

しも、バツアリア王ルードヴィヒ一世之に同情し、該校を州立となせしより鞏固なる基礎を得たり。生徒の年齢は十一歳より十四歳にして、凡て寄宿舎に容れ、衣服・食物に至る迄之を給し、日課としては整形外科の治療を受けしむる外、普通學の知識と一定の職業に必要な手工を學ばしむ。其の後多くの州之に倣ひ、現今にては三十二個所に學舎を設け、生徒數凡て三、三七一人に達し、中にもホッパムの近傍ノヴァグエスの學舎は二百の生徒を收容し、規模最も能く整へり。

其の他の諸國にありて、英國にては一八八六年ロンドンに起廢學校を設け、米國にては一八六一年小學校の一部に廢者に適切なる設備を施せる教室を設け、紐育にては一九〇七年跛者の特別學校を置くべきことを定め、其の他丁抹のコッペンハーゲン、瑞典のストックホルム、諾威のオスロ等何れも之を設置せり。廢者の教育につきて特に必要な設備は机及び腰掛を特別に考案し、通學上一定の機關を備ふるか又は宿舎を設くる等にして、其の教育亦普通教育を主とする職業教育を重んずるとにより大に趣を異にせり。

**規範** Normen  
理論的又は實踐的の行動を支配し及びかゝる行動を評價する原理・標準。規範に根本的規範

**基本的教科** Fundamentale

文字又は符號を取扱ふ形式的教科を又基本的教科ともいふ。蓋し是等の教科は他の知識を收得する基本となるものなればなり。國語・算術等は是に屬す。時としては基本的形式以外、基本的事實を扱ふものも其の中に數へ、哲學・修身、更に進みては、地理・歴史等をも基本的教科に加ふることあり。されど斯くては殆んど凡ての教科を含むこととなり、特に基本的教科なる語を用ふるの必要なきに至るべし。

**基本要**

公準の異譯。其の條を見よ。

**我が代**

我國の國歌。古今集(讀人不知)より取り、曲は明治十三年、林廣守の作にかゝる。爾來陸海軍軍隊にては之を國歌として用ひ、明治二十三年文部省にて祝祭日唱歌を定むるに當り、之を國歌に定めてより、汎く一般に行はる。

**義務教育**

強制教育に同じ。其の條を見よ。

**義務教育費國庫負擔**

市町村における小學教育の費用は原則としては當該自治體の負擔に屬するも、而も義務教育の本質上國家も亦直接に之を分擔す。或意味にては「補助」と云ひ得べきも而も我國立法者は

Grundnormen と派生的規範 Abgeleitete Normen とあり。最高の根本規範は、吾人の思考(論理的規範)行為(道徳的規範)及び構想(美的規範)の理想的規範にして、苟も、吾人の思考・行為・構想が其の目的を達せんが爲には必ず充たざる可らざる一般妥當の要求なり。その起原は經驗的に説明せらるべきものにあらずして、却つて、自律的に自由なる純粹意志に根據を有し、全然アプリアリなるものなり。グントは上の三種の規範につき倫理的規範を最も根本的のものと認め、之を更に個人的・社會的・人道的の三者に細別せり。後者即ち派生的規範は根本的規範より目的必然性により派生せられ、根本的規範の爲に其の條件・手段となる。グインデルマンに從へば規範は「普通妥當の目的の豫想の下に構成せらるべき、自然法實現の形式」にして凡て規範には之に従ふべしとの必然性を伴ふ。それは無條件に理想的に妥當すべきものにして、事實的に如何に多くの人々によりて認めらるゝかは毫も其の間ふ所にあらず。又ヘフティンゲは規範を定義して「規範は一の目的を實現する爲に必然なる手段方法の法則なり」と言へり。

規範の性質は之を自然の法則と比較するとき一層明かなるを致すべし。自然法は單に事物を記載し説明するに止まれども、規範は目的に關し價値に關す。自然法は事物の必ず從はざる可からざる(不可不)法則(故に之を必然法といふ)なれども、規範は、事物の必ず之に従ふにはあられども、一定の目的の爲には當に從ふべき(不許不)法則(故に之を又當爲法といふ)なり。一は事實に從つて其の間に存する普通の原理を求め、他は一定の目的の下に事實を規正し、且之を評價す。

**規範科學** Normative Sciences

規範について研究する科學。即ち規範を立て、若しくは、規範を説明し、基礎づくる科學にして、論理學・倫理學及び美學は之に屬す。教育學・社會學・法學及び其の他の實踐的科學は何れも一部分規範的なり。

**氣分** Mood

明らかなる表象を伴はず、比較的長きに互る感情の状態を氣分といひ、有機感覺と極めて密接なる關係を有す。例へば天候快晴のときは氣分も快調にして、天候陰鬱なるときは氣分も從つて沈むが如し。氣分は特殊なる一定の情緒にあらずして、情緒の總合的・一般的状态なり。從つて一定の明らかなる表象を伴ふことなし。一定の氣分の永續し、其の生得的なる場合は之を氣質といふ。故に氣質と氣分は多くの場合一致すれども又一致せざることあり。例へば多血質・粘液質等ならざるも快なる氣分を有する場合ありが如し。

**ギムナジウム** Gymnasium

昭和七年九月法律第二十號市町村立尋常小學校臨時國庫補助法  
希臘語のギムナシオン Gymnasion より、ギムナシオンはギムノス gymnos (裸體)より來り、本來裸體遊戯をなす場所を指す。(英語にてはジムナジウムを今尙此の意にて用ひつゝあり)然るに體操場は其の後、種々の談話俱樂部等に利用せられ、希臘のソフィストは茲に青年を集めて、知識の教授を施し、次第に一種の學校の形式を取るに至れり。希臘の有名なギムナジウムは(一)アカデマイア(二)リケウム(三)キノサルグスの三個所がありしが、此の中(一)はプラトンの講演せし所にして、現今のアカデミーなる語は之に起原し(二)はアリストテレスの講演せし所にして、佛蘭西のリセー(佛蘭西の教育参照)之より來る。  
一四二二年、グアリーノ、ダ、ヴェローナがギムナジウムを「學校」と同義に用ひてより、十五世紀以後伊太利にては全く學校と同一の意義を有することとなり、次いで伊太利より獨逸に輸入せらる。即ち「共同生活の同胞團體」と和蘭に設けし學校をギムナジウムと稱し、其の後ジュッセルムが同胞團體の學校に倣ひて、一五三八年ジュトラスアルヒにギムナジウムを組織してより、ギムナジウムなる語は廣く獨逸に行はれ、左に

教育の本義に徹したる意味を寓して「負擔」と云ふ。大正十二年三月二十八日法律第二十號を以て公布せられ、その後數回の改正を経て今日に及べる「市町村義務教育費國庫負擔法」は上記の精神に基づき、其の金額はその第二條に定められたる所に依れば、毎年度八千五百萬圓を下ザルモノとし、一定の比例に從つて全國各小學校の教員俸給に當つるものとす。この金額は大正七年には一千萬圓なりしを、同十二年四千萬圓、同十五年七千萬圓、昭和二年七千五百萬圓と順次増加し、昭和五年現在の額八千五百萬圓に上せらるものなり。  
又近く昭和七年九月六日には法律第二十三號を以て「市町村立尋常小學校臨時國庫補助法」公布せられ、前記國庫負擔額の外に、昭和七年より九年に至るまで一定の金額を臨時に支出することとせり。こは主として教員の俸給に當つべきものとす。

この他義務教育に關する「短期現役教員俸給國庫負擔法」「住宅費國庫補助法」「年功加俸令」「教育基金令」「師範學校長俸給令」等に基づく各種の國庫補助あり。總て義務教育の重要性に鑑み、之を獎勵するの意において國家が直接に之を支出するものなり。

大正十二年三月法律第二十號市町村義務教育費國庫負擔法



説明するが如き特殊の意義を有するに至れり。現今獨逸にては、ギムナジウム(文科中學校)は中學校の一種にして、特に古語の教授を重んじ大學に入るもの準備を主とす。即ち第一年生よりして最終學年に至る迄拉丁語を每週七時間乃至八時間教授し、第四年生より最終學年に至る迄希臘語を六時間宛課し、此の二個の古語相合し殆んど全課程の半を占め(毎週の教授時数は三十時乃至三十五時)科學的知識を比較的輕視(獨逸の教育参照)し、此の特色によりて實科學校の實科を重んずるに相對す。

**嗅覺** Olfactory Sensation

鼻腔上部の粘膜に存する嗅細胞を瓦斯體の刺激するによりて生ずる、疲勞し易き感覺にして、神經興奮の種類は化學的作用ならんと想像せらる。嗅覺の單純なる要素的性質につきては未だ明らかならず。されど一定の香に對する嗅覺の疲勞せる後尙他の一定の香を辨別するを得、又は病的狀態により或香を辨別する力を失ふ時尙他の香に對する感覺の存するより推せば、嗅覺の中につき一定の區分あるべきは明らかなり。嗅覺につきてはツグアルアマールケル・ヘニンゲ等各一定の分類を試みたれども、未だ一般の承認を得るに至らず。多くは唯、感情の方面より、之を、良き香、惡しき香に分ち、又は嗅覺を惹起する物質に因みて、薑の香、梅の香等といふに過ぎず。

**舊教徒の教育** Education of Catholics

「イエズイタ派」「ヤンセン派」「オラトリアール會」「ラサル」「ピアリスタ派」等の條を見よ。

**九經**

支那に於ける九種の經書。詩經・書經・儀禮・禮記・周禮・易經・春秋左氏傳・春秋公羊傳・春秋穀梁傳を指す。之を篇帙の大小により大經(禮記・春秋左氏傳)中經(詩經・周禮・儀禮)小經(書經・易經・春秋公羊傳・春秋穀梁傳)に分かす。

**休憩時間** Recess

日課表の條を見よ。

**休日** Holidays

小學校の休日は國により、地方により異なり、獨逸にては一箇年大凡十週間の休日と毎週水・土兩曜は午後を休業とする例なり。今其の一例を擧ぐれば普魯西にては復活祭 Easter に於て二週間、聖靈降臨祭 Whitsun-tide に於て一週間(夏季(多くは七月)大凡四週間、ミケル祭 Michaelmas に於て二週間、クリスマスに於て二週間の休業を有し、バザアアにては夏季大凡八週間の休日を有し、爲に聖靈降臨祭には休日なく、クリスマスには一週間の休日となすのみ。次ぎに英國にては夏季に四週間、クリスマスに二週間、復活祭及び聖靈降臨祭に於て各一週間に於て、一年大凡二ヶ月の定期休日あり。又土

曜を休日となすものあり。其の他學校創立者記念日を始め、種々の儀式による臨時の休業あり。米國にては夏季休業は地方によりて一定せず、五月乃至六月より九月に至る迄の間に於て之を定め、其の他、土曜及び日曜を全休日となし、十一月最終の木曜日に於て十日乃至二週間、復活祭に於て一週間以内を休日とし、又選舉日(隔年十一月に行ふ)ウォシントン誕生日(三月二十二日)記念日(五月三十日)等を休日となすものあり。佛蘭西にては土曜日に於て全日休業をなせども、木曜日は之を全日休業とし、其の他夏季休業大凡二ヶ月の外に、クリスマス・復活祭を始め宗教的國民的の休日あること他國に等し。

我國にては祝日・大祭日・日曜日の外に夏季及び冬季の休業、學年末休業日及び別に府縣知事の定むる休日あり。此の内夏季休業以下の休日は府縣知事の定むる所なれども日曜日を除く外休日の全數毎年九十日を越ゆるを得ざる規定なり。

**休日植民**

(獨) Ferienkolonien  
(英) Vacation Colonies

大都市に於ける貧民社會の病弱兒童を夏季休業中、山間・海濱又は森林地方に轉地せしめ、其の健康を増進する熱善的施設。  
(起原) 休日植民は已に一八五三年丁抹に於

て行ひしことありしも一八七六年瑞西の牧師ピオン Pion 之を瑞西に始むるに及び、世の注意を惹くに至りしを以て、通常氏を以て其の開祖となす。先是、ピオンはアッペンツェルのトロイゲン地方よりチューリッヒに轉任するや、小學生徒中、下層社會の子弟の多く病弱なるに同情を寄せ、有志より義捐金を募り、一八七六年數名の教師に托し六十八名の兒童をアッペンツェル地方に數週間轉地せしむ。其の結果頗る良好なりしより、世人の同情を得。一八九七年には「チューリッヒ休日植民會」を法人組織となし、一九九五年アッペンツェルに土地を購ひ、植民用の家屋を建築せり。獨逸にては一八七八年フランクフルト、アム、マイン市のフアレントラッパ Varenttrapp に九十七名の兒童を植民せしめしを以て、爾來數年間に長足の進歩をなしたるを以て、一八八〇年普國教務大臣は訓令を發して之を獎勵し、一八八一年には獨逸及び瑞西に於ける休日植民獎勵者の會議を柏林に開き、又同五年之に關係ある教育家アレクシメンに會し、獨逸夏期休業聯合會本部及柏林家庭衛生養護會本部の二中央會を組織せり。其の他埃太利・丁抹・和蘭・白耳義・佛蘭西・伊太利及北米合衆國・濠太利亞等にも之を行へり。されど其の最も盛なるは固より獨逸・瑞西の二國なるが如し。

〔方法〕 休日植民に伴ふべき兒童は、學校醫

の檢診によりて之を決し、休養の場所は空氣清潔にして、肉類・牛乳等の日用品等の不便なき地を選び、其の期間は三週乃至四週を適當とす。長きに失するときは却つて地方の風物の單調なるに厭き、且經濟上の不利を伴ふ。兒童は七八人乃至十五人を以て一團とし、團毎に監督の教師を配し、總數はなるべく六十人以下となし、日々の課業としては身體的注意の外に、又談話・唱歌・地理・歴史・理科等の實地研究等を多少加味し、訓練につきては一定の秩序と制限の中に於て、なるべく自由に快活に活動せしむべし。植民の身體及び道德に及ぼす影響の良好なるは別に説く迄もなく、ホルヒマン Porchmann、ロイヒ Leuch 等の研究によれば、植民後兒童は著しく赤血球の數とヘモグロビンの量とを増大すと云ふ。

以上の植民の外又半植民 Halbkolonien; Heironomie(之に對し、上に述べしものを全植民 Volkkolonien; Whole-coloniesと言ふ)なるものあり。こは、兒童を日々自宅より、一定處に集合せしめ、教師之を引率して、市外の森林・海濱・原野に伴なひ、終日遊戯・運動・唱歌等をなし、簡單なる晝食を取らしめ、午後に於て歸宅せしむる方法にして、獨逸に多く行はる。半植民は植民の費用甚だしく、従つて多くの貧困兒童をして其の恩恵に浴せしむることを得。

**給食兒童**

小學兒童の中、貧困なる家庭のものに國庫より支辨して中食を給する制度は諸外國にては數十年前より行はれし所なり。特にイギリス・スイス・オランダ・フランス等に於て然り。その他公共團體・私設慈善團體・宗教團體などの手に依る給食制度はキリスト教國にては可なり古くより行はる。

我國にて始めて國庫の支辨に依り小學兒童に給食せしは、昭和七年以後に屬す。所謂「不景氣」時代に入りてより、東京市をはじめ各府縣において「給食兒童」の數益々多きに上りしため、遂に昭和七年春の臨時議會において給食制の提唱あり、同年九月、文部省は五十一萬圓餘を計上して給食兒童に給食する事とし、各府縣に分配せり。その後三年間を區切りて昭和八年度並に昭和九年度には各八十八萬圓の國庫支出を行ふ事とせり。豫算は一食四錢、土曜・日曜・休日・休暇を省きて一年間二百二十食、人數を十萬人として計算せるものなり。但し實際、給食の必要あるもの三十萬人以上あるも、餘は各府縣の負擔とせり。

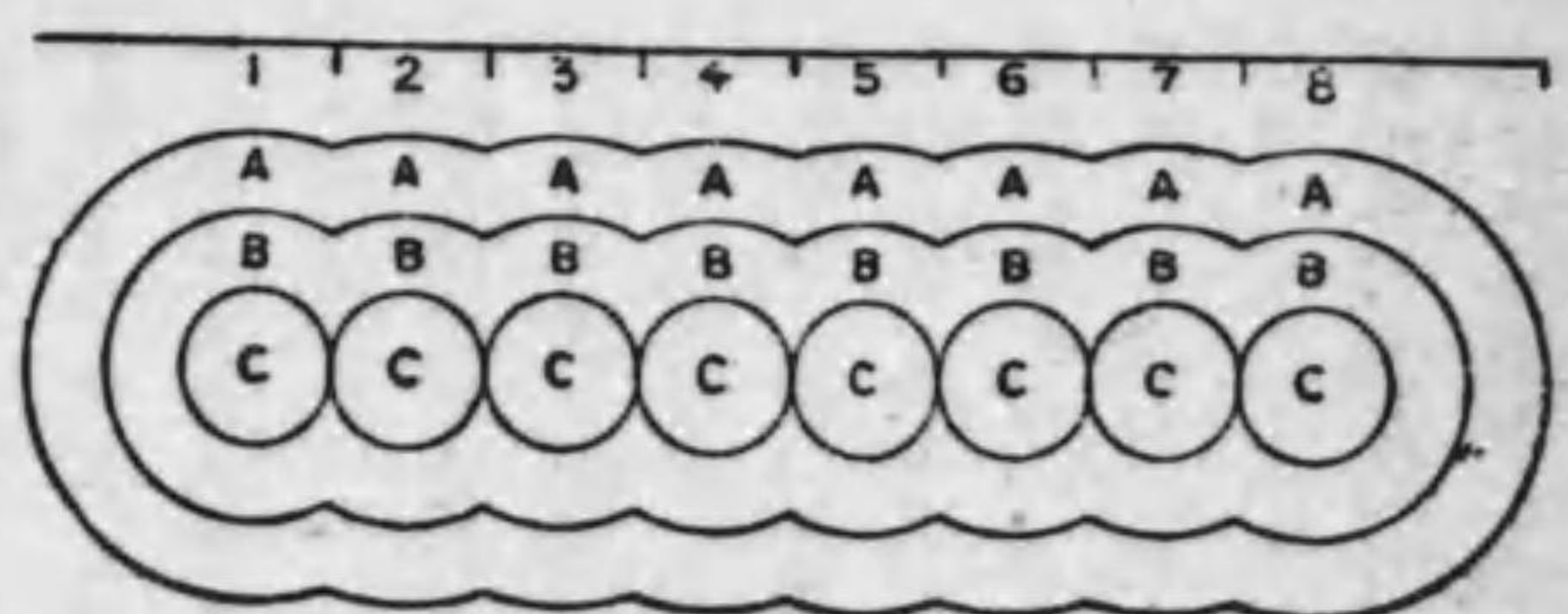
但し給食兒童にその事實を知らしむるは兒童教育上不利なるがため、給食兒童以外にも何等かの理由を設け實費支辨の給食兒童を混じて給食する事とす。又食物の調理については或は高



等小學部女生徒の家事實習設備を利用し、上級兒童の手に依りて之を行ひ、或は特定の團體(處女會・女子青年團又は婦人會等)に依頼して行ひ、或は又一定の人を有給に傭入れて行ふ等所に従つて異なり。目下の所、總じて設備の不完全なると人手の乏しきとに困難を感じつゝあるも給食制は教育上・衛生上又經濟上、成績頗る良好なり。蓋し、一食四錢にて而も學校衛生上、兒童の嗜好上完全なる食物を供し、一方家庭の手数と不經濟を省き他方、學校全體が、或は少なくとも學校全體が一室に會し同一の食を採る事は、何れの方面より觀ても望ましき事に屬すればなり。仍て文部省は給食制を貧困兒のための一時的の制度とのみ見ず、更に永續的に、教育上學校衛生上の一大問題として考察せんとしつゝあり。

**求心式編制法** The Concentric Plan.

短期式學級編制法の一。カリフォルニア州サンタバーバラ地方の諸學校に實施せるものなるを以て、又是をサンタバーバラ求心式(Bartlett's Barbara Concentric Plan)とす。其の法、各學年を下圖の如くA・B・C(上・中・下)の三組に分ち、C組は各學年の課程中最少限度の基本的教材を課し、B組は稍其の範圍を擴張し、A組は更に教材を附加す。斯くて第一學年のC組



の課程を終ればB組に、B組の課程を終ればA組に進み、Aより第二學年のC組に進級せしめ、追つて斯くの如くす。一年間に三組進むものは通常の兒童なれども優等生は隨時進級・進級を許さるるを以て、(中には一個年に六組乃至八組を進むものあり)八個年を要せずして卒業することを得。

**救世軍** Salvation Army

人類の心靈と生涯との根本的改善を目的とし、軍隊組織の下に活動せる基督教の團體。メソヂスト派の傳道者ウィリアム・ブリス、W. Booth (1829—1912)の創始にかゝる。始めブリスは有志の招きに應じ、一八六五年七月ロンドンの貧民窟に數週の傳道を試みしが、是等貧民の道徳的暗黒面は痛く彼の心を動かし、妻と共に生涯を之が救済に捧げんと決心し、始めは路傍に連夜集會を督むに止りしが、終に「東倫敦傳道會」と稱する一團體を組織するに至れり。是を救世軍の起原となす。後、事業の進むと共に、

一八七〇年、「基督教傳道會」更に一八七七年救世軍と改稱す。

救世軍の事業は之を傳道に社會事業に二分別し、傳道の外に貧民救護、出獄者及び婦女の保護、少年及び失業者の保護、貧困なる病者の療養海外植民者の養成等をなす。其の組織は嚴格なる軍隊組織にして、大本營を倫敦クイーンズ・ヘドリア街に置き、士官は之を參謀士官及び戰場士官に大別し、大將・參謀總長及び少將の外に、七種の參謀階級と二種の戰場階級とあり。又專門傳道者としての士官の下に下士あり、一定の職業に従事しながら士官を助けて傳道に従事す。傳道部は之を戰場部と稱へ、全世界を國に従つて數個の軍團に分ち、軍團の下に師團又は旅團及び聯隊を置き、士官養成の爲には士官學校あり、ブリス自身終生其の大將たりき。婦人も亦男子に等しく士官たることを得。救世軍も幾多の宗教事業と等しく、其の始め各種の困難に遭遇せしが、一八九〇年ブリスの名著「最暗黒の英國と其の救済策」The Darker England and its Way-out 出で、世界の耳目を驚動せしめて以來、急激に進歩し、一九〇四年英國王は彼を謁見して、其の事業を嘉みし、一九〇七年ブリス大將の來朝に際しては明治天皇に拜謁の榮をすら賜れり。今や其の事業は世界各國に擴まり、救済・保護・植民・傳道の各方面に互

り、偉大なる事業をなしつゝあり。昭和二年の統計によれば傳道に用ふる國語の數六十七、小隊及び支部數一萬五千五百餘、士官及び士官候補生二萬四千五百餘に達すとす。以て其の活動一斑を推知するに足る。凡て軍人は克己と献身の生活をなし、其の訓練は頗る嚴格、「價なしに與へらるゝ凡ての人の救」と「聖潔」は其の二大標語たり。費用は主として獻金により、自給を其の主義とす。救世軍の我國に傳はりしは明治二十八年(一八九五年)九月なれども、少將山室軍平の献身的努力により急速に發展し、牛込區本村町に士官學校を設く。左に示す統計は我が國に於ける其の發達を告知するに足るものなり。

明治四十一年 昭和三年  
小隊及び分隊數 四一 一四六  
士官及候補生 一四〇 四一九

**宮廷學校** Palace School

カロロ大帝の起せし宮廷學校 Schola Palatina に倣ひて起りし一種の學校。多くは皇室又は貴族の家庭に形式的に(或は非形式的に)、附屬し、貴族の子弟を教育す。

カロロ大帝・ウィットリノ、ダ、フェル

**休養(學校に於ける) Schulfestern**

休養は普通に作業に對し、「働かざる」ことを

意味す。換言すれば作業に於ける疲勞恢復の手段としての休養を意味す(疲勞、睡眠の條参照)。されど、こゝに言ふ休養は學校生活に於ける作業の緊張より脱し、精神を新しき、愉快なる、しかも高尚なる方面に導くものとしての休養を意味し、之を大要儀式と娛樂に二分することを得。

かゝる意味に於ける休養が教育上極めて重要な要素を成すことは古來已に認められ、作業と休養は言はず呼吸作用の如く、我々の生活のリズムを構成す。まことに學校に於て「休養は作業の必然の補充ならざるべからず」(ガウデアヒヒ)。休養の教育的價值大凡左の如し。

- 一、それは社會的精神を養成する最も重要な手段なり。この事は儀式に於ける共同の感情・體驗につき考ふれば自ら明かなり。儀式に於ける社會こそは、眞の意義に於ける體驗社會なり。
- 二、それは藝術の理解への道を開き、高尚なる藝術感を養ふ(學校劇につき見よ、又儀式と藝術との關係につき見よ)。
- 三、理想的なる環象を構成すること。即ち偉人・人類の救済者等に精神的に接觸することによつて人類愛・祖國愛の理想を鼓吹し、敬虔・感謝・信仰・希望等高尚な感情を養ふ。
- 四、善なるもの美なるものに對する「正しき

喜悅」を味はしむ。

**五、學校と家庭との連絡結合への有力な手段となる(儀式への父兄の參列の如き)。**

學校休養は已に述べし如く、大要、儀式と娛樂的なる諸會合とに分かれ、前者は特に敬虔の情、社會的感情を養ひ、後者の中、特に藝術的享樂を目的とするものは、「兒童の藝術的脈管」に響きを傳へ、一方、主知的教育の弊を救ひ、他方精神を高尚純潔ならしむ。何れの場合に於ても、兒童が教育の作業によつて學びしものが自然に其の上に實現せられ、しかも夫れが一定の理念の下に統一せらるゝ事を必要とし、之が準備も實行も共に、教師と生徒との自由なる發動に待たざるべからず。換言すれば、作業と休養は相互に交入し、作業には休養に存する精神的要素加はり、休養にも亦、作業に於ける發動・創造の要素加はらざるべからず。

最後に尙學校に於ける儀式につき一言する所あるべし。

學校にて行はるゝ儀式には祝日・祭日・皇室の慶弔・國民記念日等に於て舉行するものより、學校記念日・入學式・始業式・教師の新任式・告別式・朝禮等に至るまで、其の種類極めて多し。何れも國民的精神及び愛校心を惹き起し、社會的感情を涵養し、且つ敬虔の念を養ひ、教育上特に利用せらるべき機會なり。其の他、相



率ゐて氏神に参拜し、偉人の墓に詣づる等も、亦一の儀式にして、是等は郷土的感情を喚起するに適す。凡て儀式に際しては、其のいばれを説いて、忠君愛國の志氣を鼓舞し、或は生徒の心得を諭して其の奮勵を求むる等、夫れ夫れ適切な啓蒙を與ふべく、特に式場は、莊嚴の氣みなざり自然に兒童の感激を促すに足るものなるを要す。

キエビエー、ジュオルジエ

(George Curvier(1769—1832))

佛國の有名なる博物學者にして、比較解剖學の始祖と稱せらる。スツットガルト・チュービンゲン等に學びたる後廿一歳にしてノルマンディの貴族の家庭教師となり、此の地にて海産動物を研究し一八〇〇年以後フランス大學に自然哲學を講ず。ナポレオンの信任を得て、一八〇九年アカデミーを始め多くの公立學校の創設を委託さる。其の後和蘭(一八一一年)及び羅馬(一八一三年)に於て同じく學制の改革に従事し、教育特に科學的教育の振興につきて大なる貢獻をなせり。

キユルペ、オスヴァルト

(Oswald Külpe(1862—1915))

獨逸の哲學者、心理學者。一八六二年三月八日、グールラントのカンダウに生まれ、ライプツヒ、ベルリン、ゲッティンゲン等の諸大學に學び、と否とに關せず)總稱し、被教育者が自然界及び社會より受くる自然の(従つて無意的なる)感化影響をも其の中に含ましめ、(二)狭義には、一人が他の人を一定の方向に導かんが爲に施す有意的にして且具象的なる作用を指す。(三)更に狭義には之を道德的教育に限定し、訓練と同一視す。此の意義に於て教育は教授と相對す。例へば獨逸語にて Erziehung und Unterricht といひ、英語にて Education and Instruction といふ場合の如し。東洋にても古來教育と徳育とは屢同義に解せらる。

以上の中(二)は教育の研究に當り主として、使用せらるゝ意義にして、或は之を被教育者其の現に「ある」自然の状態より「あらねばならぬ」理想の状態に導く作用、或は更に略して「自然の理性化」を助け導く作用と定義するを得ん。されば教育の本質は自然を理想に高むる作用として解すべく、語原の「引き出す」といふのみにては其の意を盡くすを得ざるべし。而して此の際、あるべき状態を個人の完成と見るときは所謂個人主義的教育(個人主義の條参照)となり、反之、社會の存續發展と見るときは所謂社會主義(社會的教育の條参照)となり、個人及び社會に導入せられたる人道と見るときは、批判的社會主義又は「人道的教育學」の主張となる。〔教育作用の區分〕 教育の理論は其の始め敢

一八九一年ライプツヒ大學哲學私講師となり、同九四年ゲルツアルヒ大學哲學及び美學の教授に擧げられ、爾來ボン(一九〇九年)ミュンヘン(一九一三年)等の教授に轉ず。哲學にては批判的實在論を採り、心理學者としてはヴントより出でて、高等なる精神作用の實驗的研究に先鞭を著け、ゲルツアルヒ學派の頭目となる。多くの著書中哲學概論 *Einleitung in die Philosophie* (3. Aufl. 1918) (邦譯あり)は廣く我が國にも讀まれ、我が國の哲學に影響する所大なり。

キヨ、ジャン、マリー

(Jean Marie Guyau (1854—1883))

佛國の詩人、哲學者にして且社會學者。一八五四年十月廿八日ラヴァルに生まる。フイエーの弟子にして且其の養子たり。十九歳にして已に功利主義の道德説に關する研究を發表して、アカデミーの賞を得たり。後リセー、コンドルセにて哲學を教授し、病弱、任に堪へざるに至る迄在職せり。頗る早熟の天才にして僅に廿四年の短生涯に於て、倫理學・美學・社會學等に關する著述を公にし、進化論的世界觀に立脚し、生命の發展といふ立場より、一切の精神科學を取扱ひ、學界に大なる波紋を投ず。教育上の主著としては「教育と遺傳」*Education et Héritage* (1887) あり。氏は此の書の前半に於て、

遺傳に關する研究を叙述し、暗示的教育上必要なる所以を述べ、後半に於て佛國當時の教育に關し犀利なる批評を試みて、改革意見を提供せり。此の外又小學校の道德教授に關する教科書及び國語讀本をも編纂せり。

〔譯註〕 稻毛祖風譯「遺傳か教育か」

教案

教授案に同じ。其の條を見よ。

教育

(英) Education (獨) Erziehung (佛) Education

〔語義〕 教育なる語は支那に於ては古くより存し、孟子盡心上篇にも「得天下英才而教之、三之樂也」とて教育を君子三樂の一に數ふ。教は效にして做ふの意、中庸に「天命之謂性、率性之謂道、修道之謂教」とあるに、朱子は註して「教下所法效也」と言へり。育は養にして説文に「養子使作善也」とあり。邦語の「をしむ」は「をしむ」と同じ「愛しむ」とは愛する義を有し、「そだつ」は「副立つ」の義なりといふ。西洋語の Education は、もと拉丁語の *educare* より來り「導き出す」を引き出すの意を寓す。我國にて廣く教育なる語を用ふるに至りしは明治維新以後にして、其の以前に於ては單に「をしむ」(教)と稱せる場合多きが如し。〔意義〕 廣狹種々の義あり、(一)廣義には苟も人の發達を助長する作用を(其の有意的なる

治學の一部として考へられ、プラトンのアリストテレス共に之を政治論の中に論じ、東洋にても、永く治國平天下の法を講ずるを教育の任としたりき。教育學が眞に獨立の體系として理論的に講究せられたるはコメニウスに始まりといふも可なり。現今にては通常之を(一)其の對象よりして一般に知育・徳育・美育・體育に區分し、(二)方法上よりして養護・教授・訓練に(三)形式上よりして非形式的教育と形式的教育とに(四)教育の行はるゝ場所によりては、家庭教育・學校教育及び社會教育に區分す。

非形式的教育 Informal Education

一度火傷せるものが再び火に近づくを恐るゝ如く無意識に自然に起る經驗も、自ら、或程度迄教育する作用を有す。斯く何等特定の教育機關を要せざる自然の教育を非形式的教育と言ひ、其の特色は無意識的偶然的實際的にして、且永く一生を通じて行はるゝ點にあり。されど他の反面に於て、第一系統的ならざること第二全然個人の經驗に依頼し、種族が永き期間に蓄へ來れる經驗の結果を一括して傳へ得ざること、即ち頗る不經濟的なることの缺點を有す。

形式的教育 Formal Education

家庭・社會等一定の教育機關を介し、意識的に有效なる經驗を收得せしむる教育にして、其の特徴は第一被教育者の發達に必要な經驗のみを選

擇すること、第二被教育者が自然の生活のみにては到底接する能はざる經驗をも人為的に構成して之を收得せしむること、第三しかも是等の經驗を一定の目的の下に秩序的に組織すること約言すれば經驗の(一)理想化(選擇)と、(二)普遍化(缺けたるもの、構成)と及び(三)系統化とにあり。形式的教育は其の範圍よりして、上意義」の中に述べたる(二)の狭義の教育に相當す。

知育・徳育・美育・體育・教授・訓練・養護

管理・家庭教育・學校教育・社會教育・教育科學

教育愛 Pädagogische Liebe

教育愛は「與へる愛」*Schenkenle Liebe* 即ち他に奉仕し、或者を他に與へんとす、しかも與へて報いを期待せざる犠牲的の愛なり。愛は一種の「あこがれ」即ち他と一となり、他を自らの内に見んと「あこがれ」を意味す。凡そ、所謂愛には種々の層を區別することを得。(一)其の最下層は衝動的若しくは性的愛にして、こは未だ文化作用としての愛にあらずして察る其の出発點又は基礎たるに止まる。(二)文化作用としての愛は他に一定の價值を認め、此の價值の故に他を愛する評價的愛に始まる。即ち文化作用としての愛は自然的生物的に非ずして、價値的人格的なるもの、人をその價値の故に、又



は價值への可能性の故に愛するものなり。シネ  
 プランゲルは此處に教育愛を基礎づけ、愛は「價  
 値可能性の故に他人に自己を向くこと」、他人  
 人に於て可能なる價值負擔者を見、他人を進む  
 る事に於て、自己自身の生活の最高價值を見出  
 すこととなりし、教育を定義して「教育は價  
 値受容性及び價值構成能力の全體を内部より發  
 展せしめんとす、與へんとする愛により、他人  
 の精神に向けられたる意志なり」とせり。され  
 ど評價愛は未だ愛の極致に非ず。そは未だ差別  
 愛たるに止まり、絕對愛に非ず。純粹絕對の愛  
 は對者の價值如何に依りて左右せらるべきに非  
 ず。それは更に評價的愛を超越し、(三)人類平  
 等の理念に根ざす同胞愛又は人間愛に高まらざ  
 るべからず。かゝる愛こそ、絕對にして且純眞  
 なる最高愛なり。しかも夫れは人に具はる最も  
 根本的の感情なり。彼のヘスタロッツをして人  
 類の教育者たらしめしものも亦かゝる博大、純  
 眞の愛に外ならず。かゝる愛こそ眞に教育愛と  
 稱すべく、眞に教育の根本動機たるべきものな  
 り。固より教育愛は「與ふる」愛にして、與ふ  
 るとは他に勝る或者を有し、之に依りて他を導  
 かんとする態度を意味す。而して教育に於ては  
 此の他に優る或者とは價值にして、教師は高き  
 價值の體現者として生徒に對し、その可能の最  
 大の價值發展を助成せん事を企圖す。從つて教

育は價值に對する關係に於て生ずる教師の權威  
 及び生徒の愛、服従に於て成立すべきも、教師  
 の教育的態度は常に人に對する純粹の愛に依り  
 て支持せられざるべからず。蓋し單なる價值に  
 對する愛は、未だ人の發展に自己を捧げんとす  
 る態度を保證するものに非ざればなり。

愛と權威

教育會と教員會

Educational Associations and  
 Teachers' Voluntary Associations.

教育會及び教員會共に教育の改善・發達を目  
 的とする會合にして、二者を區別するときは後  
 者は教育者のみ(又は主として教育者)の會合  
 を指せども、斯く嚴密に區別することなく二者  
 を混用するは各國共に然るを以て茲にも一題目  
 の下に總括して叙述すべし。

教育會及び教員會の發達は主として十九世紀  
 以後の事に屬すれども、遠く遡りて十四世紀の  
 終に於ける「共同生活の同胞團體」十六世紀の  
 \*イエスタ派、十七世紀のオラトリアル修道會。  
 \*ゴール、ロワイヤル派・ラサル同胞協會等何  
 れも一種の教育會と見るを得べし。

〔英國〕英國の教育會は多く、初等教育普及  
 の目的を以て起れり。日曜學校振興會(一七八  
 五年)(日曜學校の條參照)、英國及び外國學校協  
 會(一八〇八年)、國民協會及び一八二五年創

設せる「基督教會」(Christian Instruction  
 Society)等何れも、普通教育の振興に與つて力あ  
 り。一八五〇年以後諸種の會合起れるが、現今最  
 も有力なるは一八七〇年組織せる The National  
 Union of Teachers(全國教員會)にして、其の  
 始め小學教師のみより成りしが、後他の階級の  
 教師をも加へ、今や英蘭及びウェールズに於て  
 五百以上の支部を有し七萬以上の教員を含む。  
 其の他中等教育者の組織せる二教員會 Head-  
 masters' Conference(一八六九年)、Association  
 of Headmasters(一八九〇年)及び各種の教育  
 代表者を含む The Teachers Guild(一八八五  
 年)等共に重要な會合なり。

〔獨逸〕獨逸の教育會は英國の如く、教育者  
 及學校設立の爲に起るものなく、専ら教育の改  
 良と教師の修養を目的とせり。蓋し獨逸の教育  
 は國家によりて經營せられ、教育會の之に干與  
 する餘地乏しければなり。一八〇五年後組織せ  
 られたる多くの教員會中最も著名なるは「獨逸  
 教員會」Deutsche Lehrerverein(一八七二年)  
 にして、一八九三年には、一八四八年組織せられ  
 し「一般獨逸教員會」Allgemeine deutsche Le-  
 hrerverein と合同し、各地に支部を有し、一  
 九〇六年には、全小學校教員數一二四、〇二七人  
 中一一二、七六八人は其の會員たりき。伯林の  
 教育博物館、ライプツヒのコミニウス館等を

附屬とし、雜誌「獨逸學校」Deutsche Schule  
 を發行す。一八九〇年には同會と同一の目的を  
 有し、且之と並行する一般獨逸女教員會 Allge-  
 meine deutsche Lehrerinnenverein 組織せら  
 る。其の他中等教員の會合としては獨逸高級教  
 員會 Vereinverband akademisch gebildeter  
 Lehrer Deutschlands(一九〇四年)あり。特  
 殊の目的を有するものにヘルバルト會・ヘスタ  
 ロツツ會・學校改良會を始め多數の會あり。  
 〔佛蘭西〕佛蘭西にては次ぎの三種の教員會あ  
 り。(一)教員の利益を保護し、相互補助をなし、  
 併せて教育問題を講ずるもの、「巴里の校長會」  
 Société Pédagogique des Directeurs et Direc-  
 trices des écoles Primaires Publiques de  
 Paris の如き是に屬す(二)教授の方法、學校衛  
 生狀態の改良等を目的とするものにして、教師・  
 醫師其の他の人々を會員とす、醫師及び家族の  
 會「La Ligue des Médecins et des Familles  
 (一九〇二年)は其の代表的のものなり。(三)兒  
 童心理・教授法等の研究を目的とせるものにし  
 て教師の外に専門の科學者を會員とす、此の種  
 の會合中最も著名なるは「兒童心理研究會」  
 Société pour l'étude Psychologique de l'  
 Enfant(一八九九年)なり。

〔米國〕米國の教育會中最も早く組織せられ  
 たるは「米國教授會」The American Institute

of Instruction(一八三〇年)にして今尙繼續  
 す。現今最大の教育會として合衆國全土を包括  
 するものは「全國教育會」The National Edu-  
 cation Association なり。同會は一八五七年フ  
 イラデルフィアに組織せられたる「全國教育會」  
 The National Teachers' Association の發達せ  
 るものにして、米國教授會と共に、教育者の修  
 養を高め、教師の利益を保護し、待遇を向上し、  
 教育法令を改善するを以て其の目的となす。此  
 の外各州及び、各重要なる都市には夫れ夫れ教  
 育會あり。會員の過半数は女子にして、一九一  
 一年には全國教育會の會長を女子の手に占めた  
 り。以上一般の教育會の外、又教授法の改良の  
 如き特殊の目的を有する會合甚だ多く、中にも  
 「全國ヘルバルト會」The National Horbart  
 Society は一八九五年教授法の科學的研究をな  
 すの目的の下に設立せられたるものにして、一  
 九〇二年「全國教育研究會」National Society  
 for the scientific Study of Education と改  
 稱し、同國教育の發達に貢獻する所大なり。

〔我國〕我國の教育會としては、中央部に帝  
 國教育會あり。各縣及び重要な都市には夫れ夫  
 れ縣教育會及び市教育會あり。

帝國教育會 明治二十三年頃東京に東京教育  
 會・東京教育協會と稱する二個の教育會ありし  
 が、十五年二者合同して東京教育協會と稱し、

十六年九月大日本教育會と改む。是れ本會創立  
 の始めにして、二十九年十二月國家教育社と合  
 併するに及び帝國教育會と改稱す。帝國教育社  
 會の中央機關となり、教育普及改良及び上述を  
 圖るを以て目的となし、其の事業として(一)教  
 育社會の公議の發表、(二)教育學術に關する事  
 項の研究、(三)教育上須要なる事項の調査、(四)  
 機關雜誌「帝國教育」の發行及び教育上有益なる  
 圖書の印行、(五)教育上功績あるものの表彰、  
 (六)教育圖書館・學術講義會・夏期講習會・教育  
 俱樂部等の開設、(七)各地方教育會と同盟して  
 全國聯合教育會の開催(隔年一回)、(八)全國小  
 學校教員會議の開催(毎年一回)(大正六年以  
 後、全國小學校女教育會議をも開く)、(九)青年  
 教育の指導と獎勵、(一〇)教育者互助方法の施  
 設の獎勵、(一一)其他本會の目的を達するに  
 必要と認むる事業を經營す。大正六年現在會員  
 三千九百六十六名、經費一萬三千四百九十七圓。  
 創立以來辻新次・九鬼隆一・近衛篤磨・澤柳政  
 太郎・林博太郎・鎌田榮吉の諸氏相次いで會長  
 となり、以て現在の永田秀次郎氏に及ぶ。中に  
 も辻氏最も長く在任三十年に達せり。

地方教育會 朝鮮・臺灣・南滿洲・北海道・各府  
 縣・大都市には各教育會あり、其の數大凡百二十  
 に上る。會の事業としては、教員養成・講習會の  
 開催・青年會指導・通俗教育に關する諸般の施



設備雜誌の發行・圖書の印行・教育功績者表彰教育に關する諸般の調査等は帝國教育會に準ず。

教育科學 Kriehungswissenschaft

従来の教育學が多く、意圖的教育を研究の對象となし、教育の目的の設定より出發し、實際的教育に必要な規範を提供せんとせざるに對し、教育科學は凡ての社會の根本機能として、社會的同化の形式に於て「何時でも、何處でも」存する事實としての教育を對象となし、その本質・形式を科學的に研究せんとす。教育學に於ける最近の一の新しき重要な傾向にして、クリーク、ヘテルセン、ロフホナー等その代表者たり。近時に於ける教育科學の發達に對する主たる動因及びその根本徵表として大凡そ次ぎの三者を擧ぐるを得。

(一)教育學は、從來永く考へられ來りし應用科學としての見地から脱し、一切の基礎科學から解放されたる自立的科學に高まらざるべからず。然るに、ヘルバルトが教育學を倫理學及び心理學を基礎科學となし、その上に樹立せしより、それを哲學或は美學或は倫理學の應用科學となす見解廣く行はれたり。されど教育學が若し眞に科學の名に値するならば、凡ての基礎科學より獨立し、應用としての科學より純粹の認識としての科學に高まらざるべからず。

(二)従来の教育學は教育と云はるゝ一種の行動を指導する一の規範科學たりき。而かも此の規範は教育の事實の考察に求められずして、却つて所謂基礎科學よりの演繹なりき。かくては教育學の自立は望み得べからず。故に教育學を自立科學として成立せしむるには、規範科學としての教育學の前に、教育事實を考察し、その法則、その根本徵表を究むる事實科學としての教育學無かるべからず。かゝる教育事實の直視及びその法則發見を任務となすもの、これ教育科學なり。

(三)従来の教育學は教育を極めて狭く解し、教師と生徒との對立關係をその根本形式とせり。即ち教育は教師より生徒、父母より子供への一方的關係にして、一面より、教育の期間は青年期の終り迄に限られ、他面、意圖的具案的作用に限定せられたり。然るに教育科學の主張者は此の教育概念の制限を撤し、一生を通じて人に影響する無意的なる社會的同化を教育の根本形態となし、「是こそ眞の教育にして、教師、學校より、更に有效なる、否最も強き、最も包括的なる教育なり」と主張し、「教育は精神的影響より起る、一切の人の形成及び陶冶なり」となすに至れり。

要するに教育科學は、社會の根本機能として「何時でも、何處にも」存する教育現象を如實に

眺め、其の本質構造を明かにし、之によつて教育學を、他の科學と等しく、一の自立的科學に高めんとする努力より、近時始めて唱道せらるゝものにして、クリークを以て、其の最も有力なる開拓者となす。而して斯學の主張者は、何れも従来の規範的教育學をば教育科學の一部として之を取扱はんとす。

教育學 Pedagogik

岩波講座、教育科學第十六冊

教育學なる語はもと希臘語の Παιδαγωγία (教養)より來れり。希臘の教養は通學の途次兒童に伴なひ之を導くを以て其の任とせるものにして、教育學は其の語義よりは「兒童を導く」學と見るべきなれども、現今の學術語としては一層廣く之を解し、一般に定義して「教育なる事實を研究の對象となし、其の原理と方法とを講究する科學」となす。

教育とは人を其の自然の状態より理想の状態に導き、人をして自己の本分を全うし得るに至らしむる實際的、動的なる活動なり。換言すれば教育は人を其の現に「ある」状態より人として「あらねばならぬ」完全の状態に導く、一の實踐的活動にして、教育學は此の實踐的活動に對する理論 Theorie der Praxis の究明を以て其の任務となす。即ち教育學は一方には人の自然

を研究する生物學・心理學・生理學等、他方には其の理想に就て研究する倫理學・論理學・美學・宗教學等廣義の文化哲學の所説を顧みつつ、しかも、事實としての教育現象(實踐的、動的なる)其の者を究明する一個獨立の科學なり。從來教育學は倫理學と心理學とを基礎科學とする一の應用科學なりとの見解廣く行はれしが、近時に於て「教育學の自律性」について説をなすもの漸く多く、之を一個獨立の科學と認むるに至れり(基礎科學と補助科學の條參照)。次ぎに、教育は一の歴史的事實として、其の目的・方法共に、時代と場所により異なるべく、時・所を超越せる普遍妥當の教育學なるもの存するなしと説くものもあれども、多くの學者は之に反し、人間一般の本分に着眼し、時・所の制限を絶し、一般に妥當する教育學の存在を肯定するに傾く。

教育は、かく、人を自然の状態より理想の状態に導く實踐的活動なるを以て、之が研究の態度に自ら三様の區分を生ず。其の一は理想の状態より下り(上よりの教育學)先驗的方法により、一切の教育問題を解決せんとするものにして、廣義に之を批判的教育學と名づく。(プラトン・フイヒテ・ナトルフ等)。其の二は自然の状態より上り後天的方法により(下よりの教育學)主として兒童研究・青年研究・生物學・社

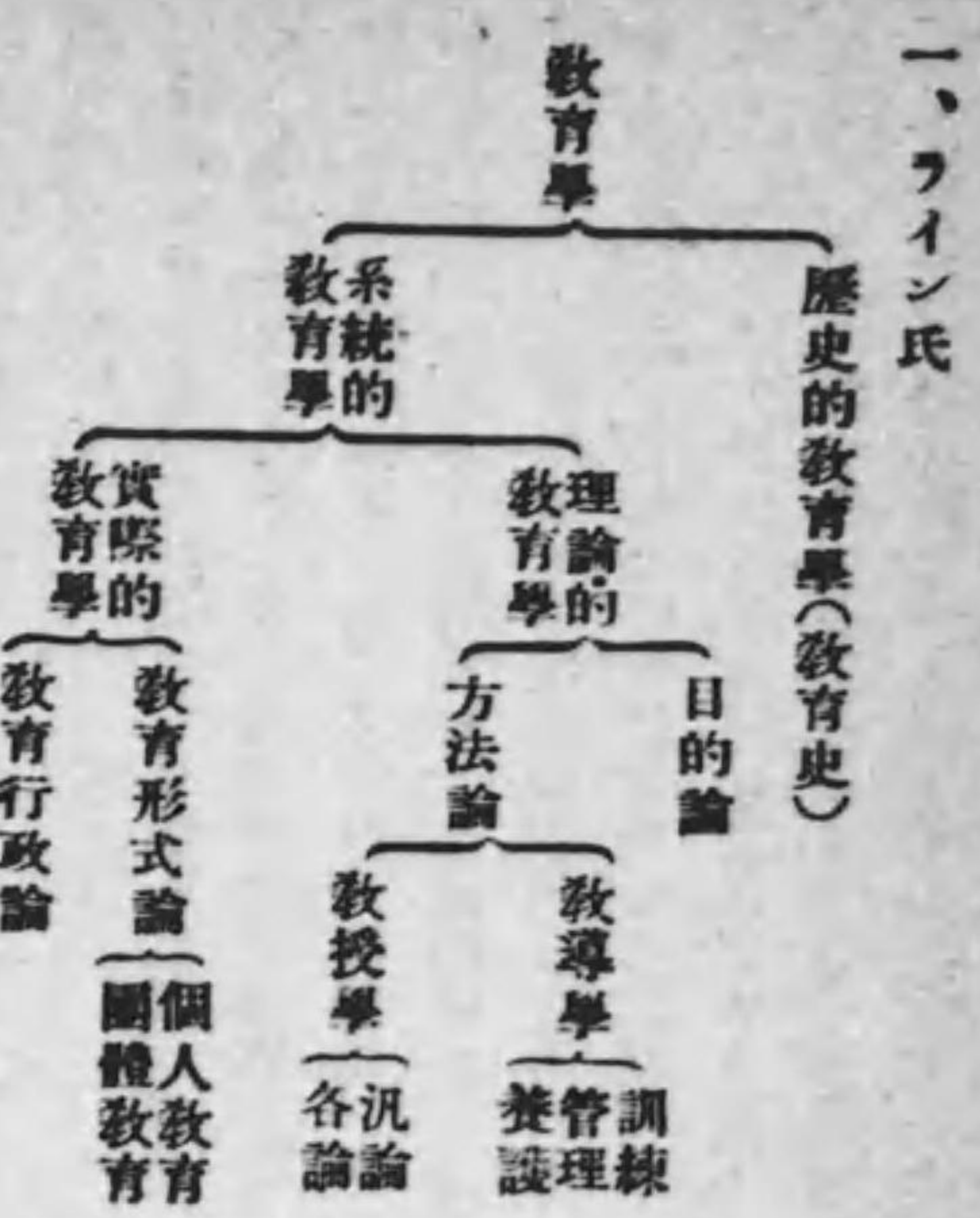
會學等の研究の上に立つものにして、之を一般に、經驗的教育學の名に呼ぶ。(英のスペンサーを始め、米國の教育學者は殆んど凡て此の系統に屬す)其の三は、自然と理想との合一に着眼し、二者の合一を形而上學的に深め、この形而上學的根源よりして、主として直觀的思辨的方法により教育問題に面するものにして(合一的教育學)之を一般に思辨的教育學と呼ぶ。(ゲーテ・フンホルト・シュライエムツヘル・ヘーゲル等)現時の文化教育學者には此の系統に屬するもの多し。(世界觀と教育の條參照)。

「教育學の體系」全教育學の體系は大凡之を三段階に區別することを得。科學としての教育學獨自の領域は已に述べたる如く、「教育」と言ふ實踐的活動其の者の究明に存する。併し、此の究明に先行して、我々は教育現象其の者に對する明瞭なる規定を試みざるべからず。詳言すれば教育現象其の者の本質如何、教育現象其の者との諸現象、例へば自然現象・生物現象・道德現象・政治現象・藝術現象等との區別及び是等の諸現象との相互關係を明かに規定し、教育現象の範圍を明かに限界づけ、延いて教育學研究の方法をも決定し、要するに各種の方面より、教育學成立の條件を明かにせざるべからず。之の任務を負へるものを一般に教育本質論又は教育哲學と呼び、之を本來の教育學と區別す。

次ぎに科學としての教育學は、更に實際的教育に對する指針を與ふるものとして、一步を教育の實際に迄下り、例へば物理學が應用せられて工學となる如く、心理學が職業指導に應用せらるゝ如く、實地の教育に對する指針をも與へざるべからず。而してかゝる指針を與ふるものとしての教育學を一般に應用教育學・實踐的教育學又は規範的教育學といふ。即ち教育學は、教育現象の本質規定としての教育本質論(教育哲學)と科學としての教育學即ち理論的教育學(Theoretische Pädagogik)と、理論的教育學の應用としての實際的教育學(Praktische Pädagogik)と(應用教育學・規範的教育學)の三段階に區分せらる。而してこの區分は例へば倫理學に於ける一、道德哲學、二、倫理學、三、實踐倫理學の三段階に對應するものなり。

併し教育學に於けるかゝる三段階の區分は比較的近時に於て、定立せられしものにして必ずしも凡ての學者が此の見解を探るとは見るべきにあらず。左に二三の代表的分類を掲げて參考に供すべし。讀者は之によつて大凡教育學の内容如何を察知するを得ん。





- 一、ライオン氏
  - 歴史的教育学(教育史)
  - 目的論
  - 方法論
  - 教育学
  - 教授学
  - 各論
- 二、ロフホネル氏
  - 系統的 教育学
  - 理論的 教育学
  - 目的論
  - 方法論
  - 教授学
  - 各論
  - 實際的 教育学
  - 教育形式論 (個人教育)
  - 教育行政論
- 三、グイルマン氏
  - 一般的
  - 記述的
  - 現在の
  - 歴史の(狭義に)
  - 目的論
  - 方法的
  - 特殊の
  - 組織的
  - 技術的
- 四、シュプランゲル氏
  - イ、陶冶理想論、ロ、陶冶内容論、ハ、陶冶活動論、ニ、陶冶組織論。
- 五、フイッセル氏
  - イ、陶冶理想論、ロ、陶冶性論、ハ、陶冶者(教育者)論、ニ、陶冶社會論。

イ、教育現象論、ロ、教育形態論、ハ、教育目的論、ニ、教育方法論、ホ、教育組織及現象論。

六、シュヒール氏

イ、目的論、ロ、教育客體論、ハ、教育主義論、ニ、教育方法論、ホ、教育組織及行政論。

〔教育學の文獻〕 左に教育學發達の跡をたどりつゝ重要な文獻の二三を掲げ置くべし。初めて秩序的に教育上の意見を纏めたるは希臘のプラトンにして、説く所一種の社會的教育學なりき。プラトンに次ぎアリストテレス亦教育上の意見を發表せり。羅馬時代にてはクインチリアヌス最も有名にして、其の説は文藝復興期に至る迄の教育に大なる影響を及ぼせり。中世にては専ら宗教の爲に教育を施し、宗教的教育は勃興したれども、教育説として特に見るべきものなし。

プラトン「共和論」、アリストテレス「政治論」、クインチリアヌス「辯論術教範」

下つて文藝復興期に入るや、人文主義の起るあり、十七世紀に於ては、之に相對峙して、實學主義盛に唱道せられ、十八世紀の啓蒙時代に於て、實學主義は其の頂點に達し、爲に十八世紀の後半其の反動として新人文主義を誘致せり。

アスカム「學校教師」、コメニウス「大教授書」、ロック「教育思想」、ルソー「エミール」

中にもコメニウスの大教授書は系統的なることに於て「學として」の教育書の鼻祖と目せられ、ルソーのエミールは其の影響の大なること古今獨歩なり。十九世紀に於てはカント・ヘンステル・フイヒテ・ヘルバルト・シュライエルマツヘル・フレイベル等純粹に教育説をなすもの、又は哲學者にして傍ら教育の意見を發表するもの輩出し、多くの文獻を残せり。

カント「教育論」、ジャン、バウ「レヴァナ」、フイヒテ「獨逸國民に告ぐ」、ヘルバルト「一般教育學」、教育學講義綱要、シュライエルマツヘル「教育學」、ヘンステル「ゲルトルト・フレイベル「教育法」、フレイベル「人間の教育」、ベネケ「教育及教授論」、スメンサー「教育論」

カントの教育學は教育哲學の最初の試みにして、ヘルバルトの教育學は始めて「科學的教育學」の名に價する大著と見るべく、シュライエルマツヘルは文藝復興以後一般の傾向たりし個人主義に對し國家主義社會主義を主張せるの特色を有せり。此の點に於て、氏の教育學は十九世紀末に發達せる社會的教育學の先驅をなすものなり。されど教育學の研究の大に興りしは、固より十九世紀の終末以後にして、特に左に示すものは其の中重要な文獻と見るべきなり。

グイルマン「陶冶論としての教授學」、ナトルプ「社會的教育學」、テウイ「民本主義と教育」、ナン「教育—其の興科と原則」、ゴーン「教育の精神」、ライオン「體系的敘述に於ける教育學」、モイマン「實驗教育學講義」、ケルシエンシュタイン「陶冶論」「陶冶組織論」

**教育學校** (獨) Erziehungsschule

●ヘルバルト派教育學者の慣用語にして、一般的陶冶を施し、多方興味を喚起し、宗教的・道徳的人格の陶冶を以て其の目的となす學校。教育學校に對するものは特殊の職業的知識を授くる職業學校なり。前者は如何なる職業を取らざる必要なる、一般的基礎的の修養を與へ、如何なる階級に屬する人も受くべき教育即ち普通教育を施せども、後者は一方に偏し、夫れ夫れの目的に應じたる特殊の教育を施す。前者の教授は教育的教授なれども、後者の教授は非教育的教授なり。故に教育學校は彼のヘンステルが「人間學校」Menschenschuleと稱せるものと其の意義を一にす。

●現代に於ては、ヘルバルト派よりも其の意義を擴め、道徳的陶冶即ち最狭義的教育、(教育の條参照)を重んじ、知識の陶冶も、結局は道徳的人格の陶冶に導かざるべからずとの主義による學校を稱す。此の意味に於て教育學校は知識學校(知的陶冶に偏する學校)に對す。かく

て各種の職業學校も亦全人格の發展を目指し、職業の道徳化を其の任務とする限り、固より教育學校たるべく、ヘルバルトに見る如く、教育學校と職業學校との判然たる區別は、是認せらるべくもあらず。

**教育的教授**

**教育學の研究(大學に於ける)**

Study of Pedagogics

歐米の大學に於ける教育學の研究は一七三四年ゲスネルがゲッチングン大學に神學・哲學及び教育學の研究所 Seminary を設け、學生をして此の三種の學に就かしめたるを以て嚆矢となす。其の後フリードリッヒ二世の代に大臣ツェドリックは大學に教育學研究の必要を認め、汎愛派の學者トラップをハレレ大學の教育學教授に任じ、又ケーニヒスベルヒ大學の哲學科教授をして教育學を講義せしめ、大哲カントは一七七六年始めて此の大學に教育學を講じたりき。斯くて年を追うてヘルムステッド・ハイデルベルヒ・キール等の諸大學に於ても教育學の講座を開き又教育研究所を設くるに至れり。下つてヘルバルトはカントの後を受けてケーニヒスベルヒ大學に教育學を講じ、且一八一〇年教育研究所を同大學所屬として設置せり。ヘルバルト以後斯學の研究は盛々として進歩し、其の弟子シュトイバエーナに、チルレルはライプツヒ大學に

共に教育研究所を設け、學理の研究と共に實地の指導をも與へたり。其の他の諸國にては佛國にては一八八三年始めてソルボン大學に教育學講座を設けマリオンを以て教授に任じ、米國にては一八三二年始めて紐育大學に講座を置きガロイデット長く其の講義を擔當せり。

我國に於ては明治の初年米人スコット を聘して東京師範學校に教育學を講ぜしめ、後明治十三年伊澤修二・高嶺秀夫の二氏米國より歸朝し、東京高等師範學校に教授せり。大學にては明治二十二年ヘルバルト派の教育學者たる獨逸人ハウスケネヒトを聘して文科大學に教育學を講ぜしむ。其の後日高眞實氏外國より歸りて其の後を受けしが、間もなく病歿し、一時中絶せり。後大瀨甚太郎氏講師として之を講じ、吉田熊次氏之に次ぎ、京都大學にては文科大學の創立と共に谷本富氏を教授に任じ、大正二年小西直直氏之を承け、其の他の大學にても順次教育學の講座を置き、各專任の教授をして之を擔當せしむ。

**教育學の自律性**

Autonomie der Pädagogik

教育學の科學的構成は比較的近代に屬し、ヘルバルトがその教育學を心理學及び倫理學の基礎の上に樹立せる時始めて夫れは科學に迄高まれりと稱せらる。併しヘルバルトが心理學及



倫理學を以て教育學の基礎科學となし、その上に教育學を打ち立てしことについては既にナトルプの鋭く排撃せる所にして、彼は教育の目的及び方法の兩者の見地より倫理學・倫理學・美學及び心理學を、要するに哲學一般を教育學の基礎科學とせり。人は精神的社會の一員にして、此の社會の諸々の課題に参加し、又それに依つて發展を促がされ、妨害される事實は教育學が心理學のみならず、社會學・文化科學・歴史科學・價值論等と密接の關係に立つべき事を意味す。更に人は身心の二面を有する生物なれば又自ら自然科學・人類學・生理學・衛生學等と、同様に、密接の關係に立たざるべからず。即ち心理學は最早や教育學に奉仕すべき唯一の存在科學に非ず。規範科學の方面に關し、倫理學に就いても同様の事實妥當す。併し勿論かく教育學がその科學的基礎を他の科學に求むる限り、夫れは到底獨立の自律的科學たる能はず。併し一面教育學が、多様の關係を有する事は、教育學の特殊の對象たる教育及び陶冶の問題が生活の中心的對象及び機能たる事を物語る。蓋し各時代がその所有する文化を次代に傳達する願慮を缺く時は文化の發展、維持は不可能なればなり。而して一定の文化社會の類型的人間を創造する、グリークの所謂「人間形成」は社會の根本機能として無意識的無意圖的に常に存す。

更に之と相並びて、社會の發展に伴ひ意識的教育の要求生じ、助成としての教育起り、之と共に學校制度及び教育的科學要求せらるゝに至れり。

文化の發展進歩を決定する、陶冶及び教育と云ふ此の社會の根本機能の獨自性・特異性の上に教育學の自律性は依存す。併し、文化の發展、維持は常に教育に俟つとは云へ、教育の第一の任務は固より文化には向けられずして専ら生徒の發展に向ふ。生徒の全き人道への向上、而かも他の助成を通しての向上こそ常に凡ての教育的行動の意味及び内容をなす。是こそ教育學特有の對象にして是こそ教育學に自律性を與ふ。かかる自律性は他の凡ての科學に對すると同様に哲學に對しても主張せらる。教育學はその根本概念の説明及び體系の建設には哲學を缺き能はずと雖も、それは決して哲學的科學に非ず。自然科學と自然哲學、歴史科學と歴史哲學、宗教學と宗教哲學とが區別せらるゝ如く、教育學に於ても教育科學と教育哲學は區別され、前者は陶冶及び教育の全經驗領域を其の對象となし、後者は此の兩機能の全人間文化領域に於ける位置、教育及び陶冶に依り實現されたる價値の全價値領域に對する關係、教育理念の他の文化領域の理念との區別の解明をその任務とす。かくて教育學は其の自己に特有なる對象の故に、一

方には諸科學、他方には哲學と區分せられたる一個獨立の、自律的科學として、科學の體系の中に一定の位置を獲得することを得。而して是れ最近二十年間に於て、教育學の自律性が多くの學者によりて論議せられ來りし所以なり。

### 教育基金

普通教育に使用する基本金。其の歳入歳出は特別會計に屬す。資金はもと日清戰役の結果清國より得たる償金より組入れられたる一千萬圓にして、之を大藏省預金に寄託し、利子を基金に編入す。文部大臣は毎年度豫算に於て、一般歳出として定まりたる金額を、前年度末現在の學齡兒童の數に應じて、之を北海道及び各府縣に配付し、各府縣は此の配付金を教育資金となし、特別會計を設置し、之を(一)公立小學校設備費の貸付又は補助、(二)小學校教員の疾病療治料、(三)公立小學校教員の獎勵其の他地方長官に於て普通教育の普及改善に關し、必要と認むる費用に充つ。

明治三十二年法律第八十號教育基金特別會計法、大正三年勅令第二百五十九號教育基金令。

### 教育行政

Educational Administration

普通、行政を分かつて軍事行政・外務行政・司法行政・財務行政・内務行政の五種となし、内務

行政を更に(一)公共の安寧秩序を保持せんが爲に各人の自由を制限し、必要なる場合には強制を加ふる消極的行政(警察)と、社會の利益幸福を増進する積極的助長行政(保育)との二者に區別す。教育は此の中、助長行政の一部に屬し、勲業・土木・交通・衛生等に關する行政と相並びて國民の福利を増進せんとする積極的施設なりとす。

〔國の教育事務と市町村の教育事務〕 教育行政の事務中重要な部分は國民の福利と相關すること大なるを以て、中央官廳自ら處辨すれども、其の稍重要な事務は主として地方の状況に應ずるの必要あるを以て國家は特に其の權力を割きて之を地方自治團體の處辨に委任す。前者を國の教育事務と言ひ、後者を市町村の教育事務と言ふ。例へば小學校の目的・種類・修業年限・編制・教科目・教則及び就學の義務、教員の資格、費用の負擔等の如きは國の教育事務に屬し、校舍の建設・修繕・器具の購入・俸給・旅費の支辨の如きは市町村の教育事務にして、國家は之が監督をなすに止む。

〔教育行政機關〕 我邦教育行政に關する最高の中央官廳は文部大臣にして、臺灣・樺太・關東州及び朝鮮の如き特殊の行政を施行する地方及び陸海軍其の他二三の學校教育を除き、全國の教育學藝に關し、左の事務を管掌す。

一、教育學藝及び宗教に關する法律命令の立案。

二、教育學藝及び宗教に關する命令の發布。

三、所管事務に關し府縣知事以下の指揮監督。

四、教育學藝及び宗教に關する行政處分。

文部大臣の補助機關たる職員には、政務次官、次官、參事官、局長、秘書官、書記官、事務官、督學官、學校衛生官、圖書事務官、圖書監督官、技師、屬、學校衛生官補、圖書監督官補及び技手等あり。

次官は大臣を佐け、全般の省務を整理し、省内各局部の事務を監督し、局長は、大臣の命を承け、其の主任事務を掌理し、局中各課の事務を指揮監督す。其の他書記官は大臣の命を承けて、省内の事務を掌り、學事の視察監督は主として督學官之に當り、又別に直轄學校の職員中より視學委員を任命して、特に指命せられたる學事を視察せしむ。

文部省所管の事務は、文部大臣官房、專門學務局、普通學務局、實業學務局、社會教育局、圖書局、宗教局、思想局の七局を置きて之を掌理す。文部大臣官房は官吏の進退身分、公文書類、會計監査、公立學校職員の進退身分、建築修繕、學校衛生、褒賞、博覽會等に關する事務を管掌す。專門學務局は大學、高等學校、專門學校、天文

臺、氣象臺、在外研究員、帝國學士院、學位、傳染病研究所、醫師試驗等に關する事項及び學術、技藝の獎勵調査等に關する事務を管掌す。普通學務局は師範教育、小學校、幼稚園、中學校、高等女學校、盲學校、聾啞學校等の教育、市町村義務教育國庫負擔、學齡兒童の就學及び教育會に關する事務を管掌す。實業學務局は工業、農業、商業、商船、水産等の諸學校、實業教育費國庫負擔、實業學校教員養成、航海練習所に關する事務を管掌す。社會教育局は、青少年團體、青年訓練所、實業補習學校、圖書館、博物館、成人教育、社會教化團體、圖書の認定推薦、其の他社會教育に關する事務を管掌す。

圖書局は教科用圖書の編輯、發行、調査、檢定、認可及び國語調査に關する事務を管掌す。宗教局は神佛各派、寺院、宗教の用に供する堂宇、其の他宗教に關する一切の事項並に國寶の保存、僧侶及び教師、史蹟名勝天然紀念物保存に關する事務を管掌す。

思想局は學生生徒の思想の調査及指導、國民精神文化研究所に關する事務を管掌す。地方行政官廳は、各府縣知事(道廳長官)にして、知事は、教育學藝に關しては、文部大臣の指揮監督を受けて、法律命令を執行し、部内の事務を管理する職權を有し、國の教育事務を



行ふと共に、又地方團體たる府縣の教育事務を執行す。

市町村長及び町村學校組合長は、自治團體の機關なれども、知事の指揮を承けて、市町村若くは町村學校組合に屬する國の教育事務を掌掌し、及び市町村の教育事務を執行す。其の他市町村長及び町村學校組合長が、教育事務を處理する場合の、補助機關として職務委員及び學校醫あり。

教育雜誌

Educational Journals

教育専門の雜誌の刊行は、獨逸を除き、他の諸國にては、十九世紀に起り、同世紀後半以後特に盛なり。獨逸にては一七二五年發行の Der Getreue Hofmeister 最も早く、英國にては一八〇二年基督教教育に關する雜誌 Guardian of Education を其の嚆矢となし、米國にては一八一八年發行の Academician。佛國にては一八一一年發行の Annales de l'Education 最も古し。左に各國の教育雜誌中比較的多く邦人の間に行はるゝもの各數種を擧ぐべし。

〔獨逸〕 Die deutsche Schule; Die deutsche Volksschule; Neue Bahnen; Pädagogisches Archiv; Monatschrift für höhere Schullehrer Archiv für deutsche Lehrerbildung; Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik; Die Erzieh-

ung; Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik.

〔佛蘭西〕 Education; Revue internationale de l'Enseignement; Revue pédagogique [英國] Educational Times; Journal of Education; School Review; School World; Times, Educational Supplement.

〔米國〕 Education; Educational Review; Journal of Education; Pedagogical Seminary; School Journal; Elementary School Journal; Journal of Educational Psychology; School and society.

外に國際教育雜誌として Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft は各國の教育情勢を知るに便なり。

我國の教育雜誌は明治十六年發行の「帝國教育」を其の嚆矢となし、同十八年發行の「教育時論」之に次ぐ。現今にては中央地方合せて百種以上及び。其の中重なるものは、「帝國教育」、「教育時論」、「教育學界」、「學校教育」、「教育思潮研究」、「教育學研究」、「學習研究」、「教育」、「中等教育」、「兒童教育」、「國語教育」、「教育論叢」、「理科教育」、「教材集録」、「地理歴史教育」、「學校體操」等なり。

教育史

History of Education

教育の理論及び實際の變遷につき記述するも

人往々シユヴァルトを以て教育史家の鼻祖となす。又シユミット Schmidt の教育史は最も浩瀚にして内容の豊富なるを以て推すべく、ハッセルセンの教育史は獨逸の教育を知るに缺くべからざるものなり。

英語にて出版せられたる教育史は多く獨逸のフォン、ラウメル著に倣ひ、傳記體にして、著名の人物を中心として歴史を説くの方法を取れり。クイック Quick、ペイン Payne、ペイン Painter、マンロー Munroe、ハーレー Harley 等の著は何れも此の種に屬するものなるが、獨りテューヴィントン Davidson の著は舊套を脱して、人類進化の一部分として教育史を見、始めて傳記體を離れ、次いでマンロー Munroe 之を承けて教育と人類發展の他の方面との關係に特に注意を拂へり。

佛國にては教育史に關する著述比較的少なく、フロンツ Fritsch、ドマンマン de Rianncey、パロズ Paroz、グランド Gréard 等の著あれども好著としてはコンパニエ Compagny のものを推すべし。左に歐文教育史中特に重要なもの二三を列記すべし。

Schwarz; Geschichte der Erziehung(1820)  
Reumer; Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen Klassischer Studien bis auf unsere Zeit (1847)

Schmidt; Geschichte der Erziehung (1884-1902).

Paulsen; Das deutsche Bildungswesen(1906).  
Davidson; A History of Education (1900).  
Monroe; Textbook in the History of Education (1906).  
Compagny; Histoire de la Pédagogie.

Adams; The Evolution of educational Theory. (1912)  
Barth; Geschichte der Erziehung. (1911).  
Heman-Moog; Geschichte der neueren Pädagogik (1904).

その他大瀨甚太郎著「歐洲教育史」は邦文のものにありて最も参考とするに足る。外に、吉田熊次「西洋教育史概説」入澤宗壽「歐米教育思想史」等あり。

本邦教育史としては明治七八年頃大槻修二文部省にありて「日本教育志略」を編纂し、同廿三年佐藤誠實の「日本教育史」出づ。こは本邦教育史中最良の典據なり。明治二十五年文部省編纂の「日本教育史料」八冊は舊幕藩の學制を見るべく、近世の教育史としては横山達三の「近世教育史」(明治三十七年)は徳川時代につきて詳述し、野田義夫の明治教育史(明治四十三年)は明治に於ける教育を精叙せり。その他明治四十三年日英博覽會に際し出版せる英文日本教育史

のにして、一般文化史の一分科をなす。教育史の研究は

- 一、現時に於ける教育の由來を知悉し、
- 二、從つて教育上一定の標準とも見るべき傳承的の意見を尊重し、妄りに極端の思想行動に出づるを避け、
- 三、教育に對する批評眼を養ひ、已往に鑒みて將來を圖り、教育改善の端を開き、
- 四、古來の教育家の精神を追慕し、教育に對する興味と同情とを起すに至る。

等種々の効果あるを以て、十八世紀の終頃より次第に是が必要を認められ、現時にありては教育者に對し缺くべからざる學科の一に數へらる。

教育史上の著述として最古のものはクロードフラリー Claude Fleury の「學問の選擇及び方法につきて」(一六七五年)なりと言はる。下つて十八世紀に入るや獨逸にてはワルツヒェン Walthers、マンゲルマン Mangelorff、ルーク Rühkopf、シユヴァルト Schwarz、ニーマイエル Niemeier、クラム Cramer、シユミット Schmidt、フォン、ラウメル、ライナー、シユミット Schmidt 及びパウルセン Paulsen 等の教育史家相續いて出づ。中にもシユヴァルトが一八二九年其の著「教育學」の前に附せる教育史は教育史上一新紀元を劃するに足るものにして、世

の稿本を文部省より出せる日本教育史(白石正邦編、明治四十三年)亦参考とするに足る。近時の著述については特に高橋俊乘「日本教育文化史」を推すべし。支那の教育史につきては未だ特別の著述を見ず。僅かに中島牛次郎著「東洋教育史」(明治四十三年)につきて其の概要を知り得るのみ。

教育者 Educator

教育の主體と同義。時には之を教授者と區別し、單に教授するのみにあらずして、同時に人格の陶冶を自己の職分とするものを指す。かく區別せられたる場合の教授者は、知識・技能の傳達のみ關心するものを指し、一種輕侮の感を伴ふ。教育者が一般に人格として有すべき諸般の資質を有すべきは固より其の所なれども左に教育者として特に必要なる二三の資質を擧ぐべし。

- (一) 愛\* 教育愛の條を見よ。
- (二) 權威\* 愛と權威及び教育的態度の條を見よ。
- (三) 自制力\* 教育者に自制力の必要なるは種々の方面より考察せらる。第一教育は生徒への持續的影響なるが、持續的影響は永き忍耐と、常に同様の態度を持つることを要し、永き忍耐と、同じ態度は自制力あるによつて始めて成る。第二に、教育者は公平ならざるべから



す。秀でたるものにも劣れるものにも同様の態度に接し、些の不公平もあるべからず。併し、こは、生徒に對する自然の感情を自制し得る教育者のみの能くする所なり。第三に、教育者は控へ目ならざるべからず。自己の知れる所を凡て生徒の前に發表し又は自己の長所を誇張して生徒に示す等は經驗に乏しき教育者に能く見る所なれど、此の如きは一種の自己廣告に過ぎず。教へたきこと、示したきこととも制限し、唯生徒の心情に適合するもののみを與ふるには、少からざる自制力を要す。第四に、教育者は公明ならざるべからず。自己をありのままに生徒の前に投げ出し、ありのままの人格にて、教育するの覺悟を有せざるべからず。しかもこれ亦自制力を待つて始めて可能なり。

(四) 若々しき精神 教育者はいつまでも若々しき精神を有せざるべからず。固より、未成熟といふ意味の若々しさにはあらで、快活にして公明で、自由にして、囚はれず、常に活動的なりとの意味に於ての若々しさを保持せざるべからず。若々しき心のみぞ生徒の若々しさに同感し得、教師の若々しい心に生徒は自然に惹きつけられ、こゝに兩者は密接に結合するのみならず、又生徒の興味、要求に應ずる教育的處置を取るを得。

(五) 表現能力 教育者は、又、自己の思想を巧みに表現する能力を有せざるべからず。教育者の表現は、第一明瞭にして、第二に徹底するを要す。この二條件について、明瞭は事物の明かなる認識より起り、徹底は事物の價値に對する確信に基づく。併しこゝに巧みなる表現とは固より冗談・頓智等を交へ生徒を面白がらせる事とは全く異なる。面白がらせより來る興味は眞の興味にはあらで、事物の明かなる認識と、其の價値に對する確信より起る、即ち事物に即せる興味のみ眞の興味にして、かかる興味は決して言葉の彩りより起るものにあらず。表現能力は一部は天稟に基づき、一部は練習による。よし素質に恵まれずとも、練習により、或度迄一定の表現に熟すること、必ずしも不可能にあらず。雄辯の素質を有せずとも明瞭に、且つ徹底的に、思想を表現することは可能なり。所謂「訥辯の雄辯」とはかかる練習の結果なり。

(六) タクト(機智)「タクト(教育上の)」の條を見よ。  
**教育診断學** Pädagogische Diagnostik  
 醫學上各種の徵候を綜合して病態を斷定する方法を教育上に轉用し、生徒の状態に對する確實なる認識を得るを教育的診断と云ひ、之が、方法乃至技術に關する知識の體系を教育診断學と云ふ。但し、教育的診断は醫學的診断の如く、

常に病態に就いてのみならず、又常態に就いても之を適用す。  
 教育的診断學の目的は、被教育者の一定の状態に關して確實精密なる認識を得んとするに在り。正しき教育に依つて阻止乃至除去せらるべき、或は少なくとも緩和せらるべき状態、及び、教育に依つて助成せられ或は向上せらるべき状態を明確に認識せんとするに在り。一層具體的に之を言へば、教育診断の目的は、個々の兒童の個性を把握して實地教育上之を正しく取扱はんとするに存す。而して醫學上の診断が本質上専ら身體の状態に關するに反し、教育上のそれは本質上心意の状態に關す。

診断の方法は醫術の場合に類似する所多し。先づ當該生徒の個性を周到の注意を以て觀察すべきは言ふまでもなく、次に、本人に即き、又家庭に即きて已往の状態とその處置方法とを聴取すべし。この場合には常に心意状態に就きてのみならず又身體の状態、特に心意生活と密接の關係ある部分の状態につきて調査するを要す。必要に應じてはその家庭に出入する醫師に相談するも可なり。要するに兒童の主觀的徵候を調査するには適切なる課題の下に本人の報告乃至供述を研究材料とすべく、客觀的徵候を得んがためには兒童心理學・心理的類型學・精神検査法等の立場を適用すべし。而してこれ等の方法

による一切の徵候を綜合して各生徒に對する教育診断表(性格表)なるもの調製せらる。

教育的診断學は只に教師に對してのみならず、又實に父兄の教育的理解の促進に對しても極めて重要な意義を有す。加之、之によりて兒童の精神年齢を決定し、適切な學校乃至學級の種別を決定し得る點において、更に又適せる職業の種類の決定に貢獻する點において益々その學的意義を増加しつゝあり。

Strümpell L.: Die pädagogische Pathologie (erweitert von Spitzner A. 1910)  
 Heller Th.: Über Psychologie und Psychopathologie des Jugendlichen (1927)  
 大伴茂 教育診断學

**教育即生活**

生活準備説 Preparation theory 即ち、生徒將來の社會生活に對する完全なる準備を與ふるを教育の目的とするものに對し、教育は將來の生活の準備にあらずして、却つて生活其の者 life itself なりと説くもの。詳言すれば、生徒現在の生活(現在の現象に於ける)を刻々に充實し、之を意味ある生活となし行くこと、是れ即ち教育にして、かく現在の生活を充實することにより始めて、夫れはおのづから將來の生活の準備となる、蓋し、將來は現在の懷るより發展

し、將來は現在の延長なればなり、と主張するもの。教育即生活論はかく、生徒の現在を尊重するものなるを以て、夫れは必然に、兒童中心主義と密接に關係し、其の第一の代表者はルソーなれども、その他シュライエルマッヘルも生徒の生活の「一時と雖も之を將來の犠牲とすべからず。」と唱へシユヴァルトも之に和し、近時に於ては獨のジンメル米のテューイ等之を力説す。本書の著者も亦曾て強く之を主張せり。

**教育測定**

篠原助市 批判的教育學の問題。  
 Educational Measurement.  
 教育検査に同じ「テスト」の條を見よ。

**教育大學と教育研究所**

Pädagogische Akademie und Pädagogische Institute.  
 獨逸の新憲法に依る教員養成機關。從來の師範學校に依る養成は最早や現代の教育學の要求に應ぜずとの認識に基づきて組織せられたるもの。即ち從來の制度に於ては、師範學校は狭き職業學校たるに止まり、教師の職業選擇早きに失し、又人格的陶冶及び知的陶冶に於て欠くる所あり、兒童の自發性の根據の上に、全人としての人格の陶冶を指導すべき學校教育者の養成には不充分なり。かくて新憲法百四十三條第二項の規定により、教員養成は、一般に高等教育及

び大學教育を支配すべき根本原則に従ひ、國民教育者も亦高等學校卒業者を收容し、大學教育を受けしむる事となれり。併し經濟的事情のため全國一齊に新制度に依る改革困難なれば、暫定的に舊制度に依る事も許され、バイエルン・ヴュルテンベルグの如く未だ(一九三〇年現在)舊き師範學校に依る地方存す。新制度に依る大學程度のもは或は獨立に、或は大學に附設して設けられ、名稱もバーアンにては「教員養成所」Lehrerbildungsanstalt、ヘッセン・メクレンブルグ・シユヴェーリン・ザクセン等にては「教育研究所」、ブラウンシュヴァイクにては「教育科學研究所」Erziehungswissenschaftliches Institut、プロイセンにては「教育大學」と稱す、年限は二年乃至三年(ザクセンは三年)なり。一九三〇年に於ける獨逸に於けるかかる施設の數及び生徒數左の如し。

州名	數	生徒數	
		男	女
プロイセン	一五八七一	四九三	
ブラウンシュヴァイク	一三二五	六〇	
バーアン	三六八	一四六	
ザクセン	二一八〇八	三一三	
メクレンブルグ・シユヴェーリン	一一二七	二六	



ヘッセン	二	三八四	九六
チュービンゲン	一	四九一	一二〇
ハンブルグ	一	八三六	二五七

プロイセンに於ける「教育大學」は一九二六年始めてエールビング・キール・ボンに三ヶ所に設けられ、漸次増設せられ、一九三〇年に至りては其の數十五に達せり。是等十五の教育大學中フランクフルトを除きては、凡て宗派的にして、新教大學或は舊教大學として組織せらる。教育研究所は(ローストックに於ては教員試験に科學的及び實際的陶冶を興へんとする特殊のものなれば、之を除きて)教育大學と同様に二ヶ年課程の大學たり。多く既存の大學に結合して附設せらる。即ちイエーナ及びライプツヒヒに於ける教育研究所(イエーナに於けるものはシュトイに依り、ライプツヒヒに於けるものはチレルに依り創設さる)は其の地の綜合大學に、ドレスデン・ゲルムスタット及びマインツの研究所は工業大學に附設せらる。併し、教育研究所は勿論大學の構成要素として之に屬するに非ず。科學的陶冶の方面は多く大學に於て講義し、教育の實際的陶冶の方面は研究所の講師に依りて指導せらる。

獨逸以外、諸國の大學に於ける教員養成につきては、各其の國の教育の條を参照せよ。

セミナール  
教育勅語

The Imperial Rescript on Education.

明治二十三年十月三十日教育に關して下し賜へる勅語。時の文部大臣芳川顯正之を奉戴し、訓示を副へて之を全國各學校に頒布せり。思ふに明治維新以後西洋思想の移入に伴ひ、之に心酔するもの多く、明治二十年前後に於ては歐化主義最も盛なると共に、他面に於て我國舊來の道德思想次第に頹廢し、其の結果反動として國粹保存を唱ふるもの亦次第に加はり、歐化主義と國粹保存主義と兩々相對し、國民の思想未だ歸着する所を知らざりき。恰もよし、此の時教育勅語の下賜せらるゝあり、國民道德の標準を宣示せられしかば、教育の根本方針確立して復た動かすべからず。我が國の教育は茲に千古不動の規準を得るに至れり。明治四十年文部省は之を英譯に附し、後更に漢譯・獨譯・佛譯をも出だし、明治四十二年「漢・英・佛・獨教育勅語譯纂」の名の下に發行せり。英譯及漢譯全文左の如し。

漢譯

朕惟我皇祖皇宗肇國宏遠樹德深厚我臣民克忠克孝億兆一心世濟其美此我國體之精華而教育之源源亦實存乎此爾臣民孝于父母友于兄弟夫婦相和朋友相信恭儉持己博愛及衆修學習業以

啓發智能成就德器進廣公益開世務常重國憲國法一旦緩急則義勇奉公以扶翼天壤無窮之皇運如是者不獨爲朕忠良臣民又足以顯彰爾祖先之遺風矣

斯道也實我皇祖皇宗之遺訓而子孫臣民之所當遵守通諸古今而不謬施諸中外而不悖朕庶幾與爾臣民俱奉華服履一其德

明治二十三年十月三十日  
御名 御璽

Know ye, Our subjects :

Our Imperial Ancestors have founded Our Empire on a basis broad and everlasting and have deeply and firmly implanted virtue. Our subjects ever united in loyalty and filial piety have from generation to generation illustrated the beauty thereof. This is the glory of the fundamental character of Our Empire, and herein also lies the source of Our education. Ye, Our subjects, be filial to your parents, affectionate to your brothers and sisters; as husbands and wives be harmonious, as friends true; bear yourselves in modesty and moderation; extend your benevolence to all; purify learning and cultivate arts, and thereby develop intellect-

tual faculties and perfect moral powers; furthermore advance public good and promote common interests; always respect the Constitution and observe the laws; should emergency arise, offer yourselves courageously to the State; and thus guard and maintain the prosperity of Our Imperial Throne coeval with heaven and earth. So shall ye not only be Our good and faithful subjects, but render illustrious the best traditions of your forefathers.

The Way here set forth is indeed the teaching bequeathed by Our Imperial Ancestors, to be observed alike by Their Descendants and the subjects, infallible for all ages and true in all places. It is Our wish to lay it to heart in all reverence, in common with you, Our subjects, that we may all thus attain to the same virtue.

The 30th day of the 10th month of the 23rd year of Meiji.

(Imperial Sign Manual, Imperial Seal.)  
Heilpädagogik

又治療教育學 とも稱し、教育治療に關する特殊の教育科學。教育治療とは心意生活の異常病的なる兒童(不良・低能・白痴等)を對象とし治

療術を加味せる特殊の方法を以て、その缺陷乃至障害を除去(減少)して出來得る限り正常兒童に近づかしめんとする教育を指す。不具者(啞・盲・聾)の教育をも教育治療の中に數へんとする人あるも、最近にては一般に之を除外す。蓋し、不具者の缺陷(例へば盲)は教育に依りて之を如何ともなしたがたく、たとひ之を除き去乃至緩和し得るとも、それは専ら醫術に俟たざるべからず。又その教育方法も教育治療のそれとは本質的に相異し、尙ほ茲には教授の困難(こそあれ)正當の教育と異なる所、教育の困難(感覺器官の缺陷)のみにて心意生活そのものに缺陷なき限り)は殆んど存せざればなり。教育治療と單なる醫學的治療と異なる所は、常に身體に關するのみならず、又實に心意生活の矯正をも目指す所に存し、其の一般の教育と異なる所は主として對象(異常兒)の點に存す。

但し教育治療もその方法及び手段の原理においては普通の教育のそれ等と何等異なることなし。只或部分における重要性と形式とに相異なるのみ。先づ教育治療にては一般の教育と異り、消極的方面、即ち障害乃至病態を除去せんとする方面を其の主要なる勞作領域となす。而して此の方面の任務は時には醫者に依り、時には宗教家に依り、而して又教育家に依りて遂行せらる。固よりその完全なる除去は一般に望むべからずして、概してその緩和乃至減少にて満足すべき場合多し。

教育治療の効力を減ずるものとして、環境の影響を挙げ得べきも、しかもかかる場合には實にその客觀的要素のみに止らず、兒童の主觀的要素、即ち善き影響には感ぜずして専ら悪き影響のみ感受する方面をも考察するを要す。而してこの中後者の要求は教育治療そのものの任務なれば一概に之を環境に歸すべからず。前者の要素即ち環境の影響はその部分的變更又は全體の變更即ち場所の移轉を以て之に應ずべきなり。

之を要するに、教育治療學にても教育の目的が、人格を完成し、なるべく社會的に有用ならしむるに於ては、一般の教育に等しく、特に論ずる必要なければ、それは、殆んど専ら、教育の方法手段に關する理論の體系を以て構成せらる。而してその學的根據となるものは兒童心理學・變態心理學・治療學・診斷學・豫後診定法論・教授法論等なり。

缺陷兒童の學校、特殊學校  
Demoor; Die anomalen Kinder und ihre erziehlche Behandlung in Haus und Schule (Zauf. 1912)  
Heller; Grundriss der Heilpädagogik (Zauf. 1925)



Hansemann: Einführung in die  
Heilpädagogik (1920)  
Pädagogische Werte und  
Kulturgüter

教育上生徒に體驗せしむべき價值、即ち教育の目指す價值を教育的價值又は陶冶價值と言ふ。然るに凡て教育に於ける價值の體驗は文化財(自然の上に價值の實現せられ、夫れが一定の對象として、客觀化せられしもの)を通して行はるゝ故に、教育的價值は又一面文化財の中に含まるゝ價值と見ることが得。左に文化財の區分と之に應じたる價值につきて述ぶる所あるべし。

- (一) 科學的文化 自然科學の領域にして、之が基礎をなすものは數學、其の含む價值を論理的價值又は「眞」といふ。
- (二) 技術的、經濟的文化 自然科學應用の結果得たる文化にして、電話・電信・鐵道等、所謂文明の利器と稱するものを始め、穀類の栽培法、家畜の飼育法より机・腰掛・衣服・住居等に至るまで、我々の生命を維持し、生活を幸福ならしむる一切の財産を指し、其の價值を實用的價值又は「利用」といふ。
- (三) 藝術的文化 建築・繪畫・彫刻・音樂・文學等藝術の領域にして、其の價值を藝術的價值

又は「美」といふ。

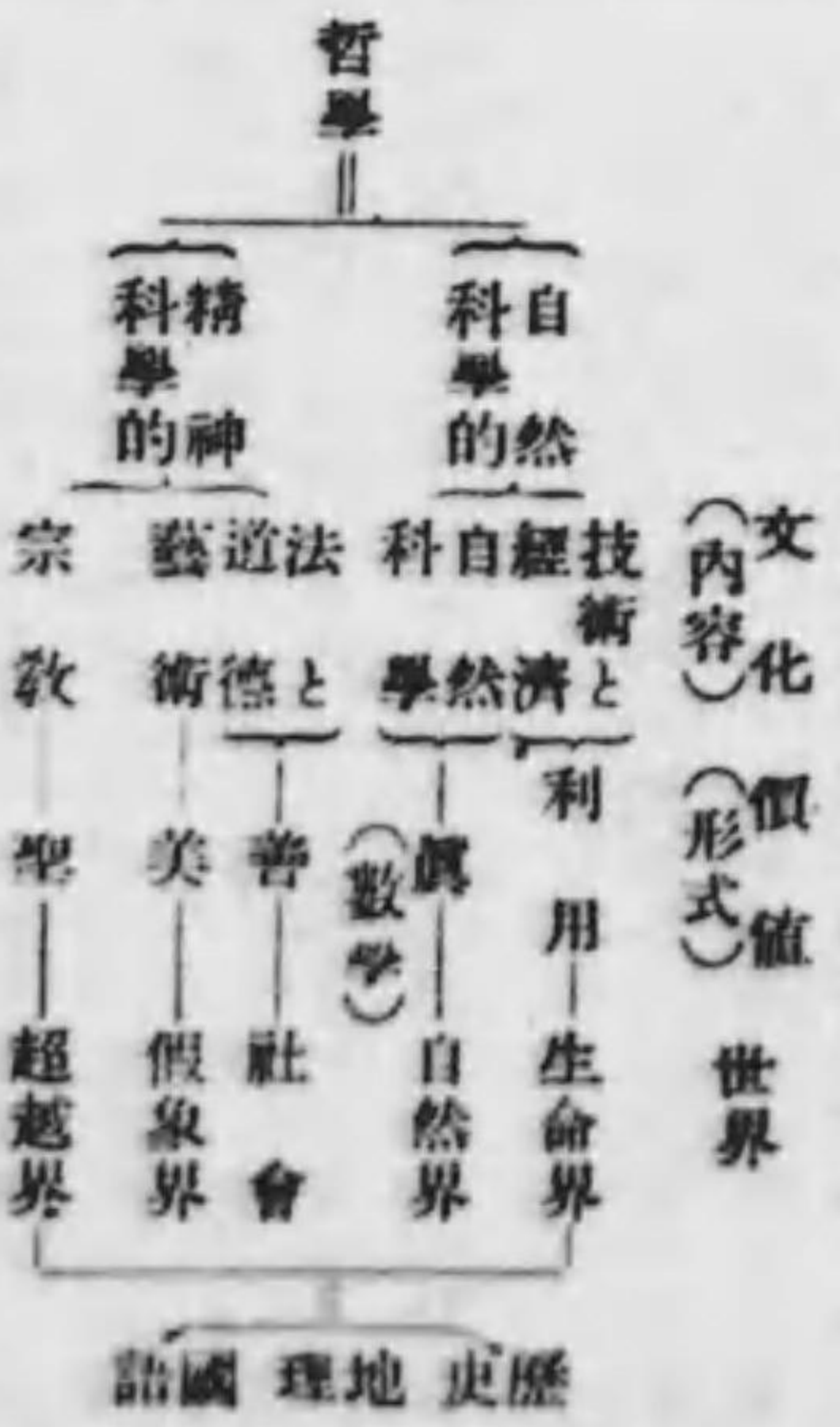
(四) 社會的文化 社會生活をなす上に於て、人として、必ず守るべき規範にして、法と道徳は之に屬し、其の價值を、道徳的價值又は「善」といふ。法も亦結局道徳と矛盾するを得ざるものなれば是が爲に特別の價值を立つることなく、一般に之を善の價值の中に含ましむ。

(五) 宗教的文化 宗教の領域にして、其の價值を宗教的價值又は「聖」と呼ぶ。

以上五種の價值は一般に教育學者が教育的價值と稱するものなれども(シユアラングル・ヘンリー・ケルシュエンシュタイン・ゲルンゲアルト等)更に之に快樂的價值を加へ、教育的價值を(一)科學的(二)技術的經濟的(三)藝術的(四)社會的(道徳的)(五)宗教的(六)快樂的(感覺的)の快感を惹き起すもの(の六種となすものも少からず。(シユミットクンツ・リードマン・ヴァグネル等)以上擧げたる諸種の文化財の外に、尙學校に於て授けべきものに、以上一切の文化を包括し、又は一切の文化に深き關係を有するものとして、歴史・地理及び國語あり。

凡て、一切の文化は民族發達の歴史に於て次第に生産せられたるものにして、一切の文化は歴史の中に含まるゝが故に、文化の發生・發達と、及び一民族の文化の特質は歴史の研究によつて始めて明かにせらる。次に、凡て民族は

一定の地域を占め、一切の文化の發達は地理的事實に制約せらるゝ事多大なるを以て、地理的研究亦文化の理解に對して缺くべからざる一大條件なり。最後に、凡て民族精神は國語によつて表現せられ國語の習得は、一切の文化を理解する最も重要な鍵とも言ひ得べし。かくて歴史地理及び國語は一切の文化と密接なる關係を有し、學校の教科中重要な位置を占む。最後に、哲學は各種の價值につきて研究し、諸文化統一の原理を求むる科學として、これ亦上級の學校に於ては、重要な位置を保有せざるべからず。左に以上の所説を簡單に表示せん。



以上は實質上文化財の有する教育的價值なるが、教育的價值は、又、形式上、左の如く區分せらるゝことあり。

(一) 本質價值(内在價值) 各文化財に内在し、文化財の獲得により、必然に體驗せらるゝ價值。例へば音樂に於ける藝術價值、修身科に

於ける道徳的價值、數學に於ける論理的(眞)價值の如し。

- (二) 附屬的價值 文化財本有のものにあらずれども、其の獲得に於て、之に附隨して體驗せらるゝもの。之に左の種あり。
- (イ) 準備的價值 一の材料より得來りし内容は自然に他の材料學習の準備ともなる。例へば算術の學習が代數の準備となる如し。
- (ロ) 移轉的價值 一定の材料によつて練られし能力は一定の範圍内に於て、之と聯關せる他の方面に移轉す(形式的陶冶の條參照)。
- (ハ) 象徵價值 或種の文化財は其の中に實現せらるゝ價值(内在價值)以外の或者を指示す。かく文化財が、一定の價值あるものを指示し示し、純粹に其の符號となるとき、之を象徵價值を有すとす。例へば國旗は祖國にあらずれども、祖國の符號なるが故に象徵價值を有すとす。如し。國旗の如きにありては象徴價值を其の本質價值となせども、材料によりては之を附屬價值となすものもあり。例へば、ラファエロの「マドンナ」の像の如きにありては、其の本質價值は美にあれども、同時に附屬的に宗教的及び歴史的價值を有するが如し。
- (ニ) 方法的價值 材料の取扱ひ方(方法)如何により、本質價值以外の價值を附隨するもの。

歴史に於て公民の心得を論じ、理科の材料より宇宙の秩序と神の攝理に導き、裁縫によりて節約の徳を養ふが如し。

教育的教授 (英) Educative Instruction  
(獨) Erzieher Unterricht

教授は常に教育の目的たる品性の陶冶に資する所あるべしと説くもの、ヘルバルトの首唱に係る。ヘルバルト曰く、教授は兒童の思想界を陶冶し、教育は其の品性を陶冶す。併し後者は前者を待ち始めて可能なり。是れ余の教育學の綱領なり。と。又曰く、教授なき教育を考ふる能はざると共に反對に又教育せざる教育あることなし。と。彼が斯く教授を獨立せる教育作用と見ず、それが常に教育的なるべきこと、換言すれば常に品性の陶冶に關する所あるべしとせるは、第一には彼が教育の目的を品性の陶冶にありと定めたること、第二には彼が心理學上主知説を取り、感情も意志も共に表象より派生するものと見、從つて思想界(表象界)の陶冶は自ら感情及び意志の陶冶に導くもの、否、教育は所詮思想界の陶冶に外ならずと見たるに基因す。ヘルバルトは教育的教授と専門的職業的教授とを明らかに區別し、後者は一定の職業に對する知識を與ふるのみにして人を善良ならしむるか否かにつきては深く考ふる所なきも、前者にては教

授は唯、品性への手段なり、手段として(目的としてにはあらず)の價值を有するに過ぎずとせり。併し、教授が教育的ならんが爲には、死知の蓄積は何の用なし、唯生きたる感情と結合せる知識にして始めて意志を振起せしむることを得。換言すれば教育的教授は興味特に多方興味の喚發を以て其の目的となさざるべからず。即ち教育的教授の終局目的は品性の陶冶に存すれども此の終局目的を達する爲の方便として、吾人は多方興味を擧げざるべからずと。ヘルバルトの主知的心理學と、及び教授の獨立、從つて知識の獨自の價值を認めざる上の意見には、されど反對者亦尠からず。ベルグマンは教授と教育(即ち訓練)とを判然區別し、教授は知識の發達を是れ事とすべしとなし、ナトルプ亦、其の心理學に於てはヘルバルトに反對して意志の優位を説きながら、しかも、知識の比較的獨立を認め、知識と意志——此の兩者は(一)感覺的なるものより、(二)悟性的に移り、(三)最後に理性的に移るといふ根本法則に於て一致するを以て、教授は自己の獨立性を保ちながら上の法則性により、自ら意志に關係し、從つて品性の陶冶に資するを得べく、是れぞ眞の教育的教授なりと主張せり。ヘルバルトにては教授は教育的從僕なれども、ナトルプは之に反して教授が純粹に比較的獨立して自己の任務を果すの度に應じ



て、自ら意志の陶冶に、より多く貢献し得べしとせり。要之、教育的教授の概念は之をヘルバルトよりも廣く解し、單に「知識と意志との密接なる關係を認め、教授によりて意志に影響せんとするもの」と見るは、現今一般の用法なり。而してこの意味に於ける廣義の教育的教授は教育學校に於ける一切の教授を指すこととなる。

Natorp; Sozialpädagogik.

Ziller; Grundlegung zur Lehre von erziehender Unterricht.

### 教育的社會學

Educational Sociology

教育の理論及び實際の基礎たるべき社會的要素及び社會的法則を研究する科學にして最近に發達せるものなり。教育的社會學は特に兒童と其の環境との關係に注意し、社會的順應の方面より教育の諸問題に接近せんことを力む。此の方面に着眼し始めたるは實に現今教育學の一特徴にして、特に米國に於て其の研究盛なり。同國にては一八九三年ハリスは教育的社會學の必要を唱へ、エルウッド・スザロ等も之を強調し、爾來幾多の貴重なる文獻を出せり。左に其中主要なるもの二三を掲げ置くべし。

Betts; Social principles of Education.

King; Social Aspects of Education.

O'Shea; Social Development and Education.

Scott; Social Education.

Smith; An Introduction to educational Sociology.

Clow; Principles of educational Sociology.

### 環境教育學

### 教育的心理學

Educational Psychology.

教育の學理及び實際に應用せる心理學。教育的心理學は然らば如何なる點に於て他の心理學と異なるか。若し教育的心理學が單に一般心理學・發生的心理學・比較心理學・社會心理學・兒童研究・個性心理學等に於て研究せる結果より教育上に應用せられ得べき部分を選択し蒐集するに止まらば、教育的心理學は即ち他の學に差はるゝ寄生蟲にして何等独自の研究範圍を有せざるものと云ふべく、之を一個獨立の科學となさんば未だし。

教育を大まかに定義して、兒童を其の「現にある状態」より、あらばならぬ理想の「状態」に導く作用なりとせば、教育の問題は、大要之を(一)あらばならぬ理想即ち教育の目的の研究(二)現にある状態の研究(三)現にある状態より理想の状态に導く方法即ち教育の方法の三者に

區分せらるべし。此の中第一の問題は固より心理學の域外にして、第二の問題は生物學・社會學及び心理學の研究對象なり。故に若し教育的心理學に独自の領域ありとせばそれは自ら第三の問題に關せざるべからず。然り教育的心理學は嚴密には上の第三の問題に關係せるものにして、之を教育の過程に關する動的心理学とも稱し得べし。一般心理學・發生的心理學等は精神を如實の委にて研究し、教育的心理學は一定の教育的理想に達する爲の心的活動を研究す。詳言すれば一切の教育的活動に現るゝ精神作用を、教育の立場よりして研究するを以て其の任務となす。故に教育的心理學は他の心理學の結論を蒐集せるのみにては成立するものにあらず。

如上の意義に於ける教育的心理學は凡そ之を(一)教育に於ける生徒の精神發達其の者を研究するものと(二)特に之を陶冶の心理學と呼ぶことあり(三)生徒の精神發達と環境との關係に主として着目し、社會的、歴史的現象と精神發達との關係を心理學的に研究するもの(特に之を教育(狹義)の心理學と呼ぶことあり)との二大部分に區分することを得。左に斯學の主要なる文獻を二三掲げ置くべし。

Claparède; Experimental Pedagogy and the Psychology of Child.

James; Talks to Teachers on

### Psychology.

Maiser; Pädagogische Psychologie.

Grunwald; Pädagogische Psychologie.

Münsterberg; Psychology and the Teacher.

Thorndike; Educational Psychology.

Walton; The Psychology of Education.

上野陽一; モイマン實驗教育學綱要

阿部重孝; 教育的心理學

### 教育的人類學

Pedagogical Anthropology

人類學の研究法を教育學に導入し、主として人體の人類學的觀察測定により教育を改造せんとする科學。教育的人類學は伊太利の人類學者セルシー・ベリに始まる。これより先きロンパローは犯罪心理の卓越せる研究を出し、デ・ジョーヴァンニ・De Giovanni は人類學的方法を醫學に導入せるが、セルシーは同じく異常なる人々の人類學的研究を基礎とし、此の異常を防止せんと企て、人類學の上に一種の科學的教育學を建設せんと試む。氏は其の著「教育及教授」の一節に述べて曰く「余が中心思想は自然的合理的教育を建設せんとせば、多數の幼兒を精密に合理的に觀察せざる可らずとなすにあり。

蓋し幼兒期は教育の基礎の築かるべき時代なればなり。固より兒童の人類學的研究、即ち頭圍・身長等の測定を以て教育の全系統を建設し得べしと思はざれども、然かも是此の全系統に達する第一歩なりと。後モンテッソーリ女史はセルシーの意見を紹き、斯學の建設に大なる努力を拂へり、曰く「若し犯罪的人類學が現代社會の犯罪を防ぎ得るならば余は未來の學校に於ける個人改善を以て任ぜざるべからず。異常兒・低能兒の教育が監獄及び病院に代らざる可らざる如く、教育的人類學は犯罪的人類學に代るべきなり」と。

教育的人類學は主として頭蓋・身長・體重・胸圍・四肢・皮膚・骨盤等の觀察實驗の結果により、心身關係の理により教育を改造せんとするものにして、それは實驗心理學が心理的方面の研究をなすに相對す。しかも其の精神に於ては二者等しく、共に純科學的に實證的に教育を改造せんとするにあり。故に教育的人類學に於ては一々の兒童につき人類學的に考察したる觀察表を作るべきことを極力奨励し、其の標準を示せり。今參考の爲セルシーの觀察表を掲ぐべし。モンテッソーリ女史のものは是より尙簡單にして、心理的方面は一も之を加ふることなし。セルシーの觀察表は入學の際に於けるものと退學の際に於けるものと二種あり。左に示すものは其の

中入學の際に於けるものなり。

第一表(身體的觀察) 姓名・年齢・生地・兩親・種痘・身長・體重・胸圍・筋力・體格・既往の疾病・異狀・頭の周り・頭の最大の長さ・同最大の幅・頭蓋指數・顔の長さ・顔の幅・顔面指數・頭髮の色と形・目の色・皮膚の色

第二表(心理的觀察) 視力(遠視又は近視)・色の識別(正常又は異常)・聴力・觸覺の鋭さ・智力(早熟又は遲緩)・記憶(強又は弱)・注意・言語(早きか遅きか)・發音(完全又は不完全)・吃音・感情的感受性(模倣に敏きか鈍きか)・家庭に於ける行動・兩親に對する愛情・多辯か沈黙か・性癖・自由なる時間に於ける好み・其他異常の事實。

Boyd, w.; From Locke to Montessori.

Montessori, M.; Pedagogical Anthropology.

### 教育的態度

Pädagogische Einstellung

教育に於ける教師と生徒との關係、即ち教師の生徒に對する教育的態度には大凡左の三者を區別することを得。

(一) 之を支配者と服従者との關係と見るもの。教師を上位にありて命令し支配するもの、生徒を下位にありて、服従するものとする態度にして、其の極端なるものにおいて、外より



權力を以て生徒を支配し、只管之に従服せんことをこれ要求し、若し服従せざれば威嚇・課罰によるも亦止むを得ずとす。かかる關係を權力關係と呼び、かかる立場の教育學を屢々「權威の教育學」*Autoritätspädagogik*と呼ぶ。かかる態度は古代の教育に多く見し所なれども、今や一般に排斥せられつゝあり。

(二) 之を同僚關係と見るもの。(一)とは反對に、極端に生徒の自由を尊重し、なるべく其の發動に一任し、教師は、例へば同僚が相互に忠告を與ふる如く、生徒に對し、助言者・忠告者たるに止まるべしとするもの、近時の革新的教育學者によつて特に主張せらる。而してかかる立場の教育學を、我々屢々「自由教育學」*Freiheitpädagogik*と呼ぶ。是れ亦、あまりに反動的にして、正當なる態度と言ふを得ず。

(三) 教育者と被教育者の關係を指導者と指導せらるゝもの關係と見るもの。之を指導關係と言ふ。指導關係にては生徒を正しきまでに導き入るること、これ教育者の任務なりとす。導くが爲には、併し教育者は權威(愛と權威の條参照)を有せざるべからず。(一)に於ける如き權力は持すれども、眞の意味に於ける權威は之を有せざるべからず。されど夫れが指導なる限り、なるべく生徒の自由なる發動を許し、なるべく兒童を信用し、信用によつて、生徒の性向を正

しく、價值にまで、理想とする所にまで導かざるべからずとす。(斯く信用を重んずるが故に或は之を「信用の教育學」*Philosophie des Vertrauens*と言ふ)即ち(三)は權威を説くに於て、(一)に近づき、自由を重んずるに於て、(二)に接し、言はゞ二者の中間に立つものにして、これこそ眞の教育的態度なり。ケッセルが眞の「自由教育學」と言へるものは之を意味す。彼は曰く「眞の自由教育學は兒童の中には尊き人性潛むとの信仰を以て其の基礎とし、是が方法は、尊き精神の力を喚びますにあり。尊き精神の潛まざる兒童世に存するなし。兒童を信用し、この信用によつて、兒童をして讀つて汝を信用するに至らしめよ。兒童を愛し、之によつて、汝に對する兒童の愛を喚び起せ。出來得る限り、兒童に自ら活動し得る機會を與へよ」と。

**教育哲學** *Philosophy of Education*  
 教育哲學の意義・本質・範圍につきては學者により見る所一ならず。そは恰も哲學の本質が學者により多少異様に解せらるゝが如し。されど大凡是を左の二種の見地に歸することを得るに似たり。  
 ●教育學即ち科學としての教育學をば教育と言ふ事實を研究する科學と定め、教育哲學は此の教育科學の根本假定を究め、教育科學に根據を與ふるもの、約言すれば教育に關する概念

に根本的解明を與ふるを以て其の任務となすと解するもの。教育哲學を斯く定義するときには是と教育科學との關係は、自餘一切の科學が其の哲學に對する關係に等しく、例へば科學としての物理學と物理學の根本假定を研究する自然哲學、宗教科學と宗教哲學、倫理學と倫理哲學の關係は、推して教育科學と教育哲學との關係に適用することを得べし。しかも教育哲學が哲學其の者にあらずして、哲學の一種の應用、教育の根本問題に適用せられたる應用哲學なること、猶宗教哲學が哲學其の者にあらずして、宗教の根本問題に適用せられたる哲學なるが如し。  
 教育哲學を上如く解するとき一方には哲學、他方には教育科學あり、其の中間に教育科學の根據にして且哲學の應用たるべき教育哲學の介在することとなる。

●教育は人の自然に有する性向を一定の理想に向つて陶冶する作用にして、夫れは理想の學にして事實の學にあらず。従つて教育學は廣義に所謂理想の學即ち哲學を離れて存在せず、教育學の原理は理想の學たる哲學の應用として、哲學より演繹せられざるべからずとなすもの。即ち教育學は哲學の各分科たる倫理學・論理學・美學等を基礎として是より演繹せられたる一種の應用哲學にして、そは他の科學例へば物理學が自然を研究する説明科學たる如きとは全

く違を異にせる一の批判科學ならざるべからず。約言すれば教育の一般原理を研究する理論的教育學はこれやがて教育哲學なり。教育哲學の外に別に理論的教育學の成立するに由なく「哲學は教育の一般の定理にして、教育は此の定理に對應する術なり」(カール)。

教育哲學を斯く解するとき、教育哲學とは是れ哲學的思索の上に立てられたる教育學の謂にして、しかもかかる教育學の外に理論的教育學なるものあるなく、教育哲學即ち「教育に應用したる哲學」即ち教育の原理を論ずる理論的教育學となり、三者は全く合致す。従つて又哲學上の立場の相違に従ひ、理論的教育學も當然其の姿を變すべきものとす。而して是れ又例へば物理學等に於て其の歴史のさまで重要ならざるにも拘らず、教育學にては教育史の極めて必要なる所以なりとす。

以上教育哲學の二種の見方を述べたるが、尙具體的に之を考ふれば(一)にては教育哲學は教育科學の根本問題、例へば心身の相關、人の本性、教育と他の社會現象、更に世界一般と如何なる關係を有するか等、要するに教育の本質につきて研究するものとして之を教育科學より別ち、教育科學を他の科學と同列に置き、(二)は哲學としての論理學・認識論の應用は直ちに教授の根本原理を定め、哲學の一分科としての倫

理學の應用は訓練の原理を立て、哲學的考察としての自然と人との關係は人文主義對實主義の爭論を決し、價值の研究は教育の理想を立つる等要するに哲學の應用によりて教育の原則を決定し、意識的に行はるゝ教育は、哲學的實踐的方面なり(テュー)と主張す。二者の相違は要するに教育科學を他の科學と同列に置くか否かに由來せり。

文獻の上より見れば(一)の意味に於ける教育哲學は概念上の區別として甚だ徹底せるも、かかる考へ方は比較的、近時に發展せるものにして、未だ重要な文獻として掲ぐべきものなし。我々は之を將來に期し得るのみ。(二)の意義に於てはカントの「教育論」を始め、ヘルバルトの「教育學」、ローゼン克蘭ツの「系統としての教育學」を始め、現代に於けるナトルプの「社會的教育學」、テューの「民本主義と教育」の如き何れも其の重要な文獻なりとす。

- 教育學**
- Dewey: *Democracy and Education.*
  - (田制佐重と帆足理一郎との二種の邦譯あり)
  - Hornet: *Philosophy of Education.*
  - Macannell: *Outline of a Course in the Philosophy of Education.*
  - Natorp: *Sozialpädagogik.*

**教育統計** *Educational Statistics*  
 枚舉法に基き、多數の現象又は事物に對して比較的精密なる量的概括を行ふ方法を統計的方法と呼び、之を一の科學とせるものを統計學と呼ぶ。教育的統計はかかる統計的方法を教育現象に適用し、教育現象に於ける、量的關係を明かにし、よりて以て教育の改善を圖らんとするものにして、米國に於て最も盛に行はる。左に教育的統計の適用せらるゝ主なる問題を例示せん。

- (一)、家庭教育に關し 一家庭内に於ける子供の數及びその教育の結果、父兄自身が教授する家庭の數及びその結果、家庭教師を持つ家庭の數、父兄の階級及びその教育的結果、家族の宗教、無學者・無教育者の數。
- (二)、學校教育に關し 一學校及び一學級に於ける生徒の數、父兄の階級、學校の經費、教師の經歷・學問等、父兄の階級或は他の外的條件に依る上級學校に對する特權、世俗的學校



及び宗教學校、學校に於ける競技、遊戯、學校の位置、就學率、出席率、學校の家庭よりの距離、教師の年齢、死亡、俸給額等。

(三)、寄宿舎教育に關し 生徒及び教師の數、寄宿舎の制度、寄宿生の學校の所屬、懲罰等。

(四)、幼稚園。

(五)、盲・聾・啞・低腦・白痴・犯罪者等に對する特殊の教育施設に於ける諸問題。

(六)、教員養成所。

(七)、教育の結果に就いて。

(イ) 知的 例へば、文盲者、計算の技術、子供及び成人並びに都會人及び村落人に於ける自然界の事物に就きての知識。

(ロ) 倫理的 例へば一定の地方の人々の間に於ける不道德的行動の増減、生徒中に於ける自殺者等。

要するに、教育統計は教育的活動の結果及び特に誤れる結果を知悉せしめ、教育的反省を促す。即ち教育と、職業的社會的事情、個人の素質・發展傾向等との依存關係を明にし、且つ是等々顧慮すべき事を指示す。

統計學 統計的方法

教育の原理 Principles of Education

一切の教育活動を支配する方法上の原理。教育の原理如何につきは、學者により多少意見

見を異にし、而して此の差異は夫れ夫れの教育觀、延いては世界觀の差異に基づくものなるが、左に述ぶる所のものは、大凡一般に認めらるゝものの如し。

一、自己活動の原理 自己活動・作業學校等の條參照。

二、個性化の原理 教育は生徒の個性に順應すべしとする原理。「個性と教育」の條參照。

三、全體性の原理 精神の、全體としての完全なる統一的發展を圖るべしとするもの、全體性・全體的教育學の條參照。

四、社會の原理 社會により社會の一員にまで教育すべしと説くもの。社會的教育學の條參照。

五、現實性の原理 生徒の現實生活を夫れ夫れ充實せしめ、夫れ夫れ意味あるものたらしめよと説くもの。教育即生活の條參照。

六、郷土の原理 凡て教育は生徒の郷土生活より出發し、之に結合して行はるべしとなすもの。郷土科、郷土教育學の條參照。

七、權威と自由の原理 一方教育者は正しき權威を有すると共に、他方生徒の自由を尊重すべしとなすもの。愛と權威・權威と自由・自由教育學・教育的態度等の諸條參照。

興味條參照。 尙、一二の例につきて見れば、ナトルブはスタロツチの教育の原理を(一)自發性の原理

(二)方法の原理(三)直觀の原理(四)諸能力均衡(調和的發展)の原理(五)社會の原理の五に約し、(メスタロツチの條參照)、ケルシエンシュタイ

ネルは(一)自發性の原理(二)社會の原理(三)個性の原理(四)全體性の原理(五)現實性の原理

(六)權威の原理(七)自由の原理の七を數へ、ケッセルは自由・人格・個性化の原理に相當するもの。

社會・直觀・認識・發動・練習の七を擧げ、ケルンゲアルトは勢力經濟の原理と調和的發展の原理の二者を教育最高の原理とせり。かく教育の原理は説く人によりて必ずしも一致せざれども、又多くの共通點なきにあらず。著者自身の見解につきては理論的教育學第九章を參照せられたし。

教育の時期 Duration of Education

教育の始期は一般に兒童の誕生に始まるとせらる。中には母體に宿りしときを以て之が始期と認め、胎教をも一種の教育と見るものなきにあらずれども、教育を兒童への直接の影響と見る限り、胎教は本來の教育にあらざるべし。

教育の終期につきては、學者の所説一致せざれども、教育を他より(教師又は父母より)の教育即ち他教育と見る限り、一般に「理性的成熟」に動きつゝあり。

(乙)教育の對象たる生徒の發展の方向より見たるもの。之に左の諸方向あり。

(一) 實利主義 幸福なる生活を教育の理想となすもの。更に之を(A)教育の目的は個人の生活を幸福ならしむるにありとなすもの(例へば美のスマンサー)と(B)社會的能率こそ教育の目的なりとなすものとに分つことを得。

(二) 自然主義 人間自然の性質を善なりとし、教育は人の自然性を充分に發展せしむべしと説くもの。自由教育説の主張即ち是なり。

(三) 人格主義 自然性を尅制し、奮闘によつて人格を完成せしむるこそ教育の理想なれと説くものにして、人格的教育學の主張する所にかゝる。

(四) 道徳主義 道徳的品性こそ教育の最終目的なりとなすもの。其の代表者としてヘルバルト、フニールステル等を擧ぐることを得。

(五) 調和的發展主義 人の享有する諸性能を調和的に十全に發展せしむべしと説くもの。新人文主義・メスタロツチ等は其の有力なる代表者にして、現代にても多く學者之を支持す。

(六) 順應主義 生活環境への完全なる順應こそ教育の目的なりとなすものにして、主と

其の終期とし、夫れ以後は所謂自己教育の時期なりとするに傾く。中には、グリークの如く、教育を社會の根本機能と見、かゝる根本機能としての教育は誕生より死に至るまで、生涯持續すとなすものなきにあらずれども、こは彼に於ける教育の概念の擴張より來るものにして、他教育を「理性的成熟」に終るとするものと必ずしも矛盾せず。

教育の主體と客體 Subject and Object of Education.

教育の要素の條を見よ。

教育の段階 Stufen der Erziehung

兒童の誕生より、教育の終期に至るまで、教育は繼續し、其の間に明かなる段階を劃するとは困難なれども、他方又、兒童の發達段階に應じ、夫れ夫れの段階に適合せる教育を施さんが爲に、一定の段階を立つること不可能にあらず。而して兒童の發達は凡之を幼兒前期(一—三歲)幼兒後期(三—六歲)兒童期(六—十二歲)青年前期(十二—十七歲)青年後期(十七—十八歲)成熟期(兒童研究の條參照)に區分せらるゝを以て教育の段階も之に應じて大凡左の段階に區分することを得。

一、家庭教育 一—六歲、中、幼兒後期は幼

稚園教育の時代に當る。

二、學校教育 イ、普通教育一六—十二歲、ロ、高等普通教育一青年前期、ハ、專門教育

又は大學教育一青年前期の終より同じく後期に及ぶ。

三、社會教育 學校教育の時期に於て、及び其の後に行はる。

以上の各教育につきては各其の條參照。

教育の目的 Das Ziel der Erziehung

教育の目的は一方、其の國の歴史的事情に、他方、説く人の世界觀・人生觀に依存し、一樣に論定するを得ざれども、又其の間に共通點をも有し、之を若干の類型に區分すること不可能にあらず。左に其の中主要なるものを掲ぐべし。

教育の目的は其の見地の相違により大凡之を左の二方面より區分することを得。

(甲)個人と社會との關係より見たるもの。

(一) 教育の目的は個人の完成にありとするもの。一般に之を個人主義と言ふ。

(二) (一)とは反對に、社會の發展こそ教育終局の目的なりと説くもの。社會的教育學の所説是なり。

(三) 社會と個人との有機的聯關に注意し、一定の見地より上の二者を統一し止揚せんとするもの。最近の教育説は主として此の方向



して米國の教育學者の所説なり。

(七) 文化主義 客觀的文化を體驗せしめ、文化を介して精神を形成し、延いて文化の存續發展を目的とすべしとなすものにして、文化教育學の所説是なり。

以上、(甲)と(乙)とは、併し、考察の見地の相違よりしての區分なれば、(甲)にして(乙)の何れかに屬し、反對に(乙)の何れかに屬しながら、同時に(甲)の何れかを主張することあるは當然なり。唯、自然主義のみ、必ず個人主義の立場にあり。寧ろ極端なる個人主義を説くとも見られ得べし。

理念と理想

教育の要素 Elements of Education

教育は人を自然の状態より理想の状態に導く作用にして、人と物と場所とを以て其の主要なる三要素となす。而して人は更に之を比較的理想到に近き教育者即ち教育の主體と比較的自然的状態にある被教育者即ち教育の客體とに區別し、物即ち教育の材料は之を自然と文化とに區別し得べし。場所とは教育活動の行はるゝ學校と及び學校に附屬せる諸般の設備にして、上の二者に對して補助的要素なりとす。ルーソーは嘗て教育の要素を自然と人と物とに分かてゐるが、所謂自然とは教育者の自然性、物とは外より影響を與ふる事物の總稱にして、人は即ち教

育の主體なり。凡そ教育は是等の要素の相合して成る具體的活動にして、教師なる人格者が高所より生徒なる人格者を左右する活動にあらず。三要素渾然相合して動く所にのみ眞の教育は行はる。

教育博物館 Educational Museums

〔沿革〕一八一七年頃佛國視學官ジュリアン Talian は已に教育博物館の必要を説けるが、始めて之を設立せるの名譽は之を米國カナダに歸すべし。始めカナダ、オンタリオ州視學官エカートン、ライアソンは一八四五年百磅の資を得て、米國各地に於ける教育用具を蒐集しけるが、此の蒐集品は後、一八五六年カナダのトロント Toronto に設けられたるカナダ博物館に收められ、カナダ博物館は後教育博物館と命名せらる。是れ世界に於て教育博物館の名を用ひたる嚆矢なりとす。歐大陸にては一八五一年スツットガルト市に於て工業博物館の一部に教育博物館を附設し、同五七年英國ロンドン、サウスタウンセントン博物館 South Kensington Museum に教育部を設けたるを以て其の先驅となす。爾來露國・米國合衆國・埃國・伊國等相次いで之を設け、現今にては各國に於ける總數大凡八十一を數ふるに至れり。我が、東京教育博物館は、明治六年以來設けられたる東京博物館を十年一月教育博物館と改

稱し、新に上野公園内に改築し(現今東京美術學校校舎)手島精一氏を館長となし、多くの教育品を陳列し、且圖書を備へて公開せり。斯くて明治十七年頃一時盛運に向ひしも、同十八年以後漸次縮小の方針を取り、陳列品を普通教育に關係あるものみに制限し、明治二十二年之を東京高等師範學校に附屬せしめ、舊聖堂構内に一棟を新築して其の陳列場に充つ。大正二年東京高等師範學校の附屬を廢し文部省普通學務局に移管せしが、大正十年東京博物館と改稱し、更に昭和六年上野公園内に新築成り、東京科學博物館と改稱して今日に至る。

〔任務〕 廣く内外の教育品・教育圖書を蒐集陳列して公衆の觀覽に供し、教育の普及發達に資するを以て、其の目的となすものにして、學校博物館・教育實驗場・教育圖書館・教育展覽會等とは全く其の性質を異にす。即ち學校博物館は直接に生徒に關し、教授に關係ある材料を陳列するに止まれども教育博物館は一般公衆に關し、教育全般に關する材料を陳列し、教授以外、教育の組織、教育行政、教育の歴史等にも及ぶ。又教育實驗場・教育圖書館等は其の事業の範圍、教育博物館に比して甚だ狭く、教育展覽會は一時的なるに於て、教育博物館の恒久的性質を有するに區別せらる。

〔組織〕 教育博物館に陳列すべき材料及び其

の事業は一々之を擧ぐるを得ずと雖も、其の中重要なもの大凡左の如し。

- 一 教育の方法を示すべき材料の陳列。之には、(一)學校別により、下幼稚園より、上大學に至る迄、直線的に序列を立つるものと、(二)學科別によるものと二様の方法あり。
- 二 校舎・校具・教具等の實物・模型・寫眞等の陳列。
- 三 各種の教育報告・教科書・教育品目録・諸學校規則・統計等、教育的文書の陳列。
- 四 生徒の成績品の陳列。
- 五 教育の歴史を明らかならしむべき諸種の材料の陳列。之には(一)學校の種別、(二)教科別、(三)一般教育等各種の歴史的材料を蒐集するを要す。かのチュリッヒに於けるヘスタロッチ記念物の蒐集、フラーゲに於けるコメニウスの記念物の蒐集、アイゼナッハに於けるフレイベルの記念物の蒐集の如きは、歴史的材料中特に著名のものなりとす。
- 六 家庭教育及び社會教育の參考資料の陳列。
- 七 教育上の諸種の實驗的設備をなし、又時期を限りて、時勢の要求に應じたる種々の展覽會の開設。
- 八 定期報告・研究報告等の發行及び模範的教具の製作。

九 定期講演會の開設。

教育百科全書

Encyclopaedia of Education

教育に關する百科全書。ヘルマンの「教育實用百科全書」Hergang; Pädagogisches Real-Encyklopädie 1851 を以て其の嚆矢となす。次いでシュニットの教育教授百科全書十一卷 Schmidt, Encyklopädie der Gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen (1858—1870)あり。現今にて特に著名なるものは

- (獨) Reim: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Bde. 1903—1910.
  - Poloff: Lexikon des Pädagogik. 5 Bde. 1913—1917
  - Schwarz: Pädagogisches Lexikon. 4 Bde. 1928—1931
  - (佛) Buisson: Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire. 4 Tome 1892—1898
  - (米) Monroe: Cyclopaedia of Education. 5 vol. 1911—1913
  - (英) Watson: The Encyclopaedia and Dictionary of Education. 4 vol. 1921—1922
- なり。簡單なるものには  
Sonnenschein's Cyclopaedia of Education.

(1892)

Sadler: Lexikon der Pädagogik. (1892)

を推すべし。以上は凡てアルファベット順に排列せるものなるが、又別に内容により題目別に整理せるものあり。シュトイの「教育學の百科全書・方法及び參考書」Stoy: Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik (1891 u. 1878) は是に屬し、フオーゲル「教育學の系統的百科全書」Vogel: Systematische Encyklopädie der Pädagogik. (1881) 亦此の系統に入るべきものなり。

我國にては同文館發行の「教育大辭書」(大正七年改訂)以外特に擧ぐべきものあるを見ず。

教育病理學 Pedagogical Pathology.

兒童心理學及び精神病理學を基礎とし、神經系統及び精神生活に異常ある兒童を研究し、併せて其の治療的方法を講ずる學。初めて斯學を立てたるはヘルバルト派に屬する教育者シュトマンヤン Ludwig Strümpell (1812—1893) して、次いでコッホ (Koch) が「病的低能論」(一八九一三年)なる大著を出すに及び大に世の注意を惹くに至れり。左に教育病理學の重要な文獻二三を掲ぐべし。

- Heller: Heilpädagogik
- Koch: Die psychopathischen Min-



derwertigkeiten  
Strimpelli: Die pädagogische Pathologie.

神保三郎 教育病理及治療學  
富士川遊 教育病理學

### 教育令

明治十二年九月發布せる教育に關する法令。是より先き政府は明治五年學制を出だし頗る周密に教育諸般の事項を規定せるが、我民情の未だ之に副はざるものあり。爲に之を廢して代ふるに教育令を以てせり。

教育令は學制に定めたる大・中・小學區の制を廢し、各町村をして小學校を設置せしめ、學區取締に代ふるに町村人民の選舉に係る學務委員を以てし、義務教育期間を十六個月と定め兒童に體罰を加ふるを禁じ、その他諸般の規程は單に大綱を示すに止まりて、毫も細節に及ばず、殊に専門の學校につきては單に名稱を列ねたる外何等の制限を加へず、凡て府縣又は町村の自治に一任せり。此の如きは是れ實に學制時代の干渉に對する反動にして、又一時民間に流布せし佛國自由主義の反響に外ならず。されど、如此は固より急速の變化にして多少放任に失したるの感ありければ、明治十三年十二月再び改正教育令を發布せり。

改正教育令に於ては(一)各町村は府知事・縣

令の指定に従ひ、獨立に或は聯合して、其の學齡兒童を教育するに足るべき一個若しくは數個の學校を設置すべきを定め、(二)學務委員の選任を嚴にし、且該委員中に戶長を加へ、(三)就學義務年限を三ヶ年に延長し、(四)學校の設置・廢止は府縣立のものは文部省の認可を、町村立のものは府知事・縣令の認可を受くるに至らしめ、(五)師範學校の設置を強制せり。越えて十四年小學校教則綱領・中學校教則大綱・師範學校教則大綱を定め、小學校を初等・中等・高等の三科に分ち、中學校を初等・高等の二等、師範學校を小學校に準じて、初等・中等・高等の三科となし、以て教育令實施の方法を示せり。

### 教員檢定

教員檢定の法規上の基礎は、明治三十三年三月三十一日勅令第三百三十四號を以て公布せられ、大正五年及び昭和二年に改正せられし「教員免許令」、明治四十二年十二月二十六日文部省令第三十二號を以て定められ後十數回の改正を経たる「師範學校中學校高等女學校教員檢定規程」、大正十一年一月二十四日文部省令第四號を以て定められ、後二回の改正を経たる「實業學校教員檢定ニ關スル規定」、大正八年三月二十九日文部省令第十號を以て定められ、後四回の改正を経たる「高等學校教員ニ關スル規程」並に昭和八年に最後の改正を経たる文部省令「小學校令施行規則」第四章第一節等とその主なるものとす。

行規則第四章第一節等とその主なるものとす。教員には「小學校教員」「中等教員」「詳しくは「師範學校・中學校・高等女學校教員」「實業教員」「高等教員」(詳しくは「高等學校高等科教員」)の四種あり。凡て正教員たるには免許狀を有せざる可からず。その免許狀を與ふべき資格を檢定するを教員檢定と云ふ。

教員檢定には無試験檢定と試験檢定とあり。無試験檢定は正教員養成の目的を以て設立せられたる官公立の學校に對し並びに之と同等級以上なりとして文部大臣の指定せる官公立學校の卒業生中別に定むる所の規定に該當せるものに對して之を行ふ。

その學校の主なるものとしては小學校教員にありては男女師範學校、中等教員及び實業教員にありては男女高等師範學校、官公立大學、高等學校及び專門學校、特定の私立大學、高等學校及び專門學校、高等教員にありては各帝國大學、特定の私立大學等とす。

### 教員檢定委員會

教員檢定委員會の法的基礎は、明治三十三年三月三十一日勅令第三百三十五號を以て公布せられたる「教員檢定委員會官制」と、大正八年七月二十九日文部省訓令として定められたる「教員檢定委員會規定」となり。

教員檢定委員會は「文部大臣ノ監督ニ屬シ、教員檢定ノ事務ヲ掌シ、その組織は、會長一名、委員(常任及び臨時)若干名、幹事三名、書記五名より成る。會長及び常任委員は「文部大臣ノ奏請ニ依り内閣之ヲ命ス、臨時委員ハ試驗施行ノ際之ヲ命ス。書記は列任にして「上司ノ指揮ヲ承ケ庶務ニ從事」し、事務を分掌するたために、第一、第二、第三の三部に分たる。第一部は「高等學校高等科教員檢定ニ關スル事務ヲシ、第二部は「師範學校・中學校・高等女學校教員檢定ニ關スル事務ヲ、而して第三部は「實業學校教員檢定ニ關スル事務ヲ掌ル」。

會長は現在文部次官、幹事は文部書記官三名にして夫れ夫れ三部に分屬す。常任委員は第一部にては大學教授及び文部省專門學務局長、第二部にては大學教授・高等師範學校長及び普通學務局長、第三部にては大學長・大學教授及び實業學務局長各々之を兼任す。

### 教員試補期

(英) Probationary Years

學校は普通教育を目的とするものを除き、凡て特定の職業を旨として教育を施すものなれども、而も學校教育にてはその本質上一般的理論的方面を主とするが故に特殊の實際的方面はその完全を保し難し。故に各種職業の中、學校卒業直後の者に對し一定期專らその實地訓練を施して後始めて正規就職を許すもの多し。その期間並に方法に關する規程を試補制度と謂ふ。

我國における自由職業中特に試補制を規定せるは司法官と外交官として、官公吏としての學校教育者に對しては原則的なるものなし。只男女師範學校・高等師範學校及び之に類する學校の最上學年に教生制度の存するのみ。但し之は同一學校内における職業教育中特に實地陶冶に屬する部分にして試補制にはあらず。然れども文明諸外國にては概ね教員試補制度あり。

英國にては師範學校又は大學師範部の卒業者にして小學校教員免狀を有する者に對し一ヶ年以内の試補期間を設く。この期間の教員は所謂「假任用」として奉職するものにして、その間において教職實地の能力充分なりと認められ、後正規に任用せらる。

米國にては州に依り又學校に依り一定せざるも、特定學校卒業者に對して、實地就職數年(一年乃至三年)後において始めて正教員としての資格を有せしむる條件付きの教員免許狀を與ふ

る所多し。

獨逸の殆んど各州並に埃國グライン市においては初等教員も中等教員も、師範大學又は大學師範部において一先づ教職陶冶(但し理論的學科を主とす)を修了せる者に對し、その後更に二年間一般の小學校又は中等學校に教員試補として就職を命じ、その終りに一定の檢定試験を行ひ、はじめて正教員の資格を與ふ。本來獨逸に於ける Probation は一八二六年以來、特に中等學校教員の試補期を指すに用ひられし語なり。

佛國にては師範學校卒業者に對し小學校教員免狀を與ふるも實は之は見習教員(stagiaire)たるの資格に過ぎず、正教員たらんがためには更に二ヶ年以上小學校教育の實地に携はり一定の試験を受けて後始めて正教員 Titulaire となる。尚リモ正教授たらんとするものは、大學卒業後、規定の實地修養をなし、然る後一定の試験を受くべく、之に合格せるものをアグレシ・アグレと云ふ。

伊太利にては師範學校卒業後、三ヶ年間教員試補勤務を果さざれば、正教員たる能はず。

### 教員の進級

Promotion of Teachers

歐米諸國に於ける教員の進級法には左の種類あり。  
●轉任と進級 小なる學校より大なる學校



へ、田舎の學校より都市の學校への轉任を一種の進級となすは歐米諸國概ね然り。例へば普魯西にては教師は其の始め單級小學校に任命し、二個年乃至五個年の後他の小學校に轉するを常とし、佛蘭西にては、小學教師は一般に、其の始め田舎の學校の助教師として就職し、次に都市の學校の助教師に轉じ、漸次昇進して正教員・校長となる。米國にても小學教師の大多數は始め村落小學校に就職す。

●學教又は學校による進級 小學校の下級教師より上級教師に、小學校の教師より中等學校の教師に進むを以て一種の進級となす。こは米國にて行はるる所なるが、其の他の諸國にては中等學校と小學校の境界明らかにして、後者より前者に進むもの甚だ少く、又米國にても小學校各學年の教師を同等に見、下級教師と上級教師と區別せざらんとする傾向目に加はりつゝあり。

●校長又は視學への進級 こは各國同様に行はる。

●俸給増加による進級 各國共に最も多く行はるゝ進級法にして、それが勤続年數と教師としての技術との二方面より考察せられつゝあること各國相等し。

●免許狀による進級 教員檢定試験等により、高級學校の免許狀を得て、高級の學校教師

に進むもの。

**教員の任命** Appointment of Teachers

教員の任命に關する諸外國の狀況を略説すれば、普魯西にては、大學教授の任命權は文部大臣に屬し、師範學校及び中學校の教師は州學務局、小學校及び中間學校 Mittelschule の教師は縣學務局之を任命す。凡て小、中學校の教師の第一回の任命は試補としての一時的採用にして、永續的任命は、第二回の教員試験を受けたるものに限る。其他の諸聯邦の制亦略ぼ普魯西に等し。佛國は中央集權の國なるを以て大學、師範學校、中學校、高等小學校等の教員の任命は文部大臣の權限に屬し、小學校教師中、教員試補 (Substitute) (師範學校の卒業生にして直に任命せられたるもの)は大學區視學官之を任命し、正教員 Titulaires (少くも二個年以上、一學校に奉職し、試験に合格せるもの)は大學區視學官の推薦により、縣知事之を任命す。英國にては小學校教師の任命は地方主權之を司どる(任命を教員委員會又は學校管理者に委任する場合に於ても、地方主權の裁可を要す)、教員採用は一般に廣告をなし、應募者につきて選擇す。中等教員は從來學校管理者と教師の私約により採用せしむ。近來次第に之を教育局の管理に移すに至れり。米國にては、中、小學校の教員は多く、地方教育局直接に之を任命すれども又、學校

管理者の申請により地方教育局之を任命するものも少からず。從來教師の任命期は一年を限り、一年以後に於ては更に改めて之を任命するを例とせり。従つて一年の終りに於ける教員の移動甚だしく、其の三分の一乃至二分の一は毎年轉職又は轉任をなすに至り、爲に教育界の混亂を來せしを以て此の惡傾向を改めんが爲に、近時多くの州にては最初の一年を試補として採用し、成績により、永續的任命をなし大なる失行あらざる限り、其の位置を保證するに至れり。

我國に於ては官立學校に教員たるものは高等官にありては文官高等試験委員、判任官にありては文官普通試験委員の詮衡を経るを要す。又公立の專門學校及び實業專門學校の教員たるものは(一)學位を有するもの(二)帝國大學分科大學卒業者又は高等商業學校卒業者にして學士と稱することを得るもの(三)文部大臣の指定したるもの(四)文部大臣の認可したるものなるを要し、高等學校・師範學校・中學校・高等女學校の教員たるものは本則として夫れ夫れの學校に於ける當該學校學科の免許狀を有するものなるべく、市町村立小學校の教員亦免許狀を有する者たるを要す。

**教員の配置** Arrangement of Teachers

小學校教員の配置につきては「學教」の條を見よ。

中學校及び高等女學校にては、五學級以下の學校にては一學級毎に二人以上とし、五學級以上一學級を加ふる毎に一人半以上の割合を以て之を増すべく、但一學級毎に一人は他の職を兼ねず、又他の職より兼ねざるを要す。尙中學校にては上の教員數の外剣道及び柔道に就き教員一人以上を増すべく、實業を課する場合亦同じ。師範學校にては四學級の學校にては、十一人以上とし、四學級以上一學級を加ふる毎に一人半以上の割合を以て之を増すべく、又劍道・柔道につきては本科第一部男生徒の學數十二以下なる時は教員一人、十三以上なるときは同二人を増すべく、農業・工業・商業の中二科目以上を置く場合亦同じ。實業學校及び專門學校の教員の配置に關しては特に法令の規定なし。帝國大學にては講座の制あれども、其の數及び之を擔任する教授の數につきては概括的の法規を缺く。

**教員免許狀** Teacher's Diplomas

各國の教員の免許狀につきては各其の國の教育の條を見よ。

我國にて、教員免許狀は、教員養成の目的を以て設置せる學校の卒業者、又は教員檢定に合格せるものに之を授與す。而して教員檢定は之を試験檢定と無試験檢定に分ち、學力・品行・身體につきて、教員檢定委員之を行ふ。之が細則は小學校教員にありては小學校令施行規

則に於て、其の他の學校教員にありては特別の規定ある場合の外、教員免許令(明治卅三年勅令第一三四號)に於て之を規定し、高等學校高等科教員檢定は大正八年高等學校教員規程に於て之を定む。教員免許狀を受くるもの(一)禁錮以上の刑に處せられたるとき、(二)破産又は家責分散の宣告を受け復讐せざるとき、又は身代限の處分を受け債務の辨償を終へざるときは、免許狀は其の效力を失ひ、又不正の行爲其他教員たるべき體面を汚辱するの所爲ありて、其の情狀重しと認むるときは文部大臣又は府縣知事に於てその免許狀を褫奪す。而して府縣知事の行ひたる褫奪處分に不服あるときは訴願法の規定により文部大臣に訴願することを得。以上の外凡て免許狀は終身有效なりとす。

**教員養成** Training of Teachers

各國の教員養成につきては、各其の國の教育の條を見よ。

我國の教員養成につきては、「師範學校」の條を見よ。

**教科** School Subjects

教育的見地より選擇せられたる材料(教材)を其の目的又は對象に應じて區分し、有機的體系に組織せるもの。之を科學に比すれば(一)科學の如く純粹に論理的ならず、更に教育的見地を加味せること、(二)科學よりも其の範圍廣く、例

へば技能の如きものにも、教材の有機的體系をなす限り、一の教科たり。されどそれが理論の確實と事實の正確を保證すべき點に於ては科學と異なる所なし。

古代希臘に於ては體操と音樂とを以て二大教科と定め(希臘の教育の條を見よ)、希臘の終り宗教改革時代に至る迄専ら七自由科によりて教育せるが、文藝復興以後最も希臘・拉丁の古語を尊重せり。然るに十七世紀以後科學の發達に伴ひて、實學的傾向(實學主義の條を見よ)を加へ、國語及び自然科學と共に又近世語を加へ、十九世紀以後圖畫・手工・唱歌等の價值亦次第に認めらる。各教科の沿革につきては、其の教科の教授法(手工ならば手工教授の如く)の條を見よ。我國にては、寺子屋にては習字・簿學・私塾等にては漢文を主とせしが、明治維新後始めて各種の教科を並行して教授することとなり。

〔教科の分類〕 科學の分類の標準は又自然に教科分類の標準たり。故に從來行はれたる教科の分類法は多くは科學の分類法を基礎となし、之に多少の教育的見地を加味せるもの多し。左に二三の代表的分類を掲ぐべし(科學の條を見よ)。



ライン Rein

- 一、人生
    - I 情操教授 宗教史・歴史
    - II 技術教授 唱歌・圖畫・模型製作
    - III 言語教授 國語・外國語
  - 二、自然生活
    - I 地理
    - II 理科
    - III 手工
  - 三、體操遊戯
- Laurie
- 一、實質的
    - I 物的教科 理科・地理・地文
    - II 人的教科 國語・外國語・經濟學・歴史・道徳
    - III 補助教科 技能
  - 二、形式的
    - I 物的教科 圖畫・算術・數學
    - II 人的教科 文典・修辭學・論理學
- Willmann
- 一、基本的教科 (實質的形式的) 語學・宗教・哲學・數學
  - 二、副次的教科 (實質的) 歴史・地理・理科
  - 三、技能 (形式的) 音樂・圖畫・手工・體操
- Barth
- 一、人文科
    - 知識 形式的 言語 文學
    - 技術 實質的 宗教 道徳 童話 歴史
    - 技術的 話方 讀方 書
    - 藝術的 朗讀 唱歌

左に明治維新以後我國小學校教科目の變遷を表示すべし。

- 二、實科
    - 知識 形式的 數學 物理 化學
    - 實質的 博物 地理
    - 技術的 計算 用 手工
    - 藝術的 圖畫
- 體操は其の目的養護と訓練にありとの理由の下に、バルトは之を教科の中に加へず。
- Eggersdorfer の小學校教材の區分
- 一、宗教的陶冶財 宗教教授
  - 二、國民的陶冶財
    - 口國語・國文學 國語教授
    - 口國民音樂 唱歌
    - 口他國土及び夫れとの關係 地理 祖國の知識
    - 口民族の運命 國史 知識
    - 口自然の材料 自然生活 理科
    - 口然力 自然生活 理科
  - 三、數及び形 算術
  - 四、描寫的表現能力 圖畫
  - 五、描寫的表現能力 圖畫 及び簡單なる手技 裁縫 (女子) 手工 (男子)
  - 六、體力の養護 體操
- 「情操教授」基本的教科「技能」につきては各其の條を、形式的教科につきては「形式と内容」の條を見よ。
- 教育價值と文化財

自明治四十五年 小學校教科目變遷一覽表

尋常小學校程度		高等小學校程度	
科目	教科	科目	教科
明治五年八月	下等小學校(四年)	明治十二年九月	小學校(四年)
明治十三年三月	小學校(三年)	明治十四年五月	小學初等科(三年)
明治十九年四月	尋常小學校(四年)	明治廿三年十月	尋常小學校(四年)
明治廿三年八月	尋常小學校(四年)	明治廿三年八月	尋常小學校(四年)
明治四十年三月	尋常小學校(六年)	明治四十年三月	尋常小學校(六年)
明治十四年五月	小學初等科(三年)	明治十九年四月	尋常小學校(四年)
明治十九年四月	尋常小學校(四年)	明治廿三年十月	尋常小學校(四年)
明治廿三年十月	尋常小學校(四年)	明治廿三年八月	尋常小學校(四年)
明治廿三年八月	尋常小學校(四年)	明治廿三年八月	尋常小學校(四年)
明治四十年三月	尋常小學校(六年)	明治四十年三月	尋常小學校(六年)

注意 施行ルハ當分缺クテ得ルモノ、括弧内ノ教科ハ土地ノ情況ニヨリ加設スルヲ得ルモノ、△ヲ附セルハ同ジク缺クテ得ルモノ、○ヲ附セルハ隨意科トナスヲ得ルモノナリ。又明治十四年ノ改正ニテハ修身・讀書・習字及び算術以外ノ教科ハ土地ノ情況ニヨリ増減スルコトヲ得シメタリ



### 教科案

(英) Course of Study  
(獨) Lehrplan

教授の材料を選択し、之を秩序正しく排列したるもの。故に教科案論にて論定すべきは(一)必要にして過不及なき教科目の数如何(二)各教科日に配當すべき時間数如何(三)是等の教科を全學年に亘りて排列する方法如何(四)各教科内一々の材料を如何に選ぶべきか(五)選擇せられたる教材の排列法如何(六)各教科の材料を如何に聯關せしむべきか等の諸問題なり。而して是等の問題を決定するに當り標準となるべき諸項目大凡左の如し。

- 一、現時の文化を通過し、各教科各教材が此の文化の中に於て占むる重要な度如何。
- 二、國家及び將來兒童の生活すべき社會の要求に顧みて如何なる教科教材を重んずべきか。
- 三、兒童現在の郷土の生活と如何なる聯關を保持せしむべきか。
- 四、兒童の心理的發達より見て各教科教材の類化の難易如何。
- 五、各教科の科學的性質より見て如何なる教材が最も基本的なるか、換言すれば各教科の論理的性質より来る當然の要求如何。
- 六、如何なる排列が最も能く兒童の精神的統一を保證し得るか。

教科案論は時として又之を教授靜學 Die statische Unterrichtelehre と言ひ、之を教授の方法を研究するもの即ち教授動學 Die dynamische U. に對せしむることあり。

中心統合法・開化史的段階・教材の統合  
Dewey, J.: School and Child  
Dörpfeld, F. W.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans

### 教科課程

Curriculum.

學校に於て教授すべき材料を秩序正しく排列したるもの。教科案に等し。其の條を見よ。  
尙我國小學校に於ける現行教科課程は小學校令施行規則第四號表乃至第六號表參照。

〔教科課程の科學的設定〕 近時教科課程を科學的に設定し、又は改造せんとする試み、特に米國に於て著しく發達せり。夫れは教育を實驗的科學的基礎の上に建設し、之によつて教育の主觀性より脱却せんとする運動の一の現れにして、教科案設定の標準、中にも其の一、二、三を特に顧慮し先づ人間の生活活動を科學的に分析し、之に基づきて生活活動に必要なもの、即ち教科課程の目的物 Objectives を決定し、この目的物を教育的に排列することによりて、科學的なる教科課程を決定せんとす。左に教科課程改造論者として、特に名あるホピット H. B. Potter の意見を簡叙し、其の方向と方法の概要を

指示することとせん。

ホピットは其の「教科課程論」中、「教科課程を定むる科學的方法」に於て大要次の如く述ぶ。人生は如何に異なるも人々一定の特殊の活動を營むに於ては一なり。人生は如何に複雑にして、社會的活動は如何に多岐なりとも、之に要する態度・習慣・知識等を分析して數へ上げる事、あながち、不可能にあらず。而して、かく數へ上げられたるものは、教科課程の目的物となる。従つて、教科課程は先づ人性と人間の活動とを分析し、教育の目的物—教育に於て生徒に得しむべきもの、従つて又教科課程の目的物—を發見することより始めざるべからず。さて、生徒は幼時よりの社會生活に於て、自然に、一定の態度・習慣・知識を得るが、是等は夫れのみにては固より不完全なるを以て、學校の意圖的指導により、足らざるを補ひ、不完全なるものを改善するを要す。換言すれば、學校の課程は、一般の自然的經驗によりては充分獲得するを得ざる目的物を與ふるを以て其の目的とす。生徒の活動を分析し、其の缺點を發見し、之に基づきて、意圖的指導の計畫を立つること、彼の病氣の診斷により處方を定むるに等し。例へば言語の中に含まるる活動进行分析し、有效に言語を使用し得る爲に必要な要素を發見することは極めて容易なり。併し學校に於て是等の要素即ち目的物に悉

く同様に注意する必要なし。蓋し社會に於ける一般の生活によつて得たるものと誤りを正し、之を完成するこそ學校の目的なればなり。チャース W. W. Charters は、上の言語的活動を分析し、生徒の誤りには、過去と過去分詞とを混合すること最も多く、動詞の人称及び数が主格の人称及び数と一致せざること、動詞の誤れる使用法等之に次ぐを發見せるが、こは文法教授の課程を定むる上に最も重要な指針を示すに足る。同様の分析的研究は單に文法のみならず、農業・商業・工業・衛生及び諸般の技術に適用せられ、歴史・地理・文學等にも、適用せらる。従つて、人生活動の科學的分析と之によつて發見せらるる、缺點の統計的研究に基づいて、課程表は設定せられ、且改造せらるべきなり。曰く、「意圖的指導(學校の)の課程は無意的指導(社會生活による)によつて與へられたるもの、缺點に基づいて發見せらるべきなり。」と。

Bobbit F.: The Curriculum 1918.

共學 Coeducation

男女共學の條を見よ。

又郷校とも言ふ。徳川時代各藩に於ける村岡の學校。之が創設者には藩主あり、藩士あり、又民間の有志家あり。經費に於ても全然之を藩に仰ぐものあり、其の幾部分を藩に仰ぐものあり。

り、一私人又は有志の資金に基づくものあり。従つて組織内容に於ても、一方に於ては甚だ藩學に類し、主として士族の子弟を養成し、文武を兼修し、藩學の足らざる所を補ふものあり。他方に於ては士庶併せ教へ、教科亦經學・國學・習字・算術に限定し、専ら實用を旨とし、寺子屋とさまで程度なきものあり。要するに其の性質上半は私塾又は寺子屋に類し半は藩學に類し、兩者の中間を充たすものと見るを得べし。郷學の數は相模・備前・周防・長門・肥前・大隅等の各國に於て最も多く、肥前の多久學校及び諫早學校、備前の隈谷學校、土佐の名教館等其の名最も顯れたり。

### 教科書

Textbooks

〔沿革〕 我國小學校教科書は、始め明治五年學制の頒布ありてより十數年間、民間發行の圖書を文部省にて調査し、適當と認められたるものにつき、各府縣任意に之を採擇し、文部省又編輯局を置き自ら教科書を編纂したりき。下つて明治十九年の小學校令にては、「小學校の教科書は文部大臣の檢定したるものに限る。」と規定し、廿三年の改正小學校令にて、「小學校の教科用圖書は文部大臣の檢定したるものにつき、小學校圖書審査委員にて審査し、府縣知事の許可を受けたるものに限るべし。」と定め、始めて小學校教科用圖書審査會なるものを組織せり。然

るに明治廿九年貴族院は國民精神統一の必要より修身教科書を國費を以て編纂せんことを建議し、同三十年更に小學讀本をも國費を以て編纂し實價をなるべく低廉ならしむることを希望するの建議をなし、衆議院亦、德育歸一の本旨に基づき、政府は速かに修身教科書を編纂せんことを、同三十四年單に修身書のみならず、廣く小學校の教科書は國費を以て編纂し、從來府縣に設けたる小學校圖書審査委員會の制を廢止せんことを建議せり。於是か政府は是等建議の趣旨を容れ、先づ修身書の編纂に着手し、明治三十六年小學校令の一部を改正し、教科用圖書を國定とし、文部省に於て著作權を有するものを使用せしむる事とせり。所謂國定教科書是なり。

〔現行制度〕

文部省に圖書局を置き、局長及び圖書事務官・圖書監査官を選任し、教科書の編纂・審査等に從事せしめ、又別に教科書調査會を置き、小學校の修身・國史及び國語の教科用圖書を調査審議し、並に文部大臣の諮詢に應じ、其他の教科用圖書に關する事項を調査せしむ。今我が現行制度に依り、小學校教科書を分かつては左の如し。

- 一、文部省に於て著作權を有するものにあらずれば採定するを得ざるもの。
- 二、文部省の著作又は文部大臣の檢定を経た



る圖書につき府縣知事の探定すべきもの。農業・工業・商業・外國語・體操・裁縫・手工・唱歌

三、兒童用教科書を全然探定するを得ざるもの。四、學校長に於て兒童に使用せしめざることを得るもの。五、國定教師用書の刊行せられたるもの左の如し。

修身・國史・算術・理科・家事・國畫 國定教科書は國民思想を統一し、各教科の内容に連絡を附し、代價を低廉ならしむるの長所を有すれども、反對に又自由競争による教科書の改善を妨げ、各地方の特殊の情況に合致せしむる能はざるの缺點あり。此の後の缺點を補はんが爲に、文部省に於て、學科によりて二三種の教科書を編纂せり。

之を諸外國の例につきて見るに多くは檢定制度即ち政府の檢定せるものにつき自由選擇せしむるの制を探り、國定制度を採るは獨り塊太利あるのみ。米國に於ては州によりて其の規定一ならず。西部諸州にては州を通じて一様の教科書を使用せしむるもの多く、カリフォルニア

州・カンサス州の如きは一定の教科書を政府に出版せり。

教科書調査會

教科書調査會は、大正九年四月二十八日勅令第二百二十二號を以て公布せられたる「教科書調査會官制」と、大正九年七月二十日文部省訓令を以て定められたる「教科書調査會議事規則」とをその法的基礎となす。文部大臣ノ監督ニ屬シ其ノ諮問ニ應ジテ小學校ノ教科用圖書ヲ調査スルものにして、會長一人副會長一人及委員二十人以内。及び書記若干名を以て組織せらる。但し必要に應じて右官制定員以外に臨時委員ヲ置クコトヲ得。

教科進級

一定期間に於て、全教科に互る試験を行ひて進級せしむる制度が動もすれば、或教科に秀でたる生徒を落第せしむるの弊あるを防がんが爲に起れる教科別の進級法。

教科の排列

Arrangement of Branch of Instruction

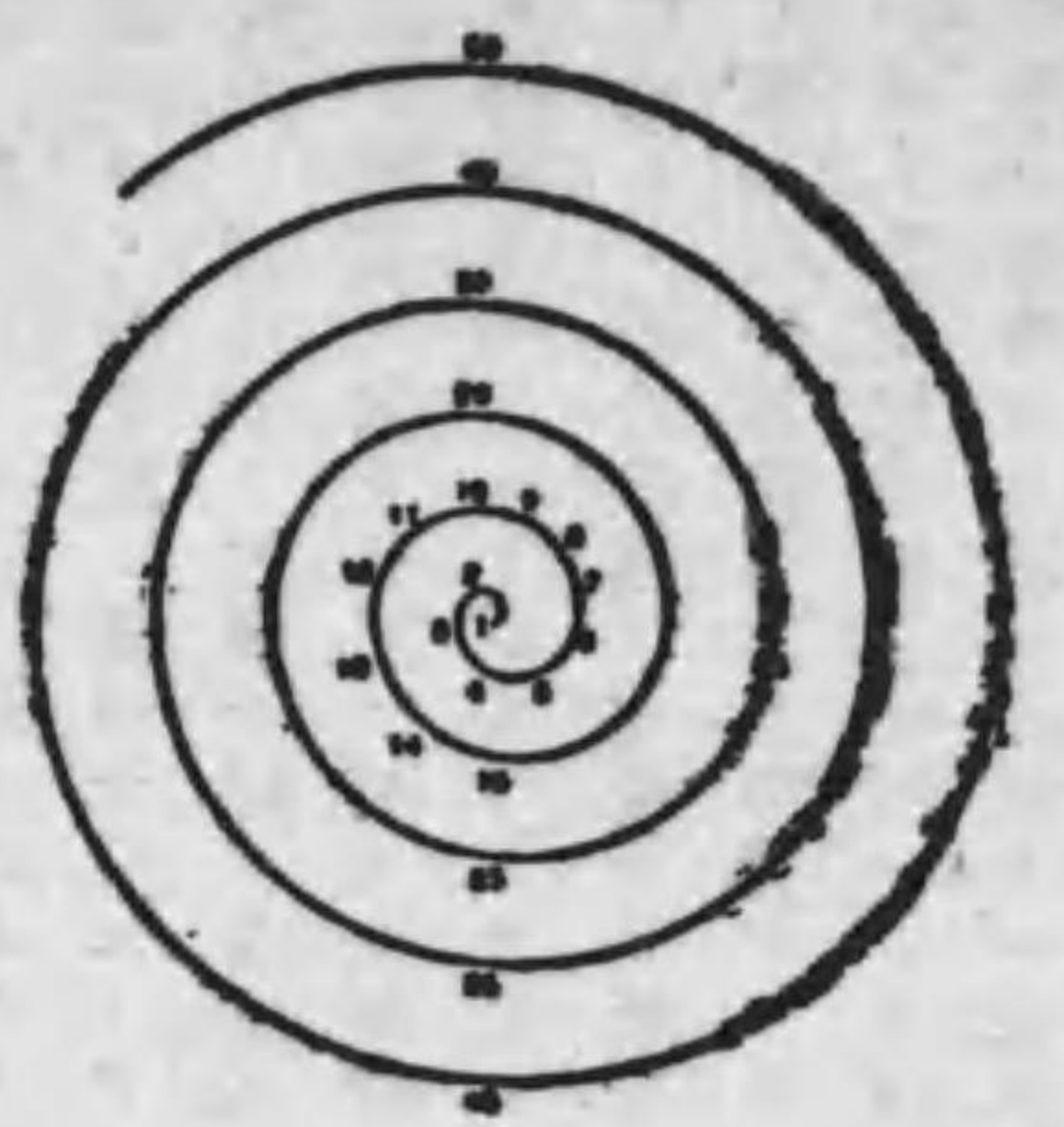
教科を排列する方法に三種あり。其の一は一

教科を授け終りて後他の教科を授け、一定の期間唯、一教科のみを授くるもの、其の二は諸教科を始めより並行して授くるもの、其の三は始めより基本的教科のみ並行して之を課し、他の教科を學年の進むに従ひ漸次増加するものなり。(一)を單行法又は段階法と言ひ、(二)を折衷法と言ふ。今其の利弊を考ふるに、單行法は被教育者の精神を一方面に集注せしむるの利あるのみならず、其の教科の内部に於ける教材間に確實なる聯關を保ち得るの利益あるも、反對に變化に乏しくして、自ら被教育者の倦怠を招き、且他教科との聯關上に於ては、大なる損失を招くことを免れず。並行法は各教科の間に親密なる聯關を保たしめ、之によりて相互に其の理會を補益することを得べく、且被教育者の學習に變化を與へて、單調より生ずる努力の萎靡を防止することを得るの長所あれども、教科の中には難易の程度に於て、幼年兒童に適應せざるものあり。又一時に學ぶべき教科の數多きに過ぐれば、徒に兒童を混亂せしむるの虞あり。且教科の性質によりては、その内部の材料間に於ける聯關上、時日の長期間に互るを不利とするものあり。故を以て各國の教科案共に現今にては一般に第三の折衷法を採用せり。

共感覺

Hygiene Training

一の感覺が是と異類の感覺を極めて明瞭に呼び起し、二者の密接に聯合する現象。共感覺中最も多きは所謂色聽 Color hearing にして、一定の音を聞くと、直ちに之を色に視覺化する現象なり。例へば人によりては、高き音は青色に、低き音は赤色に、諧音は一定の色の系列に視覺化せらるゝあるが如し。又數像 Number form と稱せらるゝものあり。こは一定の數系列を一定の幾何學的形式に排列し數系列を必ず此の排列により表象するものにして、其の形式は人により固より一定せず。(次の圖は其の一例を示せるものなり。)



共感覺は其の種類甚だ多く、常人にも異常の精神を有する人にも存し、同一人において必ず同一の形式を有し、中には遺傳せらるゝものあり。數像の遺傳せる實例は甚だ多し。共感覺は又青年時代に於て最も多く認めらると言ふ。

體操

Sports

十九世紀は、永き知的陶冶の結果、技術の世

紀となり、從つて又都市の世紀となり、身體的精神的に不健康の時代を現出せり。かくて之に對する防禦手段一般に要求せらるゝに至れり。而してかゝる運動の一表現としての體操は先づ最も早く機械工業の發展せる英國に起り、次第に凡ての文化人の中に浸透するに至れり。スポーツなる語は本イタリヤ語 Spaurda にして、「體操する」「氣保養する」ことを意味す。體操はかく文明の結果將來せられたる反自然的なるものよりの逃避として要求されたるものなれば、自ら自然への傾向を有し、その運動形式も原始的形式なる競走・投擲・跳躍等先づ行はれたり。

遊藝

Games

併し同時に技術の發展は新しき身體練習の形式例へば自轉車乗り・自動車乗り・飛行等を齎し、之等も同様に體操と呼ばれ、體操は殆んど競争體操と同義に解せらるゝに至れり。されど競争は體操以前に既に存し、之を體操と混同すべからず。體操は對者を離れて、絕對的に計量し得る活動能力即ちレコードに關係する點に其の特質を有す。かくて又形式的身體練習たる體操とも區別せらる。併し身體能力が技術的能力に偏し、レコードのみ捉はるゝ時は再び體操が逃避せんとせる技術の範圍に墮するものなれば、是れ亦體操本來の精神に反す。

遊藝

Games

ケルシエンシュタイネルが體操を遊藝 Spiel 作爲 Beschäftigung 及び作業 Arbeit と共に

遊藝

Games

自己活動の一の形式となし、後の二者は客觀的なる結果を産出せんとするに對し、遊藝は遊藝と共に客觀的結果を求めず、又遊藝は單に活動性の自然の發露として運動其者以外に何等の目的をも有せざるが、體操は能力・熱練の向上を意圖する點に於て異なりとせるは能く體操の特質を示せるものと見るを得べし。



その趣旨を明白に知るを得。前者に曰く、「現時ノ社會情勢ニ鑑ミ學生兒童ノ校外ニ於ケル教護善導ノ爲特ニ相當ノ機關ヲ設ケ以テ彼等ヲシテ安シシテ其ノ學業ニ勤メシムルヲウ之ヲ保全愛護スルノ必要頗ル緊切ナルモノアルヲ認ム仍テ政府ハ速ニ其ノ大綱ヲ定メ全國道府縣ヲ督シテ之ヲ實現ヲ圖リ且之ニ要スル經費ハ國庫補助又ハ府縣支辨トセラレムコトヲ望ム」と、又後者に曰く、「校外教護ノ立場ヨリ生徒兒童ノカフェ、喫茶店、映画館、その他弊害アリト認ムル娛樂場ノ出入及風紀監督上如何ハシキ廣告宣傳街頭裝飾等ノ取締方ニ關シ適當ナル方法ヲ講セラレムコトヲ望ム」と。

かくて教護運動の必要は今や漸次認識せられ、全國に於ける教護團體は昭和四年に於ては僅に五聯盟に過ぎざりしが、昭和九年五月には五十九團體を數ふるに至れり。而して是等團體に於ては限りて不良化せんとする學生の監督取締と云ふ消極的取締の外、校外生活指導・訓練・優良學生の表彰・修養講習會・講演會・娛樂指導・父兄相談・貧困學生の救助等の積極的愛護及び研究調査並に發表等の事業を行ひつゝあり。

**強硬症**

Catalepsy

筋肉の強硬、運動不能となる一時的疾患。是に(一)四肢の全く硬化し、恰も化石の如くなるものと(二)他人によりては自由の位置を與へら

れ得るも、一旦與へられたる位置は自ら變ずる能はざるものと二種あり。後者は或は臚州症 Flexibilitas cerea と稱す。ヒステリー及び諸種の神經的疾患に伴ひ、又神經の過勞、激動及び宗教的興奮によりても起ることあり。人爲的には催眠術によりて之を致すを得。患者は強硬の期間に起れる事象につきては全く記憶を有せず。屢々感覺の力を失ひ、又言語を發する能はず。強硬症は特に青年期の始めに多く、又男子よりも女子に多しと云ふ。

**教材**

Lehrgeut

又陶冶財 Bildungsgut と云ふ。教授の材料たるべき文化財。教授は文化財を介して生徒の精神を陶冶する作用なるが、現時の文化は複雑多様にして、到底學校期にて教授し盡くすを得ざるを以て、其中より一定の材料を選択することを得ず。かく、教育上の見地より選定せられたる文化財を教材(陶冶財)と呼ぶ。教材選擇の標準大凡左の如し。

- 一、教育の目的よりして、將來社會に於て、自律的に活動し得るに必要なる材料を選ぶこと。小學校につきて言へば小學校令第一條の趣旨に合するものを選ぶこと。
- 二、文化の要求よりして、各種の文化領域に於てなるべく基本的模式的なるもの、即ち重要にして且つ多くの文化財の代表となる如き

ものを選ぶこと。

三、兒童の生活の要求よりして、郷土の材料を特に重視し、特に小學校にありては、一切の教材をなるべく郷土の材料より選び、又は少くも郷土の材料を其の出発點となすものを選ぶこと。

四、時代の要求よりして、なるべく現代を重んじ、現代文化の理解に導くものを選ぶこと。

五、最後に、心理上の要求よりして、生徒の精神の發達に適應したる材料を選ぶこと。

〔教材と陶冶財〕 教材と陶冶財とは大凡同義に用ひられ、古くは教材なる名目に限られしが、近時陶冶財なる語を用ふるもの次第に多し。こは教授は單に文化財を獲得せしむるに止まらず、寧ろ文化財を通して精神界を形成すべしと主張するに至りし結果にして、此の點より見るときは、もと「形成する」といふ意義を有する「陶冶」なる語を冠し、之を陶冶財と呼ぶを一層適切なりとせん。尙、二者は其の範圍よりして多少の區別あり。教材は學校に於ける教授の材料を指すに止まれども、陶冶財は、教授の材料は固より、苟くも精神界の形成に與る文化財を總稱し、其の中に、例へば、映画・演劇・少年文學の如きをも含め、其の範圍教材よりも廣し。かく多少の區別あるにも拘らず、學校教育

に於ては二者は略ぼ同義に解せらる。

**教材の統合**

Konzentration der Lehrgeüter

相關(教材の)の條を見よ。

**教材の排列**

Arrangement of Materials for Instruction

各教科の材料を排列するに直進法と圓周法(循環法)との二種あり。前者は一教科の材料を區分して、之を各學年に配當し、順次各部を教授し、數學年に互りて始めてその全部を完了するが如く排列するものにして、後者は一教科の全内容が、毎學年に於て反復せらるゝが如く排列し、學年の進むに従ひて、漸次その内包及び外延を擴大すること、範圍の中心を變ずることなくして、その周邊を擴張するが如きものなり。今二者の利弊を考ふるに、凡て教材の排列は常に兒童の發達段階に適應すべきこと最も必要なるが、若し直進法に従つて排列するものとせんか、下級に配當せられたる部分は、兒童の心力を顧慮するがために、之を上級に配當せられたる部分に比すれば、その内包に於ても外延に於ても、比較的簡約に取扱はれ、且反復の機會を得ること少きを以て、知識の牢記を求むること困難なるを免れず。反之、圓周的排列法による時は、是等の缺陷を免れ得るのみならず、夙に

一教科の全體を概覽せしめ得るを以て爾後の教授は此の基礎の上に一層兒童を自發的に活動せしむることを得べし。然れども各學年毎に圓周的排列法を適用する時は、反復の度數多きに過ぎて、却つて被教育者の倦怠を來すを免れず。故に教材の排列に當りては常に此の二者を適當に取捨し、教材の性質と兒童の發達に應じ適當の方法を探らざるべからず。

**圓周的方法**

**教式**

教授の様式と同じ。其の條を見よ。

**凝視線**

Line of Regard

凝視點 Fixation point 即ち其の映像が眼球の中央小窩の上に来るべき一點と眼球回轉の中心とを結合する虚線。

**教室裝飾**

Decoration of School-rooms

教室の裝飾が美育の必要なる一手段たることは一般に認めらるゝ所なるも、若し方法其の宜しきを得ざれば、却つて弊害を來すことあり。教室裝飾上特に注意すべき點左の如し。

(イ)精選せられたる少數の繪畫・彫刻等を用ひ、しかも各裝飾物相互の間に統一あるべし。多數の事物を一時に陳列するは却つて亂雜の感を生ず。教室の裝飾に於て最も普通に見る缺點は過度の裝飾をなすの點にあり。

**教授**

(英) Teaching

(獨) Unterricht

養護及び訓練と相並び、教育の重要な作用。實質的陶冶及び形式的陶冶(形式的陶冶の條を見よ)を施し、且知識に對する興味を起し、自發的努力の精神を鼓舞するを以て其の目的となす。教授の材料は學校の種類によりて異なれども、普通教育にては先づ知識取得の道具としての諸般の符號を授け、次ぎに之を基礎となし、文化の各方面に互り、一般的根本的初歩的なるものを偏頗なく選擇して授け、高等の教育に進むに従ひ、次第に之を深く、系統的ならしむ。又教材の選擇と取扱とは、幼少なる兒童にては



なるべく心理的ならしめ年齒の長するに従ひ論理的科學的なるを原則となす。而して何れの場合に於ても材料を軽減し、理解と興味と自己活動とに主力を注がざるべからず。又之を教育の他の二大方面たる養護及び訓練に比較すれば此の二者が家庭に於ても、自然に、多く行はるゝに反し、教授は、特別の教育機關即ち學校を設け常に秩序的に行はるゝを異なりとす。否、養護及び訓練もそれが學校に於て行はるゝ限り、必ず知らしむるに始まり、知らしむることによりて導き、換言すれば必ず教授を基礎とすべきものなれば、教授は實に之を學校教育の中心的事業と稱することを得。教授の方法につきては「教授の原理」「教授の形式」「形式的段階」「教授の様式」等の條を見よ。

**教授(プロフェッサー)**

Professor

大學及び専門學校にて専門の學術を教授する教師。中世に於てはプロフェッサーはマスター Master ドクトル Doctor 等と同義に用ひられ、大學の教師は學部により或はマスターと呼び、或はプロフェッサー・ドクトル等と呼びしが、近世にては一般にプロフェッサーなる稱號を用ふ。現今にても、大學の各學科に於て、唯一人のプロフェッサーを有し、同學科に對する他の教師をば講師 Lecturers と稱するものあれども、

(オクスフォード大學・ケンブリッヂ大學等に於ける如く)多くは、之を大學以外の教師にも用ふ。即ち獨・佛にては中學校・師範學校等の教師も時としてプロフェッサーと呼び、伊・太・西・班等にては小學校の教師にすら之を適用し、米國にては師範學校の教師を公けにプロフェッサーと呼ぶことある外、尙通俗には各種學校の教師に自由に之を適用す。唯英國に於てのみ、大學の講座を擔當するものに非ざればプロフェッサーたるを得ず。我國にては大學及び専門學校の教師に此の名を用ふ。

**教授案**

Lesson Plans

各教材の單元を適當の時間に配當して、之が教授の目的・方法等を考案記述せるもの。教授案の様式は之を一定するを得ざれども、大凡、(一)目的(二)教材(三)教法の順序によりて記し、教法は又之を適當なる教授段階に區分し、尙なるべく、教材と教法とを並行して(上欄と下欄とに)記入するを便利とす。又初學者の者にありては最後に「反省」の欄を設け、教授後に於ける自己の反省、他人の批評等を記し置くは教授の熟達上有効なる手段なりとす。

教授案の作製は豫め教授の實際を想定し、適當なる教材を選定し、及び教授の進行を規定し、相待つて以て教授の目的を實現せしむる有力なる手段なれども、動もすれば教授を機械的形式

的ならしめ、運用の妙を缺くの虞れあり。教授案は固定案にあらずして手引きたるに止まる。實際の教授に於て遭遇する偶發事項、豫期せざりし事情等に處し、適當に之を變化し得るの餘地を有せざるべからず。されど、形式的たりとて、始めより形式を無視するは固より不可なり。先づ形式より入り、然る後形式を出づるを順序となす。故に初歩のものにありては、なるべく精密なる教授案即ち密案を作り、又なるべく教案に従つて教授するの方針を取り、熟するに従ひ、次第に略案に移るべし。又初めは一時間毎に之を作製するを常とすれども、後には數時間を纏むるも可なり。熟練せる教師が密案を作製するは特殊の研究を目的とする場合を除き、時間と努力の徒費なり。

**教授衛生**

Hygiene, Teaching of

採光法・通氣法・姿勢・日課表・目の衛生等の諸條を見よ。

教科書の文字につきては明治三十一年文部省告示第六十一號、檢定出願教科用圖書の文字印刷に關する標準を參考せよ。

**教授學**

Didactics

教授の理論及び術を研究する教育學中の一分科。かゝる意味に於ける教授學はコメニウスの影響により始めて教育上に導入せられたるものにして、ヘルバルト派の教育學者により最も精

密に論究せられたり。教授學は通常之を教授一般の原理を研究する一般教授學と、此の一般原理を各教科に適用し、各教科特殊の方法を設定する各科教授學(又は各科教授法)との二部に分かつ。米國にては前者を一般的方法 General method 後者を特殊的方法 Special method と呼ぶ。

**近時往々實驗教授學**

Experimental didactic

なる語を用ふることあり。こは生理的心理的事實の實驗を基礎とし、其の上に教授學を立てんとするものにして、獨逸のライ等の主張する所なり。

**實驗教育學**

**教授論**

高知藩の藩學。寶曆十年(紀元二四二〇年)藩主山内豐數の創むる所なり。藩士の子弟八九歳に至らば先づ習字師につきて筆道及び素讀を學び、十五歳より四十歳に至る迄文武の道を兼修す。されど是れ必ずしも館に入るを要せず、家塾にて學ぶも可なり。殊に十七歳以後は兵籍に編入し武技を重んずるが故に必ずしも文事を責めざりき。然るに其の後文久二年尊範の代に至り、學制を改革し、教授館を廢し新に學館を新築して致道館と號し、大に舊來の面目を改む。即ち藩士の子弟にして十六歳より卅九歳に至る迄悉く本館に入るべく、教科は經學・史學・國學より

諸般の武藝に互り、文武を兼修せしむれども又諸生の材力に應じて、其の一を修めしめ、武術を槍劍兩道の外は講習一に自由に任じたり。斯くて維新に至り、明治三年更に算術及び洋學を加へ、四年館中に翻譯書教場を設け、泰西學問の習得に力めしが、明治五年閉校せり。

**教授細目**

小學校に於ける教科課程・教科用書、及び教授の期間等は法令に依り、概ね畫一に制定せられたれども、尙實際の教授に方りては、土地の情況、兒童の發達、學級の編制等諸種の事情を顧慮せざる可からざるを以て、學校に於ては、能く是等の事情を考量し、適切に其の學校の境遇に適應するやう教材を選択排列し、以て一學年間の教育の進行を豫定せざる可からず。此の校定の標準豫定案を名づけて教授細目と云ふ。教授細目なる名稱は明治廿三年小學校令の發布に伴ふ「小學校教則大綱」に始まり、同時に之が制定を以て小學校長の職務に屬せしめたり。教授細目編制に關する主要なる原則大凡次ぎの如し。

(イ)先づ各教科目の教材を各單元に就きて研究し、土地の狀況、學級の狀態、兒童の事情等を考へ之が教授に要する時間を調査し、而して後之を一學年間の週數又は小期數に配當排列すべし。此の如き細目は、即ち教材本位の

細目なり。之に反して、單に一學年間の週數を案じ、機械的に教材を均分排列したるものは、週期本位の細目にして、實際教授の指針となすに足らず。

(ロ)各教材の取扱上、必ず教授するを要する補充材料・訂正資料・參考資料等を記入し置くべく、又必要に應じて教具及び參考書をも記入し置くべし。

(ハ)各教材の排列は、季節の變化に一致せしむべし。

(ニ)一教科内に於ける縦の聯絡と、他の教科との横の聯絡統一とに注意すべし。

(ホ)兒童の發達に應じて、偶發事項を加へ、又は反復練習をなすべき適宜なる時間の餘裕を設くべし。

(ヘ)租密繁簡共に宜しきに適ふべし。

(ト)時々修正を施し、時勢の進歩と學校の事情とに適合せしむべし。

**供述(兒童の)**

Answer, Kinder

口頭による陳述。兒童の供述は屢々正確ならざることあり。其の理由大凡左の如し。

一、未だ知力の發達せざるが爲に、供述すべき事を正確に把握するを得ず。又個々の事項を統一ある全體に結合することを得ず。しかも其の把握は大人に比して著しく遅緩なり。

二、(一)の結果、兒童の供述は、事件其の者よ



りも、之に對する感情、又は態度の表現たること多し。特に事件が著しく感情に訴ふるものなるとき然りとす。

三、屢々事實と想像せるものとを混同す。  
四、他人の精神状態を了解する能力に乏し。特に他人の性質について正しく供述することは極めて稀なりとせらる。  
五、他より容易に暗示せられ、爲に、事件の真相を誤る。

以上の理由よりして、兒童の供述につきは教育上特に左の點に注意するを要す。

一、なるべく兒童を平静ならしむるが爲に一方に於て、一切兒童の激情を起さしむる如きこと(叱責・威嚇の如き)を避け、他方、又平静を擾る如き境遇(慣れざる場所、新奇の對象の如き)を避くべし。

二、供述に際し、暗示的なる問を避くべし。  
三、事實に對する觀察力、及び自己批判の能を養ひ、正しく語ることに慣れしむべし。

四、五六歳以前の生徒の偽りは眞實の判断未だ足らず、想像と事實を混同するより來るもの多く、之を眞の虚偽として取扱ふべからず。  
五、十二歳以下の兒童の證言は大人の證言を得る能はざる場合にのみ利用せらるべし。  
六、性的の事件を、反復供述せしむるは其の羞恥心を損ふを以て、なるべく之を避くべし。

供述は教育學上並に刑法學上重要な事項の一なれば現今之に關する實驗的研究は著しく進歩せり。特に教育上においては専ら兒童の供述を研究する一種の實驗的統計的心理學ありて已に各種の研究結果を發表し實地教育上特に教授上裨益する所多し。その最も著しき功績として、(一)從來屢々過重せし兒童の供述を正當に評價する道を開拓せしこと、(二)兒童の心理を殆んど掻き亂すことなくして而も合目的に即ち出來得る限り忠實に供述せしむべき方法を明示せしこと、等を擧ぐることを得べし。

教育上重要なものは、練習に依つて供述を正確ならしめ得ると云ふ事實なり。その理由として想定せられ得る所は、觀察が客觀的なる程度並に注意力が集注せらるゝ程度に比例して供述の正確性はその度を増すものならんと云ふに在り。教育はこの點に力を致すべきものにして而もこば已に家庭において又幼稚園において行はれ得る所なり。絶えず誤りを指摘し、更に進んではその誤りを自ら發見し自ら訂正する様に指導する事は供述を正確ならしむるに極めて有効なる方法なりとす。

### 教授的教育

(獨) Unterrichtende Erziehung  
テイステルグラーヒの初めて使用せる語にして、兒童をして教育の目的を意識せしめ、此

の目的に向つて自發的に進み得るに至らしむる教授。單なる教授は人を物の如く取扱ひ、外より教へ込むを以て足れりとなせども、教授的教育は人を自發的に活動し得るもの、換言すれば理性的のものとして之を取扱ふ。然るに人の活動は、知・情・意の調和的に作用するを以て其の理想となすものにして、思考の活動は同時に意志及び感情を活動せしめ、反對に意志の活動は思考及び感情を活動せしめ、具體的には唯だ一の統一的活動なるのみ。故に通常精神の一部と見らるゝ思考の活動は是れやがて全精神の活動と見られ得べし。此の意味に於て教授即ち教育、教育即ち教授なり。自發的活動を本體とする教授は凡て是れ教授的教育なりといふを得べし。

以上はテイステルグラーヒの見解の大意にして、其の内容に至りてはヘルバートの教育的教授と多く異なるものあるを見す。されど彼が\*メスタロッチの思想を受け精神の自發性の原理より此の概念を導けるは其の一特徴なりとす。

### 教授の形式

Teaching, Typical Forms of

\*「教授の原理」を適用し、實際の教授を施す場合に於ける形式は大凡左の如く區分せらる。  
(1) 新に知識を得しむる場合の形式。之を左の三種に區分す。

●兒童自ら知識を形成する場合。之を直接法 Direct method 又は發展法 Developmental method といふ。之に二種あり。

(イ) 歸納的發展法 個々の事實より進み歸納的に一般の原則に到達せしむるものにして、ヘルバート派の特に主力を注ぎし教授形式なり。其の順序としては(一)研究せんとする問題の性質を明らかにして、研究の動機を刺激し、(二)具體的なる個々の材料を提示し、(三)材料相互の類似點と差異點とを明らかにし、(四)一般の原則に達し、(五)得たる原則を更に事實に訴へて檢證す。豫備・提示・比較・概括・應用の五段一々之に相當す。「形式的段階」の條を見よ。

(ロ) 演繹的發展法 此は(一)一般の原則を適用して、或事實を豫見する場合(例へば一定の地方の氣候を地理學の原則に照らして、推定するが如く)、(二)一定の原則の助により當面の一問題を説明する場合(例へば數學の問題を解くが如く)に用ひらる。其の一般の順序としては、(一)事實・問題の中に含まれたる要素・意味を明らかに理解すること、(二)事實・問題によりて暗示せられたる諸原則を、事實に關係せしめて比較商量すること、(三)一定の推斷を下すこと、(四)此の推斷を檢證することとを要す。

以上二者は一定の原則を取扱ふ場合の主要形式にして、前者は理科に於て、後者は數學・歴史・地理等に於て比較的によく用ひらる。

●已に形成せられたる知識を兒童に傳ふるものにして之を間接法 Indirect method 又は單に Instruction (傳達法) (外國語の Instruction は傳達を主とする教授といふ意義なり)と首ひ、更に口演法 Oral method と教科書法(教科書を読むもの) Textbook method とに分かす。符號と意味との聯合を主とする國語教授、事實に關する教授及び歴史・文學・道德の如き人文に關する教授には是に因るべき場合多し。傳達法は、最も經濟的なる方法なれども動もすれば言語主義に陥り、知識の確實ならざるの弊を伴ふ。適當に直觀方便物を利用する事必要なり。「模寫的教授」の條を見よ。

●發展法は教師と生徒との協力により、傳達法は教師主として活動するものなるが、是に對し生徒自ら知識を發見し、教師は單に之を輔導監督するに止まるものを自習法 Study Lesson といふ。自習法は「兒童自ら發見し得るものを兒童に語る勿れ」といふを其の標語となす。其の順序としては先づ適當なる課題を適當なる方法にて與へ(歸納的發展法の目的指示に相當す)、次に作業をなさしめ、最後に之を檢閱す。而して、兒童が自習の術に、豫め一定の度差(辭

書の引き方、原據の取扱ひ方、記憶の方法、一般の研究順序の如き)習熟せることは、其の缺くべからざる豫件なり。「再發見的方法」の條を見よ。

(II) 取得せるものを確實ならしめ知識を技能となし又は之を系統的に組織する場合の形式之に左の四種あり。

●練習法 Drill Lesson 技能に對する教授の主要部を占む。其の順序として、先づ練習すべき事項を充分に理解せしめ、場合に應じて適當なる模範を示し、次に批評を加へつゝ、注意して練習せしむ。「練習」の條を見よ。

●復演法 Reiteration Lesson 最も多く自習法・傳達法に次いで行はる。兒童の學び得たる所のものを確かめ、不明瞭なる點を明瞭ならしめ、適當なる例解を與へ、教科書の足らざる所を補足し、學習せる事項を明瞭に系統的に概括する等の任務を有す。其の方法としては、(一)問答法による場合と(二)一定の項目の下に之を概括し發表する項目法との二者あり。

●復習法 Review Lesson 發展法又は復演法(傳達法又は自習法に次ぎて行はれたる)により得たる原理又は事實を(一)反復し、(二)之を系統的ならしむるの任務を有す。「復習」の條を見よ。

●試験 Examination 復習法の更に一步を



進めたるものにして、已得の知識を有機的に統一する方面より見て最上の方法なり。此の點より見て試験の問題は詳密なる事實の記憶よりも、寧ろ知識の大なる範圍を綜合統一するに適する如きものなるを要す。試験法は多數の兒童を同時に活動せしめ、しかも一々兒童の個性に應じたる活動を、全力をこめてなせしむるの長所を有す。「試験」の條を見よ。

以上教授を主なる形式に分類して述べたるが、是等形式は、或は一形式にして數時間を占むるあり、或は一時間にして數形式を並用するあり。例へば理科の歸納的發展形式の如きは數時間にして漸く一段落を告ぐるこゝなきにあらざるも、傳達法に於ては、同一時間中に於て屢々復演を併せ行ひ、初學年の讀方教授にては屢々傳達・復演・練習・試験等繼續して行はるゝが如し。如何なる形式を使用すべきかは兒童の發達と教材の性質により、教授者の適宜に決定すべき所なりとす。

Bagley W. C.; *Educative Process.*  
De Garmo C.; *Essentials of Method*  
Hinsdale B. A.; *Art of Study.*  
Strayer G. D.; *A Brief Course in Teaching Process.*

**教授の原理** Teaching Principles of  
一切の教授に適用せらるべき教授一般の原理

として認められたるものにつき、主要なるものを左に擧ぐべし。

●兒童の現實生活より見たる原理 郷土の原理・郷土科・郷土教育の條参照。

●情意の方面より見たる原理 教授は單に知識圈内の事にあらずして、常に情意の共働を要す。知識を得んとし意志なくして學習あるなく、知識に對する興味なくして、其の追求は得て望むべからず。注意なき所に學習なく、又興味なき所に注意と努力とは決して起らざるべし。此の見地より左の二原理を立つ。

(イ) 自己活動の原理 「活動」及び「自己活動」の條を見よ。

(ロ) 興味の原理 「興味」、「多方興味」、「努力」等の條を見よ。

●知識の方面より見たる原理

(甲) 知識の論理的發展より見たる原理 凡て知識は其が對象の知覺的認識たるを、將た概念・法則等の推及的認識たるを問はず、先づ當面の材料を其の要素に分析し、分析して得たるものを一定の原理に基づきて綜合するによりて成る。約言すれば凡て認識とは雑多(分析によりて得たる)を綜合する作用なり。此の見地より左の原理を立つ。

(イ) 分析・綜合の原理 「分析」、「綜合」、「分析的教授」、「綜合的教授」、「形式的段階」等の條

を見よ。

(乙) 知識を確實ならしむる方面より見たる原理 學び得たる知識を確實ならしめ知識を技能に變ずるが爲に左の諸原理を立つ。

(イ) 練習の原理 「練習」の條を見よ。

(ロ) 發表・Expression の原理 言語・動作による發表は已得の知識を應用し、之を確實ならしむる上より必要なるのみならず、又新に知識を收得する上より見るも必要なりとの主張は近時の心理的研究が教授の上に齎せらる一の顯著なる業績なり。「運動的過程」の條を見よ。

(丙) 知識の統一より見たる原理 獲得せる知識を互に聯絡せしめ、知識の有力なる統一的系統を立つる爲に左の原理あり。

(イ) 系統の原理 「中心統合法」、「相關」、「系統」、「教科案」等の條を見よ。

●兒童の心理的條件に基づく原理 教授をして兒童の精神状態に順應せしめんが爲に左の諸原理あり。

(イ) 類化の原理 教授は常に兒童の類化能力を顧慮せざるべからずとはヘルバート派教授の骨子なり。「形式的段階」、「統覺」、「知覺」等の條を見よ。

(ロ) 直觀の原理 直觀は教授上最も大切な一原理なれども、其の適用は兒童の心理狀態

に應じて順應すべく、場合によりては想像と推及とを以て之に代へざるべからず。「直觀」、「直觀教授」、「視覺方便物」等の條を見よ。

(ロ) 誘動作用 motivation 兒童の必要を顧慮して教授材料を定め、生活上の必要によりて學習の動機を刺戟することを指す。近時多數の米國教育家の力説する所なり。

以上試みに教授の原理を分析して掲げたが、こゝは固より嚴密なる科學的分析にあらずして、各原理は其の實相互に相交錯し、教授上に於ても常に相結合して用ひらるゝを常とす。例へば練習と發表、興味と類化と誘動作用の如きは極めて密接に相關聯せるが如し。

**教授の段階**

Formal-Stufen des Unterrichts

形式的段階の條を見よ。

**教授の批評** Teaching, Criticism of

教授の視察の條を見よ。

**教授の様式** (英) Teaching, Modes of (獨) Lehrformen

教授の際に於ける生徒と教師との活動の外部的形式。教式は通常之を(一)教師の活動主となり生徒は比較的受動的の地位に立つ注文的教式と(二)生徒の活動を重んじ教師輔導の地位に立つ開發的教式とに大別す。(各其の條を見よ。)尙近時上の二教式の外に更に發表的教式(又は運

動教式)を加へて、之を三者に區分するものあり。發表的教式とは生徒の得たる知識を應用・練習し、口及び手の發表機關に訴へ(故に運動教式と言ふ)知識の有力なる活動を促す爲の教式なり。

Regener; *Allgemeine Unterrichtslehre* III

小西重直 學校教育(第十四章) 鏡書 Mirror Writing

**鏡書**

普通の文字を鏡に映じたる像に等しき逆文字。常に右手にて書寫する人が左手に筆を取り、自由に(正しく)書寫せんとし意志によりて手の運動を統制することなく)筆を運ぶときは自ら鏡書を爲すを見る。鏡書は初めて文字を學ぶ小兒又は催眠術にかゝれる人々に屢々見る所の現象なり。小兒の鏡書は視覺と手の運動感覺との聯合未だ不完全なるか、又は強き左利なるかに基づくこと多し。左利の兒童が右手にて書寫を強ひらるゝとき、手の運動を逆しにするは恰も普通の人が左手を用ふるとき其の運動を逆にし鏡書を爲すが如し。斯かる場合には急激に之を改めんよりは、兒童自然の傾向に讓歩しながら徐々に矯正の途を講ずるを可なりとす。

**教生**

Student Teachers

●英蘭及びウェールズに於ける教師の候補者。教生は年節十七歳まで中等學校に在學せる

ものにつき、試験に合格せるものにつきて任命す。任命後は、指定の小學校に於て一年間實地練習と參觀となし、且普通學修學のため中學校に出席し、一年の後、師範學校に入學し、若しくは准教員たるの資格を得。

●我國にて師範學校生徒にして、附屬學校にて教育者としての實地練習をなす者を指す。

**強制教育**

Compulsory Education

之を國家其の者の存續發展より考ふるも將た國民の福利を増進する上より考ふるも、國民が凡て一様に或程度教育を受け、或程度の道德的知的修養を積まんこと必要なり。於是か國家は國民の教育を父兄の自由に一任せず、之に干渉を加へ、兒童をして必ず國家の要求する最低限度の教育を受けしむ。強制教育又は義務教育と稱するもの是なり。強制教育の制は獨逸に始まり、現今にては苟も文明國と稱せらるゝものにして此の制を採らざるものなし。

**獨逸**

強制教育の必要なることは宗教改革時代に於て已にルテルによりて唱へられたる

が、其の事實として現れしは一六一九年グワイマールに於て六歳より十二歳に至る兒童の教育を強制し、同四二年ゴータに於て同様の原理を採用せるを以て先驅となす。普魯西にては一七一七年始めて強制教育令を定め、同六三年ブーロドリッヒ大王は一般學校令 Das General-Lan-



schulreglement に於て就學義務年限を五歳より十三歳に至る期間とし、次いでフリードリッヒ、ヴィルヘルム二世は一七九四年普通國法 Allgemeine Landrecht を制定し、凡ての教育事業を國家の監督の下に置く。現時に於ける義務教育の制度は此の普通國法の制に基づくものにして、其の後一八二五年・同六六年・同七二年・同八八年・同九〇年等の法令にて、次第に精密に規定せられ、強制の精神愈々貫徹するに至り。現今にては各州（ヴュルテンベルグのみ六十三歳）共に六歳より十四歳に至る八個年を以て義務就學の期間となし、多くの州にては尙之に加ふるに二個年乃至三個年の補習教育の強制を以てせり。

〔佛蘭西〕 始め佛國に於ては強制教育は人民の自由を束縛するものなりとの議論盛なりしが上に、其の教育は永く宗教團體の手にありしを以て強制教育の制を布くこと他邦に後れたり。一八三三年ルイス、フィヨルは文部大臣ギゾーをして、小學校令を發布せしめ、初等教育を以て國家の事業となしたれども、義務就學につきては未だ規定することなかりき。一八七一年シモン・シモンの草案せる法令にては三歳乃至十三歳の兒童の就學を強制するの必要を主張したるあれども、それが明らかに確立せるは一八八二年以後に屬す。即ち一八八二年三月廿八日發布の

法令にては、強制・無謝儀及び宗教に獨立なることを以て教育の三綱領となし、明白に強制教育主義を標榜せり。

〔英國〕 英國に於て強制教育の注意せらるるに至りしは一八七〇年以後にあり。蓋し、(一)英國國民が自由を尙び、個人主義に傾けると(二)英國の教育が主として私人又は慈善團體の手によりて經營せられたりしことは自ら教育に對する國家の干渉を却け、延いて義務教育の實施を妨げたりき。然るに一八七〇年及び同七三年の法令にて始めて強制の原理を採用し、同七六年の法令にては五歳より十四歳に至る兒童の就學義務を定め、一九一八年發布の法令によりて更に之を確立せり。

〔合衆國〕 合衆國に於ては教育は凡て各州の自治に一任し、全國統一の學制ある事なく、又我國の文部省に比すべき統一機關ある事なし。故を以て強制教育の採否及び之を採用せる年代必ずしも一定せず。最も早く強制の制度を布けるはマサチューセッツ州にして、同州にては一六四二年已に強制の主義を認められたれども始めて之を實現するに至りしは一八五二年の法令にして、一八七二年の法令に於て更に之を確立せり。マサチューセッツ州に次ぎてはコロンビ地方(一八六四年)バーモント州(同六七年)等此の制を採り、次いで他の諸州に及び、一九一八年のミシ

シッピー州を最後とし、各州共に義務就學を規定せり。義務年限は多く七歳又は八歳より十四歳に至る期間なれども十六歳迄延長するものも尠からず。若し就學の義務を怠るときは、各州共に保護者に罰金を課し、且つ就學義務を有する兒童の勞働を制限し、義務教育令と少年勞働法とは相伴うて發布せらるるを常とす。

〔我國〕 我國に於ては明治五年學制の頒布あり、一般の人民(華士放農工商及び婦女)必ず學に従事せざる可からざることを布告し、同八年小學學齡を滿六歳乃至十四歳となし、同十二年學齡兒童は少くも十六個月間普通教育を受くべきことを定めたり。越えて十三年義務教育年限を三個年に延長し、十九年學校令の發布と共に更に之を尋常小學校の四個年に延長し、土地の事情によりては修業年限三個年以内の小學簡易科を置き尋常小學校に代ふるを得しめたり。明治廿三年の改正小學校令にては義務教育たる尋常小學校の義務年限を三個年若しくは四個年となし、同三十三年之を四個年に一定し、且其の期間は義務教育の本旨に顧みて、授業料を徴集せざるを以て本體となせり。然るに時勢の進運は益々國民教育の必要を切實に感ずるに至らしめ、其の結果明治四十年三月義務教育年限を六年に延長し、凡て保護者は此の期間兒童を市町村立小學校に入學せしむるか、若しくは市町村

長の認可を受け家庭又は其の他に於て、尋常小學校の教科を修めしめざるべからざる事となせり。されど六個年の義務教育は之を獨逸及び其の他の諸外國に比して、尙聊か短きやの感あり、従つて更に之を延長せんとの議今や議者の間に唱へられつゝあり。

競争

Rivalry

競争には(一)生物學的(二)個人的(又は心理的)(三)經濟的の三種の別あり。此の中(一)は廣く生物界に行はるゝ生存競争、(三)は商業上に於ける經濟的競争にして、教育上特に注意すべきは、(二)の個人的競争 Personal rivalry or emulation なりとす。個人的競争とは一人が意識的に他人に匹敵し、又は之を凌駕せんとする慾望及び努力にして、心理的・意識的事實なるの點に於て(一)が純然たる生物的事實なると異なり。個人的競争は第一、努力の源たる特殊の刺激、即ち快樂・名譽を得んとするの念、成功の愛、他人に對する惡意・嫉妬等より起る刺激と、第二、自己と敵者とが同一の社會的境遇にあり、同一の法則と條件との下に立ち、一定の地位即ち個人的競争地位 Personal-rivalry-situation に共在することとを、其の必要條件とす。故に個人的競争は敵對行爲たると共に又同一の

地位に於ける共働の要素を含む。

他人との競争により個人の勢力が單獨活動の場合に比し、一層高まるあるは何人も經驗せる心理的事實にして、吾人は單に他人の面前にあり、他人に觀察せらるゝのみにて心中一種の刺激と緊張を感ず。況んや競争に於てをや。學校の課業が大部分或種の競争の下に行はれば、競争の適當なる利用が教育上の一大原理たるべきは言ふ迄もなし。教育上競争を利用せるもの古來イオヌイタ派に如くはなし。同派にては競争を「才智の砥石、勤勉の拍車」 Whetstone of talent, the spur of industry と稱し、或は兒童を二人宛の競争者に區分し、或は一學級を二個の敵國(夫れ夫れローマ及びカルタゴと名づくる)に分ち互に絶えず競争せしめたり。されど競争の過度なる濫用は兒童の精神を學習の眞の目的より他に轉じ、唯勝たんとする目的となすに至らしめ、甚だしきは不正の手段を弄し嫉妬の念に驅られて盲動するに至らしむることあり。競争は前にも述べたる如く、敵對の外に共働の要素を含む。其の争や飽く迄正々堂々たらざるべからず。競争が他に打勝つことのみを目的となし、競争者が相互に反社會的態度を持つに至れる、其の瞬間に於て、それは教育上、過度の競争として戒めざるべからず。競争は一面教育上有力なる動機なると共に、他面、又容

易に非教育的となるに至るものあるに注意し、適當に之を利用することを要す。イオヌイタ派の實行せる如き過度なる方法は今日其の儘に適用せらるべきにあらざるべし。

教調

Lehrton

教授の際に於ける言語の調子。教調は、教材の性質、生徒の年齢、生徒の多少、教師の人格等の差により一概に之を定むるを得ざれども、次の條項の如きは特に注意せらるべき事に屬す。

強度

Intensity

感覺の一屬性にして刺激の強度に依存す。同一性質を有する二種の感覺の強度は内省により精密に之を測定する能はざるにより、通常感覺を惹起する刺激の量により間接に之を定む。

ヴェーベルの法則参照

されど學者によりては精神現象の差は凡て性質的のものにして強度の差を有せずと説き、又は強度は感覺其の者に内在せずして、之に附屬する經驗(例へば筋肉的經驗の如き)の分量に過ぎずとなすものあり。

教導學

Didaktik, Lehre



von der Führung

ヘルバルト派の定めたる教育學の一分科。ラインは教育學の理論を論ずる部門を教育目的學と方法學とに区分し、方法學を更に教授學と教導學に分てり(教育學の條参照)。教導學にて論定すべきものは(一)兒童の管理(二)其の訓練(三)身體の養護の三者にして、之が基礎たるべき科學は心理學及び生理衛生學なり。始めヘルバルトは教育作用を教授・管理及び訓練に分かてるが、管理と訓練とを峻別するは其の後多くの教育學者の異議を惹き起せしを以て、シュトイは先づ教導學の目を設けて、管理と訓練を其の中に含ましめ、ラインは更に進んで、ヘルバルトの多く顧みざりし養護をも加へたり。要するに一種の妥協的思想の産物に外ならず。

共同生活の同胞

(獨) Brüder des Gemeinsamen Lebens

(英) Brethren of the Common Life

十四世紀和蘭に起り、宗教及び教育上の改良につきて大なる功績を擧げたる宗教團體にしてゲルハルト、グロート、Gerhard Groof (1340—1384)の組織せる所。グロートはテヴェンテルの一富豪の家に生まれ、巴里の大學に學びた

る後、暫くは當時多くの僧侶の所爲に倣ひ、極めて豪華の生活をなせしが、一三七四年感ずる所あり、全く意を俗事に絶ち、一室に閉居して修養を積むこと多年。一三八〇年再び世に出てて神の道を説き、多くの反對を排して着々成效を遂げたりしが、一三八四年ベストに罹りて逝けり。

始めグロートが閉居讀書に耽るとき、書籍の缺乏を感じ貧學生をして之を書寫せしめしが、後フロレンタイウス、ラデヴィン Florentius Radewin(1350—1400)の議を容れ、是等の貧學生を一家に集め、書寫料を以て共同資金に充て始めて共に生活する團體を組織し、作業として書寫の外に、祈禱及び宗教研究をなし、道徳的修養を積ましめたり。グロートは間もなく歿せしも、ラデヴィン及びゲルハルト、ツェルネボルト Gerhard Zerbolt (1367—1391)等遺志を紹ぎ、次第に有力なる活動を始め、單に和蘭のみならず、獨逸の北部にても亦同様の團體續出し、一四三〇年には其の數四十五に上れりと云ふ。又同團體の手にて學校をも開き、基督教青年の教育に従事し、一四七〇年に於て學校の總數五十に上れり。

共同生活の同胞團體がなせる事業は一面、文藝復興と宗教改革との兩性質を兼ね備へたるものとも見るべし。文學に對する愛と神祕的宗教

思想との結合は同團體の手によりて啓培せられたり。エラスム・アグリコラ・シュツルム等の學者は何れも其の影響を受けたるものにして、次いで來るべき人文主義及び宗教改革の道は已に或度まで同團體によりて開かれたりと見るを得べし。同胞團體の學校は十七世紀に於て概ね衰滅に歸せり。

郷土科

Heimatskunde

〔沿革〕郷土科の觀念は古く已にヨメニウスに於て之を發見することを得。氏は其の「母親學校」に於て兒童に家庭及び周圍の狀態を直觀せしむべきを唱へ、ライエル Reyher は郷土科を「自然的、利用的科學の一部」と認め、ルーツー亦其の必要を高唱し、パセドウ之に次ぎ、ザルツマンはシュネッパフェンタールの學校に於て之を實施し、且郷土科教授の爲に遠足の必要を説き、地理教授の革新者たるリッテルは「如何なる郷土にも地球を學ぶに必要な總ての材料あり」として地理の教授は宜しく郷土の吟味より始むべしとして、郷土科を獨立の一教科となし、メスタロッチ及び其の學徒たるヘンニング Henning 亦之を獎勵し、ヘンニングは郷土科によりて得たる知識は、一切の人事及び自然に對する知識の基礎なりとし、メスタロッチのイフエルトンの學校にては郷土の模型を教授に利用せり。ヘンニングの暗示により、ヴァインハイム

Weinheim の學校にては郷土科を課程に加へ、ヴァインハイムのフィンゲル Finger は郷土科を以て地理教授の基礎ならしむべく、又其の教授は専ら直觀の原理に基づき、比較・概括によりて一定の原則に導くべしと主張せり。(Finger: Anweisung zum Unterrichte in der Heimatkunde 1844.) ヘルニッシュは地理・歴史・理科の基礎的知識を郷土科に綜合し、郷土科を以て教科結合の中心となせり。郷土科が獨逸の小學校に於て獨立の教科と認めらるゝに至りしはヘルニッシュの力與つて力あり。ヘルバルト學徒たるシュトイはヴァインハイムに於てフィンゲルの思想を學び郷土科を獨立の一教科となし、之を諸種の知識、特に地理科の基礎ならしめんとせしが、同じヘルバルト派に屬するチルレルは、郷土科を獨立の教科とせず唯教授の原理たるに止めんとし、郷土によりて得たる知識をば教授の形式的段階中、豫備段に於て、新知識を類化せしむるの基礎としてのみ認めたり。ムテジウス Muthesius はチルレルに反對して、シュトイの見解を保持し、郷土科は一の教科たると共に又原理たるべしと唱ふ。斯くて郷土科の位置は次第に確立せられ、ドレスデンに於ては郷土博物館すら設置せらる。最近ベルゲン Bergmann は文化生活を理解する第一歩として、國民學校の第五年迄は郷土科を置き、其

の中に歴史的、社會的(政治的、法律的、經濟的)理科的、地理的教材を含め、之を以て最初五年間に課する唯一の實質的教科とし、其の第一段(第一學年)は主として動植物及無機物に就て、第二段(第二、三學年)は郷土の人間生活につき、第三段(第四、五學年)は其の歴史的關係につきて授け、地理的教材は何れの段にても之を授け、理化的教材は第二、第三段に於て之を處理すべしと説き、郷土科によりて一切の實質的知識に對する基礎を與へ、且之によりて愛郷心を起さしめんとせり。

〔郷土科の内容〕其の沿革につきて見るも明かなるが如く、郷土科は其の始め直觀教授と結合して起り、當初は之を以て單に地理科の基礎となすに止まりしが、次第に其の範圍を廣め、地理・理科・歴史等あらゆる實質的教科の基礎となし、之を以て初學年に於ける教科結合の中心と見るの見解を起し、更にベルゲマンに至りては其の倫理的社會的意義を高調し、愛郷心の養成を重んじ、最近ガンスベルヒ・リンデ等亦郷土に於ける人間の生活活動の理解を以て郷土科の任務に數へたり。されど郷土といふからには地理的事柄の其の基調をなすことは動かす可からざるを以て、郷土科と地理科との關係が他の教科に比して一層緊密なるは、固より其の所なるべく、こはベルゲマンすら認むる所なるが如し。



〔郷土の原理〕 Heimatsprinzip 郷土の原理は兒童の郷土を教育の出発點とし、凡て教育は之に統合せらるべきことを要求する原理にして、之は一には近時教育に於て生活を重んじ教育の生活による統一を主張する聲の盛なる（相關の條生活統合参照）と共に一兒童の生活は郷土に於ける生活なり―他方古くからの教育原理としての「類化の原理」よりして、次第に重視せらるゝに至れり。然らば郷土の原理は如何なる視點に立つものなるか、之につきては大凡左の諸點を擧ぐるを得べし。

- 一、郷土は、教授の直觀的基礎をなす。即ち教授に於て兒童に直接直觀せしむる者は凡て郷土の事物・事件、又は之と一定の統合を有するものなり。
- 二、郷土は個々の教授に於て與へしものを一の直觀的全體に統合す。蓋し郷土は一の、包括的なる全體なればなり。
- 三、郷土は兒童に最も親しみを有し、其の原體験を構成するものなれば從つて教授に興味と價値を附與す。
- 四、かく郷土は一切の教育の出発點をなすを以て、生徒の生活範圍擴まり、進みたる教授をなす時代に於ても、其の直觀的なる、しかも、感情的なる統一の中心となり根柢となる。即ち郷土は教育の出発點なるのみならず、又其の統一の中心點たり。

五、郷土は「精神的傳統の貯蔵器」として、風習・國語・祖國愛・國民的感情・道徳・信仰等を直接に、しかも自然に體驗せしむ。從つて夫れは教授を教育的ならしめ（教育的教授の條参照）、教授を教育化するに頗る有力なり。換言すれば郷土は教授に教育力を附與し、之に血と生命を附與し之を精神的ならしむ。

〔種類〕 興味は之を(甲)現實的興味 Actual (又は好奇心の興味)と性的興味 Dispositiv (又は習慣の興味)とに分つことあり。前者は新奇なる事物に對し起り知的機能を刺戟するもの、後者は同一興味の反復より來り、彼は美術に興味を有すといふ場合の如きは之に屬す。(乙)又之を直接興味即ち直接に對象に向へる興味と間接興味即ち目的を達せんが爲に夫れ自身興味なき事物に興味を起すものとに分かつ事あり。兒童の遊戲に對する興味は前者にして、

す、又其の統一の中心點たり。五、郷土は「精神的傳統の貯蔵器」として、風習・國語・祖國愛・國民的感情・道徳・信仰等を直接に、しかも自然に體驗せしむ。從つて夫れは教授を教育的ならしめ（教育的教授の條参照）、教授を教育化するに頗る有力なり。換言すれば郷土は教授に教育力を附與し、之に血と生命を附與し之を精神的ならしむ。

ほ都市と村落において稍その趣を異にする故、大凡之を次の如き圖式に區分するを得べし。

年齢	村落	都市
一、六歳―八歳	家族(家庭)	家族(家庭)
二、八歳―九歳	一村	一町又は一市區
三、九歳―十歳	隣接村落二帯	一市全體

されど十歳より十四、五歳まで、及びそれ以後における郷土の概念に至りては善に之を知る由なし。只確實なるは、成長するにつれて漸時成人の郷土概念に近づき遂には民族・祖國を郷土と解するに至る事なり。何れにせよ各段階における兒童の郷土概念の發達につれてそれを一切の教育教授の中心とすべきことには疑なし。是れ即ち郷土教育の要諦なりとす。しかもその實行方法の詳細に至りては未だ明ならず。専ら今後の實驗・觀察・研究に俟たざる可からず。

郷土教育學が理論上論争の餘地なきにも拘らず、實際上種々の困難に當面せるは、これやがて郷土教育の實施上の困難を意味するものなり。シュブランゲルは郷土と云ふ概念をば精神的的基本感情の興味に把握し、郷土理念の存在を想定し居るも、而もそれが兒童の心中における發生的生成については何等論ずる所なかりき。故に吾人はこの點について先づ研究の必要を感ず。ジンメルの語を借りて云へば兒童は「未發達(自然)の統一性」よりやがて「發達せる多様性」に進むものなるが、正に此の「多様性」に進む時期において始めて郷土に於ける諸關係は兒童の心中に覺醒するもの如く、換言すれば就學期において始めて兒童の心中に「郷土」の概念は發生するもの如し。各自の内省に依れば郷土の意義の發達段階は凡そ三段の經過を取り、尙

一の觀念經過中に他の觀念侵入し來り、病的の強度を以て意識上に固着し、自ら其の不合理なるを知りながら、却くる能はざるものを言ふ。或一定の語又は文章が思はず唇頭に現れ屢々口癖の如くなることあるは吾人の日常經驗せる所なるが、強迫觀念とは斯かる習慣の一層強く固定せるものにして、例へば食事に際し、一、二、三と數へざれば箸を取ると能はざるが如きは其

**強迫觀念** Imperative Idea; Insistent Idea

強迫觀念は神經衰弱・ヒステリー及び諸種の精神病の初期に起ること多けれども、必ずしも精神異常の徴にあらず。精神の健全なる場合にも屢々發現することあり。

の一例なり。強迫觀念は多く不快感を伴ひ、時としては其の觀念に相當する行為を衝動的に爆發することあり、之を強迫行為といふ。又強迫觀念に基づく不安苦悶の顯著にして恐怖甚だしきに至るときは之を強迫性恐怖といふ。例へば廣瀆なる場所を譯もなく恐怖し、又は一定の物體・鉄・小刀等に觸るゝことを強迫的に恐るゝが如し。

具を總稱す。以前には此の語を多く用ひしも、今や一般に教具なる語を使用す。

課業に對する興味は後者によること多し。最後に又(丙)之を教育上の見地より受動的興味と發動的興味とに分かつことあり。前者は專に對象に對し快感を起すのみにて、發動的に之に關係せんとする努力を缺くもの、後者は件の努力を伴ふものを指す。されど苟も興味と言ふ以上發動的ならざるはなかるべく、二者の別は唯程度之差と見るべきなり。以上の中、教育的興味は(一)直接的(二)發動的にして(三)純粹に對象其の者に向ひ、且つ(四)永續的(目的に達する迄持續し、且新しき對象を追求せんとする永續的態度)ならざるべからず。ヘルバルト派にて

強迫觀念は神經衰弱・ヒステリー及び諸種の精神病の初期に起ること多けれども、必ずしも精神異常の徴にあらず。精神の健全なる場合にも屢々發現することあり。

〔意義〕 或種の對象に向へる心的傾向を其の情的方面より見て興味といふ。Interestなる語はもと(Inter+esse)より來り、「間にある」といふ意義を有し、對象と心的狀態との間に何等の空隙なき事を示す。興味と注意との關係につきては或は二者を以て同一活動の二方面となし、注意は動能の方面より見たる興味、興味は情調の方面より見たる注意に過ぎずとなすあり、或は注意を以て興味の原因となすあり、或は興味を以て注意の原因となすあり、人により多少見方を異にすれども何人も二者の密接なる關係を認めざるはなし。故に注意の條に於て述べたる所は大凡之を興味にも適用することを得べし。

〔興味と努力〕 教育上興味と努力とを相對立せしめ、興味主義と努力主義又は教育 pedagogic pedagogy と硬教育 Hard pedagogy との別を立つるものあれども、こは何等の根據なき想定なり。苟しくも興味と注意との關係を考ふれば努力と興味との必ずしも背馳せざるを知るべく、唯興味を單に受動的娛樂的瞬間的快樂と考へ、努力をば無意味なる意志の緊張と解するときに於てのみ二者は始めて其の領域を分つ。普通所謂努力主義なるものは其の實、目的に對して興味を有しながら之に達する手段に興味を有せざる場合を指すものにして、此の際教授者

最も原始的本能的なる情緒の一にして、(一)嘗て苦痛を経験せる事物に對するか、又は(二)奇異なる或種の危害を豫示する出來事に對するとき起る自己防衛的の感情なり。

〔種類〕 興味は之を(甲)現實的興味 Actual (又は好奇心の興味)と性的興味 Dispositiv (又は習慣の興味)とに分つことあり。前者は新奇なる事物に對し起り知的機能を刺戟するもの、後者は同一興味の反復より來り、彼は美術に興味を有すといふ場合の如きは之に屬す。(乙)又之を直接興味即ち直接に對象に向へる興味と間接興味即ち目的を達せんが爲に夫れ自身興味なき事物に興味を起すものとに分かつ事あり。兒童の遊戲に對する興味は前者にして、

〔興味と努力〕 教育上興味と努力とを相對立せしめ、興味主義と努力主義又は教育 pedagogic pedagogy と硬教育 Hard pedagogy との別を立つるものあれども、こは何等の根據なき想定なり。苟しくも興味と注意との關係を考ふれば努力と興味との必ずしも背馳せざるを知るべく、唯興味を單に受動的娛樂的瞬間的快樂と考へ、努力をば無意味なる意志の緊張と解するときに於てのみ二者は始めて其の領域を分つ。普通所謂努力主義なるものは其の實、目的に對して興味を有しながら之に達する手段に興味を有せざる場合を指すものにして、此の際教授者

恐怖は斯く自衛的の情緒なるを以て、其の正常なるものは固より必要なれども、小兒の恐怖の中には不合理にして毫も恐るゝに足らざるものを恐るゝことあり。注意せざるべからず。又教育上の手段として荒唐無稽の事實を借り來りて、妄りに兒童の恐怖心に訴ふるが如きは特に戒めざるべからず。

〔興味と努力〕 教育上興味と努力とを相對立せしめ、興味主義と努力主義又は教育 pedagogic pedagogy と硬教育 Hard pedagogy との別を立つるものあれども、こは何等の根據なき想定なり。苟しくも興味と注意との關係を考ふれば努力と興味との必ずしも背馳せざるを知るべく、唯興味を單に受動的娛樂的瞬間的快樂と考へ、努力をば無意味なる意志の緊張と解するときに於てのみ二者は始めて其の領域を分つ。普通所謂努力主義なるものは其の實、目的に對して興味を有しながら之に達する手段に興味を有せざる場合を指すものにして、此の際教授者

〔興味と努力〕 教育上興味と努力とを相對立せしめ、興味主義と努力主義又は教育 pedagogic pedagogy と硬教育 Hard pedagogy との別を立つるものあれども、こは何等の根據なき想定なり。苟しくも興味と注意との關係を考ふれば努力と興味との必ずしも背馳せざるを知るべく、唯興味を單に受動的娛樂的瞬間的快樂と考へ、努力をば無意味なる意志の緊張と解するときに於てのみ二者は始めて其の領域を分つ。普通所謂努力主義なるものは其の實、目的に對して興味を有しながら之に達する手段に興味を有せざる場合を指すものにして、此の際教授者

教具に同じ。掛圖・標本・模型等一切の教授用

教具に同じ。掛圖・標本・模型等一切の教授用

教具に同じ。掛圖・標本・模型等一切の教授用



は目的に對する興味を手段に透透せしめ、手段に對して直接の興味を有せしむるに至らしむること、彼の彫刻家が自己の製作せんとする像について有する興味を延いて創造の各過程にも興味を附與するが如くならしめざるべからず。若し夫れ、目的にも將手段にも何等の興味を有せざるものを兒童に強ゆるを以て硬教育となすあらば如斯は教育上極力之を排斥せざるべからず。

多方興味につきてはヘルバルトの條を見よ。

協和音と不協和音  
Consonance and Dissonance

同時に發せられたる種々の樂音が相融合して快感を興ふるときは是等の音を協和音といひ、之に反して不快感を興ふるときは不協和音といふ。一般に音の振動数の比の簡單なるものは能く協和し、複雑なるものは協和せず。故にオクターヴ(振動数の比1:2)五度(2:3)の二者最も能く協和し、長三度(4:5)短三度(5:6)短六度(5:8)順次之に次ぐ。音樂に於ては種々の程度の協和音と不協和音とを結合して、以て旋律を構成す。

局所徴驗  
Local Signs

調逸のロッチェ(Lutze)の始めて用ひたる語。一定部位の觸覺が有する特殊の色合を言ふ。例

へば或同一刺戟を手背と頸とに興ふるとき、眼を閉づるも其の手背に觸れたるなるか、又は頸に觸れたるなるかを知り得るは是れ是等の部位の有する局所徴驗に基づく。局所徴驗は皮膚のみならず、網膜も亦之を有し、知覺せられたる像が網膜の一定部位に於て夫れ夫れの局所徴驗を有するが故に吾人は能く其の感覺を空間上の一定位置に定位することを得るなり。局所徴驗は空間知覺の發達に對し一の重要な要素をなす。

虚言  
Lies

故意に他を欺かんとして爲す虚偽の發表。其の本質は人を欺かんとする意向にあり。虚言には積極的に事實として存在せざることを存在せるもの、如く構成せるものと、消極的に存在せることを存在せざるが如く装ふものと二種あり。虚言は又其の動機よりして己を利せんが爲にするものと他を害せんとするものと、他を利せんとするものと三種に分かつ。此の中第三の者は利他の情が純眞にして其の結果亦豫期の利益を來し、且何等他の道徳を損ふことなきときは之を許容すべしとなす人少からず。カントは信實を以て品性の根本要素となし、反對に虚偽を以て人が自己(即ち人の人格的價値)に對する義務の最も大なる傷害にして人の道徳的生命を減ぼすもの、人性に於ける汚點

なりとせり。一般に兒童は大人よりも虚言多しと言はる。されど其の虚言の中には、(一)知識の不正確にして、眞偽の別を明かにせざるより來るもの、(二)想像力の大なるに基づく、無邪氣なる遊戯性のもの、(三)學友に對する同情より起るもの、(四)虚榮心より起るもの、(五)恐怖又は羞耻の念に驅られて發するもの、(六)故意に他を害し又は自ら利せんとするもの等種々あり。(一)(二)等は唯發表の事實と合せざるのみにして眞に虚言を以て目すべからざるべく、(五)は教育者の取扱の苛酷に過ぐることをより來ること多し。(六)の虚言は一步も之を假借するなく、嚴重に矯正するの外なかるべきも、其の他のものは、其の原因たるべき事情を遠ざけ、及び反面よりは眞實を愛好するの念を養ひ、間接に處理するを適當とす。彼の、往々見るが如く、罰により強ひて眞實を語らしめんとする如きは大に不可なり。訓練上豫防は常に矯正よりも有效なる手段なるが、こは虚言に於て特に其の然るを見る。要するに虚言につきては其の動機・原因の如何を充分考察すべく、眞の道徳上より見たる虚言と、發表の誤れるに過ぎざるもの即ち所謂見せかけの虚言、Schmeißen とを區別することは之が取扱上最も必要なる要件なりとす。

供述

希臘語

Greek (Language)

希臘本土及び其の植民地に行はるる國語。インドゲルマン語族の一派に屬す。希臘語が歐洲諸學校に於て教科として採用せらるるに至りしは十六世紀の人文主義が古典を尊重せるに由來し、アグリコラ・ロイクリン・メランヒトン・エラスムス等其の普及に與つて力あり。殊に希臘の文化が羅馬の夫れに勝るものあるより、希臘語は一時拉丁語以上に重んぜらる。十七世紀以後に於ける科學の進歩は自ら人文主義と實學主義との争を誘起し、希臘語は一時精確なれしが、十八世紀後半新人文主義により再び中等學校の最も重要な教科に高めらる。ベーク Bösch (1785-1867) が、希臘を盲信するなく唯其の生活と文化とを公平に判断すべしとの主張は後漸次世人に認めらるるに至りしも、人文主義と實學主義との争は今尙絶えず、従つて希臘語の教科課程上の位置は未だ確定せざるもの如し。されど概して言へば、中等學校中自然科學的研究を重んずるものは希臘語を全廢し、(獨逸の實科中學校に於けるが如く)且之を課する場合に於ても其の時間數拉丁語に比して僅少なり。

ラテン語

Greece, Education in

希臘の教育  
希臘古代の教育につきては、「スマルタの教

育」及び「アテネの教育」の條を見よ。

〔教育行政〕 現今希臘の教育は文部大臣(文部大臣は同時に宗教上の事務を掌る)之を管轄し、各縣には知事 Nomarch あり、知事の下に僧正・觀學官・中學校長・實務家等より成る教育會議ありて、之を助く。

〔初等教育〕 小學校に普通小學校と完全小學校との二種あり。前者は修業年限四箇年にして後者は六箇年なり。宗教教育を施すことと強制(義務教育期間六歳乃至十二歳)と無月謝は小學校の三特色にして、宗教は一週三時宛之を授く。一九〇八年に於ける小學校三四一八校中一五七一校は普通小學校にして、一八四七校は完全小學校なり。小學校の教員を養成する師範學校は、五年程度にして、年齢十四歳以上中學校二年程又は「半中學」卒業のものを入る。

〔中間學校〕 小學校と中學校との中間階梯として、希臘學校 Hellenic schools なるものあり、修業年限三箇年にして、普通小學校の卒業生は其の第一年に、完全小學校の卒業生は其の第二年又は第三年に入學せしむ。一九〇八年に其の數總計三一四校なり。

〔中學校〕 中學校 Gymnasium は希臘學校卒業生を收容し、修業年限四箇年なり。多くは文科中學校なれども、近時次第に實科中學校起りつつあり。外に二年程度所謂「半中學」な

るものあり。中學校は一八二九年エーシナに開けるものを始めとし、爾來次第に其の數を増加し、一九〇八年には公立二一校、私立一一校、又中學校程度のものとして商業學校六校あり。女子の中學校中最も有名なるはアイサキオンにあり。一八三六年の創立にかゝり下は幼稚園より、上は三年程の教員養成科に至り、其の卒業生は小學校の教師たることを得。

〔高等教育〕 高等教育の機關として、アテネに國立大學あり。一八三七年の創立にして、始めオットー大學(オットー帝の創立せるものなるが故に)と稱せしが、一八六二年以來國立大學と改稱す。神學・法學・醫學及び哲學の四分科に分かれ、總長及び學長は教授の互選により文部大臣之を命じ、任期は一箇年なり。一九一〇年に於ける學生數凡て二八〇〇人なりき。

希臘は最も古代の遺跡に富むを以て、英・米・佛・獨の各國は各此の地に考古學校を設立し、隨うて其の研究に従事せり。

キリスト、イエス(教育者として)  
Jesus Christ

基督教の開祖。名イエスは Jeheschura を短縮する ヨシュア Josphah 「神助く」の義より來り、キリストは救済者を意味するメシアなる語のギリシヤ語譯にして、こはイエスをメシアとなす弟子等の信仰に基づく。其の傳記詳ならず



して、比較的學術的價值を有する資料は共編福音書のみ。恐らく紀元前四年頃ヘロア王の治下に於てユダヤ國の一寒村ナザレに生る。ピラト Pontius Pilatus が羅馬より遣はされて總督たりし間主としてガリラヤ湖畔にて傳道に従事せり。其の説教の主題は「待望せる神の國は近づけり。悔改め福音を信ずべし」と云ふにあり。福音書に依れば、多くの者が其の教を信じて心の平和を得、病者も奇蹟的の力によつて癒され、彼に従へる少數の者は彼のメシアたるを信じたり。されど彼が、最も切に罪の赦を求めつゝある者を慰め助けんため、惡靈に惱めらるゝの、癲病人。取税人、其他所謂「罪人」異邦人等に對する罪の赦を宣言し、彼等と交はれるため、排地的なる、形式的に律法を重んずる猶太教學者及びパリサイ人の怒を招き激しき非難攻撃を受けた。然るに彼がその教を改めざるのみならず、却つて猶太教徒を攻撃するに及び遂に彼等は隠謀を企て、彼がエルサレムに上れる時を窺ひ、捕へて十字架に磔せり。此の隠謀に於て彼等はサドカイ人も一致し、民衆を煽動して加擔せしめ、總督ピラトも之を制止し得ざりき。その死は恐らく紀元三十年乃至三十五年の過越節の日なり。弟子等は失望の結果四散せしも再び、キリストをメシアとなす信仰を回復し、彼の肉體は一度死するも、猶生きて我等の

間に存する事を信じ(復活の信仰)、此の信仰を宣傳するに至る。基督者會は此の信仰に基づきて建設せらる。

キリストは之を教育的に見るに、その人格に於て、又その傳道の方法に於て、教育者・教師の模範なりと云ふを得べし。既に力と愛を結合し、一面熱情的にして、しかも冷静、又高貴圓滿なる彼の人格は洵に人格陶冶理想(フェーメルステル)たり。又その教法・態度に於ても教師の模範たり。即ち病める者、貧しき者、罪あるものをも包括し、聽衆の多寡に關せず、熱心慈愛を以て説き、しかも勞して關ふられざるを意に介せず、眞に教育者の態度を持したり。その教法に於ても所謂「人を見て法を説き」對者の程度・性質に應じて、講演に依り、發問に依り、或は對話に依り、且つ、實物・模範・寓言・諺。或は卑近なる比較等を利用して直觀的、徹底的明晰を期したり。要するに彼は躬自ら教育の目的を體現し、しかも凡ての人を教済せんと熱烈なる慈愛及び勇氣を以てその信念の遂行に邁進し、且つその限り無き慈愛よりして自ら凡ての人に對して最も適當なる教法を生みたる、眞に教育の權化とも言ふべし。

基督教(教育史上) Christianity

〔一般の影響〕人は凡て神の子にして、神は人類救済の爲に全世界を創造し、且之を攝理す

るものなり。されば人は其の誠意を致して、神を敬し、同胞を愛し、自己の罪惡を悔い、以て永遠の救済を求むべし、とは基督教の中心思想なり。即ち救済の根柢を愛に置き、救済の方法を信仰に求め、愛と信仰とによりて、天國に於ける永劫の生活に入らんとするものにして、其の教や出世間的なり。斯かる思想は人世の各方面に對して大なる變動を起しけるが、今其中主要なるものを擧ぐれば、(一)人は凡て神の子として、平等の權利を有することを認め、從來の國家主義は個人主義に變じ、(二)階級の差を破砕し、奴隷の價値を認め、四海同胞の人道主義・世界主義を現出し、(三)婦人の地位を高め夫婦同權となして、古代の家長權を否認し、神の賜たる兒童を教育するを以て、父母の神聖なる義務となして、著しく家庭の品位を高め、(四)從來の現世主義を改め、現世を以て未來の生活の準備となし、(五)靈と肉とを分かち、靈を尊び肉を卑しめ、精神を清淨にせんが爲に、却つて身體を苦しむるに至りしこと等はなり。而して以上の特質は中世以後の教育に至大の影響を與へ、教育の目的・教材及び方法を全然一變せしむるに至れり。歐洲に於ける基督教の感化は之を支那の儒教に比すべく、希臘の思想と相並び、近世文化の二大源泉をなす。

〔基督教の教育〕各時代に於ける基督教の教

育につきては、アレクサンドリア大學校・問答學校・備庵學校・本山學校・スコラ哲學・カテキズム・カテキューメンの學校・新教の教育・舊教の教育等の諸條を見よ。

基督教青年會 (Y. M. C. A.)

Young Men's Christian Association

基督教の精神を中心として結合せる青年の團體。

〔起原〕基督教青年會は一八四四年英國サー・ジョージ・ウィリアムズ Sir George Williams (1821—1905) 始めて之を倫敦に組織せり。ウィリアムズは英國南部の農家に生る。十五歳にしてブリッザウオーターの呉服店の徒弟となり、十七歳基督教信者となり、五年の年期を了へて後倫敦の大呉服店ヒッチョック商會に入る。同店にて多數の店員を感化して基督教信者たらしめたりしが、之を市内他の呉服店にも及ぼさんと志しヒッチョックの助を得て、同人の紹介により、紳商オーウエンの番頭ミス Smith と交り、遂に一八四四年六月六日の夜ウィリアムズ・ミス及ヒッチョック商店員相集り「呉服商及び他の商業に従事せる青年の心靈的狀態を改良する會」と名づくる一團體を組織し、二週間の後、「基督教青年會」と改稱す。其の後英國到る所に青年會の設立を見るに至りしが、一八五一年倫敦に開かれたる大博覽會を利用して、廣く其

の趣旨を宣傳したるが爲、直ちに佛・澳・米・加奈陀・印度等にも擴まり、世界的大發展を見、同五年には「萬國基督教青年會」を組織し、其の會員も單に實業家・青年學生に止らず、鐵道從業員・陸海軍人・亞米利加印度人・黒奴等を含み、一九〇八年には青年會數總計七六八一(獨逸最も多く、合衆國及び英本國之に次ぐ)會員數八二〇、六四三人に達せり。

〔目的及び事業〕宗教的、知的、身體的、社會的の各方面の發達を進め、完全なる基督教的人格たらしむるを以て其の目的とし、最も基督教的教育に重きを置き、同時に會員をして、社會に活動すべき能力を與へんが爲に必要なる種々の機關を備ふ。會員は必ずしも基督教信者なるを要せず、苟も基督教の精神を愛し、其の事業を贊するものば之に加入するを得、教育以外に獨立の位置を占め、一宗一派に偏せざるを以て特色となす。事業としては、(一)圖書館及び讀書室の設備、(二)講演、(三)講習會、(四)研究・討論・讀書等の目的を有する教育俱樂部の設置、(五)學校(晝間及び夜間)の設置、(六)教育的旅行、(七)徒弟學校・補習學校・工業學校等により職業的陶冶を施すこと、(八)外國人に英語を授くること等各般の教育的施設をなし、しかも、是等の事業を土地の狀況により適宜に加へ、夫れ夫れの國土・人情・風俗に適應せしめ、大人をして、

最も有効に其の閑散の時間を利用せしめ、青少年をして自己の天分を發見し、最も有効に活動するの資源を得しむ。

〔我國の青年會〕明治十三年春補村正久、井深棍之助、小崎弘道、田村直臣、平岩實保、神田乃武、吉田信好氏等相集り、東京市京橋區鍛冶町小崎弘道の講義所を會場に充て、始めて大日本基督教青年會を開き、機關雜誌として六合雜誌を發行せり。後、徐々ながら次第に發展し、米國青年會の補助により、明治廿七年神田美土代町に青年會館を建設し、之と共に著しく活動の範圍を擴めたり。是より先、大阪に於てはカナダ・合衆國・瑞西等の補助を得て、明治十八年土佐堀に青年會館を設け、同二十一年帝國大學青年會も組織せられ、同二十二年には合衆國學生青年會幹事ウィリアムズ W. H. W. 來朝して、始めて基督教夏季學校を京都に開く。越えて明治二十九年學生青年會同盟成り、同三十四年市青年會同盟成り、三十六年有馬の總會に於て、從來の學生及び市青年會相合し、始めて日本基督教青年會と稱す。明治四十年會の事業として萬國學生大會を東京に開き、二十五個國の代表者を招致せり。其の他職務に際し、軍隊の慰問、學生寄宿會の建築等の事業を始め、教育・社交の各方面に活動せり。

基督教知識振興協會 (Y. P. C. A.)



Society for Promoting Christian Knowledge

基督教教育を目的として、一六九八年トマス・ブレイ Thomas Bray (1656-1730) が英國に組織せるものにして、其の第一回の會議に於て倫敦及び其の近郊に同答學校を起すべきを決議し、又寄附金を募りて慈善學校 Charity schools を起せり。同會は英國教會に屬せるが爲、慈善學校の教師は常に同教會員たるべく、教科は該方・書方・宗教問答を主とし、下層社會に多く行はるゝ罪惡を除くを以て其の主目的とせり。後手工・園藝・裁縫・算術等を教科に加ふ。國民教會 National Society の設立と共に、S. P. C. K. は其の學校教育事業を同協會に委れ、唯間接に之を補助するに止まり、爾後主力を聖書・新舊書等の供給、貸出圖書館の設立等に注ぎ、一八七七年宗教教育家養成の爲にトッテンハムに師範學校を起せり。現今同會の主なる事業は聖書及び新舊書を外國語に翻譯し及び之を出版し、廉價に販賣すること、宗教書を教會・圖書館・巡回文庫等に配附すること、英國教會を助けて、學校教育を指導し、諸外國及び植民地に傳道をなすこと等なり。

基督教同胞

(佛) Freres Chretiens (英) Christian Brothers 「基督教學校同胞」に同じ「ラサール」の條を見

基督教入門者の學校

カテキエーメンの學校の譯。其の條を見よ。 **キルバトリック**、ウイリアム、ハド

William Heard Kilpatrick (1871-)

米國の教育學者。一八七一年十一月二十日、ジョージア州ホワイトプレインズに生まる。マサチューセッツ州ケンブリッジに於てハーバード大學に學び、一八九七年よりマサチューセッツ大學の教授となり、一九〇三―六年其の學長となる。一九一八年以後コロンビア大學教育學講師となり、助教を経て、教授に進み、現在に至る。未だ大著と目すべきものなきも、學の深き上に、教授法に巧みに、米國の大教育學者として、アイと並び稱せられ、「大なる教師」として、學生の尊信を受く。昭和二年我國に來朝せり。著書中「教育哲學の原典」 Source Book in the Philosophy of Education (1923) 「方法の基礎」 Foundations of Method 等特に注意すべし。尙小冊子 Education for Changing Civilization は「文明の推移と新教育」と題して、西本三十二氏により邦譯せらる。

疑惑

Doubt

信仰の可能なるべき状態にありながら、信仰を缺如するを言ふ。疑惑は積極的には事件の間

に存する矛盾・不統一に基づき、消極的には證明を缺くよりして起る。之を小見につきて見るに其の始め凡ての事物を無反省に信する盲目的信仰の時代あり。次いで此の盲目的信仰を疑ふの時代を生じ、反省の結果最後に思慮的信仰に達す。斯く盲目的信仰は疑惑の煉獄を経て始めて確信に達し得るものにして、此の意味に於て疑ひは知識の母とも稱すべし。

筋覺

Muscular Sensation

● 筋肉の伸長收縮によりて生ずる感覺。關節感覺・體覺等とは區別せらるべき別種の感覺なり。學術的には一般に此の意義に用ふ。

● 時としては運動感覺と同義に用ひられ、又は● 筋肉を持続的に長く使用するとき起る筋肉疲労の感を示す。

近視

Myopia

眼に入り来る平行光線が未だ網膜に達するに及ばずして集合するもの。近視には(一)高度の病的なるものと、(二)軽度のもの、即ち病的にあらずして、單に機能上の缺陷に過ぎざるものとの二種あり。此の二種の別は一八四五年ベゲル博士 Beer によりて主張せられてより、一般に承認せられ、加ふるに後者より前者に移行すること殆どこれなしと推定せらる。二種の近視中、後者は多く青少年時代に現れ身體の發育完成すると共に、進行の停止するを常とす。

近視の原因につきては未だ議論一定せず。第一、之を以て、非衛生的なる作業に基づくものとなし、學校作業の加はると共に、即ち年齢・學年の進むと共に近視の増加し、及び文明の進歩と共に近視の増加するを以て其の例證となさんとす(マーン Man の主張)ものあれども、こは原始社會及び不學の兒童にも近視者少からざるの反證あり。少くも之を以て唯一の原因となさんには論據薄弱なりと言はざる可からず。第二は之を以て遺傳に基づくものとなすものにして、(シュタイゲル Steiger、バリーントン Barington、カーン Pearson 等の主張)次第に勢力を得つゝあり。又近時ステイルリング Stilling は近視は眼高の構造上、遺傳的特質を有するに基づくとの新説を公にせり。之を要するに、近視の主因は遺傳、特に眼の構造上の特質にして、學校作業並びに近距離に於ける手業は其の副因に過ぎざるものゝ如し。

これ以上は是れ學校に於ける眼の衛生を忽にするも可なりとなすものにあらず。例令近視は之を豫防すること不可能なると共に適當なる治療法あるなしとするも、常に眼の衛生に注意し、多少にても其の度を軽減するは教育者の責任なり。加ふるに統計によるに學校兒童の一〇―一五パーセント、中等學校以上の生徒・學生にありては其の三〇パーセント以上が近視の傾向を有するに於てを。故に作業を營むときは必ず目と目的物とを三分の一メートル即ち略ぼ一尺一寸以上隔て薄明に於ける作業、微細なる印刷物等を避け、一旦近視となりたるものは醫師に諮りて適度の眼鏡を選ぶ等の注意を怠る可らず。

近思錄

朱子と呂東萊との二人の共撰にして、十四卷あり。程朱の學說を知るに必要な書なり。

キンデルマン、フェルデマン

Ferdinand Kindermann (1740-1801)

奥太利の教育改良家。ボヘミア州のシュルツナウの近傍ケーニヒスヴァルデアに生まる。プラグ大學に神學を學び卒業(一七六六年)の後、一七七一年南ボヘミアのカブリッツの牧師となる。同時に氏は國民學校の改良に力を注ぎ、實業科及び手工を教科の中に入れ、効果大に見るべきものあり。女王マリア、テレサの認むる所となり、ボヘミアの視學官及びプラグ大學教育學教授に擧げられ(一七七六年)、又貴族に列し、フォン、シュールシュタイン Von Schulstern の稱號を賜ふ(一七七七年)。一七九〇年ライトメーリッツの僧正に進み、死に至る迄同地の教育の爲に活動せり。

禁欲主義

Asceticism

● 倫理上、哲學上 道徳的生活は一切の感覺的衝動及び世間的欲望を完全に抑壓するによりて實現せらるるとすもの。極端なる克己主義・嚴肅主義なり。禁欲主義は學說としてよりも寧ろ實行上の主義たるに止まれども、其の理論的根據は人性を感性和理性に分ち、動物的衝動・世間的興味等、要するに一切の物欲を抑壓し、身體を苦しむるによりて始めて徳に達するを得となすにあり。そは快樂説・衝動満足主義と正反對の立場にあり。禁欲主義は古くより存し、希臘のピタゴラス・キニク派・ストア派・新プラトン派等之を主張し、近世に於てはシューペンハウエル之を説き、カントの倫理學も亦屢々禁欲主義に數へらる。

宗教上

肉體を苦しめ、情感を絶滅するを以て救済に達する主要の方法となすもの。世間的生活を蔑視し、物質を惡の根源となす一種の厭世思想の上に立つ。禁欲主義は何れの宗教に於ても多少之を見るを得れども、其の特に著しき色彩を以て現れたるは印度の宗教なり。基督教亦精神生活の完成の方便として種々の苦行を奨む。

教育上禁欲主義は、西洋中世の僧院學校に於て最も著し。彼等は腐敗せる社會より離れ、僧庵に於て、獨身・貧困にして孤獨・謙讓なる生活をなし、之により徳を完成し救済を得んと力め



たり。

勤勞學校 Arbeitschule  
作業學校に同じ。其の條を見よ。

ク

クレーゼン、ヴィクトル

Victor Cousin (1792—1867)

佛國の哲學者。巴里に生まる。ロワイヤコラール・メン、ドゥ、ピラン等に就きて學び、コンテイヤック等の感覺論に反對して、折衷説を唱道せり。一八一五年ソルボン大學の教授となり、一八一七年獨逸に旅行してヘーゲル・シエリン等と交を結べり。其後一度教授の職を退きしが、一八二八年再びソルボン大學の哲學教授となり名聲大に擧がる。氏は又教育上の問題に興味を有し、一八三五年教育に關する意見を公にして、獨逸・和蘭の例に倣ひ、強制教育の必要を説き、又一八四〇年文部大臣に任ぜられ八個月間其の職にありき。

グーツムーツ、ヨハン、クリストフ、フリードリッヒ

Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759—1839)

獨逸體操の創始者。クエドリッパルヒに生まる。ハルレ大學卒業後カール、ワッテルの家庭教師となり、一七八五年リッテルを伴ひ、ザ

ルツマンの設立せるシュネッパフエンタールの學校に赴き其の教師となる。一七九三年出版せる「青年の體操」Gymnastik für die Jugendは體操科に關する著書の嚆矢なり。其他「青年の遊戯」(一七九六年)亦有名なり。又地理教授に於ても貢獻する所大なりき。

グアリーノ、ダ、ヴェローナ

Guarino da Verona (1374—1463)

伊太利の人文學者にして教育家。パドヴァ、ヴェネチヤ・フィレンツェ等に學びたる後、一四〇三年より五年間コンスタンチノーブルに赴き、クリソラスの書生となりて、希臘語を學び、歸國の後フィレンツェに學校を開く。一四一四年ヴェネチヤに赴き此の地にてグイットリノに希臘語を教授せり。一四一八年ヴェローナに招かれて修辭學の教師となり、同二年フェラーラのニコロの招聘により、其の子レオネロの家庭教師となりしが同時に他の生徒にも教授することを許され、名聲次第に高く、歐洲各國よりフェラーラに來り學ぶもの甚だ多し。斯くて終生此の地にありて古文學の宣傳に努めたり。氏は多くの希臘古典を蒐集し、諸種の古典を翻譯し、又自ら羅甸文法書を著せり。其の子グアリーノ、パチスタ Guarino Battista (1434—1513)亦著名の人文學者にして廿一歳にして

早く巴にホロニアの修辭學の教授となり、能く父の遺志を紹げり。

グアン法 Gouin's Method

佛蘭西の言語學者グアン Gouin の創めたる外國語教授法。又連續法。Series methodとも言ふ。一定の身振・動作を、例へば「余は戸の方に行く。戸に近づく、手を戸に掛ける、戸を開ける、戸外に出づる」等の如く連續的に示し、之に結合して外國語を授く。極めて興味ある方法の如くして、其の實形式に流れ易く、且初步の教授にのみ適用せられ得るに止まる。故に英國の言語學者スイートの如きは極力之に反對せり。

クイック、ロバート、ハーバート

Robert Herbert Quick (1831—1891)

英國の教育家。倫敦に生まる。一八五四年ケンブリッヂ大學卒業後、一八五五年教師となり三年間其の職にありしも、同五八年之を辭し、始めて教育者としての生活に入る。後ギルフォード・ハリストピアポント・クレイン・ハーロー等の諸學校教師を経て、一八七四年より一八八一年に至る間倫敦及びギルフォードの中學校長となり、一八八一年ケンブリッヂ大學の教育史の最初の講師に聘せらる。其の著「教育改良家」Educational Reformers (1868)は英語にて出版せられたる教育史中最も卓越せるものにして

て、教育學說の歴史的敘述として、時代を劃するに足るの好著として、獨逸のラウメルの教育史にも比すべく、此の書によりて氏自ら教育改良家の一人たるの地歩を獲得せり。其他氏の教育的著述としては「學校長」(一八七九年)、「教師の改良」(一八八五年)等あり。又「ロツクの教育思想」及び「マルカスターの地位論」等に序文と註釋を加へて出版せり。

クインティリアヌス、マルクス、ファビウス

Marcus Fabius Quintilianus (35?—100?)

羅馬第一の教育家。西班牙のカラグリスに生まる。父は辯論術の教師なり。幼にして父に伴なはれて羅馬に到り、辯論術及び法律を學び、一時郷里にて辯護士たりしが六八年頃再び羅馬に來り、間もなく修辭學校を開き、辯論術を教授すること二十餘年多くの秀才を其の門に出す。有名なる小プリニウスも其の一人なり。又ドミチアヌス帝及びヴェスパシヤヌス帝の信任を得、ヴェスパシヤヌス帝より「辯論術教授」の稱を受く。晩年退隱して、從來の経験より得たる所を綜合大成して「辯論術教本」De Institutione oratoria (95?)十二卷を著せり。其の教育説を見るに足るものなり。

氏の説によれば雄辯家とは單に修辭に巧妙な

る人の謂にあらず、精神は本なり、言辭は末なり、徳ある人にして始めて眞の雄辯を成すことを得。即ち雄辯家とは「談話に熟練せる有徳の士」Vir bonus dicendi peritusにして、同時に又此の辯と徳とを以て國家に奉仕するの士 civis なり。教育は斯かる意義に於ける雄辯家を養成するを以て其の目的とす。

教育は生後直ちに之を始むべく、幼兒の教育に對しては特に保姆の選擇に留意せざるべからず。七歳以前巴にアルファベットを教へ、徐々に且明瞭に談話せしめ、書方をも授け、七歳より一定の教授を受けしむ。學校教育と家庭教育とを比較すれば學校教育は、兒童に社會的修養を與へ、名譽心を刺戟し、及び其の他の諸點に於て到底家庭教育の企及する能はざる長所を有す。文典學校(羅馬の教育の條參照)に於ては、文法・語方・書方等を授く。文典にては先づ第一に希臘語の文典を學び、拉丁語の文典之に次ぐ。諸種の科學を取得するの能力は實に希臘語の學習によりて得らる。文典に次いで文學を學ぶ。文學は文體の秀麗なるものを採るべきは固より、又其の内容に於て價值あるものを選ぶべし。文典學校を経て修辭學校に進む。辯論術は(一)教師の模範演説に倣ふ模倣と、(二)修辭學の理論の學習及び(三)演説の立案及び練習をなす實習との三者によりて之を得得し、外に言語・



音調等を整ふる必要より音楽を、思考・判断の力を練る上より幾何を學ばしむ。

訓練上クインティリアヌスは特に兒童の個性に注意すべきことを主張し、之が爲には教師は日常、生徒と接觸するの必要あり。遊戯は其の最良の機を與ふるものなれば教師は常に生徒の伴侶となり、生徒と共に遊戯すべしとせり。又體罰は絶対に之を禁止せざるべからず。誹責・叱責にて効果なき生徒に加ふる體罰は偶々其の感情を運鈍ならしむるのみ。宜しく體罰に代ふるに教師の人格と、生徒が名譽を重んずる感情とを以てすべし。

キオ Poggio Bracciolini が一四一七年聖カレンに於て一度散佚せる「雄辯術教本」を發見して以來クインティリアヌスの教育説は文藝復興時代に於て教育上殆ど唯一の典據となり、獨のアグリコラ・エラスムス・メランヒトン、佛のビュアー・ロラン、英のエリオット等によりて祖述せられ、殊にエラスムスの如きは口を極めて之を稱揚し、フリードリッヒ大王亦其の譯讀を勧めたり。

Monroe Source Book of the History of Education

### 空海(一四三四—一四九五年)

我國眞言宗の開祖。姓は佐伯氏、寶曆五年讚岐



多度郡に生まる。外舅阿刀大足に世典を學び、弱冠にして、僧勤操につき落髮して沙彌十戒を受け、延暦十四年東大寺に入り具足戒を受け、名を空海と改む。

延暦二十三年遣唐使に従ひて入唐、長安に到り、通く諸寺に遊び、遂に青龍寺の慧果阿闍梨に謁し、兩部大

法・秘密印信を授かり、又般若三藏に遇ひ、華嚴・六波羅密經を受け、大同元年歸朝。後弘仁七年高野山に金剛峰寺を創め傳燈大律師の位階を賜はり、大僧都に敘せらる。承和二年入寂、年六十二。延喜二十一年弘法大師の諡號を受く。空海、佛敎弘通の方便として最澄と共に神佛同體の説を唱へ、且自ら諸國を遍歴して法を説き、頗る世の尊信を得。又一般庶民の教育を目的として綜藝種智院を設立し、主として佛敎を教へ、佛敎儒敎をも教へたり。頗る能書にして後世いろは四十七文字を空海の作とする(因より誤れる説なれども)に至れり。宗教家としての外、普通教育に貢獻せる所大なり。著書頗る多く、中にも「三教指掌」「十住心論」等最も人口に膾炙

す。

### 空間

Space

先驗形式としての空間 カントは時間と空間を以て直観の先驗形式となし、一切の感覺内容はこの形式に入りて始めて直観せらるるとせり。此の意味に於て空間は客觀的に存するにあらずして、主觀に屬し、論理的には一切の經驗に先行する形式(物の見方)なり。

心理的概念としての空間

(イ)空間を以て感覺の一屬性と見るもの 空間即ち延長性は一切の感覺に屬する一屬性にして、それは性質・強度等が感覺の屬性たるに等し。例へば大砲の音は笛の音よりも延長大なりとなすが如し。即ち一切の感覺を容積的 Volumetric なりとし、大人の有する空間觀念は、此の感覺に存する本原的要素としての延長性より發達し組織せられたるものに外ならず、と説く。ジニームズの極力主張せる所にかゝる。又或學者に單に觸覺及び視覺に於てのみ延長性を認め、他の感覺は之を有せず、従つて又空間觀念の發達に與らずとなす。

(ロ)融合説 Fusion theory 空間觀念は多くの感覺が一定の順序に融合するによりて成ると見るものにして、パーキリ始めて之を唱ふ。融合説を採る學者は一般に運動感覺を以て空間知覺の主要なる要素と認む(但運動感覺を重要視

する程度は學者によりて差あり)。例へば物體の形状・大きさの觀念は、物體を明観せんが爲に眼球を運動せしむるときに生ずる運動感覺と網膜の局所像との融合より成り、距離の觀念は、物體の影を正しく網膜の上に来らしめんが爲に必要な眼球の調節作用及び兩眼の視軸を一點に集中する際にかかる運動感覺を其の主要の要素となすが如し。此の説を採れば空間觀念の發達に與りて最も有力なる感覺は運動感覺・觸覺・視覺等にして、中にも觸覺及び四肢の運動感覺より来る空間を觸空間 Tactile space といひ、視覺及び眼筋の運動感覺より来る空間を視空間 Visual space といふ。盲人は唯觸空間を有するに過ぎず。

〔空間の教育〕 融合説よりして吾人は直ちに、空間觀念の發達に對しては、幼時より充分注意を加へざるべからざることを教育上の原則に定立するを得。而して圖畫・手工等が其の機會を多様に與ふるものなること亦多く説くを要せざるべし。されど吾人はかゝる圖畫・手工等による、具體的練習の外に、又、抽象的に空間の關係を研究することをも怠るべからず、幾何學を課するの必要之に存す。具體的練習と抽象的研究とは全く別物にして、しかも空間觀念の精密なる發達に對しては二者其の一を缺くべからず。

### 偶像

Idols

ペーゴンの條を見よ。

### 偶發教育

Incident Education

### 寓話

Fables

道德的敎訓を含める短き假想的物語。話中に現はるものは大部分動物なれど、又日月星辰の如き自然の現象なることもあり。寓話と童話とは往々混同せらるることあり。後者は前者に比して其の筋長く且寓話の如く始めより道德的敎訓を目的とせるものにあらず、唯時として自然に道德的敎訓とも見らるべきものを含めるのみ。又寓話は多く一定の作者を有すれども童話の作者は明らかならざるを常とす(童話の條参照)。

寓話は世界各國共に存すれども、其の二大源流とも目すべきは希臘及び印度にして希臘のイソップ Aesop (西紀前五六〇年頃盛に活動せし人)の作れるイソップ物語の各國に擴まれば言はずもあれ、印度にては、其の固有の思想なる輪廻説が人の前生を動物に托するよりして自ら寓話を生み、シタタカ Itika を始め多くの寓話集を生じたり。下つて中世に入るマフラヴィウス、アヴィアヌス Flavius Avianus 及びロムルス Romulus の著せる寓話最も多く學校に用ひられ、十七世紀にては佛國のラ、フォンテ

x La Fontaine の流麗なる寓話は世界の耳目を驚かし、今尚佛を始め英・米・獨の各地に用ひられ、第十八世紀に於て獨のゲルメント Gellert の寓話は獨逸國民の大なる歡迎を受けたり。

寓話の教育的價値は古より認められ、殊にルテル・レッツンゲ等は之を推賞し、ルテルは之を聖書に次ぎて有益なるものとすら説けり。されど寓話の如き假作譯は兒童の尙幼稚にして、想像と事實とを混同し、想像に生くるの時代に於てこそ適當なれ、成長せる兒童に取りては單に滑稽味を感じしむるのみ。是に於てか、近時寓話の使用をば幼稚園の幼兒に課するに止めんとする意見頗る盛なり。ヘルバルト派のチルネルは已に寓話を幼稚園に限り、且之を以て諸種の作業の中心たらしむべしと唱へたり(中心統合の條参照)。要するに、寓話は尋常第二學年以後の兒童に於ては一般に不適當の材料と見ざるべからず。

### 具體的と抽象的

Concrete and Abstract

一般に、具體とは一全體として直接の經驗に現れたる個々の事物を指し、抽象的とは此の一體よりして、一定の性質又は一定の關係を抽き離して考ふるを言ふ。されど此の二語は本來相對應せるものなれば、或場合に於て抽象的と言はるるものも更に一層抽象的なるものに對し



ては具體的と考へらる。例へば同じく抽象的な概念に於て、此の概念に相當する個物を想ひ浮べ得べきもの(人馬の如く)は之を具體的概念と呼び、斯かる個物を想起する能はず、唯、言語を藉りて之を表すの外なきもの(徳の如き)を抽象的概念と呼ぶが如し。(抽象作用につきては其の條を見よ)

「具體より抽象に進むべし」とはヘス・マロッチ以來教授上勸かすべからざる一大原則と認めらる。こは教授上直接経験せらるべき個物を無視し、定義又は原理の如き抽象的のものより出發し、演繹的に教授を進めたる誤れる方法に對する警戒としては固より有力の原則なれども、吾人の思考作用が常に個體的のものより抽象的一般的のものに進むと見るの見解は是認すべくもあらず。認識作用は寧ろシェームズが言へる如く、漠然たる「混雜より」出發するものにして、時間と場所の上より見れば個別的なれども、漠然として明細を缺く點に於ては一般的なり。斯かる混雜より、認識は、一方には具體的の道を追うて、終に個物の明瞭なる直觀に達し、他方には抽象の道を取り、一定の性質又は關係を固定す。具體と抽象とは斯く認識の二方面を示すものなれば具體を以て單に抽象の一次的方便に過ぎずとなし、具體其の者は認識の目的にあらずと見るものあらばそれは偏局の見解と言はざるべ

からず。

具體より抽象に

From the Concrete to the Abstract

具體的と抽象的の條を見よ。

句讀法

Punctuation

文部大臣官房圖書課の立案にして、國定教科書編纂上大體準據せる句讀法案より、我國語の句讀法に關する大要を左に抄録すべし。

(一) 句讀は文と文との關係、文中の語句相互の關係を明らかにするを以て目的とす。  
(二) 前項の目的の爲に左の五種の符號を使用す。

○ シロマル、ハテン、クロマル、カギ  
「フタヘカギ」

(三) 文勢・語勢其の外の便宜に依りて、誤解の生ぜざる限に於て、本法の規定によらず、符號を省き又は之を加へ施し、又は彼は符號を換用することを得。

シロマルは文の終止する場合に施す。  
ハテンは左の諸種の場合に施す。

一、形式より見れば終止せるも意義より考ふれば次ぎの文に連續せる文の下。

(例) 編蝠は鳥ではありませぬ、頭もからだも鼠に似てゐるものです。

二、並列せる同題の文の下、但し最後の文の下は此の限にあらず。

(例) 山を越えて行かうか、河に沿つて行かうか。

三、並列せる同題の語句の間。

(例) 此文は平易に、正確に、且面白く作られたり。

四、連體形にて終れる語句の下に助詞なきとき、其下、

(例) 交通・通信機關の完備せる、人をして……

五、ども・ば・には・て・時・間・處・際・限・外等の如き接續の語に導かれたる長き語句、又は凡て副詞の意趣を有する長き語句の下。

(例) 午前七時迄に乘車するものに限、電車賃を半減す。

六、主語と述語との間隔甚だしき時、主語の下。

(例) 父は、太郎の樣子がすっかり變つて来たのを、ひどく心配した。

七、主語・客語等を特に提起せるとき、其下。

(例) 梅の植ゑてある鉢、あれは私が……

八、獨立の感嘆詞及び呼掛の語の下、但し文の中間に置きたるときは其の前後。

(例) あの景色は、まあ、奇麗ではござい

九、顛倒して置きたる述語の下。

(例) 忠なるかな、正成は。

一〇、他の語句を隔て、掛るべき語句が、直に其の下に来る語に掛る如く見ゆる虞あるとき、其下。

(例) 太郎は非常に、活潑なる運動を好む。

一一、上下の語の粘着する虞あるとき、其下。

(例) 頼朝、範頼、義經をして平氏を攻めしむ。

クロマルは列舉せる單語の間に施す。但し助辭・接續詞にて並列せる場合は此限にあらず。

(例) 横須賀・吳・佐世保は日本の軍港なり。

カギは左の諸種の場合の右の肩と左の脚とに施す。

一、對話を文中に入るとき。

二、獨語を文中に入るとき。

三、獨思を文中に入るとき。

四、語句を引用するとき。

フタヘカギは對話・獨語・獨思・引用の中に更に他の對話・獨語・獨思・引用を入るとき、其の右の肩と左の脚とに施す。

熊澤善山 (二三七九一)

クマクラ

〔傳記〕 善山名は伯繼、字は了介、善山又は息遊軒と號す。元和五年京都に生まる。始め野尻姓なりしが、八歳にして外祖父に養はれ、熊澤を稱す。幼にして穎悟、寛永十一年備前侯池田光政に仕ふ。已にして又、學に志し、近江國桐原に退きて道を修め、後切に請うて藤樹の門に入り、業成りて後、正保二年廿七歳を以て再び光政に仕ふ。光政委ねるに國政を以てせしかば、善山心を傾けて仁政を行ひ、佛教及び耶穌教の取締を嚴にし、儒教を興し、済民の術施さざるなし。當時諸藩治績を稱するもの先づ指を岡山に屈せるは、固より光政の英主たるに由ると雖も、又善山が輔弼の功に基づくもの多し。明暦三年卅九歳を以て、致仕して京都に上る。公卿從ひて其の門に遊ぶもの甚だ多し。然るに慶安の變以來幕府浪士の盛名あるものを忌むこと甚だし、善山亦「知れぬ筋の學問を以て公家衆の風儀を損ふ」との名の下に京を追はれ、暫く吉野に閉居す。寛文九年五十一歳を以て、播州明石に移り、城主松平信之の尊信を得、後侯の大和郡山、下總古河等に順次封を移すに及び、乃ち之に従へり。貞享四年政道を論じて、幕府の忌諱に觸れ、禁錮せらるること四年。元祿四年七十有三歳を以て古河に病歿す。善山容貌婦女の如く、才氣外に現れず、常に武士を以て自ら任じ、學者を以て居らず、其の學經世を旨とし、

文學に短なり。多くの著書中「集義和書」、「集義外書」の二者最も氏の識見を窺ふに足るべく、其の教育説は之を「大學或問」なる書に見ることを得べし。

〔教育上の功績〕 善山は陽明學派に屬すれども、又朱子學の長所をも認め、妄りに之を非議せず、又神道を尊奉し、國學を重んじたり。常に教育を以て治國平天下の基礎となし、其の備前にあるや、自ら花鳥教場の教育に當り、又光政が新に藩學を起し、塾師を祀るや明石より招かれて、其の式を主る。教育の目的は固より實用經世にあり、故を以て學ぶ所は習字・讀書・禮式・音樂・數學等の文事より始めて、弓馬・陣法の武事に及ぼし、文武兼備の士を作らざるべからずとなせり。氏は女子教育にも注意し、「女子訓」、「女子訓或問」を著して、女子を訓戒せり。

クラーク、ウィリアム、スミス

William Smith Clark (1826—?)

札幌農學校(北海道大學の前身)の組織者にして我が教育界の恩人。北米マサチューセツツ州アマーストに生まる。アマースト大學卒業後、獨逸ゲツツンゲン大學に學び、歸國の後アマーストに教授たり。一八六〇年南北戦争起るや陸軍大佐として従軍し戦功あり。戦止むの後マサチューセツツ州に一の農業大學を起し、自ら其の經營に任ぜしが、偶々時の北海道開拓使長官黒川



清國開拓使學校を起し、之を農業大學に進めんとするあり、時の華盛頓駐劄帝國公使吉田清風を介して、米國政府の斡旋により、クラークを招聘せり。氏は即ち往復日数を合せて一年の約束を以て明治九年七月二名の門下生と渡來し黒田長官の意を受け教頭として教則を編制し、學科目を定む。修學年限を四個年とし、卒業生には學士號を與ふることとし、始めて二十名の學生を容れ、明治九年八月開校式を舉げ、之を札幌農學校 Bapporo Agricultural College と名づく。

教育の方針としては特に自修を重んじ、獨立不撓の精神を涵養するに力め、基督教の倫理に基づき自ら薫陶の任に當り、禁酒を斷行し、率先して學生を率ゐたり。在職僅かに一年、されども感化の及ぶ所極めて大に、健全なる學風を作れり。札幌農學校が其の初期に於て、多くの後足を出せるは氏の教育興つて力ありと言はざるべからず。されど依然として舊國の農科大學校の職にある故を以て、長く留まるを許さず、明治十年 "Boys be ambitious, be ambitious not for money or selfish aggrandizement, not for the evanescent thing which men call fame. Be ambitious for the attainment of all that a man ought to be." の語を残して舊國に去る。舊國後の経歴は之を明らかにするを得ず。

クラーク大學

Clark University

合衆國マサチューセツ州ウスターにあり。慈善家ジョナス、ギルモア、クラーク Jones Gilmore Clark の贈金により、一八八七年建設せられ、同八九年開校せり。曾て有名なる心理學者スタンリ、ホール G. Stanley Hall 其の總長たり。我國の心理學者にして就て學べるもの甚だ多し。

グラーツェル、ヨハン、バプティスト

Johann Baptist Grazer (1776—1841)

獨逸の著名なる教育學者。バイエルン州エルトマンに生まれ、パンメルヒ及びヴェルツブルヒに學び、二十歳にして哲學博士の學位を得たり。後僧侶及び教師となり、一八〇四年パンメルヒの教育委員に進み、一八一〇年バイロイトの教育委員となり、一八二二年迄其の職にあり。氏は自由思想を抱き基督教徒にして、僧侶ながら妻を娶りし爲め、種々の誤解を招きたれども教育者としては一世の尊信を受けたり。

氏の教育説はシエリングの哲學より來り、教育の目的を以て人に存する神性 Divinität を發展し、人をして神の肖像たらしむるにありとせり。氏は國語の初歩教授に於て、讀方と書方とを結合して教授する所謂「書き讀み法」 Schreib- und Lesemethode を考案し、又聲啞の教育に興味

を有し、師範學校の課程中に聲啞の教授法を加へ、一般國民學校教師をして其の方法を學ばしめたり。神性—人類教育の唯一真正なる原理 Divinität, oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung (1830) を始め、多くの著書あり。

グライム、ベッティ

Betty Gleim (1781—1827)

獨逸の女子教育家。アレーメンの二商家に生まれ、詩人グライムの姻戚に當る。一八〇五年郷里に高等女學校を起し、メスタロッチの精神に基づきて教育を施せり。多くの著書を出せるが、中にも「女子の教育及び教授」 Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts (1810—14) 及び「新獨逸は女子より何を期待す」 Was hat das vaterländische Geschlecht von seiner Frauen zu erwarten? (1814) の二書殊に名あり。

グラスゴウ大學

Glasgow, The University of

蘇格蘭のグラスゴウ市にあり。ヘイデンバラ大學に亞ぐ大學にして、一四五一年僧正ターナル Turnbull の創立にかゝる。世々蘇格蘭王の保護を受け、十九世紀後半以後著しき發達をなせり。現在の校舎は一八七〇年の設立にして、文科・理科・醫科・法科及び神學科の五分科にわ

かれ、一八九三年より女子の入学を許可せり。一九一〇年の統計によれば學生數二七二八人にして、中文科最も多く一二五三人にして、醫科・理科・法科順次に次ぎ、神學科は六一人に過ぎず。

クラブレード、エドゥアール

Edouard Claparède (1873—)

スイスの心理學者にして教育學者。一八七三年三月二十四日ジュネーヴに生まる。ジュネーヴ大學に於てフルメルノアに學び、ライプツヒヒ大學に於てグントに學べり。一九〇九年ジュネーヴ大學教授となる。心理學に於てはフルメルノアの影響を通してシエームズに接近し、生物學的機能主義の見地にあり。教育學者としてはアウーイと同じく作業教育を主張す。一九一二年メソソ生誕二百年を記念して P. H. Pièrre Bouet と共にメソソ研究所 Institut J. J. Rousseau を立て教育學の研究普及に努む。著書に「兒童心理學及び實驗教育學」 Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1906) 「學生能力診斷法」 Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers (1924) あり。尚一九〇〇年以來フルメルノアと共に心理學雜誌 Archive de psychologie を發行主宰す。

クラフ、アン、マドモワゼル

Anne Temima Clough (1802—1892)

クラク

英國の教育家。一八七一年ケンブリッヂ、ニューマンカレッジ Newman College を創設し、其の最初の校長たりき。女子の高等教育に關し、大なる貢獻をなせり。

グランマー、スクール

Grammar Schools

もと拉丁語を教授する學校を指せり。蓋し拉丁語を學ぶの方法として文法 Grammar によるを以てなり。現今英國にては大學教育又は其の他の高等教育の準備をなす中學校にして、一般に寄附金により、維持せらるるものをグランマー、スクールと言ふ。是等の中學校は第十六世紀以前は單に拉丁語と宗教とを授くるに過ぎざりしも其の後希臘語を加へ、年と共に次第に他の教科を加へたり。グランマー、スクール中特に完備し最も貴族的なるものを公衆學校といふ。

グリーヴス、ジエームズ、

ピアレポント

James Pierpont Greaves (1777—1842)

英國のメスタロッチ派の教育家。始め商人たりしが、ナポレオン戦争の爲に財を失ひ、爾來

教育家たらんと志し、一八一七年メスタロッチをイフェルテンに訪ひ、其の教育法を學びメスタロッチの設立せるクレンティの學校長となる。一八二五年英國に歸り、ロンドン幼兒學校會の書記となり、同三二年グラスターシャーのラントウイックにてメスタロッチがノイホーフにて行へる方法に倣ひ、農業と教育とを結合せる一種の教育を施し、同三七年倫敦の近傍ハムに一學校を起し、米國教育家アルコットの名を假り、之をアルコット學校と命名し、専らメスタロッチの教育法を宣傳せり。

クリック、エルンスト

Ernst Kriek (1863—)

獨逸現代の教育學者。一八八二年七月六日バーデンのフエーギスハイムに生まる。カールスルーエ師範學校に學び小學校教師たる事二十一年、一九二三年ハ



K. und Kriek

イアルベルヒ大學に於て學位を得、二九年フランクフルト教育大學の教授となり、三三年總長に就任して今日に到る。現代教育科學の嚆將として、自律的科學とし



ての教育科学の建設に努む。その方法としては現象學的及び比較的方法を用ひ、一方には教育の本質を哲學的に特に現象學的に把握せん事を求め乍ら、他方經驗的に、歴史的に特に民族に現れたる教育現象を比較的に考察せんと力む。教育は時處の別なく常に人間界に於て遂行さるる精神的根本機能なり。「凡ての人は常に凡ての人を教育す。」との二命題は實に彼の教育説を解く鍵にして、教育科学の對象たる教育は、課題として一定の意圖の下に始めてなされるものに非ずして、何れの社會にも常に存する生起として考へらるべきなり。教育の本質は社會の一員をその社會の規範及び秩序に導入し、類型化する所謂社會的の同化にあり。従つて人の發展を促す精神的影響は凡て教育の概念に含まる。かくて彼の教育科学は次ぎの如き特色を帯ぶるに至れり。

(一) 社會の種類に應じ教育にも異なる種類存す。併し此の多様な教育は一定の類型に分ちて考ふるを得。(二) 教育の本來の機能は其の保守的なる點にあり、文化の創造・發展は天才に俟つべきなり。(三) 個人は教育の目的に非ず。社會の全體生活の中に於ける、即ち眞に社會の一員としての個人は教育の目的たり得。(四) 社會の根本機能としての教育の概念は從來の概念に比し縱及び横に擴げらるべきなり。

即ち横には社會は教育の主體たると同時に客體たるべきものにて(イ)一の社會の他の社會に依る教育、(ロ)一員の社會に依る教育、(ハ)社會の各員相互の教育、(ニ)各員に依る社會の教育、(ホ)社會の自己教育、及び(ヘ)個人の自己教育、之等凡て教育の概念に含まるべきなり。縦には又(イ)意圖的、意識的の教育は勿論、(ロ)無意識的作用に依る形成、(ハ)目的活動なれど、未だ意圖的教育的活動ならざる精神作用より起る形成の凡てが含まるべきなり。(五)教育の本質は社會に於ける交互作用にあれば嚴密には教育者其の者は存せず、唯「教育的關係又は教育作用」存するのみ。(六)教育は社會の根本機能なれば、夫れは社會學及び教育科学の共通研究領域に屬す。多くの著書中

「人格と文化」*Persönlichkeit u. Kultur*(1910)「教育の哲學」*Philosophie der Erziehung*(1923)「人間形成論」*Menschenformung*(1925)「文化民族の陶冶組織」*Bildungssystem der Kulturvölker*(1927)「教育哲學」*Erziehungsphilosophie*(1930)「基礎的教育」*Grundlegende Erziehung*(1930)「國民政治的教育」*Nationalpolitische Erziehung*(4 Auf. 1933)「民族的國家及び民族教育」*Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung*(2 Auf. 1932)「教育科学綱要」*Grundriss der Erzieh-*

*ungswissenschaft*(1927)等著名なり。彼は又近時、獨自の見地よりして、民族中心の教育を主張し、ヒットラーの政策と教育とを結合する方面に大なる努力を拂ひつゝあり。

**グリーゼバッハ、エベルハールト**  
*Eberhard Griesbach*(1830—)  
現代獨逸に於ける批判的教育學者。一八八〇年二月二十七日ハノーヴァーに生まる。はじめ建築學に志し、後オイクンの學風に感ぜ之に師事せり。又キエルクゴール及び現代の新教神學に影響せらるゝ所多く、辯證的神學にいたく共鳴す。一九一三年イェーナ大學の私講師となり、一九二二年以來員外教授たり。

グリーゼバッハは現在の世界(即ち經驗界・現實界、或は責任の世界)と過去の世界(即ち記憶の世界、無責任の世界)とを峻別す。後者は又内面の世界、或は夢の世界にして、法治組織としての國家、救済制度としての教會及び藝術、學術等の領域を謂ひ、前者は外面の世界、或は現實生起の世界にして、幻滅・恐怖・困窮・苦難に満ちたる人間界を包括す。科學は此の現在の世界に對しては全く無力にして夫れは記憶の世界にのみ住す。如何なる科學も倫理學すら一人が、現在何を爲すべきかを指圖するを得ず。彼に従へば、教育は、それが歴史主義及び人文主義と結合せらるゝに至りて特に有害なるも

のとなれり。かくて學校はあらゆる方面における獨斷主義者の牙城となり、學問及び教説の能力(従つて權利)に關する誤認乃至錯覺のため人は凡て、學理に基づきて他人の進歩發展を促進せんと希ふに至れり。その結果現代における教育欲の猖獗、教育理論の氾濫、教育の無政府狀態を來す。従つて如何に教育すべきかを論ずる、一切の談議は全く無用の長物なり。教育は現實に於ける生起一般として、人と人とが對立し、相互に矛盾する所に必然に遂行せらる。學校の機能は専ら、兒童に必要な知能を授け、之を技術的に有爲有能ならしむるに存す。その他の仕事は學校の本質上不可能事に屬す。學校を教育の場所、陶冶の道場たらしめよなどの主張は純然たる夢なり。蓋し如何なる教説も理論も人を教育し得るものにあざればなり。さればとて學校にても教育は決して行はずと云ふにはあらず。只その「教育」は理論乃至教説の故にあらずして、偏へに人と人との協同生活の故に與へられたる賜物なりと云ふに過ぎず。學校も亦現實生活の管まるゝ一部分なる限り、そこには必ず人と人との間における衝突・矛盾は存し、こゝに一種の教育は自然に成立すべき理なり。

グリーゼバッハはかくて、現代の學校制度並に教育組織の弊害と缺陷とを摘發し、以て學校に對する教育的樂觀主義の夢を打破し、一切の教育(特に學校における)の限界を我々に明示せり。然れども彼の所説のあまりに極端なるは多くの批評家の認むる所にして、學校の本質的任務は教授と傳授とに在りとする彼の主張が假りに正しとするも、而も尙我々は、學術即ち理論的研究が人生に有効なる意志方向の決定方法即ち規範を賦與するものなる事を信ぜざる可からず。著書に「陶冶の諸問題」*Probleme der wirklichen Bildung*(1923)「教育者の限界と教育者の責任」*Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*(1924)「現代に就く」*Gegenwart*(1923)等あり。

**グリーン、トマス、ヒル**  
*Thomas Hill Green*(1836—1882)

英國の哲學者にして倫理學者。ヨークシャーのパーキンに生まれ、ラグビー中學校及びオクスフォード大學のバリオールカレッジに學び、卒業の後バリオールのフェロー及び教師となり、一八七八年道徳哲學の教授となり、死に至る迄其の職にあり。氏は英國に於ける新ヘーゲル派の頭目にして、英國固有の傾向たる經驗主義に反對し、倫理學に於てはヘーゲル及びカントの立場より自我實現説を唱道して、功利主義を攻撃せり。又一八六四年に組織せる中等教育委員會の補助委員となり、中等教育に關する種々の改良意見を發表せり。其の著に有名なる倫

理學序説 *Prolegomena to Ethics*(1863)(西哲一郎邦譯)あり。

**グリスコム、ジョン**  
*John Griscom*(1774—1812)

米國に於けるヘスタロッツ派の教育家。紐育州のハンコック、ブリッヂに生まる。バリーントン・紐育等にて多年教育者としての經驗を積みたる後一八一八年歐洲に旅行し、ヘスタロッツの事業を視察し、歸朝の後、其の主義の宣傳に全力を盡くせり。其の「歐洲滞在記」*Year in Europe*(1819)は大に歡迎せられ、ペンシルバニアードは此の書を以て第十九世紀前半に於て、教育上の改良を促せる最大著述なりと稱せり。

**クリソストム、ジョン**  
*John Chrysostom*(347—407)

第四世紀に於ける最も著名なる僧侶にして又教育者。シリアのアンテオキアの貴族の家に生まれ、賢母の手に教育せられ、又當時知名の學者につき、哲學・神學・修辭學等を學べり。當時アンテオキアは世界に於ける學術の中心にしてアンテオキア問答學校はアレクサンドリアの間答學校をも凌げり。クリソストム此の地に牧師たること十二年、學識と辯舌とを以て、一世の師表となり、弟子にはジョン、カシアン(Cassian)の如き知名の士を出し、第四世紀に於ける



教育上の進歩は一に氏を中心として起れりと  
言ふも不可なし。クリソロラスとは希臘語にて  
「金の口」を意味し、氏の辯舌に魅せられし人々  
により、氏に捧げられたる名なり。紀元三九八  
年コンスタンチノブルの教長となりしも、後宗  
教上の迫害を受け四〇七年配所に歿せり。  
氏は基督教的生活を以て凡ての眞の教育の基  
礎となし、宗教教授を學校課程の中心と定め、  
宗教と教育との結合に關して終生の力を注ぎ、  
又哲學によりて基督教義を解釋せんと努めた  
り。

**クリソロラス、マニユエル**  
Manuel Chrysoloras (1353—1415)

東羅馬帝國の外交官にして且人文學者。特に  
希臘古典の復興に與りて功あり。外交官として  
屢々伊太利に往し、一三九六年需めに應じ、フィ  
レンツェに留まりて希臘語を教ふる。三年、  
後バザイア・ヴェネチヤ等にて之を教授せ  
り。ゲアリノ・ヴェルギリウス等は何れも其  
の高弟なり。

**クリツケット Cricket**

英國の國技。十三世紀頃より次第に流行し、  
十八世紀に於て國技となれり。十一人宛のチ  
ム二組、即ち廿二人にて行ふボール遊戯にし  
て、下は小學より上は大學に至り、又學校以外に  
ても盛に行はる。メースホルの如く激烈なら

ざるを以て、老若共に喜んで之を成し得るの點  
に於て眞に國民一般の遊戯と稱すべきなり。

**グリム兄弟**

兄ヤコブ、グリム Jakob Ludwig Karl Gri  
mm (1785—1863) は獨逸の言語學者にして且考  
古學者。ハンナッに生まれ、一八二九年より一八  
三七年に至る迄ゲッティンゲン大學の教授及び圖  
書掛となり一八四〇年柏林科學會の會員たり。  
弟ヴィルヘルム、グリム Wilhelm Grimm  
(1786—1859) はインド、ゲルマン語系の音韻  
法則を始め多くの言語學に關する創見の外「兒  
童及家庭童話」Kinder- und Hausmärchen  
1812—23 (通常グリム童話として知らる)を  
著し、又「獨逸辭書」の編輯を始めたり。此の  
辭書は其の後ヒルテアラント・グアイガント・  
ハイネ等により繼續せられ、獨逸語の辭書中最  
も完全なるものの一に數へらる。

**クリニッツ、ヘルマン**  
Hermann Krüsi (1775—1844)

瑞西の教育家にしてメスタロッチの協力者。  
アッペンツェル州のガイスに生まる。一七九三  
年以來郷里の小學校に教師たりしが、一七九九  
年アルゲドルフに轉じ、此の地にてメスタロッ  
チと相議り協同して學校を開き(一八〇〇年)  
己が友トブレ・ニードレル・ブッス等を招き、  
共にメスタロッチを助けたり。メスタロッチの

イフェルテンに轉するに及び之に伴ひ、一八  
一六年迄氏を助け、特に算術教授に秀でたりし  
が、同年同僚シュミットの處置に憤らして、ト  
ブレ・ニードレル・ブッスと共にメスタロッチ  
の許を去り、獨立に一私立學校を起す。一八二  
二年トローガンの中學校長に、同三三年ガイ  
スの新設師範學校長に任じ、死に至る迄其の職に  
あり。ガイス師範學校は氏の管理の下に大なる  
名聲を博し、英米各國より來り學ぶもの甚だ多  
し。又文筆の才に長じ、メスタロッチの著「母の  
書」の大部分を執筆せり。

**クリニッツ、(小)**  
Hermann Krüsi, Jr. (1817—1903)

前記クリニッツの子。瑞西のイフェルテンに  
生まる。ガイスの師範學校及びドレスデンの師  
範學校に學び、一時ガイスの師範學校教師(一  
八四一—四六年)たりしが、後英國に到りて職を  
ロンドン師範學校に奉じ(一八四七—一八五二  
年)一八五三年米國に轉じ、一八六二年以來オ  
スウィーゴ師範學校教師となり、在職二五年、  
\*オスウィーゴ運動の主動者たり。一九〇三年  
カリフォルニアのアラミダに歿す。

**グルーネル、ゴットフリート、ア  
ントン**  
Gottlieb Anton Gruner (1778—1844)

獨逸のメスタロッチ派中著名の教育家。コー

アルヒに生まる。ゲッティンゲン・イェーナ等の  
大學に神學を修め、コーメン・ハーゲンの一伯爵  
家の執事となり、伴なはれて、シュネッパフェ  
ンタールに赴き、一時同地に教師たり。後スイ  
スに旅行し、メスタロッチの教育法を見て、感  
激措く能はず。其の結果有名なる「アルゲドル  
フよりの書簡集」Briefen aus Burgdorf (1804)  
を出だせり。まもなくフランクフルト、アム、  
マインの師範學校長に聘せられ、同地にてフレ  
ーベルと交を訂す。一八一〇年辭してコーアル  
ヒの文科中學校教授、イドシュタインの師範學  
校長等に歴任し、一八二八年眼病の爲に退職せ  
り。

**グルーベ、アウグスト、ヴィル  
ヘルム**  
August Wilhelm Grube (1816—1894)

獨逸の教育的著述家、ゲルニグローアに生  
まらる。グアイセンフェルスの師範學校卒業後一  
八四〇年以後諸名門の家庭教師となり、又著述  
に従事せしが、一八六六年アレンツに居を定  
め、同地に歿す。教育に關する著述多く、中に  
も「小學校に於ける算術階梯」Leitfaden für  
das Rechnen Elementarschule (1843)は算術  
教授上所謂四則併進主義を唱道せるものにして  
算術教材を圓周的に排列し、各段毎に多方的取  
扱をなしつゝ進むべきことを説けり。此の方法

は一八一九年已に克蘭ケ Francke の考へ出  
せし所なるも、是を完全に組織せるは氏の力な  
りとす。

**グルリット、ルードヴィヒ**  
Ludwig Gurliitt (1805—1881)

獨逸の古典學者にして又革新教育學者。一八  
五五年五月三十一日グライニンに生まれ、一九三  
一年七月十二日ゲュルテンメルヒのフロイアイ  
ンシュタットに歿す。  
彼の教育論の出発點は自然主義なり。彼に従  
へば所謂「精神生活」は自然過程の延長に外な  
らず。従つて「自然の自由なる全體作用」こそ教  
育上の原則なり。一般的なる教育目的を凡ての  
人々に適用するが如きは、それ故に、各個人の自  
由發達を妨害する致命的弊害なり。かくて彼は  
教育上における、極端なる個人主義を奉じ、教  
育目的を自然的個性の完成に在りと見、基督教  
主義の教育に根本的に反對せり。謂へらく「正  
常の兒童はキリスト教の教義をば理論的に理解  
し得ず、實際的に行ひ得ず、そは又身體的に忍  
び得ざる所なり。従つて宗派學校は實に獨逸國  
を亡ぼす第一動因と云ふべし」と。

ゲルリットは、ルソー及び特にエレン、タイ  
より甚大の影響を受け、ケイの思想を獨逸に移  
入し、ケイ等と共に教育の客觀的普遍的目的を  
否定せり。而して其の結果自然的個性の自由展

開主義となり、「放任主義」の教育を主張する  
こととなれり。固より個性の價値は大いに之を尊  
重すべきも、然し單なる自然的個性をそのま  
價値ありとすべからず。教育の目的たるべき  
個性は必ず超個人的規範に該當せる個性なるを  
要す。ゲルリットの教育説はそれ故に教育學の  
發達にはさまで貢獻する所なきも、其の大膽  
なる思索法は一部の革新的教育家に對して一時  
大なる勢力を有したりき。著書に「獨逸人とそ  
の祖國」Der Deutsche und sein Vaterland (1  
892)「獨逸人とその學校」Der Deutsche und  
seine Schule (1905)「男らしさの教育」Er-  
ziehung zur Mannhaftigkeit (1905)「教育學」  
Die Erziehungslehre (1909)等あり。

**グルンヴァルト、ゲオルグ**  
Georg Grunwald (1879—)

一八七九年四月二日東プロシアのアラウンス  
メルヒ市に生まれ、中等教育より大學教育ま  
でを同市にて受く。大學にては神學・哲學を學び  
卒業後一九〇三年教師となりしが一九〇四年よ  
り二年間更にアラウンスメルヒ大學にて研究を  
深化し、終りて哲學の學位を得。それより専門學  
校教授・大學講師を経て一九一五年よりアラウ  
ンスメルヒの哲學及び教育學の正教授となる。  
現時カトリック教育學者の代表者たり。  
一九二七年に「二十世紀の教育學」を著し主要



なる教育學書について教育學上根本的なる諸問題を批判せり。彼は宗教上の議論は天啓に基づき、教育學上の論は専ら理性と経験とに基づくものとし、此の點よりして神學的教育學と哲學的教育學を分かち、しかも、哲學的教育學は神學に示されたる不動の信仰を理性的に解明するにありとせり。其の著「哲學的教育學」Philosophische Pädagogik (1917)は専ら教育學的價值論の基礎に立つ。而して彼は價值を眞・善・美・聖に四大別せり。此の中前三者はそれぞれ知・情・意の心的能力又は心的態度に應じ、最後の聖、又は宗教的價值は心靈全體の綜合的、根本的態度に應ずるものとし、教育學を教授論又は知の教育學(眞を傳達する理論)と藝術教育學(美なるもの)にまで教育する理論」と道徳教育學及び宗教教育學の三部門に區分せり。而してこの價值論は彼の著「教育學的心理学」Pädagogische Psychologie (1921)においても重要な役割を演じり。

**グレイフ、ハイムリッヒ**

Heinrich Grafe (1802—1868)  
 獨逸の教育家。ツァイムールの近傍アットシュテートに生まれ、イエーナ大學にて數學・哲學・神學等を學びたる後、一八二五年イエーナの市民學校長となる。此の地にて諸種の論文を出して其の名を揚げ、一八四〇年イエーナ大學員外

教授に進み、同四二年カッセルの市民學校長に轉ず。一八五二年政治的紛争の結果瑞西に逃れ、ジュネーブに學校を設立せしが、一八五五年聘せられてアレーメンの實業學校長となり、死に至る迄其の職にありき。著書には「一般教育學」Allgemeine Pädagogik (1845)、「獨逸國民學校」Die deutsche Volksschule (1848)等あり。博く行はる。

**グレアール、クレマン、ヴァンリー、オクタヴ**

Clement Vallery Octave Gréard (1828—1904)  
 佛蘭西の教育家。ツァイルに生まれ、セーヌの教育局長、パリーのアカデミーの副長等の榮職にあり。教育行政家として非凡の手腕を有し、小學教育及び女子の中等教育につきて種々の改革を行へり。

**グresham、サー、トマス**

Sir Thomas Gresham (1519?—1579)  
 英國の豪商。英國の財政に貢獻すること大なりしたため、一五五九年功によりてナイトに叙せらる。同六五年ロヤル、エクステンシブ Royal Exchange を創立せり。氏は經濟學上にてグreshamの法則—惡貨は良貨を市場より驅逐すれども、良貨は惡貨を驅逐するを得ずとの法則—を唱道し、又教育上にては無月謝にて凡ての人

民に聴講せしむる趣旨の下に、私財を投じて有名なる倫敦のグreshamカレッジを創設せり。

**グレットケル、オットー**

Otto Glöckel (1874—)  
 現代オーストリアの政治家、特に教育行政家。一八七四年二月八日ゴッテンドルフに生まる。師範學校卒業後暫く小學教員たりしが、一八九七年政黨(社會民主黨)に入黨せし故を以て教職を免ぜらる。以來専ら黨員として活動し、一九〇七年以來帝國政府參事官たり。一九一八年の政體變革に際し臨時國民大會に列席す。翌一九一九年より一九二〇年までオーストリア新共和國政府最初の文部參事官を経て文部大臣となり、自らの革新的教育思想に基づき、郷土の原理、合科の原理、自己活動の原理の三大原則をかざし、十數年來の懸案たる學制大改革を斷行せんとしてその系統案を複製し、之が實施に努力せり。然れども他黨派並に一部國民の強硬なる反對に遭ひ、實行の運びに到らざるに翌一九二一年反對黨の内閣成立し、彼の企圖は殆ど全く停頓せり。然れども自黨内閣瓦解と共に下野せるグレットケルはザイン市(一九二〇年よりオーストリア共和國における一獨立州となれり)の學務部長となり、こゝに彼は自らの最初の案の實行に努力し、特に師範教育制度に關しては他の州に率先して遂に之を斷行せり。

彼は實に現代獨逸における學制改革運動の中心人物にして、今後の學制は彼の活動に俟つもの多し。著書に、「共和國における學校改革と民族教化」Schulreform und Volksbildung in der Republik (1919)、「オーストリアの學校改革」Die österreichische Schulreform (1923)、「一九一九年以後における、ザイン市學校制度の發達」Entwicklung des Wiener Schulwesens (1928)等あり。

**クレティン病 Oretismus**

一種の地方病にして、甲状腺の變性又は缺如を其の特徴となす。本病に罹れるものは身體の發育不完全にして矮少、精神亦薄弱にして粘液水腫を伴ふ、十四五歳にして尙二三歳の小兒の如く見ゆるものあり。歐洲の山間地方即ち瑞西・埃夫利・佛蘭西・西班牙・伊太利等の山間に流行す。稀には特發のものもあり。我國にては臺灣地方の山間に之を見ることありと言ふ。

**クレメンス、ティツス、フラウイウス**

Titus Flavius Clemens (150?—215?)  
 教父時代に於ける有名なる神學者。一般にアレクサンドリアのクレメンスとして知らる。生地詳かならず、二世紀の中頃に生まれ、紀元一九〇年頃アレクサンドリアに來り、パンテオニスに就きて學ぶ。二〇〇年頃師に繼いで、同答學

校の校長となりしが、迫害に遇ひ二〇三年頃アレクサンドリアを遁れ、其の後消息を詳かにせず。死せる年亦明らかならざれども、其の二一六年以前なるは動かすべからざるが如し。

**クレメンスの功績は希臘の哲學特にプラトンの哲學と基督教の教義とを結合し、知識と信仰とを調和せんとせるにあり。氏はロコス (Logos = 宇宙の理)は希臘人にも猶太人にも一部分啓示せられたれども、基督に於てのみ完全に啓示されたりとなし、福音と哲學とは其の旨義を一にすることを説けり。氏の説は後、オリギネス之を繼承し、永く基督教神學者に遵奉せらる。氏は又「教育者」Pädagoge なる書を著して、基督教的道徳教育の理想を詳説せり。**

**グロス、カール**

Karl Gross (1861—)  
 獨逸の美學者にして心理學者。一八六一年十二月十日ハイアムベルヒに生れ、同地のギムナジウム・大學を卒業す。一八八九年ギーゼン大學の私講師、九二年員外教授となり、一八九八年にはパーセル大學の教授となり、一九〇一年再びギーゼンに轉じ、一九一一年チュービンゲン大學教授となり、今日に及ぶ。

氏は心理學的、進化論的基礎の上にその美學を立て、人間の遊戯性を其の基本的概念となし、美的受容を人の高貴なる遊戯・體驗なりとす。

而してその遊戯論は教育學的に重要視せらる。彼は「兒童の精神生活」Das Seelenleben des Kindes (1913)に於て遊戯の起源に關する諸説を擧げ、之を(一)因果的に説明する勢力過剰説、(二)目的論的に説明する練習説、(自己育成説) Einübungs- oder Selbstausbildungstheorie (三)減退説、(四)發散説、(五)補充説、(六)休養説等に區分せり。其中、彼は生物學的見地よりして練習説を採り、遊戯は、固有の本能的、自發的性能を、經驗及び練習に依り進歩せしめ、之を、補充するものにて、その目的より見れば、注意・直觀・判斷等の心的能力を練習し身體諸機關の發達を助け將來の生活の準備をなすものなりとせり。著書に「美學概論」Einführung in die Aesthetik (1892)「動物の遊戯」Die Spiele der Tiere (1896)「人間の遊戯」Die Spiele der Menschen (1899)「遊戯の生活價值」Der Lebenswert des Spieles (1910)等あり。

**グロンドヴィーグ、ニコライ、フレデリク、セウエリン**

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783—1872)  
 丁抹の著述家にして政治家。教育上、國民高等學校の創設者として頗る有名なり。一八二九年より二個年間英國に滞在し、且フイヒテの著書より、大なる刺激を受け、宗教心と愛國心と



の鼓吹によりて、丁抹國の表運を挽回し、フイヒ  
テが獨逸に於てなしたる事業を追はんことを決  
心せり。斯くて、彼は筆を極めて當時丁抹に存  
在せる拉丁學校を嘲り、之を「死人の學校」なり  
と貶し、國語・國歌・國史・國民傳説等により、生  
きたる丁抹國民を作るべきことを主張し、終に  
高等國民學校の建設に對する輿論を喚起せり。  
丁抹の補習教育が現今世界に異彩を放ちつゝあ  
るは氏の努力に負ふ所頗る大なり。

丁抹の教育

支那漢及び唐に起りし經學を訓詁學又は漢唐  
訓詁學と云ふ。訓とは言の理を釋き、詁とは古  
今の言に通じて其の故を明らかにするの義にし  
て、訓詁とは即ち字義の註釋なり。蓋し秦の始  
皇書を焚き、儒を坑にしてより、書籍散佚せし  
かば、漢以後の儒者は、主として、力を書籍の  
蒐集とその字義の解釋とに注ぎ、唐に至りて漸  
く大成せり。訓詁學者中特に有名なるは漢の馬  
融・鄭玄、唐の顏師古・孔穎達等なり。

軍事教練

又學校教練とも謂ふ。學校教育に軍隊教育の  
精神及び若干の主要技術に關する教育を加味し  
身心を鍛練せんとするを其の目的とす。我國に  
ては已に明治十九年の教育法令の公布以來各學  
校に(大學を除く)兵式體操なる名稱のもとに

體操科の一部として正規課目中に採用せられた  
り。然るに世界大戰後各列強は軍隊精神を尙び  
國民一般の軍事訓練を奨励し、實行するに至り  
たれば、我國も之に鑑み、從來の兵式體操科的精  
神を徹底しその内容を充實せんことを期し、文  
部大臣と陸軍大臣との協定に基づき茲に軍事教  
練なる新科目を制定し、各中學校、各專門學校  
並に若干の大學にも之を實施して今日に及べ  
り。

その法的基礎の主要なるものは、大正十四年  
四月十一日勅令第三百三十五號を以て公布せられ  
し「陸軍現役將校配屬令」、大正十五年九月二十  
七日陸軍省令第十九號にて定められたる「陸軍  
現役將校配屬學校教練查閱規程」並に大正十四  
年四月十三日文部・陸軍省令にて定められたる  
「陸軍現役將校配屬令施行規程」なり。

教材の主なるものは中學校(師範・中學・實  
業學校)にては、徒手及び執銃各個教練より次  
第に大部隊の教練に移り中隊教練に移り、射撃  
は豫行演習に始まり實包射撃に至る。各種専門  
學校にてはこの他軍事講話を加へ、大學にては  
更に内外戰史・國防理論などを授く。  
イギリスにては一九〇七年以來陸軍省認可の  
もとに希望大學及び公共學校に將校教育團を設  
け、希望學生・生徒を收容して軍事豫備教育を施  
し毎年一回その成績を査閲す。最後の修了試験

に合格せるものにはその程度に應じたる證明書  
を與ふ。之を有するものはその程度に従つて地  
方軍又は正規軍の將校たり得る定めなり。この  
他大學の中には、更に軍事學講座とも言ふべき  
ものを特設して戰史・戰術・戰術・兵法・國防  
論等を講義する所あり。

アメリカにても特に大戰後學校内に五十名以  
上の希望ある場合には、豫備將校養成團を設け  
て、豫備將校を養成し、併せて人格の修養特に  
指揮統率の能力を鍛練す。之を修了せるものに  
は特定の資格を與ふ。

ドイツは大戰後、條約に制限せられたれば全  
き意味における軍事教練を行ふ能はず。然れど  
も體育の形式及び名稱にて實質上の軍事教練を  
行ふ。但しこの風はむしろ一般國民に盛にして  
學校の之を採用するもの稍少きが如し。

フランスにありては特に一九二三年以來専門  
學校以上の學校において高等軍事豫備教育を施  
すこととなれり。この教育は軍團長又は司令長  
官直轄にて現役の將校及び下士卒に依りて行は  
る。全修了者特に將來將校たらんとするものに  
各種の特典あり。

群集

群集心理學と教育學の條を見よ。

群集心理學と教育學

Maschke's Psychology und Pädagogik

ては、一々懲罰を加ふるよりも、参加者の責任  
感の缺如、獨立性の缺如を反省せしむる如く尋  
く事肝要なり。

訓導

官立高等師範學校及び女子高等師範學校の職  
員にして、附屬小學校生徒の授業を掌り、兼れ  
て師範生徒の實地授業を監督するもの、府縣立  
師範學校の職員にして、附屬小學校兒童の教育  
を掌るもの、市町村立小學校の正教員及び公立  
學校にして小學校の地位に準すべき職員の名  
稱。高等師範學校及び女子高等師範學校の訓導  
は列任文官にして、其の他の訓導は列任文官と  
同一の待遇を受く。但し市町村立小學校訓導に  
して、功勞著しきものは各府縣一定の人員を限  
り奏任官と同一の待遇を受くることを得。

訓諭

兒童現在の生活に對し、理智に訴へて、之を  
指導する訓諭の手段。其の修身教授と異なる所  
は、眼前の實行を捉へ、適當なる指導を與ふる  
點に存し、修身教授の如く、系統的ならざれども  
具體的、直接的にして、從つて又有力なり。凡  
て訓諭に於ては(一)時機を逸せざるを特に必要  
とす。時機を逸すれば、具體的、直接的なる者  
も、抽象的、間接的なるに傾き、自然に效力を  
失ふ(二)訓諭は短かざるべし。短くして、しか  
も生徒の心情に強く響くを上乗の訓諭となす。

群集心理學の研究は十九世紀に於ける伊太利  
刑法學者の中より起れり。シグレン Sighele は  
先天的犯罪者の説に結合し、群集も亦一種の強  
制の下に行動するものなれば、何等それに對し  
て責任を有せずとし、之をその群集心理學的研  
究に基づきて主要せり。而してかゝる研究は更  
にタルド・ボン・シメル等に依り進めらる。さ  
れど是等の研究は未だ群集の概念の明確を缺き  
たるが故に十分の結果を得ざりしが、最近に於  
てフイーフカント・グイーゼ・カイゲル等に依り  
此の方面に對する研究者しく進歩せり。

群集とは、その成員が、彼等の感情状態の相  
互轉移に依り結合され居る一種の社會的形象な  
り。而して我々は此の定義よりして、群集の種  
々の重要な徴表を抽出することを得。(一)群  
集は感情に依り支配せられ、從つて爆發的感情  
的行動に傾く、(二)それは感情状態の時間的性  
質に應じ比較的一時的なり、(三)感情に依りて  
動き、しかも氣分の動きは豫知し得ざれば、其  
の動向をも豫見し得ざる事、(四)群集の内容は  
動搖し、何等、對象的意味内容を有せざれば一  
定の組織・形態を有せず。かくて群集は一方に  
は何等社會的結合無き人の集りと異なり、他方、  
對象的意味内容によりて支配さるゝ集團 Group  
とも異なれり。

群集は本來社會學的概念なれど、其の完全な

る理解の爲には群集心理學の所説を顧みるを要  
す。而して群集心理學の任務として大凡左の事  
項を擧ぐることを得。

(一) 群集を成立せしむる感情感染の現象の記  
述及びその過程の解明

(二) 群集構成に適する條件の確立(人々の空  
間的接近、多人数なる事、一の出來事に對する  
個人々の強き興奮、比較的低位の精神發展段階  
にあること等)

(三) 群集構成の個人々の心的状態に對する  
影響の研究(道徳的責任感情及び客觀的意見の  
低下、感情的行動爆發への傾向等)

(四) 感情状態の性質・強さ・變化過程に依る  
群集類型の設定

(五) 研究結果の、具體的なる群集現象の科  
學的理解に對する應用

尙以上擧げたる群集心理の特質よりして教育  
上、特に注意すべき點左の如し。  
群集構成は精神的原始性を豫想するものなれ  
ば、凡て教育は之に對抗するものとして作用す  
るを要す。即ち生徒の見識・判斷力・責任感情  
を深むる事に依り、感情感染傾向に抗するを得  
しむる事頗る重要なり。學校にては、特に新任  
教師ある場合の如き群集の盲動に陥る事あり。  
かゝる場合には教師の、感情に動かされざる、  
毅然たる態度を必要とす。又群集の盲動に對し



長ければ自然に平板とならざるを得ず。(三)利害關係より論ずば耳に入り易きも、動もすれば間接の興味に導くを以てなるべく之を避くべし。(四)生徒の個性に應じて、斟酌を加へ、眞に生徒の將來を慮るの至情に出で、愛の精神に基づいて行はるべし。

訓練には個別的訓練の外に又、學級全體、學校全體に對するもの、儀式に於けるもの等、所謂合同訓練あり。合同訓練は個別的訓練と修身教授との中間に位し、前者よりは抽象的間接的なれども、後者よりは一層具體的にして、且つ直接的なり。なるべく、上述の訓練一般の精神に省み、形式的、抽象的ならざるやう、注意せざるべからず。

訓練

(獨) Zucht (英) Discipline

又訓練と言ふ。兒童の感情及び意志を陶冶し性格を完成せしむる教育作用。又狹義に教育とも稱せらる。英・獨の語にて「教育」を「教授」に對せしめて用ふる場合、(獨) Erziehung und Unterrichts (英) Education and Instruction の「教育」は茲に言ふ所の訓練に相當す。

ヘルバルトは教育の作用を管理・教授及び訓練の三者に區分し、管理は外部的、訓練は内面的、管理は唯現在を目的とし、心情に影響するものにあらずれども、訓練は將來に關し、品性の陶

治に資すとせり。而してヘルバルトに従へば品性に客觀的品性と主觀的品性と二種あり。前者は兒童の生まれながら有する性向、換言すれば「自己反省に先だつて已に存するもの」にして後者は知識の發達し、「反省の加はるるによりて始めて發生する」ものなるが、要するに訓練終局の理想は主觀的品性の確立にありとし、客觀的主觀的兩品性の陶冶に關し、幾多の段階を定めて之を詳説せり(ヘルバルトの條参照)。

されどヘルバルトが斯く管理と訓練とを峻別せるにつきては種々の非難(管理の條参照)を加へ得べきを以て、ヘルバルト派に屬する多くの學者は此の二者を教導(教導學の條参照)の名の下一括し、ヘルバルト派以外の人は多く之を訓練又は教育の名の下に收む。茲に一括といふは必ずしも外部的と内部的との區別を撤去せるにあらず、ヘルバルトの如く、外部的のもの即ち管理は内心に影響せずとの意見を排しながら、尙比較的に外部より性格に影響するものと比較的內面的なるものとの別は何人によりても踏襲せられ、又踏襲せられざるを得ざりき。従つて現今にては訓練を左の二種に區分すること最も廣く行はる。

直接的訓練 又習慣養成とも稱せられ、直接に兒童の行動に作用し、機械的に外部より一定の規律に慣れしむる者にして、示範・命令・

監視・賞罰(各々其條参照)等は之が手段なり。間接的訓練 又性格陶冶 Charakterbildung と稱せられ、道徳上の知見を開發し、道徳的法則に従ひ、確乎たる信念の下に行動するに至らしむるものにして、修身教授及び宗教教授は之が基礎をなす。

一般の順序としては、兒童の幼少なる間は習慣養成を主とし、他律的なれども、長するに従ひ徐々に自律的な性格陶冶に導くべく、他律と習慣とは訓練の出発點たり。自治・自律と性格陶冶とは其の目標を成す。ヘルバルトの管理及び訓練中、客觀的品性に屬するものは略ぼ習慣養成に當り、主觀的品性に屬するものは略ぼ性格陶冶に相當すべく、彼が管理の減するに従ひ訓練は其の領域を擴むと言へるは上の他律と自律の關係に言及せるものとも見らるべし。

Herbart, Allgemeine Pädagogik.

- 大瀨甚太郎 最近世歐米教育史
森岡 常藏 教育學精義
小川 正行 訓練論
篠原 助市 現代教育學

ケ

ケーシャットルウアース、サー、

ジェームズ、フィリップス
Sir James Phillips Kay-Shuttleworth (1801—1877)

英國著名の教育改良家。ランカシャーのロッチデールに生まれ、エディンバラ大學に醫學を學び、一時マンチェスターに醫師たりしが、貧民の衛生状態に心を寄せ、延いて其の教育法の改良せざるべからざるを感じ、一八三九年英國教育會の書記となり、在職十年教育上種々の改良を施せり。即ち先づ教育改良上良好の教員を養成するの必要を認め、友人タフネル Tufnellと共に歐洲各地を旅行し、歸國するや、西ロンドンにパターニーに私立師範學校を起し、生徒教師法を採用して教員の養成を圖れり。是を英國に於ける教員養成機關の嚆矢となす(イングラント教育の條参照)。その他或は學校視察の法を定め、或は算術・地理・唱歌等につきペスタロッチの方法を採用して其の改良を圖り、始めて小學校に於て圖畫教授の必要を高唱し、或は宗教教育と非宗教的教育との關係を定め英國初

等教育の建設に對して、貢獻する所頗る大なり。

ゲーテ、ヨハン、ヴォルフガング

Johann Wolfgang Goethe (1749—1832)



子に教育

せり。氏が教育上の意見は劇曲「ヘルマン及びドロータ」Hermann und Dorothea 小説「ヴァイルヘルム、マイステル」Wilhelm Meister等に散見せるものによりて之を見ることを得。

「生活と思考及び行爲」ゲーテの教育思想の根柢をなすものは「生活」Leben の概念なり。されど此の生活たるや固より、自然主義的な生活にあらずして、理想的に考へられたる生活なり。「自然は感じを有せず。夫れは無意識に所與の範圍内に於て運動するに止まれども、人に於て、「生活」は自己自身の意識に迄達し、こゝに所與に課題に轉じ、理想的なる法則は、眞面目なる

當爲となり、従つてこゝに、「生活」に意識的決定の形式を取り、自由なる活動に轉ず。唯の抽象的な思辨によらず、却つて、自己特有の位置に於て、自己に課せられたる課題を、没我的に充實することによつて始めて人の道徳的任務は成る。併し此の行爲への轉向、生産的な行爲への轉向は固より、生活の理想的なる意味を充實せんが爲にして、生活の意味に對する思考、個々の行動の理想的聯關に對する思考なくば、所謂行爲の生活も、唯の外面にかゝはり、自然的、個別的、又は利己的なるに終るべし。こゝに思考と行爲との綜合を必要とし、「思考と行爲、行爲と思考、そは凡ての睿智の總和なり。」併しかかる生活の意味を充實するものとして

の行動は、必然に個人を超越する、超個人的なる生活環象、即ち社會生活を必要とす。「孤立せる人は自己の生活課題を充實するにはあまりに弱し。人は社會—世界的價値の顯現としての—を通して始めて世界の最終の價値及び財に參與することを得。社會的結帶の中に、超個人的なる作業領域の中に我々の生活の理想的方面は求めらる。しかも、この實際的社會的な行動こそは生活の悲劇なり。夫れは自己克服による自己自由、没我的活動による自己の發展にして、彼の有名なる「死せ、而して成れ」の Die und Warte に表現せらるゝ人生のあへぎはこゝに



存す。而してこの自己克服による自己自由によつて義務と性向との反対立は打破せられ、我々の行爲は始めて自由の行爲となる。

〔教育の目的と作業〕 教育の目的は「生活」の発展にあり。換言すれば、人性に存する生活の理想的方面を發展せしむること教育の目的にして、是が爲に、教育は生徒を超個人的なる生活環

象に導き、其のエネルギーを一層純粋なる、一層包括的なる活動に進展せしむるを要す。併しゲーテの教育思想は前後に於て少からざる動搖を示す。即ちザイルヘルム、マイステルのレー

ルヤーン(年季時代)にては尙、新人文主義の一般的陶冶の説を認め、其の方法に於ても「迷ふことによつて悟らしむる」といふ一種の試行錯誤法に依りしも、其のザンテアルヤーン(通歴時代)の「教育領」Pädagogische Provinz (教育

の理想郷を描きしもの)にては、之に反して、生徒を一定の作業、しかも一定の職業的作業としての手業に導く方面を重んじ、(社會的職業への作業學校) 新人文主義的なる多方均衡の調和的發展をば、唯、各生徒の素質を認むる方便としてのみ認め、なるべく早く、職業的なる作業

への導入としての教育に轉入すべきことを主張し、同時に著しく教育の社會的方面を重視せり。固より、手業を單に手業に終らしめず、作業の精神こそ、手業の教育目的にして、彼は自

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

〔宗教教育と畏敬〕 (一)一般陶冶に反対して職業(特に手業)教育を主張せること、(二)教育上社會的方面を重視せる事、(三)勤勞と自己克服による自己自由の高唱、是等は「教育領」を貫く教育の精神なるが、この精神は彼の宗教教育論に於て、最高點に達し、畏敬の説に於て、眞の魂を打込まる。彼が一般陶冶より、職業教育に轉ずるは、一面よりは偏狭とも見られ得るも、併し、この「廣さ」の方面の制限は、其の「深さ」の方向に於て償ひ得べく、まことに一事を正しくなすものは凡てを正しくなすとも言はれ得ん。而して深さの窮まれる所之を宗教の境地となす。生活全體に於ける(思考と行動、行動

と思考の綜合としての)發展としての理想的人格は宗教的作用に其の根源を有し、及び、之に於て完成す。この點に於て彼はカントを超越し、カントの「實踐理性の優位」に代ふるに、シュライエマルツヘルと共に宗教的理性の優位を以てし、此の意味に於て、又彼は、義務(カント的な

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

る)よりも愛(クリスト教的なる)を重んじ、此の點よりして一切の宗教の根源をなす畏敬の念を教育の最高目的に置く。畏敬には(一)吾人の上にある神に對するものと、(二)吾人の周圍にある人類に對するものと、(三)吾人の下にある自然に對するものとの三種あり。而して是等三種の畏敬相合して遂に最高なる、自己畏敬の念を生ず。こは倫理及び宗教の神髓をなすものにして、是こそ教育の眞の精神なり。

之を要するに、彼が其の教育説に於て、彼自身本來、靜觀的の性格を有するにも拘らず、實行的、活動的の方面を高調し、宗教的、人道的方面と新時代の工業的要求とを結合し、思考と行動の綜合を力説し、且つ一種の社會的教育學を説けるは、共に之を現代的教育學の先驅と見るを得べく、此の意味に於て、彼は單なる藝術家にあらずして、哲學者なると共に教育學者たり。

ゲーニヒスベルヒ大學  
Königsberg, The University of  
獨逸の大學。ケーニヒスベルヒ市にあり。一五四四年の創立にかゝる。三十年戦争の影響を受け、一時衰頹せしも十七世紀の終より次第に發達し、殊に大哲カントが教授たりし時代に於て其名最も高く、大教育家、ヘルムホルツはカントの後を受け、一八一〇年教育練習所を之に附設せり。

以上はゲーリ、システムの主要なる特徴なり。要するに經濟上の着眼點よりせる一種の經營法にして、種々の長所を有すれども、純粹に教育的見地より考察すれば多くの缺點を有するを免れざるべし。

ケール、カール  
Karl Kehr (1830-1885)  
獨逸の教育家。ゲーラの近傍なるゴルドバッハに生まれ、ゲーラの師範學校を卒業せる後、一八六三年同師範學校教育學の教師となり、一八七一年同校長に進み、後ハルズシュタート(一八七三年)エルフルト(一八八四年)等の師範學校長に歴任し、獨逸の師範教育に貢獻する所頗る大なり。著述中多くの學友との共著に成れる「獨逸國民學校教授法史」(四卷) Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts (1877) 最も著はる。

ゲールラント、アルベルト  
Albert Görland (1859-)  
獨逸新カント學派の哲學者。一八六九年七月九日ハンブルヒに生まる。師範學校卒業後、一時小學校教師たりしが、後マールブルヒ大學、ベルリン大學に學び、ギムナジウム、工業學校等の教師を經、一九一九年ハンブルヒ大學哲學の私講師となり、後教授に進みて、現今に至る。「アリストテレスと數學」 Aristoteles und

現今獨逸諸大學第十五位に位し、一九二一年に於ける學生數一五〇五人(内哲學科七〇一人、法科二八〇人、醫科四三二人、神學科(新教)九二人)外に聽講生一九九人、教授の數九〇人、講師五七人なりき。

ゲーリ、システム Garry System.  
米國ミシガンの近傍にして、インディアナ製鋼會社の所在地なるゲーリ市に於ける一種の學校經營法。其の考案者ウィリアム、ワート W. W. W. の名を借りて、又之をワート式とも言ふ。

ゲーリ市は製鋼會社の設立せらるるまでは一の荒原に過ぎざりしも忽にして急激の發展をなし、地代は騰貴し、就學兒童は著しく増加せり。乃ち一般の方法を以て、到底其の激變に應ずる能はざるよりして、特別にかゝる組織を考案せるものにして、其の特徴とする所大凡左の如し。

(一) なるべく校地及び校舎を經濟的に使用せんが爲に、學科を普通科(讀・書・算等)と特別科(音樂・體操等)に分ち、甲級が普通科を普通の教室に學ぶ間に於て、乙級は特別科を講堂・圖書館等を利用せる特別教室にて學び、校舎内の各室は一時間たりとも使用せられざるこ

となし。従つて兒童は時間毎に教室を交代す。(11) 學科を(イ)傳統的の學科(ロ)理科・工

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。

己の藝術的構成に於て體驗せる件の精神を普く作業に貫徹せしめんとせしなり。一事を成すものは凡てを成す。正しくなす一事の中に正しく成さるゝもの、像を見る。」「一事を眞に會得し眞に成し能ふことは、數百の事柄に就ての半可通より一層高き教養を與ふ。」とは屢々引用せらるゝゲーテの有名なる語なり。



die Mathematik (1899)「教育者としてのパウ  
ル・ナトール」 Paul Natorp als Pädagoge  
(1904)「クマヤン・ノークマンの純粋認識の  
論理學の指針」 Index zu Hermann Coh-  
ens Logik der reinen Erkenntnis (1906)  
「アリストテレスとカント」 Aristoteles und  
Kant (1909)「假説」 Die Hypothese (191  
1)「社會的教育學者としてのメーソー」 Ro-  
usseau als Klassiker der Sozialpädagogik 等  
著書多けれども特に「倫理學の新基礎づけ」  
Neubegründung der Ethik (1918)は教育學  
の見地より注目し得る。此の書に於て、彼は倫  
理學の任務を社會科學の科學批判にありとな  
し、かかる批判の對象たるべき社會科學として  
經濟學・政治學及び教育學の三者を挙げ、而し  
て從來の倫理學は、その位置を教育學に譲るべ  
きものとせり。蓋し、彼に依れば、教育と道  
徳とは全く同一にして、教育は、陶冶即ち人を  
人に迄陶冶する事にあらずして、同胞の本原的  
統一(凡ての人に於ける本原的、精神的同一に  
基づき)を生ずる作用、かかる統一に向けられ  
たる社會構成作用なればなり。而して此の社會  
的構成は決意に依る社會的理想的構成を意味す  
るものなれども、併し教育は決して前代より後  
代へ、成熟者より未成熟者に對して與へらるゝ  
一方的の影響に限らるべきにも非ず、又狭き學

校の障壁内にも限らるべき事にも非ず、それは  
自と他が自分に於て他人を、他人に於て自分を  
相互にさがし求むる交互作用として理解するべ  
きなり。彼は未だ教育學に關する體系的著述を  
公にせざれども、前記「教育學者としてのナト  
ール」に於て、ナトールの社會的教育學を更に  
理想的に解し、「倫理學の新基礎づけ」に於て、  
教育學の科學體系中に於ける位置を明かにし、  
將來の教育學に對する一指針を與へたり。

藤原助市 教育の本質と教育學第十章  
Types

又、典型・標式・類型とも言ふ。多くの人に共  
通に特有なる精神活動の様式。共通特性とも稱  
すべし。斯くて同一の心的特質を有する人は同  
一の型式に屬すと言はる。型分類の原理として  
從來設定せられたるもの、中比較的的良好なりと  
認めらるゝはクレーペリン Kraepelin の立案せ  
るものなり。氏は、心理的實驗に現るゝ作業の  
根本特質として、下の十個條を型分類の基礎と  
定めたり。

型は個性を特徴づくる所のものにして、個性  
の如何は、それが如何なる型に屬するかを見るに  
よつて、比較的に明かにせらる。型は一般に要  
素型 Elemental type と複合型 Complex ty-  
pe に大別せらる。

甲 要素型

一、表象型 要素型の中、第一に擧げらるべき  
は表象型なり。而して表象型は更に表象の中心  
たるべき要素、表象の種類、其の進行、知覺と  
類似の度等により、細分せらる。

(イ)表象の中心要素たるべき感覺に關し、一  
般にこれを視覺型 Visual type 聴覺型 Au-  
ditory + 運動型 Motor + 混合型 Mixed + の  
四種に區分す。視覺型に屬する人は主として形  
體・色彩等の感覺要素が中心を占め、形體・色彩  
によりて事物を想起し、聴覺型は聴覺を、運動型  
は運動感覺を中心として表象を構成す。畫家の  
如きは多くは視覺型にして音樂家には聴覺型の  
もの多く、彫刻家には運動型のもの多し。混合  
型式は以上の三型式の何れにも屬せざる人にし  
て主要なる感覺要素を認め難し。例へば讀書に  
際し、視覺型は主として文字の形を視覺に訴へ、  
聴覺型は其の發音に注意し、運動型は發音又は  
筆寫の運動により文字を想起するが如し。

(ロ)表象の種類よりは、之を具體型と抽象  
型に區分す。例へば公衆の席上の談話に於て、

具體的の表象を次ぎ次ぎに想起するものと、さ  
はあらで、主として抽象的なるものを想起する  
ものとあるが如し。

(ハ)表象の進行につきては、表象が固執性を  
有し、同一の表象が繰返し意識に現れ、且つ深  
まり行くものと、印象の變化に伴ひ、表象が甲  
から乙へと早く動くものとあり。前者は例へば  
科學的研究家に適し、後者は例へば商人に適す。

(ニ)知覺と類似の度 多數の人にありては表  
象の強度は知覺より劣れるも、或種の人々、特  
に青少年にては視覺的表象が知覺と殆んど同一  
の強度を有し、且つ三次元を有することあり、  
かかる人を主觀的直觀像者、又はアイデイテ  
クエ Idetiker と言ふ(直觀像の條参照)。有名な  
Wulfen Johannes Müller (1801—58)は已  
に自らかかる直觀像を有することを報告せる  
が、近時 Eonicht Eirich Jaensch (1883—)

及び其の門下により直觀像の精密なる研究行は  
れたり。夫れによれば、十三—十四歳の少年の  
大凡三十七パーセントはかかる直觀像の所有者  
なり。而して直觀像は更に(一)殘像に近きもの  
と(二)表象に近きものに區分せられ、しかも前  
者が主として生理的素質に依存することも明か  
にせらる。(一)をT型—其の病的なるものは硬  
直癡癡の状態なるが故に、(二)をB型—其の  
病的なるものはパセドウ病的なるが故に、—と

言ふ。

二、注意型 左の諸方面より區分せらる。

(イ)注意の順應の速きものと遅きもの。

(ロ)動的と靜的 前者は一の仕事遂行する  
爲に、度々注意を刺戟する必要あるものなれど、  
之に反して、唯一度の注意の刺戟にて足るもの  
を靜的と言ふ。

(ハ)全體的と分割的 全體に注意を向くるも  
のと、個々の部分に注意を集中しながら次ぎへ  
次ぎへと進むもの(モイマンの始めて定立せる  
もの)。

(ニ)集中的と分配的 分配型は多くの材料に  
注意を分配し得るも、集中型は一の問題に全精  
神力を集中す。前者は外交官・商人等に多く、  
後者は科學者に多し。

三、練習能力と練習固定の度による差異  
モイマンの特に着目し、且つ其の教育的意義につ  
いて論ぜらるもの。

四、想像型 直觀的に想像するものと抽象的  
に想像するもの(科學者に見る如く)との別あり  
(シテレーンゲ Guetau Störing 1880—の  
區分せるもの)。

五、思考型。

(イ)分析的批評的なるものと綜合的生産的  
なるものとの別 古くより認めらるゝ所なり。

(ロ)具體的思考者と抽象的思考者との別 こ

は表象型の(ロ)に相對應す。

六、感情型 感情型は古來氣質の區分として  
考へられ、一般に之を多血質・胆汁質・神經質  
及び粘液質に區分す。近時氣質につき種々の研  
究行はれつゝあるが、十分に一般の承認を得る  
に至れるもの未だ存せざるが如し。

七、意志型 左の諸見地より區分せらる。

(イ)強度よりして、意志の強きものと弱きも  
のとの區分せらる。

(ロ)持續よりして、持續的なるものと容易に  
他に移るものとの區分せらる。

(ハ)發展の度よりして、衝動的なるものと原  
則に従つて意志するものに區分せらる。

(ニ)承認の種類よりして、感情的なる承認に  
より意志するものと、熟慮の後承認を與ふるも  
のとの區分せらる。

乙、複合型は一般に複合の度に應じて區分せ  
らる。

一、第一次の複合。

(イ)個性に於て、知・情・意の三者中、何れ  
が優位を示すかによりて、之を思考型・感情型・  
意志型に區分す。

(ロ)發動的と受動的 主として發動的なるか  
又は受動的なるかにより、之を發動的と受動的  
に區分す。シュライエルマツヘルの提唱以後多  
くの學者により認めらる。

二、第二次の複合。

(イ)發動的と受動的 主として發動的なるか  
又は受動的なるかにより、之を發動的と受動的  
に區分す。シュライエルマツヘルの提唱以後多  
くの學者により認めらる。

三、第三次の複合。

(イ)發動的と受動的 主として發動的なるか  
又は受動的なるかにより、之を發動的と受動的  
に區分す。シュライエルマツヘルの提唱以後多  
くの學者により認めらる。

四、第四次の複合。

(イ)發動的と受動的 主として發動的なるか  
又は受動的なるかにより、之を發動的と受動的  
に區分す。シュライエルマツヘルの提唱以後多  
くの學者により認めらる。

五、第五次の複合。

(イ)發動的と受動的 主として發動的なるか  
又は受動的なるかにより、之を發動的と受動的  
に區分す。シュライエルマツヘルの提唱以後多  
くの學者により認めらる。

六、第六次の複合。

(イ)發動的と受動的 主として發動的なるか  
又は受動的なるかにより、之を發動的と受動的  
に區分す。シュライエルマツヘルの提唱以後多  
くの學者により認めらる。

七、第七次の複合。

(イ)發動的と受動的 主として發動的なるか  
又は受動的なるかにより、之を發動的と受動的  
に區分す。シュライエルマツヘルの提唱以後多  
くの學者により認めらる。



(c) 外向的と内向的 extrovertier und introvertier 興味が主として対象に向ふか又は主観に向ふかによる区分にして瑞西の精神病学者ユング Carl Jung (1875-) の提唱にかゝる

二、高次の複合 タイムメイ、シユプランゲル等が歴史的文化的見地より定めたる、精神類型にして、詳細は理想的類型の條を見よ。

Meumann : Vorlesungen über experimentellen Pädagogik (1918)  
 Bd II. S. 647 ff.  
 Störing : Psychologie (1923) S. 143ff. 191 ff.  
 Jaensch : Die Evidetik. (1925)  
 Jung : Psychologische Typen. (1921)



ケイ、ヘレン Ellen Key (1849-1920) 瑞典に於ける女流評論家にして、又教育革新運動の先鋒。

一八四九年十一月十一日瑞典スンドホルムに生る。父エミール、ケイは有名なる政治家、母ホッセルは貴族(伯爵)の出なり。一八八〇年より九八年に到るまでストックホルムにて女教員を勤め、傍ら一八八三年より一九〇三

**慶應義塾大学**

安政五年冬福澤諭吉が、蘭學教授の目的を以て江戸磯部州奥平邸内に、同藩子弟の爲に私塾を設けたるに始まる。文久二三年の頃より専ら英學を教授し、慶應四年(明治元年)奥平邸が外人居留地となるを以て、芝新銀座に適合を新築して之に移轉して、始めて慶應義塾と稱す。恰も王政維新に當り塾生の國事に奔走するもの多く、生徒數一時十八人に減ぜしも、一日も業を廢せず、五月十日上野彰義隊の戦争に、市民騒擾の間において、平然新着のウエーランドの經濟學を講じたりといふ。後、生徒數の増すと共に校舎の狹隘を告ぐるに至り、明治四年三田舊高原藩邸の現校舎に移轉す。年と共に學則を改正し來りしが、明治二十二年塾則を確定し、二十三年大學部を置きて、文學・法律・理財の三科を教授し、三十年更に政治科を加ふ。又大學部設置と共に組織の一大改革を行ひ、従来の正科を廢して之に代ふるに普通部を以てし、下は幼稚舎より上は大學に至るまで、整然たる系統をなす。其の幼稚舎は明治七年の創設に係り多くの特色を有する小學校なり。大正九年新大學令によりて他の私立専門學校に先じて大學に昇格す。現今、幼稚舎(小學程度六個年)の上に普通部(中學程度五個年)を置きて大學部に連絡す。大學部は大學令に準據し、之を豫科と本科に分

年までストックホルムの勤勞者教育所の講師たり。又學生青年會・婦人會・勤勞者組合における講習者として名聲を博せり。一九二六年四月二十五日ウエッテル湖畔にて靜養中七十八歳の高齡を以て歿す。其の著「兒童の世紀」Jahrbuch über die Kindes (1900) (大村仁太郎抄譯二十世紀は兒童の世界)はルソーの意見を承け極端なる自由教育論を主張せるものにして、教育界に大なる波紋を惹起せり。

ケイの思想を支配せるものはスピノザの哲學なれども、終生の活動における自然主義的、個人主義的傾向はモンテーニュ・ルソー・スペンサー等に由来し、人格の尊嚴と世代の神聖とを極力主張せしはダーウイン・ミル・ニーチェ・イアセン・トルストイ等の影響に基く。彼女の思想の中心に位するものは、兒童の尊嚴と其の侵す可からざる權利なり。かく兒童を尊重する所より、彼女は結婚を目して人生における最高の生存要求となし、戀愛を目して最高の創造力とせり。而も茲に所謂結婚は法律上の制度としてには非ずして自然淘汰として見らるるものな意味す。其の著「戀愛と結婚」は専らこの趣旨を發表せるものなり。

將來の理想的なる學校に關する彼女の見解は個性教育主義・兒童中心主義・作業主義及び無教案主義等と共通の特徴を有す。

ち、本科を法學部・經濟學部・文學部・醫學部(大正八年創設)に分ち其上に研究部を置く。別に専門學校令による高等部及び商工學校(四個年程度)あり。日本國中に於ける氣品の源泉、知徳の模範たらんことを期し、之を實際にしては居家處生立國の本旨を明かにし、常に口に言ふのみならず、躬行實踐社會の先覺者たらしめんことを以て教育の大方針となし、創立以來七十有餘年、特殊の校風をなし、其の卒業生には知名の學者・實業家甚だ多し。

**經驗**

Experience

●時間的に意識内に起る過程 意識狀態の個々の變化をも又意識全般に互る出來事をも併せ稱す。

●知覺により直接に與へられ未だ反省・思索の加はらざる與料。

●經驗は之を或は(一)内的經驗と Inner exp. 外的經驗 Outer exp. とに區分す、前者は自己心内の狀態の經驗にして、後者は感官を通じて得たる心外事物の經驗なり。されど外物の經驗と雖も、精神現象となりて後始めて經驗せらるるものなれば此の區別は嚴密に固守するを得ざるべし。或は又(二)之を直接經驗 Direct exp. と間接經驗 Indirect exp. とに區別す。前者は知覺によりて與へられたる經驗にして前の定義の(一)に相當し、後者は反省・思索の結果として

ケイの教育に對する提案は、理論的よりはむしろ感情的の色彩濃厚にして、その要點は之を次の數個の命題に要約することを得。

- 一、兒童の教育ならで、むしろ教師の自己教育を必要とす。教育の最大の秘密は教育せざるにあり。
- 二、權威・刑罰・強制・訓戒・試験及び證書を廢し、自由と愛との雰圍氣における諸能力の發展を必要とす。
- 三、キリスト教的宗教を廢して、自由なる人格的倫理學を授くべし。
- 四、教室を廢して、作業室・園藝場・遊技場の新設備を要す。
- 五、系統的、具案的なる教授案を廢して、兒童の自由選擇に基く自由なる創作作業に因りて教授を進むべし。

以上の思想は稍々極端に走れるも、しかも從來の教育の弊を摘發せる事適切なるものありければ、其の「兒童の世紀」が一九〇二年獨逸語に譯せらるるや、直ちに大なる反響を呼び起し、ゲルリットを始め多くの追隨者を見るに至れり。現今新教育法として名あるモンテッソリア法・ドクロリ法・ドルトンプラン等何れも、多少なりとも、ケイの影響の下に立つものと言ふを得べし。ケイ一派の教育説を又新ルソー主義と言ふ。

得たる所のものなり。又純粹經驗 Pure exp. とは直接現前にして主客未判、未だ何等の論理的作用の加はらざる經驗なり。或は之を概念以前の經驗といふを得べし。

**經驗科學**

Empirical Science

又實質科學とも言ふ。形式科學(科學の條參照)に對し、經驗的事實を其の對象とす。或は之を自然科學と精神科學に(グント等)、或は之を自然科學と歴史科學(又は文化科學)(西南獨逸派)に區分す。

**敬虔主義**

Pietism

十七世紀に於て獨逸新教徒の間に起りし宗教上の一運動。信仰の基礎を知識に置き、冷靜なる教説を重んずるものに反對し、敬虔なる心情による信仰を以て宗教の神髓となす。

敬虔主義はフィリップ、ヤコブ、シユヘーネル Philip Jacob Spener (1635-1705) に始まる。氏は一六七〇年自宅に於てコレギア、ピエタテス Collegia Pietatis と稱する會合を催し、感情を主とせる宗教を説き、從來の理智に偏せる宗教を排斥せるが、是れ實に敬虔主義の濫觴なり。敬虔主義は宗教上に於て固より新しき生命を鼓吹するものありしが、教育上にては更に之より大なる影響を後世に及ぼせり。而して教育上に於ける最大代表者はフランケにしてハルレを以て其の運動の中心となす。



敬虔主義は教育の目的を以て、児童の心情を陶冶し、彼等をして能く神意に従ひて生活し得るに至らしむるにありとし(一)信仰心の指導と(二)基督教的才智の取得を以て教育の二大要素と認めたり。フランケ曰く「眞の信仰を有する人のみ能く社會の良員たる事を得べし。若し正しき信仰なくば凡ての知識、凡ての思慮、凡ての世俗的教化は寧ろ害ありて益なし。児童は多少腐敗の種子を有するものなれば之を救ふの道は偏に心情の根本的改良にあり」と。

敬虔主義は斯くて信仰心の養成を一切教育の神髓となし、他の教授を凡て之に従屬せしめられたれども、又他面に於て生活上必要なる實際的知識を重んじ、人世に處するの道を授くるに注意せり。こはフランケが幼時ゴータの中學校にてコメニウスの主義によれる教育を受けたるに基づくものにして、コメニウスの間接の影響なりと言はざるべからず。

敬虔主義は宗教としては、やがて狂熱に流れ、偏固となりしも、教育上にては或は師範教育を創め、或は貧民學校及び孤兒院教育の模範を示し、或は實際的知識を重んじて、實科學校の源流となり(以上フランケの條参照)教育上大の貢獻をなせり。教育の方法につきては、コメニウスの原則に従ひ言語と事物を結合して教授に活氣あらしめ、又多くの學校の如く兒童の學級を固

定せず、生徒は學科の異なる毎に異なる學級にて教授を受けたり。而て此の學科による區分法は其後長く普魯西の中等學校に實行せられたり。

**經驗的教育學**

(英) Empirical Pedagogy  
(獨) Empirische Pädagogik

規範的教育學は三種の方法に依つて自らの規範を設定し得。其の一は自己以外の思想聯關例へば哲學、宗教上の信念、又は教育の根本概念を出発點とし周到なる演繹法に依りて教育の原則又は規範を導き出すものにして之を思索的又は演繹的教育學と謂ふ。其の二は天才的、本能的に、何等深き學的基礎付けなしに規範を立つるものにて之を直覺的教育學と謂ふを得べし。其の三は(事實)現實界より出發し比較・調査・觀察・實驗・研究などに依りて教育的體系を立てんとするものにして之を經驗的又は歸納的教育學と云ふ。心理的教育學・實驗教育學・生物的教育學・歴史的教育學・實證的社會教育學等は何れも經驗的教育學に屬す。

**經驗的心理學と合理的心理學**

Empirical and Rational Psychology  
OGY

形而上學及び認識論より解放せられ、歸納的

實驗的方法によりて立てられたる心理學を經驗的心理學といひ、精神の本質、精神と宇宙との關係、知識の確實性等、要するに精神の問題を研究する哲學の一部門を合理的心理學といふ。古來合理的心理學の研究に屬せる部門は現今にては哲學にて取扱はれ、科學的心理學といへば、これやがて經驗的心理學を意味する事となり。

**經驗論**

Empiricism

一切の知識は感官知覺より來る直接の經驗に基づき、且つ結局感官的事實によりてのみ檢證せらるべしとなす説。種々の形式の先天論に反對するものなり。時としては狹義に空間表象の心理的起原に關し、空間表象を悉く生後の經驗によりて説明せんとするものを指す。

**稽古堂**

●豊岡藩の藩學。天保四年二月藩學開藩主京極高行の創立にかゝる。名稱は「古を稽へ新を知る」の古語に由來す。已に先藩主の時代より藩一般に學を奨励したりしかども、凡て各自の自由に一任したり。弘化四年高厚儒を延き遊學の士を出し、校舎を廣大にして、女學校を創め、小學校をも興し、大いに文教を奨励す。是において學事大に隆興し、明治五年學制頒布に及ぶ。●會津の藩學。日新館の條を見よ。

●豊後日出に於ける帆足萬里(二四三八—二五二二年)の私塾。萬里字は鶴郷、豊後日出の藩士、安永七年を以て生まれ、幼にして脇蘭臺に學び、後京都に遊ぶ。頗る詩文に秀で、又蘭書をも讀み、數學・物理・醫方・佛典・地理・兵制に至るまで通ぜざる所なしと言はる。文化の初年篤學の故を以て、藩主に好遇せられ、藩費を以て、私邸に塾を開き、藩士の子弟をして就て學ばしめ稽古堂と言ふ。故に私塾と言ふと雖も其の實、藩學に異ならざるものあり。後萬里藩政に與るに及び、萬里の門人米良東嶠専ら講學に當る。天保十三年萬里居を同郡南畑村に移すに及び、茲にも私塾を開き、之を西崎學舎と名づけ、士庶僑俗併せ教へ、四方より來遊するもの頗る多く、聲名一世に高し。西崎學舎は嘉永四年萬里病を得るに及びて閉鎖せしめ、稽古堂は同五年萬里の歿後東嶠之を承け、米良梅堂更に之を振興し、以て明治五年に及ぶ。

**經濟學**

Economics: Political Economy

人の欲望を満足するものとして富の生産・分配・消費に關する條件及び法則を研究する科學。之を左の諸分科に區分す。  
(イ) 經濟原論 富の生産・分配・消費に關する一般の法則を研究す。  
(ロ) 經濟各論 農業經濟・商業經濟・工業經濟

濟等各種の經濟に存する原則と、是等の特殊經濟に對して取るべき政策を研究す。  
(ハ) 財政學 財政上に存する原則と財政上取るべき政策を研究す。  
經濟學は又之を他の方面より純粹經濟學と應用經濟學とに區分する事あり。

〔沿革〕希臘時代に於ては、家庭の整理を論ずる學として、之を國家の整理を論ずる政治學に對せしめ、中世に於ては經濟上の諸問題は道徳的宗教的見地より論ぜらるゝに止まりき。然るに十六世紀の始めより、經濟學を、公けの富を増す方法を論ずる學となし(政治經濟學 Political economy—佛のモンクランシアン Montchreton 始めて之を用ふ—の名之に由來す。我國の經濟學亦國民經濟より出づ)私の富を増す方法を講ずる家庭經濟 Domestic economy に對せしむる事行はれ、始めて此の主義を奉ぜしものをカメラリスト Cameralists といふ。十七世紀に入るや所謂重商主義 Mercantilism なるもの唱へられ、國家は個人と等しく、買ふよりも多く賣るによりて、換言すれば輸出超過によりて國富を増すべきを主張せしが、其の反動として十八世紀に於て、富の基礎として農業的生產を重んずる重農主義 Physiocratism 出で、重商主義が貨幣と商工業を重視するに反對し、反對の極之を過度に貶するに至れり。此の缺點を補は

**形式社會學**

Formalsociologie

人間相互の關係形式を研究するを、社會學の任務と見る一派の社會學。ジンメル (Gemeinschaftslehre) (1888—1918) に其の端を發す。ジンメルは社會學を「人間相互の關係形式の科學」と定義し、凡そ社會(廣義)は多くの個人が相互作用をなす所に存在し、社會學は此の社會化の形式を(其の内容より抽象して)研究するを其の任務とすとせり。彼に従へば、社會は一定の衝動又は一定の目的よりして、多くの個人が相互に作用する所に成立し、社會學はかゝる社會の「勢力・關係及び形式」を其の對象とするものにして、夫れは「人間に關する一般科學にあらずして」寧ろ獨有の考察法、一の新方法な



り。現今に於ける形式社會學の最も有力なる代表者はフイアアカント Alfred Vierkandt (1867)にして、彼は社會を「個々の成員間に存する内的相互作用の負擔者としての人の集團」と定義し、現象學的方法により、心理學的方向をたどり、社會的關係の分析と、社會的構造の研究を試む。尙、グイーセの關係學 Beziehungstheorie も一種の形式社會學なれども、それが、心理的方法によらず、偏に、社會關係を具體的經驗的に考察せんとする點に於て、フイアアカントと著しく其の方向を異にせり。

**形式主義** Formalism

●形式又は形式的なるものを、認識及び存在の原理とし、存在・思考・行為・直観内容等に存する形式的方面を重んじ、内容を非本質的なるものと認むるか、又は輕視するもの。この、形式的なるものと實質的なるものとを始めて對立せしめたるはライブニッツなりと言はる。カントの認識論・道德論・美學等は共に形式主義の代表として一般に擧げらる。

●教授上「形式的陶冶」を偏重する主義「形式的陶冶」の條を見よ。

形式主義はモンテニユ・ロクク等により主張せられ、ペスタロッチ亦之を高唱す。彼の人文主義が古語の學習により、而して古語によりてのみ、一切の心力を練磨せんと企てたる如きは

其の極端なる代表なりとす。

**形式的教育** Formal Education

●非形式的教育に對す。「教育」の條を見よ。  
●狹義には、學校に行はるる教育、特に教室内に於ける教育のみを指す。

●更に轉じて、器械的に一定の形式に捉はれたる教育を非難するに用ふ。

「形式と内容」の條を見よ。

**形式的教科** Formal Studies

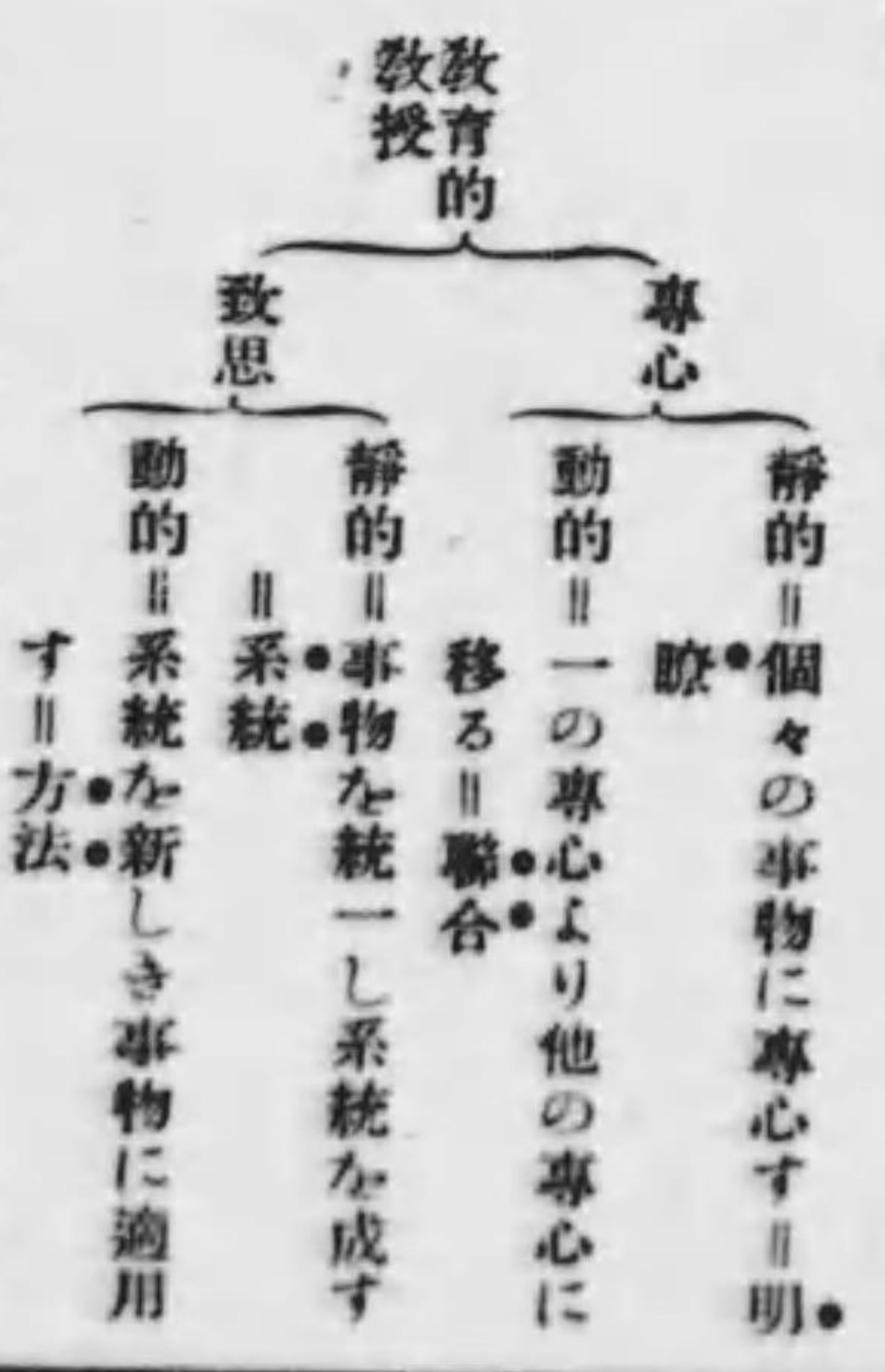
「形式と内容」の條を見よ。

**形式的段階(教授の)**

(英) Formal Steps of Instruction  
(獨) Formal-Stufen des Unterrichts

教材の一方的の單元を教授する一般の順序。教授の段階に關する意見は古くより已に散見し、例へばルテラは法則・例解・練習の三段を、コメニウスは理會・記憶・應用の三段を、トラップは把持・理會・發見・應用の四段を、ペスタロッチは直観・認識・應用の三段を以て教授一般の順序と定めたり。されど科學的に始めて教授段階の説を成せるは、ヘルバルトなりとす。

教授は自ら(一)個々の事物に心を潛め之を「純潔」に取得する。専心と(二)個々の事實を結合し、之を統一する。致思とに意を致さざる可からず。二者は實に「互に交代して起るべき精神的呼吸」とも稱すべきものにして、若し専心を缺けば其の結果は一方に偏せるものとなり、致思を缺けば輕浮なるものとならざるを得ず。而してヘルバルトは此の専心と致思とを各々靜と動との二方面より考察して、左の教授段階を定めた



上の明瞭・聯合・系統・方法の四段は、ヘルバルトに従へば、教材の小なる區分にも、又大なる範圍にも同様に行はるべき者にして、若し教材の如何なる小部分にも、専心・致思の二作用偏頗なく行はれ、上の四段が「一樣に且規則的連續に於て」行はるるときは、之を「教授の明晰」と稱し、若し又上の四段に於て取扱はれたる一教材が、是より一層大なる材料にて再び比較的の

一専心として考へられ、再び之に致思を加へ、斯くて、次第に高次の致思に達し、從つて知識の系統的組織をなすこと、例へば身體の各部分の關節によりて結合せらるゝが如くなる時、換言すれば各種の方面より、偏頗なく「一切を包括する致思に接近する」ときは之を「教授の分節」と言ふ。

ヘルバルトの教授段階は上にも明らかなる如く、教育及び教授の目的より論理的に導かれたるものなるが、ナルレルに至るや之に心理的考察を加へ、(一)認識發展の心理的順序は常に直観より概念に進むこと(二)概念は應用を俟つて始めて確實有力なるに至るべきこと(三)新に教授する事項は已知の類似の概念に結合するにより始めて能く類化せらるゝことの三種の原理を基礎とし、ヘルバルトの明瞭を分析・綜合の二段に分ち、其の前に目的指示を置き、始めて之に形式的段階の名を與へたり。所謂形式的とは「内容如何を問はず、凡ての教材に適用せらるべき段階」と言ふ義なり。

ナルレルの此の修正はヘルバルトの眞意に合せるや否や、或はシュトイの言の如く「ナルレルの創めたる所は凡て非なり」と見るべきや否やは暫く之を置き、ラインがナルレルの精神を遵守し、唯其の名目を改め、之を準備・提示・比較・總括・應用の五段となすや、それは宛も教授上の

正統的見解なるもの、如く見做され、米國及び我國の教授界をも風靡せり。

ナルレル以後大凡教授學者にして教授段階論に指を染めざるはなし。されど其の骨子とも稱すべき部分、即ち直観より歸納的に概念法則に導き、學び得たる概念・法則を一層大なる知識の系統中に編入し、及び之を演繹的に個々の事實に應用するの點に至つては多く異なるものあるなし。故に是等は後に一括して、大體の方向を指示する事とし、最後にナトルプがヘルバルトの段階論に與へたる特異の解釋につきて述ぶる所あるべし。

**諸家の教授段階一覽**

ヘルバルト	ナルレル	ライン	ザイフ	レীগ	ブルフエ	グット	グワイ	マン	グアル	セマン
目的指示	目的指示	目的指示	分析	準備	呼應	準備	直観	受容	直観	分解
聯合	聯合	比較	編入	總括	思考	精神的徹底	認識	發展		
系統	系統	總括	應用	應用	應用	應用	應用	應用		
方法	方法	應用	應用	應用	應用	應用	應用	應用		
Bagley: Educative Process.										
De Garmo: Essentials of Method.										



Herbart: Science of Education. (transl. by Felkin).

Reim: Outlines of Pedagogics

横山榮次 教授の段階に關する研究

大瀨甚太郎 最近世歐米教育史

篠原助市 現代教育學

形式的陶冶 Formale Bildung

實質的陶冶即ち一定の材料を授與して兒童の精神内容を豊富ならしむることに對する語にして、内容よりは寧ろ精神作用を練磨し、觀察分析・比較・分類・記憶・推理・想像等の諸作用を發達せしめ、一定の精神的習慣を得しむるを形式的陶冶と言ふ。實質的陶冶と形式的陶冶とは教授の二方面にして、互に相補ひて進むべく、決して其の一方に偏すべからず。故に教授の材料を選ぶには常に此の二方面に對する價值よりして考定せざるべからず。生活上必要な内容を與へて(實質的)同時に其の能力を練り(形式的)、練つて練られたる能力によりて必要な内容を收得せしむること、恰も食物の滋養分と胃腸の消化力及び吸收力との關係に於けるが如くなるべきなり。

形式的陶冶につき(一)精神的能力の練磨は果して可能なるか(二)此の練磨は一般的のものなるか(例へば記憶に於て數に關する記憶の練磨は其の効果を他に波及し、記憶全體の練磨と

なるか)又は特殊なるか(例へば數の記憶の練習は言語の記憶の如きものに對して何等の効果を及ぼさざるか)といふことにつきて、種々の議論あり。此の中第一の問題につきてはヘルバートが能力心理學(能力の條参照)を破壊して以來、最早特殊の心的能力の存在を認むること能はず。従つて唯、漠然、能力(精神現象の原因としての存する實體的)の練磨と言ふ意味にての形式的陶冶は無意義なりと言はざるべからざる事となれり。殊にヘルバートの類化説(類化の條参照)は舊經驗内容の新經驗を收得する方面を力説せるを以て、ヘルバート派にては自ら實質的陶冶を重んじ形式的陶冶を輕視せり。

されど形式的陶冶は能力心理學と共に倒るゝものにあらず。精神的作用、精神の働き方を練習するの必要は教育者の一般に認むる所にして、近時に於ける形式的陶冶に關する議論は第二の問題に傾注せり。此の問題につきても古くより種々の意見あり。\*ベネテの如きは早く已に「拉丁の單語の記憶は決して記憶一般を強むるものにあらず、唯單語の記憶を強むるに止まる。」と説きて、一般的陶冶を否定せるが、近時實驗的研究の進むと共に之に關して種々の實驗行はれたり。今其の二三を擧ぐればソーンダイクはC及びSなる文字を含む語を早く見分くる練習は引いてI及びTなる文字を含む語を見分く

るの速度を多少増加することを確め、シェームズはミルトンの「失樂園」を誦する練習は他の詩の誦に對し、何等の効果を及ぼさざることを実験し、モイマンは無意味の語に對する記憶の實驗よりして、其の材料が類似せる限り、一の材料の記憶は他の材料の記憶に多少の効果を及ぼすことを決論し、パグリは算術の筆記帳を清潔ならしむる練習は延いて他の筆記帳を清潔ならしむるに至るものにあらざることを述べたり。是等の實驗を綜合するときは一の範圍に於ける練習が他の範圍に其の効果を波及すること、即ち練習効果の轉移 Transference は一般世人の想像するよりも遙かに少なく、而して効果の波及する場合は此の兩範圍の材料に何等かの共通の要素ありて、同様の反應を喚び起す場合に限るものゝ如し。ソーンダイクは故に二個の作用が「共通の要素を有し部分的に相一致するときは、此の範圍内に於て一の作用に對する練習は自ら他の作用にも影響して之を改良す。」と論定せり。要之從來の實驗的研究は一般的形式的陶冶の古き確信(例へば言語の練習のみによりて、あらゆる心力を練磨し得ると考へたる十八世紀の思想の如き)に動搖を來さしめ、従つて教育上に於ても多種の材料を用ひ各種の範圍に互る多様の特殊的練習を必要とするに至れり。

一般的形式的陶冶の古き信仰は斯く種々の實驗によりて破られたれども、尙他に一學科によりて得られたる學習態度例へば注意の順應、判斷の確否といふ如きは其の効果一般的にして他に波及すとなすものなきにあらず。要するに形式的陶冶につきては尙將來の研究に待つべきもの多しと言はざるべからず。

Thorndike E. L.: Educational Psychology.

Lehmensick E.: Die Theorie der formalen Bildung.

篠原助市 理論的教育學第七章

形式と内容 Form and Content

經驗界に現るゝ凡ての事物は(一)何であるか what (二)如何にあるか how の二方面より考察すことを得。此の二方面の中第一は經驗の内容にして、第二は此の内容の現はるゝ方式即ち形式なり。抽象的には此の二者は別ちて考ふることを得れども、具體的の經驗に於ては緊密に相結合し、決して之を分かつこと能はず。カントの言へる如く、「内容なき思考(形式)は空虚にして、直観(内容)なき概念(形式)は盲目なり。」故に學術の研究に際しては此の二者を分かつこと必要なりと雖も、教育の如く具體的實際的事實を取扱ふに當り、或は形式に偏し、或は内容のみ重んずるが如き事あるべからず。

形式には自然的の形式と人為的の形式との二種あり。理科の法則、思考の論理的法則の如きは自然的の形式にして、國語・算術等に於ける符號、日常の作法の如きは人為的の形式なり。人為的形式亦夫れ夫れ一定の歴史を有するものなれば教育上之を尊重し、之に習熟せしめざるべからず。

内容及び形式の區別に應じ、教科を實質的教科(内容的教科) Content studies と形式的教科 Formal studies との二種に分かつことあり。前者は主として内容に關する教科、即ち修身・地理・理科・歴史・農業・商業等にして、後者は自然的又は人為的の形式に關する教科、即ち國語・算術・作法等なり。此の區別は教科の分類としては頗る便利なれども、實際の教授に於ては前に述べたる如く、如何なる經驗も内容・形式の二方面を有し、如何なる教科に於ても内容及び形式の兩方面を顧慮すべきものなるを以て、斯く別つて却つて誤解を來す虞れあり。故に教育上此の區分法を取る人は次第に減じつゝあり。

形而上學 Metaphysics

Metaphysics は希臘語の μετά τα φυσικά (物理學の後に置かれたるもの)より來り、もとアリストテレスの遺稿編纂の順序を示せる語なり。即ちアリストテレスの遺稿編纂の任に

當りしアンドロニコス(紀元前第一世紀)はア氏の學術體系中、物其の者 Being as beings の性質を研究する第一哲學(ア氏は又之を神學と言へり)を物理學の後に置きしが、個々「Form」なる語が「後」といふ意の外に又「以上」以外等の意を有するより、之を以て物理學以上の學、即ち形而上學を意味せしむるに至れり。邦譯の形而上なる語は易の擊辭に「形而上者、謂之道、形而下者、謂之器」といへるに出づ。

形而上學は斯くて永く、個々の科學の想定しながら、しかも自ら手を觸るゝ能はざる、最終的事實につきて研究し、實在其の者の究竟的統一體的考察をなすの學と見做されたり。此の意味に於て Metaphysics は全く「哲學」と同義に用ひらるゝを以て寧ろ純正哲學と譯するを可とせん。ヴォルフが Metaphysics を本體論・宇宙論・合理的心理學・合理學的哲學に分かては此の意に當る。

されど近時にありては此の語の範圍を一層狭く限定し、多くは之を以て認識論と對立せる哲學の一分科となす。此の意味に於ては Metaphysics は本體論 Ontology と同義となり(從つて哲學は認識論と形而上學の二者を含むこととなり)寧ろ形而上學と譯するを當れりとす。カント以後認識論が哲學の主位を占め、同時にカントが超感覺的對象の學としての形而上學の可



能を否定してより、一時、形而上學に對し懷疑の態度を保持するもの多かりしが、近時更に、新しき立場よりして、形而上學を説くもの次第に多し。

藝術(美術) Fine Arts

廣義には美的價値を有する即ち美なる(美的)條を見よ)一切の創造的所産を指し、狹義には造形藝術(繪畫・彫刻・建築)を指し、時としては更に之を繪畫・彫刻のみに限定することあり。中にも廣義に使用せらるること最も多し。廣義の藝術は種々の見地より多様に分類せらる。

(甲)空間的藝術即ち造形藝術 Formative Arts (乙)時間的藝術と(丙)綜合藝術 甲は空間に現はるる即ち眼に訴ふる藝術にして建築・繪畫・彫刻之に屬し、乙は時間的關係の上に成立し、耳に訴ふるものにして、詩歌・音樂之に屬し、丙は視覚的、聽覺的(空間的時間的)兩要素を含み、其の融合の上に成立し、舞踊・演劇等之に屬す。

(甲)再現美術 Representative A.と(乙)直現美術 Presentative A.(甲)は自然又は人生に於ける事象を再寫するを根本義となすものにして彫刻・繪畫等は之に屬し、後者は主として作家内界の創造に待つものにして、音樂・建築等は之に屬す。

●純粹美術と工藝美術(應用美術)繪畫・彫刻

等は前者に屬し、工藝品は後者に屬す。

藝術教育

(英) Art Education (獨) Künstlerische Erziehung

「美育」の條を見よ。

藝術教育運動

(獨) Künstlerische Bewegung

前世紀九十年代以後主として獨逸に起りし教育運動。藝術を以て教育の重要な一要素たらしめんと努力す。從來の教育はあまりに知識と科學に偏し、道德の教育すら知識より成るもの如く考ふるの傾向なきにあらず。藝術教育運動は此の惡傾向に反對し、藝術の人格に對する價値を高唱し、藝術(從つて又其の基礎たるべき想像力 Phantasie)を道德・科學と鼎立すべく、或は之よりも上位なる教育的勢力に掲げんとす。

藝術教育運動は故に、第一に、從來の主知主義・科學萬能主義に反對し、第二、藝術は個性の表現なり、偉大なる個性のみ能く偉大なる藝術を成す、人に尊むべきは批評的態度にあらずして直觀と構想なりとの見地より、凡衆主義に反對して、個人主義——或は寧ろ偉人主義を唱ふ。ランググーテン(Langgöten)の名著「教育者としてのレンブラント」(Rembrandt als Erzieher(1896))は最も大膽に上の主張を述べたる者なり。以上は藝術教育運動の消極的意義なるが、彼等

は又其の積極的理由として左の諸點を數ふ。(イ)人は單に記憶し考察する機械にあらずして、又血と肉とを有する感情的本體なり。從つて人の圓滿なる發達の爲には藝術教育をも重視せざるべからず。

(ロ)美は固より道德を直接の目的となすものにあらずれども、高尚なる藝術は、自ら人を純化し、品性を高潔ならしむ。こはシムレルが「美的教育論」に於て特に力説せる所なり。

(ハ)國民一般の趣味を向上し、工藝品の價値を高め、一國の經濟的方面に利する所尠からず。

(ニ)凡そ一國の藝術には必ず其の國民の特性の宿るあり(假りに音樂につき考へて見よ)。藝術教育は又國民の統一、國民性の發揮につきても寄與する所頗る大なりとす。

藝術教育は之を美的價値即ち藝術につきての教育と美的創作即ち藝術に造る教育に二大別し、之が方法として文學・圖畫・手工・唱歌・遊戯・體操等諸教科の教授、教室・校舎等の美的裝飾、美術館・博物館・音樂會等の利用、遠足・旅行により大自然に接せしむる等種々あり。又一部の藝術教育論者は、教育の術をも一種の藝術なりとし、教師は其の本質に於て藝術家たるべく、教育の活動は悉く藝術的形式を具備せざるべからずとすら主張す。エルンスト、グエーメルは其

の代表者なり。彼は恐く最も極端なる藝術教育論者なり。彼は教育上一切の矛盾、——合同教育と個性教育の間に存する矛盾、強迫と自由の間に存する矛盾、學校と實際生活の間に存する矛盾、主知主義と主意主義との間に存する矛盾——は藝術によりてのみ解決せらるると説き、美術を以て教育學の基礎科學とせり。

藝術教育運動は教育上他の諸運動と等しく、時代の要求に促され、自然に熟したるものなるが、一九九三年コンラート、ラング Konrad Langeが「獨逸少年の藝術教育」なる一書を公にしてより世の注意を惹き、次いで先に述べたる「教育者としてのレムブラント」は發行後僅か數年にして數十版を重ね、ヒルト Hirt、イッチネン Itchner、グーテン Götte、マンセン Tolansen、グーテン等之に唱和せり。又一八九六六年にはハンブルヒに藝術大會を開き、次いでドレスデン、グアイマール等にも之を開けり。就中藝術教育運動につき貢獻最も大なるはアルフレット、リヒトヴァルクにして氏は一八八六年以後ハンブルヒ市美術館長となり、翌一八八七年、學校に於ける藝術なる書を公にし、其の絶大なる努力は遂にハンブルヒをして、藝術教育の中心たらしめたり。

「最近の藝術教育運動」前世紀末に起れる藝術教育運動は二十世紀に入りて一層盛となり、

特に一九〇一年ドレスデン(造形藝術)、一九〇三年グアイマール(文學)、一九〇五年ハンブルヒ(音樂及び體操)に於ける三回の藝術教育會議及び一九一二年ドレスデンに於ける圖畫及び藝術教授に關する國際會議に依り普及せられたり。世界大戰當時一時藝術教育の價値看却せられたるが、一九二〇年頃より再び回復され、遂に藝術教育學の、教授學、道德教育學、宗教教育學よりの分離(一九一七年グレンツァルトに依り最初になされたる)が一般に認容さるるかに見ゆ。而して兒童の藝術的發展に就きての研究も批判的となり、最早や兒童を天成の藝術家となす如き盲斷に捉はれず、又同時に深き藝術理解は青春期に入りて始めて可能なるが、兒童期に於ける創造衝動の重視さるべき事をも正當に認識するに至れり。

藝術教育學の主要任務は、如何にして生徒を美的理解及び藝術的鑑賞に導くべきかの問題にあり。併し此の目的は創造活動を豫想する事無しには不可能なれば、藝術的陶冶は自ら藝術的創造に結合し、或度迄創作能力の練磨を必要とす。尙藝術教育は本質的に心情陶冶に關係し、それは教育の他の如何なる方面に依りても代理さるるを得ず、同時に又他の如何なる方面をも代理するを得ざることを正當に認識するに至れり。

凡ての藝術教育の方法に對する根本原則は(一)生徒の心理的發展段階を顧慮すべきこと、及び(二)各種藝術の特質が(例へば鑑賞の指導には特に造形藝術が必要なる如き)注意さるべき事にあり。特に一般藝術教育に於ては鑑賞が主目的にして、藝術科學は其の目的に非ざる事に注意せざるべからず。

造形藝術品(建築・繪畫・彫刻)の理解に對する教育の中心は圖畫にあり。而して今日に於ては手本に依る臨畫は一般に却けられ、記憶より出發して兒童特異のものを畫かしめ、漸次自然の模寫に導くべしとの説有力なり。勿論之に反對し、造形藝術の教育の中心點は、決して單なる自然の模寫には非ず、描線・彩色・構圖の中に常に藝術的體驗の表現存すとの理解を與ふるにありとなす二三の學者(例へばアヴィッツ)もあり。

文學・詩文に於ては巧なる朗讀を其の主なる方法とす。詩文に於て文法的言語的取扱ひに終始する如きは其の本來の目的を害ふ。又その理解のために、多くの準備を要し、又多くの解明を加ふる必要あるものは既に材料の不適當なるを指示す。又詩・文學は心理學的見識・道德的情操に對し、有益なる効果を伴ふも、之を目的として詩文學本來の目的を損ふべからず。

同様の見地より從來の唱歌教授は音樂教授と



なり、技術としてよりも寧ろ本來の藝術科として取扱はるゝに至れり。蓄音器ヲオ等を使用して藝術的談話の理解に導く事亦必要なり。

計數器 Rechenmaschine

算術教授・算盤の條を見よ。

荊楚學派

老莊の學。老子及び莊子の條を見よ。

形態と形態性

Gestalt und Gestaltqualität

〔形態〕 狹義には空間的形式を指し、廣義には多くの部分が一定の秩序に従つて結合し、一の全體を構成するものを指す。後者即ち廣義に於ては我々の精神現象も亦一の形態なり。

〔形態性〕 形態が之を構成する部分の總和以上、新しき性質を有するとき、之を形態性と言ふ。形態性なる名目を始めて用ひしエーレンフェルス Ehrenfels G. v. (1889-) は形態性を定義して、分離し得る多くの要素から成立する表象複合體に結合する積極的表象内容」とせり。例へば六つの音より成立する、メロディに於て、各音を一調子(例へばハ調を嬰ハ調に)高むるも、我々は同一のメロディを再認す。即ちメロディは六つの響の單なる總和にあらずして、此の總和(表象複合體)に結合する積極的なる、言はゞ第七の表象内容にして、是れ即ち形態性なり。コルネリウスも形態性を定義して

「複合體を、其の要素の性質から區別する、複合體其の者の性質」と定義せり。

形態心理学

Gestaltpsychologie

精神現象を單一なる要素の結合によつて説明せんとする要素の心理学(構成心理学)に反對し、凡て精神現象は全體として把握せらるべき形態(「形態と形態性」参照)なりとし、全體的心理学の立場にある一派の心理学。例へばメロディを聞く事が全體的立場によらざるべからざる(「形態と形態性」参照)は言ふ迄もなく、形及び色を見ること、一般に知覺と言はるゝもの、進んでは思考過程・行動等の把握、人間及び其の性質の理解に至るまで、凡て全體的立場に於て始めて理解せらるゝと説く。併し、同じく全體的立場と言ふものゝ、夫れは構造心理学とは方向を異にし、専ら實驗的研究により、場面の諸條件より規定せらるゝものとしての精神過程の發生・發達の方面の研究に主力を注ぐ。此の意味に於て形態心理学は彼の精神物理学の根本問題を、新しき(即ち全體的なる)立場より解決せんと試むるものと言ふを得ん。尙形態心理学者の或者(例へばケイレル)は單に精神界のみならず、物理界にても「全體的構造」の存在、即ち、一部分に起るものが全體の内部的傾向より規定せられ、且つ一部分の變化は直に全體の變化を起すものあるを認む(例へば張りつめたる太鼓

の皮の一部を取り去るとき、其の全體の性質は變り、又は破壊せらるゝ如く)而して同様の事は、より大なる權利を以て生物界にも言はれ得。かくて、形態心理学の考ふる全體觀は物理界にも生物界にも適用せられ、夫れは單に心理学の方法たるのみならず、一般に學問研究の方法となり、形態心理学のみならず、形態物理学・形態生理學等も可能となる。形態心理学の現時に於ける有力なる代表者はヴェルトルハイメル Wertheimer M. (1880-) フツカ Kuffka K. (1886-) ターナー Kohler W. (1887-) 等なり。

系統

System

構成要素としての各部分が、方法的に結合せられて一體をなすを系統といふ。茲に方法的とは論理的方法の謂にして、くはしくば、分析・綜合・抽象・限定・歸納・演繹等の諸方法により、個物を一の定理に、特殊の定理を、より大なる定理に包攝し、よりて以て知識の整然たる組織を形成するを指す。故に各構成要素は、系統の中に入りて始めて知識系統中に於ける適當の位置を占め、適當の關係の中に保持せらる。同時に又、系統中の一は他部より推定せられ得べく、其の一部を排除すれば従つて全系統の破壊を來すべし。系統を形成する方法如何は論理学的方法論の研究に屬す。

系統と體制とは往々混用せらるゝことあれども、體制は、全體の機能の立場より部分を全體に組成し、構造上より見たる概念なれども、系統の特色は其の方法的なるに存す。されば系統なる語を稍々汎意に用ひ、例へば遊星系統・哲學系統・シェーキスピアの劇の系統と言ふが如き場合にも、常に其の方法的なる點に着眼して考ふべきなり。

教育上にては上に述べたる科學的又は論理的系統 Scientific Logical system の外、左の意義に用ふることもなり。

●心理的系統 Psychological system ヘルバート及びヘルバート派の教育説に於て重要な概念にして、一定の原理(類化の原理)に基づき類似の觀念が——必ずしも意識的選擇をなすことなく——互に相結合して、觀念の體系(觀念網)を形成するを言ふ。故に、此の意義に於ける系統は、上の論理的系統に比すれば遙に機械的のものなりとす。

●教授段階の一としての系統、ヘルバート及びケルレルは、個々の事物を一定の概念・法則の下に統合する教授の段階を系統と名づけ、しかも此の系統は必ずしも論理的なるを要せず、單に心理的なるに止まるも可なりとせり。ヘルバート派の教授段階の總括に相當す。

系統發生

Phylogeny

ケイ

或種に屬する生物が其の祖先より次第に進化して現今の狀態に至る迄の發達の経路を系統發生と言ひ、個體發生に對す。一切の生物(動物及び植物)が同一の祖先より進化の理法に従つて發達し、發達すると共に、種々の方向に分化すること宛も同一の幹より枝を生ずるが如しと見、之を圖式に示せるものを系統發生樹 Phylogenetic tree とす。

啓蒙的教式

開蒙的教式に同じ。其の條を見よ。

啓蒙社

福山藩に於ける庶民の教育場。大凡各村に一箇所あり。其の始め栗根村の篤志家窪田次郎の建議に基づきたるものにして、費用は凡て有志の隙金に仰ぎ、教具は藩の學校・誠之館より貸與し、誠之館を中心として施設全藩に及べり。凡そ庶民は貧富を問はず、七歳より十歳迄必ず此の社に入りて、讀書・算術・習字等の實用的知識を授けらる。啓蒙社の創立は明治四年一月以後の事に屬すれども、未だ半歳ならずして、其の設立百餘箇所に及べりと言ふ。其の如何に時勢の要求に適合せしかを知るに足る。

啓蒙と教育

Enlightenment and Education

啓蒙とは十八世紀英國に始まり、佛蘭西及び獨逸に擴まりし哲學上の大潮流にして、獨逸に

ては之を Die Aufklärung 佛國に於ては L'Éclaircissement と呼び、此の時代を啓蒙期と言ふ。啓蒙時代の最も重要な特徴は悟性の力を信じ、其の光りによりて凡てを照らさんとする強き傾向にして、個人の獨立自由なる思索を尊び、一切の傳説及び教權に對して反感を抱き、學風著しく唯物的、經驗的となれるの點にあり。獨逸のレッシング・メンデルスゾーン・ライマールス・デーテンス・ヘルデル、英のロック・ニユートン、佛のヴォルテール・コンテ・ヤック・アードロー等はその主要なる代表者なり。

啓蒙思潮は宗教・道徳及び政治の各方面に互りて著しき影響を及ぼし、教育に於ては悟性の發達を以て教育の最も重要な任務となし、思考力の練磨を尊重するの學風を生じ、又其の唯物的經驗的傾向と結合して、物質的科學を重視するに至れり。ロックの鍛鍊主義、ルソーの個人主義及び自然主義、汎愛派の實利主義等は何れも啓蒙思想の産物なりとす。

擊劍

劍道の條を見よ。

激情

Passion

●強くして制御し難き情緒。例へば憤怒の更に昂進して激昂となる如し。激情に於ては情緒の衝動的傾向特に勢力を占め、直に爆發して動作となることあり。激情は或は小兒に於ける



場合の如く自制力の缺乏に基づき、或は情緒の強くして到底制御し難はざるに基づき、或は發作急激にして、制御の遠なきに基づく。

●強烈にして、制御する能はざる情緒の永續的傾向。音楽に對する激情、飲酒の激情と言ふ場合の如し。他の一切の心的傾向を排除し自ら精神の首座を占め、屢々第一の意義に於ける激情の原因をなす。此の場合には一般に熱情又は偏尚の譯語を用ふ。

兒童の激情は一般に自制力の乏しきより來ること多く、特に異常の兒童に於て然りとす。身體の健康と衛生とに注意し、且激情の原因より遠ざからしめ、適當の刺激によりて感情の相殺及び轉向を計るを必要とす。

ケストネル バウル

Paul Kaestner (1876-)

現代獨逸における教育行政家。一八七六年八月三日アルトフに生れ、ブレンのギムナジウムを経て、チュービンゲン・ミュンヘン・ベルリン及びキールの諸大學にて法律學を學ぶ。卒業後地方學務課の審議官を経て、一九一八年プロシヤ州の文部省參議官、一九一九年同文部局長となる。

ケストネルは本來學校法規の大家なるも、又教育論にも強き關心と深き理解とを有し、議會において、著書又は新聞雜誌を通じて、及び講

演において大膽且熱心に新教育説を支持し、教育理論の實施に貢獻せる所頗る大なり。彼は教育上特に(一)郷土の概念に含まるる感情價值をば兒童の心情中に實現する事の必要(二)宗教に含まるる感情價值、即ち神靈の力を學校雰囲気

に實現する事の必要について力説せり。彼の教育上における立場は大凡之を次の四命題に依つて知る事を得。謂へらく、(一)教材をば専ら、能力の形式陶冶の手段と見、兒童が學習せる所を全く忘却することあるも尙ほ、陶冶の效果について失ふ所なしとの主張は正し。(二)教育行政官は凡て教師に對して、指導者・忠告者及び協働者たるべきものなり。言ひ換ふれば教育者は行政官をば、自らの、正しき希望に對し、又職務上、一身上の要求に對する、公正にして理解ある保證者と見做すべきものなり。(三)日

日兒童に接し、之と生活し、之を親しく觀察する人々は、常に専ら兒童と共に敬虔にして快活たらんとのみ心掛くべきなり。(四)終日兒童に何等の喜悅をもたらし得ざるときは、全く其の日を徒費せるものなるを思はざるべからず、と。著書に「學校行政法及び上級學校並に師範學校の懲罰法」Schulverwaltungsrecht und Disziplinarrecht für höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten (1916)「學校組織の問題と基礎學校」Zur Frage der Schul-

gliederung und der Grundschule (1925)「新教員養成の本質」vom Wesen der neuen Lehrerbildung (1929)等あり。

ケスネル、ヨハン、マチアス

Johann Mathias Gesner

(1691-1761)

獨逸人文派の大家にして新人文主義の唱道者。アンスバッハの近傍ロートに生まれ、イエーナ大學に學びたる後、一七一五年以來ヴァイマル・アンスバッハ等の文科中學校に教師たりしが、一七三〇年ライプツヒのトーマスシュレーの校長となり、大に名聲を揚ぐ。一七三四年新に設けられたるゲッティンゲン大學に聘せられ、修辭學の教授となり、後同市の圖書館長を兼ね、又アルンスヴァイクの文科中學校を監督し、死に至る迄其の職にあり。

氏は獨逸新人文主義の創唱者にして、當時永く顧みられざりし希臘語の研究を復活し、古文學に含まるる大思想に接觸せんが爲に古典を研學すべきことを主張せり。新人文主義は其の後エルネステイ・ハイネ等有力なる後繼者を得て、十九世紀後半に至る迄獨逸の中等教育に絶大の影響を及ぼせり。されど氏は決して古語に偏局するものにあらず、他面に於て又獨逸語の教授及び數學・理科等をも奨励し、且拉丁語の教授に於て文法よりも會話によるべきを唱へて、外國

語教授法改良の先驅をなせり。氏は又ゲッティンゲン大學に教育練習所を起し、自己の理想を實行し、大なる成功を収めたり。

血液型

今より二十数年前醫學上、凡て人の血液は之を四種の型(O型・A型・B型及びAB型)に分ち得る事発見せられ、しかも、此の血液型は如何なる環境・教育・經驗に依るも決して變る事なく、終生を通じて當人の氣質・性格の基礎となる事も證明せられたり。

O型の人は、概して積極的にして、自信力強く、精神力・意志力は強固、感情も容易に興奮せず、從つて修養乏しき時は、強情・頑固・亂暴なれども、適當に陶冶さるゝ場合には英雄的資格に發達す。人の長となつて一廉の事業に成功せる人は概ねO型なりと云はる。A型の者は稍消極的にして、温和従順、反省的内省的なり。從つて事に當る毎に慎重細心の考慮を巡らす長所あれど、反對に、決斷力に乏し。B型のものば快活陽氣、社交的にして、人に對して親切丁寧なるの長所を有すも、反面移り氣多く、華美誇大を好み信頼し難き等の短所を有す。AB型はその名稱の示す如く、A型とB型とを併有する氣質の人に於て、しかも、一層A型に近く、純情的にして犧牲心に富み、人に先だち又他人より深く人事を憂ふるの特徴を有す。

以上の事實より見れば、O型の人は意志型、他の三者は感情型と稱するを得。又活動形式より之を見れば、O型とB型とは積極的進取的にして、A型とAB型とは之に反して消極的保守的なりと云ふを得べし。

此の研究は生理的醫學的には輸血、社會的には配偶の選擇、職業上には人物の採用に、法學的には、親子の鑑定、犯罪者の識別等に、而して教育上にては個性調査、教育の方法・態度等に應用する事を得。

血液型の研究は、蓋し古代ギリシヤ以來の四氣質(多血質・粘液質・膽汁質・黒膽汁質)の學說に暗示を得たるものなるべきも、而も現代醫學の洗禮を受け、單なる假説に止らずして、各人の血液の型を即刻に鑑定することを得、又その氣質乃至精神的一般との關係も正確に證明せられつゝあり。

教育が個人の氣質・素質を出發點とすべき限り、血液型の研究は今後益々教育學的意義を有するに到るべく、我國にても醫學者・心理學者・教育學者にしてこの研究に没頭し、相當の實績を擧げつゝあるもの尠ならず。

缺陷兒童(痴愚・白痴)の學校

Schools for Defectives

〔沿革〕 身體上精神上の缺陷を有する兒童、即ち缺陷兒童(兒童缺陷の條參照)の教育に注意

するに至りしは十九世紀以後の事にして、其の以前にありては癡愚・白痴は社會に無用なる、從つて何等の注意に價せざる者として全く放棄せられき。一八一六年瑞西のゴットハルト、グッゲンハイス Gottard Guggenheims はザルツブルクの近傍ハラインに一學校を設け、同國に最も多きクレテン病(クレチニズムの條參照)に罹れる低度の白癡を教育し、始めて白癡教育に指を染めたりしが、是實に世界に於ける白癡教育の嚆矢なり。されど此の學校は財政上の窮乏の爲に一八三五年終に閉鎖せらる。之と同時に佛國の醫師イタール Itard (1775-1838) は彼の「アヴェイロンの愚兒」Savage of Aveyron と呼ばれ永くアヴェイロンの森林中に動物と共に生長し、白癡にして全く動物とも見らるべき一癡兒を四個年間(一八〇一—一八〇五年)教育して茲に白癡教育の曙光を認め、イタールの弟子エテウアル、セガン出で、一八三七年白癡教育の業を創むるに及び、始めて系統的的教育を見るに至れり。故に白癡に對する學校は夙に存せしも、其の系統的合理的教育に至りてはセガンに由來するものにして、此の意味に於て氏は「白癡の使徒」The Apostle of the Idiot と稱せらる。セガンの教育法は自ら之を「生理的方法」と名づけたるによりても知らるゝ如く、先づ諸種の感覺機關を練習し、之によりて、腦の缺



陥ある部分を刺戟發達せしめ延いて精神に及ぼさんとするものにして、氏は此の原理に基づき手・耳・目及び味覺・嗅覺等に對する系統的の練習法を考案せり。セガンは此の生理的方法を個別的に各兒童に課して驚くべき効果を擧げ、其の著「白癩と生理的方法による治療」Idiocy and its Treatment by the Physiological Method (1866)は其の後四十餘年間白癩教育に對する唯一の教典たりしのみならず、正常兒童の教育に對しても亦大なる影響を與へたり。

獨逸に於ける白癩院は一八三五年始めて設立せられたれども是れ白癩の監護を目的とせるものにして教育上の計畫にはあらず。下つて一八四一年瑞西のグッゲンハーネ Dr. Guggenbühl はインターラケン近傍アムンドベルグにクレニエテズムの患者を教育する學校を設け、二十年間教育に従事し、名聲頗る高く、英國及び獨逸は之に倣ひて缺陷兒童の教育を始め、他方に於て、米國にてはハッガセガンの思想を受けて一八四八年自ら白癩に對する學校を起し、同年又セガン自ら革命の難を避けて米國に來るあり缺陷兒童の教育次第に振興するに至れり。

しく、收容兒童數合計大凡二萬四千人の多數に上れり。又一九〇三年ニューシャーシーの師範學校にては、缺陷兒童の教育者を特別に養成するの道を開けり。英國にては倫敦のデーレンスに二千の兒童を收容する一大學舎あり。其の他地方に於て五個の教育所あり。私立のもの亦各所に散在し、獨逸には百一個所の教育所を有し兒童數大凡二萬人あり。其の他瑞西・洪牙利・伊太利・丁抹・白耳義等各白癩院を有し、特に丁抹のケラー院は其の方法の完全なる點に於て世界に名あり。我國にては石井亮一氏東京郊外に瀧の川學園(明治二十四年設立)を設け、最新の方法を用ゐ、熱心其の教育に従事し、成績頗る見るべきものあり。現在、瀧の川學園に次ぐものは東京の藤倉學園(大正八年設立)大阪の桃花園(大正五年設立)京都の白川學園(明治四十二年設立)茨城の筑波學園(大正十二年設立)等なり。

「教育の内容」セガンの方法は其の後の經驗により、少數の兒童を個別的に取扱ふ場合には最も有効なれども、大なる學舎に於ては適用次第に困難なるを曉られ、他面に於て、セガンの教育せし兒童よりは比較的に能力高き兒童を收容し、是等の兒童中には偶々機械的記憶に長ずるものあるより、自ら知育の分量を増加するの傾向を生じ來り、現今に於ける缺陷兒童の教育の内容は大凡左の三種の形式に大別せらるゝに至れり。

(甲)三王(讀方・算術・書方)の教授を比較的に重視し、地理・歴史・手工等をも加へ、なるべく公立小學校の課程に近づかしめんとする者。

(乙)手工を重視し、三王を從屬的地位に置くもの。

(丙)殆ど全く知育を廢し、手工のみによらんとするもの。

缺陷兒童中には前に述べたる如く、偶々機械的記憶に長ずるものあれども、是れ唯表面的に反復するのみにして、彼等は全く抽象的思考の能力を缺き、如何に教育を施すも、又如何なる年齢に達するも、到底正常なる兒童十一歳以上の知力を有する能はざるは經驗家の一致する所なり。従つて彼等をして多少にても有用なる人たらしめんとするには手工的教育によるの外なく、爲に上の三形式中第三種のものば(現在にては甚だ少數なれども)次第に増加せんとするの傾向あり。

月經

Menstruation

月經の初期は、人種・體質・氣候等の影響により不定なれども、概して温暖の地に於て早く、寒冷の地に於て遅し。例へば米國の統計によれば、十三歳乃至十六歳に於て最も多く、平均大凡十三年八ヶ月なるが、我國にては十四歳乃至

「白癩」癩患

月經の初期は、人種・體質・氣候等の影響により不定なれども、概して温暖の地に於て早く、寒冷の地に於て遅し。例へば米國の統計によれば、十三歳乃至十六歳に於て最も多く、平均大凡十三年八ヶ月なるが、我國にては十四歳乃至

十六歳に於て多く、平均十四年七八ヶ月なりと言ふ。其の閉止期は、更に變動甚しきも、多くは四十五歳乃至五十二歳なりと言ふ。月經異常は一般に之を月經不調 Amenorrhoea (月經なきか、極めて少量なるもの)月經過多 Menorrhagia (其の過多なるもの)月經困難 Dysmenorrhoea (異常の疼痛を伴ふもの)の三種に區分す。此の中第一は生殖器の病的狀態、若しくは萎黃病、強度の感傷、榮養不良等より來り、第二は局部の器械的原因、又は腹部の壓縮により、第三は先天的、又は神經系統に起原を有すること多しと言はる。

教育と月經との關係につきて言へば、健康にして、且、家庭の注意行き届ける場合には、規則的に授業を受けしめ得るも、苦痛を訴へ、又は異常なる感情興奮を示すものは月經期間に之を一種の病氣と見做し、榮養に注意し、感情を興奮せしむる事情より遠ざけ、且なるべく身體及び精神を安靜ならしむることを要す。

結合音

Combination Tone.

二個の音の同時に響くときは等二音の音波の交渉より生ずる音を結合音又は第三音 Third tone と云ひ、 $A_1$ に差音 Difference tone と和音 Summation tone との二種あり。前者は二音の振動數の差に等しき振動數を有する音にして、 $A_1$ (振動數四百三十五)と $A_2$ (同五百二十二)

とよりして  $523 - 435 = 88$ 、振動の音を新生するが如し。後者は二音の和に等しき振動數を有し、例へば上の二音よりして  $523 + 435 = 957$ 、振動數を有する音を新に聞き得る如し。是等二者の中、和音は差音に比すれば著しく弱く、影響する所少なれども、差音は音楽上重要な任務を有す。差音は單に原音と原音との間に生ずるもの、即第一差音のみならず、又差音と原音、差音と差音との間にも生ずるを以て、之に順次第二次差音・第三次差音等の名稱を與ふ。

ケッセル、クルト

Kurt Kessler (1884-)

獨逸現代の教育學者にして宗教哲學者、但し新教に屬す。一八八四年十一月二十六日ポーゼン州のラヴィツチュに生る。クライフスヴァルト、メルリン及びアレクスラウにおいて新教神學並に哲學を學ぶ。後トルン、コトブス並にメルリンの高等學校教授に歴任し、やがてミンデン及びデュッセルドルフ(一九二六年以來)の高等學校上級教授たり。

ケッセルは新教の世界觀と現代教育學の要求とを調停し綜合せんと努力しつゝある新教神學者の一人なり。彼の學界における地位は創造的學者としてよりは、むしろ、理論と實際を、並に歴史と現代を統一し、哲學的、神學的に基礎付けんとする點にあり。従つて、彼の教育學は自由

主義的なる新教的文化教育學と云ふを得べし。尙、彼は其の世界觀に於て特にオイケンの影響を受くること多きを以て、人、或は彼の教育學を人格的教育學に數ふ。著書に「教育家の事業」Das Lebenswerk der grossen Pädagogen (1913)「哲學を基礎とする教育學」Pädagogik auf philosophischer Grundlage (1921)(邦譯あり)「現代における學校問題」Schulfragen der Gegenwart (1924)「教育的指導と現代の學校」Pädagogisches Führertum und moderne Schule (1928)等あり。

決定傾向

Determinierende Tendenz

心理學者アッハ、Ach. N. (1871-)の首唱する所。目的の表象(無意識にも作用する)よりして起り、次いで來る表象の自發的發現を規定する態度傾向を指す。この決定傾向によりて、再現、思考等の秩序ある合目的の進行は決定せられ、これによつて精神作用は合意圖的に進行す。決定傾向を重視し、之によりて精神過程を説明せんとする一派の心理學即ちアッハ一派の心理學を決定的心理學と言ふ。

決定的學校改革派

Entscheidene Schulreformer

獨逸に於ける急進的なる教育改革團體。一九一九年夏エーストライヒを中心として結成せらる。始めは主として中等教員より成れるものな



るが漸次小學校教師・政治家・教授等多方面の人士を叫合し現今に於てはカツエラウ・エーストライヒ・ヘルケル等に指導せらる。社會的興味と個人的興味の完全なる調和、特に個性的發展に對し十分なる自由を保證する如き學校を建設し「自由なる民族國家の理念及び民本的社會精神の徹底的なる認識、新しき人間理想による獨逸の學校の根本的改革」を其の目的となす。

彼等は月謝撤廢・男女共學・試驗撤廢・學校の伸縮性・教育者の自治・選擇科等を要求せるが、彼等の所謂新理想は特に伸縮性を有する統一學校・生活學校及び生産學校に於て之を見るを得。

〔統一學校〕彼等は「兒童から」vom Kindergartenの見地より、兒童が各天分に應じて適當なるコースを選び、且自由に他のコースに轉じ得る如き組織を有する統一學校を主張す。即ち之に依りて從來の知的に組織されたる學校より解放せられ、且つ自由なる個性の發展を期待し得ると思惟せり。自由と秩序は彼等の學校の原理にして、必修すべき中心教科と共に多くの自由選擇の教科を設け、前者に於ては秩序を重んじ、後者は生徒の自由・自發性に依る。

〔生活學校〕彼等は始めより、從來の受動的なる學習學校及び機械主義に立脚せる作業學校に反對し、新しき學校は體驗學校たるべしと説く。即ち學校に於て與へらるべきものは表面的

に、記憶的に行はるべきにあらずして、深く體驗に基づき情意生活及び趣味生活に迄進められざるべからず。更に又生徒の體驗すべきものは凡て學校にて提供せらるべく、而かも活動的な體驗として提供せらるべきを要す。

然るに、特にゴールドヴェツ等に依り、かゝる體驗の方法には藝術の見地に偏する危険存し、體驗學校の概念には個人主義の見地滲入する故に、新學校は寧ろ生活學校たるべしと主張せらるゝに至る。而して所謂生活學校は教授を日常體驗の上に基礎づけ、生活を學校に導入する事に依り現實の生活能力を向上せしむる點に主力を注ぐ。

〔生産學校〕しかもかゝる生活學校の理想は學校を生産學校に改造する事に依りてのみ實現せらる。かくてこの一派はロシアのアロンスキーの思想に頗る接近するに至れり。唯後者が機械労働者の直接的職業陶冶を目的となせる點に於て異なるのみ。決定的改革派にとりては生産學校は、休息も食事も遊戯もこゝになされ、終日こゝに生活し、技術的、藝術的、社會的陶冶及び生産に對する豊富な機会を有する學校を意味す。かゝる學校に於ける生活に依り種々の職業の間に存する間隙を打破し、精神的労働者と身體的労働者との間に於ける十分なる理解を得る事も亦その重要な意圖に屬す。而してか

る學校に於ては受動的に受容する一切の教授は排斥せられ、教師に依る試験成績評量は撤廢せられ、之に代ふるに生徒の自己評價を以てせざるべからずとせり。

之を要するに、決定的改革派の主張は頗る極端にして、政治的生活の學校への導入、宗教の排斥、生徒の權利の過重視、教師の人格の輕視等到底承認し得べからざるものあれど、極端なる主知主義、純粹なる機械労働を徹底的に排斥し、月謝の撤廢を叫び、兒童の見地に立つ教育を主張し、個人的素質を顧慮しつゝ社會的精神の教養を主張せる如きは一般に承認せらるべき特色なりとす。

決定論

Determinismus

ゲッティンゲン大學

Göttingen, The University of

獨逸著名の大學。普魯西のゲッティンゲンにあり。一七三七年ハンノーフェル選帝ゲオルク、アウグスト George August 即ち英吉利王ジョージ二世の創立せる所にして、又ゲオルクアウグスト大學ともいふ。設立當初より最も自由研究を許すを以て名あり。外國より留學するもの多く、米國のエマソン・ロングフェロー等は何れも此の大學に留學せり。大政治家ビスマルク亦一時其の學生たりき。哲學・法學・醫學・神學の四

分科あり。一九一〇年に於ける學生數總計二三四二人(内女子二一七人)中にも哲學科最も多く、全學生の過半数(一四一九人)を占む。其の圖書館は五十五萬卷の藏書と七千の寫本とを有し、獨逸に於ける大學の圖書館中最も大なり。

決闘

Duelling.

獨逸の大學生は今尙盛に決闘を行ふ。これ中世の遺風にして、中には極めて些末なる侮辱に對し決闘の申込をなすものあり。決闘者は目・肩・胸及び右手を夫れ夫れ充分に保護し、決闘は十五分以上、又は一方に出血を來す迄之を繼續し決闘場には醫師の附添ふを常とす。決闘を禁止せんとする運動は識者の間に盛なれども、一般には今尙獨傷を有するを以て大學生の名譽となす風ありと言ふ。

ゲットレル、ヨゼフ

Josepd Götler (1874-)

獨逸現代の教育學者にして、カトリック教育學の代表者。一八七四年三月九日オーベルバイエルンのダツハハに生る。シャイエレンのラテン學校、フライジンの古典ギムナジウムを経てミュンヘン大學に入り哲學・神學及び教育學を研究す。一八九八年より一九〇二年までハーゲ及びミュンヘンにおいて教師として實地業務に従事し、傍ら研究を進め、遂にミュンヘン大學にて神學の學位を得、一九〇九年フライジ

ンの教授となり、一九一一年以來ミュンヘン大學の教授として教育學並に宗教問答教授法論を擔當す。

ゲットレルの教育學的思索は宗教科に於ける實地教授の體驗を出發點とす。故に彼の教育學に於ける中心は宗教教育學乃至道德教育學の諸問題なり。次に彼は教授學をば原理的に且つ系統的に彼の教育學的體系中に編入せり。又彼は文化乃至文化財をば單なる陶冶内容(學校教科目)として取扱ふ事に憚らずして、一層高次の立場よりして論ぜり。換言すれば、彼は、從來の如く教育をば専ら學校教育としてのみ論ずる事に反對し、學校以外における、一切の教育形式をも理論的(教育學的)考察の對象とせり。最後に彼の教育學における著しき他の特徴は、その思想體系の根本方向に在り。即ち彼は、信仰と知識、經驗(體驗)と思索(理論)との間には本質的、不可離的聯關の存する事を確信し以て「永恆的教育學」(カトリック教育學の條参照)の精神(目的乃至主義方針)とその方法(手段)とを採用せるなり。かくて教育理論は、特にその根本方向において現代の教育における、理論的並に實際的諸問題の解決に貢獻せる所少からざるものあり。

著書に「統一宗教の教科案」Einheitsreligion-lehrplan (1908)「教育目的」Unser Erziehungsziel(1909)「教育學綱要」System der Pädagogik im Umrisse (1915)「宗教的並に道德的教育學」Religion- und Moralphädagogik (1921)「教育科學體系」System der Erziehungs-wissenschaft (1934)等あり。中に「教育學綱要」は廣く行はれ、一九三二年其の六版を刊行せり。

ケネディ、ベンジャミン、ホール

Benjamin Hall Kennedy (1804-1839)

英國有数の古典學者にして且教育家。シュリューズベリ學校を経て、一八二三年ケンブリッヂ大學セントジョンズ、カレッジに入り、名譽ある成績を得て卒業す。一八三六年シュリューズベリ學校長となり、アノルド(其條参照)の例に倣ひ、諸般の改革を施せり。一八六六年同校長を辭し、翌年ケンブリッヂ大學希臘語の教授に擧げらる。最も拉丁文を綴るに長じ、其の著「拉丁文法書」は廣く世に行はれたり。

ゲヘーブ、パウル

Paul Geheeb (1870-)

オーテンヴァルト、シュレの條を見よ。

ゲマインシャフトシュウレ

Gemeinschaftsschule

共同社會學校と譯す。多くの意味に用ゐらるるも大體において二種類に分かつを得。其の一は學校の宗教的、世界觀的方針に基づき、其の二は學校における教育方法に基づく。



(一) 第一の部類は又三種に小分す。その一は古來の新舊兩教合同學校 *Sinnlich-schule* の意味に用ひらるゝものにて、宗派別に設立せられ、全くその宗派の教理に従つて教育する學校即ち宗派學校 *Konfessionelle Schule* に對す。この意味においては同一學校内にて新教及び舊教の各宗派に屬する兒童を教育する學校を共同社會學校と稱す。

その二は獨逸憲法第一四六條に要求せられ、事實上一切の宗派的色彩の除去せられし學校を共同社會學校と云ふ。

その三は宗教的世界觀の代りに、獨逸民族精神文化財の上に打建てられたる學校を稱す。以上三者中、後二者は全獨逸における統一學校の理想より要求せられたる學校にして、獨逸民族が宗派的に、世界觀的に分裂對立するは統一國家、全一的民族國家の存続及び發展に不利なるを以て之を統一せんがために考案されたるものなり。

(二) 第二の部類に屬する共同社會學校は從來の教師中心主義・受動的詰記主義・書籍主義に對して、兒童の自治的自發活動を重んずる兒童中心主義、兒童の作業的協働を重んずる新學校を指す。

此の意味に於ける共同社會學校は一九一九年の比、先づハンブルヒとブレームンに起り、ついで獨逸各地方に及ぶ。左に共同社會學校の最も有力なる主張者と見らるべきシャーレルマンの意見を掲げ、共同社會學校の目的及び方法の概要を指示すべし。

シャーレルマンは第一に、現時の學校は凡てを一律の規定にて束縛し、あまりに組織的なり、第二に、ヘルバルトの教育學の餘弊として教授を偏重すとして、之を反駁し、學校は、共同社會の理想、即ち積極的には「全體の幸福の爲に各個人が進んで利己心を去つて服従し、消極的には「何人も他人の荷(厄介)となる勿れ」といふ理想の下に、打立てられ、第一に教育する(ヘルバルトの如く第一に教授するにあらずして)場所ならざるべからずと唱へ、其の方法は凡て「兒童の立場より」之を決定し、課程表・時間割等一切之を廢止し、兒童の興味の向ふ所に従つて指導し、教師は生徒の伴侶となり、自由なる會話によつて教授を進むべしとせり。故に一時間の教授が地理に始まつて國語に終る事も、又、理科に始まつて宗教に終る事もあり。教師も生徒も共に共同生活に於ける伴侶として、其處には何等の罰もなく、命令も、強迫もなく、相互に信用し、また相互に助け合ふ。かくて生徒が社會的感情によつて行動し、「互に助けんと欲し、助け能ふに至つて、始めて共同社會學校の理想は實現せらる。共同

社會學校は、又體育に注意し、修業旅行、田圃への休日植民等を行ひ、生徒の自治制をも認む。而してシャーレルマンは、かゝる「共同社會學校」を以て「作業學校」の更に發展せる形式と見、作業學校をば「教師との共同社會に於て、生徒が、自ら選びし目的を、自ら選びし方法によつて實現せんと努力する學校」と定義せり。

之を要するにゲマインシャフツシューレは

- 一、作業學校に於ける、自己活動と作業團體の組織を一層高揚し、強調することより、
- 二、經濟上の必要より
- 三、社會的情操を養成し、新しき民族感情を喚起せんと目的より

して起れるものにして、其の始めは國民學校に限られしが、次第に中等教育にも及べり。中等教育に於けるゲマインシャフツシューレ中、目下最も大規模なるものはノイケールンに於ける所謂カールセンプラン *Karlens Plan* にして、こはノイケールンのフリードリッヒ、レアルギムナジウムの上構學校に實施せるものにして、しかも極めて大規模のものにして、幼稚園・下級學校・中學校・上級學校等をも含め、生徒數三千人にも近く、これによつて、ゲマインシャフツシューレの理想が、學校の規模の大小、教育の程度等に無關係に實施せらるゝものなること、

に於ては文化教育學者と略ぼ同一の歩調を取りしも、彼が本來の特色、其の眞面目と目すべきは、彼自身言へる如く「第一、現代に於ける凡ての公立學校は出來得る限り、見識に富み、強き意志を有する社會有要の公民を養成すべし。」(公民教育論)「第二、自己の能力に應ずる實際的作業によりてのみ人は始めて完全に陶冶せらる。」(作業學校論)との二點に存し、職業教育を通して有用なる公民へ(ゲータ流)と「思考と行動との合一」(メスマロッツ流)との二者は其の一切を貫通する大動脈なり。故に彼の思想の特色を見るには、其の公民教育説と作業學校に對する意見を窺ふに如くばなし。

〔公民教育〕ケルシエンシュタイネルに従へば、國家は(一)内外の敵に對し、自己を完全に保存し、國民の幸福を増進すること、(二)自ら文化國家に高め、延いて此の文化に依り、諸外國に影響し、人道の發達に貢獻すること、以て、其の任務とす。然るに此の任務は、凡ての國民を教育し、(一)國民をして、國家の任務を十分に理解せしめ、(二)人の能力を出來得る限り發達せしむることによつて、始めて果さる。技に人の能力とは固より職業的機能の謂にして、その公民教育の絕對的條件なり。勤務を喜び、職業に堪能なることよりして、自ら、勤勉・忍耐・自制・注意・献身等の諸徳は養は

る。即ち職業的機能は、又一切の徳の根源なり。即ち彼の公民教育説は、職業的機能を其の條件とし、職業的陶冶を通して、道德的性格を養ひ、道德的性格に於て、特に獨立・自制・献身等の諸徳を重んず。かゝる見地より、彼は又早くより職業教育を施すべく、職業教育は其の教育的價値に於て、決して所謂、一般的陶冶に劣るものにあらざること反復力説せり。

〔作業教育〕彼は、作業學校を「知識の最小限と、技能及び作業に對する愛の最大限を與へ、之によつて公民的情操を養成する學校」と定義し、之が爲に學校は(一)一定の職業に對する準備を與へ、(二)職業を道德化し、(三)延いて生徒をして己が屬する社會の道德化に共働し得るに至らしむべしとし、之が方法として作業團體の組織を特に獎勵せり。即ち彼にありては、職業教育と公民教育と作業學校とは鼎立し、かく鼎立せる所に彼の教育説の本來の面目あり。従つて其の所謂作業は職業的作業にして、特に手業に重きを置く。而してかゝる作業學校の主張を彼はミュンヘンに於て實行せんと試みたり。

著書頗る多く、中にも「獨逸青少年の公民教育」*Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1899)「公民教育の概念」*Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*、

始めて證明せられたりと云ふ。

教育學研究第一卷八一九號ハンブルヒの共同社會學校

ケルシエンシュタイネルゲオルグ

Georg Kerschhauers (1864—1932)

最近に於ける獨逸の大教育家。一八五四年七月二十九日ミュンヘン市に生まる。小學卒業後師範學校に入り卒業後二年間小學校教員たり。後大學に入り自然科學を研究し、一八八一年より十餘年間高等學校教授、一八九五年より二十五年間ミュンヘン市の視學官として、大なる功績を擧ぐ。又一九一八年よりミュンヘン大學教育學科名譽教授となり、一九二〇年シュブプランゲルの後任として、ライプツァッヒ大學に招かれしも之を辭し、一切の公職を絶ち専ら研究者作



Georg Kerschhauers

に従事せしが、その業未だ完成せざるに一九三二年早春病歿す。

ケルシ

ンシュタイネルはヒールルの言へる如く、「教育學者中の政治家」なり。彼は近時の教育學者中「國家の爲の教育」を説きし、第一人者なり。其の思想は前後に於て相當の間隔あり、殊に晩年



(1910) (邦譯あり)「作業學校の概念」 Begriff der Arbeitsschule (1912) (邦譯あり)「陶冶過程の公理」 Axiom des Bildungsprozesses. (1917)「陶冶論」 Theorie der Bildung. (1926)「陶冶組織論」 Theorie der Bildungsorganisation. (1928) 等特に注目すべく、此の中前三者は彼の思想の特色を、後三者は教育學者としての彼の精緻なる思索を窺ふに足る。

教育學研究第一卷二—三號ケルネン シュタイネルの教育思想。

ケルネル ローレンツ

Lorenz Kellner (1811—1892)

獨逸の教育家。普魯西のハイリーゲンシュタットの近傍カナンネーベルに生まる。數年間小學教師たりし後、ハイリーゲンシュタットの師範學校教師となり、一八四八年マリエンツェルデルの視學官となり、後トリエルの視學官(一八五五年)に轉じ、一八八六年迄其の職にあり。著書甚だ多く、中にも「國語教授の實際教程」Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht (1837—40) 三冊はマッケル一派(マッケル及び文法教授の條参照)の主義に反對し、國語教授の基礎を教科書中の模範的文章に置かんと企てたるものにして、教授學上一新紀元を劃するの名著たり。

權威と自由

Autorität und Freiheit

式にして、教育も亦一の社會的關係なり。

二、凡ての人はその發展段階に於ては指導者を要し、指導とは必然に權威を意味す。

三、價值への發展即ち教育的發展は一般妥當の法則への服従に依りてのみ可能なり。而して此の一般的法則への服従の道は、先づかゝる一般的法則秩序を體現する教師への服従、即ち教師の人格的權威への服従に依りて開かる。

四、教育は個人を社會に迄教育せざるべからず。而して社會的秩序の維持のためには權威を必要とす。

愛と權威

(一九二九—二〇一〇年)

天養宗の學僧。字は健軒、健叟又は清濁軒、洗心子と號す。權大僧都に任ぜられ、略ぼ書史に涉り又詞藻あり。熱心に世道人心のために活動せり。常に宋人司馬光の資治通鑑を讀み程頤・程顥・朱熹の學を尊信し理氣の説を唱ふ。後醍醐帝に召されて侍讀たり。

支惠法律に明にして又典故に通ず。足利尊氏及びその弟直義に愛重せらる。時に尊氏の反逆を知り訓して曰く、「窮鳥懷に入る人尙ほ之を救ふ。況んや萬乘の主親ら到る。誰れか敢て衛らざらん」と。その他屢々尊氏の惡心を牽制せしことあり。正平五年歿す。享年八十有二。庭訓往來」を著し、建武式目七十條及び新加制式

教育上生徒の自由を強調するの餘り、權威を排斥せんとするは誤れり。それは權威或は自由の概念の誤解に基づくか、單なる一種のロマンチックの主張たるに止まる。教育上自由の必要なるや論なし。併し教育上、要求せらるべき自由は、結局は自律的なる自己決定として、純粹自我の立法に絶対に進みて服従するを意味す。即ち規範意識に覺醒し、之に自己を從屬せしむる事に於て始めて眞の自由は成立す。而してかかる規範意識の覺醒は權威を外にして復た求むべからず。權威は大凡之を概念的には外的權威及び内的權威の二者に區別するを得。前者は個人の職業・制服・社會的地位・階級・財産・男女の性別・外部的態度等外部的に附隨するか、又は自然に個人に伴なふ權威にして、後者は個人の内的優越即ち知識・感情・意志等人格價值に根ざす權威なり。

外的權威は威力を行使し、恐怖に基づき服従を強制するものなれば、教育的價值を有せず。上に規範意識の覺醒は權威を外にして求むべからずと言へる權威は、固より内的、人格的權威にして、之に對する自由の服従こそ凡ての眞の教育の根源力と云ふを得べし。然らばかかる權威に對する自由の服従は如何にして得らるべきか。第一、それは教育の殿堂を開く二大秘論と言はるゝ權威と愛の結合にあり。教育愛とは自らを

棄て、生徒に奉仕し、生徒に或者を與ふる愛を意味す。而して與ふるは自己が普遍的價值の體現者なる事に依り始めて可能にして、しかも價值は權威なれば、教育愛は權威にして同時に愛なりと云ふべし。かくて此の教育愛が、生徒の他に依頼し、他の補助を仰ぎ、他より補充せらるべき事を要求する衝動と相合する時、教師に對する生徒の愛及び感謝の念湧き起り、此處に生徒の自由の服従生じ來る。第二は教師に體現する價值の尊敬、嘆美に基づく畏敬の情なり。畏敬の情はその中に(一)偉大なるもの、力あるものに對する一種の畏れ、(二)自己の、不完全無力の自覺より起る謙讓、(三)價值に對する嘆美の情を含み、之こそ自由の服従の眞の根源たり。此の、純粹の價值の體現者としての教師に對する畏敬の情は生徒の自由の服従を起し、彼等をして眞の自由の道に進ましむ。従つて教師の純粹なる教育愛及び價值的態度は眞の權威の二大支柱にして、之に依り自由なる服従を惹起し得べく、こゝに權威と自由とは結合す。權威への服従は自律への必然的の道なればかかる權威を排斥するは教育の自殺とも言ひ得べし。のみならず外的權威さへ教育上要求せられ、手段的價值を有する場合なきにあらず。教育と權威の必要は大凡次の如く要約するを得べし。

一、權威關係は凡ての社會に共通なる根本形

二十一條の制定に功あり。又「太平記」を改選せりとも傳へらる。庭訓往來は初學者に書牘の文例を示さんが爲に編せるものにして、其の文體は當時普通に行はれたる一種の擬漢文體なり。寺子屋の習本として、最も長く、又最も廣く行はれたり。

護國學派

荻生徂徠の條を見よ。

幻覺

Hallucination

音なきに聞き、色なきに見る如く、外界に刺戟なき場合に於て、或刺戟に相當する事物を知覺すること、又は斯くして知覺せられたる事物を幻覺と言ふ。幻覺と錯覺との區別はエスキロール Esquirol (1772—1840) 氏以後、錯覺は外界に有する刺戟を誤りて解釋するもの、幻覺は刺戟なきときに生ずる者として區別せらるれど、こゝは固より絶對的のものにあらず。蓋し錯覺にも幻覺的要素を含むものあり、幻覺亦多く、遠き外部的の暗示に基づくものなればなり。又幻覺は常に異常の現象なれども、錯覺は半ば異常にして、半ば正當なりと言ふものあれども、夢に於ては幻覺亦異常の現象にあらず。醒覺時に於ける幻覺は精神病患者に起ること多く、天才の傳記中に亦往々異様の幻覺の生起につきて記せるものあり。

言語

Language

〔意義〕 廣義には個人の思想・感情を傳達する爲に用ふる一切の手段を指し、叫聲・身振り等を其の内に包含し、狹義には是等の手段中音聲によるもの(文語及口語)を指す。音聲による言語は聽覺に訴ふる點に於て、視覺に訴ふる例へば「身振り」の如きものに比し、便利多く、且其の結合分離自由にして、迅速精密に思想を發表するに適するを以て、今日、言語といへば一般に狹義の音聲的言語を意味するものとす。言語は斯く思想交換の具として發達せるものなれども、凡そ思考は言語を待つて始めて精確なるを得るものなれば、吾人が自己の思想を整理する場合に於て亦言語の助を藉るを常とす。言語の機能は、故に、(一)相互に思想感情を交換し、(二)纏つて思想を整理するの用を爲すにあり。而して此の内第一は言語本來の目的にして、第二は二次的の目的なりと言ふを得べし。

〔起源〕 言語の起源につきては古來種々の説行はれたるが、其の中重なるもの大凡左の如し。

神傳説 言語を以て神より授與せられたるものなりと説くものにして、多く宗教家によりて唱へられたる所なるが、現時にありてはかかる説を主張するものなし。

本然説 言語は人の先天的に有する能力の自然に發露せるものと見る説にして、獨斷的なるを免れず。



■能力神來説 (イ)の如く既成の言語を神より授かりたりとせず、唯神は言語を作爲する能力を人に與へ、此の能力の發揮によりて言語を成すと説くものにして、其の神秘的なるに於て神傳説と相異なること遠からず。

■經驗説 感情の自然的發表が經驗の結果次第に意識の支配を受け、徐々に進化して、現時の言語に發達せりと説くものにして、現時多くの學者によりて主張せらる。

ザントは言語を以て感情表出運動の進化せる一形式なりとし、其の始め感情は衝動的に「身振り」又は音聲によりて表出せられしも、それが觀念及び感情を他に傳達せんとの意志により統制せられ、徐々に精練せられて今日の言語に發展せることを説けり。

【言語の區別】 言語形成の方式より之を(一)屈曲的 flexioning (二)膠着的 agglutinating (三)孤立的 isolated の三者に區分す。(一)は主語・客語・説明語等相關する語が時・數等の相違により、共に變化するものにして、例へば主語が一人稱過去なるときは動詞亦之に應じて變化するが如し。希臘語・拉丁語を始めインド、ヨーロッパ系の言語は之に屬す。(二)は主語・客語・説明語等は夫れ自身變化することなく、是等を連結する語即ちテニナハを附して意味の變化を示す。我國語を始めウラルアルタイ系の言語は

之に屬す(三)は主語・客語・説明語等も變化することなく、又テニナハも附することなく、唯前後の關係によりて、時・數等を推知す。漢語・西藏語の如き然り。

【兒童の言語】 幼兒生まれて、三四個月に至れば言語に類する一種不明の音を發し又は「パッパ」「ターター」の如き重複單音を興味を以て連續的に反復す。是即ち言語習得の準備時代にして、滿一年以後に至りて始めて能く大人の言語を模倣し、不完全ながらも之を發音し得るに至る。模倣期に先だち又は之と並行して單に言語の意味を理解し未だ之を使用し能はざる時代あり。幼兒に「お月さま」と問へば月を示して之に答ふるが如き是なり。故に言語の理解と發音の習得とは必ずしも一致するものにあらず。斯く言語の習得は略ぼ一年以後に起るものなれども、兒童の歩行を始めんとするや、其の精力は之が爲に著しく消費せらるゝが爲に、從つて一時言語の發達の停滞することあり。而して此の停滞期以後即ち大凡一歳半以後に於ては言語の習得は急激に進み、滿三歳に於て大凡日常必須の言語を理解し之を使用し得るに至る。

食指を以て事物を指示し、自己の意志を表白する指示言語は手指運動の發達に伴ひ十個月以後に於て發達す。

【文章の發達】 兒童の文章の發達の第一期は

單語的文章の時代にして、一單語を以て文章を代表す。例へば兒童が「机」と言はば場合により、或は「自分の机破れたり。」余は机の上にある。」と言ふ如き種々の文章を代表す。之につぎて二語的文章の時代來る。こは主として名詞と動詞によりて文章を表す時代なり。こちやんねんね」といふが如し。次いで第三期に入りては動詞の使用と共に助辭をも用ひ、時間の區別を表し得るに至る。之を多語的文章期といふ。第四期は固有の文章期にして、此の時期の始めに於ては多くの短文は「而して」「又は」等の接續詞により、不自然的に連結せらるゝこと多し。

【言語障礙】 之を大別して(一)大脳皮質の一部に障害あるよりして起る失語症(二)言語運動に必要な神經及び末梢機關の障害より起るもの所謂「どもり」と(三)精神病的言語障礙の三種となす。今此の中「どもり」につきて細説せんとす。

廣義に「どもり」と稱せらるゝもの中重なるものは訥語 Stammering と吃語 Stuttering なり。前者は發音の滯滞するもの、後者は之に加ふるに發音の局所に筋肉の痙攣を起すものにして、他人より注意を受ければ益々吃となり、歌謠の際には軽度となるか又は全く消滅す。どもりの原因は種々あれども其の主要なるものは(一)發音習得の不完全(二)發聲機關の不調節

(三)神經的障害(四)模倣にして、殊に模倣によるものは其の數意外に多し。若し一旦自ら吃るとの觀念を得るときは、憂慮・羞耻等の念に支配せられ益々其の發音に滯滞を來す。吃者の數につきては精密なる統計を缺けども、グーツマン Gutzmann 等の研究によれば、獨逸小學校兒童の一乃至二パーセントは吃者にして、佛國の兵卒につきて統計せるものも歩合も亦略ぼ之に等しく、中にも女子は男子に比して其の數遙に少しといふ。

因に伊澤修二氏は「どもり」を(一)難發性(二)中阻性(三)連發性に大別せり。(一)は初より發音に困難するものにして最も醜く、(二)は或場合に限り、どもるもの、例へば座談に吃りて演説に吃らざるが如し、(三)は語頭の音を連發したる後にあらざれば次ぎの談話に及ぶ能はざるものなり。

【吃音矯正】 吃音矯正につきては獨逸のグーツマンが吃音矯正の教師を養成せるを以て其の嚆矢となし、今や歐米の各地に矯正所を設置せり。其の方法には(一)吃者を寄宿學校に集むるもの(二)放課後特別の學級を組織するもの、(三)特別の教師を各學校に派遣するもの(四)一學校を特に矯正の中心點として、茲に特別の教師を置き各學校より吃者を送るもの等種々あり。我國にては、明治三十年以後、賀古鶴所、岡

田和一郎氏等の醫師、腹式呼吸によりて吃音の矯正を試みしが、明治廿六年伊澤修二は米國のベル博士より學びたる視話法の原理に基づき、獨特の矯正法を創案し、樂石社を興し、爾來今日に至る迄盛に矯正を試み、吃者に一大福音を與へつゝあり。現今(昭和九年)我國に於ける吃音矯正所は樂石社の外、東京正聲學院(大正三年設立)、京都吃音矯正院(大正十年設立)、樂石社廣島支部(明治四十年設立)等なり。

吃音矯正の原理は一方に於て呼吸練習・發音練習により正確なる發音に導くと共に、他方に於て吃者に「語り得る」との自信を與へ、其の精神を慰安し、確信を以て語らしむるにあり。若し吃者よりして「どもり」に伴ふ羞恥心を除去し得るに至れば吃音矯正は半ば成功せりといふも不可なし。伊澤氏の矯正の原理及び順序大凡左の如し。

(一)腹式呼吸法を正しくす。  
 (二)「ハ・ヘ・ホ」の三音の練習により聲帯を張開せしむ。こは同氏獨特の創案にして此の練習により母韻を正しく發音するに至らしむ。  
 (三)母韻練習を行ふ。所謂母韻練習とは「如何なる語にても之を組成せる子音を凡て一旦母韻化し、先づ法の如く吸息練習をなし、其の母韻を唱へ、而して直に適當の子韻を續唱

するものにして、先づ「ア」を唱へ、然る後「カ」と續唱せしむるが如し。

即ち先づ「ハ・ヘ・ホ」の練習を課して言語障礙の根本を破却し、次で母韻練習に移り、「カ」行「タ」行以下各種の密閉子音より成れる難語を練習し、同時に會話編を課し、次第に簡より繁に至るものにして此の方法によれば早くは二週間遅くも五週間に於て矯正することを得といふ。

言語學

Philology: Science of Language

●Philology 希臘語(φιλολογία = love of speech)より來り、言語を好むとの意を有し、廣義に文獻の研究を意味す。即ち語原論・文法論・文獻の批評及び解釋、之と歴史との關係、古代文化の研究等、要するに言語に關係ある一切の研究を包括す。(此の場合には之を文獻學と譯することあり)。

●されど(一)は現今稀なる用法にして、現今にては特に其の意義を限定して、一般に「言語の構造及び發達を研究する科學」の意に用ふ。即ち(二)は(一)の一分科にして、獨逸語にて Sprachwissenschaft、英語にて Science of Language (又は Philology)といふもの之に當る。凡て言語の研究には種々の國語の知識を要



するよりして、我國にては明治三十四年迄之を「博言學」と稱し、同年之を「言語學」に改む。言語學は、研究の便宜上、之を音韻につきて研究する音韻論 Phonology 意義につきて研究する意義論 Semasiology 及び言語の形態・構造に關する一般の理論並に其の起原・發達等を研究する形態論 Morphology に區分するを常とす。斯く言語の發達に關する研究を重んずる點に於て言語學は歴史科學の一にして、人文史と密接の關係を有す。

言語に關する研究は希臘時代より多少存在すれども、それが一の科學として成立せるは十九世紀以後にして、獨逸の學者の貢獻最も大なり。即ち獨逸の哲學者シュレーゲル Schlegel が古代歐羅巴語と印度語との比較研究を公にせる(一八〇八年)を以て其の新紀元とも目すべく、其の後ホップ Franz Bopp の比較研究、フンボルト W. von Humboldt の心理的論理的研究、グリュム Jakob Grimm の歴史的研究等相次いで起り、次第に科學的組織を有するに至れり。其他斯學の發達に特に功績あるをホット Friedrich Pott、クヌス、ミューラー Max Müller、or ホイツトニ Whitney 等となす。

言語主義 Verbalism

●直接に事物其の者につきて學ぶことなく、古典を讀むことによりて事物の知識を得んとす

る主義。諸科學に關する知識を觀察・實驗等によりて直接に研究せしめて、唯、アリストテレス・フョニウス Pinus Galen コラメラ Columella 等、希臘・羅馬時代の學者の書籍より收得せんとするが如し。フオン、ラウメルは之に言語的實學主義 Verbal realism の名を與へけるが、グイックは單に之を言語主義と呼べり。ラプレーは是の意味に於ける言語主義の代表的教育學者なり。又時として人文的實學主義(實學主義の條参照)の名を之に配することあり。

●事物に關する知識を主とする實學主義に對し、文法・修辭等言語的修養を偏重する思想を指す。

言語障礙 Language Disorders of

言語の條を見よ。

言語盲 Word Blindness

失語症の一種。普通の事物を認識するを得れども、書寫又は印刷せられたる文字に限り認識し得ざるを言ふ。こは文字の認識が、他の事物の認識とは特別の過程なるを示すものにして、教育上文字の認識に特別の注意を拂ふべき事を暗示す。

言語聾 Word Deafness

失語症の一種。一般に聴き分くる力を備へながら、話語のみ聞き分くるを得ざるものを言

原子説 Atomism.

ふ。言語盲の條を見よ。單純にして、分かつべからざる獨立自存の物質的微粒分子(之を原子 Atom と名づく)を想定し、是によりて物質界は固より精神現象をも説明せんとするもの。希臘のロイクッポス始めて之を唱へ、デモクリトス之を大成す。デモクリトスに従へば、其の性質全く一様にして、唯、形状と大きいのみ異なる無數の原子絶えず虚空の間に運動し、或は集合し或は離散す。萬物の生成・變化・消滅一としてこの集合離散に基づかざるはなし。原子説は其の後唯物論と並行して消長し、現今に於ては哲學上あまり勢力を有せず。

以上の形而上學的原子説と密接に相關係し、しかも之と異なる原子説即ち自然科學的假説としての原子説あり。こは原子の數量的、位置的關係により一切の理化學的變化を説明せんと企てたるものなるが、最近に於て原子説は更に發展して、電子説に進めり。

原始民族の教育 Primitive Peoples' Education among

原始民族の教育法は、民族の異なり、土地・氣候、經濟的社會的状態等の異なるに従ひ多少の差異を認むるを得べきも、其の一般の特徴及び

方法として左の諸點を擧ぐるを得べし。

〔一般特徴〕 特徴の第一として掲ぐべきは其の理想及び材料方法に於て全然社會的見地に立ち個人的ならざるにあり。即ち社會の一員として、社會の習俗に養はれ、社會の要なる成員たらしむるは、其の唯一の理想にして、個人的修養、個人の能力の發展といふが如きは其の夢想にも及ばざる所なり。従つて第二の特徴として、それが社會の已に有する一定の型に順應せしむるを主眼とし、保守的にして、進歩的ならざるを擧ぐることを得。教育の内容は職業的陶冶(狩獵・農業の如き)の外に又道德的宗教的陶冶を含めども、是等は凡て意識的に分化せらるることなく寧ろ自然に相續して行はれ、教育の方法は大部分模倣によりて行はれたり。要するに原始民族の教育は、其の屬する「團體的習俗」Folkways に順應せしむる爲の自然の過程にして、之を習俗教育 Folkway education と稱すべし。それは有意的に組織せられたるものにあらずして、寧ろ自然に模倣によりて成れるもの、其の精神に於て全然保守的なり。

〔教育の方法〕 幼少なる兒童の教育が、主として遊戯によりて行はるること、現今の教育法と異なる所なけれども、其遊戯に於ては大人の日常生活を模倣せるもの殊に多く、又なるべく早く、兒童をして家庭職業の補助をなさしめ、職

業の實際的修養を與ふ。原始民族の或者にありては特にかゝる職業教育の場所を設けたるものあり。又傳説、宗教的談話等を授けて其の道德的宗教的情操及び意志を練る。兒童の教育法は一般に寛和にして、自由を許し、殊に體罰を加ふこと極めて少く(こは各原始民族の殆んど一致する所)、威嚇・課罰よりも寧ろ名譽心に訴ふるの方法を取れり。

〔入社式〕 Initiation ceremony

原始民族の教育に於て特に重要な地歩を占むるものは入社式なり。入社式は文明人種間にも多少存在すれども、原始民族に於ては、公共の儀式として最も大規模に行はるるを常とせり。原始民族の教育は兒童の青春期に達する迄、家庭を中心として自然的に行はるるも、青春期に達するや、一定の社會に入り、一定の修養を受け、公けの儀式により始めて大人となる。Initiation ceremony は實に原始社會に於ける、唯一の實際的學校とも稱すべく、青年は之によつて種々の、社會的に必要な事項の訓練を受く。其の方法は種族により多少の相違あれども、概して之を言へば、青年期の男女を、各普通の社會と離れたる一定の寂寞たる場所に收容し、且、異性と之交際を絶ち、斷食其の他種々の節欲をなさしめ、文身・亂刺等の苦痛を與へ、以て心身の清淨を期す。時としては苦痛に堪へ得て、死を起すこと

すらあれども、斯かる弱きものは、人たる資格なしと顧みられず。又かゝる苦痛を恐れて其の訓練を避けんとするものは永く團體より排斥せらる。要するに入社式により、始めて團體の人となるの修養を受け、團體生活に必要な種々の事項を授けられ、一個の人格者として認めらるるになる。

檢證 Verification

●應説の確否を檢討し、果して其の信據するに足るや否やを決定するを檢證と言ふ。檢證の方法は應説の性質により必ずしも一定せざども、之を左の二種に大別す。

(一)資料上の檢證 觀察及び實驗に訴へ、應説が果して豫定の事實を説明するに足るか、應説より演繹せる結論が果して事實に適合するか否かを見るもの。

(二)形式上の檢證 應説と既得の眞理とが相調和し、何等の矛盾を含まざるかを推論の法則に従ひて決定するもの。

●應説の檢證せられて完全に定立せるものを定理と言ふ。

現象 Phenomena

●希臘哲學にては、現象は實體 Essence に對す。現象は多様にして變化するも、實體は一にして常住なり。前者は感性に關し、後者は理性に關す。



●現代にては現象は物自身 Ding an sich, Nomenon. に對す。此の意味に於て、現象は、物自體の觸發により、それが認識主觀に現はるゝ象を稱し、物自體は認識の領域を超越す。

●時間・空間の中に生起する事物、又は出來事。即ち、それが精神的なると、物質的なるとを問はず。多少とも持續し、他と限界づけられ、我々によつて觀察せらるゝ事象。この意味に於て、現象は一切の科學的研究の出発點となる。

**現象學と現象學的敎育學**

Phänomenologie und Phänomenologische Pädagogik.

〔現象學〕 現象學の概念は(一)現象の學(二)意識一般の發展の記述の學(例へばヘーゲルの精神の現象學)(三)意識の或一つの領域の發展を記述する學(例へばハルトマンの道德的意識の現象學)(四)本質把握の學等種々の内容を指示するに用ゐらるゝが、此處に現象學とは其の内最後のものを意味す。こはホルツァー・アレンタノーに結合しエドムンド・フッサールに依つて樹立されしもの。本來論理學を心理學の羈絆より脱せしめんとする努力が一群の哲學者を驅りて現象學に向はしめたり(フッサール E. Husserl・ハイデッケル M. Heidegger・リント P. Linke・シューマン M. Scheler・ユン

アフラント D. v. Hildebrand 等)。この意味に於ける現象學は經驗的科學に非ずして、一の先驗的科學、その研究對象は「或物に就いての純粹意識」、その方法は本質直觀なり。フッサールは經驗的なる事實と純粹の本質とを區別し、前者の意識を経験的又は偶然的意識と呼び、その直觀を事實的直觀(經驗的直觀)と稱し、後者の意識を純粹意識、其の直觀を本質直觀と呼び、之に應じて科學を「事實の學」と「本質の學」に二大別せり。所謂本質直觀とは「本質還元」又は「括弧に入れて取り出す事」或ひは「判斷中止」と呼ばるゝ方法に依つて行はる。即ちそは先づ普通の素朴的世界觀より出發し、其の定立せる命題を順次括弧に入れて取り出し、事實的なる判斷を中止して、その本質に還元し、よりて以て本質を直觀せんとするものにして、かく直觀せられたる本質こそ純粹現象學の領域なり。而して此の現象學的方法としての此の本質直觀は敎育學に對して亦頗る重要な意味を有す。

〔現象學的敎育學〕 未だ現象學的敎育學と稱すべき敎育學の體系は存在せず。されど現象學、特に其の本質直觀の方法は敎育學に對して頗る重要な意味を有し、之を背景とするもの、又は自ら現象學的敎育學を標榜する敎育學亦少からず。(例へばリット・フィッセル・メーン・クリ

**元代の敎育**

鐵木眞(成吉思汗)蒙古より起り、第五世忽必烈(世祖)始めて、都を燕京に奠め國號を元と稱し、後宋を滅して之に代り、順帝が宋元璋に滅さるゝまで十一世九八八年間(西紀一二七一年一三六八年)を元と言ひ、太祖鐵木眞が大汗の位に即きしより(西紀一二六〇年)數ふれば十五世一六三年なり。

元はもと夷狄より起り武によりて國を建てたるを以て、版圖の大なる前古其の比なしと雖も、學術敎育の方面に至りては、特に稱すべきものなし。之を敎育につきて見るに太宗の六年國子學總敎及び提學官を設けて、侍臣の子弟の入學を命じ、世祖の時漢人劉秉忠及び許衡に命

じて官制を定め、國學監を設け國子學を立て、學生百二十人を置く、半は蒙古人にして、半は漢人なり。又諸路に學官を置き、各縣に小學を設けしむ、學事盛なるに至らざりき。されど世祖の時代に於て人種の異同を論ぜず、學者を世界に求めしを以て、天文・數學・砲術・建築其の他の技藝傳來せり。儒學は太祖の時趙復始めて程朱の學を講じ、世祖に至つて當代の大儒許衡あり、宋學始めて河北に入る。次ぎに元代特有の文化として特筆すべきは、此の時代に於て、小説及び戯曲の勃興せるにあり。小説は施耐庵の作と稱せらるゝ水滸傳に始まり、戯曲は南曲・北曲の別あり、作者輩出せり。

**限定**

Determination

論理學上、一の概念に一定の性質を附加し、(即ち内包を増して)一層特殊なる概念に達するを言ふ。「矩形なる概念に「等邊」の一屬性を附加して「正方形」なる概念を得るが如し。「抽象」に對する語、其の條(二)を見よ。

**拳闘**

Boxing

古代より行はれたる競技の一種にして、希臘のテーシュース Theseus の發明せるものなりと言はる。紀元前六八四年頃オリンピアの競技中に加へられ、其の後各國に擴がり、現今にては英・米の兩國最も盛に、近時我國にても行はる。其の法、手に拳闘用の厚き手袋を穿ち、上體に

拳撃を加ふ、決して足を用ふことを許さず。拳闘は適當なる監督の下に行はるゝときは身體及び精神の鍛鍊となるを以て、之を學校にて敎授するもの多し。

**劍道**

Fencing

〔西洋の劍道〕 中世に於ける騎士の敎育に於て最も重要視せられし武藝にして、當時は一方の手に楯を持ち、他方の手に重き劍を持ち、相撃ちしが、其の後次第に輕き劍又は棒の如きものを用ふるに至れり。擊劍は今佛國に於て最も多を行はれ、例へばクリケットの英國に於けるが如く又ベースボールの米國に於けるが如く一の國技たり。

**我國の劍道**

面・小手・胴を着、木刀又は竹刀を以て相撃つ技にして、其の技に應じ階級を分かち。こは我國古來より存せる武技にして、武藝生命・經津主命の神術に起源を有すと稱せらる。平安朝の末、武門の制起るに及び次第に隆盛に赴き、足利時代に入るや、其技益々精妙を極め、種々の流派を生じ、名人各地に輩出するに至れり。

**劍道と敎育**

劍道は昔に四肢を鍛鍊し、身體を強壯ならしむるのみならず、敏活に動作するの習慣を得しめ、剛毅・忍耐・果斷等の徳を養ひ、恐怖・疑惑の念を拂ひ、加ふるに擊劍上の諸種の作法は禮儀に慣れしめ、其の能力は不慮の

危害に際して護身の用に資するを以て、兒童相當の年齢に達すれば之を課するを適當となすが如し。されど如何なる程度に之を課すべきやは大に考慮を要する所にして、嘗て明治十六年體操傳習所に於ては之を學校の正課となすべしや否やを調査したる後、正課として採用するは不適當なりと斷定し、明治廿九年學校衛生顧問會議にても同様の決議を下し、更に文部省體操遊戯調査會(明治卅七年)亦之を正課となすを否認し、滿十五年以上の強壯なる生徒に限り、任意正科外に行はしむるを適當なりと信ず」と決議せり。されど其の後擊劍の利益は日に益々認められ、昭和六年以後、法令上之を中等學校の正課と認め、柔道と相並び又は其の一を課するにとせり。

**擊劍體操**

擊劍の型を取り、之を體操的に組織したるものにして、未だ大成せるものを見ずと雖も、其の兒童の興味に合するものあるを以て、小學校に於て試行的に之を行ふものあり。

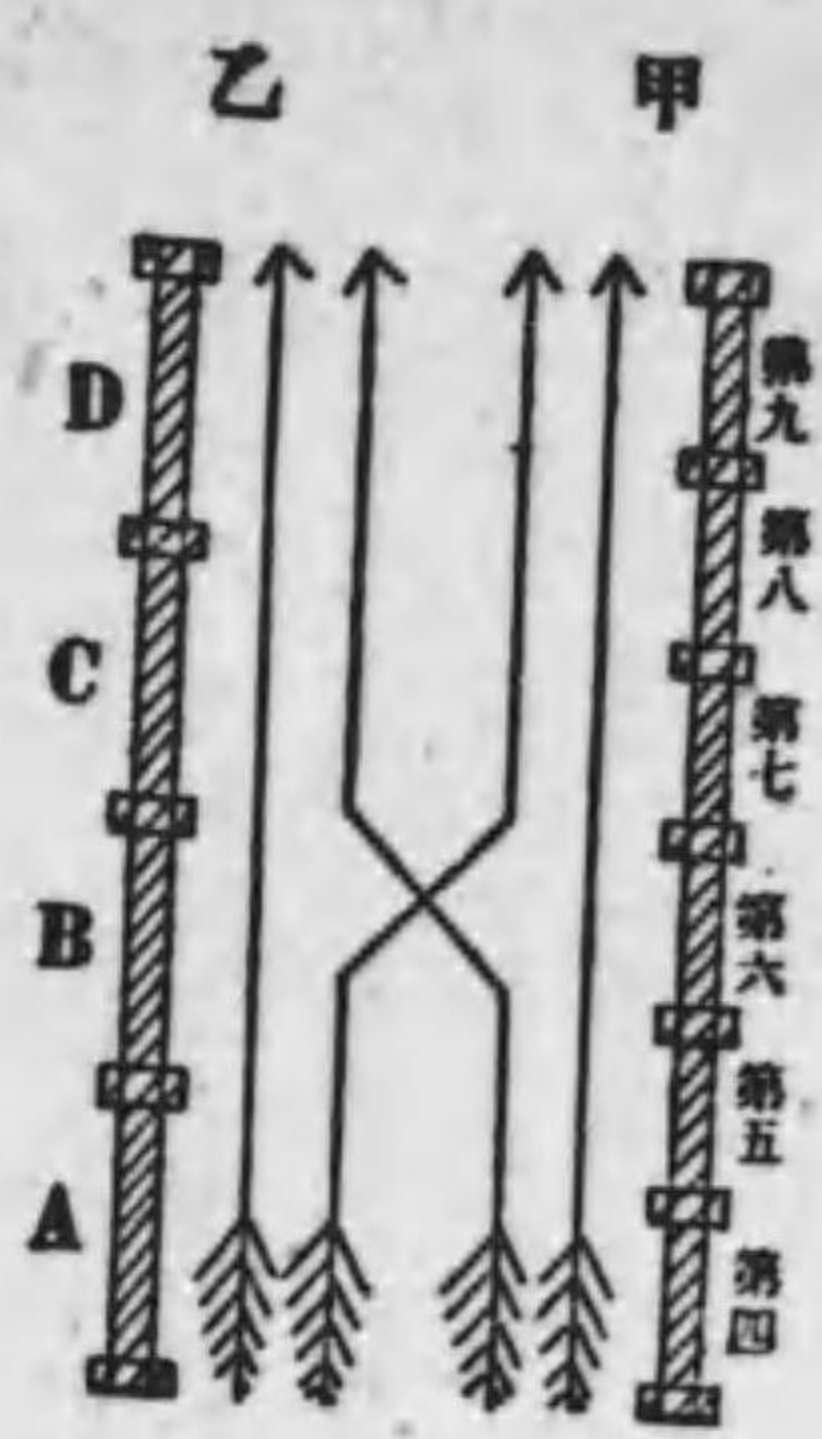
**ケンブリッジ、プラン**

Cambridge Plan

米國マサチューセッツ州ケンブリッジ市にて行はるゝ一種の學級編制法。同州に於ける小學校の課程は九個年なるが、ケンブリッジ式にては是を二部に分かち、最初の三學年は通常の進級



法を用ふるも、第四年以上は下圖に示せる如く、之を(甲)尋常課程 Regular course と(乙)短縮課程 Shorter c. との並行級に区分し、(甲)は第四學年以上に六個年を費せども(全課程を九個年にて修業)(乙)は優良兒童を集め第四年以上を四個年にて修了せしむ(全課程七個年卒業)



業。而して、(イ)始め(乙)に入りしものにても後成績不良となるときは第五年の終にて之を(甲)に移し、(又)(ロ)始め(甲)に入りしものも後良好の成績を示すときは第六年の終にて之を(乙)に移し、(イ)(ロ)共に全課程を八個年にて卒業することとなる。即ちケンブリッヂ式にては在學期間の七個年なるものと、八個年なるものと、九個年なるものとの三種を生ず。此の三種の中、九個年のもの大凡半数を占め、七個年のもは十分の一にも足らずといふ。

ケンブリッヂ式を稍變化し、ケンブリッヂ式の第四年以後に於ける特徴を第一年より適用せるものにレノールズ式 Lennox plan なるものあり。

り。こは米國アイオワ州レノールズに行はるものにして最初より優秀を分かち、優等兒童に於ては三個年の課程を二個年にて修了せしむるを以て優等兒は六個年にて全課程を修了することを得。その他、三個年毎に或は短縮課程に入らしめ、又は尋常課程に復歸せしむるを以て、兒童は其の資質に應じ、(一)六個年又は(二)七個年(三)又は八個年(四)又は九個年にて卒業することを得。

ケンブリッヂ大學

Cambridge, University of  
英吉利ケンブリッヂ市の大學。オックスフォード大學と共に最も著名の大學にして、英國型大學(大學の條参照)の典型なり。カム河に沿ふ。十二世紀の頃は微々たる郷校にすぎざりしが、一二二九年巴里大學より、同四〇年オックスフォード大學より多くの學生轉校するありてより漸く盛大となる。一二三三年始めて法王の認可を得て大學となり、巴里大學に模して組織を定む。其の後幾多の變遷を経て今日に至る。現今十八個のカレッジを有す。中にもトリニチ、カレッジ、最も大に、セントヒーターズ、カレッジ最も古し。各カレッジの名稱及び創立年代左の如し。  
トリニチ Trinity C. 1564  
セントジョンズ St. Johns C. 1511  
キーク Cairns C. 1384  
ペンブローク Pembroke C. 1347  
キングズ King's C.

- Ps C. 1441 クライスト Christ's C. 1505
- Emmanuel C. 1584
- Trinity Hall C. 1326
- Jesus C. 1496
- Corpus Christi C. 1448
- St. Peter's C. 1352
- Sidney C. 1596
- Downing C. 1830
- Magdalene C. 1473
- Selwyn C. 1582

憲法十七條

推古天皇の十二年(一六四年)四月聖德太子の選びし憲法。法律と言はんよりも寧ろ訓戒を主とせるものにして、佛教の思想に儒教を加へ、君令臣行の道を明らかにし、各人の則るべき道徳を示し給へるものなり。長く後世の規準となり、大化の改新も之に源を發し、其の主旨を實行せるものならず。文は太子の手に成り、莊重、漢魏の風ありと稱せらる。全文左の如し。

- 一、以和爲貴、無忤爲宗、人皆有黨、亦少違者、是以或不順君父、乍違于隣里、然上和下睦、語於論事、則事理自通、何事不成。
- 二、篤敬三寶、三寶者佛法僧也、則四生之終歸、萬國之極宗、何世何人非貴是法、人鮮尤惡、能教從之、其不歸三寶、何以直枉。
- 三、承詔必謹、君則天之、臣則地之、天覆地載、四時順行、萬氣得通、地欲覆天、則致壞耳、是以君言臣承、上行下靡、故承詔必慎、不謹自敗。
- 四、群卿百寮、以禮爲本、其治民之本、要在乎禮、上不禮而下非齊、下無禮以必有罪、是以群臣有禮、位次不亂、百姓有禮、國家自治。
- 五、絕愛養欲、明辨訴訟、其百姓之訟、一日千事、一日尙爾、況乎累歲、須治訟者、得利爲常、見賄聽讞、便有財之訟、如石投水、乏者之訴、似水投石、是以貧民、則不知所由、臣道亦於焉闕。
- 六、懲惡勸善、古之良典、是以無匿人善、見惡必匡、其誦詐者、則爲覆國家之利器、爲絕人民之鋒劍、亦佞媚者、對上則好說下過、遂下則誹謗上失、其如此人、皆无忠於君、无仁於民、是大亂之本也。

- 七、人各有任、掌宜不濫、其賢哲任官、頌音則起、奸者有官、禍亂則繁、世少生知、尅念作聖、事無大小、得人必治、時無急緩、遇賢自寬、因此國家永久、社稷勿危、故古聖王、爲官以求人、爲人不求官。
- 八、群卿百寮、早朝晏退、公事靡盬、終日難盡、是以遲朝不逮于急、早退必事不盡、九、信是義本、每事有信、其善惡成敗、要在子信、群臣共信、何事不成、群臣无信、萬事悉敗。
- 十、絕忿怒、不怒人違、人皆有心、心各有執、彼是則我非、我是則彼非、我必非聖、彼必非愚、共是凡夫耳、是非之理、誰能可定、相共賢愚、如鑿無端、是以彼人雖順、還恐我失、我獨雖得、從衆同舉。
- 十一、明察功過、賞罰必當、日者賞不在功、罰不在罪、執事群卿宜明賞罰。
- 十二、國司國造、勿飲百姓、國非二君、民無兩主、率土兆民、以王爲主、所任官司、皆是王臣、何敢與公賦歛百姓。
- 十三、諸任官者、同知職掌、或病或使、有闕於事、然得知之日、和如會識、其以非與聞、勿防公務。
- 十四、群臣百寮、無有嫉妬、我既嫉人、人亦嫉我、嫉妬之患、不知其極、所以智勝。

原理

於己一則不悅、才優於己則嫉妬、是以五百之、乃今遇賢、千載以難待一聖、其不得賢聖、何以治國。

十五、背私向公、是臣之道矣、凡人有私必有恨、有恨必非同、非同則以私妨公、憾起則違制害法、故初章云、上下和諧、其亦是情歟。

十六、使民以時古之良典、故冬月有間、以可使民、從春至秋、農桑之節、不可使民、其不農何食、不桑何服。

十七、夫事不可獨斷、必與衆宜論、少事是輕、不可必衆、唯速論大事、若疑有失、故與衆相辨、辭則得理。

希臘語のアルケー 424 拉丁語のプリンシプム Principium より來り二語共に「始め」Begining を意味す。故に語原より言へば原理は「時間上最初のもの」と「規範」との二義を有す。されど、現今には「時間上の始め」との意は殆んど消失し、主として眞理の論理的又は形而上的の根據といふ意義即ち規範としての意に用ひらる。左の諸用法あり。

(一)論理的には凡ての、又は多くの法則の基礎たるべき根本法則を指す。矛盾の原理といふが如し。(二)科學的には事實を説明する根本法則を指す。進化の原理といふが如し。(三)實踐的



には行爲を規正すべき根本法則、例へばカントの直官命令の如き、又は功利主義に於ける「最大多数の最大幸福」の如きものを指し。(四)形而上學的には一切の事物現象の根元となり、又一切事象の秩序を決定する根本實在を指す。此の場合に限り、吾人は尙「時間上の始め」といふ原意の其の内に含まるゝを見る。希臘哲學に於ける地・水・火・風の如き、ヘーゲルの哲學の「理念」の如き、是に當る。

權力意志

Willo zur Macht

ニーチニの用語。彼は一切の事物の本質を權力意志と見、世界は權力即ち「勢力を得、且之を高めんとする傾向を有する」意志より成立すと説く。權力意志は常に感情及び行爲の根源なるのみならず、又思考及び認識の根源なり。従つて最高、最有力の權力意志こそは生活の最高理想にして、此の最高理想の人格化を超人 Übermensch と言ふ。而してこの超人の自らに課する道徳は即ち君主道徳 Herrschaft にして、夫れは、飽く迄自己の意志を肯定し、他を壓倒して自己の權力を増大せしむるによつて成る。かくて彼は又彼の謙讓・慈愛・平和・自足を重んずるクリスト教の道徳をば「奴隷道徳」と嘲り、奴隷道徳を棄て、君主道徳を確立し、「一切の價値の轉價」の行はるべきを絶叫せり。

コーア

Korps

獨逸大學に於ける學生團體の一種。十九世紀の始めに起る。コーアはアルシエンシャフトに比すれば著しく排外的にして、團員は嚴格なる盟約を結び、名譽の爲に決闘を辭せず。自ら政治的運動を爲さざれども、政治上正義と認むるものに加擔するを以て其の主義となす。

ゴールトン

Francis Galton (1822-1911)

英國の有名なる科學者。パーミンガムに生る。ゴールトン一家は世々有名の學者を出だし、有名なる博物學者チャールズ、ダーウインは其の従兄弟に當る。一八四四年ケンブリッヂ大學のトリニチ、カレッジを卒業し、先づ阿弗利加地方の探險家として其の光輝ある生活を始め、人類學上の發見をなし、次いで、氣象學の研究に入り、多くの機械を創案せり。氏は此の時氣象學上の發見が單に蓋然的たるに止まること彼の社會的心理的現象の精確なる發見を立つる能はざるに類せるを感じ、統計的方法を以て是等の現

ゴールの法則

Galton's Law

「遺傳」の條を見よ。  
コーン、ヨナナス  
Jonas Cohn (1869-)

獨逸現代の教育學者。一八六九年十二月二日ゲールリッツに生る。ゲールリッツ及びベルリンのギムナジウムを経てライプツヒヒ、ハイデルベルヒ及びベルリンの諸大學に學び目下フワイブルヒ大學員外教授たり。  
コーンの哲學はヴァインデルバント及びリッケルトに近く、認識批判においてはカントの立場

を奉ずるも、美學及び倫理學におけるカントの形式主義に據らず、且、宗教をば一切の存在と價値との結合と見たり。

「教育の目的」

コーンの教育學は大體批判主義なれども、他面、歴史的な文化を尊重し、教育學說上獨自の位置を占む。彼はナトルプと等しく「教育學は本質上哲學に依存す」「教育學は其の全體の組織に於て哲學的ならざるべからず」として、進んで、教育の目的を個人的と社會的との兩方面より考察し、之を辯證的に合一せり。個人即ち生徒の側より見れば、教育の目的は一般に「人の本分」即ち道徳なり。然るに人とは、「自己の正しと認めたる者を、正しと認めたるが故に、意志する人(カント的)にして、かゝる意志による行動は自律的なるを以て、教育の個人的目的は、「生徒の未來の自律」なり。併し自律とは唯形式的なる無内容の概念なれば、其の内容は之を社會に仰がざるべからず。道徳的見識と堪能とは文化社會に於てのみ養はる。否、社會は單に人を道徳的ならしむる方便、即ち教育の方法なるのみならず、又教育の目的なり。我々は生徒を社會によつて教育するのみならず、また之を社會有用の一員にまで養成するを要す。而も社會は凡て歴史的に發達したるものなるを以て、社會の方面より見たる教育の目的は、「個人の屬する歴史的文化社會の一員」といふ言葉によつ

て定義せらる。更に之に個人方面より見たる目的を加へ、辯證的に綜合して、「教育終局の目的は生徒を其の屬する文化社會の自律の一員に迄陶冶する」にありと言ふことを得。

「教育の方法」

教育の方法上、特に重要なものは、自由と拘束の關係なり。この點に於て、彼は、教育者は超個人的なる權威の保持者として兒童の上位に立つ(其の限り權威は必要なり)も、他方、兒童の各發達段階の特質と夫れに固有の價値を認めて、之を尊重し(其の限り自由を許す)、こゝに自由と束縛と、個人の完成と、社會への從屬とは辯證的に統一せらるるとせり。之を要するに、彼の教育學は一方には、個人の自律と社會への從屬と、及び形式的なる價値と歴史的現實とを、他方には、自由と拘束とを辯證的に統一せる一種の辯證的教育學なり。著書多きも、其中教育上特に注目すべきは左の三者なり。

「教育の精神」 Geist der Erziehung (1919)

「解放と拘束」 Befreiung und Binden (1926)

「社會的心情への教育」 Erziehung zur sozialer Gesinnung (1920)

コインブラ大學

Coinbra University

葡萄牙の國立大學。創設年代極めて古く、一八九〇年法王の令によりてリスボンに設けられ

しが、一五三七年コインブラに移せり。歐洲各大學中最も中世的の遺風を保存せるものにして神學・醫科・法科・理科の四分科を有す。

構案法

Project Method

行爲

Conduct

道徳的判斷の對象たるべき動作。行爲の具備すべき要件は、(一)そが有意的にして、多少の思慮を加へたるものなること(二)動作の主體が道徳心を具ふる、こととの二者なり。輻輳白痴の動作は第二の條件を缺くが故に、反射運動の如きは第一の條件を缺くが故に何れも道徳上「善なり」又は「惡なり」との判斷を下すを得ず。

眞の道徳的評價は外部に表はれたる行動に向つてなされるべきか、又は反對に内心の動機に加へらるべきかにつきては倫理學者の間に異見あり、功利派の學者は前説を取り、直覺派は後説に傾く。されど教育上より之を見るときは、外部的行動と内心の動機とは有機的一體をなすものと見、行動を介して、内心の改善を計り、反對に内心の改善に基づきて行動を規正し、兩者の何れをも偏重せざるを以て、穩健の立場なりとす。

口演法

Oral Method

教師の口演により知識を兒童に傳ふる教授法。兒童をして直接に事物に接し、知識を得しむる直觀教授、及び兒童自ら教科書につきて知



識を獲得する自習法と相並びて、學習の三大方法の一なり(教授の形式の條参照)。されど此の中、直觀教授は適用の範圍限定せられ、自習法は其の基礎として一定の知識を豫想するを以て、口演法は今も尙教授上廣く且最も多く用ひらる。口演法は迅速に且容易に知識を得しめ、實質的陶冶上甚だ有効なる方法なれども、動もすれば兒童を受動的態度に置き、皮相の知識と言語主義に陥るの弊を有し、形式的陶冶に於て劣る所あるを免れず。口演法をなるべく自習法に改めんとするは、現今教授界の主要なる一努力なり。

**校外教授**

Field Lesson

兒童を一時間乃至數時間野外に引率して、郷土科・地理・理科・歴史等に關する事項を實地につきて教授し、以て教室に於ける教授の準備又は補充をなすを言ふ。校外教授は廣義の遠足の一種なり。其の教育上に於ける價值及び實施上の注意につきては遠足の條を見よ。

**合科教授**

Gesamtunterricht

〔意義〕 分科教授、即ち各教科を各別に、一定の課程表に従つて教授するものに反對し、一切の教科を綜合的に教授せんとするもの。  
〔歴史と本質〕 多くの教科を統一的に教授せんとすの試みは已に古より存し、コメニウス・メスタロッチ・フレーベルより、ヘルバルト派の

中心統合法に至る迄、何れも、教科の統一につきて考へざるはなし(中心統合法「相關」の條参照)。されど現時の合科教授は、是等とは全く異なる見地に立ち、近代の兒童研究を其の基脚となすものにして、一般に、オットーに始まると言はる。オットーの合科教授は、生徒の全體が世界の全體を考察の對象となすもの、彼自身の説明によれば「世界の全體は我々の前にあり、我々は全體にて之を研究す」：毎週三四回學校の最終の時間に於て、六十九歳の凡そ八十人の生徒と凡ての教師集合して、何の強迫もなく、自由の會話により、學校生活に於ける出來事、又は生徒の興味に向へる事項につき自由に問答するものにして、「兒童の研究衝動」に應じて教授をなすを其の第一原則とす。即ちオットーの合科教授は寧ろ「全體教授」と稱すべく、それは全く臨機的(偶發的)に行はる。オットーは又此の外生徒を年齢に應じて四組に分かち、學校全體の合科教授の外に、夫れ夫れ特別の臨機的全體教授を行へり。

上に明かなる如く、オットーの合科教授は「兒童から」兒童の「研究衝動」からといふ事が中心に立てるものなるが、これこそ所謂合科教授への根本動因にして、近代の全體心理學(全體と全體心理學「形態と形態性」の條参照)は之に強き支持を與ふ。實に兒童の精神は其の各段階に

於て、統一せる一體をなし、兒童と其の現實生活との關係、其の構造的全體(シュプランゲル)こそ近時教育の主要なる着眼點にして、かゝる全體に着目し、「人と自然の生活(特に郷土の)とを、其の自然の聯關に於て、兒童に示し」：教材を一定の教科と時間とに配分することに反對する(リッケンク Licken 等)ものが現今の合科教授にして、生活には分科なし。唯學校のみを多くの科に分つは、誠に、不健全なる不自然の狀態なり。(アルベルト Albrecht) とは其の根本主張なり。かくて同時に、オットーに於て未だ臨機的なりしものが、教授全體を貫通し、全課程を支配するに至れり。

〔合科教授の種類〕 同じく、兒童生活の全體觀より出發し、同じく、分科教授に反對しながら其の具體的考案に於ては、頗る多種多様に於て、大凡之を左の如く區分することを得。  
(甲) オットーの意味する合科教授。  
(乙) 多數の教育改革家の意味する合科教授。  
(イ) 一定の理念(例へば「世界公民としての獨逸人」)に基づいて統合せんとするもの(クレンツ Klemenz M.)  
(ロ) 一の教科を指導教科とし、之によつて統一し、この指導教科を時季に應じて交代するもの。(アルベルト)  
(ハ) 文化科を中心として統合するもの(ケル

**4 Klemm (G.)**

(一) 生徒の生活圏(夫れに於てなるべく多くの教材が不可分に統一せる)によつて統合するもの(ニーマン Niemann J.)  
(ホ) 事物圏による統一、(二)の立場と極めて近く、例へば住居・營養・衣服・交通等の如き、所謂生活單位を取り之に統合するもの(キンケル Kinkelmann H.)

(ハ) 教科群によるもの(ザイフェルト) ザイフェルトは教科を(一)言語的、歴史的(二)數學的、自然科學的(三)藝術的、技術的の三群に分ち、又其の作業科 Arbeitskunde に於て、物理學・化學・礦物學・技術學・衛生學を包括せしめたり。  
以上により、我々は凡所謂合科教授なるものの如何に解せられつゝあるかを推知するを得ん。

〔學制上の位置〕 合科教授は一九一〇年代の始めより盛に論議せられしが、獨逸にては、基礎學校の第一學年に於て、之を採用し、一九二一年三月十六日の法令にて「初歩の教授に於ては時間表に従つて教科を分かつことを避け、代ふるに合科教授を以てし、各種の教材を何の強迫もなく交代せしむべし。而して合科教授の中心をなすものは郷土の直觀教授にして、話方・讀方・圖畫・書方・計算・唱歌等の基本的練習は凡

て之に統合すべく、又宗教及び道德の教授も、之と一定の關係に置かるべし。……と規定せり。獨逸に於ては、一九二六年の法令にて「郷土の原理」「自己活動の原理」及び「合科の原理」を教育改良の三原理と定め一三學年は合科とし、しかも第三學年にて分科への準備をなし、第四學年より分科教授に移るべきこととせり。

〔合科教授の限界〕 初歩の教授が合科教授たるべきは、今や凡そ教育學者の一般の輿論として認めらる。併し夫れが小學校の上級にまで及ぶべきか否やにつきては大なる論争あり。一般に言へば、兒童に於て、外界と自我とが未だ判然區別せられざる時代に於ては、合科教授は適當の所置ならんも、兒童の發達夫れ以上に及べば、之に代ふるに「教材の統合」を以てするを可とせん。この點よりしてメッセルは左の如く論定せり。曰く新入生に取りて合科教授が如何に價値あるにもせよ、「個々の教科の特質を消失せしむる如き教授は、上級に迄採用すべからず。蓋し、上級にては各科學を夫れに固有の方法にて學び、學び得たるものを再び一體に統一する能力を生徒に與へざるべからざればなり。」と。

更に、合科教授は「各教材の特質と各教科の構造」を損ふとして之に反對する學者亦尠からず。(ガウアイヒヒ、ケルシエンシュタイネル、ハイザング Heywang E. 等)

**光覺**

Metzger (F. W. Die Art Gesamtunterrichtsricht 2. (1923)  
Albert W. Grundlegung des Gesamtunterrichts. (1928)  
Sturm K. F. : Allgemeine Erziehungswissenschaft S. 220 ff. (1927)

● 又明暗感覺とも稱す。色彩感覺と相對せる感覺にして、光の強弱によりて生ず。光覺には強度及び性質上の差異あるも、兩者は常に平行して變化す。即ち光の最強度に達せるものを白となし、其の全くなきものを黒となし、黒と白との間に無數の灰色の段階あり。故に光覺は之を純白—種々の灰色—純黒

の直線系統に表示することを得。通俗には光覺をも色彩の内に數へ、白色・黒色等と稱すれども、科學的には二者は全く別種のものなり。  
● 時に之を廣義に解し、視覺と同義に用ふ。此の場合には Light sensation の義にして、其の中に無色覺及び色覺を含む。  
**好奇心** Curiosity  
實用を離れ單に知らんが爲に注意を或事項に向くるを好奇心と言ひ、高等動物及び人類に共通なる一種の本能なり。兒童の好奇心は早く已に生後二個月頃に現れ、新奇なる事物に注意す



の傾向を示す。稍長するに及べば物珍らしさに長者に對して種々の疑問を發す。之を質問期と呼び、好奇心の顯著なる表現なり。されど兒童の好奇心は唯新らしき事物に對し、譯もなく感興を起すものにして放漫にして統一なく、獨逸語に所謂 Neugier (好奇) に當り、眞に知識を欲する Wisbegier (求知) とは類を異にする事多く、教育上特に利用すべきは後者なりとす。

貢舉

我が國中古に於ける官吏登用法。今の文官試験に相當す。其の次第を言へば、先づ大學の學生中、出仕を求むるものにして、舉試に及第せるものは之を舉人と稱して式部省に送り、又國學生は之を貢人と稱して、國司より式部省に送り、(是れ貢舉の名ある所以) 大學及び國學につきては太資令の舉制を見よ) 所定の試験(省試)を受けしめ、合格者は、等次に應じて夫れ夫れ級位あり。省試の制度は全く唐制に模せしものにして、凡て六道あり、秀才・明經・進士・明法・書・算即ち是なり。中にも秀才・進士の兩道は之に應ずること頗る難く、殆んど有名無實の觀ありしかば、後にはこの兩道を廢して紀傳道を立て、書道亦貢舉の要を見ざるに至り、明經・紀傳・明法・算の四道に變じ、以て後世に及べり。支那にては隋の煬帝のとき令を定め、京都の

諸學館及び州縣の學校を卒業したるものを生徒と言ひ、學館より出でずして州縣の試験を受け合格したるものを貢舉と言ひ、生徒・貢舉共に尙書省に於て、秀才・進士・明經等に分かれたる試験を受け然る後官吏に登用せられたり。

孝經

孔子が其の門人曾參の爲に孝道を述べたる語を録せる書。作者につきては異説多けれど、恐くは孔子と曾子との言を門人の録したるものならん。古文と今文との二種あり。我國及び支那に傳はれるは今文と稱せらるゝものなり。古くより我國に行はれ、孝謙天皇天平寶字元年(一四一七年)詔して家毎に孝經を備へしめたり。

硬教育と軟教育

Hard Pedagogy and Soft Pedagogy 努力偏重の教育・興味偏重の教育と同義なり。「努力」及び「興味」の條を見よ。

工業教育

Technical Education 工業教育の發達は世界各國共に最近四五十年間の事に屬す。蓋し工業の規模小にして、所謂家庭工業組織を取りし時代にありては、年俸徒弟の方法により、親しく之を師匠に學ぶのみにて足れりしも、近時大工場の發達と共に手工工業は機械工業に一變し、各種の工業益々分科的に發展し、從つて専門的知識を有するにあらざれば之に従事するを得ず。加ふるに資本家・工場

主等に於ても工業の發達が一に學理の研究と實地の練習とに待つもの多きを認むるに至り、工業教育は十九世紀の後半以後急激の進歩を來せり。工業教育は其の目的よりして、大體之を(一)専ら設計企畫の任に當る技師を養成する高等教育(二)上、技師を助け、下、職工を指揮する技手の養成に任ずる中等工業教育、(三)直接工作に従事する職工を養成する初等工業教育の三種に區分することを得べし。

(諸外國の狀況)

獨逸 獨逸は世界第一の工業國にして、其の組織の完備せると、教育の普及せる點に於て遂に他の諸國を凌げり。

高等工業學校 Technische Hochschulen

工業に關する最高教育機關にして、其の程度大學と相匹敵し、中等學校(修業年限九個年)卒業生を入る。修業年限四個年、卒業後少くも一個年工場にて實習を経たる後始めて技師としての資格を得。一七九九年シャルロットンアルヒに設けたるものを最古のものとし、現時其の數十校に及べり。

中等工業學校 Mittlere Fachschulen

土地の情況と教授する學科の種類により、程度必ずしも一ならざれども、實科學校卒業生(修業年限六個年)を入れ、修業年限三年のもの多し。初等の工業教育は之を徒弟學校 Meisterei

Fachschule 及び工業補習學校にて之を行ふ。前者は國民學校卒業生を入れ、修業年限二個年乃至四個年なり。工業補習學校につきては實業補習學校の條を見よ。

佛蘭西

高等工業教育の機關として、特に有名なるは中央工業學校 Ecole centrale des Arts et Metiers (一八二八年創立) 橋梁道路學校 Ecole Ponts et Chaussées 鑛山學校 Ecole des Mines の三校にして、共に諸藝學校 Ecoles Polytechniques 及び中學校の卒業生を容れ、修業年限中央工業學校は三個年、他は五個年にして教授に有名なる者多く、設備頗る整へり。中等工業教育は諸藝學校・國立工業學校・國立職業學校等にて之を行ひ、初等の工業教育は手工業徒弟學校 Ecoles Manuelles d'apprentissage 及び其の他の特殊なる工業學校にて之を施す。一般に佛蘭西の工業教育は高級の技師よりは寧ろ中級以下の職工長及び職工の教育に力を注げるを特色となす。

英國

英國の工業教育は一八五一年に開かれたる倫敦博覽會の刺激を動機として勃興せるものにして、越えて一八五三年科學工藝局 The Department of Science and Arts を設け(科學工藝局は一八九九年教育局内の一局となる) 補助金を出して、科學及び工藝に關する教育を奨励し、一八七八年 The City and Guilds of

London Institute なる私立の大團體組織せらる。此の私設團體は英國工業教育の中心とも目すべきものにして、フィンスベリー・ケンシントン等に高等なる工業學校を起し、その他多くの大學附屬の工業學校に補助金を交付せり。現今にはマンチェスター・ロンドン・バーミンガム・リヴァプール・オックスフォード・ケンブリッジ等を始め各大學に工科を置き、修業年限三年乃至五年にして卒業生に學位を與ふ。中等程度の工業學校には小學校の六年課程を了へたる者を入學せしめ三個年の教育を施す實業學校 Trade Schools 同じく二個年の教育を施す實業豫備學校 Trade Preparatory Schools 等あれども未だ大に振ふに至らず。初等の機關としては諸藝學校 Polytechnics 及び夜學校(補習教育の條参照)あり。殊に夜學校は頗る盛大にして中には四年乃至五個年の課程を有するものもあり。

米國

合衆國の高等工業教育機關は、(一)私人の寄附金に成れるもの、(二)大學に附屬し、しかも政府の所管に屬せざるもの、(三)政府及び州の補助を得るもの等種々あれども、其の入學資格は概ね中學校卒業程度にして、在學四個年の後バチラーの學位を與ふるを當とす。かゝる教育機關は一八五〇年代以後ハーヴァード・イエール等の大學附屬として起り其の始め勢力頗る微々たりしが、一八六二年モリル令(農

業教育の條参照)

の發布と共に次第に發達し、ウイスコンシン・イリノイス・ミシガン・オハイオ・コーネル・ペンシルヴァニア等を始め各州工科のカレッジを見るに至れり。中等程度の工業教育として獨逸の夫れに比すべきものはペンシルヴァニア・マサチューセツツ・アルトナ州等に於ける紡績・織物に關する二三の學校を數へ得るに止まり、中等工業學校の組織如何は今や盛に論議せられつゝあれども、實際の施設としては見るべきもの少し。初等の機關には十四歳乃至十六歳の青年に工業教育を施す豫備工業學校及び工業補習學校あり。米國に於ける工業教育中特に注意すべきは共働組織 Co-operative system 又はサンドウィッチ組織 Sandwich system (此の語は英國にて多く用ひらる)と稱するものにして、生徒が半ば工場に、半ば學校に出で、學理と實際を兼ね學ぶの制なり。こは英國にても行はるゝものなるが、米國にては、シンシナチ大學を始め、多くの中等程度・初等程度の教育に適用せられ、次第に勢を得つゝあり。

我國の工業教育

本邦に於ける最初の官立工業學校は明治四年工部省に設けたる工學校にして、該校は翌五年十一月工部大學校と改稱せらる。然るに他方に於て、舊書取調所が明治六年東京開成學校(開成所の條参照)と改稱せらるゝや、其の中に工藝學・鑛山學・諸藝學の專門學



を設け、又別に中級技術者養成の目的を以て製  
 作工場(明治七年)を置けり。明治十年開成學  
 校は醫學所と合して東京大學となり、先の工  
 部大學校亦明治十九年東京大學に編入せられ、  
 相合して、東京大學工科大學を形成す。

製作工場は明治十年を以て一旦廢止せられ  
 たれども、中級技術者養成の必要は依然として  
 存するを以て、明治十四年文部省は改めて東京  
 職工學校を設立せり。こは東京高等工業學校の  
 前身にして、其後明治十九年帝國大學の附屬と  
 なり、廿三年文部省直轄學校官制によりて東京  
 工業學校となり、同時に從來東京高等商業學校  
 の附屬たりし商工徒講習所を職工徒講習所  
 と改めて、本校の附屬となし、(附屬職工徒講習  
 校)明治廿四年東京高等工業學校と改稱せり。  
 日清戰爭以後工業の進歩特に著しく、明治廿七  
 年實業教育園庫補助法を發布し同年又徒弟學校  
 の制を定め、明治廿九年大阪工業學校を起し、  
 (明治卅四年大阪高等工業學校と改稱)同卅二年  
 實業學校令に基づきて工業學校規程を定め、同  
 卅六年專門學校令の發布に準じて實業專門學校  
 令に改正を加ふ。斯くて制度漸く完備すると共  
 に、内容亦次第に改まり、終に今日の發達を見  
 るに至れり。現時に於ける工業教育の機關は之  
 を左の四種に區分することを得。

大學工學部・工業專門學校・工業學校・工業

補習學校。

●大學工學部 東京帝國大學工學部は土木工  
 學科・機械工學科・船舶工學科・造兵學科・電氣  
 工學科・建築學科・應用化學科・火藥學科・探礦學  
 科及び冶金學科の各分科あり。京都帝國大學工  
 學部は大正三年從來の理工科大學を分離して成  
 れるものにして、土木工學科・機械工學科・電氣  
 工學科・探礦冶金學科・工業化學科の各分科あ  
 り。九州帝國大學工學部は明治四十四年の設置  
 にかゝり、土木工學科・機械工學科・電氣工學科・  
 應用化學科・探礦學科・冶金學科等の各分科に  
 分かる。又大正十年東北大學に工學部を設置せ  
 り。其の他私立には早稻田大學に理工科あり。

●工業專門學校 專門學校程度の工業學校と  
 しては東京高等工業學校(色染科・紡織科・窯  
 業科・應用化學科・電氣化學科・機械科・電氣科・  
 建築科)大阪高等工業學校(機械科・應用化學科・  
 釀造科・探礦冶金科・造船科・船舶機關科・電氣  
 科)京都高等工業學校(明治三十五年設立)(色染  
 科・機械科・圖案科)名古屋高等工業學校(明治卅  
 八年設立)(土木科・機械科・建築科・紡織科・色染  
 科)熊本高等工業學校(明治卅九年設立)(土木  
 工學科・探礦冶金學科・機械工學科・電氣科)東北  
 帝國大學工學專門部(明治四十年設置)(土木工  
 學科・機械工學科・電氣工學科)(大正十年仙臺高  
 等工業學校と改稱す)米澤高等工業學校(明治四

十三年設置)(色染科・紡織科・應用化學科・機械  
 科)桐生高等染織學校(大正五年設置)(色染科・  
 紡織科)秋田鑛山專門學校(明治四十四年設置)  
 (探礦學科・冶金學科)旅順工科學堂(南滿洲の教  
 育の修參照)等あり。以上の諸學校は何れも中學  
 校卒業生を入學せしめ、修業年限三箇年、又卒業  
 生にして特に既習の學科につき研究せんとする  
 もの、爲に二箇年以内の研究科を置けり。又東  
 京高等工業學校には附屬設工業教員養成所(實  
 業教員養成の修參照)を置けり。私立にては福岡  
 に私立明治專門學校(明治四十二年設立)あり。

以上は大正七年度の現在なるが近時技術者の  
 需要益々多きを以て、爾來政府は工業教育の振  
 興に努力し、昭和四年東京高等工業學校及び大  
 阪高等工業學校を大學に昇格し、(大阪工業大學  
 は其の後大阪帝國大學の一學部となる)且つ多  
 くの工業專門學校を増設せり。昭和六年度現在  
 の官立工業專門學校、及び學科別、左の如し。

- 學 校 學 科
- 京都高等工業學校 色染・機械・圖案・陶磁器
  - 名古屋高等工業學校 土木・機械・建築・紡織・色
  - 熊本高等工業學校 土木・機械・電氣・探礦冶
  - 米澤高等工業學校 色染・紡織・應用化學・機
  - 桐生高等工業學校 色染・電氣
  - 横濱高等工業學校 機械・別科

廣島高等工業學校 機械工學・電氣・應用化學

金澤高等工業學校 土木・機械・應用化學・別

仙臺高等工業學校 土木・機械・電氣・建築

明治專門學校 鑛山・冶金・機械・電氣・

東京高等工業學校 工業圖案外四科・二部

神戸高等工業學校 建築・電氣・機械・土木

濱松高等工業學校 機械・電氣・應用化學

徳島高等工業學校 土木・機械・應用化學

長岡高等工業學校 電氣・機械・應用化學

福井高等工業學校 建築・機械・纖維工業

山梨高等工業學校 機械・電氣・土木工業

秋田鑛山專門學校 探礦・冶金・鑛山機械・

燃料

●工業學校 大正十年の改正令によれば、工  
 業學校は之を(一)尋常小學校卒業程度のもの  
 を入學せしむるものと、(二)高等小學校卒業程  
 度のものを入學せしむるものと、二種に區分  
 し、修業年限前者は二箇年乃至五箇年、後者は二  
 箇年乃至三箇年、入學者の年齢は十二年以上な  
 るを要す。學科目は修身・公民科・國語・數學・物  
 理及化學・圖畫・體操並に工業に關する學科目及  
 實習とす。但修業年限・學科の種類により、外國  
 語・博物・地理・歴史・商業・工業要項其の他の學  
 科目を加ふることを得。女子につきては修身・

公民科・國語・數學・理科・圖畫・家事及裁縫・體操  
 並に實業に關する學科目及實習とす。但地理・歴  
 史・音樂・其の他の學科目を加設することを得。  
 實業に關する學科目は機械科・電氣科・土木科  
 建築科・探礦科・應用化學科・電氣化學科・窯業  
 科・染織科・金屬工藝科・家具科の中より適宜之  
 を定め、女子につきては色染・機械・紡織・製絲・  
 圖案・分析、其の他女子に適當なるものより之を  
 選び課す。又卒業生にして更に研究せんとする  
 ものは設備の許す限り在學せしめ、外に選科生  
 及び専修科(主として工業に關する事項を授く)  
 を置くことを得。昭和六年度に於ける我國工業  
 學校數公私立を合せて一一一校生徒數三七、三  
 三四人なり。

●工業補習學校

大正九年發布實業補習學校  
 規程によりて設けらるるものにして、之を前期  
 (二箇年)と後期(二年又は三年)とに分ち、前  
 期に於ては尋常小學校卒業程度のもの、後期  
 に於ては高等小學校卒業程度の者を入る。學  
 科目は前期に於ては修身・國語・數學・理科・  
 及び工業に關する科目、後期に於ては修身・國  
 語・數學及工業に關する科目とす。又相當の年齢  
 に達し相當の學力又は技能を有するもの、爲に  
 高等の實業補習學校を設くる事を得。昭和六年  
 度に於ける全國工業のみを授くる補習學校の數  
 公私立合計一〇七校、生徒數一三、九七一一人

校 訓

此の外工業と水産、工業と商業の如く、二科  
 目又は二科目以上を置く補習學校亦甚だ多し。  
 以上述べたる諸種の學校の外尙高等小學校に  
 探礦科目として手工科を置けり。されどこは普  
 通教育の傍ら、土地の情況に應じて課するもの  
 にして、工業の教授を本體となすものとは趣旨  
 を異にす。

訓練上特に必要と認めたる徳目を選定し、之  
 を成文となせるもの。其目的に應じ(一)多くの  
 徳目中最も根本的なりと認めたるもの、即ち主  
 徳を掲ぐるもの(二)教育勸語、戊申詔書等より  
 主要なる徳目を選び、教育勸語、戊申詔書等の主  
 旨を貫徹する方便として制定せるもの(三)一地  
 方又は一時代に特有なる長所及び短所を提示し  
 て長所は之を奨め、短所は之を矯めんが爲に制  
 定せるもの(四)學校の種類・學校の歴史等より  
 考へ、特に訓條となすべきものを掲ぐるもの等  
 に區別する事を得べし。以上諸種の校訓につき  
 て考ふるに(一)は徳目の數少く從つて抽象的形  
 式的に流れ、日常の實踐を指導する力に乏しき  
 こと、及び動もすれば校訓と教育勸語又は修身  
 教科書と二種の標準を併せ立つるの弊を來し易  
 く(二)は教育勸語、戊申詔書中の徳目中或者を  
 重視し、從つて自ら他を輕視するの結果を來し  
 易く、且(三)に伴なふ弊は又(二)にも伴なふを



免れず。故に校訓として特に意義あるものは(三)と(四)なり。されど此の二者とても単に時場所・學校等の差に應じ、特殊の事情を顧みて立て、訓練上特に力を注ぐべき點を定めたるに止まり、教育勅語の如く訓練全體の標準たるべきものにあらずれば、妄りに之を過重視し、よりて以て訓練全般を律せんとするは不可なり。凡て校訓の形式は生徒の發達に應じて之を定むべく、妄りに難解の文字をつられ、生徒をして無意味に之を誦誦せしむる如き事あるべからず。次に校訓の價値は生徒の自律的精神の發達と共に次第に加はるものにして、生徒が校訓によりて自ら反省批判し、自ら向上の實を擧げんとするに至つて其の效果始めて完全に實現せらる。従つて校訓は小學校よりも中等學校以上の學校に於て特に其の必要を見る。小學校に於ては寧ろ之を以て教師の取るべき方針を示すものと見るべきなり。何れの場合を問はず、校訓の制定につきては特に慎重の注意を拂ひ、生徒をして毫末も疑を挟むの餘地なからしめん事を期すべし。而して、一旦校訓の不完全なるを發見せんか、時に之を改廢するを妨げず。蓋し校訓の校訓として價値を有するは前に述べたるが如く特殊の事情に應ずるが爲にして、しかも特殊の事情は往々變化するを免れざればなり。

江家文庫

公に仕へ、中都宰・司空等の職を経て、大司空に進み、齊侯と夾谷に會せしが、齊侯大に恐れ悉く其の侵せる地を歸せり。年五十六にして相の事を攝し、少正卯を誅す。國政に與ること僅かに三月にして、魯國大に治まる。されど定公長く孔子を用ふること能はず。乃ち去つて、衛・宋・陳・蔡・楚等の諸國を周遊し、屢々危難の地に入しなから、道を説きしも、到る所遇せられず。流寓十三年、六十八歳にして再び魯に歸る。是より全く望みを仕官に絶ち、退いて禮を修め、樂を正し、春秋を作し、以て王道を明らかにせり。晩年易を好み、韋編三たび絶つと言ふ、學に篤きこと推して知るべし。弟子凡て三千人、身六藝に通ずるもの七十二人、中にも顔淵・閔子騫・冉伯牛・仲弓・冉有・季路・宰我・子貢・子遊・子夏を以て孔門の十哲と言ふ。周の敬王四十二年七十三歳にて歿せり。魯の城北泗上に葬る。弟子皆心喪に服すること三年、魯人の家に從ひて家するもの百有餘戸に及べりと言ふ。孔子人となり仁恕・果斷にして自信の念強く、且圓満に玉成せる常識を有し謙遜にして、しかも犯すべからず、自ら超世脱俗の態を具へたり。子貢が「夫子温良恭儉讓」と言へるは、一言に能く其の性格を表せるものなり。

〔七〕 夫子口を開けば即ち政治を説き道德を論じ、修身・治國の道に於て述ぶる所極めて切

大江氏の文庫。大江氏は文章紀傳道の名家にして、菅原氏と共に文章院の東西兩曹を分掌して以來、世々文學の大家を出だし、有名なる大江匡房に至り、二條高倉に文庫を作り、祖傳の書籍を蔵せしが、近衛帝の仁平年間京都に大火ありて類焼したりと言ふ。

交互作用

Interaction: Reciprocity

● 獨立せる、若しくは比較的獨立せる二個(又は二個以上の)事物、現象が相互に相影響し、互に因となり果となる關係。一切の物體が「動」と「反動」によりて關係し、身體と精神とが相互に影響するが如し。

● 哲學上の交互作用 reciprocity につきては因果の條を見よ。

講座

Chairs

帝國大學に於て講義すべき學科に對し、特に定めたる教務。講座は一教授をして一講座を擔任せしむるを本則となせども、其の缺けたる場合には助教若しくは講師に擔任せしむることあり。又一講座を多くの教授にて分擔することもあり。

工作教授

Werkunterricht

技術的陶冶を目的とせる教授。獨逸に於て特に使用せらるる語にして、我國の手工教授に相當す。

一方には、教科課程以外の手の作業、他方には

手の作業を作業學校の原理又は手段とするものと異なり、専ら、一の教科として、技術的陶冶即ち日常の用具の製作を目指す教授を特に工作教授と言ふ。一般の手工教授の任務と共に、又其の(特に職業學校に於ては)經濟的、社會的價値に重きを置く。

手工教授

孔子

(皇紀一一〇)

〔傳記〕 儒教を大成せる人、釋迦及び基督と相並びて、世界に於ける三聖の一に數へらる。名は丘、字は仲尼、周の靈王二〇年(皇紀一一〇年)魯の昌平郷に生まる。父を叔梁紇、母を顏氏といふ。幼より禮に倣ひ、嬉遊常に俎豆を陳れ、禮容を設く。家困と貧賤なりしかば、或は委吏となり、或は乘田となる。何れも能く其の職に適へり。後周に行き禮を老子に問ひ、歸つて弟子を教ふ。年三十五にして、齊に行きし



魯の定

す、人を誨へて倦まず。困厄の間において尙も勲弟子を導き、弟子を見ること、さながら己が見子に接するが如し。顔回の早世を哭して「噫天子を喪ふ」と言ひ、子路の死せるとき「天子を視つ」と慨きしが如き、切々の情言外に溢るゝを見る。従つて弟子の夫子に服すること恰も天に對するが如し。其の人を導くや「性相近也、習相遠也」と言ひて教育の力の偉大なるを認め、教ふるに文行忠信の四を以てし、對者の個性に應じ、啓發宜しきを得たり。「視其所見、觀其所由、察其所安、人焉廋哉、人焉廋哉。」とは夫子が個性觀察の方法を示し、「不憤不啓、不悱不發、舉一隅不以三隅反、則不復也。」とは、其の教授法の一斑を窺ふに足る。

〔學統〕 孔子の門人に曾子あり、曾子の門人に子思あり、子思の後を承けて孟子あり。後世是等諸子を孔門の正統となし、呼ぶに道統の名を以てす。此の外、曾子と並び稱せらるる子夏は文學を重んじ、能く經典を保存して後世に傳へ、以て漢の儒者に及べり。彼の性惡論者たる荀子は子夏の系統に屬す。

校舍

School-house

校舍の建築は凡て教授上、管理上及び衛生上の見地より設計し、外觀の裝飾を去り、質朴・堅牢・安全を旨とすべし。今條目を追ひ、各種の設備につき簡単に其の要項を説明せん。



■ 材料 諸種の建築材料中鐵筋コンクリートを以て最良となせども、我が國現時の經濟狀態に於ては木造に満足せざるを得ず。屋根は瓦・木羽・スレート・葺葺等あり。溫度の調節には薰蒸を可とすれども、保存上瓦葺となすを勝れりとす。

■ 位置及び形状 校舎の位置は概して南向を最良とし、東南向及び西南向之に次ぎ、北向最も不適當なり。特に寒國にては西南に、暖國にては東南に向くるを可とす。又なるべく道路に接近せず、少くも六七間を距つべし。其の形状は一字狀・二字形・三字形・四字形等を可とす。西洋諸國にてはH字形・E字形を取るもの最も多し。建築の様式は和洋折衷式とし、平屋建なるべく、二階建は經濟上其の他の事情之を許さざるに採り用すべし。而して二棟以上の建物相並ぶときは、各棟の距離は採光方位に存する建物の高さ以上なるべく、なるべく二倍以上、屋根を越えて蒼穹を望み得る事となすべし。

■ 教室 教室は校舎を構成する單位とも稱すべきものなれば、其の數及び大きさは最も注意して決定せられざるべからず。一般に教室の大きさは長さ五間二尺、幅四間以内なるべく、若し此の限界を越ゆるときは、児童は黒板の文字を明視し、教師の談話を聴くに於て困難を感じるべし。又教室の幅員は床より採光窓

の頂上に至る高さの二倍以上なるべからず。若し此の限界を越ゆるときは窓の反對に座する児童は光線の不足を感じべし。故に幅四間の教場において天井の高さは二間以上なるべく、又二間半以下なるを要す。要するに教室としての適當の大きさは幅三間乃至四間、長さ四間乃至五間なるべく、天井の高さは必ず九尺以上なるべし。而して児童一人に對する床面積は一人平均三尺平方を下らざるべく、又床面積は一人平均三尺平方を下らざるべく、又床面積は濕氣を避くる爲め少くも地上二尺以上とし、床板は堅牢にして、密接に結合し、冬季に於て寒風の床下より吹き上ぐる如きことなからしむべし。今文部省に於て調査せる教室の面積と児童の收容員數との標準比例を示せば左の如し。

室の大きさ	児童數	室の大きさ	児童數
長サ三間半	三十六人乃至四十二人以内	長サ四間半	五十六人以内
長サ四間	四十二人乃至四十八人以内	長サ四間	七十二人以内
長サ四間半	四十八人以内	長サ五間	七十二人以内
長サ五間	五十四人以内	長サ五間半	八十八人以内
長サ五間	六十人以内	長サ五間半	八十八人以内

なる室に於ては極めて薄き緑色を用ふることを得。ニューヨークの眼科醫は十餘年前「スベクトラム」の赤色端は決して教室の裝飾に用ふるべしとなく、黄色又は灰色の暗きものを採るべきことを決議せり。其の他壁は塵埃の附着し易き材料を避け、滑澤なるべく、下方約三尺を板張りとなし置くべし。

■ 講堂及び児童控所 講堂は多數の児童を一時に收容するの場所なるを以て、廣闊にして採光完全なるべく、之を階上に設くる場合には床の構造を最も堅牢ならしむるを要す。然らざれば不慮の災害を來すことあるべし。児童控所は又屋内體操場を兼ねること多きを以て、質朴堅牢なる構造を有し板敷となすを可とす。

■ 壁 壁の色は暗黒に傾けるもの、光輝に失するもの共に不可なり。淡灰白色、淡青灰白色、淡黄色の如き中性色を用ふべし。光線の充分

■ 昇降口・廊下・階段及び出入口 昇降口は常風の方向を避け、男女を區別して相對せしめ、履物及び傘置場を設くるも尙餘裕充分にし

て、混雜なきやう廣闊なるべし。廊下は凡て片廊下となし、且採光方向の反對側に設け、間内廊下となすを原則となせども、冬季風雪侵入の恐れなき暖地に於ては吹抜廊下となすも可なり。其幅は六尺以上、なるべく之を九尺となし雨天の際の遊戯場を兼ねるときは便利なりとす。階段はなるべく、校舎の端に近く設け、其の數二個以上なるを要す。幅六尺以上、蹴上げ五寸乃至六寸、踏面八寸乃至一尺とし、且勾配を緩くせんが爲に曲折構造となし、中間に踊場を設け、手欄を附し、階上の正面には採光窓を設くべし。教室の出入口は一般に外開き、又は引き戸となし、あまり音響を發せざるの裝置をなし、各教室に二個以上を設くべし。

■ 便所 便所は必ず別棟となし、夏季常風の方向を避け、校舎及び井戸を距ること四間以上の地に設くべく、屋根に近く通風窓を設け、天井を張らず、且周圍に常綠樹を植ゑて、臭氣の發散を防ぐべし。便所の内溝は不透物を用以て之を作り、適當なる高さに採光窓を設け、不潔に陥らざるやう注意すべし。便所の數は男兒百人につき大便所二個以上、小便所四個以上女兒百人につき五個以上の割合に設くべし。

以上の外、圖書室・器械標本室等はなるべく教員室に接近して之を設け、特別教室中、裁縫室・圖畫教場の如く不變の光線を要する教室は、

北向きを可とし、唱歌教室は多少隔離したる教室を以て之に充て、光線に乏しき場所は物置き等に利用すべし。

「換氣法」・「採光法」・「暖房裝置」・「校地」・「運動場」

公衆學校 Public Schools

英國に於ける優良なる中學校。十九世紀の始め、寄附によりて成れる多くの中等學校（之を Endowed Grammar School とし、或も之を選擇し、之をパブリックスクールと名づけたるに始まる。當時ウインチェスター・シユリユースベリー・ラグビー・イトン・ハロー・ウエストミンスター・チャーターハウス及びセント・ポール・マートン・テロロースの九校をパブリックスクールと稱へしが、一八六八年此の内セントポールズ及マートンテロロースの二校は寄宿學校にあらざるが故に之を省き、殘りの七校を七大パブリックスクールと稱ふるに至れり。されど現今にて此の名稱を負へるものは單に上の七校のみならず、是等と比肩し得べき優良の中學校は凡てパブリックスクール（公衆學校）と稱せらる。

英國にてパブリック Public なる名を冠する學校に二種あり。一は公立小學校 Public elementary Schools にして、國の管轄に屬し國の補助を受け、十四歳に至る迄の児童を教育する

學校を指し、他は即ち公衆學校にして國の管轄に屬せず、又其の設立せるものにもあらず、概ね寄宿學校にして、生徒は十四歳（或は十三歳）より十九歳に至り、在學中多大の學費を要し、頗る貴族的色彩を有す。

パブリックスクールの入學生は大凡九歳にして特に之が爲に設けられたる豫備學校 Preparatory schools に入學し、十四歳迄在學し、然る後試験を受けてパブリックスクールに入る。此の入學試験は生徒の最も難關とする所にして、殊に第一流のパブリックスクールに於て競争の激甚なるを見る。又稀には（例へばクリフトン Clifton の如く）パブリックスクールに幼年部を設け、幼年部と本來のパブリックスクール（之を青年部と稱す）と連絡するものあり。教科は獨米等に見る中學校と略ぼ同じけれども、一學校内に近世外國語及び理科を重んずる、近世部 Modern side 希臘・拉丁の古語を重んずる古典部 Classical side 等を設け、學生將來の志望に應じ、各別の科に入らしむること、之を獨逸が文科中學校・實科中學校の如く學科の別により、學校を異にするに比すれば大なる相違あり（獨逸の教育の條参照）。各學級は之をフォーム Form と稱し、原則としては古來六個のフォームに別ち、下より第一、第二と數へ最高級を第六フォームと首へども、近時此の各フォームを更に細



別するもの多し。(例へば第六フォームを上第六フォーム、中第六フォーム、下第六フォームと別つ如く) 學生は成績に應じ果進し得るの制なるを以て秀才のものは十七歳にして已に卒業するものあれども、一般には十九歳を以て卒業期となす。パブリックスクールの卒業生は更に試験を受けて大學に入り、其の優良なるものは大學給費生となることを得。

パブリックスクールの特徴は、されど、其の教授の方面に存せずして、寧ろ寄宿舎生活の上にある。學生入學するや、一の「合」Houseを定めて寄宿し、食事・睡眠等凡て此の合に於てし、卒業に至る迄「合」を變更することなく、各合は遊戯を始め、其の他の社交的團體を作り、以て他の合と競争し、之によりて品性の向上を計れり。こは實に英國教育の誇りとする所にして、英國中學教育の特徴は一面此の寄宿舎生活にありとも見らるべく、近時に於てはクリフトンを始め多くの通學學校に於ても、此の寄宿學校の訓練の原理を取り、社交團體を組織するもの多し。パブリックスクールの生徒は多く英國上流社會の子弟にして、其の教師は大部分オックスフォード、又はケンブリッジ大學を卒業せる知名の教育家なるを以て、英國に於ける各方面の名士は殆んど凡てパブリックスクールに於て養成せらる。パブリックスクールの校庭は實に英國

講習堂

の運命を支配する大勢力の播種とも稱すべし。  
松永尺五の私塾。京都堀川により、慶安元年(紀元二三〇八年)の創設にかゝる。尺五の高弟木下順庵・宇都宮運庵・安東省庵等は何れも此の堂に入りて學習せり。尺五の歿後長子昌易、次子永三を始め、子孫長く相繼ぎて茲に教授し、以て明治維新に及ぶ。

公準

Postulate.

強情(反抗)

Evils

教育上、強情とは承認・服従を要求する教師の意志に反對する生徒の特に執拗なる我意を意味す。されど之を單に打ち破らるべき兒童の弱點としてのみ見るべきに非ず。その本質には自己を主張せんとする自我の要求、人格の獨立性に對する要求、即ち人格の自律への傾向を含み、同時にそれは環境に依る自我の損傷に對する一の保護手段たり。勿論強情は、例へば父に對する強情が、教師・長上、結局は凡ての權威に對する強情に移行擴大する傾向を有し、又屢病的現象に迄昂進する危険を有す。  
強情はその本質及び動機よりして(一)自己主張のための強情 所謂強情期及び青春期等に著るし。(二)自己確保の手段としての強情(三)教育の結果としての強情 教師より、執念深く叱責せられし結果、又は教師の物議り煩等により喚起せられしもの、等に區分せらる。更に強情に依り愉快なる結果を得し経験が、強情を裝はしむる事もあり。

責せられし結果、又は教師の物議り煩等により喚起せられしもの、等に區分せらる。更に強情に依り愉快なる結果を得し経験が、強情を裝はしむる事もあり。

凡て強情は個人的、又は團體的に、身體的に又は言語的に、極めて多様の形式に於て表現するが故に細密なる觀察を要す。かくて強情の教育的處理は訓練上極めて重要な問題となる。兒童は一方に於て強情の性質を有すると共に他方、服従の性質を有するものなれば、單に強情を壓迫するのみならず、服従への傾向を強むる事特に必要なり。強情に對する最重要の方法を豫防となす。例へば兒童を平靜に導くべき作業を興ふる如き、又適切なる教育的處理に依り、強情の爆發を自然に解消せしむるが如し。第二には早くより從順の習慣を養ふ事必要なり。又之に兒童に適合せる作業を結合せしむるときは一層有效なり。其の第三の手段は轉換なり(轉換の條参照)。即ち遊戯競技・體操・遠足等は自然に強情を解消せしむる有力の手段なり。第四には間接に、生徒に對する忠告を含蓄する如き説話・教示の有効なる場合あり。即ち之に依り直接に叱責し、或ひは賞する事なく、自然に生徒を反省せしむる事を得。最後に第五、生徒の強情を知り乍ら、しかも知らざるを裝ひ、之を放任する事も時には同様の効果に導く事あり。強情の兒童に對し

て體罰を用ふるは幼児(四歳頃迄)を除きては、殆んど無効なるのみならず寧ろ有害なりとす。

考證學

支那清朝に起りし學問。宋明の儒者が理氣・心性の問題に心を潛め、稍もすれば經書の章句を疎んずるの弊に鑑み、漢唐訓詁學の旨を受け、經書を歴史的に考證し、其の眞義を明らかにせんとなす。考證學者中特に有名なるは顧炎武・閻若璩・王鳴盛・阮元・俞樾等なり。

興讓館

米澤藩の藩學。始め藩主上杉綱憲元祿十年(紀元二三三七年)幕府の學校に倣ひ聖堂及び學校を設けしが、其後藩政の衰ふる共に次第に頹廢せり。然るに英王治憲(鷹山)立つに及び、安政五年之を再興して、興讓館と名づけ、細井平洲を聘して之に師事し、講筵を開かしむ。平洲博學篤行、講演に巧なりければ藩中の學事大に振ふ。先是治憲の寛政四年平賀源内を請し、醫學校を開き好生堂と稱せしが、文政十二年之を興讓館内に移して、統一を企てたり。其の後元治元年火災に罹り、明治元年戊辰の亂により一時閉校せし等の事あれども、從て之を恢復し、明治四年大に學制を革めたりしが、未だ其の効を擧ぐるに至らずして、翌五年學制の頒布と共に閉校せり。教育の主義は其の始め平洲の定めたる所に從ひ、古學を主としたるも、文政二年香坂登

提學となるに及び朱子學に改む。されど平洲の遺風は永く絶ゆべくもあらず。教科は經學を中心となし、文學の科に限り、武術は別に設けたる演武校に教ふ。生徒は庶民の入學をも許し、之を寄宿及び通學に分かつ。寄宿生の中特に學業に秀で年齢二十歳以上三十歳なるもの二十名を選び、三年間費用を官給し、且通學生の教授を助けしむ。之を諸生と稱じ、自費にて寄宿するものを寄塾生と言ふ。通學生は大凡十歳前後にて入學し、二十四五歳に及びり。藩の執政以下諸官吏は多く諸生たりしものより拔擢せられたり。

工場法

工場に於ける労働者の保護を目的とする法律。工場法制定の必要は早くより認められ、我國に於ても農商務省は明治三十一年大體の草案を得、之を農商務高等會議に諮詢しけるが、後明治三十三年工場調査委員を設け、三十五年一月工場法案を公表して公私の意見を徴したり。然るに日露戰役に遇ひ一時其の提出を見合せたりしが、遂に明治四十二年工務局の新設と共に工場法案を發表して之を輿論に問ひ、討究の結果、同四十四年三月議會の協賛を経て發布せり。今該法中、少年の保護に關する重要な點を擧げれば、  
凡て工場主は十二歳未満のものをして、工場に就業せしむるを得ず。されど行政官廳は輕易

なる業務(菓子・巻煙草・紙油・印刷・製本等の如き)につき就業に關する條件を附して十歳以上のものの就業を許可することを得。又尋常小學校の教科を修了せざる學齡兒童を雇傭する場合に於ては、工場主は就業に關し必要なる事項を定め地方長官の認可を受けるを要す。就業時間につきては、工場主は十五歳未満の者及女子は一日につき十二時間(本法施行後十五年間に限り、二時間内延長することを得)以上就業せしむるを得ざるべく、又其の就業時間は午後十時より午前四時に至る間なるを得ず。但(一)一時に作業をなすことを必要とする特殊の事由ある業務(二)夜間の作業を必要とする特殊の事由ある業務(三)晝夜連續作業を必要とする特殊の事由ある業務に、職工を二組以上に分ち、交替に就業せしむるときは此の限りにあらざるも、本法施行後十五年以後に於ては十四歳未満のもの及二十歳未満の女子を午後十時より午前四時に至る間に就業せしむる事を許さず。休業につきては十五歳未満のもの及女子に對し毎月少くも二回の休日を取らざればならず。就業時間が六時間を超ゆるときは少くも三十分、十時間を超ゆるときは少くも一時間の休憩時間を就業時間中に設けざるべからず。又十五歳未満の者及女子を危険なる業務に就かしむるを禁ず。若し地方の事情により輕易なる業務以外の業務に十歳以上



十二歳未満のもの、使用を許可せんとするとき  
 (一)一日の就業時間六時間を超えざること  
 (二)一日の就業時間三時間を超ゆるときは就業  
 時間中二十分以上の休憩時間を設けること  
 (三)毎月四回以上の休日設けること  
 附して農商務大臣の認可を受けるを要す。工場  
 主にして上に定めたる従業者の年齢・就業時間・  
 休憩時間等に關する規定に違反せるときは五百  
 圓以下の罰金に處せられ、尋常小學校の教科  
 を修了せざるものを上に示せる規定に反して履  
 修したるときは二百圓以下の罰金に處せらる。

明治四十四年三月法律第四六號工場  
 法、大正五年八月勅令一九三號工場法  
 施行令、同年同月農商務省令一九號工  
 場法施行規則、同年同月農商務省訓令  
 一〇號工場法第二條第二項による就業  
 許可に關する件。

**構成的と規制的**

Konstitutiv und Regulativ

經驗的對象を、其の「形式」上、根據づけ、條  
 件づけるを構成的と言ひ、其の原理を構成原理  
 と言ふ。之に反して規制的とは認識の無限の進  
 行を規制することを指し、此の規制の法則を規  
 制原理と言ふ。換言すれば、構成原理は一定の  
 經驗的認識を可能ならしむる原理(範疇の如  
 く)にして悟性に屬すれども、規制原理は、無

限の(即ち經驗的限界を有せざる)、認識進行、所  
 與の經驗を超越して、經驗を最も高く、最も廣  
 く擴張する爲の原則にして理性に屬し、所謂目  
 的とか理念とかは之に當る。構成的と規制的と  
 の二者を始めて明かに區分せるはカントなり。

**構造と構造心理学**

Struktur und Strukturpsychologie

〔構造心理学〕 構成心理学(心理学の條参照)  
 即ちシュランゲルの所謂「要素の心理学」に反  
 對せる、一種の全體的心理学。現代の構造心理  
 學は簡をテイルタイに發す。彼は心的現象を自  
 然現象に對立せしめて、その特色を明かにし、心  
 理学の方法を記載及び分析にありとなし、一  
 切の心理的認識は「全體的構造」より、そ  
 れに關係せしめて、始めて得らると説く。彼は  
 心理学の目的は精神生活の同様な・法則性の表  
 現、一般的類型的なる生活形式の構成にあり、一  
 言に心理学の任務は類型的の個人を正しくは  
 め込む事に依り、全精神生活を、其の全體性  
 に於て表現するにありとせり。而して彼はかかる  
 心理学を始め「實質心理学」Realpsychologie  
 又は「人間學」Anthropologieと呼び(一八六五  
 年)次ぎて之に「記述的分析的心理学」Beschrei  
 rebende, zergliedernde Psychologie (一八九  
 四年)最後に「構造心理学」Strukturpsychol  
 ogieの名を與へたり。

〔構造〕 かく心理学は「精神構造」を明かに  
 し、之によつて一切の精神現象を理解せんとす  
 るものなるが、テイルタイが精神構造を如何に  
 考へしかば、次ぎの定義により最も良く示さる。  
 曰く、「自我は人格の同一の意識に依り統一せら  
 れたる諸状態の變化に於て自己を見出す。同時  
 に又自我は外界に依り規定せられ、同時に外界  
 に働き返すものとして自己を見出す。かく生活  
 統一が、自らの住む環境に依り規定せられ、統  
 つて之に働き返す事に依り生活統一の内的状態  
 一の組織發生す。余は此の組織を精神生活の  
 構造と呼ぶ」と。尙、彼の説く所を追ひ更に精密  
 に彼の精神「構造」の徴表を擧ぐれば大凡次ぎの  
 如きもの指示せらる。(一)精神構造は人格の同  
 一の意識に依り統一せられたる精神の全體的聯  
 關にして、常に本原的なる「統一」を有し、多くの  
 要素の單なる結合により構成せられしものに非  
 ず。而かも此の本原的統一としての構造は、(イ)  
 その横斷面より見れば、凡て精神の瞬間的體驗  
 は、常に之に關與する諸々の精神過程の全體と  
 して考へらるべく、(ロ)その縱斷面より見れば、  
 意識體驗の流は常に連續し、決して中斷する事  
 なし。(二)精神的聯關はその環象と密接なる相  
 關關係に立ち、自我は常に環象により規定せら  
 れ、同時に之に働き返す、(此の交互關係を彼は  
 順應と呼ぶ)(三)精神的聯關の諸要素の相互聯

關は特殊の聯關にして、夫れば自然界を支配す  
 る因果の法則、即ち因と果との性質的及び分量  
 的同一と云ふ法則に従ひて繼起するものに非  
 ず。(四)精神は(イ)順應に依り、衝動のより豊  
 富なる満足及び生活と幸福とのより高き充實を  
 來さんことを求め、(ロ)より完全ならんとする  
 構造其の者の傾動即ち完全への傾動を含める内  
 的合目的性に依り發展す。

以上はテイルタイの精神構造説なるが、シュ  
 プランゲルは其の精神科學的心理学(彼は又之  
 を了解心理学と呼ぶ)に於て、テイルタイに存す  
 る生物的方面を全然脱却し、精神構造の價值的  
 方面を力説せり。即ち彼にありては自我と相關  
 關係に立つ外界は精神的歴史的世界即ち文化世  
 界にして、凡ての精神構造は同様に客觀的文化  
 世界の一員として、その構成に向けられ、同時に  
 それにより構成せらる。従つて精神の構造と客  
 觀的精神(文化)の構造とはその根本方向に於て  
 一致すべく、しかも精神の各種の價値方向に於  
 て、支配的位置を占むるものは各個人によりて  
 異なり、従つて各個人の全精神構造は夫れ夫れ  
 異ならざるを得ず。かくてこの異なる構造に  
 つき一定の類型を立つことはシュプランゲル  
 の精神科學的心理学の重要な任務となれり  
 (詳細は理想的類型の條を見よ)。  
 要するに、精神の全體觀及びその意味論關説

は構造心理学の二大特質とも稱すべく、其の心  
 理学的方面及び精神科學的方面よりして、教育  
 學に對して極めて重要な意義を有す。次ぎに例  
 へばシュプランゲルに見る類型論の如きは成人  
 の精神に就き考へられたるものにして、之が兒  
 童の教育に對する適用につきては深き注意を要  
 するにせよ、その教育的意義は大なるべく、更  
 にシュプランゲル等の精神科學的心理学が、精  
 神と客觀的精神、陶冶と陶冶財の關係に就き從  
 來よりも一層明瞭なる規定に導きしことは疑ふ  
 べくもあらず。

**校地**

School Grounds

校地は一旦決定せる以上、容易に変更するを  
 許さざるものなれば、是が選定に際しては最も  
 慎重なる用意あるべきなり。

●校地の教育的要件 校地選定上特に注意す  
 べき要件大凡左の如し。  
 (イ)通學上なるべく各部落の中央にある地點  
 を擇び、又通學の途中溪流を渡るが如き危険  
 多き場所を避くべし。兒童通學の最遠距離は  
 尋常小學校にては廿五六町、高等小學校にて  
 は約一里を以て限度とすべし。獨逸にては平  
 地にては四キロメートル、山地には二キロメ  
 ートルを以て限度となすの說多し。  
 (ロ)衛生上、高燥にして排水良好に、地質は  
 水分の滲透性良く、空氣清澄にして、光線を

遮るべき丘陵・森林・大風等を有せず、且清良  
 なる水を多量に得らるゝ地を選ぶべし。流水  
 又は溜水の水面よりの高さ二尺に滿たざる地  
 面は濕氣多く衛生上有害なりとす。其の他有  
 害なる瓦斯、臭氣ある物質、又は有機物の發  
 散する地、煤煙の飛散する土地等は之を避け  
 ざるべからず。

(ハ)其の他の要件、以上の外、監獄その他風  
 教上嫌惡すべき場所の附近を避け、喧噪にし  
 て、兒童の注意を攪亂するが如き市場・工場・  
 停車場に遠ざかり、なるべく土地開闢にして、  
 眺望に富み、閉靜にして、歴史的の遺蹟等を  
 有し、自ら兒童の美的、道徳的情操の涵養に  
 資するが如き場所に着眼すべし。

●校地の面積、兒童一人につき平均二坪以上  
 を有し、將來尙擴張の餘裕ある地を選ぶべし。  
 普魯西にては兒童一人につき、平均三平方メ  
 ートルの面積を以て標準とし、山地又は都會にて  
 も少くも一・五平方メートルの面積を有すべし  
 と規定せり。

**運動場**

**皇典講究所**

東京市澁谷區にあり、明治十五年の創立に係  
 る。國體の講明と徳性の涵養とを以て其の目的  
 となし、本邦の典故文獻の講究、學生の養成、國  
 學に關する學力の檢定(學階)、國學に關する著



作印行を以て其の事業となす。十五年九月學生の養成を始め、十九年學階十三等を定む。即ち學正は一等より五等に至り、官國幣社の官司たるの資格を得、司業は一等より八等に至り官國幣社補宜・主典及府縣郷村社の社司・社掌たるの資格を得。二十二年以後學術講演會を開き、廿三年學生養成の範圍を擴めて國學院大學を創設す。又明治三十二年以後神職講習會を、三十五年以後祭式講習會を開設す。明治四十二年内務大臣の委託により神職養成部を置く。機關として國學院雜誌を發行す。

### 後天論

### 高等學校

〔沿革〕 高等學校は明治五年の學制に於て定めたる上等中學に淵源す。上等中學の修業年限は十七歳より十九歳に至る三箇年なりしが、後明治十二年の教育令にては中學校を初等・高等の二科に分ち、高等中學科の修業年限を二箇年とす。十九年の學校令に於て、中學校を尋常・高等の二種に分ち、高等中學校は修業年限を二箇年、全國を五區に分ちし毎區に一校計五校（東京・仙臺・京都・金澤・熊本）を置く。明治廿七年高等中學校を高等學校と改稱し、其の目的を専門學科を教授する所となし、別に大學豫科を設くるを得しむ。後四十四年高等中學校令の公

布ありしも實施に至らずして、大正七年現行令を發布し、同時に高等學校の大増設を斷行せり。大正九年度に於ける高等學校の總數は十五にして、東京（明治七年創立）仙臺（明治二十年）京都（明治元年）金澤（明治二十年）熊本（明治二十年）岡山（明治三十三年）鹿兒島（明治三十四年）名古屋（明治四十一年）山口（大正八年）松本（大正八年）新潟（大正八年）松山（大正八年）水戸（大正九年）山形（大正九年）佐賀（大正九年）の各地に之を置く。各高等學校中最も古き歴史を有するは第三高等學校（京都）にして第一高等學校（東京）之に次ぐ。第三高等學校は明治元年延議を以て大阪に合審局を設けしに始まる。合審局は明治二年大阪府の所管となり、同年開講、物理・化學を講義す。同三年五月理學所と改稱し十月開成所（明治二年設置の大阪洋學校を、三年五月開成所と改稱）の分局となす。明治五年第四大學區第一中學、同六年開明學校、七年四月大阪外國語學校、同年十二月大阪英語學校、同十二年大阪專門學校、同十三年大阪中學校、十八年大學分校、同十九年第三高等中學校と順次改稱し、廿二年京都吉田町の新築校舎に移轉す。第一高等學校は明治七年設置の東京英語學校に由來し、十年東京大學の所屬となり、東京大學豫備門と改稱せしが、十八年獨立し、十九年第一高等中學校と改む。

〔現制〕 大正七年の新法令にては高等學校は男子の高等普通教育を完成するを以て目的とし、特に國民道德の充實に力むべきこととし、從來の大學豫科を廢し、且從來は凡て官立なりしを、官立・公立又は私立とし（但私立高等學校は財團法人にして五十萬圓以上の基本財産を金庫に供託するを要す）修業年限七箇年（高等科三年尋常科四年）なれども、別に高等科三年の高等學校（前掲の高等學校は凡て之に屬す）を置くことを認め、高等科は之を文科と理科とに分かつ。又高等科を卒りたるもの、爲に一年程の專攻科（其の卒業生は得業士と稱することを得）を置き、特別の必要ある場合には別に豫科を置くことを得。其の尋常科に入學するものは尋常小學校を卒業したるもの、又は之と同等以上の學力を有するもの、高等科に入學するものは中學校第四學年を修了したるもの、又は之と同等以上の學力を有するものに限る。其の教員は高等學校教員免許狀を有するを以て本體とす。學科は尋常科は修身・國語及漢文・外國語（英語・獨語又は佛語）歴史・地理・數學・博物・物理及化學・國畫・唱歌・體操・高等科文科の學科目は修身・國語及漢文・第一外國語・第二外國語（隨意科目）歴史・地理・哲學概説・心理及論理・法制及經濟・數學・自然科學・體操、同理科の學科目は修身・國語及漢文・第一外國語・第二外國語（隨意科

目）數學・物理及化學・植物及動物・礦物及地質・心理・法制及經濟・國畫・體操とす。

高等學校は其の後漸次増設せられ、昭和六年度にては、上に擧げたるもの外、弘前、松江、東京・大阪・浦和・福岡・静岡・高知・姫路・廣島（以上官立）富山・浪速・東京府立（以上公立）武蔵・甲府・成蹊・成城（以上私立）の諸校あり。全校數三十二、教員數官立一、〇七二、公立八七、私立一九二人、生徒數官立一六、〇四四、公立一、三四四、私立一、一一〇人（以上凡て尋常科生徒を除く）なり。

### 弘道館

徳川時代の藩學にして弘道館の名を負ふもの數者あり。其の中特に有名なるは佐賀・彦根及び水戸に於けるものなり。

●佐賀弘道館 寶永五年（紀元二二六八年）藩主鍋島吉茂の立つる所にして、多くの藩學中最も古きものの一に屬す。始め聖堂と稱せしが、天明元年始めて弘道館と改め、越えて十年藩主直正之を改築し、大に規模を擴め、以て明治維新に及ぶ。教科は始め漢學を主とせしも天保十年の改革以後文武兩道を課し、天保十一年以後更に和學・兵學及び蘭學の別局を設け、弘化元年には西洋の砲術をも加へたり。生徒は天保以後藩士の子弟は悉く入學せしめ、特別の事情あるものに限り、家塾通學を許可す。

●彦根弘道館 寛政十一年（紀元二四四五年）藩主井伊直中が熊本の時習館に模して立つる所。始め稽古館と稱したりしが、天保元年弘道館と改め、明治二年又改めて文武館と稱し、翌三年文武の兩道を分ち、本館を以て一に文事に任ずる事となし、單に學館と稱せしが明治五年閉鎖せり。文武兼備の士を作るを以て目的となし、未だ嘗て兩道偏廢せず。又多くの藩學の朱子學を取るに反し、徂徠學を奉ぜしむ。井伊直弼の學政を改革するに及び安政四年斷然朱子學に改めたり。生徒は士族の戸主子弟に限り、年齢は十六歳より三十歳に至る。教科目は漢學・和學・算術・天文學・習禮・醫學及び諸般の武藝にして、維新以後にありては洋學をも加へたりき。

●水戸弘道館 徳川光圀風に彰考館を起し、四方の碩學を聘して、修史の大業を規め、王霸を辨じ大業を明らかにしてより、所謂水戸學派（其の條参照）なるもの天下に聞えたりしが、未だ學校を立つるに及ばざりき。然るに光圀薨じてより凡そ百五十年、天保九年（紀元二四九八年）を以て、藩主齊昭始めて學館を城内に起し、之を弘道館と名づく。時恰も藤田鳴谷及び其の子東湖の如き英才の出づるあり、校紀大に張りしも、萬延元年齊昭薨去の後藩論統一を失し、教育の事亦爲に廢絶するに至れり。本館の教育主義は、最も良く、弘道館記中の「奉三神

州之道、資西土之教、忠孝无二、文武不岐、學問事業不殊其效、敬神崇佛無有偏黨この一節に明らかなり。故に館に於ても神社と聖廟とを設け、孔子を尊ぶと共に、鹿島大神をも奉齋し、且文武二館を分ちてり。生徒は士族に限り庶民の入學を許さず。先づ十歳にして學に就き句讀を學び、十五歳以後講義を聴くと共に武藝を練り、午前には文を、午後には武を學び、以て四十歳に及ぶ。教科は漢學・和學・音樂及び諸般の武藝にして、此の外天文・地理・習禮・數學・醫學等の諸教科を加へたれども、何れも、學問事業不殊其效の主義に基づき、整理を棄て、實際を重んじたりき。

### 口答試験

Viva Voce

一定の知識につき、兒童の精神が如何に鋭く、早く活動するか、其の應用力如何、知識に對する兒童の態度如何等を試むるを以て主目的となす。其の長所は兒童の態度に應じて、問題を容易に且速かに變更し、多方面よりして兒童を試験し得るにあれども、兒童が絶えず教師の言語・動作より或種の暗示を受け、之によりて或度迄答を變更し、及び答が（筆答試験に比して）断片的となるの缺點を有す。口答試験に際しては兒童をして、安易の態度を持し、何等の拘束をも感ずることなく、安んじて教師に對せしむ



るやう特に工夫を凝らさざるべからず。

### 高等師範學校

師範學校の條を見よ。

### 高等女學校

〔沿革〕我國の高等女學校は明治五年文部省の設置せる東京女學校に始まる。修業年限六個年、生徒は八歳乃至十五歳のものを收容し、國書・英學・手藝・裁縫等を授け、外に二個年課程の豫科を置く。後程度を高め、小學校卒業以上の學力あるものを入學せしめしが、十年經費節減の爲め廢校の止むなきに至れり。明治十五年東京女子師範學校に、附屬高等女學校を設け、もと東京女學校に行はれし如き歐風の女子教育を刷新し、始めて我國情に適したる教育を施せり。而して是れ實に本邦に於て高等女學校なる名稱を用ひたる嚆矢なりとす。修業年限五個年、小學校六個年の課程修了以上の學力あるものを入學せしむ。同校は後明治十九年東京高等女學校と改稱せしが、廿三年東京女子師範學校に附屬し、爾後女子高等師範學校附屬高等女學校と稱せらる。東京以外にありては明治五年京都に英和女學校（女學校と改稱す）の設けらるゝあり。其の他鹿兒島・山梨を始め二三の縣にも女學校を設けしが、十五年以後文部省の高等女學校に倣ひて設立するもの漸く多し。明治十九年、中學校令の公布せらるゝや、高等女學校は女子に須

要なる高等普通教育を施す所となし、之を中學校の種類と認めし、別に規程を定むることなく、全く自然の發達に一任せり。越えて明治廿八年文部省令を以て高等女學校令を發布す。是れ高等女學校の爲に特に規程を定めたる始めなり。修業年限六個年（但土地の情況により一個年を伸縮することを得）なれど生徒の入學資格を高むるに従ひ三個年まで短縮することを得。尋いで明治三十二年改正高等女學校令を發布し、修業年限四個年を本體とし、土地の狀況により一個年の伸縮を許し、年齢十二歳以上、高等小學校第二學年修了者（明治四十一年以後尋常小學校卒業程度に改む）を收容し、且補習科・技藝專修科及び専攻科を置くを得しむ。後明治四十三年其の一部を改正し、主として家政に關する學科を修めんとするもの爲に、實科高等女學校を置くを得しむ。後時勢の進運に伴ひ大正九年七月高等女學校令に大改正を加ふ。是れ即ち現行令なり。

〔現制〕現行令によれば高等女學校は女子に須要なる高等普通教育を爲すを以て目的とし、特に國民道徳の養成に力め、婦徳の涵養に留意すべく、修業年限は五個年又は四個年とし、土地の情況により三個年となすことを得。入學資格は尋常小學校卒業程度なれども、修業年限三個年の高等小學校にては高等小學校卒業程度な

校修了程度）とし、（三）の場合に於ては一個年を延長することを得。學科目は上の（一）及（二）にては修身・國語・歴史・地理・數學・理科及家事・裁縫・圖畫・唱歌・實業・體操、（三）にては修身・國語・數學・家事・裁縫・圖畫・唱歌・實業・體操とす。中、圖畫・唱歌・實業の二科目又は數科目は之を缺き、土地の情況によりては、教育・法制及經濟又は手藝を加へ、其の他文部大臣の認可を受け、必要なる學科目を加ふることを得。而して實業及加設科目は之を隨意科目又は選擇科目となすことを得。實科の學科目中一科目又は數科目を學修せんとするものは選科生として入學せしむ。

昭和六年度に於ける高等女學校は官立二、公立五五三、私立二二一、計七七六校、實科高等女學校官立一、公立一八三校、私立二〇校、計二〇四校、總計九八〇校、生徒數總計三六二、六二五人なり。

### 高等普通教育

小學校が初等普通教育を施すに對し、中學校、高等女學校及び高等學校の教育を高等普通教育と呼ぶ。即ち昭和六年一月十日文部省令第二號、中學校令施行規則中、生徒教養の要旨第一條に「中學校ニ於テハ中學校令ノ趣旨ニ基キ小學校教育ノ基礎ニ據リ一層高等ノ程度ニ於テ道徳教育及國民教育ヲ施シ云々」とあるは、高等普通

教育の意味を明かにせるものなり。尙、參考の爲に左に現今中學校令・高等女學校令及び高等學校令各第一條を掲ぐべし。

中學校令 「中學校ハ男子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ目的トシ特ニ國民道徳ノ養成ニ力ムヘキモノトス」。

高等女學校令 「高等女學校ハ女子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ目的トシ特ニ國民道徳ノ養成ニ力ムヘキモノトス」。

高等學校令 「高等學校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ國民道徳ノ充實ニ努ムヘキモノトス」。

### 紅梅殿

菅原道眞の私設文庫。庫前に一株の紅梅あり、因りて名づく。廣く世人に公開し、就いて學ぶもの甚だ多かりしと言ふ。道眞の筑紫に左遷せらるゝと共に廢絶せり。

### 校風

夫れ夫れの學校に特有なる精神的現象。一家に家風ある如く、學校にも夫れ夫れ校風あり。家風善良なれば兒童自然に善良となり、不良なる家風の惡影響を興ふる如く、健全なる校風の下には生徒は自然に正當に發達す。健全なる校風に包まれ、絶えず之に浸る生徒の自然に善良となるは理の當然にして、殊に周圍の感化を受け

易き兒童にとりては、校風の影響極めて大なり。人は凡て一種のカメレオンにして、手近き周圍の色を帶ぶ。（ロツク）といふ語は誇張に似て決して誇張にあらず。故に健全なる校風の樹立は之を訓練の第一の根本條件とも言ふべし。

校風は、一校を組織する人と人との間に存する一種獨特なる、全體的にして、しかも傳統的なる氣風にして、人を離れて存するあるなし。一校を主宰する校長及び部下の職員、先づ道徳的の模範を示し、それが年長の生徒に、年長の生徒より年少のものへと次第に傳播し、こゝに一種の校風は自然に成立す。即ち校風は人によつて成立し、特に校長を始め職員の模範を中心として成立す。従つて校長及び職員の性格と心掛けは、夫れ夫れ特異の校風として發現す。校風は又、長年月の間に徐々に、しかも自然に醸さるゝ學校全體の傳統的氣風なるを以て、急に作り出すことも、又急に改むることも共に不可能なり。されど一旦成立せる校風は、一切の傳統と等しく、強固なる反撥力を有し、外部よりの不良の影響に抵抗するの力を有す。しかもそれは永續するに従つて、永き傳統を有するに従つて、益々強力なり。往時の私塾が教育の内容・方法、及び設備に於て、遙かに今日に劣れるものあるに拘らず、能く訓練の實を擧げ得たるは、其の原因の一として、少くも、道徳的なる熱風



の全體に彌蔓せることを擧げ得べし。

幸福説

Eudæmonism は希臘語の εὐδαιμονία (幸福)より來り、幸福を以て行為の目的となす倫理説。されど何を以て幸福となすかにつきては自ら異説あり。始めて此の語を用ひたるアリストテレスは眞の幸福は理性に従へる活動によりて得らるるとなし、其の幸福説は理性的活動を以て人生の目的となすの説なりき。然るにエピクローロスが幸福と快樂を同一視してより、漸く幸福説と快樂説とを混同する傾向を生じ、近世に於ては一般に幸福説をば快樂を得(従つて又苦痛のなき状態)るを以て人生の目的となす説と見做すに至れり。中にはキユルベの如く快樂説は肉體の快樂を以て目的となし、幸福説は精神上の快樂を目的となすものなりとして二者を區別せるものなきにあらざれども、こは歴史的习惯用法と一致せず。

弘文院

王朝時代に於ける七大私學中最古のもの。和氣廣世が父濟廣の遺志を継ぎ、大學の南なる私宅に之を置き、和氣氏一族の教育所に充てしものなり。多く内外の典籍を蔵し、且懇田四十町を附し、教學の用に供す。建設の年代詳かならざれども、清麿の歿後に係れば延暦十八年以後なること明らかなり。

公民科

(英) Civics (佛) L'Instruction Civique 公民として必要な知識、即ち公民の權利・義務及び國家の組織・制度に關する知識を教授する特別の教科を公民科・市民科又は國民科と言ふ。

講武所

徳川幕府、旗本諸士の武術練習所。安政三年江戸、築地に之を置き、砲術・槍術・水泳等の諸科を置き、特に砲術を主とし、武士の武術教育の業を殆んど凡て負擔し、且他の武術練習所をも指導せり。後萬延元年神田小川町に移し、從來の課目に弓術・柔術を加へ、築地の舊蹟は之を軍艦操練所となせり。慶應二年小川町の講武所

〔各國の狀況〕 公民科の教授に特別の注意を拂ひ、一の獨立の教科として、之を教授せるは、佛蘭西にして、同國にては一八八二年以來、左に示す課程表により、小學校の兒童に之を課せり。(イ) 初等科(滿七歳—九歳)國民的志操を起すべき事實を授く。公民・兵卒・軍隊・本國・市町村・郡・州・國民・法律・裁判・公權等。(ロ) 中等科(九歳—十一歳)佛蘭西國制度の一

般。

公民—其の權利及び義務・就學義務・兵役・租稅・普通選舉・市・市長・市會・州・知事及び州會・立法權・行政權・裁判。

(ハ) 高等科(十一歳—十三歳)政治上、行政上、裁判上の組織の稍々高き概念。

憲法・大統領・元老院・衆議院・法律・中央・州及び郡の行政・諸官廳・民事裁判所及び刑事裁判所・教育制度・公權・軍隊。

獨逸に於ては教育家テルブフェルトの如き、風に社會科 Gesellschaftskunde の名の下に公民的知識を小學校の課程に加へんことを主張し、其の後一八八〇年代より、公民的知識の必要は盛に提唱せられたれども、大勢は未だ之を以て特別の教科となさず、他科の教授に際し、便宜附加的に取扱ふこととなさんとす。

合衆國に於て亦一八八〇年代以後之に注意し、一八九二年、國民教育十委員會は小學校の第八學年及び中學校の終學年に於て公民的知識を授くべきことを勧め、爾來公民科に關する議論漸く喧しけれど、大勢は特別の教科として之を認めず、多く歴史に附帶して教授せり。されどかかる附帶的教授は動もすれば法制史の教授に詳しく、現時の制度を忽にするの弊に陥り易ければ、最近之を特別の教科となすもの次第に加はれり。

〔教授の方法〕 公民的知識の必要なることは固より多言を要せず。されど之を分ちて獨立の教科となすべきか、又は他の教科、就中歴史科に附帶して授くべきかは國によりて趣きを異にし、同じく特別の取扱をなすものにも、之を歴史科の終りに連續して統一的に授くべきか、(パーテンは此の方法を取れり)將た歴史又は修身科と並行して教授すべきかにつきては議論一ならず。附帶的教授は(一)時間を節約し、(二)教育の乾燥無味に流るゝを防ぐの利あれども、又他面に於て、知識の統一を缺き、動もすれば法制史の教授に傾き、現代の制度を輕んずるの患あり。若し良好なる教師を得れば附帶的教授を勝れりとせんも、教師其人を得ざる時は附帶的教授は終に各種教材の不自然なる結合に了らんとす。我が現時の制度は小學校にては之を修身・國語・歴史・地理等の諸科に結合し、中學校にては明治卅四年以後、師範學校にては同四十年以後、何れも法制經濟なる一科を置き、獨立に教授せしが、昭和六年以後、中學校及び師範學校に於て從來の法制經濟に代ふるに公民科を以てし、從來の法制經濟の教授が「概シテ法制及經濟ノ知識ヲ授ケルニ傾キ實際生活ニ適切ナラザル餘アリシニ鑑ミ、…立憲自治ノ國民トシテ必要ナル教養ヲ與フルコト」とせり。要するに、小學校に於て、之を系統的に獨立の

教科として教授せんことは、材料・方法共に抽象に失し、兒童の興味を惹き、其の理解を充分ならしめんこと頗る難かるべし。

最後に公民科の教授上特に注意すべきは、それが、徒らに、法制的材料を記憶せしむる機械的方法に陥らざらんことあり。又公民科を直接に訓戒の材料となし、之によりて愛國心を鼓舞せんとする如きは現時の教育家の取らざる所なり。要之、公民的知識は純粹に公民に必要な實際的教養を與ふるものとして授くるを可とすべし。

公民教育

Staatsbürgerliche Erziehung hung

國家有用の公民を養成するを以て、其の理想となす教育。公民教育説は故に其の主義より言へば社會的教育學に屬し、しかも國家的色彩の濃厚なるを以て其の特色となす。一八八〇年代より獨逸に於て特に喧しく論議せらるるものにして、是が直接の動機は(一)社會民主主義の思想に充たされたる下層の勞働者階級に國家的思想を鼓吹し、(二)政治に冷淡なる上流社會の人士を覺醒せんとするにあり。左に二三代表者の意見を擧げて、其の主張の大凡那邊に存するかを窺はん。

●ケルゼンエンシュタイネル 公民教育論者として何人も先づ指をゲオルグ・ケルゼンエンシュタイネルに屈せざるを得ず。氏は國家の目的を(一)内外の敵に對し、自己の存立を確保し、國民の幸福に力を盡くすこと、(二)自らを人文國家に進め、延いては他の諸外國に影響して人道の發達に貢獻することの二方面に置き、斯かる目的の爲に竭くし得る公民を養成するを以て教育の理想とせり。更に詳説すれば(一)個人をして國家の任務を十分理解せしめ、(二)個人の能力を十分發展し、其の能に應じ、國家の一員として自己の職責を盡すに至らしむるは是れ教育の二大任務にして、之に對する種々の方案中、作業團體 Arbeitsgemeinschaft の組織に力を用ひ手工を中心とする團體的作業により、職業的堪能を得しむると共に、勤勉・忍耐・注意・自制・自己犠牲等の諸徳を養ふべしとせり。彼が作業學校の主張は實に茲に胚胎す。

●リユールマン バウル、リユールマン Paul Pöhlmann は其の著「政治的教育」に於て獨逸國民が政治に冷淡なるを罵倒し、獨逸の哲學宗教及び美術特にニーチエの説く如き個人主義の哲學が國民的精神に災せるを嘆き、此の絶滅に顔せる愛國心を再び獨逸國民の胸底に喚び起さんば政治的教育を措いて、他に之を求むべからずと斷じ政治的教育の必要を高唱せり。



而して氏は件の政治的教育の中心を政治的思考力の訓練にありと見、此の思考力を起さんが爲には、先づ其の條件として政治的知識を興へ、又思考力の必然の結果として政治的意志を振起し、確信を以て國家に奉仕するに至らしむべしとせり。ケルゼンシュタインが主として下層人民の教育の爲に説を成せるに反し、リユールマンは上流人士の政治的訓練を主眼となし、ケ氏が教育の全般を國家的公民教育の理想に照らして改造せんとするに對し、リ氏は教育の一部として之を取扱ひ、ケ氏は意志を重んじ、リ氏は知識を主とせる等、二人の説は種々の點に於て著しき對比を示せり。

●リニア エルンスト、リニア Ernst Linaer. は完全なる公民は、(一)全體の爲に進んで個人を屈する自己犠牲の精神を有し、(二)國家の強大ならんことを強く意志し、(三)其の手段として自己を十分完成せんと努力するものにして、上の三者相合して始めて完全なる公民的精神を形成すとなし、其の方法として(一)凡ての公共的事業に對する情操を養ひ、(二)公民科の教授を施すべしと唱ふ。

●フエールスタル フエールスタルの公民教育説は極めて道徳的色彩に富む。彼に従へば、ケルゼンシュタインの説く如く作業團體による社會教育は、同様の目的を有し、同様の事

業をなす人々の協調和合を教ふるに止まる。然るに國家的文化は反對の統一、人生に對する興味と確信との多くの對立の統一なり。従つて國家的情操は協調和合によつてのみ得らるべくもあらず。「個々の目的の上に立ち、之を統一する最高全體としての國家的意識こそ國民的情操の基礎なり。」公民教育の最も重要な方法は責任感情の養成にあり。此の點より見て彼の生徒の自治制は教育上最も重要な意義を有す。眞の國民的感情は、凡ての共同生活が、ラスキンの所謂「精神の七つの光り」に照らされしとき、始めて惹き起さる。所謂「七つの光り」とは犠牲、誠實、服従、理想、宗教的信仰、愛及び品性の力にして、此の七つの光りは、キリストの人格によつてのみ點火せらる。キリストの人格の力のみ、機械的なる生命なき社會を、文化的國家に高む。

●メッセルとレーマン メッセルは(一)國家と其の制度及び機能につき充分なる知識を興へ、(二)國家的感情を起し(三)訓練と習慣によりて、國家に對する義務を果し得る如き、強き意志を養成するを以て、公民教育の三任務となし、公民科を以て凡ての學校の教科となすべく、特に國民學校に於ては、なるべく之を直觀的に教授すべく、又歴史科を公民教育上最も重要な教科と見たり。レーマン亦公民教育を教授と訓練との二方面より論じ、公民科の教授は

公民教育の出発點及び基礎たるべく、凡ての教科の教授は、公民に必要な精神(共同作業・愛國心の如き)を以て充たされざるべからずと説けり。

〔公民教育の實際〕 單に理論の上のみならず、其の實際に於ても、公民教育の運動は近時特に盛なり。一九〇八年ザウセルドルフ Ditzsdorf に開かれたる會合に於て、全會一致して、獨逸國民に公民教育の缺乏せるを認め、中學校及び高等程度の學校に公民科を置くべきを決議し、一九〇九年ゴスラール Goslar の會合にて「國家的公民教育會」を設くべきを決議し、會の事業として教育者を各地に派遣し、其の結果一九一一年、「公民教育叢書」を刊行し、各地に於ける公民教育の實際を報告せり。爾來獨逸の公民教育は此の會を中心とし、諸方面に活動せり。其の他の諸國にては和蘭は一八六三年以後、瑞西は一八七五年以後公民教授を行ひ、佛蘭西は一八八二年以後小學校に至る迄公民科を置けり。其の他米國に行はるる學校市制度、英國に起れる少年義勇團の如き何れも公民教育を目的とせる重要な施設に數へらるべきものなり。

公民科  
Kerschenshteiner: Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung.

Linder: Pädagogische Streitfragen der Gegenwart.

Messner: Das Problem der Staatsbürgerlichen Erziehung.

Roerster, Staatsbürgerliche Erziehung.

大瀨甚太郎 最近世歐米教育史。

項目法 Topical Method

教授の材料を、主要なる項目に分かつて提示し、又は教授せる事項を項目に分類して發表せしむる方法。事實の機械的羅列に比すれば、觀察及び思考の着眼點を示して兒童の興味を惹起し、事實を論理的に組織し、統一せしむる習慣を附與し、且記憶を容易ならしむる等の長所を有す。凡ての教科に對して有効なる方法なれども、特に歴史・地理・理科・綴方・法制等に最も多く利用せらる。唯、注意すべきは、大人の論理的思考に適せる項目の設立は必ずしも兒童に適せざれば、常に兒童の心理的條件を顧慮すべく、又、其の適用が形式的ならず、濫用に陥らざらんことを要す。

公理と公準 Axiom and Postulate

●アリストテレスは科學の基礎たるべき必然なる究竟原理を公理と稱し、之を(イ)普遍的のIIあらゆる推理又は認識の根本原理、例へば矛盾原理の如し。(ロ)特殊のII知識の一定の

範圍に對する公理、例へば數學に關する特殊の公理の如し。Iの二種に分ち、公理を一方に於ては定義と區別すると共に、他方に於て公準 Postulate と區別し、公準を以て必然的に眞理ならざれども、しかも、推理の基礎として假定せらるべき命題となせり。

●ユークリッド亦公理と公準とを區別し、公準は或特殊科學の基礎として、何等の證明なく、認容さるる事を要求する命題なれども、公理は公準よりも一層普遍的性質を有し、一般に何人にも認容さるる命題なりとせり。例へば「同一の量に等しき二つの量は相互に亦相等し」とは公理にして、凡ての數學に適用さるべきも、「任意の二點間に一直線を引く事を得」とは幾何學といふ特殊科學に特有のもの、即ち公準なり。

●カントは更に異なる方面より公理と公準の區別を立てたり。即ち氏は公理を以て、自明にして直覺的に領會せらるる綜合斷定に限定せり。故に公理は單に直覺の領域即ち時間・空間の境に於てのみ可能なり。次に公準とは「理論的なる、しかも證明すべからざる命題にして、先天的無條件的に妥當なる實踐理性に從屬するもの」を指し、靈魂不滅、神の存在、意志の自由の三者を以て實踐理性の三公準となせり。所謂「證明すべからざる命題」とは是等の公準は到

底(從來の形而上學者の企てたる如く)論理的に證明すべからざるものにして、しかも實踐理性の要求として必ず承認せざる可らざる假定なることを意味す。

以上公理・公準の二語は學者によりて、多少用法を異にすれども、公理を以て「全く疑ふべからざる眞理」、公準を以て「證明する能はざる、疑を容るるの餘地ある命題」なりと認むる點に於ては相一致す。シゲヴァルトの左の説明は故に能く兩者の性質を明らかにせるものなり。

公理とは直接自明(即ち證明を要せず)にして、其の反對を考ふることは能はざる、眞實正確なる命題にして、凡ての推理の最後の基礎をなすものを言ふ。

公準とは他の原理より導くことを得ず(即ち證明するを得ず)又直接必然なりと考ふることを得ざれども(即ち疑ふの餘地あり)、一般的なる心理的動機よりして、其の確實なることを承認せざるべからざる命題を言ふ。

功利主義 Utilitarianism

道徳的行為を判定する標準は行為によりて影響せらるる公衆一般(自己及び他人)の快樂にありとなす倫理學説。即ち功利説は行為の結果として起る快樂を以て道徳的價值判定の標準となすものにして、ベンタムの立てたる「最大多數の最大幸福」は其の標語なり。功利主義はも



と快樂説より發達せるものなれども、現今にては道德的行爲の標準は自己の快樂にありとなす主我的快樂説 Egoistic hedonism と、公衆の快樂にありとなす公衆的快樂説 Universalistic hedonism とを厳密に區別し、功利主義なる語を公衆的快樂主義と同視するを常とす。而して二者の、かゝる區別と功利主義の意義のかゝる限定とはシゲウウィック Sidgwick(1838—1900)に始まれば。

功利主義の思想は早くより英國に存せしも、今日所謂功利主義の代表者はヘンダム・ジョン スチュアート、ミル及びシゲウウィック等にしてヘンダムは「最大多数の最大幸福」を善行爲の標準とし、且快樂は全く分量的にのみ決定すべく(之を分量的快樂説 Quantitative hedonism といふ)件の計量に當りては如何なる人も單に一人として量らるべしと説き、ミルは快樂に性質上の區別を認め(之を性質的快樂説 Qualitative hedonism といふ)且、始めて功利主義なる語を導入せり。下つてシゲウウィックは再び快樂を分量的にのみ見、如何なる事情の下にありても客觀的に正しと名づけ得べき行爲は全體として最大量の幸福を來す行爲なり」と主張せり。

次に「最大多数」とは人類のみを指すか又は一切の有情物(人及び人以外の)を指すかにるに反對して、氣質の性あるのみとし、(三)氣質の性を變じて本然の性に復るべしといふ復性説に反對し、已に存する善の端本を發展せしむべしと唱ふ。

**呼吸運動** Breathing Exercise

肺の活力を増大せんが爲に行ふ特殊の運動。其の形式には(一)肋骨及び横隔膜の運動に重きを置く單純なる呼吸、(二)深き吸氣の後、なるべく長く呼氣に移らざるもの、(三)胸の運動(特に上方運動)を伴ふ深呼吸、(四)肺壓を高めて凡ての氣胞を擴大せんが爲に小管を唇の間に挟みて行ふ深呼吸、(五)肺量計を利用する強き呼吸等種々あり。呼吸運動は肺の活力を高めて、胸廓を擴め、種々の肺患に對する抵抗力を養ふの效あり。されど、身體の運動を離れて、單に深呼吸のみならず、肺と同時に又心臟の活動を促すべき強き運動が却つて肺力を増加する上に效果ありと認めらる。又強き身體運動を終りし後、呼吸と循環とを徐々に整調するに於て呼吸運動は最も有效なる方法なり。

**五經**

詩經・書經・春秋・易・禮記を五經と言ふ。四書(論語・孟子・大學・中庸)と相並べて、儒教の最も大切な經典を成す。

**五教**

つきては以上の三氏何れも、有情物と考ふるに於て一致す。

**合理的**

Rational

理性即ちラチオ RATIO に屬するもの、又は之に従ふもの、といふ意味を有し之に次ぎの諸義あり。(一)經驗的、科學的なるものに對し、思辨的、形而上學的なるものを指す。合理的心理學といふ場合の如し。(二)思考の働きに關するもの、又は思考の能力を有するものを指す。人は理性的動物なりといふ場合の如し。(三)論理の法則に合するもの、即ち論理的なるものを指す。此の結論は合理的なりといふ場合の如し。

理性。非合理的。

**合理的心理學**

經驗的心理學と合理的心理學の條を見よ。

**合理論(唯理論)**

Rationalism

●宗教上の教説を(啓示によらず)、凡て、理性の作用により演繹せんとする説。普通の論理的規範及び論理的方法を宗教的信條に適用せんとするものにして、此の意味に於て天啓主義の教説に反對す。

●理性を以て感性知覺より獨立し、しかも之より一層優秀なる知識の根元となす説。此の意味に於て感覺論に對立す。

●哲學の考究に於て、先づ一定の根本概念を求め、自餘一切の哲學内容を、此の根本概念より演繹せんとする説。此の意味に於ける唯理論を指す。

り演繹せんとする説。此の意味に於ける唯理論は、經驗論に相對立するものにして、デカルトによりて始めて明らかに提示せられ、スピノーザ・ライブニッツ・ヴォルフ等により次第に完全に定立せらる。カントの批判論にては認識の内容を感覺に求め、其の形式を悟性の先天形式に求め、經驗論と唯理論とに各正當の位置を與へ、二者を綜合せりと稱せらる。

**非合理論**

●非合理論

Outdoor Schools

**戶外學校**

林間學校の條を見よ。

**古學派**

朱子學及び陽明學を排し、古に溯りて、孔孟の眞意を發揮せんとする儒學の一派。山鹿素行・伊藤仁齋及び荻生徂徠を其の首唱者となす。何れも活動主義を主張し、寂靜主義を排す。中にも素行は武士道と儒教とを結合し、仁齋は道德の闡明を主とし、徂徠は古文辭を究め功利主義を唱ふ。

朱子・王陽明

**古義學**

伊藤仁齋の學説。古學派の一にして、其の學派を古義學派といふ。其の意、宇宙を以て一元氣となし此の一元氣を生々化育の一大活動と認め、之によりて(一)朱子の理氣二元論に反對し(二)朱子が本然の性と氣質の性とを別を立てた

又五典と言ふ。父子有親、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信の五個條なり。書の舜典に「汝作司寇、敬敷五教、在寬」とあるを孟子解して、父子有親以下の五條とせり。五常と共に儒教道德の綱領を成す。

一説に「父・義、母・慈、兄・友、弟・恭、子・孝」を五教といふ。左傳に「舉八元、使布五教于四方、父義、母慈、兄友、弟恭、子孝」とあり。

**五倫・五常**

大寶令の學制の條を見よ。

**國學院大學**

東京市澁谷區若木にあり。明治廿三年皇典講究所の一事業として東京市麹町區飯田町に創設せらる。初め國學院と稱せしが、明治廿七年專門學校令によりて從來の學則を變更し、師範部を國語漢文科及び地理歴史科とし、大學部を豫科・本科に分ち、本科を更に國文科・國文科とし、別に専修部を置く。三十九年私立國學院大學と改稱し、四十年専修部を廢し、大學師範各部に乙種生及び選科生を置き、大正九年大學令により大學となる。學部は之を高等師範部と大學部に分ち、前者は中等學校國語漢文科の教員に須要なる専門教育を施し、修業年限三箇年、大學部は道義・國史・國文及び之が研究應用に須要なる諸學科を學修せしむる所とし、之を道義

學科・國史學科・國文學科に分ち、其の下に豫科を置く。修業年限、大學部豫科二年、本科三年、大學部卒業生にして更に學術の蘊奥を研究せんとするもの、爲に研究科(二箇年以上)を置く。本大學卒業生は皇典講究所の學請を請求することを得。別に昭和二年專門學校令による附屬神道部を置き、同四年之を附屬神道部と改稱す。附屬神道部は神祇・道義・歴史・國文に關する高等の學術を教授し、修業年限三箇年、生徒を本科生と別科生に分ち。

**國家主義(教育上)**

Nationalism (in Education)

教育は國家の存續發展を以て其の目的となし、從つて國家の事業たるべしとなす説。社會主義(社會的教育學の條參照)の一形式にして、個人主義に相對す。古代的教育理想は各國大凡、國家主義なりしが、基督教の傳播と文藝復興以後に於ける個人思想の發達と共に世界主義・個人主義に轉じ、十九世紀以後、一方、ナポレオンの侵略主義に對する反抗を有力なる動因となし、他方、國家的觀念の勃興により、再び國家主義に復歸し、之と共に教育は國家の事業となり、普通教育大に振興せり。而して二十世紀初頭以後に於ける民族的國家的研究と民族意識の勃興により、今や國家主義は教育上の主流をなすに至れり。



國家主義は其の主張により大凡左の如く區分  
するを得ん。

一、自然的國家主義 單に國家の存続と強盛  
とを目的となすものにして、極端なる強國主  
義なり。\*スバルタの教育は之を示す。

二、文化的國家主義 國家の存続と合せて其  
文化國家への發展とを目的とするもの、\*フイ  
ヒテ・シユライエムマッヘル等の主張は之に  
當り、人道主義と調和し得べきものなり。

其の他個人と國家との關係につきて見れば、  
古代の諸國に見るが如き、全く個人を國家の機  
軸となし、個人特有の價値を認めざるものと、近  
世の國家主義に於けるが如く、個人の價値を認  
め、個人主義と調和し得べきものとに區分し、  
又被教育者の側より見て、古代の如く、單に爲  
政者たるべき特種階級の教育にて足れりとする  
ものと、近代國家の如く、普く國民一般に強制  
教育を施すべしとするものとの別を立つること  
を得。

公民教育・國民性・愛國心・國民教育・國  
家的教育學

國家的教育學 Nationale Pädagogik

國家的(民族的)精神を體得せしめ、國家に對  
する愛と、獻身的奉仕を教育の最高目的とする  
一種の教育學。人道主義の教育學にては人道即  
ち眞・善・美・聖等諸價値の調和的統一を教育

究竟の理想とし、是等の諸價値を體得せしむる  
ことに主力を注ぎしが、最近に於ける社會學的  
心理學的研究に於ける全體觀の發展と、民族意  
識の勃興とは、教育學に於ても、最早人道主義  
の抽象的規定に満足するを得ざらしめ、こゝに  
國家的(民族的)教育學の發展を見るに至れり。  
謂へらく、人道と言ひ、眞・善・美の絕對的價値  
と言ふもの、共に抽象的規定たるに止まり夫れ  
自身無内容にして空虚なり。具體的に存するも  
のは人道にはあらずして、其の具體的顯現とし  
ての國家(民族)精神、眞・善・美等の價値にはあ  
らずして、其の具體的表現としての文化、しか  
も、民族精神にはぐくまれて發展し、國家的(民  
族的)特色を有する文化あるのみならず、  
人は、血縁・地域等より、民族全體と不可分の  
關係を有し、民族文化を呼吸して始めて人格に  
まで發展し、一切の人格は民族的人格なり。民  
族は文字通りに、個人の身軀及び精神の母體に  
して國家の全體意志は個人の個別的意志の根源  
なり。故に教育はこの母體とも根源とも稱すべ  
き國家的(民族的)精神を體得せしめ、一に其  
の發展に貢獻し、延いては、之によつて國家の  
世界に於ける独自の使命、民族の全人類に對す  
る独自の任務を充實し、よりて以て人類文化に  
寄與するに至らしめざるべからず。と。  
以上は最近一部の人士によつて唱へらるる國

家的教育學の主張なるが、それが現代に發展せる  
現實的、具體的、全體的身地に立つば言ふまで  
もなく、加ふるに近時極度にまで高揚せられつ  
つある國家主義は之に有力なる支持を與へ、十  
九世紀に於けるヘーゲルの國家主義の教育は、  
こゝに新しき面目の下に我々に直面するに至れ  
り。而して現今ヘーゲルの教育學が新なる見地  
の下に検討せらるるに至りし動因も、亦こゝに  
存す。

國家主義(教育上の)  
藤原助市「民族と教育」教育學研究第  
一卷一號及第二卷二、四號

國語 Mother Tongue

一國民の使用する特殊の言語。單に國語とい  
へば自國の國語を指す。我が國語は比較文法學  
上ウラルアルタイ語族に屬し、其の形態より見  
れば膠著語(言語の條參照)にして、滿洲語・蒙  
古語・朝鮮語・琉球語等と多くの類似點を有す。  
或學者は朝鮮語と國語とは全く同系のものなり  
と説けども、こは未だ確實なる證明を經ざる一  
の假設に過ぎず。上代より支那・朝鮮との交通頻  
繁なりしかば、國語の中にも多くの漢語・朝鮮  
語混入せり。言海に收めたる國語の數二、八一  
七に對し、漢語の數一三、五四六なるを見て、  
漢語の影響の大なるを知るべし。其他梵語・南  
蠻語・アイヌ語・歐羅巴語等も加はり、爲に發音・

語形等時代によりて著しき變化を有す。又上代  
に於ては文語と口語と大凡一致せしも、時と共  
に間隔を生じ、文章にては漢文を使用し、之を應  
用せる消息文體(候文體)なるものも生じ、又漢  
文を國語にて書き下したるもの等を生じ、或は  
又本來の國文と漢文とを折衷せる文體をも成  
し、文語は口語と全く獨立せるかの感を懐くに  
至らしむ。近時普通教育に於ては文語を廢し、  
全然口語體のもの之に代へ、及び漢字を制限  
せんとする運動盛なり。次ぎに我國語の特色の  
一に數ふべきは、封建制度の永續せる結果諸種  
の方言の發達せることに於て、甚しきは同一國  
語なるにも拘はらず、全く思想を交換し得ざる  
如き事あり。是亦國民文化の統一、國家的精神  
の涵養より見て普通教育上特に注意すべき事に  
屬す。されど一方には國語の教育により、他方に  
は交通機關の發達に伴ふ自然の接觸により、今  
や全國の方言は東京中流人士の使用する國語即  
ち所謂標準語によりて次第に統一せられんとす  
るに至れり。

國語教授

Mother Tongue Teaching of

我國小學校の課程に國語なる名目を見るに至  
りしは、明治卅三年八月改正小學校令以後に屬  
す。始め、明治五年の學制頒布にては之を字綴、  
習字・單語・會話・讀本・書讀・文法に分ち、明治

十二年之を讀書・習字に、明治十九年讀書・作文・  
習字に改めしが、明治卅三年以後之を國語の一  
科に纏め(教科の條參照)便宜上大別して讀み  
方・綴り方・書き方の三科となし、此の三者は、各  
其の主とする所により教授時間を區別すること  
を得るも、特に注意して相聯絡せしめんことを  
要す。」と規定せられたり。

〔教授の目的〕 國語は歴史的に成立し發達せ  
る我民族固有の言語にして、國民生活上必要な  
るのみならず、又國民精神の表現として、民族  
特有の性格・感情を包有し、我が獨特の文化を  
有する貴重なる精神的寶庫なり。然れば、之が  
教授に當りては、兒童をして能く是等の記號・形  
式に習熟せしめ、他人の口語を聴きて、正しく  
其の内容を解すると共に、又他人の文字・文章を  
讀みて、正しく之を領得するに足る言語的知識  
を得しめ、併せて、又正しき口語を用ひ、正し  
き文字・文章を使用して、自己の思想・感情を自  
由に發表し得る言語的技能を得しめざる可から  
ず。又、之に伴なひて、兒童の知識を整理擴張  
し、感情・意志を修練して、國民的志操の涵  
養、及び知徳の啓發、趣味の養成に資するを要  
す。特に國民精神の養成につきては國語は修身・  
歴史と相並びて特に重要な位置を占む。小學  
校令施行規則第三條には本科の要旨を明らかに  
して「國語は普通の言語、日常須知の文字及文章



國子監の條を見よ。  
國子監

支那舊制による最高の學府。隋の煬帝の時に  
創まる。國子とは公卿・大夫の子弟の謂なり。先  
是魏の時代に國子學を立てしが、煬帝之を國子  
監と改む。唐にては國子監に國子學・大學・四門  
學・律學・算學・書學の六學を置き(唐代の教育參  
照)各學に博士を置く。其の後宋・元・明・清何れ  
も之を置きしが、清に至りては徒に古昔の遺制



を存するに過ぎずして、其の實教育を施すことなく、唯時々試験を行ふあるのみ。光緒卅一年學部に合併せらる。

● 國定教科書

National Text-books

● 黑板

Blackboards

教授用具として黑板を使用するに至りしは十三世紀時代に始まるもの、如し。下つて十七世紀に入るや、之を使用するもの次第に多く、コメニウスの「世界圖解」中にも黑板を掲げたる教室を圖解せり。されどそれが教授上必須の教具と認めらるゝに至りしは十九世紀以後に屬す。黑板には木製のもの、紙製のもの、板石にて製せるもの、硝子製のもの(硝子製のものは近時英國に創めらる)等あれども、最も多く行はるるは木製のものと紙製のものとなり。地質は粗糲に失せず、且あまり滑かならざるを可とし、塗料は光澤なき純黒色に少量の暗綠色を交へたるものを以てすべし。

黑板の位置は(一)生徒の机より見易く、(二)且兒童の使用に便なる場所にして、光線の充分なる位置を可とす。但し如何なる場合にも窓と窓との間に之を掛くべからず。これ違ふより黑板上の記載事項を見ることを妨ぐればなり。

● 國民教育

National Education.

● 國民として必ず受くべき教育。義務教育といふに等し。「強制教育」の條を見よ。

● 國民的精神を涵養し、兒童を國民化する教育。小學校第一條にある「國民教育」は是に當る。獨逸にては、宗教的教育(Christliche Erziehung)人としての教育(道德教育) Humane Era.の外に、國民教育を認め、しかも國民教育を他の二者の上位にあるものとなすが習ひなるが、我國小學校令第一條に於て道德教育と國民教育とを對立せるは、恐らく、之より導かるゝものならん。(小學校令第一條は獨逸ザクセンマインゲン公國の法律を母法とせるものなりといふ)。國民教育は修身・歴史・地理・國語・音楽・法制等の諸材料により行はる。

● 更に狭く國家の體制組織に關する知識を與へ、國民としての自覺を起さしむる教育と解することあり。上杉慎吉氏が「憲法に關する知識を與へ、國體・政體の大體を知らしめるといふことが所謂國民教育でなければならぬ(國民教育帝國憲法講義)と述べしが如きはなり。

● 國民協會(英國) National Society

詳しくは「國立教會の原理に從ひ、英蘭及びウニールズの貧民の教育を進むる國民協會」といひ、アンドルー・ベルにより一、八一年創立せられ同一七年正式の團體組織となれる一宗教團體にして、ランカスターの「英國及び外國學校協會」に對抗して起れるものなり。其の名

の示す如く、宗教的學校の創設を以て目的となし、一八二二年には已に五二の小學校と八、六二〇人の生徒、一八一三年には二三〇の小學校と四〇、四八四人の生徒を有する急進の發達をなせり。又五個の教員養成所を年を追うて設置す(其の中、三校は今尙存す)。一八三三年以後政府の補助を受け、一九〇二年には一、七一の小學校と一九二七、六六三人の平均出席兒童を有するに至りしが、同年の法令により是等の學校は地方教育主權の管理に移さる。故に英國小學校の半数以上は今尙國民協會と關係を有すと云ふを得べし。

● 國民高等學校

(獨) Volkshochschule (L) Volkshochschule

一八七三年以後英國に起れる大擴張運動、一八七四年以後米國に起れるシヤトウク運動と相並び、國民に高等なる教化を施さんとする最も有力なる一施設、丁抹にその端を發す。國民高等學校は宗教的熱情を有する政治家にして詩人且つ歴史家たりしグロントウヰー僧正に依り基礎を置かる。即ち彼はフイヒテより大なる刺戟を受け、フイヒテに於けると等しく、丁抹が英國との戦(一八〇七—一八一四)より受けたる傷痕より國民を救ふものは教育の外に存せずとして、當時の學校教育の缺點を指摘し、國語・國史・國民傳説等に依り、國民生活を精神

的に改善すべきを唱へ、國民高等學校建設に對する輿論を喚起せしが、其の結果一八四四年始りてノーネ・コールド K. (1816—1870) の力に依りレディング Lidding に設立され、漸次各地に、普及し、二十世紀の初頭に於て七十一校を數へ、丁抹は國民高等學校に依りて更生せりとすら言はる。丁抹の國民高等學校は十八歳乃至三十歳の青年を收容し、教科は宗教・歴史を首位に置き、農業國丁抹の國民としての修養を得しむ。國粹的精神に依り一貫せる公民的教育に重點を置き、寄宿舎生活の中に於て自治的に實際的教育を受けしむるを其の特徴となす。

入學試験も、卒業試験もなく、冬期の五ヶ月は男子を、夏期の三ヶ月は女子を收容す。丁抹に於ける此の施設の、この成功は他國の注目焦點となり、隣接獨逸・瑞典を始め佛・米の諸國も之に刺戟され、特に獨逸の如きは大戰前に於ては僅かに三校に過ぎざりしが、戦後に於ては成人教育機關として之を奨励し、補助金を與へてその助成に努めつゝあり。而して其の設備も、單に農村に限らずして都市に及べり。

一般に國民高等學校の特色は(一)宗教・歴史等精神的文化を重んじ、(二)職業教育を重視すれど、單なる職業教育に止まらず、(三)補習學校の如く、小學校卒業生を直ちに入學せしむるに非ずして最も誘惑に陥り易く、道徳的修養の

最も必要なる十八歳以後の生徒を收容し、既に一定の職業に従事せる者に對し、職業上の技能を得しむると同時に職業を道德化せしむる點にあり。

● 國民性

Nationality

我國に於ても是が影響を受け、之に倣へる補習學校數十を數ふるに至り、特に加藤完治を校長とせる茨城縣友部の國民高等學校は著名なり。其他三重縣の神風國民高等學校、鳥取縣の山陰國民高等學校、静岡縣の興農學園等共に注目に値す。

一國民として有する共通の特質。同一の祖先を有し、同一の國語を使用し、同一の地域に住し、同一の政治組織を有することは國民性を構成し及び之を深むる有力なる要素なり。されど國民性の發達は必ずしも此等の要素を悉く備ふるを要せず。例へば合衆國民は同一の地域に住し同一の國語を使用するも、祖先を同じくせず、瑞西國民は祖先を異にし異國語を使用する人民より成り、反對に猶本人は一定の地域に住せず又一定の國語を使用せざれども、同一の祖先と宗教との結帯によりて尙一種の國民性を保有するが如し。即ち國民性は種屬・言語・同一地域・同一政治組織・同一文化等を其の要素となせども、是等の要素の何れを主要なる統一的中心となすかは國情によりて一定せざるものとす。さ

● 國民精神文化研究所

國民精神文化研究所は最近における危險思想問題の解決乃至對策として創設せる研究所にして「文部大臣ノ管理ニ屬シ國民精神文化ニ關スル研究指導及普及ヲ掌リ」、所長一名、所員專任十一名、助手專任十四名、書記專任三名より成る。所務ヲ分チテ研究部・事業部及庶務係トス。研究部ハ學科ニ從ヒ文部大臣ノ認可ヲ經テ之ヲ科二分ツコトヲ得。事業部ヲ分チテ教員研究科及研究生指導科トス。

研究部の分掌事務は、國體觀念・國民精神ニ關スル全般的研究。哲學・歴史・教育・宗教方面



ヨリノ研究。政治・経済・法律方面ヨリノ研究。文學・藝術方面ヨリノ研究」等にして、事務部のそれは、教員研究科にては、教員ノ研究ノ指導、研究生指導科にては「研究生ノ思想上ノ指導」なり。

研究部における研究事項は所長の決裁を仰いで所員自ら之を定む。但し時には所長自ら特定事項の研究を命ずる事あり。普及に關しては、出版・講演會・講習會等適當の方法に依つて之を行ふ。

教員研究科においては「若干名ノ研究員ヲ入所セシメ」一定期間に互つて之を指導す。研究員とは現職「學校教員ニシテ學校長又ハ地方長官ノ推薦シタル者」の中所長に依り許可決定せられたる者を謂ふ。

研究生指導科においては入所を許可せられたる研究生の指導と熏陶とを掌る。研究生たるの資格は主として「大學・高等學校・專門學校ノ學生又ハ生徒ニシテ思想上ノ理由ニ依り其ノ學籍ヲ喪ヒタル者」なるも又所長に依りて認定せられたる者をも之に加ふる事を得。

昭和七年八月勅令第二三三號國民精神文化研究所官制、同年同月文部省訓令同所處務規程及所長職務規程

國民道德 我國に特に發達し、我國民として特に守るべ

とは夙に宗教家の慈善事業として起りしが、寺院又は僧庵より分離せる現代式の孤兒院は十七世紀の後半以後に於て發達せり。中にも最も世に知られたるはフランスが一六九五年ハルレに開きしものにして、こは尙存續し、獨逸を始め他國の孤兒院の模範となれり。有名なるボイツダムの軍人孤兒院、ケニーヒスベルヒの孤兒院、チューリッカウ・ブンツラウ・シュテツテン等の孤兒院は何れもハルレ孤兒院に倣うて起れるものなり。十八世紀の後半博愛の思想の擴まると共に孤兒の教育亦次第に進み、メスタロッチ及び其の學徒特にチュルクの教育的努力により大に世の注意を惹くに至れり。

〔組織及び教育法〕 一般に小なる孤兒院にては院長夫妻、又は年少者のみの場合は一人の寡婦之を指導し、大なる孤兒院にては全孤兒を數個の小團に分ち、團毎に一人の教師之を指導し、各小團は同一の寮舎に起居し、家族的生活を營む。之を寮舎制 Cottage system とし、全孤兒を一の大なる家屋に收容する集合制 Congregate system に対しむ。集合制は今や次第に世人に疎んぜらる。若し孤兒數多且年齢に差あるときは院内に一の學校を設立し、該學校には事情の許す限り、院外の兒童を收容し、是によりて孤兒の階層生活より來る教育上の短所を緩和し、若し又孤兒の數少なるときは

き道德。凡そ道德の事たる抽象的形式に於ては各國共に同一なるべきも、具體的特殊内容に於ては、其の國の地理的、歴史的事情、國體・國民性等の如何により各國夫れ夫れ特殊の様相を具ふ。此の特殊的に發達せる道德は即ち國民道德にして、苟も國家の存續發展を期せんには、國民道德の涵養は教育上最も主力を注ぐべき所なり。故に、我國の教育令にては下は小學校令より上は大學令に至る迄特に之に留意すべきを説かざるはなし。

國民道德の一般的意義上の如しと雖も、其の嚴密なる定義に至りては諸家の見る所一致せず、或は之を頗る廣義に解して、國民として行ふべき實踐倫理を凡て其の中に含ましむるあり、或は頗る狹義に見て國體觀念を明らかにするに止むるあり、或は回顧的に歴史主義に止るあり、或は進歩的理想的なるあり。試みに左に二三の學者によりて與へられたる定義を掲ぐべし。而して、其の何れの解釋によるも、我が國民道德の中心が、祖先崇拜、忠孝一本、忠君と愛國の一致にあるは毫末も疑を容れざる所なり。

國民道德は、日本人としての實踐倫理にして、國民として日本人の守るべき道德の全部なり。國民道德は、國民といふ團體的自我が自己の發展存続の爲に行ふべき道德なり。

之を地方の公私立小學校に送る。孤兒院にてはなるべく男女を分離するを可とす。

以上は孤兒院の組織の一般なるが、其の教育法につきては、なるべく、學校教育と、調理・裁縫・手工・農業等の實習とを結合し、生活と教育とを緊密に關係せしめんことを要す。而してこは他の公私立小學の到底企及し得ざる長所なりとす。又上の實習と連結して、貯金を獎勵する方法多くの孤兒院に於て行はる。斯くて、一定の年齢に達し、獨立自營し得るに至らば出院せしむ。中には院中優秀なるものを公私立の中等學校に送るあり、又は院内に中等學校の設備を有するもの(例へばチューリッカウ孤兒院、ブンツラウ孤兒院の如し)すらあり。

〔我國の孤兒教育〕 我國に於ける孤兒の教育亦佛教徒の慈善事業として起り、天平年間、光明皇后は平城京に悲田院を置き、京中の病者・孤兒を收容し、地方にても之を倣ひ、悲田處を設くるあり。和氣廣龜が棄兒を育てしこと亦古史に見ゆ。其の後永く此の種の計畫を絶ちしが、元治元年金澤に小野慈善院(小野他三郎設立)の設けられ、明治年代にては明治五年横濱の華女學校、同七年長崎縣に浦上養育院起りしを始めとし、明治十年兵庫の女子教育院、明治十一年函館の聖保祿女子學校、明治十二年東京に福田育兒院の創立せらるゝあり、相次いで各地

國民道德は、國家としての理想を實現する爲に人民の實行すべき本務の全體なり。國民道德は、歴史的に發達し來れる特有の道德なり。

國民道德は、國民として共同生活をなす上に吾人の實行せざるべからざる道德なり。國民道德の中心問題は我國體觀念を一層強くし明らかにする點にあり。

五山文學

鎌倉足利時代に於て、五山の名僧碩學の手に成りし文學。鎌倉・足利時代に於ては學問衰頹の極に達せしも、獨り、鎌倉(建長・圓覺・壽福・淨智・淨妙)及び京都(建仁・東福・萬壽・天龍・相國)の五山は學識ある僧侶の叢淵をなし、或は政府の使者となりて支那に航し、或は文學上の著述をなし、或は宋學を輸入し、或は書籍を印行し、或は士民を教育し、以て文教の命脈を保持し、併せて徳川時代に於ける文教復興の基礎をなせること、徳川初期の名將・大儒が何れも五山の僧に就きて學びたるによりても知らるべし。

孤兒院

寺子屋 Ophan Asylums; Orphanages 西洋諸國に於ける孤兒の救護と教育

に設立を見るに至り、昭和九年に於ては總數百二十四(内公設三、私設一一)に上れり。中にも東京市養育院、大阪市弘濟會養育育兒園、奈良の天理教養徳院、横濱の横濱孤兒院、名古屋の愛知育兒院、東京の福田育兒院等特に大なり。

〔岡山孤兒院〕 本院を岡山に置き、分院を宮崎縣茶臼原及び大阪に置けり。明治二十年院長石井十次(慶應元年生・大正三年歿)の創立せる所にして、十歳未満の孤兒を收容し、父母に代りて教養し、獨立自活の良民たらしめ、又必要の場所に保育所及び夜學校を設け貧兒の保育並に教育をなすを以て目的とせり。明治廿六年以後數回の御下賜金あり、一時は院兒千二百名に及びし事あり。明治四十四年より翌年に互り院兒全部を茶臼原分院に移し、岡山には事務所のみを置き、及び縣下郡村の農家に委託せる里子の事務を取扱へり。茶臼山分院には塾舎・學校・事務所・共同賣店・倉庫・住宅・工場等五十二棟の建築物を有せり。大阪分院は主として京・阪・神各地に奉公せる出身兒女の監督及入退院に關する諸般の事務並に附屬事業として保育所及び夜學校の管理經營をなし、農業の實習に力むるなど頗る特色ある教育を施せしが、大正十五年解散せり。

〔福田育兒院〕 東京府豊多摩郡第二御料地



にあり。明治十二年の創立に係る。初め臨濟宗の今川貞山、日蓮宗の新井日隆の發起に成り、後各宗共同事業に移せり。哺育期より十四五歳に至る児童を收容す。院児は十二人以下を以て一寮を組織し、寮毎に保母を置く。院内に幼稚園を置き、保育し、學齡期に達すれば寮舎より小學校に通學せしむ。院内には禮拜堂・保育室・病室・浴室等完備す。社団法人組織にして現總裁には伏見宮文秀王殿下を仰ぐ。現時福田會と改稱し、澁谷町宮代に移轉せり。

**五十音圖**

音韻を類に従ひて系統的に排列せるもの。排列の方法は梵語の音圖に倣ひしものにして、平安朝初期以來梵語を學びたる僧侶が漸を追うて完成せるもの、一個人の作にはあらざるべし。而して印度は古來聲音樂の發達せる國なるを以て、五十音圖配列の原理は極めて正確なる基礎の上に立てり。之を吉備眞備一人の發明となすことの俗説たるは言ふ迄もなし。されど其の排列法は時代によりて多少異なり。現今の形に一定したるは本居宣長なりとす。

**五種競技**

(希) Penteathlon  
(英) Pentathlon  
希臘に於て行はれし競技の重要なものにして、(一)競走、(二)飛躍、(三)相撲と拳闘、(四)圓盤投、(五)槍投

(圓盤の直徑八インチ乃至九インチ)(五)槍投の五種より成る。

五倫、五常の條を見よ。

**個人主義(教育上)**

Individualism (in Education)

個人の完成を以て教育終局の理想となすものにして、教育の理想は社會の完成にありと見る社會主義(社會的教育學の條参照)に相對する主張。教育上個人主義の盛なりし時代は文藝復興より十九世紀の前半に至る期間にして、近時又社會主義の反動として一二之を唱ふるものあり。しかも其の説く所必ずしも一致せず、同じく個人主義の中にも、大體左に示す五種の様相を區別することを得。

- (一)實利主義 個人の幸福を教育の理想となすもの。教育の目的は人をして生活の各方面に於ける完全なる準備(此の場合完全なる生活とは幸福なる生活の義なり)をなさしむるにありと説ける英のスペンサー及び十八世紀の汎愛派は其の代表者なり。
- (二)自然主義 人間自然の性質を善なりとし、教育は人の自然性を充分に發展せしむべしと説くもの。自由教育説の主張即ち是なり。

(三)人格主義 自然性を剋制し、奮闘によつて人格を完成せしむること教育の理想なりと説くものにして、人格的教育學の主張する所にかゝる。同じく個人主義にして、しかも自然主義と全く反對の立場地を有す。

(四)道徳主義 鞏固なる道徳的品性の陶冶を教育の目的となすものにして、ヘルバルト及び其の一派の教育説之を代表す。

(五)調和的發展主義 人の享有する諸性能を調和的に十全に發展せしむべしと説くもの。こは個人主義中最も廣く行はれ、又最も勢力ある主張にして、社會主義とも提携の餘地あり。

近時個人主義と社會主義とを一層高き立場に於て止揚せんとするもの次第に多く、ナトルプの社會的教育學は已に其の一の試みと見るべきものなるが、ナトルプの批判的なるに反し、最近の全體觀(全體と全體心理學参照)の立場よりして、二者の統一を企つるもの少からず。文化教育學・國家的教育學の如きは何れもこの方向を目指すものと言ひ得べし。

調和的發展・ルソー・國家主義・文化教育學・國家的教育學。

**個人的快樂説**

Individualistic Helonism

行為者自身の幸福を以て道徳の標準となすも

の。快樂説の條を見よ。

**個性**

Individuality

或一個人にのみ屬する性質。  
特に一の個人を他の個人より區別する所以の特質。

以上の中(一)は(一)よりも其意義廣し。教育學に於て個性と言ふ場合には(二)の意義に用ふること多し。個性は先天的には遺傳、後天的には環境(自然と社會)及び教育の成果なれば、個性の觀察に當りては是等の諸要素につきて精密なる調査をなさん事を要す。個性につきて研究する心理學を特に個性心理學といふ。

**悟性**

(獨) Verstand

(英) Understanding

「理性」の條下(三)を見よ。

**個性心理學**

(英) Individual Psychology

(獨) Individualpsychologie

凡ての個人に存すると考へらるる精神現象及び其の法則性を研究する學。シュミット・グント等此の意味に解す。グントが個性心理學は「模式的なる、即ち正常の意識に妥當する限り、個々の人間意識の精神過程を對象とす。」と言へるは之に當り、此の場合には個人心理學と言ふ

を適當とせん。

個人的差異の心理學。差異的心理學に同じ。シュテレンはこの意に解す。

奥地利の精神神經病學者フロイドの門下アルフレット・アドルネ Adler A.(1870-)が自己の樹立せる心理學說に與へし名稱。個性心理學は故に内容的にも歴史的にも精神分析學と聯關すれども而も本質的部分において之と明かに相異す。即ち個性心理學は心意生活における原始的衝動的要素を輕視し、むしろ反對に目的的地を取り、人間の一切の行動は、その本源の動向よりしてのみ考察せらるべしとなす。

然らば所謂本源の動向とは何ぞ。個性心理學は之を(一)權力意志(Neeche流)と(二)社會感情とに二分す。但し後者は實は社會に對する行動・態度・努力の方向を指すものなれば、むしろ之を社會意志とするを適當とせん。

權力意志とは各人に固有なる自己保存の動向の謂にして、凡ての生物に共通のものなるが、人において、夫れは權力意志の形式を取り、しかも、漠然たる目的への衝動より、完全なるものへ發展せんとする創造的努力となる。故に、この動向は決して悪しきもの、克服せらるべきものに非ず。むしろ一切の積極的業續の母胎として、又一切の進歩發展の原動力として常に正しき目的にまで、指導せられざるべからず。し

かも、この正しき目的にまでの指導は(一)他人及び他人の自己主張による自然の制限、(二)個人の微力性——特に兒童期における——(三)社會への動向によつて、本源の衝動を制約し、其の放縱に流るるを防ぐことによつて、自然に行はる。特に社會への動向は、權力意志と同じく本源のものにして、夫れは意志目標の最も有力なる訂正者・改造者なり。是等の制限者乃至訂正者なかりせば權力意志はその發展を過り、邪道に逸すべきも、是等の制限により、自然に我意を通すことの不可能を経験せしめられ、同時に自己以上の「有力なるもの」を見る事に依りて、兒童は自己の微弱性を悟り、こゝに「自己卑下の感情」Minderwertigkeitsgefühlの發生を見る。かくの如く、自己の權力意志と外界の現實との間における争闘關係よりして一旦「卑下意識」の體驗せらるるならば、こゝに各自の我意は自ら訂正變更せられ、兩者の間に調和を來し、權力意志と社會感情とは互に衝突しながら共に個人を發展せしめ、個人の行動を可能ならしむる必然の條件となる。教育上より見れば此の二つの根本傾向に適當なる均衡を保持せしむることは極めて必要なる事象に屬す。かくて、アドレル自身、彼の個性心理學よりして、教育上特に必要なる事項として左の數項を擧げたり。



一、勇氣と自立への教育、二、困難に耐へ忍ばしむること、三、無目的なる權威による壓迫を避くること、四、叱責・罰等を避くること、五、特に児童をして未來に對する信仰を失はしめざること。

### 個性と教育

Individuality and Education

教育上の見地よりして、個性は大凡之を二種に大別するを得べし。其の一は自然としての個性にして、他は理想としての個性なり。前者は人の生まれながら有する自然の性情にしてヘルバートが客觀的品性と稱せしものに當り、後者は目的を意識し、自覺的に働く個性にしてヘルバートの主觀的品性と稱せるものに相當す。ヘルバートが「児童は自己の意志なく willenlos して世界に入り来る」と言へるは其の未だ理想としての個性を具へざるを指せるに外ならず。されど理想としての個性の中核たるべき「自覺的に働く」とは何の意ぞ。技に自覺とは眞・善・美の價値を認め、價値意識によりて働くの意にして、價値を身に體し價値の實現に向つて働く外に眞の自覺なるものあることなし。換言すれば眞に個性と言はるべきものは一般の價値を特殊（人々相異なる）の自然性の中に攝取し、價値が特殊の經驗内容を得たる時の謂ならざるべからず。個性は一般的にして同時に特殊なる

べく、一般に充たされたる特殊なり。更に約言すれば人々独自の價値意識は即ち個性なりとす。「個性を尊重せよ」とは屢々教育最高の原理と認めらる。されど所謂個性が自然としての個性なりとせば尠も之を尊重するの理由なし。蓋し尊重すべきは個性に内在する價値のみなればなり。「自由教育説」の第一の錯誤は實に茲に存す。されど反對に、理想としての個性、亦前に述べたる如く、價値が特殊の内容を得たるものなる限り、特殊の經驗内容たる自然の個性を顧慮せずしては成立せず。ルソーの言ひし如く吾人は「一の木に他の木の果物を生ぜしむること能はず。教育はあく迄兒童の自然性を顧慮せざるべからず。顧慮しつゝ之を價値意識に導く所に教育の秘密は存在す。若し自然としての個性を單に「個性」と言ひ、理想としての個性を「人格」と稱するときは教育は個性を人格たらしむる作用なりと言ひ得べし。

「個性化の原理」教育は兒童の個性に適應し、個性的ならざるべからずといふ原理にしてこの原理は、教育の一大原理として今や一般に認めらる。併しこの原理も亦上に述べたる所よりして適當に解釋せられざるべからず。所謂個性化の原理は（一）教育の一々の手段が個性に適合すべきこと、（二）生徒を夫れ夫れ特色ある人格に陶冶すべきことを要求するものなるが、

### 個性の型式

Individual Types

この中、（一）手段の方面につきては教材と教育の方法を生徒の自然的なる個性に適合せしめ、之によつて、次第に生徒を文化價値に導くべく、（二）は理想としての個性即ち各々特色ある人格に陶冶すべきことを意味す。何れの場合にも、夫れは自然としての個性の自然の發達に委ねるにも、又、其の擁護にもあらず。こゝに於て、我々は個性化の原理につき左の二種の特に重要な限界を立つることを得。

一、單に個性の長とする所にのみ偏し、調和的發展といふ教育究竟の理想に矛盾する如きことあるべからず。特に一般的陶冶を施す學校に於て然り。  
二、社會の要求を無視し、社會よりして個人に課せられし任務を一切排除する如き（自由教育論にはかかる傾向あり）態度に出づべからず。蓋し人は社會に於てのみ人となり、個性の健全なる發達は社會に於て始めて可能なればなり。

### 古代の教育

Antiquity, Education of

古代の教育一般の特質につきては「原始民族の教育」の條を見よ。  
古代の各國に於ける教育狀況につきては「アテネの教育」、「印度の教育」、「スバルタの教育」の條を見よ。

### 語の組立

Word Building, Word Synthesis

語の分析を基礎とし、分析の結果得たる語根・接尾語・接頭語等を多様に組合せ、多少意義を異にする文字を構成するを言ふ。

### 語の分析

Word Analysis

語を之を構成する語根と附屬部（接頭語・接尾語）とに分し、よりて以て語の構成法を知り、未だ學ばざる語の意味・綴字・發音を領得するに至らしむる教授の一方法。主として小學校に行はれ、之によりて特別の教科を成せる時代すらありき。而して之を特別の教科となすを廢してよりは、國語教授中に於て、折に觸れ、語の分析を施し、歸納的に語根・語尾等を了解し、之を應用せしむるの法行はる。

### 語の分析

Word Analysis

されど語の分析によるよりも寧ろ生徒自身辭書を検索して語を直接に記憶するを教授上適當なる方案となすは現今一般の傾向にして、語の分析は單に上の方法を補助手段として有效なるべく、其の價値を過重視するは不可なり。語の分析と「語の組立」とを總稱して或は之を「語の研究」Word study とす。

育」、「バビロニア及びアッシリアの教育」、「メソポタミアの教育」、「ユダヤの教育」等の各條を見よ。

### 個體發生

Ontogeny

生物の一個體が卵より發達して、生殖作用を嘗み得る迄の徑路を言ひ、系統發生に對す。ヘッケル始めてこの語を用ふ。個體發生は系統發生を反復すとの説を約説原理と言ふ。其の條を見よ。

### バックラー、エドワード

Edward Cocker (1631-1675)

英國の教育家。算術教科書（一六六四年頃の著にして、百版以上を重ねたりと言ふ）の著者として有名なり。現今存在するものは氏の著をホーキンズ John Hawkins の訂正せるものにして、一六七七年の出版に係る。「バックラーによれば」と言ふ語が後世算術に關する疑問を解決する唯一の權威となれるを見ても、其の如何に重んぜられしかを知るに足る。氏は又書方の教師をも勤め、數種の習字帳を公にせり。

### 骨相學

Phrenology

頭蓋骨の外形によりて人の性質を判断する學。ガム始めて之を組織し、シュプルツハイム Spurzheim ナンヤ Conbe 等之を祖述す。ガムは、始め多くの人（特に罪人）の性情と其の頭蓋骨の形狀とを比較研究し、二者の相關を定

立し、其の結果頭蓋を多くの部分（二十乃至四十餘）に區分し、各區分に一々の心力を配し、之を基礎とし、其の何れの部分が特に發達せるかにより、人々の性質を判断せんと試みたり。始めは Craniology, Physiognomy 等の名を當てしが、一八一五年フォレストル Forster が Phrenology なる名を案出し、シュプルツハイム之を容れてより、一般に此の語を用ふるに至り。骨相學の最も盛に論ぜられしは十九世紀の始にして、之を實際生活に應用するもの少かりき。

世にガムを以て、大脳各中樞の最初の發見者となすものあれども、ガムの研究は決して現今の生理學及び心理學の説くが如き科學的のものにあらず。加ふるに（一）ガムの精神能力の區分法は極めて粗雑にして非心理學的なるのみならず、（二）現今の研究によれば頭蓋骨の外形は大脳の内部的形狀を指示するものにあらざる事明らかとなり、骨相學は最早科學的に之を支持するを得ざるに至り。唯之を職業となせるもの、其の効果を誇張するあるのみ。

### ゴッダード、ウィリアム

William Stanley Goddard

英國の教育家。一七九六年ウィンチェスターカレッジの校長となり、校紀の顛覆せる後を承

### ゴッダード、ウィリアム

William Stanley Goddard

英國の教育家。一七九六年ウィンチェスターカレッジの校長となり、校紀の顛覆せる後を承

### ゴッダード、ウィリアム

William Stanley Goddard

英國の教育家。一七九六年ウィンチェスターカレッジの校長となり、校紀の顛覆せる後を承



### 誤謬

(英) Errors  
(獨) Irrtum

誤謬は、嚴密には意向せられたる事象と一致せざる内容を有する判断を謂ふ。誤謬は不正・無知・忘却等と混同せられざるを要す。不正は、概念及び判断の構成、證明の過程における形式的妥當性の缺如を意味し、無知は知識の缺如を意味す。又實際上の行動・態度等が客觀的規範に乖離する場合を過誤と云ひ、之を誤謬と區別す。過誤は道徳上、宗教上乃至は藝術上の實地行動において多く現はる。

誤謬は、之を思考の訓練に依りて克服するを得。但しその爲には、豫め、各時に現はるる誤謬の根源を明瞭するを要す。先づ兒童における觀察並に注意の散漫を極力警戒し、對象の本質的標識をば、或は直觀に依り、或は適切なる問答に依り分析せしめて明確に之を印象せしめ、又事物の間における一致と相異とを審かに考察せしめざるべからず。直觀教授の特殊任務は茲に存す。又記憶に基づきて描き又は書かしむる事は、注意の不足を補ふに有効なる手段なり。同様に、兒童の研究欲・知識欲・乃至質問欲を活動せしむる事も亦重要な方法なりとす。蓋し之に依りて兒童に觀察の喜びを覺醒せしめ、新知識を舊知識の體系に自發的に同化編入せしむるを得。要するに、一方、積極的に兒童の注意を特

定の學習對象に集中せしめ、他方、消極的に注意の外物に散逸せざる様當に警戒し、結局は兒童に其の習慣を賦與するに努むべし。教授の方法は決して形式に拘泥せる固定的のものに非ず。常に兒童の誤謬に注意し、之を研究して教授の方法上における、誤謬の價値を把握し、以て之を充分に利用し得る特殊の能力を養成せざれば決して完全なる教授を行ひ得ざるべし。教師自身も教授の際に往々誤謬を犯すことあり。かかる場合教師は學級全體の前に之を公認し、以て完全に自ら訂正すべく、決して誤れる威嚴又は權威の概念に囚はれて隠蔽する如きことあるべからず。かゝる正しき訂正法は自然に兒童に反映し、絶對的眞實性に對する道徳的義務の意識を覺醒し、一切の正しき性格陶冶の基礎を鞏固ならしむるを得べし。

#### 誤謬訂正

Correction of Errors

事實の誤れる解釋、法則・符號の誤れる適用等を正す教授の一方、誤りを正しきに導き、若しくは誤りを棄て、正しきに就かしむるを目的とす。凡て誤謬の訂正に於ては(一)生徒をして己が誤りを感じせしめ、(二)正しきものを知り且領得せしめ、(三)正しきものの使用を習慣たらしめ、誤りを再びせざるに至らしむるを要す。誤謬訂正は之を教師の訂正と生徒の自己訂正とに二大別することを得るも、其の何れに

於ても上の三段の順序を經べく、唯、自己訂正の場合には、生徒自ら自己の誤りを内感し、原據又は辭典等につきて正しきものを求むるを異なりとす。誤謬訂正上特に注意すべきは、一時に多くの訂正をなすことなくして徐々に進み、又一時的ならずして、永續して之を習慣たらしめ、及び誤を指摘すると共に、正しきものをば推奨し、生徒をして適當に自己の力を認めつゝ進ましむる等の諸點にあり。

#### 個別教育

Individual Education

個別教育の原理・方法を教育全般に互りて施す教育。個別教育の條を見よ。

#### 個別教授

Individual Teaching

學級教授に於て兒童の個性に應じたる教授を行ふことを言ふ。個別教授は(イ)或は學級教授中、機に應じて之を行ひ、(ロ)或は特別の補助教師を置き之を行ふ(パタビア組織参照)若し全兒童を略ぼ學力相如ける幾多の組に分ち、其の各に適應せる教育を施すときは之を分組教授(Group Instruction)と言ふ。

學級の形式によらず、單獨の個人を單獨に他より分離して教授するを言ふ。

#### コメニウス、ヨハン、アモス

Johann Amos Comenius (1592—1670)

〔傳記〕 十七世紀に於ける最大の教育家。塊

太利モラヴィア州のニウニッツに生まる。幼にして父母を失ひ、家庭の不幸に遭遇せしかば當時最も尊重せられたる拉丁語の如きも、十六歳にして始めて之を學ぶことを得たり。後ヘルホルン・ハイデルベルヒ兩大學に於て神學及び哲學を修め、學成りて後和蘭に遊び大に得る所あり。歸國の後ブレラウの學校長となる、時に一六一四年なり。居ること五年、フルネックに赴



き、新設の一學校長となり、傍ら教師の職を兼ねたりしが、偶々三十年戦争の起るあり、

フルネックは西班牙軍の爲に蹂躪せられしかば、氏は悉く家財を失ひ且新教徒たるの故を以て、宗教上の迫害を受け、國外に放逐せられたり。コメニウスは爾來諸方に流寓し、遂に波蘭のリッサに入り、一文料中學校の教師となれり。當時氏はラトケ及びベーコンの書を読み、大に刺戟せられ、有名なる「語學入門」Janua Linguarum Reserata 及び「大教授論」(Magna Didactica)を著せり。中にも前者は心理學の原理に基づける拉丁語の教科書にして氏が百科辭書主

義の理想を實現せるもの、一六三一年初めて出版せらるゝや忽にして、英・獨・佛・露・伊の各國を始め、西班牙・瑞典・土耳其・ホメア等の各國語に翻譯せられ、初歩の教科書として廣く行はれたり。是に於てか教育家としての氏の名聲は忽ちにして四方に轟き、一六四一年先づ英國に招かれ、ハートリア等の援助の下に百科辭書主義運動を起さんとせしが、偶々市民戦争の起るあり、其の意を果すを得ず。後又瑞典に聘せられて教科書を編纂し、一六五〇年洪牙利の教育改革を委託せられ、バタケ市に止まること四年、此の間に名著「世界圖解」Orbis Pictus (一六五八年刊行)を著す。一六五四年再びリッサに歸りしが、時に瑞典と波蘭は平和を失し、リッサは兵燹に罹り、氏は再び其の産を失へり。後獨逸を經て和蘭に入り、アムステルダムに於て晩年を送り、一六七〇年七十八歳の高齡を以て逝く。

〔教育思想〕 氏が教育説の原理及び方法はラトケの後を受けベーコンの學說を基礎とせるものにして、眞に近世的と稱すべく、現時に於て尙大なる價値を有するものなれども、其の發表の形式に於ては未だ全く當時の宗教的性質を脱する能はざりき。

●教育の目的 人生の最高目的は天國に入り、神の世界に永久の幸福を受くるにあり。されど天國生活の準備は完全なる地上の生活を措

いて他に之を求むべきにあらざれば、人たるもの、先づ完全なる地上の生活を營むを以て其の第一任務となさざるべからず。而して完全なる地上の生活は(一)知識を開發して道理を辨別し、(二)道徳を實踐して、萬物及び自己を支配し、(三)宗教を信仰して神の肖像となり、神の完全を代表するにありて存す。此の三者は天京として何人も具有する所のものなれども、之を充分に發達せしめんには、其の少年時代に於て、自然に適合せる教育を施さざるべからず。

#### 〔世界圖解第一版表紙と第四頁〕





●直観主義 氏は或意味に於て教育上の實學主義を確立せる人と見るべし。大著「世界圖解」は、序文の一節に於て「豫め感官に存せずして、知性に存するものもこれあるなし Null est in intellectu quod non prius fuerit in sensu」と注意して感官を練習し、自然界に於ける事物の差異を辨別せしむるは、凡ての知識・能辨・善行及び裁知の基礎なり。」と説けるにも明らかなる如く、先づ實物又は繪畫によりて外界の事物を感知すると同時に言語を學ばしめ、次第に表象・理解・意志等の高等なる精神作用に導かんとするものにして、是れ實に直観主義の最初の徹底せる試みなりとす。

●客觀的自然主義 直観主義に於てコメニウスは當時の能力心理學を基礎となし、先づ感覺に始まり、表象・理解・意志の順列を追うて、精神を陶冶せんとし、始めて心理學を教育に應用せるが、氏は尙他に類推の方法を適用し、自然界(外界)に行はるゝ法則よりして、教育の方法を抽き出し、自然の模倣によりて教育を施さんとせり。曰く「技術は自然を模倣するにあらずんば何事をも成すこと能はず。」と。斯くて兒童をして迅速に、愉快に、完全に學ばしむる方法として、廿九の自然の原則を立てたり。客觀的自然主義 Objective naturalism (客觀界の模倣に基づくが故に)と稱せらるゝものもこれなり。

●訓練の方法 「訓練なき學校は猶水なき水車の如し。」との古語は能く其の眞を穿てるものなり。而して訓練の目的は兒童をして、其の將來の生活に於て失行ならしむるにあれば、之を施すには激情なく、憤怒なく、教育者と被教育者との關係は宛も太陽の萬物に於けるが如くならざるべからず。即ち教育者は太陽が、(一)常に光と温を與ふる如く、温情以て兒童を導き、(二)時に風雨の威ある如く、教訓及び忠告を與へ、(三)稀に雷霆を加ふる如く不良の性質には一層強き矯正を加ふるべきも、必ず慈愛の精神を以て一貫せんことを要す。

●學校系統 氏は又幼児期より成年期に至る期間を四期に分ち、各期に各特殊の學校を配當して、一の學校系統を案出せるが、こは宛然今日に於ける各國の學校系統を豫示せるの觀あり。

(一)母親學校 The Mother school (一歳—六歳) 各家庭に存すべきものにして其の教育は兩親之を掌る。

(二)國語學校 The Vernacular school (七歳—十二歳) 各町村に設置せらるべきものにして、國語・算術・測量初步・唱歌・宗教問答・歴史・地理及び諸般の技術を授く。

(三)拉丁學校 The Latin school (十三歳—十八歳) 各市に設置せらるべきものにして、國語・拉丁語・希臘語・希伯來語の四國語及び凡ての學術につきて深き知識を附與す。

(四)大學校 The National academy (十九歳—廿四歳) 各州又は各國に設置せらるべきものにして學術の蘊奥を究む。

之を要するに、氏は教育の目的に關しては未だ中世以來の宗教的傾向を脱する能はざりしと雖も、其の方法に於てペーコンの主義を適用し、教育上の改新を促せるの功頗る大なり。其の直観主義はフランケによりて中等學校に、ヨータ侯・エルンストによりて小學校に導入せられ、始めて教育上の一大勢力となるに至れり。

コメニウス院

Comenius-Stiftung

獨逸ライプツヒヒにあり。一八七一年十一月十五日コメニウス歿後二百年紀念祭に於て、ライプツヒヒ教員會の設立せる教育圖書館。一八八七年に已に四萬三千冊の書籍を蔵せりといふ。

コロンビア大學

Columbia University

米國紐約市にあり。合衆國最古の大學にして、又現時最も多數の學生を收容せる大學の一なり。一七五四年英國ジョージ二世の特許によりて創設せられ、始めキングスカレッジ Kings College と稱せられき。獨立戰爭に際して一時

閉鎖せしも、一七八四年再び之を開き、一八四九年チャールズ、キング Charles King 總長となりてより以來畫策宜しきを得て、校運大に發展せり。同六四年以後フレデリック、バーナード Frederik Bernard 總長となるや、或は女子の爲にバーナード、カレッジ Bernard を起し、或は教員養成の爲にテイチャース、カレッジ Teachers c. を設け、頗る整頓せり。一八九六年コロンビア大學と改稱し、翌年今の地に移轉す。現時(一)コロンビア、カレッジ(二)バーナード、カレッジ(三)法科(四)醫科(五)政治・哲學・理科(六)工科(七)美術科(八)テイチャース、カレッジ(九)夏期學校の九分科より成り、教師大凡六〇〇人、學生七、四五二人(一九一一年現在)を數ふ。附屬圖書館は建築輪奐の美を極め、蔵書凡そ四十三萬に上るといふ。

五倫・五常

五倫は父子有親、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信の五者にして、孟子「滕文公上」に見ゆ。書經に所謂五教(五典)が上の五倫と同じなるか否かにつきては學者の見所同じからず。又五常は仁・義・禮・智・信にして儒教にては古くより主要の徳を分かつて、仁・義・禮・智となせしを、前漢の董仲舒、之を五行に配せんが爲に、始めて信を加ふ。共に東洋道德の綱領を爲すものなり。

コルデリウス、マツリヌス(コルデイエー、マチュラン)

Maturinus Corderius (Maturin Corder) (1479—1564)

佛國の新教徒にして著名なる教育家。ノルマンディに生まる。一五二七年ラ、マルシュのカレッジの修辭學教授の職を辭し、一學校に於ける文法の教師となり、拉丁語教授の一新方法を案出し、國語の助により、拉丁語を修得せしむ。又四十四歳の時、ジュネーアのラ、リヴーのカレッジの教授を辭し、下級生徒の教授に身を委れたり。其の著會話篇 Colloquia 四冊(一五六四年)は教科書として、各國語に譯せられ、エラスムスの有名な「會話篇」と名聲相如く。兒童の興味を起し得べき題目によりて、宗教・道德・公民的訓練等につき述べたるものにして、十九世紀に至る迄廣く行はれたり。カルヴァンは氏の弟子にして再度氏をジュネーアに招致せり。

コレット、ジモン

John Collet (1467?—1519)

英國の僧侶、セント、ホルズズの副監牧師たり。一五〇九年セント、ホルズズ學校 St. Paul's School を倫敦に創設し、教育上種々の改革を企てたり。中にも他の諸學校に先んじて、希臘語の教授を始め、生徒の月謝を免じ、教員を優

コンディヤック、エーチャン、ボノー、ド

Etienne Bonnot de Condillac (1715—1780)

佛國の哲學者。ロッキの經驗説を奉じ、極端なる感覺論を唱へ、一切の精神現象は感覺のみより派生すと主張せり。教育上は於ては記憶よりも推理力の練習を重んじ、言語の教授に代ふるに事物の觀察を以てすべきことを唱ふ。

コンテ、オーギュスト

Auguste Comte (1798—1857)

有名なる佛國の哲學者。モンメリエーに生まる。巴里の諸藝學校に學び一八二〇年頃サン、ジモンの弟子となる。一八三二年より同五二年に至る迄諸藝學校にて數學を教授し、同時に試験官たりき。多くの著書中實證哲學論 Cours de Philosophie positive 1839—1842 最も世に顯る。

〔哲學說〕氏は人智の發展に三段階ありとし、こは單に種族全體の知識的發展に關するのみならず、又個人に於ける發展の形式を示すものとせり。其の第一段階は神學的時代にして、一



切の現象を起自然なる神の活動より生ずるものと見、第二段階は形而上學的時代にして、抽象的なる勢力又は本體を立て、之によりて現象界を説明せんとす。然るに第三段階たる實證的時代に於ては斯かる超自然的の神又は本體



の概念を排し、一切の思辨を斥け、唯、現象及び現象間の關係を觀察し、之に基づきて一般の法則を發見し、謂つて此の法則によりて以て現象を説明せんとす。以上三段階の中第一、第二、の時代は已に過去に屬するものにして、現代の文明は實證時代に屬す。されば事物の研究に當りては、唯、現象其の者を考察して、一般の法則に導き、原因・結果の繼起する次第を明らかにし、一定の原因よりして如何なる結果を生ずべきかを豫知することに力めざるべからず。學問の用は豫知するにありて存す。斯く偏に現象其の者の觀察に依頼し、一切の思辨と形而上學的假定を排斥する研究法を氏自ら實證主義 (Positivism) と名づけたり。

氏は又一種獨得なる學問の分類法を試み、學問全體の統體 Hierarchy を立てたり。即ち學問を (一) 數學 (二) 天文學 (三) 物理學及び化學 (四) 生物學及び生理學 (五) 社會學に分ち、是等の諸科學中後に來る科學は之に先だつ科學の原理を豫想し、最後の社會學は生物學以下の諸科學の原理を含み、更に之に自己特有の新材料を加へたるものなりとなせり。「社會學」なる語は實にコントの始めて用ひたる所とす。

〔教育說〕 教育は個人をして、上に述べたる知識發展の段階を追ひ、現代の文明、即ち實證的時代に於ける社會生活に適應せしむるを以て其の任務となす。即ち氏の説は一種の社會的教育學なり。教授の順序は科學統體の説に基づき、先づ數學を授け、次に天文學に及び、追つて斯くの如く遂に社會學に終るべく、又教授の方法は一に科學の方法即ち實證的方法によるべく、此の方法によりてのみ知識の發展、社會の進歩を企及し得べしとなせり。氏が教授學上の一大原則と見做されたる「具體より抽象に及ぶ」の順序を逆順して、最も抽象的なる數學より始め、思考の形式的練習を重んじたるは特に注意すべしとなす。氏は又教育は一般的に、凡ての階級に互るべきものにして、富めると貧しきと其の間に何等の差別を立つべからざることを説けり。

近藤眞琴

(二四九一—二五四六)

明治の教育家にして攻玉會の創立者。幼名御之助、後誠一郎と改め、又芳隣(通稱)とも改む。鳥羽藩士。天保二年江戸に生まる。安政二年蘭學方となり、文久二年海軍操練所翻譯方、慶應二年蘭書翻譯掛を命ぜられ、翌年軍艦租一等に上る。後海軍の諸官に歴任し、遂に海軍一等教官となり、明治十九年病歿す、年五十六。始め公務の餘暇を以て藩邸の自宅に私塾を開きしが、後築地海軍操練所管内に官宅を賜ひ、生徒を教授し、之を攻玉社と稱す。明治六年幼年學(十四歳以下の生徒を收容す)、同八年航海測量習練所(十二年商船學と改稱す)を、又陸地測量習練所をも起し、總稱して之を攻玉會と呼び、子弟を教養せり。氏は又教育を簡易ならしめんが爲に、假名の會を起して、假名の使用を奨め、辭書「ことばの園」の著あり。

コンドルセー、マリイ、ジャン、アントアヌ、ニコラス、カリター、マルキス、ド、  
Marie Jean Antoine Nicolas Carlier  
Marquise de Condorcet (1743—1794)

佛國の數學者、哲學者にして且政治家。リアモンに生まれ、イエスイタ派の教育を受け、夙に數學者として有名なり。一七九二年以後政治家

として目ざましき活動をなせしが、ジャコブソンの迫害を受け獄に囚はれ、まもなく歿せり。或は自殺せりとも傳へらる。

氏は國會議員たりし間に一の學制案を公にせり。其の説によれば、教育は共和政治の根本的一要素にして、單に自由及び平等の爲のみならず、又道德及び人道の進歩に對する基礎を與ふるものとして必要なり。故に教育は人民一般に男女を問はず、凡て之を授くべく、しかも其の教育たる政治的又は團體的の一切の教權を離れ、最も自由ならざるべからず。又教育の材料は從來の如く、文學的教育に偏せず、科學をも加へざるべからずとせり。而してかゝる原理の上に立つ學校系統を氏は次ぎの五段に分てり。即ち先づ初級として各地に小學校を設け、次に各郡又は小都市に高等小學校を、各縣に中等學校を、大都市にはリセー又はカレッジを設け、最後に國立科學美術會ありて全教育を統一す。氏は又、女子も男子と全く平等の教育を必要とし、男女の性別を顧みざりき。コンドルセーの意見はかく頗る進歩的のものなりしも不幸政治的紛争の爲に實現するに至らざりき。されどフランス其の後の教育改革に及ぼせし影響は頗る大なり。

コンドルセー、ジュール、ガブリエル  
Jules Gabriel Compayré

(1843—1913)

佛國の教育學者。タルン州のアルビに生まる。一八六二年巴里の高等師範學校に入り、卒業の後オアチエー・ツールズ等の中學校教師たりしが、後フオンツネー、オー、ローズの女子高等師範學校教育學教授に轉ず。一八八一年タルン州より選ばれて代議士となり、一八八九年里昂大學總長に進み、教育學者として、政治家として活動せり。教育上ヘルバート派に屬す。著書にはペインの「論理學」、ロックの「教育思想」の翻譯を始め、教育に關するもの甚だ多く中にも、「教育史」 Histoire de la Pédagogie (1884)、「市民教育及び道德教育初步」 Eléments d' Education civique et morale (1880) は其の名高く、後者は發行部數數十萬に達せりとす。又「教育の理論及び實際」 Cours de Pédagogie théorique et pratique (1885) はペインの英譯より、邦語に重譯せられ(能勢榮譯根氏教授論) 明治二十年代後半に於て我が教育界に大なる影響を與へたり。

昏迷

Stupor

精神活動の一時中絶せる如く見ゆる異常の状態。昏迷は注意の減却、精神的過程の抑制、運動の抑制等より起り、精神病者及び低能・白痴に見る所の現象なり。昏迷状態にては殆んど自發的運動を皆むことなく、顔面の表情なく、茫

乎として、姿勢亦常同性なり。呼吸・脈搏・分泌・排泄等の生理的作用何れも減退す。



### 猜忌と嫉妬

Envy and Jealousy

二者は頗る相似たる感情なるが、分かれて言へば、猜忌は己が望んでしかも得ざるものを他人の享樂せるを見しときに起る強き不快の情(輕きものは羨望といふ)にして、嫉妬は猜忌に加ふるに、對者が、當然自己に屬すべき第三者に關し、自己よりも有利の境遇にありとの意識を以てせるものなり。

猜忌及び嫉妬の情は故に所有の怨と密接の關係を有し、マクドゥーガルは嫉妬の情を所有の本能に歸せり。

以上は猜忌及び嫉妬の進歩せる形式なるが、其の單純なるもの即ち「有機的、本能的」のものは動物及び小兒にも存し、ヘレーによれば三月半の女兒は已に嫉妬の表情をなせりといふ。

### 再現(再生) Reproduction

曾て経験せる意識内容が、意識に再び上ること。再現が再現せんとする意志に基づきて起るときは特に之を回想(Recollection)とす。

### 記憶

### 再構成心理學

Rekonstruktionspsychologie

再構成の方法による心理學。ナトルプは心理學の根本方法を再構成にありとし、心理學が再構成の心理學ならざるべからざることを學的に論定せり。謂へらく、心理學は、精神の直接的なる姿を把握せんとするものなるが、此の直接的なるものは、直接に把握することも又觀察することも不可能なり。従つて之が把握に對する唯一の方法は、或點まで遂行せられたる對象の構成を最後の、到達し得べき、主觀的の根源(構成が夫れより出發せる)にまで還元するにあり。例へば人の脚力を知らんには、先づ歩ましめ、歩み得し距離より還元して、其の脚力如何を推定するが如し。一言に、心理學の方法は、一旦客觀化(對象の構成として)せるものを、之とは逆の方向を取りて主觀化するにあり。科學及び、已に科學以前に何の意圖もなく、日常の表象に於て自然に行はれつゝある客觀化よりして歸つて意識に於ける直接的なるもの、即ち根源的に主觀的なる現象を「再構成」するにあり。固定せる概念(客觀化によりて成立せる)を再び流動せしめて、其の直接の姿を把握するにあり、と。要するに、再構成心理學は、客觀的に構成せられたるものより、逆に其の基礎となり出發點となる直接の原體驗に回歸し、意識の直接の姿を把握せんとするものにして、ナトルプに見るかゝる方法は、其の後の學者(例へばリ

ット・トゥマルキン・ピンスヴァンゲル等)によりても認められ、今や心理學に於ける一の有力な方法として定立せらる。

Natorp P.: Allgemeine Psychologie  
Bd. I (1912)

### 採光法

Lighting of Schoolhouses

〔天然採光法〕日光は單に衛生上必要なるのみならず、兒童の精神を爽快ならしめ、學習を容易ならしむるものなるを以て、學校衛生上採光の設備は最も必要なりとす。左に其の要件を示さん。

(イ) 採光窓の總面積は床面積の五分の一(日本建にては六分の一)以上なるべし。

(ロ) 光線は凡て左方より來るべく、いかなる場合にも、座席の前面に窓を設けることなく又採光の目的を以て後方に窓を設けるが如き事あるべからず。

(ハ) 手工・圖畫・裁縫の如く不變の光線を必要とする場合にあらざれば北方に採光窓を設くべからず。  
(ニ) 窓の下端は床大凡二尺五寸以上にして着座せる兒童の目より高きを標準とすべく、其の上端は高く天井に近接せしむべし。天井に近き窓面一尺より來る光線は低き窓面二尺より來る光線に値すとす。

(ホ) 採光窓は室の一方に設くるを以て原則となせども、左方の光線のみにて不足なきときは、右より補助光線を探るの止むを得ざることもあれども、それは專に補助たるに止むべし。上方より來る光線は一様に兒童の座席に達するの利便あれども、窓の構造困難なり。

(ヘ) 強き光線の直射は有害なるを以て、窓掛を設けて之を緩和すべく、又壁の色も室内の明暗に關係深きを以て、なるべく淡灰白色・淡黄色の如き暗黒に近き中性色を用ふべし。(校舎の條参照)

〔人工採光法〕近時夜間教授の加はると共に石油・瓦斯・電燈等による人工採光次第に研究せらるゝに至れり。諸種の燈光中、光力強く、色彩及び照輝平等靜穩にして、震動せず、且、温を作ること少なく、爆發火災の虞れなく、なるべく日光に近きものを以て、理想的なりとす。此の見地より見て、一般に電氣燈は瓦斯燈に勝れりと見做さる。蓋し電氣燈は熱を生ずること少なく、有害なる瓦斯を出すことなく、點火容易に、又瓦斯の如く漏洩より來る危険を帯ぶることなければなり。唯其の缺點と認めらるる點は刺戟の強きに失するにあり。瓦斯燈の中心理想的なるはアウエル燈(埃國人 Auer 氏の創案にかゝる)なり。ランプを用ふるときは平心のものよりも圓心のものを選び、二重の火屋を

用ふる可とす。蠟燭は高價にして、光力弱く且動搖するを以て最も不適當なりとす。

### 祭酒

古昔の禮に賓、主人の饌を得たる時、老者一人酒を擧げて地を祭りにしに出で、戰國以來長老又は先生と同義に用ひられしが、漢に至り、大學を設け、博士を置き、其の聰明にして威望あるもの一人を祭酒とせり。是より轉じて學政を司るもの職となる。國子學の長を國子祭酒といふが如し。本邦にては徳川時代に於て、大學頭の唐名として用ふ。

### 差異心理學

Differentielle Psychologie

精神生活の個性的差異につきて研究する科學。差異心理學の端緒は已にシャルコー・ピネー(佛)、ゴルトン(英)、ペールザルト(獨)等に見ることを得れども、之を學的に組織せるの功績はウイリアム・シュテレンに歸せざるべからず。彼は差異心理學は「凡ての個人に同様に生起する精神の法則性を研究するものにあらずして、却つて、各個人に各種の精神機能が如何に異なつて現るるかと言ふ、變化の形式」を研究し、其の任務は「(一)現實に存在せる精神的差異を發見し及び記載し、(二)夫れが、一般心理學によつて定立せられたる、一般的なる心的要素・法則性・機能・性向等の特殊の顯現形式な

ることを明かにし、(三)この精神の特殊性を類型として秩序づけ、(四)簡單なる類型よりして、如何にして複雑なる類型の成立するやを研究し(五)最後に、異なる多くの類型の交叉點としての個性の本質を明かにするにあり。」とせり(「型」の條参照)。差異心理學は故に一言に、之を氣質・性格・稟賦・國民同精神的差異等の心理學と言ふを得べし。  
次に應用科學としての差異心理學は精神診斷(人間認識法)及び精神技巧(人間取扱法)の研究に従事す。即ち前者にありては個人的差異を認識し、且つ適切なる檢出方法を發見せんとし、後者にありては、一人格が他の人格に及ぼす作用一般、その作用の可能性・限界及び方法等を研究す。而して此等は凡て特に教育に對して重要な意義を有するも、就中後者の研究は實地教育と直接にして緊密なる關係を有す。蓋し教育的作用が有効に及ぼさんがためには必ず先づ被教育者の心意的特性性に順應するを要すればなり。

その他の實際生活においても差異心理學の研究成果は、經濟・産業・司法・判決・精神衛生、精神治療等殆ど一切の文化活動に對する有効なる手段となる。

Stern W.: Die differentielle Psychologie. (3. Aufl. 1921)



**再認** Recognition  
 一定の精神的対象が、嘗て経験せられたるものとして、認めらるるとき、此の精神的対象に伴ふ意識。或事物を嘗て経験せるものと同一なりと認むる働き、或表象を嘗て経験せるものの記憶として認むる働きの如し。

**再発見法**

Heuristic Method; Method of Rediscovery

Heuristic は希臘語の ἐπιστην = discover (発見)より来り、教授學上、理科・數學等の教授に於て、生徒をして、元の発見者の位置に立たしめ、眞理を再発見せしめんとする方法。換言すれば生徒をして原発見者の跡をたどり、眞理に達せしめんとする主張にして、英國倫敦の化學教授アームストロング Henry E. Armstrong の如きは最も熱心に之を唱ふ。氏は再発見を定義して「生徒をなるべく発見者の態度に置き、語る事の代りに発見せしむる方法」とせり。

本来、理科及び數學に於ける實驗・演習の態度としては、再発見法の外に又(一)原発見の方法如何に最も關心する所なく、生徒をして、最も經濟的に、又最も確實に、結論としての眞理を證明自得せしめんとする證明法 Method of verification と(二)生徒自身をして、獨立に所與の問題を研究し、(從つて又、原発見者の研究

法とも獨立に)全力を擧げて之が解決に當らしめ、教師は單に之を監督するに止まる獨立研究法 Method of personal inquiry とあり。以上三者を比較するに再発見法の如く、生徒自身が、獨立して、原発見者の跡を追ふことは到底不可能の事に屬し、若し原発見者の跡を追はんとせばそれは唯、教師の指示する道を機械的に進むに止まり、正當には発見と稱すべからず、加ふるに凡てを再発見法によらしめんとせば大なる時間の不足を來すべし。即ち再発見法は之を證明法に比すれば不經濟なるべく、獨立研究法に比すれば発見の眞義に遠ざかるの缺點あり。故に再発見法を極度に適用するよりは、證明法を主とし、時間を節約し、問々之交ふるに獨立研究法を以てし、生徒自らをして、眞に発見者たるの覺悟を以て探究に當らしめ、二者相待つて、再発見法の缺點を補ひ、しかも其の精神を確保するを勝れりとなすべしとの意見、今や次第に勢力を得つゝあるものゝ如し。

Armstrong, H. E.: The Teaching of Scientific Method

**ザイフェルト、ヘルマン、リヒアルト**

Hermann Richard Seyfert (1862—)

獨逸現代の教育者にして教育學者。一八六二年四月二十日ドレスデンに生れ、國民學校・實

科高等學校・師範學校を卒へ、一八八一年より一八九六年に至る迄諸所の國民學校教師及び校長たり。一八九六年より一八九八年迄ライプツヒ大學に學び、一九〇二年學位を受く。一九〇三年アンナベルヒの師範學校教師、一九〇八年にチウパウの師範學校長、一九〇八年—一九一八年迄代議士、一九一九年文部省督學官、更に一九二〇年文部大臣となる。一九二二年再び代議士となり、翌年一九二三年ドレスデンの工業大學附設の教員養成所の教授及び監理者となる。彼は始めヘルバルト・チラー派たりしも、その教育的思考及び行動には、その師ゼントの影響著し。彼は又最も獨逸の國民學校制度に詳しく、國民學校の自由のために不斷の健闘をなせり。特に彼は實際家且つ理論家として、(一)教授方法、(二)教育及び教授の目的、(三)學校組織、(四)教師の養成、(五)科學としての教育學、(六)陶冶過程の問題に深き注意を拂へり。

彼に依れば教授は一の技術なれば、教授者は之に對する自然的素質を有せざるべからず。しかもこの素質は認識及び純粹且つ強烈なる意志により發展せしめられざるべからず。教授に於て最も重要なものは科學的思考の結果を素朴的、民族的の理解及び思考、更にそれに應ずる表現形式に變形するに存し、此の變形こそ教授技術の本質なり。凡て教員養成は大學に於て行はれ

ざるべからず。彼は、又陶冶論に於て、陶冶は一面、個人の形成なると共に、他面、個人を、其の屬する民族社會及び國家に導入すべく、方法上の最高原則は創造的自己活動なり。學習とは創造的に學ぶ事、即ち學ばれたるものを行動に變ずるにありとし、この見地よりして作業學校を主張せり。

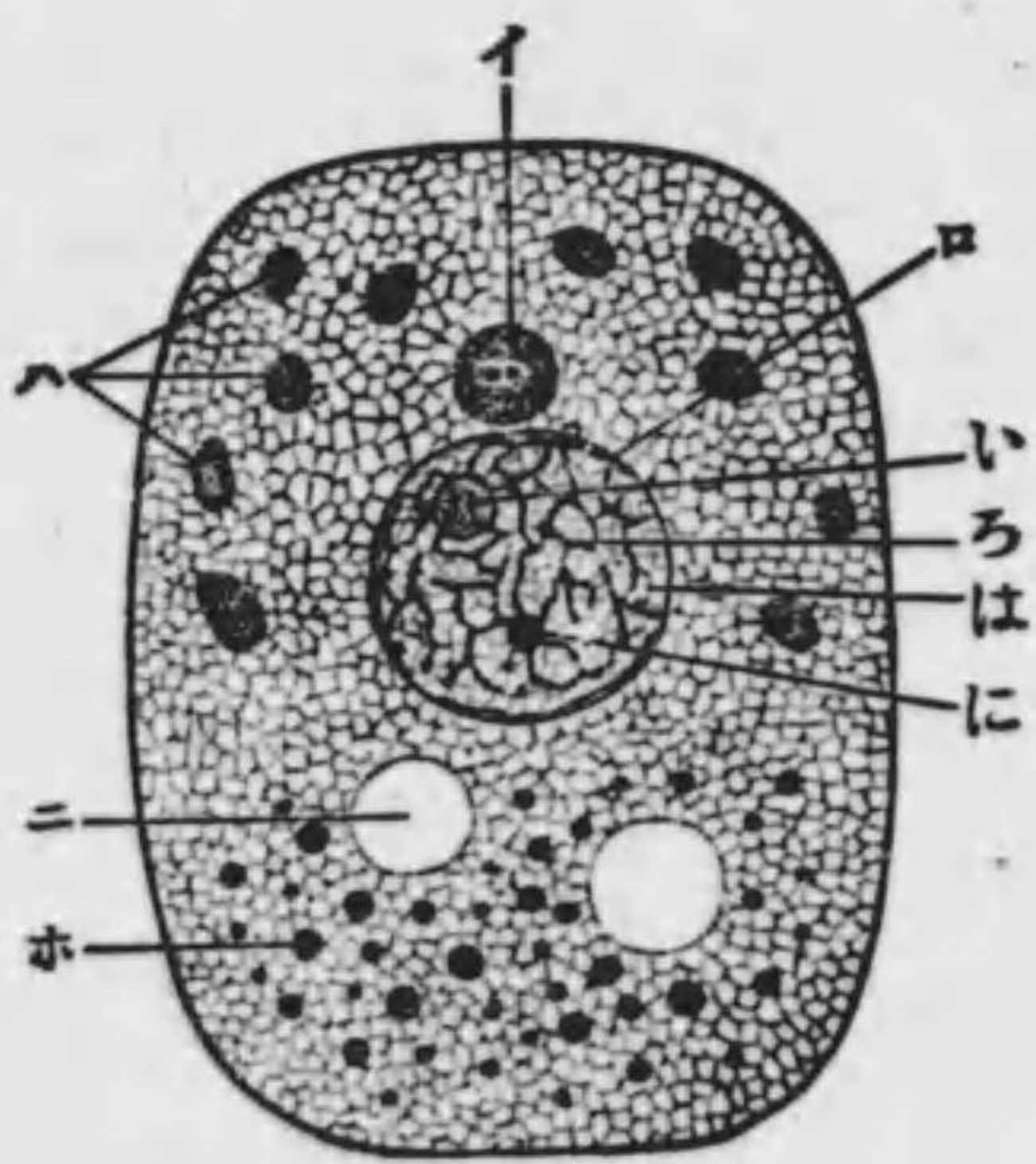
「作業科」Die Arbeitskunde (1895)「技術形式としての教授形式」Die Unterrichtsform als Kunstform (4 Aufl. 1904)「一般的意義に於ける教育の理念」Die pädagogische Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung (1901)「教員養成の改革に對する提案」Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung (1905)「國民學校の任務としての民族陶冶」Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule (1931) 等多くの著書あり。

**細胞** Cell

生物體を構成する單位、フィルムコーは之を定義して、「原素的生活單位」と言へり。

細胞は無色透明半流動性の原形質より成り、其の周圍に細胞壁と稱する皮膜あり(細胞膜は植物にては能く發達すれども、動物の細胞は普通之を缺く)。原形質の中に通常一個(時には數個)の核を有し、核は之を圍繞する核膜によりて、外部の原形質と區分す。故に核膜より内部

に存する物質を核質と稱し、外部の原形質を細胞質と言ふ。核の内部は多數の絲狀物交錯して網狀をなす、之をリニン(核絲)と言ひ、網目は核液を以て充たさる。核絲上には著しく染色性を有する小粒あり、之を染色體と言ふ。細胞休止の状態にありては染色體の小粒相連なりて網狀をなせども、細胞分裂に際しては種々の變化を呈す。核の中には又一個乃至數個の仁あり。次に細胞質中には又空胞(植物の細胞に多く存し、動物にては原生動物に存す)。プラス



イ、中心體  
 ロ、核  
 ハ、染色體、は核絲、にカリ  
 ニ、空胞  
 ホ、細胞質内ニアリテ活動セザル物質

チド・中心體等あり。此の内中心體は多く動物に存し(植物にも存することあり)細胞分裂に際し一定の作用を督む器官なり。

近時細胞に關する研究大に進歩し、其の構造及び機能を研究せんが爲に特に細胞學 Cytology なる一科學を生ずるに至れり。

**裁縫教授**

Sewing, Teaching of

學校教科としての裁縫科につきては教科の項下、小學校教科目變遷一覽を、其の發達及び教育的價值につきては家事科の條を見よ。

**催眠術**

Hypnotism

催眠状態の條を見よ。

**催眠状態**

Hypnosis

人爲的に誘起せる身心の特殊の現象にして、其の意識は半ば醒覺し、半ば睡眠せるが如き状態にあり。催眠術 Hypnotism は多くは單調なる感覺的刺戟を繼續し、被術者の暗示感性(暗示の條参照)の充進せるを利用して行ふものにして、催眠状態に入るときは、被術者の意志運動は多少阻止せられ、其の注意は術者の發したる命令の方向にのみ固着し、(之を命令自動といふ)術者の欲するまゝに身體の位置を固定し、(之を強梗症といふ)更に進んでは術者の暗示に應じて、自動的に運動及び辨覺・幻覺等をも生起せしむ(之を睡遊といふ)ることとな



得。是等の感覺的運動的暗示は多く一時的のものなれども、時としては醒覺後に至る迄之を持續せしむることを得(之を終末暗示といふ)。催眠状態にありては斯く被術者の精神界は全く施術者の暗示によりて左右せられ、且暗示の効果亦持續的なるべきを以て、神経系統の機能の障礙に基づく疾病の治療には催眠術を利用することあり。

催眠状態の説明についてはPari school ナンシー派 Nancy school との二派あり。前者が催眠状態を以て一種の病的現象となすに反し、後者は之を正常の状態となし、夢又は睡眠と同一列に置き、暗示の理に基づき説明を加へんと試む。現今にてはナンシー派の暗示説を取るもの多し。

催眠術は古來已に行はれたりしも、十八世紀の後半獨逸の醫師メスメル Mesmer P. A. (1733-1775) 盛に之を施せしより、又之をメスメリズムと稱す。メスメルは所謂動物磁氣 Animal magnetism の説を唱へ、催眠術を以て施術者より發する磁力に類する力が被術者に移り、爲に神經的疾患を治療すと考へたり。其の後メスメルの一弟子ブイエル Priessner は始めて被術者の意識現象に於ける變化に注意し、英國の外科醫ジェームズ、ブレイド Braid J. 其の生理的條件につきて研究し、始めて催眠術

なる語を用ひ、爾來廣く世に行はる。

ザイエル、ヨハン、ミカエル

Johann Michael Sailer (1751-1832)

獨逸有名の舊教神學者にして教育家。上バイエルン州のアレクシオンに生まる。靴匠の子なり。インゴールシュタット大學に神學・哲學及び數學を學びたる後、一七七五年僧侶となり、同八〇年インゴールシュタットの大學の神學教師となり、同八四年テイリゲン大學倫理學及び神學教授に轉ず。されど氏は又新教徒とも良かりしが爲め、一七九四年其の職を逐はる。一七九九年再びインゴールシュタット大學神學・倫理學教授に任ぜられ布職二十年に及ぶ。一八二九年レーゲンスブルクの僧正に進み、其の死に及ぶ。教育上の著述として「教育者の教育學」Über Erziehung für Erzieher (1807) あり。

ザヴィエール(ハヴィエール)

St. Francisco Xavier (1506-1552)

イエスイタ派の長老。西班牙の北部ナヴァーラのザヴィエール城に生まる。貴族の出なり。一五二四年バリエ大學に入り、同校にてロヨラと相識り、同人の懇請により、イエスイタ教會創立員七名中の一人となる。後伊太利のヴェネチヤに赴き布教に従事せしが、一五四〇年葡萄牙

王の求めにより東印度諸島に布教することとなり、翌四一年リスボンを發し翌年五月ゴアに着す。後漸次布教の範圍を錫蘭・マラッカ・モルッカ等にも及ぼし、マラッカ島にて鹿兒島人丁西・Pereira に會し、同人の案内にて天文十八年薩摩に入る。薩摩侯は始め布教を許せしも後之を禁ぜしかば、平戸に至り、やがて京都に入りしが、再び九州に至り、防長二州及び九州沿岸の諸侯に布教せり。一五五一年日本を去り南洋に歸りしが、マラッカ知事と意見の衝突あり、一五五二年新嘉坡を経て支那に入らんとする途中熱病に罹り、支那海岸のサンシアン島に歿す。ゴアに葬れり。一六二二年ロヨラと共に「聖」號を受く。

イエスイタ派の條を見よ。

作業

Work

目的を有する心身の活動。之を精神的作業と身體的作業とに分かつ。遊戯と相並びて、學校に於ける兒童の活動の一半を形成す(遊戯と作業との區別につきては遊戯の條を見よ)

「作業の進行」 作業の進行に對して最も大なる影響を及ぼすものは練習及び疲勞にして、前者は作業の能率を高め、後者は之を減殺す。之に次ぎて必要なるは、習熟・興奮及び意志の緊張なり。習熟とは作業に慣るゝに従つて、次第に熟知の感を生ずるを言ひ、興奮とは所謂「氣血

りしにして、作業に著手せる後、暫時にして高まり、休息と共に漸次に消失す。意志の緊張は作業せんとする意志の躍動にして、作業の始に於て強く、やがて急激に降下するも、作業中は注意の律動に伴ひて一張一弛し、其の終了を豫知せる場合には、終末に於て、再び著しく上昇す。其の中、作業の始に於ける大なる緊張を特に冒頭の努力と言ひ、終末に於けるものを終末の努力と言ふ。以上三者共に作業の能率を高めるに於ては一なり。故に疲勞以外の諸條件の完備し、しかも疲勞の未だ來らざる間は最も作業に適する時なりとす。而して上に述べたる五種の條件は個人により夫れ夫れ異なるを以て作業の進行は個人によりて異なり、或は作業の終に於て能率の最も高きものあり、或は其の始に於て最も大なる作業をなすものあり、或は一定時間の後、作業率の高まり、夫より次第に減少するあり、一方には朝の作業を得意とするあり、他方には夜間に於て最大能率を示すあり、一様に之を考ふるを得ず。

「作業と訓練」 作業は(一)一定の目的を有し、(二)此の目的を達せんが爲に障害を排し、(三)一定の方法に従つて進行する活動にして、一定の目的を達せんが爲に束縛せられたる秩序的活動を伴ふ點に於て遊戯と區別せられ、又精神的身體的勢力の練習を以て中心要素となし、

作業の結果たる生産的價値を目的とせざる點に於て一般の職業と區別せらる。故に作業は其の性質、遊戯と職業との中間に位し、兒童を遊戯の世界より、職業の世界に導く過渡の生活として、規律的の勤勞に耐へ、困難に抵抗する意志を養成するものとして、學校訓練上特殊の位置を占む。兒童の學校に於ける精神的作業は學習なるが、學習は知識の發達に資すると共に又如上の趣意に基づき訓練上重要な手段となる。兒童は學習に従事することによりて、消極的には自己の衝動・欲望を制止し、積極的には一定の目的を遂行し、斯くして絶えず意志の修練を受く。例へば手工・圖畫等の如き筋肉運動の主となる教科は意志の發動的方面を修練し、算術科の如きは、其の性質上自ら専心緻密の良習を養ふに適す。加ふるに一般の教授に伴ひ、自ら正確に時間を守り、秩序正しく事物を整理する習慣等を涵養するを得べく、最も自然的に、最も多方面に意志の實行力を修練する機會は實に學習の中に存すといふも不可なし。次に校舎内外の洒掃、教室に於ける雜務を始め、學校園の手入、動物の飼育等特に訓練の目的を以て設けらるゝ身體的作業亦身體的勞作に慣れしめ、意志の實行的習慣を養ふ上に、其效果小ならざるものあり。特に一團の兒童が、同一の作業に分與し、協力して事に當るは團體的精神の養成

に資する所極めて大なり。さればケルシエンジユタインの如きは作業團體(勤勞團體)の組織を以て善良なる公民を養成する最も重要な方策に掲げたり。(公民教育の條を見よ)

作業科(我國の)

作業科は昭和六年一月十日文部省令第二號を以て公布せられたる「中學校令施行規則改正」において中學校教科目中、正科しかも基本科の一として認められ、次いで「中學校令施行規則改正ノ要旨及施行上ノ注意事項」(昭和六年一月二十日文部省訓令第二號)並に「中學校教授要目」(昭和六年二月七日文部省訓令第五號)に基づき、同年四月の新學期より一齊に實施せられたる科目なり。

之より先き、歐米特に獨逸の作業教育の思想輸入せられ、之を我國にも實施せんとする思潮並に運動漸く起り、大正七、八年頃より或は文筆に托し或は口演に依つて之を主張するもの愈々多し。他面我國の中學教育内容が明治三十四年來殆んど本質的改正を見ず、時勢の推移に適合せざるものあり。於是か、文部省は昭和三年一月「中學教育調査委員會」を設け、大學教授・中學校長・教育行政家等二十五名の委員に依頼して之が討議審査を行はしむ。かくて同年九月同委員會より提出せられたる答申書に基づき、昭和五年初めて文部省案の完成を見、翌六年一月



十日愈々文部省令として公布するに至れり。但し右の答申書においては「實科」と稱し、「手工」「園藝」及び「其ノ他ノ作業」をその内容とするを文部省案にて「作業科」と改稱せるなり。

前記「文部省訓令」第二號中には當該改正の要旨として「新ニ作業科ヲ設ケ園藝、工作、其ノ他ノ作業ヲ課シ勤勞ヲ尙ヒ之を愛好スルノ習慣ヲ養ヒ且日常生活上有用ナル技能ヲ與フルコトトナセリ蓋シ純近ノ世態ニ照シ學生、生徒ノ氣風ニ顧ミ特ニ之ガ必要ヲ認ムル所ナリ是レ作業科ヲ以テ基本科目トナシ……總テノ生徒ニ必修セシムルコトトナシタル所以ナリ云々」とあり。又文部省訓令第五號「教授要目」中には當該科目の實施要領として「作業科ノ教授事項ハ各學校ノ事情ヲ考慮シテ之ヲ定ムヘキモ今園藝及工作ノ場合ヲ例示ス」とありて各學年における課業要綱を列擧す。之に依ればその授業時數は第一、二學年にては毎週二時、三年生以上は毎週一時にて「園藝」にありては「校庭ノ手入れ」に始まり「造園」に終リ、「工作」にありては「主要ナル木工具ノ使用法及手入法」に始まり、「木工工・塗工・コンクリート工等の綜合作業」に終る。

作業學校

Arbeitsschule  
一九〇八年、ケルシエンシュタイネルが、チュールツピのヘスタロッツ記念祭にて、始めて、

「作業學校」なる語を使用せしより、廣く行はるるに至りしものにして、兒童の自己活動を重んじ、自己活動によつて學校の作業を一貫せんとする學校。又勞作學校・勤勞學校とも譯す。作業學校に對するものは學習學校 Leerschule にして、こは兒童を全然受動的状態に置き「兒童は學校課業を強迫と感じ、毫も自己決定によりて發動するなき學校」(モイマン)なり。學習學校とは作業學校の主張者が從來の學校を非難せんが爲に設けたる名に過ぎざるの觀あれども、此の二者の對比によりて、作業學校が如何に兒童の發動を重んじ如何に從來行はれたる主知主義の教育に反對し意志本位に傾けるものなるかを推知することを得。一言に約すれば作業學校は行爲の學校にして、知識の教育に代ふるに行為の教育を以てし、教室を一の作業場に變せんとするものなり。

以上は作業學校の多くの主張者に共通なる傾向なるが、其の細目に至つては彼等の間に多少見解の相違なきにあらず。左の四者は中にも重要な代表的傾向なりとす。

●生物學・生理的心理學等の所説を補とし、行謂行爲を身體的行動と解し、手の作業即ち廣義の手工を一切の教育の中心となさんとするものにして、米のザヘイ Dewey 獨のケルシエンシュタイネル Kerschesteiner 等之を代表

す。尤もケ氏の思想は前後に於て、著しき相違を示し、後期に於ては、身體的及び精神的作業を共に重んじ、純粹の態度にて、作業を益々完全に果さんとの傾向即ち「完全への傾向」を高むるを作業學校の本質と見るに至れり。上に述べたるは其の初期の思想なり。

●經濟文化を中心とするものにして露西亞のブロンスキー Blonskiy P. P. 之を唱ふ。氏は作業學校は「自然を征服する武器を有し、且つ自然を人の利益及び需要に従屬せしめ得る強き人を教育する」學校にして、作業學校の中心問題は「兒童が生まれながら有する性質より出發し、現代の工業文化の支配に導くには之を如何にすべきか」といふ點に存すと説けり。

●手工を輕んぜざれども、手工中心主義の如く之を偶像視せず。凡そ作業とは(一)目的の意識、(二)目的の實現を妨ぐる内界又は外界の障害、(三)一方には目的を固執し、他方には障害を含む者にして、しかも此の三要素を具へたる者は單に身體的作業のみにあらずとの見地より、寧ろ精神的作業を重視し、兒童の自己活動——生産的構成的なる——を學校の中心任務となし、教師の指導により系統的に作業術を領得せしめんとす。リスマン Rissmann ガンスベルヒ Gansberg シャーアルマン Scharehmann ラ

イ Fay 等の諸氏之に屬す。

●特に精神の自由なる發動を重んじ、一切を生徒の自由創造に依らしめんとするもの、ガウアイヒ及び其の一派之に屬す。(自由精神作業の條参照)

作業教授

Dewey: School and Society  
Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule  
Gandig: Freie geistige Schularbeit  
Arbeitsunterricht

教育上、作業教授は、歴史的には、手工的作業を重んじること始まる。例へばルソーは已に手工を重んじ、フランケ・フレンベルヒ等は工業・農業等と道德的、國民的教育の關係に注意し、ヘスタロッツも手工的活動を推奨し、フリーベルは「爲すことよりして知ること」といふことを教授の一大原理とせり。而して、この傾向は現代に於て、ケルシエンシュタイネル(初期)によりて特に強調せられ、彼は手工的活動を一切の教育の中心とし、之によりて公民的陶冶に資せんとせり。他方ロシヤにてはマルクスの唯物史觀の下に、經濟的生產活動を重んじ、之を一切の文化の基礎となさんとす。併しケルシエンシュタイネルとブロンスキーとの間に

は、方向を一にしなから、到底相容れざる要素あり。ブロンスキーはケルシエンシュタイネルの手工的作業は、現代の機械工業には適せずと非難し、反對にケルシエンシュタイネルはブロンスキーは超時間的なる價值に對する認識を缺くと非難す。而して、この二者の對立の中間を行くものは所謂「決定的學校改革派」の「生産及び生活學校」(生産學校の條参照)にして、こは文化的經濟活動によつて、社會の新建設を企圖す。

以上、手工的、經濟的なる作業教授と相並んで、之と交錯しつゝも他方、専ら、自由なる自己活動を重んじざる作業教授發展す。こは歴史的にはヘスタロッツよりアイステルヴェツヒを経て、次第に成れるものなるが、現代に於ける、ガウアイヒの「自由精神作業」に於て其の最頂點に達す。而して、ケルシエンシュタイネルとガウアイヒとの異なる傾向は一九一一年のドレスデンの會議に於て始めて明かなる對立をなし、この對立は延いて、(一)教科としての手工的作業教授(之を一般に工作教授といふ)と、(二)教授の原理としての作業教授との二者の分離となる。併し現今一般には、作業教授の重點を、作業に於ける精神過程に置き、生徒が其の内的要求よりして、文化財を自立的に、自己活動により獲得するを作業學校の特色とし、之

を作業教授の任務となす。ケルシエンシュタイネルの後期の思想亦之に近し。

作業教授には、上述せる如く、原理としての作業教授と、教科としての作業教授との二者あり。前者は修身・國語より地理・歴史・理科・體操に至るまで直觀性・自發性・目的活動性を有する、兒童自身の作業をば出來得るだけ多く加味することを意味し、之に反して後者は、手工的經濟的作業を獨立の科目として課することを意味す。この中後者は固より學校經濟によつて制約せられ、作業教室及び教材の設備、作業專任教師の必要、教授用具の購入などのために、學校又は父兄に取りては困難なる事情に遭遇す。且下我國にて手工・園藝等を中心として行はるる作業科は教科としての作業教授なれども、此の外に、原理としての作業教授が、一切の教授を貫徹すべきこと、固より言ふまでもなし。かくて始めて、作業學校の理想は十分に實現せらる。

作業學校

Arbeitsschule  
企圖及び作業を共通にし、且つ相互扶助の目的を以て團結せる人々の一群。その團結は概ね各個人の自由意志に基づくものなるも、又時には、例へば學校乃至教室における作業團體の如く、むしろ強制的に成立するものもあり。

作業團體

Arbeitsgemeinschaften  
學校内又は學教内に於ける「作業團體」の構



成は作業学校の趣旨の貫徹の爲に、必然に要求せらる。即ち舊來の、教師を中心とする「學習學校」乃至「書籍學校」を改めて、児童を中心とする、自發活動主義の「作業學校」たらしめんとすれば、勢ひ學校を、學級を、而して又學級内の各群を「作業團體」となし、自ら研究し、勞作し、學習せしめざる可からず。かくて從來全生徒に對し専ら教壇上より、一方的活動の様式にて、講演式教授を行ひし教師は、今や生徒の作業團體の構成者・指導者・忠告者の地位に置かれ、又從來殆んど専ら受動的に聽講せし生徒は、今や同一作業團體に屬する團體の一員として、自ら工夫し考究し勞作することとなる。かくて、生徒は、始めて自由に團體的に發動し、各自の任務を、責任を以て果たし、之によつて、自治・協同・相互扶助・責任の自覺等、要するに團體的精神を養ひ、且つ、獨立して、自己の作業を完成する自立的の精神に導き、學校は、ここに、教授すると共に訓練する眞の教育學校たることを得。

**錯覺 Illusion**  
作業學校・作業教授

外來の刺戟を誤りて知覺するを言ふ。之に中樞的のものと、末梢的のものと二種あり。前者は知覺に現れたる事物の解釋を誤るにより生ずるものにして、例へば夜間白衣の竿に掛かれる

を幽霊なりと思ひ錯るが如し。中樞的錯覺は故に精神の状態殊に豫期注意の状態にあるとき多く起る現象にして人によりて一様ならず。後者即ち末梢的錯覺は感覺機關の生理的構造に由來するものにして何人も避く可からざる所のものなり。末梢的錯覺は各感覺機關に存し、味覺に於けるもの(錯味)嗅覺に於けるもの(錯嗅)觸覺に於けるもの等種々あれども、就中最も顯著なるは視覺に於けるもの即ち錯視なり。例へば垂直線を二分すれば上半は下半より長く見え、銳角は過大視せられ、鈍角は過小視せらるるが如し。錯視の理は繪畫・建築・彫刻學諸種の美術に廣く應用せらる。

**作新館**

下野國黒羽藩の藩學。文政三年(二四八〇年)藩主大町増業の建設せる所、始め伊陋館といふ。和漢の學と武術(武術を教授する所を陳武園といふ)とを教授して、明治四年に至る。今の私立下野中學校の前身なり。

**酒**

アルコールの條を見よ。  
佐藤信淵(二四二九—二五〇一)  
徳川幕府時代の農政學者。明和六年秋田縣雄勝郡に生まる。字は元海、椿園と號す。別に融



齋・松庵の號あり。家世々農政を學とす。高祖、信利初め醫を業とせしが、後農學に轉じ、國土經緯記を著す。其の子信榮、信榮の子信景、信景の子信季共に高祖の遺業を繼ぎ、以て信淵に至る。信淵十六歳にして江戸に出で宇田川樅園の門に入り、蘭學・本草學を修め、傍ら大槻玄澤・木村泰藏等に就き經濟・天文・地理・動植物・曆算・測量等を學ぶ。十九歳、樅園の薦めにより津山藩に仕へ、領内の風土・氣質・風俗を視察し、弊政改革記を作り、藩侯に獻す。これ信淵が家學を應用せし第一歩なり。後居を京橋に卜し、醫を業とせしが、母歿するに及び、父祖の遺志を大成せんとし、沿く海内を周遊し、家學を宣傳し、經濟の術を明かにし、國利民福の計を立て、津山藩を始め、筑後・長州・上總・阿波・秋田・水戸・米澤・尾張・薩摩・三河等の開墾・農事改良等に施設せる事極めて多し。嘉永三年一月六日江戸に歿す。享年八十有二。著書三百餘種に及ぶ。中にも「宇内混同秘策」「垂統秘録」「農政大論」等を其の最たるものとす。

信淵、學問頗る該博、農學の外、兵學・醫學・神道にも通じたれども、其の主とする所は固より家學たる農政の學にして、頗る卓見に富む。其の教育論は「宇内混同秘策」に見るを得べく、此の書は、もと世界統一の理想を述べしものなるが、其の中に、この統一的理想的國家に於ける學校の種類・組織・内容等につきて言及せり。

**作用心理學 Aktpsychologie**

精神作用(作用と機能の條參照)の研究を以て心理學の對象となす一種の心理學にして、現象心理學又は内容心理學に對す。アレントナー・フッサール等の心理學之に屬し、シュトゥンプの機能心理學も亦其の一種なるは言ふ迄もなく(氏は機能と作用を同一視せり)、シュブランゲル亦自己の心理學を作用心理學と呼べり。

**作用と機能 Akt und Funktion**

●廣く、活動・行動の意に用ふ。  
●體驗せらるるものに向へる、即ち、知覺・表象・思考・意志・評價等の對象への志向としての意識體驗。此の意味に於て、作用は、一方に於て、精神的作用の「内容」より、他方に於て、精神的作用によつて志向せられ、「内容」によつて示さるる「對象」より區別せらる。アレントナーは、中世のスコラ學派の已に考

へし、志向 Intention の意を取り、精神現象に於て内容と作用の二方面を區別せしが、トヴァルドウスキー Kazimierz Twardowski (1886—) は始めて對象と内容と作用の三者を區別せり。かく作用は意識の内容と區別せらるべきものなるが、それは對象と並び存する一の状態にあらざりて、寧ろ、對象への志向として自我の態度と見るべく、且つ屢々活動感情に伴はる。「現象學的」に言へば、作用は對象把握の仕方として、精神の因果的時間的生起とは無關係に考察することを得。

アレントナーは作用を(一)表象作用、(二)判斷作用、(三)感情作用の三者に區分せり。(一)は何等かの對象其の者に關係し、(二)は正しきを認め正しからざるを棄て、(三)は積極的又は消極的なる感情的態度なり。下つてフッサールは作用は對象を「志向」し、對象に向けられたる志向的體驗にして、夫れによつて始めて體驗せられたるものに意味の與へらるることを力説せるが、シュトゥンプ Carl Stumpf (1848—) は、さまで、作用の志向性を重んぜず、廣く精神の活動・態度等を之に含ましめ、例へば、對象の把握、判斷の形成、目的の意志等を凡て作用となし、之を「機能」なる語にて表明せり。即ちシュトゥンプにては我々の精神現象に於て、内容と機能との二者區分せられ、且つ作用

の活動的側面重視せらる。  
●狭く之を、價值への態度と見るものあり。例へばリツケルトの如し。シュブランゲルは或意味に於て、リツケルトとシュトゥンプとを結合し、リツケルトと共に、價值的方向を、シュトゥンプと共に作用の活動的方向を重んじ、精神作用は「異なる精神的諸機能が、構造的に結合せる自我の活動にして、之によつて、超個人的意味を有する仕事に生産せらる」と定義せり。

乙、機能 機能の定義についても、心理學者の見解必ずしも一致せず。シュトゥンプが作用と機能を同一視し、シュブランゲルが機能の結合として作用を考へしことは已に述べたる所なるが、此の二者の區別はシェーレルによつて、恐らく最も明かに定立せらる。シェーレルは、作用は何者かを「志向」する自我の態度なるが、機能は之に反して「進行」する ablaufen とせり。例へば、一定の景色に對するとき、精神の此の景色に向へること及び夫れの美的鑑賞は「作用」なるが、景色を知覺すること、認識すること等の活動は機能にして、機能の活動によつて始めて作用體驗の成立し得るに至るが如し。景色の視覺的現象は作用に對する内容にして、しかもかかる現象は機能によつて始めて意識せらる。一言に、機能は意識活動の進行形式



Ablaufformen と云ふを得べし。  
 「教育的作用」教育的作用としては、多くは、シュプランゲルの考へし、精神的作用の見解を採る。この見解によれば、作用は多くの機能の結合として、しかも価値に向へるを以て、教育には一方に於て作用を成立せしむる機能を練習する(形式的陶冶)と共に、又作用體驗の内容が価値あるものたるを必要とし、価値ある内容と無關係に、機能のみを練習することの非教育的なることを断定し得べし。而してこゝに価値ある文化財(内容的)に對する機能の練習(形式的)といふ形式内容の兩方面への着眼は必要となり来る。

**サラマンカ大學**

Salamanca, University of

西班牙にあり。中世に於ける最も著名なる大學の一。十三世紀の始めに創立せられ、一二五四年アルフォンソ十世之を振興し、一二五五年法王の允許を受く。ホロニア大學に模し、主として法學を授け、十四世紀に於て其の名大に顯る。後音楽を加へ、一三八〇年神學をも加へ、十五世紀に於ては神學に於てもバリ大學に對抗し得るに至れり。其の全盛期は十六世紀にして學生の數七千人に垂んとし、世界學術の中心たりき。其の後次第に衰へ、十八世紀の中葉に於て之を振興し、昔時の盛運に復せんとせしむ

及ばざりき。現今の組織は一八五七年の法令によれるものにして哲學・文藝・法學・理學・醫學の五分科を有し、一九一一年に於ける學生數大凡千二百人なりき。

**サリ、ジェームズ**

James Sully (1842—1923)

英國の心理學者。プリッツァウオーターに生まる。ロンドン大學の教授たり。著書甚だ多く、中にも「人間精神」The Human Mind (1892)「兒童研究」Studies of Child (1895)「教師用心理學」The Teachers Handbook of Psychology (5 ed. 1910) 等著名なり。特に「教師用心理學」は好個の教育的心理學として、有賀長雄により我が國語にも翻譯せられ一時廣く行はれたり。

**ザルヴェルク、エルンスト、フォン**

Ernst von Salverke (1839—1926)

獨逸最近の教育學者。一八三九年五月七日シグマリンゲンに生まれ、ベルリン及びチュービンゲン大學に言語學を學べり。一八七七年バーデンの視學官となり、一九一一年、文部省の局長、一九一四年樞密顧問官となり、一九二六年カールスルーエに歿す。

氏は教育制度の改革に力を致し、特に女子の高等教育機關及び女教師養成機關の組織に盡力せり。音楽教師の檢定規則も彼より始まり。

彼は又カールスルーエの工業大學の教育學の講師として教員見習生の實際的練習の指導にも當れり。



Ernst von Salverke  
 論理的見地を基礎として所謂「教授の正常なる形式」を規定せり。

彼は又カールスルーエの工業大學の教育學の講師として教員見習生の實際的練習の指導にも當れり。多くの著書中「教授の正常なる形式」Die didaktische Normalformen (1901) は特に著名なり。此の書に於て彼はチルレルの心理的見地に對し、

- 第一段 導入
  - (A) 對象 (B) 基礎
  - 第二段 提示
  - (A) 教材 (B) 擴充
  - 第三段 討究
  - (A) 結果 (B) 編入
- 右の中Aは主として教師の働く方面、Bは主として生徒の働く方面にして、かゝる區分には

異論あれど、論理的見地を主とし、教授の順序を精密に論定せる點は注意するべきなり。其他、「家庭・世界及び學校」Haus, Welt und Schule (1902)「チルネル派の終焉」Das Ende der Zillerschen Schule (1904)「教育の原理及び方法」Die Prinzipien u. Methoden der Erziehung (1906)「全教育の基礎としての意志の學校」Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung (1915)「藝術による教育」Erziehung durch die Kunst (1918)等の諸著あり。尚「チルネル派及びその學派」Herbert und seine Junger (1880)を始めヘルバルト及びヘルバルト派に關する多くの著書に於て、ヘルバルト派特にチルネルの説を鋭く攻撃し、主知説を排して、グント流の主意説を力説せり。

**ザルツマン、クリスティアン、ゴットホルツ**

Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811)

汎愛派に屬する有名なる教育家。獨逸エルフルトの近傍ゼンメルダに生まる。教師の子なり。ランゲンザルツァ・エルフルト等の中學を経て、イエーナ大學に神學を學び、一七六八年エルフルトの近傍の一小村の教師となり、後エ



Christian Gotthilf Salzmann

ルフルトに轉ず。一七八一年パセドワに招かれて、アッザウの汎愛院に宗教を教授すること三年なりしが、同八四年ゴータ侯エルンスト二世の補助を得てゴータの近傍シュネツプフェンタールに學校を起し、汎愛主義に基つて教育を施し爾後終世を著述と教育とに捧げたり。

ザルツマンの主義とする所は汎愛派と異なる所なけれども、氏は學校を一大家族の如く組織し兒童を「健康にして理性に富み、善良にして且快活なる人」に養成せんが爲に特に注意を拂へり。其の協力者にはゲーツムツ及びアラッシーR. H. Blasche (1766—1832)あり、ゲーツムツは獨逸體操を創め、アラッシーは手工と園藝とに力を注ぎ、又其の弟子にはカール、リッテルの如き有名なる地理學者あり。學校は恰も一大家族の如く、考へよ、寛容なれ、行へよ」を教育の三大方針と定め、師弟の情誼甚だ厚く、校長は、同時に「父ザルツマン」 Vater Salzmann と呼ばる。シュネツプフェンタールの學校が今尙存續する唯一の汎愛學校たるのみ

ならず、ザルツマンの子孫相繼いで其の校長たる如きは、ザルツマンの人格的感化與つて力ありと言はざる可らず。氏の多くの著書中最も有名なるは「小きき、蟹の書」Krebsbüchlein (1780)(大村仁太郎譯「我子の悪徳」)及び「小きき、蟻の書」Amisenbüchlein (1805)(大村仁太郎譯「教育者の教師」)なりとす。前者は當時の家庭教育上の缺點を諷刺的に述べたるもの、後者は教育者の自己修養をすゝめ、兒童の凡ての過失及び缺點の原因は省みて教師自己の内に發見せざる可からざることを説けり。其他コントラート、キープフェル Konrad Kiefer (1796)(大村氏譯「我子の美德」)亦廣く行はる。

**サルミエント、ドミンゴ、ファウ**

Domingo Faustino Sarmiento (1811—1888)

南米の教育家、政治家。南米のホレス、マンと呼ばる。一八三六年アルゼンティナに一女學校を起し、六年間其の校長となり、一八四二年南米最初の師範學校を創設す。同四五年教育狀況視察の目的を以て歐洲に旅行し、歸途合衆國に入り、ホレス、マン及びバーナードと相識る。一八五七年アルゼンティナの文部大臣とな



り、同一八六五年公使として合衆國に駐劄すること三年、同六八年アルゼンチーナ大統領に選ばれ、六個年其の任にありき。教育に關する著書甚だ多し。

澤柳政太郎(二五二五—二五八七)

慶應元年四月二十三日長野縣士族澤柳信任の長男として松本市北深志天白町に生まる。明治二十一年東京帝國大學文科大學卒業、文部省に入り、二十三年文部書記官に進む。二十六年大谷尋常中學校長、二十八年群馬縣尋常中學校長、三十年三十三歳の少壯にて第二高等學校校長となり、翌年第一高等學校校長に轉じ、同年更に文部省普通學務局長に任じ、高等商業學校長事務取扱を兼ね。三十四年には高等師範學校校長を兼任し、三十五年獨逸ハムブルヒに開催せられたる第十三回萬國東洋學會議委員として出席し、翌年歸朝せり。三十九年二月英國ロンドン大學の招聘に應じて渡英し、同年七月歸朝、直ちに文部次官に任ぜられ、四十一年退官、翌四十二年貴族院議員に任ぜらる。四十四年東北帝國大學總長に任ぜられ、更に大正二年京都帝國大學總長に就任、翌年退官、同年文學博士の學位を受く。大正五年二月帝國教育會長となり、又私立成城中學校長に就任し、翌六年成城小學校を創設す。昭和二年十二月二十四日歿す。享年六十有三。

尙氏は前述の外、高等教育會議委員・臨時教育會議委員・臨時教育行政調査會委員・文政審議會委員等として教育制度の改善に與れり。又帝國教育會長の外、成城學園長・中等學校教員向上會長・國民教育獎勵會長等公私の教育事業に關係し、實際教育界を指導せる外、多くの著述に依り教育の啓蒙に貢獻せる所頗る大なり。著譯書に「公私學校比較論」・「格氏普通教育學」・「格氏特殊教育學」・「教育者の精神」・「ペスタロッチ」・「時代と教育」・「教師及び校長論」・「實際的教育學」・「我國の教育」等あり。

サン、ガレン寺院

St. Gallen, Abbey of

瑞西の僧庵。紀元六一三年頃、愛蘭人ガルスGallusの創設にかゝり、七世紀の中頃ネオアイクト派所屬となり、僧庵學校を設け、九、十世紀の頃歐洲文化の中心地とれり。ボギオガ、クインティリアヌスの「雄辯教範」の全集を發見せるは此の寺院なり。一七九八年閉鎖す。

參觀學校

Observation Schools

師範學校に附設し、教師たらんとするものにして、參觀と共に教育の實際的練習をなさしむるものは別に之を練習學校と言ひ、又單に教育の實際的研究をなすものは實驗學校といふ。即ち師範學校附屬學校には三種の型あるべきなり。我國に於ける附屬學校は練習學校に實驗學校の性質を加へたるものなり。

參觀人

Visitors in Schools

參觀には(一)父兄(二)一般教育者の外に又視學官の視察あり。父兄及び一般參觀人は別々に名簿を調製し、各別に統計をなす可とす。參觀は、例へば低能兒學校・不良兒學校の如き特別の學校、及び一般の學校に於ける特別の場合(代用教員の教授、訓戒の時間の如き)を除く外、凡て自由に許可さるゝ事、歐米の各學校凡

て然り。従つて一般の學校に於ては參觀を拒絶する學級と時間とは豫め之を參觀人に通告するか、又は何等かの方法にて、明らかにし置くを要す。

視察(教授の)

サンシールの學校

Maison de Saint-Cyr

佛國最古の女學校の一。一六八六年マントン夫人の創設せる所にして、フェメロンの教育思想を實行す。一七九三年陸軍病院に改めらる。

算術教授

Arithmetic, Teaching of

算術は商業上の必要の爲に、最も古く起りし學問にして、西紀前二、〇〇〇年代に於て已に發達せること記録に徴して明かなり。其の後數に關する研究は希臘の哲學者ピタゴラス派によりて特に注意せられ、古く發達せる實用の方面に加ふるに更に精細なる理論を以てせり。希臘の學者中算術につき最も名あるものをニコマクヌ Nicomachus (西紀一〇〇年頃の人)となし、其の算術に對する地位は之を幾何學に於けるユークリッドに比較するを得べし。中世にありては一般に算術を(一)實用的計算(二)數の定理の二者に區分する古來の分類法を採用し、數の定理は之を大學に於て教授せり。一四七八年始めて算術に關する書籍刊行せら

る。同時に書寫印刷の上にてアラビヤ數字の遙かにローマ數字に勝れるものあるを認むるに至り、又アラビヤ數字の普及は、自ら數字による計算の獎勵となり、同時に算盤の使用を減じ、算術教授は、次第に、具體的方法より抽象的方法に移行せり。而して此の抽象的形式的な方法に對する反動は先づ第十七世紀に起り、十八世紀初期に於てフランケ・クリスティアン、ゲオルフ・パセドウ等各算術教授の具體的なべきを唱へ、パセドウより出でたる汎愛派のトラップは先づ胡桃又は其の他の物體によりて基礎的計算を行ふべきを主張し、明らかに直觀主義を點出して、メスタロッチの先驅をなせり。トラップの後繼者アツセ Eusebe G. は此の意見に基づきて一七七九年初めて數圖を案出せり。算術の精神陶冶に對する價値は、同じく汎愛派の教育者たるロヒョウによりて先づ唱へられ、次いでフィラウメ Villanne P. 亦算術を「實用論理」 Practical Logic となし、形式的陶冶を重んずると共に又直觀を主要の方便となせり。其の後オーフェルベルグ Overberg B. ニイマイエル・ディンテル等二三の改良家を經て、メスタロッチに至る。メスタロッチは、他の各教科に於けるが如く、算術教授に於ても同じく偉大なる改革家にして、氏は第一に上來發達せる直觀主義を大成し、第二に算術教授の目的

を精神の形式的陶冶に置き、ロヒョウの精神を徹底し、算術科の小學校に於ける位置を嚴密に決定せり。故を以て氏以後の算術教授は何れも氏の意見を以て出發點となし、直觀主義對數へ主義、形式主義對實質主義の争は教授法の中心問題となり、之に關する議論頗る多し。左に項を別ちて之を敘述せん。

直觀主義

Anschauungsbildermethode

メスタロッチは自らも言へる如く、凡ての教育、教授を直觀の上に築かんとして、學生の力を揮ひしもの、直觀は實に氏が教授法の唯一根柢なり。而して氏は直觀の要素を形・數及び言語に三分し、(以上直觀教授の條参照)凡ての事物を此の三方面より直觀せしむべしと説けり。之を數に就きて見るときは兒童は先づ、豆・小石等の如く、なるべく簡単に、なるべく同様な、且動かす得べき事物につきて概念の初歩を作らり、然る後、數表を使用せる計算によりて數の

メスタロッチの數表

メスタロッチの數表

縱横各十段に區分し、第一段には一本の縱線を引き、第二段には二本の縱線を引き、造て此の如く第十段に十本の縱線を引き、圖には四段迄示しあり、百迄の數を直觀せしむ。尙此の外メスタロッチは分數表をも用ひたり。



關係を知悉す。ヘスタロツチの數表は、稍複雑に失し、且つ數の位置一定せるを以て兒童は直觀よりも寧ろ記憶によりて運算する等の弊あれども、爾後盛に起れる數圖は何れも氏の學に效へるものなるべく、算術教授の一新時期を劃するものと稱するを得べし。(氏の方法を實行せし

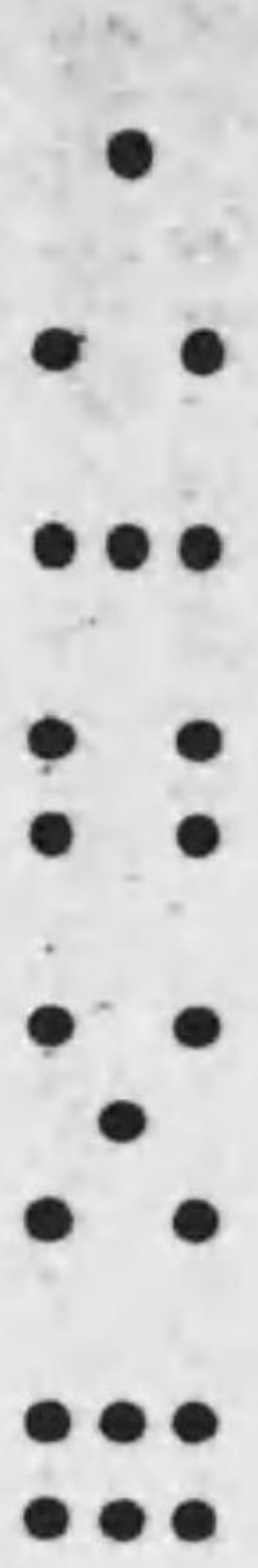
ブッセ式 Buisse



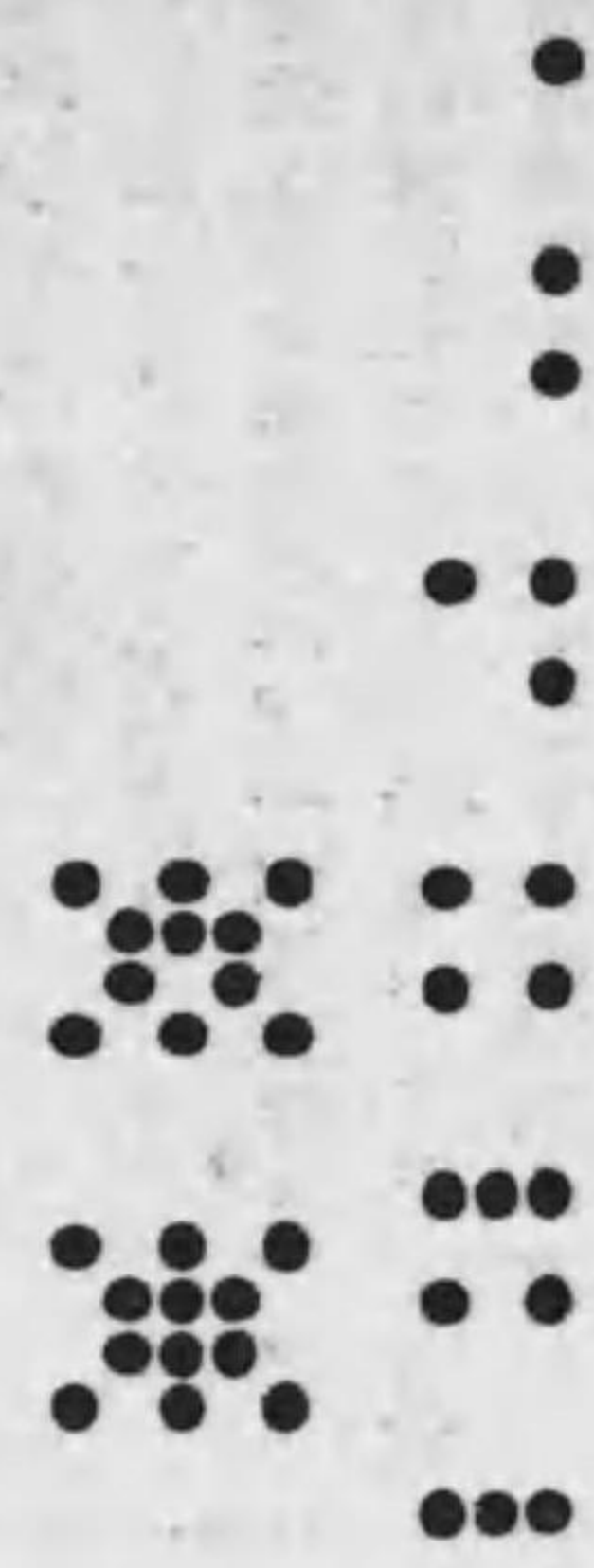
ボーン氏 Born



メンツェル氏 Menzel

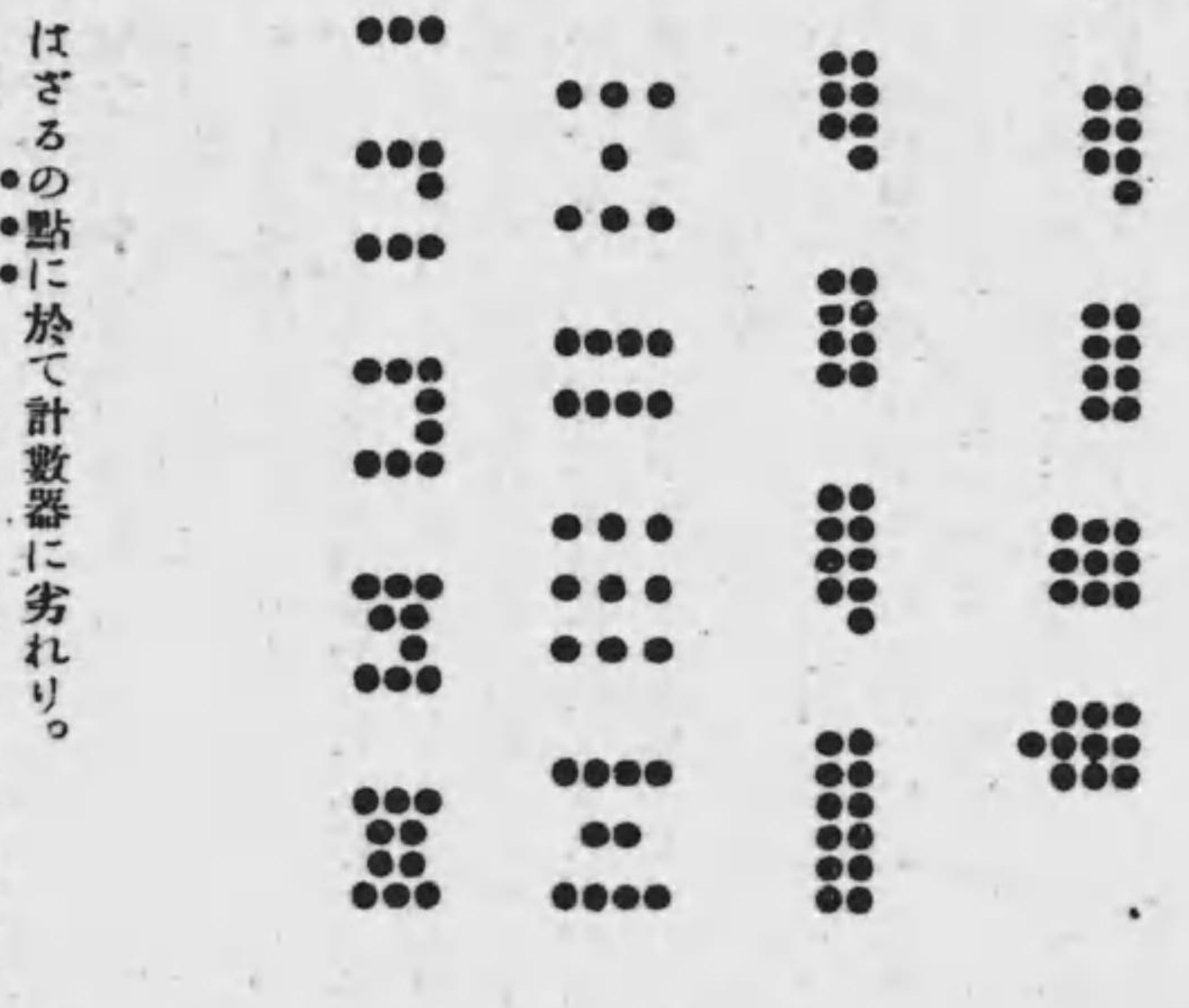


ベーツ式 Beetz



數圖は之を事物による計算に比すれば稍抽象的にして、事物計算と數字による計算の中間に立ち、兩者を連結する媒介たるの觀あれども、數圖其の者は固定して一個づつ移動せず、従つて、數概念に最も必要な繼續の關係を示す能

ものは主として其の弟子クリューシー及びシュミットなり。  
 數圖 Zahlbild; Number picture 直觀方便物として始めてブッセによりて案出せられたるものなるが、ヘスタロツチ以後種々の排列法工夫せられたり。其の一二を左に擧げん。



はざるの點に於て計數器に劣れり。  
 計數器 Rechenmaschine 圓板・竹策・方柱等を以て計算する方法は古來各國共に行はれたる所なるが(算盤の條参照)、ヘスタロツチの後に出現したるラウメルは大小各種の圓板を作

り、大きに應じて數を配當し、(小圓板を一、中圓板を五と稱する如く)、又テイルリッヒは各種の方柱を作り其大きに應じて數を配し、且之を單位の數に區分し(五を示す大の方柱を切目又は輪にて五區分する如く)所謂テイルリッヒ式計算器を案出せり。球又は小立方體を金屬線にて貫き、之を木製の枠に嵌めたるものは我國に於て普通に見る所にして、之に多少意匠上の變化を施し、變種極めて多く、剩へ兒童用のもの、教師用のものの區別を立てたるものすらあり。種々の教具中計數器の如く煩瑣なるものは多く見ざる所なりとす。

數圖及び計數器は、要するに、人為的に考案せるものにして、考案者自ら之を使用するときは、其の熱心と理解とにより、多大の效果あることあれども、他人之を用ふるときは著しく不自然に陥るを常とす。斯かる方便物を以て、算術教授の方法と考ふるは固より不可なり。方法は方便物を利用すべきも、方便物其の者が方法たるの謂はれなし。又之を方便物と見ても、唯初歩教授の基礎を確かならしむるの點に於て利用すべく、しかも此の點に於ても是等の考案物は小石・貝又は手指等の自然的なるに比して劣れる場合尠からず。

數へ主義 Zahlmethode されど數概念の發生は果して直觀主義論者の唱ふる如く、空間的

表現によりて得らるものなるか、或は又數ふること、即ち單位の時間的繼起によりて發生する概念なるか、若し後者なりとせば「數關係亦色・音の如く感覺的に提供することを得」(ペトツの主張)となす直觀主義の主張は到底支持するに由なきが如し。然るに近時プライエル Preyer の如き兒童心理學者の研究は、兒童初發の數概念は「一つ、又一つ、……」と數ふることによりて發達せるものなる事を明らかにせり。於是カタンク Fankel、ケニルリッゲ Knierling 氏等は、一八八四年以來所謂數へ主義なるものを唱道し、數概念は數ふることによりて得らるものなるを説き直觀主義の迷妄を破ると共に數圖の使用に對して、極端に反對せり。(計數器は動かし得る性質を有するを以て、數へ主義にも應用することを得。故にケニルリッゲの如きは之を排せず。されど中にはゲアネルの Geaener の如く全く之を排せんとするものあり。)

意識する能はずとなせども、カッテル Cattel、グアルマン Warren、ヘルトネ、ナ、Helene Nannu 等の實驗は明らかに八個乃至十個の黑點を同時に意識し得るものなることを示せり。又數へ主義論者は直觀方便物の使用は數の本質たる抽象的計算を妨ぐとなせども、大凡具體的事物に注意し、具體的に思考せんとするは兒童の本性に於て、具體より抽象に導く所に教授の秘密は存するにあらずや。されば初發の數概念の發生せる兒童(小學校へ入學せる兒童は已に多少の數概念を有す)に對して、直觀を利用することは害なきのみならず、寧ろ適度に獎勵せられざる可からず。モイマン Meumann 曰く「數概念に於て、空間的要素と時間的要素共存すること疑ふの餘地なし。故に極端なる直觀主義も、極端なる數へ主義も共に偏せるものにして、兩者は互に相補充すべきものとす。……且兒童の型式が聽覺型式なるか(此の場合には數ふる可とす)又は視覺型式なるか(此の場合には直觀を可とす)によりて、大に考慮を加へざる可からず」と。妥當の立言と謂ふべし。數へ主義と雖も決して偏重すべきにあらず。

形式主義と實質主義 ヘスタロツチ以後最も算術科に於ける形式陶冶を主張せるは獨逸のカヴェラウ Kawerau にして、クランケ Krancke 及びグメル、Grube 之に次ぐ。クランケは或意味に於て四則並進主義の主義者にして、先づ「一より十迄」の數を限り此の範圍内に於て多方向に練習せしめたる後十以上の數に及び、追つて斯くの如く或範圍の數を中心として多様の練習をなさしむ。ケルメ、之を承けて一より百迄の數につきて四則並進主義(數の或範圍内に於て加・減・乗・除の諸計算をなさしめ、之に習熟せる後次ぎの數に及ぶ主義)を極端に實行し、且直觀方便物を大に尊重せり。然るに、他方に於ては形式主義に對する反對者亦尠からず。同じくヘスタロツチ派に屬しながら、ディーステルグ、エツヒは形式陶冶に實質陶冶を加味し、ハルニツジユは寧ろ實際生活の爲に必要な實質的陶冶を重んじ、ゴルチュ、Goldfeld は最も實質的材料に心を用ひたり。一般に言へば、現時の大勢はカヴェラウ等の偏形式主義に反對して、實質的方面を高潮し、所謂生活算術なるものの唱道を見るに至れり。併し、極端なる形式主義も、將た極端なる實質主義も共に教授學の原理よりして首肯せらるべくもあらず。換言すれば、此の兩主義は均衡を保ちつゝ進まざるべからず。而して、こは最近に於ける獨逸の教則に於ても採用せる所なり。例へば一九二一年三月十六日發布普魯西の基礎學校に於ける教則にては、算術に於ては、數概念を發展せしめ、生活上の諸關係を數的に理解せしめ、及び生活關



係より起る數的問題を、自己の力により、しかも確かに解決し得るの能を得しむべく、又空間論 Raumlehre には生徒の空間的直観を練り、生活に於て現はるる空間の大きいを理解し、表現し、計量し得るに至らしむべしとし、同じく、一九二四年四月十二日發布のパーテンの教則、一九二八年一月十五日發布のヴェルテシベルヒの教則は、何れも、必要なる知識技能の取得(實質的目的)と共に、精神力を發展(形式的目的)せしむべきことを強調せり。

⑤ 課程表に於ける位置 算術は前に述べたる如く、一面實用的なると共に、他面論理的秩序的にして、其の材料は能く統一整齊せられ、思考の練習に適するを以て、ヘスマ・ロッツ以来今日に至る迄小學校の課程表中最も重要な位置を占め多くの時間を之に配當せり。獨逸に於ては國民學校の第六年以後算術なる名の下に代數及び幾何の初歩を加へ、同様の計畫は米國特に紐育等にも行はる。小學校の初年級に對して算術科を廢止せんとするの企は嘗てチュルグ(Fürk)によりて主張せられ、近時の心理學者(モフソー・スタムリ、ホル・ハトリック等)亦八歳乃至十歳以前に於て算術科の形式的教材を廢止すべしと唱ふれども未だ實行の機に達せず。我國に於ては明治五年學制の頒布と共に算術科を小學校の課程に加へ、又上等小學校に於て

は幾何を課したりしが、其後幾何を削り、明治十四年の改正に於て再び幾何を高等小學校に課す。然るに明治十九年以後幾何を廢し、明治卅三年に定めたる算術科教授要旨にて、實質的教材による日常の計算を以て其の主目的となし、形式的陶冶を副目的となすの旨趣を明らかにし、又明治四十年以後高等科第三學年の算術科に稍々幾何學的計算を加へたり。

⑥ 教授の方法 小學校に於ける算術教授の目的は小學校令施行規則第四條に明らかなり。曰く「算術は日常ノ計算ニ習熟セシメ生活上必要ナル知識ヲ與ヘ兼テ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス」と。乃ち日常必要なる計算の技能的練習と、生業上經濟上の知識の授與とを主目的となし、思考の練習を副目的となせること上に述べたるが如し。教材は數の種類よりは整數・分數・小數を、算法の種類よりは四則・諸等數・比例・歩合算・求積を、計算の形式よりは計算・筆算及び珠算を課し、其の排列は大凡整數・小數・諸等數より分數に及び、進んで歩合算・比例・求積に至り、且土地の狀況によりて日用簿記を授く。尙、函數の概念及びグラフをなせるべく早くより利用するは、現時に於ける算術教授上の一大傾向なり。郷土算術即ち郷土地方に於ける戸口・地積・耕地・山林・地價・歳出入・輸出入・交通等に關する問題を課するは興味

を惹起し計算に慣れしむると共に、又郷土に關する觀念を養ふの利あり。教授の進行は一步論理的順序を追うて進み、急進するなく、飛躍するなく、特に反復練習を重んじ、又絶えず概算及檢算をなさしめ、且生徒をして問題の解き方を論理的に發表するに慣れしめんを要す。

Me Murray: Special Method in Arithmetic  
 Meunmann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Kap. 16  
 Paule: Methodik. Bd. II.  
 Smith: The Teaching of Arithmetic.  
 Young: The Teaching of Mathematics.  
 Lietzmann W.: Methodik des mathematischen Unterrichts. (3 Bde. 1823—26)  
 Klein F.: Elementarmathematik vom höheren Standpunkt aus. (3 Bde. 1921—25)  
 After-image  
 刺戟の去りたる後尙一定時間感覺の殘存するものを殘像と言ひ、特に視覺に於て著しく現はるゝ現象なりとす。今其の經過を見るに、通常刺戟の去りたる直後には原感覺と同一性質の殘像

を生ずれども、(陽性殘像又は積極殘像)やがて原刺戟と全く反對の感覺を生じ、白色は黒色に黒色は白色に、色覺は其の補色に變ず(陰性殘像又は消極殘像)。普通に殘像といへば多くは消極殘像を指す。松明を振り廻すとき環狀の火光を見るは積極殘像の理に基づき、黄色の物體を凝視したる後之と同形なる藍青色を見るは消極殘像なり。彼の驚聲・活動寫眞等は何れも殘像の理を應用せるものとす。

殘像の原因につき、積極殘像を以て、刺戟の去れる後も尙其の生理的結果の繼續するが爲なりとなすに於ては意見略ぼ一致すれども、消極殘像に至つては、或は之を網膜の疲勞に歸し(ヘルムホルツ)或は之を順應の一現象と見、反對の生理的過程によりて、均衡の狀態に復歸するの作用なり(ヘーリッダ)と説き、諸家の見る所必ずしも一致せず。

殘像は聽覺を除き、他の凡ての感覺に於て之を経験することを得。されど上に述べたる如く、視覺に於て特に顯著なるを以て、殘像と言へば之を視覺的殘像に限定し、廣く凡ての感覺を含めて説くときには殘存感覺の名を用ふることも多し。

殘存感覺 After-sensation  
 殘像の條を見よ。  
 三段論法 Syllogism

間接推論を表せる形式。大前提・小前提及び結論の三斷定より成る。即ち左の如し。  
 MはPなり 凡ての人は死す(大前提)  
 SはMなり 太郎は人なり (小前提)  
 故にSはPなり 故に太郎は死す(結論)  
 結論の賓位(P)たるべき概念を大概念、之を有する前提を大前提と言ひ、結論の主位(S)たるべき概念を小概念と言ひ、之を有する前提を小前提と言ひ、大小兩前提に共存し、兩者を結合する概念を中概念(媒概念)(M)と言ふ。

三段論法は中概念の助けによりて大小兩概念を結合するによりて成るものにして、此の結合に當り、準據すべき原理あり。そは一の概念全部につき肯定し、又は否定せらるゝことは其の概念の一部につきても肯定し、又は否定せらるゝとなす原理にして、之を全有全無法 Dictum de omni et nullo と言ふ。即ち上の形式に於けるS、P、Mにつきては  
 一、MがPならばMの一部たるSもPなり。  
 二、MがPならばMの一部たるSもPならず。

三、SがMに屬せざるときは、MとPとの關係より(即ちMがPなるか、又はPならざるか)よりしてSとPとの關係を立(るを得ず。と言ふこととなる。此の原理を基礎として、更に三段論法の法則

を左の如く設定す。  
 一、三段論法は三個の概念と三個の斷定より成り、夫れ以上を有す可らず。  
 二、中概念は少くとも一回は周延せられざるべからず。  
 三、前提に於て周延せられざる概念は結論に於ても周延すべからず。  
 四、兩前提共に否定なるときは結論を下すを得ず。  
 五、前提の一が否定なるときは結論も亦否定なり。又結論の否定なる爲には前提の一が否定なるを要す。  
 六、二個の前提共に特稱なるときは結論を下すを得ず。  
 七、前提の一が特稱ならば結論亦特稱なり。以上は三段論法中、定言斷定を前提となすもの即ち定言的三段論法(Categorical syllogism)の形式なるが、三段論法には此の外尙假言斷定を前提となす假言的三段論法、選言斷定を前提となす選言的三段論法等あり。單に三段論法と言へば定言的三段論法を指すを常とす。

殘忍性(動物に對する) Cruelty to Animals

動物を虐待して喜ぶは兒童の通性なり。されど動物の苦しむを見て愉快を感じるが爲な



りや否やにつきては異見あり。ペーソンは上の快感を残忍性の根本要素となし、之を本能の一に数へたれども、反対に、それは唯、事物を破壊するを喜び、是により己が力を示すの快感に基づくとすものあり。又ロッキは之を本能と見ず、他より導き入れられたる性向なりとせり。残忍性の取扱ひにつきては同情心を養成し、苦痛の何たるかを明かに想像せしめ、同時に、醜きもの、厭ふべきものに對する反感を抑制せしむるを必要とす。是が爲には兒童をして小動物を飼養せしめ、動物愛好の念を助長し、又は理科の教授により如何なる動物も相助けて自然の妙用を果すことを知らしむるは、其の有力なる一方なり。

### 三民主義

民族主義・民權主義・民生主義の三者を意味し、孫文主義を代表し、中國國民黨の國是・政策の中心をなす。孫文(逸仙)が之を黨綱として最初に發表せしは一九二三年(民國十二年)一月一日「上海民國日報」紙上の中國國民黨の宣言發表なり。三主義の各々につきて孫文自身數回に互りて講演せしも、最後の民生主義のみは講述未完のままとなれり。又著書としては全部已に脱稿せしも、その後の叛亂に遇つて焼失せり。仍て今日には三民主義の内容は専ら孫文自身の講演に依りて之を窺知すべきのみ。

「民族主義」は當初は、謂はば、漢民族主義にして、「倒滿興漢」を目標とする漢民族獨立をその内容となせしも民國革命成就後は自ら變化し、「民族自決主義」及び「平權平等主義」を包含し、其他民族を聯合し、解放を求むる主義となり、打倒帝國主義・打倒資本主義・被壓迫諸民族自衛共同戦線主義などの諸運動の根源となるものなり。

第二の「民權主義」はスイス憲法の本旨に則る所頗る多し。こは間接民權に非ずして「直接民權」を意味し、而も「民主主義的民權」を内容となす。具體的には、一、選挙權 二、官吏任命權 三、複決權(法律廢止改修權) 四、創制權(法律制定權)の四權を指す。この「民權」(又は政權)の四權の下に更に「治權」として、一、司法權 二、行政權 三、立法權 四、考試權 五、監察權の五權を有する政府を構成せんとす。之を「九權憲法」と稱す。之を完成して民生主義的民權主義の社會を實現し、從來の資本主義乃至國家主義の社會を廢し、かくて「大同の世界」に到達せんとするはこの主義の窮極的目標なり。

第三の「民生主義」とは社會主義即ち「大同主義」を謂ふ。民生とは「人民の生活」の意にして又社會問題をも指す。本来「民生革命」とは社會上の一切の壓迫を除去せんとせるものにして、

て、之がためには先づ「民族革命」及び「民權革命」を行ふ必要あり。民生革命は先づ經濟問題と社會問題との解決に向ひ、その手段として「資本節制」と「平均地權」との二法を採用せり。即ち個人私有の土地を制限し、個人運轉の資本を抑壓し以て人民の生活の安定と公平とを期せり。「民生主義」のみを單獨に觀する時は一種の社會政策とも見ゆれど、之を三民主義の體系中において眺むれば、その目標は決して資本主義の抑壓乃至改善にあらで實にその倒壊全廢に存す。

### 三禮・三傳

三民主義は單に民國に於ける政治上の指導原理たるのみならず、又實に其の教育の根本方針を規定するの原理なり。

三禮は周禮・儀禮・禮記の三書、三傳は三種の春秋傳にして、左氏傳(左丘明撰)穀梁傳(穀梁赤撰)及び公羊傳(公羊高撰)を指す。

## シ

### 自愛

Self-love

①自己保存の衝動、自己の生命の愛。  
②自己の利益・善を目的とする感情性向。  
(二)の自愛は通常合理的のものとは非合理的のものに區別せらる。トマス、アケイナスは已に「過度の自愛」と「適法の自愛」とを分かち、パットラーは「合理的又は反省的自愛」と「激情的自愛」を區別し、カント亦自然的なる自愛の外に道徳法に一致する合理的自愛を認めたり。非合理的自愛は他愛と一致せざれども、合理的自愛は自己の内にて價值あるもの、即ち理想的自我を愛することにして、そは愛他と衝突せざるのみならず、又自己犠牲とも衝突することなし。

### ジェームズ、ウィリアム

William James(1842—1910)

米國著名の心理學者にして且哲學者。紐育に生まる。ローレンスの理科學校に生理學及び化學を學び、後ハーヴァード大學の醫學校に轉じ二個年在學せる後ベルリンにて生理學を修め、再びハーヴァードに歸り動物學を研究して一八六九年ドクトルの學位を得。爾來三十五年間同大



學の教授たり。中にも始め七年間は生理學及び解剖學を、次ぎの九年間は哲學を、次で心理學を教ふることに大

凡九年にして又哲學の教授に轉ず。氏は其の哲學に於ては主知説に反對して、經驗論を取り、晩年實用主義を首唱せり。心理學に於ては意識を以て絶えざる變化の過程となして意識流の説をなし、心理學界に新氣運を開き、又習慣・本能の説明に於ても創見に富み、感情につきては所謂ジェームズ・ランゲ説を唱道せり。著書頗る多く、中にも「心理學原理」二卷 Principles of Psychology (1890) は心理學史上不朽の大著述なり。その他「宗教的經驗の種々」 The Varieties of Religious Experience 「信ぜんとすの意志」 The Will to Believe 「實用主義」 Pragmatism 「複數的宇宙」 A Pluralistic Universe 等亦著はる。

氏の教育説は「心理學(教師に對する)及人生の理想(學生に對する)の講話」 Talks to Teachers on Psychology and to Students on Life's Ideals (福來友吉譯教育心理學)に於て是を見るを得べし。氏は此の書に於て

### ジェームズ、ランゲ説

James-Lange Theory

「教育は行爲の習慣及び行動の傾向の組成なり」とし、兒童本然の活動及び興味を以て教育の出発点となすべく、印象 Impression は必ず表出 Expression と伴ふべきことを強調せり。其の本能の價值を認め、習慣形成の必要を述べ、且形式陶冶の説に反對せる等の諸點に於て彼の説は現今米國に行はるゝ一般教育學風の先驅と目するを得べし。

米のジェームズ及び丁抹のランゲ二氏の唱道せる一種の感情説。謂へらく感情と其の表出との關係は、一般に考へらるゝ如く、先づ感情あり之に次ぎて表出あるにあらず、却つて表出あり然る後其の結果として感情生起するものにして、悲しきが故に泣くにあらず、泣くが故に悲しきなりと。斯く感情を末端的表出より説明せんとするを以て又之を末梢説 The peripheral theory と呼び、感情を表出の結果なりと説く點より見て結果説 The effect theory とも言ふ。

### シェーレル、マックス

Max Scheler (1874—1928)

現象學派の哲學者。一八七四年八月二十二日ミュンヘンに生まる。同市のギムナジウムを履き、ミュンヘン・ハイデルベルグ・ベルリン・イェー



ナの大いに學び、一八九九年イェーナに於て學位を得、一九〇二年同大學の私講師となり、一九〇七年にはミュンヘンに轉じ、一九一〇年辭職せり。更に一九一九年ケルン大學の哲學及び社會學の正教授となり、同時に同地の社會學研究所長を兼ね、越えて一九二八年フランクフルトに轉じ、未だ開講に至らずして歿す。

始めオイケン學徒として、イェーナに於て學位を得たりしが、ミュンヘン大學の私講師となるや、その興味は現象學に轉じ、倫理學に現象學的方法を適用し、「倫理學に於ける形式主義及び實質的價值倫理學」(一九一三—一六) Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werthethik に於て、カントの倫理學を批評し、實質的價值倫理學を主張して、一躍名聲を博し、後現象學的立場よりして社會學・宗教哲學等の分野に於ても、獨創の見解を示し、特に晩年に於ては「哲學的人間學」の建設に心を注ぎ、一切の問題を人間の本質構造の上より理解せんと力めたり。

「戦争の天才」 Das Genius d. Kriegeres (1915) 「同情の本質と形式」 Wesen u. Formen d. Sympathie (1923) 「社會學及び世界觀説」 Soziologie und Weltanschauungslehre (1924) 「知識の形式及び社會」 Wissensformen und Gesellschaft (1925) 「宇宙に於ける人の位置」

Die Stellung des Menschen im Kosmos (1928) 等多くの著書あれど、特に「知識の形式及び陶冶」 Die Formen des Wissens und die Bildung (1925) は氏の陶冶論を見るに足るものなり。

彼は陶冶の本質・陶冶過程・陶冶知識の問題は自己或は他人を陶冶せんとする凡ての陶冶者の熟知すべき事なりとして、彼自身の立場よりして一種の陶冶論を立つ。彼に従へば陶冶の本質は小宇宙の建設にあり。人は全體世界の一部にして、しかも同時に、中に全體世界を含む。此の全體世界を特異なる個性的形態に於て實現する事は即ち陶冶にして、それは人間化或は神化の過程とも云はれ得べく、精神及び自然の二重の世界の住民としての人が、自然的生活の要求を断念し、精神生活の本質を實現する事によつて成る。而してかゝる人間化を促がす機縁は種々あれども、最も重要なものは價值を實現體認せる人格の生きたる模範なり。然らば陶冶は如何にして如何なる知識に依つて成るか。曰く、陶冶は対象の知識を作用化する Funktionalisieren 事に依り成る、と。即ち本來対象に關する知識を生ける力或は機能に變形し、認識過程に於て精神其の者の眞の機能的生長を得しむる事に依りて陶冶は成る。陶冶知識は單に有用のための、或は虚飾誇示の具に非ず、それは

全く人格に融合し、人格化せるものならざるべからず。彼は知識を作業知(實用的知識)陶冶知(人格的知識)救済知(宗教的、形而上學的知識)の三種に區分し、陶冶知は作業知を基礎とし、更に救済知、即ち一切の事物の根源としての絕對者と合一し、之に分與することを求むる知識にまで進まざるべからずとせり。

知識社會學  
シエリング、フリードリッヒ、ヴィルヘルム、ヨゼフ、フォン  
Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775—1854)

獨逸著名の哲學者。ゲュルテンベルク州のレオンベルヒに生まる。チュービンゲン大學及びライプツヒ大學に學び廿三歳にしてイェーナ大學哲學員外教授となる。一八〇四年ゲュルツアルヒ大學教授となり、後ミュンヘンに轉じ、「藝術及び意匠學會」の書記となる。一八二〇年より六年間エルランゲン大學に哲學を講じ、一八二六年ラングフート大學教授となり、同四年柏林大學に聘せられて宗教哲學を講じ、ヘーゲルに對抗す。一八五四年瑞西に客死す。シエリングは早熟の天才にして、其主著は概ね三十歳以前の著述に係り。哲學者中稀に見るの藝術的想像力を有し、藝術的直観の世界を以て其の考察の主題とせり。其の説は絶えず發

展したれども、大凡之を三期に區分す。第一期は自然哲學時代にして、能産的自然を第一原理となし、第二期は同一哲學時代にして、自然と精神とは其の根柢に於て同一なりと説き、第三期は積極哲學時代にして、其の思想神祕的となり、人間の自由・神・天啓等を論ず。シエリングは教育につき述ぶる所甚だ少けれども、自然と精神とは同一絕對の相並行せる顯現なりとの彼の思想は、フレイベルを通じて、十九世紀の教育界に大なる影響を及ぼせり。

フレイベル・象徴主義  
ジェルソン、ジャン、シャルリエー  
Jean Charlier Gerson(1363—1429)

佛國有名の神學者にして教育學者。ジェルソンに生まれ、巴里のナヴァールのカレッジに學び、年僅かに廿二歳にして其の師ヒエール、ダレイの後を承けて、巴里大學の總長となる。神學者として大業をなせしが、一四一九年以來居をリヨンに定め、専ら少年の教育に身を捧げたり。教育者としてクインティリアヌスを崇拜し、又教育上の著述として「少年を基督に導く論」 Tractatus de Parvulis tradendis ad Christum 等。

シムルドン、エドワード、オーステイン  
Edward Austin Sheldon  
(1832—1897)

米國の教育家にしてオスウィーゴ運動の開始者。紐育に生まれ、法學を修めんとしてハミルトン、カレッジに入りしが、病氣の爲、中途にて廢學し、一八四八年紐育オスウィーゴの貧民學校の教師となる。後一時シラキウスの視學官(一八五二—一八五三年)となりしが、再びオスウィーゴに歸り、一八六一年オスウィーゴ師範學校を起し、英國よりジョーンズ Margaret E. M. Jones 獨逸より小クリューシー Hermann Krüsi Jr. 等メスタロッチ派の教育家を聘し、メスタロッチ主義の宣傳に力む。オスウィーゴ運動と稱するもの是なり。師範學校は後一八六三年州の補助を受け、一八六六年州立師範學校に改めらる。著書としては直観教授に關する數種の小冊子の外、讀本・綴字書等あり。

ジェルベール(ゲルベルツス)  
Gerbert (950?—1003)

中世に於ける著名の學者にして、又數學教育法の改良に與つて力あり。佛蘭西のオーリヤックに生まれ、サン、ジェロールの僧庵に學び、後當時學術の盛なりし西班牙に赴き、パルセロナに止まること三年、古語及び數學を學べり。九七〇年羅馬にて法王ジョン十三世に謁見し、法王及び時の王オットー一世に其の才を認められ、需めによりてランスに赴き、論理學を學び

且同地にて教師として大に名聲を博し、算術教授上一種のアバクス(算盤)を創めたり。九八二年ボッピオの僧院長となり、九九一年ランスの大僧正に進み、ラヴァンナの大僧正を経て、九九九年法王となり、シルヴェステル二世と稱す。位にあること四年、一〇〇三年病歿せり。

ジエンティレ、ジョヴァンニ  
Giovanni Gentile (1859—)

伊太利現代の哲學者にして、同時に教育學者、教育行政家。一八七五年五月三十日カステルのヴェトラノに生まる。一九〇六年以來メジナ・ヒザ・ナポリの各大學に哲學を講じ、一九一七年ローマ大學に轉じ、又一時ファシスト政府の文部大臣を兼ね、學制の大改革を敢行せり。ジエンティレはクロッチェと共に伊太利に於ける現代の理想主義を代表し、遙かに獨逸觀念論、特にフイヒテ及びヘーゲルの思想を承けて之を發展せしめ、現實主義・活動主義を唱ふ。彼に従へば、唯一の眞の實在は、自ら思考する實在にして、凡て考へられ得べきものは思考の作用に内在す。併しこゝに思考とは「精神といふ實體の一屬性としての思考にはあらで、全く精神其の者なり。…我々の精神的存在が自ら實現し行く思考作用、これこそ具體的なる唯一の存在なり。…論的に言へば、現實に、自己を實現し行く具體的現實的なるロゴスとしての思



考こそ唯一の眞實在なり。而して、この純粹作用、理性的行動としての、思考の具體的なる自己實現に於て、我々の世界は構成せらるる(フィヒテ流)。然らばかゝる純粹作用としての思考は、如何にして自己を實現するか。こゝに彼はヘーゲルと共に辯證法に依據す。併し、彼はヘーゲルの辯證法は考へられたる、即ち主観より離れたる理念の自己運動にして(例へば其の第一の範疇たる有—非有—生成について見らるる如く)思考の過程を思考せられたるもの、過程に變形し、客観化の「犯罪」に陥れりとして之を排し、主観的なる(即ち現實の)思考過程に於て、辯證的自己實現を見る。蓋し、精神は絶えず自己に對立するものを指定し、且つ之を否定することによつて發展し、これによりてのみより高き統一に達し得ればなり。曰く「現實主義の考ふる自我の辯證法は、自我其の者の、無限に進み行く普遍化の原理なり。而して、この意味に於て自我は無限にして、何者をも自己より排外せず」と。要するに、彼の辯證法は、思考の自己實現としての生成の辯證法にして、此の辯證的發展に於ては、惡も、限りも、共に、發展の契機として、善及び眞の永遠の要素なり。シェンティーンは、他面、又ヘーゲルに等しく、藝術・宗教及び哲學の三者を辯證的に考察し、藝術は純粹なる主観性を、宗教は之に對立

せる純粹なる客観性を表現すとなし、二者の綜合を哲學に見、論理學に於ては概念を具體的に考察し、特殊を自らの内に含み、特殊と一般の綜合としての具體的概念を論理學の對象とせり。されど、彼の思索に於て特に我々の注意すべきは、彼が思考(精神)の自己實現としての生成の立場よりして倫理學及び教育學を説ける點に存し、彼の哲學の特色も亦茲に存す。彼に従へば、善とは、自と他との對立に於て、自他に共通なる「統一」としての「より深き自我」(經驗的自我に對す)の實現にあり。絶えず、より多くこの統一を實現するにあり。換言すれば、絶えず、より多く、自と他との對立を否定し、同一の精神生活に導くにあり。而して、これこそ又眞の教育なり。即ち彼にありても、他の多くの哲學者と等しく、倫理と教育は不可分離の關係を有す。寧ろ、二者は同一事象を異なる見地より見たるものたるに過ぎず。

教育の目的としての人格も亦、人と人との統一に依存す。精神は普遍的活動(思考の純粹作用としての)として、人と人とを結合し、……人が眞に意志するとき、全世界が其の中に意志するにより、人は始めて人格となる。一言に、人格は具體的には普遍にして同時に特殊なり。單に特殊としての人格は抽象的なるものに過ぎず。然るに、人と人との眞の統一は「愛」によりて

成る。愛は精神的統一なり。愛は愛を喚び起し、愛に於て教師と生徒は合一し、自と他は一となる。蓋し精神は普遍的にして、普遍的なるものは唯一なればなり。しかも、この愛に於て、教師と生徒は「統一」としての社會生活を營むが故に、教師は生徒を教育することによつて同時に自らを教育し、生徒の發展は又自己の發展となり、與ふことは同時に受容となる。故に曰く「凡ての教育は自己教育なり」。しかもこの自己教育は教師と生徒が精神的統一を形成するときに於て始めて可能なり。

以上の諸點、特に、其の活動主義に於て、普通の生活(社會的生活)を倫理及び教育の目的となす點に於て、統一へのあがれと全體への奉仕を強調する點に於て、彼の哲學はフアッヅムと全然合致す。故に或は彼を呼んで「フアッヅムの哲學者」となす。彼が一九二三年に於ける伊太利學制の大改革に於て、自己の思想を實現し、しかも夫れが、同時にムッソリーニの理想の實現たるを得し理由に存す。

「哲學的科學としての教育學綱要」*Summario di pedagogia come scienza filosofica*(1916)  
 「純粹行為としての精神に關する一般理論」*Teoria generale dello spirito come atto puro*  
 (1918)「認識理論としての論理學體系」*Systema di logica come teoria del conoscere* (1917—

1923)を始め、多くの著書あり。

四科

Quadrivium

七自由科中、算術・幾何・音楽・天文学を稱す。文法・辯證法及び修辭學の三學に對する名稱。

自我

Self

●自己の精神及び身體を指す。身體は身體に起る觸覺・運動感覺・痛覺等の恒常なる特殊性により、精神は自己の意志し、思考する内容たるによりて、之を外界の事物と區別して自我と認識す。

●狭く精神内容のみを指す。蓋し身體は外界の事物と等しく物的存在なればなり。

●されど精神内容も亦考へられたるものなるに於ては外界の事物と等し。故に自我を更に狭く解し、一切の考へられたるものに對し、考ふるもの、即ち精神内容の變化に關せず、形式的同一性を保持し、發動的に意志し、思考する意識の最後の統一、一切の體驗の中心點を指すことあり。

(一)は之を精神物理的的自我(二)は之を精神的自我と稱し、又二者は共に考へられたる意識内容の結合に關するを以て之を経験的的自我 Empirical selves (若しくは心理的的自我、歴史的自我)と稱し、(三)は意識の内容に關せず、凡ての意識に共通に働き、一切の認識及び行為

を可能ならしむる形式的統一なるを以て、之を純粹自我 Pure selves 又は合理的自我 Rational として稱す。次に(一)(二)は共に、外界事物と等しく、考へられたるものとして、對象化することを得るを以て之を客観的的自我 Objects (ジェームズの Me.と言ふものに當る)と言ひ、(三)は對象化することを許さざるを以て之を主観的的自我 Subjective (ジェームズの I.といふものに當る)とも言ふことあり。

經驗的若しくは心理的自我的發達に對し、社會的要素を重視するは近時の心理學者の一般の傾向なり。他我 Alien の意識なくして自我意識の意識あることなく、自我の意識は社會生活による模倣・暗示等の作用により、他我の意志と相關的に發達するものなること、特にロイス・ホールドウィン等の詳説せる所なり。而してこは社會的教育學の重要な一論據をなす。

シカール、ロークアンプロアズ、ククロン

Roch-Ambroise Cucurron Sicard

(1742—1822)

佛國の僧侶にして聾啞の教育家。ツールズの近傍フリースレに生まる。一七八六年以後ホルドーの聾啞學校長たりしが、一七八九年巴里にてアペド、レハールの後任となる。氏は聾啞教育

につき、永く指話法の主張者なりしが晩年に重り發音法に傾けり。

視覺

Visual Sensation

光線の刺激によりて生ずる感覺。光線眼に入るや、順次に角膜・水様液・水晶體・硝子體等を通して、網膜に達し、茲に分布せる視神經を刺激す。而して此の刺激が視神經によりて大脳皮質の後頭葉に傳達せられ、始めて視覺を生起す。

視覺の發生に關し、重要な位置を占むるものは網膜にして、こは極めて複雑なる配置を有する九個の層より成れり。其の中最も大切なるは脈絡膜に隣れる層にして之を圓錐體及び圓柱體層(又は錐體及び桿體層)と言ひ、圓錐體及び圓柱體 Cones and rods の兩感覺細胞より成る。然るに此の兩細胞の網膜に於ける配置は一様ならず、網膜中最も明瞭に外物を見ることが得る部分即ち中央小窩 Fovea centralis (黃斑 Yellow spot)は全く圓錐體細胞のみより成り、之より周邊に至るに従ひ、圓柱體次第に加はり、周邊部に於ては獨り圓柱體のみを存し、圓錐體は全く缺如せり。此の事實より推して、圓錐體は圓柱體に比すれば一層發達せる視細胞なりと想像せらる。凡て物體を明視せんが爲には以上の理により、其の映像をして正しく中央小窩の上に来らしめん事を要す。是れ眼球運動



の必要なる所以にして、其の運動は(一)上直筋。下直筋(二)外直筋・内直筋(三)上斜筋・下斜筋の三對の眼筋によりて行はる。

視神經の網膜に入り来る部分に之を盲點(其條参照)と言ひ、全く光線を感じる能はず。

視覚は之を光覺(無色覺・明暗感覺)と色彩感覺(色覺)との二種に區別す。(此の二種の感覺につきては各其の條を見よ。又殘像・色盲・對比等の各條をも見よ)

視覚は聽覺と並びて最も重要な感覺にして其の重要な所以は、それが遠隔の事物に對する印象を得しむるに適すること及び其の分化著しく細かき性質上の區別をも知るを得るに基づく。聽覺は社會的感覚として他人との交通を可能ならしむる重要な感覺なれども、外界事物の性質を知らしむる點に於ては視覺に及ばざることとす。

### 視學 Inspectors Supervisors

教育の視察は已に中世の頃より僧侶の手によりて行はれたりしが、國家に於て視學制度を立てしは恐らく獨逸のゴットホルスト、アル、フロンメを以て嚆矢となすべし。されど其の後と雖も視學官は概ね僧侶の兼務となり、漸く一八七二年の法令以後始めて僧侶にあらざる視學を見るに至れり。英國にては一八三九年政府が、學校設立に對し、補助金を下附するに

及び始めて視學を任命し、一八六一年成續支給の制を布くに及び、生徒の學力を試験する爲に多くの視學を置けり。其の他の諸國に於ても、大凡一八七〇年代以後教育法令の整ふと共に視學制度亦完備せり。(各國の視學制度につきては各、其の國の教育の條を見よ)

我國にては、明治五年九月大・中・少督學を置き、同十月督學局を東京に置き、同六年少督學以下、文部大丞以下の官吏を派して學區を巡視せしむ。是を學事巡視の始となす。同七月督學局を文部省に置き、各大學區の學事を分擔せしめ、又大小監を廢し、督學の下に視學を置きしが、七年、各大學區監督の事務を文部省督學局に合併し、八年督學をして、學事を視察せしめ、視學をして學區内の學事を視察せしむ。明治十年政府の改革あり、督學局を廢しければ、是より後、學事視察の爲には文部省より書記官を派し別に視學を置かざること九年、明治十八年文部省に視學官を置き、全國を五地方部に分かち、各部に專任の視學官を置き、視學の事漸く整ふ。明治廿六年視學官地方分擔を廢し、尋で視學官をも廢し、參事官をして其の事務を處理せしめしが、三十年再び七名の專任視學官を置き、三十一年之を五人に減じ、若干の兼任視學官をして之を助けしむ。同四十一年更に其の数を十一人となし、又視學委員を設けて特殊の視

察をなましむ。大正二年文部省の官制を改革し視學官を督學官と改稱す。

地方視學機關としては、明治二十三年郡に郡視學を置き、同三十年縣に地方視學(一府縣概ね二人、通計百人)を置き、地方の學事を視察せしむ。明治三十二年地方官制改正と共に府縣に視學官及び視學を、郡に郡視學を置き、同三十八年事務官をして教育の事を司らしむるに及び視學官を廢止せしが、大正二年地方官制を改め、各府縣に視學官を置き、理事官を以て之に充て、其の職務は内務部に屬し、上官の命を受け學事の視察其他教育に關する事務を掌らしむることとし、昭和三年、再び北海道廳視學及び地方視學官を置く。郡視學は大正十五年郡制廢止と共に廢せらる。

現今制度にては文部省に專任督學官十七人(内一人勅任)を置き、別に、文部大臣の命を受け、主として特に指定せられたる學事を視察する視學委員若干名を置く。地方には地方視學官(各府縣一人)縣視學(北海道廳十一名、其の他の府縣を通じて、專任二十一人、定員外專任三百五十人以上)を置く。視學は上官の指揮を受け、學事の視察其他教育に關する職務に従事す。此の他東京・大阪を始め大都市には市視學を置くもの多し。外國語にては Inspector は主として、教育

全般に互り視察する州の官吏を指し Supervisor は主として地方の學校の教授を視察する官吏を指す。されど此の二語は屢々混用せらるることあり。

### 自覺 視察(教授の)

自己意識に同じ。其の條を見よ。

### 視覚方便物 Visual Aids

實物・繪畫・標本等を視覚方便物として利用することば、直觀教授の發達に伴ひ、教育上次第に其の範圍を擴め來れり。視覚方便物は凡之を左の四種類に區分することを得。

(一) 自然物及び人工物につき、實物其の者を示すこと。此の場合には生徒自ら、其の中の偶有的屬性(概念の條参照)を去り、本質的屬性を抽出するを要す。

(二) 實物を代表する寫眞・繪畫等。生徒自ら本質的屬性を抽出するを要すること(一)に等し。寫眞・繪畫等を提出する幻灯・活動寫眞等を以てするときば著しく興味を惹くことを得。

(三) 實物の本質的屬性を代表するもの。地圖・地球儀・略畫・標本等の如し。(三)は更に之を地圖の如き平面的のもの、地球儀・標本の如き立體的のものとの二種に區分することを得。又標本には、最も忠實に實物を模せんと

するもの(例へば人體模型の如きもの)と、唯符號的に實物を現はんとするもの(數學に用ふる標本の如き)との二種あり。

(四) 單に事物を符號的に代表するに止まるもの。圖表・概括表・年代圖等の如し。こは本來抽象的なるものを具體化し、理解を容易ならしめんが爲に用ふる方便物にして、生徒は豫め、用ひられたる符號を正しく理解するの能力を有せざるべからず。

視覚方便物としては、上の四者を總稱すること普通なれども、時としては最も廣義に、苟も印象及び思想を視覺的に明瞭ならしむる方案を凡て其の中に含ましめ、遠足旅行等をも之に加へ、時としては又之を狹義に解し、上の四種中(一)と(四)とを省き、單に(二)と(三)とのみを之に當つることあり。

視覚方便物の教育的意義につきては直觀教授の條を見よ。

### 自學輔導

生徒を輔導して、各々自ら學ばしむること。谷本富氏は嘗て之を以て教授の第一原則に掲げたり。氏は從來多くの學者の唱道せる教授の原則を(一)自然の順序に従へ(二)知識と技能とを結合すべし(三)知識・技能は永久に生徒の所有たらざるべからずといふ三原則に纏め得となし、しかも更に此等の原則の上に立ち、上の

三原則をも支配するものとして、生徒を輔導して各自自ら學ばしむ」との一大原則を新に設け、「教授といふものは自ら教へるのである」之を輔導するが教授の任務なりと主張せり。

### 谷本富 新教育講義第十七章

同 系統的新教育學綱要各論第五章

### シカゴ大學 Chicago University

シカゴ大學の基礎は遠く一八五七年に於て置かれたるも、眞に大學の態を備へしは最近の事に屬す。即ち一八八九年及び同九〇年の兩度に互りロックフェラーは百萬弗を寄附し、當時イニール大學の教授たりし、レニー、ハーバート Rainey Harper (1856-1902) に囑して規模を擴張し、一八九一年組織完成するや、ハーバートを總長に推戴せり。現今大學本部は専門部・大學部・大学院の三部より成り、神學・文學・美術・理科・法學・醫學・音樂・工學等の分科あり。別に大學擴張部・圖書館・博物館・實驗場・大學印刷所等あり、米國屈指の大學なり。

### 自我實現 Self-fulfillment

自我の有する、發達の可能性を充實し、現實ならしむること、即ち自我の、可能として有する諸性能を圓滿に實現し、發展せしむること。自我實現又は自我充實 Self-fulfillment を行爲の終局目的となす倫理說を自我實現主義といひ、

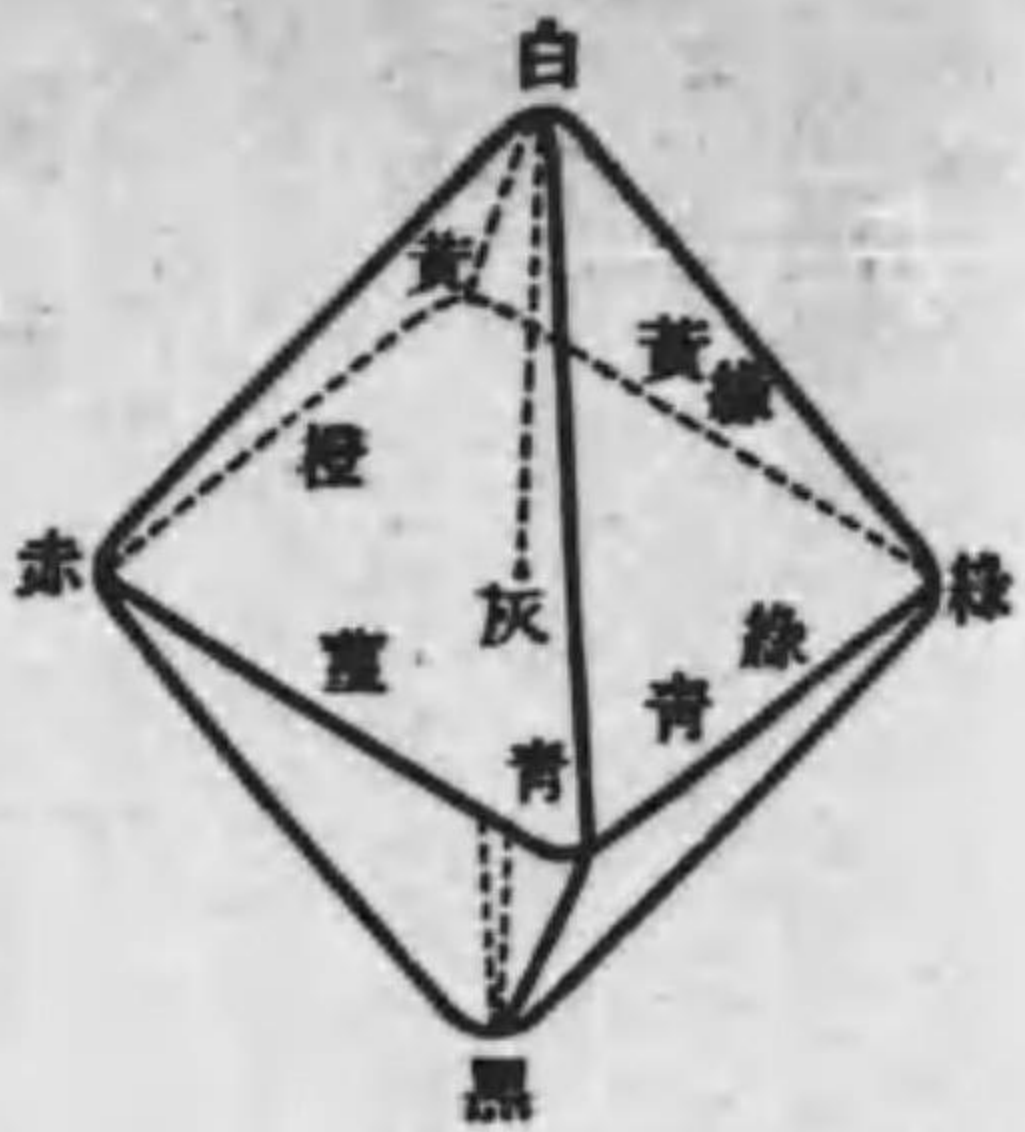


古くより行はる。古代に於てアリストテレスが人に特有なる理性を發展せしむるを善と見たるが如き其の一例なり。されど自我實現なる語の廣く行はるゝに至りしは新ヘーゲル派の努力による。最近に於ける自我實現主義の最大代表者はグリーンにしてミューアヘッド・マッケンジ一等之に次ぐ。グリーンの書は西首一郎氏により、ミューアヘッドの書は桑木殿眞氏によりて夙に邦譯せられたり。

時間知覚

Time Perception

意識流は多く経験の連続より成り、此の連続は一定の條件の下に、時間の觀念を生起す。ジエームズの如きは時間の意識を、最も單純なる精神要素たる感覺の根本屬性の一となせども、他の多くの心理學者は、時間知覚は空間知覚に等しく、一定の感覺の結合より成り、就中、聽覺又は運動感覺の繼起による意識内容の變化及び之に伴ふ緊張と弛緩との感を以て、時間知覚を構成する根本條件となせり。興味ある事物に對するときは緊張を感ずる事少く、時間は直に經過すれども、變化乏しくして單調なるか、又は興味なきとき(例へば列車を待つ場合の如く)其の時間の長く感ぜらるゝは此の理に基づく。〔兒童の時間知覚〕五秒以下の短時間に對する知覺は比較的早く發達し、十五六個月の幼兒にして已に單一なる拍子を理解し、之を反復す



に於て赤色の暗黒に變ぜる後尙青色を辨へ得るは是が爲なり。

右の圖に於て圓錐形の底面の周邊には飽和の度最大なる色配列せられ、之より中央、及び上下兩方に至るに従ひ其の度減少す。

原色 吾人は大凡一百五十種の色を區別することを得るが、是等多くの色彩感覺中特に或種の色を以て原色となし、自餘の諸色を以て、原色の種々の混合に歸せんとする企圖、古來多くの學者によりて行はれたり。

(イ) 三原色説 一八五二年英の物理學者トマス・ヤング Thomas Young 物理學者ヘルムホルツ Hermann von Helmholtz の二人が獨立に唱道せるものにして、赤・綠及び藍の三色を原色となし、網膜には之に應じて、三種の異りたる神經ありと説く。

(ロ) 四原色説 一八七八年獨の生理學者エヴァルト・ヘーキング Ewald Hering の始め

るを見る。されど週・月・年の如き長き時間の知覺は抽象的にして、想像力を要すること大なるを以て其の發達極めて遅く、實驗によるに八歳乃至十歳の兒童にして一日の時間數を知らざるもの甚だ多く、一年の日數を知れるもの極めて稀なりきといふ。短時間の知覺は音楽・韻文等の教授に於て、リズムと其の快感とを利用し、之を練るを可とし、長き時間は歴史教授によりて最も良く理解せしむることを得ること、例へば地圖の読み方を練ることにより、自ら地形の明かなる觀念を得るに至るが如し。

時間知覚

Temporal Sign

過去の経験を時間系列中の一定の個所に定位するを、局所知覚に倣ひ時間知覚と言ふ。近き経験は極めて明瞭なるも遠く過ぎ去りしものは不明にして、其先後を誤るが如し。時間知覚の心理的説明につきては學者の所見未だ一定せず。

色覚

Color Sensation

通俗に色彩と言へば黒・白・灰色等をも其の中に含めども、科學的には、色彩感覺は光によりて生ずる感覺中の一部にして、無色覺又は光覺に相對する名稱なり。

今プリズムによりて太陽の光線を分析すれば、赤・橙・黄・綠・青・藍・紫の七色を得べし。この順序は物理的にエーテルの振動數の多少に従へるものにして、赤は其の數最も少なく、紫最も



多し。されど其の性質より言へば最も大なる量的差異を有する赤と紫とは、其の性質最も相近く、此の二色を混合すれば紫を得べし。故に色覺の系統は何れの色を出発點として考ふるも漸次性質の異なるものに至り全く反對の色に達したる後、再び性質の相近きものに還るものにして、圓形に表示することを得(右圖)。之を色彩圓 Color circle とす。

補色 色彩圓中の各色は何れも其の兩側に位する二種の色の混合によりて生ずるものなるが若し二個の色彩を一定の比例に混合して、灰色を生ずるときは、是等の色彩を相互に他の補色 Complementary color とす。色彩圓の直径の兩端に位する色は互に補色をなす。例へば赤と青、黄と藍、橙と紫、緑と紫と、黄と青の如し。

飽和 色覺と光覺(無色覺)との結合の度を飽和 Saturation と言ふ。光度適當にして色の最も鮮明に昇ゆる所は飽和の度最も高きものにして之を完全飽和といふ。スペクトラムに現れたるものは是なり。之より光度を増せば色は次第に白に近づき、之を減すれば黒に近づき、其

て唱へし所なり。彼は網膜には三種の視質ありとし、此の三種の視質に於て相反對せる二種の過程(建設的及び破壊的)行はれ、其の結果赤・綠・黄・青の四原色及び白・黒の光覺を生ずるとせり。

視質

過程 感覺

赤綠質

建設的……………綠 破壊的……………赤

黄青質

建設的……………青 破壊的……………黄

白黒質

建設的……………黒 破壊的……………白

其の後エビングハウス Ebbinghaus やミラー Miller 等は多少の修正を加へて、ヘーキングの説を襲用し、フォン・クリース von Kries アルツール、ケーニッヒ Arthur König フランクリン夫人 Mrs. Franklin 等は詳細の説明に就てはヘーキングと異なれども、何れも赤・綠・黄・青の四原色説を奉じ四原色説は現今最も有力なる説明法と見做さる。

色盲

Color Blindness

色彩を辨別する能力に缺損あるもの。之を全色盲 Total color blindness と部分色盲 Partial color blindness とに分かす。

(一) 全色盲 色彩の全部を辨別する能はずし

て、之を灰色の變化に見るものなり。此の種の患者にありては宇宙の萬象は恰も色彩なき鉛筆畫又は寫眞の如く映すべし。全色盲は其の數極めて少し。患者は日光中において痛感に伴ふを常とす。

(二) 部分色盲

色彩の一部を辨知する能はずるものにして、其の中最も多きは赤綠色盲 Red-green c. b. と、スペクトラムに於ける赤より綠に至る色覺を缺くものなり。之に

(イ) 赤色を綠色に比して一層暗黒なりと認むるもの (ロ) 反對に綠色を一層暗黒なりと認むるものとの二種あり。又別に黄青色盲 Yellow-blue c. b. なるものあり。されど此は極めて稀に見る所なりとす。

色盲は稀には後天的に疾病・傷害等より起ることあれども、大部分は先天的にして遺傳の結果なり。女子よりも寧ろ男子に多く、男子の大凡四パーセントは色盲なりと言ふ。色盲には隔世遺傳として祖父の色盲が色盲ならざる母を通じて次代に遺傳することあり。

色盲檢出法中、簡單なるものとして左の三種を擧ぐる事を得。一、ホルムグレン法 Holmgren test 多くの色紙を試験者に示し、此の中、實驗者の提出せる色紙と同一色彩のものを選出せしむ。此の際實驗者は自己の提出せる色紙の名を言



はざるを要す。  
二、ステイルリソグ検査表 The Charts of Stilling 色點にて全部を彩色せる紙上に此の色點と紛れ易き他の色點にて數字を印刷し、此の數字を讀ましむ。

三、ナゲル圓 Nagel's test 四周上に同距離を隔て、直徑四ミリメートルの色點を、紛れ易き色にて印刷したるカードを二組製作し、先づ其の一组(十六枚より成る)を試験者の前に提出し、其の中より赤點を有するもの、又は赤點のみを有するカードを選ばしめ、(綠色・灰色につきても同様に選出せしむ)かくて色盲なるや否やを豫備的に定め、次ぎに更に他の一组(四枚より成る)にて其の色盲の種類を決定す。

以上の外精密なる機械による検出法にはヘーリソグの色盲検出器、スクリプツニアの色覺計等あり。

Field of Consciousness

或瞬間に於て、意識内に存する經驗の全範圍を「明瞭なるもの」とも、漠然たるものも含めて「意識野」といふ。若し是等の經驗中明瞭に意識せらるるもののみを限るときは、之を「注意の範圍」Field of attention とす。

慈善學校

Charity School

廣義には貧民に對する慈善的の學校を總稱す

れども、狹義には特に十七世紀の後半英國に起り、貧民の子弟を教育せる學校を指し、其の經費は凡て之を私人の寄附に仰ぎ、多く教會の監督の下に立てり。此の種の慈善學校は一六九八年以後急激に増加し、十八世紀に於て大に榮えたり。十八世紀中葉に起りし日曜學校と共に、英國初等教育の基礎を形成す。起原明らかならざれども、其の發達に對して特に功績ありしをトマス、ブライ Thomas Bray (1656—1730) とす。

刺激性

Irritability

神經・筋肉・腺等が適當なる刺激に反應する力。こは植物及び動物の通有性にして、生物と無生物とを區別する一特徴なり。

刺激と反應

Stimulus and Response

神經興奮(意識状態の變化を伴ふべき)の原因を刺激といひ、刺激に應じたる順應運動を反應といふ。刺激は或は外界の過程(光・音の如く)なることあり、或は有機體内部に起る状態(血行の如き)の變化なることあり、前者を物理的刺戟 Physical a. 後者を生理的刺戟又は内部的刺戟 Physiological or internal a. とす。

時として又刺戟を適當刺戟 Adequate a. と非適當刺戟 Inadequate a. とに分かつことあり。光は網膜に對して適當刺戟なれども、機械的又は電氣的刺戟は(假令之により興奮する

にもせよ)網膜の非適當刺戟なるが如し。

刺戟と反應とは相對概念にして、其の一方を缺きて他方を考ふることは能はず、恰も原因と結果とが物理界に於ける相對概念なるが如し。寧ろ原因と結果とを生物學的に見たるものが刺戟と反應なりといふを得べし。而して此の二者の連絡をなすものは神經系統にして、神經系統は生物學的には、之を刺戟を反應に對す一大装置と見るを得べし。斯くて感覺は、普通に考へらるる如く、知識の一單位にはあらずして、却つて順應的反應を起す一の機會因と見らるべく、反應は又精神作用に繼起する單なる運動にあらずして寧ろ有機體の順應的變化と見らるべし。即ち生物學的に神經活動の一單位は、感覺より反應に至る一循環過程にして、之を感覺運動弧 Sensory-motor arc とす。而して此の見地より見れば、思考作用は、複雑なる事情に對し、適當なる反應を起さしむる準備の過程にして、感覺と反應の間に立ち、順應を完全に調節するを以て其の機能となす。

Miller L.E., Psychology of Thinking

試験

Examination

試験は其の方法よりして之を口頭試験と筆答試験とに分かつ。二者の中口頭試験は比較的、古くより行はれ、之に(イ)問答の形式によるものと(ロ)討論 Disputation の形式による

のとあり。後者は歐洲中世の大學に於て専ら行はれたる所のものなり。筆答試験は第十八世紀以後始めて行はれ、一七〇二年ケンブリッヂ大學トリニチ、カレッジにてベントリ Pentley の行ひしものを以て嚆矢となすといふ。試験は又其の目的よりして、(一)學生が一定の標準に達せるや否やを檢し、進級及び卒業を認定する學年試験・卒業試験 (二)入學者を定むる入學試験 (三)成績の優劣を定め、優者に一定の特典(賞品・給費等)を與ふる競争試験 (四)一定の職業を執るに適當するや否やを定むる資格檢定試験等に分ち、又試験を施すものより區別して、學校内の教師の行ふもの、國の行ふもの State examination に分かつ。我國にて國家の行ふものは資格檢定試験に止まれども、歐米諸國にては小學校及び中學校の生徒に對しても之を行ひ、其の成績によりて或は補助金の額を定め、或は一層高等の學校への入學を認定す。

凡て試験は衛生上より見て過度の勉強の爲に心身の健康を害するのみならず(メルチー Melzi が二五人の小學校女兒を卒業試験の一ヶ月前と卒業後に秤量せしに平均七百五十瓦の體重を減少せりといふ)、之を教育上より見るも、單に試験の爲に勉強して、平素の學習を輕んじ、又勉強の方法に於ても、記憶を過重し、所謂詰込みに陥る等の弊害を伴ふを以て、近時試験

を全廢し又は之を制限せんとするの運動各所に起れり。されど何等かの形に於ける試験の必要なる事は固より言を待たざれば之を行ふに當りてはなるべく其の時間を短くし、同一日に行ふ試験の科目數を減じ、彼の歐洲諸國に見る如き數週以上連續せるが如き試験は之を避け、且試験場の通氣・採光・温度等の衛生的状態に注意せざるべからず。

我國の小學校にありても明治廿年前後一時競争試験等盛に行はれ、又修業及び卒業の認定の爲に一般に嚴密なる試験を行ひ來りしが、上に述べたる如き諸種の弊害の爲に、明治三十三年小學校の試験を全廢し、平素の成績を考査して、修業又は卒業を認定すべきを定め、又昭和二年中學校の入學試験に於ては、小學校長の内申と平易なる口頭試験により入學を決定すべきを定め、且中學校にても從來の如き學期末又は學年末の試験を廢し、生徒の平素の成績を考査し、之により、進級及び卒業を認定すべきこととせり。されど是れ唯從來行はれたる學期末に於てのみ特殊の嚴格なる試験を施し、専ら之によりて成績を定めたるの方法を廢止せるものにして、普通に課題を與へ成績を考査する方法、即ち廣義の試験を悉く禁止せるものにあらず。平素に於て兒童學業の成績を考査するには(一)教授の際に於ける理解の状態及び應答

(二)課題の解答及び記憶・推考の實力(三)筆記帳に記述したる成績(四)技能科成績品等の良否及び進歩の度等を案じて、毎月の成績を定め、更に之に依りて學期末の成績を定め、又學期末の成績に依りて學年末の成績を定むるを適當とす。但此の際注意すべきは、尋常の進境に在る兒童に在りては、毎月又は毎學期の成績を均一に評價し等分して之を定むることなく、期末最後の成績には、稍重きを置きて評定すべきことと是なり。

學業成績の記述法には、評語法及び點數法最も多く行はる。前者は評定に便なれども不精密に失し、後者は計算及び比較共に容易確實なれども精細に過ぐるの缺點あり。然れども兩者各長所を有するを以て、通常考査には點數法を用ひ、之が發表には評語法を採用するもの多し。點數法には百點法と十點法の二種あり。評語法は通常甲・乙・丙・丁又は優・良・可・不可の語を用ひ、三等・四等又は五等に分かつ。獨逸の小學校にては一般に最良 sehr gut 良 gut 稍良 fast gut 可 befriedigend 不可 ungenuegend の四等又は五等に分ち毎年二回又は三回家庭に通知すといふ。

教授の一方法としての試験につきては教授の形式の條を見よ。

私見



意見に同じ。其の條を見よ。

### 四言教

王陽明が己が教學の要旨を明らかにせんが爲に説ける四個條の格言。又四句訣。四句教。四句教言とも言ふ。曰く、(一)無善無惡、心之體、(二)有善有惡、意之動、(三)知善知惡、是良知、(四)爲善去惡、是格物、と。蓋し、善惡とは相對の名なれども心の本體は絕對なり、故に無善無惡。然るに意欲の發動には善惡あるを免れず。良知によりて意の善惡を知り、心の不正を正し、其の本體に歸する是れ即ち格物なりとの意なり。格物は天下の事物に就き其の理を窮むにありとなす程朱の説と全く別種の見解なるを知るべし。

王陽明

### 自己意識

Self-consciousness

● 漠然、自分といふ一般の感じ。

● 外界の意識に對し、自己自身の意識。

● 一切の認識及び行動を制約するものとして、自我の最後の統一の意識。此の意味に於ける自己意識は心理的概念にあらず。經驗的統一的體系の缺くべからざる豫想として、此の「統一的體系」に相對するもの、即ち先驗的のものなり。之を純粹自己意識と言ふ。

● 自己の人格及び行爲に對し、他人が如何に思惟するかを注意するときに起る意識。其の結果として自尊又は卑下の情を起す。

果として自尊又は卑下の情を起す。

(一)(二)(三)については「自我」の條を見よ。自己意識は、かく、外界の意識と對立し、之と相關關係にあるを以て、根源的なる、未分化の體驗よりして、思考及び意志の反省作用に伴なひ外界の意識と平行して、次第に明瞭なるを致す。即ち其の始め、主観は、自己をば、多くの對象の中の一對象、感覺・感情・努力等の結合によつて與へられたる物理的精神的なる身體として考ふるも、此の身體の比較的の恆常性、痛感、身體の觸覺と其の運動、他人との交通等により、漠然たる自分の感じより(上の「一」)、自己自身と言ふ意識次第に發達し、かくて外界と自己は明かに區分せらる(上の「二」)。而して更に進んでは、自己は、一切の經驗の統一者として益々形式化せられ、意志し思考する主體と考へらるゝに至る(上の「三」)。されど自己意識は決して意識の背後にある不可知の本體の映寫にあらずして、寧ろ、主體として、經驗的意識の統一として、直接に、しかも確實に内感せらる。かく自己意識は外界の意識と平行して進み、之と相關するを以て、外界(特に社會)との交渉によりて始めて發達すべく、而して、は、又教育上、社會的教育學の有力なる一論據をなす。

### 思考

Thought: Thinking

● 廣義には感覺知覺以外の一切の認識を指す。

● 狹義には例へば數學の問題につきて考ふといふ場合の如く、「考ふる作用」即ち論理的過程を指し、思考の所産即ち考へられたるものを思想と言ふ。

左に狹義の思考の特質につきて述ぶる所あるべし。

凡て思考は疑問に接したるとき、換言すれば習慣によりて順應する能はざる(即ち疑問としての)境遇に接したるとき、之に順應するの必要に迫られて起るものにして、疑問の解決を以て其の目的となす一の有意的活動なり。次ぎに疑問の解決に當りては、之に關係ある種々の事實・定理・法則等聯想的に心中に生起し、此の多くの定理・法則中より今解決せんとするものに關係あるものを選択し、其の他を排斥し、一定の事實又は原理の新しい結合によりて始めて疑問を解決し、よりて以て事物相互の間に存する一定の關係を定立し、思考は茲に一先づ終局し、疑問の解決と共に新しき境遇に順應することを得。約言すれば思考作用は之を其の生起の方面より見れば、問題を解決する作用にして、本質より見れば事物の間に存する關係を定め、之を結合する作用、即ち「雜多を統一する」作用なり。思考は通常之を概念・斷定及び推理の三形式に區分す。各其の條を見よ。

〔兒童の思考作用〕 兒童の思考は上に述べたる旨趣により、兒童が新しき境遇に處し、新奇なる事物に遭遇するに従ひ、之に順應するの必要に迫られて徐々に發達す。其の大人の思考と異なる顯著なる特色は、大人が言語による抽象的思考をなし得るに反し、兒童は具體的なる事物觀念によりて思考するにあり。具體性は實に兒童精神の一大特徴にして、實驗によれば抽象的なる思考は十三四歳以後に於て始めて發達するもの如し。

〔思考作用と教育〕 思考作用につき教授上特に注意すべき要項大凡左の如し。

- 一、持續して注意を集中し得るの習慣を養成すべし。
- 二、言語・科學・數學・歴史等思考作用の働く各教科につき、夫れ夫れ其の特徴をなせる思考作用の主なる形式を理解せしめ、且之に慣れしむべし。
- 三、以上の各教科につき問題の解決に當り、直ちに適當なる事實・法則の續々聯想せらるる様、豊富なる材料を豫め取得せしむべし。
- 四、獨立して思考するの能力と習慣とを得しむべし。

### 志向

Intention

〔倫理學上〕 行爲の目的と、及び行爲者が、確かに又は恐らくは起り得るならんと豫想せる

凡ての結果とを志向といふ。凡て行爲者は己が豫想し得る結果につきては責任を有するも、豫想し得ざる結果につきては責任を有せず。即ち道徳的責任の範圍は志向の範圍と一致す。但し己が不注意の爲に豫見し得ざりし(即ち志向の中に入り來らざりし)結果につきては責任を有する事固よりなり。

志向と動機との區別につきては動機(動機の條参照)は志向の中、行爲者の目的とせる部分にして、志向の一部なり。動機は志向なれども、志向は、凡て、動機なりといふを得ず。例へば子を罰するに當り、子の改善は動機にして、之が子に與ふる苦痛、傍觀者に及ぼす不快の感の如きは動機ならざれども志向なるが如し。されど又反對に動機は志向を離れて單獨に存在することなし。改善は罰の苦痛を離れては存せざることなし。マッケンショーは志向を(一)近接的と遠隔的(二)外的と内的(三)直接と間接(四)意識的と無意識的(五)形式的と質料的とに區別せり。

〔心理學上〕 精神の一定の對象に向ふこと、對象を思ふ meinen, など。「作用と機能」の條を参照せよ。

### 試行錯誤法

Trial and Error Method

甲の方法を用ひて失敗するときは乙の方法により、尙失敗するときは更に他の手段に訴へ、手當り次第に方法を變更し、終に偶然の成功に

達着する方法。こは動物及び幼児の學習作用の大部分を占むるものにして、概して無計畫なれども、時としては意識的に之に依據することあり。數學の問題を解くに當り、數個の可能な證明法を豫想し、其の中何れが適切なるかを實地に檢するが如きも、亦一種の試行錯誤法と見るを得べし。

試行錯誤法は學習の一方法に過ぎざれども、「迷ふことによつて正しきに導く」を重んずる人々は、之を學習の最も重要な一方法、寧ろ唯一の方法と見ることあり。縮端に生徒の自己活動にのみよらんとする人に多く此の主張を見る(自由精神作業の條参照)。されど、一々の問題の解決を凡て之に依らんとするは、時間の不經濟なるを免れず。他の學習法と適宜に併用するを可なりとせん。

### 思考心理學

Denkpsychologie

● 一般に思考の作用を研究する心理學の一分科。

● ツェルツアルヒ學派の思考の心理學。現今多くは此の意識に解す。同學派は「組織的、實驗的内觀 Systematische experimentelle Selbstbeobachtung 法」により思考作用を實驗的に研究し、其の結果、直観的なるものを介せざる思考の存することを明かにせり。換言すれば、直観的に意識せられざる聯關、即ち非直観的な



る體驗内容なるもの存し、此の非直觀的なる體驗に於て、事物の關係は意識せらる。のみならず、此の非直觀的なる關係の體驗こそ思考の本質的内容なり、とヴェルツァルヒ學派は説く。

かくて思考過程に現るゝ表象は之に伴ふ非直觀的なる意識によつて、始めて意味を得ることとなり、其の結果、判断を表象と表象の結合と見る従来の思考の心理學は根本よりして覆へされ、同時に所謂聯想派の心理學も其の根據を失ふに至れり。

教育上より見れば、思考心理學の研究により、彼のヘルバルトの表象聯合説と之に基づく教育論は、原理上最早成立するに由なく、少くも、思考の陶冶は、ヘルバルトの考へしとは異なる方法に依らざるべからざること明かとなれり。凡て思考の陶冶に於ては非直觀的なる關係の認識に導くべく、この關係の認識と其の練習は、かくて教授上の主要問題として提起せらる。

●自我と對象との關係に於て、自我が對象を思考する作用と、其の妥當性、其の體驗構造等を考察する心理學。ヘーニヒスツァルトの「思考心理學」は之に屬す。

思考の原則 Laws of Thought

思考の法則(又は原則)とは一切の思考に通ずる根本の法則にして、何人も認めざるべからざる。

る單純自明のものなり。普通之を同異原理と充足原理とに分ち、同異原理は更に之を同一律・矛盾律・排中律に分かつ。

●同一律 (自同律) The Law of Identity 「AはAなり」の形式にて表され、思考の對象が同一の内容を保持すべきことを要求す。

●矛盾律 The Law of contradiction 「Aは非Aならず」の形式にて表さる。即ち一物について或事を肯定しながら同時に之を否定することを得ず、又否定しながら同時に之を肯定し得ざることを示す。

●排中律 (不容間位律) The Law of excluded middle (third) 「AはBなるか非Bなるかなり」の形式にて表され、此の二者以外の第三者にあらざることを示す。換言すれば一物について同一事を肯定するか又は否定するか二者必ず其の一に居るべく、第三者即ち中間を排することを示す。

されど以上の三法則を以て同様に根本的なるものとし、又は凡ての思考及び推理が此の三法則によりて完全に説明し盡し得と信する學者は今日に於て殆ど是なしと言ふも可なり。學者によりては、例へば「AがBにして、BがCならばAがCなり」といふ法則を上の三法則より一層根本的なりと主張するものあり。

充足理由律 The Law of sufficient

reason 凡て事物の生起には必ず充分なる理由なかるべからずとなす思考上の原理にして、上に述べたる三原則とは趣を異にし、事物相互の間に何等かの關係を認むるは此の原則あるによる。こはライブニッツの始めて認めたる所にしてショーペンハウエルの如きは一切の法則を此の一原則に歸せんと試みたり。

自己活動 Self-activity

自己活動は教育學の中心概念の一にして、自己活動の原理を教育の第一原理に掲ぐるは現今教育學の一般的傾向なりとす。されど所謂自己活動を如何に解するかに従つて、同じく之を第一原理と見ながら、其の結果に多大の相違を來さざるを得ず。

●之を身體的活動と見るもの 身體的活動が精神作用の缺くべからざる條件なるは多くの心理學者の一般に承認する所にして、例へばジエムズは感情に關する學説に於て身體的活動を重視し、グントは空間知覺は眼珠の運動に依るを説き、ミュンステルベルヒは凡そ外來の印象明瞭の度には關係ある運動神經の閉路に依存すとなし、最近盛に唱へらるゝ行動心理學は行動を基本として精神現象を解せんことを企つ。而して是等の解釋より來る教育上の歸結は教育の全過程を通じて身體的活動を重視せよと言ふにあり。或は「反應なくして受容なく、

之に對應する發表なくして印象あることなし。(ジエムズ)と主張し、或は「爲すことにより學ばしめよ」Learning by doingと高唱するもの即ち是なり。ライ Lay の筋肉運動主義及び發表主義、ケルシェンシュタイン Kerschenshteiner 及びデューイ Dewey の手工(廣義)中心主義の教育は何れも此の傾向に屬するものと見るべく、彼等は其の當然の歸結として何れも主知主義の教育に反對せり。

●心理的主意説の立場より、全精神作用を發動的に見るもの 此の見地に立つときは教育上身體的活動よりも寧ろ精神的活動を重んじ、同じく精神活動にても、發見・發明・生産・構成等の方面に傾き、なるべく注入を排し、開發を是れ事とせんとす。教科に於ても第一の見解を探るもの如く、手工的教科を偶像視せず、寧ろ數學・語學の如く、形式的陶冶を主とする教科を尊重す。ヨスフン Rissmann、シャーンマン Scharnelmann、カンスベルグ Gansberg 等は其の代表者にして、古くはメーソー亦此の系統に近しと見るを得べし。

●以上の二者が心理的見地より自己活動を解するに反し、別に哲學的に之を見るものあり。カントは感覺の受容性と悟性の自發性とを嚴密に區別し、悟性の自發性を以て經驗及び認識の先驗的根本條件となせり。然るに新カント派(特に

マールブルヒ派)の人々は感覺にも亦已に悟性の自發性備き居れりと見、受容性なる概念を排除し去り、凡て知識は悟性の自發性に基きて構成せられたるものとなせり。知識を外物の寫しと見る模寫説が自ら注入教育に導く如く、知識を先驗的法則に従つて構成せられたるものと見る構成説は勢ひ自己活動の原理に達せざるを得ず。これカントの哲學説より來る自己活動論にして、かゝる立脚地を吾人はナトルプ Natrop の教育説に於て發見し得べし。彼のメスタロツチの教育説亦——ナトルプの解する所によれば——此の思想に暗合するものと見るを得べし。

運動的過程・活動・作業學校

- Dewey: School and Society
- James: Talks to Teachers on Psychology.
- Lay: Experimentelle Didaktik.
- Moore: What is Education?
- Natrop: Sozialpädagogik.

自己犠牲性 Self-sacrifice

自己否定に同じ。其の條を見よ。

自己教育 Self-education

廣義には學校の如き特殊の教育機關によらず、教師の指導を待たず、個人が自己の努力によつて自ら教育するを言ひ、狹義には學校卒業後、指導者なく、意識的に自ら進んで教育を持續

するを言ふ。廣義の自己教育には例へば嬰兒が玩具を弄ぶことにより自ら運動機關・感覺機關を練習するが如き全く無意識的のものをも其の中に含む。而して狹義の自己教育には又(イ)學校課程を完全に修了せる後尙自ら修養を持續するものと、(ロ)一定の學校を卒業せる後、上級の學校に入り得ざるものが、上級學校の課程に相等する教育を通信教授又は其の他の方法にて修得するものと二種あり。狹義の自己教育は、學校教育期間に於て、知識の修得、品性の改善につき強き興味を感じせるものにして始めて之をなすことを得。故にヘルバルトは追求的興味を以て教授の目的に掲げたり。而してこは學校教育其のものがなるべく兒童をして自學・自習せしめ、知識・道徳に對する純眞の愛を感じしむることに主力を注ぐに於て始めて可能なり。此の意味に於て學校教育亦なるべく自學・自習せしめ、出來得る限り自己教育に對する性向を養ふを以て其の中心任務となすべく、凡ての教育は自己教育なり。All education is self-education とも言ふを得べし。

自己認識 Self-cognition

自己の性質・性向・能力・價值等に對し、自己自身が下す正しき價值判断。夫れば自己自身の活動を反省し、内觀し、社會生活に於ける自己の活動を他と比較することによりて得らる。



正しき自己認識が人格發展上如何に重要なかは彼のソクラテスが常に「汝自身を知れ」と説き、之を道徳の條件とせるによつても知らる。又カリエール Carrière M. は「凡て我々の認識は根源的に及び結局は自己認識なり。」と言ひ、ヘーデルハイム H. は自己認識を自己意識の基礎となせり。

自己否定

Self-denial

己れに屬するもの、己が欲するものを有意的に棄つること。是に(一)高尚なる自我の爲に劣等なる自我を犠牲となすこと、(二)他人の爲に自己を犠牲となすことの二者あり。(一)の極端なるものは禁欲主義となり、(二)は利他・奉仕の必然なる條件にして、基督教を始め多くの宗教倫理の骨子を成す。

試誤法

試行錯誤法に同じ。其の條を見よ。

自己保存

Self-preservation

自己の生命の保存と發展に關する感情・性向。之を(一)營養・保護・防禦の如く、身體的自我に關するものと(二)名譽・權力の如く精神的自我に關するものと別あり。身體的精神的の自我の保存發展は人間固有の最も強き且最も根本的なる本能の一なり。故にスピノーザ・ホッブス等は自己保存を以て倫理の根本原理となし、アダム・スミスは「自己の保存と種族の繁殖は、

自然が動物を作るとき考へたる大目的なり。」とし、スペンサーは進化論の見地より自己及び種族の保存を行爲の目的と定めたり。パウルセンは觀念的自己保存なるものを説き、人間に於ては初發的動物的自己保存の衝動は發展して觀念的自己保存の衝動となる。凡て犠牲的行爲は、自己を犠牲として一層大なる理想的のものを得んとする一種の自己保存に外ならずと説けり。

自己離脱

(獨) Selbsterlöschung (英) Self-estrangement

新らしき經驗を得んが爲に、從來の習慣的行動より離れ、暫く己を棄て、他に就き、他に心を専らにする過程。異郷に旅行するにも譬ふべし。自己離脱によりて新しき經驗を得、自我の内容を豊富ならしむること、例へば異邦に旅し財寶を抱いて故郷に歸るが如し。自己離脱の期間長きに從つて修養亦從つて大なり。故に自己離脱は一時間なるあり、一日なるあり、又一年なるあり、必ずしも時間の制限を要せず。ヘルバートが専心と言ふもの亦短時間に於ける一の自己離脱なり。自己離脱を教育上の一大原理に掲げしはヘーゲル及びローゼンタラントの二氏なりとす。

専心・致思

視察(教授の) Supervision of Teaching

教授の視察は、通常一教室に於ける實際の教授を視察すること、及び(二)試験又は其の他の能率測定法により生徒の能力を試むることの二方法によりて行はる。此の二者は互に補充すべく決して偏廢すべきにあらざれども、一般の傾向より考ふれば以前は試験を偏重し、近時之に反して實地視察を重んぜしが、最近、能率測定法の研究の進むと共に、再び試験法を復興し、科學的基礎の上に實地視察の個人的判斷に伴なふ缺陷を補はんとするに至れり。

次に視察は、又、任意に、隨時に、個々の學級又は學科を視察するものと、系統的に視察するものに區別せられ、系統的視察は更に之を横に通じて、廣く同一學年を視察して、各學年毎に其の成績を比較する水平的のもの(各學年の第一學年を通じて系統的に視察する如き)、同一學科につき初學年より最高學年に至る迄、通じて之を視察し、各學年の進歩の程度、能力の發達を比較する垂直的のものとなり。前者は學年系統による視察、後者は學科系統による視察とも稱すべく、二者の互に相補ふべきこと固より論を待たず。

視察の結果は自ら教授の批評を作ふべし。教授後に於ける教授者の反省と、視察者の批評とは實に教育の進歩に對する二大動因とも稱すべし。反省・批評に當りては、(一)教授は果して

自殺(學生の)

ing. Suicide among School Children

佛・獨・露等各國に於ける統計的研究によれば、學生の自殺は近時著しく増加し、殊に露西亞に於ては、中等程度以上の學生の自殺歩合一般人民の自殺歩合よりも多しと言ふ。其の多數は固より遺傳的神經素質を有すれども、學校の教育法(不當なる課罰、不成績より來る失望の如き)亦關する所尠しとせず。プロール Prool は佛國學生の自殺につき精密に研究せる結果、暗示、特に自己の無力より、又は遺傳的に自殺すべき宿命を受けたりと、愛苦より來る自己暗示が其の最も有力なる原因なることを確めた。

氏は又自殺が屢々讀物より暗示せられたるを見、悲劇的世界觀を興ふる書籍又は自殺の經路を詳報する新聞紙・演劇・活動寫眞等を排し、健全なる讀物の必要を唱へたり。されば教育上に於ても、同情を以て生徒に接し、不當なる課罰を避け、且なるべく其の精神作用を抑制する如きことなく、積極的には適當なる鍛練法(水浴・體操等)により意志を鞏固ならしめん事を努むべし。我國に於ても明治四十一年乃至四十五年に至る十六歳以下の自殺者、年平均二二八、六人に上り、しかも年々増加の傾向ありとす。

子思

Study

名は佚、字は子思、孔子の孫、伯魚の子なり。傳記詳かならず。史記の孔子世家には、嘗て宋に困む、子思中庸を作る」とあり。其の學統につきては、韓愈は「子思之學蓋出曾子」となし、程伊川及び朱子亦此の説を採れり。子思の説は之を「中庸」に於て見ることを得。中庸は劈頭先づ「天命之謂性、率性之謂道、修道之謂教」と述べて性・道・教三者の關係を述べ、最も中庸を重んず。中庸は孔子の已に尊びし所なれども、子思に至るや之を以て諸徳の中心となし、喜怒哀樂之未發謂之中、發而中節、謂之和、中也者天下之大本也、和也者天下之達道也、致中和、天地位焉、萬物育」と述べ、知・仁・勇の三徳を以て、中庸に至るの手段となせり。次に子思は又誠を重んじ、誠者天之道也、誠之者人之道也、誠之者擇善而固執之者也」と言ひ、誠は宇宙の原則にして、又道徳の淵源、誠を得たるものは天に合し、天人茲に合一す、是れ即聖人にして、孔子は其の例と見るべし、とて大に孔子を嘆美せり。要するに、形式を以て言へば中、實質によれば誠、中と誠とを得るを以て天人和合の妙諦となすもの、是れ子思の中心思想にして頗る哲學的傾向に富む。

自習

Study

英語の Study は廣く學習といふ義に用ふれども、教授學にては狭く之を限定し、教授 Teaching

五、批評は一般に同情を以てなさるべし。  
六、批評は教師の能力及び態度(自負心強きか怯懦なるかの如き)に應じ、斟酌する所ありし。

Pickard J. L.: School Supervision.  
Suzallo H.: Supervision of Teaching.



ching, Instruction に對し、生徒自ら教科書の一定の部分を得得るを旨ふ。學習に際しては教師は先づ學習すべき題目を指示し、次ぎに生徒をして學習せしむ。しかも生徒が一定の程度迄學習の術を了解し居ることは其の缺くべからざる條件なり。學習の術は學科によりて異なるれども、其の進行は教授の進行と致へて異なるあることなく、(一)一定の問題、(二)此の問題の解決に必要な材料を集め、(三)集められたる材料に選擇を加へ、(四)選擇したる材料を一定の系統に組織して、問題解決の案を立て、(五)かくて得たる案を檢證するを以て其の一般順序となす。學習の後には必ず復演を課し、學習の結果を吟味するを要す。

自習は教授上重要な位置を占むべきにも拘らず、從來あまりに等閑に附せられたるの嫌あり。それは知識を傳へ、之を記憶せしむるを以て教授の目的と考ふるより來れる誤りにして、事實の習得よりも、習慣の形成が學校の主要なる任務なることを忘れたるによる。生徒の理解力に應じたる材料を、適當に分節して自習せしむるは極めて必要の事に關す。

教授の形式

Hins's B. A.; Art of Study  
McMurry F. M.; How to Study,  
and Teaching How to Study.

のものなり。其の他物集高見の「詞の林」、藤井乙男・草野清民の「帝國大辭典」、落合直文の「ことばの泉」、金澤庄三郎の「辭林」等何れも著名なるが、中にも松井甫治「大日本國語辭典」(四卷)は著者二十餘年の苦心に成り、最近大槻文彦の「大言海」亦刊行せられたり。

國語辭書の種類に節用集と稱するものあり。こは日常必要な語辭・事物・事實等を蒐集して意義を示したるものにして、明應五年奈良の饒頭屋林宗二の撰せる節用集(二卷)は最も古く、之を「饒頭屋節用集」と云ふ。元祿年間楳高照武の編せる「合類節用集」(十卷)は多くの節用集中最も完備せるものなり。されど節用集は國語辭書の整頓するに従ひ、次第に勢力を失ひ、今や殆んど用ひられざるに至れり。

支那の辭書にては「爾雅」最も古く、周公の作と稱すれども眞偽保し難し。されど周代以後漢代に至る間に成れるものなること疑を置くべからず。こは支那古代の言語・器具・天地・山川・草木・禽獸等の名物を解釋せるものにして我國にても、廣く行はれたり。漢代以後多く刊行せる辭書中特に注意すべきは後漢許慎の撰べる「說文解字」(三十卷)梁の顧野王之「玉篇」、清朝康熙帝勅撰の「康熙字典」(四十二卷)及び「佩文韻府」(四百四十四卷)等にして、是等は何れも我が國にて翻刻せられたり。

時習館

熊本藩の藩學。寶曆二年(紀元二四二二年)藩主細川重賢の創設せる所なり。重賢英邁の資を以て、夙に藩政を改革し、特に心を教育に注ぎ、文事及び武藝の教育所を立て、其の文事に關するものを特に時習館と言ひ、武藝演習所を東西兩櫓と稱す。生徒は士分のもの(官生)を主とすれども、又平民にして才器秀でたるもの(民生)をも入學せしめ、且士分のものにても必ずしも入學を強制せず。文武兩道を修むるを以て理想となせども、生徒の長所によりて、文武其の一に力を用ひしむるなど、極めて自由なる方法を採れり。多くの教科中、漢學・習字・習禮は毎日館にて教授し、算術・音樂・故實・及び武術は平日は師範の家にて修業し、更に定日を以て館及び兩櫓にて演習せしむ。此の外重賢は寶曆六年醫學學校(再春館と稱す)を興し、下つて明治二年別に洋學所を設くるなど、熊本藩の藩學は徳川時代に於ける各藩中最も見るべく、地方より就て學ぶものも多し。明治四年閉鎖す。

尙、徳川時代の藩學中、時習館の名を負ふものに、大聖寺藩の藩學(安政二年藩主利義設立)、笠間藩の藩學(文化十四年建設)、豊橋藩の藩學(寶曆二年藩主松平信復設立)、大田原藩の藩學(嘉永三年藩主大田原廣清建設)等あり。

辭書(國語) Dictionary

一國の語を蒐集し、之を一定の順序(西洋にてはアルファベット順、我國にては多く五十音順)に排列し、綴字・發音・意義・語原等を説明したるもの。一般の辭書即ち一國の語を普く網羅したるもの外、又別に特に國語中より特殊の部門に屬する語を蒐集したるもの、例へば地名辭書・人名辭書・醫學辭書等の如きものあり。

我が國語の辭書は之を字引・字鏡・字類・玉篇とも稱し、其の排列法には(一)五十音順(二)伊呂波順(三)天象・地儀・動物と言ふが如き類別により排列せるもの(四)漢字の偏旁により排列せるもの等種々あり。我が國最古の辭書と目せらるるは寛平年間僧昌住の著せる「新撰字鏡」にして、大凡三萬の文字を天部・月部・肉部等漢字の偏旁によりて類聚せり。之に次ぐは延長年中源順の撰せる「倭名類聚抄」(二十卷)にして、三十二部百四十九門に分かちて類聚せり。其の後種々の形式による字書の刊行相次ぎ、徳川時代に入りては谷川士蒔の「倭訓栞」(八十六卷)(五十音順排列)及び石川雅望の「雅言集覽」(四十四卷)(イロハ順排列)の如き有名なるものあり。明治時代に於て大槻文彦の著せる「言海」は國語の辭書界に一新紀元を開けるものにして、今尙缺くべからざる所

諸外國の辭書中、英語にて最も古きはコッカーイラム Cockeran の辭書にして、其の後有名なる文豪ジョンソンの編せるもの(一七七五年)は辭書界に一新紀元を劃し、下つてウゴアスタ一の辭書(一八〇六年刊行其の後數回補訂)、センチュリー辭書(一八八九一—一八九一年)スタンダード辭書(一八九三—一八九五年)の如き著名のもの現れたり。其他一八八四年始めて其の一部を發刊し、今尙ほ出版を繼續しつゝあるオックスフォード英語辭典は未曾有の大計畫にして、世界に於ける最大の辭書と目せらる。佛蘭西語にてはリトリーの佛語辭書(一八六三—一八七二年)及びラルスの大辭書(一八七八—一九〇四年)最も名高く、獨逸語にてはグリム兄弟によりて始められ、爾來有力なる學者の繼續編輯しつゝある獨逸辭書(一八五二—)及びサンデルの辭書(一八六〇—一八六五年)グアイガントの辭書(一八八二年第四版)等著名なり。

不正の姿勢を以て長く課業に従事するとき、胸腹部を壓迫して、呼吸及び血行の機能を妨げ、内臓諸機官の作用を妨ぐるのみならず、又近視眼・脊柱彎曲症等を來すことあり。姿勢

四書 姿勢 Posture

五經の條を見よ。

の矯正は教授中一刻も之を怠せにすべからず。兒童をして正しき姿勢を保たしめんが爲には、其の豫備條件として先づ机及び腰掛の構造を完全ならしめざるべからず。書席の正しき姿勢としては、上體を眞直にし、頭を正しく据ゑ、胸を張り、下腹に少しく力を入れ、腰部は深く腰掛の座面に掛け、背部を軽く倚靠し、兩足を牀上に併置し、兩手を股上に置き、前方に着目するを要す。

次に姿勢と重大なる關係を有するものは机と腰掛との距離にして、之に無距離・陽距離及び陰距離の三種あり。若し机の内端より下せる鉛直線が腰掛座面の前端に落ちるときは之を無距離と言ひ、腰掛座面の前方に落ちるときは之を陽距離、座面の上に落ちるときは陰距離と言ふ。凡て靜坐の際は之を無距離とならしめ、書寫の際は陰距離となし、肘を張ることなくして、紙面の一端を支へ、背部を少しく倚靠より離すべし。陽距離は何れの場合にも不可なり。又讀書の際は、兩手にて書籍を支へ、大凡之が四十五度の角度に保ち、兩眼と紙面との距離を約一尺二寸ならしむべし。

如何なる姿勢も長く之を持続するは疲勞を來し、自ら不正の姿勢に傾くべきを以て、なるべく教授の形式を變化し、兒童をして、或は起立し、或は着席し、種々の姿勢を取らしむること



に留意すべし。  
起立の姿勢は上體を着席の際の如くし、兩足を揃へ、兩手を自然に垂れ、頭を正しくすることとを要す。

机と腰掛・近視・脊柱彎曲症  
Natural

Natureは拉丁語の Natura = born, produced より來り、現今左の諸義に使用せらる。

● 生れし born まゝ生やられし produced まゝの状態にして、取得し、附加せられたるものに對す。即ち事物の本質・構造及び本質より起る事物相互の關係を指す。精神の自然、木石の自然といふ場合の如し。此の意味に於て自然は、不自然・異常・變態・人為・技巧・文化等に對す。

● 時間・空間に存する現象の總體。即ち感官に現る物質界と其の法則的關係及び變化。此の意味に於て自然は精神に對す。

● 世界の變化を起さしむる根本勢力。屢々神と同義に用ひらる。自然の支配といふ場合の如し。中世の哲學に於て生産的自然 natura naturans といへるは此の意なり。

自然科学 Natural Sciences

自然の事物及び自然現象につきて研究する科學。空間及び時間の中に生成變化する事物現象

を記述し、分析し、其の因果關係を究め、能ふべくんば、一切の性質的變化を量的變化に還元するを以て其の理想となす。古くは理學又は單に物理學といひ、小學校の教科としては理科の名稱を用ふ。動物學・植物學・礦物學・物理學・化學・地質學・天文學・人類學等に屬す。

自然主義(教育上)

Naturalism in Education

● 教育の材料として自然科學を重視し、方法に於て歸納的經驗的方法を用ひ、其の結果實利主義に傾くもの。此の意味に於て自然主義は人文主義に相對す(實學主義の條を見よ)。

● されど教育上の自然主義は一般には之を「合自然の教育」Education according to Nature; sequi naturam とし、意に用ひ、(一)の場合には之を實學主義と稱すること多し。「合自然」とはコメニウス以後教育上の一大原則なるが、「合自然」の自然を如何に解するかにより、謂ふ所自然主義にも亦二三の區別あり。

(甲) 自然を専ら客觀界を組織する自然現象と解し、教育の方法は自然現象を觀察して得たる法則より導くべしとなすものにして、例へば鳥は春、雛を孵化し、木は春、其の芽を出す。人も亦人生の春なる少年時代に於て教育を施すべしとなすが如し。之を客觀的自然主義と稱す。

以上各種の自然主義中、最後の主觀的自然主義こそ、今日用ひらるゝ自然主義の眞意と見るべく、他は單に歴史的事實を有するに過ぎず。しかも主觀的自然主義は今後心理學・生理學等の發達に伴ひ、益深みを加へ行くべきものとす。

「兒童から」

Holland and Turner: How Gertrud Teaches her Children.

Monroe: Text-book in the History of Education.

Payne: Emile.

大瀧甚太郎 歐洲教育史。

自然的

Natural

● 自然に屬すとの義。(一)事物の自然即ち本質に基づき、之より一定の法則に従つて起ること。——正常と同義にして、異常に對す。(二)人為・文化・技工によりて變化せられざる、即ち元の性質のままなること。——不自然的・人為的・強制的・文化的・道德的(自然社會・道德社會といふ場合の如く)に對す。(三)物質に關すること。——自然科學といふ場合の如し。精神的に對す。(四)超自然的又は啓示に對すること。——自然宗教といふ場合の如し。(五)稀には、(二)より轉じ、下等・世間的なること。聖書にて「自然人」Natural man を屢々此の意に用ふ。(六)

自然哲學

(英) Philosophie of Nature

(獨) Naturphilosophie

自然科學の原理論。其の中に(一)自然科學の根本原理・根本豫想の理論としての認識論(形式的自然哲學)と(二)統一的自然觀を立せんと

義 Objective n. と言ひ、ラトケの提唱し、コメニウスの精説せる所なり。

(乙) 自然を人間自然の性情と解するもの(イ) 人間自然の性情を其の儘善なりとし、之を自然の儘に發達せしめ、人を無邪氣なる自然の社會(人の本性に従つて組織せられたる社會)に導くを教育の目的と見るもの。こはルソーの見解にして、其の根柢をなすものは、十八世紀の文明に對する彼の厭世的反感なりとす。此の意義に於て教育は單に人間自然の發達を妨ぐるものを除去するに止まる。所謂消極教育 Negative education の主張是なり。

(丙) 同じく人間自然の性情と解しながら此の自然の性情を觀察研究する方面を重んじ、教育の方法は、一に人性の心理的生理的發達の過程より導かれざるべからずと説くもの。ルソーの提唱し、ハスタロッチの一層有力に主張せる所にして之を主觀的自然主義 Subjective n. と言ふ。此の主義より導かる最も重要な第一原理はルソーの極力主張せる、兒童を兒童として扱へ、決して之を大人として扱ふ勿れと言ふことにして、彼の汎愛派の「自然に従へ」との標語は、要するに「兒童を兒童として取扱へ」と言ふに歸着せしめ得べし。

又稀には、(一)より轉じ、生まれながら人に屬するものなること——歴史的に取得せられ、又は一定の教養によりて授けられたるものに對す。自然の權利といふ場合の如し。等の諸用法あり。

自然

Natural Method

● 人為的なる教育法に反對するものにして教育の方法が、(一)兒童の心理的發達及び心理的要求に基づきて決定せらるゝか、又は(二)社會生活に於て普通に行はるる方式に従ひ決定せらるゝ場合に之を自然的なりと言ひ、反對に兒童の心理的要求を無視し、又は社會生活と學校生活と全く相離せるものを不自然的人為的なりと言ふ。教授・訓練の各方面に互ひ自然的方法を用ひ人為的方法を排せんとするは近時の教育改良家の努力の一大中心點と言ふを得べし。

● 外國語の學習に於て、自國語を學ぶと同様の感をもて之を學ばしむる方法。或は狭くゲアン法を指す。

自然淘汰

Natural Selection

● 動物の増加率及び其の他の事情によりて起る生存競争は自ら有利なる趨異を有する個體、即ち境遇に順應し得る個體を生存せしめ、然らざるものを滅亡せしめ、其の結果遂に生物の進化を來すと説くものにして、ダーウィン及びウォラス Alfred Russel Wallace 之を唱ふ。スミスンサーは同一の理法を「適者生存」Survival of the fittest なる語にて言ひ表はせり。

● ダーウィンは淘汰と進化との關係につきて風に思をめぐらせしが、一五三八年マルサスの人口論を讀むに及び、始めて生存競争により生物の淘汰さるゝの理をさとす、之を趨異の現象に結合して、自然淘汰の假説を立てたり。されど未だ之を發表せざりしに、偶々馬來群島に於て動物の分布を研究せし、ウォレスが同じくマル



サスの人口論に刺戟せられ、自然淘汰の説をなし、一八五八年一論文をダーウインに送致せるに遇ひ、ライエルの勧めにより、ダーウイン自身の論文と共に之をロンドンリンネ學會に發表し、翌年又大著「種の起原」を出だし、豊富なる實例を以て之を詳説せり。於是か自然淘汰の理始めて廣く傳へらる。

遺傳・趨異・進化。

自然の罰 Natural Punishments

賞罰の條を見よ。

自然の理性化

自然、即ち現にある状態を、理想、即ちあるべき状態に引き揚げ、自然の性情を理性の示す方向に導くこと。かゝる意味に於て、自然の理性化を教育の任務となすは、本書の著者の見解にして、著者によりて始めて提唱せらる。固より、シュライエムツヘルは已に「理性の自然化」を教育と結合して考へしも、夫れは著者と全く異なる見地に立つ。

著者の言ふ「自然の理性化」の根據は、人を二世界の住民」と見る人生觀にあり。即ち人は一方、自然の世界に屬すると共に、他方、理性を有し、神の神聖に分與し得るを以て、自然的なるものより理性的なるものに轉するは人の本分にして、此の本分の充實に導くこそ、教育の任務なれとの觀相よりして導かれしものが、自然の理性化の概念なり。固よりこゝに言ふ理性は夙に希臘人の考へし意味に於ける理性にして、之を合理主義的のものとする批評の如きは全然當らず。

自治(生徒の)

Self-government of scholars

學校に於ける生徒の自治は、(一)生徒をして自ら自らを支配し、自己の行爲に對する責任を自覺せしめ、(二)早くより自治的社會に於ける社交に慣れしめ、(三)公民科に於て學習せる所のものを實地に演習せしむる等の目的を有し、凡て「徳は實行によりて始めて確立す」といふ原理の上に立つ。蓋し徳の確立が實行によるものとせば、社會的の諸徳は學校を一の社會組織となし、此の小社會の中に徳を實行せしむるによりてのみ養はるべく、自治公民としての實質は學校の自治組織を待ちて始めて成るものなればなり。

生徒の自治は必ずしも近時の問題にあらず。トロッツェンドルフ(フリーラントの條参照)は十六世紀の前半に於て、コールドベルヒの學校生活を全く自治的に組織し(但ト氏は生徒の役員を凡て教師の指名に任ぜり、是れ役員生徒の選舉する現今の學校市と異なれり)シュライエムツヘル亦「共同の感情を喚起し、且之を

發達せしめんが爲に、生徒の共同生活を組織すべき」を主張し、パセドウ・ザルツマン等も多少之を實施し、英國の公衆學校の訓練、同國の監手制度・助教法等亦一の自治制と見るべく、我國の藩學・寺子屋等に於ても一部分之を行へり。されどそれが普及と徹底とは之を近世自由思想の發達と自治政體の確立とに待たざるべからざりき。學校の種類より言へば、大學に於て最も早く、次ぎに中等學校に及び、殊に米國の中等學校に於ける「名譽制度」 Honor system (試験に際し監督教官を置かず、全く生徒の自由任し、其の名譽感情に訴へ、試験の際に起る不法行爲に遠ざからしめんとするもの)は自治の範圍の大なる擴張なるが、終には小學校に迄及び、所謂學校市、School city 又は學校國 School state の名の下に廣く行はるゝに至れり。

學校市はデモクラシーの本土たる米國に端を發し、ウイリソン、ギル Wilson Gill は其の創始者と認めらる。ギルは當時紐育市の學校兒童が不規律にして統御に苦しみしより之を矯正せんが爲に、一八九七年紐育のアルークリン小學校に於て始めて學校市制を立てしが、効果大に見るべきものあり、次第に各地に擴まる。其の法一學校を一の自由都市に組織し、市長・書記・市會議員・司法官・會計官等諸種の役員は

凡て生徒之を選舉し、任期を大凡十週間となし、生徒は自ら法律を制定し、自ら之に従ひ、よりて以て學校の秩序を維持し、よりて以て自治と責任の精神を體得す。校長は各種の會合に出席して自由に發言し、且其の最高審判官となり、凡ての決議は校長の認可を得るを要す。學校市制度は米國以外にては瑞西に於て最も廣く行はれ、獨逸に於ても、廿世紀の初頭バウル、ゲーエーブ Paul Geheeb はチュービンゲン地方ザーフエルトの近郊ゲイツケルスドルフに於て九歳乃至十八歳の生徒を全く自治的に教育し、其他各國共に之に類する企圖散見す。

學校市制度が、自己に對しては自治・自制・自尊、他に對しては忍容・協同等の諸徳を養ひ、選法の精神を扶植するに於て大なる効果あるは固より多く説くを要せず。殊に學校市が全くデモクラシーの精神に貫徹せられ、上級生が下級生に對し徒らに權力を使用する強制的表面的自治制ならざるに於ては其の効果最も大なり。されど制度の運用は教師其の人の手腕に存す。單に制度を實施すれば、機械的自然的に如上の長所を贏ち得べしとなすか、又は之によりて教師の勞力を省かんとする如きことあらんか、それは寧ろ害ありて益なし。唯教師が從來直接に用ひし調育的努力を間接に使用するの差あるのみ。しかも間接的なることは直接的なるよりも一層

難しとす。又之を實行するに於ても國土及び生徒の年齢を大に顧慮せざるべからず。米國に於て効果あればとて、之を直ちに國家的事情を異にする我國に、さながらに移さんば早計なり。唯其の精神のある所を參照して適用すべきのみ。

Llewelyn, W.: The Gill System of moral and civil Training and Education. George, W.: The Junior Republic.

七藝

七自由科に同じ其の條を見よ。時としては騎士の教育に於ける教科、即ち騎馬・水泳・射術・擊劍・遊獵・將棋・詩作を指すことあり。

七自由科

Seven Liberal Arts

自由民一政治的に獨立せるにふさはしき學問技術といふ義にして、羅馬の末世より中世に互り、中等、高等程度の學校にて教授せる教科目の總稱。文法・修辭・辯證法(以上を三學 Trivium といふ)。算術・幾何・天文・音樂(以上を四科 Quadrivium といふ)の七科を含む。七自由科が中世の教育に於ける位置は猶六藝が支那の教育に於けるが如し。

歴史的に考察すれば七自由科の起原は遠く希臘にあり。プラトンは已に初等の教科と高等の教科とを區分し、初等の教科たる音樂・體操

の二科に、算術・幾何・音樂・天文の四科を高等の教科として數へ、高等の教科を修了せるものは更に進んで辯證法即ち哲學を學習すべしと定め、下つてソフィスト(詭辯學者)は文法・修辭定び辯證法(論理學を指す)を必須の三教科とせり。羅馬の大學者ヴァーナー(Varr. B. C. 116-27?)は九自由科(七自由科に更に、醫學と建築學を加ふ)に關する著述をなし、ガイナテリアヌスは其の教育上の著述に於て七自由科より辯證法と算術とを省き、紀元第四世紀に入りアウカステインは七自由科中より天文學を省きたる他の六科につきて著述をなし、マルティアヌス、カペラに至つて始めて、明らかに七自由科を決定す。しかも教科を此の七種に限定せるは恐らくはカシオドルスにして、氏は舊約書の箴言九章第一節にある「知惠の殿堂の七つの柱になぞらへ、教科の必ず七種なるべきを斷定せり。其の後西班牙の僧イシドールスに至りて始めて三學と四科との別を立て、此の名稱は中世を通じて行はれしが、文藝復興期に至り、知識に對する興味に加はるゝ共に、自ら學問の數を七種に限定する舊思想を排し、從つて七自由科の權威自ら地に際したり。

されど七自由科の内容は今日夫れ夫れの教科に含まるゝものよりも或は廣く、或は全く之と異なり。即ち其の文法は文學を含み、修辭には



歴史をも含み、幾何は地理の初歩をも、天文は物理をも其の中に含む。又辯證法は現今の論理學に等しく、形而上學は其の中に含まず、音樂は主として音樂に關する數學的研究にして、聲樂及び器樂を其の中に加ふることなし。固より聲樂及び器樂を學ばざりしにあらざるも、こは七自由科として音樂の課程には入らず、其の他に於て學習せり。

七大私學

桓武天皇より陽成天皇に至る八代九十餘年間に於て京都に起りし私學。今之を創立年代の順次により、列記すれば左の如し。

弘文院・勸學院・文章院・繪藝種智院・學館院・淳和院・樂學院。

以上各私學につきては各其の條を見よ。

執意 Volition

意志の條を見よ。

實科 Realism

言語及び技能に關する教科に對し、事實に對する教科即ち實質的教科を指す。實科なる語はもと言語と事實 Res et verba の對立より導かれ、古くは七自由科中、算術・幾何・音樂・天文の四科を已に實科 Artes reales と稱せるが、近世に於ては一般に理科及び地理を其の中に含ましむ。されど或は之を廣く解し、理科・地理・歴史を總稱し、時には更に範圍を廣めて

數學を其中に數ふることあり。

實質的教科・理科教授・實學的傾向

實科學校

我國にて、普通教育を主とする學校に於て、農業・工業・商業・家事の如き實科を合せ授くるものに、「實科」なる名稱を冠す。實科學校は故に實業教育を主とする實業學校とは其の性質を異にす。法令上、實科なる名稱を用ひたるは明治廿七年の尋常中學校の學科及び其の程度に關する規程を以て嚆矢となす。同規程にては尋常中學校第四年級以上に於て、實業に就かんとするものの爲に、本科の外、實科を設くるを得ることと定めたりしが、之を實施せるもの少かりしが爲、明治三十四年中學校令施行規則に於て、之を廢止せり。後明治四十三年主として家政に關する學科目を修めんとするもの爲に高等女學校に實科を置くを得しめ、又實科のみを置く高等女學校を實科高等女學校と稱することとせり。詳細は高等女學校の條を見よ。故に現今に實科學校と稱し得べきものは女子の學校に限りて存す。

獨逸の實業學校につきては、レアルシューレの條を見よ。

實學主義(教育上)

Realism in Education

教育の理論及び實地に於て觀念よりも事物を

重んじ、古語・文學よりも、自然科学を以て主要なる教科となすもの。實學主義は人文主義と相對立する教育上の一大傾向にして、此の二者は時代により互に相盛衰消長し、以て教育史の一面を形成す。

實學主義は十七世紀に於ける科學の勃興に伴ひ、始めて教育上有力なる一思潮をなすに至れり。故に又實學主義を狹義に解し、單に十七世紀の實學主義を指すことあり。十七世紀の實學主義は消極的には、概念の分析を是れ事とせるスコラ哲學の教育及び言語の記憶にのみ偏せる中世以後の言語主義に對する反動として、積極的には哲學上の經驗論の結果として起れるものにして、其の標語は「豫め感覺に存せざるものにして知性に存するもの一も是ある事なし」といふ古き格言なり。而して、之に直接の刺戟を與へたものはベーコンの歸納的研究法と十六世以後急速の進歩をなせる自然科学にして、始めてベーコンの哲學を教育に應用したるをラトケとなし、ラトケの説を受けて之を大成せるものをコメニウスとなす。共に感覺を以て知識の門戸となし、歸納と經驗とを以て知識取得の第一の武器となせるを以て、或は又之を感覺的實學主義 Sense realism と呼ぶことあり。感覺的實學主義に對し、別に人文的實學主義 Humanistic realism なるものあり。こは言

語主義に反對しながら尙未だ眼を自然界の事物に向くる能はず、唯、希臘・羅馬の古典中に散在せる事物の知識に甘んぜるものにして、人文主義より感覺的實學主義に轉する過渡の段階と見るべし。言語の形式よりも内容に注意せる點に於て實學主義の佛を存すのみ。ラブレ・ミルトン等之に屬す(言語主義の條参照)。

コメニウスの實學主義は其の後ロック・ルソー・フランケ・汎愛派等によりて繼承せられ、終に文科中學校に對し、實科中學校なるものを生み、彼のタウプマン Taubmann (-1613)の「人文主義者には言語あり、現代教育家には實物あり。」との語は事實の上に證明せらるゝに至れり。十八世紀の後半人文主義の起るに及び實學主義は一時勢力を失へるも、十九世紀に於ける科學の勃興により、再び隆盛に赴き、其の最大代表者とも稱すべきスヘンサーに至り最も系統ある組織を成すに至れり。

Monroe; Text-book in the History of Education.

大瀨甚太郎 歐洲教育史・最近世歐米教育史

實學的傾向(教育上)

Realistic Tendency in Education

教育上、自然科学を重んじ、經驗的・歸納的、直觀的方法を教授の原則となす傾向にして、十

七世紀に於けるベーコン・ラトケ・コメニウス等に端を發し、自然科学の發達と共に次第に勢力を獲得せり。近世に於ける最大の代表者は英のヘンサーなり。

實學主義

高等女學校の條を見よ。

實科高等女學校

Industrial or Technical Schools

工業・農業・商業等の實業に従事せんとするものに對し、必要な知識技能を授け、兼て徳性の涵養に力むる學校。之を其の教授する實業の種類により、工業學校・農業學校・商業學校・船舶學校・水産學校其他實業教育を施す學校及び實業補習學校に區分す。但し獸醫學校は之を農業學校と見做す。而して是等の學校は其の程度に應じ、之を高等・普通の二種に區分することを得。

【實業專門學校】實業學校にして高等の教育を爲すものを實業專門學校と稱す。專門學校令及び實業學校令の定むる所により、中學校卒業生又は之と同等以上の學力を有するものを收容し、各自志望の教育を施し、實業界の主腦たるべき技術者又は事務員を養成し、學制上中等學校と大學との中間に位す。

昭和六年度に於ける、我が國の文部省所管實

業專門學校は工業に係るもの十八校、農業に係るもの十一校、商業に係るもの十一校、船舶に係るもの二校(以上官立)外に公私立のもの工業一(私立)農業一(私立)商業八(公立二、私立六)なり。

【普通實業學校】單に實業學校と稱し、中學校と相並行す。尋常小學校卒業程度を以て入學資格となすものは修業年限二年乃至五年、高等小學校卒業程度を以て入學資格となすもの同二年乃至三年、又特別の必要ある場合に限り一年以内之を延長することを得。入學資格は年齢十二歳以上にして尋常小學校卒業程度以上の學力を有するものに限る。

昭和六年度に於ける全國實業學校總數は一〇三校、教員數一五、二一三人、生徒數二九二、〇一五人。外に實業補習學校一五、〇八三校、教員二〇、三五一一人、生徒一、二七一、九七一人あり。

各種實業學校につきては、工業教育・農業教育・商業教育・水産學校・船舶學校・實業補習學校の條を見よ。

各種實業學校の發達及び統計の詳細につきては、工業教育・農業教育・商業教育・水産學校・實業補習學校の條を見よ。

實業教育費國庫補助法