香、石橋犀水、大石隆子の諸氏に私も加わり、分担執筆したのである」。

Le sommaire de ce *Commentaire*, qui reprend dans leur quasi totalité les intitulés des *Directives*, laisse penser qu'il s'agit d'un ouvrage jumeau. Il indique la répartition du travail de rédaction, d'où on peut sans doute inférer rétrospectivement celle des consignes, et montre, en tout cas, le rôle central joué par Kamijô (cf. Shô-chû-kôkô shodô kyôiku renmei dir. 1952.3, Sommaire) :

「目次

まえがき

一 高等学校学習指導要領芸能科編の特質 (上条)

二 芸能科書道の教育課程の新しい方向 (安藤)

第一章 芸能科書道学習指導の目標

一 教育の一般目標 (中野)

二 高等学校教育の主目標 (中野)

三 芸能科書道学習の目標 (石橋)

第二章 芸能科書道の学習はどんな計画をもったらよいか

一 高等学校教育課程における芸能科書道の位置 (安藤)

二 高等学校生徒の書道に関する経験・興味・能力の実態 (中野)

三 芸能科書道学習指導の具体的目標 (上田)

四 芸能科書道の学習指導計画のたて方 (伊東)

第三章 芸能科書道の学習指導の具体例

一 手紙を書く (鷹見)

二 臨書作品を作る (上条)

三 かなを習う (大石)

四 展示会 (伊東)

第四章 芸能科書道における使用に適した資料

一 芸能科書道において教科用図書はどんな地位を占めるか (上条)

二 資料を使いこなすための環境 (上条)

第五章 芸能科書道の評価 (上条) 。

²⁰¹ *Kôtôgakkô gakushû shidôhō geinôka shodôhen* : 『高等学校学習指導法芸能科書道編』

Cf. Monbushô dir. 1954.6. Document réalisé par un groupe de 20 personnes et publié par le ministère (cf. Kamijô Shinzan 1993, p.680) : 「『高等学校学習指導法芸能科書道編』が文部省より出版された。昭和 26 年に刊行された芸能科学習指導要領によって教科書が刊行され、いよいよ実践が展開されることになった。27 年版の解説編によって一応の理解をされたが、現場での具体的指導については、さらに適切なもの必要であるというところから、高等学校の芸能科書道の学習指導はどのようにすれば、より効果的にかつ容易であり、合理的であるかについて、学習指導の計画、具体的実践方法を例示したものである。／委員、浅見喜舟、安藤新太

7. 5 décembre 1955 : *Directives éducatives pour le lycée – Généralités* ²⁰²

À partir du 19 décembre 1952, la Commission consultative sur les curricula se penche sur les programmes du lycée. Ses réflexions aboutissent en 1954 et 1955 à une série de rapports, puis à une révision des *Directives* correspondantes ²⁰³. Pour la première fois, le terme de « propositions » ne s'accroche plus au titre des consignes officielles, bien que celles-ci n'aient pas encore explicitement valeur de cadre légal ²⁰⁴. La raison de ce changement n'apparaît pas dans les consignes. Il semble que celui-ci ait un lien avec la limitation du choix des cours par les élèves, forme mieux adaptée, selon les responsables ministériels, au système scolaire nippon ²⁰⁵. En tous cas, il n'y aura dorénavant plus de *Directives* « proposées » – même au lycée, institution ne ressortissant pourtant pas à la scolarité obligatoire. La réforme, qui met en place un tronc commun en première année, et organise les apprentissages en filières ²⁰⁶, doit entrer en application progressivement à partir d'avril

郎、石橋犀水、伊東參州、上田桑鳩、鶴飼寒鏡、大石隆子、金井孝三、金田心象、刈谷神谷、木代修一、鈴木天城、鷹見芝香、手島右卿、中野佐三、中山鶴雲、福島溪岳、松本直、上条、それに富山文部省事務官によって編集された」。

²⁰² *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô ippanhen* : 『高等学校学習指導要領 一般編 (昭和 31 年改訂版)』

Cf. Monbushô dir. 1955.12. Le document porte la mention « édition révisée pour 1956 ». Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s31h1/index.htm> (consulté le 27 août 2016)

²⁰³ Pour la liste des rapports de la KKS, cf. C.II.4.1., note 7. Sur le processus d'élaboration des rapports, cf. Watanabe Yûko 2010.

Cf. <http://www.hues.kyushu-u.ac.jp/education/student/pdf/2010/2HE08069K.pdf> (consulté le 26 août 2016)

²⁰⁴ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.191 : 「『試案』の文字がなくなった最初は、1955 年の高等学校社会科の学習指導要領である。ただし、このとき『告示』という形式はとっていない」。

Selon Sasaki Susumu (entre autres), la disparition de la mention « propositions » remonterait à la parution de la version révisée des *Directives* de société pour le primaire (cf. Sasaki Susumu 1980, p.201-202).

Cf. <http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/17159/1/296.pdf> (consulté le 26 août 2016)

Mais cette affirmation paraît peu fiable, puisque la publication de ces *Directives* de société date du 15 décembre 1955, soit 10 jours après celle des *Généralités* du lycée.

²⁰⁵ Cf. Watanabe Yûkô 2010 : 「『教育課程の改善、特に高等学校の教育課程について』が諮問された、昭和 27 年度第 1 回教育課程審議会 (1952 年 12 月 19 日) において、田中初等中等教育局長は、諮問の趣旨を以下のように説明した。『…特に高等学校の教育課程には多くの問題を含んでいるように思えます。たとえば現行の高等学校教育課程では科目の大幅な選択が赦されており、これは過去の中高等学校の教育課程に比べれば非常に 進歩的ではありますが、その反面では、わが国の高等学校教育の事情に合致しない点もかなり多いようで、その早急な改善は各高等学校の要望するところとなっております。』」(「第 1 次委員会での審議」)。

²⁰⁶ Cf. Monbushô dir. 1955.12.5, Préambule & Chapitre 3 : 「教育にいつそうの計画性をもたせるため、特に普通課程においては、教育課程の類型を設け、これにより生徒の個性や進路に応じ、上学年に進むにつれて分化した学習を行いうるようにすること」(「まえがき」)。

「全日制の普通課程

(ア) 生徒の教科、科目の履修に計画性を持たせるため、生徒の個性や進路に応じ、学校の実情に即した教育課程の類型を設ける。

(イ) 入学当初においては、生徒が個性や進路に適した教科、科目を選択することが困難であり、学校としての選択指導もその後の時期に行うことがより適切であるから、第 1 学年において履修する教科、科目およびその単位数は、できるだけこれを共通にする。／この場合、他の教科、科目の履修を前提としないでも履修できるような基礎的な教科、科目を、できるだけ大きい単位数で配当する。

(ウ) 第 2 学年以後においては、生徒の個性や進路の傾向を重んじ、重点をおいて学習すべき教科群を中心として教育課程を編成する。／ただし、重点をおく教科以外についても、小さい単位数でもよいから、で

1956²⁰⁷. L'amélioration de l'enseignement artistique dans le cursus général fait également partie des motivations de la révision²⁰⁸, laquelle entraîne une modification des appellations dans ce domaine. Le département des arts et techniques [*geinôka*] se voit ainsi renommer département des arts [*geijutsuka*], et les matières dessin [*zuga*] et travaux manuels [*kôzaku*] rebaptiser respectivement arts plastiques [*bijutsu*] et artisanat [*kôgei*] (cf. F., tableau L55²⁰⁹). Les consignes ne commentent pas ces transformations²¹⁰. En passant, notons que l'artographie [*shodô*] – dont le nom n'a pas varié – figure désormais en dernière position de la liste des disciplines artistiques, tandis qu'elle précédait jusqu'alors les travaux manuels. Les nouvelles directives insistent sur la cohésion des matières au sein de chaque département²¹¹. Elles conseillent le choix d'une option parmi les matières artistiques pour tous les lycéens, en particulier pour ceux du cursus général à temps plein, lesquels doivent obtenir un total de six unités de valeur au sein des départements d'art, d'économie domestique ou d'enseignement professionnel, dont préférablement deux parmi les matières artistiques²¹². Autrement dit, les autorités n'ont écouté que d'une oreille ceux qui, à

きるだけ広い一般教養が得られるように調和的に科目を配当する」（「第3章」）。

Pour une critique de ces orientations, cf. Inoue Hiroshi 1955.

Cf. <http://ci.nii.ac.jp/els/contents110004634424.pdf?id=ART0007349005> (consulté le 15 septembre 2017)

²⁰⁷ Cf. Monbushô dir. 1955.12., Préambule : 「この高等学校学習指導要領一般編は、『学習指導要領一般編(昭和26年改訂版)』のうち、高等学校に関する部分を改訂したものであって、昭和31年度の第1学年から、学年進行をもって、実施されるものである」（「まえがき」）。

²⁰⁸ *Ibid.* : 「全日制の普通課程における芸術、家庭およびその他の職業に関する教育を充実すること」（「まえがき」）。

²⁰⁹ D'après les consignes publiées pour le département l'année suivante (cf. Monbushô dir. 1956.1, Chapitres 4 & 5), les arts plastiques traiteront de peinture, sculpture, et théorie générale ; l'artisanat, de design, fabrication et théorie générale.

²¹⁰ Des explications à ce sujet ont-elles été fournies par circulaire ? Katô Tatsujô (dir. 1984, vol.3, p.374) en cite une qui daterait au 20 octobre 1955 : 「10.20 文部省、高等学校芸術科の学習指導要領改訂について通達」。

Nous n'avons pu vérifier l'existence et le contenu de ce document.

Pour *geijutsuka*, il existe un précédent dans le privé : Katô Tatsujô (dir. 1984, vol.3, p.314) fait état d'une matière intitulée *geijutsuka shûji*, inscrite dans les curricula de l'école Gakushûin en... août 1886 !

答申、通達や「高等学校学習指導要領芸術科編(昭和31年度改訂版)について一経過および説明」(中等教育課芸術係、『中等教育資料』5(3)(1)[18]、1956年、5~10頁)に説明？

²¹¹ Cf. Monbushô dir. 1955.12, Chapitre 1 : 「教科は、それぞれいくつかの科目に分れる。各科目は、教科のもつ一般的な目標および内容のうち、その特定の領域に重点をおいて、組織的、系統的に学習できるようにしたものである。しかし、ひとつの教科に属する各科目は、単に教科をいくつかに分割したその一部となるべきものではなく、目標において互いに共通点をもつと同時に、内容の組織と範囲においても、相互に深い関連をもつものである」。

²¹² Voici les précisions données sur les enseignements à suivre (*ibid.*, Chapitre 2) :

1. Pour tous
 - Japonais (A), mathématiques I, éducation physique et santé
 - 3 matières du département de société, dont société
 - 2 matières du département de sciences
2. En plus, pour les élèves du cursus général à temps plein, 6 u.v. dans les départements suivants :
 - Arts
 - Économie domestique
 - Enseignement professionnel

Il y a 4 remarques concernant ledit cursus :

- a. Il est souhaitable que tous les élèves suivent 2 u.v. d'enseignement artistique.
- b. Il est souhaitable que les filles suivent 4 u.v. d'économie domestique.
- c. L'enseignement professionnel sera offert en tant qu'élément de culture générale.

l'instar d'Andô Shintarô, réclamaient la généralisation de l'éducation artistique. Inspecteur de la municipalité de Tôkyô, spécialiste de japonais et de chinois classique, ce dernier, qui a collaboré à la conception de la plupart des textes relatifs à l'éducation secondaire cités ci-dessus, intervient en ce sens lors d'une audition organisée par le comité des affaires éducatives du Sénat, en mars 1952 :

Au fond, je me demande si le temps n'est pas venu de repenser le curriculum lycéen. [...] Le département des arts et techniques [*geinôka*] se compose de quatre matières facultatives : la musique, le dessin, le travail manuel et l'artogriphie [*shodô*]. Est-il bon que l'on puisse achever les études normales du supérieur en n'ayant suivi aucun cours dans ce secteur ? Certains préconisent de rendre obligatoire le choix d'une option dans le département, et d'encourager les élèves à pratiquer, en fonction de leurs goûts, de leurs besoins ou de leurs capacités, qui la musique, qui l'artogriphie [*shodô*], *et cetera*. Cette dernière discipline peut, à mes yeux, se prévaloir d'une position similaire à celle du chinois classique du point de vue de la promotion actuelle de la culture spirituelle extrême-orientale, et j'ai entendu des responsables parler d'un éventuel mouvement pétitionnaire requérant la généralisation de l'apprentissage artogriphique [*shodô*]. Ce genre de revendication n'a rien d'inconcevable ²¹³.

8. 26 décembre 1955 : Directives éducatives pour le lycée – Japonais ²¹⁴

Il s'agit de la première version publiée séparément pour le lycée. Avec la suppression du terme « propositions », les consignes s'imposent désormais comme des orientations basiques incontournables ²¹⁵. S'appuyant sur celui de 1951, le texte ne revient que brièvement sur les trois matières du département – japonais 1, japonais 2, chinois classique ²¹⁶ –, ne donne aucune précision remarquable sur l'enseignement de l'écrit ²¹⁷, et ignore l'aspect griphique.

d. Au besoin, le nombre de 6 u.v. pourra être réduit.

Suivre un enseignement artistique est recommandé pour tous (*ibid.*) : 「(4) 芸術科の履修／上記(2)のほか、『芸術科』は、すべての生徒に履修させることが望ましい」。

Le volume horaire annuel varie entre 2975h et 3885h ; pour un maximum de 38h hebdomadaires, et un minimum de 85 u.v. requises pour l'obtention du diplôme. Les exemples de cursus spécialisés mentionnent arts plastiques, musique, sport et autres, mais pas l'artogriphie (*ibid.*) : 「特別な課程（たとえば美術、音楽、体育、電波、商船等の課程）において [...]」。

²¹³ Cf. 13^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires éducatives, no.14, séance du 7 mars 1952, p.4.

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/013/0804/01303070804014.pdf> (consulté le 26 mars 2016).

²¹⁴ *Kôtô gakkô gakushû shidô yôryô kokugokahen* : 『高等学校学習指導要領 国語科編』

Cf. Monbushô dir. 1956.12. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s31hj/index.htm> (consulté le 28 août 2016)

²¹⁵ Cf. Monbushô dir. 1956.12, Préambule : 「これは、高等学校の国語科の指導を計画し、実施する際の基準を示すものであって、昭和 31 年度の第 1 学年から、学年を追って実施されるものである」。

²¹⁶ Seule la discipline de base japonais 1 est obligatoire pour tout le cursus (*ibid.*, Chapitre 2) : 「高等学校においては、国語の学習を、各課程のすべての生徒に、共通に全学年にわたって、履修させるための科目として、『国語（甲）』がある。なお、高等学校の段階では、国語科の学習は広くなり、かつある程度分化する。また、生徒は心身の発達に伴い、将来の進路に対する自覚が深まり、社会への意識も高まるとともに、各自の個性が大きく伸びる時期に達する。したがって、『国語（甲）』の学習をもとにし、これを分化、発展させた科目

9. 13 janvier 1956 : *Directives éducatives pour le lycée – Département des arts*²¹⁸

Le texte rassemble pour la première fois les indications sur les quatre disciplines du département, forme systématiquement reprise lors des révisions ultérieures. Il ne consacre à l'artographie [*shodô*] que la quinzaine de pages du dernier chapitre. Le préambule remercie les sous-comités spécialisés – dont celui sur l'artographie [*shodô*²¹⁹] – ayant travaillé à l'élaboration du document, mais sans communiquer le nombre et le nom des participants. Ces *Directives* n'apportent pas d'éclaircissements par rapport aux *Généralités* de 1955 quant au motif des récentes modifications de dénomination. La réforme se résume aux trois mesures suivantes :

1. Souhaitant que tout élève puisse bénéficier d'une éducation artistique au lycée, on a fait en sorte de rendre accessible au plus grand nombre les enseignements correspondants.
2. Dans chaque discipline, les contenus de la première année d'étude visent surtout l'acquisition d'une culture artistique générale. Au cas où l'élève poursuivrait un même apprentissage en seconde année et au-delà, on haussera le niveau en tenant notamment compte de sa personnalité et de ses choix d'orientation.
3. Afin d'élever la connaissance globale des arts, on a insisté sur l'enseignement de l'appréciation²²⁰.

Au sujet du premier point, le texte confirme la ligne des *Généralités* :

1. Il est souhaitable que la totalité des élèves suive les enseignements du département des arts. / Pour de jeunes gens comme les lycéens, la formation de la sensibilité esthétique revêt une importance capitale. / Les capacités d'expression créative et d'appréciation acquises à travers l'apprentissage artistique contribuent à la formation de la personne. Programmer celui-ci de manière à en faire profiter l'ensemble des lycéens s'avère donc bénéfique.
2. Dans chaque matière, une année scolaire équivaudra à deux unités de valeur. / Si l'on désire que les élèves valident 4 ou 6 unités de valeur d'art en un an, il faudra leur permettre de prendre simultanément les cours de deux ou trois disciplines. Mais si l'on projette d'étaler l'obtention de 2, 4, 6 u.v. voire davantage sur plusieurs niveaux, on pourra également faire suivre une ou plusieurs matières de façon continue.
3. Les lycéens du cursus général à temps plein devront valider un minimum de 6 u.v. dans les départements

として、『国語（乙）』と『漢文』とがある」。

²¹⁷ *Ibid.*, Chapitre 3 : japonais 1, p. ? : 「書くことの学習では、報告・報道・論説・記録などの学習を行う。このほかに、創作や編集の学習も、場合によっては取り扱われる」（「国語（甲）」）。

²¹⁸ *Kôtô gakkô gakushû shidô yôryô geijutsukahen* : 『高等学校学習指導要領 芸術科編』

Cf. Monbushô dir. 1956.1. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s31ha/index.htm> (consulté le 28 août 2016)

²¹⁹ Cf. Monbushô dir. 1956.1, Préambule, p.1 : 「教材等調査研究会高等学校書道小委員会」

²²⁰ *Ibid.*

d'art, d'économie domestique ou d'enseignement professionnel. / L'obtention de 2 u.v. d'art est recommandée pour la totalité de ces élèves ²²¹.

L'artogriphie [*shodô*] appartient à un ensemble dont les éléments obéissent à des principes communs, et son abord nécessite une appréhension préalable du phénomène de l'art ²²². Le document définit les finalités générales des enseignements de ce domaine dans une phrase à rallonges :

À travers des activités d'expression et d'appréciation artistiques, le département des arts du lycée vise à enseigner la compréhension du beau, le sens esthétique ainsi que la créativité ; à enrichir l'existence grâce au raffinement de la sensibilité ; et à former une personnalité épanouie ²²³.

Mais connexité logique et cohésion structurelle ne signifient pas consubstantialité :

Chaque matière du département des arts possédant ses particularités, on organisera les disciplines et le nombre d'unités de valeur de telle sorte que les élèves puissent suivre les cours qui correspondent à leur personnalité ou à leurs orientations futures, et équilibrer leur culture artistique en choisissant deux matières artistiques, voire davantage ²²⁴.

Il faut saisir clairement les points communs et les divergences qui existent entre l'artogriphie [*shodô*] et les autres arts sur les plans de l'expression, de l'appréciation, et des applications ²²⁵.

Les objectifs de l'enseignement griphique ne présentent pas d'originalité marquante :

Pour atteindre les buts du département des arts, l'enseignement de l'artogriphie [*shodô*] doit, en prenant appui sur les apprentissages du collège, former les compétences et les attitudes des élèves concernant les points suivants :

1. Cultiver la beauté de l'expression griphique [*sho*], et développer la personnalité.
2. Accroître les capacités d'écriture [*shosha*] en vue de mettre celles-ci à profit dans la vie courante.
3. Cultiver les facultés d'appréciation de la griphie [*sho*], et enrichir la sensibilité.
4. Affiner le sens esthétique à travers l'expression et l'appréciation griphiques [*sho*].
5. Inciter à participer à l'évolution de la culture artogriphique [*shodô*], en travaillant à la compréhension de sa tradition et de ses diverses tendances.
6. Encourager à contribuer au développement de l'entente internationale et de la culture artistique par le biais de la griphie [*sho*].

²²¹ *Ibid.*, Chapitre 2, p.2.

²²² *Ibid.*, Chapitre 6, p.59 : 「(注1) 書の特質を理解するために、その序として芸術の意義、特質などにもふれる」(「書道の特質と文化的意義」)。

²²³ *Ibid.*, Chapitre 1, p.1.

²²⁴ *Ibid.*, Chapitre 2, p.2-3.

²²⁵ *Ibid.*, Chapitre 6, p.59.

7. À travers l'expression, l'appréciation et la compréhension graphiques [*sho*], cultiver des attitudes de vie saines ²²⁶.

L'exposé des contenus distingue trois types d'activités organiquement liées ²²⁷, à savoir expression, appréciation et compréhension :

1. Expression

- (1) Formation des points et traits
- (2) Structure de chaque caractère
- (3) Composition d'ensemble
- (4) Tonalité de l'encre

2. Appréciation ²²⁸

- (1) Appréciation intuitive et globale
- (2) Appréciation analytique

3. Compréhension

- (1) Valeur et particularités de l'artographe [*shodô*]
- (2) Évolution historique de l'artographe [*shodô*]
- (3) Points relatifs à la production
- (4) Points relatifs à l'appréciation
- (5) Points relatifs au matériel ²²⁹

Selon une optique similaire à celle de la version de novembre 1951, le parcours se découpe en trois temps, ici dénommés « années ²³⁰ » (cf. F., tableau L56) :

Tableau L56 : Contenus centraux de l'enseignement artographique			
	1 ^{ère} année [<i>nenji</i>]	2 ^{ème} année [<i>nenji</i>]	3 ^{ème} année [<i>nenji</i>]
1. Expression	Fondamentaux	Personnalisation	Applications
2. Appréciation	Intuition	Analyse	Critique
3. Compréhension de la théorie graphique [<i>sho</i>]	Fondamentaux	Analyse	Globalisation
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1956.1, p.54-55			

²²⁶ *Ibid.*, p.53.

²²⁷ *Ibid.*, p.62 : 「表現・鑑賞・理解を総合的に取り扱うこと」(「指導上の注意」)。

²²⁸ L'appréciation permet, dit-on, d'embrasser une étendue plus vaste (probablement sur le plan des œuvres, graphies ou styles abordables) que celle de l'expression (*ibid.*, Chapitre 1, p.1) : 「表現がともすると限られた分野に終りがちであるに対して、鑑賞は鑑賞そのものの特徴から、より広い分野にわたる経験を得させる学習を展開させることができる」。

²²⁹ *Ibid.*, Chapitre 6, p.54.

²³⁰ *Nenji* : 「年次」

Ibid., Chapitre 2, p.3 : 「芸術科の年次とは、学年を示したものでなく、1 個学年において履修する芸術科各科目の内容の段階を示したものである」。

Prévue à tous les stades de l'apprentissage, la pratique de la copie de modèles s'appuie sur un corpus mêlant systématiquement œuvres classiques et contemporaines²³¹. Dans le même temps, le texte autorise un travail créatif original, éventuellement dégagé de toute référence à la production préexistante²³². Sans nullement délaisser l'héritage traditionnel, la perspective historique s'axe sensiblement sur le domaine contemporain²³³, dans une volonté d'équilibrage d'ordre théorique et pratique²³⁴. Au final, ces *Directives* donnent ainsi l'impression de traduire une vision plutôt artistique et moderniste de la pratique artographique. Mais cette sensation provient sans doute en partie de l'abstraction et de la concision du texte. De fait, les mentions des exercices d'écriture utilitaire, prévus tout au long du cursus, restent sans équivoque²³⁵. Afin d'illustrer ces *Directives*

²³¹ Les indications sur les finalités des activités de copie interviennent pour chaque année, dans le cadre des explications relatives à la formation des points et traits, et à la structure des caractères. Nous ne reproduisons pas les consignes du second niveau, pratiquement identiques à celles du premier (*ibid.*, Chapitre 6, p.56 & 66) : 「臨書によって、現代の書および古名跡の点画の形成に習熟する。／（注）臨書は現代ならびに古名跡の代表的な楷書、行書、草書、平易な隷書およびかなを材料とする」（「第1年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」56頁）。「臨書によって、現代の書および古名跡の一字の構成に習熟する。／ [...]」（「第1年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」56頁）。「臨書によって、点画を環境に順応させる新しい経験を得る」（「第3年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」66頁）。「現代の書や古名跡の臨書によって、一字の構成の体験を広め、確かにする」（「第3年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」66頁）。

Quant aux graphies et types de caractères, le texte cite, sans distinction du niveau d'étude, régulière, courante, et cursive. Il est en outre question de scribe simple et de *kana* en première et en troisième année (*ibid.*, p.56 & 66). La sigillaire ainsi que les *kana* non standard ne sont pas mentionnés, mais il n'est pas non plus explicitement question de *hiragana* ou de *katakana*.

²³² En l'occurrence, la remarque suivante pour la 1^{ère} année est particulièrement explicite (*ibid.*, p.57) : 「（注3）意図する点画のくふうにあたっては、現代の書および古名跡を参考とするもよく、独創的に自由にくふうするのもよい」。

La demande d'originalité s'accroît à mesure de la progression (*ibid.*, p.63 & 66) : 「感興に即し用途に応ずるための自由形式による制作をより個性的、独創的になるようにくふうする」（「第2年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」63頁）。「感興に即し用途に応ずるための自由形式による制作をより個性的、独創的、生活的にくふうする」（「第3年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」66頁）。

Concrètement, on peine cependant à imaginer ce que les rédacteurs du texte ont en tête lorsqu'ils évoquent cette liberté d'expression. À ce titre, la juxtaposition de l'originalité [*dokusôteki*] et de la quotidienneté [*seikatsuteki*] en 3^{ème} année ne facilite pas l'interprétation.

²³³ Pour le premier degré, on lit par exemple (*ibid.*, p.59, 60 & 62) : 「現代のさまざまな書について、適正な指導がなされるように配慮すること」（62頁）。「現代どんな書体がどのように使われているか、それは何ゆえであるかを各書体の特徴と関連して理解する」（59頁）。「現代どんな書風がどのように行なわれているか、それは何ゆえであるかを考察し、それらの特徴、方向および今後の発展について考える」（60頁）。「かなが現代のわが国字の中に占める位置を、その成立と変遷との関連において考え、今後の発展についても考える」（60頁）。

²³⁴ *Ibid.*, p.69 : 「材料については、古名跡あるいは現代の書に片寄ることなく、目標に適合したものを精選して利用するようにしなければならない」（「IV 留意事項」）。

²³⁵ *Ibid.*, p.57, 66 & 68-69 : 「慣用形式のある鑑賞作品および実用文書の制作を習得する」（「第1年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」57頁）。「実用文書については、届書・願書・履歴書などに習熟すると同時に、さらにその改善に意を用いる」（57頁）。「慣用形式のある鑑賞作品および実用文書の制作を習得し、その慣用形式を自分のものとして生かす」（「第3年次の指導目標、内容ならびに指導上の注意」66頁）。「創作と臨書、現代の書と古名跡、鑑賞作品と実用文書などは、どの年次の学習にも欠くことなく、しかもその学習量が適当でなければならない」（「IV 留意事項」68~69頁）。

Les stylographes ne sont évoqués qu'une fois, mais tout aussi clairement (*ibid.*, p.69) : 「用具は毛筆のみに限ることなく、制作の意図に従って広く硬筆その他を取上げるように考慮すべきである」（「IV 留意事項」69頁）。

Au demeurant, le texte ne parle qu'une fois du pinceau (*ibid.*), préférant le terme générique « d'outil » [*yōgu*]. Dans le même esprit, on peut enfin considérer que l'usage répétitif des termes *sho* (« griphie ») et *seisaku* (« production »),

quelque peu laconiques, le ministère publie en 1958 et 1959 un *Guide pédagogique* en deux volumes consacré à l'artogriphie²³⁶. Le premier tome traite des aspects théoriques²³⁷, le second, des questions d'appréciation²³⁸. En ce qui concerne la définition de l'artogriphie et notamment de ses limites, le volet sur la théorie indique :

Dans la mesure où il a pour matériau les caractères, l'art griphique [*sho no geijutsu*] ne saurait se détacher de ceux-ci, aussi libre l'intention artistique soit-elle. Lorsqu'on griphie, la subjectivité créatrice de l'auteur, le degré d'absorption de l'encre par le papier, ou l'impulsion donnée au pinceau peuvent rendre les points et traits approximatifs, et les caractères difficiles à lire. En tous cas, le fait que le griphiste s'adonne à une activité créatrice en prenant sciemment pour ingrédient les signes d'écriture constitue une spécificité majeure de la griphie [*sho*] par rapport aux [autres ?] arts²³⁹.

L'extrait exprime la volonté de faire barrage, dans le domaine scolaire, voire au-delà, aux « errements » avant-gardistes qui remettent en question jusqu'à la lisibilité des œuvres. L'orientation résulte-t-elle d'une pression des autorités en ce sens ? Y a-t-il eu débat à ce sujet au sein d'un comité de rédaction comptant parmi ses membres, outre les éternels Kamijô, Ishibashi, Teshima ou Itô, certains porte-drapeaux du courant moderniste, comme Ueda Sôkyû ou Iijima Tsutomu²⁴⁰, et qui siège au moment où, dans le monde de l'artogriphie professionnelle, la rupture entre traditionalistes et « avant-gardistes » paraît consommée²⁴¹ ? À cet égard, on aimerait connaître la contribution respective de chacun des rédacteurs de l'ouvrage, ainsi que de ceux²⁴² de

d'acception moins restrictive que ceux de *shodô* (« artogriphie ») et *sôsaku* (« création »), traduit une volonté de faire fusionner les aspects utilitaire et artistique. Sur le plan de la transversalité, une mise en rapport non seulement avec les autres matières artistiques, mais aussi avec les départements de japonais et de commerce est requise (*ibid.*) : 「学習指導にあたっては芸術科の各科目および国語科、また商業科の『文書実務』などとの関連に注意しなければならない」。

²³⁶ Cette publication aurait achevé, d'après Kamijô Shinzan (1993, p.682), la constitution des principes de l'artogriphie lycéenne : 「これによって高校の書道の背骨ができあがったといってもよいのである」。

²³⁷ *Kôtôgakkô geijutsuka shodô shidôsho – riron hen* : 『高等学校芸術科書道指導書 理論編』

Cf. Monbushô dir. 1958.3 : 「本書は、昭和 31 年改訂版の『高等学校学習指導要領・芸術科編』の『第 6 章 書道』の主に『理解』の面を指導する場合の参考に資するために作成したものである」。

²³⁸ *Kôtôgakkô geijutsuka shodô shidôsho – kanshô hen* : 『高等学校芸術科書道指導書 鑑賞編』

Cf. Monbushô dir. 1959

²³⁹ *Cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.266.

²⁴⁰ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.682 : 「文部省側から富山事務官が出席、委員としては井島勉、飯島春敬、石橋犀水、伊東参州、鶴飼寒鏡、大窪太郎、木代修一、小林龍峯、塚田溪雲、手島右卿、服部誠一、堀江知彦、それに私がこれに加わり、作成に当たった」。

²⁴¹ Onodera Keiji (2005) voit dans la fin des années 1950 un véritable schisme entre les deux tendances : 「1955～59 = 伝統と前衛の分裂」。

De fait, il y aura bien scission, en particulier dans le cadre de l'exposition sponsorisée par le quotidien *Mainichi shinbun* (cf. Tamura Kûkoku in Iijima Shunkei dir. 1995, p.428) : 「1945 年以後起こったこの運動は新派、新傾向などと呼ばれていたが、1957 年、墨象という名称が起り、1958 年毎日書道展と分離して毎日前衛書道展が行われるに至り、以後前衛書道の呼称が一般化するに至った」(田村空谷)。

²⁴² Cf. Monbushô dir. 1959 : 「麻田芳夫 (心齋。都立竹早高校教諭)、飯島稲太郎 (書家)、石橋犀水 (新潟大学教授)、井島勉 (京都大学教授)、伊東寿 (東京学芸大助教授)、上田桑鳩 (書家)、鶴飼正治 (横浜市立横浜商業高校教諭)、上條信山 (東京教育大学講師)、大窪太郎 (総理府事務官)、木代修一 (東京教育大教授)、

son pendant sur l'appréciation ²⁴³. Doit-on, par ailleurs, imputer les derniers mots du passage ci-dessus (sur la spécificité de la griphie par rapport à l'art ²⁴⁴), qui semblent nier de façon contradictoire la nature artistique de l'artogriphie (ou, pour le moins, la pureté de cette nature), à une faute de frappe ou à quelque lapsus révélateur ? Ces interrogations restent pour l'heure sans réponse. Quant à cette soi-disant « bible » de l'éducation artogriphique en deux volumes, elle contient trop peu de matière susceptible d'enrichir notre propos pour que nous nous y arrêtions plus longtemps.

桑原清美（翠邦、書家）、小林秀雄（龍峯？都立戸山高校教諭）、塚田清策（溪雲？都立竹台高校教諭）、手島南海巍（書家）、富山民蔵（元文部事務官）、堀江知彦（東京国立博物館文部技官）。なお、金田吉尾（大臣官房総務課）の協力を得た。

²⁴³ Cf. Monbushô dir. 1959, préambule, p.1 : 「本書は昭和 33 年版の『高等学校芸術科書道指導書理論編』に密接な関係をもつものであるから、本書を利用する場合には、その理論編をぜひ参看されたい」。

²⁴⁴ Le passage en question indique en japonais : 「[…] とにかく筆者自身で文字を素材として造形活動をしているところに芸術と異なる書の大きな特色がある」。

IV. 1958-1967

Le processus de réforme, enclenché en 1954-1955 par une série d'études prospectives¹, cherche à ajuster les programmes scolaires à la conjoncture intérieure et extérieure :

Le curriculum actuel (défini par les consignes éducatives pour les diverses disciplines) a été établi en 1951, dans le contexte particulier de l'occupation. Afin d'améliorer la vie de la nation en s'adaptant à l'évolution rapide que connaissent actuellement la culture, les sciences ou l'industrie, ainsi que pour consolider la position du Japon en tant que pays indépendant au sein de la société internationale, il s'avère d'abord impératif d'apporter des améliorations drastiques aux curricula de la scolarité obligatoire².

En 1956, le ministère de l'Éducation demande à la Commission consultative sur les curricula de réexaminer les orientations éducatives pour le primaire et le collège. Ces travaux aboutissent à la publication du rapport du 15 mars 1958³, lequel sert de base à l'élaboration des *Projets de*

¹ Voir le site du ministère : 「[...] 文部省は、教育課程の改訂について昭和 29 年ごろから調査研究を開始し、教育課程の実施状況の全国的調査などを行なってきた」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317805.htm (consulté le 16 septembre 2017)

Cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir. 1958.8 [1], p.19

Les autorités ont notamment consulté les inspecteurs et les comités éducatifs locaux (cf. Sugiyama Hayato 2014, p.56-57) : 「昭和 33 年版の編集に際して、文部省は教育界に広く意見を求めた。昭和 30 年の指導主事協議会では、文部省の諮問を受け昭和 26 年版の問題点が協議された。その問題点の一つに『毛筆習字の性格をはっきりさせること。』が挙げられている。また昭和 31 年 2 月に文部省初等中等教育局が都道府県委員会におこなった調査においても毛筆習字について、現状のまま国語科に含めるか、独立教科とするか、選択科目とするか、あるいは教育課程から廃止するか、さまざまな意見が提出されている。これらの意見を受け、昭和 31・32 年度の教課審が毛筆習字の位置づけを審議し、答申を提出したのである」。

² Cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir. 1958.8 [1], p.19.

³ *Shôgakkô – chûgakkô kyôiku katei no kaizen ni tsuite (tôshin)* : 「小学校・中学校教育課程の改善について (答申)」

Voir une synthèse in *Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo* 2005, p.13 : 「最近における文化・科学・産業などの急速な進展に即応して国民生活の向上を図り、かつ、独立国家として国際社会に新しい地歩を確保するためには、国民の教育水準を一段と高めなければならない。／このため、小学校および中学校の教育においては、教育基本法にのっとり、児童生徒の心身の発達に応じ、それぞれの教育目標の達成にいっそう努力するとともに、特に、道徳教育の徹底、基礎学力の充実および科学技術教育の向上を図ることを主眼とし、中学校においては、さらに、必要のあるものに対しては職業または家庭に関する教育を強化することを考慮して、次の方針により教育課程の改訂を行う必要がある。

- (1) 道徳教育の徹底については、学校の教育活動全体を通じて行うという従来の方針は変更しないが、さらに、その徹底を期するため、新たに『道徳』の時間を設け、毎学年、毎週継続して、まとまった指導を行うこと。
- (2) 基礎学力の充実については、特に、小学校における国語科および算数科の内容を充実し、その指導時間数を増加すること。
- (3) 科学技術教育の向上については、小学校・中学校を通じて、算数科、数学科、理科およびその他の関係教科の内容を充実し、特に、中学校においては、数学科および理科の指導時間数を増加し、かつ、技術科を新たに設けて、科学技術に関する指導を強化すること。
- (4) 中学校においては、義務教育の最終段階にあるという立場を明確にし、第 3 学年において、教科の指導時間数にいっそうの幅をもたせ、生徒の進路・特性に応ずる指導をじゅうぶんに行うことができるようにすること。
- (5) 以上のほか、小学校および中学校の各教科その他の教育活動は、次の方針に基いて、その改善を図り、教育効果を高めるよういっそう努力すること。

*révision*⁴ d'août, puis, après consultations des responsables locaux, à la version définitive d'octobre⁵. À en croire Kamijô Shinzan, les grhphistes Tsuzuki Kozan (pour le primaire), ainsi que Kuwahara Kônan et Asami Kishû (pour le collège) auraient fait partie du comité de rédaction des consignes relatives au japonais⁶.

1. 1^{er} octobre 1958 : *Directives éducatives pour le primaire*⁷

Les nouvelles consignes entrent en application pour toutes les années en 1961⁸. Non seulement il ne s'agit plus de « propositions », mais avec ce premier cru du Japon indépendant (et suite à la révision partielle des règles d'application de la loi sur l'éducation scolaire⁹), les

イ) 教科およびその他の教育活動の目標、内容の配列にあたっては、小学校・中学校間の関連をいっそう密にし、学年の児童生徒の発達段階に即して一貫性をもたせること。なお、小学校低学年においては、家庭・幼稚園などにおける教育との関連をじゅうぶんに考慮すること。

ロ) 各教科間の不要の重複を避け、目標、内容を精選して、基本的事項の学習に重点をおくとともに、各学年における指導の要点を明確にし、教育の能率化を図ること。

(6) なお、小学校および中学校の教育課程の国家的な最低基準を明確にし、年間における指導時間数を明示し、義務教育水準の維持向上を図ること」。

Cf. <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/all.pdf> (consulté le 16 septembre 2017)

Pour une critique de ce rapport de la KKS, cf. Inoue Hiroshi 1958.

Cf. <http://ci.nii.ac.jp/els/contents110004634442.pdf?id=ART0007349032> (consulté le 30 août 2016)

⁴ Cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir. 1958.8 [1] & [2].

⁵ *Ibid.* [1], p.19. La mise au point de cette révision des directives aurait nécessité une quarantaine de réunions de la KKS, et une cinquantaine de meetings des comités de rédaction (*ibid.*, p.5) : 「[...] 文部省は、昭和 31 年以来、小・中学校教育課程の改善について、教育課程審議会に諮問し、昭和 33 年 3 月まで、前後 40 回に及ぶ慎重な審議を経て、本年 3 月 15 日にその結論を答申された。また、教材等調査研究会においては、教育課程審議会の審議と並行して、各教科について、具体的な内容の研究を継続してきたが今日まで、各教科の小委員会とも、およそ 50 回にわたる審議を重ねてきたのである」。

⁶ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.681 : 「昭和 33 年/次いで小・中学校ともに国語学習指導要領委員会が開かれ、新改定の線に副って内容が規定された。国語科の中に含まれ、かつ、『書く』に中で『綴る』と『書く』が一括された関係上、従来の習字は大きく拘束され、昭和 22 年ごろの習字委員会の時代とはことなり、十数人の中に僅か 1、2 人の委員が任命されることとなり、その主張も容易に受け入れられない状態となった。小学校の委員会には続木湖山、中学校には桑原江南、浅見喜舟両氏が参加尽力した」。

⁷ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『小学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s33e/index.htm> (consulté le 1^{er} septembre 2016)

⁸ Celles qui concernent la morale s'appliquent dès 1958 (cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire] & site du NIER) : 「この小学校学習指導要領は、昭和 33 年 10 月 1 日から施行する。但し、道徳に係る部分を除き、各教科、特別教育活動および学校行事等に係る部分については、昭和 36 年 3 月 31 日まで、別に定めるもののほか、なお従前の例による」(「施行期日」)。

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s33e/chap3-3.htm> (consulté le 16 septembre 2017)

⁹ Amendement du 28 août 1958 : 「小・中学校の教育課程を 4 領域編成とし、学習指導要領を教育課程の基準とする [...]」(「学校教育施行規則一部改正」文部省令第 25 号、第 17 次改正)。

Voir le site du ministère : 「学習指導要領の改訂に先だち、昭和 33 年 8 月に学校教育法施行規則の一部を改正した。その改正の要点は次のとおりである。

ア 学習指導要領は、教育課程の基準として文部大臣が公示するものであると改め、学校教育法、同法施行規則、告示という法体系を整備して教育課程の基準としての性格を一層明確にしたこと。

イ 小学校の教育課程は、各教科、道徳、特別教育活動及び学校行事等によって編成するということを明示したこと。

ウ 小学校における各教科及び道徳の年間最低授業時数を明示したこと。

Directives acquièrent valeur juridique. Il devient donc en principe illégal d'y déroger¹⁰. Là encore, le document n'explique pas cette transformation. Fidèle aux recommandations de la *Kyôkashin*, la révision porte sur six points majeurs :

- Systématisation de l'éducation morale.
- Consolidation des fondamentaux (augmentation des heures de japonais et d'arithmétique).
- Développement de l'enseignement scientifique et technique¹¹.
- Amélioration de l'enseignement d'histoire-géographie.
- Cohérence accrue des contenus éducatifs du primaire et du collège.
- Redéfinition des objectifs et contenus de chaque matière, avec une insistance sur les bases¹².

À l'origine de ces orientations, il y aurait une baisse du niveau général due aux insuffisances de la politique éducative fondée sur l'expérience des enfants¹³, ainsi qu'une augmentation de la

このように、従来は学習指導要領で規定していた事項を学校教育法施行規則において規定したのも、昭和33年の改訂の特色の一つである。／また、学習指導要領は、従来は一般編及び各教科編から成っていたが、この改訂において一つの告示にまとめ、教育課程の基準として必要な事項を規定するにとどめた（「学習指導要領の改訂の経過」）。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (consulté le 1^{er} septembre 2016)

¹⁰ Cf. Kawaguchi Michirô 1991, p.311 : 「[...] この改訂された『学習指導要領』は従前のような試案ではなく、教科の基準を教育課程の編成へと形式上の変更を通して法的には拘束力をもたせたのであった。つまり、以後の教育はこの改訂『学習指導要領』にもとづいて実践されるべく、その遵守を義務づけたわけである」。 Avec une telle mesure, les autorités n'échappent pas aux accusations d'autoritarisme (cf. Tomoda Takekatsu 1996, p.408) : 「この問題をめぐっては教育実践の場の自主性を尊重する立場から、根強い批判の鋒先が国家統制に強（したた）かな文教政策に向けられた事実は今なお記憶に新しい」。

Pour ses défenseurs, elle s'inscrit cependant dans la suite logique du processus entamé depuis la fin de la guerre (cf. Okuda Shinjô in Kida Hiroshi 1987, p.397) : 「学習指導要領は初めから『基準』、『試案』をつけていたのは未完成という意味だった」。

¹¹ La promotion des sciences, liée à la place contemporaine du Japon sur le marché international, s'accompagne d'un renforcement du discours sur les valeurs d'autonomie et d'originalité (cf. Umehara Toshio 1976, p.149-150) : 「50年代後半になると再び科学技術の振興が叫ばれたが、この時期は、国際市場で外国との経済的競争が激化する中で、日本産業の自立、そのための自主技術開発が当面の大きな課題となっていた。したがって、明治以降の近代史全体の総括を問題にし、外国からの輸入・模倣にたいして自国の力による開発、独創的態度が対置され、その転換期と位置づけられていた。その典型は、58年の『科学技術白書』が副題に、『外国依存から自主発展へ』とうたっていたことに見られる」。

Cette emphase sur les sciences est susceptible de nuire à la cause pilogriphique, comme le redoute Kamijô Shinzan en 1965 (adresse au 6^{ème} congrès de la *Zenshoken* à Sendai, cit. in Kase Kotomi 2001, p.18) : 「今や書道教育の運命を決する重大な時局に直面することになった。このため、いかに日本の国語教育、芸術教育が阻害され、児童生徒の人間形成に悪影響を与えたかは、すでに言を要しないところである。速やかにこの弊を一掃すべきであるが、しかし、新改訂の重点は、科学時代に対処するという大きな方向を持っている。従って、必ずしも書写書道は、われわれが望んでいるように改訂されるとは考えられない。むしろ危機をはらんでいるというべきであろう」。

¹² Cf. Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.150-151.

¹³ Ceci n'infirme pas pour autant le principe du respect des goûts et de l'autonomie des élèves (cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire]) : 「(3) 児童の興味や関心を重んじ、自主的、自発的な学習をするように導くこと」(「総則」)。

délinquance¹⁴. Préparée depuis le début des années 1950, notamment sous l'impulsion du ministre de l'Éducation Amano Teiyû¹⁵, la réapparition de la morale [*dôtoku*] dans les tableaux horaires s'effectue à travers la circulaire du 18 mars 1958¹⁶, confirmée par la publication de directives spécifiques le 28 août suivant¹⁷. La morale ne constitue néanmoins pas une discipline à proprement parler, dans le sens où son enseignement ne recourt pas à un manuel, et où le travail des élèves ne se trouve pas sanctionné par des notes¹⁸. Notons que l'une des trente-six visées du domaine porte sur l'admiration de la beauté et du sublime, ainsi que la possession d'un cœur pur¹⁹. Les volumes

¹⁴ Cf. Satô Nobuhiro 2015, p.47 : 「いわゆる新教育による学力低下と非行問題の顕在化のもと、1958年に小・中学校の教育課程は全面的に改訂され、ことに基礎学力の向上と道徳教育の強化が図られた。教育課程の編成にあたっては、それまでの経験主義に代わって系統性が重視され、国語や算数・数学の授業時間数が増加された」。

Cf. https://www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/no15/hatsurin15_08.pdf (consulté le 21 juin 2016)

¹⁵ Cf. Okuda Shinjô, in Kida Hiroshi 1987, p.394 : 「占領が終わり、日本が独立するという前後から、基礎学力と道徳の問題は、世間が何とかしなければとやかましく言っていたところでした。ことに道徳教育は天野文部大臣 (25年5月6日から27年8月12日まで在任) が熱心で、26年には『道徳の手びき*』も出していました。また、社会科の内容の改訂も行われ、社会科の中に道徳教育を入れることになったんです。これが30年から31年のことです」。

*『道徳教育のための手引書要綱 : 児童・生徒が道徳的に成長するためにはどんな指導が必要か』文部省調査普及局、帝国地方行政学会、1951年

¹⁶ Extrait cité sur le site de la ville de Nichinan (département de Miyazaki) : 「学校における道徳教育は、本来学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする。従来も、社会科をはじめ各教科との他教育活動の全体を通して行ってきたのであるが、広くその実情をみると、必ずしも十分な効果をあげているとはいえない。このような現状を反省して、不十分な面を補い、更にその徹底を図るために新たに道徳の時間を設ける」 (「小学校・中学校『道徳』の実施要領」文部次官通達)。

Cf. http://www.nichinan-city.com/22_kyouiku/10_seikatusidou.htm (consulté le 1^{er} septembre 2016)

¹⁷ Pour le contenu de ces consignes, le site du NIER renvoie à celles d'octobre : 「昭和33年8月28日に『小学校学習指導要領 道徳編』及び『中学校学習指導要領 道徳編』が告示された、9月1日から施行されたが、10月1日に告示施行されたそれぞれの『学習指導要領』の章を参照のこと」。

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/> (consulté le 1^{er} septembre 2016)

L'élaboration de ces directives remonte à un rapport de la KKS daté du 1^{er} avril 1951 (cf. site du NIER).

Cf. <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/3-11.pdf> (consulté le 1^{er} septembre 2016)

¹⁸ Cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire] : 「児童の道徳性について評価することは、指導上たいせつなことである。しかし道徳の時間だけについての児童の態度や理解などを、教材における評定と同様に評定することは適当ではない」。

¹⁹ *Ibid.* : 「美しいものや崇高なものを尊び、清らかな心を持つ」。

Il s'agit d'aimer la justice, sa famille, son école et sa patrie (*ibid.*) : 「正を愛し不正を憎み、誘惑に負けないで行動する。／[...] 家族の人々を敬愛し、よい家庭を作りあげようとする。／学校の人々を敬愛し、りっぱな校風を作りあげようとする。／日本人としての自覚を持って国を愛し、国際社会の一環としての国家の発展に尽す」。

Quelques notes nationalistes émaillent le discours, requérant notamment la prise de conscience de l'identité japonaise (cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir., 1958.8 [1], p.5 & 11) : 「改訂案においては、教育基本法の精神に則り、児童生徒の心身の発達に即応することはもちろん、わが国の実状にかんがみて、教育目標達成のために、より適切な教育課程が編成されるよう全般的に充実改善をはかり、特に、国民としての正しい自覚をもち、個性豊かな文化の創造と民主的な国家社会の建設に努め、国際社会において真に信頼され尊敬されるよう日本人の育成をめざした」(5頁)。「小・中学校における内容の一貫性を考え、第6学年までに日本の地理・歴史等についての基礎的な理解や概念的な把握ができるようにし、国土に対する愛情や国民的自覚の基礎を養うようにした」(11頁)。

Notons également que l'enseignement de l'hymne national est devenu obligatoire sur l'ensemble du cursus (cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire], Musique) : 「『君が代』は各学年を通じ児童の発達段階に即して指導するものとし、そのほかに校歌なども学年に応じて適切な指導をすることが望ましい」 (「音楽」「指導計画作成

horaires s'affichent derechef en heures de cours (cf. F., tableau P58-1). En calculant les pourcentages (*ibid.*, tableau P58-2) et en les comparant avec les données d'octobre 1950 (*ibid.*, tableau P50), on observe un enrichissement de l'ordre de deux à onze pourcent pour le binôme japonais-arithmétique²⁰. La ligne de la réforme présentée par le *Projet* met entre autres l'accent sur l'éducation artistique²¹. Les attributions horaires ne signalent cependant pas de revalorisation radicale de l'art à l'école : par rapport à 1950, on observe bien une légère augmentation quantitative proportionnelle (de un à cinq pourcent) les deux premières années – apparemment destinée à faciliter la liaison avec la maternelle –, mais celle-ci se trouve contrebalancée par une baisse d'envergure comparable les années suivantes (*ibid.*, tableau P58-2). Du côté du japonais, les visées portent sur quatre axes majeurs :

1. Former les compétences langagières indispensables au quotidien, approfondir la réflexion, enrichir la sensibilité, et améliorer la pratique linguistique quotidienne.
2. Cultiver les attitudes et techniques d'écoute et de lecture permettant d'élargir le vécu, de s'informer ou de se distraire.
3. Développer des attitudes et techniques grâce auxquelles on ordonnera l'expérience, le ressenti ou les idées, pour en faire part à autrui de manière correcte et compréhensible, à l'oral comme à l'écrit.
4. Consolider les capacités d'écoute, de conversation, de lecture et d'écriture [*kaku nôryoku*], en éveillant l'intérêt pour la langue japonaise, ainsi que la conscience qu'implique son emploi²².

Pour chacune des six années, le texte présente dans un premier temps les finalités spécifiques, avant de détailler les contenus en ne séparant plus que trois domaines :

- Écoute et expression orale
- Lecture
- Expression écrite [*kaku koto*]²³

L'expression écrite se rapporte à la fois aux pratiques graphiques et rédactionnelles²⁴. Les

および学習指導の方針」)。

²⁰ Le japonais seul représente 1603 heures sur l'ensemble du cursus (pour un maximum de 1365 en 1947), soit une proportion moyenne de 27,5% du total (5821h).

²¹ Cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir., 1958.8 [1], p.7 : 「(5) 情操の陶冶、身体の健康安全の指導を充実すること。／音楽や図画工作、美術を通して、美的情操を豊かにし、日常生活にうるおいをもたせるように考慮した。[...] / (7) 小・中学校の教育内容について義務教育としての一貫性をもたせるようにすること。／[...] なお小学校においては幼稚園や家庭における教育との関連をはかるため、第1学年において、音楽、図画工作の指導時数を増加した」。

Pour Kawaguchi Michirô (1991, p.313), cette insistance sur la « sensibilité esthétique » [*jôsô*] constitue un changement lié au renforcement de la morale : 「要するに、『道徳教育』のあらたな位置づけを主たる課題として、『学習指導要領』の『改訂』を行い、同時に教科内容の変更を意図したのであるが、音楽科はまさにその方向に即した転換、つまり芸術としての音楽の教育から『情操』としての音楽の教育へとその目的を変えたわけである」。

²² Cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire], p.7.

²³ *Ibid.*, p.7-23.

²⁴ Cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir., 1958.8 [1], p.9 : 「現行は、聞くこと、話すこと、読むこと、書く

consignes relatives au tracé des caractères figurent au dernier rang de la liste des finalités (point10), ainsi que dans celle des contenus (point A1) jusqu'en troisième année, puis uniquement parmi les contenus (cf., tableau P58-3) :

Tableau P58-3 : Objectifs et contenus de l'enseignement graphique [<i>kaku koto</i>] en primaire		
	Objectif (10)	Contenu (A1)
1 ^{ère} année	Amener les élèves à écrire soigneusement.	c. Écrire en se concentrant sur la forme des caractères, et en suivant l'ordre du tracé.
2 ^{ème} année	Amener les élèves à écrire correctement.	e. Écrire correctement, en faisant attention à la forme des caractères et à l'ordre du tracé.
3 ^{ème} année	Améliorer la correction de l'écriture.	e. Équilibrer la forme des caractères, en respectant les principes structurels de base.
4 ^{ème} année		d. Écrire en étant attentif à la taille et à la répartition des caractères. e. S'habituer à l'écriture horizontale ²⁵ .
5 ^{ème} année		e. Évaluer la pertinence de la forme, la taille et la répartition des caractères ²⁶ . f. S'habituer à écrire en se conformant aux conventions des divers types de textes.
6 ^{ème} année		e. Écrire vite et correctement, en veillant à ne pas embrouiller les points et traits.
Fait par nous, à partir de Monbushô dir., 1958.10.1, p.8-23 ²⁷		

Le point B des contenus, qui complète les indications susmentionnées par des dispositions valables pour tous les genres d'activités ²⁸, prévoit au sujet de l'écriture des caractères l'abord des *hiragana* en première année, puis des *katakana* en seconde et de l'alphabet romain en quatrième, tandis qu'un inventaire répertorie les *kanji* au programme de chaque année ²⁹. Quant à

こと (作文)、書くこと (書き方) の5領域としているが、現場の意見などを考慮し、『聞いたり、話したりする』学習はこれを一つにくくり、文字を書写す [る?] ことは、文章を書くことの基礎であるというたてまえから、これを作文と一つにくくった。

²⁵ L'apprentissage de l'écriture horizontale est conseillé en troisième année (cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire]) : 「上に示す指導事項のほか、『横書きに慣れること』などについて指導することも望ましい」。

²⁶ Ici, le texte du *Projet* d'août (cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir. 1958.8 [1], p.34) demandait seulement « de pouvoir évaluer la qualité des caractères écrits » : 「書いた字のよしあしをみわけること」。
L'ajout de précisions pourrait résulter du souci d'éviter toute dérive vers l'art ou la beauté « gratuite ».

²⁷ Pour les 3 dernières années, le *Projet* renvoyait au paragraphe sur la pilogrphie (*ibid.*, p.32, 35 & 37) : 「毛筆による書写の指導に関しては、『第3 指導計画作成および学習指導の方針』を参照のこと」。

²⁸ Le tableau de compétences a disparu (cf. Kase Kotomi 2001) : 「国語科の構造から言えば、『内容』のBにことばに関する事項が取り立てられて示された。これは、昭和 33 年版が系統重視だと言われる所以である。従来は能力表というものが記載されていたが、今回はなくなった」。

²⁹ Cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire], p.10, 12, 15, 18, 21, 23 & 24. Le volume horaire attribué à l'enseignement de l'alphabet latin (pas uniquement pour l'écriture) représente 20 heures annuelles en 4^{ème} année, puis 10 en 5^{ème} et 6^{ème} années (*ibid.*, p.18, 21 et 24).

l'enseignement pilogriphique, le *Projet* stipule :

À compter de la quatrième année, et afin de cultiver les compétences griphiques [*shosha nôryoku*] dans le cadre de l'apprentissage du japonais, la pratique de l'écriture au pinceau [*môhitsu ni yoru shosha*] pourra s'envisager au niveau jugé opportun, parallèlement à celle qui recourt aux stylographes [*kôhitsu ni yoru shosha*]. / Le rappel que cet enseignement doit s'inscrire à l'intérieur de celui de la langue japonaise, et viser le développement des capacités d'écriture [*shosha nôryoku*] confirme les dispositions des consignes en vigueur. La décision concernant l'organisation éventuelle de ce type d'activité reviendra à chaque établissement. Dans tous les cas, on n'y consacrerá pas plus de 35 heures annuelles, afin qu'il n'empiète pas sur les autres domaines de la discipline³⁰.

Deux remarques s'imposent ici. D'abord, les textes donnent pour la première fois un horaire chiffré concernant l'apprentissage pilogriphique en primaire, même s'il ne s'agit que d'une limite maximale. *Secundo*, on a abandonné l'ancien vocabulaire qui distinguait *kakikata* et *shûji*, au profit d'un terme commun : *shosha*. Malheureusement, ni les *Directives*, ni le *Projet* n'énoncent les motifs de cette modification³¹. Certains affirment que ce choix terminologique ferait suite à une proposition du griphiste Hida Kôfû³². Selon le dictionnaire, *shosha* signifie « recopier par écrit. Écrire. Copier un document caractère par caractère³³ ». Le vocable n'a rien de moderne en soi, puisqu'il apparaît déjà dans les directives antérieures³⁴, et remonte à l'antiquité chinoise³⁵, mais il

Selon le *Projet* (cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir. 1958.8 [1], p.10), les changements intervenus par rapport aux consignes précédentes portent sur les 3 points suivants :

- Ajout d'une liste de *kanji* pour chaque année, comportant respectivement 46, 105, 187, 205, 194 et 144 caractères.
- Début de l'apprentissage avancé des *katakana*, pour la lecture seulement, en 1^{ère} année.
- Obligation d'enseigner l'alphabet latin, jusqu'alors théoriquement facultatif.

Cf. 31^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité des affaires budgétaires, no.10, séance du 14 mars 1959, p. 13 : 「〇説明員 (内藤誉三郎) / [...] ローマ字は4年以上において実施する。従来はローマ字は選択でございましたが、非常に多数の時間をかけておりましたが、その割に効果が上がらなかった。今後は、かたかなと同じような意味で、相当ローマ字が普及して参りましたので、ローマ字の教科書は使いませんけれども、4年から確実にローマ字を必修するよういたしましたのでございます」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/031/0514/03103140514010.pdf> (consulté le 18 janvier 2017)

³⁰ Cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir. 1958.8 [1], p.10.

³¹ Apparemment, le choix terminologique était fixé dès la soumission des *Projets* d'août (cf. Sugiyama Hayato 2014, p.57) : 「文部省は昭和33年7月31日に『小学校・中学校学習指導要領各教科改定案』を発表する。この改定案ではじめて『書写』という呼称が登場した。[...] 文部省は改定案に対する『習字の名称はどうなるか』という質問に、『今のところ書写となっていて、習字という名称はない』と答えており、この時点で完全に『習字』という用語を使わない方針が決定していたようである」。

³² C'est le cas de Kondô Kôshi (1992), p.177 : 「氷田光風提案」。

³³ Cf. Kamata Tadashi & Yoneyama Toratarô 1992, p.662 : 「書き写す。また、書く。また、文献を一字一字書き写して同じものを作ること」。

³⁴ Cf. Inoue Haruo 1968, p.66 : 「この書写という語は、昭和33年度の指導要領で、小・中ともに、書くことなのなかの“ことば”を書く作文に対し、文字を書く、戦前の書方や芸能科習字に当たるものを書写と呼ぶようになり、新しい用語の感が持たれるのであるが、この語そのものは、明治40年の師範教育規程第20条に、『習字ハ文字ヲ端正且敏速ニ書写スル能ヲ得シメ……』とあり、昭和16年の国民学校令施行規則の中にも『読ミ方ニ於テハ正確ニ書写スルコトヲ指導シ』などとあって、書写という語は戦後の新語ではないのである」。

³⁵ Selon Inoue Haruo (*ibid.*), une des plus anciennes attestations du mot se trouverait dans le passage suivant du *Livre*

acquiert ici une acception générique inédite³⁶. Cette unification de la terminologie amenuise encore l'écart qui séparait stylographie et pilogriphie, ramenant celui-ci à une simple différence d'outillage. Historiquement très marqué, « *shûji* » renvoie encore de nos jours à l'emploi du pinceau, et n'exclut pas d'éventuels développements esthétisants. De ce point de vue, sa neutralité rapproche plutôt « *shosha* » de l'ancien « *kakikata* ». En renonçant à ce dernier mot, on a sans doute voulu éviter de donner l'impression d'un retour en arrière, lequel présentait le double risque de discréditer les velléités affichées de modernisation scolaire, et de fâcher les partisans de la griphie au pinceau. La mesure confirme la prise en compte, au sein du programme du japonais, de l'apprentissage pilogriphique, dont elle renforce l'aspect utilitaire³⁷. Or certains griphistes accueillent l'évolution avec réticence. Au goût d'Inoue Keien, par exemple, la « sécheresse » du terme *shosha* ne convenait pas à la pilogriphie. Aussi se refusa-t-il à l'employer dans le titre des manuels qu'il rédigea³⁸. Inversement, certains enseignants estiment que la modification terminologique ne fait que masquer l'influence persistante des griphistes³⁹. Mais examinons à présent les détails de cet

des Han postérieurs (compilé au Ve siècle) : 「宏為人謙柔畏慎、不求苟進。常戒其子曰：『富貴盈溢、未有能終者。吾非不喜榮勢也、天道惡滿而好謙、前世貴戚皆明戒也。保身全己、豈不樂哉』每當朝會、輒迎期先到、俯伏待事、時至乃起。帝聞之、常敕駟騎臨朝乃告、勿令豫到。宏所上便宜及言得失、輒手自書寫、毀削草本。公朝訪逮、不敢眾對。宗族染其化、未嘗犯法。帝甚重之。及病困、車駕臨視、留宿、問其所欲言。宏頓首自陳：『無功享食大國、誠恐子孫不能保全厚恩、令臣魂神慚負黃泉、願還壽張、食小鄉亭』帝悲傷其言、而竟不許」（『後漢書』「樊宏傳」）。

³⁶ Le mot *shosha* apparaît déjà dans une circulaire du ministère de l'Éducation datée du 13 septembre 1955, en tant que critère d'évaluation (cf. Sugiyama Hayato 2014, p.56) : 「昭和 33 年版に先立って『書写』という呼称は、昭和 30 年（1955）9 月 13 日の文部省通達『小学校、中学校および高等学校の指導要録の改訂について』に評価の観点の一つとして登場している。評価の観点としての『書写』は、『文字を思い起こして正しく書く能力、文字を効果的に書写する能力など』と示されており、昭和 33 年版以降の『書写』とは異なり文字を正しく覚えて書くという意味合いを含めたものである。この指導要録から毛筆習字は『書写』という観点での評価の対象となっており、昭和 33 年版における『書写』への呼称の変更は、すでにこの時点で決まっていたかのようにも受け取れるのである」。

³⁷ Cf. Inoue Haruo 1968, p.68 : 「[...] 毛筆の書写が芸能科的、書道的でなく、文字を正しく、美しく書く書写学習の一環として、硬筆書写の力を伸ばすのに寄与する、すなわち、国語科の目標の範囲内のものであることがわかる」。

³⁸ *Cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.2, p.23 : 「[...] 何か左のもの右へ写すというような感じがして、硬筆にはそれでもよいが毛筆には相応しくない感じはありました。その後、昭和 26 年から検定教科書を執筆するようになって、小学校・中学校・高等学校のそれぞれの手本の標題を付ける段階になって、どうしても書写の文字を使うのがいやで小学書キ方、かきかた、書き方、習字、書道、書道芸術で一貫したのでありました」（「座談会 近代学校教育における習字（書写）書道教育の歩み」）。

Ishibashi Saisui (actif à Hiroshima, comme Inoue, au début de sa carrière) et ses disciples partagent ces réserves sur la nouvelle terminologie (cf. C.II.2.3.1., note 102). Pour un exemple de critique émanant d'une génération plus récente, cf. Minami Iwao 1965, p.67 : 「[...] 習字を書写と改変したことも、その概念規定が不十分であ[り]、明らかでない。その内容とするところが、全く国語的性格のものかというところではなく、国語の中に包含したと言っただけで、正当の立場をいうならば、芸術的なもので、独立教科とすべきところだが、一応いまのところ国語科の中に入れておこうといったところである。特に毛筆書写の位置づけとその概念規定は不明確で、根拠薄弱なものと言えよう」。

³⁹ Cf. Harima Kôichi [?] 1967.6, p.75 : 「[...] 〈書き取り〉ということばと対比したばあい、〈書写〉ということばには、芸能的なにおいがまつわりついているのを隠すことができない。[...] ことに、毛筆による書写のばあいは、それが〈習字〉あるいは〈書道〉とも呼ばれ、文字にかなりの美的な要素を要求するから、なおさらである。[...] 不幸なことに、〈書き方〉と呼ばれる硬筆書写の手本の範書は、現在、旧態依然とした書家たちの手にゆだねられていて、筆勢といい結構といい、いずこにも毛筆書写のにおいがしているのであ

enseignement (cf. tableau P58-4) :

Tableau P58-4 : Objectifs et contenus de l'enseignement pilogriphique en primaire (1958)
(1) Les objectifs et contenus de la graphie au pinceau [<i>môhitsu ni yoru shosha</i>] sont les suivants : A. <u>Niveau débutant</u> Objectif : Amener les élèves à se familiariser avec le pinceau et à tracer les signes d'écriture avec entrain. Contenu : Écrire des mots courts composés de caractères au tracé simple. À ce stade, enseigner les dimensions des points et traits, l'attaque [<i>shihitsu</i>] et la terminaison [<i>shûhitsu</i>] du tracé, le décollement du pinceau [<i>hane</i>], les balayages [<i>harai</i>], etc. B. <u>Niveau avancé</u> Objectif : Amener les élèves à tracer correctement les sinogrammes en graphie régulière et les <i>kana</i> . Contenu : Écrire des mots courts ⁴⁰ . À cette étape, apprendre la manière de combiner les composants des caractères (<i>hen</i> , <i>tsukuri</i> , <i>kanmuri</i> , <i>nyô</i>), ainsi que la façon de raccorder points et traits. C. <u>Niveau supérieur</u> Approfondir l'apprentissage sur la base des objectifs et contenus du degré précédent.
(2) La sélection des caractères, expressions et phrases pilogriphés doit se faire en fonction des objectifs et contenus de chaque année d'étude ⁴¹ .
(3) En tant que partie de celui de l'expression écrite [<i>kaku koto</i>], l'apprentissage graphique qui recourt au pinceau [<i>môhitsu ni yoru shosha</i>] doit permettre de mémoriser l'ordre du tracé et la forme des caractères, ainsi que d'écrire avec correction et beauté même lorsqu'on utilise les stylographes.
Source : Monbushô dir. 1958.10.1 [primaire], p.26

On notera que l'unique mention explicite de la préoccupation esthétique – souci dont l'enquête ministérielle de 1954 avait démontré la subsidiarité (cf. C.I.5.2.) – apparaît à la fin du passage ⁴² et, par ailleurs, que l'apprentissage de la graphie courante des sinogrammes ne semble plus envisagé en primaire (alors que le texte de 1951 le prévoyait en sixième année). Le truculent Bundô Shunkai

る」。

⁴⁰ La version du *Projet* répétait ici la formule du stade inférieur (cf. Monbushô shotô chûtô kyôikukyoku dir. 1958.8 [1], p.39) : « Écrire des mots courts composés de caractères au tracé simple. » Celle-ci aura probablement été élaguée pour mieux marquer la progression entre les deux niveaux.

⁴¹ Cette remarque qui rattache la pratique graphique aux autres contenus du japonais (et surtout à la liste des sinogrammes) ne figurait pas dans le *Projet* (*ibid.*).

⁴² Récapitulant ces *Directives* dans un article daté de 1965, un professeur de collège inclut par mégarde le terme *utsukushiku* (« joliment ») dans les contenus de la 6^{ème} année, erreur sans doute imputable à l'habitude (cf. *Actes de la Zenshoken* 1965, p.80) : 「第6学年 文字の点画が乱れないように注意して正しく美しく速く書くこと」(「書の価値について」小田桐半草、青森市立甲田中学校)。

En ce qui concerne le secteur du japonais, le texte des *Directives* ne contient qu'une seule autre évocation de la notion de beauté (cf. Monbushô dir. 1958.10 [primaire]) : 「想像や情緒を豊かにし、生活を明るく美しくする […]」(「指導計画作成および学習指導の方針」)。

réagit à l'annonce de ces consignes en publiant dans le quotidien *Asashi shinbun* une tribune aussi longue qu'enflammée intitulée « Interrogations sur la nature facultative de la griphie [*shûji*] – de nouvelles directives éducatives inacceptables ⁴³ ». Assez peu préoccupé par les changements terminologiques intervenus – le titre de son article préfère néanmoins *shûji* à *shosha* –, le vieux militant déplore que, en dépit des efforts déployés, les autorités n'aient pas accédé à ses exigences, à savoir la mise en place d'un enseignement pilogriphique généralisé dès le début du cursus élémentaire ⁴⁴ (alors que, dans le même temps, elles rendaient obligatoire l'apprentissage de l'alphabet romain ⁴⁵). L'octogénaire entend montrer la pertinence de telles revendications en insistant lourdement sur l'apport présumé indispensable de la pratique de la griphie au pinceau à la structuration de l'identité ethno-nationale ⁴⁶. Quoique éculé, l'argument correspond assurément mieux à l'air de ce temps-ci qu'à celui de la fin des années 1940. Bundô se veut en outre conscient des besoins de modernisation induits par la marche de l'histoire, se défend de motivations dogmatiques ⁴⁷ ou nostalgiques de l'étatisme d'avant-guerre ⁴⁸, et invoque la Chine communiste où

⁴³ Cf. Bundô Shunkai 1959.7.6. Cf. Archives Innami no.41 : 「1959年(昭34)7月6日朝日新聞掲載、習字選択制に疑点 賛成できぬ新学習指導要領、日本芸術院会員 日本書道連盟理事長 豊道春海、孔版、二つ折り、右ホチキス綴じ、249×178mm、全6ページ」。

Cf. <http://bundoukensyokai.web.fc2.com/hontai/06siryouko.html> (consulté le 3 septembre 2016)

L'article paraît deux mois plus tard dans le *Bulletin de la Nisshoren* (no.31, 24 septembre 1959, p.2).

⁴⁴ Cf. Bundô Shunkai 1959.7.6 : 「私がかねてより、小学校は1年生から、全児童が習字をやるように改められることを主張しつづけ、当局にも、また要路にも意見を述べ、その実現を信じていた。しかるに、この新学習指導要領では、やってもやらなくてもよい—というようにうけとれる。教育の憲法ともあれば、こんなあやふやなことであってはならないと思う。こんなことが、文部省告示といういかめしい形で発表されたことも驚きの一つである」。

⁴⁵ *Ibid.* : 「ついで、同指導要領の国語科ローマ字のところを見て、さらに驚いた。ローマ字は、全生徒がやらなくては行けないと、定められている。／古くから、ローマ字論が台頭し、ローマ字論者の主張するところも、私は知らないではない。漢字は国際性がない、ローマ字は、万国共通である。将来、書写生活が機械化する。必然的に、タイプライターの時代が来る。タイプの時代が来れば、複雑な漢字は避けられ、アルファベット 26 文字による、簡易性が必要である。漢字と、ローマ字の記憶能率の違い、あるいは、世界連邦の運動と関連して、世界一国家が実現した場合、ローマ字は共通性がある。英語への近道である等々を、その論拠とするようである。国家として、大局から教育を考えた場合、むしろ、遠い将来を考えて、★またないことは必要であろう。しかし、学校教育の立場は『現在に立脚』することが、より大切なはずである。／[...] ローマ字と、習字を現在の社会下の必要度、あるいは関心度を、はかりにかければ、一と万ほどの相違であることに注意を喚起したい。日本中の父兄—つまり世論を調査すればめいりょう(明瞭)なことである。この全国民的要望を無視して、新学習指導要領がどうしてローマ字必修、習字選科の扱いをしているのか、私だけでなく、おそらくは、心ある全日本の父兄も、文部当局のこの方針に、大きな疑点を持っていることと思われる」。

⁴⁶ *Ibid.* : 「私は、習字は、立派な人格を作り上げてゆく『行』の教育として、つまり、すぐれた日本人を作ってゆくうえに、絶対に必要不可欠なものであると確信している。[...] / 一人一人の人間に個性があると同様に、世界のどの国にも、国としての個性がある。この国民性、民族性をみずから放棄する方向に、教育を指向してゆくことが、文部当局の方針であるとするならば、看過することのできない重大な問題である。[...] / 日本民族として、確固とした個性の、立派な日本人をつくるのが、日本国の教育の大方針であらねばならない。これは厳然の、いところの観念的国家主義でも、忠君愛国の精神の復活でも、鼓吹でもない。期するところの一つである。『立派な日本人』を育成してゆくことが、今の日本の、そして教育の方向である。アメリカ人を、つくるのでもない。ソビエト人を、つくるのでもない。日本民族の後継者を育成してゆくのである」。

⁴⁷ *Ibid.* : 「重ねていうが、私は、単なる観念論的な議論をかざしているのではない。人類は、日一日と、進歩しているのである。合理的な文字改革とか、漢字制限とか、書写の機械化など、時代とともに、即応して

il a constaté que, contrairement aux rumeurs, les enfants apprenaient l'utilisation du pinceau à l'école⁴⁹. En fait, et bien qu'il le conteste, le bonze déploie ici une vision de l'enseignement graphique scolaire qui rappelle le système ébauché par la réforme éducative de 1941, attitude qui frappe par son conservatisme⁵⁰.

2. 1^{er} octobre 1958 : *Directives éducatives pour le collège*⁵¹

Censées entrer en application pour toutes les années en 1962⁵², ces consignes portant sur l'ensemble des matières, s'inscrivent dans le prolongement logique de celles du primaire, aussi bien quant à leur statut (il ne s'agit plus de suggestions) qu'à leurs orientations (retour de la morale, *et cetera*). Sur le plan de l'éducation artistique, et sur les conseils de la KKS⁵³, une scission s'opère au sein de l'ancienne discipline dessin et travail manuel, désormais partagée entre les arts plastiques [*bijutsu*⁵⁴] et la technique [*gijutsu*⁵⁵], tandis que le curriculum s'enrichit d'options d'art

ゆかねばならぬことは当然であるが、ただ日本の立派な個性、伝統を忘却した教育はあり得ないと思って、これを強調したいのである。

⁴⁹ *Ibid.* : 「これは、戦前の、いわゆる国家主義的な考え方ではなく、日本民族の個性を生かした人間を作るために、どうしても必要だと思ふのである。それが、やっても、やらなくてもよいと、解されるような、新学習指導要領のねらいに、私は賛成できないのである」。

⁴⁹ *Ibid.* : 「私は、昨年日本書道団体代表者として、中国本土に渡った。中国は、解放以来、極端な漢字制限、文字改革をやっている。それは、わが国の平安時代に、片かなや、平がなの表音文字を創作したと同様な意味である。そして渡航以前には、中国は毛筆を全廃しているとの声も聞いていた。ところが、彼の各地の学校を視察してみると、毛筆全廃どころか、小学校3年から、毛筆習字を、独立必修としてやっている。さすがに文字の国であり、書の国である。中国政府も、決して、毛筆習字を軽視してはいないのである」。

⁵⁰ Le point est notamment souligné par Kase Kotomi (2001, p.22) : 「国語教育者は新しく書写指導を切り開いてゆこうという進歩的な態度であったのに対し、書写・書道教育者は戦前の振り出しに戻ろうという保守的な態度が多かった」。

⁵¹ *Chûgakkô gakushû shidô yôryô* : 『中学校学習指導要領』

Cf. Monbushô 1958.10 [collège]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s33j/index.htm> (consulté le 5 septembre 2016)

⁵² Cf. Monbushô 1958.10 [collège] : 「この省令は、昭和33年9月1日から施行する。ただし、小学校の教育課程（道徳に係る部分を除く。以下中学校の教育課程について同じ）については、改正後の第24条から第25条の2まで及び第73条の12の規定にかかわらず、昭和36年3月31日まで、中学校の教育課程については、改正後の第53条、第54条、第55条で準用する第25条及び第25条の2並びに第73条の12の規定にかかわらず、昭和37年3月31日まで、別に定めるもののほか、なお従前の例による」（「付則」）。

⁵³ Cf. *Rapport de la KKS du 15 mars 1958* (*cit. in Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo* 2005, p.269) : 「現行の図画工作を改めて『美術科』とし、その内容を芸術性創造性を主体とした表現や鑑賞活動に関するものとし、生産的技術に関する部分は、『技術科』を新設してここで取扱うこととすること」。「教科の再編成に応じ、かつ生徒の進路特性に則して教育課程に弾力性をもたせるため、美術科の第2学年および第3学年における週当り必修時間を1時間とするが、さらに選択の時間において履修することができるようにすること」（「小学校・中学校教育課程の改善について(答申)」）。

⁵⁴ Le nombre d'heures de musique et d'arts plastiques décroît d'année en année : 1^{ère} année = 140 (12,6%), 2^{ème} année = 105 (9,4%), 3^{ème} année = 70 (6,2%). Le programme prévoit une heure de moins en arts plastiques qu'en musique pour la 2^{ème} année, différence qui disparaîtra par la suite.

⁵⁵ Notons que le menu de l'enseignement technique, couplé à celui de l'économie domestique, diffère explicitement en fonction du sexe des élèves : travaux manuels, dessin industriel ou cultures végétales pour les garçons ; cuisine, couture, tissage, *etc.*, pour les filles (cf. Monbushô 1958.10 [collège], Chapitre 8).

(cf. F., tableau C58-1⁵⁶). À cet égard, la mesure éloigne le programme du collège de celui du primaire, et le rapproche de celui du lycée, dont le menu distingue, depuis 1955, arts plastiques [*bijutsu*] et artisanat [*kôgei*]. Dans l'absolu, ce genre de schéma aurait, nous semble-t-il, pu s'appliquer à la graphie, entraînant une séparation entre activités d'utiligraphie (abordées en japonais dans la continuité de celles de l'éducation élémentaire) et d'artographie (anticipant l'apprentissage graphique lycéen dans le cadre d'une matière artistique). Mais les concepteurs des programmes ne retiennent pas une telle alternative, et le fait que les zélés de l'art piloglyphique n'aient pas pris prétexte des changements intervenus du côté des enseignements artistiques pour réclamer des avancées ne laisse de surprendre... sauf à considérer que, dans l'esprit de la majorité des graphistes, les aspects utilitaire et artistique de la graphie demeuraient indissociables (ce que tend à démontrer la persistance de préoccupations utiligraphiques en artographie lycéenne). En ce qui concerne le japonais, le total horaire ne connaît pas d'augmentation comparable à celle qu'on observe en primaire, même si la répartition s'inverse en deuxième et troisième années (cf. F., tableaux C51 & C58-1). Les objectifs généraux de la discipline reprennent en les développant ceux du cursus inférieur :

1. Accroître les capacités langagières indispensables au quotidien, approfondir les facultés de réflexion, enrichir la sensibilité, et améliorer la pratique linguistique quotidienne.
2. Afin d'élargir le vécu, de s'informer, et de se cultiver, développer les attitudes et savoir-faire permettant une écoute exacte et une lecture précise.
3. Former les attitudes et techniques servant à ordonner l'expérience, le ressenti ou les idées, et à en faire part à autrui, en favorisant la clarté et l'efficacité de l'expression orale, la correction graphique [*shosha*], ainsi que la justesse de la composition écrite.
4. Encourager des attitudes et habitudes de respect du japonais, en approfondissant l'envie de connaître la langue ainsi que la conscience de son usage, et en amenant à la compréhension de ses fonctions⁵⁷.

Remarquons que le point 4 incite au respect [*sonchô*] du japonais, notion aussi vague qu'inédite. Quant à ce qui nous intéresse directement, la seule allusion directe à l'apprentissage graphique dans les lignes ci-dessus se limite à la correction de l'écriture (point 3). L'exposé des nouvelles consignes suit une structure identique à celle des directives du primaire, avec un

⁵⁶ Cf. *Rapport* de la KKS du 15 mars 1958 (cit. in Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo 2005, p.269) : 「教科の再編成に応じ、かつ生徒の進路特性に則して教育課程に弾力性をもたせるため、美術科の第2学年および第3学年における週当り必修時間を1時間とするが、さらに選択の時間において履修することができるようにすること」。

Les collégiens doivent suivre un minimum de 105 heures annuelles d'options, dont au moins 70 du même cours (cf. Monbushô 1958.10 [collège]) : 「選択教科の授業時数は、毎学年 105 を下ってはならない。この場合において、少くとも 1 の教科の授業時数は、70 以上でなければならない」。

⁵⁷ Cf. Monbushô 1958.10 [collège], p.9.

découpage en trois secteurs d'activités : écouter et parler, lire, écrire [*kaku koto*]. Les instructions concernant ce dernier point figurent dans les objectifs généraux, ainsi que dans les contenus spécifiques (cf. tableau C58-2). Il n'y a pas ici de paragraphe spécialement dédié à la graphie au pinceau.

Tableau C58-2 : Objectifs et contenus de l'enseignement graphique au collège (1958)		
	Objectifs	Contenus (A)
1 ^{ère} année	1e. Entraîner les élèves à écrire de façon non seulement correcte, mais aussi rapide et jolie. Les rendre également capables de piloter en fonction des intentions et des besoins.	1g. En perfectionnant les techniques fondamentales de stylographie [<i>kôhitsu ni yoru shosha</i>], enseigner à écrire correctement, rapidement, et cultiver de bonnes attitudes graphiques [<i>shosha</i>]. 1f. Former les techniques et attitudes basiques de la pilotage [<i>môhitsu ni yoru shosha</i>]. 2f. Écrire en graphies régulière et courante simple. 3. [...] Pour l'enseignement graphique [<i>shosha</i>], et quel que soit le matériel employé, inciter à soigner l'écriture [<i>kaku koto</i>], en rectifiant la posture, en familiarisant avec la tenue et le maniement des instruments, en corrigeant le tracé et en équilibrant la forme des signes. Inviter en outre les élèves, en les accoutumant aux divers types d'outils et d'écrits, à adapter aux buts visés la taille ou la disposition des caractères.
2 ^{ème} année	1e. Rendre les élèves capables d'une écriture [<i>shosha</i>] appropriée à leurs intentions et leurs besoins.	1h. Développer des capacités graphiques [<i>shosha</i>] correspondant aux visées et aux besoins. 3. [...] Pour la graphie [<i>shosha</i>], perfectionner le savoir-faire, et veiller à enseigner des styles [<i>kakiburi</i>] adaptés aux objectifs.
3 ^{ème} année	1e. En formant de saines attitudes d'écriture [<i>shosha</i>], cultiver la compréhension et l'appréciation des caractères tracés [<i>shosha</i>].	1f. Saisir les variations des effets graphiques [<i>shosha</i>] produits en fonction des intentions ou des situations, et apprécier les caractères manuscrits [<i>shosha</i>]. 3. [...] Pour la graphie [<i>shosha</i>], enseigner à écrire joliment, lisiblement et rapidement selon l'objectif. Veiller également à cultiver la sensibilité vis-à-vis de l'expression ou de la beauté des signes tracés [<i>shosha</i>].
Fait par nous à partir de Monbushô 1958.10.1 [collège], p.10-20		

Dans la mesure où le recours au pinceau demeure requis au collège, l'uniformisation du vocabulaire y gomme encore davantage qu'en primaire les clivages concernant le rôle des deux types d'instrument. Afin sans doute de renforcer le lien avec le niveau élémentaire, une note précise

par ailleurs que l'enseignement graphique se concentrera dorénavant – et ce, indifféremment du matériel employé – sur la première année, stade où il occupera environ vingt pourcent des heures de japonais (ce qui équivaut à trente-cinq heures annuelles, soit un cours hebdomadaire). Pour les années suivantes, la quantité horaire dépend de l'appréciation du terrain⁵⁸. En définitive, la pilogriphie ne constitue un apprentissage véritablement obligatoire qu'en première année du secondaire, demeurant facultative en primaire, au lycée, et même, *de facto*, en deuxième et troisième années du collège⁵⁹. Dans ces conditions, on comprend les interrogations qui s'expriment concernant la cohérence verticale de l'enseignement⁶⁰. Dernière observation : l'abord des rudiments de la graphie cursive, prévu au niveau supérieur en 1951, ne semble plus programmé⁶¹.

3. 15 octobre 1960 : Directives éducatives pour le lycée⁶²

Le 28 juillet 1959, le ministère a convoqué la *Kyôkashin* pour la prier de définir les orientations de la future réforme des curricula lycéens. La Commission a fait part du résultat de ses réflexions le 31 mars 1960, dans un compte-rendu qui a inspiré les comités de rédaction ministériels pour la mise au point des versions provisoire puis définitive (après consultation des autorités éducatives locales, de groupes de recherche, ou d'universitaires) des consignes⁶³. Les

⁵⁸ *Ibid.*, p.21 : 「書くことのうち、書写の学習は、硬筆や毛筆を使って、主として、第1学年で指導するものとし、その年間最低授業時数の 2/10 程度をこれに充てるようにする。第2学年、第3学年では、時宜に応じて計画的に指導する」。

⁵⁹ Dégager du temps pour la pratique graphique s'avère en effet compliqué, à un stade où la préparation aux concours d'entrée au lycée devient prioritaire (cf. Arai Isao [?] in Actes du 6^{ème} congrès de la *Zenshoken*, Ôita, 1964, p.150) : 「[...] 時宜に応じてなどと言葉では都合よく言えても、現実には高校入試準備などに追われて殆んど都市部の学校では実施されていないというのが本音ではあるまいか」。

Ceci a un impact négatif sur le niveau des lycéens qui choisissent l'option d'artogriphie (*ibid.*) : 「[...] こうした中学生を受け入れる高校の芸術科書道はどう実践されているか。他の音楽や美術の如く小学校1年生から中学校の全学年を通じて、じっくり教育されて高校へ進学して来た者とは全く話にならない程学習面での開きのあるのに驚く。知識も、理解も、態度も鑑賞力も殆んど身につけず、いきなり高校芸術科書道といっても、全く何から指導の手をつけてよいやら、とまどうばかりの現実である。このままでは高校も名のみはあっても、殆んど実の伴わない教科となりはしないだろうか」。

⁶⁰ Voir, par exemple Minami Iwao in Actes du 7^{ème} congrès de la *Zenshoken*, Sendai, 1965, p.67 : 「一貫性・系統性／改訂の方針の中に、道徳教育の特設、基礎学力の強化とならんで、一貫性・系統性ということを特に強調して審議したとある。[...] 中学校2年がブランクになるといった不統一のカリキュラムがありえようはずもない。小・中・高一貫の上からは少なくとも、小学校の5、6年、中学校の必須が当然のことである。[...] 『美』ということの追求は忘れられていることは、まず一貫性を失わせている最大の点である」。

⁶¹ Cf. Katô Tatsujô 1984, vol.3, p.153 : 「『第1学年の内容(書くこと)』のなかに『やさしい行書』の語が見られるが、『一般化された草書』が省かれている」。

⁶² *Kôtô gakkô gakushû shidô yôryô* : 『高等学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1960.10.15. Pour une version numérisée de ce texte, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s35h/index.htm> (consulté le 6 septembre 2016)

Même au lycée, il ne s'agit plus de propositions (cf. Monbushô dir. 1960.10.15, p.385) : 「第57条の2 高等学校の教育課程については、この章に定めるものの外、教育課程を基準として文部大臣が別に公示する高等学校学習指導要領によるものとする」。

Curieusement, Katô Tatsujô ne détaille pas la présentation de ces consignes dans son ouvrage de 1984.

⁶³ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.682 : 「昭和34年7月、小・中・高の改訂にともない、小・中・高一貫の線に

directives ainsi élaborées entrent en application graduelle à partir de 1963⁶⁴, et le ministère organise des réunions d'information à travers le pays afin d'assurer leur diffusion⁶⁵. Kamijô Shinzan, membre des comités de rédaction susmentionnés⁶⁶, aurait ainsi assuré le « service après-vente » des nouveaux textes lors de rassemblements organisés en 1961 à Tôkyô, Fukui ou Kagawa⁶⁷. Le document indique un nombre standard d'unités de valeurs (cf. F., tableau L60-1), dont les élèves doivent valider un minimum de quatre-vingt-cinq sur les trois ans du cursus. Concernant la pratique graphique, le chapitre consacré au japonais ne contient plus qu'une seule indication. Inscrite dans les explications sur l'expression écrite [*kaku koto*], celle-ci requiert simplement l'apprentissage du tracé correct des sinogrammes usuels⁶⁸. Le texte n'évoque pas non plus les instruments à employer. Comme au collège, les objectifs de la discipline comportent une mention inédite du respect dû à la langue nationale⁶⁹. La plupart des élèves se voit désormais obligée de choisir une matière artistique (cf. F., tableau L60-2) :

Jusqu'à présent, le choix de cours d'art ne faisant l'objet que d'une recommandation, certains lycéens n'en suivaient aucun. Or, dans la mesure où ce type d'enseignement contribue à la formation de la sensibilité esthétique, mais également à l'instruction morale, ou à l'édification des fondements de l'éducation scientifique et technique, on a décidé de rendre au moins une matière artistique obligatoire pour l'ensemble des élèves du cursus général, ainsi que des filières centrées sur l'apprentissage professionnel. Dans le premier cas, on conseille en outre de prendre au minimum une seconde option artistique⁷⁰.

そつて、高等学校教科課程審議会を開催した。その年 11 月、中間発表をし、35 年 3 月、高等学校教科課程を決定、35 年 4 月、高等学校学習指導要領編集委員会成立、35 年 10 月にはこれが完成を見た。

⁶⁴ Cf. Monbushô dir. 1960.10.15, p.385 : 「この省令は、公布の日から施行する。ただし、この省令による改正後の学校教育法施行規則第 57 条、第 57 条の 2 及び第 63 条の 2 の規定は、昭和 38 年 4 月 1 日以降高等学校の第 1 学年に入学した生徒に係る教育課程及び全課程の修了の認定から適用する」(「付則」)。

⁶⁵ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.683 : 「さらに文部省では前後 2 回にわたって全国を 3 地区に分け、各県の代表者の参集を願って新要領の趣旨徹底の伝達講習会を開催したのである」。

⁶⁶ Dixit Katô Tatsujô (in Actes du 10^{ème} congrès de la Zenshoken, Tokushima, 1968, p.161) : 「小・中学校の改訂と同時に必然的に高等学校の教育課程も改訂にせまられることになった。(委員上條氏) [...]」(「全書研のあゆみ」)。

⁶⁷ Cf. biographie de Kamijô Shinzan sur le site de l'association *Shoshôkai* : 「1961 年 4 月 新指導要領高等学校内容解説のための研究協議会東日本(東京)会場講師(5 月 西日本(香川)・中部日本(福井)各会場講師)」。 「1961 年 11 月 全国指導主事会議の新教育課程説明会にて講演」。

Cf. <http://www.shoshou.com/report.html> (consulté le 6 septembre 2016)

⁶⁸ Cf. Monbushô dir. 1960.10.15, p.24 : 「当用漢字別表の漢字の使い方を身につけるとともに、その他の当用漢字の中のおもな漢字が正しく書けるようになること」(「現代国語」)。

Le cours de japonais contemporain, nouvellement créé, ne se préoccupe pas de l'aspect graphique (*ibid.*, p.386) : 「国語に関しては、基礎学力を高めるため、『現代国語』を新設し、現代国語の読解力および作文の能力の向上を図った」。

⁶⁹ *Ibid.* : 「ことばのはたらきを理解させ、国語に関する知識を高め、国語に対する関心や自覚を深めて、国語を尊重し、その発展に寄与する態度や習慣を身につけさせる」(「国語」「目標」)。「ことばのはたらきを広く理解し、国語に関する知識を確実に身につけるとともに、国語への関心や自覚を深めて、国語を尊重し、その発展に努める態度や習慣を確かにする」(「現代国語」「目標」)。

⁷⁰ Cf. Monbushô dir. 1961.4, p.4.

Il s'agit donc d'inciter la majorité des lycéens à valider un total de quatre unités de valeur dans le département des arts ⁷¹. Pour le cursus général à temps plein, les directives présentent deux agencements possibles de la programmation horaire : une filière A équilibrée, et une filière B centrée sur les cinq disciplines de base (japonais, société, mathématiques, sciences et langues étrangères). Outre qu'elle esquisse une connexion avec la morale (une discipline intitulée « éthique et société » a intégré les programmes), cette apologie de l'enseignement artistique emprunte une rhétorique passablement utilitariste :

Les connaissances et savoir-faire artistiques s'avèrent aujourd'hui nécessaires non seulement pour un enrichissement global de la sensibilité esthétique, mais également afin de soutenir et engager dans la meilleure direction l'essor sans précédent que connaissent actuellement la science et de la technologie. C'est dans cette optique que les objectifs du département des arts insistent sur le besoin de cultiver les compétences artistiques autant que sur celle de former la sensibilité ⁷².

Dorénavant divisés en quatre points (mais étroitement interconnectés ⁷³), les buts généraux du département ont gagné en volume et en précision. Hormis une évocation notable du rôle de l'art dans les relations internationales au point 4 ⁷⁴, les contenus ont toutefois peu évolué :

1. À travers l'expérience de l'apprentissage artistique, on visera la construction d'une personnalité créative et originale ;
2. on affinera le sens du beau, on développera les capacités de création et d'appréciation artistiques, et on épurera la sensibilité esthétique ;
3. on formera des attitudes et des aptitudes pratiques permettant d'égayer ainsi que d'enrichir la vie privée et sociale ;
4. on amènera à comprendre la nécessité des apports de l'art à l'épanouissement de la personne dans toute son humanité, ainsi qu'au développement harmonieux de la culture, et on fera prendre conscience de la

⁷¹ *Ibid.*, p.10 : 「この『望ましい。』線を考えると、2科目以上合計4単位以上となることである」。

Les élèves des cursus professionnels peuvent, en cas exceptionnel, se limiter à 1 seule u.v. au lieu de 2 dans le département des arts (cf. Monbushô dir. 1960.10.15, p.8) : 「芸術／『音楽 I』、『美術 I』、『工芸 I』および『書道 I』、のいずれか1科目につき2単位／ただし、特別の事情の場合には、1単位とすることができる」(「職業教育を主とする学科の生徒に履修させる教科・科目およびその単位数」)。

Les lycéens des cursus spécialisés en musique ou en arts plastiques doivent valider 2 u.v. dans une seconde matière artistique, ceux qui se spécialisent en arts plastiques ne pouvant apparemment pas opter pour des cours d'artisanat (*ibid.*, p.9 & 10).

⁷² Cf. Monbushô dir. 1961.4, p.3.

⁷³ *Ibid.*, 1960.10.15, p.117 : 「以上の目標の各項目は、相互に密接な関連をもって、全体として『芸術』の目標をなすものであり、『芸術』の各科目の目標のもととなるものである。指導にあたっては、各科目の目標とともに、教科の目標の達成に努めなければならない」。

⁷⁴ Ce genre de considération figurait déjà parmi les visées de chacune des disciplines artistiques en 1956 (cf. D.III.9.) : « Encourager à contribuer au développement de l'entente internationale et de la culture artistique par le biais de la graphie [sho] ».

En dehors des cursus spécialisés ⁷⁶, les consignes définissent un type d'éducation généraliste ⁷⁷ destinée en particulier à pallier « les déséquilibres et la déshumanisation entraînés par la culture contemporaine ⁷⁸ ». Les disciplines du département des arts se scindent systématiquement en deux niveaux, avec attribution de deux unités de valeur pour le premier et quatre pour le second ⁷⁹. On notera que (pour la filière A) la table des disciplines et horaires répartit également les quatre unités de valeur du niveau II entre les deuxième et troisième années ⁸⁰. Afin d'obtenir les quatre u.v. d'art requises, les lycéens ont la possibilité de poursuivre l'étude d'une même discipline sur les niveaux I et II (pour un total de six u.v. en filière A, quatre en filière B), ou de choisir deux matières du département (par exemple, musique I et arts plastiques I, soient quatre u.v.). Le niveau I, passage dorénavant obligé, propose un apprentissage « simple et plaisant » basé sur les acquis du collège, et susceptible d'approfondissement au stade supérieur ⁸¹. La terminologie ne subit ici aucune modification, conservant le mot *shodô* pour désigner l'artogriphie. Une équipe d'une dizaine de membres, parmi lesquels on retrouve les griphistes Kamijô Shinzan ou Itô Sanshû, a concocté les consignes du volet concernant cette matière ⁸². Excepté le transfert de la rubrique « compréhension » du niveau I au II ⁸³, la structure interne ne change pas (cf. tableau L60-3) :

⁷⁵ Cf. Monbushô dir. 1960.10.15, p.117.

⁷⁶ Concernant ces cursus, des précisions ont été introduites (*ibid.*, annexe 2, p.387) : 「音楽および美術に関する専門の学科における専門教育の振興を図るため、これらの学科における専門科目を定めるとともに、これらの学科における教育課程の編成について明示した」。

Celles-ci ne concernent que la musique et les arts plastiques, ignorant l'artogriphie et l'artisanat. Est-ce à dire qu'il n'y avait pas – ou pas suffisamment – à l'époque d'établissements spécialisés dans ces secteurs ?

⁷⁷ Cf. Monbushô dir. 1961.4, p.5 : 「[...] 普通教育としての高等学校における芸術科の基本的な性格は、専門教育ではなく、普通教育としての立場をとるものであり、専門の分野における教育とはっきり区別する必要がある [...]」。

⁷⁸ *Ibid.*, p.6 : 「[...] 特に最近の文化の発達は、ともすると、その調和的な発展を欠き、人間性の喪失をもたらす傾向もみられる」。

⁷⁹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.683 : 「[...] これまでは書道、音楽、美術、工芸の4科目であったが、これがすべて書道 I・II のごとく分かれることになり、合計8科目となったのも注目すべき点である」。不要？

⁸⁰ Cf. Monbushô dir. 1960.10.15, Annexe 3.

⁸¹ *Ibid.*, 1961.4, p.7 : 「昭和31年度の芸術科の、第1年次、第2年次および第3年次の示し方を改め、Iを付した科目は、中学校の学習経験を基礎にして、楽しくかつ平易に芸術的な経験を得させるような内容のものとし、IIを付した科目は、そのIを履修した生徒が、その興味や能力に応じてさらに進んで履修するようなものとした」。

⁸² Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.683 : 「この改定では木代教授が委員長となり、伊東、鶴飼、国谷、鈴木、鷹見、上条の他に降旗八潮高校長、松隈東京都指導主事が参加して十分な討議を加え、その完成に努力した。文部省からは富山事務官が常に出席、全体的企画と進行に力を尽くされた」。

Ces rédacteurs sont également ceux du *Commentaire* de l'année suivante (cf. *infra*, notes 92-93).

⁸³ Cf. Monbushô dir. 1961.4, p.9 :

「『書道 I』

- 1 中学校の国語科の（書くことのうち、書写）の学習経験の基礎の上に、内容を精選し、楽しくかつ平易に学習させて、書の基礎的能力を養うようにした。
- 2 昭和31年度の芸術科書道は、『表現』、『鑑賞』、および『理解』の3領域に分かれていたが、これを改め、『表現』および『鑑賞』の2領域とし、書写能力を高め、書の表現能力や鑑賞力を養い、それらの

Tableau L60-3 : Programme de la matière artogriphie [*shodô*] au lycée (1960)

– Artogriphie [<i>shodô</i>] I –	
1. Objectifs	<p>(1) Accroître les compétences d'utilogriphie [<i>shosha</i>⁸⁴], cultiver les capacités d'expression griphique [<i>sho</i>], et faire connaître le plaisir de créer.</p> <p>(2) Familiariser les élèves avec une griphie [<i>sho</i>] de qualité, et cultiver les facultés d'appréciation.</p> <p>(3) À travers la compréhension des théories, traditions et tendances griphiques [<i>sho</i>], amener les élèves à aimer la griphie [<i>sho</i>], et à désirer s'impliquer dans son évolution.</p> <p>(4) À travers l'expression, l'appréciation et la compréhension griphiques [<i>sho</i>], affiner le sens du beau, approfondir la connaissance de la culture artistique, et former les attitudes ainsi que les capacités permettant de mener une vie enrichissante.</p>
2. Contenus	<p>A. <u>Expression</u></p> <p>(1) Cultiver la capacité à adapter l'expression aux émotions ou aux applications.</p> <p>(2) Faciliter l'expression et accroître son efficacité grâce à des activités de création et de copie de modèles.</p> <p>(3) Enseigner les principes et techniques de l'expression relatifs aux points ci-dessous :</p> <p style="margin-left: 20px;">(a) Composition d'ensemble. / [...]</p> <p style="margin-left: 20px;">(b) Elaboration de la forme des caractères. / [...]</p> <p style="margin-left: 20px;">(c) Tracé des points et lignes. / [...]</p> <p>(4) Principalement à travers l'apprentissage de l'expression, donner une compréhension basique de la griphie [<i>sho</i>], de ses caractéristiques, de son sens actuel, <i>etc.</i></p> <p>B. <u>Appréciation</u></p> <p>(1) Amener à goûter le beau griphique [<i>sho</i>] à partir des points de vue suivants :</p> <p style="margin-left: 20px;">(a) Appréciation spontanée du cachet de la griphie [<i>sho</i>] (élégance, clarté des tons, force, <i>etc.</i>).</p> <p style="margin-left: 20px;">(b) Appréciation de la beauté de la composition d'ensemble (harmonie, variations et unité, rythme, <i>etc.</i>).</p>

学習を通して、書の特質や書体・書風などの理解を学習させるようにした。

『書道 II』

1 『書道 I』の内容を分化し、程度を高めて示すこととした。

2 『書道 I』の『表現』、『鑑賞』のほかに『理解』を設け、書の変遷や理論についての学習をさせ、さらに高い教養を身につけるようにした。

De nombreux points du niveau I portent malgré tout sur la compréhension.

⁸⁴ La traduction de *shosha* par « utilogriphie » n'est pas entièrement légitime, puisque la pratique griphique du primaire et du collège contient encore à l'époque des éléments esthétiques. Nous l'employons malgré tout pour 3 raisons : 1. dans le contexte du lycée, elle différencie plus nettement art et utilité ; 2. elle ne fait qu'anticiper une évolution qui aboutira à la réforme de 1989 (cf. D.VII.2.) ; 3. elle permet d'éviter la répétition des termes sans préfixe « griphie » ou « griphique ».

	<p>(c) Appréciation de l'esthétique formelle des caractères (proportions, équilibre, rythme, <i>etc.</i>).</p> <p>(d) Appréciation de la beauté de la ligne (force, profondeur, inflexions, épaisseur, rythme, <i>etc.</i>).</p> <p>(e) Appréciation de l'esthétique des tons d'encre (intensité tonale, degré d'encrage du pinceau, <i>etc.</i>).</p> <p>(f) Appréciation du beau graphique [<i>sho</i>] à partir de connaissances sur les motivations de la production, la personnalité de l'auteur, le contexte socio-historique, <i>etc.</i></p> <p>(2) En se référant notamment aux critères susmentionnés, amener à une appréciation esthétique globale de la graphie [<i>sho</i>].</p> <p>(3) À travers l'apprentissage de l'appréciation en particulier, développer la compréhension des points suivants :</p> <p>(a) Les types de graphies [<i>shotai</i>] et leurs fonctions actuelles.</p> <p>(b) Les styles [<i>shofû</i>] majeurs et leur sens contemporain.</p> <p>(c) La genèse et les particularités des <i>kana</i>.</p>
<p>3. Remarques sur l'enseignement et l'élaboration des plans de cours</p>	<p>(1) Il importe de ne privilégier ni expression ni appréciation, et de toujours lier les deux domaines au sein d'un enseignement organique efficace.</p> <p>(2) On sélectionnera avec soin des supports pédagogiques adaptés aux objectifs poursuivis, sans privilégier les œuvres de graphie [<i>sho</i>] contemporaine, ou les chefs-d'œuvre classiques.</p> <p>(3) Dans le cadre des activités de copie, on prendra pour modèle des œuvres représentatives d'hier et d'aujourd'hui, en graphies régulière, courante, cursive, ou en <i>kana</i>. On pourra également aborder la graphie scribe rudimentaire.</p> <p>(4) Sur le plan des instruments, on ne recourra pas uniquement au pinceau, mais aussi largement, selon les buts et usages visés, aux stylographes et autres.</p> <p>(5) On accordera, en fonction des objectifs, le poids qui convient aux divers types d'activités (copie de modèles ou création), de corpus (œuvres contemporaines ou classiques), ou d'écrits (productions artistiques ou textes utilitaires).</p>
<p>– Artographie II ⁸⁵ –</p>	
<p>1. Objectifs</p>	<p>(1) Accroître les facultés d'expression graphique [<i>sho</i>], et faire connaître le plaisir de créer.</p> <p>(2) <i>Cf. supra</i>, Artographie I, 1. (2)</p> <p>(3) <i>Ibid.</i>, (3)</p> <p>(4) <i>Ibid.</i>, (4)</p>

⁸⁵ Pour le niveau II, la formulation reprenant souvent à l'identique celle du I, nous avons abrégé les redites.

<p>2. Contenus</p>	<p>A. <u>Expression</u></p> <p>(1) Cultiver la capacité à adapter aux émotions ou aux applications une expression personnelle et originale.</p> <p>(2) Accroître l'efficacité des facultés expressives grâce à des activités de création ou de copie de modèles.</p> <p>(3) <i>Ibid.</i>, 2. A (3)</p>
	<p>B. <u>Appréciation</u></p> <p>(1) Amener à approfondir le goût du beau graphique [<i>sho</i>] à partir des points de vue suivants :</p> <p>(a) <i>Ibid.</i>, 2. B (1) (a)</p> <p>(b) <i>Ibid.</i>, (b)</p> <p>(c) <i>Ibid.</i>, (c)</p> <p>(d) <i>Ibid.</i>, (d)</p> <p>(e) Appréciation de l'esthétique des tons d'encre (intensité tonale, degré d'encrage du pinceau, rapport avec le matériel, effets de coloration, <i>etc.</i>).</p> <p>(f) Appréciation du beau graphique [<i>sho</i>] nourrie par des connaissances sur les motivations de la production, la personnalité de l'auteur, le contexte socio-historique, l'ethnicité, le climat culturel, <i>etc.</i>).</p> <p>(2) En se référant notamment aux critères susmentionnés, amener à une appréciation esthétique globale et critique de la graphie [<i>sho</i>].</p>
	<p>C. <u>Compréhension</u></p> <p>(1) Amener à comprendre le sens du fait graphique [<i>sho</i>] :</p> <p>(a) Fonction culturelle de la graphie [<i>sho</i>].</p> <p>(b) Graphie [<i>sho</i>] et vie contemporaine.</p> <p>(2) Amener à comprendre les évolutions et tendances de la graphie [<i>sho</i>] :</p> <p>(a) Évolution de la graphie [<i>sho</i>] chinoise.</p> <p>(b) Évolution de la graphie [<i>sho</i>] japonaise.</p> <p>(c) Tendances de la graphie [<i>sho</i>] contemporaine.</p> <p>(3) Amener à comprendre la théorie de l'expression :</p> <p>(a) Objectifs de la production.</p> <p>(b) Copie de modèles et création.</p> <p>(c) Composition d'ensemble.</p> <p>(d) Élaboration de la forme des caractères.</p> <p>(e) Tracé des points et lignes.</p> <p>(4) Amener à comprendre la théorie de l'appréciation :</p>

	<p>(a) Sens de l'appréciation.</p> <p>(b) Objets de l'appréciation.</p> <p>(c) Méthodes d'appréciation.</p> <p>(5) Amener à connaître le matériel :</p> <p>(a) Sortes et qualités du matériel.</p> <p>(b) Particularités et effets expressifs du matériel.</p>
<p>3.</p> <p>Remarques sur l'enseignement et l'élaboration des plans de cours</p>	<p>(1) En artogriphie [<i>shodô</i>] II, l'apprentissage doit procéder de manière systématique et évolutive, en coordination étroite avec celui d'artogriphie I sur lequel il repose. On pourra toutefois insister plus particulièrement sur l'expression, l'appréciation ou la compréhension, selon les besoins et les capacités des élèves ainsi que les particularités locales. Dans tous les cas, on veillera à lier les trois types d'activités au sein d'un enseignement organique efficace.</p> <p>(2) <i>Ibid.</i>, 3. (2)</p> <p>(3) Dans le cadre des activités de copie, on prendra pour modèle des œuvres représentatives d'hier et d'aujourd'hui, en graphies régulière, courante, cursive, scribe simple, et en <i>kana</i>. On pourra également aborder la graphie sigillaire rudimentaire.</p> <p>(4) <i>Ibid.</i>, (4)</p> <p>(5) <i>Ibid.</i>, (5)</p>
<p>Source : Monbushô dir. 1960.10.15, p.137-142</p>	

Kamijô Shinzan se réjouit du virage effectué par cette version axée sur l'expression⁸⁶ dans le sens d'une légitimation de la griphie en tant qu'art⁸⁷ :

Les directives éducatives ont connu, depuis la fin de la guerre, plusieurs révisions. À propos de la dernière mouture parue, on peut d'abord affirmer qu'elle lance la griphie [*sho*] sur la voie d'un enseignement authentiquement artistique. Voilà pourquoi le texte abonde en formules telles que « conscience de soi », « manifestation de l'individualité », « plaisir de créer », ou « expression adaptée aux émotions⁸⁸ ». Jusqu'à

⁸⁶ C'est afin de permettre de négocier au mieux ce tournant que le griphiste a écrit son livre de 1963 (cf. Kamijô Shinzan 1963, p.2) : 「本書はこの重大な時に際して、従来の読むこと中心の書教育から、表現中心、見ること中心の書教育へと大きく転換するために、その理論と実践とを展開したものである」(「はしがき」)。

⁸⁷ Kamijô (1993, p.683) qualifie la griphie de « pur art abstrait » : 「とくに書道編としては、時代の要求と歴史的必然性に着目して、純粋抽象芸術としての書の特質を大いに発揮すべく、表現中心のものに転回を計ったのである」。

C'est en tant que tel que la griphie fascinerait les critiques d'art occidentaux (*ibid.*, 1963, p.1) : 「近時、日本の書はとみに西欧各国の美術評論家からは高く評価され多くの人々にも強い関心が持たれるようになった。4千年来の東洋独特の伝統芸術である書が、今や抽象芸術における純粋抽象造形として世界の脚光を浴びるに至ったのである」(「はしがき」)。

⁸⁸ Les deux premières expressions ne figurent pas textuellement dans les directives. Kamijô confond-il avec le *Commentaire* de 1961 ?

présent, l'éducation graphique [*sho*] avait quelque peu tendance à se concentrer sur la copie de modèles ou l'imitation, et à oublier la personnalité, élément vital de l'art. Cette « fixation subjective » qui portait à apprécier la beauté naturellement éclos des profondeurs d'un moule ne saurait assumer la lourde charge des activités d'expression des temps nouveaux. Dorénavant, la véritable physionomie de l'enseignement de la graphie [*sho*] dépendra plutôt d'une conscience aigüe de la création plastique, de la « conscience de soi »⁸⁹.

On comprend encore mieux l'exaltation du graphiste lorsqu'on sait que l'éducation graphique a failli subir au lycée le même sort qu'aux niveaux inférieurs, en intégrant le domaine du japonais⁹⁰. L'homme regrette au demeurant que les réformes du primaire et du collège n'obéissent pas aux principes qui prévalent à ce stade⁹¹. L'examen du document suivant invite néanmoins à nuancer la lecture enthousiaste de Kamijô. En avril 1961, le ministère publie un *Commentaire* officiel des directives pour les enseignements artistiques lycéens⁹². Une trentaine de pages (p.207-236), apparemment rédigée par les auteurs des consignes correspondantes⁹³, concerne l'artographie. L'aspect utilitaire n'y fait l'objet que d'une évocation relativement brève et distanciée :

[...] des savoir-faire profitables sur le plan utilitaire seront naturellement acquis. Toutefois, le but ultime de l'apprentissage consiste à éveiller le désir créatif des élèves, à leur faire connaître les joies de la création graphique [*sho*], et à développer chez eux des attitudes et des capacités permettant de mener une existence enrichissante⁹⁴.

Le texte rappelle que la pratique graphique collégienne conserve un aspect esthétique, tant sur le plan de l'écriture des caractères que sur celui de leur appréciation⁹⁵. Ce genre d'orientation « esthétisante » paraît favorisé au lycée :

⁸⁹ Cf. Kamijô Shinzan 1963, p.1.

⁹⁰ C'est en tout cas ce que prétend Kamijô (*ibid.*, p.2) : 「ある時は高校の書道も国語の中に入れられようとした趨勢もあつたのである」。(「はしがき」)。

⁹¹ *Ibid.*, p.1 : 「小・中学校の『書くこと』のあり方も当然、高校の新指導要領のこの方向に一貫されるべきものであるが、書写として国語の中に位置づけられ、4つの言語活動の『書くこと』の中に作文と同居することになって、書写独自の運営ができにくくなり、いくつかの問題点を将来に残していることは遺憾である」(「はしがき」)。

⁹² *Kôtô gakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu, ongaku, bijutsu hen* : 『高等学校学習指導要領解説 芸術 音楽 美術編』

Cf. Monbushô dir. 1961.4.

⁹³ Le groupe se compose de 9 rédacteurs : 「伊東寿 (東京学芸大学助教授)、鶴飼正治 (横浜市立横浜商業高等学校教諭)、上条周一 (東京教育大学講師)、木代修一 (東京教育大学講師)、国谷信夫 (東京都立雪谷高等学校教諭)、鈴木三省 (東京都立赤城台高等学校教諭)、鷹見乙女 (東洋大学講師)、降旗章吾 (東京都立八潮高等学校長)、松隈義勇 (東京都教育庁指導主事)」。

Les comités travaillant sur la musique et les arts plastiques, matières déjà programmées en tant qu'art aux niveaux inférieurs, englobent l'ensemble du secondaire.

⁹⁴ Cf. Monbushô dir. 1961.4, p.208 (Artographie I).

⁹⁵ *Ibid.*, p.210 : 「中学校国語の学年目標は、第1学年では『文字を正しく書くようにさせるとともに、美しく速く書くことができるように努めさせる。また、目的や必要に応じて、毛筆で書くことができるようにさせる。』[...] また、第3学年では、『書写の態度を身につけさせ、書写された文字について、理解し、鑑賞させる。』と示されている」。

En artogriphie I, on demande d'accroître les capacités d'utilogriphie [*shosha*] héritées du collègue. Mais cet enseignement doit tendre à effectuer la jonction avec les aptitudes d'expression esthétique, en insistant particulièrement sur le développement de la beauté de l'écriture. Il n'existe à ce titre aucune incompatibilité entre les capacités d'écriture [*shosha*] et d'expression griphique [*sho* ⁹⁶].

Autrement dit, ces consignes ne prennent jamais en compte l'utilité indépendamment des préoccupations esthétiques :

[...] certains textes utilitaires nécessitent simplement une belle écriture, sans viser pour autant la manifestation de la sensibilité. L'artogriphie [*shodô*] du département des arts ne saurait ignorer les pratiques utilogriphiques [*shosha*] qui ont un lien étroit avec le quotidien. [...] La vocation de cette discipline consiste notamment à enseigner une expression libre et artistique de la griphie usuelle [*jôyôsho* ⁹⁷].

La première phrase de l'extrait ne manque pas d'intérêt. Elle distingue en effet, d'une part, une griphie de nature « purement » esthétique, une « calligriphie » dont la beauté objective sans prétention individualiste ne prend pas l'ascendant sur les exigences de la communication verbale, et, de l'autre côté, un art griphique qui transcende la pratique calligriphique quotidienne (désignée par le terme peu commun « *jôyôsho* ») en encourageant l'épanouissement de l'expressivité subjective. Pour justifier le maintien du souci utilogriphique au sein de l'enseignement artogriphique, les rédacteurs du *Commentaire* invoquent des raisons historiques et pragmatiques :

À l'origine, la griphie [*sho*] s'est développée sur des bases utilitaires. On peut en outre dire que les élèves prennent des cours d'artogriphie [*shodô*] parce qu'ils espèrent améliorer, en les suivant, leur maîtrise de la griphie usuelle ⁹⁸.

Les deux arguments nous interpellent. Le premier paraît simplificateur, et mériterait que l'on s'y attarde. Car la thèse d'une intervention tardive du facteur esthétique dans l'histoire de la pratique griphique ne nous satisfait qu'à moitié. Faut-il présumer que l'être humain, s'éveillant aux joies de la beauté, aurait – soudainement ou progressivement – porté un œil d'esthète sur des signes d'écriture qu'il traçait jusque-là sans recherche (sans « art ») ? Et dans ce cas, à quand remonterait cette illumination décisive ? Ne devrait-on pas plutôt penser que le beau faisait partie des éléments primaires dont la combinaison engendra les caractères ? D'évidence, le débat nous entraînerait trop loin de notre présent sujet, et nous renonçons à nous y engager ici. Le second point, qui fait reposer la motivation des lycéens choisissant l'option d'artogriphie sur une volonté de progrès utilogriphique ou calligriphique, suscite une question nous concernant plus directement : Pourrait-il

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*, p.214 (Artogriphie I).

⁹⁸ *Ibid.*

en aller autrement dès lors que l'enseignement prodigué jusqu'à la fin du collège se borne à cette (ces) dimension(s) ? La décision des élèves de première année de lycée de choisir ou d'éviter la matière d'artogriphie se fonde nécessairement (quand elle leur appartient réellement⁹⁹), sur l'image – juste ou erronée – qu'ils se font des activités proposées dans ce cadre. Aussi y a-t-il fort à parier que le public des cours d'artogriphie lycéenne se compose en majeure partie de volontaires ayant apprécié la pratique utilo-calligraphique à laquelle on les a habitués depuis le primaire. On imagine sans peine le désarroi de telles classes face à d'éventuelles injonctions à un travail d'improvisation libre et artistique. En prétendant se soumettre, comme ils le font ci-dessus, aux *desiderata* de la population, les concepteurs des programmes oublient un peu vite qu'ils ont eux-mêmes contribué à conditionner cette volonté. Au final, le problème rappelle certes celui de la poule et de l'œuf. Mais ceci ne donne pas droit aux responsables ministériels de se présenter comme de simples courroies de transmission, en niant la part active qu'ils prennent dans la définition de la politique éducative. La préoccupation utilogriphique influe en outre sur la sélection du matériel :

On pense généralement que la pratique artogriphique [*shodô*] ne fait appel qu'au pinceau. Mais pour la griphie [*shodô*] lycéenne, il s'avère souhaitable d'enseigner également à utiliser les autres instruments, notamment les stylogriphes, afin de rendre les élèves capables d'une belle écriture [*sho*] en toute circonstance¹⁰⁰.

Quant au rapport entre copie de modèles et création, le discours se cantonne à la neutralité :

On peut concevoir la copie de modèles comme un prérequis de la création, ou lui reconnaître un intérêt intrinsèque et une nature distincte de cette dernière. Ici, on s'efforcera d'amener à comprendre le sens de ces postulats, et à acquérir une méthode efficace d'apprentissage de la griphie [*sho*]¹⁰¹.

À propos de création, on notera la nuance ténue introduite entre les notions de *jiun* et *sôsku* :

La copie de modèles constitue une manière d'apprendre principes et techniques. Il existe une autre méthode nommée « *jiun* ». En ce qu'elle permet de griphier de la manière souhaitée, cette dernière octroie bien une forme de liberté, certes légèrement moins active que celle de la création [*sôsku*]¹⁰².

⁹⁹ Afin d'assurer d'une année sur l'autre la continuité des options offertes (et le maintien des postes de professeurs qui en dépendent), certains établissements répartissent de manière plus ou moins forcée (en utilisant le système des vœux multiples) les effectifs d'élèves entre les matières artistiques du curriculum.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.223 (Artogriphie I).

¹⁰¹ *Ibid.*, p.234 (Artogriphie II).

¹⁰² *Ibid.*, p.216 (Artogriphie I). Une vingtaine d'année auparavant, Mizushima Shûzô envisageait (1941, p.211) le recours à la méthode dès la quatrième année du primaire : 「自運とは、手本に拠らないで、随意の語句を自分の力で書写することである。随つて自運こそは真の力であるとも考へられるのである。／随つて自運は自己の力を試すによく、また結体や用筆や章法等を工夫し創作する為に有効である。斯様な立場から、自運は〔国民学校初等科〕第4年頃から加へるのが適當である」。

Il n'oubliait toutefois par de condamner la création purement spontanée (*ibid.*) : 「然し自運は、臨書や其の他の方法によつて相当に力がついてからでないと、兎角自己流と称する低級卑俗な書になり易い。自分の書と称する

En tous cas, la copie comporte des éléments créatifs, à l’instar de la totalité des activités :

[...] nous considérons que le verbe « créer », dans l’acception d’inventer ou exprimer sa personnalité, s’applique à l’ensemble des contenus d’apprentissage (création, copie de modèles, *et cetera* ¹⁰³).

En l’occurrence, l’écueil à éviter réside dans le mimétisme mécanique :

Si l’on appréhende la graphie [*sho*] comme un art plastique où l’auteur extériorise des configurations esthétiques intérieures par le biais de la forme abstraite des caractères, inutile de préciser que l’expression devra traduire cet élan endogène. Kūkai n’affirme pas autre chose lorsqu’il qualifie la graphie [*sho*] « d’épanchement des sentiments intimes ¹⁰⁴ ». S’exprimer graphiquement [*sho*] ne consiste pour l’essentiel ni à s’abîmer en vain dans la copie formaliste de caractères, ni à prendre le pinceau l’esprit vide de toute idée, émotion ou inspiration ¹⁰⁵.

Le *Commentaire* s’efforce de faire une place aux idées de liberté et de plaisir, y compris au sein des activités les plus traditionnellement dirigistes :

Pour la copie de modèles, on a le choix entre les méthodes formelle [*keirin*], interprétative [*irin*], ou mémorielle [*hairin* ¹⁰⁶]. On pourra aussi, à l’occasion, copier en exerçant une sensibilité libre, ou envisager une approche plus plaisante, basée sur l’appréhension conceptuelle de l’ambiance du modèle ¹⁰⁷.

Les rédacteurs franchissent ensuite un pas supplémentaire – et à notre avis déterminant – dans le sens de la libéralisation, en relativisant explicitement la nécessité des activités de copie :

On peut également songer à une création non conditionnée par la copie de modèles. Ce genre de graphie [*sho*] se trouve souvent méprisé pour son prétendu subjectivisme, probablement en raison de tendances à

も、結局今迄学習した手本中の沢山な美点や長所を、己が血となし肉となしてから、自ら表れ出づる自己の書でなくては、正しい書としての規格は出来てみないのであるから、この点は常に反省してみねばならない」。

¹⁰³ *Ibid.*, p.211 (Artographie I).

¹⁰⁴ *Kaihô no san.itsu* : 「懐抱の散逸」

Référence au passage suivant du livre 3 du *Shôryôshû*, recueil de textes en chinois classique du moine Kūkai (cf. site de la bibliothèque de la Diète) : 「古人筆論云書者散也。非但以結裏為能。必須遊心境物、散逸懐抱。取法四時、象形万類」(『性靈集』卷第三。書き下し文：「古人の筆論に云く『書は散なり』。ただ結裏 [けっか] を以て能しとするに非ず。必ず須らく心を境物に遊ばしめ、懐抱を散逸す。法を四時に取り、形を万類に象るべし」)。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/819437> (consulté le 10 septembre 2016)

¹⁰⁵ Cf. Monbushô dir. 1961.4, p.213 (Artographie I).

¹⁰⁶ La copie formelle consiste à reproduire fidèlement et généralement *de visu* la forme des caractères. Dans la copie interprétative, le graphiste s’inspire des caractéristiques stylistiques du modèle mais sans plus viser une fidélité exacte. La copie de mémoire consiste à tenter de reproduire un modèle qu’on n’a plus sous les yeux. On peut attribuer à cet entraînement une nature universelle, à en juger entre autres par l’éducation graphique sumérienne (cf. Anne Trubek 2016, p.9) : “No one composed writing; all the students did was copy, following drills to improve memory and fine motor skills. In one exercise, teachers would help students learn their marks by writing words on one side of a tablet and then give the tablet to the student, who would turn it over and use the other side to try writing the same words—not unlike a blackboard demonstration.”

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.215 (Artographie I).

privilégier les classiques de la tradition [*sho*]. Or la non-observation des règles graphiques [*shohô*] consacrées n'empêche en rien de créer. La création doit devenir plus libre et personnelle. Elle permettra alors d'affiner et consolider peu à peu les techniques d'expression, ainsi que de comprendre naturellement les procédés de réalisation d'une œuvre. / En artographie [*shodô*], on a jusqu'à présent mis l'accent sur la copie de modèles, de sorte que ce genre d'activité semble avoir accaparé la majeure partie de l'enseignement ¹⁰⁸.

La formulation demeure prudente et nuancée. Il ne s'agit pas de jeter la copie de modèles aux oubliettes, mais de constater que celle-ci a *sans doute* occupé une place excessive au sein d'un apprentissage qu'il *faudrait* ancrer davantage dans des activités de créatives plus libérales faisant *éventuellement* fi de références classiques. De telles précautions oratoires ne doivent cependant pas masquer l'explosivité potentielle du postulat selon lequel la copie ne constituerait pas un passage obligé dans le processus éducatif de la graphie. Une remise en cause, même du bout des lèvres, de la pratique jusque-là incontestée ¹⁰⁹ de la copie risque en effet de bouleverser le rapport pédagogique concomitant. S'il devient possible de créer sans inculcation préalable, le rôle du maître et la supériorité que conférait à ce dernier la détention du savoir et de la maîtrise technique perdent leur évidence. Et dès lors, tout l'édifice traditionnel menace de crouler. Ces orientations presque libertaires se ressentent notamment en artographie I, où elles se teintent de pédocrisme :

Il s'avère avant tout souhaitable de rendre l'apprentissage à la fois plaisant et accessible. Jusqu'à présent, l'étude de la graphie [*sho*] tendait à se limiter exclusivement à l'imitation de modèles, et à insister excessivement sur les aspects techniques. Déconnectés de la vie de leurs auteurs, les travaux d'élèves péchaient par la poursuite d'une expression destinée à un public adulte. / Au niveau I, on fera en sorte que les lycéens expriment sans retenue la réalité de leur tempérament ou de leurs états d'esprit, tout en s'efforçant de les guider progressivement sur la voie de la beauté authentique. On s'attachera à combattre les idées reçues qui présentent l'apprentissage graphique [*sho*] comme particulièrement pénible, et à faire sentir combien il peut se révéler agréable ¹¹⁰.

Dans cette perspective, l'évaluation de la production des lycéens ne prendra pas d'emblée en compte une excellence qualitative et objective :

En ce qui concerne les activités créatives proposées en artographie I, tout travail, même de facture médiocre, sera considéré comme création, dans la mesure où l'élève y aura mis en œuvre son sens esthétique, et fait preuve d'un minimum d'inventivité. Ceci n'implique pas pour autant que l'on se satisfasse de réalisations puérides ¹¹¹.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ Pas seulement dans le domaine scolaire, et pas seulement par l'arrière-garde conservatrice. Ueda Sôkyû est ainsi l'auteur d'un ouvrage où il est question de la nécessité de la copie : 「臨書の必要性」 (『臨書新研究』上田桑鳩、教育図書研究会、1953年、146～156頁)

¹¹⁰ *Ibid.*, p.208.

¹¹¹ *Ibid.*, p.214.

L'approche se traduit par un allègement relatif du poids de la tradition et une valorisation du domaine contemporain, notamment en appréciation :

La graphie [*sho*] constitue un art de haute volée cultivé en Extrême-Orient, nourri par une histoire et des traditions millénaires. Génération après génération, nos ancêtres ont œuvré à développer la délicatesse des techniques et le raffinement esthétique que nous lui connaissons aujourd'hui. Aussi se doit-on, lorsqu'on apprend la graphie [*sho*], de respecter et d'étudier cet excellent héritage. Néanmoins, ne jurer que par la tradition, sans aspirer à s'en extraire pour créer des beautés inédites, ne saurait rendre possible l'enseignement d'un art vivant. Autrement dit, l'éducation graphique [*sho*] ne vise pas uniquement à perpétuer l'héritage traditionnel mais, en s'appuyant sur celui-ci, à forger la capacité de renouveler la graphie [*sho*]. De là découleront les attitudes pratiques permettant d'égayer et d'enrichir la vie privée et sociale ¹¹². / [...] jusqu'ici, les documents employés en appréciation se limitaient souvent à des œuvres [*sho*] de graphistes du passé, or la production [*sho*] de nos contemporains, lorsqu'elle convient à cet usage, peut aussi largement servir de support pédagogique ¹¹³.

On aura remarqué l'absence dans la citation du mot *shodô*, auquel les rédacteurs ont préféré celui de *sho*, moins chargé de connotations traditionalistes. Le subtil glissement qui semble s'opérer ici trouve en outre confirmation dans le recours sporadique à l'expression *shogeijutsu* ¹¹⁴ (littéralement « art graphique »), et dans la présentation de la graphie en tant qu'art « moderne » ou « contemporain ¹¹⁵ ». En résumé, cette version des *Directives* paraît délibérément placée sous le signe de l'art et de l'ouverture. Elle reprend, en forçant le trait, les éléments les plus libéraux contenus en germe dans celle de 1956. La reconnaissance dont jouit l'artographie, et en particulier le courant avant-gardiste, en dehors du Japon (*cf.* A.IV.5.) a probablement à voir avec cette évolution :

La graphie [*sho*] a longtemps peiné à trouver sa reconnaissance en dehors d'un périmètre géographique relativement restreint. Or on constate récemment que les Européens et les Américains – sans parler des Chinois – comprennent et apprécient de mieux en mieux l'art graphique [*shogeijutsu*], ce qui attire l'attention sur le rôle non négligeable que celui-ci peut jouer dans l'entente mutuelle des peuples. L'enseignement graphique [*sho*] doit

¹¹² *Ibid.*, p.209 (Artographie I). Ces considérations reviennent à plusieurs endroits du texte (*ibid.*, p.211, 212, 215...).

¹¹³ *Ibid.*, p.211 (Artographie I). Au niveau II (*ibid.*, p.232-233), un autre extrait va dans le même sens : 「書が、長い歴史と伝統のもとにはぐくまれ発展をとげてきた芸術であって、しかも、各時代の人々の用途にも応じて表現の役割を果たし、その間に、あらゆる思想や文化と密着しながら、独自の展開をしたことは、高く評価されなければならない。そうした書のもつ文化的伝統的に連なりながら、さらに新たな創造にいそしんでゆくという深い自覚と理解をもつことが、書の学習を効果的にすることはいうまでもない。／そして、今日の書は、たんなる伝統のわくにとどまらないで、新しい創造芸術として、さまざまな表現を試みて、広く内外の人々の鑑賞を集めている」。

¹¹⁴ S'il n'apparaît pas dans les *Directives* de 1960, le terme revient à 5 reprises dans le *Commentaire* (*ibid.*, p.209, p.212, p.224 et 233).

¹¹⁵ *Ibid.*, p.218 (Artographie I) & 227 (Artographie II) : 「近代芸術」(218頁)、「現代芸術」(227頁)。

donc impérativement procéder d'une vision élargie du monde, et d'un sentiment d'espoir en l'avenir ¹¹⁶.

Ce discours laisse imaginer que les modernistes ont exercé au sein du comité rédactionnel une influence prépondérante. Malgré tout, nous terminerons sur une réflexion critique. En revenant sur les extraits cités plus haut, on note en effet que les auteurs de ce *Commentaire* prennent soin de tempérer le progressisme de leur projet. Ainsi, l'existence d'une « voie de la beauté authentique » que l'enseignant doit, selon eux, faire découvrir aux élèves, implique logiquement que les travaux créatifs auxquels se livreront « sans retenue » les lycéens avant de s'engager sur le « bon » chemin s'effectueront à l'écart de celui-ci, sur d'obscurs méandres sans issue. À cet égard, l'expression libre et sincère constitue davantage un moyen préliminaire qu'une finalité. Quoique l'apprenant se voie ici offrir le loisir de donner libre cours à sa subjectivité, la vérité objective et incontestable se situe ailleurs, en des territoires où l'on ne pénètre que muni de ces clefs forgées grâce à la copie répétée des classiques. Du reste, on manque singulièrement de repères pour progresser dans la direction voulue. Jusqu'où, par exemple, tolérer la médiocrité des « créations » d'élèves, et à partir de quand en blâmer l'immaturation ? Quant aux œuvres contemporaines destinées à l'appréciation, sur quels critères trier les productions « qui conviennent à cet usage » des inadéquates ? En somme, la brume et les fluctuations qui caractérisent ces indications nous amènent à conclure que ces dernières ressortissent davantage à un réformisme timoré qu'à une volonté véritablement révolutionnaire. Le schéma traditionnel reste en place sous un voile de non-conformisme, et l'autorité du maître, détenteur de la science, ne vacille pas.

¹¹⁶ *Ibid.*, p.209 (Artographie I). Le passage sera repris dans le *Commentaire* de la décennie suivante (Cf. Monbushô dir. 1972.5, Artographie I, p.191) : 「なお、近年、広く欧米の人々の間に、書芸術がしだいに理解され、高く評価される傾向が著しくなり、書が国際間の理解と親善に果たす役割も大きい」。

Les travaux de réforme des curricula s'engagent officiellement en juin 1965, avec la convocation de la *Kyôkashin* (cf. C.II.4.5.). La nécessité de ce nouvel *aggiornamento* découle de la formidable embellie économique que connaît le pays, et de son retour sur la scène internationale, en particulier à l'ONU¹. Sur un plan plus directement éducatif, l'inflation progressive des directives et l'obligation désormais faite aux enseignants de se conformer à celles-ci entraîne des surcharges dont les élèves commencent à souffrir². La nomination des membres spécialisés de la Commission, puis des rédacteurs des consignes s'effectue entre février 1966 et juillet 1967³. Les programmes révisés du primaire et secondaire paraissent un an après que la KKS a rendu ses conclusions (en 1967 pour le primaire, 1968 pour le collège, et 1969 pour le lycée).

1. 11 juillet 1968 : *Directives éducatives pour le primaire*⁴

Le *Rapport* de la *Kyôkashin* paru le 30 octobre 1967⁵ met en avant quatre axes principaux, relatifs à l'acquisition des savoirs fondamentaux et des habitudes de vie saines, au développement des capacités physiques et mentales (jugement, créativité, sensibilité, volonté), à l'encouragement du sentiment patriotique et de la compréhension internationale, ainsi qu'à la formation de l'esprit

¹ Cf. site du ministère de l'Éducation : 「昭和 33 年の改訂後、我が国の国民生活の向上、文化の発展、社会情勢の進展はめざましいものがあり、また、我が国の国際的地位の向上とともにその果たすべき役割もますます大きくなりつつあった。そこで、教育内容の一層の向上を図り、時代の要請に応えるとともに、さらに、実施の経験にかんがみ、児童の発達の段階や個性、能力に即し、学校の実情に適合するように改善を行う必要があった。／このため、昭和 40 年 6 月に教育課程審議会に『小学校、中学校の教育課程の改善について』諮問 [...]」。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (consulté le 18 août 2016)

² Cf. Satô Nobuhiro 2015, p.47 : 「[...] 教師は盛りだくさんの教育内容を教えることに縛られ、多くの児童生徒はそれを消化できない状況に追い込まれることになった」。

³ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.683 : 「○昭和 40 年／12 月 [?] 改善のための教育課程審議会が発足、会長に木下一雄先生が任命され、小学校、中学校、高等学校各部委員長並びに委員各 20 名あまりが任命された。／○昭和 41 年／2 月、教育課程専門調査委員が任命された。[...] 教育課程審議の諮問に応ずることがその重 [主?] な任務である。／○昭和 42 年／7 月、[...] 教育課程調査研究協力者が任命された。具体的資料の収集や現場における諸問題を究明し、学習指導要領の作成がその重 [主?] なる仕事である」。

⁴ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『小学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1968.7.11. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s43e/index.htm> (consulté le 15 septembre 2016)

Il existe une traduction anglaise officielle de ce document publiée en 1969 (*Revised Course of Study for Elementary Schools in Japan*, Japanese National Commission for UNESCO) et réimprimée par la suite (cf. Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture 1976 [1], *Explanatory Notes*) : “The English translation of the Course of Study for elementary schools was first published in March, 1969 by the Japanese National Commission for UNESCO. The present volume is the third reprint of the said translation in order to meet the increasing demand from abroad and also in the hope that it will serve to introduce abroad the contents of elementary education in Japan.”

⁵ *Shôgakkô no kyôiku katei no kaizen ni tsuite (tôshin)* : 「小学校の教育課程の改善について (答申)」

de responsabilité et de coopération ⁶. Le texte des consignes entérine le *Projet* paru en mai 1968 ⁷, sans y changer une virgule en ce qui concerne les passages abordant la graphie. L'entrée en application des nouvelles consignes doit se faire en avril 1971 ⁸. Le tableau des horaires (cf. F., tableau P68-1) reproduit à l'identique celui de 1958 (moins les indications hebdomadaires entre parenthèses). On ne constate donc pas de réduction quantitative à ce stade. Concernant le japonais, Tsuzuki Kozan aurait siégé à la Commission sur les curricula, et Hida Kôfu participé à l'élaboration des directives en compagnie d'un certain Katagishi Kôkei ⁹. Les principales modifications concrètes apportées dans ce secteur résident dans l'allègement de l'étude de l'alphabet romain ¹⁰, la précision du volume horaire consacré à l'enseignement de la rédaction ¹¹, l'abandon de l'écriture des *katakana* dès la première année ¹², et l'ajout d'une liste optionnelle de cent quinze caractères à celle des *kanji* du programme ¹³. La formulation des objectifs de la discipline a subi une légère modification :

Cultiver la précision de la compréhension et du maniement de la langue indispensables dans la vie courante, en formant une attitude de respect du japonais. / Dans cette perspective, il faudra

1. développer les aptitudes et attitudes de réflexion et de création en japonais ;
2. encourager à s'informer ainsi qu'à enrichir ses sentiments grâce à la compréhension de la langue et à

⁶ *Cit. in Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo* 2005, p.14 : 「[...] 小学校の教育課程の改善にあたり、次の諸点をとくに強調する必要がある。

(1) 日常生活に必要な基本的な知識や技能を習得させ、自然、社会および文化についての基礎的理解に導くこと。

(2) 健康にして安全な生活を営むに必要な習慣や態度を身につけさせ、強健な身体と体力の基礎を養うこと。

(3) 正しい判断力や創造性、豊かな情操や強い意志の素地を養うこと。

(4) 家庭、社会および国家について正しい理解と愛情を育て、責任感と協力の精神をつちかい、国際理解の基礎を養うこと」。

⁷ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô an* : 『小学校学習指導要領案』

⁸ *Cf. Monbushô dir.* 1968.7.11 : 「この省令は、昭和 46 年 4 月 1 日から施行する。ただし、中学校の教育課程については、改正後の第 55 条の規定にかかわらず、昭和 47 年 3 月 31 日まで、なお従前の例による」(「附則」)。

⁹ *Cf. Kamijô Shinzan* 1993, p.683.

¹⁰ Il n'y a plus qu'une seule mention de ce sujet, en 4^{ème} année (cf. *Monbushô dir.* 1968.7.11, p.19) : 「第 4 学年において、ローマ字による日常ふれる程度の簡単な単語の読み書きを指導するものとする」。

On trouvait une quinzaine d'occurrences du terme *rômaji* dans la version de 1958, indications horaires incluses. L'allègement peut intervenir dès la rentrée 1969 (*ibid.*) : 「昭和 44 年度および昭和 45 年度の第 4 学年から第 6 学年までの国語のローマ字の指導については、現行学習指導要領第 2 章第 1 節のローマ字に係る規定にかかわらず、指導の内容および指導に充てる時間を軽減して指導することができるものとする」。

¹¹ *Entre 20 et 30% des heures de japonais (ibid., p.27)* : 「作文を主とした指導については、各学年とも国語の総授業時数のうちの 2/10~3/10 程度を充てるようにし、また、実際に文章を書く機会をなるべく多くするようにすること」。

¹² *Ibid., p.7 & 8 (1^{ère} année)* : 「ア ひらがなを書くこと。／イ かたかなのだいたいを書くこと」(7頁)。「かたかなの指導は、ひらがなの読み書きがだいたいできるようになってから行なうものとする」(8頁)。

¹³ *Ibid.* : 「当用漢字別表の漢字以外の当用漢字を指導する場合は、学年別漢字配当表の備考に示す漢字を含めるように考慮するものとする」。

Notons qu'on ne juge plus utile de préciser la graphie des sinogrammes, alors que les *Directives* de 1958 évoquaient explicitement la graphie régulière.

l'expression ;

3. donner conscience de la fonction de transmission assurée par la langue, en cultivant capacités et attitudes d'enrichissement de la vie sociale ;
4. approfondir l'intérêt pour la langue, développer le sens pratique, et former la volonté de protéger le japonais ¹⁴.

On notera d'emblée les accents nationalistes d'une version qui incite au respect – comme au collège dix ans plus tôt – et à la protection de la langue japonaise, tandis que la précédente se contentait d'encourager à cet égard soit de connaissance et conscientisation. À ce propos, des remarques adjacentes demandent de sélectionner des thématiques favorisant en particulier la compréhension et l'amour du pays, de sa terre, sa culture ou ses traditions ¹⁵. La structure interne conserve le schéma en trois domaines (écoute et expression orale, lecture, expression écrite [*kaku koto*]) instauré en 1958. La rubrique traitant l'expression écrite se subdivise en trois sections : rédaction, paramètres linguistiques, et griffie [*shosha*] (cf. tableau P68-2).

Tableau P68-2 : Structure des directives du japonais en primaire (1968)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Écoute et expression orale
	B. Lecture
	C. Expression écrite [<i>kaku koto</i>]
	1. Rédaction
2. Paramètres linguistiques [<i>kotoba ni kansuru jikô</i>]	
3. Griffie [<i>shosha</i>]	

¹⁴ *Ibid.*, p.5. Pour la version anglaise, cf. Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture 1976 [1], p.5.

¹⁵ Cf. Monbushô dir. 1968.7.11 : 「話題や題材の選定に当たっては、児童の発達段階に即応して、次のような観点のものをかたよりなく選ぶものとする。[...]

(8)わが国の国土や文化、伝統について理解と愛情を育てるのに役立つもの

(9)日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展に尽そうとする態度を養うのに役立つもの」。

Ce nationalisme se trouve toujours contrebalancé par un appel « internationaliste » à la compréhension – sans affect, celle-là – des cultures étrangères (*ibid.*) : 「(10)世界の風土や文化などに理解をもたせ、国際協調の精神や世界的視野を養うのに役立つもの」。

La tendance scandalise pourtant certains commentateurs, à qui elle rappelle un passé douloureux (cf. Yayoshi Kan.ichi 1968.8, p.53) : 「[...] 国語科と国民性とを目標のところで結びつけることは、わたくしをして、明治 20 年代の『過剰的欧化から日本化への転回』を連想させ、芳賀矢一*著『国民性 10 論』を想起せしめる。そうした当時の国文学とその教育は『国学的文献学』をたどっていたが、その目標とするところは、国民性におかれていた。そうした明治の時代は二つの戦いをまき起こしている。このたびの具体目標『3』の『国語による伝達』の『伝達』や『国語を愛護する』の『愛護』というコトバと、さきにふれてきた『国民性』というコトバとを重ねあわせてみると、わたくしには、戦時中の悪夢のようなものがよみがえる。歴史はくりかえす。警戒すべきである」。

*はが・やいち (1867～1927 年)。国文学者。

Pour consulter l'ouvrage cité dans le passage ci-dessus, voir le site de la bibliothèque de la Diète.

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/798465> (consulté le 13 décembre 2017)

Les indications relatives à la pratique graphique s'allongent notablement par rapport à celles de 1958 :

Tableau P68-3 : Objectifs et contenus de l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] en primaire (1968)		
	Objectif 4	Contenu C3 : Graphie [<i>shosha</i>]
1 ^{ère} année	Amener les élèves à écrire soigneusement.	<ul style="list-style-type: none"> a. Écrire en rectifiant la position du corps et la tenue des instruments. b. Écrire avec application, en se concentrant sur la forme des caractères, et en respectant l'ordre du tracé. c. Tracer correctement les caractères en faisant attention aux points et traits qui les composent.
2 ^{ème} année	Amener les élèves à écrire correctement.	<ul style="list-style-type: none"> a. Écrire correctement, en faisant attention à la forme des caractères, et en respectant l'ordre du tracé. b. Tracer correctement les caractères, en faisant notamment attention aux croisements ainsi qu'à la direction des points et traits.
3 ^{ème} année	Amener les élèves à écrire correctement, en se concentrant notamment sur la forme des caractères, et les traits qui les composent.	<ul style="list-style-type: none"> a. Écrire avec correction en respectant l'ordre du tracé. b. Équilibrer la forme des caractères, en faisant attention à leur construction. c. Pilographier soigneusement, en étant attentif à la dimension des points et traits, ainsi qu'à l'utilisation du pinceau lors de la terminaison [<i>shûhitsu</i>] (arrêt [<i>tome</i>], décollement [<i>hane</i>], balayage [<i>harai</i>]) et de l'attaque [<i>shihitsu</i>] du tracé.
4 ^{ème} année	Amener les élèves à écrire correctement et lisiblement, en se concentrant sur la forme et à la répartition des caractères.	<ul style="list-style-type: none"> a. Équilibrer la forme des caractères, en étant attentif à leur construction. b. Écrire en se concentrant sur la taille et la répartition des signes. c. Pilographier correctement, en faisant notamment attention aux croisements des points et traits, ainsi qu'à leur direction.
5 ^{ème} année	Amener les élèves à écrire de manière équilibrée, en faisant comprendre la façon harmonieuse de tracer et de répartir les caractères.	<ul style="list-style-type: none"> a. Évaluer la pertinence de la forme, la taille et la répartition des signes d'écriture manuscrits. b. Adapter la graphie aux formes de textes conventionnelles. c. Pilographier des caractères corrects et équilibrés.
6 ^{ème} année	Amener les élèves à écrire de manière correcte et équilibrée,	<ul style="list-style-type: none"> a. Écrire en étant notamment attentif à la forme, la taille et la répartition des caractères.

en faisant comprendre comment tracer les caractères en fonction des objectifs visés.	b. S’habituer à adapter la graphie aux divers types de textes. c. Pilographier en disposant judicieusement les caractères, et en faisant notamment attention à leur forme ou leur taille.
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1968.7.11, p.5-25 ¹⁶	

Première constatation : on ne trouve plus dans ces consignes la moindre allusion à des questions d’esthétique, ni en ce qui concerne l’enseignement graphique, ni dans les autres domaines du japonais. Par comparaison, on répertoriait au total une dizaine d’occurrences du terme « beau » dans le passage correspondant en 1951 – certes beaucoup plus long –, et encore deux dans celui de 1958. Par ailleurs, le texte de 1968 évoque la notion de beauté à soixante-quatorze reprises dans le chapitre sur la musique, trente dans celui sur le dessin et le travail manuel, mais aussi respectivement trois et quatre dans ceux sur l’économie domestique ¹⁷ et la morale ¹⁸. Le processus de « désesthétisation » de l’enseignement graphique paraît ainsi achevé. Dès lors, on quitte définitivement la sphère de la calligraphie, pour pénétrer dans celui d’une pure utiligraphie. À en croire Kamijô Shinzan, il y aurait eu substitution notionnelle :

[...] avec le renforcement de l’idée d’appartenance de la graphie [*shosha*] au domaine du japonais, l’équilibre [*totoete*] remplaça la beauté, élément jusque-là constitutif d’une pratique visant le développement des capacités à écrire « correctement, rapidement et joliment ¹⁹ ».

Et Fujiwara Hiroshi confirme :

Il y a dans l’inclination à découvrir du beau dans des signes d’écriture manuscrite, ou à vouloir en conférer à ceux que l’on trace soi-même, une manifestation de la nature humaine. De cela, nul ne disconvient. Or la finalité de l’enseignement graphique [*shosha*] du primaire ne consiste pas dans une recherche esthétique *per se*. Cela implique-t-il qu’on se désintéresse totalement de la beauté des caractères, ou des liens de la graphie pratiquée en particulier au pinceau [*môhitsu ni yoru shosha*] à l’école élémentaire avec l’artographie [*shodô*] ? Bien sûr que non. On doit se préoccuper de ces aspects dès le stade du primaire. Simplement, il ne faut pas confondre l’apprentissage graphique [*shosha*] des écoliers avec l’étude des rudiments de la graphie artistique [*shodô*]. Cela dit, il me semble que l’on peut interpréter le fait d’avoir à enseigner l’écriture de caractères non

¹⁶ Dans la version anglaise (cf. Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture 1976 [1], p.5, p.6-27), le terme traduisant « *shosha* » est « *transcription* » pour toutes les années, sauf la 1^{ère}, où le texte indique « *transcript* », et la 6^{ème}, où aucun mot correspondant n’apparaît.

¹⁷ Cf. Monbushô dir. 1968.7.11 : 「整とんのおしきさ」、「すまいの美化」、「室内の美化」。

¹⁸ *Ibid.* : 「環境を美しく清潔にする」、「環境の美化」、「美しいものや崇高なものを尊び、清らかな心をもつ」、「美しいものや清らかなものをたいせつにすること」。

¹⁹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.684. Nous traduisons par « équilibre » l’expression *totoete* (« justement proportionné »), laquelle rend une idée d’harmonie de la forme du caractère s’ajoutant à la simple correction de son tracé.

seulement corrects mais également équilibrés [*totoete*] comme une preuve de la présence de l'élément artistique au niveau du primaire. [...] Tout en représentant une visée de l'apprentissage du japonais, cet « équilibre » prédispose *de facto* à l'art. La beauté a sans doute des composantes multiples, mais dans le cadre de l'éducation élémentaire, je pense qu'il importe avant tout de cultiver une esthétique de l'équilibre et de la régularité. On peut considérer, je crois, que les compétences graphiques [*shosharyoku*] requises dans le cadre de la matière de japonais, coïncident précisément avec les fondamentaux de l'artographe [*geijutsu shodô*] sur le point de l'équilibre. / Avec la correction, l'équilibre de l'écriture constitue en japonais, depuis l'ère Meiji, une finalité invariable de l'enseignement graphique, que l'on appelle celui-ci « *shûji* » ou « *shosha* ». [...] Le terme « équilibre » contient une nuance d'objectivité plus forte que celle de « beauté », ce qui justifie d'autant plus que l'on vise une écriture correcte et équilibrée ²⁰.

Autrement dit, les concepteurs des programmes ont voulu se prémunir définitivement contre les risques de « dérives » subjectivistes, se fondant pour cela sur une conception classique de l'art graphique et de son enseignement, laquelle n'approuve manifestations de la subjectivité individuelle et déséquilibre des formes (généralement prohibés dans le domaine de l'utiligraphie) qu'après assimilation des canons d'une beauté convenue, tempérée, sans excès. En outre, les nouvelles directives ne demandent plus non plus d'écrire rapidement ²¹, contrairement à celles de 1958 (en dernière année). Pour les fonctionnaires ministériels en charge du dossier, ces nouveautés relèvent du détail, et ne remettent pas en cause les principes de l'enseignement graphique ²². En revanche, trois changements significatifs interviennent sur le plan de la pilographe : son apprentissage, jusqu'alors facultatif, redevient obligatoire ²³ ; il débute désormais en troisième année, et non plus en quatrième (la stylographe concernant, elle, l'ensemble du cursus ²⁴) ; une indication en fixe les attributions horaires à environ vingt heures annuelles ²⁵. En arrière-plan d'une telle politique, il y

²⁰ Cf. Fujiwara Hiroshi 1967, p.23. Notons que l'auteur sépare ici les expressions *totoete* (« de manière équilibrée ») et *tadashiku* (« correctement »), alors que le discours officiel actuel en fait un bloc uni.

²¹ Les exigences de vitesse d'exécution n'apparaissent que du côté de l'expression orale et surtout de la lecture, à compter de la troisième année (cf. Monbushô dir. 1968.7.11, p.13, 16, 17, 20 et 24).

²² Cf. Fujiwara Hiroshi 1967, p.19 : 「[...] 国語科における書写指導の基本方針は、その根本においては現行のとおりであります [...]」。

²³ Voir à ce sujet le commentaire de Kaigo Tokiomi (1971, p.199) : « De nos jours, et depuis l'entrée en vigueur des directives éducatives de 1971 pour le primaire, elle [=la pilographe] est redevenue obligatoire. Je me demande si Hall, grand ordonnateur du show de graphie [*shûji*] présenté dans la grande salle [du Club des Pairs] aux éducateurs de la mission, a appris la nouvelle de cette réhabilitation. »

²⁴ Un rapport provisoire de la KKS (24 juillet 1967) ne faisait pas débiter l'emploi du pinceau en 3^{ème} année, mais « dans les années intermédiaires » du cursus (cf. Fujiwara Hiroshi 1967, p.19) : 「この中間まとめの報告によれば、[...] 毛筆を使用する書写の学習が中学年から必修となっている [...]」。

Il s'agissait, selon Fujiwara (*ibid.*, p.20), d'une ambiguïté dans la formulation : 「中学年から必修ではあるが、始期の学年は選択だということではありません」。

Mais Kamijô Shinzan laisse aussi entendre que le rapport laisse un choix entre 3^{ème} et 4^{ème} année (cf. Kamijô Shinzan 1967) : 「[...] 新しい教育課程つまり昭和46年度からは3年ないし4年生以上すべての児童に毛筆習字を履修させることとなったのである」。

²⁵ Cf. Monbushô dir. 1968.7.11, p.27 : 「硬筆を使用する書写の指導は、全ての学年で行うものとする。また、毛筆を使用する書写の指導は、第3学年以上の各学年で行い、[...]。なお、毛筆を使用する書写の指導に充

aurait une détérioration de la qualité de l'écriture des jeunes Japonais ²⁶ causée par les insuffisances de l'éducation graphique ²⁷, et, en particulier, par le recours exclusif aux stylographes, thèse notamment soutenue par Kamijô Shinzan ²⁸. Dans un article de 1967 destiné aux membres de la Société japonaise de recherche sur l'enseignement graphique [*Zenshoken*], Fujiwara revient partiellement sur cette évolution :

Au sein du curriculum de l'école élémentaire, seule la graphie au pinceau [*môhitsu ni yoru shosha*] (incluse dans la discipline de japonais) se trouve définie par les directives nationales comme une pratique facultative dont la programmation dépend de la libre décision de chaque établissement. Un tel statut constitue une singularité, dans le sens où, à l'origine, les consignes du primaire sont censées exposer les références minimales de l'éducation du niveau correspondant. On peut dire que la liberté laissée à cet égard jure dans le cadre de l'école élémentaire, dans la mesure où cette dernière dispense des enseignements conditionnant l'ensemble de la scolarité. [...] Par conséquent, si l'apprentissage pilographique [*môhitsu ni yoru shosha*] possède une utilité réelle en tant que fondement éducatif, il faut en clarifier les buts et les contenus pour le proposer à tous les élèves ; sinon, mieux vaut le supprimer carrément, au lieu de le conserver dans un état ambigu ²⁹.

À ce propos, les résultats d'un sondage de mars 1966 réalisé conjointement par la Ligue nationale pour l'éducation graphique [*Shokyôren*] (cf. C.II.2.3.5.) et la Société japonaise de recherche sur l'enseignement graphique [*Zenshoken*] (*ibid.* 2.3.4.) indiquent que quatre-vingt-seize pourcent des écoles primaires organisent alors des cours de (pilo)graphie ³⁰. L'enquête effectuée dix

ter授業時数は、各学年それぞれ年間 20 時間程度とするものとする」(「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」)。

²⁶ C'est ainsi que le quotidien *Asahi shinbun* présente la chose (cf. *Asahi shinbun*, 14 septembre 1967, p.19) : 「近ごろの子どもは誤字だらけ、字の書き方もいい加減、といった批判を背景に、文部省の教育課程審議会は小学校の中学年(3年ないし4年)以上に毛筆習字を必修科目とする、との方針を打出した」。

²⁷ Kase Kotomi (2001, p.13) cite à cet égard le spécialiste de japonais Horiguchi Kazumasa : 「このごろの子どもたちは、『書写力が全般に劣り、文字を書くことの意識がうすくなり筆順はでたらめで、字形も不正確できなかった』という指摘をうけている。そして、その原因をつくったのは書写の指導内容の不明確さであろうとされている。たしかにそれはその通りなのであろうが、それと同時に、教師の、あるいは、国語教育に携わるものの、書写指導軽視の風潮にもその一因があることを忘れてはならないと思う」(「小学校における重点的指導内容」堀口和正)。

²⁸ Kamijô Shinzan prétend que le déclin des capacités graphiques de la jeunesse nipponne est confirmé par des enquêtes publiques et autres statistiques (cf. Kamijô Shinzan 1967) : 「たとえば『大学生のレポートなど判読に苦しむような文字表現で困る。入試、入社試験の答案など、筆順はでたらめ誤字だらけで読めない。手紙、はがきの形式さえ満足に書けず相手を不快にさせる。これでは、国民の品位に関係する』という声が、学識経験者、現場教師、会社、父母の側からもあがり、全国的に大きな問題となった。公的調査や、各方面の統計上にも、書写力低下の線が大きく示されるに至った。そしてその原因は、学校における文字教育、書写指導が正しく行われないからである。とくに毛筆習字を軽視したからだ、という結論となった。／ [...] 教育界は、毛筆を廃されたためとにかく、硬筆一本で 20 年間やってみた。が、しかし、さっぱり書写力は向上しなかった。むしろ筆順は乱れ、乱雑となり、書写態度はくずれ、学習の全域に支障を来している」。

²⁹ Cf. Fujiwara Hiroshi 1967, p.20.

³⁰ Cf. Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.387. L'information est reprise dans le tableau chronologique mis en ligne par le Centre pour l'éducation de la préfecture d'Ôsaka.

Cf. <http://www.osaka-c.ed.jp/hensenpdf/webcur/wc07shod/wc0701.pdf> (consulté le 29 février 2016)

En l'occurrence, le livre de Katô Tatsujô note simplement « *shosha* », sans préciser s'il s'agit de graphie au pinceau ou

ans auparavant par le ministère auprès de cinq cents établissements (cf. C.I.5.2.) avait donné des chiffres sensiblement identiques. Dans ces conditions, les autorités auront probablement jugé opportun de maximiser ces pourcentages en imposant par le biais des directives l'apprentissage pilogriphique à tous les écoliers. Mais si, à cet égard, les arguments avancés par Fujiwara se défendent, on pourrait tout aussi bien inverser la logique, et se demander si la hauteur des valeurs observées ne plaiderait pas, *a contrario*, en faveur de l'économie d'une telle mesure. En tous cas, l'enseignement pilogriphique, dorénavant incontournable, a pour finalité de « rectifier l'ordre du tracé des caractères, faire comprendre leur forme avec exactitude, en permettant une écriture correcte et équilibrée ³¹ ». En juin 1968, la revue *Shotô kyôiku shiryô* (*Références pour l'éducation élémentaire*), publication du ministère, fait paraître un numéro spécial sur la réforme des programmes, qui présente et commente succinctement les consignes officialisées le mois suivant. Dans le chapitre relatif au japonais, Fujiwara Hiroshi (probablement l'un des principaux artisans de la réforme ³²) évoque la pilogriphie :

Au sujet de l'enseignement griphique [*shosha*] recourant au pinceau, on le dispensera en tant qu'élément de la discipline de japonais, à tous les élèves, à compter de la troisième année. Il visera essentiellement à rectifier l'ordre du tracé des caractères, à faire comprendre précisément leur forme, ainsi qu'à en permettre l'écriture correcte et équilibrée. Dans une certaine mesure, ces objectifs peuvent sans doute s'atteindre en utilisant les stylographes. Mais puisqu'on écrivait originellement *kana* et sinogrammes au pinceau, et que l'emploi de cet instrument a notamment déterminé l'ordre du tracé de ces caractères, recourir au pilogriphie constitue le moyen le plus efficace pour acquérir les bases du développement de la conscience des signes d'écriture, et de la capacité à tracer ceux-ci avec correction ³³. / C'est bien dans cette optique que la pilogriphie [*môhitsu ni yoru shosha*], jusqu'ici facultative, a été rendue obligatoire, et non dans celle de renouer avec l'enseignement calligraphique [*shûji*] qui avait cours dans les écoles d'avant-guerre, ou d'inculquer les rudiments de l'artogriphie [*shodô*] telle qu'on pratique actuellement celle-ci au lycée. Il ne s'agit pas non plus de chercher à améliorer directement pour elles-mêmes les capacités d'écriture au pinceau. L'ajustement de l'enseignement pilogriphique à l'esprit des nouvelles orientations nécessite par conséquent un réexamen consciencieux de ses contenus, de ses matériaux

non.

³¹ Cf. Monbushô dir. 1968.7.11, p.27.

³² Nagano Hideaki attribue en partie les modifications intervenues en 1968 sur le plan de l'enseignement pilogriphique aux efforts de Fujiwara Hiroshi (cf. C.II.2.3.9., note 192).

³³ Le fonctionnaire ministériel déployait des arguments similaires un an plus tôt (cf. Fujiwara Hiroshi 1967, p.22) : 「もちろん、文字を正しく書き、文字意識を養うという目標を達するのには、毛筆を使わなければ不可能だというわけではありませんし、指導さえよければ硬筆だけでも可能でありましょう。だから、今回のような目標を果すのなら、硬筆の指導を充実させ、ことさら毛筆を使用させる必要はないと主張する者も多数存在することはご承知のとおりです。しかし、ここで考えてみなければならぬことは、字形を正しく認識し、正確に書きつつ、文字に対する意識を育てるためには、同一時間内で、同一指導能力でたち向った場合に、硬筆と毛筆とどちらがより効果的かということです。[...] 毛筆を使って自然に大きな字を書いてみると『はね、はらい、とめ』などの大部分は理くつなしに字形に表われてくるものなのです。[...] 正しい文字を書くには必然的に筆順の正しさも要求されるのが、毛筆による書写なのです」。

pédagogiques, et de sa méthodologie. Autrement dit, il faudra étudier des manières de prendre en compte l'apprentissage de la graphie au pinceau [*môhitsu ni yoru shosha*] au sein de la matière de japonais, en mettant au point des programmes novateurs sur le plan de l'éducation scolaire ³⁴.

Ainsi la réintroduction dans le curriculum du primaire d'un enseignement au pinceau généralisé se justifie-t-elle par une philosophie foncièrement utilitariste. On peut supposer que la réforme résulte d'une sorte de compromis : exaucés quant à la consolidation du statut de la pilogriphie à l'école élémentaire, les griphistes ont dû, en échange, renoncer aux aspects esthétiques de la pratique. En tous cas, les partisans de la graphie au pinceau réagissent dès la publication du rapport provisoire de la Commission (juillet 1967 ³⁵) et, à l'instar de Kamijô Shinzan, se félicitent d'une politique éducative qui, en « remettant les choses dans l'ordre ³⁶ », récompense à leurs yeux deux décennies d'action militante :

Du côté de l'école primaire, la pilogriphie [*môhitsu shûji*] devient obligatoire dès la troisième année. Dans le sens où, depuis la réforme de 1951, on ne pouvait l'aborder qu'à titre facultatif à partir de la quatrième année, ceci représente un immense progrès ³⁷.

Comme l'ont déjà fait savoir les journaux, la réhabilitation de la pilogriphie [*môhitsu shûji*] en tant qu'activité obligatoire dans le cursus élémentaire, ardente aspiration populaire remontant à la fin de la guerre, a été décidée. [...] En repensant aujourd'hui à ces vingt ans écoulés, je suis submergé par l'émotion ³⁸.

Enfin nous assistons à la naissance d'un nouvel enseignement de la graphie [*shosha shodô*], fruit de vingt années d'efforts ! Depuis la défaite, le pays n'a cessé de se renier en délaissant ses caractéristiques les plus japonaises, les plus traditionnelles. Comme si son éducation ne s'adressait pas à ses propres enfants. Bondissant de joie, leur mission chevillée au corps, les enseignants de graphie [*shosha*] se doivent à présent d'œuvrer à bâtir cet enseignement graphique [*shosha shodô*], de sorte que celui-ci assure un apprentissage complet du japonais, contribue à la formation de la personnalité des élèves, ainsi qu'à l'édification et à la fortification du peuple

³⁴ Cf. Fujiwara Hiroshi 1968.6, p.224 : 「毛筆を使用する書写の学習」。
« On notera bien qu'il ne s'agit pas d'enseigner les bases de l'artogriphie [*shodô*] », rappelle la *Didactique de l'enseignement du japonais en primaire* (cf. Monbushô dir. 1969.5, Chapitre 1).

Kase Kotomi (2001, p.4) doute cependant que ces consignes aient été fidèlement appliquées : 「美しいという言葉が学習指導要領から消えたことにより、それまでの美を追求する（書道の意識がある）者と、そうでない者との間に毛筆書写に対する意識の差が出現すると思われる。昭和 43 年に毛筆が必修となって以降、書道の意識を持ち合わせていた者が義務教育の中で行き場を失い、『毛筆は硬筆の基礎』つまり、『硬筆のための毛筆』を『毛筆のための毛筆』として摺り替えていなかったか」。

³⁵ Voir par exemple la une du numéro 69 du bulletin de la Nisshoren (cf. *Nihon shodô renmei kaihô*, no.69, 30 septembre 1967, p.1) : 「毛筆書写必修となる—教育課程審議会の中間報告 教育課程審議会〈小学校教育課程改善についての中間まとめ〉発表（社会科への神話・伝説の導入、国民性育成など）」。

³⁶ Cf. Kamijô Shinzan 1967.9.14 : 「国家的な大問題として長い間論ぜられてきた問題が戦後 20 年の忍苦を経てようやく正道に復したわけである」。

³⁷ Cit. in Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.196. Notons que l'auteur utilise encore ici le mot « impropre » *shûji*.

³⁸ Adresse de Kamijô Shinzan faite à l'occasion du 8^{ème} congrès de la *Zenshoken* (organisé du 1^{er} au 3 août 1967, à Hokkaidô), cit. in Kase Kotomi 2001, p.19.

nippon³⁹.

Or le projet de généralisation de la pratique pilogriphique rencontre – avec ceux de l’allongement des listes de *kanji*, ou de la prise en compte de la mythologie dans la matière de société – des échos mitigés dans la presse⁴⁰. Les commentateurs, parfois contents des orientations générales de la réforme, s’interrogent sur l’intérêt d’une telle mesure⁴¹ à une époque où stylos à plume et autres crayons-feutres font partie du quotidien⁴². Comme d’habitude, d’aucuns estiment que la pratique au pinceau relève davantage du domaine artistique que celui de l’apprentissage du japonais⁴³. Le 14 septembre 1967, Kamiijô Shinzan et le critique Hori Hidehiko croisent le fer à propos d’écriture au pinceau dans les colonnes du quotidien *Asahi shinbun*. S’exprimant en qualité de griphiste, Kamiijô énumère par le menu les bienfaits de la pilogriphie :

En quoi la nécessité du recours au pinceau réside-t-elle ? L’instrument favorise évidemment la concentration mentale, l’introspection dans la sérénité, ainsi que l’expérience de la beauté, de la profondeur, *etc.* Mais sa haute valeur éducative provient avant tout du fait qu’il élève la conscience des signes d’écriture, permettant

1. de saisir avec exactitude la structure de chaque point et trait ;
2. de comprendre précisément la connexion des points et traits, ainsi que la forme globale des caractères ;
3. de retenir clairement l’ordre du tracé, en griphiant des signes grands et épais ;
4. de cultiver une attitude incitant à considérer les caractères avec attention, et à écrire avec soin ;
5. de faire le lien avec la typographie des manuels, originellement créée au pinceau.

Les sinogrammes, *kana*, ou caractères d’imprimerie modernes ont tous leurs racines dans les propriétés du pilogriphie. Difficile à appréhender avec les stylographes, la juste manière d’exécuter décollements, balayages, coudes, courbures, attaques, extensions et autres terminaisons se comprend aisément grâce au pinceau. Et il n’y a pas besoin d’apprendre de nombreux caractères pour assimiler les principes fondamentaux. [...] Crayons-feutres,

³⁹ Adresse de Kamiijô Shinzan faite à l’occasion du 9^{ème} congrès de la *Zenshoken* (organisé du 31 octobre au 2 novembre 1968, à Tôkyô), *cit. in* Kase Kotomi 2001, p.2.

⁴⁰ Cf. Fujiwara Hiroshi 1967, p.22 : 「中間まとめの発表以後、教育課程の改善方針について、新聞・雑誌等の教育欄、投書欄、社説、コラム欄等で大いにとりあげられています。とりわけ、毛筆による書写必修の方針については、社会科における神話問題とならんで、賛否両論が、紙面をにぎわしているのはご承知の通りです」。

⁴¹ Cf. quotidien *Yomiuri shinbun*, 6 juin 1968 (édition du soir) : 「習字の必修化のような意味不明のものもあるが、総じて現代化への姿勢が貫かれているとあってよい」（「新しい学校づくり 教育課程の基準改定をみて」吉本二郎）。

⁴² Cf. quotidien *Asahi shinbun*, 25 juillet 1967, p.14 : 「習字の必修は、多くの人がマジック、万年筆の時代にまた、なんで、といぶかしげな顔をする」（「神話復活に強い反発 教育者がみた『小学校教育改善報告』」）。 Dans son introduction au débat entre Kamiijô Shinzan et Hori Hidehiko (cf. *infra*), le journaliste de l’*Asahi shinbun* évoque une crainte de « la renaissance de l’esprit de l’artogriphie [*shodô*] » (cf. *Asahi shinbun*, 14 septembre 1967, p.19) : 「当然のことながら、強い反発も起きている。『書道の精神』をよみがえらせようという意図で、時代逆行もはなはだしい、などの意見が多い」。

⁴³ Cf. Harima Kôichi [?] 1967.6, p.76 & 78 (cf. CII.5.3., note 34).

marqueurs, *etc.* ; au fur du temps, les outils d'écriture iront vraisemblablement en se diversifiant. Mais pourvu qu'on ait acquis les rudiments de la pilogriphie, on saura employer efficacement n'importe quel instrument nouveau pour tracer les caractères avec correction, rapidité et beauté ⁴⁴.

L'apprentissage pilogriphique ne tend pas en primaire à cultiver une expression personnelle d'ordre artistique, enchaîne Kamijô ⁴⁵. Et après quelques lignes où, exactement comme Fujiwara dans l'extrait précédemment cité, il met en exergue l'esthétique de l'équilibre, et les prolongements que celle-ci promet dans le domaine de l'art ⁴⁶, le griphiste termine son plaidoyer par une tirade sur le rôle essentiel de la culture griphique dans le modelage de l'âme nationale ⁴⁷.

De son côté ⁴⁸, Hori Hidehiko juge l'enseignement de la pilogriphie – qu'il désigne la plupart du temps avec le mot *shodô* – non avvenu. D'ailleurs, ajoute le critique, s'il avait un quelconque intérêt, pourquoi se priver de le programmer tout au long de la scolarité ? Le pinceau n'ayant plus cours dans le quotidien (hormis chez quelques excentriques ⁴⁹), les concepteurs du curriculum du primaire ne sauraient en imposer l'apprentissage aux écoliers, alors qu'eux-mêmes n'emploient que les très commodes stylographes. Il importe davantage d'apprendre aux enfants à écrire correctement qu'à calligraphier avec élégance. Or la pratique pilogriphique ne garantit nullement la correction des caractères tracés : comme dit le dicton, « même le pinceau du grand maître Kôbô ⁵⁰ parfois se fourvoie. » Mieux vaut à cet égard multiplier les exercices de dictée. Hori réserve aux adultes les éventuels apports de la pilogriphie sur le plan spirituel, et souligne la mauvaise adaptation du pinceau à l'écriture horizontale, désormais dominante dans la société. Précisant ne rien avoir contre la pratique pilogriphique en tant que loisir, il achève sa diatribe par une remarque sur les dépenses additionnelles auxquelles la réforme ne manquera pas de contraindre les ménages.

Soulignons d'abord le déséquilibre du duel. Celui-ci met en effet un expert de griphie, enseignant en activité, qui se bat depuis des années au sein de commissions spécialisées pour le retour de l'enseignement pilogriphique, face à un profane dont les essais traitent de thématiques

⁴⁴ Cf. Kamijô Shinzan 1967.

⁴⁵ *Ibid.* : 「符号としての文字を通して自己を表現する、という芸術的立場は考えられていない」。

⁴⁶ *Ibid.* : 「国語科書写としての文字の美しさは、正しさを中心とした整齊の美の範囲におかれている。[...] /しかし、ここで考えておかなければならないことは、『美しく』という毛筆書の根源的なものが、否定されているかということである。『正しく書く』、『整えて書く』という国語からの要求の中には、整齊の美が横たわっている。整齊の美は芸術の根本である。けっして否定はされていないのである。小学校でつちかわれた整齊の感覚は、やがて成長して芸術へと連なっていくことになる」。

⁴⁷ *Ibid.* : 「文字を正しく書くことは、国語を大切にすることであり、国語を大切にすることは、やがて国民性を育てていく根源となるものである。今日、西欧いずれの国家をみても、その国の伝統と文化を守り、民族精神を培っているのに驚くが、文字文化の教養こそ、われわれ日本国民にとって、欠くことのできないものの一つであろう」。

L'argument figure d'ailleurs dans le titre de son article : 「賛成 身につく書写力 国民性を育てる根源」。

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ On pensera ici à des personnages tels que Bundô Shunkai, lequel expliquait à ses interlocuteurs étatsuniens de la CIE avoir toujours sur lui son matériel à écrire traditionnel (cf. C.II.1.2.).

⁵⁰ Titre du moine Kûkai.

axées sur l'existence humaine, l'amour, le mariage, *etc.* On comprend, dans ces conditions, que la démonstration de Hori ne puisse rivaliser avec celle de Kamijô du point de vue de la qualité scientifique. Mais les argumentaires développés par les deux hommes ne présentent guère de nouveauté, rappelant à plus d'un titre certains débats intervenus un demi-siècle auparavant, à l'ère Taishô⁵¹. L'affrontement tourne d'ailleurs court, car les duellistes ne discutent pas exactement sur le même sujet. Si l'échange continuait, Kamijô abonderait probablement dans le sens de Hori sur nombre des points soulevés par ce dernier, en particulier sur les finalités de l'apprentissage de la graphie au pinceau. À ce propos, Fujiwara Hiroshi explique que les détracteurs de la politique ministérielle se trompent d'objet, car ils mésestiment les implications du changement d'appellation décrété :

Le commun des mortels ayant moins l'habitude d'entendre « *môhitsu ni yoru shosha* » ou encore « *môhitsu o tsukau* » que « *shûji* », tous les journaux utilisent ce dernier terme pour parler de la généralisation de la pilogriphie. Et je crois que ceci induit généralement les gens à se faire une image de l'enseignement graphique fondée sur les souvenirs de celui [*shûji*] qu'ils ont eux-mêmes reçu dans leur enfance, il y a plusieurs dizaines d'années. De telle sorte que ceux qui prennent position pour ou contre l'idée de rendre la pilogriphie obligatoire ont tous à l'esprit les cours de graphie [*shûji*] de jadis⁵².

L'observation de Fujiwara convainc sans peine. Encore faudrait-il que, sur le terrain, on assiste au changement de paradigme promu par les nouvelles directives. Or jusqu'à cette époque, l'éducation graphique de l'école élémentaire, fréquemment confiée par les instituteurs à des collègues doués d'une belle main ou à des graphistes, s'apparente à celui du secondaire⁵³. Dès lors, comment reprocher à des non-spécialistes tels que Hori de mélanger les genres, et de réagir en

⁵¹ À ce sujet, cf. Rodolphe Diot 2015.

⁵² Cf. Fujiwara Hiroshi 1967, p.22.

⁵³ Kase Kotomoni cite (2001, p.15) Hosoya Hajime : 「書写教育が小学校でなされるのに、中学校、高等学校の段階とさほどかわらないような教育内容でなされていた面もある。国語教育の指導者は、書写は書道関係者にゆだねたところもあって、国語教育の一環としての歩みに欠けたことも事実である」(「硬筆書写と毛筆書写の問題点」細矢肇)。

Sur Hosoya, voir le site de la Fédération fondée par lui : 「昭和 56 年創設者細矢香巻によって文字を正しく速くそして、美しく書く書写力を養うという、小・中学校の書写のねらいと、生涯にわたり書を愛好する心を育て、個性豊かな書の能力を高めるという、高校の芸術書道のねらいとを達成させようという考えで創設されました」。「昭和 37 年、教育委員会の指導主事として学校教育の場で戦後中断されていた『毛筆』による文字学習を『書写』という領域で復活させ、小学校 3 年生以上の各学年で『必修』として確固とした位置づけにした最大の功労者の一人であり生涯を日本の書道教育に尽くしておられました。／また武道館書き初め展や、毎日新聞社の書道展その他、最初に手がけた行事は数多く、書写・書道の解説など、長年に渡りおこない講演やテレビ・新聞・雑誌等への著述もなさっておりました。／障害者福祉・国際親善においても幅広い活動を続け、日本全国に書道・書写教育の発展向上に力を注いできました。／特に中華人民共和国において、日中共同の書道展を各都市で行い、またシンガポール・香港・台湾などでも書道展を開催しておられました。これらの行いは細矢香巻が、いかに書写・書道を愛し、書写・書道を広めたいと思われた事のあらわれでしょう」。

Cf. <http://www.shokyoukenrenmei.com/about/index.htm> (consulté le 21 octobre 2017)

Cf. <http://www.shokyoukenrenmei.com/about/hosoya.htm> (consulté le 21 octobre 2017)

fonction du sens commun ? Autrement dit, loin de disqualifier leur auteur par le manque d'expertise qu'elles trahissent, les réserves émises par le critique retiennent l'attention en ce qu'elles représentent une opinion sans doute largement partagée chez les intellectuels « progressistes », voire au sein de la population. Ceci fragiliserait quelque peu le consensus populaire auquel prétendent s'adosser les partisans de la pilogriphie scolaire.

La refonte des directives s'accompagne de diverses mesures d'aménagement. Le ministère met ainsi en place, à partir de 1971, un ambitieux programme quinquennal de stages de formation locaux :

En coopération avec les administrations éducatives départementales, le ministère a organisé dans tout le pays des stages pratiques de pilogriphie [*môhitsu shosha*] destinés aux enseignants. Selon les échos qui ont pu nous en parvenir, ces cours, très fructueux, auraient partout connu un vif succès, ce qui constitue une excellente nouvelle pour l'enseignement griphique [*shosha*]. Dans les cinquante-deux centres qui les dispensaient à Tôkyô, quelque 4200 personnes y auraient assisté. En fait, il semble qu'on ait dû refuser beaucoup de monde, en raison notamment de la capacité limitée desdits centres. Le ministère a programmé ces stages pratiques pour une durée de cinq ans. Or, au vu de la situation de cette année, il semble que ce plan quinquennal ne suffira pas à réaliser les objectifs visés, et qu'une prolongation s'avérera nécessaire. Il faudrait que les responsables de la politique éducative de chaque niveau s'inspirent de ces stages, et prennent des dispositions afin d'améliorer l'enseignement griphique⁵⁴.

Rappelons que ce genre de mesures faisait partie des requêtes adressées aux autorités par les partisans de la pilogriphie (cf. C.II.3.5-8., notes 37, 68, 77 & 93). Pour parfaire son action, le ministère aurait en outre nommé, le 1^{er} juin 1971, un fonctionnaire spécialement chargé d'étudier les questions de griphie scolaire⁵⁵.

2. 14 avril 1969 : Directives éducatives pour le collège⁵⁶

Publiées environ un an après celles du primaire, les nouvelles directives pour le collège doivent entrer en application en avril 1972⁵⁷. En annexe, l'ouvrage présente la liste des membres

⁵⁴ Hosoya Hajime, *cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.224.

⁵⁵ Cf. Katô Tatsujô, vol.1, p.224.

⁵⁶ *Chûgakkô gakushû shidô yôryô* : 『中学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1969.4.14. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s44j/index.htm> (consulté le 15 septembre 2016)

Voir la traduction anglaise du document (Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture [2] 1976).

⁵⁷ Cf. Monbushô dir. 1969.4 : 「学校教育法施行規則 (昭利 22 年文部省令第 11 条) 第 54 条の 2 の規定に基づき、中学校学習指導要領 (昭和 33 年文部省告示第 81 号) の全部を次のように改正し、昭和 47 年 4 月 1 日から施行する。ただし、昭利 45 年 4 月 1 日から昭和 47 年 3 月 31 日までの間における中学校学習指導要領

de la Commission consultative des curricula ⁵⁸, où figure le nom de Kamijô Shinzan, du côté du japonais ⁵⁹. L'évolution horaire se caractérise par un gonflement du volume total des matières obligatoires ⁶⁰, notamment dû à un renforcement dans les domaines de l'éducation physique, des mathématiques en troisième année, et du japonais en deuxième (cf. F., tableau C69-1). La redéfinition des objectifs de la discipline de japonais suit celle du primaire :

On augmentera les capacités langagières indispensables dans la vie courante, et l'on forgera une attitude de respect envers la langue japonaise. / Il faudra pour cela

- 1 former les aptitudes et attitudes de réflexion, de compréhension et d'expression en japonais ;
- 2 encourager à acquérir des connaissances, à approfondir la réflexion, ainsi qu'à enrichir l'esprit et les sentiments à travers la compréhension et l'expression linguistique ;
- 3 apprendre à communiquer efficacement en japonais, en cultivant des capacités et attitudes propres à améliorer la qualité de la vie sociale ;
- 4 développer les compétences et attitudes fondamentales pour l'héritage et la création de la culture langagière ;
- 5 amener à saisir les particularités de la langue, affûter le sens de son utilisation pratique, et former la

の必要な特例については、別に定める」。

⁵⁸ Le rapport rendu par la KKS le 6 juin 1968 reprend en les développant les éléments déjà présents dans celui du cursus élémentaire. Voir la synthèse des points fondamentaux *in* Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo 2005, p.15) : 「次の点に留意して中学校教育 課程の改善を図る必要がある。

(1) 自然・社会・文化などについての理解のいっそうの発展をめざし、これらに対処する能力や態度の育成を強調すること。

(2) 人間として調和と統一のある発達をめざし、特に、健康と体力の増進、創造的な思考力と構想力との育成、豊かな情操の陶冶および理性的な態度や克己心とともに実践的な意欲の涵養を強調すること。

(3) 家庭、社会および国家の形成者としての必要な資質の育成をめざし、特に、人間として相互に尊重し合う態度や規律を守り責任を重んずる態度の涵養、社会事象に対する正しい認識や公正な判断力の育成、国家に対する理解と愛情を深め、進んで国家の発展に尽くそうとする態度の育成および国際理解と国際協調の精神の涵養を図り、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする態度の育成を強調すること。

(4) 社会的使命の自覚を促すとともに、将来の進路を選択する能力の育成をめざし、特に、自己の個性・能力・特性などの理解、社会連帯の意識や進んで公共に奉仕する態度の涵養、職業についての基礎的な知識や技能の修得および勤労を尊重する態度の育成を強調すること」(「中学校の教育課程の改善について(答申)」。

⁵⁹ Cf. Monbushô dir. 1969.4, p.270-278. Il y a 3 listes : celle des membres de la KKS, celle des chargés d'enquêtes spécialisées, et celle des personnes ayant collaboré au travail de recherche. Kamijô est cité dans la seconde (p.271) et la troisième (p.273) : 「2. 中等教育課程分科審議会専門調査員(国語) : 宇野義方(立教大教授)、上条周一(東京教育大教授)、永野賢(東京学芸大学助教授)、望月久貴(東京学芸大学教授兼附属世田谷小学校長)、山本寛太(東京都江東区深川第1中学校長) / 3. 中学校教育課程調査研究協力者(*印は教育課程審議会専門調査員兼任)(国語) : 芦沢節(国立国語研究所第2研究部国語教育研究室長)、宇野義方(立教大教授*)、大石初太郎(専修大教授)、大木春基(東京教育大附属中教諭)、上条周一(東京教育大教授*)、久保田勝蔵(江東区教育委員会指導主事)、斎藤喜問(お茶の水女子大学附属中学校教頭)、八木徹夫(東京都教委指導主事)、白石大二(早稲田大学教授)、永野賢(東京学芸大学助教授*)、羽柴弘(府中市立府中第5中教諭)、飛田多喜雄(成蹊大学講師)、細矢肇(東京都教育委員会西多摩教育教務所)、望月久貴(東京学芸大学教授兼附属世田谷小学校長*)、柳下昭夫(東京町田市教委指導主事)、山本寛太(東京都江東区深川第1中学校長*)」。

Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.683 : 「昭和41年/2月、教育課程専門調査委員が任命された。小学校続木湖山・中学校上条の2人「中学校八木徹夫、細矢肇、柳下昭夫の3氏」。

⁶⁰ On passe de 2695h à 2860h.

volonté de protéger, ainsi que de perfectionner le japonais ⁶¹.

La présentation des contenus se scinde en quatre rubriques, dont la troisième prend en compte l'enseignement graphique (cf. tableau C69-2) :

Tableau C69-2 : Structure des directives du japonais au collège (1969)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Écoute et expression orale [...]
	B. Lecture [...]
	C. Écriture [<i>kaku koto</i>] 1. Rédaction. 2. Graphie [<i>shosha</i>]. 3. Activités abordées pour enseigner les points susmentionnés.
	D. Paramètres linguistiques [...]
3. Mise en place des contenus	[...]
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1969.4.	

L'enseignement graphique (tous instruments confondus) occupe vingt pourcent des heures de japonais en première année, et dix pourcent en seconde (indication inédite), les attributions horaires pour la troisième année demeurant libres ⁶². Voici en quoi consistent les nouvelles consignes (cf. tableau C69-3) :

Tableau C69-3 : Objectifs et contenus de l'enseignement graphique au collège (1969)		
	Objectif 4	Contenu C6
1 ^{ère} année	Développer compétences et attitudes graphiques [<i>shosha</i>] permettant de tracer les caractères de manière correcte et équilibrée, mais aussi rapide.	<p>a. Développer les capacités stylographiques et pilographiques [<i>shosha</i>], en comprenant la façon de tracer les signes d'écriture, et d'en équilibrer la forme.</p> <p>b. Écrire en faisant attention à la taille et la répartition des caractères.</p> <p>c. Saisir et mettre en pratique les rudiments de la graphie courante simple des <i>kanji</i>.</p> <p>d. Écrire efficacement, en choisissant le matériel adéquat, et en réfléchissant à la taille et à la répartition des caractères.</p>

⁶¹ Cf. Monbushô dir. 1969.4, p.5.

⁶² *Ibid.*, p.16. Cette précision horaire pour la 2^{ème} année, en dépit de la faiblesse du volume qu'elle représente, va dans le sens souhaité par les graphistes (cf. Katô Tatsujô, vol.1, p.542) : 「[...] 1年の10分の2であれば、週1時間の授業が組めるが、10分の1では、指導方法に問題は残る。しかし前回、昭和33年の適宜に比べたら進歩である」。

2 ^{ème} année	Cultiver les capacités et attitudes favorisant un tracé des caractères correct, joli et rapide, selon les objectifs et les besoins.	a. Écrire efficacement, en choisissant le matériel adéquat, et en réfléchissant à la taille et à la répartition des caractères. b. Comprendre et mettre en pratique l'écriture de la graphie courante simple.
3 ^{ème} année	En acquérant capacités et attitudes graphiques [<i>shosha</i>], cultiver la compréhension et l'intérêt relatifs aux caractères manuscrits.	a. Rédiger comme il convient les divers types de textes, en mettant à profit les caractéristiques respectives des stylographes et piloglyphes. b. Former la compréhension et l'intérêt concernant les signes d'écriture manuscrits.
Source : Monbushô dir. 1969.4, p.5-15		

Des remarques adjacentes portant sur les activités envisagées requièrent la pratique de l'écriture des *kana* ainsi que des sinogrammes en graphies régulière et courante simple dès la première année, ainsi que celle de l'appréciation en troisième⁶³. Quant au type de textes pris en compte, il s'agit essentiellement d'écrits utilitaires (correspondance, journaux intimes, rapports, exposés d'opinion, *et cetera*⁶⁴). Les consignes citées ci-dessus ne contiennent qu'une mention du souci esthétique (la seule pour tout le département), en deuxième année, dernier stade de l'enseignement graphique doté d'un horaire défini. Le *Guide pédagogique pour le japonais au collège* publié en 1970 par le ministère⁶⁵ laisse néanmoins entendre que ces préoccupations perdurent jusqu'en troisième année⁶⁶. Toujours au dernier niveau, ledit ouvrage propose des activités de copie de modèles analogues à celles auxquelles se livrent les lycéens :

[...] il ne faut par ailleurs pas oublier de faire comprendre la façon d'équilibrer joliment les caractères grâce

⁶³ Cf. Monbushô dir. 1969.4, p.7, 11 et 15.

⁶⁴ *Ibid.* Ces indications sont rassemblées dans un tableau (p.91) du *Guide pédagogique* de 1970 (cf. Monbushô dir. 1970.5).

⁶⁵ *Chûgakkô shidôsho : kokugohen* : 『中学校指導書 国語編』

Cf. Monbushô dir. 1970.5. Le volume est dû à un comité de 21 collaborateurs dont 15 faisaient, à l'instar de Kamijô Shinzan ou Hosoya Hajime, partie des listes annexes des *Directives* de l'année précédente : 「芦沢節 (国立国語研究所第2研究部長)、浦田欣二 (岡山県教育委員会指導主事)、遠藤勝郎 (東京都北区北中学校教頭)、大石初太郎 (専修大教授)、大木春基 (東京教育大学附属高等学校教諭兼中教諭)、大村はま (東京都大田区立石川台中学校教諭)、上条周一 (東京教育大教授)、久保田勝蔵 (東京都江東区教育委員会指導主事)、斎藤喜問 (お茶の水女子大学附属中学校教頭)、白石大二 (早稲田大学教授)、千田玄 (岩手県立住田高等学校長)、永野賢 (東京学芸大学助教授*)、羽柴弘 (東京都府中市立府中第5中教諭)、飛田多喜雄 (成蹊大学教授)、広野昭甫 (東京都大田区立大森第3中学校教諭)、細矢肇 (東京都教育委員会西多摩教育事務所管理指導係長)、元村勉 (長崎県教育委員会指導主事)、望月久貴 (東京学芸大学教授兼附属世田谷小学校長)、八木徹夫 (東京都教委指導主事)、柳下昭夫 (東京都教育委員会主任指導主事)、山本寛太 (東京都江東区深川第1中校長)」。

Ce groupe est encadré par 5 fonctionnaires ministériels dont Shibuya Munemitsu.

⁶⁶ *Ibid.*, p.90 : 「第3学年のイは『書写された文字に対する理解と関心をもつこと。』である。書写された文字を見て、字形の整え方や文字の配置のよしあしを見分け、書写に対する興味や関心もち、目的や必要に応じて文字を正しく、美しく書こうと意欲的な態度を身につけることである」。

à des activités d'écriture pratique où l'on incitera à observer et copier [*shosha*] des chefs-d'œuvre classiques et autres productions de qualité ⁶⁷.

Mais en ce qui concerne strictement la première année, et contrairement aux indications de 1958, la beauté graphique ne semble plus recherchée. Le *Guide pédagogique* de 1970 précise :

L'enseignement graphique [*shosha*] vise pour l'essentiel à rendre capable de discerner avec exactitude la forme des caractères, ainsi que d'écrire ceux-ci de manière correcte et équilibrée. Aussi s'agira-t-il de connaître les divers types de graphies, de points et traits, ou encore l'ordre du tracé ; de réfléchir à la manière d'agencer la forme des signes d'écriture ; ainsi que d'acquérir la capacité d'écrire les caractères avec correction et équilibre. Ceci introduira aux bases de l'expression artographique [*shodô*] pratiquée dans le cadre du département des arts, au lycée. Quiconque parvient à tracer comme il le souhaite des caractères beaux et bien proportionnés éprouve plaisir et satisfaction, sentiments qui stimulent le désir de graphier [*shosha*]. Tout en cultivant les compétences et attitudes permettant une écriture correcte, équilibrée et rapide, l'enseignement de la graphie [*shosha*] doit approfondir la conscience des signes d'écriture, ainsi qu'enrichir l'esprit et le ressenti. De la sorte, il favorisera la formation de conduites respectueuses de la langue japonaise ⁶⁸.

Le texte propose en outre, dès la première année, le recours à des formats traditionnels de papier (*shikishi, tanzaku*), afin de varier l'expression graphique, par exemple à l'occasion de la rédaction de poèmes ⁶⁹, ce qui tend à renforcer le lien avec l'artographie lycéenne. Notons enfin que les consignes ne prévoient pas d'option de graphie, bien que les établissements restent libres de programmer ce que bon leur semble parmi les disciplines indiquées, dans la limite des horaires prescrits ⁷⁰.

3. 15 octobre 1970 : *Directives éducatives pour le lycée* ⁷¹

Depuis le début des années 1960, les autorités étudient les mesures à prendre pour répondre au

⁶⁷ *Ibid.*, p.91.

⁶⁸ *Ibid.*, p.86.

⁶⁹ *Ibid.*, p.90 : 「[...] 書く位置をくふうして書くことも、表現効果の上からたいせつである。感動を文章や詩歌に書く場合には、用紙も、色紙や短冊などを使って、書くことの表現のくふうをすることがある」。

Et pour la 3^{ème} année (*ibid.*) : 「[...] 鑑賞に関連して、色紙や短冊も書式の指導として取り扱うことが考えられる」。

⁷⁰ Cf. Monbushô dir. 1969.4, tableau annexe 2, remarque 3 : 「選択教科の授業時数については、外国語は各学年 105 を標準とし、農業、工業、商業、水産、家庭又は中学校学習指導要領で定めるその他特に必要な教科は、それぞれ、第 1 学年及び第 2 学年にあつては 35、第 3 学年にあつては 70 を標準とする」。

⁷¹ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『高等学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1970.10. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s45h/index.htm> (consulté le 15 septembre 2016)

Pour la traduction anglaise officielle de ce document, cf. Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture [3] 1976.

gonflement accéléré de la population lycéenne. Sous l'effet du premier *baby-boom*, celle-ci fait plus que doubler en quinze ans, croissant de moins de deux millions d'élèves en 1950 à un pic de cinq millions en 1965⁷². Passée de quarante-trois pourcent en 1950 à cinquante-cinq en 1959, la proportion de la scolarisation au second niveau du secondaire avoisine les soixante-cinq pourcent en 1963⁷³, et bondit jusqu'à quatre-vingt-deux en 1970⁷⁴. En 1975, elle franchit la barre des quatre-vingt-dix pourcent (cf. F., graphique 7⁷⁵). Le rapport que Morito Tatsuo, président de la Commission centrale consultative sur l'éducation [*Chûkyôshin*], remet au ministre le 31 octobre 1966⁷⁶ recommande un examen approfondi des contenus et méthodes des enseignements disciplinaires, visant une diversification de l'offre éducative qui adapterait celle-ci aux aptitudes et orientations des élèves, et permettrait de répondre aux besoins de main-d'œuvre des secteurs d'activités émergents, ainsi qu'à une spécialisation professionnelle accrue⁷⁷. Intitulé « Figure de l'homme idéal⁷⁸ », le volet annexe qui complète le document prétend définir les qualités générales de la jeunesse nipponne produite par le système réformé⁷⁹. Les accents réactionnaires du dernier

⁷² Cf. site du ministère : 「高等学校の生徒数は、昭和 25 年では 194 万人であつたが年々増加し、40 年には 500 万人を上回り、戦後最大の規模となった。その後、昭和 47 年の 415 万人まで減少したが、以後再び増加に転じ、55 年には 462 万人となっている。昭和 40 年前後に生徒数が急増したのは、第 1 次ベビーブームの影響が高等学校に波及した結果である」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198001/hpad198001_2_014.html (consulté le 3 juillet 2016)

⁷³ *Ibid.* : 「今日、高等学校への進学者数はすでに義務教育修了者数の 3 分の 2 にのぼり、その他の各種教育・訓練施設に学ぶ者も少なくないが、このことも [...]、すべての青少年を対象として後期中等教育の拡充整備を図るべき段階に至っていることを示していると思われる」(「後期中等教育の拡充整備について(諮問)」荒木萬壽夫文相、1963 年 6 月 24 日)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm#26 (consulté le 25 juin 2016)

⁷⁴ *Ibid.*

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198001/hpad198001_2_014.html (consulté le 3 juillet 2016)

⁷⁵ *Ibid.* : 「中学校卒業者の後期中等教育(高等学校・高等専門学校)への進学率の推移を見ると、後期中等教育への進学は、昭和 25 年には 42.5%であつたが、昭和 29 年には 50%を超えた(50.9%)。その後は経済の成長や教育に対する需要の増大などに支えられて、図 1-8 に示すように、昭和 36 年に 60%、昭和 40 年に 70%を超え、そして昭和 45 年には 80%を超えるという急速な上昇を見せた。その後も伸び率は小さくなっているものの、昭和 50 年には 91.9%へと上昇した」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad197501/hpad197501_2_017.html (consulté le 3 juillet 2016)

⁷⁶ *Kôki chûtô kyôiku no kakujû seibi ni tsuite (tôshin)* : 「後期中等教育の拡充整備について(答申)」

⁷⁷ Voir le texte du rapport sur le site du ministère : 「普通教育を主とする学科および専門教育を主とする学科を通じ、学科等のあり方について教育内容・方法の両面から再検討を加え、生徒の適性・能力・進路に対応するとともに、職種の専門的分化と新しい分野の人材需要とに即応するよう改善し、教育内容の多様化を図る」(「高等学校教育の改善」(1))。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm (consulté le 1^{er} octobre 2016)

⁷⁸ *Kitaisareru ningenzô* : 「期待される人間像」

⁷⁹ *Ibid.* : 「それでは、主体としての人間のあり方について、われわれはどのような理想像を描くことができるであろうか。そのような理想像は、国民各個人がみずからの人間形成の目標として希求するものであるとともに、人間形成を媒介する教育の仕事に従事する者が教育活動の指針とするにふさわしいものでなければならない。それを、われわれは期待される人間像と呼ぶ。教育の究極の理想を探究することは、このような期待される人間像を追及することにほかならない。／ [...] 本審議会は、別記の『期待される人間像』が、広く一般国民、とくに青少年の教育に従事する人々が人間像を追求しようとする場合、あるいは、政府が基本的な文教施策を検討する場合に、参考として利用されることを期待するものである」(「人間形成の目標としての期待される人間像」)。

chapitre de l'*addendum*, qui valorise l'amour du pays⁸⁰, de l'empereur (en tant que symbole⁸¹), et des traditions nationales⁸², suscitent de virulentes critiques de la part de la gauche⁸³. La Commission consultative sur les curricula (KKS) planche sur une révision des directives pour le lycée à partir d'avril 1968. Elle publie fin septembre 1969 le résultat de ses travaux⁸⁴, base sur laquelle le ministère établit les nouveaux textes. Des griphistes comme Itô Sanshû, Kamijô Shinzan, Ukai Kankyô, Katô Tatsujô, Suzuki Tenjô ou encore Kuwahara Suihô participent à ce processus⁸⁵. La publication de ces directives s'accompagne, le 30 mai 1972, de celle d'un *Commentaire* officiel relatif au département des arts⁸⁶, dû, pour le chapitre sur l'artogriphie, à un comité de neuf rédacteurs dont la moitié a déjà collaboré à la version précédente⁸⁷. La réforme, qui doit entrer en application graduellement à compter de 1973⁸⁸, se concentre sur les cinq points suivants :

1. Clarification des objectifs.
2. Restructuration du curriculum et précision de la nature des matières.
3. Sélection et limitation des contenus.

⁸⁰ *Ibid.* : 「真の愛国心とは、自国の価値をいっそう高めようとする心がけであり、その努力である。自国の存在に無関心であり、その価値の向上に努めず、ましてその価値を無視しようとすることは、自国を憎むことともなろう。われわれは正しい愛国心をもたなければならない」（「期待される人間像」「第4章 国民として」）。

⁸¹ *Ibid.* : 「日本の歴史をふりかえるならば、天皇は日本国および日本国民統合の象徴として、ゆるがぬものをもっていただことが知られる。[...] しかも象徴するものは象徴されるものを表現する。もしそうであるならば、日本国を愛するものが、日本国の象徴を愛するということは、論理上当然である」。

⁸² *Ibid.* : 「日本の美しい伝統としては、自然と人間に対するこまやかな愛情や寛容の精神をあげることができる。われわれは、このこまやかな愛情に、さらに広さと深さを与え、寛容の精神の根底に確固たる自主性をもつことによって、たくましく、美しく、おおらかな風格ある日本人となることができるのである」。

⁸³ Ces critiques émanent notamment du Parti socialiste, du syndicat d'enseignants *Nikkyôso*, mais aussi d'intellectuels comme l'écrivain Ôe Kenzaburô, ou le spécialiste des sciences de l'éducation Horio Teruhisa. Voir les articles ci-après : 「中教審『期待される人間像』中間報告に対する日本社会党の態度」昭和40年1月14日、(『戦後日本教育資料集成8巻』、57頁)、(『期待される人間像』批判のために)日教組、昭和40年3月6日(同、61頁)、(「不倖なら手を拍こう！『期待される人間像』を批判する」大江健三郎(『文献資料集成日本道徳教育論争史 第3期第13巻：「期待される人間像」論争』、貝塚茂樹監修、日本図書センター、2015年、262～268頁)、(「勅語・基本法・期待される人間像」堀尾輝久(同、412～432頁)。

⁸⁴ *Kôtôgakkô kyôiku katei no kaizen ni tsuite (tôshin)* : 「高等学校教育課程の改善について(答申)」

⁸⁵ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.683 : 「昭和42年/7月、高等学校専門調査委員に伊東参州氏、並びに教育課程調査研究協力者が任命された。[...] 高等学校上条、鶴飼正治、加藤達成、桑原清義[美?]、白井義弘、鈴木三省、堀江知彦の各氏」。

⁸⁶ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsuhen* : 『高等学校学習指導要領解説 芸術編』 Cf. Monbushô dir. 1972.5. L'ouvrage consacre une cinquantaine de pages à l'artogriphie (p.188-234), rallongement dû à l'ajout du troisième niveau.

⁸⁷ Le comité de rédaction se compose des griphistes déjà cités : Itô, Ukai, Kamijô, Kuwahara, Suzuki et autres (*ibid.*) : 「伊東寿(東京学芸大学教授)、鶴飼正治(横浜市立横浜商業高等学校教諭)、上条周一(大東文化大学講師)、桑原清美(書家)、渋谷宗光(大妻女子大生教授)、白井美弘(前東横学園女子短期大学講師)、杉岡正美(大阪教育大学教授)、鈴木三省(東京都立赤城台高等学校教諭)、堀江知彦(早稲田大学講師)」。

Katô Tatsujô intervient en tant que fonctionnaire ministériel (*ibid.*, page non-numérotée) : 「なお、文部省においては、次の関係官が本書の審議に参加し、編集については、主として初等中等教育局高等学校教育課教科調査官花村大、宮脇理および加藤達成が担当した」。

⁸⁸ Cf. Monbushô dir. 1970.10, p.439 : 「この省令は、昭和48年4月1日から施行する。ただし、改正後の学校教育法施行規則第57条及び別表第3の規定は、同日以降高等学校の第1学年に入学した生徒に係る教育課程から適用する」。

4. Assouplissement du programme de chaque matière.
5. Augmentation du nombre d'unités de valeur à valider ⁸⁹.

En japonais, comme dans la version précédente, l'unique consigne relative à la graphie requiert une écriture correcte des sinogrammes ⁹⁰. Dans le département des arts, on a systématiquement redéployé les matières sur trois niveaux, à raison de deux unités de valeur chacun (cf. F., tableau L70-1), agencement qui prévaut encore de nos jours. Cette mesure semble destinée à combler l'écart trop important qui existait jusqu'alors entre les niveaux I et II ⁹¹. La totalité des lycéens doit dorénavant choisir au moins une discipline artistique de niveau I, et valider les deux unités de valeur correspondantes ⁹². Pour les élèves du cursus général, le nombre minimum d'u.v. passe à trois, ce qui encourage fortement – mais sans y obliger complètement ⁹³ – le choix des cours de niveau II (cf. F., tableau L70-2). Ces dispositions visent « la formation d'une sensibilité esthétique riche » dans la perspective d'un « développement harmonieux de la personne ⁹⁴ ». Les cours de niveau I inculquent les fondamentaux, approfondis aux étapes supérieures dans un esprit de plus en plus libéral ⁹⁵. Quant aux objectifs du département, la restructuration a placé une orientation générale au-dessus de trois finalités plus concrètes, mais l'optique n'a guère évolué, et les formulations paraphrasent souvent celles de 1960 :

On développera les capacités artistiques et l'on enrichira la sensibilité esthétique [jōsō], tout en visant la construction d'une personnalité créative et originale. À cet égard,

⁸⁹ Cf. Monbushō dir. 1972.5, p.6.

⁹⁰ Il s'agit du contenu C. (écriture [kaku koto]), dans le cours de langue contemporaine (cf. 1970.10, p.21) : 「当用漢字が正しく書けるようになり、国語の表記のしかたに慣れること」（「現代国語」）。

⁹¹ Cf. 1972.5, p.3 : 「[...] I を付した科目を履修したのち、さらに引き続いて II を付した科目を履修しようとした場合、両者の内容の間に幅がありすぎるため、指導計画がたてにくかったり、体系づけが行いにくかったりするなどの傾向が見られた」。

⁹² Il n'est plus permis de limiter ce nombre d'unités à une pour les cas exceptionnels (*ibid.*, p.9) : 「[...] 改定前のように、特別の事情がある場合には、1 単位に減じることができるという教育課程の編成は、今回の改訂によって許されなくなる」。

⁹³ Au cas où l'on souhaite s'en tenir à trois u.v., le texte recommande l'augmentation de celles du niveau I, plutôt que de proposer un cours de niveau II d'une seule u.v. (*ibid.*, p.9) : 「かりに、3 単位を履修させる場合には、I を付した科目の標準単位数の 2 単位に増加単位として 1 単位を加えて 3 単位とする考え方が最も望ましいといえよう。I を付した科目を 2 単位、これに続く II の科目を 1 単位、合計 3 単位を履修することも可能ではあろうが、教科・科目の 1 単位履修は適当でないとする考え方からは、あまり望ましいとはいえないだろう」。En outre, la possibilité de changer de matière d'une année sur l'autre subsiste (mais on ne peut pas sauter de niveau).

⁹⁴ *Ibid.*, p.4-5 : 「今回の改訂に当たっては、『芸術』のうち I を付したいずれかの科目についてすべての生徒に 2 単位を履修させることとし、また、普通科にあっては、3 単位を下ってはならないこととした。／このことは、今回の教育課程の改善の基本方針の一つである『人間として調和のとれた発達を旨とし、現状にかんがみ特に重視すべき点』として、『豊かな情操の陶冶』の趣旨にそったものである」。

⁹⁵ *Ibid.*, p.8 : 「(1) I を付した科目／すべての生徒がいずれかを選んで履修するものであるから、この科目は芸術に関する基本的な経験を通して、芸術的教養を得させるような性格をもつ。／(2) II を付した科目／それぞれに対応する I を付した科目を履修した生徒が、その能力や適性に応じて進んで履修するものであるから、この科目は基本的な経験を深めつつ芸術的教養を高めるような性格をもつ。／(3) III を付した科目／それぞれに対応する II を付した科目を履修した生徒が、さらに進んで芸術的教養を高めるための科目である。したがって、原則として、内容のうちのいずれかを選んで履修するものとしている」。

- (1) on mettra à profit l'expérience de l'apprentissage de l'art pour affiner le sens du beau, ainsi que pour développer les facultés de création et d'appréciation artistiques ;
- (2) on mettra à profit l'expérience de l'apprentissage artistique pour cultiver des attitudes et aptitudes pratiques permettant d'égayer ainsi que d'enrichir la vie privée et sociale ;
- (3) on amènera à comprendre la nécessité des apports de l'art à l'épanouissement de la personne dans toute son humanité, ainsi qu'au développement harmonieux de la culture, et on fera prendre conscience de la contribution du domaine artistique à l'entente et l'amitié internationales ⁹⁶.

En ce qui concerne l'artogriphie [*shodô*], un léger changement de tonalité se fait sentir par rapport à la version précédente, les nouvelles orientations soulignant en particulier les aspects de la discipline liés à la morale, à la vie quotidienne ainsi qu'à l'évolution historique et théorique ⁹⁷. Aux niveaux II et III, les directives se garnissent ainsi d'un volet sur la théorie [*riron*], dont les contenus recoupent en partie ceux de la partie compréhension [*rikai*] des versions de 1956 et 1960. Plus concrètement, il faut noter l'apparition du domaine de la « griphie en écriture mixte » [*kanji kana majiri no sho*] (pour raccourcir, nous utiliserons l'acronyme GEM). Le texte de ces consignes (cf. tableau L70-3) se caractérise par sa longueur et sa redondance (la mouture suivante opérera une simplification) :

Tableau L70-3 : Programme de la matière artogriphie [<i>shodô</i>] au lycée (1970)	
– Artogriphie [<i>shodô</i>] I –	
1. Objectifs	<ol style="list-style-type: none"> (1) Accroître les compétences d'utilogriphie [<i>shosha</i>], cultiver les capacités griphiques [<i>sho</i>] fondamentales, et faire connaître le plaisir de s'exprimer. (2) Familiariser les élèves avec une griphie [<i>sho</i>] de qualité, et cultiver les facultés d'appréciation. (3) À travers des activités d'expression et d'appréciation, amener les élèves à comprendre la griphie [<i>sho</i>] de telle sorte qu'ils y prennent goût et s'impliquent dans son évolution. (4) A travers l'apprentissage de la griphie [<i>sho</i>], affiner le sens du beau, approfondir la connaissance de la culture artistique, enrichir la sensibilité esthétique, et encourager à mettre en œuvre l'enseignement griphique [<i>sho</i>] dans la vie courante.
2. Contenus	<p>A. <u>Expression</u></p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Cultiver la capacité à adapter l'expression aux émotions, intentions et applications. (2) Développer les capacités d'expression griphique [<i>sho</i>] grâce à des activités de copie de

⁹⁶ Cf. Monbushô dir. 1970.10, p.98.

⁹⁷ Cf. Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.155-156 : 「四 『書道』では特に次の点が改善された内容である。

1. 精神面の高揚と品性の形成
2. 生活面の向上と多様な開発
3. 理論面の研究と東西文化の把握」。

	<p>modèles et de création.</p> <p>(3) À travers l'expression en sinogrammes, en <i>kana</i>, ou en écriture mixte, enseigner les principes et techniques relatifs aux points ci-dessous :</p> <p>(a) Composition d'ensemble. / [...]</p> <p>(b) Élaboration de la forme des caractères. / [...]</p> <p>(c) Tracé des points et lignes. / [...]</p> <p>(d) Exploitation des tonalités d'encre. / [...]</p> <p>(4) Principalement à travers l'apprentissage de l'expression, donner une compréhension de la graphie [<i>sho</i>] (caractéristiques, sens actuel, copie de modèles et création, <i>etc.</i>).</p> <p>B. <u>Appréciation</u></p> <p>(1) Amener à une appréciation spontanée du beau graphique [<i>sho</i>] sur le plan des effets de l'expression :</p> <p>(a) Cachet [<i>seijô</i>]</p> <p>(b) Harmonie</p> <p>(2) Amener à une appréciation analytique de la beauté graphique [<i>sho</i>] du point de vue des éléments plastiques.</p> <p>(a) Composition d'ensemble.</p> <p>(b) Forme des caractères.</p> <p>(c) Points et lignes.</p> <p>(d) Tonalités d'encre.</p> <p>(3) Amener à goûter le beau graphique [<i>sho</i>] à partir de connaissances sur les motivations de la production, la personnalité de l'auteur, le contexte socio-historique, <i>etc.</i></p> <p>(4) En se référant notamment aux critères susmentionnés, amener à une appréciation esthétique globale de la graphie [<i>sho</i>] en sinogrammes, en <i>kana</i>, ou en écriture mixte.</p> <p>(5) En particulier à travers l'apprentissage de l'appréciation, développer la compréhension des points suivants :</p> <p>(a) Graphies [<i>shotai</i>], styles [<i>shofû</i>] et genèse des sinogrammes.</p> <p>(b) Styles [<i>shofû</i>] et genèse des divers types de <i>kana</i>.</p> <p>(c) Graphie en écriture mixte.</p>
<p>3. Mise en place des contenus</p>	<p>(1) Concernant la partie expression, on pensera aux points suivants :</p> <p>(a) Caractères employés.</p> <p>1. Pour les sinogrammes, on se concentrera principalement sur les graphies régulière et courante.</p> <p>2. Pour les <i>kana</i>, on abordera surtout les <i>hiragana</i>, en tenant également compte des</p>

	<p>enchaînements de caractères [<i>renmen</i>].</p> <p>(b) Sur le plan des instruments, on ne recourra pas uniquement au pinceau, mais aussi, selon les buts et usages visés, aux stylographes et autres.</p> <p>(c) On s'efforcera de mettre à profit dans la vie courante les capacités d'expression graphique [<i>sho</i>] acquises.</p> <p>(d) On accordera, en fonction des objectifs, le poids qui convient aux divers types d'activités (copie de modèles ou création), et de travaux (art graphique [<i>geijutsusho</i>] ou graphie de la vie courante [<i>seikatsusho</i>]).</p> <p>(2) À propos de l'abord des contenus, on songera aux points ci-dessous :</p> <p>(a) Prendre garde à lier étroitement expression et appréciation au sein d'un enseignement organique et efficace.</p> <p>(b) Suivant les objectifs, veiller à s'appuyer sur des œuvres de graphie [<i>sho</i>] contemporaine ou des chefs-d'œuvre classiques dûment sélectionnés.</p> <p>(c) Multiplier les occasions de cultiver l'appréciation et la compréhension à partir de documents authentiques, en se référant aux sources immédiatement disponibles, en visitant des expositions, <i>etc.</i></p>
<p>– Artographie II –</p>	
<p>1. Objectifs</p>	<p>(1) À travers des activités de copie de modèles et de création, accroître les facultés d'expression graphique [<i>sho</i>], et faire connaître le plaisir de composer.</p> <p>(2) <i>Cf. supra</i>, Artographie I, 1. (2)</p> <p>(3) <i>Ibid.</i>, (3)</p> <p>(4) À travers l'apprentissage de l'expression, l'appréciation et la théorie graphiques [<i>sho</i>], affiner le sens du beau, approfondir la connaissance de la culture artistique, enrichir la sensibilité esthétique, et former les attitudes ainsi que les capacités permettant de mettre en œuvre l'enseignement graphique [<i>sho</i>] dans la vie courante.</p>
<p>2. Contenus</p>	<p>A. <u>Expression</u></p> <p>(1) Cultiver la capacité à adapter une expression graphique [<i>sho</i>] créative aux émotions ou aux intentions.</p> <p>(2) Approfondir la maîtrise d'une expression appropriée aux applications.</p> <p>(3) Accroître les facultés d'expression graphique [<i>sho</i>] grâce à des activités de copie de modèles et de création.</p> <p>(4) Développer les capacités d'expression graphique [<i>sho</i>] grâce à des activités de copie de modèles et de création.</p> <p>(5) À travers l'expression en sinogrammes, en <i>kana</i>, ou en écriture mixte, enseigner les principes</p>

et techniques relatifs aux points ci-dessous :

- (a) Composition d'ensemble. / [...]
- (b) Élaboration de la forme des caractères. / [...]
- (c) Tracé des points et lignes. / [...]
- (d) Exploitation des tonalités d'encre. / [...]
- (e) Sélection du matériel. / [...]

B. Appréciation

- (1) Approfondir l'appréciation spontanée du beau graphique [*sho*] sur le plan des effets de l'expression.
 - (a) Cachet
 - (b) Harmonie
 - (c) Éléance [*kiin*]
- (2) Approfondir l'appréciation analytique de la beauté graphique du point de vue des éléments plastiques.
 - (a) Composition d'ensemble
 - (b) Forme des caractères
 - (c) Points et lignes
 - (d) Tonalités d'encre
- (3) Amener à goûter le beau graphique [*sho*] à partir de connaissances sur les motivations de la production, la personnalité de l'auteur, le contexte socio-historique, l'ethnicité, le climat culturel local, *etc.*
- (4) En se référant notamment aux critères susmentionnés, amener à une appréciation esthétique globale et critique de la graphie [*sho*] en sinogrammes, en *kana*, ou en écriture mixte.

C. Théorie

Amener à une compréhension des points suivants.

- (1) Signification de la graphie [*sho*] dans l'histoire culturelle :
 - (a) Historicité de la graphie
 - (b) Artisticité [*geijutsusei*] de la graphie
- (2) Évolutions et tendances graphiques [*sho*] :
 - (a) Évolution de la graphie chinoise
 - (b) Évolution de la graphie japonaise
 - (c) Tendances de la graphie contemporaine
- (3) Théorie de l'expression :
 - (a) Composition d'ensemble

	<ul style="list-style-type: none"> (b) Élaboration de la forme des caractères (c) Tracés des points et lignes (d) Exploitation des tonalités d'encre (4) Matériel : <ul style="list-style-type: none"> (a) Types et caractéristiques (b) Critères de sélection (c) Propriétés et effets expressifs (5) Théorie de l'appréciation : <ul style="list-style-type: none"> (a) Objet (b) Méthode (c) Critique
<p>3. Mise en place des contenus</p>	<ul style="list-style-type: none"> (1) Concernant la partie expression, on pensera aux points suivants : <ul style="list-style-type: none"> (a) Caractères employés <ul style="list-style-type: none"> 1. Pour les sinogrammes, on se concentrera principalement sur les graphies régulière, courante et cursive, en introduisant également scribe, sigillaire, et autres. 2. Pour les <i>kana</i>, on abordera surtout les <i>hiragana</i>, et on introduira les <i>kana</i> non-standard. On prendra aussi en compte les jeux d'espace [chirashigaki]. (b) Cf. <i>supra</i>, Artographie I, 3. (1) (b) (c) <i>Ibid.</i>, (c) (d) <i>Ibid.</i>, (d) (2) À propos de l'abord des contenus, on songera aux points ci-dessous : <ul style="list-style-type: none"> (a) Prendre garde à lier étroitement expression, appréciation et théorie au sein d'un enseignement organique et efficace. (b) Cf. <i>supra</i>, Artographie I, 3. (2) (b) (c) <i>Ibid.</i>, (c)
<p>– Artographie III –</p>	
<p>1. Objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> (1) À travers des activités de copie de modèles et de création, accroître les aptitudes à s'exprimer graphiquement [<i>sho</i>] de manière personnelle et originale, en faisant connaître le plaisir de composer. (2) En familiarisant les élèves avec une graphie [<i>sho</i>] de qualité, affiner leurs capacités d'appréciation et de jugement esthétique. (3) Approfondir la compréhension des théories, traditions et tendances graphiques [<i>sho</i>], afin d'amener les élèves à aimer la graphie [<i>sho</i>], et à s'impliquer dans son évolution. (4) Cf. <i>supra</i>, Artographie II, 1. (4)

2. Contenus	<p>A. <u>Expression</u></p> <p>(1) Cultiver la capacité à adapter une expression graphique [<i>sho</i>] personnelle et originale aux émotions ou aux intentions.</p> <p>(2) À travers des activités de copie de modèles ou de création, enrichir les capacités d'expression graphique [<i>sho</i>].</p> <p>(3) Inciter à mettre à profit dans la vie courante les capacités d'expression graphiques [<i>sho</i>] acquises.</p> <p>(4) À travers l'expression en sinogrammes, en <i>kana</i>, ou en écriture mixte, enseigner les principes et techniques relatifs aux points ci-dessous :</p> <p>(a) Composition d'ensemble. / [...]</p> <p>(b) Élaboration de la forme des caractères. / [...]</p> <p>(c) Tracé des points et lignes. / [...]</p> <p>(d) Exploitation des tonalités d'encre. / [...]</p> <p>(e) Exploitation du matériel. / [...]</p>
	<p>B. <u>Appréciation</u></p> <p>(1) Cf. <i>supra</i>, Artogriphie II, 2. B. (1)</p> <p>(2) <i>Ibid.</i>, (2)</p> <p>(3) Amener à approfondir le goût pour le beau graphique [<i>sho</i>] à partir de connaissances sur les motivations de la production, la personnalité de l'auteur, le contexte socio-historique, l'ethnicité, le climat culturel local, <i>etc.</i></p> <p>(4) <i>Ibid.</i>, (4)</p>
	<p>C. <u>Théorie</u></p> <p>Amener à une compréhension des points suivants.</p> <p>(1) Traités de graphie [<i>shoron</i>] :</p> <p>(a) Discours contemporains sur la graphie [<i>sho</i>]</p> <p>(b) Principaux traités chinois</p> <p>(c) Principaux traités japonais</p> <p>(2) Évolutions et tendances graphiques [<i>sho</i>] :</p> <p>(a) Histoire de la graphie chinoise</p> <p>(b) Histoire de la graphie japonaise</p> <p>(c) Tendances de la graphie contemporaine</p> <p>(3) Théorie de l'expression :</p> <p>(a) Composition d'ensemble</p> <p>(b) Élaboration de la forme des caractères</p>

	<ul style="list-style-type: none"> (c) Tracés des points et lignes (d) Exploitation des tonalités d'encre (e) Rapport entre copie de modèles et création <p>(4) Exploitation du matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Critères de sélection (b) Qualités et effets expressifs (c) Marouflage et effets de présentation <p>(5) Cf. <i>supra</i>, Artogriphie II, 2. C. (5)</p>
<p>3. Mise en place des contenus</p>	<p>(1) On se concentrera principalement sur les activités d'expression, en veillant à bien lier les trois rubriques des contenus.</p> <p>(2) À propos de la partie expression, on pensera aux points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Concernant les caractères employés, on utilisera notamment les cinq graphies majeures des sinogrammes⁹⁸ et, du côté des <i>kana</i>, les <i>hiragana</i>, les <i>kana</i> non-standard et les <i>katakana</i>. (b) En fonction des capacités et des intérêts des élèves, on privilégiera l'un ou l'autre domaine de l'expression : graphie [<i>sho</i>] en sinogrammes, <i>kana</i>, ou écriture mixte. Dans le cas des <i>kanji</i>, on pourra également insister sur une graphie en particulier. (c) Sur le plan des instruments, on ne recourra pas uniquement au pinceau, mais aussi largement, selon les buts et usages visés, aux stylographes et autres. (d) Suivant les objectifs, on pourra mettre l'accent sur les activités de copie de modèles ou de création, et sur l'art griphique ou la griphie de la vie courante. <p>(3) Au sujet de l'abord des contenus, on songera aux points ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Cf. <i>supra</i>, Artogriphie II, 3. (2) (b) (b) <i>Ibid.</i>, (c)
<p>Source : Monbushô dir. 1970.10, p.121-128⁹⁹</p>	

L'ajout du troisième niveau d'enseignement renforce l'idée d'une progression par degrés du

⁹⁸ Dans un souci de place, nous regroupons sous l'expression « cinq graphies majeures », souvent utilisée en japonais, l'énumération des graphies régulière, courante, cursive, scribe et sigillaire.

⁹⁹ Remarques sur la traduction anglaise (pour l'artogriphie, cf. Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture [3] 1976, p.137-144). Les 4 disciplines du département sont dites en anglais *Music*, *Fine arts*, *Industrial arts*, et *Calligraphy (Shodo)*. La copie de modèle [*rinsho*] est traduite « *model copying* » et la création [*sôsaku*] « *original writing* » ou « *works* » (*ibid.*, p.138, p.139, p.140, etc.). Quant à la griphie en écriture mixte, le texte indique « *mixed writing* », « *calligraphy with both "kanji" and "kana"* » (*ibid.*, p.137 et 138), ou encore « *calligraphic expression with both Chinese characters and the Japanese syllabary* » (*ibid.*, p.142). Concernant les différentes graphies (« *writing styles* »), on trouve « *square* » pour la régulière, « *semi-cursive* » pour la courante, « *cursive* » pour la cursive, « *ancient squared-character* » style pour la scribe, et « *ancient style used in making seals* » pour la sigillaire (*ibid.*, p.137 et 138). On rencontre en outre des expressions telles que « *the modified Japanese cursive syllabary style* », apparemment pour *hentaigana* (*ibid.*, p.144), ou « *commercial calligraphy* » pour *seikatsusho* (*ibid.*, p.142). Ceci illustre bien la difficulté de traduire cette terminologie.

fondamental vers le spécialisé, et du général vers l'original. Ainsi le cours – strictement facultatif – d'artogriphie III s'axe-t-il sur les activités d'expression en laissant une marge de manœuvre importante (pour l'enseignant) quant au choix des domaines d'expression, des graphies abordées, *et cetera*. Ceci explique sans doute que, comparativement au début des années 1960, les notions de liberté individuelle ou d'autonomie de l'apprenant perdent de leur importance aux premiers niveaux ¹⁰⁰. Les directives introduisent le concept de « griphie de la vie courante » [*seikatsusho*], qu'elles opposent à celui de « griphie d'art » [*geijutsusho* ¹⁰¹], et mentionnent à tous les niveaux du cursus :

Pour des raisons pratiques, les explications des directives précédentes abordaient la griphie [*sho*] en distinguant « productions artistiques » et « textes utilitaires ». Or la nécessité croissante d'ancrer la pratique calligraphique [*sho*] dans le quotidien a entraîné un élargissement conséquent du champ de ces textes utilitaires, périmètre désormais recouvert par l'appellation « griphie de la vie courante ¹⁰² ».

L'expression « usages visés » [*yôto*], qui fait référence aux objectifs de la pratique griphique [*sho*] et à l'utilité de cette dernière dans le quotidien, s'emploie plus fréquemment à propos de griphie de la vie courante que de griphie artistique. La première de ces deux catégories englobe l'utilogriphie [*shosha*], la gravure de caractères [*kokuji*], la griphie d'artisanat [*kôgei sho*] et autres. Dans le cas de la griphie utilitaire, correction et vitesse d'exécution constituent les exigences de base, tandis que dans ceux de la gravure de caractères ou de la griphie d'artisanat, l'approche esthétique prime souvent. On peut dire que l'inspiration [*kankyô*], envisagée comme condition intérieure de l'expression griphique [*sho*], se rapporte essentiellement à la griphie d'art, alors que les usages, en tant que condition extérieure, se rattachent surtout à la griphie de la vie courante. Cependant, l'expression artistique elle-même n'échappe pas à certaines contraintes relatives à l'utilisation à laquelle on destine la production griphique [*sho*]. Aussi s'avère-t-il impossible de ne considérer lesdits usages que du côté de la griphie de la vie courante ¹⁰³.

Si la nature du rapport avec la griphie collégienne n'a pas évolué, la formulation « s'assèche » notablement, dans le sens où les rappels qui recentraient systématiquement la pratique lycéenne sur l'aspect artistique semblent avoir disparu :

En artogriphie I, l'enseignement prolonge celui de la griphie [*shosha*] dispensé dans le cadre de la discipline

¹⁰⁰ Le chapitre du *Commentaire* consacré au niveau I ne mentionne qu'une ou deux fois la notion de liberté (contre 9 fois en 1961), et s'avère sensiblement moins tourné vers l'individu lui-même (la formulation reprend moins souvent que dix ans auparavant des expressions telles que « l'élève lui-même », « soi-même », *etc.*). À propos du mot liberté, on notera qu'il ne figure pas dans le texte des consignes pour l'artogriphie, ni dans celui qui traite de l'artisanat. Par contre, il apparaît respectivement 2 et 7 fois dans ceux concernant la musique et les arts plastiques.

¹⁰¹ Il s'agit peut-être d'une reformulation du *jôyôsho* (griphie « usuelle » ou « ordinaire ») de la version de 1961. A *contrario*, le mot *shogeijutsu* (« art griphique ») qui revenait souvent dans la version précédente du *Commentaire* n'apparaît plus que 2 fois dans celui de 1972 (p.191 et 207).

¹⁰² Cf. Monbushô dir. 1972.5, p.188.

¹⁰³ *Ibid.*, p.193 (Artogriphie I).

de japonais au collège. « Développer les capacités graphiques [*shosha*] » signifie donc consolider les compétences acquises dans ce domaine [*shosha*] tout au long du cursus précédent ¹⁰⁴.

Autre détail significatif : le plaisir de la création [*sôsbaku*], mentionné jusque-là parmi les premières finalités de l'enseignement, a laissé place à celui de l'expression [*hyôgen*] (niveau I) et de la composition [*seisaku*] (niveau II), mots aux connotations moins spécifiquement artistiques. Quant à l'utilisation des stylographes, on l'encourage aux trois stades de l'apprentissage, en particulier dans le secteur de la graphie de la vie courante ¹⁰⁵. Là encore, on ne fait plus état d'éventuelles perspectives esthétiques. Dans ce contexte de réhabilitation de la pilographe en primaire, de resserrement des liens entre collège et lycée ¹⁰⁶, et d'accentuation du souci des applications quotidiennes, émerge la graphie en écriture mixte, laquelle emploie, comme son nom l'indique, le système graphique du japonais contemporain, qui mélange sinogrammes et *kana* :

Dans la vie d'aujourd'hui, les occasions d'employer l'écriture mixte se multiplient. Aussi a-t-on décidé de prendre en compte, outre les graphies [*sho*] en sinogrammes et en *kana*, celle [*sho*] qui emprunte le système graphique combiné, et d'en proposer l'étude séparée ¹⁰⁷.

Les contenus ou activités envisageables dans le cadre de cette pratique ne font ici l'objet d'aucune définition. Apparemment, une des particularités majeures de la GEM réside dans son aspect « anhistorique ». Ainsi, les rédacteurs des consignes n'attachent-ils pas d'importance à la genèse d'un type de graphie qu'ils estiment vraisemblablement trop jeune et pas assez reconnu en tant que domaine indépendant pour mériter un examen historique (cf. *supra*, tableau L70-3, Artographie I, 2., B.5.). Par ailleurs, les nouveaux textes reviennent sur les idées de simplicité et d'agrément mises en avant par la version précédente au niveau initial :

L'emphase excessive mise jusqu'ici sur un apprentissage « simple et plaisant » a souvent résulté dans un relâchement de l'attitude. On a donc révisé les contenus, afin d'encourager les élèves à s'adonner avec persévérance à l'étude des arts, en privilégiant une construction de la personne où les aspects techniques et moraux s'harmonisent ¹⁰⁸.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.189 (Artographie I). On remarque en outre que, introuvable dans le *Commentaire* de 1961, le passage sur le rapport avec les autres disciplines (et en particulier le japonais), a réapparu (*ibid.*, p.205, Artographie I) : 「その1の趣旨に基づくと、書道が芸術教育の一環をなしているという観点から、書道は芸術科の他の系統の科目とじゅうぶんに関連を図る必要がある。また、他教科のうち、特に国語科は言語と文学の上から、社会科は文化史や風土などの上から深い関係があることも考慮したい。各教科以外の教育活動のうちクラブ活動および学校行事の学芸的行事においては、芸術書や生活書の学習や展示がなされていることも注意したい」。

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.203 (Artographie I) : 「生活書の場合には、特に用具についてくふうする必要がある」。

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.3 (axes de la réforme) : 「[...] 基礎的事項の精選・集約によって中学校との関連がいつそう密接になる [...]」。

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.188 (Artographie I).

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.192 (Artographie I).

Cette austère condamnation des « plaisirs faciles » s'assortit d'un discours revalorisant la pratique de la copie de modèles :

L'expression graphique [*sho*] en tant qu'art plastique trouve son sens dans la manifestation de l'individualité par le biais de la graphie [*sho*]. Elle doit par conséquent mettre au premier plan, dans toute l'évidence de leur singularité, la personnalité et les qualités humaines de celui qui graphie. Voilà pourquoi la pratique artographique [*shodô*] fait grand cas de la création. Or ce genre d'activité d'apprentissage ne saurait procéder de simples lubies, ou d'humeurs éphémères et superficielles. D'où le rôle incontournable attribué à la copie de modèles dans l'étude de l'artographie [*shodô*]. / Originellement, la copie de modèles vise le développement du sens de la beauté graphique [*sho*], ainsi que l'acquisition des principes et techniques de l'expression, et non une banale imitation. Il faut donc veiller à ce qu'elle ne se résume pas à de vains exercices manuels [*tenarai*], où l'on se reposerait trop facilement sur la tradition ou sur les modèles. Autrement dit, l'enseignement artographique [*shodô*] actuellement dispensé dans le cadre du département des arts requiert par-dessus tout une créativité libre et personnelle, soutenue par une pratique solidement enracinée dans la tradition de la copie de modèles ¹⁰⁹.

Dans un ouvrage de 1975 dédié à la didactique de l'expression artographique ¹¹⁰, les autorités détaillent encore ces conceptions. Reprenant dans les grandes lignes celui des années 1960, le discours y justifie la pratique créative indépendamment du degré de maturité technique ¹¹¹, et met en garde contre la vision selon laquelle les étapes successives de la copie de modèles déboucheraient de manière naturelle ou automatique sur la création ¹¹². Cependant, le processus

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.193-194 (Artographie I).

¹¹⁰ *Kôtô gakkô geijutsuka shodô shidô shiryô : hyôgenhen (Documents pédagogiques pour l'enseignement de l'artographie du département des arts du lycée – Expression)* : 『高等学校芸術科書道指導資料 表現編』

Cf. Monbushô dir. 1975.1. Le livre se présente comme un complément des *Directives* et de leur *Commentaire* (*ibid.*, p.1) : 「高等学校の新しい教育課程は、昭和 48 年度から学年進行で実施された。文部省においては、さきに各教科等についてそれぞれ『解説書』を刊行し、新学習指導要領の解説をしたのであるが、今年度から、更に指導のための参考資料として、新しく各教科等の『指導資料』を刊行することにした」。

Dans le comité de rédaction, on retrouve les auteurs des textes de 1970 et 1972 (*ibid.*, p.2) : 「阿保直彦 (東京都立大森高等学校教諭)、伊東寿 (東京学芸大学教授*)、今井潤一 (東京学芸大学教授)、鶴飼正治 (東京学芸大学助教授*)、上条周一 (書家*)、金子四郎 (千葉県立千葉高等学校教諭)、桑原清美 (書家*)、後藤利雄 (東京都立荻窪高等学校教諭)、渋谷宗光 (大妻女子大生教授*)、永井敏男 (大東文化大学助教授)、榎崎弥生 (桜蔭高等学校講師)、細矢肇 (東京都多摩教育事務所西多摩支所長)、堀江知彦 (二松学舎大学教授*)、山本幸男 (東京都立広尾高等学校教諭)、大田佐享 (滋賀県立大津高等学校教諭)、杉岡正美 (大阪教育大学教授*)、伊藤武司 (福島県教育センター指導主事)、関岡猪蔵 (大阪市教育委員会主任指導主事)、西橋靖雄 (奈良県教育委員会指導主事)」。

*は『解説』作成協力者。

La supervision ministérielle a été assurée par Katô Tatsujô.

¹¹¹ *Ibid.*, p.108-109 : 「従来、創作といえば、極めて高度なものであり、次元の高い世界であって、専門的な作家でなければ到底無理な表現活動であると考えられがちであった。／教育の場での創作は、書道史的な高度な創作というのではなく、むしろ個人的創作ともいふべきもので、段階的、発展的に生徒個々に応じて考えていくべきものである。大切なことは、創作し、表現する過程で、たとえ技術的にはつたないものであっても、自己を生かして思考し、創造し、自己を見いだしていく、いわゆる自己表現の学習過程に書表現における創作指導法の意義がある」(「表現における創作指導法の意義」)。

¹¹² *Ibid.*, p.109 : 「創作は『臨書→背臨→倣書』の後に無意識的に生まれてくるものであるという考え方には注意をする必要があろう」。

d'apprentissage de l'expression y suit incontestablement une progression de la copie vers la création. À ce sujet, le texte envisage trois phases. La première, centrée sur l'imitation formelle [*keirin*], consiste à amener l'élève à une réceptivité maximale, afin que celui-ci s'imprègne totalement des modèles étudiés, et parvienne, à partir de là, à la maîtrise des bases de l'expression esthétique¹¹³. La seconde se veut une phase intermédiaire axée sur les capacités de mise en application du savoir-faire acquis, où l'apprenant ne se réfère plus aux modèles que de mémoire [*hairin*¹¹⁴]. La dernière, enfin, se détache de la copie pour laisser libre cours à la création [*sôsaku*] « pure ». Ces considérations n'ont rien d'original. On sent pourtant que le ton a changé par rapport à la décennie précédente dans ces condamnations réitérées de la fantaisie gratuite :

L'artogriphie [*shodô*] est une pratique d'expression individuelle dans laquelle on emploie comme matériau les signes d'écriture afin d'extérioriser librement sa personnalité en fonction de sa sensibilité. Ceci ne veut pas dire que l'on rejette l'apprentissage par la copie de modèles, et que l'on encourage à griphier [*sho*] de façon arbitraire et fantaisiste¹¹⁵.

Envisagée par le *Commentaire* de 1961 (cf. D.IV.3.), la possibilité d'activités créatives spontanées et indépendantes de la copie de modèles paraît cette fois exclue. Bien qu'elles réitèrent l'avertissement contre les dangers stérilisants d'un enfermement dans la tradition, valorisent la créativité¹¹⁶, et appellent au respect de l'autonomie de l'élève¹¹⁷, les nouvelles indications témoignent globalement d'une volonté de réhabiliter la culture artogriphique traditionnelle¹¹⁸, à

¹¹³ *Ibid.*, p.109-110 : 「A の段階（書の臨書的表現法）／ [...] 臨書学習の意義は、自己を無の境地にひたらせ、対象に没入するとき、受容の行為が可能になることであろう。[...] この段階では基本的な美しさを表現できるように指導するのであって、参考資料を十分活用することから、徐々に新しい美をつくり出す意欲や気分を助長するように努める」。

¹¹⁴ *Ibid.* : 「B の段階（書の背臨的表現法）—臨書の創作／ [...] この段階における最初の表現方法は、背臨の複雑化した程度となる場合が多く、次第にその経験を増すことによって、教科書や古典の技術がよりの確に自分のものとなる。このようにして体得された技術が生徒の創造的人間性と結び付くとき、おのずから真の創造が導き出される」。

Noter l'expression intéressante que nous surlignons ci-dessus : *rinshoteki sôsaku* (« création copiste » ?) : 「臨書の創作」

¹¹⁵ *Ibid.*, p.107.

¹¹⁶ Cf. *supra*, note 111. Voir aussi Monbushô dir. 1972.5, p.211-212 (Artogriphie II) : 「これまで書道はややもすると、伝統に安易に依存する傾向があり、このことが、ひいては創造への意欲を消極的にし、造形活動に新鮮味を欠く懸念もあったようである。今日の芸術科書道としての意義を明確にするためには、創意、創造への道を大きく開く必要がある」。

¹¹⁷ Cf. Monbushô dir. 1975.1, p.109 : 「[...] 教師中心の学習指導から、生徒中心の学習指導へ改善を図らなければならない。教師が中心になり指導性が前面に押し出されると、生徒の自主的、自発的な、学習指導は停滞するばかりでなく、創造性も十分養えない」。

¹¹⁸ Ainsi le *Commentaire* de 1972 reprend-il un passage sur le respect de la tradition de celui de 1961, mais en supprimant la mise en garde que ce dernier faisait contre les dangers d'un traditionalisme excessif (cf. Monbushô dir. 1972.5, p.207, Artogriphie II) : 「書は長い歴史と伝統にささえられ、幾多の先人の努力によって、精巧な技法と芸術的な風格が築かれて今日に至ったものである。書の学習に当たって『書道 I』の上にとって『書道 II』はこれらのすぐれた伝統を尊重し追究してゆくことをねらいとしている」。

Voici l'extrait correspondant du *Commentaire* précédent (cf. Monbushô dir. 1961.4, p.209, Artogriphie I) : 「書は、東

laquelle n'échappe pas même la GEM :

Le corpus classique s'avérant limité dans ce domaine, on tend à s'y concentrer sur la période contemporaine, mais il faudra également s'efforcer de montrer les œuvres en écriture mixte des griphistes du passé ¹¹⁹.

Par ailleurs, on constate qu'une légère objection vient « rééquilibrer » le petit refrain sur le succès de l'artogriphie en Occident :

En un sens, l'artogriphie [*shodô*] partage certains de ses principes d'expression avec la peinture abstraite actuelle. Ceci pousse notamment les Occidentaux à s'y intéresser, et à en approfondir la compréhension, de sorte que la griphie [*sho*] se trouve hautement prisée pour sa valeur artistique, et fait l'objet de nombreuses expositions. On espère qu'une telle reconnaissance de son esthétique dans le domaine de l'abstraction artistique assurera désormais à la griphie [*sho*] le rang que celle-ci mérite au sein des arts plastiques. Dans le même temps, il ne faut pas oublier que l'attrait de la griphie [*sho*] réside pour beaucoup dans la haute spiritualité caractérisant cette pratique qui constitue un art traditionnel aux contenus enrichis à travers des siècles d'histoire ¹²⁰.

Cette emphase sur le côté spirituel se traduit en particulier par la résurgence d'un lexique relatif au « souffle » [*ki*], jusque-là absent des consignes officielles de l'après-guerre ¹²¹ :

Ininterruption du fil du souffle [*kimyaku*]

Ce point représente une nouveauté. L'artogriphie [*shodô*] souligne depuis toujours l'importance du cours du souffle, élément primordial de l'expression griphique [*sho*]. Si elle se résume à une simple succession de caractères, et qu'une énergie [*kihaku*] constante de l'attaque à la terminaison du tracé lui fait défaut, une griphie [*sho*] n'aura pas la vitalité nécessaire pour devenir davantage qu'un agglomérat inerte de signes d'écriture ¹²².

洋に育った高度の芸術で、長い歴史と伝統にささえられ、幾多の先人の努力によって、精巧な技法と芸術的な風格が築かれて今日に至ったもので、書の学習にあたって、これらのすぐれた伝統を尊重し追究してゆくことは、当然の作業である。しかし、ただ伝統だけにこだわって、それから抜け出して新しい美を創造しようとする意欲を欠いては、生命ある芸術の教育とはなりえない。すなわち、書の教育は、単なる伝統の保持でなく、伝統をふまえながら新しい次代の書を生み出してゆく能力をつちかうのであり、それによって、個人生活や社会生活を明るく充実したものにする実践的な態度とつながってゆくのである」。

¹¹⁹ Cf. Monbushô dir. 1972.5, p.201 (Artogriphie I).

¹²⁰ *Ibid.*, p.198 (Artogriphie I). Notons qu'un passage relatif au niveau III (*ibid.*, 231) affirme la possibilité d'appliquer la théorie artistique occidentale à l'artogriphie contemporaine : 「『表現に関する理論』も、『臨書と創作との関連』については従来の東洋的伝統的な考え方だけでなく、広く欧米の造形理論をも参考にして、書の現代性を高めることも考慮されてよいであろう」。

¹²¹ Ledit vocabulaire était employé dans la littérature correspondante au début des années 1940. Voir par exemple *l'Inventaire des matières, enseignements et entraînements du collège* de 1943, cit. in *Journal officiel* du 25 mars 1943, p.749 (cf. A.III.5.), qui parle de « continuité du souffle » [*kimyaku*]. Voir aussi Mizushima Shûzô 1941, p.36-40.

¹²² Cf. Monbushô dir. 1972.5, p.195 (artogriphie I). Autre exemple (*ibid.*) avec *kiryoku* (« la force du souffle ») : 「気力の充実／これも新しく示された事項である。表現における精神性を重視する意味から気力の充実ということが強調された。『気脈の貫通』は表現技術を精神の流れの立場から見たものであるが、『気力の充実』は表現技術を精神の内容の立場から見たものと考えてよい」。

Aux niveaux supérieurs (cf. *supra*, tableau L70-3, Artogriphie II & III, 2.B.1.), on rencontre aussi le terme *kiin* (« écho du souffle », que nous traduisons par « élégance »), employé notamment dans les anciens traités de peinture chinois. Le

Pour conclure sur ces directives lycéennes, on parlera difficilement de « rupture », puisque celles-ci entérinent la plupart des orientations de la mouture des années 1960. Du reste, les appareils bureaucratiques répugnent à renier en bloc leurs décisions passées, préférant en général réformer à coup d'ajustements de plus ou moins grande ampleur. Malgré cela, les nouvelles indications nous paraissent opérer un recentrage idéologique qui inverse le mouvement précédemment amorcé. Au risque de schématiser, on dira que là où les consignes de 1960 proclamaient « pas de tradition sans modernisation », celles de 1970 retournent la formule en déclarant « pas de modernisation sans tradition ». Quant aux raisons de ce qui s'apparente bien à un retour de bâton conservateur, elles s'expliquent d'autant plus mal que la majorité des rédacteurs du *Commentaire* de 1961 a contribué à la nouvelle version. En l'absence de plus amples précisions à ce propos, on supposera que l'observation des applications de la ligne des années 1960 sur le terrain aura convaincu les responsables qu'ils avaient engagé une libéralisation excessive, et devaient s'assagir un peu. En l'occurrence, le mouvement accompagnait parfaitement la réorientation droitiste de la politique éducative contemporaine. En tous cas, cette réforme du primaire et du secondaire enchante les partisans de la pilogriphie scolaire, à l'instar de Kamijô Shinzan :

[...] avec la concrétisation de la révision des directives en primaire, au collège et au lycée, l'enseignement pilogriphique put enfin se mettre en œuvre de manière idéale et cohérente sur l'ensemble des trois cursus. C'était l'aboutissement de vingt années d'efforts entrepris depuis la fin de la guerre ¹²³.

Le griphiste rapporte ainsi qu'en 1970 la jeune Ligue nationale pour l'éducation griphique [*Shokyôren*] (cf. C.II.2.3.5.) organisa dans un hôtel de la capitale une réception pour fêter dûment la réalisation de ses revendications ¹²⁴.

Commentaire de 1961 mentionnait un synonyme plus courant (*kihin*).

On retrouvera cette terminologie dans les textes de la révision suivante. Le *Commentaire* de la fin des années 1970 (cf. Monbushô dir. 1979.5, p.102, Artogriphie I) expliquera ce que ses auteurs entendent par « continuité du fil du souffle » : 「点画と点画、文字と文字との間の一貫性は、気脈の貫通がなければ得られない。気脈の貫通が筆脈となって表れる。気脈の貫通は、気力の充実と深いかかわりをもつ。気脈の貫通は、表現技術を、精神の流れの立場からみるものであり、気力の充実は、精神の内容の立場からとらえたものである。／創作の過程では、文字は単なる羅列ではなく、筆脈を保ちながら、力強い気迫をたたえ、一貫した律動と調和を生みながら作品の効果を表し、個性の気質が気脈となって書の生命力を生み出す。これは、創作の表現活動に欠くことのできない内容である」（「気脈の貫通」）。

¹²³ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.685.

¹²⁴ *Ibid.*, p.698 : 「昭和45年／小・中・高の改訂が完了し書教連 [=全国書道教育連合] の目的は一応達せられたので、感謝会を上野宝ホテルに開催。朝野の名士多数が参加された」。

VI. 1975-1988

Le processus de réforme débute le 21 novembre 1973, avec la convocation de la *Kyôkashin*, priée par le ministre de se prononcer sur la révision décennale des curricula pour le primaire et le secondaire. La Commission s'exécute et, après des comptes-rendus de travaux provisoires publiés en octobre 1975 et 1976, rend son rapport final le 18 décembre 1976¹. Mettant en avant « la capacité à réfléchir par soi-même et à porter des jugements corrects », elle y résume ses recommandations générales en trois points :

1. Élever des enfants dotés d'une humanité généreuse.
2. Veiller à rendre la vie scolaire aussi riche que décontractée.
3. Tout en insistant sur les contenus fondamentaux nécessaires à la vie de la nation, mettre en place un enseignement adapté à la personnalité et aux aptitudes des élèves².

Ce rapport sert de socle à l'élaboration des directives de 1977 et 1978.

1. 23 juillet 1977 : *Directives éducatives pour le primaire*³

En primaire, l'entrée en application des nouveaux textes doit s'effectuer en avril 1980⁴. La « décontraction » [*yutori*] requise par la KKS entraîne une réduction mesurée de la quantité horaire totale des cours⁵, avec une augmentation pour les trois premières années et une diminution pour les

¹ *Shôgakkô, chûgakkô oyobi kôtôgakkô no kyôiku katei no kijun no kaizen ni tsuite (tôshin)* : 「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」

² *Cit. in Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo* 2005, p.16. Voir le rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.3 : 「教育内容の一層の向上を図った昭和 43 年の改訂において、学習指導要領等の内容や授業時数は量的にピークを迎えたが、これに対し、学校教育が 知識の伝達に偏りつつあるのではないかと指摘がなされるようになった。その後の改訂では、子供たちがゆとりの中で繰り返し学習したり、自分の興味・関心等に応じた学習にじっくり取り組んだりすること等を目指した平成 10 年の改訂まで、教育内容の精選・厳選と授業時数の削減が図られてきた」。

Voir aussi Ôsugi Akihide 2009, p.62 : 「[...] 昭和 51 年に教育課程審議会ではわが国の教育の転換を図るべく答申が出された。ここでは、『人間性豊かな児童生徒を育てること』『ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること』『国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われること』の 3 点を教育課程改善の重要な柱とした」。

³ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『小学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [primaire]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s52e/index.htm> (consulté le 5 octobre 2016)

Pour une traduction anglaise, cf. Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan, Government of Japan 1983 [1].

⁴ Cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [primaire], page non numérotée : 「この省令は、昭和 55 年 4 月 1 日から施行する。ただし、中学校の教育課程については、改正後の学校教育法施行規則第 53 条第 2 項、第 54 条及び別表第 2 の規定にかかわらず、昭和 56 年 3 月 31 日まで、なお従前の例による」。

⁵ On passe de 5821 heures à 5785. À ce sujet, cf. Okuda Shinjô in Kida Hiroshi 1987, p.410-411 : 「[...] いわゆる“ゆとりの時間”を生み出したんです。はじめ『授業時数削減によって生じた時間』と書いていました。ところが、世間が“ゆとりの時間”と言う名前をつけたのです。そして、その後は現場から“ゆとりの時間”のために、かえって“ゆとり”がなくなった、という非難が出るようになっていったんです。／時間数を減

deux dernières. En japonais, seules les heures de première année se trouvent renforcées⁶. À ce stade, on observe en outre une réduction conséquente dans les matières artistiques (cf. F., tableau P77-1⁷). En ce qui concerne la réforme de l'enseignement du japonais, la Commission consultative des curricula a défini les trois orientations suivantes :

1. Sélection rigoureuse des contenus.
2. Clarification de la mission d'apprentissage linguistique.
3. Renforcement des capacités d'expression (notamment en rédaction⁸).

Les *Directives* condensent cette fois les finalités globales de la discipline en une phrase⁹ :

Amener à une compréhension linguistique exacte, cultiver les capacités d'expression, approfondir l'intérêt pour la langue, développer le sens pratique, et former une attitude de respect du japonais¹⁰.

Les consignes ont subi une réorganisation axant la structure sur les domaines des capacités linguistiques, et non plus sur les secteurs d'activité (cf. tableau P77-2¹¹) :

Tableau P77-2 : Structure des directives du japonais en primaire (1977)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	Paramètres linguistiques [<i>genjo jikô</i>] (1) Points abordés à travers les enseignements A et B afin de cultiver les

らし、内容はそれに見合う以上のものを減らし、生み出した“ゆとり”とは何だったのか。その初心を考えたもらったら、そういう非難は当たらない、と思うんですがね。とにかく、学校現場では、“ゆとり”が欲しいと言っていたのですから」。

⁶ Le calcul donne 1532 heures de japonais sur l'ensemble du cursus, contre 1603 en 1968 (soit une réduction de 71h, et 26,5% du total de 5785).

⁷ *Ibid.* : 「40年代の改訂で実現できなかった時間数の削減を、積極的に提案したら、今度は一も二もなく通ったんですね。時間数を10%減らす、というのは大変でした。小学校2年では、算数が増えたりしていますから、学年別にはいろいろ事情がある。とにかく9年間のトータルで各教科平均10%削減したのです。/時間は10%減らしても、内容が減らなければ意味がない。そこで、時間数が10%なら、内容のほうは20%~30%減らしてほしいと頼みました。そして、各教科ごとに証拠をとったんです。/学習指導要領で要求していた指導事項を全部書き出して、減らした分と対比してみた。そうすると、図工などは半分以上も指導事項が減ったはずですよ。大体は30~40%減っていた」。

⁸ Cf. Shimizu Shigeo *et alt.* dir. 1977, page non-numérotée : 「その主眼とするところは、(1)内容の精選、(2)言語の教育としての立場の明確化、(3)表現力(特に文章力)の向上、という3点にあると考えられる」(「はじめに」)。

⁹ La simplification de la formulation constitue une des particularités revendiquées de cette version (cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.3) : 「[...] 記述を簡素化して、小学校段階として到達すべき基本的、中核的な目標を端的に示したところに特色がある」。

¹⁰ Cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [primaire], p.3. La phrase combine les indications de l'objectif général et du numéro 4 de 1968. On notera au passage qu'elle ne mentionne plus « l'amour protecteur » [*aigo*] dû à la langue nationale selon les directives précédentes : seule demeure l'idée de respect, lequel doit s'accompagner d'une volonté améliorative (cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.12) : 「国語を尊重するとは、現在の国語のすべてを無批判に受け入れて、そのままを温存していくことではない。国語を大切に、一層良いものに発展させようとする能力を育てることを意味している」。

¹¹ *Ibid.*, p.3 : 「このことは、言語活動によって、領域を区分していた考え方を、言語能力による領域の分け方によって、内容を整理し、表現力を高め、国語の能力の一層の向上を期するためである」。

	bases de l'expression et de la compréhension du japonais.
	(2) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>] dans l'enseignement des caractères.
	A. Expression
	B. Compréhension
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1977.7 [primaire]	

La graphie [*shosha*] n'intègre pas (comme au collège) la rubrique de l'expression, mais celle des paramètres linguistiques, ce qui renforce sa nature de fondement de l'apprentissage des caractères¹², ainsi que de l'ensemble des activités du domaine du japonais¹³ :

[...] On notera bien que les nouvelles directives ont incorporé la graphie [*shosha*] aux paramètres linguistiques. Au niveau avancé, l'inclusion d'un enseignement graphique [*shosha*] au sein de celui de pratiques écrites [*kaku koto*] axées sur l'expression revêt une importance évidente. Mais lorsqu'on examine la situation actuelle au niveau national, et que l'on réfléchit à l'adaptation des contenus d'apprentissage aux stades de développement des enfants, on se dit qu'il vaut mieux se concentrer sur l'assimilation fondamentale des signes d'écriture avant de considérer l'aspect de l'expression. Voilà pourquoi les consignes prennent cette fois-ci en compte la graphie dans la rubrique des paramètres linguistiques, laquelle regroupe les apprentissages basiques du japonais. La mesure n'a évidemment pas pour but de faire obstacle au développement graduel des capacités d'expression des enfants, mais plutôt de définir clairement un enseignement graphique [*shosha*] offrant à ceux-ci les compétences de base qui leur permettront de cultiver lesdites capacités¹⁴.

Les paramètres linguistiques désignent les fondamentaux de la langue jugés nécessaires à l'enseignement du contenu des domaines de l'expression et de la compréhension. Il importe donc de les traiter à travers ces deux domaines, en visant la formation des aptitudes basiques d'expression et de compréhension en japonais. Ces facteurs élémentaires s'articulent de manière systématique autour des questions de prononciation et d'élocution,

¹² *Ibid.*, p.4 & p.23-24 : 「文字についての基礎的な指導を一層強化し的確にするため、小学校では、書写を『言語事項』に位置づけたのである」(4頁)。「『言語事項(2)』は、『書写』の指導内容を一括して示した項目である。これは言語事項(1)における文字の指導に関する基礎としての指導事項である」(23・24頁)。

¹³ *Ibid.*, p.2 : 「『言語事項』の内容は、『表現』及び『理解』の各領域の内容の指導の際に必要とされる基礎的な言語に関する事項を取り上げて構成する。この『言語事項』は、原則として『表現』及び『理解』の各領域での学習を通して指導するものとする」。

L'ordre de présentation place en tête les paramètres linguistiques qui devront être abordés dans le cadre de l'expression et de la compréhension (*ibid.*, p.4) : 「『表現』及び『理解』の2領域のほか、これらの領域を通して指導すべき『言語事項』の項を設け、各学年ごとに指導すべき言語に関する事項の内容をまとめて冒頭に示した。したがって、各学年ごとの内容の掲げ方の順序は、『言語事項』、『A表現』、『B理解』の順となっている」。

¹⁴ Cf. Shimizu Shigeo *et alt.* dir. 1977 (*cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.229). 「[...] 新学習指導要領では、書写は『言語事項』の中に組み入れられていることに注目しなければならない。つまり〈書くこと〉という表現的な性格の領域での書写指導は、進んだ段階では当然大切なことであるが、これまでの全国的な視野に立った実態を考慮したり、児童の発達段階に応じた指導内容の適切さという視点からみると、このような表現的な性格よりも、それ以前に、まだまだ基礎的な内容を伴う文字の習得が必要なのではないだろうか。この意味から新学習指導要領では、国語教育の『基礎』と考えられている『言語事項』への設定となったものである。もちろん、児童の発達段階に応じた表現的な能力を否定するものではなく、むしろ児童の表現能力の基礎的能力を培う書写教育のあり方は、どうあるべきかという意図を明確にしたものである」。

de signes d'écriture, de notation, de vocabulaire, de structure phrasique et textuelle, de niveau de langue, ou de pratique graphique [*shosha*]. / Au cas où les besoins des élèves l'exigeraient, il reste en outre possible d'enseigner ces éléments (notamment ceux qui ont trait à la prononciation, aux caractères ou à la grammaire) de façon indépendante et intensive¹⁵.

L'emphase mise sur le développement des capacités d'expression¹⁶ ne concerne donc, sur le plan de l'écriture, que la rédaction, et non la graphie. Au stade élémentaire, l'acquisition des bases prime, et la créativité individuelle – sans se trouver totalement bannie – ne constitue pas une priorité¹⁷. Hormis ces modifications d'ordre avant tout structurel¹⁸, les nouvelles indications relatives à la graphie – qui ne figurent plus explicitement dans les objectifs de chaque année – changent peu par rapport à celles de 1968¹⁹, se concentrant exclusivement sur la correction et l'équilibre de l'écriture manuelle (cf. tableau P77-3) :

Tableau P77-3 : Paramètres linguistiques (2) = Graphie [<i>shosha</i>] (1977)			
	Point a	Point b	Point c
1 ^{ère} année	Écrire avec soin en se concentrant sur la forme des caractères, et en suivant l'ordre du tracé.	Tracer correctement les caractères, en faisant attention aux points et traits qui les composent.	
2 ^{ème} année	Cf. <i>supra</i> , 1 ^{ère} année, point a	Tracer correctement les caractères, en faisant attention à la jonction,	

¹⁵ Cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.100. Une précision sur l'abord éventuellement séparé de la graphie figure dans le texte des consignes (cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [primaire], p.20) : 「作文及び書写の指導については、学級の実態や指導の効果を考慮して、特にそれだけを取り上げて指導することも差支えないこと。／ [...] 言語事項に示す発音、文字及び文法的事項並びに表現及び理解の能力の基礎となる事項のうち、繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるように配慮すること」。

¹⁶ Cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.3 : 「とりわけ、教育課程の改善に当たって、国語科に最も強く求められたのは、言語による表現力、特に文章力の向上ということである」。

¹⁷ *Ibid.*, p.10 : 「もちろん、『国語を理解し表現する能力』は、正確であることのほかに、豊かな深いものであること、個性的、創造的なものであること、場に応じたものであることなどは、いずれも必要な国語の能力であり、それぞれ指導しなければならないのであるが、小学校の段階としては、『国語を正確に理解し表現する能力』だけは、まず確実に養成しなければならないという考え方である」。

¹⁸ Cf. Shimizu Shigeo *et alt.* dir. 1977, p.68 : 「書写の内容に関しては、各学年の(2)の系列に示された書写の目標をふまえて、今回の改善の観点である精選・集約をたてまえて、従前の活動事項を削除したり、統合して、指導事項の精選を行った」。

¹⁹ L'abord des différents systèmes graphiques (*hiragana*, *katakana*, sinogrammes et alphabet latin) se fait également selon les mêmes modalités que 10 ans auparavant. Cette absence de modification majeure concernant les contenus vaut d'ailleurs pour l'ensemble des directives de japonais (cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.3 & 4) : 「[...] 国語科の理念、教科目標の基本的な考え方は、昭和 43 年の学習指導要領におけるものと同様だと考えてよい」(3頁)。「国語科の目標をこのように簡素化してしめたのは、ややもすれば、指導内容が児童の実態を無視していたが高度になったり複雑になったりする傾向のあるのを抑止することを期待したからであって、教科の目標の基本的な考え方は、昭和 43 年の学習指導要領の精神を継承しているのである。したがって、目標の簡素化が、教科の目標の性格を根本的に変更したものであると解する必要はないのである」(4頁)。

		aux croisements, ou encore à la direction des points et traits.	
3 ^{ème} année	Écrire avec correction en suivant l'ordre du tracé.	Équilibrer la forme des signes d'écriture, en faisant attention à leur construction.	Pilographier soigneusement, en étant attentif à la dimension des points et traits, ainsi qu'à l'utilisation du pinceau lors des diverses phases du tracé : attaque, course [<i>sôhitsu</i>] (cassures [<i>ore</i>], virages [<i>magari</i>]) et terminaison (arrêt, décollement, balayage).
4 ^{ème} année	Équilibrer la forme des caractères, en étant attentif à leur construction.	Écrire lisiblement, en se concentrant sur la taille et à la répartition des caractères.	Pilographier correctement, en faisant attention à la jonction, aux croisements ou à la direction des points et traits.
5 ^{ème} année	Évaluer la pertinence de la forme, la taille, la répartition des caractères manuscrits, et mettre ce jugement à profit en écrivant.	Tracer au pinceau des caractères corrects et équilibrés, en faisant attention à leur construction.	
6 ^{ème} année	Écrire en se concentrant notamment sur la forme, la taille et la répartition des caractères.	Pilographier en disposant judicieusement les signes d'écriture, et en faisant particulièrement attention à leur forme ou leur taille.	
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1977.7 [primaire], p.4-17			

Une remarque sur la mise en place des contenus relègue définitivement la pilographie au rang d'adjuvant – certes essentiel – de la stylographie :

Prévu chaque année à compter de la troisième afin de former les bases des compétences stylographiques [*kôhitsu ni yoru shosha*], l'apprentissage de la graphie au pinceau [*môhitsu o shiyôsuru shosha*] consistera à écrire des caractères corrects et équilibrés. Il occupera 20 heures de cours annuelles à chacun des niveaux concernés ²⁰.

Le ministère fait paraître en 1978 un *Guide pédagogique* attendant aux directives, à la rédaction duquel participent en particulier le graphiste Hida Kôfu et, en tant que fonctionnaire ministériel,

²⁰ Cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [primaire], p.20.

Fujiwara Hiroshi²¹. Les textes ne demandent pas explicitement de savoir écrire vite, mais la maîtrise du tracé et l'étoffement progressif des programmes impliquent une accélération de l'exécution²². L'unique souci d'ordre esthétique envisagé (en sixième année²³) porte sur l'harmonie de la forme, de la taille des caractères²⁴, ainsi que sur la régularité des proportions de ces derniers²⁵. Focalisée sur ce type de critères normatifs, « l'évaluation » [miwake] (mentionnée en cinquième année) doit développer naturellement les capacités rudimentaires de l'appréciation²⁶.

2. 23 juillet 1977 : Directives éducatives pour le collège²⁷

Les Directives pour le collège paraissent conjointement à celles du primaire. Censées entrer en application simultanée en 1981²⁸, elles accroissent la flexibilité des programmes, notamment en

²¹ *Shôgakkô shidôsho kokugo hen* : 『小学校指導書 国語編』

Cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire]. Voir la liste des collaborateurs en fin de volume : 「作成協力者 : 芦沢節 (前国立国語研究所言語教育部長)、井沼敏子 (お茶の水女子大学附属小学校教諭)、岩城俊一 (東京都墨田区立木下川小学校教諭)、久保庭健吉 (東京都新宿区立四谷第4小学校教諭)、清水茂夫 (山梨大学教授)、進藤猛 (東京都江東区立明治小学校教諭)、須田実 (群馬県前橋市立春日中学校長)、中村元千 (筑波大学附属小学校教諭)、野地潤家 (広島大学教授)、八田洋弥 (東京都葛飾区教育委員会指導主事)、氷田作治 (山梨大学教授)、飛田多喜雄 (成蹊大学講師)、古田東朔 (東京大学教授)、百瀬澄雄 (千葉県市川市教育研究所所長) / 文部省側の編集者 : 澤田道也 (初等中等教育局小学校教育課長)、藤原宏 (初等中等教育局視学官)、熱海則夫 (初等中等教育局小学校教育課教育課程企画官)、渡辺富美雄 (初等中等教育局小学校教育課教育調査官)」

²² Cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.45 & 46 : 「筆順に従って文字を書くことによって、整った文字が書けるばかりでなく、また速さも増すものである」(45頁)。「第5学年になると、全教科にわたって学習内容が一層増加してきて、速く書く必要も生じるため、書く文字が粗雑になりやすい」(46頁)。

²³ Du côté de la graphie s'entend car, bien que la terminologie correspondante n'apparaisse pas dans la formulation des consignes, l'enseignement du japonais n'ignore pas les préoccupations esthétiques (*ibid.*, p.11-12) : 「小学校の段階においては、平生の表現・理解の活動において、その適否、正誤、美醜などについて折に触れて気付かせたり反省させたりすることを繰り返し指導する必要がある」。

Par ailleurs, on trouve respectivement 10 et 8 occurrences du terme « beauté » [utsukushisa] dans les directives concernant la musique et le dessin-travail manuel.

²⁴ *Ibid.*, p.86 : 「[...] 前学年までに学習してきた文字の形を整えること、適切な大きさで文字を書くこと、文字相互の関係を考えて書くことによって、調和を図ることができる技能など総合的に活用されることが必要である。[...] 更に、『文字の大きさ』についても、全体の調和の観点からも留意して、文字相互の関係、漢字と仮名のつり合い、文字の大小の関係などが適切に書けるような技能を養うようにしなければならない」(「第6学年」)。

²⁵ *Ibid.* : 「『文字の形』は、正しく整えて書くために、均斉の取れた書き方でなければならない」。

²⁶ *Ibid.*, p.73 : 「[...] 『大きさ、配列などのよしあしを見分け』は、まず、書かれた文字の大きさや配列などについて観点を設けて見比べさせ、それらのよしあしを見分けることができ、文字を書く際に役立てるよう

²⁷ *Chûgakkô gakushû shidô yôryô* : 『中学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [collège]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s52j/index.htm> (consulté le 7 octobre 2016)

Pour une traduction anglaise, cf. Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan, Government of Japan 1983 [2].

²⁸ Cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [collège], page non-numérotée : 「学校教育法施行規則 (昭和22年文部省令第11号) 第54条の2の規定に基づき、中学校学習指導要領 (昭和44年文部省告示第199号) の全部を次のように改正し、昭和56年4月1日から施行する。ただし、昭和53年4月1日から昭和56年3月31日までの間における中学校学習指導要領の必要な特例については、別に定める」。

élargissant le domaine des enseignements optionnels ²⁹, et en laissant une marge d'aménagement de la durée standard des séances de cinquante minutes ³⁰. L'horaire global s'allège sensiblement ³¹, avec une réduction de cent à cent quarante heures de cours annuelles selon le niveau (cf. F., tableau C77-1). Les heures de japonais diminuent en deuxième et troisième années (passant de cent soixante quinze heures à cent quarante), tandis que leur proportion augmente en première. Comme en primaire, un *Guide pédagogique pour l'enseignement du japonais au collège*, publié par le ministère en 1978, explicite les consignes du domaine ³². La reformulation des objectifs généraux de la discipline calque celle adoptée pour le cursus élémentaire :

Accroître l'exactitude de la compréhension linguistique ainsi que les capacités d'expression, approfondir la conscience de la langue, enrichir le sens pratique, et former une attitude de respect envers le japonais ³³.

Participation active et autonomie de l'élève font partie des principes pédagogiques à mettre en œuvre pour atteindre les finalités susmentionnées ³⁴. La structure interne tripartite (expression, compréhension, paramètres linguistiques) copie également celle du cycle inférieur ³⁵, à la différence

²⁹ *Ibid.*, p.2 & 126 : 「第 1 学年及び第 2 学年においては、外国語又は第 2 章第 10 節に示すその他特に必要な教科のうちから、第 3 学年においては、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語又は第 2 章第 10 節に示すその他特に必要な教科のうちから履修させること」(2 頁)。「必修教科は、現行どおりであるが、選択教科は、その範囲を広げ、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語及び中学校学習指導要領で定めるその他特に必要な教科(現行の農業、工業、商業等を含む。)としている」(「学校教育法施行規則」126 頁)。

³⁰ *Ibid.*, p.2 : 「各教科、道徳及び特別活動のそれぞれの授業の 1 単位時間は、50 分を常例とするが、学校や生徒の実態に即して適切に定めること」。

³¹ Il passe de 3535h à 3150, soit une baisse de 385h.

³² *Chūgakkō shidōsho kokugo hen* : 『中学校指導書 国語編』

Cf. Monbushō dir. 1978.5 [collège]. Dans la liste du comité de rédaction figurent les noms des graphistes Inoue Teruo et Tsuzuki Kozan, ainsi que ceux des responsables ministériels Fujiwara Hiroshi et Katō Tatsujō : 「作成協力者 : 市川孝(お茶の水女子大学教授)、井上輝夫(東京都教育委員会指導主事)、笠原実(神奈川県横浜市立南が丘中学校副校長)、斎藤喜門(お茶の水女子大学文教育学部附属中学校教諭)、斎藤行雄(東京都大田区立大森第 1 中学校教諭)、佐々木郁郎(東京都世田谷区立富士中学校教諭)、高橋志知(栃木県今市市教育委員会教育長)、続木敏郎(帝京大学教授)、寺本直彦(青山学院大学教授)、富田吉明(東京都墨田区立吾嬬第 1 中学校長)、中山渡(東京都港区立高松中学校長)、野地潤家(広島大学教授)、林四郎(筑波大学教授)、湊吉正(筑波大学教授)、安居総子(東京都新宿区立大久保中学校教諭)、山本稔(滋賀大学教育学部附属中学校副校長) / 文部省側から審議に参加した関係官 : 上田一郎(初等中等教育局中学校教育課長)、藤原宏(初等中等教育局視学官) / 文部省側の主な編集者 : 大矢武師(初等中等教育局中学校教育課教科調査官)、加藤達成(初等中等教育局中学校教育課教科調査官)、瀬戸仁(初等中等教育局中学校教育課教科調査官)」。

Notons qu'Inoue Teruo, qui dirigera la Société japonaise de recherche sur l'enseignement graphique [*Zenshoken*], semble porter un regard critique sur le contrôle de l'élaboration des curricula par l'État (cf. blog sur l'histoire de l'Association *Shobunkyo*) : 「[...] 井上は『学習指導要領を作るのは(国でなく)学校だ』とリベラルな発言をしている。軍国主義に染められた戦前の教育には批判的だった」。

Cf. <https://ameblo.jp/kaiketuzero/entry-12226819199.html> (consulté le 22 octobre 2017)

³³ Cf. Monbushō dir. 1977.7.23 [collège], p.5. Au sujet du respect de la langue du pays, le *Guide pédagogique* prétend (cf. Monbushō dir. 1978.5 [collège], p.11) que le Japon se singulariserait dans le concert des nations par un déficit sur ce plan : 「我が国の場合、世界の国々に比べて、自らの国語を尊重していこうとする態度は概して十分でないと言われる」。

³⁴ *Ibid.*, p.96 & 100-101 : 「国語科の目標と学年目標を達成するためには、教材を精選し、学習活動を重点化し、言語活動の調和と自主的、主体的な生徒の学習について配慮することが重要である」(96 頁)。「[...] 生徒が意欲的、主体的に学習に取り組むようにすることが大切である」(100・101 頁)。

³⁵ *Ibid.*, p.2 : 「内容は、小学校と同様の趣旨により、『表現』『理解』の 2 領域と『言語事項』によって構成

près que l'ordre de présentation place les paramètres linguistiques après les deux autres rubriques. La proportion horaire attribuée à la graphie [*shosha*] (tous instruments confondus) n'évolue pas³⁶, mais la diminution des heures de japonais occasionne au niveau de la seconde année une perte absolue de trente-cinq heures (soit approximativement une heure hebdomadaire) pour cet enseignement. Les textes appellent en tous cas au respect du volume horaire indiqué³⁷, ainsi qu'à la poursuite effective de l'apprentissage graphique en troisième année, notamment afin d'assurer la cohérence de celui-ci sur l'ensemble du secondaire³⁸. Contrairement au primaire, et toujours afin de ne pas distendre le lien avec le lycée³⁹, le texte n'aborde pas la graphie parmi les paramètres linguistiques⁴⁰ mais en tant que second point du domaine de l'expression (cf. tableau C77-2⁴¹) :

Tableau C77-2 : Structure des directives du japonais au collège (1977)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Expression (1) Points abordés afin d'accroître les capacités d'expression en japonais.

される」。

³⁶ Elle représente environ 20% de l'horaire de japonais en première année (soit 35h annuelles, *i.e.* 1h hebdomadaire), environ 10% en seconde (soit 14h annuelles, ce qui équivaut à moins d'une heure bihebdomadaire), et le volume jugé adéquat en troisième (cf. Monbushô dir. 1977.7.23 [collège], p.12). Cf. Monbushô dir. 1978.5 [collège], p.102 : 「書写の指導に充てる授業時数の割合は、従前と同じである」。

³⁷ *Ibid.* : 「指導計画を立てるに当たっては、書写の指導を特別に取り出して、年間にわたって計画することが多いと考えられるが、そのためには、まず、書写の指導に充てる授業時数を確保することが必要で、定められた割合の授業時数を国語科全体の指導計画の中に明示するとともに、書写としての指導計画を明かにして確実に実施することが大切である」。

³⁸ *Ibid.* : 「第3学年では、『適宜計画的に』指導することとして特に授業時数の割合は示されていないが、義務教育9か年間を通しての指導であるということと、高等学校への一貫性という面からも、全体の調和を考えて、ある程度まとまった時数を確保して計画、実施する必要がある」。

³⁹ Cf. Ichikawa Takashi *et alt.* dir. 1977, p.50 : 「書写学習の位置づけは、なぜ『表現』の領域になっているのか。／これは小、中、高校の一貫性ということである。中学校は小学校と高等学校の間にはさまれている。小学校は基礎ということで、書写が言語事項の中に位置することになったわけである。したがって、中学校も同じ書写であるから言語事項の中に入れてらどうかということも考えられたが、小、中学校の関連だけでなく中、高校の関連ということ、すなわち、高校の芸術科書道としての表現への発展を考えて、中学校においては主として伝達・活用の趣旨を生かして、表現に位置づけ、表現力の育成をねらったものである」。

Tsuzuki Kozan fait partie de l'équipe rédactionnelle de cet ouvrage. Le graphiste est présenté comme rédacteur des *Directives*, ce qui engage à penser qu'il est l'auteur (ou l'un des auteurs) de la partie concernant la graphie : 「学習指導要領作成協力者：市川孝（お茶の水女子大学）、笠原実（神奈川県横浜市立南が丘中学校）、斉藤喜門（お茶の水女子大学文教育学部附属中学校）、続木敏郎（帝京大学）、湊吉正（東京教育大学・筑波大学）、山本稔（滋賀大学教育学部附属中学校）／その他：高橋俊三（東京学芸大学附属世田谷中学校）、花田修一（お茶の水女子大学附属中学校）、広野昭甫（東京都新宿区立四谷第1中学校）、山田正（東京都港区立芝浜中学校）」

⁴⁰ Cf. Monbushô dir. 1978.5 [collège], p.2 & 54 : 「『言語事項』の内容は、現行の『ことばに関する事項』をもとに、文法、語句、文字、音声など、言語に関する事項を整理して構成する」（2頁）。『言語事項』は、『表現』『理解』の2領域と並ぶ独立の領域ではなく、表現と理解に役立てるための基礎的な事項として位置づけられている」（54頁）。

⁴¹ *Ibid.*, p.2 : 「『表現』の領域は、主として話し方、作文、書写など、表現の力を養うための基本的な事項を取り上げて構成し、特に文章による表現力を高めることに重点をおく」。

Cette différence avec la structure dorénavant en vigueur dans le cursus élémentaire représente aux yeux de certains une incohérence (cf. Kamijô Shinzan 1993, p.686) : 「書写が小学校においては〔言語事項〕、中学校では〔表現〕と、その内容の位置づけにおいて、一貫性を欠くこととなった」。

	(2) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>].
	B. Compréhension [...]
	Paramètres linguistiques [<i>genjo jikô</i>]
	(1) Points abordés afin de favoriser l'expression et la compréhension en japonais.
	(2) Points relatifs aux sinogrammes.
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1977.7 [collège]	

Le premier point de la rubrique A. traite de rédaction et d'expression orale⁴². Le traitement à part réservé à la graphie s'explique du fait que les cours aient souvent lieu séparément et à partir d'un manuel indépendant⁴³. Autre distinction par rapport au primaire : les consignes traitant de graphie figurent toujours parmi les objectifs de chaque année. Légèrement étoffées et reformulées, elles varient cependant peu de celles de 1969 quant au fond (cf. tableau C77-3) :

	Objectif (2)	Contenu A(2) : Graphie [<i>shosha</i>]
1 ^{ère} année	Faire acquérir les capacités à écrire rapidement des caractères corrects et équilibrés, et former une attitude active envers la graphie [<i>shosha</i>].	<p>a. Comprendre la façon de stylographier et pilographier ; écrire en équilibrant la forme des caractères, et en faisant attention à la taille ainsi qu'à la répartition des signes.</p> <p>b. S'habituer à écrire les sinogrammes en graphie régulière ainsi que les <i>kana</i>, et comprendre les rudiments de l'écriture des <i>kanji</i> en graphie courante simple.</p>
2 ^{ème} année	Faire acquérir la capacité à tracer correctement, joliment et rapidement les signes d'écriture, et former des attitudes adaptatives en matière de graphie [<i>shosha</i>].	<p>a. Écrire efficacement à l'aide du matériel adéquat, en jugeant la forme, la taille et la répartition⁴⁴ des caractères.</p> <p>b. Graphier en ayant compris comment tracer les <i>kanji</i> en graphies régulière ou courante simple, ainsi que les <i>kana</i> assortis.</p>
3 ^{ème} année	Faire acquérir les capacités à tracer correctement, joliment et rapidement les signes d'écriture en fonction des	a. Écrire harmonieusement, en réfléchissant aux formes qui conviennent aux buts et aux besoins, ainsi qu'en mettant à profit les caractéristiques du matériel.

⁴² *Ibid.*, p.7 : 「『A 表現』の内容は、(1)話し方、作文などに関する指導事項、(2)書写に関する指導事項である」。

⁴³ Cf. Ichikawa Takashi *et alt.* dir. 1977, p.68-69 : 「今回の改訂で『A 表現』に(2)として書写に関する指導事項を一括して示した主な理由には、

- ・ 教科書が別冊になっていること。
- ・ 学習指導が一般に取り立て授業の形で多く行われていること。
- ・ 指導と研究がしやすく、学校段階の連関が明確につき易いこと。

などによるものである」。

⁴⁴ La version en ligne indique ici *hairyo* (« considération ») à la place de *haichi* (« répartition »), mais c'est une coquille.

buts ou des besoins, et encourager à mettre à profit ce savoir-faire graphique [shosha] dans la vie courante.	b. Approfondir la compréhension des caractères manuscrits, de leur forme, leur répartition, <i>etc.</i> , et apprendre à en saisir la beauté.
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1977.7 [collège], p.5-11	

Bien qu'inclus dans le domaine de l'expression, l'enseignement graphique se justifie en particulier, comme en primaire, par le lien qui l'unit avec celui des activités rédactionnelles⁴⁵. On aura noté que, à l'instar des directives précédentes, le texte reprend systématiquement l'idée de compréhension (*cf. supra*, tableau C77-3, contenu b.). Le souci esthétique n'apparaît plus seulement en seconde année, mais également en troisième :

Dans la seconde partie du point b., on incite à « saisir la beauté », c'est-à-dire à goûter l'esthétique de la forme ou de l'agencement des caractères. On entend ainsi développer l'intuition, la sensibilité, et les capacités de jugement, à travers la contemplation d'œuvres classiques représentatives, de travaux d'enseignants ou d'élèves⁴⁶.

En principe, le beau en question reste toutefois circonscrit dans le champ de la graphie quotidienne :

Bien qu'on n'emploie pas le terme « appréciation⁴⁷ », l'une des formules retenues incite à « saisir la beauté de l'écriture ». Or l'expression ne vise pas les qualités esthétiques des nuances d'encre, ni des raffinements des formes ou de la composition, mais la joliesse équilibrée des caractères tracés et alignés normalement dans la vie courante⁴⁸.

La nécessité de ce genre de préoccupations découle de la variété des formes d'écrits ainsi que des supports envisagés, et en particulier de la prise en compte de la poésie :

En seconde année, la première partie de l'objectif (2) requiert de « tracer correctement, joliment et rapidement les caractères ». Ce « joliment » suggère d'abord que la pratique ne doit pas se limiter à des exercices sur papier de format standard *hanshi*, mais inclure l'écriture de lettres, de cartes postales, ainsi que de textes sur *shikishi* et autres *tanzaku*. Par ailleurs, il pose comme objectif de l'enseignement graphique [*shosha*] à ce stade le

⁴⁵ Cf. Monbushô dir. 1978.5 [collège], p.102 : 「文字教育が文章表現の重要な基礎の一つになっていることを確認して、効果的に指導する必要がある」。

⁴⁶ Cf. Ôya Takemitsu, Seto Hitoshi & Katô Tatsujô 1977.9 (*cit. in* Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.264) : 「イの項の後段に、『その美しさを感じ取ること。』とあるのは、書写された文字、形式、配置などの美しさを感じ取ることで、代表的な古典や、教師や生徒の作品を通して直感力や感受力及び判断力を養うことをねらいとしたものである」。

⁴⁷ Le *Guide pédagogique* suggère pourtant (*cf.* Monbushô dir. 1978.5 [collège], p.52) qu'il s'agit ici d'un type d'appréciation : 「第3学年のイは、簡単にいえば『書写された文字』の鑑賞ということである」。

⁴⁸ Cf. Ichikawa Takashi *et alt.* dir. 1977, p.50. Le terme d'appréciation n'est finalement évité que dans le texte des *Directives (ibid., p.68)* : 「[...] 書写の基本的な学習には、技能面、理解面、鑑賞面があるが、これらは表現にまとめられ、表現を通して相互に関連を図りながら指導されることになった」。

développement de dispositions d'esprit et de techniques propices à une expression d'une beauté naturelle, en relation avec l'apprentissage du *tanka* et du *haïku*. Il signifie enfin que l'on considère cette tranche d'âge appropriée pour cultiver le terreau de l'expression esthétique. Il faudra toutefois veiller à ce que les activités consacrées à cet aspect de l'enseignement ne se diversifient pas excessivement et ne deviennent pas un fardeau ⁴⁹.

Et le *Guide pédagogique* enfonce le clou quant à la nature non-artistique du type d'esthétique sous-entendu :

Le « joliment » évoqué en deuxième année marque une élévation du niveau par rapport à la première. Il renvoie à une beauté « correcte et mesurée » [*seisei* ⁵⁰] reposant sur l'équilibre des proportions [*toto no ete*]. Dans le cadre de l'expression en japonais, on vise principalement à faire écrire des caractères lisibles et permettant une transmission efficace du sens ⁵¹.

Il n'en reste pas moins que l'enseignement de la troisième année prend en compte la liaison avec celui de l'artographie lycéenne ⁵². On va en l'occurrence jusqu'à encourager des exercices apparentés à de la copie de modèles :

Afin d'approfondir la compréhension relative aux signes d'écriture, il importe particulièrement de cultiver la richesse de la sensibilité envers ceux-ci, en faisant goûter leur beauté à partir de productions de qualité, ou de chefs-d'œuvre du genre [*meiseki*]. Concrètement, le développement de cette compréhension demandera sans doute qu'on recoure à la méthode consistant à faire copier [*shosha*] de visu lesdits documents ⁵³.

En résumé, on se propose d'amener les collégiens au seuil de la pratique artographique, mais en se gardant bien d'ouvrir la porte prématurément. Mais n'y a-t-il pas quelque perversité à retenir coûte que coûte les visiteurs sur le porche, devant un huis qu'on entrebâille ? Fruit d'une louable intention d'échelonner la transition vers le lycée, ces consignes pèchent, à notre avis, par

⁴⁹ Cf. Ôya Takemitsu, Seto Hitoshi & Katô Tatsujô 1977.9, p.72. Le *Guide pédagogique* fait intervenir (cf. Monbushô dir. 1978.5 [collège], p.52) le souci esthétique lors de la rédaction de la correspondance et, surtout, des compositions poétiques destinées à l'affichage : 「記録・報告・説明などの文章を書く場合には正しく、読みやすく書くことが第一であり、手紙やはがきは相手に読みやすく美しく、ポスターは印象づけるようにはっきりと、詩歌などを掲示するために書く場合には美しい表現に主体を置くというように、目的に応じてねらいが変わってくる」。

Dans ce contexte, il évoque (*ibid.*) la « beauté fluide » de la graphie courante des sinogrammes : 「楷書できんちんと整えて書く必要がある場合もあるし、易しい行書で流動的な美しさを表したい場合もあるし、速く書くために易しい行書を使う場合もある」。

⁵⁰ L'emploi de ce terme (combinaison des *kanji* signifiant « correction » et « équilibre » dans cet ordre) introuvable dans les dictionnaires de japonais standard semble pratiquement réservé au domaine graphique. À moins qu'il s'agisse d'une coquille.

⁵¹ *Ibid.*, p.19.

⁵² *Ibid.*, p.46 : 「第3学年のイは、書写された文字、形式、配列などについて、理解を深め、その美しさを感じ取る学習を取り上げている。このことは、文字を書く学習を内面から支え、表裏一体となって書写能力を向上させるものであるが、高等学校の書道との関連も考え、特に第3学年において重点的に示している」。

⁵³ *Ibid.*, p.54.

l'ambiguïté du rapport à l'art qu'elles impliquent. Du reste, comment espérer réduire cette confusion dès que l'on entend organiser le passage « forcé » entre des activités utilitaires et artistiques ? Quant aux instruments, il s'agit, toujours comme en primaire, d'employer stylographes et pinceau, sans opérer de distinction essentielle entre les deux types de matériel dans la conception de l'apprentissage ⁵⁴.

3. 30 août 1978 : *Directives éducatives pour le lycée* ⁵⁵

Consécutivement à la définition des nouvelles orientations éducatives fin 1976, un projet de directives pour le lycée paraît d'abord le 23 juin 1978 ⁵⁶, réexaminé ensuite pour aboutir à la version définitive du 30 août suivant. L'entrée en application de la réforme doit s'effectuer graduellement à compter de 1982 ⁵⁷. En ce qui concerne les orientations générales, on retiendra l'accent mis sur l'éducation physique, l'enseignement de la morale – avec l'introduction d'une matière inédite d'éthique [*rinri*] dans le département de société (cf. F., tableau L78-1) –, ainsi que sur les stages professionnels et le bénévolat. La volonté d'alléger les programmes entraîne en outre une réduction à quatre-vingt des unités de valeur à valider pour terminer le cursus, accompagnée d'une limitation des disciplines obligatoires (cf. tableau L78-2 ⁵⁸). En japonais, on ne trouve toujours qu'une seule consigne concernant la pratique graphique (parmi les paramètres linguistiques

⁵⁴ *Ibid.*, p.46 : 「[...] 中学校の書写においては、小学校と同様に、硬筆と毛筆の関連を図りながら、一体となって指導されることを期待し、特に硬筆と毛筆を区別することなく、指導事項を示している」。

⁵⁵ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『高等学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1978.8.30. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/s53h/index.htm> (consulté le 7 novembre 2016)

Voir aussi la traduction anglaise (Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan 1983 [3]).

⁵⁶ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô an* : 『高等学校学習指導要領案』

Cf. Monbushô dir. 1978.6.23.

⁵⁷ Cf. Monbushô dir. 1978.8, page non-numérotée : 「この省令は、昭和 57 年 4 月 1 日から施行する。ただし、改正後の学校教育法施行規則第 57 条、第 63 条の 2 及び別表第 3 の規定は、同日以降高等学校の第 1 学年に入学した生徒に係る教育課程及び全課程の修了の認定から適用する。／2 前項の規定により改正後の学校教育法施行規則第 57 条、第 63 条の 2 及び別表第 3 の規定が適用されるまでの高等学校の教育課程及び全課程の修了の認定について従前の例による」。

⁵⁸ Cf. site du ministère : 「昭和 52～53 年には、高等学校教育が著しく普及した現状にどのように対応するか、また、学校教育の現状からみて児童生徒の知・徳・体の調和のとれた発達をどのように図るかなどの問題に対応するため、①人間性豊かな児童生徒を育てること、②ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること、③国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに、児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすることを基本方針として全面改訂を行った。

① 道徳教育、体育の重視

② 勤労体験、社会奉仕的活動の重視

③ 卒業単位数の削減 (85 単位から 80 単位)

④ 必修科目の削減 普通科 (男子) (7 科目 32 単位)

⑤ 総合科目の新設 (国語 I、現代社会、数学 I、理科 I) 」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/028/siryo/06101907/004/010.htm (consulté le 8 octobre 2016)

de la discipline japonais I), qui demande de savoir écrire les principaux sinogrammes⁵⁹. Le délestage global du curriculum ne se répercute pas sur les horaires et le nombre d'unités de valeur relatifs aux enseignements artistiques (trois u.v. pour les élèves du cursus généraliste⁶⁰). Aucun changement notable n'intervient non plus sur le plan des orientations du département, les rédacteurs ayant juste condensé et simplifié les textes⁶¹. Ainsi la formulation des objectifs raccourcit-elle :

Développer les capacités artistiques, faire connaître la joie de créer, cultiver une attitude de respect pour l'art, et enrichir la sensibilité esthétique⁶².

Auparavant prise en compte parmi les visées concrètes⁶³, la « joie » [*yorokobi*] ressentie à travers l'apprentissage artistique devient ici une finalité générale. On constate en outre que la notion de respect s'applique non seulement à la langue nationale, mais également à l'art⁶⁴. L'adoption pour l'ensemble des disciplines du découpage des contenus en deux sections (expression et appréciation) renforce le lien avec les cursus inférieurs, et la cohérence interne du département⁶⁵. Du côté de l'artographe [*shodô*], on privilégie la relation avec l'enseignement dispensé au collège et, dans l'esprit de simplification générale, l'acquisition des fondamentaux⁶⁶.

⁵⁹ Cf. Monbushô dir. 1978.8, p.12 : 「当用漢字の読みに慣れ、主な当用漢字が書けるようになること」(「国語 I」「言語事項」)。

⁶⁰ En 1980, près de 70% des lycéens sont inscrits dans ce cursus (cf. site du ministère) : 「高等学校生徒の学科別構成をみると、昭和 55 年では普通科 68.2%、商業科 12.5%、工業科 10.3%、農業科 3.8%、家庭科 3.6%、その他 1.6%となっている」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198001/hpad198001_2_014.html (consulté le 3 juillet 2016)

⁶¹ Cf. Monbushô dir. 1979.5, p.3-4 : 「目標を総括的なもののみとし簡潔な表現にしたこと。／従前の『芸術科』の目標は、総括的な目標と具体的な目標からなっていたが、今回の改訂に当たってはこれを総括的な目標のみとし、しかも小学校及び中学校の音楽あるいは美術（小学校は『図画工作』）の目標との関連を図り、簡潔な表現によるものとした」(「改訂の要点」)。

⁶² Cf. Monbushô dir. 1978.8, p.51. Pareillement, les objectifs de chacun des trois niveaux de l'artographe ne se présentent plus sous la forme de 4 points séparés mais d'un seul (cf. *infra*, tableau L78-3)。

⁶³ Dans les *Directives* de 1970, le terme revient 20 fois dans la partie relative au département des arts. Utilisé dans les indications de chacune des 4 matières, il s'applique à l'expression, mais aussi à l'appréciation, ou encore (en artisanat) à la fabrication et à l'utilisation.

⁶⁴ En 1970, on ne trouve que 8 occurrences du mot « respect » [*sonchô*], dont l'une évoque le respect dû à la personnalité de l'élève, les 7 autres se rapportant à la « culture des arts plastiques » [*bijutsu bunka*] et à l'artisanat. En musique et en artographe, le terme n'apparaît pas.

⁶⁵ Cf. Monbushô dir. 1979.5, p.3-4 : 「従前の学習指導要領における音楽、美術、工芸、書道の内容構成は、それぞれが独自のものであったが、今回の改訂に当たっては、小学校、中学校における音楽、美術（小学校は図画工作）との関連をも図り、高等学校『芸術科』の各科目ともすべて『表現』と『鑑賞』の2領域によって内容を構成した」(「改訂の要点」)。

Cette structure ne prévalait jusqu'alors qu'en artographe, les autres disciplines arborant chacune une configuration légèrement différente. Voir les *Directives* précédentes (cf. Monbushô dir. 1970.10) :

- Musique = A. Fondamentaux, B. Expression, C. Appréciation
- Arts plastiques = A. Peinture, B. Sculpture et modelage, C. Design, D. Appréciation
- Artisanat = A. Composition et expression [*hyôji*], B. Design et fabrication, C. Appréciation et théorie

⁶⁶ Cf. Katô Tatsujô, Inami Hisao & Shinkawa Shôichi dir. 1979 (cit. in Katô Tatsujô dir. 1984, vol.1, p.276) : 「今回の改訂では、芸術科書道は『教育課程の基準の改善に関する基本方針について』の『審議のまとめ』(昭和 51 年 10 月 6 日) または、『答申』(昭和 51 年 12 月 18 日) では、書道に関しては次のような改善の要点が示さ

La suppression de l'ancienne rubrique C, consacrée à la théorie (cf. tableau L78-3), ne signifie pas que ses contenus aient disparu : ils ont fusionné avec ceux des deux volets restant (en particulier, avec les indications touchant à l'appréciation ⁶⁷). La partie expression se subdivise cette fois entre copie de modèles et création, mesure qui, là encore, constitue davantage une clarification d'ordre structurel qu'une révolution ⁶⁸.

Tableau L78-3 : Programme de la matière artographie [<i>shodô</i>] au lycée (1978)		
– Artographie [<i>shodô</i>] I –		
1. Objectifs	Accroître les compétences utiligraphiques [<i>shosha</i>], cultiver les capacités fondamentales d'expression et d'appréciation [<i>sho</i>], et encourager à aimer la graphie [<i>sho</i>].	
2. Contenus	A. Expression	(1) <u>Copie de modèles</u> a. Appréhension de la composition d'ensemble (variations, uniformisation, etc.). b. Appréhension de la structure formelle des caractères (balance des proportions [<i>kinsei</i>], équilibre, etc.). c. Travail sur l'utilisation du matériel. d. Rendu des points et traits ou de la texture de la ligne en fonction de la tenue et du maniement de l'instrument.
		(2) <u>Création</u> ⁶⁹ a. Choix des contenus textuels (en prose ou en poésie) ainsi que des graphies selon l'inspiration, l'intention et l'usage visé ⁷⁰ .

れた。／『⑦ 芸術（書道）／ア 改善の基本方針／高等学校の書道の内容については、その基本的な構成は現行どおりとするが、中学校国語の書写との関連を図り、書道の基礎的な表現活動が行われ […]』。 […] 「今回の改善の柱である小・中・高校の一貫性という建前から、書道 I において中学校国語の『書写』との関連を重視し、芸術教育の中で書写能力を高めることを重視している。また、基礎的基本的な確立を目指すために、無理なく書の基礎能力が培われるように配慮することが述べられている。

⁶⁷ Cf. Monbushô dir. 1979.5, p.94, 104 & 128 : 「『書道 I 』では、内容を『A 表現』『B 鑑賞』の 2 領域に分け、理解や理論に関しては、従前と同様、領域としては設けられていない。しかし、理解や理論は、書道全般にわたって欠かすことのできないものであり、表現、鑑賞の 2 領域のア～エに示された指導事項には、このことが配慮されていることに留意する必要がある。（『書道 I 』 94 頁）。「今回の改訂で『B 鑑賞』のなかに理解的・理論的事項を付加し、表現と鑑賞の 2 領域の学習を補充することは以前と変わらない。しかし、従前の指導事項を精選し集約したことは、量的、質的負担の削減となった」（『書道 II 』 104 頁）。「今回の改訂で、『書道 II 』と同様、従来の『C 理論』領域がなくなり、『B 鑑賞』のなかに理論の一部事項が精選付加されている」（『書道 III 』 128 頁）。

⁶⁸ En effet, les anciennes directives requéraient déjà systématiquement dans les contenus de l'expression de « développer les capacités d'expression graphique grâce à des activités de copie de modèles et de création » (cf. D.V.3., tableau L70-3, 2. contenus).

⁶⁹ En anglais (cf. Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan 1983 [3], p.75) « creative writing ».

⁷⁰ Pour une définition de ces 3 termes, voir Monbushô dir. 1979.5, p.101 : 「語句や詩文を読んだ時の感動、文字形態の書美に接した時の喜び、また、自然や芸術の偉大さに触れた時の感激、こうした感動などが、すなわち

		<ul style="list-style-type: none"> b. Effets des tonalités d'encre, du degré d'imprégnation du pinceau [<i>junkatsu</i>] et de la fréquence du réencrage [<i>sumitsugi</i>]. c. Ininterruption du fil du souffle. d. Rapports entre la texture de la ligne et le maniement de l'instrument.
	B. Appréciation	<ul style="list-style-type: none"> a. Intérêt pour la beauté graphique [<i>sho no bi</i>]. b. Appréhension des composantes fondamentales du beau graphique. c. Appréciation d'une expression adaptée aux inspirations et intentions. d. Graphies des sinogrammes, et genèse des <i>kana</i>.
3. Mise en place des contenus	<p>(1) Dans la mise en place des contenus, ne privilégier ni expression ni appréciation, et veiller à lier les deux types d'activités.</p> <p>(2) Pour l'expression, on étudiera les sinogrammes en graphies régulière et courante, ainsi que les <i>hiragana</i>. On pourra également aborder la graphie scribe des <i>kanji</i>, les <i>kana</i> non-standard, l'art des sceaux, la gravure de caractères, <i>etc.</i></p>	
– Artographie II –		
1. Objectifs	Accroître les capacités d'expression et d'appréciation [<i>sho</i>], amener à comprendre la théorie et la tradition graphiques [<i>sho</i>], et encourager à aimer la graphie [<i>sho</i>].	
2. Contenus	A. Expression	<p>(1) <u>Copie de modèles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a. Appréhension de la composition d'ensemble. b. Rapports entre la forme des caractères, les points et traits, la texture de la ligne, et le maniement de l'instrument.
		<p>(2) <u>Création</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a. Choix de la matière textuelle [<i>sozai</i>] et des graphies selon l'inspiration, l'intention et l'usage visé. b. Travail sur la composition d'ensemble. c. Exploitation des tonalités d'encre, et évaluation du matériel.
	B. Appréciation	<ul style="list-style-type: none"> a. Appréhension spontanée de la beauté graphique [<i>sho</i>]. b. Appréhension des diverses composantes du beau graphique [<i>sho</i>]. c. Relations de l'œuvre avec le contexte historique, le climat culturel local, et la personnalité de l'auteur. d. Rôle de la graphie [<i>sho</i>] dans la vie courante.
3.	(1) En fonction des particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on pourra traiter	

『感興』である。それは、いわば表現意欲の源泉であり、これを書に具現化しようとする構想が『意図』である。これらが創作の原動力となって表現活動を展開していく。こうした心的活動に対して、その表現の生活的効用が『用途』である」（「書道 I」「創作」）。

Mise en place des contenus	<p>en priorité l'un des quatre points de l'appréciation.</p> <p>(2) Pour l'expression, on veillera à ne privilégier ni copie de modèles ni création. L'enseignement pourra en revanche se concentrer sur l'une des cinq graphies majeures des sinogrammes, ainsi que sur les <i>hiragana</i> ou les <i>kana</i> non-standard. On envisagera également la pratique de l'art des sceaux ou de la gravure de caractères ⁷¹.</p>	
<p>– Artogriphie III –</p>		
1. Objectifs	<p>Poursuivre le développement des capacités d'expression créatrice et d'appréciation [<i>sho</i>], en approfondissant la compréhension de la théorie et de la tradition graphiques [<i>sho</i>].</p>	
2. Contenus	A. Expression	<p>(1) <u>Copie de modèles</u></p> <p>a. Choix autonome [<i>jishuteki</i>] des modèles à copier.</p> <p>b. Graphie référencée [<i>hōsho</i>].</p>
		<p>(2) <u>Création</u></p> <p>a. Détermination du projet en fonction de l'inspiration, l'intention et l'usage visé.</p> <p>b. Rapports entre les effets créatifs et le matériel.</p>
	B. Appréciation	<p>a. Diversité du beau graphique [<i>sho</i>], et caractéristiques des œuvres abordées.</p> <p>b. Liens de la graphie [<i>sho</i>] avec la culture.</p> <p>c. Théories et productions graphiques [<i>sho</i>] représentatives (Japon et Chine).</p>
3. Mise en place des contenus	<p>En expression, et en fonction des objectifs, des particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on pourra privilégier copie de modèles ou création. On sera également libre de choisir entre graphie [<i>sho</i>] en sinogrammes, en <i>kana</i>, ou en écriture mixte ⁷².</p>	
<p>Source : Monbushô dir. 1978.8, p.59-61</p>		

Le 31 mai 1979, le ministère publie un *Commentaire* officiel des directives pour le département des arts ⁷³, dont une quarantaine de pages (p.94-130) traite de l'artogriphie. Composée d'une dizaine de membres, l'équipe rédactionnelle de ce volet a complètement changé par rapport à

⁷¹ Ce point 2 manque dans la version numérisée du NIER.

⁷² La version anglaise (cf. Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan 1983 [3], p.78) donne un peu l'impression que la GEM n'est qu'une mixture des deux autres systèmes graphiques : “*In teaching of calligraphic expression, selection can also be made from among Chinese characters, kana, or the combination of the both.*”

⁷³ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongaku hen, bijutsu hen : 『高等学校学習指導要領解説 芸術 (音楽 美術 工芸 書道) 編 音楽編 美術編』*
 Cf. Monbushô dir. 1979.5. Ce *Commentaire* aborde pour la première fois les cursus spécialisés de musique et d'arts plastiques (pas de consignes similaires concernant l'artisanat ou l'artogriphie).

la version de 1972⁷⁴. Le texte insiste sur l'homogénéité de l'enseignement graphique depuis le primaire jusqu'à la fin du secondaire, cohérence dont le besoin se fait sans doute d'autant plus sentir que le statut de la pratique graphique varie passablement d'un cursus à l'autre⁷⁵. Bien sûr, les préoccupations esthétiques envisagées par l'enseignement lycéen dépassent celles prises en compte au niveau précédent :

En troisième et dernière année du collège, le point b. de la rubrique expression indique qu'il faut « approfondir la compréhension des caractères manuscrits, de leur forme, leur répartition, *etc.*, et apprendre à en saisir la beauté ». Dans ce contexte, le but est d'amener les élèves à s'intéresser aux caractères écrits, à les apprécier, et à mettre à profit le savoir-faire graphique [*shosha*] dans la vie courante. Or en artographie I, matière du département des arts au lycée, il importe de ne pas s'en tenir à un type de graphie [*shodô*] qui s'inscrirait dans le prolongement de l'utiligraphie [*shosha*] collégienne, et de développer également les capacités d'appréciation des œuvres artistiques⁷⁶.

La transition d'un cycle à l'autre doit néanmoins s'effectuer sans cassure, volonté qui se traduit en particulier par l'accent mis sur l'idée de la régularité des proportions [*kinsei*] :

Si l'on parle, en artographie I, de régularité des proportions, autrement dit d'harmonie des rapports entre les composants des caractères, c'est dans l'optique d'assurer la connexion avec l'apprentissage graphique [*shosha*] du collège. À cet égard, il s'agira surtout de réviser afin de vérifier les acquis⁷⁷.

À propos de l'aspect utilitaire de l'enseignement, on retiendra la nature expressive attribuée à l'utiligraphie :

La graphie [*sho*] est un art corrélatif de l'écriture des caractères. La plupart du temps, écrire répond à des motifs utilitaires. Or, même – voire *a fortiori* – dans ce cas, la graphie révèle distinctement la personnalité de son auteur, et les mouvements de l'esprit de celui-ci. On pourrait nommer ceci « expression passive », par opposition

⁷⁴ La liste des collaborateurs contient en particulier les noms d'Abo Naohiko ou Asami Kinryû : 「芸術編作成協力者書道：浅見政美（錦龍、千葉県立船橋高等学校教諭）、阿保直彦（福岡教育大学助教授）、今井潤一（凌雪、筑波大学教授）、飯高和子（千葉県立京葉高等学校教諭）、後藤利雄（東京都立芸術高等学校教頭）、佐藤五郎（埼玉県立浦和第一女子高等学校教諭）、永井敏男（大東文化大学助教授）、平田稔（奈良教育大学教授）、柳下昭夫（東京都教育委員会主任指導主事）、吉田繁（東京学芸大学教授）」。

Les travaux des comités sont supervisés par quatre fonctionnaires du ministère, dont vraisemblablement Katô Tatsujô pour le volet sur l'artographie. On aura remarqué le retrait de Kamiyô Shinzan, omniprésent jusqu'alors.

⁷⁵ Comme nous l'avons vu, la graphie occupe en effet une position différente à chaque niveau scolaire. Elle fait, en primaire, partie des paramètres linguistiques de la matière de japonais, tandis qu'au collège, elle s'y trouve incluse dans la rubrique expression, avant de rejoindre, au lycée, les disciplines artistiques. Jusque-là, la graphie avait un statut identique en primaire et au collège. Cf. Monbushô dir. 1979.5, p.94 : 「今回の改訂では、小学校・中学校・高等学校を通じた調和と統一が大きな柱となっている。それに対処して、小学校では国語科の『書くこと』の領域に位置付けられていた『書写』を『言語事項』に位置付け、中学校では国語科の『表現』に位置付けて、高等学校書道との一貫性を図っている」（「書道 I」）。

⁷⁶ *Ibid.*, p.104.

⁷⁷ *Ibid.*, p.98.

à une expression active désignant la création intentionnelle et planifiée ⁷⁸.

Étonnamment, les textes ne parlent plus des instruments à pointe dure ⁷⁹. En outre, les *Directives* de 1978 ne font qu'une seule mention de la graphie en écriture mixte, suggérant cependant que sa pratique demeure envisageable, sinon systématiquement prévue, tout au long du cursus (*cf. supra*, tableau L78-3, Artogriphie III, 3.). Le *Commentaire* officiel confirme ce point ⁸⁰, en revenant sur le choix de la matière textuelle des productions graphiques (*ibid.*, Artogriphie I, 2.A.2.a.) :

Par « contenus textuels » on entend des formules en sinogrammes, *kana* ou écriture mixte allant de mots courts composés d'un ou deux caractères, jusqu'à des textes longs. Les travaux de création prendront ainsi la forme de phrases simples en chinois classique, de poèmes japonais (*haïkus*, *waka*) ou d'œuvres en prose et en poésie modernes ⁸¹.

Ce léger effacement de la graphie en écriture mixte résulterait donc du raccourcissement des consignes ⁸². Le fait que ces dernières continuent de mentionner explicitement les graphies en sinogrammes et en *kana* incline toutefois à penser que le statut accordé à la GEM demeure celui, relativement subalterne, d'un dérivé des deux autres. Bien qu'elle ne doive pas constituer un but en soi, la copie de modèles se trouve valorisée en tant que pratique traditionnelle ⁸³ dotée de multiples mérites et d'aspects actifs ⁸⁴ :

La copie, qui vise essentiellement l'acquisition de la maîtrise technique à travers l'étude répétée de modèles, possède deux autres intérêts non négligeables. Le premier est de permettre l'approfondissement de l'appréciation, à travers une expérimentation personnelle de la manière d'écrire caractérisant lesdits modèles. Ce point représente une particularité majeure de la graphie [*sho*] et de son enseignement. Le second réside dans le fait de rendre accessible une expression active, grâce à une perception et une interprétation individuelles de ces productions de référence. Ce deuxième trait montre que la copie de modèles comporte également un côté créatif.

/ Cependant, quoique la pratique de la copie s'avère indispensable à l'enrichissement des contenus de la création,

⁷⁸ *Ibid.*, p.100.

⁷⁹ On trouve pourtant des détails sur les propriétés physiques du pinceau (*ibid.*, p.99), ou sur le matériel de l'art des sceaux et de la gravure de caractères (*ibid.*, p.116).

⁸⁰ *Ibid.*, p.105 : 「[...] 漢字、仮名、漢字仮名交じりの書など幅広く関心を持たせ、それぞれの書風を鑑賞の対象として指導することも大切である」(「書道 I」)。Autres exemples p.106, 107, 118, 121, 126 & 130.

⁸¹ *Ibid.*, p.101.

⁸² *Ibid.*, p.106 : 「従前では、『ア 漢字の書体、書風とその成立』、『イ かなの種類、書風とその成立』、『ウ 漢字かな交じりの書』と示されていたが、今回はこれらの指導事項を集約して1項目とした」(「エ 漢字の書体、仮名の成立」)。

⁸³ En l'occurrence, l'idéal consiste à « s'immerger dans la tradition classique et respirer avec l'auteur du modèle » (*ibid.*, p.100) : 「古典という伝統文化に浸り、その筆者と共に呼吸する臨書学習は、情操陶冶に資するところが大きいのである」(「書道 I」)。

⁸⁴ *Ibid.*, p.123 : 「元来、臨書が受動的活動であるとは言え、そこに能動性を必要とする面がないわけではない」(「書道 III」)。

il serait hâtif de croire que celle-ci découle naturellement de celle-là. Lorsqu'elle fait abstraction de la volonté de créer, la copie n'aboutit qu'à de piètres résultats. Il y a alors danger de s'abîmer dans la beauté des classiques, et de devenir prisonnier de savoir-faire stériles et stéréotypés. Si la copie de modèle doit viser la plus grande minutie afin de donner de la profondeur à l'entraînement technique et à l'appréciation, elle ne saurait se réduire à de l'imitation pure⁸⁵.

Programmée dans le cadre des activités d'expression au niveau III, ce que nous traduisons par « griphie référencée » ou « emprunt stylistique » (en japonais *hōsho*), s'envisage de la façon suivante :

L'emprunt stylistique consiste à écrire les phrases ou caractères de son choix en imitant un style graphique de référence. Révélateur du degré d'assimilation de l'expression de l'original, et de la capacité d'adapter celle-ci, il permet de vérifier le résultat des activités de copie de modèles. Exigeant la mise en œuvre d'un esprit ingénieux et inventif, il contribue par ailleurs au développement de la créativité. / [...] La première étape de la griphie référencée consiste dans la compilation de caractères [*shūji*]. Les signes d'écriture retenus sont d'abord calqués, photocopiés ou – quand aucun caractère complet ne présente la forme souhaitée – recomposés par assemblage d'éléments prélevés sur plusieurs originaux. Puis on agence ces signes en les collant sur une feuille, avant de les griphier sur une autre, selon un procédé de nature très voisine à celui de la copie de modèles, outre que le temps passé à compiler les caractères favorise davantage l'approfondissement de l'appréciation. / On passe alors à la griphie référencée en tant que telle. Celle-ci requiert certaines facultés d'expression, dans le sens où il faut écrire en se remémorant le style de l'original. Pour une efficacité accrue, on aura intérêt à griphier des groupes de caractères ou des paragraphes en alternant emprunt stylistique et copie directe. [...] / La pratique de la griphie référencée commence nécessairement par le rassemblement de la documentation. À cet effet, l'enseignant préparera à l'avance des catalogues de caractères, des productions personnelles en emprunt stylistique, etc.⁸⁶

Les nouvelles directives s'efforcent de faire preuve de souplesse en laissant une latitude inédite dans la programmation des activités et des méthodes⁸⁷. Elles affichent, en particulier dans l'évolution des passages sur la mise en place des contenus, une volonté de dérégulation et

⁸⁵ *Ibid.*, p.97.

⁸⁶ *Ibid.*, p.124. La version anglaise propose (cf. Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan 1983 [3], p.77) sans plus de précision « *model copying* ». Au début des années 1940, Mizushima Shūzō (1941, p.213) considère le recours à ce type de méthode prématuré dans le cadre scolaire (il parle de l'école populaire) : 「[...] 専門的であるが倣書と称するものがある。これは南画等にも往々あるが、いにしへの大家とか名蹟とかに倣つて書くのであつて、用筆や結体を真似て書写することである。随つて倣書は一家を為してから、少なくとも或程度迄技倆が進んでからの問題で、勿論学校に於ける習字の問題としては尚早の感がある [...]」。

⁸⁷ Exemple relatif à la copie de modèles (*ibid.*, p.113) : 「『書道 II』の臨書は、『臨書に関して、次の事項等を指導する』となっているが、この『等』の一字に注意したい。ここに弾力性をもった意味が込められているので、指導者の工夫により発展的な取扱いが望まれる。／例えば『背臨』の指導が行われてもよからう」。

d'individualisation progressive. Ainsi, pour le niveau II, le *Commentaire* explique-t-il :

La nouveauté par rapport au passé réside dans l'ajout d'une liberté de choix, en fonction de la spécificité des élèves, de l'établissement ou de la région, parmi les contenus prévus. Ceci illustre l'esprit d'une réforme qui entend offrir à tous les lycées les moyens concrets d'un développement particularisé, et d'un enseignement valorisant la personnalité de chaque lycéen ⁸⁸.

Mus par cette vision libérale, les commentateurs effleurent le sujet de l'autonomie de l'apprenant en artographie I ⁸⁹, et y reviennent plus en détail au dernier niveau, dans le passage concernant la copie de modèles (*cf. supra*, tableau L78-3, Artographie III, 2.A.1.a.) :

En artographie I et II, la finalité principale des activités de copie résidant dans l'acquisition des techniques basiques de l'expression, [...] le choix des œuvres de référence incombera le plus souvent à l'enseignant. Mais en artographie III, il vaut mieux laisser les élèves opérer cette sélection de manière indépendante [*jishuteki*]. La formule « de manière indépendante » traduit ici le souci de cultiver l'autonomie [*shutaisei*] de l'expression ainsi que d'accroître les facultés d'appréciation en accord avec les objectifs de créativité affichés à ce niveau. Ceci fait la singularité du cours d'artographie III. / [...] Le point « choix autonome [*jishuteki*] des modèles à copier », qui figure au début du chapitre sur le niveau III, implique également des qualités d'autonomie [*shutaisei*]. / En fait, cette qualité [*shutaisei*] s'avère primordiale sur le plan des activités expressives. La raison de l'inclusion du point susmentionné parmi les contenus provient donc du désir d'amener à déceler des paramètres actifs au sein de la pratique passive de la copie de modèles, et à prendre conscience de l'indispensabilité de ces éléments sur le plan de l'expression ⁹⁰.

En guise de rapide conclusion, on dira que cette réforme semble tendre vers une position médiane conciliant aspects utilitaires et artistiques, respect de la tradition et velléités de modernisation.

⁸⁸ *Ibid.*, p.119.

⁸⁹ *Ibid.*, p.103 : 「[...] 最も大切なことは、各種の方法のなかから、目的に合ったものを選び、それを統合して表現する自主性を生徒にもたせることであろう」（「書道 I」「創作」）。

⁹⁰ *Ibid.*, p.123.

VII. 1989-1997

Au milieu des années 1980, le gouvernement japonais lance un ambitieux projet de réforme éducative, dont il confie partiellement la définition au Conseil *ad hoc* sur l'éducation¹. Créé en septembre 1984 sous l'impulsion du Premier ministre Nakasone Yasuhiro, et placé sous sa tutelle directe, l'organe compte quarante-cinq membres appelés à examiner les thèmes suivants :

- Vision de l'éducation du XXI^e siècle (comité 1).
- Dynamisation des diverses fonctions éducatives de la société (comité 2).
- Réforme de l'enseignement primaire et secondaire (comité 3).
- Réforme de l'enseignement supérieur (comité 4²).

Sur le plan général, les conclusions de la *Rinkyôshin* mettront en avant les trois points ci-après :

- Principe de prise en compte de la personnalité individuelle.
- Transition vers le régime d'éducation tout au long de la vie.
- Adaptation à la mondialisation, à l'avènement de la société de l'information, et autres évolutions³.

Le premier des quatre rapports que le Conseil rend entre 1985 et 1987⁴ envisage une revalorisation de la culture traditionnelle⁵ dans une perspective nationaliste qui jure avec l'universalisme de la loi fondamentale sur l'éducation⁶, mais que le Premier ministre, favorable à

¹ *Rinji kyôiku shingikai* (abrégé en *Rinkyôshin*) : 「臨時教育審議会」(臨教審)

² Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318297.htm (consulté le 10 octobre 2016)

³ Pour des détails sur chacun de ces points, voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200101/hpab200101_2_013.html (consulté le 18 octobre 2016)

⁴ *Ibid.* : 「我が国の伝統文化、日本人としての自覚、6年制中学校、単位制高等学校、共通テスト」(第1次答申、1985年)、「初任者研修制度の創設、現職研修の体系化、適格性を欠く教師の排除」(第2次答申、1986年)、第3次答申(1987年)「教科書検定制度の強化、大学教員の任期制」(第3次答申、1987年)、第4次答申(1987年)「個性尊重、生涯学習、変化への対応」(第4次答申、1987年)。

⁵ La nécessité de ce genre de mesure a déjà été soulignée par un comité de la Commission centrale sur l'éducation, en novembre 1983 (cf. Monbushô dir. 1990.2, p.3) : 「昭和58年11月、第13期中央教育審議会の教育内容等小委員会の審議経過報告において、今後特に重視されなければならない視点として次の4点が示された。

- ① 自己教育力の育成
- ② 基礎・基本の徹底
- ③ 個性と創造性の伸長
- ④ 文化と伝統の尊重」。

⁶ Cf. Kobayashi Hirofumi 1985, p.43-44 : 「[...] 教育基本法はその前文で、『普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない』と述べて、戦前、戦中の欧米文化を排撃して我が国の文化的伝統のみを極端に重んじる文化における国粹主義を強く戒め、文化の普遍的な面にも十分目を向けるよう注意を喚起した。しかるに、答申は『とりわけ、戦後教育改革には、ややもすれば我が国伝統文化の特質・長所の否定、徳育の軽視、権利意識と責任意識の不均衡などをもたらした』だとか『戦後十分には考慮されていなかった我が国の文化、社会の個性をしっかりと見据えて、日本人としての自覚を育む教育の在り方を示すことである』などとのべて再び文化における国粹主義的傾向を復活しつつある」。

Cf. <http://id.nii.ac.jp/1118/00000643/> (consulté le 11 octobre 2016)

une révision dudit cadre législatif, approuve⁷. Par ailleurs, les travaux de la Commission consultative sur les curricula, entamés en septembre 1985⁸ et influencés par ceux que mène en parallèle le Conseil, aboutissent à la publication d'un compte-rendu final le 24 décembre 1987⁹, dans lequel quatre recommandations d'ordre général dessinent les grandes lignes de la future politique éducative¹⁰ :

- Former des individus capables d'affronter la vie avec vigueur et ouverture d'esprit.
- Insister sur la formation du désir d'apprendre et d'une capacité autonome d'adaptation aux changements sociaux.
- Mettre l'accent sur les contenus fondamentaux dont l'acquisition s'avère indispensable pour tout citoyen, et favoriser un enseignement valorisant l'individu.
- Approfondir la connaissance du monde, tout en cultivant une attitude de respect vis-à-vis de la culture et de la tradition nationales¹¹.

⁷ Cf. Nakasone Yasuhiro 1998, Chapitre 3 : 「たとえば、教育基本法の前文を読んでみよう。／ [...] / ここには、誰も否定できないような理想が述べられているが、しかし、日本の歴史や伝統への配慮が皆無である。日本国憲法の下にあるが、その日本国憲法が全く日本的独自性の欠落した占領改革の遺物なのである」(「理想を教え伝統を伝えるのは教育の使命」)。

Ibid. in Nakasone Yasuhiro, Nishibe Susumu, Matsui Takafumi & Matsumoto Ken.ichi 2002, p.11-12 : 「私は現行憲法も教育基本法も、その制定の根源を尋ねれば、それは日本解体の一つの政策の所産とみています。『平和』『民主主義』『国際協調』『人権尊重』という立派な徳目を身につけた人間を育てようと書かれているが、日本民俗の歴史や伝統、文化、あるいは家庭には言及せず、国家あるいは共同体に正面から向き合っていない。つまり、教育基本法は立派な徳目は書かれているけれども、それはブラジルでもアルゼンチンでも、韓国でも適用される。ようするに『蒸留水みたいな人間をつくれ』ということであって、立派な魂や背骨を持った日本人を育てようということではないのです」。

La révision de 2006 introduira dans le préambule de cette loi la notion d'héritage de la tradition (cf. D.IX.).

⁸ Pour la première fois, les réflexions de la KKS doivent prendre en compte l'ensemble des curricula, école maternelle incluse (cf. site du ministère) : 「昭和 60 年 9 月、教育課程審議会に『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について』諮問を行った。このときの諮問では、戦後初めて幼稚園から小学校、中学校及び高等学校に至るまでの教育課程の在り方を一括して諮問している」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318313.htm (consulté le 11 octobre 2016)

⁹ *Yôchien, shôgakkô, chûgakkô oyobi kôtôgakkô no kyôiku katei no kijun no kaizen ni tsuite (tôshin)* : 『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について (答申)』

¹⁰ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.686 : 「昭和 62 年 / 12 月教育課程審議会の答申が出された。臨時教育審議会の提言を踏まえ、教育課程審議会が進められて、その答申の発表となったものである。戦後教育の総決算を唱ったこの教育改革ととくに問題となったのは、近時の世相に生命尊重や畏敬の念が失われつつあり、心が貧しく表現が乏しくなっていることである。とりわけ、文字を含めた言語感覚の喪失の問題が喚起された」。

¹¹ Pour une synthèse du rapport, cf. Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo 2005, p.17-18 & 122-123. Voir aussi le site du ministère : 「昭和 60 年 9 月、教育課程審議会に『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について』諮問を行った。このときの諮問では、戦後初めて幼稚園から小学校、中学校及び高等学校に至るまでの教育課程の在り方を一括して諮問している。既に 58 年、第 13 期中央教育審議会の『教育内容等小委員会審議経過報告』が公にされ、そこで幼稚園教育を含めた初等教育の在り方や、中学校・高等学校を一体的にとらえた中等教育の在り方などについて問題点やその方策等が指摘されていた。教育課程審議会はそれをも踏まえ、62 年 12 月に以下のような答申を出した。すなわちこの答申は、これからの社会の変化とそれに伴う幼児児童生徒の生活や意識の変容に配慮しつつ、(1)豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること、(2)自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること、(3)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること、(4)国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること、などをねらいとして教育課程の基準の改善を行う必要があると提言した」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318313.htm (consulté le 18 octobre 2016)

Les consignes élaborées sur cette base verront le jour après le changement d'ère intervenu suite au décès de l'empereur Shōwa (Hirohito) le 7 janvier 1989.

1. 15 mars 1989 : *Directives éducatives pour le primaire*¹²

La publication de la version définitive des nouvelles directives suit d'un mois celle de l'ébauche publiée en février 1989¹³. Ces consignes entrent en application en 1992¹⁴. Leur coloration patriotique se précise, avec l'obligation de faire lever le drapeau et chanter l'hymne national lors des cérémonies de début et fin de cursus¹⁵, ainsi que des allusions plus marquées qu'auparavant à la figure impériale¹⁶. L'autonomie [*shutaisei*] de l'apprenant fait également partie des valeurs mises en avant. Le sujet [*shutai*] formé à travers la scolarité doit dorénavant s'adapter de manière autonome [*shutaiteki ni*] aux transformations de la société¹⁷, et apporter sa contribution, en tant que Japonais, à l'avènement d'un monde pacifié¹⁸. On remarquera d'emblée cette

¹² *Shōgakkō gakushū shidō yōryō* : 『小学校学習指導要領』

Cf. Monbushō dir. 1989.3 [primaire]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h01e/index.htm> (consulté le 11 octobre 2016)

¹³ *Shōgakkō gakushū shidō yōryō an* : 『小学校学習指導要領案』

Cf. Monbushō dir. 1989.2 [primaire].

¹⁴ Cf. Monbushō dir. 1989.3 [primaire], (page non-numérotée) : 「学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）第25条の規定に基づき、小学校学習指導要領（昭和52年文部省告示第155号）の全部を次のように改正し、平成4年4月1日から施行する。ただし、平成2年4月1日から平成4年3月31日までの間における小学校学習指導要領の必要な特例については、別に定める」。

¹⁵ *Ibid.* : 「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」（「特別活動」）。

Cette accentuation se ressent aussi dans les indications relatives à la matière de société (*ibid.*, p.37) : 「また、我が国の国旗と国歌の意義を理解させ、これを尊重する態度を育てるとともに、諸外国の国旗と国歌も同様に尊重する態度を育てるよう配慮すること」（「第6学年」「内容の取り扱い」）。

En 1977, la formulation du passage correspondant était plus légère (cf. Monbushō dir. 1977.7 [primaire], p. ?) : 「我が国や諸外国の国旗に対する関心やこれを尊重する態度を育てるように配慮する必要がある」。

Les concepteurs des directives ont suivi à cet égard les avis de la *Kyōkashin* (voir cet extrait du rapport de la KKS sur le site du ministère) : 「国旗及び国歌の意義を理解しそれらを尊重する心情と態度を養うため、国旗及び国歌の指導の充実を図ること」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198801/hpad198801_2_073.html (consulté le 11 octobre 2016)

¹⁶ Cf. Monbushō dir. 1989.3 [primaire], p.36 : 「天皇については、日本国憲法に定める天皇の国事に関する行為など児童に理解しやすい具体的な事項を取り上げ、歴史に関する学習との関連も図りながら、天皇についての理解と敬愛の念を深めるようにすること」（「社会」「第6学年」）。

La version précédente ne demandait que de « comprendre le statut de l'empereur » (cf. Monbushō dir. 1977.7 [primaire]).

¹⁷ Cf. Monbushō dir. 1989.3 [primaire] : 「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」（「総則」）。

Inconnue de la mouture précédente, cette indication générale vaut également pour le secondaire. Les consignes requièrent en outre (*ibid.*, p.22) de « former des capacités d'expression, de réflexion et d'imagination autonomes » : 「個々の児童の特性を生かした指導を行い、主体的に表現し思考し想像する力を育てるようにすること」。

¹⁸ *Ibid.* : 「進んで平和的な国際社会に貢献できる主体性のある日本人を育成する」（「道徳」）。

Les directives précédentes (Monbushō dir. 1977.7. [primaire]) contenaient une phrase identique, mais sans mention de l'autonomie. Les écoliers doivent désormais apprendre à « s'intégrer activement dans des groupes de proximité, en ayant conscience de leur propre rôle, et en assumant leurs responsabilités dans la coopération de manière autonome »

combinaison de logiques individualistes et nationalistes, cocktail typique du néolibéralisme qui fait alors recette, en particulier dans les pays anglo-saxons. Concernant les matières, une discipline baptisée « vie courante » [*seikatsu*] se substitue aux cours de société et de sciences les deux premières années (cf. F., tableau P89-1). Malgré quelques retouches, les totaux horaires annuels ne changent pas. En japonais, le volume des heures augmente en première et seconde années¹⁹. Excepté une mention inédite des capacités de réflexion et d'imagination, les visées du domaine ne varient pas par rapport à celles de 1977 :

Amener à une compréhension linguistique exacte, cultiver des capacités d'expression appropriées, développer les aptitudes de réflexion, d'imagination ainsi que le sens pratique, approfondir l'intérêt pour la langue, et former une attitude de respect du japonais²⁰.

Le découpage structurel interne ne subit qu'une retouche superficielle : par souci d'uniformisation avec les consignes pour le collège, il traite maintenant les paramètres linguistiques à la suite (et non plus en amont) des contenus de l'expression et de la compréhension (cf. tableau P89-2²¹).

Tableau P89-2 : Structure des directives du japonais en primaire (1989)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Expression
	B. Compréhension
	Paramètres linguistiques [<i>genko jikô</i>]
	(1) Points abordés à travers les enseignements A et B afin de cultiver les bases de l'expression et de la compréhension du japonais
	a. Prononciation et phonation
b. Signes d'écriture	
c. Règles de notation	
d. Vocabulaire	
e. Textes en langue littéraire ²²	

(cf. Monbushô dir. 1989.3 [primaire]).

¹⁹ Il passe de 1532 heures à 1601 pour l'ensemble du cursus (soit 69h supplémentaires, pour une proportion de 27,7% du total de 5785). Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (consulté le 11 octobre 2016)

²⁰ Cf. Monbushô dir. 1989.3 [primaire], p.5. Les précisions relatives à l'abord des différents systèmes graphiques sont inchangées (la liste des sinogrammes s'allonge légèrement).

²¹ Cf. Monbushô dir. 1989.6, p.8 : 「今回の改訂において〔言語事項〕を最後に位置付けた理由は、2領域1事項の名称に対応させるとともに、小学校、中学校の一貫性を強調したことによる。〔言語事項〕の取扱いは従前と変わらない」。

²² Point mentionné uniquement pour les 2 dernières années.

	f. Phrases et textes g. Niveaux de langue (2) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>] dans l'enseignement des caractères
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1989.3 [primaire], p.6-21	

Quant aux consignes de l'enseignement graphique, elles portent sur la posture du corps, l'emploi du matériel, l'ordre du tracé, la forme, la taille et la répartition des caractères (*cf.* tableau P89-3²³) :

Tableau P89-3 : Paramètres linguistiques (2) = Graphie [<i>shosha</i>] (1989)				
	Point a	Point b	Point c	Point d
1 ^{ère} année	Écrire dans une position adéquate, et en tenant correctement les instruments.	Écrire avec soin en se concentrant sur la forme des caractères, et en suivant l'ordre du tracé.	Tracer correctement les caractères, en faisant attention aux dimensions et directions des points et traits.	
2 ^{ème} année	<i>Cf. supra</i> , 1 ^{ère} année, point a	<i>Cf. supra</i> , 1 ^{ère} année, point b	Tracer correctement les caractères, en faisant attention à la jonction, aux croisements ou encore à la direction des points et traits.	
3 ^{ème} année	Écrire correctement les caractères, en suivant l'ordre du tracé, et en étant attentif à la position du corps, ainsi qu'à la façon de tenir les instruments.	Équilibrer la forme des signes d'écriture, en faisant attention à leur construction.	Pilographier avec soin, en se concentrant sur l'utilisation du pinceau lors des diverses phases du tracé des points et traits : attaque, course (cassures, virages) et terminaison (arrêt, décollement, balayage).	Pilographier correctement, en faisant attention aux dimensions et directions des points et traits.
4 ^{ème} année	Équilibrer la forme des caractères, en étant attentif à leur construction.	Écrire lisiblement, en se concentrant sur la taille et la répartition des caractères.	Pilographier correctement, en faisant attention à la jonction, aux croisements ou à la direction des points et traits.	Pilographier en équilibrant la forme des caractères, en étant attentif à la façon de les

²³ *Ibid.*, p.15.

				centrer ou d'en espacer les traits.
5 ^{ème} année	Évaluer la pertinence de la forme, la taille la répartition des caractères manuscrits, et mettre ce jugement à profit en écrivant.	Pilographier en équilibrant la forme des caractères, et en faisant attention à leur construction.	Pilographier en disposant judicieusement les caractères, et en étant notamment attentif à leur taille.	
6 ^{ème} année	Écrire en ayant compris la forme, la taille et la répartition des caractères.	Pilographier en équilibrant la forme des caractères, et en ayant compris leur construction.	<i>Cf. supra</i> , 5 ^{ème} année, point c	
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1989.3 [primaire], p.7-21				

Comparées à celles de la décennie précédente, ces indications passablement redondantes s'enrichissent d'un point supplémentaire à chaque niveau, ajout qui s'explique par l'accent mis sur la posture du corps et la bonne tenue des instruments dans la première moitié du cursus, ainsi que par un dédoublement des directives sur la pilographie à compter de la troisième année. L'enseignement pilographique demeure programmé à partir de ce stade, en tant qu'adjuvant destiné à consolider les bases de la correction stylographique²⁴, et son volume horaire se renforce, passant de vingt heures annuelles obligatoires à trente-cinq²⁵ (soit environ une heure hebdomadaire²⁶), ce qui ravit évidemment ses partisans²⁷. Parmi les raisons de cette augmentation qui fait écho à une recommandation de la KKS en ce sens²⁸, on invoque les mauvaises habitudes d'écriture des

²⁴ Cf. Monbushô dir. 1989.3 [primaire], p.22 : 「毛筆を使用する書写の指導は、[...] 硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し、文字を正しく整えて書くことができるようにすること」。

Le *Guide pédagogique* (cf. Monbushô dir. 1989.6, p.124) rappelle que les enseignements au pinceau et aux stylographes ne sauraient se concevoir séparément l'un de l'autre. C'est notamment le fait qu'elle permette de tracer de grands caractères qui fait l'intérêt de la pilographie (*ibid.*) : 「毛筆は、文字を大きく書くことによって、その細部まで確かめながら書くことのできる利点をもっており、書写の基礎・基本を身に付けさせるためには効果的な用具なのである」。

Le pinceau ne se substitue toutefois pas aux autres instruments après son introduction (*ibid.*, p.125) : 「なお、硬筆についても、毛筆との関連を図りながら、『特に取り上げて指導するよう配慮すること』としてあるのは、特に第3学年以上の各学年における硬筆による指導の重要性を示しているのである」。

²⁵ Cf. Monbushô dir. 1989.3 [primaire], p.22 : 「毛筆を使用する書写の指導は、第3学年以上の各学年で行[う]。[...] また、毛筆を使用する書写の指導に配当する授業時数は、各学年年間 35 単位時間程度とすること」。

²⁶ Cf. Monbushô dir. 1989.6, p.125 : 「[...] 第3学年以上の各学年における毛筆を使用する書写の指導が毎週 1 単位時間程度行[う] [...]」。

²⁷ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.687 : 「これによって、小学校では毛筆の授業が 1 週 1 時間の割りでは必ず行なわれることとなった。従来の年間 20 時間というのは、具体的な授業の運営にやや曖昧な点を残したが、これによって毛筆書写は小学校の授業において、完全な位置づけを獲得したのである」。

²⁸ Cf. Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo 2005, p.123 : 「書写については、文字を正確に書く能力を付けるため、内容の示し方を改めることとし、特に、毛筆による書写について、その指導時数を増やしそれを明示する」。

enfants :

En vérité, de nombreux élèves savent déjà en première année écrire approximativement le nom de certaines choses, voire des phrases simples. Cependant, tracés dans un ordre fantaisiste et mal structurés, leurs caractères s'avèrent souvent indéchiffrables. Beaucoup d'écoliers se signalent en outre par une position d'écriture ou une tenue du crayon inappropriées²⁹.

Le graphiste Sugioka Kason prétend qu'il s'agit entre autres de lutter contre une stylisation excessive des signes d'écriture manuscrits (caractères dits « ronds » [*maru moji*] ou « de manga » [*manga moji*]) observée à l'époque chez les élèves du primaire et du secondaire³⁰. Afin de corriger ces fâcheuses tendances, le *Guide pédagogique* publié par le ministère en juin 1989³¹ revient en détail sur la manière de se tenir assis et de manipuler les instruments³². Comme précédemment,

²⁹ Cf. Monbushô dir. 1989.6, p.28. Ce constat figurait déjà dans le *Guide pédagogique* précédent (cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.24) : 「第1学年の児童の大半は、入学前に物の名前や簡単な語句などは、ある程度平仮名で書けるのが実態である。ところが、その書かれた文字は、文字の構成から見て左右が逆であったり、点や画が不正確であったり、乱暴な書き方がなされているために、判読しがたいものが少なくない。また、文字を書くときの姿勢や鉛筆の持ち方などが適切でない児童も目立つ」。

³⁰ Cf. Sugioka Kason 1996, p.25 : 「いわゆるマル文字、マンガ文字などの児童・生徒の文字の乱れへの対応や、文字言語として文字を正しく整えて速く書くという、書写指導のねらいを達成しようとしたわけですね」。À ce propos, le *Guide pédagogique* des années 1970 déplorait (cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.73) non pas la rotondité des caractères tracés par les enfants, mais plutôt leurs excessives petitesse et rectilinéarité : 「[...] 改まって文字を書く時以外は、必要以上に小さく書いたり、直線的な点画の文字を好んで書いたりする傾向が見受けられる。『ア 書かれた文字の大きさ、配列などのよしあしを見分け、文字を書くときに役立てること。』というのはいわゆるマル文字、マンガ文字などの児童・生徒の文字の乱れへの対応や、文字言語として文字を正しく整えて速く書くという、書写指導のねらいを達成しようとしたわけですね」。

³¹ *Shôgakkô shidôsho kokugohen* : 『小学校指導書 国語編』

Cf. Monbushô dir. 1989.6. L'ouvrage comporte (page non-numérotée) une liste des auteurs : 「小学校指導書国語編 作成協力者 : 石川修三 (埼玉県深谷市立深谷小学校)、井出一雄 (東京都江戸川区教育委員会指導主事)、小川裕子 (東京都町田市立原小学校教頭)、川上繁 (文教大学講師)、木村千吉 (奈良県教育委員会課長補佐)、鋸持勉 (杉並区高井戸第4小学校教諭)、千葉正康 (東京都八王子市立浅川小学校長)、柘植昌汎 (山梨大学教授)、西村孔希 (東京都新宿区立津久戸小学校長)、原文 (東京都渋谷区立大向小学校教諭)、本堂寛 (東北大学教授)、山口佳也 (十文字学園女子短期大学助教授) / なお、文部省においては、次のものが本書の編集に当たった : 菊川治 (初等中等教育局小学校課長)、村石昭三 (初等中等教育局視学官・埼玉大学教授)、高岡浩二 (初等中等教育局小学校課教育課程企画官)、小森茂 (初等中等教育局小学校課教科調査官)」。Au vu de leurs publications, les « experts » de graphie parmi les personnes susmentionnées sont probablement Tsuge Masahiro et Kenmochi Tsutomu (aucun des deux ne semble être graphiste).

³² Concernant la position du corps et la tenue de l'instrument, cf. *ibid.*, p.28 & 56-57 : 「姿勢については、いすのかけ方にも留意し、背筋を自然に伸ばし、胸を机に押し付けないようにする。また、頭の保ち方、足の構え方、左右のひじの位置などにも十分注意をさせる必要がある。鉛筆の持ち方で特に留意することは、親指の先が人さし指の先より下がらないこと、人さし指がかどばらないようにすることなどである」(28頁)。「書くときの姿勢については、第1学年から硬筆による書写において指導されてきているが、毛筆を使用する書写の姿勢は、用具の違いからやや異なるところがある。毛筆による正しい姿勢は、背筋を伸ばす、頭を少し前に傾ける、左右のひじが上がりすぎないようにする、足は少し開き足の裏全体を床に付ける、といったことに気を付けるとよい」(56・57頁)。

La version précédente de l'ouvrage évoquait déjà ces questions (cf. Monbushô dir. 1978.5 [primaire], p.24) : 「書写の姿勢については、いすのかけ方にも留意し、背筋を自然に伸ばし、胸を机に押し付けないようにする。また、目と紙との間隔や文字を書く位置、左右のひじの位置などにも十分注意をさせる必要がある。鉛筆の持ち方は、文字の書きぶりにも影響するので、特に留意して指導する。[...] なお、下敷き、消しゴムなどについても適切な使い方の指導をする必要がある」。

Considérant toutefois que cet apprentissage allait de soi, les auteurs des consignes avaient jugé inutile de l'aborder en

aucun souci véritablement esthétique n'apparaît dans cette version, si l'on excepte une remarque inédite incitant les enseignants à opter, dans les cours de japonais, pour des supports pédagogiques susceptibles d'amener les élèves à « aimer la nature, et s'émouvoir de la beauté des choses ³³ ». Sur le plan de la graphie, on parle seulement « d'équilibre » ou « d'harmonie ». Quant à l'appréciation évoquée en cinquième année, elle reste centrée sur les fondamentaux utilitaires, visant essentiellement à améliorer la correction et la lisibilité des signes d'écriture ³⁴. On constatera enfin que les indications sur la graphie ne font aucune allusion à l'idée d'autonomie de l'apprenant, pourtant abondamment commentée du côté de la compréhension (au-delà de la troisième année ³⁵).

2. 15 mars 1989 : Directives éducatives pour le collège ³⁶

Publiées simultanément à celles du primaire, dont elles partagent les orientations globales, les consignes révisées pour le collège entrent en vigueur avec un an de décalage, en 1993 ³⁷. Le volume horaire global n'a pas subi de modification. On a juste introduit une possibilité d'augmenter (santé et éducation physique en troisième année, matières optionnelles en général, langues étrangères en particulier) ou de réduire (musique et arts plastiques en deuxième année, société et sciences en troisième) les heures de certaines matières (cf. F., tableau C89-1 ³⁸). Les attributions horaires du japonais n'évoluent pas. Les visées de la discipline reprennent intégralement celles de 1977, en y

tant que contenu des directives (*ibid.*) : 「『丁寧を書く』ということは、おのずから姿勢及び鉛筆の持ち方などにも注意して正しく指導することをねらっている。この指導は低学年として最も重要な事項であり、姿勢、用具の持ち方に関しては、指導事項として示されていないが、当然指導しなければならないことである」。

³³ Cf. Monbushô dir. 1989.3 [primaire], p.23.

³⁴ Cf. Monbushô dir. 1989.6, p.91 : 「『よしあしを見分け』とは、文字の形を整えたり、文字の大きさや配列などを調和よくするための観点を設けて見比べさせ、それらのよしあしを見分け、文字を書く際に役立てようように指導することである。よしあしを見分けることは、文字を正しく整え、読みやすく書くために必要な基礎的能力の一つであるとともに、鑑賞の初歩的な能力を養うことにもなるのである」（「第5学年」）。

³⁵ Il y est notamment question d'écoute et de lecture (*ibid.*, p.49, 68 & 85) : 「話や文章を児童が受け身の立場で理解するだけでなく、主体的・積極的に話を聞いたり文章を読んだりするよう指導していくことが必要であり、この事項は、『理解』のAやオと併せて指導することが肝要である。／Aの指導事項は、主体的な正確な聞き取りである」（「3年」49頁）。「クの指導事項は、文章を主体的に読み取らせることをねらいとしている」（「4年」68頁）。「自分の目的に合わせて、主体的な立場で本などの資料を選び、読むことから得た知識や情報を十分に活用できるようにすることが大切である」（「5年」85頁）。

³⁶ *Chûgakkô gakushûshidô yôryô* 『中学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1989.3 [collège]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h01j/index.htm> (consulté le 11 octobre 2016)

Pour le projet, cf. Monbushô dir. [collège] 1989.2.

³⁷ *Ibid.*, page non-numérotée : 「学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）第54条の2及び別表第2の規定に基づき、中学校学習指導要領（昭和52年文部省告示第156号）の全部を次のように改正し、平成5年4月1日から施行する。ただし、平成2年4月1日から平成5年3月31日までの間における中学校学習指導要領の必要な特例については、別に定める」。

³⁸ Selon la KKS, à l'origine de ces mesures, celles-ci visent à garantir l'assimilation des fondamentaux, ainsi que la promotion d'une éducation attachée au développement de la personnalité de l'individu (cf. extrait du rapport de 1987 sur le site du ministère) : 「基礎・基本の確実な定着を図るとともに生徒の個性を生かす教育を一層推進するため、中学校の選択履修の幅の拡大や、習熟の程度に応じた指導など指導方法の一層の工夫改善を進めること」。

ajoutant le souci de développer les capacités réflexives et imaginatives, ainsi que de travailler à la pertinence de l'expression :

Accroître l'exactitude de la compréhension linguistique ainsi que l'aptitude à s'exprimer convenablement, enrichir le sens pratique en cultivant les facultés de réflexion et d'imagination, approfondir la conscience de la langue, et former une attitude de respect envers le japonais ³⁹.

Au niveau structurel, et conformément aux conseils de la *Kyôkashin*, la graphie [*shosha*] quitte la rubrique de l'expression pour rejoindre celle des paramètres linguistiques, selon la logique qui prévaut en primaire depuis la réforme précédente (cf. tableau C89-2 ⁴⁰).

Tableau C89-2 : Structure des directives du japonais au collège (1989)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Expression (1) Points abordés afin d'accroître les capacités d'expression en japonais.
	B. Compréhension (1) Points abordés afin d'accroître les capacités de compréhension en japonais.
	Paramètres linguistiques [<i>genko jikô</i>] (1) Points abordés afin de favoriser l'expression et la compréhension en japonais. (2) Points relatifs aux sinogrammes. (3) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>].
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1989.3 [collège]	

Érigé en fondement général de l'apprentissage de la langue, l'enseignement graphique doit notamment remédier à la médiocrité de l'écriture des enfants ⁴¹. On peut d'ores et déjà dire que, en renforçant ainsi la cohésion avec le cursus du primaire, cette mesure contredit la vision imposée

³⁹ Cf. Monbushô dir. 1989.3 [collège], p.7.

⁴⁰ Cf. extrait du rapport de la KKS (1987) mis en ligne par le NIER (p.123) : 「[...] 書写については、これを〔言語事項〕に位置付け、文字を正しく整えて書くことができるよう内容を重点化するとともに、指導時数を増やすようにする」。

Kamijô Shinzan applaudit (1993, p.687) à cette uniformisation : 「これによって書写は小・中一貫して、国語科の〔言語事項〕として取り扱われることとなり、これまでの齟齬が克服されることとなった」。

Les paramètres linguistiques du collège comptent 1 point de plus qu'en primaire, lequel met l'accent sur l'apprentissage des *kanji*.

⁴¹ Cf. Monbushô dir. 1989.7, p.84 : 「今回の改訂において、従前『表現』(2)に位置付けていた書写は、〔言語事項〕に位置付けが改められた。これは、文字の乱れという現象に対する学校教育における対応ということもあるが、本来文字を正しく整えて読みやすく書かせるためには、書写は『表現』に位置付けておくよりも〔言語事項〕に位置付けを改めることが適切であるとの考えによるものである。文字は記号として、相手に正確に読ませるといことが第一義であり、国語科書写の指導としては、正しく読みやすい文字を書くことのできる能力を身に付けさせることを、これまで以上に重視し指導を徹底させることが必要であるという観点から、表現と理解とに役立つための〔言語事項〕に書写を位置付けたものである。すなわち、文字の伝達性を重視するという認識によるものである」。

par les textes des années 1970, et risque de distendre le lien avec le lycée. Les indications ayant trait à la quantité horaire se font désormais en heures annuelles et non plus en pourcentages. Elles se montent en l'occurrence à trente-cinq heures (environ une heure hebdomadaire) en première année, et à une fourchette de quinze à vingt heures pour la suite du cursus (*cf. infra*, tableau C89-4). S'il n'affecte pas particulièrement les deux premières années, ce changement occasionne une consolidation de l'enseignement graphique au niveau de la dernière, pour laquelle les textes antérieurs laissaient le volume horaire à la discrétion des enseignants⁴². Par contre, les proportions respectives des activités stylographiques et piloglyphiques demeurent indéfinies⁴³. La graphie faisant désormais partie des paramètres linguistiques, les directives ne mentionnent plus d'objectifs en ce qui la concerne, et s'en tiennent aux contenus (*cf.* tableau C89-3).

Tableau C89-3 : Définition de l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] au collège (1989)		
	Paramètres linguistiques (3) = Graphie [<i>shosha</i>]	
	Point a	Point b
1 ^{ère} année	Écrire en équilibrant la forme des caractères, et en faisant attention à leur taille, leur alignement et leur répartition.	Griphier attentivement les sinogrammes en graphie régulière ainsi que les <i>kana</i> assortis, et assimiler la manière d'écrire en graphie courante élémentaire.
2 ^{ème} année	Écrire efficacement, en jugeant la pertinence de la forme, la taille, l'alignement et la répartition des caractères.	Griphier en ayant compris comment tracer les <i>kanji</i> en graphies régulière ou courante ⁴⁴ , ainsi que les <i>kana</i> assortis.
3 ^{ème} année	Griphier de façon harmonieuse, en réfléchissant aux types d'écrits ou de caractères qui conviennent aux buts et aux besoins, et approfondir la compréhension ⁴⁵ des signes d'écriture manuscrits (harmonie de la forme, de la taille, de l'alignement, de la répartition, <i>etc.</i>).	S'habituer à tracer les sinogrammes en graphies régulière ou courante, et les <i>kana</i> assortis, ainsi qu'à écrire lisiblement et rapidement.
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1989.3 [collège], p.9-14		

Les précisions qui figuraient parmi les objectifs en 1977 se trouvent regroupées dans un paragraphe séparé (*cf.* tableau C89-4) :

⁴² *Ibid.*, p.109-110 : 「[...] 書写に配当する授業時数について、第3学年の指導時数を増やすとともに、従来割合で示していたものを時数として明示するなどの改訂を行った」。

⁴³ *Ibid.*, p.111 : 「[...] 毛筆を使用する書写の指導と硬筆を使用する書写の指導との割合は、学校と生徒の実態に即して、適切に指導するよう計画する必要がある」。

⁴⁴ L'épithète « simple » qui qualifiait précédemment la graphie courante a été supprimée, sans que cela semble porter à conséquence.

⁴⁵ Le mot « compréhension » manque dans la version numérisée

Tableau C89-4 : Modalités de mise en œuvre de l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] (1989)
Concernant le point 3 des paramètres linguistiques, on prendra les dispositions suivantes :
a. On enseignera une écriture justement équilibrée et rapide, et on tâchera de développer la sensibilité vis-à-vis des caractères [<i>moji kankaku</i>].
b. On s'efforcera de former une attitude active, adaptative et appliquée envers la graphie, ainsi que la volonté de mettre à profit le savoir-faire graphique [<i>shosha</i>] dans la vie courante.
c. On enseignera la pilographe [<i>môhitsu o shiyô suru shosha</i>] tout au long du cursus, afin d'établir les bases des capacités stylographiques [<i>kôhitsu o shiyô suru shosha</i>].
d. On consacra à l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] environ 35 heures de cours annuelles pour la première année, puis de 15 à 20 pour les deux suivantes.
Source : Monbushô dir. 1989.3 [collège], p.15-16

Selon le *Guide pédagogique pour l'enseignement du japonais au collège*, qui paraît en juillet 1989⁴⁶, les rédacteurs des *Directives* ont volontairement supprimé les considérations relatives à la beauté graphique, pourtant prises en compte à ce stade jusqu'à la version précédente :

Au sujet de la graphie [*shosha*], le point a. vise avant tout à « rendre capable d'une écriture justement équilibrée [*tadashiku totonoete*⁴⁷] ». Comme le veut l'esprit de la réforme, selon lequel on a judicieusement transféré l'enseignement graphique [*shosha*] du collège au sein des paramètres linguistiques, on s'en remet dorénavant entièrement à l'artographie [*shodô*] du département des arts du lycée en ce qui concerne la réalisation des objectifs esthétiques, afin de privilégier plus que jamais au collège la fonction de transmission de l'information assurée par les caractères, et donc la capacité à tracer ceux-ci de manière correcte et lisible⁴⁸.

Ainsi « désesthétisée », la graphie telle qu'on l'étudie au collège à partir des années 1990 se borne littéralement à une utiligraphie. Ceci bien que l'entraînement à la rédaction du courrier, ou à

⁴⁶ *Chûgakkô shidôsho kokugohen* : 『中学校指導書 国語編』

Cf. Monbushô dir. 1989.7. Seulement deux des auteurs ont participé à l'élaboration du *Guide* de 1978, le graphiste Inoue Teruo et Fujiwara Hiroshi (lequel était à l'époque fonctionnaire du ministère) : 「作成協力者：井上輝夫（東京都港区立成門中学校長）、小名木康佑（埼玉大学教授）、金沢文教（前東京都墨田区立両国中学校長）、熊谷達明（東京都教育委員会中学校教育指導課指導主事）、菅谷鶴子（東京都台東区立上野中学校教諭）、高橋俊三（群馬大学教育学部助教授）、橘俊二（茨城県茨城町立広浦小学校長）、長谷川孝士（兵庫教育大学教授）、花田修一（お茶の水女子大学附属中学校教諭）、藤原宏（早稲田大学客員教授）、吉川雅夫（東京都新宿区立四谷第二中学校教諭）、芳野菊子（神奈川県川崎市立王禅寺小学校教頭）、渡辺実（上智大学教授）／文部省側から編集に当たった関係官：辻村哲夫（初等中等教育局中学校課長）、村石昭三（初等中等教育局視学官・埼玉大学教授）、辰野裕一（初等中等教育局中学校課長補佐）、北川茂治（初等中等教育局中学校課教科調査官）、市原菊雄（初等中等教育局中学校課教科調査官）」。

⁴⁷ À la suite de cet extrait, le *Guide* insiste (*ibid.*, p.110) sur la nécessité de considérer ce *tadashiku totonoete* – qui apparaît pour la première fois dans le texte des directives en 1968 – comme une expression d'un seul tenant, sans séparer correction et respect des bonnes proportions : 「その際、『正しく整えて』ということは、『正しく』と『整えて』を分離したものと考えるのではなく、『正しく整えて』はひとまとまりのことばであるとして捉える必要がある」。

⁴⁸ *Ibid.*

l'écriture poétique sur formats divers, invoqué comme motif de la prise en compte du souci esthétique en 1977, n'ait pas disparu. Le *Guide pédagogique* réitère bien le principe de cohérence verticale des curricula, et de connexion entre (utilo)graphie collégienne et artographie lycéenne (liaison à prendre en compte notamment en troisième année de collège), mais reste très évasif quant aux moyens concrets d'assurer le passage de témoin⁴⁹. Les textes de 1989 recourent en outre à la formule originale et quelque peu sibylline de « sensibilité vis-à-vis des caractères » [*moji kankaku*] (*cf. supra*, tableau C89-4, point a.), dont on pourrait *a priori* imaginer qu'elle se substitue – en l'atténuant – à celle de perception de la beauté, présente dans les consignes de 1977 (*cf. D.VI.2.*, tableau C77-3, troisième année, contenu b.). Or les éclaircissements fournis à cet égard limitent strictement le cadre de ladite sensibilité aux préoccupations utilitaires⁵⁰. Quant à l'harmonie [*chôwa*], le *Guide* explique l'idée en revenant sur le contenu de la première année :

À des sinogrammes écrits de façon justement proportionnée en graphie régulière conviendront assurément des *kana* tracés de manière similaire. Cette harmonisation demande d'équilibrer avec justesse la forme de chaque caractère, et d'adopter pour tracer les *kana* un maniement du pinceau proche de celui que l'on emploie pour la graphie régulière des *kanji*. On enseignera donc une écriture consciente du rapport des sinogrammes et des *kana*, visant une unité d'ensemble. / Par « harmonie » [*chôwa*], on entend l'homogénéité de la totalité des signes tracés sur une feuille de papier en considérant la surface entière du support. On peut en l'occurrence envisager les perspectives ci-dessous :

- Harmonie de la taille des caractères en regard de celle de la feuille.
- Harmonie de la taille des signes d'écriture les uns par rapport aux autres.
- Harmonie de la structure de chaque caractère.
- Harmonie des points et traits entre eux.
- Harmonie des espaces entre les caractères, des interlignes, et des plages vierges [*yohaku*].
- Harmonie de la signature (place, taille, épaisseur du trait) avec le texte principal⁵¹.

⁴⁹ *Ibid.*, p.84 : 「なお、高等学校との関連については、小学校・中学校国語科書写は高等学校芸術科書道の基礎であるということから、書写の学習指導のねらいや第3学年の内容において関連を図れるように留意している」。

⁵⁰ *Ibid.*, p.110 : 「文字感覚を養うということは、文字を見たり書いたりする活動の具体的な場面において、正しいか否か、整っているか否か、適切であるか否かなどを的確に判断することができる能力を養うことである。文字感覚を養うことは、決して容易なことではないが、書写の能力を高めるうえで大切な能力である」。

⁵¹ *Ibid.*, p.88-89. Remarquons en passant que cet accent sur l'uniformité ou l'harmonie formelle de la production graphique n'a rien de typiquement japonais. Trubek (2016, p.57) cite le dialogue fictif entre deux écoliers qui figure dans une œuvre d'Érasme (*De recta Graeci et Latini sermonis pronunciatione*) :

“LEO: But what sort of models for handwriting do you particularly commend?”

URSUS: The most perfect example of majuscules is on coins struck at the time of Augustus and in the immediately succeeding centuries, especially in Italy; in the provinces the craftsmen owing to lack of experience fell short. For minuscules, Italy everywhere provides the models...

LEO: On what is the elegance of letters primarily based?

URSUS: On four things: their shape, the way they are joined, their linear arrangement, and their proportion... Nothing is uglier than... unevenness.”

Nous clorons ce chapitre en signalant que le texte des consignes pour l'enseignement du japonais ne mentionne pas la notion d'autonomie⁵², mais que cette dernière refait surface dans les pages du *Guide pédagogique*⁵³.

3. 15 mars 1989 : *Directives éducatives pour le lycée*⁵⁴

L'application des nouveaux textes, parus avec ceux des cursus inférieurs, s'opère graduellement à partir de 1994⁵⁵. Afin de mieux répondre au phénomène de globalisation, et prendre en compte la spécialisation des savoirs⁵⁶, le département de société se scinde en deux groupes de disciplines : histoire géographie, et instruction civique (cf. F., tableau L89-1). Les établissements bénéficient d'une latitude supplémentaire en ce qui concerne la définition du curriculum⁵⁷. La quantité d'unités de valeur obligatoires augmente pour tous les élèves (cf. F., tableau L89-2). Notons que ces consignes mettent fin à la discrimination sexuelle qui subsistait jusque-là en éducation physique et en économie domestique⁵⁸. Dans le domaine du japonais, la pratique graphique ne se trouve mentionnée qu'à deux reprises, parmi les explications des matières japonais I et japonais oral contemporain, où l'on demande, comme précédemment, de savoir écrire

⁵² Les termes *shutai* (« sujet »), *shutaiteki* (« autonome ») et autres dérivés sont présents dans les règles générales. On retrouve ici la remarque portant sur le primaire et le secondaire, qui incite à « former la capacité à s'adapter de façon autonome [*shutaiteki ni*] aux transformations de la société ». Une indication supplémentaire demande que les élèves puissent « choisir de manière autonome [*shutaiteki ni*] leurs orientations » (cf. Monbushô dir. 1989.3 [collège]). Or cette terminologie n'est pas systématiquement reprise dans les passages sur les contenus disciplinaires. Citée 1 ou 2 fois en société, mathématiques, musique, santé et éducation physique, et surtout 4 fois en arts plastiques, elle est absente des chapitres consacrés aux autres matières.

⁵³ Cf. Monbushô dir. 1989.7, p.18 & 95 : 「学習目標の(2)では、読書が人間として、また社会の一員としての人間形成に欠くことができないものであることを生徒に理解させるとともに、特に、自己の向上を図って主体的に読書する態度を身に付けることが大切であることを認識させるよう期待されていると考えてよい」(「表現の内容」18頁)。「[...] 国語科の目標と学年の目標を達成させるためには、教材を精選し学習活動を重点化し、言語活動の調和や自発的、主体的な生徒の学習が行われるように配慮しなければならない」(「指導作成と内容の取扱い」95頁)。

⁵⁴ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『高等学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1989.3 [lycée]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h01h/index.htm> (consulté le 11 octobre 2016)

⁵⁵ *Ibid.*, page non-numérotée : 「1 この省令は、平成2年4月1日から施行する。ただし、第24条、第24条の2及び別表第1の改正規定は平成4年4月1日から、第53条、第54条及び別表第2の改正規定は平成5年4月1日から、別表第3の改正規定は平成6年4月1日から施行する。／2 改正後の学校教育法施行規則(以下『新令』という。)別表第3の規定は平成6年4月1日以降高等学校の第1学年に入学した生徒(新令第64条の2第1項に規定する学年による教育課程の区分を設けない定時制又は通信制の課程にあっては、同日以降に入学した生徒(新令第60条の規定により入学した生徒で同日前に入学した生徒に係る教育課程により履修するものを除く。))に係る教育課程から適用する」。

⁵⁶ Cf. extrait du rapport de la KKS (1987) sur le site du ministère : 「高等学校の社会科について、国際化の進展などの社会の変化や科目の専門性等を考慮して、地歴科と公民科(いずれも仮称。以下同じ。)に再編成することとし、地歴科では世界史を必修とすること」。

⁵⁷ *Ibid.* : 「[...] 高等学校において、多様な科目を設け、学習指導要領に示す以外の教科・科目を設置者の判断により設けられるようにすること」。

⁵⁸ *Ibid.* : 「高等学校家庭科について、家庭を取り巻く環境の変化や女子差別撤廃条約の趣旨等を考慮し、現在の女子のみ必修の取扱いを改め、男女ともすべての生徒に履修させること」。

les principaux sinogrammes⁵⁹. Concernant les arts, la formulation des visées générales du département correspondant a subi quelques modifications :

Développer les capacités artistiques, accroître la réceptivité à la beauté, former un goût pour l'art qui perdure toute la vie, et enrichir la sensibilité esthétique⁶⁰.

La « joie de créer » et le « respect pour l'art » de 1978 ont cédé la place à la « réceptivité à la beauté » et au « goût pour l'art qui perdure toute la vie⁶¹ ». Avec ce dernier point, les directives ne portent plus uniquement sur l'époque lycéenne, mais s'étendent à l'ensemble de l'existence⁶². La soixantaine de pages que le désormais classique *Commentaire* officiel, paru en février 1990⁶³, consacre à l'artogriphie (p.135-196) résulte des travaux d'un comité d'une dizaine de rédacteurs (où siègent en particulier Urano Toshinori et Tabata Katsutoshi), assisté par cinq responsables ministériels (dont Kume Isao⁶⁴). À l'instar de la précédente, cette réforme insiste sur le renforcement des liens avec les contenus de l'enseignement graphique du primaire et du collège, ainsi que sur l'acquisition des fondamentaux⁶⁵. Une restructuration de la rubrique expression remplace l'opposition entre copie de modèles et création par un découpage suivant les trois systèmes graphiques employés, à savoir (dans l'ordre) sinogrammes, *kana*, et écriture mixte (cf. tableau L89-3). Le *Commentaire* invoque à ce propos le besoin d'uniformisation avec les autres

⁵⁹ Cf. Monbushô dir. 1989.3 [lycée], p.12 et 16.

⁶⁰ *Ibid.*, p.94. Nous avouons notre perplexité devant l'apparente redondance de la seconde et la dernière de ces quatre propositions : 「美に対する感性を高めること」「豊かな情操を養う」。

⁶¹ La « joie de l'accomplissement » [*kansei no yorokobi*] est évoquée au niveau I dans toutes les matières hormis la musique, ainsi qu'en artogriphie II (cf. *infra*, tableau L89-3, Artogriphie I, 3.4 & Artogriphie II, 3.5). Quant à la notion de respect, elle apparaît dans les objectifs du niveau III de chaque discipline.

⁶² Ceci induit logiquement une prise en compte plus importante de l'autonomie de l'apprenant (cf. Monbushô dir. 1990.2, p.11) : 「『生涯にわたって芸術を愛好する心情』の育成を図ることは、生涯学習が重視されている今日の社会において、生活を明るく、豊かに、充実したものにしていく上で大切なことである。そのためには芸術の果たす役割は重要であり、各科目の学習を通して、芸術に親しみそれを愛好するとともに、主体的に美を追求しようとする態度を育成することが望まれる」。

⁶³ *Kôtô gakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongakuhen, bijutsuhen : 『高等学校学習指導要領解説・芸術（音楽、美術、工芸、書道）編・音楽編・美術編』*
Cf. Monbushô dir. 1990.2

⁶⁴ Voir la liste des auteurs (*ibid.*) : 「作成協力者（書道）：揚石徳司（松戸市立松戸高等学校教諭）、浦野俊則（二松学舎大学教授）、城所正（横浜国立大学教授）、後藤利雄（昭和女子大学講師）、田端克敏（東京都八王子北高等学校教諭）、土家利之（奈良県教育委員会学校教育課指導主事）、中村直之（東京学芸大学教授）、西橋靖雄（大阪教育大学教授）、禰津和彦（東京都立狛江高等学校校長）／編集に当たった文部省の関係官：林田英樹（初等中等教育局高等学校課長）、久米公（初等中等教育局視学官）、大西珠枝（初等中等教育局高等学校課長補佐）、塩野勇記（初等中等教育局高等学校課教科調査官）、遠藤友麗（初等中等教育局高等学校課教科調査官）」。

⁶⁵ *Ibid.*, p.8 & 148 : 「『芸術（書道）』／ア 改善の基本方針／高等学校の書道の内容については、小学校及び中学校における国語の書写の内容との関連を一層緊密にし、発展的に指導できるようにする。その際、基本的な表現及び鑑賞の能力を高めて情操を豊かにし、生涯にわたって書を愛好する心情を伸ばすようにする」（8頁）。「今回の改訂のねらいである基礎・基本の重視や個性を生かす教育の充実という立場から、仮名の書においても基礎・基本の習得を図り、創造的・個性的な表現を目指してそれを達成する喜びにまで到達できるように、表現と鑑賞の両領域にわたって『書道 I』『書道 II』『書道 III』と段階を追って指導事項を配列している」（『書道 I』『仮名の書』148頁）。

disciplines artistiques, ainsi que celui d'une adaptation à la réalité de l'enseignement artogriphique ⁶⁶.

Tableau L89-3 : Programme de la matière artogriphie [<i>shodô</i>] au lycée (1989)		
– Artogriphie [<i>shodô</i>] I –		
1. Objectifs	À travers diverses activités artogriphiques [<i>shodô</i>], accroître les compétences utilogriphiques [<i>shosha</i>], cultiver les aptitudes et attitudes fondamentales d'expression et d'appréciation, et encourager à aimer la griphie [<i>sho</i>].	
2. Contenus	A. Expression	(1) Griphie [<i>sho</i>] en sinogrammes <ul style="list-style-type: none"> a. Principaux éléments et méthodes d'utilisation du matériel. b. Rendu des points et traits ou de la texture de la ligne obtenu par une tenue et un maniement basiques de l'instrument. c. Structure formelle des caractères et composition d'ensemble. d. Raison d'être de la copie de modèles, et création rudimentaire. e. Élaboration et réalisation de l'expression en fonction des intentions.
		(2) Griphie [<i>sho</i>] en <i>kana</i> <ul style="list-style-type: none"> a. Cf. <i>supra</i>, (1) a. b. Rendu de la texture de la ligne obtenu par un maniement et une conduite basiques de l'instrument. c. Caractères séparés, enchaînements simples, et composition d'ensemble. d. Cf. <i>supra</i>, (1) d. e. Cf. <i>supra</i>, (1) e.
		(3) Griphie [<i>sho</i>] en écriture mixte <ul style="list-style-type: none"> a. Cf. <i>supra</i>, (1) a. b. Ajustement de la texture de la ligne, des taille et forme des caractères, ainsi que de la composition d'ensemble afin d'harmoniser <i>kanji</i> et <i>kana</i>. c. Choix de configurations textuelles et rendus griphiques adaptés aux objectifs et aux usages visés. d. Cf. <i>supra</i>, (1) e.
	B. Appréciation	<ul style="list-style-type: none"> a. Appréhension spontanée du beau griphique [<i>sho no bi</i>]. b. Appréhension des composantes fondamentales de la beauté griphique [<i>sho</i>]. c. Intérêt pour l'environnement griphique [<i>sho</i>], et observation des effets de la

⁶⁶ *Ibid.*, p.136.

		griphie [<i>sho</i>] dans le quotidien. d. Graphies des sinogrammes, et genèse des <i>kana</i> .
3. Mise en place des contenus		(1) Concernant l'enseignement de l'expression et de l'appréciation, veiller à lier les deux types d'activités. (2) Pour l'expression, on étudiera les sinogrammes en graphies régulière et courante, ainsi que les <i>hiragana</i> et les <i>kana</i> non-standard simples ⁶⁷ . Selon les particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on pourra également aborder les rudiments ⁶⁸ de la graphie scribe et l'art des sceaux. (3) À propos des griphies en <i>kanji</i> et en <i>kana</i> , l'enseignement de l'expression procédera par le biais d'activités de copie de modèles et de création. Pour la griphie en écriture mixte, on recourra également aux stylographes, en fonction des objectifs et des usages visés dans la vie quotidienne. (4) Quant à l'élaboration et la réalisation de l'expression en fonction des intentions, veiller notamment, en guidant du stade de la conception à celui de la joie de l'accomplissement, à cultiver des attitudes de recherche autonomes [<i>shutaiteki</i>].
– Artogriphie II –		
1. Objectifs		À travers diverses activités artogriphiques [<i>shodô</i>], développer les capacités d'expression créative et d'appréciation, amener à comprendre la théorie et la tradition griphiques [<i>sho</i>], et encourager à aimer la griphie [<i>sho</i>].
2. Contenus	A. Expression	(1) Griphie en sinogrammes a. Travail sur l'emploi du matériel, et exploitation des tonalités d'encre. b. Rendu des points et traits ou de la texture de la ligne, obtenu par une tenue et un maniement de l'instrument adaptés aux divers styles et graphies. c. Adaptation de la structure formelle des caractères et de la composition d'ensemble aux différents types d'expression. d. Relations entre copie de modèles et création. e. Sélection des contenus textuels selon les inspirations et les intentions. Élaboration, évaluation et réalisation de l'expression. (2) Griphie en <i>kana</i> a. Cf. <i>supra</i> , (1) a.

⁶⁷ Il s'agit des *kana* non-standard les plus communs et faciles à tracer (*ibid.*, p.163) : 「『平易な変体仮名』とは、使用頻度が高く、しかも比較的表現しやすい変体仮名であり、『書道 I』で取り扱われる基本的な古典の臨書や鑑賞の際にぜひ必要なものということである」。

⁶⁸ Même explication de la simplicité que pour les *kana* non-standard (*ibid.*) : 「『平易な隷書』とは、隷書の基本が理解しやすく、しかも比較的表現しやすいものということである」。

		<ul style="list-style-type: none"> b. Composition d'ensemble tenant compte des enchaînements de caractères, ou des jeux d'espace [chirashigaki]. c. Cf. supra, (1) d. d. Cf. supra, (1) e.
		<p>(3) Griphie en écriture mixte</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cf. supra, (1) a. b. Harmonie des sinogrammes et des kana. Composition d'ensemble adaptée aux configurations textuelles choisies. c. Travail sur l'expression à partir de l'appréciation de chefs-d'œuvre. d. Cf. supra, (1) e.
	B. Appréciation	<ul style="list-style-type: none"> a. Appréhension spontanée du beau griphique [sho], et analyse de ses diverses composantes. b. Relations du beau griphique [sho] avec l'époque, le climat culturel local, la personnalité de l'auteur, etc. c. Types et effets de l'expression. d. Évolution historique et raison d'être contemporaine de la griphie [sho].
3. Mise en place des contenus		<p>(1) Cf. supra, Artogriphie I, 3. (1)</p> <p>(2) Pour l'expression, on étudiera les sinogrammes dans les cinq graphies majeures, ainsi que les hiragana et les kana non-standard. On abordera également l'art des sceaux et, éventuellement, la gravure de caractères.</p> <p>(3) À propos des griphies en sinogrammes et en kana, l'enseignement de l'expression procédera par le biais d'activités de copie de modèles et de création.</p> <p>(4) Selon les particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on pourra choisir entre expression en kana ou en écriture mixte.</p> <p>(5) Cf. supra, Artogriphie I, 3. (4)</p>
– Artogriphie III –		
1. Objectifs		À travers diverses activités artogriphiques [shodô], accroître les capacités d'expression personnelle et d'appréciation, tout en formant une attitude de respect de la culture et de la tradition griphiques [sho].
2. Contenus	A. Expression	<p>(1) Griphie en sinogrammes</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Compréhension de la tradition griphique [sho] à travers la pratique de la copie de modèles, et approfondissement de l'expression grâce à l'exploitation des caractéristiques des diverses graphies. b. Concentration sur la réalisation d'une expression créative et personnelle

		basée sur une élaboration autonome [<i>shutaiteki</i>].
		(2) Graphe en <i>kana</i> a. Compréhension de la tradition de la graphe en <i>kana</i> à travers la pratique de la copie de modèles, et approfondissement de l'expression. b. Concentration sur la réalisation d'une expression créative et personnelle basée sur l'exploitation des caractéristiques de la graphe [<i>sho</i>] japonaise.
		(3) Graphe en écriture mixte a. Travail sur l'efficacité de l'expression en fonction des contenus textuels, et sur la mise en application dans le quotidien. b. Concentration sur la réalisation d'une expression créative et personnelle harmonisant <i>kanji</i> et <i>kana</i> .
	B. Appréciation	a. Diversité du beau graphique [<i>sho</i>], et caractéristiques des œuvres abordées. b. Liens de la graphe [<i>sho</i>] avec la culture. c. Compréhension de la graphe [<i>sho</i>], et approfondissement de l'appréciation à travers l'étude des théories graphiques [<i>sho</i>].
3. Mise en place des contenus		(1) En expression, et en fonction des particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on sera libre de choisir entre graphes en sinogrammes, en <i>kana</i> ou en écriture mixte. En fonction des objectifs, on pourra également privilégier copie de modèles ou création. (2) On veillera à offrir, selon les besoins, des situations pédagogiques consacrées à des tâches susceptibles d'accroître la compréhension globale et le savoir-faire graphiques [<i>sho</i>], ainsi que de cultiver des attitudes d'apprentissage autonome [<i>shutaiteki</i>].
Source : Monbushô dir. 1989.3 [lycée], p.103-107		

L'accent mis sur la relation avec le collègue⁶⁹ renforce l'aspect utilitariste de l'enseignement à plusieurs titres. En premier lieu, on reparle explicitement de stylographie :

Jusqu'à la version de 1970, les directives avaient toujours évoqué les instruments à pointe dure. Cette fois-ci, la réforme en prévoit à nouveau l'utilisation, afin de répondre aux exigences sociales, ainsi qu'aux objectifs qu'elle vise, et ce, principalement dans le cadre de la graphe en écriture mixte⁷⁰.

On remarquera, à ce propos, que les consignes du niveau I ne mentionnent l'emploi

⁶⁹ *Ibid.*, p.135 : 「今回の改訂では、小・中学校国語における書写の充実を図った。[...] これに対して、高等学校芸術における書道では、これら書写との関連を一層緊密にしつつ、芸術教育の一環として発展的に指導し、表現及び鑑賞の基礎的な能力や態度を育てるとともに、多様な書の美に触れて書を愛好する心情を育てることを目指している。こうして、小・中学校国語における書写と高等学校芸術における書道との一層の一貫性を図った」（「書道 I」）。

⁷⁰ *Ibid.*, p.164. Voir aussi *ibid.*, p.154 : 「硬筆は、鉛筆やボールペンなど、その他日常よく用いられている用具・用材を取り上げることができる」（「書道 I」「漢字仮名交じりの書」）。

d'instruments autres que le pinceau que pour la GEM (cf. *supra* tableau L89-3, Artogriphie I, 3.3). Ensuite, le *Commentaire* revient sur la vision organique et évolutive du rapport entre l'enseignement graphique lycéen et celui des cursus précédents :

Utiligriphie [*shosha*] et artogriphie [*shodô*] se rapportent chacune au fait de tracer des caractères. Mais tandis que la première correspond à une fonction du langage consistant à écrire de manière justement équilibrée [*tadashiku totonoete*] et lisible, la seconde envisage la beauté de l'écrit en tant qu'expression artistique. En outre, l'équilibre des proportions recherché en utiligriphie engendre cette beauté régulière [*seiseibi*] qui représente un des canons calligraphiques fondamentaux, alors que le beau expressif de l'artogriphie prend appui sur cette régularité pour explorer la richesse d'une esthétique de la variation [*henkabi*]. Or, dans la mesure où correction orthographique et pondération de la composition demeurent incluses dans sa constitution, l'artogriphie garde un rapport profond avec l'utiligriphie. Aussi le cours d'artogriphie I devra-t-il assurer une transition cohérente entre les deux types de pratique. Concrètement, ce passage s'opérera dans le cadre de chacun des trois domaines de l'expression, mais plus particulièrement en griphie en écriture mixte, où la spécificité des contenus textuels et des activités axées sur la stylogriphie le facilitera ⁷¹.

Le document de 1990 présente la griphie en écriture mixte de la manière suivante :

La GEM désigne un type de griphie [*sho*] où l'on prend pour matériau des mots, phrases ou textes de poésie ou de prose, rédigés à l'aide de l'écriture qui mélange *kanji* et *kana*. Or, du fait qu'elle emprunte le système graphique du quotidien, elle embrasse les aspects utilitaire [*jitsuyôsho*] et artistique [*geijutsusho*] de la pratique griphique, et s'exécute aussi bien aux instruments à pointe dure qu'au pinceau ⁷².

L'ambivalence singulière du domaine se manifeste en particulier au niveau I, héritier direct de l'éducation collégienne :

Pour le point 3 de l'expression, qui traite de la GEM, on s'appuiera sur la façon de « tracer les sinogrammes en graphies régulière ou courante, et les *kana* assortis » étudiée dans les activités d'utiligriphie [*shosha*] des cours de japonais du collège. Sur cette base, on combinera les caractéristiques des griphies en sinogrammes et en *kana* abordées dans les domaines correspondants (points 1 et 2 de l'expression), et l'on s'efforcera d'élaborer une expression artistique utilisant des contenus textuels poétiques ou prosaïques en écriture mixte. Parallèlement,

⁷¹ *Ibid.*, p.136-137. Sous une forme légèrement différente (la formule « voire *a fortiori* » a disparu), on retrouve dans ce *Commentaire* (*ibid.*, p.145-146) la définition de l'utiligriphie comme « expression passive », donnée par celui de 1979 (cf. D.VI.3) : 「文字を書くことは、本来、実用を目的としている。その実用を目的とした場合にあっても、筆者の個々との動きや個性は表れる。これを消極的な表現とすれば、意図をもって計画的に行う創作は、積極的な表現といえることができる」(「書道 I」)。

⁷² *Ibid.*, p.153. Le bimensuel *Shodô bijutsu shinbun* (no.991, 1^{er} septembre 2012, p.2) fait de la mise en valeur de la griphie en écriture mixte l'un des grands accomplissements de Kume Isao : 「特にこの指導要領により高校書道で初めて『漢字仮名交じりの書』が『漢字の書』『仮名の書』と対等並列に位置づけられたことは、氏の一大功績とされている」(「久米公氏、死去」)。

ainsi que stipulé dans les objectifs, on tâchera « d'accroître les compétences utiligraphiques [*shosha*] », afin de satisfaire les demandes utilitaires de la société, ainsi que des élèves désireux d'écrire des caractères beaux et lisibles dans la vie quotidienne. On espère ainsi dégager une conception de la GEM qui, enracinée dans les deux champs de l'utile et du beau, conviendra à notre époque ⁷³.

On aura noté que l'extrait ci-dessus place la GEM dans une position de semi-dépendance vis-à-vis des deux autres domaines, dont elle doit se nourrir, ce qui explique qu'on l'aborde en dernier. En l'occurrence, la réforme semble conférer un statut central à la graphie en sinogrammes, importance perceptible au vu de la position initiale réservée à ce domaine dans l'ordre de présentation, ainsi que de la relative richesse des indications fournies à son sujet en artographie II. Par ailleurs, on aura relevé le fait que la mise en place des contenus offre désormais à ce niveau (point 4) un choix entre expression en *kana* et en écriture mixte – et non plus, comme auparavant, entre les diverses graphies des *kanji* ou les types de *kana* ⁷⁴. Pour en revenir à la GEM, le souci d'homogénéiser les éléments du système graphique mixte persiste jusqu'au troisième niveau ⁷⁵ :

Afin d'harmoniser les caractères, on opte généralement, dans les classiques en *kana*, pour la méthode éprouvée qui consiste à assortir sinogrammes et *kana* en conférant aux premiers l'élégance fluide des seconds. Mais en GEM contemporaine, où l'on ne recourt en principe plus aux *kana* non-standard, ce procédé ne permet pas toujours d'éviter la platitude ou la mièvrerie, et l'on préfère parfois insuffler aux *kana* la robustesse ou l'architecturalité des *kanji*. On observe même une tendance qui amène certains graphistes férus de modernisme à expérimenter des schémas d'harmonisation à mille lieues des classiques. S'agissant ici d'apprentissages basiques dispensés dans le cadre d'une éducation intentionnelle et planifiée, on orientera avant tout les recherches sur un type d'harmonie à la fois simple et moderne, fondé sur les connaissances acquises dans les domaines des graphies en sinogrammes et en *kana* ⁷⁶.

Tout en plaidant en faveur de la modernité, la subjectivité voire l'originalité de l'expression ⁷⁷,

⁷³ *Ibid.*, p.154.

⁷⁴ *Ibid.*, p.184 : 「従前は、漢字の5書体及び平仮名や変体仮名などを一通り指導した上で『それらのうちいずれかを適宜選択して指導してもよい』としていたが、『書道 III』との関連にも配慮して3つの区分別に選択することができるようにし、弾力的な取扱いを一層合理的に行えるようにしたのである」。

⁷⁵ Cf. *supra*, tableau L89-3 : « Harmonie des sinogrammes et des *kana* » (Artographie II, GEM, point 2) ; « Concentration sur la réalisation d'une expression créative et personnelle harmonisant *kanji* et *kana* » (Artographie III, GEM, point 2).

⁷⁶ *Ibid.*, p.177-178 (Artographie II). Il faut notamment lutter contre la disharmonie en uniformisant la texture de la ligne (*ibid.*, p.155) : 「『線質』は、用筆や運筆のリズムと密接なかわりをもつもので、漢字を書くときの用筆・運筆と仮名のそれとが違えば不調和なものになるし、漢字の線質と仮名のそれが一目で区別されるようでは調和しているとは言えない。つまり、漢字と仮名の線質を融和させることが調和のための一つの要件である」(「書道 I」)。

⁷⁷ *Ibid.*, p.192 : 「漢字仮名交じりの書は、古典の漢字や仮名から原理や技法を得て、各自それぞれの調和の方向を探っていくのであるが、没个性的な類型に陥らぬようにすることが大切である。表現の技法ばかりでなく、制作の意図や構想においても、常に現代の息吹きに満ちた創造的で個性豊かなものを求めてしどろすることがたいせつである」(「書道 III」「漢字仮名交じりの書」)。

les auteurs mettent en garde contre d'éventuelles « dérives » aventuristes ou avant-gardistes ⁷⁸, jugées malvenues dans un cadre scolaire centré sur l'enseignement des fondamentaux. Entendant préserver ainsi les lycéens des périls que ferait encourir à leurs âmes immatures un contact trop brutal avec l'actualité de la scène artographique, ils prêchent œcuménisme, souplesse et tempérance, mais sans verser dans un traditionalisme strict :

L'expression artistique a d'ordinaire pour fin l'appréciation. En GEM, les caractéristiques formelles de cette expression se trouvent tantôt déterminées nécessairement par la ferveur de l'émotion artistique, tantôt définies en fonction de l'effet produit à la contemplation, ou de conditions extérieures. À cet égard, on peut soit appliquer les formes traditionnelles des graphies en sinogrammes ou en *kana*, soit explorer des configurations libres et affranchies de la tradition. Il faut élaborer une manière de s'exprimer adaptée à chaque situation ⁷⁹.

L'image de la graphie en écriture mixte en tant que domaine à part et ambivalent se précise, ce qui risque d'ailleurs de causer des problèmes de programmation. Car dans la mesure où celle-ci doit, par son côté utilitaire, servir de pont entre utiligraphie collégienne et artographie lycéenne, la logique voudrait que son enseignement intervienne au début du cursus du lycée. *A contrario*, considérer le domaine dans une optique plus authentiquement artistique, et subordonner son étude à celle des deux autres impliquerait que l'on repousse son abord en fin de programme. Face à ce dilemme, la stratégie la plus souvent adoptée sur le terrain consistera à... ne pas le résoudre, en prévoyant des cours de GEM avant et après ceux consacrés aux graphies en sinogrammes et en *kana*. Dans un autre ouvrage, publié en 1990 sous la direction de Kume Isao ⁸⁰ par les rédacteurs du *Commentaire officiel* ⁸¹, Tabata Katsutoshi développe les explications sur la graphie en écriture mixte ⁸². Il constate notamment que la place que lui réservent jusqu'alors les manuels demeure

Il est vrai que cette remarque intervient au niveau III, où l'on considère sans doute l'acquisition des bases achevée.

⁷⁸ Dans l'ouvrage dirigé par Kume Isao (cf. Kume Isao dir. 1990.3), Tabata Katsutoshi reprend (*ibid.*, p.86) cet avertissement contre le mépris de la tradition : 「漢字仮名交じりの書は、漢字仮名交じりの書は漢字を土台として仮名が生まれた平安時代の頃から行なわれていた。[...] その後の漢字仮名交じりの書は、その完成度の高さと伝統のわくから大きくはみ出すことはなかったと言ってよい。／現代のことばを現代の書の表現の題材として書くという潮流は、昭和のはじめごろからあった。それを提唱したある主張は、古典の仮名との調和を原則としたため、現代性に乏しくなった。一方、現代性を前面に押し立てて漢字仮名交じりの書を書くという主張は、それまでにない新鮮さが人々の耳目をとらえたが、現代性を強調するあまりに書の伝統性から乖離しがちとなった」。

Mais qui ce trait contre un disrespect outrancier de la graphie traditionnelle vise-t-il au juste ?

⁷⁹ Cf. Monbushô dir. 1990.2, p.156 (Artographie I). Passage repris presque tel quel dans les *Directives* de 1999 (*ibid.* 1999.3, p.174).

⁸⁰ *Kaitei kôtô gakkô gakushû shidô yôryô no tenkai : geijutsuka shodô hen (Applications des directives révisées pour le lycée – Artographie)* : 『改訂高等学校学習指導要領の展開 芸術科書道編』

Cf. Kume Isao dir. 1990.3

⁸¹ Voir la liste des auteurs, où l'on retrouve les noms d'Urano Toshinori, Tabata Katsutoshi, etc. (*ibid.*) : 「執筆協力者 : 久米公 (千葉大学教授、初等中等教育局視学官)、揚石徳司、浦野俊則、城所正、後藤利雄、田端克敏、土家利之、中村直之、瀬津和彦」。

⁸² *Ibid.*, p.85-93. Notons au passage que, dans son bref historique de la GEM dans les directives, Tabata, visiblement mal renseigné, prétend (*ibid.*, p.86) à tort que les versions de 1968 et 1978 ne mentionnent pas celle-ci en 2nde et 3^{ème}

congrue, phénomène auquel il voit trois raisons :

- L'idée que l'étude des graphies en *kanji* et en *kana* suffit reste dominante.
- Contrairement aux deux autres domaines, la GEM ne dispose pas d'un corpus classique sur lequel fonder l'apprentissage.
- Ce défaut embarrasse les professeurs qui, ne sachant comment appréhender la pratique, tendent à la déprécier⁸³.

À la suite de ce constat, l'auteur revient sur les orientations de l'enseignement, en réitérant les remarques du *Commentaire* :

Comment pratiquer la graphie en écriture mixte ? Il s'agit dans ce domaine d'étudier la manière d'assortir sinogrammes et *kana*. [...] D'un point de vue contemporain, appliquer telles quelles à la GEM actuelle les règles d'homogénéisation valables pour les classiques en *kana* paraîtrait saugrenu. Il faut donc chercher de nouvelles harmonies, processus à la fois plaisant et douloureux. [...] / Comment la tenue et le maniement de l'instrument s'envisagent-elles en GEM ? Comprendons d'abord que la modernité graphique [*sho*] ne se conçoit nullement en rupture avec la tradition. Sans s'appuyer sur l'héritage traditionnel, impossible de découvrir des horizons inconnus. Or, vu le nombre limité de classiques auxquels on peut se référer directement dans le secteur de la graphie en écriture mixte, les avis divergent quant aux œuvres à retenir comme modèles parmi les corpus de la tradition chinoise ou japonaise. Il convient en tous cas de garder à l'esprit que les règles graphiques [*shohô*] relatives à la qualité de la ligne, la forme des sinogrammes et des *kana*, ou encore la composition d'ensemble puisent leur source dans la graphie [*sho*] des Anciens. Aussi doit-on s'abstenir de ne faire ressortir que le côté contemporain de la GEM, et de rabaisser celle-ci à un genre abstrait et superficiel⁸⁴.

Afin de ne pas couper la graphie en écriture mixte de ses racines, Tabata propose deux approches didactiques. La première invite à prendre pour modèles les œuvres en graphie courante abordées dans le domaine de la graphie en sinogrammes, et d'adopter leurs techniques pour graphier indistinctement *kanji* et *kana*. On obtiendra de la sorte des productions en écriture mixte « à la

années : 「従前の学習指導要領における漢字仮名交じりの書の位置づけを見てみると、昭和 35 年度改訂の指導要領では、漢字仮名交じりの書の指導事項は見当たらない。昭和 45 年度改訂では、『書道 I』の『A 表現』の(3)において『漢字・かな・漢字かな交じりの書の表現を通して、次の事項について、理法や技法を習得させる』とあるが、『書道 II』、『書道 III』には漢字仮名交じりの書の指導事項は出ていない。昭和 53 年度改訂では、『(2) 創作』の項で、『ア 感興や意図に応じ、また、用途に即した語句・詩文や書体の選定』とあるが、同じく『書道 II』、『書道 III』には漢字仮名交じりの書の指導事項は挙げられていない。

⁸³ *Ibid.* : 「前回の改訂を受けて編集された各社の教科書では、『書道 I』においては漢字仮名交じりの書の学習を扱う分量が、70 余ページ中、硬筆を含めて 2 ページから 6 ページで、その内容も、編著者が参考として書いたものや、近、現代の文人などの詩文の書が掲載される程度のものである。いきおい現場での授業も、漢字や仮名の学習に充てられる時間や内容に比して、漢字仮名交じりの書の比重は軽いものであった」。 En dépassant le seul cadre scolaire, on eût pu également évoquer l'influence de la position accordée à la GEM dans le monde artigraphique en général, et les grandes expositions nationales en particulier (cf. A.IV.4.).

⁸⁴ *Ibid.*, p.87-88.

Wang Xizhi », « à la Kûkai », *et cetera*⁸⁵, selon un principe apparenté à celui de l'emprunt stylistique évoqué précédemment⁸⁶. La seconde solution consiste à faire référence à un répertoire japonais plus récent, originellement produit en écriture mixte⁸⁷. En tous cas, le discours montre clairement que, même dans le domaine de la graphie en écriture mixte, où le poids de l'histoire se ressent *a priori* le moins lourdement, on écarte l'éventualité de faire du passé table rase, spécialement au niveau I⁸⁸. Par parenthèse, la copie de modèles de qualité avérée – donc préférentiellement classiques⁸⁹ – conserve, du côté des graphies en *kanji* et en *kana*, une fonction capitale dans l'acquisition des techniques, ainsi que dans « l'universalisation » de l'expression⁹⁰, et ce jusqu'à la fin du cursus⁹¹. Cette valorisation⁹² se tempère des habituels avertissements contre la

⁸⁵ *Ibid.*, p.88 : 「漢字仮名交じりの書は、『漢字の書』や『仮名の書』で学習される用筆や運筆及び章法などを根底として、それらの力が統合されて書き得るものと考えられる。[...] / 『書道 I』における『漢字の書』の行書の古典としては、王羲之・褚遂良・顔真卿・空海などの書が代表的であるので、それらの用筆や運筆によって漢字と仮名を区別することなく書くことができる。したがって、例えば王羲之調や顔真卿調の漢字仮名交じりの書が生まれてきてよい。調和のさせ方は、古典の仮名の方法に比して、むしろ仮名を漢字の用筆・運筆に近づける方法が、現代性を発露する方法として考えられてよい」。

⁸⁶ Les *Directives* de 1989 ne mentionnent plus la graphie référencée ou emprunt stylistique, et le *Commentaire* n'y fait plus allusion qu'incidemment (cf. Monbushô dir. 1990.2, p.152, 172 & 175), dans des termes d'ailleurs équivoques : 「『初歩的な創作』については、古典からの集字を基に、倣書、推敲といった一般的な過程を踏んで行うことが考えられる」(『書道 I』「仮名の書」152 頁)。「臨書と創作をつなぐ方法として、従来、背臨や倣書が行われていた。これらも一つの方法であるが、生徒の実態に応じて、具体的に創造性を伸ばすための指導の工夫が必要である」(『書道 II』「漢字の書」172 頁)。「『書道 II』の臨書では、背臨、倣書についての指導を行うのも一つの方法である」(『書道 II』「仮名の書」175 頁)。

À travers ces extraits, la nature de l'emprunt stylistique paraît fluctuer, relevant tantôt de la copie de modèles (p.175), tantôt de la création (p.152), ou s'apparentant à une méthode qui assurerait la transition de la première à la seconde (p.172).

⁸⁷ Cf. Kume Isao dir. 1990.3, p.88 : 「また、近代以降の書は、直接漢字仮名交じりの書を書いたものが多く、漢字仮名交じりの書の参考になる。その際、取上げられるものが指導者の好みで偏ることがないように留意すべきである」。

⁸⁸ *Ibid.*, p.89 : 「『書道 I』の段階では、漢字と仮名との調和のさせ方の基本にしぼって指導することが望ましい。指導内容を欲張って手を広げすぎるとは、かえって消化不良となりやすい」。

⁸⁹ Cf. Monbushô dir. 1990.2, p.144 : 「『臨書』とは手本を見て習うことである。臨書という言葉は創作に対応させて用いられることが多い。広い意味では近代や現代の筆跡を手本として習うことも臨書ということになるが、一般的には主として評価の定まった古典を見て習うことをいう」(『書道 I』)。

⁹⁰ *Ibid.*, p.144 : 「臨書は古典を繰り返し習うことによって技法を習得することを主眼としている。それによって、伝統に根ざした普遍性のある表現力を養うことができる」(『書道 I』)。

Cette universalité représente une qualité particulièrement requise lors de l'étape initiale de l'apprentissage (*ibid.*, p.145) : 「特に『書道 I』にあつては、基礎・基本を身に付ける見地から、普遍性の高い古典を精選することが大切である」(『書道 I』「漢字」)。

La pratique de la copie nourrit l'apprenant en l'immergeant dans la tradition, en l'invitant à dialoguer et à respirer avec les Anciens (*ibid.*, p.171) : 「臨書は古人との対話であり、古人の創り出した美を見つけ出して自己の栄養とする行為である。古典という伝統文化に浸り、その筆者の息使いをともしする臨書学習は、情操陶冶にかかわるところが大きい」(『書道 II』「漢字」)。

Comme les versions précédentes, le *Commentaire* de 1990 fait (*ibid.*, p.145) de la copie de modèles une caractéristique majeure de la graphie.

⁹¹ Cf. *supra*, tableau L89-3, Artographie III, 2.A.1 & 2, point a. Cf. Monbushô dir. 1990.2, p.188 : 「『書の伝統』についての理解は、『書道 I』から臨書と鑑賞などを通して行われ、次第に深められてきている。それを『書道 III』では一層深め、よりたしかなものにしていく。臨書活動を通して、書の伝統に関する理解を深め、各書体の特色を生かした適切で効果的な表現ができるようにすることが大切である」(『書道 III』「漢字」)。

⁹² Les textes parlent de juste équilibre entre copie de modèles et expression, mais refusent prudemment de se prononcer quant au volume horaire représenté par chacun des types d'activité (*ibid.*, p.164) : 「[...] ここには臨書と

stérilité de la copie *per se*⁹³, et de considérations sur l'aspect créatif de l'activité⁹⁴, soulignant en particulier sa contribution à l'enrichissement de l'appréciation⁹⁵. Or le *Commentaire* n'exclut pas totalement le recours à la copie de modèle en GEM :

La copie de modèles ne figure pas au programme de la griphie en écriture mixte. Comme nous l'avons indiqué précédemment, ce domaine compte certes des œuvres classiques, mais la valeur de celles-ci, ainsi que les méthodes d'apprentissage qui les institueraient en références à copier restent à établir. Si nécessaire, des activités de copie demeurent néanmoins envisageables⁹⁶.

Lorsqu'il traite la question des contenus verbaux, Tabata Katsutoshi valorise pourtant sans équivoque la liberté de l'apprenant :

La GEM se distingue des griphies en sinogrammes ou en *kana* par sa pauvreté en œuvres classiques copiables, ce qui contraint à débiter l'enseignement dans ce domaine par une étude de l'expression fondée sur le manuel. Dès ce stade, on ne saurait néanmoins se contenter de viser l'harmonie esthétique de la tournure des caractères, et il faut s'efforcer d'insuffler, même avec maladresse, une émotion personnelle aux contenus écrits (haïkus et autres poèmes, textes prosaïques courts, *etc.*). Voilà l'état d'esprit dans lequel on entend cultiver la volonté d'écrire en GEM. / Dans la mesure du possible, apprendre aux élèves à griphier leurs propres mots s'avère souhaitable sans attendre le niveau II. En effet, la personnalisation des textes facilite l'expression de la sensibilité individuelle, et a pour effet de nourrir chez l'auteur un sentiment de responsabilité et d'attachement vis-à-vis de ce qu'il écrit⁹⁷.

創作の割合は示していない。『書道 I』が芸術としての書道の入門期にあたることを考えて、『書道 II』及び『書道 III』での学習指導を見通す中で両者の比重を適切にし、計画的に行う必要がある(「書道 I」「内容の取扱い」)。

⁹³ *Ibid.*, p.145 : 「臨書は創作の内容を高めるために必要であるが、古典の技法の型にはまって動きがとれなくなる恐れもあることに留意するひつようがある」(「書道 I」)。

⁹⁴ *Ibid.*, p.171 : 「[...] 臨書も一種の創作活動として認めようという考え方もある」(「書道 II」「漢字」)。

Cet aspect s'affirme particulièrement dans le domaine de la griphie en *kana* (*ibid.*, p.175) : 「仮名の書では、臨書作品としてある程度完結したものにまとめた場合、創作として認める場合がある。また、臨書をもとにして創造的な表現活動へと発展させていくような学習活動が考えられるが、これも創作の一つである(「書道 II」「仮名」)。

⁹⁵ *Ibid.*, p.145 : 「臨書の意義としては、ほかに、古典の書きぶりを追体験することによって鑑賞を深め得ること、自らの解釈や感情を加えて書くことによって、積極的な表現をなし得ることがある。このことは臨書が創作としての一面をも併せもっていることを示している」(「書道 I」)。

Le bénéfice se veut d'ailleurs réciproque (*ibid.*, p.158 et 162) : 「鑑賞指導は、表現の指導のうち特に臨書の指導の充実のためにおろそかにすることができない」(「書道 I」「鑑賞」158 頁)。「特に、臨書の指導に当たって、対象の鑑賞と関連付けた指導を工夫する必要がある」(「書道 I」「内容の取扱い」162 頁)。

⁹⁶ *Ibid.*, p.164 (Artogriphie I). Comme le précisent les consignes du niveau II (*cf. supra*, tableau L89-3, 2.A.3.c), la confrontation à l'héritage griphique s'effectue, en GEM, essentiellement à travers les activités d'appréciation (*ibid.*, p.178) : 「『名筆』とは、和漢の優れた書を指し、漢字仮名交じりの書に限定せず、古来の優れた書という意味である。漢字仮名交じりの書では、漢字の書や仮名の書と違って、臨書を通して表現力を養うための、評価の定まった古典が少ない。しかし、仮名の古典はもちろんのこと、漢字の古典からも『鑑賞に基づく表現の工夫』を行うことはできる」(「書道 II」)。

⁹⁷ *Cf.* Kume Isao dir. 1990.3, p.89.

En dépit de l'obligation de se référer au manuel, Tabata propose d'offrir aux lycéens, débutants y compris, une marge importante d'autonomie. On aimerait toutefois savoir ce que recouvrent les précautions oratoires qu'il prend ici (« Dans la mesure du possible... »), *i.e.* quelles conditions il pose à la liberté d'expression au premier niveau. Le dernier chapitre de ce volet permet de se faire une meilleure idée du type de pratique encouragé, grâce à l'exemple de plan de cours qu'il fournit. L'activité prévue dans l'unité d'apprentissage présentée consiste à griphier un haïku de Nakamura Kusatao⁹⁸ sur une feuille de format *hanshi*. Le cours se déroule en quatre étapes :

1. Mise en route (explications, exemples illustratifs, *etc.*).
2. Développement 1 (pratique : emprunt stylistique 1).
3. Développement 2 (appréciation, démonstration de l'enseignant, pratique : emprunt stylistique 2).
4. Synthèse (prise de notes, affichage des œuvres, rangement).

Quant à l'évaluation, elle s'effectue selon trois critères :

1. Harmonie de la forme, de la texture de la ligne des *kanji* et des *kana*, ainsi que de la composition d'ensemble.
2. Compréhension du rythme du maniement du pinceau.
3. Réalisation des intentions individuelles⁹⁹.

Autant dans la définition des paramètres de départ que dans la progression du cours, l'autonomie dont jouit l'apprenant s'avère restreinte, ce qui n'empêche pas l'auteur de revendiquer celle-ci comme une valeur cardinale : d'après lui, ces activités visent en effet à « engager les prémices d'une réflexion sur l'expression à travers un projet autonome élaboré à partir du manuel, et éprouver la satisfaction procurée par la réalisation de ce projet », ou encore à « exprimer une intention personnelle et autonome¹⁰⁰ ». De fait, les consignes de 1989 insistent indéniablement sur la notion d'autonomie. Par rapport à celles du collège, les règles générales du lycée s'enrichissent à ce sujet d'une requête pour le développement d'une aptitude des élèves à « décider et agir de façon autonome [*shutaiteki ni*¹⁰¹] ». En artogrphie, on invite en outre, aux trois niveaux, à la formation « d'attitudes d'apprentissage autonome » (*cf. supra*, tableau L89-3, mise en place des contenus), sorte d'exigence qui s'exprime plus ou moins fortement dans les autres disciplines du département des arts¹⁰². Le degré d'autonomie autorisé s'intensifie tout au long du cursus pour atteindre un

⁹⁸ *Banryoku no / naka ya ako no ha / haesomuru* (« Été luxuriant. Les dents de mon enfant commencent à pousser ») : 「万緑の中や吾子の歯生え初むる」

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ *Cf.* Monbushô dir. 1989.3 [lycée].

¹⁰² On recense un total de 11 occurrences de la terminologie en question dans le chapitre des *Directives* sur ce département : 4 en arts plastiques et en artogrphie, 2 en artisanat, et 1 en musique.

paroxysme au niveau III, évolution sans doute renforcée par la prise en compte, dans les visées finales, de l'existence post-lycéenne¹⁰³. Cette projection sur la vie adulte contribue sans doute également à stimuler l'attention portée au secteur de l'appréciation¹⁰⁴. Cela dit, comme nous venons de le constater, il convient de rester prudent quant à l'essence de l'autonomie recherchée ici, qu'il ne faudrait pas interpréter comme une liberté à tout crin. D'abord, en ce qui concerne les possibilités d'options pédagogiques offertes entre domaines ou types d'activités, les textes ne spécifient pas la nature des « particularités des élèves, de l'établissement ou de la région » censées déterminer lesdits choix¹⁰⁵. Et puis, nonobstant la tonalité libérale d'un discours qui enjoint aux enseignants de ne pas imposer leurs préférences¹⁰⁶, et de se cantonner dans une attitude maïeutique¹⁰⁷, les mouvements du sujet, prétendument autonome, de l'apprentissage artographique demeurent très encadrés, ainsi que le montrent les lignes ci-après, tirées du *Commentaire* :

L'art révère la créativité et la personnalité, autrement dit l'autonomie du sujet [*shutaisei*] de l'expression. Inutile de préciser l'importance que ce point revêt, y compris dans l'enseignement de l'artographie [*shodô*]. / Proclamé dès le niveau I, le besoin du respect de l'autonomie s'accroît encore au niveau III où, comme l'indique le paragraphe sur la mise en place des contenus, il faut rendre les élèves capables d'entreprendre des activités d'apprentissage consacrées à des tâches correspondant à des projets individuels. L'accumulation de l'expérience d'exercices d'expression fondés sur un travail et un entraînement motivés par des émotions et réflexions personnelles permettra, à travers la répétition des opérations menant de la conception à la réalisation, de cultiver créativité et personnalité. Accompagner ce processus d'instructions partant d'une perspective objective, ainsi que de renvois à des références classiques favorisera l'essor d'une créativité marquée au sceau de l'universalité et enracinée dans la tradition. [...] / Créativité et personnalité ne germent pas d'actes égocentriques et arbitraires. Seule une volonté d'exposer avec sincérité ses propres intentions et émotions enracinée dans une compréhension de l'art procédant d'un point de vue largement ouvert, ainsi que d'une expressivité nourrie par la tradition engendre la création. [...] / Quoique s'épanouissant sur des souches traditionnelles, la création graphique [*sho*] ne

¹⁰³ Cf. Monbushô dir. 1990.2, p.192 : 「高等学校における書の学習を通して得たものが、その後の人生を豊かにするようにしていくことこそ、高等学校における書道の学習の最終的なねらいである」(「書道 III」「漢字仮名交じりの書」)。

¹⁰⁴ La réforme de 1989 marque une volonté de renforcement du poids de l'appréciation (*ibid.*, p.158 & 180) : 「今回の改訂に当って、今まで以上に鑑賞指導の重要性を強調している」。(「書道 I」「鑑賞」158 頁)。「[...]『書道 I』とともに、従前よりも鑑賞の指導の強化を図っている」(「書道 II」「鑑賞」180 頁)。

¹⁰⁵ Le *Commentaire* demande en bloc (*ibid.*, p.195 & 196) de considérer les capacités, dispositions, goûts et intérêts des élèves, ce qui expose à des contradictions : comment juger par exemple de la concordance entre compétences et prédilections ?

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.184 : 「[...] 教師側の都合だけで弾力的な取扱いを進めないようにする必要がある」(「書道 II」「内容の取扱い」)。

Voir aussi *supra*, note 87.

¹⁰⁷ Cf. Monbushô dir. 1990.2, p.146 : 「自発的な意図に基づいてこそ、意欲的な学習が展開され、意欲的な表現活動であればこそ『達成』の喜びも大きくなるのである。教師は、その手助けをするのであって、特定の価値観によって、一定の型にはめ込むような指導は、適切ではない」(「書道 I」「漢字」)。

se veut pas une reproduction du passé. Elle doit vivre dans le présent, et révéler l'humanité propre du graphiste. Dans le contexte de mondialisation actuel, il importe d'encourager les élèves à approfondir la connaissance de la culture et la tradition graphiques [sho], ainsi qu'à s'interroger sur l'évolution de la graphie [sho] en tant qu'art accessible à l'humanité entière ¹⁰⁸.

Si l'inconcevabilité d'une création dénuée de référence exogène consciente vaut pour les trois domaines de l'expression ¹⁰⁹, elle s'avère particulièrement catégorique dans celui de la graphie en *kana* ¹¹⁰, laquelle prête davantage que sa consœur en *kanji* à des caractérisations essentialistes en raison de la relative étroitesse géographico-historique et stylistique de son corpus classique. À cet égard, le *Commentaire* donne de la graphie en *kana* l'image d'une discipline classiciste axée sur l'héritage de la période de Heian ¹¹¹, où il s'agit d'apprendre à tracer des caractères fins, fluides et rythmés ¹¹² à partir de modèles élégants et dénués d'extravagance ¹¹³. Et cependant, en graphie en *kana* comme ailleurs, l'autonomisation des élèves représente une finalité indiscutable ¹¹⁴.

La brève analyse à laquelle nous venons de nous livrer révèle, à notre avis, certaines contradictions du système qui s'installe au début des années 1990. La littérature qui modèle le curriculum et organise son application exige en effet à la fois la mise en valeur d'une expression spontanée de l'individu, et l'assimilation par ce dernier des canons traditionnels de la beauté

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.189-190 (Artographie III, graphie en *kanji*). En ce qui concerne les considérations sur la globalisation, observons que ce *Commentaire* évoque pour la première fois (*ibid.*, p.188-189) l'influence coréenne sur la culture graphique nipponne : 「『漢字の書』の伝統には、漢字が中国に始まった文字であり、日本の書が中国の影響を受けて展開してきたという事情から、中国的なものど日本的なものとが混在する。また、日本の書には、朝鮮半島の文化の影響もある。この点は、限られた範囲ではあるが、書の歴史に内在する一つの国際性である。これからの世界で、書がどのように広い国際性を持ち得るかを考えさせるなど、伝統を受け継ぐこととともに、国際的な視野をもってより大きく将来を開いていこうとする態度を育てていくことも大切であろう」（『書道 III』「漢字の書」）。

¹⁰⁹ À ce propos, le *Commentaire* renvoie (*ibid.*, p.145), comme en 1961 (cf. D.IV.3.), à l'ancienne notion de *jiun* (« graphie autonome »), en notant que le synonyme contemporain *sôsaku* (« création ») possède une connotation plus active : 「『創作』とは、文字通り新らたなものを作り出すことである。古来『自運』の語も用いられてきているが、現在は、より積極的な響きをもつ『創作』の語が普通に用いられている。」（『書道 I』「漢字」）。

¹¹⁰ Cf. Monbushô dir. 1990.2, p.152 : 「仮名の書は仮名を素材とする造形芸術であるから、仮名の造形の典型とされる古典に美の基準を求める必要がある」（『書道 I』「仮名」）。

¹¹¹ *Ibid.*, p.147 & 149 : 「『仮名の書』とは、仮名を書いた書という意味で、特に平安時代の仮名の伝統に立脚した書を言う」（『書道 I』）。「[...] 通常、高等学校の仮名の書の学習では、いわゆる上代様の仮名を中心にしている。したがって、[...] 指導に当たって、伝統的な仮名の書の特性を明確に理解させることが必要である」（『書道 I』）。

¹¹² *Ibid.*, p.150 : 「[...] 仮名は細くて弾力のあるしなやかな曲線が主体であるが、その中に強い直線や、転折もある。曲線はゆっくりと、直線は速く、転折部は筆を突き当てるようにして止めるといった動作の組み合わせによって、独特の律動感が生まれる。律動感こそが仮名の生命だと言われたりするが流麗美という仮名の特性もそこから生まれる。／伝統的な仮名の書の線は、漢字の書に比べて細めで、明るく、曲線的で、全体に流れるような律動感がある。平安時代の文化を背景にして生まれたので、その特色は典麗、優雅である。仮名の書のみしさの根源は線のみしさにあるので、とかく字形中心の指導に傾きがちになるが、仮名の書を書くことの基本は筆使いにあることを理解して書くよう指導することが大切である」（『書道 I』）。

¹¹³ *Ibid.*, p.152 : 「仮名の書の臨書の教材としては、端正でくせのない優美なものが適している」（『書道 I』）。

¹¹⁴ *Ibid.*, p.153 & 191 : 「[...] 生徒の主体性を尊重して取り組ませるようにし、完成の喜びを体験させる」（『書道 I』「仮名」153頁）。「また、完成を目指して主体的に工夫し集中するという学習活動による自己研さんから、真の個性が養われていく」（『書道 III』「仮名」191頁）。

griphique. De manière symptomatique, elle répète jusqu'à la dernière étape du cursus le besoin absolu de pratiquer la copie d'œuvres classiques, tout en laissant une possibilité de déroger à cette règle d'airain « en fonction des objectifs ». La griphie en écriture mixte telle qu'on la conçoit en artogriphie I offre, à ce titre, un bon condensé d'orientations que d'aucuns qualifieraient de « schizophréniques ». S'y rencontrent en effet trois vecteurs distincts : celui de l'utilogriphie, et ceux de deux types d'artogriphie : traditionaliste ou spontanéiste. Nul doute que les concepteurs des programmes souhaitent, grâce à cette convergence, offrir aux lycéens un menu pédagogique aussi complet qu'harmonieux ¹¹⁵. Au demeurant, la promotion de la GEM au rang de domaine de l'expression dénote une volonté tangible et louable de soustraire l'art griphique au carcan de la tradition, de le dépoussiérer un peu. Oui, mais la fusion des trois logiques susmentionnées a-t-elle une chance de se réaliser ? Fermant les yeux sur les antinomies pourtant criantes qui divisent lesdits vecteurs, les rédacteurs des directives n'ont-ils pas simplement créé les conditions d'un grand télescope, d'un *big-bang* infécond ? N'ont-ils pas pris le risque de ruiner leurs ambitions en embarquant ensemble chèvre, chou et loup ? À leur décharge, on répondra à de telles interrogations que le projet de modernisation de l'enseignement artogriphique engagé par leurs soins ne pouvait aboutir du jour au lendemain, et que les consignes de 1989 ne représentaient qu'un premier pas dans cette voie, qu'une phase transitoire. Prenons donc acte ; nous verrons ce qu'il adviendra lors de la révision suivante.

¹¹⁵ Là encore, Kamijô Shinzan (1993, p.687) salue la réforme : 「[...] 書写教育の内容の一貫性は高等学校芸術科書道においても配慮され、学習指導要領の改訂にあたり、「書道 I」においては、小学校及び中学校の書写の内容との関連をはかりながら、書の表現と鑑賞の基礎的、基本的な能力や態度を育成することが導入された。これによって、小・中学校では国語科書写、高等学校では芸術科書道という、毛筆教育がかかえてきた不統一が、幾分なりとも緩和され、なめらかなものになった」。

La *Kyôkashin* initie la préparation d'une nouvelle révision des programmes scolaires en août 1996, et rend sa copie définitive le 29 juillet 1998¹. Prenant notamment en considération les conclusions des travaux de la Commission consultative centrale sur l'éducation², celle-ci dessine une ligne générale résumée en quatre points :

1. Enrichir la qualité humaine, la sociabilité, et former la conscience de vivre en tant que Japonais dans la société internationale.
2. Former les capacités à étudier et réfléchir par soi-même.
3. À travers les activités d'une éducation souple, assurer l'acquisition des fondamentaux, et exploiter les qualités individuelles.
4. Développer des approches éducatives originales au niveau de chaque établissement³.

Afin d'affermir la « force de vie » [*ikiru chikara*] de la jeunesse, ce qui doit permettre à cette dernière de faire face avec vigueur, autonomie et esprit collaboratif aux évolutions du monde contemporain⁴, il s'agit de promouvoir une vision de l'éducation et de la société davantage axée sur l'idée d'une maturation qualitative individualisée que sur celle de l'accumulation exponentielle de savoirs uniformes. Il importe, à cet égard, d'échapper à la logique qui précipite les enfants dans une course aux concours d'entrée encourageant le bachotage, et d'aménager un environnement moins saturé, garantissant une latitude, une marge [*yutori*] accrue sur les plans spatial, temporel et

¹ *Yôchien, shôgakkô, chûgakkô, kôtôgakkô, môgakkô, shûgakkô oyobi yôgogakkô no kyôiku katei no kijun no kaizen ni tsuite (tôshin)*: 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」

Voir la version intégrale du rapport sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (consulté le 20 octobre 2016)

² Compte-rendu intitulé *Nijûisseiki o tenbôshita wagakuni no kyôiku no arikata ni tsuite* (« Sur les orientations éducatives du Japon en perspective du XXI^e siècle »): 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」

Ledit rapport est publié en 2 versions successives, le 19 juillet 1996, et le 6 juin 1997. Voir ces documents sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm (consulté le 20 octobre 2016)

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309655.htm (consulté le 20 octobre 2016)

³ Cf. rapport de la KKS 1998. On trouvera une traduction anglaise de ces 4 mots d'ordre sur le site Wikipedia en anglais (article « *Yutori education* »).

Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/Yutori_education (consulté le 20 septembre 2017)

⁴ Pour une définition – très large – de la notion de « force de vie », voir le rapport de 1996 de la *Chûkyôshin*: 「我々はこのからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309590.htm (consulté le 20 octobre 2016)

psychologique⁵. Dans le domaine scolaire, lesdites orientations vont entraîner une réduction conséquente du volume des cours, ainsi qu'une amplification de la flexibilité du menu⁶, illustrée en particulier par la mise en place d'heures d'études générales⁷, et par l'élargissement du champ des matières optionnelles dans le secondaire⁸. La réforme institue de la sorte le régime dit de « l'éducation souple », ou « éducation détendue⁹ ».

1. 14 décembre 1998 : Directives éducatives pour le primaire¹⁰

⁵ Sur cette idée de « marge », voir aussi le rapport de 1996 de la Chûkyôshin : 「 […] 我々は、[生きる力]をはぐくんでいくために、これらに共通のものとして、子供たちにも、学校にも、家庭や地域社会を含めた社会全体にも[ゆとり]が重要であると考えます。今、子供たちは多忙な生活を送っている。そうした中で[生きる力]を培うことは困難である。子供たちに[ゆとり]を持たせることによって、はじめて子供たちは、自分を見つめ、自分で考え、また、家庭や地域社会で様々な生活体験や社会体験を豊富に積み重ねることが可能となるのである。そのためには、子供たちに家庭や地域社会で過ごす時間、すなわち、子供たちが主体的、自発的に使える時間をできるだけ多く確保することが必要である。そうした[ゆとり]の中で子供たちは、心の[ゆとり]を持つことができるようになるのである。 / また、子供たちに[生きる力]をはぐくんでいくためには、子供たちに[ゆとり]を持たせるだけでなく、社会全体が時間的にも精神的にも[ゆとり]を持つことが必要である。社会全体が[ゆとり]を持つことにより、はじめて、学校でも家庭や地域社会でも、教員や親や地域の大人たちが[ゆとり]を持って子供たちと過ごし、子供たちの成長を見守り、子供たち一人一人と接することが可能となる。こうした社会全体の[ゆとり]の中で、子供たちに[生きる力]をはぐくんでいくことができるのである。 / ここで[ゆとり]と言うとき、もちろん時間的な[ゆとり]を確保することも重要であるが、心の[ゆとり]や考える[ゆとり]を確保することがさらに重要である。こうした心の[ゆとり]を社会全体が持つためには、実は我が国社会全体の意識を改革していくということが必要となってくる。なぜなら、我々が心の[ゆとり]を持つことを妨げているものとして、例えば、他人がしているから自分もするといった横並び的な意識があったり、高等学校や大学で学ぶのは、ある一定の年齢層でなければならないというような過度に年齢を意識した『年齢主義』的な価値観があるのではなかろうか。こうした意味で、我々は、自分の生き方を自ら主体的に決めていくという価値観に立って、真の意味で個を確立していくことが必要だと考えるのである」。

⁶ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.83 : 「1998-99 (平成 10-11) 年版の指導要領は、2002 (平成 14) 年度からの完全学校 5 日制実施に伴った前面改訂である。類型論的には教科分立の体制を採りつつも、各学校による科目編成の自由裁量の余地を拡大して合科的学習の推進を図ったり、総合的な学習の時間を新設したりしたことからして、かつてないほど大胆に統合の程度を高めた生活経験中心の教育課程が構想されていた。教育課程編成の主体も、授業時数配分の弾力化など、各学校現場レベルでの裁量権を拡大した規制緩和・分権化傾向がうかがわれる。類型論的にいえば、教科中心の系統主義型一辺倒を脱し、現場の創意工夫によって、相関カリキュラムから生活経験カリキュラムへと至る統合を推進できる余地を多分に認めた、革新的な教育課程行政であったともいえる」。

⁷ *Sôgôteki gakushû no jikan* (abrégé en *sôgô gakushû*) : 「総合的学習の時間」(総合学習)

Cf. rapport de la KKS (29 juillet 1998) : 「小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校に『総合的な学習の時間』を創設し、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を一層展開できるようにするとともに、国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉・健康などの課題について横断的・総合的な学習を推進できるような仕組みを整えることとする」。

⁸ *Ibid.* : 「今回、新たに『総合的な学習の時間』を創設するとともに、中学校及び高等学校において選択の幅を拡大し、各学校の創意工夫を生かした教育活動が一層展開できるようにしたのもこのような考えに基づくものである」。

⁹ *Yutori kyôiku* : 「ゆとり教育」

La formule d'origine est difficile à traduire, les adjectifs français « souple » ou « détendue » pouvant donner une connotation de laxisme qu'elle ne contient pas. Il vaudrait mieux parler « d'éducation avec de la marge », mais la tournure est peu satisfaisante.

¹⁰ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『小学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1998.12 [primaire]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h10e/index.htm> (consulté le 19 octobre 2016)

Prévue pour avril 2002 ¹¹, l'entrée en vigueur des nouveaux programmes du primaire s'accompagne de l'instauration du système de la semaine de cinq jours (avec congé le samedi ¹²), ainsi que d'un allègement horaire global de l'ordre de sept pourcent ¹³. Seuls les enseignements de vie courante et de morale échappent à la diminution quantitative (cf. F., tableau P98-1). La réforme met en place le créneau inédit des heures d'études générales. Dans une logique comparable à celle de l'étude libre de 1947, ces cours se veulent l'occasion pour chaque établissement de proposer aux enfants (dans des groupes d'âges éventuellement hétérogènes) des activités variées et possiblement transdisciplinaires correspondant à leurs besoins ou leurs centres d'intérêt personnels. En primaire, on suggère par exemple d'apprendre les langues étrangères (majoritairement l'anglais), d'observer la nature, de participer à des actions de bénévolat, *et cetera* ¹⁴. L'enseignement du japonais perd plus de deux cents heures sur l'ensemble du cursus ¹⁵. Afin de renforcer la cohésion entre chaque

¹¹ *Ibid.*, page non-numérotée : 「この省令は、平成 14 年 4 月 1 日から施行する」。

¹² Ces dispositions, prises afin que « les enfants puissent se réaliser de façon enrichissante en mettant en valeur leur personnalité dans une vie sans surcharge [yutori no aru] » (cf. *infra*, site du ministère), ne s'imposent qu'à l'école publique, comme le stipule l'article 47 des *Règles d'application* de la loi sur l'éducation scolaire (cf. Monbushô dir. 1999.5, p.148) : 「第 47 条 1 公立小学校における休業日は、次のとおりとする。ただし、第 3 号に掲げる日を除き、特別の必要がある場合は、この限りでない。

一、国民の祝日に関する法律（昭和 23 年法律第 178 号）に規定する日

二、日曜日及び土曜日

三、学校教育施行規則令第 29 条の規定により教育委員会が定める日

第 47 条 2 私立小学校における学期及び休業日は、当該学校の学則で定める」。

En fait, le ministère a planifié la transition depuis le début des années 1990, celle-ci s'effectuant progressivement, avec un samedi mensuel chômé à partir de septembre 1992, puis 2 à compter de la rentrée 1995.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/week/index_b.htm (consulté le 18 octobre 2016)

¹³ On passe de 5785h à 5367, avec une suppression de 418 heures.

¹⁴ Cf. Monbushô dir. 1998.12 [primaire], p.2-3 (on retrouve *grosso modo* les explications ci-dessous aux 2 niveaux du secondaire) :

「第 3 総合的な学習の時間の取扱い

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
 - (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
 - (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- 3 各学校においては、2 に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
- 4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。
- 5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。
 - (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
 - (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。
 - (3) 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」（「総則」）。

¹⁵ 1377h, soit une suppression de 224h, pour une proportion de 25,7% du total.

niveau, et d'assurer une meilleure assimilation des apprentissages, les instructions portent désormais sur des couples d'années¹⁶. Hormis l'ajout d'une proposition sur les capacités de communication, les objectifs de la discipline ne varient pas par rapport à ceux de 1989 :

Cultiver des capacités d'expression appropriées, amener à une compréhension linguistique exacte, accroître les compétences communicatives, développer les aptitudes de réflexion et d'imagination ainsi que le sens pratique, approfondir l'intérêt pour la langue, et former une attitude de respect envers le japonais¹⁷.

Comme celles de la décennie précédente, les consignes engagent à choisir des matériaux pédagogiques favorisant l'amour du pays et de ses traditions, ainsi que l'épanouissement de l'identité nationale¹⁸. La structure interne a subi une légère modification, privilégiant dorénavant une présentation par secteur d'activités fondamentales : parler et écouter, écrire, lire (cf. tableau P98-2¹⁹) :

Tableau P98-2 : Structure des directives du japonais en primaire (1998)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Expression orale et écoute
	B. Expression écrite [<i>kaku koto</i>]
	C. Lecture
	Paramètres linguistiques [<i>genjo jikō</i>] (1) Points abordés à travers les enseignements A. B. et C. <ul style="list-style-type: none"> a. Prononciation et phonation²⁰ b. Signes d'écriture c. Règles de notation

¹⁶ Cf. Monbushō dir. 1999.5, p.5-6 : 「2 学年のまとめり／学校や児童の実態に応じて重点的に指導ができるよう目標、内容及び言語活動例が、第1 学年と第2 学年、第3 学年と第4 学年、第5 学年と第6 学年のそれぞれ2 学年ずつにまとめて示されている。これは、国語科の指導内容が、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しの学習を基本としているからである。したがって、2 学年のまとめりの中で、児童の実態に応じ、重点的に指導内容を取り上げ、確かな国語の力の十分な定着を図ることが大切である」(「改訂の要点」)。

La formule est retenue pour toutes les disciplines, à l'exception des mathématiques et des sciences.

¹⁷ Cf. Monbushō dir. 1998.12 [primaire], p.6.

¹⁸ *Ibid.* et Monbushō dir. 1999.5, p.142-143.

¹⁹ *Ibid.*, p.4-5 : 「[...] 領域構成については、従来の学習指導要領では、『A 表現』『B 理解』『言語事項』の2 領域1 事項になっていたが、答申の『自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する。』ことを踏まえ、『A 話すこと・聞くこと』、『B 書くこと』、『C 読むこと』及び『言語事項』の3 領域1 事項に改めた。これは、国語の力を調和的に育てるために、それぞれの領域の特性を生かしながら児童主体の言語活動を活発にし、言語の教育としての国語科の目標を確実に豊かに実現するためである。また、それは、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善を図ることであり、『話すこと』と『聞くこと』とが1 領域としてまとめられた意図もそこにある」(「改訂の要点」)。

²⁰ Point non-mentionné pour les 2 dernières années.

	d. Vocabulaire ²¹ e. Textes en langue littéraire ²² f. Phrases et textes g. Niveaux de langue (2) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>] dans l'enseignement des caractères
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1998.12 [primaire], p.6-15	

Outre la présentation par couple d'années, la diminution du volume horaire consacré à l'apprentissage pilogriphique (qui passe de trente-cinq heures annuelles à environ trente), ainsi qu'une condensation des consignes (suppression d'un point pour les quatre premières années), les orientations dans le domaine de la graphie ne connaissent pas d'évolution significative par rapport à celles de la révision précédente (cf. tableau P98-3 ²³) :

Tableau P98-3 : Paramètres linguistiques (2) = Graphie [<i>shosha</i>] (1998)			
	Point a	Point b	Point c
1 ^{ère} et 2 ^{ème} années	Écrire dans une position adéquate, avec soin et en tenant correctement les instruments.	Écrire correctement les caractères, en se concentrant sur les dimensions, les jonctions ou les croisements des points et traits, et en suivant l'ordre du tracé.	
3 ^{ème} et 4 ^{ème} années	Équilibrer la forme des signes d'écriture en faisant attention à leur construction.	Écrire en se concentrant sur la taille et l'alignement des caractères.	Pilogriphier en équilibrant la forme des signes, et en étant attentif à leur construction ainsi qu'à la façon de tracer les points et traits.
5 ^{ème} et 6 ^{ème}	Écrire lisiblement, en	Pilogriphier en équilibrant la forme	Pilogriphier en disposant

²¹ Point non-mentionné pour les 2 premières années.

²² Point mentionné uniquement pour les 2 dernières années.

²³ Cf. Monbushô dir. 1998.12 [primaire], p.16 : 「毛筆を使用する書写の指導は、第3学年以上の各学年で行い、硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し、文字を正しく整えて書くことができるようにすること。また、毛筆を使用する書写の指導に配当する授業時数は、各学年年間 30 単位時間程度とすること。なお、硬筆についても、毛筆との関連を図りながら、特に取り上げて指導するよう配慮すること」（「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」）。

On reste sur un calcul d'une heure hebdomadaire (cf. Monbushô dir. 1999.5, p.139) : 「[...] 第3学年以上の各学年における毛筆を使用する書写の指導が毎週 1 単位時間程度行うということになる」（「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」）。

En amont de ces consignes, la *Kyôkashin* avait été peu prolixe au sujet de la graphie (cf. site du ministère) : 「書写の指導については、文字を正しく整えて生活に役立つ書写の力を育成するため指導の在り方の改善を図る」。

Les explications d'ensemble n'innovent pas non plus (cf. Monbushô dir. 1999.5, p.21) : 「書写に関する指導事項は、姿勢、用具、筆順に関する事、字形に関する事、点画の書き方、字形の整え方、文字の形の大きさ、字配りなどから構成されている」。

années	ayant compris la forme, la taille et la répartition des caractères.	des caractères, et en ayant compris leur construction ainsi que la façon de tracer les points et traits.	judicieusement les caractères.
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1998.12 [primaire], p.8, 11 et 14			

Au comité de rédaction (totalement renouvelé par rapport à celui du *Guide pédagogique* de 1989) du *Commentaire* officiel paru en mai 1999²⁴, siège Shino Mitsuo, spécialiste de graphie très actif au sein de l'Association nationale universitaire d'études sur l'enseignement graphique (JACSE. Cf. C.II.2.3.7.). Dans une perspective toujours utilitaire²⁵, le recours au pinceau se justifie notamment par la souplesse qui caractérise l'instrument, et permet une meilleure appréhension du rythme d'écriture²⁶ que « l'assommante » rigidité des stylographes²⁷. Critiques vis-à-vis d'une pédagogie mécanique ou formaliste, les commentateurs préconisent, tant au sujet de la tenue des instruments²⁸, que de la forme des caractères²⁹, ou de la manière de copier les modèles³⁰, une

²⁴ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugohen* : 『小学校学習指導要領解説 国語編』

Cf. Monbushô dir. 1999.5. Voir la liste des auteurs (*ibid.*, page non-numérotée) : 「小学校学習指導要領解説国語編作成協力者：青木勉（東京都江戸川区立平井第2小学校教頭）、天野聖子（京都府京都市立修道小学校教諭）、大熊徹（東京学芸大学教授）、甲斐睦朗（国立国語研究所長）、角野栄子（児童文学者）、鯨井幹夫（埼玉県大宮市立芝川小学校教諭）、奥水かおり（東京都港区教育委員会指導主事）、佐々木誠（静岡県伊東市立八幡野小学校教頭）、小竹光夫（兵庫教育大学助教授）、清水健（東京都中央区立日本橋小学校長）、長崎秀昭（東京学芸大学教育学部附属小金井小学校教諭）、中村直史（福岡県北九州市教育委員会指導主事）、本堂寛（青山学院大学教授）、松永立志（神奈川県横浜市立森東小学校副校長）、水戸部修治（山形県山形市立小学校教諭）／なお、文部省においては、次のものが本書の編集に当たった：徳重眞光（初等中等教育局小学校課長）、徳久治彦（初等中等教育局企画官、併・初等中等教育局小学校課教育課程企画室長）、廣瀬雅哉（初等中等教育局小学校課教育課程企画室長補佐）、小森茂（初等中等教育局小学校課教科調査官）」。

²⁵ *Ibid.*, p.94 : 「毛筆による表現上の変化等を求めるのではなく、この段階では基礎的な筆使いの習得を目指し、硬筆と関連させながら点画や文字、文を書く力の一層の定着を求め、指導に当たるよう心掛けたい」（「第3・4学年」）。

L'unique allusion à une préoccupation esthétique dans les consignes pour le japonais concerne, comme en 1989, le choix de matériaux pédagogiques censés favoriser « l'amour de la nature et l'émotion pour la beauté des choses » (cf. Monbushô dir. 1998.12 [primaire], p.17) : 「自然を愛し、美しいものに感動する心を育てるのに役立つこと」（「指導計画の作成と内容の取扱い」）。

²⁶ *Ibid.*, p.93 & 126 : 「シャープペンシルやボールペンなどのいわゆる硬質な書写用具が氾濫する中で、弾力ある筆先をもつ毛筆は、書き進むリズム等を習得しやすい特徴がある学習用具である」（「第3・4学年」93頁）。「[...] 毛筆という用具の特性や役割は、穂先の柔軟さが書写する際の筆圧を吸収し、強弱のあるリズムミカルな運筆を可能にする点である」（「第5・6学年」126頁）。

Bien sûr, enseignements stylographique et piloglyphique se conçoivent de manière indissociable (*ibid.*, p.91) : 「しかし、『硬筆では』とか『毛筆では』というように限定してしまうのではなく、緊密な関連の中で各事項を位置付け、確実な書写能力の向上を目指したい」（「第3・4学年」）。

²⁷ Le *Commentaire* (cf. Monbushô dir. 1999.5, p.125) parle du bruit produit par le choc répété de la mine de crayon sur la table, et de la fatigue physique due à la stylographie : 「硬筆によってメモや記録をする際、教室の中に『コツ、コツ』という打叩（だこう）的な音が響くことがある。鉛筆等の硬質な筆記用具が机の表面を叩いている反発音である。このような反発音が連続するような書写は、結果として手指等への疲労を増幅し、ついには書写することや記録することを阻害することにもつながっていく」（「第5・6学年」）。

²⁸ *Ibid.*, p.56-57 : 「『正しい姿勢』や『正しい持ち方』の『正しい』とは、文字を書く運動を高める機能性に裏付けされたものという意味であり、形式的な形のみを指すものではない。例えば、執筆に際して親指が人指し指の先より下がった場合、筆先を親指の先端が隠すため、児童は横から紙面をのぞき込む姿勢をとる。このような執筆傾向への視点が欠落したままで、『背筋をまっすぐ伸ばす』といった指導のみが加えられた場合、児童は筆先を注視することなく文字を書くことになる」（「第1・2学年」）。

approche intelligente et pragmatique envisageant la graphie dans le contexte élargi de la communication textuelle³¹. Le texte du *Commentaire* pour le japonais reprend l'idée – omniprésente dans les rapports des commissions délibératives susmentionnés – d'autonomie de l'apprenant³², avec une insistance particulière à compter de la troisième année, et ce pour tous les types d'activités³³, graphie incluse. Dans ce dernier domaine, une unique remarque portant sur la troisième et la quatrième années incite à former « des aptitudes graphiques susceptibles d'être mises en application de manière autonome dans le quotidien³⁴ ». Par contre, l'emphase sur la notion de plaisir, sensible pour le premier tiers du cursus dans les autres secteurs du japonais³⁵, ne se retrouve pas du côté de l'enseignement graphique, où dominant les soucis de correction et de soin³⁶.

IX. 14 décembre 1998 : *Directives éducatives pour le collègue*³⁷

²⁹ *Ibid.*, p.93 : 「例えば、はねの有無を形式的に問題にするのではなく、文字習得期に一点一面を確実に押さえて書くという意識を育てるとともに、さらに書き進む過程を重視した筆使いの習得を目指すことが大切である」(「第3・4学年」)。

³⁰ *Ibid.*, p.124, 125 & 126 : 「特に、この段階では学習の際の板書や記録における文字量も急速に増加し、『ゆっくり書けば整う』という書写力では間に合わなくなる。そのためには、形式的な『手本を見て書く』学習を見直し、より実際の書写力の育成を重視し、自分で判断しながら書く学習指導を工夫する必要がある。(「第5・6学年」124頁)。「ただ黙々と手本に従った字形や字体練習を繰り返すだけでなく、学習集団として影響し合い、高め合うという学習姿勢も、このような学習の中で育てられていく必要がある」(「第5・6学年」125頁)。「手本との近似を競うばかりのような学習の在り方を改め、[...]」(「第5・6学年」126頁)。

³¹ *Ibid.*, p.92 & 58 : 「情報量の増加とともに、文字は単一の形だけではなく、文や文章として活用されるようになる。単一の文字の字体、字形の学習を軽視するものではないが、その段階に止まっているだけでは言語として機能しない」(「第3・4学年」92頁)。「『線→点画→部分・部首→文字』と展開した学習は、さらに『語→文→文章』へと拡大しながら、文字活用の幅を広げていく。／つまり、文字は単一の孤立した形で使用されるのではなく、複合的に組み合わされる中で伝達手段としての機能を発揮する」(「第1・2学年」58頁)。

³² Les occurrences du lexique correspondant ont augmenté dans les règles générales, passant de une en 1989, à 4 en 1998, dont 2 ont trait aux heures d'études générales (cf. Monbushô dir. 1998.12 [primaire], p.1, 2, 3 & 5).

³³ Nous avons recensé 14 mentions de ce vocabulaire, dont 8 concernent l'enseignement de la lecture (*ibid.*, p.46, 61, 71, 74, 78, 83, 99, 108, 110, 111, 113, 116, 117 & 136).

³⁴ *Ibid.*, p.92.

³⁵ Cette notion constitue apparemment une spécificité de la révision de 1998. Elle figure dans les *Directives* (cf. Monbushô dir. 1998.12 [primaire], p.6) parmi les objectifs des 1^{ère} et 2^{nde} années : 「(2) 経験した事や想像したことなどについて、順序が分かるように、後や文の続き方に注意して文や文章を書くことができるようにするとともに、楽しんで表現しようとする態度を育てる。／(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにするとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる」。

On trouve plus de 30 occurrences de cette terminologie (*tanoshinde, tanoshiku, tanoshisa, etc.*) dans le *Commentaire* pour le japonais (contre seulement 4 dans le *Guide pédagogique* de 1989), essentiellement dans la partie sur les 2 années initiales. Le document souligne également (cf. Monbushô dir. 1999.5, p.29, 30, 40, 43, 50, 84) l'idée de liberté (mentionnée une seule fois – p.36 – dans le *Guide pédagogique* de 1989), parfois associée à celle de plaisir.

Notons que le mot *jiyû* (« liberté »), tel qu'employé dans les passages concernant la graphie (*ibid.*, p.56 & 57), revêt une connotation plutôt passive (avec l'acception de « sans peine », « aisément ») : 「[...] 場面や用途に合わせて自由に活用されてこそ [...]」(「1・2年」56頁)。「用具は自由に運用されにくい」(「1・2年」57頁)。「[...] あたかも無意識のように文字が書けるようになったとき、はじめて自由な文字活用が実現するのである」(「1・2年」57頁)。

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Chûgakkô gakushû shidô yôryô* : 『中学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1998.12 [collège]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Les nouvelles consignes doivent entrer en application en 2002, simultanément à celles du primaire ³⁸. Le volume horaire global connaît une diminution comparable à celle du niveau inférieur (cf. F., tableau C98-1 ³⁹). La révision introduit dans le curriculum des heures d'études générales ⁴⁰, tandis que l'apprentissage des langues étrangères (en principe l'anglais) devient obligatoire ⁴¹. L'horaire du japonais s'allège d'une heure hebdomadaire pour chaque année ⁴². À quelques détails près, les finalités de la discipline reproduisent celles du primaire (et du collège de la version précédente) :

Cultiver des capacités d'expression adéquates, amener à une compréhension exacte de la langue, accroître les compétences communicatives, construire les facultés de réflexion et d'imagination, approfondir l'instinct linguistique ⁴³, développer la conscience de la langue, et former une attitude de respect envers le japonais ⁴⁴.

Le schéma structurel des directives du japonais s'ajuste également à celui adopté pour l'école élémentaire (cf. tableau C98-2) :

Tableau C98-2 : Structure des directives du japonais au collège (1998)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Expression orale et écoute
	B. Expression écrite [<i>kaku koto</i>]
	C. Lecture
	Paramètres linguistiques [<i>genko jikō</i>]
	(1) Points abordés à travers les enseignements A. B. et C. ⁴⁵ (2) Points concernant les sinogrammes. (3) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>].

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h10j/index.htm> (consulté le 19 octobre 2016)

³⁸ *Ibid.*, page non-numérotée : 「この省令は、平成 14 年 4 月 1 日から施行する」。

³⁹ Réduction de 3150 heures à 2940, soit environ 7%.

⁴⁰ *Ibid.*, p.3-4. Là encore, cette introduction s'accompagne d'un renforcement de la notion d'autonomie de l'apprenant, avec 5 occurrences (p.1 & 5) de la terminologie dans le chapitre des règles générales (dont 2 concernant lesdites heures), contre seulement 2 en 1989.

⁴¹ *Ibid.* : 「必修教科としての『外国語』においては、英語を履修させることを原則とする」(「外国語」)。「その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする」(「外国語」)。

⁴² Il passe de 455h à 350h (soit 11,9% du total). Les matières artistiques perdent notamment de leur importance en 1^{ère} année, où elles passent de 140h (13,4%) à 90h (9,2%).

⁴³ Cet « instinct linguistique » [*genko kankaku*] est un sens intuitif de la correction, de la convenance et de l'esthétique de la langue employée acquis à travers l'expérience (cf. Monkashō dir. 2017.6 [primaire/japonais], p.13) : 「言語感覚とは、言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。話したり聞いたり書いたり読んだりする具体的な言語活動の中で、相手、目的や意図、場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのが適切であるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的に捉えたりすることができることである」。

⁴⁴ Monbushō dir. 1998.12 [collège], p.7.

⁴⁵ Comme en primaire, ces points portent sur la prononciation, le vocabulaire, la syntaxe, etc. (*ibid.*, p.57).

S'il ne décroît pas proportionnellement, le volume horaire consacré à l'apprentissage graphique [*shosha*] pâtit de la baisse générale, passant de trente-cinq heures annuelles à vingt-huit pour la première année, et d'une fourchette de quinze à vingt, à environ dix au second et troisième niveaux (cf. tableau C98-3). Hormis de menus aménagements formels, avec notamment la présentation groupée du programme des deux dernières années, les contenus n'enregistrent pas de modification notable :

Tableau C98-3 : Définition de l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] au collège (1998)		
Paramètres linguistiques (3) : Graphie [<i>shosha</i>]		
	Point a	Point b
1 ^{ère} année	Écrire en équilibrant la forme des caractères, et en faisant attention à leur taille, leur alignement et leur répartition.	Griphier attentivement les sinogrammes en graphie régulière ainsi que les <i>kana</i> assortis, et assimiler la manière d'écrire en graphie courante élémentaire.
2 ^{ème} et 3 ^{ème} années	Griphier d'une façon harmonieuse, adaptée aux objectifs et aux besoins, en se souciant de la forme, de la taille, de l'alignement ou encore de la répartition des caractères.	Écrire lisiblement et rapidement, en ayant compris comment tracer les sinogrammes en graphies régulière et courante, ainsi que les <i>kana</i> assortis.
Source : Monbushô dir. 1998.12 [collège], p.9 et 12		

Les modalités d'application se limitent dorénavant à trois remarques, au lieu des quatre de 1989 (cf. tableau C98-4). La fusion des anciens points a. et b. entraîne la disparition de deux consignes qui portaient respectivement sur « le développement de la sensibilité vis-à-vis des caractères ⁴⁶ », et sur « la formation d'une attitude active, adaptative et appliquée envers la graphie ⁴⁷ ».

Tableau C98-4 : Modalités de mise en œuvre de l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] (1998)
Concernant le point 3 des paramètres linguistiques, on prendra les dispositions suivantes :
a. On enseignera une écriture justement équilibrée et rapide, et on s'efforcera de former la volonté de mettre à profit le savoir-faire graphique [<i>shosha</i>] dans la vie courante.
b. On enseignera la piligraphie [<i>môhitsu o shiyôsuru shosha</i>] tout au long du cursus, afin d'établir les bases des capacités stylographiques [<i>kôhitsu ni yoru shosha</i>].

⁴⁶ Le besoin de développer ladite sensibilité, en enrichissant l'observation des caractères manuscrits afin d'améliorer la compréhension, se retrouve toutefois dans le *Commentaire* (cf. Monbushô dir. 1999.9, p.87) : 「[...] 書写された文字についての理解を深めるためには、書かれた文字を見ることの体験を多くすることにより、文字に対する感覚を豊かにすることも大切となる」。

⁴⁷ Cf. D.VII.2., tableau C89-4.

c. L'enseignement graphique [<i>shosha</i>] occupera environ 20% des heures de cours de japonais en première année, et autour de 10% les deux années suivantes.

Source : Monbushô dir. 1998.12 [collège], p.14
--

Paru en septembre 1999⁴⁸, le *Commentaire* officiel pour le japonais n'apporte pas de précisions novatrices⁴⁹. De manière générale, le document ne fait allusion ni au plaisir de l'apprentissage, ni à de quelconques préoccupations esthétiques. Les évocations de l'autonomie ou de la liberté de l'apprenant s'y font rares⁵⁰, particulièrement dans le domaine de la graphie, où l'on n'en rencontre aucune.

X. 29 mars 1999 : *Directives éducatives pour le lycée*⁵¹

Les nouveaux textes entrent en application graduellement à partir de 2003⁵². Les orientations générales suivent celles des niveaux inférieurs, dans un contexte où quatre-vingt-dix-sept pourcent des collégiens poursuivent désormais leur scolarité au lycée (*cf.* F., graphique 7), ce qui implique une diversification de l'offre éducative répondant à celle des profils et des attentes⁵³. La révision crée un département inédit intitulé « information⁵⁴ », ainsi que des heures d'études générales, bien

⁴⁸ *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu – kokugohen* : 『中学校学習指導要領解説 国語編』

Cf. Monbushô dir. 1999.9. Voir la liste des auteurs. Une seule personne avait déjà participé à la rédaction du *Guide pédagogique* de 1989. Parmi les rédacteurs, le spécialiste de graphie est vraisemblablement Hirano Katsuhiko : 「作成協力者：井上一郎（神戸大学助教授）、内田伸子（お茶の水女子大学院教授）、大内善一（秋田大学教授）、小野小次郎（宮城県仙台市立西多賀中学校長）、笠井正信（東京学芸大学附属世田谷中学校教諭）、金子守（筑波大学教授）、北川茂治（鹿児島経済大学教授）、小林一仁（桜美林大学教授）、花田修一（お茶の水女子大学附属中学校教諭）、平野克彦（東京都板橋区立向原中学校長）、松野洋人（山梨県南部町立南部中学校長）、水野美鈴（東京都羽村市立羽村第1中学校教諭）／文部省において編集に当たったもの：徳久治彦（初等中等教育局中学校課長）、河村潤子（学術国際局研究助成課長）、藤田和光（初等中等教育局中学校課長補佐）、湊屋治夫（高等教育局企画課課長補佐）、河野庸介（初等中等教育局中学校課教科調査官）、田中孝一（初等中等教育局中学校課教科調査官）、相澤秀夫（宮城教育大学助教授。前初等中等教育局中学校課教科調査官）」。

⁴⁹ Les passages sur la graphie sont concentrés p.83-88 et p.110-111.

⁵⁰ Nous en avons dénombré au total 7 (*ibid.*, p.6, 23, 30, 66, 114 & 116).

⁵¹ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『高等学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 1999.3.29. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h10h/index.htm> (consulté le 19 octobre 2016)

⁵² *Ibid.*, page non-numérotée : 「改正後の学校教育法施行規則（以下『新令』という。）第57条及び別表第3の規定は平成15年4月1日以降高等学校の第1学年に入学した生徒（新令第64条の3第1項に規定する学年による教育課程の区分を設けない課程にあっては、同日以降に入学した生徒（新令第60条の規定により入学した生徒で同日前に入学した生徒に係る教育課程により履修するものを除く。）に係る教育課程から適用する」。

⁵³ Le rapport de la KKS (29 juillet 1998) évoque à ce sujet des problèmes de décrochage (*cf.* site du ministère) : 「高等学校については、中学校卒業生の約97%が進学し、能力・適性、興味・関心等の多様な生徒が在学する状況の中で、学校生活や学業に適応できずに退学するに至る者の数も相当数に上っている」。

⁵⁴ *Jôhō* : 「情報」

Ibid. : 「[…] 高等学校においては、情報手段の活用を図りながら情報を適切に判断・分析するための知識・技能を習得させ、情報社会に主体的に対応する態度を育てることなどを内容とする教科『情報』を新設し必修とすることが適当である」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199801/hpad199801_2_295.html (consulté le 20 septembre

que ces dernières ne figurent pas comme au primaire et au collège au tableau des matières (cf. F., tableau L99-1⁵⁵). Avec des programmes allégés, les lycéens ne doivent plus acquérir qu'un minimum de soixante-quatorze unités de valeur sur l'ensemble du cursus (soit six de moins qu'en 1989), tandis que le volume horaire standard passe de trente-deux à trente heures hebdomadaires⁵⁶. Comme au collège, l'apprentissage des langues étrangères devient obligatoire (cf. F., tableau L99-2⁵⁷). En japonais, les mentions relatives à la pratique graphique n'évoluent pas⁵⁸. Concernant les enseignements artistiques, l'impératif de délestage du curriculum, et la volonté d'accroître la marge de choix individuel ont provoqué la suppression de la remarque qui obligeait les élèves de la filière généraliste à valider au moins trois unités de valeur dans le département des arts, ce nombre minimum se trouvant *de facto* ramené à deux⁵⁹. Les visées d'ensemble dudit département diffèrent de celles de 1989 dans l'ordre de leur énumération :

À travers des activités larges et variées, former un goût pour l'art qui perdure toute la vie, accroître la réceptivité, développer les diverses capacités artistiques, et enrichir la sensibilité esthétique⁶⁰.

Avec l'accent mis sur le besoin de diversification des contenus, ces permutations syntaxiques se veulent significatives, entendant replacer les motivations individuelles et autonomes des lycéens en amont de l'acquisition des connaissances et savoir-faire⁶¹. Dans cette optique, les directives

2017)

⁵⁵ Le total horaire d'études générales recommandé se situe entre 105 et 210 u.v. sur 3 ans (cf. Monbushô dir. 1999.3, p.9).

⁵⁶ *Ibid.*, p.9 & 13 : 「学校においては、卒業までに修得させる単位数を定め、校長は、当該単位数を修得した者で、特別活動の成果がその目標からみて満足できると認められるものについて、高等学校の全課程の修了を認定するものとする。この場合、卒業までに修得させる単位数は、74 単位以上とする」（「総則」13 頁）。「全日制の課程（単位制による課程を除く。）における週当たりの授業時数は、30 単位時間を標準とする」（「総則」9 頁）。

⁵⁷ Cf. rapport de la KKS (29 juillet 1998) : 「国際化の進展に対応し、外国語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けることがどの生徒にも必要になってきているとの認識に立って、中学校及び高等学校の外国語科を必修とすることとする。その際、中学校においては、英語が国際的に広くコミュニケーションの手段として使われている実態などを踏まえ、英語を履修させることを原則とする」。

⁵⁸ Cf. Monbushô dir. 1999.3, p.16 & 18 : 「指導に当たっては、常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようにするよう留意する」（「国語表現 I」16 頁）。「常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること」（「国語総合」18 頁）。

⁵⁹ Cf. Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir. 2001, p.16 : 「普通科における各教科・科目の履修については、従前は、『芸術について、すべての生徒に履修させる単位数は、3 単位を下らない』と規定されていたが、今回この規定は削除された。今回の改訂において求められていることは、共通に履修する教科・科目の最低単位数を縮減することによって、生徒の選択履修の幅をより一層拡大し、各学校が創意工夫を生かした教育活動を展開することのできる柔軟かつ多様な教育課程を編成することである。したがって、教育課程の編成に当っては、普通科のみならずすべての学校において、芸術に関する II や III を付した科目を、生徒が自己の興味・関心等に応じて選択履修できるように配慮することが必要である。／また、例えば、1 年次に音楽に関する科目を履修した生徒が 2 年次に美術に関する科目を履修したり、あるいは、同一年次に工芸に関する科目と書道に関する科目を履修したりするなど、生徒の希望を最大限に生かすことができるよう工夫することも必要である」。

⁶⁰ Cf. Monbushô dir. 1999.3, p.104.

⁶¹ Cf. Monbushô dir. 1999.12, p.10 : 「従前の目標は、『芸術的な能力』、『美に対する感性』、『芸術を愛好する

accentuent encore leur intérêt pour la vie adulte, inscrivant ce type de préoccupation en tête de la liste des buts du département, ainsi que de ceux du niveau III de chaque discipline artistique⁶². En artogrphie [*shodô*], la révision induite par les conclusions de la Commission consultative sur les curricula⁶³ a rendu le domaine de la griphie en écriture mixte obligatoire au niveau I, et introduit une possibilité de choix entre les deux autres domaines afin de « dégager de la marge [*yutori*⁶⁴] ». Ceci justifie que les textes abordent la GEM, désormais clef de voûte de l'enseignement, en premier (cf. tableau L99-3), et que les consignes qui la concernent augmentent au niveau initial (cinq points, soit deux de plus que pour les griphies en *kanji* et en *kana*), centralisant en particulier les fondamentaux communs aux trois secteurs⁶⁵ :

Tableau L99-3 : Programme de la matière artogrphie [<i>shodô</i>] au lycée (1999)		
– Artogrphie [<i>shodô</i>] I –		
1. Objectifs	À travers des activités d'artogrphie [<i>shodô</i>] larges et variées, encourager à aimer la griphie [<i>sho</i>], enrichir la sensibilité, accroître les compétences utilogrphiques [<i>shosha</i>], et cultiver les aptitudes fondamentales d'expression et d'appréciation.	
2. Contenus	A. Expression	(1) Griphie [<i>sho</i>] en écriture mixte a. Rapports basiques de l'expression et du matériel. b. Rendu d'une ligne harmonisant sinogrammes et <i>kana</i> . c. Forme, taille des caractères, et composition d'ensemble. d. Choix de configurations textuelles et rendus griphiques adaptés aux

心情』、『豊かな情操』の順で構成されていたが、今回の改訂では、これを『幅広い活動』、『芸術を愛好する心情』、『感性』、『芸術の諸能力』、『豊かな情操』の順に改めた。このことは、芸術科の目標をとらえる上で極めて重要なことである。／すなわち、従前の芸術科の目標は、実践的・体験的な諸活動を通して、芸術的な能力を伸ばし、その上に立って、感性を高め、心情や情操をはぐくんでいくという考え方で構成されていた。／これに対して、今回の改訂では、まず生徒一人一人がそれぞれの興味・関心や個性を生かして、芸術と幅広く、かつ、主体的にかかわっていくことを重視した。つまり、この『幅広い活動』とは、様々なことを数多く体験するということのみではなく、生徒一人一人が内発的な動機に基づいて、多様な観点から芸術に対して主体的にかかわりをもっていくことを基本としたものである」（「芸術科の目標」）。

⁶² Sur le plan terminologique, on notera au passage la surprenante éclipse du mot « beauté » [*bi*], inscrit dans ces visées globales par la mouture précédente (cf. D.VII.3.). En absence d'explication, on verra la cause de ce second détail dans la volonté d'élargir la perspective, et/ou de simplifier la formulation.

⁶³ Les recommandations de la KKS sont beaucoup plus détaillées pour l'artogrphie lycéenne que pour la griphie du primaire et du collège (voir le rapport sur le site du ministère).

⁶⁴ Cf. Monbushô dir. 1999.12, p.165-166 : 「[...]『書道 I』では、従前は3分野のすべてを学習したが、ゆとりをもたせるため、『(2) 漢字の書』と『(3) 仮名の書』については、いずれかを選択して学習できるようになっている。このため、各分野に重複していた用具・用材に関する指導事項は、『(1) 漢字仮名交じりの書』にまとめてしめされている」（「書道 I」「性格」）。

⁶⁵ *Ibid.*, p.170-171 : 「『用具・用材』に関する事項は、従前では表現のすべての分野での指導事項であったが、指導内容の重点化を図るため、今回は『漢字仮名交じりの書』に集約して示している」（「書道 I」「漢字仮名交じりの書」）。

Ceci répond à une recommandation de la *Kyôkashin* (rapport du 29 juillet 1998) : 「[...]『表現』領域の各分野において重複する用具・用材（筆、墨、紙等）の扱いをまとめて示し、一体的に扱えるようにする」。

		<p>objectifs et aux usages visés.</p> <p>e. Élaboration et travail d'une expression adaptée aux intentions.</p>
		<p>(2) Graphie [<i>sho</i>] en sinogrammes</p> <p>a. Étude du rendu basique des points et traits ou de la texture de la ligne à partir des œuvres classiques, ainsi que des rapports avec la tenue et le maniement de l'instrument.</p> <p>b. Structure formelle des caractères et composition d'ensemble.</p> <p>c. <i>Cf. supra</i>, (1) e.</p>
		<p>(3) Graphie [<i>sho</i>] en <i>kana</i></p> <p>a. Étude du rendu basique de la texture de la ligne à partir des œuvres classiques, ainsi que des rapports avec le maniement et la conduite de l'instrument.</p> <p>b. Caractères séparés, enchaînements ⁶⁶, et composition d'ensemble.</p> <p>c. <i>Cf. supra</i>, (1) e.</p>
	B. Appréciation	<p>a. Intérêt pour la graphie [<i>sho</i>] et le rôle qu'elle joue dans le quotidien.</p> <p>b. Beauté graphique [<i>sho</i>], et effets de l'expression.</p> <p>c. Culture graphique [<i>sho</i>] au Japon, en Chine, <i>etc.</i></p>
3. Mise en place des contenus		<p>(1) Concernant l'enseignement de l'expression et de l'appréciation, lier les deux types d'activités.</p> <p>(2) En expression, on pourra choisir entre les graphies en <i>kanji</i> ou en <i>kana</i> selon les particularités des élèves, de l'établissement ou de la région. En GEM, on abordera les sinogrammes en graphies régulière et courante, ainsi que les <i>hiragana</i> et les <i>katakana</i>. Pour la graphie en sinogrammes, on étudiera les graphies régulière, courante et, en fonction des spécificités locales, scribe rudimentaire. Enfin, pour la graphie en <i>kana</i>, on emploiera les <i>hiragana</i>, les <i>katakana</i> et les <i>kana</i> non-standard.</p> <p>(3) Pour l'expression, on recourra également aux stylographes, en fonction des objectifs et des usages visés dans le quotidien. Selon les particularités locales, on pourra notamment ajouter au programme l'art des sceaux. Les chefs-d'œuvre abordés seront sélectionnés et exploités conformément aux objectifs. Pour les graphies en sinogrammes et en <i>kana</i>, l'enseignement de l'expression procédera par le biais d'activités de copie de modèles et de création.</p> <p>(4) Quant à l'élaboration et la réalisation de l'expression en fonction des intentions, on veillera,</p>

⁶⁶ S'il ne semble plus indispensable de limiter ces enchaînements à leurs formes les plus rudimentaires, c'est en particulier parce que les consignes ont introduit une possibilité de choix parmi les deux domaines de graphie traditionnelle (*cf. Monbushô dir. 1999.12, p.185*): 「連綿については、従前は『平易な連綿』とあったが、今回『平易な』という部分がなくなった。連綿のうちで平易なものとは高度なものとを明確に区別することが困難であることや、『仮名の書』を選択して扱うことがあることなどを考慮したものである」(「書道 I」「仮名の書」)。

	en guidant du stade de la conception à celui de la joie de l’accomplissement, à encourager la construction autonome de démarches de réalisation personnelle.	
– Artogriphie II –		
1. Objectifs	À travers diverses activités créatives d’artogriphie [<i>shodô</i>], encourager à aimer la griphie [<i>sho</i>], accroître la sensibilité, approfondir la compréhension de la culture et la tradition griphiques [<i>sho</i>], et enrichir les capacités personnelles d’expression et d’appréciation.	
2. Contenus	A. Expression	(1) Griphie en écriture mixte <ul style="list-style-type: none"> a. Expression adaptée aux intentions, et travail sur le matériel. b. Travail sur la personnalisation de l’expression à partir de l’appréciation de chefs-d’œuvre. c. Composition d’ensemble adaptée aux configurations textuelles de l’expression. d. Sélection des contenus textuels selon les inspirations et les intentions. Élaboration et ajustement de l’expression.
		(2) Griphie en sinogrammes <ul style="list-style-type: none"> a. Adaptation de la tenue et du maniement de l’instrument aux graphies et aux styles. b. Travail sur la personnalisation de l’expression à partir des œuvres classiques. c. <i>Cf. supra</i>, (1) c. d. <i>Cf. supra</i>, (1) d.
		(3) Griphie en <i>kana</i> <ul style="list-style-type: none"> a. Adaptation de la tenue et du maniement aux styles. b. <i>Cf. supra</i>, (2) b. c. Composition d’ensemble tenant compte des enchaînements de caractères, ou des jeux d’espace. d. <i>Cf. supra</i>, (1) d.
	B. Appréciation <ul style="list-style-type: none"> a. Appréhension des divers éléments du beau griphique [<i>sho</i>], et effets de l’expression. b. Relations du beau griphique [<i>sho</i>] avec l’époque, le climat culturel local, la personnalité de l’auteur, <i>etc.</i> c. Étude de l’histoire et de la culture griphiques [<i>sho</i>] du Japon, de la Chine, <i>etc.</i>, ainsi que de la raison d’être contemporaine de la griphie [<i>sho</i>]. 	

<p>3. Mise en place des contenus</p>	<p>(1) Cf. <i>supra</i>, Artogriphie I, 3., (1)</p> <p>(2) On veillera à offrir des situations pédagogiques consacrées à des tâches susceptibles d'accroître de façon globale la compréhension et le savoir-faire graphiques, ainsi que de cultiver une attitude d'apprentissage autonome.</p> <p>(3) Selon les particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on pourra se concentrer sur un seul des trois domaines de l'expression. En GEM, on étudiera l'écriture des sinogrammes en graphies régulière, courante et cursive, ainsi que des <i>hiragana</i> et <i>katakana</i>. Pour la graphie en sinogrammes, on utilisera les cinq graphies majeures. Enfin, pour la graphie en <i>kana</i>, on emploiera les <i>hiragana</i>, les <i>katakana</i> et les <i>kana</i> non-standard.</p> <p>(4) En expression, on abordera également l'art des sceaux et, éventuellement, la gravure de caractères. À propos des graphies en sinogrammes et en <i>kana</i>, l'enseignement procédera par le biais d'activités de copie de modèles et de création.</p> <p>(5) Cf. <i>supra</i>, Artogriphie I, 3., (4)</p>	
<p>– Artogriphie III –</p>		
<p>1. Objectifs</p>	<p>À travers diverses activités créatives d'artogriphie [<i>shodô</i>], former un goût durable pour la graphie [<i>sho</i>], ainsi qu'une attitude de respect envers la culture et la tradition de ce domaine [<i>sho</i>], affiner la sensibilité, enrichir et personnaliser les capacités graphiques [<i>sho</i>].</p>	
<p>2. Contenus</p>	<p>A. Expression</p>	<p>(1) Graphie en écriture mixte</p> <p>a. Travail sur l'efficacité des moyens d'expression pour la mise en valeur des contenus textuels.</p> <p>b. Élaboration d'une expression personnelle et créative fondée sur une réflexion autonome.</p> <p>(2) Graphie en sinogrammes</p> <p>a. Compréhension de la tradition graphique [<i>sho</i>] à travers l'étude des œuvres classiques, et approfondissement de l'expression grâce à l'exploitation des caractéristiques des diverses graphies.</p> <p>b. Cf. <i>supra</i>, (1) b.</p> <p>(3) Graphie en <i>kana</i></p> <p>a. Compréhension de la tradition de la graphie en <i>kana</i> à travers l'étude des œuvres classiques, et approfondissement de l'expression.</p> <p>b. Cf. <i>supra</i>, (1) b.</p>
	<p>B. Appréciation</p>	<p>a. Diversité du beau graphique [<i>sho</i>], et caractéristiques des œuvres</p>

		<p>abordées.</p> <p>b. Compréhension de la graphie [<i>sho</i>], et approfondissement de l'appréciation à travers l'étude des théories graphiques [<i>sho</i>].</p> <p>c. Relations des traditions graphiques [<i>sho</i>] japonaise, chinoise, <i>etc.</i>, avec les autres phénomènes culturels.</p>
3. Mise en place des contenus	(1) Selon les particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on pourra se concentrer sur un seul des trois domaines de l'expression, ou sur l'appréciation.	(2) Pour l'enseignement de l'expression en <i>kanji</i> ou en <i>kana</i> , et en fonction des objectifs, on sera libre de privilégier copie de modèles ou création.
	(3) Cf. <i>supra</i> , Artographe II, 3. (2)	
Source : Monbushô dir. 1999.3, p.114-118		

En décembre 1999, le ministère publie un *Commentaire* officiel consacrant comme auparavant une soixantaine de pages (p.165-227) à l'artographe⁶⁷. Le comité chargé de rédiger cette partie se compose d'une dizaine de membres réunis autour du responsable ministériel Nagano Hideaki⁶⁸. La définition que l'ouvrage donne de la graphie en écriture mixte recoupe celle exposée dans la version de 1990, même si une nuance dans la formulation semble faire de l'aspect artistique la principale raison-d'être du domaine⁶⁹. Dans le département des arts, la réduction du nombre d'unités de valeur obligatoires provoque un déplacement du centre de gravité des programmes vers le premier niveau. La mesure a des conséquences d'autant plus lourdes en artographe que, contrairement à la musique et aux arts plastiques, celle-ci n'acquiert le statut de discipline artistique qu'au lycée. En artographe I, stade au-delà duquel la poursuite de l'apprentissage devient purement facultative, il faut désormais non seulement assurer la meilleure transition possible avec les pratiques utilitaires du collège⁷⁰, mais également développer des contenus susceptibles d'offrir aux élèves une

⁶⁷ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongakuhen, bijutsuhen* : 『高等学校学習指導要領解説・芸術（音楽、美術、工芸、書道）編・音楽編・美術編』 Cf. Monbushô dir. 1999.12.

⁶⁸ Parmi les rédacteurs (dont 6 sont membres, voire responsables, d'associations de recherche sur la graphie), il y a notamment Urano Toshinori et Katô Yûji (*ibid.*) : 「作成協力者：赤堀修一（大阪府立久米田高等学校教頭）、浦野俊則（千葉大学教授）、酒井洋（湘南短期大学講師）、佐々木達雄（前東京学芸大学附属高等学校教諭）、西橋靖雄（大阪教育大学名誉教授）、平形精一（静岡大学教授）、増子繁治（千葉県習志野市立習志野高等学校校長）／？：金森越哉（初等中等教育局高等学校課長）、遠藤友麗（初等中等教育局視学官）、森田正信（初等中等教育局高等学校課長補佐）、峯岸創（初等中等教育局高等学校課教科調査官）、長野秀章（初等中等教育局高等学校課教科調査官）、加藤祐司（東京学芸大学。前初等中等教育局高等学校課教科調査官）」。 En avril 2001, Nagano publiera, avec ses collègues du ministère chargés de l'enseignement de la musique et des arts plastiques, un autre commentaire reprenant souvent à l'identique la version officielle (cf. Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir. 2001).

⁶⁹ Cf. Monbushô dir. 1999.12, p.169 : 「漢字仮名交じりの書』とは、漢字仮名交じりの詩歌や文章・語句などを素材として書いた書をいう。漢字仮名交じりという日常的な表記を用いるので、芸術的な表現とともに実用的な表現も含まれる」（「書道 I」「漢字仮名交じりの書」）。

⁷⁰ La formulation générale accentue ce lien avec le collège, comme en témoigne l'ajout suivant (*ibid.*, p.12), absent du

expérience condensée des diverses facettes de l'art graphique. Les concepteurs du curriculum rénové confirment la position centrale de la graphie en écriture mixte, dans le souci d'exploiter la plurivalence de ce secteur⁷¹, mais aussi vraisemblablement afin de prévenir d'éventuels replis conservateurs sur les graphies traditionnelles en *kanji* ou en *kana* induits par la diminution du volume horaire. Le *Commentaire* de 1999 reprend le discours habituel sur l'importance de l'enchaînement avec l'utiligraphie collégienne et le rôle primordial assumé à cet égard par la GEM, particulièrement en matière de stylographie⁷². Les recommandations relatives à l'utilisation des instruments à pointe dure se trouvent également réitérées voire renforcées⁷³. Le rang accordé au souci utiligraphique dans les consignes du niveau I ne permet pas de déterminer avec exactitude le poids que les rédacteurs ont souhaité réserver à cet aspect par rapport à 1989 : d'une part, ladite préoccupation ne figure plus en tête des objectifs, supplantée par la formation de l'amour de la graphie et de la sensibilité ; de l'autre, en ce qui concerne l'appréciation ainsi que la mise en place des contenus (point 3), les indications portant sur la graphie du quotidien viennent dorénavant en premier (*cf. supra*, tableau L99-3). Le *Commentaire* de 1999 suggère en outre que l'utilité n'exclut pas la beauté⁷⁴, ajoutant que la stylographie se trouve désormais prise en compte du côté des graphies en sinogrammes et en *kana* en raison de ses potentialités expressives⁷⁵. En définitive, on

texte de 1990 : 「I を付した科目は、高等学校において芸術を履修する最初の段階の科目であり、中学校の学習の上に、表現活動と鑑賞活動についての幅広い学習を通して、芸術的な能力を高めることをねらいとしている」（「芸術科の科目編成」「科目の性格」）。

⁷¹ *Ibid.*, p.165 : 「『漢字仮名交じりの書』が前面に置かれたのは、中学校国語科書写と高等学校芸術科書道との系統性を踏まえるとともに、この分野が書を生活に生かす態度の育成を図るための基本的な分野であるからでもある」（「書道 I」「性格」）。

⁷² *Ibid.*, p.173 : 「なお、硬筆については、『漢字仮名交じりの書』、『漢字の書』、『仮名の書』の各分野で取り上げることができるが、特に『漢字仮名交じりの書』を表現する場合は、『漢字の書』、『仮名の書』に比べ、芸術書のほかに実用書が深くかかわることも理解し、例えば、万年筆やフェルトペンのように比較的弾力のあるものから、それらに比べて硬度の高い硬筆用具まで、日常使用されている硬筆用具のそれぞれの材質や特性によって、表現効果や使用目的を考えて表現できるような指導が求められる」（「書道 I」「漢字仮名交じりの書」）。

Là encore, une modulation de la tournure des consignes limite théoriquement moins qu'auparavant le recours aux stylographes au cadre de la GEM (*ibid.*, p.115) : 「内容の A [=表現] については、日常生活における目的や用途に応じて硬筆もとりあげるものとし、[...]」（「書道 I」「内容の取扱い」）。

⁷³ *Ibid.*, p.170 : 「[...] 毛筆で学習したことを生活に生かすという観点から、日常的によく使用される鉛筆、ボールペン、フェルトペン等いろいろな硬筆を積極的に体験させることも重要な指導事項である」（「書道 I」「漢字仮名交じりの書」）。

Entre parenthèses, on retrouve ici l'idée, qui prévaut dans l'enseignement graphique du primaire et du collège, selon laquelle l'apprentissage piligraphique doit servir la pratique stylographique.

⁷⁴ *Ibid.*, p.175 : 「実用的であることは、日常生活に役立つというだけではなく、同時にそれは美的要素も含んでいるということでもある。草稿や書状のような実用を主として書かれたものであっても、筆者の美的感覚や個性によって芸術性の高い名品になっていることは、歴史上の名筆によっても明らかである」（「書道 I」「漢字仮名交じりの書」）。

⁷⁵ *Ibid.*, p.194 : 「硬筆については、従前から中学校国語科書写を受けて、書写能力の向上を図るために『漢字仮名交じりの書』において取り上げるものとされてきた。今日、その趣旨が理解されてきているが、実用書道にとどまらず、一つの表現として生活に生かすという観点も大切である。この観点から、『(2) 漢字の書』、『(3) 仮名の書』の各分野においても取り上げるものとすることを示した」（「書道 I」「内容の取扱い」）。

La formulation de l'extrait ci-dessus paraît opposer utiligraphie et expression, ce qui n'est pas toujours le cas.

semble s'orienter vers une conception uniformisée de la pratique graphique, où le choix du matériel n'aurait plus d'influence déterminante sur la production. Un mouvement confluent paraît s'amorcer ici, combinant – si l'on veut bien nous passer ces barbarismes – une « utilitarisation » de l'artistique, et une « artisation » de l'utilitaire. Ainsi que l'explique de manière aussi imagée qu'entortillée Nagano Hideaki dans son livre de 2001, cette convergence traduit une des idées-forces de la réforme, à savoir la banalisation ou « quotidiennisation » de la graphie :

La « quotidiennisation de la graphie ⁷⁶ », principe essentiel qui sous-tend la présente révision, implique de concevoir les caractères écrits dans la vie de tous les jours (*i.e.* les signes manuscrits produits par l'écriture [*shoji*] quotidienne) en tant que « germes de beauté graphique [*shobi*] », lesquels on s'efforcera d'exposer à la « lumière de l'art » afin que, d'eux aussi, éclore cet objet artistique dénommé « graphie [*sho* ⁷⁷] ».

Dans le contexte du département des arts, le vecteur dominant demeure naturellement celui d'une esthétisation de l'utilitaire. Ne sous-estimant pas la taille du pas qui sépare les enseignements collégien et lycéen, Nagano précise que la responsabilité d'effectuer le lien incombe au lycée :

Le passage du primaire au collège se fait dans le cadre de l'éducation obligatoire, tandis que du collège au lycée, il s'agit d'assurer une liaison d'un ordre rigoureusement différent, entre des paramètres linguistiques et une pratique artistique, entre un enseignement obligatoire et une option (du département des arts). On n'exagérera donc pas en prétendant que se dresse ici un obstacle de la taille des plus hautes montagnes. / Or, dans la mesure où les collégiens ne choisissent pas tous la matière artographie [*shodô*] lorsqu'ils deviennent lycéens, il revient par principe au lycée de surmonter cet écueil ⁷⁸.

Selon l'auteur, la dimension à présent cardinale de la graphie en écriture mixte oblige les enseignants à engager dans ledit domaine des recherches méthodologiques expérimentales ⁷⁹. À ce propos, il envisage une demi-douzaine d'angles possibles :

1. Abord par le biais de l'appréciation de chefs-d'œuvre en écriture mixte.

⁷⁶ *Sho no nichijôka* : 「書の日常化」

⁷⁷ Cf. Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir. 2001, p.165. Visiblement, l'acception du terme *sho* penche ici du côté artistique, connotation elle aussi sujette à fluctuations (*ibid.*, p.175) : 「『書を愛好する心情を育てる』が最初にしめされているのは、心情面を一層重視している芸術科の目標の『生活にわたり芸術を愛好する心情を育てる』に対応するもので、『書道Ⅱ』『書道Ⅲ』も同様である。ここでいう『書』とは、いわゆる芸術的な作品ばかりでなく、実用的な側面も含んでいる」（「書道Ⅰ」「目標」）。

Au passage, on notera que cet aspect de la culture nipponne charma plus d'un Occidental, dont Roland Barthes (*cf.* « Vingt mots-clés pour Roland Barthes », in *Le Grain de la voix*, Seuil, 1981, p.247) : « Le Japon m'a beaucoup libéré sur le plan de l'écriture en me fournissant des occasions de sujets très quotidiens qui soient [...] des sujets heureux. Parce que, précisément, au Japon, la quotidienneté est esthétisée. C'est tout au moins comme cela que je l'ai perçue et c'est cela qui m'a séduit. »

⁷⁸ *Ibid.*, p.165.

⁷⁹ *Ibid.*, p.167 : 「いずれにしても『書道Ⅰ』のこの分野を必修として残したことから、従来の実践に加え新しい視点からの方法や実験的実践が大いに求められているのである」（『漢字仮名交じりの書』の必修化（『書道Ⅰ』について））。

2. Recours à des textes existants, de prose ou de poésie, susceptibles de plaire aux élèves.
3. Production de textes originaux par les élèves.
4. Pilogriphie de textes du quotidien en écriture mixte.
5. Stylogriphie de textes du quotidien en écriture mixte.
6. Combinaisons des méthodes susmentionnées.
7. Autres ⁸⁰.

On notera la progression théorique de l'exoréférence vers l'autoréférence qui s'esquisse à travers les trois premiers points :

1. Exoréférence quasi totale : on s'inspire – sans les copier directement – du fond et/ou de la forme d'œuvres célèbres (estampillées par l'Histoire, et probablement sélectionnées par l'enseignant).
2. Exoréférence textuelle, et (éventuelle ?) autoréférence plastique.
3. Autoréférence (éventuellement ?) totale.

Dans les consignes de l'expression en GEM, ces trois approches paraissent se succéder chronologiquement. Ainsi, après le niveau I consacré à l'acquisition des bases, le second introduit l'appréciation de chefs-d'œuvre tout en suggérant la possibilité d'un choix autonome des contenus textuels (*cf. supra*, tableau L99-3, Artogriphie II, 2.A.1.b. & d. ⁸¹), laquelle autonomie devient essentielle au stade final, où la référence à des productions préexistantes ne s'impose plus (*ibid.*, Artogriphie III, 2.A.1.b.). L'adaptation de l'enseignement aux besoins ou aux goûts individuels des élèves ne se conçoit cependant pas sans réserves. Nagano Hideaki redoute que l'individualisation des projets suscite atomisation et malaise ⁸². Le statut dorénavant incontournable de la GEM en artogriphie I, ainsi que le nouvel ordre de présentation des directives ne contraignent pas à aborder le domaine de la griphie en écriture mixte avant les deux autres. Là encore, la décision appartient au terrain ⁸³. Avec prudence, Nagano vante toutefois les bienfaits d'un certain spontanéisme :

On peut songer à diverses méthodes, surtout au premier niveau, en faisant succéder l'apprentissage de la GEM à celui de la griphie en sinogrammes et/ou de celle en *kana*, ou inversement. Mais en axant la pratique sur l'autonomie de l'apprenant, sans se soucier de la maturité pour l'expression de ce dernier, le fait de débiter par

⁸⁰ *Ibid.*, p.166-167.

⁸¹ *Cf. Monbushô dir.* 1999.12, p.202 : 「素材の選定に当たっては、安易な選び方ではなく、生徒の心に響くような素材を選ぶことが大切である。『漢字仮名交じりの書』の素材として適切なものとしては、生徒の生活の中から生まれる言葉や短文がある。自分の言葉や短文のほか、他人の言葉や詩歌であっても、自分にとって共感を呼ぶものであれば、書の表現の素材として取り上げることも考えられる」（『書道 II』）。

⁸² *Cf. Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir.* 2001, p.167 : 「[...] 一つの学習目標の下で隣りの生徒とは違った用具を使用したり、違う古典を臨書したりすること自体に生徒の学習に対するある不安感が存在することも否めないことではある」（『漢字仮名交じりの書』の必修化（『書道 I』について））。

⁸³ *Ibid.*, p.169 : 「年間指導計画の作成に当って『漢字仮名交じりの書』をいつ扱うかについては、生徒の特性や学校の実態等を考慮して工夫することが大切である」。

l'écriture mixte permettra sans doute d'atténuer l'image éventuellement rétrograde ou pesante que l'élève aurait de l'enseignement artographique [*shodô* ⁸⁴].

L'une des fonctions de la graphie en écriture mixte consiste donc à faciliter l'accès des apprenants novices à l'univers de l'art graphique, en dépeussierant la perception de celui-ci. Cela dit, la notion de « maturité pour l'expression ⁸⁵ » qu'évoque l'extrait interroge. Le commentateur fonde-t-il la disposition en question sur la construction d'une mentalité favorisant des attitudes créatives, sur l'acquisition d'une maîtrise technique élémentaire, ou sur les deux conditions réunies ? Le manque d'éclaircissement empêche de trancher, mais dans tous les cas, l'idée suppose l'existence d'un prérequis à la pratique expressive, auquel on ne saurait passer outre que de manière à la fois exceptionnelle (uniquement en GEM) et provisoire (au stade initial du niveau I). En ce sens, le spontanéisme qui se fait jour dans ces orientations ne renferme pas une valeur intrinsèque mais simplement stratégique. En ce qui concerne la copie de modèles, dont la pratique reste implicite dans les domaines des graphies en sinogrammes et en *kana*, les nouvelles consignes marquent un tournant significatif. Les rédacteurs du texte des *Directives* relèguent en effet la mention du terme *rinsho* à la rubrique traitant de la mise en place des contenus, et préfèrent systématiquement parler, dans les indications sur l'expression, d'étude « à partir des classiques ⁸⁶ ». Ce parti pris traduit la volonté de mettre en avant une appréhension globalisante de l'artographie, qui inclut les aspects de l'appréciation ⁸⁷ et de la compréhension, ainsi que de

⁸⁴ *Ibid.*, p.166. Une phrase du chapitre sur la graphie en *kana* au niveau I montre bien que l'abord de la GEM ne précède pas automatiquement celui des autres domaines (cf. Monbushô dir. 1999.12, p.184 : 「『漢字仮名交じりの書』の学習が先行していたとすれば、その場合の用具・用材の学習の上に立って、仮名の書における特徴的な部分を取り上げるようにすればよい」。

⁸⁵ *Hyôgen e no redinesu* : 「表現へのレディネス」

⁸⁶ *Koten ni motozuku / koten ni yoru* : 「古典に基づく／古典による」

⁸⁷ Au sujet de l'appréciation, notons une intervention faite le 18 mai 1998 lors d'une réunion du sous-comité de la KKS sur les programmes du lycée (à laquelle aucun graphiste ne siège), en faveur d'une insistance plus marquée sur cet aspect trop délaissé aux yeux de l'anonyme intervenant (cf. site du ministère) : 「『美術、工芸』等における『鑑賞』の件なのですが、学習指導要領には『A 表現』『B 鑑賞』として示されているわけなのですが、実際には『美術』の学校現場の先生方の考え方の特質としては、『美術』イコール『表現』なんだ、創作することなんだという考え方が非常に強くて、『鑑賞』というのは、表現の参考作品として見せるというような『鑑賞』が一般的に行われているわけで、文化だとか作者がどうしてこういう表現をしたのかというようなところまではなかなか至っていないというのが現実であります。これまでも『鑑賞』というのは大事なんだということをおっしゃって来たわけなのですが、やはり一部の『鑑賞』を一生懸命やっている先生方からすると、『鑑賞』の時数がある程度、目安を示してもらった方がきちっとできるというような意見も実際にはあります。／今回、やはり『表現』と『鑑賞』というのは、その割合というものは明確に示せるものではないと思いますが、ある程度の、必要な『鑑賞』の時間というのは確保しなくてはいけないのではないかと思います。しかし、現在ではおおむね 10 分の 1 程度と考えてやっているわけなのですが、10 分の 1 では非常に少ないというふうに思われますので、それをもう少し増やしたいと。しかし、『表現』というものは非常に大事なことでありますので、『表現』の時間も削ってしまっただけということにはならないかと思いますが、その辺のあんばいについてはまだこれから検討していかなければいけないと考えております」(「高等学校教育課程分科審議会、第 6 回議事録」)。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310542.htm (consulté le 1er juillet)

lutter contre des tendances d'un technicisme excessif⁸⁸. Il ne remet toutefois pas en cause la pratique d'exercices répétitifs⁸⁹. La prise de distance que laissent présager les nouvelles options terminologiques par rapport à la pédagogie traditionnelle se révèle de surcroît très modeste :

Un apprentissage « à partir des classiques » suppose évidemment des activités de copie basées sur les chefs-d'œuvre. La copie de modèles permet d'explorer les principes créatifs, la beauté du tracé de la ligne ou de la composition d'ensemble, mais également de pénétrer la personnalité ou la psychologie de l'auteur, ainsi que d'étudier l'élégance et le raffinement du travail graphique [sho⁹⁰].

Ainsi la copie conserve-t-elle un rôle prépondérant. Des esprits mal tournés pourront même craindre que l'accent inédit mis sur la GEM en tant que fondement de l'enseignement, et l'adoption des circonlocutions susmentionnées servent de paravent derrière lequel se mettraient en place des activités de copie « décomplexées ». À propos de graphie en écriture mixte, notons que, contrairement à celui de 1990, le *Commentaire* de 1999 ne considère plus l'éventualité de pratiquer « si nécessaire » la copie directe dans ce domaine, où l'inspiration externe ne provient en principe plus que de l'appréciation. Parallèlement, la GEM se singularise en ce que la distanciation par rapport au corpus classique ne s'y envisage plus en tant qu'éventualité, mais devient souhaitable dès le niveau initial⁹¹. Globalement, l'enseignement graphique obéit néanmoins à une idéologie qui exhorte au respect de la tradition⁹², et à la constitution d'une

⁸⁸ Cf. Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir. 2001, p.185 et 221 : 「[...] 臨書が技術習得のみに偏った学習に陥らないようにするなどの観点から、従前の『臨書による』からこの『古典に基づく』と改めた。つまり、臨書することが目的ではなく、そこから技法を獲得し、仮名の書の美に対する感性を養うことが大切である」(「書道 I」「仮名の書」185 頁)。「従前『臨書による』となっていたのを、書の表現と鑑賞及び理解の能力を一層高めるという視点から、『古典による』と改め、臨書学習を契機として、古典による総合的な学習に焦点を当てた」(「書道 III」「漢字の書」221 頁)。

⁸⁹ *Ibid.*, p.192-193 : 「表現の基礎的な能力育成の時期にあつては、反復練習を主とする時間も必要であるが、同時に鑑賞を主たる内容とする時間や単元についてもバランスよく設定することが大切である」(「書道 I」「内容の取扱い」)。

⁹⁰ *Ibid.*, p.184 : 「『古典に基づく』ということは、当然、名筆による臨書学習が想定されている。臨書は、造形の原理、線状の美、全体構成の美しさを探る行為であり、また、筆者の人間性や精神面にも触れ、書の品格、筆意の妙趣などを学ぶことにもなる」(「書道 I」「仮名の書」)。

⁹¹ *Ibid.*, p.195 : 「[...] 『(1) 漢字仮名交じりの書』について、(2)、(3)と同様の指導を示していないのは、『書道 I』においては特に名筆にとられることなく、自由な発想で授業展開を工夫することが望まれるためである」(「書道 I」「内容の取扱い」)。

Les autres mentions reprennent en gros celles de 1990 (*ibid.*, p.174 et 201) : 「[...] 漢字や仮名の伝統的な形式が適用されることもあるし、また、伝統性にこだわらない自由な形式が求められる場合もある」(「書道 I」「漢字仮名交じりの書」)。「形式にかかわる大きさなどは生徒の自由な発想により好みの形に変えてもよいし、『漢字仮名交じりの書』の表現形式としては、伝統にとられることなく様々な形式が考えられる」(「書道 II」「漢字仮名交じりの書」201 頁)。

⁹² À cet égard, le *Commentaire* officiel emploie à plusieurs reprises (cf. Monbushô dir. 1999.12, p.189, 198, 218, 226 et 229) au sujet de la graphie l'expression « art traditionnel » [*dentô geijutsu*].

Concernant la répétition lexicale de *dentô*, et de ses dérivés dans le *Commentaire*, l'augmentation paraît insignifiante, avec 48 occurrences (I = 10, II = 16, III = 21, autres = 1) en 1999, contre 42 (I = 7, II = 15, III = 20) en 1990. [cf. conclusion, tableaux T1 et T2].

identité nationale et régionale particulariste⁹³, quoique toujours dans la perspective d'une meilleure ouverture sur une société internationale mondialisée⁹⁴. Comme on l'avait déjà observé lors de la révision précédente, cette philosophie trouve sa meilleure illustration dans les passages concernant le domaine des *kana* :

La graphie en *kana*, en particulier, constitue un élément culturel spécifiquement japonais dont l'étude approfondie à travers des activités d'expression permet de mieux connaître la culture de notre pays, mais également de former et de solidifier les bases d'une compréhension juste des cultures étrangères ainsi que des rapports internationaux⁹⁵.

Penchons-nous à présent sur le thème de l'autonomie de l'apprenant, en prenant d'abord acte de ce que, à l'instar de celles du primaire et du collège, les règles générales pour l'éducation

⁹³ Au niveau I, la sensibilité dont les objectifs requièrent nouvellement l'enrichissement se veut ainsi « extrême-asiatique, japonaise, et enracinée dans la nature spécifique de la graphie [*sho*] » (*ibid.*, p.167) : 「『感性』とは、外界の様々な刺激や印象に対して鋭敏に反応する心の働きであり、心に価値や感情を感じ取る力であり、芸術を創造する根源をなすものである。ここでは、書の特質に根ざした東洋的・日本的な感性を意味している」。

Plus loin dans le document (*ibid.*, p.226), l'artographie se présente comme « un art traditionnel typique de l'Extrême-Orient et sans pareil au monde » : 「とりわけ書道は、数千年の歴史を背景に『文字を素材とする表現芸術』としてはぐくまれ、世界に類のない東洋独自の伝統芸術として注目を集めている」(「書道 III」「鑑賞」)。
Il y a d'autres exemples de ce genre de discours dans le *Commentaire* (*ibid.*, p.213) : 「[...] 中国でも日本でも書はそれぞれの時代思潮、文化、芸術や思想などのかかわりの中で、世界に類を見ない独自の伝統文化として今日まで歩みを進めてきている」(「書道 II」「鑑賞」)。

Dans cette optique, Nagano (*cf.* Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir. 2001, p.158) prescrit une renaissance des valeurs spirituelles nipponnes dont l'avènement de la société de consommation et le triomphe du matérialisme auraient causé la décadence : 「戦後の『日本復興』という名の消費社会の構築、物質的便宜的な豊かさの中であって喪失されたものや、効率や利便さの追求の中で見失われていたものなどは何か、つまり、現代社会において心の豊かさ、精神的な豊かさ、人間にとっての真の豊かさとは何か、また、その社会に生きる人々が表現する喜びやものを鑑賞する楽しさを学び、人類の築き上げた文化に気が付いたり、日本の文化の特異性を理解したりすることなど、そこに焦点を当てそのことを考えることが、結果として我が国の伝統文化の一つである『書』を理解することにつながり、今日の芸術教育とりわけ書道教育の在り方を思考することにもなることを最初に確認しておきたい」(「21世紀の書道教育の展望と課題」)。

⁹⁴ *Cf.* Monbushô dir. 1999.12, p. 218 : 「書は単に表現技術だけで成立するのではなく、書を愛好する一人一人の心情や人間性と深くかかわるものであり、先人の築き上げてきた歴史とともに書の文化が育ち、伝統が形づくられてきている。したがって、現代の書はその文化や伝統をないがしろにしては考えられない。このような意味から、国際化社会における我が国の伝統芸術としての書の在り方を理解し、広い視野から書を尊重する態度を育てることが大切となる」(「書道 III」「目標」)。

La version de 1990 ne parlait pas de « société internationale globalisée » à cet endroit (p.187). On ne voit cependant pas bien ce que ce « respect de la tradition » implique concrètement.

⁹⁵ *Ibid.*, p.210 & 223-224 : 「仮名の書における連綿、散らし書き、余白などの美しさは、我が国特有の美として理解し、尊重する態度を育成するようにすることが大切である」(「書道 II」210頁)。「特に『仮名の書』は、我が国独自の伝統文化であり、表現活動を通して、その理解を深めることは、自国の文化について深く知ることに役立つ。それは同時に、異文化を正しく理解するための基盤ともなり、国際理解を深めることにもつながるものである」(「書道 III」223・224頁)。

C'est au demeurant du côté de la graphie en *kana* (*ibid.* p.209) que se situe la condamnation de la création *ex nihilo* : 「『創作』は、無から有を生じせしめるようなものではない」(「書道 II」)。

Ce traditionalisme se veut toutefois mesuré (*ibid.* p.187) : 「仮名の書は、我が国の伝統に立脚しているが、対象とした古典に肉薄することだけがねらいではない」(「書道 I」)。

lycéenne multiplie les allusions à cette notion ⁹⁶. En artogriphie, et conformément à la logique qui régit l'ensemble des matières artistiques, les finalités du premier niveau réclament un élargissement du champ de vision et une diversification des activités :

En accord avec le principe selon lequel l'enseignement doit se mettre en œuvre « à travers des activités d'artogriphie [*shodô*] larges et variées », et bien que reposant sur les spécificités disciplinaires, les visées du niveau I s'organisent de manière similaire à celles du département des arts. Le recentrage des visées dudit département sur le développement de la « force de vie » a occasionné des modifications corrélatives dans ceux d'artogriphie I. Correspondant à la « diversité » de l'ancienne version, la « large variété » requise par la formule citée ci-dessus porte sur les activités d'expression et d'appréciation prévues à ce stade, mais ses implications vont au-delà de la pratique artogriphique en tant que telle, et supposent des apprentissages expérimentaux conçus en rapport avec les réalités de la vie, ou avec d'autres disciplines. Autrement dit, il faudra que les élèves puissent exploiter de façon autonome dans la vie courante les capacités acquises à travers l'étude de l'artogriphie [*shodô*], mais également qu'ils expérimentent des activités éducatives multiformes les amenant à approfondir leurs relations avec l'environnement social, à tirer parti des outils informatiques, ou encore à se rendre au musée pour des séances d'appréciation ⁹⁷.

Cette extension du périmètre de l'enseignement artogriphique s'accompagne d'un accroissement des prérogatives du terrain. Ainsi devient-il possible d'opter pour les griphies en sinogrammes ou en *kana* en ce qui concerne l'expression au niveau I (en plus de la GEM, obligatoire), de choisir un domaine parmi les trois au II, et enfin, de pratiquer l'expression ou l'appréciation au III (*cf. supra*, tableau L99-3, 3.). Toujours dans la lignée des orientations générales, les indications relatives à la griphie prônent l'autonomisation de l'apprenant :

La nouvelle révision accorde une grande importance au développement des capacités à apprendre et réfléchir par soi-même. Elle insiste sur la formation de dispositions favorisant l'application des acquis griphiques [*sho*] dans la vie courante, tout en conviant les élèves à se familiariser agréablement avec la griphie [*sho*], et à cultiver une attitude autonome de réalisation personnelle ⁹⁸.

Ceci se traduit par une inflation des occurrences du lexique correspondant dans les textes ministériels, où celles-ci doublent presque par rapport à ceux de la décennie précédente ⁹⁹. Dans le cas du *Commentaire*, on observe que ces mentions se répartissent à peu près également sur les trois niveaux du cursus (I = 18, II = 14, III = 19), alors qu'en 1990, la moitié se concentrait au

⁹⁶ On en comptabilise 8 (pour 4 en 1989), dont 2 du côté des heures d'études générales (*cf. Monbushô dir. 1999.3*, p.1, 6, 8 et 12).

⁹⁷ *Cf. Monbushô dir. 1999.12*, p.166-167.

⁹⁸ *Cf. Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir. 2001*, p.173.

⁹⁹ Elles passent de 4 à 7 dans les *Directives*, et de 27 à 49 dans le *Commentaire* de 1999. Le volume textuel a peu augmenté (plus 3 pages dans le *Commentaire*, pour un format identique : 34 signes / 26 lignes).

troisième (I = 9, II = 4, III = 14) – ce dernier ayant, rappelons-le, un statut strictement optionnel. On recense en outre, dans le *Commentaire*, davantage de références aux notions d'individu ou de personnalité, de plaisir, et de liberté qu'antérieurement¹⁰⁰. Nagano résume bien l'esprit qui motive ces évolutions dans un sous-chapitre intitulé « Ce que l'on demande aux enseignants d'artogriphie » :

1. Vers une autonomisation de l'apprenant dans l'apprentissage

Afin de cultiver une attitude autonome de réalisation personnelle sur la base des nouvelles directives éducatives, il importe d'ajuster la méthodologie en réexaminant les projets de classe, de mener des recherches sur les matériaux pédagogiques, *etc.* À cet égard, on se donnera pour mot d'ordre la mise en place de cours plaisants, ou la création d'enseignements intéressants. Le professeur devra en particulier se demander comment tirer concrètement parti de la masse de ses connaissances, ainsi que de son savoir-faire en matière de griphie [*sho*] ou de pédagogie de l'artogriphie [*shodô*], en adaptant ceux-ci à la situation réelle et aux progrès des élèves, de telle sorte que les lycéens manifestent à chaque phase des cours proposés (pendant la classe, au milieu d'une séquence, ou à la fin de l'année) le désir de poursuivre l'étude. À commencer par celles de pilogriphie, les démonstrations techniques effectuées par l'enseignant s'avéreront profitables, à condition de renoncer à une vision rigide érigeant la technicité en condition de l'apprentissage, ou trop rigoureuse quant au type d'instruments adéquats. / Ceci commande plus que jamais de créer des cours fructueux pour les élèves. Faire en sorte que ces derniers puissent évaluer leur expérience avec objectivité, en recourant par exemple à des fiches réflexives, contribuera également à leur autonomisation¹⁰¹.

Le paragraphe relativise l'importance de la maîtrise technique, valorise un enseignement fondé sur l'intérêt et le plaisir des élèves, défend une autonomie de l'apprenant qui inclut l'autoévaluation, et pousse à la créativité pédagogique. Cette volonté patente de faire davantage cas de la subjectivité de l'élève coexiste avec un autre type de préoccupation jugé crucial au début de l'apprentissage : l'acquisition des fondamentaux. Par exemple, l'ancien objectif b. de la griphie en écriture mixte au

¹⁰⁰ Concernant l'idée d'individualité [*kosei*], les nouvelles *Directives* en font plus systématiquement mention (9 fois, au lieu de 5 en 1989), surtout au niveau II, où les occurrences passent de 1 (en appréciation) à 5 (cf. Monbushô dir. 1999.12, p.201) : 「『書道Ⅱ』の目標の一つである『個性豊かな表現と鑑賞の能力』を受けて、『A 表現』においては、『漢字仮名交じりの書』、『漢字の書』、『仮名の書』の三分野のいずれにも『個性的な表現』を示している」。

Dans le *Commentaire* de 1999, on dénombre pas moins de 81 occurrences de termes se rapportant à l'individu contre 45 en 1989. Il y a aussi 11 évocations du plaisir [*tanoshisa*] – dont 9 au niveau I, 2 au II, et aucune au III – (pour une en 1989, à laquelle on pourra toutefois ajouter les 5 de la « joie » [*yorokobi*]), et 6 de la liberté [*jiyû*] (contre une en 1989). Pour les mentions relatives à l'individualité, la répartition se rééquilibre logiquement sur le milieu du cursus (I = 11, II = 39, III = 31), tandis qu'elle privilégiait clairement le niveau III en 1989 (I = 8, II = 6 – dont 5 en appréciation –, III = 31).

À propos de personnalité, remarquons que le passage du *Commentaire* de 1990 qui fustigeait, au niveau III, les « actes égocentriques et arbitraires » (cf. D.VII.3.) n'a pas été repris.

¹⁰¹ Cf. Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir. 2001, p.169-170.

niveau I¹⁰² se trouve dédoublé¹⁰³ précisément en vue d'une meilleure constitution de ces bases¹⁰⁴. D'autre part, si les allusions relatives à l'harmonisation du mélange des systèmes graphiques ont pratiquement disparu des niveaux II et III, elles subsistent au premier, où la formulation se renforce :

En écriture mixte, harmoniser sinogrammes et *kana* représente la tâche la plus importante, et la qualité de la ligne constitue un élément essentiel pour la réalisation de cette harmonie¹⁰⁵.

Une dernière citation tirée du *Commentaire*, traitant de la composition, montrera comment des qualités basiques normatives (dans ce cas, la régularité) s'imposent jusque dans les champs *a priori* les plus ouverts de la pratique :

La composition d'ensemble désigne la façon de structurer l'œuvre dans sa totalité. [...] La nature du domaine fait que, pour les productions artistiques en écriture mixte, on préférera souvent un agencement régulier. Et dans ce cas, il faudra réfléchir au rapport entre la surface du papier et les caractères (ou groupes de caractères), ainsi qu'à l'équilibre des signes (ou des groupes de signes) entre eux, et adapter la composition aux formes de l'expression¹⁰⁶.

La limitation des graphies abordables dans les activités d'expression paraît également révélatrice. En effet, à la différence de celles de 1989, les directives de 1999 abordent ce point séparément pour la graphie en écriture mixte, assujettissant le domaine à des restrictions plus sévères que celles qui régissent les deux autres (*cf.* tableau L99-4) :

Tableau L99-4 : Programme de l'abord des graphies des <i>kanji</i> , et des types de <i>kana</i> (1999)		
	Artographe I	Artographe II
Graphie en écriture mixte	<i>Kanji</i> : régulière et courante	<i>Kanji</i> : régulière, courante et cursive
	<i>Kana</i> : <i>hiragana</i> et <i>katakana</i>	<i>Kana</i> : <i>hiragana</i> et <i>katakana</i>
Graphie en sinogrammes	Régulière, courante et, éventuellement,	Régulière, courante, cursive, scribe, et

¹⁰² Cf. D.VII.3, tableau L89-3, Artographe I, 2.A.3. : « b. Ajustement de la texture de la ligne, des taille et forme des caractères, ainsi que de la composition d'ensemble afin d'harmoniser *kanji* et *kana*. »

¹⁰³ Cf. *supra*, tableau L99-3, Artographe I, 2.A.1. : « b. Rendu d'une texture de ligne harmonisant sinogrammes et *kana*. / c. Forme, taille des caractères et composition d'ensemble. »

¹⁰⁴ Cf. Monbushô dir. 1999.12, p.173 : 「従前の『イ 漢字と仮名の調和に適した線質、字形、文字の大きさ及び全体の構成』を、今回は基礎・基本の徹底を図るために『イ 漢字と仮名の調和した線質の表し方』と『ウ 字形、文字の大きさと全体の構成』とに分けて、それぞれの指導事項を明確にしている」。

¹⁰⁵ *Ibid.* Dix ans plus tôt, le passage correspondant stipulait (*cf.* Monbushô dir. 1990.2, p.155) : « En écriture mixte, harmoniser *kanji* et *kana* constitue une tâche importante, et la qualité de la ligne constitue un élément essentiel pour la réalisation de cette harmonie. »

¹⁰⁶ Cf. Monbushô dir. 1999.12, p.201. La version précédente (*cf.* Monbushô dir. 1990.2, p.178), moins prescriptive, ne mentionnait pas la régularité : 「『全体の構成』とは、全体のまとめ方のことである。[...] 漢字仮名交じりの書の場合、特に文字の大きさ、字間や行間のとり方、余白との調和や線質などが検討されるが、それらをもとにして『形式に応じた』構成法を工夫していくことが大切である」(「書道II」「漢字仮名交じりの書」)。

	scribe élémentaire	sigillaire
Griphie en <i>kana</i>	<i>Hiragana, katakana</i> et <i>kana</i> non-standard	<i>Hiragana, katakana</i> et <i>kana</i> non-standard
Fait par nous à partir de Monbushô dir. 1999.3 (<i>nota bene</i> : Il n'y a plus d'indications sur ce sujet au niveau III)		

Par rapport à la révision précédente, on signalera l'addition explicite des *katakana*¹⁰⁷ et la suppression de l'épithète « simple » jusqu'alors accolée aux *kana* non-standard en artogriphie I¹⁰⁸. Mais on retiendra surtout que la griphie en écriture mixte se distingue des deux autres secteurs en ignorant, y compris au niveau II, les graphies scribe et sigillaire des sinogrammes, ainsi que les *kana* non-standard. Cet anti-archaïsme découle sans doute des deux aspects qui font, selon les consignes, l'originalité de la GEM, à savoir utilité et modernité. En tous cas, les quelques remarques ci-dessus auront assurément suffi à montrer, s'il le fallait encore, comment l'idée d'une nécessité d'inculquer des bases objectives prédéfinies jusque dans le détail aboutissait à circonscrire assez étroitement l'autonomie de l'apprenant.

¹⁰⁷ Aux yeux des rédacteurs de la version de 1989, la possibilité d'employer les *katakana* allait cependant de soi (cf. Monbushô dir. 1990.2, p.163) : 「なお、示されてはいないが、片仮名を加えてよいことは言うまでもない」(「書道 I」「内容の取扱い」)。

¹⁰⁸ Ceci afin d'assurer la cohérence avec les activités d'appréciation, qui prennent en compte les œuvres de l'époque de Heian en tant que corpus principal (cf. Monbushô dir. 1999.12, p.194 & 189) : 「ここでは、従前の『平易な変体仮名』の『平易な』をはずして、すべての変体仮名を含めて鑑賞する『B 鑑賞』との整合性を図るようにした」(「書道 I」「内容の取扱い」194 頁)。「『仮名の書』では平安時代の古典が中心となるであろう […]」(「書道 I」「鑑賞」189 頁)。

Afin notamment de trouver des solutions aux problèmes de violence scolaire¹, le premier ministre Obuchi Keizô met en place, le 24 mars 2000, la Commission nationale sur la réforme de l'éducation². Cet organe de réflexion, qui dépend directement du chef de l'État, rend son rapport final le 22 décembre de la même année. Il y formule dix-sept propositions, incluant en particulier un renforcement de l'éducation morale et une généralisation des activités de bénévolat, une déstandardisation et une diversification du système éducatif permettant de mieux adapter ce dernier aux besoins des individus, une relativisation du poids de l'apprentissage par cœur, une évaluation et une meilleure rétribution des efforts des enseignants, ou encore un amendement de la loi-cadre sur l'éducation³. Le 25 janvier 2001, le ministère de l'Éducation – rebaptisé depuis le 6 de ce mois « ministère de l'Éducation et des Sciences⁴ » – répond aux attentes de la susdite Commission avec

¹ Le rapport du 22 décembre 2000 de la Commission nationale (cf. site du Secrétariat du Cabinet) souligne ce sentiment de crise : 「 [...] いまや 21 世紀の入口に立つ私たちの現実を見るなら、日本の教育の荒廃は見過ごせないものがある。いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊、凶悪な青少年犯罪の続発など教育をめぐる現状は深刻であり、このままでは社会が立ちゆかなくなる危機に瀕している」(「危機に瀕する日本の教育」)。 Cf. <http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html> (consulté le 25 octobre 2016)

Pour la version anglaise du rapport (“*Report by the National Commission on Education Reform – 17 Proposals for Changing Education*”), voir le site ci-dessous.

Cf. <http://japan.kantei.go.jp/education/report/report.html> (consulté le 25 octobre 2016)

² *Kyôiku kaikaku kokumin kaigi* : 「教育改革国民会議」

³ Les 17 propositions sont les suivantes (cf. rapport du 22 décembre 2000) :

「教育を変える 17 の提案における提案内容の概要は、次の通りである。

人間性豊かな日本人を育成する

- (1) 教育の原点は家庭であることを自覚する
- (2) 学校は道徳を教えることをためらわない
- (3) 奉仕活動を全員が行うようにする
- (4) 問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない
- (5) 有害情報等から子どもを守る

一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する

- (6) 一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する
- (7) 記憶力偏重を改め、大学入試を多様化する
- (8) リーダー養成のため、大学・大学院の教育・研究機能を強化する
- (9) 大学にふさわしい学習を促すシステムを導入する
- (10) 職業観、勤労観を育む教育を推進する

新しい時代に新しい学校づくりを

- (11) 教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくる
- (12) 地域の信頼に応える学校づくりを進める
- (13) 学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる
- (14) 授業を子どもの立場に立った、わかりやすく効果的なものにする
- (15) 新しいタイプの学校 (“コミュニティ・スクール”等) の設置を促進する

教育振興基本計画と教育基本法

- (16) 教育施策の総合的推進のための教育振興基本計画を
- (17) 新しい時代にふさわしい教育基本法を」。

⁴ *Monbukagakushô* (abrégé en *Monkashô*) : 「文部科学省」(文科省)

La dénomination complète est « ministère de l'Éducation, de la Culture, du Sport, des Sciences et de la Technologie ».

son « Plan pour la renaissance éducative au XXI^e siècle ⁵ » bâti sur sept piliers :

1. Amélioration des compétences basiques grâce à des cours plus faciles à comprendre.
2. Formation chez les jeunes Japonais d'un esprit bienveillant grâce à la participation à divers programmes et activités de bénévolat.
3. Aménagement d'un environnement éducatif agréable et sûr.
4. Édification d'une école digne de la confiance des parents d'élèves et de la communauté locale.
5. Formation des enseignants en tant que professionnels de la pédagogie.
6. Promotion d'universités de classe mondiale.
7. Établissement de principes éducatifs adaptés au nouveau siècle, et consolidation des infrastructures ⁶.

À ce plan succède, le 17 janvier suivant, « l'Appel de 2002 pour la consolidation des apprentissages ⁷ », document avec lequel les autorités ministérielles, anticipant l'entrée en application des directives de 1998, tentent d'apaiser les inquiétudes sur une baisse du niveau scolaire général due aux coupes sombres effectuées dans les horaires et contenus des programmes ⁸. Dans un esprit similaire, et à la suite d'un rapport de la *Chûkyôshin* publié en octobre 2003 ⁹, intervient le 26 décembre de la même année une révision partielle des consignes du primaire et du secondaire, stipulant que les textes officiels ne déterminent que les principes fondamentaux et la quintessence des enseignements, et autorisant le dépassement de ces minima ¹⁰ (horaires étoffés,

⁵ *Nijûisseiki kyôiku shinsei puran* : 「21 世紀教育新生プラン」

⁶ Pour la version originale et la traduction anglaise de ce document parfois désigné sous le nom de « Plan arc-en-ciel » [*Reinbô puran*], voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/21plan/main_b2.htm (consulté le 18 octobre 2016)

⁷ *Tashikana gakuryoku kôjô no tame no nisenni apîru* : 「確かな学力向上のための 2002 アピール」

Voir le document sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/actionplan/03071101/008.pdf (consulté le 18 octobre 2016)

⁸ Voir le rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.4 : 「教育行政がこのような量的軽減を目指す方向性を打ち出す中、時代は 21 世紀となり、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域で重要性を増す、いわゆる知識基盤社会を迎えることとなった。こうした社会を生きていく子供たちには、知識を質・量両面にわたって身に付けていくことの重要性が高まる一方で、平成 10 年の改訂を受けた指導については、子供の自主性を尊重する余り、教員が指導を躊躇する状況があったのではないか、小・中学校における教科の授業時数が、習得・活用・探究という学びの過程を実現するには十分ではなく、学力が十分に育成されていないのではないか、といった危機感が教育関係者や保護者の間に生じた。こうした危機感を受けて、学校においては、知識の量を確保していくための様々な工夫も展開された」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380731_00.pdf (consulté le 20 septembre 2017)

⁹ *Shotô chûtô kyôiku ni okeru tômen no kyôiku katei oyobi shidô no jûjitsu-kaizen hôsaku ni tsuite (tôshin)* : 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について (答申)」

Voir une synthèse du rapport sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm (consulté le 20 septembre 2017)

¹⁰ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.83 : 「教科内容は 1989 (平成元) 年改訂より約 3 割削減 [減?] され、中学・高等学校における選択履修の幅も大きく拡大された。／こうした弾力的な課程編成のあり方ではあったが、一方でとくに教科内容と授業時数の大幅な削減に関して、基礎学力の低下に拍車をかけるのではないかとという問題提起をめぐって、告示当初から大きな懸念または批判が展開されていたという事実も否めない。事実

travail en groupe de niveaux, *et cetera*¹¹). Sans modifier le statut des directives¹², cette mesure aurait eu un impact sensible sur le terrain, entraînant un renforcement des horaires par rapport aux standards nationaux dans quatre-vingt-dix pourcent des écoles et collèges publics, ainsi que l'organisation de groupe de niveaux pour certains enseignements dans quatre-vingts pour cent des établissements du primaire¹³. En décembre 2003, les résultats de la seconde levée de l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) organisée par l'OCDE¹⁴

そうした批判に応えるように、2003（平成 15）年 12 月 26 日、文部科学省は『学習指導要領は最低水準を定めたに過ぎない』との見解を表明し、要領の範囲を超える発展的内容を教えることを可能にするよう部分改正を実施した。／もっとも、文部科学省および中央教育審議会は、この指導要領の理念がまちがいであったとは考えていない。あくまでも理念を実現するための具体的方法の不徹底という問題としているのである。

¹¹ Voir le site du ministère : 「[...] このたび、本年 10 月の中央教育審議会答申『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について』を踏まえ、新学習指導要領の更なる定着を進め、そのねらいの一層の実現を図るため、平成 15 年 12 月 26 日付けで、新学習指導要領の総則を中心にその一部を改正しました。つきましては、下記により、教育課程及び指導の充実・改善に取り組まれるようお願いします。／ [...]

(1) 学習指導要領の基準性を踏まえた指導の一層の充実

ア 学習指導要領に示しているすべての児童生徒に指導する内容等を確実に指導した上で、児童生徒の実態を踏まえ、学習指導要領に示していない内容を加えて指導することができることを明確にしたこと。 [...]

イ 『内容の取扱い』のうち、内容の範囲や程度を明確にしたり、学習指導が網羅的・羅列的にならないようにするための事項は、すべての児童生徒に対して指導する内容の範囲や程度等を示したものであり、学校において特に必要がある場合等には、これらの事項にかかわらず指導することができることを明確にしたこと」（「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」平成 15 年 12 月 26 日）。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm (consulté le 26 octobre 2016)

¹² Voir les explications sur le site du ministère :

「Q 学習指導要領の『基準性』という考え方に変更はありますか。

A 変更はありません。平成 15 年に、学習指導要領はすべての子どもに対して指導すべき内容を示す基準であること（基準性）を明確にし、各学校は子どもたちの実情に応じ、学習指導要領に示していない内容を加えて指導できることがはっきりしました。今回の改訂においては、さらなる明確化のために『…は取り扱わないこと』とするいわゆる『はどめ規定』の見直しを行うこととしています」。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/kihon.htm (consulté le 26 octobre 2016)

Les autorités considèrent dorénavant les consignes nationales comme l'incarnation de « grands standards de référence » [*taikôteki(na) kijun*] (cf. Monkashô dir. 2008.8.31, avant-propos, page non-numérotée) : 「本書は、大綱的な基準である学習指導要領の記述の意味や解釈などの詳細について説明するために、文部科学省が作成するものであり、[...]」。

¹³ Voir le rapport de la *Chûkyôshin* du 17 janvier 2008 (note 2, p.12) sur le site du ministère : 「[...] 平成 15 年には学習指導要領を一部改正し、学習指導要領の基準性を明確にするとともに、平成 15 年度から学力向上アクションプランを実施した。これらを受けて、平成 17 年度には、小・中学校ともに 9 割以上の公立学校で標準授業時数を上回って授業を行うとともに、小学校で 8 割、中学校で 8 割を超える公立学校で習熟度別指導を実施している」（「学習指導要領改訂の基本的な考え方に関する Q&A」）。

Cf. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2010/11/29/20080117.pdf (consulté le 26 octobre 2016)

¹⁴ Cette enquête triennale permet de comparer entre les pays participants le niveau scolaire des élèves de 15 ans en mathématiques, lecture et sciences (cf. site de l'OCDE) : « “Qu'importe-t-il de savoir et de savoir faire en tant que citoyen ?” C'est la question qui sous-tend le système mondial d'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité de l'éducation, en l'occurrence le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). L'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves âgés de 15 ans ont acquis des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes. » (*Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 – Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, OCDE, p.3).

Cf. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf> (consulté le 26 octobre 2016)

Évidemment, il n'est pas question d'éducation artistique dans ce contexte.

provoquent une commotion au Japon. Par rapport à l'édition 2000, le pays régresse en effet dans le classement, de la première place à la sixième en mathématiques, et de la huitième à la quatorzième en lecture ¹⁵. Ceci ne fait qu'apporter de l'eau au moulin des détracteurs de la politique « d'éducation souple » [*yutori kyôdiku*]. Tandis que se déroulent les travaux de la *Chûkyôshin*, le gouvernement du Premier ministre Abe Shinzô fait amender, le 22 décembre 2006, la loi-cadre sur l'éducation, inchangée depuis sa promulgation le 31 mars 1947 ¹⁶. Les modifications majeures portent sur la formulation du préambule ¹⁷ et des deux premiers articles. Le second, surtout,

¹⁵ Pour l'évolution du classement du Japon, voir le tableau O-1 ci-dessous :

Tableau O-1 : Rang du Japon au classement PISA						
	2000 (/32)	2003 (/41)	2006 (/56)	2009 (/65)	2012 (/65)	2015 (/72)
Lecture	8 ^{ème}	14 ^{ème}	15 ^{ème}	8 ^{ème}	4 ^{ème}	8 ^{ème}
Mathématiques	1 ^{ère}	6 ^{ème}	10 ^{ème}	9 ^{ème}	7 ^{ème}	5 ^{ème}
Sciences	2 ^{nde}	2 ^{nde}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	2 ^{nde}
Faît par nous à partir des résultats des enquêtes successives						

Pour une présentation des derniers résultats, voir la documentation mise en ligne par l'OCDE.

Cf. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Japan-JPN.pdf> (consulté le 9 décembre 2016)

À ce sujet, le commentaire de la *Chûkyôshin* est plutôt positif, même s'il ajoute un petit bémol sur les résultats concernant la compréhension écrite (voir le rapport du 21 décembre 2016, p.5 & 6) : 「経済協力開発機構(OECD)が平成27年に実施した生徒の学習到達度調査(PISA 2015)においても、科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの各分野において、国際的に見ると引き続き平均得点が高い上位グループに位置しており、調査の中心分野であった科学的リテラシーの能力について、平均得点は各能力ともに国際的に上位となっている。子供たちの学習時間については、増加傾向にあるとの調査結果もある」(5頁)。「PISA 2015で、読解力について、国際的には引き続き平均得点が高い上位グループに位置しているものの、前回調査と比較して平均得点がありに低下しているという分析がなされている」(6頁)。

¹⁶ Sur les discussions autour de l'amour de la patrie à la Diète en amont de l'adoption de la réforme de la loi fondamentale sur l'éducation, voir notamment le site du ministère. Lors d'une séance du comité spécial du Sénat, le 22 novembre 2006, un parlementaire déplore le mépris de la culture traditionnelle (cérémonie du thé, arrangement floral, *kendô*, etc.), sans doute dû à l'occupation, et particulièrement fort, selon lui, dans les années 1965-1975 (cf. 165^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité spécial sur la loi-cadre sur l'éducation, no.1, séance du 22 novembre 2006, p.13) : 「○北岡秀二君* [...] 先ほども議論がございましたが、伝統の部分にあっても、占領下から影響してきたのかどうか分かりませんが、特に私の経験からいうと、昭和四十年代から五十年代にかけて、かつての日本の伝統的ないろんな風習、これは悪いんだというような大きな大きな文化がございました。／私は、よく翻って考えてみますと、日本のかつての風習の中にはすべての分野において道が付いていた。華道、茶道、剣道、あるいは経営、商いであれば商い道というものもあった。すべての分野において道というのを付けて人格形成の裏打ちを我々は伝統的にやってきた文化を持っていました。ところが、すべての分野において、すべてとは言いませんけど、伝統の分野においてもかなり大きな私どもは痛手というか厳しい現実を抱えております」。

* きたおか・しゅうじ (1955年～)。2003・2004年、参議院文教科学委員長。徳島。自民党 (のち離党?)。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/165/0091/16511220091001.pdf> (consulté le 20 septembre 2017)

¹⁷ Voir les 2 versions sur le site du ministère. Voici la nouvelle : 「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。／我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。／ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/06042712/003.htm (consulté le 21 septembre 2017)

Et l'ancienne : 「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。／われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。／ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する」。

introduit des notions jusqu'alors absentes du texte, telles que l'esprit de collectivité, la vénération de la vie et de la nature, le respect de la tradition et de la culture, l'amour du pays et de la région natale, ainsi que la volonté de contribuer à la paix et au développement internationaux¹⁸. Le 10 octobre 2006, Abe a également mis en place sous la férule de son Cabinet une énième instance chargée de tracer l'avenir de l'éducation nipponne : le Conseil pour la refonte éducative¹⁹. Composé d'une quinzaine de membres (éducateurs, mais aussi responsables d'entreprises, écrivains, anciens sportifs, etc.) l'instance remet au gouvernement quatre comptes-rendus de travaux (entre le

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/a001.htm (consulté le 21 septembre 2017)

¹⁸ Voir le rapport de la *Chūkyōshin* du 17 janvier 2008 (p.21) : 「具体的には、教育基本法第2条に規定された教育の目標において、今後の教育において重視すべき理念として、従来から規定されていた個人の価値の尊重、正義と責任などに加え、新たに、公共の精神、生命や自然を尊重する態度、伝統や文化を尊重し、我が国と郷土を愛するとともに、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うことなどが規定された」。

Voir les 2 versions de l'article 2 (cf. site du ministère). Voici la nouvelle : 「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

1. 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
2. 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
3. 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
4. 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
5. 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」（「教育の目標 2条」）。

Et l'ancienne : 「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」（教育の方針 第2条）。

Au sujet de l'évocation, dans le préambule de la loi, de « la promotion d'une éducation visant l'héritage de la tradition et la création d'une culture nouvelle », les déclarations de certains responsables ministériels montrent bien que la « création d'une culture nouvelle » ne se conçoit pas détachée de la tradition (cf. 164^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité spécial sur la loi-cadre sur l'éducation, no.9, séance du 5 juin 2006, p.9) : 「○田中 [壮一郎*] 政府参考人 『伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す』という規定についてのお尋ねでございますが、伝統の継承、この伝統というものは、先ほど大臣の方からお答えされましたけれども、我が国の長い歴史を通じて培われ、受け継がれてきた風俗、習慣、芸術といったようなことでございまして、例で挙げますと、季節の行事でございますとか伝統芸能、あるいは伝統産業、伝承遊びといったようなことが考えられるんだろうと思いますけれども、そういう伝統を次代に引き継いでいこうという趣旨でございます。／また、新しい文化の創造とは、これまでに培われた伝統や文化を踏まえ、さらに発展させ、時には他の文化も取り入れながら新しい文化を創造するという意味で規定をさせていただいておるところでございます。／また、伝統の継承と書いておりますけれども、これは、伝統そして文化を継承するという意味で、代表して伝統の継承と書かせていただいております」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/164/0158/16406050158009.pdf> (consulté le 26 octobre 2016)

* たなか・そういちろう (1949年?～)。文科省生涯学習政策局長

Notons en passant qu'on a jugé inutile de reprendre dans la version révisée l'ancien article 5, qui gravait dans le marbre le principe de mixité de l'éducation – le nouveau texte se contente d'évoquer l'égalité des sexes (cf. 165^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité spécial sur la loi-cadre sur l'éducation, no.8 (1), séance du 5 décembre 2006, p.10) : 「○政府参考人 (田中壮一郎君) [...] 現行の5条の男女共学に関しましては、この男女共学が我が国に浸透しておるということで、中央教育審議会におきましてもこの5条については削除することを御答申いただいております。／しかし、御指摘いただきましたように男女平等教育を推進することは大変重要なことでございますので、『教育の目標』の第3号に男女の平等ということを掲げさせていただいております」。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/165/0091/16512050091008.pdf> (consulté le 26 octobre 2016)

¹⁹ *Kyōiku saisei kaigi* : 「教育再生会議」

24 janvier 2007 et le 31 janvier 2008), recommandant en particulier – dans une veine proche de celle du rapport de la Commission nationale sur la réforme de l'éducation de 2000 (cf. *supra*, note 3) – un aménagement de la politique de « l'éducation souple » permettant le rétablissement des heures de cours perdues, l'instauration d'un système de renouvellement du certificat d'enseignant, le durcissement de la législation sur la délinquance juvénile, l'amélioration des enseignements de morale et d'anglais, *et cetera*²⁰. Les réflexions de la *Chûkyôshin* aboutissent, elles, à la publication d'un rapport final le 17 janvier 2008²¹. La ligne générale définie par la section sur les programmes scolaires²² se résume en sept points :

1. Ajustement des curricula à la version révisée de la loi-cadre sur l'éducation.
2. Généralisation du principe de « **force de vie** ».
3. Acquisition des connaissances et savoir-faire fondamentaux.
4. Formation des capacités de réflexion, de jugement et d'expression.
5. Provision d'heures de cours nécessaires à la constitution de compétences scolaires solides.
6. Renforcement de la motivation à l'étude et des habitudes d'apprentissage.
7. Enrichissement des enseignements permettant le développement d'un esprit ouvert et d'un corps sain²³.

Étayé sur ces orientations ainsi que sur les résultats des enquêtes internationales, le réaménagement des curricula qui s'ensuit met en exergue trois grandes directions :

1. Formation de la « force de vie » à partir des principes éducatifs clairement définis par la révision de la loi-cadre sur l'éducation.
2. Meilleur équilibre dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire, ainsi que dans la formation des facultés de réflexion et d'expression.
3. Développement d'un esprit ouvert et d'un corps sain grâce à un renforcement de

²⁰ Les rapports du Conseil ont été mis en ligne par le Secrétariat du Cabinet.

Cf. <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0124.pdf> (consulté le 25 octobre 2016)

Cf. <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0601.pdf> (consulté le 25 octobre 2016)

Cf. <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun1225.pdf> (consulté le 25 octobre 2016)

Cf. <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0131.pdf> (consulté le 25 octobre 2016)

²¹ *Yôchien, shôgakkô, chûgakkô, kôtôgakkô oyobi tokubetsu shien gakkô no gakushû shidô yôryô tô no kaizen ni tsuite (tôshin)* : 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」 Voir le document sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/11/29/20080117.pdf (consulté le 26 juin 2016)

Pour un compte-rendu provisoire des travaux (7 novembre 2007), voir également le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2014/10/10/1292164_1.pdf (consulté le 1^{er} novembre 2016)

²² Rappelons que la Commission consultative sur les curricula, qui existe toujours, a été absorbée par la *Chûkyôshin* en juin 2000 (cf. C.II.4.1., note 9).

²³ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 17 janvier 2008.

l'enseignement de la morale et de l'éducation physique ²⁴.

1. 28 mars 2008 : Directives éducatives pour le primaire ²⁵

La version finalisée des nouveaux textes reprend celle du projet publié le 15 février 2008 ²⁶. L'entrée en application de ces consignes doit s'étaler d'avril 2009 (introduction anticipée des nouveaux programmes d'arithmétique, de sciences, *etc.*) à la rentrée 2011 ²⁷. Comme le montre le tableau des matières et des horaires (*cf.* F., P08-1 ²⁸), la réforme alourdit sensiblement la masse horaire ²⁹, en particulier celle consacrée à l'arithmétique ³⁰, au japonais ³¹, à l'éducation physique ³², et aux sciences ³³, hausses en partie compensées par une réduction des heures d'études générales ³⁴. Les autorités se défendent toutefois de vouloir revenir au « bourrage de crâne », prétendant souhaiter le dépassement des clivages idéologiques habituels afin d'assurer aux mieux l'acquisition des connaissances de bases ³⁵. En japonais, le gonflement se ressent essentiellement au niveau des

²⁴ Cf. Monkashô dir. 2008.8.31, Avant-propos, page non-numérotée.

²⁵ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『小学校学習指導要領』

Cf. Monkashô dir. 2008.3.28 [primaire]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER (le document en ligne n'indique pas le jour de publication).

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h19e/index.htm> (consulté le 24 octobre 2016)

²⁶ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô an* : 『小学校学習指導要領案』

Reproduction à l'identique en ce qui concerne le japonais. On peut donc s'interroger sur l'intérêt de la période d'exposition aux commentaires publics qui a suivi la publication du projet (du 16 février au 16 mars, il y aurait eu 5679 commentaires sur les projets de directives pour le primaire et le collège). Le ministère a sélectionné quelques-unes de ces remarques (aucune ne concernent l'enseignement graphique), auxquelles il apporte réponse dans un document mis en ligne (*cf.* site du gouvernement).

Cf.

http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?ANKEN_TYPE=3&CLASSNAME=Pcm1090&KID=185000297&OBJCD=&GROUP (consulté le 24 octobre 2016)

Le projet des directives pour le primaire (16 février 2008) a été mis en ligne par le ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf (consulté le 25 octobre 2016)

²⁷ Cf. Monkashô dir. 2008.3.28 [primaire], p.1 : 「この省令は、平成20年4月1日から施行する。ただし、第50条、第51条及び別表第1の改正規定は平成23年4月1日から、第72条、第73条、第76条、第107条、別表第2及び別表第4の改正規定は平成24年4月1日から施行する」（「付則」）。

²⁸ Pour un tableau plus précis, *cf.* Katô Yukitsugu dir. 2010, p.90.

²⁹ On passe de 5367 heures à 5645 (augmentation de 278 heures).

³⁰ On passe de 869 heures à 1011 (augmentation de 142 heures).

³¹ On passe de 1377 heures à 1461 (augmentation de 84 heures).

³² On passe de 540 heures à 597 (augmentation de 57 heures).

³³ On passe de 350 heures à 405 (augmentation de 55 heures).

³⁴ On passe de 430 heures à 280 (diminution de 150 heures), et proportionnellement, de 8,2% à 4,9% en moyenne.

³⁵ Voir les explications sur le site du ministère :

「Q 『ゆとり教育』から『詰め込み教育』転換するのですか。

A 『詰め込み教育』への転換ではありません。授業時数の増加は必要ですが、指導内容を増やすことを主な目的とするものではありません。また、子どもたちが学習にじっくりと取り組める時間を確保するという考え方は今回の改訂でも重要です。『ゆとり』か『詰め込み』かということではなく、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とこれらを活用する力の育成をいわば車の両輪として伸ばしていくことが必要です」（「学習指導要領改訂の基本的な考え方に関するQ&A」）。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/kihon.htm (consulté le 24 octobre 2016)

Cette volonté de dépassement de l'opposition classique entre « bourrage de crâne » et « éducation souple » était réclamée par la *Chûkyôshin* (*cf.* rapport du 17 janvier 2008, p.17-18) : 「教育については、『ゆとり』か『詰め込み』

deux premières années (avec soixante-neuf heures supplémentaires), mais il s'accompagne d'une légère diminution en fin de cursus, ce qui fait que, sur l'ensemble et proportionnellement parlant, les horaires de la discipline ne connaissent qu'un accroissement infinitésimal³⁶. Les coupes effectuées dans les heures d'études générales se trouvent partiellement contrebalancées par l'introduction des activités en langues étrangères (*i.e.* en anglais) en cinquième et sixième années, mesure phare de la réforme, motivée par la volonté d'uniformiser l'enseignement de l'anglais jusqu'ici abordé de façon trop disparate selon les établissements dans le cadre des dites études générales³⁷. Contrairement au secondaire, l'anglais ne constitue néanmoins pas en primaire une matière à part entière : il s'agit simplement d'habituer les enfants, à travers des activités d'éveil souvent ludiques, à communiquer en utilisant une langue autre que le japonais, et à s'intéresser aux cultures étrangères³⁸. On note enfin que l'horaire dédié aux disciplines artistiques n'a pas évolué en quantité absolue, ce qui induit pour ces enseignements un léger recul proportionnel³⁹. À quelques nuances près, les objectifs du japonais reproduisent ceux de la version précédente⁴⁰, et les modifications observables de ci de là dans les textes relèvent du détail (approfondissement ou allègement de certains points). L'un des changements majeurs consiste dans le remplacement des anciens « paramètres linguistiques » par des « paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais⁴¹ » (*cf.* tableau P08-2).

Tableau P08-2 : Structure des directives du japonais en primaire (2008)	
1. Objectifs	[...]

かといった二項対立で議論がなされやすい。しかし、変化の激しい時代を担う子どもたちには、この二項対立を乗り越え、あえて、基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められている。このことは『知識基盤社会』の時代にあってますます重要になっているが、このような理解が現段階においても十分に共有されているとはいいがたい。

³⁶ On passe de 25,7% à 25,9% en moyenne.

³⁷ Voir les explications sur le site du ministère.

「Q 小学校高学年段階において外国語活動を必修化するのはなぜですか。

A 現在、多くの小学校において、総合的な学習の時間等を活用して外国語活動が行われていますが、取組内容にはばらつきがあります。このため、教育の機会均等や中学校との接続の観点から、小学校高学年で、『外国語活動』（仮称）を週1コマ程度行うこととしています」（「学習指導要領改訂の基本的な考え方に関するQ&A」）。

³⁸ *Cf.* Monkashô dir. 2008.3.28 [primaire] : 「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しみながら、コミュニケーション能力の素地を養う」（「外国語活動」）。

Par un effet boomerang, ces activités sont censées approfondir la compréhension de la langue et culture japonaises (*ibid.*) : 「外国語活動を通して、外国語や外国の文化のみならず、国語や我が国の文化についても併せて理解を深めることができるようにすること」。

³⁹ On passe de 13,3% à 12,7% en moyenne.

⁴⁰ *Ibid.*, p.18 : « Cultiver des capacités d'expression adéquates, amener à une compréhension exacte de la langue, accroître les compétences communicatives, construire les capacités de réflexion, d'imagination ainsi que l'instinct linguistique, approfondir l'intérêt pour la langue, et former une attitude de respect envers le japonais. »

⁴¹ *Dentôtekina gengo bunka to kokugo no tokushitsu ni kansuru jikô* : 「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」

2. Contenus	A. Expression orale et écoute
	B. Expression écrite [<i>kaku koto</i>]
	C. Lecture
	Paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais (1) Points abordés à travers les enseignements A. B. et C. a. Culture linguistique traditionnelle b. Particularités et règles de la langue c. Signes d'écriture (2) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>]
Fait par nous à partir de Monkashô dir. 2008.3.28 [primaire], p.20-27	

Voici comment les concepteurs des programmes définissent cette rubrique inédite :

En ce qui concerne les « paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais », il s'agit de forger des attitudes favorisant la connaissance, l'héritage et le développement de la culture linguistique traditionnelle façonnée et transmise à travers l'histoire de notre pays. L'accent porte également sur l'acquisition d'un savoir cohérent relatif au rôle et aux spécificités du japonais, sur le développement du sens pratique, ainsi que sur la formation de capacités susceptibles d'une mise en œuvre organique dans les situations concrètes d'utilisation du langage. / L'expression « culture linguistique » désigne de manière large la langue à haute valeur culturelle que les Japonais ont créée et se sont transmise au cours de leur histoire (c'est-à-dire la langue en tant que culture), les coutumes linguistiques formées à travers l'emploi du japonais dans la vie réelle, ainsi que les divers arts et techniques du langage élaborés et cultivés depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. La présente révision insiste sur l'abord de la culture linguistique traditionnelle dès les premières années du primaire, et sur la construction de dispositions amenant à s'intéresser à cette dernière tout au long de la vie ⁴².

Idéologiquement, il faut relever cet intérêt prononcé pour la tradition culturelle nipponne ⁴³, notamment énoncé dans le point (1) a. des paramètres, qui fait manifestement écho aux orientations de la loi-cadre révisée :

Pour les deux premières années du primaire, on lira aux élèves des livres ou extraits de contes anciens,

⁴² Cf. Monkashô dir. 2008.8.31, p.23-24. Remarquons l'absence de regard critique vis-à-vis de l'héritage culturel : le processus envisagé ici ne prend en compte que les facteurs positifs (création et transmission), ignorant toute « négativité » (oubli, abandon, rejet, etc.).

⁴³ On notera à cet égard que le mot « tradition » ne figure pas dans la formulation retenue par le rapport de la *Chûkyôshin* (17 janvier 2008), lequel indique simplement (p.75, 76 et 77) « paramètres relatifs à la culture linguistique et aux spécificités du japonais » [*genko bunka to kokugo no tokushitsu ni kansuru jikô*]. La seule référence explicite à la tradition intervient ici au niveau du collègue (p.77) : 「言語文化と国語の特質に関する事項」では、古典をはじめとする伝統的な文章や作品を読んだり、書き換えたり、演じたりすることを通して、言語文化を享受し継承・発展させる態度を育成することを重視する（「改善の具体的事項（中学校）」）。
En ce sens, on peut dire que les consignes vont plus loin que les conseils de la Commission.

légendes mythologiques et autres récits, sur lesquels ils feront à l'occasion de petits exposés. Pour le second tiers du cursus, on leur demandera de lire ou réciter des *tanka* ou des haïkus en langue littéraire facile, en imaginant les scènes, et en goûtant le rythme des poèmes. On pourra aussi enseigner et amener à utiliser des proverbes, formules conventionnelles ou dictons anciens. À compter de la 5^{ème} année, on fera lire à voix haute, et comprendre dans les grandes lignes, des textes simples en japonais médiéval, en chinois ancien, ou en langue littéraire moderne, et l'on proposera la lecture de commentaires d'œuvres classiques pour permettre d'appréhender la vision et la perception des choses des gens d'autrefois⁴⁴.

L'évolution ne paraît toutefois pas avoir de conséquence directe sur la conception de la pratique grapique (cf. tableau P08-3). À ce sujet, les recommandations de la *Chûkyôshin* portaient uniquement sur le resserrement du lien de l'enseignement avec la vie courante et les diverses situations d'apprentissage (écriture du courrier, prise de notes, *et cetera*⁴⁵).

Tableau P08-3 : Paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais (2) : Griphie [<i>shosha</i>] (2008)			
	Point a	Point b	Point c
1 ^{ère} et 2 ^{ème} années	Écrire dans une position adéquate, avec soin, en tenant correctement les instruments, et en faisant attention à la forme des caractères.	Écrire correctement les caractères, en se concentrant sur les dimensions et directions des points et traits, ainsi que sur leurs jonctions ou croisements, et en suivant l'ordre du tracé.	
3 ^{ème} et 4 ^{ème} années	Équilibrer la forme des signes d'écriture en ayant compris leur construction.	Écrire en se concentrant sur la taille ainsi que sur l'alignement des <i>kanji</i> et des <i>kana</i> .	Comprendre la variété des points et traits, et pilogriphier en étant notamment attentif à la pression du pinceau.
5 ^{ème} et 6 ^{ème} années	Écrire en déterminant la taille et l'alignement des caractères en fonction de la surface du papier, ainsi qu'en pensant à la vitesse d'exécution.	Écrire en choisissant les instruments selon les objectifs, et en exploitant leurs particularités.	Pilogriphier en pensant au mouvement de la pointe du pinceau, ainsi qu'à l'enchaînement des points et traits.

⁴⁴ Cf. Monkashô dir. 2008.8.31, p.24. Pour le détail des contenus par couple d'années, voir le tableau présenté sur la même page, et les explications p.43, 68 & 93.

⁴⁵ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (17 janvier 2008), p.75 & 76 : 「書写の指導については、実生活や学習活動に役立つよう、内容や指導の在り方の改善を図る」（「改善の基本方針」75頁）。「書写の指導については、手紙を書いたり記録を取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、内容や指導の在り方の改善を図る」（「改善の具体的事項（小学校）」76頁）。

Les quantités horaires de l'enseignement pilographique stagnent par rapport à 1998, avec une trentaine d'heures annuelles⁴⁶. Les consignes de 2008 mettent en avant la connexion des activités graphiques avec les autres parties de l'apprentissage linguistique, notamment l'apprentissage des signes d'écriture et de l'expression écrite⁴⁷. Insistant sur le développement des facultés de compréhension et d'adaptation, elles prennent aussi davantage en compte qu'auparavant les spécificités matérielles du pinceau et leur influence sur la cadence de l'écriture⁴⁸. Quant à l'idée de rapidité du tracé, que le texte des directives pour le primaire ignorait depuis 1951⁴⁹, elle réapparaît en cinquième et sixième années – niveau où les indications enregistrent des modifications notables – (point a.), notamment mise en relation avec le degré de politesse requis :

« Penser à la vitesse d'exécution » signifie avoir conscience de ce que la rapidité du tracé dépend des situations d'écriture. Certaines exigent en effet de savoir écrire vite, tandis que d'autres requièrent une écriture lente et soignée. Par exemple, il faut se dépêcher de prendre des notes dictées, ou de recopier ce qui est écrit au tableau, parce qu'on ne dispose, dans ce genre de cas, que d'un temps limité. Il convient, en revanche, de s'appliquer lorsqu'on inscrit son nom sur ses affaires, ou qu'on rédige une lettre révérencieuse⁵⁰.

⁴⁶ Cf. Monkashô dir. 2008.3.28 [primaire], p.28-29 : 「硬筆を使用する書写の指導は各学年で行い、毛筆を使用する書写の指導は第3学年以上の各学年で行うこと。また、毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し、文字を正しく整えて書くことができるようにするとともに、各学年年間 30 単位時間程度を配当すること」。

Il ne s'agit bien sûr pas de pratiquer la graphie au pinceau pour elle-même (cf. Terai Masanori & Yoshida Hirohisa dir. 2008, p.95) : 「毛筆を使用する書写の指導に配当する授業時数は、第3学年以上に『年間 30 単位時間程度』とすることが示されている。これは、第3学年以上の各学年における毛筆を使用する書写の指導が毎週 1 単位時間程度行うということになります。これは、硬筆と毛筆との関連を図った指導を重視して行うことを示唆しているのであって、毛筆による清書をもって終わるような授業を 30 単位時間行うという意味では決してありません」。

⁴⁷ Cf. Monkashô dir. 2008.8.31, p.27 (extrait repris dans le *Commentaire sur le collège*, p.25) : 「書写に関する事項 / この事項は、(1)ウの『文字に関する事項』の指導や、『B 書くこと』の領域の指導と緊密に関連する文字のまとまった学習は、小学校入学を期に始まる。文字を書く基礎となる『姿勢』、『筆記具の持ち方』、『点画や一文字の書き方』、『筆順』などの事項から、『文字の集まり(文字群)の書き方』に関する事項へ、さらに、『目的に応じた書き方』に関する事項へと系統的に指導し、日常生活や学習活動に生かすことのできる書写の能力を育成することが重要となる」。

La nécessité d'une transversalité de l'enseignement du japonais était soulignée par la *Chûkyôshin* (cf. rapport du 17 janvier 2008, p.76) : 「なお、発音・発声、文字、表記、語彙、文及び文章の構成、言葉遣い、書写などについては、実際の言語活動において有機的にはたらくよう、関連する領域の内容に位置付けるとともに、必要に応じてまとめて取り上げるようにする」。

⁴⁸ Cf. Monkashô dir. 2008.8.31, p.122 (document numérisé) : 「[...]穂先の柔軟さが書写する際の筆圧を吸収し、強弱のあるリズムカルな運筆を可能にするという毛筆という用具の特性を生かして、書き始めから書き終わりまでを無理なくつないで書き進める効率よい書写のリズムを習得させるようにする。また、点画相互、文字相互のつながりという点では、小筆や筆ペンなどを使用して、日常で文字を書く条件に近づけることが求められる」。

⁴⁹ Le *Commentaire* de 1999 ne parlait à cet égard que du rythme de l'écriture (cf. D.VIII.1., note 26).

⁵⁰ Cf. Monkashô dir. 2008.8.31, p.99.

Le ministère publie un *Commentaire* des directives en août 2008⁵¹. Celui-ci inclut une liste de quinze collaborateurs externes (enseignants du primaire, universitaires, chefs d'établissements), encadrés par quatre responsables ministériels⁵². Parmi ces rédacteurs figure Matsumoto Hitoshi, l'un des responsables de l'Association nationale universitaire d'études sur l'enseignement graphique (JACSE. Cf. C.II.2.3.7.). Le document affirme qu'on aurait procédé à des clarifications dans les indications sur la mise en place de l'enseignement pilographique⁵³. Quant à la stylographie, dont les consignes demandent cette fois explicitement la pratique à chaque niveau⁵⁴, le *Commentaire* évoque le recours au crayon et au stylo-feutre pour les deux premières années, auxquels s'ajoutent stylo à bille, pinceau-stylo et autres instruments dans le dernier tiers du cursus⁵⁵. Un ouvrage du même acabit – non-officiel, celui-là – paraît le même mois⁵⁶. Une moitié des treize membres de son comité de rédaction (Matsumoto y compris) a collaboré à celle de la version officielle⁵⁷. Le livre résume en quatre points les orientations relatives à la graphie :

⁵¹ *Shōgakkō gakushū shidō yōryō kaisetsu : kokugohen* : 『小学校学習指導要領解説 国語編』

Ibid. Pour une version numérisée, voir le site du ministère (le document digital indique « juin 2008 », et la pagination diffère légèrement de celle de la version papier).

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf (consulté le 24 octobre 2016)

⁵² Voir la liste des auteurs (*ibid.*, page non-numérotée) : 「小学校学習指導要領解説国語編作成協力者(職名は平成20年6月末日現在) : 大森恵美子(埼玉県さいたま市立桜木小学校教諭)、尾崎靖二(大阪府四條畷市立4條畷小学校長)、上月敏子(兵庫県芦屋市教育委員会学校教育部長)、小久保美子(千葉敬愛短期大学専任講師)、島田康行(筑波大学大学院准教授)、神明照子(福岡県北九州市立あやめが丘小学校教諭)、高木篤子(神奈川県横浜市立岸谷小学校副校長)、寺井正憲(千葉大学教授)、林理香(兵庫県宝塚市教育委員会指導主事)、松永立志(神奈川県横浜市立東小学校長)、松本仁志(広島大学大学院准教授)、水戸部修治(山形大学准教授)、吉田裕久(広島大学大学院教授)、渡邊あや(熊本大学准教授)、渡邊眞弓(京都府教育委員会指導主事) / なお、文部科学省においては、次の者が本書の編集に当たった : 高橋道和(初等中等教育局教育課程課長)、牛尾則文(初等中等教育局視学官)、石塚等(初等中等教育局教育課程課学校教育官)、井上一郎(初等中等教育局教育課程課教科調査官)」。

⁵³ *Ibid.*, p.108 : 「『毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し』とあるのは、毛筆を使用して書写の指導を行うことの国語科におけるねらいを明確にしたものである。 / また、『文字を正しく整えて書くことができるようにする』ことと示してあるのも、国語科における毛筆書写のねらいを明確にしたものである」。

Par rapport à 1998, on voit cependant mal en quoi consistent ces prétendus éclaircissements, l'ancienne version abordant déjà les points cités ci-dessus.

⁵⁴ *Ibid.*, p.48 : 「従前から、硬筆を使用する書写の指導は各学年で行うものとしていたが、今回の改訂ではそれを明確に示している」。

⁵⁵ *Ibid.*, p.48 & 100 : 「『筆記具』は、低学年では、鉛筆やフェルトペンを使用する」(48頁)。「『筆記具を選び』の『筆記具』は、鉛筆、フェルトペン、毛筆、ボールペン、筆ペンなどから選択することが考えられる」(「第5学年及び第6学年」100頁)。

Ces précisions manquaient dans le *Commentaire* de 1998. Notons en passant que l'on ne trouve pas d'explications de ce genre pour les troisième et quatrième années, et que le porte-mine, instrument favori des élèves à partir du collège, n'a pas droit de cité ici.

⁵⁶ Cf. Terai Masanori & Yoshida Hirohisa dir. 2008.

⁵⁷ Voir la liste des auteurs (*ibid.*, page non-numérotée) : 「安彦忠彦[監修者](早稲田大学)、寺井正憲[編著者](千葉大学)、吉田裕久[編著者](広島大学大学院)、市川真文(武庫川女子大学)、久門恵子(千葉県印西市教育センター)、小久保美子(千葉敬愛短期大学)、島田康行(筑波大学大学院)、長島秀一(千葉県印西市教育センター)、永島恵美(広島県広島市立長束小学校)、野口恵一(千葉県我孫子市教育委員会)、松本仁志(広島大学大学院)、水戸部修治(山形大学)、森田真吾(千葉大学)、横田経一郎(千葉県富津市教育委員会)

1. Systématisation de l'enseignement dans la perspective d'une ouverture à la vie quotidienne, ainsi qu'aux autres activités d'apprentissage.
2. Concentration sur les quatre premières années des points fondamentaux relatifs à l'écriture des caractères.
3. Concentration sur les quatre dernières années des points ayant trait aux groupes de caractères.
4. Concentration sur le dernier tiers du cursus des points concernant l'adaptation de l'écriture [*kakikata*] aux objectifs visés ⁵⁸.

Les auteurs consacrent une cinquantaine de page à des exemples de plans de cours, dont un seul relève véritablement de l'enseignement graphique ⁵⁹. Un mot, pour terminer, sur la question de l'autonomie. La révision de la loi-cadre sur l'éducation a introduit dans la définition des finalités éducatives l'idée – absente de la version de 1947 – « d'une participation autonome [*shutaiteki*] à la construction de la société ⁶⁰ ». Découlant directement de ces principes globaux, la loi sur l'éducation scolaire [*gakkô kyôikuhô*] reprend la formule ⁶¹, et requiert de surcroît que les élèves du primaire « cultivent des attitudes d'apprentissage autonomes ⁶² ». La généralisation impliquée par cette prise en compte de l'autonomie au niveau de la législation fondamentale explique sans doute la diminution du nombre d'occurrences de la terminologie correspondante au sein des consignes du primaire. Concernant les règles générales, on ne compte ainsi plus que trois occurrences (une de moins qu'en 1998) pour des contenus apparentés ⁶³. Dans le domaine du japonais, les consignes ne font pas davantage mention de l'autonomie que précédemment, tandis que le *Commentaire* afférent ne contient que sept références à la notion, soit moitié moins qu'en 1999 ⁶⁴.

La plupart des membres de ce comité vient des départements de Chiba et Hiroshima.

⁵⁸ *Ibid.*, p.80.

⁵⁹ Conçu pour les 5^{ème} et 6^{ème} années, il s'intitule « Écrire avec des instruments adaptés aux objectifs » (*ibid.*, p.190-191). Le titre de la rubrique dans laquelle s'inscrit cet exemple (« Culture linguistique et spécificités du japonais ») ne contient pas le terme « tradition ». Raccourci, simple oubli, ou marque discrète de désaccord avec la ligne officielle ?

⁶⁰ Article 2, point 3, (*cf. supra*, note 18).

⁶¹ Chapitre 2 (Scolarité obligatoire), article 21.1 (voir le site du gouvernement) : 「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」。

Cf. <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO026.html> (consulté le 28 octobre 2016)

⁶² Chapitre 4 (École primaire), article 30, point 2 (*ibid.*) : 「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」。

La version de 1947 de la loi ne parlait pas d'autonomie. Par contre, elle demandait (chapitre 2, article 18, point 2) de « donner aux écoliers une juste compréhension des traditions ainsi que de l'état actuel de la région natale et du pays, en cultivant activement un esprit de coopération internationale » (*cf.* site du ministère).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm (consulté le 28 octobre 2016)

⁶³ *Cf.* Monkashô dir. 2008.3.28 [primaire].

⁶⁴ 3 de ces occurrences ont trait à l'expression orale, une seule à la lecture, aucune à la graphie (*cf.* Monkashô dir. 2008.8.31, p.6, 9, 30, 51, 75, 80 & 104).

2. 28 mars 2008 : Directives éducatives pour le collège ⁶⁵

Les textes révisés pour le collège paraissent simultanément à ceux du primaire ⁶⁶. Leur entrée en application doit s'échelonner sur trois ans, d'avril 2009 (enseignement anticipé des nouveaux programmes de mathématiques et de sciences, réduction des heures de matières optionnelles et d'études générales ⁶⁷) à la rentrée 2012 ⁶⁸. Le volume horaire global (cf. F., tableau C08-1) croît moins que celui du primaire ⁶⁹. Les augmentations principales concernent les langues étrangères ⁷⁰, les sciences ⁷¹, les mathématiques ⁷², la société ⁷³ ainsi que la santé et l'éducation physique ⁷⁴). En japonais, on a ajouté une heure hebdomadaire en seconde année ⁷⁵. Par contre, les horaires de morale, de musique et d'arts plastiques n'évoluent pas ⁷⁶, tandis que ceux des heures d'études générales diminuent (avec une perte d'au moins vingt heures). Quant aux matières optionnelles, elles demeurent programmables, bien que l'étoffement des enseignements obligatoires ait entraîné leur suppression du tableau des horaires ⁷⁷. En éducation physique, l'apprentissage des arts

⁶⁵ *Chûgakkô gakushû shidô yôryô* : 『中学校学習指導要領』

Cf. Monkashô dir. 2008.3.28 [collège]. Pour une version numérisée, voir le site du NIER.

Cf. <https://www.nier.go.jp/guideline/h19j/index.htm> (consulté le 25 octobre 2016)

⁶⁶ Voir le projet des directives pour le collège (16 février 2008) sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/003.pdf (consulté le 25 octobre 2016)

⁶⁷ Cf. Monkashô dir. 2008.9 [japonais], p.2 : 「中学校学習指導要領は、平成 21 年 4 月 1 日から移行措置として数学、理科等を中心に内容を前倒して実施するとともに、平成 24 年 4 月 1 日から前面実施することとしている」。

⁶⁸ Cf. Monkashô dir. 2008.3.28 [collège], p.11 : 「この省令は、平成 20 年 4 月 1 日から施行する。ただし、第 50 条、第 51 条及び別表第一の改正規定は平成 23 年 4 月 1 日から、第 72 条、第 73 条、第 76 条、第 107 条、別表第二及び別表第四の改正規定は平成 24 年 4 月 1 日から施行する」 (「付則」)。

Pour le détail, voir *ibid.*, p.124-138 (notamment les tableaux récapitulatifs p.124) ?

⁶⁹ On passe de 2940 heures à 3045 (soit une augmentation de 105 heures)

⁷⁰ On passe de 315 à 420 heures (soit une augmentation de 105 heures). Le nombre d'heures d'anglais dépasse pour la première fois celui des autres matières (cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.89) : 「中学でもとくに理科、英語を約 30% 増しとするなどして、主要 5 教科と体育が増える。とくに英語は全学年で週 1 時間ずつ増えて週 4 時間となり、英語の合計授業時間数が初めて全教科中最多となる」。

⁷¹ On passe de 290 à 385 heures (soit une augmentation de 95 heures)

⁷² On passe de 315 à 385 heures (soit une augmentation de 70 heures)

⁷³ On passe de 295 à 350 heures (soit une augmentation de 55 heures, en troisième année)

⁷⁴ On passe de 270 à 315 heures (soit une augmentation de 45 heures).

⁷⁵ On passe de 105 heures à 140. Pour les 3 années, on atteint ainsi 385 heures, ce qui représente 12,6% de l'horaire total.

⁷⁶ Cela induit une très légère baisse proportionnelle pour l'ensemble musique et arts plastiques (7,6%).

⁷⁷ Voir le *Commentaire* des règles générales (cf. Monkashô dir. 2008.9 [règles générales]). La version digitale indique « juillet », p.5 (document numérisé) : 「今回の改正においては、選択教科について、必修教科の教育内容や授業時数を増加することにより教育課程の共通性を高める必要があることから、学校教育法施行規則第 73 条等で規定する標準授業時数の枠外で各学校において開設し得ることとした。このため、今回、同規則第 72 条を改正し、中学校の教育課程は、『必修教科、選択教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間』によって編成すると規定していたのを、『国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科、道徳、総合的な学習の時間並びに特別活動』と改正した。その上で、従来、同規則第 73 条及び別表第 2 において選択教科に充てる授業時数が規定されていたが、今回の改正により選択教科の授業時数は同条及び同表に規定する標準授業時数の枠外とした」。

Cf. <http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/gakkoushien/doutoku/img/001.pdf> (consulté le 25 octobre 2016)

martiaux [*budô*] (judô, kendô, sumô) et de la danse deviennent obligatoires à compter de 2012 pour les élèves des deux sexes, et pour un an au moins sur les deux premières années (en troisième année, les collégiens doivent choisir au minimum une option parmi jeux de balle et arts martiaux⁷⁸). Ces enseignements, strictement facultatifs jusqu'alors, visent à offrir aux élèves une expérience plus large des pratiques sportives et, dans le cas des arts martiaux, une meilleure connaissance de la culture nationale⁷⁹. Comme en primaire, les objectifs généraux de la discipline de japonais ne

Cf. Monkashô dir. 2008.3.28 [collège], p.16 : 「各学校においては、選択教科を開設し、生徒に履修させることができる。その場合にあっては、地域や学校、生徒の実態を考慮し、すべての生徒に指導すべき内容との関連を図りつつ、選択教科の授業時数及び内容を適切に定め選択教科の指導計画を作成するものとする」(「総則」)。

⁷⁸ *Ibid.*, p.92-93 : 「ア 第1学年及び第2学年においては、『A体づくり運動』から「H体育理論」までについては、すべての生徒に履修させること。その際、『A体づくり運動』及び『H体育理論』については、2学年にわたって履修させること。／イ 第3学年においては、『A体づくり運動』及び『H体育理論』については、すべての生徒に履修させること。『B器械運動』、『C陸上競技』、『D水泳』及び『Gダンス』についてはこれらの中から一以上を、「E球技」及び「F武道」についてはこれらの中から一以上をそれぞれ選択して履修できるようにすること」(「保健体育」)。

Cf. Monkashô dir. 2008.9 [santé et éducation physique], p.115 (document numérisé) : 「武道の領域は、従前、第1学年においては、武道又はダンスから男女とも1領域を選択して履修できるようにすることとしていたことを改め、第1学年及び第2学年においては、すべての生徒に履修させることとした。また、第3学年においては、球技及び武道のまとまりの中から1領域以上を選択して履修できるようにすることとしている」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/21/1234912_009.pdf (consulté le 25 octobre 2016)

⁷⁹ Voir les explications de la mesure sur le site du ministère :

「Q 中学校において武道・ダンスを必修化するのなぜですか。

A 生涯にわたる豊かなスポーツライフを実現する視点から、多くの領域の学習を十分に体験させた上で、それらをもとに自らが更に探求したい運動を選択できるようにすることが重要です。このため、中学校1年・2年でこれまで選択必修であった武道とダンスを含めすべての領域を必修とし、3年から領域選択を開始することとします。また、武道の学習を通じて、我が国固有の伝統と文化に、より一層触れることができるようにします」。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/kihon.htm (consulté le 24 octobre 2016)

Le *Commentaire* sur la santé et l'éducation physique (cf. Monkashô dir. 2008.9 [santé et éducation physique], p.104-105 du document numérisé) présente les arts martiaux comme un élément culturel typiquement japonais, dont l'enseignement contribue à la compréhension de la façon de pensée traditionnelle incarnée dans un code de politesse exigeant maîtrise de soi et respect inconditionnel de l'adversaire : 「『武道の特性や成り立ち』では、武道は、技を身に付けたり、身に付けた技を用いて相手と攻防する楽しさや喜びを味わうことのできる運動であること、武技、武術などから発生した我が国固有の文化として今日では世界各地に普及し、例えば、柔道がオリンピック競技大会においても主要な競技として行われていることを理解できるようにする。／『伝統的な考え方』では、武道は、単に試合の勝敗を目指すだけでなく、技能の習得などを通して礼法を身に付けるなど人間としての望ましい自己形成を重視するといった考え方があることを理解できるようにする」。

Voir aussi *ibid.* p.103 & 112.

La mesure fait écho aux recommandations de la *Chûkyôshin* (cf. rapport du 17 janvier 2008, p.106) : 「[...] 武道については、『その学習を通じて我が国固有の伝統と文化に、より一層触れることができるよう指導の在り方を改善する。』としている」。

Il s'agit bien (entre autres) de perpétuer la tradition (cf. Monkashô dir. 2008.3.28 [collège], p.87 & 91) : 「伝統的な行動の仕方を守ろうとすること」(「第1・2学年」87頁)。「伝統的な行動の仕方を大切にしようとする」(「第3学年」91頁)。

Cette assimilation de la pensée traditionnelle est censée préparer la jeunesse à vivre dans un monde globalisé (cf. Monkashô dir. 2008.9 [santé et éducation physique], p.113, document numérisé) : 「『伝統的な考え方』では、我が国固有の文化である武道を学習することは、これからの国際社会で生きていく上で有意義であることを理解できるようにする」。

changent pas ⁸⁰, et les contenus se répartissent selon une structure interne quadripartite identique (cf. tableau C08-2) :

Tableau C08-2 : Structure des directives du japonais au collège (2008)	
1. Objectifs	[...]
2. Contenus	A. Expression orale et écoute
	B. Expression écrite [<i>kaku koto</i>]
	C. Lecture
	Paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais
(1) Points abordés à travers les enseignements A. B. et C.	
a. Culture linguistique traditionnelle	
b. Particularités et règles de la langue	
c. Sinogrammes	
(2) Points relatifs à la graphie [<i>shosha</i>]	
Fait par nous à partir de Monkashô dir. 2008.3.28 [collège ⁸¹]	

Les contenus de l'enseignement graphique se trouvent de nouveau spécifiés pour chaque année (avec un seul point au dernier stade du cursus), alors que la version de 1998 avait regroupé ceux des seconde et troisième niveaux (cf. tableau C08-3 ⁸²) :

Tableau C08-3 : Définition de l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] au collège (2008)		
	Paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais (2) : Graphie [<i>shosha</i>]	
	Point a	Point b
1 ^{ère} année	Tracer les <i>kanji</i> en graphie régulière, et équilibrer la forme des caractères en ayant assimilé la façon de	Comprendre comment graphier les sinogrammes en graphie courante élémentaire ⁸³ .

⁸⁰ Cf. Monkashô dir. 2008.9 [japonais], p.6 : 「教科の目標は、次のとおりである。これは、これまでと変更はない。／国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」。

Il faut aimer, respecter, et développer la langue japonaise (*ibid.*, p.10) : 「 [...] 国語に対する認識を深めていくことによって、国語を愛護し、尊重して、国語そのものを一層優れたものに向上させていこうとする意識や態度も育っていく」。

⁸¹ Unique différence avec le primaire : le point b. des paramètres ne concerne plus les « caractères » en général, mais les sinogrammes.

⁸² *Ibid.*, p.6 : 「 [...] これまで、第2学年及び第3学年については、目標と内容を2学年まとめて示していたが、今回の改訂では学年ごとに示している」。

Des regroupements demeurent cependant envisageables (cf. Monkashô dir. 2008.9 [règles générales], p.14, document numérisé) : 「 [...] 教科の特質に応じ目標や内容を複数学年まとめて示したり、授業の1単位時間や授業時数の弾力的な運用を可能としたりするとともに、総合的な学習の時間における各学校の創意工夫を重視しているといった点に変更はない」。

⁸³ Les textes pour le primaire ne fournissant aucune indication au sujet des graphies de sinogrammes, on jugera,

	les proportionner ou de les aligner.	
2 ^{ème} année	Écrire lisiblement et rapidement, en ayant compris comment tracer les sinogrammes en graphie courante, ainsi que les <i>kana</i> assortis.	Écrire en optant pour les graphies régulière ou courante en fonction des objectifs et des besoins.
3 ^{ème} année	Écrire efficacement, en s'intéressant aux divers caractères présents dans l'environnement.	
Fait par nous à partir de Monkashô dir. 2008.3.28 [collège], p.23, 25 et 28		

Les consignes indiquent cette fois les attributions horaires de l'enseignement graphique en nombre d'heures (cf. tableau C08-4). Comparativement à la révision précédente, on observe une diminution d'environ huit heures en première année (de vingt-huit heures à vingt), compensée par une forte augmentation en seconde (on passe de dix heures et demie à vingt⁸⁴), tandis que l'horaire de la troisième année reste stable (environ dix heures). Quant à la proportion respective des activités stylographiques et pilographiques, la décision appartient toujours au terrain⁸⁵.

Tableau C08-4 : Modalités de mise en œuvre de l'enseignement graphique [<i>shosha</i>] (2008)
Concernant le point 2 des paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais, on prendra les dispositions suivantes :
a. On enseignera une écriture justement équilibrée et rapide, et on s'efforcera de former la volonté de mettre à profit le savoir-faire graphique [<i>shosha</i>] sur le plan des apprentissages et de la vie courante.
b. On apprendra à écrire [<i>shosha</i>] avec les instruments à pointe dure et le pinceau tout au long du cursus. L'enseignement pilographique [<i>môhitsu o shiyôsuru shosha</i>] visera à établir les bases des capacités stylographiques [<i>kôhitsu ni yoru shosha</i>].
c. L'enseignement graphique [<i>shosha</i>] occupera à peu près 20 heures standard en première et deuxième années, et environ 10 en troisième.
Source : Monkashô dir. 2008.3.28 [collège], p.29

En dehors de la modification des horaires, et de la précision généralisant la pratique stylographique, la principale originalité de ces directives réside dans le contenu de la troisième année. Tout en préservant le souci d'efficacité utilitaire de la graphie, celles-ci introduisent en effet à ce niveau, en réponse aux recommandations de la *Chûkyôshin*, la préoccupation d'un

d'après le sens commun, que les écoliers ne pratiquent que la régulière.

⁸⁴ Ceci résulte du nivellement du volume horaire (140h) pour le japonais en 1^{ère} et 2^{ème} années (cf. site du ministère) : 「これは、現行の3年間の書写の総配當時数を維持しながら、第1学年と第2学年の国語科の授業時数が同じになったことに合わせて、書写の配當時数をそろえるようにしたものです」。

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/qa.pdf (consulté le 21 novembre 2016)

⁸⁵ Cf. Monkashô dir. 2008.9 [règles générales], p.86 : 「 [...] 各学年に示した書写の授業時数に応じて、毛筆を使用する書写の指導と硬筆を使用する書写の指導との割合を各学校と生徒の実態に即して、適切に設定することも大切である」。

développement de la curiosité vis-à-vis des signes d'écriture du milieu ambiant⁸⁶ inconnue de la version de 1998⁸⁷. Le *Commentaire* officiel sur le japonais (septembre 2008⁸⁸) fournit à ce sujet les explications ci-dessous :

« S'intéresser aux divers caractères présents dans l'environnement » implique de prêter attention non seulement aux caractères manuscrits, mais également aux graphies et formes variées des signes d'écriture employés dans la vie sociale, tels que caractères d'imprimerie ou d'illustration, ainsi qu'à la manière de s'en servir. À travers cette sensibilisation aux caractères du milieu ambiant, on vise à rendre conscient de la raison d'être de l'écriture manuelle, à former la connaissance de la culture de l'écrit [*moji bunka*], ainsi qu'à encourager une utilisation autonome des caractères. En attirant l'attention sur la variété des signes d'écriture existants, on escompte en outre établir les bases du goût pour l'aspect artistique des caractères, dans la perspective d'une transition avec l'artogriphie [*shodô*] lycéenne⁸⁹.

Il s'agit en quelque sorte de reprendre en la développant l'idée de sensibilité vis-à-vis des caractères [*moji kankaku*] introduite par la révision de 1989, et atténuée dix ans plus tard⁹⁰. Le souci de l'enchaînement avec le lycée se ressent ici, et motive probablement la séparation des

⁸⁶ *Mi no mawari no moji* : 「身の回りの文字」

⁸⁷ Le rapport de la *Chûkyôshin* du 17 janvier 2008 évoquait (p.77) le besoin d'une « familiarisation avec la culture des caractères [*moji bunka*] » : 「書写の指導については、社会生活に役立つことを引き続き重視するとともに、文字文化に親しむようにするため、内容や指導の在り方の改善を図る」 (「改善の具体的事項 (中学校)」。 Cette idée se trouve renforcée dans les textes des nouvelles consignes par l'adjonction du point sur l'intérêt porté aux caractères (« variés », selon les *Directives*) présents dans l'environnement (cf. Monkashô dir. 2008.9 [japonais], p.11) : 「書写の指導については、文字文化に親しみ、社会生活や学習活動に役立つよう内容や指導の在り方の改善を図るとともに、身の回りの文字に関心をもち効果的に書くように指導することを求めている」。

⁸⁸ *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetu : kokugohen* : 『中学校学習指導要領解説 国語編』
Ibid. Pour une version numérisée, voir le site du ministère (le fichier document indique « juillet 2008 »).
Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/04/15/1234912_2_1.pdf
(consulté le 25 octobre 2016)

Pour l'enseignement griphique, il semble que Chijiwa Kôichi soit l'expert ès-griphie qui siégeait au comité de rédaction. Voir la liste des auteurs (*ibid.*, page non-numérotée) : 「中学校学習指導要領解説国語編作成協力者(職名は平成20年6月末日現在) : 岩間正則(鶴見大学講師)、門戸千幸(広島県廿日市市立七尾中学校長)、熊谷恵子(東京都豊島区教育委員会指導主事)、河野庸介(群馬大学教授)、佐藤喜美子(山梨県笛吹市立浅川中学校教頭)、杉本直美(神奈川県川崎市立西高津中学校教諭)、宗我部義則(お茶の水女子大学附属中学校教諭)、高木まさき(横浜国立大学教授)、田中洋一(東京女子体育大学教授)、田沼良宣(埼玉県熊谷市教育委員会指導主事)、千々岩弘一(鹿児島国際大学教授)、中島聖巳(栃木県下都賀郡藤岡町立藤岡第2中学校教頭)、長谷川秀一(東京都練馬区立開進第1中学校長)、堀江祐爾(兵庫教育大学大学院教授) / なお、文部科学省においては、次の者が本書の編集に当たった : 高橋道和(初等中等教育局教育課程課長)、牛尾則文(初等中等教育局視学官)、石塚等(初等中等教育局教育課程課学校教育官)、富山哲也(初等中等教育局教育課程課教科調査官)」。

⁸⁹ *Ibid.*, p.78-79. Au premier niveau du lycée, l'intérêt en question prend une nouvelle dimension en s'axant sans ambiguïté sur l'appréciation de la beauté des caractères (cf. Monkashô dir. 2009.12, p.116) : 「人間を取り巻く文字環境から書之美を発見し、そのよさや美しさを味わうとともに、書に親しみ書を愛好する心情や豊かな心の育成を図ることは大切なことである」 (「鑑賞」「書道 I」)。

⁹⁰ La formule fait également écho à l'une des consignes données dans la rubrique de l'appréciation par les directives pour le lycée en 1999 (cf. D.VIII.3., tableau L99-3, artogriphie I, 2.B.a. : « Intérêt pour la griphie [*sho*] et le rôle qu'elle joue dans le quotidien. »), et en 1989 (cf. D.VII.3., tableau L89-3, artogriphie I, 2.B.c. : « Intérêt pour l'environnement griphique [*sho*], et observation des effets de la griphie [*sho*] dans le quotidien. »).

indications des seconde et troisième années. On voit s'opérer un revirement par rapport aux anciennes déclarations du responsable ministériel, qui attribuaient au côté lycéen l'entière responsabilité d'assurer la liaison entre les deux volets du second cycle, une part de ladite tâche incombant dorénavant à la dernière année du collège. Ceci ne signifie pourtant pas un retour aux orientations d'avant 1989, où l'enseignement de la graphie collégienne se mêlait ouvertement d'esthétique : il s'agit simplement d'éveiller les collégiens de troisième année à la diversité graphique. On supposera par conséquent que, sur le terrain, cet « intérêt » inédit se verra davantage cultivé sur le plan de l'appréciation que sur celui de la production⁹¹. Notons pour finir, que les consignes pour le collège accordent à la notion d'autonomie de l'apprenant une place non négligeable⁹², et que le *Commentaire* traitant de l'enseignement du japonais tient compte de cette notion, y compris en ce qui concerne la graphie⁹³.

3. 9 mars 2009 : *Directives éducatives pour le lycée*⁹⁴

La publication du projet de révision intervient le 22 décembre 2008⁹⁵. Le ministère lance ensuite un appel public afin de recueillir commentaires et propositions sur ladite ébauche, avant d'établir la version définitive des nouvelles directives⁹⁶. Les nouveaux programmes entrent en application dès avril 2010 pour les études générales et les activités spéciales (ces dernières ne figurant pas au tableau des matières), puis de manière progressive pour les mathématiques et les sciences (à partir de 2012), ainsi que le reste des disciplines (à compter de la rentrée 2013⁹⁷). Se conformant aux recommandations de la *Chûkyôshin*, la réforme privilégie trois axes majeurs :

⁹¹ C'est bien à la rubrique sur l'appréciation qu'on trouvait exprimé ce genre de souci dans les textes précédents sur le lycée (cf. Monbushô dir. 1990.2, p.160-161) : 「身の回りには、例えば、街角の看板や石碑、表紙の題字、贈答品の表書き、表札、ポスター、レットルなどに毛筆で書かれたものを見かけることが多いし、日常の現代的な生活用品の中に、書が一種のデザインとして取り込まれていることも少なくない。／生活における書は、実用書のほか、染書や陶書など、工芸的な要素の多いものまでその範囲は広い。書の理解は、単に書の作品のみに目を向けるのではなく、こうした生活の中で果たしている幅広い書の役割をも正しく理解させることが大切である。／書が日常生活の中で何気ない形で効用を果たしていることに気付くことは、書への興味・関心を育てるとともに、書の学習で得たものを、意図的に生活の中に生かしていこうとする意識を育てることになる」(「書道 I」「鑑賞」「ウ 身近の書への関心、日常生活における書の効用」)。

⁹² Le texte des *Directives* contient 21 mentions de la notion, contre 11 en 98. Dans les deux cas, on retranchera cependant les 3 occurrences du chapitre sur la santé qui ont trait au « sujet » dans son acception médicale (cf. Monbushô dir. 2008.3.28 [collège], p.95 et 96).

⁹³ Comme en 1998, on recense 7 occurrences de la terminologie correspondante dans le document, dont 3 concernent la graphie – une à chaque niveau, contre aucune précédemment (cf. Monbushô dir. 2008.9 [japonais], p.45, 63 & 78).

⁹⁴ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『高等学校学習指導要領』

Cf. Monbushô dir. 2009.3. Pour une version numérisée, voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf (consulté le 25 octobre 2016)

⁹⁵ Le projet des directives pour le lycée (23 décembre 2008) a été mis en ligne par le ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/081223/002.pdf (consulté le 25 octobre 2016)

⁹⁶ Au niveau de l'artographe, pas une virgule du projet ne se trouve modifiée dans la version finale.

⁹⁷ Cf. Monbushô dir. 2009.3, p.2, document numérisé : 「高等学校学習指導要領は、平成 25 年 4 月 1 日の入学生から年次進行により段階的に適用することとしている。それに先だって、平成 22 年 4 月 1 日から総則の一

1. Formation de la « force de vie » sur la base des éclaircissements apportés par la législation rénovée en matière de principes éducatifs.
2. Amélioration de l'équilibre entre acquisition des connaissances et savoir-faire d'une part, et développement des facultés réflexives, décisionnelles et expressives, de l'autre.
3. À travers l'enrichissement de l'éducation morale et physique en particulier, culture d'un esprit ouvert et d'un corps sain ⁹⁸.

Concrètement et en résumé, les principales nouveautés concernent les points ci-après :

- Renforcement de l'enseignement de l'anglais (cours donnés en langue anglaise et augmentation de quarante pourcent du vocabulaire étudié).
- Uniformisation du programme minimum pour les enseignements de base (japonais, mathématiques et langues étrangères).
- Réintroduction de certains contenus supprimés par la réforme précédente en mathématiques et en sciences.
- Révisions éventuelles des contenus de l'enseignement obligatoire non-acquis.
- Possibilité de dépasser le volume hebdomadaire standard (trente heures ⁹⁹).

Le nombre d'unités de valeur obligatoires du tronc commun (*cf.* F., tableau L09-2) augmente (de trente et une à trente-huit u.v. ¹⁰⁰), contrairement au total de crédits à valider (soixante-quatorze u.v.). Les études générales figurent cette fois au tableau des matières (*cf.* F., tableau L09-1 ¹⁰¹). En

部、総合的な学習の時間及び特別活動について先行して実施するとともに、中学校において移行措置として数学及び理科の内容を前倒して実施することとしたことに対応し、高等学校の数学、理科及び理数の各教科・科目については平成 24 年 4 月 1 日の入学生から年次進行により先行して実施することとしている。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_01.pdf
(consulté le 30 octobre 2016)

⁹⁸ *Ibid.*, p.3.

⁹⁹ *Cf.* quotidien *Asahi shinbun*, édition du matin, 23 mars 2008, p.1.

¹⁰⁰ Les consignes prévoient cependant des possibilités d'aménagement (*cf.* Monkashô dir. 2009.3, p.19) : 「すべての生徒に履修させる各教科・科目 [...] の単位数は、第 2 款の 2 に標準単位数として示された単位数を下らないものとする。ただし、生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し、特に必要がある場合には、『国語総合』については 3 単位又は 2 単位とし、『数学 I』及び『コミュニケーション英語 I』については 2 単位とすることができ、その他の必履修教科・科目（標準単位数が 2 単位であるものを除く。）についてはその単位数の一部を減じることができる」（「総則」）。

Ceci ramène le nombre minimum d'u.v. du tronc commun à 31 u.v., soit le même niveau qu'en 1999. Voir le *Commentaire* sur les règles générales (*cf.* Monkashô dir. 2009.11, p.5, document numérisé daté de juillet) : 「国語、数学及び外国語の各教科については、すべての生徒が履修する共通必履修科目『国語総合』、『数学 I』及び『コミュニケーション英語 I』を設けている。ただし、生徒や学校の多様な実態に対応できるようにするため、これらの科目の単位数については、2 単位まで単位を減じることが可能とした。その結果、必履修教科・科目の最低合計単位数は、従前と同様、31 単位となっている」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_01.pdf
(consulté le 21 juillet 2016)

¹⁰¹ Là encore, le nombre d'u.v. requises peut être abaissé à 2 (*ibid.*) : 「総合的な学習の時間については、すべての生徒に履修させるものとし、その単位数は、第 2 款の 2 に標準単位数として示された単位数の下限を下らないものとする。ただし、特に必要がある場合には、その単位数を 2 単位とすることができる」。

japonais, les mentions concernant la pratique graphique ne changent pas ¹⁰². Comme précédemment les élèves ne doivent obtenir que deux u.v. (niveau I) parmi les options artistiques. Par rapport à 1999, une considération portant sur la compréhension culturelle s'ajoute aux objectifs généraux du département :

À travers des activités larges et variées, former un goût de l'art qui perdure toute la vie, accroître la réceptivité, développer les diverses capacités artistiques, approfondir la compréhension de la culture des arts, et enrichir la sensibilité esthétique ¹⁰³.

La culture évoquée ici ne se limite certes pas au domaine domestique ¹⁰⁴. Néanmoins, les explications fournies à ce propos laissent entendre que la nouvelle indication résulterait de l'emphase mise sur la tradition nationale par la loi-cadre révisée :

L'approfondissement de la compréhension de la culture artistique constitue une nouvelle visée du département des arts, reprise également parmi celles de chacune des quatre disciplines. Il s'agit de renforcer l'accent sur l'abord de l'héritage culturel japonais, par exemple à travers la pratique de chants, d'instruments de musique traditionnels, ou en développant l'enseignement de l'appréciation du patrimoine national en matière d'arts plastiques, d'artisanat et d'artographie [*shodô* ¹⁰⁵].

Orientées par la loi fondamentale sur l'éducation et le rapport de la *Chûkyôshin* ¹⁰⁶, les consignes de 2009 insistent davantage sur l'idée de tradition que celles de 1999 ¹⁰⁷. Dans le chapitre

¹⁰² Cf. Monkashô dir. 2009.3, p.26 : 「常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること」 (「国語総合」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕「ウ 漢字に関する事項」)。

Pour les changements structurels intervenus dans le secteur du japonais, voir le site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1265523_001.pdf (consulté le 21 juillet 2016)

¹⁰³ Cf. Monkashô dir. 2009.3, p.98.

¹⁰⁴ Cf. Monkashô dir. 2009.12, p.8. S'il promeut une connaissance universelle des arts, il faut toutefois remarquer que le paragraphe ne prône un « attachement » [*aichaku*] à la culture artistique que du côté japonais : 「『芸術文化についての理解を深め』は、今回の改訂で新たに加えたものである。芸術文化とは、一定の材料・技術・方法・様式などによって美を追求・表現しようとする音楽、美術、工芸及び書道等の活動や所産など、人間の精神の働きによって作りだされた有形・無形の成果の総体と言える。我が国の芸術文化に対する理解を深め、愛着をもつとともに、我が国及び諸外国の芸術文化を尊重する態度の育成を重視することは、本来、芸術科の重要なねらいであり、今回の改訂では、このことを目標の中に規定し、芸術科の性格を一層明確にしている」。

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.7. Les 3 autres points centraux de la révision concernent une prise en compte accentuée de toute l'étendue de la vie, une incitation à la verbalisation à travers la critique mutuelle des productions, et le respect des droits d'auteur (*ibid.*).

¹⁰⁶ Le rapport du 17 janvier 2008 s'appesantit (p.57) sur l'idée de transmission et de développement de la culture traditionnelle dans le domaine des arts (avec un accent particulier sur la musique), mais également dans ceux de l'éducation physique ou de l'économie domestique : 「音楽、美術、工芸、書道など、芸術文化に親しみ、自ら表現、創作したり、鑑賞したりすることが、伝統や文化の継承・発展に重要であることは言うまでもない。特に、伝統的な文化にかかわっては、音楽科や図画工作科、美術科では、唱歌や民謡、郷土に伝わる歌、和楽器、我が国の美術文化などについての指導を充実し、これらの継承と創造への関心を高めることが重要である。また、技術・家庭科においては、衣食住にわたって伝統的な生活文化に親しみ、その継承と発展を図る観点から、その学習活動の充実が求められる。さらに、保健体育科では、武道の指導を充実し、我が国固有

où s'inscrit l'extrait ci-dessus, et qui synthétise les orientations de la réforme pour les enseignements artistiques¹⁰⁸, le mot « tradition » se trouve ainsi cité neuf fois (principalement du côté de la musique), contre une seule – en artographie – dans le passage correspondant de la version précédente, qui lui préférait celui de « culture¹⁰⁹ ». La ligne paraît à cet égard avoir évolué du nationalisme vers le traditionalisme – ou vers un mélange de ces deux idéologies¹¹⁰. Sur le plan de l'artographie, la transformation essentielle apportée par la refonte des programmes réside dans le fait que les trois domaines de l'expression deviennent obligatoires en artographie I¹¹¹, ce qui amenuise passablement l'originalité du statut de la GEM. Concernant la formulation, on note l'ajout systématique de verbes (« comprendre », « travailler », *etc.*) dans les énoncés (*cf.* tableau L09-3) :

Tableau L09-3 : Programme de la matière artographie [<i>shodô</i>] au lycée (2009)		
– Artographie [<i>shodô</i>] I –		
1. Objectifs	À travers des activités d'artographie [<i>shodô</i>] larges et variées, encourager un goût pour la graphie [<i>sho</i>] qui perdure tout au long de la vie, enrichir la sensibilité, accroître les compétences utiligraphiques [<i>shosha</i>], cultiver les aptitudes fondamentales d'expression et d'appréciation, approfondir la compréhension de la tradition et de la culture graphiques [<i>sho</i>].	
2. Contenus	A. Expression	(1) Graphie [<i>sho</i>] en écriture mixte

の伝統や文化に、より一層触れることができるようにすることが重要である」。

¹⁰⁷ On dénombre 43 occurrences du terme « tradition » dans l'ensemble du texte des *Directives*, contre 24 en 1999 (dont 2, en histoire-géographie, portaient sur des civilisations étrangères).

¹⁰⁸ *Cf.* Monkashô dir. 2009.12, p.3-7 (Propos généraux, chapitre 1-1-2 & 1-1-3 : « Axes de la révision du département des arts » et « Points majeurs de la révision du département des arts »).

¹⁰⁹ *Cf.* Monkashô dir. 1999.12, p.3-9.

¹¹⁰ À ce propos, on note que l'allusion à l'hymne national a disparu de ces paragraphes (*cf.* Monkashô dir. 1999.12, p.3-4) : 「[...] 我が国や諸外国の音楽文化についての関心や理解を一層深める表現活動及び鑑賞活動の充実を図るとともに、国歌『君が代』の指導の一層の充実を図る」。

Remarquons en outre que la formation du respect de la tradition constitue l'une des finalités de l'éducation morale (*cf.* Monkashô dir. 2009.11, p.23, document numérisé) : 「道徳教育の目標には、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図ることが掲げられている。個性豊かな新しい文化を生み出すには、古いものを改めていくことも大切であるが、先人の残した有形無形の文化的遺産の中に優れたものを見だし、それを継承し発展させることが必要である。先人の残した優れた文化的業績とそれを生み出した精神に学び、自らを向上させていくことによって、よりよく生きたいという人間の個人的、社会的な願いを、より広い世代の共感を伴って実現することができる。／また、これからの国際社会の中で主体性をもって生きていくには、鋭い国際感覚をもち、広い国際的視野に立ちながらも、自己がよって立つ基盤にしっかりと根を下ろしていることが必要である。すなわち、我が国や郷土の伝統と文化に対する関心や理解を深め、それを尊重し、継承・発展させる態度を育成するとともに、それらをはぐくんできた我が国と郷土への親しみや愛着の情を深め、そこにしっかりと根を下ろし、世界と日本とのかかわりについて考え、日本人としての自覚をもって、新しい文化の創造と社会の発展に貢献しうる能力や態度が養われなければならない」（「ウ 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る人間を育成する」「道徳教育の目標」）。

¹¹¹ Notons que le rapport de la Commission consultative centrale sur l'éducation (17 janvier 2008) n'exigeait pas explicitement cette mesure, se contentant à ce sujet (p.100) de prôner l'amélioration des contenus de la GEM, ainsi que l'approfondissement d'une compréhension globale de l'artographie.

		<ul style="list-style-type: none"> a. Comprendre les spécificités du matériel, et employer celui-ci convenablement. b. Assimiler le rendu d'une ligne harmonisant sinogrammes et <i>kana</i>. c. Travailler la forme, la taille des caractères, et la composition d'ensemble. d. Comprendre et travailler une expression mettant à profit les chefs-d'œuvre. e. Travailler une expression basée sur des formes et intentions adaptées aux objectifs et aux usages visés.
		<p>(2) Griphie [<i>sho</i>] en sinogrammes</p> <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Cf. supra</i>, (1) a. b. À partir des œuvres classiques, comprendre le rendu basique des points et traits ou de la texture de la ligne, et assimiler les techniques de tenue et de maniement de l'instrument. c. Comprendre la structure formelle des caractères, et travailler la composition d'ensemble. d. Élaborer et travailler une expression adaptée aux intentions.
		<p>(3) Griphie [<i>sho</i>] en <i>kana</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Cf. supra</i>, (1) a. b. À partir des œuvres classiques, comprendre le rendu basique de la texture de la ligne, et assimiler les techniques de tenue ou de maniement de l'instrument. c. Apprendre les techniques de griphie des caractères séparés, des enchaînements, et travailler la composition d'ensemble. d. <i>Cf. supra</i>, (2) d.
	<p>B. Appréciation</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Cultiver l'intérêt pour la griphie [<i>sho</i>], et comprendre le rôle qu'elle joue dans le quotidien. b. Prendre plaisir à contempler, percevoir et goûter la beauté graphique [<i>sho</i>], ainsi que les effets de l'expression. c. Comprendre la tradition et la culture des signes d'écriture, ainsi que de la griphie [<i>sho</i>] du Japon, de la Chine, <i>etc.</i> d. Comprendre notamment l'évolution des graphies des <i>kanji</i>, et la genèse des <i>kana</i>.
<p>3.</p>	<p>(1) Concernant l'enseignement de l'expression et de l'appréciation, on liera les deux types</p>	

<p>Mise en place des contenus</p>	<p>d'activités.</p> <p>(2) Pour l'expression en GEM, on abordera les <i>kanji</i> en graphies régulière et courante, ainsi que les <i>hiragana</i> et les <i>katakana</i>. Pour la graphie en sinogrammes, on étudiera les graphies régulière, courante, voire, en fonction notamment des particularités des élèves, cursive, scribe et sigillaire. Enfin, pour la graphie en <i>kana</i>, on emploiera les <i>hiragana</i>, les <i>katakana</i> et les <i>kana</i> non-standard.</p> <p>(3) On prendra garde à lier l'enseignement de l'expression avec celui de la graphie [<i>shosha</i>] collégienne, et on recourra également aux stylographes en fonction des objectifs et des usages visés dans le quotidien.</p> <p>(4) Toujours en expression, on s'efforcera d'aborder l'art des sceaux, la gravure de caractères, <i>et cetera</i>. Pour les graphies en <i>kanji</i> et en <i>kana</i>, l'enseignement procèdera par le biais d'activités de copie de modèles et de création.</p> <p>(5) En appréciation, on tâchera en particulier d'organiser des séances de critique mutuelle des productions.</p> <p>(6) On tiendra compte du problème de la propriété intellectuelle dans le domaine graphique [<i>sho</i>], et on s'emploiera notamment à former une attitude respectueuse des œuvres, quel qu'en soit l'auteur.</p>	
<p>– Artographie II –</p>		
<p>1. Objectifs</p>	<p>À travers diverses activités créatives d'artographie [<i>shodô</i>], encourager un goût pour la graphie [<i>sho</i>] qui perdure tout au long de la vie, accroître la sensibilité, enrichir les capacités personnelles d'expression et d'appréciation, approfondir la compréhension de la tradition et la culture graphiques.</p>	
<p>2. Contenus</p>	<p>A. Expression</p>	<p>(1) Graphie en écriture mixte</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Travailler sur le rapport entre une expression adaptée aux intentions et le matériel. b. Travailler sur la personnalisation de l'expression à partir de l'appréciation de chefs-d'œuvre. c. Adapter la composition d'ensemble aux configurations textuelles de l'expression. d. Élaborer et travailler les contenus textuels ou l'expression en fonction des inspirations et des intentions. <p>(2) Graphie en sinogrammes</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Comprendre la tenue et le maniement de l'instrument, et les adapter aux diverses graphies ou styles.

		<p>b. Travailler sur la personnalisation de l'expression à partir des œuvres classiques.</p> <p>c. <i>Cf. supra</i>, (1) c.</p> <p>d. <i>Cf. supra</i>, (1) d.</p>
		<p>(3) Graphie en <i>kana</i></p> <p>a. Comprendre la tenue et le maniement de l'instrument, et les adapter aux divers styles.</p> <p>b. <i>Cf. supra</i>, (1) b.</p> <p>c. <i>Cf. supra</i>, (1) c.</p> <p>d. <i>Cf. supra</i>, (1) d.</p>
	B. Appréciation	<p>a. Appréhender les divers éléments du beau graphique [<i>sho</i>], comprendre les effets de l'expression, et aiguïser la réceptivité.</p> <p>b. Approfondir la compréhension du rapport du beau graphique [<i>sho</i>] avec l'époque, le climat culturel local, l'identité de l'auteur, <i>etc.</i>, ainsi que celle des formes et moyens d'expression.</p> <p>c. Approfondir la compréhension de l'histoire et la culture graphiques [<i>sho</i>] japonaises, chinoises et autres, ainsi que de la raison d'être contemporaine de la graphie [<i>sho</i>].</p>
3. Mise en place des contenus		<p>(1) En expression, on pourra choisir entre les graphies en <i>kanji</i> ou en <i>kana</i> selon les particularités des élèves, de l'établissement ou de la région.</p> <p>(2) Pour l'expression en GEM, on abordera les <i>kanji</i> en graphies régulière, courante et cursive, ainsi que les <i>hiragana</i> et les <i>katakana</i>. Pour la graphie en sinogrammes, on utilisera les cinq graphies majeures. Enfin, pour la graphie en <i>kana</i>, on emploiera les <i>hiragana</i>, les <i>katakana</i> et les <i>kana</i> non-standard.</p> <p>(3) Toujours en expression, on abordera également l'art des sceaux et, en fonction notamment des particularités des élèves, la gravure de caractères. Pour les graphies en <i>kanji</i> et en <i>kana</i>, l'enseignement procédera par le biais d'activités de copie de modèles et de création.</p> <p>(4) Pour le reste, se référer aux points 3. (1), 3. (5) et 3. (6) du niveau I.</p>
– Artographie III –		
1. Objectifs	À travers diverses activités créatives d'artographie [<i>shodô</i>], former un goût durable pour la graphie [<i>sho</i>], ainsi qu'une attitude de respect envers la tradition et la culture de ce domaine [<i>sho</i>], affiner la sensibilité, enrichir et personnaliser les capacités graphiques [<i>sho</i>].	
2. Contenus	A. Expression	(1) Graphie en écriture mixte

		<p>a. Comprendre la tradition graphique [<i>sho</i>], et travailler une expression efficace adaptée à la société contemporaine.</p> <p>b. Élaborer une expression personnelle et créative fondée sur une réflexion autonome [<i>shutaiteki</i>].</p>
		<p>(2) Graphie en sinogrammes</p> <p>a. Comprendre la tradition graphique, et s'exprimer en exploitant les caractéristiques des différentes graphies.</p> <p>b. Cf. <i>supra</i>, (1) b.</p>
		<p>(3) Graphie en <i>kana</i></p> <p>a. Comprendre la tradition graphique, et s'exprimer en exploitant les caractéristiques des classiques.</p> <p>b. Cf. <i>supra</i>, (1) b.</p>
	B. Appréciation	<p>a. Comprendre la diversité du beau graphique [<i>sho</i>], et apprécier l'esthétique du style des œuvres.</p> <p>b. Lire les traités graphiques, et approfondir la compréhension et l'appréciation de la graphie [<i>sho</i>].</p> <p>c. Approfondir la compréhension des liens entre les traditions graphiques [<i>sho</i>] japonaise, chinoise, <i>etc.</i>, et les divers phénomènes du contexte culturel.</p>
3. Mise en place des contenus		<p>(1) Selon les particularités des élèves, de l'établissement ou de la région, on pourra se concentrer sur un seul des trois domaines de l'expression ou sur l'appréciation.</p> <p>(2) Pour l'enseignement de l'expression en <i>kanji</i> ou en <i>kana</i>, et en fonction des objectifs, on pourra opter pour des activités de copie de modèles ou de création.</p> <p>(3) Pour le reste, se référer aux points 3. (5) et 3. (6) du niveau I.</p>
Source : Monkashô dir. 2009.3, p.106-109 ¹¹²		

Le *Commentaire* officiel paraît fin 2009 ¹¹³. Pour la partie artographie, la liste des collaborateurs se compose de dix experts, parmi lesquels on retrouve les noms de Katô Yûji et de Nagano Hideaki, déjà contributeurs de la version précédente. Six responsables ministériels encadrent cette équipe, dont Katô Yasuhiro, qui remplace Nagano au poste d'inspecteur général

¹¹² P.83-86 de la version numérique.

¹¹³ *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongakuhen, bijutsuhen : 『高等学校学習指導要領解説 芸術 (音楽 美術 工芸 書道) 編 音楽編 美術編』*
Cf. Monkashô dir. 2009.12. Pour la version numérisée, voir le site du ministère (la partie concernant l'artographie se trouve p.102-131). Le document porte la date de juillet 2009, et ne mentionne ni éditeur, ni rédacteurs.
Cf. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_8.pdf (consulté le 25 octobre 2016)

pour la griphie¹¹⁴. L'ouvrage consacre trente pages à l'artogriphie (p.106-136 pour la version papier¹¹⁵). Le nivellement des trois domaines de l'expression, dorénavant tous obligatoires au niveau I, se justifie par la volonté d'offrir une compréhension plus globale et approfondie de l'artogriphie¹¹⁶. La mesure confirme la nature de plateforme généraliste du degré initial, et reporte l'éventuelle option entre les griphies en sinogrammes et en *kana* au second (les contenus du niveau III, eux, restent à peu près identiques à ceux de la version précédente). On peut interpréter cette évolution comme une conséquence de la politique de revalorisation de la tradition artistique, dans le sens où la GEM constitue un domaine comparativement moins « passéiste » que les autres. Cependant, la griphie en écriture mixte conserve partiellement l'importance que lui avait conférée la révision de 1999. Les consignes la concernant continuent de devancer dans les textes celles des griphies en *kanji* et en *kana*, et comptent un point supplémentaire au niveau I¹¹⁷. En outre, le rôle qu'elle joue sur le plan de la liaison collège-lycée demeure crucial¹¹⁸ :

Étayée sur la cohésion systémique qui unit l'utilogriphie [*shosha*] enseignée dans le cadre de la discipline de japonais au collège et l'artogriphie [*shodô*] du département des arts du lycée, la GEM constitue toujours le secteur de base permettant de former les attitudes de mise en application du savoir-faire griphique [*sho*] dans la vie courante¹¹⁹.

Et puis le déplacement de l'ancien programme du cours d'artogriphie I vers celui d'artogriphie II¹²⁰ rend *de facto* la griphie en écriture mixte obligatoire aux deux premiers niveaux, ce qui

¹¹⁴ Voir la liste des auteurs (*ibid.*, p.244) : 「作成協力者 (書道) : 岩切誠 (篆刻家、東京学芸大学非常勤講師)、押木秀樹 (上越教育大学院准教授)、角井博 (筑波大学名誉教授、加藤祐司 (東京学芸大学教授)、齋藤克美 (埼玉県立松山高等学校教諭)、重田明彦 (大阪府立西浦高等学校教頭)、長野秀章 (東京学芸大学教授)、東野敏夫 (大阪府立八尾翠翔高等学校長)、平形精一 (静岡大学教授)、森岡隆 (筑波大学大学院教授) / 文科省編集者 : 高橋道和 (初等中等教育局教育課程課長)、牛尾則文 (初等中等教育局視学官)、石塚等 (初等中等教育局教育課程課学校教育官)、大熊信彦 (初等中等教育局教育課程課教科調査官)、村上尚徳 (初等中等教育局教育課程課教科調査官)、加藤泰弘 (初等中等教育局教育課程課教科調査官))」。

On remarque que le poids de l'Université Gakugei de Tôkyô augmente, quantitativement pour le moins, puisque trois des rédacteurs y officient – dont deux « vétérans » ayant déjà occupé des fonctions au ministère (Katô Yûji et Nagano Hideaki) –, sans compter le responsable ministériel (Katô Yasuhiro) qui y enseignait jusque-là et y retournera par la suite. 6 des membres de cette liste font partie des cadres de l'une ou l'autre des associations de chercheurs.

¹¹⁵ Le ministère a agrandi le format de présentation des textes officiels (*Directives* et *Commentaire*), et le volume réel n'évolue pas de manière significative

¹¹⁶ *Ibid.*, p.111 : 「『漢字の書』は、従前は選択して扱うことを可能としていたが、今回の改訂では、総合的に書に対する理解を深めるために、『仮名の書』と同様に、必ず扱うこととした」(「漢字の書」「書道 I」)。

¹¹⁷ On notera cependant que le très généraliste point a. (sur l'appréhension des particularités du matériel et l'emploi adéquat de celui-ci), réservé à la GEM en 1999, a été ajouté aux griphies en *kanji* et en *kana*.

¹¹⁸ Il augmente même légèrement, avec la demande expresse de « prendre garde à lier l'enseignement de l'expression avec celui de la griphie [*shosha*] collégienne » (Artogriphie I, 3.3.), absente des consignes de 1999.

¹¹⁹ *Ibid.*, p.106. Ce point faisait partie des conseils de la *Chûkyôshin* (cf. rapport du 17 janvier 2008, p.100) : 「中学校国語科の書写の学習との円滑な接続を図りながら、[...] 次のような改善を図る。/ 『書道 I』においては、中学校国語科の書写との関連をより一層明確にする観点から、『漢字仮名交じりの書』の内容の改善を図る [...]」(「改善の具体的事項」)。「小・中学校の国語科の書写からの一層の円滑な接続を図ること / などが求められている」(註 2)。

¹²⁰ Cf. Monkashô dir. 2009.12, p.121 : 「従前では、『A 表現』の 3 つの分野のうち一つ以上を選択して扱うこ

représente un indéniable renforcement (le niveau II reste facultatif, mais ses objectifs ne prenant plus directement en compte les questions utiligraphiques, on supposera que les activités de GEM s’y concentrent davantage sur la pratique artistique ¹²¹). Les nouvelles consignes insistent sur la notion de compréhension ¹²². En artographie, elles exigent notamment d’amener à comprendre l’héritage traditionnel, et ce dès le premier niveau, où figure désormais l’expression « approfondir la compréhension de la tradition et de la culture graphiques », jusque-là inscrite au second ¹²³. Comme auparavant, les accents traditionalistes s’avèrent cependant les plus prononcés en artographie III ¹²⁴. Il faut en outre noter que la graphie en écriture mixte n’échappe plus à cette évolution, alors que les directives précédentes n’abordaient jamais l’idée que dans les deux autres domaines ¹²⁵. En artographie I, ceci se traduit en particulier par la requête d’une mise à profit des chefs-d’œuvre (cf. *supra*, tableau L09-3, 2.A.1.d.), laquelle ne survenait antérieurement qu’au niveau suivant ¹²⁶. Ladite consigne ne limite pas comme en artographie II ¹²⁷ le mode d’inspiration à

とができるとしていたが、今回の改訂では、『(1) 漢字仮名交じりの書』について、その内容を一層深める観点から必ず扱うものとし、『(2) 漢字の書』及び『(3) 仮名の書』については、生徒の特性、地域や学校の実態を考慮し、いずれか一つ以上を選択して扱うことができるようにしている」（「書道Ⅱ」）。

¹²¹ Des préoccupations utilitaires subsistent toutefois à ce niveau (*ibid.*, p.123) : 「『表現形式』については、実用的な形式と芸術的な形式とがある。実用的な形式としては、はがき、手紙、掲示物や生徒の身近なものとしてノート、板書などがあげられる」（「漢字仮名交じりの書」「書道Ⅱ」）。

¹²² Le terme *rikai* (« compréhension ») apparaît 77 fois dans les *Directives* relatives aux matières artistiques (contre 19 en 1999, et 17 en 1989), dont 23 fois dans le chapitre sur l’artographie (6 en 1999, et 5 en 1989). L’ajout systématique de verbes à la formulation des consignes ne saurait expliquer à lui seul une telle inflation. Contrairement à la tendance des versions antérieures, on note en outre que ce souci de compréhension se manifeste plus fortement au niveau initial (cf. tableau R1) :

	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Total
1989	0	1	4	5
1999	0	2	4	6
2009	11	6	6	23
Fait par nous à partir des <i>Directives</i> correspondantes				

¹²³ Le terme *dentô* (« tradition ») apparaît fois 21 fois dans les consignes pour le département des arts en 2009, contre 12 en 1999, et 10 en 1989 (pour un recensement détaillé des occurrences de ce lexique, voir F., tableaux T1 & T2. Détail symbolique, la formule retenue cette fois inverse l’ordre d’énumération, substituant « tradition et culture » à « culture et tradition »).

¹²⁴ À la fin du paragraphe sur les objectifs du niveau III, le *Commentaire* enfonce le clou (cf. Monkashô dir. 2009.12, p.131) à propos du respect de la tradition – ce qu’il ne faisait pas en 1999 : 「『書道Ⅲ』では、『書道Ⅰ』及び『書道Ⅱ』の学習の上に立ち、さらに書の伝統と文化を尊重する態度を育てていくこととしている」（「目標」）。

¹²⁵ *Ibid.*, p.132 : 「今回の改訂では、従前の『ア 素材を生かした効果的な表現方法の工夫』を『ア 書の伝統を理解し、現代社会に即した効果的な表現を工夫すること』とし、『書道Ⅰ』から系統的に内容を高めてきた書の伝統と文化についての理解をより一層深めるとともに、現代社会を取り巻く文字環境の変化の中で、効果的に表現を工夫し、日常的に表現できるよう設定している。／ […] 『書の伝統を理解』することについては、名筆の鑑賞に基づいた『書道Ⅰ』及び『書道Ⅱ』での学習をさらに高めていくことを求めている」（「漢字仮名交じりの書」「書道Ⅲ」）。

Absente des passages des *Directives* de 1999 sur la GEM, la compréhension de la tradition figurait toutefois dans ceux du *Commentaire* afférent (cf. Monkashô dir. 1999.12, p.219-220) : 「 […] 『効果的な表現方法の工夫』については、確かな表現技法を習得するとともに、それを生かして、より自由で個性的な表現を工夫することが大切である。そのためには、伝統的な表現方法を理解するとともに、コンピューター等の機器の活用を図るなどの配慮をすることも大切である」（「漢字仮名交じりの書」「書道Ⅲ」）。

¹²⁶ Cf. Monkashô dir. 2009.12, p.108 : 「事項エについては、今回の改訂では、従前『書道Ⅱ』で『イ 名筆の鑑

l'appréciation, ce qui laisse en théorie la porte ouverte à des activités de copie de modèles. Succinctes et tautologiques, les explications du *Commentaire* n'apportent cependant aucune précision quant aux méthodes envisagées à ce sujet en GEM (les références citées vont de copies du *Man'yōshū* de l'époque de Heian, à des griphies de personnalités de l'ère Meiji¹²⁸). Dans l'esprit des concepteurs des consignes, la fréquentation de ces œuvres magistrales agit sans doute comme un prisme garantissant la qualité de l'expression individuelle réclamée par la Commission consultative centrale sur l'éducation¹²⁹. À propos de copie de modèles, et tout en conservant la phraséologie de 1999, le discours qui prévaut du côté des griphies en *kanji* et en *kana* s'embarrasse moins de précautions oratoires qu'auparavant :

Par la formule « à partir des œuvres classiques » on entend un apprentissage fondé sur la copie de chefs-d'œuvre historiques, par le biais duquel l'élève comprendra le rendu basique de la texture de la ligne des caractères, et acquerra les techniques correspondantes de tenue et de maniement de l'instrument¹³⁰.

Dans ces domaines, la conception de la copie en tant que condition de la pratique créative s'exprime plus clairement qu'avant¹³¹, et les modèles proposés à l'étude proviennent plus explicitement du corpus classique¹³². Les directives d'ordre matériel et technique ajoutées dans le

賞に基づく表現の工夫と個性的な表現』として取り上げていたが、伝統と文化を尊重し、表現の能力を伸ばす観点から、『書道 I』に加えたものである（「漢字仮名交じりの書」「書道 I」）。

¹²⁷ Cf. *supra*, tableau L09-3, 2.A.1.b. : « Travailler sur la personnalisation de l'expression à partir de l'appréciation de chefs-d'œuvre » (reprise du texte de 1999 au même niveau).

¹²⁸ Ces indications parlent simplement d'apprentissage « *au contact des chefs-d'œuvre* » [*meihitsu ni fureru*], et « *à travers eux* » [*meihitsu o tōshite*] (cf. Monkashō dir. 2009.12, p.110) : 「『名筆を生かした表現』とは、名筆のよさや美しさをもとにして表現することである。それを『理解し、工夫する』とは、名筆を通して書の伝統と文化についての理解を深めるとともに、それを背景として表現を工夫することである。／取り上げる名筆としては、漢字の書や仮名の書に加え、漢字と仮名の調和した表現を見ることのできる古典として、例えば、『万葉集』や『和漢朗詠集』等の平安時代の書写本、鎌倉時代以降の墨跡や宸翰等の表現、明治時代以降の文士や文人、志士等の多様な書風などがあげられる。これらに触れることで名筆のよさや美しさを理解し、漢字仮名交じりの書の多様な表現にいかしていくこともできる」（「漢字仮名交じりの書」「書道 I」）。Au niveau II, le *Commentaire* suggère également (*ibid.*, p.122-123) le recours à des manuscrits anciens d'œuvres littéraires, ou à des inscriptions sur rouleaux de peinture [*emaki kotobagaki*] (celui de 1999 ne fournissait pas d'exemples) : 「例えば、平安時代以降の漢字と仮名が一つの典籍の中に渾然一体となって調和している古典文学や絵巻詞書などの書写本があげられる」（「漢字仮名交じりの書」「書道 II」）。

¹²⁹ Dans le chapitre sur l'artogriphie de son rapport du 17 janvier 2008 (p.100, note 2), la *Chūkyōshin* conditionnait en effet « la construction d'une existence épanouie au déploiement de l'imagination dans la concrétisation de pensées personnelles ».

¹³⁰ Cf. Monkashō dir. 2009.12, p.112 (*kanji*) & 115 (*kana*).

¹³¹ *Ibid.*, p.120 : 「 […] 創作の指導については、臨書での学習を基礎として、生徒が主体的に、工夫を重ねて表現することで自己実現をし、達成感を味わえるようにすることが大切である」（「内容の取扱い」「書道 I」）。

Cette phrase ne figurait pas dans le *Commentaire* de 1999. Au passage, on constate que la remarque qui soulignait dans la suite de ce paragraphe la spécificité de la GEM n'apparaît plus. Le texte reprend (*ibid.*, p.112) par contre les habituelles mises en garde contre le technicisme gratuit : 「臨書学習が技術習得のみに偏ったものに陥らないように注意しなければならない」（「漢字の書」「書道 I」）。

¹³² *Ibid.* : 「『臨書』とは、書の古典を見て習うことであり […]」。

La phrase correspondante ne parlait pas d'œuvres classiques en 1999 (cf. Monkashō dir. 1999.12, p.177) : 「『臨書』とは手本を見て習うことである」（「漢字の書」「書道 I」）。

domaine des *kana* concernant par exemple le type de pinceau à employer et la façon de s'en servir¹³³. Elles préconisent la fabrication manuelle de l'encre par frottis du bâtonnet sur la pierre [*maboku*], ainsi qu'un dosage modéré de l'encrage du pinceau permettant d'obtenir une ligne fluide, fine, régulière et tendue¹³⁴. Parallèlement à ces prescriptions normatives, la réforme de 2009 élargit la marge de diversification et d'adaptabilité des contenus. Cette orientation se traduit notamment par l'augmentation des graphies des sinogrammes abordables au niveau I. Ici encore s'opère un glissement du second niveau vers le premier, laissant latitude d'étudier les cinq graphies majeures dès le début de l'apprentissage, là où les consignes de 1999 n'autorisaient que la régulière, la courante et, à la rigueur, la scribe simple (cf. tableau L09-4) :

Tableau L09-4 : Programme de l'abord des graphies des <i>kanji</i> et des types de <i>kana</i> (2009)		
	Artographie I	Artographie II
Griphie en écriture mixte	<i>Kanji</i> : régulière et courante	<i>Kanji</i> : régulière, courante et cursive
	<i>Kana</i> : <i>hiragana</i> et <i>katakana</i>	<i>Kana</i> : <i>hiragana</i> et <i>katakana</i>
Griphie en sinogrammes	Régulière, courante et, éventuellement, cursive, scribe ou sigillaire	Régulière, courante, cursive, scribe, et sigillaire
Griphie en <i>kana</i>	<i>Hiragana</i> , <i>katakana</i> et <i>kana</i> non-standard	<i>Hiragana</i> , <i>katakana</i> et <i>kana</i> non-standard
Fait par nous à partir de Monkashô dir. 2009.3 (<i>nota bene</i> : il n'y a plus d'indications sur ce sujet au niveau III)		

Le rajout des graphies cursive et sigillaire se justifie par l'enseignement du processus de formation des *kana* ainsi que par la pratique de la gravure de sceaux¹³⁵. En valorisant la variété de

Toujours au niveau I, les rédacteurs du *Commentaire* de 2009 ont déplacé la remarque sur la nécessité de garantir « l'universalité » de l'expression grâce à l'étude des classiques à la fin du chapitre sur la griphie en *kanji*, après celle qui exhorte au respect de l'autonomie de l'apprenant (cf. Monkashô dir. 2009.12, p.114) : 「 [...] 生徒の主体性を尊重することが大切である。／指導に当たっては、漢字の古典の美とその技法を生かして自己を表出するような普遍性に裏打ちされた美を生み出すことができるようにすることが大切である」 (「漢字の書」)。

Deux pages plus loin (*ibid.*, p.116), les consignes relatives à la griphie en *kana* se concluent de manière à peu près identique, mais en mettant davantage l'accent sur la tradition nationale : 「 [...] 生徒の主体性を尊重することが大切である。／指導に当たっては、仮名の書が我が国の伝統に立脚していることを理解させ、仮名の古典のもつ伝統的な美を感受するとともに、それを新たな表現に生かすことができるようにすることが大切である」。 Dernier détail, la phrase de la version de 1999 qui faisait de l'accroissement des capacités expressives le but de la copie de modèles (cf. Monkashô dir. 1999.12, p.177) a disparu.

¹³³ Cf. Monkashô dir. 2009.12, p.114 : 「『仮名の書』では小筆を用いることが多いが、弾力がよく利いて、まとまりのよいものが適している。穂の長さにもよるが、穂先から3分の1ほどをおろして用いることが一般的である」 (「書道 I」)。

¹³⁴ *Ibid.* : 「小字で書く場合は墨も少量でよく、仮名の書に必要な暢達した線質を得るためにも、必ず磨墨することを心がけたい。なお、含墨量が多すぎると、伸びやかな張りのある線が出ない。一方、渴筆時には線が荒れやすい。ほどよい含墨で、最後まで筆を進めることが肝要である」。

¹³⁵ *Ibid.*, p.119 : 「草書は『(3) 仮名の書』の学習を深めるため、篆書は内容の取扱いの(4)で篆刻を扱うよう配慮すると示したため、新たに加えることができた」とした (「内容の取扱い」「書道 I」)。

Cette ouverture ne doit cependant pas inciter à privilégier les graphies facultatives – cursive, scribe et sigillaire – au détriment des fondamentales – régulière et courante – (*ibid.*) : 「 [...] この場合の草書、隸書及び篆書の指導は、

l'expression, la mesure vise à mieux prendre en compte les particularités individuelles, ainsi qu'à offrir un aperçu plus complet du champ artographique¹³⁶. Accessoirement, elle contribue aussi à renforcer la cohérence interne des programmes du niveau I, qui toléraient déjà l'abord des cinq graphies majeures des sinogrammes du côté de l'appréciation¹³⁷. Les textes de 2009 promeuvent également dès le stade débutant les pratiques graphiques de type artisanal :

Les consignes, qui jusqu'à présent stipulaient : « on pourra notamment ajouter au programme l'art des sceaux », indiquent maintenant : « on s'efforcera d'aborder l'art des sceaux, la gravure de caractères, *etc.* ». / Le genre d'expression évoqué ici comprend, outre l'aspect tridimensionnel des divers types de gravure de signes d'écriture, les éléments artisanaux de la graphie sur poterie, des caractères teints, *etc.* Ce point des nouvelles directives engage donc à inclure autant que possible lesdits contenus dans la programmation. En artographie I, où l'on se concentre sur les apprentissages basiques, ceci amènera à cultiver la volonté de mise en application du savoir-faire graphique [*sho*] dans la vie courante, et fournira une occasion de réfléchir aux relations de la graphie avec les autres domaines artistiques¹³⁸.

Cet accent sur les aspects artisanaux de l'expression graphique reflète l'avis de la *Chûkyôshin*, qui invoquait en particulier leur importance sur le plan de la culture traditionnelle¹³⁹. *A priori*, qui ne se féliciterait de voir l'enseignement faire cas de la multiplicité des facettes de la graphie, ou des motivations individuelles des élèves ? Allant dans le sens d'un enrichissement et d'une personnalisation des apprentissages, ces louables intentions conviennent assurément à la nature du niveau I, large vitrine de la discipline. Mais une telle prolifération des activités ne risque-t-elle pas de surcharger le programme ? Les enseignants disposent-ils réellement du temps nécessaire pour réaliser les ambitions d'un niveau I « super-concentré », où ils doivent traiter les trois domaines de l'expression, jongler entre graphie utilitaire, artistique et artisanale, sans pour autant oublier

楷書や行書に優先するものではない。基礎的な楷書及び行書の学習を充実させることが大切である」。

¹³⁶ *Ibid.*, p.111 & 119 : 「書体は、楷書及び行書を扱うものとし、生徒の特性等を考慮して、草書、隸書及び篆書を加えることもできるとしていることから、さらに表現形態も多彩となる」（「漢字の書」「書道 I」111 頁）。「楷書、行書、草書、隸書及び篆書の 5 つの書体の学習は総合的に書に対する理解を深めるために必要である [...]」（「内容の取扱い」「書道 I」119 頁）。

Les discussions de la *Chûkyôshin* soulignaient le poids de ces diverses graphies dans la vie culturelle nipponne (cf. site du ministère, 6^{ème} séance du groupe sur l'art, le 4 septembre 2007, doc.2) : 「篆書・隸書・草書などが日本人の文化の中にあるということを学ぶ必要がある。領域の中で自由に扱えるようにしてほしい」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryu/07101608/001.htm (consulté le 26 juin 2016)

¹³⁷ Cf. Monkashô dir. 2009.12, p.191 : 「[...]『書道 I』の表現の指導では、漢字は楷書、行書及び平易な隸書となっているが、鑑賞の指導では 5 つの漢字の書体とその成立について指導することができる」（「鑑賞」「書道 I」）。

Au passage, on relève dans ce document (*ibid.*, p.118) une allusion inédite à l'alphabet coréen *hangul* : 「[...] 朝鮮半島においては、15 世紀にハングル文字が作られている」（「鑑賞」「書道 I」）。

¹³⁸ *Ibid.*, p.119. Le matériel de gravure se trouve détaillé p.112.

¹³⁹ Cf. rapport du 17 janvier 2008, p.100-101 : 「表現領域については、書の伝統文化としての位置付けからも、篆刻や刻字等の立体に対する視点を重視するようにする」。

d'intensifier les travaux d'appréciation ¹⁴⁰ ? N'y a-t-il pas quelque contradiction à vouloir, comme dans l'extrait ci-dessous, concilier alourdissement du programme et apologie de l'autonomisation de l'apprenant ?

La formule « activités larges et variées » n'incite pas simplement à proposer l'expérience d'une multitude de pratiques. À la base, elle implique que chaque élève développe, en fonction de motivations individuelles et à partir d'angles divers, une pratique artistique autonome ¹⁴¹.

À cet égard, et bien que la notion demeure essentielle au-delà du département des arts ¹⁴², les chapitres sur l'artographe des textes de 2009 parlent moins d'autonomie que ceux de 1999, les occurrences de la terminologie correspondante y retombant au niveau de 1989 (cf. F, tableaux A1 et A2 ¹⁴³). Ce décroissement résulte sans doute de trois facteurs. Il semble d'abord que l'on ait regroupé et condensé les allusions à ce genre de préoccupations à la fin de la partie consacrée aux enseignements artistiques (où elles ne figuraient pas jusque-là), dans l'expression suivante :

Afin de former une attitude autonome, on prendra en compte les particularités des élèves, et on s'efforcera de permettre un apprentissage fondé sur des problématiques appropriées ¹⁴⁴.

Il se peut ensuite que les rédacteurs aient considéré l'idée d'autonomie suffisamment ancrée dans la culture scolaire pour ne plus éprouver le besoin d'y revenir aussi systématiquement qu'en 1999, époque où elle constituait encore une relative nouveauté. Enfin, l'accent mis cette fois sur le besoin de renforcement des fondamentaux ¹⁴⁵ et sur la tradition a probablement relégué les

¹⁴⁰ Le travail sur l'appréciation est censé s'enrichir encore (cf. Monkashô dir. 2009.12, p.116 : 「今回の改訂においても鑑賞の指導を一層重視しており、生徒が楽しく書にかかわるという視点から、生徒一人一人に自由で楽しい鑑賞を体験させることが求められている」(「鑑賞」「書道 I」)。

Cette orientation suit elle aussi une recommandation de la *Chûkyôshin* (cf. rapport du 17 janvier 2008, p.100-101) : 「『書道 I』においては、[...] 感じ取る力や思考する力を一層豊かにする観点から、鑑賞の学習が充実して行われるようにする」。

¹⁴¹ Cf. Monkashô dir. 2009.12, p.8. Le passage figurait déjà tel quel dans le *Commentaire* de 1999 (cf. Monkashô dir. 1999.12, p.10).

¹⁴² Par exemple, on trouve comme précédemment 8 citations de l'autonomie dans le texte des règles générales (cf. Monkashô dir. 2009.3, p.15-24).

¹⁴³ Pour l'ensemble de la section sur les matières artistiques, il n'y a plus que 5 occurrences de ce vocabulaire (dont 3 en artographe), contre 9 en 1999 (dont 4 en artographe), et 11 en 1989 (dont 4 en artographe). La comparaison de ces chiffres laisse croire que la notion d'autonomie n'a plus cours dans les autres disciplines du département. L'impression est démentie par une lecture du *Commentaire*, dans lequel on trouve 20 mentions de l'autonomie en musique, 23 en arts plastiques, et 26 en artisanat. On peut cependant dire que l'artographe, avec 31 occurrences, est bien celui des 4 domaines qui met le plus l'accent sur l'idée d'autonomie.

¹⁴⁴ Cf. Monkashô dir. 2009.3, p.15-24. L'ancien point de la mise en place des contenus qui encourageait « la construction autonome de démarches de réalisation personnelle » aux niveaux I et II a disparu. Celui que nous traduisons ci-dessus correspondait à un autre, précédemment inclus aux niveaux II et III (Monkashô dir. 2009.12, p.137) : 「従前は、『音楽 I』、『美術 I』、『工芸 I』及び『書道 II』において同様の規定を設けていたが、今回の改訂において、学習指導要領第 2 章第 7 節芸術第 3 款にまとめて示すこととした」(「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取り扱い」)。

¹⁴⁵ À cet égard, le rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016 rapporte des critiques se demandant si « la réforme de 1999 n'a pas amené les professeurs à hésiter dans leur enseignement à cause d'un respect excessif de l'autonomie

questions d'autonomisation au second plan. Ceci conforte la sensation que la refonte de la loi-cadre sur l'éducation aura exercé une influence plus déterminante sur la réforme de l'enseignement graphique au lycée qu'en primaire ou au collège, en particulier à travers la célébration de l'héritage traditionnel national.

Interrogée sur les orientations de la réforme éducative à venir en novembre 2014¹, la Commission consultative centrale sur l'éducation [*Chûkyôshin*²], se penche sur le sujet, et, après avoir sollicité l'avis de cinquante associations³ ainsi que des citoyens ordinaires⁴, rend son rapport final sur les curricula de la maternelle, du primaire et du secondaire le 21 décembre 2016⁵. Ledit compte-rendu ébauche la ligne générale des programmes scolaires japonais pour les années 2020. Il reconduit les principes directeurs du système actuel : développement de la force de vie et de l'autonomie de l'élève, valorisation de la culture traditionnelle, prise en compte des réalités de la vie sociale et de l'idée d'éducation tout au long de la vie, possibilités d'aménagements curriculaires au niveau de chaque établissement, *et cetera*. Les enseignements doivent favoriser l'acquisition des savoirs et techniques, des capacités de réflexion, de jugement et d'expression, ainsi que d'attitudes

¹ Pour le texte de la convocation de la Commission consultative centrale sur l'éducation, voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (consulté le 2 juillet 2016)

² Voir la liste (datée du 15 février 2015) des 30 membres (enseignants, chefs d'établissements, représentants d'entreprises, élus locaux, journalistes, *etc.*) dont un tiers de femmes, sur le site du ministère : 「明石要一 (千葉敬愛短期大学学長、千葉市教育委員会委員、千葉大学名誉教授)、生重幸恵 (特定非営利活動法人スクール・アドバイス・ネットワーク理事長、一般社団法人キャリア教育コーディネーターネットワーク協議会代表理事)、小川正人 (放送大学教養学部教授、東京大学名誉教授)、尾上浩一 (公益社団法人日本PTA全国協議会会長)、小原芳明 (玉川大学学長)、帯野久美子 (株式会社インターアクト・ジャパン代表取締役、大阪市教育委員会委員)、亀山郁夫 (名古屋外国語大学学長)、河田悌一 (日本私立学校振興・共済事業団理事長)、菊川律子 (放送大学特任教授・福岡学習センター所長)、北山禎介 (三井住友銀行取締役会長)、五神真 (東京大学大学院理学系研究科長・理学部長、東京大学大学院理学系研究科物理学専攻教授)、小室淑恵 (株式会社ワーク・ライフバランス代表取締役社長)、櫻井よしこ (公益財団法人国家基本問題研究所理事長)、志賀俊之 (日産自動車株式会社代表取締役副会長)、篠原文也 (政治解説者、ジャーナリスト)、竹宮恵子 (京都精華大学学長、漫画家)、田中庸恵 (千葉県市川市教育委員会教育長)、田邊陽子 (日本大学法学部准教授)、永田恭介 (筑波大学学長)、中根滋 (学校法人東京理科大学理事長)、成田真由美 (公益財団法人東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会理事)、羽入佐和子 (お茶の水女子大学学長)、林文子 (横浜市長)、坂東真理子 (昭和女子大学学長)、日比谷潤子 (国際基督教大学学長)、福田純子 (練馬区立中村西小学校校長)、牧野正幸 (株式会社ワークスアプリケーションズ代表取締役最高経営責任者)、無藤隆 (白梅学園大学子ども学部教授兼子ども学研究科長)、山田啓二 (京都府知事)、米田進 (秋田県教育委員会教育長)」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/meibo/1355059.htm (consulté le 29 juin 2017)

Les divers groupes de travail spécialisés dépendant de cette structure se composent de personnalités qui n'appartiennent pas à cette liste-ci.

³ Mais pas de sociétés de recherche sur un type d'enseignement particulier (excepté l'éducation physique) Ces consultations, orales ou écrites, ont lieu courant octobre et novembre 2016 (cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.2, note 1).

⁴ 2974 commentaires auraient ainsi été adressés à la Commission (*ibid.* note 2).

⁵ *Yôchien, shôgakkô, chûgakkô, kôtôgakkô oyobi tokubetsu shien gakkô no gakushû shidô yôryô nado no kaizen oyobi hōsaku ni tsuite (tōshin)* : 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び方策等について (答申)」

Voir le document sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (consulté le 2 juillet 2016)

Pour les compléments et annexes qui se greffent sur ce rapport, voir le site ci-après.

Cf. https://ictconnect21.jp/news_161228_001/ (consulté le 2 juillet 2016)

d'investissement actif ⁶ dans un apprentissage « autonome [*shutaiteki ni*], dialectique et approfondi », selon la formule qui revient tel un *leitmotiv* ⁷. L'octroi du droit de vote aux mineurs de dix-huit ans ⁸ accroît en particulier l'attention portée à l'autonomie de l'apprenant ⁹, laquelle doit désormais faire l'objet d'une évaluation plus rigoureuse ¹⁰. Ces préoccupations se répercutent également sur la formation continue des enseignants ¹¹, difficile à assurer dans un contexte de départs massifs à la retraite ¹². La Commission consultative centrale n'en souligne pas moins la

⁶ Cf. loi sur l'éducation scolaire, article 30, point 2 (texte s'appliquant au primaire et secondaire) : 「[...] 生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」。

Cf. <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/23-2monita/30-2.pdf> (consulté le 27 juillet 2017)

Voir aussi le rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.28-31.

⁷ *Ibid.*, p.47-48 : 「子供たちは、このように、主体的に、対話的に、深く学んでいくことによって、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解したり、未来を切り拓くために必要な資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができる。また、それぞれの興味や関心を基に、自分の個性に応じた学びを実現していくことができる。／こうした学びの質に着目して、授業改善の取組を活性化しようというのが、今回の改訂が目指すところである。平成 26 年 11 月の諮問において提示された『アクティブ・ラーニング』については、子供たちの『主体的・対話的で深い学び』を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした」。

Bien sûr, les trois qualificatifs susdits sont à envisager conjointement, et non séparément (cf. Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.20) : 「[...]『主体的な学び』、『対話的な学び』、『深い学び』の三つの視点は、一つずつ独立して考えるものではなく、それぞれの視点から学習・指導を捉え直すことによって、一体として改善・充実が図られるものである」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/10/12/1377096_1.pdf (consulté le 21 septembre 2017)

⁸ Première consultation électorale concernée : sénatoriales du 10 juillet 2016. Dans son rapport du 21 décembre 2016 (p.5), la *Chûkyôshin* se félicite à ce sujet d'un taux de participation élevé : 「選挙権年齢が引き下げられてから初の選挙となった第 24 回参議院議員通常選挙における 18 歳の投票率は若年層の中では高い割合となり、選挙を通じて社会づくりに関わっていくことへの関心の高さをうかがわせた」。

Ledit taux n'a pourtant atteint que 51,3%, ce qui reste inférieur à la moyenne générale (54,7%). Le rapport « oublie » en outre de préciser que la participation des jeunes de 19 ans n'a pas dépassé 42,3%, ce qui fait une moyenne de « seulement » 46,8% pour les 18-19 ans (cf. site Wikipedia en japonais).

Cf. <https://ja.wikipedia.org/wiki/第24回参議院議員通常選挙> (consulté le 25 juin 2017)

Les lycéens japonais sont au demeurant peu optimistes quant à leur capacité de transformer l'environnement social, à en croire un sondage comparatif de 2009 (cité sur le document ministériel ci-après, p.43), donnant le taux de réponses affirmatives à la proposition « Mon action contribuera peut-être à améliorer la société » : USA = 69,8% ; Corée du Sud = 68,4% ; RPC = 62,7% ; Japon = 30,1%.

Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_4_2.pdf (consulté le 27 juillet 2017)

⁹ Cf. rapport du 21 décembre 2016 de la *Chûkyôshin*, p.43 : 「議会制民主主義を定める日本国憲法の下、民主主義を尊重し責任感をもって政治に参画しようとする国民を育成することは学校教育に求められる極めて重要な要素の一つであり、18 歳への選挙権年齢の引下げにより、小・中学校からの体系的な主権者教育の充実を図ることが求められている」。

¹⁰ *Ibid.*, p.62 : 「評価の観点のうち『主体的に学習に取り組む態度』については、学習前の診断的評価のみで判断したり、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動で評価したりするものではない。子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる。／[...] こうした姿を見取るためには、子供たちが主体的に学習に取り組む場面を設定していく必要があり、『アクティブ・ラーニング』の視点からの学習・指導方法の改善が欠かせない」。

¹¹ *Ibid.*, p.66 : 「教員研修自体の在り方を、『アクティブ・ラーニング』の視点で見直すことなども提言している」。

¹² *Ibid.*, p.14 : 「特に近年では、大量退職・大量採用の影響などにより、地域や学校によっては、30 代、40

nécessité de renforcer *leadership* et fonctions managériales au sein des établissements¹³. Au passage, on remarquera que le rapport emploie la notion de « moule » [*kata*] avec une connotation négative, pour dénoncer le dogmatisme de certaines options pédagogiques¹⁴. En outre, l'autonomisation du sujet s'inscrit à l'intérieur du cadre de la construction identitaire nationale. Hostiles à la promotion d'un nationalisme étriqué¹⁵, les membres de la *Chûkyôshin* estiment néanmoins que le juste positionnement de l'Archipel sur l'échiquier d'un monde globalisé suppose une « japonisation » de la population nipponne amenant celle-ci à embrasser les valeurs de la culture traditionnelle¹⁶. Cette aspiration patriotique imprégnera largement les futures directives¹⁷.

代の教員の数が極端に少なく、学校内における年齢構成の不均衡が生じており、初任者等の若手教員への指導技術の伝承が難しくなっているとの指摘もある。

¹³ *Ibid.*, p.66 & 67 : 「学校が家庭・地域とも連携・協働しながら、新しい学習指導要領等の理念を実現していくためには、園長・校長のリーダーシップの発揮をはじめとする学校のマネジメント機能の強化が必要であり、例えば、教育委員会が実施している管理職研修を見直し、教職大学院をはじめとした大学と連携することなども考えられる」(66頁)。「[...] 校長又は園長のリーダーシップのもと、『カリキュラム・マネジメント』を中心に学校の組織運営を改善・強化していくことや、教育課程の実施をはじめとした学校運営を行うために、コミュニティ・スクールや、様々な地域人材との連携・協働を通じて、地域で支えていくことなどについても、積極的に進めていくことが重要である。／[...] 各学校において、教科等横断的な視点で教育課程の編成に当たることのできるミドルリーダーの育成も急務であり、そのためには研修の充実のみならず、長期的な育成の視点を持った人事配置の工夫も重要となる」(67頁)。

¹⁴ *Ibid.*, p.48-49 : 「平成26年11月の諮問以降、学習指導要領等の改訂に関する議論において、こうした指導方法を焦点の一つとすることについては、注意すべき点も指摘されてきた。つまり、育成を目指す資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念などである。我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢に支えられていることは確かであるものの、これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねないのではないかとの指摘を踏まえての危惧と考えられる」。

Ce discours vaut également pour l'enseignement de la morale (*ibid.*, p.224) : 「専門家会議では、『考え、議論する道徳への転換』に向けて求められる質の高い多様な指導方法の例示として、ア. 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、イ. 問題解決的な学習、②道徳的行為に関する体験的な学習を指導方法の例を挙げている。これらは独立した指導の『型』を示すわけではなく、それぞれに様々な展開が考えられ、またそれぞれの要素を組み合わせた指導を行うことも考えられることとしている」。

Voir aussi les Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.20 : 「『アクティブ・ラーニング』の視点からの学習・指導の改善・充実においては、『主体的・対話的で深い学び』の実現が大切であり、『～法』、『～型』といった特定の学習活動や学習スタイルの固定化や普及を求めているものではなく、画一的な指導にならないよう留意して、指導方法の不断の見直しや改善を求めていることを踏まえることが大切である」。 Voir encore ce commentaire de Miyazawa Masaaki (6^{ème} séance du groupe de travail sur le japonais de la *Chûkyôshin*, le 20 avril 2016) : 「[...] 今、一つ型のお話が出ましたけれども、型にはまり過ぎて、違った方向での型はまずいかもしれませんが、先ほど出た思考の型だとかいろんなあるべき型の姿はやはり存在を認めていくという、そういう形を作った方がいいのかなと」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/siryu/1383675.htm (consulté le 15 juillet 2017)

¹⁵ Le patriotisme « mondialiste » est une valeur constante de la politique éducative. Voir par exemple le *Commentaire des directives de la morale pour le collège* (cf. Monkashô dir. 2017.7 [morale], p.58) : 「[...] 国を愛することは、偏狭で排他的な自国賛美ではなく、国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚と責任をもって、国際貢献に努めようとする態度につながっている点に留意する必要がある」。

Cf. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2016/01/08/1356257_5.pdf (consulté le 21 septembre 2017)

Le *Commentaire* précédent (cf. Monkashô dir., 2008.9) adoptait *grosso modo* la même formulation (p.62).

Cf. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/08/10/1282846_2.pdf (consulté le 21 septembre 2017)

¹⁶ Cf. le rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.40 : 「グローバル化の中で世界と向き合うことが求められている我が国においては、自国や他国の言語や文化を理解し、日本人としての美德やよさを生かしグ

Elle offre en outre des possibilités d'exploitation évidentes sur le plan de la promotion de la culture graphique du pays¹⁸.

Concernant les disciplines programmées, le compte-rendu de la Commission met l'accent sur les apprentissages langagiers¹⁹, à commencer par celui du japonais²⁰. Il s'agit en l'occurrence de

ローバルな視野で活躍するために必要な資質・能力の育成が求められている。[...] 古典や歴史、芸術の学習等を通じて、日本人として大切にしてきた文化を積極的に享受し、我が国の伝統や文化を語り継承していきけるようにすること、様々な国や地域について学ぶことを通じて、文化や考え方の多様性を理解し、多様な人々と協働していくことができるようにすることなどが重要である。

Voir aussi les Conclusions du groupe de travail sur les arts (26 août 2016), p.16 : 「グローバル化する社会の中で、子供たちには、芸術を学ぶことを通じて感性等を育み、日本文化を理解して継承したり、異文化を理解し多様な人々と協働したりできるようになることが求められている。このため、音楽や美術、工芸、書の伝統や文化を尊重し、実感的な理解を深めていくことが重要である。／その際、生活の中に息づいている我が国の伝統や文化に目を向け、学校において体験的な学習を行い、我が国の伝統や文化と現代の生活とのつながりが実感できるよう、特定の教科だけでなく、複数の教科等による学習の連携を図るなど、指導の充実・改善を図り、総合的な視点から我が国の伝統や文化を捉えて指導することが重要である。例えば、歌詞については、日本語の抑揚や句読点への意識、歌われている情景や心情を想像することなど、国語科と連携して学習することが考えられる。また、我が国の屏風や掛け軸、器などの作品については、絵や書、焼き物などが扱われていたり、当時、日常に使われていた道具であったりすることから、芸術系教科・科目間や他教科等と連携して学習することが考えられる」。

¹⁷ Cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/morale], p.61 : 「[...] 現在、私たちが抱えている問題、例えば環境や資源、食糧や健康、危機管理など、どれも一地域や一国内にとどまる問題ではないことを踏まえ、広く世界の諸情勢に目を向けつつ、日本人としての自覚をしっかりとつことも重要である」。

Il est aussi question de l'hymne national en musique, ainsi que du respect des drapeaux nationaux dans l'enseignement de société (cf. Monkashô dir. 2017.3 [primaire], p.45, 106 & 170) : 「国歌『君が代』は、いずれの学年においても歌えるよう指導すること」（「音楽」106頁）。「[...] 我が国の国旗と国歌の意義を理解し、これを尊重する態度を養うとともに、諸外国の国旗と国歌も同様に尊重する態度を養うよう配慮すること」（「社会」45頁）。「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」（「社会」170頁）。

On trouve enfin des éléments traditionalistes du côté de la matière d'économie domestique, à propos d'habitat, d'habillement et d'alimentation (*ibid.*, p.120) : 「内容の『B衣食住の生活』については、次のとおり取り扱うこと。ア 日本の伝統的な生活についても扱い、生活文化に気付くことができるよう配慮すること。[...] (オ) については、和食の基本となるだしの役割についても触れること」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf (consulté le 21 septembre 2017)

Signalons à ce propos que l'UNESCO a inscrit la gastronomie japonaise [*washoku*] au patrimoine culturel immatériel de l'humanité en 2013 (voir le document ci-dessous).

Cf.

<https://ich.unesco.org/fr/RL/le-washoku-traditions-culinaires-des-japonais-en-particulier-pour-feter-le-nouvel-an-00869> (consulté le 12 juillet 2017)

¹⁸ Voir à ce titre l'intervention de Nagano Hideaki lors de la 6^{ème} séance du groupe de travail sur les arts de la *Chûkyôshin* (le 23 février 2016), où il dépeint le Japon comme *leader* mondial en matière linguistique (cf. site du ministère) : 「[...] やはり書道の方は、日本の確かに伝統文化であり、中国の書を学ぶということももちろんあるんですが、つくづくこう言語体系ということを見たときに、小学校では平仮名、片仮名、漢字ということを読んで、発達段階に応じて漢字に変換していくという、こんな表音文字と表意文字ということ言えば、こんなにスムーズな言語体系を持っている国はないと思うんですね。／それを芸術まで昇華させているという国は、[...] 世界をリードする文化を持っていると言っているのではないかなと。少し広く取り過ぎているかもしれませんが、もはや諸外国へのキャッチアップではなく、世界をリードする役割を期待されていると。世界に冠たる言語文化を、私は日本は持っているのではないかなと。そこに書道というものが、一つの美としての最終ゴールというものを持っている国ではないかなと」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/1383617.htm (consulté le 15 juillet 2017)

Alors que les Américains de la CIE et de l'USEMJ (ainsi que nombre de Japonais) la considéraient comme un handicap (cf. B.I.4. & B.II.5.3.), la complexité du système d'écriture nippon devient ici un atout.

¹⁹ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.36 : 「言語活動については、現行の学習指導要領の下、全

hausser les compétences de littératie, dont les récentes enquêtes domestiques et internationales (OCDE) attestent la relative faiblesse²¹, ainsi que de répondre aux besoins des enfants allophones²². Parallèlement, l'enseignement des langues étrangères entre dans une nouvelle dimension, avec la proposition d'instaurer une matière authentique dotée d'horaires renforcés à compter de la cinquième année du primaire²³. Commandé par le phénomène de mondialisation²⁴, l'ajustement

ての教科等において重視し、その充実を図ってきたところであるが、今後、全ての教科等の学習の基盤である言語能力を向上させる観点から、より一層の充実を図ることが必要不可欠である。／特に言葉を直接の学習対象とする国語教育及び外国語教育の果たすべき役割は極めて大きい」。

²⁰ Dans la liste (datée de décembre 2015) des 20 membres (dont seulement 4 femmes) du groupe de travail sur l'enseignement du japonais (essentiellement composé d'universitaires), on trouve le nom du spécialiste de grammaire Miyazawa Masaaki, professeur à l'Université de Yamanashi (cf. site du ministère) : 「荒瀬克己 (大谷大学文学部教授)、井田由美 (日本テレビアナウンス部専任部次長)、氏原基余司 (江戸川大学メディアコミュニケーション学部教授)、大野泰弘 (練馬区立関町北小学校長)、北原保雄 (新潟産業大学長) [主査]、北村薫 (作家、早稲田大学文学学術院文化構想学部教授)、児玉忠 (宮城教育大学教授)、酒井邦嘉 (東京大学大学院総合文化研究科教授)、佐藤和彦 (東京都立西高等学校副校長)、島田康行 (筑波大学人文社会系教授・アドミッションセンター長)、高木展郎 (横浜国立大学教育人間科学部教授) [主査代理]、高木まさき (横浜国立大学教育人間科学部長・教育学研究科長)、中村和弘 (東京学芸大学准教授)、西一夫 (信州大学学術研究院教育学系教授)、野秋愛美 (浜松市立庄内小学校・庄内中学校 [庄内学園] 校長)、藤森裕治 (信州大学学術研究院教育学系教授)、宮澤正明 (山梨大学大学院教育学研究科教授)、森田盛行 (公益社団法人全国学校図書館協議会理事長)、横山真貴子 (奈良教育大学教授)、吉田裕久 (安田女子大学教授)」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/meibo/1364745.htm (consulté le 29 juin 2017)

²¹ Cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/japonais], p.6 : 「PISA 2012 (平成 24 年実施) においては、読解力の平均得点が比較可能な調査回以降、最も高くなっているなどの成果が見られたが、PISA 2015 (平成 27 年実施) においては、読解力について、国際的には引き続き平均得点が高い上位グループに位置しているものの、前回調査と比較して平均得点が有意に低下していると分析がなされている。これは、調査の方式がコンピュータを用いたテスト (CBT) に全面移行する中で、子供たちが、紙ではないコンピュータ上の複数の画面から情報を取り出し、考察しながら解答することに慣れておらず、戸惑いがあったものと考えられるが、そうした影響に加えて、情報化の進展に伴い、特に子供にとって言葉を取り巻く環境が変化する中で、読解力に関して改善すべき課題が明らかとなったものと考えられる。／全国学力・学習状況調査等の結果によると、小学校では、文における主語を捉えることや文の構成を理解したり表現の工夫を捉えたりすること、目的に応じて文章を要約したり複数の情報を関連付けて理解を深めたりすることなどに課題があることが明らかになっている」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/08/02/1387017_2_1.pdf (consulté le 22 septembre 2017)

²² Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.8 : 「近年では、外国籍の子供や、両親のいずれかが外国籍であるなどの、外国につながる子供たちも増加傾向にあり、その母語や日本語の能力も多様化している状況にある。こうした子供たちが、一人一人の日本語の能力に応じた支援を受け、学習や生活の基盤を作っていけるようにすることも大きな課題である。／ [...] 公立学校に在籍する外国人児童生徒は 37,095 人であり、その約 4 割が日本語指導を必要としている。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒も近年急増している。日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校は、全体の 2 割となっており、自治体の割合としては約 5 割に達している」。

Voir aussi Monkashô dir. 2017.3 [collège], p.10 : 「海外から帰国した生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある生徒に対する日本語指導／ア 海外から帰国した生徒などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うものとする。／イ 日本語の習得に困難のある生徒については、個々の生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする」。

²³ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.89 : 「このような方向性を目指し、小学校高学年において『聞くこと』『話すこと』の活動に加え、『読むこと』『書くこと』を含めた言語活動を展開し定着を図り、教科として系統的な指導を行うためには、現行の外国語活動に必要な時間の倍程度となる年間 70 単位時間の時数が必要である。また、中学年における外国語活動については、従来の外国語活動と同様に年間 35 単

privilégie une approche communicative dans un esprit inspiré de celui du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL²⁵). L'anglais conserve un statut hégémonique²⁶, bien qu'une diversification apparaisse souhaitable²⁷. Une autre nouveauté remarquable concerne l'éducation morale, qui gagne elle aussi en importance. Les élèves doivent devenir capables de comportements éthiques essentiels à l'harmonisation du vivre-ensemble²⁸ ainsi qu'à la lutte contre la violence scolaire (brimades²⁹). À cet effet, la *Chûkyôshin* entérine la révision partielle des règles d'application de la loi sur l'éducation scolaire intervenue le 27 mars 2015, qui met en place dès les rentrées 2018 (primaire) et 2019 (collège) une « discipline spéciale de morale » se substituant aux « heures de morale » en vigueur jusqu'ici³⁰. En principe, la didactique délaissera l'inculcation moralisatrice à présent dominante³¹, pour privilégier la réflexion et le débat, agréant les divergences d'opinions³². *A priori* fort louable, cette vision philosophique libérale³³ paraît

位時間の時数が必要である」。

²⁴ *Ibid.*, p.193 : 「グローバル化が急速に進展する中で、外国語によるコミュニケーション能力は、これまでのように一部の業種や職種だけでなく、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、その能力の向上が課題となっている」。

²⁵ *Ibid.*, p.86-87 & 194.

²⁶ *Ibid.*, p.145 : 「外国語科においては、英語を履修させることを原則とすること」。

²⁷ *Ibid.*, p.199 : 「グローバル化が進展する中、日本の子供たちや若者に多様な外国語を学ぶ機会を提供することは、言語やその背景にある文化の多様性を尊重することにつながるため、英語以外の外国語教育の必要性を更に明確にすることが必要である」。

²⁸ *Ibid.*, p.219 : 「これからの時代においては、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人間としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を模索し続けるために必要な資質・能力を備えることが求められている。子供たちのこうした資質・能力を育成するために、道徳教育はますます重要になっていると考えられる」。

²⁹ À ce sujet, voir par exemple le *Commentaire des directives de la morale pour l'école élémentaire* (cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/morale], p.3) : 「今回の道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応であり、児童がこうした現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成していく上で、道徳教育も大きな役割を果たすことが強く求められた。道徳教育を通じて、個人が直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見つめ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、実践できるようにしていくなどの改善が必要と考えられる」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_12_1.pdf (consulté le 22 septembre 2017)

³⁰ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p. 219 : 「道徳教育については、平成 27 年 3 月に、学校教育法施行規則及び小・中学校の学習指導要領の一部改正が行われ、従来の『道徳の時間』が『特別の教科道徳』(以下『道徳科』という。)として新たに位置付けられた」。

La décision se base sur un compte-rendu du groupe de travail sur l'éducation morale de la Commission, daté du 21 octobre 2014 (à consulter sur le site du ministère) : 「道徳に係る教育課程の改善等について」

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (consulté le 14 juillet 2017)

³¹ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.224 : 「『主体的な学び』の視点からは、児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫することが求められる。／このため、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや、読み物教材の登場人物の心情理解のみに終始する指導、望ましいと思われることを言わせたり書かせたりすることに終始する指導などに陥らないよう留意することが必要である」。

³² *Ibid.*, p.219 : 「[...]『特別の教科』化は、多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるとい

extrêmement ambitieuse au vu des usages actuels³⁴. Nous verrons comment les intentions des autorités se concrétiseront sur le terrain. En tous cas, la « spécialité » de la matière réside surtout dans le fait que celle-ci ne donnera lieu à aucune évaluation quantifiée³⁵.

Le rapport de la Commission n'aborde que succinctement la question de l'enseignement graphique pré-lycéen, lui accordant à peine une phrase³⁶ dans son volet sur le japonais :

う認識に立ち、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考え、議論する道徳』へと転換を図るものである。小学校で平成 30 年度から、中学校で 31 年度から全面実施されることに向けて、全国の一つ一つの学校において、『考え、議論する道徳』への質的転換が、着実に進むようにすることが必要である」。

³³ La morale est l'unique domaine où le mot « liberté » est employé (cf. Monkashô dir. 2017.3 [primaire], p.146) dans les directives de 2017 pour le primaire (au dernier stade du cursus) : 「〔第 5 学年及び第 6 学年〕自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること」（「主として自分自身に関すること」）。

³⁴ À ce sujet, voir Rodolphe Diot 2016. Ajoutons qu'il n'est pas simplement question de philosopher, mais aussi d'apprendre le respect des règles sociales et des bonnes manières (cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.7) : 「平成 27 年 3 月に行われた道徳教育に関する学習指導要領一部改正に当たっては、多様な人々と互いを尊重し合いながら協働し、社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナーを学び、規範意識などを育むとともに、人としてよりよく生きる上で大切なものとは何か、自分はどのように生きるべきかなどについて考えを深め、自らの生き方を育てていくことなどの重要性が指摘されている」。

³⁵ *Ibid.*, Annexe 16-1, p.93 : 「道徳教育、道徳科の意義、特質から、これらの要素を分節して評価を行うことはなじまない」。

Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_3_3_1.pdf (consulté le 14 juillet 2017)

Voir également Monkashô dir. 2017.6 [primaire/morale], p.105 : 「児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」。

³⁶ À cet égard, le document se montre sensiblement plus volubile sur l'utilisation des TIC, ce qui pourrait faire craindre un report des priorités – et donc des attributions horaires (cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.38 & 90-91) : 「情報技術の基本的な操作については、インターネットを通じて情報を得たり、文章の作成や編集にアプリケーションを活用したり、メールや SNS を通じて情報を共有することが社会生活の中で当たり前となっている中で、小学校段階から、文字入力やデータ保存などに関する技能の着実な習得を図っていくことが求められる。／また、身近なものにコンピュータが内蔵され、プログラミングの働きにより生活の利便さや豊かさがもたらされていることについて理解し、そうしたプログラミングを、自分の意図した活動に活用していけるようにすることもますます重要になっている。将来どのような職業に就くとしても、時代を超えて普遍的に求められる『プログラミング的思考』などを育むプログラミング教育の実施を、子供たちの生活や教科等の学習と関連付けつつ、発達の段階に応じて位置付けていくことが求められる。その際、小・中・高等学校を見通した学びの過程の中で、『主体的・対話的で深い学び』の実現に資するプログラミング教育とすることが重要である。／また、社会生活の中で ICT を日常的に活用することが当たり前の世の中となる中で、社会で生きていくために必要な資質・能力を育むためには、学校の生活や学習においても、日常的に ICT を活用できる環境を整備していくことが不可欠である」（38 頁）。「特に、情報技術の基本的な操作については、小学生の 1 分間当たりのキーボードでの文字入力数が平均 5.9 文字であることなども踏まえながら、文字入力やデータ保存などに関する技能の着実な習得を小学校段階から図っていくことが求められる。第 3 学年の国語科におけるローマ字学習や、総合的な学習の時間において身に付ける学び方、社会科における資料活用、算数における図形やグラフの作成、理科における実験・観察の記録等の学習とも関連付けながら、着実な習得を図っていくことが必要である」（90・91 頁）。

Le point a d'ailleurs été soulevé par Miyazawa Masaaki dès la séance inaugurale du groupe de travail sur le japonais (le 19 novembre 2015) : 「〔…〕情報化社会ということで、パソコンや、それから携帯—携帯と言わないんですかね、スマホと言った方がいいんですかね—そういうものを使う社会になって、そういう中で手で字を書くということが極端に減少してきたと。それが学校教育の中にもそういう考え方が出てきて、手でもう字を書かなくてもいいんじゃないのかという極端な話も出てくるような時代になったわけですけども、やはり文字を獲得したり、あるいは先ほど来のお話の中で言語を獲得、言葉を獲得するという手段としましては、やはり手で書くということがいかに重要であるか、これは認知科学の方でも手で書いて覚えている、あるいは記憶しているというようなことが言われております。そういうことも、これからさらに重視していかなければならないのではないかとこのように思います」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/3/068/siryu/1383625.htm (consulté le 15 juillet 2017)

Il importe que la jonction avec l'artographie [*shodô*] du département des arts du lycée s'effectue en douceur, grâce à l'approfondissement de la compréhension des origines ou du développement culturel des signes d'écriture (en primaire et au collège), ainsi que des applications graphiques dans la réalité de la vie sociale et quotidienne, ou de la diversité de la culture des caractères (au lycée ³⁷).

On entend donc resserrer les liens entre les cursus ³⁸, opération qui accentue la fonction charnière de celui du collège ³⁹, et dont la réalisation passera notamment par le biais du savoir et de l'appréciation ⁴⁰. Quant au côté du lycée, on ne dispose pas à ce jour des consignes rénovées, et nous en reparlerons plus bas.

1. 31 mars 2017 : Directives éducatives pour le primaire ⁴¹

Le projet des directives pour le primaire et le collège (généralités) paraît le 14 février 2017 ⁴², et les autorités publient la version définitive des textes (légèrement remaniés en fonction des commentaires publics reçus de la mi-février à la mi-mars ⁴³) le 31 mars 2017. Comme jusqu'à

³⁷ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.125.

³⁸ Voir à ce propos le point 6 du chapitre 1 du rapport (*ibid.*, p.120-123) : 「学校段階間の接続」

³⁹ Cf. Conclusions du groupe de travail sur le japonais (26 août 2016), p.13 : 「[...] 書写については、手本を模倣するだけの学習のみではなく、小学校段階では、平仮名、片仮名、漢字の由来や、点画(はね、払い等)、字形などの特質を理解して書くこと、中学校段階では、文字文化の多様性や表現の豊かさを理解して効果的に書くことなど、高等学校段階の国語科及び芸術科(書道)の学習につながる、用具・用材を含めた文字文化についての理解を深める指導を充実することが求められる」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377097.pdf (consulté le 29 juin 2017)

Voir aussi l'intervention de Miyazawa Masaaki lors de la 8^{ème} séance du groupe de travail sur le japonais, le 31 mai 2016 (cf. site du ministère) : 「[...] 『なお、小・中学校においては、文字の由来や文字文化に対する理解』云々というふうにございます。今回、脚注が入って、高等学校の芸術科とのつながりということで入れていただきました。[...] 中高連携という書写教育などでは一番重要な部分ですけれども、現行の学習指導要領では、中学校が高等学校の内容を少し受けるというような、私の言葉で言うと、のりしろができたというふうに表示しているんですけれども、その部分がさらに充実するなということで、非常に重要な記述になっているというふうに思っています」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/siryu/1383679.htm (consulté le 15 juillet 2017)

⁴⁰ Cf. Conclusions du groupe de travail sur les arts (26 août 2016), p.13 : 「鑑賞領域においては、国語科(書写)における文字文化についての学習を発展させ、文字や芸術としての書の伝統と文化を、歴史的背景、生活や社会、諸文化などとの関わりから捉えるようにする」。

⁴¹ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô* : 『小学校学習指導要領』

Cf. Monkashô dir. 2017.3 [primaire]. Voir le site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/08/02/1387017_2_1.pdf (consulté le 24 juin 2017)

À notre connaissance, les directives et commentaires de 2017 n'ont pour l'instant pas paru sur papier. Il faut donc se référer aux versions numérisées mises en ligne par le ministère. Aucune ne mentionne le nom des contributeurs. Pour les commentaires officiels sur le primaire, voir la liste sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm (consulté le 22 septembre 2017)

⁴² Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/activity/detail/2017/20170214.htm (consulté le 15 juillet 2017)

⁴³ Il y aurait eu au total plus de 11 000 commentaires. Quant aux quelques 130 modifications apportées, elles portent essentiellement sur des détails de formulation. Voir à ce sujet les sites ci-dessous.

présent, les documents définissent un cadre général contraignant mais pas totalement uniformisateur⁴⁴. Les consignes pour l'école élémentaire doivent entrer en application simultanément pour l'ensemble du cursus en 2020⁴⁵. Outre l'enseignement anticipé de la morale évoqué plus haut, le ministère prévoit des aménagements en troisième et quatrième années pour celui des langues étrangères à compter de 2018⁴⁶. Globalement, le volume horaire augmente d'une heure à partir de la troisième année, en raison de cet ajout de cours d'anglais (cf. F., tableau P17-1). En morale, les discours de la *Chûkyôshin* sur l'expression libre de points de vue possiblement conflictuels laissent ici place à des prescriptions sur les salutations, le discernement du bien et du mal, l'obéissance aux règles de la vie collective et des lois, ou encore le respect des traditions et l'amour de la patrie⁴⁷. On aura probablement jugé la tenue de disputes philosophiques prématurée au stade du primaire⁴⁸.

Cf. <https://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id=185000878&Mode=2> (consulté le 16 juillet 2017)

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/04/05/1383995.pdf (consulté le 16 juillet 2017)

⁴⁴ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.21 : 「[...] 学習指導要領等は、教育の内容及び方法についての必要かつ合理的な事項を示す大綱的基準として、法規としての性格を有している。一方で、その適用に当たって法規としての学習指導要領等に反すると判断されるのは、例えば、学習指導要領等に定められた個別具体的な内容項目を行わない場合や、教育の具体的な内容及び方法について学校や教員に求められるべき裁量を前提としてもなお明らかにその範囲を逸脱した場合など、学習指導要領等の規定に反することが明白に捉えられる場合である。そのため、資質・能力の育成に向けては、学習指導要領等に基づき、目の前の子供たちの現状を踏まえた具体的な目標の設定や指導の在り方について、学校や教員の裁量に基づく多様な創意工夫が前提とされているものであり、特定の目標や方法に画一化されるものではない」。

⁴⁵ Cf. Monkashô dir. 2017.3 [primaire] (page non-numérotée) : 「学校教育法施行規則（昭和 22 年文部省令第 11 号）第 52 条の規定に基づき、小学校学習指導要領（平成 20 年文部科学省告示第 27 号）の全部を次のように改正し、平成 32 年 4 月 1 日から施行する」。

⁴⁶ *Ibid.*, p.2. De façon générale, les établissements ont la latitude d'intégrer les nouveaux programmes dès 2018 (cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.95) : 「小・中学校においては、各学校の判断により、平成 30 年度から先行して新課程の内容の全部又は一部について次期学習指導要領による教育課程の編成・実施ができることとする」。

⁴⁷ Cf. Monkashô dir. 2017.3 [primaire], p.12-13) : 「各学年段階においては、次の事項に留意すること。／(1) 第 1 学年及び第 2 学年においては、挨拶などの基本的な生活習慣を身に付けること、善悪を判断し、してはならないことをしないこと、社会生活上のきまりを守ること。／(2) 第 3 学年及び第 4 学年においては、善悪を判断し、正しいと判断したことを行うこと、身近な人々と協力し助け合うこと、集団や社会のきまりを守ること。／(3) 第 5 学年及び第 6 学年においては、相手の考え方や立場を理解して支え合うこと、法やきまりの意義を理解して進んで守ること、集団生活の充実を努めること、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重すること」。

⁴⁸ Le *Commentaire* correspondant (cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/morale], p.90) parle bien de « discussions » [giron] collectives : 「教材や体験などから感じたこと、考えたことをまとめ、発表し合ったり、話し合いなどにより異なる考えに接し、多面的・多角的に考え、協同的に議論したりするなどの工夫をする。／ウ 道徳的諸価値に関わる様々な課題について議論を行い自分との関わりで考察できるような工夫をする」。

Mais il faut attendre le collège (*ibid.* 2017.7 [morale], p.81 & 91) pour qu'il soit question de « débats » [tôron] : 「話し合いは、生徒相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話し合いが行われるよう工夫する。座席の配置を工夫したり、討論形式を進めたり、ペアでの対話やグループによる話し合いを取り入れたりするなどの工夫も望まれる」(81 頁)。「生徒は他者と討論することなどを通して、自分の意見と他の生徒の意見を突き合わせて、どこが同じでどこが違うのかなどを確かめることができる」(91 頁)。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/07/04/1387018_11_2.pdf

Les objectifs du japonais s'allongent par rapport à 2008 :

On s'efforcera de cultiver selon les modalités ci-dessous les dispositions et capacités à s'exprimer de manière appropriée, en mettant en œuvre, à l'aide du langage, points de vue et façons de penser basés sur une compréhension exacte du japonais. Il faudra à cet égard

1. rendre capable de saisir les caractéristiques de la langue nécessaire à la vie quotidienne, et d'employer celle-ci opportunément ;
2. élever les capacités de communication avec autrui dans le quotidien, en cultivant compétences réflexives et imaginatives ;
3. éveiller la conscience de la force de la langue, développer l'instinct linguistique, favoriser la perception de l'importance du japonais, et encourager une attitude de respect envers celui-ci ainsi que la volonté de se perfectionner dans son utilisation ⁴⁹.

On demande en particulier d'encourager l'épanouissement de points de vue personnels ⁵⁰. En six ans, les enfants apprendront 1026 sinogrammes, soit vingt de plus qu'auparavant ⁵¹. Les concepteurs du menu insistent sur l'enrichissement du vocabulaire ⁵² ainsi que sur la lecture, maintenant abordée dans deux rubriques séparées ⁵³. Après la présentation des visées pour chaque couple d'années ⁵⁴, le texte des directives enchaîne sur celle des contenus, selon la configuration suivante (cf. tableau P17-2) :

Tableau P17-2 : Structure des directives du japonais en primaire (2017)

(consulté le 17 juillet 2017)

⁴⁹ Cf. Monkashô dir. 2017.3 [primaire], p.14.

⁵⁰ Cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/japonais], p.9 : 「 […] 全ての領域において、自分の考えを形成する学習過程を重視し、『考えの形成』に関する指導事項を位置付けた」。

⁵¹ Ceci est surtout dû à l'ajout de *kanji* utilisés dans les noms de départements – aimer sa patrie suppose sans doute que l'on sache écrire correctement le nom de sa localité d'origine ou de résidence (*ibid.*, p.9) : 「 […] 都道府県名に用いる漢字 20 字を『学年別漢字配当表』の第4学年に加えるとともに、児童の学習負担に配慮し、第4学年、第5学年、第6学年の配当漢字及び字数の変更を行った」。

Pour les détails, cf. *ibid.*, p.17-18, ainsi que le site ci-dessous.

Cf. <http://id.fnsr.info/2017/02/18/kyo-kan-2017/> (consulté le 3 juillet 2017)

⁵² Cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/japonais], p.8 : 「中央教育審議会答申において、『小学校低学年の学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがある』と指摘されているように、語彙は、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となる言語能力を支える重要な要素である。このため、語彙を豊かにする指導の改善・充実を図っている。／語彙を豊かにするとは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化などへの理解を通して、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語彙の質を高めることである。このことを踏まえ、各学年において、指導の重点となる語句のまとまりを示すとともに、語句への理解を深める指導事項を系統化して示した」。

Pour les détails, cf. *ibid.*, p.18-19.

⁵³ *Ibid.*, p.10 : 「中央教育審議会答申において、『読書は、国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つである。』とされたことを踏まえ、各学年において、国語科の学習が読書活動に結びつくよう〔知識及び技能〕に『読書』に関する指導事項を位置付けるとともに、『読むこと』の領域では、学校図書館などを利用して様々な本などから情報を得て活用する言語活動例を示した」（「読書指導の改善・充実」）。

⁵⁴ Voir le tableau synthétique dans le même document, p.14.

1. Objectifs	[...]
2. Contenus	Savoirs et techniques (1) Points concernant les particularités de la langue et son emploi / [...] (2) Points relatifs au traitement des informations contenues dans les énoncés oraux et écrits / [...] (3) Points portant sur la culture linguistique nationale 1. Culture linguistique traditionnelle 2. Origines et transformations de la langue 3. Graphe [<i>shosha</i>] 4. Lecture
	Capacités de réflexion, de jugement et d'expression 1. Expression orale et écoute / [...] 2. Écriture [<i>kakukoto</i>] / [...] 3. Lecture / [...]
Fait par nous à partir de Monkashô dir. 2017.3 [primaire], p.14-17	

Les « paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais » de l'ancienne version ont disparu, et la graphe [*shosha*] figure dorénavant parmi les « points portant sur la culture linguistique nationale ⁵⁵ ». Les indications à son sujet n'enregistrent apparemment que des retouches minimales (cf. tableau P17-3 ⁵⁶).

Tableau P17-3 : Points portant sur la culture linguistique nationale ; (3) Graphe [<i>shosha</i>] (2017)			
	Point a	Point b	Point c
1 ^{ère} et 2 ^{ème} années	Écrire dans une position adéquate, en tenant correctement les instruments.	Graphe avec soin, en respectant l'ordre du tracé, et en faisant attention à la manière d'écrire les points et traits ainsi qu'à la forme des caractères.	Écrire correctement les caractères, en se concentrant sur les jonctions ou croisements des points et traits, ainsi que sur leurs dimensions et directions.
3 ^{ème} et 4 ^{ème} années	Équilibrer la forme des signes d'écriture en ayant compris leur construction.	Écrire en se concentrant sur la taille ainsi que sur l'alignement des <i>kanji</i> et des <i>kana</i> .	Approfondir la compréhension de la manière de piloter les points et traits, en étant notamment attentif à la pression du pinceau.

⁵⁵ *Waga kuni no gengo bunka ni kansuru jikô* : 「我が国の言語文化に関する事項」
Sur ces changements structurels, cf. *ibid.*, p.6-8.

⁵⁶ Scission de l'ancien point 2 en 1^{ère} et 2^{ème} année, inversion des points 2 et 3 en 5^{ème} et 6^{ème} années, etc.

5 ^{ème} et 6 ^{ème} années	Écrire en déterminant la taille et l'alignement des caractères en fonction de la surface du papier, ainsi qu'en pensant à la vitesse d'exécution.	Piligrifier en pensant au mouvement de la pointe du pinceau, ainsi qu'à l'enchaînement des points et traits.	Écrire en choisissant les instruments selon les objectifs, et en exploitant leurs particularités.
Fait par nous à partir de Monkashô dir. 2017.3 [primaire], p.15, 18 et 21			

En ce qui concerne la mise en place des contenus susmentionnés, les consignes demandent que l'on encourage les écoliers à appliquer les acquis dans le quotidien⁵⁷, et garantissent, comme auparavant, une trentaine d'heures annuelles d'entraînement pilogriphique à compter de la troisième année⁵⁸. Jusqu'ici, rien que de très habituel⁵⁹. Or le *Commentaire* pour le japonais publié en juin 2017⁶⁰ introduit discrètement une innovation de taille :

Afin d'enseigner à griphier « en faisant attention à la manière d'écrire les points et traits ainsi qu'à la forme des caractères », comme on le demande en première et seconde années (point b.), on s'efforcera de mettre en œuvre une pédagogie susceptible d'améliorer les capacités à manier les outils d'écriture de manière adéquate. Il est donc souhaitable de procéder à des aménagements qui permettront d'améliorer au plus tôt les aptitudes stylogriphiques, en recourant notamment à des exercices au pinceau à eau [*suisho yôhitsu*]. D'une manipulation aisée, cet instrument [*suisho yôhitsu*] possède une grande souplesse, et la trace qu'il laisse s'évanouit lorsqu'elle sèche. Exploiter une telle particularité pour répéter les mouvements du tracé des points et traits depuis son attaque jusqu'à sa terminaison (arrêts, décollements, balayages) contribuera à consolider l'habitude d'une écriture stylogriphique appropriée aux besoins de l'étude et de la vie quotidienne. L'apprentissage de l'emploi du pinceau à eau [*suisho yôhitsu*] permettra de surcroît une transition douce vers l'entraînement proprement

⁵⁷ Le *Commentaire* pour le japonais (cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/japonais], p.164) fournit à cet égard quelques exemples tels que prise de notes, confection d'affiches d'exposés, rédaction manuelle de courriers, ou encore pratique traditionnelle de la pilogriphie du nouvel an [*kakizome*] : 「文字を正しく整えて書くことができるようにすることに加えて、書写の学習で身に付けた資質・能力を、各教科等の学習や生活の様々な場面で積極的に生かす態度を育成することを求めている。様々な場面とは、例えば、学習した内容をノートに書いたり調べたことを模造紙にまとめたりすること、親しい人に手紙を書くことなどが考えられる。また、我が国の伝統文化である書き初めに取り組むことなどを通して、書写の能力が生活の中の様々な行事に生きていることを実感することも大切である」。

⁵⁸ Cf. Monkashô dir. 2017.3 [primaire], p.25-26. En 1^{ère} et 2^{nde} années, on utilise le crayon à papier et les feutres (cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/japonais], p.52). Concernant le choix des instruments d'écriture au dernier stade du cursus, la liste comprend crayon à papier, feutres, pilogriphie, stylo à bille ou stylo-pinceau (*ibid.*, p.130).

⁵⁹ Pour une explication des consignes, voir le compte-rendu d'une conférence de Nagano Hideaki in *Shodô bijutsu shinbun*, no.1104, 1^{er} août 2017, p.4 : 「1年生から『水書』、どう指導?! / 『水書、毛筆じゃない』 / 長野氏 都小書研・研修会で力説」

⁶⁰ *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen* : 『小学校学習指導要領解説 国語編』

Cf. Monkashô dir. 2017.6 [primaire/japonais].

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387017_2_1.pdf (consulté le 30 juin 2017)

pilographique qui débute en troisième année ⁶¹.

L'extrait vante les mérites d'un instrument jusqu'alors uniquement employé par certains enseignants dans les démonstrations de la façon d'écrire les caractères exécutées au tableau. Selon la documentation disponible, la suggestion d'un recours audit outil remonterait à une intervention faite par Miyazawa Masaaki lors d'une séance du groupe de travail sur le japonais de la *Chûkyôshin*, fin mai 2016 ⁶². De fait, avec son matériel moins lourd, moins encombrant, moins salissant et – probablement – plus économique, la pilographie à l'eau permet de contourner quelques uns des défauts reprochés depuis un siècle à sa consœur à l'encre. L'originalité tient ici au fait que l'outillage graphique ainsi loué n'a aucune raison d'être hors du contexte éducatif. En tant que tel, il ne remplit pas de fonction utilitaire dans la vie courante, et ne jouait jusqu'à présent pas de rôle dans le domaine artographique nippon. On hésitera même à en parler comme d'un outillage réellement « graphique » si l'on part du postulat que l'écriture sert avant tout à inscrire un message langagier sur un support afin d'en prolonger la transmission dans l'espace et le temps (*scripta manent*, disait Caius Titus). Car, au contraire du sillage encre du pilographe ordinaire ⁶³, l'une des vertus essentielles de l'empreinte du pinceau à eau réside précisément dans l'impermanence de celle-ci ⁶⁴. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'habituer d'abord les enfants à « tirer à blanc », avant de leur distribuer des munitions réelles. La soudaine apparition de « l'hydrographie » dans les

⁶¹ *Ibid.*, p.164-165.

⁶² Cf. 8^{ème} séance du groupe de travail de la *Chûkyôshin* sur le japonais, 31 mai 2016 (site du ministère) : 「 [...] 手で文字を書くということで、視覚的には字そのものの形、いわゆる字形です。それから触覚といいますと、筆には圧力をかけて、そして線が生じるということで、これは我々の言葉で言うと、筆圧だとか、用筆というような言葉に置き換えられるだろうと。そして、更に運動感覚ということになりますと、書くスピード感あるいはリズム感、そういうものに置き換えられるだろうというふうに思います。これらが達成されると、それなりの字が書けるようになると思うんですけども、現在の書写の学習においては、これらを満たすだけの学習内容にはちょっとになっていないような気がするんです。特に硬筆と毛筆との関係において、ややもすると、硬筆は硬筆、毛筆は毛筆と、毛筆は硬筆を基礎を養うというふうにはなっていないんだけれども、そういうふうになっているかどうかというのは、ちょっとクエスチョンマークということです。／そこで、さらにこの趣旨は生かしながら、毛筆と硬筆との架け橋になるような用具を用意して、そして学習するということが今後の関連を図るのに非常に重要ではないかというふうに思います。学習具の改善も少し考えていただければというふうに思います。／具体的に言いますと、軟筆ということで、水書きで早い時期に、いわゆる上下動を感得することができる用具です。そういうものによって三次元の動きを早くから感得できるというような方法を考えていく必要があるのではないかというふうに思います。／学会や研究発表などでも、研究会においても、そのエビデンスは相当紹介されておりますし、今後、書写教育で取り上げるべきものだろうと。／そしてまたこれは、先ほども文字文化とは何ぞやというような話をしましたけれども、小中高を通して文字文化というものを捉えていくということであれば、またそのような学習具の工夫が必要になるだろうと。そしてさらには、過去の文字文化の理解にもつながっていくのではないかというふうに思いました」。

⁶³ Une des dénominations traditionnelles de la pilographie est *jubokudô*, qui signifie littéralement « voie de l'inscription dans le bois ». Elle vient d'une anecdote légendaire selon laquelle la force du pinceau de Wang Xizhi était telle que l'encre des caractères tracés par le graphiste sur une table aurait pénétré le bois jusqu'à près d'un centimètre de profondeur (voir le traité chinois d'artographie *Shuduan* écrit par Zhang Huaiguan en 727) : 「晋帝時、祭北郊、更祝版、工人削之、筆入木三分」 (『書断』列伝第二「王羲之」張懷瓘)。

⁶⁴ Pour se faire une idée de cette « hydrographie », voir la vidéo ci-dessous (site youtube). Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=Z29U7xKGhG4> (consulté le 5 juillet 2017)

instructions ministérielles fait suite à des recherches – forcément concluantes⁶⁵ – menées dans le cadre d’associations telles que la Conférence pour la promotion de l’enseignement graphique (cf. C.II.2.3.9.), la *Zenshoken* (*ibid.* 2.3.4⁶⁶) et autres⁶⁷, parfois épaulées par des éditeurs de livres scolaires comme la maison Mitsumura⁶⁸. On retrouve parmi les promoteurs de ces projets des personnalités comme Nagano Hideaki ou Miyazawa Masaaki, les deux graphistes qui ont participé aux travaux de la *Chûkyôshin*⁶⁹. Pour l’instant, le recours au pinceau à eau ne fait l’objet que d’une recommandation et non d’une obligation. En outre, les deux experts susmentionnés insistent sur le fait que le maniement de l’hydrogriphe ne doit pas devenir un but en soi⁷⁰. Nul doute cependant que la préconisation donne à la cause des partisans de l’extension de la pilogriphie aux classes

⁶⁵ Pour un compte-rendu de ce type d’expérimentation, voir le bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1047, 15 février 2015, p.1 : 「小学低学年に “毛筆授業” / 全書研部会、検証実験 / 指導要領改訂視野 / 筆ペン・水書き、効果クッキリ」

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=391> (consulté le 6 juillet 2017)

⁶⁶ Voir le rapport du comité spécial de la *Zenshoken* sur les deux premières années du primaire (2015) : 「小学校低学年 (第1・2学年) に対する毛筆 (軟筆) 指導・導入に関する研究及び検証」 (特別研究員会小学校部会 2015 報告書)

Cf. <https://gyoseki.musashino-u.ac.jp/msuhp/KgApp?chosyoudid=ykmkgoodggy&chosyoseq=71> (consulté le 6 juillet 2017)

Voir à ce sujet l’article du bimensuel *Shodô bijutsu shinbun* no.1062, 15 octobre 2015, p.1 : 「緒に就く『書写』の実証研究 全書研が実践報告 “低学年毛筆指導”」

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=1375> (consulté le 6 juillet 2017)

Voir aussi (sur le site ci-dessous) un autre compte-rendu de recherches exposé lors du congrès national de la *Zenshoken* de 2016 (Saitama) : 「小学校低学年毛筆 (軟筆) 導入研究授業報告」高橋ちあき (長崎県川棚町立石木小学校校長) ・鈴木佳子 (埼玉県さいたま市立三室小学校教諭)、2016年8月26日

Cf. <http://shizuoka.shoshashodo.com/zenshoken2016> (consulté le 6 juillet 2017)

⁶⁷ Cf. Miyazawa Masaaki in *Shodô bijutsu shinbun*, no.1091, 15 janvier 2017, p.1 : 「全日本書写書道教育研究会 (全書研) や全国大学書写書道教育学会での近年の調査や実践研究によって、小学校低学年段階においても、弾力性のある学習具 (水筆や毛筆など) に親しむことで点画の書き方を意識することにつながるものが、分かっている」。

⁶⁸ Voir le document mis en ligne par ladite maison d’édition.

Cf. http://www.mitsumura-tosho.co.jp/material/pdf/kyokasyo/syogaku/shosha/kyouzai/kouhoushi_s5710.pdf (consulté le 6 juillet 2017)

⁶⁹ Miyazawa Masaaki (accessoirement haut responsable de la JACSE) fait également partie de l’équipe rédactionnelle des manuels de griphie édités chez Mitsumura (cf. site de l’éditeur) : 「編集委員 : 宮澤正明 (山梨大学教授)、青山由紀 (筑波附属小学校教諭)、住川英明 (鳥取大学教授)、中村史朗 (滋賀大学教授)、樋口咲子 (千葉大学教授)、藤井浩治 (広島県尾道市立栗原小学校教頭)、松本健作 (元静岡県静岡市立副織小学校校長)」 (「書写」)。

Cf. http://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_shosha/henshuiin/index.html (consulté le 4 juillet 2017)

⁷⁰ En ce qui concerne Nagano Hideaki, voir l’article cité plus haut, note 59. Quant à Miyazawa Masaaki, lire l’extrait d’un discours adressé par lui à des directeurs d’écoles privées de griphie [*shojuku*] (cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1112, 15 décembre 2017, p.10) : 「[...] 注意しなければならないのは、『水書用筆』で文字を書かせて、文字の形がどうこうということまでやりなさいと言っている訳ではないということです。ここのところを取り違えてはいけません。あくまでも、弾力のある用具でハネやハライ、線が太くなったり細くなったりということを体験させてくださいということなのです。そしてそれを鉛筆にも応用し、ハネやハライを書く時に活かしていくことが求められていると言えます。／ですから、書塾などでこれを拡大解釈して、低学年で学ぶ漢字や平仮名を『水書用筆』で書かせ、字形の良し悪しを評価するようなことをされますと、学校での『書写』と乖離してしまいますから、それは行き過ぎということになります。／もっとも、子供たちもハネやハライ、太い線や細い線が出せたら、わあ嬉しいとなるでしょう。そうしたら当然、習った字を書いてみようとするかもしれません。文字を書くことへの興味関心として、それはそれで、とてもよいことです。ですから今後は、書塾でもぜひ、この『水書用筆』を低学年の子供たちの遊び的道具として、置いて頂くといいと思います」 (『書統』総会特別講演 (抄) 『書写書道を支えるこれからの書塾指導』)。

initiales du cursus élémentaire un coup de pouce significatif. Les intéressés ne s’y trompent pas, et saluent l’évolution avec un optimisme d’autant plus compréhensible⁷¹ que l’absence d’indications explicites dans l’énoncé des directives avait occasionné quelques inquiétudes chez ceux d’entre eux⁷² qui prévoyaient déjà, en amont de l’annonce officielle de la réforme, d’organiser les stages nécessaires à la formation des enseignants, et d’éditer la documentation afférente⁷³. Katô Yûji considère que la réforme implique un salutaire changement de paradigme, schématisé dans une figure qui montre la transformation d’une structure superposée en configuration concentrique (cf. F, schéma 1⁷⁴). Or, bien qu’admettant la gageure que représente l’adaptation à la mutation ainsi

⁷¹ Pour une réaction, cf. *ibid.*, no.1102, 1^{er} juillet 2017, p.1 : 「小学 1～2 年『書写』で「軟筆指導、実現へ 新『指導要領解説』公表 文科省『水書用筆等』導入例示／文部科学省は 6 月 21 日、『小学校学習指導要領解説』と『中学校学習指導要領解説』をホームページで公表した。[…] このうち国語編は 181 頁。書写・書道教育界の悲願である小学校低学年の授業での「毛筆」「軟筆」の使用についても『水書用筆等』という表現で例示されて、大きな前進が期待できる運びとなった」。

Voir aussi le commentaire de Nagano Hideaki *in ibid.*, no.1104, 1^{er} août 2017, p.1 : 「このたび告示された新しい『学習指導要領』と、合わせて公表された『解説書』では、小学校低学年の書写の『内容の取扱い』に、『水書』の導入を柱とするかなり踏み込んだ改訂が行われました。これは言うてみれば、昭和 43 年に『毛筆』が小学校 3 学年から必修になったこと以来の一大慶事ではないかと、私は個人的に思っております」。

⁷² C’est avec circonspection que Katô Yûji (vice-président de la *Zenshoken*) anticipe, en février 2017, sur la révision qui approche (cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1093, 15 février 2017, p.2) : 「[…]『内容の取扱い』に、『第 1・及び第 2 学年の(3)のウの(イ)の指導については、適切に運筆する能力の向上につながるよう指導を工夫すること』が新設されたが、この記述について『運筆』と合わせて考えてみると、弾力性のある学習具(水筆や毛筆など)に親しむことで、点画の書き方(書の一回性)を意識することにつながり、文字文化の一端を体験することにもなることだろう。／ただ、今回の改訂案で今後、『毛筆』とか『水筆』とかをどの範囲で指導することになってくるのかは、後日、文科省から出されるいわゆる『解説書』を見なければ、軽々に判断できない」。

Quant à l’éditorialiste (Kayahara Susumu ?) de ce numéro du bimensuel (*ibid.*, p.1), il s’avoue décontenancé par la frilosité des nouvelles directives : 「素朴な感想としては、『あの小学校低学年への毛筆指導はどうなったの?』という受け止めが大勢と思われるが、これは加藤氏の一文にもあるように、『解説書』が出てこないと文科省の考えを即断はできないようだ」(「風信帖」)。

Aussi lance-t-il un appel aux partisans de la griphie au pinceau, exhortant chacun à profiter de la fenêtre ouverte aux commentaires publics par le ministère pour aider ce dernier à vaincre sa timidité (*ibid.*) : 「そこでだが、せっかく文科省が『意見を聞かせて』と門戸を開いているのだから、ここは書道界、専門家の立場で専門的な意見を、熱意を込めて届けたらどうだろう。[…] 言うまでもなく書道界には、長年にわたって幼児や低学年児童に毛筆指導してきた経験者は決して少なくないのだから、その経験知見を踏まえて、ぜひ意見を届けてほしい。▶とにかくここは、50 年に一度のチャンスが、あと僅か一カ月だけ扉が開いている状態！無にしないで！と提案しておきたい」。

⁷³ Cf. Nagano Hideaki *in Shodô bijutsu shinbun*, no.1092, 1^{er} février 2017, p.2 : 「今後の具体的な実践と研究活動の計画を、以下に簡潔にまとめておきたい。／[…]『小学校低学年に何らかの内容が示されたとするならば』、ということ的前提に、①全国で実技講習会の計画と実施、②その際のテキストの作成、③その事業を行うための組織の編成と協力団体の結成、などの推進」。

⁷⁴ Pour les explications du schéma, cf. Katô Yûji *in Shodô bijutsu shinbun*, no.1093, 15 février 2017, p.1 : 「[…] 全体を通して読むと、『書写』との関連で新たに、『我が国の言語文化に関する事項を身に付けることができるよう指導する』ことが、前面に押し出されているのが分かる。／具体的には、①小学校 1・2 年生での『点画の書き方』や『点画相互の接し方』及び『運筆』への言及、②中学校 3 年生での『多様な表現』、『文字文化の豊かさに触れ』などという、新たに加えられた指導事項が特筆される。／これらは、『文字文化』(『書写』を含む)の観点から、①は小学校における低学年と中学年の接続が図られているもので、②は中学校国語科『書写』と高校芸術科『書道』の間の接続、いわゆる『のりしろ』部分が大幅に強化され、改善が図られていると見ることができる。／参考に掲げた左図の A は、昭和 43 年から実施された学習指導要領で小学校 3 学年から『毛筆書写』が必修化されて以降今日まで、高校の芸術科『書道』との接続(のりしろ)は、重なり合う部分に位置するのが『書写』であったという関係を示したものである。／これに対して、今回の

secteur à un avenir florissant⁸⁰. Sur le plan économique, et à condition qu'ils sachent faire face à la demande de ce marché émergent en renouvelant leurs produits, fabricants et marchands de matériel pilogriphique n'ont rien à perdre à une évolution susceptible de diversifier leurs débouchés. Pour des raisons d'image, il faut juste qu'ils se gardent de sponsoriser les expériences d'hydrographie éducative de manière trop voyante⁸¹.

2. 31 mars 2017 : Directives éducatives pour le collège⁸²

La révision des consignes pour le collège intervient le même jour que celle qui concerne l'école élémentaire, avec une entrée en application prévue pour 2021⁸³. Les orientations générales s'inscrivent dans le prolongement de celles du primaire (provoquant en particulier la naissance d'une matière spéciale de morale), tandis que la répartition horaire ne subit aucune modification (cf. F., tableau C17-1). Parmi les points qui retiennent notre attention, il y a l'ajout de « la voie de la baïonnette » [*jûkendô*] à la liste des arts martiaux programmables⁸⁴, mesure qui suscita un temps quelque effervescence dans les médias⁸⁵. On relèvera également le souhait manifesté par la Commission consultative centrale – mais que ne mentionnent pas les directives – de s'attaquer au problème des activités sportives ou culturelles parascolaires, l'une des causes systémiques de la surcharge de travail des professeurs⁸⁶.

⁸⁰ On commence à trouver sur la Toile des sites de commerce en ligne de matériel hydrographique. Il est même question d'artistes experts dans ce domaine (cf. site ci-dessous).

Cf. <http://www.fudemop.com/sponji.html> (consulté le 5 juillet 2017)

⁸¹ Voir à ce sujet les admonestations de l'éditorialiste du *Shodô bijutsu shinbun* (no.1045, 15 janvier 2015, p.1) : 「現行の学校教育で、毛筆が3年生からと決められているのは、どのような根拠を基にしたものなのか全く不明で、実際には一部の書塾や競書誌でも、ずっと以前から園児に毛筆指導をスタートさせているところが少なくない。全書研も本気なのなら、そうした「先行実験」で実績のある書塾や競書誌に、開始年齢引き下げの共同実験や、事例の追跡調査に協力を求めたらいいだろう／ただ、学校の実験には、用品業界の参加だけは避けた方がいいのではないかな。過去の経験に学び、李下に冠を正さずである」(「風信帖」)。

⁸² *Chûgakkô gakushû shidô yôryô* : 『中学校学習指導要領』

Cf. Monkashô dir. 2017.3 [collège].

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf (consulté le 24 juin 2017)

⁸³ Cf. Monkashô dir. 2017.3 [collège], page non-numérotée : 「学校教育法施行規則(昭和22年文部省令第11号)第74条の規定に基づき、中学校学習指導要領(平成20年文部科学省告示第28号)の全部を次のように改正し、平成33年4月1日から施行する」。

⁸⁴ *Ibid.*, p.117 : 「『F 武道』については、柔道、剣道、相撲、空手道、なぎなた、弓道、合気道、少林寺拳法、銃剣道などを通して、我が国固有の伝統と文化により一層触れることができるようにすること」。

⁸⁵ Voir par exemple les articles sur les sites ci-dessous (*Huffington Post* et *Mainichi shinbun*).

Cf. http://www.huffingtonpost.jp/2017/03/31/jyukendo_n_15720040.html (consulté le 29 juillet 2017)

Cf. <https://mainichi.jp/articles/20170409/k00/00m/040/091000c> (consulté le 29 juillet 2017)

Il faut rappeler que cet art martial avait intégré les programmes scolaires nationaux en 1943 (cf. A.III.5., note 173).

⁸⁶ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.101 : 「部活動も含めた、子供の自主的・自発的な参加により行われるスポーツや文化、科学等に関する活動の実施に当たっては、教員の負担軽減の観点も考慮しつつ、地域や学校の実態に応じ、地域の人々の協力、社会教育施設や社会教育関係団体等、各種団体との連携など、生徒にとっても多様な経験の場となるよう、運営上の工夫を行うことが求められる。／OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)では、日本の教員の一週間当たりの勤務時間は参加国中、最長となっている。勤務時

En japonais, où les collégiens auraient des compétences de réflexion logique, d'analyse et d'expression individuelle insuffisantes⁸⁷, les visées d'ensemble imitent en grande partie celles établies pour le cursus élémentaire :

1. Rendre capable de saisir les caractéristiques de la langue nécessaire à la vie sociale, et d'employer celle-ci opportunément.
2. Élever les capacités de communication avec autrui dans la vie en société, en cultivant compétences réflexives et imaginatives.
3. Éveiller la conscience relative à la qualité de la langue, enrichir l'instinct linguistique, favoriser l'implication dans la culture langagière du Japon⁸⁸, et encourager une attitude de respect envers le japonais ainsi que la volonté de s'améliorer dans son utilisation⁸⁹.

La structure interne de la discipline, qui copie également la configuration adoptée en primaire, inclut les indications pour la grphie dans la rubrique des points portant sur la culture linguistique nationale (cf. tableau C17-2) :

Tableau C17-2 : Points portant sur la culture linguistique nationale ; (3) Grphie [<i>shosha</i>] (2017)		
	Point a	Point b
1 ^{ère} année	Tracer les <i>kanji</i> en graphie régulière, et équilibrer la forme des caractères en ayant assimilé la façon de les proportionner ou de les aligner.	Comprendre comment grphier les sinogrammes en graphie courante élémentaire, et utiliser celle-ci pour écrire des caractères familiers.
2 ^{ème} année	Écrire lisiblement et rapidement, en ayant compris comment tracer les sinogrammes en graphie courante,	Écrire en optant pour les graphies régulière ou courante en fonction des objectifs et des besoins.

間の内訳を見ると、授業時間は参加国平均と同程度であるが、課外活動(スポーツ・文化活動)の指導時間が長いという結果が出ている」。

Le compte-rendu fait référence aux résultats de l'enquête internationale TALIS, d'après lesquels les professeurs de collège japonais sont de loin les plus occupés au monde, avec 54 heures de travail hebdomadaires, dont seulement un tiers (18) passées à enseigner (cf. *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants*, OCDE, 2014, p.8 & 10).

Cf.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/guide-talis-2013-a-l-intention-des-enseignants_9789264216143-fr#page12 (consulté le 19 juillet 2017)

⁸⁷ Cf. Monkashô dir. 2017.6 [collège/japonais], p.6 : 「中学校では、伝えたい内容や自分の考えについて根拠を明確にして書いたり話したりすることや、複数の資料から適切な情報を得てそれらを比較したり関連付けたりすること、文章を読んで根拠の明確さや論理の展開、表現の仕方等について評価することなどに課題があることが明らかになっている」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2017/07/04/1387018_2_2.pdf (consulté le 22 septembre 2017)

⁸⁸ Il est à ce sujet question « d'arts du langage », dont la grphie ne fait vraisemblablement pas partie (*ibid.*, p.13) : 「我が国の言語文化に関わるとは、我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの、つまり、文化としての言語、また、それらを実際の生活で使用することによって形成されてきた文化的な言語生活、さらには、古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能などに関わることである」。

⁸⁹ Cf. Monkashô dir. 2017.3 [collège], p.14.

	ainsi que les <i>kana</i> assortis.	
3 ^{ème} année	Griphier efficacement, en se familiarisant avec la richesse de la culture des signes d'écriture [<i>moji bunka</i>] à travers ses diverses manifestations dans l'environnement.	
Fait par nous à partir de Monkashô dir. 2017.3 [collège], p.15, 18 et 21		

Le texte – ainsi que les explications sur la mise en place des contenus – reprend presque intégralement celui de la version précédente, modalités et dosage des pratiques pilogriphique et stylogriphique demeurant inchangés⁹⁰. À part une incitation plus forte à l'emploi de la graphie courante des *kanji* (première année, point b), on note que la formule retenue pour le dernier niveau s'étoffe, suggérant un renforcement du lien avec l'enseignement artogriphique lycéen⁹¹. La « culture des signes d'écriture » [*moji bunka*] engloberait, à en croire le *Commentaire* paru en juin 2017⁹², deux aspects : la genèse et l'évolution des signes d'écriture eux-mêmes, ainsi que l'histoire du rôle de ces derniers dans le développement culturel⁹³. Dans son interprétation, Katô Yûji envisage concrètement l'étude dès le collège des graphies sigillaire, scribe et cursive des sinogrammes, ainsi que des *kana* non-standard (abord sans doute limité à l'appréciation et à l'acquisition de connaissances livresques), ou encore du rapport entre le style griphique et la

⁹⁰ *Ibid.*, p.24 : 「ウ 書写の指導については、第2の内容に定めるほか、次のとおり取り扱うこと。／(ア) 文字を正しく整えて速く書くことができるようにするとともに、書写の能力を学習や生活に役立てる態度を育てるよう配慮すること。／(イ) 硬筆を使用する書写の指導は各学年で行うこと。／(ウ) 毛筆を使用する書写の指導は各学年で行い、硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導すること。／(エ) 書写の指導に相当する授業時数は、第1学年及び第2学年では年間20単位時間程度、第3学年では年間10単位時間程度とすること」。

Cf. Monkashô dir. 2017.6 [collège/japonais], p.140 : 「[...] 各学年に示した書写の授業時数に応じて、毛筆を使用する書写の指導と硬筆を使用する書写の指導との割合を各学校と生徒の実態に即して、適切に設定することが求められる」。

⁹¹ C'est ce que retient Miyazawa Masaaki dans une intervention faite lors de la 5^{ème} séance du groupe de travail de la *Chûkyôshin* sur le japonais, le 14 mars 2016 (cf. site du ministère) : 「[...] 文字文化の中学校のところでは、『文字文化の多様性や表現の豊かさ』と、この『表現の豊かさ』というところに下線が引かれておりますけれども、これは1つのパラ言語としての要素を私は考えています。今、中学校では、まだここまでは、やられる方はやっているかもしれませんが、非常に限られているだろうと。この要素は、高等学校の芸術科書道につながる部分だと思いますので、こういう要素をこれからも考えていってほしいなと思います」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/siryu/1383673.htm (consulté le 18 juillet 2017)

⁹² *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen* : 『中学校学習指導要領国解説 国語編』

Cf. Monkashô dir. 2017.6 [collège/japonais]

Cf. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1387018_2.pdf (consulté le 30 juin 2017)

Pour la liste des commentaires officiels sur les enseignements du collège, voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm (consulté le 22 septembre 2017)

⁹³ Cf. Monkashô dir. 2017.6 [collège/japonais], p.113 : 「文字文化とは、上代から近現代まで継承され、現代において実社会・実生活の中で使われている文字の文化であり、我が国の伝統や文化の中で育まれてきたものである。文字文化には、文字の成り立ちや歴史的背景といった文字そのものの文化と、社会や文化における文字の役割や意義、表現と効果、用具・用材と書き方との関係といった文字を書くことについての文化の両面がある」。

personnalité de l'auteur⁹⁴. Or ceci n'apporte pas d'innovation extraordinaire par rapport aux consignes précédentes. En fait, Miyazawa Masaaki et Nagano Hideaki ont tenté d'élargir davantage la brèche ouverte à l'occasion de la révision de 2008 avec la mention de l'intérêt pour les divers caractères présents dans l'environnement (cf. D.IX.2.). À la Commission consultative centrale, les deux graphistes ont, chacun dans son comité, invité leurs interlocuteurs à cautionner une prise en compte plus franche⁹⁵ et précoce⁹⁶ de l'aspect esthétique dans l'enseignement graphique collégien. Ils n'ont apparemment obtenu qu'une demi-victoire⁹⁷.

3. Le lycée

Le processus de mise à jour des directives éducatives du lycée se poursuit au moment où nous rédigeons ces lignes. La feuille de route ministérielle a fixé mars 2018 comme dernier délai pour la publication des textes officiels, l'entrée en vigueur graduelle de ces derniers devant débuter en 2022⁹⁸. Les informations que nous exposerons ci-après sur le curriculum en cours d'élaboration

⁹⁴ Cf. Katô Yûji in *Shodô bijutsu shinbun*, no.1093, 15 février 2017, p.2 : 「現行（平成 20 年版）の学習指導要領によって、高校芸術科『書道』と中学校国語科『書写』との間にも『身の回りの多様な文字』などによって若干の『のりしろ』部分は設けられていたが、今回の改訂では『多様な表現』となり、これまで以上の大きな、そして強固な『のりしろ・接続』が図られることが読み取れる。その具体的な事項としては、高校芸術科『書道』の学習につながる書体（篆書・隸書・草書）やその変遷、伝統的な仮名や変体仮名、様々な書式や形式、書家と書風の関係、等々があげられよう」（『改定案』を読んで）。

⁹⁵ Voir l'intervention faite par Miyazawa Masaaki lors de la 8^{ème} séance du groupe de travail sur le japonais (31 mai 2016) : 「そこで、『文字文化』という言葉があちこちで飛び交うわけですが、少し整理しておいた方がいいのかなというふうに思っ一言申し上げたいと思います。／文字文化というと、いろいろな文化が考えられますけれども、ここでは、手で字を書くということの文化にもしかしたら特化されていると、そういうことであるとすれば、手書き文字というのは、古来、用と美の側面を必ず持つというようなことで発展をしてきました。その背景を小中学校においてこれからやっていくのが適切かなというふうに思います。今までの書写教育というのは、ややもすると、正しく整えてということで、用の側面を 100% 近く持ち過ぎていた。そもそも整えてというのは美の 1 つの在り方だというふうには思いますが、その用と美の特に美の部分です、その部分が小中学校でどのように語られるか、それは 1 つ期待したいなというふうに思います」。

⁹⁶ Voir l'intervention de Nagano Hideaki lors de la 6^{ème} séance du groupe de travail sur les arts (le 23 février 2016) : 「[...] 書道のことで言いますと、作っていただいた資料を拝見すると、中学校との連携の中で、少し見直しがあって、今、中学校 3 年生に身の回りの文字に関心を持ちという、書写から文化的な匂いをさせていただいているところに来ておりますけれども、もう少し早いところから文化というものに触れていただきたいと思います。／というのは、中学校の美術の指導要領を見ますと、もう 1 年生から鑑賞というものが入っていますから、やや書道が後発になっているかなという感じがしますので。文字を手で書くということは、やはり大事なことですけれども、そこからどう芸術としての、表現としての美へ昇華していくかという非常に重いものですから、発言させていただいております。／[...] 中学校にも少し文化的な部分ももう少し幅広くいけるのかなと思っております」。

⁹⁷ Rappelons tout de même que « l'instinct linguistique » [*genjo kankaku*], cité parmi les objectifs généraux de l'enseignement du japonais depuis le primaire, comprend des idéaux de beauté (cf. Monkashô dir. 2017.6 [collège/japonais], p.13) : 「言語感覚とは、言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のことである」。

⁹⁸ Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580_3.pdf (consulté le 18 juillet 2017)

Voir aussi Nagano Hideaki in *Shodô bijutsu shinbun*, no.1092, 1^{er} février 2017, p.1 : 「[...] 高等学校についての改

proviennent par conséquent des documents émanant de la Commission consultative centrale, et nécessiteront une réactualisation ultérieure.

Commençons par noter que quatre-vingt-dix-huit virgule cinq pourcent des collégiens nippons entrent aujourd'hui au lycée⁹⁹, tandis que quatre-vingts pourcent de leurs aînés lycéens accèdent au supérieur, dont cinquante-six virgule huit pourcent à l'université¹⁰⁰. Dans la mesure où, quoiqu'il ne fasse pas partie de la scolarité obligatoire, le stade du lycée représente de plus en plus une simple étape transitoire vers les études universitaires, une des priorités de la réforme a consisté à réexaminer les liens du secondaire et de l'université. Nous ne nous attarderons pas ici sur les conclusions de l'équipe constituée à cet effet¹⁰¹, sinon pour dire que l'un des projets retenus (actuellement en cours d'expérimentation) envisage la création d'un test de connaissances fondamentales, vaguement similaire (mais dans une version moins centralisée) au baccalauréat français¹⁰². Au cas où l'examen verrait effectivement le jour, nous observerons ses éventuelles conséquences sur l'évolution des enseignements graphiques.

Sans toucher à la structure d'ensemble du curriculum, les recommandations de la *Chûkyôshin* transforment contenus et dénominations de cours, en particulier dans les secteurs du japonais et de la société (cf. F., tableaux L17-1 & L17-2¹⁰³). Le terme « recherche(s)¹⁰⁴ » accolé à de nombreux

訂は17年度末までに行われるとされており、改訂のための作業部会が、現在まさに進行中である[...](「届くか!? 94万人の声」)。

⁹⁹ Chiffre de 2015, qui inclut l'éducation par correspondance (voir le document ci-dessous, p.11).

Cf. <http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg4/280826/shiryou2.pdf> (consulté le 22 septembre 2017)

Les données de 2016 (cf. site du ministère) indiquent que 72,9% des lycéens intègrent le cursus généraliste (chiffre à peu près stable depuis 2000), tandis que 18,5% préfèrent la voie de l'enseignement professionnel (proportion qui n'a cessé de diminuer depuis 1970), 8,6% optant pour des cursus alternatifs (à peine 1% en 1990).

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/genjyo/021201.htm (consulté le 26 juillet 2017)

¹⁰⁰ Ces chiffres incluent l'enseignement par correspondance ; ceux qui excluent ces derniers sont inférieurs d'environ 2% (cf. site des statistiques officielles).

Cf. www.e-stat.go.jp/SG1/estat/Pdfdl.do?sinfid=000018434812 (consulté le 24 juillet 2017)

¹⁰¹ Pour des détails à ce sujet, voir le rapport définitif du groupe (daté du 31 mars 2016) sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf (consulté le 19 juillet 2017)

¹⁰² Voir le document annexe 1-2 (mars 2017, p.5) qui récapitule les points étudiés par le groupe de travail sur ce thème (cf. site du ministère) : 『高等学校基礎学力テスト(仮称)』(以下『基礎テスト』)は、『高大接続』改革の議論の中で、高校教育における多様な学習成果を測定するツールの一つとして、『義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の確実な習得』と『それによる高校生の学習意欲の喚起』を図るために導入するとされたものである。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/_icsFiles/afieldfile/2017/05/16/1385793_01.pdf (consulté le 19 juillet 2017)

Voir aussi le rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.106-107 : 「義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の確実な習得とそれによる高校生の学習意欲の喚起に向けて、高等学校における生徒の基礎学力の定着度合いを把握・提示できる仕組みとして『高等学校基礎学力テスト(仮称)』の検討が進められている。／○この『高等学校基礎学力テスト(仮称)』の基本的な目的は、生徒の基礎学力の習得と学習意欲の向上を図ることにあり、具体的な運用においては、学校が、客観的でより広い視点から自校の生徒の基礎学力の定着度合いを把握し、指導を工夫・充実することや、設置者等が基礎学力定着に向けた施策の企画・立案や教員配置、予算等を通じた学校支援の実施に取り組むことが重要になる」。

¹⁰³ Voir à ce sujet la synthèse proposée par l'éditeur Ôbunsha sur son site (datée du 27 avril 2016).

Cf. http://eic.obunsha.co.jp/pdf/educational_info/2016/0427_1.pdf (consulté le 20 juillet 2017)

intitulés se distingue comme un des mots-clefs de la révision en préparation. Il reflète l'intention d'encourager des attitudes d'apprentissage autonomes telles que celles requises dans les études supérieures¹⁰⁵. L'accent sur l'éducation morale ressenti en primaire et au collège se traduit au lycée par la création d'un enseignement obligatoire appelé « vie publique¹⁰⁶ » s'ajoutant à celui, optionnel, d'éthique [*rinri*¹⁰⁷]. On escompte moraliser ainsi les comportements de citoyens et de consommateurs actifs¹⁰⁸.

Concernant les arts, les visées globales n'ont apparemment guère évolué¹⁰⁹. Le groupe de réflexion correspondant¹¹⁰ souligne cependant le besoin de renforcer la mise en œuvre des

¹⁰⁴ *Tankyû* : 「探究」

¹⁰⁵ On entend par exemple redynamiser les heures d'études générales – rebaptisées « heures de recherches générales » – dont l'efficacité s'avère moindre au lycée qu'aux niveaux inférieurs (cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.110) : 「小・中学校と比較して高等学校での取組が低調であるとの指摘もあるところであり、重要性を踏まえた位置付けを明確化するため、名称を『総合的な探究の時間』として見直すとともに、生徒の主体的な探究を支援する教材等の作成も検討すること」。

Précisons qu'il y a une différence de profondeur entre cette « recherche » [*tankyû*] et les travaux plus ambitieux des étudiants ou chercheurs universitaires [*kenkyû*].

¹⁰⁶ *Kôkyô* : 「公共」

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.220 & 225 : 「[...] 中央教育審議会答申『道徳に係る教育課程の改善等について』で述べられているように、高等学校全体としては、人としての在り方や生き方に関する中核的な指導の場は、十分には担保されているとは言い難い。校長や個々の教員の力量に依存する部分が大きいという指摘もある。先んじて行われた小・中学校における学習指導要領等の一部改正の趣旨や、高等学校の公民科における『公共』の新設など全般の学習指導要領全体の改訂の方向性を踏まえ、高等学校の道徳教育の充実について検討する必要がある」(220頁)。「[...] 高等学校には道徳の時間が設けられておらず、『公共』及び『倫理』並びに特別活動が中核的な指導場面として期待されている」(225頁)。

¹⁰⁸ Voir le document 12-1 du groupe de réflexion sur les départements d'histoire-géographie et instruction civique (daté du 1^{er} août 2016) sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1373833_12.pdf (consulté le 20 juillet 2017)

¹⁰⁹ C'est ce que laisse penser le paragraphe suivant, qui sera vraisemblablement synthétisé en une phrase dans les futures consignes (cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.162, 168 & 175) : 「[...] 高等学校芸術科は、芸術への永続的な愛好心を育み、感性を高め、豊かな情操を養う教科であり、一人一人がそれぞれの興味・関心や個性を生かして、芸術と幅広く、かつ、多様な観点から主体的に関わっていくことが重要である。したがって、今後も現行と同様に、音楽、美術、工芸、書道の選択制の下、人間の精神の働きによって作りだされた有形・無形の成果の総体と言える芸術文化に対する理解を深め、愛着を持つとともに、学校を卒業した後、生涯にわたり我が国及び諸外国の芸術文化を尊重する態度の育成を重視していくことが大切である」。

¹¹⁰ Ce groupe comprend 19 membres (seulement 5 femmes) principalement issus du monde de l'enseignement (université : 7, lycée : 3, primaire : 3, collège : 1). Pour l'artographie, on note la présence de Nagano Hideaki, ancien responsable de l'artographie au ministère, ainsi que de Nagoya Akira, directeur du Musée Gotô. Voir la liste datée de décembre 2015 sur le site du ministère : 「教育課程部会 芸術ワーキンググループ 委員名簿 : 阿部宏行 (北海道教育大学岩見沢校美術文化専攻教授)、市川治郎 (東京都立総合芸術高等学校長)、伊野義博 (新潟大学教育学部教授) [主査代理]、逢坂恵理子 (横浜美術館館長)、恩知理加 (大阪府立夕陽丘高等学校長)、副島和久 (佐賀県教育センター研究課長)、中下美華 (京都市立桂徳小学校教頭)、長野秀章 (東京学芸大学名誉教授、全日本書写書道教育研究会理事長)、中村一哉 (府中市立府中第五中学校長)、名児耶明 (公益財団法人五島美術館常務理事・副館長・学芸部長)、福岡知子 (守口市立さつき小学校長)、福本謹一 (兵庫教育大学理事・副学長) [主査]、宮崎新悟 (下新川郡入善町立入善小学校長)、宮下俊也 (奈良教育大学理事・副学長)、八巻敏幸 (大阪府立桃谷高等学校准校長)、山下薫子 (東京芸術大学教授)、山田晋治 (埼玉県教育局市町村支援部義務教育指導課長)、由紀さおり (歌手、女優)、横田学 (京都市立芸術大学教授)」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/meibo/1364746.htm (consulté le 30 juin 2016)

Voir le profil de Nagoya Akira sur le site ci-dessous.

Cf. http://www.wajuku.jp/index.php/masters/20120705_1034025338 (consulté le 30 juin 2016)

apprentissages dans le quotidien¹¹¹. Quant à l'organisation structurelle des consignes, on peut imaginer un reformatage consécutif à l'extension au domaine artistique d'une construction des enseignements reposant sur trois « piliers » : savoirs¹¹² et savoir-faire ; capacités de réflexion, d'évaluation et d'expression ; aptitudes à s'impliquer dans l'apprentissage et qualité humaine¹¹³. Ceci vaut évidemment pour l'artogrphie, tant sur le plan organisationnel¹¹⁴, que sur celui de l'application des acquis dans la vie courante¹¹⁵. En ce qui concerne l'art graphique, les débats de la Commission consultative centrale ne présagent pas de mesures spectaculaires¹¹⁶. Les membres de

Sur le Musée Gotô, voir le site de l'institution.

Cf. <http://www.gotoh-museum.or.jp/index.html> (consulté le 30 juin 2016)

¹¹¹ Cf. Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.16 : 「芸術系教科・科目においては、子供たちが、世の中にある音楽、美術、工芸、書道等と自分との関わりを築いていけるようになることを大切にしている。しかし、授業の中で、なぜそれを学ばなければならないのかということを実感することについては、教員の意識としても、子供たちの意識としても弱いのではないかという指摘もなされている。このため、授業で学習したことが、これからの自分たちの生活の中で生きてくるとい実感を持てるよう、指導の改善・充実を図ることが求められる」。

Le paragraphe est reproduit tel quel dans le rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.164, 170 & 177. Au passage, relevons dans un autre document produit par la Commission consultative centrale (note 71, p.39) le rôle positif attribué à l'art sur le plan du contrôle des pulsions (cf. site du ministère) : 「芸術教育は、子供たちが自分の発達特性を認識し、感情や行動をコントロールしていくための素地を作るという側面があることを踏まえた指導の充実が必要との指摘があったことも踏まえつつ検討が求められる」（「教育課程企画特別部会 論点整理」）。 Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (consulté le 21 juillet 2017)

¹¹² Le groupe de réflexion sur les arts semble avoir accordé une attention particulière à l'idée d'acquisition des connaissances, liant toujours celle-ci à l'expérience individuelle (cf. Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.7-8) : 「特に、『知識』については、本ワーキンググループでは、以下のとおり整理した。芸術系教科・科目における『知識』については、一人一人が感性などを働かせて様々なことを感じ取りながら考え、自分なりに理解し、表現したり鑑賞したりする喜びにつながっていくものであることが重要である。知識が、体を動かす活動なども含むような学習過程を通じて、個別の感じ方や考え方等に応じ、生きて働く概念として習得されることや、新たな学習過程を経験することを通じて更新されていくことが重要である。（なお、ここで言う概念の習得が一般概念の習得にとどまるものではないことに留意する必要がある。）」。

On retrouve ce passage dans le rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.161. Pour une définition de la notion de « connaissance » [*chishiki*], voir le site du ministère ci-dessous.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryu/attach/1371893.htm (consulté le 30 juin 2016)

¹¹³ Cf. Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.2 & 7 : 「各教科等を学ぶ意義は、各教科等において身に付ける資質・能力の三つの柱で整理される」（2頁）。「[...] 資質・能力について、『知識・技能』、『思考力・判断力・表現力等』、『学びに向かう力、人間性等』の三つの柱に沿った整理について検討した」（7頁）。

¹¹⁴ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.176-177 : 「芸術科（書道）においては、現行の学習指導要領において、育成する資質・能力を明確化しているが、今後、学習内容との関係について三つの柱に沿って整理された資質・能力や学びの過程の考え方を踏まえて、それらの趣旨を実現すべく、次の点から指導内容の示し方を改善する。／学習内容を三つの柱に沿って整理された資質・能力の在り方を踏まえて見直し、A 表現、B 鑑賞それぞれの領域の中で育成を目指す『知識・技能』及び『思考力・判断力・表現力等』について整理する。また、別添 10-3 に示す学習過程を学習指導要領の構造に反映する。／表現及び鑑賞に関する能力を育成する上で共通に必要な資質・能力である〔共通事項〕を、『見方・考え方』との関連を考慮して位置付ける」。

Pour le schéma 10-3 mentionné dans cet extrait, voir le document ci-dessous sur le site du ministère (p.226).

Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_5.pdf (consulté le 22 juillet 2017)

¹¹⁵ Le rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016) répète systématiquement le laïus des Conclusions du groupe de travail sur les arts à ce sujet (cf. *supra*, note 110) dans les chapitres qu'il consacre aux disciplines artistiques (pour l'artogrphie, p.177).

¹¹⁶ Voir les Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.1 : 「芸術科（書道）においては、書の文

la *Chûkyôshin* souhaite que l'on développe, lors d'activités d'expression et d'appréciation alimentées par une bonne compréhension des divers éléments graphiques et de leur combinaison, la conscience des questions de propriété intellectuelle et de protection du patrimoine, ainsi qu'une pédagogie active faisant appel aux technologies de l'information et de la communication¹¹⁷. Ils comptent notamment, à propos des TIC, sur la diffusion des tablettes numériques pour enrichir les travaux de production ou d'observation¹¹⁸, et démocratiser l'accès aux collections des musées grâce aux visites virtuelles – bien que la fréquentation directe des salles d'exposition demeure, disent-ils, incontournable¹¹⁹. À cet égard, il y a fort à parier que les consignes présentement en gestation s'inscriront dans le prolongement de la ligne actuelle, qui promeut de front autonomie de l'apprenant et assimilation de la culture traditionnelle. Outre l'indépendance octroyée par les appareils numériques, les experts de la Commission consultative centrale aimeraient qu'on offre également aux élèves le loisir de tester le matériel avant de le sélectionner en fonction d'objectifs individuels¹²⁰. Or, simultanément, ils brandissent tout azimut l'étendard du traditionalisme¹²¹,

化の継承と創造への関心を一層高めるために、書の文化に関する学習の充実を図るとともに、豊かな情操を養い、感性や想像力を働かせながら考えたり判断したりするなどの資質・能力の育成等に重点を置いて、その充実を図ってきたところである。／一方で、書の伝統と文化を踏まえながら、生徒が感性を働かせて、表現と鑑賞の相互関連を図りながら能動的に学習を深めていくことや、書への永続的な愛好心を育むこと等については、更なる充実が求められるところである。

¹¹⁷ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), annexe 3-1, p.12 : 「書を構成する要素やそれらが相互に関連する働きの視点で捉え、それらを活用して表現したり鑑賞したりできるようにすること。／書道に関する知的財産の意義（保護と活用）について理解すること。／アクティブ・ラーニングの視点に立った学習活動において、ICT を効果的に活用した学習が行われるようにすること」。

Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_2.pdf (consulté le 22 juillet 2017)

¹¹⁸ Voir les Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.30 : 「主体的・対話的で深い学びを実現する上で、ICT を活用することも効果的である。／[...] 例えば、デジタルカメラやタブレット PC によって、映像メディア機器の積極的な活用を図った表現活動や、作品を拡大したり、動かしたり、他の作品と並べたりするなど、ICT 機器の機能を生かした鑑賞活動が考えられる。／例えば、書画カメラを効果的に活用し、教師や生徒の表現の過程を大型スクリーンに写し出して用筆法について理解を深める表現活動や、タブレット PC を使用した作品の草稿づくり、各段階における作品をタブレット PC で撮影し、ポートフォリオとして記録して、作品の変容過程を互いに振り返る活動などが考えられる」。

¹¹⁹ *Ibid.*, p.30 : 「なお、ICT の活用にあたっては、遠方の美術館や博物館等にある作品を、教室の中で見ることができるという利点がある一方、芸術系教科・科目においては、視覚、聴覚、触覚などの身体性を通して“本物に接する”という体験が変わらず重要であることに留意する必要がある。[...] / また、ICT 機器を使うこと自体が目的化しないよう留意する必要がある」。

Nagano Hideaki insiste sur ces limites de l'outil digital (voir 7^{ème} séance du groupe de réflexion sur les arts, le 26 avril 2016) : 「ICT も大事だと思えますけれども、そのことに少し反するかもしれませんが、それをやはり高等学校の先生方に強くお願いしていきたいなと思いますと同時に、[...] どうしても書道の展覧会というのは非常に少のうございます。大阪府の先生が放課後、近鉄特急を使って、正倉院展に往復で急いで行って帰ってくるなんてことを聞いたことがあります。／ちょっと極端な言い方ですけども、やはり書道という、どの時代であっても美術館とか、数は少ないですけども、そういうものに刺激を受けて自分の表現というものを作っていきたいということがありますので、芸術教育における、あるいは書道教育における鑑賞ということは、もう少し書道の本物というものを展示する機会を我々も探していかなきゃいけないと思いますけれども、それがちょっと少ないなということでございます」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/1383619.htm (consulté le 22 juillet 2017)

¹²⁰ Voir les Conclusions du groupe de travail sur les arts, 26 août 2016, p.19 : 「自らの意図にふさわしい用具・素材の選択や扱い方などを理解することが難しい場合は、実物を準備して、作品として表現する前に実際に使

rappelant que le goût pour l'artographe s'ancre dans une sensibilité extrême-orientale, et plus spécifiquement japonaise ¹²². Dès lors, la copie de modèles classiques conserve sa nature indispensable ¹²³, en dépit de la possibilité d'en reporter l'abord ¹²⁴. Mais pour en revenir aux

utiliser avec ces caractéristiques, et choisir parmi elles celles qui conviennent à l'élève en fonction de ses capacités et de ses intérêts. Cette omniprésence du souci de la tradition apparaît clairement dans les documents (no.2) de la 4^{ème} séance du groupe de travail sur les arts : «Art (Calligraphie) : état des lieux / état des lieux et sujets»

1. La culture traditionnelle de la calligraphie, l'élève développe sa sensibilité, l'expression et l'appréciation mutuelle sont liées et choisies de manière dynamique pour approfondir l'apprentissage.

2. Le lien entre la vie et la société, l'expression et la culture de la calligraphie, l'approfondissement de l'apprentissage, le développement de l'intérêt durable pour la calligraphie sont recherchés.

3. Le lien entre la calligraphie et l'écriture japonaise est recherché. / L'écriture japonaise de l'école secondaire est une culture de l'écriture. L'apprentissage de la calligraphie est approfondi en se concentrant sur l'appréciation de la culture de la calligraphie. L'apprentissage de la calligraphie est approfondi en se concentrant sur l'appréciation de la culture de la calligraphie. (document 2).

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/02/16/1366938_6.pdf (consulté le 22 juillet 2017)

Voir aussi les Conclusions du groupe de travail sur les arts (26 août 2016), document no.2-3 : «La calligraphie est une culture de l'écriture et de l'expression. L'élève développe sa sensibilité, l'expression et l'appréciation mutuelle sont liées et choisies de manière dynamique pour approfondir l'apprentissage. L'élève développe sa sensibilité, l'expression et l'appréciation mutuelle sont liées et choisies de manière dynamique pour approfondir l'apprentissage.»

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/02/16/1366938_4.pdf (consulté le 22 juillet 2017)

La tendance se reflète également dans la conception de l'évaluation (voir 7^{ème} séance du groupe de travail du 26 avril 2016, document no.6-3) : «Évaluation de la calligraphie (I) de l'école secondaire»

- Point de vue 1 = connaissance et compétence : / (ex) La calligraphie est une culture de l'écriture et de l'expression. L'élève développe sa sensibilité, l'expression et l'appréciation mutuelle sont liées et choisies de manière dynamique pour approfondir l'apprentissage.

- Point de vue 2 = réflexion et jugement : / (ex) L'élève développe sa sensibilité, l'expression et l'appréciation mutuelle sont liées et choisies de manière dynamique pour approfondir l'apprentissage.

- Point de vue 3 = attitude d'apprentissage : / (ex) L'élève développe sa sensibilité, l'expression et l'appréciation mutuelle sont liées et choisies de manière dynamique pour approfondir l'apprentissage.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/06/08/1371890_6.pdf (consulté le 22 juillet 2017)

¹²² Cf. Conclusions du groupe de travail sur les arts (26 août 2016), p.13 : «Ces activités d'apprentissage sont toutes basées sur la maîtrise de la calligraphie.»

¹²³ *Ibid.*, p.13 & 29 : «Le domaine de l'expression est la calligraphie. L'élève développe sa sensibilité, l'expression et l'appréciation mutuelle sont liées et choisies de manière dynamique pour approfondir l'apprentissage.»

¹²⁴ C'est ce que suggère l'analyse du processus d'expression calligraphique tel que le conçoivent les membres de la *Chūkyōshin*, qui distingue deux phases : [copie de modèles et/ou création] → [création] (cf. 4^{ème} séance du groupe de travail sur les arts, 22 janvier 2016, document no.2-2). Mais le schéma, au demeurant très « mécaniste », convainc mal, dans la mesure où, comme on le voit dans le tableau synthétique ci-dessous, les éléments prévus à l'étape initiale ne tiennent pas explicitement compte de la liberté subjective (*ibid.*) :

Acquisition du savoir et savoir-faire	Techniques variées d'expression basées sur des capacités utiligraphiques [<i>shōsha</i>] solides
	Compréhension des particularités et du maniement du matériel
	Expression des points et traits et rendu de la ligne fondés sur les chefs d'œuvres classiques
↓	
Application du savoir et des techniques	

pratiques quotidiennes, il semble que l'innovation principale à laquelle on doit s'attendre au lycée réside dans l'introduction de préoccupations utiligraphiques au sein des programmes d'enseignement de la langue japonaise. Les deux cours obligatoires dans ce domaine, intitulés « japonais contemporain » et « culture linguistique » (cf. F., tableau L-17-2), se concentreront respectivement, comme leurs noms l'indiquent, sur les usages modernes et traditionnels de la langue¹²⁵. Dorénavant, les compétences graphiques devraient intégrer les apprentissages de ces champs-là, dans une perspective à la fois utilitaire (rédaction de curriculum vitae et autres textes de la vie sociale) et culturelle (prise de conscience de la variété stylistique à travers l'étude de la relation des productions littéraires et des diverses graphies¹²⁶). Miyazawa Masaaki a plaidé dans ce sens lors de réunions de la *Chûkyôshin*, invoquant le fait que moins d'un tiers des lycéens suivaient l'option d'artographie, et que leurs camarades ne bénéficiaient, par conséquent, d'aucun suivi (pourtant souhaitable) sur le plan graphique¹²⁷. En l'occurrence, l'homme a reçu le soutien de

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/02/16/1366938_5.pdf (consulté le 23 juillet 2017)

¹²⁵ Cf. rapport de la *Chûkyôshin* (21 décembre 2016), p.108 : 「共通必修科目については、育成が求められる言語能力の在り方を踏まえつつ、実社会・実生活における言語による諸活動に必要な能力を育成する『現代の国語』と、我が国の伝統や文化が育んできた言語文化を理解し継承して生かす能力を育成する『言語文化』を設定すること」。

¹²⁶ *Ibid.*, p.175 : 「[...] 高等学校芸術科(書道)において育成する資質・能力は、小学校及び中学校の国語科(書写)において育成する、文字を正しく整えて(速く)書くこと、書写能力を学習活動や日常生活(社会生活)に生かすとともに、文字文化(手書きの意義や文字の由来など)について理解することといった資質・能力ともつながるものと考えられる。また、高等学校においては、資質・能力の育成に当たり、国語科の共通必修科目において育成する、書写能力を実社会・実生活に生かすことや、古典の作品と書体等との関わりから多様な文字文化への理解を深めることといった関連を図ることが考えられる」。

Cf. Conclusions du groupe de travail sur les arts (26 août 2016), document 1-3 : 「[国語] (必修科目)

『現代の国語』(仮称) / 書写能力を実社会・実生活に生かすこと

『言語文化』(仮称) / 古典の作品と書体等とのかかわりに関わりから多様な文字文化への理解を深めること」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_5.pdf (consulté le 23 juillet 2017)

Voir aussi le compte-rendu de la 6^{ème} séance du groupe de travail sur les arts, document 2 : 「『現代の国語』(仮称) / 実社会・実生活に生かす内容(履歴書等の社会的な文書や通信文等や通信文などにおいて文字を効果的に書くことなど)」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/06/08/1371889_2.pdf (consulté le 30 juin 2016)

¹²⁷ Voir son intervention lors de la 4^{ème} séance du groupe de travail sur le japonais, le 19 février 2016 : 「[...] 私の方から1つの希望を申し上げたいと思います。まず、先ほど来、高等学校まで義務教育的な内容が延びて、そこが終結であるというお話がありました。それを賜りますと、小中学校で国語の中で書写が行われておりますが、基礎の段階で終わってしまっているというのが実情です。/ 従いまして、それをいかに応用発展し、そしてまた日常に生かすかという内容のところまで行き着いていないのが実態だと思います。/ 前から私は思ったのですが、『伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項』の中に、小学校、中学校は書写が入っていて、高校にないというのは、これはどうもまずいのではないかとということで、先ほど来話を聞いていて、高等学校に書写が入り込むというのは非常に大きな変革ではないか。私どもにとっては、非常にありがたい変革だと思います。/ そこで、現代の国語の中に、実社会・実生活に生きて働く国語の能力、これがあります。その中の一つに書写力というのが存在するというのであれば、この中に書写の文言も入れていただければありがたい。/ [...] それから、言語文化の方ですけれども、小中学校ではなかなか文字の文化、特に伝統的な文化の内容の記述が非常に少ないという気がいたします。特に書き文字文化に対する歴史的な背景

l'Association japonaise pour la culture des caractères manuscrits ¹²⁸, laquelle a adressé à cet effet au ministère, en automne 2016, un commentaire sur le rapport provisoire de la Commission centrale ¹²⁹. Rien d'étonnant à cela d'ailleurs, puisque l'équipe dirigeante de l'Association compte dans ses rangs Katô Yûji (président du comité central), Nagano Hideaki et... Miyasawa Masaaki ¹³⁰.

À la réflexion, le fait de dispenser un entraînement utiligraphique à l'ensemble des lycéens dans le cadre de l'enseignement du japonais ne délégitimerait-il pas la pratique de la graphie utilitaire dans celui des cours d'art graphique – principalement au premier niveau ? Pourquoi ne pas envisager dans ces conditions un transfert, au moins partiel, de l'apprentissage utiligraphique du département des arts (où sa présence paraît logiquement discutable) à celui du japonais, et dégager ainsi du temps pour des activités authentiquement artistiques en artographie I ? Pour l'heure, cette question – encore plus pertinente si la troisième année du collège voit son rôle accru dans la transition entre les deux cursus du secondaire – ne se pose apparemment pas. Juge-t-on que les

というものが、ほとんど語られていないのが実状だと思います。高等学校の芸術科書道ではそういうものを扱うわけですが、そこまで選択する生徒は3分の1以下になりますので、日本の書き文字文化にスポットを当てて、そしてこの言語文化の中に我が国の言語文化への理解・関心、これはもちろんその内容というものが問われるのだらうと思いますが、を記述された、表記された書き文字文化の背景などを入れていただけると、非常にありがたいと思います」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/siryu/1383642.htm (consulté le 15 juillet 2017)

¹²⁸ *Nihon shoji bunka kyôkai* (cf. C.II.2.4., note 207). Voir le site de l'Association (fondée en 2012).

Cf. http://www.syobunkyo.org/freepage_76_1.html (consulté le 23 juillet 2017)

Ce groupe organise notamment une exposition nationale annuelle de culture graphique traditionnelle (voir le site de l'Association).

Cf. http://www.syobunkyo.org/freepage_90_1.html (consulté le 23 juillet 2017)

¹²⁹ Voici le texte intégral dudit commentaire, mis en ligne sur le blog ci-dessous : 「私たちは、学校教育で培われた書字文化への取り組みを生涯学習とする受け皿でありたいと思います。その社会教育団体の立場からコメントいたします。／審議のまとめの内容について全体的に賛同します。その上で

(イ) 国語教科の書写学習について小学校から高校まで一貫したカリキュラムを構築

(ロ) 高校国語で『現代の国語』『言語文化』(いずれも仮称)の必修科目新設が予定されています。これに賛同し、両方に〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕を置くこと、『現代の国語』ではその事項の中に『書写』を含めることを要望します。

以下イ、ロについて説明します。／(イ) 審議のまとめが言う『伝統文化に関する学習を重視することが必要である。』ことには大賛成です。そして、その前提として日本語の継承発展が不可欠と考えます。／しかし今、子どもたちの文字離れは深刻です。このため、表現力欠如の問題も生じています。これは文字を手書きしなくなる結果であり『手書き文化』は衰微の一途だと思います。また、グローバルズムが進むほど、自分の民族・国家に関心と誇りをもつ子供たちの育成は大事です。授業時数の増加を求めるものではありません。書写の大事さをより強調していただければ、と思います。この場合、書写では硬筆学習の強化が必要です。私どもの団体もそうですが、これまでは毛筆主流できました。しかし、現実生活での硬筆の必要性を踏まえた学校教育を強化するべきと考えます。／アクティブラーニング、カリキュラムマネジメントの実を上げるためにも、各学校が書写を大事に思う意識を持つことは大切です。何よりも『社会に開かれた教育課程』として、各家庭に実感を持って受け入れられるのではないのでしょうか。／(ロ) 高校の国語総合に〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が置かれています。小・中学校と異なり『書写』の項目はその中に含まれていません。2つの新設予定の科目ともに同事項を置いたうえで『現代の国語』ではその中に『書写』を入れ、小・中・高校の一貫した書写学習を確立していただきたい、と思います。理由は(イ)で述べた日本語の継承発展のためです。審議のまとめが求める『高等学校芸術科(書道)との円滑な接続を図る必要』のためにも、ふたつの教科・科目がすっきりと共存できるのではないかと思います」。

Cf. <https://ameblo.jp/kaiketuzero/entry-12219614198.html> (consulté le 15 juillet 2017)

¹³⁰ Voir le site de l'Association.

Cf. http://www.syobunkyo.org/freepage_90_1.html (consulté le 23 juillet 2017)

Cf. http://www.syobunkyo.org/freepage_77_1.html (consulté le 23 juillet 2017)

lycéens désirant s'adonner à l'art graphique ont à présent besoin d'une « double ration » d'utiligraphie ?

Si elle corroborait les susdites orientations, la parution des directives pour le lycée compléterait en tout cas la victoire des graphistes – déjà « récompensés », ainsi que nous l'avons précédemment constaté, par l'extension de l'apprentissage pilographique aux deux années initiales du primaire – en prolongeant de façon inédite l'éducation stylographique au-delà du collège ¹³¹.

¹³¹ Cf. Miyazawa Masaaki in *Shodô bijutsu shinbun*, no.1091, 15 janvier 2017, p.1 : 「[...] 高校の国語での『実社会・実生活に生かす』とは、まさに「書写の延伸」と捉えられる内容で、小・中学校で学んだ内容の集大成を高校の国語で行うことを求めているとも言え、今回の改訂における、最大のポイントの一つとも言うことができる」（「リレー論壇」新指導要領、期待と課題／『文字文化』、大きな課題）。

Dans cet article, Miyazawa utilise au sujet de la rencontre de la graphie de la matière de japonais [*shosha*] et de l'artographie lycéenne [*shodô*], l'expression imagée « jonction de deux continents ».

Voir aussi le compte-rendu d'un symposium organisé lors de la 57^{ème} édition de la *Zenshoken* (cf. *Shodô bijutsu shinbun*, no.1083, 15 septembre 2016, p.1-2) : 「[...] 次期改訂をにらんで、一昨年から行っている『幼稚園』側に対して『言葉』指導の充実強化に協力を求める要請と、昨年から取り入れた『小学校第1学年から、硬筆による書写の能力を養うために毛筆書写の指導を導入』をめざす、毛筆書写指導の低学年化へ向けた提案を盛り込んだ『大会要望書』が、昨年同様採択された」（1面）。「[...] シンポでは冒頭にまず、中教審教育課程部会・国語ワーキンググループに委員として参加した宮沢氏から『高等学校国語科への「書写」単元の延伸』、また芸術ワーキンググループに参加した長野氏からは『現代人として求められる育成すべき資質・能力』について報告と解説があり、引き続き現場教員らの参加者による、活発な意見交換が繰り返された。／この中でとりわけ注目されたのは、宮沢氏の報告の中で、高校国語科に小・中学校からの国語科書写を「延伸」、するという次期学習指導要領改訂へ向けた中教審による新構想が、専門家の議論の『まとめ』という形で明らかになったこと。この構想が具体化すれば書道界にとっては、中学校書写の活性化にもつながり、半世紀前の小学校書写における『毛筆必修化』にも匹敵する書写書道教育の一大改革となる可能性も考えられ、今後の『改訂』へ向けた動きには片時も目が離せなくなったと言えるだろう」（1・2面。「第57回全書研大会ひらく／高校国語に『小・中書写』延伸、へ／『指導要領』時期改訂へ中教審・作業部会が「方針」」。

XI. SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Récapitulons à présent les observations effectuées à travers notre étude des directives nationales en matière d'enseignement graphique scolaire depuis 1945.

Concernant le contexte général, on distinguera schématiquement trois phases. Au cours de la première, entamée avec le débarquement au Japon des forces alliées, s'opère sous l'égide du GHQ une transformation d'ordre à la fois idéologique, systémique et institutionnel dans le sens de la démocratisation. En parallèle à la reconstruction du pays, on assiste alors sur le plan scolaire à la suppression et à la création – dictées ou volontaires – de certains enseignements, ainsi qu'à une tentative de modernisation pédagogique. Cette étape décisive s'achève en même temps que les années 1940. Le monde bascule ensuite dans la Guerre froide, ce qui modifie sensiblement les orientations de la politique d'occupation. Avant tout désireux de faire de l'Archipel un bastion contre l'expansion communiste en Asie, les Américains n'interviennent plus activement pour consolider les acquis démocratiques, encourageant même des purges anti-gauchistes. Au début des années 1950, et avec le recouvrement de l'indépendance, le Japon voit revenir au pouvoir des dirigeants qui promeuvent des idées conservatrices voire réactionnaires. Ce « reflux » [*gyaku kôsu*] s'illustre par un renforcement de tendances centralisatrices et nationalistes difficilement endiguées par l'opposition progressiste. Le mouvement favorise un retour dans les programmes de l'école japonaise de contenus abandonnés ou dévalorisés lors de la décennie précédente, tels que la morale ou la pilographie (et, ultérieurement, les arts martiaux). La forte croissance économique qu'il connaît à l'époque hisse le Japon au rang des premières nations mondiales, et s'accompagne en particulier d'un gonflement de la population de l'enseignement secondaire et supérieur. Le troisième temps de notre division chronologique commence au milieu des années 1980. Il se caractérise par le triomphe du néolibéralisme, avec son corollaire de dérégulations, privatisations d'entreprises publiques, affaiblissement des syndicats et partis de gauche, *et cetera*. Confrontée au défi de la mondialisation, la jeunesse nipponne doit désormais souscrire aux valeurs de l'individualisme et de l'identitarisme, en apprenant l'amour de la patrie et de la région natale, ainsi que le respect de la langue et de la tradition nationales. Partisan zélé de ces principes, le Gouvernement a obtenu en 2006 leur inscription dans le texte de la loi-cadre sur l'éducation, premier pas vers la réalisation d'un rêve caressé depuis plus d'un demi-siècle par les libéraux-démocrates : la révision d'une Constitution prétendument imposée par l'étranger.

Les consignes conçues par le ministère durant les soixante-dix ans écoulés ont changé de nature dans l'intervalle : initialement publiées en tant que propositions, elles ont acquis en 1958 le statut de référence juridique contraignante, avant qu'une décision de 2003 n'en assouplisse les modalités d'application, en requalifiant leurs contenus comme minima.

Si l'apprentissage graphique a toujours eu une place au sein des curricula, l'architecture unique que lui ont conférée les indications ministérielles pour le primaire et le secondaire relève presque de l'anomalie. L'étrangeté réside surtout dans la cassure qui sépare les deux étages du secondaire. Selon la configuration actuellement en vigueur, l'ensemble des écoliers et collégiens suit des cours de graphie utilitaire, activité figurant au menu de la discipline de japonais [*kokugoka shosha*] pendant les neuf années de la scolarité obligatoire. La majorité des lycéens, quant à elle, a théoriquement le choix entre les quatre options rassemblées dans le département des arts, dont une matière d'artographie [*geinôka shodô*].

Ouvrons ici une parenthèse pour expliquer le « théoriquement » de la phrase précédente. La loi laisse à chaque lycée la liberté d'offrir à ses élèves les enseignements optionnels souhaités ¹. Aussi les disciplines artistiques inscrites au programme varient-elles en fonction des priorités de l'établissement. Depuis 2003, le ministère procède à une enquête (désormais bisannuelle) sur les curricula locaux ². Les derniers résultats (*cf.* tableau MA1 ³) montrent que, pour le cursus à temps plein ⁴, moins de soixante-quinze pourcent des lycées publics proposent des cours d'artographie I en première année, chiffre qui chute pour ceux des niveaux supérieurs (au-dessous de la moitié en seconde année, à peine plus d'un quart en troisième).

Tableau MA1 : Ouverture des cours d'artographie au lycée (cursus à temps plein)								
	2003	2004	2005	2006	2007	2010	2013	2015
Artographie I-1 ^{ère} année	79,7%	79,2%	77,5%	78,2%	78,1%	71,6%	71,5%	72,7%
Artographie II-2 ^{ème} année	59,8%	60,1%	58,9%	58,1%	56,7%	49,7%	46,2%	46,5%
Artographie III-3 ^{ème} année	41,3%	41%	40,4%	39,5%	38,6%	31,7%	28,4%	26,6%

¹ Cf. Monkashô dir. 2009.11, p.9 : 「各学校においては、国として統一性を保つために必要な限度で定められた基準に従いながら、創意工夫を加えて、地域や学校及び生徒の実態に即した教育課程を責任をもって編成、実施することが必要である」。

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_01.pdf (consulté le 9 novembre 2016)

En 2013, 80,4% des lycées prévoyaient pour le cursus général des options spécifiques ne figurant pas au tableau standard (voir le document ci-dessous sur le site du ministère, p.38).

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_03_01_01.pdf (consulté le 9 novembre 2016)

² Les données sont consultables en ligne sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1263169.htm (consulté le 9 novembre 2016)

³ Selon la feuille de route fixée par le ministère (citée sur le site de la préfecture d'Osaka), l'édition de 2017 dudit sondage doit se dérouler entre août et novembre de cette année.

Cf. <http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6686/00253845/kuni-tuuti.pdf> (consulté le 24 juillet 2017)

⁴ D'après nos calculs, 97,6% des nouveaux lycéens sont entrés dans le cursus standard en 2016, seulement 2,4% ayant opté pour celui à temps partiel. Voir le document ci-dessous sur le site du ministère (tableau 23).

Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1375035_2.pdf (consulté le 24 juillet 2017)

Fait par nous à partir des données du sondage ministériel ⁵

On observe en outre que, en dépit d'une légère remontée en 2015, ces pourcentages enregistrent une baisse à peu près constante depuis plus de dix ans, laquelle se ressent particulièrement en artographie II et III, avec des pertes respectives de treize et quinze pourcent (voir aussi F., graphique 8). En rabaisant le nombre d'unités de valeur obligatoires pour les options d'art de trois à deux, les directives de 2008 semblent avoir causé une brutale hémorragie d'environ sept points (phénomène confirmé par les tableaux MA2 et MA3). Or les statistiques correspondantes pour les autres matières artistiques de niveau I affichent des chiffres de dix à vingt pourcent plus élevés que ceux de l'artographie.

Tableau MA2 : Ouverture des cours de musique au lycée (cursus à temps plein)								
	2003	2004	2005	2006	2007	2010	2013	2015
Musique I-1 ^{ère} année	96,2%	96,3%	95,6%	97%	97,2%	98,7%	90,3%	92,1%
Musique II-2 ^{ème} année	69,2%	72,9%	72,1%	71,4%	70,1%	61%	57,9%	58,1%
Musique III-3 ^{ème} année	51,4%	50,9%	50,1%	49,1%	48,5%	39,7%	36,3%	34,7%
Fait par nous à partir des données du sondage ministériel ⁶								

Tableau MA3 : Ouverture des cours d'arts plastiques et artisanat au lycée (cursus à temps plein)								
	2003	2004	2005	2006	2007	2010	2013	2015
Arts plastiques I-1 ^{ère} année	86,2%	86,1%	85,8%	86,8%	87,2%	80,2%	81,1%	82,4%
Artisanat I-1 ^{ère} année	5,2%	5,1%	5%	4,7%	4,8%	3,4%	3,2%	3,5%
Sous-total	91,4%	91,2%	90,8%	91,5%	92%	83,6%	84,3%	85,9%
Arts plastiques II-2 ^{ème} année	65,5%	65,5%	65,5%	64,3%	63,1%	55,1%	52,3%	52,6%
Artisanat II-2 ^{ème} année	4,8%	4,7%	4,3%	4,2%	4%	2,7%	2,4%	2,6%
Sous-total	70,3%	70,2%	69,8%	68,5%	67,1%	57,8%	54,7%	55,2%
Arts plastiques III-3 ^{ème} année	46,7%	46,5%	46,7%	45,7%	44,4%	37,1%	33,9%	32,2%
Artisanat III-3 ^{ème} année	3,8%	3,9%	3,6%	3,1%	2,8%	2%	1,7%	1,8%
Sous-total	50,5%	50,4%	50,3%	48,8%	47,2%	39,1%	35,6%	34%
Fait par nous à partir des données du sondage ministériel ⁷								

⁵ Pour l'année 2004, voir un autre document sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryo/05091601/011.htm (consulté le 9 novembre 2016)

⁶ Pour l'année 2004, voir un autre document sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryo/05091601/009.htm (consulté le 9 novembre 2016)

⁷ Pour l'année 2004, voir un autre document sur le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryo/05091601/010.htm (consulté le 9 novembre 2016)

Autrement dit, si l'on excepte l'artisanat, enseignement jusque-là conjoint à celui du dessin (primaire) et des arts plastiques (collège), on comprend que l'artogriphie constitue un peu le parent pauvre des options artistiques proposées aux nouveaux arrivants au lycée⁸. Parenthèse refermée.

Les autorités considèrent l'organisation verticale de l'éducation griphique (officiellement désignée par l'expression combinatoire *shosha-shodô kyôdoku*) logique et cohérente. En conséquence de quoi, les élèves qui optent pour l'artogriphie au lycée ne possèdent aucune expérience (dans le cadre scolaire, du moins) d'activités griphiques artistiques, tandis qu'ils ont tous pratiqué musique et arts plastiques pendant les neuf ans de la scolarité pré-lycéenne. À cet égard, le système instauré en 1941-1943 s'avérait plus homogène, puisqu'il avait incorporé la griphie au pinceau [*shûji*] au département des arts et techniques [*geinôka*] dès la première année de l'école populaire. En outre, écoliers et collégiens étudient sept ans durant une pilogriphie à teneur utilitariste, laquelle forge inmanquablement des habitudes que les – hypothétiques – tenants d'un enseignement artogriphique libéral devront déconstruire ou détourner. Bizarrerie supplémentaire, l'apprentissage de la griphie au pinceau ne débute de nos jours qu'en troisième année du primaire, alors que l'emploi de l'instrument se justifie du fait qu'il permet d'améliorer la compréhension du tracé des caractères et la qualité de l'écriture stylogriphique. Avec une telle disparité de conditions, il paraît déraisonnable d'attendre de la part des lycéens amateurs d'art griphique une production qualitativement comparable à celles de leurs camarades musiciens ou plasticiens.

Comment a-t-on abouti à cette situation ? Contrairement à ce que croient apparemment nombre de griphistes, les premières directives pour l'école primaire (1947) n'abolissent pas totalement l'éducation pilogriphique, même si elles entament beaucoup son prestige et diminuent substantiellement son public en la reclassant parmi les activités envisageables à titre facultatif dans le cadre de l'étude libre, à partir de la quatrième année du cursus. Rude déchéance pour un enseignement auquel la réforme de 1941 consacrait une discipline obligatoire et indépendante. Mais la décennie suivante va amorcer un graduel retour en grâce. Avec les consignes de 1951, l'étude libre s'efface, et la griphie au pinceau [*shûji*] réintègre le domaine du japonais (auquel elle avait appartenu de 1900 à 1940), où elle côtoie la composition [*sakubun*] et l'écriture [*kakikata*] dans la rubrique de l'expression écrite [*kaku koto*]. Conditionnée à une maîtrise basique de la stylogriphie, sa pratique (programmable à compter de la quatrième année) dépend de la décision des chefs d'établissement. Déjà, les préoccupations esthétiques tendent à céder le pas à celles de l'efficacité. En 1958, l'adoption du terme générique *shosha* rapproche encore stylogriphie et

2016)

⁸ Les choses ont donc bien changé depuis le début des années 1950 : à l'époque, Okuyama Kindô affirmait que, dans tous les établissements, les lycéens s'inscrivaient majoritairement en artogriphie (cf. D.III.6., note 184).

Ceci n'empêche pas l'artogriphie d'avoir la préférence de certains élèves, notamment pour des raisons stratégiques, ou par élimination. Voir à ce sujet un échange instructif trouvé sur la Toile.

Cf. http://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1483434034 (consulté le 10 novembre 2016)

pilographie. Pour cette dernière, des indications horaires apparaissent (trente-cinq heures annuelles au maximum). Les objectifs se concentrent sur la correction du tracé, tandis que l'abord de la graphie courante des sinogrammes disparaît. Dix ans plus tard, la dégradation de l'écriture des jeunes Japonais sert d'argument à la généralisation de l'apprentissage pilographique dès la troisième année, pour un volume de vingt heures par an. Il s'agit là d'une mesure de normalisation, dans le sens où la pilographie gardait depuis vingt ans un pied dans le menu obligatoire du collège (quoique dans l'absolu, l'uniformisation eût pu s'effectuer à l'inverse). Le pinceau se met alors définitivement au service des instruments à pointe dure, et le souci d'équilibre se substitue à celui de beauté, tandis que l'idée de rapidité du tracé s'éclipse. En 1977, la graphie se détache de l'enseignement de l'écrit [*kaku koto*] pour devenir un des paramètres linguistiques qu'instaure la restructuration interne de la matière de japonais. Ces dispositions ne suffisant visiblement pas à améliorer le soin de la graphie de la jeunesse nipponne, les horaires dédiés à l'entraînement pilographique passent à trente-cinq heures annuelles en 1989. Dans le contexte du « dégraissage » général qu'elle met en œuvre, la révision de 1998 réduit le nombre desdites heures à environ trente par an. Elle s'oppose par ailleurs aux attitudes « mécanistes », et insiste sur la nécessité d'un apprentissage compréhensif. La pénultième refonte des consignes (2008), qui intervient deux ans après celle de la loi fondamentale sur l'éducation, transforme les paramètres linguistiques susmentionnés en « paramètres relatifs à la culture linguistique traditionnelle et aux spécificités du japonais ». Elle réintroduit, aux deux derniers niveaux, souci de vitesse et graphie courante des *kanji*. Aujourd'hui, on ne parle plus de « paramètres », mais de « points portant sur la culture linguistique nationale » (cf. tableau SY1), et l'on recommande le recours à des instruments d'écriture très proches du pilographe dès la première année ⁹.

Tableau SY1 : Synthèse de l'évolution de la place de l'enseignement pilographique en primaire						
Année	Nom	Statut	Domaine	Rubrique	Souci	Volume
1947	<i>Shodô</i> (?)	Optionnel	Étude	-	Présent	70-140h
1951	<i>Shûji</i>	"	Japonais	Expression écrite	"	?

⁹ Afin sans doute de prévenir une euphorie excessive de la part des militants, Nagano Hideaki insiste dans une conférence retranscrite dans le bimensuel *Shodô bijutsu shinbun* (no.1104, 1^{er} août 2017, p.4) sur le fait que l'hydrographie [*suisho*] prescrite en 1^{ère} et 2nde années de primaire n'a pas pour but de préparer à l'abord de la pilographie à l'encre à partir de la 3^{ème} année, mais uniquement de contribuer à l'amélioration de la maîtrise stylographique : 「[...]『水書用筆』は『毛筆』ではありません。言い換えれば、『毛筆』のための『水書用筆』ではなく、『硬筆』のための『水書用筆』だということを、しっかりと理解して頂きたいと思います。／[...]何度か言いますが、今回『水書用筆』が新たに位置付けられたのは、決して3年生からの『毛筆』の先行実施ということなのではないということ、どうか十分にご理解頂きたいと思います」。

Et l'éditorialiste du bimensuel d'acquiescer (*ibid.*, p.1) : 「[小学校教員の] 免許法に『国語 (書写を含む)』という規程が加えられて早 30 年近く。『書写』の単位を取って大学を出た先生が過半数を占める時代になったとはいえ、『書写』が好き、『書写』が得意という先生は限られている▶だから長野氏が、『あくまでも硬筆のための水書用筆』、と口を酸っぱく説くのも当然なのだ。従って書道界・書塾界としては、ここのところをしっかりと認識し、学校教育と歩調を合わせながらの、賢い対応が求められよう」。

1958	<i>Môhitsu</i>	"	"	"	"	35h/an
1968	"	Obligatoire	"	"	Absent	20h/an
1977	"	"	"	Paramètres linguistiques	"	"
1989	"	"	"	"	"	35h/an
1999	"	"	"	"	"	30h/an
2009	"	"	"	Paramètres relatifs à la	"	"
2017	"	Facultatif	"	Points portant sur la culture	"	"
Fait par nous à partir des textes officiels						

Au collège, les directives de 1947 paraissent maintenir un créneau spécifique pour l'enseignement graphique [*shûji*]. Les précisions apportées deux ans plus tard rendent ce dernier obligatoire en première et seconde années (à raison d'une heure hebdomadaire), et optionnel en troisième, laissant la possibilité de grouper ces horaires avec ceux du japonais. Les textes de 1951 officialisent la fusion, et gomme la graphie (dont la pratique demeure requise en tant que volet de l'expression écrite, mais pour un volume d'heures déréglé) de la grille des matières. Le terme *shûji*, tel qu'usité au collège, présente la particularité d'englober pilographe et stylographe. Les finalités de cet apprentissage « multi-instrumentiste » comprennent correction, vitesse du tracé et beauté. À ce stade, les affinités avec l'artographe restent patentes (développement de la personnalité, recherche de l'originalité, etc.). En 1958, les horaires alloués à la graphie [*shosha*] – tous instruments dorénavant confondus – représentent vingt pourcent de ceux de japonais en première année (soit environ une heure par semaine), le dosage restant libre pour les niveaux supérieurs. Le maintien de l'obligation d'apprendre la pilographe au collège (en dépit du flou des conditions réservées) pèsera assurément sur la décision d'étendre la généralisation de la pratique au primaire. Les contenus n'évoquent plus que les graphies régulière et cursive des sinogrammes, délaissant la cursive. En 1969, une précision supplémentaire fixe la proportion des heures de graphie pour la seconde année à dix pourcent de celles de japonais. L'intérêt porté à l'aspect esthétique tend à décliner, même si les consignes de 1977 rangent la graphie dans le secteur de l'expression, afin de faciliter la connexion avec l'éducation lycéenne. En 1989, l'enseignement graphique rejoint cette fois le groupe des paramètres linguistiques, avec des volumes horaires spécifiés : trente-cinq heures en première année, de quinze à vingt en deuxième, et une dizaine en troisième. L'utilitarisme triomphe. Dix ans plus tard, l'alignement structurel sur le primaire devient complet, la responsabilité de la transition entre les deux cursus du secondaire incombant au lycée. Les horaires diminuent en valeur absolue (vingt-huit heures en première année, dix et demie en seconde, et toujours une dizaine en troisième). Ils connaîtront un rééquilibrage aux deux niveaux inférieurs (vingt heures en première et deuxième année) lors de la révision des consignes de 2008. Les concepteurs de cette dernière, soucieux de niveler le fossé qui sépare graphies collégienne et

lycéenne (sans toutefois réintroduire des visées ostensiblement artographiques au collège), requièrent qu'on amène les élèves de troisième année à s'intéresser aux divers signes d'écriture peuplant l'environnement quotidien. En 2017, cette tendance s'amplifie, sans toutefois réactualiser les préoccupations d'ordre esthétique abandonnées depuis bientôt trente ans (cf. tableau SY2).

Tableau SY2 : Synthèse de l'évolution de la place de l'enseignement graphique au collège						
Année	Nom	Statut	Domaine	Rubrique	Souci	Volume horaire
1947	<i>Shûji</i>	Obligatoire en 1 ^{ère} & 2 ^{ème} années, optionnel en 3 ^{ème} (pilographie facultative)	Japonais	Expression écrite [<i>kaku koto</i>]	Présent	35h/an
1949	"	"	"	"	"	1 ^{ère} & 2 ^{ème} années : 35-70h/an 3 ^{ème} année : ?
1951	"	Obligatoire tous instruments confondus (programmable au niveau souhaité)	"	"	"	Au choix
1958	<i>Shosha</i>	Obligatoire	"	"	"	20% des heures de japonais en 1 ^{ère} année, au choix après
1969	"	"	"	"	"	20% des heures de japonais en 1 ^{ère} année, 10% après
1977	"	"	"	Expression [<i>hyôgen</i>]	"	"
1989	"	"	"	Paramètres linguistiques	Absent	1 ^{ère} année : 35h 2 ^{ème} année : 15-20h 3 ^{ème} année : 10h
1999	"	"	"	"	"	1 ^{ère} année : 28h 2 ^{ème} année : 10,5h 3 ^{ème} année : 10h
2009	"	"	"	Paramètres relatifs à la culture	"	1 ^{ère} année : 20h 2 ^{ème} année : 20h 3 ^{ème} année : 10h
2017	"	"	"	Points portant sur	"	"

				la culture linguistique nationale		
Fait par nous à partir des textes officiels						

En ce qui concerne le lycée, l'artogriphie figure parmi les disciplines optionnelles dès 1947. Toujours sous le nom de *shodô*, elle reprend place l'année suivante au sein du département des arts et techniques [*geinôka*], lequel se trouve rebaptisé « département des arts » [*geijutsuka*] en 1955. Le ministère encourage alors la validation de deux unités de valeur d'enseignement artistique parmi les six qui deviennent obligatoires dans les secteurs de l'art, de l'économie domestique, ou des apprentissages professionnels. Cinq ans après, la validation d'une option d'art (deux u.v.) s'impose à tous les lycéens, tandis qu'on en recommande le choix d'une seconde aux élèves de la filière générale. À partir de 1970, l'organisation des cours d'art s'étale sur trois niveaux, comptant pour deux u.v. chacun. Dans le cursus généraliste, il faut maintenant obtenir trois u.v. d'art, ce qui force *de facto* à poursuivre l'étude d'une matière artistique jusqu'au niveau II. En artogriphie, la révision ajoute aux griphies en sinogrammes et en *kana* celle qui emploie l'écriture mixte, singularisée à la fois par la jeunesse de son histoire, par son adéquation avec la langue du quotidien, ainsi que par le rôle qu'on lui assigne sur le plan du développement des compétences utilitaires. En 1978, La segmentation des contenus (uniformisée pour l'ensemble des disciplines artistiques) distingue expression et appréciation, la première de ces deux rubriques se scindant elle-même entre copie de modèles et création. Étroitement interconnectées, les activités mises en œuvre dans ce cadre doivent former un tout organique. La restructuration du champ de l'expression qui advient à la fin des années 1980 instaure une partition fondée non plus sur les genres d'activités, mais sur les systèmes graphiques (*kanji*, *kana*, et écriture mixte). La cure d'amaigrissement générale décrétée en 1999 réduit de trois à deux le nombre d'unités de valeur obligatoires pour les options artistiques. Ceci confère une importance accrue au niveau I, où la GEM acquiert le statut de socle commun, alors qu'il devient possible d'opter pour un seul des deux autres domaines de l'expression. La libéralisation multiplie les alternatives au niveau III (expression en *kanji* ou en *kana* ou en écriture mixte ou appréciation ; copie de modèles ou création). Le schéma mis alors en place au niveau initial se reporte au second en 2009. En artogriphie I, on contraint dorénavant à aborder les trois spécialités (*cf.* tableau SY3), afin d'élargir au maximum la vision de l'art griphique proposée. Le traditionalisme ambiant se traduit en particulier par la valorisation de la pratique des graphies archaïques des sinogrammes, ainsi que de la griphie artisanale. Nonobstant l'introduction novatrice de quelques éléments d'apprentissage utilogriphique dans les cours de japonais obligatoires, la révision de 2018 ne devrait pas amener de changements considérables pour la discipline

d'artographie.

Tableau SY2 : Synthèse de l'évolution de l'option d'artographie [<i>shodô</i>] au lycée				
Année	Département	Nombre d'u.v.	Structure générale	Structure du secteur de l'expression (niveau I)
1947	Matières optionnelles	2-6 u.v. optionnelles	1 niveau/an	-
1948	Arts et techniques	"	"	-
1949	Arts et techniques	"	"	-
1956	Arts	2 u.v. d'art recommandées	"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation des points et traits 2. Structure de chaque caractère 3. Composition d'ensemble 4. Tonalités d'encre
1960	"	2 (+2) u.v. d'art obligatoires	Artographie I (2 u.v), et II (4 u.v.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptation de l'expression 2. Création et copie de modèles 3. Principes et techniques 4. Compréhension basique
1970	"	3 u.v. d'art obligatoires	Artographie I, II, III (2 u.v./niveau)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptation de l'expression 2. Création et copie de modèles 3. Principes et techniques 4. Compréhension
1978	"	"	"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Copie de modèles 2. Création
1989	"	"	"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Graphie en <i>kanji</i> 2. Graphie en <i>kana</i> 3. GEM
1999	"	2 u.v. d'art obligatoires	"	<ol style="list-style-type: none"> 1. GEM (obligatoire) 2. Graphie en <i>kanji</i> (au choix) 3. Graphie en <i>kana</i> (au choix)
2009	"	"	"	<ol style="list-style-type: none"> 1. GEM (obligatoire) 2. Graphie en <i>kanji</i> (obligatoire) 3. Graphie en <i>kana</i> (obligatoire)

Fait par nous à partir des textes officiels

En définitive, l'enseignement artogriphique entend associer harmonieusement les trois vecteurs de l'utilogriphie [*shosha*], de l'artogriphie traditionaliste [*shodô*], et de l'artogriphie moderniste [*shogei*]. L'intitulé de la discipline [*shodô*] reflète mal cette diversité. Une réflexion sur la légitimité du terme, par exemple à l'occasion de la rénovation du curriculum lycéen en 1948-1949, aurait pu dégager des orientations tout autres quant à la substance du programme. Mais un tel examen, pourtant fructueusement entrepris pour les cursus inférieurs (remplacement des anciens *kakikata* et *shûji* par *shosha*), n'a à l'évidence pas eu lieu, sans doute en raison de la nature optionnelle d'un apprentissage situé hors du champ de la scolarité obligatoire, et par conséquent mineur. Évoquant la « griphie usuelle » [*jôyôsho*] (1960), la « griphie de la vie courante » [*seikatsusho*] (1970), ou encore la « quotidiennisation » de la griphie » [*sho no nichijôka*] (1999), les commentaires des consignes en la matière ont toujours pris en compte les « exigences sociales » d'ordre utilitaire, et demandé – à l'exception de celles de 1978 – le recours aux stylogriphes. L'avènement et la montée en puissance de la griphie en écriture mixte depuis 1970 ont confirmé cette tendance, amplifiée par la désesthétisation de l'enseignement griphique collégien, et par le fait que le passage de témoin entre les deux parties du secondaire s'effectue en artogriphie I. Pour les amateurs d'art griphique « authentique », le bilan de l'après-guerre s'avère donc décevant : après l'abandon des préoccupations esthétiques en primaire (1968) et au collège (1989), on a en effet assisté à une « désartisation » partielle de l'éducation artogriphique. À cet égard, en limitant de fait au niveau I les apprentissages obligatoires, la réduction du nombre d'unités de valeur à valider dans le département des arts (1999) n'a évidemment pas arrangé la situation. Ainsi les lycéens qui choisissent l'option d'artogriphie doivent-ils pratiquer l'expression aux modes passif comme actif – pour reprendre la formulation employée en 1979. Cet empiètement de l'utilitaire sur l'artistique ne semble pas poser problème, bien qu'il intervienne dans un département en principe dédié aux arts (mais qui contient une matière d'artisanat, avec laquelle une comparaison ne manquerait certes pas d'intérêt). Il s'accompagne d'une emphase croissante sur l'appréciation, notamment dans la perspective de l'existence postscolaire. De sorte que les participants d'un cours d'artogriphie III ont, en théorie, le droit depuis une vingtaine d'années de s'adonner exclusivement à des activités appréciatives. L'idée de faire des élèves de purs consommateurs d'art, au lieu de profiter des ultimes mois de la vie lycéenne pour leur offrir autant que possible l'occasion de manier un pinceau qu'ils risquent de ne jamais retoucher par la suite, paraît *a priori* contestable, même s'il ne s'agit ici que du dernier stade de l'enseignement, et que la proportion des établissements dont le programme s'étend jusqu'au niveau III n'atteint actuellement pas vingt-sept pour cent. Par ailleurs, la prise de responsabilité accrue du côté du collège dans la transition entre *shosha* et *shodô*, induite par la consigne qui encourage en troisième année une forme d'initiation à l'appréciation attirant l'attention sur les divers signes d'écriture observables dans l'environnement, pourrait à terme, et à

condition que la logique se confirme, susciter une « désutilitarisation » des enseignements lycéens, permettant à ces derniers de privilégier les aspects proprement artistiques. L'avenir dira si cette ligne aura la faveur des autorités.

La copie de modèles [*rinsho*] représente une autre constante des programmes d'artogriphie. Si les rédacteurs des textes officiels ont sans cesse condamné l'imitation purement formaliste, ils ont simultanément tenté de justifier la conservation de la copie au sein d'un menu valorisant la créativité, ce qui les a parfois contraints à d'improbables contorsions, telles que l'application uniforme du verbe « créer » à la totalité des activités (1961), ou l'évocation d'une oxymorique « création copiste » [*rinshoteki sôsaku*] (1975). Dans le secteur de l'expression, la volonté de relativiser le poids de la copie de modèles – preuve *a contrario* de la prédominance persistante de cette méthode – a provoqué le remplacement de la structure duale copie/création adoptée en 1978 par une compartimentation selon les trois systèmes graphiques (1989). Poursuivant l'effort de prise de recul par rapport à l'emprise de l'exoréférence, les dernières moutures des directives ont retenu des formules circonlocutoires qui appellent à une étude « à partir des œuvres classiques », ou à une « mise à profit des chefs-d'œuvre ». Conséquence de ces dispositions : l'emprunt stylistique [*hōsho*], qui consiste en la griphie de matériaux textuels originaux (ou tirés de corpus contemporains familiers aux lycéens, comme les paroles des « tubes » musicaux du moment) exécutée dans le style de productions historiques, et qui présente de surcroît l'avantage de lier de façon tangible appréciation et création (si ce dernier mot reste ici pertinent), s'impose de plus en plus en tant que tâche centrale du travail d'expression. Il faut dire que ceci ne trahit en rien les usages du monde artogriphique, où l'on peut fréquemment contempler des copies de modèles dans des expositions¹⁰ parfois expressément dédiées à ce genre de travaux¹¹. L'artogriphie confine alors à un art de l'interprétation ou de la représentation, proche par l'esprit de la musique classique ou de certaines formes théâtrales. Il n'y a d'ailleurs aucun mal à cela, hormis le fait qu'une telle mise en exergue de l'aspect interprétatif tend à sacraliser le registre des œuvres anciennes, et à

¹⁰ Ainsi les règlements de l'exposition du quotidien *Mainichi*, l'une des plus importantes du pays, autorisent-ils la présentation de ce type de réalisations (voir le site de l'exposition) :

「4、漢字部・かな部は臨書作品を出品できる。

5、漢字部作品は署名を入れることを原則とする。臨書の際は『臨』と入れること」。

Cf. <http://www.mainichishodo.org/pdf/shuppinkitei/68shuppinkitei.pdf> (consulté le 17 novembre 2016)

¹¹ Voir par exemple l'exposition nationale de copies de modèles [*rinshoten*] organisée par le comité éducatif de la ville de Saku (département de Nagano), et à laquelle sont conviés à participer écoliers, collégiens, lycéens et étudiants. Détail parlant : seules les œuvres en *kanji* ou en *kana* y sont acceptées.

Cf. <https://www.city.saku.nagano.jp/shisetsu/sakubun/tenraikinenkan/rinsyoten4.files/rinsyoyoukou5.pdf> (consulté le 17 novembre 2016)

Autre exemple de salon national (et international) de copie de modèles, sponsorisé celui-ci par la Fédération pilogriphique du Japon [*Zennihon shodō renmei*], et qui compte parmi ses responsables nombre d'éducateurs tels que Katō Tatsujō, Urano Toshinori, Nagano Hideaki, Miyazawa Masaaki, Ishibashi Rijō ou Ōta Sakyō. Ce salon réserve trois catégories aux productions des élèves du primaire et du collège. Les œuvres à copier sont toutes des classiques d'art griphique (et des sceaux) chinois ou japonais.

Cf. <http://brush.art.coocan.jp/J030-10.html> (consulté le 17 novembre 2016)

détourner les lycéens, au moins pour un temps, d'entreprises plus authentiquement créatives. On doit à cet égard s'interroger sur le bien-fondé de la transposition d'une telle conception de l'art graphique sur le plan de l'éducation scolaire, en examinant la place attribuée à la copie de modèles dans l'apprentissage, les finalités de celle-ci, ainsi que sa compatibilité avec l'idée d'autonomie des élèves. L'acquisition de techniques graphiques variées à travers la copie de chefs-d'œuvre antiques garantit-elle l'éclosion de la créativité ? Devient-on compositeur en apprenant à jouer une sonate de Chopin, à chanter un *lied* de Schubert ? Camper Phèdre ou Scapin sur les planches mène-t-il à la dramaturgie ? Pas forcément. Les interprètes de talents ne font pas les meilleurs créateurs, et *vice versa*. Pourquoi dès lors ériger la copie de modèles en passage obligé, dans la mesure où le but ultime de l'enseignement consiste à développer une attitude créative ? Et à qui la décision relative à la sélection des références revient-elle ? À l'enseignant, sans doute (*a fortiori* dans les classes d'artographie I, dont le public se compose de débutants), lequel se trouve ainsi conforté dans son statut de maître, d'autorité quasi omnisciente. La question se pose également de savoir quel ordre suivre dans la programmation des diverses sortes d'activités. Dans l'absolu, la copie de modèles ne précède pas nécessairement la création. Dès les années 1960, la littérature ministérielle cautionne en effet une expression indifférente au degré de compétence technique ou de savoir. Trente ans plus tard, l'avènement de la graphie en écriture mixte offre un terrain rêvé à l'application de ces vues spontanéistes. Ces dernières ne bénéficient néanmoins que d'une autorisation éphémère, vouée à expirer sitôt que s'achèvent la phase initiale de l'apprentissage et ses travaux d'éveil destinés à atténuer l'image rébarbative de l'artographie traditionnelle : au-delà, on entre dans « le vif du sujet », étape généralement marquée par une longue succession d'exercices de copie de modèles en sinogrammes ou en *kana*, au sortir de laquelle reprennent – quand le déroulement du cours n'a pas subi de retard – les tâches créatives. Il importe par conséquent de distinguer deux genres de GEM. Le premier intervient en deçà de l'étude des productions historiques, conférant à l'expression autoréférencée une valeur incontestable. En un sens, il donne un avant-goût du deuxième. Vu d'un œil critique, il s'apparente toutefois à de la publicité mensongère, et fonctionne comme un miroir aux alouettes. Car, essentiellement axé sur l'exoréférence, le gros du travail qui attend les élèves obéit à des principes contraires aux siens. Au demeurant, l'efficacité du stratagème reste à démontrer. On peut de fait supposer que les lycéens ayant mis l'artographie en tête de leur liste de vœux concernant les options d'art ont du contenu de son enseignement une idée influencée par leur propre expérience de l'utiligraphie écolière et collégienne, ainsi que par une éventuelle connaissance de l'éducation artographique dispensée en dehors du cadre scolaire. Dans tous les cas, il y a fort à parier que le retour à des activités de copie dont ils ont l'habitude, loin de les décevoir, rassurera de tels volontaires – et partant, facilitera la gestion de classe pour le professeur. La seconde phase de la graphie en écriture mixte succède à celle où domine la copie de modèles, et se

nourrit d'elle. La méthode de l'emprunt stylistique y connaît récemment une vogue remarquable. On voit donc que, malgré sa teneur en éléments potentiellement transgressifs, la GEM ne remet pas fondamentalement en cause la conception classiciste de l'enseignement artogriphique. Et, à moins de quelque cataclysme, les chances pour que la tendance s'inverse ou s'incurve sensiblement paraissent bien maigres, dans un contexte où la politique éducative valorise comme jamais tradition et identité nationales. À ce sujet, il paraîtra sain de rappeler ce qu'écrivait Andô Shintarô voici bientôt soixante-dix ans :

On entend fréquemment dire que la pilogriphie constitue un art typiquement nippon, et que son apprentissage est nécessaire pour devenir japonais. [...] Je voudrais tout d'abord qu'on me fournisse une définition concrète de ce qu'on entend par « un Japonais ». Je pense qu'il n'y a pas d'argument plus arbitraire que celui-ci ¹².

Alors *quid* de l'autonomie de l'élève ? Là encore, la griphie en écriture mixte peine à tenir ses promesses. Dès les années 1950, les textes officiels témoignent une considération sincère au sujet apprenant, auquel ils octroient parfois, dans des élans pédocentriques, une marge de mouvement considérable. Mais les mises en garde répétées contre un subjectivisme perçu – à tort ou à raison – comme synonyme de laxisme, et le rappel constant du besoin de doter les travaux des lycéens de qualités objectives et universelles montrent, s'il le fallait, les limites de ces largesses. Le coup de projecteur porté sur la griphie en écriture mixte à compter de 1970 a certes favorisé l'émergence de productions réalisées par les élèves dans leur « langue maternelle », ainsi que la lutte contre le règne jusqu'alors tyrannique du chinois ou du japonais classiques. Cependant, les soi-disant nécessités de la vie sociale que l'on fait peser sur la GEM empêchent celle-ci de s'abstraire complètement de la logique utilogriphique. Ce fil à la patte la ramène sans cesse vers des idéaux formels normatifs (équilibre de la composition, justesse des proportions, régularité du tracé, harmonie des *kanji* et des *kana*, etc.), et restreint la liberté d'action dans ce domaine quant aux graphies des sinogrammes ou des types de *kana* utilisables.

¹² Cf. Andô Shintarô 1950, p.84.

E.

CONCLUSION GÉNÉRALE

I. ÉPILOGUE

Au final, que retenir de cette étude ? D’abord, qu’il y a encore beaucoup à faire pour épuiser le sujet. Désireux de concentrer notre attention sur la politique éducative directement définie par l’État, nous avons renoncé à traiter des dossiers qui, dans l’idéal, auraient dû figurer au sommaire de cette thèse, au moins comme appendices : formation des enseignants, éducation préscolaire voire périscolaire, écoles privées, conception des manuels, *et cetera*. Plutôt que de nous en tenir uniquement au volet théorique, nous aurions voulu aborder la réalité de l’enseignement dans les classes, en particulier pour observer comment les directives nationales modèlent les pratiques pédagogiques. En outre, nous regrettons ne pas avoir eu le temps de nous livrer à des comparaisons potentiellement instructives sur les modalités de l’apprentissage graphique en Chine populaire, à Taïwan, dans les deux Corées¹, ou sur celles des quatre disciplines artistiques du lycée japonais. De telle sorte que nous avons d’ores et déjà l’embarras du choix quant aux pistes qui s’offrent à nous pour prolonger le présent travail.

En ce qui concerne la néologie expérimentée à travers ces pages, nous trouvons l’essai relativement concluant, dans la mesure où les nouveaux termes se révèlent plus justes que les dérivés de « calligraphie » ou « écriture », tout en demeurant intelligibles et maniables. Bien sûr, nous ne prétendons ni avoir réglé l’ensemble des problèmes lexicaux – il faudra bien, un jour, s’atteler à celui de la dénomination des graphies des sinogrammes –, ni avoir découvert une panacée définitive susceptible de rendre avec exactitude les diverses nuances du vocabulaire nippon. À cet égard, l’imprécision des usages en langue originelle rend du reste la perfection inatteignable. Ainsi le mot officiel « *shosha* », boudé par les institutions périscolaires², peine-t-il

¹ Sur la Chine populaire, voir la directive publiée par les autorités éducatives en 2013.

Cf. <https://baike.baidu.com/item/中小学书法教育指导纲要> (consulté le 16 août 2017)

Voir aussi Wang Lijun 2016, et Kusatsu Yūsuke 2016.

Notons qu’en Corée du Sud, l’enseignement pilographique scolaire a toujours appartenu au domaine de l’éducation artistique (cf. Cheon Beomjin 2012, p.310-311) : 「韓国における毛筆による文字教育は、伝統美術としての書芸であれ、表現の一種としての書芸であれ、その受け入れ方は時代によって若干変化はあったものの、美術科の中で、美的で造形的な表現の側面を重視し続けてきた。つまり [...], 毛筆による文字教育の目的が、表現することから習得できるものに置かれていたため、美術科の中に存在し続けることになったと考えられる」。

Cf. https://www.jstage.jst.go.jp/article/aej/33/0/33_KJ00008019575/_pdf (consulté le 16 août 2017)

Sur la Corée du Sud, voir aussi Katō Yasuhiro & Kim Gyeong-Sun 2014.

² Comme le fait remarquer Ishibashi Rijō sur le site de l’association qu’il dirige, il n’existe pas de cours privés appelés « *shosha juku* » (cf. site de la Société japonaise d’éducation graphique) : 「小、中学校での毛筆習字の教育はそれが不完全である事をもって“書写”などと呼ばれています。日本の何処を探しても“書写塾”などと称して習字を指導している処はないのです。この一点に注目しても、書写がいかに特殊な教科であるかが判ります」（「院長のことば」）。

Cf. <http://www.nihonshodou.or.jp/syogakuin/rinen.html> (consulté le 2 août 2017)

Ishibashi dit vrai... quoique l’on trouve des cas exceptionnels (cf. vidéo d’un cours privé de graphie [*shosha juku*] postée sur le site youtube).

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=IOxKOVUsF0s> (consulté le 2 août 2017)

toujours à s'ancrer dans la langue du quotidien, où il se confond avec de multiples synonymes³. Et puis, la réussite de ces propositions néologiques dépend en dernier ressort de leur faculté à convaincre la communauté scientifique et, au-delà, le grand public. L'avenir dira si notre « griphie » saura prendre racine.

En attendant, nos recherches nous auront appris que la pilogriphie, valorisée comme jamais par la réforme de 1941 (sur le papier, du moins), avait disparu de la liste des matières obligatoires du primaire en 1947 pour se trouver reléguée parmi les activités de l'étude libre. À travers l'examen des positions des autorités américaines et japonaises, ainsi que des interactions de ces dernières au début de l'occupation, nous avons cherché à démasquer le coupable de cette « suppression », vérifiant ainsi les conclusions de nos excellents prédécesseurs Fujita Yûsuke et Nobuhiro Tomoe : contrairement à ce que prétendent des rumeurs tenaces⁴, rien ne prouve que les dirigeants de la CIE aient voulu éliminer la griphie au pinceau des programmes du cursus élémentaire. Sans doute dubitatifs quant à l'intérêt d'un tel apprentissage, ces hommes n'ordonnèrent pourtant pas ordonné son abandon. Au contraire, ils mirent un frein aux ardeurs de leurs subalternes qui, à l'instar de Robert K. Hall, projetaient de réformer en profondeur la langue japonaise écrite. En cela, ils ignorèrent même l'avis formulé en faveur de l'alphabétisation de l'écriture par leurs compatriotes de l'USEMJ. La raison pour laquelle les décideurs nippons choisirent de ne pas maintenir la pilogriphie parmi les enseignements obligatoires du curriculum élémentaire⁵ reste néanmoins à éclaircir. Les employés du ministère agirent-ils de la sorte en prévision d'un probable veto américain en cas d'obstination ? Cédèrent-ils à contrecœur à de quelconques pressions, ou prétextèrent-ils celles-ci pour se débarrasser à moindre frais d'une discipline qui leur disconvenait ? Les renseignements actuellement disponibles ne suffisent pas à se prononcer sur le sujet. Il paraît en revanche indéniable que, japonais ou américains, les artisans du nouveau système éducatif n'accordaient à la griphie au pinceau qu'un poids avant tout symbolique : positivement, celle-ci incarnait une spécificité inaliénable de l'identité culturelle

³ Cf. Sugiyama Hayato 2014, p.55-56 : 「[...] いまだに小・中学校の現場で『書写』は、『書き方』・『習字』・『書道』・『書』などと混同して呼ばれているのではないだろうか。『書写』という呼称は、成立から 50 年以上経た現在でも一般的に定着していないという実情がある」。

⁴ Cf. Kida Jun.ichirô 1995.5, p.55 : 「書き文字の教養の喪失に拍車がかかったのは、戦中戦後に初等教育を受けた私の世代からといえるかもしれない。戦中は教材不足で習字の授業も満足に行われず、戦後一時は占領軍から禁じられ、ようやく復活したのは 1950 年（昭和 25）であった」。

⁵ Kawakami Keinen (1984, p.8) accuse ses compatriotes d'être allés à l'encontre de la volonté du GHQ en sacrifiant leur propre culture : 「自らがつくりあげた文化を捨てた日本。自主文化を大事に守れといっている占領軍。おもしろい対象ではありませんか」（「書家屋さん」）。

Katô Yûji prétendrait que les autorités japonaises auraient recommandé à l'occupant une « purge » de la pilogriphie (cf. blog sur l'histoire de l'Association japonaise pour la culture des caractères manuscrits) : 「当時、書道は軍国主義をけん引した精神的存在とされていた。この誤った書道観により書道は初等中等の学校教育からページされた。加藤東陽（書文協中央審査委員会委員長、全書研会長代行）によると、このページは日本側から GHQ（占領軍総司令部）へに申し出たことが分かっている」。

Cf. <https://ameblo.jp/kaiketuzero/entry-12226819199.html> (consulté le 22 octobre 2017)

nipponne ; négativement, elle illustre la complexité archaïque d'une écriture mixte *kanji-kana* inadaptée – *dixit* ses contempteurs – à la vie d'une nation démocratique.

Nous avons vu aussi comment les griphistes, se sentant spoliés, avaient alors relancé leur action militante et, faisant feu de tout bois, récupéré par étapes à partir des années 1950 la quasi intégralité du territoire perdu. Si bien qu'après avoir obtenu le rétablissement de l'apprentissage de la pilogriphie à compter de la troisième année d'école primaire, les voici à présent en passe de persuader le ministère de généraliser l'usage du pinceau dès le début de la scolarité. Cette lente reconquête n'aurait certes pas réussi sans la mobilisation d'innombrables pétitionnaires anonymes. De là à qualifier le mouvement de « populaire » il y a néanmoins un pas que nous hésitons à franchir. Bien que les résultats des enquêtes examinées suggèrent que les Japonais ont plutôt une bonne opinion de la pilogriphie (*cf.* C.I.5.1. & 5.2.), on a en effet l'impression que le gros des troupes qui réclament une prise en compte accrue de cette activité dans le cadre scolaire se compose essentiellement de pratiquants (*cf.* C.II.2.3.9.). Nous ne sachons pas que la cause de la griphie au pinceau, prétendument embrassée par le peuple unanime, ait jamais drainé des foules de manifestants dans les rues des centres urbains du pays, ni que ce désir présumé de donner une éducation pilogriphique à la jeunesse ait incité les amateurs à s'approprier en masse les heures d'étude libre quand ils en avaient l'opportunité. Ceci nous porte à considérer l'activisme propilogriphie comme le fait d'un groupe de pression engagé dans un lobbying intense et efficient au nom d'une population au mieux passive ⁶. À cet égard, une grande part du mérite de la « réintroduction » amorcée en 1951 revient indiscutablement à Bundô Shunkai. Curieux personnage que ce bonze de la secte Tendai qui s'investit corps et âme dans un apostolat *a priori* sans lien avec la vocation religieuse ou la doctrine bouddhiste ⁷. Mais ne fallait-il pas un homme de foi pour mener à bien un tel combat, engagé contre le cours du temps et la pesanteur des institutions ? Missionnaire au zèle et à la sincérité irréfragables, stratège politique assez habile, Bundô parvint à se faire élire à l'Académie japonaise des arts en 1947, et à emporter l'ouverture d'une section d'artogriphie au Salon national *Nitten* l'année suivante. Il réussit le tour de force de rassembler autour de lui les multiples courants du monde de l'art griphique contemporain, et de galvaniser ceux-ci en vue de la campagne pour le « rétablissement » de la pilogriphie scolaire. Fort du soutien de politiciens ou de hauts fonctionnaires, Bundô s'efforça inlassablement de convertir

⁶ Ceci ne remet évidemment pas en cause l'implication de certains non-griphistes, notamment parents d'élèves, au niveau local (*cf.* Nakamura Sakon *in Shokyôiku*, no.3, juin 1953, p.8) : 「2、3日前PTAの委員会で小学校で毛筆習字必修を希望する父兄が大分いたし欠席した父兄も大部分の人々がこれを望んでいるらしい。これは或いは自分の学校だけでなく全国的な与論なのかも知れないとも考えられる [...]」(「習字教育に関して父兄としてのお願い」中村左近)。

⁷ À ce sujet, voir Tamiya Bunpei sur le site All Japan arts : 「豊道春海は、日本芸術院会員であり、天台宗大僧正であった。戦前の浅草の華徳院を焼け出されて、戦後、住した目黒の行元寺は檀家が無かったので、『いまや書道宗だよ』と苦笑いされていたのを思い出す」。

Cf. <http://www.all-japan-arts.com/rekishih0812rekishi.html> (consulté le 6 août 2017)

ses interlocuteurs du GHQ ou du ministère à son *credo*. Plaçant patiemment ses pions, téléguidant des fidèles là où il ne pouvait intervenir en personne, il finit par avoir raison de l'inertie régnante. Ces brillants achèvements ne doivent toutefois pas occulter le « revers de la médaille ». À l'instar de nombreux meneurs d'hommes, le moine féru de griphie s'attira par son inflexibilité et ses méthodes autocratiques des inimitiés au sein même des associations qu'il chapeauta, hâtant ainsi la dissolution d'unions de circonstances. Artistiquement parlant, et pour autant que nous ayons la faculté d'en juger, Bundô n'a pas laissé une production d'une virtuosité ou d'une originalité suffisantes pour passer à la postérité comme l'un des meilleurs pinceaux de son temps. Il n'a en outre cessé de discréditer les œuvres « avant-gardistes », dont il comparait le mauvais goût à celui d'un « kaki amer ⁸ ». N'oublions pas non plus que, contrairement à des Onoe Saishû ou des Kamijô Shinzan, Bundô n'a jamais exercé de fonctions enseignantes ailleurs que dans son propre club. En cédant les commandes de leur mouvement à un religieux peu au fait de l'éducation scolaire, et de surcroît mû par des conceptions passablement conservatrices de l'art et de la société, les partisans de la pilogriphie n'ont-ils pas commis une erreur dont nous continuons de payer le prix aujourd'hui ? Sans prétendre refaire l'histoire, on peut porter un regard critique sur les orientations retenues jusqu'à ce jour, et imaginer des alternatives. Pourquoi, par exemple, ne pas avoir misé davantage sur l'artistique que sur l'utilitaire, en demandant que l'on dégageât un espace pour des activités d'artogriphie à côté de celles de dessin ou d'art plastique ? L'idée n'avait rien d'extravagant en soi : *primo*, la griphie [*shûji*] faisait partie du département des arts et techniques [*geinôka*] à la fin de la guerre ; *secundo*, les Américains de la CIE s'y déclaraient favorables ⁹ ; *tertio*, certains Japonais, en particulier les tenants de la « griphie enfantine » [*dôsho*], poussaient dans ce sens ¹⁰ ; *quarto*, la tradition est-asiatique des arts lettrés accouple peinture et artogriphie [*shoga itchi* ¹¹] ; *quinto*, les Sud-coréens ont privilégié cette voie (*cf. supra*, note 1). Pourquoi ne pas avoir tiré parti des expérimentations iconoclastes et de la vague libérale de l'après-guerre pour affranchir l'artogriphie d'un traditionalisme stérilisant ? Comment comprendre que les discours

⁸ Cf. Bundô Shunkai 1992. Article intitulé « “Chûshôteki shodô wa shibugaki ja” kotan katu adenaru gôhō oshō Bundô Shunkai » : 「 `抽象派的書道は渋柿じゃ、恰弧枯淡かつ艶なる豪放和尚豊道春海」。

Bundô n'était bien sûr pas le seul à craindre que la griphie non-conformiste « n'infecte » l'éducation scolaire. Voir par exemple l'intervention de M1 lors des discussions du sous-comité de la KKS, le 25 septembre 1956 (*cf. C.II.4.3.*).

⁹ Qu'on se remémore à cet égard les propos d'Osborne (*cf. B.I.5.2.*) : « En plus d'avoir un emploi utilitaire, [la calligraphie [*calligraphy*]] participe indubitablement au développement artistique. Au regard des objectifs qu'elle vise en l'occurrence, elle pourrait très bien faire partie de l'enseignement des arts. »

¹⁰ Voir par exemple cet avis d'un certain Nakamura Sakon [?], membre de l'association des parents d'élèves d'une école primaire du département de Niigata (*cf. Shokyôiku*, no.3, juin 1953, p.8) : 「毛筆習字は美表現の為の場であらねばならぬ、即ち文字を素材としての平面芸術であらねばならない。その為には絵画、工作との合体において芸術部門として別に分化して芸術部の中に視覚科聴覚科とするか又は音楽科と造型科とに分けて行うか又は芸術部門中の絵画、工作、書、音楽、等に分れてその目的の為の教育が遂行されるよう希望して止まない。[...] /書を通じて芸術する人、芸術の鑑賞出来る人を作る様に願いたいものです。この様な希望は過去の文検式習字の先生や、或は今の普通科の先生方にも一寸無理な願いかも知れません」(「習字教育に関して父兄としてのお願い」中村左近 [新潟県両津町社会教育委員、両津小学校 PTA 校外指導部長])。

¹¹ Union encore enrichie par la poésie dans la formule « les trois merveilles » [*shishoga sanzetsu*] : 「詩書画三絶」

volontaristes des directives éducatives sur le développement d'un sujet autonome n'aient pas définitivement renversé, dans le contexte scolaire s'entend, le dogme de la copie de modèles classiques ? Si les professeurs d'art graphique s'accordent majoritairement sur le besoin de cultiver la créativité des élèves, quelle raison explique leur obstination à contraindre les lycéens à de sempiternelles séances de copie ? Habitude ? Facilité ? Tentative de respecter des consignes hybrides et contradictoires ? Conviction personnelle ? Particularité de la conception autochtone de l'art ? Superficialité de l'effort introspectif ? Au fond, les débats sur ces principes fondamentaux ont-ils vraiment eu lieu ? Liée à l'apprentissage de la langue dispensé dans le cadre de la scolarité obligatoire, un temps « déprogrammée », la pilogriphie à but utilitaire a focalisé l'attention et suscité des controverses débordant parfois le cénacle des graphistes (cf. C.II.5.). Discipline facultative au lycée, l'artogriphie n'a, elle, jamais fait l'objet de discussions approfondies sur la place publique. De telle sorte que la définition des paramètres de son enseignement s'opère depuis toujours au sein de petits groupes d'experts. Or, à nos yeux, la soi-disant complémentarité des trois vecteurs que prétend embrasser l'enseignement graphique lycéen tient du leurre. Sur le plan des objectifs cognitifs, les apprentissages de l'utilogriphie et de l'artogriphie s'opposent en effet : dans le premier cas, il s'agit d'acquérir des automatismes permettant la mise en application quasi inconsciente de savoir-faire standardisés ¹², tandis que dans le second – du moins si l'on se situe dans une perspective libérale et contemporaine – on vise une conscientisation maximale engageant à reconsidérer la totalité des facteurs qui président à l'acte graphique, et à tirer de ces interrogations sans bornes ni tabous des conclusions théoriques et pratiques individuelles. Nous avons naïvement essayé de mettre ces questions sur la table dans une série d'articles soumis à des sociétés de recherches spécialisées, mais en vain. Ces dernières nous ont opposé un refus systématique, au motif que notre approche, trop intransigente, contrevenait aux ambitions scientifiques des bulletins qu'elles éditent. Étriqué, autarcique, le monde de l'éducation graphique scolaire constitue un micro-univers monochrome où s'affrontent des factions aux idéologies voisines dans le silence de voix discordantes étouffées. Voilà la représentation que nous nous en faisons après y avoir « trempé » une vingtaine d'années. Mais cette image peu avenante procède probablement de quelque ressentiment de notre part. Au demeurant, il s'agit là du lot commun à bien des groupuscules. Dans le cas de la graphie, l'exiguïté de la congrégation concernée amplifie simplement l'acuité du phénomène. Or celui-ci a des conséquences patentes et non négligeables. Ainsi, le fait que le ministère désigne pour siéger aux commissions d'examen des curricula ou aux comités de rédaction des directives d'éminents professeurs – notamment de l'Université Gakugei

¹² Cf. Anne Trubek (2016, p.143) : *“The key neurological function that we want to bolt into children’s brains is cognitive automaticity, the ability to write without consciously being aware one is doing it. When the brain has automatized the slopes of letters or their place on a keyboard, it is freed from low-level demands.”*

de Tôkyô, tels que Katô Yûji, Nagano Hideaki ou Katô Yasuhiro – qui occupent, ont occupé ou occuperont des positions prépondérantes dans la hiérarchie des associations de chercheurs, et se côtoient depuis des décennies ne facilite certes pas l'expression d'appréciations mitigées ou dubitatives sur le travail fourni par lesdites personnalités dans la construction des curricula. Verrouillée *de facto* à l'intérieur des institutions centrales par l'autocensure, n'émergeant qu'au détour de conversations privées ou dans les marges, la parole contestataire reste à cet égard inaudible.

Mais le processus d'élaboration des consignes officielles souffre également de tares congénitales. D'abord, la nomination des membres de la *Chûkyôshin* s'effectue de manière opaque, selon des critères obscurs, et reflète les préférences des sélectionneurs¹³. Et puis, la Commission symbolise un centralisme institutionnel rigide qui, en dépit des déclarations d'intention sur l'autonomie des établissements, concocte la matrice de textes minutieux censés s'appliquer uniformément à l'ensemble du territoire¹⁴. Ajoutez à cela un dispositif de certification des manuels tracassier, et voici les enseignants réduits à un rôle d'agents d'intendance pratiquement dépourvus de droit d'initiative¹⁵. Ainsi les autorités ont-elles accaparé avec habileté le contrôle de l'éducation scolaire, en déresponsabilisant les « acteurs » que celle-ci implique pourtant au premier chef¹⁶.

L'analyse du statut de l'enseignement grhique scolaire nous a amené à nous intéresser plus largement au contexte dans lequel celui-ci s'inscrit. Les mesures prises par les autorités japonaises

¹³ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.31 : 「たしかに、教育課程部会は教育学者、教科等の専門家、教師の代表者などで構成される。しかし、それは一避けられないことなのかもしれないが一政治的人選とってよく、つねに偏りがある」。

Cf. Inoue Hiroshi 1955, p.11 : 「[...] これらの委員は真に教育を考えるにふさわしい各界の代表者が民主的に選ばれたのではなく、すべて官選の委員だということに問題の第1点がある。官選の場合は、行政当局の意図する結論をみちびき出すのに都合の良い傾向の人々を委員として集めれば、勞せずして民主的手続という仮面のもとに当局の欲するような結論に導いてゆくことも可能であろう。あるいは何ら確固たる見識をもたない—いわば無思想の人々のみを集めれば、原案異議なしという進め方も可能だろう。すなわち官選の委員会は、民主主義の盲点をたくみに悪用した官僚独裁を強行する隠れ蓑となることも不可能ではない」。

Cf. <http://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900024861/KJ00004193170.pdf> (consulté le 10 août 2017)

¹⁴ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.31 : 「学習指導要領体制は、わずか30人ほどの委員からなる中央教育審議会によって、完全なまでにコントロールされているとってよい。中央集権体制のシンボリック的存在である」。

¹⁵ *Ibid.*, p.17 : 「[...] 学校の作成する指導計画は単なる媒介的な手段として位置づけられてしまい、結局のところ、学校は多大な時間とエネルギーを要する指導計画の作成を省略し、教師は直接『教科書を教える』という安易な道を選ぶことになりかねないのである。教育課程管理・行政の観点からすれば、むしろそのほうがズレが縮小し、効率的ということになる。私たちは、このことの重要性に気づいていないように見える。／このような国家と学校や教師の間の役割分担制は、計画カリキュラム、実施カリキュラム、到達カリキュラムの間に厳格な一致を追求することによって、子どもたちの教育に直接かかわる学校や教師たちを受身の状態に追いやり、彼らの主体的なかかわりを阻害しかねないのである」。

On peut se demander si on a beaucoup progressé sur le plan de l'autonomie des enseignants (cf. J. Wesley Null 2007, p.209) : “Prior to the war, teachers were merely tools of the state, which meant that they needed nothing more than training in the methods of how to implement the orders of the Ministry of Education.”

¹⁶ Cf. Katô Yukitsugu dir. 2010, p.38 : 「このような学習指導要領体制という戦後日本の教育課程のあり方は、教育活動に従事する当事者たち—保護者、学校、教師、子ども—から『当事者感覚』を奪いとり、責任感を希薄にしてきた、といっても過言ではない」。

concernant les détails de l'apprentissage de la griphie ne bouleverseront certes pas la face du monde. Mais, quoique d'apparence anodine, le sujet n'en recouvre pas moins des enjeux politiques significatifs. Car il s'agit bien, *in fine*, de déterminer la qualité des citoyens que l'on entend former, et partant, du type de démocratie auquel on aspire. Nous avons, en d'autres termes, examiné par le petit bout de la lorgnette un projet de société en évolution... et constaté le conservatisme des orientations suivies. Quoi d'étonnant à cela, d'ailleurs, dans un pays dirigé presque sans alternance par des forces de droite depuis un bon demi-siècle ? Aux yeux des élus de la majorité – voire, parfois, de l'opposition –, la pilogrphie [*shodô*] constitue avec la cérémonie du thé, l'arrangement floral ou le tir à l'arc l'un de ces arts traditionnels de la « voie » [*dô*] qui fondent l'originalité de la culture nationale ¹⁷, et dont ces politiciens pénétrés de spiritualisme moralisant ¹⁸ souhaitent généraliser l'apprentissage à tous les échelons de la scolarité primaire et secondaire ¹⁹. Ceci nous

¹⁷ Voir par exemple l'intervention suivante (apparemment étayée sur les théories de l'anthropologue Ruth Benedict), faite lors d'une séance parlementaire (cf. 140^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité sur le budget, 6 mars 1997, no.4, p.33-34) : 「田沢智治*君 [...] /これからの、学校教育だけじゃないけれども、地域、家庭があるけれども、こういうような子供に対する接し方、子供を教え育てるということについては大変な問題点が提起されているんじゃないかと私は思います。/そこで、戦後間もないころ、故人になられたハーバード大学の人類学のベネディクトという教授が西洋の文化と日本の文化を全部整理してあるんですが、その中で、西洋の文化というものは知識を通して理解する文化、日本の文化というものは、剣道、柔道、書道、茶道、華道と見られるように道の文化としての日本文化がとうとぼれているんです。ですから、修行、実践によって道理をわきまえ、分別できる人格形成が体得されるものであるから、日本文化の方が本当は深い文化だから、日本人の特性はそういう次元においてもう一遍見直すべきなんだということを提言しているわけです」。

* たざわ・ともはる (1932~2006年)。自民党。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/140/1380/14003061380004.pdf> (consulté le 11 août 2017)

¹⁸ Voir l'intervention d'un autre parlementaire (cf. 145^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité sur l'éducation et les sciences, 9 mars 1999, no.2, p.3-4) : 「○阿南一成*君 [...] /我が国を称して、心を大切にす国と言わしめてきました。事実、茶道、書道等の道という文字には精神性を重んじる心があらわれています。例えば、書道は一筆一筆に心を込めて書き上げるのが重要であり、その書き上げるプロセスが大切であると言われています。茶道における心とは、人生を生かし、自然を取り込み、美を取り込み、わび、さびの心で人をもてなす心配りであろうと思うのであります。学校に生け花を導入することにより、校内暴力がなくなったという事例もあります。また、和歌山の刑務所の女性受刑者の教育に生け花を取り入れることにより再犯者が激減したという統計も聞いております。まさに花による心身のリフレッシュ効果であろうかと思うのであります。/こうした我が国の伝統文化を学校教育にも取り入れる等の取り組みが必要ではないかと考えておりますが、大臣の御所見をお伺いいたします。/○国務大臣(有馬朗人君) まず、おもしろい調査があるということをおし上げてみたいと思います。それは、家事の手伝いをよくしている子供ほど正義感が強い、道徳観が強い。それからまた、自然に触れたことのある子供ほど道徳観があり正義感が強い、こういうふうなことでございます。/その一つといたしまして生け花ということも考えられると思いますが、文部省といたしましては、日本の伝統的文化について子供たちが理解を深め、それを尊重していくということは重要なことであると思っております。そして、それは特に心の教育を充実することに役に立つと考えております。/学校教育では、クラブ活動や部活動において生け花や茶の湯が行われているほか、社会科においても華道や茶道といった日本の伝統的な文化を取り上げているところでございます。また、道徳教育においては、広く我が国の文化と伝統を大切にす心を育てる指導を行っております。/文部省におきましては、児童生徒が地域に伝わる文化と伝統を理解し体験することを目的として、伝統文化教育推進事業を実施しております。この中で、茶道を取り上げている例、例えば京都府宇治田原町でも見られるところでございます。/文部省といたしましては、学校教育においても引き続き華道や茶道を初め、我が国の伝統文化に関する指導の充実を努めてまいりたいと考えております」。

*あなん・いっせい (1937年~)。自民党。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/145/0007/14503090007002.pdf> (consulté le 11 août 2017)

¹⁹ Voir le chapitre 6 (conclusions du sous-comité sur l'éducation) du rapport sur la stratégie nationale du PLD daté du

rappelle la corrélation existant depuis toujours entre pilogrphie et morale, rapport que le gouvernement d'Edo, en particulier, sut exploiter pour domestiquer la plèbe à travers le réseau de plus en plus serré des écoles de temples²⁰. Précisons au passage que des activités éducatives telles que le chant²¹ ou l'éducation physique²² ont servi des desseins similaires au XXe siècle. Le

19 juillet 2011, p.3 (soulignement d'origine) : 「1. 教育を国家の最優先政策と位置づけ／ […]」

(5). 日本文化を理解、継承、発展させる教育

中学校で武道が必修化されたが、小中高すべての段階で、珠算、書道、邦楽、生け花、茶道、和装などの教育が行えるようにする」(『日本再興』自由民主党国家戦略本部)。

Cf. https://www.jimin.jp/policy/policy_topics/pdf/seisaku-066.pdf (consulté le 11 août 2017)

²⁰ Cf. Inoue Hiroshi 1959, p.51-52 : 「 […] 寺子屋は純然たる庶民大衆の教育要求の所産として、下からひろがっていったのである。そして上の方の支配権力とは無関係に、また支配権力もなんら干渉するようなこともなく、普及の一途を辿っていったのであるが、その普及に着目し、これを封建支配の同府として利用することが次第に試みられるようになってくる。すなわち純然たる私塾が次第に公的機関としての性格を帯び、権力の末端機関化してくる。その干渉は徳川吉宗にはじまり、そしてそれは日本の庶民学校に道徳教育を導入した先がけをなすものである。／吉宗は荻生徂徠と室鳩巢に命じて六諭衍義の和解を作らせ、六諭衍義大意として之を享保7年江戸の手習師匠の代表をよび出して与え、『手習師匠つかまつり候ものども、無益の手本相調べ申すべきよりは、この書の内をしかるべきように幾切も調べ候て、子供に教へ申すべく候』と申しつけた。 […] /後になって天保14年(12代家慶)に江戸府内の手習師匠へ諭達を發しているが、それによると／『御府内において、手習師匠を立、渡世致もの、其町内の弟子子供は不及申、他所より通ひ弟子迎も、依帖臙負なく心を用ひ教へ可申候。手蹟は貴賤男女に不限、相応に認め候はねば叶はざるに付、仮始にもおろそかに心得べからず。…町家末々軽き輩は、別段学問と申はなく、又両親の育養方も心得違不少候ば、幼年の不行跡より、遂にならほしとなり候事、則風俗をも乱す種に相成候間、町内にて教を主どるは、手習師匠の者に有べし。筆道のみならず、風俗を正し、礼儀を守り、忠孝を訓へべき事肝要と心得可申文字認め候程の者は、自然物読むことも出来るものなれば、御高札、御文段、御触事、又は庭訓もの、其外実語教、大小学、婦人は女今川を始め女誡、女孝経の類を、筆道の傍に訓へ可申候。…左候得ば、手習師匠致す者、計らず御政道の一助とも成り、世間風俗の益不少候間、此主意篤くとくと相弁、神妙に教育可申候。右の趣厚く相心得教訓宜敷者、又は等閑に心得教育方不行届者は、取調の上及沙汰品も可有之条、不漏様可申通旨名主へ可申す聞候事。…下略…』 […] とある。／ […] これは要するに手習師匠は手習だけ教えてはいけぬ、忠孝その他道徳的な事を教えろ、そうすると御政道の助けとなる、いい加減にやるとお上から処罰のお沙汰もするということである。きわめて強力に権力の威嚇によって道徳教育を強制しているのである。」

Cf.

http://ci.nii.ac.jp/els/110004634454.pdf?id=ART0007349046&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1472594826&cp= (consulté le 31 août 2016)

Voir aussi Saitô Umeo 1930, p.4 : 「要するに寺子屋なるものは習字を中心とした学校であつたのである。之によつて見ると此時代如何に習字が大切であつたかが推測に苦しくないのである。書道を単に手先の一技と考へずに仁義孝悌の道も唯々この文字にこもり万用通遠の道も習字にあり、習字以外に徳なく学なしと確信したのである」。

²¹ Cf. Tomoda Takekatsu 1996, p.325 : 「明治期における徳育唱歌の内容は、その範囲が驚くばかりの多岐にわたっている。それは単に“徳目”の名称だけにとどまるものではなく、君に忠、親に孝に始まる徳育の範疇は、近世封建社会確立以降に説かれたと思われるあらゆる内容を網羅しているようにさえみえる。／いうまでもなくその背景には、徳目を尊重して止まない江戸儒学の亡霊が敵として介在したであろう事実は否めない。また音楽教育が、こうした徳育唱歌の異常なまでの偏重をもたらした直接の要因は、音楽取調掛が音楽教育の創始に際してアメリカ合衆国のそれに倣い、音楽の道徳的な価値を第一義として掲げた経緯とも無関係ではなからう。しかし、それにも増して徳育唱歌の偏重に拍車をかけたと思われる最たる誘因は、明治20年代の後半から30年代にかけて盛行をきわめた“ヘルバルト教育学派”(Herbartians)の驚異的な普及の結果ではなかつたらうか」。

²² Voir par exemple les instructions ministérielles du 29 septembre 1942 concernant le département d'entraînement physique [tairenka] (cit. in Hirokawa Masaharu 1944, p.40-41) : 「教授方針

一、体練科ニ於テハ身体ヲ鍛錬シ精神ヲ錬磨シテ闊達剛健ナル心身ヲ育成シ献身奉公ノ実践力ニ培ヒ皇国民トシテ必要ナル基礎的能力ノ錬磨育成ニカムベシ／ […]」

五、快活ナル心情、公明ナル態度ヲ養ヒ礼節ヲ尚ビ廉恥ヲ重ンズルノ気風ヲ振作スルト共ニ規律節制、堅忍持久、質実剛健、協同團結等ノ諸徳ヲ涵養スルニカムベシ

parallèle entre pilogriphie et arts martiaux retient spécialement notre attention, et ce à trois titres : dans les deux cas, on a affaire à une pratique ancrée dans le concept de voie [dô], supprimée du curriculum obligatoire au moment de l'occupation alliée – en réponse à des pressions américaines avérées pour le judô, le kendô, *et cetera*²³ –, puis réintégrée consécutivement aux démarches de lobbies opiniâtres²⁴. Cette vicinité²⁵ aura probablement persuadé les Japonais que la griphie au

六、国体的行動ニ慣熟セシメ規律協同ヲ尚ビ服従ノ精神ヲ養ヒ責任ヲ重ンジ率先躬行スル氣象ヲ振励スルニカムベシ

七、強靱ナル体力ト旺盛ナル精神力トハ国力発展ノ根基ニシテ特ニ国防ニ必要ナル所以ヲ体認セシメ健全ナル心身ヲ鍛錬シ以テ尽忠報國ノ信念ニ培フベシ」（「国民学校体練科教授要目」）。

Cf. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1460921> (consulté le 12 août 2017)

Signalons qu'il existe depuis 1978 à l'Université Kokushikan (qui forme de nombreux policiers) un centre de recherches sur l'éducation des arts martiaux et de la morale (voir le site ci-dessous).

Cf. <https://www.kokushikan.ac.jp/education/budo/> (consulté le 12 août 2017)

²³ Cf. Robert K. Hall 1971, p.79-80 : « A considerable volume of letters form Japanese students urged that the sports be removed from the curriculum. But a SCAP directive forbidding boys to wrestle or play at swords with sticks seemed somewhat lacking in dignity. / On 3 October 1945 in a report to the newly formed Education Division of CI&E, GHQ, SCAP, the Ministry of Education had stated that they were revising the physical training program to eliminate "militarism." On 16 October 1946 [45 ?] a meeting was held with the Chief of the Physical Education Section of the Secretariat of the Ministry of Education. He was not ordered to make any changes, since only the Supreme Commander could issue a directive, but in a friendly and informal way it was suggested that if the Ministry saw fit to eliminate the sports from the school programs it would probably not be necessary for the Headquarters to take official notice and issue a prohibitory directive. It was hinted that if such a directive were issued it would almost certainly outlaw all private clubs and public exhibitions as well. On 6 November 1945 Order No. 80 eliminating kendô, judô, and naginata from school curricula and prohibiting their practice under school auspices or on school premises. By Order No.100 of 26 December 1945 the Ministry of Education directed the complete disposal of all sports equipment formerly used in these military arts. Policy had been made-by nudge. »

Sur l'enseignement des arts martiaux pendant la période d'occupation, voir Yamamoto Reiko 2003.

²⁴ Pour les arts martiaux, voir par exemple cette intervention d'un responsable du gouvernement à la Diète (cf. 8^{ème} session de la Diète, Chambre basse, minutes du comité sur l'éducation, 28 juillet 1950, no.4, p.4) : 「稲田 [清助] 政府委員※ 学校教育におけるお話の武道の問題でございますが、終戦後関係方面の意向もございまして、これを禁止された状態にあるのでございます。その以後におきましてまた極東委員会の指令等もありまして、その状態が今日まで継続いたしております。しかしながらこの武道が一般に社会体育として行われておるといふ現状を見ますと、戦時中あるいは戦前の軍国的な色彩がよほど失われて来て、民主的スポーツとして改善せられている事実が、だんだん明らかになっております。これらに関連いたしまして、スポーツ関連団体からも、いろいろ陳情がございまして、また説明もございまして、われわれといたしましても、武道が新しい民主的スポーツとして改良された状況をよく検討いたしております。機会が参りますならば、そうした改善せられた体育は、将来において学校教育に復活し得るものだと期待いたしております」。

※ いなだ・せいすけ (?~?)。文部事務官 (大学学術局長)

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/008/0804/00807280804004.pdf> (consulté le 17 août 2017)

Cf. Kimura Kichiji 2001, p.156 : 「1950年10月学校柔道の復活が認められ、翌年7月には弓道の復活も認められ、中等学校の選択教科に採用された。1950年に剣道は『しない競技』という名称で復活を図っていたが、1952年には中学校以上での採用が可能となり、さらに翌1953年7月には学校における剣道の実施が認められた。このように米国の占領策の転換、日本の独立の過程と平行して、武道が復活したのである」。

Voir aussi la synthèse de l'action de l'Association *Nippon budôkan* en faveur de la généralisation de l'enseignement des arts martiaux au collège (cf. site de l'Association).

Cf. <http://www.nipponbudokan.or.jp/gakkobudo/113-2> (consulté le 17 août 2017)

Cf. <http://www.nipponbudokan.or.jp/pdf/gakkobudo/20160325stackle.pdf> (consulté le 17 août 2017)

²⁵ Cf. Mizushima Shûzô 1941, p.21 & 184 : 「[...] 揮毫の際の姿勢に就いて考へると、着椅の場合と着座の場合とがあるが、何れも丹田がシツカリして、上体の姿勢や両腕の構へが正しくなければならぬ。この構へは武道其他の芸道の境地と相通ずるもので、心を落着けるによい修業となるのである」(21頁)。「習字に於ける姿勢や心構への大切なことは、単に字を上手に書く為のみではなく、本科が躰として精神の修養を企図してゐる為に重要であつて、古来習字が書道と呼ばれる理由はここにもあるのである。／この点は武道に於ける構へや、茶道に於ける作法等と同様に、姿勢が整はなかつたり、心の沈着を欠いたりしては、上達は勿論、訓育的価値は望まれないのである」(184頁)。

pinceau avait subi un sort identique à celui des arts martiaux, interdits par l'occupant ²⁶.

Avec ses références explicites à l'amour du pays natal, la nouvelle loi-cadre sur l'éducation promulguée en 2006 (cf. D.IX.) a assurément stimulé la tendance à glorifier les éléments de la culture traditionnelle locale. Dans cette optique, on remarquera que l'agence des Affaires culturelles, jusqu'ici réticente à agir auprès de l'UNESCO pour faire reconnaître les arts nippons de la vie courante ²⁷, à l'instar de ceux du thé, des fleurs ou de la grèphe, s'active maintenant en ce sens ²⁸. On devine aisément les avantages publicitaires qu'assure au secteur concerné une

Cf. Nobuhiro Tomoe 2011, p.99 : 「こうしたさまざまな要素、状況も絡み合いながら、『武道』の外装教育に対する『習字』の内装教育は、[...] ひとつの形にされていったのであろう」。

Voir l'intervention d'un ministre de l'Éducation (du Parti démocrate) au Parlement (cf. 174^{ème} session de la Diète, Sénat, minutes du comité sur l'éducation et les sciences, 30 mars 2010, no.7, p.12-13) : 「国務大臣 (川端達夫^{*}) [...] 武道に関しての単なる技とかでない部分の教育的な、これは、ということは、私も武道振興議員連盟に所属をしてこの実現にもいろいろ応援をした立場でありますけれども、日本人、まさに道という世界というのは日本人の文化の特徴的なものだというふうに思っています、世界中の人が字を書きますけれども、書道という文化を持っているのは多分日本ぐらいかなと。スポーツをやるのは世界中やりますけど、武道という、剣道も柔道もということの道という、お花をめでる人はたくさんいるけど華道、お茶を飲む人はいっぱいいるけれども、コーヒー飲む人もいるけど茶道というふうに、道という文化は日本固有のものだと誇るべきということでも、そういう面でも、武道に関しては大変大事だと」。

^{*} かわばた・たつお (1945年～)。2009年9月～2010年9月、文相。民主党。

Cf. <http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/174/0061/17403300061007.pdf> (consulté le 17 août 2017)

²⁶ Voir cette remarque de la part de l'un des présidents successifs de l'Association d'éducation grèphique de Hokkaidô (cf. Hokkaidô shodô kyôiku renmei gojûnenshi henshû iinkai 1998, p.31) : 「沖中 [義夫] とにかく、終戦時というのは、大変なことでした。何をどうしていいかわからないんですから。特に進駐軍が入ってきて、『日本の文化を叩け』っていう思想がものすごかったですね。だから、書道なんでもってのほかでね。“道”と名のつくものは皆駄目だった。かろうじて日本の文字だけ許されるという感覚が非常に強かったと思います」。

Voir aussi C.II.6.3., note 24.

²⁷ *Seikatsu bunka* : 「生活文化」

C'est en effet la catégorisation adoptée selon l'article 12 de la loi-cadre sur la promotion de la culture et des arts (7 décembre 2001) [*Bunka geijutsu shinkô kihonhô*] : 「文化芸術振興基本法」

Voir le site du Gouvernement.

Cf. <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H13/H13HO148.html> (consulté le 14 août 2017)

La révision partielle du 23 juin 2017 a ajouté dans la même catégorie la culture culinaire (cf. site de l'agence).

Cf. http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/kihon/geijutsu_shinko/pdf/kihonho_taishohyo.pdf (consulté le 14 août 2017)

La loi implique bien sûr un renforcement de l'éducation artistique scolaire, et une aide aux personnes et associations engagées dans cette mission (article 24) : 「(学校教育における文化芸術活動の充実) / 国は、学校教育における文化芸術活動の充実を図るため、文化芸術に関する体験学習等文化芸術に関する教育の充実、芸術家等及び文化芸術活動を行う団体(以下『文化芸術団体』という。)による学校における文化芸術活動に対する協力への支援その他の必要な施策を講ずるものとする」。

Pour les détails, voir le rapport de la Commission sur la culture du 31 janvier 2011 (cf. site de l'agence).

Cf. http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_10/toshin_110131/pdf/toushin_110131_ver03.pdf (consulté le 14 août 2017)

²⁸ Voir le document suivant sur le site de l'agence (daté du 22 février 2017) : 「茶道や華道、書道、和装、盆栽などの生活文化にかかる案件については、これまで明確な対象としてこなかったが、条約の運用がなされていく中で、『無形文化遺産』に関する定義の広がりも見受けられる。そのため、今後は、文化財保護法上の文化財等に加えて、これらの案件についても、我が国の文化の中で共有され、受け継がれてきた無形文化遺産として位置づけるための調査研究を行い、提案対象とすることを検討すべきである」(「ユネスコ無形文化遺産への当面の対応」別紙2)。

Cf. http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/pdf/2017022201_besshi2.pdf (consulté le 12 août 2017)
À ce propos, notons que l'UNESCO a annoncé, le 30 octobre 2017, qu'elle classait au patrimoine les Trois stèles de Kôzuke [*Kôzuke sanpi*]. Il s'agit de trois des plus anciennes stèles nipponnes, érigées entre 681 et 726 dans l'actuel département de Gunma, au nord de Tôkyô. Cf. *Shodô bijutsu shinbun*, no.1110, 15 novembre 2017, p.1 : 「上野三碑

labellisation au patrimoine mondial immatériel de l'humanité. Sans parler des potentielles retombées économiques²⁹. Encore faut-il, pour gagner l'oreille des représentants des Nations Unies, démontrer la vivacité dudit secteur. Quoi de mieux, à cet égard, que d'insérer la « tradition » visée au sein des programmes scolaires, et de l'enseigner à d'innombrables écoliers ? Voilà précisément le genre de cercle vertueux enclenché par la municipalité de Kumano (cf. C.II.6.). Et le temps presse car les rivaux ne chôment pas. Ainsi la Chine a-t-elle obtenu en 2009 l'enregistrement par les institutions onusiennes de la « calligraphie chinoise³⁰ » et de l'art de la gravure de sceaux³¹. En 2013 vint le tour de la « calligraphie mongole », dont on décréta la sauvegarde urgente³². Aiguillonnés par ces précédents, un groupe de griphistes japonais envisage

「世界遺産、登録」。

Voir le site du ministère de l'Éducation.

Cf. <http://www.mext.go.jp/unesco/001/2017/1397342.htm> (consulté le 22 novembre 2017)

²⁹ Pour une réflexion sur les débouchés touristiques suscités par l'artogrphie, voir Zhang Jie *et alt.* 2008.

Cf.

https://www.researchgate.net/publication/249024239_Chinese_Calligraphy_and_Tourism_From_Cultural_Heritage_to_Landscape_Symbol_and_Media_of_the_Tourism_Industry (consulté le 14 août 2017)

³⁰ Voir le descriptif présenté sur le site de l'UNESCO : « La calligraphie chinoise a toujours été beaucoup plus qu'un simple outil de communication, intégrant une dimension artistique qui lui vaut d'être encore prisée à l'âge du stylo à bille et de l'ordinateur. De fait, la calligraphie n'est plus l'outil de base des intellectuels et des hauts responsables, mais est devenue le domaine exclusif d'artisans et d'amateurs enthousiastes. Qu'ils consignent des informations ou créent simplement de belles formes, les pinceaux du calligraphe servent à tracer cinq styles différents d'écriture : "sigillaire", "chancellerie", "cursif", "semi-cursif" et "régulier". Cet art, qui peut apparaître sur n'importe quel support d'écriture (même les parois rocheuses d'une falaise), est plus spécialement fréquent sur les lettres, les manuscrits, les œuvres littéraires et les éventails. De nos jours, en plus de la formation traditionnelle maître-apprenti, la calligraphie est également enseignée à l'école. De nombreuses cérémonies destinées à marquer des célébrations nationales et des rites religieux incluent cette pratique et on a constaté que la calligraphie avait une grande influence sur l'art, l'architecture et le design contemporains. Sous sa forme chinoise distinctive, la calligraphie est un moyen important d'apprécier la culture traditionnelle et l'enseignement artistique. Source de fierté et de plaisir pour le peuple chinois, elle incarne des aspects importants du patrimoine intellectuel et artistique du pays. »

Cf. <https://ich.unesco.org/fr/RL/la-calligraphie-chinoise-00216> (consulté le 12 août 2017)

³¹ *Ibid.*

Cf. <https://ich.unesco.org/fr/RL/lart-de-la-gravure-de-sceaux-chinois-00217> (consulté le 12 août 2017)

³² *Ibid.* : « La calligraphie mongole est une technique d'écriture consistant à relier verticalement des traits continus pour former des mots. L'alphabet de l'écriture classique mongole compte quatre-vingt-dix lettres, formées à partir de six traits principaux respectivement nommés "tête", "dent", "tige", "estomac", "arc" et "queue". Cette écriture méticuleuse est utilisée pour les lettres et les invitations officielles, la correspondance diplomatique et les lettres d'amour ; une forme abrégée est employée comme méthode de sténographie ; et on l'utilise sous forme « pliée » pour les emblèmes, les logos, les pièces de monnaie et les timbres. Les mentors sélectionnent traditionnellement les meilleurs élèves et les forment pendant cinq à huit ans pour en faire des calligraphes. Élèves et professeurs se lient pour la vie et continuent à améliorer mutuellement leur art et leur talent. L'intensification de la transition sociale, l'urbanisation et la mondialisation ont entraîné une baisse importante du nombre de jeunes calligraphes. Actuellement, seuls trois universitaires d'âge mûr forment de manière bénévole une petite communauté d'une vingtaine de jeunes calligraphes. En outre, avec l'augmentation du coût de la vie, les mentors ne peuvent plus se permettre d'enseigner à une autre génération sans être rémunérés. C'est pourquoi des mesures spéciales sont nécessaires pour attirer l'attention des jeunes sur cet art traditionnel de l'écriture, ainsi que pour sauvegarder et revitaliser la tradition de l'écriture et de la calligraphie mongoles. »

Cf. <https://ich.unesco.org/fr/USL/la-calligraphie-mongole-00873> (consulté le 12 août 2017)

Voir aussi ce commentaire trouvé sur un blog : « Alors que jusqu'en 1940, la quasi totalité des Mongols utilisaient l'ancienne écriture (*hudam*), en 1946 l'utilisation de l'alphabet cyrillique est devenue officielle en République populaire de Mongolie. En 1990, le gouvernement tenta d'abord de réadopter l'ancienne écriture comme système officiel en Mongolie, mais avec peu de succès. / Cependant de nos jours l'écriture traditionnelle mongole se développe de plus en plus et s'enseigne de l'école primaire jusqu'à l'université. »

Cf. <http://guncalli.blogspot.jp/2010/06/ecriture-mongol-traditionnel.html> (consulté le 12 août 2017)

depuis quelques années de poser la candidature de l'artogriphie nipponne³³. Initialement centrée sur la griphie en *kana*³⁴, la tactique du collectif a changé en chemin, et met aujourd'hui en avant la coutume de la pilogriphie du nouvel an [*kakizome*³⁵]. Dans la liste des participants à cette opération, on trouve les noms de Kawamura Takeo, député du PLD et ancien ministre de l'Éducation qui préside la Fédération des parlementaires pour l'artogriphie (cf. C.II.2.3.10.), ainsi que de Nagano Hideaki³⁶. Les ressources financières proviennent en l'occurrence des cotisations plus ou moins généreuses de sociétés de griphistes, mais aussi d'entreprises commerciales³⁷.

La conjoncture que nous venons de décrire nous préoccupe en ce qu'elle traduit une doctrine occlusive et exclusive. Plutôt que de faire gracieusement don de la culture artogriphique au monde extérieur, et d'autoriser ce dernier à s'en approprier à sa guise, on cherche à vendre un « produit » fini et breveté, en obligeant symboliquement l'usager à s'acquitter de droits d'auteur ou *royalties*. La réussite de la méthode dépend de la capacité à imposer une image figée de la pilogriphie, ce qui amène à cautionner un essentialisme autrefois réprouvé par des griphistes peu soupçonnables d'extrémisme³⁸. Importer à l'école cette philosophie traditionaliste, patriotique et mercantile ne

³³ Voir le site de l'association créée à cet effet [*Nihon yunesuko tôroku suishin kyôgikai*] : 「日本書道ユネスコ登録推進協議会」

Cf. <http://www.shodoisan.jp> (consulté le 12 août 2017)

³⁴ Cf. bimensuel *Shodô bijutsu shinbun*, no.1004, 1^{er} avril 2014, p.1 : 「『かな』の“文化遺産登録を、『種蒔きたい』と抱負 井茂圭洞 芸術院会員就任祝賀会で／氏に聞くと同構想については、『1年ほど前に書壇の漢字のほうの方から中国が『チャイニーズ・カリグラフィー』として文化遺産登録を果たしたと聞いて、かなもぜひと思ひ始めた』とのことで、確かに中国は2009年に『篆刻芸術』『木版印刷技術』『中国書法』など22の無形文化遺産の一括登録に成功しており、日本の書壇としても、機は熟しているといえそうだ。」

Cf. <http://kayahara.com/modules/bulletin/index.php?page=article&storyid=293> (consulté le 12 août 2017)

³⁵ Voir le site de l'association : 「漢字書・仮名書・漢字仮名交じり書を含めた日本の書道文化全体を登録の対象として運動を行います。運動開始時には、日本の独創性を国際社会にアピールするために、申請名称を『日本の書道文化-中でも仮名書道を-』としていました。しかし、ユネスコが審査時に最重要視する申請案件の社会的役割や社会的効果という観点を考慮し、文化庁無形文化遺産アドバイザーの提言も反映させ、申請名称を日本の書道文化-書き初めを特筆して-に改め、進むことにしました。」

³⁶ Parmi les quelque 15 000 sympathisants déclarés du mouvement, on compte environ 2500 établissements scolaires ainsi qu'un millier d'organisations religieuses (*ibid.*).

Cf. <http://www.shodoisan.jp/dantai.html> (consulté le 12 août 2017)

³⁷ *Ibid.*

Cf. <http://www.shodoisan.jp/images/kikin170731.pdf> (consulté le 12 août 2017)

³⁸ Voir par exemple ces propos de Kamijô Shinzô (cf. *Shokyôdoku*, no.12, février 1957, p.10) : 「そういうわけなんですよ。つまり芸術として成立するなら世界性をもたなければならぬ。今ここに非常な誤解がありますよ。書は東洋独得なものだ、だから日本のカリキュラムを作るために、この特質ある書というものを生かさなければならぬ、という主張があるわけですね。一応もったもな考えですが、しかしも[う?]一つ広い立場から、新しい価値性という立場から考えてみた場合には、やはり芸術という場合に世界共通性がなければならぬ。若し日本の書というものが、日本人にだけしか理解されないものであったら、芸術として孤立したもの、過去のものとなってゆくわけですが、どうしても。/[...]世界共通の理解という線からは、はみ出してしまふ。そんなものが新しいカリキュラムの中で成立しようといっても無理なんです。それは一つの島国で、いわゆる文明に遅れた人間のグループだけのものでもいいんで、将来やがて世界国家というものを成立させねばならぬ次の世界人を教育するカリキュラムに持ち込むには狭すぎるんですね。日本人だけが理解できる芸術というようなものでは駄目ですね。[...]だからわれわれとしては、どうしても世界性ある書の芸術というものを、ここで理論づけ実践するということが大問題ではないかと思ひます。/書道教育問題は、審議会において前回は今回も大問題になっていますが、いわゆる芸術学者、カリキュラム学者というものは、根本的にこれを否定しようという立場をとっています。しかしわれわれ書道人は簡単

revient-il pas à prendre les enfants en otage de calculs qui dérogent aux principes pourtant claironnés de la formation du citoyen démocrate ? En confiant de façon croissante la transmission de valeurs traditionnelles immuables à l'éducation scolaire, ne dévoie-t-on pas celle-ci³⁹ ? Ne l'asservit-on pas à des options pédagogiques allogènes, qui prévalent dans les sociétés de graphie, les clubs périscolaires, les cursus spécialisés ou les expérimentations des établissements des zones éducatives spéciales ? *Quid* de cette autonomie de l'apprenant soi-disant prise en compte dès la maternelle⁴⁰ ? Sur ce plan primordial⁴¹, comme sur celui du développement de la créativité des élèves⁴², l'enseignement (arto)graphique a-t-il réalisé son indispensable *aggiornamento* ? Alors que l'on semble s'acheminer vers une victoire posthume de Bundô Shunkai, de nombreuses questions subsistent, l'ultime – mais non la moindre – consistant à savoir si la « réintroduction » de la graphie au pinceau dans le cursus élémentaire aura réellement bénéficié aux écoliers nippons. Nul doute que la réponse à ces interrogations, comme à celle qui porte sur le bien-fondé de l'institution d'une section d'artographie au Salon *Nitten*, variera énormément en fonction des personnes interrogées. Le lecteur aura senti que, à titre personnel, nous éprouvons beaucoup de mal à faire l'apologie de la situation présente, et de l'action multiforme qui y a abouti. Quelque chose nous pousse en effet à croire en la possibilité d'alternatives inclusives, progressistes et libérales, à regretter l'inexistence de contre-projets substantiels axés sur le développement d'un sujet capable de s'émanciper de normes hétérogènes indiscutées, lesquels, à défaut de supplanter la *doxa* régnante, viendraient balancer celle-ci grâce à l'instauration d'un dialogue constructif.

Mais d'où sort au juste ce « quelque chose » ? Ou, pour plagier un certain responsable de la

にその立場を否定してはならないと思いますよ。ところが書道人は、彼等が書が分らんからだ、その人達を否定する。書道が分らない奴は日本人でない、というこういう立場をもう一度反省しなければならぬ」。

³⁹ Rappelons ici que la formation du sentiment patriotique était précisément l'argument invoqué par Pauline Jeidy, dans son discours du 9 février 1950, pour encourager la prise en compte de l'éducation de la culture classique (cérémonie du thé, arrangement floral, danse, pilogriphie, etc.) en primaire (cf. B.I.5.3.).

⁴⁰ Voir le rapport de la *Chûkyôshin* du 21 décembre 2016, p.5 : 「[...] 幼児教育についても、教育基本法の改正によりその基本的な考え方が明確にされ、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、学校教育の一翼を担ってきており、子供の主体性を大事にしつつ、一人一人に向き合い、総合的な指導が行われてきている」。

⁴¹ Cf. Kamijô Shinzan 1993, p.677 (soulignement d'origine) : 「長い日本の伝統の上に立った封建的教育から民主的な新国家へ移行するためには、いかなる教育法をとればよいか。[...] / 新教育の目的は、すべての生徒の個性を生かし、主体性のある人間をつくり上げることにあつた。相互に自主的行動を尊重し、すべてのものが自らの考えや判断をもとにして、共によしとするとところへ進んでいくことが新教育の要求である。上からの枠に入れられたり、強制されたりすることなく、主体性ある個人の内からなる力を重んずることが民主的教育の理想である。[...] / 今までの書道教育は、国定本一冊を金科玉条として国全体が一つの書風を学習することになっており、その指導も示範、批正、清書といった型の教育で、個性の尊重もなく表現的自己活動もきわめてまれで、ことに自主共同という民主的行動、態度はほとんど教育されなかった。／全く教科的であり、教師中心であり、教えられる教育であつた。これを求める教育、生活中心のものとするためには、どんな教育法をとったらよいか終戦当時の書道教育界に与えられた大問題であつた」。

⁴² *Ibid.* in *Shokyôiku*, no.12, février 1957, p.10 : 「今の書教育者にしても書家にしても、書芸術に関係している人が、[...] 自分としての深さというものを表わそうと努力すると同時に、教育者が子供の創造性を書を通してどういうふうのぼしてゆくか、表現させることができるか、という立場から教育をしているのかどうか、大問題です」。

CIE (*cf.* B.I.5.2.), comment osons-nous nous arroger le droit de prendre ainsi position sur des thèmes qui ne nous regardent pas directement ? En l'espèce, ne nous comportons-nous pas en ethnocentriste ou impérialiste culturel prompt dans son immodestie à statuer à partir d'idées préconçues sur des faits mal compris, au risque d'en méjuger ? Ces scrupules nous ont accompagné tout au long de la rédaction du présent mémoire, et nous avons conscience de la partialité de notre grille de lecture. En abordant l'étude de la graphie est-asiatique, nous avons de cette dernière une perception erronée, ou du moins incomplète, parce que limitée à l'aspect artistique⁴³. Il nous a fallu du temps pour saisir la complexité et la spécificité d'un item où se mêlent aussi étroitement art et utilité. Problématique parce qu'anormale pour nous qui ne mélangeons pas Vermeer et Ripolin, Brahms et Muzak, une telle ubiquité appelait solution. Il en va pareillement de notre conception de l'autonomie, d'évidence en porte-à-faux par rapport aux présupposés sur lesquels repose la littérature ministérielle. Mais bien que nous pensions avoir détecté le prisme qui « brouillait » notre vision initiale, notre iris n'a pas déteint. La mise en lumière, à travers une introspection sans doute encore insuffisante, des postulats sous-jacents aux thèses auxquelles nous adhérons nous permet aujourd'hui d'assumer à la fois pleinement et humblement ces dernières. En outre, s'extraire de l'impérialisme pour s'abîmer dans le relativisme ne rimerait à rien. On doit donc se résoudre à louvoyer éternellement entre ces deux pôles en s'efforçant de tenir un cap médian. Nous n'avons au demeurant pas le monopole de positions « modernistes » sur l'enseignement graphique. Rencontrer de-ci de-là au fil des lectures des discours de commentateurs japonais faisant écho aux nôtres nous a un peu rasséréiné, et procuré l'espoir que nous ne poursuivions pas des chimères d'inspiration purement occidentale.

Depuis Meiji, il n'y a apparemment jamais eu de consensus sur la place à accorder à la pilographe au Japon. Moyen d'écriture utilitaire, pratique artistique relevant d'une tradition pluriséculaire singulière, cousin germain de l'abstraction picturale, « culture de la vie courante⁴⁴ »... Cette hybridité ou indécision définitionnelle rend acceptable à peu près n'importe

⁴³ C'est exactement la même méprise qu'évoque une chercheuse russe (*cf.* Ekaterina Nazarova 2010, p.113) : 「日本の教育制度のなかでの書道教育の現状に実際に触れてみたら、実に衝撃的であった。何が驚いたかという、毛筆の練習は小3から始まることであった。それにその内容は芸術的な表現ではなく、硬筆書法の基礎、つまり書写であること。書道らしいものはようやく高校の選択科目となっているのも、私には意外であった。外国人からみれば書道は伝統的な芸術であり、学校の義務教育では必ず必修科目に入り、日本人の子どもは全員小1から毛筆で美しく字を書くための練習をするのが当然だ、というイメージが強かったので、現実の意外なありかたにかなり驚いた。さらに大学にはどんな大学にも書道科があると思っていたが、それは教育学部や文学部、教員養成機関の教育学部に限るようである。近頃は書道は受験の範囲に入らないため、教えない学校もあるそうである」。

Cf. http://www.kanken.or.jp/project/data/investigation_incentive_award_2010_ekaterina.pdf (consulté le 14 août 2017)

⁴⁴ Parmi les 134 commentaires publics suscités en novembre 2002 par le projet de rapport de la Commission sur la culture du 5 juin de la même année, on trouve une critique de la classification retenue, jugée trop restrictive (*cf.* site de l'agence des Affaires culturelles) : 「(5) 生活文化、国民娯楽及び出版物の普及

○ 書道文化を、『生活文化』の中に押し留めないでほしい。

quelle interprétation. Dans ces conditions, on a beau jeu d'accuser les autorités nationales d'avoir, comme tout un chacun, tenté d'imposer la version qui concordait le mieux avec leurs priorités du moment ⁴⁵. Mais si personne ne détient *la vérité* en la matière, les conflits d'opinions ont lieu de perdurer, en particulier à l'orée d'un XXI^e siècle riche en promesses de mutations technologiques d'envergure.

Jusqu'ici, la graphie au pinceau a survécu à deux séismes majeurs : la diffusion du matériel stylographique, et l'avènement de la communication digitale. En cent ans, les Japonais ont troqué leurs pilogriphes pour des crayons à papier, puis pour des téléphones intelligents et autres tablettes tactiles ⁴⁶. En ce qui concerne l'expansion du numérique, il s'agit d'un phénomène planétaire qui entraîne une désaffection des instruments graphiques au profit des claviers ⁴⁷. Prenant acte de cette évolution, des pays d'Europe du Nord ou des États des USA – régions du globe sans tradition pilogriphique – ont songé à suspendre l'apprentissage scolaire de l'écriture griphée, et en particulier de la graphie cursive ou liée, se passer d'écrire au stylo ou au crayon présentant notamment le mérite de ne plus pénaliser les enfants atteints de troubles « griphomoteurs ⁴⁸ ». Aux

〈考え方〉／個々の文化芸術は、一つの分野に固定されるものではないと考えます。

Cf. http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_2/publiccomment_kekka.html (consulté le 14 août 2017)

L'appellation « culture de la vie courante » est d'autant plus questionnable que les membres du comité auteur du compte-rendu susdit étaient bien conscients du fait que les éléments considérés ne faisaient pas partie des activités quotidiennes de la jeunesse (voir le rapport de la Commission des Affaires culturelles du 31 janvier 2011, p.53) : 「茶花香は代表的な『生活文化』とされるが、少なくとも昨今の若者にとっては生活の一部となっていない」。L'extrait cité ci-dessus ne mentionne pas, il est vrai, l'artogriphie...

⁴⁵ Nous récusons par principe les argumentations essentialistes, telles que celle-ci (cf. Aikawa Masarô 1977, p.54) : 「[...] 見てきたように、書は施政者によって本来の姿を曲げられ、施政者の意図するままとなった。戦前までは国の戦争への道の手助けをさせられ、戦後はアメリカの御機嫌とりで毛筆は廃止、そしてアメリカの対日政策の転換により日本は反共の防壁とするため、日本国としてのまとまりを考えたのか、毛筆復活というように、常に書は被害者になっている」。

Cf. https://www.jstage.jst.go.jp/article/nihondaigakukyokuikugakkai/11/0/11_KJ00009752756/_pdf (consulté le 14 août 2017)

⁴⁶ Le progrès technologique laisse entrevoir une prochaine expansion d'outils digitaux de peinture et pilogriphie. En ce qui concerne les pinceaux de peinture pour écrans tactiles (e-brush, sensu-brush, etc.), voir les sites suivants.

Cf. <https://www.leonard-pinceaux.com/ebrush-pinceau-numerique-ecrans-tactiles/> (consulté le 13 décembre 2017)

Cf. <http://www.cnetfrance.fr/news/sensu-brush-un-pinceau-pour-interfaces-tactiles-39776918.htm> (consulté le 13 décembre 2017)

Quant au matériel digital destiné à la pilogriphie (stylus Hakura, application Zen brush, tablette Terra Note 7, etc.), voir les sites ci-dessous.

Cf. <http://hakura.co.jp/fudepen/lp/> (consulté le 13 décembre 2017)

Cf. https://k-tai.watch.impress.co.jp/docs/column/todays_goods/648856.html (consulté le 13 décembre 2017)

Cf. <https://itunes.apple.com/jp/app/zen-brush-2/id1012274888?mt=8> (consulté le 13 décembre 2017)

Cf. https://app.famitsu.com/20131202_275232/ (consulté le 13 décembre 2017)

Pour un compte-rendu de l'utilisation de ces appareils dans des cours d'artogriphie, voir Tenma Ryôtarô, Satô Ken & Hosokawa Yasushi 2016.

Notons enfin que l'un des chapitres du livre d'Anne Trubek s'intitule (2016, p.124) « *Digital handwriting* ».

⁴⁷ La diffusion de l'imprimerie avait déjà occasionné des transformations similaires. Anne Trubek cite (2016, p.60) Érasme : “*Erasmus regretted that ‘[...] Nowadays the art of printing has led to the situation that some scholars do not write anything at all!’*”

⁴⁸ Pour la Finlande, voir l'article suivant sur le site du quotidien *The Guardian* (31 juillet 2015).

Cf. <https://www.theguardian.com/world/2015/jul/31/finnish-schools-phase-out-handwriting-classes-keyboard-skills-finland> (consulté le 14 août 2017)

dernières nouvelles, ils auraient cependant fait marche arrière⁴⁹ devant les preuves des bienfaits de la graphie en termes de mémoire sensori-motrice accumulées par des travaux en neurosciences cognitives⁵⁰. Lesdits travaux n'ont toutefois pas convaincu certains des observateurs les plus sceptiques⁵¹. Il n'en reste pas moins que, dans un improbable retournement de situation, des établissements se mettent maintenant à dispenser des cours de calligraphie en tant qu'enseignement artistique⁵². En Occident, il semble que l'émergence de techniques d'écriture mécanisée s'accompagne souvent d'un regain d'intérêt pour des pratiques manuelles jugées plus

Sur le cas de la Suède, voir le même périodique (article du 26 novembre 2013).

Cf. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/nov/26/handwriting-writing-keyboards> (consulté le 14 août 2017)

En langue française, voir l'article du *Figaro* daté du 1^{er} mars 2017 (réservé aux abonnés).

Cf. <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2017/03/01/01016-20170301ARTFIG00275-en-finlande-et-aux-etats-unis-l-ecriture-cursive-est-delaissée.php> (consulté le 14 août 2017)

Dans cette perspective, Anne Trubek attribue (2016, p.144) à l'usage des claviers des vertus démocratiques : “[...] *typing clearly has a democratizing effect, removing unconscious bias against students with poor handwriting, and leveling the look of prose to allow expression of ideas, not the rendering of letters, to take center stage.*”

⁴⁹ Voir le site de l'agence nationale finlandaise pour l'Éducation.

Cf. http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/writing_by_hand_will_still_be_taught_in_finnish_schools (consulté le 14 août 2017)

Voir également les deux articles suivants sur le site Quartz media.

Cf. <https://qz.com/869426/more-us-states-are-requiring-kids-to-learn-cursive-penmanship-in-school-again/> (consulté le 14 août 2017)

Cf. <https://qz.com/1037057/keyboards-are-overrated-cursive-is-back-and-its-making-us-smarter/> (consulté le 14 août 2017)

⁵⁰ Voir par exemple le Livre blanc ci-dessous.

Cf. https://www.hw21summit.com/media/zb/hw21/files/H2948_HW_Summit_White_Paper_eVersion.pdf (consulté le 14 août 2017)

Voir aussi cet article de l'*Association for Psychological Science* (publié le 22 mai 2014).

Cf. <https://sites.udel.edu/victorp/files/2010/11/Psychological-Science-2014-Mueller-0956797614524581-1u0h0yu.pdf> (consulté le 14 août 2017)

En français, voir l'article du *Figaro* daté du 30 juillet 2017.

Cf. <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2017/07/30/37002-20170730ARTFIG00006-l-ecriture-sur-clavier-un-danger-pour-votre-cerveau.php> (consulté le 14 août 2017)

⁵¹ Anne Trubek fait ainsi part de ses doutes (2016, p.140 & 144) en la matière : “*Research on the cognitive superiority of writing by hand over typing on a keyboard is all fairly recent, with scattered studies done to test a phalanx of different issues: literacy acquisition, speed of writing, test scores, and reading comprehension. There is no convincing empirical evidence that handwriting is cognitively superior to keyboarding, although some make that claim*” (p.140). “*There is no science that proves handwriting makes students smarter [...]*” (p.144).

⁵² Voir cet exemple d'un district de l'Ohio (cf. site Education week, 1^{er} mai 2015).

Cf. http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2015/05/ohio_district_saves_cursive_by.html (consulté le 14 août 2017)

Le fait qu'un cours de calligraphie ait « changé le destin » de Steve Paul Jobs (1955-2011), cofondateur d'Apple tendrait à démontrer la compatibilité voire la complémentarité de l'informatique et de la graphie (voir l'article du 14 octobre 2011 sur le site The Hollywood reporter).

Cf. <http://www.hollywoodreporter.com/news/steve-jobs-death-apple-calligraphy-248900> (consulté le 14 août 2017)

En clôture de son ouvrage, Anne Trubek pronostique (2016, p.153) la survie de la graphie analogique en tant que pratique artistique ou artisanale : “*If the history recounted here repeats itself, there will be less heterogeneity soon; keyboarding—perhaps done by swiping instead of pressing—will become ubiquitous in American elementary classrooms, and we will develop new cultural, emotional, and individual associations with the rhythm and look and feel of pressing letters, ones that we may then impart to our children when they learn to write. Meanwhile, handwriting will shift in meaning yet again. Preserving handwriting’s artistic aspects, be it through calligraphy or mastering comic-book lettering, is worthy. In schools, we might transition to teaching handwriting in art class or specifically as a fine motor skill, and encourage calligraphers as we do letterpress printers and stained glass window makers. These arts have a life beyond nostalgia.*”

authentiques⁵³. Pour en revenir à l'Archipel, un sondage effectué par l'agence des Affaires culturelles en janvier-février 2017 montrerait⁵⁴ que plus de soixante-douze pourcent des Japonais ont encore des occasions quotidiennes de griphier, et surtout, que quatre-vingt-onze pourcent d'entre eux souhaitent voir préserver à l'avenir l'habitude de l'écriture analogique⁵⁵. Voilà certainement de quoi ravir les amateurs de griphie, même si celle dont on parle ici n'est pas forcément à poils.

⁵³ Sur ce point, voir Anne Trubek (2016, p.131, 133, 134-135 & 138) : “William Morris and the Arts and Crafts Movement revived the work of medieval scribes. The movement was a clear response to the Industrial Revolution, with its machines and smog and printed letters” (p.133). “In 1906, [Edward] Johnston published *Writing & Illuminating & Lettering, an accessible, charming, and meticulous guide to how to write as the medieval monks did; [...]. / Although self-described revivers of the lost craft of the monks, Johnston's followers saw themselves as artists; unlike monks, they signed their names and chose handwriting over printing, an option unavailable to medieval scribes. Western calligraphy, a self-conscious celebration of fancy lettering in and of itself, is a wholly twentieth-century concept. So, too, is its popularity due to new technologies. Ironically, *Writing & Illuminating & Lettering*, reprinted dozens of times and still in use today, led to the revival of handwritten manuscripts. / Eight years after Johnston's book was published, the trend was clear: / 'In recent years England has seen a notable revival of Calligraphy, that is to say of beautiful and formal handwriting. This revival has already had echoes on the continent and in America and bids fair eventually not only to lead to the wide production of highly finished manuscripts for those who can afford them, but also to influence for good, through school-teachers and improved copybooks in many countries, the types of handwriting and lettering now in vogue” (p.134-135). “[...] as scrawled notes to lovers are put up on the Web, there is a growing nostalgia for handwriting, to see it as a more 'authentic,' 'natural,' and less mediated way to communicate. A similar longing, a century ago, led to the creation of calligraphy in the West” (p.131). “Today, in response to the digital age, we are similarly 'reviving'—or reinventing—handwriting as an art. On Etsy, a hugely popular website for artists and craftspeople that has the sheen of the preindustrial to it, you can buy computer-simulated handwriting: graphic designs that emulate print and cursive” (p.138).*

⁵⁴ L'enquête portait seulement sur un effectif de 3500 personnes, et n'a recueilli que 56% de réponses valables (voir le document correspondant sur le site de l'agence, p.1).

Cf. http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h26_chosa_kekka.pdf (consulté le 14 août 2017)

⁵⁵ *Ibid.*, p.8, questions 14 & 16 : 「『問 14 日常生活において、文字を手書きする機会があるか』に対して、／ある : 72.4% (よくある : 38.2%、時々ある : 34.4%) / ない : 27.3% (余りない : 20.9%、ない : 6.4%) / [...] 『問 16 文字を手書きする習慣をこれからの時代も大切にすべきであると思うか』に対して、／大切にすべきであると思う : 91.5% / 大切にすべきであると思わない : 1.6% / どちらとも言えない : 6.4% / 分からない : 0.5%」。

Cf. http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h26_chosa_kekka.pdf (consulté le 15 juillet 2017)

F.

ANNEXE

I. TABLEAUX, SCHÉMAS ET ORGANIGRAMMES

Tableau P41-1 : Matières et horaires de la section primaire de l'école populaire (14/03/1941)							
Départements	Disciplines	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Civisme	Morale	10	11	2	2	2	2
	Japonais			8	8	7	7
	Histoire du Japon				1	2	2
	Géographie					2	2
Matières scientifiques	Arithmétique	5	5	5	5	5	5
	Sciences			1	2	2	2
Entraînement physique	Arts martiaux					6	6
	Gymnastique	5	6	6	6		
Arts et techniques	Musique			2	2	2	2
	Pilographie [<i>shûji</i>]				5 (g)	5 (g)	5 (g)
	Dessin	3	3	3	ou	ou	ou
	Travail manuel				3 (f)	3 (f)	3 (f)
	Couture (filles)				2	2	2
Total hebdomadaire		23	25	27	31	33	33
Source : <i>Règles d'application</i> 1941 (tableau 1)							

Une séance de cours dure 40 minutes.

Tableau P41-2 : Matières et horaires de la section supérieure de l'école populaire (14/03/1941)			
Départements	Disciplines	1 ^{re} année	2 ^{me} année
Civisme	Morale	2	2
	Japonais	4	4
	Histoire du Japon	2	2
	Géographie	2	2
Enseignement professionnel	Agriculture	5 (g) ou 3 (f)	5 (g) ou 3 (f)
	Industrie		
	Commerce		
	Pêche		
Matières scientifiques	Arithmétique	3	3
	Sciences	2	2
Entraînement physique	Gymnastique	6 (g) ou 4 (f)	6 (g) ou 4 (f)
	Arts martiaux		
Arts et techniques	Musique	1	1
	Pilographie [<i>shûji</i>]	3	3
	Dessin		
	Travail manuel		
	Économie domestique	5	5
	Couture (filles)		
Sous-total		30	30
Enseignements supplémentaires		3-5	3-5
Total		33-35	33-35
Source : <i>Règles d'application</i> 1941 (tableau 2)			

Tableau C43-1 : Matières et horaires du collège (25/03/1943)					
Départements	Disciplines	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Civisme	Morale	1	1	2	2
	Japonais	5	5	5	5
	Histoire	2	1	2	2
	Géographie	1	2	1	1
Matières scientifiques	Mathématiques	4	4	4	5
	Sciences physiques	2	2	4	4
	Sciences naturelles	2	2	2	1
Entraînement physique	Exercice [<i>kyôren</i>]	3	3	3	3
	Gymnastique	2	2	3	3
	Arts martiaux	2	2		
Arts et techniques	Musique	1	1	3	3
	Artogriphie [<i>shodô</i>]	1	1		
	Dessin	1	1		
	Travail manuel	1	1		
Enseignement professionnel				4	4
Langues étrangères		4	4	4	4
Entraînement [<i>shûren</i>]		3	3	3	3
Total hebdomadaire		35	35	40	40
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège</i> 1943					

Ces volumes horaires correspondent à des minima obligatoires¹. Une séance de cours dure 50 minutes.

¹ Cf. *Inventaire des enseignements du collège* 1943 : 「各学年ニ於ケル授業時数ハ最低ヲ示セルモノナルヲ以テ其ノ時数ヲ下ルヲ得ズ」(「本要目上ノ注意」)。
Remarque également valable pour les collèges de filles.

Tableau CF43-1 : Matières et horaires du collège de filles (25/03/1943)					
Départements	Disciplines	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Civisme	Morale	1	1	2	2
	Japonais	5	5	4	4
	Histoire	2	2	1	1
	Géographie	1	1	1	1
Matières scientifiques	Mathématiques	3	3	2	2
	Sciences physiques	2	2	2	2
	Sciences naturelles	1	1	1	2
Économie domestique	Économie domestique	2	2	2-4	1-4
	Puériculture				
	Santé				
	Vêtement	4	4	4	4
Entraînement physique	Gymnastique	4	4	4	4
	Arts martiaux				
	Exercice [<i>kyôren</i>]				
Arts et techniques	Musique	3	3	3	3
	Artogriphie [<i>shodô</i>]				
	Dessin				
	Travail manuel				
Enseignement professionnel		1-2	1-2	1-2	1-2
Langues étrangères		2-3	2-3	2-3	2-3
Entraînement [<i>shûren</i>]		3	3	3	3
Total hebdomadaire		34-36	34-36	32-36	32-36
Source : <i>Inventaire des enseignements du collège de filles 1943</i>					

Tableau P47 : Matières et horaires du primaire (20/03/1947)						
	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Japonais	175 (5)	210 (6)	210 (6)	245 (7)	210-245 (6-7)	210-280 (6-8)
Société	140 (4)	140 (4)	175 (5)	175 (5)	175-210 (5-6)	175-210 (5-6)
Arithmétique	105 (3)	140 (4)	140 (4)	140-175 (4-5)	140-175 (4-5)	140-175 (4-5)
Sciences	70 (2)	70 (2)	70 (2)	105 (3)	105-140 (3-4)	105-140 (3-4)
Musique	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70-105 (2-3)	70-105 (2-3)	70-105 (2-3)
Dessin et travail manuel	105 (3)	105 (3)	105 (3)	70-105 (2-3)	70 (2)	70 (2)
Économie domestique					105 (3)	105 (3)
Éducation physique	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)
Étude libre				70-140 (2-4)	70-140 (2-4)	70-140 (2-4)
Total	770 (22)	840 (24)	875 (25)	980-1050 (28-30)	1050-1190 (30-34)	1050-1190 (30-34)
Source : Monbushô dir. 1947.3.20, p.12						

Remarque : les chiffres entre parenthèses indiquent la moyenne horaire hebdomadaire (pour un minimum de 35 semaines annuelles). De la 4^{ème} à la 6^{ème} année, on pourra apporter des aménagements, sans toutefois dépasser le volume maximal du total horaire.

Tableau C47 : Matières et horaires du collège (20/03/1947)				
		7 ^{ème} année	8 ^{ème} année	9 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	175 (5)	175 (5)	175 (5)
	Griphie [<i>shûji</i>]	35 (1)	35 (1)	
	Société	175 (5)	140 (4)	140 (4)
	Histoire nationale		35 (1)	70 (2)
	Mathématiques	140 (4)	140 (4)	140 (4)
	Sciences	140 (4)	140 (4)	140 (4)
	Musique	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Dessin et travail manuel	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Éducation physique	105 (3)	105 (3)	105 (3)
	Enseignement professionnel (agriculture, commerce, pêche, industrie, économie domestique)	140 (4)	140 (4)	140 (4)
	Sous-total	1050 (30)	1050 (30)	1050 (30)
Matières optionnelles	Langues étrangères	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)
	Griphie (<i>Shûji</i>)			35 (1)
	Enseignement professionnel	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)
	Étude libre	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)
	Sous-total	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)	35-140 (1-4)
Total		1015-1190 (30-34)	1015-1190 (30-34)	1015-1190 (30-34)
Source : Monbushô dir. 1947.3.20, p.18				

Remarque : les chiffres entre parenthèses indiquent la moyenne horaire hebdomadaire (pour un minimum de 35 semaines annuelles).

Tableau C49 : Matières et horaires du collège révisé (28/04/1949)

		1 ^{re} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	140-210	140-210	140-210
	Griphie [<i>shûji</i>]	35-70	35-70	
	Société	140-210	105-175	140-210
	Histoire nationale		35-105	35-105
	Mathématiques	140-175	105-175	105-175
	Sciences	105-175	140-175	140-175
	Musique	70-105	70-105	70-105
	Dessin et travail manuel	70-105	70-105	70-105
	Enseignement professionnel et économie domestique	105-175	105-175	105-175
	Santé et éducation physique	105-140	105-140	105-140
	Sous-total	910-1015	910-1015	910-1015
Matières optionnelles	Langues étrangères	140-210	140-210	140-210
	Enseignement professionnel et économie domestique	105-140	105-140	105-140
	Autres	35-210	35-210	35-210
Activités éducatives spéciales		70-175	70-175	70-175
Source : Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.215-216				

Tableau L47 : Matières et horaires du lycée (07/04/1947)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	Total	
Matières obligatoires	Japonais	105 (3)	105 (3)	105 (3)	315	
	Société	175 (5)			175	
	Éducation physique	105 (3)	210 (6)	210 (6)	315	
	Sous-total	385 (11)	210 (6)	210 (6)	805	
Matières optionnelles	Japonais	70 (2)	70 (2)	70 (2)	210	
	Artographie [<i>shodô</i>]	70 (2)	70 (2)	70 (2)	210	
	Chinois classique	70 (2)	70 (2)	70 (2)	210	
	Société	Histoire de l'Orient		175 (5)		175
		Histoire de l'Occident		175 (5)		175
		Sciences humaines et géographie		175 (5)		175
		Actualité		175 (5)		175
	Mathématiques	Analyse (1)	175 (5)			175
		Géométrie	175 (5)			175
		Analyse (2)	175 (5)			175
	Sciences	Physique	175 (5)			175
		Chimie	175 (5)			175
		Biologie	175 (5)			175
		Sciences naturelles	175 (5)			175
	Musique		70 (2)	70 (2)	70 (2)	210
	Dessin		70 (2)	70 (2)	70 (2)	210
	Travaux manuels		70 (2)	70 (2)	70 (2)	210
	Langues étrangères		175 (5)	175 (5)	175 (5)	525
	Entreprise	Agriculture	350 (10)	525 (15)	525 (15)	1400
		Industrie				
Commerce						
Pêche						

		Économie domestique				
Total			1050-1190 (30-34)	1050-1190 (30-34)	1050-1190 (30-34)	3150 - 3570
Source : Monbushô 1947.4.17 (cf. site du NIER)						

Remarque : les chiffres entre parenthèses indiquent la moyenne horaire hebdomadaire (pour 35 semaines annuelles).

Tableau L48 : Matières et horaires du lycée (11/10/1948)

Départements	Matières	Exemple par année			Total horaire (nombre d'u.v.)
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	
Japonais	Japonais	105 (3)	105 (3)	105 (3)	315 (9)
		70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)-210 (6)
	Chinois classique	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)-210 (6)
Société	Généralités	175 (5)			175 (5)
	Histoire du Japon		175 (5)		175 (5)
	Histoire mondiale		175 (5)		175 (5)
	Sciences humaines et géographie		175 (5)		175 (5)
	Actualité		175 (5)		175 (5)
Mathématiques	Généralités		175 (5)		175 (5)
	Analyse (1)		175 (5)		175 (5)
	Géométrie		175 (5)		175 (5)
	Analyse (2)		175 (5)		175 (5)
Sciences	Physique		175 (5)		175 (5)
	Chimie		175 (5)		175 (5)
	Biologie		175 (5)		175 (5)
	Sciences naturelles		175 (5)		175 (5)
Éducation physique ¹		105 (3)	105 (3)	105 (3)	315 (9)
Arts et techniques	Musique	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)-210 (6)
	Dessin	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)-210 (6)
	Artogrèphie [<i>shodô</i>]	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)-210 (6)
	Travaux manuels	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)-210 (6)
Économie domestique	Généralités	245 (7)	245 (7)		245 (7)-490 (14)
	Famille			70 (2)	70 (2)
	Puériculture		70 (2)	70 (2)	70 (2)-140 (4)
	Économie familiale			140 (4)	70 (2)-140 (4)
	Alimentation		175 (5)	175 (5)	175 (5)-350 (10)
	Habillement		175 (5)	175 (5)	175 (5)- 350 (10)
Langues étrangères		175 (5)	175 (5)	175 (5)	175 (5)-525 (15)

Sources : Monbushô 1948.11.10 (cf. site du NIER).

Une séance dure 50 minutes.

¹ Le tableau publié le 25 juin 1949 introduira une scission interne entre éducation physique et santé. Cf. Katô Tatsujô dir. 1984, vol.3, p.232-233

Tableau P50 : Répartition des horaires du primaire (28/10/1950)			
	1 ^{ère} & 2 ^{ème} années	3 ^{ème} & 4 ^{ème} années	5 ^{ème} & 6 ^{ème} années
Japonais Arithmétique	45%-40%	45%-40%	40%-35%
Société Sciences	20%-30%	25%-35%	25%-35%
Musique Dessin et travail manuel	20%-15%	20%-15%	25%-20%
Économie domestique			
Éducation physique	15%	10%	10%
Total	100%	100%	100%
Volume horaire annuel standard	870 heures	970 heures	1050 heures
Source : Monbushô 1951.7.10, p.18			

Une séance dure 50 minutes.

Tableau P51 : Compétences de l'écriture [<i>kakikata</i>] (15/12/1951)		
Niveau scolaire	Compétences	Année(s) d'enseignement
1 ^{ère} année	1. S'intéresser à l'écriture textuelle et en discerner l'utilité.	1-2
	2. Comprendre la bonne position d'écriture et l'emploi du matériel.	1-3
	3. Savoir tracer les caractères au crayon.	1-2
	4. Savoir tracer des signes d'environ 1,5 cm ² .	1-2
	5. Savoir écrire son nom.	1
	6. Savoir répondre par écrit à des questions simples.	1
	7. Savoir copier <i>de visu</i> .	1-3
	8. Savoir rédiger des mots et phrases simples.	1-3
	9. Comprendre que le tracé des caractères a un ordre.	1-2
	10. Savoir écrire les <i>hiragana</i> .	1-2
	11. Pouvoir tracer la plupart des <i>kanji</i> que l'on sait lire.	1
	12. Savoir écrire les chiffres arabes.	1-2
2 ^{ème} année	1. Accroître l'aisance du maniement des instruments.	2-3
	2. Pouvoir écrire sous la dictée.	2-4
	3. Savoir écrire les signes basiques de ponctuation.	1-3
	4. Équilibrer progressivement la forme des caractères.	2
	5. Comprendre l'utilisation d'un cahier.	2-3
	6. Savoir écrire la plupart des <i>katakana</i> .	2-3
	7. Pouvoir tracer la plupart des <i>kanji</i> que l'on sait lire.	2
3 ^{ème} année	1. Savoir tracer des signes d'environ 1,2 cm ² .	3-4
	2. Maîtriser l'écriture horizontale.	3-5
	3. Savoir utiliser des feuilles de papier avec ou sans lignes.	3-5
	4. Savoir rédiger lettres et cartes postales.	3-5
	5. Pouvoir rédiger une enveloppe.	3-5
	6. Savoir tracer les caractères en respectant l'ordre standard.	3-6
	7. Savoir que les caractères se composent de divers éléments basiques.	3-4
	8. Développer graduellement la capacité d'arranger la forme des signes d'écriture.	3-4
	9. Pouvoir tracer la plupart des <i>kanji</i> que l'on sait lire.	3

	10. Savoir écrire les <i>katakana</i> .	3
4 ^{ème} année	1. Savoir écrire en faisant attention à la forme, la taille et la disposition des caractères.	4-6
	2. Pouvoir rédiger slogans, affiches, et autres.	4-6
	3. Savoir utiliser des feuilles de papier quadrillées.	3-5
	4. Savoir remplir des tableaux variés, des carnets de comptes, <i>etc.</i>	4-5
	5. Pouvoir écrire la plupart des <i>kanji</i> que l'on sait lire.	4
	6. (Savoir tracer les caractères au pinceau.)	4-6
	7. (Pouvoir écrire l'alphabet romain.)	4-6
5 ^{ème} année	1. Savoir tracer des signes d'environ 1 cm ² .	4-6
	2. Pouvoir évaluer et s'efforcer d'améliorer la qualité des caractères tracés.	4-6
	3. Savoir rédiger des étiquettes, des couvertures de documents, des indications, des annonces, <i>etc.</i>	4-6
	4. Savoir écrire au stylo.	4-6
	5. Pouvoir écrire la plupart des <i>kanji</i> que l'on sait lire.	5
6 ^{ème} année	1. Savoir manier les instruments sans effort superflu, dans une position naturelle.	4-
	2. Pouvoir rédiger des bulletins d'absence, des formulaires de demande, <i>etc.</i>	6-
	3. Affiner la forme, la taille et la disposition des caractères.	5-
	4. Savoir écrire les <i>kanji</i> en graphie courante.	5-
	5. Pouvoir écrire rapidement et sans peine.	5-
	6. Savoir se servir d'un stylet.	6
	7. Pouvoir écrire la plupart des <i>kanji</i> que l'on sait lire.	6
Source : Monbushô dir. 1951.12.15, p.65-67		

Tableau C51 : Matières et horaires du collège (10/07/1951)				
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	175-280	175-280	140-210
	Société	140-210	140-280	175-315
	Mathématiques	140-175	105-175	105-175
	Sciences	105-175	140-175	140-175
	Musique	70-105	70-105	70-105
	Dessin et travail manuel	70-105	70-105	70-105
	Santé et éducation physique	105-175	105-175	105-175
	Enseignement professionnel Économie domestique	105-140	105-140	105-140
	Sous-total	910-1015	910-1015	910-1015
Matières optionnelles	Langues étrangères	140-210	140-210	140-210
	Enseignement professionnel Économie domestique	105-140	105-140	105-140
	Autres	35-210	35-210	35-210
Activités éducatives spéciales		70-175	70-175	70-175
Source : Monbushô dir. 1951.7.10., p.30				

Une séance dure 50 minutes. Le volume annuel minimum est de 1015 heures, dont 910 dédiées aux cours des enseignements obligatoires.

Tableau L51 : Matières et horaires du lycée (10/07/1951)					
Départements	Matières	Total horaire (nombre d'u.v.)	Exemple par année		
			1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Japonais	Japonais (1)	315 (9)	105 (3)	105 (3)	105 (3)
	Japonais (2)	70 (2) 210 (6)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Chinois classique	70 (2) 210 (6)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
Société	Généralités	175 (5)	175 (5)		
	Histoire du Japon	175 (5)		175 (5)	
	Histoire mondiale	175 (5)		175 (5)	
	Sciences humaines et géographie	175 (5)		175 (5)	
	Actualité	175 (5)		175 (5)	
Mathématiques	Généralités	175 (5)		175 (5)	
	Analyse (1)	175 (5)		175 (5)	
	Géométrie	175 (5)		175 (5)	
	Analyse (2)	175 (5)		175 (5)	
Sciences	Physique	175 (5)		175 (5)	
	Chimie	175 (5)		175 (5)	
	Biologie	175 (5)		175 (5)	
	Sciences naturelles	175 (5)		175 (5)	
Santé et éducation physique	Santé	315 (9) 385 (11)	105 (3)	105 (3)	105 (3)
	Éducation physique				
Arts et techniques	Musique	70 (2) 210 (6)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Dessin	70 (2) 210 (6)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Artogriphie [<i>shodô</i>]	70 (2) 210 (6)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Travaux manuels	70 (2) 210 (6)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
Économie domestique	Généralités	245 (7) 490 (14)	245 (7)	245 (7)	
	Famille	70 (2)			70 (2)
	Puériculture	70 (2) 140 (4)		70 (2)	70 (2)
	Économie familiale	70 (2) 140 (4)			140 (4)
	Alimentation	175 (5) 350 (10)		175 (5)	175 (5)
	Habillement	175 (5) 350 (10)	175 (5)	175 (5)	175 (5)
Langues étrangères		175 (5) 525 (15)	175 (5)	175 (5)	175 (5)

Source : Monbushô dir. 1951.7.10, p.38

Une séance dure 50 minutes. Nous avons supprimé les détails sur l'enseignement professionnel (*ibid.*, p.38-40).

Tableau L55 : Matières et horaires du lycée (05/12/1955)		
Départements	Matières	Nombre d'unités de valeur (heures de cours)
Japonais	Japonais (1)	9 (315) - 10 (350)
	Japonais (2)	2 (70) - 6 (210)
	Chinois classique	2 (70) - 6 (210)
Société	Société	3 (105) - 5 (175)
	Histoire du Japon	3 (105) - 5 (175)
	Histoire mondiale	3 (105) - 5 (175)
	Sciences humaines et géographie	3 (105) - 5 (175)
Mathématiques	Mathématiques I	6 (210) ou 9 (315)
	Mathématiques II	3 (105)
	Mathématiques III	3 (105) ou 5 (175)
	Mathématiques appliquées	3 (105) ou 5 (175)
Sciences	Physique	3 (105) ou 5 (175)
	Chimie	3 (105) ou 5 (175)
	Biologie	3 (105) ou 5 (175)
	Sciences naturelles	3 (105) ou 5 (175)
Santé et éducation physique	Education physique	7 (245) - 9 (315)
	Santé	2 (70)
Arts	Musique	2 (70), 4 (140) ou 6 (210)
	Arts plastiques	2 (70), 4 (140) ou 6 (210)
	Artisanat	2 (70), 4 (140) ou 6 (210)
	Artogriphie [<i>shodô</i>]	2 (70), 4 (140) ou 6 (210)
Langues étrangères	1 ^{ère} langue étrangère	3 (105) - 15 (525)
	2 ^{ème} langue étrangère	2 (70) - 4 (140)
Économie domestique	Généralités	4 (140)
	Habillement	2 (70) - 10 (350)
	Alimentation	2 (70) - 10 (350)
	Puériculture et famille	2 (70) - 5 (175)
	Économie familiale	2 (70) - 5 (175)

Source : Monbushô dir. 1955.12.5, p.11-12

Une séance de cours dure 50 minutes ; une unité de valeur annuelle correspond à 35 séances. Nous avons supprimé le reste des matières d'économie domestique ¹, ainsi que les détails sur l'enseignement professionnel (*ibid.*, p.12-20).

¹ *Ibid.*, chapitre 2 : 「『家庭に関する課程』以外の課程において、『家庭一般』のほかに『家庭科』の他の科目を履修させる場合は、まず『被服』、『食物』、『保育・家族』および『家庭経営』のうちから選んで履修させるものとする」。

Tableau P58-1 : Matières et horaires du primaire (01/10/1958)							
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Matières	Japonais	238 (7)	315 (9)	280 (8)	280 (8)	245 (7)	245 (7)
		29,2%	36%	29,6%	27,6%	22,6%	22,6%
	Société	68 (2)	70 (2)	105 (3)	140 (4)	140 (4)	140 (4)
	Arithmétique	102 (3)	140 (4)	175 (5)	210 (6)	210 (6)	210(6)
	Sciences	68 (2)	70 (2)	105 (3)	105 (3)	140 (4)	140 (4)
	Musique	102 (3)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
		12,5%	8%	7,4%	6,9%	6,5%	6,5%
	Dessin et travail manuel	102 (3)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
		12,5%	8%	7,4%	6,9%	6,5%	6,5%
Économie domestique					70 (2)	70 (2)	
Éducation physique	102 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	
Morale	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	
Total	816	875	945	1015	1085	1085	
	(24)	(25)	(27)	(29)	(31)	(31)	
Sources : Monbushô dir. 1958.10.1, p.1							

Tableau P58-2 : Fourchettes du total horaire			
	1 ^{ère} & 2 ^{ème} années	3 ^{ème} & 4 ^{ème} années	5 ^{ème} & 6 ^{ème} années
Japonais	29,2%-36%	27,6%-29,6%	22,6%
Arithmétique	12,5%-16%	18,5%-20,7%	19,3%
Sous-total	41,7%-52%	46,1%-50,3%	41,9%
Musique	8%-12,5%	6,9-7,4%	6,5%
Dessin et travail manuel	8%-12,5%	6,9-7,4%	6,5%
Économie domestique			6,5%
Sous-total	16%-25%	13,8-14,8%	19,5%
Calculées par nous à partir du tableau P58-1			

Tableau C58-1 : Matières et horaires du collège (01/10/1958)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	175 (5) 15,6%	140 (4) 12,5%	175 (5) 15,6%
	Société	140 (4)	175 (5)	140 (4)
	Mathématiques	140 (4)	140 (4)	105 (3)
	Sciences	140 (4)	140 (4)	140 (4)
	Musique	70 (2) 6,3%	70 (2) 6,3%	35 (1) 3,1%
	Arts plastiques	70 (2) 6,3%	35 (1) 3,1%	35 (1) 3,1%
	Santé et éducation physique	105 (3)	105 (3)	105 (3)
	Enseignement technique Économie domestique	105 (3)	105 (3)	105 (3)
Matières optionnelles	Langues étrangères	105 (3)	105 (3)	105 (3)
	Agriculture	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Industrie	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Commerce	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Pêche	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Economie domestique	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	Mathématiques			70 (2)
	Musique	35 (1)	35 (1)	35 (1)
Arts plastiques	35 (1)	35 (1)	35 (1)	
Morale	35 (1)	35 (1)	35 (1)	
Activités éducatives spéciales	35 (1)	35 (1)	35 (1)	
Source : Monbushô dir. 1958.10.1 [collège], p.1-2				

Les chiffres entre parenthèses donnent une moyenne horaire hebdomadaire pour 35 semaines de cours annuelles (une séance dure 50mn). Ces indications horaires sont minimales, pour un total annuel d'au moins 1120 heures.

Tableau L60-1 : Matières et horaires du lycée (15/10/1960)		
Départements	Matières	Nombre standard d'unités de valeur
Japonais	Japonais contemporain	7
	Japonais classique A	2
	Japonais classique B I	5
	Japonais classique B II	3
Société	Éthique et société	2
	Politique et économie	2
	Histoire du Japon	3
	Histoire mondiale A	3
	Histoire mondiale B	4
	Géographie A	3
	Géographie B	4
Mathématiques	Mathématiques I	5
	Mathématiques II A	4
	Mathématiques II B	5
	Mathématiques III	5
	Mathématiques appliquées	6
Sciences	Physique A	3
	Physique B	5
	Chimie A	3
	Chimie B	4
	Biologie	4
	Sciences naturelles	2
Santé et éducation physique	Éducation physique	Garçons : 9 / Filles : 7
	Santé	2
Arts	Musique I	2
	Musique II	4
	Arts plastiques I	2
	Arts plastiques II	4
	Artisanat I	2
	Artisanat II	4

	Artographie [<i>shodô</i>] I	2
	Artographie II	4
Langues étrangères	Anglais A	9
	Anglais B	15
	Allemand	15
	Français	15
	Autres	
Économie domestique	Généralités	4
Source : Monbushô dir. 1960.10.15, p.1-2		

Une séance de cours dure 50 minutes ; une unité de valeur correspond à 35 séances. Nous avons supprimé les détails relatifs à l'économie domestique et l'enseignement professionnel (*ibid.*, p.2-5).

Tableau L60-2 : Matières et nombre d'unité de valeur obligatoires au lycée		
Matières obligatoires pour tous les lycéens	Japonais	Japonais contemporain
		Japonais classique A ou B I
	Société	Morale et société
		Politique et économie
		Deux autres matières au choix
	Mathématiques	Mathématiques I
	Sciences	Deux autres matières au choix
	Santé et éducation physique	Éducation physique
Santé		
Langues étrangères	Une autre matière au choix	
Matières et nombre d'u.v. obligatoires pour les lycéens du cursus généraliste	Japonais	Japonais contemporain : 7 u.v.
		Japonais classique B I : 5 u.v. (ou exceptionnellement 2 u.v. en japonais classique A)
	Société	Morale et société : 2 u.v.
		Politique et économie : 2 u.v.
		Histoire du Japon : 3 u.v.
		Histoire mondiale A : 3 u.v. (ou 4 u.v. en histoire mondiale B)
		Géographie A : 3 u.v. (ou 4 u.v. en géographie B)
L'ajout d'une autre u.v. de morale et société ou de		

		politique et économie est souhaitable.
	Mathématiques	Mathématiques I : 5 u.v.
		Mathématiques II A : 4 u.v. (ou 4 u.v. en mathématiques B). Le nombre d'u.v. de mathématiques II A peut être réduit exceptionnellement à 2.
	Sciences	Physique A : 3 u.v. (ou 5 u.v. en physique B)
		Chimie A : 3 u.v. (ou 4 u.v. en chimie B)
		Biologie : 4 u.v. (ou exceptionnellement 3 u.v.)
		Sciences naturelles : 2 u.v.
	Santé et éducation physique	Éducation physique : 9 u.v. (ou exceptionnellement 7 u.v. dans le cas des cours du soir) pour les garçons ; 7 u.v. pour les filles
		Santé
	Arts	Une des 4 matières de niveau I : 2 u.v.
L'ajout d'au moins une autre matière est souhaitable.		
Langues étrangères	Une matière : 9 u.v. (exceptionnellement réductibles jusqu'à 3)	
Économie domestique	Généralités : 4 u.v. pour les filles (exceptionnellement réductibles jusqu'à 2)	
Source : Monbushô dir. 1960.10.15, p.6-7		

Total de 17 (garçons) ou 18 (filles) disciplines et 68 (garçons) ou 70 (filles) u.v. obligatoires pour le cursus généraliste. Minimum de 85 u.v. nécessaires pour finaliser le cursus ¹.

¹ Cf. site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_03_01_01.pdf (consulté le 8 octobre 2016)

Tableau P68-1 : Matières et horaires du primaire (11/07/1968)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Matières	Japonais	238	315	280	280	245	245
		29,2%	36%	29,6%	27,6%	22,6%	22,6%
	Société	68	70	105	140	140	140
	Arithmétique	102	140	175	210	210	210
	Sciences	68	70	105	105	140	140
	Musique	102	70	70	70	70	70
		12,5%	8%	7,4%	6,9%	6,5%	6,5%
	Dessin et travail manuel	102	70	70	70	70	70
		12,5%	8%	7,4%	6,9%	6,5%	6,5%
	Économie domestique					70	70
Éducation physique	102	105	105	105	105	105	
Morale	34	35	35	35	35	35	
Total	816	875	945	1015	1085	1085	
Source : Monbushô dir. 1968.7.11, tableau annexe 1							

Une séance de cours dure 45 minutes.

Tableau C69-1 : Matières et horaires du collège (14/04/1969)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	175 ----- 14,7%	175 ----- 14,7%	175 ----- 15,2%
	Société	140	140	175
	Mathématiques	140	140	140
	Sciences	140	140	140
	Musique	70 ----- 5,9%	70 ----- 5,9%	35 ----- 3%
	Arts plastiques	70 ----- 5,9%	70 ----- 5,9%	35 ----- 3%
	Santé et éducation physique	125	125	125
	Enseignement technique Économie domestique	105	105	105
Morale	35	35	35	
Activités spéciales	50	50	50	
Matières optionnelles	140	140	140	
Total	1190	1190	1155	
Sources : Monbushô dir. 1969.4.14, tableau annexe 2				

Contrairement à la version de 1958, le tableau ne précise pas les disciplines facultatives, mais il s'agit toujours de langues étrangères, agriculture, industrie, commerce, pêche, économie domestique et autres. Le volume standard consacré aux cours optionnels de langues étrangères représente 105 heures annuelles. Une séance de cours dure 50 minutes.

Tableau L70-1 : Matières et horaires du lycée (15/10/1970)		
Départements	Matières	Nombre standard d'unités de valeur
Japonais	Japonais contemporain	7
	Japonais classique I A	2
	Japonais classique I B	5
	Japonais classique II	3
Société	Éthique et société	2
	Politique et économie	2
	Histoire du Japon	3
	Histoire mondiale	3
	Géographie A	3
	Géographie B	3
Mathématiques	Généralités	6
	Mathématiques I	6
	Mathématiques II A	4
	Mathématiques II B	5
	Mathématiques III	5
	Mathématiques appliquées	6
Sciences	Fondamentaux	6
	Physique I	3
	Physique II	3
	Chimie I	3
	Chimie II	3
	Biologie I	3
	Biologie II	3
	Sciences naturelles I	3
	Sciences naturelles II	3
Santé et éducation physique	Éducation physique	7-9
	Santé	2
Arts	Musique I	2
	Musique II	2
	Musique III	2
	Arts plastiques I	2
	Arts plastiques II	2
	Arts plastiques III	2
	Artisanat I	2
	Artisanat II	2
	Artisanat III	2

	Artogriphie [<i>shodô</i>] I	2
	Artogriphie II	2
	Artogriphie III	2
Langues étrangères	Anglais débutant	6
	Anglais A	9
	Anglais B	15
	Conversation anglaise	3
	Allemand	15
	Français	15
	Autres	
Économie domestique	Généralités	4
Source : Monbushô 1970.10.15, p.1-2		

Une séance de cours dure 50 minutes ; une unité de valeur annuelle correspond à 35 séances. Nous avons supprimé les détails sur l'enseignement professionnel (*ibid.*, p.2-5).

Tableau L70-2 : Matières et nombre d'unités de valeur obligatoires au lycée	
Japonais	Japonais contemporain
	Langue classique I A ou I B
Société	Éthique et société
	Politique et économie
	Deux autres matières au choix
Mathématiques	Généralités ou mathématiques I
Sciences	Fondamentaux ou 2 matières de niveau I
Santé et éducation physique	Éducation physique (11 u.v. minimum pour les élèves de la filière à temps plein du cursus généraliste)
	Santé
Arts	Une matière de niveau I (3 u.v. minimum pour les élèves du cursus généraliste)
Économie domestique	4 u.v. minimum pour les filles du cursus généraliste ¹
Source : <i>Ibid.</i> , p.6-7	

Total de 11 (garçons) ou de 12 à 13 (filles) disciplines et 47 u.v. obligatoires pour le cursus généraliste. Minimum de 85 u.v. nécessaires pour finaliser le cursus ².

¹ Outre le maintien de cette différenciation sexuelle, on note par ailleurs qu'il y a désormais davantage de filles que de garçons sur les bancs du lycée. Cf. site du ministère : 「進学率を男女別にみると、昭和 25 年には男子と女子の比率にはかなりの開きがあったが、その後女子の進学率は上昇し、昭和 44 年以降、わずかではあるが女子の比率が男子を上回っている」。

Cf. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad197001/hpad197001_2_013.html#fb1.7 (consulté le 3 juillet 2016)

² Cf. site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_03_01_01.pdf (consulté le 8 octobre 2016)

Tableau P77-1 : Matières et horaires du primaire (23/07/1977)							
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Matières	Japonais	272	280	280	280	210	210
		32%	30,8%	28,6%	27,6%	20,7%	20,7%
	Société	68	70	105	105	105	105
	Arithmétique	136	175	175	175	175	175
	Sciences	68	70	105	105	105	105
	Musique	68	70	70	70	70	70
		8%	7,7%	7,1%	6,9%	6,9%	6,9%
	Dessin et travail manuel	68	70	70	70	70	70
8%		7,7%	7,1%	6,9%	6,9%	6,9%	
Économie domestique					70	70	
Éducation physique	102	105	105	105	105	105	
Morale	34	35	35	35	35	35	
Activités spéciales	34	35	35	70	70	70	
Total	850	910	980	1015	1015	1015	
Source : Monbushô dir. 1977.7.23, tableau annexe 1, page non numérotée							

Une séance de cours dure 45 minutes.

Tableau C77-1 : Matières et horaires du collège (23/07/1977)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	175	140	140
		16,7%	13,3%	13,3%
	Société	140	140	105
	Mathématiques	105	140	140
	Sciences	105	105	140
	Musique	70	70	35
		6,7%	6,7%	3,3%
	Arts plastiques	70	70	35
	6,7%	6,7%	3,3%	
Santé et éducation physique	105	105	105	
Enseignement technique	70	70	105	
Économie domestique				
Morale	35	35	35	
Activités spéciales	70	70	70	
Matières optionnelles et autres	105	105	140	
Total	1050	1050	1050	
Sources : Monbushô dir. 1977.7.23, tableau annexe 2 (page non-numérotée)				

Les matières optionnelles incluent un volume standard de 105 heures de cours de langues étrangères pour chaque année. En 3^{ème} année, l'horaire standard des options de musique, arts plastiques, santé et éducation physique sera de 35 heures. Une séance dure 50 minutes.

Tableau L78-1 : Matières et horaires du lycée (30/08/1978)

Départements	Matières	Nombre standard d'unités de valeur
Japonais	Japonais I	4
	Japonais II	4
	Expression	2
	Japonais écrit contemporain	3
	Japonais classique	4
Société	Société contemporaine	4
	Histoire du Japon	4
	Histoire mondiale	4
	Géographie	4
	Éthique	2
	Politique et économie	2
Mathématiques	Mathématiques I	4
	Mathématiques II	3
	Algèbre et géométrie	3
	Analyse de base	3
	Calcul différentiel et intégral	3
	Probabilités et statistiques	3
Sciences	Sciences I	4
	Sciences II	2
	Physique	4
	Chimie	4
	Biologie	4
	Sciences naturelles	4
Santé et éducation physique	Éducation physique	7-9
	Santé	2
Arts	Musique I	2
	Musique II	2
	Musique III	2
	Arts plastiques I	2
	Arts plastiques II	2

	Arts plastiques III	2
	Artisanat I	2
	Artisanat II	2
	Artisanat III	2
	Artogriphie [<i>shodô</i>] I	2
	Artogriphie II	2
	Artogriphie III	2
Langues étrangères	Anglais I	4
	Anglais II	5
	Anglais II A	3
	Anglais II B	3
	Anglais II C	3
Économie domestique	Généralités	4
Source : Monbushô dir. 1978.8.30, p.2		

Une séance dure 50 minutes. Une u.v. correspond à 35 heures annuelles.

Tableau L78-2 : Matières et nombre d'unités de valeur obligatoires au lycée	
Japonais	Japonais I
Société	Société contemporaine
Mathématiques	Mathématiques I
Sciences	Sciences I
Santé et éducation physique	Éducation physique (11 u.v. minimum pour les élèves de la filière à temps plein du cursus généraliste)
	Santé
Arts	Une matière de niveau I (3 u.v. minimum pour les élèves du cursus généraliste)
Économie domestique	4 u.v. minimum pour les filles du cursus généraliste
Source : Monbushô dir. 1978.8.30, p.5	

Total de 7 (garçons) ou 8 (filles) disciplines et 32 u.v. obligatoires pour le cursus généraliste. Minimum de 80 u.v. nécessaires pour finaliser le cursus ¹.

¹ Cf. site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_03_01_01.pdf (consulté le 8 octobre 2016)

Tableau P89-1 : Matières et horaires du primaire (15/03/1989)							
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Matières	Japonais	306	315	280	280	210	210
		36%	34,6%	28,6%	27,6%	20,7%	20,7%
	Société			105	105	105	105
	Arithmétique	136	175	175	175	175	175
	Sciences			105	105	105	105
	Vie courante	102	105				
	Musique	68	70	70	70	70	70
		8%	7,7%	7,1%	6,9%	6,9%	6,9%
	Dessin et travail manuel	68	70	70	70	70	70
		8%	7,7%	7,1%	6,9%	6,9%	6,9%
Économie domestique					70	70	
Éducation physique	102	105	105	105	105	105	
Morale	34	35	35	35	35	35	
Activités spéciales	34	35	35	70	70	70	
Total	850	910	980	1015	1015	1015	
Source : Monbushô dir., 1989.3.15, page non-numérotée							

Une séance de cours dure 45 minutes.

Tableau C89-1 : Matières et horaires du collège (15/03/1989)				
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	175 16,7%	140 13,3%	140 13,3%
	Société	140	140	70-105
	Mathématiques	105	140	140
	Sciences	105	105	105-140
	Musique	70 6,7%	35-70 3,3%-6,7%	35 3,3%
	Arts plastiques	70 6,7%	35-70 3,3%-6,7%	35 3,3%
	Santé et éducation physique	105	105	105-140
	Enseignement technique Économie domestique	70	70	70-105
Morale	35	35	35	
Activités spéciales	35-70	35-70	35-70	
Matières optionnelles	105-140	105-210	105-280	
Total	1050	1050	1050	
Sources : Monbushô dir. 1989.3.15 [collège], tableau annexe 2, page non-numérotée				

Les matières optionnelles incluent un volume standard de 105 à 140 heures de cours de langues étrangères pour chaque année. Une séance dure 50 minutes.

Tableau L89-1 : Matières et horaires du lycée (15/03/1989)		
Départements	Matières	Nombre standard d'unités de valeur
Japonais	Japonais I	4
	Japonais II	4
	Expression japonaise	2
	Japonais écrit contemporain	4
	Japonais oral contemporain	2
	Japonais classique I	3
	Japonais classique II	3
	Lectures classiques	2
Histoire géographique	Histoire mondiale A	2
	Histoire mondiale B	4
	Histoire du Japon A	2
	Histoire du Japon B	4
	Géographie A	2
	Géographie B	4
Instruction civique	Société contemporaine	4
	Éthique	2
	Politique et économie	2
Mathématiques	Mathématiques I	4
	Mathématiques II	3
	Mathématiques III	3
	Mathématiques A	2
	Mathématiques B	2
	Mathématiques C	2
Sciences	Généralités	4
	Physique I A	2
	Physique I B	4
	Physique II	2
	Chimie I A	2
	Chimie I B	4
	Chimie II	2

	Biologie I A	2
	Biologie I B	4
	Biologie II	2
	Sciences naturelles I A	2
	Sciences naturelles I B	4
	Sciences naturelles II	2
Santé et éducation physique	Éducation physique	7-9
	Santé	2
Arts	Musique I	2
	Musique II	2
	Musique III	2
	Arts plastiques I	2
	Arts plastiques II	2
	Arts plastiques III	2
	Artisanat I	2
	Artisanat II	2
	Artisanat III	2
	Artogriphie [<i>shodô</i>] I	2
	Artogriphie II	2
	Artogriphie III	2
Langues étrangères	Anglais I	4
	Anglais II	4
	Communication orale A	2
	Communication orale B	2
	Communication orale C	2
	Lecture	4
	Écriture	4
Économie domestique	Généralités	4
	Vie courante (techniques)	4
	Vie courante (généralités)	4
Source : Monbushô dir. 1989.3.15 [lycée], p.2		

Une séance dure 50 minutes. Une u.v. correspond à 35 heures annuelles.

Tableau L89-2 : Matières et nombre d'unités de valeur obligatoires au lycée	
Japonais	Japonais I
Histoire géographie	Histoire mondiale A ou B, plus une matière à choisir parmi les quatre autres du département (histoire du Japon A ou B, géographie A ou B).
Instruction civique	Société contemporaine ou éthique et politique et économie.
Mathématiques	Mathématiques I
Sciences	Deux matières de deux domaines différents parmi généralités, physique I A ou I B, chimie I A ou I B, biologie I A ou I B, sciences naturelles I A ou I B.
Santé et éducation physique	Éducation physique (9 u.v. minimum pour les élèves de la filière à temps plein du cursus généraliste)
	Santé
Arts	Une matière de niveau I (3 u.v. minimum pour les élèves du cursus généraliste)
Économie domestique	Une matière
Source : Monbushô dir. 1989.3.15 [lycée], p.5	

Total de 11 ou 12 disciplines et 38 u.v. obligatoires pour le cursus généraliste. Minimum de 80 u.v. nécessaires pour finaliser le cursus ¹.

¹ Cf. site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_03_01_01.pdf (consulté le 14 octobre 2016)

Tableau P98-1 : Matières et horaires du primaire (14/12/1998)							
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Matières	Japonais	272	280	235	235	180	175
		34,8%	33,3%	25,8%	24,9%	19%	18,5%
	Société			70	85	90	100
	Arithmétique	114	155	150	150	150	150
	Sciences			70	90	95	95
	Vie courante	102	105				
	Musique	68	70	60	60	50	50
		8,7%	8,3%	6,6%	6,3%	5,3%	5,3%
	Dessin et travail manuel	68	70	60	60	50	50
		8,7%	8,3%	6,6%	6,3%	5,3%	5,3%
Économie domestique					60	55	
Éducation physique	90	90	90	90	90	90	
Morale	34	35	35	35	35	35	
Activités spéciales	34	35	35	35	35	35	
Heures d'études générales			105	105	110	110	
Total	782	840	910	945	945	945	
Source : Monbushô dir.1998.12.14 [primaire], tableau annexe 1, page non-numérotée							

Une séance de cours dure 45 minutes.

Tableau C98-1 : Matières et horaires du collège (14/12/1998)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	140	105	105
		14,3%	10,7%	10,7%
	Société	105	105	85
	Mathématiques	105	105	105
	Sciences	105	105	80
	Musique	45	35	35
		4,6%	3,6%	3,6%
	Arts plastiques	45	35	35
		4,6%	3,6%	3,6%
Santé et éducation physique	90	90	90	
Enseignement technique	70	70	35	
Économie domestique				
Langues étrangères	105	105	105	
Morale	35	35	35	
Activités spéciales	35	35	35	
Matières optionnelles	0-30	50-85	105-165	
Heures d'études générales	70-100	70-105	70-130	
Total	980	980	980	
Source : Monbushô dir. 1998.12.14 [collège], tableau annexe 2, page non-numérotée				

Une séance dure 50 minutes.

Tableau L99-1 : Matières et horaires du lycée (29/03/1999)

Départements	Matières	Nombre standard d'unités de valeur
Japonais	Expression japonaise I	2
	Expression japonaise II	2
	Généralités	4
	Japonais écrit contemporain	4
	Japonais classique	4
	Lectures classiques	2
Histoire géographique	Histoire mondiale A	2
	Histoire mondiale B	4
	Histoire du Japon A	2
	Histoire du Japon B	4
	Géographie A	2
	Géographie B	4
Instruction civique	Société contemporaine	2
	Éthique	2
	Politique et économie	2
Mathématiques	Mathématiques fondamentales	2
	Mathématiques I	3
	Mathématiques II	4
	Mathématiques III	3
	Mathématiques A	2
	Mathématiques B	2
	Mathématiques C	2
Sciences	Sciences fondamentales	2
	Sciences générales A	2
	Sciences générales B	2
	Physique I	3
	Physique II	3
	Chimie I	3
	Chimie II	3
	Biologie I	3
	Biologie II	3

	Sciences naturelles I	3
	Sciences naturelles II	3
Santé et éducation physique	Éducation physique	7-8
	Santé	2
Arts	Musique I	2
	Musique II	2
	Musique III	2
	Arts plastiques I	2
	Arts plastiques II	2
	Arts plastiques III	2
	Artisanat I	2
	Artisanat II	2
	Artisanat III	2
	Artogriphie [<i>shodô</i>] I	2
	Artogriphie II	2
	Artogriphie III	2
Langues étrangères	Communication orale I	2
	Communication orale II	4
	Anglais I	3
	Anglais II	4
	Lecture	4
	Écriture	4
Économie domestique	Bases	2
	Généralités	4
	Vie pratique	4
Information	Information A	2
	Information B	2
	Information C	2
Source : Monbushô dir. 1999.3.29, p.2-3		

Une séance dure 50 minutes. Une u.v. correspond à 35 heures annuelles.

Tableau L99-2 : Matières et nombre d'unité de valeur obligatoires au lycée	
Japonais	Expression japonaise I, ou généralités
Histoire géographie	Histoire mondiale A ou B, plus une matière à choisir parmi les quatre autres du département
Instruction civique	Société contemporaine ou éthique et politique et économie.
Mathématiques	Mathématiques fondamentales ou mathématiques I
Sciences	Deux matières parmi sciences fondamentales, sciences générales A ou B, physique I, chimie I, biologie I ou sciences naturelles I (dont l'une des trois suivantes : sciences fondamentales, sciences générales A ou B)
Santé et éducation physique	Éducation physique
	Santé
Arts	Une matière de niveau I
Langues étrangères	Communication orale I ou anglais I (les langues étrangères autres que l'anglais seront programmées dans le cadre des matières spécifiques à chaque établissement, pour un enseignement minimum de 2 u.v.)
Économie domestique	Une matière
Information	Une matière
Source : Monbushô dir. 1999.3.29, p.6-7	

Il n'y a plus de précisions séparées pour la filière généraliste. Total de 13 ou 14 disciplines et 31 u.v. obligatoires pour le tronc commun. Minimum de 74 u.v. nécessaires pour finaliser le cursus ¹.

¹ Cf. site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_03_01_01.pdf (consulté le 19 octobre 2016)

Tableau P08 : Matières et horaires du primaire (28/03/2008)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Matières	Japonais	306	315	245	245	175	175
		36%	34,6%	25,9%	25%	17,9%	17,9%
	Société			70	90	100	105
	Arithmétique	136	175	175	175	175	175
	Sciences			90	105	105	105
	Vie courante	102	105				
	Musique	68	70	60	60	50	50
		8%	7,7%	6,3%	6,1%	5,1%	5,1%
	Dessin et travail manuel	68	70	60	60	50	50
		8%	7,7%	6,3%	6,1%	5,1%	5,1%
	Économie domestique					60	55
Éducation physique	102	105	105	105	90	90	
Morale	34	35	35	35	35	35	
Activités en langues étrangères					35	35	
Heures d'études générales			70	70	70	70	
Activités spéciales	34	35	35	35	35	35	
Total	850	910	945	980	980	980	
Source : Monkashô dir. 2008.3.28 [primaire], tableau annexe 1, p.10							

Une séance de cours dure 45 minutes.

Tableau C08 : Matières et horaires du collège (28/03/2008)				
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	140	140	105
		13,8%	13,8%	10,3%
	Société	105	105	140
	Mathématiques	140	105	140
	Sciences	105	140	140
	Musique	45	35	35
		4,4%	3,4%	3,4%
	Arts plastiques	45	35	35
		4,4%	3,4%	3,4%
	Santé et éducation physique	105	105	105
Enseignement technique	70	70	35	
Économie domestique				
Langues étrangères	140	140	140	
Morale	35	35	35	
Heures d'études générales	50	70	70	
Activités éducatives spéciales	35	35	35	
Total	1015	1015	1015	
Source : Monkashô dir. 2008.3.28 [collège], tableau annexe 2, p.12				

Une séance dure 50 minutes.

Tableau L09-1 : Matières et horaires du lycée (09/03/2009)

Départements	Matières	Nombre standard d'unités de valeur
Japonais	Généralités	4
	Expression japonaise	3
	Japonais écrit contemporain A	2
	Japonais écrit contemporain B	4
	Japonais classique A	2
	Japonais classique B	4
Histoire géographie	Histoire mondiale A	2
	Histoire mondiale B	4
	Histoire du Japon A	2
	Histoire du Japon B	4
	Géographie A	2
	Géographie B	4
Instruction civique	Société contemporaine	2
	Éthique	2
	Politique et économie	2
Mathématiques	Mathématiques I	3
	Mathématiques II	4
	Mathématiques III	5
	Mathématiques A	2
	Mathématiques B	2
	Mathématiques appliquées	2
Sciences	Sciences et vie	2
	Physique fondamentale	2
	Physique	4
	Chimie fondamentale	2
	Chimie	4
	Biologie fondamentale	2
	Biologie	4
	Sciences naturelles fondamentales	2
	Sciences naturelles	4
	Travaux de recherche scientifique	1

Éducation physique et santé	Éducation physique	7-8
	Santé	2
Arts	Musique I	2
	Musique II	2
	Musique III	2
	Arts plastiques I	2
	Arts plastiques II	2
	Arts plastiques III	2
	Artisanat I	2
	Artisanat II	2
	Artisanat III	2
	Artogriphie [<i>shodô</i>] I	2
	Artogriphie II	2
Artogriphie III	2	
Langues étrangères	Communication anglaise de base	2
	Communication anglaise I	3
	Communication anglaise II	4
	Communication anglaise III	4
	Expression anglaise I	2
	Expression anglaise II	4
	Conversation anglaise	2
Économie domestique	Bases	2
	Généralités	4
	Planning	4
Information	Société et information	2
	Sciences de l'information	2
Heures d'études générales		3-6
Source : Monkashô dir. 2009.3.29, p.16		

Une séance dure 50 minutes. Une u.v. correspond à 35 heures annuelles.

Tableau L09-2 : Matières et nombre d'unité de valeur obligatoires au lycée	
Japonais	Généralités (réduction possible à 2 u.v.)
Histoire géographique	Histoire mondiale A ou B, plus une matière à choisir parmi les quatre autres du département
Instruction civique	Société contemporaine ou éthique et politique et économie
Mathématiques	Mathématiques I (réduction possible à 2 u.v.)
Sciences	Sciences et vie plus une matière de sciences fondamentales, ou 3 matières parmi ces 4 enseignements fondamentaux
Santé et éducation physique	Éducation physique
	Santé
Arts	Une matière de niveau I
Langues étrangères	Communication anglaise I (réduction possible à 2 u.v.)
	Les langues étrangères autres que l'anglais seront programmées dans le cadre des matières spécifiques à chaque établissement, pour un enseignement minimum de 3 u.v.)
Economie domestique	Une matière
Information	Une matière
Études générales	3 u.v. (réduction possible à 2 u.v.)
Source : Monkashô dir. 2009.3.29	

Total de 14 à 16 disciplines et 38 u.v. obligatoires. Minimum de 74 u.v. nécessaires pour finaliser le cursus ¹.

¹ Cf. site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_03_01_01.pdf (consulté le 14 octobre 2016)

Tableau P17-1 : Matières et horaires du primaire (31/03/2017)

		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Matières	Japonais	306	315	245	245	175	175
		36%	34,6%	25%	24,1%	17,2%	17,2%
	Société			70	90	100	105
	Arithmétique	136	175	175	175	175	175
	Sciences			90	105	105	105
	Vie courante	102	105				
	Musique	68	70	60	60	50	50
		8%	7,7%	6,1%	5,9%	4,9%	4,9%
	Dessin et travail manuel	68	70	60	60	50	50
		8%	7,7%	6,1%	5,9%	4,9%	4,9%
	Économie domestique					60	55
	Éducation physique	102	105	105	105	90	90
Langues étrangères					70	70	
Discipline spéciale de morale		34	35	35	35	35	35
Activités en langues étrangères				35	35		
Heures d'études générales				70	70	70	70
Activités spéciales		34	35	35	35	35	35
Total		850	910	980	1015	1015	1015
Source : Monkashô dir. 2017.6 [primaire/règles générales], tableau annexe 1, p.59 ¹							

Une séance de cours dure 45 minutes. Au-delà des 35 heures annuelles standard, il est possible d'organiser l'emploi du temps de manière souple, en instaurant par exemple des séances courtes de 15 minutes.

¹ Voir le site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/12/1387017_1_1.pdf (consulté le 22 septembre 2017)

Tableau C17-1 : Matières et horaires du collège (31/03/2017)				
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Matières obligatoires	Japonais	140	140	105
		13,8%	13,8%	10,3%
	Société	105	105	140
	Mathématiques	140	105	140
	Sciences	105	140	140
	Musique	45	35	35
		4,4%	3,4%	3,4%
	Arts plastiques	45	35	35
		4,4%	3,4%	3,4%
	Santé et éducation physique	105	105	105
Enseignement technique	70	70	35	
Économie domestique				
Langues étrangères	140	140	140	
Discipline particulière de morale		35	35	35
Heures d'études générales		50	70	70
Activités éducatives spéciales		35	35	35
Total		1015	1015	1015
Source : Monkashô dir. 2017.7 [collège/règles générales], tableau annexe 2, p.60 ¹				

Une séance dure 50 minutes. Il est possible d'organiser l'emploi du temps de manière souple, en instaurant par exemple des séances courtes de 10 ou 15 minutes ².

¹ Voir le site du ministère.

Cf.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/04/1387018_1_2.pdf (consulté le 22 septembre 2017)

² Cf. Monkashô 2017.3.31 [collège], p.6.

Tableau L17-1 : Matières et horaires du lycée (21/12/2016)		
Départements	Matières	Nombre standard d'unités de valeur
Japonais	Japonais contemporain	2
	Culture linguistique	2
	Logique	4
	Littérature	4
	Expression	4
	Recherches sur les classiques	4
Histoire géographie	Histoire (généralités)	2
	Recherches en histoire mondiale	3
	Recherches en histoire du Japon	3
	Géographie (généralités)	2
	Recherches en géographie	3
Instruction civique	Vie publique	2
	Éthique	2
	Politique et économie	2
Mathématiques	Mathématiques I	3
	Mathématiques II	4
	Mathématiques III	3
	Mathématiques A	2
	Mathématiques B	2
	Mathématiques C	2
Sciences	Science et vie de l'Homme	2
	Physique fondamentale	2
	Physique	4
	Chimie fondamentale	2
	Chimie	4
	Biologie fondamentale	2
	Biologie	4
	Sciences naturelles fondamentales	2
	Sciences naturelles	4
Éducation physique et santé	Éducation physique	7-8

	Santé	2
Arts	Musique I	2
	Musique II	2
	Musique III	2
	Arts plastiques I	2
	Arts plastiques II	2
	Arts plastiques III	2
	Artisanat I	2
	Artisanat II	2
	Artisanat III	2
	Artogriphie [<i>shodô</i>] I	2
	Artogriphie II	2
Artogriphie III	2	
Langues étrangères	Communication anglaise I	3
	Communication anglaise II	4
	Communication anglaise III	4
	Logique et expression anglaise I	2
	Logique et expression anglaise II	2
	Logique et expression anglaise III	2
Économie domestique	Bases	2
	Généralités	4
Information	Information I	2
	Information II	2
Sciences et mathématiques	Fondamentaux	1
	Recherches	2-5
Heures de recherches générales		3-6
Source : <i>Rapport Chûkyôshin</i> 2016 [panorama], tableau annexe 1, p.29 ¹		

Une séance dure 50 minutes. Une u.v. correspond à 35 heures annuelles.

¹ Voir le site du ministère.

Cf. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf
(consulté le 20 juillet 2017)

Tableau L17-2 : Matières et nombre d'unité de valeur obligatoires au lycée	
Japonais	Japonais contemporain et culture linguistique
Histoire géographie	Histoire (généralités) et géographie (généralités)
Instruction civique	Vie publique
Mathématiques	Mathématiques I (réduction possible à 2 u.v.)
Sciences	Science et vie de l'Homme plus une matière de sciences fondamentales, ou 3 matières parmi les 4 enseignements fondamentaux
Santé et éducation physique	Éducation physique
	Santé
Arts	Une matière de niveau I
Langues étrangères	Communication anglaise I (réduction possible à 2 u.v.)
Économie domestique	Une matière
Information	Information I
Recherches générales	3 u.v. (réduction possible à 2 u.v.)
Source : <i>Ibid.</i>	

Tableau A1 : Mentions de l'autonomie dans les textes officiels sur le lycée depuis 1989 (par niveau)						
		Artogriphie I	Artogriphie II	Artogriphie III	Autres	Total
1989	<i>Directives</i>	1	1	2	-	4
1990	<i>Commentaire</i>	9	4	14	-	27
1999	<i>Directives</i>	1	2	4	0	7
	<i>Commentaire</i>	18	12	19	0	49
2009	<i>Directives</i>	0	0	3	1	4
	<i>Commentaire</i>	11	7	13	2	33
Fait par nous à partir des <i>Directives</i> 1989, 1999, 2009, et <i>Commentaire</i> 1990, 1999 et 2009						

Tableau A2 : Mentions de l'autonomie dans les <i>Commentaire</i> sur le lycée depuis 1989 (par rubrique)				
		1990	1999	2009
Artogriphie I	Introduction	1	3	3
	Écriture mixte	1	5	4
	Sinogrammes	4	4	2
	<i>Kana</i>	1	2	1
	Appréciation	0	0	0
	Mise en place des contenus	2	4	1
	Sous-total	9	18	11
Artogriphie II	Introduction	2	3	3
	Écriture mixte	0	1	1
	Sinogrammes	1	1	1
	<i>Kana</i>	0	1	1
	Appréciation	0	1	1
	Mise en place des contenus	1	5	0
	Sous-total	4	12	7
Artogriphie III	Introduction	3	1	0
	Écriture mixte	0	6	5
	Sinogrammes	8	6	4
	<i>Kana</i>	1	5	4
	Appréciation	0	0	0
	Mise en place des contenus	2	1	0
	Sous-total	14	19	13
Total (Artogriphie I, II & III)		27	49	31
Fait par nous à partir des <i>Commentaire</i> 1990, 1999 et 2009 (<i>nota bene</i> : nous avons relevé les termes <i>shutai</i> , <i>shutaisei</i> , <i>shutaiteki</i> , etc. évoquant l'autonomie de l'apprenant)				

Tableau I1 : Mentions de l'individu dans les textes officiels sur le lycée depuis 1989 (par niveau)

		Artogriphie I	Artogriphie II	Artogriphie III	Total
1989	<i>Directives</i>	0	1	4	5
1990	<i>Commentaire</i>	8	6	31	45
1999	<i>Directives</i>	0	5	4	9
	<i>Commentaire</i>	11	39	31	81
2009	<i>Directives</i>	0	4	4	8
	<i>Commentaire</i>	4	25	31	60

Fait par nous à partir des *Directives* 1989, 1999, 2009, et *Commentaire* 1990, 1999 et 2009

Tableau I2 : Mentions de l'individu dans les *Commentaire* sur le lycée depuis 1990 (par rubrique)

		1990	1999	2009
Artogriphie I	Introduction	1	2	1
	Écriture mixte	1	3	3
	Sinogrammes	1	0	0
	<i>Kana</i>	3	1	0
	Appréciation	1	0	0
	Mise en place des contenus	1	5	0
	Sous-total	8	11	4
Artogriphie II	Introduction	0	8	7
	Écriture mixte	0	9	7
	Sinogrammes	1	7	5
	<i>Kana</i>	0	7	4
	Appréciation	5	4	1
	Mise en place des contenus	0	4	1
	Sous-total	6	39	25
Artogriphie III	Introduction	8	4	4
	Écriture mixte	4	6	7
	Sinogrammes	9	7	8
	<i>Kana</i>	7	9	7
	Appréciation	2	3	4
	Mise en place des contenus	1	2	1
	Sous-total	31	31	31
Total (Artogriphie I, II & III)		45	81	60

Fait par nous à partir des *Commentaire* 1990, 1999 et 2009

Tableau T1 : Mentions de la tradition dans les textes officiels sur le lycée depuis 1989 (par niveau)

		Artogriphie I	Artogriphie II	Artogriphie III	Autres	Total
1989	<i>Directives</i>	0	1	3	-	4
1990	<i>Commentaire</i>	7	15	20	-	42
1999	<i>Directives</i>	0	1	4	0	5
	<i>Commentaire</i>	10	16	21	1	48
2009	<i>Directives</i>	2	1	5	0	8
	<i>Commentaire</i>	21	16	28	2	67

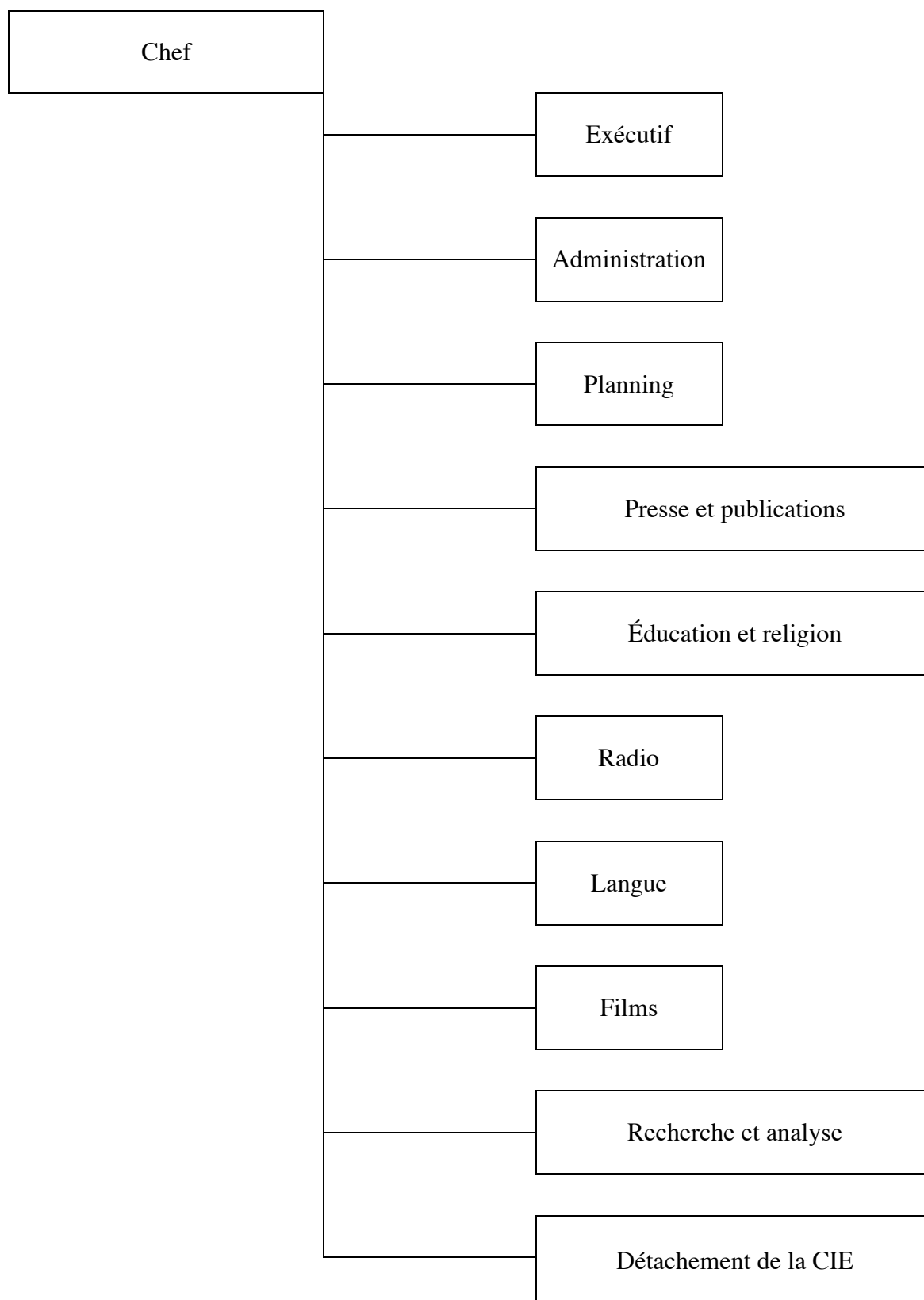
Fait par nous à partir des *Directives* 1989, 1999, 2009, et *Commentaire* 1990, 1999 et 2009Tableau T2 : Mentions de la tradition dans les *Commentaire* sur le lycée depuis 1989 (par rubrique)

		1990	1999	2009
Artogriphie I	Introduction	0	0	5
	Écriture mixte	1	2	4
	Sinogrammes	2	1	1
	<i>Kana</i>	3	6	6
	Appréciation	1	1	5
	Mise en place des contenus	0	0	0
	Sous-total	7	10	21
Artogriphie II	Introduction	2	5	3
	Écriture mixte	0	2	2
	Sinogrammes	7	7	6
	<i>Kana</i>	1	0	3
	Appréciation	4	1	2
	Mise en place des contenus	1	1	0
	Sous-total	15	16	16
Artogriphie III	Introduction	4	4	6
	Écriture mixte	0	1	5
	Sinogrammes	8	7	5
	<i>Kana</i>	6	5	6
	Appréciation	2	4	6
	Mise en place des contenus	0	0	0
	Sous-total	20	21	28
Total (Artogriphie I, II & III)		42	47	65

Fait par nous à partir des *Commentaire* 1990, 1999 et 2009

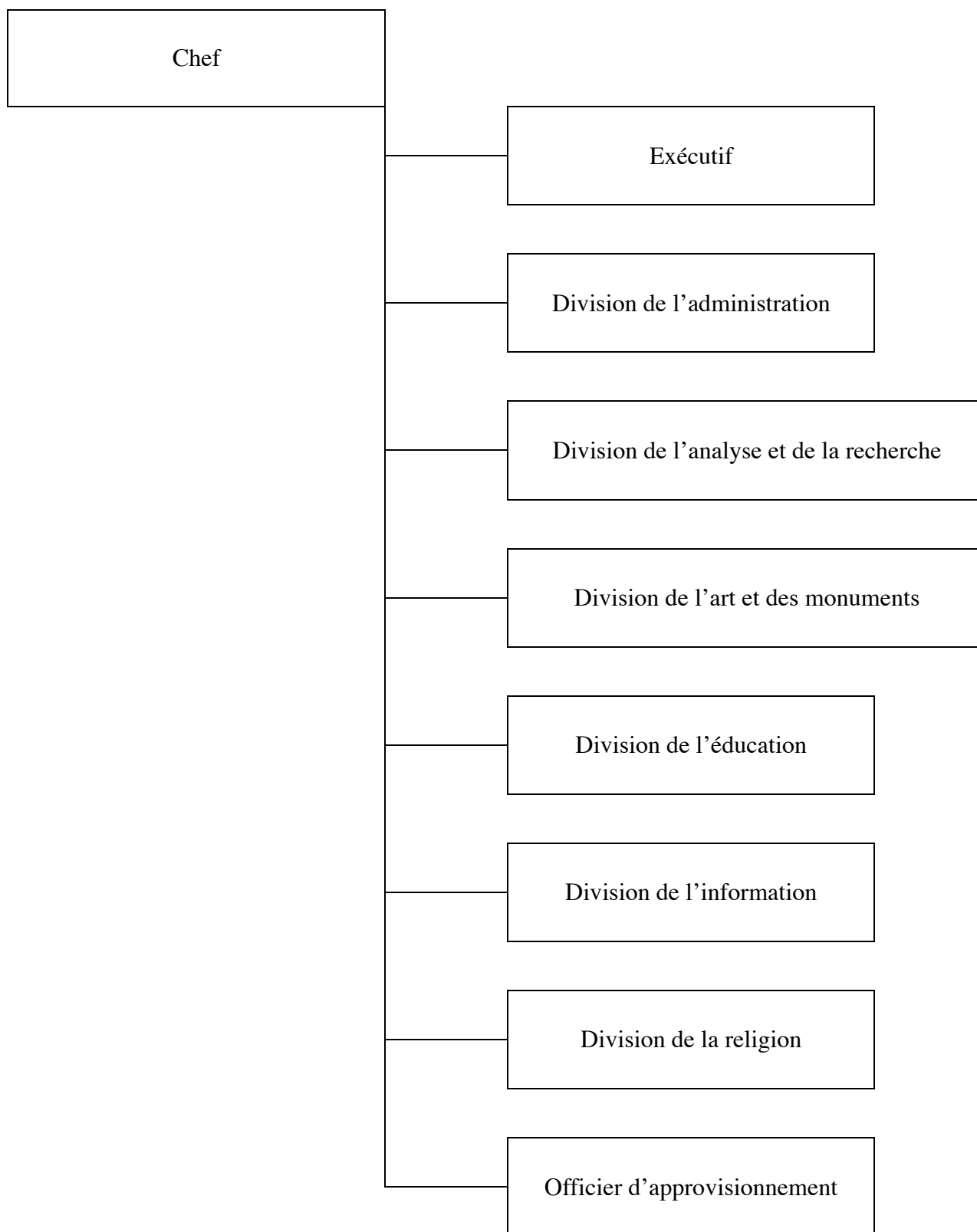
Organigramme 1 : section de l'information civile et de l'éducation (CIE)

– novembre 1945 –



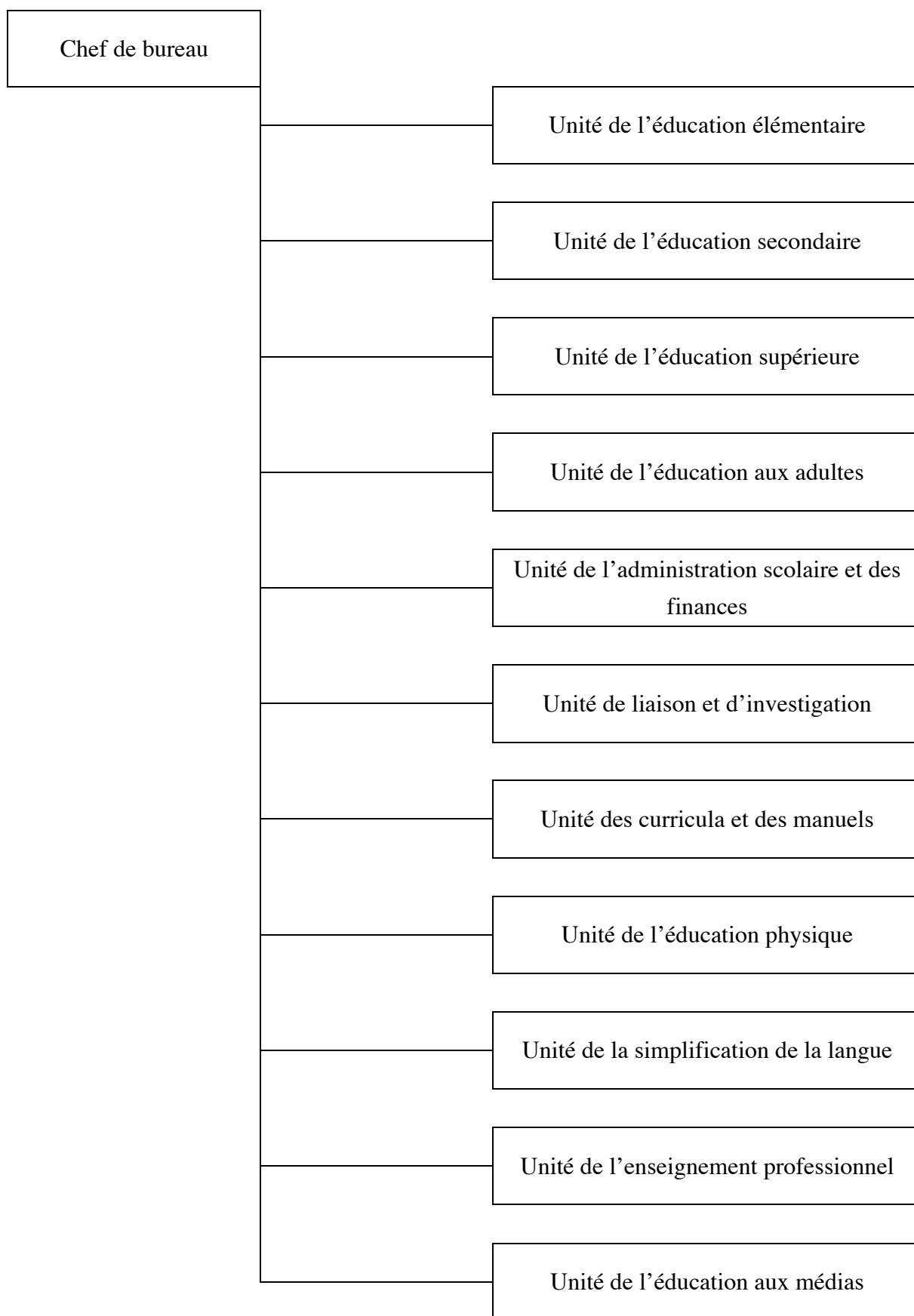
Organigramme 2 : section de l'information civile et de l'éducation (CIE)

– septembre 1946 –



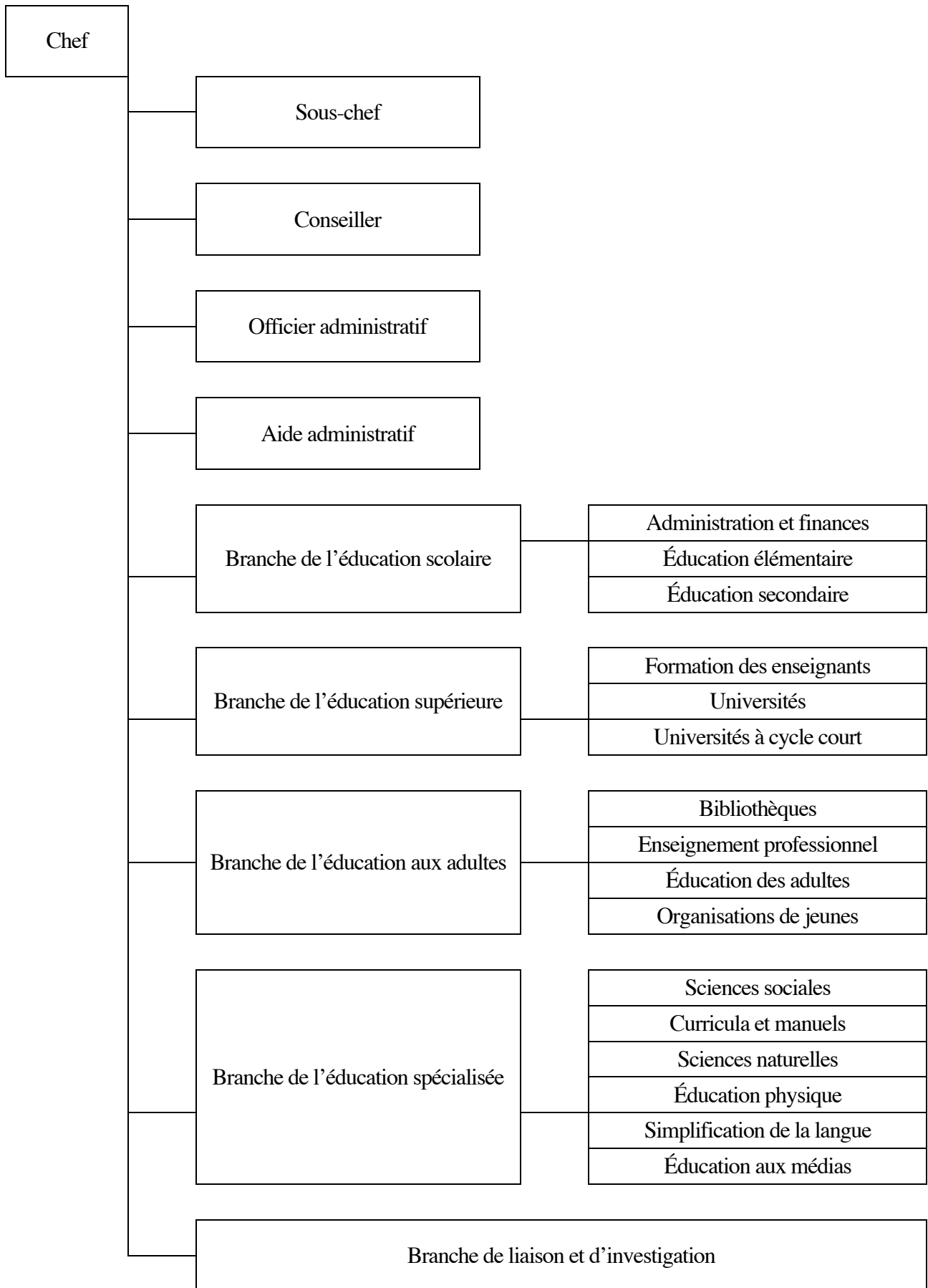
Source : Satô Hideo 1983, p.124-125

Organigramme 3 : division de l'éducation de la CIE – juillet 1947

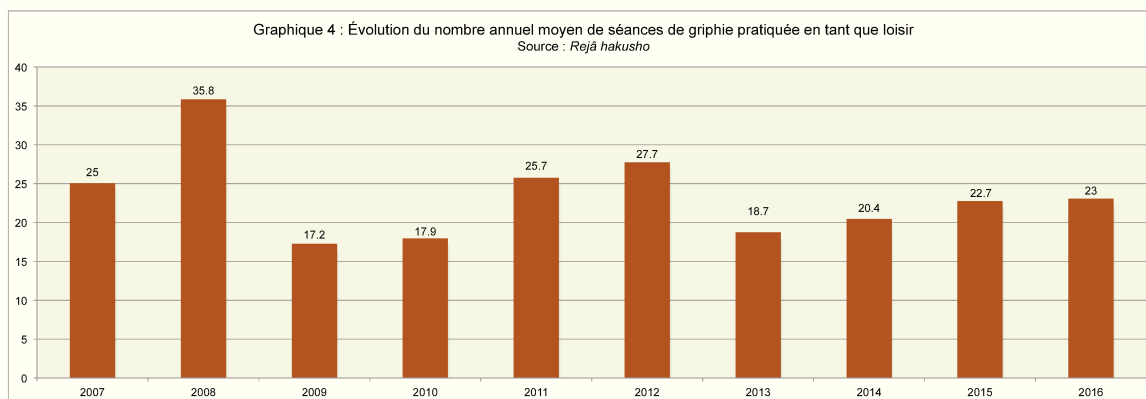
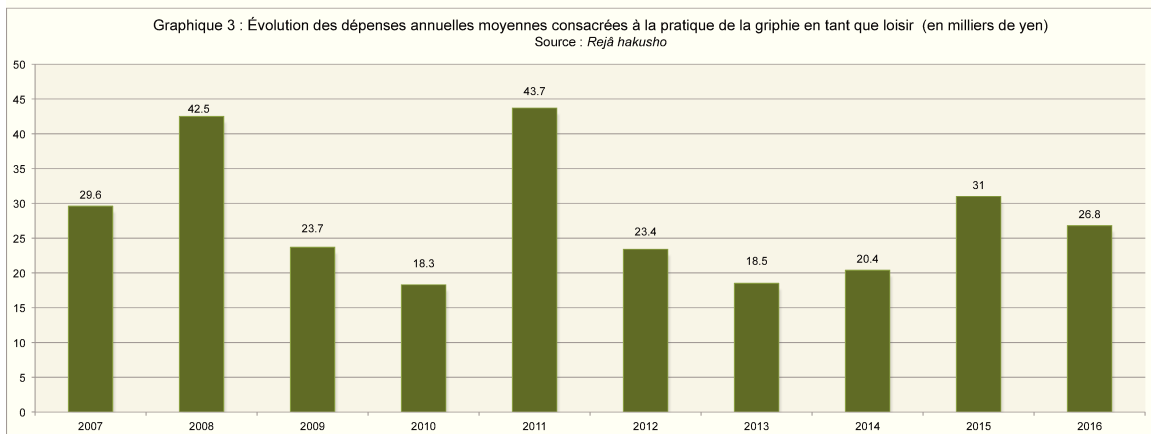
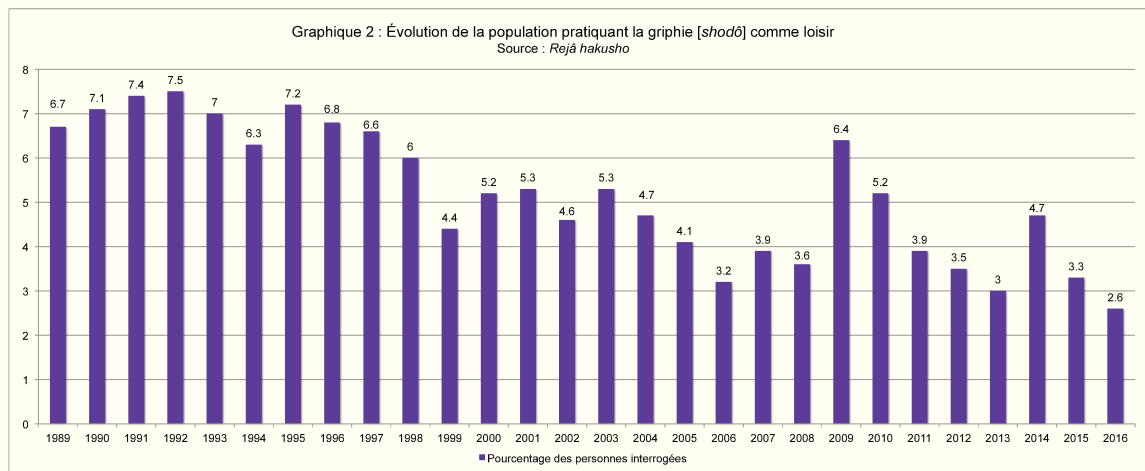
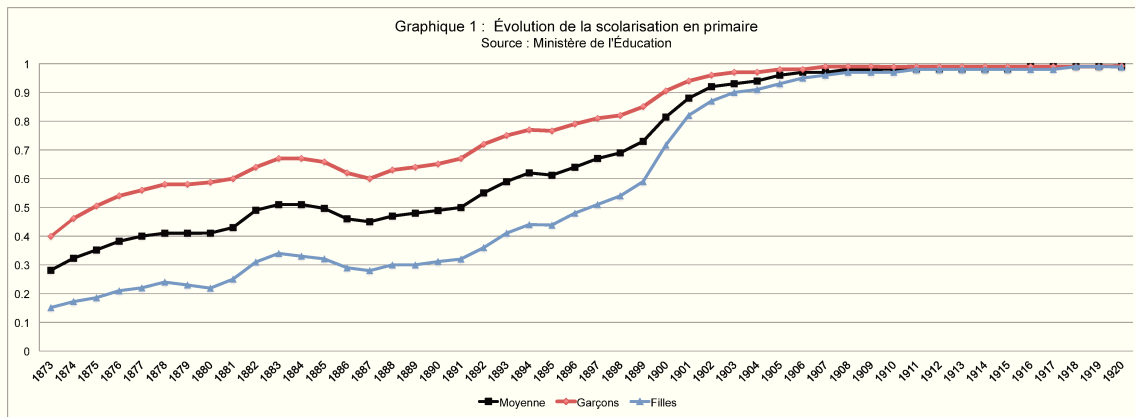


Source : Satô Hideo 1983, p.136-137

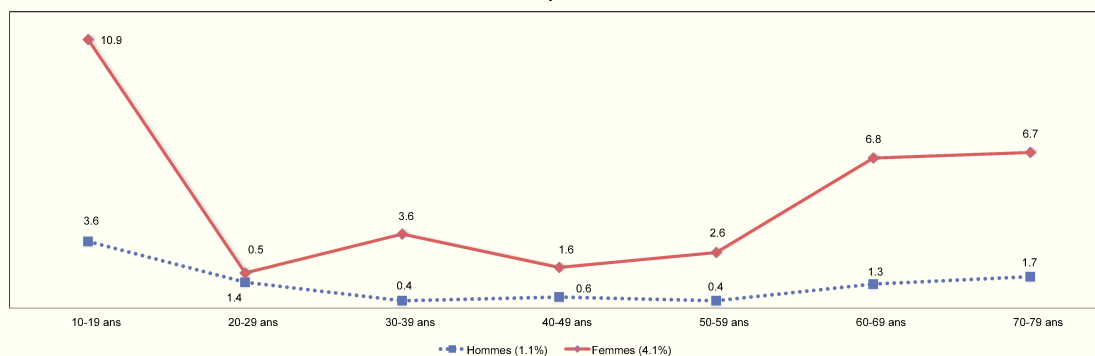
Organigramme 4 : division de l'éducation de la CIE – juillet 1948



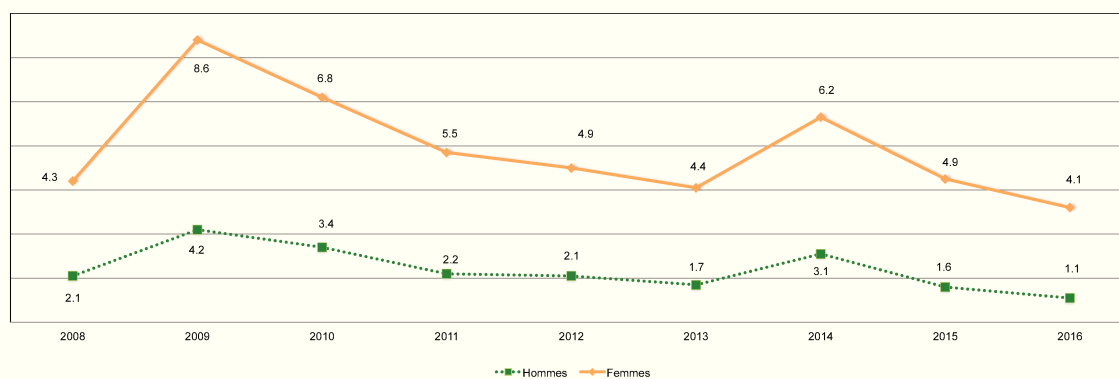
Graphiques



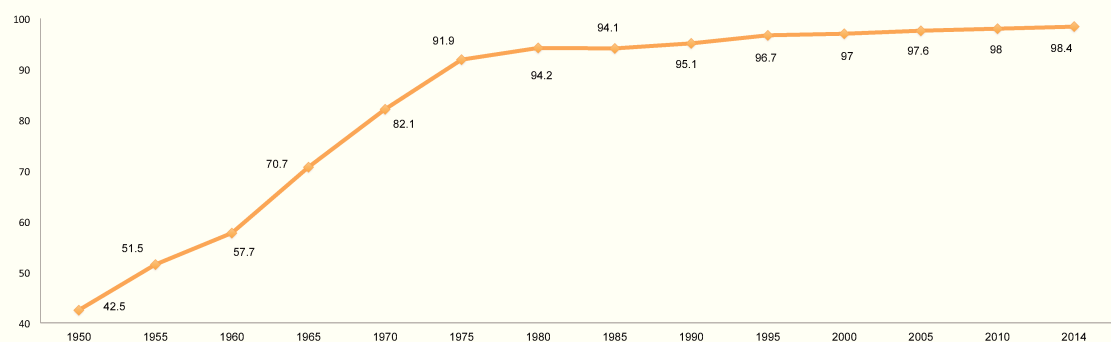
Graphique 5 : Pratique de la griphe en tant que loisir selon les sexes (2016)
Source : Rejā hakusho



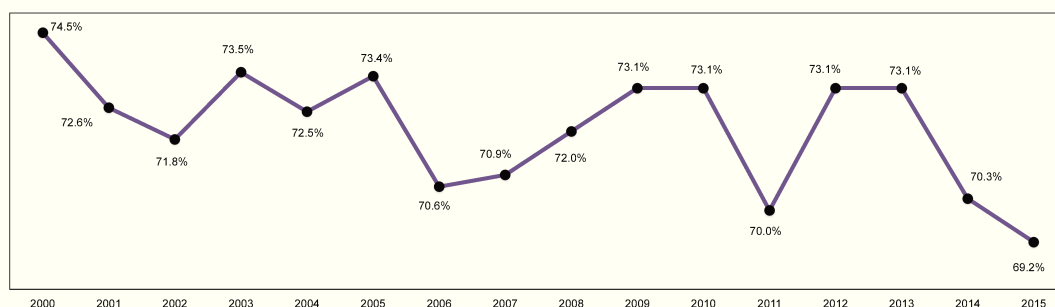
Graphique 6 : Évolution du pourcentage de pratiquants de la griphe en tant que loisir selon les sexes
Source : Rejā hakusho



Graphique 7 : Évolution du taux de scolarisation en lycée, éducation par correspondance incluse (en pourcent)
Source : Ministère de l'Éducation

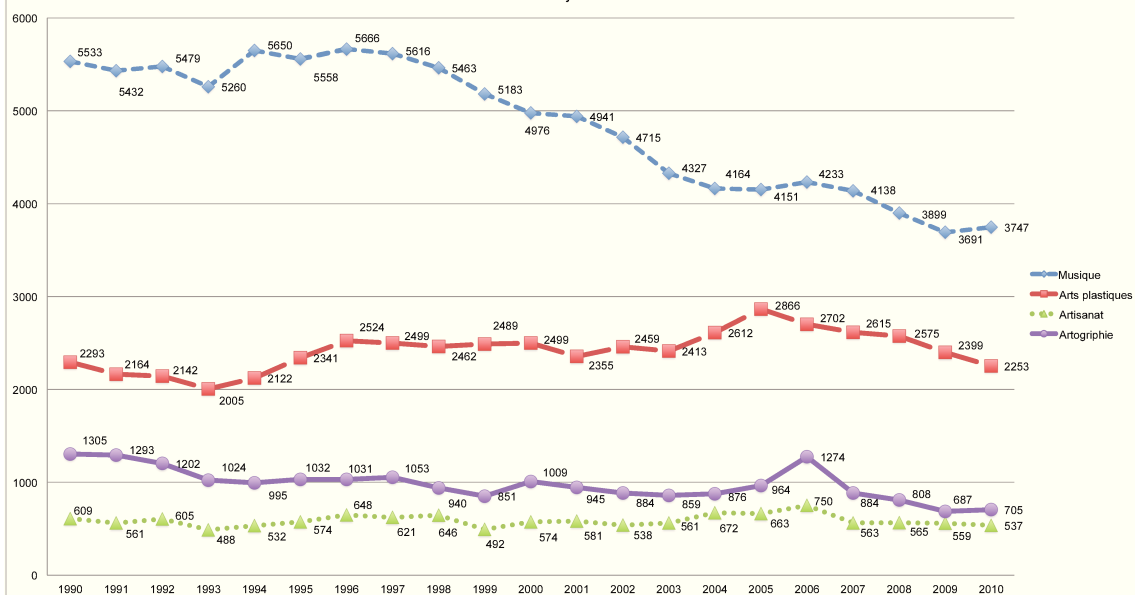


Graphique 8 : Pourcentage des lycées offrant des cours d'artgriphe
Source : 40ème congrès de la Zenkōshoken (Yamagata, 2015)



Graphique 9 : Nombre de certificats d'enseignement délivrés pour les 4 matières du département des arts (lycée)

Source : Bimensuel Shodô bijutsu shinbun



Graphique 10 : Nombre de départements (47) organisant un concours de recrutement d'enseignants d'artographie [shodô] en lycée

Source : Shodô bijutsu shinbun

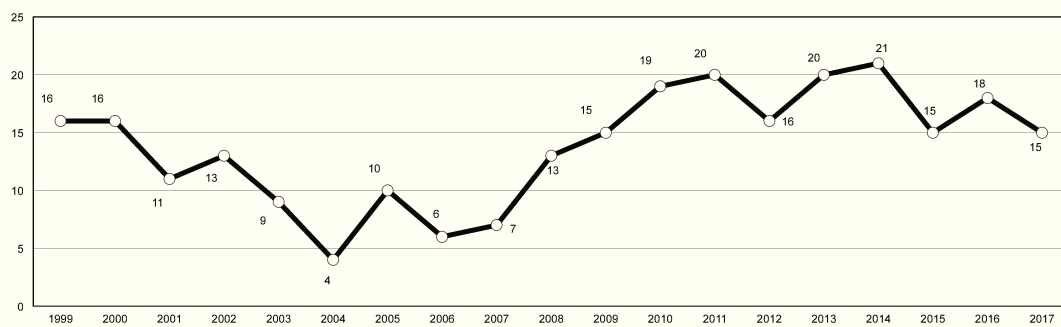
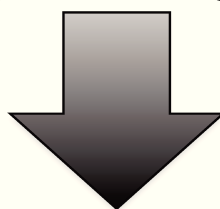
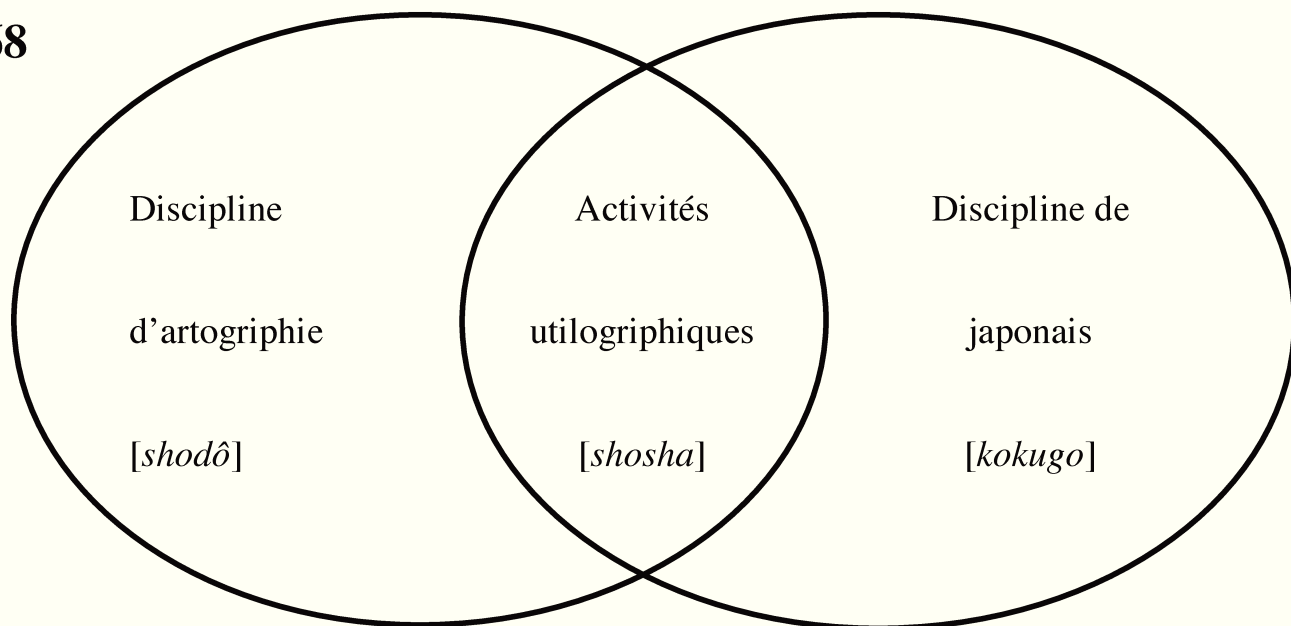
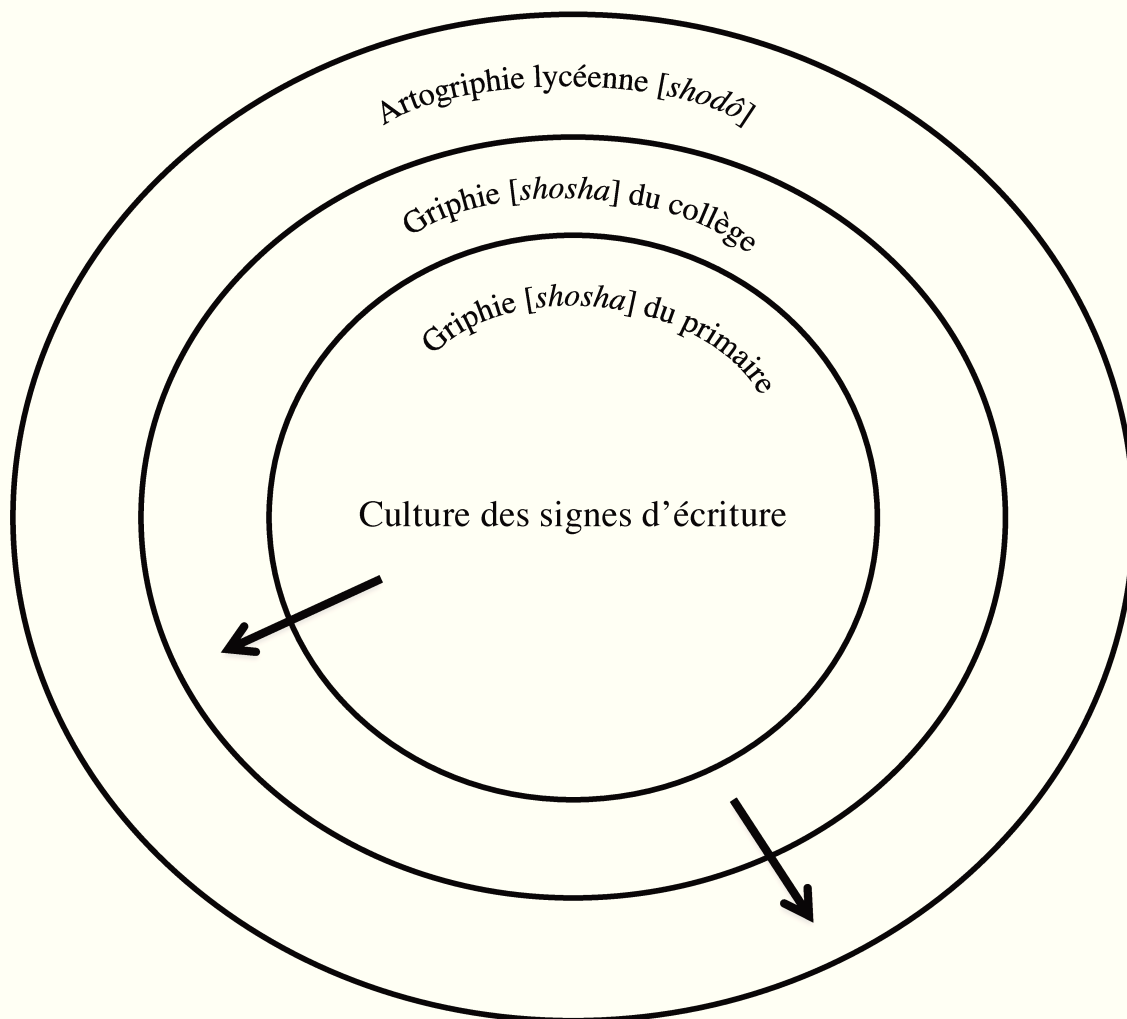


Schéma 1 : Évolution structurelle de l'enseignement graphique scolaire

A : 1968



B : 2017



Source : Katô Yûji, *Shodô bijutsu shinbun*, no.1093, 15 février 2017, p.1

II. LEXIQUE

Transcription alphabétique	Caractères originels	Traduction française
<i>Aichaku</i>	愛着	Attachement (affectif)
<i>Aigo</i>	愛護	Amour protecteur
<i>Aikoku</i>	愛国	Amour du pays, patriotisme
<i>Beikoku kyôiku shisetsudan</i>	米国教育使節団	Mission Educative Américaine au Japon (USEMJ)
<i>Bi</i>	美	Beauté
<i>Bijutsu</i>	美術	Arts plastiques, beaux-arts
<i>Bijutsu bunka</i>	美術文化	Culture des arts plastiques
<i>Bokushô</i>	墨象	Forme encrée
<i>Budô</i>	武道	Arts martiaux
<i>Bunka</i>	文化	Culture
<i>Bunkachô</i>	文化庁	Agence pour les affaires culturelles
<i>Bunkaiinkai</i>	文化委員会	Commission des affaires culturelles
<i>Bunkyôinkai</i>	文教委員会	Commission des affaires éducatives
<i>Bunbô shihô</i>	文房四宝	Quatre trésors du lettré (pinceau, papier, encre, encrier)
<i>Bunten (Monbushô bijutsu tenrankai)</i>	文展 (文部省美術展覧会)	Salon national des arts
<i>Bun.ya</i>	分野	Domaine
<i>Bushidô</i>	武士道	La voie du guerrier
<i>Cha no yu</i>	茶の湯	Art du thé
<i>Chinjô</i>	陳情	Pétition
<i>Chinwanhō</i>	枕腕法	Technique graphique avec le poignet reposant sur le dos de la main
<i>Chirashigaki</i>	散らし書き	Jeux d'espacement (entre groupes de caractères)
<i>Chishiki</i>	知識	Savoir(s), connaissance(s)
<i>Chôwa</i>	調和	Harmonie
<i>Chôwatai</i>	調和体	Écriture mixte en <i>kanji</i> et <i>kana</i> (littéralement « style harmonieux »)
<i>Chûgakkô</i>	中学校	Collège
<i>Chûtô gakkô</i>	中等学校	École secondaire
<i>Dentô</i>	伝統	Tradition
<i>Dentô geijutsu</i>	伝統芸術	Art traditionnel
<i>Dishû (jap. jisho)</i>	地書	Griphie sur le sol, géogriphie
<i>Dô</i>	道	Voie
<i>Dokusôteki</i>	独創的	Original
<i>Dôsho</i>	童書	Griphie enfantine
<i>Ei(go)shûji</i>	英(語)習字	Calligraphie anglaise
<i>Eisô</i>	詠草	Manuscrit de poème japonais
<i>Emaki kotobagaki</i>	絵巻詞書	Inscriptions sur rouleaux de peinture

<i>Enpitsu</i>	鉛筆	Crayon (littéralement « pinceau de plomb »)
<i>Fude</i>	筆	Pinceau
<i>Fude matsuri</i>	筆祭	Festival du pinceau
<i>Fude no hi</i>	筆の日	Journée du pinceau
<i>Fude no tomo</i>	『筆之友』	<i>L'Ami du pinceau</i> (revue)
<i>Fude no sato kôbô</i>	筆の里工房	Musée du pinceau de la ville de Kumano
<i>Fudô</i>	婦道	La voie des femmes
<i>Furisode</i>	振袖	<i>Kimono</i> à manches pendantes (réservé aux filles non-mariées)
<i>Futoku</i>	婦徳	Les vertus féminines
<i>Gagaku</i>	雅楽	Musique de cour traditionnelle
<i>Gaïkokugoka</i>	外国語科	Département des langues étrangères
<i>Gakkô kyôikuhô shikô kisoku</i>	学校教育法施行規則	Règles d'application de la loi sur l'éducation scolaire
<i>Gaku (shogaku)</i>	額 (書額)	Panneau (griphié)
<i>Gakuen</i>	学園	Académie
<i>Gaku-gei-dô,</i>	「学・芸・道」	« L'étude, l'art, la Voie »
<i>Gakuin</i>	学院	Institut
<i>Gakusei</i>	学生	Étudiant(e)
<i>Gakusho</i>	学書	Apprentissage pilogriphique
<i>Gakushû juku</i>	学習塾	Cours privé de soutien scolaire, « boîte à bachot »
<i>Geidô</i>	芸道	Art traditionnel (de la « voie »)
<i>Geijutsu</i>	芸術	Art(s)
<i>Geijutsu giin renmei</i>	芸術議員連盟	Fédération parlementaire pour les arts
<i>Geijutsu jiyû kyôiku</i>	『芸術自由教育』	<i>Éducation artistique libre</i> (revue)
<i>Geijutsuka</i>	芸術科	Département des arts
<i>Geijutsusei</i>	芸術性	Artisticité
<i>Geijutsusho</i>	芸術書	Griphie artistique
<i>Geinô</i>	芸能	Arts et techniques
<i>Geinôka</i>	芸能科	Département des arts et techniques
<i>Gendai kanji kana majiri bun</i>	現代漢字仮名交じり文	Écriture mixte contemporaine
<i>Gendai sho</i>	現代書	Griphie contemporaine
<i>Gengo bunka to kokugo no tokushitsu ni kansuru jikô</i>	言語文化と国語の特質に関する事項	Paramètres relatifs à la culture linguistique et aux spécificités du japonais
<i>Gengo jikô</i>	言語事項	Paramètres linguistiques
<i>Gengo kankaku</i>	言語感覚	Instinct linguistique
<i>Gijutsu</i>	技術	Technique
<i>Gikô</i>	義校	École primaire
<i>Ginô</i>	技能	Technique
<i>Giron</i>	議論	Discussion
<i>Gôgaku (gôkô)</i>	郷学 (郷校)	École de village
<i>Goshikkutai</i>	ゴシック体	Police Gothic

<i>Gyaku kôsu</i>	逆コース	Marche en arrière, réaction
<i>Gyôsho(tai)</i>	行書 (体)	Graphie courante ou semi-cursive
<i>Hachi dai kyôiku shuchô kôenkai</i>	八大教育主張講演会	Conférence des huit grandes visions de l'éducation
<i>Hairin</i>	背臨	Copie de mémoire
<i>Hane</i>	はね (跳ね)	Décollement, saut du pinceau
<i>Hanashikata</i>	話 (し/シ) 方	Oral (littéralement « façon de parler »)
<i>Hangaku (hankô)</i>	藩学 (藩校)	École de fief
<i>Hanshi</i>	半紙	Papier de format 24-26/32-35 cm (le plus usité pour l'entraînement pilogriphique)
<i>Harai</i>	はらい (払い)	Balayage (type de trait de pinceau)
<i>Heiwa kokka kensetsu</i>	平和国家建設	Construction d'un État pacifique
<i>Hen</i>	偏	Élément senestre d'un sinogramme
<i>Hentaigana</i>	変体仮名	<i>Kana</i> non-standard
<i>Henkabi</i>	変化美	Esthétique du changement, de la variation
<i>Hibiya shiti</i>	日比谷シティ	Hibiya City
<i>Higashi Ajia</i>	東アジア	Asie de l'est
<i>Hinsei</i>	品性	Distinction, noblesse, honnêteté
<i>Hippô</i>	筆法	Règles, principes du tracé
<i>Hiragana</i>	平仮名	<i>Hiragana</i>
<i>Hisseki</i>	筆跡	Griphie, trace manuscrite
<i>Hito</i>	人	Homme, être humain
<i>Hitsudô</i>	筆道	Voie du pinceau
<i>Hô (chin. fa)</i>	法	Loi, règle, manière de faire
<i>Hôka (chin. fajia)</i>	法家	Légiste
<i>Hôsho</i>	倣書	Griphie référencée, emprunt stylistique
<i>Hyôgen geijutsu</i>	表現芸術	Art de l'expression
<i>Hyôgen / Hyôji</i>	表現 / 表示	Expression
<i>Iinchô</i>	委員長	Président du comité (directeur)
<i>Ikebana</i>	生け花	Arrangement floral (traditionnel)
<i>Irin</i>	意臨	Copie interprétative
<i>Ji</i>	字	Caractère d'écriture
<i>Jihatsuteki</i>	自発的	Autonome
<i>Jikka kôtô jogakkô</i>	実科高等女学校	Collège technique de filles
<i>Ji o kaku koto</i>	字を書くこと	Le fait d'écrire (de tracer des caractères)
<i>Jishusei</i>	自主性	Autonomie
<i>Jishuteki</i>	自主的	Autonome
<i>Jitsugyô gakkô</i>	実業学校	École professionnelle
<i>Jitsugyôka</i>	実業科	Département d'enseignement professionnel
<i>Jitsuyô(teki)</i>	実用 (的)	Utilitaire
<i>Jitsuyôsho</i>	実用書	Griphie utilitaire
<i>Jiun</i>	自運	Griphie autonome, expression griphique

		indépendante
<i>Jiyûga</i>	自由画	Dessin libre
<i>Jiyû kyôikurei</i>	自由教育令	Décret sur l'éducation libre
<i>Jiyû sentaku</i>	自由選択	Choix libre
<i>Jôdaiyô</i>	上代様	Style de l'ancien temps
<i>Jôfuku</i>	条幅	Rouleau vertical (de peinture ou artogriphie)
<i>Jôsô</i>	情操	Sensibilité esthétique
<i>Jôyô kanji</i>	常用漢字	Sinogrammes courants
<i>Jôyôsho</i>	常用書	Griphie usuelle
<i>Jubokudô</i>	入木道	Voie de la griphie
<i>Juku</i>	塾	Cours privé, boîte à « bachot »
<i>Jûkendô</i>	銃剣道	Voie de la baïonnette
<i>Junkatsu</i>	潤渴	Humidité, degré d'imprégnation du pinceau
<i>Kadô</i>	華道	Art (voie) de l'arrangement floral
<i>Kaisho(tai)</i>	楷書 (体)	Graphie régulière
<i>Kakemono</i>	掛け物	Rouleau vertical (de peinture ou artogriphie)
<i>Kakiburi</i>	書き振り (書きぶり)	Style griphique, façon d'écrire
<i>Kakikata</i>	書 (き/キ) 方	Griphie (façon d'écrire)
<i>Kakizome</i>	書き初め	Première griphie de l'année
<i>Kaku</i>	掻く	Gratter
<i>Kaku</i>	書く	Écrire
<i>Kaku koto</i>	書くこと	Écriture (fait d'écrire)
<i>Kaku nôryoku</i>	書く能力	Compétences d'écriture
<i>Kakutô kunren</i>	格闘訓練	Entraînement au combat
<i>Kana</i>	仮名 (かな)	Caractères des syllabaires japonais
<i>Kanbun</i>	漢文	Chinois classique
<i>Kangaku</i>	漢学	Études chinoises
<i>Kanji</i>	漢字	Sinogrammes
<i>Kanji kana majiri no sho</i>	漢字仮名交じりの書	Griphie en écriture mixte (littéralement « griphie mélangeant <i>kanji</i> et <i>kana</i>)
<i>Kankyô</i>	感興	Inspiration, émotion
<i>Kanmuri</i>	冠	Élément supérieur d'un sinogramme
<i>Kansei no yorokobi</i>	完成の喜び	Joie de l'accomplissement
<i>Karayô</i>	唐様	Style griphique « à la chinoise »
<i>Kaseika</i>	家政科	Département d'économie domestique
<i>Kasumi kaikan</i>	霞会館	Bâtiment Kasumi
<i>Kata</i>	型	Moule, matrice, archétype
<i>Katakana</i>	片仮名	<i>Katakana</i>
<i>Kateika</i>	家庭科	Économie domestique (matière scolaire)
<i>Keiga</i>	罫画	Dessin industriel
<i>Keikogoto</i>	稽古事	Apprentissages suivis en tant qu'activités de loisir (surtout pratiques culturelles)

<i>Keirin</i>	形臨	Copie formelle
<i>Kenkyû</i>	研究	Recherche(s)
<i>Kenwanhō</i>	懸腕法	Technique graphique avec le bras en suspens
<i>Ketsugi</i>	決議	Résolution
<i>Ki</i>	気	Souffle, énergie
<i>Kihaku</i>	気迫	Énergie, puissance du souffle
<i>Kihin</i>	気品	Élégance
<i>Kiin</i>	気韻	Élégance (littéralement : « écho, poésie du souffle »)
<i>Kimyaku</i>	気脈	Fil du souffle
<i>Kindai shibun sho</i>	近代詩文書	Griphie de textes en prose et poésie modernes
<i>Kinsei</i>	均斉	Régularité des proportions
<i>Kirei ni</i>	きれい (奇麗) に	Proprement, joliment
<i>Kiryoku</i>	気力	Énergie, force du souffle
<i>Kihitsu</i>	起筆	Attaque du tracé
<i>Kizokuin</i>	貴族院	Chambre des pairs
<i>Kōa shodō renmei</i>	興亜書道連盟	Fédération graphique pour l'essor asiatique
<i>Kōdoku</i>	講読	Explication de textes
<i>Kōgei</i>	工芸	Artisanat
<i>Kōgei sho</i>	工芸書	Griphie d'artisanat
<i>Kōhitsu</i>	硬筆	Stylographe (instrument d'écriture à pointe dure)
<i>Kōhitsu (ni yoru) shosha</i>	硬筆 (による) 書写	Stylographie
<i>Kojiki</i>	『古事記』	<i>Chronique des faits anciens</i>
<i>Kōka</i>	効果	Effet
<i>Kōkoku no michi</i>	皇国ノ道	La voie de l'empire
<i>Kokugo</i>	国語	Langue japonaise (littéralement « langue nationale »)
<i>Kokugo ai</i>	国語愛	Amour de la langue japonaise
<i>Kokuji</i>	刻字	Gravure de caractères
<i>Kokumin gakkō</i>	国民学校	École populaire
<i>Kokuminka</i>	国民科	Département de civisme
<i>Kokushi</i>	国史	Histoire nationale
<i>Kokutai</i>	国体	L'essence nationale
<i>Kōminka</i>	公民科	Instruction civique (matière scolaire)
<i>Kōminka</i>	皇民科	Département du peuple impérial
<i>Komon</i>	顧問	Conseiller (d'honneur)
<i>Kōsaku</i>	工作	Travail manuel
<i>Kosei</i>	個性	Personnalité, individualité
<i>Kotoba ni kansuru jikō</i>	言葉に関する事項	Paramètres linguistiques
<i>Kôtō gakkō</i>	高等学校	Lycée
<i>Kôtō jogakkō</i>	高等女学校	Collège de filles
<i>Kôtōka</i>	高等科	Section supérieure

<i>Kôzuke sanpi</i>	上野三碑	Trois stèles de Kôzuke
<i>Kyôiku</i>	教育	Éducation
<i>Kyôiku chokugo nado haijo ni kansuru ketsugi</i>	教育勅語等排除に関する決議	Résolution concernant l'abrogation du Rescrit impérial sur l'éducation
<i>Kyôiku chokugo nado no shikkô kakunin ni kansuru ketsugi</i>	教育勅語等の失効確認に関する決議	Résolution concernant la confirmation de la caducité du Rescrit impérial sur l'éducation
<i>Kyôiku iinkai hô</i>	教育委員会法	Loi sur les comités éducatifs
<i>Kyôiku sengen(sho)</i>	教育宣言 (書)	Déclaration sur l'éducation
<i>Kyôiku shodô</i>	教育書道	Artogriphie éducative
<i>Kyôka</i>	教科	Discipline, matière scolaire
<i>Maboku</i>	磨墨	Fabrication manuelle de l'encre (par frottis du bâtonnet d'encre sur la pierre)
<i>Magari / Mage</i>	曲がり / 曲げ	Courbure, virage (du tracé)
<i>Mainichi shodô ten</i>	毎日書道展	Exposition artigriphique du quotidien <i>Mainichi</i>
<i>Manga moji</i>	マンガ文字	Caractères de <i>manga</i>
<i>Man.yôshû</i>	『万葉集』	<i>Le recueil des dix mille feuilles</i>
<i>Maru moji</i>	丸文字	Caractères ronds
<i>Meihitsu</i>	名筆	Chef-d'œuvre artogriphique
<i>Meihitsu ni fureru</i>	名筆に触れる	Aborder les chefs-d'œuvre (artogriphiques)
<i>Meihitsu o tôshite</i>	名筆を通して	À travers les chefs-d'œuvre (artogriphiques)
<i>Meiroku zasshi</i>	『明六雑誌』	<i>Meiroku zasshi (Revue de l'an 6 de l'ère Meiji)</i>
<i>Meiseki</i>	名跡	Chef-d'œuvre artogriphique
<i>Menarai</i>	目習い	Apprentissage griphique visuel. Littéralement « étude par l'œil » (opposé à « étude par la main » [<i>tenarai</i>])
<i>Minchôtai</i>	明朝体	Police Dynastie Ming
<i>Minkan jôhō kyôiku bu</i>	民間情報教育部	Section de l'information civile et de l'éducation (CIE)
<i>Miwake</i>	見分け	Évaluation, reconnaissance
<i>Mizukuki no ato</i>	水茎の跡	Trace pilogriphique (trace des « tiges humides »)
<i>Môhitsu</i>	毛筆	Pinceau (à écrire), pilogriphe
<i>Môhitsu bunka</i>	毛筆文化	Culture du pilogriphe
<i>Môhitsu (ni yoru) shosha</i>	毛筆 (による) 書写	Écriture pilogriphique
<i>Môhitsu o shiyôsuru shosha</i>	毛筆を使用する書写	Griphie recourant au pinceau
<i>Môhitsu o tsukau</i>	毛筆を使う	Utiliser le pinceau
<i>Moji</i>	文字	Signe d'écriture, caractère
<i>Mojibi</i>	文字美	Beauté des signes d'écriture
<i>Moji bunka</i>	文字美文化	Culture des signes d'écriture
<i>Moji o kaku koto</i>	文字を書くこと	Fait de tracer des signes d'écriture
<i>Moji kankaku</i>	文字感覚	Sensibilité vis-à-vis des caractères
<i>Monbu daijin</i>	文部大臣	Ministre de l'Éducation

<i>Monbu iinkai</i>	文部委員会	Commission des affaires éducatives
<i>Monbukagakushô</i> (<i>Monkashô</i>)	文部科学省 (文科省)	Ministère de l'Éducation et des Sciences (après 2001)
<i>Monbukyô</i>	文部卿	Baron de l'Éducation
<i>Monbushô</i>	文部省	Ministère de l'Éducation (avant 2001)
<i>Mosho</i>	模書	Griphie calquée
<i>Muhô no hô</i> (chin. <i>wufa zhi fa</i>)	無法之法	Loi de la non-loi
<i>Myakuraku</i>	脈絡	Cohérence
<i>Naginata</i>	薙刀	Fauchard, faux de guerre
<i>Nanpitsu</i>	軟筆	Instrument d'écriture souple (« malakogriphe »)
<i>Naraigoto</i>	習い事	Apprentissages extrascolaires (surtout culturels)
<i>Nara seiboku kumiai</i>	奈良製墨組合	Syndicat des fabricants d'encre de Nara
<i>Nihon bijutsu tenrankai</i> (<i>Nitten</i>)	日本美術展覧会 (日展)	Salon national des arts
<i>Nihon hitsubokuken</i> [?] <i>seisan renmei</i>	日本筆墨硯生産聯盟	Fédération japonaise des fabricants de pinceaux, d'encre et d'encriers
<i>Nihonga</i>	日本画	Peinture à la japonaise
<i>Nihon geijutsuin</i>	日本芸術院	Académie japonaise des arts
<i>Nihon keizai shinbun</i>	『日本経済新聞』	<i>Quotidien japonais de l'économie</i>
<i>Nihon kyôiku daigaku kyôkai</i>	日本教育大学協会	Association japonaise des universités d'éducation
<i>Nihon kyôikuka iinkai</i>	日本教育家委員会	Comité d'éducateurs japonais
<i>Nihon shibunsho sakka kyôkai</i>	日本詩文書作家協会	Société japonaise des créateurs de griphie en prose et en poésie
<i>Nihon shikisai kenkyûkai</i>	日本色彩研究会	Société japonaise de recherches sur la couleur
<i>Nihon shodô kyôiku rengô</i>	日本書道教育連合	Union japonaise pour l'éducation artogriphique
<i>Nihon shodô renmei</i>	日本書道連盟	Fédération japonaise de pilogriphie
<i>Nihon shodô renmei kaihô</i>	日本書道連盟会報	Bulletin de la Fédération japonaise de pilogriphie
<i>Nihon shodô sakushin kai</i>	日本書道作振会	Association japonaise pour la promotion de la griphie au pinceau
<i>Nihon shoki</i>	『日本書紀』	<i>Annales du Japon</i>
<i>Nihon shûji kyôiku zaidan</i>	日本習字教育財団	Fondation japonaise pour l'éducation pilogriphique
<i>Nôhitsuka</i>	能筆家	Griphiste
<i>Nôshoka</i>	能書家	Griphiste
<i>Nyô</i>	繞	Élément d'un sinogramme, qui commence à gauche et passe sous la partie de droite
<i>Odori</i>	踊り	Danse (traditionnelle)
<i>Oieryû</i>	御家流	Style griphique japonais courant à l'époque d'Edo
<i>Ôitakenritsu shiryôkan</i> <i>sentetsu</i>	大分県立先哲史料館	Documentation départementale des Sages d'Ôita
<i>Ongaku</i>	音楽	Musique
<i>Ôraimono</i>	往来物	Recueil de textes épistolaires utilisé comme manuel

		scolaire
<i>Ore</i>	折れ	Cassure
<i>Oyobi</i>	及び	Et, ainsi que
<i>Pafômansu shodô</i>	パフォーマンス書道	Performance artographique
<i>Penmanshippu</i>	ペンマンシップ	Calligraphie (de l'anglais <i>penmanship</i>)
<i>Reinbô puran</i>	レインボー・プラン	« Plan arc-en-ciel »
<i>Reisho(tai)</i>	隸書 (体)	Graphie scribe ou chancellerie
<i>Renmen</i>	連綿	Enchaînements de caractères
<i>Rijichô</i>	理事長	Directeur
<i>Rikai</i>	理解	Compréhension
<i>Ringa</i>	臨画	Copie de modèles (peints ou dessinés)
<i>Rinri</i>	倫理	Éthique
<i>Rinsho</i>	臨書	Copie de modèles (graphiques)
<i>Rinshoten</i>	臨書展	Exposition de copies de modèles (graphiques)
<i>Riron</i>	理論	Théorie
<i>Risûka</i>	理数科	Département des sciences
<i>Rômaji</i>	ローマ字	Alphabet latin
<i>Rômaji hirome kai</i>	ローマ字広め会	Société pour la diffusion de l'alphabet latin
<i>Ryôsai kenbo</i>	良妻賢母	Bonne épouse et sage mère
<i>Sagyô</i>	作業	Travaux (manuels), opérations
<i>Sahô</i>	作法	Cérémonial, étiquette
<i>Sakubun</i>	作文	Rédaction, composition
<i>Sakuhin</i>	作品	Œuvre, production
<i>San chôrô</i>	三長老	« Trois vénérables »
<i>Sangiin</i>	参議院	Le Sénat
<i>Sankei kokusai sho ten</i>	産経国際書展	Exposition artographique internationale du quotidien <i>Sankei</i>
<i>Seigan</i>	請願	Pétition
<i>Seijô</i>	性情	Nature, qualité, cachet
<i>Seijô (ou shôjô) naru sho</i>	清浄なる書	Griphie « immaculée », « pure »
<i>Seikatsu</i>	生活	Vie (courante)
<i>Seikatsusho</i>	生活書	Griphie du quotidien
<i>Seikatsuteki</i>	生活的	Quotidien, de la vie courante, trivial
<i>Seisaku</i>	制作	Composition, production
<i>Seisei</i>	正整 [整正?]	Correction et équilibre
<i>Seiseibi</i>	整正美	Esthétique de la correction et de la régularité
<i>Seito</i>	生徒	Élève (au-dessus du niveau primaire)
<i>Sekihitsu</i>	石筆	Crayon d'ardoise
<i>Senjimon</i>	『千字文』	<i>Texte en mille caractères</i>
<i>Senshû daigaku</i>	専修大学	Université Senshû
<i>Shamisen</i>	三味線	Luth traditionnel à long manche et trois cordes
<i>Shian</i>	試案	Propositions

<i>Shidô shuji</i>	指導主事	Superviseurs, consultants ou inspecteurs éducatifs
<i>Shihitsu</i>	始筆	Attaque du tracé
<i>Shikishi</i>	色紙	Feuille de papier à graphie de 16 à 20 cm ²
<i>Shin kyôiku hôshin chûô kôshûkai</i>	新教育方針中央講習会	Réunions centrales de formation sur les nouvelles orientations éducatives
<i>Shinmin no michi</i>	『臣民の道』	<i>La voie du peuple de l'Empire</i>
<i>Shinsen</i>	心線	Ligne de l'esprit
<i>Shirakaba</i>	白樺	<i>Shirakaba (Le Bouleau. Revue)</i>
<i>Sho (chin. shu)</i>	書	Griphie
<i>Sho (no) bi</i>	書(の)美	Beauté griphique
<i>Shodô</i>	書道	Artogriphie (traditionnelle)
<i>Shodô daigaku</i>	書道大学	Université d'artogriphie
<i>Shodôka</i>	書道家	Griphiste
<i>Shodôka</i>	書道科	Département d'artogriphie
<i>Shodôkai</i>	書道界	Le milieu de l'artogriphie
<i>Shodôkan kensetsu kôenkai</i>	書道館建設後援会	Organisation de soutien pour la construction d'un centre d'artogriphie
<i>Shodô senmon gakkô</i>	書道専門学校	École spécialisée de griphie
<i>Shofû</i>	書風	Style griphique
<i>Shoga</i>	書画	Peinture et artogriphie
<i>Shoga itchi</i>	書画一致	Sororité de la peinture et de l'artogriphie
<i>Shogakai</i>	書画会	Réunion de peinture et d'artogriphie
<i>Shôgakkô</i>	小学校	École primaire
<i>Shogaku</i>	書学	Étude de la griphie
<i>Shogei</i>	書芸	Art griphique
<i>Sho (no) geijutsu</i>	書(の)芸術	Art griphique (moderne)
<i>Shohin</i>	『書品』	Revue d'artogriphie <i>Shohin</i>
<i>Shohô (chin. shufa)</i>	書法	Griphie (règles griphiques)
<i>Shôïinkai</i>	小委員会	Comité restreint
<i>Shoji</i>	書字	Écriture (tracement des caractères)
<i>Shojin</i>	書人	Griphiste
<i>Shojiryoku</i>	書字力	Capacités griphiques
<i>Shojuku</i>	書塾	École ou cours privé de griphie
<i>Shoka</i>	書家	Griphiste
<i>Shôka</i>	唱歌	Chant
<i>Sho no kenkyû</i>	『書之研究』	<i>Études griphiques</i> (revue)
<i>Shosakka</i>	書作家	Griphiste (« créateur griphique »)
<i>Shosei</i>	『書勢』	<i>Shosei</i> (revue)
<i>Shosha</i>	書写	Griphie
<i>Shosha(nô)ryoku</i>	書写(能)力	Capacités griphiques
<i>Shosha shodô kyôiku kenkyû</i>	『書写書道教育研究』	<i>Recherches sur l'enseignement griphique</i>
<i>Shoshiki</i>	書式	Type, format de texte

<i>Shotai</i>	書体	Graphie
<i>Shotôka</i>	初等科	Section primaire
<i>Shotoku</i>	書牘	Correspondance
<i>Shotô kyôiku shiryô</i>	『初等教育資料』	<i>Documents sur l'éducation élémentaire</i>
<i>Shufa</i> (chin.)	書法	Griphie
<i>Shugei</i>	手芸	Couture
<i>Shugyô</i>	修業	Apprentissage, endurcissement, ascèse
<i>Shûhitsu</i>	終筆	Terminaison du tracé
<i>(O)shûji</i>	(お)習字	Griphie (apprentissage des caractères)
<i>Shûji</i>	集字	Compilation de caractères
<i>Shukanteki geijutsu</i>	主観的芸術	art subjectif
<i>Shûren</i>	修練	Entraînement
<i>Shûsen ni tomonau kyôkayô tosho toriatsukaikata ni kansuru ken</i>	終戦ニ伴フ教科用図書取扱方ニ関スル件	Décision sur l'utilisation des livres scolaires en considération de la fin de la guerre
<i>Shunmin akatsuki o oboezu</i>	春眠不覚曉	« Au printemps, le sommeil ne cesse dès l'aurore »
<i>Shûshin</i>	修身	Morale (discipline scolaire)
<i>Shutai</i>	主体	Sujet
<i>Shutaisei</i>	主体性	Autonomie, sujétion
<i>Shutaiteki</i>	主体的	Autonome
<i>Shutaiteki ni</i>	主体的に	De façon autonome (en tant que sujet)
<i>Sôgen shodôkai</i>	創玄書道会	Association d'artogriphie <i>Sôgen</i>
<i>Sôgôteki gakushû no jikan</i>	総合的学習の時間	Heures d'études générales
<i>Sôhitsu</i>	送筆	Extension, poursuite, course (du tracé)
<i>Sokusha</i>	速写	Griphie rapide
<i>Sonchô</i>	尊重	Respect
<i>Soroban</i>	算盤	Abaque
<i>Sôsaku</i>	創作	Création
<i>Sôsho(tai)</i>	草書(体)	Graphie cursive
<i>Sôshoku moji</i>	装飾文字	Caractères décoratifs
<i>Sozai</i>	素材	Matière (textuelle)
<i>Suisho</i>	水書	Griphie à l'eau (« hydrogriphie »)
<i>Suisho yôhitsu</i>	水書用筆	Pinceau à eau
<i>Sumitsugi</i>	墨継ぎ	Réencrage du pinceau
<i>Tadashiku totonoete</i>	正しく整えて	De façon correcte et équilibrée, justement équilibrée
<i>Guoli Taiwan daxue</i> (en japonais <i>Kokuritsu Taiwan daigaku</i>)	国立台湾大学	Université nationale de Taiwan
<i>Tadashiku</i>	正しく	Correctement
<i>Taikôteki(na) kijun</i>	大綱的(な)基準	Grand standard de référence
<i>Tainichi rijikai</i>	対日理事会	Conseil Allié pour le Japon (ACJ)

<i>Tairenka</i>	体練科	Département d'entraînement physique
<i>Tanoshinde / tanoshiku</i>	楽しんで／楽しく	En prenant du plaisir
<i>Tanoshisa</i>	楽しさ	Plaisir
<i>Tanzaku</i>	短冊	Feuille de papier à graphie d'environ 36cm de côté sur 6cm de large
<i>Teikoku gikai</i>	帝国議会	Le Parlement impérial
<i>Teiwanhō</i>	提腕法	Technique graphique avec le coude posé sur la table
<i>Tenarai</i>	手習い	Apprentissage graphique manuel. Littéralement « étude par la main » (opposé à « étude par l'œil » [<i>menarai</i>])
<i>Tenkoku</i>	篆刻	Art des sceaux
<i>Tensho(tai)</i>	篆書 (体)	Graphie sigillaire
<i>Terakoya</i>	寺子屋	École de temple
<i>Teshi</i>	手師	Maître de graphie
<i>Tōa shodō kyōkai</i>	東亜書道協会	Association d'artographe d'Asie orientale
<i>Tokonoma</i>	床の間	Alcôve décorative
<i>Tokubetsu kyōiku katsudō</i>	特別教育活動	Activités éducatives spéciales
<i>Tōkyō hōsō kaikan</i>	東京放送会館	Bâtiment de Radio Tōkyō
<i>Tōkyō shosaku ten</i>	東京書作展	Exposition artographique du quotidien <i>Tōkyō shinbun</i>
<i>Tome</i>	とめ (止め)	Arrêt du pinceau
<i>Tōkyōto kōtō gakkō shodō kenkyūkai</i>	東京都高等学校書道研究会	Société tokyoïte de recherches sur l'artographie lycéenne
<i>Tōron</i>	討論	Débat
<i>Totonoete</i>	整えて	De façon équilibrée, justement proportionnée
<i>Tōyō</i>	東洋	Extrême-Orient
<i>Tōyō gakugei zasshi</i>	『東洋学芸雑誌』	<i>Revue des arts et sciences d'Extrême-Orient</i>
<i>Tōyō kanji</i>	当用漢字	Sinogrammes usuels
<i>Tsuki</i>	月	Lune
<i>Tsukuri</i>	旁	Élément dextre d'un sinogramme
<i>Tsuttsuku</i>	突つつく	Pousser du coude
<i>Tsuzurikata</i>	綴 (り／リ) 方	Rédaction, composition écrite
<i>Undō</i>	運動	Mouvement, démarches, activisme
<i>Utsukushii</i>	美しい	Beau, belle
<i>Utsukushisa</i>	美しさ	Beauté, joliesse
<i>Washoku</i>	和食	Gastronomie japonaise
<i>Yasashii nihongo</i>	優しい日本語	Japonais facile
<i>Yatate</i>	矢立て	Nécessaire à pilographie
<i>Yōgu</i>	用具	Outil(s), matériel
<i>Yohaku</i>	余白	Plage vierge, partie (d'une feuille) laissée blanche
<i>Yōkyoku</i>	謡曲	Chant traditionnel
<i>Yomiuri shohō ten</i>	読売書法展	Exposition artographique du quotidien <i>Yomiuri</i>

<i>Yomikata</i>	読(み/ミ)方	Lecture (littéralement « façon de lire »)
<i>Yorokobi</i>	喜び	Joie
<i>Yōryō</i>	要領	Instructions, directives, consignes
<i>Yōto</i>	用途	Usages visés, applications
<i>Yūhitsu</i>	祐筆	Scribe, préposé aux écritures (de l'empereur)
<i>Yutori</i>	ゆとり	Latitude, marge, souplesse, décontraction
<i>Yutori no aru</i>	ゆとりのある	Avec de la marge, sans surcharge
<i>Zen.eisho</i>	前衛書	Artogriphie d'avant-garde
<i>Zenjin</i>	『全人』	<i>L'homme complet</i> (revue)
<i>Zenkoku chūtō gakkō shūji kyōiku kyōkai</i>	全国中等学校習字教育協会	Association nationale de l'enseignement pilogriphique des établissements du secondaire
<i>Zenkoku shobijutsu shinkōkai</i>	全国書美術振興会	Association nationale de promotion de l'art griphique
<i>Zenkoku shodō yōhin seisan renmei</i>	全国書道用品生産連盟	Fédération nationale des fabricants de matériel pilogriphique
<i>Zennihon kyōin kumiai</i>	全日本教員組合	Syndicat national des enseignants
<i>Zen sho sakka renmei</i>	全書作家連盟	Fédération générale des artistes de griphie
<i>Zennihon shosha kyōiku kenkyūkai</i>	全日本書写教育研究会	Société de recherches sur l'enseignement griphique du primaire et du collège
<i>Zhong'ang tongxunshu</i>	中央通社	<i>Central News Agency</i> (CNA)
<i>Zōkei</i>	造形	Création plastique
<i>Zuga</i>	図画	Dessin

III. INDEX

A

Abe Shinzô	安倍晋三	1954-
<p>Politicien conservateur (PLD). Fils et petit-fils de politicien. Premier ministre de 2006 à 2007, et depuis 2012. Cf. C.II.2.4., D.IX.</p>		
Abe Yoshishige	安倍能成	1883-1966
<p>Philosophe, éducateur et politicien. Professeur à l'Université impériale Keijô (Séoul), à l'Université Hôsei. Proviseur du Premier lycée. Membre de la Chambre des nobles. Ministre de l'Éducation entre janvier et mai 1946. Cf. B.II.1.2. & 5.6.2., C.I.1. & 3.</p>		
Abo Naohiko (Yûkoku)	阿保直彦 (幽谷)	1929-
<p>Griphiste. Professeur de lycée (Tôkyô), de l'Université d'éducation de Fukuoka, et principal du collège affilié (Kokura), professeur à l'Université Akikusa (département de Saitama). Membre de la direction de la <i>Zenshoken</i> et de la JACSE. Cf. D.VI.3.</p>		
Aichi Kiichi	愛知揆一	1907-1973
<p>Politicien conservateur (PLD). Sénateur et député. Ministre des Affaires étrangères, du Trésor, et de l'Éducation entre 1964 et 1965. Premier directeur du Musée d'artographie. Cf. C.II.2.3.3., 3.8. & 3.9.</p>		
Amano Sadasuke (Teiyû)	天野貞祐	1884-1980
<p>Philosophe (kantien). Proviseur du Premier lycée (1946). Président de l'Université Dokkyô. Membre du JEC. Président de la Commission consultative centrale sur l'éducation. Ministre de l'Éducation entre 1950 et 1952. Cf. B.II.1.3. & C.II.2.3.2., 3.10., D.III., D.IV.1.</p>		
Andô Kazu (Kazuko)	安藤和津 (和子)	1948-
<p>Essayiste, ancienne présentatrice de télévision. Membre du comité du collège et du groupe de réflexion sur l'art à la session de 1996 de la KKS. Cf. C.II.4.6.</p>		
Andô Masatsugu	安藤正次	1878-1952
<p>Linguiste, spécialiste de japonais ancien. Professeur à l'Université impériale de Taipei (Taïwan), et de l'Université Tôyô. Membre du JEC et du JERC. Vice-président du Conseil sur la langue nationale. Cf. B.II.1.3., 3.7 & 5.6.2., C.I.5.3.</p>		
Andô Masazumi	安藤正純	1876-1955
<p>Journaliste (<i>Asahi shinbun</i>), politicien (député. <i>Nihon minshutô</i>). Purgé en 1946. Ministre de l'Éducation entre 1954 et 1955. Cf. C.II.2.4.</p>		
Andô Shintarô	安藤新太郎	?-?
<p>Professeur de japonais en lycée (Tôkyô). Inspecteur éducatif [<i>shidô shuji</i>] de la municipalité de Tôkyô. Cf. B.I.5.2. Cf. B.II.5.3., C.II.1.5., 5.1.1., D.III.4. & 7.</p>		
Aoki Rinnosuke	青木林之助	?-?
<p>Directeur de l'école populaire (puis, primaire) de Wakabayashi (Tôkyô) entre 1943 et 1951. Cf. C.II.2.2.2.</p>		

Aoki Seishirô	青木誠四郎	1894-1956
Psychologue. Président de l'Université Kasei (Tôkyô). Fonctionnaire du ministère de l'Éducation dans la seconde moitié des années 1940. Cf. B.I.5.1. & 5.2., C.I.3., C.II.2.2.2., 4.2., D.II.1. & D.III.2.		
Aoyagi Masanori	青柳正規	1944-
Historien de l'art. Professeur à l'Université de Tôkyô. Directeur du Musée national d'art occidental, et de l'agence des Affaires culturelles (2013-2016). Cf. C.II.2.3.9.		
Aoyama San.u (Fumio)	青山杉雨 (文雄)	1912-1993
Griphiste. Professeur à l'Université Daitô bunka. Fondateur de la la Ligue nationale pour l'éducation griphique (1965). Cf. B.II.5.6.3. & C.II.2.3.5.		
Aoyama Soen	青山祖燕	1904-1982
Griphiste. Membre de la Fédération générale des artistes de griphie et de l'Association japonaise pour l'enseignement pilogriphique Cf. C.II.2.2.2. & 2.2.3., 3.10., 5.1.3.		
Arakawa Akiteru	荒川明照	1931-
Professeur à l'Université des arts de Tôkyô. Spécialiste de peinture, sculpteur. Membre du comité du collège et du groupe de réflexion sur l'art à la session de 1996 de la KKS. Cf. C.II.4.6.		
Araki Masuo	荒木万寿夫	1901-1973
Politicien conservateur. Maire de la ville d'Ômuta (département de Fukuoka). Ministre de l'Éducation entre 1960 et 1963. Cf. C.II.3.8.		
Arita Jirô	有田二郎	1904-1980
Industriel et politicien (<i>Jiyûtô</i>). Député (1946-1954). Cf. C.II.3.5. & 3.9.		
Arita Kôho (Kunio)	有田光甫 (国夫)	1918-
Griphiste. Participe à l'édition de la revue <i>Shokyôiku</i> . Publie le bulletin <i>Sho no bi</i> : 『書の美』 Cf. A.IV.6.		
Arimitsu Jirô	有光次郎	1903-1995
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation (1927-1948). Membre de la Commission éducative au début des années 1940. Vice-ministre en 1947. Président de l'Université des arts de Musashino, et de l'Académie japonaise des arts. Membre de la Commission consultative centrale sur l'éducation, du Conseil sur la langue nationale. Cf. A.IV.6., B.II.3.7. & 5.6.2., C.I.3. & 5.3., C.II.2.2.2., 2.3.2., 2.3.4.		
Asai Sodô (Wasaburô)	浅井素堂 (和三郎)	1915-1999
Griphiste. Une stèle lui est dédiée (sanctuaire Nagaoka tenmangu, préfecture de Kyôto). Cf. C.II.3.8.		
Asami Kinryû (Masayoshi)	浅見錦龍 (政美)	1922-2015
Griphiste. Fils de Kishû. Cf. D.VI.3.		

Asami Kishû (Kingo)	浅見喜舟 (錦吾)	1898-1984
Griphiste. Professeur à l'Université de filles Wayô (Chiba). <i>Cf. C.II.2.3.4., D.III.4., 5. & 6., D.IV.</i>		
Ashida Hitoshi	芦田均	1887-1959
Diplomate et politicien conservateur (PLD). Premier ministre du 10 mars au 15 octobre 1948. <i>Cf. C.II.3.5.</i>		
Ahara Shin	阿原臣	?-?
Maire de la ville de Kumano de 1918 à 1930, puis de 1931 à 1935. <i>Cf. C.II.6.2.</i>		

B

Baba Noboru	馬場昇	1925-2015
Enseignant, syndicaliste (<i>Nikkyôso</i>) et politicien progressiste. Vice-président du comité central du Parti socialiste (1981-1982). <i>Cf. C.II.3.9.</i>		
Baba Shirô	馬場四郎	1913-1972
Professeur de sciences sociales à l'Université d'éducation de Tôkyô (actuelle Université de Tsukuba). Membre de la Fédération <i>Koa karikyuramu</i> . Actif au sein du syndicat <i>Nikkyôso</i> . <i>Cf. C.II.5.1.2. & 4.</i>		
Bandô Kôtarô	坂東幸太郎	1881-1974
Politicien. Député. Maire d'Asahikawa (Hokkaidô). Président du Parti libéral. Défenseur de pétitions propilographie à la Diète. <i>Cf. C.II.3.3.</i>		
Bundô Shunkai (Keichû)	豊道春海 (慶中)	1887-1970
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Disciple de Nishikawa Shundô. Moine de la secte Tendai. Figure centrale et emblématique de l'activisme propilographie de l'ère Shôwa. Fondateur de la société d'artogriphie <i>Zuiun shodô kai</i> . <i>Cf. C.I.1.1.2., C.II.2.2.2., 2.2.3., 2.3.2., 2.3.3., 2.4., C.II.3.2., 3.4. 3.5., 3.7., 3.8., 3.10., 6.4., D.III.3., E.</i>		

C

Chijiwa Kôichi	千々岩弘一	1956-
Professeur à l'Université internationale de Kagoshima. <i>Cf. D.IX.2.</i>		
Chô Sanshû (Hikaru)	長三洲 (芑)	1833-1895
Spécialiste d'études chinoises, fonctionnaire du ministère de l'Éducation, griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>), poète, peintre. <i>Cf. A.III.3.</i>		

F

Fukuzawa Yukichi	福沢諭吉	1835-1901
Penseur. Spécialiste d'études occidentales. Fondateur de l'actuelle Université Keiô (Tôkyô). <i>Cf. A.III.3.</i>		
Fujimoto Chikukô (Ginji)	藤本竹香 (銀次)	1893-1974
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Membre de la Fédération <i>Nisshoren</i> , et de la société d'artogriphie <i>Zuiun shodô kai</i> . Pétitionnaire propilographie. <i>Cf. C.II.3.8.</i>		
Fujiwara Hiroshi	藤原宏	1921-2008

Spécialiste de l'enseignement du japonais et de la grphie scolaire [*shosha*]. Professeur de l'Université d'éducation de Hyôgo, et de l'Université de Waseda. Responsable ministériel de recherches disciplinaires dans les années 1960-1970, il participe à ce titre à l'élaboration des consignes éducatives nationales.
Cf. D.V.1., D.VI.1., D.VI.2., D.VII.2.

H

Hani Gorô	羽仁五郎	1901-1983
Historien (marxiste). Sénateur (indépendant. 1947-1956). Membre de l'Académie des sciences. Cf. B.II.5.6.1.		
Harada Kanpô (Kôtârô)	原田観峰 (孝太郎)	1911-1995
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Créateur de la Fondation japonaise pour l'éducation pilogriphique [<i>Nihon shûji kyôiku zaidan</i>] : 「日本習字教育財団」 Cf. C.I.5.3.		
Hasegawa Manjirô (Nyozezan)	長谷川万次郎 (如是閑)	1875-1969
Journaliste, écrivain, critique. Sénateur. Membre du JEC. Cf. B.II.1.3.		
Hasegawa Otohiko	長谷川乙彦	1870-1939
Spécialiste d'éducation. Principal du collège affilié à l'École normale supérieure d'Hiroshima. Directeur de l'École normale d'Aoyama (Tôkyô). Professeur à l'Université Kokugakuin. Vice-président de l'Association nationale d'éducation griphique du secondaire [<i>Zenkoku chûtô gakkô shûji kyôiku kyôkai</i>] : 「全国中等学校習字教育協会」 Cf. C.II.2.2.3.		
Hashimoto Ryôgo	橋本龍伍	1906-1962
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-1960. Ministre de l'Éducation en 1958-1959. Cf. C.II.3.8.		
Hashimoto Ryûtârô	橋本龍太郎	1937-2006
Politicien conservateur (PLD). Premier ministre de 1996 à 1998. Fils de Ryôgo. Cf. C.II.3.8.		
Hatani Ryôtai	羽溪了諦	1883-1974
Spécialiste d'études bouddhiques. Moine de la Véritable secte de la Terre Pure. Président de l'Université Ryûkoku. Cf. B.II.4.1.		
Hayashi Kindô	林錦洞	1922-2006
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Responsable de l'exposition internationale d'artogriphie patronnée par le quotidien <i>Sankei shinbun</i> (1986-1995). Cf. C.II.3.8.		
Hidai Nankoku (Susumu)	比田井南谷 (漸)	1912-1999
Griphiste. Fils de Tenrai. L'un des fers de lance du mouvement pour l'artogriphie « avant-gardiste ». Cf. A.IV.5.		
Hidai Tenrai (Kô)	比田井天来 (鴻)	1872-1939
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Disciple de Kusakabe Meikaku. Considéré comme le père de l'artogriphie contemporaine. Enseigne la grphie à l'école de l'Armée de terre, à l'École normale supérieure de Tôkyô, à l'École des beaux-arts de Tôkyô, ou encore à l'École normale de Kanagawa. Nommé à l'Académie impériale des arts en 1937. Cf. A.IV.2.		
Hidaka Daishirô	日高第四郎	1896-1977

Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Vice-ministre entre 1951 et 1952. Professeur à l'Université ICU. Directeur de la Commission consultative sur les curricula, et du NIER. Cf. C.II.3.3., 3.5., 4.4., D.2.1.		
Hida Kôfû (Sakuji)	氷田光風 (作治)	1917-2006
Griphiste. Disciple de Kaneda Shinshô. Professeur à l'Université de Yamanashi, et à l'Université Bunkyo. Responsable ministériel de recherches disciplinaires. D.IV.1., D.V.1., D.VI.1.		
Higashiyama Ichirô	東山一郎	1928-2013
Griphiste (spécialiste de <i>kana</i>). Professeur à l'Université de Daitô bunka, à partir de 1977. A enseigné la pilogriphie au Prince héritier pendant vingt ans. Cf. C.II.3.8.		
Higuchi Sumio	樋口澄雄	1907-1985
Instituteur à Tôkyô. Cf. C.II.5.1.2. & 4., D.III.2.		
Hirai Masao	平井昌夫	1908-1987
Spécialiste de l'enseignement du japonais. Professeur à l'Université Gakugei de Tôkyô. Cf. C.II.5.1.1., D.III.3.		
Hirano Katsuhiko	平野克彦	1946-
Principal de collège (Tôkyô). Responsable de la <i>Zenshoken</i> . Cf. D.VIII.2.		
Hirokawa Kôzen (Hiroshi)	広川弘禪 (弘)	1902-1967
Politicien conservateur (PLD). Moine zen (secte Sôtô). Proche de Yoshida Shigeru. Conseiller municipal de la municipalité de Tôkyô, député, ministre de l'Agriculture au début des années 1950. Cf. C.II.2.2.2.		
Honma Yasuko	本間平安子	1919-2013
Enseignante à l'école Keimei Gakuen. Membre de la Commission consultative sur les curricula en 1949-1950. Cf. C.II.4.2.		
Honma Hiroko	本間弘子	?-?
Enseignante de griphie [<i>shodô</i>] au collège de filles affilié à l'École normale supérieure de filles de Nara. Cf. B.II.4.2.		
Hori Hidehiko	堀秀彦	1902-1987
Critique, essayiste. Professeur de l'Université Tôyô, puis président (1972-1974). Cf. D.V.1.		
Horio Teruhisa	堀尾輝久	1933-
Spécialiste des sciences de l'éducation. Professeur à l'Université de Tôkyô. Cf. D.V.3.		
Hoshishima Nirô	星島二郎	1887-1980
Avocat et politicien conservateur (PLD). Ministre du Commerce et de l'Industrie (1946). Président de la Chambre basse (1958). Membre du comité pour la construction du Musée d'artogriphie au début des années 1970. Cf. C.II.2.2.2.		
Hosoya Hajime (Kôkan)	細矢肇 (香巻)	1918-2003
Griphiste. Fonde en 1981 la Fédération nationale de l'enseignement griphique [<i>Zenkoku shokyôken renmei</i>] : 「全国書教研連盟」		

Cf. D.V.1. & 2.		
I		
Iijima Shunkei (Inatarô)	飯島春敬 (稲太郎)	1906-1996
Griphiste (spécialiste de <i>kana</i>). Cf. A.IV.4., C.II.2.4.		
Ijima Tsutomu	井島勉	1908-1978
Spécialiste d'esthétique, d'histoire et de philosophie des arts occidentaux. Professeur à l'Université de Kyôto. Collabore avec Morita Shiryû (publications sur l'artogriphie et l'enseignement griphique). Cf. A.IV.6., D.III.9.		
Inagaki Kôkaku	稲垣黄鶴	1903-2007
Griphiste.		
Inoue Enryô	井上円了	1858-1919
Philosophe. Fondateur de l'Université Tôyô. Cf. B.I.4.1.		
Inoue Keien (Masao)	井上桂園 (政雄)	1903-1997
Griphiste. Professeur à l'École normale départementale de Kumamoto (1931), de l'École normale supérieure de Hiroshima, où il succède à Ishibashi Saisui (1939), de l'Université de Hiroshima (1948), puis de l'Université de filles Yasuda (département de Hiroshima). Auteur de manuels d'État pour la griphie du primaire. Professeur particulier pour des membres de la famille impériale. Cf. C.I.2. & II.1.3., 2.2.3., 2.3.1. & 5., 6.4.		
Inoue Kojô (Teruo)	井上孤城 (輝夫)	1930-
Griphiste. Dirige la Société <i>Zenshoken</i> entre 1992 et 2001. D.VI.2. & D.VII.2.		
Inoue Yûichi	井上有一	1916-1985
Griphiste « avant-gardiste », passé par une période « abstraite » (griphie de non-caractères). Proche de Morita Shiryû. Cf. A.IV.5. & C.II.3.8.		
Isaka Yukio	井坂行男	1913-1994
Spécialiste des sciences de l'éducation. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Professeur à l'Université de Tsukuba. Cf. C.II.6.7.		
Ishibashi Rijô (Keiichi)	石橋鯉城 (桂一)	1937-
Griphiste. Fils et héritier de Saisui. Directeur de la Société japonaise d'éducation griphique. Cf. C.II.2.3.1., 3.9., 3.10.		
Ishibashi Saisui (Keijûrô)	石橋犀水 (啓十郎)	1896-1993
Griphiste. Disciple de Hidai Tenrai. Enseignant à l'École normal supérieure de Hiroshima, à l'École des beaux-arts de Tôkyô (où il succède à Hidai), et à l'Université de Niigata. Auteur de manuels d'État de griphie pour le primaire. L'un des fers de lance du mouvement propilogriphie. Cf. C.II.2.2.1., 2.2.2., 2.3.1., 2.3.2., 2.3.4., 2.3.5., 2.4., 3.9., 3.10., 4.4., 5.1.1., 6.2., D.III.6. & 9.		
Ishihara Fujio	石原藤夫	1933-
Écrivain auteur de romans de science-fiction. Commentateur (sur la Toile) aux vues conservatrices.		

Cf. B.III.		
Ishiguro Miyosaburô (Garyû)	石黒美代三郎 (臥龍)	?-1988
Griphiste. Professeur de lycée (département d'Aichi). Membre de la société d'artographie <i>Sôgen shodôkai</i> (fondée par Kaneko Ôtei). Pétitionnaire propilographie. C.II.3.6.		
Ishikawa Jirô	石川二郎	1916 ?-?
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation (1947-1974). Membre de la Commission consultative sur les curricula (1956-1958). Cf. A.IV.2., note 4.		
Ishikawa Takuboku	石川啄木	1886-1912
Poète et romancier. Cf. C.II.4.3.		
Ishimori Nobuo	石森延男	1897-1987
Écrivain et enseignant spécialiste de l'enseignement du japonais. Cf. B.I.5.1., C.I.3., D.III.3., 4.		
Ishiyama Shûhei	石山脩 (修) 平	1899-1960
Professeur de l'Université de Tôkyô. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation (participe à l'élaboration des consignes éducatives à la fin des années 1940). Membre de la Commission consultative sur les curricula et de la Fédération <i>Koa karikyuramu</i> . Cf. C.II.4.2., D.III.4.		
Itô Hideto	伊藤日出登	1903 ?-1974
Vice-ministre de l'Éducation entre 1949 et 1950. C.II.1.5.		
Itô Kyôichi	伊藤恭一	1888 ?-?
Politicien. Directeur de l'école élémentaire municipale Testumei (Gifu) entre 1935 et 1942. Député (Parti démocrate). Président du comité des affaires éducatives de la Chambre basse (1947). Cf. C.II.1.3.		
Itô Masayoshi	伊東正義	1913-1994
Politicien conservateur (PLD). Député. Premier ministre par intérim du 12 juin 1980 au 17 juillet 1980. Ministre des Affaires étrangères (1980-1981). Cf. C.II.3.8.		
Itô Mayumi	伊藤まゆみ	1963-
Politicienne conservatrice (PLD). Conseillère municipale de Kumano de 2003 à 2011 (2 mandats). Conseillère départementale de Hiroshima depuis 2011. Directrice de la section féminine du Parti libéral-démocrate de Hiroshima, ainsi que de la Chambre du commerce et de l'industrie de Kumano. Cf. C.II.6.6.		
Itô Sanshû (Hisashi)	伊東参州 (寿)	1910-1994
Griphiste. Natif de Toyohashi (département d'Aichi). Professeur de l'Université Gakugei de Tôkyô et de l'Université Nihon. Dirige la <i>Zenshoken</i> dans les années 1950-1960. Cf. C.II.2.2.2. & 2.3.4., D.III.6. & 9., D.IV.III., D.V.3.		
K		
Kagami Torao	各務虎雄	1900-1984

Professeur de lycée, poète et fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Cf. C.II.2.1.		
Kaibara Ekiken	貝原益軒	1630-1714
Botaniste et philosophe confucianiste.		
Kaifu Toshiki	海部俊樹	1931-
Politicien conservateur (PLD). Député. Ministre de l'Éducation entre 1976 et 1977, puis entre 1985 et 1986. Premier ministre d'août 1989 à novembre 1991. Directeur honorifique du Musée de l'artogriphie japonaise en 1993. Cf. C.II.2.3.3., 2.3.8., 3.8.		
Kaigo Katsuo	海後勝雄	1905-1972
Spécialiste des sciences de l'éducation (frère de Tokiomi). Professeur à l'Université de Saitama. Président de l'Académie Wakô, et de l'Université de Fukushima. Co-fondateur de la Fédération <i>Koa karikyuramu</i> . Cf. C.II.5.1.2. & 4.		
Kaigo Tokiomi	海後宗臣	1901-1987
Spécialiste des sciences de l'éducation (frère de Katsuo). Professeur à l'Université de Tôkyô. Membre du JERC. Cf. B.I.3.2. & II.3.7, C.I.1., 4.2.		
Kamijô Shinzan (Shûichi)	上条信山 (周一)	1907-1997
Griphiste. Professeur au lycée Seikei, à l'Université Seikei, et à l'Université d'éducation de Tôkyô (actuelle Université de Tsukuba). Membre de la Commission consultative sur les curricula (1949-1950). Dirigeant de la <i>Zenshoken</i> dans les années 1950-1960. Fondateur de la société d'artogriphie <i>Shoshôkai</i> . Cf. C.II.2.2.2., 2.2.3., 2.3.2., 2.3.3., 2.3.4., 2.3.5, 2.3.8., 3.8., 4.2., 4.5., D.III.6. & 9., D.IV.III., D.V.1., 2. & 3., D.VI.3., E.		
Kanamori Yonesaburô [?] (Bokudô)	金森米三郎 (朴堂)	?-?
Griphiste et enseignant ? Actif dans le département de Shimane. Cf. D.III.1.		
Kaneda Shinshô (Yoshimi)	金田心象 (吉尾)	1908-1990
Griphiste. Fonctionnaire du ministère de 1943 à 1967. Professeur à l'Université Daitô bunka, et à l'Université Tôyô. Cf. C.I.5.3., C.II.2.2.1., D.III.3., 4., 5. & 6.		
Kaneko Magoichi	金子孫一	1914-1996
Spécialiste des sciences de l'éducation. Professeur à l'Université d'éducation de Tôkyô (actuelle Université de Tsukuba), et à l'Université Bunkyo. Cf. C.II.5.1.2. & 4.		
Kaneko Ôtei (Kenzô)	金子鷗亭 (賢藏)	1906-2001
Griphiste. Un des initiateurs du mouvement pour le développement de l'artogriphie en écriture mixte. Également impliqué dans l'activisme propilogriphie. Fondateur de la société d'artogriphie <i>Sôgen shodôkai</i> . Cf. A.IV.4., C.II.1.5. & 2.2.2., 2.3.5.		
Kanno Watarô	菅野和太郎	1895-1976
Politicien conservateur (PLD). Député. Purgé après-guerre. Ministre de l'Économie, du Commerce et de l'Industrie (1966-1967). Cf. C.II.3.8.		
Kanô Jigorô	嘉納治五郎	1860-1938
Éducateur et fondateur du jûdô moderne. Membre du Comité Olympique International. Président de l'École normale supérieure de Tôkyô, et de l'Association pour l'éducation griphique du secondaire. Oncle de Yanagi Muneyoshi. Cf. B.II.3.7., C.II.2.1. & 2.2.3.		

Kanô Shusetsu (Masao)	加納守拙 (政雄)	1901-1991
Enseignant et griphiste de Hokkaidô à l'origine d'un mouvement pour la reconnaissance de la griphie enfantine [<i>dôsho</i>]. Cf. A.IV.2.		
Katagishi Toshio (Kôkei)	片岸年雄 (香卿)	1926-
Griphiste. Selon Kamijô, fait partie des rédacteurs des <i>Directives</i> pour le primaire de 1968. Auteur de quelques ouvrages sur la griphie. Cf. D.V.1.		
Katayama Tetsu	片山哲	1887-1978
Avocat et politicien progressiste (Parti socialiste). Député. Président du comité directeur du Parti socialiste (1946-1950). Premier ministre de mai 1947 à mars 1948. Partisan d'une réforme du système d'écriture du japonais. Cf. C.II.3.4.		
Katô Seiji	加藤清二	1912-1994
Politicien progressiste (Parti socialiste). Instituteur, syndicaliste, député (département d'Aichi). Délégué japonais à l'Organisation Internationale du Travail (ONU) en 1950. Griphiste amateur. Cf. C.II.3.8. & 3.9., 3.10.		
Katô Tatsujô	加藤達成	1924-
Griphiste, spécialiste de l'enseignement de la griphie scolaire. Moine de la secte de la Terre Pure. Professeur de l'Université Sophia, de l'Université de Gunma, de l'Université d'éducation de Tôkyô, et de l'Université Daitô bunka. Responsable ministériel de recherches disciplinaires. Cf. C.II.2.2.3., D.V.3., D.VI.2., D.VI.3.		
Katô Yasuhiro	加藤泰弘	1964-
Griphiste. Professeur à l'Université Gakugei de Tôkyô. Influencé par Ishikawa Kyûyô. Responsable ministériel de recherches disciplinaires (artogriphie). Membre de la direction de la JACSE. Cf. C.II.2.3.7., D.IX.3., E.		
Katô Yûji (Tôyô)	加藤祐司 (東陽)	1945-
Griphiste. Professeur à l'Université Gakugei de Tôkyô. Responsable ministériel de recherches disciplinaires (artogriphie) dans les années 1980-1990. Membre de la direction de la <i>Zenshoken</i> et de la JACSE. Collaborateur aux travaux de la Commission centrale sur l'éducation (groupe sur l'art). Cf. C.II.2.3.7., 2.3.9., 4.6., 4.7. Cf. D.VIII.3., D.IX.3., D.X.1., 2., 3., E.		
Kawahara Shunsaku	河原春作	1890-1971
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Membre de la Commission éducative au début des années 1940, et du Conseil privé du Japon. Vice-président du JEC. Cf. B.II.1.3.		
Kawai Michi	河井ミチ	1877-1953
Directrice de l'École professionnelle agricole de jeunes filles Keisen. Membre du JEC. Cf. B.II.1.3. & 5.6.2.		
Kawakami Jôtârô	河上丈太郎	1889-1965
Politicien progressiste (Parti socialiste). Purgé après-guerre. Président du comité directeur du Parti socialiste (1961-1965). Pétitionnaire propilogriphie. Cf. C.II.3.3.		
Kawakami Keinen (Masashi [?])	川上景年 (正)	1903-2003
Griphiste. Fondateur de la société d'artogriphie <i>Daidô shogakuin</i> . Professeur à l'Académie Tamagawa.		

Cf. B.II.2.2.		
Kawamura Takeo	河村建夫	1942-
<p>Politicien conservateur (PLD). Député. Ministre de l'Éducation entre 2003 et 2004. Président de la Fédération des parlementaires pour l'artogriphie.</p> <p>Cf. C.II.2.3.10., 6.6., E.</p>		
Kawanishi Ryôkichi	川西良吉	?-?
<p>Directeur d'école primaire dans les années 1950-1960 (Tôkyô). Spécialiste de sciences de la nature. Membre de la Commission consultative sur les curricula (1949-1950).</p> <p>Cf. C.II.4.2., D.III.2.</p>		
Kenmochi Tsutomu	剣持勉	1954-?
<p>Instituteur (Tôkyô). Professeur de l'Université Teikyô (Tôkyô). Membre de la JACSE.</p> <p>Cf. D.VII.1.</p>		
Kennoki Toshihiro	剣木亨弘	1901-1992
<p>Fonctionnaire du ministère de l'Éducation, et politicien conservateur (PLD). Travaille pour l'USEMJ en 1946. Sénateur dans les années 1950-1970. Ministre de l'Éducation entre 1966 et 1967.</p> <p>Cf. B.I.2.2., II.5.6.1., 5.6.2., C.II.3.8. & 3.9.</p>		
Kido Bantarô	城戸幡太郎	1893-1985
<p>Psychologue et éducateur. Professeur à l'Université de Hokkaidô, à l'Université Chûô, à l'Université Tôyô. <i>etc.</i> Directeur du NIER. Membre du JEC en 1946. Fait partie du comité <i>ad hoc</i> fondé par Pelzel en 1948 sur l'alphabétisme au Japon.</p> <p>Cf. B.I.4.5., B.II.1.3. & 5.4.</p>		
Kimura Chiseki	木村知石	1907-1983
<p>Griphiste.</p> <p>Cf. C.II.2.1.</p>		
Kinbara Seigo	金原省吾	1888-1958
<p>Esthéticien, historien de l'art et poète. Professeur de l'École impériale des arts (actuelle Université des arts Musashino), de l'Université de Niigata, et de l'Université Kenkoku (Mandchoukouo).</p> <p>Cf. C.II.2.1.</p>		
Kinoshita Kazuo	木下一雄	1890-1989
<p>Spécialiste des sciences de l'éducation. Président de l'Université Gakugei (1949-1956), de la Commission consultative sur les curricula (1965), et de la <i>Zenshoken</i> (1970-1984).</p> <p>Cf. C.II. 2.3.4., 4.5.</p>		
Kishimoto Hideo	岸本英夫	1903-1964
<p>Spécialiste des religions. Étudie à Harvard avant la guerre, et enseignera à Stanford après. Professeur à l'Université impériale de Tôkyô. Collaborateur de la CIE. Directeur de la bibliothèque de Tôdai.</p> <p>Cf. B.I.4.3. & C.I.1.</p>		
Kishi Nobusuke	岸信介	1896-1987
<p>Politicien conservateur (PLD). Député (1942-1943, et 1953-1979). Emprisonné pendant trois ans après-guerre. Premier ministre de 1957 à 1960. Directeur honorifique du Musée d'artogriphie japonaise en 1976.</p> <p>Cf. C.II.2.3.3.</p>		
Kitô Reizô	鬼頭礼蔵	1907-?
<p>Activiste partisan de la latinisation de l'écriture japonaise, membre de l'association <i>Rômajî kyôiku kai</i> (fondée en 1946).</p>		

Cf. B.I.4.2. & II.5.5., D.III.4.		
Kiyose Ichirô	清瀬一郎	1884-1967
Avocat et politicien conservateur (PLD). Assure la défense de Tôjô Hideki au cours du procès de Tôkyô. Ministre de l'Éducation de 1955 à 1956. Député. Président de la Chambre basse de 1960 à 1963. Cf. C.II.4.3.		
Koasa Akira	小野明	1920-1990
Enseignant et politicien progressiste (Parti socialiste). Vice-président du Sénat (1989-1990). Cf. C.II.3.9.		
Kobayashi Jin.ichirô	小林仁一郎	1897-1964
Fabricant de pilogriphe de Toyohashi (département d'Aichi). Cf. C.II.1.3.		
Kojima Chûji	小島忠治	1911-1974
Enseignant à l'école populaire affiliée à l'École normale supérieure de Tôkyô. Directeur de l'école primaire affiliée à l'Université municipale de Tôkyô. Cf. C.II.5.1.2. & 4.		
Komatsu Hana	小松ハナ	?-?
Institutrice (Tôkyô). Membre de la Commission consultative sur les curricula (1949/1950). Cf. C.II.4.2.		
Komine Ryûta	小峰柳多	1908-1974
Politicien conservateur (PLD). Député. Disciple du griphiste Kaneko Ôtei. Cf. C.II.3.8..		
Kondô Setsunan (Toshio)	近藤摂南 (寿男)	1922-2009
Griphiste. Cf. C.II.3.8.		
Kôsaka Masaaki	高坂正顕	1900-1969
Philosophe kantien de l'école de Kyôto. Professeur à l'Université de Kyôto. Président de l'Université Gakugei de Tôkyô, et de la <i>Zenshoken</i> (1968-1969). Auteur de l'annexe du rapport de la <i>Chûkyôshin</i> de 1966 intitulée « Figure de l'homme idéal ». Cf. C.II. 2.3.4.		
Koyama Shôtarô	小山正太郎	1857-1916
Peintre à l'occidentale. Cf. A.III.6.		
Koyama Tenshû (Kiyoshi)	小山天舟 (清)	1927-2013
Griphiste (spécialiste de <i>kana</i>). Disciple d'Onoe Saishû. Cf. C.II.2.3.3.		
Kubota Fujimaro	久保田藤麿	1907-1993
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation et politicien conservateur (PLD). Cf. C.II.3.5.		
Kûkai	空海	774-835
Moine bouddhiste fondateur de la secte Shingon, notamment réputé pour sa grande érudition et son talent griphique. Appellation honorifique : « Grand maître Kôbô ». Cf. D.IV.3.		
Kuki Ryûichi	九鬼隆一	1852 ?-1931

Fonctionnaire du ministère de l'Éducation (vice-ministre en 1880) et politicien (Chambre des nobles). Directeur des Musées impériaux. Membre du Conseil privé du Japon. Collectionneur d'art. <i>Cf. A.III.3.</i>		
Kumada Den.ichirô	熊田伝一郎	?-?
Griphiste. <i>Cf. C.II.2.2.3.</i>		
Kume Isao (Tôson)	久米公 (東邨)	1930-2012
Griphiste, enseignant spécialiste de griphie. Influencé par Inoue Keien. Enseignant en collège (Hiroshima) puis à l'Université de Hiroshima, à l'Université de Chiba, à l'Université de Daitô bunka et à l'Université de Shikoku. Co-fondateur et dirigeant de la JACSE. Inspecteur du ministère à la fin des années 1980. <i>Cf. B.II.5.6.2., D.VII.3.</i>		
Kunii Seikai	国井誠海	1917-2009
Griphiste. Disciple de Suzuki Suiken. Co-fondateur et dirigeant de l'exposition internationale d'artogriphie patronnée par le quotidien <i>Sankei shinbun</i> . <i>Cf. C.II.3.8.</i>		
Kurasawa Eikichi	倉沢栄吉	1911-2015
Enseignant spécialiste de japonais. Inspecteur de la municipalité de Tôkyô, et du ministère de l'Éducation. Professeur à l'Université d'Éducation de Tôkyô. <i>Cf. B.I.5.2., C.II.5.1.1., D.III.4.</i>		
Kusakabe Meikaku (Tôsaku)	日下部鳴鶴 (東作)	1838-1922
Haut fonctionnaire de l'État (Grand secrétaire du Cabinet), et griphiste, considéré comme « le père de l'artogriphie moderne ». Forma de nombreux disciples, dont Hidai Tenrai. <i>Cf. A.IV.1.</i>		
Kuwahara Kônan (Michio)	桑原江南 (通雄)	1906-1988
Griphiste. Directeur de collège à Tôkyô (1952-1958). Dirigeant de la Fédération <i>Nisshoren</i> , de la Société japonaise d'éducation griphique, <i>et cetera</i> . Frère de Suihô. <i>Cf. C.II.2.2.1., 2.3.1., 2.3.3. & 2.3.4., D.III.5., D.IV.</i>		
Kuwahara Suihô (Kiyomi)	桑原翠邦 (清美)	1906-1995
Griphiste. Disciple de Hidai Tenrai. D.V.3.		
M		
Maeda Tamon	前田多門	1884-1962
Fonctionnaire de l'État, diplomate, politicien (sénateur). Préfet de Niigata. Premier ministre de l'Éducation de l'après-guerre (1945-1946). Président de la branche japonaise de l'OIT. Quaker. <i>Cf. B.I.2.3. & C.I.1.</i>		
Matsubara Kazuhiko	松原一彦	1881-1966
Politicien conservateur (PLD). Directeur d'école primaire. Député et sénateur dans les années 1940-1950. <i>Cf. C.II.3.5.</i>		
Matsubayashi Keigetsu (Atsushi)	松林桂月 (篤)	1876-1963
Peintre à la japonaise. Parfois présenté comme le dernier peintre lettré du Japon. Liens avec le monde de l'artogriphie au moins depuis les années 1910. Membre de l'Académie impériale des arts depuis 1932. <i>Cf. A.IV.5., C.II.3.4.</i>		
Matsuda Takechiyo	松田竹千代	1888-1980

<p>Politicien conservateur (PLD). Purgé après-guerre. Ministre de l'Éducation entre 1959 et 1960. Président de la Chambre basse (1969). Cf. C.II.3.8.</p>		
Matsumoto Hitoshi	松本仁志	1964-
<p>Enseignant spécialiste de grèphe [<i>shosha</i>]. Élève de Kume Hisao à l'Université de Chiba. Professeur en collège et lycée, puis à l'Université de Hiroshima. Membre de l'équipe dirigeante de la JACSE. Cf. D.IX.1.</p>		
Matsumoto Junzô	松本淳造	?-?
<p>Politicien progressiste (Parti socialiste). Député (1947-1948). Cf. C.II.3.5.</p>		
Matsuoka Komakichi	松岡駒吉	1888-1958
<p>Politicien progressiste (socialiste). Député. Président de la Chambre basse (1947-1948). Cf. C.II.3.4. & 3.5.</p>		
Matsuura Shizushirô	松浦鎮次郎	1872-1945
<p>Fonctionnaire du ministère de l'Éducation, et politicien (Chambre des nobles). Président de l'Université Keijô (Séoul), et de l'Université impériale de Kyûshû. Ministre de l'Éducation de janvier à juillet 1940. Cf. C.I.4.</p>		
Mèng Hàorán (en japonais, Mô Kônen)	孟浩然	689 ou 691-740
<p>Poète. Cf. B.II.3.5.</p>		
Mimura Akio	三村明夫	1940-
<p>Patron de l'industrie métallurgiste. Président de la Commission centrale sur l'éducation de 2009 à 2014. Cf. C.II.2.3.9.</p>		
Mimura Hiroshi	三村裕史	1952-
<p>Maire de Kumano depuis 2008 (réélu pour un troisième mandat en 2016 sans opposition). Ancien dirigeant d'une des plus anciennes manufactures locales de pinces (Godaishû). Cf. C.II.6.6.</p>		
Miura Shumon	三浦朱門	1926-2017
<p>Écrivain. Enseignant à l'Université Nihon et à l'Université de filles Chûbu. Président de la Commission consultative sur les curricula (1996-1998), et de l'Académie des arts (2004). Catholique. Cf. C.II.4.6.</p>		
Miyazawa Masaaki (Gashû)	宮澤正明 (鷺州)	1952-
<p>Griphiste, et enseignant spécialiste de grèphe. Professeur à l'Université de Yamanashi. Président de la JACSE (2015). Membre du groupe de travail de la <i>Chûkyôshin</i> sur le japonais depuis 2003. Cf. C.II.2.3.7., 4.7., D.X., D.X.1., 2., 3.</p>		
Miyazawa Shûgan	宮沢秀巖	1920-2002
<p>Griphiste. Membre de la Fédération <i>Nisshoren</i> (1956). Pétitionnaire propilographie. Cf. C.II.3.8.</p>		
Mizutani Noboru	水谷昇	1896-1988
<p>Politicien conservateur (PLD). Instituteur, professeur au lycée départemental de filles de Kuwana (département de Mie). Conseiller municipal et départemental. Maire de Kisozaki. Député de 1947 à 1953. Haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation (1950-1951). Poète (<i>waka</i>) et griphiste (élève d'Onoe Saishû) amateur. Surnommé « le sourire ». Soutien très actif du mouvement propilographie.</p>		

Cf. C.II.2.2.2., 2.2.3., 2.3.2., 3.5., 3.7. & 3.9.		
Mochizuki Shunkô	望月春江	1893-1979
Peintre à la japonaise, spécialiste de peinture de fleurs et oiseaux. Habitué du Salon national. Cf. C.II.1.2.		
Mori Arinori	森有礼	1847-1889
Guerrier du fief de Satsuma. Diplomate. Premier « ministre » de l'Éducation du Japon, de décembre 1885 à son assassinat en février 1889. Fondateur de l'Université Hitotsubashi et de la société <i>Meirokusha</i> : 「明六社」 Cf. A.III.3.		
Morimoto Keishô (Setsuko)	森本景松 (節子)	?-
Griphiste. Disciple de Kawakami Keinen. Responsable de l'association fondée par Kawakami <i>Daidô shogakuin</i> : 「大道書学院」. Cf. B.II.2.2.		
Morioka Tsunezô	森岡常蔵	1871-1945
Spécialiste d'éducation. Membre de la Commission éducative au début des années 1940. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Président de L'Université Bunri, de l'École normale supérieure de Tôkyô, et de l'Association nationale de l'enseignement de la grèphe dans le secondaire. Cf. A.III.6., C.II.2.2.3.		
Morita Shiryû (Kiyoshi)	森田子龍 (清)	1912-1998
Griphiste « avant-gardiste ». Fondateur de la société d'artogrèphe <i>Bokujinkai</i> (1952), ainsi que des revues <i>Bokubi</i> et <i>Shokyôiku</i> . Cf. A.IV.6. & C.II.3.8, 4.3.		
Morito Tatsuo	森戸辰男	1888-1984
Éducateur, et politicien réformiste (Parti socialiste). Professeur à l'Université impériale de Tôkyô, il est suspendu pour avoir publié un article sur la pensée de l'anarchiste russe Piotr Kropotkine. Ministre de l'Éducation (1947-1948). Premier président de l'Université de Hiroshima (1950), et de la Commission centrale consultative sur l'éducation au milieu des années 1960 (rapport incluant l'annexe <i>Kitaisareru ningenzô</i> fin octobre 1966). Cf. C.II.1.3. et 1.5., D.V.3.		
Mutô Unjûrô	武藤運十郎	1902-1997
Avocat, et politicien réformiste (Parti socialiste). Député (1946-1957). C.II.3.5.		
N		
Nadao Hirokichi	灘尾弘吉	1899-1994
Politicien conservateur (PLD). Purgé après-guerre. Député. Président de la Chambre basse (1979-1980). Ministre de la Santé (1961-1962), et ministre de l'Éducation à plusieurs reprises (1956-1957, 1958, 1962-1964, 1967-1968). Cf. C.II.3.8.		
Nagae Kazuo	永江一夫	1902-1980
Politicien réformiste (<i>Minshatô</i>). Haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation (1947). Ministre de l'Agriculture (1948). Cf. C.II.3.4.		
Nagano Hideaki (Chikuken)	長野秀章 (竹軒)	1949-
Griphiste, et spécialiste de l'enseignement de la grèphe scolaire. Professeur à l'Université Gakugei de Tôkyô. Responsable ministériel de recherches disciplinaires (années 1990-2000). Membre de la direction de la <i>Zenshoken</i> , de la JACSE, de la société d'artogrèphe <i>Sôgen shodôkai</i> , et du groupe de travail sur l'art de la <i>Chûkyôshin</i> (2015).		

Cf. A.IV.6., C.II.2.3.7., 2.3.9, D.VIII.3., D.IX.3., D.X., D.X.1., 2., 3., XI, E.		
Nagaoka Fumio	長岡文雄	1917-?
Instituteur à l'école populaire, puis primaire, affiliée à l'École normale supérieure de femmes de Nara, spécialiste de l'enseignement de société. Professeur à l'Université d'éducation de Hyôgo, et à l'Université du bouddhisme. Cf. B.II.4.2.		
Nagoya Akira	名児耶明	1949-
Spécialiste d'artogriphie. Directeur adjoint du Musée Gotô. Membre du groupe de travail sur les arts de la <i>Chûkyôshin</i> (2015-2016). Cf. D.X.3.		
Naitô Usaburô	内藤卯三郎	1891-1977
Physicien et éducateur. Président de l'École normale supérieure de filles de Nara (1945-1949) et de l'Université Gakugei d'Aichi (1949-1959). Cf. B.II.4.1.		
Naitô Yosaburô	内藤誉三郎	1912-1986
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation, et politicien conservateur (PLD). Vice-ministre de 1962 à 1964. Sénateur dans les années 1960-1970. Ministre de l'Éducation de 1978 à 1979. Cf. C.II.3.7., D.IV.1.		
Nakada Kan.ichi	仲田幹一	1899-2003
Griphiste (spécialiste de <i>kana</i>). Disciple d'Onoe Saishû. Professeur à l'Université de filles Gakushûin, puis à l'Université Gakushûin. Enseigne la pilogriphie aux suivantes de l'Impératrice. Cf. C.II.2.3.1.		
Nakagawa Toshinao	中川俊直	1970-
Politicien conservateur (PLD). Fils de politicien. Député (2012-2017). Originaire de la région de Hiroshima. Membre de la Fédération des parlementaires pour l'artogriphie. Tombé en disgrâce en 2016 suite à un scandale d'adultère. Cf. C.II.6.6.		
Nakahashi Tokugorô	中橋徳五郎	1861-1934
Industriel, haut fonctionnaire de l'État et politicien. Député dans les années 1910-1930. Ministre de l'Éducation de 1918 à 1922. Ministre du Commerce et de l'Industrie (1927-1929), et de l'Intérieur (1931-1932). Cf. C.II.1.1.		
Nakajima Shiyû	中島司有	1924-2002
Griphiste. Employé de la NHK. Professeur à l'Université Kokugakuin. Préposé aux écritures de la maison impériale. Cf. C.II.3.9.		
Nakamura Jun.ichi	中村純一	1901-1985
Politicien (Parti libéral). Député (1949-1952). Cf. C.II.3.7.		
Nakamura Kusatao	中村草田男	1901-1983
Poète de haïku (tendance réaliste). Disciple de Takahama Kyoshi. Professeur à l'Université Seikei. Cf. D.VII.3.		
Nakamura Umekichi	中村梅吉	1901-1984
Avocat, et politicien conservateur (PLD). Député (1952-1976). Ministre de l'Éducation de 1965 à 1966, et de la Justice (1973-1974). Président de la Chambre basse entre 1972 et 1973. Président de la Fédération <i>Nisshoren</i> pendant les années 1960-1980.		

Cf. C.II.2.3.2., 3.8., 4.5.		
Nakamura Yasushi	中村靖	1932-
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1970-1980. Fils d'Umekichi. Cf. C.II.3.9.		
Nakano Shirô	中野四郎	1907-1985
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-1980. Maire de Hekinan (département d'Aichi) de 1956 à 1958. Directeur de l'agence nationale du Territoire (ministère de l'Intérieur) entre 1978 et 1979. Cf. C.I.1.2., II.3.5., 3.8.		
Nakasone Yasuhiro	中曾根康弘	1918-
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-2000. Premier ministre de novembre 1982 à novembre 1987. Président de l'Université Takushoku. Cf. C.II.3.8., 3.10., D.VII.		
Namiki Yoshio	並木芳雄	1908-1975
Employé de banque, et politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-1950. Cf. C.II.3.4.		
Nanbara Shigeru	南原繁	1889-1974
Enseignant spécialiste de sciences politiques. Président de l'Université (impériale) de Tôkyô de 1945 à 1951. Membre de la Chambre des nobles (1946-1947). Poète (<i>waka</i>). Membre du JEC et du JERC. Cf. B.II.1.2.		
Narita Chisato	成田千里	1882-1951
Directeur de l'École normale de Toshima (Tôkyô) de 1932 à 1939, et de l'École normale de Suita (Ôsaka) en 1942. Vice-président du comité éducatif de Tôkyô en 1949 (démissionne pour avoir frappé un responsable administratif). Cf. C.II.2.2.2.		
Narita Shigeaki [?]	成田重明	?-?
Enseignant de japonais et de pilogriphie au collège affilié à la Première École normale d'Ôsaka (1948). Cf. D.II.2.		
Nirasawa Tengai	蕨沢天涯	1891-1968
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Cf. C.II.3.8.		
Nishi Amane	西周	1829-1897
Fonctionnaire de l'État, philosophe, éducateur, sénateur. Co-fondateur de la société <i>Meiropusha</i> . Directeur de l'École militaire de Numazu, de l'École de l'Association d'études germaniques (actuelle Université Dokkyô). Cf. B.I.4.1.		
Nishihara Keichi	西原慶一	1896-1975
Enseignant spécialiste de japonais (littérature enfantine). Professeur à l'Université de filles Nihon joshi. Membre de la Commission consultative sur les curricula (1949-1959), et du comité de révision des <i>Directives</i> du japonais (1948-1951). Cf. C.II.4.2., D.III.3.		
Nishikawa Shundô	西川春洞	1847-1915
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Forma de nombreux disciples. Cf. C.I.1.2.		
Nishikawa Yasushi (Seian ?)	西川寧 (靖庵)	1902-1989
Griphiste (spécialiste de <i>kanji</i>). Historien de l'artogriphie chinoise. Fils de Shundô. Directeur de la revue <i>Shohin</i> .		

Professeur à l'Université Kokugakuin et à l'Université de Tôkyô. Cf. C.II.2.2.2.		
Nishimura Iwao	西村巖	?-?
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation à la fin des années 1940. Cf. C.II.2.2.2.		
Nishimura Shigeki	西村茂樹	1828-1902
Penseur, éducateur. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Co-fondateur de la société <i>Meiropusha</i> . Membre de la Chambre des nobles, et conseiller de la maison impériale. Cf. A.III.3.		
Nishioka Takeo	西岡武夫	1936-2011
Politicien conservateur (PLD). Député et sénateur dans les années 1960-2010. Ministre de l'Éducation (1988-1989). Président du Sénat (2010-2011). Cf. C.II.3.8.		
Nitobe Inazô	新渡戸稲造	1862-1933
Diplomate, éducateur, penseur. Auteur du célèbre <i>Bushidô, l'âme du Japon</i> (1899). Président de l'Université de filles de Tôkyô. Sous-secrétaire de la Société des Nations. Membre de la Chambre des nobles. Cf. B.I.4.2. & II.3.7.		

O

Obara Kuniyoshi	小原国芳	1896-1988
Éducateur progressiste. Éditeur. Enseigne à l'école primaire privée Seijô (créée par Sawayanagi Masatarô) à partir de 1919. Fonde en 1929 l'académie Tamagawa, fleuron de la « nouvelle éducation » japonaise. Protestant. Traducteur de Pestalozzi et Fröbel. Cf. B.II.2.1.		
Obinata Kôin	大日方鴻允	1914-2010
Griphiste. Professeur à l'Académie nationale de police. Fonde en 1963 la société d'artographie <i>Nihon shunjû shoin</i> : 「日本春秋書院」 Cf. B.II.2.3.		
Obuchi Keizô	小渕恵三	1937-2000
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1960-2000. Premier ministre entre 1998 et 2000. Cf. C.II.3.8., D.IX.		
Ôe Kenzaburô	大江健三郎	1935-
Écrivain. Prix Nobel de littérature en 1994. D.V.3.		
Ogawa Hiroshi	小川浩	1914-?
Enseignant à l'école primaire de Kamakura affiliée à l'École normale de Kanagawa (spécialiste de sciences). Membre de la Commission consultative sur les curricula en 1949-1959. Cf. C.II.4.2.		
Ogata Taketora	緒方竹虎	1888-1956
Journaliste, et politicien conservateur (PLD). Vice-président du quotidien <i>Asahi shinbun</i> . Député (1952-1956). Vice-Premier ministre (1952-1954). Cf. C.II.2.4.		
Okakura Kakuzô (Tenshin)	岡倉覚三 (天心)	1862-1913
Penseur, critique. Spécialiste d'art. Professeur à l'École Senshû (actuelle Université Senshû). Président de l'École		

des beaux-arts de Tôkyô. Directeur de la section d'arts d'Extrême-Orient du Musée de Boston. Cf. A.III.6, C.II.6., C.II.4.2.		
Okuno Seisuke	奥野誠亮	1913-2016
Fonctionnaire du ministère de l'Intérieur, et politicien conservateur (PLD). Originaire de Nara. Député pendant les années 1960-2000. Ministre de l'Éducation de 1972 à 1974, et de la Justice (1980-1981). Directeur de l'agence du Territoire (1987-1988). Cf. C.II.2.3.8. & 3.8.		
Onoe Saishû/Shibafune (Hachirô)	尾上柴舟 (八郎)	1876-1957
Griphiste (spécialiste de <i>kana</i>). Poète. Docteur ès-lettres. Professeur à l'École normale supérieure de filles de Tôkyô (actuelle Université Ochanomizu), à l'Université Waseda, à l'Université de filles Gakushûin, à l'Université Tôyô. Membre de l'Académie impériale des arts (1937). Participe au mouvement propilographie aux côtés de Bundô Shunkai. Cf. C.II.2.2.1., 2.2.3. & 2.3.1., 2.3.2., 2.3.3., 2.4., 3.4., E.		
Ôgi Chikage (Hayashi Hiroko)	扇千景 (林寛子)	1933-
Actrice, et politicienne conservatrice (PLD). Sénatrice dans les années 1970-2000. Présidente du Sénat (2004-2007). Ministre de la Construction (2000-2001), des Transports (2000-2001), du Territoire et des Infrastructures (2001-2003). Cf. C.II.3.9.		
Ôhata Shôko	大畑祥子	1934-
Enseignante spécialiste de musique. Professeur à l'Université de filles Nihon. Membre du comité du primaire et présidente du groupe de réflexion sur l'art à la session de 1996 de la Commission consultative sur les curricula. Cf. C.II.4.6.		
Ôishi Takako	大石隆子	1901-2001
Griphiste (spécialiste de <i>kana</i>). Disciple d'Onoe Saishû. Professeur de lycée (Tôkyô). D.III.6.		
Ôdachi Shigeo	大達茂雄	1892-1955
Politicien (Parti libéral). Ministre de l'Intérieur (1944-1945). Emprisonné après la guerre. Ministre de l'Éducation (1953-1954). Sénateur (1953-1955). Cf. C.II.2.3.6		
Ono Chikkyô	小野竹喬	1899-1979
Peintre à la japonaise. Professeur à l'École municipale d'art de Kyôto. Membre de l'Académie japonaise des arts (1947). Cf. B.II.4.1.		
Ôoka Makoto	大岡信	1931-2017
Poète, critique et enseignant. Professeur à l'Université des arts de Tôkyô. Président du <i>Pen Club</i> japonais. Cf. A.II.1.		
Ôsawa Gakyû (Masayasu)	大沢雅休	1890-1953
Griphiste moderniste et poète (<i>waka</i>). Disciple de Hidai Tenrai. Fonde en 1938 la société d'artographie <i>Heigensha</i> : 「平原社」 Cf. C.II.2.2.2. & 2.3.2., 4.2., D.III.3.		
Ôshima Fumiyoshi	大島文義	1894-1986
Enseignant (spécialiste de sciences), et fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Professeur au lycée de Himeji, et de l'Université Nihon.		

Cf. B.I.5.3. & C.II.1.5., 4.2., 4.3.		
Ôta Kôzô	太田耕造	1889-1981
Avocat, éducateur et politicien. Professeur à l'Université Hôsei (1938). Membre de la Chambre des nobles (1939). Ministre de l'Éducation, nommé en avril 1945. Emprisonné après-guerre. Président de l'Université Ajia, et de la chaîne de télévision de Fukushima. Cf. C.I.1.		
Ôtake Setsuzô	大竹拙三	1896-1948
Enseignant spécialiste de dessin. Cf. A.III.5., IV.2., C.II, 5.4.		
Ôtsuka Jiroku (Banseki)	大塚治六 (盤石)	1869-1948
Griphiste et enseignant. Professeur de collège (département de Gifu ; 1896-1898), de l'École normale de filles de la municipalité de Tôkyô, du Second collège de filles, et de l'École normale supérieure de filles de Nara (1943). Cf. B.II.4.2.		
Oyama Sadayoshi [?]	小山定良	(?-?)
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Spécialiste de japonais et de graphie. Professeur à l'Université Gakugei de Tôkyô ? Cf. C.I.5.3.		
Ozaki Yukio	尾崎行雄	1858-1954
Politicien libéral. Député dans les années 1890-1950. Ministre de l'éducation de juin à octobre 1898. Maire de Tôkyô de 1903 à 1912. Opposé au militarisme, il fut emprisonné lors des deux guerres mondiales. Cf. C.I.4.1.		

S

Saeki Kôsuke	佐伯功介	1898-1980
Enseignant (spécialiste de biologie). Professeur à l'Université impériale de Kyûshû, à l'Université Bunri de Hiroshima, à l'Université des sciences de Tôkyô, à l'Institut du Kantô, et à l'Université Nihon. Un des principaux responsables de la Société pour la latinisation de l'écriture japonaise (<i>Nihon rômaji kai</i>). Cf. B.I.4.2.		
Sagara Moriji	相良守次	1903-1986
Psychologue et enseignant. Professeur à l'Université (impériale) de Tôkyô (1943-1964), à l'Université de filles de Tôkyô, à l'Université de technologie de Shônân, et à l'Université Bunkyo.		
Saitô Tadashi [?]	齋藤正	?-?
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation dans les années 1960. Cf. C.II.3.8.		
Sakumura Kôfû	作村光風	?-?
Griphiste. Président d'une école d'artigraphie (département de Saitama) nommée <i>Kôyô shodô kenkyû kai</i> : 「光陽書道研究会」 Cf. C.II.3.8.		
Sano Toshikata	佐野利器	1880-1956
Architecte et enseignant. Professeur de l'Université impériale de Tôkyô, de l'Université Nihon, et de l'Université d'industrie de Tôkyô. Membre du JEC. Partisan de la latinisation de l'écriture japonaise. Cf. B.II.1.3.		
Sasamori Junzô	笹森順造	1886-1976

<p>Politicien conservateur (PLD). Éducateur et kendōka. Président de l'Institut Aoyama. Ministre d'État (1947-1948). Député et sénateur dans les années 1940-1960. <i>Cf. C.II.3.8.</i></p>		
Sashiro Keiko [?]	佐城恵子	1976 [?]-
<p>Griphiste. Responsable d'un club d'artogriphie à Hiroshima, et de celui du collège de Kumano higashi. <i>Cf. C.II.6.6.</i></p>		
Satonaka Machiko	里中満智子	1948-
<p>Auteure de <i>manga</i>. Professeure à l'Université des arts d'Ôsaka. Membre du comité du lycée et du groupe de réflexion sur l'art à la session de 1996 de la Commission consultative sur les curricula, ainsi que divers comités de réflexion mis en place par le ministère de l'Éducation. <i>Cf. C.II.4.6.</i></p>		
Satō Eisaku	佐藤栄作	1901-1975
<p>Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-1970. Premier ministre de 1964 à 1972. Prix Nobel de la paix en 1974 pour la promulgation des trois principes anti-nucléaires. Frère de Kishi Nobusuke. <i>Cf. C.II.3.8.</i></p>		
Satō Yūgō	佐藤祐豪	1905-1991
<p>Griphiste. <i>C.II.1.5.</i></p>		
Sawai Seijirō (Keidō)	沢井清次郎 (桂堂)	1881- ?
<p>Patron du magasin d'articles de pilogriphie Seiryūdō (Nagoya), et auteur de plusieurs ouvrages et articles sur le pinceau. Originaire du département de Nara. <i>Cf. C.II.1.3.</i></p>		
Sawayanagi Masatarō	沢柳政太郎	1865-1927
<p>Haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation, éducateur, et politicien. Membre de la Chambre des nobles (1909-1927). Président de l'Université du Tōhoku, de l'Université de Kyōto, et de l'Université Taishō. Fondateur de l'Académie Seijō (1917), où il fit notamment venir Obara Kuniyoshi. <i>Cf. A.III.4.</i></p>		
Seki Yoshihiro	関芳弘	1965-
<p>Politicien conservateur (PLD). Député (depuis 2005). Responsable de la Fédération des parlementaires pour l'artogriphie. Vice-ministre de l'Environnement (2016-2017). <i>Cf. C.II.2.3.10.</i></p>		
Sesshū Tōyō	雪舟等楊	1420-1506
<p>Moine zen et peintre japonais. Maître du lavis à l'encre. <i>C.II.3.8.</i></p>		
Shibuya Munemitsu	渋谷宗光	1917-1974
<p>Spécialiste de l'enseignement du japonais, et de poésie moderne japonaise. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation durant les années 1940-1960. Co-fondateur (avec Nishihara Keiichi) de la Société de recherches sur l'histoire de l'enseignement du japonais (1955). Professeur à l'Université de filles Ôtsuna (1971-1974). <i>Cf. D.V.2.</i></p>		
Shiga Naoya	志賀直哉	1883-1971
<p>Écrivain (romancier). Parent de Yanagi Muneyoshi. <i>Cf. B.I.4.1.</i></p>		
Shigematsu Ihachirō	重松伊八郎	?-?

Enseignant spécialiste d'économie domestique. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. <i>Cf. C.I.5.3.</i>		
Shikanai Tamako	鹿内瑞子	1915-1981
Chercheuse spécialiste d'économie domestique. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Rédactrice du rapport de la Commission consultative sur les curricula en 1956-1958. <i>Cf. C.II.4.3.</i>		
Shimazaki Tôson (Haruki)	島崎藤村 (春樹)	1872-1943
Écrivain (romancier et poète). <i>Cf. D.II.1.</i>		
Shimomura Hakubun	下村博文	1954-
Politicien conservateur (PLD). Député (1996-2017). Ministre de l'Éducation de 2012 à 2015. <i>Cf. C.II.2.3.9. & 10., 6.6.</i>		
Shimomura Juichi	下村寿一	1884-1965
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation (chef du bureau des religions, et de l'éducation sociale). Membre de la Commission éducative au début des années 1940. Président de l'École normale supérieure de filles de Tôkyô, et de l'Université de filles Gakushûin. <i>Cf. C.II.2.2.1. & Cf. 2.2.3.</i>		
Shinoda Tôkô	篠田桃紅	1913-
Griphiste « avant-gardiste ». Active en marge du monde de l'artogrphie orthodoxe. C.II.3.8.		
Shinohara Riitsu	篠原利逸	?-?
Spécialiste d'enseignement du japonais. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Président du comité ministériel de révision des directives du japonais (1950). <i>Cf. B.I.5.2., C.II.4.2., D.III.3.</i>		
Shino Mitsuo	小竹光夫	1948-
Enseignant, spécialiste d'enseignement griphique. Professeur à l'Université d'éducation de Hyôgo, et à l'Université Nara gakuen. Membre de la direction de la JACSE. <i>Cf. D.VIII.1.</i>		
Shiromoto Katsushi	城本勝司	1921 ?-?
Maire de Kumano, conseiller départemental de Hiroshima. Patron d'une entreprise de fabrication de pinceaux, et président de la Fédération nationale d'articles de pilogrphie. <i>Cf. C.II.6.3.</i>		
Sunada Shigetami	砂田重民	1917-1990
Politicien conservateur (PLD). Fils de politicien. Député dans les années 1960-1970. Ministre de l'Éducation en 1977-1978. <i>Cf. C.II.3.8.</i>		
Suzuki Zenkô	鈴木善幸	1911-2004
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-1980. Premier ministre de juillet 1980 à novembre 1982. <i>Cf. C.II.3.8.</i>		
Suzuki Suiken (Harumi)	鈴木翠軒 (春視)	1889-1976
Griphiste et enseignant. Instituteur. Originaire du département d'Aichi. Auteur de manuels d'État pour le primaire. Membre de l'Académie japonaise des arts. Participe au mouvement propilogrphie. Réputé pour ses œuvres à l'encre		

pâle. Cf. C.II.1.3., 2.2.1., 2.2.2. & 2.3.2.		
Suzuki Tenjô (Sansei)	鈴木天城 (三省)	1912-2001
Griphiste et enseignant. Professeur de lycée municipal (Tôkyô), et à l'Université Senshû. D.V.3.		
T		
Tabata Katsutoshi (Suiun)	田端克敏 (推雲)	?-
Griphiste et enseignant Professeur de lycée (Tôkyô). A enseigné le japonais en Chine. Cf. D.VII.3.		
Taguchi Akira	田口明	1908 ?-1992
Patron de l'entreprise de fabrication d'encre liquide Kaimei et premier président de la Fédération nationale des fabricants de matériel pilogriphique. Cf. C.II.6.4.		
Takahashi Seichirô	高橋誠一郎	1884-1982
Économiste, enseignant et politicien. Professeur à l'Université Keiô. Ministre de l'Éducation de février à mai 1947. Collectionneur d'estampes. Directeur du Musée national de Tôkyô. Président de l'Académie japonaise des arts (1948-1979). Cf. C.I.1. & 2. ?		
Takeo Hajime	竹尾式	1896-1958
Journaliste, haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation, et politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-1950). Cf. C.II.3.4. & 3.5.		
Takezawa Kôtô	竹沢江東	?- ?
Professeur à l'Université de Hiroshima. Cf. C.II.6.4.		
Tadokoro Yoshiharu	田所美治	1871-1950
Haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation. À partir de 1936, directeur de collège de filles (Tôkyô). Membre de la Chambre des nobles. Cf. C.II.2.2.3.		
Takami Saburô	高見三郎	1904-1978
Politicien conservateur (PLD), et fonctionnaire. Député dans les années 1950-1960. Ministre de l'Éducation en 1971-1972. Cf. C.II.3.8.		
Takase Sôtarô	高瀬荘太郎	1889-1984
Politicien, et enseignant (sciences financières). Professeur à l'Université de commerce de Tôkyô (actuelle Université Hitotsubashi). Membre de la Commission éducative au début des années 1940. Sénateur. Ministre de l'Éducation en 1949-1950. Directeur de l'Académie Seikei (1960-1966). Cf. C.I.5.3., II.1.2. & 1.5. & 2.3.3.		
Takatsuka Chikudô (Jôji)	高塚竹堂 (錠二)	1889-1968
Griphiste (spécialiste de <i>kana</i>), et enseignant. Instituteur. Auteur de manuels d'État de griphie pour le primaire [<i>kakikata</i>]. Prend part au mouvement propilogriphie. Professeur à l'Université Daitô bunka (1925), et à l'Université Gakugei de Tôkyô (1953). Professeur de japonais pour l'armée américaine (1947). Cf. C.II.2.2.2. & 2.3.2., D.III.3.		

Takeshita Noboru	竹下登	1924-2000
<p>Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1950-1990. Premier ministre de novembre 1987 à juin 1989. Cf. C.II.3.8.</p>		
Taki Seiichi (Setsuan)	滝精一 (拙庵)	1873-1945
<p>Historien de l'art. Professeur à l'Université impériale de Tôkyô. Cf. C.II.3.2.</p>		
Tanabe Koson (Manpei)	田辺古邨 (万平)	1903-1980
<p>Griphiste. Professeur à l'Université Aoyama gakuin, et à l'Université Gakugei de Tôkyô. Fils de député. Disciple de Takatsuka Chikudô. Cf. C.II.2.2.2., 2.3.2., 2.3.4., 4.2., D.III.3.</p>		
Tanakadate Aikitsu	田中館愛橘	1856-1952
<p>Géophysicien et enseignant. Membre de la Chambre des nobles. Professeur à l'Université impériale de Tôkyô. Partisan de la latinisation de l'écriture japonaise. Fondateur de la société <i>Nihon no rômaji sha</i> (1909). Reçut la Légion d'honneur en 1928 pour ses travaux scientifiques. Cf. B.I.4.2., II.5.6.1. & 2., C.I.4.</p>		
Tanaka Kaian (Shigeji [?])	田中海庵 (重二)	1898-1975
<p>Griphiste. Participe au mouvement propilographie. Cf. C.II.2.2.1. & 2.2.3.</p>		
Tanaka Kaidô (Eiichi)	田中塊堂 (英市)	1896-1976
<p>Griphiste (spécialiste de <i>kana</i> de grande taille). Chercheur au Musée national de Nara. Professeur à l'Université Teizukayama gakuin (1966). Premier directeur du Musée d'artographe japonaise (1973). Cf. C.II.2.3.3., 3.5.</p>		
Tanaka Kôtarô	田中耕太郎	1890-1974
<p>Juriste, enseignant, haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation, et politicien. Professeur à l'Université impériale de Tôkyô. Membre de la Chambre des nobles et sénateur (1946-1950). Ministre de l'Éducation de mai 1946 à janvier 1947. Artisan de la loi-cadre sur l'éducation. Président de la Cour suprême (1950). C.I.1., 3 & 4.</p>		
Tanaka Man.itsu	田中万逸	1882-1963
<p>Politicien (Parti libéral). Député à partir de 1916. Ministre d'État (1947), et premier vice-président de la Chambre basse après l'entrée en vigueur de la nouvelle constitution (de mai 1947 à décembre 1948). Cf. C.II.1.3.</p>		
Tashiro Shûkaku (Sonoji)	田代秋鶴 (其次)	1883-1946
<p>Griphiste et enseignant. Parent par alliance de Kamijô Shinzan. Instituteur (Nagano, Tôkyô). Professeur à l'École normale supérieure de Tôkyô. Meurt poignardé par un voleur qui s'était introduit chez lui. C.II.2.1.</p>		
Teshima Yûkei (Namiki)	手島右卿 (南海巍)	1901-1987
<p>Griphiste. Disciple de Hidai Tenrai. Professeur à l'Université Senshû (1966). Premier directeur de l'École spécialisée d'artographie [<i>Nihon shodô senmongakkô</i>] : 「日本書道専門学校」 Connu pour ses œuvres en caractères peu nombreux. Primé à l'Exposition universelle de Bruxelles (1958). Cf. A.IV.5., C.II.2.2.2. & 3.8, D.III.3.& 6. & 9.</p>		
Toda Teizô	戸田貞三	1887-1955
<p>Professeur de sociologie (spécialiste de la famille) à l'Université impériale de Tôkyô (1922), et de l'Université Tôyô (1947). Membre du JEC. A publié des articles dans des revues en alphabet romain.</p>		

Cf. B.II.1.3. & 5.4.		
Tokunaga Kôjirô [Mitsujirô ?]	徳永光次郎	?-?
Professeur à l'Université Dôshisha. Spécialiste de japonais. Cf. C.II.5.3.		
Toki Zenmaro	土岐善麿	1885-1980
Poète (<i>waka</i>), journaliste et linguiste. Proche d'Ishikawa Takuboku. Professeur à l'Université Waseda (1946). Partisan de la latinisation de l'écriture japonaise. Membre de la <i>Nihon no rômajisha</i> . Président du Conseil sur la langue nationale. Cf. C.I., 5.3.		
Tokuda Shûsei (Sueo)	徳田秋声 (末男)	1872-1943
Romancier naturaliste. Cf. A.IV.,3.		
Toyoda Masataka	豊田雅孝	1898-1991
Politicien conservateur (PLD). Haut fonctionnaire du ministère du Commerce et de l'Industrie. Sénateur dans les années 1950-1960. Cf. C.II.3.8. & 3.9.		
Tsuge Masahiro	柘植昌汎	1933-1990 ?
Spécialiste de grèphe [<i>shosha</i>] ? Professeur à l'Université de Yamanashi. Membre de la JACSE. Cf. D.VII.1.		
Tsujita Chikara	辻田力	1906-1980
Fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Président de l'Université d'Ehime (1952-1958). C.II.1.5.		
Tsukada Seisaku (Keiun)	塚田清策 (溪雲)	1917-1990
Grèphiste. Professeur à l'Université du Shinshû et à l'Université de filles de Ueda (département de Nagano). Membre de la direction de la <i>Zenshoken</i> (1978-1980). Cf. C.II. 2.3.4.		
Tsumura Chinseki (Junjirô)	津村枕石 (俊次郎)	1912-1997
Grèphiste (spécialiste de <i>kanji</i>) et enseignant. Professeur de lycée départemental (département de Wakayama), et de l'Université d'éducation d'Ôsaka. Cf. C.II.3.8.		
Tsuzuki Kozan (Toshio)	続木湖山 (敏郎)	1911-2006
Grèphiste (spécialiste de <i>kanji</i>) et enseignant. Originaire d'Aichi. Instituteur (1932-1940), professeur à l'École normale de Yamanashi (1940-1946), de la Première école normale de Tôkyô (1946-1951), de l'Université Gakugei de Tôkyô (1951-1972), et de l'Université Teikyô (1972-1992). Membre de la direction de la <i>Zenshoken</i> dans les années 1970, et de la société d'artogrèphe <i>Sôgen shodôkai</i> . Premier président de la JACSE (1985-1988). Cf. C.II.2.3.4., 4.2., 4.5., D.III.3., D.IV., D.V.1., D.VI.2.		

U

Uchimura Kanzô	内村鑑三	1861-1930
Enseignant et missionnaire chrétien. Professeur au Premier collège supérieur, il est renvoyé en 1891 pour ne pas avoir fait preuve de respect suffisant envers l'empereur lors d'une cérémonie de lecture du Rescrit impérial au collège. Cf. A.III.3.		
Ueda Sôkyû (Jun)	上田桑鳩 (順)	1899-1968
Grèphiste « avant-gardiste ». Disciple de Hidai Tenrai.		

Cf. A.IV.5. & C.II.2.2.2., 6.4., D.III.6. & 9.		
Ukai Kankyô (Shôji)	鵜飼寒鏡 (正治)	1914-1998
Griphiste « avant-gardiste ». Professeur à l'Université Gakugei de Tôkyô, et à l'Université de filles Ôtsuma (Tôkyô). Membre de la direction de la <i>Zenshoken</i> dans les années 1970. Cf. C.II. 2.3.4., D.IV.3., D.V.3.		
Umene Satoru	梅根悟	1903-1980
Spécialiste d'éducation (spécialiste d'histoire de l'éducation occidentale). Professeur et principal de collège (département de Saitama). Professeur de l'Université d'éducation de Tôkyô (1948-1966). Fondateur et premier président de l'Université Wakô (1966-1980). Co-fondateur de la Fédération <i>Koa karikyuramu</i> . Cf. C.II.5.1.2. & 4., D.III.3.		
Umesao Tadao	梅棹忠夫	1920-2010
Ethnologue et anthropologue. Professeur à l'Université municipale d'Ôsaka (1949), et à l'Université de Kyôto (1965). Contribue à la fondation du Musée national d'ethnologie (Ôsaka), dont il devient le premier directeur (1974). Espérantiste et partisan de l'abandon des sinogrammes dans l'écriture japonaise. Commandeur des Palmes académiques (1988). Cf. B.I.4.6.		
Uno Sesson	宇野雪村	1912-1995
Griphiste « avant-gardiste », et enseignant. Instituteur (Kôbe, Tôkyô). Professeur à l'Université Daitô bunka (1973-1982). Cf. A.IV.5., C.II.6.4.		
Uno Sôsuke	宇野宗佑	1922-1998
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1960-1990. Premier ministre par intérim de juin 1989 à août 1989. Cf. C.II.3.8.		
Urano Toshinori (Taigaku)	浦野俊則 (黛岳)	1940-
Griphiste, spécialiste d'artogriphie chinoise antique, et d'enseignement de la griphie scolaire. Membre de la direction de la <i>Zenshoken</i> et de la JACSE (président en 2009). Professeur à l'Université de Chiba (1997-2006), à l'Université Nishô gakusha (1968-1997 et 2006-2008). Professeur et président de l'Université Uekusa (2008). Cf. D.VII.3., D.VIII.3.		
W		
Wáng Xīzhī (jap. Ô Gishi)	王羲之	303-361
Général de droite des Jin orientaux. Saint chinois de la griphie. L'empereur Taizong des Tang adorait son style, au point de se faire inhumer avec l'un de ses chefs-d'œuvre. Il ne reste plus de production de sa main aujourd'hui. Cf. D.VII.3		
Waseda Ryûemon	早稲田柳右衛門	1900-1984
Politicien conservateur (PLD). Originaire du département d'Aichi. Conseiller municipal de la ville de Seto (1929). Député dans les années 1940-1970. Cf. C.II.1.3., 3.5., 3.8., & 3.9.		
Watanabe Tetsuzô	渡辺鉄蔵	1885-1980
Économiste, éducateur, entrepreneur et politicien. Député (1936). Président de la maison de production de cinéma Tôhô (1947), où il mate le mouvement syndical. Membre du refonte de l'éducation. Anti-communiste viscéral. Cf. C.II.3.5.		
Watanabe Yoshimichi	渡部義通	1901-1982

Politicien (communiste), et historien (spécialiste de l'antiquité japonaise). Emprisonné en 1927. Député entre 1949 et 1952. Exclu du Parti communiste en 1964.
Cf. C.II.3.6.



Yamagata Yutaka (ou Kan)	山形寛	1888-1972
Enseignant spécialiste d'éducation des arts plastiques et de travail manuel. Professeur à l'École normale de filles de Tôkyô (1920-1943), et à l'Université du Kantô. Fonctionnaire du ministère de l'Éducation (1941-1951). Cf. C.I.5.3., II.4.2.		
Yamaguchi Kikuichirô	山口喜久一郎	1897-1981
Politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1930-1960. Président de la Chambre basse (1965-1966). Cf. C.II.3.8., 4.2.		
Yamaguchi Kôsuke	山口康助	1921-2005 [?]
Historien et enseignant. Fonctionnaire du ministère en 1953. Professeur à l'Université de Yamanashi, à l'Université Gakugei de Tôkyô, à l'Université Teikyô, et à l'Université Seitoku. Membre de l'Association pour l'écriture de nouveaux manuels d'histoire [<i>Atarashii rekishi kyôkasho o tsukuru kai</i>] : 「新しい歴史教科書を作る会」 Cf. C.II.5.3.		
Yamamoto Fumishige	山本文茂	1938-
Musicologue, spécialiste de l'enseignement de la musique. Professeur à l'Université Gakugei de Tôkyô, et à l'Université des arts de Nagoya. Cf. C.II.4.6.		
Yamamoto Kanae	山本鼎	1882-1946
Peintre à l'occidentale, graveur, éducateur. Instigateur du mouvement pour l'enseignement du « dessin libre » [<i>jiyûga</i>], et pour l'art paysan. Cf. A.IV.2.		
Yamamoto Yûzô	山本有三	1887-1974
Homme de lettres (romancier et dramaturge), et politicien. Membre de la Chambre des nobles (1946-1947), du Sénat (années 1940-1950), de l'Académie japonaise des arts, et du Conseil sur la langue nationale. Cf. B.I.4.7.		
Yamazaki Kyôsuke	山崎匡輔	1889-1963
Enseignant et haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation. Ingénieur ferroviaire. Professeur à l'Université de Tôkyô (1920). Président du conseil éducatif de la municipalité de Tôkyô (1948), de l'Université Tôkai (1947-1948) et de l'Université Seijô (1952-1957). Cf. B.II.1.2., C.I.3.		
Yanagi Muneyoshi (ou Sôetsu)	柳宗悦	1889-1961
Penseur, spécialiste d'esthétique et de philosophie des religions. Fondateur et directeur du Musée des arts populaires [<i>Mingeikan</i>]. Neveu de Kanô Jigorô. Cf. B.II.1.3. & 4.1.		
Yáng Shǒujìng (jap. Yô Shûkei ; Línsū)	楊守敬 (鄰蘇)	1839-1915
Savant, bibliophile, et griphiste chinois. L'un des transmetteurs des styles archaïques de l'époque des Six dynasties au Japon. Cf. A.IV.1.		
Yokoyama Toshiaki	横山利秋	1917-1988
Politicien progressiste (Parti socialiste). Originaire du département d'Aichi. Député dans les années 1950-1980.		

Membre de la direction de l'Association Nippo-russe. <i>Cf. C.II.3.8.</i>		
Yoshida Shigeru	吉田茂	1878-1967
Diplomate, et politicien conservateur (PLD). Député dans les années 1940-1960. Membre de la Commission éducative au début des années 1940. Premier ministre (1946-1947, et 1948-1954). Président de l'Université Kôgakkai (département de Mie), de l'Académie Nishô gakusha, et de la Fédération <i>Nisshoren</i> . <i>Cf. B.II.1.2., 5.6.2., C.II.1.5. & 2.3.2.</i>		
Yoshida Yahei	吉田弥平	1869-1937
Enseignant spécialiste de littérature japonaise. Professeur à l'École normale supérieure de Tôkyô (1899). <i>Cf. C.II.2.2.3.</i>		
Yoshizawa Yoshinori	吉沢義則	1876-1954
Enseignant spécialiste de langue et littérature japonaises. Poète (<i>waka</i>). Professeur à l'École normale supérieure de Hiroshima, et à l'Université impériale de Kyôto (1908-1936). Auteur de plusieurs ouvrages sur l'artographe dans les années 1930-1940. <i>Cf. B.I.4.1.</i>		
≡		
Zhū Shì míng	朱世明	1898-1965
Général. Représentant de la Chine au Conseil Allié pour le Japon. Mort et enterré au Japon. <i>Cf. B.I.4.4.</i>		

V. BIBLIOGRAPHIE

Éducation griphique (textes sur les curricula)

- Monbushô dir., *Gakushû shidô yôryô ippanhen (shian)*, Nihon shoseki, 1947.3.20
『学習指導要領 一般編 (試案)』文部省、日本書籍、1947年3月20日
- Monbushô dir., *Gakushû shidô yôryô kokugoka hen (shian)*, Chûtô gakkô kyôkasho kabushiki gaisha, 1947.12.20
『学習指導要領 国語編 (試案)』文部省、中等学校教科書株式会社、1947年12月20日
- Monbushô gakkô kyôikukyoku, *Shinsei kôtôgakkô kyôka katei no kaisetsu*, 1949
『新制高等学校教科課程の解説』文部省学校教育局、教育問題調査所、1949年
- Monbushô dir., *Gakushû shidô yôryô ippanhen (shian)*, Meiji tosho, 1951.7.10
『学習指導要領 一般編 (試案)』文部省、明治図書、1951年7月10日
- Monbushô dir., *Chûgakkô kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kokugokahen (shian)*, Chuô shoseki, 1951.10.1
『中学校高等学校学習指導要領 国後科編 (試案)』文部省、中央書籍、1951年10月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô geinôka shodô hen*, Chûbu shoseki, 1951.11.1
『高等学校学習指導要領 芸能科書道編 (試案) (昭和26年版)』文部省、中部書籍、1951年11月
- Monbushô dir., *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kokugoka hen (shian)*, Chuô shoseki, 1951.12.15
『小学校学習指導要領 国語科編 (試案)』文部省、中央書籍、1951年
- Shô-chû-kôkô shodô kyôiku renmei dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô geinôka shodô hen kaisetsu*, Kyôiku tosho kenkyûkai, 1952.3
『高等学校学習指導要領 芸能科書道編解説』小中高校書道教育連盟、教育図書研究会、1952年3月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidôhō geinôka shodô hen*, Meiji tosho, 1954.6
『高等学校学習指導法 芸能科書道編 (昭和29年版)』文部省、明治図書出版、1954年6月
- Monbushô dir., *Chûgakkô kôtôgakkô gakushû shidôhō kokugoka hen*, Meiji tosho, 1954.7
『中学校高等学校学習指導法 国語科編』文部省、明治図書、1954年7月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô ippan hen (shôwa sanjûichi nen kaiteiban)*, Kyôiku tosho, 1955.12
『高等学校学習指導要領 一般編 (昭和31年改訂版)』文部省、教育図書、1955年12月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô geijutsuka hen*, Nihon bunkyô, 1956.1
『高等学校学習指導要領 芸術科編』文部省、日本文教出版、1956年1月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kokugoka hen*, Shimizu shoin, 1956.12
『高等学校学習指導要領 国語科編』文部省、清水書院、1956年12月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô geijutsuka shodô shidôsho : riron hen*, Tôyôkan, 1958.3
『高等学校芸術科書道指導書 理論編 (昭和33年版)』文部省、東洋館出版社、1958年3月
- Monbushô dir. [primaire], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1958.10
『小学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1958年10月
- Monbushô dir. [collège], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1958.10
『小学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1958年10月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô geijutsuka shodô shidôsho : kanshō hen*, Tôyôkan, 1959
『高等学校芸術科書道指導書 鑑賞編 (昭和34年版)』文部省、東洋館出版社、1959年
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1960.10.15
『高等学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1960年10月15日

- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu, ongaku, bijutsu hen*, Kyôiku shuppan, 1961.4
『高等学校学習指導要領解説 芸術 音楽 美術編』文部省、教育出版、1961年4月
- Monbushô dir., *Shôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1968.7.11
『小学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1968年7月11日
- Monbushô dir., *Chûgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1969.4
『中学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1969年4月
- Monbushô dir., *Shôgakkô shidôsho : kokugo hen*, Tôkyô shoseki, 1969.5
『小学校指導書 国語編』文部省、東京書籍、1969年5月
- Monbushô dir., *Chûgakkô shidôsho : kokugo hen*, Tôyôkan, 1970.5.
『中学校指導書 国語編』文部省、東洋館出版社、1970年5月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1970.10.
『高等学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1970年10月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu hen*, Tôyôkan, 1972.5.
『高等学校学習指導要領解説 芸術編』文部省、東洋館出版社、1972年5月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô geijutsuka shodô shidô shiryô : hyôgen hen*, Higashiyama shobô, 1975.1.
『高等学校芸術科書道指導資料 表現編』文部省、東山書房、1975年1月
- Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education [1], Science and Culture, *Course of Study for Elementary Schools in Japan*, Printing Bureau, Ministry of Finance, 1976
- Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture [2], *Course of Study for Lower Secondary Schools in Japan*, Printing Bureau, Ministry of Finance, 1976
- Educational and Cultural Exchange Division UNESCO and International Affairs Department Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture [3], *Course of Study for Upper Secondary Schools in Japan*, Printing Bureau, Ministry of Finance, 1976
- Monbushô dir. [primaire], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1977.7
『小学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1977年7月23日
- Monbushô dir. [collège], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1977.7
『中学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1977年7月23日
- Shimizu Shigeo et alt. dir., *Shôgakkô shingakushû shidô yôryô no kaisetsu to tenkai kokugo hen : kyû ando êi kokugo hen*, Kyôiku shuppan, 1977
『小学校 新学習指導要領の解説と展開 : Q&A 国語編』清水茂夫等編著、教育出版、1977年
- Monbushô dir. [primaire], *Shôgakkô shidôsho kokugo hen*, Ôsaka shoseki, 1978.5
『小学校指導書 国語編』文部省、大阪書籍、1978年5月
- Monbushô dir. [collège], *Chûgakkô shidôsho kokugo hen*, Tôkyô shoseki, 1978.5
『中学校指導書 国語編』文部省、東京書籍、1978年5月
- Ichikawa Takashi et alt. dir., *Chûgakkô shingakushû shidô yôryô no kaisetsu to tenkai kokugo hen : kyû ando êi*, Kyôiku shuppan, 1977.8
『中学校 新学習指導要領の解説と展開 国語編 : Q&A』市川孝他編著、教育出版、1977年8月
- Ôya Takemitsu, Seto Hitoshi & Katô Tatsujô, *Chûgakkô shinkyôiku katei no kaisetsu : kokugo*,

Daiichi hôki, 1977.9

『中学校新教育課程の解説 国語』大矢武師・瀬戸仁・加藤達成、第一法規、1977年9月

- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô an*, 1978.6.
『高等学校学習指導要領案』文部省、1978年6月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1978.8
『高等学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1978年8月 [初版発行も電子版も9月5日]
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongaku hen, bijutsu hen*, Tôyôkan, 1979.5
『高等学校学習指導要領解説 芸術(音楽 美術 工芸 書道)編 音楽編 美術編』文部省、東洋館出版社、1979年5月
- Katô Tatsujô, Inami Hisao & Shinkawa Shôichi dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô no kaisetsu : geijutsu*, Gakuji shuppan, 1979
『高等学校学習指導要領の解説 芸術』加藤達成・伊波久雄・新川昭一編著、学事出版、1979年
- Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan, *Course of Study for Elementary Schools in Japan*, 1983 [1]
- Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan, *Course of Study for Lower Secondary Schools in Japan*, 1983 [2]
- Educational and Cultural Exchange Division, UNESCO and International Affairs Department, Science and International Affairs Bureau, Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan, *Course of Study for Upper Secondary Schools in Japan*, 1983 [3]
- Monbushô dir. [primaire], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô an*, Jiji tsûshinsha, 1989.2
『小学校学習指導要領案』文部省、時事通信社、1989年2月
- Monbushô dir. [collège], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô an*, Jiji tsûshinsha, 1989.2
『中学校学習指導要領案』文部省、時事通信社、1989年2月
- Monbushô dir. [primaire], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1989.3
『小学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1989年3月15日
- Monbushô dir. [collège], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1989.3
『中学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1989年3月15日
- Monbushô dir. [lycée], *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1989.3
『高等学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1989年3月15日
- Monbushô dir., *Shôgakkô shidôsho : kokugo hen*, Gyôsei, 1989.6
『小学校指導書 国語編』文部省、ぎょうせい、1989年6月
- Monbushô dir., *Chûgakkô shidôsho : kokugo hen*, Gyôsei, 1989.7
『中学校指導書 国語編』文部省、ぎょうせい、1989年7月
- Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongaku hen, bijutsu hen*, Tôyôkan, 1990.2
『高等学校学習指導要領解説 芸術(音楽 美術 工芸 書道)編 音楽編 美術編』文部省、東洋館出版、1990年2月
- Kume Isao dir., *Kaitei kôtôgakkô gakushû shidô yôryô no tenkai : geijutsuka shodô hen*, Meiji tosho, 1990.3
『改訂高等学校学習指導要領の展開—芸術科書道編』久米公、明治図書、1990年3月
- Monbushô dir. [primaire], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1998.12

- 『小学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1998年12月
- Monbushô dir. [collège], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1998.12
『中学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1998年12月
 - Monbushô dir., *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen*, Tôyôkan, 1999.5
『小学校学習指導要領解説 国語編』文部省、東洋館出版社、1999年5月
 - Monbushô dir., *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen*, Tôkyô shoseki, 1999.9
『中学校学習指導要領解説 国語編』文部省、東京書籍、1999年9月
 - Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô*, Ôkurashô insatsukyoku, 1999.3
『高等学校学習指導要領』文部省、大蔵省印刷局、1999年3月
 - Monbushô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongaku hen, bijutsu hen*, Kyôiku geijutsusha, 1999.12
『高等学校学習指導要領解説 芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編』文部省、教育芸術社、1999年12月
 - Endô Tomoyoshi, Minegishi Hajime & Nagano Hideaki dir., *Kôtôgakkô shin gakushû shidô yôryô no kaisetsu : geijutsu*, Gakuji shuppan, 2001
『高等学校新学習指導要領の解説・芸術』遠藤友麗・峯岸創・長野秀章、学事出版、2001年
 - Monkashô dir. [primaire], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô*, Tôkyô shoseki, 2008.3.28
『小学校学習指導要領』文部科学省、東京書籍、2008年3月28日
 - Monkashô dir. [collège], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô*, Tôkyô shoseki, 2008.3.28
『中学校学習指導要領』文部科学省、東京書籍、2008年3月28日
 - Monkashô dir., *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen*, Tôyôkan, 2008.8.31
『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省、東洋館出版社、2008年8月31日
 - Monkashô dir. [règles générales], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : sôsoku hen*, Gyôsei, 2008.9
『中学校学習指導要領解説 総則編』文部科学省、ぎょうせい、2008年9月
 - Monkashô dir. [santé & éducation physique], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : hoken taiiku hen*, Higashiyama shobô, 2008.9
『中学校学習指導要領解説 保健体育編』文部科学省、東山書房、2008年9月
 - Monkashô dir. [japonais], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen*, Tôyôkan, 2008.9
『中学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省、東洋館出版社、2008年9月25日
 - Terai Masanori & Yoshida Hirohisa dir., *Shôgakkô gakushû shidô yôryô no kaisetsu to tenkai : kokugo hen*, Kyôiku shuppan, 2008
『小学校学習指導要領の解説と展開 国語編』寺井正憲・吉田裕久編著、教育出版、2008年
 - Monkashô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô*, Higashiyama shobô, 2009.3
『高等学校学習指導要領』文部科学省、東山書房、2009年3月
 - Monkashô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : sôsoku hen*, Higashiyama shobô, 2009.11
『高等学校学習指導要領解説 総則編』文部科学省、東山書房、2009年11月
 - Monkashô dir., *Kôtôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : geijutsu (ongaku, bijutsu, kôgei, shodô) hen, ongaku hen, bijutsu hen*, Kyôiku shuppan, 2009.12
『高等学校学習指導要領解説 芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編』文部科学省、教育出版、2009年12月
 - Monkashô dir. [primaire], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô*, publication numérique, 2017.3

『小学校学習指導要領』文部科学省、2017年3月

- Monkashô dir. [collège], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô*, publication numérique, 2017.3
『中学校学習指導要領』文部科学省、2017年3月
- Monkashô dir. [primaire/japonais], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen*, publication numérique, 2017.6
『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省、2017年6月
- Monkashô dir. [collège/japonais], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : kokugo hen*, publication numérique, 2017.6
『中学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省、2017年6月
- Monkashô dir. [primaire/morale], *Shôgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : tokubetsu no kyôka dôtoku hen*, publication numérique, 2017.6
『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』文部科学省、2017年6月
- Monkashô dir. [morale], *Chûgakkô gakushû shidô yôryô kaisetsu : tokubetsu no kyôka dôtoku hen*, publication numérique, 2017.7
『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』文部科学省、2017年7月

Éducation griphique (autres textes)

- Hayashi Goichi, *Shintei shôgaku shûjjô kyôjuhô*, Kinkôdô, 1887
『新定小学習字帖教授法』林吾一、金港堂、1887年
- Frank Nugent Freeman, *The Teaching of Handwriting*, The Riverside Press, 1914
- Saitô Umeo, *Kômô shin kakikata kyôiku seigi*, Tôkyô tosho, 1930
『硬毛・新書方教育精義』斎藤梅雄、東洋図書、1930年
- Tashiro Shûkaku, *Kyôiku shodô yôsetsu : hôjô kenkyû*, Kenbunkan, 1934
『教育書道要説：法帖研究』田代秋鶴、賢文館、1934年
- Takedatsu Eian, *Shôgaku kakikata tehon shinshidôsho kôshuyô* (5^{ème} année, vol.1), Tôkyô tosho, 1937
『小学書方手本新指導書 甲種用』尋常科5学年・上、竹田津永安、東洋図書、1937年
- Takedatsu Eian, *Shôgaku kakikata tehon shinshidôsho kôshuyô* (6^{ème} année, vol.2), Tôkyô tosho, 1938
『小学書方手本新指導書 甲種用』尋常科6学年・下、竹田津永安、東洋図書、1938年
- Kagami Torao, *Shodô kyôiku*, Tôyô tosho, 1938
『書道教育』各務虎雄、東洋図書、1938年
- Ôtake Setsuzô, *Kokumin gakkô geinôka no kyôiku*, Meiji tosho, 1940
『国民学校芸能科の教育』大竹拙三、明治図書、1940年
- Mizushima Shûzô, *Kokumin gakkô geinôka shûji seigi*, Kyôiku kagaku sha, 1941
『国民学校芸能科習字精義』水島修三、教育科学社、1941年
- Monbushô, *Shotôka shûji kyôshiyô*, 1, 1942
『初等科習字 教師用』第1、文部省、1942年
- Tôkyô dai ni shihan gakkô danshibu fuzoku shôgakkô dir., *Watashitachi no jiyû kenkyû*, Gihôsha, 1948
『私たちの自由研究』（東京第2師範学校男子部附属小学校編、技報堂、1948年）
- Kamijô Shinzan, *Shodô tangen gakushû to hyôikahô*, Seikaisha, 1951
『書道単元学習と評価法』上条信山、世界社、1951年

- Okuyama Kindô, *Nihon shodô kyôikushi*, Seikyôsha, 1953
『日本書道教育史』奥山錦洞、清教社、1953年
- Ijima Tsutomu, *Sho no bigaku to sho kyôiku*, Bokubisha, 1956
『書の美学と書教育』井島勉、墨美社、1956年
- Hirayama Kangetsu, *Shin nihon shokyôikushi*, Yûhôtô, 1980
『新日本書道教育史』平山観月、有朋堂、1980年
- Katô Tatsujô dir., *Shosha-shodô kyôikushi shiryô*, vol.1-3, Tôkyô hôrei, 1984
『書写・書道教育史資料』全3巻、加藤達成監修、東京法令、1984年
- Kamijô Shinzan, *Shin shosha-shodô kyôiku jiten : riron to jissen*, Mokujisha, 1993
『新書写書道教育事典・理論と実践』上條信山、木耳社、1993年
- Sugioka Kason, *Shodô kyôiku no risô*, Nigensha, 1996
『書道教育の理想』杉岡華邨、二玄社、1996年
- Rodolphe Diot, *Entre écriture et calligraphie - panorama de l'enseignement calligraphique scolaire au Japon de 1868 à 1945*, mémoire de DEA, INALCO, 1998
- Hokkaidô shodô kyôiku renmei gojûnenshi henshû iinkai, *Hokkaidô shodô kyôiku renmei gojûnenshi*, 1998
『北海道書道教育連盟 50年史』北海道書道教育連盟 50年史編集委員会、1998年
- Nobuhiro Tomoe, *Kokumin gakkô « Geinôka shûji »*, Shuppan geijutsusha, 2006
『国民学校「芸能科習字」』信廣友江、出版芸術社、2006年
- Nobuhiro Tomoe, *Senryôki ni okeru shôgakkô « shûji » kyôiku no sonpai ni kansuru kenkyû : Sengo kyôiku no shuppatsuten – Môhitsu shûji no haijo to fukkatsu o meguru kôbô*, Thèse de doctorat, Kôbe daigaku daigakuin sôgô ningen kagaku kenkyûka, 2006
『占領期における小学校「習字」教育の存廃に関する研究 戦後教育の出発点—毛筆習字の排除と復活をめぐる攻防—』信廣友江（博士論文）神戸大学大学院総合人間科学研究科、2006年
- Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai dir., *Sôritsu gojû shûnen kinenshi*, 2009
『創立50周年記念誌』全日本書写書道教育研究会、2009年
- Nobuhiro Tomoe, *Senryôki shôgakkô shûji*, Shuppan geijutsusha, 2011
『占領期小学校習字』信廣友江、出版芸術社、2011年

Griphie (généralités)

- Kaneko Ôtei, *Sho no riron oyobi shidôhō*, Hokkaidô shuppan, 1936
『書之理論及指導法』金子鷗亭、北海出版社、1936年
- Onoe Saishû, *Nihon shodô to nihon seishin*, Nihon seishin sôsho, Kyôgakukyoku, 1940
『日本書道と日本精神』（日本精神叢書）尾上柴舟、教学局編纂、1940年
- Yoshizawa Yoshinori, *Nihon shodô no oitachi*, Kyôiku tosho, 1943.2
『日本書道の生ひ立ち』吉沢義則、教育図書、1943年2月
- Yoshizawa Yoshinori, *Nihon shodô zuikô*, Hakusuisha, 1943.12
『日本書道随攷』吉沢義則、白水社、1943年12月
- Aiba Kazuo, *Shodô no geijutsugakuteki kyûmei : geijutsu no ningengakuteki kôsetsu*, Heibonsha, 1949
『書道の芸術学的究明：芸術の人間学的考察』饗場一雄、平凡社、1949年
- Andô Tôseki, *Shodan hyakuwa*, Mokujisha, 1964
『書壇百年』安藤搦石、木耳社、1964年
- Iijima Shunkei dir., *Shodô jiten*, Iijima Shunkei dir., Tôkyôdô shuppan, 1995 (1975)

- 『書道辞典』飯島春敬編、東京堂出版、1995（1975）年
- Bundô Shunkai, Tochigi kenritsu bijutsukan dir., *Tôyô no kokoro : Bundô Shunkai ten*, 1982
『東洋のこころ 豊道春海展』豊道春海、栃木県立美術館編、1982年
 - Geijutsu shinbunsha dir., *Kindai Nihon no sho – gendaisho no genryû o tazunete*, Geijutsu shinbunsha, 1984.1
『近代日本の書・現代書の源流をたずねて』芸術新聞社編、芸術新聞社、1984年1月
 - Kawakami Keinen, *Michi no kotoba*, Daidô shogakuin, 1984.
『道のことば』川上景年、大道書学院、1984年
 - Ôtani Senji, *Zoku – Sengo nihon no sho o dame ni shita shichinin – kutabare Nitten*, Nichibô shuppansha, 1985.11
『続・戦後日本の書をダメにした七人 くたばれ日展』大溪洗耳、日貿出版社、1985年11月
 - Kawakami Keinen, *Shohô*, Daidô shogakuin, 1986
『書法』川上景年、大道書学院、1986年
 - Kawakami Keinen, *Keinen kinenkan*, Daidô shogakuin, 1997
『景年記念館』大道書学院、1997年
 - Kondô Kôshi, *Meiji shodôshi hyakuwa*, Geijutsu shinbunsha, 1991
『明治書道史夜話』近藤高史、芸術新聞社、1991年
 - Abo Naohiko dir., *Shodô hyakka jiten*, Mokujisha, 1991
『書道百科事典』阿保直彦編、木耳社、1991年
 - Ishitobi Hakkô et al. dir., *Shadan hôjin Zennihon shodô renmei gojûnenshi*, Zennihon shodô renmei, 2003
『社団法人全日本書道連盟 50年史』石飛博光他編、全日本書道連盟、2003年
 - Abo Naohiko, *Sho to wa nani ka – Abo Naohiko taikan kinen ronbunshû*, Mokujisha, 1992
『書道とは何か・阿保直彦退官記念論文集』阿保直彦、木耳社、1992年
 - Nakamura Nihei dir., *Bokushô – gendai no shogeijutsu – bokushô no sekai*, Tankôsha, 1997
『BOKUSHÔ 現代の書芸術 墨象の世界』中村二柄監修、淡交社、1997年
 - Arita Kôho, *Kindai nihon no shoron no tenkai*, Sho no bi kenkyûkai, 1999
『近代日本の書論の展開』有田光甫、書の美研究会、1999年
 - Ueda Sôkyû, *Ueda Sôkyû : sho – gendai e no teigen*, Keiseikai dir., Mainichi shinbunsha, 1999
『上田桑鳩 書・現代への提言』上田桑鳩、奎星会編、毎日新聞社、1999年
 - Haruna Yoshishige, *Yomigaere !! Sho – nijûisseiki ni mukete*, Chûkyô, 2000
『よみがえれ！！書—21世紀に向けて』春名好重、中教、2000年
 - Kaya Noriko, *Shogeijutsu no chihei – sono rekishi to kaishaku*, Ôsaka daigaku shuppankai, 2000
『書芸術の地平—その歴史と解釈』萱のりこ、大阪大学出版会、2000年
 - Shogaku shodôshi gakkai dir., *Kokusai shogaku kenkyû nisen*, Kayahara shobô, 2000
『国際書学研究／2000』書学書道史学会編、萱原書房、2000年
 - Uozumi Kazuaki, *Gendai hissekigaku joron*, Bungei shunjû, 2001
『現代筆跡学序論』魚住和晃、文芸春秋、2001年
 - Jean-François Billeter, *Essai sur l'art chinois de l'écriture et ses fondements*, éditions Allia, 2010 (Skira, 1989)
 - Ôi Kintei dir., *Kindai shibunsho no chichi – Kaneko Ôtei*, Kindai shibunsho sakka kyôkai, 2002

『近代詩文書の父 金子鷗亭』大井錦亭編集委員長、近代詩文書作家協会、2002年

- Mori Kôun dir., *Tanabe Koson jiden – danwaroku*, Nihon shûji fukyû kyôkai, 2002
『田邊古邨 自伝・談話録』森高雲編著、日本習字普及協会、2002年
- Onodera Keiji, *Gendai shodôshi ichi – sho no jiyûna jidai : senkyûhyaku yonjûgo kara gojûkyû*, Kayahara shobô, 2005
『現代書道史 1 一書の自由な時代 1945~59』小野寺啓治、萱原書房、2005年
- Ishikawa Kyûyô, *Kindai shoshi*, Nagoya daigaku shuppankai, 2009.7
『近代書史』石川九楊、名古屋大学出版会、2009年7月
- Ishikawa Kyûyô, *Kaku : kotoba, moji, sho*, Chûô kôronsha, 2009.9
『書く-言葉・文字・書』石川九楊、中央公論社、2009年9月

Éducation artistique

- Yamamoto Kanae, *Jiyûga kyôiku no yôten*, Arusu, 1920
『自由画教育の要点』山本鼎、1920年
- Yamamoto Kanae, *Jiyûga kyôiku*, Arusu, 1921
『自由画教育』山本鼎、アルス、1921年
- Mitoma Masao, *Kokumin gakkô kyôiku sôsho yon : kokumin gakkô geinôka seigi*, Kyôiku kagaku sha, 1940
『国民学校教育叢書第4 国民学校芸能科精義』三苦正雄、教育科学社、1940年
- Ôtake Setsuzô, *Geinô kyôikuron*, Meiji tosho, 1940
『芸能教育論』大竹拙三、明治図書、1940年
- Sanseidô dir., *Kokumin gakkô geinôka jissen yôgi*, Sanseidô, 1941
『国民学校芸能科実践要義』三省堂編、三省堂、1941年
- Kanagawa shihan gakkô fuzoku kokumin gakkô, *Kokubôka to geinôka kyôiku*, 1943
『国防化と芸能科教育』神奈川県師範学校附属国民学校、1943年
- Kawaguchi Michirô, *Ongaku kyôiku no riron to rekishi*, Ongaku no tomo sha, 1991
『音楽教育の理論と歴史』河口道朗、音楽之友社、1991年
- Tomoda Taketatsu, *Nihon ongaku kyôikushi*, Ongaku no tomo sha, 1996
『日本音楽教育史』供田武嘉津、音楽之友社、1996年
- Ueno Hiromichi, *Nihon no bijutsu kyôiku shisô*, Kazama shobô, 2007
『日本の美術教育思想』上野浩道、風間書房、2007年

Éducation (généralités)

- Fukuzawa Yukichi, *Kyôto gakkô no ki*, Daikokuya Tarôemon, 1872
『京都学校の記』福沢諭吉、大黒屋太郎右衛門、1872年
- Asaoka Yûnosuke dir, *Ishin mae Tôkyô shiritsu shôgakkô kyôikuhô oyobi ijihô torishirabesho*, Dainihon kyôiku kai jimusho, 1892
『維新前東京私立小学校教育法及維持法取調書』浅岡雄之助編、大日本教育会事務所、1892年
- Kaibara Ekiken, *Wazoku dôji kun*, Meguro shoten, 1893 (1710)
『和俗童子訓』貝原益軒、目黒書店、1893年 (1710年)
- Tomizawa Naonori, *Shôgaku kyôjuhô*, vol.1, Fukyûsha, 1893
『小学教授法』前編、富沢直礼、普及舎、1893年
- Morioka Tsunezô, *Shôgaku kyôjuhô*, Kinkôdô, 1899
『小学教授法』森岡常蔵著、金港堂、1899年
- Nagasaki Tôichirô, *Shôgaku kokugoka kyôjuhô*, Dôbunkan, 1901

『小学国語科教授法』永廻藤一郎、同文館、1901年

- Hyôgoken Himeji shihan gakkô – Hyôgoken Himeji shihan gakkô fuzoku shôgakkô, *Shôgakkô kakuka kyôju hansoku*, 1919
『小学校各科教授法』兵庫県姫路師範学校・兵庫県姫路師範学校附属小学校編、1919年
- Ishikawaken shihan gakkô fuzoku shôgakkô, *Saikin shichô kakuka gakushû shidô*, 1925
「最近思潮各科学習指導法」石川県師範学校附属小学校、1925年
- Tôkyô kôtô shihan gakkô fuzoku chûgakkô, *Tôkyô kôtô shihan gakkô fuzoku chûgakkô kyôju saimoku*, 1928
『東京高等師範学校附属中学校教授細目』東京高等師範学校附属中学校、1928年
- Fukuokaken Fukuoka shihan gakkô, *Shôgakkô kakuka kyôjuhô*, 1935
『小学校各科教授法』福岡県福岡師範学校、1935年
- Monbushô dir., *Kokutai no hongî*, 1937
『国体の本義』文部省編、1937年
- Monbushô kyôgaku kyoku, *Shinmin no michi*, Naikaku inzeikyoku, 1941
『臣民の道』文部省教学局、内閣印税局、1941年
- Horinouchi Tsuneo, *Kokumin gakkô shûshin kyôiku no konpon seishin*, Meguro shoten, 1941
『国民学校修身教育の根本精神』堀之内恒夫、目黒書店、1941年
- Aoki Seishirô, *Katei ni okeru kodomo no tanren*, Shufu no tomo sha, 1942
『家庭に於ける子供の鍛練』青木誠四郎、主婦之友社、1942年
- Tsukiyama Masatsugu, *Kokumin gakkô kakuka no jissen keitai*, Kyôikusha, 1942
『国民学校各科の実践形態』築山正次、教育社、1942年
- Hirokawa Masaharu, *Kokumin gakkô tairanka kendô seigi*, Kyôiku kagaku sha, 1944
『国民学校体練科剣道精義』広川正治、教育科学社、1944年
- Nara joshi kôtô shihan gakkô, *Nara joshi kôtô shihan gakkô ichiran*, 1944
『奈良女子高等師範学校一覧』奈良女子高等師範学校、1944年
- *Report of the United States Education Mission to Japan*, submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, Japan, 30 March 1946
- Monbushô, *Shin kyôiku shishin*, 1946
『新教育指針』文部省、1946年
- Kôriyama shiritsu Kintô shôgakkô dir., *Atarashii gakkô*, Kenbunsha, 1948
『新しい学校』郡山市立金透小学校編、健文社、1948年
- Monbushô dir., *Nihon ni okeru kyôiku kaikaku no shinten : dainiji Amerika kyôiku shisetsudan ni teishutsushita Monbushô hôkokusho*, 1950.8
『日本における教育改革の進展：第二次アメリカ教育使節団に提出した文部省報告書』文部省編、文部省、1950年8月
- *Report of the Second United States Educational Mission to Japan: Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers*, Tokyo, Washington, DC: US Printing Office, September 22, 1950.
- Herbert John Wunderlich, *The Japanese Textbook Problem and Solution, 1945-1946*, Thèse de doctorat, Stanford University, juillet 1952
- Amano Teiyû, *Kokumin jissen yôryô*, Kantôsha, 1953
『国民実践要領』天野貞祐、酣灯社、1953年
- V. C. Gildersleeve, *Many a Good Crusade – Memoirs of Virginia Crocheron Gildersleeve*, The MacMillan Company, New York, 1954
- Monbushô, *Rômaji mondai shiryôshû (daiisshû)*, *Kokugo shirîzu* 23, 1955.3

『ローマ字問題資料集（第1集）』国語シリーズ23、文部省、1955年3月

- Isaac Leon Kandel, *The New Era in Education – A Comparative Study*, The Riverside Press, 1955
- Roy J. Deferrari, *Memoirs of the Catholic University of America 1918-1960*, Saint Paul Editions, 1962
- Tamagawa gakuen dir., *Tamagawa kyôiku*, Tamagawa daigaku shuppanbu, 1963
『玉川教育』玉川学園編、玉川大学出版部、1963年
- Nishio Minoru & Hisamatsu Sen.ichi dir., *Kokugo kokuji kyôiku shiryô sôran*, Kokugo kyôiku kenkyûkai, 1969
『国語国字教育史料総覧』西尾実・久松潜一監修、国語教育研究会、1969年
- Kaigo Tokiomi, *Kyôikugaku gojûnen*, Hyôronsha, 1971
『教育学50年』海後宗臣、評論社、1971年
- Ôkubo Toshiaki & Kaigo Tokiomi dir., *Kindai nihon kyôiku shiryô sôsho – shiryô hen san – kyôiku shingikai shimon daiichigô – tokubetsu seiri iinkai kaigiroku daijûyongô*, Senbundô shoten shuppanbu, 1971
『近代日本教育資料叢書 史料編3 教育審議会諮問第1号 特別委員会整理委員会会議録第14号』大久保利謙・海後宗臣監修、宣文堂書店出版部、1971年
- Robert King Hall, *Education for a New Japan*, Greenwood Press, 1971 (New Haven: Yale University Press, 1949)
- William Parsons Woodard, *The Allied Occupation of Japan 1945-1952 and Japanese Religions*, E. J. Brill, 1972.
- Senbundô shoten shuppanbu, *Kindai Nihon kyôiku shiryô sôsho shiryô hen san : kyôiku shingikai sôkai kaigiroku*, 1971
『近代日本教育資料叢書 史料篇3 教育審議会総会会議録』宣文堂書店出版部、1971年
- Tôkyô toritsu kyôiku kenkyûjo, *Tôkyô kyôikushi shiryô taikai*, vol.2, 1971-1974
『東京教育史資料大系』第2巻、東京都立教育研究所、1971～1974年
- Ôishidî kyôiku chôsadan hencho, Fukushima Junrô trad., *Nihon no kyôiku seisaku*, Asahi shinbunsha, 1976
『日本の教育政策』OECD教育調査団編著、深代惇郎訳、朝日新聞社、1976年。
- Tamagawa daigaku shuppanbu, *Hachi dai kyôiku shuchô*, 1976
『八大教育主張』玉川大学出版部、1976年
- Tamagawa gakuen gojûnenshi hensan iinkai dir., *Tamagawa gakuen gojûnenshi*, 1980
『玉川学園50年史』玉川学園50年史編纂委員会編、1980年
- Kaigo Tokiomi, *Kaigo Tokiomi chosakushû (vol.9) : Sengo kyôiku kaikaku*, Tôkyô shoseki, 1981
『海後宗臣著作集』（全10巻）第9巻：戦後教育改革、海後宗臣、東京書籍、1981年
- George D. Stoddard, *The Pursuit of Education – An Autobiography*, Vantage Press, 1981
- Yomiuri shinbun sengoshi han dir., *Kyôiku no ayumi*, Yomiuri shinbunsha, 1982
『教育のあゆみ』読売戦後史班、読売新聞社、1982年
- Satô Hideo, *Rengô kokugun saikô shireikan sôshireibu minkan jôhô kyôiku kyoku no jinji to kikô*, Kokuritsu kyôiku kenkyûjo, 1983
『連合国軍最高司令官総司令部 民間情報教育局の人事と機構』佐藤秀夫、国立教育研究所、1983年
- Kodama Mitsuo, *Educational Documents of Occupied Japan, vol. II : CIE Bulletin (2 June 1947-21 December 1949)*, Meisei University Press, 1983

- Joseph C. Trainor, *Educational Reform in Occupied Japan – Trainor's Memoir*, Meisei University Press, 1983
- Nishi Toshio, *Makkâsâ no “hanzai”*, vol.2, Nihon kôgyô shinbunsha, 1983
『マッカーサーの「犯罪」』下巻、西鋭夫、日本工業新聞社、1983年
- Suzuki Eiichi, *Nihon senryô to kyôiku kaikaku*, Keisô shobô, 1983
『日本占領と教育改革』鈴木英一、勁草書房、1983年
- Pascal Griolet, *La modernisation du Japon et la réforme de son écriture*, POF, 1985
- Monbushô dir., *Jidô-seito no gakkôgai gakushû katsudô ni kansuru jittai chôsa hôkokusho*, Gyôsei, 1987
『児童・生徒の学校外学習活動に関する実態調査報告書』文部省大臣官房調査統計課編、ぎょうせい、1987年
- Kida Hiroshi dir., *Shôgen : sengo no bunkyô seisaku*, Daiichi hôki, 1987
『証言 戦後の文教政策』木田宏監修、第一法規、1987年
- Arimitsu Jirô, *Arimitsu Jirô nikki*, Daiichi hôki, 1989
『有光次郎日記』有光次郎、第一法規、1989年
- Satow, Suzuki & Tsuchimochi dir., *Education Reform in Japan, 1945-1952 –Part 1*, Congressional Information Service and Maruzen, 1990
- Mark T. Orr, Gary Hôichi Tsuchimochi trad., *Senryôka nihon no kyôiku kaikaku seisaku*, Tamagawa daigaku shuppanbu, 1993
『占領下日本の教育改革政策』マーク・T. オア著、土持ゲーリー・法一監訳、玉川大学出版部、1993年
- Edward R. Beauchamp & James M. Vardaman Jr. dir., *Japanese Education since 1945 – A Documentary Study*, Routledge, M.E. Sharpe, 1994
- Kurosawa Hidefumi, *Sengo kyôiku no genryû*, Gakubunsha, 1994
『戦後教育の源流』黒沢英典、学文社、1994年
- James Marshall Unger, *Literacy and Script Reform in Occupied Japan –Reading Between the Lines*, Oxford University Press, 1996
- H. J. Wunderlich, Gary Hôichi Tsuchimochi trad., *Senryôka nihon no kyôiku kaikaku seisaku*, Tamagawa daigaku shuppanbu, 1998
『占領下日本の教育改革政策』H・J. ワンダーリック著、土持ゲーリー・法一監訳、玉川大学出版部、1998年
- Edward R. Beauchamp dir., *Education and Schooling in Japan since 1945*, Garland Publishing, 1998
- Ishikawa Ken, *Nihon shomin kyôikushi*, Tamagawa daigaku shuppanbu, 1998
『日本庶民教育史』石川謙、玉川大学出版部、1998年
- Nakasone Yasuhiro, *Nihonjin ni itte okitai koto : nijûisseiki o ikiru kimitachi e*, Pîeichipî kenkyûjo, 1998
『日本人に言っておきたいこと：21世紀を生きる君たちへ』中曽根康弘、PHP 研究所、1998年
- Kaizuka Shigeki, *Sengo kyôiku kaikaku to dôtoku kyôiku mondai*, Nihon tosho sentâ, 2001
『戦後教育改革と道徳教育問題』貝塚茂樹、日本図書センター、2001年
- Kimura Kichiji, *Taiiku-supôtsushi gairon*, Ichimura shuppan 2001
『体育・スポーツ史概論』木村吉次、市村出版、2001年
- Kokubo Yoshiko, *Jê eichi kyû/sukappu : kimitsu bunsho shî ai î kanfarensu-ripôto ga kataru kaikaku no jujitsu – sengo kokugo kyôiku no genten*, Tôyôkan, 2002

『GHQ/SCAP 機密文書 CIE カンファレンス・レポートが語る改革の事実-戦後国語教育の原点』小久保美子、東洋館、2002年

- Nakasone Yasuhiro, Nishibe Susumu, Matsui Takafumi & Matsumoto Ken.ichi, *Ronsô – kyôiku to ha nani ka*, Bungei shinsho 249, Bungei shunjû, 2002
『論争 教育とは何か』中曾根康弘・西部邁・松井孝典・松本健一、文芸新書 249、文藝春秋、2002年
- Takemae Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, Continuum, 2003
- Yamamoto Reiko, *Beikoku tainichi senryô seisaku to budô – Dainihon butokukai no kôbô*, Nihon tosho sentâ, 2003
『米国対日占領政策と武道教育-大日本武徳会の興亡』山本礼子、日本図書センター、2003年
- Nishi Toshio, *Unconditional Democracy – Education and Politics in Occupied Japan, 1945-1952*, Hoover Institution Press, Stanford University, 2004 (1982)
- Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo, *Kyôiku katei kaizen no hôshin, kakukyôka tô no mokuhyô, hyôka no kanten tô no henshen*, 2005
『教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷』国立教育研究政策所、2005年
- Watanabe Sôsuke dir., *Ôshima Fumyoshi kyûzô monjo mokuroku*, Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo, 2002
『大島文義旧蔵文書目録』渡辺宗助編集、国立教育政策研究所、2002年
- Kôda Kunihiko, *Sengo chûtô gakkô kyôiku ni okeru “kokugoka”kôzô no kenkyû : shinsei kôtôgakkô “kokugoka” no seiritsu to tenkai*, Thèse de doctorat (département des sciences de l'éducation), Waseda daigaku, 2007
『戦後中等教育における「国語科」構造の研究：新制高等学校「国語科」の成立と展開』幸田国広、早稲田大学大学院教育学研究科博士学位審査論文、2007年
- Kurokawa Takahiro, *Kokumin gakkô kokuminka kokugo no kenkyû – gengo katsudô shugi to gunkoku shugi no kenkyû*, Thèse de doctorat (département des sciences de l'éducation), Waseda daigaku, 2007
『国民学校国民科国語の研究-言語活動主義と軍国主義の研究』黒川孝弘、早稲田大学大学院教育学研究科博士学位審査論文、2007年
- J. Wesley Null, *Peerless Educator: The Life and Work of Isaac Leon Kandel*, Peter Lang Publishing Inc. 2007
- Yamamoto Masami, *Nihon ni okeru hoshushugi no kyôiku shisô – nisen roku nendo yamamoto zemi kyôdô kenkyû hôkokusho*, Keiô gijuku daigaku bungakubu kyôikugaku senkô yamamoto kenkyûkai, 2007
『日本における保守主義の教育思想-2006年度山本ゼミ共同研究報告書』山本正身、慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会、2007年
- Monkashô dir., *Kodomo no gakkôgai de no gakushû katsudô ni kansuru jittai chôsa hôkoku*, Monkashô, 2008.8.8
『子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告』文部科学省編、2008年8月8日
- Katô Yukitsugu dir., *Kyôiku katei hensei ron*, Tamagawa daigaku shuppanbu, 2010
『教育課程編成論』加藤幸次編、玉川大学出版部、2010年
- Kathleen Weiler, *Democracy and schooling in California – The Legacy of Helen Heffernan and Corinne Seeds*, Routledge, 2011
- Kawarabayashi Akiko, *L'« Écriture de la vie » (seikatsu tsuzurikata), une pédagogie du réalisme dans l'expression de soi au cœur de l'institution scolaire japonaise (1912-2012)*, thèse de doctorat, 2014, INALCO

Bulletins et périodiques (quotidiens exceptés)

- *Fude no tomo*, Shodô shôrei kyôkai, 1900
『筆之友』書道奨励協会、1900年
- *Shosei*, Daidô shokai shuppanbu, 1917
『書勢』大同書会出版部、1926年
- *Geijutsu jiyû kyôiku*, Arusu, 1921
『芸術自由教育』アルス、1921年
- *Shodô*, Taitô shodôin shuppanbu, 1932
『書道』泰東書道院出版部、1932年
- *Zenjin*, Tamagawa gakuen, Tamagawa gakuen shuppanbu, 1939
『全人』玉川学園、玉川学園出版部、1939年
- *(Gekkan) Mingei*, Nihon mingei kyôkai, 1939
『(月刊) 民芸』日本民芸協会、1939年
- *Shohin*, Tôyô shodô kyôkai, 1949
『書品』東洋書道協会、1949年
- *Karikyuramu*, Koa karikyuramu renmei, Seibundô shinkôsha 1950
『カリキュラム』コア・カリキュラム連盟、誠文堂新光社、1950年
- *Monbushô, Shotô kyôiku shiryô*, Tôyôkan 1950
『初等教育資料』文部省初等教育課、東洋館出版社、1950年
- *Nihon shodô renmei kaihô*, Nihon shodô renmei, 1951
『日本書道連盟会報』日本書道連盟、1951年
- *Monbushô, Chûtô kyôiku shiryô*, Meiji tosho, 1952
『中等教育資料』文部省、明治図書、1952年
- *Sho kyôiku*, Sho kyôiku gakkai, Shodô shuppansha, 1953
『書教育』書教育学会、書道出版社、1953年
- *Sho kyôiku*, Nihon sho kyôiku gakkai, Bokubisha, 1956
『書教育』日本書教育学会、墨美社、1956年
- *Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai taikai shûroku*, Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai, 1959
『全日本書写書道教育研究会大会集録』全日本書写書道教育研究会、1959年
- *Geijutsu shinchô*, Shinchô sha, 1950
『芸術新潮』新潮社、1950年
- *Sumi*, Geijutsu shinbunsha, 1976
『墨』芸術新聞社、1976年
- *Rejâ hakusho*, Yoka kaiatsu sentâ (Nihon seisansei honbu, Seisansei shuppan), 1977
『レジャー白書』余暇開発センター（日本生産性本部、生産性出版）、1977年
- *Shoshô*, Shoshô shodôkai, 1978
『書象』書象書道会、1978年

- *Shosha shodô kyôiku kenkyû*, Zenkoku daigaku shosha shodô kyôiku gakkai, 1987
『書写書道教育研究』全国大学書写書道教育学会、1987年
- *Shodô bijutsu shinbun*, Bijutsu shinbunsha, 1992
『書道美術新聞』美術新聞社、1992年
- *Shun repo chûgoku chiiki*, Chûgoku keizai sangyôkyoku, Keizai sangyôshô – Chûgoku keizai sangyôkyoku gekkan kôhōshi, 2010 [?]
『旬レポ中国地域』経済産業省・中国経済産業局月刊広報誌、2010年 [?]

Articles

- Nishimura Shigeki, « *Dai ni daigakuku junshi kôtei furoku* », *Monbushô dai yon nenpô*, vol.1, 1877, p.30-49
「第2大学区巡視功程附録」西村茂樹、『文部省第4年報 明治9年』第1冊、30～49頁
- Kuki Ryûichi, « *Dai san daigakuku junshi kôtei furoku* », *Monbushô dai yon nenpô*, vol.1, 1877, p.54-63
「第3大学区巡視功程附録」九鬼隆一、『文部省第4年報 明治9年』第1冊、54～63頁
- Ishibashi Saisui, « *Shôdô kyôjû no kakushin* », *Shosei*, 11, 1927.1-4, no.1 p.1-7 ; no.2, p.1-10 ; no.3, p.5-10 ; no.4, p.1-4
「書道教授の革新」石橋犀水、『書勢』（附録）第11巻、第1号、1～7頁、第2号、1～10頁、第3号、5～10頁、第4号、1～4頁、1927年1・2・3・4月
- Ishibashi Saisui, « *Geinôka shûji no kyôikuokumin gakkô kyôiku* », *Kokumin gakkô kenkyû sôsho*, vol.10, Obara Kuniyoshi dir., Tamagawa gakuen shuppanbu, 1940, p.137-156
「芸能科習字の教育」石橋犀水、『国民学校教育研究叢書』第14巻（芸能科研究）、小原国芳編、玉川学園出版部、1940年、137～156頁
- Kawakami Keinen, « *Shûji ni tsuite* », *Kokumin gakkô kenkyû sôsho*, vol.10, Obara Kuniyoshi dir., Tamagawa gakuen shuppanbu, 1940, p.157-160
「習字に就て」川上景年、『国民学校教育研究叢書』第14巻（芸能科研究）、小原国芳編、玉川学園出版部、1940年、137～156頁
- Gotô Asatarô, « *DaitôA kensetsu ni okeru shodô no bunkateki igi (1)* », *Shodô*, vol.11, Taitô shodôin shuppanbu, 1942.5, p.16-21
「大東亜建設に於ける書道の文化的意義(1)」後藤昕太郎、『書道』11（5）、泰東書道院出版部、1942年5月、16～21頁
- William Clark Trow, « *Ethnocentrism and Education* », *Michigan Education*, vol.17, School of Education, The University of Michigan, Ann Arbor, avril 1946, p.102-104
- George Diemer, « *Mr. Moto Matriculates in Democracy* », *The Rotarian*, Rotary International, décembre 1946, p.26-28
- Shiga Naoya, « *Kokugo mondai* », *Kaizô*, 27, avril 1946, p.94-97
「国語問題」志賀直哉、『改造』27、1946年4月、94～97頁
- Frank Nugent Freeman, « *Educational Problems of Japan* », *The Phi Delta Kappan*, vol.XXVIII, 1946.10, p.72-73
- George D. Stoddard, « *Reflections of Japanese Education* », *The Phi Delta Kappan*, vol.XXVIII, 1946.10, p.40-43
- Willard E. Givens « *Tokyo and Return* », Archives Robert K. Hall, 1946 [?], p.1-14
- John Ashmead Jr., « *A Modern Language for Japan* », *The Atlantic Monthly*, vol. 179, No. 1,

janvier 1947, p.68-72

- Ozaki Yukio, « *Kanji bôkokuron* », *Minsei seiji dokuhon*, Nihon hyôronsha, 1947, p.174-184
「漢字亡国論」尾崎行雄、『民政政治読本』、日本評論社、1947年、174～184頁
- Narita Shigeaki [?], « *Shûji kyôiku no shinkôsô to ashiato* », *Gaidansu narabini tangen gakushû (shinsei chûgaku ni okeru)*, Ôsaka daiichi shihan gakkô danshibu fuzoku chûgakkô gaidansu kenkyû iinkai, Ôsaka daiichi shihan gakkô danshibu fuzoku chûgakkô dir., 1948.12, p.120-131
「習字教育の新構想と足あと」成田重明、『ガイダンス並に単元学習：新制中学における』大阪第一師範学校男子部附属中学校ガイダンス研究委員会編、大阪第一師範学校男子部附属中学校、1948年12月、120～131頁
- Andô shintarô, « *Kokugoka karikyuramu ni okeru shûji* », *Kotoba*, 2-12, Kokugo bunka gakkai, 1949, p.8-15
「国語科カリキュラムにおける習字」安藤新太郎（東京都立赤城台高等学校教授）、『コトバ』第2巻第12号、国語文化学会編、1949年、8～15頁（文末に「昭和24年10月11日」の記述あり）。
- Tanabe Koson, « *Zen shojin ni tsugu – shôgakkô shûji mondai* », *Shogei shinpô*, no.8, Shogei shinpôsha, 1^{er} septembre 1949
「全書人に告ぐ一小学校習字問題」田邊古邨、『書芸新報』8号、書芸新報社、1949年9月1日
- Ômori Yukio, « *Shûji kyôiku no hitsuyô o toki sono shinkô o unagasu* », *Shinano kyôiku*, no.753, Shinano kyôikukai, 1949.9, p.23-25
「習字教育の必要を説きその振興を促す」大森行雄、『信濃教育』（753）、信濃教育会、1949年9月、23～25頁
- Kurasawa Eikichi, « *Kokugoryoku teika o sukuu mono* », *Shinkyôiku to gakuryoku teika, (Shinkyôiku handobukku)*, Hara shoten henshûbu dir., Hara shoten, 1949, p.87-116
「国語力低下を救うもの」倉沢栄吉、『新教育と学力低下』（新教育ハンドブック）原書店編集部編（青木誠四郎代表）、原書房、1949年、87～116頁
- Andô shintarô, « *Kokugo karikyuramu ni okeru shûji* », *Kokubungaku kaishaku to kanshō*, vol.15, no.8, Shibundô, 1950, p.80-87
「国語カリキュラムにおける習字」安藤新太郎、『国文学解釈と鑑賞』第15巻第8号、至文堂、1950年、80・87頁
- Pauline Jeidy, « *Nihon no shôgakkô kyôiku ni tsuite* », *Shotô kyôiku shiryô*, (1) Monbushô shotô kyôikuka, Tôyôkan, 1950, p.1-2
「日本の小学校教育について」ヤイディ・ポーリン、『初等教育資料(1)』文部省初等教育科、東洋館出版社、1950、1・2頁
- Kanamori Yonesaburô [?], « *Shûji kyôiku no atarashii hôkô : tokuni shôgakkô no shûji ni tsuite* », *Shimane daigaku ronshû, kyôikugaku kankei*, (1), Shimane daigaku, 1951.3, p.43-50
「習字教育の新しい方向：特に小学校の習字について」金森米三郎、『島根大学論集 教育学関係』1、島根大学、1951年3月、43～50頁
- Yanagi Muneyoshi, « *Shoron* », *Yanagi Muneyoshi zenshû*, vol.8, Nihon mingei kyôkai, 1954 (1937), p.148-177
「書論」柳宗悦、『柳宗悦選集』第8巻、日本民芸協会、1954年、148～177頁（初出『工芸』第78号、日本民芸協会、1937年）
- Yanagi Muneyoshi, « *Shôdô zatsuwa* », *Yanagi Muneyoshi zenshû*, vol.8, Nihon mingei kyôkai, 1954 (1937), p.178-190
「書道雑話」柳宗悦、『柳宗悦選集』第8巻、日本民芸協会、1954年、178～190頁（初出『工芸』第78号、日本民芸協会、1937年）

- Kamijô Shinzan, « *Shodô kyôikushi* », *Kyôiku bunkashi taikai, dai ni kan*, Ishiyama Shûhei et alt. dir., Kaneko shobô, 1954, p.315-362
「書道教育史」上条信山、『教育文化史大系』第2巻、石山脩平等編、金子書房、1954年、315～362頁
- Inoue Hiroshi, « *Kôtô kyôiku katei kaiteian hihan : osorubeki minshu kyôiku no gyakukô* », *Kenkyû kiyô*, 4, Chiba daigaku, 1955, p.11-29
「高校教育課程改訂案批判：惧るべき民主教育の逆行」井上弘、『研究紀要』4、千葉大学、1955年、11～29頁
- Monbushô dir., « *Shôwa nijûkyû nendo kyôkabetsu shidô shuji renraku kenkyûkai hôkoku* », *Shotô kyôiku shiryô*, no.59, Tôyôkan, 1955.4, p.25-33
「昭和29年度教科別指導主事連絡研究協議会報告」、『初等教育資料』59号、文部省編、東洋館出版社、1955年4月、25～33頁
- Monbushô shotôkyôikuka (article signé Oyama [Sadayoshi ?]), « *Shôgakkô ni okeru môhitsu shûji gakashû shidô jôkyô no chôsa* », *Shotô kyôiku shiryô*, no.61, Tôyôkan, 1955.6, p.23-25
「小学校における毛筆習字学習指導状況の調査」初等教育課（小山〔定良？〕）、『初等教育資料』第61号、文部省、東洋館出版社、1955年6月、23～25頁
- Ishibashi Saisui (Keijûrô), « *Shûji kyôiku no mezasu mono* », *Kyôiku sôzô*, vol.9, no.4, Takada kyôiku kenkyûjo, 1956, p.1-3
「習字教育のめざすもの」石橋啓十郎、『教育創造』第9巻第4号、高田教育研究所、1956年、1～3頁
- Ueda Sôkyû, « *Nitten ridatsu shimatsuki* », *Geijutsu shinsho*, vol.7, no.6, Shinchôsha, 1956.6, p.162-164
「日展離脱始末記」上田桑鳩、『芸術新潮』7巻6号、新潮社、1956年6月、162～164頁
- Inoue Hiroshi, « *Shô-chû kyôiku katei kaitei to sono mondaiten* », *Kenkyû kiyô*, 7, Chiba daigaku, 1958, p.1-13
「小・中教育課程改訂とその問題点」井上弘、『研究紀要』7、千葉大学、1958年、1～13頁
- Bundô Shunkai, « *Shûji sentakusei ni giten : sansei dekinu shin gakashû shidô yôryô* », *Asahi shinbun*, 1959.7.6, p.3
「習字選択制に疑点 賛成できぬ新学習指導要領」豊道慶中、『朝日新聞』1959年7月6日付、3頁
- Inoue Hiroshi, « *Shomin gakkô ni okeru shûkyô to dôtoku : shûkyô oyobi dôtoku kyôiku no rekishiteki hôsokusei* », *Kenkyû kiyô*, 8, Chiba daigaku, 1959, p.43-63
「庶民学校における宗教と道徳：宗教および道徳教育の歴史的法則性」井上弘、『研究紀要』8、千葉大学、1959年、43～63頁
- Anonyme, « *Shodôkai – tokushû kiji* », *Geijutsu shinchô*, Shinchôsha, vol.10., no.6, 1959.6, p.289-296
- Lazar Focsaneanu, « *Les traités de paix du Japon* », *Annuaire français de droit international*, vol.6, no.1, 1960, p.256-290
- Takeuchi Fûsei [?], « *Sho no dokusôsei ni tsuite – atarashii shokyôiku no tame ni* », *Shinano kyôiku*, 902, Shinano kyôikukai, 1961.1, p.64-67
「書の獨創性について-新しい書教育のために」竹内風声、『信濃教育』902、信濃教育会、1962年1月、64～67頁
- Minami Iwao, « *Shodô-shosha no kachikan no kyûmei* », *Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai dairokukai kenkyû taikai (Sendai) kenkyû shûroku*, Zennihon shosha shodô kenkyûkai, 1965, p.64-73

「書道・書写の価値観の究明」南岩雄、『全日本書写書道教育研究会・第6回（仙台）大会研究集録』、全日本書写書道教育研究会、64～73頁？

- Tamura Enaji, « *Kyôiku genba ni okeru kachikan* », *Miyagi taikai kenkyû shûroku*, Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai, 1965, p.95
「教育現場における価値観」田村胞治[えなじ]、『宮城大会研究集録』全日本書写書道教育研究会、1965年、95頁
- Kamijô Shinzan, « *Sansei : mi ni tsuku shosharyoku kokuminsei o sodateru* », *Asahi shinbun*, 14 septembre 1967, p.19
「賛成 身につく書写力 国民性を育てる根源」上条信山、『朝日新聞』1967年9月14日、19頁
- Hori Hidehiko, « *Hantai : nichijô ni yakudatanu tadashii kakikata wa betsu ni* », *Asahi shinbun*, 14 septembre 1967, p.19
「反対 日常に役立つため 正しい書き方は別に」堀秀彦、『朝日新聞』1967年9月14日、19頁
- Fujiwara Hiroshi, « *Hokkaidô taikai ni yosete* », *Dai hakkai zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai taikai (Hokkaidô) kenkyû shûroku*, Zennihon shosha shodô kenkyûkai, 1967, p.19-23
「北海道大会に寄せて」藤原宏、『第8回全日本書写書道教育研究会大会（北海道）研究集録』全日本書写書道教育研究会、1967年、19～23頁
- Tokunaga Kôjirô, « *Kokugo kyôiku to kitaisareru ningenzô oboegaki : genkô kyôkasho no mondaiten o chûshin ni* », *Dôshisha kokubungaku*, 2, Dôshisha daigaku kokubungakkai, mars 1967, p.74-96
「国語教育と『期待される人間像』覚書：現行教科書の問題点を中心に」徳永光次郎、『同志社国文学』(2)、同志社大学国文学会、1967年3月、74～96頁
- Obinata Kôin, « *Kawakami Keinen shosakuten ga nihon shodôkai nimotarashita mono* », publication inconnue, 1967 [?], p.1
「川上景年書作展が日本書道界に齎したもの」大日向鴻允、出典不詳、1967年？、1頁
- Horiguchi Kazumasa [?], « *Shôgakkô ni okeru jûtenteki shidô naiyô* », *Kyôiku kagaku kokugo kyôiku*, Meiji tosho shuppan, 1967.6, p.19-25
「小学校における重点的指導内容」堀口和正、『教育科学国語教育』明治図書出版、1967年6月、19～25頁
- Harima Kôichi [?], « *Kakitori to shosha shidô no mondaiten* », *Kyôiku kagaku kokugo kyôiku*, Meiji tosho shuppan, 1967.6, p.73-78
「書き取りと書写指導の問題点」播磨晃一、『教育科学国語教育』明治図書出版、1967年6月、73～78頁
- Yayoshi Kan.ichi, « *Sakubun shidô, dokusho shidô no issô no jûjitsu o* », *Kyôiku kagaku kokugo kyôiku*, Meiji tosho shuppan, 1968.8, p.52-54
「作文指導・読書指導のいっそうの充実を」弥吉菅一、『教育科学国語教育』明治図書出版、1968年8月、52～54頁
- Inoue Haruo, « *Môhitsu shosha no kyôiku* », *Kyôto kyôiku daigaku kyôiku kenkyûjo shohô*, no.14, *Kyôto kyôiku daigaku kyôiku kenkyûjo*, 1968, p.66-72
「毛筆書写の教育」井上治夫、『京都教育大学教育研究所所報』第14号、京都教育大学教育研究所、1968年、66～72頁
- Fujiwara Hiroshi, « *Shôgakkô gakushû shidô yôryô nado no kaitei no yôten (3) kokugo* », *Shotô kyôiku shiryô*, 227, *Monbushô shotô kyôikuka*, Tôyôkan, 1968.6, p.224-226
「小学校学習指導要領等の改訂の要点(3)国語」、藤原宏、『初等教育資料』(227)、文部省初等教育

課編、東洋館出版社、224～226 頁、1968 年 6 月

- Katô Tatsujô, « *Zenshoken no ayumi* », *Tokushima taikai shûroku*, Zennihon shosha shodô kyôku kenkyûkai, 1968, p.161
「全書研の歩み」加藤達成、『徳島大会集録』1968 年、全日本書写書道教育研究会、161 頁
- Tokunaga Kôjirô, « *Handôka suru kokugo kyôiku no jittai : shôgakkô gakushû shidô yôryô to kyôkasho kentei no mondaiten o chûshin ni* », *Dôshisha kokubungaku*, 4, Dôshisha daigaku kokubungakkai, mars 1969, p.97-128
「反動化する国語教育の実態：小学校学習指導要領と教科書検定の問題点を中心に」徳永光次郎、『同志社国文学』(4)、同志社大学国文学会、1969 年 3 月、97～128 頁
- Hashio Shirô, « *Numazu heigakkô to sono fuzoku shôgakkô – nihon kindai kyôiku no genkei* », *Nihon no kyôiku shigaku : kyôiku shigaku gakkai kiyô*, Kyôikushigakkai, 1969, p.25-48
「沼津兵学校とその附属小学校-日本近代教育の原型」橋尾四郎、『日本の教育史学：教育史学会紀要』教育史学会、1969 年、25～48 頁
- Kôzu Masaru, « *Kokumin kyôiku seido seiritsuki no gakkô taiiku seisaku* », *Taiikugaku kenkyû*, 17(3), Shadan hôjin nihon taiiku gakkai, 1972, p.121-127
「国民教育制度成立期の学校体育政策」高津勝、『体育学研究』17(3)、社団法人日本体育学会、1972 年、121～127 頁
- Okada Hiroshi, « *Yamamoto Kanae izen no jiyûga kyôiku (daiippô)* », *Ôsaka kyôiku daigaku kiyô go kyôikugaku*, 24 (2), Ôsaka kyôiku daigaku, 1975, p.173-180
「山本鼎以前の自由画教育（第 1 報）」岡田博、『大阪教育大学紀要 V 教科教育』24(2)、大阪教育大学、173～180 頁、1975 年
- Umehara Toshio, « *Sen kyûhyaku gojû hachinen kaitei gakushû shidô yôryô ni okeru kagaku kyôiku no kihonteki seikaku* », *Jinbun gakuhô kyôikugaku*, 11, Shuto daigaku, 1976.3, p.130-149
「1958 年改訂学習指導要領における科学教育の基本的性格」梅原利夫、『人文学報 教育学』(11)、首都大学東京、1976 年 3 月、130～149 頁
- Hirayama Kangetsu, « *Sengo sho kyôiku no henshen* », *Risshô daigaku bungakubu ronsô*, 57, *Risshô daigaku*, 1977, p.61-84
「戦後書教育の変遷」平山観月、『立正大学文学部論叢』57、1977 年、61～84 頁
- Aikawa Masarô, « *Gendai shokyôiku no mondaiten – shosha to shodô no ikkansei ni tsuite, Nihon daigaku kyôiku gakkai kiyô*, 11, *Nihon daigaku*, 1977, p.46-56
「現代書教育の問題点-書写・書道の一貫性について」会川正郎、『日本大学教育学会紀要』第 11 号、日本大学、1977 年、46～56 頁
- Sasaki Susumu, « *Gakushû shidô yôryô no kankô mokuroku* », *Nagoya daigaku kyôiku gakubu kiyô*, 26, *Nagoya daigaku*, 1980, p.197-212
「学習指導要領の刊行目録」佐々木享、『名古屋大学教育学部紀要』26、名古屋大学、1980 年、197～212 頁
- Kanbe Yasumitsu, « *Meiji shoki ni okeru hanritsu chûgakkô* », *Kokushikan daigaku bungakubu jinbun gakkai kiyô*, 13, *Kokushikan daigaku bungakubu jinbun gakkai*, 1981, p.1-25
「明治初期における藩立中学校」神辺靖光、『国士舘大学文学部人文学会紀要』13、国士舘大学文学部人文学会、1981 年、1～25 頁
- Gary Hôichi Tsuchimochi, « *Daiichiji Beikoku kyôiki shisetsudan no seiritsu keii ni tsuite – senryôki ni okeru Amerika no tainichi kyôiku seisaku no kenkyû (sono ichi)* », *Kokushikan daigaku bungakubu jinbun gakkai kiyô*, 16, *Kokushikan daigaku bungakubu jinbun gakkai*, 1984, p.1-22

「第一次米国教育使節団の成立経緯について一占領期におけるアメリカの対日教育政策の研究（その一）」、土持ゲーリ・法一、『国士舘大学文学部人文学会紀要』(16)、国士舘大学文学部人文学会、1984年、1～22頁

- Kobayashi Hirofumi, « *Rinji kyôiku shingikai “kyôiku kaikaku ni kansuru dai ichi tôshin” to Shinano kyôiku kai* », Naganoken tanki daigaku kiyô, no.40, 1985, p.39-46
「臨時教育審議会『教育改革に関する第1次答申』と信濃教育会」小林洋文、『長野県短期大学紀要』第40号、1985年、39～46頁
- Ichikawa Hiroshi, « *Karikyuramu tôgô no konnichiteki igi to kadai – kyôiku genba ni okeru karikyuramu kenkyû no shiten kara* », *Kyôikugaku kenkyû*, 52 (3), Nihon kyôikugakkai, 1985, p.302-314
「カリキュラム統合の今日的意義と課題-教育現場におけるカリキュラム研究の視点から」市川博、『教育学研究』52(3)、日本教育学会、1985年、302～314頁
- Kume Isao, « *Kyôin yôsei ni okeru shosha kyôiku – shosharyoku mijukuka no konpon gen.in to sono dakai* », *Dai nijûrokkai Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai Tôkyô taikai kenkyû shûroku*, Zennihon shosha shodô kyôiku kenkyûkai, 1986, p.97-101
「教員養成における書写教育-書写力未熟化の根本原因とその打開」久米公、『第27回全日本書写書道教育研究会東京大会研究集録』、1986年、97～101頁
- Vivian Edmiston Todd, « *Contributions of Ralph W. Tyler to the Curriculum Field, Journal of Thought* », vol.21, no.1, Caddo Gap Press, 1986, p.61-69
- Hijikata Sonoko, « “*Monbushô nenpô*” *shûgakuritsu no saikentô – gakurei jidô wa dono kurai ita no ka* », *Kyôikugaku kiyô*, no.54, Kokuritsu kyôiku kenkyûjo, 1987, p.361-370
『文部省年報』就学率の再検討-学齢児童はどのくらいいたか」土方苑子、『教育学研究』第54号、国立教育研究所、1987年、361～370頁
- Terasaki Masao dir., « *Shiryô Tôkyô daigaku kyôiku seido kenkyû iinkai kiroku (sen kyûhyaku yonjû roku nen, Kaigo Tokiomi zô)* », *Tôkyô daigakushi kiyô*, no.7, Tôkyô daigaku, 1987, p.45-91
「資料 東京大学 教育制度研究委員会記録 (1946・海後宗臣蔵)」寺崎昌男編、『東京大学史紀要』第7号、東京大学、1989年、45～91頁
- Satô Yuki, « *Shîaiï [Civil Information and Education Section] ni yoru dainiji Beikoku tainichi kyôiku shisetsudan keikaku no tenkai – rainichi made no keii o chûshin toshite (jô)* », *Kyôikugaku zasshi : Nihon daigaku kyôiku gakkai kiyô*, no.22, Nihon daigaku kyôiku gakkai kikanshi henshû iinkai, 1988, p.50-66
「CI&E [Civil Information and Education Section] による第2次米国対日教育使節団計画の展開—来日までの経緯を中心として (上)」佐藤夕起、『教育学雑誌：日本大学教育学会紀要』第22号、日本大学教育学会機関誌編集委員会編、1988年、50～66頁
- Nishioka Yoshio, « *Eishûji kyôikushi josetsu* », *Nihon eigo kyôikishi kenkyû*, 3, Kokushikan daigaku bungakubu jinbun gakkai, 1988, p.155-168
「英習字教育史序説」西岡淑雄、『日本英語教育史研究』3、Society for Historical Studies of English Teaching in Japan 1988年、155～168頁
- « *Education Reform under the American Occupation (1): Report of the United States Education Mission to Japan and the Reform of the School System* », Gary Hôichi Tsuchimochi, 同上、『人文・社会科学論集』東洋英和女学院大学、1990年1月、65～80頁
- Gary Hôichi Tsuchimochi, « *Education Reform under the American Occupation (3): Report of the United States Education Mission to Japan and the Reform of the Japanese Language* », *Jinbun-shakaikagaku ronshû*, Tôyô eiwa jogakuin daigaku, mars 1991, p.25-40
同上、『人文・社会科学論集』東洋英和女学院大学、1991年3月、25～40頁

- Harry Wray, *Kyôiku kachô no kosei narabi ni jinseikan ga kyôikuka no soshiki oyobi kyôiku kaikaku ni oyoboshita eikyô, Sengo kyôikushi kenkyû*, no.8, Meisei daigaku, 1992, p.1-54
「教育課長の個性並びに人生観が教育課の組織及び教育改革に及ぼした影響」ハリ－・レイ『戦後教育史研究』第8号、明星大学、1992年、1～54頁
- Kondô Kôshi, « *Sengo shodô kyôiku jiken hikae* », *Gendai no sho – hanseiki no ayumi to tenbô, Kikan Sumi supesharu 10*, Geijutsu shinbunsha, 1992, p.176-179
「戦後書道教育事件控」近藤高史、『現代の書・半世紀の歩みと展望』季刊墨スペシャル10、芸術新聞社、1992年、176～179頁
- Harry Wray, « *Shî ai î kyôiku kain no taido, seikaku, kyôikukan ga kyôiku kaikaku hatashita yakuwari ni tsuite* », *Sengo kyôikushi kenkyû*, no.9, Meisei daigaku, 1993, p.1-46
「CIE 教育課員の態度・性格・教育観が教育改革に果たした役割について」ハリ－・レイ『戦後教育史研究』第9号、明星大学、1993年、1～46頁
- Kida Jun.ichirô, « *Tadashii kanji no rûtsu o saguru* », *Gekkan shinika*, Taishûkan shoten, 1995.5, p.50-57
「正しい漢字のルーツを探る」紀田順一郎、『月刊しにか』1995年5月号、大修館書店、50～57頁
- Yanagi Muneyoshi, « *San.yô zuihitsu roppyaku kyûjûkyû / Shodô* », *Yanagi Muneyoshi zuihitsu*, Iwanami bunko, 1996 (1953), p.169-171
「山陽随筆・699／書道」柳宗悦、『柳宗悦随筆集』、岩波文庫、1996年（初出：『山陽新聞』1953年9月3日付、1面）
- Harry Wray, « *Education Policy Formation for the Allied Occupation of Japan* », *Nanzan Review of American Studies*, vol.18, no.2, 1996, p.1-25
- Suzuki Keiko, « *Tangen gakushû inyûki no chûgakkô kokugoka shûji – Shôwa nijûyonenban “shûji” no kôtsatsu o chûshin ni* », *Nagasaki daigaku kyôiku gakubu kyôka kyôikugaku kenkyû hôkoku*, 26, Nagasaki daigaku, 1996, p.17-30
「単元学習移入期の中学校国語科習字-昭和24年版『習字』の考察を中心に」鈴木慶子、『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』26、1996年、17～30頁
『書き方』教育改革の潮流—国民学校期前」鈴木慶子、『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』、28、長崎大学、1997年、1～12頁
- Suzuki Keiko, « “*Kakikata*” *kyôiku kaikaku no chôryû – kokumin gakkôki mae* », *Nagasaki daigaku kyôiku gakubu kyôka kyôikugaku kenkyû hôkoku*, 28, Nagasaki daigaku, 1997, p.1-12
『書き方』教育改革の潮流—国民学校期前」鈴木慶子、『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』、28、長崎大学、1997年、1～12頁
- Harry Wray, « *Attitudes among Education Division Staff during the Occupation of Japan* », *Nanzan Review of American Studies*, vol.19, no.2, 1997, p.101-132
- Fujisawa Kuniharu, « *Nagaoka Fumio no shakaika kyôiku jissenshi kenkyû – mondai kaiketsu gakushû no riron kôchiku katei no kaimei* », *Shakaikai kyôka kyôikugaku kenkyû*, vol.10, no.1, Shakaikai kyôka kyôiku gakkai 1998, p.29-36
「長岡文雄氏の社会科教育実践史研究-問題解決学習の理論構築過程の解明」藤沢國治、『社会系教科教育学研究』第10号、社会系教科教育学会、1998年、29～36頁
- Shiba Kazumi, « *Senryôka Nihon ni okeru shôgakkô rika kyôiku no kaikaku : monbushô kakarikan to shîtai kakarikan no kôshô katei o chûshin to shite* », *Nihon kyôka kyôiku gakkaiishi*, vol.22, no.1, 1999, p.65-73
「占領下日本における小学校理科教育の改革：文部省係官とCIE係官の交渉過程を中心として」柴一実、『日本教科教育学会誌』第22巻1号、1999年、65～73頁
- Yoshihara Hideo, « “*Tôyô seishin bunka shinkô ni kansuru ketsugi*” *o megutte* », *Sapporo*

kokugo kenkyû, vol.4, 1999, p.1-16

『東洋精神文化振興に関する決議』をめぐって」吉原英夫、『札幌国語研究』第4巻、1999年、1～16頁

- Kondô Kôshi, « *Bundô Shunkai o meguru kindai shodan no ugoki* », *Sumi*, no.145, Geijutsu shinbunsha, 2000.7-8, p.16-21
「豊道春海をめぐる近代書壇の動き」近藤高史、『墨』、145号、芸術新聞社、2000年7・8月、16～21頁
- Fujita Yûsuke, « *Senryôki ni okeru shôgakkô shokyôiku no tenkai to shûitai – haishi to fukkatsu undô e no taiô o megutte* », *Meisei daigaku sengo kyôikushi kenkyû sentâ*, Meisei daigaku, 2000, p.1-16
「占領期における小学校書教育の展開とCIE-廃止と復活運動への対応をめぐって」藤田祐介、『戦後教育史研究紀要』第14号、明星大学戦後教育史研究センター、2000年6月、1～16頁
- Koga Norimasa, « “*Gakushshû shidô yôryô ippan hen (shian)*” no sakusei keii ni tsuite », *Kurume daigaku gaikokugo kyôiku kenkyû kiyô*, 7, 2000, p.1-17
『学習指導要領一般編（試案）』の作成経緯について」古賀範理、『久留米大学外国語教育研究紀要』7、2000年、1～17頁
- Suzuki Keiko, « *Shôwa nijû nendai no môhitsu “shûji” fukkatsu mondai no saiken* », *Kokusai shogaku kenkyû/nisen*, 2000, p.256-266
「昭和20年代の毛筆『習字』復活問題の再検」鈴木慶子、『国際書学研究/2000』258頁
- Arita Kôho, « *Bundô Shunkai no kôzai o megutte* », *Sumi*, no.145, Geijutsu shinbunsha, 2000.7-8, p.42-45
「豊道春海の功罪をめぐって」有田光甫、『墨』第145号、芸術新聞社、2000年7・8月、42～45頁
- Tamiya Bunpei, « *Nitten dai go ka “sho”* », *Sumi*, no.145, Geijutsu shinbunsha, 2000.7-8, p.52-53
「豊道春海の功罪をめぐって」有田光甫、『墨』第145号、芸術新聞社、2000年7・8月、42～45頁
- Fujita Yûsuke, « *Senryôki no shokyôiku no sonpai rongi ni tsuite – “fukkatsu” katei ni okeru tenkai to kiketsu* », *Tsukuba daigaku kyôikugaku kenkyû shûroku*, vol.25, Tsukuba daigaku, 2001.10, p.45-54
「占領期の書教育の存廃論議について—『復活』過程における展開と帰結—」藤田祐介、『筑波大学教育学研究集録』第25集、2001年10月、45～54頁
- Fujita Yûsuke, « *Senryôki no shokyôiku “fukkatsu” o meguru seisaku katei – rieki dantai to shite no katsudô ni shôten o atete* », *Nihon kyôiku gyôseigaku gakkai nenpô*, vol.27, Nihon kyôiku gyôseigaku gakkai, 2001.11, p.126-138
「占領期の書教育『復活』をめぐる政治過程—利益団体としての活動に焦点を当てて」藤田祐介、『日本教育行政学会年報』27号、2001年11月、126～138頁
- Harry Wray, « *The First United States Education Mission to Japan, Part II: The Tokyo Phase* », *Nanzan Review of American Studies*, vol.23, 2001, p.7-63
- Harry Wray, « *Nationalism, Cultural Imperialism, and Language Reform in Occupied Japan* », *Asian Nationalism in an Age of Globalization*, Roy Starrs ed., *Japan Library*, 2001.8, p.253-290
- Matsumoto Hitoshi, « *Shosha ginô no un.yô nôryoku ikusei ni kansuru shiteki kôsatsu to tenbô* », *Shosha shodô kyôiku kenkyû*, no.16, Zenkoku daigaku shosha shodô kyôiki gakkai, 2001, p.1-10
「書写技能の運用能力育成に関する史的考察と展望」松本仁志、『書写書道教育研究』第16号、全国大

学書写書道教育学会、2001年、1～10頁

- Tokuda Shûsei, « *Arakurekai* », *Tokuda Shûsei zenshû*, vol.22, Yagi shoten, 2001 [1937], p.31
「あらくれ会」徳田秋声、『徳田秋声全集』第22巻、八木書店、2001 [1937]年、31頁
- Kase Kotomi, « *Sengo no kyôiku katei ni okeru môhitsu no ichiduke – shôgakkô o chûshin ni* », *Shosha shodô kyôiku kenkyû*, 16, Zenkoku daigaku shosha shodô kyôiku gakkai, 2002, p.11-21
「戦後の教育課程における毛筆の位置付け—小学校を中心に」加瀬琴己、『書写書道教育研究』16、全国大学書写書道教育学会、2002年、11～21頁
- Watanabe Sôsuke, « *Hidaka Daishirô kyûzô shiryô shûi – kaisetsu to shiryô mokuroku* », *Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo kiyô*, 131, Kyôiku seisaku kenkyûjo, 2002, p.167-178
「日高第四郎旧蔵資料拾遺 解説と資料目録」渡部宗助、『国立教育政策研究所紀要』第131集、教育政策研究所、2002年、167～178頁
- Haino Akio, « *Shôwa hachi nen (senkyûhyaku sanjûsan) o urushi de kataru* », *Bunkazai gakuho*, 20, Nara daigaku bungakubu bunkazai gakka, 2002, p.1-12
「昭和8年(1933)を漆で語る」灰野昭郎、『文化財学報』20、奈良大学文学部文化財学科、2002年、1～12頁
- Ken Kempner, Misao Makino, Osamitsu Yamada, « *The Legacy of Imposed Reform: The Case of the US Educational Mission to Japan* », *New Horizons in Education*, n.48, Hong Kong Teachers Association, 2003, p.76-91
- Cecil H. Uyehara, « *Japanese Calligraphy Education: Its Survival in a Technological Society* », *East Asian Calligraphy Education*, Tsung Chin and Wendan Li, Bethesda, Md.: University Press of Maryland, 2004, p.107-129
- Motohashi Yukiyasu, « “*Nihonjin no yomikaki nôryoku chôsa (1951)*” no kôsatsu – chôsa no tokuchô to sengo kokugo gakuryokuron e no eikyô », *Waseda daigaku daigakuin kyôikugaku kenkyû kiyô bessatsu*, no.12, Waseda daigaku, 2004, p.173-183
「日本人の読み書き能力調査(1951)」の考察-調査の特徴と戦後国語学力論への影響」本橋幸康、『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』、12号1、早稲田大学、2004年、173～183頁
- Ueda Kôji, « *Chôsen minshushugi jinmin kyôwakoku ni okeru kanji kyôiku – sen kyûhyaku kyûjû nendai o chûshin ni* », *Kokusai kaiatsu fôramu*, 26, 2004, p.163-178
「朝鮮民主主義人民共和国における漢字教育-1990年代を中心に」植田晃次、『国際開発研究フォーラム』26、2004年、163～178頁
- Sumi Tomoyuki, « *Nihonjin no yomikaki nôryoku chôsa (1948) no saikenshô* », *Tenri daigaku gakuho*, Tenri daigaku, 2005, p.105-124
「日本人の読み書き能力調査(1948)の再検証」角知行、『天理大学学報』天理大学、2005年、105～124頁
- Tanaka Toshiya, « *Seikatsu shugi kyôiku undô to Kokubun Ichitarô no tsuzurikata kyôiku jissen to no kôshô : iwayuru “seikatsu tsuzurikata jiken” o meguru dôkô no naka de* », *Zenkoku daigaku kokugo kyôikugaku happyô yôshishû*, 109, 2005, p.173-176
「生活主義教育運動と国分一太郎の綴方教育実践との交渉 : いわゆる<生活綴方事件>をめぐる動向のなかで」田中俊弥、『全国大学国語教育学会発表要旨集』109、2005年、173～176頁
- Hans Martin Krämer, « *Just Who Reversed the Course? The Red Purge in Higher Education during the Occupation of Japan* », *Social Science Japan Journal*, vol.8, no.1, 2005, p.1-18
- Shiba Shizuko, « *Senryôka no Nihon ni okeru kateika kyôiku no seiritsu to tenkai (XXI) – shôgakkô kateika haishiron no taitô ni kansuru saikôsatsu* », *Hiroshima daigaku daigakuin kyôikugaku kenkyûka kiyô*, 2, no.56, 2007, p.287-296
「占領下の日本における家庭科教育の成立と展開 (XXI) -小学校家庭科廃止論の台頭に関する再考察」柴静子、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部、第56号、2007年、287～296頁

- Liu Shuming, « *Chûgoku ni okeru shohô kyôiku no genjô* », *Sôdaigaku kyôiku*, no.16, Sôka daigaku, 2007, p.53-58
「中国における書法教育の現状」劉書明、『創大教育研究』第16号、創価大学、2007年、53～58頁
- Zhang Jie *et al.*, « *Chinese Calligraphy and Tourism: From Cultural Heritage to Landscape Symbol and Media of the Tourism Industry* », *Current Issues in Tourism*, vol. 11, no.6, 2008, p.529-548
- Ôoka Makoto, « *Sho to geijutsusei* », *Ôoka Makoto chosakushû*, dai jûgo kan, Seidosha, 1977 (1974.10), p.366-370
「書と芸術性」大岡信、『大岡信著作集』第15巻、青土社、1977年（初出は『出版ダイジェスト』1974年10月）、366～370頁
- Ôsugi Akihide, « *Atarashii gakushû shidô yôryô no nerai* », *Kikan seisaku-keiei kenkyû*, vol.2, 2009, p.59-74
「新しい学習指導要領のねらい」大杉昭英、『季刊政策・経営研究』vol.2、2009年、59～74頁
- P.F. Schaefer & P.C. Schaefer, « *Planning for Reconstruction and Transformation of Japan after World War II* » (*Stability operations and state-building: continuities and contingencies: colloquium report*), Strategic Studies Institute U.S. Army War College, 2009, p.69-88
- Tsuzuki Kuniharu, « *Aoki Hinzaburô no “sôga” kyôiku ni tsuite* », *Saitama daigaku kiyô kyôikugaku*, 58(1), 2009, p.31-41
「青木賓三郎の『想画』教育について」都築邦春、『埼玉大学紀要 教育学部』58(1)、2009年、31～41頁
- Rodolphe Diot, « *La polémique Koyama-Okakura sur la calligraphie (1)* », *Ochanomizu joshi daigaku jinbun kagaku kenkyû*, vol.5, 2009.3, p.95-106
同上、『お茶の水女子大学人文科学研究』5、2009年3月、95～106頁
- Uegaki Wataru & Tanaka Nobuaki, « “*Jêichikê/Sukappu monjo*” ni miru kakyû chûtô kyôiku no kyôka katei seiritsu katei », *Mie daigaku kyôiku gakubu kenkyû kiyô*, vol.61, 2010, p. p.343-357
「『GHQ/SCAP 文書』に見る下級中等教育の教科課程成立過程」上垣渉・田中伸明、『三重大学教育学部研究紀要』、第61巻、2010年、343～357頁
- Watanabe Yûko, « *Sen kyûhyaku nendai zenhan no kôkô kyôiku katei no saihen katei ni tsuite* », *Kyûshû daigaku*, 2010,
「1950年代前半の高校教育課程の再編過程について」渡邊祐子、九州大学、2010年
- Ekaterina Nazarova, « *Gaikokujin o taishô to suru nihon moji gakushû no wakunai de shodô kyôiku no dônnyû, shidôhō to sono tokuchō ni tsuite, Kanji bunka kenkyû : kanken kanji bunka kenkyû shôreishô jushô ronbun shû*, 1, *Nihon kanji nôryoku kentei kyôkai*, 2011, p.107-142
「外国人を対象とする日本文字学習の枠内で書道教育の導入、指導方法とその特徴について」ナザロワ・エカテリナ、『漢字文化研究：漢検漢字文化研究奨励賞受賞論文集』1号、日本漢字能力検定協会、2011年、107～142頁
- Rodolphe Diot, « *La polémique Koyama-Okakura sur la calligraphie (2)* », *Ochanomizu joshi daigaku jinbun kagaku kenkyû*, vol.6, 2010.3, p.253-262
同上、『お茶の水女子大学人文科学研究』6、2010年3月、253～262頁
- Rodolphe Diot, « *Kanô Shusetsu o chûshin to shita Hokkaidô dôsho kyôiku no kenkyû* », *Shosha shodô kyôiku kenkyû*, 24, *Zenkoku daigaku shosha shodô kyôiku gakkai [JACSE]*, 2010, p.93-99

「加納守拙を中心とした北海道童書教育の研究」ディオ・ロドルフ、『書写書道教育研究』第24号、全国大学書写書道教育学会、2010年、93～99頁

- Ôno Kanako, « “*Sho wa bijutsu narazu*” : *Meiji seifu no bijutsu seisaku to nihon no sho nituite no kôsetsu* », *Kanazawa daigaku daigakuin ningen shakai kankyô kenkyû*, no.21, 2011, p. p.29-44
「『書ハ美術ナラズ』：明治政府の美術政策と日本の書についての考察」大野加奈子、『金沢大学大学院人間社会環境研究』第21号、2011年、29～44頁
- Suzuki Akisato, « *Senchû sengo no gakkô taiiku jissen shiryô : Matsumoto Chiyo shi ni kiku* », *Tôkyô gakugei daigaku kiyô geijutsu-supôtsu kagaku kei*, 64, 2012, p.113-125
「戦中戦後の学校体育実践資料：松本千代栄氏に聞く」鈴木明哲、『東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系』64、東京学芸大学、2012年、113～125頁
- Rodolphe Diot, « *Calligraphie et enseignement scolaire – autour de l’ère Taishô* », *Japon Pluriel 10 – L’ère Taishô (1912-1926) : genèse du Japon contemporain ?*, P. Picquier 2012, p.135-144
- Yokote Itsuo, « *Nihon senryô keikaku – beikoku kokumushô ni okeru tennô rongi* », *Urawa ronsô*, no.46, 2012, p.115-131
「日本占領計画-米国国務省における天皇論議」横手逸男、『浦和論叢』46号、2012年、115～131頁
- Cheon Beomjin, « *Kankoku to Nihon to no gakû shidô yôryô no hikaku kara mita “môhitsu ni yoru moji kyôiku”* », *Bijutsu kyôikugaku : bijutsuka kyôiku gakkaiishi*, 33, *Bijutsuka kyôiku gakkai*, 2012, p.301-314
「韓国と日本との学習指導要領の比較からみた『毛筆による文字教育』」千凡晋、『美術教育学：美術科教育学会誌』33(0)、美術科教育学会、2012年、301～314頁
- Yoshida Hirohisa, « *Sengo shoki ni okeru kokugo kyôiku no jittai ni kansuru kenkyû – Shûai e no shitsumon (sen kyûhyaku yonjû roku nen jûni gatsu) no bunseki/kôsetsu o tôshite* », *Hiroshima daigaku daigakuin kenkyûka kiyô*, 2, no.62, 2013, p.135-142
「戦後初期における国語教育の実体に関する研究-CIEへの質問(1946.12)の分析・考察を通して」吉田裕久、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部、第62号、2013年、135～142頁
- Hamada Yumi, « *Meijiki no gakkô seido dônyû e no torikumi – hanryô o chûshin ni* », *Taishô daigaku daigakuin kenkyû ronshû*, *Taishô daigaku*, 2013, p.75-82
「明治期の学校制度導入への取り組み-忍藩領を中心に」濱田由美、『大正大学大学院研究論集』大正大学、2013年、75～82頁
- Suzuki Takashi, « *Meijiki gasei ni okeru shoji kyôiku no bunka to kyôju riron* », *Tôkyô fukushi daigaku-daigakuin kiyô*, *Tôkyô fukushi daigaku*, 2013, p.95-105
「明治学制期における書字教育の分化と教授理論」鈴木貴史、『東京福祉大学・大学院紀要』東京福祉大学、2013年、97～105頁
- Kono Hiroaki, « *Potsudamu sengen no judaku to aratana kyôikuhô genshô (2)* », *Hokkaidô kyôiku daigaku kiyô – kyôiku kagaku hen*, 64 (1), *Hokkaidô kyôiku daigaku*, 2013, p.1-16
「ポツダム宣言の受諾と新たな教育法現象(2)」古野博明、『北海道教育大学紀要 教育科学編』64(1)、北海道教育大学、2013年、1～16頁
- Sumi Tomoyuki, « *Nihon no shûgakuritsu wa sekaiichi datta no ka* », *Tenri daigaku jinken mondai kenkyûshitsu kiyô*, no.17, *Tenri daigaku*, 2014, p.19-31
「日本の就学率は世界一だったのか」角知行、『天理大学人権問題研究室紀要』第17号、2014年、19～31頁
- Kenneth Noble, « “*A More Meaningful Democracy than We Ourselves Possess*”: *Charles S.*

Johnson and the Education Mission to Japan, 1945-1952 », *History of Education Quarterly*, vol.54.4, novembre 2014, p.405-428

- Katô Yasuhiro & Kim Gyeong-Sun, « *Nikkan no shokyôiku no kadai to tenbô (sono ichi) – Nihon to kankoku no kyôiku katei no henshen, kyôkasho kyôzai, jidô-seito no shoji no jittai no bunseki o tôshite* », *Higashi Ajia shokyôiku ronsô*, 2, 2014
「日韓の書教育の課題と展望（その1）日本と韓国の教育課程の変遷、教科書教材、児童・生徒の書字の実態の分析を通して」、加藤泰弘・金敬順、『東アジア書教育論叢』(2)、東京学生大学、2014年、19～32頁
- Sugiyama Hayato, « *Shôwa sanjûichi-sanjûni nendo kyôiku katei shingikai ni okeru “môhitsu shûji” saihen rongi* », *Kamakura joshi daigaku kiyô*, no.21, Kamakura daigaku, 2014, p.55-67
「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」杉山勇人、『鎌倉女子大学紀要』第21号、鎌倉大学、2014年、55～67頁
- Yoshida Hirohisa, « “*Gakushû shidô yôryô kokugokahen (shian)*” (*senkyûhyaku yonjû nana nendo ban*) ni kansuru kôsatsu – Conference Reports no bunseki o tôshite », *Hiroshima daigaku daigakuin kenkyûka kiyô*, 2, no.63, 2014, p.89-97
「『学習指導要領 国語科編(試案)』(1947年度版)に関する考察-Conference Reportsの分析を通して」吉田裕久、『広島大学大学院研究科紀要』第2部、第63号、2014年、89～97頁
- Sugimura Ryôsuke, « *Narashi ni okeru seibokugyô no hatten to genjô* », *Nisen jûyonendo Nara junken hôkokusho*, Shimane daigaku hôbungakubu chirigaku kenkyûshitsu, 2014, p.29-37
「奈良市における製墨業の発展と現状」杉村亮輔、『2014年度奈良巡検報告書』、島根大学法文学部地理学研究室、2015年、29～37頁
- Yanagida Sayaka, « *Meijiki no Ryûchikai, Nihon bijutsu kyôkai ni okeru sho no ichi – Rikusho kyôkai, Nihon shodôkai setsuritsu no haikai to shite* », *Shogaku shodôshi kenkyû*, 25, Shogaku shodôshi gakkai, 2015, p.109-123
「明治期の竜池会・日本美術協会における書の位置-六書協会・日本書道会設立の背景として」柳田さやか、『書学書道史研究』(25)、書学書道史学会、2015年、109～123頁
- Nakagawa Toshikuni, « *Hâwado Beru to Hiroshima no jidô bunka – senryôgun to jidô bunka fukkô ni Hiroshima no mirai o takushita hitobito* », *Hiroshima kôbun shokan kiyô intânetto rinjigô*, 2015.12, p.1-19
「ハーワード・ベルと広島の子童文化-占領軍と児童文化復興に広島の未来を託した人々」中川利國、『広島公文書館紀要インターネット臨時号』2015年12月、1～19頁
- Satô Nobuhiro, « “*Tsumekomi kyôiku*” kara “*yutori kyôiku e*” *sen kyûhyaku rokjû hachi-sen kyûhyaku rokjû kyû nen kaitei gakushû shidô yôryô to sen kyûhyaku nanajû nana nen kaitei gakushû shidô yôryô no kentô* », *Miyagi gakuin joshi daigaku hattatu kagaku kenkyû*, 15, Miyagi gakuin joshi daigaku, 2015, p.47-54
「『詰めこみ教育』から『ゆとり教育』へ 1968・69年改訂学習指導要領と1977年改訂学習指導要領の検討」佐藤史浩、『宮城学院女子大学発達科学研究』、2015年、47～54頁
- Rodolphe Diot, « *Taishô jidai no môhitsu shûji haishi ronsô o kentôsuru* », *Shosha shodô kyôiku kenkyû*, no.29, Zenkoku daigaku shosha shodô kyôiku gakkai, 2015, p.12-22
「大正時代の『毛筆習字廃止論争』を検討する」ディオ・ロドルフ、『書写書道教育研究』第29号、全国大学書写書道教育学会、2015年、12～22頁
- Imada Akiko, « *Shinsei Tôkyô daigaku no sôsetsu to sôchô Nanbara Shigeru no ichishiachibu – kyôiku kaikaku o chûshin ni* », *Daigaku keiei seisaku kenkyû*, no.5, Tôkyô

daigaku daigakuin kyôikugaku kenkyûka daigaku keiei-seisaku kôsu, Fukuoka jogakuin, 2015, p.81-97

「新制東京大学の創設と総長南原繁のイニシャチブ-教育改革を中心に」今田晶子、『大学経営政策研究』第5号、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース、2015年、81～97頁

- Kumanochô gikai, « *Kumanochô no ishibumi o tazunete, dai jûgo kai : Shiromoto Katsushi shôtokuhi* », *Kumanochô gikai dayori*, no.93, 2015.2, p.11
「熊野町のいしぶみをたずねて 第15回：城本勝司徳碑」、『熊野町議会だより』第93号、2015年2月、11頁
- Yoshida Naofumi, « *Sengo gakkô kyôiku katei seiritsuki ni okeru “keiken shugi” juyô no yôdai ni tsuite* », *Fukuoka jogakuin daigaku kiyô*, no.17, Ningen kankei gakubu, Fukuoka jogakuin, 2016, p.101-108
「戦後学校教育課程成立期における『経験主義』受容の様態について」吉田尚史、『福岡女学院大学紀要』(17) 人間関係学部編、福岡女学院、2016年、101～108頁
- Oda Mitsuyasu, « *Bei montorê minsei junbi kichi to sengo nihon no jânarizumu kyôiku no setten* », *Jôhō komyûnikêshongaku kenkyû*, no.16, 2016, p.31-49
「米モントレー民政準備基地と戦後日本のジャーナリズム教育の接点」小田光康、『情報コミュニケーション学研究』第16号、2016年
- Rodolphe Diot, « *Gakkô dôtoku kyôiku zuisô* », *Rikkyô daigaku kyôiku gakka kenkyû nenpô*, no.59, 2016, p.101-108
「学校道德教育随想」ディオ・ロドルフ、『立教大学教育学科研究年報』59号、立教大学、2016年、101～108頁
- Kusatsu Yûsuke, « *Chûka jinmin kyôwakoku “Chûshôgaku shohô kyôiku shidô yôryô” no kenkyû : mokuhyô no bunseki o chûshin ni shite* », *Kôeki zaidan hôjin nihon shûji kyôiku zaidan gakujuutsu kenkyû josei seika ronbunshû*, 2, Nihon shûji kyôiku zaidan, 2016, p.141-176
「中華人民共和国『中小学書法教育指導要領』の研究：目標の分析を中心にして」草津祐介、『公益財団法人日本習字教育財団学術研究助成成果論文集』2、日本習字教育財団、2016年、141～176頁
- Wang Lijun, « *Chûgoku ni okeru shaji-shohô kyôiku no jittai to shinseisaku* », *Higashi Ajia kyôiku ronsô*, 4, 2016, p.17-27
「中国における写字・書法教育の実態と新政策」王力軍、『東アジア書教育論叢』4、2016年、17～27頁
- Tenma Ryôtarô, Satô Ken & Hosokawa Yasushi, « *Taburetto to shodôfude o mochiita kasôteki shodô pafômansu taiken shisutemu* », *Entateinmento konpyûtingu shinpojiumu 2016 ronbunshû*, *Jôhō shori gakkai*, 2016, p.1-7
「タブレットと書道筆を用いた仮想的書道パフォーマンス体験システム」天間遼太郎・佐藤健・細川靖、『エンタテインメントコンピューティングシンポジウム 2016 論文集』、情報処理学会、2016年、1～7頁

Archives

- Ôshima Fumiyoshi *kyûzô monjo* [Archives Ôshima Fumiyoshi], Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo kyôiku toshokan shozô
「大島文義旧蔵文書」、国立教育政策研究所教育図書館所蔵
- Shikanai Tamako *kyûzô shiryô* [Archives Shikanai Tamako], Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo kyôiku toshokan shozô

「鹿内瑞子旧蔵資料」、国立教育政策研究所教育図書館所蔵

- *Bundô Shunkai kyûzô shiryô* [Archives Innami], Innamike shozô
豊道春海旧蔵資料、印南家所蔵
- *Robert K. Hall papers* [Archives Robert K. Hall], Kokuritsu kyôiku seisaku kenkyûjo kyôiku toshokan shozô
「ロバート・ホール旧蔵資料」、国立教育政策研究所教育図書館所蔵
- *Joseph C. Trainor Collection* [Archives Joseph Trainor], Kokkai toshokan shozô
「ジョゼフ・トレーナーコレクション」、国会図書館所蔵

Divers

- Fukuzawa Yukichi, *Fukuô jiden*, Jiji shinpôsha, 1899
『福翁自伝』福沢諭吉、時事新報社、1899年
- Basil Hall Chamberlain, *Things Japanese*, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1890
- Inoue Enryô, *Kanji fukahairon*, Tetsugakukan, 1900
『漢字不可廢論』井上円了、哲学館、1900年
- Nihon bungu kyôikuhin hakurankai, *Nihon bungu kyôikuhin hakurankai hôkoku*, 1911
『日本文具教育品博覧会報告』日本文具教育品博覧会、1911年
- John I. Bryan, *Japan from Within: an Inquiry into the Political, Industrial, Commercial, Financial, Agricultural, Armamental and Educational Conditions of Modern Japan*, T. Fisher Unwin, 1924
- George Bailey Sansom, *An Historical Grammar of Japanese*, Clarendon Press, 1928
- Matsubayashi Keigetsu, *Nanga no egakikata*, Sûbundô shuppan, 1936
『南画の描き方』松林桂月、崇文堂出版部、1936年
- Nitobe Inazô, *Lectures on Japan: an outline of the development of the Japanese People and there Culture*, Kenkyûsha, 1936
- Katakawa Susumu & Noborizato Ryôtarô dir., *Fude no machi Kumanoshi*, Kumano shôkôkai, 1959
『筆の里 熊野誌』、片川進・登里良太郎編、熊野商工会、1959年
- Ishikawa Takuboku, *Ishikawa Takuboku zenshû*, vol.6, Chikuma shobô, 1978
『石川啄木全集』第6巻、筑摩書房、1978年
- Okada Hisajirô, *Nihon hitsubokuken seisan renmei*, Nihon hitsubokuken seisan renmei honbu, 1942
『日本筆墨硯生産聯盟』岡田久次郎、日本筆墨硯生産聯盟本部、1942年
- Kinbara Seigo, *Tôyô geijutsu to Dai Tôa kyôiku*, Daiichi shuppan kyôikai, 1942
『東洋芸術と大東亜教育』金原省吾、第一出版協会、1942年
- Andô Masatsugu, *Kokugo kokuji mondai o toku*, Ôsaka kyôiku tosho, 1948
『国語国字問題を説く』安藤正次、大阪教育図書、1948年
- Nishi Amane, *Nishi Amane zenshû*, vol.2, Munetaka shobô, 1966
『西周全集』第2巻、宗高書房、1966年
- Kawai Kazuo, *Japan's American Interlude*, University of Chicago Press, Midway Reprint, 1979 (1960)
- Takemae Eiji, *Jê eichi kyû*, Iwanami shinsho 232, 1983
『GHQ』竹前栄治、岩波新書232、1983年

- Kumanochôshi henshû iinkai dir., *Kumano no rekishi – kenkyû nôto dai go gô*, 1987
『熊野の歴史・研究ノート第5号』、熊野町編、1987年
- Satô Hideo, *Nôto ya empitsu ga gakkô o kaeta*, Heibonsha, 1988
『ノートや鉛筆が学校を変えた』佐藤秀夫、平凡社
- Kumanochô dir., *Aki Kumanochôshi seikatsushi – shiryô – nenpyô hen*, 1989
『安芸熊野町史 生活誌・資料・年表編』熊野町編、1989年
- Toyama Shigehiko, *Kotoba no sugata*, Geijutsu shinbunsha, 1990
『ことばの姿』外山滋比古、芸術新聞社、1990年
- David Shavit, *The United States in Asia, A Historical Dictionary*, Greenwood Press, 1990
- Etô Jun, *Tozasareta gengo kûkan – senryôgun no ken.etsu to sengo Nihon*, Bungei shunjû, 1994
『閉された言語空間-占領軍の検閲と戦後日本』江藤淳、文芸春秋、1994年
- Rudolf V.A. Janssens, “What future for Japan?”: *U.S. Wartime Planning and the Postwar Era, 1942-1945*, Rodopi, 1995
- Ôji Naoya, *Miezaruru hidarite – mono iwanu shakai seido e no teigen*, Sangokan, 1998
『見えざる左手-ものいわぬ社会制度への提言』大路直哉、三五館、1998年
- Richard B. Finn, *Winners in Peace: MacArthur, Yoshida, and Postwar Japan*, University of California, 1992
- Kamata Tadashi & Yoneyama Toratarô, *Daikangorin*, Taishûkan shoten, 1992
『大漢語林』鎌田正・米山寅太郎著、大修館書店、1992年
- General staff of General MacArthur dir., *Reports of General MacArthur – MacArthur in Japan: The Occupation: Military Phase*, vol. I, Library of Congress, 1994
- Abraham M. Halpern, *Kar'ûk: native accounts of the Quechuan mourning ceremony*, University of California Press, 1997
- John Dower, *Embracing Defeat : Japan in the Aftermath of World War II*, Penguin Books, 1999
- Amartya Sen, Ôishi Rira trad., *Hinkon no kokufuku – ajia no hatten no kagi wa nanika*, Shûeisha, 2002
『貧困の克服 アジアの発展の鍵は何か』アマルティア・セン、大石りら訳、集英社、2002年
- Keith W. Berry, *Charles S. Johnson, Fisk University, and the Struggle for Civil Rights, 1945-1970*, Florida State University Libraries (Electronic Theses, Treatises and Dissertations), 2005
- Ara Takashi, Utsumi Aiko & Hayashi Hirofumi dir., *Kokuritsu kokkai toshokan shozô jêichikyû/sukappu monjo mokuroku, dai ni kan, shûaii/minkan jôhō kyôikukyoku*, Sôtensha, 2005
『国立国会図書館所蔵 GHQ/SCAP 文書目録』第2巻、CIE/民間情報教育局、荒敬 [あら・たかし]・内海愛子 [うつみ・あいこ]・林博史 [はやし・ひろふみ] 編著、蒼天社出版、2005年
- Kayashima Atsushi, *Kokuji rômajika no kenkyû : Senryôka nihon no kokunaiteki – kokusaiteki yôin no kaimei*, Kazama shobô, 2009
『国字ローマ字化の研究—占領下日本の国内的・国際的要因の解明』改訂版、茅島篤、風間書房、2009年
- Anne Trubeck, *The History and Uncertain Future of Handwriting* », Bloomsbury, 2016

Rodolphe DIOT

Définition de l'enseignement « calligraphique » dans l'éducation scolaire japonaise de 1945 à nos jours

Résumé

Comment définir ce que l'on appelle communément la « calligraphie » telle que celle-ci est pratiquée en Asie de l'est, et notamment au Japon ? Voilà la question première qui a motivé notre travail. L'éducation « calligraphique » fait partie des programmes de l'école japonaise depuis la fondation du système scolaire moderne. Dans la mesure où plus de quatre-vingt-dix pourcent des enfants poursuivent désormais leur scolarité jusqu'au lycée, on peut penser que le type d'enseignement reçu à travers ces années d'études contribue à former l'idée que la population se fait de la « calligraphie ». Aussi avons-nous décidé d'aborder notre sujet de réflexion en observant comment l'État définissait l'éducation « calligraphique » à travers les programmes scolaires. Dans le prolongement de travaux précédents, nous avons d'abord examiné la période déterminante de l'occupation américaine, envisageant les rapports de force des divers acteurs engagés dans l'élaboration des curricula. Nous avons ensuite analysé en détail les versions successives des directives éducatives nationales. Nous nous sommes plus particulièrement intéressé aux choix effectués par les concepteurs des programmes entre « calligraphie » utilitaire et artistique.

Mots-clés : Calligraphie, école, Japon, curricula, utilitaire, artistique

Abstract

How can we define what is commonly called "calligraphy" in the Asian context, and in particular, in Japan? That is the basic question from which our research started. "Calligraphy" education has been included in school curricula since the foundation of the modern school system in Japan. Today, more than ninety percent of Japanese children go through senior high-school. Therefore, we can assume that the education received during these school years influence the way the people apprehends calligraphy. For that reason, we chose to study the definition of calligraphy as elaborated by the Japanese State through the school programs. Continuing the work we had already done in that field on the pre-war era, we first took a close look at the period of the American Occupation, examining the struggle between the different parties involved in the design of the curriculum. We then proceeded with a thorough analysis of the successive versions of the National course of study, focusing particularly on the choices made by curricula designers, between utilitarian and artistic calligraphy.

Keywords: Calligraphy, school, Japan, course of study, utilitarian, artistic