





阿部重孝
城戸幡太郎 編輯
佐々木秀一
篠原助市

教育學辭典

第三卷

岩波書店刊行

昭和十三年五月二十日印 刷
昭和十三年五月二十五日第一刷發行

教育叢書 第三卷
定價七圓五拾錢

版權所有



編輯者代筆

城戸 輔太郎

發行者

岩波 茂雄

印刷者

菊地 眞次郎

東京市神田區一ツ橋二丁目三番地
東京市牛込區吾妻野町一丁目

發行所

東京市神田區
一ツ橋二丁目三番地

岩波書店

東京市神田區一ツ橋二丁目三番地
電話 〇〇一八八七
大塚分館 電話 〇〇一八八七
新館 電話 〇〇一八八七
四時至六時

大日本印刷株式會社印刷

第三卷 執筆者

(五十音順)

東京農業教育專門學校教授	青木誠四郎	廣島文理科大學助教授	稻富榮次郎
十文字高等女學校學監	秋葉馬治	文部省圖書監修官	井上越
東京帝國大學教授	秋保安治	東京帝國大學教授	今井登志喜
東北學院高等學部教授	阿部重孝	成田中學校長	今澤慈海
東方文化學院東京研究所助手	阿部正直	東京帝國大學教授	文學博士 入澤宗壽
京城帝國大學教授	阿部吉雄	文部省體育課長	醫學博士 岩下壯一
文部省(圖書局)編託	安倍能成	埼玉縣師範學校教諭	醫學博士 岩原拓
東京帝國大學文學部助手	安東壽郎	東京文理科大學名譽教授	文學博士 梅根悟
東京帝國大學助教授	飯田晃三	東京帝國大學教授	文學博士 大瀨甚太郎
東京市政調査會理事	池上鎌三	同志社大學教授	文學博士 大西克禮
武蔵野學院醫官	池田宏	陸軍士官學校教授	大村宗嗣
東京女子高等師範學校教授	伊佐喜久雄	東北帝國大學助教授	大村桂巖
臺北高等學校教授	石川謙	文化學院教授	大脇義一
青山學院教授	石黒魯平	奈良女子高等師範學校教授	岡邦雄
東北帝國大學教授	石谷信保	東京府立松澤病院醫員	小川正行
東京高等師範學校教授	石原謙	廣島文理科大學教授	文學博士 小倉金之助
東京帝國大學教授	文學博士 石山脩平		文學博士 長田新
	伊藤吉之助		

第六高等學校教授

早稻田大學講師

日本放送協會教養部長

東北帝國大學教授

東京帝國大學教授

東京帝國大學助教授

東京文理科大學助教授

東京雙峰學校教諭

法政大學教授

日本勞働科學研究所

東京高等師範學校教授

九州帝國大學教授

東京女子高等師範學校教授
附屬幼稚園主任

大妻技藝學校教諭

京城帝國大學教授

慶應義塾大學教授

東京高等農林學校長

國學院大學學長

京都帝國大學助教授

廣島文理科大學教授

尾島 碩心

小田内 通敏

小尾 龍治

小山 賴輪

河合榮治郎

海後 宗臣

加藤 仁平

川本 宇之介

城戸 幡太郎

木場 深定

桐原 葆見

日下部 重太郎

藏内 敷太

倉橋 惣三

黒川 喜太郎

黒田 亮

文學博士
理學博士
小泉 丹

文學博士
小出 滿二

河野 省三

高山 岩男

古賀 行義

京都帝國大學名譽教授

東京高等師範學校助教授

東北帝國大學教授

文部省(社會教育局)嘱託

日本大學教授

九州帝國大學教授

東京高等師範學校教授
附屬小學校主任

法政大學講師

東京商科大學教授

奈良女子高等師範學校教授

東京文理科大學教授

文部省建築課長

京都帝國大學法學部講師

文學博士
小西 重直

文學博士
小林 信明

文學博士
小宮 豊隆

醫學博士
權田保之助

醫學博士
齋藤 玉男

文學博士
佐久間 譽

文學博士
佐々木 秀一

文學博士
佐藤 熊治郎

文學博士
佐藤 信衛

文學博士
佐藤 弘

文學博士
眞田 幸憲

文學博士
篠原 助市

文學博士
柴垣 鼎太郎

文學博士
島 芳夫

文學博士
清水 郁子

文學博士
下田 次郎

文學博士
下村 壽一

文學博士
杉野 忠夫

文學博士
皇 至道

文學博士
高木 貞二

文學博士
高瀬 代次郎

東北帝國大學教授	高橋里美	東京高等師範學校教授	二宮文右衛門
龍谷大學教授	高橋俊乘	京都帝國大學教授	文學博士 野上俊夫
東北帝國大學教授	高橋 穰	東京帝國大學教授	醫學博士 野上豊一郎
東京市麹町區教育相談所囑託	高村光太郎	法政大學講師	醫學博士 橋田邦彦
弘前高等學校長	竹田俊雄	法政大學講師	波多野完治
東京文理科大学教授	龍山義亮	京城帝國大學總長	文學博士 林 達夫
京都帝國大學教授	田中寬一	奈良女子高等師範學校長	文學博士 樋口長市
大正大學講師	田邊 元	國民精神文化研究所	日田權一
文部省(社會教育局)囑託	谷山恵林	愛育會調査會委員	平塚益徳
東北帝國大學教授	千葉敬止	廣島文理科大学教授	醫學博士 廣 瀬 典
東京文理科大学教授	千葉胤成	國民精神文化研究所員	文學博士 福島政雄
東京府立高等學校教授	張 舒 義	東京商科大学教授	醫學博士 伏見猛彌
法政大學講師	寺澤殿男	文部省(教育調査部)囑託	醫學博士 藤本幸太郎
東京高等師範學校教授	寺田范三	東北帝國大學助教授	醫學博士 船越源一
法政大學講師	留岡清男	東京帝國大學文學部助手	細谷恒夫
文部省社會教育官	中川一男	東京女子高等師範學校教授	細谷俊夫
廣島文理科大学教授	長澤規矩也	東京帝國大學文學部助手	堀 七 藏
法政大學講師	中田俊造	東方文化學院東京研究所助手	牧野信之助
京都帝國大學助教授	西 晋一郎	大審院檢事	牧野 翼
	西尾 實		正木 亮
	西谷啓治		

東京府立高等學校教諭

京城帝國大學教授

浦和高等學校教授

法政大學講師

鹿兒島師範學校教諭

東北帝國大學助教授

文部省(實業事務局)囑託

東京帝國大學文學部助手

東北帝國大學教授

文部省(教育調査部)囑託

東京文理科大学教授

大正大學教授

東京女子高等師範學校教諭

東京高等師範學校講師

愛育會囑託

東京高等師範學校教授

大使館一等書記官

東京帝國大學名譽教授

松岡正雄

松田健

松月秀雄

松村武雄

松本金壽

松本彦三郎

三上義夫

三宅剛一

宮島清

宗像誠也

村岡典嗣

村上俊亮

諸橋樞次

矢吹慶輝

山形寬

山極真衛

山下德治

山下俊郎

山田榮

柳澤健

吉田熊次

東京帝國大學醫學部講師

上智大學教授

東京高等師範學校教授

東京帝國大學教授

東京美術學校教授

國民精神文化研究所助手

東京帝國大學教授

吉益脩夫

吉滿義彦

依田新

巖山政道

和田三造

渡邊幾治郎

渡邊誠

和辻哲郎

文學博士

編輯者

阿部重孝

城戸幡太郎

佐々木秀一

篠原助市

編輯事務擔當

城戸幡太郎

留岡清男

澤田慶輔

校正

岩波書店校正部

目次

(編輯者姓名)

ス

國策	(和田三造・松岡正雄)……………二二二
水泳	(二宮文右衛門)……………二二三
追加派	(加藤仁平)……………二二四
水産學校	(宮島 清)……………二二五
水産教育	(宮島 清)……………二二六
水産講習所	(宮島 清)……………二二七
水平運動	(山下俊郎)……………二二八
睡眠	(吉益善夫)……………二二九
睡眠障礙	(寺澤繁男)……………二三〇
水浴	(徳水 徳)……………二三一
推理	(渡邊 誠)……………二三二
スウイスの教育	(二宮文右衛門)……………二三三
スウェーデン式体操	(村上俊英)……………二三四
スウェーデンの教育	(松本直三郎)……………二三五
数概念の發達	(小倉金之助)……………二三六
數學	(小倉金之助)……………二三七
數學教育	(三上義夫)……………二三八
數學教材史	(小倉金之助)……………二三九
數學教授	(小林信明)……………二四〇
法文館	(田邊 元)……………二四一
數理行學	(小川三行)……………二四二
國解法	(小川三行)……………二四三

國畫教育	(松岡正雄)……………二四四
國畫教材史	(竹田俊雄)……………二四五
國畫教授	(松岡正雄)……………二四六
國畫の心理	(竹田俊雄)……………二四七
菅原道真	(高橋俊榮)……………二四八
杉浦重剛	(海後宗臣)……………二四九
スコット	(海後宗臣)……………二五〇
スコラ學	(吉岡義彦・稻宮榮太郎)……………二五一
鈴木鎮	(村岡貞綱)……………二五二
鈴木正三	(石川 謙)……………二五三
頤陽	(奥田三郎)……………二五四
ストア學派	(石原 謙・稻宮榮太郎)……………二五五
ストア主義	(伏見猛輔)……………二五六
ストラスブル大學	(石山善平)……………二五七
スバルタの教育	(城戸橋太郎)……………二五八
スピノザ	(渡邊 誠)……………二五九
スペインの教育	(山下徳市)……………二六〇
スペインサー	(二宮文右衛門)……………二六一
スポーツ	(若原 拓)……………二六二
スピス	(城戸橋太郎)……………二六三
相撲	(若原 拓)……………二六四
スリー・アールズ	(飯田昌三)……………二六五
スリンド	(山形 寛)……………二六六
スロイド	(吉益善夫)……………二六七
性衛生	(吉益善夫)……………二六八

セ

性科學	(吉益善夫)……………二六九
性格	(依田 新)……………二七〇
性格學	(入津宗壽)……………二七一
生活學校	(伏見猛輔)……………二七二
生活教育	(細谷俊六)……………二七三
生活共同社會學校	(松田 健)……………二七四
生活指導	(山下俊郎)……………二七五
生活習慣	(松田 健)……………二七六
正義	(松田 健)……………二七七
正義	(松田 健)……………二七八
生氣說	(松田 健)……………二七九
性教育	(松田 健)……………二八〇
成均	(松田 健)……………二八一
制裁	(松田 健)……………二八二
生産學校	(松田 健)……………二八三
政治教育	(松田 健)……………二八四
政治と教育	(松田 健)……………二八五
正字法及び正習法	(松田 健)……………二八六
聖書	(松田 健)……………二八七
精神衛生	(松田 健)……………二八八
精神科學	(松田 健)……………二八九
成人教育	(松田 健)……………二九〇
精神検査	(松田 健)……………二九一
精神工學	(松田 健)……………二九二
精神史	(松田 健)……………二九三
精神誌學	(松田 健)……………二九四
精神測定	(松田 健)……………二九五
精神治療學	(松田 健)……………二九六

精神低格	……………	(小山朝陽)	……………	(三六)
精神哲學	……………	(田中寬一)	……………	(三六)
精神動作學	……………	(奧田三郎)	……………	(三六)
精神簿籍	……………	(千葉風成)	……………	(三六)
精神發達	……………	(香藤玉男)	……………	(三六)
精神病學	……………	(奧田三郎)	……………	(三八)
精神病的症狀	……………	(高木貞二)	……………	(三八)
精神物理學	……………	(吉福善夫)	……………	(三八)
精神分析	……………	(松月秀雄)	……………	(三八)
精神論的教育學	……………	(山形 寬)	……………	(三八)
製圖	……………	(宗像誠也)	……………	(三八)
成績考査	……………	(河野省三・岡島政雄)	……………	(三八)
聖典	……………	(平塚益徳・石谷信保)	……………	(三八)
政黨	……………	(龍山政道)	……………	(三八)
生得説	……………	(津上謙三)	……………	(三八)
精讀と多讀	……………	(松本金壽)	……………	(三八)
生徒主事	……………	(飯田凡三)	……………	(三八)
生徒の自治	……………	(宗像誠也)	……………	(三八)
青年運動	……………	(野上俊夫)	……………	(三八)
青年學校	……………	(小尾純治)	……………	(三八)
青年期	……………	(小尾純治)	……………	(三八)
青年教育	……………	(小尾純治)	……………	(三八)
青年訓練所	……………	(青木誠四郎)	……………	(三八)
青年心理學	……………	(小尾純治)	……………	(三八)
青年心理學	……………	(小尾純治)	……………	(三八)
生の哲學	……………	(細谷恒夫)	……………	(三八)
性病	……………	(伊佐喜久雄)	……………	(三八)
生物學	……………	(小泉 丹)	……………	(三九)
生物學的教育學	……………	(山下徳吉)	……………	(三九)
生物學的社會學	……………	(古賀行義)	……………	(三九)
生物測定學	……………	(野上俊夫)	……………	(三九)
性別	……………	(稻宮榮次郎・大瀨基太郎・石山善平)	……………	(三九)
西洋教育史	……………	(岩下壯一)	……………	(三九)
西洋史教材史	……………	(岩下壯一)	……………	(三九)
西洋史教授	……………	(吉福善夫)	……………	(三九)
性慾	……………	(吉福善夫)	……………	(三九)
性慾倒錯	……………	(吉福善夫)	……………	(三九)
生理學	……………	(橋田邦彦)	……………	(三九)
世界科	……………	(小田内通敏)	……………	(三九)
世界觀	……………	(細谷恒夫・渡多野完治)	……………	(三九)
世界主義	……………	(阿部重孝)	……………	(三九)
世界大戰	……………	(飯田凡三)	……………	(三九)
世界聯合教育會	……………	(飯田凡三)	……………	(三九)
セガン	……………	(宗像誠也)	……………	(三九)
席次	……………	(高瀬代次郎・諸橋敏次)	……………	(三九)
釋義	……………	(鳥 芳夫)	……………	(三九)
責任	……………	(正木 亮)	……………	(三九)
責任能力	……………	(飯田凡三)	……………	(三九)
世俗學校	……………	(矢吹慶輝・石谷信保)	……………	(三九)
説教	……………	(小林信明)	……………	(三九)
石薬劑	……………	(津上謙三)	……………	(三九)
絕對論と相對論	……………	(高瀬代次郎)	……………	(三九)
折衷主義	……………	(石原 謙)	……………	(三九)
セツルメント	……………	(水場隆定)	……………	(三九)
説明	……………	(水場隆定)	……………	(三九)
節用集	……………	(石川 謙)	……………	(四〇)
セネカ	……………	(石山善平)	……………	(四〇)
施板	……………	(石川 謙)	……………	(四〇)
ゼミナール	……………	(飯田凡三)	……………	(四〇)
ゼムラー	……………	(鳥 正道)	……………	(四〇)
善及び最高善	……………	(吉福善夫)	……………	(四〇)
宣教師	……………	(岩下壯一)	……………	(四〇)
先驗論	……………	(小山朝陽)	……………	(四〇)
千字文	……………	(石川 謙)	……………	(四〇)
專修大學	……………	(飯田凡三)	……………	(四〇)
全體主義	……………	(城戸博太郎)	……………	(四〇)
全體性	……………	(高橋星美)	……………	(四〇)
全體性心理學	……………	(津水 義)	……………	(四〇)
宣傳	……………	(城戸博太郎)	……………	(四〇)
セントラル・スタール	……………	(宮島 苗)	……………	(四〇)
セントルイス編制法	……………	(細谷俊夫)	……………	(四〇)
選抜考査	……………	(田中寬一)	……………	(四〇)
專門學校	……………	(龍山義亮)	……………	(四〇)
專門學校令	……………	(龍山義亮)	……………	(四〇)
專門教育	……………	(龍山義亮)	……………	(四〇)
僧	……………	(矢吹慶輝)	……………	(四〇)
ソツ・エト聯邦的教育	……………	(山下徳吉)	……………	(四〇)
僧院學校	……………	(平塚益徳)	……………	(四〇)
僧院主義	……………	(平塚益徳)	……………	(四〇)
宗學	……………	(寺田萬三)	……………	(四〇)

相關係數……………	(古賀行義)……………	三四
早教育……………	(山下俊郎)……………	三四
推行査定……………	(宗像誠也)……………	三四
綜合大學……………	(飯田見三)……………	三四
創作……………	(大西克謙)……………	三四
造士館……………	(石川 謙)……………	三四
早熟……………	(山下俊郎)……………	三四
裝飾……………	(林 達夫)……………	三四
雙生兒……………	(山下俊郎)……………	三四
想像……………	(黒田 亮)……………	三四
相對論……………	(小尾範市)……………	三四
壯年團……………	(小林信明)……………	三四
宋の三館……………	(松本金造)……………	三四
速讀……………	(稻富榮太郎)……………	三四
ソクラテス……………	(中田俊造)……………	三四
実行學派……………	(千葉集成)……………	三四
ソコール……………	(宗像誠也)……………	三四
素質……………	(宗像誠也)……………	三四
速記術……………	(宗像誠也)……………	三四
卒業……………	(船越淳一・宗像誠也)……………	三四
測候技術官養成所……………	(宮島 浩)……………	三四
素讀……………	(西尾 實)……………	三四
ソフィスト……………	(稻富榮太郎)……………	三四
狙撃學派……………	(加藤仁平)……………	三四
ソルボンヌ大學……………	(渡邊 誠)……………	三四
意國親王……………	(石川 謙)……………	三四
村校……………	(高橋俊榮)……………	三四
存在論……………	(高橋慧英)……………	三四
ソイングダイク……………	(渡多野完治)……………	三四
孫文……………	(牧野 巽)……………	三四
村落學校……………	(稻谷俊夫)……………	三四
體育……………	(壽原 拓)……………	三四
體育運動主事……………	(村上俊亮)……………	三四
體育運動審議會……………	(村上俊亮)……………	三四
體育館……………	(柴田源太郎)……………	三四
體育研究所……………	(寺澤敷男)……………	三四
退學……………	(船越淳一)……………	三四
大學……………	(石原 謙・寺田萬三・留岡清男)……………	三四
大學院……………	(飯田見三)……………	三四
大學衍義……………	(阿部吉雄)……………	三四
大學擴張……………	(阿部正直)……………	三四
大學教育……………	(阿部重幸)……………	三四
大學セツアルメント……………	(阿部正直)……………	三四
大學の自由……………	(伏見猛彌)……………	三四
大學令……………	(阿部重幸)……………	三四
胎教……………	(牧野 巽・下田水郎)……………	三四
體承……………	(佐藤信雄)……………	三四
體型……………	(伊佐善久雄)……………	三四
體験學校……………	(逸水 儀・入澤宗壽)……………	三四
體験學校……………	(入澤宗壽)……………	三四
太師・太傅・太保……………	(寺田萬三)……………	三四
體質……………	(島田三郎)……………	三四
大正大學……………	(飯田見三)……………	三四
大東と小東……………	(矢吹盛輝)……………	三四
對象論……………	(村上謙三)……………	三四
代數……………	(小倉金之助)……………	三四
大藏經……………	(矢吹盛輝)……………	三四
體操教材史……………	(宮文右衛門)……………	三四
體操教授……………	(宮文右衛門)……………	三四
意情……………	(青木誠四郎)……………	三四
態度……………	(大脇義一)……………	三四
大日本武徳會……………	(海後宗臣)……………	三四
體訓……………	(宗像誠也)……………	三四
大寶令の學制……………	(高橋俊榮)……………	三四
臺北帝國大學……………	(飯田見三)……………	三四
體力測定……………	(岩原 拓)……………	三四
臺灣の教育……………	(飯田見三)……………	三四
ダーウイン……………	(小原 丹)……………	三四
高倉屋敷講釋……………	(高橋代次郎)……………	三四
高嶺秀夫……………	(海後宗臣)……………	三四
澤庵和尚……………	(香山惠林)……………	三四
多入學校……………	(石川 謙)……………	三四
託兒所……………	(大林宗彌)……………	三四
拓殖大學……………	(飯田見三)……………	三四
托鉢僧團……………	(平塚延徳)……………	三四
多元論……………	(小山朝裕)……………	三四
タゴール……………	(飯田見三)……………	三四
太宰春臺……………	(加藤仁平)……………	三四
多頭……………	(長夫)……………	三四
田中不二麻呂……………	(海後宗臣)……………	三四
多方興味……………	(飯田見三)……………	三四

タ

ターマン……………(後多野完治)……………頁九
 タルソスの學術と教育……………(石山善平)……………頁九
 タレーラン・ペリゴール……………(後邊 誠)……………頁九
 單科大學……………(飯田鳳三)……………頁五
 單級小學校……………(飯田鳳三)……………頁五
 男女共學……………(清水哲子)……………頁五
 單子論……………(伊藤吉之助)……………頁五
 ダンテ・アリギエーリ……………(長田 新)……………頁五
 鐵鍊……………(小川五行)……………頁五

チ

地城學……………(小田内逸敏)……………頁五
 智慧……………(教野信之助)……………頁五
 テニコソワ・キアの教育……………(熊山義亮)……………頁五
 地球儀……………(岡 邦華)……………頁五
 兒……………(高橋俊幸)……………頁五
 知行合一……………(西青一忠)……………頁五
 知識……………(木場深定)……………頁五
 知識學……………(木場深定)……………頁五
 知識社會學……………(廣内敦太)……………頁六
 地質學……………(堀 七雄)……………頁六
 地圖……………(小田内逸敏)……………頁六
 秩序……………(高橋 謙・松田 健)……………頁五
 智能検査……………(山下俊郎)……………頁五
 千葉醫科大學……………(山下俊郎)……………頁五
 千葉醫科大學……………(伏見猛彌)……………頁五
 地方教育行政機構……………(下村壽一)……………頁六

地方觀學官……………(村上俊亮)……………頁七
 チャイルド・センター・スクール……………(伏見猛彌)……………頁七
 茶道……………(小宮孝隆・黒川喜太郎)……………頁六
 チャリティ・スクール……………(平塚益徳)……………頁六
 チャントリースクール……………(島 重直)……………頁六
 注意……………(青木誠四郎)……………頁六
 中央大學……………(飯田鳳三)……………頁五
 注音符號……………(長澤規矩也)……………頁五
 中學校……………(阿部重孝)……………頁五
 中學校令……………(阿部重孝)……………頁五
 中華民國の教育……………(張 舒義)……………頁五
 忠孝……………(西青一忠)……………頁六
 中山大學……………(教野 勇)……………頁六
 中等教育……………(阿部重孝)……………頁五
 中毒……………(伊佐喜久雄)……………頁五
 注入教授……………(樋口長市)……………頁五
 築波……………(船越原一)……………頁五
 聽覺……………(尾島福心)……………頁五
 聽講生……………(飯田鳳三)……………頁五
 彫刻……………(高村光太郎)……………頁五
 朝鮮の教育……………(松月秀雄)……………頁六
 朝禮……………(松田 健)……………頁五
 調和的發展……………(長田 新)……………頁五
 貯金……………(細谷俊夫)……………頁五
 助語衍義……………(廣邊義治郎)……………頁五
 直接法……………(石見善平)……………頁五
 直覺說……………(高橋里美)……………頁五

ツ

直観……………(高橋里美)……………頁九
 直観科……………(代藤眞治郎)……………頁五
 直観教授……………(代藤眞治郎)……………頁五
 直観主義と數へ主義……………(安東壽郎)……………頁三
 直観像……………(安東壽郎)……………頁三
 地理學……………(佐藤 弘)……………頁五
 地理教育……………(佐藤 弘)……………頁五
 地理教材史……………(石川 謙・細谷俊夫)……………頁七
 地理教授……………(細谷俊夫)……………頁七
 治療教育學……………(奥田三郎)……………頁五
 治療教育機關……………(伊佐喜久雄)……………頁五
 治療教育法……………(奥田三郎)……………頁五
 ツイーエン(テリオドル)……………(後多野完治)……………頁五
 ツイーエン(モーリス)……………(長田 新)……………頁五
 ツイーグラウ……………(山田 榮)……………頁五
 ツヴァー……………(藤原助市)……………頁五
 ツヴァンダリ……………(平塚益徳)……………頁五
 通學學校……………(細谷俊夫)……………頁五
 通信學校……………(宮島 善)……………頁五
 通信教授……………(宮島 善)……………頁五
 机及び壓掛……………(菊垣喜太郎)……………頁五
 辻新次……………(菊後宗臣)……………頁五
 纏り方教育史……………(石川 謙・後多野完治)……………頁七
 纏り方教授……………(西尾 實)……………頁五
 津田梅子……………(海後宗臣)……………頁五

坪井玄道……………(海後宗区)……………(頁三)	坪内雄藏……………(佐々木秀一)……………(頁三)	野……………(吉澤義彦)……………(頁三)	ワムリルツ……………(宗像誠也)……………(頁三)	詰込み……………(橋口長市)……………(頁三)	ヅンス・スコッス……………(稻富榮太郎)……………(頁三)
テ					
帝王の美學……………(寺田嘉三)……………(頁三)	帝學……………(寺田嘉三)……………(頁三)	停學……………(船越源一)……………(頁三)	定義……………(木地保定)……………(頁三)	廣訓往來……………(石川 謙)……………(頁三)	定言的命令……………(島 芳夫)……………(頁三)
帝國學士院……………(海後宗区)……………(頁三)	帝國教育會……………(望岡啓男)……………(頁三)	帝國藝術院……………(村上俊亮)……………(頁三)	帝國主義……………(河合榮治郎・伏見猛雄)……………(頁三)	帝國大學……………(曾岡善男)……………(頁三)	通信官吏練習所……………(宮島 清)……………(頁三)
ディーステルヴェーテ……………(長川 新)……………(頁三)	訂正法……………(小川正行)……………(頁三)	ドイツス……………(長田 新)……………(頁三)	ドイツロ……………(渡邊 誠)……………(頁三)	停年制……………(飯田鳳三)……………(頁三)	低能児……………(奥田三郎)……………(頁三)
ディルタイ……………(細谷慎夫)……………(頁三)	ディンター……………(長田 新)……………(頁三)	デーヴィッドソン……………(曾岡善男)……………(頁三)	テウス……………(伏見猛雄)……………(頁三)	デカルト……………(梅根 悟)……………(頁三)	適性検査……………(桐原篤見)……………(頁三)
	タクニクム……………(山下雄治)……………(頁三)	テラコッタ……………(海後宗区)……………(頁三)	手島精一……………(石川 謙)……………(頁三)	手島精三……………(石川 謙)……………(頁三)	哲學及び哲學史……………(小山朝壽・城戸橋太郎)……………(頁三)
	哲學的人間學……………(宮島 清)……………(頁三)	鐵道學校……………(宮島 清)……………(頁三)	鐵道局教習所……………(石川 謙)……………(頁三)	手習所……………(石川 謙)……………(頁三)	ゲーム・スタイル……………(皇 聖道)……………(頁三)
	デモクラシー……………(河合榮治郎・城戸橋太郎)……………(頁三)	デモンストラーション法……………(小川正行)……………(頁三)	デュロイ……………(山下雄治)……………(頁三)	デュリエイ……………(飯田鳳三)……………(頁三)	デュルケーム……………(篠原助市)……………(頁三)
	デュルケーム……………(教野 隆)……………(頁三)	デュルケーム……………(石川 謙)……………(頁三)	寺子屋……………(石川 謙)……………(頁三)	デルサルトル……………(飯田鳳三)……………(頁三)	デルブフ・ルト……………(藤原助市)……………(頁三)
	田園家塾……………(伏見猛雄)……………(頁三)	轉學……………(船越源一)……………(頁三)	編制……………(奥田三郎)……………(頁三)	傳記……………(中川一男)……………(頁三)	天才及び天才教育……………(山下俊郎)……………(頁三)
	傳授……………(加藤仁平)……………(頁三)	天壤無窮の神勅……………(加藤仁平)……………(頁三)	デンツェル……………(中川一男)……………(頁三)	條道……………(長田 新)……………(頁三)	條道……………(矢吹慶雄・石谷信保)……………(頁三)
	天皇の御學問……………(渡邊義治郎)……………(頁三)	デンマールク式體操……………(二宮文右衛門)……………(頁三)	デンマールクの教育……………(村上俊亮)……………(頁三)	デンマーケの教育……………(加藤仁平)……………(頁三)	天文學……………(星 七雄)……………(頁三)
	展覧會……………(阿部正直)……………(頁三)	ドイツ式體操……………(二宮文右衛門)……………(頁三)	トイッシャー……………(藤原助市)……………(頁三)	ドイツの教育……………(村上俊亮)……………(頁三)	トインビー……………(阿部正直)……………(頁三)
	東亞同文書院……………(飯田鳳三)……………(頁三)	當爲……………(島 芳夫)……………(頁三)	統一學校……………(目田源一)……………(頁三)	統一哲學……………(小山朝壽)……………(頁三)	統覺……………(城戸橋太郎)……………(頁三)
	道學堂……………(石川 謙)……………(頁三)	動機……………(高山岩男)……………(頁三)	冬期學校……………(矢吹慶雄)……………(頁三)	道教……………(矢吹慶雄)……………(頁三)	

東京工業大學……………	(伏見福徳)……………	170
東京慈惠會醫科大學……………	(飯田具三)……………	171
東京商科大學……………	(伏見福徳)……………	172
東京帝國大學……………	(飯田具三)……………	173
東京農業大學……………	(飯田具三)……………	174
東京文理科大学……………	(伏見福徳)……………	175
統計學……………	(小倉金之助)……………	176
統計法……………	(小倉金之助)……………	177
道元……………	(海林書院)……………	178
同志社大學……………	(飯田具三)……………	179
藤樹書院……………	(加藤仁平)……………	180
同情……………	(高橋 謙)……………	181
道場……………	(石川 謙)……………	182
逸史……………	(伊佐喜久雄)……………	183
同窓會……………	(細谷俊之)……………	184
統率……………	(渡多野亮市)……………	185
道徳教育……………	(海林書院)……………	186
道徳教育學……………	(吉田隼次)……………	187
(高派)……………	(磯山政重・依田 新)……………	188
動物園……………	(中田俊徳)……………	189
動物學……………	(堀 七雄)……………	190
動物社會學……………	(藤内敦太)……………	191
動物心理學……………	(黒田 亮)……………	192
稗辭……………	(青木誠四郎)……………	193
東北帝國大學……………	(飯田具三)……………	194
同盟休校……………	(山田 榮)……………	195
童蒙訓……………	(阿部吉雄)……………	196
陶冶……………	(山田 榮)……………	197
陶冶學……………	(藤原助市)……………	198
陶冶財……………	(山田 榮)……………	199
陶冶性……………	(山田 榮)……………	200
陶冶理念と理想……………	(山田 榮)……………	201
意識……………	(松村武雄)……………	202
東洋史教材史……………	(松村武雄)……………	203
東洋史教授……………	(松村武雄)……………	204
東洋大學……………	(飯田具三)……………	205
東洋倫理……………	(西谷一孝)……………	206
東林書院……………	(阿部吉雄)……………	207
討論法……………	(田中幸憲)……………	208
童話……………	(松村武雄)……………	209
道話……………	(石川 謙)……………	210
常盤潭北……………	(石川 謙)……………	211
德……………	(相辻青純)……………	212
督學官……………	(村上俊亮)……………	213
徳川幕府の直轄學校……………	(高瀬代次郎)……………	214
徳川吉宗……………	(石川 謙)……………	215
特殊學校……………	(宗像誠彦)……………	216
特殊學校……………	(樋口長市)……………	217
特殊教育……………	(渡多野亮市)……………	218
獨創……………	(小山朝樹)……………	219
獨斷論……………	(國島政雄)……………	220
得度……………	(柴垣龍太郎)……………	221
特別教室……………	(井上 越)……………	222
讀本……………	(海林書院)……………	223
徳目……………	(海林書院)……………	224
徳目主義と人物主義……………	(海林書院)……………	225
ダクロリー……………	(飯田具三)……………	226
ダクロリー法……………	(飯田具三)……………	227
都市學校……………	(細谷俊夫)……………	228
都市教育……………	(川本宇之介)……………	229
都市の發達と教育……………	(今井宏志書)……………	230
都市問題……………	(藤田 宏)……………	231
圖書館……………	(今澤徳海)……………	232
圖書認定及び推廣……………	(小尾純治)……………	233
徒弟學校……………	(宮島 清)……………	234
徒弟制度……………	(宮島 清)……………	235
ディーボラウチャー……………	(中田俊徳)……………	236
トマジウス……………	(八津宗吾)……………	237
トマス・ア・ティナス……………	(稻富榮次郎)……………	238
留岡幸助……………	(留岡幸助)……………	239
ドモラン……………	(飯田具三)……………	240
外山正一……………	(海林書院)……………	241
トラップ……………	(八津宗吾)……………	242
トリーパー……………	(黒田三郎)……………	243
度量衡……………	(小倉金之助)……………	244
トルコの教育……………	(村上俊亮)……………	245
トルストイ……………	(安倍純成)……………	246
ドルトン・プラン……………	(山下傳市)……………	247
ドレペー……………	(川本宇之介)……………	248
トロワ・ウェンデルフ……………	(平塚慈徳)……………	249
内在性と超越性……………	(伊藤吉之助)……………	250

ナ

内申書……………(田中寛一)……………(六〇)

内省……………(埜田轉太郎)……………(六〇)

内分泌障礙……………(橋田邦彦・奥田三郎)……………(六〇)

中江藤樹……………(加藤仁平)……………(六〇)

長崎醫科大學……………(伏見猛雄)……………(六〇)

中澤達二……………(石川 謙)……………(六〇)

中村偶齋……………(加藤仁平)……………(六〇)

中村正直……………(海後宗臣)……………(六〇)

名古屋醫科大學……………(伏見猛雄)……………(六〇)

ナチス……………(河合榮治郎・村上俊亮)……………(六〇)

ナトルプ……………(稻富榮太郎)……………(六〇)

ナボレオン……………(渡邊 誠)……………(六〇)

成瀬仁藏……………(海後宗臣)……………(六〇)

難題者……………(川本宇之介)……………(六〇)

歌文學……………(藤田保之助)……………(六〇)

南米及び中米の教育……………(細谷俊夫)……………(六〇)

南洋群島の教育……………(柳津 徳)……………(六〇)

二

新潟醫科大學……………(伏見猛雄)……………(六〇)

新島襄……………(平塚延徳)……………(六〇)

二元論……………(小山朝樹)……………(六〇)

西周……………(海後宗臣)……………(六〇)

西川如見……………(石川 謙)……………(六〇)

西村茂樹……………(海後宗臣)……………(六〇)

二重言語……………(松本金壽)……………(六〇)

ニーチ……………(安倍和成)……………(六〇)

日曜學校……………(平塚延徳・大村植雄)……………(六三)

日蓮……………(香山真科)……………(六三)

日記……………(伊田 新)……………(六三)

日新館……………(石川 謙)……………(六三)

ニーダラー……………(長田 新)……………(六三)

新渡戸稻造……………(海後宗臣)……………(六三)

二宮尊徳……………(石川 謙・留岡清男)……………(六三)

二部教授……………(目田權一)……………(六三)

日本醫科大學……………(飯田凡三)……………(六三)

日本學術振興會……………(村上俊亮)……………(六三)

日本教育史……………(加藤仁平・高橋俊孝)……………(六三)

日本語學校……………(石川 謙・海後宗臣)……………(六三)

日本宗教教育協會……………(宮島 清)……………(六三)

日本主義……………(石谷信保)……………(六三)

日本諸學振興委員會……………(牧野信之助)……………(六三)

日本書紀……………(村上俊亮)……………(六三)

日本精神……………(村岡典嗣)……………(六三)

日本大學……………(有止哲郎)……………(六三)

ニーマイヤー……………(飯田凡三)……………(六三)

入學……………(入澤宗壽)……………(六三)

入學試験……………(船越原一)……………(六三)

乳兒院……………(宗保誠也)……………(六三)

入門書……………(佐々木秀一)……………(六三)

乳幼児保護……………(廣瀬 興)……………(六三)

ムートン案……………(細谷俊夫)……………(六三)

人間學……………(細谷恒夫)……………(六三)

人間學……………(田中寛一)……………(六三)

認識論……………(高橋里美)……………(六三)

人足寄場……………(石川 謙)……………(六三)

ネ

ネアンダー……………(平塚延徳)……………(六三)

涅槃……………(矢吹聖輝)……………(六三)

年中行事……………(權田保之助)……………(六三)

年表及び年代圖……………(中川一男)……………(六三)

念佛……………(岡島政雄)……………(六三)

年齢……………(山下俊郎・留岡清男)……………(六三)

爾夜……………(伊佐喜久地)……………(六三)

農會……………(宮島 清)……………(六三)

能樂……………(野上登一郎)……………(六三)

農業及び工業試験場(宮島 清・小川清二)……………(六三)

農業學校……………(千葉敬止・宮島 清)……………(六三)

農業教育……………(宮島 清)……………(六三)

農業專門學校……………(飯田凡三)……………(六三)

農業大學……………(飯田凡三)……………(六三)

農事試験場……………(留岡清男)……………(六三)

農村衛生……………(留岡清男)……………(六三)

農村教育……………(小川清二)……………(六三)

農村教會……………(留岡清男)……………(六三)

農村工業協會……………(留岡清男)……………(六三)

農村更生協會……………(留岡清男)……………(六三)

農村社會學……………(杉野忠夫)……………(六三)

農村社會事業……………	(信岡清芳)……………	ハイツェケ……………	(川本宇之介)……………	發見法……………	(眞田幸憲)……………
農村塾……………	(信岡清芳)……………	ハイネ……………	(皇 正道)……………	發達心理學……………	(千葉風成)……………
農村小學校……………	(青木誠四郎)……………	ハーヴァード大學……………	(秋葉冨市)……………	發表教科……………	(佐藤藤吉郎)……………
農村生活改善運動……………	(信岡清芳)……………	ハウスタネヒト……………	(村上俊亮)……………	發表法……………	(眞田幸憲)……………
農村調査……………	(杉野忠夫)……………	ハウプト・シューレ……………	(海後宗臣)……………	發明……………	(渡多野亮市)……………
農村問題……………	(小田隆二)……………	パウルゼン……………	(龍山義亮)……………	話し方及び続き方教授……………	(松本金壽)……………
農本主義……………	(小南清二)……………	パーカー(サムエル)……………	(皇 正道)……………	パーナード……………	(宗像誠也)……………
農民組合……………	(信岡清芳)……………	パーカー(フランシス)……………	(飯田鳳三)……………	齒の衛生……………	(眞田三郎)……………
農民藝術……………	(藤田保之助)……………	博愛……………	(宗像誠也)……………	歯の衛生……………	(石川 謙)……………
農民道場……………	(信岡清芳)……………	博愛……………	(城戸橋太郎)……………	ハービー……………	(眞田三郎)……………
農民補習學校……………	(信岡清芳)……………	白隠律師……………	(吉澤義彦)……………	母の會……………	(石谷信保)……………
能力……………	(古賀行義)……………	白氏文集……………	(香山惠林)……………	パビロニアの教育……………	(平塚益徳)……………
能力心理學……………	(清水 茂)……………	白癡院……………	(高橋俊業)……………	パブリック・スクール……………	(村上俊亮)……………
ノックス……………	(平塚益徳)……………	博物館……………	(眞田三郎)……………	演尼新……………	(海後宗臣)……………
ノートブック法……………	(山崎眞樹)……………	博物館……………	(堀 七穂)……………	ハーモニー……………	(尾島碩心)……………
種方學校……………	(石川 謙)……………	博物館……………	(秋保安市)……………	早川正紀……………	(石川 謙)……………
説詞……………	(村岡典嗣)……………	パグリー……………	(宗像誠也)……………	林子平……………	(石川 謙)……………
ノール……………	(細谷慎夫)……………	パターレの學校……………	(伏見猛雄)……………	林遠彌……………	(高根代次郎)……………
ノルウーの教育……………	(村上俊亮)……………	白鹿洞書院……………	(阿部吉雄)……………	林羅山……………	(加藤仁平)……………
俳諧……………	(小宮豊隆)……………	白鹿洞書院揭示……………	(高根代次郎)……………	ハリス……………	(飯田鳳三)……………
ハイスタール……………	(村上俊亮)……………	白話文……………	(長澤規矩也)……………	パリ大學……………	(渡邊 誠)……………
ハイデッガー……………	(伏見猛雄)……………	パゼドウ……………	(入澤宗彦)……………	パルト……………	(城戸橋太郎)……………
ハイデルベルク大學……………	(伏見猛雄)……………	パタヴィア法……………	(細谷俊夫)……………	ハルトマン……………	(藤原祐市)……………
徽毒……………	(伏見猛雄)……………	ハツクスリ……………	(佐久間善)……………	ハルニッシュ……………	(長川 新)……………
	(伏見猛雄)……………	發見の原理……………	(山下徳治)……………	哈爾濱演習院……………	(飯田鳳三)……………
	(伏見猛雄)……………		(高橋星亮)……………	泰山作樹……………	(宗像誠也)……………
				ハレ大學……………	(伏見猛雄)……………

ハロー學校……………	(村上俊亮)……………	飛行學校……………	(宮島 清)……………	表現……………	(城戸橋太郎)……………
汎愛派……………	(入澤宗壽)……………	非合理主義……………	(平塚益徳)……………	表現學……………	(城戸橋太郎)……………
ヘンガリーの教育……………	(龍山義亮)……………	非國教派……………	(飯田凡三)……………	拍子……………	(尾尾碩心)……………
淨宮……………	(寺田龍三)……………	美術學校……………	(飯田凡三)……………	描寫……………	(西尾 實)……………
反抗……………	(青木誠四郎)……………	美術史……………	(大西克禮)……………	標準語……………	(大藤義一)……………
薙鬘……………	(石川 謙)……………	ヒステリー……………	(吉益伸夫)……………	表象……………	(波多野完治)……………
犯罪……………	(正木 亮)……………	批評……………	(佐藤眞治郎)……………	表情……………	(波多野完治)……………
犯罪學……………	(吉益伸夫)……………	美的教育……………	(松月秀雄)……………	病的人格……………	(吉益伸夫)……………
反射學……………	(城戸橋太郎)……………	ビデールズ學校……………	(飯田凡三)……………	標本……………	(佐藤眞治郎)……………
反宗教運動……………	(林 達夫)……………	ビネー……………	(波多野完治)……………	平田篤胤……………	(村岡典剛)……………
汎神論……………	(西谷啓治)……………	批判主義……………	(波多野完治)……………	ヒルデブランド……………	(城戸橋太郎)……………
判斷……………	(蓮水 義)……………	批判的教育學……………	(山崎眞樹)……………	疲勞……………	(寺澤巖男)……………
汎智主義……………	(長田 新)……………	批判論……………	(小山朝樹)……………	廣島文理科大學……………	(伏見猛彌)……………
範疇……………	(佐藤信樹)……………	皮膚感覺……………	(山下俊郎)……………	廣瀬淡窓……………	(小西重直)……………
反復說……………	(波多野完治)……………	皮膚病……………	(伊佐喜久雄)……………	貧困兒童……………	(大林宗嗣・山下俊郎)……………
ハンブルク大學……………	(伏見猛彌)……………	ビーベス……………	(平塚益徳)……………	品性……………	(高山岩男)……………
		ビエボデ……………	(倉橋惣三)……………	貧民學校……………	(魚 澤 進)……………
		百姓往來……………	(石川 謙)……………	貧民教育……………	
		百科全書……………	(城戸橋太郎)……………		
		百科全書家……………	(林 達夫)……………		
		百科全書主義……………			
		白虎觀……………	(小林信明)……………		
		ビエイツン……………	(飯田凡三)……………		
		ビエニエル……………	(宗像誠也)……………		
		ビエタゴラス學徒……………	(稻宮榮次郎)……………		
		ビエーム……………	(高橋 操)……………		
		ビエーフー(カール)……………	(波多野完治)……………		
		ビエーラー(シャーロット)……………	(波多野完治)……………		

圖案 (Art Design) (Art Movement)

(一) Design

【名詞及び定義】 圖案は又同様に書く。元來英語のデザインと云ふ字を他の數多の外来語と同様に明治維新以後譯語改訂の折體譯された新しい日本語である。その當初には圖樣と云ふ字がはめられたのであるが、近年に至り「装」の字が忘れられて「案」の字が多く用ひられる様になつた。デザインなる語が建築等の設計圖に於ても使用される所を以て見ると圖案と云ひ設計圖と稱するもその本意は同意義であつて之が工藝の分野に於てのみ時に圖案と云ふ言葉が使ひならされたのである。要するに圖案は「工藝品に關する意圖構想の圖示せられたる案である」と定義される。我國で古來から云ふ「意匠」なる語は工藝構想とでも稱すべき一種の精神活動を意味するのであるが、この意匠の表現手段として圖が用ひられた場合にそれは圖案であり立體的な材料によつた場合が模型であり又言葉に依つた場合は紙等の使ふ「行み」であるといふ意味になつて来る。即ち圖案は意匠の表現手段の一つ法に過ぎない。世間では圖案の意味を非常に狹義にとつて單に文様を指して圖案であると考へて居る人が多いが、これは大なる誤謬である。無論文様は圖案の領域の中にはいるべきではあるが單にそれは平面圖案の一部分ではない。この考は日本人が古來圖案に於て量と數及び質の上にも最も優位を示した所に出發してゐるに過ぎないのであつて、圖案は廣く衣服から装身具・家

具・室内飾品・裝飾品・食器・器物・數器具・照明具・樂器具・化粧品・菓子等の類に包摂・商標・ポスター・看板等、少くとも人工的物體の在る所必ずその存在が認められるのである。

然らば圖案はそれ自身美術品としての資格を備へてあるかどうかとなるとそれは必ずしも美術品として他の繪畫・彫刻その他の工藝品と同等に取扱ふ可きでないと云ふのが従来の議論である。それは前に述べた通り何れまでも「意匠」であり「構想」であつて實質的材料を缺く圖案自體としてはどうすることも出来ないのである。そこに尙第四節に圖案が却へられなかつた根本理由がある。併し近來圖案家の技巧が著るしく巧になつて紙の上の建設とでもいふか實際工作としては實現出来さうもない圖案自體に意外なる價値が認められ繪畫や版畫等と同じ扱ひを受けてゐるものもある。これは日本だけで見る非當に體面な現象ではあるが、かなれば又美術としての存在を認めない譯に行かないと思ふ。こんな譯からして將來工藝展覽會等に圖案が圖案本來の立場に觀賞的分子を加へて僅に陳列される様になるのであらうと考へてゐる。そこに議論を離れて又面白い視野が開かれる事になると思ふ。

(和田三郎)

【圖案教育】 前述の如く圖案は本來美の應用方面、即ち實用的な美術に關する部分であつて、人類の裝飾本能を満足せしむる爲に生活に必要な美の問題を以て扱ひ、美術學校・高等專門學校・工藝學校には圖案部乃至圖案科が設けられ、専門的な圖案教育が施されてゐるが、普通教育に於てもその創作と觀賞に關しての美意識を助長指導する事を分擔してゐる。

(一) 普通教育に於ける圖案教育の歴史 歐米に於ける商業教授はこの應用美の方面を非常に重視し、手工的な作業でも表に採り寄れて居るのであるが、我國に於ては

明治四十三年『新定書簡』に考察された一種として取扱はれたのが圖案らしき款帖の面目を示したにはじまり、これも多くは隨意に於て居た様である。次の自由業教育の盛な時代は寫生畫に大部分の力を傾注して殆ど顧みられなかつた。藝術教育・作業教育の發端と共に大正の終り頃創作手工教育が創作を尊ぶ手工教育運動を興すと共に效果的位を留めて居ない。明治初年からこの圖案教育が實用主義の上に建てられて居るに俾らるゝ、裝飾美の概念が幼稚だつたがために圖案に對する考へ方が徹底して居なかつた。昭和に至つて再び圖案教育は實用主義的方向へと進みつつあるけれども、勿論昔日の再現ではなく、郷土化へ、生活化へ、國家主義的産業政策へとの動向は當然の歸結として計學と美との機手より用即美の概念へと進展しつつあるのである。

(二) 普通教育に於ける圖案指導の方法 圖案教育はその指導の方法として二種の順序を擧げることが出来る。一は教授の形式による在來の指導法であつて兼一主義の取扱により圖案法と稱する便化形式及び單獨模倣、二方法論、四方連續の排列形式を授け、その原理により練習せしめて順次圖案の概念を體得せしめんとするのである。他は即ち創作主義的學習指導の方法であつて、兒童の裝飾本能に根據を置き巧みにこれを利用して想像力・幻想力と結合して創作に導き、日常生活(兒童の)の實用品と連絡し或は興味を起し易き手法に依り先づ實習研究せしめつつ、指導の適宜な段階に於て基本形式を疊らせて行く方法である。前者は在來古くより用ひられて來る圖案教授の方法であつて、後者は新教育に採用されつつある指導方法である。兩者共に指導上の要件としては、凡ての存在物の中に圖案に成る美しき形を見出しめる事である。分析と結合の方法によつて形は無限の種類を創作する事が出来る。これが平面へ立體への材料となつて圖案が創

作されて行く。圖案練習の手法としては次の如き種類を擧げることが出来る。幾何形の色板並べ。人形の衣裳彩色。自然物排列(木葉・草花、その他凡ての實物)。印刷法(平面形・斷面等)を利用し繪具を著けて紙に押す。タレイヨンの削出し法(色を重ねてナイフの尖で削り出す)。獨立法(實物又は模型を置き、鑄造又は金剛を用ひて染料が繪具を吹きかける)。色紙・薄紙の切張り(色を持つて凡ての紙を使用す。廢物利用にてよく、成彩の中を色々工夫して自ら切かきせしめ又は切かかしむ)。スチンホル型紙と自ら切かきせて使用。色細線(線をゆるくして染料にて着色し、紙の上へ塗り固まる底に書き加ふる等)。(原三郎)

水泳 (英) swimming (獨) Schwimmen (佛) natation

【意義及び効果】 水泳又は降泳とは、水中に於て水の浮力と抵抗力とを利用して行はれる身體運動の總稱であつて、これが適當に行はれるときは身體の健康を旺盛にし、健康を保護増進し、品性の陶冶に資するものが大である。又人命救助法としても役立つ。

【西洋の水泳】 水泳は既に石器時代から行はれてきたやうである。紀元前三四〇〇年頃のメソポタミアが時代の開拓には水泳者の姿が描かれてを、更に後代のエジプト・アッシリアの繪畫にもこれを見る。古代ギリシャ・ローマに於ては之を教科として青少年に課した。中世紀の騎士の教育に於ても水泳は騎士の七技の一に數へられたが、キリスト教の影響を受けて間もなく禁止せられた。一五三八年のヴァン Wynman が最初の水泳書たる『水泳手引』(Colymbesque, sive de arte nandi dialis)を公にしてからも暫く禁止が續いた。然るに一七三六年になり學校教師に始めて水泳が許された。その後ロッタやトルソー、パセドールに始まる眞實派の教育

家、就中ゲーテ・ウィットによつて一七九八年『水泳術小教書』(Zwei Bücher über die Kunst der Schwimmbkunst, 1798)が公にされて水泳の教育的價値が認められ、遂に軍隊及び學校にこれを採用するに至つた。即ちフレイセンの將軍アムエル・ヨハン・フレイセン(Frey-Sen)は一八〇〇年アラーゲに陸軍水泳學校を開き、一七九六年にはスヴァンベルグ・G. von Swannberg が今日尚存在せる『水泳協會』をウラチラに興し、一八二二年アロイセン政府は訓令により、水泳を最も優れた身體運動と認め、一八八五年文部大臣オスワルド・フォン・シュタウデン(Schtauden)は、水泳を體操と同様一般生徒にも行はずべしとす、めた。この頃フランスではダルグジ・ル・ドゥが軍隊に教科としてこれを加へ、イギリスでは一八六七ギンソンドンに水泳俱樂部が出来た。かくて一八九六年第一回近世オリンピック大會がアテネで開かれたに及び水泳は既に勃興し、學校・社會を通じて盛に行はれるやうになつた。今は、現在オリンピックの水泳競技は一九〇八年に結成された『國際水泳聯盟』(Federation International de Natation Amateur (略稱 F. I. N. A.))によつて管理されてゐる。

【我が國の水泳】 記紀によれば既に神代に於て水泳が行はれた。併しながら組織的な水泳術は武術として戰國時代から漸く研究され徳川時代に至つて著しく發達した。我國で最初に水泳術を組織せるものは始め海軍流と稱した徳島流(後年紀州)に仕官であるとされてゐるが、天正年間(一五六二)には熊本藩士河野景武が河井流を創始した。其他徳川時代に於て岩倉(熊本)、水戸(水戸)、頼海(伊勢)、山内(伊豫)、神保(伊豫)、内井(江戶)、菅沼(石川)、小堀(熊本)、自然(新潟)等の諸流派があり、大々幕府及び藩論に於て行はれた。明治になつてからは我が國海軍が此等の流法を採り奪れて獎勵し、各學校でも明治三十年頃より水泳部を設けて之を行ふやうになつた。

大正四年の第二回博覽選手權大會、大正九年のアントワープの第七回オリンピック大會を契機として始めて歐式流法が輸入研究され今日の隆盛を見るに至つた。現在我國の水泳競技を代表せるは『日本水泳競技聯盟』(大正十三年創立)で回學製制定の標準流法は、(一)タビール、(二)背泳、(三)平泳、(四)仰泳、(五)浮球、(六)扇手泳、(七)旗手、(八)立泳、(九)浮り、(一〇)浮身、(一一)遊泳、(一二)立泳の十二種目である。

【教科としての水泳】 水泳は大正十五年の『學校體操教授要目』に於ては、小學校及び中等學校の體操科教授時間外に行ふべき運動として規定されたが、昭和十一年の改正に於ては、土壌の情況により適當なる施設及び指導者ある場合に限り、之を體操科の教科として加へ得ることが規定されるに至つた。(原三郎著)

文獻—Reynaudes Sportbook, 1883 三宮文右

專門—體育全史(昭和九年)

華加派 ユダヤ

【概論】 山崎闇齋の學派は、闇齋の没後分れて四派となつた。第一は淺見闇齋の學派、第二は佐藤直方の學派、第三は三宅尚書(三宅尚書)の學派、第四は玉木直書(玉木直書)の學派、第五は朱子學派にして普通に通儒學派又は斷門學派を以て呼ばれる。彼の一派は神道學派に屬し普通に華加派を以て呼ばれる。こゝでは便宜これ等凡てを併せて説くこととする。

闇齋には三宅聖齋・鈴木貞齋・若林強齋・小出倒齋・山本復齋等の門人があり、復齋には又門人松岡仲良・西成齋及び小野村山があり、成齋には又子藤山及び門人村井中齋・鈴木潤齋・古賀祐里等がある。第二の直方には稻葉証齋・藤原光海・三輪執齋等があり、証齋には子敷齋及び門人村士玉水等があり、玉水には門人服部栗齋及び岡田宗齋があり、証齋には又門人頼吉及び宮原龍山があり、光海は又闇齋・貞齋にも學んだ者で其の門人

に岡田豊吉がある。第三の尚書には久米訂齋・製夷齋・石玉齋・服部梅園・山宮雪樓・守守括齋・岩間東山・井澤瀧園・三木欽成・唐坊彦明・加々美梅塲・多田東漢等があり、梅塲の門人に又山嶽大貳がある。

【教育の特色】 開書の學派は斯くの如く四派に分れてゐるが、概して一は次の如き共通の特色を見る。(一)

聖く師説を奉じて新機軸を出すことを務めざること、(二)實踐躬行を重んじて同輩記誦を務めざること、(三)多く筆記によつて師説を傳へ以て師傳とするの風ありしこと。那波魯堂が「學問源流」にこの學派の事を論じて曰ふ。「其師説に至りては講義講録とて其辭を一々國字を以て之を記し吾に寫し取りて紙本の如く之を藏し、其説を信ぜざる者には毀りて是を示さず。是故に他の學者は同じく親來を學ぶと稱すれども、少しく異同なきこと誰はず。其中詩文を好むあり、好まざるあり、博覽を志すあり、發明を専らとするあり、教義の説に従ふ人は十人は十人、百人は百人、幾たび誰に聞いても印し出せる書畫の如く一様なり。平生學談を以て他門の人に及ばず、唯其同輩と交るのみなり」と。開書派が重んずる教育を施したことが認められる。現に門人筆記の講義講録なるものが夥しく遺つてゐる。

開書の人格の偉大にして情熱的なると、その學説の日本精神の如くに依つて、その影響の甚大なること驚くべきものがある。開書は博學者といふよりはむしろ教育家にして、その偉大な人格によつて後進の徒を鑄陶陶冶した。

梅門一派中最も氣節のある者を開書(200頁121)とする。開書年少して開書に學び惟に坐忘の苦を嘗めた。嘗て時を思ひ時日愈々なかつたが、開書はほつ實して少しも假借せず、人あつて開書に諷したが聴かぬ。「死生は命なり、奈何ぞ之を其の志を折かしめん」と。開書悦ばれ自ら喜ぶ他の儒者の如く諷刺に仕ふるを厭しと

ヌイサンガ(イサム)

せず、彼其たしと雖も處士を以て自ら甘んじ足東土を踏まざり、彼の方陣に「志心無國」の四字を刺して之を帶した。爾後彼を奉とし赤穂の四十六士を義士とし、楠公を貫流して至忠大功と稱し、足利登氏二品親王を殺すとて登氏兄弟を指して亂臣之類となし、殊に「靖敵遺言」を著して忠孝節義の精神を鼓舞した。

【日本主義の教育】 嚴肅なる大義名分を説く朱子學から中興主義の伊勢・吉田等の諸師道に進み熱狂的な性格を以て此等を融合したところに強加師道が發生した。

後世の學者によつて多くは單なる儒家神道の發展とのみ見られてゐるが、儒教の日本化を徹底させた以上に出でたものであつて、之を教育史的に見ると狂盛なる日本主義的精神の教化に於て最も重大なる意味をもつ。天地に人と全く一なる世界觀を示す天人唯一の道は天人一致、天人合一、又は天人一體を唱へた古川愷見や度會延佳に學んで、一層全體的・具體的・根本的にしたところの強加師道學の根本義にして「三種神器神祕経傳」にも「三種の神器にそなはり吾が一身にも具つてあるところ天人唯一の徳者にかへりか、三種の徳にたがはざるやうにと深く畏れ敬むべきである」と見えてゐる。玉木の傳へた「三種の徳」でも「三種の三吾の奥深き所」といふのは天御中主尊の御魂至新にして同時に今日現在の日月のことであつて、清淨潔白、天人も人も唯一人である。吾が身體は天であり天は吾が身體、日月は吾が兩眼にして吾が兩眼は吾が日月である。天御中主は吾が本心(身中主)で吾が本心は即ち天御中主といふ全體の地に到つてこそ天人唯一の神道を得た人と云ふことが出来る。故に其の人を神人といふ。ことに所謂天人唯一の神道を得たことは香田派教育の理想であり、居敬處仁土金は之を注する修養の方法である。尙この派に於て最も教育的な方法をしたものに伴部安治の「神道御傳日教」がある。最後に「香田

派註曰、道者大日靈貴之神也。而教者安田派大神之所傳也」と引いて評説してゐる。彼の教育理想は異國の道と根本的に相違するところの天照大神の道であり、日の御徳である。而して其の目標といふのが第一に「三種神器に備つてゐるのであるから授受の教育も」「神道修行」は「三種神器を理想とせねばならない。この理想をよく備へて是に叶ふやうにして又又加を得て萬善を身に持ち一身より家國天下に至るまで修徳を盡つて太平の化に叶ふのである。然らば如何にしてこの理想を實現すべきであるか、ここに彼は教導の神としての猿田彦大神に祈り奉れと説く、此神は慣れの神であり土金の神であるから人も奉土金の傳を受けて身を慎しめば心の目標が明かになるといふのである。神徳の徳と教育の理想として猿田彦の教導によつて之を實現せんとする態度は彼が主張するが如く異國の道と區別せらるべきものであつて、日本教育思想史上日本文化の自主的精神を發揮すること最も顯著なるものではあるが、宋儒の居敬を神道化したに過ぎない。「土金傳」を重視するあたり、歴史は更に本於宜長・平岡萬風等のより純粹なる日本主義精神を要求せずには止まないであらう。

【山崎開書】の項参照。(200頁121)

文獻——井上青太郎「日本朱子學派の哲學」(天正十五年)

寺石五郎「南學史」(三卷)を、加藤仁平「三種神

器論より見たる國民精神發達史」(前掲三卷)、平泉禮園

「開書先友と日本精神」(前掲五卷)

水産學校

【概説】 水産業そのものが企業的に未だ多分に原始的形態を存し多く教養ある人物を需要するところ少きを以て水産教育は何れの國に於ても他の教育に比しその實に於て並にその量に於て多分に發達の餘地を獲しつゝあるを見る。

【沿革】 我國に於て獨立した最初の水産教育施設と

認むべきものは大日本水産會が水産教育必要の表明に基き明治二十二年一月東京市京橋區水産町厚生館内に設けた水産講習所であるが、これが今日の農林省所管水産講習所の前身であるが、其後臨時各府縣水産試験場に附屬施設せられた水産講習所と共に、一般學校系統とは異つた存在であるから、この系統に屬するものは「水産講習所」の項參照。

我國教育制度に於て水産教育に關する最初の規程はこれを明治十六年四月發布の「農學校通則」に認めるところである。「農學校通則」に於ては農學校を第一種・第二種に分ち、前者は農業の實務に従事すべき者、後者は農村の指導たるべき者を養成することを原則としたのであるが、共に土地の情況に使つて加設すべき學科目の中に養蠶と公干項目が見出される。次いで明治二十年農商部所管東京農林學校その規程を改正し、その簡易科中に農科、林科及び農藝科の外に水産科を設け學科目として物理學、地質學及農學、化學、海洋地文學、水産植物學、水産動物學、漁具他農具、水産物育養法、水産物製造法、氣象學、漁業科、實習、施行講習等を規定しつゝあることは我國に於て水産學校としての組織的體例を成した諸條と認むべきものである。然るに明治二十三年東京農林學校を東京帝國大學に併合し農科大學とし、従前の簡易科に相當する乙科を設置するに及び、獨立の水産科は施設せず、學科目にもその片筋を見出すことが出来なくなつたのを見ても、當時に於ける水産教育の大體を察知することが出来る。明治二十六年井上毅文部大臣となり、特に低級實業教育の振興に力を致すに、「實業補習學校規程」(簡易農學校規程)中に水産に關する學科目乃至學校の施設を認めて居るが、それが水産教育の振興に幾何の裨益にもならなかつたやうに思はれる。社會が我が國情に鑑み水産振興の必要を認識し今日の水産教育體例を漸く大體を劃致するに至つたのは明

治三十年以後のことと見えてきであらう。明治二十八年札幌農學校が文部省に修習せられ、北海道拓殖の必要よりその擴充強化を策せらるゝや同三十一年一月學校實事者は長文の意見書を提出したが、其中の必要を認むる專門學科を新設することの必要を説き、その結果同三十一年水産學科を設置するに至つた。これは同年六月東北帝國大學農科大學附屬水産科、大正七年北海道帝國大學附屬水産專門科、昭和十年獨立し、前附高等水産學校となつたものである。

更に明治三十二年發布の「實業農學校令」は水産學校を農業學校中に包括して居たが、水産教育振興は漸く社會の興隆化したる結果、改めて農業・工業・商業・商船諸學校と同じく水産學校を以て獨立の實業農學校と認め、同三十四年新たに「水産學校規程」を發布するに至つた。該規程は其後數次の改正を経て現行の「水産學校規程」(大正十二年五月令第十號、昭和四年四月五號・同十二年)に至つたのである。

【水産學校の組織】 (一)修業年限 尋常小學校卒業程度を以て入學資格とする場合に於ては二年乃至五年、高等小學校卒業程度を以て入學資格とする場合には二年乃至三年。進修漁業科に於ては二年以内、其他の學科に於ては一年以内之を延長することを得る。

(二)學科目 修農、公民科、國語、歴史、地理、數學、物理及化學、博物、體操(武道具を含む)並に水産に關する學科目及び實習とし、修業年限、土地の情況等に依り外國語、簿記、圖畫、農業、工業、商業其他の學科目を加設し得る。女子については修農、公民科、國語、歴史、地理、數學、理科、家事及裁縫、體操並に水産に關する學科目及び實習とし、簿記、圖畫、音樂、手藝其他の學科目を加設し得る。水産に關する學科目は水産養蠶、養蠶、漁業、船舶、航政、運川、漁業物處理、冷蔵、水産製造、水産化學、微生物、水産衛生、應用機械、製鹽、

水産動物、水産植物、海洋、氣象、水産法規、水産經濟其他必要なる事項より選擇して之を定める。

(三)學科 水産學校に於ては土地の情況に依り、學科を水産科、養蠶科、漁船科、製造科、海洋漁業科等に分ち其の一學科又は二學科以上を置くことを得る。

高等水産學校の組織については「高等水産學校」の項參照。

向「水産教育」の項參照。

水産教育

我國に於ける水産教育施設は大學農學部に於ける水産科の外、專門學校程度に於ては農林省所管水産講習所及び文部省所管前高等水産學校、中等實業學校十八校(小樽北海道、函館北海道、青森、岩手、宮城、安房(千葉縣)、鹿生(新潟縣)、小濱(福井縣)、德津(静岡縣)、志摩(三重縣)、鳥根、佐賀、長崎、枕崎、鹿児島、沖縄、野田(千葉縣)、徳島、油津(宮崎縣))、その生徒數二、五五六人(昭和十年)、經費四三九、五二八圓、臨時費二、五八、七六四圓、計六九八、二九二圓、政府補助金二、五〇〇圓(昭和十一年度豫想)である。其他府縣水産試験場附屬水産講習所及び進修青年學校若干並に漁村修繕場(漁村修繕場)一を舉ぐる事が出来るにしても農工商等他の實業教育に比しその數ではなないのである。蓋し水産業が産業として未だ極めて原始的な状態に在つて、必ずしも數ある専門家を多く必要とせざる爲であらうが、水産業が我が國情に即し如何に重要な地位を占むべきものであるかを検討すれば、自ら水産教育の振興の必要が會得せらるであらう。

我國は國土狭小で放牧の地少く、國民の動物質食料はこれを畜産に使つことが困難な事情に在る。然るに我國は四面海を環らし、地形は南北に延び、沿岸並に近海は潮流現象顕著して魚介の生育に適し、その種類・數量世界に冠たるものがあり、國民の營養は之に依つて保證せ

らるゝのみならず國民の生活費を低廉ならしめ、産業的に非常の強味となりしものであるのみならず、水産を専業とする者七十八萬七千人、副業とする者七十一萬二千人、合計百四十九萬九千人に上り昭和八年、國民の職業的分配の上より見て重要な地位に在る。而して漁獲高三億八千五百八十萬圓、外國輸入高一億一千餘萬圓に上り昭和八年に、國際貿易の上にも極めて有力な因子とあり、農家にして水産業を副業とするもの多數に因ることより、農漁村の經濟に裨益するところ少からず、近代化學工業の發達と共に漁獲物は工業原料として重大性を加へつゝあることも注目せしむるべきところ、その振興は國家上重大なる問題であり、従つて水産教育の發展は主として今後に期待せらるゝところである。

水産講習所

(安島 啓)

〔沿革〕 大日本水産會が水産教育の必要を認め、明治二十二年一月自ら水産講習所を設け、爾來約十年水産實務者・水産學校教員等の教育に盡すところあつたが、明治三十年農商務省が水産講習所を創設し及び水産講習所は閉鎖され、その事業は水産講習所に移された。水産講習所は水産の教育を目的とすと共に、水産に關する諸種の試験調査を行ひ來つたが、昭和四年期に水産試験場(農商務省)が試験場の新設せらるゝに及び、従來その試験部及び海洋調査部で行ひ來つた事業は之に移し、専ら水産に關する學理及び技術の教授及び研究を掌ることとなつた。

〔組織〕 水産講習所には本科・専攻科及び遠洋漁業科を置く。本科は中學校第四學年修了以上の者を收容しその修業年限四年、専攻科は本科に照し一層細かなる程度に於て學理及び技術を習得せしむることと目的としその修業年限二年、遠洋漁業科は本科漁獲科卒業の者及び

之と同等以上の學力ある者を入學せしめ、その修業年限三年以内である。本科及び専攻科は漁獲・製造及び養殖の學科を置く。學科目は高等水産學校(水産農林)の項参照と大差はない。

〔地方水産講習所〕 農林省所管水産講習所の外、府縣施設に係る地方水産講習所がある。これを表記すれば左の通りである。

所 位	所 名	期 別	科 目	修業年限	入 學 年 級	創 設 年 月
府 立	東京府 水産講習所	本 科	漁獲科	四年	高小卒	昭和四年
府 立	京都府 水産講習所	本 科	漁獲科	四年	高小卒	昭和四年
府 立	大阪府 水産講習所	本 科	漁獲科	四年	高小卒	昭和四年
府 立	神戶府 水産講習所	本 科	漁獲科	四年	高小卒	昭和四年
府 立	名古屋府 水産講習所	本 科	漁獲科	四年	高小卒	昭和四年
府 立	東京府 水産講習所	専攻科	遠洋漁業科	二年	高小卒	昭和四年
府 立	京都府 水産講習所	専攻科	遠洋漁業科	二年	高小卒	昭和四年
府 立	大阪府 水産講習所	専攻科	遠洋漁業科	二年	高小卒	昭和四年
府 立	神戶府 水産講習所	専攻科	遠洋漁業科	二年	高小卒	昭和四年
府 立	名古屋府 水産講習所	専攻科	遠洋漁業科	二年	高小卒	昭和四年
府 立	東京府 水産講習所	専攻科	遠洋漁業科	二年	高小卒	昭和四年

〔開院學説〕 生物は何故に睡眠をとるか就て、之を説明せんとして述べられた學説は頗る多岐に富つてゐる。今之を概観すれば次の如き諸説が唱へられてゐる。

(一)生理學説 この説に於ては大腦に於ける血液循環の變化に睡眠の條件を見出す。即ち皮膚其他の末梢循環系統に充血が起り、大動脈に血管が起つた場合に睡眠が實される。

(二)組織學説 この説に於ては神經細胞に特有なる作用に於て睡眠が實されることとする。即ち神經細胞の傳導は神經細胞の突起が相互に相接觸してゐる事によつて行はれるのであるが、我々が覺醒の狀態に在る時はこの神經細胞の傳導の存在が必要である。然るに神經細胞の突起が自發的に短縮する作用を有し、かく短縮して神經細胞相互の接觸が失はれると、興奮の傳導も亦絶たれる結果、睡眠の現象が生起すると説かれる(生理學説)の項参照。

(三)生化學説 この説に於ては生物の體內には蛋白質、脂肪及び神經の造業の結果一種の毒素が生成せられ、この毒素は催眠性を持つてゐる。これが一定の分量に達すれば、眠氣を招来し、睡眠が起る。この毒素は中枢神經組織、特に

年 度	科 目	第 一 學 年		第 二 學 年		計
		生 員 数	修 業 者 数	生 員 数	修 業 者 数	
昭和四年	本科	1	1	1	1	3
昭和五年	本科	4	4	4	4	12
昭和六年	本科	15	15	15	15	45
昭和七年	本科	22	22	22	22	88
昭和八年	本科	33	33	33	33	132
昭和九年	本科	32	32	32	32	128
昭和十年	本科	22	22	22	22	88
昭和十一年	本科	18	18	18	18	72
昭和十二年	本科	11	11	11	11	44
計		173	173	173	173	693

水産講習所は農林省補助金に依存するところ多く府縣有するものであり、これが一定の分量に達すれば、眠氣を招来し、睡眠が起る。この毒素は中枢神經組織、特に

せられる。

而して児童の睡眠に於て最も重要なものはその年齢と睡眠時間との關係である。一般に睡眠時間は年齢の増加と共に減少するのであるが、醫學者の示す標準睡眠時間は學者によつてその時間別にすることが多く、一致するものは極めて少ないのみならず此等の標準睡眠時間と児童の實際睡眠時間との間にもまた相當の隔りの存するものが多い。今此等の標準睡眠時間を多數の學者に就て平均した平均時間及びその範圍を示し、本邦兒童に於ける實際睡眠時間を研究者別に示せば前表の如くである。此等の睡眠時間の標準睡眠時間と實際睡眠時間との間にかなり隔きの存するのは、いづれに誤謬が存するかは問題であつて將來の研究に俟たねばならぬ。

【睡眠障礙】の項参照。 (中野重郎)

文獻—L. H. Corrie, *Abnormal Psychology*, 1910.
E. S. Robinson and F. R. Robinson, *Researches in General Psychology*, 1923. H. Pookoy, *Erkling, sleeping and elimination* (A Handbook of Child Psychology, ed. by C. Murchison, 1931). 漢語國語版—「本邦兒童睡眠時間の統計的研究」(大正八年) 武政太郎「日本の子供(児童)」山下俊郎「幼児に於ける基本的習慣の研究(三編)」(教育叢書、昭和十三年)

睡眠障礙 (英) sleep disturbances (獨) Schlafstörungen (佛) troubles du sommeil

人間に於ては、大抵、晝と夜との自然の交代に密接な關係を以て覺醒と睡眠との回歸性の更迭が見られる。

睡眠は嘗て考へられた如く簡単に疲勞毒素による中毒の狀態と解することは出来ない。例へば疲勞して居なくとも睡眠が起ることは稀ではない。疲勞したから睡眠が起るのではなく寧ろ疲勞を預防するために睡眠が起ると説くカラバレードの言葉は妥當である。モノモ、C. L. C.

スライマン(睡眠障礙)

Comptonによれば、それは複雑な生物学的狀態である。開張の研究の結果、睡眠調節中枢 *hypothalamus* なるものが明かにされた。此の中枢は學者によつて廣狹の差異はあるけれども、中國と德國との移行領域にあることにはすべて一致して居る。(モノモ)は可なり廣く解し、ブルグレイ、武喜壽水等が圍む中央灰白質、睡眠神経核等と第三室室壁等から邊外部に至る領域に之を含めて居る。此の領域の障礙によつて嗜眠狀態、不眠狀態、睡眠時間の昼夜轉倒などの症狀が惹起せられることが分つた。其他種々な睡眠の障礙も此の領域の障礙によると思ふことが出来る。睡眠障礙には次の如き種類があり、而もそれは種々な疾患によつて惹起される症狀である。

【種類及び原因】 もつとも代表的な睡眠障礙は就眠 *Einschlafen* と睡眠の深さの障礙である。乳兒に於ては空腹や解熱の發熱によつても睡眠障礙を見ることがある。貧、濕疹、疥癬等による皮膚の痒み、マニノイドによる呼吸の困難、消化器官の障礙、中耳炎による痛み、其他種々な急性、慢性の疾患のため往々子供は寢眠が妨げられ、或は夜中醒醒め、尙平じて眠つても寢床の中で顛轉反側し、懇懇新鮮な氣持を享受することが出来ない。殊にアノイドのため口で呼吸する子供は比較的弱く、刺激性で學校の成績が悪いことが少くない。以上のやうな場合の睡眠障礙に對する治療は自ら明かである。

即ち、原發性の原因障礙を除去することである。即ち子供の不眠症と見られるものの中には本來の意味の不眠症と見られないものがある。即ち子供は眠ることが出来ないのではなく、眠ることを欲しないと云ふことが少くない。此際子供は種々な方法で寢床に就くことを拒む。子供が眠ることを欲しないのは種々な原因があるから、之を豫防することが必要である。勿論原因などは問題にならない。子供が整頓のため時時部屋や押

入れにぶち込まれると其後寢室へ行くことを欲しなくなることがある。又子供が寝ようとするときに兩腕が接近することや、或は子供の眠つた後に訪問者がやつて来て面白かつたなどと云ふ話を聞かされたりますことはよくない。これが原因となつて子供が眠ることを欲しなくなる。また父親が轉じて居るとき子供に靜かにせよと唯しく要求すると、子供は之を直前に自身の睡眠に於ても僅かの騒音がしても眠られなくなる悪い癖を生ずることがある。故に子供に對しては平素睡眠を食事と同様に規則正しく習慣づけるやうに訓練することが必要である。夜中に子供が眼を醒して泣くや母親が直ぐ行つて抱いたり負ぶつたりし、或は母親の寢床へ連れて来て眠らせる。すると直ぐ眠に入るが、子供は之を習慣的に繰返すやうになる。若し要求が充たされないと一層大きな聲で泣いたり騒いだりする。又父母や姉が一緒に寢床へ入つて手を撫つたり、話を聴かさないとい眠らないやうな習慣の子供もある。

本來の睡眠障礙、即ち淺い短かい眠は往々體質性のことがあつて、治療も困難な場合がある。不眠症は神経衰弱の最もよく知られた一つの徵候であるが、體格的時にも原因不眠症が見られる。此の場合には眠られないと云ふ染病が顯著である。睡病の時には疲勞感や睡眠の欲求が起らないから患者は覺醒も眠らないことがある。開張患者に時として原因不眠症が見られるが此の場合には眠れが効かないことが多い。自眠硬化や血脈光道症の時には切り刻まれたやうな短かい睡眠が見られる。睡眠中には種々な異常が起る。例へば飛び跳ねたり、顛轉反側したり、嘔吐したり、寢言を云つたりする。但し、此等が稀に起ることがあつても直ちに病的入格者と云ふことも稀ではない。夜驚症、夢中遊行症などは病的な現象であつて、癲癇、ヒステリー等の患者に見ら

れることが多い(「皮膚病」)。「頭痛」の「原因」は、尚ほ其時表
中頭を枕の上で律動的に左右に動かすことがある。之を
Jucato capitis nocturnusと呼ぶ。チタタ(小児痲疹時
期)の「原因」と同じように解せられて居る。
「原因」の「原因」の一つは寒性である。運動の方は既に應
めて居るのに、意識が未だ充分醒めていない場合に見ら
れる。ヒステリー・痲痺、其れ等痲痺的性質者に起るこ
とが多い。

高い温度のとき、或は熱酒や酒を飲んだとき、其他中
毒、肺の慢性不消化の発熱として働いてくることがある。増
感性頭炎のときはそれは特に顯著であつて、患者は數週
間數箇月間眠り続けることがある。其際起せば醒めて睡
つた行動をするが、放置すれば又睡眠に陥る。尙ほ其他知
的發育の鈍い子供には表衣を通じて異常に熱たがる子供
がある。それは刺戟又は興奮の不足に因る。

ナルコレプシーと云ふのは打ち打ちも難い睡眠の發作で
あつて數分乃至十數分繼續する。其の原因不明のものモ
ジュエノー氏ナルコレプシーと稱し、ヒステリー・痲
痺・痲痺の因成は流行性・増感性頭炎の後に起るもの
を症候性ナルコレプシーと呼ぶ(「皮膚病」の「原因」)。

なほ流行性頭炎後に見る睡眠障礙の一つは自然の睡眠
時刻の顛倒である。それは數週または數箇月つゞくこと
がある。

【治療法】 不眠症に對しては種々な治療法がある。
持機帯を行ひ同時に頭部を冷やすとか或は湯包療法を施
すとか、頭部に平流電氣法を行ふとか、夕食を早くし消
化し易いものを取るとか、茶・コーヒーを止めるとか、
寢室の空氣を新鮮にするとか、適當な時刻に寢床に就く
ことなどが効果ありとされて居る。睡眠を必要とする場
合には先づ興奮劑を試みるべきである。成るべく他の
原因即ちニコチン・バナル・ヒドリンなどを用ひないこ
とにし、又用ひても之を中絶し或は他の原因に換へると

うに注意しなければならぬ。

【薬劑】 薬劑(催眠劑)の薬劑作用はそれが種類體可
溶性なりや否やに依存するものである。即ち、化學的組
成ではなく、物理化學的特性が重要であつて、化學的に
全く異なる薬劑が同じ薬劑作用を有することがあり、それが
組織内に浸透することが早ければ早いだけ薬劑作用は強
く迅速である。

薬劑には次の種類がある。(一)早く睡眠を誘起するが、
短時間しか持続しないもの。プロムリアル・カルセチン・
アドランが之に屬し、其他興奮劑・吉草劑の如き興奮劑
も催眠に用ひられる。(二)強く作用するものであつて睡眠
を迅速且つ持続せしめるもの。バルブヒド、抱水タ
コラール、尿素誘導體、バルビツール誘導體等、ペロ
ナル・フアノドルム・ルニナル・ノクテナル・メ
マール・デアールなどが之に屬する。(三)作用の遅く緩徐
に起り、持続長く、翌朝にまで後作用を起すもの。ズル
フォナル・トリオナルのごとき純質含有物が之に屬
し、特に老人の不眠症に用ひられる。

尙ほビツタ(20)は薬劑を大腸直性薬劑と稱す
性薬劑に分けた。前者はバルブヒド、抱水タコラ
ル・カルセチン・アドランなどであつて、主として大腸
の興奮を留める作用を有し、後者はペロナル・ルニナ
ル・デアールなどであつて、先づ興奮の誘發作用中樞
に作用する。

薬劑の選擇と共に用量の決定は必ず醫術によつてな
すべきものである。薬劑の轉換によつて習慣性を防ぐこ
とは勿論である。特に服用に中毒の危険があるから慎重
なればならぬ。

文獻—D. Serrano, Der Schlaf, 1928. (Ch. de Es-
snoy, Über den Schlaf, 1925; Pathologie des
Schlafes (Hüb. d. Physiol. 1925); Biologie und
Klinik des Schlafes (Fahrb. für arzt. Fortbild.

Mai 1929). O. Droschke, Die Schlaflosigkeit und
ihre Behandlung, 1912. O. Koberg, Der Schlaf,
seine Störungen und deren Behandlung, 1928.
Zamboni, u. S. de Senzia, Der Schlaf im Kindes-
alter und seine Störungen, 1909.

水浴 (3) wasser bath (4) Wasserbad
(5) bain froid

【意義】 水浴の中には冷水浴・海水浴等が含まれ、
體育及び學校衛生等の見地から重視せられる。

【方法及び効果】 冷水浴は小瓶の如きを以て冷水を
全身に注ぎ、或は雨浴の如く多數の小孔より送用する冷
水を頭上・首等より全身に注ぎ、或は冷水を滿たせる
浴槽、或は河液などに比較的短時間身體を浸し、浴後は
直ちに乾布を以て拭ひ且つ摩擦して其の反應を速かなら
しめる。斯かる冷刺激は、始め皮膚血管を收縮せしめる
から皮膚は蒼白を呈するが、直ちに其の反動として皮膚
血管擴張し、従つて皮膚の紅潤及び快適なる濕感を生ず
る。呼吸は始めは深く速く後深く速かになる。斯くて體
内の酸化作用充進し、物質代謝増進して、尿の排洩を著
大し、筋内の活動力及び神經系統の興奮性増進し、皮膚
の抵抗力強まりて感冒に強くなる。冷刺激に對する
反應は、種々の條件に依つて促進せられるから、即ち身
體が放熱温かであれば此の反應が速かになるから、早朝
温かな寢床から起き出でた直後にすると、散衣すれば
直ぐ始めるとかするのによつて、温湯水よりも相當寒冷な
る水の方が反應速くであり、前後の部屋を冷や寒冷なら
ぬやうにし、浴後速かに著衣し、且つ乾布・體擦の外、接
撫・輕打等の機械的刺激を以てし、或は數歩・體擦を
なす事も、其の反應を速かならしめる。因らぬ者は始め
は攝氏二十度位の水から始めて、次第に十度・八度位迄
の水に及びし、又夏季から始めるのによい。冷水浴は身
體脆弱なる者及び貧血兒等には適しない。(「皮膚病」)

推理 (英) reasoning; inference (德) Schluß;

Schluss (法) raisonnement; inférence

【意義】 推理は判断がその判断を爲すに至る根據又は理由の意識と作らるるに發展したものである。我々の知力が充分に發達しない時には、知覺又は記憶によりて得る判断や、他人から與へられる判断をそのままに受取り、之に就てその理由を反省することをしない。然るに知力の發達するに連れ、情理的批評的精神の現はるるに及び、判断の理由を尋ねるやうになる。判断は元來反省作用の結果として生ずるものであるが、推理は更に判断に就て反省し、その理由を尋ねるところから生ずるものである。判断の理由を尋ねることは、畢竟その判断と既知の判断との關係を尋ねて、與へられた判断が既知の判断から必然的に導き出される關係のあることを示すことである。

推理に於てその理由を求めべき判断、若しくは導き出される判断は之を結論(斷案) (英) conclusion; (德) Schlußsamt; 云ひ、その理由となる判断は之を前提(英) premise; (法) Vorderatz; Prémisse; 云ひ、結論は前提に於て知られるものであるが、場合によつては、結論は何等の理由をも自覺せずして既に認めて居たものであつても悪文でない。この場合には推理はその眞實なことを論證することになる。執れに於て、推理は知識と知識とを連絡せしめて全體を一つの体系的のものと爲す作用である。此點に於て推理は判断の體系建設の作用を更に一層發展せしむるものと云へる。

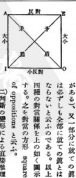
【直接推理】 推理に直接推理と間接推理との二種類を區別する。直接推理は前提となる判断は唯一つであつて、この判断から直接に結論となる判断が導き出されるもの、間接推理は、前提となる判断は二つあつて、その相互の關係から結論が導き出されるもの、普通三段論法

(英) syllogism (德) Schluß; Syllogismus (法) syllogisme と呼ぶものがある。

直接推理を更に分ちて對當關係による直接推理と判断の變形による直接推理との二種類にする。

(一)對當關係による直接推理 對當關係(英) (德) opposition (法) Opposition; Gegensatz; 云ふのは判断の主概念及び賓概念が同一であつて、しかも判断の量と質との中の執れか一つ、又は雙方とも異つた二つの判断の關係、殊にその對當の關係を云ふのである。この關係によつて我々は一つの判断の眞偽を基礎として之と對當せる他の判断の眞偽を推理することができる。對當關係をもつて居る A・B・C・D の四つの判断に就て考察すれば、次の四種類の關係が區別される。

(1)矛盾關係 contradictory opposition. A と O 又は E と I との關係。兩判断の中執れか一方は眞にして同時に出來ぬ。又二つながら共に眞なることも出來ない。云ふ關係である。(2)反對對當 contradictory opposition. A と E との關係、兩判断は共に眞であることはできぬ。併し共に偽であることはできぬ。云ふ關係である。(3)小反對對當 subcontrary opposition. I と O との關係、兩判断は共に眞であることはできぬが、共に偽であることはできぬ。云ふ關係である。(4)大小對當 subalternans opposition. A と I、E と O との關係、全称判断 A・E が眞であるときは特殊判断 I・O は眞である。特殊判断 I・O が偽であるときは全称判断 A・E も偽である。しかし全称判断が眞である時、又は特殊判断が眞である時は、之と對當せる特殊判断又は全称判断の眞偽は決定できない。と云ふ關係である。換言すれば、全部に就ての眞は一部分に就ての眞を包含し、一部に就ての眞は全部に就ての眞を包含するが、全部に就ての眞は必ずしも一部分の眞を包含しない(一部分に就ては眞である場合



がある)、又一部分に就ての眞は必ずしも全部に就ての眞とはならないと云ふのである。以上四種の對當關係を上如く圖示する。之と對當の方形 square of opposition と云ふ。

(二)判断の變形による直接推理 判断の形式を變更してその意義を開展することによりて行はる直接推理。

(1)換眞法 conversion. 一つの判断の意義を變ぜずして單にその性質を變ずること、即ち肯定的の判断を否定的と爲し、否定的のものを肯定的に改むるもの、例へば、「社會は有組織である」を「社會は無組織でない」と改むる類である。換眞法を行ふには原則としてその賓概念の矛盾概念を取りて判断の質を變ずるのであるが、或る場合には賓概念の反對概念を用ふることもできる。

(2)換位法 transposition. 判断の主概念と賓概念の位置を轉換せしむるを云ふ。例へば、「何人も過ぬない」とは「ない」を「過ぬない」は「でない」とする類である。この換位を行ふに當りて注意すべきは、概念の周延の者類である。原則としては元來周延された概念を不周延の概念に改むることは悪文でないが、元來不周延の概念を新たに周延することは許されない。従つて A の判断は換位した場合に全称判断とすることはできぬ。特殊判断とせねばならぬ。かやうな換位を同置換位と云ふ。例へば「東京は東洋第一の都會である」を換位して「東洋第一の都會は東京である」とする類である。E の判断は主賓兩概念共に周延されて居るため、其換位位することができぬ。此種の換位を懸換位と云ふ。I の判断は單純換位を施すことができるが、O の判断は特別な場合を除けば原則として換位することはできぬ。形式的には先づ

幾質を施して、「若干のBは非Dである」とし、然る後これを單純幾位を施して「若干の非DはBである」とする。之を幾位幾位 contraposition と名づける。この幾位幾位の方法は獨りのみでなく、A・Eにも適用し得るが、Iのみは不可能である。

(3) 反換法 Inversion 一つの判断から、その質概念の矛盾概念を取り、これを主概念とした新判断を導き出すもの、例へば、Aの「凡てのBはDである」を變形して「或る非BはPでない」とする類である。

此の判断の變形をする場合には、主概念と質概念との關係を單に形式上のみから考察することは實際上に於ては無意味である。具體的判断に就て變形による直接推導する場合には、その判断の性質即ち主賓兩概念の周圍關係を眞實に考察することが必要である。

【同律推導(三段論法)】 普通同律推導と稱するものは、所謂同律的推導であつて、二個の前提となれる判断と、一個の結論となれる判断とによりて組織される所から、又之を三段論法とも云ふのである。三段論法にも、定言的判断を基礎にしたもの、假言的判断を基礎にしたもの、及び選言的判断を基礎としたもの三種があり、順次に之を定言的三段論法(affirmative)・假言的三段論法(hypothetical)・選言的三段論法(disjunctive)と呼ぶ。普通三段論法と云ふのは定言的三段論法を指して居る。

(一) 定言的三段論法 三段論法の形式は普通次の如きものである。

吾輩は日本人である。自由の精神をもたねばならぬ。

日本人は立憲國民である。

故に、日本人は自由の精神をもたねばならぬ。

大前提(M)はMと云ひ、結論の主概念となるもの、

前例に於ては、「日本人」を小概念 minor concept 又は

小前提(m) minor premise と云ふ。前提に於て二回反覆される

概念、即ち前例の「立憲國民」は之を結論大概念の

middle concept 又は結論中概念 middle term と云

ふ。結論が大小概念との中間に立ちて兩者を連結する

役目をするからである。二個の前提中大概念を含めるも

の主大前提 major premise と呼び、小概念を含むもの

を小前提 minor premise と呼び、前例の三段論法は大

前提—小前提—結論と云ふ順序になつて居るが、實際に

於ては、必ずしもかかる順序にならなからぬ。又三個の

判断が必ずしも導入辭はつて居ない。前提の中一つが

屢々省略される。又或場合に結論を省いてこれを總者

又は讀者の想像に任かせることもある。

三段論法の形式は又茲概念の位置によつて變化する。

前例に於ては、結論は大前提の主概念、小前提の賓

概念であり、今假言に於て大概念をDとし、小概念をB

とし、結論をMとするときは、前例の三段論法は次の

如き形式になる。

(I) P—M—P 尙、此の外に、次の如き三種の形式が
M—B—S 可能である。

(II) P—M—P (M) M—P—P (IV) P—M—P
P—B—S M—M—S S—P S—P

此の如く概念の位置の異なるに於て是する三段論法

の形式を三段論法の格(modes)と云ひ、(I)の形式は第一

格、(II)を第二格、(III)を第三格、(IV)を第四格の三段論法と

云ふ。なほ三段論法を組織する判断の種類はA・E・I・O

の四種の判断の中、孰れかその三つを取ることによつて

六つその配合を異にする。此の如くにして判断の質と量

との上から見た三段論法の形式は之をその式(modes)と

稱する。例へば、前述の例では、前提及び結論は孰れも

全稱肯定的判断であるから、之をAAAの式と云ふので

ある。斯様にして形式上可能な三段論法は實に二百五十

六種の過數に上り、それが第一格より第四格に至るまで

の格に適用される譯であるが、此等の中には三段論法と

して成立しないものが多數存在する。三段論法として成

立するに必要な原理、及び六々の格に特有な成立條件を

顧慮するときは、結局單に三段論法として成立し得る

ものは、第一格に於て、AAE、AEA、EII、EIO、EIO

の四式、第二格に於て、EAE、AEI、EIO、EAO

、OAO、EIOの六式、第四格に於て、AAI、AEI

、IAI、EAO、EIOの五式、計十九式となる。

而して各々の格は多少夫々の特色をもつて居るのである

が、就中第一格は最も自然的形式であつて正式のもので

あり、其他は多少不自然なもので、特別な場合に利

用されるものとなつて居る。

(二) 假言的三段論法 假言的判断を基礎とせるもの、そ

の普通の形式は大前提が假言的判断で、小前提及び結論

は定言的判断から成る。假言的判断は「若し甲が乙なれ

ば丙は丁である」又は「若し甲あれば乙」又云ふ

形式で現はすもの、理由と歸結との關係的判断である。

而してその理由の「甲若し乙なれば」又は「若し甲あれ

ば」は條件と云ひ、その歸結の「丙は丁なり」又は「乙

がある」は後件と稱する。而してその条件と後件との關係

は、条件が存在すれば後件は必ず之に伴ひ、後件存在

しない時には条件も亦存在しない。しかし条件存在しな

い時は後件も亦存在しないとは必ずしも云へない。後件

の存在する理由は獨り条件のみに限らないからである。

従つて又後件の存在せることから直ちに条件も亦存在す

とは云ふことはできない。かやうな關係によつて、この

假言的三段論法は小前提に於て異へられた假言的判断の

要件を肯定するか、若しくは後件を肯定するかである。之に反して前件を否定することによりて後件の否定に移り、又は後件を肯定することによりて前件の肯定に移り、又は後件に陪ることになる。前者は之を前件肯定の誤と云ふ、後者は之を後件肯定の誤と云ふ。

なほ假言的三段論法の中には、大小前提及び結論の三者が亦、假言的判斷から成立するものがある。此種のものを特に純粋または全假言的三段論法 *perfectly hypothetical syllogism* と云ふ。

(三) 選言の三段論法 選言的判斷を基礎とせる推理、第一前提は選言的判斷であつて、第二前提に於てその選言肢の孰れかを肯定又は否定して結論を導き出すものである。選言的判斷は「甲は乙であるか丙であるかである」の如き形式のもの、其意は甲は乙であるか、丙であるかは明かではないが、甲は乙、丙の申必ずその一つでなければならぬと云ふ意である。従つて「甲は乙であるか、丙であるかである」と云ふ選言的判斷を基礎とする三段論法の第二前提と結論を導くれば、次の如き四種類が成立する。

- (一) 甲は乙である。 丙は丙である。
- (二) 甲は丙である。 丙は丙である。
- (三) 甲は乙でない。 甲は丙である。
- (四) 甲は丙でない。 甲は乙である。

選言肢は二個に止まらない。若し三個以上になれば、推理の形式は頗る多数となる。而してその結論は定言的判斷に止まらずして選言的判斷となる。選言的三段論法が正しいものとなるためには、基礎となる選言的判斷の選言肢が一切の場合を盡くし、且つ相互にその範圍に於て排斥し合はねばならぬ。然らざれば、選言不完全の誤に陥ることを免れぬ。

(四) 複雜な三段論法 以上の外、肯定言的三段論法の複雜なものとして、數個の三段論法が相重なり合つて生ず

スウイスノ(スイスの教育)

る連鎖式と云ふ、二個以上の三段論法が結合して、その前提に理由が附帶されて居る連鎖式 *chain of syllogisms* と稱するものがある。假言的判斷と選言的判斷とが結合して前提を作つて居るものに、*Disjunctive syllogism* と稱するものがある。これは第一前提が二個の假言的判斷であつて、第二前提に於てこの假言的判斷の前者全部を選言的に肯定するか、又はその後件全部を選言的に否定することによりて結論を得るものである。(後述)

文獻 遠水鏡(論語)卷第七也。 留德新書(論語)卷第十也。 十四世紀前十二也。
スウイスの教育

【概説】 國民自ら「教育の聖地」と誇つて居る如く、スウイスは *ルター・イスマ・イスマ・イスマ* (1794-1862)・*シャル・アレクサンドル・クワ・シャヴァンヌ* (1781-1860)・*ヴェスワロウ・グー・グー・ケッセル* 夫人 *Albertine-Athmann Keiser de Saussemont (1781-1862)*・*フレンペルト*、その他教育史上有名な人物を輩出せしめた土地であり、今日に於ては精神分析・實踐教育學並に所謂新教育の分野に於ける理論及び實際に類る活潑なる活動を擡げて居る。けれども、元來その自由の國であり、人種・宗教・言語の多様性はこの國の教育行政上の統制には困難を感ぜしめて居る。僅に一八七四年の聯邦憲法第二十七條に「各州は充分にして且つ政府の管轄にのみ屬する初等教育を設けず」べく、その教育は「義務にして公立學校に於ては無月滿」たるべきを定めて居るに過ぎない。而も法文にいふ所の「充分なる」初等教育といふ表現は價格として居るため、州によつて種々の改革が下されて居る。その後は一八七五年の軍隊制度の改革によつて一般に教育の水準が高められたのと、一九三〇年以來、公教育、特に初等及び職業教育に對して國庫の補助が與へられたとの他は、積極的に國家が教育に干渉することはない。教育行政は州の自治に委ねられ、

各州は夫々教育官廳を有し、州立法議會でその州の教育法を定めるが、大部分の教育行政上の權限は地方自治團體に委譲されて居る所が多い。
【初等教育】 (一) 幼稚園 公立のものも多く、*ゲナー* や *ウァリア* のときは法律を以て市町村にその設立を命じて居る。教育兒童の年齢は通常三歳(フリブル)では二歳から七歳まで、その就學は一般に任意であるが、*ミシャール* では六歳以上を義務教育として小學教育の準備を行ふ。又 *ジュネーヴ* では幼稚園と下級(三歳—五歳、上級(六歳—七歳)に分し、上級の教育を義務とする。教科日は讀み方・書き方・數へ方が普通である。學校の名稱はドイツ語地方では *Kindergarten*、フランス語地方では *école maternelle* と稱するもの多、教員法も *ティチノ* では *montagnards* 法、*ジュネーヴ* では *タロリー* 法、*チューリヒ*・*サンガレン* 等では *フレイベル* 法を主とする等、土地によつて差異の見られるは興味がある。

(二) 小學校 *チューリヒ* では *Primarschule* と稱する如く一定の名稱なく、學齡も二十五州中十三州では六歳、他は七歳から十四歳若しくは十五歳を以て終る。課程は八年を普通とするが、*ゲナー*・*ツルガウ*・*ベルン*・*フリブール* などは九年である。授業は無料であるのみならず、學用品も教育當局から支給する。一般に男女共學で、學年は四月政務通若しくは五月第一週から始り三月に移る。教科日は地方國語・算術・幾何・歴史・地理・博物・書き方・唱歌・園藝・體操と、多くの州では第二國語(フランス語地方ではドイツ語、ドイツ語地方ではフランス語)及び手工(男兒)・家事(女兒)を附加する。宗教は自由で、屢、一學校内に新舊兩教の教師を置いて教授せしめる。*エスプラント* も數年來加へられつゝある。一九三二—三三年度の調査によれば、學校數四、三六二、教員

一、三二年度の調査によれば、學校數四、三六二、教員

数一六、六九二(男八、一九四、女八、四九八)、生徒数四七、一九八(男二三八〇、女二二、九一八)。

(三)補習學校 小學校卒業者を收容し、第三二小學校課程の延長に過ぎないもの補習科 *course complementaire*、高等小學校 *école primaire supérieure*、又は補習學校 *écoles complémentaires; Fortbildungsschulen* として獨立するもの等州によつて一定せず、之を義務教育の一部に編入する所もある。教科日は國語・算術・地理・公民科等を普通とする。

【中等教育】 州により或はドライツ、或はフランス又はイタリーの制度を模して一定せず、又補習教育のあるものを混在するものもあつて、他括することは困難であるが、主なるものは次の二つの類型である。

(一)中間學校 *gymnasialstudier; Beräkningslära; Prolegomena* 小學校と中學校との中間に位するもの *Prolegomena* または實業學校 (の準備教育を行ふ。入學年齢は十二歳以上とし、一般には小學校第六年次に換換するが、パーゼルでは第四學年、ベルン・フラアール・ゲオー・アイナチでは第六年次に換換する。課程は三年を普通とし、教科日は地方國語・第二國語・算術・幾何・簿記・歴史・地理・博物・書方・唱歌・圖畫・手工(家庭)・家事(家庭)一九三〇年度の調査によれば、生徒数は四三、六五四である。

(二)中學校 普通教育を完成すると共に高等教育への準備を行ふもの、コレージュ・ギムナジウム・實科學校 *Realinstitut*、高等實科學校 *Oberrealschule*、州學校 *Kantonschulen*、高等女學校 *écoles secondaires et techniques des jeunes filles* 等これに屬し、従つて課程も幾多である。ドライツ諸地方では共學制をとる所多く、フランス諸地方では男女別室のものが少なくない。科目日も多様であるが、醫學に關する高等教育を受けるべき資格として、聯邦規定に揭げである科目を見る所、之に

よつて大體の標準を知ることが出来る。何となれば中學校は高等教育への準備を一つの目的とするが故に、當然この規定を參考して學科目を定める科目ればならぬのである。即ちこの場合要求されて居る科目は地方國語・第二國語・歴史・地理・數學・物理・化學・博物・圖畫並にラテン語・ゼラシヤ語・第三國語である。

中間學校及び中學校の學校数は七四七、教員数は三、〇二四(男二、四二八、女五九六)、生徒数は六二、三二一(男二二、三七一、女一、九五〇)。

【教員養成機關】 初等教員の養成は、州によつて異なる。チュオービドではキヌスナハトの州立のゼミナール、チュアリヒ市立女學校教育科、福音教會のゼミナールの三者があり、中間學校 *gymnasialstudier* の第三學年に換換する四年の課程。また州立學校卒業後、大學に於て二學期間の教育を受けて初等教員となることも出来る。ジャネーグでは初等教員たらんとするものは、コレージュの卒業證書、高等女學校教育科の資格證書、若しくはこれ等と同等以上の學歴の所有者にして、試験の後大學・教育研究所並に小學校で合計二箇年間理論的及び實際的研究を修了しなければならぬ。但し幼穉園の教員は高等女學校下級(二四歳)を修了したものを試験の結果採用する。ゲオーでは九年の小學校に換換する四年の課程を有つ師範學校 *allmoges seminar* に於て養成される。中等教員は各州殆ど原則的に大學に於て養成せられ、大學卒業資格を有つ者の中から任用せられる。

【實業教育】 名稱・組織・教科内容等頗る雑然として居るが、商業及び工業の施設には早くから注意せられ、その見るべきものが少なくない。チュオービドでは、中等程度のものとしては、八年の小學校に續く商業及び商業の中等實業補習學校と商業及び工業の職業學校とがあつて課程は何れも三年。他に中間學校第二學年に續く州立商業學校(課程四年半)、同じく第三學年に續く女子州

師範學校商業科(課程三年半)あり、高等程度のものに官立高等工藝學校 *Engtekniska Polytekniska* がある。ジャネーグでは職業學校 *allmoges yrkesutbildning* がある。中間段階として十三歳乃至十五歳の生徒を收容し、一年乃至二年の課程で工業學校 *allmoges yrkesutbildning* 其他への準備教育を行ふ。工業學校は、建築・土木・電氣・機械・工業の五部に分け、十四歳乃至十五歳以上の生徒を收容する三年乃至五年の課程。職業學校一年を修了せる女子は、また美術學校(課程五年)、時計製作學校 *Arbetsläroanstalt* (課程六年)、商業學校(課程二年半) (職業學校二年を修了せる男子は高等商業學校課程三年)、州立商業學校(課程三年)、コレージュの工業科(課程三年等)へ入學することが出来る。ゲオーでは中等程度のものには職業學校で、一般に小學校第七學年に換換する四年の課程、高等程度のものには工業大學 *allmoges yrkesutbildning*、高等商業學校がある。

【大學】 凡て綜合制をとり、學部は神學・法・醫・文・理等で、その設立年次及び一九三二―三三年度に於ける教員數及び學生數を示せば表の如くである。

大學名	學 生			教員數
	神學	醫學	文部學	
パーゼル	160	81	410	106
チュオービド	103	38	441	114
チュアリヒ	128	52	401	106
ベルン	128	42	411	114
ゲオー	20	22	202	20
ジャネーグ	35	33	30	106
コペンハーゲン	114	42	44	106
ウプサラ	103	38	441	114
スウェーデン	1,028	441	3,024	747

備考 設立年次(大)は、(中)印を付せしものは、(小)印を付せしものと同一である。一九三二年度の數字は、(大)印を付せしものと同一である。本表は、(小)印を付せしものを示す。但し、一九三二年度の數字は、(大)印を付せしものと同一である。

スウェーデン (スウェーデンの教育)

(六)行進及び走、(七)跳び及び體操、(八)跳躍の各運動を行ひ、整理運動として呼吸及び下駄の運動を行つてゐる。

兵式體操は、(一)側面、(二)後面、(三)軍刀術、(四)乗馬等の運動を含んであり、美的體操は殆ど發展しなかつたが故に、スウェーデン式體操の真面目は教育體操と體操體操にある。

【特色】 スウェーデン式體操の特色は、(一)科学的であること、(二)課業によつて合理的に行はれること、(三)運動の拂り進めが果敢の秩序的で無理がないこと、(四)如何なるにも實行可能であること、等であるが、(一)側、(二)後面に乏しい、(三)體操的ならざるため品性の陶冶を缺く、(四)靜的に過ぎ日常生活と没交渉、(五)律動を無視し、局部的で不自然、等の非難を受けて来た。しかし今日では、かかる缺點も餘程緩和されつゝある。

【影響】 スウェーデン式體操はヨーロッパ諸國の學校體操界に動かざる影響を及ぼした。就中北歐諸國の體操は、殆どスウェーデン式體操を中心として發展したと云ふも過言でない。更にスウェーデン式體操は一八八三年アマリカに傳はり、學校體操に實験するところ大であつた。

アマリカで發展したスウェーデン式體操は、川瀬元九郎、井口ア德里によつて始めて我國に紹介され前者は明治三十五年、後者は同三十六年、明治三十八年文部省は「體操探進機關先立會」の報告書を公にしてドイツ式體操とスウェーデン式體操とを調和しようとして成らず、其後大正二年永井清直は文部省調査委員として明治三十八年の調査に關係を加へ、學校體操教授題目が明治三十八年の調査に關係の中程を占めて今日に及んでゐる。

(川瀬元九郎)

【體操教授】の項参照。
文獻—E. A. Rice, A Brief History of Physical Education, 1911. F. E. Zornoff, History of Physical Education, 1923.

スウェーデンの教育

【教育行政機關】 スウェーデンの教育に於ける教育の最高行政機關は宗教省と稱すべきものであるが、これは極めて重要な教育事項のみを決定し、學校教育に關する一般事務は高等學校監理局によつて取扱はれる。

高等學校監理局は高等學務局・初等學務局・實業學務局の三局に分れ、尙この他に統計局及び圖書局が設けられてゐる。官公立の學校及び國の補助を受けてゐる私立學校はすべて同局の監理の外にある。但し大學及びそれと同等の研究はその監理の外にある。中等學校はすべて官立、奉天國によつて監督されて来たが一九二七年の改正以來地方の整理も認めることになつた。併しその範圍は狭く學校建設の方面に限られてゐる。小學校・中等學校・高等小學校・補習學校・徒弟學校・實業學校は地方自治體の設立にかゝり地方官廳の所管に屬する。但し小學校の教育に關しては全國を五十二の視學區に分ち、各區に高等學校監理局に直屬する視學一名を配し區内の小學校を視察監督せしめてゐる。

【初等教育】 規制の小學校は一九二一年の小學校法及び一九一九年の小學校一般法案に基く。滿七歳から十三歳までの小學校六学年を義務教育としてゐるが、一九三六年の國會に於ては十三年の義務期間を置いて義務教育は七学年とすることを決議した。併しこの決議は農村の勞働力を奪ふものであるといふ理由の下に農民達の反對を受けてゐる。小學校は一般に上下の二部に分れ、下級二学年を小兒學校と上級四学年を本來の小學校とする。小兒學校の教育は一般に特別な教育を受けた女教師によつて行はれてゐる。これは初学年に於ける小兒の心理的及び環境上の變化に應ずるとする教育的意圖に出たものである。小學校の教養は一九一九年の一般法案を基礎とし地方の事情に應じて適宜配して作成し得ることになつてゐる。必修科目としては宗教、國語、算術及幾

何、作業を含む郷土科、地理、歴史、自然科、國語、唱歌、遊戯・スポーツを含む體操、隨意科目としては手工、女子には外に家政である。一九一九年の一般法案は來教授の方法に基て改革を加へられ勞作教育の思想をとり入れ、教授の統合を計り、兒童の環境に即ふ限り適應せしむる方針をとつてゐる。

小學校には一般に補習學校が添附してゐる。補習學校制度の確立したのは一九一八年以來のことである。十四歳以上の學子でいづれの學校にも就學する者は補習學校に入學すべきことを強制してゐる。補習學校の一学年教授時間は少くとも三〇〇時間、商業・工業・農業・家事等の實際的科目を主とし、これに國語及び公民科を課してゐる。十五歳から十六歳迄の者にして職業に就ける者を收容して職業教育を施す學校として徒弟學校があり、尙その上に添附する學校に實業學校がある。徒弟學校・實業學校の教授は多くは夜間に行はれる。

小學校に添附する學校としては補習學校の他に一年乃至四年課程の高等小學校がある。高等小學校は小學校を卒へた者に尙程度の高い一般の公民的教養及び實務的教育を興ふるを目的とする。特に四年制高等小學校は後述する中等學校と略し變りない。

【中等教育】 一九二七年の改正憲法は官立中等學校は一九〇五年の憲法に基き六年の實科學校と實科學校第五学年の上に添附する四年の高等學校とから成り、實科學校は小學校第三学年を終了した者を入學せしめてゐた。然るに中等教育の刷新は高等學校教授科目の制限、新しい型の高等學校の設置、女子中等教育の國費化等の問題を中心として根本的改革を行ふべしといふ意見が早くから擧げられてゐた。これに加へて社會民主黨の主張たる統一學校の要求も漸次強くなり、かかる時代の要求に應じて先づ一九〇九年以來設けられた學校が公立中等學校である。中等學校は小學校第六学年の上に添附し四年課程

にして實科學校と同一の教育目的をもつものである。次いで中等教育の全面的改正を試みたのが一九二七年の改正である。この改正によつて實科學校は小學校第六學年に連絡するものを原則とし、それと並んで小學校第四學年に連絡するものをも設けられることになった。小學校第六學年に連絡する實科學校は四年、小學校第四學年に連絡する實科學校は五年、高等學校は三年、又は四年となった。かくして統一學校の目的は達成せられた。男子の中等教育は従来一般に三年の義務學校を有する八年課程の私立女子中等學校によつて行はれた。一九二七年の改正はかかる男女の差別を撤して男子中等學校を女子にも開放すると同時に、都市に於ては小學校第六學年に連絡する六年の公立女子中等學校を新設した。今日に於ては中等學校は男女共學である。尙女子の中等教育は私立學校の他に小學校第四學年に連絡する七年課程の公立女子學校がある。

高等學校は古典高等學校と理科高等學校との二種に分れ、一九二七年の改正によつて高等學校教科目の制限が實施され、必修科目は宗教、國語、歴史及公民科、外國語、之に加つて古典高等學校に於てはラテン語、理科高等學校に於ては數學を課し、其他いづれにも三科目を隨意科目として加へ得ることになつてゐる。一九二七年の改正は其の方法の上にも新味を加へ生徒の自己活動、創造心及び責任感の發達を重んじ、上級學年に於ては特に生徒の性態に應じて教授の個別化を試みてゐる。

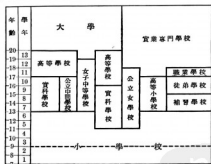
【大學】 綜合大學にはプロテスタント大學とカトリック大學（カールスルーエ大學、Karlsruhe, Universitäts）（一六六六年創立）がある。何れも神學部、哲學部、醫學部、法學部の四部部より成る。尚ストックホルムとイエーデボルイ（ヨーナンプルター）に單科大學がある。此等の大學に於ける一九二九年の學生總數は七、九四七人、内

スウエーデン（戰前全盛期）

一、二二〇人は女子である。この他専門學校程度の學校としてストックホルムに高等工業學校・高等商業學校・醫學研究所、齒科研究所・林科研究所・美術學校・音樂學院等、イエーデボルイに工業研究所、其他二箇所に農業研究所がある。

【教員養成】 小學校教員は十四の師範學校に於て養成される。師範學校は二年、或學科に於ては小學校卒業程度を學び、他の學科に於ては實科學校卒業程度を學び入學の條件とする。始めの三年は理論的教授を主とし最後の一年は附屬小學校に於ける実践練習を主とする。小兒學校の教員は二年又は三年の特別課程に於て養成される。高等學校卒業生に一箇年の教職的陶冶を施し

スウェーデンの學校系統圖



て小學校教員たらんとする特別課程をも設けられてゐる。中等學校教員たらんとする者は大學に於ける研究を卒へ、尙一箇年の教員試験を経なければならぬ。中等教員たるに必要な一般的資格は普通士試験に合格することによつて得られ、特に高等學校教員たらんとする者はその上よりゼンタイアール試験に合格し、上の學位(ドクトル)論文を提出しなければならぬ。中等學校の女教員はメトリックホルムの高等女子師範學校に於て養成される。この他實科の教員は各種の實業専門學校に於て養成される。

(R-1928)

文獻——R. Preys (ed.), *The Yearbook of Educational Developments in Sweden (Educational Pamphlets, No. 81)*, 1920. H. Gerring, *Schweden (Leitikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. II)*, hrg. v. J. Spielen, 1927. Eiseninger, *Schweden (Pädagogisches Lexikon, Bd. IV)*, hrg. v. H. Scharrer, 1931. Die Deutsche Schule, Juli-August, 1933. *Annuaire International d'Education, L'organisation de l'instruction publique dans 63 pays.*

數概念の發達 (C8) development of concept of number (C8) Entwicklung des Zahlenbegriffs (C8) développement de concept de nombre

【兒童に於ける發達】 「母の授乳 新生兒も腹瀉を感じて泣き、乳を嘔つて安す。不足と満足に於ける原初の經驗が積つて、母と他人とを判別し、其在不在を識別するやうになる。玩具を以て遊べるやうになると、此の識別が事物の群の上にも行はれ、群の大きさに従つて、(1)一個の喪失をこゝでも損し出さうとしたり、(2)損して見付かなければ諦め、または、回復す氣配が見せなかつたり、(3)二個・五個の喪失にも平氣で居たりする。三個・三個の群では一個の喪失も許されない。」

を「ド・ラ・カール」に報告して降り、ド・ラ・カールとア
グ・J. Demand は、其兒が満二歳を過ぎた時、此群を
我々の如く「二の組・三の組」と名付けたことを報告
してゐる。此兒が滿三歳になると、「二つ」の言葉も最初
は不定冠詞として用ひ、間もなく事物から離れて數詞と
して用ひ、「いくつ」に對する答とした。

(二)「唱へる」こと、「いくつ」の問に對して三、四歳
の兒童が若干普通の反動の行動を「數へる」と謂つてゐ
るが、それは開業した數詞系列を、メックマンは「*deux*、
trois」の語を以て言へば、抑揚を附けて歌つてゐるの
であらう。之を「唱へる」と云ふ。「唱へる」は最初は
二つか三つか四つ、之を数へると思ふ來ず、ブライヤ
W. Preyer (*Child's Age*) の兒(三歳二ヶ月)は、「*一*、*二*、*三*」と云ふ。「三」で四つと掛け、ドラモンドの
一兒(三歳五ヶ月)は一つから七つまで正しく唱へ續けたが、
數觀念は作つてゐなかつたと報告されてゐる。ブライヤ
の兒(三歳五ヶ月)は、「*一*、*二*、*三*、*四*、*五*、*六*、*七*、*八*、*九*、*十*」
と云ひながら箱からビンを取出した。滿三、四歳の幼兒は
物本から事物を次々に名指し、或は同じ物を繰返して聞き
たがり、玩具などを列に長く並べて書か、反覆すること
と、整列することが彼等の興味である。格様に「唱へる」
ことは始めは數詞を當途無言ひ續けるだけで、正し
く順序を整へ唱ふるやうになる。併し其の唱へるにも正し
さを保つ境界があり、始めは二つ三つから十、二十と漸
次擴大するが、此の境界を超えると順序が亂れる。唱へ
るが十以上に及ぶ時は、十位が轉ずるところに興や困難が
存する。

(三)「數へる」こと、片手の指の數を尋ねると、レ・メ
ルン(イリアム)の娘(三歳五ヶ月)は正しく指し正しく唱
へたが、皆で幾つか答へ得なかつた。重ねて問うても、
又問うても、いつも始めから語り直したが、遂に其の餘
數を答へ得なかつた。此の觀察事實から、數へることは

「唱へる」こと以上の作用であることが解る。即ち次の
點に於て、(1)正しく唱へた對照し、事物群が正しく指
示されること。(2)「數へる」ことには最後は其の全行動
を總括する意味の斷定作用が隨伴してゐること。そこで
唱へるの不整調、指示の不正確、斷定作用の總括等は、數
へるを誤らしめることとなる。指示機能は滿五歳から五歳
半の頃一段と進むとメックマンは語つてゐるが、又此頃
に斷定作用も確立して、數へるは順に進歩する。併しそれ
は所與群の個數を限定すること(「いくつあるか」の問
題)に關して、例定數だけ取用すること(「七つ出して
ごらん」の如き問題)は、それよりもやゝ困難である。

(四)「數へる」の發達。「數へる」は會に「二つ」の唱へ
から始まるが、事物群が八つ一團として出されても、
「三つ」と「五つ」、「六つ」と「二つ」の如く二團として出され
ても、數操作の上には區別なしに全部が一團に數へられ
る。即ち課題の群別約提出條件は全部問題にされて居な
いが、「數へる」の發達は次第に之を問題にして來る。

(1)「二つ」の概念的操作。或數「一」と「二つ」或數「三」と
「二つ」の課題が抽象的に解決される場合、例へば「七
つ」と「二つ」、「八つ」と「二つ」は直ぐに答へられるが、「六
つ」と「二つ」、「八つ」と「二つ」では「二つ」が、六つ七つ
八つとの如く數へられなければならない。(均等群化的操作。
所與群別を均等群に作り更けて操作する場合、例
へば「五つ」と「三つ」は「五つ」の「二つ」を「三つ」の方
へ寄せて「四つ」と四つだから「八つ」として理解されるも
の。「八つ」から「四つ」とすることは直ぐに「四つ」と答
へられる。(均等群別操作。群別の所與條件の儘に自由な
操作される場合、「五つ」と「三つ」も「八つ」と「三つ」も
直ぐに解答される。以上の三段階は次第に數へることか
ら成さず、則ち操作結果の吟味や證明の爲に、「數へ
る」ことを手段にするのであるから、此等の操作は「數
へる」ことから區別されなければならない。そこで此の操

作は「算へる」と呼ばれ、其の前進的操作と「加へる」、
後退的操作と「引く」と云ふ。算術がこゝに始まる。

(五)「自然に於ける發達」。(一)群の把捉。アビオン人
は、特に出掛ける時、串んで行く數多の犬の一匹が居な
いと直ぐに其名を呼び立てる。三つまでしか數詞を有た
ず、それ以上は抽象的に數へることの出来ない彼等も、
多群の中から一匹が喪失したことを直ぐに氣付く能を有
してゐる。またトルンゲアルト Dr. Harnisch の報告
によると、南洋の土人は眼病に居る人を皆で何人居る
と言ふことが出来ないので、一々其の名を呼ぶが名前
を知らないときは其の特徵を呼んで、例へば「大鼻の
男、年寄、小兒、顔に腫物のある奴、それにサビッチ
が居る」といふ風に言ひ、「五人の人が居る」と言はな
い。各人の特徴を捉へて區別し之を枚舉することは出来
るが、全部を總括して「五人」と言ふことは出来ない
である。而も此の行動は名を異にする數詞を次々に列舉
して行く兒童の「唱へる」に類似の行動である。

(二)「數へる」こと。數詞を有たなくとも、自然人は、
身體の該部分に一定した系列を見出し、之を順次に名附
けて數へることが出来る。英領メーヨー土人は、左手
の小指(二つ)・次の手根(二つ)・中指(三つ)・人差指(四
つ)・中指(五つ)・手根(六つ)・手根と肘との間(七つ)・
肘(八つ)・肘(九つ)・頭の左側(十)・左腕(十一)・胸筋
(十二)・右腕(十三)・頭の右側(十四)……と並んで右の
小指(二十三)で終る。左の小指から始めて手根まで行け
ば「手根」と斷定して、我々の「六」を意味する。而取
引に當つては此の「手根」を想起し、左小指から始めて
其の位置迄まで、求める數を理解する。ブグタイ族では
身體部分の表象が弱められて、其の名稱が任意の事物に
適用されて、數詞がやがて起原しようとしてゐる。

(三)數詞の構造。ボグビヤのチャイト人は「二つ」「三
山」の二語を有し、少くも「二つ」の抽象的操作が出来

る。アリ算・ゴトクト算では、「一〇」「二〇」があり、夫以上は「多」と云ひ、ウィムラ算は、「一〇」「二〇」「三〇」の二語に「一〇」「二〇」「三〇」と作り、三と四を表はす。此等の事實は、少くも斯かる数詞が成立した當時は、三と四とは、階級に概念された数詞を物語るものである。通常上記の如き数詞の構造を二進法と云ひ、なほ外に四進法・五進法・六進法・十進法・二十進法が枚擧されるが、畢竟数へるの發達せる群衆の数操作に外ならない。モゴ族の数系統は四進法の例で、一と二との獨立數詞を有し、三〇〇「三〇」以上「四〇〇」「四〇〇四」として八つまでの數詞を有する。四つは最初「二〇〇二」であつたが「四〇〇」と變容すると共に、「四〇〇四」の八つまで進んだ。階級にして數詞の構造の吟味に於ても數概念の發達を観ることが出来るが、注目すべきことは、二十進法を基礎として造られたフランス語の八十の指の關節が、今は十進法として概念されてゐることである。五進法・十進法の起源については、一般に五指又は十指を以て數へたからだと解釋されてゐる。實際五を「手」・「終り」等、十を「兩手」・「兩手が終り」・「兩手のみんな」等と表現する數詞は甚だ多い。

【指算】 専ら五指或は十指の屈伸による「算へ」で、數が五又は十以上になれば屈伸は反復せられ、其の反復は記憶に保持されて、「次の一〇」「六つて」、「第二の八つ」（「十八などと呼ばれるが、そこには高い精神作用が疑はれる。兒童では「算へる」ことの可能段階に於て、著しく行はれ、從つて指の運動や排列の現象が其儘數詞となつたものもある。此指は外物を指示するためのものでなく、事物を其上に再現して操作する一

種の手段であり、數字である。操作の方法にも發達がある。フンダマン人は指を鼻の先につけて數へ、我々の兒童にも指先を唇に觸れて數へる者がある。通常には眼前で指を屈伸し、これを注視し乍ら操作する。手を机の下や膝の上に置き、或は握つた儘、指は眼から隠れてゐても、注意を注に集注して數へ得るやうになる。そしてやがて首だけが前後に動かへ、肩がほのかに動くやうになれば、次に身體運動を離れて操作し得るやうになる。斯かる推算では一握は「一〇」を表示するが、更に進むと寸を表示するに用ひられる。自然人では指使用から進んで、小石・貝殻が用ひられ、棒に刻するものと、紐や繩に結び作ること等の方法が行はれ、我々の古代史にも其の事實が存した。同一の指が一と十と二に併使づけられ、其の複雑な使ひ分けの數値を取つて操作し得るやうになり、兒童に於ては加算から掛算の理解へと進み、數學史的にはゼリシヤ・ローマに行はれた「指計算」の起源となる。「指計算」は指や手の位置により特定の數を表現し、これを以て計算を行ふことに、近ごろ十六世紀に至るまでもヨーロッパに行はれたものである。

【數の系列】

兒童や自然人の數概念は發達的には漸く多様で、而も尖々境界を有つてゐるが、今此等の數概念を一連りに並べて範圍を作つて見ると、「算へる」操作の可能なる數の範圍の外に、「數へる」操作の可能なる數の範圍があり、其の外方に、御指を帯びて唯唱へられる「數詞系列」の範圍が通り、更に其の彼方には唱へることすら温氣を来す領域が横はることになる。「ひとつ」に始まる人為的な此の系列は、一具、境界を認められる、明確に唱へる部分、調子を伴つて唱へる部分、唱へる部分などがあつて、數の系列に於ける尖々の範圍を徴かに暗示してゐる。數操作の發達と共に此等の境界は兩大南方へ押進められ、既に小學上級生の算術作用によつては完全に克服されて、一列を一直して無限にまで續く我々の自然數系列が成立するのだから。

(參考文獻) 文獻——K. Müller, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1930. J. A. Metzler and J. Dewey, The Psychology of Number, 1908. E. L. Coont, The Number Concept, 1931. M. Fraedrich, Über das Denken der Naturvölker, I. Zahlen und Zahlgebilde (Zsch. f. Psychol., Bd. 60, 1912). 高木實一「兒童の數意識」『教育學』第18卷第1號。松本徳三郎「數意識に關する研究發達史」『教育學』第20卷第2號。昭和十二年。

數學 (Mathematics)

【意義】 數學は、常識的には、量の學問とか、數と空間の科學とか考へられてゐるが、しかし今日では嚴密な定義に相當しない數學の分析が成立してゐる。現在の段階に於ては、數學の定義を的確に與へることは困難である。數學の特徴を捉へて、「數學とは必然的結論を抽出する科學である」とか、「數學は、我々が何事について説きつゝあるか全く知らない學問であり、且つ我々の説きつゝあることが、果して眞なりや否や全く列らないところの學科である」と定義を下すことが出来る」等々と規定しても、それ等は一面的見解に過ぎないであらう。

【數學の二面】 併し我々は數學なるものの性格を、いはば内外の兩面から見ることが出来る。即ち(一)一方に於ては、現實の世界に存する事物の數法的關係を論じ、かくしてそれは、日常生活及び自然科學・産業技術・社會科學に於ける有力なる武器となるもの、(二)他方に於て

は、一群の互に矛盾しない公理體系から個々の定理を導き、此等の諸定理を論理命題に還元せんと試みるもの、かつしてそれは一見、外界の経験と組織し、内部的なる一つの論理體系と見做され得るもの、これである。数学の進歩は皆此の二方面の分業をたまたととも

に、懐かにそれは数学の発展上必要であつた。我々は通常、前者を實用数学(應用数学)、後者を理論数学(純数学)と呼ぶ。しかしこの區別は全く方便上のもので、決して絕對的なものではない。数学史は、如何に多くの實用数学上の問題が理論数学の研究対象となり、また理論数学の發達が如何に實用数学を發奮したかを、明白に物語つてゐる。實にナン・マン・シムラの語るやうに、「この二面が全然別個の知的活動の形式を代表してゐると云ふ見解は偏狭であり、非歴史的であり、非哲學的である」。

しかし現在の教育では、研究の主要な努力は理論数学の方に多く拂はれ、實用数学はやゝ等閑視されてゐる傾向なしとしない。のみならず理論数学は愈々その現象化への道を誇りつゝある。かやうな純然たる理論の傾向は、深く反省されなければならぬ。数学の兩面は綜合統一を要する。特に現代の「数学教育に於ける根本的な課題は、純粋数学と應用数学との綜合問題である」(A. K. H. Meyer)。

「数学教育」の項参照。

数学教育 (Mathematical Education)

(英) mathematical education

(法) enseignement mathématique

数学教育の範圍は頗る廣いが、按では普通教育に於ける一教科としての数学(「學校数学」)教育に限定する。

【目的】 数学教育の目的は、種々の異なる見方、立場から規定し得られが、權威的なアメリカの(中等學校)数学課程委員会は、「数学を教へる第一の目的は、われわれの周圍に對する洞察と支配、種々の方面に於ける文化的進歩の評價、個人生活上にこれ等の力を効果あ

しめる思考及び行動の習慣を養ふ上に、従つてからざる量及び空間の關係を、分析し理解する能力を發達させることとせねばならぬ」と規定する。我國の「小學校令施行規則」に、「算術(日算・計算)習熟シメテ生活上必須ナル知識ヲ與ヘ、兼テ思考ヲ發達シラシムルヲ以テ要旨トス」と云ひ、又「中學校令施行規則」に、「数学(數表・圖式ル知識ヲ授ケ、計算・習熟シメテ思考ヲ發達シラシムルヲ以テ要旨トス」とあるのみ、究極に於ては、皆同様の目標を強してゐると見做し得よう。

【根本的課題】 この目的に到達するための、数学教育に於ける基本的課題として、数学教育を支配する三原則(一)實用的原則、(二)論理的原則、(三)心理的原則の綜合統一の問題が擧げられる。即ち我々は先づ第一に(一)数学の實用價值、即ち日常生活に直接に必要なものから、物質支配と社會組織の一武器としての数学の力に着眼せねばならない。しかし(二)数学の實用性は、数学自身の特性(概念・方法とそれによる数学の系統的構造の理會・獲得によつてこそ始めて効果的となるのである。のみならず、かゝる数学の論理的構造の理解が、教育上重大なる價值がある。事實、單なる断片的論理でなく、論理的に一貫せる體系を構成することの意味は、年少者に理解させる上に、数学はより有効なる教科は、他に比類を見出し難いであらう。それは全く簡單な対象を扱ふところの数学の特殊性にかゝつてゐるのである。さて以上の二面が、教授の實踐に於て効果的なためには、(三)生徒の心理が顧慮されねばならない。即ち数学の教科、組織及び教授の方法が、生徒に對して適應性の變なものでなければならぬ。大人の從見する論理は必ずしも少年の論理ではない。「茶室の排列の仕方、哲學者には論理的であるかも知れないが、普通の子供には全く非論理的である(「ペリー」Perry)」。また自然科學上の他りに特殊的な事實や、大人の經驗する社會的經濟的諸關係の理解に

於て始めて意味ある特殊事項の如きは、たとひ實生活上於てその實用價值如何に高くとも、若し生徒が何等の眞實感を伴はないものならば、それは教材として價値無いもの云はねばならない。(のみならず、社會事象に對する淺薄な解釋の如きは、少年に對して虚偽を教へることにもなるだらう)それ故に、「兒童は事物について推測する前に、先づそれを實行して獲得するやうにされなければならない。……もし兒童が測定し、計算し、且つ實驗によつてその結果を驗するならば、その仕事は彼の推理力を養成するものなる(「ペリー」)」。——数学教育の根本的課題は、以上の三原則を實踐上如何に統一するかの問題に懸つてゐる。

【社會的制約】 しかも現實に於ける数学教育は、一つのイデオロギーとして、經濟的・社會的・政治的制約の下にある。嘗て奴隸制のギロチンにあつては、支配階級のイデオロギーによつて、日常的な計算術は野蠻と見做され、幾何學の實踐訓練は非難され、「行動に無關係なる眞の科學」としての教養と、「永遠無窮の思想の幻影たる、抽象的にして精神的」なる論證幾何のみが尊重された。そこには論理性の偏重があつたのである。しかるに中世封建時代に於ける数学教育は、宗教的教誨として、生産から遊離せる宗教上の實用が規準とされた。文藝復興以來商工業が進展し始め、生産力の發達が自然科學を急進させたブルジョアジーの濤風時代、十七、十八世紀の数学教育は、主として實用性の強調となつた。フランス革命を經、ブルジョアジーの世界が安定されたから、純粹科學から分離された應用数学も、「その實踐性の故に採用されること少く、觀念論的な(形式論的)」としての数学教育となつて、こゝに論理性の偏重を見るに至つた。

【現代の数学教育】 しかるに十八世紀の末葉に及んで、一方に於ては近代科學の急進なる進展があり、他

方に於ては産業の發展が經濟・社會生活上に重大なる變動を及ぼし、學校教育の意味が革新されねばならぬ時機が来た。かくて二十世紀の初頭に於て、ペーリ・ムーア R. H. Moore & Co. 等々の算學教育改造論が提唱された。この「ラテン算學」の項参照。それは遂に世界運動の喚起せしむに至つた。改造論の主張は、算學教材及び教授法の近代化・心理化、算學全教材の有機的統合、算學に於ける理論と實踐との統一を強調するものであつたが、その主張は、或る程度まで、今日、教育の實踐に移されつゝある。これと同時に、算學教授の心理的・客觀的研究が、たとひ漸く開始された許りであつて未だ充分の信頼を擧げ得ないにしても、それが好ましい影響を及ぼしつゝあるを承認すべきであらう。

世界大戰以來、最近に於ける經濟的・社會的・政治情勢は、算學教育の上にも重大なる反映を及ぼして来た。ラテン民族、即ちフランス（一九二五年以來）、特にイタリー（一九二三年以來）の如きは、既に保守的反動性を示し、イタリーの算學教育は古典教育の精神と一致させることに示して、算學科の範圍と同時に、その論理性偏重の傾向を示して来た。これと對立してドイツ・ナチスの民族主義は、算學教育に於ける直観性・實用性の強化を高調してゐる（一九三四年以來）。

〔算學教授〕・〔算學教材史〕・〔算學〕の項参照。

（小倉重之助）

文獻：小倉重之助「算學教育史」(昭和七年)、「科學的精神と算學教育」(昭和十三年)。

算學教材史

〔明治以前〕

奈良朝時代には學會に支那算書を用ひたことが見える。主として唐代の用書と同じであるが、全く同一ではない。而も算學の專門教育と目すべきもので、當時に於ては必ずしも初歩のものとは言ひ難い。加減乘除、分數、歩合算、差分、開平開文、假定法、聯立

一次方程式、勾股弦、測量、求積、等差級數、不定問題なども含まれて居るが、如何なる程度まで實行されたかは、今は明かでない。併し其の制度は次第に強んで行はれなくなつた。

平安朝の末に至り、「口説」が作られて、中に算學の事も見えて居るのは、貴族の子弟に課する教育のためであつた。九九の事や、等差級數關係の事なども、其中にあつた。古算書の中でも「孫子算經」の所載などが、比較的の勢力を持続したものであつた。平安朝から鎌倉時代以後に、綴子立並に百五減など云ふ算法が往々進歩して行はれたのは、算學教育が衰へたと云ふもの、此種の方法に依つて之を持續したとも見ることが出来る。

中世時代の算學教育の事は全く知られて居らぬが、綴子など云ふものも流行することも思はれる。室町時代の『拾芥抄』に九九のことなど見えるのは、其の一つの現はれである。

戰國時代に至つては、小田原の北條氏で大道寺觀河守（戦重）が、世子の教育に城の砲臺より、兵機の運轉、軍隊の機配等に關しても、算術は大切であるからこれから始めなければならぬと主張したと云ふ傳へがあり、清水宗治は高松圍城の時の遺言に、算用のゆるがせにすべからざる事と言つて居るし、此頃に軍事經濟などの方から算術の教育が注意されて来た事が思はれる。併し詳細は知り難いながらも、此種の必要に依る教育であれば、其の性質や内容は大概は想像され得る。織田信長・豊臣秀吉は檢地の事を行つたし、軍事經濟の事でも、商工上の事でも、此時にはずつと進むに連れて、算學の必要も甚だ増進した事は思はれる。長束正家は算經に述したと言はれ、石川三成の佐和山藩でも算術の教授が試みられたと云ふし、前田利家が肥前名護屋の陣中に獲へた十露堂

は今も前田侯爵家に現存し、秀吉から後直繼正琳に與へた備前役務奉書中の書寫中には算書もあつたし、此頃にはソロバンと云ふ名稱も既に用はれて居る。毛利氏にはソロバンの算法を教授したと云ふ。毛利の門下から出た吉田光由の『算経記』(寛永四年)にもソロバンの乘除、開平開立などが説かれ、日常算の算法が興味深く記されて居る。これから十露堂の算法が興味深く記されて居る。重要なものとなる。

これら引續いて今村知尚の『櫻雲録』(寛永十三年)、同「四算算歌」(寛永十三年)、百川正次の『善編算草記』または「算井算」、柴村威之の『格致算書』、山田正重の「改算記」、藤村吉徳の「算法問答抄」(寛永三年)、村松茂清の「算道」(寛永八年)、澤口一之の「古今算法記」(寛永十年)、村瀬義徳の「算法問答改」また「算學問答記」、宮城將行の「お徳算法」等が、續々と刊行された。此間に在りて支那算書「算學傳本」(その大體は萬曆二十九年及び「算法統宗」(その大體は、一六三二下三三)も事類註解されて、頗る重んじられた。大體から言ふときは、此の兩書を基礎として、解し易く趣味豊に説述し、且つ日常必須の算題をも採扱ひ、一方には實用に供すると共に、又同時の嚴密の趣味あるものにしたと云ふのが、算學教授の眼目であつたと言つてもよからう。故に支那算書を其體に受け續いては居らぬ。

前記「四算算歌」の如きは、和歌に依つて算法の法則を記憶に便せんとして作られたものであつた。今時の幼者は用には足らぬ歌をうたつたりなどして居るから、どうせうたふものならば、算歌を作つてうたせたい、此歌を口にし、そろばんを手を動かして、後たかからと成つて」と言つて居る。支那の「算法統宗」などにも詩を用ひて居るが、「四算算歌」では徹底的に歌を教育上に利用したのであつた。後になつても和歌を使つて算法の教授に利用した書物も、色々あつた。如論、趣味の喚起に重きを置いたからである。

方陣、四積、假子立、乘除算などと云ふ並べ物、即ち数を色々に弄べたものが、算書中に多く見え、著る所であり、興味を惹いたのも、趣味を弄んじた事も著らしたのであり、學習上に此の趣味を利用した事も著らしたのであり、武吉(書法)の子存針が互象を融に載せて、其の重きを置つたと云ふ「同志」の記事を、算書中に入れた如きも、見て趣味に依つて初心者を導く心であつた。かういふ種類の算書が多く見られる。併しまた趣向の行ひ問題もか、檢地、石威り、香調、測量などに關する實用の問題もあつて、等閑同時に又趣味性を併し、當時の諸算書の教材を構成する。此の如きは大體に於て初期の諸算書に通用の風儀であつた。擧ぐても適切な構成を成すが故に、此等諸算書は遙かに後世までも使に行はれたものが有るのも、偶然ではない。

此の諸算書には十露盤の算法を重視して説いて居るが、算本を使ふところの支那の器械的代数である天元術が了解されるやうになると、又天元術を説くところの算書も世に出ることとなつた。「算學啓蒙」の註解や、「古今算法記」、「和蘭算法」、「天元指指」、「算法天元經」など、此の部類に屬する。茲に於て十露盤は算術の日常計算用に實用され、算本は之に對する代數的の處理として一段優位のものとして尊重せられ、兩々相俟つて行はれて、算學教育上にも其の事情を顯現した。而も福村吉徳「讀書智補算法綱要抄(百算二卷)」の如きは、力めて算術的の練習を並び、代數的の考究を著さず、之を自力と能力とに比した如き實例もあつた。「算法御抄」の頭書は、本文の上部に謹敬の事項を書き加へたものであつて、古人の算術に關する逸話を擧げたり、色々の意見を記したりしたもので、初心者の興味を惹くためには、頗る有力であつたと思はれる。「改算記」の頭書を作つたものも出た。福村門人村岡義益

撰「算法御抄改」の如きも、同様の精神を以て作られた教科用書であつた。後に中根連作の「算術御抄及新、准船門人村舟中洲の「算法童子問」、船山權之の「船木工夫之錦」などが出たのは、算學叢書の書とも云ふべく、趣味を味ひつゝ算法に熟することを企てる。會田安明の「書算御抄」なども、算學叢書の本とは云へないが、矢張り趣味の喚起を心懸けて作つたものである。

器械的代数である天元術が理解されると、直ちに田本和(三和)の「算」の手に依つて筆算式の代数が作り出され、之を演算術と呼び、又一體にして點算術と呼ばれる事があつたが、「和蘭算法」の如きも演算術とも説いて居る。和蘭は諸問題を見出し、點算・伏題の三種に區別し、直接に幾何學的に處理し得るものなどを見出し、復讐にして演算術を要するものを伏題と呼んだが、教授上にも此の區別順序を重要視することとなつた。やや年代は後れるが、見伏伏題の免許が作られるのも、之に基く。これは順序を正して専門的教育を行ふ事を企てたのである。簡かに案に向つて進むこととなる。

建部賢弘(三和)の「不体術論(算法御抄)」には、歸納的に探會する算法を主張して居る。入江修敬の「一部活法」も亦此の趣意に基く。關流傳の免狀にも同様の精神を見る。

「算法御抄」は教科用の算書であるが、成るべく簡単に説くことを望み、松永長則の「算本御抄」にも算術・代数の簡潔な解説がある。其後に著り久留米侯有馬頼徳は「拾遺算法」を著して、關流の算法を公開した。所謂點算術の代数も此書中に公にされた。明瞭に藤田定實の「精要算法(算本八巻)」が出て、問題と符號とを記したのみで、解法は擧げてないが、算術・代数等に關する各種の問題をばり相續し、爾來算學學習上の大切な用書となつた。無益に煩雜な問題は之を擯じ、これ

から問題が頗る單純化することとなつた。

更に詳つて文化年中に至り、大原利明の「點算御抄」、會田安明の「算法人生法指指」、福部直野の「算法點算指指」等が作られた。所謂點算術の教科書が相並んで世に問ふ事となつた。點算術と云へば、本來は代數であるけれども、代數的に取扱ふところの諸問題も悉く之を點算問題として取扱ふこととなり、殆ど點算書中に一切の算書が記されたと云ふ有様となる。此等の諸書に依つて其の諸問題の取扱方が公開された功も亦大である。更に二十年を越て長谷川寛の「算法新書」が著せられ、次序漸々として算學の初歩からして諸算法の一般を解説し、獨習者にも入り易いものであつた。長谷川流では此外にも、或は初歩のもの、或は特殊の部分に關して、幾多の教科書を作つて、著及に努めた功が多い。中に寛の弟子、長谷川弘の「算法新書」もあり、「算法新書」に引續いて四理即ち定積分相當の算法を世に出したのである。茲に於て和算の大體は自習し得べき方便も備はつたと云ふものである。

此等教科書の變遷は即ち算學教授の様式の由來を示すものであるが、個々の教授に就ては、問題を譯して解答せしめ、其の解答に應じて次第に進むのが當である。其の諸問題は所謂點算問題と云ふもの、即ち圖形に關する諸数の問題などが多かつたが、又實用向のものなども多く混在したものであつた。

此の如くして漸進の項に至り、西洋算學が教育上に採用されることになつて、事情は一變し、従来の和算は久しからずして教授するものも減少し、學習するものも次第に見られなくなつた。而も十露盤の教授のみは、其の輕便なるがために行はれて居る。

〔明治以後〕 西洋算學が公然と諸學校の教授の題材となるのは、維新以後である。併し西幕時代にも海軍練習所で西洋の算學を教授したこともあるし、又所謂算學

の如きは早くから諸方で教授したるものもあつた。而も漢字を使つて行ふのであつた。軍事に西洋数学が教授されたのは、西洋の軍事を学ぶためには西洋の数学をも必要としたからである。天文・地理・航海等に關しても、西洋の知識を必要とするが故に、西洋の三角法や、對数表や、測量術等も同分相冪家の間にも學ばれて居た。力学の知識は和算家の之を解するものも少く、其の結構は詳細に感ぜられることとなつた。故に維新後になると、諸算家が力学の問題をも好んで取扱つたのである。それはどうして西洋の数学を直接に學ばなければならぬので、然らば、和算を捨てて西洋数学を教授することになつたのも、當然の成行であつた。

西洋の算算が算用数字を其體に使つて算算中に説かれたのは、海河春三(三田)の『算用法』(1855)を以て開始する。洋學者である梅村が先づ之を始めたのも、所以ある故であらう。

和算を廢して西洋数学を採用するに當つては、常に支那の譯書に『幾何原本』、『算學傳習』、『代數學』、『代數術』、『算學』等があるが、此等に依據して譯語を規定したりなどしたが、まゝ異同がある。點算術が代數學となり、間方式が方程式となるなど、和算そのものの廢棄と共に、術語までも多くは一變した。之に依つても、全く西洋新来の算學のみ重きを成して教授され、學習されたことの大勢を窺ふに足る。

維新後に教授に使用されたのは、主としてイギリス・アメリカの教科書である。ルイス・E. Lockhart の算學書、John H. N. Robinson・K. Taylor・G. Latham等の諸書があつたが、其後、イギリスのトドハンター・Toddhunter等の諸書が、専らだ好んで用ひられることとなつた。此の時代には初めに譯本明瞭等があり、幸い、二週日間・長洋論之助(三田)・岡本厚雄(三田)・岡本厚一(山本松實)・上野清・中條清海・田中矢雄等が出

スウガタキ(教科書)

て教科用諸書の翻譯著述に従事した。學者からして、代數・幾何・三角法・解析幾何學・微積分學等に至る迄、一通りは翻譯書に依つて供給されることとなつた。而も翻譯にあらざれば、翻譯にあらざるものはなく、全然獨自の様式は見られない。

明治二十年代の初になると、寺尾海の算術教科書、並に菊池大隆の幾何學教科書が出て、前者はフランス風であり、後者はイギリス風に基礎を置いたものであるが、忽ち一世を風靡するの勢であつた。之と並んで行はれたのは、長洋論之助・宮内輝之助譯の「ナチーレス・スミス氏代數學」(三田)三十年であつた。幾何學の證明と云ふ事は和算時代には見られなかつたものであるが、維新後に於ては西洋に倣つて其の證明も學ばれる事となり、遂に菊池の著書をも見るに至つた。寺尾の算術も亦算術風の理論的のものであつて、解し難いので有名であつた。之に對して試みられたのが、藤澤利善(三田)の算術並に代數教科書の作製であり、寺尾の算術書の如く其大體の弊は殆ど除去された。明治三十五年に至つて中學校數學教授科目の制定があり、菊池・藤澤等の諸書を基準に置いたかの如きものとなる。斯くして數學教授の大體は確定した。

恰も此の時代の前後に於て、イギリスではジョン・スティーブンソン(John Steepleton)が數學教授を従来の論理主義から離脱して、實用目的に構成しようとする運動が始められた。又數學教授法改良に關する萬國聯合の企ても始められて、我國からも委員を擧げて調査し、藤澤がパリに回返して報告したことがあり、其の報告は諸學校の數學教授に關する前編とも云ふべきものであつたが、併し官立立學校にのみ限られたものであつた。

此の以後になると無名の教師の著作が有力大家の名前で開催されて、諸學校の教科書に使用されると云ふ如き狀態をも生じたが、グラフ等も教授に使用する考案も出

で、それから生活主義の算術など云ふ主張も現はれる事となり、歴史を教授に加味しようとの考へも、最近に至つて物然として出現するに至つた。これは勿論新しい企てであるけれども、和算書の成りにも見る所の精神を復活したやうな意味もあるべく、實生活に即すること共に、又興味性を深く考慮に入れて適當に施設することもあるならば、必ず多大の効果が擧げられるであらうことを疑はぬ。(三田) 20

文獻——三上義夫「日本數學教育史」(帝國書院)藤澤利善「明治六八年」小倉金之助「數學教育史」(帝國書院)藤澤利善「明治六八年」小倉金之助「數學教育史」(帝國書院)藤澤利善「明治六八年」小倉金之助「數學教育史」(帝國書院)

數學教授 (一) Teaching of mathematics
(二) mathematischer Unterricht

現代に於ける數學教授の基本的課題は、今世紀初葉以來の數學教育改進黨論と、如何に實踐に移すべきかの問題であらう。即ち

(一)十九世紀以來の永き傳統・因襲によつて、今日に於ても最も不充分な一方面たる、日常生活と直接間接に交渉ある實際的・應用的事項の重視を必須とする。一特に應用的の問題は現實性あるもののみを選び、實用價値の多い結果に到達させるものでなければならぬ。他の科學、生徒の環境、日常生活、特に經濟生活に關係ある材料を、注意して選擇するを要する。(二)フレイセン文部省教科書指針。

(二)従来の數學科に見なかつた材料例(ば統計法)や、また從來高等數學と呼ばれてゐたものでも(例へば微積分の概念)、近代の日常生活、産業技術、自然科學、社會科學などに必要な部分を、平易化して採用すべきである。(初等數學とは科學の今日の立場からして、進歩した特別の數學を要しないので、中等の天賦を有する人間に理解し得るところの數學の部分を含む。……)微積

分は決して高等算術に属するものではなくて、初等算術に属するものである。……學校算術は學校の目的に最もよく適するもの、初等算術の中から、再編修したものであり、現代文化の了解に對して、一つの一般的基础を與へるものでなければならぬ。……微積分中等學校の目的に適合し、それは學校算術の成分でなければならぬ(クライン、P. 275)。

(四)それと同時に、現實性を失ひ果て、單なる因襲または單なる入學試験のために保存されるやうな材料は、斷じて廢棄されねばならぬ。「教材は内部的關係の下にあるもの、及び實用價値のものに阻らねばならぬ」(アロイセン文部省教育指針)。思考を働かせることも多ければ多いほど教育の價値高しと考へ、從に難問によつて精神的鍛練を施さんとするこの誤謬は、最近の心理學的研究、數學的能力的分析によつて指摘されたところである。事實、「數學教授は、生徒の頭腦を訓練することを目的としなければならぬと、心の鍛練を與へることを目的としなければならぬと言つたやうなことを、附け加へる必要がないのである。これらの言葉によつて現はさうとしてあるところの理想が、健全なものである限り、それは實用價値と内部的關係なる二方面の獲得の中に包含されるのである」(ニヤン、P. 275)。

(四)以上の要求は、一面に於て、事實上、悪い意味での數學的形式主義を輕視することにならねばならぬ。しかしそれは決して、正しい意味での數學に於ける形式の輕視ではないのである。例へば公式を見よ。それは言葉を簡單にするために、計算を簡便にするために、問題の解の一般形と見よ。變数の間の關係の表現として、その價値を見るのである。かくの如き意味での一般化、抽象化の表現としての形式は、數學にあつては必然的なものであり必須なものである。實に内容と形式とは不離の關係にある。我々は數學の形式を尊重する。たゞ形式の

ための形式主義、死んだ形式主義に因へられたところこそ、數學教育の傳統的缺陷があつたのである。

(五)しかも重要なことは、單に必要な知識内容が與へられることではなく、その知識が生きて働くやうにすることである。それがためには、最も實そのものから實踐によつて學び取らせることこそ、最も望まされる。幾何學的直観が尊重され、實驗・實測が奨励されるのも、その重大なる理由の一つは實にこゝにある。ペリーの言つたやうに、「兒童は事物について推理する前に、先づそれを實行して獲得するやうにされなければならぬ」。かくてこの生徒は生き生きとした情熱の喜びを感じよう。一旦「研究者に興味を起させよ」とすれば、數學的研究は、普通人にとつても極めて價値あるものである。

(六)またその目的のために、數學的分科的(孤立主義的)取扱ひの代りに、その綜合的(融合主義的)取扱ひが主張される。なぜなら、分科主義的理想たる、各分科がその分科独自の方法を以て純粹なる論理的展開を示さんとすることは、専門家にとつてこそ興味深いことである。日常の諸問題の解決に、また物質支配及び社會組織の爲に、數學を武器として効果あらせられたためには、數學の全般的知識の融合せる有機的統一こそ望ましい。また他の一面に於ては、綜合されたこそ、教材の必要・輕重の程度が判定され、學習が經濟的となるのである。

(七)しからば何を中心として教材が統一せらるべきであるか。クラインは主張する。「幾何學的の形式に於ける兩數概念は、數學教育の魂でなければならぬことを私は確信する。兩數概念を中心として、その周圍に數學の全教材が、自由に集まられるときは、今迄多々逸せられたところの、計算に偏した綜合が得られるであらう。それならばこそ、アメリカの數學課程委員が、次のやうに強調したのである。「數學課程を統一するに最も適切な

一つの大きな概念は、實に兩數の關係の概念である。幾何學的の範圍の概念は、何人にとつても、基礎的重要性を持つものである。それ故に數學課程の第一義的基本原理は、その間の關係を表現し確定する方法をも含めての、幾何學的の關係の概念たるべきである。教師はこの概念を、變えず心に於けるべきである。そして生徒の進歩は、注意深く、終局に於ける兩數性の一般概念の形成を目ざして、一步一步この概念を與へる順に沿うて、進められなければならない。

(八)中學校に望ましかる新教材としては、自然科學及び生産技術方面の數學と、社會經濟方面からの講材料(微積分の初歩、表計算、統計法、等々を含めて)、數學史、一般文化との關係などを擧げた。

「初等教育」(「數學教材史」)の項参照。(會書堂)

徳文館 スウブンカ

讀の文館(在松岡)啓之の時、初めて徳文館を設け、正論を以て榮酒としたことがあつたが、後周にも亦有り、菅文史を著撰し、學徒を鳩集する處であつた。唐の時再び徳文館を設けた。即ち太宗の自願中(貞觀)皇太子學館を設けたが、やがて唐賢館と改め、高宗の顯慶(貞觀)の時に於て皇太子安の請により、學士・直學士の員を設け、また學生をおいた。其の員凡そ二十。東宮の三師・三少・賓客・詹事・左右庶子・尚書等皆此處に在り、其の職事は、東宮の經籍圖書を司り、諸王並に學生に教授するにあつた。龍朔(貞觀)の初、東宮職中の司經局を改めて禮坊とし、左春坊に屬せしむるや、忠賢館は其の領下に歸し、同時に文學四員・直直二人を稱して、司直正七品の上職を以て東宮の憲司とした。爾後改題を經て制度漸く備はり、改稱皇太子師王質の皇太子となるに及んで其の名を避け、改めて忠賢館と稱した。制職の點に至つては、大凡弘文館に比す。宋においては其の制無く、遺には左春坊文學館に忠賢館學士・直學士があ

り、又町文館と共に大學士を僱いた。金・元・明以下無し。(谷本自註)

数理哲學 (iii) Philosophie der Mathematik

(iii) Philosophie der mathematischen

【意義】 數學の哲學的基礎を論ずる學。

【問題】 數學は公理によつてその基本關係が規定せられる所の基本概念を前提し、その關係の組織に由つて生ずる複雑な概念の體系を記號の媒介により具体的に表現して、之を公理から導き出さうとする。その導きの手續は論理的證明の外ならないから、數學の認識に特有の問題は公理の根據に關し、その規定する對象の存在性如何に係る。

【種々の立場】 數學の對象も發生上經驗的事物に即して意識せられる。そこから數學の公理も、經驗より歸納せる對象の關係に理想化を施して、歴史經濟のために立てられた假定の外ならないといふ見解が生ずる(數學的經驗論)。併し漸かる經驗との關係は教育上如何に重視すべき事實ではあつても、純粹數學の學的基礎を根據づけることは出来ない。數學の對象は先驗的思想作用の綜合組織を記憶化したもの、公理はその關係を規定すると考へなければならぬ(數學的先驗論)。斯かる關係は凡て論理の基礎概念により定義せられると考へるは論理主義代表者ラッセルであり、反對に其の基礎を數學的直観に求め、直観に於て構成し得る對象のみ數學的に存在すると主張するは直観主義(ゴッタルト・ヒトゲン、アウグスト・ルビウス、エド・ブラウア)である。更に直観を出發點に認め、理想要素を加へて始めて、規定せる無矛盾の公理體系が立てられるとするは公理主義或は形式主義ヒルベルト(Hilbert)である。(田邊 忠) 文庫——田邊元「數理哲學研究」(大正十四年)。

スウリテツ(數理哲學)——スウリテツ(田邊忠)

圖解法

教授上、事實内容を明かにするには、各教材の本質的特徴を擧げて、之を他の地位又は上位概念に依つて規定して説明し、或は事例を擧げて之を精光し理解せしめるのであるが、その際直観的圖解法を用ひることが最も必要である。

圖解法は事實現象又はその關係もしくは變化の軌道を具體的に圖式に依つて發表する方法で、實物又は模型・標本に次いで説明上必要な補助法であるのみならず、これらの實物・模型・標本を示す場合にも、圖解法を併用する必要が多い。

圖解法は教材の種類に依り、又教授者の考案に依り、分解回・綜合回・發生變遷回・大小比較回・關係回などを構成することが出来る。例へば動物物の器官については、分解回・綜合回又は發生變遷回が必要であり、物理器械の構造に於ては分解回、地理上の諸統計については大小比較回、諸現象の發生については關係回を要するが如くである。

概してこれらの圖解は、諸構造の各部又は諸要素の關係を、最も簡明に模式的に書き出すべきであるが、たゞ統計圖表は數表に關するものであるから、繪畫を期さなくてはならぬ。

以上教授に要する圖解は、最も多く教師の考案工夫に依るべきものであるが、諸統計圖表の如きは、時々生徒をして之を考案し、作製せしむべきである。(小田切 行)

圖畫教育 (iii) Zeichenunterricht (iii) education

【西洋】 歐米に於ける圖畫教育は普通教育に必修科として採り入れられたのは十九世紀後半のことである。ギリシヤのアリストテレスは教育に圖畫の必要を認めて居たが、人徳陶冶のため以外の意味をもつては居なかつた。それが一般教化を目的とする普通教育に、圖畫の必

要を頓悟させた繪師となつたものは職業上の要求に基

場合が多いのである。一八五一年ロンドンに於ける萬國大博覽會はイギリスに於ける美術工藝教育の必要を痛感せしめるとともに、遂に翌年には普通教育の一部として圖畫教育の進行を促して居る。従つて圖畫科の内容も必然的に工藝内容を多分に包括する傾向を著し、近世の實業主義的分業より生産された品位意匠の考案なる物を避けて、古代の傳統的な美的形式を模倣し、幾何學的根據に立つた建築主義の指導が企てられて居た。これは各國共初期圖畫教育の共通せる傾向であつて、アメリカに於ても一八七〇年マサチューセツ州を模範として普通教育に圖畫科を附加し、普徳戰爭後のドイツは一八七二年小學校に必修科として之を設け、一八八〇年フランスも之に倣つた。かくて教育界にその座を占むるや圖畫教育家によつて教科内容は吟味せられ教育學的根據を建設せしめ、普通教育に於ける圖畫教育は實業として獨自の意義を持つに至つたのである。即ち二十世紀に入つて藝術教育思想の影響を受ける迄の圖畫教育家の信念は一八七七年ドイツに於ける美術教師協會發行の「普通教育に於ける自在實教の原則」(Grundsatze für Zeichenunterricht in dem Schuljahr der allgemeinen Bildung nach Zschackwald)に見るものがその代表的のものと

思はれる。圖畫科は精神的教化を目的とする點に於て他の科學的教科と同格なるを主張すると同時に、獨自的使命として、形象を觀察してその方別の理解、美的解釋、正確なる描寫力の養成、技術實業に關する基礎的知識を得しむる點などを擧げ、教材にして幾何學的・美的方別に適合せる了解し易きものとして、主として裝飾的なものを選ばしその描寫に際して特殊なる技巧の養成を必要としなす物でなければならぬと於ける。此等の教材を排列する順序としては、線・平面形・平面の裝飾より始め、單純なる幾何的模型、進んで建築模型、其他實用

的なるものに移るやうに系統だて、徹底正確なる客観的描寫を目標に技術的訓練を主張し、主観的理想の美を表現せしめることに對しては學校教育の本務に非ずと特別強調の反對を表明して居るのを見る。又一九〇〇年パリ萬國博覽會に際し同畫教育に關する萬國會議決を關係せる時にフランス委員は文部省制定の同畫教育規則及び學科課程を發表した。ヘーゼンギョーム (H. Heussen) の意見を採用し、幾何學的根據による原則と形式的排列を示して居る點に於て前記ドイツの形式と共通のものである。自在畫と幾何學とは同程度のものと同時に詳し一方は規準を用ひ一方は適個練習と云ふ様に内容に聯絡を取りつゝ平面から立體へと進んで行く。この指導法の最初に於て、幼児學校(幼稚園)の場合に行はれて居る描畫法はこれまたイギリス及びドイツ共に同畫教育施行の初期から實行されて居る方法であつて、寛目的方面紙又は屏を引いた石版上に線・平面形等の臨畫練習を行い、體面で描ける迄の幾何的練習を目的としたものである。(我國明治初年に行はれた非畫や造學としての幾何學的圖畫教育は此等の影響を受けたことも亦明かである。)

パリの同畫教育萬國會議決は既に二十世紀初頭の事として、十九世紀末より擴張せる藝術教育思想は實界的風潮となりつつあつたが爲に、胡堂や臨畫のみを目的とする習畫帖の類を主たる爲にして居るのが目に立つ。

藝術教育思想は全人教育の理想に基き、ドイツ・フランス・イギリス・アメリカを通じてデモクラチクた國民的運動として現れたもので、主知的教育への反對である。一九〇一年ドイツのドレスデン市に於ける第一回藝術教育會議はその現裏と見ることが出来る(藝術教育思想の三要素)。この時は主として同畫教育上の問題を論議されたのであるが、同時にリヒトウ・アルタは當時の教育上の缺陷を指摘して、人間は記憶し思考する以外に血と肉とを有する感性的本體であることを力説し、理論的教育

學が既に感傷陶冶の必要を認めて居た如く、實際教育家がこれに關心を持つやうになつたことに言及して居る。其他コンラート・ラング、アトマン等の藝術的人格陶冶としての美的鑑賞教育、ケルシェンシュタインの直観による具體的表象手段としての同畫、更に表象構成、觀念

構成としての同畫の價値的啓明と共に、新しい同畫教育は在來の知的數學的に偏する同畫、發生的心理學的に見意に無關心な同畫教育の缺陷を明瞭に指示するに至つた(兒童心理學の思想)。即ち無意味な幾何的教材により、客観的正確性を要求する形式的指導から對しては言語文字表面力の陶冶を重視し、想像・記憶・印象等を發達せしめ、簡單な幾何的平面形をさへ正確に描き得ない兒童を、大膽に伸び伸びと彼等の環境を描き、人物・風景部省は普通教育に於ける同畫教授の目的を明示し「通常の物體の形及び色を觀察し之を簡單明瞭に描出する能力を得しむるにあり」とし、下級には想像畫、中級及び上級は實物寫生をなせしめ、上級には特に幾何畫を課して物體の實際を描寫する能力の養成と器械の練習を擧げて居るのを見る。イギリス・アメリカに於ても藝術教育の傾向は既に同畫教育に現はれ、アメリカのプランダフ (Plandaff) とタド (Tad) はその代表的な改革功勞者である。臨本主義の標準に反對し、記憶畫や鄉土的な自然研究から直観的に多くの形象に接せしめ、或は自由な描畫練習、植物の研究から同畫の創作等新しい教育の指導へと進んで行つた。タドの如きはその主張「作者の轉換」に於て同畫と創造と本形の作業を同一教材に就て行ふことの結果に處及ぶと居る。即ち紙に描いた形を更に粘土に寫し、或は木彫にして見るによつて、形に對する觀念が「一層明確さを増し消作力の陶冶に役立つ」との主張によるのである。一九〇〇年イギリスの文部省は

同畫教授の目的を明示して居る。第一に先づ教育的でなければならぬ事を擧げ、物體を正しく觀、且つ正確に表示能力を得しむる事を規定し、指導法も低学年兒童には特に大きく胸の練習をするため黒版上の描畫をさへ奨励し、記憶畫・思想畫を採り入れ、鑑賞教育・色彩教育・創作工夫力の養成と同畫の練習、製造をまでも行はしむるに至つたのである。

藝術教育の影響が日本に波及したのは一九一〇年以後であり、大正四年(一九一五年)田村靜志が「ハンスヘルベットの著書『The Principals of Art Education, 1901』を譯して『藝術教育の原理』を、更に同六年(一九一七)『Pädagogik』の著書『Art Education, 1914』を譯して『藝術教育』を出したのを始めとして、その後自由畫教育時代へと進展して行つたのであるが、既に於ては決して日本の自由畫教育の如く美術教育のみに偏した傾向は出現して居ない。アメリカの如きは「インダストリアル・アート・テキストブック (Industrial Art Text-Book)」を小學校の同畫に使用されて居る程むしろ應用美術としての同畫教育が手工教育と關聯して居るのである。イギリスに於ても歴史的寫生に立脚して單純なモデルを數點と處理して行く一般的陶冶としての同畫の使命を強調して居ない。ドイツ・フランス其他の國々の同畫には近代美術の影響を受けた美術教育の傾向を見受けるものもあるけれども、後してそれは繪畫教育を普通教育に於て行つて居るのではないのであつて、同畫教育の一部分の仕事にすぎない。普通教育に於ける一般教化的意義と産業的實用の要求とを如何に調和すべきかが現在直面せる同畫教育の世界的問題である。

【日本】日本の普通教育に於ける同畫教育は明治以後の問題である。それ以前は手習ひに於て美意識陶冶の一面を無意識に行つて来たに過ぎない。明治より現在に至る變遷を通報するに、大體五つの時代を擧げることが

出典。

(一) 鉛筆畫教育時代 これれは凡そ明治二十年頃以後毛筆畫教授が全盛を極める迄の時代で、「學制」時代の明治小学卒から同十一年迄の間は體操の同業教科書を使用して小学校の上級に算畫を添して居た。算畫とは紙上で行はれた體畫の如く、翌日の方眼紙に平面形の體畫を行はせる方法である。「教育令」時代の明治十二年から同十九年頃迄の間は體操專攻の教科書も出現し、教科の内容をも系統だつて来た體畫であるが、依然として西洋算學の流れを帯びた鉛筆畫の體畫教授であつた。明治十四年、「小學校教則綱領」第十六條には「圖畫(中等科)五歳一歳一歳二歳之の課は直線、曲線及共筆形ヨリ始メ漸次枝葉、器具、花葉、家庭等及フシ。高等科下二歳三歳四歳五歳テハ草木、禽獸、蟲魚ヨリ漸次山水等一及ヒ筆ヲ幾何畫法ヲ授テ(ヘシ)。凡圖畫ヲ授テハ眼及手ノ練習ヲ主トシテ初ハ輪廓ヲ畫カシメ漸ク陰影ヲ畫カシム(ヘシ)」と明記してある如く、寫生には言及して居ない。教科書には初期に於て大南南校風の「算畫本」、「西畫指圖」、其他「小學普通畫本」、「小學畫書」、「圖法指導」等が使用された。皆一頁に數圖を収め理論の説明と應用練習の教科書と同時に、畫本自らしき排列形式を取つて居るが簡かされて居る材料は外國の物が多かつた。

明治十八年陸井忠が文部省の命を受けて、「小學畫本」を編纂し鉛筆畫の教科書として現代風の形式を取リ教科も悉く日本の材料を使用して面目を一刷新した。

(二) 毛筆畫教育時代 明治十四五年頃から國粹保存論が叫ばれ國畫教育界にもその波及を最も明瞭に受けた。鉛筆畫による西洋風の國畫教育は國粹である日本畫を國に導くと云ふ觀念がその中心をなして居る。之が功利的に日本の産業美術に結び付き遂に文部省を動かすに至り明治十八年十一月同畫取調書を置き、同會覽三、フェノロサ等を主としその調査に當らせた。全國の國畫教育の調査及び歐美各國の日本美術に對する批評等を綜合しての報告は、日本の特色ある國畫教育の必要及び毛筆畫の實用の方面に於て鉛筆畫を國畫教育の必要及び毛筆畫の授ける事の有害な點をも附加した。この報告は西洋畫育的根據に立脚したものではなかつたが、世論の激しいは遂に日本畫教育の時代を現出し、同十九年には岡古壽、岡倉秋水と高橋龜學校及び岡女子部に聘し日本畫の教授を始め、同二十年、國畫取調書は東京美術學校と改稱し日本畫科と本學科を設けし(一)發表があつた。明治十九年五月省令「小學校ノ學科及其程度」により小學校の國畫は高等小學校に於て體畫科目、高等小學校に於て必修科目となり、自在畫及び簡單な用器畫を每週二時間課する事となつた。その數大綱は以前のものと大體同しであるが上級に於て寫生畫と考案を少し加へた點及び教科範圍を兒童に近く取り且つ調査方面として詩畫・繪卷等の習慣を變はしめるところを要求した點が異つて居る。中學校に於ては一年より四年迄每週二時間、五年に一時間の自由畫及び用器畫を授け、師範學校に於ては一年より三年迄二時間、四年一時間として自在畫及び用器畫を授けた。その後中學校の國畫科は明治二十七年三月、一年に於て二時間、二・三級に於て各一時間と減せられるに至つたが、その理由は自在畫の如きは正科以外に先從て創立習得し得ると云ふにあつた。即ち當時既に日本畫の爲の國畫教育と成り終りし結果龜學校等の如き誤解を招いたに起因する。明治三十年前後に至つて鉛筆畫と毛筆畫の國畫教育上於ける優劣論争が盛になり、文部省は同三十六年遂に正本眞善・白濱徹・土原六四郎・小南正太郎其他を國畫教育調査委員とし、教育的見地よりその調査を命じた。明治三十三年(一九〇〇)年パリに於ける萬國美術會の教育部調査出品國は國畫教育に關する萬國會議を開催し、普通教育に於て「國畫ヲ以テ義務科ト爲スノ必要」を第一議題として居

り、その報告を當時文部省が譯して出版して居るが、國畫教育調査委員の報告にもこの決議は非常な影響を與へた事が窺はれる。明治三十七年には文部省は遂に各國の國畫教育の實狀を調査するの必要に迫られ白濱徹を隊長に派遣するに至つた。明治三十八年四月小學校用の國畫國畫教科書出版し毛筆畫本・鉛筆畫本の二種に別つたけれども、兩者共簡寫形式が非常に接近し以前の如き特色を失ひ正確なる寫形を目標に寫生の參考として用ひ得る様に工夫されて居た。中學校及び高等小學校の國畫教科書も同様に國畫教育會より出版されて居るが、鉛筆畫・毛筆畫・ペン畫を共に採用して各種の用具材料により、教育的な國畫教授を目指した事が以前の教科書との相違點である。明治四十年義務教育を六箇年に延長し、國畫は法に初めて必修科目として紙本先遣國に關するものと、三十年にして遂に國民教育に課せらるゝに至つたのである。尚して翌四十一年東京美術學校に國畫師範科を置き、前に歸屬せる白濱徹をその主任とした。

(三) 新定畫帖時代 此等の間にも「新定畫帖」の編纂は計畫せられ、正本眞善・土原六四郎・白濱徹・阿部七五三吉・小南正太郎の五名を委員とし明治四十三年四月漸く出版、國畫教科書として小學校に使用せしむるに至つた。茲に初めて兒童本位の教科書が生れ、國畫教育は專門畫家の手から離れてその獨自の道へ入る初歩に就いた。編纂内容は日本畫(毛筆)・西洋畫(鉛筆・クレイ)等の兩形式を採用し、標準の必要に應じてその取捨を恣意自由にして居る。教科書にも兒童の發達の段階を考慮し、就學年に於て記憶量・隨意畫を多く描き、正確なる寫形への指導時期を三、四年頃に始め、臨畫に此して寫生に以前より多くの教材を配りし等、確かに調理的改革と見ることが出来る。併し實際指導に當る場合に於て、従来の臨畫主義の習慣は容易に改め難く、この理想も多くは實行難に陥り、臨畫的取扱に終つたのは惜む

支ガキロウ(四頁)

可きであつた。大正の初め頃より教育界は明治以来の主知的教育の反對として、主情的教育・主意的教育の盛んなるを見、藝術教育・人格教育の問題が論ぜらるゝに至り、個性の尊重、創作・表現を重視する傾向漸く高まり、「新定畫帖」は人の尺度を用ひたる兒童本位の指導書であつて、兒童は恣に悦ばれたる創作へと伸び得る、との非難を受けるに至つた。この氣運が自由畫をして數年のうちに全国に波及せしめた所以である。

(四)自由畫教育時代 洋畫家山本鼎は國畫教育をその本質的價値から見、美術教育とせんとした。美意識の陶冶は美の創作から成れ、直線的自然調式から創作が生れる意味に於て臨畫指導を絕對に排斥した。大正三年長野縣を最初として各所に兒童自由畫展覽會が開催され、在來の作品に非常な變化を示し兒童の美術として生氣ある境地を開拓するに至つたのである。一般に力を注いだのは寫真寫生畫であり、之に最も便なる材料として小學校に於てはクレイヨン畫の全盛を見、次いで小學校の高等學年及び中等學校には水彩畫・テンペラ繪等が行はれ、表現様式は悉く洋畫風であつた。この新現象に對して國畫教育者側からは高等師範學校・新國畫教育會、其他の人々が各々の立場より反對論を唱へ、教育の國畫教育の爲にその主張を發表したのであつたが、大勢は如何とも爲し難く昭和の時代へ持ち越された。「新定畫帖」は全く權威を失ひ殆ど使用せられない状態が現出し、普通教育に於ける國畫教育は美術教育がその本體か、如き觀の國畫・手工教育に對して美術教育としての指導をするために活動を開始したが、國定教科書の編みられなくなつた時に於て確かに必要な企てであつた。昭和三年八月第六回國際美術教育會議が、チリ・コロンビアの首都ブタゴアに開催せらるゝや、日本の参加者が持参せる國畫の成績品に對し、「西洋繪畫の忠實すべき状態にある」

との非難を受け、日本畫風の國畫成績品を持ち込んで居る歐米人を落胆せしめた。併しその出品物中の兒童の思想表現を繪畫の形式により日本畫風に描いた作品數點は好評を博したため、この影響は昭和の國畫教育界に毛筆畫の問題を再燃せしめ、第二期の毛筆畫とは異り、兒童に即した思想表から出發し、觀念的寫生主義の傾向に發展しつゝ、日本的なる國畫教育を建設する可塑性の一部を示すに至つた。中等教育に於ては小學校と同様美術教育の傾向にあつたのであるが、昭和六年「中學校令施行規則」の改正は新たに作業科を加へると共に國畫科の時間數を削減し、國民教育としての高等普通教育に於てその價値を輕視するに至つたため、再び國畫教育は美術教育より轉向の必要を除けなくせられ、實際的利用價値方面を重視する傾向を強く現はさんとして居る。教育の郷土化・實際化・生活化の思潮と民族主義的・日本主義的思想の除却は今や國畫教育に實用化と日本化との兩方向を現出せしめんとして居る。

(五)小學國畫時代 「新定畫帖」後の小學校國畫教育を指導す可き指針として文部省は昭和六年秋頃より「小學國畫」の編纂に着手し、全國師範學校の意見、國畫教育者の談話を聽み、美術家と教育家との會合を重ねてその方針を定め、平田松堂・石井松亭・和田三造・板倉實治・山形真一・伊藤信一郎・水平謙の七名を編纂委員として昭和十年遂に之を完成するに至つた。これが舊用は今後の問題であるといふ可きである。

（國畫教科書）の項参照。（第四五章）

國畫教科書史

【時代風評】 我國の國畫教科書史は、國畫教科書の發行を主たる標識として、次の五期に分れる。第一期 明治初年より明治二十年頃まで、第二期 明治二十年頃より明治三十年代の中葉まで、第三期 明治三十年代の中葉より大正八年頃まで、第四期 大正八年頃より昭和初

年まで、第五期 昭和初年より現在に至る。

【第一期の教科書】 この期は明治維新の直後、華西文明の盛に輸入せられたる時代で、この社會生活の變遷に於ける「畫國の有様映へからざる」ことが強く認められ、かゝる實用的立場から國畫を教育に採り容れるに當つて、在來の畫は「いたづらに氣紛といふことを宗としてそのかきざまいたく粗あらしく陰陽遠近のけぢめくはしからずいと疎薄」であるとして斥けられ、「繪畫に優り精妙なる」西洋の法に據り人物の圖を作る（繪畫）が教へられたのである。この期の教科書には「西畫指掌」(白上英、大森博樹、明治四〇年)、「國法繪冊」(東京美術學校、明治四五年)、「小學畫本」(白上英、明治四六年)、「畫本」(宮本三平、明治八年)、「小學普通學本」(宮本三平、文部省、明治十一年)、「小學習畫帖」(津田忠、文部省、明治十八年)、「小學畫本」(本宮泰壽、明治十九年)等がある。

これらに掲げられてゐる教科書を考察すれば、「西畫指掌」は輪廓を描く法、物形の陰陽と分つ法、人物の画法の三章より成り(前掲)、「小學畫本」は縱横斜の直線及び弧線を結ぶより成りて、諸物品の輪廓を描く法を有線、陰影を斜線より成りて、諸物品の輪廓を描く法を有線、器具等の正面側面の單調、幾何圖法による單調より、花葉果菜樹木、農具家器、舟車、鳥禽蟲類、人物、遠近法及び彩色を各分科別列してをり、「小學畫本」は直線曲線及び單形・枝葉より、花葉器具家器、舟車等の正面側面、輪廓略畫、影影略畫、更に樹木彩色の略畫に互つて編纂されてゐる。國畫教科書と見れば、この教科書はすべて編纂されてゐた。國畫教科書と見れば、この教科書は「畫本」中に一篇をなしてゐるが、「西畫法」(藤田忠、明治八年)等の單行書もあり、また「畫學初階法」(小原清、明治十二年)は國畫法を詳説してゐる。色彩に關する教科は國畫科のものにはなく、「小學入門」(宮本、

明治七年が二種の色紙が流行してをり、線及び皮圖・面及び體圖と共に同答教授が行はれた。

【第二期の教材】前期に於ては鉛筆により洋風畫が専ら行はれたが、明治十年代の末にいたると國情保存の思想が世に興り、國畫教育界に於ても、メノロサ・岡倉豊三は「本邦の畫は西畫と手段を異にすれども實物の思想を喚起するに至りては唯も西畫に勝るべしとなし、人成は邦畫の疎かにし、眞の寫生をなす可はずとなすものもある。されど是は我畫の全同を許さざるの説」であるとし、裝畫も本邦は由来これに富み精巧を極めてゐるのに「我が所たる日本繪を棄てて西洋に取るの利害は果して如何」と日本美術の再認識を説き、西畫を採用するに於て西洋美術輸入は四民受れ難き所にして我國固有の美術思想を破壊すること極易きの理なり」と洋風畫法を排し、「筆は線の肥瘦を自由に現はし且墨の清潤なるは鉛筆・クレイヨン及び炭に非ず」として毛筆畫を主張した。茲に於て國畫教育界は「大轉機を劃し、毛筆畫が主位に立つてゐたり、『小学毛筆畫帖』(明治二十二年)等をはじめとして、毛筆畫教科書が續出として發行せられ、百數十種の多きに及んだ。そしてそれらは初期に於ては多く同畫教育者の手によつて編纂せられてゐるが、後には當代一流畫家の畫手本が國畫教育界を風靡するに至つた。『帝國毛筆新畫帖』(明治二十七年)、『小学毛筆畫手本』(大正元年)、明治二十九年、『小学毛筆畫』(明治三十一年)、明治三十三年、其類がこれである。

この期の教材は鉛筆・寫生畫・應用圖案等と大別せられたが、就中初期のために最も必要にして且つ最も多量練習を要すべきものを臨畫」としたのである。従つて前記教科書は臨畫のための畫手本となつてゐる。そしてそこに掲げられた教材は、首飾公司等直接描き臨畫の線と柄し青野と椅子と炭筆と文様……(玉京草等)と排列せられ

てゐるが、今試みに各第一圖をとれば、構線・線・純實・幾何に形付、いんき強にべん・折線に雲松葉・梅花・土板に茶碗・鼓・日の間に輪・華・燈(燈臺)といふ教材になつてゐる。その組織に於て教育的考慮が充分拂はれてゐるといふよりも、單なる臨畫畫帖に近い。寫生や圖案に於ては同畫教育者の著書には理論的敘述が見受けられるが、實際に於て行はれなかつたものや、用器畫には教科書として「小学幾何畫法」(明治三十三年)などがあるが、一般に不振であつたやうである。

【第三期の教材】第二期に於て毛筆畫の普及と共に國畫教育が美術家教育と異なり顔を呈するにいたり、鉛筆畫・毛筆畫の優劣論争が激化し、こゝに於て文部省は明治三十六年調査員を擧げて取調を命じた結果

「從來普通教育に於ける國畫は之を其の用具より大別して毛筆畫及鉛筆畫の二となし以て暗に日本畫西洋畫の別を立てたりと雖も此の如き名稱は決して適當なるものにあらず、又畫に和洋兩種式を區別するは普通教育上國畫本來の目的を忘却し使らに法則の末にのみ拘泥せしむるに重なる恐れがある」と報告せられて、この論争は一應寛恕せられた。そして明治三十八年には第一次國定教科書として『毛筆畫手本』、『鉛筆畫手本』の二種が發行せられ、次いで明治四十三年にはこれを改訂した『毛筆畫帖』、『鉛筆畫帖』及び『新定畫帖』の三種が發行せられた。これらの教科書に於ては毛筆畫は「務めて筆意を表はすこと」を以て「鉛筆畫に接近し、『新定畫帖』に於ては「兒童教育の程度に應じて鉛筆毛筆の何れをも使用せしめることとなつた。

『毛筆畫手本』、『鉛筆畫手本』に於ては大體上臨畫教材のみを集めてゐるが、『新定畫帖』に於ては「兒童用書に集めたる畫の全部を臨畫せしむるものにあらず」とし、國畫の補助を臨畫・寫生・記憶畫・考案畫の四種と

してゐる。そして記憶畫教材及び考案畫中作畫教材は就學年の大部を占め、臨畫教材は大體學年の進むに従つて減少し、寫生教材はこれに反し、國畫教材及び用器畫教材は中學年以上に課せられてゐる。「初歩の程度に於ては自然界に對する兒童相應の思想を國に表さしめ、斯くして時・描寫上の練習をなした上、更に正確なる畫方若しくは美的畫方等を教へん」との例へば立方的。そして教材の排列がかなり組織化せられた、例へば立方的の邊(國)・工部物の邊(國)・意識(國)・現象(國)の如く、また對邊と臨し、「春の野と秋の空の色を授けて、天と地とを兼かしめ、鉛筆を横に使用する練習をなす」如く、具體的のものに抽象的なもの練習を包んでゐる。幾何畫法・色彩・陰影・國案・體圖等に關する知識的教材の多いことも一つの特色である。

【第四期の教材】『新定畫帖』は種々の教育的特色をもつてゐたにも拘らず、その取扱ひに於て從來の風を脱せず、固定臨畫帖と格打たれるやうな指導がなされること多く、茲に大正八年美術界の一角より「臨本」粉本・師傳等によつて例行的表現が凝がれしまふ其不自由さを救はうとして、自由畫が唱へられた。「子供にはお手本を備へて教へてやらなければ畫は描けまいと思ふのなら大間違ひだ。吾々を問んでゐるこの豐富な『自然』はいつでも色と形と濃淡で扱はれる限の面に示されてゐるではないか、それが子供に於ては大人にとつて唯一のお手本なのだ。」この主張は國畫教育界に大きな影響を及ぼし、世評の轟が喧しかつたが、これを契機として國畫教育は根本的に一大革新をなすにいたつた。即ち自然に就いて學ぶ寫生教材が重んじられる一方、童心の發見はクレイヨンの普及と共に自由畫題による思想畫を盛んにし、進んで藝術表現としての國畫教育といふことが強調せられるに至り、表現教材の外に臨畫教材を重視する者も出で、國畫教育界は百花擡げの觀を呈

したが、他無能者の混入に陥つて、たゞ『新定書稿』が無力なる存在を続けるに過ぎなかつた。

【第五期】の教材。前期に於けるこの風潮に對して、民間から先に『小學參考用書』(昭和三年)『我國小學國畫』(昭和四年)等が教科書代用書として發行せられたが、雜然たる諸傾向を統制して、現代國畫教育の堅實なる基盤に立脚して、美育を尊重し、實生活に即し、堅實なる全體的陶冶を尊重し、郷土に即し、また兒童心身の發達に適合し、國民性的陶冶に留意する國定教科書の發行が要緊せられた。かくて新たに編纂せられたのが『小學國畫』(昭和七年)である。

『小學國畫』はその編纂趣旨即ち「兒童の觀察表現觀賞等の能力を育成し、以て生活の擴充を図る」といふところから、教材は「兒童の趣味と理解とを考へ、美的要素に富み、且實際生活に關係の深いものを、出来るだけ廣い範圍から選んで、表現教材の外に名畫・美術史等の鑑賞説語教材も取り、表現教材には、低学年に思想畫を主にし、上に進むに隨つてこれに代ふるに寫生畫と同案とを増し、且つ繪畫と用器畫とを加へてゐる。『新定書稿』時代に比すれば美育が尊重せられ、鑑賞教材が採用せられ、低学年に繪畫の経験なることが特色であり、自由畫時代の國畫・用器畫の不振を思へば多少なりともこれが復活の、また日本畫の表現が取入れられてゐることが顯著である。また現今の思潮として國畫教材を重視し、構成的教材を導入せんとする傾向がある。

【國畫教育】の項参照。

【田邊理】

文部一四部七五三官、實地國畫教授法(昭和十四年)。

圖畫教授 (Art teaching of drawing, Gōka)

Chamberlain (18) *empeignement du dessin*

【目的】 國畫教育の要旨は、小學校にあつては「國畫の通常ノ形態ヲ看以テ正シク之ヲ畫クノ能ヲ得シメ兼テ美感ヲ養フヲ以テ要旨トス。尋常小學校ニ於テハ單形

ヨリ始メ漸ク簡單ナル形態ニ及ヒテ實物若ハ手本ニ就キ又時時自己ノ工夫ヲ以テ畫カシムヘシ。高等小學校ニ於テハ前項ニ準シ漸ク其ノ程度ヲ進メテ諸般ノ形態ヲ畫キシムヘシ。土地ノ情況ニ依リテハ簡易ナル幾何畫ヲ授クルコトヲ得。國畫ヲ授クルハ成ルヘク他ノ教科日ニ於テ畫カシメ兼テ繪圖ヲ好ミ繪畫ヲ向テノ習慣ヲ養ハシムコトニ注意スヘシ。公衆美術行進(第八條)と規定され、中學校にあつては、「國畫ハ形象ヲ精析シ觀察シ正確且自由ニ之ヲ畫クノ技能ヲ得シメ工夫創作ノ力ヲ陶冶シ美感ヲ養フヲ以テ要旨トス」(中等學校教育法第十四條)と規定され、高等小學校にあつては、前記中學校要旨中の「形象」が「物體」となり、「技能」が「能」、「工夫創作ノ力ヲ陶冶シ」が「意匠ヲ練ス」となつて居るのみで、「習熟を要せしむる要旨」(第九條)、大體同意義と見て可い。加藤學校にあつては、中學校要旨中の「美感ヲ養フ」が「美感ヲ養ヒ」となり、その次に「且小學校ニ於ケル國畫教授ノ方法ヲ會得セシムル」といふ規定が挿入されて居る點が異なるのみである(『新定書稿』第二二條)。

以上によつて普通教育に於ける國畫教授は觀察力の養成、描寫技能の修練、工夫創作力の練熟、美意識の陶冶の四方面に大別することが出来る。「兼テ美感ヲ養フ」の陶冶を經過する意味でないことが明かである。美意識が必修科目として義務教育に加へらるゝに至つた經過を知るものは之を讀んで當ふが、美術家がこの要旨を是て不當とするのは當然である。美の教育は國畫科の本質的價值として不言の中に既に含まれて居る使命であつて、他の教科目に對立した獨自の分野であつて、これが主知主義の教育思想に於ては實生活上比較的切實でない趣味的部分として取扱はれ、教材價値の上より見て選擇科目となつて居たのである。然しにこの科の利用價値と

しての工藝的方面、心意陶冶の方面、他の教科目の補助的方面等が教科目としての價値を認めさせるに至り、明治四十年三月二十日勅令第五十二號を以て必修科目として義務教育に課せられたのである。小學校國畫教授法は明治三十三年八月發令のまゝ改正に接せず現在に至つて居るが故に、その相學上の順序編制等を示す文面に於て、「尋常小學校ニ於テハ單形ヨリ始メ漸ク簡單ナル形態ニ及ビシ」と注意されて居るが、現在に於ては客觀的寫影の指導段階として第三學年終り頃より始む可き練習に於ては順次に合致してはこれ以上を以つて居るけれども、低学年の教材としてはこれの方法を想像を課して居るのは發達の心理學上必要とされるが故である。

中等教育の要旨に於て特に精密なる觀察と正確なる描寫を擧げるのは客觀的寫實を意味する。工夫創作力の練熟は回家及び用器畫の方面に於て或は描寫習練の過程に於て陶冶される可き性質の力であり、美意識陶冶の方面は鑑賞指導と相俟つて國畫科の全面に亘つて開發する可き機會を持つものである。

【方法】

(一)西洋畫主義と日本畫主義の指導。日本の國畫教授に於て歐米と總を異にする困難點は、表現形式に二種知があるといふことである。即ち之に應じて西洋畫風の指導法と日本畫風の指導法とがあるのである。美術に於て西洋と西洋、象徵と寫實、裝飾と寫實、との二つの流れが對立し、自然と民族に根差して發展した東西の美術が現今日本に於て共存して居る状態が、外國には見出し得ない現象なのである。國畫教育史は之を知實に物語つて居り、教育の國畫の建設も要するに兩者の健康を認めた妥協案を通じて、最近の『小學國畫』に於て「根本的な解決を過ぎず、

(二)西洋畫主義の指導。凡て科學的常識的に教授指導を行はんとする。故に指導する例からは科學的に説明し易く、學ぶ者の例からは理解し學習し得る様に系統立て易

い。即ち評定するものが漸くの如き性質を持つ美術である。技巧方面に於ても發生的に児童の段階に適應したそなれば、その描寫形式を取り得る點が非常に自由であり、用具に於ても現代的なペン、鉛筆等を其生徒がして使用し得るが故に、科學的教育に於て居る現代の児童にはこの描寫法がよき効果のあると見てゐることが出来る。

(二)日本畫主義の指導 この主義の中には教育的に見て根據の薄弱なものとして、日本畫保存のため或は日本精神作興のために日本畫を普通教育に課せようとする主張を擧げることが出来る。前者に於ては發生的心理學と教育學の立場から見て、在來の如き職業主義の指導法によるのでは既にその弊が明かになされて居り、後者に至つては全く盲目的保守的主張に過ぎないことは論を俟たない。以上の主張とは別に、日本的な國畫教育を建設するため、民族的長所としての觀念的裝飾的表現の方面に伸びる素質を開發指導するの必要から、日本畫風の形式を國畫教育に採り入れて行くとする傾向がある。即ち児童の思想畫に論を發して一切の形象寫生を首肯し、之を觀念的構成への材料として印象的に取次ぐて行く指導である。この方法は繪畫物・楮日記・裝飾畫・圖案へと連絡のつく描寫法であり、この両點から系統案を打立てる所に長き發展の可能性がある。日本畫主義の指導の中心をなす毛筆使用の問題も、現在既に水滸筆にて使用して居り、たゞ細線と畫くに鉛筆に依るかペンに依るか又は細筆に依るかの問題が浮現を用ひるか日本紙に擴ぐかの差異を免る所である。要は指導の體系が教育的に根據づけられ國畫教育の理想に合致しなければならぬ。

(三)美術教育の指導と教育的國畫の指導 國畫科の價値

方面より見れば次の二方法を擧げることが出来る。
 (一)美術教育の指導 國畫科本來の使命は美の教育でありとし、他の教科目に於て見て得ない該科独自の價値を主とし、利用應用的方面を從とした指導體系を立てよう

とするのである。美術家養成のための教育ではなく、人間の品性の陶冶として且つ文化生活の實際の歸納として美は實用であると主張するのである。殊に美意識陶冶に十分な功利的價値を見ての造型作品上の裝飾的分野は科學とならば、國家的に或は社會生活上に關する組織は科學と此科す可きであるとする。指導法としては児童の美に對する創造性を認め、繪畫を誦し、個性を尊重し、主觀性を認めない様に自由な立場に置いて、美を健實な表現を工夫する様に伸ばして行く。從つて創作活動を開始するに必要な環境を造る事が指導者の重要な任務であり、指導の實際的方面より見て國畫・手工を美術科として統一し、繪畫・彫刻・工器・模型の製作に互つて児童の素質に應じて指導する事を理想とするのである。確實教育方面の仕事をとしては校内の一望を兒童美術科とし、彼等に理解し易き或は興味深き造型的作品及び複製品等を蒐集陳列してその確實に利用し、學園全部の美化を計畫して生活指導に及ぼさんとする。

(二)教育的國畫の指導 これは國畫科の利用價値、即ち審美的觀察力及び描寫技術陶冶の價値を重視する指導法である。美の教育は勿論必要ではあるが之を兒童の主觀的創作から開發して行くとする事の弊害を擧げ、弊害を之を確實指導の部分に廻し、描寫技術に於ては、觀察せしめんと確實に描き得る力と、描寫技術に於ては、觀察せしめんとするものである。普通教育に於て一般にこの寫生力を養ふ事は容易な技ではなく、主觀的表現に慣れた者は意外客觀的に正確な描寫が出来ない者が多い。從つて形象に對して周到なる觀察、明瞭なる理解、正確なる判斷と云ふ精神の活動の陶冶に對しては設立したいと云ふのである。必要に應じては臨畫も行はせ記憶畫も描かせ、幾何畫も描し、圖案もやらせる。限定された時間數の中で最も多數の児童に通りの技能を授けんとするに

際る發生的心理學と教育學的根據に基き普遍妥當なる客觀的觀察と描寫へ指導する所に教育の意義を見出すと主張する。畫一の指導法を取ることも多く、教材の精選に留意して理論的に前後の作業を連絡し、系統立つた練習を積み上げて行くこの科の利用價値を大ならしめんと企てるのである。

(三)畫一主義・學習主義及び構成主義の指導 指導の形式より見れば次の三方法を擧げることが出来る。
 (一)畫一主義的指導 古くより行はれた教授形式であるが、教育學の進歩と共に教材の選擇と標榜の標準を進化するのは當然である。教師は先づ指導す可き兒童・生徒に應じて國畫教授の目的より見たる教材の組織を企て、實生活上より或は教授の方法上より又は學士の見地より適當なるものを精選し、理論的方面の材料、描寫技術の習練に供す可きもの、工夫面作力を養成する材料、確實資料と區別して、之を確實した系統案を立て教授科目を構成する。即ち小學校に於ては六箇年の義務教育期間に如何なる程度の標準課程を履修せしむべきかを決定することに依つて各學年に於ける配當が計畫され、兒童の發生的段階と教授様式の種類と教材の性質によつて、適當なる指導系統を各學年の各箇年の時間に配當するのである。教師はこの教授科目を標準として各時間毎の教學を前日に作製し、教材の周到なる準備をする。かくして全體の課程と一歩々々確實に築き上げて行つて六箇年間に計畫の全體を凡ての児童に履せしめようとするのである。又授業時間中の指導に於ても、一級の兒童が一齊に同一臨本の臨畫をなし、或は同一器物の寫生をなし、用具材料をも同種のものを使用せしめんとする。一見非常に公平の様であつて能力の不同は公平な進行として居る場合が多いが、現在の日本の國畫教育の實狀としては比較回響の少ない點を認められて居る。

(二)學習主義的指導 徹底した學習主義による指導は學

校の全教科がこの指導方針を立てて始めて両面並行を得る事が出来る。即ち我々へる学校ではなく児童が自発的に研究し学習して行く学校を理想とする。調査科に於ても教師が我々へ、範を示し、權威を持つて指導する所謂教授の形式は、この主義に於て児童達が立案し、計畫し、研究し、創作し、批判して再び行く学習の形式に變へられる。他律的・受動的だった児童をして精神的に創作に努力する児童にへようとするのである。従つて教授科目も一定時間、積算法、用具材料、畫面の大小等は決定的なものではなく、教師の指導、範圍、深點等も先按へなければならぬ。作品本位でなくその過程を重視するからである。教師は教師の全能力をこめて児童本位の系統案を立て、標準成績を作例として彼等の批判に供し、或は進度を見るために能力査定を適宜行ふ。自由主義的調査教育はこの標準體系を取るに及んで完全に教育的本體に合し、教育的調査の指導に於ても勿論この方法に依つて効果を擧げ得るのである。

(3) 構成主義的標準。ドイツのバウハウス Bauhaus に端を發した構成教育は單に繪畫のみの教育ではない。人間の感覺に關するすべての方面の総合的な科學的構成を企圖する新しい生活環境への藝術教育である。我國の調査・手工教育に之を如何に採り容れるかは今後の問題であるが、形象處理の教科として、この「個々の感覺の具體性を抽象的に適當なものへと要約し科學的根據によつて理論づけ、系統立てて創作への基本的修練の段階」として一指導法に對して、暫く可き多くのものを發見するのである。児童の感覺に因襲してその生活環境の凡ての方面に研究と創作の作業を透殺せしめ、作品よりも過程に於ける経験、考へ方、觀察の仕方を學ぶ事に目的を置いて居る指導は、全く新教育に於ける指導態度と同質である。併ししながらこの研究は之を我々の實生活の上に利用し生活へのための造型作品へと進展して行く

事を目的として居る點は、唯美的態度の美術教育とその根柢に於て差異を持つものである。美そのものに関する概念なき(變化のある事を知らなければならぬ。以上各方面より分類し列挙した指導法は、實際に於て混和されつゝ實行されて居る場合が多い。

調査の心理 (一) 調査の心理の二項原則 (松岡正雄)

調査の心理 (一) 調査の心理の二項原則

(二) Psychological and Pedagogical

【調査意識】 調査の心理は表現と鑑賞とに就て考察されなければならぬが、基礎的には前者が先づ問題となる。業を搞く場合の精神的な作用、即ち調査意識の研究は、従来調査の心理的研究方法として概ね統計的方法と解釋的方法とが専ら用ひられてゐたに對し、それらの方法を示唆的なものとして用ひるとして、科學的側面を考察し、その意識地位を明かにする方法をとることが適當である。

調査意識は、成人に於ては對象稱量・自己表現等の意識に基いて成立する形象構成の要求の遂行過程と見得るが兒童に於ては各発達段階に據るその構造を異にする。兒童に於ては調査意識の出現する時期は、實質的環境的條件により多少の個人的差異をもつが、概ね生後一年頃を通過とする。それ以前に於ては兒童は動筆をもつて之を繪くためのものとして取扱はない。何等かの機會に於て鉛筆を紙の上上に引いて最初の一筆が構成されると、調査の要求が發生して、形象構成の活動が盛になつて来る。初期に於て構成される形象は單一の幅であるが、それは最初が弱く、次第に力強く擴がれる。左右に手を動かして描き、縦横線に擴ぐることがこれに隨ひ、種々種々の線と形とが構成されるに至る。この段階に於ては時間を描寫する意識とも呼ばれ、その段階に於ては時間を描寫する意識は全く見られず、専ら運動的な形式構成の要求

から調査活動がなされるものと認められる。この期の末に至ると児童は紙上の自己の描きたるものにある對象の姿を見出し、それに命名し始める。そして不安定なる命名から次第に安定して次の段階へ移行する。

第二の段階に於ては、兒童はある對象を圖式的に描く。例へば人間を描くにあつたつてその初期に於ては、成人の言葉を借りれば、頭と脚を描く。顔は頭と目だけであつてあるところに描き出される。この段階に於ては兒童は明かに對象描寫の意圖をもつてゐる。併し如坐象や再生表面に即した繪畫をなさない。かゝる期の兒童の畫を如坐或は記憶の軌跡に歸する説をなすものもあるが、これは事實に遠く、形象構成の過程に特殊なものがあるからである。對象描寫の意圖はまた形象構成の要求が存すると思ふ方が適當である。構成に於ける對象の意圖づけに成人との差異が存し、こゝに特殊なる圖式が發生するのである。對象描寫の意圖はまた形象構成の要求が旺盛となるに從ひ、著しく薄弱となり、消失するに至ることもある。主題が轉々と變じ、物理的な事象と全く無關係な構成の推移を示すことも、殊にこの段階の前期に於ては顯著に見られる。幼稚園期から小學校低學年までが略この発達段階に屬する。

小學校の中學年はまた一つの移行期をなす。第三の発達段階である調査の對象と意圖の客觀的な關係に於て構成しようとする意圖が既にこゝに見られる。併し形象構成の要求の旺んに比して、この意圖の實現は必ずしも容易ではない。素質に恵まれたものはこの要求を満足させて第三の段階を形成するが、然らざるものはこの挫折によつて繪畫に興味を失ふことが多い。前者は小學校高學年以上に亘つて更にこの調査意識を進展せしめて、自己表現を意圖するに至り、成人の調査意識の段階に到達する。

【調査の様式と對象】 かゝる調査意識に基づく兒童の

構畫の様式を次に各事項に就て考察する。

(一)形體の構畫 第一の段階に於ては兒童は線を構成することから始まり、更に同線から左右に走下する線、螺旋線の線となり、更に同線のもの、四角線のものと種類多様なものが描かれる。第二の段階に入つても同線には同線のものが多いが、これは圓を描くのではなく、形あるものの構畫様式であり、それが後に種々の形状に分化する。平面的なる形を描くことは容易であり、立體的なるものを描くことは困難を感じるかのやうに一見せられるのであるが、兒童の體験に於ては必ずしもさうではなからず、例へば立方體を描く方が形を描くよりもこの段階の兒童にとつては遙かに容易である。これは構成に於ける對象の意味づけに於て成人と異なる特殊性をもつてゐるが故である。この段階に於ては立方體的なる立體は形線に表現せられるを嘗とする。特に第三の段階に移る時期に於ては、立體の構畫は遠近法の構畫を關連して著しい困難を體驗するのを嘗とし、往々にして移行的なる様式に水く留るものを見る。また形體は最初は輪郭線のみが描かれるが、第二の段階の後半に至ればその面が映沫される。この前者の場合は兒童は對象の輪郭のみを描くのではなくして、それは輪郭と面との未分化なる形體そのものを描いてゐるのである。

(二)時間的推移の構畫 第一の段階に於ては對象描寫の意圖が認められぬ故にこの問題は生じないが、第二の段階に於ては對象の時間的推移を同一畫面に次々に描きあらはすことを往々する。例へば同一の場面を描く時など、競争の場々の情勢が畫面に次々に描き加へられ、ために後何が描かれてあるか察知し難くなるほどのこともある。ある一つの場面のみを描いて言葉によつてその推移を補助する方法を取ることもあるが、一面の畫のみによつて動的な瞬間を描きあらはさうとするときは、コマ畫を連續せしめて時間的推移をあらはす方法と共に、第三の段階に於てなされる様式である。

(三)構圖 第一の段階においては構圖は勿論問題とならず、第二の段階においてもその初期には全く顧みられない。描かれるものと紙面との關係、描かれるもの相互の關係は意識にあらはれず、次々に描かれるものが次々一つの畫である。構圖の意識が生ずるのは第二の段階の半以後であつて、而もその意識は體驗的には漠然としたものである。比例・對比等が明かに意識されるのは第三の段階に近い時期に於てである。

(四)描畫の對象 兒童の自由選題による描畫の對象に就ては、一般的には、殊に第二の段階に於ては人間が最も多く、家・景色・動物・花等の屬・あらはれる。そしてこれは年齢・性別・環境等によつて著しい差異がある。

【國畫教材の心理】 兒童の描畫意識の發達に基いて國畫教材を考察すれば、表現教材の中、思想畫教材は描畫意識の第二の段階によく適合するであつて、幼稚園から小學校低學年の兒童にとつて最も自然的な教材である。即ちこの時期に於ては對象描寫の意圖は存して、構成に於ける對象の意味づけに於て特殊なるものが存する故、事象の客觀的な關係に於て對象が構成されず、従つてもし寫生畫教材或は臨畫教材が事象の客觀的な關係を描かせるといふ教育的意圖になつてゐると

するならば、その意圖は一般に無効となるからである。

かかる意圖をもつ寫生畫教材は、描畫意識の第三の段階に至つて、即ち小學校中學年以後に於て、有效なる結果を生ずるといへる。勿論それ以前の段階に於て寫生が構成に於ける對象の意味づけに多少の影響を與へることがあるのは否めない。臨畫教材も、寫生畫教材と同様の意味に於て、或はより大なる程度に於て第二の段階に屬する兒童には不適である。臨畫教材が成人の構畫によつて描かれてゐる場合、往々にしてそれから實物の構畫を想起することが困難なる場合が生ずる。かかる時によしやその線跡を模倣し得たとしても、かかる行動は無意識である。この規程實に就て述べたと同様なることは思想畫教材や寫生畫教材の參考畫に就てもいひ得ることがある。それらの應用の可能性は常に描畫意識の發達程度と聯關して考慮しなければならぬ。國畫教材は、描畫意識の第二段階の始めに於て既に同義的な萌芽が認められ、また立體構成に於て國畫的取扱がなされてゐるところから、小學校の初めより或は幼稚園に於ても適當なるものといひ得る。用器畫教材は完成したる形に於ては小學校高學年に適當であるが、國畫と結合すればより下から可能である。國畫教材は描畫意識の各發達段階を考慮すれば、描畫意識が既に幼稚園期以前に明かであるところから、效果的に與へ得る。

文獻—G. Kerschbamer, Die Entwicklung der zeichnerischen Propädie, 1908. K. Ascher, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1910. H. Hof, Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe, 1926. 竹田俊雄「兒童の繪畫」(『教育研究』月刊第一八卷)。

菅原道真 (エダハミチマコ) 櫻井三三三(1907)

【先覺及び著述】 菅原氏は親友詩公が解釋の項に文名をあげてより、父長吉を繼いで詩翁に至り三代相ついで

漢學を以て聞えた。菅原氏々々では時に漢語が著名であるから菅公・菅家といへば漢語をさす。漢語は承和十二年誕生、貞觀中文章得業生となり、ついで對策に及第し、次第に出世して完脱の初に文章博士となり、仁和年中讃岐守に遷り、寛平三年(三)源氏入道となつた。時に宇多天皇は藤原氏を抑制せんと御患召あり、類りに登用された。寛平六年遣唐使派遣の議あり、漢語はその大使に任せられたが、唐國內亂のことを聞き、奏して遣唐使を停止せられんことを請うたので御議之を納れ給ひ、これより永く唐との國交は止んじ、やがて天皇は御子醍醐天皇に讓位あせられた。其後藤原時平は左大臣となり、漢語は右大臣となつて、藤原氏でも時平の外は晉下位になつた。漢語は學徳一表に高く、政治の才にも富み、天皇の御受も深く世の人望もあつたので、時平は喜ばず、漢語が異國を懐く由を諷言した。遂に延喜元年(三)に太宰府に流され一基門文殊坐するものが多かつた。漢語は講所に在つて少しも君を恨み奉ることなく喪を惜ることなく文墨に託して自ら慰めてゐた。三年にして薨じた。年五十九。

漢語は詩文に巧であつた。その遺語は『菅家文章』、『菅家後集』、『新撰萬葉集』に載せられてゐる。又『三代實錄』の御傳に與り、自ら『和漢同史』を撰んで、史學にも貢献した。

【遺傳】 漢語の遺後、京都に現書が横出したので、菅人は遺語の靈の思ひに、また無實の罪であつたことも明かとなり、醍醐天皇はその罪を除き本官に復し給うた。思をさける爲に早くより京都の北野と太宰府とにその靈を祀つたが、やがて一條天皇は太政大臣を贈らせられた。執政の大匠の唐名を悉相といふから、世に漢語を菅公・相といふ。その後文道の太師として崇められ、鎌倉時代に入ると天滿天神として全國到る所に祀るやうになり、室町時代になると、聖廟と言へば常に菅公をさ

すこととなつた。後世菅原氏が代々文章道に於て重く用ひられたのも、漢語の徳徳が興つて有力である。【教育上の漢語】 菅原氏は代々學者の家であるのみならず、漢語は弟子を愛して、その書經紅薇殿を開放したから、その門弟數百、朝野に滿ち、藤原時平が漢語の漢書を読んだ時、菅原氏の門人にして官にある者を放逐しようとしたが、有同の半分は菅原氏門人であつたから、時平も放逐を断念した。漢語の主義は忠孝一致に立脚し、漢學者であるが支那に心酔しなかつた。『和漢漢才』説は後世の偽撰たる『菅原漢談』に見え、必ずしも漢語の説と言へないが、漢語の精神は之に近いものであつた。學習の方法としては講義を聴き自ら讀む外に、漢語は抄寫を重んじ、之を中心として讀書すべきことを諷へた。

後世漢語が文道の神と祀られるに及び、之に前つて學問の上達を願ふもの頗る多く、その例證日たる毎月二十日には或は天神講を行ひ、或は詩文の聚會を催し、或は和歌や筆談を飲進する。使ひ古した筆は一紙に天狗紙内の筆塚に捨てる風習もあつた(『支那書翰』の題辭)。寺子屋との關係も深く、菅公作ではないが菅公に傳託された(『十二月往來』)もある。(『菅原遺集』)

杉浦重則

スガウラ 重則 (1853-1917)

【生評】 薩摩藩士の家に生れ、彼は梅室又は天合塾士と稱した。六歲時に藩校義塾堂に入學し、手習・素談を修め、後に高橋川堂に漢學、星田龍庵に漢學・國學を學び、京都に出でて岩月月洲の門に入り漢學を修めた。明治三年に國學堂の句讀方、國學世話部を命ぜられ、漢學會會長ともなつた。明治三年より東京に出でて漢の實進塾として大學前校に入學し、英學音韻科を修めた。明治九年文部省留學生としてイギリスに渡り、マンチエヌタ

ードロウキー、E. H. Snodgrass (1850-1905) の指導を受けて化學を修め、のちロンドンに移り物理學・數學を學び、同十三年五月歸朝した。同年東京大學理學部博導掛取組を命ぜられ、同十五年には東京大學理學部博導に補せられ、同十八年十二月迄その職にあつた。明治二十一年より翌年迄文部省留學部留學門外務局長となり、同三十年よりは高等教育會議議員を兼任せられ、副議長となつた。其後は高等講究所幹事長、東京大學文藝院長、國學院大學學監に任ぜられた。明治十八年より經營した東京英學語學校は後に日本中學校となり、晩年迄こゝに於て青年の教育に當り、獨好語と共に知られて居る。大正三年より東京英學語學校留學門外務となり、倫理を講究し、同七年よりは貞子女王殿下御學問所にも修身科を擔任して大正十二年に至つた。

【教育思想】 日本主義思想家として明治二十年頃より晩年迄活動したことは、その教育思想の上に於ても、日本教育思想を提唱した一人として知られて居る。日本人に固有な精神を養成する方法を求め、先づ我國の歴史と文學によつて士氣を築き、國民の精神を同體に歸一せしめねばならぬとした。これと共に他方では歐米の自然科學を日本の學問の根本を培ふものとして採用すべしとし、嘗て唱道した理學宗の如き、又應用理學を教育の上に發揚せよ實地教育を振興すべしとする教育思想の如きものとなつて居る。

【著書】 『日本教育原論』(前編二十卷)、『教育原論論平』(前編二十卷)、『天合塾士教育論』(前編二十二卷)、『天合塾士著作集』(前編四卷)、『倫理佛道講草』(前編十卷)。(『菅原遺集』)

文獻— 藤野史山・大村杜月「杉浦重則先生」(『天正五年』)・藤野史山「杉浦重則先生小傳」(『報國』)・藤文七「之は杉浦重則」(『報國』)・海保宗直「西村瓦町・杉浦重則」(『報國』)。

スコット Scott, Nathan M. 1851-1908

アメリカ合衆国カリフォルニア州サンフランシスコの人であつて、明治四年八月より我國に聘せられて大學南校の教師となり、英語及び普通學を教授した。明治五年八月九日より師範學校に轉じ、同七年八月迄教師として就任してゐた。我が教育界に對する主たる業績はこの間に於て残されて居る。當時我國は「學制」發布と共に小學校教育の養成を緊急事として居た。この爲には近代小學校教育に就ての經驗者が必要としたのであつたが、これを陳米人に求め、スコットが嘗て師範教育に經驗あるの故で選ばれたに就いた。スコットはこの學校に於て初等教育の内容を整へ、新しい學級教育法を創始するに當り、アメリカより教科書・教具を取寄せて師範學校の生徒に初等教育法を實踐したのである。坪井玄道がその方法に就て通譯の任に當り、こゝに初めて近代化された我が初等教育の實踐が成立するに至つたのである。左任僅か二箇年であつたが、創始期の我國近代初等教育に對する貢獻は大きなものがあつた。彼が創始した方法の概略は當時師範學校の經驗によつて編纂された數種の教授法書に依つて窺ふことが出来る。

師範學校を去つて後は明治八年三月より官立東京英語學校の教師となり、同十年東京大學が組織されて後はその機關に於て教授を執つた。明治十四年我國を去つたが、その功により勳四等章に叙せられ、旭日章を佩つてゐる。その後はハワイのホノルルにあつて永く教育に盡力し、大正十一年この地で歿した。

スコラ學 (Scholasticism) (舊) Scholasticism

(新) scolastique

【本質的特性】スコラ學(哲學)とは一般に西歐中世紀に於て神學或は教區附屬の學問 scholae に發せられた哲學的學問の思想を概括して言はれるものである。スコラ學は理性乃至哲學を信仰の天啓原理に適用して使ふ限

スコット——スコラガタ(スコラ學)

り信仰内容を解明し超自然的原理を人間理性に近づけ、

他方理性の側より天啓内容に對してなされる困難を解決せんと努むるものである。それ故スコラ學の原動力をなすものは理性 *ratio* と權威 *authority* である。天啓の真理に關する故に上よりの權威を要請し、その學的態度は傳統に忠實であり、個人的・民族的個性超越的である。而もあく理性的に徹せんとするもので、神學に於ては形而上的の原理の解明が支配し、哲學に於ては論理學が常に概念構成及び論争の手段として用ゐられる。スコラ哲學は特別にも形而上學であり、心理學・倫理學もまた形而上的の特性を帯びる。かくして知識と信仰、哲學と神學は密接な關係におかれ、理性の思想が信仰真理の解明と哲學と理性に對して階梯的規模の交渉の訂正を與へる事となる。この意味に於て「哲學は神學の忠實なる奉仕者」となる。それ故スコラ學はその全歴史を通じて見る時、常にこれら兩要素の均衡配合の歴史と見得可く、そこに初期スコラ時代に於ける極端な神學法主義に對する神學主義的反動が、そこに又十三世紀に於ける「二重真理說」の排斥の態度が理解される。かくて又スコラステイタ *scholasticism* とミステイタ *Mystic* (神秘性)とは相對立するものではなくスコラ學によつて理論的に基礎づけられた「神と人の交はり」の教説の内面化乃至體驗がミステイタなのである。

【歴史的教義】一般に次の如く四期に区別される。(一)教父時代及び前スコラの基礎工作時代 スコラ學は教父法に言及されたギリシア哲學を内容とし方法をそのもの、分けてもアウグスティヌスは第トマス・アクィナスの時代に變るまで内容的にも方法的にもスコラ哲學及び哲學の主要源泉であつた。他に最後のロマンゴスタイウス A. M. S. Eckhart (常樂)はアリストテレス主義の四條への轉念者でありスコラの定義の源泉となつた。次に前スコラ時代に要り九世紀にアンセルムス・エリウゼナが新プラトニズムの思想によつて中世神學的教説を定めた事、十一世紀に於ける神學法主義對反神學法主義の對立とランフランクス *Lanfrancus* (1000-1055) による權威と理性の調和への努力などが注目される。(二)十二世紀初期スコラ時代 「哲を求むる信 *Fides quaerens intellectum*」を標榜とする、スコラ學の父アンセルムス *Anselmus Aelmius Canonicus* (1033-1109) によつてアクィナスティオにも似たる天才的な綜合が哲學的・神學と神學的教説と實踐の實踐に就て營まれて眞のスコラ學の開始となつた。この時代の主要テーマは神學的には三位一體論と神子受肉論、哲學的には普遍概念 *universalia* の問題であつた。そこにヤコブ・ムドレーン *Jacobus Guilielmus de Cantuaria* (1130-1175) の學法に取上げられた原譯論ヤンセルムスの「何故に神は人となりしか」 *Quaestio deus*、Victor (1160頃-1141) はその「イデオロギア」 *Didachale* に於て専門大學教育學を發み、キリスト教信仰のサクラメントに就て *the sacraments christiane fidei* に於て教理學體系を發み、後大いに影響を及ぼした。一方初期の神學法家に對するアベラルダスの「怒りと喜」(喜 *deus in deo*) の方法は、アラトステイタの論理學の思想の下に、スコラ學特有の論議の技術形式(議論) 反對論(批判) と進む形式を決定した。其他この時代には歴史學・論理學・國家哲學に互り心理學的考察に及らんとするハンネス *Hannes* (1150頃) の *Advances in psychology* (1150頃) を代表者とするレオナルド *Leonardo* (1160頃) の *Psychologia* (1160頃) 及び *Psychologia* (1160頃) の「命題學」 *Principia philosophiae* (1160頃) に著録され、十六世紀に至る迄神學教育の教則となつた。

なつた。次に前スコラ時代に要り九世紀にアンセルムス・エリウゼナが新プラトニズムの思想によつて中世神學的教説を定めた事、十一世紀に於ける神學法主義對反神學法主義の對立とランフランクス *Lanfrancus* (1000-1055) による權威と理性の調和への努力などが注目される。(二)十二世紀初期スコラ時代 「哲を求むる信 *Fides quaerens intellectum*」を標榜とする、スコラ學の父アンセルムス *Anselmus Aelmius Canonicus* (1033-1109) によつてアクィナスティオにも似たる天才的な綜合が哲學的・神學と神學的教説と實踐の實踐に就て營まれて眞のスコラ學の開始となつた。この時代の主要テーマは神學的には三位一體論と神子受肉論、哲學的には普遍概念 *universalia* の問題であつた。そこにヤコブ・ムドレーン *Jacobus Guilielmus de Cantuaria* (1130-1175) の學法に取上げられた原譯論ヤンセルムスの「何故に神は人となりしか」 *Quaestio deus*、Victor (1160頃-1141) はその「イデオロギア」 *Didachale* に於て専門大學教育學を發み、キリスト教信仰のサクラメントに就て *the sacraments christiane fidei* に於て教理學體系を發み、後大いに影響を及ぼした。一方初期の神學法家に對するアベラルダスの「怒りと喜」(喜 *deus in deo*) の方法は、アラトステイタの論理學の思想の下に、スコラ學特有の論議の技術形式(議論) 反對論(批判) と進む形式を決定した。其他この時代には歴史學・論理學・國家哲學に互り心理學的考察に及らんとするハンネス *Hannes* (1150頃) の *Advances in psychology* (1150頃) を代表者とするレオナルド *Leonardo* (1160頃) の *Psychologia* (1160頃) 及び *Psychologia* (1160頃) の「命題學」 *Principia philosophiae* (1160頃) に著録され、十六世紀に至る迄神學教育の教則となつた。

して採川され数多の註釋を得た。

(三)全盛期スコラ學 十三世紀に入つて新しくアリストテレス・アラビア新アプトン學派の哲學的資料の移入と、地方バリエ大學の隆盛とドミニクス・フランシス・ス兩教團の學問的活動によりスコラ學は次第に全盛となった。この時代の最初の代表者はアウグスティヌス方向のアレクサンダー(Alexander Halensis (1170/80-1245))であり、以後彼によつて始められたラテラン主義の特色を有する。この流れに属する最大の人象がナザレウ・Bonaventura (1217-1274)は、天才的理論家であると共に深く神秘意識の人であった。之に對しアウグスティヌス・Averroes (アウグスティヌス・Averroes)の説に於ける個體的人格的不滅の否定、普遍理性性による人間精神の普遍の本質の主張を克服し、アウグスティヌスとアリストテレスの調和均衡を努めたのが、ドミニクス教團のアルベルトゥ・マギアスとトマス・アクィナスのアリストテレス主義であつた。アルベルトゥは博識なる自然探求者でもあつたが、アウグスティヌスとアリストテレスの眞の形而上的哲學的綜合はその弟子トマス・アクィナスの業であつた。聖トマスの『神學大全』(Summa theologiae)または『神學綱要』(Prima Secundae)は、昔く自然の睿智と超自然的恩賜眞理のいみじき整調秩序を表現し、法律・政治・經濟の具體的實踐より理論論的而上學神學に至るその壯偉なる體系は長く被るカトリック「教會の共通の師」Doctores Communis (1200-1250)其他の中西神學の源流ともならしめたのである。彼の後にはスコラ主義教團の後継ドミニクス教團の神學哲學の源流だけ、の世界的思想があつたが、彼に於て漸くスコラ學の衰退期も告げられる。

(四)スコラ學の衰退期 十四、五世紀のスコラ學は學派

的論争に傾し、次第にオッカム William of Occam とビルド G. Bile の如き唯名論に導かれ、人文主義的風の中に漸く信仰體驗と學の統一的努力としてのスコラ哲學は生命を失つたが、更に十六世紀に至つてイタリー(カピタニオ Coltanio)の神學哲學的努力が發せられ、やがて彼の新スコラ學派の財寶となつた。(註文参照)

【スコラ學と教育】 スコラ學の根本的立場が、眞理の基座をあぐまで客觀的權威に求めんとする事の自然的歸結として、眞の教育に於ても亦自ら研究と自發的發見とかいふが如きものを認めず、前世紀よりの傳統的な神學並に哲學的知識を繼承せし、之を整理し註釋し説明すると共に、これら兩權の教説の一致を論證する事を以て教育の主要なる任務となした。即ち三位一體・顯聖・宿命等の傳統的な教會の中心問題をば、専らアリストテレスの演繹的論理によりて論證し、異教的思想を論破する事が主要なる教授の内容となつた。其の結果、實踐經驗や創作の歴史的研究等の發達を著しく阻害したが、神學法廷に形式的解釋の論理は著るしく發達し、原典の註釋、言葉の用法、意味の辨別及び説明、觀點の精明及び反駁、文章の比較研究といふが如き方面に特殊の天地を開拓した。爲にスコラ哲學の教育を受けた者は、極めて思辨するの習慣と、哲學的哲學的術語の意味を細心に吟味する事を學び、超自然的な真理を巧に體系化する事等等、狭く深くといふ方向に於て、特殊の精神能力を培養することができた。而してこれがやがて来るべき人文主義運動の一つの役割を演ずるに至つた事は言ふまでもない。(註文参照)

文獻——W. Grafmann, Die Geschichte der erdionischen Methode, 2 Bde., 1006-11; Mittelalterliches Geschichtsbuch, 1006. M. de Wolf, Histoire de la philosophie médiévale, 2 vol., 1912. G. Bormann, Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters, 1891 ff.; J. H. Rosier, Histoire de la philosophie scolastique, 3 vol., 1872-80; H. Giffani, La Philosophie au moyen âge, 1921.

鈴木 木 龍 夫 (Matsuzaki Ryū) 通稱堂吉、維摩居士、名古屋藩士。もと儒者、學風は必ずしも程朱に拘泥せず、宣政異學の禁の反對家岡田大峯の心解したところは孔子で、その爲人を讃へて曰く、彼而不厭、溫而理、所謂論語。若持可及而終不可者、非其不信好古、教其明達、而不信、勇武而不知、愛時性、而欲反之正、勢窮死不變也、推此志事、難貴矣可也」と。宣政四年(1729)二十九歳、本村宮長に入門。超る本村の純正篤大なる學問と人物とに服し、殊に孔子との相似を認め、「仲尼之遺賢先生、而其志有同也」となした。和學では廣中道學に影響すると云ふ事あり、平田篤胤の語學説に影響すると云ふ事あり。

教育上の功績は、藩學明倫堂で、天保四年(1833)時に七十歳(新たに國學を講じたこと)で、並し各藩中最も早い例を開いたものであつた。教學上の見解としては、「德行五類同義(一)禮(二)義(三)智(四)仁(五)勇、此五類を總て仁とせしめ、徳目の分類(一)平居(二)事親(三)事君(四)事長上(五)事同輩に於ける四因科の學の説等が注意され、後者に曰く、「學問スルハ何ノ爲トナラバ、別儀アラズ、文行忠信ノ四ノ數ニ依テ、德行、言説、政學、文學ノ四科ノ材ヲ成ヌルヲ爲スルニ依テ、文ノ數ニ依テ文學ノ材ヲ成リ、行ノ數ニ依テ德行ノ材ヲ成リ、忠ノ數ニ依テ政學ノ材ヲ成リ、信ノ數ニ依テ言説ノ材ヲ成ヌル事ナリ」と。服は實、生家山田家の説を承けて「學問に且は兼あり」、「養生要訣」、「檢養先要論」などの著がある。(註文参照)

文獻——平田篤二郎「鈴木木龍」(『維新』)三三三三

鈴木正三

名は重三或は正三、正三はその法名、通稱を九大夫、支軒又は石平道人と號する。三河國足助の人、松平氏に仕へて慶長元年の役に功があつた。風に佛教を好み、遂に元和十年(正三)後三十二歲にして髮を剃り、諸國を遊歴すること六十餘年、後三河の石平山眞覺寺に定居し、慶應元年(正三)江戸に出て心庵に往し、その門に集る者若男女を教化して終究の樂とした。著書に『真徳傳用』、『蓮華分』、『盲安杖』、『二人比丘尼』、『念佛草子』、『因果物語』、『破吉利支子』等宗教撰作に關するものあり、明徳元年中七十七歳で歿した。

【教化論】

土農工商に對して夫々守るべき道を示しその教化に努めたが、武士に對する仁五學條の條禮法、商工に對する制濁善の心法、農に對する佛業の耕作法など、いづれもその科學の管理に基いて説き回せるもの。即ち因來の理論を知つて一切の私心執着を離れ、正直を旨として家庭を始まば、自ら天道に合して清曠はいづれも成し、同時に涅槃の妙境に至るとなすものである。かゝる道徳と佛教との調和を圖り、諸民をして生きて勤勉の民となり死して進んで無事たるらしめんとしたは、兵馬修飾の時代を經驗し無常感に出るとは言へ、説く所は平易にして俗写に入り易く、又道徳觀念を必要とした社會情勢に合して、庶民教化の實績は舉り、社會の徳風も亦高られたことは疑いない。(石山龍舟著下三)

頭痛

(英) headache (獨) Kopfschmerz (佛) mal de tête

【意義】 腦蓋腔内に蓄する疼痛をいふ。これは、腦實質ではなく、脳膜、殊に硬腦膜に蓄る痛覺が加はつたために起るもので、かゝる異常刺激としては機械的刺激と比較的弱故と分けて考へられるが、兩者が併存してのいづれが主なりや區別し難い場合もある。かゝる異常

刺激を生起せしむる疾患は決して一種ではなく、殆どあらゆる疾患は多少に傳りず頭痛を惹起し得る。即ち頭痛は一つの症候であつて病名ではなく、たゞ脳炎に刺戟を及ぼし易い種々の腦疾患(腦腫・腦膿瘍・頭部外傷等)や、中毒性疾患(瓦斯中毒・風毒症等)、急性傳染病(猩・チフス等)に於て特に著明にみられるのである。【種類】 頭痛の多くは前記の如く或疾患の症候である(症候性頭痛)が、その外に本體性頭痛と稱すべきものがある。これは頭痛を主症狀とし特殊の他疾患を證明し得ないもので、體質性頭痛、官能性頭痛及び神經性頭痛である。

(一)體質性頭痛 腦蓋骨透過性の體質を有する者にかゝるもので頭血管の攣縮により相當部位に急性貧血を呈する爲に起ると解せられ、數時間又は數日に亘る偏側の頭痛發作を訴へ、同時に眼圧因發、赤目・眩暈・耳鳴・嘔氣・一時的視力減退・顔面神經麻痺等の一又は多数を呈するものである。時として兩側痛覺を呈する事もあり、偏頭痛と稱し密接關係ありと稱せられてゐる。かゝる偏頭痛にはカフェイン・ニコチン・アトロピン等の如く、頭血管に擴張的作用する藥物が善效するが、教育上注意すべきは、偏頭痛を有する兒童は頭蓋骨透過といふ特殊體質を有し、性格的にもすぐ進歩易く利発である事である。これらの兒童では一寸した身體疾患(耳痛・喉痛・鼻カタル等・月經・鼠咬愛・讀書等)・強き光線・寒冷・過勞・睡眠不足・心筋・活動等が誘因となし容易に偏頭痛を誘へる事が多い。従來、體質改換の目的で食療法・訓練法・水治療法等が推奨されてゐるが、未だ充分の效果は期待出来なから、結局誘因たるべき前述の事項を可及的に避けしむる理解を以て臨むべきである。

(二)官能性頭痛 所謂「頭痛癖」のそれであつて多くは頭血管の異常素質に基くものである。これに頭蓋骨學前による頭の貧血に基くものと、頭蓋骨腔壁による充血

に基く上衝性頭痛とある。前者は、貧血が偏側ならず全般的であり、程度が輕い事を除けば、全く偏頭痛と同様であると解せられる。後者は、眼球結膜充血・紅斑・紅耳等を呈し、必ずしも體質性ではなく、不斷に頭に充血を來す如き種にある人(哲學者・文學者・劇作家・閉居坐業する婦人等)にも起り易い。慣習州を興へ、便通を誘へ、上衝を來す如き慣習・讀書等を避けしむる等の對症療法が行はれる。

(三)神經性頭痛 神經質の者にかかる頭痛で、心氣性に頭痛を訴へる者が多い。これは純精神的のもので、從つて精神療法が善效する。

【教育的患難】

兒童は優・頭痛を訴へるのであるから、家庭並に學校では第一にその真相を明かにせねばならぬ。時として頭痛は學業(極其他の患難)にも用ひられる。此際には一層教育的分析と冷靜な教育的處置が要求される。本當に頭痛の存する時にも、それが症候性のものか否かの判断が必要で、症候性な時は基礎疾患への處置が必然行はねばならず、體質的のものなる時は前述の如き考慮を拂ふべきである。(黒田龍舟)

ストア學派

(英) Stoic school (獨) stoische schule (佛) école stoïque

【意義及び代表者】ギリシヤ哲學後期に於ける最も有力な學派の一つで、キアロス島生れのゼノン Zenon が、紀元前三〇〇年頃アクラテで立した學校である。ストアといふ名稱は、彼が講義した場所(Stoa Poikile (彩られた堂)の義)に基く。此の學校は、其の道德的課程によつて尊重されたが、ゼノンの死後(前二六二年頃)最も嚴格な生活を造つた弟子クレアンテス Kleantes (前前200頃)52頃、更に續いて勤勉なクリシステス Crisippus (前前150頃)62頃、更に繼いでクリシステス Crisippus (前前150頃)62頃、更に繼いでクリシステス Crisippus (前前150頃)62頃より繼承され、其後教育の階級に漸進し、紀元前百二六頃クレマンティヌス Panteus (前前100頃)73頃及び

弟子がセイデニオス Porphiro (前二世紀) の如き有力な學者を育て、ローマの社會にも傳はつてセネカ、叙誌學者マルティヌス Epiktetos (約前 135頃)、皇帝マルクス・アウレリウスのマルクス・マルクス Marcus Aurelius Antoninus (121-180) 等の最も典型的な道徳的人格により代表され、後世に至る思想不朽の感化力を遺つことを得た。此等の人々の性格と理想とによつても明かなやうに、此の學派の教の重點は道徳的訓練に存し、理論的研究は之に必要な正しい認識を興へるものといふ從屬的意義を有するに過ぎなかつた。

【哲學說及び倫理】此の學派は、認識論では感覺論、自然學では唯物論的汎神論をとり、あらゆる事物の根源を無限な次で歸して説明するが、此の次はまた實體と呼ぶべき非理性性即ちロゴス logos であり、之が全宇宙に滲透し萬有に貫通して内部から動かす支配的原理であるとせられ、従つてあらゆる自然は其の支配の下に必然的運命を體ふが、同時に又ロゴスと一致する點にて目的論的に従ふとも解せられた。こゝから更にストアの倫理說(ストア主義) Stoicism (Stoicism) (Stoicism) (Stoicism) が生れる。何故なら理性があらゆる物の最高原理だとすれば、理性の支配を特質とする人間は之と一致することに於て目的の實現就つて徳を見得るからである。故にストアの倫理學の根本課題は「自然に従つて生活せよ」、幾許すれば合理的な生活であり、理性と一致しないすべての行為は惡として排斥され、而して確かなストア學者は其の中間の態度を認めず、富貴貴族名譽等は固より健康と病苦、生と死等の如きも理性的活動とかんはりなく即ち善でも惡でもなき所謂アディアフォア adiaphora (無價値無損なもの)として考へられた。否後等によれば驚かぬ無損なものゝの追求は不徳の始めであり、人は之への關心をすべて全くこれに動かされるい心を必要とするが、此の情緒からの自由をアパテイア

apatheia と稱し、之のみが人を眞に幸福ならしめる。而して斯かる理性的生活を伴ふ徳な者はストアの理想的な人格で、之を賢者、然らざる者は愚人となし、其の中間階級を認めなかつたが、後には賢者とはいふが之に向つて努力を怠らざるある中間階級を認めるに至つた。何れにせよ徳に對する唯一無二の階級を倫理的實踐の觀を基し、崇高な理想を遂げようといふが、肉體的であるだけに國家民族の差別を超越して、同じ理性の支配を受ける全人類の同一性、従つて世界同體主義の cosmopolitanism を結果したのは注意せられる。(参見 豊)

【ストア學派の終末】ストア學派は、其の哲學に於て一種の汎神論的唯物論をとり、凡ての存在は物質であるが、其中には愛動的な本来的物質、能動的な統一原理たる神或は理性があり、全宇宙は此の神的理性的秩序によつて統一されて居るといふ立場に立つことから、教育の理想も亦、人々を導いて自然の法則に従はしめ、宇宙の此の理性的秩序に一致せしむる事以外には存せずとなし、徹底的な自然主義とす。而して此の自然的秩序に一一致した狀態が善も徳であり善であつて、人が教育の力によつて一度此の境地に達すれば、激情もなく恐怖もなく絕對自由の世界に達す事と云ふ。善も徳もストアの教育思想は、内なる人間性の自然に従つて教育を施すべしと主張する近代的な主觀的自然主義に對して、外なる宇宙の自然的秩序に従つて教育すべきであらう。而して客觀的自然主義とも稱する事ができるであらう。而しかる思想の背後には、人間の本性と世界の本質とが結局に於て一致する事の可能を豫想するものであつて、此の豫想は神と全人類とを一體とする協同社會、即ち世界國家の考へに導いて行く。かくて家庭と社會と國家に對する無關心な態度主義者を作る事を教育の要諦となし、この絕對無關心を人間至上の幸福となすのである。此の意味に於てストアの教育說は、又個人主義とか國家

主義とかと異つて、一種の世界國家主義に立つものである。故に又其の「特異性が存するのである。」(参見 豊) 文獻— P. Hübner, Die Stoa, 1922. A. Schweitzer, Die Philosophie der mittleren Stoa, 1922. A. Bonhöffer, Epiktet und die Stoa, 1904.

ストア主義 (ストア學派) の項を見よ。

ストラスプール大學 (Stoic University of Strasbourg)

Source

【沿革】アルサスローレンの首都ストラスプール(ストラスブルグ)にある大學。一五六七年プロテスタント教徒に依つて建てられたアカデミーを前身とし、一六二二年アルディナント二世 Herzog Ernst II に依つて大學に組織せられた。大學は神・法・醫・文の四分科を以て組織せられたが、創立當時は神學的傾向が極めて強かつた。三十年戦争(三十年)に依つて著しく衰微したが、十七世紀には可なり復興してヨーロッパの各地方から學生を吸引した。一六八一年首都はフランス領となり、フランス政府は大學に特別な干渉を加へなかつたけれども、次第に往時の國際的名譽を失ひ、遂に一七九三年にはフランス革命の騒動に依つて大學は閉鎖せられた。フランス政府は大學を以前の形式で復興することを好まず、一七九四年同地に醫學校を設け、續いて藥學校を設けた。九年後に始めてプロテスタントアカデミーが創設せられ、一八〇六年には法學部、二年後には哲學部が設けられ、それと同時に種々な施設がアカデミーに結合して、漸くフランス大學の模式をとつた。神學部は一八一八年に附加せられ、各學部間の結合は極めて弱かつたが、この大學も一八七〇年ストラスプールのドイツ占領に依つて解散せられた。普佛戦争(七年)の後もなくドイツ政府の手に依つて、往時の綜合大學が、神學部・法政學部・醫學部・哲學部・理學部の諸學部を以て組織せられた。一八七二年五月一日に開校せられ、ロ

マンパツ、カトリック、プロテスタント、福音主義、自由主義が専ら新大學生の任にあつた。ドイツに於ける唯一の帝國大學として名實共にその内華を完備するに至つた。一九〇三年にはカトリック神學部が附設せられ、六學部の綜合大學として大戦に至つたが、大戦後ストラスブルグが再びフランスの手に歸した爲、大學も亦フランスに移管せられて現在に至つてゐるのである。

【現狀】 カトリック神學部・プロテスタント神學部・法律政治學部・醫學部・理學部・文學部・藝術部の七學部より成る。一九三四年七月現在に於ける學生数はカトリック神學部二七四名、プロテスタント神學部九七名、法律政治學部六〇五名、醫學部七七名、理學部五五二名、文學部七三四名、藝術部二一〇名、計三、二四九名、内フランス學生は男一七一名、女七〇〇名、外國學生は男五〇二名、女一七一名である。附屬圖書館は一八七一年に創設せられ、建物は一八九四年に完成、ドイツ政府の努力により、帝政時代はドイツ大學圖書館中最大のものであつた。現在でも世界有数の大學圖書館で、蔵書數約百三十萬巻を超えてゐる。(世界地圖)

スバルタの教育

【一般的特色】 スバルタの教育は軍國主義教育の歴史を遺したのであるが、それは建國の事情と國家組織の體制とに基く必然的の結晶であつた。スバルタは本名をラケグアイモネといひ、農耕地の上に建てられた名が故に、種種モネヨとされた土地の意を以てスバルタと呼ばれた。それは始めアタイア族によつて建てられた都市であるが、次いで侵入せるドリアア族の強中強一國が之を占領し、附近の土地をも併せて南五族相繼してはプロボネン半島の覇權を握りテリヤシ全土を通じて最も強國となつた。スバルタの支配階級たるスバルタイアタイは武器を執り得る男子一萬を超えたることを國家を以て、第二階級ベリヤイ及び第三階級ヘイロタ

スバルタノ(スバルタの教育)

イを合せて十倍にも餘れる被支配階級の上に立ち、且つ外はアカイア族並に他のドリアア族と對抗し、この内外の脅威に對する自衛の爲、自らを鞏固なる軍國として組織し訓練する必要に迫られた。この必要に適應せる彼等の生活機構は長き傳統を通じて次第に形成せられたのであるが、彼等は之を前代祖傳の傳説的偉人リケタルゴス(リケタルゴスの創設)に歸した。リケタルゴスは王室の由で、自らは王位を辭して甥なる若年の王カリアオス(カリアオスの後見)となり、クリート島、小アジア、エジプト等を旅行して法則を研究し、歸國後威嚴な軍國主義的法則を布いて再び海外に去つたと傳へられてゐる。彼は又この法則をば成文に記し傳へる代りに若者の心に深く植付けることによつて永久に傳へんとし、斯くして教育をば「立法家の最大最善の仕事」と考へた。故にそこでは國民生活を規制する法則がそのまゝ國民教育の規範であつた。それによれば個人は自ら自身に價値を有せず、唯國家への奉仕に於てのみ存在理由を有し、而も其の國家は軍國に外ならぬが故に、一切の教育は専ら勇敢なる軍國の戦士を目的として行はれた。そこでは個人の自由は否定せられて國家の規則が要求せられ、公約生活が私的生活を壓制し、文藝よりも體育が、知育よりも體育が尊重せられ、斯くて強壯統治にして訓練せる身體、服従、忍耐、廉恥、犧牲等の徳に光り精神とが陶冶せられたのである。

【教育の段階及び内容】 (一)幼児教育 スバルタの男兒は生るゝや直ちに公會堂に伴行かれて長老の授業を受け保護する者のみ父に養育が託せられ、虚構兒又は時形兒はタイゲトス山麓の岩窟に遺棄せられた。母親は新先生を養育治に遊せしめて訓練し、乳母も亦幼兒を訓練に包むことなくして四肢の自由なる發育を圖り、飲食物を贅澤に流しめず、暗黒や孤獨を恐れしめず、すねた泣いたりすること許さなかつた。

(二)少年教育 男兒七歳に達すると國家の子に捧げられ同教育場に於て共通の訓練と養育とを受けた。兒童は多數の分隊に分けられ、若年の分隊を合せて中隊が編成され、分隊長と中隊長とが夫々上級の青年中から選ばれて各分隊及び中隊に附けられ、それらの上に兒童監督官(Children's supervisors)があつて全兒童の教育を統轄し、兒童は公共の會合に起臨し、共同の食卓につき、粗衣粗食に慣れ、飢渴を忍び、鞭撻に耐へ、極度に嚴格なる訓練を受けた。教科としては體育及び軍事教練を主とし、又舞蹈及び宗教的儀式に合せて音楽を授け、知育に至つては最少限度の用を解すべし讀み書きのみを教へた。體育は隊長たる青年及び大人との交際により、それ等長者の實踐・非難を通じて自然に行はれた。

(三)青年教育 十八歳から青年の仲間に入り、頭髪及び體を蓄へることを許され、専ら軍事の訓練を受け、實戦にも参加し、又少年の教育にも任じた。青年の中特に優秀なる者三百人が選ばれて國王の護衛軍を編成し、就中オランダ銀技に優れる者は戰時に於ては國王の馬前に戦ふの光榮を有してゐた。

(四)成人生活 三十歳から成人として市民權を與へられ家庭を成したが、多くは公共の會合に起臨して諸々の公職を果しつゝ生活し、若し特定の職責を有たぬ場合には後輩を教育し又先輩から教育せられつゝ日を過した。

(五)女子教育 スバルタの女子は男子と同じく體育を勵み克己嚴酷して強壯なる心身を爲し、優秀なる子女を生むと共に、よく之を育てて國家の爲に無難進んだ。

【史的意義】 スバルタの軍國主義的生活形式及び教育はドリアア族の保守的性情に支持せられて、他のギリヤ諸國の目まぐるしき變轉にも拘らず、殆ど數世紀間を通じて一貫せる面目を保つた。やがて全ギリヤの崩壊と共にスバルタが往年の軍實性と國家的團結とを失つて来た時にも、理想の國家と教育とを憶れる者は常に古

スピノザを想起し、それへの復帰を企図した。例へば前四世紀の思想家フロン・ディオゲネス Diogenes・ザラツシ Zeno 等の國家論はスピノザの國家論を類型として擴大し、更に前二世紀のスピノザ王アポリス三世 Apollon III.、キヤネネス三世 Klementes III. はキタルゴス時代の復帰を企図して、國政改革を企てた。今日と雖も所謂「スピノザ教育」は國民生活と國民教育とを國家的徹底的制御下に置き、國民の心を不斷に鍛煉・強化せんとする者に取つて永遠に一個の模範となつてゐるのである。

スピノザ

Spinoza, Baruch de (1632—1677)

【生涯】 オランダの哲學者。二十四歳の時自由な思想の爲にユダヤ教を逐はれ、孤獨にして貧困な生活のうちにも哲人としての自由な精神的安住の場所を求め、一六七三年ハイデルベルク大學よりの招聘もこれを固辭し、レーンズ磨の職によつて生計を立てたが、四十五歳にして痲疾の患に死した。

【思想】 彼はタムエードの研究よりデカルト・ブル

ノ (Girhardus Bruno) の思想に親しみ、當時自由思想の尊重と自然科学的研究の旺盛であつたアムステルダム及びリンズブルグの宗教的自由思想家達と交はりその影響を受けた。一六六〇年に『神、人間及び人間の幸福に關する短論文』(Tractatus de Deo et hominis auspicio felicitate) を著し、六一一年に『知性改善論』(Tractatus de intellectus emendatione) に公したが、これは未完成あり、此書の思想は『倫理學』(Ethica) によつて完成されたともいへるが、『倫理學』は彼の没後二年によつて出版された。それは信託自由運動の先驅となし、一六七〇年の『神學政治論』(Tractatus theologico-politicus) に対する論敵の筆に鑑み生前の出版を躊躇せしめたので、若し『倫理學』が生前に出版されてゐたならば彼はブルノと同じ運命を負つたであらう。彼の思想は、實

體・自然・神の三位一體を認むる汎神論、種族論、理性論合理主義であつた。従つて、理性的なるものは神的なるものであり、神的存在ものは自然必然的存在のものであり、理性的認識は神が造徳的實踐であつた。而して彼が知性の改善として求めたものは精神と自然との合一を認識する改善であり、彼の幸福としたものは他の多くの人々に彼の理解する所を理解せしめ、彼等の知性と欲望とを彼の知性と欲望とに一致せしむる努力すること、そのために第一に斯かる本性を獲得するに充分なだけ自然について理解し得る、第二に多くの人々が簡單且つ安全にこれに到達し得る社會を形成せねばならず、第三には道德哲學並に兒童教育の爲に努力せねばならず、第四に健康はこの目的に至る重要な手段であるから醫學が整備されねばならず、第五に技術は人生の利用厚生に力があるから機械學を等視してはならぬ。併し何よりも先づ知性を端正・淨化し、事物を認識なく正確に理解する方法を案出せねばならぬ。それには感情によつて紛亂せしめられる愛憎ならざる觀念を愛憎なる觀念(華かなげなるが、感情は欲望による快・不快の方向に絶えず動揺してゐるものであるから、欲望が人間を完全なる實在ならざる爲には、その原因を原因に於て觀念することができねばならぬ。愛とは外部の神の觀念に伴ふ快があり、神を自己の原因として觀念する快が神を知ることであると同時に神を愛することであり、従つて神に對する知的愛 amor Dei intellectualis である。斯かる思想は十八世紀に於ける「自然に過ふ教育」の思潮に大きな影響を與へた。(原戸壁文)

スピノザの教育

【概説】 スピノザは教育史上にはホルドベ(Gerdard)・圓書院、チャマク・アカデミー、大學を有つ國として、又ユヌイト汎動物の地として記憶せられ、近代國家として最も早くから教化の進んだ國の一つであつたが、

十七世紀以後は國勢衰へ、教育もまた版はず、一九二〇年の國勢調査の結果によれば、人口の四六・二八%は読み書き共に出来るもの、〇・九四%は單に讀みのみ出来るもの、四五・四六%は文盲者、残り二七・三三%は六歳以下の兒童といふ悲しむべき數字を示して居る。承らぐ宗教的傳統の下に墮伏して居たこの國の教育も、一九三一年の革命後は、新しい機運を開け、共和新憲法は「教育事務は國家の必須なる義務」なることを規定すると同時に、教育の非宗教性、初等教育の無月謝制及び義務制を定め、一九三二年には久しくスピノザの教育を獨占して居たユヌイト派の遺教が斷行せられ、その結果、同國の全財産はスピノザ國家が之を沒收し、慈善的又は教育的目的に使用することとなつた。かくて新政府は國民の啓蒙のために努力して居るに傾ち、學校の敷及び設備の不充分なるがため、義務教育も満足に實現せられず、一九三〇年の國勢調査の結果も文盲者の統計を明示し得ざる狀況にある。一九三六年七月に發せせる内閣以前に於ける教育制度の概況は以下の如くである。

【教育行政組織】

中央官廳は公教育及び美術省 Mi-

nisterio de Instrucción Publica y Belle Artes, 大區その長官によつて教育及び美術・文藝に關する行政事務を統轄する。省内に初等・美術・實業の諸局と國民文化評議會 Consejo nacional de Cultura とを置く。國民文化評議會は初等及び補習教育、中等及び實業教育、高等教育、藝術教育、社會教育の五部分に分れ、各部の評議員は大々の分野に於ける大區の諸団等に屬すると共に、學科課程・學校管理等に關して發議權を有つて居る。

その任期は六年で三年毎に半数交替する。

地方行政は全國を十一の大區區 Ayuntamiento に分ち、

その各に一人の大學區區長 Director を置いて區内の學事を統轄せしめる。大學區區首には文政委員會 Junta de Gobierno、學事後援會 Consejo de Patronato 等

があつて大學區總長の行政事務を補佐する。初等教育に就いては共和政治施行後、毎大學區に大學區初等教育評議會 *Consejo de la Universidad de la Prima Enseñanza* を設けて大學區總長の諮問機關たらしめたが、嚴密なる行政組織は、各州に在る大臣直轄の初等教育管理都 *Secretaría administrativa de la Prima Enseñanza* に屬する。なほ、カトリア州は共和國成立後その特殊性を認められ、教育行政上の自治を許された。従つて同州は獨自の教育組織の上に初等・中等及び高等教育制度を制定して居る。

【初等教育】 (一) 幼稚園及び幼児學校 四歳乃至十歳の児童に、初等教育を行ふことを目的として設けられるが、その数は七歳から十四歳までの児童に施す義務教育であるが、小都會では十一、二歳で退學するものも多く、村落では退學期は更に早い。教科目は國語・讀み方・書き方及び文法、地理及歴史、法制、幾何、物理、博物、衛生及生理、圖畫、唱歌、手工、體操とし、女兒には裁縫及家事を加ふ。但しこれ等は教育的設備の不充分なため、多くの學校では全部は授けられず、又假令全部を授ける場合でも方法上の缺點から満足なる結果を得得居ない。男女共學で、比較的大都市に於ては、單級學校が少なく、一九三二年度の調査によれば、官立學校の生徒数は二〇三二、七二〇、男児一、二〇三、一六三、女児一、一〇八、五五八、學校数は一九三二年度では官立二七、八八三、私立約六、〇〇〇である。

【青年學校】 小學校に附設せられ、十一月から四月まで午後六時から八時まで授業を行ふ。又野外や集會所を利用して一定時間の間、傳道的民衆啓蒙運動を行つて居るが生徒数は多くない。

【中等教育】 原則として官立中學校 *Institutos* 行はれ、少くも各州一個を設けなければならぬ。十歳

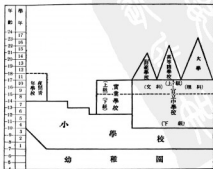
以上の者を收容し、男女共學。全課程は七年、之を下級五年、上級二年に分つ。教科目は國語及國文學、地理及歴史、フランス語、數學、自然科學、圖書及體操で、上級は之を文選二科に分化し、哲學、經濟、法制、第二外國語(英語又はドイツ語)を加へ、ラテン語は第四學年からは始めて文科では最終學年までつけ、更に文科ではギリシア語を加ふ。理科共に卒業者は試験の後 *バチリアラート* *Bachillerato* なる資格證を授けられる。授業料は徴収するが、全生徒数の二五%に對しては無料證を設け、又奨學金制度も設けられて居る。學校数は一九三三年には官立九一。官立中學校の生徒数は一九三二年度には七六、〇七四(男生六四、九五九、女生一一、一五七)。

【教員養成機關】 始め各州に師範學校男女各一校を設置する規定があつたが、一九三一年の改正により、男女共學の二つの初等教員養成學校に合併し、*バチリョラート* 所有者を入学せしめることとした。職業準備課程を三年とし、最後の學年は附屬小學校に於ける實習期間とする。卒業生は國家試験を受け、合格した時始めて官立學校教員として採用せられる。學校数は官立五、生徒数は三五、七六〇(男生一六、八七八、女生一八、八八二)。因に教員養成學校の教員は *マドラード* *Madrid* 大學省文學部の教育學科に於て養成される。

【大學 *Universidades*】 傳統的に省文學部 *Facultad de Filosofía y Letras*、醫學部 *F. de Ciencias*、法學部 *F. de Derecho*、醫藥學部 *F. de Medicina*、藥學部 *F. de Farmacia* の綜合學部 *Escuela de Ciencias Exactas y Naturales* と設置するに偏して居る。最近經濟學部も加設した。其他 *セウタ* *Sevilla*、*マニラン* *Manila*、*マリア* *María*、*オリベ* *Orive*、*サラマンカ* *Salamanca*、*サンティアゴ* *Santiago*、*セウラ* *Sevilla*、*ビヤナマ* *Valladolid*、*バルブエナ* *Valencia*、*パルマ* *Palma*、*ワラドolid* *Valadolid*、*カタル* *Cataluña*、*ザラ* *Zara*、

及びカナリア群島 *Canarias*、*フエンテ* *Fuente* 島の *ラテン* *La Laguna* の十一大學あり、一九三二年度には學生數三五、七一二(男生二三、四七一、女生一二、二四六)。

スペインの學校系統圖



(参考) 註

文獻—E. Pring (ed.), *The Yearbook of Education*, 1934, F. F. Knapp, *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*, Columbia University, 1937.

【註】 *バチリョラ* *Bachillerato* の資格者、生來成績に於て、學校にありても最り勝つ、古典語の學習を厭ひ奉る者數五外の事物に興味を有してゐた。年十六歳の時學校を退いて事

ら父の指導の下に研究を続け、翌年三箇月の間代用教師を勤めた。一八三七—四六年鐵道技手として測量に従事し、数学の研究をなしたが、又地質學にも興味を有し、化石の蒐集から進化説に關心を懷いた。一八四八—五三年經濟雜誌の編輯同人、五〇年『社會哲學』を著し、また諸雜誌に教育に關する論文を寄稿したが、六〇年三月四十歳にして畢世の大作『綜合哲學』の計畫書を発表し、それより『第一原理』、『生物學原理』、『心理學原理』、『社會學原理』、『倫理學原理』を次々に公し、九六年遂にこれらを完成した。一八六一年に公した『教育論』は當時の讀者に異常な歡迎を受けた。一九〇三年八十三歳を以て逝く。

【思想】 社會學が一個の實證的科學として明證に意識されたのは、ソント以後のことであるが、實證化された生物學的社會學の創始者はスパンサーである。彼はすでに『社會學原理』の刊行十四年前に『社會有機體』(『Society of organisms』)なる一論文を公にして、生物進化の原理を社會學に適用し、生物有機體と社會有機體との外見上の相類似を於て何等重要な意義を有つてゐないことを明かに、社會有機體説を主張してゐる。これらの生物學的原理は社會學のみならず、論理學・心理學・倫理學・教育學に適用され、自然及び精神の諸現象の統一原理として、實に徹底した進化論的世界觀を樹立した。彼の學說に善く適用された進化論的方法と一切の學問に共通な「不可知者」たる "Intelligence" は絶対なる力として認められ、之を信ずる限り科學と宗教との間争は調和された。彼の「綜合哲學」の體系はかゝる「第一原理」に基く生物學・心理學・社會學・倫理學である。【教育説】 スパンサーは生物有機體と社會有機體との間の外見上の差異を重視しなかつたのは前述の如くであるが、一つの本質的差異について語つてゐる。生物個體の各部分の生命は合して全體の生命と化し、この全體

は一つの集合意識(Outward consciousness)を以て幸福と不幸とを識別する。之に反して社會は、集團全體が集合意識を有つてゐるのではなく、社會の成員たる諸々の個人が自己の意識をもちまた有らざるを得ないのである。かくして全體の生命こそ諸部分の生命の爲に存するのである。これ諸々の個人の利益が國家の理想的利益の權限となつてはならぬ理由であり、また國家が單に諸々の個人の利益のため存するといふ理由である。かゝる根本的見解から彼の教育理論は發生してゐる。そこに彼の教育説が十八世紀の自然主義的教育説である「汎愛説」(Pestalozzi)及び「メタロツワイの關係教授説」に共通する原因がある。

(一)教育の目的 教育の目的は個人の幸福なる生活の準備にあつた。幸福なる生活こそ人間にとつての完全なる生活の意味してゐた。即ち完全なる生活とは次の五種の活動である。(1)直接自己も保存する活動、(2)間接に自己も保存する爲に生活上必要な物業を得る活動、(3)子孫の教育を目的とする活動、(4)政治的及び社會的諸關係を適當に維持する活動、(5)感情的及び體格的快樂的活動、がそれである。徹底的な個人主義的教育ではあるが、それは利己的ではなく、イギリス功利主義の經濟學上・倫理學上の最大多數の最大幸福の原理に據るものである。(二)最も價値ある知識 完全なる生活に達する基礎として、如何なる知識が最も價値あるかといへば、それは言語によつて學ばれるのではなく、経験に基いて學ばれる科學であり、科學は最も抽象的な論理學・數學、具體的・抽象的な力學・化學、具體的な天文學・地質學・生物學・社會學に分類される。いづれも自己保存の爲に有用な知識である。これを學ぶには具體より抽象に進まねばならぬ。而して家庭教育としての知識の機能は生理學による身體の保健、心理學による精神の發達に注意すべく、社會教育としての市民の機能は歴史を理解するこ

とが必要であるが、それは社會進化の現象に關する社會の自然史を問題とするものでなければ無價値である。而して迷信は科學の敵であるが、宗教のない科學は眞の科學ではなく、科學を認めない宗教は眞の宗教ではない。又美術は藝術が生活の享樂的部分である限り、教育の享樂的部分である。

(三)知育 彼は知育に於てメタロツワイの關係教授に賛成し、一層それを發展せしめて次の教授上の諸原則を立てた。(1)單純より複雑、(2)偶然たる知より明確なる知へ、(3)具體より抽象、(4)反覆説の原理に従ひ、(5)自然主義的發達の順序、(6)経験より理論、(7)兒童の自己活動、(8)兒童の興味を尊重。此等の教授原理は直觀より理論への自然發生的の方法原理であつて、兒童の知的教授の原則としては極めて重要な見解である。

(四)德育 德育に於ては反覆説の原理に従ひ、メタロツワイの自然主義に則り、習慣なる道德主義的教育法に反對した。即ち野蠻人の習慣から現代の文明人の道德に知向にして進し得たかを説いて、教育の作る知的・道德的早熟の弊を除き、自然合則的に漸次に高き自律的道德に導くべきを力説してゐる。

(五)體育 體育は教育第一の任務として彼が最も重視したもので、「強健なる動物」たらしめることがその目的であつた。それ故に衣・食共に先づ自然の欲求に従はせ、自然が兒童に與へる教訓を自ら経験し、自ら發見して、凡ての活動の基礎である身體の強健を計らなければならぬといふ自然主義を強調した。從つて兒童の自然發達の體育的價値を高く評價してゐる。

【日本の教育ととの關係】 明治維新の大業なるや、文明開化の國運發展に格差して、フランス及びイギリスの自由主義思想は決河の勢で奔流して我國思想界を風靡した。ルソー・スパンサーの思想がその代表的なるものであつた。彼の『教育論』は明治十二年尺振八によつて譯

出され、更に同二十三年に有賀長雄の譯譯となつて現れた。併し明治十七、八年の自由民権運動の昂揚期の経過を示したドイツのヘルムホルツの學說に照らされて抄つた。

【譯文】 Social Station, 1889, The Development of Hypothesis, 1892, Progress in Law and Cause, 1887, A System of Synthetic Philosophy: Vol. I, First Principles, 1892 (譯文附註: 東京大学出版部, 1911); Vol. II and III, Principles of Biology, 1894-97; Vol. IV and V, Principles of Psychology, 1890-72; Vol. VI, VII and VIII, Principles of Sociology, 1879-96; Vol. IX and X, Principles of Ethics, 1892-93, Education: Intellectual, Moral and Physical, 1891 (Evermann's Library, No. 604, 1911), The Classification of the Sciences, 1894, The Study of Sociology, 1878, Facts and Comments, 1902, The Factors of Organic Evolution, 1891, Autobiography, 2 vols., 1904. (註: 註文)

★譯文—G. Ouyouga, Herbert Spencer and Scientific Education, 1907.

スポーツ (四) (英) Sport

【譯文】「スポーツ」の原義は娯樂と云ふ事であるが、現在では身體運動を伴ふ心身の練成といふ意味に解さるる場合が多い。而して廣義には狩獵・釣魚・舟行・山野遊歴及び各種の娯樂的乃至體技的運動が含まれ、狭義には主として體力の強弱を競ふ運動が意味される。我國では多くの場合、この狭義の意味に解されてゐる。我國にスポーツといふ觀念のもとに、明治・大正時代に外國から移入されたものが、専ら近代オリンピックで行はれる數種の體技運動であつたからである。(註: 註文)

【スポーツの特質】 スポーツは、この語の原義が示す如く、遊樂的動機に基づくものであるが、テニス等は自然的遊樂とスポーツの遊樂とを區別して、後者は前者に

比して、嚴格な規定のもとに遊樂に於ける技術上の困難を克服する限り完全な方法で征服するといふ精神的態度を以て行はれると述べて、シュタイムツァー (Stimmer) は、スポーツは、二人以上の實行者が、それを競争的目的のうちに成り立つて、體性を目的として行はれると述べ、それはあらゆる人間の活動からスポーツが生ずると述べ、スポーツを行ふ動機は、その實行者が自己に相手よりも高むんとする欲求にあるとした。『ベックマンのスポーツ學』(Beckmanns Sportlexikon)に於ては、スポーツは遊樂的體學的 (レジャー) 組織的形式により、共同的に一定の規則のもとに作業を高めるとして實行される人間の活動である。松井三雄によれば「遊樂の技術上の困難に困難を打ち完全な方法で打ち勝つといふ問題が發見されるに、それがその人をして活動せしめる動機となり又そのために活動の楽しみが生じて来る状態にあればその遊樂活動の一のスポーツが發展したのである。即ち遊樂にあつてはそれが興味が内容に向けられるが、スポーツにおいてはそれが次第に技術の方向に向けられ、出て来るだけ完全な方法で運動を實行しようといふ要求が生じ、それが動機となつて来る。併し、たゞこれだけでは仕事と區別がつかない。スポーツが仕事と異なる點は、それが常に遊樂動機から行はれるといふことにある。所謂プロフェッショナルスポーツ即ち職業的スポーツは經濟的利益を得んとする動機から行はれ、その目的も亦經濟的利益にあり、經濟的動機が強くならばなるほど遊樂的動機は影を帯びるが故に職業的スポーツは眞のスポーツではなく、スポーツの形式をとる職業的(仕事)と云ふべきである。」

【スポーツの教育的意義】 スポーツは一人の人間によつて爲されることは決してなく、常に相手を持つ。この相手は一人である場合もあれば、數人の場合もあり、

又團體と團體との競争形式をすることもある。凡て衝動又は欲求が満足された時には一種の喜びを感じる。スポーツ行動が青少年に喜びを興へるのはこの衝動の満足による。次に常に競争相手を持つときには、心的にも身體的にも一種の緊張状態を示す。従つてその作業は多くの場合最高度を示すものである。スポーツが特に身體に對する影響を興へるのは、この無意識的に構成される心身の緊張状態が示す最高作業のためである。身体の諸器官は最高度で於て發揮する場合に於てあらゆる機能で最高度の作用をなす。殊にこのことは生命と最も關係の深い心臓・筋織に於て見ることが出来る。夏原太郎によれば、スポーツ運動によつて身體的諸機能の作業能が著しく高められると、それよりも遙かに實に作業能が實行される日常生活に餘力を興へることが出来る。同様にして最高作業能の發現に對しては絶えざる練習を必要とする。この不斷の練習に依つて徐々に身體組織を變化改造して最高作業能を發現せしめるに至る。これスポーツが作業能の發現と呼ばれる理由である。又不斷の練習と最高作業能の發現に對しては強い意志力の發動を必要とする。よく練習の苦しみに堪へ、練習の障礙となるべきあらゆる欲求を抑壓する間に於て強い意志が練成されるのであらう。

更にスポーツ環境の及ぼす教育的影響は、そのスポーツ構造の中に全く没入する事から得られる。行動はスポーツは一定の規則を有つ。この規則はスポーツ行動を最もよく發揮せしめる爲に作られたものであるが、スポーツマンはこの規則に絶対に服従せねばならぬ。この規則に對する絶対服従の精神は轉じて競技に於ける公正の精神となり、正々堂々たる態度の發現となる。所謂競技精神は競技の不正なる實行を積極的に排除せんとする根本的な態度から生じたものであるが、この精神的態度はたゞに競技場裡に止まらず日常生活一般に波及す。又スポー

は単なる開学ではない。従つてそこには常に善し支支度、對手に對する寛大なる態度、謙遜なる態度がなくてはならぬ。團體的なスポーツに於ては協同、犧牲等の精神が要求される場合極めて多く、その間に於てこれ等の團體的精神を培養することが出来る。要するにスポーツはその實行適切な場合に於ては身體的には全身の健康を增進せしめ作業能力を高めると共に、精神的には幾多の徳性の培養に役立つ。即ちスポーツは心身兩面に對する多くの機會を有つが故にこの機會を活用することによつて充分なる教育的效果を期待することが出来る。なほ「遊藝及びスポーツの心理」の項参照。(二)五五頁目)

「スポーツ統制」(一)意義 スポーツの心身訓練の效果は古くから認められてゐたが、それが強く認識され、その積極的な指導、國家的統制が發生するに至つたのは世界大戦以後のことである。

始めスポーツは、吾人の體格的な要求を基礎として行はれ、その實行を調節せしめる必要からスポーツクラブの如き社會組織が隨所に發生し、また學校に於ては學生生活の一部として、校會組織の中に運動部が設けられるといふ自治乃至自然發生的な行き方を取るが、世界の傾向であつた。然るに世界大戦以後各國は、スポーツの心身訓練の效果並に國家思想普及的意義を強く認識し、國家が青少年のスポーツを積極的に指導し、且つ指導的助成を加へるといふ積極的方针を取るに至つたのである。こゝにスポーツの統制 *systematisierung der Sportverhältnisse* といふことが發生したのである。

(二)方法 スポーツ統制の方法は大別して二種となる。

一つは自治的統制であり、他は國家的統制である。自治的統制は統制をスポーツの團體に置き、スポーツ實行の方針・方法、團體の組織・形態、その經濟的關係等を専ら團體の自治に任せ、必要に應じて國家はこれに指導・助成を與へるといふ方式であり、國家的統制は國

家自體がスポーツ實行の方針・方法、團體の組織・形態並にその經濟關係等に關する大綱を決定し、且つ國家の意志を會に流通せしめようとするのである。

世界大戦前に於ける除米のスポーツは、概ね前者に屬してゐたが、世界大戦後にはイギリス・アメリカが前者に屬し、イタリー・ドイツ・フランス・ロシアが後者に屬してゐる。而してイタリー・ドイツに於ける國家的統制は極めて徹底である。ムッソリーニ *Mussolini* (二三頁参照) 治下のイタリーは、一九二七年體育的道徳的國民訓練を實施し、少年團體・少女團體・青年團體・女子青年團體の組織を確立し、ファシズムの思想の浸透と軍律的訓練と體育の實行とを強制してゐるのである。而して文藝當局にこれを管理する次官を特設してゐる。またヒットラー *Hitler* (二五三頁参照) 治下のドイツは一九三四年從來發達してゐたスポーツ團體に一大改變を加へ、ナチス精神に基く民族全體主義の國家體育實行團體たらしめ、政府當局が團體組織内に加はり、殆ど官制的體育團體となつてゐる。

我國の狀況は、概ね前二者の中間に位置してゐる。それはスポーツ團體の組織單位が、學校の運動部又は青年團體に重點を置き、これに社會人スポーツ團體が部分的存在として加はつてゐる實情で、地方公共團體中央部乃至地方部の經濟的關係が政府並に地方公共團體の助成金に依つてゐるといふ實情を持ち、スポーツ實行の方法に於ては、概ね團體の自由任せられてゐるといふ實情だからである。併しこの傾向は最近に於て、團體自體の意識としても、また國家の方針としても、漸次改變を見るべき角度を示し、國民地位向上問題・國民精神振作方案と關聯して、眞に我が國民たの自覺に立脚した國家的統制に進むべき機運にある。

〔我國に行はれる主なるスポーツ〕 (一)野球 野球 (フットボール *Football*) は一三三〇年頃イギリスに始

まつた。其後アメリカに移入され、一八六〇年代にはイェール・ハーヴァード・プリンストン・アマースト等の大學が野球俱樂部を組織し、又世界最初の職業野球團が組織され一八七六年には「全國野球俱樂部聯盟」*National League* の創設を見た。

我國に於ては明治初年外人によつて移入された。邦人の手によつて紹介されたのは明治九年平岡監がアメリカより歸り東京神田三崎町の原で行つたのを嚆矢とする。其後東京の各大學・高等專門學校を中心として全國に普及し今日の盛大を見るに至り、昭和十一年には職業野球聯盟すら創設された。學校に於ける教材としては大正十五年(學校教育授業委員)改正に當つて操縦教練時間外に於て行ふべき運動の一種に指定されて現在に至つてゐる。蓋し野球は我國に於ける運動競技中比較的若くよに行はれ普及の範圍は最も廣く、其の一般民衆に及ぼす影響も亦甚大なるものがあるが、一般野球界の中心をなせる學生野球に往々種々の弊が伴へる實情に鑑み、其の道正健全なる發達を圖るため、文部省は昭和七年訓令第四號「野球ノ統制並施行ニ關スル件」を以て學生野球の施行に關し其の據るべき基準を示して其の實施を總覽し之が統制を確立するに至つた。其の要綱は、(一)小學校の野球に關する事項、(二)中學校の野球に關する事項、(三)大學及高等專門學校の野球に關する事項、(四)入場料に關する事項、(五)試合・賞賞等に關する特殊事項、(六)懲罰に關する事項の六項に亙り、試合の關係を文部省乃至地方體育團體の安全なる統制下におき、學業に支障なきを期し、且つ營利的精神の浸潤を嚴に防遏し、以て學生の本分を體し純正なる心懷を持し運動競技の精華を發揮せしめんとするものである。

(二)庭球 *Tennis* は古代に於ける宮内球技から生じたもので、中世フランスではジュアードター

リスに傳はつた。イギリスではこれをテニスと呼んだ。

一八七四年ロンドンに於ては、七七年びアインマール「*Association*」が現在行はれてゐる競技規則の基礎を作つた。かくて新技は古い室内テニスに對して芝生の上で行はれる、所謂ローンテニス *Indoor Tennis* と呼ばれる様になつたが、今日では古式の室内テニスは勝を斷つたのでたゞテニスと呼ばれる場合が多い。一八八八年「*ローンテニス*」聯盟 *Lawn Tennis Association* が創設され、一八〇〇年アメリカの *W. D. F. Fitch* が *デヴィス* を考案して以來、同室は総球競技最高のトロフィーとなつた。同選手権試合は、最初はイギリス及びアメリカ間で行はれたが今日では事實上世界選手権試合となつてゐる。一九一三年には「*國際総球協會*」 *International Association of Lawn Tennis* がパリに出来た。

我國に新技が輸入されたのは明治初年の頃で、明治十一年には體操傳習所附所と共にリーランド *W. Leland* がこれを指導した。其後東京高等師範學校・東京高等商業學校が其の區區的役割をなし次第に全國に普及した。始めは専ら打球であつて、たゞ在留外人の間に於て硬球が僅かに行はれてゐるに過ぎなかつたが、其後十次硬球が大學・專門學校を中心として盛に行はれ、大正十年には「*日本総球協會*」が生れ硬球を統一した。昭和六年には「*全日本學生総球聯盟*」が組織された。學校に於ける教材としては大正十五年改正の「*學校體操教授要目*」により課外運動の一種に指定され今日に至つてゐる。

(三) 蹴球 (Basket Ball) *Basket Ball* は、一八九一年アメリカのマサチューセツツ州スプリングフィールド國際キリスト教青年會教員養成所のネールミス *Mrs. A. Nelsmith* が *ウィリアツク* *L. H. Guider* の暗示によつて考案せるものである。

既に明治年間我國に輸入されたが發展を見ず、大正二年アラウン *W. H. Robinson* の來朝と共に神川の若曹

教青年會を中心として漸次各學校各團體に擴まり、大正十五年「*學校體操教授要目*」改正に當つては教材の一として採用された。既に大正十三年に「*全日本學生總球聯盟*」が出来、昭和五年には「*大日本バスケットボール協會*」が創設された。

(四) 排球 (Volley Ball) *Volley Ball* は一八九五年アメリカ人 *W. G. Morgan* が考案したもので、大正二年總球と同時に前記アラウンが我國に紹介した。大正十五年の「*學校體操教授要目*」改正に當つては教材の一として採用され今日に至つてゐる。昭和二年「*大日本排球協會*」が組織された。

(五) 蹴球 現在行はれてゐる蹴球 (Football) *Football* のうちで *Association Football* とはイギリスに於て組織され發展を見たもので、米式はアメリカに於て組織されたものである。イギリスに於ては蹴球は既に十二世紀の頃から行はれ、漸次下層階級の間に普及するに至つた。爲に、一三九九年 *Edward III* (在位一三五〇—一三六〇) は、それが弓術の發達を妨礙するといふ理由のもとに禁止し、*Henry VIII* (在位一五〇九—一五三三) エリザベス *Elizabeth I* (在位一五六〇—一五六七) も亦法律で之を禁止しようとしたが果さず、十八、九世紀頃には、著名な學校では之を行はせるに至つた。

一八二三年ラヂビー校の生徒 *クリスチアノ・ピグ* *Christiano Pigott* が、偶然新發技法を考案し、ラグビーフットボールを誕生せしめた。之に對し「*蹴球聯盟*」*Football Association* で従來行つてゐた形式のものを *Association Football* と呼ぶ様になつた。此の *Association Football* はサッカー *Soccer* とも云ふ。新技は一八七五年にはオランダに、後同もなくデンマールに、一八八二年にはスウェーデンに、一八九〇年にはアラウンに、一八九四年にはオーストリアに尖々輸入された。二十世紀に入つては蹴球は全世界に普及するに至つた。尙ラ式蹴球はアメリカに輸入され、アメリカンフットボール即ち米式蹴球として國自の發展をなした。

我國に於ては *Association Football* が最初に於ては體操傳習所に於てである。其後益々發展しなかつたが、明治三十年東京高等師範學校に於て *デハビラント* が新技を指導するに及び漸く組織的に研究され、逐次全國の師範學校に於て行はれるやうになつた。併し新技が全國の普及を見るに至つたのは大正六年の第三回總球選手権大會からのものである。大正八年「*大日本蹴球協會*」が組織され、同十五年「*學校體操教授要目*」改正と同時に教材の一として採用され今日に至つてゐる。

ラ式蹴球は明治三十二年我國に輸入され、大正十年頃から物理の氣運に向ひ、大正十二年大阪で開かれた第六回總球選手権大會にはオーストリアに於て行はれた。米式蹴球は従來我國に於て紹介されたけれども運動が猛烈に過ぎる爲發展を見なかつたのであるが、最近在留外人、東京の私立大學等に於てやゝ組織的に行はれるやうになり、昭和十一年「*學校體操教授要目*」改正に當つても課外運動の一種に指定されるに至つた。

(六) 卓球 (Table Tennis) *Table Tennis* は卓上に於てセルロイド製の小球を打ち合ふ、蹴球に似た球技である。新技に類した球技は既に古くから支那に於て行はれてゐたが、一八八〇年頃イギリスに輸入されるに及び、當時發明されて間もなかつたセルロイドの球を使用し大體に於て蹴球の競技法を適用して新技を再構成するやうになつた。一九〇二年には世界最初の卓球協會「*イギリス卓上球技協會*」*English Table Tennis Association* が創立された。其後新技はヨーロッパ各國に傳へられ一九二七年ロンドンに於て「*國際卓球聯盟*」*International Table Tennis Federation* が結成されドイツで毎年世界選手権大會が開かれてゐる。我國に於ては既に明治の中葉頃歐美よりの師範者によ

つて新技が紹介され、大正時代に入ると及び漸く學校、會社等に於て行はれ、大正十五年の第三回明治體育大會を轉機として全國的に普及を見るに至つた。名稱の如きも最初とはピンポンと呼ばれてゐたが、大正九年には「卓球」と改められた。昭和五年には東京に「全日本卓球聯盟」が組織され今日に至つてゐる。尚新技は昭和十一年改正された「學校體操教授要目」に於て、課外運動の一種に指定された。

(七)トランプ 競技 トランプ競技 *Trump game* は、陸上競技中、體操場の周圍上に於て行はれる種目の總稱であつて、現在國際オリンピック委員會に於て決定されてゐる種目は、百米競走・二百米競走・四百米競走・八百米競走・千五百米競走・三千米障礙競走・五千米競走・一萬米競走・マラソン競走・高障礙競走・八十米障礙競走(女)・四百米障礙競走・四百米リレー競走・千六百米リレー競走等である。

(八)フィールド競技 *Field game* は、陸上競技中、體操場の周圍で囲まれたフィールド内で行はれる種目の總稱であつて、國際オリンピック委員會で決定されてゐる選手種目は、棒高跳・三段跳・走幅跳・投擲・圓盤投・砲丸投・鐵錘投等である。現在我國ではトランプ競技とフィールド競技とを含めて陸上競技と稱してゐる。此等の競技は其の源を遠く古代ギリシヤのオリンピックで行はれた發端競技に源を發してゐる。古代オリンピック競技は紀元三九四年廢絶したが、フランスのタームルタン *T. Courmette (1810-1872)* の提唱により一八九六年に近世オリンピック競技として再興され今日に至つてゐる。

我國に於ては、明治七年三月十六日、海軍軍部許可のもとに海軍構内、イギリス士官を審判として行はれたのを最初とす。次いで明治十一年札幌農學校に於て、更に同十六年六月十六日一ツ橋の東京大學構内に於て、

夫々運動會の形式でこれが行はれた。前者はクラケットの指導の結實であり、後者の指導者はストレンジ *Strang* 等の大なる勳より云へば、最後者を第一とせねばならぬ。明治四十四年「大日本體育會」が創設され、其の翌大正元年の第五回萬國オリンピック大會開催地ストックホルムには始めて代表選手を送り、同十四年には「全日本陸上競技聯盟」が組織され、翌十五年の「學校體操教授要目」改正と共に教材の一として採用された。

(九)スキー 今日行はれてゐるスキー術 *(Skiing)* は、(一)「*Sliding*」の匯來とも云ふべきはノルウェーである。故中其のテレマーケン地方を擧げねばならぬ。併し新技がスゴーツとして著しい發展をなすに至つたのは、それが中歐アルペン地方に移されてからである。一九二四年「國際スキー聯盟」*International Federation of Skiing* が結成された。

我國に於ては北海道・神太等に於ては古くからスキーに類する道具が使用されてゐたが、それらは今日のスキー術には殆ど關係がない。明治四十二年頃、札幌農科大學農科のドイツ語教師ヘイデンによつてテレマーケンスキー術が紹介され、同十四年には、オーストラリア・オケオードル・フォン・レルヒ少佐 *H. von Reith* が高田留圃にアルベルタ・スキー術を傳へた。爾後新技は各半降雪を見る殆どあらゆる地方に於て行はれるやうになり、大正十四年には「全日本スキー聯盟」が結成され、國際體操大會にも數回選手を派遣した。

昭和十一年「學校體操教授要目」が改正されるに及び新技は小學校、男女中等學校に於ては「土地ノ情況ニ依り適當ナル施設及指導者アル場合ニ限り」正課時に於てこれを實施する事が出来るやうになつた。

(一〇)スケート スケート *(Ice Skating)* は今日日スピードスケートアイススケート、(二)フィギュアスケート

アイススケート、(三)アイスホッケーの三部門に分れてゐる。スゴーツとしてのスケートは西洋に於ては既に古代ゲルマン人の間に於て行はれてはゐたが、現代に於けるスケートの發祥地とも云ふべきはオランダである。既に近世初期に於て盛に行はれてゐた。著く如くして十九世紀の初には新技は中歐諸國の處で行はれるに至つた。併しスゴーツとしての新技が今日の如き高次の進歩をなすやうになつたのは、氷滑用靴の改良に負ふところが大きい。今日國際體操聯盟としては「國際冰滑聯盟 *International Ice Skating Union*」がある。我國に於けるスケートの先驅は明治二十八年頃渡來したローリー・スケートである。其後氷上のスケートが傳へられ、明治四十一年歐訪團上に大規模の氷滑場が設けられるに及び新技の劃期的進歩普及を見るに至つた。昭和四年に「大日本スキー競技聯盟」が創設され今日に至つてゐる。昭和十二年「學校體操教授要目」が改正されると共に新技はスキーと同様に「土地ノ情況ニ依り適當ナル施設及指導者アル場合ニ限り」體操の正課時に實施する事が出来るやうになつた。

(十一)滑漕 滑漕 *(Canoeing)* は既に有史以前から行はれ、ドイツ・ニュルン *Nuremberg* の祭禮に於ては毎年之が行はれたといふ。イギリスでは十八世紀の初段に行はれ、一八二九年には第一回ケンブリッヂ・オックスフォード對抗滑漕が行はれ、又イートン・ウェストインスター對抗滑漕もこの年に始まつた。アメリカでは一八五二年イェール・ハーヴァード對抗滑漕の第一回が行はれ今日に至つてゐる。

我國に新技が移入された年代は詳でないが、既に明治六、七年の頃にはこれが行はれ、同二十年代には都下の專門學校以上の學校では殆どこれを行ひ、同四十一年には武蔵野の博覧大會が長徑園で行はれた。此の時代の觀は六人乗りの固定艇であつた。大正三年「東京滑漕俱樂部

部」が創設され、大正九年には八人乗りの遊覧艇が出現し、「日本遊覧協會」が組織された。而して大正十五年「學校體操教授委員」改正に當つては、海外運動の一種に指定されて今日に至つてゐる。なほ現在遊覧用の船艇には、スケル・ミア・フオア・エイト等の種類がある。

【脚註】・「柔道」・「武道」・「水泳」・「相撲」の項参照。

(1) 原文参照。

文獻——Bockmann Sportparken, 1933. E. D. M. Adel, Theory of Play, 1933. P. R. Leonard, History of Physical Education, 1923. K. Oels, Aufgaben für den Unterricht in der Turngeschichte, 1931. G. Krennel, Athletik, 1933. 松井三雄「體育心理學」(『體育』) 三宮文右編「體育全集」(昭和九年) スミス Smith, Adams 1737-1907

【生涯】 イギリスの倫理學者、經濟學者。一七三七年グラスゴー大學に入り、古典語・數學・道徳哲學を學び、殊に道徳哲學の教授ハッチソン Francis Hutcheson (1703-1776) の影響を受けたが、一七四〇年「スネル獎學資金」の給與を受け、オックスフォード大學に轉學した。併し當時のオックスフォードでは合理主義の思想は覆ひ立て、自由な研究ができて、ヒューム、カントの學を讀んで讀書致政の福を受けたこともあり、四六年同大學を卒業したが彼の名は卒業生名簿には載つてゐなかつた。一七四八年エデンプラ大學の講師として初めは英文學を、次いで經濟學を講じ、五一年グラスゴー大學の教授となり、初めは倫理學を、次いで道徳哲學を講じ、五九年に『道徳哲學論』を著し大いに名を挙げたが、六四年辭任シムットル公 Duke of Buccleugh の家庭教師として大陸を遊歴し、『英國富強』の著述に専念し、八七年グラスゴー大學總長に推選された。死に際し未完成の草稿の残存することを恐れ夫人をして焼棄せしめて後進した。

SMITH

【思想】 彼の思想は道徳哲學に立脚し、道徳的判斷

はハッチソンの所謂「道徳性」(moral sense) によるが、それは寧ろ道徳的感情 (moral sentiment) によるものであり、その根柢は徳の本質としての同情 (sympathy, sympathy) を認め、スコットランド學派の感傷倫理學の基礎を築いた。同情とは自分が他人と同じ境遇に置かれた時に生ずる感情であり、従つて行爲の受容 (sympathy of action) は境遇を同じにした場合に起る感情の一致によつて判斷されるものである。併し自己を他人の境遇に置いて觀察することは自分の立場を超越する傍觀者の立場である。キヤムル立場からの判斷は自分自身を批判することのなき「觀望」の、man within the breast 即ち良心である。彼の經濟學はかかる道徳的判斷による正義に立脚して一國の富と力を増進する方法であり、それは正義の規則を適用する限り各人をして自己の利益を任意の方法で追求し、その勞働と資本とを同胞市民のそれと自由に競争せしむることによつて自然の均衡せる事物の秩序を維持することであつた。彼の教育論はかかる自然的自由主義の立場に立脚してゐる。

【教育論】 自然的自由の立場からは一國の主權者は私人の產業を監督して之を公共の利益に適應するやうに指導する義務を有し、その義務は(一)社會を外敵に對して保護すること、(二)司法制度を確立すること、(三)社會の爲に必要な公共事業を起すことであり、學校は公共事業の一つとして經營されるものである。併しこの任務を果すには經費を要し、經費を支持するには収入が必要である。従つて教育は財政的問題によつて考慮される。彼の教育論は青年教育施設費と宗教教育施設費とに關するものであるが、教育施設費は生徒の授業料或は謝禮による自然の收入と専ら金によつて支給されるが、學校の寄附金は教師の勉勵を多しめるから俸給の一部は謝禮によつて支給し方がよい。教師に對する監督權が、彼等

が成員たる大學にある場合は、利害を同じくする彼等は

自己の義務を固執するを許さぬといふ條件で同位に對して互に寛大である。大學の規程は教師の倫安のためになされたものであるから、教師が他處から来れば、あれば斯かる規程は無用である。學生をして教師を自由に選擇さすことなく、強制的に大學に入學せしめられる場合には、教師はその眞價を發揮することができなく、卒業の特權は教師の眞價には無關係になる。元來卒業生の特權は一種の徒弟條例であり、それが産業の發達に貢獻した如く、教育の改善進歩に與つて力のあつたものである。又學生も研究費・給費・學業會を行つて轉校を請はれると、自由に價ある大學を選擇して研究することができなくなる。従つて最もよく教育されるものは無學問學校や高等學校の如き私立學校の教育と公共施設のない女子教育とである。イギリスでは學校を卒業した子弟を大學に入れないうで外國を旅行させる教育法が流行したことは大學に對する不信用を暴露したものである。併し分業の發達による特殊技能の教育は、一般民衆の知的、社會的、向外的徳性を檢査した。國家は勞働民衆の漸かる教育的の擧げに陥ることを恐る、特に教員學校を起し、賞金を與へ、職業人となる爲の資格檢定試験を行ひ、讀書・算を學ばしむるための義務教育を強制すべきであると主張する。社會教化を目的とする宗教教育についても宗敎の財産と問題として自由主義の立場から學校教育に於けると同様の見解を述べてゐる。

【著書】 Theory of Moral Sentiments, 1759. An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, 1776. 1784 (『經濟學』(譯) 藤田鳴鶴) 1790-1795. 道徳哲學論(『道徳學』(譯) 藤田鳴鶴) 1795. Essays on Philosophical Subjects, 1795. 文獻——小島三三「アダム・スミス、マルサス、リカードの思想」。

相模

【沿革】 我國上代の相模は、相模も相模といふ武

器なき武術の一宮で、今日の相模とは全く趣きを異にしてゐる。而して官廷・大官等の寵護の士は、これを飾ることを嘗とした。垂仁天皇の御代、野見宿禰と倉麻呂とがすまつたといふのは、この種のものであると謂はれる。大化の改新以来、軍事殊に邊境防備の士には、必飾とせられたと謂はれる。而して奈良朝時代には、相模の専任官が置かれ、相模親會が行はれ、朝廷の御獎勵が厚かつた。斯くて平安朝時代には朝廷の御獎勵に依り、また武家時代には、各武家の必要から、かなり獎勵され、從つて發達を見た。然るに徳川時代の太平に入るに及んで、武的相模は不必要となし漸次衰へ、これに代つて、武家個人により、此等建設等に關する勳章相模が、觀賞料を徴し興行して行はれるやうになり、これが著るしく繁榮した。明治時代になつて物異したのは、この系統の相模であつて、現在の大日本相模協會で行ふものは、それである。從つて往昔の武的相模が、今日ではその中心勢力が、興行的相模となつてゐるのである。

【體育としての相模】 興行相模の外に、一般若者の體育としての相模も、かなり普及してゐる。全國の青年團體並に學生の間にも、廣く行はれてゐる。全國海軍では海上體育として實施してゐる。これ相模そのものが、我國青年の嗜好に過し、實行上の設備用具等が、簡單なためであるが、奈良朝時代以後、神社への奉納行事として相模が取入れられた。また我國の神社が郷土中心に祀られてゐる歴史的關係も、相模は對個人の力技に關する武的體育の一つであつて、青年期の心理的並に體力的要求を満足せしめ得るものである。從つて青年團員並に中等學校以上の學生の體育として、採用せらるべき性質を持つてゐる。吐實防衛論としては、興行的相模の

性質が濃厚であつて、これを純粹な體育的相模とするにと、尙相模の他地が残されてゐる。即ち體操方法の研究現在、既に指導者養成の問題がその主なるものである。現在既に青年團・學生の間に行はれてゐる相模の多くは、興行的相模の模倣の域を脱してゐない。また小學校兒童の間に、相模體操が實施せられてゐるが、これも將來の研究に俟つものが多い。從つて教育的意義を持つ近代相模の確立は、多年望まれてゐることであるが、その實現は將來に屬する。我國に古き治事を持つ體育運動の一つであるから、その漸かなる改善と普及とが望まれてゐることは事實である。

スリー・アールズ 「読み書き算盤」の項を見よ。

スリング (生指) イギリスの教育家、イートン學校及びケンブリッジのケンブリッジ・カレッジに學び、一八四四年學位を得、四六年教區副教師となり、轉り學校教師をしたが、五三年歸へられてアッペンガム (Upton) 學校

(一五八四年創立)の校長となり、當時生徒數僅か二十五名で資費の極に乏した同校の興隆に力め、數年にしてイギリス第一流の「パブリック・スクール」とした。同校の校長として一生を捧げ、又、各種教員會の結成に努力した。

【業績】 彼の教育上の業績はアッペンガム學校長として同校の教育に幾多の改善をなし、身を以て同校生徒を率ふたことにある。その點に於て彼は「アールド (トマス) と稱し、並び稱せられる。彼は先づ寄宿舎を建て一寮に三十名宛收容し、生徒一人に夫々居室と勉強室とを興へ、又體操を重じて一八五九年には彼の「パブリック・スクール」に先づて體操場を設け、體操教師を任命した。學科日は必修と選擇との二種に分け、古典・作文・數學を必修として午前中に教授し、フランス語・ドイツ語・理科・手工・音楽・美術等を選擇科目として午後に教授し、特に音楽を重じた。調音に就ては、各學級及び全校

の社會的責任性を自覺せしめ、自治共同の精神を培養せしめるに努めた。彼は又、アッペンガム校長たる傍ら、教員會の結成に力め、一八六九年にはアッペンガムにイギリス中等學校最初の校長會を組織し、又、八七年には同地に女學校長會を組織した。

【著書】 Education and School, 1864. Thoughts on Life Science, 1870. Theory and Practice of Teaching, 1883. (註文)

文庫—G. R. Fosber, Life and Letters of Edward Thring, 2 vols, 1898. J. H. Sterne, A Memory of Edward Thring, 1880. J. G. Fyde, Educational Aims and Methods, 1900. W. P. Rossley, Edward Thring, Maker of Eppingham School, 1928. J. W. Atkinson, English Education 1789-1902, 1904.

スロイド (m) slojd (n) slojd; slojd

【意義】 スウェーデンに於てスロイドと言ふのは、木工・金工・本細工・厚紙細工・刷毛細工・蠟細工・鋸細工等、手工業中の有用なるもの一切を包含した意味を有して居るものであるが、我國に於ては専らスウェーデン式の手工と首肯意味に用ひられてゐる。

【沿革】 十九世紀の後半、ヨーロッパ各國に於て手工教育の必要が認められ、各地に於て手工組合・個人の設立に係る手工學校・兒童工場等が起つたが、スロイドに於てはこの氣運に刺激せられて多くの手工學校を見るにいたつた。而してこれ等の學校や組合の目的とする所は、教育的の意味よりも、經濟的の意味に於ける家庭工業の指導乃至は職業的陶冶にあつたのである。

然るに一八七〇年代にオットー・カッセル (Otto Kassel) 氏がその伯父アブラハム・カッセル (Abraham Kassel) の事業に設立した職業學校を改造して手工教員養成所となし、漸次スロイドに改良を加へ、職業的陶冶の見

地を離れて教育の陶冶を目的とするにいたり、一八八〇年代に及んで益々その學校は擴張せられ、同時にスロイアの組織の上にも改良を施し種々な綱工を斥けて教育上最も有用なりと見なされる木工一種類のみを採用するやうになり、所謂スロイド・システムを完成したのである。この教員養成所は後に手工師範學校と改稱し、ネーミスは世界の手工教育の中心となり、我國の手工教育にも甚大なる影響を興へた。

(手工工教授)の項參照。

(自傳) 覽。

文獻——O. Schwann, The Theory of Educational Hygiene, 1896.

セ

性衛生 (Sex) sexual hygiene (Sex) eudaimonia

Hygiene (Sex) hyphane eudaimonia

【意義】 性衛生は性的・愛情的な感情・直求・思想等を調和のとれた一つの精神活動に適合せしめることを以てその最も重要な使命とする。斯くの如くして適當に性生活を調整せられたときは個體の健康は保持せられ増進せられる。すでに昔から性生活の調整が身體的精神的健康の保持に對する最も重要な根本條件の一つであることが知られて居た。醫師・教育家・親は、性の衛生に就き種く幼少期から充分注意しなければならぬ。但し、かの精神分析の如き極端な普及化と誇張は加減誤りである。

一般に性生活は個體の内因性因子に依存するのみならず、少なからず外因性即ち環境の因子に依存するものであるから、後者による不良な影響を未然に防止することによつて、性衛生上大きな効果を擧げることが出来る。

セイニイセ (性衛生)

【手淫及び夢精】 先づ第一に述べべきものは手淫の問題である。殊に男子では前破風直後から破風期直後に至る期間に於ては手淫は生理學的现象であること(認める人があつて、兎に角之が一方既に幼児期に現はれ又は他方破風期を過ぎて三十歳代の始め迄も繰り返すも性慾の満足を助ける如き外的事情なくして習慣的に繼續される場合には確に病的である。斯かる場合には既に個體の中に膏を聚る硬塊が作られて居て、手淫が内在的歪曲の衝動を併發し或は強大ならしめたに過ぎない。勿論所謂「尋常な」手淫期間内に於ては元來この時期は興味を遊戯・學識・交際等の事柄に向けられる時であるから、他りに屬し、手淫が行はれることは常に危険であるといふはなげばならない。尋常な青年が手淫に興味を持つのは環境的影響による。彼等はこれを快を伴ふ身體的刺激として感じ、故物漠然としてゐるが後明瞭に感じ、性的表象に結び付き終には男性への接近と交感への渴望にまで發展して行く。實際衛生上の觀點からすれば、手淫は生理學的な範圍に於ても出来るだけやめさせるやうに努めなければならぬ。併し、之を戒断することはこの時代の他の惡癖の場合と同様に却つて子供や青年の好奇心に拍車をかけることとなるから宜しくない。彼等の興味を他に轉ずるやうにすることが方法として最も適當である。戒断は加之往々にして性神經症的、苦悶神經症的又は強迫神經症のなやムンプレッスを生ずることがある。一般に手淫の害と云ふものは精液の損失よりも寧ろ空想の制約と意志力の減弱にある。強度に拘束した人間に於ては矯正せんと試みても効果のないことがある。衛生學的立場から見ても、彼等が他の身體的精神的な點で水準以上にある場合を除けば彼等が子供を生産することは望ましくない。併し、醫師は如何なる場合でも手淫を奨励してはならない。女子に於ては一般に手淫の被害は男子よりは甚に小である。併し発見が容易でない爲に矯正も困難である。

次に遺精 (Emission) の問題であるが、青年期に於て交感の機會のないか殆どない場合に時々起つても心配すべきものではない。若し餘りに屢々起るとか若い時代に誘へて起るときには衛生上の慮を講じなければならぬ。若いときに過激に手淫を行つた人によく見られる。

性慾の挫敗或は風貨の原因となるものには、先づ要義文學・泰西・標榜書・ダンス・映画・新聞廣告などがある。茲に於て必要なのは法律的規定の確實を徹底的に教育の處理によつて補ふことである。次に誰かい麻痺の中に警限長く止つて居ること、便所の中に長く居ること、教室に不必要に長く居ること等は避くべきである。尙其他時として神遊し、木馬・お祭り等の運動も問題にされることがある。時として官能を刺激する娯樂として益養價の高い肉や娯樂科・スロイッド・ダンスなどが擧げられるが、此等が性慾を風發すると云ふ證據はない。

【性的禁慾】 青年期に入つて後の中心問題は交感の問題であるが、先づ性的禁慾 (Sexual Abstinence) に就て述べなければならぬ。屢々、尋常な交感には個體の健康上必要缺くべからざるものなりや否やが論議されるが、これに對する答は個性・年齢・性・環境に從つて異なる。先づ男子に就て見ると、性的に成熟して居るに得らざる未だ性的の相手を得べき他の個人的社會的條件が備つて居ない人々が或期間例へば二十歳代の終りまで性的衝動を制約し、これをスロイッド等に轉導することは大抵の場合可能であつて、それが有害であるのみならず、寧ろ有益である。此間に思慮分別が出来る、性格が成熟を見る。なほ性慾が異常に強く亢進して居る場合には教育上・榮養上の施設を講じ、轉導法を考へ、また時として投藥をも試みるがよい。併しそれでも効果のないやうな特別な場合に限り、適當に正しい相手を選択してやる必要がある。之に反して人によつては相當の時期になつても性慾が非常に弱く而も精神的の男を認めないことがある。

斯かる場合は安心して時期の到来を待つがよい。たゞ三十歳代の初になつても尋常な性行爲に對する欲求が起らず而も之を説明するやうな精神的・内分分泌的の異常もない時は、之を得るやうな方法を講ずるの適當とする。併しこれは稀く稀なやうである。夫は結婚前の童貞の問題であるが、これは實際上階級によつて別に論じなければならぬ。下層の教養のない階級に於ては環境上性的慾望を要求されない、又夫不可無であるが、教養ある階級の人々には精神衛生學上から見て必要である。之によつて常人のみならず、學來の妻や子孫であつて、早期の交媾は少女に於ては男児に於けるよりも一層精神的發達に對して有害に作用する。次に女子に於ては一般に性的慾望は男子程に問題にならない。蓋し一性慾強(Excitant)と云ふ流行語によつて性慾の必要が誘致され少なからざる害を流して居る。特に神經症的な婦人の感傷し易い精神に性慾の不足と云ふ觀念を植着けることによつて彼等の精神の平衡を障礙することのあつて注意する必要がある。尋常な交媾は女子によつて精神的體格的活力を充めるものであるが、併し、これに對して非難的な代價のあることを忘れてはならぬ。實際幸福で健康な老嫗もある。それのみならず、性的コンプレックスも著外単純な精神的教導によつて解かれることである。斯かる問題の解決も結婚相談所の使命の一つである。又結婚前の女子が處女性を保持することは精神衛生學上必要である。この要求を不自然な傳統によるものとして建築しようとすることは誤りである。これは社會的經濟的危險・早期の妊娠・性病等を豫防するのみならずそのための自衛に有益な精神的訓練となる。

【結婚生活中の性衛生】 最後になつて結婚生活中の性衛生に關するものを述ぶ。新婚旅行を不健全な習慣と見る人もあるが、必ずしも然らず。安易を失ひ、

構成なき性交に伴ふ過勞を惹起するやうなことがなければ、他人に妨げられず只二人で美しい風景の土地に滞在することは望ましいことである。初夜の夫の態度は時に重大である。あらゆる粗事を慎みよるの出来な時は別大い差を置く。過敏な嬌情な女にとつて最初性交は精神的外傷となることもあり、一種の劇畫たらしめ一生取り戻さない思出を残す。月經中の交媾は美的感覺を善しのみならず女の充進した感受性をしたはるために、絕對禁忌である。妊娠中に性交に於ては具解が一致して居ない。一方では前中期に性交をせしめ、他では只最後の數週間を除けば逆交へなしと見る。併しその中間を採り最初の六、七月まで許すがよいと思ふ。分娩直後の交媾が絕對禁忌であるのみならず、産褥にある衰弱した婦人を夫の淫慾の犠牲とすることは強欲として斥けなければならぬ。産褥の固くなり體力が充分回復するまで待たなければならぬ。一般に交媾の回数に年齢・職業・個人差に從つて定むべきものであつて、一定の高方はない。翌日の心身の状態を顧慮して定めなければならぬ。背筋中の交媾は淫慾過損の虞から必ず避べきである。婦人の不潔性は可なり多いが、それは多く相對的な障礙であつて男子の機劣交媾の拙劣のみならず相互に對する一般的健康の粗劣によること少くない。(青柳光夫)

文献—S. Rehnss, Geschlechtlichen u. Hygiene, 1903. A. Bourd and F. Jachson, An Introduction to Sexual Hygiene, 1902. E. Stransky, Einfaden der psychischen Hygiene, 1901.

性科學 (Sexual science) (Sexualwissenschaft)

【意義】 性科學なる語は、一九〇六年アウツカムに於て初めて用ひられた。最初種々な學問の領域に於て研究されて居たものが、漸次統合されて出来た

ものであつて、此の語は其の後盛に用ひられるやうになり、一九一三年にはドイツに性科學協會が生れ、一九一九年にはヒルシュフェルト M. Hirschfeld (1868-1935) によつてベルリンに性科學研究所が創立せられ(後アウツカム政府により閉鎖せらる)。ウィーンにも性研究所の設立を見るに至つた。性科學は性生活全般に關する學であつて、性生活の改善をその目的とするものである。其の研究の對象としては性的生理、性的心理、性的精神病態(性精神病)・性官能(性器)の發育、性的衛生(性健康)・性教育(性教育)・性官能の障礙等の問題の他、文化史的問題、即ち諸民族・各時代の性に關する風俗その原因・意義・變遷及び醫學的研究、性的倫理、特に貞貞・貞操・結婚の問題、性に關する法律的問題、即ち婚姻・離婚・性的犯罪・姦淫等の問題がある。

【性生理學】 性的發育、性的成熟特に二次的性徴の出現、月經及び生殖一般等も交媾・受胎・分娩・授乳等に就て研究する生理學である。就中性態は如何にして起るか、即ち、性態の生理學的根柢を明かにすることは最も重要なことである。性生理學の學說の變遷を大體三期に分つて可い。

第一期の學說は、アブナーティガー E. Richter (1867-1900)の主張にかゝるものであつて、前世紀の可なり遅くまで殘存して居た。此の說は中樞神經系統に調節的役位を認め、二次的性徴・成熟及び性態が完成するためには神經的中樞器官から精神を感えて神經調節的刺激が運入して來なければならぬと説く。故に此の說によつて月經は神經的反射的基礎の上で起るものとなる。第二期の學說は、内分泌の影響のみによつて其を説明しようとするのである。アブナーティガーの學說は幾んど内分泌的説明によつて一時克服されるに至つた。そしてシュタイナハ W. Steinhilber (1871-)の動物實驗と共に全盛期に入るこゝになつた。殊にヒルシュフェルトの如き

は性慾の充満は生殖腺の内分泌の機能の充満であるときへ主眼した。併し勿論これは後に述べるやうな理由から支持出来ない。假令生殖腺の内分泌に關與する場所に就ては未だ意見の一致を見るに至らない。シュタインハは間質細胞に此の機能を歸し、之を利用して所謂若返り法を考案した。即ち輸精管を結紮すると管腔の分泌液の濃縮するために、胚上皮の變性を來たし、一方之と反對に間質細胞の増殖を惹起し、促つて該處で生産されるホルモンの働きによつて、一般状態の向上及び性慾と關係ある身體的衝動の増進を見せると主張する。此の説に眞向から反對して居るのはスコトブルムスキー(Scotblumsky)といふ學者である。彼は生殖腺の内分泌を胚上皮に歸して居る。輸精管結紮後間質細胞の代償的作用が如く見えるのは觀察の誤りであり、結紮後の絕對作用は間質の増殖によるのではなく、手術後に破壊に陥つた胚上皮細胞の大量の吸收の影響である。故に彼によればシュタインハ手術の效果は生殖腺の再生的過程ではなく過行的過程によるものである。尙女性の生殖腺に於てもシュタインハは間質組織に内分泌機能を歸して居るが、最近の研究によるとこれは誤りであつて、濾過をその生産場所と見なければならなかつた。

却説、去勢によつて性慾が消失しないことがあるのみならず、性慾亢進症者の睾丸が副陰莖の検査によつて異常を認めないと云ふ事實に基き性慾は決して内分泌腺のみから説明し盡されるものでないことが分つた。第三回の學說に於てホルモンの後に再び神經系統の重要性が認められて來た。即ち、性慾亢進は内分泌腺の機能充満ではなく、反應装置の過敏性による考へなければならぬ。間質内に間質腺(灰白腺、福斗部、乳白色)には性的機能を調節する一つの領域がある。此の調節は一方では生殖腺の榮養とホルモン生産に、他方では身體的・性的衝動を調節するものである。此の調節は性的衝動の神經同配(交感神經及び副交感神經)によつて成り立つる。

で成んで居る。間質腺から内分泌榮養及び神經同配に關する衝動が同時に一方ではまた胚下腺體及び生殖腺のホルモンの影響を受ける態とならば、なほ是等の中には勃起と射精の中樞があつて、間質の中樞の下位に置かれて居る。更に他方では大脳皮質から來る制止的な影響をも考へなければならぬ。人間に於ては各部分が複雑微妙な相互關係にある。従つて、例へば性的衝動の如きも、内分泌腺の機能充満に歸することは出来ない。之に對する反應装置が異常であつて、更に精神的制止の弱きとき或は反應装置が尋常であるが、たゞ精神的制止の弱きときに起ると見べきである。

【性心理學】 性慾と性生活の心理を研究するものであつて、換言すれば、種々な形式的性的體驗を記録分類し、その發注過程を考察するものである。勿論廣義に於ては種々な病的現象をも包含する(性器腫脹の癩癬等)。ターマン(Therman)とア・ケンデル(A. Kendell)は性慾(Genitalbedürfnis, libido, sexualität)を定義し、主として性慾の遂行に當つて現はれる精神的機能と事象の種類であつて、それは性交に關するのみならず、此の行爲の遂行に隨伴するものをも包含すると云つて居る。之によれば、所謂本來の性慾よりは意味が遙に廣いが、寧ろ却つて此の見方の方が要素に分解する見方よりも自然に近いと思はれる。

成人の性的興奮の頂點(Orgasmus)に於ては勿論生殖腺の領域の局所的な感覚感覺、強弱と膨脹の感覺、身體の一般感覺例へば熱感と之に伴ふ發汗、更に性的な感情のみならずあらゆる思想的表裏的なものが附隨し聯合して出來た一つの全體像が存在する。此際の感情は單なる狀態感情ではなく、感情と衝動とが融合した活潑感情(Aktivemotion)である。生殖器の排液の後に遺精が起り、茲に再び方向を異にする感覺と感情が現はれる。それは幾分不快性を混入するものである。性交の惣男子の方が

女子よりも早く性的興奮の頂點に達し、著るしく早く消退するの爲である。

却説、性慾の特性は少くとも尋常な成人に於ては強くない。不明确的な感情を伴ふ特殊な身體的感覚にある。時として身體的感覚と精神的なものとの分離することがある。一般に女子よりも男子に於て兩者なる内慾の満足に關する危険が多い。之に反し女子は此の兩方を分離することが難しいから粗野な性交によつて不満足に陥り易い。次に性慾を理論的に見よう。破風期前の所謂性的體驗なるものは勿論主觀的には成人のそれと著るしい差異のあるものである。精神分析の如く抽離な普汎化は誤りであるけれども、既に破風期前に未分化の形に於て性慾が見ることが出来る。後の性生活に見るものの種々な断片が見られる。性的成熟の前に當つては純粋に精神的な漠然たる憧憬が見られたり、又反對に純然たる身體的な性慾の満足のみが見られることがある。破風期の衝動は不安定であるから特に倒錯に陥り易い。

性慾は人によつてその強度を異にする。單純に衝動の弱い人は精神的な葛藤に陥らないが、自己鑑賞の傾向や情緒の麻痺を來たし易い。性慾が早く消滅する場合には御射・不感等情等を感じ、或は婚姻生活の故障を惹起することがある。單純に性慾の強い場合には重大な精神的葛藤を起すとは限らない。寶光師に於ては往々性慾の異常に強い者があつたが、又自然の感覺が缺けて居るために全く無知者や盲目を職業とするものもある。彼等の中には精神薄弱者が少なくない。衝動の調節が同等でないときは「類非難症」の病的人格に於けるが如く、一方では幾多な制止缺如のために犯罪行爲をなし、他方では極端な羞恥や個體心のために性的目的の遂行を不可知ならしめ神經症を生ずることがある。

却説、衝動の制止は性慾の尋常な生物學構造に屬するものである。魯に云ふ如く、羞恥と矜持と社會道徳の表

面的な因縁によるものと見ることは誤りである。性格に於ては顯著な反対感情論者 Ambrose が居られる。即ち、同じ事柄に於て同時に強い欲求と厭惡が見られる。これは同時に生物學的に深く根ざしたものであつて、若い少女の顔色を赤らめる場合の如く羞恥感情は反対位置の中に固く根を下して居る。性的な無類は自然の儘に育つた健康者より寧ろ變質者や精神病者に見られる。性的な反対感情論者は通常の體質の少年には自然に發せないのである。(註文)

交配——H. Pitt, Studies in the Psychology of Sex, Vol. VI, 1910. O. Koster, Keimbahn, Sexualität und Zentralnervensystem, 1928. F. Kerschner, Medizinische Psychologie, 1930. J. Meil, Handbuch der Sexualwissenschaft, 3 Bde., 1929. H. Stegobald, Unsere Anschauungen über die Biologie der mulschen Keimbahn (Klinische Wochenschrift, 1928).

性格「性格學」(註文)を見よ。

性格學 (註文) Charakterologie; Charakterkunde

(註文) characterology

【原註】人間(註文)の性格 (註文) Charakter (註文) characteren に関する學問である。性格學といふ特殊な學問領域として研究されたのは極めて最近のことであるが、人間の最も具體的な、同時に最も原始的、基礎的な理解解題として性格は、古くから問題にされて來つてゐる。

【原註】即ち「組織」でけられたものとしての性格學の歴史は極めて若い。性格との關係に於て氣質の考察はギリシヤ時代に盛んなことが出来、而も最近迄その形式が傳承されて來てゐる。かゝる形式が即ち、かの多血質 sanguine、胆汁質 choleric、憂鬱質 melancholic (黒胆汁質とも言ふ)、粘液質 phlegmatic の四氣質の分

類である。この四氣質説はエンドクレム Endokrin (前(註文)項) Hippokratismus (前(註文)項)の液體病理説(前(註文)項)を體内の四種の液體の不均衡に歸する説)から發展したものである。紀元後二世紀、ガレノス Galenus (註文) (註文)項)はこの考想に基づいて四氣質説を唱へ、爾來長くこの分類が人々によつて知られた。

十七世紀になつて、ロウイー W. Harvey (1578-1657)の血液循環の発見は人々をして血液の運動に注意を向け、その結果氣質の相違に對しても従来の如く血液の構成要素から説かないで、血液は血管の大小から説明するやうになつた。更に最近實驗生理學の祖、ライオウ A. von Haller (1738-1797)は血液と氣質との關係を否定し、組織の力と刺激性によつて四氣質の相違を示した。又、神經生理學の權威は神經系統と氣質との關係を考想せしめるに至つた。

カントは氣質を始め心理的傾向として規定し、従来の四氣質を、感情の氣質(多血質と憂鬱質)と活動の氣質(胆汁質と粘液質)とに二分し、各氣質を善惡と地味とから説明した。尚ほは血液の性質から體質(多血質)・重血質(憂鬱質)・温血質(胆汁質)・冷血質(粘液質)とに分つてゐる點に於てガレノスの傳統を造してゐる。

十九世紀に入つて氣質研究は漸く科學的になり、心理的觀點からの現象の規定がなされる様になつた。パーン W. J. F. A. Buisson (1829-81)は性格學の名著を著した最初の著述(Deutsche zur Charakterologie, 1854, 1855)を著した。之に於て彼は、自發性の強弱、感受性の遲鈍、印象の淺深、反應の持続の度合、の組合せから十六の氣質を分けた。又、カントは氣質を情緒素質として規定し、反應の遲鈍強弱によつて従来の四氣質を定義した。

かくして四氣質の名前だけは傳統的に保存されては

なければならない。漸く思辨的考察が排されてその研究は次第に實驗的になりつゝあるが、これは勿論近代に於ける實驗心理學の發達と精神學の進歩とに依つてである。メイマンは感情の性質・興奮性・強度・持続性・動動性等から氣質を規定し、ユルンハンズ H. J. Eysenck は同じく感情の興奮性・變化性・強度・動動力等から四氣質の記述を試みてゐる。又、ウィルムス E. D. Wilhelm (1858-)とハイマン G. Heymans (1857-1930)は多數の被験者について質問法により實驗的に氣質の基本的ものを導き出し、アール N. Aall (1871-)は決心と動機との關係から五種の氣質を見出し得る。

かくの如く心理學者の側からの性格研究は性格の基本的形式としての氣質の特徴と感情及び意志の形式に求めたのであるが、従来の要素的・機械的な心理學は感情及び意志の心理學に於て最も無力であつたので、おのづからその性格論は極めて抽象的・形式的のものとならざるを得なかつた。現代の性格學は意味では心理學に於けるこの層の反省から生れたものであると言へる。同時に、殊方に於て精神病學は診斷のために現實の精神病的人格像の全體の記述を必要としたから、却つて具體的な性格學を提擧することが出来た。そして實際上に現代の性格學は心理學からではなく、精神病學者の側から却つて成果的に建設されたのである。例へば、今日の性格學の代表的組織としてコハにハンズ C. G. Jung (1879-)の内肉性・外向性、クアチエス E. Kerschner (1889-)の分離性氣質と融合性氣質或は四階層氣質、メイマン・ハイマン A. Hoffmann (1889-)の遺傳・生物學的性情論、イェンズ E. R. Jensen (1883-)の組合類型論等を舉げることが出来る。

【組織と方法】性格學の問題は二つの側面を持つ、即ち一つはその生物學的規定としての性格の類型の問題であり、他はその社會學的規定としての性格の構成の問

題である。この何れに力點をおくかによつて性格學の組織が多少異つて来る。ユング・クレッチェルは前者であり、アドラー・A. Adler (1870-1927)、キェンケルで、フロイト・フロイトは後者である。前者に於ては生物學的規定因としての何等かの機能を設定しなければならぬ。ユングに於けるリビド Libido、クレッチェルに於ける内分泌の機能等はかかるものであるが、かかるものが今日に於ては未だ確鑿の把握を感ぜたものである所に今後の問題がある。後者に於ても勿論かかる規定因としての素質を測定してゐるけれども、それによる分類よりも、寧ろそれを衝動組織としてその力動的形態を環境との關係に於て把握せんとするものである。

この様な精神病學的研究に刺激されて、純心理學的立場から性格の研究をなしてゐる者に、イェンシハ・タロイ O. Tello (1872-) 等がある。即ち、個々の心理的機能は常に全體的・性格的なもの表現であるが故に、かかる個々の心的機能に於て實際的に類型なるものを把握しようといふのである。

以上は自然科學的立場から組織された性格學であるが、精神的方法による實學的 성격學も成り立ち得る。レムランガーの「生活形式」Lebensformen の如く六種の傾向方向による理想類型の設定、アディクス Dicks の「(1)の「性格と世界觀」の内的範圍の支配、ダロスの體系としての二種の世界觀の問題、パールの論著に現れた世界觀の分類、等々かかるものであると實へる。これらの性格學に於て用ひられてゐる性格學の方法は次の様なものである。(一)直覺的方法 これは觀相學的方法とも言はれ、觀相學や表情學の如く筆蹟或は表情等の全體的姿態からその性格を診斷する方法である。(二)實驗心理學的方法 これは類型學的立場から知覺・想像・注意・律動・作業の固執性或は適應性、等を實驗的に研究し類型を定立する方法である。カロー・イェンシハ等

(三)テスト的方法 これは簡單なる實驗或は質問紙などを用ひて性格を診斷し評價する方法である。タロイ・Tello (1872-) の意志氣質検査法・屈臣氏の改訂法あり、同性検査法・森田清一郎・河部太郎の觀察あり或は多くの「自己診斷法」等はこれに屬する。(四)臨床的方法 これは精神分析學及び一般に精神病學者に於て用ひられるもので、精神病患者の臨床経過を記述し、之から出發して正常人の性格を理解せんとするものである。(五)了解的方法 これは自傳・日記及びその他の作品を分析し、主として性格の發展過程を理解せんとするものである。

併しこれらの方法は夫々の前提を許容した上での性格診斷法である。勿論性格學の研究の目標は診斷法の確立にあるが、早急なる診斷は却つて性格學の發展になる。これも診斷法の吟味の上に現代性格學は展開されねばならない。その意味に於て性格そのものの構成が次に考察されねばならない。

【性格の表現と理解】 性格が診斷され得るといふことは、性格が常に徴候として何等かの形に於て表現されてゐることを前提とする。

性格が表現として把握される場合に、そこに内なるものと外なるものとが當然懸想されるが内なるものは直接に外なるものとしてそのままに表現されてはゐない。ここに表現の機制としての性格の力動的構成の解明が性格理解の重要な鍵となる。内なるもの直接的表現を阻止するものは根本的には人間の社會的感情である。即ち、人間の基本的衝動としての「權力への意志」と、その基礎としての「自己劣等感社會に對する感情」との矛盾から性格の補償的構成 Compensations が現れる。例へば、憂鬱的な氣質の人が優越感や明晰さに於て自己

を逞揚させ、その不快情緒或は神經質的な所はこの對面の背後にかくされてゐることがある。或は又、かかる人

が自恃又は自己過大の傾向によつて自分を實義の人間と考へ、同輩に對する輕蔑を現して来る事がある。此の如く性格の補償的構成は多く内的に感ぜられた弱さに對する側面であると言へる。併し、若し其が假面の下に眞の性格を求めようとするならば、それは恐しき抽象であり、性格の否定である。即ち、性格自身の假面性に於て性格の社會的・力動的具體性を把握し得るのである。性格の補償的機制と共に性格構成の對立性を示すものは性格の矛盾である。即ち、人は色々の狀況に應じて、全く反對の性格を示す事がある。例へば、平素監獄人が或場合には非常に大膽であつたり、他人には未嘗に柔順だと見られてゐた人が家庭では殘忍なる暴君であつたりする。此の如く表現としての性格は常に場面によつて規定されてゐるもので、固定されたものとしての内なるものを豫想することも出来ない。この意味に於て、骨相學や相學は、内なるものと外なるものとの部分的・固定的關係を認めようとした限りに於て失敗しななければならなかつた。かくの如く、性格は單に對象の特性としてのみ表現されるのではなく、その時々場の機軸によつて條件づけられてゐるが故に、性格の理解は場面の力學的構造との關係に於てなされねばならない。

性格の理解を特色づけるもう一つの要因は性格理解者の性格である。これは性格が社會的概念である以上、そこに如のづから價值的なものがあることに基く。而してかかる價值的なものは社會關係の異なるにつれて異らねばならない。即ち、教師の見た或兒童の性格はその兩親の見る所のものと異り、又その友人の見る所のものとも異つてくるのである。

尚、性格は個人の特性として表現されるのみならず、民族或は國民の特性としても表現されてゐる。併し、この場合にマクドゥガル MacDougall (1871-) が注意してゐる様に、國民性といふ場合二つの意味が區別され

る。即ち、一つは國民の典型的代表者の個人的性格を言ふ場合であり、他は集合的全體としての國民の性格を言ふ場合である。

【性格の遺傳と變化】

以上所述べた様に、性格は社會的壓力に對する抵抗として表現されて來るものであるが、かかる抵抗の根源として人間の意志性や衝動組織を前提しなければならぬ。我々はこゝに性格概念に於ける社會學的なものと生物學的なものとの二重性を提出しようが出来る。従者は性格をのみ時は性格の遺傳が、前者に重きをおく時は性格の變遷が問題とされる。性格を以て個人に烙印された運命と見る時、かかる性格構成をなさざる内生因をつきつめて、そこに基礎的性格像を描かうとする。かかる基礎的性格像は類型として人間の分類を可能にする。この意味に於て性格は類型と同義であり、多くの性格研究者によつて人間の分類が試みられた所以である。かかる内生因に基く基礎的性格像は、その内生因の規力が決定的であればあるほど容易に把握されるが故に、性格分類は多くの場合病的な人格から出發されてゐる。殊に一人の精神病患者を中心として親・兄弟・親戚等の特性を調査し、家系圖的分析によつて性格構成の成分を分解し孤立化せしめることが出来る。ホフマンはこの様に「孤立化された素質の恒性の仕方である」として、コロンブに於てはかかるものとシベリヤビドガ考へられ、ハートマン L. Bertram に於ては内分泌と性格との關係が認められてゐる。而してこの様な内生因は生化學的のなものであるとして性格の遺傳に關係する。併しながら、かかる生化學的のものとしての内生因は今日の科學に於ては未だ充分に明かにされ得ないのゆゑ、それが形而上學的觀念になつてしまふ危險がある。従つて科學的に性格を分類しようとする場合には、どこまでも經驗的な範圍に止まらなければならぬ。即ち、

こゝに用ひられる基準は反應と態度の測定である。例へば、グントの如く感情的反應の強弱、星達から四つての氣質を分類し、ビネーの如く態度の強弱から四つの類型を分類する様なものである。更に實心理學の進歩はかかる態度を個々の心理的機能に於て實驗的に究明せしめる様になり、反應・知覚・注意・聯想等に就て實驗・類型學的的研究を發展させた。インシュ・タロー一派の性格分類はかかるものである。

かくの如き主觀的態度は現實に於ては我々の生活態度として表現され、それとして形成される。シュアランガーの生活形式はかかる生活態度の類型であり、ディルタイの世界觀の類型は結局人格の類型である。かくして我々は性格概念が「多様性の統一」(unity multiplex)としての人間の統一の把握を求めようとするものであることが理解されるであらう。併しながら、極限に於ける統一性は同時に唯一性である。かかる唯一性は来る個性と呼ばるべきであらう。即ち個性は存在の結構であり、性格は理解の範圍である。

【性格と教育】

性格が内生因のみによつて決定されるものでない限り、性格と教育との關係は極端に密接社會的なるものである。従つて性格の最も基礎的なるものは異常性格である。かかる異常性格が社會的壓力の反動的表現であるとすれば、かかる社會的な性格の形成を治療し矯正する事は教育の問題でなければならぬ。勿論、凡ての性格異常が教育によつて完全に矯正される限りに於て、可成りな程度矯正し得るものがある。性格概念の社會的性格はもう一つの意味に於て教育と關係がある。それは性格が人と人との交渉面に於て社會的には價值として存在するといふことである。即ち、性

格は常に良い性格であるか悪い性格であるかである。教育がかかる意味での良い性格に人を養成すべきであるとは勿論である。そこで問題になるのは教育者の持つ概念的性格である。しかも教育者の持つ概念的性格は同時に教育者自身の性格によつて規定されるが故に、教育者自身が先づ良い性格の所有者でなければならぬ。しかも異常性格が最も基礎的なものであるといはれると同じ様だ、良い性格は常に最も基礎的なものである。かかる基礎的な性格、即ち最も基礎的な性格によつて始めて變化が可能であり、性格が作られるのである。教育者の概念的性格の追究が、性格なき性格に對する危險があるが故にこの事は特に注意されることを要する。性格なき性格はその無力性の故に最も非教育的な性格であるのである。

なほ、病的性格に就ては「病的な人格」の項參照。

(註 30)

- 文獻—A. Kroyfeld, Lehrbuch der Charakterkunde, 1931. H. Hefmann, Das Problem des Charakters, 1928. E. Kretschmer, Körperbau und Charakter, 1921, 1929. G. Jung, Psychologische Typen, 1921. E. Fromm, Charakterologie, 1928. E. Fromm, Grundriss menschlichen Seins, 1929. O. Kroy, Experimentelle Beiträge zur Typenkunde, Bd. 1, 1929. A. A. Boboc, The Psychology of Character, 1927. F. Zelen, Die Grundlagen der Charakterologie, 2 Bde., 1916. E. Kroyer, Die Grundlagen der Charakterkunde, 1910, 1919. Handbuch der Charakterkunde, 1917, 1920. G. Freud, Temperament u. Charakter, 1924. F. Heberle, Der Charakter, 1928. F. Kersch, Einführung in die Charakterkunde, 1928.

1921. O. Selt, Über die Persönlichkeitsgruppen und die Methoden ihrer Bestimmung, 1924. O. Reiningers, Geistesleben und Charakter, 1926. M. Aepfelbach, Der Aufbau des Charakters, Elemente einer nationalen Charakterologie des Menschen, 1924. Jahrbuch der Charakterologie, herausg. v. E. Kraus, 1921. 高良武久「性格學」(『教育』) 小野島右左衛門「現代性格心理學」(『教育』) 坂本正一「依田新「性格心理學」(『教育』) 依田新

生活學校

(一) Lebensschule

【意義】生活との接近、學校教育と實生活との結合を力説し、少年を生活上有爲なる人間に導き上げようとする教育、兒童生活を尊重して行ふ教育、概念ならで生活・生命、進んで個體生活を以て教育を考ふるもの意味する。「學校」の語は、勞作學校・文化學校・郷土學校・體驗學校に見る如く我國の「學校」とも「教育」の語(生活教育)が擴張す。

【生活學と生活學校】

生活學校の力説は社會の變遷・兒童觀・教育觀そのもの變化にもよるが、哲學上の傾向の變化に基く所が多い。即ち合理哲學、機心の哲學に對し生の哲學、個體哲學(田原)の思想が勃然として起つたことが生活學校思想を誘致した。

生の哲學にも色々種類があるが(『生の哲學』)の思想、

(一)アラタマイデイズムとその一つ、經驗の世界の中に生命の推移・活動があるとし、この活動は連續的であり、環境に對する相應であり、教育はこの相應過程であり、現在の生活が教育的考察の中心となる。經驗・事實・現實が生命・生活の中心で、教育に於ては兒童の現在の活動、實生活がその關心の重點となる。ジュームズは教育を以て實生活に適應することを本質とするといひ、教育とは兒童を行動に導くことであるから發表・活動を導くといひ、デュロイに於ても學校と實生活との一致が

中心で、學校を兒童の社會生活とするを力説する。ライプ有體體の動反動の基礎より「行動學校」・「生活學校」を主張したのも同様である。こゝに彼は「教育は生活實踐に行ふ」行爲に於て行はば、行動によりて行動の「生活」より「生活」→より「高き精神生活」→とする。ライプに於ては實生活のみでなく、文化生活を目標とする精神主義が見られて居る。

(二)カント H. Heintz は、ベルグソンの哲學を基礎として生活による自動教育 auto-education を主張し、カイン O. A. Wheeler は一層廣汎に「ベルグソン思想によりて反主知主義・個性化・教材の生活化・創造・協同・直覺の教育を力説して居る。此等の重點はデュロイ派の教育にも見るが、それが目的と價值とを力説するに對しこれはそれを缺いて、デュロイと同じく現在主義である。

(三)新理想主義によるオイケン派の思想は現象、自然を離脱して生活を確立すべしとし、教育は理念のみより決すべきものと考へることから教育の事實と無關係になる傾向がある。

(四)デュロイ派の生の哲學は自然と文化、現實と理想との連絡統一の上に立ち、教育は神祕なるものと自然的なるものとが結合される行程に於て個性が主とむ過程であるとする。眞の生活の道に導き、生きた統一を體驗すべしと主張す。

(五)現象學は生活の直接なる體驗を分析・敘述・整理しようとし、シューターはこゝに教育は個性發展、生活形式の開展とするが、それは經驗的・事實的のものでもなく、理性本質の抽象的開始でもない。人格の生成及び完成である。

かくして今日の生活學校は、歴史・事實の上に立つと共に人格の發展、價值ある活動を力説する。

【エーベルハルトの生活學校】 エーベルハルト O. Eberhard (1872-) の生活學校はかかる立場から成立す

る。それは全一的・統一的に正しき生活を中心とする。勞作學校原理を文化教育的なるもの、社會的なるもの、全體のなるものに擴大して行くべしといふ。勞作學校は生活學校の一面で、生活學校は生活により、生活に向つて教育する。

教育とは一方向的に理論化されたものでなく、具體的のもの、正しき生活に導き入れることであり、生活は記憶學校・知識學校と、行動學校・勞作學校との兩要素をより高き統一に導く。これが生活學校の理想である。

この全體性の道に於て、學校教育は精神の根本方向、即ち「生活形式」Lebensform に向ふべきで、それにはデュロイ派の文化哲學及びベルグソン・デュロイの個性論を考へねばならぬ。即ち個性の單なる合理的な方法でなく世界の根柢よりする方法で、客觀的なるものを生活し反省して、謙遜と社會的成熟にまで教育する。

教育は正しき自然生活と正しき文化生活、即ち價値の世界に導く。生活は自然生活・文化生活・宗教生活の内容を有し、人間は此世と彼岸との二世界の公民である。百年以前「グラーゼ」は「生活教育」として宗教科・人間科・自然科の三つを含ませたが、教育の最終目的は宗教的人格である。

個人と社會との兩要素は生活學校の理想で、デュロイの所謂「生活が陶冶する」、生活を中心とする時、資料も人文化も創造的原理と内的直覺の意味に於ける體驗の思想が重んじられ、社會教育・宗教教育の原理も重んじられる。生活力及び生活力と結合した各教科の體驗を中心とすれば、今日の學校生活とは全く異つた調子を現出する。

以上はエーベルハルトの生活學校の主張で、なほ生活學校は勞作學校と文化學校(内容の力説)と社會學校(新組織を説く)との三つを結合するものだといつて居る。

自己活動の形式のみでなく、價值生活の内容を力説する

のである。(一)

文獻——Fr. Log, Die Talschule, 1911. O. Eberhard, Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, 1926. 入澤宗壽「現代教育主義」(『教育』)「現代教育思想大綱」(『教育』)。

生活教育「生活共同社会」の項を見よ。

生活共同社会學校

(前) Lebensgemeinschaftsschule

【意義】 ドイツに於ける新學校の一種。「児童から」の思想に著き教師と父兄と生徒との共同社会的生活に依つて、生活を共同社会にまで陶治せんとする學校。共にグライムンシュツァッフェル (Gemeinschaftsschule) 共同社会學校とも呼ばれる。その場合は別に「新舊教育共同學校」(ドイツ憲法第百四十六條に於て許容せられてゐる無宗教、無階級的學校をも意味するが故に、一般にはそれと區別する爲に生活共同社会學校と呼ばれてゐるのである。

【起源及び發達】 生活共同社会學校はその思想的淵源も、直接には二十世紀初期に於けるドイツの児童中心主義の勃興に求めることが出来る。従つてドイツに於ける児童中心主義の萌芽と考へられる。ツィー・ベ・ストロツァイの教育理想、近頃はケイ・ランドグーメンの教育理想が、いづれもその思想的源泉をなしてゐるのである。かくて一九一九年ハンブルクにドイツに於ける最初の生活共同社会學校が設けられたのであるが、それが當時のドイツの教育界に異常な感觸を興へて、その發達・發展するに至つた理由としては、當時のドイツに於ける社會情勢、膨脹する大衆の移居に依つて著された革命運動、社會主義運動を始めとして女性解放運動、青年運動等の感に行はれた社會情勢を導くことが出来たからである。ドイツに於ける最初の生活共同社会學校がハンブルクに起つたことも、同市が新教育運動の中心地であつたこと

の外に、機械的に革命的空氣の強、自由市であつたこと、その理由が發見せられるのである。ハンブルクの最初の校長は Max O. Güter、カール・ルマン、カール・ムルグ等が依つて計畫せられた。一般父兄の熱烈な支持を受けて、一九一九年三月に「シューレ・ツェルン・シュレ」(Schule) 創設者「グライムンシュツァッフェル・ツェルン・シュレ」(Güter, Müller, Schuler) を先驅として次第にその數を増した。その後バウルゼンは一九二二年ベルリン市學務局長に招聘せられて、ベルリン小學校を急進的に改造しようとして失敗したが、併してノイケルンの實驗學校、カールゼン F. Karsen に依つて「アラウワル・シュレ」等が、生活共同社会學校として一九二三年に誕生するに至つた。ハンブルクとベルリンの外には、ザクセン地方、ルーレ地方に同種類の實驗學校が設けられてゐる。

【教育内容】 生活共同社会學校の教育内容を一般的に規定することは極めて困難である。何となれば例々の學校が夫々獨自の教育形態を持つてゐるのみならず、一つの學校に於ても一定の教育形態を有しない點にその特徴があるからである。併し乍ら従来の舊學校に比すれば、そこには明顯な一般の特徴が認められる。彼等は其の出発點に於て従来の形式的重心的な範圍中心の學校に反對した。「教育とは児童青年に對する大人の團體ではなかくして、人間及び社會の一つの根本機能であり、父兄と教師と生徒が一つの生きた教育共同社会を造つて、作業に於ける行動・感情・協力に依つて、青年の社会共同社会を達成せんとすることである」とカールゼン。従つて彼等の理想は超國民的な共同社会であり、社會主義的な思想を反映してゐるものと見ることが出来る。然らば如何なる教育の方法は如何、彼等に従へば陶治過程は生徒の内面的・個人的な過程であるから、材料の選擇とか排列

とかは決して外部から定めらるべきものではなくして、其の時の生徒の要求に依つて決定せらるべきである。かくの如き生徒の自發性に依つて、人間に於けるあらゆる力、知的・作業的・藝術的な力が陶治せらるべきである。従来の學校組織は廢止せられ、それに代つて生徒の自由選擇に依る共同社会のグループが形成せられる。豫め定められた時間制も勿論撤去せられなければならない。更に教師と生徒とは、いづれも生活共同社会の一員であるから、生徒に對して外部的な訓練は一切行はれない。共同生活に依つて自ら責任感情・相互扶助の感情を獲得するのである。教師と生徒が共同社会の全く平等な一員であることは、彼等が互に「君」Du と呼び合ふことに依つても明瞭である。ウォルケン・バーン G. W. Wolkenborn がその著「舊大陸の新學校」(New Schools in the Old World, 1927) に於て、「時間制もなく、教科課程もなく、學年制もなく、試験もなく、規則もなく、固もない學校——その事業の全部を各児童の心立實驗學校である」と述べてゐるのは、よく生活共同社会學校の教育内容を表現した言葉と言へよう。

【批評】 生活共同社会學校が従来の學校に比してどの程度の教育的効果を挙げたかに關しては一九二五年に委員を議んで、同市に於ける四つの實驗學校を調査せしめた。その際の報告は概してこの新しき教育上の試みに對して有利であり、これらの學校が特に共同社会的精神の養成に効果を挙げたことを力説してゐる。併しそれと殆ど時を同じくしてブライアンフエルダー實驗學校長ツァイダー K. Zaidler は「限界の再發見」(Wiederentdeckung der Grenzen, 1926) 著「彼が實驗に於ける児童中心主義の限界を再發見して、新教育を超え

た組織への道を指示するに至つた。かくして生活共同社会学校はその效果に關して賛否兩論の喧々たる中にその實踐を遂げたが、一九三〇年にはハンブルクの有名な實驗學校の中二校が廢止せられ、一九三三年のナチス革命後は其他の實驗學校も、次第にその本来の精神を失ひつてしまつた。勿論歴史の中には生活共同社会學校は世界の教育界に異常な刺激を與へた。形式の中に眠れる教育者を覺醒せしめた意味に於て、その效果は極めて大である。併しながらそこに於て行はれた教育が、教育として果して正當を得たものであつたかどうかは問題である。少くとも兒童中心主義に對して向けらるべき批判は故にも又適用され得るであらう。

〔西学校〕「兒童中心」の項參照。(註文參照)

文獻—F. Koenig, Die neuen Schulen in Deutschland, 1924. E. Faust, Die Gesundheitsbewegung, 1922. K. Zeller, Widerentwicklung der German, 1928. 松月秀雄「共同社会学校」(教育叢書「教育思想」) 昭和六年。入澤宗浩「現代教育思潮大観」(教育大観) 昭和六年。

生活共同體

教育上に使用される生活共同體なる語は、その内容の上から、之を自然的概念としての生活共同體と社會的概念としての生活共同體との二つに分けることが出来る。〔自然的概念としての生活共同體〕 同一の環境に於て相互及び全體と依存關係を保ち、その依存關係によつて共同生活を發し生物の全體を意味する。生物學教授上の原理として、シグバに於て主要なものであるが、生活共同體(生活共同體)と譯されることが多い。語はメヨウス K. A. Meibius による。メヨウスは生物學教授に於て生物の形態とその系統的分類を主とする。メヨウス K. A. Meibius の方法を採り、生物の形態並に生活と外部なる生活條件に關して考察すべきことを主張して、生活共同體なる語を案出した。*

シグバはメヨウスのこの生活共同體なる概念を繼承し、その著「生活共同體」としての村の邊(Der Fuchsbau als Lebensgemeinschaft, 1935)に於て、「生活共同體とは同一の影響の下に生存し、相互に及び全體と依存關係を保ち、相互に及び全體に作用する生物の全體である」と定義した。彼に従へば、村の邊の動物は相互に制約し合ひ、同時に外部の無機的な生活條件に依存してゐる。斯かる考察に基いて、彼は生存適合性・有機的調和・適應・分業・發展・形成・聯綿・節約の生物學的八法則を立て、これを生物學教授の範疇とした。従つて生活共同體は單に教材排列の原理たるのみならず、生物學教授の目的とされた。細くして生物學教授の日課を従来の科學的考察から生物學的考察に、記述的考察から現象的考察に移し、生物學教授に新しい道を拓いたのである。

〔社會的概念としての生活共同體〕 兒童生徒の生活する一定の社會集團を指すのであるが、教育の目的及び方法の上から故に於て、特にドイツに於ける新教育運動に於て、著しく重要な意味を持つやうになつた。生活共同體の内容はその背景となる教育思想の異なるに従つて極めて異なり、一定し難いが、これらを幾つかの主要なものに区分することが可能である。

(一)家庭を生活共同體として見る場合 性・年齢に於て異なる幾人かの人が各種の活動によつて結びつく家庭なる社會は本源的・自然的で、兒童に最も適した環境である。人間の社會化・國民文化の傳達、後進國の確立等に役立つ點から、メヨウス以後は多くの教育學者が教育の場所として稱揚したものであるが、人員の限られてゐること、確實な教育的意圖を有する人の必ずしも存在しないこと、特に近代の經濟生活の變革に伴ひ、家庭が經濟生活の單位としての地位を消失しつつあるといふ如き理由によつて、家庭を教育上唯一の生活共同體と見ることは困難になる。

(二)従来ある家庭や學校上離れてつくられた新しい教育的社會集團を指す場合 青年團體や國民高等學校中の集團や居住共同體(Lebensgemeinschaft)等がこれに當る。いづれも國家社會の一組織としての全く新たな生活共同體の中に於て、全く新たな類型の人間を教育しようとするもので、フリーツの田園家庭やアンドレーゼン Andreezen の自由學校協同體等にその範をとつてゐる。生活共同體に於て生徒は教師及び友人と共に生活をなし、自己の生活を自治的に構成し、青年固有の文化を建設する。斯かる生活共同體の思想は従来の教育に對して革新的意義を有するが、その對象は主として青年にかぎられる。

(三)従来の學校内に於て構成される集團を指す場合 兒童中心主義の立場から兒童生徒の自治及び協働を重視する學校に於て見られる。その代表的なものとしてはハンブルクやメーリンに於ける生活共同體學校(生活共同社會學校)または共同社會學校とも呼ばれる「マイ」ナ大學附屬學校などがある。いづれも兒童はその個性が人格にまで發展し得るやうな生活共同體の中で於て、共同社會的精神にまで高められねばならぬとの見地に立つてゐる。學校が既に父兄・教師・兒童(男女を含めて)によつて構成された一つの生活共同體であるが、學校の内部に於ては従来の學校組織に代り兒童の興味及び素質によつて集團が構成され、生活共同體の單位となる。教師と兒童とが共同體の平等な一員となり、協働によつて教授及び訓練を行ふ。斯かる運動に刺激せられ、學校が一つの生活共同體となり、またならねばならぬとなす傾向は、現代に於ける教育の最も顯著な傾向の一つで、ライオンガール K. Böhlinger やメーリンの「マイ」ナ大學附屬學校等の學校社會學に關する研究等にその例を見え、これらの場合には學校に於ける共同生活によつて共同生活の一般的道徳を陶冶しようとするのであるが、經濟社

會・國家的國民社會・宗教社會等の具體的生活共同體の中に學校を移し入れることによつて兒童生徒の社會的訓練を行ふ場合がある。生産學校や統一學校には斯かる理念が存在する。

(原田 隆)

文献 — A. Kauter u. A. Siefert, Handbuch der Deutschen Lehrerbildung, Bd. III u. 1933. 藤原助忠「理科教授法論」(1934年) P. Karow, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, 1923. H. Noll, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 1933.

生活指導 (1) Lebensführung

【意義】 生活指導は廣義種々に用ひられるが、廣義に用ふれば、兒童の現實生活の全體性を教育の出発點とし、之を指導して其の生活の價值的擴充發展を圖ることを教育の中核と考へるものであつて、凡ての新教育思潮は何等かの意味で之と關聯する。又之を狹義に用ふれば、訓練的意義と教授的意義がある。訓練的意義は兒童の自由生活を中心として訓練的に指導し、之を教授の背景とし、且つ其の効果を生活陶冶 Lebensbildung・性格陶冶 Charakterbildung にまで及ぼせんとするもの。教授的意義は兒童の現實生活は讀む・書く・算へる・描く・歌ふ等の作用が、未だ抽象的に分化せずして、浑然たる具體的全體性を持つものなる故に、教授を此の地盤から展開し、概して兒童の生活の具體性・直接性・全體性の端に沿つて進行させ、而も認識能力の自覺的統一的高揚をもたらさんとするもの。それは合科教授・生活科 Lebenskunde の思潮に通ずる。しかし最義義に解すれば學校が直接世界の職業生活への準備をなす教授となる(原田 隆)。

【現代教育潮流と生活指導】 生活指導は現代に於ける教育の理論及び實踐的主要潮流の何れにも支持される。それは現代教育の動向が舊教育の主張主義・第一主義

義・教師中心主義に反對し、同時に單なる消極的放任主義に傾ずることをも厭惡し、放任と指導の御座法的統一を求めて進まざる所に共通點を持つからである(教育思想史の要約)。現代教育は「兒童から」生活から生活にそれ [Von Kindern zum Leben] を合言葉とする。それは兒童の現實生活に反價值的なもの、原質的のものとする親友、既成時代の指導像の積かへべき白紙 tabula rasa と考へる見解を徹底的に斥けて、それを價値評價の被母にあり、一切の價値發展への萌芽を全體的に包摂し、此の生活の具體的全體性を基礎とする指導に對してのみ、價値實現に向つて點火する可能性と見る。故に生活指導は兒童性の具體的全體性を擁み、内からそれを展開せしめんとする指導意圖によつて、自覺と統一を持つ組織的全體に高揚せんとする。指導像はその際、上から、指導者の權威や構想によつてでなく、むしろ下から、兒童と共に生活し、體驗し、勞作する所に自然に描かれるのである。斯く生活指導は指導と放任の合一を意圖すると共に、心理的契機と論理的契機、個人的要求と社會的要求をも綜合せんとする。兒童の生活をアルファとすればオメガともして、生活の自覺的統一の價值的發展を企圖するのである(原田 隆)。

さて、社會生活の一環としての兒童の具體の指導と其の個性に即して指導せんとすることは後二者の綜合である。斯くの如く生活指導は教育上あらゆる對立相反を止揚綜合せんとする所に其の現代意義を有する。併し生活とは何か、指導意志の位置、生活の教材の範圍如何等の問題には主張者間に種々異論がある。(原田 隆)

文献 — K. Berger, Arbeitspädagogik, Gesellschaft und Kritik, Wegweiser, 1914, 1923. Fr. Pr. Rieder, Lebenskunde, 1904. G. Kerschenszky, Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1912. Hugo, Th. Zeit, u. Fahren u. oder u. Wissenschaft-

kennt 1927. P. Osterel, Schulreform oder Lebensreform? 1923.

生活習慣 (1) Life Habits

【意義】 兒童の日常生活は一定の目録による規則的生活なると共に、自ら凡てを處理する自立的な生活なるを理想とする。而して兒童の生活様式は凡て出生以後の訓練に基く所の習慣によつて規定される。此等の習慣を生活習慣と呼び、これは生活の基本様式を規定するものであるが故に、また時に基本的習慣 fundamental habits とも呼ばれる。

生活習慣としての兒童はその出生の當初より營養攝取の爲の食料、排泄代謝の結果としての排泄、絕對的体節としての睡眠の如き生物學的欲求を持つ。此等の欲求は凡て兒童に於ける生理的なる作用に基くものであるが、その發達の過程としての成熟によつて、また後環境によつて與へられる生活形式によつてその具體的顯現の様式を制約せられる。従つて兒童が健康なる個人としての生活様式を確立保持して行かんが爲に先づ此等の欲求に適當的の見地より是察せられるべき様式を與へべき訓練が必要である。また更に兒童が將來一定の歴史的習慣を持つ所の社會的制約性にも生活すべきものである以上、その制約性に相應するべき生活様式へと訓練せられるべきである。兒童に於ける著衣・清潔の習慣の如きも同様の見地より訓練の對象たるべきものである。此等の諸事項の訓練によつて兒童の日常生活は習慣化せられ、生活の規則性と自覚性が確立せられる。而してかかる諸習慣は大部分幼少期に於ける訓練によつて養成せらるべきものであり、従つて基本的習慣として幼児期に於ける重要な教育の項目であつて、その養成は大部分幼少期乃至五歲迄の間に完成せらるべきものと考へらるべきである。

【養成の原理】 凡て習慣は一定の刺激或は場面に對して行はれる一種の意志動作が屢・反覆せられる事によ

つて、兩者の間に自動的な聯合が形成せられる事を意味する。生活習慣も一つの習慣である。即ち、その形成は必然的にこの原理に支配される。即ち毎日同一の場面に於て同一の動作が規則的に反復せられる事によつて生活習慣は養ふられる。殊に嬰幼兒に於ける習慣は機械的聯合によつて形成せられる事が大部分であるが故に、この原理は最も根本的なものとして、論ずるに外ならない。而して反復が破壊せられるとこゝに習慣の破壊が存し、而も習慣の破壊は單なる破壊なるのみに止まらず、悪習慣の導入を意味する。従つて生活習慣の養育に於ては規則的反復を不動の原理とし、例外を認許してはならぬ。

次に習慣は習慣化せらるべき動作に伴ふ感情的體驗と密接なる關係を持つ。即ち快と聯合せしめられる動作は習慣化する容易であり、不快と聯合せしめられる動作は習慣化され難い。従つて生活習慣に於てはその養育の過程に於ては當該動作が快體驗と聯合せしめられる事が必要であり、之を不快體驗と聯合せしむる事が最も避けるべきである。

【食事の習慣】 食事に關する習慣の養育は既に新生兒に於て開始せられる。即ち授乳の時間の規則性の相違がこれである。而して母乳運動は生得的反應であるが、成熟に伴ひて嘔吐する等の運動が前者は生後四月、後者は七月(シャウロウ)にて確立して養まれるに至る。一方生後七、八月にして歯牙の發生を見られるが、是くもこの時期既に離乳の準備として母乳以外の液體食料の訓練を開始せられる。離乳は通常一歳前後に行はれるのを標準とするが、本邦兒童離乳の平均は約一歳六月であり、著しく遅るゝものが多い。離乳後に液體食より固形食への移行が行はれるべきであるが、本邦兒童に於て御飯の食べ始められる時期の平均は約一歳三月である。固形食への移行が完成せらるゝや、自ら

食器を用ひて食事を攝る食事の自立への訓練がなされるべきであるが、本邦兒童に於ける食器使用の標準年齢は三歳であり、完全に一人で食事を取るに至るのが、三歳半を以て標準とする。而してこの間に食卓の作法の訓練、即ちこぼさぬやうに食べる事、食卓の前後に挨拶する事等が訓練せらるべきであり、いづれも此等は三歳六月迄には一通り完成せらるべきを標準とする。而して此等の間には食事の時間の規則性、固食の時間の規則性の訓練がこれに並行してなされるべきである。且つ食事の所要時間は最長三十分以上に及ぶべきを以て標準とする。また離乳期に於ける食料の選擇は固食の養生と緊密なる關係を有するが故に、特に新しき食料の顯示には細心の注意を要する。而してその根本原則としては、一時に多量な食へず極めて少量を試みる事、温かい、適宜的及び恒常的形態に細心の注意を拂ふ事、これを積取した場合新種する事等が挙げられなければならない。而も離乳期には出来る丈多種類の食料を與ふ事が必要であり、これに關する所あれば必然的に偏食の傾向を誘致する。偏食は更にまた四歳半以上に於て増進する傾向があり、この時期の適當なる指導が誘致せられる事が必要である。且つまた、凡て兒童の食事に於ては、殊にその精神質なる者に於ては特に、その食生活を規定すべき諸因子に對する考慮が充分拂はるべきであり、之を無視する所に兒童の食事に於ける「問題」の發生を見ることが少くない。(「食慾」の項参照)

【睡眠の習慣】 睡眠に關する習慣の養育も亦新生兒より始めらるべきである。即ち活ひ續なく、開きで暗い部屋に就寢する事の訓練は極めて幼少の嬰兒期に於て始められてよくその効果を収める事が出来る。而して睡眠の習慣に於て最も重要な事項は、就床及び起床の時間の規則性と全睡眠時間の分量とである。就床及び起床の

時間の規則性は嬰兒期よりの規則的訓練によつて達成し得られるが、全睡眠時間の分量は上界と睡眠時間の過剰とが並行する。幼兒の睡眠に於ける特殊の問題の第一はその寢室の問題である。極めて幼少の嬰兒床に一歳未満に於ては午前四、午後一週合計約三時間の養育を必要とするが、一歳以上に於ては午後一同共食後の養育に充分であり、晝夜兩次時間の減減を見、六歳に到れば大部分の兒童は養育を必要とせざるに至るのである。幼兒の大部分に於ては晝夜は不連続のものであり、夜の睡眠を延長するが、五歳以上に於ては晝夜はむしろ夜の睡眠の妨害となるべくも説くものもある。幼兒の睡眠に於ける第二の問題は就寢時間中の睡眠の訓練これである。之に就ては次の特殊の習慣の條で述べる。(「睡眠」の項参照)

【排便の習慣】 排便の習慣は大體の習慣と小便の習慣とでやゝ趣きを異にする。兩者の中、より早く完成せらるべきは大體の習慣である。遅くとも生後四週間に達すれば、排便の規則性の訓練が開始せられ、生後三月迄の間規則性が達成せられなければならない。排便の時間がかくして規則性となれば、その時間に便器を用ひる習慣を形成し、便器に對する姿勢と排便との間に聯合を形成せしめる。更に進んで五、六月に進ずれば排便と一定の聲音との間に聯合を形成せしめ、次に排便の前觸微候とこの聲音との間の聯合を形成せしめるといふ如き條件反應を養育する方法を探る。而してこの段階に進ずる事によつて、兒童は遅くとも滿一歳半迄の間に大體に關しては衣箱を汚す事なく排便し得る訓練が完成せられる。小便の排便に於ても、その基本的方法は大體に於けると同様である。唯排便の調節機能はその成熟が比較的遅いので、排便の訓練は最も早く八月に於て開始せられるべきである。而して過期一歳半に於ては排便の前觸微候によつてその要求を周囲のものに傳へる事が可能と

なり、二歳迄に要のみは爪を洗らす事が大體無くなるを標準とする。就寝時間中の排風の訓練は之より更に遅れる。この訓練は朝間の排風の訓練の進行状態に制約せられるが大體午後十三時乃至十五時の間に開始せしめるを標準とする。この訓練は夜間一四時乃至十一時の間に、兒童を起して排風せしめる訓練を行ふことである。之によつて兒童が自ら起きて排風する習慣を教養するものであるが、遅くとも二歳半乃至三歳の間には、兒童は夜間排風によつて衣類整理を自らする事がない様に訓練せらるなければならない。而して兩便とも前記の完成時期以後に於て周囲の者の手を要せずして自ら排便する事の訓練がなされなければならない。

【著衣の習慣】 著衣の習慣は専ら自立の習慣に屬し、その教養は兒童に於ける協働動作の發達に制約せられる。廣義の著衣中兒童が最も早く自ら處理する事を得るものは靴を穿く事であり、三歳に至れば之を穿く事を得るのが標準である。多くの兒童は二歳乃至二歳半の間に、着物を脱いだり著たりする事を自らしようとする興味を示すのが通例である。而して三歳に至れば凡て自ら著衣、靴衣を穿く事を訓練せらるべきである。四歳に至れば衣服の紐を掛けたり外したりする事を得るのが標準であり、簡單な紐結びが五歳に於ては可能となり、帽子外面の紐を著る事も可能となるべきである。従つて著衣・靴衣の習慣は凡て二歳より五歳の間に教養せらるべきであり、五歳に至れば周圍の者の手を借る事なく著衣・靴衣が可能なるを標準とする。

【洗濯の習慣】 洗濯の習慣はその基本に於て、嬰兒期に教養の出発點を持つ。即ち顔・口・手を必要に応じて拭く事、指環を汚れたままに放置せざる事、入浴を嫌がらざる事等は將來洗濯の習慣を教養する上に極めて重大なる意義を有するが、その習慣に於てもその自立が中心の問題となる。而してこゝに考慮せらるべき事項は、

齒磨き、洗顔、食前の手洗ひ、鼻をかむ事、食卓等の如き身體の清潔を保持するに必要な諸事項であるが、此等は凡て五歳迄に教養せらるべきことである。ワトソンが五歳迄には鼻をかむ事は三ヶ月、齒を磨く事は三ヶ月に於ては訓練を開始すべきであり、三歳半に於て入浴の一部分の身體を洗ふ事は凡て獨りでも可能であるべきであるとし、又ヤセム・A・Grosslに於ては齒磨き、及び身體を洗ふ事は同程度の標準であるとせられてゐる。

【習慣】の項參照。

(山田實助)

文獻—W. L. Porges and J. E. Anderson, *Child Care and Training*, 1930. S. Flanson and M. G. Flanson, *Child Guidance*, 1927. J. C. Fenton, *Practical Psychology of Babyhood*, 1928. J. B. Watson, *Psychological Care of Infant and Child*, 1928. A. Graef, *The Mental Growth of the Preschool Child*, 1930. H. Woodley, *Eating, sleeping, and elimination* (A Handbook of Child Psychology, ed. by G. M. Stern, 1931). W. Bate, *Physiological appetites* (A Handbook of Child Psychology, ed. by G. M. Stern, 1933). 山下俊郎編「幼児に於ける基本的習慣の研究」(『教育』四四一五巻、四四二一—四四二二巻)

正義 (英) Justice (獨) Gerechtigkeit

【意義】 公正ともいふ。古來、最高の徳、道徳の原理、或は道徳が實現すべき究極目的を考へられた。

【思想史】 倫理學の創始者ギリシヤのソクラテスによれば、正義 (dike) は單なる魂の徳に非ずして市民としての徳、即ち人がゴリス (polis) (都市) に於てその本質に於ては職文の數個なる共同體に於て生活する

場合の優秀性 (excellence) である。それは智慧・勇氣・節制・敬虔等の諸徳をも、その相として含むものであるが、國法が人倫の秩序であつた高時に於ては、特にその

尊重遵守を意味する。ソクラテス自身が身を以てこの徳に殉じたことは吾々人の知る所である。

國ソクラテスについてプラトン、アリストテレスの三徳を夫々精神の三機能智慧・情緒・欲望に配すると共に、またゴリスを組織する三身分(哲人・武士・勞働者)に配した。即ちこれらの徳はこれらの徳なると共にまた身分の徳、市民が夫々の精神が身分に於てこの徳に劣つとも、善言すば各々の職分を忠實に發揮して徳を自ら互に調和するとき、この分を蓋す秩序が實現する。各人が全體の統制に服してその分を盡す秩序が正義である。故に正義は法律成立の地盤たると共に、またその統一の成果である。その全き實質は個人や階級の間には未だしく、人物の組織たるゴリスに於て始めて見られる。

アリストテレスに對しては、一面には如上の理解を承けて、故に國法の尊重乃至中正を得たる美徳の圓滿が正義なりとし、他面には正義を分けて、分配の正義と報償の正義となした。前者は社會に於ける名譽や富の分配の公平を意味し、後者は個人間の買賣、賃借等の場合の受取や贈與・設備などの場合の賠償の均等を意味する。要之、人各々、にその分に応じて與ふべきを與へべきを受けしむることの外ならぬ。即ち正義觀念の中核は公平に即する平等である。割合・釣合の公平なることである。中世に入るや、正義はキリスト教の最高原理たる愛と並び且つ之に修理あらしめ、以て社會の結合調和を可能にする原理となつた。この場合愛は正義の積極面、正義は愛の消極面と解せらる。

近代に於ける正義の意義も畢竟如上の傳統を根柢とするものである。現今、社會的・法律的・政治的・經濟的(或は國際的)等各種の正義が唱へらるゝが、何れも、個人なると團體なると又國家なるとを問はず、その組織す

る共同社会全體の統制下に個體が各自の分を守つてこれを越え、公平平等にその實に享くべきを享け負ふべきを負ふ秩序である。人格の待遇、實利福利の享受、權利義務の行使等のいづれも、各人の價値努力に適應した正しき配分が行はれて、相互に侵害することなく以て全體が統一されるときは、即ち正義の實現である。また之を國際間に擴大して、諸國家の要求主張を「人類の見地の下に」and as an humanityに統制せんとするのが國際正義の要求である。

此の如く正義は常に人間の組織の全體に於て始めて實現されるもので、之を構成する各個體が全體の一員としての別たる自覺を有ち、超えず全體の立場から自己の行動を統制することが必要である。この個と全と相即して兩全なることが道徳の定規であるから、正義の全き實現即ち總動的な正義は道徳法の要諦する理念で、不斷の努力によつて之を追求すべく、而も永遠に實現し盡されぬ理想である。(Gardner)

生氣説 (Vitalism) (Vitalismus)

(Vitalismus)

活力説ともいふ。一切の現象の中に生命を認める考へ方。或は、生命現象は特別な生活力によつて起るとする考へ方。この語はもとの意味で世界觀の一種を指したるが、今はたゞ生物學上の一説の名稱として用ひられ、それは後の意味である。即ち、生命現象を離りぬ物理的化學的要素に歸せしめることは困難である、生命は個々の目的を持つ自律的なもので、その法則は機械的でない、有機體の活動を司るものは特殊な原理—エントレピー Entropie、ディナミクス Dynamik—である。現在の生氣説は特に「固—生氣説 (Rigido-vitalismus) Neo-vitalismus (Rigido-vitalismus) と言はれてゐるが、これは十九世紀前半にこの説があつて其後それが機械論的生物學に屬されて衰へたのを再び興したる故である。

名がある。因果關係が不明なだからまういふ特殊な原理を假定するのは止むを得ないと思はれる。しかし、生物學の本來の方針を徹底するならば、まういふものを想像しない方が便である。即ち、生命を有機體の諸部分の結合及び相互作用の特殊の形式と見、生命が獨立自由と見えるのは過去が蓄力と持たせて残つてゐて、それが有機體の反應に或一定の方向をとなせるだけなのだといふ方が典型的である。即ち、一切の現象の中に精靈とか心とかを認める考へ方がそれで、單に生命といふよりはこの方が徹底してゐる。適當かゝる世界觀をまとめて汎生氣説 Pan-vitalismus と呼ぶ。アムノー (Amnő, Bruno (1858—1900)、ギッチャー、シュラング等がその好例である。これは考の當否は生物學的事實だけでは決しかねる。これは生物、無生物を通じた世界全體が生きものであるか否かにかかるとの点である。(Gardner)

文献—H. Driesch, Der Vitalismus als Geschichtliche und als Lehre, 1903 (The History and Theory of Vitalism, trans. by G. K. Ogden, rev. and in part rewritten for Eng. ed. by author, 1934). 三木清、機械論と生氣論(『新學』第18号、1934)。

性教育 (Sex Education) (Geschlechtliche Erziehung)

(Geschlechtliche Erziehung)

【その必要の理由】食物に關する科學的知識を有せずとも、人類が太古から進化する榮榮物を食して大過無かりし如く、性に關する特別な知識を興へずとも、大體に於て生殖育児の仕事をなすに妨げ無かつたのである。然るに社會狀況が複雑多様になつた結果、男女とも結婚時期が次第に遅くなり、活潑な性慾を有する個々の青年男女が非常に多くなり、而も此等青年が多くは性に關して知る無知である爲に種々なる弊害を生ずるやうにな

つて来た。例へば青年期に於ける自己の身體の變化に驚いて精神的に苦悶したり、自然に目ざめる性慾に感用して種々の誘惑を犯し、心身の衰弱を來し又は性的に感染し、或は女子が欺かれて妊娠したりするやうなことが往々にある。此等の弊害に陥らないやうに少年青年に適當な教育を興へようといふ考へが見え、四五十年前から殊に於て起り、我國に於ても三十年前頃から性教育の必要を唱ふる人が次第に多くなつた。

【階級的なるべし】かくの如き意味に於て性教育は必要なのであるが、併し性教育には他の一般の教育とは異なる特殊の諸點があることを常に注意せねばならぬ。第一にそれは決して性に關する知識を少年に興へることを目的とせはならぬ。本邦少年は性に關することを知るべく考へない方がよいのである。又なるべく避く性に見ざるのがよい。性の目ざめるの早きものは隨つて心身が早熟になり隨つて早老に傾き易い。故に性教育に際して必要以上に性に關する知識を興へ、生殖器の解剖圖を示したり子と親との關係を教へたりするものは出来ぬだけ避けるがよい。性教育の要は正しき性生活を起り得るやうに、後言すれば正しき性道徳を守り得るやうに子供を教育するにある。即ち性教育は知識の教育にあらずして道徳教育である。アメリカ、イギリスなどの國々に於けるこの問題に關する著書などには、性教育の美名の下に俗衆の好奇心をそゝるやうな卑劣のものが少くない。此等に類かれないやうにせねばならぬ。更に注意すべきことは、元來性に關するならば、更に口にするのを何人も憚るものである。これは單に文化人の成俗などの爲に起つたのでなくして如何なる野蠻人にも共通なことである。そこに深い生物學的・心理學的の意味が存して居るのである。この重要な事實を無視して露骨に少年青年に性に關する知識を教へることは、たゞに教へる人が精神的苦悶を感ずるのみならず、教へら

る。少年の心にも張り打撃を興へ、道徳的に大なる影響を与へべきは明かである。

以上の次第であるから、性教育は進んで知らしむるよりも進んで啓蒙を助ぐことを主とし、必要止むを得ざることをだけ啓蒙するより積極的態度を取るべきである。

【児童の性的好奇心】 學者の中には性慾は青年期以前に早くから存在するもので既に乳児の頃から其の徴候を認めると説く人もあるが、これは恰りに積極な見方である。又幼児が自己の性器に興味をもち或は子供が如何にして生れるかについての質問を發することがあるから、かかる質問に対しては父母は率直に生機に關する事實を語すがよく、然らざれば却て幼児の好奇心を病的に挑発する恐れがあるといふ人もある。併しこれも亦類の積極な考へで、性に關する質問は幼児の知識達の發達の途中に他の一般の事情についても同様に見發せらるるものに過ぎないから、子供の納得し得るやうな形で簡單に御伽話的に答へればよく、子供も亦それでは満足するものである。性に關する事情を執拗に質問して御伽話的な説明を疑つて追求するといふやうな子供が萬一あるならば、それは大都會などの非常な悪い環境の中に育つた病的變態的な子供である。幼児には出来るだけの方面に注意させぬやう、心を他の方面にそらすやうに努めなければならぬ。

【性生活の重要性】

性は人生の重要な一大事實である。單に當事者たる男女に關係あるのみならず、廣くその周囲の社會に深い影響を有し、更にその子々孫々までも永くその結果を及ぼすものである。試み及び失敗の向上進歩も繁殖傳播も結局は性生活の正しき否か否かその原因をなすのである。決して一時の本物の興奮に驅られて軽々にその満足を求むることなく、慎重に配偶者を選択して一夫一婦の結婚生活に入るまでは、男女とも絶対に清淨なる童貞生活を葆らねばならぬ。性教育は青

年男女をしてこの大切なる性の事實を充分に認識せしめ純潔なる性生活を営らしめるやうにすることがその目的である。

【性教育の方法】

性教育の目的が上述の如く道徳的であるから、特に性教育の爲の時間を設け又は特別な書籍又は講義・談話等によつてこれを行ふ必要は殆ど無い。否かゝる目立つた特別のものとするのではなく一般的なる道徳及び知識の教育の一部としてやつた方が遙かによい結果を挙げ得られる。生物學科の一般の事實は小學・中等學校の理科・博物の科目に於て大體教へられて居るのであるが、この際教師が少しの意を用ひて動植物が自己の體を保護せしめることに如何に巧妙微妙なる作用を働かせるかを兒童に注意せしめるならば、生殖の事實の重要且つ驚異なることを知らしめ得るであらう。先づ植物から始めて次に下等なる動物に移り、次第に高等なる動物を経て脊椎動物の卵生なるものを一通り教へ、哺乳動物特にその雌雄關係の事は比較的簡單に述べてその餘は兒童の想像に任せればよい。

青年期に入つたものには、自己の身體に起る事實に對して父母がそれとなく注意を興へ、殊に平生坐臥の間に出来るだけ青年の心得になるやうな教訓を施すやうにするのが最良の方法である。勿論女兒に對しては月經の初潮に際して母から特に適當な處置及び心得を教ふべく、現在女學校では悉く適當な注意を興へて居るやうであるが、男兒に對しては特に之に相當する事實(夢精)について注意を興へる必要はない。たゞ之について過度に心配した場合は、或は手紙の著しきことが明かになつた場合などに適切な教訓を興へればよいであらう。

此事について特に利用すべきは日官讀む所の新聞雜誌の類である。新聞紙の所謂三面記事は性に關するものが頗る多く、不肖少年少女の亂行、自由戀愛の破綻から來る情死、癡情から來る殺傷など多量の種類があるが、此

等について、父母は青年子女と親密なき意見の交換を行ひ、不知不諱の間に性生活の正しき方向を指示するやうにするのが最も實明な方法である。之に其等の事實の醜態なる方面に觸れる必要なく、たゞ其等の事實に對する父母の感想態度を知らしめるだけで相當な結果がある。或は學校の教師が餘身の時間などに此等の事實を利用することも至極よいであらう。

之を要するに性教育は日常生活の間に父母教師がこれを行ひ、男子には主として女子の尊敬すべきこと、世間の女子は悉く己の母又は姉妹と同じ人々たること、結婚などに關するは單に自己を汚すのみならず、同時に最愛の母や姉妹の同聲を汚すものなることを知らしめ、性病の恐るべくしてその害處の予備にまでも及ぶことと兼ねてその豫防の殆ど不可知なる事實を教ふべきであり、女子に對してはその最大最高の任務はよき子を在りて之をよく教育し我が家英及び日本民族の譽を益し、優秀ならしむるにあることを教へ、配偶の選擇は純潔なる感情と共に聰明なる理智によつて成さるべく、無經驗なる自己の氣まぐれにのみ便ることなく經驗ある父母先輩の親切なる忠告を重んずべきことを知らしめねばならぬ。

【情慾の教育】

以上主として知識方面のことであるが、感情意志方面の訓練をすることが更に一層必要である。即ち青年時代に強烈に起る性慾を意志の力によつて或る時間まで壓抑し統御することが、青年として最も難い仕事たることを知らしめ、困難を貪り快樂を道ふことが青年の本質でなく、進んで苦悶絶望に耐へ難きを克服する意氣が充つてのことの愉快なることを體驗せしむべきである。又之と同時に純正優美なる感情を養成することも甚だ必要で、之に最も有效なるは良い文學である。純潔なる戀愛を取扱へる文學詩歌を興へ、性的感情を精神化し昇華

せむるは、性教育に最も適切な方法である。一般に知識・藝術・宗教・政治その他凡ての善きもの高きものに對して熱情を生起せしめることは性教育に最も大切なり。その時期は何よりも幼きは身體的及び精神的の相稱なる也。

【社會の原質】 青年は家庭から社會に一步踏み出したるのやあり、又社會生活は社會から影響されることガ極めて強し。世に完全なる性教育はたゞ家庭や學校のみで行ふには不充足なり。進んで社會を陶冶しなければその效果は甚だ少し。現在の我國のやうに輕きみに如何はしきリマニアがあり、體能なるダンス場が多く、卑劣なる流行歌が唱はれ、社會なる小説や露骨なる新聞雜誌の記事が横行して居る。父母教師の苦心は如何の役にも立たなす。一般社會共に爲政者の猛省と革新とを要する所なり。

〔治衛生〕の項參照。

(譯者)

文獻——野上俊夫著「性教育の問題とメソヂヤム」(原書「性教育」) 東京、1929。M. A. Rydman, Sex Education, 1916. W. M. Galston, A Text-book of Sex Education, 1918. C. G. Herlihy, Sex Education and National Health, 1920. M. C. Stegou, Sex and the Young, 1928. World League for Sexual Reform, Sexual Reform Congress (Copenhagen 1-3, VII, 1928), 1929. F. W. Fester, Sexualität und Sexualpädagogik, 1930. M. Hildebrand, Zur Sexualität, 1917. H. R. Frensdorff, Zur Sexualität, 1919. M. Frensdorff, Die sexuelle Frage in der Erziehung, 1921. Zeitungsartikler Erziehung und Unterricht, Einführung in die Sexualpädagogik, 1921. G. Klau, Geschlechtliche Erziehung als soziale Aufgabe, 1928. E. Stern, Die Erziehung und die sexuelle Frage, Ein Lehr-

und Handbuch der Sexualpädagogik, 1927. M. C. Stegou, Studien zur Sexualpsychologie und -pädagogik der Gegenwart, 1928. M. Hildebrand, Sexualpädagogik, 1928. Die geschlechtliche Erziehung, hrg. von J. Schröder, 1929. Sexualpädagogische Probleme, hrg. von J. P. Stegou, 1931. K. Allen, Sexualpädagogik, 1934. J. Morison, L'Éducation sexuelle.

成均トウキウ

【意義】 支那上古周の大學をいふ。其の創けた所を成し其の地不及を均しするを以て成均といふ。『周禮』春官大司樂は成均の法を掌つて國の學政を治め國の子弟を養ふ。其の註に鄭司馬は、均は調也。樂師は其の書を調するを掌り。大司樂は其の既に調せる樂を受けを掌るといへる。又鄭玄は重什射の『春秋繁露』を引いて成均は五帝の學校で、其の遺禮を承ふために公卿大夫の子弟の入り所であり、周は此の成均を立てるといふ。

【位置】 周は四代の學を立て、廣庠は小學に國の西郊にあり、當代の學は夏の東庠、殷の右學と共に一邦の上で並び建てられて成均が中央に、東に東庠、西に右學がある。東庠は周の東門ともいひ、右學は辟雍といふ。鄭司馬は『周禮正義』に周の大學の名は成均・辟雍・上庠・東序(東門)・辟雍の五つで、其の制度、所在は諸説異なるが、五學は南郊に在りて北は上庠、東は東序、西は辟雍で成均・辟雍の二つは東門が一定しないから鄭司馬の説を引いて、中は辟雍、南は成均としなす。

【學事】 天子が諸侯に孝悌德行を教ふる爲に、學を成均に於て觀察する時は、右司に命じて事を行ひ、先帝先師を辟雍に祀り、事を卒つてから東門に於て一國の老人を敬養する。又學士の才能を西郊の小學に於て論議し其の優れたものには成均に於て養を賜ひ、爵(祿)を授け

る。酒射に於て無禮汚を爲して黜降する。(『周禮』) 文獻——『周禮』卷三、鄭治讀「周禮正義」、鄭治讀「中國文化史」。

制裁セイザイ

【意義】 凡ての社會は慣習を有し社會の成員はこれに依つてその行動を規制される。慣習に合する行爲は社會によつて承認せられ之に合しない行爲は否認せられ、sanctionといふ語はかゝる精神的制裁の兩意義を有してゐる。併し何れの社會でも實際上顯著なるは道徳的方向に屬する制裁で、日本語の制裁は專らこの意味を表はしてゐる。制裁には幾つかの種類が數へられる。社會の風習からの脱逸に對して社會が嘲笑・輕蔑を以て否認の意を表はす道徳的制裁、社會で神聖視されてゐるものに對して冒瀆行爲を爲す者に加へられる宗教的制裁、社會生活を亂す行爲を爲す者に加へられる道徳的制裁などがこれである。道徳的制裁は個人に對して道徳的義務を負はせる制裁となるもので、良心とはかかる社會的規制の個人の意識に於ける反映だと説く社會學者もある。功利主義の倫理説に於て、ミルなどは外的な制裁の外に内的な良心の責を以て、一の制裁なりしてゐる。制裁には組織されないものと組織されて成文の律となつてゐるものとあるが、文明國の刑法は組織化が最も進んで體系的な機構を爲してゐるものである。

【學校に於ける制裁】 學校に於ては教師が與へる承認が直接に相互の行爲を規制するのを制裁と稱す、兒童生徒の生徒の自治能力が發達した自治の範圍が廣くなるにつれて大きな意義を有つやうになる。高等學校其他に於て一般の風風と合しない行爲を爲す者に對しては種々な罰の制裁が加へられ、例へば職守制裁といふやうな語は周知である。所謂自治寮に於ける如く生活が緊密に結合されてゐる時には制裁規定が成文化するやうな場合もあ

る。この種の制裁は校風を醸成する一の方であるが、それが公正ならぬ意圖を持つた私刑に類しないやうに、又個性の伸長を阻害せぬやうに監督指導が加へられるべきではない。

文献—A. R. Hordge-Brown, Social maximum (Encyclopedia of the Social Sciences, ed. by R. A. Kilgus, Vol. XIII, 1934), 第一高等学校教育 産業(向産業産業)

生産學校 (Production-schools)

【意義】 ムンアに於ては経済的財の生産を目的とする教育を意味し、ドイツに於ては生活の諸面目を教へ、生活に直接なる取扱をなさんとするものをいふ。前者が全然物質的の意味に限られるのに対し、後者は物質と精神との兩方面に亘つて生活を念とするものである。生産の意義が創作・産出の發目的の労働を意味するより、ドイツの生産學校は身體的並に精神的労働の力説で、労働學校の思想及び實行から生れたものである。

【労働學校と生産學校】 労働學校運動は手工教授の力説にはじまり、それは實生活・實業・工業を力説するデュイッの思想にも關聯するが、この要素がドイツの労働學校思想、例へばカール・シュンペーターの思想の一部(決して總論とはいはしく全部ではない)となるとともに、ドイツに於ては精神的要素のもの、即ち生産的労働 (productive labour) として創作労働の力説となり、カール・シュンペーターに於てはこの方の要素が著るしくなり、ガウディヒの「自由精神労働」にまで發展した。これ故にシュンペーターなどの戰後於ける生産學校の主張は前述の實生活の要素、プロンスキー R. P. Hordge の ムンア生産學校の要素と共にガンスベルグ・ガウディヒの労働學校思想があり、茲に身體的・經濟的と共に精神的・文化的要素を含む生産學校思想となつたのである。

プロンスキーすらも實は自己活動の要素、即ち原理と

しての労働學校をも見て居る。デュイヒもまたさうである。プロンスキーは生産的労働を以て與へられた對象に人間にとりて有用なるものに變化する人間の活動としたが、シュンペーター H. Hordge 又はザイヒヒ H. Hordge 等の意味に於ける原理としての労働の意味をも探した。シュンペーターは手工を力説したが同時に自己活動の要素をも觸れ、ザイヒヒは寧ろ自己活動・精神労働、その過程を重視したのである。

プロンスキーはかくて、先づ幼稚園に於て六歳から八歳まで家事園藝的労働をさせ、それより初等労働學校に入り、次に工業學校に入る。初等労働學校は小學校であり、工業學校は中學校である。それは工場生活を中心とし、學校生活の半分は工場に送り、半分は學問と藝術及びスポーツにつくす。即ちその比は 10:10:10 である。これが革命後ロシアの學校の實際でもあつた。幼稚園も大學も財の生産を學校内に行ふのである。

ベグ H. Hordge 等 (1931) はこれとドイツの生産學校との差は、外的組織の點のみで、精神は全く同一であるといつて居るが、精神に於ては實は相違を見出さねばならぬ。ベグは労働學校と生産學校との相違についていふ。労働學校は所謂生産的労働と稱してもその終局的な。労働學校は教育的任務に當り、その労働は先天的身體的及び精神的發達のみを目的として、經濟的には價値なき労働を以て満足する。然るに生産學校は學校労働を經濟的生產労働の上に建設しようとする。併しこれは直ちにドイツ生産學校の思想ではない。何となれば、後者に於ては既述の如く精神的要素が多く、經濟的生產以外の人間の教育、社會的陶冶を眼中におくからである。それはシュンペーターに見ることが出来る。

【シュンペーターの生産學校】 ムンアは合理的に於て現實を探るも、精神的・人格的思想を説く。口く、陶冶の理想は超越的具現からの閃星ではなく、我々

は物質的及び精神的世界の現象の巨大なる複合物を見る。又いふ、我々は生産と綜合、専門の増加と全人性を欲すると、かゝる立場から次の如き生産學校思想を主張する。即ち労働學校は抽象的の發同法をやることではない。それよりは手工をやる方がいいが、今日はそれが全學校に亘らず、又倫理的のことに止まつて居る。學校は労働であるべく、労働が學校たるべきである。村附小學校が村の生活、村の労働でなく、讀み書き・計算が日常の要求に關係しないならば、それは村の小學校ではない。少年をして生活の「真面目」を知らせることが必要である。即ち學校經濟それ自體を知らねばならぬ。庭園・農園・狩獵・樂器・工場・藝術等の活動をさせる。これらの活動はその基礎に於て人間的のもの、そこに健康と美と徳とが養はれる。それが人間と社會とを教へる。ことに生産學校の思想の價値があるといふのが、シュンペーターの上意である。こゝに自由精神労働よりも生産、手工が得てなく生産的であるべきこと、經濟生活の力説など、確にプロンスキーの生産學校思想の影響がある。而も同時に體育・美術・徳育・人間の社會的教育、それが生産學校思想の價値ある點とするところであり、財の生産でなく、教育を目的とするのである。

【カウツォウの主張】 ムンアと同じく徹底的の學校改革者同盟の一人たるカウツォウはいふ、今日の教育が一方には未知主義・風の作業・悟性文化の教育と、他方では手工労働者の教育とに分れて、國民を二分して居るのは宜しくない。茲にマルクス H. H. Marx がいふところの「生産的労働と教授及び操練との結合、これが多方面に發達した人間を造る唯一の方法である」といふ意味によつて生産學校に於てやれば今日に於ける上述の意圖を克服することが出来る。カウツォウに於ても手工労働的教育が力説せられて居ると共に人間の陶冶がいはるものである。

【ノイキルンの國體勞作學校】 かつて思想傾向から

Julius A. Hoffmannの手により、世界大戦の初め頃からのノイキルン郊外ノイキルンの國體勞作學校 (Landwirtschaftliche Schule) が出来た。児童は自分の學校から十分乃至二十五分まで通ずる。即ちこの周辺の小學校の上級生二千人が轉入し、國體の際に博物を學ぶ。各級が一週二回五時間この學校に通る。八時、九時博物、九時一十時體操、十時一十一時農作、唱歌、國畫、宗教等、十一時一十二時博物、十二時一十一時體操。

【勞作學校】の項參照。(久松義興)

文獻—P. Oster, Zur Produktionschule 1923; Schloßlehen, Erziehung, 1923; P. Moraviz, Die Arbeitschule, 1921; A. Kemm, Arbeits- und Produktionschule, 1923; A. Epp, Die Garten-Produktionschule, 1921; 日本農林「産業學校」(農林省編) 昭和四年八月、山崎眞直「産業學校の實際」(大正十四年)、小川正行「國體に於ける新教育」(昭和三年)、入澤宗壽「最近教育の思潮と實踐」(昭和六年)。

政治教育 (政治) political education (國) politics (政治) Erziehung (政治) education politisches Erziehung (政治) education politisches

【本義】 政治知識の進歩と政治道徳の向上とを圖る教育。もともと政治と教育とはその目的と手段とに於て、夫々異なる二つの概念である。政治とは社會關係の統制を目的とする権力的行動に關する諸現象である。故に政治では國家が權力を以て個人に施むことが究極の傾向である。これに反して教育は教へらるる者と教ふる者との間に於ける人格的の交渉によつて先ず個人の意思・知識の陶冶現象である。従つて教育に權力が用ひられることがあつても、それは本質的傾向ではない。本質的に見えるか否の相違が、同一のものに結合され、政治教育といはれるものが成立する理由には、二つある。第一は、教育一般に過ぎる理由である。すなはち、人間が不完全

なものであり、現在の人類は更に完全なものに進まねばならぬ、過去の生活體験や歴史の傳統を現在に包摂する所の人間の經驗に之を向來に傳へねばならぬ、そしてその缺陷を更に完成には向はしめねばならぬ、といふ見解の上に立つるとき、その結合がなされる。第二は、政治に特有な理由である。一定の政治的權力やその統制は國民の理解によつてよりよくその目的を到達し得るものであるから、教化又は教育の手段によつて、すなはち政治教育によつてその目的を達成しようとする。従つて、この理由に基いて政治教育の内容及び方向は當時の政治體制と密接な關係を保つことになる(「政治についで」久松義興「政治の基礎」)。

【狭義の政治教育】 以上の二理由から、政治教育には當然然然の二義が生ずる。狭義のそれは、現在普通に用ひられ、その必要が叫ばれてゐる政治教育のことである。即ち國民に政治的知識を興へ、政治的訓練を施すこととに依つて、政治の腐敗・行詰り等を打開せんとするものである。他言すれば現代の立憲政治を前提として、國民として政治に參與すべき資格に應はしむべき徳性と義務を有してゐる。(一)立憲政治・地方自治制・陪審制改等、現代立憲政治上の各種の制度についての知識を授け、(二)實際の政治を理解し、これに對する公正なる批判力を養成する、(三)立憲國の公民としての必要なる政治道徳及び政治的觀念を涵養する、等である。

狭義の政治教育は、公民教育とは區分されて用ひられてゐる。殊に公民科教育とは科目内容によつて相違があることとされる。しかし、兩者は理論的には嚴格に區別されるべきものではない。公民教育は人の公的生活に關する智徳の教養といはれるものである。そこで公的生活とは國家社會の組織分子としての生活であり、國家社會の組織分子として最も必要な智徳とは、この國家社會の統

制運営に關するものを指しては完全でない。従つて、公民教育の重要な部分が政治教育であるといひ得られる。政治教育が公民教育と區別されるのは、その智徳の性質が日常の實際の必要から列擧される程度に差異を有するからである。例へば、公民教育は政治教育とは異つて、同じく政治を取扱つても、統治者又は公民としての日常生活に關する技術或は手段に關する教育、例へば圖書の書式とか税金の納め方などを含んでゐるからである。さういふ卑劣な意味に於ける公民教育は、日本では明治三十年代から用ひられてきた傳統があるからである。

しかし、政治體制の組織とか運用とかいふやうに政治そのものの本質に關した方面の政治教育の必要が叫ばれて出たのは新しいことで、近々十年來のことであるといつてよい。憲法政治の右かれた當時、憲法の意義については、制定者の側にその趣旨を國民に傳達せしめる努力がなされてはなかつたが、一般に國家や法律に關する知識の普及されてゐない當時のことであるから、一部の人々の政治に於ける法律解釋學として學生の間に教育されたに止まつた。然るに、今日の政治教育の對象は、統治者、國民の大多數者である。今日では輿論に示される民衆の政治的意見といふものを涵養することが重要となつてきた。これは立憲政治の有する意義の變化から當然生じたことではあるが、その爲に政治教育の方法が變化した。今日の政治教育の方法は、現在の政治機構を材料とし、その歴史的經驗を基礎とし、その由来を明かにし、抽象的な國家理論や、解釋法律學的な説明では満足せず、現實の社會的要求、具體的な政策論、立憲政治と他の政治形態との比較等を明かにすることが歡喜されてゐる。政治教育の場所としては、先づ第一に學校が挙げられる。そこでは政治生活の一般的訓練が教へられる。學校

内の政治的訓練としては、學校市の建設、協同會、寄宿會生活の自治、學級生活の自治化(校長の公選、校友會委員の公選があげられるが、形式に留つては反對)、校友會を生ずる。第二には、社會では、形式に留つては反對、個人的新聞、企業新聞、諸雑誌、講義録、パンフレット、著書、演説、講演、成人教育に依つて、政治知識が注入される。訓練としては、政黨、公共團體、産業組合、青年團や黨友會、各種職業團體、労働組合、農民組合等に於て直接又は間接に訓練の機會がある。

〔我國に於ける政治教育の沿革〕 (附本法(明治三十二年四月十六日)及普通選挙法たる「衆議院議員選挙法」の改正法律(大正四年五月二十日)の實施に當つて、その準備教育といふ意味で用ゐられたが最近の政治教育の始めである。日本では政治と教育との分離が、教育の傳統的特徴といへば、明治五年の「中學校規則」に於て中等に「政體大意」「國勢學大意」「明治六年改訂の「小學教則」には下等小學に「國體學口授」なる政治教育の一部とも見るべき科目があつたが、明治十四年にはそれが「中學校規則大綱」の高等中學校の科目中のみ「本邦法令」として残され、遂に明治十九年に至つて従来の「教育令」が廢れてしまつた。中學校の科目からも「本邦法令」の科目は削られてしまつた。更に明治十四年より同三十一年の間に、文藝者聯盟、文藝者連、演會、内訓等を以て、教育者の政治問題に關する講演、討論が盛なされた。そしてその代りに、倫理的の五道徳を教育目的とするヘルバルト流の倫理的教育學が積極的に輸入された。すなはち、自由民権論の感に行はれ、官僚階級の國家建設事業が著々進んで、憲法發布、議會開設等の行はれた政治的建設時代が過ぎると、教育から一切の「政治的」なものを排除したのである。この政治教育の暗黒時代は、文部大臣尾崎行雄の努力によつて漸く明治三十二年に終つた。而して中學校(明治三十四年)、師範學校

(明治四十年)に「法制及經濟」、實業諸學校(明治三十二年)に「經濟・法制」が出来、小學校の國定教科書にも、政黨とか議會とかが、僅少であるが取扱はれるに至つた。次いで前述した如く、普通選挙法の實施と共に、政治教育の必要が叫ばれ出した。昭和五年二月二十一日に行はれた同法による第二回選舉の際、政府は選挙法改正のため普通選挙法取締規則を並行的に施行したところ、選挙法違反者が續出し、法規の履行だけでは到底所期の効果を収め得ないことが明らかになつた。そこで政府としては、根本的に國民の政治教育を施す必要を痛感し、文部省は昭和六年師範學校・中學校・實業學校に、昭和七年高等女學校に、従来の法制經濟科目に代へて公民科を設置した。その要旨は、「従来ノ法制及經濟ハ其ノ教育ガ概シテ法制及經濟ノ専門的知識ヲ授ケルニ限リ實際生活ニ適切ナラザル緣アリシニ鑑ミ今同之ヲ廢シ新ニ公民科ヲ設ケテ立憲自治ノ國民トシテ必要ナル教養ヲ具スルコトヲナセリ公民科ニ於テハ法制上、經濟上及社會上ノ事項ニ關シテ之ガ事實的説明ヲナシ以テ道義ニ歸結セシムルヲ旨トシテ中等學校及高等學校ニ設ケ行フニテ其旨ヲ達スルコトヲ期ス」といふ。昭和六年十二月、衆議院議員選挙法改正議會の「立憲思想講演に關する件」の答申案に基き、文部省は「政治教育實施案」といふ具體案を決定した。その内容は、(一)政治教育調査會の設置、(二)中學校教育に於ける政治教育施設、(三)社會教育に於ける政治教育施設(關係團體補助金交付、講座・移動文庫の設置、指導者講習會開催、資料の編纂刊行、映畫作成)。

昭和十年になつて、政黨政治の没落と共に、選挙止の爲の政治教育が起つて来た。今度は、政黨ではなく、政府と官僚とが率先して主張した。昭和十一年の總選挙の準備教育として、各府縣に選挙準備正員會といふ知事の諮問委員會が組織され、その目的を達成すべき教化方法について知事の諮問に答へることとし、他方では、民間で種々の教化團體や有志の者が集つて選挙準備正員會を作り、同じくこの教化運動を促進しようとしてゐる。また地方天皇機關説明に關係して、國體明徴の憲法教育が、諸學校の教授・教員に對してなされるやうになつた。

〔國義の政治教育〕 獨り立憲政治の政治體制のみでなく、あらゆる政治上の主義及び體制に政治教育が存する。これを廣義の政治教育といふ。政治の傳統・目的・イデオロギーは同一でないから、政治教育も多種あり得る。例へば、一時我國にも流行した無產者階級論、就中レーニン主義のアロレリア教育、ナチストイデオロギー、フレイチリーの政治教育は、その政治的性質が實踐的であり、獨裁的であるだけ、政治教育も又其だ行動的であり、指導的である。これらの政治教育は、教育の單なる一分野又は一種類ではなくて、むしろ教育全部に對して、その根柢をなす指導理論を提供してゐる。政治過程の前に教育過程の存すること、一切の教育現象は政治とは無關係には存立し得ないこと、政治的に教育することとは單に説くことではなくて、政治的行動に導き入れることである、といふ見解に立脚する。それは教育の文化的政治的創造性を強く評價することによるのである。

〔政治教育學の成立〕 政治教育學で *Political Education* なるものが、ドイツ・イタリに唱道されてゐる。フランス的の全體國家主義といふ特定の政治的體制にイデオロギーを基礎として、この立場に立つて、政治と教育との關係(教育の國家奉仕)を學問的に基礎づけんと試みる學といふ。併しそれは學として如何なる價值を有するかは、遂に疑定を下し得ない。この教育學者としては、ドイツでは、シュランガー・ツリットナー *W. Ehrhard・G. Zillmer*、イタリでは、ジャンティエリ *G. Gentile* を挙げ得るのである。

(岡山政教)

支隊一川澤義雄「政治教育講話」(大正五年)、「政

政治教育小論(西田三好) 大島正徳等「政治教育の問題」
 シュルツマン(政治教育) 西田三好「政治教育」 藤山政
 雄「公民政治論(西田三好)」 M. Adler, Neue Mon-
 schen, Gedanken über sozialistische Erziehung,
 1926. G. Bruckner, Recent Theories of Chi-
 renserziehung in Its Relation to Government, 1927. E.
 Auer, Grundfragen der proletarischen Erzie-
 hung, 1929. E. Spengler, Volk, Staat, Erziehung,
 1932. W. Zehnert, Politische Pädagogik, 1933.
 G. E. Morrison (ed.), Studies in the Making of
 Citizens, 1931.

政治と教育 (2) politics and education (3) Politik und Erziehung (3) politique et éducation

【政治と教育との歴史的關係】 政治と教育との間に
 何等かの關係が存することは明白である。政治思想と教
 育思想とが一種の伴行又は相隨を伴つてゐることは一
 つの時代を例にとつて見るも、また一人の思想家の思想性
 質を見ても理解される。それは政治と教育とが同一の基
 礎或は起源から發する上部構造たる爲か、或は同一の人
 間を対象として働きかける同様の機能を有する爲である
 か、それを論定することは困難であるが、とにかく深い
 相互關係のあることだけは疑ふことを得ない。原始社會
 や未開種族の間に於てはれた財産や祭祀や行儀作法に關す
 る教育がその意圖に於て又施設に於て一脈通ず
 るものがあることは認められる。古代帝國や古典國家の場
 合の教育が、その政治の様相と相隨してゐることも認め
 らねばならぬ。政治が組織化され、支配的關係が成立
 するよ、教育も宮廷や役所に附屬して組織化され、王族
 や貴族の如き支配者階級の子弟の爲の施設が行はれ、又
 教會や寺院の創設となつて宗教界に入る者や文官又は役

人になつて法制事務を司る者の教育が行はれる。エジプ
 トや古代文藝に於ける教育の様相がその政治形態と相隨
 してゐることはこゝに論ずるまでもあるまい。古典的キリ
 ストに於て市民政治の擴張と共に、キリストの如き民衆
 教育家が輩出したことも、そこに何等かの關係があらう。
 日本の歴史に於ても、唐制を輸入して政治の組織化が行
 はれた奈良朝時代に今日の大學教育のやうなものが政府
 とそれと深い關係を有つた寺院に設けられ、平安朝時代
 になると大學や國學が發つて藤原氏の設けた私立の學校
 の方が榮えたことよが如き事象は、單に教育制度の上の
 みの關係ではな、政治と教育とが思想的に密接に關係
 するがためである。中世のキリスト教社會に於けるキリ
 スト學の發達や宗教改革の時代に教育が市民社會や一般庶
 民の間に擴充されたこと、それがフランス革命後に至つ
 て國民教育の思想と制度とが發達し、今日の如き國家に
 よる學校教育全盛の時代が來つたことを想ふ時、かやう
 な二者の間に存する歴史的關係は理論的に究明を要する
 何物かを有つてゐる。更に、今日では、學校教育の外に
 家庭教育とか社會教育とか職業教育とか或は政治教育と
 か各種の教育が要求され、又發達し來つてゐるのは、性
 質に於て國家の政治そのものに應ずしてゐる政治の社會
 化といふ現象と教育の意義と合點とを有してゐる事例に
 ある。我國の教育制度を見るも、徳川時代の庶民教育
 機關であつた寺子屋が明治時代から公立學校となつて發
 展し普及し、朱子學を中心とした武士教育機關が今日の
 如き官立大學の發達となり、それも時代の進運と共に社
 會の要求を満足せしめ得ないで、各種の新しい教育施設
 や教育的活動が勃興して來たのは、義務教育を課せられ
 た國民と大學教育を受けた役人や會社員だけでは國家生
 活は維持されな爲である。國民共同體を構成する各層
 各階の人々に對する各種の教育が政治的にも必要となつ

た爲である。

【政治と教育との理論的關係】 教育といふことを如

何に定義すべきかは暫く論外とするも、そこに學習する
 といふ側面と教導する側面とが存することは何人も異議
 あるまい。即ち學者と教へる者ととの二つがなければ成
 立しない現象である。何を學ぶか又何を教へるかは議論
 の存するところであらうが、教育なることは本質的には
 人間と人間との人格的交渉から生れる一種の形成作用に
 あらうと思ふ。併し、その人間が社會的存在であり、歴
 史的世界上に生存してゐる以上は、その人格的交渉も何等
 かの社會的形式の媒介を伴ふものであり、また歴史の上
 に積つた經驗や傳統や流弊を離れては教育は不可能であ
 る。教育活動が教育の淵源を傳統に求めてゐること
 とはこの意味に於ける教育の本質に關してゐる。更に教
 育の機能は我々の生命を發展せしめ、生活を建設して行
 く上に必要な資質を備へ、能力を油養する點に發揮せら
 れる。ナトルプのいふやうに、教育の本質が社會的な意
 志關係の陶冶にあるとせられるのは、これを借して言ふ
 ものであらう。然らば、それは、他方に於て、政治が過去
 より未來に存續發展し行く我々の生命の具體的形態たる
 社會共同體の必要事務を處理するために發生し、自然的
 環境や社會的結合の統制管理のために存在するのと一脈
 相通するものがある。政治の一般的社會的形態たる國
 家が進んで教育の施設を行ひ、教育政策を立てるのは蓋
 し當然のことであらう。従つて、國家教育ではなく、む
 しる教育國家であらねばならぬ、と云ふ主張が「生じ
 得る。これは國家のその成員に對する利益の建設的指導
 的側面を一方的に徹底した考へであつて、勿論、國家の
 経済的支配的性質を顧視したものであるが、於て該國
 と見做すべきである。しかし、それは、教育に於ける教
 導の側面のみを見てゐるもので、教育の側にも學ぶよとか習
 ふとか云ふ教育されるものの中面があることを無視して

しまふ危険がある。學習なることは本来學習者の本能的な、事實的な模範的な行ひであつて、單なる自目的な事實でも、又社會的な事實でもがその體で教育者である人々に感化や影響を與へてゐる。國家が國民を教へる前に國家の事實から國民は何物かを學んでゐるといふ一面を忘れてはならぬ。悪い政治の下に、良い教育でできない。悪い政治そのものが悪い教師であるからである。かゝる考へて來ると、政治と教育との一致は徹底的な意味に於て、或は理想的な形態に於てのみ一致するもので、現象的には幾いへば行ひ的、部分的な關係を有するに過ぎないと思ふ。教育はいろいろな形態に於ける社會的人格の相互關係であつて、政治が教育と接觸するのはその種々な社會の形態の一つの場合であると思はずべきであらう。假令その一つの場合が極めて重要であるにしても、理論上は決して全面的な關係とは言ひ得ない。それは二つの圓環が交錯してゐるやうな場合であつて、全く合致して一つの圓として重なり合ふものとは言ひ難い。

〔政治と教育との制度的關係〕 政治と教育とが直接に結び合ふのは多くの場合、教育が組織化されて國家制度として現はれる場合である。それも政治自體が組織化されて來たことを前提とするのであるが、教育自體も組織化されることを内面的に必要とする。これに政治と教育とが結合する契機がある。十九世紀の西歐諸國に顯著な政治問題の一つとして、國家が教會と教育の管轄權を争つたこと、又義務教育制度を布いて個人たる親に一定の義務を課したことがあるが、これは國家の成員の忠順や服従を求め政治の必要からと説き得る現象である。國民の資力向上の必要とするのは國家自體でもある。又教育の組織的發展の必要といふ點からも説き得ることである。例へば教育に伴ふ財政費用の増大や教育方法の技術化と云ふ様な、教育自體にとつては外面的な事情であるけれども、その發展の爲にはさういふ組織が必要とされる爲に教育の國家化が行はれるのである。學校教育といふことが教育の大部分を占める場合、殊に資力の資力な國や後進國に於ては、教育の國家化といふ兩者の制度的結合が顯著である。又獨逸政治といふ様な特定の政治的イデオロギイにとつては自由主義國家の場合に比して政治と教育とは常に密接な關係に立つ。併しこの制度を媒介としての政治と教育との關係に於ても、二者の間には決して混同され得ない相違があることを認めねばならぬ。政治は如何なるイデオロギイにせよ、人間生活の内部よりも外面の統制外部とに反し、教育は如何に積極的な國家教育でも人間の外部よりも内面的の精神生活の開發陶冶に重點がある。その本質的傾向だけは喪失されないし、又されてはならないと思ふ。

(編者追記)

〔我國に於ける政治と教育〕 政治と教育との關係性に就ての我が國民の體察と觀念とは、幾進歩を経て現段階に達してゐる。

(一)天孫降臨の神話は政治の理念であると共に教育の理念としても受取られたものであつて、茲には二者の分化を見出すことが出来ない。崇神天皇が、四道將軍を御任命になつた時の詔書の中に、「民を導くの本は教」といふ化に在り、今既に神祇を總て実習習經(じつじゆきやう)なるに遠東人等、窮乏則に受ける。是れ未だ王(みかど)の化に習はざるのみ。と見えてゐて、政治と祭祀と教育とが渾然として一であつたことが想察される。

(二)奈良朝時代に入つて佛教の興隆を見るに及び、政治も教育もこれに向つて近づいて來たに見えたが、やがて政治と宗教とが分化し、兩者は互に深い依存關係にあるものとして意識され乍らも、本領と神立とを全く別にして他人同志であつて決して同一者でないことを明かにして來た。かくて教育は専ら政治の領域に屬するものとして、一と先づ宗教から手を別かつた。奈良朝末期から平

安朝時代へかけての學令の制定、大學・國學の設立は、かゝる轉移の過程を物語る好例の左參である。この場合には併し、教育並に教育制度を確立することは國家の政治の華やかな一部門であり、政治の善良性と繁榮を暗示する指標となつてのみ觀念されたのであつたから、教育は漸々政治に傾斜する少數の有能者を養成することによつて間接に政治に傾斜するまでの心願の關係にあつた。

(三)教育と政治との關係は、武家時代に一帯根柢から出直すこととなり、政治の盛をみせせらふかすに見るやうな教育又は教育制度は、鎌倉・室町の兩時代を通じて遂に興すことが出来なくなつた。血統と家柄とを中心に精進した武家集團にあつては、集團組織の層層を強化するための家風・家訓に基づく家庭での教育が重んじられた。こゝでは政治に基く教育ではなくして、藩閥政治を成り立たせるための基礎工作としての教育が行はれたのである。

(四)江戸時代に入つて佛教文化中心の時代になると、政治と教育とは全く新しい形と理論との上に新たな關係性が強調せられた。儒教は元來、倫理と政治との原理を打つて一丸とした建物を取つてゐたのであるからその經濟說(經世済民說)の中には、實然、政治の重要な一面として教育並に教育制度が述べられたものである。事實、江戸時代に於ける教育制度論は殆ど例外なしに政治說の一節として論ぜられたのであつた。中期以後になつて、財政上の事情からも統治上の理由からも、對庶民政策が複雑化し重要化するに及んで、教化を目して「精神生活への政治」と見做す意見が擧げられ、實際の施設としても政治上の意圖を完全に遂行するための方法として教化・教育が役立てられた。

(五)明治維新前後、新政府も學界も政治と教育とを分離して、教育の仕事の中へ政治的勢力の侵入することを拒み、現實の政治問題を教育の仕事の中で取扱ふことを極

端に及び得たことから、兩者の關係は一種緩慢放逐になつた。現に教育に關する諸法令等、主として國家又は公共團體の教育財政に關する條々のものを除いては、帝國議會の協賛を經なければならぬ「法律」の形式で出されて「勅令」、「省令」等の命令であることとしたのはその好例の一例である。この傾向に伴ひ、教育の内容をも方法をも、國、現實の生きた社會から獨立させ、教育の自己革新への條路を開拓せしめる業がある。今やこの方面から論議的になつてゐる。殊に普通選舉の實施以來、この點に就ての論議が目立つて活潑になつて来た。

「政治教育」の項參照。(2)(3)(4)

文獻—K. A. Schmidt, *Geschichte der Erziehung, 1881-1902*. P. Monroe, *The History of Education, 1905*. Th. Alzerman and T. J. Arnold, *Reorganisation of Education in Prussia, 1907*. A. P. Puchovski, *The New Education in the Soviet Republic, 1920*. C. E. Merriam (ed.), *Studies in the Making of Citizens, 1931*. S. R. Clough, *Making Education, 1934*. G. S. Conant, *American Road to Culture, 1935*.

正字法及び正音法 (2) orthography and orthoepy (3) Rechtschreibung und Richtig-sprechen (4) orthographe et orthographe

【意義】 (1) の國語を組成する語句の文字の表示が通語にも出来る中で、國家の規定又は社會の默許によつて適用力の最大になつてゐるものと、その國語の正字法といふ。その言語との關係は、當國語句の發音現象を暗示し、概念(意味)を喚び出すに足る、といふ條件を備へばよい。然るに發音は常に變化するので、發音文字を使ふ國語では時々正字法の改訂をしなければならぬ。然

らば表意文字ばかり使つて居たこの關係が起らなくてよいからといふに、之では發音が支離崩裂になる。支那四億三千の民衆は「文字」としては共通言語を持ちながら、言として共通形式を持たない「フナーム」(H. E. Smith) 従つて世界言語學界から除外されてゐる。發音の變遷に傾はされぬ正字法は、國語を、そしてその民族を、漸く愛き日に進はしめるものである。

正字法は書く上の規範である外に、發音統一に上述の如き重大使命を持つ。此點が看過され易い。この使命は、併し、弱重視してはならない。ギリシヤ以來、正字法に忠實に發音すべしといふ立場を採る人が代々あつた。之を「正音法」といふ。これは又別字發音 spelling pronunciation といひ、今日もその習俗學者がある。これは理論を押しこめると言語復古主義になつて、言語變化を無視するに至る。正字法は改訂の當初に於ても、(一)文字本来の性質として完全に發音を寫しては居なかつた。また(二)語原・語法への關係によつて發音のまゝを寫さなかつた。と見なければならぬのである。故に多少とも使用時間の經過で正字法を忠實に發音に移すことが、現實の發音に合はなうことは極めて見易いところである。故に正音法は正字法の保護、その習得の方便たるにとらざるだけ、發音の問題は須く音學に委ねべきである。

【正字法の改訂】 正字法改訂のために各國には夫々機關が設定されてゐるが(國語學)の重要點、その實績に就てみるに、ドイツは一九〇二年の改訂によつて可なり整理されたが、フランスは一九〇〇年の改訂でも今日見るやうな面倒なものしか得て居ない。イギリスは運動こそ感であるが實績は上つてゐない。日本もなほ混亂の時期にある。何故に改訂が困難であるか。(一)風俗・習慣と同様、言語・文字は急に、全面的に、改めにくくものである外に、(二)文明社會では文字が個々の生命を持つて

に、發音通りに使はれない理由がある。即ち文字を見て得た視覺心像を一旦總覺心像に轉譯してから概念(意味)を悟るやうな手續は、學者の域中には此を得ないが、生活用の文字としては視覺から概念に直通する方法に劣るものである。この爲には正字法は發音と少しは違つてゐても、視覺上の個性の著るしものを可とする。同じ發音でありながら、英語の *write, right, white, fine* などの綴りわけが必要であるやうな、超發音的正字法の理論が成立す。

【正字法の教育】 教育的に之を見ると、發音と甚だしく距つて、尚も何ら語原・語法・視覺個性を保障する個儀のない正字法を、部分的に改訂するやうに、公議に訴へること、公議の定まるまでは一統・一態の協定を立てて、初學年に之を用ひ、上學年で非改訂正字法を習得せしめること、などの如き道が、不徹底ながら、尤も賢明穩健なものであらう。(2)(3)(4)

聖書「聖典」の項參照

文獻—H. Anshley, *Spoken and Written English, 1916*.

精神衛生 (2) mental hygiene (3) psychische Hygiene (4) hygiène mentale

【意義】 人類精神の健康を順正ならしめ精神加率を増進せしめ、精神の方面に於ては精神病・神經病の發生を防止し精神薄弱及び精神變質を豫防し、數度の上記精神異常者に對しては保護治療の合理化、退院後の救護施設並に再發の防止に努める社會運動である。社會福利の立場から民族全體を目標とすると共に、國際的聯絡の下に廣く人類素質の改善を目指して居る。運動の性質上酒精問題・麻薬問題・賣笑及び犯罪問題・救育問題・斷種問題等と交連をもつ。

【沿革】 一九〇八年に治療精神病者であるピアア

W. Stern の體知法論の刊行を動機とし精神病院醫術の改善と精神病防止を手段として、ネティカット精神衛生協會が發足され、次第に目的が擴充された。一九一六年にアメリカ精神衛生協會が組織され、現存三十二州に同名の協會が存在し、同名を冠する精神衛生協會は三十五に上る。我國では昭和六年東京に日本精神衛生協會が組織され、現在三支部を有する。

【精神衛生と教育】 精神衛生の教育方面への應用には先づ兒童指導學を擧げ得る。これは精神病論、精神衛生論、精神教育、早稲見及び顧子見、遊藝見、感官訓練による預備兒、劣等兒等に夫々専門的の矯正指導を與へ、尙ら正當なる精神衛生を指導する。指導は既述前から開始すべきである。中等學校・專門學校以上には校内に精神衛生相談室を設けて學生の心の煩悶の解決に當ると共に、生理學・心理學科に精神衛生講座を置き適當な知識を與へる必要がある。産業方面の精神衛生教育は精神工學と從價することとする。兵營・刑務所等には夫々特殊の精神衛生教育と共に實行が促進されるべきである。(廣田)

文獻——C. W. Stern, A Mind that Found Itself, 1908. W. L. Cram, Twenty-Five Years After, 1934. 精神科學 (英) moral sciences (獨) Geisteswissenschaften (露) sciences morales

【精神科學の概念】 自然科學と精神科學とが區別對立せられるときその對立は何に基くか。普通にはそれは對象の相違によるといはれてゐる。併し精神科學に屬するものとしてあげられる諸科學、歴史・經濟學・法律學・國家學・實證學・宗教學・藝術學等は單なる心的なるもの或は精神現象の學だといへない。これらをはむる物的なるもの心的なるものとの具體的に結びついた人間に關する學といふべきである。ペーコンツァラシス(は科學の分類に於て自然の學に對して人間の學を併立せ

しめた。併し人間を對象とする學が直ちに精神科學であるとはいへない。生理學の知きは人間に關する學であるが、その抽象的な一面面に關するもので、一の自然科學である。精神科學は人間の具體的存在に屬する。即ち歴史的研究の實質は對象とする。但しこの概念規定もまだ形式的で不充分である。歴史的研究の實質は研究も、その方法が自然科學的であるとき、或は全然哲學的であるときは精神科學ではなく、社會學・歴史哲學・社會哲學の知きものとなる。マルクス主義の社會科學も歴史的研究の實質は對象とする。精神科學は、故に精神科學は單に精神乃至人間といふ如き對象の側からだけでは、限定し得ないといはねばならぬ。それは研究の立場・方法に於て自然科學と異なる特有なるものをもつてなければならぬ。人間は之を外から自然の一部としてみることが出来るが、また之を内から體驗に即してみることが出来る。即ち人間を生の體驗を基として、人間が自らつくり出すところのもの、彼の行動・歴史・文化といふ頃からみることが出来る。かくして、歴史的生の體驗を中心として、文化的諸體(言語・宗教・藝術等)や社會の諸組織(國家・諸々の社會團體・教會・國家等)を歴史的生の表現として見、體驗に即して之を理解する學を精神科學とすれば、そこではじめて、自然科學や自然科學的な社會學と原理的に區別される。

精神科學の基礎、自然科學に對するその特質といふやうなことを、徹底的に研明したのは、アイルタイであるが、彼は生又は體驗・表現及び理解といふ三つの相聯繫した事象を以て精神科學の基礎とする。彼は、「一つの科學は、その對象が、生、表現及び理解の聯體を土壤とする態度によつてわれわれに與へられるとき、精神科學に屬する」といつてゐる。

【精神科學の傳統】 アイルタイの精神科學の性格づけは、十九世紀のドイツに於て明確な形をもつて現はれ

た學問上の傾向乃至流派と、それと相伴つてゐるところの世界觀から離すことは出来ない。即ち所謂歴史學派の傳統に立ち、その學派とヘーゲルとを通過して示現された歴史的世界觀を土壤とした精神科學の概念である。その點の如き形式的な精神科學論と雖も異に。精神科學なるものは單に現實に存在する一群の科學の總稱名稱であつて、特定の學問的傳統に依存しないと考へられるかも知れないが、現代に於て、歴史的研究の實質に關する學が、時にはアランクス流の社會學のうちにも收められ、或はマルクス主義的な社會科學として行はれてゐることを思ふならば、一定の世界觀と傳統とに依存しない精神科學なるものは存在しないといふことが理解せられるであらう。歴史的研究の實質を精神科學的に研究する社會學的に乃至マルクス學的に研究するかはたゞ任意に選び得るところの、さうして互に抵觸することなく併立し得る如き研究の立場ではなく、研究對象の本質に關する根本的見解の相違を意味してゐる。さうしてそのいづれかの見解が社會的な勢力として科學を生み出すためには、孤立した思想家の主義でなく、一部の學界の風潮を決定する世界觀として存在するものでなければならぬ。今日イギリス・フランスの諸國に於て特に精神科學なるものが有力な傾向となつたことをみてもそれが理解せられるであらう。ドイツに於てアイルタイによつて精神科學の認識論といふ如きことが問題にせられるに至つた背後には、十九世紀の思想史上の一つの事實的傾向がある。それと結びつけて考へなければ、精神科學の説明は單に形式的表面的に止る。

十九世紀のはじめ、イギリスのベンサム、フランスのアントワーヌ・M. 阿蘭クス(1755-1830)は科學の分類に於て精神科學を自然科學と併立せしめた。別な立場から科學の分類を試みたコントは、精神現象の直接なる內省的考察の可能を否定し、従つて内省心理學的方法を

排斥し、生物學を基礎とした、社會現象の物理學としての社會學を提唱した。コントの科學の階層の系統は、數學・力學・天文學・物理學・化學・生物學・社會學となつて居り、これらはたゞ對象たる現象の單純性と複雑性の別として科學として抽象的と具體的との度合によつて區別せられるべきで、科學による社會改革といふコンドルセの思想に於て、科學による社會改革といふコンドルセの思想に立脚してゐるのである。ヒルはコントに於ける宗教的理想の要素を排斥し、またイギリスの聯想心理學の立場から精神科學の獨立性を認められたが、聯想的方法論の上では自然科學的方法の型を脱してはゐない。

十七世紀以來自然科學的なもの見方はヨーロッパの本流を形づくつた。人間に於ける自然なるものが強調せられ、社會的精神的な領域に於ても、自然主義的體系が樹立せられた。哲學者としてはホッブズ H. Hobbes (1588-1679)、スピノザが代表的である。グロティウス (1583-1645) の自然法學、ホッブズの抽象的國家論(契約説)、十八世紀の自然宗教論等は、人性について自然科學的な一種の合理主義の見方に基づいてゐる。即ち社會的現象をすべて人間に普遍的な自然の本姓から因果法則に従つて説明する如き理論である。この様な思想は十八世紀の啓蒙主義を經過し、十九世紀に於けるコント・ヒルの理論にまで及んでゐる。社會的歴史の實在に對する自然科學の合理主義的の見方に対する反動・反叛は十九世紀の浪漫主義であつた。ディルタイは、歴史の意識を高揚し、歴史的存在の認識の正しい途を問ひたものは、特にドイツを中心とする歴史學派(歴史主義)の中心であつた。すでに十八世紀の學派(歴史主義)の思想に基いたる歴史といふものが考へられた(ヴォルテール Voltaire・

セイレンカ(註釋者))

ヒューム・ギボン等の思想)。十八世紀では「人類の進歩」といふ思想が歴史觀の基礎をなし、まづしてそこには一定の合理的な目的の實現が考へられた(例、レッシング)之に對してヘルダーは個性的なるものの價値と意識とを強調し、それぞれ民族や時代はそれに特有の價値をもつことを主張した。ドイツの浪漫主義はこの歴史の意識を更に發展し具體化し、シュライエルマッハ H. v. Schlegel (1776-1811)、ヤック P. A. Bakhtin (1797-1876)、グロム等によつて、言葉・文獻の研究を通じて歴史的文化及び國民・時代等の個性を解明しようとする新しき科學(人文科學)の思想が樹立せられた。それによつて宗教・道徳・法律等を歴史的文化として理解する説が開かれた。ザヴィエ・ブリス 20 Jahre (1774-1811)は、法の生涯が言語などと同様に民族の歴史に求めらるべきもので、民族の習慣・信念・法律の實行等に於て、所謂習慣法として成り立つものだとし、歴史法學派の思想を展開した。ムーアは、習慣・法律・詩的傳承などに於てはたゞ、一定の民族の特有なる精神の傳承をつくり出すところの、國民的精神の直観を基としてローマ時代を理解した。

歴史學派は精神科學に於ける抽象的一般的觀念を排斥した結果、歴史の社會的實在に關する一般的なる眞理に達するためにはたゞ比較法による外なかつた。この方面ではフランスの國家學者タウクテール A. C. H. de Trobrieth (1806) が偉大な業績を残した。しかし歴史學派のやり方では眞の普遍性に達することは不可能で、そこにこの學派の弱點があつた。この缺點を補つて、歴史の世界觀に普遍性を與へたのはヘーゲルであつた。彼によつて十八世紀の普遍主義と歴史學派の歴史の意識とが綜合的に統一せられ、歴史の個性を無視する發展の體系として、しかもその歴史の個性を無視するものとなしに具體化せられた。精神科學の體系の基礎はヘー

ゲルによつて與へられたといつてよい。ヘーゲル以後歴史の意識を體現した思想家としては、ランケ Leopold Ranke (1795-1886)及びイギリスのカリライルがあげられる。カリライルはイギリスに於てヒルによつて代表せられる自然科學的實踐主義の最もはげしい反對者であつた。このやうにして歴史の存在意識が強調し展開して來た。それは精神論的なものすべてを歴史的發展の產物として理解するものであつて、この見解は精神科學の研究の進歩と共に具體化されるべきものである。

ディルタイによつて考へられた精神科學はヘーゲルの客觀的觀念論の立場に立ち、特に客觀的精神の思想が根本となつてゐる。たゞヘーゲルの如き普遍的理性から出發する觀念論でなく、與へられた歴史的事の體驗から出發し、イデーの構成的でなく經驗的分析的に行かうとするものである。歴史の社會的現實に對する學の立場はかかる立場の外に種々あり得る。例へばコント哲學的批判主義の立場もその一つである。それに應じて精神科學の行き方も異つて來るわけである。自然に對する人間の立場では、倫理學が精神科學に對して基礎的意義をもつ。コヘン H. Cohen (1876-1918)が倫理學を精神科學の論理學とみてゐるのはさういふ立場である。マルブルタの新カント學派の立場での精神科學の研究としては、シュタムラー R. Stammler (1855) の法學學、カッレリアー R. Cauer (1874) の言語・神話の哲學(象徵形式の哲學)などである。この方向のものには、倫理的な明快さはあるが、形式主義に陥り易い。新カント學派でも西南ドイツ學派は又別な立場をとる(文化哲學の學派)。

日本に於ける徳川時代の國學派、特に荻原西園・本居宣長の學派を精神科學といふ見地からみれば、興味が深い。

【精神科学の構造】 諸々の特殊精神科学は全體的な歴史的社會的實在の種々の部分或は側面を分析的にとり出して、之を主題化する事によつて成り立つ。國家、法律、經濟、教育、言語、宗教、藝術等はそれぞれ統一をもつた部分の領域をなすが、かゝる領域への区分は科學的反省の結果である、歴史的社會的實在の生そのものの存在のうちに起るところのものである。これらの領域に従つて精神科学はそれに対応する部門に分れるが、各々の部門に於て更に體系的な理論と歴史とが區別せられる。この區別もまた歴史的社會的實在そのものの構造に基く。社會科学に於ては、對象とそれの認識とが同一の生産をもつ。即ち具體的な歴史的人間の存在に根ざしてゐる。それでこゝで科學の構造と對象たる存在の構造とが相應する。この關係を最もよくこゝで考證したのはアイルタイである。

アイルタイによれば、精神科学の認識は體驗・表現・理解の聯關に基く。この聯關は本來生そのものうちに與へられたもので、精神科学の基礎は體驗がその全體性に於て内から覺知せられ、又表現を通じて直観的に解釋理解せられることに存する。それは生の自己把握である。本来生の體驗は我と他人及び事物との相關として、一方には我の事物に對する態度或ははたらきとして、他方には他人や事物の我の影響としてあらはれる。この相互的交渉の内に、對象の把握、價値の附與、目的の定立、事物の意味づけといふやうな諸作用が成り立つて来る。これらの作用はまた反省的に意識化され、言葉に表現せられる。これは生の自己表現であると共に、生の體驗である。歴史的に於けるこの聯關から、精神の創成、文化財の産出、またそれらの理解乃至解釋が起る。生の體驗は個人を中心としたものから、團體的社會的のものに進む。そこで生活の共同から来る互の理解が基となる。生の體驗に於ける個人をこゝで表現性は知

理性・同情・社會的規律等として現はれる。歴史的社會的實在は個別的なものもと一般的共通的なものとの結びつきである。理解の側からいへば、生の客觀化された表現形象の解釋によつて個人の體驗をこゝで、他方解釋そのものは主觀的體驗の深さによつて可個となる。この關係は交互的である。それが一方に體系的な精神科学があり、他方に歴史があつて、兩者相補つて精神的世界の認識となる所以である。

歴史的生の創造的、その時間的経過のうちに起えず文化的財や價値をつくり出す。さういふ生産の主体は個人、及び個人との共同から成る諸種の共同團體・文化體系(宗教、哲學等の如き)である。例へば教會とか國家とかも價値・目的を定立する働きをもつ。歴史的に於けるこれらの精神的生産の主体をアイルタイは、その具體的な存在の仕方からして作用範圍 Wirkungsraum、Lebens- und Wirkungsraumと名づける。之が精神科学の對象となるもの。精神的世界は時間的経過の中に形成されることと諸々の作用聯關の全體的一つ、この聯關に分析把握せられる。國民・時代等も作用聯關の複合したものである。精神科学は各々の作用聯關をそれぞれ自身に中心をもつたものとして、即ち價値の定立と實現との中心を自己のうちに持つものとして理解する。これによつて、歴史家や經濟學者や國家學者などは、現實の社會存在から来る偏向と制限とももちつ、客觀的な科學をたて得るのだとアイルタイはいふのである。精神科学に於ける客觀性の意味及び可能性の問題は複雑困難なものであるが、これ以上それに立ち入ることは出来ない。(註釋)

文獻——W. Dilthey, Einführung in die Geisteswissenschaften, 1912 (Ges. Schriften, Bd. I); Der Aufbau der geistlichen Welt in den Geisteswissenschaften, 1910 (Ges. Schriften, Bd. VII); E. Heidegger, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften, 1927. E. Sprunger, Der representative Stand der Geisteswissenschaften und die Schenkling, 1922, 1923; Lebensformen, 1921, 1920 (Ges. Schriften, Bd. 2); 社會學叢書(大正十五年); 阿部次郎「理解と解釋」(社會學叢書一册)六八—七二頁; 英文日本文化史(昭和九年); 上野直昭「精神科学の根本問題」(社會學叢書一册)四十四—五七頁; 藤本謙造「アイルタイの哲學」(社會學叢書一册)四四—五十三頁; 大正十三年、改訂十三年刊。

essentials, 1927. E. Sprunger, Der representative Stand der Geisteswissenschaften und die Schenkling, 1922, 1923; Lebensformen, 1921, 1920 (Ges. Schriften, Bd. 2); 社會學叢書(大正十五年); 阿部次郎「理解と解釋」(社會學叢書一册)六八—七二頁; 英文日本文化史(昭和九年); 上野直昭「精神科学の根本問題」(社會學叢書一册)四十四—五七頁; 藤本謙造「アイルタイの哲學」(社會學叢書一册)四四—五十三頁; 大正十三年、改訂十三年刊。

成人教育 (20) adult education (新) Erwachsenenbildung

【意義】 男女成人に對する社會教育を云ふ。成人教育の代りに、大人教育といふ場合もある。兩語いづれも adult education の譯語である。それはこの教育運動がイギリスから起つたからである。又こゝに社會教育と云ふのは、この教育は既に實生活を替む男女成人に對し、その餘暇を利用して施す所の教育であるからである。

【地位】 成人教育が社會教育の重要部門として新しい立場に於て行はれるやうになつたのは最近のことであるが、民衆を對象とする教育運動は文化國に於ては古くから行はれたものである。我國に於て今より二百年以前に石田梅屋に於て始められた心學の運動の如きもそれである。併し、これは道德教育を主眼とするものであつて、これと類似するものはイギリスに於て十八世紀初頭以來行はれた成人學校 adult school の運動である。即ちこゝでは労働者に對し、教師が聖書と教材として、讀書・文學・歴史等を教へ、その傍ら政治・經濟・社會等に關する知識までも授けたのである。我國に於ける心學の運動は新たな方面に發展する機会を得ずして経過したが、イギリスに於ては社會上層間的な産業革命を轉機として、その教育運動が新生産を問ひたつたのである。(一)イギリス 蒸氣汽機の發明によつて産業が漸次機械化され、その結果多數の労働者は機械の奴隷と化し、そ

の生活に於ては資本家の手先となり、次第にどん底の生活に墮ちて行つた。此時に當りフランクス革命の成置は彼等イギリスの労働者を倒れて、その悲惨なる境遇より離脱する爲に教育の必要なる所以を感得せしめたのである。かかる事情を藉し、労働者の境遇に同情してその教育の爲に奮起したのがダラズゴビー市のアンダーソン大学教授バークマツ G. Birkbeck (1776-1841) である。彼は化学及び博物學の教授であつた所から、労働者に対する科學教育を施さうと決心し、一八〇〇年から自分の講義を公開し、後、工業講習所 *Mechanics Institution* を設け、原講の工場労働者に対して科學の初步を授け、始めは五十名許りの聽講生を得たが、それが次第に増加して五百名を數へるやうになつた。これは一八二三年にその規模を擴張されて、ダラズゴビー工業講習所 *Working Men's Mechanical Institute* となつた。同時にバークマツはロンドンにも工業講習所を開設し、それがリヴァプール、マンチエスターその他重要都市に普及し、十九世紀中葉には全國に六十餘箇所設けられ、聽講生の數六十萬人に及び、各講習所では學費を補助して教授する外、講演會を開き、圖書室を設置する等各種の施設を行ひ、特に成人に対する職業陶冶の上に、大なる貢獻をなした。更に成人教育の上へ一大進展を齎したのは、大學擴張運動である。これはオックスフォード大學會員に於て、民衆を大學へ招くことは國家なるとも、大學を民衆に持つて行くことは不可成ではあるまいといふ意見に基き、大學が産業都市に巡回し講座を開設したことから始まつたものである。即ちケンブリッヂ大學は一八七三年に、ロンドン大學は一八七六年に、オックスフォード大學は一八八五年に試験には七八年之を開始した。その方法は一學期即ち半年の間に十回乃至十二回の講義をなし、その外にこれに就て討論を行ひ、研究題目を定めて自ら研究し、學期の終りに論文を提出し或は試験

を受け、一學期即ち半年を一課とし、三年乃至四年間繼續することを理想とした。聽講生は大都市では千人に及ぶこともあるが、小都市では三四十人のこともあり、普通は二百人位で、中流階級のものが多く、且つ男子よりその他大學内に於て經營されてある成人教育施設として輔導學校 *Innocent Schools* の一層整備したものであつて、講義と研究の結合、研究の繼續、生徒と講師との協同をその特色とし、この目的に適合する爲に一學級の生徒數を三十二名以内とし、毎年九月から翌年三月まで一回二時間、二十四回出席し、毎學期末に研究報告を提出し、三年間繼續するを定例としてゐる。これは一九〇七年オックスフォード大學に於て開設したが最初であつて、その後各大學に普及し、後には大學以外の場所にも開設されるやうになつた。この事業の振興に對つて力あつたものは、一九〇三年マンチエスター *A. Stanbridge (1871)* の熱心なる努力によつて創立された「労働者教育協會」*Workers' Educational Association* (略稱 *W. E. A.*) である。本協會の事業のうち主なるものは輔導學校の經營であるが、その他労働者の教育に資するやうな各種の研究會、懇話會、講演會等を組織したり、又地方支部主催の下に美術館、科學館、史蹟名勝等の見学旅行も行つてゐる。

(二) アメリカ 輔導學校乃至大學擴張運動はイギリスに於て大なる成功を収め、その影響の下に同様の施設に努力したのがアメリカである。アメリカに於ては一九一八年に合衆國教育局内に大學擴張部を置き、各州に於ける新の教育の中心機關となし、各州の連絡を圖り、その發展を助成した。この教育は逐年發展したので、一九一九年にはこれに關與せる大學市長、州政府當局、其他有志の發起に依り「合衆國大學擴張協會」*National University Extension Association* が設立され、これが中央政府と協力して、この事業の振興を圖ることとなつた。アメリカに於ける大學擴張事業の本旨は、不幸にして大學教育を受けることの出来なかつた人々のために、高等又は専門の教育に與る機會を與へんとするものである。その方法としては、通信教授、分教區教授、俱樂部教授、通信相談教授、讀書教授、講演會、實踐說明教授、職業教育、短時間夜科、教員補習科、社會化科、講習會、會議教育、通信應答、都市問題應答、圖書館、小袋文庫、討論會教育、文學會、社會中心運動、郷土藝術助成、兒童保護、職業紹介、學校教育指導等である。又特に労働者に対しては工業及び商業に關する成人學校や輔導學校等の施設がある。アメリカに於ける労働者教育はイギリスよりも後れ、一九二二年に於ける「イギリスの労働組合と教育家の協力によつて」アメリカ労働者教育局 *Workers' Educational Bureau of America* が生れ、それが「全國労働總同盟」*American Federation of Labour* と提携をとり、同總同盟所屬の各労働組合が本教育局の構成分子となり、所屬組合員の各労働者教育の振興を圖ることとなり、就中、輔導學校の促進、助成、指導等を行つてゐる。

(三) ドイツ ドイツに於ける成人教育は一八七八年にベルリンにフアンボルト民衆大學 *Humboldt's Volks-Hochschule* が開設されて以來次第に全國の主要都市に普及し、後には大學の側からも之と協力し、一九一九年にはプロイセン政府は特に之を奨励し、且つ種々なる便宜を與へることとした。その結果同州には勿論、更に他の州にも民衆大學勃興の氣運が盛になつた。ドイツの民衆大學は大體イギリスの輔導學校と同様に聽講生の數を三十名以下、年齢を十八歳以上と定め、教師と學生との協同によつて例外的の講義、知識の活用等に重點を置いてゐる。併し、ドイツの民衆大學には、知的傾向のもの、藝術的傾向のもの、宗教的又は政治的傾向のもの、文化的、社會的傾向

のもの等種々なる立場に分れてゐる。一般勞務者の教育は事務員、教師等の教育と共に民衆大學がその衝に當つてゐる。

(四) デンマーク 更に成人教育上特色のあるものとしてデンマークの國民高等學校がある。これは同國の戦時時代にデルドリイの熱心なる努力によつて創設されたものであつた。デンマークは之によつて救はれたと云はれてゐる。その方法は男子は冬期五箇月乃至六箇月、女子は夏期三箇月乃至五箇月、十八歳以上の實科青年乃至成人を寄宿せしめ、教師が妻妾と共にして精神的、國民的陶冶を主眼とし、實業科をも加へて勤勞をたふと正業實なる國民を養成せんとするものである。この方法は多大の成功を収め、今日に至るまで、非常なる模範を示してゐる。

(五) 日本 我國に於ける成人教育は、新教育運動として「成人教育」の名を以て起つたのは大正の中期から行はれたものであつた。成人を對象とする社會教育は以前から行はれたものである。即ち一方に於て封建時代以來行はれてゐた倫理的な社會教化運動は明治になつてからも依然として繼續され、就中、二宮尊徳の創めた種痘の如きは民衆教化の上にも相當の實績を収めたことも、他方西洋から來た新しい思想に立脚した社會運動もまた民衆教育の上に影響するところが少くなかつた。その中、主要なるものは科學・産業方面のものと政治・社會方面のものとなつた。かやうな社會運動に於て先驅者となつたものには福澤諭吉がある。その著「西洋事情」や「西洋事情」等は新思想を國民に鼓吹する上に、大なる影響を及ぼした。又西洋の自然科學や、それに立脚した種痘運動の運動、或は西洋の政治思想に基づく自由民権の運動などは漸次民衆の間に浸透し、思想的・政治的・産業的革新の基礎となつた。その間に圖書館・博物館のやうな成人教育機構も創設され、通俗講話も行はれ、成人教育運動が

漸次勃興するやうになつた。又國民の政治的・倫理的教化に重大な影響を及ぼしたものは「憲法」の頒布と教育勅諭の發布とであつた。之によつて民衆は政治人としての責任と國民としての本分を自覺するやうになつた。殊に日清・日露の兩戰役を經、國運の發展に伴ひ、文化は向上し教育は普及し、その結果一般民衆の自覺は益々高まり、成人教育運動は種々物類の發展に向つた。當時はこれを通俗教育と稱し、講演會・展覽會・幻灯室に活動寫真機展覽會、或は圖書その他の印刷利用等の方法を以て、民衆教育が盛に行はれるやうになつた。殊に世界大戰後この氣運が熱し、成人教育として組織立てられるやうになつた。即ち大正八年文部省普通學務局に於て、社會教育に關する事務を分掌せしめ、そのために主任官を置き、同十年にはその事務を所管する獨立の課が設けられ、こゝで青年教育と共に成人教育を計畫實施することとなり、大正八年に始めて大學その他の直轄學校に依屬して成人のための連續講演を開展し、各地に於て成功を収めたのでこれを繼續實施した後、大正十二年に東京と大阪に成人教育講演開設の計畫を立てたが、大震災のために東京は中止し、大阪外國語學校だけに依屬して實施した。翌年は東京・大阪その他の他教區所へ同様の施設を講じたが、何れも相當の成果を収めたので、大正十四年度には新たに豫算を得てこの施設を全國各府縣に擴張することとなり、地方の事情に依り、或は大學その他の直轄學校に或は道府縣に依屬し、男女成人を對象とし、思想・公民・科學・産業・趣味等の諸項目に亘り、毎週夜間二回乃至三四、二箇月乃至三箇月に亘つて、連續講座の形式を以て行ふこととした。これは今日まで繼續されてゐるが、各地で熱心なる總講生が自ら層々として團體を組織し、講座の下つて興へられた效果は一層大ならしめるために團體主催の下に講演會・研究會等を開催するやうになつた。尙道府縣或は市に於ても文部省の計畫に應じ、中

等學校等を利用して一層普遍的な成人講座を開設し、或は文部省と協同してこの施設を擴充し、或は民間にもこの種の運動を計畫するものが現はれ、我國の成人教育運動は時と共に益々普及發達を見るやうになつた。昭和四年文部省に社會教育局が創設された時、成人教育課が特設され、その機會に、従来の成人教育講座の外に全國に對する公民教育を目的とする公民教育講座が毎年全國に開催されるやうになり、その外成人勞務者に對する教育施設も新たに行はれ、我國の成人教育は一段の發展を見ることがとなつた。その他成人教育の爲の特設機關としての圖書・博物館を始めとし、映画室にラジオの利用等についても益々發達し、講演會・講習會・展覽會等の普及と相俟つて、我國の成人教育も一年發展の歩を進め、國民・公民としての教養を始めとし、科學・産業・生活・娯樂等各方面に亘つて教育的指導が行はれてゐる。しかしそれら各種施設の整備と内容の充實とに就てはまだ不充分であつて、今後の努力に依つて所が少くない。

〔社會教育〕(大倉隆夫)「勞務者教育」の項参照。
(小島重雄)

文獻—The Work Association for Adult Education, Bulletin, 1919—International Handbook of Adult Education, 1920. M. A. Gurewicz, Ten Years of Adult Education, 1933. 文部省編「各國の成人教育概況」(昭和九年)、講習會編「英國とその成人教育」(昭和九年)、文部省編「社會教育實施概況」(昭和九年)、公民教育實施概況」(昭和九年)、「勞務者教育實施概況」(昭和九年)。
(原) Test manual

〔意義〕 通例メンタルテスト或は單にテストと呼ばれる所のは多くの場合精神検査を意味する。精神検査は一般に精神機能と測定検査する事、またはその個々の方法を指す。その一般的實驗心理學の方法と意義を異

にするのは、單に目的が應用に在る點に存するのみであつて、用ひる器械或は方法の差異が存在するのではない。即ち精神検査は向來もだけ簡單なる方法と用具とを以て手懸に個々の人の精神機能を検査し、その結果を直ちに應用に移す所にその目的の本質的なものがある。

かかる精神検査にはその測定の対象たる機能の種類に應じて、(一)個々の精神機能の検査(このうちに身體測定をも含有せしめる)、(二)智働検査、(三)情察検査、(四)時に幼児の精神発達を測定せんとする幼児検査、(五)教育的測定に於て用ひられる教育検査、に大別する事が出来る。併し場合によつては特定の職業に適する性能を有する個人を選択する事を目的とする検査も、その目的に應じて適性検査と呼ぶ如く、検査の目的によつて特定の名稱を以て呼ぶ事が出来る。これは前述の五種の検査の分類と多くの場合に相違する。

〔個々の精神機能の検査〕 個々の精神機能の検査はその検査する機能によつて、また検査の方法によつて名稱を附せられ、極めて多量なるものを包含し、廣範囲に亘るが、今その主なるものを挙げれば次の如きものがある。

(一)人體測定 身長・體重・胸圍・頭圍等の測定、肺活量等凡ての身體的測定は本來人體測定に屬するものであるが、此等と他の精神機能と相関せしめる意味に於て之を精神検査の領域に屬せしめる事が出来る。

重力・押力計



セイレンケ (精神機能)

(二)運動機能の検査

運動機能の検査としては先づ力量の検査(握力・背筋力・押壓力の諸検査)があり、これは凡て握力計 dynamometer 乃至その變形を以て測定する。次に運動速度の検査として



打印度數計



は手の指先の打印運動速度を測る打印検査 (typing test)、マツチの軸木の如き棒を穴の開いた板に出来る丈早く挿ししめる所謂マツチの挿し (match board) また箸を以て出来るだけ早く互を挿はしめる用箸検査等があり、鉛筆或は筆の如きものを以て一定の標的を打つ標的検査 aiming test も亦この目的に應じて適用される事もある。運動の確實さの検査としては全身乃至手指の不随意運動の動態



追跡検査表

を測定する動態検査 readiness test、前述の標的検査一定の標または溝を外れない様に追跡する tracking test 等がある。

(三)感覺的機能の検査 感覺的機能の検査としては、視力検査 tests of visual acuity、視力表に「V」を首檢表 (visual symbols) 能力検査 tests of auditory acuity (聽覺表に「A」)等の外、視・聽・覺に於ける特別關の

検査、空間圖の検査等が主なるものとして數へられる。(四)注意及び知覺の検査 之に屬するものとしては、辨別圖器によつて視覺的注意の範圍を測定する検査また文字または種々の形を多數排列しこのうち指定の文字または形を抜かせしめ、その速度と誤りを測定する所謂抜檢検査 (pick-out test) 又は「ブール」検査 (Bour's test) とも呼ばれる、幾種類かの形または文字等を記したカードをその形または文字の種類に應じて分類せしめるカード分類検査 (pick and sorting) 種々の幾何學的圖形(三角形・星形・丸等)を

幾つかの斷片に分ち、一方これの紙の込められる如き穴を作り、これに右の斷片を綜合して嵌め込ませしめる所の形覺検査 form board test、視觸兩感覺の協合に上り、幾種類かの大きさ及び幅を有する穴に入れ込ませしめる検査(所謂視觸覺辨別検査、ワイナートの圓筒検査 Witmer's cylinder test の如き)色・事物・形等と不規則に貼り付けたものと見せその名稱を出来るだけ早く唱へしめる所の色名稱呼 colour naming・事物名稱呼 object naming・形名稱呼 form naming 等である。



形



盤

(五) 学習・聯想及び記憶の検査 学習の検査としては、一定の記號の中或は下に所定の數字を記入せしめる所の置換検査 *substitution test*、迷路を通過せしめる所の迷路通過検査 *maze test*、鏡像を頼りに一定の圖形を通過せしめる鏡寫法 *mirror drawing* 等があり、前述



鏡寫法検査



あり、前述のカード分類検査の如きも時としては学習の検査として用ひられる事がある。聯想の検査としては、

(1) 自由聯想

の検査として、一定の聯想語から出發して思ひつゝ、聯想語を、次から次へと首はしめる所の連珠法 *string method* と、所定の刺激語を逐次一語宛與へ、之に對する聯想語を一語宛與せしめるところの斷片法 *directed method* (或は *クント・メゾフ検査* *Kunt-Meszaros test*とも言ふ)とがあり、(2) 制限聯想の検査として、刺激語に對する反對語を反應せしめる反對聯想検査 *opposite test*、刺激語を與へ、これを部分とする全體(例へば指に對する)の手を以て反應せしめる部分全検査 *partwhole test*、第三の刺激語(例へば森・樹木・川)を與へ、第一語に對する第二語の關係を第三語に對して有する例(例へば水を以て反應せしめる)連珠検査 *string test*の如きものがある。記憶の検査としては、文字・數字・語等の種々異なる段階の長さを持つる系列を作り、

個人の記憶し得る最長の系列を以て記憶の範圍を測定する記憶尺度法 *memory span test*、文字・數字等の系列を同時的又は連續的に與へて之を後想起し得る限り再生せしめて、その正しい再生を原初語の文字または數字の数と比較する所の把持力検査 *method of retained numbers*、一對語にまつられた語を記憶せしめ、その一方を與へてこれと對をなす他の語を再生せしめる所の對照聯想法 *method of paired associates*、特定の文字・語・數字・繪等を豫め示して之を記憶せしめ、後此等と更にこの他これと無關係の文字・語・數字・繪等を混入したものを示して之を再認せしめる所の再認法 *method of recognition* 等が普通用ひられる。

(六) 記述及び報告の検査 この種の検査としては特定の事物を示して之を他人に理解せしめる陳記述せよといふ指示によりその記述を基として個人の類型を見る所の記述検査 *descriptive test*、供試を検査として用ひる所の供試検査 *Assessment test* 等がある。

(七) 暗示示性の検査 これに屬するものとしては、視覺に與へる大きさの影響によつて重量感覺の錯覺を起さしめ、或は連續的に長さの次第に増加する線を示し、この系列の暗示により實際の長さよりも長く見る錯覺を起さしめる等の錯覺を起さしめ、その量によつて暗示示性を検査するもの、供試検査の形式として暗示的質問形式によつて之を検査しようとするもの等がある。

(八) 想像及び創造力の検査 この種の検査としてはインクを紙上に滴下すれば出来る様なそれ自身無意味な圖形を呈示して、これに意味を附與せしめるインク汚點検査 *inkblot test*、教例の語を與へこれを全部用ひて文章を作らざしめる所の案文法 *method of imaginative invention* (このうち三語を與へて案文せしめるもの特に三語法 *Free Word Method* と稱する)、若干の文字を與へ一定時間これを用ひて出来るだけ多くの語を作らしめる

語構成法 *word formation test*、一定の文章のうち語の數落せる箇所を作り、これを任意に補充して文章を完成せしめる文章完成法 *completion method*、繪畫の所々を脱落せしめ、これを補充せしめ、或は形態の如くこれに従ふよましめる繪畫完成検査 *picture board test* の如きがある。また英語を聞かすしめ、その高麗の意味を解釋せしめる或語解釋検査 *interpretation of Aiken* もこの一種である。

以上の外、語言の範圍を測定する所の語彙検査 *word bank test*、一定の語を與へて之を定義せしめる定義検査 *definition test* 等是最も多く用ひられるものである。

(九) 特殊能力の検査 以上の個々の能力の検査の外に、場合によつては此等の個々の能力の種々の部面を綜合したものと見られ、また場合によつては特殊の素質に基づくと見られる所の特殊の能力を検査するものがある。多くの所謂過件検査なるものは特定の職業に必要な諸能力の綜合的診斷を目的とするものであるから前者の典型的なるものと言ふ事が出来る。而して後者に屬するものとしては種々の藝術的力の検査が挙げられる。即ち、マイヤー・シーレーアの藝術觀察力検査 *Meyer-Seelers' art judgment test*、レーレアの音樂的材能検査 *Reyer's musical ability test*、アラン・カズマの繪畫能力検査等の如きはその例である。

【智能検査】 以上の個々の精神機能を綜合した所謂一般智能、殊に的發展検査に個人差を測定する尺度として採用されたものが、智能検査である。「智能」・「智能検査」の項参照。

【注意検査】 精神検査は元來上述の如き諸種の智的機能を検査するものとして發達して来たものであり、精神検査は智的機能の検査と同義に使用されて来たこと云つてよい。併し我々の精神作用は智的機能のみならず、こ

の外に更に重要な側面即ち情意的方面が存する。近來の精神検査はこの情意的側面をも検査の対象として扱つて居り、かゝる検査が情意検査と呼ばれる所のものである。詳しくは「情意検査」の項参照。

【幼児検査】 幼児検査は従来の智徳検査が極めて低年齢の嬰兒に適用する事が不可能であり、且つまた單に智的機能の發達の検査に留めてきた弊を補ひ、極めて幼稚の嬰兒にも適用出来、而して精神發達の凡ての側面を検査せんとし、案出せられたものであり、嬰兒にも發達診斷の尺度として適用せられる。詳しくは「幼児検査」の項参照。

教育検査に就ては「教育的測定」の項に於けるテストの條参照。

文獻—G. M. Whipple, *Manual of Mental and Physical Tests, 2 parts, 1911-14. H. Gurnea and M. R. Schuck, Psychological Tests, Methods and Results, 1933. 渡邊潤治郎「村田研究」(1934) Psychotechnik (23) psychotechnique (24) Psychotechnik*

【工業心理學】 精神工學とは、心理學を實際生活に應用して文化的諸問題を解決せんとする科學である。創唱者ハンスヘルベルトによれば、心理學を理論心理學と應用心理學とに分ち、後者を更に文化心理學と精神工學とに分ち、文化心理學 Kulturpsychologie は或る社會現象を分析説明しこれを説明するものであつて、過去の歴史的事象を説明するために應用せられる心理學である。これを氏は精神史學 psychohistorical sciences とも名づけて、史家の仕事としてみる。これに對し、精神工學 psychotechnical sciences は、或る具體的の目的を實現せんがために實際問題に應用せられる心理學であつて、人間の實際的欲求を正しく満足することを最後の目的として、あらゆる文化的行動を導かんとするも

のである。故に精神工學の基礎的問題は心理的事實の選擇によりて定まり、人間に如何なる心的變化が期待せられるか、又、如何に心的生活に影響を受けるかの二要因によりて展開する。即ち未來に關する豫言的考量と作用的處理とである。

その豫言的方面は、一般心理學・社會心理學・相關心理學・差異心理學等の諸法則と、且本格的検査による診斷の下に如何に變化すべきかを考察し、その關係を改善することによりて所期の目的を將來に實現せんとする。この作用に就ては社會環境より來る間接的影響と、一過的外的影響、暗示的影響、一過的自己影響、繼續的影響等の種類が考へられる。

【歴史と現狀】 精神工學とはハンスヘルベルトが一九一〇—一九一二年ベルリン大學に、交換教授として、應用心理學を講じた時に、心理學を經濟生活上の實際問題に應用する方法と系統とを續て、後一九一三年これを成書として發表したものに初められたものである。勿論かくの如き意味の心理學の應用はこれより以前からある上に最も多く、その他産業上、醫學上に試みられてきたのであるが、産業上に起つた他種増進運動・合理化運動に到致せられ、又、社會的には種々の社會問題、就中、労働問題及び失業問題等に伴ふ實際上の要求は、心理學自體のうちに醸成せられた應用的諸研究の進展と相俟つて、漸次社會生活の各方面に於ける研究が進められ、今日では教育のみならず産業上に於ける研究が絶えず甚だ盛になつた。後者をドイツでは一般に産業的精神工學 Industrielle Psychotechnik と稱し、或は經濟心理學 Wirtschaftpsychologie と呼ぶ。これがイギリス・アメリカの産業心理學 Industrial psychology に該當するものである。

【分野と四界】 社會進化を最後の目的として、あらゆる文化問題の解決に任ずるものなる故に、社會環境そのものによりて提示せられる課題が日々新たに増加するに從つて、これが解決の方策を檢索・樹立すべき精神工學の分野も亦絶えず新しく開拓して行く。而して第一の分野は社會そのものを課題とする社會的精神工學であつて、社會的科學の提供する資料から、人間に關する知見、人間の配賦、社會的圖情、交通、社會共同性の他等々の諸問題が取扱はれる。第二は健康の維持及び増進を目的とする醫學的精神工學であつて、癡呆病、疫病の豫防、診断、理學的療法、心理的療法、催眠術、精神分析等への應用心理學である。第三は經濟的或は産業的精神工學であつて、産業の各部門に於ける人と作業條件との關係の整備・改善・養成・適材選擇・産業福利・廣告及び販賣の方法等の諸問題を取扱ふ。第四は政治・司法的精神工學にして、自由意志と責任、立法及び行政、刑法及び民法、犯罪防止、證言の檢査、探偵及び檢査、刑の裁量等への應用心理學である。第五は教育的的精神工學であつて、教材、教授、訓練、興味の誘發、教授法、體育等教育上の諸問題の應用心理學の解決を目的とする。第六は藝術・宗教及び科學の精神工學であつて、藝術・自然及び人生の提供する美の精神的享樂を高め、深め、豊にし、擴めるために如何にすべきか、信仰・迷信・教團を如何にすべきか、又、自然科學・精神科學・社會科學等あらゆる學術の擴張とその發達のために何をなすべきかを考へ實行する。第七に軍事的諸問題に於て、策劃・用具・訓練・選兵・職員等の諸問題が取扱はれる。斯くの學の限界並に他の學との關係について、シュタルンは、精神工學は應用心理學の一部門であつて、それは心理學の方法と知見とを應用して實際問題を解決する技術であるとの見解を有してゐる。或は労働科學は労働に於ける生産とそれを左右する條件とを探索するものであり、應用心理學はこの條件を如何に處理すべきかの方法

を講究する、精神工学はその講究せられた方法を實施して實際の生産を増進せしめるものであると三者の關係を説く人もある。併しながら實際に於ては、應用心理學と精神工学との間には、工學と技術との間に於けるが如く徹然たる區別を立てることが困難である。次に實際問題を處理すべき精神工学には必ず道徳が必要とされる。それは人間の幸福と社會の福利とに背馳しないこと、即ちそれは人間を手段としないことを限度とせねばならぬ。こゝにもこの應用の學の限界がある。(原書第10章)

文獻——H. Münsterberg, *Psychologie und Wirtschaftshilfen: Ein Beitrag zur angewandten Psychologie*, 1919; *Psychology and Industrial Efficiency*, 1913; *Grundzüge der Psychotechnik*, 1920. P. Geis, *Methoden der Wirtschaftspsychologie*, 1927.

精神史 (四) Geistesgeschichte

【意義】 精神生活の發展と問題とする歴史で、文化史・社會史・思想史と稱せられるものを特に精神科學の方法によつて叙述せんとするもの。

【方法】 史學の方法には史料の發見と批判と解釋とが認められるが、解釋が精神科學の方法によつてなされる場合には解釋された史實の範圍及び叙述は一般に精神史を構成する。精神科學の方法は表現した體驗を解釋することであつて、史料の解釋がかかる方法による理解である限り、解釋された史料の意味は理解された表現の意味よりも精神であるが、かかる精神は意味として表現の裡に理解された精神である限り、單なる個人によつて體驗したる主觀的精神ではなく、同時に社會的歴史的事實と表現する精神は客觀的精神である。従つて精神科學の問題とする精神は歴史の意識として發展する客觀的精神であり、その表現は精神史と類型學の問題として研究される。精神史の方法としては先づ歴史の意識の個性的

表現として自敘傳と傳記との研究が問題となり、次いで歴史の意識の類型の表現として時代精神の研究が問題となる。ディルタイの精神科學では意識の構造は表象と感情と意志とに分類され、それらの表現として學問・藝術・道徳或は宗教が認められ、それらに共通した世界觀の基本類型として主觀的觀念論と實踐論と客觀的觀念論とが認められた。従つてかかる方法による時代精神の研究は學問・藝術・道徳及び宗教に關する世界觀の類型と發展とが問題とされ、民族に關しては日本精神史、ドイツ精神史の如きものが問題となる。併し一般に精神史の方法としては精神的表現の類型が問題とされ、發展の條件を以ての解明を缺くものが多い。ディルタイは理解の原理として直覺論の可能を類推 Analogie に求め、

A. V. Kierkegaard, O. Spengler (1880-1905) はこれに反して同時に存在する同時代人 Zeitgenossen の理解を同質比較 Homologie に求めたが、かかる理解が可能なるためにはやはりディルタイの考へた如き經驗の類型性 (Qualitätsmerkmal) を認めねばならず、その形而上學的根據としては、更にライプニッツのモナド monade に於ける豫定調和の如きものが考へられる。一般にヘーゲル・マニエムの思想に於ては、歴史の理念として人間性が認められる、歴史は人間性の發展でもあり、凡ゆる文化は人間性の發展に於て教養されるものと考へられた。従つて一般文化史は人間性の歴史であり、人間性の歴史は人間精神の發展としての精神史であり、教育史でもあつた。

【精神史と教育史】 教育學が精神科學の方法によつて研究される場合には、教育は文化を發展せしむる人間精神の教養或は陶冶に求められるから、歴史が重要な問題となり、教育學は教育史と區別され難く、歴史的教育學の方法を發展せしめたが、歴史的方法が精神科學の方法による限り、教育史の問題は精神史の問題として考察されるのである。(原書第15章)

文獻——J. G. Droysen, *Grundriss der Historie*, Xenophon 1924. E. Kautler, *Einleitung in die Geisteswissenschaft*, 1920. P. Lauth, *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung*, 1920. E. Oser, *Freiheit und Form: Studien zur deutschen Geistesgeschichte*, 1922. Fr. Loh, *Kant und Herder als Deuter der zeitigen Welt*, 1920. 津田白郎「日本精神史研究」*大友文藝*「讀日本精神史研究」*大友文藝*

精神誌學 (四) Psychographie (四) Psychographie

【意義及び歴史】 傳記が個人の有する特徴 Merkmal の統一相を記載するに對して、精神誌學又は精神

描寫は、個人の有する特徴の各相から開發して、その全體に及びて、或はその本質的な形骸を、専ら、或は主として、心理學的見地から序列する個性研究の一方法である。これはある個人の以て他人と區別せらるべき心的特徴を採求するものなる故に差異心理學に屬する。而して或る個人をこの方法を以て記録したものをその精神誌又は心誌 Psychogramm と稱し、これを表示する形式を精神誌表式 Psychogrammtableau と稱せしむる。

文字をかゝる意味に使用したのは、一九〇八年パーズ W. Janda を以て嚆矢とするが、分析的な方法を以て實際に試みられた特殊のものは、その前からフランクス・アマリカ・ヴィッデに公にせられてゐる。而して一九〇九年以來、リプマン O. Eppmann (1881-1955) とマッセル等の主宰する應用心理學研究所の事業の一として精神誌研究委員會が設けられた方法の上に一發展を見、爾來この方法は性格學に於て、又、學校に於ける個性調査を始め、職業指導・道徳訓練・治療教育等に於て、全體或は部分が試みられてゐる。

【目的】(一) 個心心理學的には、個性の構造を究明せんとするにありて、性格の全構造を断面によりて表示し、而してその條件を比較類型すれば、典型となる差異を明かにすることを得、こゝに個性の類型を定めることができる。(二) 應用的には、種々の重要な資料となり、心理學的診斷に用ひられては、教育上、醫學上、裁判上に好例の資料となる。

【方法】昔から、無方法的なもの、平方法的なもの、断片的なものも存在して来た。これらを分てば、(一) 吾相學、吾相判等の直覺的、記述的方法と、(二) 先づ心理學的なる類型を定め、次に個人をその心的特徴に關して、その類型の一に配置する觀察的方法と、(三) 個人の一側或は數個の特殊材料を以て性格化の中心要因とする目的論的方法と、(四) 實驗的、科學的方法とである。この(四)は心理學的見地から、個性をその多様な特徴に分解し、それらの材料の一々の内容を一の表式の欄、項に記入して行くものであつて、そこに記入すべき一定の表式を、比較して差違の度を見るために一般に共通な形式が必要とされる。而して最後にこれらの資料を總括して性格の全貌を知らんとするものである。

【種類】(一) 個性の全貌を覆はんとする全心理と、(二) 一種又は數種の特徴或は個性の一方面の特徴に關するところの部分心理との二種があり、又、(三) 發生的に個性の特徴の發達の諸相を記載する縱斷面寫と、(四) 或る時の個性の特徴を汎く構造的に記載するところの横斷面寫とがある。

【一般表式】 個性研究にあたりて、可能なる患者に入らぬあらゆる特徴の概括分類法用にて作られたる共通の表式を一般表式と云ふ。勿論その最後のものを作ることは不可能であるが、今日到達し得る最も完全な中正なものとしてべきである。左にその基本形式の見本を舉げよう。

(一) 個別的詳細情報

姓名、生年月、初内名、出生、自傳史、種族史、教育史、婚姻史、日記等(任意)。

(二) 詳細情報

(1) 生活行動の主要方法、行動事情、習慣、趣味、態度、技能、習慣、問題、困難、苦悶等(任意)。

(3) 實驗的行動表式

(1) 内容物物體 一般心理的検査に關しては、事實對照、量用、時間、了解、記憶、想像、反省、思考、自由想像、更に目的の達成、了解、理解の能力の記載之に關することは實驗上の原則に依して。

(2) 形式的物體

目的物に對する態度の理解の非習慣的か、習慣的か、作業的か、藝術的か、等。

(3) 感情物體

感情の強弱及び態度の強弱、動機、行動の改善、善悪、習慣の強弱及び態度。

(4) 社會物體

以上の各物體の項目は、更に分析的に見出されれば個々の詳細の事項工に及ぼす、それら再び區別して、各種の態度を有するものとする、それがあるには上(3)項の記載の事項に於て。

(5) 家庭物體

なほ困難として、血統圖、家系その他の近親者、近隣の状況、學校の事情等の記載が附加せられる。例へば從業者選擇の際にそれに必要な事項に關する心誌が作られるのである。

以上の諸項目の中で測定可能な部分は比較的簡明と直観的理解とを期す爲に圖示せられる。(見本参照) 文獻— Nachrichten aus dem Institut f. angew. Psychologie u. psychol. Summeforschung, Kommission für Psychographie (Zsch. f. angew. Psychol., Bd. 3, 1910), P. Mergel, Das Problem und die Methoden der Psychographie (Zsch. f. angew. Psychol., Bd. 5, 1911), W. Stern, Einführungslehre Psychologie, 1921.

Psychol., Bd. 5, 1911), W. Stern, Einführungslehre Psychologie, 1921.

精神測定 (87) mental measurement (88) psychologische Messungen

ウォルフェン G. Wolf (1879-1954) は精神的なもの

的の研究の可能を信じて、精神測定學 Psychometria の命名者となしたが、それは後には實驗心理學と殆ど同義に解せられるが、懸想時間の測定のみ精神時間測定學 Psychochronometrie と同様と考へられた方法は事物によつてその所有者の性質を透視する變遷的心理的方法としても使用された。併し乍ら一般に精神測定或は心的測定とは、種々な心理學的實驗法の補助法としての心的量或は大いさを取扱ふ。すなへて測定は現象或はそのある位相の等質性と測定單位を必要とする。フェルネー (F. Fehrer, 1891-) は、ある所與の感覺強度は一定單位の感覺強度に依り測定される感覺量としたが、彼は外部刺激と感覺強度とを混同して、感覺強度が直接測定可能であるならば、それは、何等な感覺差異に基かぬならぬのである。併し乍ら、精神測定は間接的に空間及び時間の單位に於て行はれる。かかる測定の意味はそれと相間的な心的過程から誘導されるからである。反照時間、記憶、疲労、消衰の測定乃至は刺激時間及び辨別閾の測定などすべてかかる性質をもつてゐる。

單位及び段階の方法に基く測定は、心的な差異或は距離を單位とする直接的な測定に似てゐる。多數の測定或は作文の材料を觀察する場合、恆常單位を以て標點する事は困難であるとしても、對比比較 paired comparisons の方法に依つて一列に並等するものは比較的容易である。併し乍ら、品等單位の距離は恆常でないから、正當分布(86)の法則を假定して、材料の數量的な測定値を求めなければならない。教育的測定に於て標準偏差値 sigma value と云はれるものが、それである。(見本参照)

文獻—H. Rosen and G. H. Thomson, "The Factors of Mental Measurement," 1925. 岩田作茂「實踐心理學」(昭和八年)、「心理學研究法」(昭和八年)

精神治療學

【定義】 精神治療學とは、異常乃至病的と稱せられる精神状態を、治療する爲に行はるゝあらゆる科學的方法を攻撃する學である。治療に精神的手段のみを用ふる精神療法と同義の如く用ひられる事もあるが、かく狹義に解するは不便である。

【科學的展望】 精神診療學と精神病理學の知見がこの前提である。今日、心身間の關係が密接不可分なる事は論のない所で、精神機能の健全なる活動の爲には、腦體の相當以上の發育とその目されてゐない事とが不可欠の要件であるのみならず、體身體的原因(遺傳性、酒精、薬物の過剰、ヤルヒネ其他の中毒、腦膜炎、内分泌腺障害等)により精神異常が起り、これらの原因の除去によりその治療することが知られ、他方精神的因により種々の身體症狀(ヒステリー性尖尖、痙攣を始め心因性の胃腸其他の障礙、強き情緒が興へる内分泌性變化等)起るものも明かである。概括すると、精神機能に最も密接な關係を有する身體の基礎としては、大體、植物性神經系、内分泌器官の三者がこの礎とされ、これらが生物學的統制機能を主として司り、この種々の變化が精神に種々の影響を興へると考へられてゐる。従つて、これらのものに直接に改善を興へ得れば、精神状態にも良好の結果を及ぼし得る譯である。たゞ、これらの方面の條件關係が非常に複雑、微妙なるため、關切した部分は未だ充分に多くはないと、他方、中樞神經細胞は破壊されると再生不能なる事や、遺傳其他の素質は容易に變革を加へ得ないこと等の爲に治療の方法に相當の限界が存し、精神病的症狀の治癒に困難を興へてゐる。

【治療法の種類】

個別的精神療法と社會的精神療法とに分けられる。前者は當該病者個人の示す病的活動機制に對し加へられるもの、後者は、個人そのもの示す文化價値への統制を社會的・團體的に加へて各個人の示す文化價値の缺陷乃至減少を圍繞的生活活動をなさしむる事により補はむとするものである。社會的精神療法は精神治療に對する治療的處置、精神病院及び刑務所の構成上重要視すべきものであり、精神衛生の見地よりの精神病預防室に對策に關聯するのである。

個別的精神療法は、その用ふる手段により次の如く分けられる。

(一) 外科的精神療法 腦に對する手術、内分泌腺の移植、斷離手術がこの主要のものである。

(二) 内科的精神療法 主に物理化學的影響を利用する方法として、電氣・ナヂウム・レントゲン線があり、殊にレントゲン線はその放射を適當調節し得る事により應用範圍が廣い(腦内放射、内分泌腺及び骨髄への放射等)。藥物を主とするものは、更に麻酔療法と刺激療法とに大別し得る。前者としては種々の鎮靜劑・鎮痙劑の用ひられることは周知の如くであるが、殊に、組織的接觸刺激療法なる一週間に亘り日位に亘り特殊的に麻酔せしむる方法が考案され、高度の興奮状態・拒絶症・急性幻覺症其他に適應される。又、關後遺症に對する大量アトロピン療法も一種の麻酔療法である。刺激療法としては、種々のホルモン療法(鼠中甲狀腺劑・生雄腺劑、發熱療法(梅毒による麻痺性瘰癧症に對するマラリヤ瘰癧、結核療法(梅毒による麻痺性瘰癧症に對するマラリヤ瘰癧、大重量注射して促血漿液を惹起して骨髄に導く法、カルヂアルを注射して痙攣を起す法等)が代表として數へられる。マラリヤ療法は以前には不治と考へられた麻痺性瘰癧症に對し療效を著し、竹節麻痺療法及びビロリチ療法

は強制的に精神生活を中絶せしめ、従つて病的連鎖を中斷せしむる點に重要な意味あり、難治なる精神分裂症に對し注目すべき方法である。

(三) 精神療法 (Psychotherapy, psychodrama, psychoanalysis, Psychodrama (or) psychodrama) これは精神的手段を用ふるもので、その方式は無數であるが、主なるものは次の如くである。

(1) 暗示療法 これは暗示を主たる手段として治療を企圖する條件下にある。暗示作用とは、理論的には不充分的に、従つて無批判的に起される一種の精神物理的過程が情意的には一種の明證・明覺性と自覺性を獲得するものである。

(2) 假言暗示療法 これは、(a)直接法(言語により直接的に暗示する説言・報告・命令を興ふる法)、(b)假面暗示法 (Avatar's suggestion) (著色水・乳糖・パン製丸藥等又は電氣・磁石・磁熱等の藥物又は理學的手段を用ひ、しかもこれらの有する作用を毒效の直接的手段とはせず、それに伴ふ暗示を治療手段とする法)とがある。

(3) 催眠術 (Hypnotism, Hypnotism) (Hypnotism) 人爲的に被暗示性の異常に導かれる一種特別の意識状態、即ち催眠状態に導き、暗示を有效ならしむる方法である。催眠状態への誘導法には種々あるが、要は被術者の自覺的活動を中絶して、その注意を施術者に集注せしむるに在る。その際用ひられる感官刺激の種類と言語的暗示の興へ方とにより強弱法、複接法、諸種法・命令法等の名がある。而して、催眠は必ずしも深きを要しな、興ふべき治療的暗示は、施術者一般的な内容では不可、必ず直觀的・具體的・簡明であるを要する。

暗示療法は結局對症療法で人格の深き組織には達し行

ない。このため素質に基づくもの（精神低格・ヒステリー）の如きには効果が薄く、官能性神経症には有効である。本来の精神病には直接的には無効である。

(四) 教育的療法 これは前者が暗示といふ非理性的な要素を主とするに對し、合理的・理智的手段を主とするものである。

(イ) 説得法 患者に對し、その病苦・症状の發生機構に對する合理的の説明を加へ、及び自己の病因・病位に明白なる洞察を得せしめ、それによる自發的治療機構を促して治療するもので、デ・ボア E. Dubois 及びジエリヤン M. Jellison により組織づけられた方法である。

(ロ) 假設法 外部の及び内部の意志操作と一定方向に組織的に練習せしむる事により、病的習慣よりの脱却を計り、同時に意志力を強固ならしめ治療を行ふもの。モル A. Mill 公認療法 Aeschenbachsche の如きもこれである。

(ハ) 作業療法も教育的方法の一である。

(四) 精神分析療法「精神分析」の項參照。

(五) 個性心理学的方法「個性心理学」の項參照。

(六) 個性心理学的方法 森田正馬が神経質の本質は先天性のヒポコルトリ性基調(自己内省的・理智的、特に自己の缺點乃至異常を誇大視するの氣質)の上に、精神交互作用(或感覺)に注意を集中するに從ひ、その感覺が膨脹となり、その結果その感覺が益々注意を集中するといふ精神的事實の關係が顯著、之に轉育の原因及び後期感觸が加はつて起るとの見解に基き組織する方法。治療の遂行を大體四期に分ち(一) 絶対臥床療法、(二) 書き作業、(三) 書き作業、(四) 實際生活の時間、患者の生活・心的態度を段階的に指導するのであるが、其際常に患者自身の體驗を批評し導き、自然に服従し、現實に即する心構へを獲得せしむる事に在り、これにより

病因たるヒポコルトリ性基調の陶冶・鍛練を、其の病

精神交互作用の消滅を計つて治療の目的を達するのである。従つて、本法は生活體験の指導を中心とする総合的精神療法で、自覺的體驗を重んじ、結局に於て教育的である。

(四) 精神療法の適應 精神療法の適應は心因性の機能的のものに限られ、器質的に起るものに於ては原則的の役目より爲し得ない。麻痺・痙攣・癱瘓等一見純器質的の症候の如くみゆるものが、實は心因性の症狀に過さざる事が屢々あり、長年の痼疾が一度の精神病的状態に過さるといふ如きものに屬する。此點の認識を明かにして置かないと、精神療法は意外の劇劇を招く事となる。信仰とか愛護なども適應を誤らなければ、暗示療法として奏效する場合があるが、實際的には弊害が多く、種々の心因性精神病に適應性精神病・新體性精神病等を誘發する例が稀でない。それ故、これらの精神療法を受くるに當つては必ずこの方面の専門醫の判斷・指導を要する。

【教育との關係】 教育も正常なる心身の發達を眼目とする點に於ては、精神治療學と共通の目的を有する。たゞ、對象が病者であるか否かに相違點がある。この意味で、精神治療學はより困難なる教育とも稱し得る。この分野に於ける新知見精神分析學・個性心理学・治療教育學等が、教育乃至人間學に與へた影響を考へれば、教育者は精神治療學に對する概略的理解を有するの必要の存することが知られると思ふ。

(一) 石川貞吉「實用精神療法」(精神三書) 奥田三郎「精神治療學」(教育叢書) 明和吉一八也、吳秀三「精神療法」(日本文藝叢書) 大正五年、久保喜代二・光信平「精神病的藥物療法」(治療叢書) 昭和七年、森田正馬「神経質の本質及療法」(精神三書) K. Fromm, Die psychische Heilmethoden, 1937. M. Auerle, Psychodrama, 1921. O. Sauer, Psychoanalyse und Psychotherapeutische Kapselchen

Stumpf, 1923. M. Miller, Prognose und Therapie der Geisteskrankheiten, 1926.

Symptome, 1923. M. Miller, Prognose und Therapie der Geisteskrankheiten, 1926.

精神低格「病的人格」の項參照。

精神哲學 (四) philosophy of mind (四) Philosophie des Geistes, Geistesphilosophie

自然哲學に對置する、形而上學の二大特殊部門の一つである。而もそれは單なる對立なく或意味に於て自然哲學より優位にあつて之を充足完了するものである。其の目的とする所は、精神の本質、其の形態、其の内在する價值・目的等を究極的の見地より明かにせんとする點に存する。従つて精神哲學は形而上學の立場より自然と精神、其の關係が如何に見えざるゝかにより、種々異なる形態が存在する。併し此等の點を説明する途には吾人は先づ精神なる概念を明かにしなければならぬ。何となればそれには此の概念の理解が先づ豫想せられて居るからである。

元素(一) 精神なるものは、人間の見地に於て使用される時は「心」と稱し同義に用ひられ、只二者の相違は、「心」は、生命の内面的状態、其の底度の作用(本能・衝動等)をも總括して名づくるに反し、精神は前者其等を支配し統括する思想・人格の核を中心として命名されたものである。此の點より(二) 精神を心の特殊の部分もしくは作用となす使用法が生じて来た。自動的合理的精神作用、即ち意志の原理・理性・合理的の意志なるものを感情的・情慾的・原始的の心的狀態と對置し之を支配するものとして之に精神と名づくる場合の如きがこれである。業対に對し之を形造る精神と云ふ文字に對し或は外的形造に對してその精神と云ふのも精神を如上の生命を動かす原理とするより生れて来た使用法である。

(三) 合目的性・能動的の原理である故に材料とか物質とか肉體とか或は之と離れない質體的生命に束縛されない。然るに心と異り個人的存在に束縛せざることなく一般

的・超個人的の側面を持つて居る。此の意味に於て民族の精神、時代の精神等のごとき使用法が生じて来たのである。(四)合目的の性格は、現實すれば理性的乃至理念的の性格を意味する。アペル・ケイ・マニエでなく其のロゴス上のである。

以上により推察せらるる如く心と精神の起源は歴史的に見るならば古代に於ける唯心論的の二元論に其の源を置して居る。アリストテレスは植物の「養育力」、動物に於ける「感受性」、「欲望」、「運動力」以上人間も「精神のメーヌ」を對置した。此の思惟の原理は肉體と分離され得るもので恆常・單一・純粹であり、生命の進化の内より與へられたものでなく「外より二神より與へられたものでこれのみ不死である。此の植物・動物・人間なる三つの精神に於ける以上の二元論を自覺の體験によりて純粹化・徹底化したのはデカルトであつた。こゝに進化推移の橋なき純粹の二元論が規定され精神は思惟することによりてのみ存在する實體となつた。スピノザに至つて、一種の同一哲學により此の二元論が絕對的の立場より開明された。ライブニッツはアリストテレスの立場を近代的に復活したとは云へ精神は乃ち精神の範疇に束縛せられたのであつた。此の考方は打撃的の實現性本性と實體の考方より解放し始めたのはカントである。精神の本性とあり方を自由に於て求め或は「行」の自覺に於て或は知的直観に於て把握されると云ふ如く見方は即ち精神そのものの一層根本的の説明となす事が出来る(フイヒテ)。シェリングを経て来たのである。ヘーゲルに於て最も包括的な意味を得て来たのである。さて以上の如き「精神」なる概念が前面に主張せらる可き哲學の立場は二元論か平行論乃至同一哲學かもしくは唯心論の立場でなければならぬ。二元論は哲學の立場として不完全なる故に此所に問題となるは同一哲學と

唯心論である。同一哲學にもスピノザの如き絕對者を實體として考へ其の二つの屬性として精神と自然と對置する立場と、シェリングの如く絕對者と同一として觀念的と實在的の故により開展すると見做すを同一と二者は階段をなして漸次實在の原理が減少觀念的同時に優位を占むる進展を認める立場とがある。しかし絕對の認識は知的直観である故に前掲の諸種の原理は階段をなせる自己認識即ち其の諸イデーとして見做すことが出来る。更に同一の見方は近代哲學に於て原體論と外的・內的體験との關係に於て言ひ表はされて居る。ウントは外的體験(自然認識)と內的體験と呼ぶものは決して異なる對象を意味しない。只吾人がそれ自身に於て統一した體験を把握し科學的に加工する際にとらなければならぬ二つの異なる見地に外ならない。自然科學は經驗の對象を其の主観より抽象した獨立の構成に於て考察するに對し、心理學は體験の全内容を其の主観との關係に於てまた主観により直接附與された性質に於て考察する學である。そしてそれは従つて精神科學の基礎的の學と考へられた。如上の見地の上に彼は哲學の原理論を善悪(形而上學)と特殊とに分ち、特殊を自然哲學と精神哲學とに分し、精神哲學の下に倫理學・法理學・美學・宗教哲學・歴史哲學とを包括せしめたのである。斯の如き見方はリップス *Philosophie* (1914) に於て更に徹底した。即ち彼によれば心理學とは自我を中心とする直接體験の學である。意識體験には作用と内容が區別され、此所には自我が一所に體験される。従つて凡ての心的ものは自我の本性をもつて居る。彼によれば心理學は哲學の根本學とも云ふ可きもので遂に科學としての哲學は心理學に外ならない。即ちそれは全精神科學とも稱す可きもので自然科學と數學に對立する。哲學は實在に關する學であり、心理學は意識的實在に關する學である。さて哲學の規定すべき實在なるものは只吾人に體験出来る心的のも

のによりてのみ規定出来るのである。實在は即ち心的のものに外ならない。世界の凡てに對し世界的自我が相應する。此の超越的意識の中に於て個々の意識は一つの點に外ならない。かく見るなら實在の根據は意識の本性に在らずと考ふことが出来る。彼に於ては精神哲學と心理學と形而上學が離れ難き統一に於て存するのである。論理學・美學・倫理學・認識論等も皆此の中に關すると考ふことが出来る。フッセル *Philosophie* (1925) の現象學に於ても略同様の事が言はれよう。作用と對象との關係には亦同様の關係による對立が存在する。ナトルプに於ては主観と客観は原體論に於ける相反する二方向であり、客観化を通過してのみ之を指定する主観性が再構成される。主観と客観とは靜的の極でなく、變遷なる相關により無限の階段を通過して開展する相對立するイデーであり、原體論並に無限進展の範圍に於て二者は一つであり、心理學は客観化の形態に成立する諸科學を通じてそれぞれ的主観的の原體論を再構成し認識する科學である。ウント等とは全く異なる意味に於て心理學は主観性即ち精神(原體論)そのものの根本學である。さて以上は形而上学的もしくは體験上に於ける同一哲學に於ける平行もしくは相關の形態であるが、この相關は一步を進むれば辯證法的の相關の形態にうつる必然性をもつ。スピノザの立場はライブニッツにより、シェリングの同一哲學はヘーゲルの絕對唯心論により(體験)の立場に於ては先づ批判的辯證法的の立場などが此の推移を語つてゐる。従つて精神哲學は辯證法的唯心論の立場に於て最も其の意義を發揮することが出来るのである。ヘーゲルは此の「同一」を絕對精神とよんだ。それは世界を自己より自己に於て開展し又それによつて自己を表現し結局に於て自己を意識する精神である。「精神」は既に自己の結果に外ならない。それは自己の造つた豫想より自己を此處する所のものである。それは生成

の始まりであり又目的である。ヘーゲルの體系は先づ其の一形態として『エッセイ・ア・ロバ・デー』に於て敘述されてゐる。

論理學は精神の純粹の基礎原理たる概念の生きた自己實現を神學的法的開展に於て説明する。此の精神の純粹形式なるものよりして吾人は精神の具體的の表現形態へと（内容の充足へと）進展する。自己を見出すためには精神は先づ自己離外・自己忘却の直接道より出發しなければならぬ。これは即ち「自然」である。自然哲學は精神を自然の中に見出す事、即ち精神が「自己離外」よりして再び自己を發見するに至る過程階段を敘述するものである。これは自然の高き階段に於ける有機體性に其の最高形式たる人間に於て實現せられる。かく見るならば精神は先づ個人のものである。此の階段は人間學と心理學によつて總括せられる。主觀的精神がこれである。此の形態は精神の眞の狀態ではない。なほそれは抽象的の階段に止まる。更に具體的の精神たるためには精神は自己に客觀性を作らなければならぬ。精神のこれは個人に對しては客觀的の命令を下す如き形態を獲得しなければならぬ。されば共同社會の世界であり其の最高のものとして「ヘーゲル」は國家を力説したのである。此の部分が即ち客觀的精神と呼ばれるものである。此の社會なるものは總じて全權の運命を荷ふもので、二重の仕方に於て考察せられる。解的には法理哲學に於て、其の進展の形態に於ては歴史哲學に於て述べられる。此の地上的な客觀的の形態より精神は自己に還歸し自己を其の超世性（地上）的の眞理に於て絕對精神として自覺する。而してこれは更に三様の形態に於て漸次に完成し行く階段として自己を自覺し行くのである。先づ藝術に於ては直觀形態によりて、又表象の形態に於ては宗教として、思惟の形態に於ては哲學とした（眞の自己・絕對精神の自己・自己還歸が敘述されたのである。哲學は即ち精神の自己還歸

の原理的の自覺であり、かくて哲學の自己還歸たる論理學より出發せる體系は「哲學の哲學」たる終點に於て回復として自己に還歸したのである。此の哲學は哲學の歴史に對して法理哲學が歴史哲學に對する如き關係をもつて居るのである。

現代に於ける精神哲學の代表としてはハイケン（今山）の「精神生活の哲學」を舉ぐ可きであらう。

文學——G. W. F. Hegel, *Kyriologia*, 1817. R. Eucken, *Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt*, 1898 (Geist und Leben); *Die Grundgesetze der Ethik*, H. Dreyer, *Der Begriff Gottes in der deutschen Philosophie*, 1918.

精神動作學 (英) psychokinetics (德) Psychokinetik (法) psychokinétique

【意義】 精神作用に規定せられて現はれる身體的運動を精神的動作 *mental action* といひ、その形相に於いて研究する科學を精神動作學と名づける。松本幸太郎 (1905) の提唱にかゝる。

【重要點】 精神身體的存在なる人間を研究する科學として、従來心理學と生理學とがあつて、各、その研究の範圍が定まつて居るが、人間の現はる現象中にはこの兩科學の本來の領域に屬しない如き性質を具へて居る精神的動作がある。而もこの種の現象は極めて多く、實際生活を指導する立場からいへば、極めて重要な爲に、従來は右兩科學に於て副次的なものとして研究が行はれて居るが、兩科學にとつては門遁りの研究をして居る觀がある。そこで、これを獨立の一科學としては如何といふのが松本の主張である。

【一、二の研究例】 我々が短い横線を見るときには眼球は横の一端から他端まで横に直線狀を描いて極めて滑かな運動を伴ひ、我々が横書きの文章を讀むときは法眼運動を伴ひ、即ち、眼球が一定の短距離を飛ぶ如

くに急に動いては暫時停止し、停止しては又飛動する。而して、讀書の條件によつてその飛動の速度には、餘り變化はないが、停止時間及び停止回数は大いに變化する。かく眼球運動が一種の形相をもち、而も、その形相が條件によつて多少變化することは、決して生理的又は物理的の法則によつて規定せられるのではなくて、主として精神作用による。即ち、讀書するときの眼球運動は認識を目的とする一種の意志作用に規定せられる。又書記動作に於ける形相は精神作用を要する程度によつて變化する。困難なときには文字の大きさは小さくなり、所要時間が長くなり、筆壓は大になる。この外に發聲器官の動作、一定の調律に對する反應動作、感音の表出運動があり、更に意志動作に於ける呼吸及び視力である。而して、動作の形相や法則の研究は強度・速度及び正確度の測定を基礎とする。

【意義】 この學の研究によつて、精神的動作に關する事實及び法等に於ける法則を明かにすることが出来、多くの實際作業に於ける疲勞を軽減し、練習による發達を速く上に大いに貢獻する。

文獻——松本幸太郎「精神的動作」(1905)。

精神薄弱 (英) anaesthesia; mental deficiency (法) folie-mindée (德) Schwachheit; Oligophrenia (意) debole mentale

【概念】 精神發育制止等と同義語。に類に障礙を蒙つたため精神發育が遲滞又は制止し、殊に智的的の缺陷が主徴となし、此點に於て正常なる社會的生活を替か得ない者を云ふ。即ち、原因が發育段階の比較的早期より既に存し、従つて一度も正常の精神水準までの發達を示さないこと(此點、精神科米用)にみられる癡呆狀態と區別される)、智識方面の缺陷を主とする

ことと此點、精神低格者と相違し、而して智力衰弱の故に生存從進に依し得ないこと等が主要の特徴である。併しこれは、臨床的概念であるから、かくの如き點は決して單一なるものではなく、従つて、後述する如く、原因的に種々のものを含むのである。

【種別】 普通、白癩・癩癩・善性と分類されるが、これは智働水準を指標としての分類で、此外に、原因如何による病理學的分類、情意發病形式乃至社會的行動を基準とする分類も可能である。併しこれらの諸見地を綜合した完全なる分類は未だ達成されて居ない。

(一) 智働を基準とする臨床的分類 智働の概念内包が頗る多岐複雑なために、何を手掛りとするかは論の存する所である。觀念表象の發達段階(マウソウ)・覺覺乃至能力注意(マウソウ・P. Gollmer)・或は言語能力發達段階等を各、主要基準とする試みが存する一方、實際的社會生活能力を基準とするもの(イギリスの「精神薄弱者法」Mental Deficiency Act)もある。今日一般には智働検査に基づく智働年齢又は智働商 IQ を標準とする方法が主となつて居るが、これを採用する學者間にも必ずしも一致はない。要之、分類は便宜的なので、或點を常識的であるが、今日最も用ひられて居る所を示すと次の如くである。

(1) 白癩 (白) Idiote (白) Imbecille 精神發育が二・三歳以下に止まる IQ 二〇以下。談話による意志表示が殆ど不能であり、日常必要なる自己の身體的保護にも介助を要する程のもの。

(2) 癩癩 (白) Imbecille (白) Imbecillitate (白) Imbecillitas 白癩よりは智働良好なも、八・九歳以下の智働に止まり、IQ 四五以下、自己の生活に必要な身體維持を單獨では處理し得ないも。

(3) 善性 (白) feeble-minded; dull or backward (白) moron (白) Imbecille; 癩癩; imbecille 癩癩以上

なるも、智働年齢十二・三歳以下に止まり、IQ 八〇以下、他よりの癩癩・癩癩なくしては正常なる社會生活に依し得ないもの。

以上の三段階に分けるが、これらの間には各、中間移行型が存し、殊に善性は正常者に移行するものなのである。併し此の各段階に各、重症と輕症、興奮型(情意不安定型)と抑制型(安定型)を區別し得る。

(二) 病理學的分類 純醫學の見地からの原因を基準としての分類である。

(1) 内因性精神薄弱 endogene Defectivitas 遺傳素質そのもの缺陷に起因するもの。無腦 Anaxenolia・肝・脾機能不全 Echinomangel・胆汁酸胆汁症 schwa・Mikrocephalie・矮小癩 Mikrokrotyr・内因性癩水腫 endogene Hydrocephalie・五大癩 Megalomania・家族性黒内障性白癩 familiare amauroticus Idiote・精神性酸硬化症 subacute Hirsekrause 等の外に頭部血管の内因性發育不全・慢性癩癩・マウソウ・ムス Morphinismus・内因性内分泌障礙・内因性精神病の發達(幼児癩癩 Trisemia infantilis 等)の如きが數えられる。

(2) 外因性精神薄弱 exogene Defectivitas 外來的原因が原因(生殖細胞又は胎生期以後に作用せるもの。その障礙的作用せる時期如何によつて、(1) 產後發損(親が癩癩・酒精・水銀・鉛等の中毒、結核等を有する時)、(2) 胎内生活中の障礙(母の栄養不良・重病等。胎兒が傳染性・中毒性・毒性等の諸疾患や榮養障礙、内分泌障礙を起した時)、(3) 分娩時障礙(胎子分娩・墜落産其他による障礙等)、(4) 産後早期の障礙(頭上を傷つるもの、概括して、腦發達の時期)の障礙)等に區別し得るが、概括して、腦發達の時期)の外因性癩癩。血行性のもの(頭性小兒癩癩、穿孔癩、慢性硬化・癩癩等。癩癩外因性癩癩(癩癩・流行性癩癩等)。慢性のもの。内分泌障礙(癩癩(癩癩)による粘液水腫 Myxoedem・マウソウ

ムス・癩癩 Trisemia)、マウソウ(癩癩 Morvon) 癩癩癩癩による癩癩官能 Paranoehismus 癩癩下癩癩による性器萎縮性癩癩癩癩 Hysteroia adipsogenitalis・癩癩肥大便 Akroegrosia 癩癩性白癩 Idiotea Gynikis 等)の外傷性のもの、等が數えられる。

此の病理學的分類は今日未だ不完全なのみならず、臨床的には個々の場合に上記の如き原因を明かにしてその上で分類する事の難かしい事も多いが、後述する如く(癩癩法等)の從生學的處置上、重要性を有する。

【原因差に關し】 前項病理學的分類によつてに明かなる如く、純醫學的に規定されるのと相違すべき内因的障礙と、外因性たる新種發病其他の障礙が原因である。内因、即ち、遺傳的因子の遺傳形式は、未だ不明瞭であるが、劣性遺傳と共に優性遺傳の存する事は確からしい。而してかかる内因性ものは、學者により説を異にするが精神薄弱の約半数を占める(ランド・マウソウ・W. Strohmayer・マウソウ・W. Wagnard)と認められて居る。外因の中期に注目すべきは、第一に產後發損に作用する癩癩・酒精中毒であり、第二に、母の重病・榮養障礙、第三に分娩時又は産後の外傷・癩癩炎・癩癩炎に内分泌障礙である。癩癩炎は種々の傳染性疾患(癩癩・結核・癩癩熱・百日咳・チフス其他)に點より多外傷は不注意に因する事が多い。これらの點より、内因性のものは癩癩法を適用する外癩癩法がないが、外因性のものは一方には醫學的醫家により新種發病作用を有する性病癩癩、酒精・結核への警告、兒童哺育に必要な家畜飼養常識普及及、他方身體性に兒童保護のため適当な社會的對策が講ぜられるれば、相當減少すると考へられる。即ち、社會衛生・精神衛生並に傳染病對策等を有効に活用すべきである。

【存在數】 本邦に於ては充分なる系統的調査が行はれて居ないため、正確なる數は不明であるが、世に調査

を基本とし、従来の断片的調査を参照して推定すると、
精神薄弱の比率

調査 調査者	年 代	人口に 對するも
イザイ三三委員會	一九〇八	〇・一〇%
バイレイ及びヘー(カ)氏	一九二〇	〇・四六%
イザイの精神薄弱委員會	一九二〇	〇・七三%
オハイオ地方委員會	一九一八	一・一〇%
ワッダーの調査	一九二二	二・〇〇%
ターマンの調査	一九二六	二・〇〇%
タリーウチン調査員	一九二六	三・〇〇%
黒田の調査員(日)	一九二七	三・〇〇%
ドイツ調査員	一九二九	三・三三%
ゴペノ(ア)氏(意)	一九二九	四・〇〇%
ターマン(カ)氏(米)	一九二九	四・二二%
ターマン(カ)氏(米)	一九二九	四・七〇%
アリゾナ(カ)氏(米)	一九二九	六・一〇%

適に由るものである。

【精神症状】 自癡を除き他のものにつき述べざるが、
それでは質的に量的に個別的差異が著明で、概括は困難である。智能發育の遅滞と教育可能性の阻害されて居ることは共通するが、その精神構造は各、無法則的に歪曲・缺陷を示してゐる。之を分析してみると、知の方面に於て(一)觀念表象の幼稚貧弱、(二)注意の飄忽・不安定、特に有意の注意を保持する事の困難、(三)言語能力(殊に表現方面)の不完、(四)論理的記憶の缺陷、(五)従つて統一ある思考・判断の不全がみられ、(六)教育的には學習能力が乏しい。就つて、情意方面に於ても、原始的・幼稚の段階に止まる事多く、高級な統制・制止の作用が不十分である。かくて一方に於ては萬事に對して受動的、周圍に對して不関性で情意發育の絶対量が稀少と考へられるものと、他方充實性で多少優越性に傾き、不安性・

多動に趨くのがある。精神薄弱の示す性的感情・感情等の如きも性急乃至所有感が強いと考へるよりも、その現はれを制止する意志乃至判断力の不全・薄弱に起因すると考へられる事が多い。同様、正常人にもならぬも、気分・自然の拘束も、適當なる統制を缺くがために、精神薄弱に於ては強き衝動又は暴風化した衝動となつて現はれたる事である。

精神薄弱も一人の人間であるがゆゑに各自の個性を有し、その意味では一つの全體的統一を有するのであるが、種々の程度の智的缺陷と、情意方面に於ける順序的制統制作用の不均衡・薄弱とが色々に結合されてゐるものである。精神薄弱に屬、自表露の充意の如きも、眞の充意ではなくて他表露乃至社會共同意識の未發達と自我抑制作用の薄弱との結果である。

【精神薄弱に屬、精神病的症狀を示す事がある。就中、情意的異常反應又は一時的衝動的變調・憤怒發作等がみられる。又、精神分裂症や躁鬱病の如きが此の基地の上に生ずる事もある。これらは保護・教育の實際家の考慮し置くべき事項である。

【身體症狀】 これにも共通なる特殊症狀はない。形學的に種々の頭蓋異常(頭圍狭小、小顔、頭水腫)による互眼、左右不均衡、尖頭等や、變異徴候(耳聾異常、發毛異常、齒列不全、其他の畸形)が屢々みられる事は事實であるが、これを缺く事もあり、又これらの存在が決して精神薄弱を意味する譯ではない。しかし、概して、身體發育は遅滞する事が多く、性器の發育も遅れる事が多い。粗大な運動機能は大して劣つて居ないが、巧緻を要する運動、特に左右の手指・足趾の協同運動は劣ることが多い。其他、神經質的症狀、内分泌機能の異常、血管運動神經異常等も屢々認められる。即ち、種々の麻痺症狀・痙攣發作・チック・アテトーゼ・流涎・發汗・頭蓋血・チアノーゼ・發作性顔面紅潮等が認められ

場合が稀でない。しかしイェンセン、E. R. Jensen and W. Jensen、及びバウアー、W. Wittmann 等によつて強調された原始毛細管像 archkapillares Zellenstromung 精神薄弱、殊に内分泌異常を有する者は、毛細管が原始的配列・空面を示すとの説は未だ承認されて居らず、純身體的方面よりのみ精神薄弱を診斷する方法は今日未だ樹立されて居ない。

【診斷】 程度の重い自癡は勿論、其他のものもや、注意すれば外面の觀察でも大體の見當はつく。併し、これを客觀的に判定するには種々の心理學的・精神検査、殊に智能検査によるのが便である。早期診斷に際しても、最近は諸種の幼兒検査法にビュラー、ワッセル、H. H. H. 式が案出されて居り、これは身體運動の統制的發達をも顧慮して作られて居るの便である。

【治療】 程度別が問題になるのは實際的には成人に於てのみであり、就中、他種精神病的結果としてみられる偏柔狀態との區別である。これは、第一に既往歴調査により精神發育が最初より遅かつたか否かに依り判定し得べく、次に残存せる精神病的症狀の有無に依り判定し得べく、
【教育】 これには發生原因を除く預防的對策(前述)と、既在の精神薄弱者に對する方策とが考へられる。後者としては、早期発見に努めて即ち早期より個別的に適當なる治療教育を加へ、社會政策的に立法其他的手段により教育的保護施設が樹立されねばならぬ。昭和十一年現在、我國では、就學年齢兒童中約三十五以上の精神薄弱兒が居るのに、補助學校數五十有餘、收容兒童數一千に足りない、又、特殊教育施設も十一、二、定員五百に足りない。加之、多年の要望にもかかわらず一の立法的保護すらない有様である。それ故に、今日に於ては従来の教育的技術等の問題を越えて教育行政として社會政策的上の對策が緊急である。而して社會施設として、コホート組織により、作能乃至職業を中心とする完

體せる治癒教育所當然要求されねばならない。此等の對象標に際しては、精神薄弱兒はその特殊性の故に一生涯の間社會又は家庭に何等かの負擔を被せざるに居ないといふ點、即ち、成人になつても精神薄弱は依然として精神薄弱であることと根本的に銘記するを要する。弱精神薄弱兒のいふは、感傷は異常(盲・聾・啞)を有するもの、特殊の才能(就中或事項に關する機械的記憶力の優劣)、繪物文字、算學等(2)に於て所謂左文字、即ち、左手の左書きに當り場合みられ、之を體に監すと丁度普通の文字と見え、如き文字(等書及すべき事項が多い)は、これらに於て教育する。

「治癒教育論」、「治癒教育機關」、「貧窮兒」の項参照。

(藤田三郎)

文獻——青木誠四郎「勞瘁兒・貧窮兒、心理と其教育」(3種編)等々、小川三郎「精神薄弱兒」(27頁)等々、藤田三郎「精神薄弱の教育問題」(27頁)等々、藤田三郎「精神薄弱の教育問題」(27頁)等々、東京教育書局現譯「補助學級兒童・卒業後」(狀況) (1914)、A. Meier and Th. Simon, *Monthly Protective Children*, 1914; *The Intelligence of Feeble-Minded, 1916*; *H. H. Goddard, Feeble-Minded: Its Causes and Its Consequences*, 1914; R. J. A. Perry and R. G. Gordon, *The Mental Development*, 1904; R. F. Peck, *Feeble Mindness (A Handbook of Child Psychology)*, ed. by C. Murchison, 1903 (2種); (3種) (4種) (5種) (6種) (7種) (8種) (9種) (10種) (11種) (12種) (13種) (14種) (15種) (16種) (17種) (18種) (19種) (20種) (21種) (22種) (23種) (24種) (25種) (26種) (27種) (28種) (29種) (30種) (31種) (32種) (33種) (34種) (35種) (36種) (37種) (38種) (39種) (40種) (41種) (42種) (43種) (44種) (45種) (46種) (47種) (48種) (49種) (50種) (51種) (52種) (53種) (54種) (55種) (56種) (57種) (58種) (59種) (60種) (61種) (62種) (63種) (64種) (65種) (66種) (67種) (68種) (69種) (70種) (71種) (72種) (73種) (74種) (75種) (76種) (77種) (78種) (79種) (80種) (81種) (82種) (83種) (84種) (85種) (86種) (87種) (88種) (89種) (90種) (91種) (92種) (93種) (94種) (95種) (96種) (97種) (98種) (99種) (100種) (101種) (102種) (103種) (104種) (105種) (106種) (107種) (108種) (109種) (110種) (111種) (112種) (113種) (114種) (115種) (116種) (117種) (118種) (119種) (120種) (121種) (122種) (123種) (124種) (125種) (126種) (127種) (128種) (129種) (130種) (131種) (132種) (133種) (134種) (135種) (136種) (137種) (138種) (139種) (140種) (141種) (142種) (143種) (144種) (145種) (146種) (147種) (148種) (149種) (150種) (151種) (152種) (153種) (154種) (155種) (156種) (157種) (158種) (159種) (160種) (161種) (162種) (163種) (164種) (165種) (166種) (167種) (168種) (169種) (170種) (171種) (172種) (173種) (174種) (175種) (176種) (177種) (178種) (179種) (180種) (181種) (182種) (183種) (184種) (185種) (186種) (187種) (188種) (189種) (190種) (191種) (192種) (193種) (194種) (195種) (196種) (197種) (198種) (199種) (200種) (201種) (202種) (203種) (204種) (205種) (206種) (207種) (208種) (209種) (210種) (211種) (212種) (213種) (214種) (215種) (216種) (217種) (218種) (219種) (220種) (221種) (222種) (223種) (224種) (225種) (226種) (227種) (228種) (229種) (230種) (231種) (232種) (233種) (234種) (235種) (236種) (237種) (238種) (239種) (240種) (241種) (242種) (243種) (244種) (245種) (246種) (247種) (248種) (249種) (250種) (251種) (252種) (253種) (254種) (255種) (256種) (257種) (258種) (259種) (260種) (261種) (262種) (263種) (264種) (265種) (266種) (267種) (268種) (269種) (270種) (271種) (272種) (273種) (274種) (275種) (276種) (277種) (278種) (279種) (280種) (281種) (282種) (283種) (284種) (285種) (286種) (287種) (288種) (289種) (290種) (291種) (292種) (293種) (294種) (295種) (296種) (297種) (298種) (299種) (300種) (301種) (302種) (303種) (304種) (305種) (306種) (307種) (308種) (309種) (310種) (311種) (312種) (313種) (314種) (315種) (316種) (317種) (318種) (319種) (320種) (321種) (322種) (323種) (324種) (325種) (326種) (327種) (328種) (329種) (330種) (331種) (332種) (333種) (334種) (335種) (336種) (337種) (338種) (339種) (340種) (341種) (342種) (343種) (344種) (345種) (346種) (347種) (348種) (349種) (350種) (351種) (352種) (353種) (354種) (355種) (356種) (357種) (358種) (359種) (360種) (361種) (362種) (363種) (364種) (365種) (366種) (367種) (368種) (369種) (370種) (371種) (372種) (373種) (374種) (375種) (376種) (377種) (378種) (379種) (380種) (381種) (382種) (383種) (384種) (385種) (386種) (387種) (388種) (389種) (390種) (391種) (392種) (393種) (394種) (395種) (396種) (397種) (398種) (399種) (400種) (401種) (402種) (403種) (404種) (405種) (406種) (407種) (408種) (409種) (410種) (411種) (412種) (413種) (414種) (415種) (416種) (417種) (418種) (419種) (420種) (421種) (422種) (423種) (424種) (425種) (426種) (427種) (428種) (429種) (430種) (431種) (432種) (433種) (434種) (435種) (436種) (437種) (438種) (439種) (440種) (441種) (442種) (443種) (444種) (445種) (446種) (447種) (448種) (449種) (450種) (451種) (452種) (453種) (454種) (455種) (456種) (457種) (458種) (459種) (460種) (461種) (462種) (463種) (464種) (465種) (466種) (467種) (468種) (469種) (470種) (471種) (472種) (473種) (474種) (475種) (476種) (477種) (478種) (479種) (480種) (481種) (482種) (483種) (484種) (485種) (486種) (487種) (488種) (489種) (490種) (491種) (492種) (493種) (494種) (495種) (496種) (497種) (498種) (499種) (500種) (501種) (502種) (503種) (504種) (505種) (506種) (507種) (508種) (509種) (510種) (511種) (512種) (513種) (514種) (515種) (516種) (517種) (518種) (519種) (520種) (521種) (522種) (523種) (524種) (525種) (526種) (527種) (528種) (529種) (530種) (531種) (532種) (533種) (534種) (535種) (536種) (537種) (538種) (539種) (540種) (541種) (542種) (543種) (544種) (545種) (546種) (547種) (548種) (549種) (550種) (551種) (552種) (553種) (554種) (555種) (556種) (557種) (558種) (559種) (560種) (561種) (562種) (563種) (564種) (565種) (566種) (567種) (568種) (569種) (570種) (571種) (572種) (573種) (574種) (575種) (576種) (577種) (578種) (579種) (580種) (581種) (582種) (583種) (584種) (585種) (586種) (587種) (588種) (589種) (590種) (591種) (592種) (593種) (594種) (595種) (596種) (597種) (598種) (599種) (600種) (601種) (602種) (603種) (604種) (605種) (606種) (607種) (608種) (609種) (610種) (611種) (612種) (613種) (614種) (615種) (616種) (617種) (618種) (619種) (620種) (621種) (622種) (623種) (624種) (625種) (626種) (627種) (628種) (629種) (630種) (631種) (632種) (633種) (634種) (635種) (636種) (637種) (638種) (639種) (640種) (641種) (642種) (643種) (644種) (645種) (646種) (647種) (648種) (649種) (650種) (651種) (652種) (653種) (654種) (655種) (656種) (657種) (658種) (659種) (660種) (661種) (662種) (663種) (664種) (665種) (666種) (667種) (668種) (669種) (670種) (671種) (672種) (673種) (674種) (675種) (676種) (677種) (678種) (679種) (680種) (681種) (682種) (683種) (684種) (685種) (686種) (687種) (688種) (689種) (690種) (691種) (692種) (693種) (694種) (695種) (696種) (697種) (698種) (699種) (700種) (701種) (702種) (703種) (704種) (705種) (706種) (707種) (708種) (709種) (710種) (711種) (712種) (713種) (714種) (715種) (716種) (717種) (718種) (719種) (720種) (721種) (722種) (723種) (724種) (725種) (726種) (727種) (728種) (729種) (730種) (731種) (732種) (733種) (734種) (735種) (736種) (737種) (738種) (739種) (740種) (741種) (742種) (743種) (744種) (745種) (746種) (747種) (748種) (749種) (750種) (751種) (752種) (753種) (754種) (755種) (756種) (757種) (758種) (759種) (760種) (761種) (762種) (763種) (764種) (765種) (766種) (767種) (768種) (769種) (770種) (771種) (772種) (773種) (774種) (775種) (776種) (777種) (778種) (779種) (780種) (781種) (782種) (783種) (784種) (785種) (786種) (787種) (788種) (789種) (790種) (791種) (792種) (793種) (794種) (795種) (796種) (797種) (798種) (799種) (800種) (801種) (802種) (803種) (804種) (805種) (806種) (807種) (808種) (809種) (810種) (811種) (812種) (813種) (814種) (815種) (816種) (817種) (818種) (819種) (820種) (821種) (822種) (823種) (824種) (825種) (826種) (827種) (828種) (829種) (830種) (831種) (832種) (833種) (834種) (835種) (836種) (837種) (838種) (839種) (840種) (841種) (842種) (843種) (844種) (845種) (846種) (847種) (848種) (849種) (850種) (851種) (852種) (853種) (854種) (855種) (856種) (857種) (858種) (859種) (860種) (861種) (862種) (863種) (864種) (865種) (866種) (867種) (868種) (869種) (870種) (871種) (872種) (873種) (874種) (875種) (876種) (877種) (878種) (879種) (880種) (881種) (882種) (883種) (884種) (885種) (886種) (887種) (888種) (889種) (890種) (891種) (892種) (893種) (894種) (895種) (896種) (897種) (898種) (899種) (900種) (901種) (902種) (903種) (904種) (905種) (906種) (907種) (908種) (909種) (910種) (911種) (912種) (913種) (914種) (915種) (916種) (917種) (918種) (919種) (920種) (921種) (922種) (923種) (924種) (925種) (926種) (927種) (928種) (929種) (930種) (931種) (932種) (933種) (934種) (935種) (936種) (937種) (938種) (939種) (940種) (941種) (942種) (943種) (944種) (945種) (946種) (947種) (948種) (949種) (950種) (951種) (952種) (953種) (954種) (955種) (956種) (957種) (958種) (959種) (960種) (961種) (962種) (963種) (964種) (965種) (966種) (967種) (968種) (969種) (970種) (971種) (972種) (973種) (974種) (975種) (976種) (977種) (978種) (979種) (980種) (981種) (982種) (983種) (984種) (985種) (986種) (987種) (988種) (989種) (990種) (991種) (992種) (993種) (994種) (995種) (996種) (997種) (998種) (999種) (1000種) (1001種) (1002種) (1003種) (1004種) (1005種) (1006種) (1007種) (1008種) (1009種) (1010種) (1011種) (1012種) (1013種) (1014種) (1015種) (1016種) (1017種) (1018種) (1019種) (1020種) (1021種) (1022種) (1023種) (1024種) (1025種) (1026種) (1027種) (1028種) (1029種) (1030種) (1031種) (1032種) (1033種) (1034種) (1035種) (1036種) (1037種) (1038種) (1039種) (1040種) (1041種) (1042種) (1043種) (1044種) (1045種) (1046種) (1047種) (1048種) (1049種) (1050種) (1051種) (1052種) (1053種) (1054種) (1055種) (1056種) (1057種) (1058種) (1059種) (1060種) (1061種) (1062種) (1063種) (1064種) (1065種) (1066種) (1067種) (1068種) (1069種) (1070種) (1071種) (1072種) (1073種) (1074種) (1075種) (1076種) (1077種) (1078種) (1079種) (1080種) (1081種) (1082種) (1083種) (1084種) (1085種) (1086種) (1087種) (1088種) (1089種) (1090種) (1091種) (1092種) (1093種) (1094種) (1095種) (1096種) (1097種) (1098種) (1099種) (1100種) (1101種) (1102種) (1103種) (1104種) (1105種) (1106種) (1107種) (1108種) (1109種) (1110種) (1111種) (1112種) (1113種) (1114種) (1115種) (1116種) (1117種) (1118種) (1119種) (1120種) (1121種) (1122種) (1123種) (1124種) (1125種) (1126種) (1127種) (1128種) (1129種) (1130種) (1131種) (1132種) (1133種) (1134種) (1135種) (1136種) (1137種) (1138種) (1139種) (1140種) (1141種) (1142種) (1143種) (1144種) (1145種) (1146種) (1147種) (1148種) (1149種) (1150種) (1151種) (1152種) (1153種) (1154種) (1155種) (1156種) (1157種) (1158種) (1159種) (1160種) (1161種) (1162種) (1163種) (1164種) (1165種) (1166種) (1167種) (1168種) (1169種) (1170種) (1171種) (1172種) (1173種) (1174種) (1175種) (1176種) (1177種) (1178種) (1179種) (1180種) (1181種) (1182種) (1183種) (1184種) (1185種) (1186種) (1187種) (1188種) (1189種) (1190種) (1191種) (1192種) (1193種) (1194種) (1195種) (1196種) (1197種) (1198種) (1199種) (1200種) (1201種) (1202種) (1203種) (1204種) (1205種) (1206種) (1207種) (1208種) (1209種) (1210種) (1211種) (1212種) (1213種) (1214種) (1215種) (1216種) (1217種) (1218種) (1219種) (1220種) (1221種) (1222種) (1223種) (1224種) (1225種) (1226種) (1227種) (1228種) (1229種) (1230種) (1231種) (1232種) (1233種) (1234種) (1235種) (1236種) (1237種) (1238種) (1239種) (1240種) (1241種) (1242種) (1243種) (1244種) (1245種) (1246種) (1247種) (1248種) (1249種) (1250種) (1251種) (1252種) (1253種) (1254種) (1255種) (1256種) (1257種) (1258種) (1259種) (1260種) (1261種) (1262種) (1263種) (1264種) (1265種) (1266種) (1267種) (1268種) (1269種) (1270種) (1271種) (1272種) (1273種) (1274種) (1275種) (1276種) (1277種) (1278種) (1279種) (1280種) (1281種) (1282種) (1283種) (1284種) (1285種) (1286種) (1287種) (1288種) (1289種) (1290種) (1291種) (1292種) (1293種) (1294種) (1295種) (1296種) (1297種) (1298種) (1299種) (1300種) (1301種) (1302種) (1303種) (1304種) (1305種) (1306種) (1307種) (1308種) (1309種) (1310種) (1311種) (1312種) (1313種) (1314種) (1315種) (1316種) (1317種) (1318種) (1319種) (1320種) (1321種) (1322種) (1323種) (1324種) (1325種) (1326種) (1327種) (1328種) (1329種) (1330種) (1331種) (1332種) (1333種) (1334種) (1335種) (1336種) (1337種) (1338種) (1339種) (1340種) (1341種) (1342種) (1343種) (1344種) (1345種) (1346種) (1347種) (1348種) (1349種) (1350種) (1351種) (1352種) (1353種) (1354種) (1355種) (1356種) (1357種) (1358種) (1359種) (1360種) (1361種) (1362種) (1363種) (1364種) (1365種) (1366種) (1367種) (1368種) (1369種) (1370種) (1371種) (1372種) (1373種) (1374種) (1375種) (1376種) (1377種) (1378種) (1379種) (1380種) (1381種) (1382種) (1383種) (1384種) (1385種) (1386種) (1387種) (1388種) (1389種) (1390種) (1391種) (1392種) (1393種) (1394種) (1395種) (1396種) (1397種) (1398種) (1399種) (1400種) (1401種) (1402種) (1403種) (1404種) (1405種) (1406種) (1407種) (1408種) (1409種) (1410種) (1411種) (1412種) (1413種) (1414種) (1415種) (1416種) (1417種) (1418種) (1419種) (1420種) (1421種) (1422種) (1423種) (1424種) (1425種) (1426種) (1427種) (1428種) (1429種) (1430種) (1431種) (1432種) (1433種) (1434種) (1435種) (1436種) (1437種) (1438種) (1439種) (1440種) (1441種) (1442種) (1443種) (1444種) (1445種) (1446種) (1447種) (1448種) (1449種) (1450種) (1451種) (1452種) (1453種) (1454種) (1455種) (1456種) (1457種) (1458種) (1459種) (1460種) (1461種) (1462種) (1463種) (1464種) (1465種) (1466種) (1467種) (1468種) (1469種) (1470種) (1471種) (1472種) (1473種) (1474種) (1475種) (1476種) (1477種) (1478種) (1479種) (1480種) (1481種) (1482種) (1483種) (1484種) (1485種) (1486種) (1487種) (1488種) (1489種) (1490種) (1491種) (1492種) (1493種) (1494種) (1495種) (1496種) (1497種) (1498種) (1499種) (1500種) (1501種) (1502種) (1503種) (1504種) (1505種) (1506種) (1507種) (1508種) (1509種) (1510種) (1511種) (1512種) (1513種) (1514種) (1515種) (1516種) (1517種) (1518種) (1519種) (1520種) (1521種) (1522種) (1523種) (1524種) (1525種) (1526種) (1527種) (1528種) (1529種) (1530種) (1531種) (1532種) (1533種) (1534種) (1535種) (1536種) (1537種) (1538種) (1539種) (1540種) (1541種) (1542種) (1543種) (1544種) (1545種) (1546種) (1547種) (1548種) (1549種) (1550種) (1551種) (1552種) (1553種) (1554種) (1555種) (1556種) (1557種) (1558種) (1559種) (1560種) (1561種) (1562種) (1563種) (1564種) (1565種) (1566種) (1567種) (1568種) (1569種) (1570種) (1571種) (1572種) (1573種) (1574種) (1575種) (1576種) (1577種) (1578種) (1579種) (1580種) (1581種) (1582種) (1583種) (1584種) (1585種) (1586種) (1587種) (1588種) (1589種) (1590種) (1591種) (1592種) (1593種) (1594種) (1595種) (1596種) (1597種) (1598種) (1599種) (1600種) (1601種) (1602種) (1603種) (1604種) (1605種) (1606種) (1607種) (1608種) (1609種) (1610種) (1611種) (1612種) (1613種) (1614種) (1615種) (1616種) (1617種) (1618種) (1619種) (1620種) (1621種) (1622種) (1623種) (1624種) (1625種) (1626種) (1627種) (1628種) (1629種) (1630種) (1631種) (1632種) (1633種) (1634種) (1635種) (1636種) (1637種) (1638種) (1639種) (1640種) (1641種) (1642種) (1643種) (1644種) (1645種) (1646種) (1647種) (1648種) (1649種) (1650種) (1651種) (1652種) (1653種) (1654種) (1655種) (1656種) (1657種) (1658種) (1659種) (1660種) (1661種) (1662種) (1663種) (1664種) (1665種) (1666種) (1667種) (1668種) (1669種) (1670種) (1671種) (1672種) (1673種) (1674種) (1675種) (1676種) (1677種) (1678種) (1679種) (1680種) (1681種) (1682種) (1683種) (1684種) (1685種) (1686種) (1687種) (1688種) (1689種) (1690種) (1691種) (1692種) (1693種) (1694種) (1695種) (1696種) (1697種) (1698種) (1699種) (1700種) (1701種) (1702種) (1703種) (1704種) (1705種) (1706種) (1707種) (1708種) (1709種) (1710種) (1711種) (1712種) (1713種) (1714種) (1715種) (1716種) (1717種) (1718種) (1719種) (1720種) (1721種) (1722種) (1723種) (1724種) (1725種) (1726種) (1727種) (1728種) (1729種) (1730種) (1731種) (1732種) (1733種) (1734種) (1735種) (1736種) (1737種) (1738種) (1739種) (1740種) (1741種) (1742種) (1743種) (1744種) (1745種) (1746種) (1747種) (1748種) (1749種) (1750種) (1751種) (1752種) (1753種) (1754種) (1755種) (1756種) (1757種) (1758種) (1759種) (1760種) (1761種) (1762種) (1763種) (1764種) (1765種) (1766種) (1767種) (1768種) (1769種) (1770種) (1771種) (1772種) (1773種) (1774種) (1775種) (1776種) (1777種) (1778種) (1779種) (1780種) (1781種) (1782種) (1783種) (1784種) (1785種) (1786種) (1787種) (1788種) (1789種) (1790種) (1791種) (1792種) (1793種) (1794種) (1795種) (1796種) (1797種) (1798種) (1799種) (1800種) (1801種) (1802種) (1803種) (1804種) (1805種) (1806種) (1807種) (1808種) (1809種) (1810種) (1811種) (1812種) (1813種) (1814種) (1815種) (1816種) (1817種) (1818種) (1819種) (1820種) (1821種) (1822種) (1823種) (1824種) (1825種) (1826種) (1827種) (1828種) (1829種) (1830種) (1831種) (1832種) (18

單なる現出にあらず又單なる外的影響の受容にあらずして内的條件と外的條件との複雑結合の結果なり」としてその説は自ら輻輳説と稱してゐる。シュテルンによれば「各生官能提つて生長する人の子は一の、ひと、二つ、三つにして、もの、四つあるにあらず、一の、ひと、即ち全體は簡單にあらず而も到る所に於て統一である。然るに人格的統一の見地は實に人間内に並列的に成立する要素及び機能と對してのみならずその階及び時間的組織にも坐落する。ひと、は實に平面的のみならず深きを有つ。ひと、の目的系統は自己目的と他者目的のとなりなり、人間は自己を主張し自己を高めることを努力し、而も自分自身以外の目的を充たすべく努力する。以上の根本見地よりシュテルンは兒童の發達進歩を支配するものとして二つの原理をあげてゐる。その一は増加する構造化または分層化であり他は生長である。更に又「各人の心的發達の傾向はそれ自身の進歩を有し、それは教育によりて影響されるが根本には變化され得ないものである」。

以上ラントを除いては精神發達を支配する根本概念は二となり、統一・中心化又は生長及び分析・分化又は構造化又は分層化等と名づけられてゐるが、種々の意味よりその名は統一と分化とする可と、更にこの二原理又は二階級の根柢を考察を進め發達は開展たり顯現たりとしてその先天的方面を強調することもある。

【發達の時期及び特徴】 人間精神の發達の時期を區分することは頗る困難であり、従つて學者によりその區分の時期を異にしてゐる。

カトレット、L. A. S. Oakes (1875-1955) は、統計上死産を示す数の倒數を求めて之を人間の生涯と名づけ、零歳より百歳に至る間の成長を明かにしてゐる。ピアース A. K. Pearson (1857-1928) も人生各年齢の死産を統計的に研究し、零歳から百歳に至る間の中心としてその前

後に跨る五大時期を區別してゐる。サンフアード、P. の研究は人生を分けて嬰兒期(生誕一—二三)、兒童期(二三—一一一、四)、青年期(一一一—四一五)、壯年期(四一五—六〇—七〇)、高齢期(七〇—)の七期となし、シュテルンは少壯期を三期に分けてゐるが各期の長さは六十七年に亘つてゐる。松本春太郎(1887—) は更に精神物理的の生長段階を究むるため、簡單なる動作にして而も種々の精神的身体的方面を包含する用器運動にして而も種々の時期を求めようとしたが、その結果によれば幼稚期(三—五)、兒童期(七—一二)、青年期(一二—一九)、壯年期(二一—四五)、初老期(四六—七〇)、老衰期(七一—九〇)の六期に分つ事が出来るとしてゐる。今此等を併稱してこゝには幼年期(前期(生誕—三)、後期(三—七))、少年期(前期(七—一二)、後期(一二—一四))、青年期(前期(一四—一六)、後期(一六—二一))、壯年期(前期(二一—二五)、後期(二五—三〇))、中年期(前期(三〇—三六)、後期(三六—四〇))、老年期(前期(四〇—四七)、後期(四七—九〇))、の七期を區別する(別表參照)。

(一)幼年前期 此期の初めには兒童は感性的存在と云ふべく、未だ固有の自我は形成されてない。それ故に外界印象に對して受動的なるに過ぎぬが、皮膚の有意の行動は行はれる。然るに此期の終りに表象生活が発達しはじめ記憶が働き、又事物を區別することを學び、更に特性的活動もはじまり又言語を學ぶ情状方面も形成される。

(二)幼年後期 此期に於れば男女の進歩は、男兒は走り、攀ち上り、女兒は喜んで人形遊びをする。想像が著るしく現はれそれは先づ遊戲に於て活潑な又言語を愛する。比較し區別し及び表象群を結合し始める。思慮發達は兒童の頻發する疑問に於て見ることが出来る。情意方面亦非常なる發達をなし、良心は頗る正形を區別し、

周囲の手本は大きな影響を與へる。

(三)少年前期 想像は大きな役割をなし、兒童はものに

あるが儘に見ずしてそれは省略され、増加され又誇張される。記憶黄金の時代始まり、しかもそれは機械的記憶

主であり、兒童は見・聞及び興味を有するあらゆるものを生々とした形で記憶する。智力も感性的で抽象は未だ不能にして、一般化するべきときに常にそれは具體印象に止まる。

(四)少年後期 此期に至りて記憶と想像が情性により支配せられる。表象は感性的心像以上に一層對かになる。再生は論理的な進歩をも未だ一般豊富なるものを呈示するに止らず、兩性の遊びは益々明かになり一般に女兒は男兒よりも稍速かに發達する。男兒は自己已感懐及び自由

に對する勇氣を生長し拒野・野闘に傾き、女兒は家事を好み種性的のしかも幾分情緒の氣分にある。又この時期は宗教に對し受動的であり得る。

(五)青年前期 發達はこゝに顯著なる形をとり身體及び精神が大なる變化をなし所謂思春期を形成する。性別により地方によりや、異り、過例北方は南方より遅く女兒は男兒より早い。先づ求知衝動が想像は大なる役割をなし表象は強く且つ廣くなる。此期の終りには次第に個體表象を去り、思惟は具象から一般に、經驗から思惟へと高まる。自己の精神活動につき反省することが尚來、個々の事象の歸屬も亦確立される。又言語學的宗教的問題を取扱ふ傾きがある。意志及び情緒生活の變化となり、男子は心情的粗豪性より強情・鐵面となり、女子は判斷・動作にほつき然るに存在するも靜かな愛

への傾けが之を裏切ることがある。自我意識の覺醒と自由への傾向著るしく、時として兩親や教師を信用せずこれを放逐することがある。然るに又謙遜と愛、拒否と憎惡主となり放逸又は無感情及び極端等が交代する。行爲の勇氣強く現はれ政治的・宗教的・社會的各方面に於て

諸家に據る精神発達時期区分一覽表

年齢	本 群 典		中 葉 風 成		タ Oka		タ・ヂ・ケ		F. C. Goodenough		タ・ケ・ルン		タ・ケ・ルン		タ・ケ・ルン		F. C. Goodenough		タ・ケ・ルン		タ・ケ・ルン		F. C. Goodenough	
	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期	幼 兒 期	兒 童 期
1-2	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
3-4	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
5-6	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
7-8	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
9-10	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
11-12	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
13-14	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
15-16	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
17-18	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
19-20	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
21-22	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
23-24	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
25-26	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
27-28	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
29-30	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
31-32	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
33-34	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
35-36	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
37-38	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期
39-40	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期	幼 兒 期

革命革新を欲する。身心共に不安になり、その理想は達せられず青春期の自叙多くなる。一方に氣紛・虚榮・離言・虚榮等、他方には社會的活動への感動高きものへの憧憬など、未來を夢み、英雄崇拜や理想に傾き、理想文學に耽り過熱好きになる。孔子が十有五にして學に志すとせるはこれである。又宗教的には最も重要な時期であり、兒童期の素朴な信仰は今や危機に傾し改宗の

行はるゝ時である。(4) 青年後期、上述の發達は此期に至り更に充分成熟し開展するものに移り、概念的思惟は本質的紀元に進む。宗教的には多くは再び兒童期の理想に歸す。たゞその深さを増す。要するに心身共に完成し生活の仕事に對する準備が成る。所謂三十にして立つの境地は既に成るものといふべきである。(5) 壯年期以後、先づ壯年期は活動の時期たり、經驗によりて職業的實踐の基礎を築き、家庭に獨立せしめる。次に壯年期には種々の錯誤妄想は終息する。最も智力は生活の最良の二十年が續く。最早功名心よりあらゆる差違を以て仕事に從事し、感情は強く自ら自叙あり、世間は彼を信頼し彼を世間に影響を與へる。所謂不惑知命の年紀に達する。更に老年前期には體力は減退するも智力はなほ現存する。更に老年前期には良き相談相手たり兒孫に養はれて共にその仲間となり所謂六十にして耳順す。終りに老年後期以後は身體的生活は更に減退し顯著な衰はれはけ又は白くなる。感官は衰

退し腰は曲り記憶亦弱まり獨創又は新計畫への勇氣も減し事情によりては第二の兒童期に展り得、所謂心の軟する所に就つて再び知をこえぬことが出来るやうになる。(6) 成年期と老年期、發達の時期に屬し特に教育上重要なものは少青年の時期である。この時期において特に強はたらく内外の原因がある。その外的原因は軍事である、内的原因は思春期である。それによつて壯年期と思春期といふ特殊の時期をなす。教育は新人兒童の精神生活に一大飛躍を齎し身體的には著るしく障礙を受けるに反し異常なる精神の發展は精神的條件及び知識の急進なる増加を來し、これより家庭にありしと異り、従来の遊樂的生活より仕事に進入しなければならぬ。義務意識ははたらく共同の仕事に従事することを學ぶ。この移行の時期には種々長所・短所あり、一概に有害なりとしてその間の移行を滑かにすることは問題であるかも知れぬ。學習が勞作かの問題のありの所以である。

次に性的成熟の開始が如何に青年の身體及び精神に深い影響を與ふるかは、近時精神病的・病理學的研究により明かにせられてゐる。この時期は前述の如く地方により性別により多少の相違あり、大體十三、四歳から十六、七歳の間にある。即ちこの時期には生長の速度が非常に高まれ、異常なる身長をなすことが稀でない。非常に體重及び榮養状態が急激に生長と相應せず、一方に神經系統の興奮性及び個體の活動が著るしく増すが故に往住にして後年の身體的及び精神的障礙の基となることがある。又神經衰弱が屬し、この時期に起り、其他精神異常への種々の素質に青年期、青年期後又はメテオリズム等への素質が現はれ、其外特殊の思春病例へば視力障礙が起る。また思春期には漸次少年時代の身體的及び精神的特徴は失はれ、感受性が高まり對他感情が強くなる。殊にこの時期に於て後年の人格の輪郭が完成される

行はるゝ時である。(4) 青年後期、上述の發達は此期に至り更に充分成熟し開展するものに移り、概念的思惟は本質的紀元に進む。宗教的には多くは再び兒童期の理想に歸す。たゞその深さを増す。要するに心身共に完成し生活の仕事に對する準備が成る。所謂三十にして立つの境地は既に成るものといふべきである。(5) 壯年期以後、先づ壯年期は活動の時期たり、經驗によりて職業的實踐の基礎を築き、家庭に獨立せしめる。次に壯年期には種々の錯誤妄想は終息する。最も智力は生活の最良の二十年が續く。最早功名心よりあらゆる差違を以て仕事に從事し、感情は強く自ら自叙あり、世間は彼を信頼し彼を世間に影響を與へる。所謂不惑知命の年紀に達する。更に老年前期には體力は減退するも智力はなほ現存する。更に老年前期には良き相談相手たり兒孫に養はれて共にその仲間となり所謂六十にして耳順す。終りに老年後期以後は身體的生活は更に減退し顯著な衰はれはけ又は白くなる。感官は衰

のであるから教育上最も慎重の注意を要する。それは本来養育の時間であるといふ。此等の微妙と共になほ種種の精神的障礙を誘致する身體的異常及び缺陷、例へば呼吸及び消化障礙等を齎すものであるが、此等については今日なほ未だ研究が充分でないやうである。

【精神發達の教育的意義】 人間はそれが將來あるべき凡そこのものをば萌芽の形に於てこれを有して生るゝものと外ならぬ。従つて教育者はその發達の過程及びその個々の段階の特質を知ると共にその教育上の意義を顧みなければならぬ。我々は前條に於て各時期の主眼特徴につき述べたが、それに対する教育者・教師の注意すべき細點については詳説し得ぬ。こゝでは唯根本的見地につき略説するに止める。老子は無爲を説き孔子は性相近し習相遠しといひまた孟子は性善を唱へ荀子は性惡を主張したのであるが、精神發達の教育的意義に關する相對立的な兩説の近世に於ける代表者はルソーとピエタゴロツである。ルソーは創造者の手から先ずるものは凡て善であり人間の手の下に凡ては墮落するといふ。即ちルソーによりては人間の發展と市民及び文化人への教育との間には相補すべからざる對立が存する。ピエタゴロツはこれに反して、自由の子及び伏羲の正は社會に何等有用ならざるのみならず危險にしてあるべからざるものであるといふ。人間は自然から墮落し野蠻化に傾くのであるといふのである。ロイヤンによれば「兒童はその自然の發達に委ねられ得ない。蓋し自然の發達にあつては、(一)生徒が自己の素質及び個性により自己の力が併し得る限のものを達し得ず、(二)生徒が成人の意味に於て達すべきものを達し得ないからである。」よつて「教育の準則は常に自然に従つてはならず目標に従ひ即ち我々が教育びてなす凡そものは最良の仕事で目標に導くやうに向けられなければならない。常に兒童

にありてはあらゆる任意のものが達したるものならぬこと及び自然の發達は決して何時も教育の合図及び目標から脱逸しないといふこと」を自ら教育の公約として生ずる。即ち教育のあるやその準則は目標に従ひ同時に自然に従はなければならぬ。然るにそれは最良の仕事で教育の目標を實現せんとして努力しなければならぬ同時にそれは兒童の發達の法則に適合せんとするのみ可能なこととすべきである。』

【新生児】・【嬰兒期】・【幼童期】・【兒童期】・【青年期】・【身體發育】の項參照。(分科參照)

文獻—W. Wast, Grundlagen der physiologischen Psychologie, II, 1911; Grundlagen der Psychologie, 1911. G. Spongl, Der Entwicklungsgehalt in d. gegenwertigen Philosophie (Philosophische Reden und Vorträge, 1909). A. E. Asperboon, Zur Begriffs der Entwicklung, 1913. F. Kroyer, Über Entwicklungspsychologie, 1913. K. Kroyer, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 1921, 1925. H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 1926. G. Compajev, L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant, 1923. J. M. Baldwin, Mental Development in the Child and in the Race, 1904, 1906; Development and Evolution, 1902. M. Frewer, Die Entwicklung des menschlichen Geistes, 1912. L. A. J. Goulet, Sur l'homme, 1933. K. Aronson, The Chances of Death, 1907. E. C. Sengfer, Mental growth and decay (Amer. Psychol., 13, 1902). W. Stern, Ursachen und Ursachen der seelischen Entwicklung (Zeits. f. angew. Psychol., 1, 1908); Psychologie der frühen Kindheit, 1914, 1920; Anfänge der Kindheit, 1923. K. Jelller, Die geistige Entwicklung

ung des Kindes, 1918, 1923. Ch. Jelller, Kindheit u. Jugend, 1928. E. Stern, Jugendpsychologie, 1923, 1921. A. Graef, Infancy and Human Growth, 1928. A. Graef, and H. Thompson, The Psychology of Early Growth, 1928. White House Conference on Child Health and Protection, Growth and Development of the Child, 1922. J. L. Frostman, Developmental Psychology, 1924. O. Kroh, Entwicklungspsychologie des Grundschulkinde als Grundlage volkshocher Jugendberufshilfe, 1921/23. 千葉英成「發達の過程」(『教育叢書』) 藤田鳴鶴「發達の過程」(『教育叢書』) 藤田鳴鶴「發達の過程」(『教育叢書』) 藤田鳴鶴「發達の過程」(『教育叢書』)

精神病学 (2) psychiatry (3) Psychiatrie

(4) psychiatrie

【歴史と領域】 精神病学は文藝復興期後から近代内科学の分科として發達した。現在の體系は大體 J. E. のは十九世紀後半の A. A. v. Krampein (1831-1925) の力に依る。我國では明治十九年轉じて東京醫大で講義を開始したのを和して、明治四十一年以降正科として専門學校以上の醫育機關に講義が置かれた。精神病学は精神現象の病態を觀察治療する分科であるが、擴張に於ては一定の病因經過轉機を示す病態の観察と、廣義に於てはその外に精神發達の不全的な、(精神薄弱)及び精神病の諸因を統くもの(精神變質)をも併せて扱ふ。従つて教育病理學(教育教育學)・社會病理學・犯罪心理學と密接な交渉がある。

【精神病学と教育學】 擴張の精神病学の成型では初期に教育學の原理に依る精神分析・説得法・他感法を應用して治療効果を擧げ得る。慢性となつて精神病室に入らうとするものには發病前の教育程度より少し低くして更に實用的な再教育を授け、又は性別に應じて職業教育を

試みる。意志訓練の方法として系統的練習を説き、有効果な場合がある。

精神薄弱者の教育に關するには精神病理の指示する所に従ふことが必要である。薄弱者の教育上困難を伴ふ所意の散漫、抽象物の理解、意志の薄弱、意欲形成の薄弱其他は精神病的徴ひで補正することが必要となる。所謂理想を含む精神薄弱者の職業教育に際しては、異常性傾向・虚偽・理性性・職言癖其他の反社會傾向の解釋及び處置は同じく精神病學の指導に依ることが適切である。教育法としては、特に個別を効果的ならしめるに同じ方針を必要とする。精神薄弱者並に變質者には屢々成人教育として強制的又は半強制的の作業教育を與へる必要がある。

【精神病學】 病的心理學よりは範圍が狭めて用ひられ通信やターリ關係の事項等は包含しないのを常として、精神病の基材をなす心理學並に病理學の事項を主として扱ふが精神病學の事項は通例除外される。この語を狭義にとる時には精神病の病を將來すべきやうな神經中樞の器質的變化の扱ひを主たる対象とする。教育殊に特殊教育の効果を削減すべきやうな事項の中で神經中樞の構成から説明される事項の対策にとつて重要な資料を供給する。

精神病學の分科の申近く展開すべきものには長其精神病學・社會精神病學・發生學的・精神病學等がある。新學を現象學的に扱ふ考へは出發點を哲學に置く限り個別に扱ふべきである。隣接分科としては精神病學・精神工學が將來密接な交渉に立つてあらう。

文獻— R. Kasperin und J. Langy, *Psychiatrie*, 1927, *Handbuch der Geisteskrankheiten*, hrsg. von O. Binswanger, 11 Bde., 1928-32. 英訳— *Journal of Mental Science*, 1927, 第31-32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100. 三才館— *精神病學提要*, 1927, 第1-12号。 誠松七九郎

【精神病學講義】(昭和十二年)。

精神病的症狀

こゝに凡てを網羅する事は不可能なる故、本辭典中に屢々用ひらるゝ重要な事は不可能なる故、本辭典中に精神病的症狀は、文字の示す如く精神が病的になつた時を指すものであるから、精神のあらゆる現象に於て認められ、従つて之を分析的に記述するには一つの方面のみよりしては困難である。ヤムエルス *Psychologie* が、内觀を主とする現象學的立場、之に對する率直的精神病理學、又表現的立場を分けたのも、この爲である。こゝに述べる種々の個別的症狀も、その分類は便宜的で當に種々の病的なる各態の歪曲と相關聯して居る事を留意すべきである。

【知覺及び感覺の異常】 これには、感覺過敏・感覺鈍麻の外に感覺がある。妄覺 *Wahneindrücke* とは外界に相當しない知覺を稱し、之に外界に全く對映のない時に生ずる幻覺 *Illusionen* と、刺激に不相應の知覺たる錯覺 *Illusionen* とを區別する。又、活潑なる妄想表象が不隨意的に生起し來つて、これが眞の知覺の如く認識せらるゝ假性幻覺 *Pseudohallucination* なるものもある。併しこの二者を區別する事が臨床上当に可能とは限らず往々曖昧の事がある。而して、この妄覺はそれと生ずる感官知覺の種類により、幻(錯)視・幻(錯)聽・幻(錯)嗅・幻(錯)味・幻(錯)觸等の名が附せられて居る。

これら妄覺の起る機轉は充分には明かでないが、妄想・時・末梢性刺激・中樞性疾患・反射的機制・感觸・精神々の要素が併せて考へられ、決して一樣ではない。又、知覺が意識に上らないやうに阻止される抑壓 *Verdrängung* がある。ヒステリーなどにみられる感覺喪失等はこれに類する。

【記憶の障礙】 比較的新しい事項を記憶する記憶力 *Merkfähigkeit* (von E. K. Wernicke) の質下、

記憶喪失(健忘症) *Amnesie* (逆行性健忘症 *Retrograde Amnesie*) とは、外傷其他により突然起つた意識消滅が恢復した後、その意識消滅の起る以前の一切の記憶を *Konkretionen* であるより、直想の認識がある。虚脱症 *Konkretionen* である全く經驗せざる事を經驗せる如く信じて居るに物事も往々に屬する。

【思考の異常】 この形式方面より云へば、目的觀念が甚だ弱いか又はなないため統一を缺くもの、殊に無用の觀念が混入し來るもの(完結症 *Inhaltslosigkeit*)、觀念表象が次から次ぎと現はれ消起し來り、その各々が斷片的に相違觀念となる(支離滅裂 *Inhaltslosigkeit*)、この反對に、觀念の混淆が起らず、起つても速く弱く思考の進行の進まないもの(思考制止 *Denkhemmung*)、同一觀念表象が不隨意的にいつまでも残るもの(保続症 *Persistenz*)、意識範圍に傾き思考が自律性で、種々の表象が同位して各表象間の聯絡を理解し得ざるもの(支離滅裂 *Inhaltslosigkeit*)、之に似たも意識範圍の減少、只かけ上の統一は比較的保たれて居るかの如くでありながら、思想表象系列が種々の箇所を於て切斷され、逸脱し、且つ異質のものが融合されるため思考の斷絶が自然となるもの(散亂症 *Zerstreutheit*)、思考の基路を自分の力で左右出来る、體時的に喚起せんとする表象が急に消失し、時には他より自分の思想が奪はれる如き感を生じ思想奪取 *Geistesraub* (侵入思想 *Geistesinvasion*)、又自己の思考表象ならざるものが入込み來る

これは病的前後に基く混在し判然とあり普通の論理的證明よりしては矯正し得ずる全く不可能なるものである。これにその内容如何により、誇大・虚無・微小・追跡・被害・注察・罪業・心氣・血統・發明・憑依妄想其他を區別し得る。妄想發生の病的前後も一樣ではなく、幻覺

これにその内容如何により、誇大・虚無・微小・追跡・被害・注察・罪業・心氣・血統・發明・憑依妄想其他を區別し得る。妄想發生の病的前後も一樣ではなく、幻覺

性的もの、感情性的もの、單發性的もの等種々である。強迫観念 *Zwangsvorstellungen* と稱するものはこれと異なり、自己が排除せんと努力するにも拘らず入込み来り、思考系を亂し悩ますものである。

【**感情の異常**】 感情の發動が鈍弱して弛緩して終日を怠惰して退屈を感ぜず(無爲院 *Abtgie*)、周囲の出来事に何等の關心を示さぬ(不關心 *Teilmahnlosigkeit*) のも、逆に暴進し殊に怒り易く爆発的に衝き(情緒性新病 *emotionale Reizbarkeit*)、又は何事に対しても悲寂・抑鬱 *Depression* に傾くもの、殊に不快感と同時に身體の一部に強き不安・緊張感を作ふところの所謂苦悶 *Angst* を示すもの、感情が容易に轉變するもの(感情浮動性 *Gefühlabilität*) である。恐怖症 *Phobie* と稱するものは自らの病的な怖れながら特定の對象又は場面に對すると不隨意的に起る不安を感ずるもので、之に尖つたものに對し起る尖鋭恐怖 *Ackmophobic*、或場所に臨むと起る臨場苦悶 *Agraphobie* *od* *Platzangst* 人に接して自己の表面するを豫用して恐怖する表面恐怖 *Ereuthophobie* を始め、病的癖癖 *Myrophobie*、穿鑿癖 *Graebhaue*、眼に觸るとものすべしを計算する強迫症 *Arithmanomanie* 等が數(られる)。病、病的に不快感が減弱し不快感のみが増進する如くみゆる多事症 *Euphorie* なる症狀がある。

【**意志動作の異常**】 意志發動力の減弱による無爲・無氣力。その完遂による不安・多動。意志發擇性の防止せられた状態。この強迫的なは普通 *Impuls* と呼ばれ、意志の減弱なくして外的刺激に反應せざる状態である。意志の強迫性が完遂して殆ど全く強迫的に支配せらるる状態。龜より手又は足に縛る不自然の位置をとらしめる其強迫しその姿をつづける強迫症 *Katzenzimpe*、又は鎖鎖症 *Fuchillas orna* なる像。他人の言動を其強迫的に模倣する反響症狀 *Echopraxias*。

強迫性が減弱し、歪曲せる模倣を認めしむる相模症 *Imitativismus* (本能的に外界の刺激に應ずる反抗する症狀。これが強迫に現れると粗食 *Katzenstrolche*、動物 *runn*、言語に現れると粗食 *Manismus* となる)。動物不明の爆發性に起る種々の衝動行爲 *impulsive Handlung*。意志が暴進し、一見、殊更に奇を弄しとも見ゆる衝動症 *Manirritisch*。同じ動作または優勢を持續し繰り返す常同症 *Stereotypie* 等を數(られる)。衝、意志の阻礙の *Sprung* と稱せられ、制止 *Hemmung* と區別される概念がある。これは、意志の進行を車の進行に比する、制止は障礙が加はつた爲め進行が遲延となる状態。阻礙は車輪そのものに對し不隨意的・不規則的にブレーキがかけられ進行が遲延に斷續する状態と云ふべきである。阻礙は精神分裂病 *Schizophrenie* にみられる。

情景乃至本能方面の異常としては性慾閉鎖の外に、食慾 *Hyporexia*、食害 *Koprophagie*、偷竊・飲尿・飲便等の不潔症狀。種々の請らぬ不要の物品を能りに買取め又は拾ひ歩いて蒐集する症狀(數頁症 *Kaustische*、蒐集症 *Sammeltrieb*)、衣服・衣具等を裂き破碎する症狀等を數(られる)。

【**表情運動の異常**】 無表情。この高皮なる假面状態 *Maskenstarre*、無意味の微笑 *keines Lachens*、眉を無意味にひそめる顔眉 *Grauseure*、口を突らせる作噴嚏癖 *Schnauzkrampf*、横意に相當する表情倒錯 *Paroxysme*、不隨意的に泣いたり笑ったりする強迫的現象、固位 *Zwanghaften resp. weisen* 等を數(られる)。

【**統合的活動の異常**】 智識の異常として精神薄弱の外に、嘗ては正常なりし智識の衰減に陥れる状態(即ち癡呆 *Dumms* あり。氣質又は性格の異常としては病的入持及び異常反應が數(られ、また、自閉症 *Autismus* (自己の内界にのみ満足して、外界との交渉を斷つ態度)

が擧げられる。自己意識の障礙としては、廣義的人格變異現象 *Depersonationsphänomen* があり、かかるものとして自己活動感の喪失、外界が自己にとり全く遊離してしまつた如く感ずる現象(外界疎隔感 *Eindringung der Wahrnehmung*) から、自己の統一が分裂した時に二人人格が同時に併存する感 *Verdopplung der Persönlichkeit* 状態の度合がある。意識障礙・言語障礙・運動障礙・尖鋭症狀等は夫々各項參照。

以上、記述を主として個々別々の精神症狀の如く解説したが、これらをもとより相關聯した時に相互因果的、時には連作して現れるもので上述の分類は便宜なのである。又、以上の症狀のあるものは正常者にも全くみられない譯ではなく、從つてこれらの一、二を呈したからとて精神病と診斷するのは適當ではない。それには別個な價値の足地と、全體的統合關係の機能分析が必要なのである。

(原稿)

文献—吳秀三「精神病学概要」(原稿) 1914年、三宅廣一「精神病学提要」(原稿) 1914年、O. Bunkel, Lehrbuch der Geisteskrankheiten, 1913. K. Jaspers, Allgemeine Psychopathologie, 1923. Handbuch der Geisteskrankheiten, hng. von O. Fromm, Bde. I, II, III, 1928.

精神物理学 (英) psychophysics (日) Psychophysik (英) psychophysique

【**意義**】 創設者 W. S. G. S. Fechner (1801-55) によれば「心身の機能の關係即ち依存關係の精密科學であるが、現象はもつと普遍には別個に感覺又は知覺との意的關係を研究する所の、實驗心理學の一部門の意味に用ひられる事が多。又時としては作業の精神物理学と云ふが如き用ひ方をして、精神と身體との兩現象を區別せず、その兩者を含む意味に於ける作業的量的測定を指す場合もある。近來は又種々なる意識現象式、そ

れに直接に存在すると考へられる神経生理過程即ち精神物理的水準。psychophysicalem Niveau 中の観測的に考へせられた構造特質と關係づけ、研究する所の、實験心理學の一部門を此名を以て呼ぶ事が屢々行はれる。但しこの時には特に新精神物理學なる名稱を以てする場合もある。而してこれらの場合には一般に精神物理學的研究云々が如く形容詞としてこれを用ひる事が多く、殊に最後の場合には地味別する爲に心理物理學的なる語を用ひる人も存在する。

【論考】メタノーの精神物理學は、それが心的なもの、身體的の外界との關係を取扱ふか、身體的の外界との關係を取扱ふかにより外的と内的との二つに分たれ、実來救の目指した所はこの内的精神物理學の解明にあつたのであるが、直接に實驗的に扱ふ事が出来たのは外的精神物理學であつて、此點に於て彼は試みた創裁と感性的經驗との機能的關係に關する精密なる實驗的數量的研究が實験心理學の基礎となつて以來、一時は精神物理學なる語は實験心理學、又は生理學的心理学と同義語として用ひられ、時としては又實驗心理學的的研究の凡てを包含した名稱として用ひられた事もあつたが、其後實験心理學の研究範圍が廣まるる共に前述の第二の意味の如く局限して用ひられる様になつたのである。而して内的精神物理學に於ける身體的の外界は即ち創裁と意識現象との媒介となる神経生理過程であり、メタノーが既に精神物理的の活動と身居の所のものであつて、その意味に於て、新精神物理學の研究も或、その研究の方向こそ違つて、メタノーの傳統と無關係のものではない。

【問題及び方法】最も普通なる第二の意味に於ける精神物理學の問題として、一般に認められるものは、(一)創裁及批判的観測の測定、(二)神樂園の測定、(三)等價創裁の測定、(四)等價異常の測定、の四つであり、その目的の爲に使用せられる方法は所謂精神物理學的測定法 methoden

Psychische Messmethode (又は原に精神物理學的方法)であつて、その各方法には學者により種々な名稱が與つられ、又それらは種々に分類し得るが、最も簡單には材料簡便の手續によつて創裁發見法と判別發見法に二大別し、前者を更に調査法と極限法に分ち、後者は複數法を以て之を代表せしめる分類が行はれる。(原書中の文獻——G. F. Fechner, Elemente der Psychophysik, 1801, 1907, G. E. Müller, Zur Grundlegung der Psychophysik, 1878, M. Fessenden, La psychophysique, 1910, W. Brink, Psychophysik, 1912, G. F. Zips, Grundlege der Psychophysik, 1914, 精神分析 (3) psych(ol)analyse (3) Psychanalyse (3) psych(ol)analyse 【學說と沿革】精神分析はリクナント・フロイト(Sigmund Freud, 1856—)によつて創始せられたもので、最初メタノーの治療に因發した此の精神分析は單なる精神療法の領域に滿足せずあらゆる精神生活の領域にまで發展した。それだから此の自由奔放な學說は多數の共鳴者を獲得して全世界に普及すると共に又他方では多數の反對者を生じ、如く問下へ中より出て後に何と見解を異にし別派を建てた者々である。例へば、マヤノウ A. Adler (1870-1927) の個性心理學、ユング C. G. Jung (1875—) の分析的心理学 (analytical Psychology (3) analytical psychology など) といふものである。廣義に於ける精神分析は此等を含むものであるが、廣義に於てはフロイト説を指すものである。如く後述に述べんとするものは後者即ち本來の精神分析である。

最初此の學說の出発點となつたものはフロイト、Breuer との共同になるヒステリーの研究である。フロイトは一人のヒステリーの女性患者に催眠術を施し、彼女を支配して昇つた気分と思想を話させ斯から操作を精進することによつて、時に症狀を消滅せしめることが出来た。フロイトは之によつて次の如き二つの重要な結論に到達した。その一つはヒステリー性症狀が意味を持つて居るものであつて亦常精神作用に對する代償であると云ふこと、他の一つは此の知られなかつた意味を發見すると同時に症狀の消失することである。ヒステリー性症狀は強度の情緒を持つた精神的過程が意識と運動と導くべき非常な道を通じつて調節されなかつた爲に言はば、昏亂した情緒dysklimakter Affekt が誤つた道へ入り込んだものである。此の治療法は情緒を意識に持ち來し、通常に放散する道を開くこと、即ち消滅反衝 Abreaktion となし、そのことによつて、淨化法 kathartische Methode と呼ばれた。其後フロイトはフロイトと意見を異にし、催眠術を施すことを棄絶した。症狀の消失は淨化に並行して起つたが、併し全體的效果は全く患者の醫者に對する關係に依存するものであつて、此の關係が破壊せられると症狀の再發することが知られ、且つ成人に於ては深い催眠状態に陥り淨化法を充分施すことが出来ないためである。即ちそれに換へるに次の二つの方法を以てした。一つは自由聯想法であり、他の一つは夢の解釋である。而してその根柢となつて居るところのものは獨斷Verleugnung の學說である。症狀はそれが意識するに堪へないものであるから無意識にされ、該性癖は通常の社會的に適應すべきもの、禁ぜられたものなるが故に抑制される。禁ぜすべきもの禁ぜられたものと云ふのは言に性的なもののことである。併し此の性癖は獨斷によつて解消し得ない無意識の中で最も強いエネルギーを發生し、意識の世界へ妨害的な影響を及ぼす。神經症(神經衰弱)の主要因は自我と此の無意識の性的追求との間の葛藤 Konflikt の表現である。抑壓の過程は分析の際に於ける此の Widerstand によつて知られる。即ち、フロイトは精神分析の此の發達時期に於て催眠術を捨て自由聯想に於ける表裏探定の單なる再現と併して

とを導出した。此の方法を行つたならば、直ちに表象観測の停止の起るに可なり。彼によれば、即ち茲に抵抗が御座された材料を意識に持ち來たすことを妨げ居る點がある。分析者が分析的努力によつて抵抗を征服したならば、彼は必ず押された材料に遭遇する。これが表明に出される一治癒的効果が現はれる。

之と同時に附一精神分析に於て重大な意義を有するものは前に述べた夢の解釋である。廣く一般健康者の日常精神生活にまで押し擴められ茲に鬱積精神生活認識の新しい原理が始めて展開に至つた。即ち夢には子供の夢と身性判別による夢の如く變装されない單獨なものもあるけれども、普通の夢は變装された夢 *ensueilled Traum* である。夢の内容はその儘では差支無情なものであるが此の顯現性の夢の内容 *manifeste Trauminhalt* の裏に眞の意味の夢に於て居る *latente Trauminhalt* の裏に眞の意識の夢の存在 *latente Trauminhalt* と呼ぶ。此の潛在性の思想は無意識的願望の實現である。此の願望は満足すべきもの、禁ぜられたものであるから、變装されることなくして意識に上り得ない。それは一種の御座法 *Verdrängung* である。之が一つの檢索 *Xenot* の存在するためである。檢索の力は表中に是れに於て強いが、睡眠中は此の力が弱む爲に夢を生ずる。夢は即ち無意識的な願望の實現を求める傾向と性方には之を拒否し抑壓する傾向との間の葛藤の結果、兩方の傾向を不完全に表現するところの言はば妥協的産物である。夢の變装は夢の工作 *Traumarbeit* によつて行はれる。即ち、種種變多の表象が變装・屈折 *Verdrängung* される。意味が他のものに變位 *Verdrängung* し、或は象徵 *Symbol* によつて表現されたりすることによつて行はれる。尚それでも露見する危險のある場合には夢の中でそれは夢であるとして檢索の眼を隠著せんとする。二次的仕上げ *sekundäre Bearbeitung* と稱するものがそれであ

る。茲に於て夢の解釋が神經症の治療の際にも重要なこととなる。

フロイトは更に云ふ。精神分析によつて無意味なものはない。我々の日常の言ひ誤り・聞き誤り・讀み誤り・忘忘れのやうな偶發的行動にも意味を附け之を御座するものと御座されたものとの間の發合の表現と見る。それのみならず民族心理學・群衆心理學・犯罪心理學の事實までも此の原理を以て説明せんとする様になつた。次に精神分析學說の發達に於て劃新的なものは小兒期性慾 *Infantile Sexualität* の學說である。精神分析の實際に於て例々の體験は餘り意識のないことがあつて、一つの長い發達期が御座され、人格の形成に對して無意識的な背景を作つて居ると云ふ見解が確立して來た。性慾は思春期になつて始めて現はれるものでなく、既に最初の乳兒期に見られる。精神分析に於ては性慾を廣く *libido* なる概念の下に包括して居る。最終性慾は生殖器に全く依存して居ない。子供は最初栄養攝取の目的以外に快樂獲得の目的で母乳を飲めり、そのみならず、自身の指其他の部分をも之に使用する。之が子供の全く無意識的な性的活動の始めであつて、口部による快樂獲得の時期と呼ばれる。次いで樹木尿と糞便排泄が子供に特別な興味を興へることが知られる。之を肛門と尿道による快樂獲得の時期と呼ぶ。此の時期には又種分占領と暴行の衝動が現はれるためにサディズムの肛門期 *sadomasochistische Periode* と稱する。以上二つの子供の三歳までに區別し得る *libido* 發達の二つの時期である。斯くて此の時間の終る頃になつて子供は自身の身體に於ける快樂獲得に對して指趾の外に自分の生殖器を弄ぶことを知る。之を小兒の手淫期と呼ぶ。やがて突然一つの變化が起り、*libido* の満足が自分の外に求められる。三歳から五歳に至る期間に於ける子供の *libido* の最も適當な對象は母である。此期の子供の性生活

は *エディプスコンプレックス* *Oedipuskomplex* なる概念で特徴づけられて居る(一般に *コンプレックス* と稱するものは情緒の強調された觀念複合體のことである)。これはギリシャの傳説より採つた言葉であつて、即ち *エディプス* *Oedipus* は神託によつて父を殺し、母を娶ると豫言された居たが、後之を知らず識らずの間に行ひ此の恐るべき宿命を知つて自分の眼を抉つた。此の關係が一般の子供に移された。男の子は母親を獨占しようとして父に對し嫉妬しと感ずる。女の子は父に粘り付き母と父に對する競争と感ずる。*エディプスコンプレックス* が始めて現はれる頃には父に對する憎惡的態度は去勢 *Kastration* *komplex* によつて強められる。即ち、性的不行為を直すために教育者、特に父が子供の生殖器を切斷すると云ふ威嚇に對して子供は苦悶と憎惡を以て反應する。此の近親間の性的關係には教育の力によつて始めて反氣相殺の線 *Interdiktionslinie* が作られた。*エディプス* 關係が神經症者の罪の感じの源泉であるのみならず、恐らく人類の歴史に於ける最初の罪の感じを再現する機體となつた。

概して五、六歳まで *libido* は種々な部分衝動となつて發達する。それぞれ移り代つて行くが、前の衝動も全然消失することはないから言はば子供は種々な形式で性的衝動を示す *Polymorphes Verlangen*。次いで五、六歳を過ぎると共に *libido* 發達に於ける休息期が起り、これが凡そ十二歳頃まで続く。之を潜伏期 *Latenzperiode* と稱す。

最後に生殖器の健康と共に生殖器衝動が起つて來る。之を成風期と云ふ。茲で此の新しい部分衝動は他の部分衝動を殆ど併存してしまふ程に強盛である。此の頃再び *エディプス* 關係が蘇つて來るが、子供は母から離れ、父と和解する必要に光たされ、普通人の場合にはそれが實現されて茲に幽寂から解放され、對象も家庭外に求めるや

うになる。従つて小児期性慾は勿論夢の解釋に於ても神經症の原因に於ても重要な意義を持つやうになつた。フロイトの設備の發達は二つの危険を伴ふ。一つは因著 Fixation であり、他の一つは逆行 Regression である。リビドーは或程度の影響で小児期の段階に停止し、或風潮になつて性慾衝動を惹起する。尙早の如き倒錯は非常に發達した性慾が或風潮又は其後になつて外部的な形によつて不可能になつたときにも起る。前者が因著、後者が逆行であつて、何れも同性愛症、サドイシスム、マゾヒシスム等を生ずる。若し意識的な人格が此の種類の代償的満足を受容しなかつたときは抑壓によつて無意識の世界に追ひやられるが、此の自我と性慾との間の葛藤は解決されることなく、それは無意識的な工作によつて症状の形に於て軽率な代償的満足を得る。

之を要するに精神分析の治療は自由联想と夢の解釋によつて、把握したところの無意識的な抑壓されたコンプレックスを患者の納得の行くやうに充分解明して意識せしめることにある。併し、患者は秘密な思ひ附きを其儘打ち明けることを欲しない。之を抵抗と云ふ。治療の際此の抵抗は具轉移 (Transference) によつてのみ克服し得る。轉移と云ふのは有效な治療の際には常に現はれるところの患者の態度に對する態度である。此は昔の親と子との關係の再現であるから、適當な時に患者に明かにして早晩解かれなければならない。教育者が影響を與へるために彼と兒童との間に同じ關係が存在しなければならぬ。獨て治療の結果抑壓が解除されたとき自由になつたリビドーを満足せしめる必要が起つて来る。或時は眞の性慾的満足は道義を又或時は礼儀を満足するの道を發見する。具轉移とはリビドーを高い價値のある目的に向けることで教育上必要なことである。

尙其後更にフロイトは精神分析に新しい思想を導入した。左派の理論に於ては快樂原理 (Lustprinzip) が支

配して居たが、今や性衝動の他に徹底的な環境を求める衝動 (死の衝動) であることを認めるやうになつた。又無意識の概念にまで變化が行はれるやうになつた。即ち、抑壓された良心を代表する超自我 (Über-Ich) であり、自我理想 (Ego-Ideal) の如き道德的なものも無意識的であると主張せられるやうになつた。

【精神分析の批判】 精神分析の出生は當時の過度に誇張された意識的知性主義の心理學に對する反動と見ることが出来る。此等の心理學は感覺・表象及び此等の感情生活の結合と知らず、思考は全く理性に歸せられ、感情生活は感覺と表象に附随する感情論に過ぎず、精神の現實は意識の外には認められずして居た。之に反し精神分析は神論に無意識を強調し、感情に獨立性を認めたのである。此點は精神分析の功績として是非認めなければならぬ。尙精神分析は時代の思潮に動かされて純自然科學の心理學に對して感情的に把握する直觀的・感情移入的に了解する心理學を自己に攝取した。漸くして此の學説は根本的な矛盾を包蔵することになつた。感情の強調と巧な直觀使用にも拘らず、精神分析の方法は聯想心理學に根柢を有し極めて主知的な推察法である。無意識の神論な合理化、即ち意味の精神現象は了解し得るのみならず、悟性によつて任意に意圖あるものとして把握しようとする所に結局此の學説の最大の弱點がある。次に例々の點について少しく検討しよう。先づ治療に當つては症状と體驗との間の了解的關係を捉へなければならぬが、此の手續となるものは抵抗と理想の空間であるが、此の二つは種々な原因から起り得るものであつて必ずしも症状と體驗の因果的關係を證明したことに非ならぬ。抑壓の事實は或程度に於て認め得るがフロイトの如く深く認めることは不可能である。日常生活の誤謬などを凡て傾向的に解釋することも誤りであつて大部分は單

なる因執 (Kausalität) の現象に過ぎない。凡ての夢を願望の實現と見ることと同様に誤りである。夢の解釋に於て最も攻撃を受ける點は兼費である。これは何等の證明を持たない。

全體を通じて此の學説に最も神論的なものは所謂汎性慾説であつて、彼中特異な點は小児期性慾の主張である。我々は時として普通考へられて居るよりも早く性的現象を見ることを承認しなければならぬが、フロイトの如き汎性化は愛慾でない。尤も配偶者の選擇に當つて小児期に於ける一方の親の記憶が影響を及ぼすこと、親との餘りに緊密な結合が尋常な愛慾の生活に妨げることなどは認めねばならぬ。併し要するにフロイト説は證明されない假定的の上に立ち、奔放な解釋と神論な汎性化を行ふ點で前科學的と云はれる。我々は精神分析によつて治療に成功したときも、その基礎となつて居る學説が正しいと推察してはならない。

【精神分析と教育】 神經症の治療に對して、前記の如き理論的弱點を知り固辭的解釋を避けて用ふるときは精神分析は効果があつたが、教育者や治療教育者の實際的態度はこれに比して一層神論的でなければならぬ。青年の精神内界を透視する補助手段としては慎重な注意の下に遙かに健康な形式で用ひらるべきである。經驗あり理解ある教育者は斯かる失脱化し手段を用ひなくとも足る。それのみならず良心的な教育者は精神分析の青年に對して危險であることを見逃さないであらう。特に病的素質の人に對しては喜ばしくない結果を生ずることが種々である。例へば分析者に対する青年の無意識的戀愛的なエネルギーの轉移の望まざる結果は屢々指摘されて居る。結局精神分析の教育への貢獻と云ふものは幼少時の體驗が殆ど忘れられ無意識となつても後の時期にまで強い影響を及ぼすものであること、此の早期

の教育は直観的・感情的な様式で行はれることが最も有效なことを感銘させたことである。

【精神分析と教育学】 教育の方法を確立する學問として心理學が要求され、特に異常者の教育即ち治療教育のそれを確立する學問として精神病理學があつた。扱て今や獨立の科學として精神分析なるものが出現した以上彼等が教育学に對して心理學や精神病理學の如き立場を主張することは明かである。併し、精神分析は前述の批判的考察の結果、斯かる重大な任務を引き受けるには危険であると云はなければならぬ。特に治療教育學との關係を見るに、精神病理學と異り、人間の道徳的素質を非會に奪削した極端な環境下に立ち、精神病理學の如き客観性を缺く。故に教育學は精神分析を參照し、充分な注意の下にその必要部分を採用するに止めなければならぬ。

(松本健一)

文獻—S. Freud, Die Traumdeutung, 1899, 1912; Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 1905, 1922; Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1916, 1920; Jenseits des Lustprinzips, 1920, 1924; Das Ich und das Es, 1923 (戦後); Gesamtmittel Schriften, II Bde., 1924-28 (戦後); R. Allers, Über Psychoanalyse, 1922; O. Binet, Die Psychoanalyse, 1921; M. Ferber, Psychotherapie, 1926; E. Jomann, Zur Psychoanalyse, 1924; A. Freud, Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen, 1930.

精神論的教育學

(英) noologische Pädagogik

【哲學的基礎】 精神論的教育學は善の基礎をオイケンの世界觀に就いてゐる。而して其の最高位階級はオイケンが精神界或は精神生活と呼ぶ所の人間界を超越したる世界にある。この精神生活なるものは人間を超越してはゐるが、併し人間の世界へも影響を及ぼし、また人間

が單に人間のなるものと人間の關係を繼續的に行はんとする悟を有する限り人間に依つて自己のものとなされ得る。この關係は倫理的價值主義を要求するものであつて、淺薄なる樂天主義や唯靈論的の厭世主義とは全然異なるもののである。

【人文的教育目的】 宗教・道徳・藝術及び科學の中に現存せる精神生活を承認し且つ獲得するとは人間本來の目的である。然るに教育目的も亦人間の目的と一致すべきものであるが故に、教育の最高第一の目的も亦成長發達の途上にある人間をして精神生活なる永遠の世界を承認し且つ獲得し得るに至らしめるにある。而して人間の精神生活に對する關係は人間本來の目的を含むが故に教育の最終目的は之を人文的と呼ぶことが出来る。

【社會的並に自然的教育目的】 人は精神生活のみならず社會的の世界にも屬するを以て、社會的生活をも善まねばならぬ。故に社會的目的なるものが第二の教育目的として加はる。併し社會的要求が精神生活の要求と衝突する場合には後者に對して執着に上ることが望まべきである。最後は人自然的存在であり、従つて自然法則の支配下にある。故に第三に自然的教育目的なるものを生じ得る。而して精神論的「キリヤ」語の「メーヌ」(即ち「精神」と「ホス」(即ち「魂」)より教育學は如上の三目的中、第一の人格的・人文的目的を最上位に就く。【人文理想主義的教育學に對する關係】 精神論的教育學は個人主義と社會主義とを超越して道徳的・宗教的理想主義に到達し、個人的教育學並に社會的教育學を超越してドイツ理想主義的教育學に歸一する。ドイツ理想主義教育學の主義者達は「人は第一に外部にある目的のために、人間の社會のために陶冶せらるべきでなく、一個の獨立の人格並に精神的個性にまで高められつて、自分自身のために陶冶せらるべきである」(オイケン)と、而して「人は外的利用を主目的となさずして、就

中自己の心を深め且つ強める時、可見の世界に於ても最も多く活動し且つ達成せらるらう」(オイケン)といふ點に於ては少くとも一致してゐる。その最高教育目的とする所は實に人文的陶冶である。而してドイツ精神論即ちドイツ理想主義はキリヤ精神とキリスト教との綜合であり、その一層高次なる統一體である。此のドイツ理想主義を現代的に成果あらしめるものはオイケンである。此の意匠に於て精神論的教育學の内容と名稱とをオイケンの著述に選んだのはアッダである。ケムラーと O. Kautner、ケムラー、ゴロヴィヒ、ブラング、Eisen 等も亦同じ流を説くのである。

(前田博雄)

文獻—O. Breda, Noologische Pädagogik, 1914. 製圖 (英) drawing (德) Zeichnen; Zeichnen (英) drawing

【意義】 製圖とは製作物又は築造物が、如何なる材料を以て、如何なる寸法に、如何なる形状・構造に造られるかを、言葉の説明を情りないで、圖面のみによつて表し表はすことを言ふ。又その表し表はされた圖をも製圖と言ふことがある。而してその製圖法としては専ら投影製圖法が用ひられてゐる。

【製圖の分類】 製圖は、その対象を異にするに依つて、機械製圖・電気製圖・建築製圖・土木製圖等に別れて於り、各々その表示法に多少の相違はあるが、その根本には異なるない。製圖には平面圖・立面圖・側面圖・構造の詳細を示す爲の斷面圖及び透視圖(等角投影製圖・斜角投影製圖・透視製圖等)による等角(第一、各部分の寸法を記入し、材料を表示し、尺度を示すのが普通であるが、これ等の内の一部を缺くこともある。

製圖には既に出来上つて居る圖を見てその通りに書く臨寫製圖と、出来上つて居る實物を測定して圖示する實測製圖と、新しいものを考案して書く設計製圖とがある。

が、その中設計が最も重要である。

【**習題の教授**】 普通教育に於ては、習題は固素料・手工料・作業料等に於て授けられるのであるが、初めは主として直観的方法によつて授けられ、漸次論理的方法によつて授けられてゐる。工業教育に於ては、各分科に應じて尖々必要な種類の習題が教授されてゐるが、その練習が實社会に於て極めて必要とするもの種の一つであることより、その習題には特に多くの時数が配當されてゐる。

【**用器検査**】の項参照。

(五五五)

成績検査

【**意義**】 元來教育は兒童の素質と発達程度とに應じて行はなければならないが、教授に就て言へば、それは兒童の既得の知識技能に基いて進行させられなければならない。成績検査は既に進行はれた教授の兒童に及ぼした効果の検閲である。それは教師に反省の資料と將來の目標とを與へ、また兒童にして復習せしめる機會となり、よい成績をとらうとする希望は學習を勵ましめる一の刺激ともなる。試験は種々な目的の下に行はれるが、右のやうな目的で行はれるものもある。成績検査は、學業試験・學年試験等の名稱の示すやうに、一般に教授活動の或る區切に際して行はれるのが普通で、その結果は進級等を決定する標準となる。學習者も個人の能力に應じて進級せしめる場合、例へばドリット・ブランチの如きに於ても、やはり或形で成績検査は行はれる。即ち仕事相當程度(competence)の一單位の終了毎に兒童はこれを教師に提出して檢閲と批判とを受けるのである。

【**方法**】 普通に行はれる成績検査法の一は口問口答である。教師が兒童と質問應答を爲すことによつてその理解の程度を檢するのである。この方法は判々の兒童の特殊性を知るに便であり、又對點を發展させ進級の質問を發して兒童の理解を分析的に明かにする事が出来る。

兒童はこの場合思想を迅速に極めて簡潔に表現すること

を要求される。この方法は多數者に徹底することは困難であり、且又教師の主眼に左右されること最も多く、質問應答は即座的に行はれるので條件の同一性がなく、従つて兒童の成績を比較するには不便である。最も普通に行はれるのは論文式検査の方法で、問題に對する答を文章の形で書かせるものである。この方法に於ては兒童は既得の知識を想起し、關係事項を選択し、整理して要領よく纏め、而して表現にも工夫を凝してよく他人に了解されるやうな文章に纏めなければならない。斯くの如く多方面な精神の活動が綜合された時始めてよい答案が出来るのである。口問口答の方法よりは條件の同一性が保たれるので比較にはやゝ便であるが、併し結果の分析は困難である。近來教育的進歩と共に成績検査の實施の方法と成績の評定の仕方との兩方面に客観性を増すやうになつて來た。

【**方法の客観化**】 論文式検査は右述の條に於て多くの精神活動の複合的表現で、その意味では所謂實力が表はれるとも言へるが、併し検査しようとする対象だけを抽出することが出来る。例へば文章の表現の巧な者は、文章の巧拙を檢することが目的な場合、例へば地理や歴史の知識を考查しようとする場合に於ても、比較的好い成績を取り易くなる。又この方法では回答に時間がかかると多數の問題を提出し得ず、検査する内容が狭い範圍に限られる傾きがある。かかる缺點を除く爲に次のやうな方法が工夫された。多數選擇法は二つの間に對して廉の一個の正答と數個の誤答とを記して置いて正答を選択せしめるものである。適合法は正答の一系列と誤答の一系列とを對つて置いて適當な結合を促しせしめるものである。完成法は文章中に缺語を作つて置いて前後の關係から適當な語を其處に挿入せしめるものである。配列法は數個の事項を亂雑な順序で記して置いて、或る

一定の觀點から、例へば歴史に於て年代の前後といふ點から、整理配列せしめるものである。なほ自地圖に名稱を記入せしめるとか理科の關係問題とかは圖示法と稱すべく、これまた論文式と異なる一方法を爲す。斯くの如き方法をを用ひて文章の構成と並べば検査せんとする對象を純粹に抽出することが出来、又回答に時間を要しないので多くの問題を出して知識内容の廣い範圍を窺ひ得ることとなる。

【**評定の客観化**】 兒童の成績に對する教師の評定或は優點は、概して、尚た信頼度の低い學業的のものである。同一教師の評定に於ても時によつて甚だしい變率の高峯があり、従つて評定が辛くなつたり甘くなつたりすることは多くの實驗に依つて確められてゐる。況して教師と教師との間に甚だしい變率の高峯があるのは當然である。先に述べたやうな検査方法の工夫は、かかる評定の主観性を避ける爲にも役立つのであつて、正誤の判定が比較的明瞭なので誤に對する減點の標準が豫め決定されてゐれば評定は公平に行はれ得るわけである。他の工夫は評定の配分し方に關するもので、中位の評定を與へられるものが最も多く、優と劣とは次第に少くなるやうに、即ち分配が正當曲線に近くなるやうに注意することである。技藝的諸科目や作文に就ては優・中・劣の見本を豫め設定して置き、個々の作品を一々これに照して評定することも一の有效な操作である。

特定の集團中に於ける各個人の成績の比較的地位を決定するのみでなく、各個人の成績がほゞ同年齡の兒童一般に比して如何なる地位にあるかを決定すること、標準テストやスケイルが標準化された時に可能になる。標準化されたテストやスケイルに依れば個人のみでなく特定の集團即ち學級や學校が全體として如何なる比較的地位を占めるかが決定され、教育行政上の參考ともなる。成績検査に關して注目すべき一の考へは成績商(achievement)

一定の觀點から、例へば歴史に於て年代の前後といふ點から、整理配列せしめるものである。なほ自地圖に名稱を記入せしめるとか理科の關係問題とかは圖示法と稱すべく、これまた論文式と異なる一方法を爲す。斯くの如き方法をを用ひて文章の構成と並べば検査せんとする對象を純粹に抽出することが出来、又回答に時間を要しないので多くの問題を出して知識内容の廣い範圍を窺ひ得ることとなる。

一定の觀點から、例へば歴史に於て年代の前後といふ點から、整理配列せしめるものである。なほ自地圖に名稱を記入せしめるとか理科の關係問題とかは圖示法と稱すべく、これまた論文式と異なる一方法を爲す。斯くの如き方法をを用ひて文章の構成と並べば検査せんとする對象を純粹に抽出することが出来、又回答に時間を要しないので多くの問題を出して知識内容の廣い範圍を窺ひ得ることとなる。

【**評定の客観化**】 兒童の成績に對する教師の評定或は優點は、概して、尚た信頼度の低い學業的のものである。同一教師の評定に於ても時によつて甚だしい變率の高峯があり、従つて評定が辛くなつたり甘くなつたりすることは多くの實驗に依つて確められてゐる。況して教師と教師との間に甚だしい變率の高峯があるのは當然である。先に述べたやうな検査方法の工夫は、かかる評定の主観性を避ける爲にも役立つのであつて、正誤の判定が比較的明瞭なので誤に對する減點の標準が豫め決定されてゐれば評定は公平に行はれ得るわけである。他の工夫は評定の配分し方に關するもので、中位の評定を與へられるものが最も多く、優と劣とは次第に少くなるやうに、即ち分配が正當曲線に近くなるやうに注意することである。技藝的諸科目や作文に就ては優・中・劣の見本を豫め設定して置き、個々の作品を一々これに照して評定することも一の有效な操作である。

特定の集團中に於ける各個人の成績の比較的地位を決定するのみでなく、各個人の成績がほゞ同年齡の兒童一般に比して如何なる地位にあるかを決定すること、標準テストやスケイルが標準化された時に可能になる。標準化されたテストやスケイルに依れば個人のみでなく特定の集團即ち學級や學校が全體として如何なる比較的地位を占めるかが決定され、教育行政上の參考ともなる。成績検査に關して注目すべき一の考へは成績商(achievement)

一定の觀點から、例へば歴史に於て年代の前後といふ點から、整理配列せしめるものである。なほ自地圖に名稱を記入せしめるとか理科の關係問題とかは圖示法と稱すべく、これまた論文式と異なる一方法を爲す。斯くの如き方法をを用ひて文章の構成と並べば検査せんとする對象を純粹に抽出することが出来、又回答に時間を要しないので多くの問題を出して知識内容の廣い範圍を窺ひ得ることとなる。

【**評定の客観化**】 兒童の成績に對する教師の評定或は優點は、概して、尚た信頼度の低い學業的のものである。同一教師の評定に於ても時によつて甚だしい變率の高峯があり、従つて評定が辛くなつたり甘くなつたりすることは多くの實驗に依つて確められてゐる。況して教師と教師との間に甚だしい變率の高峯があるのは當然である。先に述べたやうな検査方法の工夫は、かかる評定の主観性を避ける爲にも役立つのであつて、正誤の判定が比較的明瞭なので誤に對する減點の標準が豫め決定されてゐれば評定は公平に行はれ得るわけである。他の工夫は評定の配分し方に關するもので、中位の評定を與へられるものが最も多く、優と劣とは次第に少くなるやうに、即ち分配が正當曲線に近くなるやうに注意することである。技藝的諸科目や作文に就ては優・中・劣の見本を豫め設定して置き、個々の作品を一々これに照して評定することも一の有效な操作である。

特定の集團中に於ける各個人の成績の比較的地位を決定するのみでなく、各個人の成績がほゞ同年齡の兒童一般に比して如何なる地位にあるかを決定すること、標準テストやスケイルが標準化された時に可能になる。標準化されたテストやスケイルに依れば個人のみでなく特定の集團即ち學級や學校が全體として如何なる比較的地位を占めるかが決定され、教育行政上の參考ともなる。成績検査に關して注目すべき一の考へは成績商(achievement)

Philament question (略稱AQ)の試みに現はれてゐる。成道前は教育年齢35を精神年齢35Aで扱はれてゐる。その「教育年齢」の必要も、その例が一より小なる場合は實際の成績が能力以下であつて學習が精一杯行はれなかつた事を示し、一より大なる場合はその反對を示すと考へられる。成道前の實用の價値は未だ疑はしいが、同じ成績も智慧が其は進上意味を持つものなることを指摘してゐるのは正しい考へ方であるといふべきである。以上述べたやうな種々な方法から見てもその特徴を有するのであるから、教育上場合々々の必要に応じて適當なものが採用されなければならない。

〔教育的測定〕(一)試験)の項參照。

(須藤忠三)

支那——同中實一・丸山貞二「學業成績」(昭和十三年)

聖典

〔神道〕(一)意義 神道に於ては最も神聖な典範となるべき支那を普通、神典と稱し、また神經とも神書とも云うてゐる。古來神道と稱する日本國民の傳統的信念には、特定の經典若しくは聖典が無いからし、室町時代の中葉以來盛行した吉田神道の重要な典範たる「唯一神道名法要義」には、遠祖藤原鎌足之言として「吾が唯一神道は、天地を以て書經と爲し、日月を以て證明と爲す」(要義云と云ふことが見えてゐるが、これは神道に所謂聖典なるものが無くして、却つて其の偉大性を示すものとして考へられてゐる點を情緒的に無難に語り表はした語である。而も其の吉田宗家即ち、卜部氏の唯一神道(元本宗源神道)は、一面に最も宗教的要素に富んだものと同時に、やゝ多くの聖典を定め、且つ神道方面に於ける經典的思想を濃厚ならしめてゐるのである。特に乍ら日本國民最先の傳統的信仰としての神の道に在つては、其の信仰する多くの神々も、またその最も重要性を有する行としての道も、皆我が古典に存するのであるからしめて、一般に神道の聖典としては、「古事記」、「日本書紀」

及び「舊事記」、「延喜式略圖」之に次いで神經(神心)、「續日本書紀」の「宣命」、「古語拾遺」が重視せられ、又「萬葉集」、「古風土記」、「經氏錄」が之に加へられてゐる。最も古くから特に尊重されたものは「書紀」の「神代卷」で、中世後半期からは之と共に「中臣誠」(延喜の祝詞式の中に在る大威詞の變形が深く信仰せられ、右の「記」)及び「舊事記」も常に相並んで重んじられる場合が多く、唯一神道に於ては「三神經」とも「三部本書」とも稱してゐる。近來は「記」(「萬葉」と呼んで、神道思想上特に重視せられてゐるが、ともかく「記」)の二典は神道經典としての位階が最も高く、「世界聖典全集」にも其の神代の部が收められてゐる。昭和十一年大倉精神文化研究所で刊行した「神典」には「記」、「紀」、「古語拾遺」、「宣命」(附「中臣誠」)、「令義解」(三抄)、「經」、「延喜式」(三抄)、「新撰姓氏錄」、「風土記」、「萬葉集」(二抄)が凡て書き下して採録されてゐる。

(二)沿革 神道に於ける最も重要な典範たる「記」「紀」も史書として撰修されたものから、宗教に於ける聖典の如き教訓的性質の書とは自ら其の趣を異にし、近世に於ける國學者の復古神道に在つては、神道が皇室を中心とした國民生活の標準原理であつて、觀念的、抽象的な所謂道若しくは教と異なることを力説した。従つて神道に於ける經典は他の宗教の聖典とは同じくないが、其の國民信仰の對象としては聖典に劣らぬ信仰の力を有してゐる。なほ、三種の神器に就ても、「神道名目類聚抄」には「三種神器(我が神道の本原なり)」といひ、藤澤春山の「大學政問」には「唯三種の神器のみ此國の神書なり」と云ひ、丹津橋圃も「三種の神器は神代の經典なり」(「神道大要記」)と述べてゐる。此等も神道の性質から發せし見解であるが、而も我が古典のうち、「古事記」、「日本書紀」兩書の「神代卷」は近世後半期以來、相並んで神典として深く尊重され、山崎闇斎の追加神道

派や富士尊御杖の如く、全然道の書、教の書として信仰した者も少なくない。「書紀」の「神代卷」と共に中世から近世にかけて最も多分の聖典的性質を發揮したものは「中臣誠」である。其の神經たる「延喜式」の大威詞も世の信仰極めて厚いのであるが、中臣誠詞は一般的に重要視せられ、其の行事はずべての神事に伴つて重要な一部として行はれてゐた。以上三種の註釋書は極めて多数に上つてゐる。「舊事記」(先代舊事本紀)も「記」「紀」と共に三種の神器と稱せられ、藤我馬子等の撰となつてゐるが、大體平安朝初期の編纂かと思はれる。中世の半ばにも、國學者中にも相當にこれを重視した者もある。此の書が舊事だと云ふ意見が現はれたので、これこそ此の「舊事記」であると稱して藤原春等の著作に傳はると云ふ「舊事大成經」が元祿以前に公にされた。幕府の禁制を受けたに拘はらず、之を信仰し、又其の影響を蒙つたものが少なくない。伊勢外宮の祠官が神經的に尊重した「神道五部書」、即ち神宮に關する「御備座次第記」、「御備座傳記」、「御備座本紀」、「寶基本紀」、「倭靈命世記」は奈良朝以前に編纂されたものやうに示されてゐるが、蓋し平安朝末期から鎌倉時代初期にかけて完成したものと思はれる。宗教的教訓的思想が漸く濃やかで、北畠親房にも、又山崎闇斎にも少からぬ感化を與へてゐる。中世半ばから近世にかけて、吉田家の唯一神道に因襲する「三社証言」、「神道大意」、「六根證傳統別」の三者も、可なり世の信仰するところとなつた。其の註釋書も亦少なくない。近世に至つて更に重要視せられたものには、以上の外、澤田厚内が鎌倉初期の學者清原良業の著に假託したと云はれる「倭靈語」の影響も廣く、又近世の後半期、本居宣長の手になつた「古語拾遺」は漢文一般の信仰を高めつゝある。明治の初年、神道の體裁の高まつた時多くの神道書が出た中で、近藤忠房の「神教綱領」と油田長良の「大道本義」は出色の著である。何、

前述した「異事大成録」のうちの「五業法」及び「觀字五選法」、「宗徳經」、「神教經」の類が基本にも、推察直後にも、一部の條目を集めたことも注意すべく、同じ頃、多くの神道家によつて本居・平田兩翁の著書が特に著るしく尊重されたことも一言しておく必要がある。

神道説の組織せられたのは鎌倉時代以降のことであるが、最初發見した山玉神道(天台神道・日吉神道)に在つては「神道深秘」、「山家要略」、「觀神抄抄」、「實神神記」の類を、兩部管合神道(廣言神道・御述神道)に在つては「天地開闢記」、「中臣神道」、「兩宮形支那神」の類を、伊勢神道(外宮神道・度會神道)に在つては「神道五部書」を出して、之に「神名經書」、「神皇系圖」、「神皇實錄」、「天口事書」、「心御社記」、「古老口實傳」、「類聚神祇本源」等を併せて、或は「神道八部書」とも、「神祇十二部書」又は「類河十二部書」とも稱して、總めて之を尊信した。室町時代に興隆した古田神道即ち唯一神道(卜部神道・元本宗無神道)に在つては、唯一神道名法要集、「神道大意」及び「神代卷」、「中臣卷」等々、兼加神道に在つては、「神代卷」、「中臣卷」と「神道五部書」中の「德業命實記」や「心御社記」名及び「十種神寶傳」、「日此抄」、「玉振集」の類を、復古神道即ち純神道に在つては「記(紀)」、「真經」を主として、「祝詞式」、「令儀式」、「國史」、「古語拾遺」の類及び國學四大人の著書を尊信した。此等がそれぞれ各神道説に於ける聖典的位置を有してゐたものであつて、明治五年に教部省で熟考議の國家的教化に因つて撰定した教則三律即ち「三律の教書」も亦少くした組織を有してゐた。其の後神道界に相次いで結集された宗廟たる教祖神道十三派に在つては、それぞれ特定の教典が存するが、多くは上述した聖典のうちから選ばれてをり、又其の各教の教義に即した教祖などの著書も加はつて特色づけてゐる。

聖典的文獻を多少とも集めて、惣業・布教上の便を圖

ことは、相當早く行はれてゐる。彼の「五部書」の如きも其の傾向を示し、「大成經」七十二卷、「德訓語」十卷等も其の類と見られる。伊勢に於ける「神祇秘要」十三卷等は、神宮に関する儀式、祝詞、「五部書」の一紙、古田神道に關する重要な參考文獻を類集したものであり、古川惟見の編纂した「神祇要綱」四卷は、「神代卷」上下、「神武本紀」及び「中臣卷」、「天孫御傳」、「神道大意」、「唯受典義」(二部共書)を收め、寛政七年刊行の「(神佛同宗)五部傳書」(天卷)には、「神道深秘」、「神國決疑編」、「神國神字神論」、「證書神法論」、「雲笈要訣」を收めてゐる。明治維新直後、説書神が高調し、大教宣布の運動が開始せられるや、教尊議たる神官智例・教中傳教家の間に此種の參考用書が要求せられて、明治五年には「說教要覽」七卷(布教三章神)、諸宗說教要義、「先代著本本紀抄」、「三則大意」、「上古秘傳錄」、「未熟本紀」、「神教經」、「宗徳經」、「和字五業法」、翌六年には「說教要集」八卷(教書要義抄、「神道異說神」、「神教經」、「神國神字神論」、「聖德太子實錄」上下)が刊行された。これと同時に、神道家の間には神道的教訓を示した金言名句を集めて一書と爲す風が盛衰から漸次著るしくなり、彼の「德訓語」に次いで「教の近道」、「日本實訓」、「神語集」、「古道集結」、「實文文選」、「神典探要」等が行はれた。又神道は和教即ち教島論の道とも關係が深いので、「養神神道百首歌抄」、「神祇百首」、「世の中百首」、「神道百首」、「神代百首」等の類も少くない。

(附録三)

向、「神道」の項參照。

(一)「佛教」(一)意義及び沿革 佛敎の聖典を稱して廣く佛典といふときは大藏經即ち一切經を稱する。然るときは所謂經律論の三藏を指稱するのである(これに就ては「経」の項參照)。併し今日佛敎聖典といふときは、此の大藏經に含まるる教を一般人の生活に親近させるために、或標準の下に選擇抄録などを行ひ、手頃の一冊又は二、三

冊にまとめたるものをいふ。然らばその標準は如何。或意味に於ては佛敎の各宗派の所依の經典といふものは、各一獨自の立場から廣大なる一切經よりその中心となるべきものを選擇せるものである。此に各宗派夫々の佛敎聖典なるものが成立し得る。即ち天台宗ならば「法華經」を中心として、「天台四教儀」、「基督書經疏經」、最澄の「觀成論」、「學坐式」の類を集めて天台宗聖典を編し、智顗宗ならば「大日經」、「金剛頂經」、「救急法經」を中心として、空海の「十住心論」、「秘藏寶論」などを集めて密宗聖典を編し、淨土宗ならば淨土の三部經即ち「大無量壽經」、「觀無量壽經」、「阿彌陀經」を中心として法然の「選擇集」や經釋や消息の類を集めて淨土宗聖典を編し、淨土宗ならば淨土の三部經を中心として、親鸞の「教行信證」、「和讃」、「教義抄」及び消息類等を集めて浄土宗聖典を編し、禪宗ならば「金剛經」、「四十二章經」、「佛道教經」、「觀音經」を始として臨濟・曹洞の諸師の語錄などの類を中心として禪宗聖典を編し、日蓮宗ならば日蓮の語錄・著作・消息の類を「法華經」中心に集めて日蓮宗聖典を編し、此等の聖典は夫々獨自の立場に於ける佛敎聖典たり得るものである。此等は殊に明治以來實際にその編纂が試みられて居るものである。他方に於てはキリスト敎の聖典が金言に充ちたる佛敎聖典であることを見て、これに對照するものを編纂しようとする試みが行はれて居る。南條文雄・前田慈雲の編纂に成る「佛敎聖典」は明治三十八年の初版であつて、その内容は、第一序論、第二信佛心、序論には佛敎の要言をあらはし、信佛論には信心・念佛・懺悔に關する佛敎を經論より採萃し、第三行爲論に於ては自己に對する徳義として克己・實言・忍耐・勤勉・簡樸・慚愧・謙直・戒酒・衛生の諸項に就て經律論の要文を抜き、他人に對する徳義としては報恩・主従・親子・師弟・朋友・夫婦・慈善・博愛・看病的諸項に就て要文を抜き、次に社會

に對する徳義として平和・公益・階級に就て、次には三寶に對する徳義として佛寶・僧寶・法寶・佛道に就て何れも經濟の要文を採つてある。第四は教理論である。宇宙萬有に就ては萬有の實相と生起に就て、次に衆生については智・人身・人心・罪惡・業報・輪廻・解脱に就て、次に佛陀に就ては佛の慈悲・佛の智慧・佛の救濟・佛身・涅槃に就て、何れも經濟の要文を採つてある。故に此の『佛敎聖典』は道德的宗教的項目に分類して經濟論の全體から短き要文又は比喩等を採りて採り、以て佛典全集に關する理解と自己の修養とに資せしめようとするものである。尙附録として釋尊傳・佛敎史概要・佛敎傳播地圖・佛語文等がある。次に常盤定家(一佛陀の聖訓)といふ佛敎聖典がある。これは明治三十九年の初版であつて、阿含部、方等般若經、法華涅槃華嚴部の三篇に大別し、阿含部には心・善惡應報・進界・修界・教法・閉信學知・布施供養・慈悲・精進・道・四姓平等・聖道の諸項に就て阿含部の經典から採草し、方等般若部には心界・物界・進界・修界・向上・知行・覺者・道法・信前信後・後道の諸項に就て聖文句を採草してある。その聖道にある四恩の數等は注目すべきものである。法華涅槃華嚴部は心・佛・衆生・諸法實相(一乘三乘の教・信心・信受・懺悔・菩提心・善知識・菩薩・菩薩行・十波羅蜜・菩提・解脱・涅槃の諸項に就て經文の採草を行つてある。全體大藏經の實原より採られたる珠玉の感がある。上述の二つの佛敎聖典は聖經より採草せる金言名句甚ともふべき形式のものであるが、更に一步を進めて佛經の經典に慣れない我國一般の同胞にも居つき易き形式の下に佛典の全貌を顯現し、しかも佛愛上の意味に富み、廣大なる釋迦牟尼佛といふ形をなせるものとして、水津庵無編纂の『新譯佛敎聖典』がある。その全體は八編に分れ、第一編には釋迦牟尼の求道・成道・傳道・教團の組織に就て述べ、人生問題に對する善惡の心、因

緣の道理に對する理解を圖く。第二編には諸國精舍、王舍城、八講、緣起のことを述べ、初期の佛道の物語に次いで三摩耶一心・心外無別法といふ唯識の理を述べる。第三編は理想の信者、煩惱、菩薩の行といふ點の下に、摩訶薩女のこと、三傳のこと、六方便のこと、『聖賢經』に於ける善財童子の求道のことなどを述べる。第四編は佛の心を心とするもの、教義、圓明、覺の段階といふ點下に、在家生活者の宗教と道德、王道と理想の國家社會、自由無礙の智慧に於ける空觀、管轄菩薩の求道、佛愛の階段としての十地、『維摩經』の要論を述べる。第五編は教化・教團の規則、賢愚、四諦といふ點下に、無我の理、小乘律大乘戒のこと、指點外道などの教化、華嚴の心佛衆生是三無差別の理を述べる。第六編は法を見ざるもの、如来の本願と教訓、如来の意趣、淨土といふ點下に、『大無量壽經』の要論、『聖賢經』の要論を述べる。第七編は妙法の因縁、王舍城の悲劇、肉質、法塔といふ點下に、『法華經』の要論、『觀無量壽經』及び『大般涅槃經』による阿闍世物語、迦羅羅城の滅亡の顛末を述べる。第八編は涅槃の預言、金光明、如來藏、入涅槃といふ點下に、『金光明經』の大意、佛性のこと、釋迦牟尼の入涅槃のことを敘する。以上全稿が福音書風の叙述であるが、併し卷末に典拠を明かにし、條々の索引を添へ、地圖及び佛敎聖典譯大系圖、佛敎聖典の法律史概説、佛經大藏經刊行年代表を附し、その立場は一經一論を中心とする獨斷論でなく、佛陀の根本意志に基いて佛も思想の發達を追蹤し、佛陀の教意を固執しようとする熱心なる努力の結實である。尙この外に『新譯佛敎聖典國民版』なるものが昭和七年に刊行せられて居る。これは前述のものと同様方針を共にし、教理を分子として編目と分ち、敘述を簡潔にし、専門語を少くし、國民的聖典として日々心の糧となしむることを志したものである。内容は第一編佛身と佛徳、第二編教法、第一章因縁、第二章

佛、第三章佛身と佛徳、第二編教法、第一章因縁、第二章佛心と實利、第三章佛性、第四章煩惱、第五章救濟、第三編佛道、第一章佛愛の道、第二章實法の道、第四編教後、第一章教徒の本分、第二章生活の指針、第三章佛國土の建設、聖徳太子御初十七條憲法、阿育王法詔等。なほ附録として佛敎法律概説、聖典索引、圖書索引がある。次に昭和九年即ち佛誕二千五百周年に就て東京帝國大學佛敎青年會によつて編纂せられた『佛典聖典』がある。これは高橋順次郎・菅原定家・宇野自壽・宇野同次・梅田邦彦・小野野一郎その他の人々より成る委員會の決議に從ひ、『佛經大藏經中の要文を摘録し、或は梵語、巴利語、時に西漢語の聖典をも參照して、世界主要宗教の醍醐味とも稱すべき聖句を選び出し、併せて印文、支那及び我が國祖師の代表的撰述を選び、和文は原文の儘に、漢文は之を逐語的に翻譯して之を加へ、その旨は適宜に或は漢語或は吳音に從ひ、かくて一萬数千の經卷中より、大小百數十種の聖教を採録し』たものである。その内容の最初に清語川樂典として『歸敬文』、『般若心經』、『大無量壽經讀誦佛偈』、『妙法蓮華經如來變品』、『妙法蓮華經觀音普門品』、『普門品』、『四弘誓願文』を選び、次に第一部には『阿含經』より十二因緣・八正道・三法印・三三昧・七覺支・六方便總その他三十餘種の要文を採り、次に『法華經』、『證道經』、『四分律』、『聖賢經』、『佛所行記』の採草である。第二部は大乘經の採草であつて、『般若心經』、『金剛經』、『大品般若經』、『華嚴經』、『法華經』、『大般涅槃經』、『聖賢經』の諸經、淨土の三部經、『大日經』、『觀無量壽經』、『佛地經』、『理趣經』、『深密密經』、『金光明經』、『圓覺經』の諸經に及ぶ。第三部は論師の撰述であつて、『俱舍論』、『中論』、『大智度論』、『攝大乘論』、『佛性論』、『大乘起信論』、『往生論註』、『摩訶止觀論』、『大乘義疏論』、『散善論』、『大乘法苑義林章』、『聖賢經金剛子章』、『華嚴五教章』、

(二)教育的意義 聖書・問答書と異り、聖書が學校教
科の問題になつて来たのはプロテスタント運動の興起し
た後にはある事であるが、歐米諸國の學校教育に於ける
聖書の地位は國々に依つて自ら異つてゐる。イギリスに
於ては、大陸の影響を以つて第十六世紀後半より學校教
育の問題となつたが、チャリティイニスティック、「大英國及
海外學校協會」並に「國民教育振興國民協會」設立の諸
學校「聖書科」の地位に依つて重要な教科となつた。同
して一八七〇年の「ターバー・アンプル條項」(Towner
Temple's Canon)に於ても、宗教的の難題を伴はない聖
書教授は明確に認められてゐるものであるが、現在公立學
校に於てもかゝる意味に於ける聖書教授は積極的に施さ
れ、宗派的宗教教授を避けてゐる公教育に於ては、
純正なる聖書そのものの教授に對する關心が著る程ま
つゝある。アメリカに於ては建國の事情から必然的にそ
の初期に於ては公立學校に於ても重視されてゐたが、十
九世紀中華より公立學校に於ける宗教的宗教教授問題
となり、二十世紀の初頭迄に所謂宗教と教育との分離が
完全に行はれるに及び、一時は聖書の講義を禁じた州が
多くなつたが、やがてその反對論も興り、一九三
〇年現在では結局聖書講義を禁じてゐる州は十二州に減
少してゐる。ドイツに於てはルターを先導として初期ア
リスタント教育家は等しく聖書を學校教育の中に生か
すことに努めた。フランスに於ては、
一八二二年の義務教育法發布までは問答書と共に學校
に於て重視せられたが、同教育法は公立學校に於ける宗
教教授を認めず、その代償として毎週日曜日以外の一日
(通常木曜日に當つた)を休業して學校外で宗教教授を
行はしめるに至つたので、聖書教授は學校教育から離れ
た。以上は主として公立學校に於ける現状であるが、宗
教學校を主とする私立諸學校乃至日曜學校に於て、聖書

教授が重要な教科目となつてゐることは言ふ迄もなく、
我國に於てはキリスト教主義學校が一種三時間乃至一時
限を正課としてゐる。

教科としての聖書は、ドイツの初期に於て明確にみら
れた如く、金言佳句を聖書より採集し復誦した場合もあつた
が、現在では、多くは先づ舊約聖書を歴史的に取扱ひ
(その際人物中心・思想中心・事件中心・折衷等の諸方
法があつて、以て兒童の宗教的の陶冶に資し、進んで聖書
神學の初歩に及ぶのが普通である。この爲に各國とも多
大の努力を拂ひ積むる公刊物があるが、日本基督教教
育同盟會も、昭和八年以降聖書教科書を編纂してキリス
ト教主義學校其他の要求に應じてゐる。(参考書目)

【同教の聖典】「意義及び沿革 同教の聖典は直ち
に「ロータス・コーン」(Quintus)と云はれ、元來唯一神ア
ラー Allah は御意を天啓として各時代の預言者に洩ら
し、その記録が經典とせられた。他數百回、モーセの
五書・詩篇・福音書の如きも含まれるが、これらは天啓
の一部を傳へたに過ぎず、コーランは完全に最後の
ものであると云ふ。一種の暗喩詩文であり、アラビア
語の動詞カアラ kalam は「讀む」又原語アル・クルア
ン Al-Quran は「讀むべきもの」或は「讀むべき
もの」の意を有す。その一部は教祖在世中に公けられた
が、死後數回の福音ザイディアン・サービヤ Zaid
Tan Thabit 初めに編纂し、初代カリフのアブ・バクル
Abu Bakr は更に教誨せるものを集め、後内務大臣
論争が生じた第三代カリフのウスマン Uthman
が再びザイディアンに三名の代表者に囑し、シヤム・ヤ
ムによる標準版を決定し其本を禁じ、百十四の章 Surah
に「XNUMX」の或る成り、第二章は特に「Al-Fatihah
と稱し、其他は先づ題目を掲げ天啓の地(マッカ)或は
メディーナ及び前の數を記す。第九章の他全部題目に「大
慈大徳のアラーの御名によつて」の句を有す。章には希

純なく、概ね長いもの多しは法典を前記、短いもの(多
く教祖の宗教的告白)を後にした。今日では年代順の
整理も出来た。内容は多種多様なも、神學的には神の
唯一・全能・正義を力説し、偶像正に神造物の禮拜を禁
じ、天國の喜悅、地獄の苦惱、最後の審判に對する警告
等を記し、宗教儀式・法典に及んでゐる。

(二)教育的意義 コーランは出現と同時に教育の基礎と
せられ、宇宙育得の後進地に學ばれ、知識し得ぬ成人
の男子は處罰した事もある。禮拜に於ては多く二部の反
覆暗誦に止まつたが、コーランが神聖視されると共に日
常生活の規準は凡て之に求められた。諸條の註釋を始め
諸國語譯本譯註は「世界聖典全集」所收版本備一課「テ
ラン」(三巻、古本を)但し直接抄譯でないがある。
【同教】「アラビアの教育」(ムーアの教)の項參
照。(参考書目)

文庫——「神道 河野省三「神道の研究」(昭和十三年)三
冊 昭和十一年)」「キリスト教 渡邊善太「舊約書の由來」
(昭和十一年)」「淺野顯一「舊約聖書」(昭和十一年)」「福音書
論」(昭和十一年)」「松本卓夫「新約文學序論」(昭和十
一年)」「石原謙「新約聖書」(昭和十一年)」「各國宗
教教育の比較研究」(昭和十一年)」「阿部重幸「熊本學校
教育發展史」(昭和十一年)」「International Institute of Teachers College, Co-
lumbia University, 1932. G. A. Wood, School and
College Credit for Outside Bible Study, 1917.
F. Hebel, Zur Methodik des evangelischen Bihl-
geseunterrichts, 1933. H. Ziegler, Vom Religions-
unterricht in der Schule, 1929. ③「同教 74. Mor-
del, Geschichte des Qurans, 1930. ④1931. H.
Lasswell, Coran et tradition, 1916. H. Herzfeld,

New Research into the Composition and Exigents of the Quirín, 1901. H. L. W. Steinhilber, The Teaching of the Quirín, with an Account of its Growth and a Subject Index, 1918.

政黨 (C) political party (C) politische Partei (C) parti politique

【意義】 政治社會特に立憲國家に於て優等な地位を得、又は之を維持するために、國家公共の利害に基、所定の意見を有し、共同の活動をなす人間の任意的繼續的結合をいふ。

政黨をその政治上の主義・思想又は國家に對する態度によつて區別せらる。國家組織を否認する黨からそれを認する黨迄、復古・革新・改良・保守等の諸黨まで多岐に分れる。政府に對する態度によつて、政府黨と反對黨とに分れる。政黨内閣制の行はれてゐる諸國では、政治上の主義または政黨の性質如何によらずして、政權を握り又は之に反するといふ權力關係による區別により、原則として政府黨は議會に優勢である。又政黨員の議會内で占める議席の位置によつて、右・左・中央・独立の諸黨に分れる。最後に政黨分類を階級又は集團の利害の差異に據せしめて行へば、有産者政黨、無産者政黨、或は又資本家・地主黨、労働者黨といふ如き分類ができる。かくの如く政黨の種類は多岐であるが、特定の國家がその分立を許するか或は單國政黨のみを認むるかによつて、立憲國家と獨裁國家とに分れる。政黨は適當選挙を重要視するから、その組織には、選挙區を中心とする支部から本部に至る階段的組織があるが、政黨員の内容及び種類は決して一律でない。黨員とは主として各種の選挙に直接關係する議員及びその關係者を指す。政黨はその首領の如何によつて、政黨の勢力に市長がある。なぜなら、首領とか指導者とかは、政黨論理の具體化ともいひ得るからである。政黨成立は少數の指導

者によるのであるから、その發達の初期では、政黨の勢力又は内容は、首領の如何によるのである。次に政黨の組織又は性質の標準となるものは、政黨綱領である。議會が發議し、輿論政治が起り、そして大衆の政治知識が向上するに至れば、政黨の最も重要な職分は、自黨の政黨綱領を決定し、それによつて輿論を指導することである。日本の政黨は、昭和五年の第二回總選挙を轉機として、漸次首領時代から政黨綱領時代に移化しつつあるのである。

【政黨の教育政策】 政黨の政策の一例として、政黨會・民政黨・社會大衆黨の教育政策を掲げて見る。

(一) 立憲政黨會 (二) 綱領 余等同志は教育を振作し國民の品性を陶冶し公私各々國家に對する負擔を分つに耐ふるの器備具備を發達せしめ以て國體を平くせむことを希ふ。(三) 政黨 (イ) 教育の劃一化打破。地方化實際化。(ロ) 公民教育・産業教育の普及化。(ハ) 青年訓練・實業補習教育の振興。(ニ) 形式主義・階級主義の弊を打破し、教育の内容を實際生活に即せしむること。(ホ) 教育制度の法律化。(ヘ) 義務教育年限延長。(ト) 私立學校の助成。(チ) 教育を通じての思想啓蒙(昭和五年二月)。この外、最近に至り、政黨會は「教育政策案綱」を發表した。

(二) 立憲民政黨 (一) 綱領 品性を陶冶し獨創自發の個性を發し學習の機会を均等にし進んで教育の實際化を期すべし。(二) 政策 (イ) 國民精神教育の振興。(ロ) 公民教育の普及化。(ハ) 劃一打破。(ニ) 教育の實際化。(ホ) 大衆教育の指導。(ヘ) 補習學校と青年訓練所との合併。(ト) 私學奨励。(チ) 職業年間の短縮。(リ) 學校の整備。(ニ) 實業・技師・労働・夜間・盲啞者活字の教育振興。(ハ) 機會均等。(フ) 師範教育の改善。(フ) 教員の特遇改善。(ホ) 教育監督制度の充實。(ロ) 教育に關する法令は法律を以て改定すること(昭和九年九月)。尚この外に「教育改革案」及び「思想對策案」を發表してゐる。

(三) 無産政黨としては、社會大衆黨が建設大綱に、公費勞務教育の建設を掲げ、又昭和十二年六月同黨の教育制度調査委員會は「學制改革」を發表し、(1) 封建的義務教育の打破。(イ) 毎月演、(ロ) 書籍及び學用品の給與、(ハ) 榮養食の給與。(ニ) 個人主義的勞法主義教育の打破。(三) 學習と労働を統一する勞務制の樹立を提案してゐる。

【黨派】の項參照。

文獻—小野喜喜平次「政治學大綱」十卷(昭和十二年六月)。今中大藏「政黨發達の歴史」(昭和十一年)。宮澤俊義「轉回期の政治」(昭和十一年)。林田龜太郎「日本政黨綱領史」(昭和十二年)。前田謙山「政黨政治の科學的研究」(昭和十一年)。木村正義「義務教育延長問題」(昭和十二年)。西野、昭和十二年。安藤正純「政友會の教育政策」・山内儀一「民政黨の教育方針」・藤永久「全國労働大衆黨の教育政策」(昭和十二年)。野村、昭和十二年。昭和七年。「産業と教育」編輯部「教育年報」(昭和十二年)。社會大衆黨「學制改革」(昭和十二年)。野村、昭和十二年。「産業と教育」編輯部「教育年報」(昭和十二年)。M. Ostrowski, Ta demokratische Forderung des partien politischen, 2. vol., 1908. R. Kradak, Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie, 1910. A. N. Holombe, Political Parties of To-day, 1923.

生得説 (英) nativism (獨) Nativismus (法) nativisme

【意義】 觀念が人間に生れながらに具はつてゐると主張する説。即ち本有(生得)觀念を肯定する説。これに反對するものは經驗説 (英) empiricism (獨) Empiricism (法) empirisme

【歴史】 生得説は遠くプラトンの思想記に遡ることとが出来る。爾來、種々な人々がこの種の説を主張したが、近世に於て代表的として知られてゐるのは、ア・カルト

である。彼は本有観念の存在を認めるのであるが、しかしそれは人間が小児の時代から本有観念を意識してゐるといふ意味に於てではなく、單に認識能力として人間の本性に具はつてゐるといふ意味に於てである。ロッカは本有観念を意識的に理解して、かくの如きものの存在を否定して經驗論を主張してゐる。即ち心は本来言はば白紙の如きものであつて、その内容は専ら外的經驗(感覺)と内的經驗(反省)との二つからのみ得られるとする。ライプニッツは意識的な本有観念の存在を認めぬ點ではロッカと同様であるが、併し人間には本来本有観念を認識する能力が具はつてゐるといふことを強調して、その點に於て經驗論に反對して生得説を主張する。生得説に於ては本有的な無意識的可能性は教育に依つて意識的に拡張出来るが、ある程度までは、ライプニッツが「モラ」の「言ひ」の階級の中になつたもので知性の中に在るものならば、*Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu*なる句を認め、更に「但し知性上のものは例外し *intelligere intellectus* なる句を附加したる」(後述三)である。

文獻——R. Descartes, *Meditationes de prima philosophia*, 1641; Principia philosophiae, 1644. J. Locke, *An Essay concerning Human Understanding*, 1689-90. G. W. Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, 1704.

精讀法の演進 (3) Intensive and extensive reading

【問題】 精讀と多讀の比較は、讀書法一般の問題としてよきは、特に讀み方教授上の問題として重要な意味を持つ。成人を中心とした讀書法一般としての精讀と多讀とは、各個人の讀書目的又は知識水準等に應じて、或は精讀法に依らざるべからざる場合もあり、或は又、多讀法に依るを便宜とする場合も少くなく、此の兩者のい

づれを是とすべきかを一般的に規定することは困難である。此の關係は、各外洋に於ける教材取扱ひ方にもほゞ同様に見らるべき問題であつて、精讀法と多讀法との關係は、各教科の性質又は兒童生徒の知識水準とに依つて自ら異なるであらう。併し乍ら、讀書力の開発を主要目的とする讀み方教授に於ては、以上とは別個な立場からの考察が必要である。

【讀み方教授に於ける精讀法と多讀法】

(一) 精讀法 讀み方教授の出発點に於ては、文字・文章の形式・内容に就て基礎的な陶冶が必要とされ、これは云ふ迄もないが、此の時期に於ける讀書は精讀法を主とした方法に依らざるを得ない。併し斯かる精讀法にいつまでも停留する事は、兒童の讀書意を減退せしめ、讀書への興味を消滅せしめる虞が少なくない。

(二) 多讀法 既に低學年に於て讀書への基礎的陶冶を行つた以上、中學年以上の兒童に對しては、與へ各方面に亘つて讀書の興味を誘發し、各種の文體・各種の内容に觸れしむることが必要となる。多讀法は、斯くして中學年以上の讀み方教授に必然的な意味を持つてゐる。此に於ける讀み方教授は、中學年以上の兒童に對して、多讀法を採つてゐるのみ、意味理解の基礎としての經驗領域の擴充・讀書習慣の自主的強化を目指すために外ならぬ。殊に、文字組織の煩瑣に因り讀書標準に著るしい、*Handybuch*を要する我が國兒童に對しては、多讀法の獎勵が一層切實に要求されねばならぬであらう。

多讀法に依る斯かる訓練は、兒童に於ける讀書意の誘發、讀書習慣の確立の爲に必要であるが、文字・文章上述法に於ける感覺の訓練の上にも必要な條件とされてゐる。このことは我々の讀書が、嗜好的な讀み方から批評的な讀み方へと進むべき自然の發達過程を意味すると共に、先づ多讀に依つて「凡てに就て少し宛を」讀み取ることが、讀書本来の目的である内容の理解・批評への

強化に對しても必要な前提をなすことを意味してゐる。

現在我國に於て最も優勢な解釋學的讀み方教授法に於ては、鑑賞・理解・批評の三段階を必須的な方法的過程としながらも、小學校兒童に對しては、遂に鑑賞と理解の二段階に止め、批評は更に高度の知識水準に求めねばならぬとする事實の中にも、各讀に依る讀書經驗の擴充が、より高次な讀書目的の達成の爲に重要な役割をなしてゐることが強調されてゐる。「少しの物に就ては凡てを」と云ふ陶淵中心の研究的な讀書も、多讀の成果に依つてこそ期待され得るものである。

(三) 素讀法 嘗て我國の國語教授に重用された素讀法は、上述の多讀法とは意味を異にし、單に同一對象の屢次反覆に依つて、讀書生活の初期に於ける意味の成立過程を經驗主義に依つて明かにしたものととして興味は、所謂「讀書百遍、意自至」と云ふ言葉の中には、上述の如き精讀に依る基礎的陶冶、多讀に依る讀書經驗の擴充、鑑賞より理解、理解より批評への諸過程が未分化の統一として包含されてゐる。

【海外讀物に對する多讀法の指導】 小學校兒童に於ける讀物に對する興味は、童話類 *Mikrodemeter* から *Kunstanne* 期 *Bolschakov* へと進むことは内外の研究に依つて明かであるが、如上の發達過程に相應して、讀物の選擇を適切ならしめ、讀書興味を喚起し、讀書習慣を確立する爲にも、兒童を中心とする圖書室・圖書部の整備等に依る教育的指導を要求される。斯くすることによって、多讀をして範圍の弊が救はれ、そこから出来ると共に、多讀に依る成果を各外洋課程の上に正しく反映せしめることが可能となるであらう。

文獻——F. Paulst, *The Curriculum*, 1913. G. H. Judd, *Psychology of Secondary Education*, 1927. A. Kern, *Die unsere Lesemethode richtig?* 1931. K. Sailer, *Die geistige Entwicklung des Kindes*.

1906 西尾實「國語國文の教育」(昭和四年)、「讀方教育論」(國語科指導) (昭和八年十一月)、瀧田善樹「國語教育に於ける各讀本」(「國語」編輯部) (昭和八年)、堀本六三、石山隆平「教育的解釋學」(「文章讀本」) (昭和四年)、谷崎潤一郎「文章讀本」(「文章讀本」) (昭和四年)、菊池寛「文章讀本」(昭和十二年)、松本金壽「兒童讀本」(「兒童讀本」) (昭和十一年十一月)。

生徒主事 「學生主事及び生徒主事」の項を見よ。

生徒の自治

(英) pupil self-government (英) Schülerselbstverwaltung (英) antisocial (英)

Government des Schülers

【歴史】(一)歐米諸國 生徒自治の制度は必ずしも近代に發生したるのではなく、イギリスに於ては古く一二七四年のオックスフォード大學マートン・カレッジ(Merton College)の記録に、自治制度の一種である監手制度(pupil system)のことが見え、十四世紀の初にはウィンチェスター・カレッジに於て實施されてゐる。優秀な生徒に生徒の教育・訓練等を分擔せしめることは、ユスイ法に於ても行はれたが、學校の秩序維持に生徒を參與せしめた最初の組織的な試みとなした者はシュワルムである。彼は一五三八年自分が校長であるストラスブルクのギムナジウムを自由市(urban)にならして組織し、秩序の維持及び監督に關する職務を等生に擔任せしめた。又、當時一層徹底した自治制度を採用した者はトロッツマンで、彼はシシリアのドーメトルタのラテン學校長として、學校を古代ローマ共和國の制に倣つて組織し、これを學校共和國(Repubblica scolastica)と稱して生徒の中より役人を選出せしめ、又教育史上最初の學校裁判所を設けた。同様の自治制度はバウツタールの學校に於て行はれ、ザルツマンはレノッペン、タールの學校に於て訓育に關することは之を等生自治の自由(autonomie)の學校を學校共和國として組織し、執政

官・奉行・監官・議院等の役員を生徒の中より選出せしめ、職務を行はしめた。ジュールはその學校に見習裁判官を設け、ペストゥワットの弟子ウーエーリ(W. U. Wehrli) (1790-1856)はカフイルの貴族院に於て委員制度を採り、年長生徒六名よりなる最高委員會に於て委員制度を採り、行政委員會には管理・秩序維持等の權限を與へ、學校立法も制定し、又、年長生徒を「義兄」と稱して年少生徒を養育指導せしめた。

十九世紀後半に入る、自由思想の要求から生徒自治の確立等の時代の影響及び教育上の要求から生徒自治の制度は急速に普及發展し、所謂「生徒自治運動」となつて現はれた。従來の生徒自治が主として訓練的手段として行はれて来たの對し、近世の生徒自治運動は生徒の自發性にその基礎を置く公民教育・人格陶冶の手段として主張され行はれてゐるとともにその特色がある。併しひとより近代の生徒自治運動と稱されてゐるものの中にも自ら差異があり、そこに凡そ二三つの類型を認めることが出来る。

第一の類型はイギリスの監手制度である。監手制度とは生徒の中より監手(pupil) (學校によつては、pupil, pupil-positions, monitors 等の名稱を用ふ)を選び、學校の秩序維持、生徒に對する制裁等の責任を持たせしめるもので、パリアクスタームでは古くより行はれてゐたが、特にアーノルド・スタムルによつて進徳教育の有効なる手段として發達せられた。この監手制度は新學校、特にアゴツカールの學校に於て採用・改良されて著名なるものとなり、ドイツのフリードリッヒ・フランクス(D. F. Franks)の「モラン」(Moran)の學校等に影響を與へ、所謂「新學校」は多く類似の自治制度をとつてゐる。

第二の類型はアメリカである。アメリカに發達した生徒自治制度はデモクラチックな性質を有し、多く三種分立の組織を備へてゐる。その最初のものは、ジョージ

W. H. George が一八九五年に、ニューヨーク州アール・ビルに設けたリッジ少年共和國(George's Junior Republic)である。これは教授施設であるが、十六歳から二十一歳の不良少年を以て少年都市を組織し、市長、市會議員、裁判官、消防隊員等を選出せしめ、大々その職務を行はしめた。この制度は大いに好成績をあげ、各都市に行はれた。この制度は學校内に設けた最初のもはギル W. L. Gill の學校であるが、イギリスに起源を有するものが多く等生に限定してゐるのに對し、この學校は進學生の自治制度の最初の試みといはれてゐる。なほアメリカの制度はパスタリアにより、ヨーロッパ諸國に紹介され、影響を與へた。

第三の類型はドイツである。その最初のものは、ランゲルマン(Langemann)が一九〇二年ベルリンの聖パウレン・カレッジの學校に於て行つた自治制度である。彼は生徒に先づ學校内に自治的に管理せしめ、次いで學校の訓練を委任した。さらにウエッケンが一九〇六年ウイケルムドルフに自由共同學校を設け自治制度を採用するに及び、生徒自治制度を探るものが増加して來た。また、オーストリアではプロディンゲル(Prodinger)が、ボラのギムナジウムに生徒の學校會議を定期的に行ひ、生徒の紛争を解決せしめたことが好成績を示したので、政府は凡ての中等學校にこの制度を實施せしめた。更に世界大戦後、生徒自治運動が盛となり、ブライセンの文部省は一八一九年十月及び十二月に選擇を、翌一九一一年十一月には訓令を公布して中等學校に生徒自治制を布くべきことを命じ、翌二〇年四月二十一日には規程を公布した。それによれば、中等學校の各學級は代表者を互選下の二年生は教師の任命し、代表者は生徒委員會を構成し、教師と同調とする。各學級は學級會議を組織してその學校に關する問題を討議し、更に定期的に學校會議を開き、生徒委員會長又は教師を議長として議事を討

漢することとなつた。ドイツの自治制度の中にはイギリス、又はアメリカの制度の影響を受けたものもあるが、多くは共同體の組織をとり、且つ學校裁判の制度には反對の傾向が強い。

(二)日本 優秀な生徒に教授・訓育を分擔させ、或は寮生中の年長者に寮務を分擔させる程度の自治制度は、我國に於ては古くより家塾・寺子屋等に行はれてゐたが、現代の意味の自治制度は明治二十三年二月當時の第一高等中學校校長木下廣夫が寄宿舎に有いたのを嚆矢とする。即ち寄宿舎を自治會と名づけ四綱領を定め、各室より總代を選んで總代會を組織し、總代が寮委員(寮室五名)を互選してこれに寮務の遂行を囑するといふ形式をとつたが、同年四月には委員を全寮生中より公選することに改め今日に及んでゐる。更に明治三十一年以來、寮委員とは別個に綱領・規約の遵履を助ぎ、自治の本領を發揮せしめることを目的とする中寮會(二年生よりなる)を組織してゐる。この制度は當時赤倉に各方面の注意を惹き、その後、高等學校及び中等學校の寄宿舎に於て自治制度を採用するものが次第に出て來た。明治後期よりは校委會の各部委員を先づ互選せしめ、教務監督の下に委員にその部の事務を自治的に行はしめることが廣く行はれるやうになり、更に大正中期以後には、主として小學校に自治會を設けることが盛に行はれて來た。

【目的】 生徒自治の制度は初は生徒の秩序の維持・整頓(清掃等)を主として訓練の目的として行はれたものであるが、十九世紀後半より發達した所謂「近代生徒自治運動」は公民教育思想、或は生徒の自發性・自己活動を重んじ、個性を尊重する「新教育」思想等をその思想的背景として發達したもので、従つてその目的は單に訓練のみでなく、公民生活の理解及び習慣、共同社會感、及び責任の養成、自律性態度及び習慣の養成、組織に對する智的服従、選法精神及び公徳心の養成等に對する

【組織】 生徒自治制度として行はれてゐるものの組織は多種多様であるが、一般に立憲的民主的形態をとつてをり、多少の差はあるが立法・司法・行政の三權を具へてゐる。その最も組織的なものと言はれてゐる學校共和國の如きは、學校全體を一共和國に模して組織し、憲法を制定し、大統領を設け、その下に政府・議會・裁判所等を設け、學校生活の殆ど凡てに亘つて自治的に行つてゐる。

自治機關は一般に立法・司法・行政の三權を具へてゐるが、最も組織的なものは三權を分立させてゐる。三權分立の形態をとるものはアメリカに多い(學校共和國・學校市等)。

立法機關は獨立して設けられてゐるものが多く、學校議會・學校議會・學校市會・代表者會・總代會・自治會などの名稱を附する一種の議會制度をとつてゐる。その場合、立法に參與し得るものを學校生徒としてゐるもの(ジョージ少年共和國の *Junior Republic*、プロディンゲル *Prodingel* の *Young Republic* 等)と、代表者とするもの(ベルの學校市會、第一高等學校寄宿舎の總代會など)があり、後者の場合は、一般に選挙によつて代表者を出してゐるが、多くの場合、この憲法又はこれに準ずる規程は學校當局によつて制定されてゐる。そして立法機關はこの憲法又は規程の範圍内に於て學校生活に關する種々の規則を制定することをその任務としてゐるが、制定した規則は通常學校當局の許可を要することとなつてゐる。

行政機關の組織には、政府の組織に倣つてゐるもの(學校共和國・學校市・少年共和國等)、地方自治體の組織に倣つてゐるもの(ベルの學校市・市會案 *City Council* 等)、市理事委員會案 *City Management Plan*、委員組織によるもの(第一高等學校の寄宿舎委員、學生自治會案 *Student Council Plan*、アポカールの *Project*、

ワッセルの學校の *Wasseler* 等)等があり、役員又は委員を置いて行政事務を行はしめてゐる。そして其等の役員又は委員を統率する者としては、その組織に應じ、大々大員、市長、委員長等を置いてゐる。役員又は委員は一定の資格を有する生徒の中より、生徒全體又は代表者がこれを選挙し、學校當局が任命する形式によるものが多し。惟だ又は任命によるものもあり、任期は一學期乃至一學年である。行政機關の任務は學校憲法又は規程に定められた範圍内に行つて事務を實行し又は監督するにあるが、その最も廣闊なものになると、規律・整頓等訓練に關する事項の外、運動・衛生・圖書・教員の管理、學習の監督、各種の課外活動等が學校生活全般に亘つてゐるものもある。

司法機關にはジョージ少年共和國に於ける如く學校裁判所を特別に設け、辯論的なものは裁判を二審制とし、判事・檢事・辯護人等を置き、刑罰を設けてゐるものもあるが、普通は司法權を有する委員又は委員會が學校憲法又は規程に定められてゐる制裁規程により、或は代表者會議・自治會等の議を経て違反者の處分をしてゐる。又、司法權を行政機關の中に入れてゐるものも少なくない(監事制度・第一高等學校寄宿舎委員等)。而して殆ど何れの場合に於ても制裁の決定には學校當局の許可を要することとなつてゐる。

【批評】 生徒自治制度は、生徒に公民生活を理解・練習させる上に、又、生徒の責任感・共同的精神を涵養し、自律的態度を養ふ方に有效なる方法であり、特に訓練に關しては、生徒の良心に依り、各等心に訴へ、自願心に信頼する自治の訓練は、強制的訓練より教育的であり、且つ有效である。併し他面、その運営の如何によつては、少数役員の横暴、黨派的對立等を示す危険性がある。特に現在社會に於ける政治組織の單なる模倣の如きは、學校生活を粗雑化するのみでなく、それに

件と緊密の方面をも無批判的に學校生活に導入する傾向がある。又、學校裁判の如きは往々感情に走つて、生徒間に憎恨を醸し、或は困難なる道徳的判斷を未成熟な生徒に強要する弊に陥ることもある。

要するに生徒自治制度の組織及び方法、特に自治に委なすべき事項は、生徒の自治的能力に應じて又、その社会的状態を考慮して定めらるべきであり、自治制に過度の期待をなすべきではない。

「學校制」の発展形

(編輯部)

文選——Th. W. Jaso, Student Government (Proceedings, National Education Association, 1929).

J. Egan, Pupil Participation in School Government, 1909. *American International Education, International Self-Government & Schools*, 1914. J. O. Chenning, Student Self-Government (Proceedings, N. E. A., 1925).

R. Grossen, Pupil Self-Government, in *Theory and Ideals*, 1910. G. W. Dwyer and R. V. Miller, Pupil Citizenship, 1920. R. G. Drury, Pupil Participation in High School Control, 1928.

G. R. Breen, Student Self-Government in Teacher Training Institutions (Proceedings, N. E. A., 1930).

Ad. Perren, Lernaussichts des Schöler, 1921. F. W. Forster, Schule und Charakter, 1920. E. K. Fredell, Extra-Curricular Activities in Secondary Schools, 1931. G. Guggel, Die Bedeutung der Schüler, 1920. W. R. George, The Junior Republic, in *History and Ideals*, 1910. J. R. Griesemer, Some Problems of Pupil Self-Government, 1912. F. Grander, Landerziehungsanstalten und ihre Schölergeistlichen, 1917. F. E. Morris, Changing Conceptions of School Discipline, 1928.

J. Hogg, Die Selbsterziehung der Schüler, 1914.

W. J. Hall, The George Junior Republic, 1907.

G. W. Kreis, Die freie Schölergeistliche Weisheit, 1921. W. D. Kreis, Student Participation in School Organization (Third Yearbook, National Training in Democracy (Third Yearbook, National Association of Secondary School Principals, 1919).

W. Mann, Schölerstaat und Selbsterziehung der Schüler, 1910. A. Meier, Pädagogik der Gegenwart, 1928. Ed. Mezerian, Die Schölerbildung der Schüler auf dem Gebiete der Schölerziehung in früherer Zeit, 1910. H. L. Miller, The Self-Governed School, 1925. R. R. Peabody and H. Harbison, Organizations for Youth, 1935. A. v. Perren, Die Schölergeistliche, 1921. K. Prehler, Was ich mit meiner Schölergeistliche will, 1900.

J. T. Roy, Democratic Government in Schools, 1920. J. R. Schmid, La Matière-Quantité et la Pédagogie Libérale, 1921. R. H. Smith, Self-Government in Public Schools, 1928.

第一高等學校校長 野田義夫 (編輯部)

東京市政調査會「自治及影響教育研究會」(1931)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

「青年運動」(編輯部)

ら發生した青年運動であると言ひ難いものである。然るにドイツに起つた青年運動は全く外部の規制を受けず、青年が独自の要求により独自の團體を形成し独自の文化を建設しようとしたものである。

【波ノ島及び自由ドイツ青年の運動】 最も純粹なる青年運動、或は嚴格にはそれの正當に青年運動といはすべきものは、「波ノ島」及び「自由ドイツ青年」(Frei-deutsche Jugend)の運動である。これらの運動は前世紀の最終頃に起つた。兩者共に獨立の學校や社會に於ける精神生活の不満と苦悶、青年独自の社會的香気を根本とする運動であるが、前者はこれの希望を社會の外に發達しつゝ山野に放逐することを「反抗」、後者は積極的に現代の文化を批判しつゝを改革しつゝ、新たな生活と文化とを社會の中に取り出さうとするものであつた。兩者は實際上嚴格と分たれるものではなかつたが、二つの潮流として區別され得るのである。波ノ島運動の詳細に就ては「ハンネーネン」の項に譲り、次に「自由ドイツ青年」に就つて考へよう。

一九〇五年にハンネーネンの大學生の間にハンメルと題して「自由ドイツ青年會」が成立した。その後、ハンネーネン大學に大學自由會 Akademische Freischar、フランクフルト大學に自由大學會 Freie Studentenschaft が出来た。共に當時の大學生の要求を主張し、法團と教團との習慣的改革を要求し、一九一三年ライプニヒ合衆の百年祭を因つての賞として、これらの團體が主となつてその記念祭を新し、純潔な生活のために奮闘するものとし、よつといふ風潮が起り、それが自由ドイツ青年大會 Freideutscher Jugend とつて實現した。大會の徵文は次の様に言つてゐる。自由ドイツ青年はすべて前代に求められた朝敵に対しては自衛、防禦、純潔、率直を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

を以て對抗する。ドイツの青年は今正に方向の轉換に

立つてゐる、彼等は従来の機械的な立場から自己の有所を主張した、醜惡な陋習を破つて青年は今自らの生活を形成し始めた。と。一九一四年には『自由ドイツ青年』なる雜誌が發刊せられて、宗教・藝術・學問・國家・經濟・社會・道德等の文化諸問題に對して、獨自の見解を宣揚し始めた。世界大戰はこの運動に大打擊を與へ、戰後には既に統一ある運動ではなくなり、特に政治的主張に關して左右兩翼に分裂した。

【青年文化】 ドイツの青年運動の精神全般に對して大なる影響を與へたのはヴィンケルンである。彼は一時自由ドイツ青年の實際的指導者でもあつた。一九一三年には、『雜誌「創造」(Die Schöpfung)』の志幹となつて、青年文化「Bildung und Kultur」の主張を青年並に一般世人に呼びかけた。青年は兒童的人間的動物性、成人の事後的な存在との間にあつて、それは單なる過渡時代ではなく、又單なる準備時代でもなく、それ自身美と價值とを有し、自らの生活を自らの様式に従つて形成する權利を有するものである。青年の精神は成人のやうに傳統と功利主義とに傾はされることなく、絕對的な人間の價値に對する感受性が強く、絕對精神の展開に寄與するものである。青年は「先づ才能と學校との對峙から解放されて自然の中に投入し、而して自らの精神の中から新たな文化を建設しなければならぬ。

以上のことがヴィンケルンの青年文化の主張であつた。彼は先づ學校改革を論じて、新しい學校は、青年が若々しい精神を持つ指導者の協力を受け、共同社會的生活を善む學校共同體でなければならぬと主張した。彼の青年個々の價値といふ考へは凡ての青年運動の共有財産となり、又彼の學校論は學校改革者の間に強い共鳴を喚んだ。

【精神史的意義】 青年運動があらはれた時人々はこの現象の意味を覺り得なかつた。波り島の放浪、野宿は

セイネンウ(青年運動)

無意味な行動だと思はれた。殊に青年運動が従来の風習に反すること多く、男女青年が相携へて所謂「プロゲム」なし」の行動をして、墮落として墮落する者もあつた。併し實際は青年は酒と煙草とを排して純潔に生活を規制した。青年運動は時代の文化の不満の爆發であり、時代の解放的現象への體驗に依る抗議であつた。抗議は都市の生活と學校生活との現状に對して強く提出された。そのことはこの運動が都市に居住する學生に依つて口火を切られたことによつても解る。技術の進歩が生活と文化との統一を破壞し、都市の生活は自然から切り離され、家庭は崩壊の過程を念じ、生活はたゞ快樂と便宜との觀點からのみ見られてゐる。學校ではたゞ教材と方法とが支配して生きた人間が忘れられてゐる。何處にも青年の心に觸れるものはなく、その不満をみたす環境から逃れて自然と自由との間に生活し、その體驗から新しい人間と新しい共同社會が在れぬことを期待したのである。故に青年運動は何時の時代にもある若い世代の老いたる世代に對する反抗には止らぬ。故に又、元來青年は安逸より冒險を好み、中途半端を嫌ひ、英雄的行動を愛するものだといふやうな心理的説明だけでその意義の盡されるものではない。すぐれた思想家がこの運動を支持したことに依つてもそれは解る。パッサー、シェーラー、シュヴァンガー等も支持者の中にゐた。青年運動は又他の精神運動、即ち表現主義、生の哲學、學校改革運動、シュンペーターの「Sozialismus」(1906)の文化觀とも深い關係があると言はれてゐる。

【青年運動と政治】 元來ドイツには青年の指導を目的とする多くの青年團體があつた。宗教團體・政黨・職團團體・國防團體等が各、指導の目的のために青年團體を組織してゐたのである。青年運動は本質上かかる青年團體とは異なるものとして勃興したのであるが、事實上兩者は全く風雨係ではあり得なかつた。特に青年運動が文化と生活との改革運動たる特質を強く有した以上政治と關係の生じたことは當然である。尤も當初は改革は政治的制度的にはなく、遂かに内的精神的に解せられてゐたのであるが、次第に政治的主張を包括するやうになつたのである。自由ドイツ青年が大戦後政治上の主張から左右兩翼に分裂せざるを得なくなつたことは既に述べた。一九二〇年にはプロレタリア青年が勞働青年「Arbeiterjugend」を組織し、勞働青年運動の指導團體たる若き社會主義者「Jugendliche Sozialisten」は同年社會民主黨に公認された。社會民主黨の政綱の下では社會主義的傾向を持つ青年運動が相當に有力であつた。併し一方ドイツの對放は國家意識を高める方向に働かざるを得なかつた。ナチスが次第に勢力を得て一九三三年に政權を取ると同時に、ヒトラー青年「Hitler Jugend」が組織を強める著地は既に準備されてゐた。ナチス政府は多くの青年團體に解散を命じ、或は政府の意を體するものとをその指導者の地位に優せ、一方ヒトラー青年を官許的な團體として獨りその助長に努めた。その結果それは急激に發達し組織化して黨の重要な機關となつた。同時にそれは従来の青年運動とは正反對の性質を持つものとなつたのは當然である。

【教育的意義】 青年運動の教育的意義としては次の如き諸點が數へられてゐる。簡潔な生活の體驗は青年を健全にし、肉體と精神との合一が明かになつた。青年は責任と自律とを學んだ。民衆と舞踏とが民衆固有の美を意識せしめ、觀察は新しい意味を得て共同社會生活の表現となつた。教育者は青年の精神を理解し、單なる機械的教授と原則とが無意味であることを學んだ。事實この運動の後には青年指導の團體に於ける指導方法も變化して、より多く青年の自律と責任とを重んずるやうになつた。(後編四三)

文獻— 文部省編「戦後青少年運動の精神と實際」(昭

和の) 立洋則「青年運動」(教育時報) 昭和六年八月、二流芳徳「ナチス獨逸の青少年運動」(昭和六年) 小尾純治「世界の青少年運動」(教育時報) H. G. Adeler, Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung, 1912. O. Seifling, Die deutsche Jugendbewegung, Ihre Geschichte, ihr Wesen, ihre Formen, 1921. 1930. A. Koser, Die freideutsche Jugendbewegung, 1924. G. Wyzek, Was ist Jugendkultur? 1914. Der Kampf für die Jugend, Gesamtdruck, Antebis, 1919.

青年學校

【市町】 我國の青年教育は明治二十六年に制定された實業補習學校法(實業補習學校)の頒布を中心として行はれ、こゝでは小學校を卒業して直ちに實務に就く一般青年に對して、公民教育並に職業教育を施すことを主眼とし、明治から大正に至つて漸次普及發達して來た。然るに世界大戰後國民的國防の境地から一般青少年の訓練が各國に於て重視されるやうになつた風潮に鑑み、我國でも大正十五年青年訓練所を設け、滿十六歳から二十歳までの男子青年に心身の訓練を施すこととなつた。實業補習學校と青年訓練所とはその趣旨目的に別つて、又生徒の年齢階級に於て互に異なるものであるから別個の施設として行はれるやうになつたのであるが、兩者共に等しく市町村の經費であり、多くは小學校に併設され、職員も小學校校長に教師の兼務が多く、且つ生徒にも重複がある所から、主として市町村長の側から兩者の統合に對する要説が漸く盛になり、従つて文部省に於ても昭和六年以來その方針を以て調査を進め、遂に成果を得て昭和十年三月實業補習學校並に青年訓練所を統合して新たに青年學校を設けることとなり、同年四月一日勅令第四十一號を以て「青年學校令」公布せられ、我國の青年教育はこゝにその面目を一新した。

【本質】 青年學校は「男女青年ニ對シ其ノ心身ヲ鍛練シ徳性ヲ涵養スルト共ニ職業及實際生活ニ須要ナル知識技能ヲ授ケ以テ國民タルノ資質ヲ向上セシムルヲ目的」とするものである。

この男女青年といふのは小學校を修つて直ちに實務に就くものを謂ふのであつて、かゝる男女青年大衆に對して若く教育に與る機會を與へ、教育上重要な青年期に於てその職業に關連のないやうにする事を期するものであつて、特に彼等に對し國民・公民として、若く職業人として必要な訓練を施し、必要な知識技能を授けて國民資質の向上を圖らうとするものである。青年學校は大衆青年に對する國民的教育機關であるから、青年に漏れなく施すことが理想であり、従つて義務教育とすべしといふ意見が力説され、昭和十二年遂に男子青年の義務制が決定された。又大衆青年を收容する爲に青年學校は入學に就ては小學校卒業又は之に相當する調査以外に何等の制限を設けず、課程も簡易に、教授及び訓練時數も最低の限度を示し、生徒の階級等を考慮して轉學の手續を簡便にし、或は他の學校に委託する方法を講じ、教授及び訓練の爲に生徒の進業を妨げないやうに季節並に時期を授け、又嚴格なる學年制をも設けて各科の教授及び訓練の全期間に就て學年を認め、又一般に授業料を徴收することを禁じ、更に生徒の入學と進業を便ならしめる爲に學校の普及を必要とする所から、學校の組織や設備は簡素にして、地方の情況に適切なることを旨とし、公立(市町縣)、市町村、市町村學校組合及び町村學校組合による設置の外に私立(商工會議所、農會其他の)に準ずべき公共團體及び私人による設置を獎勵し、小學校その他適當な機關に併設することを認め、たゞ青年學校の目的を達する爲に専用教室と相當員數の専任教員を設けることを要件としてゐる。尙青年學校の國民教育上の重要性に鑑み國庫から補助金を交付してゐる。

【課程】 青年學校には普通科と本料とを設け更に研究科を置くことが出来る。但し土地の情況に依り普通科又は本料だけ設けてもよい。普通科の教授及び訓練の期間は二年、本料に於ては男子は五年、女子二年とする。但し土地の情況に依り男子四年、女子二年とすることも出来る。研究科の期間は一年以上である。普通科は尋常小學校卒業者を、本料は普通科修了者及び高等小學校卒業者を、研究科は本料卒業者を入學させるのであるが、何れも卒業者に相當する業業あるものの入學を認めてゐる。普通科並に本料の教授及び訓練科目並にその毎年の時數は次表の如くである。

(一) 普通科男子		(二) 普通科女子	
普通科	二年	普通科	二年
本料	五年	本料	二年
研究科	一年以上	研究科	一年以上
合計	二年	合計	二年

(三) 本料男子		研究科の	
普通科	二年	普通科	二年
本料	五年	本料	二年
研究科	一年以上	研究科	一年以上
合計	二年	合計	二年

研究科の教授及び訓練の科目は本料の科目に就き適宜定めらるゝのであるが、修身及び公民科は必修とされてゐる。又本料を男子四年とする場合には前記の課程の第一年より第四年までのもの、女子二年の場合には第一年及び第二年のものを授けることとなつてゐる。但し以上の時數は最低限度を示したものであつて、土地の情況に應じて酌定され以上

の時數を授け、教授及び訓練の充實を期すべきである。又教授及び訓練は漸進的に行ふことはい、持續的に進ずることが青年教育上重要であるから、一時に壓縮して授けるやうなことをしてはならない。なほ男子は本科及び研究科に四年以上在學して所定の課程を修得したものに對しては在學期間の短縮が認められてゐたが、昭和十三年二月「具校法」の改正によつて廢止された。

科目	第一學年		第二學年		第三學年	
	時數	時數	時數	時數	時數	時數
算術	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
理科	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
英語	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
音楽	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
美術	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
衛生	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
公民	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
職業科	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇	二〇
合計	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇

「具校法」の改正によつて廢止された。

〔教員〕 青年學校は國民教育の重要な機關であるから相當數の専任教員を置くことが命ぜられ、その資格としては、(一)青年學校教員養成所を卒業した者、(二)實業學校の教員たることを得る資格を有する者、(三)小学校本科正教員、又は小學校専科正教員の免許状を有する者、(四)文部大臣の認定したる者とせられ、これらの教員は教諭又は助教諭と稱することが出来る。その他職業、家事の認可を受け青年學校の教員となることが出来る、又然らざるものであつても公立青年學校では地方長官が、私立の場合には地方長官の認可を受けて設置者が教員として採用することが出来る。特に教諭科を指導する教員に於ては市町村の在郷軍人等に依頼する方針である。青年學校教員養成所は特別府縣又は市の設立を本體とし、修業年限は三年とし、特別の必要なる場合には一年以内の延長を認め、入所資格は實業學校、師範學校、中學校、高等女學校の卒業者又はこれに準ずべき學力を有する者と、學科目は男子は修身及び公民科、教育、國語、國史、職業科並に體操、女子は修身及び公民科、教育、國史、職業科並に體操とし、その外地

理、數學、理科、音樂、國算その他必要なる學科目を加設してもよい。尙未養成所は公立の學校、試験場又は講習所に併設することが出来る。

〔青年學校の現在及び将来〕 青年學校は既に相當の普及發達を示した實業補習學校と青年訓練所とを統合したものであるだけ、創設後二年に滿たない昭和十一年末に於て、學徒數一萬六千八百八十、生徒數二百三十三萬四千人を數へ、未設置の町村は數例に過ぎない。殊に地方に於ては農村更生に貢獻する例も少なくない。殊にその數果は漸次認められ、生徒數も増加し、内容も充實しつつある。併し現在在學期間の實業青年の中未就學者が半數近くもあり、殊に女子に於て著しい。それ故に青年學校の理想たる男女大衆青年を漏れなく收容する爲には今後の努力に依つて多量が多いが、就中専任教師の増加と設備の充實とが何よりも肝要である。併しこの目的を達する爲には補助金の増額が必要である。即ち今日の市町村の財力では容易に内容の充實が望まれない。また同時に職業青年を保護する爲の商店法等の制定も必要である。殊に青年大衆の教育の國家的重大性に鑑み、昭和十二年に於てその義務制が決定された。

〔青年期〕 人が生れてから十二三歳に至るまでに身體の各部分が各々複雑多様な發育成長をなすと共に、全身の健康も亦次第に増進して確かなる死亡率を減らし、減少する。生後一箇年間は疾病死が極めて多く、以後最近の統計では約一割二分ほどの乳兒死亡を出して居るが、成長するにつれて死亡率は激減し、八歳から十二三歳までの少年期に於て一生死中死亡數は最も少くなる。少年期の兒童は身體各部の割合よく整ひ、運動は極めて活潑で一瞬間も静止することなく、精神の活動も頗る旺盛で殊

に記憶力強く小學校で教へる基礎的知識を習得するに適し、又日常生活に必要な諸種の技能習へば容易に文字を書き自轉車に乗る如き事は、此の時期に於て最も容易に習熟し得る。之を要するに少年期は人間發達の完成時期であつて、心身の諸機能が或る程度の成熟安定を得たものと見られる。

併し一方に於て、少年期には人情の要素が極めて資材で、直情には全く利己的であり、理智の發達は頗る幼稚で眞の人間らしき生活は嘗みれず、殊に自己の血統を保存する本能の作用を善むことが出来ない。此等の高等なる生活を善むる生能となし行ふ所の成人期に達するが爲に、身體的には生殖腺の發育を中心とした諸種の複雑な成長變化が起らねばならず、精神的には利他心の發達、理智の養成、美的宗教的などの高等なる感情の發育を必要とする。此等の心身の一大改造をなす所の過渡的變革の時期が即ち青年期である。

青年期に於て最も大切なことは男女性別の明かにあらはれることである。男は男らしき、女は女らしき一年餘早く即ち十二、三歳頃に青年期に入り、八、九歳頃までに略大體の完成を見る。男は十四、五歳から青年期に入り二十歳乃至二十五歳にして成人となる。

此の如く青年期は少年期の小さな安定完成を破壊して成人期の大なる安定完成に至る過渡的動搖不安定の時期であるから、少年期に比して健康は稍衰へ、此の時期特有の疾病が生れ死亡數も次第に増加するが、成人期の安定に近づくに隨ひ健康は良好となり、疾病死亡共に徐々に減少する。

〔身體の發育〕 青年期の最大の特徴は生殖腺の發育にあるが、其になほ身體全體に涉つて少年期よりも急激な發育成長が起り、小兒らしかつた身體が大人の身體に變化する。

(一)骨 あらゆる部分の骨が大きくなるが殊に脚部が著

るしく成長し上肢も相當に伸びる。頭部は餘り著るしく成長は無いが、齒の数の増加と共に上下顎骨が增大し顔の下部が大きくなる。脚は男に於ては肩及び腕骨が著るしく成長し、女に於ては腕部殊に骨格が大きく成長する。(二)筋肉 筋内の成長は最も著るしく、殊に男に於ては肩・胸・腹及び腰から大腸部にかけての大きな筋内群が增大し、女も相當の成長をするが、男よりは著るしく少く、之に對して女は脂肪の定著著るしく男よりも五割も多くの量を持つに至る。

(三)心臓及び肺臓 心臓は青年期に於て急進に發育し血管の發育は之に伴はなから、全身の血脈は急に上昇する。肺臓は殊に男に於て著るしく成長し、男女の差が著るしくなる。

(四)脳部 青年期に於て大なる重量の増加は認められないが、内部の組織に著るしい進歩があり、従つて其の活動が旺盛且つ緻密になる。

(五)分泌 皮膚に於ける汗腺の分泌が多くなり、皮脂肪も盛に分泌して皮膚に光澤を増し、又種々な分泌物を生ずる。日本人に割合に多い腋臭は少年期までは全く無く、青年期から始まる。色素の発生が盛になり毛髪が黒黒を増し、生殖腺の分泌物及び乳の色が濃くなる。

(六)生殖腺 生徒始と既つて居た生殖腺は青年期に於て急に進展し活動を始め、女に於ては子宮・卵巣等が成長し乳房がふくらみ出すと共に月經の開始がある。男も睾丸から精子を生出し、男女とも生殖腺及び其の周囲が黒黒を帯び又發毛を生ずる。

〔感覺及び運動の発達〕 皮膚に於ける汗や皮膚の分泌が増加し一定の部分に發毛を生じ、皮膚の損傷や分泌物などが多くなると共に、皮膚の感覺が一様に鋭敏になり、酒物の臥せはりや毒物の手ざはりなどに注意するやうになり、又自己の手や其の他の表面に顔面に注意して鏡を見るが多くなる。かくして自己に注意を向け

ことが精神的自覺の第一歩をなす。

嗅覺は性慾の發育と密接に關係し青年期に於て左來無關心であつた物の香及び殊に男性的毛髮などの香ひに注意し始め、自らも香水香煙などを用ひ始める。味覺も少年期までは主に甘鹹酸の三味のみを好み嗜好も比較的簡單であつたが、青年期よりは苦味を好み或るやうになり嗜好の範圍が著るしく擴大し、刺激性の味を好み、煙草や酒を用ひることが多くなり、或は種々の藥劑を濫用する惡癖に陥ることがある。身體各部の急激なる成長に應じて食物の分量も著るしく増加し、或は殊更に大食して之を誇ることあり、或は諸種の異物例へば粘土・木炭・鉛筆などを好み食することもある。

聽覺と視覺とは特に此の時期に鋭敏の度を増すやうなことは認められないが、此等の感覺からして感情の影響せられることは甚だ強くなり、音や色や形などに対する好惡が明かになり、音樂美術を愛好することが始まり、美術的の趣味が著るしく高まる。聲帯の成長による聲變りの現象も青年期のはじめに起るが、其後は青年は一般に歌ふことを好み、時時とか唱歌とかに熱中せざるものはない。

青年期にはかくの如くあらゆる感覺が鋭敏になり外界からの刺激に反應することが鋭くなると共に、一方には筋肉が著るしく成長して腕力が急に強くなり、肺臓・心臓及び脳髓の活動が著るしく活潑になるが爲に、身體内に空氣が循環して之を外部に循環するが爲に、身體内に強靱な強力なものと、他人と力や勇健を競ふ所の意欲が著るばれ、他人の爲し得ざる困難な任務を遂行することをお好むやうになる。青年の此の性質を利用指導して體育運動を適當に獎勵することは、青年の教育上最も大切なことで、殊に青年期に強烈に起る性慾を發散し昇華せしむる最良の方法である。

〔青年と享樂〕 青年期はあらゆる感覺が發達して左來よりも著るしく敏感になり、又在來感じなかつた新しい

の刺激を經營し、向來の如く此等の感覺を樂しまうとし、あらゆる香料や食物を樂しみ、音樂や美術を味はらうとし、又運動の欲望の盛になるが爲に、各種の競技やダンスや旅行などに熱中するものが多い。これは人間を博め經驗を習う上に其が必要なことであるが、餘りにかゝる感覺の享樂のみに耽る時は、或は却つて度を過して心身を害するのみならず、高尚なる精神的活動の樂しみを知らずとて、人間として價値のものたるに止まる危険がある。

〔自尊心と反抗心〕 小兒は身體も小さく腕力も弱く知識も少いから、萬事成人にたより其の命令に従順であるが、青年期には身長も腕力も今まで見上げて居た成人と同一、又はそれ以上になり、知識の發達によつて知識經驗も相當に増進する爲に、青年は次第に成人と同等の地位に進めることを自覺し、成人から離れて自主獨立の世界に活動せんことを望み、今迄の如く小兒扱ひされることを嫌ひに嫌ひ、動もすれば成人の命令に故意に反抗し、或は父母・教師を批評して舊習を遵守する畏懼者となし、成人によつて作られて居る現在の社會にあきさらずして之を改良し或は破壊せんと志すに至る。此の如き事は社會の進歩改善の上にも青年自身の向上にも喜ぶべきことであるが、青年の知識經驗は尚極めて淺く其の判斷は誤ることが多いから、青年の教育は一方に於て青年の自尊心を尊重して強制的若しくは教訓的の態度を避け、出来るだけ自治自由を許すことが必要とするが、他方に於ては當に大所高所から之を監督し指導することを怠つてはならぬ。

〔求知心の發達〕 少年期の知的活動は主として成人から教へられる事柄をそのまゝに記憶するに在るが、青

年期に於ては自ら進んで新知識を求め論理的思考によつて自ら真理を発見する事を喜ぶ。前述の如く青年が享樂的であつてあらゆる物を見聞き嗅ぎ味ひ又知識豊富な事を喜ぶのも、結局は自己の経験を増大し知識を豊富ならしめんとする欲望が無意識的に強く働いて居るに外ならぬ。同時に青年は單に知識経験を増進するに満足せずして、判断推理等の作用によつて抽象的な理論を構成することを始めて覺える。これ即ち理智の發達であつて、思惟精神によつて、抽象の真理に到達せんとするのである。此事は青年にとつて新しい経験であるから、青年は一時之に熱中し、動もすると實際の世界と離れたる理想空間に陥り易い。具體的な経験を基礎とする科學的研究よりも、抽象の言語を便りとする哲學的思考が多く喜ばれ、人生の究極の目的とか天地萬物の真相とかいふことを知らうと努力し、それが短時日の中に成し得られざるを知らざるのすらある。哲學・宗教・眞理・原則・宇宙・人生といふが如き抽象的な言葉に非常な興味をも、動もすればこれを用いるが、而もこれらの言葉の内容については極めて幼稚にしてむしろ怪奇なる考へしか有らぬことが多い。青年教育者はかくの如き旺盛な求知心を大いに獎勵助長すると共に、他方には知識が常に實際世界に即して理想空間に陥らないやうに注意せしめねばならぬ。

〔社交と矯教〕 少年期に於ては父母の影響が強いから同年輩の友人との社交關係はさほど重要でないが、青年は次第に友人と離れた獨立の天地に活動せんとするから、同輩の友人との關係は極めて重要で此の時代の友人は多くは一生涯を通じて友人であり、友人相互の影響は善惡とも頗る有力であるから特に良友を選ぶやうに注意せしめねばならぬ。又青年期は家庭から社會に出る時期であるが、無組織な青年は始めて見た社會の事々

物々が奇珍しく、動もすると是非善惡の批判なしにこれを受け入れ、友人又は一般社會の人々の行爲を模倣し、所謂流行を跟ふに熱中する。従つて其の環境殊に平生讀み所の新聞雜誌等の影響は極めて有力である。殊に最近ラヂオ・映画・スポーツの設置其他多数の娯樂が集中して同一の物を見聞する機会が増加した爲に、あらゆる青年は殆ど皆同様な思想経験をとも、自分獨り退いて静かに既思熟考する機會が少なく、群衆と共に同質同調することが多くなつた事は、人間の進歩向上の點から顧るべきことである。

〔性慾と愛〕 生殖器の發育に伴ふ性慾の發生は青年にとつて全く新しい経験であり、従つて其の精神生活に及ぼす影響も極めて重大である。フロイドの『性慾』一派の精神分析學者は性慾は乳幼児から既に存在すると云つて居るが、これは性慾といふ言葉をゆるい意義にとり違つたもので一般に承認し難い。普通に性慾は食慾と並んで人間最強の本能であると考へられて居るが、これは大なる誤りで、食慾は身體の生存を保存するに根本的に必要な食物を取り入る爲の本能であるに對して、性慾は身體が一定の期間だけ發せ、相當の餘剩的勢力の存在する青年壯年の期間だけ獲得する所の生殖の爲の本能であるから、食慾に比して其の強さは著しく弱い。食物が缺乏し食慾が満足させられなければ人は如何なる暴動をなすかも知れないが、性慾の不満足からは此の如き社會秩序の破壊が起らうとは考へられない。食物の缺乏の時、恐れ又は怒つた時に性慾が決して起らないことを見ても分る。

次に性慾と愛の特色は、第一に個人差の多いこととで、或る人は非常に強く他の人は頗る弱く、或は全く缺如せる人もある(殊に女子に多い)。第二に環境の影響を受けることが甚だ多い。風俗の不良な地方又は家庭に住み或は純發的なる讀物やダンス・映画などに曝し、接

觸する者は早く性慾が發生し早熟的の弊に陥り易い。いはば性慾は本能の中でも最も敏感な性質のつき易い部類に屬する。従つて兒童をなすべく善良なる環境に居らしめ、友人や讀物などに適當なる注意をして性慾の發生をなるべく遅からしめることが教育上最も大切である。性慾發生後と雖も道德教育・意志教育が完全に行はれて居れば、意志によつて本能の力を或る時期まで抑へつけ、或は之を後に轉せしめ、之によつて正當なる祈禱をするまで純潔なる貞貞の生活を営ましめることは決してさほど困難ではない。大多數の青年は事あるかゝの如き努力奮闘を喜ぶものである。

或は性慾は人間自然の本能であるが故に其の現れ来るまゝに直ちに満足せしむべきものだと思へる人がある。同じ身體の中でも汗や尿の分泌は之を抑制し得ず又抑止しては有害であるが、涎や乳汁の分泌は之を抑制し得ず又抑止しても害は無い。性慾に關する諸機能は頗る機連のつき易いものであるからである。

但し性慾は決して弱い本能でなく殊に青年期に於ては相當に強い。又一部の宗教家・道德家の教へるやうに決して劣等有害な慾でもなく、人間の種族保存に不可欠のものたるのみならず、利他心即ち愛の根元として道德生活の最も大切な要素となる。性慾發生以前の少年期までは其の生活は徹頭徹尾利己的であるが、性慾の發生と共に男女相愛する所の愛愛が生じ、己を犧牲として愛人の爲に盡さうとする愛情が起る。かくして始めて人類の他の動物に具する眞の利他的道德生活が起るのである。

〔性教育〕・〔戀愛〕の項参照。
〔恐れと怒り〕と道德性 恐れと怒りとは食慾と共に本能中の最も根本的な最も強いものであるが、青年期には此の二つの本能は少年期以前の原始的動物的な形から次第に進化して人間の道德的な性質を帯びて来る。犬や猿や暗黒や妖怪を恐れることは少なくなつて、友人間又

は社会的の制裁を恐れ神佛を恐れ良心の苛責を恐れる所の道徳的運命となる。或は友人と闘争し大やうを殺さうとする怒りも薄らいで、社会に跋扈する悪人や犯罪を侮辱せんとする外敵に對する義憤公憤が發達して来る。

【矛盾衝突と疾病及び淫慾】 以上略述した如く青年期には今まで無かつた種々の新しい性質が先を争うて發生發達するから、動しするとそれ等諸性質の間に矛盾衝突が起り、身體的には種々なる畸形又は疾病を起し、精神的には多くの過失や罪惡を生ずる。青年期の急激な成長と共に身體各部の成長に不揃ひが生じて時に痛みを感じ又社会や昔の習慣などに生じ、健康は少年期より著るしく衰へて種々種々の結核が多く發生し、我國に於ける結核死の率以上十五歳乃至二十五歳に於て起る。精神方面に於ては利他心、犧牲心が一時旺盛にあるはれるが、小兒時代の利己心は依然として強く存在し、時としては極めて樂観的であるが次の瞬間には悲觀的となり、時に自尊心甚だ強くして誇大妄想的なことさへあるが、時には自己の無力に失望して自卑絶望に陥り、時には享樂的時には悲鬱的、時には孤獨を好み時には社交を好み、時には求知心旺盛時には怠惰無關心、時には進取の破壊的時には保守的傾向的、此等の相矛盾する性質が或は同時に存在して相衝突し、或は數時間數日を隔てて相離れ前後別人の如く見ゆることあり、又青年が社会生活に馴れない結果として其の制度風習と衝突して種々なる罪惡を犯すことが多い。父母の監督を野蠻なとして家用し、酒色に溺れ、新奇なものに誘惑されて遊び、一時の感情に激して人と争ひ時として傷害殺人の罪を犯し、或は自殺することもある。

かくの如き心身の不安定極の時期が、即ち青年期である。父母教師は青年がかゝる危機を無事に通過して安定調和せる成人の域に入り得るやう適當な教訓と注意とを怠らないと共に、一方には青年の自尊獨立の心に訴へ、

彼等自ら其の欲望を抑制して自己の進歩向上を目指すとせしむべきである。此の點が幼少少年の教育と異なる青年教育の最も大切な特色也。 (野、著書)

【身體發育】 精神(健壯)の項参照。 (野、著書)
 文獻——G. S. Hall, Adolescence, 2 vols., 1904 (青年期・adolescence・youth・juvency) (Holt); H. H. S. Halden, The Psychology of Adolescence, 1920, H. L. Halden, Mental Growth and Decline, 1927, E. S. Coulter, Principles of Adolescent Psychology, 1935, P. Madoson, L'Age de l'Adolescence, 1930; L'Age de l'Adolescence, 1935, E. Spranger, Psychologie des Jugendlichen, 1927 (青年期・adolescence・youth・juvency)。

青年教育

【意義】 青年教育とは實務に従事する一般青年を對象とする社会教育をいふ。現今我國に於ては單に青年と云ふ一般に實務に従事に従事しつゝあるものを意味する故に、青年教育とは現に學校教育を受けてゐない一般青年に對する社会教育をいふのである。

沿革

【沿革】 明治五年「學制」が發布せられ、邑に不學の戸なく、家に不學の人無からしめんと期し給うた明治天皇の御聖旨に基き、小學校の教育は官民の協力に依り短日月の間に相當普及するに至つたが、就學者の増加するに伴ひ、一方に於ては小學校を終了したままで其の後學の機會を持たないもの爲に引續いて修業せしめることの必要が考へられ、又他方に於ては小學校教育を受けることの出来なかつた青年に對し、多少なりとも修學の機會を與へることの必要が感ぜられ、茲に青年教育運動が起つたのである。其の第一歩は封建時代から傳はつて来た若衆組或は若衆中などと呼ばれた青年團體の改造運動として行はれ、即ち、同主として奉仕並に社交機關であつた其等の團體が時代の進運に糾合されて修業團體に變らうとする所から出發した。即ち郷土の先覺者の間に新時代の青年に教育の計を要する事が認められ、従來若衆組或は若衆中として餘暇を社交娛樂に費した青年に對し夜學を獎勵する命が各地に行はれ、これが補習教育の起源となつて、明治二十年前後に始まり、小學校を終了或は未終了乃至未就學の青年を招き、夜間小學校の教師が指導者となつて國語、算術其の他の科目を教へた。其の効果が一般に認められて遂に明治二十六年「實業補習學校規程」が公布され、これに初めて青年教育が小學校教育の補充機關として公に認められ、青年教育の補習と同時に職業に要する知識技能を授けることとなつた。日露戰役後我が國運の發展に促されて各種の學校令が改正された際に、實業補習學校は實業學校の一種として認められるやうになつた。これは明治三十二年のことであるが、更に明治三十五年には「實業補習學校規程」が改正され、各種の實業に從事し、又は従事せんとする者に對し、これに必要な知識技能を授けると同時に普通教育の補習をなすことを目的とし、業の教育の重點が實業教育にあることを明示するやうになつた。日露戰役後は斯の教育は益々普及し、學校數も漸次増加して明治四十二年には六千餘校を數へるやうになつた。そして、斯の教育は大體青年團體の改造運動と並行して行はれ、實業補習學校は青年團體の教育機關であると見られるやうになつた。大正になつて實業補習教育は益々普及したが、そこでは従來尋常小學校を卒業したばかりの少年から二十歳を超えた壯年まで教育し、學科課程に於ては確たる規定なく、捉つて極めて柔軟の情態であつた。文部省に於ては外國時代に斯の教育が最も進歩してゐると云はれたドイツの例を參照し、大正九年文部省令第三十二號を以て「實業補習學校規程」を改正し、課程を前期後期に二分し、尋常小學校卒業後前期二年、高等小學校卒業後後期二年又は三年の間主として公民教育並に實業

教育を施すこととし、後期修了後は高等科又は専攻科に於て二十歳迄修業を繼續し得ることとし、教員の養成機關を設け、教員の待遇を改善し、舊の教育に一段の進展を興へた。併し實業補習教育は年齢に於て凡そ満十六歳を以て修了し、學科に於て公民科並に實業科を主とする所に其の特質があつた。然るに世界大戦後國民的國防の必要が認められ、列強が發つて青年並に學生に對して軍事訓練を實施するに至つたので、我國に於ては六十五年青年訓練所が設けられ、こゝでは大體實業補習教育の後を受けて満十六歳より二十歳に至るまで四箇年間青年に對して主として修身及び公民科並に教練に由つて心身の鍛練を施すこととなつた。かくて青年教育は實業補習學校と青年訓練所との二機關に依つて行はれ、これが青年團員の教育機關であると見られ、青年は進んで斯の教育を受けるやうになり、兩施設は全國の市町村に略ど漏れなく普及するに至つた。而して此の中實業補習學校は男女共に其の對象となしてゐるが、青年訓練所は男子のみの機關である。併し時の進むにつれ、兩者が等しく實業青年を對象とする教育機關である故に、兩者を統合して青年教育機關を整備すべしといふ聲浪が次第に強くなり、文部省に於ても此の要案に副ふべく各回の調査研究を遂げた結果、昭和十年四月遂に兩者を統合して新たに青年學校を設け、男女青年に對し國民並に社會人として必要な教育訓練を施すこととなつた。

〔青年教育の重要性〕 今日之の如く教育の普及した時代に於ても、小學校卒業後正規の中等教育を受けるものは僅かに約二〇%に過ぎない。残餘の凡そ八〇%のものは小學校だけで教育を終り、而も其の中約三〇%のものは尋常小學校の教育を受けるのみである。先づこれを教育内容の上から見て、漸々に進展して止まない社會文化の流れに従ふ爲には、小學校の教育のみでは不充分である。教育の不足は失業の原因となり、成果の障礙となり、殊に社會人並に國民として其の本分を全うし、人間として其の性能を盡す上にも支障を來すことは明白である。それ故に小學校だけで正規の學校教育を終る者に對し、餘暇を利用して教育を補足完成せしめることが必要である。次に年齢の上から見て小學校を卒業する満十二歳乃至十四歳といふ時期は、心身共に尙發育の過程にあり、指導如何に依つて充分健康なる可能性を有する故に、これを其の儘に放置することは個人的にも社會的にも甚だ遺憾である。殊に人生の危機に臨める青年期に於て當に多少なりとも教育修養に接せしめらるべきことは、青年をして危機に善處せしめる上から云ふも極めて重要である。況して現代の青年は相當の自覺を有し、自ら進んで要求を求めんとする心に燃えてゐる。斯かる眞摯なる要求を充すことは國家社會の義務であると云つてよい。而も大衆青年の智徳技能並に地位を向上せしめることはやがて國力を發展せしめる直接の原因となるものであるから、青年教育は極めて重要であるとして、昭和十二年青年學校の義務制が決定された。

〔青年教育の重點〕 青年教育は現に實生活を得る者に對する教育であるから、實際的であることを要件とする。即ち假に青年期に在る者は社會的乃至職業的關係に於て實生活に一步々進入つてゆくものであるから、彼等自身に於て適切な指導を行ひ、公民的訓練と職業的陶冶とを細み限り實際的に施すことが青年教育の重點でなければならぬ。換言すれば町村や部落の役員として、更に進んで國家の役員としてその自治生活乃至公共生活に與るものとして必要な職業訓練や、自身の職業を修む上に適切な指導を實際に施して行くことが青年教育の眼目である。

〔實業補習教育〕・〔青年學校〕の項參照。(小島龍雄)

文獻—文部省社會教育局編「實業補習教育の沿革と現況」(昭和九年)。

〔本旨〕 青年訓練所は青年の心身を鍛練して國民素質の向上を圖らうとするものであつて、大正十五年七月開始され、實業補習學校(實業補習教育の重點)と相並んで青年教育の二大機關であつた。而して實業補習學校が公民並に職業人としての知識的教育に重點を置くのと異り、青年訓練所は國民・公民として必要な實際的訓練を施すことを主眼とした。

〔課程〕 青年訓練所は満十六歳より満二十歳に至るまで四箇年間男子青年に對し、修身及び公民科、教練、普通學科、職業科の四項目を施し、訓練時数は四箇年を通じて尋常小學校卒業者には八百時間、高等小學校卒業者には七百時間、此等四項目の中修身及び公民科並に教練は必須項目とし、他の二項目は學歷に應じて減免し得る。尙年齡的關係上青年訓練所は大體實業補習學校を修了した青年に對して國民的訓練を施すことを要旨とし、兩者相俟つて青年教育の完成を期するものであつた。

〔歴史〕 青年訓練所は大正十五年開設されたものであるが、實業補習學校と共に等しく實業青年に對する教育機關であり、且つ教科に於て互に通通する所がある故に、兩者の統合が各方面から要望され、遂に昭和十年四月より、兩者を統合して青年學校となすこととなつた。かくて其の課程中には青年訓練所の項目たる修身及び公民科と教練とがそのまゝ包含されることとなり、青年訓練所がその教育方法に於て青年教育史上新面目を開拓したことはここに認められて、その効果は青年學校といふ新施設に於て維持發展されることとなつたのである。

〔青年學校〕の項參照。(小島龍雄)

文獻—文部省若年學務局編「青年訓練教育」(大正十五年)

青年心理學 (18) adolescent psychology

【1】 Jugendpsychologie

『その發達』青尔湖がその身體的・精神的・生活に於て一つの特殊性を有つてゐることは、すでに早くより氣づかれ、これに對する調練の施設乃至制度は、極めて一般的にまた古へより現れて來てゐるものではあるが、これが一つの學的研究の對象となり、更にその研究が一つの體系をなすに至つたのは極めて最近の事と云つて可い。

青年心理學の最初の研究として、兎に角一つの圖りまでもつて示されたものは、キールに於てであつて、その『青年期 (Adoleszenz)』は一九〇四年の出版に於て、青年の心理學的研究の嚆矢として一つの時期を劃するものと云ふことができる。この研究はキール一流の洞察を含み、青年の心身兩方面に亘る多くの資料が含まれてゐるので、今日でもなほ青年心理學研究の上に參考すべき文獻であるが、その研究法の點については、なほ未だ整理されないものを殘してゐると云はれる。この點でその研究法に精緻を加へたのは、ハイマンの著作であつて、その『實験教育學入門講義式 (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologische Grundlagen, 1907, 1911-12)』が實験的な方法として、精緻な整理られた研究で充たされてゐる點がある。たゞ併し、この研究は生活の文獻を細かく分つて見て、その総合的全體的關係に注意を向けなかつた關係上、その明かにするところが偏つて、ために青年生活の全體を傳へるに於けるとあると云はれてゐる。この點に於て、その研究の方法が整へられ、而も青年の精神の生活とその全體の安に於て擴充と努めたものは、シュタルンウィリアム(Sturmunwilliam)の諸研究であるといわれる。青年研究は茲にはじめて一つの圖りを得るやうになつたのである。

かやうな歴史を経て來た青年の心理學的研究は、一時

は個々の能力の發達に於て青年を見ようとするものであつたが、今日に於ては、それよりも青年生活の特殊性と見んとすることにその目標をおくやうになつて來てゐる。今日、所謂了解心理學の特殊な立場になつて、ブランガ(Blang)をはじめとして、かやうな特殊な立場になつて、シューロ(Shuro)、ローマン(Looman)、シュタルンウィリアム(Sturmunwilliam)なども青年生活の全體の特殊性を見出すことに努めてゐるのである。

而して今日青年研究の最も旺に行はれて來たのはドイツであつて、これはその青年運動の影響をうけたものと見るべく、その著作もドイツに於て多いのである。

【研究の方法】 青年心理學の研究法と云つても、それが心理學的研究たる以上一般の心理學的研究法と特に異なるものはあり得ない筈である。たゞ併し兒童と共に青年には一つの特殊性があるため、そこに自ら多少とも局限された方法を用ひらるべきものがある。

研究の方法として在來用ひられて來たもので、第一にあげられるのは、直接に青年の行動を觀察して記述したる、その行動の社會現象としての現れを記して以てその生活の特殊性を究めんとするものである。キールが諸種の研究にとつたやうな行動の記述、或は社會統計の利用解釋の如きは、その一例であつて、これらはその方法上の工夫によつては、精緻なものとす得るものも存するので、今日に於ては尙適用せらるべきものがある。

次に所謂内省法の一つの形式として、青年の經驗を亂し生活の記録を蒐集して、之によつてその特殊性を窺ふものがあり、尙補助的な方法として、成人の青年生活に於ける回顧と資料としてその研究を進めようとするものがある。ビューラー(Shuro)、ローマン(Looman)が日記法『My book Methods (日記の記録法)』としてとり入れて立派な成績をあげた方法の如きは、青年自身の日常生活の經驗・感想・詩歌等の記録によつて、その現れる特性を窺

つたものであるが、これは一面では表現的なものとして精神的所産であるが、一面ではその日その日の生活經驗の内省記録とも見る事ができるものである。廣くから普通にとられて來た回想法は、單なる回想のみでなく、自傳傳等に現れたものをも含めて研究を進めて來たのであつて、これも一種の内省法の一環強と云ふことができる。

尙粗な内省記録と云ふべきものの集積によつて、その生活の特殊性を窺かうとする質問紙法の如きも、この種の手法とその根本を同じうするものと云はれる。

以上はその根本を同じうするものと云はれる。方法はたゞ青年の生活の自然の狀態を記してその知識體系を組織しようとする方法であるが、實験的研究の方法も從來適用されて來てゐる。殊に諸種の知的生活の側面に於ては、この研究方法の適用は著しい。今後この方法そのものの研究と相俟つて、その適用の範圍を擴大して、そこに種々な業績の生れることが期待される。

而して今日の青年研究として忘るべからざるは、此等の方法は、いつも組織的全體としての青年生活の理解に向つて、総合的な研究態度の探られてゐることである。

【研究範圍と教育】 以上の如き研究は、前述のやうに青年生活の特殊性の認識にその主力を注いでゐるのであるが、その結果は種々な方面から青年の生活の理解を進め、從來不可解とされて來た諸種の生活傾向の解剖されたものが多く、これによつて青年教育の方法上に貢獻し得る多くのものが示唆されてゐる。その業績の生れたものは文獻に見るが如くである。蓋し青年の教育に於ては、最もその自發性が重んぜられなくてはならぬのであつて、青年生活の生活の裡に價值ある生活を發見してこれを誘導する事は最も必要事とされるからである。

【青年期】の項參照。

(青木四郎著)

文獻：野上俊夫『青年心理學』(大正十五年)。上村綱幸『了解心理學』(昭和五年)。青木四郎『青年期の心理』(昭和三年)、『青年の精神』(分發雜誌『教育叢書』昭和

K. D. Brooks, The Psychology of Adolescence, 1920. G. S. Hall, Adolescence, 2 vols., 1904 (徳文訳・青春期・青年期・青年生活の心理學 第一巻(1904) 第二巻(1905)). Youth, 1923 (青年期 [青年生活の心理學] 第1巻(1923)). F. T. L. Young, The Psychology of Adolescence, 1928. E. S. Gault, Principles of Adolescent Psychology, 1933. G. J. Baker, Das Seelenleben der Jugendlichen, 1922, 1929. Zwei Maltheologien, 1927. Zwei Kambesangebucher, 1931. W. Hoffmann, Die Reifezeit, 1930. E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1930. O. Tumlner, Die Erziehung, I 1927, II 1929. Jugendpsychologie der Gegenwart, 1933. Th. Ziehen, Das Seelenleben der Jugendlichen, 1923, 1927.

青年團

【本意】 青年團とは男女青年の修養を目的とする團體であるが、こゝに青年とは一般に實務に従事するものを指し、其の年齢範囲は凡そ十五歳から二十五歳までに至つてゐる。但し例外として學生を團員とするものもあるが、我國に於ては、例へばドイツに於ける青年運動の如く、學生を構成要素とするものは稀であつて、常例としては何等か實務に従事せる一般青年が修養を目的として結合せる團體といふ。次に青年團は郷土生活に立脚せることを其の特質とするのである。即ち郷土青年の結合が其の基礎であつて、これが集つて町村の青年團體となり、之を單位團體として郷市の聯合團體が組織され、更に其の上層に府縣の聯合團體があり、最後に全國的の聯合團體となつてゐる。尙青年團は修養團體として一方に指導者をもつてゐるが、團體に参加することは青年の自由によつてゐるであつて、團體の經營に關しても團員の自治に依つてゐることを本質とし、従つて青年團は青年の自治的修養團體であることを特色とする。

セイネンダ(青年團)

【沿革】 (一)男子青年團 青年團は古い歴史を有し、鎌倉時代頃から起つた都府青年の結合である若衆組或は若連中に淵源する。かゝる團體は多くは十五六歳になつて元服した青年が一方に於ては神社の祭禮その他の行事に奉仕し、他方に於ては正月や盆を始めとして機會ある毎に集合して社交や娯樂をなす事を主たる目的として起り、永い間青年の封建時代に於てはそこに殆ど修養團體としての立場はなかつたのであるが、明治維新以來、教育が大いに奨励され、少年が總つて小學校の教育を受けてゐるやうになつてから、少年期に於て折角教育を受けてゐるのみ、種々なる悪風にも染まることが甚だ遺憾であるのみ、若衆組等の改進黨が起つた。それは封建時代以來若連中等は風儀を亂したり、粗暴なる振舞を爲し來つたのであるが、それが文化が進み教育が普及するに至り、新時代にふさはしからざる陋習として心ある者の注意を喚起したからである。若衆組等の改進黨は明治十一年前後から徐々に行はれ、都府の青年に樂舞の餘暇夜學を奨励し、小學校で受けた教育を補習し、又未就學者乃至未修了の者に讀み・書き・算術等の初步を學ばせるやうになつた。これは封建時代の寺子屋の變形と見ることが出来る。青年の夜學の發達したものが實業補習學校である。これは明治二十六年に創設されたが、その後には舊來の若衆組、或は若連中等の名稱が漸次々々近と改稱されたのである。而して斯かる機運を促進したものは日清戦の力強に由つて我國が横吉の大勝を博し、一躍して世界列強の伍に列するやうになつた爲に自尊意に自重の心を高め、殊に日露戦役の際には、青年が自ら進んで出征軍人を慰問し、其の家族や遺族を援助する等其後の任務

を全うした。青年會は之に由つて社會から一層認識されたと同時に、青年自身の自覺自勵の精神を強めたのである。其の結果として明治三十八年九月内務省地方局長より地方長官に對し「地方青年團向上發達ニ關スル件」と題する通牒を發し、その中で青年會の運動はこれを時局と接合せしめることなしく、一層勸導誘導することが必要であるとし、模範的青年會の組織・事業等に就て報告を求め、又文部省に於ては同年十二月通牒局長より「青年團發達ニ關スル件」といふ通牒を發し、青年會が通俗教育上效果をあらざることを認めその改良及び指導を奨励した。次いで同十四年三月には文部大臣の名において全國優良青年團の表彰を行つた。かくて青年會は其の行進に於て往年の陋習を脱し、修養團體としての面目を發揮するやうになつた。青年團體の改造が全國に普及し、その結果團體の國家的並に社會的意義が益々明瞭となつて來たので、遂に大正四年九月内務・文部兩大臣から地方長官に訓令「青年團體ノ指導發達ニ關スル件」を發し、「青年團體ハ青年修養ノ機關ナリ其ノ本質トシテ所々青年ヲシテ健全ナル國民善良ナル公民タルノ素養ヲ得シムルニ在リ」となし、青年團體の本質並に使命を明かにし、又同時に内務・文部兩大臣より「青年團體ニ關スル件」といふ通牒を發し、青年團體は市町村の區域に於て義務教育修了から滿二十歳の者を以て組織し、小學校長・市町村長・名望家等を指導者となし、團員たる年齢を過ぎた者を援助せしめ、又團體の經費は勞働によるものとするを以て充て、このことなど團體の設置經營に關する標準を示した。この訓令の影響に依つて青年會は漸次青年團と改稱するやうになつた。尙大正七年五月内務・文部兩大臣から再度訓令「青年團體ノ健全發達ニ資スルニ要項」が發せられ、補習教育、公民的陶冶、讀書指導、身體の鍛錬、指導者の養成等を奨励して青年團體の發達に資せしめんとした。更に大正九年一

月三度「青年團體ノ内務整理改良改善方」といふ題目を以て内務・文部兩大臣の訓令並に兩次官の通牒が發せられ、こゝでは青年團體の組織を自治的ならしめ、團長等は成長べく團員中より推挙し、且つ従來幹部より小學校長等はこれを顧問等となし、又團員の年齢を二十五歳まで延長し得ることとなした。こゝに青年團は自治的團體たるべきことが示され、他律的經營から自律的經營へとその方向を轉ずるやうになつた。しかし青年團體發達の上に前期的のことは大正九年十一月二十二日長くも皇太子御下より訓令を賜はつたことである。これは明治神宮御造營に際し、全國の青年團體が工事に奉仕したため、御宮の擴張等に代表者が參列し、その機會に於て賜はつたものであつて、訓令には「國運發展ノ基礎ハ青年ノ修養ニ須クコト多シ諸子能ク内外ノ情勢ニ觀テ惟ニ其ノ本分ヲ盡シ奮勵協力以テ所期ノ目的ヲ達成スルニ励ムムコトヲ望ム」と仰せられてゐる。有難き訓令を奉戴し、代表者は因り、全國の青年感服し、これを永久に記念せんが爲、團員の離金に依つて會館建設の議が決せられ、大正十三年財団法人日本青年館が設立され、同十四年會館は竣工し、全國青年の修養道場として使用されることになつた。なほこれに先だち全國の青年團の整備を圖らんとする議が起り、大正五年青年團中央部が設けられ、後その議が熟して大正十三年十月大日本聯合青年團が結成され、財団法人日本青年館と大日本聯合青年團とは全國青年團體の中核機關として一身同體のものとなつた。かくて全國の青年團體は一致團結して相互の修養に勵むこととなつた。

(二)女子青年團 男子の青年團に比すれば女子青年團は極めて短い歴史を有するに過ぎない。尤來我國の女性は永く家庭生活を主として来たものであるから、明治になつてからも容易に社會生活に進出するに至らなかつた。然るに明治の中葉以後男子青年團體が時代の進進に促されて顯著なる發達を遂げたことに刺激され、女子青年團體の成立を見るに至つたのである。即ち明治の終りから大正に至り、處女會なる名稱の下に女子青年の團體が組織されるやうになつた。殊に大正四年及び七年に發せられた青年團體に關する訓令に促されて全國各地に處女會が設けられ、大正七年にはその聯絡を圖るため處女會中央部が設立された。政府に於てもかかる趨勢に鑑み、大正十五年十一月内務・文部兩大臣より訓令「女子青年團體ノ指導善法ニ關スル件」を發し、女子青年團が女子青年の修養機關たる總旨を明かにし又之が指導の方針を示し、當時に社會局長官並に文部次官の名を以て「女子青年團體施設要項」について通牒に於て團體組織・經營等に就て指示する所があつた。この訓令に促され、且つは男子青年團が既に全國的結合を完成した事實に刺激され、女子青年團は俄に全國に普及し、その結果男子青年團の例に倣つて昭和二年四月大日本聯合女子青年團の成立を見、これは男子と同様府縣の聯合團體より組織され、全國の團體がこゝに密接なる聯絡を結ぶこととなつた。女子青年團の普及發達に伴ひ、男子と同様に全國女子青年の修養道場設立の要望が起り、大日本聯合女子青年團は大日本聯合婦人會と協力して團員の離金並に有志者の寄附金を以て日本女性の修養と仰がれてゐる和宮様御廟所の附近の芝岡内に建設することとなり、昭和十一年工事を完了した。

尙、大日本聯合青年團が包圍する單位青年團の数は一七、七五二、團員數二、四五四、三三七人、大日本聯合女子青年團に屬する單位團體數は一五、〇二二、團員數一、五六八、五六二人となつてゐる(昭和十年訓)。

〔男女青年團の施設〕 男女青年團は修養として各種の修養施設を行つてゐる。先づ團員の修養施設としては町村の單位團體或は部落の分團に於て、御社參拜並に詩會、精神修養會、敬孝會、講演會、講習會、讀書會、研習會、體育競技會、遠足會、登山會、音樂會、談話會等を始めとし、或は會報の發行、展覽會、品評會、共同作業、觀學會等の他町村や部落の爲の各種の奉仕事業等を行つてゐる。其等の中で直接修養を目的とするものもあり、又同時に修養に資するものもある。しかし如何なる施設を行ふも究極の目的は智徳を進め體位の向上を圖り、個人として、若し國民並に社會人として健全有爲のものたらんとするに外ならない。即ち青年團體は事業團體ではなくて修養團體である。而してそれらの修養施設については男子青年團と女子青年團との間には多少の相違のあることは云ふまでもない。殊に男子は公民黨に職業人としての修養に重點を置き、女子は主婦として母としての修養を中心とする。又それらの諸施設は團體として行ふものであるが、男女青年の爲に從來實業補習學校、男子の爲に青年訓練所が設けられ、向兩者は結合されて新たに男女青年の爲に青年學校が設けられる様になつた故に、これに入學して教育を受けることを青年團體の立場からも獎勵してゐる。併し乍ら青年學校が普及しなかつた故に、男女青年の正風の教育はそこで成し遂げられる故に、青年團體としては青年學校で受けた教育を自發的に實踐する機關となるわけである。加之、小學校卒業から凡そ滿十八九歳までは青年學校に於て相當の教育訓練を受けることが出来たのであるから、青年團體としての修養は寧ろその重點をそれ以後の時期に置くべきであらう。

次に都府乃至府縣の聯合團體に於ては男女青年團の幹部養成、優良團體並に團員の表彰その他團體發達の爲の獎勵施設に主力を盡してゐる。更に大日本聯合青年團並に大日本聯合女子青年團に於てはその目的の爲に各該種の施設を講じ、其中指導者並に幹部養成、優良團體並に團員の表彰、大會、協議會、研習會、展覽會等の開催、機關雜誌並に圖書の發行、講演法講座等にも努めてゐる。なほ

長くも大正十四年五月大體第二十五年に際し、男女青年團體事務獎勵の恩召を以て金七十五萬圓下賜せられ、政府に於ては之を各道府縣の聯合團體に配分したのであるが、道府縣聯合團體に於てはこれを基金とし、その増殖を圖りつゝ、これより生ずる利子を以て優良なる團體並に團員の表彰その他この運動の向上發達に資する事業を行ひ、以て宗旨に副ひ奉らん事を期してゐる。男女青年運動は漸次都市に移る各級の繁榮、特に地方の産業開發に關する研究工夫に著きを置くやうになり、かの農村更進運動の如き地方青年の努力に良ふ所が少くない。

〔産業組合青年聯盟其他〕 その外産業組合事業の發展に伴ひ、これを大衆化する目的を以て昭和二年頃か町村に産業組合青年聯盟が結成され、それが次第に全国に普及し、これを聯絡統制するために地方に道府縣聯盟が漸次組成されたので、昭和八年には産業組合青年聯盟全國聯合が組織され、全国的に聯絡を保ち、青年の努力によつて産業組合運動の振興を期することとなつた。現に全國聯合に屬する町村青年聯盟數四、五三〇、盟支部三六七、四二八を算してゐる（昭和十一年調査）。産業組合青年聯盟には女子部も設けられ、地方の男女青年を盟友としてゐる。これらの青年の大部分は青年團にも参加してゐる。

かやうにして我國の青年團運動は大日本聯合青年團並に同女子青年團の系統を本系とし、産業組合青年聯盟を傍系としてゐると見ることが出来る。尙その外に佛教・神道・キリスト教に屬する宗教的な青年學生の團體並に體育・スポーツを中心とした青年學生の團體もある。

（小島啓三）

文獻——田澤義輔「青年團の使命」(昭和五年) 團友版
 油部「青年團の經營」(昭和八年) 大日本聯合青年團報
 「青年團の大勢」(昭和九年)、「青年團發達年表」(昭和十一年)、「若者制度の研究」(昭和十二年) 片岡重助「女子青年團指導教範」(昭和七年) 大日本聯合女子青年團編
 子青年團指導實典(昭和十二年) 文部省社會教育局編
 「男女青年團體」(國學調査) (昭和十一年) 國學調査會編
 生(田) Lebensphilosophie: Philosophische Grundriss (1908) (1910) philosophische de a. v. in
 【意義】 廣く解すれば大體三義ある。第一に實生活に適用された哲學的知識の意味で、「如何に生くべきか」、「如何なる生活が價値あるか」等の問題を或根本原理に立つて教へる哲學の意味(此の場合には特に人生哲學といはれることがある)。第二には生命現象に關する哲學の意味で、廣くは有機體一般、或は特に人間の生命の本質、その宇宙に於て占める地位等の哲學的考察を意味する生命の哲學。以上の二つの意味は主に哲學の對象領域として生がとりあげられた場合であり、從つてそのよつて立つ根本的立場は種々あり得るのであるが、現今特に「生の哲學」と呼ばれてゐるのは、一つの哲學的立場に外ならない。即ち生を最も根本的な實在となし(理性・精神・「物質」など他の哲學的立場に於ては、最も根本的と見られるものを生に對しては第二次的のもの、それより派生されたものと考へると共に、哲學的思惟の出發點に於て直接の對象とその地盤としてとり上げ

る立場である。これは一つの體系的學說といふよりは、むしろ種々の哲學的問題を取扱つて行くに當つての根本的態度の傾向にすぎず、從つてその代表的思想家といはれるものの中には細部に互つての學說上の一致があるわけではない。しかしその傾向上の主たる特徴をあげれば、(一)心理學的認識論的立場としては、人間の心的活動の中本能的なもの、情緒的なもの乃至は意識的なものを最も本源のものと見、理性的・悟性的なものをそれより派生したものとし、認識能力としても理性・悟性は單

にもの對象的並列的關係を把握し得るのみで具體的存在の本質に透徹し得ず、むしろ直觀的に或は了解的にもと共に生きることによつてのみその本質を把握し得るとする。此の立場は又、理性・悟性は根源的な生が何か實踐的な目的を達成せんがため自己の手段として生み出したものにすぎないとするプラグマティズムの傾向を得ることが多い。(二)存在論の見地では、存在の悟性論理的構造とその根源としての有機體的運動的生命の上層にすぎないとし、從つて存在把握のモデルを空間よりも時間に、廣がりよりも流れに求めようとする。從つて、これは又イデア的存在の超時間的適當を否定し、それらも生命の時間的流動が自己の内から昇華し析出したものとなし、一切を歴史的生成の見地からみよとする歴史主義を伴ふ。(三)價値論的立場から見れば、普通の超時間的に適當する價値を否定し、個性的創造的過程の中のみ價値をみとめんとする價値論上の相對主義を根源に豫想してゐる。道徳的善も何か外的規定的な規範に從つて行ふことではなく、個性的行爲のリズムの美しさに外ならないとされる。要するに概括的にいへば、此の哲學の全體を貫くものは非合理主義的傾向であり、外なるものより内なるものへ、部分より全體へ向ふ態度であり、從つて學說としての體系的整合性は必ずしもその期する所ではない。

【その歴史及び代表的思想家】 生の哲學を總めて廣く非合理主義的傾向として解すれば、勿論近代の產物ではない。合理主義が、哲學の主流となればその對流として、例へば萬物の連續を説くヘラクレス主義として古くより存在してゐたといふこともできよう。併し特に先づ「生」を哲學上の中心概念としてとり上げたのは、ヘーゲルであり、更に浪漫主義者特にワグネル・シュレーゲル等、更に現代主義者特にフーリエ・バスターナール等である。更に浪漫主義的思想と生の哲學的立場との接近關係は否定することはできない。現代の生の哲學もある意

味では浪漫主義の現代的復興とも考へられる。併し此の様な歴史的哲學を別にして現代の生の哲學直接の先驅者としては、先づ「ナツツ」をあげなければならぬ。彼の哲學は理性に對して所謂「權力意志」の本質性をよくこと大膽な肯定である。次に彼の哲學の有力な代表者としてはベルグソンがある。彼の哲學の中心概念である精神持續(ongoing being)とは實生の最も具體的直接的な姿であり、それは内よりの積極的創造的過程をなし、それを把握するにはその生命と共に流れる直観による外はない。此の様な生命がその生動性を失ひ、便宜性によって固定化し空間化した時はじめて情性の対象性として物質が生れるとされる。更に歴史を生の変現と見、此の客觀的表現(客觀精神)を媒介とし、それを全的に了解することによつて根源的生の構造を究めようとするものにデュルタイがある。彼によれば、歴史的に現れた哲學體系も決して單なる理論的思辨の所産ではなく、その背後に全的且つ個々の生命が潜み、世界の謎の合理的哲學的解決はあり得ない。かくて彼は普遍愛富の形而上學の建設を断念し率々諸々の世界觀の型と構造を究めんとする世界觀學を説く(『哲學』の第三章)。歴史の生の哲學的見方は又、シャウブナー O. Schönbauer (1857-1938) に於て諸々の文化形態の個性を歴史的文化財を介してよみとよみとする、所謂「世界史の歴史學」 Morphologie der Welt-entwicklungsstadien として現はれてゐる。彼によれば個々の文化形態はそれ自身一つの生命であつて、誕生・繁榮・衰滅の運命を免れ得ず、西歐文化はまさに衰滅の道を通りつゝあると斷言す。生の哲學は一般に内なるもの外なるもの對する優越を説き、此の對立が色々の概念となつてあらはれてゐるが、クラーケム、アインシュタインに於ては心理學的分析に基いて客觀化作用としての精神(念)に對し、實生に直接ふれる心念の優越が説か

れてゐる。しかし如何なる概念としてあらはれるにしても、此の兩者がたゞ對立關係におかれただけでは哲學としての終局的課題を解いたといふことはできない。何等かの仕方で生自身の内にその客觀化作用をみとめざるを得ない。此の點についてはデュルタイに於て文化財を生(の「表現」と見る思想)に示唆されてゐるが、特に此の問題を生(の哲學の中心課題として)より上げるものに「ジャンメル」特にその晩年がある。彼によれば、生は絶えず自己を超越し生以上のものたらんとする傾向を自己に内含してゐる。かくて生はある形式を生み出して自己に附屬するが、かく一度生を固よつた生(の形式)はあくまで自己を維持しようとすることによつてその根柢の生の運動と矛盾に陥り、それによつて絶えず破壊されるといふ悲劇的過程の内に文化の進みを見ようとする。即ち此所では生は自己否定によつて自己以上のものとなりつゝ、しかも自己を維持するといふ辯證法的性格を帯びるに至つた。以上が生(の哲學の)主なる代表者とその進る方向であるが、其他、ジュームズ、デュイ等のプラグマティズムや、カイザリンド、ヘンリッヒ等の(『哲學』の二、三、四)等も多かれ少かれ此の傾向に近づいてゐる。併し又此の傾向は單に所謂生の哲學者といはれるものを超えて現代の多くの思想家にみとめられる。

【批判】 生の哲學は以上の様に現代に於ける最も特徴的な思想であるが、それは現代のもつ精神的状況より見て決して偶然ではない。元來此の思想は、その多くの代表者に於て明かな様に、現代の文明批評としての意義をもつてゐる。即ち一言でいへば現代文明の機械的理智的傾向、個人主義的社會關係に對する批判的立場を含んでゐる。リッケルト Die Philosophie der Kultur の様にたゞ流行哲學として起するに止時代に根ざせる批判が餘り深いといはなければならぬ。そこに上り上げられた生といふ概念も元來は生物學的概念であり、そして事實

多くの生哲學者(特にベルグソン、シャウブナー)に於て著るしい)に生物學主義的色彩の濃厚であることは否定できないにしても、リッケルトの様に一般に生の哲學をかゝる批評を以ておほふことはできない。生の概念は上に述べた様に、ある生哲學に於ては生物學の意義を越えて有機的といふよりはむしろ辯證法的性格を帯びてゐる。いづれにしても、此の立場が哲學に體格といふ具體的地盤と非合理的生への豊かな展望を提示した功績は没することができない。たゞ體系として此の哲學を見るときその餘りに斷片的であると共に、合理主義的世界觀に對する批判の鋭利さにして、徹底的建設的方面のかけあつてゐるらみなしとしない。勿論此のことは體驗より出發し、體系の整合よりも困難の深さを目撃する此の立場の必然的歸結にすぎないといへるが、學としての哲學の課題が皆此所に残つてゐる。かくして、此の立場に於て最も中心的課題は、如何にして流動的生から客觀的なもの、イデオロギカルなものを理論的に導き出すか、更に又た生きて行くのみでなく生そのものを自覺する生以上の存在を如何に理解するかである。此の問題については色々の試みがあるが、プラグマティズムの立場は勿論、歴史を生(の表現として)解しようとするもの、生の自己超越による辯證法的運動を生(のイデオロギ)への轉化をみる立場にしても未だ充分組織的に展開されてゐるとはいへない。殊に最後の立場は最も示唆的なものではあるが、生概念に此の様な性格を與へることは固有の生概念から次第に離脱することになるおそれがある。即ちそこに生の哲學が自己を深めることによつて自己自身の立場を超えて行くことによる過程をみることである。

【生の哲學と教育】 生の哲學は上に述べた様に、元來現代の社會・文化の機械的合理的傾向に對する批判乃至は反動として現はれたものであり、従つてその背後には、理論以前の根本的な衝動を潜めてゐるのであるか

ら、その教育に対する關係といつても上の衝動が色々の教育革新運動となつて現はれ、それが理論を求めるとき生の哲學に結びついて行つたと見るべきであらう。その様な衝動的な現れ方の最も顯著な例はドイツの青年運動である。又單なる衝動としてではなく、一定の教育理論としては、此の傾向は「生の教育學」Lebensphilosophie 思想として一括されるが、その主張は、「一言でいへば教育の目的・方法・内容をより「生」に近づけようとするにある。併し「生」の意義の多様なに應じ、此の傾向に數えられるものも立場も決して一様ではない。即ち「生」を一切の文化活動を包み出す形而上學的根源としての生命と見、教育の形式化・機械化に對し、創造的生命の權利を回復しようとする浪漫主義的非合理主義的立場(青年運動の指導者やフランクの影響を受ける人々)や、生をむしろ現實の社會生活の意味に解し、教育を現實社會の一機能としてより科學的合理的に現實社會の環境に適應せしめようとする科學的實踐主義的立場(主としてフランク)によつて率えられる教育理論など、色々の「生」が交錯してある。但し教育の目的に關しても、或はその時代より民間固有の生活理想を教育目的となす所謂民族教育學(ミルハイ等)から、資本主義的産業社會に實踐的に參與する行爲人を養成することを目的とする民主主義的教育學(フランク等)に至るまで、決して一様ではないが、普通の理論によつて合理的に導き出され、時處を超えな適宜性を要求する教育目的を制限或は否定する點では共通性を有する。併し此の傾向の主張が、教育實踐に於て時に著るしく具體化されたのは、教育方法乃至内容に關してである。それは一言でいへば、被教育者の自身の生命の發展と生活環境とを學ぶべきことを主眼とする。例へば、教科課程については、學問の各分科を機械的に集し、夫々一定の時間に配置する如き舊來の教科課程に對し、被教育者の具體的生活の聯

關にそれらを再び組み込みによつて、綜合的に教授すべしとなし(合科教授)、又實踐的方法も既製の知識の傳達ではなく、被教育者の興味と自發的活動に導かれつつ、被教育者自身の體驗・作業によることと主張し(實驗教授・生活學校・勞作學校・體驗學校)、又教育に於て採用される教材も被教育者の具體的環境からとり上げることが主要とされる(その具體化の一例としては郷土教育) (圖10)

文學——以上ドイツの代表的思想家の主張の外一般的教育思想としては H. Rödiger, Philosophie des Lebens, 1922, F. Heitschmann, Neue Wege der Pädagogik, 1929, G. Meisch, Lebensphilosophie und Pädagogik, 1931, M. Scheler, Versuche einer Philosophie des Lebens (Von Ursprung der Werte, Bd. II, 1919), P. Lorenz, Lebensphilosophie der Gegenwart, 1932, 各川敏三「生の哲學」(『新學』) 1931, 7, 1, 10, Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluß auf die Pädagogik, 1927, W. Steiner, Das Erlernen in der Pädagogik, 1923, H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorien, 1933, Th. J. Jones, Four Essentials of Life, 1929.

性病 (8) venereal diseases (9) venetische Krankheiten; Geschlechtskrankheiten (10) mahlende Verhältnisse (11) 性病又は花柳病と呼ばれる疾患は、「被教育者 Syphilis」(『新學』Tripper; Gonorrhoe)、「軟性下疳 sieder Schanker」(『新學』vierte Geschlechtskrankheit)の四種である。

「梅毒」 Syphilis (1) 梅毒又は花柳病と呼ばれる疾患は、「被教育者 Syphilis」(『新學』Tripper; Gonorrhoe)、「軟性下疳 sieder Schanker」(『新學』vierte Geschlechtskrankheit)の四種である。

「梅毒」 Syphilis (1) 梅毒又は花柳病と呼ばれる疾患は、「被教育者 Syphilis」(『新學』Tripper; Gonorrhoe)、「軟性下疳 sieder Schanker」(『新學』vierte Geschlechtskrankheit)の四種である。

「梅毒」 Syphilis (1) 梅毒又は花柳病と呼ばれる疾患は、「被教育者 Syphilis」(『新學』Tripper; Gonorrhoe)、「軟性下疳 sieder Schanker」(『新學』vierte Geschlechtskrankheit)の四種である。

「梅毒」 Syphilis (1) 梅毒又は花柳病と呼ばれる疾患は、「被教育者 Syphilis」(『新學』Tripper; Gonorrhoe)、「軟性下疳 sieder Schanker」(『新學』vierte Geschlechtskrankheit)の四種である。

「梅毒」 Syphilis (1) 梅毒又は花柳病と呼ばれる疾患は、「被教育者 Syphilis」(『新學』Tripper; Gonorrhoe)、「軟性下疳 sieder Schanker」(『新學』vierte Geschlechtskrankheit)の四種である。

セイヤロウ(梅毒)

二七号といふ、その胎児には既に膿膜、膿質、肝・脾・肺・骨髄・血管に著しい梅毒性変化がある。胎児後遺症。胎出生時は普通であるが間もなく、鼻漏(鼻汁)・Conna・口唇の裂傷・水痘疹・癩癬・ハッチンソン齒上第一門歯の下縁の半円状陥凹・角質質炎・髪(最後)の三つをハッチンソン氏の三徴候 Hutchinsonian Triad とし、先天性梅毒特有と考へられるものなどの所謂先天性梅毒徴候を生じ、精神の發育については生後日を越るも周囲の刺激に反應せず、玩具を把持出来ず、知能、起立及び歩行始めの遲延するが、言語發達の不良等によつて區別なく六、七歳頃に立つて智識の低下が見られることとある。幼小兒梅毒。漸次その度を加へ、或は突然癲癇・麻痺などの發作の從ふ重症を呈し得る。氣質は感情が極端に易怒・易泣・強情・攻撃的となり、時には反社会的行爲をなす。(5) 癲癇狀發作を起すもの。(4) 劇水腫。(5) インファンタリシス。(6) 幼若性麻痺。Friederich's Paralysis は麻痺性癱瘓本症に於て、單一性癱瘓狀・痲痺狀(2) 癲癇的性質(3) の徴候を呈するものが多い。(7) 骨腫瘍などである。

(三) 診斷 本病特有の臨床的徴候によつて診斷されるが、確診には初期では病原體の檢査、感染後一月以後ならば、必ずワッサマン氏血清反應 Wassermann reaction の陽性を示すを施行する。これは一種の補綴結合反應であるが、その確實度は第一期で四〇—五〇%、第二期で八〇—九〇%、第三期で九〇—一〇〇%といふ。

(四) 療法 水銀療法・ナルゲアルサン (Nalvarsan) 併用注射・若動劑注射などの特効薬とし、補助として沃成劑を服用する。變形梅毒にはマラック療法が効果がある。併し先天性梅毒にはこのどれも効果が少いから、後天性のもの可及的早期の徹底的治療による間接的に子孫への禍を絶つ外はない。

【淋疾】 淋菌(Neisseria Gonorrhoeae) 一八七九年発見による尿道粘膜(尿道前部)の化膿性炎であり、同菌保有者との性交によつて感染する。病状はまず尿道後部に及び、副睪丸・攝精腺・子宮・睪丸管などの炎症を發し、また閉塞炎・心臓内膜炎・新生兒眼膜炎を招來する。細菌は六、七歳頃に立つて多くは慢性炎となり不養生・愚劣などの機會ある毎に再發する。不妊の五〇%、新生兒失明の五〇%、婦人生殖器外科的手術の六〇—七五%は本病によるといはれる。藥物には白糖液・ゼロールの服用、プロタルゴール・硝酸銀などの尿道洗淨を行ふ。

【軟性下疳】 病原體はデクレー桿菌(Dekleteri & Danoy) 一八八九年発見。同じく性交による感染。感染後二、三日して局部に紅疹を生じ、やがて化膿、瘻道の銳利歯齶狀の潰瘍となる。瘻は佳良である。療法としては石灰酸高液と沃成フェノール點布。

【第四性病】 鼠蹩部(巴内芬趾)又はネコラ・フアーズル氏病(Koch's & Arago's Erythema) ともいふ。病者ととの性交によつて感染。鼠蹩部の淋巴腺の硬腫、瘻孔形成を主徴とする。瘻は佳良であるが経過は長い。療法はアンチモン製劑・銅製劑など。

【社會性病としての性病】 性病は實際に隣作して生ずる。従つて、一は貧困階級の結婚難と身體を提供する以外には生産力を失ひた女女子群の存在に因由し、他は例へば賣淫の一つの形式である公娼制度のみに就てみて、我國全國公娼一〇、五〇〇人、娼婦五一、五五七人、遊客延二、七三六、三四人(昭和七年)から算定してその極高年約八千萬圓(東京娼婦一人極高年身の一、四七圓)から推して一〇%にすぎない)に因由し、現代利益社會に於ては賣淫は殆ど必然的に存在することから、それに伴ふ性病の社會的蔓延の深いのは當然であつて、

結核と共に所謂現代社會的疫病と見做される所以である。併しその數量的觀察は種々な理由で困難であるが、癩疾其他の癩患者等に密着者に比率は高いけれど、尙一般壯丁の罹患率が一%である事實が見られる。

第一表 性病罹患率(昭和八年)

種別	人	罹患率(%)	備考
梅毒	1,200	0.15	
淋疾	1,200	0.15	
軟性下疳	1,200	0.15	
第四性病	1,200	0.15	
結核	1,200	0.15	
癩疾	1,200	0.15	
其他	1,200	0.15	

この割合は第二表の諸國の罹患率からも大體承認されるが、なほ除菌を正確にする爲にたとへばワッサマン

第二表 外國性病罹患率

國名	梅毒罹患率(%)	淋疾罹患率(%)
U. S. A.	0.15	0.15
France	0.15	0.15
Germany	0.15	0.15
Italy	0.15	0.15
Japan	0.15	0.15

第三表 性病死亡率(昭和八年)

種別	死亡者數	死亡率(%)
梅毒	1,200	0.15
淋疾	1,200	0.15
軟性下疳	1,200	0.15
第四性病	1,200	0.15
結核	1,200	0.15
癩疾	1,200	0.15
其他	1,200	0.15

次に死亡原因から觀察すると、淋疾や軟性下疳は直接死亡因となることは殆どなく、癩毒も死亡因としては弱

出られることが少いことに注意せねばならないが第三表の如き状況を示し、死亡原因の一〇・〇％となり、人口一萬に對して性病死者が一・七五名である。

〔性病豫防〕 性病の豫防は個人的には不潔な性交を慎み、感染の危険に曝される毎にコンドーム・殺菌劑・洗滌劑の使用などの必要處置と、感染後は可及的速かな且つ徹底的な治療を必要とする。社會的方法としては、凡ての患者が適當な治療を受け得る診療機關の設置と制度の實施、經費の公共負擔、治療所の無料配付、患者の届出制、發汗診療所、相談所設置など、

(一)賣笑婦取締會、私娼の處置、(二)民衆の啓蒙、(三)梅毒患者の結核制菌等が大體行はれてゐて、ダンマツ・スウエーデン・我國、及びイギリスでは好結果を得てゐるといふ。我國の豫防対策は「花柳病豫防法」昭和二年法律四十八號で、「花柳病豫防法施行令」昭和二年勅令百三十二號で、「花柳病豫防法施行規則」昭和三年高等官令百七十七號で「行政執行法」昭和十三年、同四十二年改定で、「風俗上取締り要スル豫案」爲ス者及行政執行法第三條ノ趣旨ヲ

指規則「昭和十三年高等官令百四十四號」及び各道府縣豫防命令を中軸とするが、その内容は主として賣笑婦を対象とし「特に保護方法としては賣笑婦の診療・検査・豫防用具頒布・洗滌設備」所謂實質を二般として取扱はず、また一般の患者については醫師の指示を要請しよれば、

(一)孤兒院附設一七九、經費費一〇、一五〇、〇四六圓、(二)代用花柳病診療所公立四・私立一三六、計一七〇、醫師三三五名、取扱患者入院一、三二三名、外来九、一六六名、計一、〇四二九名、經營費同床補助額一〇、八七九圓、(三)保健組合數二、〇三〇、組合員數九八、七五六、經費一、一九〇、七七四六九〇圓、(四)豫防用品用具頒布保健組合金額三九、四六九七三錢、(五)洗滌設備完備は

任意敷・待合・料理屋等口數六六、六三二に對して四一、九八八戸、(六)豫防講演會二、〇二四回、聽講者三、一三、六四四名である。

尚、財團法人日本性病豫防協會昭和二十六年創立及び同支部(四府所、廣島縣及び愛知県性病豫防協會、京都社會衛生協會など)があつて各縣にあつてゐる。日本性病豫防協會の事業内容は發汗診療所二箇所經費昭和十一年度豫防費人員二、九三七七人、延人員五、〇〇九人、雜誌「性病」及び「パンフレット」類有、醫者の講習及び宣傳である。

文獻——土肥慶藏「皮膚科學」(十三年版)五九〇、石川光昭「社會醫學の諸問題」昭和三年、重田忠保「風俗警察の理論と實際」昭和四年、遠山修三「性病豫防見聞」(主)に「醫學」昭和十二年、昭和十三年、氏原佐藏「賣笑婦及花柳病」(大正十三年)、内務省衛生局「花柳病豫防の關係」(附「附」) Report of the New York City Commission to Investigate the Prevention and Control of Syphilis and Gonorrhea in Scandinavian Countries and in Great Britain. American Jour. of Syphilis, Gonorrhea and Venereal Diseases, Nr. 7, 1924. E. Foyce, Finsorge for Geochelchkrankh. Berichts über d. T. Finsorge-tage, 1925.

生物學

〔生物學の科學としての生物學〕 生物の形態及び機體の科學。生物は發生物・植物・動物と大別され、また既に觸れて化石として見出されるものと、現に生存してゐるものがある。これらの各例を対象とする發生物學 microbiology・植物學 botany・動物學 zoology・古生物學 palaeontology が生物學の部門になる。また諸生物と人間生活との交渉を特に対象とする應用生物學 applied biology が一部門として成立し、生物學の研究

主題は、其等の形態・分類・生理・生態・分布・發生・遺傳・系統發生・進化・人類との關係であり、其等の各個に獨立の學が成立つ。而して觀察と實驗とが併立して行はれて、その研究が達成される。

形態學 morphology には、解剖學 anatomy・組織學 histology・比較解剖學 comparative anatomy・實驗生理學 experimental physiology 等の隣分野がある。生理學 physiology は生物體物理學 biophysic と生物化學 biochemistry に分けられる。生理の反面である病態の生物學として病理學 pathology がある。分類學 taxonomy・systematic biology は、生物の各種類の差別を明かにして、系統上に合理的な段級組織を規定するものである。生物界を種族別にすれば、大いなる系統では、その研究對象が大い爲に、其等の各個の内容を專ら研究する部門が成立する。細菌學 bacteriology・原生動物學 protozoology・菌學 mycology・藻學 algalogy・昆蟲學 entomology・貝學 conchology・兩棲爬蟲類學 herpetology・鳥學 ornithology・鳥學 ornithology・哺乳類學 mammalogy と、之に加つてある。生態學 ecology は生活環境との交渉を対象とするものであつて、これには、個體・群・社會等のそれぞれについて研究されるべき。また生物相互間の交渉と物理化學的

要約との交渉の二面があつて、生物間には、群形成・寄生・各種等の多數の側面がある。生物の分布は、地方により、また局部によつて特殊である。その見地から動物相 fauna と植物相 flora が研究される。地理學的に見ると一國と生態學的に見ると一面とあり、地球上の分布、各領域内の分布、沙漠・高原・森林・高山・嶺地・深海等の特殊な地形の土地に於ける分布等が研究の対象になる。發生學 embryology は、新細胞から、發生分化して成體に至るまでの過程を対象とするものであつて、主

として動物で研究されてゐる。正當の發生過程を研究する外に、發生中の種々の過程に於ける生物體に物理化學的の種々の變化感作を興へて、その結果を研究し、發生機構を明かにする重要な一面がある。即ち、實驗發生學 experimental embryology である。なほ胎生期以外の成體にも物理化學的の感作を興へ、切除・移植等を行つて、その結果を研究することが生物の機構を闡明する重要な途である。實驗動物學・實驗形態學といはれ、近代の動物學はこの方面の開發によつて一進歩を興へられた。化石 Fossil は土とじて既に掘出した生物の種類の遺體であつて、現在生物の祖先型の標本である。従つて系統發生學 phylogeny を導つける爲の具體的の資料である。化石動物は形態學的に研究されて来たのであるが、近年は細い形體・構造を土浸にして、その生態を考究することになり、化石生態學 palaeoecology なる一面が開けて来た。化石植物では、切片として顯微鏡的構造を研究することが進歩して、植物形態學・系統學の一面が開へられた。

體異と遺傳は生物體の最も重要な特質であつて、此等の研究が生物學に於ける重要な部門である。此等の研究の歴史は舊いが、實驗的・計數的・細胞學的の研究方法が用ひられて以來、面目が一変された。生物の系統發生、即ち各種の各類の系圖・由来が進化論の領域であつて、進化の事實を立證し、その過程及び要因を解説するのがその任務である。

應用生物學は、經濟生物學・病害生物學と大別してよからう。即ち、有用植物・有害植物・藥用植物・有用動物・有害動物・有害動物・寄生蟲及びその特許者等に關し、それぞれに附隨する諸科學と併合して、それぞれの應用科學部門が成立してゐる。作物學・林學・水産學・畜産學・蠶學・生藥學・植物病學・寄生蟲學等、何れもこの範圍に入らるべきものである。醫學も亦同様である

といへる。

哺乳類に屬する人類を対象とする生物學が人類學 anthropology であつて、之には體質人類學 physical anthropology・人類學 ethnology・anthropology 等の部門がある。此等以外に人類生物學 human biology といふもの存在を注意して置きたい。これは人類を基礎的に見て、其等の形態・性質、特に其等の過去・將來を生物學的に研究する學であつて、保生學 eugenics がこの範圍に入るものである。

【生命の科學としての生物學】 以上の解説は、生物體の科學としての生物學であるが、生物學は究極には生命の科學である筈である。然らば生命現象は如何にして把握すべきか。生物には機構の爲に形態が存し、又形態があつて機構が存する。全體の大部分が存し、部分があるが爲に全體が存する。生物體の形態・機構の「全」を把握するものが生物學であるといつてよいであらう。

(4編 卷)

文庫—E. Nordenskiöld, Die Geschichte der Biologie, 1926. J. A. Thomson and P. Gelder, Life: Outline of General Biology, 2 vols, 1931. M. Heronimus, Allgemeine Biologie, Eine Einführung in die Lehre von Leben, 1937.

生物學的教育學 (3) Biological pedagogy

(a) Biological Pedagogy

【意義及び根本傾向】 生物學的教育學は、進化論的教育學の二重の目的と同時義に解せられてゐる。それは生物學的教育學の創始者とも言はれるスメンサー自身が進化論者として、ダーウソンの自然淘汰 natural selection、or the preservation of favored races in the struggle for life の同義義として使用した「適者生存」(正當には「最適者生存」 survival of the fittest) なる彼の術語に依つてゐる。如何にも生物學的教育

學は、生物進化の原則に據るのではあるが、一層廣汎に「生物を扱ふ諸種の科學の總稱(ニハツタリ)である生物學からの比論や轉釋に依つて生れた學說である。即ち生物學的現象の説明原理、人間の發生や社會の進化、従つて教育の説明原理として移入するものである。」

【學說と批評】 生物學的教育學は一般に有機體說を教育學の説明の原理とするから、生物の形態の如き原形質が人間精神の中に我利から内在してゐるといふ假說から人間教育の目的を規定する。従つて教育は、かの原形質の自己顯現の過程に過ぎない。展開説の根據もそこにある。教育に於ける生物主義、即ち展開説の立場もそれは「兒童から」の原理による兒童中心主義の教育が發展し、社會的・歴史のなるものとしての人間の現實存在は、かゝる有機體說からは除外されてゐる。併しこれらの事情は、スメンサーの教育學說に於ては、彼がコントの實驗論やイザシウの經驗論並に功利主義の影響を受けてゐるだけに著しく異つてゐる。寧ろ彼は生物の自己保存や進化論の見地から「教育の目的は、人をして生活の各方面に於ける完全なる生活を営ましむるにある。完全なる生活とは即ち幸福なる生活の謂で、實用を以てその主義とする」ものであつた。この規定は合理主義者のそれよりは一層徹底的である。スメンサー・ハックスラーの不可知論は、かゝる實用主義・實證主義の立場を物語るものである。

タイは生物學の立場から強制と形式によらぬ自然に適合した兒童からの教育を主張したが、カールは生物學に於ける反復説の原理から、學校は兒童が種族の歴史を反覆する段階を短縮すべきもので、教育の方法は暗示にあるとしたが、ライは生物學の見地から反射的・動動的な行爲を重視し、これを「スメンサー・ハックスラーの心理學に結合し、「反復・運動」的過程から行爲學校を創始した。スメンサーの影響を受けた、ルゲマンは、教育目的を社

實乃至關係の原因となつて居る。第二次的特徴はその數頗る多く、研究を進めるに従つて次第に多く見せられる。更に男女の性徴の中で生殖の事柄と非常に關係の少いやりなものを第三次的特徴と名づける人もある。

〔生長の時期に關する性別〕 大體に於て女子は男子よりも早熟である。胎生兒から少年期までは、男女の差は極めて少いが、青年期に入る時期は女児が一兩年早い。即ち青年期の初潮の急進なる身體の發育は女児では十二、三歳から始まる、男児では十四、五歳から始まる。その爲に十四、五歳頃には女児は男児よりも身長・體重共に優れた時期が一年ほど續く。更に女児は十八、九歳頃には成人の大きさに達するが、男児は二十四、五歳頃までは發育を續けるから、十五、六歳以後は多くの點に於て男児が優り、成人に於ては著しい兩性の差を見るに至るのである。

この女子が早熟にして早く生長を止めることは、生物學上頗る重要なことで、その理由には不明の點があるが、男女の關係を考へる時に常に念頭に置かねばならぬことである。

〔身體各部の大きいさ〕 成人男女を比較すると身長では大體男が優れその差は約一割以下である。體重も同様男が優つて居る。

身體各部については第一に男は筋肉が多く女は脂肪が多い。筋肉の重量は男では體重の四割以上であるが女では三割七、八分である。之に反して脂肪は男では二割に足らないが、女では三割近い位ある。男は平坐筋肉を動かして筋力するに適し、女は數年毎に起るべき妊娠の際に胎兒の急進なる成長に對して榮養分を供給する爲の脂肪を脂肪として蓄へ置くといふ見られ得る。病氣・負傷などに耐へる力に於て女が優つて居るもの爲であらう。男の身體は筋肉隆々として仁玉の如く、女は身體の諸部分に脂肪が多く蓄へられて居るが爲に滑かな曲線美

をなす。

身體各部の大きいさの割合を云へば、女は男よりも頭長く、頭短く、肩が少しく長く、手足が短く踵に脚が著るしく短い。又大腿節よりも脛骨が更に短く上腕よりも下腕が短い。唯大腿節の大きさは女が絕對的に男よりも優つて居る。臀部からこの部分に最も多くの脂肪が蓄積されて居るからである。

〔胸部・腹部の内臟〕 胸の大體部分占める肺は男が著るしく大きく二十歳頃にはその重量の差が三分の一にも達する。従つて肺循環の差も著るしく凡そ百對七十位である。胸内にも亦肺や呼吸器は男が稍少く同一時間に呼吸する量には男が著るしく多い。その反對に窒息して死ぬことは男が多く高山などで空気缺乏の爲に苦しむのも男が多い。

心臓の大きいさは差は殆ど無いといはれる。脈搏の数は男が少く一分間に男が七十、女が八十位である。血液の成分にも差があり、男の血は水分が少く赤血球が多く従つて比重が大である。一立方分の血液中の赤血球の數は男では五百萬、女では四百五十萬と概算される。女の月經中はこの數が更に減じ或は二割にも及ばないといふ。併し血液を失ふことに對しては女は著るしく男よりも抵抗力が強い。

喉嚨は青年期以後男女の差が急に著はれ、男では聲帯の長さが小兒の約二倍となり、女では約四割を略すに過ぎぬ。従つて男の喉嚨は著るしく突出し聲は太く低く、女の聲は細く高い。

腹部の内臟は胸部とは反對に女の方が大きいものが多い。胃は絕對の重さは殆ど差なく従つて比較的には女が大きい。腸の長さも女が長く、肝臓は不明であるが女が大きいといふ人がある。

即ち大體に於て男は胸が大きく女は腹が大きい。加之女には此外に子宮・卵巣等の生殖器が腹にあるから益々

腹部が大きくならざるを得ぬ。

〔骨盤〕 以上の關係は男女の骨盤に於て更に著るしくあらはれて居る。骨盤は腸骨・坐骨・恥骨と脊柱骨の下部分なる骨格との結合によつて成り、腹部の内臟を載せ上半身の重さを支へて之を更に下段に支へしめる數目も有するが、女ではこの内に複雑なる生殖器を藏し妊娠の時には胎兒を一年取く宿さねばならぬ。其の爲に男の骨盤が狭くして深いのに對し女の骨盤は淺くして淺い。殊に高等なる人類ほど胎兒の頭が大きいから之を通すべき產道も大きくする必要があり女の骨盤は益々大きくなる。然るに骨盤の剛性に附著する男は男よりも女が著るしく短小から、女の歩行は著るしく男よりも不安定である。

〔風體〕 大體に於て男が女よりも一割ほど重い。併し體重の割にすれば女の胸が比較的大きい。之について男女精神力の優劣などの事が種々論議されたが尙不明の點が多い。

〔遺精他〕 女の月經は約二十八日毎に來り平均四、五日續き百五乃至二百五乃至一合の血液を失ふ。これは女の心身に對して強い打撃であることは勿論で、この時期には身體に倦怠を感じ頭痛・腰痛・腹痛・食慾減退・心悸亢進・惡心嘔吐等を訴へ、精神興奮し易く短氣焦燥を感じ暗示を受け易く自刺力減退し、その結果犯罪を犯すこともある。この月經を中心として女の心身は常に一上一下の調子をなすことは女性心理の最重要なる特色であつて、男には之に相當する心身の律動は恐らく無いであらうと考へられる。

〔感覺と運言〕 感覺の性別は感に研究されたが未だ不明の點が多い。皮膚の感覺は女が著るしく優り空間感も女が優つて居る。衝覚は女が鈍らしくこれは出生といふ衝動に堪へるべき運命を有する爲だと考へられる。手衝や病氣などの病みに堪へるのも女が男よりも遙かに優つて居る。

現象、現象は性質を認めることが困難であるが、卑劣男が優るといふ人が多し。現象の鋭き、調子の辨別力等についても不明である。現象では色や明暗の辨別力等は優劣不明であるが、色盲は悉かに男に多く盲人中国人位で、女はその十分の一以下である。

運動に就ては腕力は強弱男が悉かに強い。男は一時に可なり多くの力を出した後に長い間休息すること多く、女は力のいらい運動を絶えずして居て休息することも少し。運動の速さ例へば電信の設備などに於ては男が優れ、手さきの器用、例へば精密な器具を使用したりする能力も普通に通考へられると正反對に男が著るしく優つて居る。

【感情と理智】 感情は前後に對して身體の諸器官が微妙複雑なる反應をなすにつれて起る。女はその内臟特に腹部の諸器官が男よりも大く、且つ月經を中心として週期的に心身に重大なる變化が起るから、氣分感情に支配されることの多きは當然で、冷靜なる理智的考察よりもその時々々の感情によつて行動することが多い。女の直観が正確だといふことも、結局感情による行動が適當なる結果を生ずることといふのであらう。女の主要任務たる育児、家政は割合に事情の變化の少ないのであるから、女が感情的であり直観的であることが恰も其の任務に適して居るといひ得る。

女は平生は静謐で慎み深い、急激な事變などの際に激しく騒ぎ出して暴動革命などを起すことは却つて女に多い。又女は極端的な症状を起し易く、精神病などで激しい亂暴をなし、甚だしい風俗墮落的な行爲をするものも多い。

理智的作用に於て現在女が男に劣れることは疑なき事實であるが、それは在來の女の境遇に於てその教育の不充分なりし事が最大の原因たることは明かである。然らば女に男と同じき知的教育を施したならば、男と同じき知

的發達をするであらうか。これは婦人運動者などが極力「然り」と答へた所であり、又多くの心理學者が種々の實驗をした所であるが、今までの結果では知的能力に於て男女間に優劣あることは證明せられず、又何か質的の差があるかについても確かな事はいひ得ない。

【兩性の分離】 在來の世果が男子專制で不當に女を壓制し來つたに對して、文化の進歩のために女子解放の運動が盛になり男女平等の主張が勢を得ることは當ぶべきであるが、同時に兩性の差別を無視し、男女が同一の教育を受け同一の體育運動をなし同一の職業に充奉するのが人類の幸福であるか否か考へるのは甚だしい問題である。男女は平等であるが同一ではない。心身の性別は文化の進める民族ほど大事に著るしくなる傾向がある。男は現在に活動し、女は子を産み育てることによつて將來の社會の活動の源泉を作ると。この兩性の根本的な分別は人類の存続する限り永遠に無くなる。眞の女性解放とは女を家庭から解放して男子模倣の放縱なる生活を費ませることではなく、男子模倣が女子の進歩なりとするが如き途徑から解放することである。(動物學家)

【西洋教育史】 西洋教育史上古代に屬するものは、主としてギリシヤよりローマ時代の教育を包含する。
(一)ギリシヤの教育 教育史上取扱はれるギリシヤの教育は、大體紀元前第十世紀頃より始まり、同第二世紀の中葉頃に終る。これを通常次の四期に分つて論ずる。
第一期 紀元前第十世紀前後頃を指し、いはばギリシヤ精神の萌芽時代であつて、此の時代は未だ確實なる史實の徵すべきもの少く、ホメロスの詩篇が教育史上唯一の重要な資料であるから、ホメロス時代とも言ひ、又ホメロスの詩篇が主として英雄の物語より成るを以て英雄時代とも言はれて居る。

第二期 ドリアア民族の移動よりペルシヤ戰爭までで、第一期以後紀元前第六世紀頃までを包含し、ドリアア民族・イオニア民族・エオリアア民族が各、其の領土に實者獨立して特色ある文化と教育を生み出した時代をいふ。ドリアア民族に於てはメバルタの教育が代表的なものであり、ペルシヤ・エオリアア民族の教育は、ピュタゴラス Pythagoras、ソクラテス・プラトンの教育説等は、其の實際の制度並に理論を示して居る。イオニア民族の教育は、アテネの教育によつて顯はれ、其の制度はソクラテスの憲法に明かである。

第三期 メルシヤ戰爭よりギリシヤ各都市の自由の没落に至るまで、即ち前第五世紀より第四世紀の前半頃までに至るアテネの黄金時代をいふ。ソフィストの横行に始まり、ソクラテスの出現となり、次いでプラトン・アリストテレスの活動に至る、教育史上より見ても、ギリシヤ人の教育理想を代表する時代である。

第四期 ギリシヤ文化黄金時代の後を受けて、ギリシヤ精神が次第に其の本來の郷土を離れ、廣く世界に、特にローマに傳播したる、所謂アレキサンドリア時代をいふ(アレキサンドリアの學派と數は、ゼノン Zenon 及び彼のストア學派、エピキュラス Epicurus 及び其の學派、ピタゴラス Pythagoras の復興派、懷疑派、新ピュタゴラス學派、新プラトン學派等が此の時代の教育の理論及び實踐を代表する。又學校の發達は此の時代の教育の一特質と言つてよい。

(二)ローマの教育 ローマの教育も亦大體四期に分つて考察し得る。
第一期 共和政の確立に先立ち、神祕的傳説に包まれたロムルス Romulus のローマ建設並に支配に始まる王政時代をいふ。此の時代にはローマの家庭教育に注目すべきものがある。

第二期 共和政時代の中、共和制の確立よりポムニ戰役までを含み、此の時代に於てローマの民族は、種々の

民衆の對立を克服して共和制を確立し、民衆の統一を得た。教育理論の著るしきものは未だ現はれず、共和制ローマの一員として有用なる人物を作らんとする、訓練を主とした實用教育が行はれた。

第三期、ローマ職役より共和制の没落まで、ローマの國勢は其の頂點に達し、精神的發展も顯著に、特にギリシヤ文明の影響を受ける多事多時代である。教育思想家として、カトー・ヴァロ・M. Terentius Varro (前116(7)・キキロ)等多数輩出した。

第四期、帝政時代にて、いはばローマの老年期であるが、同時にラテン文明の黄金時代であり、教育の普及、學校の充實に相違なく共に、キネカ・ティンティリア・ヌス・アルタルコス・ガレノス (Cicero) (前106(8)頃)・ルキウス・カキウス (Cato) (前234(9)頃)・マルクス・アントニウス・マルクス・アウレリウス・マクシムス (Marcus Aurelius Antoninus) (161(10)等)等の教育理論家が相次いで現はれた。

【中世】 西洋教育史上中世に屬するのは、第五世紀の末葉西ローマ帝國が滅亡してキリスト教が西ヨーロッパを支配するに至りし頃より、第十五世紀の中葉東ローマ帝國の滅亡頃までを含む。特に紀元五二九年アカデメイアの閉鎖を以て、文化史的に中世の始となす見方もある。又文藝復興期の教育を中世に包含せしむる立場もあるに對して、之を近世の始となす見方もある。故では多くの見解に依り、文藝復興期の教育は之を近世の教育に包含せしめる。

ローマがゲルマン民族によつて滅ぼされた結果、ギリシヤ及びローマの文化と、キリスト教並にゲルマン民族の精神の因要素が混合して成つたものが中世初期文化の特質である。而してこれら西要素の中、中心的地位を占むるものはキリスト教であるから、中世は一言にして、キリスト教が絶対支配權を握つた時代とも言へる。従つて其の教育においても、キリスト教文化の一般的特質を

設せず、超現實的な理想の下に、超自然的な權威を重んじ、人間の肉面的本性の自由を發展し得ないが如き事を顧みず、此の超現實的にして且つ人間の性をゼリシヤ及びローマの教育と著るしき對照となして居る。今此の期の教育の要項を以て年代順に略述すれば次の如くである。

(一)僧院及び僧院學校 キリスト教の學校は、先づカテドリックの學校に起源し、第四世紀の中頃より次第に僧院の發達を見、やがて僧院學校の成立となつた。僧院及び僧院學校は中世に於ける道徳及び文化の普及上重要な役割を演ぜたものである。この外本山學校・教區學校・宮廷學校、其他各階級の各種の學校が續々發達した。カール大帝にアルフレッド大王は、央フランク王国並にイギリスに於て、何れも此等の文藝を復興した英主である。而して此の中世教育の指導精神となり、其の一般傾向に少からぬ影響を與へたものは、中世の二大哲學思潮たる神學說と、スコラ學である。

(二)騎士の教育と托鉢僧團 カール大帝の後封建制度次第に確立し、九〇〇年頃中央權力の消滅により封建制度完成し中世の勢も熾いた。かくて貴族と農民との懸隔次第に高たしく、貴族は主として武器を以て戰爭に従事するに至り及び、騎士道の發達を見、騎士道の教育が教育の主眼となし、(三)聖職者の養成、これは托鉢僧團といはるゝ修道僧の一種である。彼等は各處を巡行して廣く一般民衆と交はり、信仰と自ら「補救」の權威を示し、教育の普及に貢獻する所が多くなつた。

(三)大學の發達 上述の如きキリスト教を中心として勃興した僧院學校・本山學校などより次第に大學の發達を見、今日に於けるヨーロッパ大學の基礎が築かれた事は中世の教育上注目すべき點である。即ちレノ大学・ナポリ大学・ボローニヤ大学・パリ大學等を始め、十二、十三世紀より十四世紀にかけてオックスフォード大學・ケ

ンブリッヂ大學・パドヴァ大學・パレンシア大學・サラマンカ大學・プラト大学・ウィーン大學・エムフルト大學・ハイデルベルヒ大學等、續々大學の成立を見た。(附言) (附言)

【附言】 ヨロッパの精神界は十五世紀に於て一大進歩をなした。人々は最早キリスト教的出世間的的人生觀に於て満足し得なくなり、古代の思想を歡迎し、古典特にラテン文藝を用ふることにより古代の精神に歸れようとする人文主義の勢力は次第に増進し、文藝復興の時代を現出するに至つた。宗教界そのものも於て其の現状に満足しないので改善を希望するものが現はれ、遂にルターにより宗教改革の運動が開始された。故に人文主義と宗教改革とは現存の教會に反對する點に於て一致し、兩者の代表者は一時協力事に當つたけれども、兩者は到底來く一致し得べきものでなかつた。人文主義は其の性質に於て貴族的であつて、普通人民の教化を顧みなかつたが、宗教改革は精神なる聖書の語により普通人民の信仰心を養ひ、一般國民の生活改善を目的とした。故に宗教改革はラテン文化に對し、ネーション文化の發展を促したものと見ることが出来、眞の意味の國民教育の基礎も之により置かれたと云つてよい。然し其の進歩は遅々たるものであつた。ルター及びブランヒンの影響を受けた教育家の努力は多く宗教的人文的學校の細部に限られ、學校は再び教會に從屬せしめられ、其の必要なる機關と見做され、教育の用語たるラテン語は主要學科として用ひられ活語として取扱はれた。宗教改革の反動として起つたユースタタスの宗教的教育的運動は一層學校に學校を宗教上の目的に就立つ機關と、國語を排し、ラテン語を尊崇した。斯くして教育は古語に偏し教授法は暗誦・模倣を主とした成、遂に其の反動として實學を主張し、傳統的教育法を排斥する運動を現出せしめたのである。十六世紀末に於ける新科學の發展、地理上及び生物學

上の新発見は、明かに新教育の運動を促した。科学研究の方法と共に學習及び教授上の方法をも新たにすする必要を感ぜしめたのである。科學の進歩と教育の進歩は、ラッセル・モンテュー・ペーリオン（フランスの言語学者）の著書に於て明瞭にこのことを認めることが出来る。社會の大勢とこれらの人々の思想とに動かされ、十九世紀の教育的言論界は一層強く教育改良を主張するやうになつた。ウチイキウス・ロムワウス・ロットの知きは教育改良論者中の主なるものであつた。而してこれは十八世紀に於て更にルソー・ペザロウ・メスタロウイなどの言論及び實際上の活動を生ぜしめ、其の影響を遠く後世に及ぼしたのである。

新教育に關する議論は多くの點に於て一致して居た。即ち言文に關するものに反對し、直接の觀察・經驗に重きを置き、暗誦・注入・強制を排し、心性の自然の発達に應じて、簡單平易なるものから出發し愉快に學ばしめ容易に理解せしめることを必要とし、兒童の活動を尊重し、其の受納・受動の態度を不高とし、自力による獲得・作造の價值を唱へ、又國語及び算科を重し、心的發展の條件として性育を重んじたことは共通の傾向であつた。數處主義及び性育主義の如き強い宗教的思潮の下に於て學校も此の新傾向に反對することが出来なく、却つて國語及び算科を學科中に加へることにより其の發展に貢獻したのである（國語思想及び算科思想の発展）。

十七世紀のヨーロッパ文化は三十年戦争（一六一八—一六四八）のために甚だしい損害を蒙つた。殊にドイツは其の邦土の大部分を荒蕪にして置かれ、農民及び市民は悲惨なる状態に陥り自立向上の氣力を失つた。之に反して戰爭に従事せる武士は次第に勢力を失ひ、其の大なる者は貴族として社會の凡ての方面に於て支配力を有するやうになつた。幸に彼等の中には其の領土の繁榮進歩に留意し、尚工業のみならず、學術及び教育の發展に努力する者があつたので、宮廷を中心として文化は再び發達し、近代の意味の國家の始まりが見られるやうになり、且つ國家の生存繁榮には一般國民の心的能力を高めることを必要條件とすることが認められ、學校令が發布され、強制教育が考慮されるに至つた（國家主義思想と教育の進歩）。

十八世紀の初期は、フランスに於ける自由思想（自由主義）の時代であつた（自由主義思想の発展）。非宗教的物質的思想の大膽なる發表は政治界の腐敗、貴族の墮落、制度の頹廢、因襲の偏重と相照して人心を感服し、社會生活を甚だしく不安状態に陥れ、家庭生活及び兒童教育を震撼せしめた。従つて判る所に社會の現實に對する不満、不自然なる人爲的偏重に向つての反抗を認めるやうになり、遂には自然を崇拜し、「自然に還れ」といふことを叫ぶに至つた。ルソーの自然主義は實に漸かる傾向を代表するものである。彼が兒童の性を知ること、教育の出発點とし、自然をして充分に働かせることの必要

つたので、宮廷を中心として文化は再び發達し、近代の意味の國家の始まりが見られるやうになり、且つ國家の生存繁榮には一般國民の心的能力を高めることを必要條件とすることが認められ、學校令が發布され、強制教育が考慮されるに至つた（國家主義思想と教育の進歩）。

十八世紀の初期は、フランスに於ける自由思想（自由主義）の時代であつた（自由主義思想の発展）。非宗教的物質的思想の大膽なる發表は政治界の腐敗、貴族の墮落、制度の頹廢、因襲の偏重と相照して人心を感服し、社會生活を甚だしく不安状態に陥れ、家庭生活及び兒童教育を震撼せしめた。従つて判る所に社會の現實に對する不満、不自然なる人爲的偏重に向つての反抗を認めるやうになり、遂には自然を崇拜し、「自然に還れ」といふことを叫ぶに至つた。ルソーの自然主義は實に漸かる傾向を代表するものである。彼が兒童の性を知ること、教育の出発點とし、自然をして充分に働かせることの必要

つたので、宮廷を中心として文化は再び發達し、近代の意味の國家の始まりが見られるやうになり、且つ國家の生存繁榮には一般國民の心的能力を高めることを必要條件とすることが認められ、學校令が發布され、強制教育が考慮されるに至つた（國家主義思想と教育の進歩）。

を説き、兒童が兒童としての生活をなすことを其の權利としたことは、疑義を留いたに拘らず、教育界を震撼する所が少くなかつた。ドイツに於ける啓蒙時代も亦此權を排し、無難なき盲信を一種し、理性を知識及び生活の凡ての範圍に於ける最高審判者たらしめた。而して教育上此の傾向を代表する因襲主義はルソーの思想に一致するところが多くなつた。而も其の件案の傾向と之に伴つた實利主義とは反對思想を喚起した。即ちヘルダー、ゲーテの新人文主義的思想及びカントの嚴格なる道德思想は共にこれに對抗するものであつて、價值を實踐の必要に基いて決定しないで、人運に過し高尙なる情緒に應ずるか否かにより、また先驗的預知に應ずるか否かによつて判定すべきものとした。

十九世紀に於て教育は其の理論の方面に於ても實際の方面に於ても著るしい進歩をなした。而して之について我々はメスタロウイの功績の大なることを認める。彼が人運教育を下層人民にまで普及することについて獻身的に努力し、人性の自然の發展を助長する教育法の研究及び宣傳に熱中したことは歐米諸國の教育に影響し、特にドイツ國をして其の方法を用ふることにより教育を一革新し、強健なる國民を養成して國力の隆起を圖るに至らしめた。新しくしてドイツに於て強い國家主義的教育即ち「國家のために國家の經營する教育」が現出した。之にはアイヒテ及びシュタイユム、ヘルの言論の興つて力

つたので、宮廷を中心として文化は再び發達し、近代の意味の國家の始まりが見られるやうになり、且つ國家の生存繁榮には一般國民の心的能力を高めることを必要條件とすることが認められ、學校令が發布され、強制教育が考慮されるに至つた（國家主義思想と教育の進歩）。

ペスタロッチイに次いで教育界に多大の影響を及ぼした人はヘルバルトである。彼は其の獨特の心理学及び倫理学を三大補助科学として教育學の建設を試みた。また大學に教育實習所を設け教育界の指導者たる者を養成した。之により彼の學說は固く教育界に傳はり實を養成の上にも種々の新しい試みもなされた。同學流の唱へた品性陶冶・多方興味・教育的教授・教授の段階の如きは一八八〇年代に於て最も有力であつた。然るに表象力學によるヘルバルトの主知的心理学は次第にゲントの主意的心理学により驅逐され、哲學及び教育學上からはサルトルの主義的教育による社會的教育學により對抗されるに至つた。發達の、機能的見地に立つ行動主義の發現及び自然科學的方法を採用して心的活動の促進又は妨害に關する條件を實驗的に研究しようとする實驗教育學の現はれた事もヘルバルトの教育學に對する打撃であつた。

十九世紀末より二十世紀の初期に及び再び教育の現状に對する不滿の聲が高まつた。これは教育がなほ機械的方法により行はれること、自由なる活動の認められなことを、教育を狭く解し單に學校教育に限るものと見ることに、學校が一般社會と隔離してつゞて實生活に即した教育の行はれないことに對するものであつて、自由教育・動的的教育・教育が學生と云ふやな思想をせしめた。實際上にも學校に於て職業的作業的材料を増やし、青年訓練・成人教育に力を用ひ、幼児教育についてもフレームルの創設した幼稚園の保育所を改良する外、モンテッソーリ方法を試用するに至つた。しかも活動、自由が屢々強調なる自然主義に從つて解されたため、其の反動として道徳主義及び人権主義的教育思想・道徳的教育學及び人格的教育學を生じ、又美的情操を人格の中心要素とする美的教育の嚆矢を見るに至つた。此等のものは顯著・創作・自發活動を重んずること、於て前者と異なるものではないが、其の類載たる思想はカント・オイケン等の理想主義或は新理想主義の哲學に從ふものである。斯くして現にダーウィン・スピアシー・ジ・ムズ・キール・ブーイ等の生物學的進化論の思想に從ふ教育思潮と理想主義の哲學に從ふ思想とが對立して居る。而して文南者の調停を試みる思想も存し、現實と理想とを二元的に分裂せしめないで、兩者が相互に傳導するものと唱へ、生活・體驗・自由・個性・全體・創造的進化の如きを其の主要概念として居る。文化教育學といふのは即ち此の思想に據るものである。斯くの如く時代の變化と根柢たる思想の相違とに從つて教育の理論及び實踐の上で變化を生ずるものは免れないといつて可い。これは見えて變化の過程を有するものに於て當然認めらるべきの現象である。(大體長田)

【西洋教育史研究の沿革】(一)西洋 西洋に於ける教育史研究の嚆矢は、一般に歴史研究の勃興した十八世紀後半中、最初の成書はドイツのマンネルスドルフ C. H. Münderdorf の『教育史試論』(Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Begriff des Erziehungswesens gesagt oder gethan worden ist, 1779)である。爾來充分の間は教育史自體の關心も、或る教育學の補助部門として教育史が研究せられ、著作形式に於ても教育學書に附録することが一般の傾向であつた。ニーマイヤーの『教育史二教史概論』(Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1786)彼の『教育史概論』(Grundriss der Erziehung und des Unterrichts, 1786)中に收められ、ヒッタルの『教育史』(Geschichte der Erziehung nach Herrn Zimmermanns oder den Vätern von dem Zehnen her bis auf die neuesten 1817)も初めは彼の『教育史』(Erziehungsgeschichte, 4 Bde., 1802-13)の卷末に第四編として添へられ、後に同書の巻頭に移したものである。やがて教育史自體

の獨立研究が、而も世界史的範圍に於て企てられた。クラーマー Fr. Cramer の『古代教育概説』(Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterum, in veltshistorischer Entzwickelung, 2 Bde., 1820-30)及び

「中世キルキ教育史」(Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, 1845)等の企つた最初の代表と云ふ

且つ根本史料の忠實な研究に立脚してゐるものとして注目し得る。これに對し、著名な教育家の判釋を意圖的に偏重したのはクラーマーの『教育史』(Geschichte der Pädagogik vom Wissenschaftlichen Klassiker Studien bis auf unsere Zeit, 4 Bde., 1845-51)である。

第一二巻は近代教育思想家の評語を明な列傳であり、

爾後の列傳的方法の典型となつた。更に世界史的・文化的關係を考慮し、その中に列傳的要素をも加へて、最も

精確な且つ組織的な著述を成し、教育史發展の輪廓となつたのは、カ・ト・レーの『教育史』(Geschichte der Erziehung, dargestellt in schichtgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturbau der Völker, 4 Bde., 1890-1907)である。彼によれば教育史は人類の歴史と並行し、

人類の歴史は文化の歴史であるが故に、教育史は文化史と有機的に關係する。彼はこの要旨の立場に立つて、古代から當時ま

までを包括する大過史を成したのであるが、それはクラーマーの批評した如く一人の力には餘る重

荷であり、その上、著者には哲學的立場の明晰さや判釋の自由を基礎づけの深さが缺けてゐた。レニエットの

始と同時に、二層分期に教育史と文化史との關係を示した功績者は、カ・ト・レーの『行政史』(Verwaltungslehre, 1891-95)の第五編は「中世的教育制度」

Das Bildungswesen des Mittelalters 及び「近代の教育界

及び社會組織に依存せしめ、一種の文化構造論的な取

扱を試みてゐる。ヘルマンの『高等教育史』(Geschichte des Hochschulunterrichts auf dem deutschen Schul- und Universitätswesen vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 1893; 2 Bde., 1931-67)はドイツの高等教育特に古典教授の歴史であるが、文化運動を重視した教育史としては同一傾向を代表する。尚や6項からなるA. K. A. Schmidt (1891-87)が多数の學者が協力して編纂した『Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, 5 Bde., 1894-1903)は、空前の豊富な史料を集めた點に於て特筆に値する。文化運動の構造的見地に立つ教育史は、社會學に於ける社會有機體説の影響によつて、社會を一種の精神を見る有機體と見做し、その社會の自己繁殖作用として教育を見る立場を立たした。この立場は既にヴァンマンに現はれ、彼の『教授學』(Didaktik, Bd. I, 1929)は「社會研究家に陶冶史との關係に於ける陶冶論」といふ副題目を以て、社會有機體説を前提とし、陶冶制度の歴史的類型の敘述を行つてゐるのであるが、この傾向はヘルマンの『教育史』(Geschichte der Erziehung in sechs Bänden und pädagogischen Besonderen, 1911)が更に鮮明に代表してゐる。彼によれば精神的意志有機體としての社會は、自らの意志を以てその成員を規定する事により、社會の維持繁殖を行ふのであつて、教育史はそれ故に各時代の社會が如何なる意志を以てその成員を規定したかを研究すべく、こゝに教育史の「社會學的解明」が必要となる。また教授の内容は各時代の構内内容の發達によつて規定せられるが故に、教育史は「精神史的解明」を必要とするのである。社會自體がその成員を教育するといふ見解は、教育に於ける個々の教育者乃至教育思想家の方法を重視せぬものであり、それはやがて教育史の列傳的方法を否定する立場となる。最近の教育史界はこの立場を共有してゐる。而もそれは教育

史自體の研究方法としてよりも、寧ろ教育學研究の爲の教育史の方法として、一層強く主張せられてゐる所に、最近の教育史界の特徴を示してゐる。この特徴を代表するものはチャーリー・H. Lerner (1873-)の問題史的方法とカトリックの類型的方法とである。チャーリーの『近世精神史に於ける教育問題』(Das pädagogische Problem in der Geschichte der Neuzeit, I, 1925, II, 1929)は、教育史の任務を以て現代の教育の課題に關して「歴明ならしめること」に求め、そのためには教育史の根柢に存する超時間的な教育理念を捉へねばならぬと主張し、その方法として、歴史教育史を貫く核心をば教育及び教育學の自律といふ問題に設定して、この問題を追究してゐる。チャーリーところは教育史は比較教育學であり、その目ざすところは教育の普遍的・永遠的法則の確立に存する。そして歴史に於ける一時的・特殊なもの、人間性の視覚不變な法則の變容であり、その變容が特定方向に顯著なる變遷を成すとき、そこに各時代の類型が生ずる。教育史はこの諸類型を研究し、それを通じて永遠的・普遍的法則を捉へるのである。彼の『人間形成論』(Menschenformung, Grundlage der vergleichenden Erziehungswissenschaft, 1925)及び『文化諸民族の教育制度』(Bildungssystem der Kulturvölker, 1927)にかゝる類型的の方法の實行を示してゐる。

以上はドイツを中心とする教育史研究の流弊で、その主たる關心は教育思想にあり且つドイツの立場からの考察に偏し易いのは當然である。イギリス・アメリカ・フランス等に現はれた研究は、古代及び中世に關する限りドイツ諸學者(特にラウワーヤ・カール・シュミット)の所説を踏襲してゐるものが多しけれども、近世に於ける教育思想・教育制度及び教科内容に關しては、それぞれ自國の立場から取扱つたものもある。イギリスのマーティン・H. T. Clark は『イギリス教育學史綱要』(An Outline of the History of Educational Theories in England, 1879)に於て、先づ文藝復興期のイギリス教育思想を略述した後、その後の部分を、體育・習育・實際的技術的教育・道徳教育の各部門に分けて、イギリス教育思想家の所説を論述してゐる。パーチ・メナム・O. Richardson の『1800年より現時に至るまでのイングリッシュ及びアメリカに於ける初等教育の歴史』(History of Elementary Education in England and Wales from 1800 to the Present Day, 1925)は、イギリスの國民教育制度・教科内容及び教員養成に關する十九世紀以後の發達史を取扱つてゐる。アメリカでは進化論的教育史觀の代表としてアーヴィン・アンソンの『教育史』(A History of Education, 1902)が先づ注目せられる。彼は無機物及び有機物の一切を含めての全世界が、その構造成物の相互作用によつて、同質的單純體から異質的の複合體へと分化して行く進化過程を辿るものとし、人間社會もその成員の相互作用による分化の過程を辿るものと見て、この進化を反省し自覺的に行ふものが教育であると、この見地から古來の教育を野蠻時代・未開時代・都市國家時代・人文主義教育といふ風に分けて敘述してゐる。なほ教育史を文化史と關係づけ且つ個々の教育家や教育思想家よりも教育的傾向を主として取扱つたものにヴァンマンの『教育史教科書』(A Textbook in the History of Education, 1906)があり、是は教育思想と學校に於けるそのの實際化との關係を重視した點にも特色を有する。グレートン・F. P. Groves (1859-)の『近代教育史』(A History of Education in Modern Times, 1913)はヨーロッパの教育運動がアメリカに於て如何に具體化せるかを細言詳しく論じてゐるが、併し教育制度及び教育實際の發展を並進的に重視して教育史を取扱つた代表的なものは、マリアーの『教育史』(The History of Education, 1929)である。フランスで著された教育史として

特有名なものには、ユン・ウィーレの『教育學史』(Historie der Pädagogik, 1851)であるが、これは大體ラッパマーとレイトルトに依つて近世教育史を述べたもので、格別の特徴はない。J. J. Parosの『一般教育學史』(Histoire universelle de la pédagogie, 1877)は、古代エジプトから中世に至るまでの教育史を、現代教育史と併せて同型であるが、それ以後の部分をイギリス・ドイツ・フランスの三國に分けて取扱ひ、そのフランスの部分には大不都合以後十九世紀前半までの教育制度及び教科内容の發達が述べられてゐる。尚、レイトルトの『七八九年より一九〇〇年に至るフランスの初等教育制度』(La Législation de l'enseignement primaire en France depuis 1789 jusqu'à 1900, 1900)は著名の著書(如くラッパマーの初等教育制度の發達を評述したものである。概してイギリス・アメリカ及びフランスの教育史研究はドイツに於けるが如き東漸後起の發達を示すことが少い)。

(二)日本 日本に於ける西洋教育史研究は明治以後に始まり、その第一期は明治八年から同二十五年頃迄の翻譯時代である。明治八年及び同十六年に西村茂樹譯『教育史』上・下二巻の出版が成書としての最初で、その原書は「*History and Progress of Education, 1859*」は、*Amesbury*が著述された最初の教育史であり、教師及び學生の教科用書として隨處に西洋教育史を述べ、巻末に幾少の東洋教育史を加へたものである。明治十八年にイギリスのケイナツ・J. Leitchの『七次教育家列傳』(Practical Educationists and their Systems of Teaching, 1879)を普及合が譯し、高橋秀夫がこれに序し、山縣徳三郎が校訂してゐる。ハット・ユスホロフツ、エドワ・カスター、ウヰルキウス・W. Wilderpin (1782頃 - 1865)、スターの P. Goss (1783-1864)、スワンキーの七傳記を教め、高橋の序文によれば、至大至重至難の教育事業が、一家の論議、一事の異議に傾することの弊を避けて、博考諸大家の論議ヲ熟讀玩味シテ其定シキモノヲ取リテ之ヲ實際ニ照シ以テ我國教育ノ大成ヲ期スル」爲に企てられたものである。明治十九年にはドイツのタレツ・R. Klopfferの『教育學綱要』(Begriffswortbuch der Geschichte der Pädagogik von der ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart, 1881)を國府寺新作校訂、鈴木力譯『教育學史』前編として出し、同二十年にその後編が出た。明治二十年に杉浦重剛譯『教育原論(治平史)』と『三宅第二郎編、山本義明譯『新編教育學史』』とが出たが、何れもイギリスのフレイマン・O. Brownlingの『教育學史序論』(An Introduction to the History of Educational Theories, 1881)の譯である。同年に出た杉浦重剛譯『教育學史』四巻は、アメリカのフレイマン・E. Parkerの『教育史』(A History of Education, 1875)の譯であるが、原著者によれば本書はレイトルトの教育史に最も多くを負ひ、ラッパマーその他をも参照したものであつて、世界史的育養と判別的敘述とを併せ用ひ、簡潔にして要を得てゐる。明治二十五年に松島剛・橋本武譯『教育史』上・下二巻が出たが、これはフランスのマンニエラの『教育學史』をアメリカのフレイマンが英譯したものである(The History of Pedagogy, 1856)から重譯したもので、主として近世の教育家の思想と事業とを述べてゐる。原著も譯書も共に我國教育界に著しく普及した。

明治二十五年七月文部省令によつて尋常師範學校學科課程が制定せられ、教科科を分つて「教育史、教育ノ原理、教育法令學校管理法、實業科業」の四とし、その教育史の内容が「内外國教育ノ沿革及著名ナル教育家ノ傳記並義方按(要略)」と規定せられるに及び、この規定に合致して教科用書としての西洋教育史が、盛に著作せられた。これが第二期である。明治二十六年に出た西村正三郎編述『新編海海外教育史』は第一編に東洋教育史を、第二編に西洋教育史を扱つたものであるが、本書の注目すべき特徴は、日本に於て外國教育史を研究教授することの意義を明かに自覺してゐること並に従来の翻譯書と異にして日本の教育家の眼識を以て内容の取捨配列を行つてゐる點である。右とほとんど日本教育史を撰編してゐることは注目すべき自覺である。即ち「此の書は、我が邦の教育の治平を論述せしむるものなれば、我が邦の事實を基礎とし、之に支那印度及び歐米の事實を(同)我が邦に影響を及ぼせるもののみをその進來の年代に由りて採録したるものなり」といふのが著者の立場である。爾來この種の教科書が續出した。次に挙げるのはその例である。國府寺新作校訂、秋島貞樹編述『教育史教科書』(明治二十七年)、西村貞・岡村覺齋編『教育内外教育史』(同二十九年)、西村正三郎講義『教育學史』(同三十年)、山田三郎著『新教育史』(同三十一年)。

第三期は明治三十一年頃からで、西洋教育史の獨立研究の時期である。それは第一期の翻譯時代と異つて著者自身の著述であり、また第二期の文部省令に據る教科書の如く日本中心乃至日本・東洋・西洋併合の敘述ではななくて、西洋教育史だけを取出し、教科書よりも高橋豐富な内容を感つたものである。その主なものは、熊谷五郎講義『近世教育學史』(明治三十一年)、谷本富著『新編教育史』(同三十二年)、大塚其太郎著『新編教育史』(同三十三年)、田中義雄著『系統的西洋教育史』(同三十四年)、昭和八年増訂、吉田幾次著『西洋教育史概説』(同三十五年)、入澤富著『歐米教育思想史』(昭和四年)等である。就中西洋教育史研究に最も力を盡したのは大橋正太郎であつて、上掲の『歐洲教育史』以後、『新編歐洲教育

史(明治四十年)、『最近世歐米教育史』(大正五年)を出し、これ等を集成改訂して『歐米教育史』(大正十四年)としたが、更にこれを増訂して二巻とし、先づ『歐米教育史(東亞支那部)』(昭和八年)を、次いで『歐米教育史(上古とメソポタミア)』(昭和十年)を出し、尙右を修正縮約したものと、『西洋近世教育史』(昭和十一年)をも著した。

一方明治三十年に『師範教育令』の公布があり、更に同四十年『師範學校規程』改正があつて、師範學校の教育史の内容が近世教育史の名の下に、本邦明治維新以前の教育と歐米近世の教育と本邦明治維新以後の教育とを合ひやうになつてから、この新體系の教科書が同四十年頃から撰々著作せられた。その主なものは次の如くである。『近世教育』(明治四十年、小川正行・佐藤清彦・藤原助吉共著)『近世教育史』(同四十三年、大正元年改訂)、吉田熊次著『教育史教科書』(大正六年、乙竹岩造著)『新教育史』(大正十三年、昭和五年改訂)。

以上の第三期の特色を概括すれば、師範學校教科書が近世を主としたことと對照して、一般成書としての西洋教育史も、古代・中世を網羅して簡潔に近世を詳述するのが常例であり、且つこの時期には單なる翻譯を脱したとはいへ、未だ必ずしも根本史料による研究ではなく、特殊の部分を除いて大部分は、成書としての歐米の教育史書の若干を取捨配合して解明説述したものである。これに對して第四期といふべき昭和四年頃から、根本史料による研究、近世のみならず古代に遡つての研究、新しい方法的自覺による研究などが特徴として現はれた。尤もこれらの全ては通史としては無理であつて、特殊の時代・學派・個人等を對象として試みられた。入澤宗彦著『汎愛派教育思想の研究』(昭和四年)、福島政重著『若原教育史』(同七年)、船橋次郎著『アトランの教育學』(同

八年)、長田新著『メソポタミア教育學』(同八年)、福島政重著『メソポタミアの根本思想研究』(同九年)、石山善平著『西洋教育史第一卷希臘篇』(同九年)などは根本史料に據る新研究であり、長田新著『近世西洋教育史』(同十一年)は問題史的方法の自覺に立つた新著述である。滿洲事變・支那事變等を契機として、日本に於ける西洋研究の態度に重大な變革が要望せられて来たが、これを西洋教育史研究の上に如何に具現するかは今後の課題である。

西洋史教材史(『歴史教材史』の項を見よ)。
西洋史教授(『歴史教授』の項を見よ)。

性慾 (Sexual impulse) 一語 (Sexualität; Geschlechtlichkeit) (性 instinct; sexus) (性 libido; sexualität)

【性慾の意義】 性慾は人間及び動物に共通な一つの自然衝動である。衝動は原始的な生物學的欲求であつて、有機體の内部から起り精神に作用する刺激である。衝動は絶えず充足、即ち満足を求めて止まない。衝動に對つて對象は單に強硬に對する爲の手段に過ぎない。衝動は精神的エネルギーの主要源泉であるが、性慾は就中重要な意義を持つ。それは人間の全氣質の重要な要素であつて、全人格の構成に深く關與し、直接・間接に精神的機制を左右する所の動力學的な重要因子である。性慾が全人格と一致して進まないところは、多數の精神的基盤が起り、その結果衝動(本能)の現象を生ずることもあれば、又却つて宗教的・藝術的な發展を見ることもある。

【性慾の發達】 性慾は破風期になつて始めて生ずるものではなく、既に胎兒期から種々な姿に於てその萌芽を見る。此の時期には未だ肉體的性慾ではないが、一種の非特殊的な衝動(性本能)が起り、即ち或後然として不定の感情方向を見出す。其中特に顯著なものは「見

る衝動」(ambition)、「見せる衝動」(showing off)であつて、即ち、子供には視察・生殖器・排洩物を見せたり、他人のそれを好奇心を以て觀察する傾向がある。尙其他前性慾的な本能の發達の現象、即ち、未だ本來の交感ではなく、種々な類似的な行為によつて快樂を獲ようとする傾向が見られる。そして破風期になつて始めて專管者に於ては此の非特殊的な前性慾の衝動(本能)から特殊な異性的性慾が起り、嘗て能動的に散逸して居た部分衝動を一つの明確な方向に合一するに至る。若し成人に此の確固たる合一が出来なかつたときには、性慾混淆の現象が見られる。

小兒期に於ける衝動生活は既述の性慾よりは寧ろ、親と子供との關係によつて支配されて居る。かの精神分析の如き論議を誇張は許されないけれども、兎に角、父と母とは母と息子との間に往々一種の感情關係が存在することは事實である。それは心理學的に見て性的感情と全然同一視することは出来ないが、また全然違つたものとも云ふことも出来ないものである。子供と両親との感情關係は往々破風期後の生活にも影響する。例へば特に一定の人格に對する崇拜、妻や夫の選擇、職業の選擇に當つて、非論理的で動機不明かでない決定を見ることがある。漸くの如き強い感情の源泉を追求するとき、小兒期の個々の體驗或は一般的な感情の結合に歸着することが稀ではない。

一般に破風期と共に両親への感情の結合が解け始め、往々特に男子に於ては親に對する反抗的態度が見られ、更に此期に移りになつて、こゝに親と子供との關係は比較的中性的な段階に到達する。此の反抗期又は解放期と同時に本來の性慾が盛に起つて来る。併し、往々最初は身體的性的興奮と精神的態度とが一致しない。即ち一方では異性に對する殆ど純粹に精神的理想的な夢想が見られ、他方では生殖器領域の局所的な興奮のみが見られる

ことである。後になつて此の二つが一つの體的な観念體に融合する。尙發達の途上に於ては性慾は目的が確固として居ないから、一時同性愛的な傾向が見られることがある。それは健康なに於ては生理的現象として間もなく消え失せてしまふ。

却説、往々特に病人の人格に於ては一時的或は永続的な性慾の發達制止が見られる。例へば、小兒期の感情關係が異常に長く存続し母への異常に強い因習から解けないため適當な性生活が起らないことがある。又反抗期が尖鋭化された性慾の場合もある。尙他の性慾發達制止は精神的原因と身體的原因とが融合しない場合である。即ち、身體的性慾興奮が手淫のみによつて満足される場合或は反對に只空想の中に生活し、後方から見た人を夢想的戀愛の対象として満足し続ける場合がそれである。

〔性慾の轉化〕 性慾が他の精神物理學的表現様式に轉化する場合は二種類に區別することが出来る。一つを轉換 Konversion と云ひ、他を昇華 Sublimierung と呼ぶ。前者は系統發生的の意味に於て原始的な衝動の變化であつて、例へば、性的興奮が苦悶情緒に變化し、或は性的興奮の阻止が胃腸心臟の障礙、不眠、異常感等となつて作用する。之に反し後者は本來性慾的である衝動力が文化的な活動に用ひられることを云ふ。一種の代表的例は Freud's Libido theory と見ることが出来る。例へば、性慾と宗教的活動とに原始的形式との間には此の關係が明かである。教祖と女性信徒との間の關係に於ては一つの統一した感情となつて居る。精神病人に於ては時として強烈な性的興奮が突然神に融合する神秘的な感情に變化することがある。結婚の希望を諦めた乙女が急に決心して看護婦となる場合も一つの倫理的な昇華である。詩や彫刻美術に對しても戀愛的な感情的雰囲気がある。最も強い生命的要求をなして居る。斯くの如く密接ではないが科學的領域の活動に於ても昇華は見られる。

〔性科學〕の項参照

(白根武)

文獻——E. Aronson, Medizinische Psychologie, 1921. S. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 1922.

性慾倒錯 (In) sexual perversion (英) sexual

perversion; Geschlechtsverirrung (獨) perversion sexuelle

〔意義〕 性的行爲或は傾向が尋常より偏倚して居るとき之を倒錯的 Perversion と呼ぶ。そして一般に行爲の異常を總稱して倒錯行爲 Pervertence と云ひ、その根柢がある精神性的な動機の特性を性慾倒錯 Perversion; Pathologische Paraphilie と云ふ。それだから、倒錯行爲は必ずしも性慾倒錯の上から起るとは限らない。即ち、時として單なる利益のために行はれることがある。

一般に性慾倒錯は廣く見られる現象であつて、再も種の保存を助けるものであるから其の影響は重大である。性慾倒錯は性慾の質的な異常であるが、廣義に於ては量的な異常をも包含するものであり、少くとも隣接領域の問題として之に伴ふことが便利である。量的異常には亢進と減弱の兩方向への異常に分つことが出来る。性慾亢進は男女とも、夫々男性淫靡症 (Satyriasis, 女性淫靡症) Masturbatio と稱する。勿論單なる環境的影響によつて起るものではなく、體質に根ざしたものである。併し、生殖腺ホルモンの機能亢進によつて説明し盡されるものでない。此の對極にあるものも、不感症 (Apathia) であつて、女子には可なり多く見られる。これは比較的精神的な原因で惹起され易いものである。

廣義の性慾倒錯には種々ある。フロイト (S. Freud) は之を性的対象 (sexual object) に關する偏倚と、性的目的 (sexual aim) に關するその二つに大別して居る。タロー (T. S. Tallor) は又之を對象と行爲によつて

分類して居る。

〔種類〕 (一) 對象に關する倒錯 (4) 同性愛 Homo-

sexualität は最も多く見られる倒錯であつて、性慾の對象の轉倒 Inversion である。その典型的なものは同性に對してのみ性慾を興奮し、男性に對しては全く無關心であるか或は嫌惡の情を催すものである。不健全とも云ふべきものは兩方の性に對して性慾の興奮を見る。これを精神性的な半陰陽 psychoneutraler Hermaephroditismus と云ふ。尙興奮性の同性愛は最も廣く見られるものであつて、尋常な性的對象が得られないことや體能によつて惹起せられる。同性愛の傾向の強い場合には往性質に男性的特性を混入して居るが、時として之を缺き、両も家系中に道徳的に同傾向が見られることがある (劣性遺傳)。外部的な條件で起つたものは大抵性質的基礎を缺くことは勿論であるが、時として内外兩因の併存することもある。同性愛者には興奮 (Excitation) とか倒錯轉倒 (Transvestitismus) など稱する行爲が隨伴することとは稀ではない。(2) ナルチスムス Narcissismus は自己性愛 (Autoerotismus) であつて、性的對象が専ら自身に向ひ、例へば自身の姿を鏡に映して恍惚として居る様態である。戀病の場合は稀であるが、自己偏愛の如き離症者に見られることがある。(3) 性的愛愛者 (Pedophile) 及び (4) 性的愛獸 (Zoophile) は兒童や動物を愛玩して性慾を満足するものである。家畜との間に姦淫を行ふ場合に特に興奮が起ると云ふ。以前の印象の強い體験(例へば動物の交配、幼児の生殖器等と見る場合の如き)の殘存し其の影響によつて特殊な性的傾向が固定されることがある。併し勿論生物學的な衝動的原因の未熟を假定しなければならぬ。特に後者は精神薄弱者の性愛の求められない場合などに起つて來ることが多い。

(二) 目的に關する倒錯 尋常な性的目的たる性交から脱れた他の行爲に陷るものと云ふ。(1) 露出癖 (Exhibitionis-

borderline) は陰部を他人の前で露出することによって性慾を満足するもの。(b) 癡癡症 (Vorsinnlich, Missbegierde) は他人の性交或は淫態を喜ぶことによつて専ら性慾を満足するものを云ふ。見る衝動、見せる衝動は幼児期によく見られるものであるが、これが弱つて性慾と結び付き、異常な衝動者に残存したものと見ることが出来る。

(c) 性慾の満足に生殖器以外の場所を使用するもの、即ち、口部 (Oralismus)、肛門等の用ひられることが最も多い。(d) フォニキスムス (Fetichismus) とは男性に屬する物によつて性慾を充たすことを云ふ。それは單なる代償以上の力を持つものである。特に男性の糞尿を食するものを食慾症 (Koprolismus) と稱する。(e) サヂアイスムス (Sadismus) 及び (f) マソヒスムス (Masochismus) は相手に苦痛を與へること或は苦痛を受けることによつて性慾を満足するものである。細く細度に於ては可なり廣く見られる現象であつて、斯かる苦痛を與へたり受たりする傾向を性慾の要素と云へ見る人がある。併し、強度な場合は勿論病的である。之がために殘虐な殺人罪が犯されることがある。淫樂殺人 Lustmord と呼ぶ。時としてマソヒスムスとサヂアイスムスが同一人に同時に存在する。マソヒスムスは臀部を鞭打たれることが機會となつて起ることがあると云はれる。

【例證者の性質】 性慾倒錯乃至性的倒錯行爲は時として本來の精神病的徴候として現はれることがある。例へばコカイン中毒の患者に性的對象の轉倒が起り、又は慢性癲癇、癲癇性癡呆、體弱硬化性精神病的患者に性的愛慕、愛慕が見られ、癲癇の發作状態に於て露出位の顯現する場合などがそれである。尙或種の例證は性々精神病患者に見られる。

併し、これら狭義の精神病的徴候として見られるものよりも、遙かに多く、又意義の大なるものは所謂變質者即ち病的な人格性倒錯の上に起るものであつて、之を性慾

的病的な人格 (Psychopathia sexualis) と云ふ。極度な性慾倒錯は機會の誘惑によつて特に發達の或時期に於ては尋常者にも見られることはあるが、顯著な倒錯は病的な人格の上に起ることを會する。

強度な同性愛は特殊な素質の傾向として環境的影響を餘り受けることなく、或個體に遺傳されることである。併し、他の性慾倒錯はそれ自體が特殊な傾向として遺傳されるのではなく、最初非特異的一般的な素質の基礎があつて其上に後天的な影響が加つて現れて來ることが多い。尤も、フロイトの如く、性慾倒錯を見て發達期の一般的現象であつて、環境的影響のみによつて尋常者にも現はれると説くことは正しくなく、性慾倒錯の基礎。

性慾倒錯者には一般に頭弱・頭歪曲・性覺・吃明・不眠・小兒期の遺尿・癲癇・羞怯け等の神經症狀が見られることが最も多く、精神的には意志薄弱(無計畫・厭世・易く・氣紛れて、感情の興奮性、制裁性、空想癖、噁言癖、氣分易變性等の性質が最も屢々見られる。尙往々にしてヒステリー性身體徵候を認める。

【対策】 先づ第一になさるべきことは豫防であつて、病的な人格者に對しては幼児期より防衛と誘導防止に努めることである。既に倒錯の顯著なものに對しては治療を行はなければならぬ。最初に試むべきものは精神療法(精神分析)である。それには催眠療法、暗示療法、精神分析、其他種々なものがあつて、如何な方法を用ふべきかは専門醫によつて各場合を考慮して決定されるべきである。ムンカウツ H. Langensta 的精神生物學的教養 (psychologische Erziehung) と稱する方法は實際上好んで用ひられる。これは一種の心理學的教養 (Psychopädie) であつて、最初生物學的存在としての人間から脱ぎ始め漸次正しい自己認識に黑らしめ、偏倚した傾向を矯正せんとするものである。

此等の方法の效を著しなるときには去勢の手段を考慮

しなければならぬが、精神病患者やアルコールに過敏な性的犯罪者などには効果が無いから充分考慮を考慮して行はなければならぬ。尙發育の途中にある人には去勢は絕對禁忌である。

【近親相姦】 近親相姦(incest) は法律で禁止されて居る近親間の性交を意味するものであるが、大抵の場合親子或は兄弟姉妹間の性交を指す。尙血縁がなくとも繼父母との間の關係も含まれる。男子に於ては四〇—五〇歳、女子に於ては一八一—五歳が最も多い。精神病的には多く、寧ろ病的な人格者、精神薄弱者に多く、社會的には愚夫、日働勞働者等貧しい階級の人に多い。外部的な原因としては貧血殊に往時の衰弱、妻の閉經期、妻の長期不妊、などが挙げられ、尙世界大戰の如く父が長い戦地の生活から歸つて來たときには成長の著しい自身の娘に對して他人の如き氣持を抱いたために此の犯罪を増加せしめたと云はれて居る。(近親相姦)

文献—St. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 1902. P. Kofler, Sexualpathologie, 1922. R. Kroyf-Bisseg, Psychopathia sexualis, 1907. A. Kroyfeld, Sexualpsychopathologie, 1922. H. Langensta, Psychologische Erziehung der Straftaugen (Arch. f. Kriminalog., Bd. 84, 1929). H. Zblom, Über den Incest, 1925. 古澤善夫「去勢の效果と適應」(改訂)『性心理學』(1927) 40—41頁。

生理學 (2) psychologie (3) physiologie

(1) Psychologie (2) physiologie

【沿革及び名稱】 生理學(或は生體學)は生體を對象とする生物學の一分科であつて、生體の活動(生命現象)を研究する自然科學である。フイレンホーキヤ(17) psychologia はギリヤ語(ψυχή)シロロギア (φύσις) は「自然學」の意が、初めは精神のことをも含めた凡ての學を包含してゐた。十七世紀

紀に心理學が先づ分離し、次いで他の諸科學が分離して、生理學が特にこの「*physiologia*」の名を負つて別れたのは十八世紀になつてからである。我門では幕末頃から人身解剖・生體學・生理學等と譯されて行はれ始めた。

【解剖學と生理學】 生體活動に於ては、一般に構造と機能(官能)働きとが區別される。この意味から、構造の學たる解剖學(形態學)と機能の學たる生理學とは對立する。しかし構造と機能とは相俟つてその活動を實現してゐるもので、兩者は必然と區別出来るものでなく、全一體たる生體活動に於ける便立上の區別に過ぎない。従つて生理學・解剖學と分つのは便宜上の區別に過ぎない。【生理學(狭義の)・生化學及び生體學】 生理學の研究には他の自然科學に於けると同じく、物理學的及び化學的方法が應用される。主として物理學的方法によるものを生理學(狭義の)、化學的方法によるものを生化學と云ふ。生物物理學(物理學的)及び生物化學(生理學的)の意である。従つて兩者を一括する *physiologia* を生體學(廣田邦彦)と譯し、狭義の生理學 *physiology* と區別する。

【生理學の對象】 生命現象は自然科學的に見れば一極の物質過程であるけれども、これを單なる物理的過程乃至化學的過程と見ることは出来ない。何となれば、生命現象に於ては原因結果の系列は常に生體活動たる全一體に統一され、部分過程は必ず全體へ關聯しつゝ現出してゐるからである。この生體の特性を全機性 (*holistic character*)、*holism*、或は合目的性 (*teleology*) と云ひ、こゝに生體學が獨立した自然科學としての成立の根據が存在する。

(一)生體活動 運動の類としての生體活動は、自然科學的に見れば三方面が區別される。即ち、物質代謝・勢力轉換・形態變化がこれである。生體が維持される爲には外界から必要な物質を攝取し、不用な分解産物を體外に排泄する。これが物質代謝である。これを他方より見れば、食物として潛勢力を取り入れ機械的仕事・熱及び電氣の發生等の活動力に轉換するところ、即ち勢力轉換である。又生體は種子或は卵から成長し發育し老衰する。これが形態變化である。形態變化は發生學に於て取扱はれる。これらの變化は觀察の相違に基づく區別であつて三者は常に渾然一つになつて生體の活動を實現してゐるものである。

又生體の活動には、運動・感覺・成長・栄養・生殖などが見られる。これらの中、運動・感覺は動物に特有と看做される。動物性官能と呼ばれ、成長・栄養・生殖は植物にも共通のものとして植物性官能と呼ばれる。併しこれらの諸官能は個々別々に營まれることはなく、常に全一體として統制され互に關聯し協調し合つてゐる。

(二)生命條件 生體が生命を維持する爲に具備せらるべき條件を生命條件と云ひ、生體の内外によつて內的及び外的生命條件を區別する。生體(或は器官)の働きを變化せしめる様な外的條件を一般に刺激と云ふ。又刺激が受入れられる爲には一定の內的條件が具備されねばならない。これを刺激感受性と云ひ、更に生體が特有な働きを起す爲に內的條件が必要である。これの總括を興奮性と云ふ。そしてその働きを現出することを興奮と云ふ。之を以てして、興奮を起り難くする働きを抑制する場合を鎮靜又は抑制と云ふ。

(三)生の不可思議 生體活動は複雑難解な過程で、それが自律的に極めて割合に行はれてゐることは、實に「生の不可思議」である。古くから活力 *vital force* なるもの想定してこれの不可思議を解釋しようとして、今日に至るまでこれは自然科學の根柢のないことが明かにされてゐる。しかし、生の不可思議は自然科學のみからは解決出来るものではない。生命の起源には自然科學を超越した立場が要求せられる。

【特殊生理學及び器官生理學】 生理學は對象の相違

から、動物生理學・植物生理學・人體生理學が區別される。又、各種生體の異同を比較研究する比較生理學がある。此等は何れも所謂特殊生理學に屬する。尙、器官或は官能の相違から特殊生理學の分類が行はれる。器官生理學がこれである。これは適當な生理學各論として生理學者に記述されてゐる。中等教育に於ける生理學衛生資料書は、人體生理學を骨格・筋肉・消化・循環・呼吸・泌尿・皮膚・神經・感覺・内分泌・生殖の十一器官系に分ち、それら全身事項及び衛生一般を附け加へて記述してある。これらの分類は要するに便宜のためのもので、構造と働きとは相俟ちつゝ、各器官は互に協調的に關聯して全一體たる生體現象を實現してゐるものであることに注意せねばならない。

【一般生理學】 特殊生理學に對して一般生理學と云ふのがある。生命現象一般に關する基本的な法則的研究を目的とするものである。何(内容)一般生理學の對象とするかについては學者によつて異なる。ツェルグォルン *Zellvergleichende* 等は生命の根本法則は眞じつめると一個の細胞の生活現象にありとし、細胞生理學を一般生理學なりと主張し、*Physiologie* 一語は生體の物理化學的の根本を説きんとしてゐる。しかし各、異つた細胞は夫々特殊な働きを現はし、細胞以下に分析を進めれば生體特有の官能が見出されるから更に決定的な一般生體學の體系とは云へないと思ふ。尙、生體一般に共通な刺激・興奮を目標にした刺激生理學乃至電氣生理學がある。

【應用生理學及び生理學の應用】 生理學は一般に正當な生活現象を取扱ふが、異常な場合に就ては所謂應用生理學が區別される。疾病狀態を對象とする病理的生理學(病理學)、藥物毒物を働かした場合は對象とする藥理學などがこれに屬する。廣義には衛生學、治療學、醫學

全般が應用生理學に概括される。又感覺生理學等を通じて心理學、認識論乃至哲學と密接に關聯する。其他、藝術・教育・宗教等あらゆるものと關係を持つ。本來、凡ての學は「生」の一部分であり、凡ての學は「生」ある人の活動に外ならないのである。(道田重雄・著) 文庫—橋田壽賀子「生理學」と大塚龍溪・著「生理學—英國の生理學者十人」

世界料 (四) Weltkunde

【意義】 宇宙の世界觀は、地球をもつて居る地球に定住してゐる我々人類の世界觀は、地球をもつて居る地球に定住して居る國體の實在の因由の認識に非難附けられてゐる。この認識は、近代科學の進歩と近代國家の發展とによつて確立されて來た。殊に現代世界に於ける諸國家の關係は、國際社會に國家觀の再認識を要請すると共に、それらの國際的關係は、それを基調とする世界觀の刷新を必要としてゐる。

【沿革】 これを教育史的に考察すれば、世界料は、國民學校(小學校)に於ける地理・歴史・理科を綜合する名稱として、始めて、ウオルケ Ch. H. Wolke (1741—1805)・ヘルツェンによって用ひられた。世界料は一八五四年、ロイテン教育令 Beschlüssen vom Okt. 1854 に於て、國科科 Vorkurskunde 及び自然科 Naturkunde たる名稱をもつて取上げられたが、一八七二年に「一般的規程 Allgemeine Bestimmungen über die Volksschule und die Lehrerbildung vom 15. Okt. 1872」に於て廢棄された。併しその後、世界大戰の結果、政治教育及び國際情勢に關する教育の必要から地理學を中心とし、又郷土教育運動と共に再び取上げられるやうになつた。即ち世界料は、郷土及び國體を綜合した中心點となして、知識を有機的に統一する點に於て、進歩を示すに至つた。たゞその内容が極端多岐に亘り、一部分の内容のために、他の一部分の内容が輕視される危險性が

多いから、今日では、世界料なる一教科に之を歸めようとするものはない。(小宮重雄)

文庫—Ch. H. Wolke, Erste Kenntnis für Kinder, von der Buchstabenkenntnis bis zur Weltkunde, 1764. W. Herzog, Handbuch für das Deutsche Volksschulwesen, 1834. E. von Salfer, Der analytisch und synthetische Unterricht und die Weltkunde, 1910. F. Zipp, Die Weltkundliche Jugendausbildung in Heimat- und Erdkunde, 1921.

世界觀 (四) Weltanschauung; Weltansicht

(四) world-view

【意義】 我々のもの感じ方・見方・考へ方・行ひ方は、多かれ少かれ統一した世界觀をもつてゐる。約言すれば、我々の世界に於ける生き方に一定の統一の態度が含まれてゐる。此の様な世界全部に對する我々の態度を統一した世界觀として把握するとき、それを世界觀といふ。これは必ずしも我々が自覺的に生活の理論的・概念的統一を求めることに固有なものといふべきであらう。此の意義では、「世界觀の究極の根源は生かぬ」(アイルタイ)併し、我々の日常的無反省的な生活に於ては、その内に含まれた統一を自覺せず、従つてその統一を徹底的に遂行することもない。世界觀の統一は、それを反省的に自覺することによつてその全體の意味をとり、それを自己の生活の核心としつて生活を統制し、又これを通してその愛着性を要求することに於て初めて具體化され充實される。固有の意味の世界は此の様な統一の自覺と、自己に對する實踐的要求とを含んだものである。従つて世界觀は主體的で價値に對する態度決定を含み、實踐的であるといふ點で、世界全體を對象的理論的に統一した世界觀(二)と區別されるが、後者は前者

者の一契機をなすとも考へられよう(後述世界觀の構造を見よ)

世界觀といふ語は元來ドイツ語の Weltanschauung の譯語なのであるが、此のドイツ語が以上述べて來た意味に用ひられ始めたのは比較的斯らく(大陸浪漫主義者・殊にヘーリング以後)それ以前の例へばカントの「判斷力批判」などでは、單に感性的世界の觀察といふ意味で用ひられてゐた。

【世界觀に關する諸問題】 (一)世界觀の主體の問題 世界觀になんか主體として色々なものがあげられてゐるが、その主なるものとして先づ(イ)個人があげられる。世界觀が先づ生活そのものに相違する限り各個人が夫々何程か異つた世界觀をもつことはいふまでもない。たゞ多くのものは、自己の世界觀を充分に自覺せずその徹底を試みないのにすぎない。それを自覺し、人生と世界觀の意義を示し、人に生き方を教へるものが哲人である。(二)併し他方各個人はその屬する團體によつて何程か共通の世界觀を多くは無意識的にもつことも否定されない。此の様な團體の最も重要なものとして歸せ、あげられるものは、民族・國民である。民族の統一性を成立せしめる一つの契機としてあげられる精神的共同性とは、結局民族が一つの世界觀(民族精神)の主體として考へられることとに基く。此の見地からすれば、アイルタイの様に、精神世界の偉人とは、共同の世界觀を自覺せるもの、深化徹底せるものとも考へられることである。(三)併し民族精神と雖も、その歴史的進程に於て全く同一に止まるものではないし、又異つた民族と雖も同様な歴史の段階に立つもの間に普遍の世界觀が支配することも稀ではない。かくして歸して、時代或は世代が一つの世界觀の主體と考へられる時代精神)。

(二)世界觀の規定力の問題 次に、ある個人・團體・時代をして一定の世界觀をもたしめる能に動かす力は何か

といふ問題がある。此の問題は上の(一)の問題と加論交錯するが、必ずしも同一視することはできぬ。かかる規定力としてあげられるものに次の如きがある。(イ)個人の肉體的心理的素質(氣質・性格等)が彼の世界観にある程度の規定力をもつことはいふまでもない。(ロ)個人の生きてゐる環境(社会環境)乃至その個人の關する身分・階級が個人の生活意識に反映して一定の世界観を生むと説くものもある。蓋し、社会の生産關係が社会成員の意識を決定すると説くものにマルクス主義がある(イデオロギイ)。(ハ)更に現今ドイツのナチスの様に民族中人種が世界観に對して決定的な力をもつてゐると説くものもある。(ニ)又人間をとりまく自然的環境、即ち風土が人間の世界観形成に對してもつ意味を説くものに、ヘルデンなどがある。和辻哲郎の風土の人間學的考察もある意味では此の問題の光明といへよう。

(三)世界観研究の態度・方法 世界観以上に述べた様に我々の生活の内に根ざしてゐるから、あらゆる文化現象の背後にはある文化の心 *Weltanschauung* として世界観をよみとることができるといへる。併し特に宗教・藝術・哲學は我々の土生の如き生き方にも著様な關係にあるから、世界観の研究は多くかかる文化現象を手取りとする。その中でも哲學は世界観の概念的表現であり、最も自覺的な形であるから、世界観の研究は結局哲學體系をその対象として取上げることが多い。所で世界観研究の態度・方法にも色々あるが、(イ)哲學的方法 哲學はそれ自體世界観の表現であるに止まらず、又世界観を研究対象とする最も固有の學といへる。かくて哲學は疑、世界観學 *Weltanschauungslehre* といはれるが、その意味は詳細に見れば論者によつて必ずしも同一ではない。多くのものは哲學特に形而上學は特殊科學の成果や實踐生活の意味を綜合して究極の統一的世界観を建設すべき任務をもつとして、哲學を世界観學なりとするが(カン

ト)の所謂哲學の世界観念は結局ある世界観學としての哲學といへよう。他方ドイツ等は種々の世界観が夫々の仕方での表現であり、從つて夫々独自の意味をもつことを認容し、哲學は一つの世界観の樹立の意味はなく、むしろ世界観の構造・類型・發展等を客觀的に研究すべきものとして世界観學、或は哲學の哲學と呼んでゐる。(ロ)心理學的方法 *Kaschulpsychologie* (意識)は世界観樹立を課題とする哲學に對し、世界観を一般的に觀察に基いてその構造を研究するものを世界観の心理學と呼んでゐる。此の見地からすれば、先のディルタイの世界観學も哲學といふよりは、むしろ心理學と呼ぶべきであらう。世界観の心理學的研究に當つては、その客觀的な表現としての言語等を事掛りする外はないから、その方法は外なる表現を媒介として内なる主體的なものへ追つてゆく了解的方法、或は解釋學的方法によるたければならない。此の點を力説したのは主としてディルタイの功績である。その他レオアラウガの『生活形式』(*Lebensformen*)に關する研究も此の態度による世界観の構造と類型の研究といへよう。(ハ)社會學的方法 文化現象を社會構造との關係に於て光明しよとする宗教社會學 *Religiössoziologie*、知識社會學 *Soziologie*、即ち一般に於て取扱はれてゐる範圍、世界観の社會學的研究といへよう。(ニ)歴史的方法 歴史的に生起した世界観とその独自の内容に即して追進し、その發展・變遷の跡をたどる精神史的研究・傳記的研究の如きはその歴史的研究といふ(カントハルト J. Burckhardt、*Ein E. Haym*、*Kierkegaard*)。

(四)世界観の構造 世界観は世界全體に對する主體の態度に外ならないから、その内容は多様であつてもその形式的構造は同一であるといへる。ドイツによれば、世界観の構造は心理的法则によつて規定されて、三階層をもつてゐる。その最下層には、我々の把握の態度に基き、知能に與へられた内外の現象を忠実によつて應酬せしめ、概念・判斷の形で普遍的にあらへようとする世界像がある。第二の層としてその上に我々の感情生活に基いて世界全體及に個々の事象にもつて意味が決定される。之によつて我々の諸々の事象に附加する價値が生ずる。そして更にその上に最高の層として、理想・最高善・最高原則が生れ、茲に初めて世界観は實踐的な力を獲得する。彼の外、世界観の構造を主體・客體の關係よりあらへようとする試みは、夫々異つた形ではあるが、カスベルスとレオアラウガによつて試みられてゐる。

(五)世界観の類型 世界観はそれにならざる、即ち個人・民族・時代によつて夫々異つた姿をもち、そこに無限に多様な世界観を生み出してゐるが、併し殊方その間に自ら類型的の一致の存することも否定し得ない。思想上の諸々の主義の對立(觀念論と實在論、唯心論と唯物論、服從主義と樂天主義、有神論と無神論、人格神論と汎神論等)もそのまゝ世界観の對立と見ることができ。併し此等は夫々特殊な視點から見られたものであるから、それを更に根本的な世界観にまで遡るならば、いくつかの類型に歸せしめても可い。此の様な試みも色々な手帳によつてなされてゐる。かかる試みの先驅的なものとして例へばトレンダレンブルグ *Tröndleren* (*Die Weltanschauungen*) の様に、いくつかの根本概念的組合せから全く論理的演繹的に類型を見ようとするものもあるが、かかる手帳きは餘りに形式的技巧的な態みがある。むしろ歴史的に生起した種々の世界観への内容的了解から出發し、單にその論理的構造のみでなく、その底に流れる情意的動機から世界観の類型を確立すべきであらう。但しかる歴史的心理學的方法による類型論は、あらゆる世界観を分類し得る根本的徴表を見出すに限り、結局暫定的なのを免れない。此の様な態度と

自業を以て世界観の類型論を試み現今に大きな影響を及ぼしてゐるのはドイツである。彼は宗教・藝術・形而上学支配の特に形而上学に於て顯著に現はれてゐる三つの類型として(イ)自然主義(自然の領域の説明から出發し、認識論としては感學論、形而上学的には唯物論となるが、實踐的理想としては一方では快樂主義となり又他方外に因はれない情慾生活の安樂を目的とする事にもなる)、(ロ)自由の觀念を人間の實踐の行爲に就ての體驗と自覺とから出發し、精神の外界より自由を根本見解とする、(ハ)奇蹟的觀念(世界に對する類型的・藝術的態度から出發し、宇宙の生命との共通を根本體驗とする)をあげた。此の試みに影響されて、藝術の様式的世界観的研究をなすものにノールがあり、又陶治理想に就て同じ様な試みをワリ・シャイオン・ケイターが行つてゐる(『新教育』參照)。又シュブラン

ギーはドイツの了解心理學的方法に價値論的見地を結合し、如何なる價値に責任を供へるかによつて六つの「生活形式」を認定した(『結晶世界観の類型論』といふ)。此等は亦として、更に主體とする世界観を平併りとする類型學であるが、更に特定の文化を支配してゐる世界観の類型を決定することその一つの目的としてゐるものに所謂文化形態學 Kulturmorphologie (A. V. A. O. Spangher, A. V. A. O. L. Frobenius, Schupfänger 等がある。又和辻の所謂風土の型もそれが人間の自己了解の型としてとらへられてゐる限り世界観の類型の意味をもつ)。

(五)世界観の生成・發展 以上の世界観の構造論・類型論の様に諸々の世界観を階層的に見るのではなく、階層的にその生成・發展を見れば、そこにもある程度法の則を見出すことができる。此の様な試みを最も大膽に行つた者は、ヘーゲルであらう。即ちそこで取上げられた諸々の世界観は、單に相互に交代するのではなく、むしろ一

つの世界観はその内的製機を展開し自覺することによつて必然的に他に移行する、即ちそこに支配するものは辯證法的論理である。例へば彼の『精神現象學』に於ては最も素朴な感性的直接性から絕對的立場への辯證法的展開が行はれてゐるが、そこには個人的乃至歴史的世界観の變遷と共に、ヘーゲル自身の體系の完成が攝取されてゐるといへよう。

【世界観と教育】

(一)世界観形成としての教育活動 教育活動が被教育者の世界観の形成に大きな意味をもつことはいふまでもないが、先にも述べたやうに世界観は根源的には我々の具體的生活そのものに根ざしてゐるから、その教育による形成といつても、必ずしも自覺的な形で、即ち世界観の概念的理論的體系の傳授によつて行はれるとは限らない。むしろ他人の物を受け取り、行爲の仕方と共にすることによつて、體驗すれば年少者が自己の尊敬する教師・先輩・友人の生き方を意識的・無意識的に模倣したり、又それによつて暗示されたりする結果によることが多い。又我々をとりまく諸々の文化の世界観によつて育まれることに外ならない。従つて若き世代は必ずしも學校に於てのみでなく社會の内へ生きていることによつてその世界観を形成してゆく。さて學校教育に於て世界観形成を直接遠因する學科は修身科・倫理科・公民科等であるが、他の諸科も夫々の仕方で世界観形成に多少かれ少かれ影響を及ぼすことはいふまでもない。

(二)世界観と教育政策

社會機構が單純であり、社會成員の生活條件がほぼ一律であり、且つ地域的にも固定してゐる社會に於ては、社會成員間の世界観の差はそれほど著しくはないが、近代社會に於ては、益々その機構を複雑化し職業の分化と地域的な移動性をはげしくするにつれ、世界観の複雑化を伴はずにはゐない。かゝる事態

に對して教育政策が如何に對處するかに就て、大きく見て二つの行き方がある。一つはいはば自由主義的・民主主義的教育政策である。即ち以上の傾向を社會進歩の必然的な趨勢となし、社會成員の世界観の固定化・偏狭化を防ごうとこそ、絶えず進展する新らしき状況に處する若き世代をしてより有能であらしめる所以であるとし、若き世代にできるだけその安歩の接觸面を擴大し、その行動にできるだけ多くの他人の關心を考慮せしめようとする方向に教育政策を向けようとする。これはブーイ等の主張する教育政策である。併しながら如何なる世界観をも自由にと許すことは社會の連帶性を欠くものである。又自由主義・民主主義自身一個の世界観に外ならない。従つて絕對的の意味での世界観の固定よりの樂説は教育的實踐そのものの放棄を意味する。他の一つの行き方はいはば統制主義・全體主義といはるべきものである。それによれば先に述べた世界観の分裂は一國民・一民族の内的結合を強め、國民全體の統一的な活力を回復せしめる意圖に導くことを看取し、教育に民族的傳統・國民的理想の保持力・民族統一の強化力としての任務を負はせようとする。ドイツ・イタリー・ポムラー A. Baumler (『教育』)等の主張する教育政策である。實際的教育政策としても、前者はアメリカ・イギリスに於て、後者はドイツ・イタリーに於て行はれてゐる。ロシアに於ても、ドイツ・イタリーとは世界観の内容は勿論異なるにしても、世界観に對する統制的教育政策をとる點に於ては後者の例とすることが出来る。

以上の諸國に比するときは、我國の國民的世界観の統一は甚かに鞏固であるから、その點では大いに重まれてゐる。しかし外來文化との接觸は常に世界観の複雑化をも伴はずにはゐないから國家に於ては世界観の統制を教育政策の基調となさざるを得なかつた。所謂實踐主義の精神もかも統制政策の一つと見られるが、特に近年に於て

極めて重要な意味をもつのは教育理論の基礎である。之によつてたゞに学校教育の根本精神が確立されたのみでなく、我が國民の世界観の核心が示された。

(三)世界観の類型と教育理論 一般的にいへば、理論は凡て直接その背後に世界観を發想するといへるのであるが、中でも教育に關する理論は最も密接に世界観に關係する。何故なら、教育・陶冶の様な教育理論の中心概念がすでに自然の内に價值を實現し、存在を當爲に導く活動として最も世界觀的な概念であるから。教育理論の中でも特に教育目的・陶冶理想に關する理論は、人生・世界に對する統一の價値的決定を缺くことができないから、最も直接に世界觀に依存するといへよう。さて、諸々の文化形態を、その背後の世界觀によつて、いくつかの類型に分つて試みがか行はれてゐる様に、教育理論に對してもかかる試みがなされる。例へば、フリュッシャイゼン・テューラーは先に述べたデュルタイの世界觀の分類に従つて、古來の教育理論を三つの大きな類型に分つてゐる。第一は經驗的教育學である(世界觀としては、デュルタイの所謂自然主義に對する)。これは教育理論の経験論のみを基とするもので、自然に合致した教育指導理念とする。此の様な傳統に導かれた教育理論は古くから存在し、且つ教育の傳統が固定化した形式化した體の教育の革新運動に於て歴々現はれたが(ツァイスト・モンターニ等)、十七、八世紀の自然科學の勃興並に自然主義的世界觀の隆盛と共に、その科學的・思想的進歩を獲得した觀があつた。コメウ・カス・ルソンの教育理論の如きもその現れの外ならぬ。又此の教育理論は哲學的思想も、世界觀の論争より離脱することがを標榜して経験論がその學問的基礎を求め、かかるものとして水がめられた經驗科學は或は實驗心理學(メイヤン)であり、或は生理學・社會學(コント・スパンチー・ペーン)である。此等の立場が人間・教育を歴史的

現實から抽象して考察するといふ經驗論があるのに對し、歴史的現實の實證的研究に教育理論を基礎づけようとする歴史的(教育學)バルト・シュラングラーも深い意味では此の類型に屬せしめ得るのであらう。第二の類型は批判的教育學である(デュルタイの所謂自由の觀念論に相應する)。上の立場が與へられた經驗論、現實から出發し、教育目的・陶冶理想もそこから導き出さうとするのに對し、此の第二の立場は存在と價値、現實と理想とを協調する理想主義的立場から、究極の陶冶理想は經驗的所與から導き出さうとは原理的に不可能であるとし、純粹イデア・榮高價値から教育目的・方法の理論を發展せしめようとする。プラトンの理想主義をその先驅的思想とし、フイヒテ・ヘルバート・ネトルプ・コーン等の教育理論がこれに屬する。第三の類型は思想的(教育學)と呼ばれ、世界觀としては、所謂客觀的觀念論に基づく。即ち世界秩序の客觀的包括的形態について形而上學的考察の上で教育理論を基つてよとするもので、その理論の共通特色は、夫々の仕方で宇宙を表現するものとしての個性の獨自性の尊重、具體的全體への歸依、個々の實用的價値を超えた人間性への陶冶理想等である。ライプニッツ・シュプアペー(Shleiermacher)は此の思想的先驅者として、ドイツの人文主義的教育理論は多くは此の方向をとる。代表者としては、ヘルバート・ゾーテ・フンボルト・レーン、ライエルマツクなどがあげられる。(教育思想)

〔兒童の世界觀〕 兒童の世界觀は成人の世界觀と同じ意味で語るのではない。成人の世界觀は多少少かれぬ概念的に形成され、一定の體系組織されたものであるが、兒童の世界に對する思想及び進行の模式のうちにたゞ我々は兒童がその行動・態度に及ぼすものではない。たゞ兒童の行動・態度に於て居るものを捉へて、これを「兒童の世界觀」と名づけるのである。従つてそれは無意識的な形而上學と言ふべきものである。

兒童のこゝる世界觀の前提が成人のそれと異なるものであることを發見したのは、サリイ・J. Gally (1881-1928)であつた。次にギョー・ド・ウァン・M. Balthus (1881-1928)は彼の發生論理學の立場からこの現象の説明を企圖した。大體彼はアプレ・J. Hergotz (1857)が「タウ・アプ・トル・L. Jary-Berth (1857)の原始人間學」を編纂させて兒童の世界觀の問題を發展させ、ドイツではウ・ルナー H. Werner (1850)及びリッタン・P. Lehmann (1856)が各自の立場より兒童に於ける實在觀の問題を取扱ひ、こゝにこの問題を精明にかつたと言へる。

こゝで世界觀の問題をタレフン・A. G. Oeston (1859)に從つて、(一)第一原因の問題、(二)世界目的の問題、(三)實在の問題、(四)運命の問題、に類し、各一に就て兒童の考への特徴を述べ、

(一)第一原因の問題 これは兒童に於ては第二の問題と歸つて現はれる。兒童は因果を教へと反對に考へ、結果を原因と見なすことが多く、これを目的手段の關係と結び附けて考へる所から、こゝに兒童現象の問題が出て來る。因果律の如きは十二、三歳になるまで成人的に把握されず、七、八歳の頃まで現象的因果觀を取り、七八歳以後にはアリストテレスのアンチ・ペリスティシス、anti-causalitas (運命)に歸附して空想論的因果の作用を獲する。後述の如く教育思想が影響され、それによつて現象が考へられ、後述の如く教育思想が影響して之を考へよと自然原因の因果觀をとる。

(二)世界目的の問題 兒童は世界を神の造つたものと考へ、この神を父(母)と同一視する。従つて世界目的は人間の幸福・秩序等にあると見なされ、凡てがかかる目的に従つて解釋されるから、偶然といふものが存在しない。これをヒプアジエは人間論(Hypothese)と名づけて居る。

(三)實在の問題 我々成人には数多の實在の度合があるが、兒童には唯一つの度合の實在しか存在しない。そ

一九一八年全国教育協會 National Education Assoc. mission は教育上の憲章を講じ、戦時並に戦後に於ける教育計畫を制定する目的で、委員會 Commission on the Emergency in Education and the Program for Readjustment during and after the War を任命した。この委員會は政府の協力を得て、學校を通じて行はれる各省の戦時活動の協同を計ると同時に、大戦に依つて暴露された教育上の缺陷に對する對策の樹立に努力した。それが翌一九一九年五月議會に提出された「ヌーストナー法案」である。この法案は中央政府に文部省を設けて、教育行政の統一を計ると同時に、文官省教育七百五十萬磅、移民のアメリカ化(七百五十萬磅)、教育の機會均等(五千萬磅)、體育の振興(二千萬磅)、教育費五千五百萬磅の程に總額一億磅を年々州に交付することを規定したものである。

この法案は州の權利を侵害するものとして議會を通過するのことが出来なかつた。一九二二年には「ヌーストナー・ドートナー法案」The Stenberg-Townier Bill とし、一九二三年には「ケネディ・マクドナルド教育法案」The Kenning-Road Education Bill とし、又一九二五年には「教育法案」The Education Bill として同様の法案が議會に提出されたが、何れも通過しなかつた。従つて、大戦に依つて暴露された缺陷に對しては、各州が夫々對策を講ずることとなつたのである。

(三) 戦傷者の再教育 大戦に依る戦傷者に職業再教育を施し、之を適當の職業に復帰させることは、戦傷者の増加につれて緊急の問題となつた。議會は一九一八年「職業復興法案」The Vocational Rehabilitation Act を可決し、職業再教育と就職試験に要する費用を國庫から支出することとした。この事業は一九二六、二七年年度に移つてゐるが、それが爲に國庫の支出した總額は五億九千四百九十九萬四千磅である。職業再教育の思想は更に産業

その他に於て不具になつた人達にまで擴大され、一九二〇年には「聯邦職業復興法案」The Federal Vocational Rehabilitation Act の制定あるに至つた。この法律に依る國庫支出金は初年度七十五萬磅、以後年々一百萬磅である。

【イギリス】 (一) 教育改革と典禮 世界大戦勃發の初期に於ては、一切の國內問題の討議は一時その影をひそめたが、ドイツにかゝる謀を懼れかうする企ては、必然に人々の注意をドイツに向けさせ、イギリス教育の缺陷が教育界に於てはげしく論議されるやうになり、一九一五年末には教育改革運動は全國化し、獨り教育界のみならず、労働階級の指導者、産業界組合、大金業家及び福音主義等もこの運動に参加し、各自その見解を明らかにした。一方政府は教育改革を戦後の改定問題の一つとし、これを改定省の所管とし、多くの専門委員會を以て具體的方策を立案せしめた。各々の専門委員會を以て、F. H. A. Fisher は一九一六年十二月文部大臣に任命されたのである。彼は翌年四月教育復興の提出に際し、將來提言すべき教育法案の性質に言及して、あるが、この復興の建議は、彼の教育法案の通過を保證する第一歩である。

(二) 一九一八年の教育法 Education Act of 1918 文部大臣 Fisher は一九一七年八月十日「教育法案」を議會に提出したが、有力なる反對があつたので、翌年一月一日之を撤回し、修正の上再び之を議會に提出し、遂に同年八月八日議會を通過し、「一九一八年の教育法」となつたのである。この教育法に於ける重要事項は(1)義務教育期間を例外なく十四歳まで延長し、更に地方教育當局の定むる所に依つて、之を十五歳若しくは十六歳まで延長し得ること、(2)幼學衛生及び體育施設を擴大して、之を十八歳の青年まで及ぼしたこと、(3)二歳から五歳乃至六歳の児童のために保育學校の設置を可能ならしめたこと

(4) 十八歳までの補習教育を義務としたこと、(5) 職業科學校、奨學金の交付等に依つて、貧困にして優秀なる生徒の進學を可能ならしめたこと、(6) 児童及び青年の労働、雇傭、休養、娯樂及び衛生等に對する監督を教育當局の手に集中したこと、(7) 地方教育當局の獨立を保存し、その權限を擴大すると共に、その区域内に於ける教育の進歩的發展にその包括的組織に對する計畫をたてることを地方教育當局の責任とし、その計畫を承認し又は拒否する權限を文部大臣に與へ、その計畫の承認を前提として地方教育當局に國庫補助金を拂ふこととし、以て教育の國家的組織の建設に努力したこと、(8) 地方團體と國家との間に於て教育責任の均衡をはかつたこと等である。

(三) ハードー委員會の報告 一九一八年の教育法は、才能ありながら貧困の故に中等教育に進み得ざる生徒に對して、地方教育當局に適當な施設をなすべきことを規定してゐるが、中等教育の普遍化に對しては結構的プログラムをもたなかつた。この點に一步を進めたのがハーディー委員會の報告 Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent (1929) である。その要點は、初等教育は十一歳まで延び、それ以後は中等教育とし、初等教育を修つた十三歳児童は凡て十四歳若しくは十五歳は何等かの中等教育に進むべきことを提案した點である。その爲には、現在の中等學校の外に、少くも修業年限四年の現代學校 Modern Middle School を以て之に當らせようといふのである。現代學校はその最後の二年に於て學科課程に實務的色彩を帯びさせるのが特色である。この案に依る改革は同條修正中である。

【イタリー】 (一) 教育改革運動 義勇大戦前に於けるイタリーの教育制度の基礎をなすものは、一八五九年の「カザイ法」であつた。従つて、今世紀に入ると、教育制度の改革が問題となり、教育團體の間に於て改革に

關する調査研究が進められた。殊に大戰に遭遇するに及び、教育改革の必要は痛感せられ、幾多の改革案が作製された。就中、一九一八年勅令に依つて任命せられた教育制度調査委員会は、(1)國民教育制度の一部として幼稚學校を改設すること、(2)強制學校法を施行する爲に各地方の人口に應じて新校舎を増設すること、(3)各市町村に一校以上の四階年制の強制學校を新設すること、(4)臨時教員養成の爲に特殊中等學校を設置すること、(5)授業日数を増加すること等十數項目に亘る答申をしてゐる。一九二〇年タウチェル(Georg)が文部大臣となるに及んで、具體的改革に着手し、先づ一九二一年中等學校試験に關する法律案を議會に提出したが、同年七月の政變に依つて未決案に終つた。ムッソリーニが首相となり、彼は、一九二二年ジュンタイレを文部大臣に任命し、下院の承認を経てこれに強制學校の權限を與へ、以て教育制度改革に當らしめたのである。

(二)ジュンタイレの改革 ジュンタイレの改革に依る學校の構造は、統一學校の主義とその軌を一にする。凡ての國民の就學を要求する修業年限五年の小學校は學校系統の基礎をなし、その上に各種の中等學校が建設せられ、中等學校の一部は大學に接続する。中等學校には三種類がある。その一は修業年限三年の補習學校 *Erweiterungsschule*、その二は職業的な學校で、修業年限八年の實業學校 *Handelsschule*、修業年限七年の師範學校 *Lehrerschule*、*Handelsschule* 等と之に關する。その三は大學の準備教育を目的とする中等學校で、修業年限八年の文科高等學校 *Realschule*、理科高等學校 *Realschule*、*Realschule* 等と之に關する。文科高等學校の修業年限は中等學校と同じとして、理科高等學校は中等學校の四年修了者若しくは實業學校の下級

四年修了者を收容する。その後、小學校の下に三年の幼稚園學校 *Kindergarten* があり、師範學校の上には高等師範學校 *Normalschule* があり、師範學校の上に高等師範學校 *Normalschule* があり、師範學校の上に高等師範學校 *Normalschule* がある。ジュンタイレはその改革に當つて、二つの方針をよつた。その一は嚴重な試験制度に依つて嚴格な選抜を行ふことであり、その二は各種の學校に固有の目的をもたせることであつた。就中、試験制度に依る選抜は、この改革の有力なる動機の一つでもあり、又その特色でもある。小學校以外の凡ての學校及び大學は、入學に際して嚴重な入學試験が行はれ、又實業學校及び師範學校の如く、卒業後直ちに實務に就く者に就ては、卒業試験が行はれる。のみならず、中等學校の下級から上級に進む場合に試験が行はれる。中等學校は特別の試験委員に依つて行はれ、個々の知識よりも判断力及び精神發達に重點が置かれた。ジュンタイレはかくする事が心理學的テストよりも一層實質な選抜法だと考へたのである。

であるが、古典を重視して自然科學を輕視したことは、大戰後の反動的傾向を示すものであつて、フランカのベナールト *Benardotto* の改革と一脈相通するものがある。
 「ドイツ」 (一)ドイツ國憲法と教育 世界戰争後の教育改革の目標は統一學校の實現といふことであつたが、全國の教育に關する根本的原理が憲法に依つて規定されたことも、注目すべき改革の一つである。一八七一年の「ドイツ帝國憲法」には學校の一の言葉は現れてゐなかつたが、一九一九年の「ドイツ國憲法」には特に「開始及び學校」の一章が設けられた。これは國內の教育制度を統一する爲に、その重要な問題に關しては、各邦の權限を多少制限すべきであるといふ考の實現に外ならない。その主なる點をあげると、(1)學問・藝術及びその教授の自由を保障したこと、(2)ドイツ少年の教育は之を公立學校に於て行ふことを原則としたこと、(3)學校に對する監督は專門的に教育された專任の官吏に依つて行はるべきことを規定したこと、(4)國民學校(フאלタムレール)八年とその後編十八歳に至るまでの補習學校の教育を義務としたこと、(5)凡ての兒童に普通なる基礎學校(グランド・シュール)の上に、中間學校(ミッテルシューレ)及び高等學校が有權的に建設せらるべき事を規定したこと、(6)各兒童が如何にも基礎學校から出發して、その能力及び成績の如何に依つて進學すべきであつて、父兄の經濟的益に社會的地位は、特定の學校に兒童を收容する場合は標準たべからずと規定したこと、(7)宗教を正教科目としてあるが、同時に特定の世界觀に依る學校及び宗教を課せらるべき學校の設置を認め、宗教と教育との關係に關して兒童保護者に大なる決定權を與へたこと、(8)教員の養成に關しては高等教育一般に行はれる原則に依つて、ドイツ全國を統一的に規定したこと等である。

以上は各邦の教育立法に對する原則となるものであるが、それが如何に具體化されたかを、グロイセンに就て概観しよう。

(二)基礎學校の新設と補習學校の廢止 一九二〇年の「基礎學校に關するドイツ國法律」に依つて、國民學校の最初の四年は凡ての國民に普通なる基礎學校となり、従来上流社會の子弟の爲に存在してゐた高等學校兼補習學校は廢止されることになつた。その結果、凡ての兒童がその兒童が將來如何なる學校に進むに拘らず、等しく基礎學校を以て學校生活の出発點とすることになつた。基礎學校の教育を従来の國民學校併年學年の教育と比較すると、勵志科を獨立の科目としたこと、第一學年に於て全科教授を採りし點とに特色がある。

き者を養成する所で、一般的教養を興へると同時に、その特製の職業的要求を満すことを任務とする。その修業年限は六年であるが、最初の三年の課程は出来得る限り同一に組織し、出来る限り三年の課程は、生徒の職業生活の必要に応じて、出来得る限り學問の自由が興へられてゐる。

(四)高等學校の改革 従來存存してゐた三種の高等學校(ギムナジウム・レアル・ギムナジウム・オーベル・レアル・シューレ)の外に、ドイツ文化を中心とするドイツ高等學校 *deutsche Oberschule* と、國民學校第七學年修了者を入學させる修業年限六年の *アウツパツシュレ* *1er Aufstufschule* とが新設された。何れも大學入學に關しては、前者と同様である。又學科課程の制定に當つて、凡ての高等學校に共通なる「中心學科」*Kernfach* (宗教・ドイツ語・歴史(公民科)及び地理)を定め、多種多様な高等學校教育に統一を興へようとしたことも注目すべき點である。

(五)女子中等教育の改革 女子教育の改革に當つて、議論の中心點をなしたものは従來の高等女學校 *Hohe Schule* をそのまま存置するか、或は之を實科學校に變更するかの問題であつたが、一九二三年の改革に於ては、高等女學校も高等女學校高等科 *Oberschule* もそのままに存置することとなつた。併し乍ら、この改革の主たる目的は、第一に女子教育の向上と完成とであり、第二に女學校を統一學校系統に組織せむことであつた。即ち女子教育制度を孤立させて置く従来の方針を捨てて、女子に對しても男子と同様に大學に進む可能性を興へるといふことであつた。その結果、實科高等學校・文科高等學校・理科高等學校・ドイツ高等學校は、何れも女子教育の分派として認められることとなつた。

(六)師範教育制度の改革 憲法の規定に基き、一九二三年以來従來の師範學校 *Lehrerseminar* を廢止し、高等師範學校卒業者を入學させる修業年限二年の教育專門學校

Preparatory Akademie を設け、教職に必要な専門的陶冶を行ふこととした。

(7)「フラスム」(統一學校運動) 學制全般に亘る急激な變化は起らなかつたが、大體發達したつた民主思想の影響を受けて、所謂統一學校の運動が起つて來た。この運動は一九一七年軍隊内起つた民主的運動にその端を發し、*Einheitliche Organismus* と稱する團體がその骨髄をなした。その主義によると、六歳から十二歳までの凡ての兒童は統一學校に於て教育され、その後は兒童の才能に依つてそのべき道が決定される。即ち兒童の一部は一般陶冶を目的とする中等學校に進み、一部は商業の中等學校若しくは師範學校に進む。何れかの經路によるものも最高學府まで進み得るのである。この主義は未だ實現されないが、(1)中等教育は「一八八二年の法律」に依つて定められた初等教育に接續すると規定したこと(一九二三年)、(2)初等教育終了證書を小學校と中等學校とに共通にしたこと(一九二四年)、(3)小學校教員に中等學校教員たる資格を認められたこと(一九二五年)、(4)中等學校理科の學科課程と尋常小學校中級までの學科課程を同一にしたこと(一九二六年)、(5)中等學校に高等小學校を附設する場合若しくは高等小學校に中等教育の一部を附設する場合に、一部分別科の教育を施し得ること(一九二六年)、(6)中等學校の無月謝制の實施(一九二六年)から等は、統一學校實現の方向に向つて一歩を進めたものである。

(二)中等教育の改革 一九二三年文部大臣ベアールに依つて行はれたこの改革は第六級から第三級に至る四年間は凡ての生徒に對して同一の課程を採用し、ラテン語を必修とし、更に第四級からギリシヤ語を必修とした。従つて、凡ての生徒がラテン語を四年間、ギリシヤ語を二年間必修することになつた。而して第二級及び第一級に於て生徒は古典的教育と近代的教育との間に選擇を行

ふことになつた。古典的教育に於てはラテン語を必修とし、ギリシヤ語を隨意科目とし、近代的教育に於ては古典語の代りにフランス語の程度を高めると同時に、二つの近代外國語が學習される。また生徒が第一級に在るまで、數學及び自然科學に配當される時間は凡ての生徒に對して同一であつて、何れの學年に於てもこれ等の學科は中心の學科となることはなかつた。それ故に、この改革に依つて、たゞ一つの型の中等教育が行はれることになつた。それは即ち人文的教育であり、この改革は古典主義の進行として各方面から非難を受け、*ゴアツァーレ* *Dr. N. A. Preidler* 等内閣の側近と共に之に對する反動が起つた。即ち文部大臣アムヘル・エ・アドルは一九二四年十月一日から第六級及び第五級に近代的教育を導入し、一九二五年文部大臣アムヘル・エ・アドル *Dr. Meinke* の改革は、第六級から第一部 *Section A* 及び第二部 *Section B* の並行課程を設け、古典的教育と近代的教育との間に選擇を可能ならしめ、以て現行制度の基礎をなしたのである。

ベアールの中等教育の改革に於て注目すべき他のことは女子中等教育の改革である。従來中心の中等學校の修業年限は五年で、その學科は家事中心であつた。然るに一九二四年の改革に依つて、その修業年限を六年に延長し、更に第一級の上に前學級及び並級を置き得ることとし、その課程を家事中心の第一部 *Section A* と上級學校必要者の爲の第二部 *Section B* とに分化し、第二部には大體に於て男子中等學校の課程をそのまま適用することとし、且つ之を隨意とした。従來女子の大學に進む者はベカローアの資格を得たのであるから、この改革は大體後の女子の急進なる社會的進出からみて適當な改革といはねばならない。その後一九二八

年に女子の中等學校の修業年限は七年に延長され、修業年限に關する限り、男女全く平等になつたが、これは時の文相ヘイ・P. Hittell(ヒットル)の努力の賜である。

(三)補習教育及び實業教育 一九一七年、時の文相グワイア・A. H. H. H. は補習教育を義務制とする法律案を議會に提出した。それに依ると、男子は十三歳から二十歳まで、女子は十三歳から十八歳まで、補習教育を義務とするものであるが、女子の場合は十八歳前に結婚したものは義務が免れる。この補習教育は二期に分れ、前期(男子は十七歳、女子は十六歳まで)に於ては、一年三百時普通教育五十時、職業教育百五十時、體育百時との就學を義務とし、後期に於ては二百時普通教育百時、體育百時の就學を義務としたものである。之と殆ど同様の法案が一九二二年 D. C. M. D. 案に依つて議會に提出された。D. C. M. 案は、凡ての児童に對して小學校卒業後滿十八歳に至るまで、一年三百時の補習教育を義務とする案であつた。併し乍ら、兩案共に議會を通過するに至らなかつた。この間に於て、補習教育の見地からも亦實業教育の見地からも別案あるものは、一九一九年のアステイム法(Stevenson)である。この法律に依つて指定された市町村は商工業に従事する男女青年の爲に職業講座(vocational courses)を開設する義務があり、又その講座への出席は十八歳以下の男女青年労働者の義務とされたのである。その義務尚當時款は毎週一週四時、一年百時、最高一週八時、一年二百時である。

(四)コロンビア(一)學校系統 一九一七年臨時政府に依つて召集せられた學校會議の採用した學制案は、三段階からなるものであつた。第一段階は凡ての國民の就學を義務とする四年の小學校である。第二段階は四年の高等小學校で、それ自體完結する教育を與へるものであるが、同時に中等學校の下級に相當するものである。第三段階

は文科高等學校及び理科高等學校の上級であつて、それ自體に於て完結する三年の課程と大學の準備教育を與へる四年の課程とがあつた。しかし學制は従来のそれと多(異なる)ところはなかつたが、一九一八年の(統一)労働學校令に依つて、第一の統一労働學校の制度が定められたに依つて、それに依ると、統一労働學校は二段階からなる。第一段階は修業年限五年であり、第二段階は四年であつて、凡ての國民の就學を要求するものである。又この九年の労働學校は、一面に於て工務の陶冶を與へると同時に、大學の準備をも保證するものであつた。然るにこの學制が充分に實施せられない中に、新經濟政策の採用となり、一九二三年の新學制の制定となつた。それに依ると、統一労働學校は二段階に分れる。第一段階は修業年限四年(十八歳まで)、第二段階は五年(二十歳まで)であるが、これが下級三年と上級二年とに分れし乍ら、當時最も多数に存在してゐた學校は第一段階の労働學校で、之に次いで、七年制及び九年制の學校であつた。のみならず、大多數の國民は第一段階の修了を以て満足せねばならなかつたし、又第一段階から七年制及び九年制の學校の第二段階に進むは、多くの場合不可成であつた。それ故に、統一學校の要求にも拘らず、事實は三種類の學校が存在してゐたのである。

(二)教育の實際 ソグイット教育當局は児童及び青年の獲得の爲に、注目すべき教育の實驗をなした。その主なものは、政治と教育との密接な結合、生産的労働を中心とする労働學校の新設及び新教育法の採用である。就中、政治と教育との結合は、ソグイットの教育に於ける最も重要な點であつて、教育は結局ソグイット政權を支持する道具である。従つて、凡ての教育の重點は、マルクス主義に依る政治教育に置かれ、宗教教育は嚴禁された。又凡ての教授はプロレタリア社會の生産階級と密接に結合すべきものであつて、肉體の労働は學校のプログラムの一部分であり、児童及び青年は學校を通じて生産的労働に参加するのである。對教授法としては、ドルトン・プラン・アロジ・クォーター・メソッド・合科教授法等が採用されたが(コロンブス・メソッド)の適應性、この實驗は餘り成功しなかつたやうである。

(三)其國 (一)臨時教育會議 世界大戦勃發後に於ける内外の情勢は、多年の懸案であつた學制改革を促進させることになつた。この間の事情は、大正六年十月一日の臨時教育會議に於ける寺内首相の演説に依つて明かである。臨時教育會議の答申は、その後における學制改革の方向を決定したものであるが、之に基いて改革された主な事項は、(1)義務教育費の一部を國庫の負擔としたこと、(2)高等學校の目的を高等普通教育の完成とし、七年制を原則としたこと、(3)「大學令」を制定し、單科大學と公私立の大學を認められたこと、(4)高等女學校に高等科を設置し得るやうにしたこと、(5)各種實業學校規程の改正等である。

(二)外來思想對策 大正七年以後、各種の學校令を改正したが、「大學令」に於て人格の陶冶及び國家思想の涵養に留意すべしとし、「高等學校令」、「中學校令」及び「高等女學校令」に於て特に國民資格の養成に力むべしとし、又「實業學校令」に於て徳性の涵養に力むべしとしたのは、何れも外來思想の惡影響を預防せんが爲である。小學校に於て國史の時間を増加したのも、その對策の一つであつた。

(三)理科教育の振興 世界戰争の結果、藥品・化學工業品等の輸入の杜絶は、我が理科教育の不振を痛感せしめ、その振興が急務となつた。尋常小學校第四學年より新たに理科を課することとし、又臨時に國庫補助金を交付し、小學校の理科教育設備の充實を圖つたこと等は、その對策であつた。

その他、大正八年閉会に依つて行はれた高等教育機関擴張表も、原首相の議會に於ける特許に依るゝ一面に於て、大戦後の國體發展に備ふる爲でもあった。

(東京朝報)

文獻—O. Roettig, Der Aufbau des Preussischen Bildungswesens nach der Staatsverfassung, 1924. Educational Yearbook of the International Institute of the Teachers College, Columbia University, 1927, 1928. E. L. Konrad, Education in Great Britain and Ireland, 1920. J. A. H. Keith and W. G. Hogbin, The Nation and the School, 1920. H. Mehl und E. Pufloh, Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, 1928. F. W. Ramm, The New Education in Europe, 1919. 阿部重孝「陳末學校教育發達史(朝鮮編)」文部省「臨時教育會議要覽(支那編)」

世界聯合教育會 (The World Federation of Education Associations)

世界各國の代表的な教育會・教育團體及び教育に關係ある團體の聯合會。

【起原】アメリカ合衆國の全國教育協會「The National Education Association」の主張のもとに一九二三年創立せる。その創立會議は同年六月二十八日より七月五日迄アメリカ合衆國のサンフランシスコに開催、會の構成・事業等の大綱を決定し、爾後隔年に會議を開催すべきことを申合せた。尙この會の名稱は一九二七年カナダのトロントの會議に於て正式に定められたのである。

【目的】會の目的は世界の教育及び教授の進歩發達を圖り、教育事業に於て國際的協力をなし、各國に於ける教育の進歩に關する状況を相互に明かにし、世界各國の教育團體間の協力を一層密接ならしむることに努め、國際的協力を發達し、且つ世界平和を助長するにある。

【構成】(一)會員 會員となり得るものは世界各國の教育會・教員會及びその他の教育團體又は教育研究機關で、會員はこれを正會員と准會員とに分ち、正會員となり得るものは、國家的教育團體又は教育に直接關係ある人々を以て組織された團體及びその他の團體にして會の許可を得たるものであることを要し、准會員となり得るものは教育をその主たる職務とする團體又は研究團體にして前項の何れの團體にも從屬することを要しないものであり各一名宛代表者を出し、代表者は會の最高議決機關たる代表者會議「Delegated Assembly」を構成する。

(二)役員 役員としては會長一名、副會長三名、書記長一名、書記及び會計がある。會長は理事會の選出により任期二年、副會長は理事會の互選で任期二年。(三)理事會「Board of Directors」代表者會議に於て選出され理事を以て構成される會で世界聯合教育會の中核機關をなし、會議に於ける總會及び部會の場所・時日等を決定する權利、會の財政狀態を代表者會議に報告すべき義務等を有する。理事の員数は十五名以上六十名以内、任期は四年。(四)實行委員會「Executive Committee」理事會の會議開催期間中に開かれるので、當時に於ける理事會の職務を代行する爲に設けられたもので、四名の實行委員(中一名は會長、他の三名は理事より選出)を以て組織されてゐる。(五)監事會「Board of Trustees」理事會の選任する監事を以て構成される會で、法人たる世界聯合教育會の資産の處理及び監査に當り、毎年會計報告を理事會に提出する。監事の員数は十五名以上二十名以内、任期は六年。(六)經費 會員は各自の自己の團體に屬する會員一人に對し年額一鎊を會費として納めてゐる。但し一團體の納むべき會費の額は正會員團體にあつては最低二十五鎊、最高五十鎊、准會員團體は最低十鎊、最高百鎊である。

【事業】世界聯合教育會はその目的を達する爲に、諸種の會合を催して意見の交換・研究發表・事實の報告等を行ひ、又、諸國の調査、パンフレットの頒布等を行つてをり、それらの事業を總結する爲に隔年世界教育會議「International Conference of Education」を開催し、又、世界教育會議に關係せぬ年にアメリカ・アジア・ヨーロッパ等の地方教育會議を開催する。

文獻—飯田眞三「世界聯合教育會の組織及び事業」(『教育叢書』新刊第百四號)第百七十七頁

セカン (Seguin, Edmond Ouenius 1819)

(1871)

【生涯】フランスの白癩教育家にして、「白癩の使徒」「Tacton des blancs」と稱せらる。イタル及び精神病學者「E. S. J. E. L. Esquirol (1775-1840)」に就いて醫學を研究し、一八三七年パリに白癩及びその教育の研究に從事し、一八三七年パリに白癩學校を設く。同校は最初の成功せる白癩學校として世界の注目を惹いた。一八四二年ビゼートルの白癩學校の校長となつたが、一年の後その職を辭した。一八四八年、革命の後アメリカ合衆國に移住し、白癩教育事業の普及發達に貢獻した。一八七三年にはライオン博覽會にアメリカの代表者として出席したが、その「教育報告」(Report on Education, 1870)は彼の名譽を高からしめた。晩年は「アメリカ白癩院協會」Association of Medical Officers of American Institution for Idiots and Feeble-minded Personsの會長として活動し、モーターに歿した。

【業績】彼の教育上の業績は、イタルと共に白癩教育の分野を開拓し、所謂「生理的方法」を開始して白癩教育に初めて理論的基礎を奠へ、且つフランス及びアメリカに白癩教育の機關を普及發達せしめたことにある。彼の生理的方法とは白癩兒の不完全なる感覺

官を練習せしめ、或いて道徳的及び知的陶冶にまで及ぼさんとするものであつて、先づ筋内運動の練習より始め、次いで神経系統・感覺器官の教育に及び、更に進んで一般概念の教育、抽象的思考力の陶冶、道徳性の陶冶へ導かんとするものであつた。即ち彼は兒童を統一體と見、感覺機能の發達と知的能力の發達とは互に關聯する不可分のものであつて、發達は感覺機能の練習は同時に知的能力を活動せしめ、發達せしめるとし、感覺機能を練習せしめるために種々の器具を考案した。

彼の生理的方法、感覺教育の方法は多大の効果をあげ、自體教育・低能兒童教育に有效なる系統的方法を興した。又、彼の方法は普通兒童の教育にも影響を及ぼし、特にモンテッソーリには著るしき影響を及ぼしてゐる。

【著書】 Hémond de ce que nous avons fait pendant quinze mois, avec J.-E. D. Esqurol, 1839, Conseils à M. O. sur l'éducation de son enfant idiot, 1839, Théorie et Pratique de l'éducation des Idiots, 1841-42, Hygiène et Education (extraits des Annales d'Hygiène et de Médecine, 1840), 1843, Imagines graduées à l'usage des Enfants Arriétés et Idiots, 1844, Traité moral, Hygiène et Education des Idiots, 1844, J. R. Ferret, Analyse Balancée de sa Méthode, 1847, Miscé, les Diagnoses and Treatment by the Physiological Method, 1864, Idiocy and its Treatment by the Physiological Method, 1868, Psycho-physiological Training of an Idiotic Eye, 1881. (Gammes)

席次 (四) Rangordnung

【意義】 學業成績に依つて兒童・生徒に附せられる順位。これに依つて教室内の座席を決定する場合と他の場合とある。座席の決定は一定期間繼續するものが普通であるが、繰返の場合には一時期中でも順序を替へた

者を上位に、誤りを犯した者を下位に移動せしめることも行はれることがある (Overtaken)。

席次は兒童・生徒の名譽心に關へ、相互に競争せしめて其の進歩を促進せんとする手段とされてゐる。古來發達心は有力なる教育手段と考へられてゐたのであつて、例へばラインチエリアマヌスはこれを以て家庭が有せざれば學校のみが有する重要な利権であると論じ、ワットも亦これを教育效果主義の一の秘訣なりと言つてゐる。

【教育的效果】 ヘルバートは自然で正しい名譽心を御座することはよくないが、技巧的にこれを刺戟することは避けねばならぬと論じて、現在席次は一般にやゝ不自然な手段であると認められて来たと言へ、反對論の根據は凡そ次の如くである。席次は專ら智力的學科の成績を評價することは正當と見えず、若し又全學科の成績を考慮して正當な決定が爲され得ると假定しても、兒童・生徒は教授の内容を自ら負責してはならず、却つて副次的な席次を目的として努力する體になら、ヘルバートの所謂直接的興味を教材に對して失はれることになる。下に置かれる者は意氣沮喪す。特に、進歩がよくない爲に努力しても上位に上れない兒童・生徒の場合に於て然りである。反對に常に上位にある者は心が散り、且つ學級の上位にあることを以て満足してそれ以上努力の對象を見失ふ。競争が無理を強ひる場になる健康を害する。席次によつて座席を決定する場合に生徒者・難聴者及び注意の散漫になり易い兒童・生徒等の位置を機械的に決定され、身長の如きも考慮されないで學級管理上不便が多い。成績の評定は屢、偶然の支配を免れ得ないから時に教師の公正を疑はしめる結果となる恐れがある。

傳統的なヨーロッパの教育では席次がなほ相當に重視せられる傾があり得るが、アメリカでは民主主義的の一

般の考へ方からいへば國內は其だ種なるものの如くである。我國では各程度の學校で席次決定の行はれるものが事實上相當ある。併し其の教育的意味が充分考慮されての上の實行とは是は非ぬ。土族學校への入學に關する内申等の場合に席次が便宜的に利用されることはあるが、單なる規定以上の意味は持ち得ない。何れにせよ席次を英國に持ち出す習慣は限つてゐる。(Gammes)

文獻— K. Adersmann, Rangordnung (Beispiel-pädagogisches Handbuch der Pädagogik, harrg. von H. Fein, 1903), E. M. Pödy, Overtaken (Lection der Pädagogik, harrg. von E. M. Pödy, 1921).

釋奠

【意義】 釋も奠も置くの義にして、社牢・幣帛・稻藻を供つて、先聖先師を祀るをいひ、尤ほ孔子を祀る意味ではなかつた。それが孔子祭の稱となつたのは、漢の高祖、後漢の明帝などが孔子を祀つてからである。釋奠は春秋二季の仲月即ち陰曆二月の上の丁の日と八月の上の丁の日に行ふのが本義である。丁は陽氣にして強く壯なるの意、「禮記」の月令に「上丁命樂正、習舞釋菜」とありて、釋注に「命習舞者、類萬物始出地、故舞也」とあり、疏に「亦用丁者、取其一社成說也、義、使季幣樂成故也」とある。丁日に行ふところから釋奠を一丁了祭とも稱する。なほ又、釋奠の類語に釋菜あり、釋奠は本式の孔子祭、釋菜は略式の孔子祭といふ。鄭氏は「禮記」の文王世子の篇に於て、「釋菜禮也」と注した。「釋菜性莊潔而已、無孔子、無幣也」の意であるが、用語に幾多の變遷あり、今や極めて略式の孔子祭をも釋奠と稱するに至つた。(Gammes)

【起源及び沿革】 釋奠は、祀るべき神の前に供物を置置したところからその名が生じたのであるから、古くはもつと廣義に使用され山川・宗廟・學校などに於て行はるゝ禮をも釋奠と稱したことがある。それが後には狭

義に用ひられ、先聖先師を祀る禮と爲つた。而して最初
の先師は周公・孔子であり、最初の先師は易・禮・樂・
詩・書等の各部に於て一應に達した有徳者であつたが、
後には孔子が一人で先聖先師と稱せられる様になつたの
で、そこで釋義と云へば専ら孔子、並にその配享者孔
子の門弟七十二子及び儒教を傳播する上に功のあつた人
人」を祀る禮を指す様になつたのである。

孔子の祭祀が史上に見えた最初のものは漢の高祖の時
である。高祖(在位前206-195)は十二年(前195)に魯を過
ぎり、孔子が嘗て魯を教へた廟里に於て、太宰の禮を具
へて祭典を施行した。これが釋義の最初である。後漢の
明帝(在位59-75)になると、永平二年(59)に鄭・顧・蕭
の學校に於て夫木廟公、孔子を祀らしめた。これが學校
で孔子を祀つた最初である。同十五年三月には孔子の故
宅へ行幸せられ、孔子及び七十二弟子を祀り、親しく講
堂に臨ませられ、皇太子諸王に命じて經典を説かしめら
れた。晉代には國子學・太學に於て春秋の二季の仲月、更には
月朔日に、軒懸の樂六倍の舞といふ儀侯の禮樂を用ひて
孔子を祀つた。唐以前は周公が先師であつたが、唐の太
宗(在位626-649)の貞觀二年(628)、唐元勳(高祖)等の
建議によつて爾今孔子を先師とし廟号を配享とした。又
若し上丁の日に他の大祭と衝突した時は、中丁の日に
行ふこととしたが、但し海嶺外だけは事情の如何に依ら
ず常に上丁に於てすることとした。それが後世専ら春秋
二季の仲月の上丁に祀る様になつたのは、玄宗(在位712-
756)の開元二十七年(739)以後の事である。

其後各時代を通じて釋義は大體盛んに行はれたが、清
代には文化の進展と共に、釋義を行ふことが異民族統制
の方便ともなつたので、儀式も益々盛んになつた。然るに
中華民族になつて(22)「新文化運動などと關係して舊
道德禁止の叫びが起ると共に釋義も一時は之を廢するこ

となつたが、二十三年(1912)に至り再び八月二十七日
の孔子誕生日(孔子の歿の日)に當りては孔子を祀り、孔子
誕辰紀念祭を行ふこととし、曲阜其他の地に於て實質的
に釋義を復活した。

【教育との關係】 釋義は風に教育と關係をもつ。人
格者を祭祀すること自身がすでに教育的なのである。周
公は文武の遺徳を遂げた聖人であり、孔子は文武周公を
承け續いだ聖人である。故に此の兩人を先師とし、外に
六經の一例に達し且つ徳を兼ぬ一人の人々を先師として
祀ることは略略の間に進化が行はれるのである。そこで
諸侯が始めて封ぜられると、先づ學官を立てて釋義す
る。諸侯自らが先聖先師を尊敬することを民に示すので
ある。釋義の儀は必ず祭樂の禮を作ら、これは敬聖の意
を現はすものである。

釋義の本質は禮を行ふのを主としたので、儀食酬酢の
事はなく、従つて一般の祭と共に戸は繁かなかつた。
學生は學校に入るに先づ釋義の禮を行ひ、其の儀によ
つて進退の法、讓敏の道を修める。

此の重大な教育的意義は、やがて學生の教化より廣く
一般民衆の教化へと進んで行き、魏の文帝の如きは孔子
を學問上の附拓者・中興者としてではなく、命世の大聖
として、自ら尊び祀らしめ、又唐の玄宗は孔子を政教風
化の教祖とし「君君臣臣」の人倫を正したものとして
釋義を行つて居る。

【政治との關係】 釋義は又天下の百官を教化し人心
の統一を計り、以て治平を致さんとする政治的手段とも
なつて来た。此の傾向は早く前漢の頃には現はれ、歷代皆
これに由つてゐる。蓋し歴代の帝王は堯舜の治を理想と
し、王化を弘むるは儒術に頼る可きと信じてたがために、
孔子の尊治はやがて人民教化の手段となつたのである。
殊に元の如きは、武をもつて科り、長治も自ら野に
失するものがあつたので、深く禮樂の必要を認め、其の

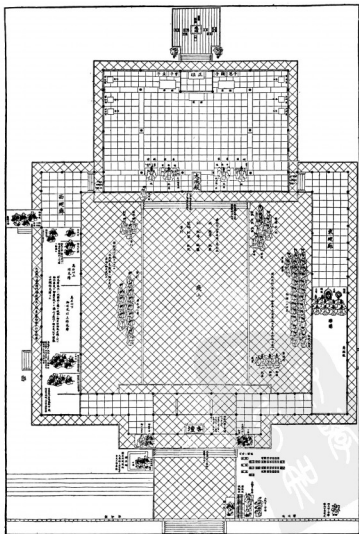
方法を釋義に求めんとした。即ち春秋の上丁・上戊に於
て、教育修養として舞を習ひ樂を奏するのみでなく、一
歩進めて政治上より之を天下教導の具としたのである。
民國に至り、新生活運動の勃興は一時政府をして釋義を
さへ廢せしむるに到つたが、高宗憲の一時政府は亡國危機の
懼を生ずると悟つたので、當局は再び釋義を復興し盛大
に之を舉行した。併し乍ら斯くの如き政治上の利用も、
民族の教化と言ふ意味に於ては、明かに社會教育である
から、教育即政治、政治即教育といふ書樣な關係は釋義
によつて尤もよく示されてゐるのである。

【祭儀】 (一)孔子及び配享者の位次 祭儀に於ける位
次は、古來幾多の變遷を經、唐代に於ては、夫子は南面
し、配享者の中、十哲は東西に列侍して上にあり、其他
のものは多く堂外にあつたが、時に廟宇を一位置も習子
をもつて其の數に充てる事もあつた。宋代になると、徽
宗(在位1113-1125)の時は、配位は五位の東南にあり、一列
となつて西面し、北を上位としたが、清代には夫子南面
の前方左右に列侍し、曾子は宗聖の地位に至り、又孔子
を十二哲の中に加へ、凡そ左の如き圖式となつてゐる。

大成殿内位圖

配享者(聖子)				孔子			
子	子	子	子	子	子	子	子
子	子	子	子	子	子	子	子
子	子	子	子	子	子	子	子
子	子	子	子	子	子	子	子

(二)供物物及び禮樂 嘗て漢の高祖は太宰を以て釋義に
供へたが、晉代以後は太宰三牲を以てするを嘗とし、禮
樂の如きも、孔子の尊治と共に軒懸六倍の樂舞を奏し、
諸侯の禮に從つた。殊に唐の貞觀以後は、皇太子をして



似しく釋菜の禮を行はしめ、太子祭酒司菜を以て三獻を爲し、清代に至つては帝自ら同席に至り、三跪九甲の禮を行つた。

【我國に於ける釋菜】

(一) 變遷 『續日本紀』卷二の文武天皇の條に、大寶元年二月(702)、「丁巳釋菜」とありて、其の註に「釋菜之禮於皇始(皇始見矣)」とあり。これ我國に於ける釋菜の始めであり、慶雲二年(705)にも記事あり。奈良朝(710)に於ては數回行はれ、吉備朝(717)に唐より歸國して、釋菜の禮も改容せられた。平安朝(794)では十餘回、文德天皇より村上天皇まで百十七年間、即ち藤原氏の攝關時代(806-869)には、百回近く行はれ、次いで其の醍醐時代(869-884)には、百十餘回も行はれたが、院政時代(898-1155)には、約三十回に減じた。源平時代(1156-1333)には増して五十回近く行はれた。承久の亂後、北條氏の執權時代(1219-1269)に於ては九十六年間に釋菜は三十餘回に過ぎない。殊に此の間二度まで大學寮に廢絶あり、前には七十二弟子、後には孔子・十哲の塑像を破壊せられた。後醍醐天皇より後醍醐天皇に至る七十四年間(1333-1399)には、支那法印・北高麗(1392)など來宋を獎勵し、釋菜も四十回を下らなかつた。足利氏の盛時(1398-1457)の七十二年間には五十回近くも行はれたが、應仁の亂(1467-1477)で文學は地に墮ちて顧るものなく、唯文明九年(1476)二月(1477)上丁の日に肥後の菊池城下で釋菜が行はれた。これは惟神樂(1482-1483)の親しく兩朝して其の著「鳥隱語」卷上に明記した所である。金澤文庫で行はれたとの説は明白でない。織田・豊臣二氏の時代(1582-1603)には中絶して居た。其後徳川に勸學院が設けられた(1603)の素戔の許に居た朝鮮の儒者姜沆に於て釋菜せしめたり。斯くて林羅山が江戸の恩同にて、初めて釋菜の禮を挙げたのは、寛永十年二月(1633)であり、嗣後延寶四年(1636)までに釋菜を行ふに二十六回に及んだ。徳川氏

の中世(1650-1710)九十三年間には、六十回に達し、別に五代將軍綱吉(1687-1710)始めの親廟が十八回に上つた。徳川氏の季世(1711-1868)八十七年間には更に多く、釋菜、總數實數十二年(1711-1868)前を合して百二十回内外である。釋菜は中絶して居たが、明治四十年(1907)に孔子祭典會が起り、毎年四月第四日曜日を例祭日にし、今は討論會大學會の事業として、東京市本郷の湯島聖堂(1912)年毎、朝野を問わず行はれる。要するに釋菜の最も盛大に行はれたのは平安朝時代と江戸幕府時代とであり、最も衰微して居たのは、戦國時代と明治時代とである。

(二) 釋菜の諸儀

(イ) 釋菜の祭場は奈良朝以來、大學寮又は太政官廳であつた。徳川時代となりて恩同の先聖殿で行ひ、光緒以後は湯島の大成殿で行ひ、今日に至つた。

(ロ) 神座は「延喜式」に「設先聖神座於廟室内中極間南内、設先師首座及弟子座、冉伯牛・仲弓・冉有座於先聖西、南内東上」とあり。先聖とは孔子、先師とは顔氏の敬稱である。即ち孔子と十哲とである。これが後變の傳統となつた。林羅山は私塾の意味で釋菜を行ひ、孔子と顔子・曾子・子思子・孟子を祭つた。しかるに元祿四年(1699)湯島の大成就での釋菜には、聖像に顔・曾・思・孟を配享し、十哲の木主を設け、七十二賢と先師の聖像を掲げ、顔子・程伯子・程叔子・孟子・曾子・朱子を従祀した。此の十哲は顔子曾以下九哲に子張を加へたものである。顔子を四配に列した故である。但し、聖像・四配・六案祀に於ては、十哲には哲を供へ、先賢先師には何物も供へなかつた。寛政十二年二月(1730)幕府の行事官卷)として、釋菜には、「延喜式」と唐の同元の禮とに據つて新儀注を定め、神座を文宣王と顔・曾・思・孟の四配と、周・程伯・程叔・張・鄒・朱の六祀とし、其他はことごとく廢止した。嗣來慶應三年八

月(1855)の釋菜まで繼續した。

明治四十年以後は孔子と曾・顔・思・孟を祀つて居る。但し祝文は孔子の禮を頌し、四配の聖像を繞らんで、朗誦する例である。(ハ) 節りもろぎは大學寮にて釋菜の當時は翌日内裡に獻じ、諸節日に歸せられた。昌平學では將軍家に獻じた。(ニ) 祭器には豆・豆・豆・豆・餅などあり。實は木製にて外が方にして内が圓く、粟米を盛る。豆は木製にて外が圓く内が方にして、栗餅・白餅を盛る。又は木製にて見も、魚卵・鰻魚を盛る。豆は竹製にて足あり生粟・乾粟などを盛る。豆は木製にて粒米を載する盤なども、代用として生魚(鯛・鯉・鮒等)を盛る。餅は雀の形したる杯にして酒を容る。(ヘ) 徳川時代には將軍家・講大名等よりの儀あり、冬大の金額であつたので、之を以て官教書類を發行したといふ。

(三) 諸國の釋菜 菅原道真は仁和二年五月十六日(851)、讃岐守に任ぜられ、州にいたる途中に「州南釋菜有唐一の詩あり。「延喜式」の諸國釋菜式には「釋菜、二座府司或は上座加藤(或は加藤)」とあり。斯く行くより諸國に行はれ、應仁の亂より中絶した。徳川時代に入り諸藩に到る所に復興した。釋菜の盛衰は以て精神文化の興衰とトするに足る。(後略)

文獻— 郡注『禮記』十哲會集卷、馬編『文獻通考』黃以周『禮書通故』孔貞毅『關里誌』西夏文九卷、孔繼汾『文淵閣書目』一、新儀注、(「延喜式」一、禮部)卷十九、菅原道真『菅家文集』六、其五十三、(一) 竹書『鳥隱語』二、世前卷十九、林羅山『羅山先生詩文集』(「日本教育史資料」一、其前卷十五、生詩文集)「西夏文九卷」。(朱竹水全集)一、其前卷十五、(「古事類聚」卷四、久保泰亨「昌平學校釋菜儀注」一、(天正六年)、國傳館「國學釋菜儀注」一、(安永三年)、大塚良則「釋菜私議」西夏文九卷十二卷、「孔子祭典會報」

第二波の精神十年、三宅未吉「聖堂時志」(大正一年)。
責任 (英) Impunity; responsibility (德) Zurechnung; Verantwortlichkeit (法) imputabilité; responsabilité

責任は行爲の原因を行爲者に歸する事である。故に責任は意志の自由を豫想する。併し自由には種々の意味が存し、此等の自由の有無に對して責任の有無又は減少が伴ふ。リッパース、Th. Lippe (1891-1914)は歸與責任 *Zurechnung* と負荷責任 *Verantwortlichkeit* とを區別する。單純な歸與責任は行爲の原因を行爲者に歸することである。これは人格者の意志の自由が存する所に於て要求される。道德的歸與責任は行爲の性質による人格價値の測定である。此の責任は人格が行爲の原因のみならず、すべての動機が自由な活動し意志決定に作用する場合にのみ受當する。動機は自由の存せざる所では(例、感情に驅られた行爲)此の種の責任は減少する。負荷責任は豫想される人格價値との關係に於て、行爲者に負はさるべき責任である。道德に服し得ざる常人以下の人間(例、先天缺陷者)の惡行の責任は此の點を期待し得る常人の場合よりも減少す。蓋し前者には高格に服する自由が存しない故、尙自己の負擔して行ふべき義務も責任といふ。

【責任能力】の項參照。(英) 著者

責任能力 (德) *Zurechnungsfähigkeit*

責任能力とは要すれば人の自由意思を指すものであつて、かの是非の辨別心といひ或は自由な意思決定をなす能力といふが如きは何れも責任能力を意味する。わが現行「刑法」の下に於ける責任能力とはこの意味のものを指すのであるから、従つて責任能力は自由意思の分量によつて之を完全能力者、限定(中間)能力及び無能力者の三階に分ち、能力者を科する場合に於て限定能力者には之を減輕し、無能力者は處罰しないに於て無能力者

も亦同罪罰(二)に依り、今日の刑事裁判に於ては第一に被告人が如何なる自由意思で責任能力を有するやといふことを判断する必要が起る。この判断のために特に重きを爲すものが即ち鑑定である。鑑定は「刑事訴訟法」第二百十九條により裁判所が命じ得る権限を有するものであるから、裁判所は責任能力を明確にするためには特に心理學或は精神醫學等の學識經驗ある者に鑑定を命ずる必要がある。

現行「刑法」の下に於て理解される責任能力は上述に盡くすべし、刑事責任を以て社會的責任即ち社會生活に適合せしめるために科せられる制裁なりと理解する者にとりては責任能力を以上の如く區別して考へることは固より防備せしめる手段であると思へるものであるから、即ち、社會的責任論に於ては刑罰は社會を犯罪より防備せしめる手段であると思へるものであるから、從來のやうに刑事責任能力のないものと考へられて居た心神喪失者や小兒の如き者こそ反つて相當なる處分を爲し社會に害惡を及ぼさしめやうにする必要があるといふのである。故に、この點に就けば責任能力とは制裁を科することに因り制裁の目的を達し得べき能力であると云ふことが出来る。

文獻—牧野英一「日本刑法」(改訂第十四版昭和七年)、泉三新編「日本刑法論」(昭和八年)、「三宅廉一責任能力」(昭和九年)、「Zur Sozialpolitik, Leibnizches Jahrbuch für Rechtswissenschaft, Bd. 1, 1922.

世俗學校 (英) *secular school* (德) *weltliche Schule* (法) *école laïque*

【意義】 嚴密なる意味に於ては、宗教と關係なく且つ宗教教授を行はない學校。併し普通に於て宗教的宗教教授を行はないことを世俗學校の特質としてゐる。例へば宗教團體の經營に係る學校であつても宗教教授を行つてゐないもの(我國に於て宗教團體の設立維持する中學校、高等女學校の如き)、或はイデオロギに於ける如く註釋を

加へずに學書を教ふる學校は一般に之を世俗學校と見做してゐる。

【發生】 歐米諸國に於ける學校は元來宗教と無關係をもつて發達したもので、多く宗教團體の經營に係り宗教教授を行つてゐた。然るにフランス革命以後、近代國家の發達に伴ひ、政治及び教育より教育の勢力を排除し、教育の主權を國家の手に移して學校教育より宗教を分離する傾向を生じて來た。かゝる教育の世俗化的傾向が最も顯著に現はれたのはフランスで、一八二二年の法律によつて官公立學校を宗教に對して中立とし、從來の宗教料を廢して修身及び公民科を以て之に代へ、更に一九〇四年の法律によつて宗教團體の教育を行ふことを禁じ、教育の世俗性を確立した。近代國家特に民主國家が貴族及び僧侶階級より政治上の主權を奪つて成立した場合、その國家の教育より宗教を排除するの方針を採つたことは寧ろ當然のことであるが、その他の國家に於ても教育行政上種々の給料を避けるため、少くともその公教育組織に於て宗教と教育分離の政策をとつたものが少くない。

【現狀】 現在宗教と教育とを分離し、世俗學校の政策をとつてゐる主な國は日本、フランス、及びソヴェト聯邦である。フランスに就ては前述の通りであるが、我國でも官公立學校は勿論、私立學校でも學科課程に關し法令の規定ある學校は世俗學校たるべきこととなつてゐる(「宗教教育」の項參照)。ソヴェト聯邦に於ては一九一八年十月十六日の學校法令以來、宗教と教育とを分離して學校は凡て世俗學校たるべきこととし、更に一九二九年以來は學校に於て宗教教育を行ひ、又は宗教の宣傳をなす者は之を處罰することとした。アメリカ合衆國も大多數の州は公立學校を世俗學校としてゐる。ドイツは一九一九年の憲法(第四十四條、第四十七條)に於て原則として世俗學校 *weltliche Schulen* を認め、その細則を觀

定すべしドイツ國法律の公布迄は現狀の儘たるべきことが規定された。然し第七十四條、未だにその公布を見ないが、民法上正式に認められる世俗學校は存在しない。唯、集合學校はその性質に於ては世俗學校であつたが、當局は之を世俗學校とは認めよめなかつた。且つ一九三三年二月二十五日の訓令によつて集合學校は廢止された。また、なほイザリスの小學校に於ては一般に宗教教授が行はれてゐるが、單に聖書を註釋を加へずして教授してゐるものは、之を世俗學校と見做してゐる。

〔宗教教育〕・〔宗教と教育〕・〔集合學校〕・〔宗教學校〕の項參照。

(聖書學)

文獻—J. Boggen, Die ethische Erziehung in der weltlichen Schule, 1927. J. Frey, Schuldemokratie und christliche Bildungsgewohnheit, M. A. S. S. ed., Christliche Aera d'Pösch, Lausanne, 1931. O. Frey, Hilsweise der Pädagogik in Frankreich an XIX. siècle, 1924.

説教 (sermon) (説教)

(聖書學)

〔聖書〕 傳道的宗教特に教團を有つて起つた國際的宗教で、同時に個人の宗教が、未信者への入信、既信者の信仰のために、右教の手段として、説教を採用したことは、古今東西に亘りて共通の事例である。廣義の説教は有教傳道の凡てに關係するが、狭義の説教は文書に依るもの(傳道書、御文章、消息)もあるが、普通は言説に依りての教説の説明を指す。そして傳教・キリスト教・回教等、それぞれ説教の意義・方法・歴史には相互に多少の相違がある。日本では説教といふ名は先に角、意義や形式からその事實が教派神道・佛敎・キリスト敎の各宗派間に現に行はれてゐる。従つて説教に關する規定・慣習、説教者(有教傳道)の資格・修業などに就ては各派それぞれ制度を有つてゐる。

〔佛敎に於ける説教 (sermon) (説教)〕 佛敎に於ける有教傳道の一形式で、轉説・行誨によりて人を教化する中、普通に通言(佛敎中の特殊な一方法を指す。即ち同じく轉説に依る傳道中にも、儀式や型の相違によりて種々な形式が現はれた。先づその無語を擧げると、説教(轉説)・説法ともいふあり、唱導あり、勸化あり、説法あり、法語講誦あり、講演(演説)あり、講義(講座)がある。昔言説に依る説教の種類と見られる。従つてそれらの用語の變遷中には自ら日本での佛敎教方法の變遷を語るものがある。その内、明治初期には演説が通用語であつたが、最近では講義の語がそれに代つたやうに、集會の場所や説者の姿勢(立、坐、跪等)・服装等の影響もあり、時代によりて流行語が替つたが、廣義での説教は古くからの慣用語で、今も行はれ、法話と同じく多くは通俗平易な説き方をす。

〔説教者の用意〕 佛敎に於ける説法の起源は佛(釋迦)の三種示現(神通と信心難解と教誡中の教誡に關係するもので、説教は、他に對し財物を施す財施と相違んで、宗教的観見や信念などの精神的資料の施しをする法施の思想に基き、特に生活の資料を他から受ける財物の本務と法用品には衣座室(佛の室で佛の衣を着し佛の座に坐す)の三軌があり、『優婆塞戒經』「自利利他品の説法用意十六事、特に説教者の心算言行の如何によりて正しき説教(清淨説法)と邪説(不淨説法、邪命或は真法)との區別を擧げてゐるやうに、廣く佛敎經論に詳説されてゐる。そして釋教に依る説教を口業説法と云ひ、修行感化に依るを身業説法と稱し、主義や信仰に忠實なることに依りて人を動かす如きを意業説法となす。この三種説法を合せて之を三業相應の説法と云ひ、説教者の必要要件とせられる。

(三)説教の方法 今日行はれてゐる説教では普通に通言或は集會所の佛壇の前方に高座を設け、説教者が之に上りて、先づ題目を掲げて(經文或は經師の法語などを最初に讀み上げること)、先づ初めにその教義の解説をなし、次に譬喩を擧げてその了解を深め、釋して佛經即ち實際の事例を述べ(之を法實因合釋といひ、『法華經』の三周説法に起因す)、終りに歸結で前説を一つに纏めるのが通用とされてゐる。

(四)音樂化、俗化 説教の種類々相中、その古い形式であつた唱導とは、會會に集つた人々に對し教義を唱説して人心を開導するの意であつたが、本邦では平安末期頃から唱導が家業として一種の音樂と化し、世々その術を傳へるやうになり、従つて唱導に用ひられる徳範文集なども出で、今日では更に佛敎法式上の特殊の一形式となつた。次に講義(教義を講ずること)は法説とも云はれ、本邦では中古以後、講説或は教義問答の意味に用ひられ説教と同義であつたが、徳川時代には教義の本義を離れて、専ら世俗化した結果、但而非説教を指すこととなり、談義僧・門談義・法談義・長談義等の俗語を生じ、民間の門閥と化したので、その弊風を矯めんとするため、法座によりて取締を嚴にしたこともある。徳川時代に行はれた一種の教員たる説教師(元は談義僧の説教の世俗化したもので、説教師・説教浮囃明・説教僧の文が、始めは佛寺や信者の前で經説を面白く可笑しく説き聞かせる談義から轉じて、後には一般の知識に依りて興行物の一種となり、浮囃明や藝文とも混同するやうになつた。

(五)基督教

〔キリスト敎に於ける説教〕 キリスト敎の説教は遠くユダヤ敎に源を發し、舊約聖書中に現はれる預言者の預言は特殊の危機に當つて、特に啓示を受けた者の説教であつた。その内容は國民一般の覺醒を促す類のものであつた。後聖書を讀み之を解説する風も興つたが、洗禮

者マートン (Martin) Baileys は古典的の説教によりて修改めを説き、イムス・キリストも亦「神の國」の説教をすると共に、安息日には會堂に於て唱例に従ひ聖書の講解をもした。使徒パウロ (Paulus) は福音の宣傳を最も重大な使命となし、かくて教會の健康と共に説教は教職に在る者の命行ふ事となつた。爾後説教家として著名の人物として就中クリソストムス (Chrysostomus) (347頃-403)、アウグスティヌス (Augustinus) は最も傑出した。然るに其後一千年間は説教は衰頹を示したが、宗教改革に里つて再生し一五三〇年のアウグスブルクの信仰告白 (Confession of Augsburg) (Confession of Augsburg) (Confession of Augsburg) に於て教會は「聖徒の或は信仰ある者の集會にして福音が正しく教へられ、サクラメントが正しく行はれるべき」斯たる事が定められ、禮拜に於ける説教は第一義的に要請され、サクラメントは宗教的眞理と福音の恩恵の象徵及び圖門としてののみ意義あり慣例ありとせられしに置つた。今日に於ては講壇はなほ重要なりとせられ、その爲には教職は理性・意識・感情・意欲及びに於て神に出づる靈の存在と力を經驗せる者たるべく、地上的・世間的なるもの一切が神的な召命により聖化せられたるものなるべき事を要求されてゐる。近代に於て最も注目すべきはルターの後著者たる説教が十七世紀に入りドイツの教壇に於て再興され、イギリスのメソヂスト運動 (Methodist) (Wesley, J.) (1703-91)、ヘリット・ムーラー (G. Whitehead) (1714-70) の二大説教家を生み、やがてプロテスタント全般に新しき活力を興へたことである。

説教は宗教的習慣を興へるを本義とする。アウグスティヌスは「説教、別稱、説書の三を兼帯す」と、最後のものを重んじた。又キリストは神の言葉に基づくこと、個人の内面に通達すべきことを要するが、如何なる説教が最も効果あるかの研究は宣教上重大な意義がある。一般に、(一)福音的、(二)實踐的、(三)倫理的、(四)普遍的なるべきである。その内容の構成法、發表法等の研究は説教學 (sermonology) (sermonology) (sermonology) の主要問題である。この學は十七世紀に起つた。元來、Homilies は經典の解説の説教であつたが、今日では遙に廣く説教全般を取扱ふ。従つて神學に關係するのみならず廣く論理、語學、言語、心理、教育等の理論に關聯する。その科學的研究の始祖はレウイム・マール (Louis Maier) (Louis Maier) (Louis Maier) である。

【その他】 心學は石門梅嶽と始祖とするが、石門心學とも云はれ、梅嶽が古學時代に京都に起つた一種の民間教化運動で、梅嶽、平島、中津直三等相繼ぎ、その教化網は一時全國に擴がつた。その説は諸國に流説し心學講會を設けて道徳を説き、又之を發行して實踐道徳を奨励したことは通俗宗教の新しい大規模であつた。その根本主義は知心長性、 equal 聖者の人の風か行ふべき道を説くにありて、そのために「ものほなし」や「道話」と言つて説教とは言はなかつたが、講説の間に神佛三道の所説を混用した。蓋し當時學問、持論しかつた町人階級の教化に當つたものである。

この條に列くも、宗教上の教説、宗敎教育 (sermonology) (sermonology) (sermonology) のある所には、必ず有教無類が説教の形式で行はれてゐる。昭和九年米本宗敎訓話三巻に於て神學部所屬の教會所屬一四、五四三、佛敎各宗派の寺院數七一、一五三、教會所屬七一、二六七、基督敎教會數一、八七二となつてゐる。

(宗敎部)

【傳道】の項參照。

文獻—A. E. Gurnea, The Christian Preacher, 1901. E. G. Duggan, A History of Preaching, 2 vols., 1904-11. J. A. Brodson, Preaching and Delivery of Sermons, 1868, 1910 (Preaching) (Preaching) (Preaching)

【沿革】 石渠蘭は、漢時未央宮の北に在つた殿閣の名である。もと漢の高祖 (高祖) (高祖) の臣高祖が造つたもので、園の下に磁石で築が作つてあつたので、之を石渠閣と呼んだ。園中には、高祖が帝に改め入つた時獲た所の園籜が置いてあつたが、其の後成帝 (成帝) (成帝) の時になつて、改めて宮中の秘書をも置入し、彼の内禁又は外府に置かれた天祿閣・麒麟殿以下と共に、典章の所として有名である。従つて此處には言に賢才を置き、また秀才が延びて出入した。其の中で最も重大な事件は、甘露三年 (前二) の石渠閣議である。

【石渠閣議】 漢代には、學談に二大對立が有つた。其の一は今文學談であり、其の二は古文學談である。今文學談と言ふのは、秦の樊豐其等の説、漢初に於て早くも生存した諸學者が、自ら守り得た學問で、當時の文字即ち篆書によつて世に傳へた學談であり、古文學談と言ふのは、漢になつてから、孔子の舊文の壁の中其の條から屢々發見された所の、所謂先秦文字によつて書かれた經文を中心として轉寫した學談である。即ち前漢に於ては、此の今文・古文の二種の經文を中心として「大衆談」が存在し、而も同一學談に於ては、其の師承法法によつて純種の義を生じ、失ふ能はずに固守して互に相違するやうな事はなかつた。しかのみならず、書籍印行の術も未だ大いには開けず、學者は各、傳習を興にし、遂に經文經説は決して一定しては居ず、多議にして教誨す可からざるものがあつたので、宣帝 (宣帝) (宣帝) 初年 (一) の時、遂に此等と比較轉して定本を作り、經義を定め、各學談を吟誦して、官學としての認定を興へるの必要に迫られ、甘露三年三月、宣帝は諸儒に詣つて石渠閣に會し

め、五經の異同を論じ、又特に「公羊傳」・「穀梁傳」に關して討論せしめた。即ち太子太傅の曹爽之に命じて大いに關中に論じ、其の議を奏上せしめ、帝も亦親しく自ら之に臨んで、天子の制を以て之を判定した。此の關議に參與した學者は、「易」・「書」・「詩」・「禮」・「春秋」・「穀梁」の六家であつて凡そ二十三人、其の議書は今日はほとんど傳はらなむが、議中の最も大きな懸案は、(一)新に「穀梁傳」を學官に立てる事、(二)五經の文字に就て其の異同を裁定し、又經の義を一定することであつた。即ち石渠論議は、中國に於ける第一次の國學統制の大事業であつて、此の後漢代に於て同様の事が行はれる様になり、遂に後漢の建初四年(70)の白虎觀會議を導來するに至つたのである。特に此處に注意すべき事は、今次校讎の五經は皆前漢中の今文學であつて、刊讀者も亦皆今文學であつたと言ふことである。(小杉信明)

文獻——(1)「續資治通鑑長編」卷九十九、(2)「通鑑紀事本末」卷九十九。

絶対論と相対論

(德) Absolutismus und Relativismus (德) absolutismus et relativismus

【一般的意義】哲學に於て、形而上學的に絕對者を許容する立場と專に相對者のみを認容する立場とをそれぞれ絕對論・相對論とも呼ぶが、此の名稱は主として認識論上に於ける相對論の存立乃至その認識可能性の問題に就ての立場を示すに用ひられるのが普通である。

【相對論】相對論は既にギリシャのソフィスト達に現はれてゐるが、就中プロタゴラス Protagoras (前485頃—410頃)の「人間は萬物の尺度である。有ることに就ては有るといふこと、有らざることに就ては有らざる」といふことなる人間標準(尺度)説に關するである。一般に種々なる形勢に於ける懷疑論・實踐論・現象論・不可知論・實用主義・歴史主義・主觀主義(獨在論)・感覺論・經驗論等乃至これらに近い諸傾向はそれぞれ何等かの

意味に於て相對論的である。即ちそれぞれの意味に於て何等か眞理の存立乃至その認識可能の相對性を説いてゐる。カント流の先驗的主觀主義は、それが主觀主義に關するといふ點に於て一種の相對論とも見られるが、又その主觀が超個人的・超經驗的・先驗的であり、従つて或る意味に於て客觀的である限り、に於て專に相對論であるのではないとも見られる。一般に相對論は、眞理の存立乃至認識可能の相對性に關する自説を主張する限り、自説の主張が自説を内容とする眞理の存立乃至認識の或る種の相對性を要求するものである以上、畢竟自家得著に陥らざるを得ない。

【相對論】

ソクラテスのソフィスト達に對する戰は相對論に對する相對論的の戰とも見ることが出来る。併し絕對的なる眞理と眞知とを求めてこれを學的に考究敘述したのはプラトンである。爾來絕對論的傾向を有する哲學思想は相對論の場合と同様に多い。就中例へば聖アウグスティヌス・メテオロリクス・ライオン・ニッコラー・アストラカス・N. de Malherbe (1588-1715) 等、近代においてはキルケゴール・H. Heine (1771-1830)・ワグネル・R. H. Lander (1817-41) 等が挙げられる。ホヤファールは絕對に作用を超越した超越の意味の存立を認め、人の思惟乃至言表は「言葉・文字等」から絕對に獨立なる表象自體・命題自體・眞理自體は此の一種の存立を主張した。彼は「如何なる眞理もあり得ぬ」といふ不知主義がなされてもそれ自體體に一つの眞理であるといはねばならぬ故、少くとも一つの眞理はあるとして、此の一つが成立するならば「眞理は唯一つある」、「眞理は唯一つあつて外にない」等々と、無限に多くの眞理自體を認めねばならぬといふ如き證明論に依つた。眞理自體の認識の可能も亦同様な方法に依つて證明されてゐる。ワグネルはプラトンのイデアを従来の形而上學的實在とする考へ方から離れて論理的なる愛欲と解釋し、存在せ

ず要當するものとしての眞理自體を主張して、西南ドイツ學派の先驅となつた。ボルツァーノ・ロツァム等の傾向はフセーヤ・E. Heine (1797-) の純粹論理學、マイノンダ・A. Meinen (1809-1870) の對象論などの思想にも現はれ、西南ドイツ學派の眞理論一特にラウターバウ(H. L. 1817-1875)のそれにも窺はれる。其他一般に客觀主義乃至論理主義の傾向には相對論的思想が含まれてゐる。(後述)

折衷學派

【意義】折衷學派とは種々の學說を折衷したる學說の意にして、西洋哲學史上に於ては折衷學派 (Eclectic school) といふ名稱 (Eclecticism) とよばれるものがあるが(註)主觀主義の思想は、本項に於ては德國時代に行はれたる個學の一派をいふ。即ち中西東西 (1770-1870)・福井平洲・博島石梁・片山兼山 (1817-46)・井上蘭茂 (1797-1870)・井上合鳴 (1830)・山本北山 (1783-1871)・森岡鶴齋 (1781-1863)・太田錦城等の學者がこれに屬し、其の意圖する所は、當時に行はれたる各種の學說を取捨折衷して、儒教の本質を究明するにある。されば「史記」の「孔子世家」にある「中國百六藝者、折衷於夫子、可謂至聖矣」との語があつた。従つて儒教を離脱して新學說を開始した獨立學派とは別である。

【折衷學派出現の事情】既に各種の學說を取捨折衷するといふ以上は、先づ其の各種の學說が存在せねばならぬ。さて德國時代の折衷學派の出現を促したる各種の學說としては、主として朱子學、陽明學、伊藤仁齋の古學、荻生徂徠の古學などを挙げねばならぬ。其の中でも最初に起つたのは、藤樹(高)・林羅山・木下福庵・宗瑞等の朱子學(宋學)である。藤樹(高)の著書「朱子學の東方針對となつたのである。次いで中江藤樹・陸澤山等の陽明學(陽明學)の思想が起り、山崎闇斎・後見蘭齋 (1797-1871)等の朱子學が起つたのみならず、仁齋・徂

格が格離して古學(古學)の理想を提唱するに至つたの
で、我が學界は未曾有の壯麗を呈した。

これらの學說とは、各、特色があり、長短があつたか
ら、學徒は各自の好所に傾つて、門口の争ひを生じ
た。福山・崎東は朱子學を共賞して、博く經・史・
子・集の研究從事し、幕府の御用をつとめた、理窟な
朱子學派であつたが、それだけ俗氣に染ひあつた。蘭書
の學徒に至つては、『西書』、『小學』、『近思錄』に復顧し
て、詩文を顧みず、拘泥固陋の調子を逸れなかつた。福
明學は一種の先天的良心説にして、動機を重んじ有爲の
人物を輩出するに於て、徳の全及し難き所であつたが、
動物もすれば環境を變じて感因を相く、未だ難らぬ所が
仁書(の古義)は新義に至つては、幕府が、求む難らぬ所が
あつた。然るに孤憤に至つては、幕府の天責をうけて聲
厲風發し、儒學に一生面を向いた。徂徠は人道は聖人の
制作したものであり、天道自然の道でなく、禮樂刑政即
ち道にして、治國平天下の爲に制定されたものであ
れば各自は其の義理刑政に従つて行爲すれば足るので
あり、心性を論じ禮樂刑政を知るは、先王聖人の
説になつた所であるとして、朱・玉を稱揚したのみなら
ず、仁書の説をも攻撃した。又別の李子鶴に倣つて古文
辭を修め、之によりて初めて經書の眞髓を悟得すべく、
今文を以てしては聖人の道を知れずとした。徂徠は更
に兵學に精通して、幾多の兵書を公にした。要するに徂
徠は荀韓以上の諸子に出入し、跡を論じて心を閉はず、
功利主義に立脚して、經書を讀み兵學を讀み、明人の文
章を賞揚したのである。是に於て多年判別する朱・玉の
學說に定評せられ、各自の欲望を極度に達せられて居
た四方學徒は隨處して徂徠の學說を誦へ、其の後新奇異
に心酔し驚倒した。これ徂徠學が享保時代より天下を風
靡すること數十年に及んだ所以であり、諸藩の朱子學、
福明學、仁書學等が中絶され居る所以である。功利主義

セツチユウ(新實主義)

は倫理學として獲得であるが、諸藩の爲政家、兵學者等
によるこばれたことは、顯著な事實である。

此の如く朱子學、福明學、仁書、徂徠、片山、藤末の行
徒など、群起して門口を張り、一種の相罵を爲して互に
排斥し、附和雷同空論を事として、實踐を顧みざるに至
つては、其の反動を惹起し、讀者をして各自に自省せし
むるをもたせ、眼蓋を開くして大所高所より冷やかに各社
の學說を比較し、取捨折衷して一新機軸を出し、時弊を
矯革する必要を痛感せしむるは、自然の勢である。是に
於て細井平圃の如きは諸藩の學を折衷し、管仲の説をも
參照し、徳行を以て自ら率ふる。片山兼山の如きは老
莊の説をも捨てなかつた。井上金嶺の如きは純然たる學
究的態度を以て折衷學を唱へ、自由主義の天地を開拓し
て、進一歩すれば獨立學派に入るの勇氣を示し、門下よ
り幾多の大家を輩出した。

【折衷學派の教育】 折衷學者にして最も實踐力行を
以て著はれたのは中西澄、細井平圃、神島石堂等の一
風である。淡田は激賞賞談にして兼説を尊重し、偉人の
風格であり門下を教化した。平圃もまた淡田の遺風を發
揚し、紀州藩主徳川治貞、米澤藩主上杉景山、尾州藩主
徳川宗睦等の師範となり、一世の尊仰する所となつた。
平圃が西書・五經を本經とし、歴史記傳を羽翼とし、學
徒の個性を尊重して存養の氣習を矯め、産道を奉勵して
教育の學風を興したことは、注目すべき點であり、其の
教序學說(『鳴鶴館遺草』)に後述して明かである。神島石
堂は平圃の高足にして、久知米の漢學を興した師範であ
り、其の折衷説は『石梁文集』にあり。學者の參考に資
すべき點が多い。片山兼山は徂徠學を説して折衷學に入
り、其の著『山子遺稿』の百章に於て「學之爲言效道」と
して「後生の學者は行に就いて書を讀むことのみ學問
との心を得て、その行に效ふことを知らず(中略)、師
たる者も師道は君長の事たるを知らず、庇庇として書を

讀むのみ事とするゆゑ、學問をしながら學問の道を知
らぬなり」とて空言を排斥し、實行を勸奨した。

井上金嶺は、常に學者の態度を堅持して、雷同を排斥
し、訓詁は漢唐の註疏に取捨し、義理は宋明の諸家に折
衷し、詩は中晚兩唐を取り、文は韓・柳・歐・蘇を推し
て、門下を指導した。且つ成めで曰く「書を著するは前
人の不足を補ひ、時俗の謬説を正すに在り。しかるに方
今の學者は述舊の所好に苟合して、名利を收むるに汲
たり。誠に惜む可し」と。かくて金嶺は幾多の著書を公
にして、折衷學派に明確なる基礎を奠した。而して金嶺
の風に興起したる山本北山、龜田鶴谷、太田錦城等も亦
言語文章を以て、著作を以て盛名を博した。【折衷學
の然の爲には情懷は】 (鳥居清波)
文庫一井上哲次郎、豐江義丸(日本倫理叢書)九
新實主義の發端(二六六)。那波善堂「學問源流」寛政十
一(一)。山本北山「義士傳及附録」(安永年)。龜田鶴
谷「善身堂一家言」(天明年)。「勸書先聖文鈔」(天明
年)。太田錦城「九經談」(文化年)。

【折衷主義】 第一なる學的原理乃至學說に基く體系を努
力することなく、如何なる思想體系からにもせよ眞理ら
しく思はれる所のものを攝取して之を綜合し、包括的な
全體の立場を求めたる主義をいふ。これは一面的に偏す
ことなく抱擁力が大きいが、淺薄に流れ易く、且つ内的
統一及び整合性を缺いた。時として根本的には矛盾する
諸種の思想を強ひて融合混成した合成物に過ぎないもの
となる恐れがある。在來の哲學學派が漸く老いて獨創性
を失ひ發展の能力を缺いた時に、自然に此の傾向に墮す
ことが多い。

【古代哲學史上の折衷主義】 歴史上には、アリス
トテレス以後諸哲學學派の對立が激化した結果、却つて

各學派が相互の相殺點に於て接近し折衷主義を取るに至つたのが最初である。殊にカール・アダム・カランダウ(前掲171頁)の懷疑論的批評は獨逸論的哲學派をして實踐的規模に於て相接近せしめる機會を作つたらしい。最も著しいのはストア哲學派に關しつゝ折衷的傾向を取つたハイタイオス・Pantanos (前掲185頁、110頁)及びピカマイニオス・Pseudanos (前掲181-182頁)等である。アガメイア學派のフィロン・Philon of Larissa (前掲180頁)も折衷主義派のアンタニオス・Andronikos 等である。哲學が實際生活上の効果を重んずるローマ精神と接觸し、に及んで、折衷主義は尙一層盛になり、凡ての人の一致 common ground とし、これが眞理性の標準として容認された。キヤロ・ウァネス・M. Terentius Varro (前掲187頁)は同義語、キヤロ・ウァネス・Epictetus (80頁、188頁)、アタクセウ・ウァネス・M. Antiochus Marcus Aurelius Antoninus (121-180)等、ローマ哲學者フィロン・Philon of Alexandria、ストア主義的思想家アタルコス等にも此の傾向著しく、最後の大哲學者アロテイノス・Plotinos (204頁、175頁)と其の新プラトン學派の哲學にも否定され難い。此の傾向は更に同時代のキリスト教思想家カテクメン・アレキサンドリア學派者等にも認められ、異教哲學派の閉じられてから後にのみなほ存続した。古代の哲學が後世に保存されてくるの出来たのも、キリスト教哲學に此の折衷主義が行はれて必しもキリシヤ・ローマの教説が眞草放棄されなかつたからに於かない。

〔レニズム時代の宗教融合〕 以上の哲學的折衷主義の外に、レニズム時代及びローマ帝政時代には東洋諸國の神祕的宗教の侵入により宗教的儀式・觀念・習俗等の混合融合、他方には其等宗教のギリシヤ化と習俗に行はれ、之を宗教史上レニズムと Mysticism と稱する。これは更に一般思想・學術殊に天文學・神學

等に影響を及ぼし、中央に傾いた。此の運動は東西兩洋の文化衝突の一段階をなすもので、歴史上重要な意義を有する。

〔近世の折衷主義論争〕 十七世紀の初、ドイツのルター派教會にて教理に關する論争の間、カリタストの Calist (1586-1630) の神學說の妥協的態度と批難した『Synkretistische Theologie』と稱し、更に此の論争を Synkretistischer Streit と呼んだ。併しカリタストの此の主張から教育ある者の間に俱たな教義的論争は展開され寛容の精神が始まるやうになつた。(註18)

セツツルメント 〔調停事業〕の項を見よ。

説明 (註) explanation (註) Erklärungs

(註) explanation

〔意義〕 普通には、未知の事柄を既知の知識に照應させ、明白ならしめることをいふ。嚴密にとる場合は、事實の單なる記述よりも更に進んで、その事象の認識に充足的な根據を與へる學的方法的態度を意味する。一般に説明は、普遍的法則(原理・公理・假設等)を或はす命題を前提として、之から特殊の事象の認識を演繹する推理の過程を示すことによつて遂行されるが、特に經驗的事象を説明する場合には、與へられた事象に就ての認識を普遍的な因果法則に包攝するといふ進り方をとる。自然科學に於て行はれる説明は、主としてこの種の因果的説明である。併しこの外に、目的又は規範による説明も可能なのであつて、因果關係による説明を機械的説明と呼ぶのに對してこの説明は目的論的説明と呼ばれ、精神科學、就中倫理學、美學等の規範科學に於て用ひることが多い。

〔説明科學〕 説明を目的とする科學を説明科學といふ。記述科學に對するもので、物理學・化學等がその代表的なものである。アリストテレスが事 λόγος と理 λόγος

とを區別して其來、理の説明は事の記述から區別せられ、而も説明は記述よりも進歩したものとされるのが普通の見解であるが、シュートン・ハウェルは逆に記述の方を重んじ、この傾向は後の記述主義によつて極點に達した。その外、これは別の立場からではあるが、ドイツ及びその派に關する人々は精神科學に於ける「解」を自然科學に於ける説明と對立させ、一方のインデルマン W. Windelband 及びハヤット H. Hayt によつて代表される西南ドイツ學派(Südwestdeutsche Schule)の歴史科學又は文化科學に於ける特殊記述を自然科學に於ける法則決定に對置し、必ずしも説明が單一の理想的な方法論的意義を有することを力説してゐる。

與へ概念の説明(註)は「完結」の項を、又教育との關係に就ては「學校の總論」の項を參照。(本邦版) 文獻—J. S. Mill, A System of Logic, 2 vols., 1843. Cuv. v. Siquet, Logik, 2 Bde., 1873-78, 1911. E. Meyerson, De l'explication dans les sciences, 2 vol., 1921. H. Scheler, Erklären und Verstehen in der Psychologie, 1928. W. Dilthey, Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie, 1904. H. W. F. Fischer, Psychologie, 1884; 2 Bde., 1911. H. Rickert, Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung, 1896-1902, 1926.

節用集

〔成立並に編纂方法〕 室町時代中頃、京都建仁寺の僧某によつて編纂せられたと言ふ。所收の語は、吉野徳頼の『南無往來』以下の桂葉や、『蓮步色葉集』等の辭書の語に類似してゐる所から採つて、それらを參考にしたものと思はれる。其後度々改訂され、或はこれに倣つて新たに作られるものもあつて、種類が甚だ多いが、いづれも漢字を本文とし、その右傍に假名で讀み方をあらはし、處々に漢文で語義を註してある。語はいろは順

に分類し、同部類に属する語を更に天地・時節・草木・人物以下の部門に分つて排列してあるが、種類によつては、部類や部門の立て方に多少の異同増減がある。又本文の後或は前を附録として、京町志・十干十二支・名義字・日本國志・分字半律等を掲げてゐるものが多い。

【價廉堂に流布の狀態】 我國にはこれ以前に、『和名類聚抄』や『伊呂字類抄』等の如き辭書があり、また支那譯語の如き傳へられてゐたが、或は古きに失して常用に過す、或は高きに偏して世俗に不便であつたので、部門の立て方や檢索方法を改めて、俗用に適した『簡用集』が出るに及んで、通俗辭書として大に歡迎せられた。江戸時代以前に於ては、『後玉篇』、『下學集』と共に代表的通俗辭書として行はれ、多数の異本や早い翻板となつてゐる。江戸時代に入つては他の同種の書を屬して録し、流布せられ、庶民教育の普及に伴つて、内容も時勢の轉移に伴つて度々増補改訂が施され、檢索方法に工夫を凝らしたもので、或は附録を豊富にしたものが相次いであらはれた。又『簡用集』が廣く行はれるに隨ひ、いはら引で無く特殊現象に終結した辭書までも、『簡用集』の名を附して出版せられることもあつた。

弓・矢・馬・駕・犬に就てその種類・名稱・異名及びそれらに關する一切の用語をあげて漢文で註した『武家簡用集』や、文明開化に關する語彙を羅列した『世界簡用集』等はこれの類である。

【合本科往來物と簡用集】 江戸時代中期以後に於ては、数多の往來物を一冊に集合した合本類が刊行せられてゐるが、その編纂形式の中心となすものは多くの場合『簡用集』であつた。即ち概向の下段大部分を『簡用集』の本文を以て埋め、その前後及び兩端に於て『簡用集』、『古談』、『尚賢往來』、『戸往來』、『名書』、『國志』その他種々の往來物を收録し、なほ『簡助紀』や

その他女子に關する諸種の讀物、作法、賦方等の類をも採録するの書であつた。從つてかゝる合本類はいづれも大部隨火の書物となつてゐるが、この書の一冊は往々常用の往來物及び日常の家庭知識並に辭書をも兼ね兼ねてゐて、使用に便利である爲に、内容を増減取捨した合本類が幾種となく出版され流布せられた。これらの合本類は『簡用集』、『大簡用』或は『簡用往來』等の名の下に刊行せられたものが多い。或は『簡用集』の名義は中期以後には従來の如く單なる辭書のみを指すのでは無く、日常生活に必要な萬般の知識を與へる家庭叢書と意味するやうにまでなつた。かくて江戸時代『簡用集』の出版は百數十種に及んでゐる。(『名義』・『名義』)

【生涯】 ローマ帝政時代の政治家・哲學者。スピノザの『エッパ』に先れ、幼く父母に作はれてローマに移り、長じて辯護士となつたが、帝政の内訌に應じて、四一年にコルシカに流され、八年後放逐されてローマに歸り、ドイナウタ(Diogenes Laertius)後のネオ(Stoic)の師傅となつた。ネオ帝即位後高位により富貴を致した者が、やがて叛逆の企圖に關與する嫌疑により死刑に處せられた。

【教育思想】 彼はストア哲學を以て「ストア學派」の祖師と、理性による情慾の克星と幸福を見出し、哲學をその標準とし、更にその功成に教育の任務を求めた。彼によれば人は精神に原動力を帯び、教師は之を治する働きがあつて、優しき言葉を用ゐるに用意とし、時にには外科醫の器具に比すべき懲罰の必要を唱へ、特に理論よりも常識を尊重した。「教説による法は長く続けば更に學究に流れて學問に墮するを戒め、我々は生活の爲にはなく學校の爲に學んで心」と非難し、之より

後「學校の爲にはなく生活の爲に學ばねばならぬ」といふ標語が著く行はれた。彼は斯く道徳生活と教育の中心とし、徳への知見を以て哲學と神の真理を知る爲の自然研究とを奨め、又多藝・放談を戒めて良書の精讀を方説し、更に教諭への感謝をも高調した。(『名義』)

文庫—Seyden, Epistulae Mirabiles ad Laurentium, 1664. M. Kappeler, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, Jena.

施板

【發達の趨勢】 施板または施印といふ。社會民衆の利便のため、教化のために刊行して無料配布する書籍・小冊子又は一試習の謂である。一般道徳教化を目的とした施板の早き試みとしては、大村藩藩田中川島の上土成應編撰説の和書・上梓・頒布の企てがあつた。彼は一萬部發行の目標を立て、先づ二千部を作つて長崎・大村に於て各一千部づゝ頒布せんとし、通俗勸導會同参加版一を作つて、大方の支援を得た。時に寶永五年正月(1738)であつた。これに次いで、享保七年(1726)に開た官板「六諭衍義大鑑」も、間もなく享保七年に民間書肆によつて、施板として複製せられた。享保頃から實業・明和・安永にかけての五十餘年間には、講書・幕府代官所・民間有志などの諸方面から、道徳教化に關するもの、流行病に對する手實、飢饉に對する慈善方法、問引き・子戻しに對する禁戒などに關する施板が相次いで出現した。天明から天保へ擴がる五十餘年間には、前に述べたやうな方面に關するものは勿論、米作改良、商取引上の心算、庄屋・名主などの心算すべき諸教の知識、旗行者への注意などと言つたやうな、日常生活に必要な知識を記したのもさへも、施板として表に現れるやうになつた。餘蘊を獎勵した讀者の努力の結果でもあり、一般に社會道徳の觀念の向上した諸物でもあるに相違ないが、

他内閣印刷の発達普及によつて手軽に上梓の出来るやうになつたことも、一般民間に文字が普及して眼に訴へる教化方法がやうやく有效になつて来たこと等にも依るのである。

【教育的意味】 施設は初め修徳・功徳の觀念を動機として行はれたもので、江戸時代初期にあつては、佛敎信仰の案としたものが多かつた。實水・孝保以来、道徳教化に關するものが段々に増加したが、この頃になると社會道義の向上と諸人の幸福とを目標し、泰平の御代に對する無思の觀念から發起するものが多くなつた。施設の敎化的利用に對照的發展を齎らせたものは、石田梅巖を敎祖とする心學學道の用ひた方法であつた。石門心學者が、明和から慶應に至る約百年間に上梓した施設の數は、一篇の書籍に過ぎたものだけでも百種に達し數百版を重ねてゐる。若しそれ一枚指し二枚指のみに至つては幾千種に及んでゐるか計算することが出来ない。従つて彼等は施設の敎化的効果を大ならしめたために、甚深な工夫を凝らした。日常卑近な心得を、俗語または韻語に表はし、配するに奇狀な装束を以てし、大小色々なサイズの一枚指にした。又この一枚指を各百部數の伊から順々に頒布して、全部讀めたものに銀廿圓を賞する。方法も取つた。「女宮訓」、「女教訓」、「講義廿圓」のやうに、初めから讀めた一枚の小冊子として頒布する方法も取つた。心學道語・前道語を總論に來たものに、その日の話の要領を刷つたものを與へ、連續出席には自ら一冊の書籍が纏まるやうに仕組んだものもあつた。道徳と施設とを結び付けて、雙方から觀しませしめる趣意であつた。施設の効果を充分に擧げるための方法上の努力であつた。(石川 勇)

文獻—横山建三「日本近代教育史」(昭和三十三年)白
石正邦「石門心學の研究」(大正九年) 乙竹岩造「施設
とポスター」(日本教育史の研究)第一輯 昭和十三年

ゼミナール (Seminar)

【語義】 ゼミナールの語源は、ラテン語の *seminarium* である。もとほ種苗圃・養育園等の意であつたが、それより轉じて學校特に師學校の意味に用ひられてゐた。更にドイツではゼミナールなる語はそれより轉じて次の如き種々の意味に用ひられるに至つた。

【教員養成所としての意味】 ドイツでゼミナールが教員養成所の意味に用ひられたのは、フランクが一六九六年にハレの學校に教員養成所を附設し、*Seminarium* といふ名稱を名づけたの開始とされてゐる。彼は自己の學校の教員を養成する目的を以てこの教員養成所を設けたもので、凡そ百二十名の生徒を無料にて寄宿させ、一日の中、二時間には彼の學校の授業又は説教の筆寫を行はせた。更に一七〇七年には特別教員養成所 (Specialia Seminaria) を設け、寄宿生中より十二名を選抜入學させ、二箇年課程で、ラテン學校教員を養成した。その後、一般に教員養成所をゼミナールと稱するに至つた。而して大體後の改革までドイツに行はれてゐた教員養成制度に於ては、初等教員養成所を *Lehrerseminar* 或は *Volksschullehrerseminar* と稱してゐた。中等教員養成所を *Palästina-Seminar* と稱してゐた。初等教員養成所は修業年限三箇年で、小學校卒業生を入學させたが、アウイセンバグアリアの如きは、この下に三年課程の養育學校 *Erziehungsanstalt* を有してゐた。中等教員養成所はギムナジウムに附設され、大學卒業生で檢定試験に合格した者を入れ、教員として必要な教育を施し、教育實習を行はせ、之を修了した者を試験教員として他のギムナジウムに勤務せしめる制度であつた。而して初めのギムナジウムに於て教員として必要な教育を受ける期間をゼミナール (Seminarium) と稱し、次の長習の期間を試験期間 *Probationszeit* と稱した。このゼミナール、及び試験期間は各一

年間であるのが普通であつた。初等教員養成所は一九二六年以後、次第に廢止され、その内容及び名稱も革められ、又、中等教員養成所もその名稱を準備期間 *Probationszeit* と改め、現在はゼミナールなる語は少くとも正式には教員養成所を意味しなくなつた。

【大學に於ける演習としての意味】 ドイツの大學に於て上級學生の少數の集團が教授の指導のもとに一定の問題につき研究調査をなし、或は教授の提出した問題を學生が研究報告し、その結果を互に批判・討論し教授が之を指導することをゼミナールと稱してゐる。この大學に於けるゼミナールの制度を設けたのは始まり、その後次第に發達し、ドイツ大學に於ける教育法の一的特色とされ、各國の大學でもこの制度を採用するに至つた。尙ゼミナールの中には發達して一つの研究室の如き體裁を具へてゐるものもあり、又、ゼミナールに於ける研究の手引きをなすため下級學生に對し、副ゼミナール *Preseminar* の制度を設けてゐるものもある。

【大學に於ける教育心理學研究所 *Didaktisch-psychologische Seminar* としての意味】 この意味に於けるゼミナールは、大學に於ける演習の意味のゼミナール制度の發達したものと見ることが出来る。特に大學に於て教育心理學を教授するには學科の性質上、演習・實驗・實習等を必要とし、そのために練習學校を含む教育心理學研究所としてのゼミナールが設けられるに至つた。この意味に於けるゼミナールは初めヘルバト學派によつて設けられたもので、ヘルバトは一八一〇年テューヒンゲン大學に教育學のゼミナールを設けると共に練習學校をも附設した。その後、ヘルバト學派のツライア及びシュトイはライプツヒ大学に、ラインはイムナ大學に、グイルマンはプラーグ大學に夫々最初の教育研究

所としてのゼミナールを設けたが、現在ではドイツの多くの大学に設けられてゐる。

【教育研究所】・【教員養成】・【ドイツの教育】の項參照。

ゼムラー

Zeumler, Christoph 1800-1871

【生誕】 ドイツの宗教家にして教育家。ハレに生れ

ライプニヒ・ハイネ・ハレの諸大学に學んだ。特に一六九一—九三年に互るイェナ大学時代に、當分の數學・力学・工學の權威であり、且つ教育改革にも非凡の見識を有つてゐたヴァイマル E. Weigel (1692-1750)の薫陶を受けたことは、彼の生涯に多大の影響を與へた。一七〇八年ハレの副都正に任ぜられたが、彼の教育史上に於ける功績は同年(新學堂・機械實科學校) Zeumler'sches Maschinenbau und mathematisches Praktikum を創設したことに在る。實學主義の理念を一つの學校形態即ち實科學校(レアル・シューレ)として實現したのは彼をもつて嚆矢とする。彼の試みは長続きはしなかつたが、彼は終生實科學校建設のために努力し、その死の前年一七三九年に其の再興を企圖してゐる。彼の精神は後にヘッカーによつて繼承された。

【教育思想】 彼によれば學校教育の目的は未來の生活の準備、即ち職業への教育にある。従つて彼の主張とするところは「青年が眞の現實に慣れる」ことである。何故ならば、その現實には「空虚なる思想もなく又無用の知識もなく、事物の最も本質的なものがあり、神の勞作があり、平凡にして而も最も有用な現實の役目を擔つる機械からである」。しかして彼の實科學校は、其の教育思想の忠實なる顯現に外ならない。

(原 三郎)

文獻—K. Schmidt, Geschichte der Erziehungs-V.

19 1901 皇正編「實學主義の理念と教育」(東京文理大

學教育學部編「教育思想」・附録五七。

ゼムラー—Zemler, Christoph (後述の項參照)

善及び最高善

Das Gute und Höchste Gut (Gut und höch-

stes Gut) and Ideen der souveränen Ideen

【善の概念】 一般にのぞまじきもの、欲求されるもの、有用なものの意味で意欲の対象即ち目的性及びそれへの有用性を意味する。この意味に於て善の概念は目的・可欲性・完全性・價値の概念に相通する。従つて形而上學的存在論的としてはゼリヤ・哲學以來「有一般の特性として超越論的にして一貫等と共に有と置換される概念としてあげられた(being as *transcendental*)」。

即ちこの意味に於ては善が有の缺如を意味するに對し、有の完性・價値性を表はし倫理的な意味のみに限定されないが、本來善乃至行為にかはる實踐的價値概念を意味し、この實踐的價値概念を存在一般に類比的に適用したものと見るべきである。而して實踐的と言つても感性的意欲の対象なる限りに於て感性的善とも言ひ得るであらうが、特に理性的精神的本性の人間の實踐價値を意味する限り道德的善の概念は人間本性の規定から出で来る道德的行為規範乃至人間の生の究極目的によつて限定されてくる。即ち至に欲求されるものと云ふのみではなく、人間本性規定に即して人間本性を完成するものとして欲求されるものが道德的善なのである。それ故倫理學上道德の規範乃至規範を何處におくかによつて道德的善惡の標準を立て方が種々に言はれるのである。しかし重大な事は寧ろ人間に善惡の道德的價値が善く存する事であり、何を善、何を惡と云ふかと言ふ事が時代により場所によつて異つてゐても、又ヘーテム等の生命育定の強き意志に於て或はその他一種の社主義的志向に於て「善惡の彼岸」を意味しても、更に宗教的信仰的絕對領域に於て道德的判斷を超越するものもある場合など

に於てさへも、人間の本性に於ける道德的善惡の判斷が高揚完成される事はあつても、決して廢棄され得るもの

でない事を考へるべきであらう。而して自らの行爲に於ける善、其れに相對的各種性が存すると言ふ事も、人間本性の有價的・不完全性、又人間の歴史的存在性に於ける意志乃至自由の使用の能動性、總じて人間の存在の現實的善性から來てゐると見るべきで道德的價値に導くものとはならぬであらう。

【善の標準及び最高善】 道德的事實は常に人間の目的追求價値意欲の性格と法則性善性善性の性格とを相対つてこの兩方向から規定されるものであり、兩者は相互に制約し牽連しあつてゐるのであるが、何れを根本において道德的善惡の標準とするかによつて古典倫理學說の傾向が二つに分たれ、その中特に目的追求に標準をおく所に於て最高善或は至善とよばれる究極理想目的の概念が重要な意義をもつものとなる。

(一) 先づこの目的價値の追求乃至實現を根本標準とする立場に於ては個人的快樂を本位とするヘビヤ・ヘリアンの快樂主義、最大多數の最大幸福と言ふ社會的快樂論を標準とするヘンリ・ベンサム以來のイギリス功利主義、及び其の思想にながり得る種々の生物學的乃至心理學的更に社會學的な進化論的功利快樂主義、或は反對に理性的による感性的完全彼岸に依つて克己自足の「アパテイア」(εὐδαιμονία)の状態を理想とするキチ・ホフ・ストア學派や人間の全體的發展を理想とする完全善乃至自我實現論等があり、夫々の立場に理想を最高善として立てるのであるが、最高善が特に道德的規範として意味をもつものは、プラトンの最高善イデアとして取られた超越的な理念世界の最高價値を人生現實と二元的に對置しそれへの上昇構造一致を理想とする所謂「理想主義」の立場と、同じく人間の理性的本性の完全實現を説き、人間性の究極的善惡としての「ユダヤキョア εὐνομία」を最高善の範疇(テオリア theoria)において、言はば一種の

内在的現実主義的理想主義を説くアリストテレス的幸福説の立場に於てである。此等は何れも宗教的に神と永遠の生命とを人生の究極目的とし最高善とするキリスト教倫理に於て、特にアウグスティヌス(アウグスティヌス)の方法に於て、マヌアティヌス(より多くアリストテレスの方法に於て)によつて言はば上よりゆるゆるの価値實現乃至価値指示と結合されていつたのである。こゝに於ては善とは神より出づる一切のもの、人生の最高善とは人間の理性の所屬的価値實現としての神の榮光の表現に外ならない。

(二)次に倫理に於ける法則性・義務性を標準として善を内容的によりは形式的に、価値の側からではなく規範性の側から基礎づけんとする立場には、形式に取られた場合の宗教的特例(バチカンの教律法主義や、現行風習の常軌的社會規範)の一致或は部分的命令への服従に於て(權威説)一般に倫理的な規範の規定の立場や、或は一種の義務的直感力を認めてこれによつて善惡を判断すべしとする直感乃至直観説があるが、この立場を最も純粹に鮮明に徹底的に表はすものは、マントの説である。即ち義務の善とは内面的道徳性への無條件的絶対的な純粹善としての一致を意味し、そこにて善は優れて先驗的善爲とし、感性的傾向性にとこない、自律的な先驗的な理性意志の純粹性におかれ、善なる意志の徳度のみが善に無條件的に善なるものとされ、しかしマントは最善善者(拉丁語 *supremum = das Oberste* と訳せらる *cosmopolitum = das Volkende* の教律に區別して)前者は義務の法則の完全に實現された理想的状態であるが、後者は完全徳と之に相應し善福の結合せる理想状態であるとし、「この立場とは別な意味に於て最善善の概念は重要な意味をもたれてゐる。併しカントが道徳的善の純粹性をたゞ偏に義務法則性への一致と言ふ形式性のみにおいて、一切の實質的価値内容を考慮を功

利的幸福主義に據するものとしたの對して、シェーラー等は道徳的善惡の価値判断を實質的にして先驗的な直観的価値選択作用において、實質的価値倫理學の方法によつて道徳善の概念の純粹性を決定し、生命・人格・愛の概念に善・価値の概念をつないで行く。ヘルムホルツ(ニコライ)等は更に自らの価値倫理學的方法を以て新し(アリストテレスの倫理を見直さんとする)。

【善の教育】 善の概念は道徳規範の中心概念であり而もそれは道徳の主體の欲求對象であらねばならぬ以上、これは特に心理的に健全に訓練されて自らの内面的価値判断可能性が教育される事を要する。有徳な人の道徳的判斷が眞實に善と關するものであり、善き人が善に善を知るのである。善の概念は人間の本性規定から客觀的に規定され得るが、それは先づ經驗的には道徳的主體の意欲にまで現實となる爲に倫理と生活上傳統と經驗とによつて教育されねばならない。(佐藤謙三)

文献—Aristoteles, *Ethica Nicomachia*, 8. Thomas Aquinas, *Summa Theologiae*, 1^a 2^a, 1891. A. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1785 (9. § 4). — Hermann Pfander, *Die Ethik des Aristoteles* (praktischen Versuch), 1788 (9. § 4). — 日本新聞社編輯部編輯, *Kristik der Ethik und die menschliche Verstand*, 1921. N. Herborn, *Ethik*, 1938. A. Boyer, *L'Idée de Bien*, 1938. K. Düring, *Determination du fait moral* (*Philosophie et Sociologie*, 1924) (Grawert Verlag, *Metaphisik* series).

宣教師 (C) missionary (C) Missionar

(C) *missionnaire*

【宣教師】 有教地に派遣する聖職者をもつて(C) *missionary*、有教地に「カトリック」の語が「普世的」を意味する如く、全世界的であり、世界傳道を使命となす

る。その必要上教會行政的には世界を二大別して、その一を教皇(法王)座區域とし、その二を有教地とする。前者は教會が直接統治するカソリック市國、又は隣邦國政府との慣習的又は成文法的契約(コンコルダト *concordato*)に基いて法律的に確實な方法を以てその教會政治を行ひ得る地方である。イタリア・フランス・スペイン・ポルトガル・ベルギー・オランダ・イギリス・アメリカ・ドイツ・オーストリア等がその主たるものである。後者即ち有教地とは、教會が尙確實な基礎を得ざる地方、又は従前の教勢が他の宗教宗派又は政治軍勢のために破壊されて善惡に復せず、従つて一般教會法施行が困難な地方であつて、これは、ローマの有教地省 *Sine Curia* (Congregatio de Propaganda Fide) を通じて教皇に直屬する。その主たるものは、スウェーデン・ノルウェー・デンマーク・ロシア・トルコ・オスマン諸國・アラビア・アフリカ・オーストラリア等である。この第二の區域に於て教役を善む聖職者を指して宣教師と呼ぶ。併し有教地 *mission country* とよぶ用語は一般には狭義に、即ちその有教地最盛世に始られた計りで尙極めて少數の聖職者を有するに過ぎざる地方を指す。日本は當然この部に屬する。これらの地方の傳道者にして聖職の資格あるものを宣教師に宣教師である。

【教育的活動】 有教地に於ける宣教師の活動は、その地住民の道徳的・宗教的教化に於て、又學問的要素に於て、併し未開地に於てはその經濟的開發に於て、頗る注目すべきである。

その教育的活動の眞實に就て一言すれば、所謂有教地の宣教師の中には聖堂員 (C) *parochus* (C) 什四郎 (C) *parochus* (C) *secular priest* と稱する司牧者 (C) *regular clergy* とある。前者は聖堂員の主任司牧者として、専らその區に教務を有する信者の實的指導司牧・教職に當る者で、宗教的道徳性に關し、その信

者に及ぼす教育的効果は最も根本的且又最も重要なものである。これを別にしても、殊に文化の程度低い地方に於ては教育を中心する老若男女に主任同僚の間接に與へる文化的、啓蒙的、教育効果も亦顯著なるものがある。(主任同僚が如何に擴大なる教育的感化を及ぼし得るかの事例として農村の改革者聖ヴァンネ、或は Vankuy (Vankey, Vankuy) の思想を擧げることができる。) 併し乍ら一層注目すべきは修養會同僚の教育活動であつて、ヨーロッパ最初の文部大臣と並稱せられた聖バネイテラスを擧げる迄ならず、ヨーロッパ中世の學問は修道會乃至その經營に係る諸大學を中心として興隆したるものであり、その傳統は有教無類の宣言として學校教育が世俗化された今日に於て尚ほ熱心なる學校建設者たらしめてある。(キリスト教主義) の一項目、其他宣教師一般が、布教地の邦人同僚養成の爲に同學校建設に全力を擧げてゐる點案に諸種の福音事業を通じてする絶大な社會教育的効果 (キリスト教主義) の一斑もも有歸來さない。

(後述) の項参照。

(註) 社 (1)

先験論 (前) transcendentalism (後) Transcendentalismus (前) transzendentalismus (後) Transzendentalismus

【意義】先験論なる語は哲學の意識とそれより派生せる通俗的の語義をもつて居る。先づ哲學的用法より説明せんに (1) 狭義に用ひらるゝ時はカントの先験的觀念論を意味する。(2) 次に種々の體験 (経験) 道德等と可能ならしむる先天的概念を其の原理とする哲學的學問にも適用される。フイヒテや近くは新カント學派の主要なるものは先験論と云ふ事が出来る。(3) 對しては特にシュレーギエルの先験的唯心論 (自然哲學) に對立するものとしてを意味する。何れにせよ以上の用法はカントが先験的 transcendental なる語に附與したる新舊的の意味の上に立つて居る。然るに通俗的の用法はより一般の哲學的 (カント) 以前の意味より派生せるものである。即ち先

験的とは通俗的の經驗を超越するものであり、もしくは超人間のであり、或は經驗を超越る故抽象的影響上の不明瞭である等の語義を含むものであり、又他の智慧は超越的の超人間ののである故に先験的であると云はれる。従つて經驗を超越する抽象的の智慧なる學者風な思想を超越論と名づける。唯心論の多くのものは以上の如き性質を分有する故に、時としては唯心論のあるものを超越論と名づける。この非哲學的用法の例は一八三〇—一五〇年繼續せるケイレンヤ (Keireny, H. Helge, 1806-70) 等により創立された先験的タラプ (Transcendental Club) 等により代表される。それはケイレンヤの如き超越論的立場より政治社會等の一般問題を討議する會合であつた。そしてケイレンヤ等の如き超越論的的人生觀を先験論と呼ぶのであつた。併し以上の諸用法に表はれた「先験」なる意味を精確に理解する爲には先づ先験なる語の歴史を知らなければならぬ。

【歴史】アリストテレスの流れを後める人々はアリストテレスの範疇の何れのもの下にも從屬せしめられぬ、幾言すればその何れをも超越する諸語 (概念) を、始めトランセンデンツア (transzendenz) (アルムルツ (Armutz, Amutz), 後トランセンデンツア transzendenz) (トランツス (Transz, Tranz) とも名づけたのであつた。例へば有又は存在者) 一、或或は善の如き概念が之である。それ等は凡ての範疇の中に邊越されるもの何れにも從屬しないものである。然しそれ等の範疇に適用されながらそれ等を超越する地位を保持する最も普遍的なる概念である。此の方面の思索が開展せられると共に斯の如き概念の数も漸次規定されて、そのトランスアティマス (Transatim) 等と稱せらるゝものの中には有・物・或者一・眞・善の六つの概念が擧げられて居る。それは吾等範疇の限界を超越するトランセンデンツアに外ならない。

者以下の概念が適用されるのである。更にゲンヌス (Genus) 等によりそれ等はより精確なる規定をうけたのであつた。以來近世に於て玉として以上の如き意味に用ひられカントに至る高根本的の變化を見ながら、條件づけられた狀態を超越するといふ意味にも用ひられた。神は有限の經驗的自我を超越する事によりてのみ理解されるのである。何れにせよ以上の諸意識に據置かれた考は「超越的なるもの」の香麗的自立である。然るにカントに於ては認識の見地が「アルムルツ」の轉向 (Kegentung) である (transzendenz) である。如何にして先天的綜合判断が可能であるか。もし認識と獨立に諸種の對象なるものが成立し居るものとなればその先天的綜合認識は不可能である。かくて科學に於ける先天的綜合認識の成立は、一般に對象が、認識に對する獨立先在を否定しなければならなかつた。かくて凡ての對象は客觀認識によつて規定構成されねばならぬものとなつた。その結果在來の「先験的」もしくは「超越的」なる語もその意義にアルムルツ的轉向を與へるられなければならない。即ちトランセンデンツアの香麗的存在を吾等超越せられ、それは只先天的綜合認識が可能ならしむる普遍的意識の側面にのみ存在しうる事となつた。かくて單にアリストテレスの範疇を超越する普遍概念だけでカントの立場に於て意味をなさない。何となればそれは香麗的存在が否定された所で見ず人の先天的概念たるに止まり、もしそれが對象構成を可能ならしむるものでなければ (即ち先天的綜合形成先験的の超越的) 云ふ事は出来ないのである。かくて先験的とは「普遍主義」の中に於て經驗的即ち先行する先天的概念に屬するものでありながら特に (二) 經驗對象を構成する認識形式に關するものでなければならぬ。この意味に於ける超越は經驗に對して論理的に先行し之を條件づける事と同意となる。何となれば經驗

を可能ならしむるものは経験そのものではあり得ないで、来る論議のために先行しなければならないからである。かくて、カントに於ては在来「超越的三観念」は「超越的」と「先驗的」と略して區別せられず使用された用法を根本的に改め「先驗的 Transcendental」と「超越的」は「超越的 Transcendental」なる語と識別したのであつた（しかしカントも「純粹理性批判」に於ては在来の用法に使用箇所もないではない）。カントによれば凡ての先天的認識が先驗的と呼べるのではなく、只ある概念もしくは直観が如何にして先天的に適用されるかと云ふ認識のみが先驗的と云ふ事が出来る。例へば空間或はその幾何學的先天規定も快して先驗的概念ではなく、只これ等の表象は経験的のものでない。云ふ認識と而もそれは先天的に経験の対象に關係する事が出来る。云ふ可塑性を先驗的と呼ぶのである。又彼は次の條にも説明する。対象を論ずる認識でなく先天的に可能なる限りは於て対象の認識の仕方論ずる意見を先驗的と名づける。従つて先驗的の原理とはそれによつてのみ認識の対象が一般に成立する條件が先天的に表象される所の原理に外ならない。先驗的とは凡ての経験を超越する事を意味しない。只それ先行するが併し経験を超越する事を可能ならしむる以外の任務をもつて居ないものである。従つてそれは先天的に対象に當る認識でなければならぬ。かくて批判哲學は先驗的の考察であり、その方法は先驗的方法であり、それより歸結せる唯心論的立場は所謂先驗的唯心論である。もし「批判」によつて発見されたものは根本原理であり未だ完結せる理性の體系ではないといふならば、この原理より論議せられた理性の體系をカントは先驗哲學とよんで居る。所謂先驗論とは、より一般的の命名であつて、批判の結果として、歸結する先驗唯心論の立場或は先驗哲學、進んでは先驗的考察に基礎を置く具體一般を先驗論と呼んだのである。カント

ト以後の唯心論は昔この先驗的なる意味を棄絶するものであるが、同時に形而上學の立場を許すも共有せるのである。フイヒア・ヘンリッデ・ヘーゲルの哲學がイギリスのアメリカに輸入せられたのは文學者・思想家なるユールリッヂの T. Colver 等 (1773-1831)・カール・エマーソンによつてであつたがアメリカに於ては特に之が一般の人生觀哲學となりエマーソンに於ける如く古代思想・印度のヴェーダ思想等の影響も加はり、それが通俗化せられて、前掲の如き通俗的の意味が派生して來たのである。アメリカに於ける所謂新思想 New Thought、クリスチャン・サイエンス Christian Science の如き運動も何れもこの流れを汲めるものである。

なは教育との關係に就ては「カント」・「新カント學」(エマーソン)の項參照。

文獻——H. Kastrup, Der Terminus transcendentale in seiner historischen Entwicklung bei Kant, 1930. O. R. Frothingham, History of Transcendentalism in New-England, 1876.

千字文

キョウジモン

【最要書に傳本】 我國に於て初等教育用の教科書として最も廣く行はれた用刷兩次目の「千字文」の外に、支那に於ても別に數種の異本がある。その最も古いのは維新の「千字文」であるといふ説もあり、これを従ふ説もある。その我國に初めて傳來したのは、應神天皇の十六年(西暦)であつて、百濟の博士王仁が「論語」十卷と共に本書を貢獻したといふのが通説である。併し劉秀白石・本居宣長以下、この傳説を疑ふものも少くない。何れにしても平安朝時代には既にやゝ廣く普及して、初等讀本用にも使はれたが、習字手本として一層廣く普及した。兼の武者(能登野)忠順の人間御覽が次出したといふ「千字文」は、四音の古詩二百五十句、凡て千字か

ら成つてゐて、その敘するところは、日月星辰から人物道徳に至る高級を網羅して餘すところがない。

【普及】 平安朝末期に於て三書爲讀の「續千字文」が撰作されてゐる所から見ても、「千字文」の普及は餘程早かつたものと見なければならぬ。その我國に於て刊行せられた最初は未詳であるが、慶長三年(1628)と同九年には「四體千字文」が別々に開板されてゐる。爾後、「千字文」(寛文二年刊)、「百體千字文」(寛文六年刊)江戶時代を通じて開板せられたこの書の數は悉く百板を超えてゐる。以上は主として専門の書家或は書家たらんとするものへ手本又は參考書として刊行せられたものであつたが、別に寺子版(通稱する童子の爲に、句讀點を打ち調點を附したものが現はれて、讀本用にも手本用にも供せられた)、「童子讀千字文」(寛文三年刊)、「初學千字文」(寛文七年刊)などがその例に屬する。更に平易な解釋を加へて教授用にも調費用にも供したものに、「千字文註」(文政十一年刊)、「千字文餘」(文政十三年刊)などがあった。かくも種々な目的を以て色々な「千字文」が出版せられた所から見ても、この書の教科書としての普及勢力が推測せられる。

【教科書界に與へたるこの書の影響】 四音を以て一句とし、句數をかきつて百二十五句として全篇を構成したことは、韻讀と記號とに便ならしめる所以で、暗誦を主とした當時の教授法に如何にも體く適合して重寶であつた。更に又、「千字文」そのものが文學學習の入門書として不動の地位と傳統的な威容とを占めたこともそれ自身大きな理由の一つとなつて、この書は從來の教科書界に一大類型を形成するに至つた。用刷例のこの「千字文」に倣はれた文字を採つたものに、先に已觸れた三書爲讀の「續千字文」があつたが、江戸時代に入るや其原形辭の「千字類合」(文政五年刊)が現はれ、續いて「百千字文」(寛

Geistesphilosophie, 1928. C. Schmidt, Der Begriff des Politischen, 1928. R. A. Fieda, Die nationalsozialistische Volksschule, 1937.

全體性 (1) totality (2) Totalität; Gesamtheit (3) totalité

【一般の意義】 全體性は種性性とは、或は事物が全體として在る状態乃至性質として、或は一つの範疇として、全體性 (whole) (das Ganze) (the) (entire) と區別せられることもあるが、多くの場合之と同義である。全體は部分の包含念で、全體は部分を含むもの、逆に部分も全體に包含せられるを意味する。然るにこの關係は種々の觀點から理解せられ、それに依りて全體性の意味も多岐となる。

【全體性の種々相】 (一) 全體性は先づ分聲一性質の觀點から見られる。例へば大なる數が小なる數を含むといふ如きは分聲的・特に外聲的なる方法である。かかる場合の全體性は分聲的全體性であつて、それは總和 (Summe) (Summ) (集合) (set) collection (集) (Meng) (集積) (Ansammlung) (Aggregat) と呼ばれる。これは豫め獨立に存する部分の總和によつて成立する非獨立的全體性である。之に反して部分に先立つて存し、その自己制限によつて部分を成立せしめる如き全體性を性質的全體性・性質的全體性 (qualitative) (Albert) と呼ぶことが出来る。先命の如きはその顯著なる例である。但し既に分聲の領域に於ても外聲に對する内包包含は、カント (Kant) H. Cohen 等によつて考へられるものと考へられ、論的且つ辯論的なることが特色とせられた。

(二) 全體性は類普遍 (種々特殊) の觀點からも見られる。抽象的な意味では類は種及び個體を含むと考へられる形式的・抽象的全體性又は普遍性。形式論理學に於ける包攝關係は之を分聲的に見たものである。併し具體的な意味では種及び個體は毎つて類を含むと考へら

れる・實質的・具體的全體性)。形態・構造・意味等の全體性は、しばしば兩者の中間に位置するものとして解せられよう。又「ゲル」などのいふ具體の普遍又は特別の意味の具體的全體性であつて、普遍性を媒介として個體に於つて自己を辨別するに顯現したものである。

(三) 發展に於ける始元・終結・結果・目的の觀點より見るとは、終結は始元の中に歴史的に包含せらるると考へられる・潜在的全體性)。例へば種の実の有つ生命力は、やがて幹となり枝となり葉となつて現れるものであつて、この意味で種は實は樹の本を歴史的に含むといひうるのである。また樹の發展の終結又は結果に於て始めて始元がその本を委を返すといふれば、終結こそ始元を含むと考へられる・顯在的全體性)。この意味で樹の本は樹の實を含むのである。發展も廣義の發出 (Ausgang) (Entstehung) の一種であるが、狭義の發出はむしろ發展の途であり、發展は不完全なるものから完全なるものへ推移するに反して、發出に於ては始元に完全なる全體性例へば、カント (Kant) Prothema の「一者」の如き) があり、それから派生出たもの形式次第に不完全な存在となることを見るのである。

(四) 體系として見られたる全體性。併し發展の始元と發展の終結とは未だ眞的全體性ではない。始元より終結に至るまでの發展の全體性を含むものが一層完全なる具體的全體性である。かかる全體性に於ては發展の全體と發展の全體とが高次の終止に於て共に包含せられる。我々はこれを體系的全體性と呼ぶことが出来る。

(五) 一表としての全體性。凡ての全體性は何等かの意味、一表として考へられねばならぬ。單なる總和的・集合的全體性と雖もそれが全體性である限りは、實は既に或意味での一在である。全體が部分を含むとは多二部分を一にするの謂である。分析の基礎には統一と綜合とがあり、統一と綜合とは連続である。さして統一と結

合と連続とは一在の様相である。故に右に挙げた種々の全體性は結局一在的全體性の諸様相に外ならない。全體と部分とを矛盾對立的關係に置きその間の辯證法的統一を考へんとするものもあるが、辯證法的統一も亦一在の統一であるから一在的の性格を失ふものではない。一在的全體性はその純粹性に於て種々の階段を有する。それらに依りてその構成部分は獨立性を減少して、鼓・個面・契機などと呼ばれて廣義の部分と區別される。總て純粹なる一在的全體性は最早部分によつて構成せられた、それ自身によつて存在する全體性と考へられる。キョロ 哲學者は神や靈魂をもつ全體性と考へた。しかし我々は更に一步を進めて部分を純粹なる一に包み切つた全體性を一在的全體性の極限として想定しよう。

(六) 全體性は又有限 (相對) 無限 (絕對) の見地から見られる。集合論では有限 (有限) から無限 (無限) と區別してあるが、リッケルト (L. Rickert) も之に類した區別を立ててゐる。彼は不完結的に無限なる全體性を無限的全體性 (無限性) un-entliche Totalität と呼び、完結的に無限なる全體性を完結的全體性 (種性性) voll-entliche T と呼ぶ。最大の基数と最後の序数に關しては集合論的の邊説があるが、絕對無限的全體性の存否については種々の異論を免れぬ。カントは經驗的全體性の如きものはイデア (Idee) として規範的意義を有するに過ぎぬと見た。

(七) 絕對無としての全體性。絕對無限的な一在的全體性は最早その外に他者を有せざるものであるから、絕對無として考へられるであらう。

(未完)

【全體性論】の項参照

文獻—Aristoteles, Metaphysica, Physica, I, Kant, Kritik der reinen Vernunft, 1781; Keltik der Urtelektatik, 1790. G. W. F. Hegel, Encyclopaedie, 1830. R. Bolzano, Wissenschaftslehre, 4 Bde., 1837. H. Cohen, Logik der reinen Erkenntnis, 1924. H.

Zieler, System der Philosophie, Bd. I, 1921, S. 114.
 Husserl, Logische Untersuchungen, 2. Bde., 1913-21, K. Suhr, The Principals of Mathematics, I, 1903. H. Herglotz, Der Totalitätsbegriff, 1917. H. Aron, Ordnungsgesetze, 1923; Wirklichkeitslehre, 1930; Das Ganze und die Summe, 1921. W. D. Kamp, Die Struktur der Ganzheiten, 1929. G. R. Kacser, Eine Kritik der Ganzheitslehre, 1937.
 西田幾多郎「一統者の自覺的體系」『無の自覺的限定』(『西田幾多郎』)「哲學論文集」第一集(昭和十三年)「高橋忠美」『全體の立場』(『西田幾多郎』)「體驗と存在」(『西田幾多郎』)

全體性心理學

〔Ganzheitspsychologie〕

〔意義及び源流〕 ライプツヒ大学のクラーウアー F. Krueger (1871-)及びその學派に關するヤンデルス E. Sander (1881-)・ケルケント H. Volkelt (1891-)・クヌム O. Kimmig (1914-)・ヤンカ G. Jentsch (1919-)等の主張する心理學說。要素心理學・原子論的心理學を排斥し、聯想學說の機械的結合に反對する點に於てはメルラン派のゲンタル心理學と共通な點をもつ。又構造概念を重視する點に於ては、ディルタイ學派の所說に影響されて居るもので、其の概念に於て相違する所はあつて、ゲンタル學說・人格的心理學等と共に最近の心理學的傾向を現はすものである。其の特色は感情に於ける全體性を力説し、感情を以て全體の體驗の質であるとする所にある。クラーウアーは彼の『心的全體性』(『西田幾多郎』)に於て、感情は「心的過程の全體性が最も直接に且つ原始的に意識に現はれる仕方である」とも云つて居る。

感情に應用し、感情を以て一種の形態質とした。蓋し、感情の調子を規定して居るものは例々の知覺されたものではなかりて意識の全内容であるからである。クラーウアー自身の云ふ所によれば、彼はヨルネリウスの此の説に賛成し、既に一九〇六年タムプフブルグに於ける心理學會に於て感情に關する形態質の學說を報告し、學說を發表し、爾來三十年間絶えず感情の本質及び心的全體性に關する新學說を發展せしむることに努力し、之を價値の體驗に應用し、協和音・不協和音等に就て實驗的に之を確めたのである。

〔學說〕 クラーウアーの考ふるところによれば、體驗に與へられるものとしては、部分が明確に區別されて居て、分節のある、例へば幾何學的圓形又は音樂の旋律の如きものがあるが、又はつきりした限界のない、異質的のもので漠然と寄り集まつて居るもの、場合によつては全然分節のないものもある。此の二つのものを區別する點には、前者を形態質又は形態、後者を複合質 Komplexqualität と名づける必要がある。メルラン派のゲンタル學說においては、ケルケントハイマー M. Weyl-Hinrich (1891-)が云つて居るやうに、體驗に於ける所與は本來多少の程度に於て形質づけられて(成體されて)居る。即ち所與は全體過程であつて、全體の中に全體から規定された部分があり、場合によつては、其の部分が更に下位の全體として部分を含んで居る。即ち分節的統一をもつた全體、換言すれば、所謂構造をもつた全體である。然るにクラーウアーに於ては、感情は形質的でない、分節的でない全體と見るのであつて、此の點はゲンタル學說と異なる著しい特色である。クラーウアーに於ては、複合質に二種類あつて、其の全體の意識を包括するものは感情であるが、單に其の一部を包括するものは、感情と感情でないものと、云はば中間に位置するもの、即ち「感情的」(emotional)である。これは部分

複合質 (Teilkomplexqualitäten) と名づけて居るものと見て居るやうである。クラーウアーによれば、長く續いた烈しい興奮状態、ひどく疲勞した場合、一つの事に全く没頭して居る状態などは、必ずしも分節的でない。且つ我々の「現實的體驗の部分」とか方面とかは、形質的實體の部分即ち分子とか原子とかの様に、相互に孤立され得るものではない。我々が區別・比較することのできるものは極めて多岐のにもつて居り、凡ては常に例外なしに總括的全體の中に這入り込んで居て、其の全體によりて浸透され、且つ多かれ少かれ、統一的に取り圍まれて居る。此の總括的全體の體驗質が即ち感情である」と云ふのである。

クラーウアーは感情の全體の性質から、其の現象上の特色としては、意識全體にゆき及ぶと云ふこと、無個心的でないこと(主観的に云へば、「混かみ」又は「混み」をもつて居ること)を擧げて居る。而して我々の體驗の中で區別されることのできるものは、それが體驗的全範圍を充たす程度と體驗者に無個心的でない程度とに應じて「感情的」である度合を異にする。(一)普遍性、即ち如何なる體驗にも感情の存すること、(二)質的豐富、即ち感情の質は非常に多様なること、(三)變化性及び動揺性、即ち複合の内部に於ては、變化があること、感情はそれらに關つてその質及び強度を變化することを擧げて居る。

尙クラーウアーは構造と云ふ概念を「一つの分節された、且つそれ自身に於て比較的離れて居る二つの個別的な全體」と解釋し、あらゆる部分構造に就ては、我々は同時にそれらの組み込まれて居る精神物理的な全體組織との個別的聯繫を通じて注意すべきであるとし、此の點から、メルラン派のゲンタル心理學が、單に體驗に於ける感情的なもの等を分離のみならず、個別的な精神構造を擧げ、從つて又前説の發達の研究に注意しない。

ことを非難して居る。これを要するに、クラウゼンバーグの全體性心理學はホルネッテの感情説を發展して複合實の説を附め、體驗全體の部分に對する地位を説き、心的過程の構造による規定を力説したところに其の特色を示し得る。

【發達心理學】の項参照。

(原末節)

文獻—F. Kroyer, 'Über psychische Ganzheits (Kees psychol. Stud., Bd. I, 1929); Das Wesen der Gefühl, 1928, 1930; Der Strukturgedicht in der Psychologie, 1924, Ganzheit und Struktur, hrsg. von O. Krumm, H. Faldet u. K. Graf; v. Dierckm-Konstantin (Kees psychol. Stud. Bd. XII, 1931); H. Ehrenstein, Einführung in die Ganzheitspsychologie, 1931.

宣傳 (Propaganda) (Propaganda)

【原】

宣傳とは自己の主張を他人に了解せしむるために説得の方法によつて行はれる一定の計畫をいふ。同じ自己の主張は單なる個人主義のみに止まらず、團體或は國家の主張でもあり得るもので、自己に對する他人は單に自己の主張に傾心なるものに止まらず、自己に對立し、敵對するものでもあり得る。従つて宣傳は單なる説明によつて理會せしむる方法ではなく、相手を得しめ服する方法であり、そのためには一定の計畫を述べる必要がある。

【宗教と宣傳】 宗教に於ける教義は宗派の信條となるもので、宗派の勢力を擴大するためには、自己の信條に基く教義の宣傳が必要となる。宗教に於ける布教或は傳道は教義の宣傳であり、キリスト教の宣傳は「我全世界に行き全人類に福音を説け」といふことで、デレシオウオス十五世 (Gregorius XV, 1621-1623) が一六二三年に設置した海外傳道機關 Congregatio de Propaganda

に於てその淵源が求められる。プロテスタントによつて福音の宣傳は行はれてきたが、之に對抗するカソリックの宣傳は最も廣く全世界に行はれた。宗教に於ける宣傳では主として絕對なる力に對する信仰によつて安心立命が得られるといふ點を強調する。

【戦争と宣傳】

世界大戦に於て宣傳は最も効果ある方法として認められた。それは殊方に對してのみならず敵に對しても有効に行はれたもので、殊方に對しては戰勝の自信を興へるやうな勇氣を鼓舞し、敵に對しては士氣を低落せしむる如き宣傳戰をなすこと、それはは報道機關の統制が必要であり、對内にはその國家の統制、對外には交戦國に對するその外交的統制が同盟宣傳として行はれる。報道の方法としては飛行機による宣傳ビラの播布、氣球による標語の告示、新聞・ラヂオ・映畫等による「報道」が行はれる。なほ平時に於ては國防思想を普及する目的から、我國では陸軍省新聞部(大正九年)、海軍省軍事普及部(昭和七年)が設置されてゐる。

【平和と宣傳】

世界大戦後は世界平和のために國際聯盟が組織され、一九二二年に設立された學藝協力國際委員會は國際教育によつて國際聯盟の存在及び目的を知らしむるために「教育國際」を出版してゐる。國際教育の如きは宣傳によつて効果を最も得るもので、世界教育會議の如きも教育的外交による世界平和の宣傳である。

【外交と宣傳】

宣傳は外交の手段であるが、文化政策が外交の手段として用ひられる場合には宣傳は特に重要な役割を演ずる。ドイツはこの點に關し世界大戦以前より大なる關心を持つてゐたが、一九三三年には特に民族教化のための宣傳部長 Reichsaussenminister を置いた。我國では大正十三年に外務省情報部、滿洲事變を知機として内閣情報部(昭和十一年)が設置された。文化政策の宣傳法としては文化使節の派遣、交換教授等が行はれるが、鐵道省の國際觀光局(昭和五年)、國際文化振

興宣昭和九年で、外務省文化事業部(昭和十年)の如きは日本の文化の海外宣傳に努めてゐる。

【政策と宣傳】 政策は一般に聲明や廣告によつて宣傳される。その方法としては従來は主として文書及び新聞によつて行はれたが、ラヂオの普及によつて之が最も有効に使用されるやうになつた。併し放送機關の性質によつてその國家的統制も容易に行はれるから、一般の宣傳には自由に使用され難い。従つて販賣政策としての廣告による宣傳や黨派的政策の如きはラヂオによることは困難であり、宣傳には秘密出版或は特許書等による宣傳の方法が行はれる。

【教育と宣傳】 教育が一つの主張による他の主張の説得を目的とする場合には宣傳の方法は有効に用ひられる。プロレタリアートのイデオロギイは社會運動による宣傳によつて教育され、ナチスのイデオロギイは民族運動による宣傳によつて教育された。併し教育が自由主義の立場から批判的方法によつて兒童の生活を開發し發展せしむる方法であると考へられるならば、宣傳は最も惡しき教育法であるといはねばならぬ。たゞ宣傳は自己の立場のみを絕對なるものと信ずるものによつて認められる唯一の教育法である。(原末節)

文獻—R. Auerh, Education and the Social Order, 1932.

セントラル・スクール (Central school)

【由来】 イギリス政府は一九〇〇年「高等小學校規程」(Higher Elementary School Minutes of 1900) を發布したが、セントラル教育當局は、セントラル大商業都府たる實情に鑑み高等小學校の教育を、土地の産業に即せしむる目的を以てこれに商業的色彩を濃厚ならしむることを希望し、又政府は高等小學校に於ては特に科學的教育に重きを置くべきことを規定したるに對し、セントラル

ドン教育當局は、十一歳乃至十二歳の年少年齢に於て餘りに科學的に特殊化したる教育を施すことは教育的見地より見て好ましくことに非ずと云ふ見解を採り、その結果、一九一〇年中學校と小學校の中間學校たるセントラル・スクール(中央學校)の創設を決定するに至つた。

〔組織〕 セントラル・スクールは小學校より十一歳に至るも一身上の理由より中學校に編み得ざる男女高小中より試験に依つて優秀なるものを簡拔し之により高小一般敎養を施すと共に若年商業又は工業に従事するに適切な商業を興ふことを目的とし、その修業年限五年滿十六歳を以て修了せしむるものであるから、その年齢よりすれば中學校下級に相當するものであるが、その教科は中學校の如く廣汎ならず、且つ學科的に淺ることとを避け、一般女性に重きを置くと共に夫々學校に依り工業・商業女子なれば家事等に特定の傾向を帯ぶるを旨とす。その學科課程の一例を示せば次の如くである。

(一) 商業科
ロンドン市アタラント・セントラル・スクール

教科	年				
	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年
算術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
英語	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
歴史	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
地理	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
公民	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
衛生	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
音楽	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
美術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
体育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
職業教育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
計	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分
実用算術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
簿記	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
英語	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
歴史	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
地理	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
公民	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
衛生	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
音楽	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
美術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
体育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
職業教育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
計	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分
実用算術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
簿記	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
英語	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
歴史	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
地理	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
公民	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
衛生	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
音楽	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
美術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
体育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
職業教育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
計	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分

(二) 工業科

教科	年				
	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年
算術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
英語	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
歴史	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
地理	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
公民	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
衛生	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
音楽	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
美術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
体育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
職業教育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
計	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分
簿記	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
英語	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
歴史	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
地理	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
公民	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
衛生	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
音楽	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
美術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
体育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
職業教育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
計	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分
簿記	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
英語	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
歴史	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
地理	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
公民	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
衛生	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
音楽	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
美術	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
体育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
職業教育	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分	二〇〇分
計	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分	六〇〇分

【特長】 ロンドンに現在人口七五〇萬を包圍し、その教育施設は全國の指導的地位に在り、特にセントラル・スクールはイギリス社會の實情に即し、その成績顯著なるものあるところより、セントラル・スクールは全國に普及し、地方都市も之に倣ふもの輩出したのであるが、

ロンドンの如く小學校在學者中優秀なるものを簡拔して入學せしむるものと、志望の者は悉くこれを入學せしむるものと二種加を施すに至つた。

〔農村に於けるセントラル・スクール〕 斯くセントラル・スクールはロンドンに僅かに地方都市もこれに倣ひ、遂にその施設を見つゝあるのであるが、農村に於けるセントラル・スクールも亦これを看過することが出来ない。農村に於ては都市と相違し、獨立したセントラル・スクールを施設し、これに多數の生徒を施すこととは是ざるところより、我國の高等小學校のごとく、小學校中に施設し、これを小學校長監督の下に置くもの少からず、斯くの如きはセントラル・スクール本来の目的に當はずる餘がない譯ではないが、理想的には行かないにしても農村は農村に特別な機能と發揮しつゝあるところに於ては、農村のセントラル・スクールでは廣汎な地域にばら撒かれつゝある生徒のために通學パスが選擇せられ、學校で食事も給與される。その材料は學校園藝場に於ける生徒勞作の所産であり、料理は上級女生徒が實習として行ふものである。修業年限は必ずしも一定しないが、都市よりも短きを常とし、女子は料理・洗濯・家事・福物を主とし、農村の主婦として又は家政婦・女中となるに適應する職業的陶冶を施す。男子は農村科學・園藝・手工・測量を主要なる科目とし、學校教育の補助としてB・B・Cに依る農村科學施設が活用されて居る。要するに農村のセントラル・スクールは特に優秀なる者を招收して入學せしむるのではなく、志望者は凡てこれを受容するのであるから、生徒の素質が區々として一定せず都市のセントラル・スクールに比して成績が卑らないうちに足るが、學科が極めて實際的で一般敎養に關する學科も作業に依つて養われるところから比較的効果的な教育が行はれて居ることは事實である。

【評價】 一九二四年イギリス文藝記者が招集せるハド

W. H. Hadow を委員長とする教育評議会は、大衆青年教育機関として現代學校 modern school の名の下に特にセントルイスモデルを推奨しその普及を希望する旨發表し、政府も審議評議会の答申の趣旨を補充する方針を以てし居る。(註四)

文獻——London County Council, The London Education Service, 1927. Board of Education, The Education of Adolescents, 1928. G. Frobeniough, A History of Elementary School in England and Wales, 1928. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」(註五) 1929。

セントルイス編制法 (St. Louis Plan)

アメリカ合衆国ミズーリ州セントルイス市で、ハリスが一八六八年より六九年まで及び一八七一年より七三年まで國學として在任中開始したもので、各學校生徒中間力の優れたものを短期間に臨時開設せしめる學校編制法で、セントルイス編制法の母胎となつたものである。この編制法の要點は、小学校八年生の各学年の教科を數學期に配當し、一學期の期間を五週間乃至十週間とし、各学期の終りに新學級が編制され、生徒の能力を應じて次々と進級せしめる。一学期を十週として各学年を四學期に分つ場合と見ると、各学年は A・B・C・D の四級に編制され、全學校の生徒数の少い時は一人、多い時は二人の教師によつて擔任される。A 級は三學期を終了せるもの、B 級は二學期を終了せるもの、C 級は一學期を終了せるもの、D 級は未だ一學期を終了せざるものである。この編制法の長所としては、(一)優秀な生徒は然らざる生徒よりも進級の速く、例へば八歳で第一學年に入った生徒は五歳で入つた生徒の約二倍の速さで進級する、(二)優秀な生徒が能力が餘つて不注意に陥つたり、然らざる生徒が進級に迫られて意氣消沈したりすることが

ない、(三)病氣その他の理由で缺席しても不合理に陥らぬ、(四)優秀な少数者が上級の學年に入るが、最初は下位にあるから、その學年内の貧弱な能力の者も中位にあることが出来、彼等に自覺の念を抱かせることが出来る、(五)落第が無い爲に絶えず努力すること等が挙げ得る。但し教師が雇ふ交代することはこの編制法の缺點で、これに對しハリスは、大きな學校では眞学年に於て一年間に數人の教師に教へられることがあるが、上學年では生徒數が少くなるから少くとも一年間は同一の教師に教へられることが可能だと答へてゐる。この案は元來多數の中等進學者に慣れさせられたセントルイス市の小学校の眞学年を充實させるためにハリスが考案したもので、この案が實現されたにも拘らずセントルイス市及びカンザス市には多くの退學者があり、學校編制法としては必ずしも完備したものではなかつた。(註六)

文獻——W. H. Hadow, School Organization and the Individual Child, 1924.

選抜考査法 (The Selection Method)

See Methods

【意義】 廣義に解釋すれば、一定の作業又は修學に對する適者を選擇し、採否を決定する爲の方法である。彼の官廳・銀行・會社等に於て一定の資格に對する志願者の採否決定法、軍隊に於ける壯丁検査や航空等の特科隊志願者の採否決定法及び中等學校・高等學校・專門學校等に於ける入學志願者採否決定法などはその數例である。之に對して狭義の選抜考査法は諸學校に於ける入學考査又は入學試験を指す。こゝには狭義の選抜考査法の原理及び方法を就て述べる。

【原理】 諸學校に於ける選抜考査の原理は大凡二つある。

(一)公正の原理 素質の優秀、既得知識の多少、或は身體的體能又は技能等を基準として、志願者の採否を決定

するならば、これ等に就ての考査法は公正でなくてはならぬ。公正とは優秀の差異が偶然の機會に左右せられることなく、正確に區別せられ、而もその區別は客觀的に表明せられることを意味する。その爲には考査法は適切で本質的な性能に就て決定しなければならぬ。

(二)適宜重視の原理 素質の中、智能は學校の種類によつて修學上必要とする最小限度がある。例へば智能を最下智・下智・平均智下・平均智・平均智上・上智及び最上智の七段階に區別するならば、中等學校の場合には平均智以上、專門學校の場合には平均智以上以上でなくては修學の效果は極めて少い。素質の中、氣質及び性格はその測定が困難であるが、それ等の異常者は普通進級の學校には入學せしめないがよい。

【方法】 選抜考査法として従來一般に用ひられて居る所は下級學校長の提出する學業・德行・身體等に関する内申書及び上級學校に於て行ふ身體検査及び學業に関する考査である。

(一)理論的にいへば長期に亙る觀察の結果は一時的考査の結果よりも正確で信頼し得べきものであるから、内申書は大いに尊重しなければならぬ。殊に人物に關する方面の報告は重要である。併し、學校によつて評價の基準が異なるから、その點を修正する必要がある。若しも内申書に於ける報告として客觀性を必要とするならば、内申書に於ける成績だけで選抜を行つて充分である。

(二)身體検査は最小限度に於て修學に堪へ得るか否かを見、不適者を排除する目的のものであるべきである。

(三)學業成績考査法には筆答試験と口頭試験の二方法があるが、何れの場合にも問題数を多くし、問題の困難度の範圍を大ならしめることが必要である。更に考査に於ては採點が客觀的でなくてはならぬ。これ等の要求に應ずるものとして、反應法を簡單化した製式試験法の採用が望ましい。併し、常にこの方法のみに依り得ないことが

ある。その様な場合には同一考案を二人以上の者をして撰案せしめるがよい。口頭試問の場合にも上述の諸注意を守るべきであるが、特に教人の考案委員が期々に試問に當ることを必要とする。

(四) 考案に於ける學科の種類は下級學校の教育を助成する意味で各學科内容に互ることが望ましいが、考案者と被考案者の努力を視察する爲に將來の修業に對して特に重要であり、素質を經過に好都合な二、三種の學科内容に限定することも許されるべきである。殊に、現今大都會に於ける如く、見掛けの入學願の爲に起る準備教育の弊から兒童生徒を救ふ爲にはやむを得ない所である。

(五) 準備教育の弊を除くには父兄の啓蒙、小學校に於ける職業指導法の強化、優良學校の造営や増設等が考へられる。但し、學校増設は之を中等學校に就ていへば、小學校卒業生の約半数平均智以上のものを收容し得ることとを以て最大限度とする。

「入學試験」の項參照。

(田中重一)

文獻— 檢校澤太郎「選拔法概論」(大正十三年)、同中

專門學校

「市章」 專門學校の名稱は「學制」(明治三十五年)の時代からあつたもので、その時代の專門學校は「外國教師ヲ教授スル高尚ナル學校」(第三條)「語言(英語、フランス語)を講解し、師範學校と同じくその卒業生は「我邦語ヲ以テ我邦人」(一)學術を教授するを目的としたものである。併しその内容としては專門の學科を教授したものであつた。尤もその程度は高く、その卒業生は大專卒業生と同じく學士の特權が與へられたのである。而してこの「學制」に於ける專門學校の種類は、法學校、醫學校、理學校、語學學校、礦山學校、工業學校、農業學校、商業學校、獸醫學學校等の名目を列記したが、當時の事情は悉く此等の學校を設けるを許さず、醫學校、法學校、外國語學校が多く設け

られた。醫學校は「學制」頒布前にも設けられて居たが明治六年に新制度によつて東京醫學校(官立第一大學區醫學校)が設けられた。これは兼行二箇年、本科五箇年(合計七箇年)を修業年限とした。又外國語學校も「學制」前にあつたが之を併合して明治六年に東京外國語學校が設けられ上等・下等の二科に分れ修業年限各二箇年とした。此外各地に外國語學校が設けられた。又明治十二年に大阪外國語學校の發令された。大阪英語學校を改めて大阪專門學校とし、醫學校及び理學校を設くこととした。法學校も明治五年に設けられ、後東京法學校となつた。これは後の東京大學の法科大學の前身である。

明治十二年「學制」を施して「教育令」を發布するに際し專門學校が認められ、專門學校は「專門一科ノ學術ヲ授ケル所」(教育令)第一條となつた。即ち大學は專門の諸學科を授ける綜合學校とし、專門學校は單科學校を意味した。かゝる意味は今日の專門學校の内容となつて居るのである。この結果として各地に種々の專門學校が設けられ、特に私立の法律學校や宗教學校が多く設けられた。また音楽や美術等の專門學校もこの時代に編成を聞いた。明治十九年に各種の學校令が發布せられた際、未だ專門學校のそれは發布せられなかつたが、高等中學校の一分科として專門教育が行はれた。特に明治二十七年に高等中學校を高等學校と改稱し、新たに「高等學校令」を發布し專門學校を教授する所とした。更に高等學校者の爲に大學學校を設け得ることとした。即ち高等學校は專門學科を教授するを本體となつたこととなつたのである。かくして漸次專門學校の實が整つて来て明治三十六年に勅令を以て「專門學校令」が發布せられ、ここに專門學校の制度が大いに整頓された。即ち專門學校は高等の學術技能を教授する學校とし、官立・公立・私立の區別を認め、入學資格は中學校若しくは修業年限四箇年以上の高等女學校を卒業した者又は之と同等の學力を有する

者と檢定された者以上の程度に於て定むべきものとしたが、美術・音樂に關する學術技能を教授する專門學校に於ては文部大臣が別にその入學資格を定めることとするものとした。この「專門學校令」の發布と共に之が實施に必要な種々の法令を定めた。即ち「公立私立專門學校規程」、「專門學校入學者檢定規程」の如きはその主要なるものである(實業學校令)。これは現行の法令である。而して従來あつた各種の專門學校は新「專門學校令」に照つてその組織を改め内容の完備を計つたため專門教育は著るしき發達を遂げた。

實業專門學校は一種の專門學校である。元來實業に關する專門教育は明治二十七年に「高等學校令」により第三高等學校工學部が設置され、同三十年に第五高等學校工學部が設置された。而して明治三十二年に「高等學校令」が發布せられ、此中に實業學校として高等の教育をなすものを實業專門學校とし、實業專門學校に關しては「專門學校令」の定め所に使はるものとされた。かくしてこの新法令によつて實業專門學校が續々創設され又既設の程度の高き實業學校は組織を變更して實業專門學校となつた。即ち明治三十四年に東京工業學校が東京高等工業學校、大阪工業學校は大阪高等工業學校と改稱され、共に修業年限を三箇年とした。又明治三十五年には京都高等工藝學校が創設され、同三十八年に名古屋高等工業學校、同三十九年に神奈川高等工業學校が創設され、同年に既設の第五高等學校の工學部は獨立して新高等工業學校となつた。農業專門學校も明治三十五年に盛岡高等農林學校が設けられ、私立の東京農學校も同三十六年に「專門學校令」によつて組織が變更された。商業專門學校は明治の初年から東京商業學校が設けられたが明治三十五年に東京高等商業學校と改稱され、又同年新たに神戸高等商業學校が設けられた。其後山口や長崎にも同様の高等商業學校が出来た。更に明治四十年以後各地に實

業專門學校が建設され、同十四年には工業專門學校は官立八校、公立一校、農業專門學校は官立三校、公立二校、商業專門學校は官立五校、公立一校、總計二十校を擁するに至り、生徒總數六千九百人に達した。大正七、八年の臨時教育會議の決議に於ては専門學校制度に關しては別段改正の必要がないとの特事があつたが、其後高等教育機關の擴張を企てるに際して多くの實業專門學校及び普通専門學校を建設した。尤も大正七年の「大學會」の發布とともに多くの私立専門學校が大學に昇格し又官立専門學校の一部も大學に昇格した。今大正十四年度の調査によれば専門學校實業專門學校を除きは官立七校、公立三校、私立七十五校、生徒總數四萬八千八百人の多きに達した。實業專門學校も工業專門學校二十一校、農業專門學校十一校、商業專門學校十六校、船舶專門學校二校、總數五十校に達し、生徒數も一萬八千八百人に達した。即ち大正五年には二十三校であつたものが同十年に三十一校となり、同十三年に四十七校となり、同十四年に五十九校となつたのである。尙入學志願者も以前は募集人員に達せぬこともあつたが大正九年には二萬二千人の志願者に対して三千六百人の入學を許し、同十四年には二萬九千八百人の志願者に対して七千五百人の入學を許した。特に商業專門學校の如きは五倍以上にも達した。普通の専門學校に於ては大正九年には三萬七千九百人の志願者に対して二萬二千人の入學を認め、同十四年には五萬三千人の志願者に対して二萬六千九百人の入學を認めた。かくして年々志願者を増し、昭和九年には普通の専門學校は百二十四校となり、生徒總數は八萬七千人となり、實業專門學校は五十六校となり、生徒總數は二萬五千六百人となつた。又志願者も普通の専門學校に於ては六萬五千四百人の志願者に対して二萬九千四百人の入學を許し、實業專門學校に於ては五萬二千七百人の志願者に対して八千七百人の入學を認めた。特に

工業專門學校は二萬人の志願者に対して僅に二千四百人の入學を許し、船舶專門學校に於ては千七百人の志願者に対して僅に二百人の入學を認めた。

女子の専門教育は比較的遅れて發達した。高等師範學校には早くから女生徒を入學せしめたが、明治二十三年に於ては女子高等師範學校が分館設立した。併し未だ一般の女子の高等教育機關は發達しなかつた。然るに明治三十四年に至つて日本女子大學校が創設せられ、これが同三十六年に専門學校として認められ、又女子高等師範學校同三十七年に設置せられた。其後明治四十二年に神戸大學校専門部が商業、同十四年に東京女子専門學校が認められ、同十四年に東京女子醫學專門學校が出来た。尤も此等は例れも私立である。其後各處に私立の女子専門學校が設けられたが、尙此外に各種學校として専門教育を施すものも多くなり、公立の女子専門學校としては大正十一年に福岡縣女子専門學校が、同十三年に大阪府女子専門學校が創設せられ、其後宮城縣・京都府・福島縣・長野縣に設けられた。また女子の實業專門學校も昭和四年に日本女子高等商業學校が私立として設けられた。昭和九年に於ける公私立女子専門學校は四十八校を數へて居る。

〔組織〕 我國の専門學校は「専門學校令」によつて規定せられ、その意義と目的とは「専門學校令」第一條に規定せられ、又設立者や修業年限も定められて居り、教員の資格や監督權に就ても明記せられて居る。尙入學資格に就ては「専門學校令」第五條によつて、中學校若しくは修業年限四箇年以上の高等女學校を卒業したる者又は之と同等の學力を有するものと檢定せられたる者以上之程度に於て定むることとなつて居り、隨つて各學校がそれぞれ定めることとなつて居るが、大體これによつて居る。唯「美術音樂・舞臺・學術技術・教授員専門學校」或「文部大臣の別」其ノ入學資格ヲ定ムルコトヲ

得」となつて居るから、これと異なる入學資格を定めて居る。即ち東京美術學校に於ては豫科を修了せし者より入學せしめ、その豫科に入學することを得るものは中學校第四學年修了者、高等學校學科修了者、高等學校高等科入學資格試験に合格したる者、文部大臣に於て高等學校高等科の入學に關し指定したる者、専門學校入學者規程により試験檢定に合格したる者、文部大臣に於て一般専門學校の入學に關し中學校卒業者と同等の學力ありと指定したる者につき試験の上に入學せしむることとなつて居り、又東京音樂學校に於ては一箇年の豫科を置きその豫科には中學校第四學年、高等學校第四學年修了者又は之と同等の學力ある者に就き試験の上に入學せしむることとなつて居る。尤も前記の資格を有せざる者と雖も特に音樂の才能ありと認むる者は試験の上に入學せしむることが出来ることとなつて居る。實この東京音樂學校及び武藏野音樂學校の兩音樂學校を特例として、他の各専門學校の規定に於ては男女共學は認められてゐない。修業年限は「専門學校令」第六條により三箇年以上となつて居り、即ち三箇年以上にならば専門學校となることが出来る。而して多くは三箇年であるが四箇年のものもあり東京外國語學校、東京高等齒科醫學校は各四箇年、又東京美術學校の如きは本科は四箇年であるが此外に豫科一箇年があり、東京音樂學校の如きは本科は三箇年乃至五箇年に豫科一箇年である。併し本科は三箇年を原則として居る。又實業専門學校の入學資格や修業年限等は「實業學校令」第二條の二により「専門學校令」によることとなつて居る。修業年限は大體三箇年であるが、唯高等船舶學校は五年六箇月で、前上課程三年、練習二年六箇月となつて居る。

〔専門學校令〕の項參照。

〔外國に於ける専門學校〕 アメリカに於ては専門學校をカレッジといふが、これは往々大學と同じ意味に用

ひられ、たゞ大學で置き程度の學校を指すを例とする。

又近頃實業程度のジュニア・カレッジといふものを設くるものが出来た。これは二箇年の學校である。ドイツに於ては大學と併せてユニバーシティー・カレッジ等といひ、其内に大學と併流の高等學校とがある。又ドイツの傳統的事情からして實業學校には大學を設けず之を實業高等學校として置く。併しその程度は大學と略同である。フランスに於ても尚工商の高等實業學校があり何れも中學卒業のペカレア試験合格者を入學せしめ修業年限は多くは二箇年で時々三箇年のものもある。イギリスに於ても實業專門學校(カレッジ)があつて相當實業學校の卒業者又はセントラル・スクールの卒業程度の者を入學せしめて修業年限は二箇年乃至四箇年である。欧米に於ける學校は多くは實業の爲に設けられるものであるが、此外音楽や繪畫の爲の專門學校があり又最近體育の爲の專門學校も設けられて居る。又純然學校も漸次程度を高め專門學校程度として居る。即ちアメリカに於けるティチャー・カレッジの如き、又ドイツに於ける農林の教育大學(Lehrerbildende Akademie)に最近農林系專門學校(Lehrerbildende für Landwirthschaft)と改稱せるもの如きはそれである。又行政家や醫師養成の爲の專門學校が設けられて居る。特にイギリス・アメリカなどには女子のために家政其他の專門學校(カレッジ)が多く設けられて居る。(重田重雄)

專門學校令

【專門學校令】「專門學校令」は明治三十六年三月二十七日勅令第六十一號を以て定められたもので、全體十六條から成る比較的簡單なる法令である。而して此中に專門學校の意義・目的を始め設置の手續、設置認可の手續、入學資格、修業年限、學科、教員資格、監督所の所在、授業料等に関するものが規定して居る。更にこれと同時に、相關する「公立私立專門學校規程」が同令の「附則」(「附則」)として附載した。

程」が同年同月三十一日に文部省令第十三號で發布せられて居る。即ち勅令たる「專門學校令」は根本となることを規定するに止まり、多くは「規程」の中へ譲つて居る。即ち認可の手續、設備に關する制限、專門學校教員たるものの制限、生徒の退學又は懲戒に關する規定、學則中に規定すべき事項、禁止手續等が掲げられて居る。

尙この外大正十三年十月十一日に文部省令第二十二號で「專門學校入學者檢定規程」が規定され、又同十三年十二月六日に文部省令第三十一號で「專門學校入學者檢定規程第十一條ニ依ル檢定ニ關スル規程」(第二十一條には無試験檢定を受くることを得る者は文部大臣に於て專門學校入學に關し中學校若しくは修業年限四年の高等女學校卒業者と同等以上の學力を有するものと指定したる者に限ることを規定し、その指定につきは別に定むることとなつて居るのである)が發布せられて居る。即ち指定を受けないとするもの條件並に手續等を細かく規定して居るのである。尙專門學校入學についての試験檢定は、前述の「檢定規程」第三條に示して居る通り、毎年少くも一回之行ふこととなつて居り、これは元は地方廳で行つたが、現今は文部省で直接施行して居る。

實業專門學校に關しては「實業學校令」に規定して居るが、それと同時にその第三條の二に「實業學校ニシテ高等ノ教育ヲ爲スモノヲ實業專門學校トシ、實業專門學校ニ關シテハ專門學校令ノ定ムル所ニ依ル」とありて二重の規定によることとなつて居る。

【專門學校令の目的】これは「專門學校令」第一條に示される通り、專門學校は高等の學術技術教授する學校である。元はこの規定だけであつたが昭和三年勅令第八號で追加せられ、「專門學校ニ於テハ人格ノ陶冶及國體觀念ノ養成ニ留意スルモノトシ」と規定せられた。これは従來よりもすればかかる方面の養育が等閑に附せられた傾向があつたからである。

【設置・廢止】

專門學校は官立の外公立・私立を認めて居る。即ち「專門學校令」第二條に「北海道府縣又ハ市ハ土地ノ情況ニ依リ必要アル場合ニ限り專門學校ヲ設置スルコトヲ得」とあり、又第三條に「私人ハ專門學校ヲ設置スルコトヲ得」とある。而して公立又は私立の專門學校の設置・廢止は文部大臣の認可を受くることとなつて居る。「專門學校令」第四條で「認可を受けんとするときは(公立私立專門學校規程)第一條により、目的、名稱、位置、學則、生徒定員、敷設建物の圖面及其の所有の區画、開校年月、經費及維持の方法、設立者の風習等具して申請することとなつて居る。設置後に於ける此等の主要事項の變更は文部大臣の認可を受くることとなつて居り、經費及維持の變更は文部大臣に届出ることとなつて居る」。

【入學資格】

專門學校の入學資格は「專門學校令」第五條により「中學校若しくは修業年限四箇年以上ノ高等女學校ヲ卒業シタル者又ハ之ト同等ノ學力ヲ有スルモノト檢定セラレタル者以上ノ程度ニ於テ之ヲ定ムルヘシ但シ英國音樂ニ關スル學問技術ヲ教授スル專門學校ニ就テハ文部大臣ハ別ニ其ノ入學資格ヲ定ムルコトヲ得」となつて居る。而して檢定に關しては前条の如く別に定められ、又美術學校・音樂學校の入學資格は規程の第九條により中學校若しくは高等女學校第三學年終了の程度以上に之を定めることとなつて居る。

【修業年限・學科・學科目等】

專門學校の修業年限は「專門學校令」第六條により「三箇年以上と定められ、同令第八條により官立專門學校の分は文部大臣これを定め、其他の學校は學則の中に定むることとなつて居る。又專門學校には本科の外に兼科、研究科及別科を置くことを得しめて居る(「專門學校令」第五條)尙各學校の學科、學科目及びその程度は各學校の規程または學則中に定められ、公立私立學校のものは文部大臣の認可を受けて定め

ることとなつて居る。

〔設備〕 設備に關しては「公立私立専門學校規程」第二條に「専門學校ハ校舎、校具其ノ他必要ノ設備ヲ爲スヘシ」とあり、又第四條に「校舎ハ左ノ諸事ヲ備フヘシ」とあり、二、事務室、三、其ノ他必要ナル實驗室、實習室、研究室、圖書室、器機室、標本室、藥品室、製煉室等ノ諸室、校舎ハ教授上管理上設備上適當ニシテ堅牢ナルコトヲ要ス」とあり、第五條に「校具ハ教授上必要ナル圖書、器機、器具、標本、模型等トシ」と規定して居る。

〔教員資格〕 公立又は私立の専門學校の教員資格は「専門學校令」第九條により文部大臣之を定むることとなつて居り、「公立私立専門學校規程」第七條により「學位を有する者、(二)帝國大學分科大學卒業者又は東京高等商業學校卒業者に於て學士と稱することを有する者、(三)文部大臣の指定したる者、(四)文部大臣の認可したる者に限り、之に該當する者を得難き場合に於ては文部大臣の認可を受け一時性の者を以て教員に代用することを得となつて居る。

〔監督〕 公立又は私立の専門學校は「専門學校令」第十條に於て文部大臣の監督に屬すと規定し、更に文部大臣は公立又は私立の専門學校に對し報告を徴し檢閲を行ひ其の他監督上必要な命令を發すことを得と規定して居る。この規定は古き規定にはなかつたのであるが、昭和三年改正の際規定せられたものである。尤も地方にある公立學校は財源を立て難きものであるが、地方長官の監督を受けしめて居るものであるが専門學校や大學に於ては文部大臣の直接監督を便とすからである。

〔生徒の處分と懲戒〕 「公立私立専門學校規程」第十條には、學校長は左の各款の一に該當する者には退學を命ずべしと規定しその種類として、(一)品行不良にして改善の見込なしと認めたる者、(二)學力劣等にして成績の

見込なしと認めたる者、(三)引續き一箇年以上缺席したる者、(四)正當の事由なくして引續き一箇月以上缺席したる者を掲げて居る。又第十一條に「學校長ハ教育上必要ト認メタルレキハ生徒ニ懲戒ヲ加フルルコトトシ」と規定して居る。なほ此等に關する事は同規程第十二條によりそれぞれ其の學校の學則中に規定すべきこととなつて居る。尤も懲戒の種類は學校によつて之を異にし多くは講義、停學、放校などを掲げて居る。

〔授業料等〕 専門學校に於ては授業料を徴收することを原則として居る。即ち、「専門學校令」第十一條に「公立ノ専門學校ニ於テハ授業料ヲ徴收スヘシ但シ特別ノ場合ニハ之ヲ減免シ又ハ徴收セザルコトヲ得」と規定して居る。尤も私立學校に於ては徴收するもせざるも自由である。尙此外に入學料を徴收することも出来るが、それは授業料とともに學則中に掲げべきこととなつて居るから、その類は公立學校に於ては當然文部大臣の認可を受けることとなつて居るのである。

〔専門學校〕の項參照。

(學出義典)

専門教育 (ED) professional education

専門教育とは普通教育に對し特殊の教育を意味し、又一般の基礎的目的に對して或種の職業に須要なる知識を養成することを目的とする教育を意味する。即ち如何の意味からいへば小學校や中學校・高等女學校の如き普通教育を施す學校以外の教育を全部包含するもので、換言すれば大學や専門學校のみならず、師範學校や實業學校も之に含まれることとなる。若し専門教育が普通教育と之より除外せらるゝ場合は普通や美術の専門學校の教育に於ては之を狭義に解し小學校や中學校・高等女學校よりも程度の高き學校で一般普通教育を施す特殊の教育を専門教育と解し、所謂中學校程度の實業學校や師範學校をこれから除外するのみならず、更に狭義に解する場合には大

學教育もこれから除き、即ち中學校や高等女學校の卒業者に三年乃至四年間特殊の教育をなす教育を意味するのである。尙高等師範學校の教育は程度からいへば之に相當するものであるが、これは別に師範學校と併せて師範教育として特別に分類するのである。又高等學校の高等科は専門學校と同程度であるが、これは現行の規定では高等普通教育を施す學校となつて居るのであつて、従つてその教育は専門教育から除外せらるべきである。唯行政上の便宜からして之を専門學校と同じ容態の下に置かれるのである。要するに専門教育といへばその意味は不明瞭であつて、これを嚴密にいひあらはすことは困難である。我國の制度上では専門教育といへば「専門學校令」の下に所謂専門學校に於て行はるゝ教育を意味するものと解すべきである。

〔専門學校〕・〔専門學校令〕の項參照。

(學出義典)

團 (G) (G) group

〔意義及び名稱〕 サンガロ語の團體譯たる團體は衆と譯され、和合集團の義とせらる。佛法僧三寶の一、四人以上或は三人以上の出家修道人共住の集團をいふ。元と一定の集團の稱稱であつたら印度では一人を指して僧と呼ばなかつたが、支那では僧の一部といふ意味で、古くから佛教の出家修道人の名に多く僧字を用ひる風が行はれ、後に支那・日本では僧の集團そのものも、集團中の一人ひとりを僧といふことになり、出家沙門と同義に用ひられることとなつた。僧衆は普通譯の僧の僧とその漢譯の衆とを取りて、世尊聖衆の熟語となつたもので、僧衆多きがゆゑに、僧徒二は衆或は弟

子の意味といひ、或は僧侶(但は伴僧即ち衆と同義)といひ、後に武家・僧家などに對して僧家ともいふやうになつた。

【僧侶二衆】 廣義に於ける僧徒は僧衆即ち出家の修業者と僧衆即ち在家の信者とに分かれ、合せて僧俗或は僧俗といふ。尤も佛院(三寶の一)を中心として團結した數國の名で、普通に僧俗を七衆に區別し、先づ二十八歳以上で具足戒受、普通僧侶は二百五十戒、女は三百四十八戒を受けた男女を(一)比丘(近事男)、(二)比丘尼(近事女)、(三)沙彌(近事男)、(四)沙彌尼(近事女)とし、次に十八歳以上のもので比丘尼たらんとして其の學修した特殊の法(六法)を學するものを(五)式叉摩那(近事女)、(六)學法女とし、次に一部分の戒を受けた男女を(四)沙彌(近事男)、(五)沙彌尼(近事女)とし、(六)勤業男、(七)勤業女、(八)沙彌尼(近事男)、(九)沙彌尼(近事女)とし、五戒を受けた男女を(十)優婆塞(近事男)、(十一)優婆塞女(近事女)とした。この七衆中の前五は出家で、謂ゆる僧侶を形成し、後の二は在家で謂ゆる俗人である。

即ち初の二が正しく出家行者、次の三が出家行者の候補者、後の二が在家の信者である。又沙彌に對して比丘を大僧といふ。通俗の小僧はこの大僧に對する沙彌以下の稱呼よりの謙遜ならんといふ。七衆中の(六)(七)の前に八番戒を持つ男女によりて、出家男、出家女を入れて九衆とする場合もある。この七衆は各々の守る戒律の廣狭と男女の性別とに依つて分類したもので、僧侶成立の比丘尼或は比丘尼の最少定數は、集國の作法(兩部)をなし得る最小限を基準とした。この僧衆の住する團體を、僧伽(僧團)といふ(僧伽或は略して僧といひ、衆團と譯す。されば、僧伽は元來集合名詞で男女に通じたが、後に男子の僧衆を僧と呼ぶ慣はしとなつてから、女子の出家を特に尼と呼んで、男女を別つて例とするやうになつた。

【相阿と阿闍梨】

相阿は和上或は和闍梨とも書き、律

宗では「ワジヤリ」と讀み、天台宗では「タツレヤリ」と讀み、禪宗では「オンヤリ」と讀み、原音は「三三三三」(三三三三)歸政院(有部律宗)にして、似此、近時、彼學などと譯せられ、僧をいふ。年少弟子が常に側近を離れず、近侍して習熟する意義である。「要經」三上に、「古より翻譯多く善時中央亞細亞を離れず、相が天國(佛國)を傳へて聲の實を得ず、故に訛有り」として、相阿も和上も二十三年は「善于阿闍梨、和闍梨」等諸國の訛なり」として、中央亞細亞の訛音とした。「和中の最上」なるを以て和上となすは佛阿僧說に過ぎない。要するに、相阿和上、和闍梨は親教師の義である。比丘・比丘尼即ち正式に一人前の僧尼たらんためには三師七證の條件を具備して具足戒を受くるを要す。三師とは(一)戒相阿(正しく戒を授くる戒師)、具足戒を受けて十年以上經過の比丘、(二)兩部師(表白及び兩部の文を讀む人)、(三)教授師(戒律作法を教へる人)であつて、七證とは七人の證明師をいふ。即ち三個の外に七人の證明師合せて十人を要するが、地方に在りては人を揃へることが困難だから、三師の外に二證(二人の證明師)合せて五人でも可いことになつた。この中で兩部師と教授師を戒相阿に對して阿闍梨といふ。阿闍梨にはこの他に種々の別があるが、原音は「アチヤ」で教授・軌範・正行などと譯せらる。細く弟子の行ひを矯正し、加給するべき資格ある人の意欲があつたが、後には佛言の秘法を傳授する職位の稱號となつた。

【僧尼受戒禮】 古くは戒律を守ることに依つて僧の資格を定めたので、戒を授受するための一定の式場たる戒壇の制度があり、支那では六朝に始まり、日本では孝謙天皇天平勝興六年(725)、臨濟の宗親と共に始めて奈良東大寺に設けられ、横ひて下野藥師寺、筑前觀音寺にもできた。之を日本の三戒壇といふ。然るにこの三戒

壇は小乘の戒律に準據せるため、小乘を離へざる純大乘の戒壇が必要だとし、嵯峨天皇弘仁十三年(822)、最澄(傳教)の遺志に基き叡山で新たに天台宗の教義に準ずる獨特の戒壇を建てた。之を圓頓戒壇といふ。後種のの變遷を經、或は戒の解釋を異にし、或は戒を要せざることとなり、現今では各宗派それぞれ制度を異にするも、「大學令」に依る宗立大學(現在、龍谷大學・大谷大學・立正大學・駒澤大學・高野山大學・大谷大學の六校)或は專門學校又は專門道場等が設けられて、僧侶受戒禮關となつてゐる。

【僧階と官屬】

支那で公任の僧官は後秦・後魏に始

まる。支那僧官の變遷は實事の「僧史略」等を見よ。日本での僧官は神武天皇三十二年(592)に僧正、僧統、法頭の三官を置き、勳勳を僧正とし、德積を僧統とし、阿曇連を法頭としたのに起因する。後、僧正、僧統、律師の職位出で、僧正に權・正・大の三階を立て、僧都に權・少・正・權大・大の五階を設け、律師に權・正・大の三階を分ち、持して三官十一階を僧中の綱領を司る意味で整備された。今日の佛敎各宗派では分階に相應はあるが一體この古例に準據してゐる。日本では古へ僧の階位を朝廷の官位に配したこともある。僧尼の官屬に就ても各代變遷を重ねたが、昔は治部省の主管寮に隸し、徳川時代に基つて寺社奉行に屬し、明治以後社寺局を経て現今文部省宗教局取扱となつてゐる。(見佐藤) 文獻—經律宗(大藏經)に散説せらる。近頃は宇井伯壽「印度哲學研究」第四(昭和二年)、文松圓譯「佛敎經濟思想研究」(昭和七年)、日本の制度に就ては伊達光英「日本宗教制度史科和考考」(昭和五年)等。

ソウエイト聯邦の教育

【ソウエイト聯邦教育の概況】 古くギリシャ宗教と

ビザンティン文明とに依つて養はれて來たロシア民族は、自ら北歐の天地にロシア宗教を創り、それが又嚴重

で、寛容で、懐疑心で、而も個人生活を深く掘り下げ、いく餘なる其義義、高貴なるものに對する熱情、苦難に耐へ忍ぶ意志、力、行爲に對する果敢なる決意力を有するスラヴ民族を、くりあげて來た。「聖命と使命との矛盾、その結果として、後者の破綻が、ツヴェイトの基調といはれてゐる」の、に反し、ロシアの基調は「使命の遂行のため鐵の如き聖命の鞭を打砕いていつた。一九一七年のロシアに於ける政治革命は、その一つの現れである。この革命の遂行は、その後國內に於ける内戦戦争となつて四年間も続いた。その間に於ける列國の干渉、經濟封鎖は、經濟政策の毒氣を吐出し、工業の生産は戰前の一三・八%に、農産物の收穫は四割に低下し、所謂戰時共產主義は、一九二二年三月の新經濟政策に據る立直しを餘儀なくされた。貨幣制度の暴落は、一九二二—二三年の大飢饉の慘劇、それは人に詩人ネクラーソフ N. A. Nekrasov の唱つた「お、偉大にして、狡猾小なるロシアよ」の句を想起せしめた。併しこれらの苦難は却つて新社會建設への情熱を燃立たしめた。歸れた教育者、シャツキーが「我國に於て行はれべき偉大の革命は、ツヴェイトがロシアに於ける生活の經濟的、社會的、政治的形態を、根本的に變革したばかりでなく、教育に於ても偉大なる變革が遂行された」と言つてゐるやうに、歴史的課題を担つてツヴェイト聯邦「Советская Социалистическая Республика (U. S. S. R.) の教育は誕生した」(U. S. S. R. 教育論)。

革命直後に於けるツヴェイト政府の教育政策は、ツヴェイトの下に於ける封建的教育制度及び教育内容の打破に置かれた。ツヴェイトの制度下では、就學すべき兒童の半数が小学校に通學してゐなかつた。労働者、農民は、中等及び高等の教育からは全く除外されてゐた。新政府は「國に無學の徒の多い間は、政治教育を論ずるも、それは困難である」(ツヴェイト)との思想に基づいて文盲

根絶運動を全国的に行ひ、また小学校から大學に至る完全な教育の達成が、新社會建設のための課題になつて來た。ツヴェイト聯邦教育の特殊性は、教育を労働大衆のみに民衆化するにあつて、その基礎條件の上にツヴェイト聯邦の行政組織、根本方針、教育制度等は樹立されて來た。

【教育行政組織】 教育行政を司る機關は、中央機關と地方機關とに分れ、中央機關は各共和國に於ける教育人民委員部であつて、その數二十五に達する。併し全部共和國の教育人民委員部の權限は、他の自治共和國人民委員部より廣く、一般に國家の意見を有する學術研究機關、博物館、藝術館、高等教育機關に關してはツヴェイト聯邦全土に亘つてゐる。斯くの如く全部共和國教育人民委員部は、中央機關としての輻輳に當り、我國の文部省の如きものである。

全部共和國教育人民委員部の權限は、(一)普通教育に關する教育内容、教科書を定め、學校の設備、整理、建築の計畫。(二)國民教育に關する一般計畫及び國民教育に對する國家の下附金、補助金、奨金の割當。(三)地方、州、縣の教育普及及び高等教育機關、學術研究機關、労働講習所、博物館、藝術學校等の監督、整理。(四)高等教育機關の長官及び教員部の任命等である。教育人民委員部の組織は、長として一人の教育人民委員を置き、その下に三人の教育人民委員代理を置く。部内の參與會は、教育人民委員又は教育人民委員代理を長とし、部内諸局長その他の者を以て構成された教育人民委員部の諮詢機關であり、又國民教育に關する組織及び教育人民委員部、地方機關の所管事項に關する調査、決定を行ふ。教育人民委員部は、(一)官費、(二)組織計畫局、(三)國家學者會、(四)社會的教育局、(五)職業教育員、(六)政治宣傳委員會、(七)學術局、(八)圖書局、(九)中央非黨派民衆教育會議の九局に分れ、夫々所管の事務を行ふ。

地方機關は、地方又は州教育部、縣教育部、市鎮教育部、郡教育部を言ひ、地方又は州教育部及び縣教育部は教育人民委員部の、市鎮教育部は地方又は州教育部の、郡教育部は縣教育部の指令を受け、教育に關する豫定、計畫を行ふ。

教育人民委員部、各教育部の代表者として、諸教育機關、教育行政機關の監督、組織の改良、學校の物的狀態、教科、教授法の改良、成績の向上、教員待遇の調査、豫算、實行、法令遵守の監督、及び教育機關と民衆との接近を司る職能をもつ視察官制がある。中央、地方又は州、縣、郡には大々の視察官がある。

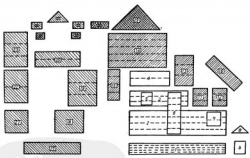
【ツヴェイト聯邦教育の根本方針】 革命後の文化的建設の過程に於て各方面の大障礙となつたのは、昔ではそれが國家の存続にとつて必要であつた大衆の非文化性であつた。大衆の非文化性の克服は、新しき政治組織の實現と効果を容易ならしめるばかりでなく、新しき生産労働の組織と技術の獲得に依る經濟的進歩にとつても本質的意義を有してゐる。それ故に新政府は新社會建設の全面的なる文化革命を教育に委任した。一九一七年十一月十日、ルナチナルスキが教育人民委員に就任するや、彼は即日國民教育の原則として、(一)國民皆教、(二)無料義務教育、(三)學校と宗教との分離、(四)男女共學、(五)成人教育の實施、(六)高等教育の機會均等、(七)六尚學の廢止を發した。併しこの六原則が一層補充されてツヴェイト聯邦教育の根本方針が確立したのは、一九一九年三月二十三日、モスクワに開催された共產黨第八回大會に於ける「教育に關する決議」に於て、(一)無料にして義務的な一般普通教育を十七歳までの男女に施す。(二)學齡前の教育機關の作廢。(三)男女共學と母語に依る教育の實施。(四)労働學校の制度を認め、生産労働教育の提唱。(五)職業教育發達の企圖。(六)高等教育機關及び藝術的記念品の開放。(七)學業に衣、食、學用品の官給。(八)労働民衆の教育

参加。(九)校外教育機關の新設。(十)學校より宗教の分離。(十一)共産主義的教育者の養成。(十二)共産主義の宣傳。などをその重要な決議事項として決定した時であつた。國民教育に對する此等の根本要請は更に一九二四年一月二十九日の第十一回全露ソヴェエト大會に於て制定されたロシア社會主義聯邦ソヴェエト共和國國家法の第一編第一章第八條に「ロシア社會主義聯邦ソヴェエト共和國は、勤勞民衆の知識獲得の自由を保障するため、無料にして全般的な教育を授くるを自己の任務とす」と、國家上の根本法として國民教育に對する大本を規定したものに最もよく現れてゐる。

かゝる教育的精神から「現代に於ける學校機構は、全く現代文化の精神に、國民の要求にも又兒童の心理にも一致してはゐない。それは現代教育の教授法の完成に關する問題ではなく、學校機構全般の刷新に關する問題である」(ブロンスキー P. J. Bronskij)とし、教育の組織と目的から新しき學校組織を創り出すことであつた。そこで教育人民委員部の國家學者會は、ソヴェエト聯邦教育の目的を次の如く規定した。「我々の學校の目的は、社會の有用なる一員として、健全にして勞働力をもつ、社會意識を徹し、組織化の訓練を有し、自己の自然と社會に於ける位置を認識且つ理解し、生氣する事業に適應し、勞働階級のイデオロギイのための不屈の闘士とし且つ共産主義社會の基盤なる建設者をつくる教育である」

【學校組織の變遷と確立】 ソヴェエト聯邦に於ける電化計算、第一次及び第二次五年計畫に伴つて生産的・經濟的進歩は、學校組織の根本的變革を擴大と可能にした。大國の如くソヴェエト聯邦教育機關は「社會的教育機關、(二)職業教育機關、(三)政治的教育機關、(四)科學研究機關、(五)ソヴェエト(ソヴェエト)思想的教育」

ソヴェエト聯邦の國民教育體系



- (一) 社會的教育機關 1 託児所、幼稚園、小學校の附屬、20 第一番學級 (3 歳)、2 第二番學級 (4 歳)、3 第三番學級 (5 歳)、4 第四番學級 (6 歳)、5 第五番學級 (7 歳)、6 第六番學級 (8 歳)、7 第七番學級 (9 歳)、8 第八番學級 (10 歳)、9 少年院、10 少年院、11 少年院、12 少年院、13 少年院、14 少年院、15 少年院、16 少年院、17 少年院、18 少年院、19 少年院、20 少年院、21 少年院、22 少年院、23 少年院、24 少年院、25 少年院、26 少年院、27 少年院、28 少年院、29 少年院、30 少年院
- (二) 職業教育機關 11 職業學校、12 工場學校、13 中等專門學校、14 高等專門學校、15 勞働教育機關、16 職業訓練所、17 職業訓練所、18 職業訓練所、19 職業訓練所、20 職業訓練所、21 職業訓練所、22 職業訓練所、23 職業訓練所、24 職業訓練所、25 職業訓練所、26 職業訓練所、27 職業訓練所、28 職業訓練所、29 職業訓練所、30 職業訓練所
- (三) 政治的教育機關 1 政治教育機關、2 政治教育機關、3 政治教育機關、4 政治教育機關、5 政治教育機關、6 政治教育機關、7 政治教育機關、8 政治教育機關、9 政治教育機關、10 政治教育機關、11 政治教育機關、12 政治教育機關、13 政治教育機關、14 政治教育機關、15 政治教育機關、16 政治教育機關、17 政治教育機關、18 政治教育機關、19 政治教育機關、20 政治教育機關、21 政治教育機關、22 政治教育機關、23 政治教育機關、24 政治教育機關、25 政治教育機關、26 政治教育機關、27 政治教育機關、28 政治教育機關、29 政治教育機關、30 政治教育機關
- (四) 科學研究機關 1 科學研究機關、2 科學研究機關、3 科學研究機關、4 科學研究機關、5 科學研究機關、6 科學研究機關、7 科學研究機關、8 科學研究機關、9 科學研究機關、10 科學研究機關、11 科學研究機關、12 科學研究機關、13 科學研究機關、14 科學研究機關、15 科學研究機關、16 科學研究機關、17 科學研究機關、18 科學研究機關、19 科學研究機關、20 科學研究機關、21 科學研究機關、22 科學研究機關、23 科學研究機關、24 科學研究機關、25 科學研究機關、26 科學研究機關、27 科學研究機關、28 科學研究機關、29 科學研究機關、30 科學研究機關

究機關の四大部門に大別され、社會的教育機關及び職業教育機關が、國民教育としての一般的基礎部門となつてゐる。ルナチアスキーは八歳より十七歳の九年制單一勞働學校を國民教育の根柢として最も機動的な學校形態であると、義務教育の理想を之に置いた。實にそれはソヴェエト聯邦教育の一つの根柢であつた。四年制義務教育の完成は一九三一年末に完成され、第二次計畫としての七年制義務教育の完成へ移行した。

併し教育人民委員部の教育計畫に對する反對して共産青年同盟から「社會主義にあつても十四歳以上の勞働青年は、彼等の父兄の職場である工場に所属するものである。重要なことは、かゝる工場労働者からあらゆる危険な性質を除去し、それを進めて専門的職業教育及び工務的一般教育の基礎とらしめることである」との異論が擧げられ、それは又マルタス K. H. Mart が「ソヴェエト第一インターナショナルの會議に於て述べた「百人の考へ得る最も理想的なる學校は、工場並制度に依るもの、即ち生徒が有効に生産に参加し、同時に之に依つて凡ての自然科學を修得し得るやうなものである」との思想にも一致するもので、茲に新しい形態として「工場學校、ソフナーズ(ソヴェエト)聯邦大規模農場及びコロムニズ(共同經營農場)等の青年學校が一般に認められ、従来の勞働學校は新たにポリテクニクと呼ばれ、ことに制度上の一大變遷を見るに至つた。

ソヴェエト聯邦の學校組織は單一である。三歳迄の嬰兒は託児所で養育される。兩親共に働勞者であり、家に育児の責任者なき場合、嬰兒は母の職場に附屬する託児所に、その勞働時間だけ預けられる。孤兒は收容するに於て政府經營の母子ホームがある。四歳から七歳の幼児の爲に幼稚園又は育児學校がある。幼稚園は一日六時間以内、育児所は兩親の全就業時間中開かれる。「子供の遊び場」は地方産業の夏季繁忙期の間だけ開かれる。學

ソウインガ(特別課程)

齡は八歳より始まり、さきの九年制義務教育は十年制に延長され、それは第一部(八十二歳)、第二部(十三十五歳)、第三部(十六十八歳)に分れ、現在義務教育としては第一、第二部の七年制學校、第三部(十五歳)が、第一の位置に於てである。七年制學校を修了した生徒は、第三部に進學するか、工場學校、ソウエト或はコレージュの青年學校、又は中等専門學校に入學する。十年制學校より入學の者は義務講習所がある。大學はその本質に於て専門的技術者養成の職業教育である。それ故に中等専門學校から大卒に進む者には二年乃至三年後の中途入學の道が開かれてゐる。左同は舊き社會的義務教育及び職業教育機關が一九三四年迄に再編成された後の學校組織を示したものである。

更に政治的啓蒙及び成人教育機關としての政治學校、ソウエト黨學校、赤衛大學、校外教育機關(村落圖書室・クラブ・人民館・農民館・赤い團・自習會・圖書館・博物館・映畫館・劇場・運動機關・ラジオ・出版等)があり、マルクス主義の理論に立つて自然及び社會的諸現象を専門的に研究する科學研究機關(物理・數學研究機關、自然科學研究機關、人文科學研究機關、教育研究機關、地方研究機關、科學的圖書館、藝術機關等)がある。

【教科課程問題】 ソウエト聯邦學校の教科課程は、自然現象、人間の諸現象、社會現象の基本的三部門に分れ、それは漸次分科發展して高等教育に於て初めて真正なる専門科學となり、更に科學研究所に於てその蘊奥が究められるソウエト形式をなしてゐる。漸次分科教授法は最初ソウエト形式を用ひ、漸次分科教授法がとられたが、併し全體を貫くものはポリテクニクムの學校としての特質である。即ち人間の活動現象としての労働を基本として、自然と社會(歴史)の實驗的・理論的研究を結合したところにポリテクニクムの意義がある。

る。次の表は新しく教育人民委員部に於て確定された七年制學校(都市)の教科課程を示すものである。

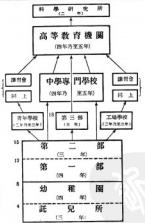
都市第一部の教科課程

部	年	自然科學	社會科學	物理	化學	生物	工作	國語	算術	音樂	美術	體育	労働
第一	一	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
第二	三	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	四	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
第三	五	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	六	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
第四	七	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	八	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二

都市第二部の教科課程

部	年	自然科學	社會科學	物理	化學	生物	工作	國語	算術	音樂	美術	體育	労働
第一	一	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
第二	三	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	四	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
第三	五	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	六	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
第四	七	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
	八	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二

ソウエト聯邦の學校系統圖



(自序参照)

中央の初級以降、僧院(修道院)に附設されたキリスト教の學校。昔來の修道僧を教導することを目的として、ベネディクトゥス派の僧院内に普及し、カール大帝の保護奨励に依つて特に盛大となり、本山學校と相並んで中央に於ける公的義務教育の代表的なものとなつた。カール大帝以後に於ては、修道僧志願者の爲の内書 Interni と共に、必ずしも修道僧を志さざる一般民の子弟の爲の外書 externi の制が定められたが、その教育理想は、禁慾生活を根本原理として貞潔、貧困、從順の三大誓約を強調する僧院主義を以て、一貫し、爲に著しく出世間的であつた。修業年限は時代差に處

文獻—外務省蔵書局第一課「ソウエト聯邦の教育」(昭和三年) 山下健造「新獨逸の教育」(昭和三年) 香川重信「社會主義的義務教育の發展」(昭和三年) 入道 藤田 久 藤田 久 E. L. M. Wilson, The New Schools of Soviet Russia, 1928. J. Dreyer, Impression of Soviet Russia, 1929(『ソウエトの教育』)。A. P. Prakhov, The New Education in the Soviet Republic, 1929. Science and Education in the U. S. S. R., 1933. A. Elyers, Kulturrevolution in der Sowjet-Union, 1930. A. Kurella, Sozialistische Kulturrevolution in Finnland, 1930. Y. M. Sengou, Pri Kulturrevoljutsii de Kultura Konstent, 1930. Volkshochschul der Deutschen, Volkshochschul in der R. S. F. S. R., 1928. Happono Hicocanawa, 1928.

僧院學校 (U) monastic school (M) Kloster-school (B) monks monastique

に依つて同じでないが、歴々八百年乃至十百年の永きに亘り、十歳前後の男児も入学を許可された。原則としては毎月週、少くとも毎週なすべきことを要求されたが、事實は若干開放されたもの如くである。教科目は時代に依つて必ずしも一定しなかつたが、ラテン語を特に重視し且つ七自由科を採用したことは共通した。その教授法は凡て暗記法を用ひ、訓練は極めて厳格であり、且つペネダイタス戒律(ペネダイタスの懲罰)に依つて剛かなく勞作を尊重した。

一 僧院學校は僧院の勢力の消長と共に歩を一にし、中世末期極端に大なる教育的機能を發揮した。屈從院内にも若干設立されて、女性の向上の源泉ともなつた。而してそれらは多くの場合「小きき學校」又は「修道院」と呼ばれたが、就中ペネダイタス戒律のそれは有名である。(中略)

僧院主義 (Monasticism) (Mönchstum)

(M) monachism

【意義及び沿革】 キリスト教徒としての生活理想を禁慾主義の裡に求め、而も東洋風の孤獨生活を持つて同志の組織して共同生活を営み、以て修道の實を擧げんとする點に本來的特色を有つカトリック教會の一傳統をいふ。その思想の萌芽は遠くギリシヤ・ローマ時代に遡り得るが、眞の起源は第四世紀前後である。即ち當時に於けるキリスト教界は既に世俗化の悪弊を生じ、その結果、廢落せる社會者に教會生活を捨てて荒野・岩窟等に修道の世界を求める者を少からず出したが、その数が増加すると共にその生活形式乃至はその心理に變遷性が顯し出された。この傾向は結局集團的修道生活の新形式を生んだのであるが、最初はこの形式を採用したのはエジプトの修道士パコウニス Pachomis (350頃)であつた。彼は三二〇年頃ナイル河畔に最初の僧院を營んだと傳へられるが、その制度はやがて西方にも傳はり、

ソウインシ (僧院主義) — ソウカウシ (僧院主義)

遂にペネダイタス戒律に至つて大成された。爾後、彼の定めたるペネダイタス戒律は僧院主義の傳統となり、十二世紀に至る迄、ペネダイタス法は完全に西方教會を風靡した。併し隆盛には必然的に弛落が伴ひ、爲に種々な改革運動が惹起されたのであるが、十三世紀初頭に至つて托鉢僧團が勃興するに及んで、僧院主義は漸たなる方向に進展するに至つた。即ち彼等が許すを特に強調した。市井の中に進出したことは種別生活よりの離脱に他ならなかつたが、この傾向は所謂反社會運動に依つて生み出されたユスイタ派其他の教團に依つて益々強められたのである。かくして僧院主義は近世に至つて中世的色彩を多分に失つたのであるが、勿論それが完全に消滅したとは言ひ得ないのである。現代に於ても、三誓約と共に僧院内に固く留ることを綱領とする僧院が各國に存在してゐる。

【教育との關係】

僧院は元來教育機關(狭義の)ではない。その起源から言へば僧院内の教育は寧ろ第二義的であつたと言ひ得る。併し漸次それが發達し、特にペネダイタス戒律が各地の僧院の規準となるに及び、僧院内の教育活動は活氣を呈するに至つた。而も修道僧の讀書の規定は院内に圖書室を附設せしめ、古典の複寫の必要は又その爲の専門家室に特別室 Bibliothecaを設けしめ、且つ無償借と教導する必要は特別な組織(僧院學校)を設立せしめたからである。而して僧院の隆盛發展は益々、かくの機關を發展させ、遂には典範的寫のみでなく、進んで著作物を刊行し、且つ僧院學校内に新たに一般人の子弟教育の課程を設けるに至つた。かくして僧院は眞の意味に於ける學校、學術研究所乃至は圖書館を兼ねる教化活動の一大中心となつた。而して新しき僧院主義に基く托鉢僧團乃至はユスイタ派その他の諸教團は大なる影響をヨーロッパ教育史上に遺したのである。従つて僧院主義は西洋教育史に於て特に注目されるべきものである。

べきものである。

宗學 (Zölogie)

【起源及び沿革】 尚が克く徳性を明かにして九歳を親しみ、尚が能に命じて學を興り竹子を教へしめ、夏殷周三代學校を設けて元子・弟子を教へたのは、昔宗學を親傳し教化を施し改過遷善の修業を爲さしめる爲で、宋高宗の名はなかつたが、其の實は毅然として存してゐた。宋の高宗相熈十四年(一一二二)に始めて臨安に學を建て、學生百人を以て定員とし、職事五人、諸王宮に大小學教授一人づゝを置いたが、東宗の嘉定九年(一一三三)に諸王宮の學を改めて宗學とし宮の教授を博士宗學に改めたる。爾來國學は國子學、宗學は宗人學を教へるやうになり、諸の世にも天下統一の後期治二年(一一五五)に八旗の各々に宗學を設け、宋宗の雍正二年(一一七二)に、左右兩翼の官房に每翼各一・兩學・一漢學を立て、高宗の乾隆二年(一一七二)に盛京に宗室覺羅官學を立て宗室と覺羅との子弟を共に一學校で教育したが、十一年に宗學と覺羅學とに分つて學生の數を定めた。

【入學・教科・賞罰・役員・考試】 清の太宗の天聰五年(一二三二)の上諭に計貝勒大臣の子弟で八歳以上十五歳以下のものを入學させ、宋宗の雍正中には、生徒月に

紙・筆・墨を、夏・冬には水・炭を給與した。教科は讀書・漢史・翻譯・射法等で、王公が總裁し、教長・教習があつて監官・教授に當り、毎月試験をし春秋二季には宗人府で試験を行ひ、優等者は宗親し、其の教長を引見して官俸を授け、教習には銀朱衣服を給し、學田も給ふのは官を授けることを議した。(中略)

文獻——「文獻備考」五代會要、「皇朝文獻備考」

相關係數 (M) Korrelationskoeffizient

【相關係數の意味】 相關係數は數量的に種々の程度に於て存在する現象或は事象同の相關關係を測定する

一つの重要な係数、二つの變數間に完全な連続的な一致があれば一となり、全一致關係があれば一となる。両方一、二つの變數が他の變數に対して、全く反對な變化を示す場合も完全な相關係があると云はれるが、それは逆の連続的な關係であり、係数は「-1」の値をとる。生物學・心理學及び教育的測定に於ける相關係は完全であることは殆どなく、「+1」と「-1」の間に於ける種々な程度の數値を示す。それは一つの變數が他の變數の原因であるか或はその逆であるか、あるいは他の共通な原因に依つて影響される範圍を示すものである。

【相關係數の発見】 統計數學的な相關係の問題は初め確率論の方面から開拓されたが、十九世紀半に於ける K. PEARSON, R. ADMIN (1775-1843), G. A. PEARSON (1781-1884), R. C. F. GAMES (1777-1885), N. C. TAYLOR, A. BRavais (1811-83) 等は、この理論に因はれて、その現實な意味を把握することが出来なかつた。然るに、一八七〇年代に GALTON は、その實際的な意義と方法を発見し、彼の同僚は、YOUNG, R. PEARSON (1857-1930)、WELLS, W. F. R. WOOD (1880-1930) などに依つて理論的にも實際的にも發展された。相關係なる用語が技術的な意味に於て使用されたのは、一八八八年に發表された GALTON の論文「相關係とその測定法 (Correlations and their Measurements)」であり、彼はその中に於て「身長と相關係或は相關係は生物學や遺傳學などに於て使用される言葉であるが、それを明確に定義し、その程度を如何に測定すべきを明かにしたものを知らない」と公ひ、また「二つの變異する器官の間に相關係があると云ふことは、その二つの變異が平均的に、他の器官の多少の變異を相伴することを指す。親の身長は成人せる子の身長と相關係すると云ふが如きは、その一例で「相關係の指數」は場合をことにするにつれ

て異なるものである」とも云つてゐる。「相關係の指數」その他の用語の代りに相關係なる名稱を提唱したのは、P. PEARSON, F. Y. EDGEMORTH, P. 一八九二年の論文である。

【相關係數の計算と公式】 相關係數は一般にプロダクトモーメント法 (product-moment method) の公式に依つて計算される。この公式は YOUNG の公式であるものであるが、後に TAYLOR (G. E. YULE (1877-)) に依つて、その適用の範圍が著しく擴大された。

$$r = \frac{\sum xy}{\sqrt{\sum x^2 \sum y^2}} \quad \text{或は} \quad \frac{\sum xy}{\sqrt{N \cdot \sigma_x^2 \cdot \sigma_y^2}}$$

$$[r = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{(\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N})(\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N})}}$$

は相關係數、 \bar{x} は X の變數の平均からの各變數の偏 (偏差)、 \bar{y} は Y の變數の平均からの各變數の偏差、 Σ は總和の符號、 N は觀察された員數である。尚、標準偏差 σ を使用する場合は公式を $r = \frac{\sum xy}{\sqrt{\sum x^2 \sum y^2}}$ と掲げておいた。標準偏差とは附記してある式に明かであるやうに、偏差の二乗を觀察員數で除して平方に開いたものである。今 X 及び Y を検査法の符號として、觀察員數十名の場合の計算過程を例示する第一表のやうにす。多數の觀察員數にもつづき相關係數は、一定の區隔で許された二種の變數の系列が對準する度、二種の変數を示す相關係表を作成して、假想平均から計算を始めることが普通である。

かかる平均よりの偏差にもつづき相關係數の計算の外に、順位 rank による計算があり、觀察員數が比較的少數なる場合に適用する。順位にもつづき相關係の觀念も GALTON に歸するが、それが明かに公式化されたのは、SPEARMAN (C. J. SPEARMAN (1860-)) に依つてである。彼は他に簡単な公式を提供してゐるが、こゝにはその最も適當な順位法 (列位法) rank method の公式を掲げておく。

第一表 平均よりの偏差による相關係數の計算

観察員	Xの得点	Yの得点	x	y	x ²	y ²	xy
A	76	17	- 1.9	-0.2	3.61	0.04	+ 0.38
B	74	15	- 3.9	-2.2	15.21	4.84	+ 8.58
C	82	16	+ 4.1	-3.2	16.81	10.24	-13.12
D	63	12	-14.9	-5.2	222.01	27.04	+77.48
E	74	18	- 3.9	+0.8	15.21	0.64	- 3.12
F	91	19	+13.1	+1.8	171.61	3.24	+23.58
G	86	20	+ 8.3	+2.8	68.89	7.84	+23.68
H	82	22	+ 4.1	+5.8	16.81	33.64	+23.78
I	79	20	+ 1.3	+2.8	1.69	7.84	+ 3.68
J	72	16	- 5.9	- 3.2	34.81	10.24	+34.89
平均 =	77.9	17.2			Σx ² = 825.30	Σy ² = 105.60	Σxy = 162.20
					$\sqrt{\frac{825.3}{10} \times \frac{105.6}{10}} = 294.254$	$\frac{162.2}{10} = 16.22$	$r = \frac{16.22}{294.254} = 0.055$

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)} \quad [r = 2 \sin^{-1} \left(\frac{r}{\sqrt{1+r^2}} \right)]$$

\bar{x} は順位相關係數 (順位係數)、 \bar{y} は總和の符號、 N は觀察員數である。この公式は二つの順位間の間隔は、如何なる場合でも同等であることを假定してゐるので、 \bar{x} 及び \bar{y} は正當分布 (正規分布) を基礎として、後に附記したやうな區正を施し、一般の相關係數 r との關係を明かにした。併し乍ら、この區正を施しても、係數は $0 \cdot 1$ 以上の變化を示さないで、 \bar{x} のまゝの數値で考案されることが少くない。順位係數の計算の過程は、第二表に示されてゐる。順位をつけられない二人或はそれ以上の場合が生ずるときには例へば Y の符號に於ける個人 B と I の如く、彼等と共通な、いくつかの順位を平均した數値を同様に掲げるが、かかる順位の変換が全員數の 1/2 にも及べばかなり大きな誤差を生じてくる。それ

第二表 順位にもとづく相関係数の計算

被験者	Xの順位	Yの順位	Xによる順位	Yによる順位	順位差の差	d ₀
A	171	117	2	6	-4	16
B	169	151	3	1.5	1.5	2.25
C	128	151	7	4	3	9
D	141	168	5	7	-2	4
E	156	71	5	10	-1	1
F	146	120	4	5	-1	1
G	87	80	10	9	1	1
H	114	101	8	8	0	0
I	167	153	1	1.5	-0.5	0.25
J	133	132	4	3	1	1
$\rho = \frac{4 \times 43.5}{10 \times 90} = 1 - \frac{201}{90} = 0.74$						2.61 = 43.5

で精密な研究にはプロダクトモーメント法に依り計算する方がよく、以後はれる員数が50以上にあれば、この方が實際的にも便利である。相関係数及び順位係数の確率誤差 (probable error (P. E.)) は次の式に依りて列せられる。

$$P. E. = \frac{0.6745}{\sqrt{N}}(1-r), \quad P. E. = \frac{0.7083}{\sqrt{N}}(1-\rho)$$

一般に、相関乃至順位係数は確率誤差の三倍以上であれば、実用的であり、五倍以上であれば、重要な意味をもつと云つてよからう。

【他の相関係数の測定】 相関係数は、二種の變數間の對稱係数が直線を用いて適合することの可能な場合に有效であるが、然らざる場合の測度を測定するために相関比 correlation ratio の公式がある。尙又、教育的に測定されない質的な分類、及び配列間の相関を測定する相関係数 coefficient of association 及び配分係数 coefficient of contingency があり、いずれも相関係数との關係が明かに示されている。更に偏相関 partial correlation と云つて、第三の變數の影響を除いた場合の第一及び第二の變數間の關係を測つば年齢の因子をのぞいた場合の習能と算術材能との相関の如き、或は、ある標準といくつかの變數を取扱ふ場合、各變數の乗数を決定して標準との最高の相関係数を求める重相関 multiple correlation の公式もある。後者は實際作業の成績に對する各種の検査法の相対的價値を決定するやうな場合に適用するものである。(註文参照)

【意義及び意義】 通例學齡に達すると共に開始せらるべき教育をそれ以前の年齢に於て家庭に於て行ふ事が早教育と稱せられるのであるが、こゝに意味せられる教育は主として智的側面の教育を幼児期のうちに行ふことを意味し、少くともこの側面が著るしく強調せられてゐる。従つて早教育に於ては読み書き・算術・語學を始めとしてあらゆる基礎的學科の教授が通例児童に於けるよりも極めて早期に開始せられ、これによつて更に高次の諸科學を通例児童に於けるよりも早く研究する事が意圖されてゐると言つてよい。

【方法】 早教育論者の主張の根據は、児童の智的機能の萌芽が現はれ始めたならば、出来るだけ早くこれを發現せしめ伸ばさなければ、この萌芽が枯死し、伸びる可能性のある能力がその可能性のままに充分に伸びる事が出来ないといふに在る。従つて原理的に児童が一定の發達段階に到達するのを充分認め、然る後に始めて教育を開始せられる筈であるが、實際にこれら早教育論者が自らの子女に對して採り來つてゐる教育の具體的方法を見るときは必ずしも然らず、來るかゝる智的機能の發展を出来る限り誘致し、これを早期に發現せしめ、促進せしめようとする方法を探つてゐる。

【方法】 早教育論者の主張の根據は、児童の智的機能の萌芽が現はれ始めたならば、出来るだけ早くこれを發現せしめ伸ばさなければ、この萌芽が枯死し、伸びる可能性のある能力がその可能性のままに充分に伸びる事が出来ないといふに在る。従つて原理的に児童が一定の發達段階に到達するのを充分認め、然る後に始めて教育を開始せられる筈であるが、實際にこれら早教育論者が自らの子女に對して採り來つてゐる教育の具體的方法を見るときは必ずしも然らず、來るかゝる智的機能の發展を出来る限り誘致し、これを早期に發現せしめ、促進せしめようとする方法を探つてゐる。

【方法】 早教育論者の主張の根據は、児童の智的機能の萌芽が現はれ始めたならば、出来るだけ早くこれを發現せしめ伸ばさなければ、この萌芽が枯死し、伸びる可能性のある能力がその可能性のままに充分に伸びる事が出来ないといふに在る。従つて原理的に児童が一定の發達段階に到達するのを充分認め、然る後に始めて教育を開始せられる筈であるが、實際にこれら早教育論者が自らの子女に對して採り來つてゐる教育の具體的方法を見るときは必ずしも然らず、來るかゝる智的機能の發展を出来る限り誘致し、これを早期に發現せしめ、促進せしめようとする方法を探つてゐる。

【方法】 早教育論者の主張の根據は、児童の智的機能の萌芽が現はれ始めたならば、出来るだけ早くこれを發現せしめ伸ばさなければ、この萌芽が枯死し、伸びる可能性のある能力がその可能性のままに充分に伸びる事が出来ないといふに在る。従つて原理的に児童が一定の發達段階に到達するのを充分認め、然る後に始めて教育を開始せられる筈であるが、實際にこれら早教育論者が自らの子女に對して採り來つてゐる教育の具體的方法を見るときは必ずしも然らず、來るかゝる智的機能の發展を出来る限り誘致し、これを早期に發現せしめ、促進せしめようとする方法を探つてゐる。

ら、適當に誘導さへすれば限書によつて漸次知識を獲得する事が出来る。

自國語の讀み書きが右の如くして既に習得せられるときは、更に之を誘導して古語(ギリシャ語・ラテン語)及び外國語を學習せしめる。かくの如くして早教育を授けられた兒童には、既に六、七歳にして自國語以外古語及び少くとも數箇國の外國語に通じてゐた者が多い。教學は、先づ最初は遊びの形式による數概念の養成より、四則計算の學習、また貨物ごつこの如きによる合錢計算の學習をなす等の方法により算術を學び、漸次より高度の數學へと興味を誘導しつつ學習せしめる方法が採られる。

副餘の學科は、旅行・物語等によつて或は地理、或は歴史の學習をなさしめ、また散歩の途次、眼に觸るる植物・動物・岩石等を實物に就て觀察し、これによつて興味を誘導して知識を興へ、後の正統的學習への基礎が築かれる。

かゝる諸種の學科に基る早教育の技術は、之を要するに、一面に於ては兒童の興味を所期の方向へと誘導する方法が講ぜられると共に、他面に於ては興味を誘導によつて學習を出来る限り容易ならしめんとするあらゆる手段が講ぜられてゐる。容易な誘導と補助の方法によつて早教育兒童は凡て驚くべき若い年齢に於て極めて豊富なる知識を有するに至つてゐる事が記録に示されてゐる。

【四】 早教育論者は凡て自己の子弟に施した早教育の成功によつて、如何なる兒童も普通の智的素質を有する限り早教育によつて天才に仕上げられる事を主張する。併し乍ら今日の智的心理學的研究の結果によればこれは明かに誤謬である。勿論兒童の智能は環境によつても制約せられるが、これには限界が在り、素質の規定が著るしい。従つて普通兒童に人為的智的促進の手段を過度に用ひるときはこれは遂にその心身の發達に對して著

しい悪影響を及ぼすこと自明である。早教育論者の行つた早教育の成功は彼等の兒童が極めて優秀なる智的素質を有したるに天才を伴ひ得ると考へ、彼等の早教育の方法によつて隨意に天才を作り得ると考へる事は甚だしい誤謬と言はなければならぬ。

かゝる理由によつて、今日の心理學的研究の結果によれば、早教育は極めて一部の恵まれたる智的素質を有する天才兒に於てのみ成功する方法であり、之を一般に及ぼす事は危険である。併し乍ら、右に述べた如き諸家の早教育の具體的方法は、これが幼児に適用せられる限りに於て、幼児並に實年兒童の教育の技術的方法に就て示唆する所が大きい。この意味に於て早教育論者の説く方法は注目せらるべきものを多々含んでゐると言はなければならぬ。(山下俊雄)

文献—K. Witt, *The Education of Karl Witt*, translated by A. Wason, 1914. R. Sola, *Philosophy and Genetics*, 1910. A. A. Park, *The School in the Home*, 1912. *Teaching in the Home*, 1915. W. S. Oser, *Normal Education*, 1914. 木村久一「早教育と天才」(未完)

操行査定

【意義】 操行は行儀・行狀・品行等と相似を意味を有する語であるが、専ら兒童生徒に關して用ひられ、その道徳的行爲・道徳的習慣等を指す。操行は或は調育の對象であり、操行査定は調育の効果の檢證である。その目的は兒童の道徳的健達の狀況を明かにして將來の調育の方針を立てる資とするにある。

操行査定は、知識や技能に關する個々の教科目に於けるやうに特定の問題に對する答や作品の成績に據ること出来ないで、普通の成績考査とは趣を異にする。即ち操行査定は専ら日常の觀察に基いて行はれる。假令後述のやうなテスト等を用ひるにしてもそれは教師にとつ

ては單なる補助手段以上の意味は有ら得ない。觀察の機會は兒童の生活のあらゆる場合にあらわであるが、特に兒童の積極的・自發的な活動の行はれる時、即ち運動・歌技・作業・課外活動・満足等が觀察の好機とされる。教師はそれらの場合にあらはれる兒童の具體的な行動に即して、その道徳的知識・判斷、判斷と行爲との一致の程度、行爲實現の強さと持続性等の諸點を明かにしなければならぬ。

【客観化の工夫】 普通操行査定は、兒童の道徳的判斷・道徳的情操・道徳的行爲・道徳的習慣等を漠然と一括し、これら全體に對して極めて概略的に甲乙等の評語や點數を興へるのである。尤も個々の教科目に於ける成績考査に就ても教師の評定は客観性の少ないものであることが實際されてゐるのであるが、特に操行査定に於ては主観性が最も顯著で、教師の印象的判斷が、信頼に足らないものであることは明瞭である。のみならず操行一般に對する單なる評點は調育上に意味を持つことが少い。斯かる缺點の改善の爲に工夫が爲されるやうになつてゐる。

即ち一方従来單に操行として一括されてゐたものを幾つかの項目に分ちその一々に就て評定することが行はれてゐる。規律・勤儉・持統・正直・従順・親切・責任感・共同性・社交性・純理性等がそれであり、如何様にもかゝる項目を舉げることが出来る。これは多く個性調査などに採用されてゐるやうであるが、斯くの如く評定すべき項目を適當に細分し組織すれば、單に操行として概括するよりは觀察が行はれり便である。他方一項目に就て、例へば勤儉と意情・従順と反抗といふ如き兩極の間を三段階乃至七段階位に分ち、最も勤儉・精進・普通・稍怠惰・最も怠惰といふやうな評語を附して置いて、當の兒童が何れの段階に屬するかを品等す

るのである。評語が詳細で具體的に記されておれば、その程度に入る者が最も多く、一冊に近づくと従つて次第に少くなるやうに、即ち分配が正當自願に成るやうに注意することもまた判断をして大過なからしめる工夫に屬する。

【道德に關する測定を試み】 通常の意味の德行査定とはやゝ離れるが、一般に兒童の道德に關係あるテストが種々試みられてゐる。その一部は道德的知識・道德的判断に關するもので、道德的語彙の定義・分類等を爲さしめるもの、數例の道德的行動を記述して置いてこれを善惡の程度に従つて順序立てて配列せしめるもの、又その此例を爲さしめその行爲が何故に善又は惡なるかを言はしめるもの、道德的判断を要する具體的状況を記して置いて若し漸かの進歩に置かれたらば如何にするかを答へしめるもの等がある。此等の紙と鉛筆テストは、道德的知識或は判断に就ては明かにする所があつても、兒童が果して判断通りに行動するか否かは不明で、その限りに於て德行査定上の參考となり得るのみである。他の一部は情意的素養の診断法や測定法で、德行にのみ關係を有つてゐるのではないが、それと密接な關係のあることは明かである。その方法には、一定の刺激に對する聯想語の性質に據る診断、傾向を特徴づける多くの具體的事項を列記し被験者として自己に放言するものを反省せしめ、その答を處理して大體の傾向を知らんとするもの、或種の作業を課してその仕方に據つて例へば持續・自信力等を見よとするもの等がある。併しこれらは一般に未だ甚だ高い信憑性を持つてゐるとは認められない。

德行査定に於ては兒童の道德性を相互に比較評價する事が目的ではないから、客觀化の工夫や測定を試み、専ら教師の偏見を避けて、公平な調査の資料を得る一助とするといふ意味に於て、使用されるべきものである。

「精神検査」・「教育的測定」の項參照。(參照三三)

文獻——同中頁一「教育的測定學」(大正十五年)、内閣學務部
三年令、大伴茂「教育測定の原理と方法」(昭和六年)、九
山良二「教育心理學」(昭和八年)

綜合大學 (総合大学) (総合大略)

(英) university

【意義】 二個以上の學部よりなる大學。單科大學に對する語。現行「大學令」によれば、大學は數例の學部を置くこと即ち綜合大學たることを會例とする(「大學令」第三條)。大學存在の意義よりすれば、大學は學術の分野に關する學部を置き、これらを合して組織ある一體となし、共同の機關を發揮すべきで、その意味に於て綜合大學たるべきである。

【組織】 綜合大學を構成する學部の種類は法學・醫學・工學・文學・理學・農學・經濟學及び商學の各學部とするが、特別の必要ある場合に於てその實質及び規模が一學部を構成するに達するときは右の學部を分合して學部を設ける事が出来る(「大學令」第三條)。例へば、法文學部・文壇學部・政治學部・理農學部等の如きである。各學部の入學資格、在學年限、卒業生に與ふる稱號、及び學位授與規程等に關しては綜合大學と單科大學との間に何等差別はない。併し綜合大學に於ては、各學部に學部長を置いてその學部に關することを統轄せしめ、更に各學部を統轄して、その大學全體の行政長官として、その代表者として總長を置いてゐる。又、綜合大學に於ては各學部の研究科間の聯絡協同を期するため、之を綜合して大學院を設け得ることとなつてゐる(「大學令」第三條)。

【綜合大學數及びその學部數】 現在、文部省管下の大學四五のうちの、綜合大學の數は一八で、そのうち、立命館大學二、私立一二である。又、綜合大學一八の學部數合計は六一で、その二九學部は帝國大學に屬し、他の二九學部は私立大學に屬してゐる。この數字は私立

の綜合大學が平均三個の學部を有してゐない事を示すものであり、私立の綜合大學の中七校は僅かに二個の學部を有してゐるに過ぎないのである(「私立大學」の項參照)。

【大學令】・「帝國大學」の項參照。(參照三三)

創作 (創作) (創作)

(英) production

藝術家が藝術の形象を内面的及び外面的に作成する活動を云ふ。元來藝術の内面的本質は個性と深く關係を有し、又其の外面的素材・條件は極めて多種多様であるから、此の活動を抽象的・統一的に解明することは、甚だ困難である。加之、藝術の理論的研究者が同時に教師の職務の創作家たる責任を兼ねてゐることは、實際上殆ど不可避のことであるから、これが研究の方法は普通は作中そのものの追体験(追体験)と、藝術家の創作に關する自己告白(自己告白)と、藝術家の創作に關する自己告白(自己告白)との如き資料に據るのであるが、斯かる間接的方法による研究に、種々の困難の伴ふことは言ふまでもない。併しそれにも拘らず、従来の美術に於ては、創作の心理的過程を分析して、大體次のやうな諸段階に區別することが行はれてゐる。第一は創作気分(創作気分)或は生産的気分と呼ばれる心的状態で、未だ何等一定の對象や明確な方向を有せざる混沌たる感情的緊張である。詩人シラーは自己の場合に於ける此の状態を一種の「音樂的情調」と云ふ言葉で表はしてゐる。またレーヴリン(Lewis)は之を一種の「催眠期」と呼んでゐる。第二に構想(構想)の段階が現はれる。これはむしろ正確に云へば、想念を定めた状態であつて或る想念内容を格別の意圖の勢力なく、言はば自然に、かの前段の感情的緊張に刺激された混沌たる想像活動の結果として、意識に浮び來たる過程である。従つて此の際に於ては、内容は未だ不確定の輪郭に於て浮動する状態に過ぎないのである。第三に内容的展開(内容的展開)の段

際が現はれ、此所に想像活動は活潑に働いて、未發展の構想内容を種々の方向に展開せしめ、その各部分が大體藝術家の藝術意思 *Artistic Intent* に統括され、その形成の要求に順應せしめられる。而して此の第三段の過程に於て、藝術家が未だ完成に至らざるその内面的形成の内容を、暫定的・試験的意味に於て、外的表現の素材を以て表現したる場合には、之をスケッチ *Sketch* 或は試作と云ふ。最後に第四段の段階として實現 *Realization* 即ち外面的表現過程がある。此所では主として藝術家が物の能力としての所謂技巧が、重要な役割を演ずるものであるが、併し前述第三段の過程と此の第四のそれは、實際上に於ては常に交互的に連絡し、構想的内面的展開は、その外的表現の過程から逆に影響を受けて種々の變化を生ずるが普通である。さて以上は素よりたゞ理論的に區分された段階であるが、此の中第一より第三段に至る過程は、實際上の創作の氣分の異常なる興奮状態に於て、往々電光石火の如き迅きを以て行はれることがあり、そこから所謂特殊インスピレーション *(Inspiration)* の概念を生ずる。創作作的気分は、一般的には藝術家が自然及び人生の現象に對して得たる、特殊の體驗によつて解發されるのが普通であるが、時としてはその外部の助成手段として、講義の生理的感光的刺激や、心理的情緒的刺激の加はれることもある。例へば咖啡・酒・或は特殊の香の刺激は前者に屬し、又指を見て詩を作り、詩を讀んで胸を作るが如きは後者に屬する。終りに最近の美學の傾向より此の問題を見るに、創作と欣賞とは廣義に於ける美學乃至藝術的意識の二形式として、従来の心理學的美學は専ら、その事實的過程の周圍に努めたのであるが、しかし最近強調して来た哲學的美學にとつては、創作と欣賞の意識を區別せしめる心理的過程の特性よりも、寧ろ兩者が共に藝術的意識として統一せらるる

所以の本質が、より重要な問題を形造ると考へられ、従つて此の普通なる、若しくは同一なる藝術體驗そのものの本質的構造の問題の落し、創作に關する特殊の心理學的問題はすもその意義を輕視せられてゐる傾向がある。併し美學の理論的關心は輕められ、此の問題の追究と關明とが、藝術心理學の重要な課題であり、又藝術教育の實際的方面に對して如何にすべきからざる關係を有することとは明かである。(文藝學)

文獻—J. Fodor, *System der Aesthetik*, III, 1927. W. Jähky, *Die Einheitsentwicklung des Individu*, 1887. P. Freud, *Die Psychologie der produktiven Phantasie*, 1908.

進士館

トウシカ

鹿兒島藩の藩校。安永二年(1783)二十五代藩主島津重豪の創建にかゝる。由来、鹿兒島藩の風として、城下を區域して郷と云ひ同じ郷に屬するものは結束極めて固く、親睦相付けて終身同僚の如き關係があり、文武の學習にも六、七歳より十四五歳までは兄と云ひ、郷社・私學校或は私宅などにおいて、時刻を決め日を定めて、十五歳以上の者は多くは支度して切替した。蓋し進士二十歳以下の者は多くは支度して切替した。蓋し進士館設立によつて、これらを統制し更に強化せんとしたのであつた。建學と同時に講堂を建て、翌三年廓内に醫學院を創立し、同八年吉野村に藝園を設け、又明時館を營んで天文のことを掌しめた。安政四年八月(25日)、齊彬の時に至つて講堂屋敷内に集會館を建てて、反解羅其他兩南に關する設備を整へ軍事を教授し、正義の時に至つて學校内に開成所を設けて美學を學ばしむ。明治三年(1870)進士館を本學校と改稱し、別に小學校を創設して和・漢・洋學、習字、算學を教へた。

〔組織〕 昌平製に類つて建てられ、校内に聖堂・講堂・學堂及び講義の藝古場を設け、春秋二季の釋菜は盛

大に執行せられた。生徒の就學年齢は八歳より二十歳までを普通とし、課目は和學・漢學・算術の三とし、朝八時より正午までは講讀、午後二時までは講義並に復習があり、講義は隔日と定められてゐた。又講讀に際しては落しは勿論町家の者でも志あるものは聽明することを許された。廓内の醫學院は漢方醫を教授し、學校の左に隣接する演武館では日を定めて弓・馬・劍術が學ばれたが、幕末に至つて各師範科内に藝古場を有するに至り一層盛大となつた。又江戸藩邸では武藝は修練所があり、學問は礼會方と稱して學力ある者を任命し、その教導を受けしめ、又他に進學することも許された。

學事の隆替

〔學事の隆替〕 文武並び重んじられたことは進學以前既に二十代藩主綱貫の、嫡子又八郎に示せる教訓にも見え、代々の藩主もその方針を襲ひ機會ある毎に之を強調してゐるが、其次次第に學風衰加の色あり、安政四年齊彬の代に至つて物情激昂の折轉、改めて進學教育の振興が企圖せられ、「進士」の實を廢するやう「御進」によつて明確に指示せられた。特に學問に於ては修身・齊家・治國・平天下の道理を究明する外、皇國の本義を闡明し皇化を海外に宣揚することに目標が置かれ、この爲に相續書並に西洋和解書の熟覽や、習得したる知識の實踐とが獎勵せられた。こゝに於て藩内の學風は一變し、藩内の學事は限る活潑となり、優秀の士を輩んで國別に進學せしめる制度の開始と共に、藩政進士館は明治維新の大業に參畫した幾多の俊秀を生み出す園地となつた。

進士館に於つて學校を經營した藩も少くない。

〔第七高等學校進士館〕 明治四年藩政變革に際して進士館は廢絶したが、明治十一年舊藩主島津忠義の寄附に基き鹿兒島獨立中學校進士館の形に於て再興せられ、其後數次の改稱を経て、同三十四年更に島津重忠の寄附に基き第七高等學校進士館へと發展し、同三十八年にその經費が國庫支拂によることとなる迄この寄附金を以て維持

せられたのである。(四) 月 稿

文獻——「日本教育史資料」第二三・四頁(明治三十三年)

早熟 (英) precocity, proclivity (獨) Frühreife

【意義】 精神發達の速度が通常の場合に比して著しくはやく、普通兒童に比して、従つて青少年に比して著しく高次の發達段階に達せるものを云ふ。

【類型】 早熟に少くも三つの類型が區別される。

第一の類型は特殊の生得の素質に著く早熟である。所謂天才兒は大部分優れた心的素質を有するが故に、その精神發達の速度は普通兒童に比して著しくはやく、青少年に比して極めて高い發達段階に達してゐるものであり、これは智的早熟兒 intellectually gifted children にも特殊兒童 specially gifted children にも均しく妥當する。従つて早熟はこの第一類型の早熟を示す。

第二の類型の早熟は、適正ならざる環境の影響、場合によつては特別の強制乃至訓練によつて、特定の心的機能或は全心的機能が普通兒童に比し著しく早く發達せしめられたる場合がある。例へば感えず成人とのみ接觸する一人子が早熟である如き、また花柳街に生育せる兒童が概して性的に早熟であるが如きはその一例であり、また特殊の訓練により特殊の技能に熟達せる兒童の如きも亦その典型的なるものと言ひ得る。

第三の類型は病的な原因による早熟である。これは主として内分泌腺障害によるものであり、甲状腺・副下垂體・胸腺・松果體・生殖腺の病變によつて身體的に早熟が惹起せられ、これと共に精神機能の一部若しくは全部に異常なる發達を見るものがこれである。

【處置】 早熟に對する取扱ひ方特に教育的處置はその類型の如何によつて異なるべきである。

第一類型の早熟に對しては、これが素質的なものである限り之に適應する特殊の教育的考慮が必要である。却も天才兒に對する特殊な教育が要求せられ、時として

は早教育も亦可である。「天才兒の教育」(「早教育」)の項參照。

第二類型の早熟に對しては、教育的には先づ環境の適當なる整備によつて早熟に陥らざる預防の策を講ずる事が最も必要である。蓋しこの類型の早熟は何よりもその環境の不適合によつて惹起せるものであり、異常行動、時としては不良行為發生の原因となるものであり、而もこれらは必ず豫防し得るものだからである。既に先述せる早熟に對しても環境の整備によつてこの歪曲せる形態の整備が行はるべきである。

第三類型の早熟は専ら醫學的處置に俟たなければならぬ。「内分泌腺」の項參照。(三) 月 稿

文獻——「天才兒の教育」(「早教育」)の各項文獻。A. Frohberg, Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters, 1928, E. Stern, Gedächtnis-Störungen und Schreienstörheiten bei Kindern und Jugendlichen, 1922.

裝飾 (英) decoration; ornament; ornamentation (獨) decoration; ornament; Ornament (佛) décoration; ornement

それ自身必ずしも美ではない技術的形物を飾り美化するもの或はことをいふ。だから裝飾的とは構造的とか實用的に對する概念である。主として建築や室内について云はれる。

建築における裝飾は、二つに分けられる。(一)建築工學的裝飾。柱頭・持梁り・柱頭等。(二)純裝飾的裝飾。花樣或は幾何學的樣樣等の彫刻、モザイクや又は繪畫。いづれも合目的技術的構成の實用的形態の「表面」の美的變更であるが、前者が構成や機能の性質及び境界を強調することに究極目標としてゐるの對して、後者はそれらに對しては比較的中立的であるところに遊びがある。(一)を構造的裝飾、(二)を模樣的裝飾と呼ぶこともできる。室内裝飾は、必ずしも藝術品の域に達してゐない半實

用的家具や數物や壁掛等によつてもなされるが、しかし特にそのために作られた藝術品によつてもなされる。このやうにそれ自身の半獨立的な自由な藝術的意向を追究しながら、また飾る對象や環境に織り込まれ、それに調和してその全體の統一を美的に形づくことに奉仕せねばならぬ藝術を、特に裝飾藝術 decorative art と呼んでゐる。

この裝飾藝術、及び一般に裝飾において、特に何らかの美的快感を人に與へるものを對象から引き出し、或はこれに添加することによつて美を供給するところの要素をも「裝飾」といふが、これは西洋では decoration に對して ornament といふ言葉が使ひわけてゐる。この二つのものを混同してはならない。さきに述べた純裝飾的裝飾とは ornamental decoration のことである。

オーナメントとしての裝飾は、主として幾何學・植物・動物の世界から借りられた形象の多少とも様式化・樣樣化であるが、しかしまた單に素材の自然(「生地」)をあらはにするところからも成り立つ。この際、例へば建築においては堅牢や持久力が大事であるから、木理や石の目を顧はず場合に、その堅さ・持久力を人力に對する素材の抵抗そのものによつて、即ち道具の痕跡によつて示すことも立派な、恐らく最高の裝飾であることを忘れてはならない。彫刻的裝飾において、淺い彫りが法則となつてゐるのも、石の堅さを素材にそれ以上のことを許さないことを示すからに違ひならぬ。

一般に裝飾は形象として或る素材にそれに無い生命を賦與すると共に、又技術的造形としてその素材そのものの生命を發揮するといふ二重の課題を有してゐるがために、他りに素材を堅固する自由奔放な過剰な裝飾は却つて醜惡であるといふ法則が生ずる。自然に裝飾する裝飾過多の誤れる趣味に對しては、自然そのものが磨滅や腐朽によつてそれを是正し單純化する。この自然の

報告によつても、裝飾が木家素材及び漆材の構成の「強調」を目的とすることにあつて、それを随處に別様のものに足せかけることにあるのではないことを懸らねばならぬ。(裝飾主義)の非とせられるのは、それが後者の方向に定つてゐるからであるが、しかし一切の「裝飾」を縛る今日の構成主義・機軸主義もまた素材の行きすぎた團圓によつて、空間と表面との餘りに単純な單一化によつて實は本質的には裝飾主義の一變種にすぎない場合が往々見受けられる。(林 龍彦)

雙生児

(Cros twins) (Cros) Zwillinge

【意義】 雙生児は一卵性雙生児と二卵性雙生児とを區別す。前者は一個の卵より成育し、後者は二個の卵より成育したものであるとされる。前者に於ては容貌、毛髮の色、身長、體重等凡ての身體的徴表に於て極めて類似してゐるが、後者に於ては類似の度は前者に比して小さい。心的特性に於ても亦、前者には極めて著しい類似性が見られるが、後者に於ては類似の度は低い。心身の兩徴表を通じて一卵性雙生児相互間の類似性は凡ての親戚者間の類似性のいづれにも絶して高いが、二卵性雙生児相互間の類似度はきやうだ、相互間のそれと同等であるとせられる。

【同類及び研究法】

一卵性雙生児に於けるかゝる著しい類似性は、之が同一の卵より成育し、従つて同一の素質を有し、また後面に於て同一の環境に成育するが故に然るものである。従つてその研究は從來身體的乃至心的徴表乃至環境の問題を解く鍵として多くの研究がなされて來つてゐるが、近來は此等より更に一步を進め、造作環境、或は成育と練習との相互規定の度を雙生児を利用する研究によつて解決せんとする試みも現はれてゐる。

その第一はG. A. H. P. Lanza, A. K. S. A. T. O. V. Yendler 等の所謂雙生児法 Zwillingmethode P. 9

る。雙生児法は特定の徴表に於ける雙生児相互間の差異を一卵・二卵兩雙生児群に就て統計的に比較するものである。この點に於て類似性のみを問題とした從來の研究と異なる。即ち特定の徴表に於て一卵性雙生児相互間の差異が存在すれば、兩者は全然同一の素質を有するのであるから、この差異は環境の影響のみによつて生じたものである。然るに二卵性雙生児相互間の差異は、兩者は素質をも異にするのであるから、素質及び環境の兩者によつて生じたものである。素質をA、環境による差異をBとすれば前者はA、後者はA+Bである。従つて前者の後者に對する比を求めれば、我々は該徴表に於ける環境の影響を示す値を得る。かかる假定と方法によつて諸々の心的乃至身體的徴表に於ける素質と環境との影響度を量的に規定しようとするものが雙生児法である。

その第二はG. A. H. P. Lanzaの所謂雙生児相互統制法 method of the twin controlである。この方法にては一卵性雙生児の一方に於ては、特定の機能を練習せしめ、他方に於ては之を練習せしめない。即ち前者に於ては該機能が練習によつて發達するが、後者に於ては單に成熟のみによつて發達する。こゝに一定の時期に於て、該機能の發達の程度を兩者に就て檢し、相互に比較する事によつて、また兩者が素質に於て全然同一である事によつて、練習對成熟の影響度を相互に比較規定する事が出来るのである。

此等の方法は未だ批判されるべき多くのものを包含してゐるが、雙生児の研究が一般精神發達の研究に對して有する意義を明かに示すものである。(山下世雄)

文獻——A. Grand, Developmental psychology of twins (A Handbook of Child Psychology, ed. by G. Morison, 1931), G. Jung, Vererbung u. Erziehung, 1929.

想像

(Imagination) (Fantasie)

【意義】 想像とは、過去に體驗した直観材料が、新しい配列に於て現在の意識に現はれることを意味し、斯くの如くして現はれたものを想像表象と稱する。過去に體驗した直観材料に關係を有する點で、記憶と似てゐるが、記憶にあつては、それが出来るだけ元の儘の形で現はれると共に、必ず之を嘗て何所かで體驗したと云ふ親しみの感じを伴ふことを原則とするに反し、想像は斯かる時間的空間的な制限を受けない爲に、呼ばるとは、經驗とは全く創造的な個體であるかの感をも與へる。固より彼の創造的想像の如き、誰かに創造には違ひないが、併し無から有を創造することは出来ない。實際に嘗て體驗した直観材料を其の基礎とする意味に於て、記憶と密接な關係のあることは確かである。

想像は現實の知覚を模として備へると共に、記憶表象に結びついて發展する場合もある。そして其の中に最も大なる役割を演ずるものは聯合の働きである。聯合が敏活になり、而も時空に制約されない自由な聯合が盛に行はれる時、意識内容は極めて多量にして複雑した性質を帯びて來る。斯う云ふ場合に、離、空想の語が使用される。又想像が一定の方向に向つて整然たる理路を辿る時、其の性質は著しく思考に接近するやうになる。此の場合には、空想に見るが如き所動的な行き當りばつた無拘束な性質を脱して、必ず何かの結論を見出さうとする積極的目的を自覺する態度に用ゐる。

【分類】 想像の分類には色々ある。或は再生的想像と生産的想像とに分するものあり、或は個體的と所動的とに分するものあり、又は受容的と創造的とに分するものあり。又創造的想像を實際生活の創造の分野に關係を以て、科學的・藝術的・産業的・發明的等の各種の想像と區別する試みもある。

【想像の發達】 兒童は必ず一度想像に耽る時期を経

過する。お伽噺や昔噺や冒険譚を喜び、又遊戯などにも此の要素を多分に含んだものが好まれる。殊に四歳から七歳あたりまでの年齢の児童では、現実の世界と想像の世界との區別があまりはつきりしない。女兒が人形と遊び、人形と話ししてゐるのを見ると、其所に大人が人形に對すると、全く異つた態度が現はれてゐる。大人自身は人形と實際の答を交つてゐるやうであつて、児童自身は人形と實際の問答を交つてゐるのである。それでこそ人形が彼等の興味を惹きつける。児童の瞳にも、眞の瞳即ち其の偽なることを自覺しつゝ、恰も眞であるかの如く笑ふ場合と、現実と想像とを混同したことから生じた悪意なき瞳とが區別される(『こゝろの発達』)。

児童期から青年期に移るに従つて、精神活動は一般に或る種態を取ることが認められる如く、想像も亦青年期に於て児童に於けるとは違つた特色を持つに至るのである。即ち青年期では知的生活が敏活豐富になり、特に外界に關する客觀的觀察と理論的に基礎づけることに重點が置かれる結果として、單なる理想は児童期に見る如き魅力を持つことが尙來となる。それに現實の社會が生活に關する或程度の認識が、青年の理想を阻止するが如く働かせる。併し青年は、一方に於ては、感情生活も知的生活と並行し、精緻な想像となり又鋭敏となるために、能動的な若しくは消極的な想像が強く働いて、或は科學的の發明に終つたり、又は藝術的な創作に發展して行く素地が築かれるやうになる。時としては、理想と現實との狭ひがみから極度に失望したり、餘りに現實的な實際生活に幻滅を感じ、多感な青年に有り餘りな一種のムートピアを作つて之に逃避することもある。

〔想像と教育〕 想像に關しては、教育的に見て之に或程度の制限を加へようとする説と、亦之に重要な意義を認め、出来るだけ之を助成すべきであるとする説とが對立する。想像は無何來であり、新しい新しい世界を

見せて呉れる所から、其の響き快感に引きずられて、兎角之に耽りたる傾向を先づ、且つ想像の世界を通じて現實の世界を見ようとする傾向に、現實生活の見通しがつかず、實際生活に入るに際して、まごついたたり、失望を感じたりすることになるから、想像は出来るだけ制限を加へる必要があるとするのが前者である。之に反して、兩後者は、人間の生活に最も大切なものは創造である。而して創造は、一に想像の所産であるが故に、児童や青年に於ても、之を極力培養せなければならぬと説く。これ等は何れも極端の説であつて、想像は如何なる性質たるを問はず、之を培養しようとするのも間違つてゐるが、同様に無批判的に讚揚するものどうかと思はれる。想像とか思考とかは、實際生活に結びつけて考察する場合に、必ず或種の拘束例へば誤なき確實な記憶とか、正しい思考法とかを豫想するに對して、想像は時々の拘束から自由であり、之に快感を伴ふことから、現實を正視する機會を逸し易いとの危險は確かにあるが、併し現實を脱し、現實の價値を高めるために、想像が如何に重要な働きをするかに思ひ至る時、一途に之を抑制するものも亦理由の無いことである。(三田著)

文獻——O. J. Zolner, Das Märchen und die Phantasie des Kindes, 1929. W. Dittgen, Die Entwicklung des Dichters, 1887. E. Loeb, Die Phantasie, 1908. R. Mäler-Freytag, Das Denken und die Phantasie, 1916. Z. Fiskel, Essai sur l'Imagination créatrice, 1908.

相對論「相對論と相對論」の項を見よ。

壯年期

〔沿革〕 壯年運動は青年運動の延長として起つたものである。即ち我國に於ては青年運動が全國に普及し、殊に明治の末から大正に及ぶつてその發達は著しなものがあった。然るに青年期は二十五歳をもつて打

切り、それ以後のものは産業組合、花魁軍人會、消防組等に關係することとはあつても、一般的修養の機關をもたず、従つて折角青年期で積んだ修養も充分なる成果を収めることが出来ない。而も彼等は郷土に於ける中堅層として産業上、政治上重要な地位を占めてゐる。それ故に彼等の爲に團體的修養の機關を設け、それに依つて特に地方の自治並に産業の發達を促し、これを通して國家の進歩に寄與せよとて創られたものが壯年運動であつて、これは中央に於ける青年團指導者の手によつて行はれた。昭和四年十二月東京に壯年團期成同盟會が設けられ、全國各地方へ向つて壯年團の組織を勧奨し、現在に於てはその總數三、五四九團を數へてゐる(昭和十二年十二月調査)。かく壯年團が普及し來たので、後年團期成同盟會は昭和十一年一月その名稱を壯年團中央協會と改め、全國壯年團相互の連絡を圖り、其の伸展を期することに努めるやうになつた。

〔目的及び施設〕 壯年運動は青年期を終り、郷土に留る壯年に於て郷土の振興を念とする同志を結合して職業に關する研究、社會人ととしての教養、郷土の研究を主目的とするものであつて、大體町村を單位とし、熱心なる同志數十名を以て組織し、時々會合して相互の發達向上を圖る事が本旨である。而も團員は實際生活を營んでゐる者であるから、各自の體驗に立脚して互に切磋琢磨するの爲、社會の良心となつて、郷土の政治・産業・文化の發達に寄與し、且つ郷土を通して國家に與つてゐるが壯年團の信條である。又壯年運動は社會運動や政治運動ではなくて、壯年者の修養機關である。(小坂著)

文獻——田澤義雄「壯年團の提唱」(昭和十一年)、壯年團中央協會「壯年團」(昭和十一年)、月刊。

團の三篇

維新の時、史館・昭文館・集賢院を以て、特に三篇と稱した。初め三篇は長樂門の北に置かれ、一に西齋と呼

ソクダク (通) — ソクラテス

ばれてみたが、太平興國(太平)の頃に之を外館門の東北に移し、取めて三館書院を建て、崇文院と名を賜つた。即ち三館は皆崇文院の旗下に在つて、東館は集賢院の書庫、西館は四部に分れて史館の書庫に充てられた。編撰文庫(崇)に院の中央に秘閣を設け、専ら三館中の萬本書庫萬餘卷、及び古書珍跡を收蔵管理させる事になつた。三館には夫々直館・直院が有り、直館に合せて之を館職と言ひ、他の官を以て之を使る者を館職と言つた。又之と集賢院修撰・直館副院職とを併せては、特に館職と呼んだ。院職の下に檢討・校勘・内侍・句當等の職官がある。三官の末の所は経書四館に在り、後經書省に歸したが、もと經材の地であり、隨つて經書事務は、多く孔目官・表奏官・掌令以下が行ひ、又經書庫内侍・兼表經四館孔目官等の職が有つた。(八世紀)

文庫 — 宋史職官志。

速讀 (Rapid reading)

一定の讀書對象を出来るだけ速かな時間的條件の下に讀するを云ふ。讀み方形式の一、速讀に對す。

一般に我々の讀書態度を規定する條件としては、主觀的な要因(讀者の心構へ)、經驗的負荷等と客觀的な要因(讀者對象の内容と形式)とが挙げられてゐるが、次表に示す如く、兒童の讀書態度は學年と共に増進し、高學

アメリコ小學校兒童に於ける讀書態度の發達

研究學年	二	三	四	五	六	七	八
スターチ	10.8	11.2	11.4	11.6	11.9	12.2	12.0
フォーリー	11.3	11.0	11.0	11.2	11.3	11.6	12.0
カーネギー	11.1	11.4	11.5	11.6	11.9	12.1	12.0

表中の数字は平均の値に連れたる標準を示す。凡そ速讀に依り、

年にしては可成りの程度に到達してゐる。オプライメン J. A. O'Brien の調査に依る、第三學年以上の兒童に於ては可成り程度以下の教授がなされてゐることが發見

され、二箇月の訓練に依つて著るしく讀書効率が高められたと報告されてゐる。

讀書の持つ社會的の意味から云つても、出来るだけ速讀に慣れしむることは望ましきところであるが、たゞこの際、速度の増加が意味の理解と相悖つことが肝要である。従來の諸研究に依れば、讀書速度の大なる者は小なる者よりも意味の理解に於ても優ることが明かにされてゐるから、教育上の實際問題としては、讀書速度に重要な關係を持つ内語の禁止、眼球運動の同滑き等に關する讀書法の訓練並に活字の大きさ、行間の廣さ、行の長さ等に關する讀書對象の性質を吟味するは固より、速讀の練習に對する對象の誘發、意味理解の模範をなす經驗的培養等に關する指導が要求されと共に、學年の序列に應ずる適宜なる讀書速度に留意することに依つて、速讀をして感讀の俤たらしめね考慮が必要である。

【讀み方の心理】の項参照。

(松本孝樹)

文庫 — E. R. Hoeg, The Psychology and Pedagogy of Reading, 1908. C. R. Stone, Silent and Oral Reading, 1928. A. Kern, Ist unsere Lesemethoden richtig? 1931. 松尾安雄「讀書の心理的研究」(二五八頁)。

ソクラテス (Socrates)

【Socrates】(Socrates) 前(Plato) 390

【生涯】ギリシャの哲學者にして教育者。彫刻家を父とし、産養を母として、紀元前四七〇(又は四六九)年アテナに生れた。幼少の頃については傳記の詳細なるものが無いが、プラトンの『クリトン』篇によれば、彼も普通道一般のギリシャの青年と同様だ。體操及び音楽等の教育を受けたものと想像される。若くしてキリシヤ第一の教員となり、毎日早朝より夕頃まで、蓬頭生活の第一歩を踏み出し、毎日早朝より夕頃まで、蓬頭生活の第一人者として街頭に立ち、あらゆる階級、あらゆる種類の者と無差別的に談論し、人々の意見を一掃し、眞理の在處を明かにせん事を努めた。ペロポネネッス戰爭に前後三回従軍し、實際に發揮された彼の堅忍不拔・沈着剛毅の態度、超人的な想像力等に關しては、プラトンの『饑餓』篇に於けるアルキ比亚デス(Alcibiades)の物語に詳である。三九九に彼の公的生活に對する態度、既成宗教に對する見解等が此の長巻を指し、メレトス(Meliton・Sokrates・Platon・Aristoteles)の三人より、「彼は國家の神を信せずして新奇異なる神を信じ、且つ青年達を誘致せしむるが故に罪あり」として告發された。この告發の後、彼の法廷に於ける態度は『クリトン』篇に詳である。而してその事件を伴ひて與れる最後の情景は『アポイロン』篇に詳である。これらの敘述には何れも眞理愛と人間愛とに燃ゆる大情世底の賢人ソクラテスの面目を展如ならしむるものがある。

【教育的業績】彼の教育的業績は『フィスト』のそれと全く對蹠的な立場に立つ。ソフィストは、普遍的な眞理を闡明するよりも學問の眞理なるものを眞理らしく見せかけ、無知蒙昧の民衆を誘得して之を導給し、世俗的名利を獲得せん爲の辯論術を授ける職業的教師であつたが、ソクラテスは人々の心よりソフィストのこの態度を一掃して、普遍的な眞理の本質を明らかにすることをその使命とした。而してその場合、彼自身は既成的な眞理を法的に授與するよりも、寧ろ青年に對する單なる幫助者となり、青年との對論(Dialogos)によつて、彼等自身の心の中から眞理を生か出さしめんとする彼のいはゆる産婆術(maieutikē) (Sokrates maieutikē) (Sokrates maieutikē)を用ひ、ソクラテスの功績は既成な哲學(Pantheologien)の建設にありとなす事は、産婆術的の意見として認識されて來た所であるが、彼が果して概念哲學といふが如きものを建設して之を教授したか

否かに就ては、今日有力なる疑問が提起せられてある。彼の教育的業績は、亦る彼のいはゆる産業術により、青年に對して被抑服の正しき道を指示せんとする教育的實踐にあつたのである。

【産業術】 ソクラテスの産業術の根柢をなすものは、彼の所謂無知の知である。彼は若き時、一支人によつてギリシヤ第一の賢人なりとの神託を告げられ、眞の意味の解釋に苦んだ結果、彼の所謂賢人達は、實は全く無知であるのに、恰も知者なるかの如く建論して居るにも拘らず、ソクラテスは一物をも知らぬ事を眞に自覺して居るといふ事實を確め、この眞に謙虛無知の自覺こそ彼をしてギリシヤ第一の賢人たらしむる所以なる事を確信した。即ち無知の知は、その形式の一見消滅的な中から、すでに明確なる眞理の規範意識を豫想するものであつて、賢人ソクラテス独自の自覺内容を表はすものであつた。而して彼の教育活動の一切は凡てこの自覺より出發し、知者としての實相に施すに無知の假裝皮肉 (Irony) を以てして、ソクラテス的な意見に満足せる人々を惹きつけ、自己の家中に把握してその知識を検討しその誤りを自覺せしめ、絶対無知の自覺に到達せしむる事を以て普遍的な眞理を明かにする根本要件なりと考へたが、この無知の自覺に至らしむる實踐的過程が即ち産業術の對話法に外ならない。

ソクラテスの對話法は、かく無知の知を基礎として、多くソクラテスの意見に充足せる青年子弟との間に、行はれる。その際彼は無知の知者なるが故に、自らは積極的に一物をも持たざる事なく、極めて単純なる問題を述べ、唯向上事を知るのみである。青年は全く自由の立場より之に答辯し、この答辯は更に次の新たな問に導く。併しながらこの場合ソクラテスは單なる無知者ではなくて、無知の知者であるから、盲目的に青年の答に追従するのみではなく、かゝる一問一答の間に青年達に對する

極めて精緻安穩なる論理的階層を準備して行き、彼等が眞理の軌道から脱し又は或種の意見を弄ぶ時は、率直なる反語的質問を遂行して青年を論難し之を自己矛盾に陥れる(所謂ソクラテスのアイローイア *elenchos* Henry) かくて青年は遂に所謂行詰り *aporia* に陥り、眞の精神が全く麻痺して言ふ所を失ふとともに、今までに所有して居た知識は悉く單なる意見に過ぎなかつたといふ無知の自覺に到達する。これまでソクラテスの對話法は、開ける被抑服の段階である。青年が一度このアポリアの關門を通過すれば、恰も陣痛の苦惱を嘗め終りたる妊婦の如く、今までの意見から完全に淨化せられて眞理に對する愛 *philos* を體得し、ソクラテスの問に正しく答ふる事により眞理の世界に到達する。これがソクラテスの對話法に於ける真正の段階である。即ちソクラテス的な意見を打破して知識そのものの本質を反省し普遍的な眞理に導く實踐的手段がソクラテスの對話法であつて、その方法は歸納的であり、最後に到達する眞理は北として倫理的徳の概念であつた。

かくソクラテスの教育活動は、無知の知者ソクラテスと無知者でありながら知者なるかの如く概念してゐる青年との間に於ける對話の形にて行はれ、この場合ソクラテスはいはば産業の立場に、青年は妊婦の立場に立つ。故にかくて青年の獲得したる眞理は他から與へられるものでなく、青年自らが生み出したるものであり、既にかつて認識して居たものを想起したるものであり、學習とは即ち想起 *anamnesis* に外ならない。故にソクラテスの對話法はいはば想起の道であるが、自己の中にありしものを想起する事は、他言すれば自己を知る事に外ならないから、彼の教育活動は要するに彼の生涯の總結たりし「我自らを知る *know thyself*」の一語にその能動を有して居たのである。

【後世に及ぼせる影響】 ソクラテスの教育思想は、直接にはその弟子プラトンに繼承せられて、理論的に完成せられたが、更に或は直接に、或はプラトンを通過して間接に、後世に及ぼせるその影響は甚大である。特に教育は、外侮よりする知識の法人に在らずして、内部よりする被教育者自身の自發的發展であるとなす近代的教育本質は、個々にソクラテスの産業的教育方法に遺傳するものであつて、これだけによつてもその意味は水滸である。近代的教育思想の發言者 *プラトニ* は、プラトンを通過して多分にソクラテスの影響があり、*メテオロロギア* には又 *メテオ* を通じてのソクラテスの影響が大である。

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

文獻——*Proton, Apologia, Kriton, Euthyphron; Kharimides; Menon; Symposium; Theaetetus; Theaetetus; Xenophon, Memorabilia, Diogenes Laertius, Book II, H. Meier, Sokrates, sein Werk u. seine geschichtliche Stellung, 1913. A. Baezel, Sokrates, 1911. 明治堂次郎「ソクラテスの對話法」(『教育』)*

ソシツ(四)

意氣のもとに發展を遂げつゝ今日に至る。所謂體育に依つて健康と力とを練り、正義・自由・勇氣・向上の念を養ひ、以て解放された祖國を護ると共に進んでギリシャ文明の理想を再現せんと努めてゐる。「チヂコ人は凡てソコールである」とし、階級・政黨・宗教の相違を問はず一切の國人を造へてその向上と團結とを圖る事は、政治宗教の關係せる國の事業として顧る注目に値する。

〔組織〕 一九二四年末では團員五十六萬二千、一九三二年には七十五萬、之が二六六五五のソコール體操團(Trotskyevskaya Akademiya)を作り、體操團は五十三の地方聯盟(Klubs)を組織、その統一體が O. O. P. だ、プランドのティールムス會館(Hilfshaus)に本部を置き、之を指導する O. O. P. 委員會は地方聯盟が團員五千に付一人の割合で選出した委員より成り、その中から常任委員が選出される。右を補助するため専門家より成る次の各隊がある——男子訓練、女子訓練、教育衛生、救護、扶養、管理、出版、ソコール舞、組織、藝術、純實、映畫の各隊及び訓練裁判所。團員は男女共六—十四歳を幼年隊、十四—十八歳を青年隊、それ以上を成年隊とし、お互に兄弟姉妹の稱を以て呼ばれる。由来ソコール運動はスロヴァキアよりも、ボヘミア・モラヴィアに盛んで、外國ではユーゴスラヴィア・ポーランド・アメリカ合衆國等に相當普及してゐる。

〔學堂〕 盛な體操團では體育館・教室・圖書室・ホール・運動場・プール等を持つ。はじめは専ら體育のみに行つたが、一八九〇年代に至つて別に講義・圖書室・音楽會・劇・展覽會・遊覧などを附帶せしめらるゝに至つた。數年毎に催される團員大会はその總決算とも見なすべきもので、十萬の團員が出席、盛はその雄偉さと見なされる。一九三二年に第九回が催された。ソコール運動の特色は體育の科目に在る。即ち軍國教練運動(military drill exercises)と機械・タンブリング其他の體

操を主とする。前者は大衆の時、約一萬五千人を以てするマッセルゲーム、年動及び男女によつて多少異なるが運動は四部に分れ、何れも嚴格的・宗教的の香高きもので、こゝに「個人は無、社會が見てである」といふソコールの精神を教へるのである。(中田重徳)

素質 (disposition, temperament)

〔意義〕 精神及び身體の一定の現實的過程に發展すべき根柢として個體又は種族内に存する性質を素質又は傾向といふ。これは生得的と習得的とに分たることあり、その場合には前者を素質(temperament)と稱し後者を個性(Personality)と名づく。精神の素質に對して身體の素質が區別せられ、これは通例體質と呼ばれてゐる。併し兩者は混同なる關係にあり或は零る。シュテルン(ヘーリアム)などのいつてあるやうに、素質は一般に身體的及び精神の背後にある精神身體的中性なるものと考ふべきものであるかも知れぬ。我々はこゝには主として精神の素質の意味に於て叙述することにする。

〔精神的素質〕 近代心理學者中特に素質の方面を重視せるはマッソング學派(又グロウソフ學派)特にウィッセル(Wilhelm Wundt)及び蓋美心理學を提唱せるシュテルンである。先づこの二は素質をば生理的根柢と峻別してゐるが素質そのものについては詳し考察をなしてゐない。唯之を既定の事實として直ちにその分別を試み智的と情意的とに分けた。而して一定の想像の屬性が一定の情性的素質と結合するときは智的素質の四主要形即ち觀察的・強明的・分解的・思辨的の才能を生じ、又情意運動の退及及び偏頗の結合より情的素質の四主要形即ち、膽汁質・憂鬱質・多血質・粘液質の氣質の差異を生ずるとしてゐる。更に意的素質に於て性格の差異を見ることが出来るとしてゐるのである。

次にウィッセルによれば、心理學は心的根本組成及び心的過程に於てのみならず、心的素質につき述べてなければならぬ。よつてかゝる心理學は素質心理學(temperamentpsychologie)と呼ばれてゐる。素質は個性、能力(力)と同義なるも意味の申文は外に於て根本組成及び過程と並存する心的又は物的なるものでなく個性及び過程に屬する心的根本組成及び過程に對し部分原因として自身内に含むものであり、根本組成及び過程は此の見地の下には素質の成果として現はれる。現實の存在は全素質事實につき唯此の成果及びその個性體内に隠れてゐる部分原因即ち素質系統(temperamentale system)に現はれるのみである。我々は個性の現實の心的事實に對し直ちに自己の素質を假定し得る。我々の心的生活には多くの個性の經驗存しそれは素質的基地の下でのみ一般法則に把握し得しめる。一度我々の耳に呈示された旋律や語は同じく我々の記憶に附著して留まる。同様のことは凡ての經驗についていへる。これが證明については二つの假説が存し得る。即ち一は一度成立せるあらゆる表象は絶えず持續するが意識の關上ではなくなつて言はば關下に存續する。即ち本質的には忠實について變化せず唯意識表象として存するものである。他は表象は一般に意識から消滅するときは個性内に保存されず、それは表象の初度の現出により單に表象を再び喚起すべし素質可能性を得、かくて此の表象の初度の現存によつて自分の素質基礎を形とするのである。我々は此の第二の假説をとる。而して之によりて單に此の心的のみならず有機的物的生活に缺くべからざる一般補助假説の特殊の場合(練習・疲労等)と考へ得るのであるといふのである。素質は主として個人の生得的素質に關係するを以てそれは個性の問題に關係し得る。此の方面より暫見地を興へたのはシュテルンである。彼によれば作用と現象とは時間的に限られたそれ故に急性體操形式たる點に

てなほ共通する所あるが素質はさうでない。蓋しこれは慢性的及び遊移的性質が有するからである。併しそれは前二者と同様経験的科学的加工の必然の結果である。何となれば個人の時間的に滞在する個々の作用を最後の結論として規定することは、我々の因果要求が然るところであるからである。實行が現はるゝ所には實行に導く實行可能性が規定されなければならず、現勢は遊移を前提とする。かゝる個性或は素質の規定は如何なる科学もを缺くことが出来る。その問題定立に及び之を大に顧みるものあり又は餘り念としないものもある。我々の普通心理學では之を出来るだけ足らんとするが遊異心理學では之を缺くことが出来る。即ち普通心理學にありては感情、思惟、判断、意志作用等もいふも遊異心理學では智識、氣質及び性格、素質及び遺傳、天賦及び天才等は去々し從つて素質の言葉が主となつてゐる。

此の如く素質は全體として個人の內的に具有する作用特性及び方向でありて外部から喚起されるが外部から生ぜしめらるゝものではない。我々が記憶の差異を研究せんとするときは如前材料として實際の記憶性を利用する。併しこれが我々に興味を興へるのはその實際の性質ではなくしてそれを於て持續的記憶特性の記憶を呈すと信ずるがために外ならぬ。

然るに此の素質の規定は能力論への復歸ではないかといふ問が起るであらう。之に對しては我々が個人の精神生活が合法則的な現象の單なる生理影響及びそれを支配する機械的合法則性からの説明を許さずして個人に内存する特性の規定を要する點に於て然りと答へ得る。併し此の個性は人間内の獨立なる要にはあらずして個人を全體として支配する活動の相互關係する構造要素として考へらるゝ限り否と答へざるを得ぬ。

【教育的意義】 素質は教育の目標と同様その前提となる。若し素質が獲得して教育によりて種々になり得る。

ソツキジニ (三三三三)

るとすれば、獲得の素質如何は教育者にとりて重要な問題となる。個々の素質は互に阻止するが故にその阻止が最小限度をこえないやうに注意しなければならぬ。好ましからぬ素質は之を抑制してその發現を阻止し得るも我々は寧ろ反對の素質を醸し之を強めて上の素質の發現を不可避ならしむるを得策とする。我々の人格の中心は意志であるが、教育が求める意志素質は重要なものではなからず、情動的素質又は運動素質を醸成すべきである。(今更張)

文獻—W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, III, 1911. A. Mering, Phantasievorstellung und Phantasie (Zsch. f. Phil., 83, 1889). K. Wundt, Grundrissen der Psychologie, 1907. W. Stern, Kinetische Psychologie, 1911. 1921. 松本幸太郎「素質の心理」(心理學)

速記術 (Stenography) shorthand (Stenographic) Kurrentschriit (Stenographic)

【意義及び沿革】 簡便な符號を用ひて發音された言葉を逐かに書き取る方法を速記術といひ、その符號を速記文字といふ。既に紀元四世紀ギリヤに於て使用された一種の速記文字がアラゴリスの石に刻まれて残つてゐる。ローマではキケロの同時代人ティオ・シツリウス (Ti. Cicero) (凡そ前二世紀) が工巧なキケロなどの演説を筆記したといふ。近代の速記術はイギリス人ブライット (Blair) (1719-1782) の創案に始まる。彼は一七八八年に一書を公にして速記文字をキアラタラア (Chirograph) と稱した。これに刺激されてイギリスではその研究が盛に行はれ、考案の發達せられるものが多かつた。初期の速記文字は概してアルファベット式で發音記法式ではなかつたが、一八三七年にジョン・A. L. Pisan (1813-87) の著書 (Stenographic Sound Hand) が公にされるに至り發音式に依つて劃期的な進歩が遂げられることになつ

た。彼の速記文字は所謂幾何學式で、諸方向的直線と圓とによつて子音を點と短棒を以て母音を表すのを根幹とし、發音の簡單化が工夫された。彼の著書は各國に傳播し普及した。幾何學式の進歩の不自給さを改める爲になるべく普通の書體の如き各種を以て更へる考案も多く行はれてゐる。イギリス以外の各國にも夫々速記術が考案され、既に多數の種類が並行して行はれてゐる。獨逸に於ては各種種の混用が不便を避ける爲に統一の努力が擧げられそれが結果を著した。ドイツでは一八三四年にギョーゲンバウヤン・F. X. Gabelberger (1780-1840) 式が公にされた後數種の新案が發表され、中でも一八六七年に出来たマートン・マッラー・W. Schöle (1798-1867) 式が最も勢力があつた。一八七二年には九旗が參加して統一式が大成に依つて中斷され、二三年に亘つて漸く一の流案を以て、二四年以後官廳は及之を用ひ、又學校で速記術が教授される場合にはこれに依ることとなつた。それはドイツ統一速記文字 (Deutsche Einheitschirograph) と稱はれてゐる。

【我國の速記術】 我國に於ては同類制がアメリカの速記文字に刺激されて工夫し、明治十五年始めて日本書籍發售記法を公にして、諸方向の直線と圓とを各事に相當する幾何學式によるものである。それは未だ實用に堪へないものであつたが、門下はこれに改良を加へ、時代の要求が切であつた爲に進歩も早く、同二十三年國會が開設されると議事の筆記に用ひられた。速記術の名譽は明治二十六年確立されたらしい。田代氏以外にはオストレット (Ostrett) 或 (Gardner) 或 (イギリス人) 式が明治三十二年、以下同じ、武田千代三郎式が明治三十八年、藤崎健一(郎)式が明治四十一年、中根三(郎)式(世)式(大正三年)、森山(成廣)式(大正六年)、毛利(高橋)式(大正九年)、丹羽(禮男)式(昭和二年)等が行はれて居り、大正九年には日本速記協會が結成されて今日に及んでゐる。

ツアキヨウ(生)

【通記術と教育】 明治の或ものは學校を行つて居り、又通信教授や講習等で普及に努めてゐるが、實業兩院の通記術養成所(共に大正七年設立)は專門技術者の養成機關として最も重要なものである(「職業人養成」一節、前掲の項に、通記術の修習)。

通記術は學校の教科目としてドイツでは前世紀の中葉頃から取り入れられ始め、現に中等學校及び小學校に於ける選擇科目となつてゐる。その教師は邦又は通記協會の施行する検定試験を通過せねばならぬ。彼の諸國でも多く商業關係の學校で教授されてゐる。我國では「職業學校規程」の中の「職業學校の學科の一として」通記があり、「商業學校規程」の商業に關する科目中に、選擇科目中の一として通記術が取り入れられてゐる。(「職業」)

文藝——讀川集(日本通記五十年記)(昭和九年)。Gk. Johnson, Allgemeine Geschichte der Kautschuk-Industrie.

卒業 (Graduating school) (Graduation)

【意義】 學校に於ける全教科(又は學科)の課程の修了を謂ふ。一學校に二つ以上の學科があるとき其の中心の學科を全課程の修了と、特に「其の學科の卒業」と稱し、「其の學校の卒業」と區別する。但し「其の學校に二つ以上の學科あるも、其の學校の本體を成す主たる學科が一つなると、其の學科の全課程の修了を以て其の學校の卒業と稱する。現制の商業學校に於て本科の外に専攻科を置きたる場合、其の本科の全課程の修了を以て「商業學校の卒業」とし、専攻科の全課程の修了を以て「商業學校の専攻科の卒業」と稱するが如き其の例である。

全教科又は學科)の課程の修了を卒業と謂ふに對して、其の全教科又は學科)の一部たる學年の課程の修了は、これを單に「修了」と謂ふ。又一の學校に於ける規

たる學科(兼科、補習科)の類又は一部分たる下級の學科(七年制高等學校の専攻科、青年學校の普通科)の類)の全課程を修了したる者を、之を其の學科の「修了」と稱し、其の學校又は全學科の卒業と區別するが例である。

【卒業證書】 學校長(又は大學校長・大學長、以下同じ)は、卒業者に對し、之を證明するため卒業證書を交付するを要する。修了者に對しては、學校長より「修了證書」を交付することを要するとの規定あるもの(七年制高等學校の専攻科の修了及び中學校兼科の修了に就ては交付せらるべき修了證書の例)と、之を交付することを要するとの規定あるもの(各學年の修了、中學校補習科の修了の例)とがある。大學では、學科に三年以上(醫學部は四年以上)在學し、一定数の單位を成す學科の試験に合格したるもの(「大學令」に謂ふ所の學士試験)とを以て其の大學の卒業とする。學士試験に合格したる者は、其の學部名又は學科名を冠する學士の稱號を認許せらる。(「勅令」)

【卒業に關する問題】 卒業に伴つて教師と就職との問題がある。卒業は卒業生に其の將來の進路を決定する重要な時期である。卒業前または學校は其の卒業後の進路の實現を決定の爲に指導を怠らぬやうにしなければならぬ。又卒業後に於ては進路輔導を怠すべきである。職業指導・進路指導はこの爲の組織的努力である。

卒業後の進路輔導に關しては、昭和五年の實業學校法規程の改正に際して規定が設けられた。即ち工業學校・商業學校・水産學校に於ては「必要」應シ當該學校ノ卒業生若クハ他ノ對シ研究指導ノ施設ヲ爲スヘシ(「工業學校法」第十四條第一項)、「商業學校法」第十四條第一項)、「水産學校法」第十四條第一項)第十四條第二項)と規定し、商業學校に於ては「當該學校卒業生若クハ他ノ對シ研究指導ノ施設ヲ爲スヘシ(「商業學校法」第十四條第二項)と規定した。これに就て「實業學校法

規程中改正ノ趣旨を施行上ノ注意事項」(昭和五年)を參照し第十條は次のやうに説明してゐる。(「實業教育」效果第一層)指導者ナラシメ地方産業ニ寄與セシムルハ學校卒業生等ニ對シ研究指導ノ施設スルコトハ今後ノ學校經營上最も急務ト認ムルコト也である。卒業生等に對する研究指導の施設を爲さしめることとしたのはこの理由に基くのであるが、特に商業學校に關して「必要」應シの一句を除いたわけは、商業學校の卒業生は他の實業學校の卒業生と異り大部分はその土地に留つて産業に従事するからである。この施設の組織内容等は、學校の規模・修業年限・土地の情况等に關して適當に定むべきであるが、卒業後引續き志として二年又は三年間少くとも一年に付き一月乃至三月適當な時期に行ふべく、實地の體驗を發表せしめて批判し、質疑に答へ、更に新たな職業指導を與へるのが適切である。卒業後数年を経過した者及び卒業生以外の者を指導することも望ましい。この規定は今同改正中最も重要なものであつて、期する所は「之」

依テ卒業生ノ職業指導ト地方産業トノ連絡ヲ實セシメ且ニ學校ノシテ實際生活ニ於テ宗教化ノ中心カラシメントスルニ在リ」と。

職業指導に熱心な小學校は、職業紹介所と協力して、一方雇手となり兒童の就業を依頼し、他方就職した兒童の相談相手となり又指導を助する努力を拂つてゐる。その方法は或は通信により、或は數人等の時期に就職者を召集し、或は就職先を教師が訪問するのである。大都會の高等小學校等には轉學學校の試みがある。卒業後未だ進學も就職もしない者に對する機關で、彼等に或は簡潔なる職業準備の教育を爲し、或は復等を一般に教育的影響の下に置くがその目的である。兒童は方針が決定すれば同時に學校から退くのである。

卒業後の進路研究は凡ての學校の教育計畫の樹立の爲に必要である。卒業生の進路や居住地を調査して、その

學校に學ぶ者の必要や、その土地と社會との必要を確めることは、學校經營、教育政策の方針の決定の爲に必要なことである。(中略)

測候技術官養成所

測候技術官養成所は「専門學校令」に依つて、測候技術官たるに必要な高等の學術技術を教授することを目的とし、大正十一年創設、修業年限三年、中央氣象臺に附屬して施設せられて居る。先年は修業中月三十五回以内の手當及修業に必要な物品を支給せられ、卒業後五年間中央氣象臺長の指定する氣象臺、測候所又は觀測所に就職する義務を負ふ。學科は日本文學、物理學、理論物理學、化學、地理物理學、氣象學、理論氣象學、應用氣象學、地質學、海洋學、天文學、地文學、地質及觀測法、測候學、觀測法、物理實驗、氣象實驗、地質學實驗、天體觀測、修身、法則及經濟、英語、國語、無線電信實驗、工場實習、操練等である。本科の外に専修科が附設せられて居る。修業年限一年を原則とし、必要に應じて先従を募集し、氣象事業に必要な學科並に實科を補習せしむるもので、入學資格は年齢十七歳以上にして、現に氣象臺又は測候所觀測所を含むに在連し官立氣象臺の委託せるもの又は中央氣象臺で募集したるものの中、中學校卒業程度に依る入學試験に合格したるものである。その學科は日本文學、物理學、化學、氣象學、地質學、天文學、測候學及地理、物理實驗、氣象實驗、天體觀測、法則及經濟、外國語等である。修業中月二十回以内の手當及び修業に必要な物品を給與せられ、卒業後五年間測候所の二倍に相當する期間、中央氣象臺長の指定する氣象臺、測候所又は觀測所に奉職する義務を課せられる。(中略)

素讀

【意義】素讀は、近世に於ける讀書教育、わけても國語教育の方法課程の一であつて、素讀の基礎を確立す

ソツコウキ(讀解指導書)——ソダク(讀解)

せる方法であつたけれども、又それ自身獨立したものでしても用ひられてゐた。即ち、講義が教材たる文の意味を理解させる方法であつたのに対して、素讀は教材たる文の表現を表現として直接に把握せる方法であつて、教材たる文を(一)音讀化し、(二)これを反覆し、(三)遂に暗誦するに應らしめるのがその過程であつた。

【現代國語教育に於ける素讀の復活】 明治の新學制

に基く學校教育の發達は讀書教育にも著しい變革を來し、近世のそれは漢文を主要教材としたものであつたのと同様に、國文を主要教材とするに至り、又その方法も素讀を獨立した一課程とした慣習を止めて、讀むことは單なる讀みの準備又は暗誦たる位置を與へられるに過ぎずして、早くも講義が行はれ、漸次それが改造されて今日の國語教育の方法を成立せしに至つてゐる。然るに、その國語教育の方法たる、一度は所謂讀誦法講義の弊に陥つて、表現から抽象せられた素材や形式の知識的説明に移り、一度は鑑賞主義の弊に陥つて、表現から抽象せられた單なる印象の分析や綜合に走り、共に表現の具體性に即した學習を完結させることを得ず、國語教育そのものの無力を(一)暴露するに至らしめた。

この情勢打開のために、種々の理論と方法とが提示せられたけれども、その多くは、單なる範圍の相補か相足的な操作に過ぎず、その病弊を根柢に於て捉へ、原因に於て除去するといふ如き有力なものではなかつた。この意味に於て、昭和初年に當つて現れた、近世の素讀を改造し、その發展によつて國語教育の方法に根本的な改造を行はうとした主張は、意義のある問題提出であつたといはなくてはならない。現在、國語教育の方法論の中に、素讀なる名稱は用ひられてゐないまでも、素讀精神の實現に外ならない操作が採られられてゐることは著しい事實である。

かくして、新たに國語教育の上に復活せられ來つた素

讀なり、素讀精神なりは、近年の國語教育の、まづ教材たる文を文として讀むことも出來ないのに、早くもその一語句・一文字の末を追ひ、又は一文の評價に定るといふ如き不能な執着を打破して、表現を表現として把握する唯一の實踐である讀みの確立を期し、これが發展として解釋を附づけるのを主要任務とするものである。

【素讀法の總論とその特質】 さく讀みと讀みとして確立させることに於て素讀を發展させようとした方法精神は、既に近世の國學者の見出し得て來たところであつて、賀茂潤海は「萬葉解題說」に於て、「萬葉を讀まんには、今の點本を以て、意をば求めずして五行讀むべし。其の時、大體讀めば語例も前後に相照されて、おのづから覺ゆべし」といひ、木居玄成は、「うひ山ふか」に於て、「いづれの書を讀むとは、おのれの程は、おのづから見て他の書にうつり、これやかれやと讀みでは、又さきに讀みたる書へ立ちかへりつつ、幾度も讀むうちには、始めの聞えざりし事も、そのそとと聞ゆるやうになりゆくものなり」といつてゐる如き、その著るしいものである。いふところは、讀みを讀みとして反覆することから發展し來る意味理解の定位であつて、眞箇に「意を求めずして」といひ、宜長が「おたはしより文義を解せんとはすべからず」といつてゐるところに、素讀精神の指示があり、深い讀書體驗の把握がある。あの、「讀書百遍而義自見」といふ支那傳來の古言も全くこれであつて、讀みを讀みとして反覆することと於て、意義そのものが自律的に展開し來るものであるといふ解釋の體験が的確に言ひ表はされてゐる。

この意味に於て、素讀は解釋の基礎であるとともに、解釋そのものでもある。匠者の素讀が、「あの人は誰に就いて論議の素讀を了つた人だ」といふやうに、一つの獨立した課程として認められ、現在の國語教育に於ける

トの意義をアトラン的に解するが歴史的に解するかによ
りて異なる、今試にアトラン的に之を解するならば、彼
等の哲學的立場は、プロクリュッスの「人間は萬物の尺度
である」の命題に見ても如く、個人主義・主權主義・感
覺主義乃至は相對主義であり、更に又「エムペドクレスの」何
物も存在しない、存在するも認識し得ない、認識するも
之を悔へ得ない」といふ命題に見ても如く、懷疑主義・
虛無主義の傾向に持つて居る。従つて彼等は現象の世
界のみを唯一の關心之事となし、何等本質的なものをも追
及せず、客觀的普遍安當性を持つた真理の存在を認めず
して、「同一の事柄に就て、當に全く反對した二種の立
言が可能なる」相對的・感覺的認識のみに終始する。此
に教育上に於ても、深く人間の内面を探つて美に於て善
なる眞の本性を實現せん事を目指さず、亦巧言雄辯によ
りて愚昧の民衆を説得欺騙して美俗的榮達を求むるに
有能なる人間たらしめん事を目的とする。即ち、正義の
人、善良なる人よりも、寧ろ狡猾なる處女術に長けた市
井人を作らんとする事が、ソフィストの教育の目的であ
つた。これが爲に却つて青年の徳操を破壊し社會的腐敗
墮落を來す結果を招致した。故に、ソフィストは、世界
最初の職業的教師として、教育史上特異の地位を占むる
にも拘らず、眞の教育の功績は寧ろ消極的なものであつ
たと云へる。併しながら、紀元前第五世紀に於けるソフィ
ストの發達時代に於て是した護等の役割は決して看過し
難きものがあり、且つ彼等が、ソクラテス及びアトラン
に於ける、至しき意味の教育の實踐を遂に理論を提出出す
對策の根據となしし點に於て、後述すべからざる存在意
義を持つのである。況んや之をアトランの意義に於てで
なく、グロート等の如き歴史の意義に理解するならば、
ソフィストとは單に Proklos が著しき *Didaktik* の
の意味に外ならず、教育史上積極的な意義を持ち得る事
ともなるのである。

ソライガタ (祖傳學說)

(祖傳學說)

文獻——Plato, *Politagos*; Meno; *Gorgias*;
Sophrates, *Aristophanes*, *Neoplaton*. H. Diels, *The*
Fragments of the Vorsokratiker, 3 Bde., 1912-1922.
G. Grote, *History of Greece*, 10 vols., 1868. F.
Gomperz, *Griechische Denker*, 3 Bde., 1912. H.
Meyer, *Schrafer*, 1913. 渡多野精一「西洋宗教思想史
(支那卷)」(1913)頁三十四頁。

祖傳學說

ソライガタ

【大體】 蘇生祖傳の學徒は徳川時代に於て難然たる
一大學派をなした。是を祖傳學派といふ。又是を護國學
派ともいひ、又古文辭學派ともいふ。祖傳唯一女あり、
因つて兄弟連の子遺傳を業つて嗣となし、女を以て之に
妻はした。遺傳字は太素、小字は伊三郎、後望右衛門と
改め、金谷と號し、柳澤姓に仕へたが、平生遺傳以て
己を作して人と競ふことを好まず。門に至るものがあれ
ば「祖傳は春臺に因ひ、文章は南郭に因ふべし」といつ
て、敢て名父の子といふを以て居らず、故に其の遺傳を
知るものも稀であつた。安永五年九月(1797)七十四歳を
以て歿した。其の著述三十餘種に及んば、
祖傳の門人某して其の幾千百人なるかを知らないが、
其の著名なもので四十九種名ある。就中、太平春
臺(1761)、①・服部南郭(1752-1788)、山縣周南(1767-
1793)、安藤東野(1768-1793)、柳澤庵、平野金華(1769-
1797)、宇佐美海木等最も卓越し、之に祖傳自身を加へ
て護國の八子といふ。祖傳直接の門人の外、當時護國の
従たりしもの亦少くない。祖傳の學派を説いて、「中年後より轉然
として學を變じ大いに宋儒の非をさとり、性理議論は言
ふまでもなく、項々たる註解は目も觸れず、提然特立一
家の學を創立す。『辨道』一卷を著し孔子の言は先王の
道なる事を辨じ一家の學を布し、次に『神名』二巻を
著し仁義道德より以下名目の訛を正し、『論語微』、『大學

解』(中庸解)を著し、合せて祖傳發序の著と定め、詩
文の如きは獨得の見を以て古文辭を唱へ、『四家書』を
著して神名・子厚・子原・元美を作文の規則とし、『唐
後詩』、『絕句解』、『拾遺』等を著して『皇明詩話』(『明詩
正聲』)の純粹をとり、李王の時に註解を加へ、之を絶頂
の規則と定め、大いに復古の學を唱ふ。もとより村松家
暲、特絶大節、其學千古に卓絶するを以て津梁・兼舟・
軍旅・換律及び諸子百家の道を究め、各註解千字を施し
多く生徒を誘ふ。實に東方一偉人なり。其門に出づる者
數百人、入室の弟子みな英才なり。春臺・周南・南郭・
東野・金華・蘭水の其、傑然として其學風に傾し、嘗同
聲稱して天下の學を一新せり。自是以來、東方の學分
れて兩派となる。不歸宋則歸明、不之明則歸宋學
に成りぬ」といつてゐる。
【周川より護國へ】 朱子學・陽明學を否定して古義
學を主張し、復古主義の經驗主義的な教育論を提唱する
ことは、祖傳學物興以前に演ぜられた近世教育史の重大
な歩みであつた。祖傳の『護國簡章』に於ては朱子學を
かばひつゝ古義學に傾倒したが、更に『辨道』に至つて
は古文辭を修めざるを以て仁書學も亦一種の秘宋學に過
ぎないと見、古言を講る爲に古文辭を學ぶべく、その爲
に博く漢漢より六朝に至るまでの書を熟讀玩味すべきを
説いた。祖傳の『學則』(『皇朝私學』)には教育の要
旨が掲げられてゐる。

【佐藤南坡に於ては古義學を説いて「其學之行以」實正
徳之際長尤甚、及復古之舉行稍衰」といひ、那波魯
堂の『學問源流』に「復の初年には祖傳の學問
は専ら江戸に行はれ、其の餘は江戸で其の學を習ひ其の
國に歸つて其の説を唱へる人も少しくあつたが、京都に
は伊藤東涯の學が盛で祖傳の學は新奇の説だといふ人は
あつたけれども學ぶ人は甚だ少かつた。其後漸く祖傳
の説に従ふ人が多くなり、遂に關西・九州・四國の邊ま

で盛になつて東洋の學をする人が次第に衰へた。祖傳の説、享保の中年以後は信に一世を風靡したといふべきであるが、京都であつて盛になつたのは祖傳の没後のことである。元文の初年か、享保の末頃の頃で十二、三年の間を最盛期とし、其の人の其の説を喜んで習ふことに信に狂するが如くであつたといふ。東洋の没した元文元年(一七五二)頃から古文辭學が東洋學の根據地たる京都にまで羽翼を展ばし、九天直下の夢を以て一世を風靡したことが懸せられる。堀川か國國(文中)の中編が移論したのであり、其の意圖の下向せぬ中に經學では既に江戸が教育・文化の中心となつたのである。

【祖傳學派の全盛】 享保九年十一月廿八日付家島屋から加州なる門人への手簡に「只今江戸は荻生流の異學はすなり申候、六經は注疏を用、歴史は通鑑綱目を禁じ、道公徳院高、讀候山頂日永申候、(註)『皇朝書紀』とあるが、祖傳時に年五十九、『國朝書紀』が出版されて名聲の高まつてからすでに九年、大成期に入つてからでも、はや六年になり高尾泰藪の入門後、實に十二年になるのだから荻生流が江戸に盛行したのも當然である。「梅が香や梅は荻生石室有門門」の一句果して文内の吟詠なるや若やは別として、當世に於ける梅が名聲を轟かせた。高尾泰藪等の詩文を主眼とする教育の勢力によつて全國に普及した。「唐詩選」も、享保九年甲辰正月第一版が發行された。『開教館録』の著者は四十年來に發行せる書誌の中に、大いに行はれたことと「唐詩選」に及ぶものなしといつてゐる。ことに『國朝書紀』の編纂に要入行く姿を示してゐる。されば江村北翁が明和七年に撰し「日本詩史」にも、我が國の詩史が爲めに一新し才俊亦多く其の門に西つたのみならず、明和七年即ち祖傳の没後四十二年(享保の没後二十三年)を経て、肯口を祖傳に繼いで生徒に繼る者の少くなつたのを見ることが出来る。この社會の勢力は、服部武勝、服部南郭が寶曆癸酉の春、

記しおいた「物天子著書目録」に「書巧はて利を射る者あり、其の理陰を指ひ、編つて以て全物となし、甚しきは乃ち無根の言を造、尖字の名を假托する者あるに至る。」といふ。祖傳の遺言が書寫の流行をも興したのである。仁齋や東洋の傳行を推しに配して懐づることなしと見、當時古學をなす者の習俗故に述べたのは、昔祖傳が未流の弊であるといつた程の深刻な説定し、古學の天下に進行して生學を彫削する様になつたのは祖傳の功多くして仁齋の功は少いと著者「保林傳」に論じてゐる。祖傳の詩文による教化の方向も、繼承發展したと服部南郭は「今ノ學者ハ昔傳義へ開眼シテラレ目アキタリ」といひ、特に詩文の立場から「三體詩ヲケテヨウ至極ト愛テ、久シク來リタル處ヲ惟舊ニテ夜ガアケタリ。然レバ文章ハイダ目中へハ至ルヤリカカ。(註)『書紀』として近世國詩文教育史上に於ける祖傳の意味と南郭時代の史的地位とを規定してゐる。『文會書紀』の著者も祖傳とその没後の大勢とを論じて「祖傳學ハテ世間一變スト。然レモ祖傳一先ノ間ハ人半信半疑ヲ、今ノ世文物ノ間ケタルヲ見モバツシ悦ブルヲ。但今ノ時復古ト云コト、佛語ニマデ云フテアテノ、復古ノ間アキタル也」とい

つてゐる。復古の流行は開きあるまで一世紀を越ひ、終に佛語のみならず、唐ノ和學に於て祖傳にまで普及して行つたのである。

【祖傳學派と藩學】 『日本教育史資料』載する所の藩學に於ける祖傳學派の教育の勢力は、國書編纂の年代差に事情により進退が少なくないと思はれるにも拘らず、下記二十数箇所に見えてゐる。「理山・基房・久留米・平・守山・莊内・上山・高田・村上・長岡・松江・足守・岡山・山口・徳山・岩國・福岡・秋月・日向・肥後・熊本・福岡・豊橋・出石・岡山・豊前・尾崎。就中、高田藩の如きは十代政教宣寶永元年より文化七年まで一書を讀むに及んで、且先其書其書其の學を尊信するを

改め、祖傳學を信じ、爲に藩風論を主張し有用の材を輩出したといはれる。祖傳學全盛の没後は全國に及び、國書學の金成編纂たる會澤藩にさへ侵入して藩玉を拂れしめたことがある。

【反對諸説の擡頭】 祖傳學の育完的發展とも見らるべき國學派の活躍と共に、祖傳學に祖傳學派に反對する諸種の學派の活動も亦正しく起現されなくてはならない。祖傳の没後僅に三年老儒志果島が「發書雜誌」に祖傳を痛罵してより、蟹長壽・石川綱圃・服部藤門・中井竹山・上月専庵・井上金峨・高泉侯・石川香山・高田藩・深谷公幹・荻山・服部泰書等の攻撃がいつた。藩學の教育に於ても、祖傳學派より各派への排斥を示すものが少くない。それは庄居藩・長岡藩・足守藩・山口藩・福岡藩・徳山藩等に於て明確に現はれてゐる(『日本教育史資料』)。

【國學との關係】 近世思想史上、儒教對古代主義精神發展の最高段階に達した後、祖傳學が享保五年庚子五十五歳の五月「服孔子語」を書いて、そこに「日本國英人物茂稱」と署名したことは最も有名な事件で、舊田泰滿が五十二歳にして『新傳學校啓』を發表したときも八年前の事である。松宮頼山、村田春海以下後世多くの學者によつて非難されたが、一般に祖傳の中華至上主義に對しては論議攻撃は絶えなかつた。更に泰藪の享保二十年發刊した『新造書』に於ける「日本には元來道といふこと無く候」といふ態度が實田國因、本村宣長・平田篤胤等の大きな反動的精神を再發し、同時に、經學の發展より以上に重大な歴史的意義がある。國學者をして反動的に國體論的自覺を強め、尊王的思想的に活躍せしめ、明治維新の變革への大きな歴史的役割を果さすべく、積極的に祖傳學派が、間接に一の重大なる契機となつたことを考ふべきである。誠に人間教育の理想を支配の古代

村校

ソノコト

【意義】 村校なる語は支那でも用例は多くないが、我國では主として鎌倉時代末期から江戸時代初期までの禅宗文學の中に限つて使用された。村は市町村などの村ではなく、素樸の意を示し、大體に程度の低い教育を施す學校の意に用ひられた。村落の意でないから京都にも村校がある。又轉新舊我國では普通には學校曰體に初・中・高等の區別をつけず、一校内に初・中・高等種々の程度の教育を施してゐたのであるから、高等な學校として知られてゐるものでも、その校内で初等の教育をも施すことがあるから、かゝる學校も初學者にとつてはなほ村校である。故に有名な早稲田學校も村校と呼ばれた例がある(『鎌山和尙遺稿』)。

【内容】 村校は一般に佛弟子教育を施した寺院中、やゝ内容を充實したものを指したものである。かゝる寺院は到る處にあるわけでもない。稀には南記足利學校の如く、寺院化してゐても佛學院ではなく特設された學校をも村校と稱したのであるが、かゝる村校は一層少い。故に村校に學ぶ者は通例遠くをを負うて遊學するのであり、こゝに學ぶものはそれだけ榮達的機會が多かつた。故に五山文學中に村校の學生の立身出世を稱したものが多いためである。遠く遊學するから、どうしようも寺院又は學校内に學業の成就するまで寄附せねばならず、又昔の事であるから、學生は嚴格な教育をうけたことなどは一般寺院の佛弟子教育と同様である(『五山遺稿』)。

【存在】 高僧俊承(五山文學に見えたる村校に就いて)『管見高僧遺稿』三〇(『明和』)。

存在論

[英] ontology [獨] Ontologie

[和] ontologie

【起源及び意義】 存在論は言ふふ處もなく存在の事であつて、その起源は哲學と共に古い。但し所謂存在

論は特にアリストテレスの「第一哲學」に基いて起つたものである。「第一哲學」は彼によつて「存在者として

の存在者」(第一哲學)並にその一般的屬性に關する學として規定せられた。爾來この學はスコラ哲學者達の手で研究する所となつたが、未だ存在論といふ名稱は好しなかつた。フタレウス E. Gredinghaus (1547-1603)に於て始めて(『De ontologia』なる語が見えたが(Keubem Philosophem, 1633)、その後タウワルト J. Claesius (1623-1683)が ontologia 又は ontologie なる言葉を使用し且つこれについて論じたことが特に注意せられてゐる。併し一切の學の原理を含む普遍學として存在論を組織的に敘述した功はヴォルフ Chr. Wolff (1710)に歸せられねばならぬ。タウワルトはそれを存在(第一哲學)に關する學と規定し、ヴォルフも本同様にこれを「存在一般又は存在としての存在の學」(Scientia ensis in genere, seu quatenus ens est)と定義してゐる。

【存在論の諸問題】 然るに「存在者としての存在者」乃至「存在一般」なる概念は必ずしも一義的ではない。それは(一)根本の存在存在、(二)抽象の存在存在、(三)全體的な存在存在を何と云ふならば前者は何れも夫々の仕方での存在の全部に關するから意味しうる。そしてアリストテレスの第一哲學は此等の三つの意味の存在に關聯すると思はれるが、そのいづれの意味を主にするかに従つて、存在論は或は特に形而上學的性質を帯び、或は論理學に向き、或は全存在論として現はれるであらう。

【存在論と形而上學】 アリストテレスの存在論、即ち彼の所謂「第一哲學」は、普通の解釋に従へば、彼の形而上學と同義である。「存在者としての存在者」即ち存在一般は存在者の本質を意味し、本質はまた原理を意味しうる。かくしてアリストテレスの第一哲學は原理の學とも稱せられ、そして萬物の究極的原理は神であるか

ら、それは結局に於て神學であるとも考へられたのである。この意味で、第一哲學即ち存在論は本體論乃至實體論としての形而上學となる。眞の存在即ち「存在する存在」(esse)を論ずるプラトンの理念論が、かゝる存在論の一つであることは勿論だが、唯心論・唯物論・元論・二元論・多元論等々の形而上學的體系を見てこの意味で存在論の名稱を以て呼びうるであらう。然るに「存在一般」は如何なる存在者にも共通なる抽象的存在を意味することも可能である。アリストテレスの第一哲學はこの意味の存在論を含むものと考へられるが、それはよし形而上學の名で呼ばれるにもせよ、最早極端なる意味の形而上學ではない。それでスコラ哲學に於ては、第一哲學即ち存在論は形而上學と同一であつたが、ヴォルフに至つてそれは形而上學の一部となつた。即ち彼に於ては存在論は自體の諸形而上學(理性的宇宙論・理性的心理學・理性的神學)から區別せられ、それらの總論に當るものである。それは一般形而上學として他の特殊形而上學の基礎をなすとはいへ、その論ずる所は對象の屬性・狀態・可能性・必然性・偶然性・關係・性質・分量の如きから見るも、本來の形而上學よりは来る對象論學に類する事を知るべきである。ヴォルフの形而上學の分類はパウエル A. G. Baumgarten (1714)を介してカントに繼承された。カントに於ても存在論は形而上學の一部を形成するものであるが、それは經驗的對象に關する悟性概念及び原則の體系を意味し、我々の先天的認識の條件を包含するものなるが故に先驗哲學「Transcendentalphilosophie」と呼ばれる。それは形而上學の究極目的たる超越性的なものには關れざるとせられた。この形而上學の前提としての論理學に出ずとせられた。これ「純粹理性批判」乃至先驗論理學に外ならない。彼はこの新しい基礎の上に新しい形而上學を建設せんとし

たのである。カントの先験哲學は内容的に見ればヴェル
アの存在論を改造して簡化せる如きものであるが、そ
こには客觀的觀點から主觀的觀點への劃期的進歩が行は
れたことを我々は注目せねばならぬ。存在論は今や認識
論となつたのである。そしてこの主観化せられたる存在
論を再び形而上學化し實體化し、而も最も整備せる範疇
の體系を組織したのは、ハイゼルの論理學であつて、彼に
於ては存在論即論理學即形而上學であつた。

然るに現象學の地盤から出發してカントの批判哲學に
結合して新しい形而上學を基礎的存在論 *fundamentale
Ontologie* として創立しようとしたのはハイデガガーで
ある。ハイゼルの形而上學は同時に論理學であり、而も
この形而上學的論理學は世界創造以前の神の思想の辯證
法的開展とせられた。そこに主張せられてゐるものは絶
對者の思惟の立場である。これに反してハイデガガーの
形而上學は有限の人間存在の實存の立場に立つものである。
彼によれば、プラトン・アリストテレス以後忘れられ
れてゐた存在論がカントに於て再び問題となつた。先験
哲學は特殊形而上學の基礎であるから、それは形而上學
の形而上學、即ち一般形而上學である。應當すれば存在
論の存在論即ち基礎的存在論である。基礎的存在論は存
在者の「存在」を問題とするものであるが、存在への問
は存在の「意味」(Sinn) から答へられる。然るに存在の
意味を問ふ唯一の存在者は我々人間即ち「現存在」(Dasein)
である。ここにカントが凡ての哲學問題に結局「人
間」とは何ぞや」の問題に歸着するといつた哲學の世界概
念を學校概念に對するが結合せられる。全個者は問ふを要
しない。故に存在の意味を問ふ人間は有限存在者でなけ
ればならぬ。然るに人間は豫め自己の存在についての理
解を有する。自己理解を有つて人間存在の本質を「實存」
(Existenz) と呼び、理解を完成を解釋といふ。それで基
礎的存在論は有限なる「現存在」(人間)の實存論的分析

とならねばならぬ。ハイデガガーはかかる基礎的存在論
の上に自他の存在論を構成せんと企圖してゐるが、それ
は「現存在」(「世界内存在」)の「存在」(Existenz)の
「意味」(「時間性」)に一切を還元して、そこから再び一切
を解釋し直すことに外ならぬ。向「シーア」や「ヌメ
ル」(「時間性」)の哲學の中にハイデガガーの
哲學と一脈相通する存在論的考察を見出す。

「存在論と論理學」 アリストテレスの存在論、即ち
「第一哲學」からヴェルアの存在論を通じてカントの先
験論理學に、更にそこからハイゼルの形而上學的論理學
に至る経路についてはすでに略したが、同じくアリス
トテレスの存在論から他の論理學に至る別の途も考へら
る。それは普通論理學 *metaphysik, epistemologie* 乃至論理學
第「形而上」に至る途である。何となれば存在一般は最
も抽象的なる「對象一般」とも考へられるからである。
フッサール *Erkenntnis* の形式的存在論 *formale
Ontologie* はかかる對象一般に関する本質學に外なら
ない。彼は形式的領域に對する形式的存在論 *formale
Ontologie* の實質的領域に對する實質的存在論 *materialis
Ontologie* (領域的存在論 *regionale Ontologie*) を考へら
るが、若し最も抽象的に一般的存在論を第一哲學と見
れば、形式的存在論が正にこれに當るであらう。また我
々はマインング *A. Meinong* (1855-1920) の對象論の如
きもの或意味で、一般的存在論と見做しうるであらう。
「全存在論」 存在論は或特別な形而上學の根本原理
から出發するにせよ、最も抽象的の一般存在から出發する
にせよ、結局は全存在に關聯するものであるから、それ
は何等かの意味にて全存在論の側面を有つことを言へ
る。例へばハイデガガーは基礎的存在論の上に種々の
特殊的存在論を實定、フッサールも上述の如く、形式的存
在論の下に種々の實質的存在論を置いた。それで現
象學法では、ロスマント *W. v. Guericke*、H. Conrad-Mar-

クスの「實在的外界の存在論及び現象論」、ゲルター
D. Wähler の「社會共同體の存在論」、レウゲアルツ
Ph. Scheerer の「比較關係の存在論」、ヴェッカー *O. Becker*
の「數學的實在」の如く、特殊の領域の存在論の述
作が多い。併し全存在論は、上からでも下からでもなく
いはば横から、存在種類的全體を考察する所に特色があ
る。リッケルト *H. Rickert* (1863-1936) は特に「存在
論的多元論」 *ontologischer Pluralismus* を主張し、
感性的世界・經驗的世界・形而下的世界 *protophysisches
Welt*・形而上學的世界について、またハルトマン *E.
Heidegger* は、存在者としての存在者一般、事實存在 *Existenz*
と本質存在 *Essenz*、實在の存在の所異性、理念的存在
Ideum 等、等の全般に亘つて存在論的考察を行つてゐ
る。故に彼等は、大々存在論を企圖してゐると見ることが
も出来る。リッケルトの存在論は知識論としてカント
哲學に基くものであるが、なほ可成りにプラトン・アリス
トテレス的の見方を取入れてゐるし、ハルトマンも自
己の新しい存在論を批判的存在論と呼んで、純粹に構成
的・解釋的・合理的な古い存在論から之を區別してゐる。
批判主義の立場から離れないものであるが、ハイゼルの
觀念論的存在論やハイデガガーの實存論的存在論などに
あきたらずして、寧ろヒッチコック *H. Heidegger* (1889-)
とともにヴェルアの存在論の價値を認め、又アリスト
テレスの「形而上學」を存在論の基本書として「推賞して
アリストテレス的存在論の意圖を新しい方法によつて實
現せんとするものと見られよう。

尙我々は現代に於て存在論を説くものとしてヴェルナ
ル *W. v. Guericke* (G. Heidegger)、フッサール *E.
Heidegger*、リッケルト *H. Rickert*、マインング *A. Meinong* 等の名を挙げたい
なるまい。又新トマス派の人々はトマス・アクワナス派
の存在論を説いてゐる。(現象學)

社會教育の問題等が重要な問題として含まれる。

【ヨーロッパ諸國の村落學校】

アメリカに見られる

如き村落學校に關する問題は、程度差こそあれ、イギリス・フランス・ドイツ等の各國の何れにも見られる。

特にフランス・ドイツは農村の區劃が小さく、従つて小規模の村落學校が多数に存在する。ドイツではこれを合併して中央學校(Central school)を作ることが多年の宿願となつてゐる。各國とも村落學校のための特別な教育

法合は無いが、學校組織・學科課程・教授方法等に關してかなり自由が認められてゐる。農村の生活に適した方法をとりこむ村落學校の教員は活動してゐる。フランスは農村教員養成に特別の施設を行つてゐるが、一般には普通の師範教育を受けた教員が村落學校の教育に當つてゐる爲に、農村に奉職する教員の養成機關が要望されてゐる。併し現在一般に正教員を有することに困難を感じ、イギリス・フランスでは有志の者を補助教員とすることを許してゐる。昔學機關も不完全なものが多い。

【我國の村落學校】

我國の農村人口は比較的稠密であるために、單級或は二學級の學校・分級場は比較的少く、昭和七年に於てその全數五、九〇八(一)つれも單級のみで全國小學校及び分級場全數二五、六九七の二三%を占めるに過ぎない。併し乍ら斯かる村落學校にはアメリカに見られる如き教育問題が同様な形で存在する。(一)教員の素質は一般に比して低く、これらの學校の教員の爲の特別な養成機關もない。村落學校の教員に對する獎勵の爲に地方長官が支給する單級加俸、複式學校加俸、併俸加俸・併俸附加加俸(併俸立小學校教員加俸令)の如き特殊加俸の制度が設けられてゐるが、一般に教員は併俸地の財政の困難、交通の不便等の理由で村落學校の奉職を好まない傾向がある。(二)教科目中加設科目(普通科の手工の如きは除外される)も多く、農業も土地の情況に適切なる教授をなすことが規定されてはゐるが特殊

な考慮が轉はれぬことが多い。嘗て單級小學校の學級編

替に於て研究の旺んな時代があつたが、現在は見るべきものは無い。村落學校の教育に基いたる科教授・分級教授・自學法等の研究が必要とされる。(三)町村が教育財政の獨立單位となつてゐるが、教育費の全額に對する割合が邊陲の土地程大きくなつてゐるから、教育財政の單位を府縣に置くことが望まされる。現在でも府縣が町村又は町村學校組合の教育費を補助し(小學校令・第五十三條)、國庫が教員俸給費を補助する(道令)等村教育費(國庫補助)が開かれてゐるが、問題は未だ解決されてゐない。(四)町村の資力が通常小學校設置に關する費用の負擔に堪へない場合、若しくは適度の進歩學区内に於て一尋常小學校を構成するに足る兒童を得ることの出来ない場合は、他の町村と學校組合を設け、或は教育事務を他の町村・町村學校組合又は其の學區に委託することが出来る(小學校令・第七・八條)が、その反面に進學を容易にする爲の兒童運搬の問題が残つてゐる。(五)昔學機關は府縣の地方視學官・視學等であるが、年一回位の視察が普通で、監督指導の効果が乏しい状態にある。

【アメリカ合衆國の教育】

「農村教育」(農村小學校)、「複式學校編制」の項参照。

文獻—G. J. Anderson and E. J. Stegson, The Supervision of Rural Schools, 1932.

【意義】

體育の意義は、身體の教育、または身體の育成に外ならぬ。併しその意義は更に廣い。即ち體育と

は、精神身體的實在たる人間の教育育成に於て、身體

れ自身の有する諸性能を、完全に發達せしめ、且つ同時に精神諸能を、陶冶練成せんとするものである。幾言すれば、體育は身體の健全發達と、心身の統合練成とを目標とする教育分野に與へられたる特定の觀念なりと考へられるのである。

漸く、體育は教育の一分野に與へた觀念で、獨立の意義を持つてゐるが、現實に行はれる具體的教育においては、斯かる獨立性は事實上存在せず、體育は知徳的教育と相合し相照して、全人的の統合完成として、實施せられるものである。(三)體育に於て、心身一體の練成を強調し、全人向上と目標とする所以である。

然るに、また實際問題として、多種多様な教育手段には、特に身體の健全發達と、心身の統合練成とに重點を置いた教育手段が存在するのであつて、これらの諸手段を綜合して體育と呼ぶ場合が稀くない。實際教育界に於ては、多くこの用法に依つてゐるのである。

次に、國民體育といふ言葉の意義であるが、これに二つの考へ方がある。その一は上述の如き個人完成のための體育を、廣く多數の國民を対象として考へる場合用ひられる觀念であつて、量的に多數の者の體育といふ意味に外ならぬ。その二は、必ずしも量的に多數なることを條件とせず、夫々の國民の持つ精神身體的特質を、夫々の國民的自覺のもとに、向上強化せんとする質的の國民體育である。前者は個人の發展觀に立つ國民體育であり、後者は國家發展觀に立つ國民體育である。

【沿革】

(一)西洋 (1)古代文化を代表するギリシャに於ては、その民族の強化伸長の見地から、公法に依り、青少年の教化に體育を重視した。即ちスプラタの教育では、武的訓練を施すため、青少年を公立の教育所に收容し、粗衣粗食に慣れしめ、武術その他の嚴練的體育を行はしめた。またアテナの教育では、文武並進を圖る

夕

體育

(英) Physical education (日) Kenpōdo

hung (德) Adressen Physique

【意義】

體育の意義は、身體の教育、または身體の育成に外ならぬ。併しその意義は更に廣い。即ち體育と

は、精神身體的實在たる人間の教育育成に於て、身體

れ自身の有する諸性能を、完全に發達せしめ、且つ同時に精神諸能を、陶冶練成せんとするものである。幾言すれば、體育は身體の健全發達と、心身の統合練成とを目標とする教育分野に與へられたる特定の觀念なりと考へられるのである。

漸く、體育は教育の一分野に與へた觀念で、獨立の意義を持つてゐるが、現實に行はれる具體的教育においては、斯かる獨立性は事實上存在せず、體育は知徳的教育と相合し相照して、全人的の統合完成として、實施せられるものである。(三)體育に於て、心身一體の練成を強調し、全人向上と目標とする所以である。

然るに、また實際問題として、多種多様な教育手段には、特に身體の健全發達と、心身の統合練成とに重點を置いた教育手段が存在するのであつて、これらの諸手段を綜合して體育と呼ぶ場合が稀くない。實際教育界に於ては、多くこの用法に依つてゐるのである。

次に、國民體育といふ言葉の意義であるが、これに二つの考へ方がある。その一は上述の如き個人完成のための體育を、廣く多數の國民を対象として考へる場合用ひられる觀念であつて、量的に多數の者の體育といふ意味に外ならぬ。その二は、必ずしも量的に多數なることを條件とせず、夫々の國民の持つ精神身體的特質を、夫々の國民的自覺のもとに、向上強化せんとする質的の國民體育である。前者は個人の發展觀に立つ國民體育であり、後者は國家發展觀に立つ國民體育である。

【沿革】

(一)西洋 (1)古代文化を代表するギリシャに於ては、その民族の強化伸長の見地から、公法に依り、青少年の教化に體育を重視した。即ちスプラタの教育では、武的訓練を施すため、青少年を公立の教育所に收容し、粗衣粗食に慣れしめ、武術その他の嚴練的體育を行はしめた。またアテナの教育では、文武並進を圖る

ため、武的訓練と、保健的乃至整齊的體育とを並行せしめた。向テリシテ體育では、多岐散在し同民族の思想的統一と、行動結束とを強化する爲、主帥ゼウス^{Zeus}を祀るオリンピア祭の節に、神事奉仕として、全領土から代表青年を招集し、文學・辯論・演義と共に體育競技大會オリンピック競技大會を催したことが、後世の注目をおこしている(ピサゴレスの著述)である。

ギリシャの體育はローマに移行された。併し實利的乃至功利的思想に富んだローマ人は、ギリシャの理想主義的體育から自然に離れ、實務的軍事教練以外の諸務的體育を輕視し、體育競技の如きは、專業者に委ね、その履行の體質を位正に知り、體育全般の實施を担いだ。(中世に入つては、キリスト教の興るに併せて、その思想に納まれば、教育に於ても體育は顧慮せられず、多くの學園は、舊慣的傾向を帯び、體育的心身修練を行はざるに至つた。只この時代は封建的騎士制度の勃興のため、その階級に式的訓練並に武術試合が行はれ、また騎士道が鼓吹された。これは近代の體育思想に一つの模範を賦與した。

(四)近世の體育は、文藝復興期以後に於ける人文主義的思想の影響を受けて、著るしき發達を遂げた。即ち中世の宗教的迷妄から脱して、人間個性的發展と、知能文明の建設とに邁進した當時の思想傾向は、教育全般に亘ても一大反響を促し、心身兩全の陶冶觀の獨立と共に體育の必要が力説された。即ちドイツのルター、フランスのロベスピエール、イギリスのロック等は、教育に於て身體の健全なる發達を關するため、衛生發達を加へると同時に身體運動に依り、心身の鍛練を關るべきことを強調した。こゝに愛護的體育と訓練的體育とを二方面として注目されるに至つた。而して十八世紀に入り、フランスのルソーは、體育運動の心身修練的效果を特に強調し、その思想を享

けたドイツのバセドウが、アッザウに其處學校を設けるに及んで、體育運動が教育に於ける體育の主要手段となつた。而してドイツのザルツマン・ゲーツマイツ・スタロツワイ等の如き教育家に依つて、強固に承認された。而してそれと同時に體育の衛生發達の方面は、専ら醫學者の注意圈内に入り、學校衛生または教育衛生として、獨自の發達を遂げた(衛生學界の著述)である。

斯かる一般文化的傾向の外に、近世の體育には、なほ二つの重要な傾向が存在する。その一は、素としてヨーロッパ大陸にドイツを中心として發達した愛國運動としての體育傾向であり、その二は、イギリスを中心として發達した自然的且つ體格的な所謂競技的スポーツとしての體育傾向である。前者はドイツが一八〇六年、ナポレオン一世に蹂躪された時、アロイセンの一青年ヤン・グ、祖國の復活とドイツ帝國完成の絶望とから、民族の大同團結と、心身の鍛練とを目標として、ドイツ青少年の間に組織した體格組合の行ふドイツ式體格的思想であつた。即ち鼓吹其の他の運動を行ふと同時に、熱烈なる愛國思想の鼓吹と、團體訓練の實施を行はしめたのである。この反響は、スウェーデン・デンマーク・ポヘニアに及んで、リンド(H. Lind (1776-1800))のスウェーデン式體格、ナベアガヤ(R. Næfthall (1771-1847))のデンマーク式體格、ボヘミアのツロー(1771-1847)のスカンディナヴィア地方より多くの移住者を持つイギリスに發達したものであつて、自然を愛好する國民性、ヨーロッパ大陸と海をへだて、しかも強力なる海軍を有して、大陸諸國の如く、多くの國防的不安を有たなかつた國情とが然らしたものである。即ち特徴・逸豫・滯頓・各種の球技等が、獨り青少年學生の間に普及したばかりでなく、一般社會人の間にも實行され、一般の社交

クラブが何等かのスポーツを有つてやうになつた。一八一五年ナポレオン一世を、ワターローに於て敗つたウェリントン公(Arthur of Wellington)が、イギリス軍將士の勇氣ある行動を賞し、その原因を學校教育に於けるスポーツの普及に歸したと語はれたことは、當時のイギリスのスポーツ教育の傾向を物語つてゐる。

如上の諸傾向を有つて發達したヨーロッパの近世體育は、十九世紀の後半以後、自然科學乃至人文科學の發達の軌に沿つて、その思想的並に實技的内容的に著るしき進歩を見せたことは勿論であるが、また當時行はれた自由主義的アモクラーレ思想の影響を受けたことも事實であつた。その一端の現はれとして、競技的スポーツのデモクラシー化、またその思想を享けた國體の競技の結果を見、一八九六年には近代オリンピック大會が、競技精神の普及化と、國體意識の増進とを目標として、フランスの教育家タイベルマン男(R. de Coubertin (1832-1902))に依つて、創設せらるゝに至つたのである。而して各國の體育がオリンピック競技の色調を帯へるに至つたことも見逃し難い事實である。斯くて、華々しき内容を有ちつゝ、二十世紀の體育傾向に入つたのである。

(四)現代の體育は、世界大戰以後の新傾向を以てその特色とする。世界大戰が世界の思想界に一大利戟を興へたことは事實であるが、その影響は體育にも現はれた。それは専らイタリー・ドイツ等に在られるものであつて、青少年の體育を、國家指導原理に合せしめ、國家目的の達成に必要な青少年の心身を育成せんとする國策としての體育の勃興である。一九二六年イタリーに於て、ムッソリーニ(Mussolini)は、大戦中に同國民間に浸透した共產主義思想を排除し、且つファレム思想の透徹を目標とし、イタリーの意思の強化を標榜して、道徳的體育の國民訓練を創始し、青少年の團體訓練並に一切の體育をその系統に於て指導することとした

のである。またドイツに於ては一九三三年、ヒトラーが
Hitler (1889) は、ナチス精神に依る全體主義思想の
隆盛と強壯民族の確保と、團結訓練の徹底とを期する目
的で、ドイツ體育の新組織を再建し、國家自ら積極的に
その指導に任ずる體になつた。業かる傾向は、他の國家
にも及びてあつて、既にソヴェット聯邦に於ても、
その統制思想の内容と異れ、國勢並に産業の向上を目
標としたる國民體育が政府自らの手に於て指導し、その
間共產主義思想の普及及強化を圖つてゐるのである。斯く
體育が國家の指導原理と直接關係を保ち、所謂國家的
體育が行はれんとするは、現代體育の新傾向である。

(二)日本 (1)往昔の體育 古來武を尊んだ我國において
は、弓馬劍術の諸技は、武勇として行はれ、隨つてそれ
に必要な精神身體的訓練が行はれたことは、言ふまでも
ない。また古代生活の必要から、狩獵・漁獵・操舟を
行ふ爲の心身訓練が自然に行はれたことも當然である。

而して聖仁天皇の御代に、野見宿禰が當麻理媛と角力を
取り、中大兄皇子が方廣寺の庭に於て蹴鞠を遊ばされた
こと、奈良朝時代に朝廷の間に打撃が行はれたこと等が
古代史上に傳へられてゐる。

次いで平安朝の後期、源平武家の勃興とともに、武勇
が隆盛となり、それに必要な心身訓練が武士階級に行は
れ、また鎌倉時代に入りて、一層その傾向は強化され、
且つ捕鵜鳥・犬追物・芝居等の如き武勇競技が興され、
また武士道精神が強調された。民間には相撲及び竹馬・
獨樂・印地打の如き活潑な遊技が行はれた。これらが我
が國民性並に體育の思想に預き影響を與へたことは事實
である。

次いで室町時代には、各種の武術試合が行はれ、それ
は戰國時代より徳川時代と及んで隆興した。殊に將軍徳
川吉宗が、當時の遊藝せる民情に鑑み、庶政一新の一端
として、武藝を特に獎勵し、各地に道場の開設を見るに

至つた。而して各地多く輩出し且つ諸國が主じ、我國の
武藝黄金時代を出現した。しかし徳川後期の國體移入と
共に、漸く衰えを呈し明治時代と及んだのである。當時
一般民衆の間には、相撲・竹馬・神遊高懸・風船・道羽
子・碓つき等の遊技が行はれたのである。

(2)近代體育 明治維新と共に、歐米の進歩せる文化は
我國に移入され、その輸入頻りに急であつた時代的傾向
は、體育にも及んで、著るしく歐化化した。而して近代
體育の沿革は概ね次の如くである。

即ち學校の正面體育に在りては、明治の初年新軍制が
律せられ、また徵兵令が發せられたので、陸軍では學校
體育として兵式教練の實施を志し、文教當局では教育
の身體訓練の實施を適切と考へ、種々研究を重ねたが、
明治十九年に各省が設置せられ、學校令が發せられた
に及んで、青少年の歐化的存続の傾向を是正する必要か
ら、文教當局は軍事當局と協同し、普通體操と兵式體操
とを實施せしめ、その指導者は主として豫備役軍人とし
て當らしめ、訓練的體育を奨励したのである。而してこ
の規定は、或程度の効果を得たことは事實であるが、
當時の人文主義的教育思想並に一般國內の文化的思潮と
合致せずして、體育の普及並に實質的效果を挙げ得な
かつたのである。

明治三十三、四年に各學校令の大改正が行はれた時、
その體育は、教育目的を有つ普通體操を重んじ、且つ兵
式教練との調和結合を圖つたのであつた。即ち體操科の
内容としては、體操及び器械を授けることとし、教授要
旨中に、身體の均齊發達、動作の修練、健康の保全増進、
精神の訓練等を重んずべき旨を掲げ、且つ兒童に對する
遊藝を加へたのである。併し運動の實行科目は、定めら
れなかつた。

而してこの時代より、學校體育の實施内容に關する具
體的檢討が行はれ、歐米學校體育の視察家に隨軍省・文

部省の共同調査等が行はれ、遂に大正二年に至つて、初
めて「學校體操教授要目」が制定せられたのである。其
の内容は、當時では最も教育的に組織されてゐたスウェ
ーデン式體操を骨子とし、體操の遊藝と學校教練とを實
施するやうに課したのであつた。また同時に體操とを實
正課として課し得ることになつたのである。次いでこ
の時代以後漸く競技運動並に律儀的女子體育の普及進歩
を見、その教育的價値が発見せられるに及んだので、こ
れらの情勢に鑑み、大正十五年の教授要目改正には、主
としてこの方向の内容が新たに加へられた。また當時具
體縮小の必要から、之を相ふた學校教練振作の必要を
感じ、また一般學生生活の規律化を必要としたため、大
正十四年には、「陸軍現役將校學校教育令」が發令せら
れ、また學校教練の教授要目も、獨立に制定せられた。

次いで昭和六年には、國道・柔道が正課として課せら
るべきこととなり、我國傳來の武道が正課教育として、
將來の伸展を約束せらるゝに至つた。而して其後益々、我
國獨特の體育内容を一層豊富ならしめんとする思想の播
種せるに鑑み、昭和十一年教授要目を改正して、我國獨
特の教材並に、我國に洋化せる教材を取入れて内容を一
新たしたのである。また劍道・柔道に就ても、その指導方
法と指導材料を明かにした。同時に弓道・羅馬力等も正課
として課し得るやうに規定せられた。以上によつて見ても、
我國學校體育の傾向は明かになるのであつて、學校
體育は、國內の文化的思想傾向と密接なる關係を有しつ
つ發展し來つたのである。

次に各種の競技運動の事情を見るに、主として明治の
初期以來、來朝した外人當面並に一般外人によつて移入
されたのであつて、就中當時の第一高等中學校の教授で
あつた、イギリス人ストレンジの Dr. Strangely が學生
に指導した功績は大なるものであつた。而して競技運動
は主として學生の自治的體育として普及發達を見たので

ある。而してこの健康は校友會運動部の仕事として取入れられ、當時の東京帝國大學がその先驅となつたことは事實である。而して明治より大正時代に亘つて、各種の競技運動及び武道の學校の校友會で自治的に徐々に發達したのである。而して競技運動の傾向に一大利便を興へたものは、明治四十四年に大日本體育協會が嘉納治五郎を會長として設置せられ、翌四十五年ストックホルムで開かれた第五回オリンピック大會に参加したことであつて、それ以後、組織的にして教育的な競技運動の本體を理解し、之を一契機として格段の進歩を見た。又大正六年には日・比・支三國にて組織された東亞選手權競技大會が東京で開かれ、我國體育關係者が國際的聯合競技の管理の術に當り、運動競技が社会的にも是認せらるゝに至つた。而して漸次國技團體の組織を見、大正十年頃より全國の學生體技團體並に一般入會技團體の組織を見るに至つたのである。更に注目すべきことは、大正十三年に、明治神宮外苑の神域に於て、明治天皇の御恩徳を景仰し、國民體育の發達と國民精神の作興とを目標として、明治神宮體育大會が開催せられたことである。各種の運動競技・武道・體操等が全國活動員精神を以てこれに参加し、各地方は代表青年を送り、國民體育としての一大體系を成立せしめたのである。これは同期以後の我國體育に重要な意義を有つたのである。

次に武道の事情を見るに、警刀の禁止その他の事情等に伴ひ明治の初期に著るしく衰微し、徳川時代の盛況は過去の事として、僅に観劇興行として命脈が保たれた程であつたが、世襲安閑と共に、漸く復興の機運に向ひ、明治十五年には東京に柔道を始め、講道館の成立を見、同十九年には神祕觀にて神官に武道を行使せしめ、同二十八年には京都に劍道・柔道・弓道・槍・薙刀・水泳等を實施獎勵する大日本武徳會が成立したのである。漸くて警官・學生の間には勿論、一般人の間にも、武道の盛

るしき發達を見るに及んだのである。

（四）現時の體育 現時の體育はその分野が學校體育と社會體育とに分れる。學校體育は更に庶民體育と海外體育と二校校友會運動部の體育を含むに分れる。社會體育は青年體育・工場體育・會社體育・家庭體育等に分れる。而して何れに於ても、體操・武道・競技運動等が各種の體育大會・競技大會で行はれ、また青少年の平均的體能力増進の方法として、數種の基本的運動能力を綜合した體力増進表が行はれてゐる。殊に情勢的な合同團體（アラヂオ體操・青年體操・建國體操等）の普及は著目すべく、一面に於て各競技の記録が世界の水準に對照し、又は接近せる事と相俟つて、國民體性向上に資する所が多い。而して昭和十年以後に於て、國內の諸情勢が一變し、昭和維新の實現を見んとする庶政一新の期に際合し、體育の進路にも方向轉換が必要となり、學校體育に於ても又社會體育に於ても國家觀念を強調し、國家的體育の實施に邁進せんとしてゐるのである。而して昭和十三年一月に開設せられた厚生省に於ては、國民體性向上の見地より、一般國民の體育を普及獎勵し、文部省に於て教育的見地より學校體育の指導獎勵に努むることとなつた。

（五）スポーツ 體操教授一、體操教材二の項参照。（參照）

文獻—A. A. Anagnost, *Games and Sports in England*, D. B. Peck, *Physical Education in Modern England* and *Physical Education in the United States* 等

體育運動主事

（設置の由來） 最近地方に於ける體育運動の感なるにつれて、地方に於ける學校體育及び社會體育の指導監督に當らしむるため體育運動の理論及び實際に通じたる體育運動の専門家地方官及び市に轉ずる傾向が近時著るしく強くなつて來たがため、これが職制を定むるの必要に迫られ、昭和五年八月八日勅令第四十六號を以て

「地方體育運動職員制」の公布を見るに至つたのである。この職員制によつてその發達次第府縣及び市に於て體育運動主事を設置するやうになつた。

（所管事項及び職制） 體育運動主事の所管事項は府縣に於て多少の相違あるも、學術部に屬し、學校及び學校外に於ける體育運動の調査監督、體育獎勵補助、體育協賛、體育部の講習會等、其他體育運動に關し他の所管に屬せざる諸事項を掌る。定員は北海道及び府縣に各專任一名、委任官待遇とする。體育運動主事の任用によるては「地方自治職員令」（大正四年勅令第二百四十八號）によるの特任に任用の規定はない。（參照）

文獻—「現行文部法令彙纂」。

體育運動審議會

（沿革） 昭和四年十一月二十七日文部省附令によつて體育運動に關する文部大臣の諮問機關として始めて設けられたものである。その設立の趣旨についてみれば、同令は「最近體育運動は極めて盛んになり國民の體性向上常に精神振作に對し貢獻すると云ふ極めて大なるものあるに鑑み又運動に伴ひ易き弊を除去し利を收め眞に國民體育の健全な發達を促すことを目下の急務とす之がためには汎く體育團體の指導者、學者等の意見を徵して誤りなき振興方策を講じ又關係方面の協力を得る」ことを目的として設立されたことを明かにしてゐる。初め委員四十名であつたのを昭和六年に四十五名に増員し、昭和七年十二月には勅令第三百七十九號を以て新たに官制を定め、その組織内容を一層充実することとした。

（現制） 昭和十二年現在會長一人及び委員四十二人（定員は四十五人以内）を以て組織され、會長は文部大臣を以て之に充て、委員は文部大臣の奏請によつて内閣に於て之を命ずる。尙此他幹事二名、書記二名が置かれてゐる。幹事は文部省高等官の中より文部大臣の奏請によつて内閣に於て之を命じ、書記は文部大臣之を命ずる。

又體育研究所の中には、其の形式的的使命とも見られる可きものではあるが、體育運動の實際及び理論に關する短期及び長期の講習會を開設し、或は運動家の健康検査・適性検査、又は體育運動より生じたる外科的・内科的疾患の診断・治療などを爲す所の運動醫事相談所(運動醫學)の講習會の如きを附設して居る所が少くない。

【現況】 歐米諸國にあつては、多くの大學内に體育研究所があつて、獨立せる體育研究所ほどには大規模ではないが、之に配屬されて居る教授・講師などがあつて、當該大學生に對し毎學期體育に關する教授の講義を爲し、或は大學生の體操・競技等の實際を指導し、或は體育運動の講習會を開き、或は大學生の體育運動に關する醫學的相談に應じ、而してそれと共に該國の體育學的研究所に従事して居る。又また其の数は甚だ少いやうではあるが、大學とは別に獨立せる體育研究所の如きものも存在する所もある。

我國に於ける唯一の體育研究所は、文部省の所管に屬し、大正十三年東京市函谷區代々木に建設せられたところのものである。専任技師七人、専任技士七人あり、庶務部・解剖學部・生理學部・藥生學部・化學部・運動醫學相談部・心理學部・教育學部・體操部・遊藝部・競技部の十一部に分れて居り、研究所の設備も完備し、各部に斯道の大家ありて夫々研究に従事し、其の成績顯著なるものがある。又年々秋期には體育研究會が開かれ、常に多數の研究成績が發表せられたりある。運動醫學相談部は昭和八年十月に開設され、講習會も本年より第一回開かれて居る。又同所内に體育研究會なるものがあつて隔月に雑誌「體育研究」が發刊されて居る。(佐藤三郎)

【譯名】 (英) Inquiring school (德) Erfahrung von der Schule (法) quitter les études

【譯義】 學校に入學中の者(入學)を指すが、其の學校の學科課程を卒業するに至らぬ、中に其の生徒又は

ダイガタ(二重)→ダイガタ(大體)

學生たるの身分を失ふを謂ふ。

【附別】 退學は、これを大別すると、(一)生徒・學生が、自己の都合に依りて、學校長(又は大學總長・大學長、以下同じ)の許可を受けて退學を爲すものと、(二)在學を不可とする事由あるに因り、學校長から退學處分として退學を命ぜらるゝものとが、懲戒としての放校(退學)と(三)の退學處分に屬する(當然)の退學と、通例並に退學と稱せらるゝものは、特殊の事情に因り學校長から退學すべきことを内諭せられ、自己の都合として許可を受けて退學を爲すものであるから附録(一)の退學に屬する(當然)退學の意思である。

【退學に關する規定】 退學については、小學校以外では、各、其の學校法規に基き、其の學校の學則中に規定することゝ必要とする。學校法規中に、學校長に於て生徒に對して退學を命ぜらるべきものとして規定せられたる例(中學校令附則第四七條、高等學校規則第五十條)を舉ぐれば、(一)性行不良にして改善の見込なしと認めたる者、(二)學力劣等にして成績の見込なしと認めたる者、(三)引續き一年以上缺席したる者、(四)正當の事由なくして一月以上缺席したる者、(五)出席常ならざる者、に對しては、退學を命ぜらるべきものと規定せられてある。

【小學校に於ける出席の停止】 小學校では、傳染病に罹り若しくは其の虞れがあるとき又は性行不良で他の兒童の教育に妨げがある場合に於て出席の停止を命ぜらることを得る(中學校令附則第三十八條)の外、本項に謂ふ所の退學とは之を命ぜらることは出来ないのである。(佐藤三郎)

【譯名】 (英) university (德) Universitas (法) uni-versité

【譯義】 大學といふ語 university の語源はラテン語 universitas であるが、此の語は中世ラテン語の本來の意味では人々の集團組合を指し、從つて所長ヤルドの

稱呼とされた例多く、やゝ限定された場合では法律的の團體、從つてローマ法に所謂「レゾルム・ユニウर्स」(resolubile universitas)と同義に用ひられたことが多い。さればパリ大學 universitas magistrorum と呼ばれた時に、それは法律的に公認された學士或は得業士の研究團體を謂ふのであつて、最高教育機關としての大學は、一般に studium generale と稱した。

何れの國民又如何なる階級の者も之に加はつて學習することを許され、而して學習した者は一般に教師としての資格を承認される所の研究所の義である。これが實質及び人生の全性を綜合的に觀て其の根本原理を究明する最高の學術研究機關として universitas といふ名稱を取るに當つたのは、十四、十五世紀以後のことである。近世になつて此の語は全く固定した意味の用語となつた。

【起源】 此の種の學問研究の機關は、中世初期の修道院僧院(若しくは教會に附屬せる學校)に於て古典的な七自由科を教へたのに始まり、十一世紀頃神學法學の神學への神學への適用を努力するに至つて學術研究所としての面目を備へ、殊にアベラールズ(アベラール)の如き學者によつて其の意義が一層鮮明となり、十二世紀末頃パリのシテ島の學校は學問の淵藪となり、其の學士團が後のパリ大學の基礎をなし、やがて神學・法學・醫學、及び文科の四分科 Facultates となり成る大學の制度が確立した。第十三世紀に入りアリストテレス研究が獎勵され殊にフランシスコ・アキヴィナ・トマス(トマス)の著したる神學が参加するに至つて、スコラ學の發達は速かに進み、これに作つてパリ大學はヨーロッパ學界の權威となり其の最高指導者の位置を占めた。

此のパリ大學よりも其の成立年代に於て一層古いのはイタリーのボローニャ大學である。殊にサレルノの醫學大學、ボローニャの法科大學は十二世紀前半より存して最も著名であり、ナポリ及びローマ大學も莫嘗若しくは法王の保護

の下に成立し、十三世紀にはほぼ諸多の邦邦大學が設置された。併しバリの綜合大學の發達後これに類例され、其の後オクスフォード及びケンブリッヂのイギリスの二大學を始め、オランダ(一三四七年・ウィーン(一三六五年・ハイデルベルグ(一三八六年・ケルン(一三八八年・ニュルンベルグ(一三九九年・ライプツヒ(一四〇九年等のドイツの諸大學、ルーヴアン大學(一四二五年で、ポランドのクラカウ(一三六四年、ハンガリーのブダペスト(一三六五年)、スコットランドのセントアンドルーズ(一四一一年)及びグラスゴウ(一四五三年)、スウェーデンのウプサラ(一四七七年)等は何れも、邦邦大學の組織制度を模範とし、其の學風を傳へた。これ等の中最も實質な發達をなし従後まで固有の制度を保つたのはイギリスの二大學である。そこでは、既に邦邦大學にも存したカレッジの制度が特に發達し、カレッジ即ち寮の指導者と寮生(「ボイ」)との生活とは共同生活をなし特殊の教育効果を擧げることを得た。

以上のバリの北歐諸大學と對立して、フランス及びスペイン半島にはイタリイの大學と近似する大學が存した。モンペリアン・オレアン・トゥールーズ・アグイ・モンペリアン・サフランカ・バルセロナ等は有名である。「近世初期に於ける改革」 第十五世紀に人文主義の勃興に伴ひ、在來のスコラ學の學風に対する反感に伴ひ新しい教育の理想が起り、同世紀後半以後オクスフォードを始め各國の諸大學に人文主義的教育が行はれ、第十六世紀初に此の主義の精神と結びついた宗教改革運動がドイツに及び、ウ・テンペルタ大學をはじめとして大學の教育制度が實現された。其の新制度にてはスコラ學を放棄し、古典學・歴史學・心理學・數學・自然科學等を重視し、また神學科にては書寫研究を主とし、法學科及び醫學科も現實の情勢と實驗的方法とを多く顯達するやうになつた。併し第十七世紀頃はまだ

思想界に教權主義が盛で、學問の自由獨立は自覺されなかつたが、啓蒙期に入つて充分な意味での自主的な學術研究機關として大學が成立した。ハレ大學(一六九三年)・ゲッティンゲン大學(一七三七)年の開設は其の先驅をなし、フランス革命期を経て以後各國の大學が獨特の發展をなすやうになつた。

【十九世紀の大學】 フランス革命により従来の大學が根本的に廢棄されたのはフランスで、ナポレオンにより新教育制度が布かれ、之に依つて各教區に地方的の大學、パリに中樞的の「エコール・ノルマル」が置かれた。ドイツに於てはベルリン大學(一八〇九年)に於てボン・ミュンヘン等が開設され、又古い大學も改革されて、國家の監督を受けつゝ學問の自由研究を重んずる學風を養ひ、學術研究の需要となつた。最近はハンブルグ・フランクフルト・アム・マイン・ケルン等を加へて二十六の大學を有し、傳統的な西學部の外に經濟學部・自然科學部を置くものもある。イギリスの古い二大學は最もよく古來の傳統と制度とを保存してゐるが、新設のロンドン(一八三六年)・マンチニスター(一八五一年)・ブライクナム(一八七五年)以下諸大學は、近世社會に應ずる制度設備をなし、アメリカ合衆國の大學も大體イギリスの制度に倣つてゐる。ハーヴァード(一六三六年)・イェール(一七〇一年)・プリンストン(一七四六年)・コロンビア(一七五四年)等は啓蒙期の設置にかゝり、近時開設されたものにはペイトレ(一八六八年)・スタンフォード(一八九二年)等著名である。其他スウィス・オランダ・ベルギー・デンマーク・スウェーデン其他歐米諸國に近代的大學が設立され、其の國々の學術研究の需要をなしてゐる。(附註)

二 支那の大學

【起源】 支那の大學は古くは太學と書し、學又は國學とも稱し、小學に對するものであるが、上代は其の位

置と行ふ處とによつて名稱を異にし、其の時は上庠、夏では東序、殷では右學、周では東塾といひ、上・東・右等は國都内の位置と學の貴賤とを表し、序は禮を考へ事を詩にけし、序は射を以て士を選び軍事を大序し、學は教へ、禮は學禮を固著鞏固にする意であつた。その教はとして禮・樂・射・御・書・數の六藝を授け、人倫の大節を知り、修己治人の完成教育を施すものであつた。進士に教へるに春秋は禮樂、冬夏は詩書、世子には春夏は干戈、秋冬は射御を以てする。又先聖先師を尊稱し三老五更を教養し孝悌の道を教へた。

【漢以後の發達】 武帝の時董仲舒の對策によつてはじめて太學を興し、五經博士及び弟子員を置き賢士を養ひ、太學は儒學による一國教化の機關であつた。公孫弘は春秋學を以て拔擢せられて三公となり、人々試験を以て官を興へられたから天下の學士固然として太學に歸附した。後漢の光武帝は太學に幸して博士に論議をさせ、諸生に勞を擧つて榮をなさしめた。官は明堂・辟雍・太學・太廟は一所であつて、朝禮・祭祀・教育・養禮・射禮等を行つたが、後漢に至つてこれを分ち、太學は博士弟子の授受所となつた。桓帝・靈帝より教化衰へ文德衰び、魏の太和・青龍年中は人々役に出くを避ける爲に多く求めて喜んだ。唐代には帝都に國子監に屬する國子學・太學・四門學が置かれ、これが大學と見做さるべきものであるが、この三種の別は父祖の官階が入学資格の條件とされてゐることに基くものであつた。宋代には中央に國子監があり、諸學を管轄すると同時に學を養成し太學と共に最高學府として存在した。而して太學は科學が簡單化されたため複雑となり一層發達した。明代に於ては國子學(後國子監)及び最高學府であつたが、科舉が重んぜられるに至つたので漸次科舉の準備機關と化した。清代には中央に國子監が置かれたが、清代と同じ

科の準備期間たるに過ぎなかつた。

〔近代の大學制度〕 然るに明治末教育制度の改革が行はれ、光緒二十九年(一八〇三)日本の教育制度に準據して「奏定學堂章程」が發布されて東京に大學が設けられたが、これは三年乃至四年の分科大學の上に五年の通修院を置いたものであつた。

一九一二年中華民国の成立以來、教育制度は頻りに更改され、民國二年(一〇一三)アメリカの制度に倣つて新學制が公布され、四年乃至五年の大學が置かれ、其後一時大學をして教育行政を掌理させるフランス的大學區制を江蘇、浙江二省に實施したことがあつたが失敗し、民國十二年の學制が殆どそのまゝ引續き行はれてゐた。

詳しくは「支那教育史」・「中華民國の教育」の項參照。

三 我國の大學

〔起源及び發達〕 我國に於て古く大學と稱せられたものには大實舎に定められた大學(または大學堂)があるが、これに於ては「大實舎の學制」の項參照。又徳川時代の最高學府たりし昌平坂學問所も一種の大學といふべきであるが、明治以後に於て始めて大學の名を冠したものは、幕末に公納の學問所として設けられた學醫院が明治元年に復興せられて、後に大學堂と改められたものである。併しこれは開講に至らず、假に皇學所、廣學所として開講され、その規程は「國體ヲ辨シ名分ヲ正スヘキ事 漢土西洋ノ學(共ニ皇道ノ羽翼タル事)」と定められたが、明治二年京師大學校建設のため廢止され、同年その建設が中止せられるに及んで大學校代を設けて復舊講せられたが、東京京都に於ては舊幕府の直轄學校たりし昌平坂學問所、開成所、醫學所が復活せられ、次々昌平學校、開成學校、醫學所と改稱、明治二年三校を綜合して大學校となし、昌平學校をその根幹とし、開成學校及

び醫學校はその分局とせられ、其に從の帝國大學の名稱が成つたのである。大學校の總名は這の體(皇道・國體)を明かにし、開成及び醫學二校は道徳の用を極め兩者相俟つて道の全體を究明せんとするにあつた。この教育方針は國學中心主義を示すものであつたので國學者と儒學者との間に大紛議を醸し、その結果翌三年二月の「大學規程」は國學・儒學並立の主義を採つたに至つたのである。

即ち明治二年十二月大學校は大學本校本校と改稱せられ、それに伴ひ開成學校及び醫學校を次々大學南校及び大學東校と改稱、翌三年二月、大學規程」が公布せられたのであるが、これに於ては「學務兼修ノ教育國學天下ノ道格物窮理日新ノ學是皆宜シト宣覽スヘキ所」ヲ内外相兼テ彼此相資テ」として皇學國家の主義を改め大學の學科は教料・法料・理科・醫科・文科の五科に分された。然るに洋式學制を採用して大學全體を洋風に改め新時代の空氣に相應せしめんとする氣運が伴學派に起り、これに對して皇漢學者は一致して反駁し、その紛糾收拾すべからずして遂に同年七月大學本校」は廢止され、従來關したる機關のみが文部省の形に於て存置せられたのである。これに伴つて大學南校と大學東校とは南校と東校に改稱せられて再び獨立するに至つた。明治五年「學制」頒布と共に全國を八大學區に分ち各區に大學校一所を置くことが定められた。大學は高尚なる諸學を教へる専門科の學校で、その學科を理科・文學・法學・醫藥等とした。併し之は俄に實現せられず、たゞ大學南校時代に於て法・理・文の三種であつた東京開成學校が明治八年には官立大學校と稱して法學校・化學科・工學校・音樂學校・農山學校の五専門學校より成るものとされ、更に明治十年東京立成學校と東京醫藥學校とが合併されて法・理・文の三學部と醫藥部となり或る東京大學が形成されるに至つた。そ

の法學部・理學部は大體開成學校の學科課程を踏襲した

が文學部には和漢文學科が加へられ、次に東京大學が單に開成學校の後身たるに止まらず大學本校が復活せられた點があり、「理論に絶せず、又實用に偏せず時徒に阿らず、國體に失せず、克く日本の大學としての特色を發揮すべキ事」が述べられた。而してこれは明治十四年の官制改革により初めの完全なる統一體としての大學となり、同十九年「帝國大學令」の發布により帝國大學の制に改められ、大學の國家的統制と獨立とが確立された。其後大學教育が普及し大學入學志願者が増加した爲に明治三十年には京都に京都帝國大學が開設せられ、従來の帝國大學は東京帝國大學と改稱、更に其後九州、東北、北海道の各帝國大學が「帝國大學令」によつて設立された。明治十九年の「帝國大學令」によつて設立された(國家ノ需要ニ應ル學術技術ヲ教授シ及其編纂ヲ改良スルヲ以テ目的トス)と規定され、大學院及び分科大學を以て構成され、大學院は「學術技術ノ編纂ヲ改良シ、分科大學は「學術技術ノ理論及應用ヲ教授スル所」とされた。

これより先明治十年代に於て社會の各級が改革され、それに伴つて法律・政治・經濟に造する人物を必要とした爲に、法律・政治・經濟を教授する私立専門學校が多ク設立され、また地方に於て傳教及びキリスト教各法によつて専門學校が多ク設立された。そこで文部省は、殊に前者に對して、明治十九年之を監督する必要上帝國大學にその特別監督を委ね、同二十一年「特別認可學校規程」を制定して認可制度を採り、更に又同三十二年「公立私立學校認定ニ關スル規程」を定めて専門學校の監督を嚴にした。然るに此等の私立専門學校は官立大學に比較してその程度が低く、之を大學の程度に高めようとする要求が次第に強くなり、明治三十五年東京專門學校とその組織を改めて早稻田大學と改稱したのを嚆矢として

次第に大分県に設ける學校が增加した。かくて一方に大分縣を設けるものが増加し、他方にその教育の内容及び程度が異なつたため、文部省は明治三十六年「専門學校令」及び「公立私立専門學校規程」を公布して専門學校の程度及び組織を統一し、同令によつて規定された専門學校中、修業年限四年乃至五年（兼科を含む）の大分縣を置くものに限つて大分と稱することを得せしめた。爾來多くの専門學校は改組して大分と稱するに至つたが、併し公には大分とは認められず依然として専門學校として取扱はれたのである。

〔「大分令」の公布〕 しかるに大正七年十二月「大分令」が公布せられ、従来の綜合大學の外に單科大學が認められ、同時に官立大學の外に公立大學・私立大學が認められるに至つた。こゝに於て従来の大分と稱しながら公には大分と認められず、専門學校として取扱はれてゐた私立大學は種々とその組織を改め、「大分令」による大分として認可を受けるに至つたのである。「大分令」制定の結果「帝國大學令」は翌八年二月改正せられ、帝國大學は官立の綜合大學たる事が明かにせられ、官立單科大學は之を帝國大學と稱するを得ず、官立大學と通稱されることになつた。「大分令」に於ては實業大分を基く外來思想の滲影響を警戒せんが爲、大分令の目的として人格の陶冶及び國家思想の涵養に留意すべきことが附加へられ、且つ本來帝國大學の爲に定められた目的が公私立の凡ての大學に適用されるに至り、こゝに我國の大學がその公立たるを私立たるを問はずその目的に於て著しく國家的色彩を帯びるに至つた。

〔「大分令」によれば、大分には數個の學部を置くを常例とし綜合大學へ、特別の必要ある場合には單に一個の學部を置くものを一大分と爲すことが出来る。〕 單科大學、その學部は法學・醫學・工學・文學・理學・農學・經濟學及び商學と定められ、學部には研究科又は之を

綜合して大學院を置くべきことが定められた。なほ單科大學はその設置する學部の種類により夫々醫科大學・工業又は工科大學・商業又は商科大學・農業大學・文理科大學と呼稱せらる。

〔「女子の大學」〕 女子の高等教育機關は、明治二十三年に女子高等師範學校、同四十一年に奈良女子高等師範學校、同三十三年に女子美術學校、同三十四年に日本女子大學、大正七年に東京女子大學等が設立され、其他これより先青山學院や神戶學院に高等科が設立され、これに於て高等科を設置する高等學校が增加して、女子高等教育機關の一段の擴大が要望されるに至り、又大正の初めより女子にして大學に入學する者も見られるに至つたが、實業大分の重要點、大學の學部入學の資格の規定が高等學校高等科を卒したる者の程度と男子本位に規定されてゐるところから、女子の入學は困難であり、従つて又「大分令」による女子の大學の設立は極めて困難な事情にあるのであつて、現在「大分令」による女子の大學は一つもない實情である。

對我國に於ける大學の目的・構成・設立其他の規定に就ては「大分令」の項、各種大學の制度に就ては「綜合大學・「單科大學・「帝國大學・「官立大學・「公立大學・「私立大學・「醫科大學・「工業大學・「商業大學・「農業大學・「文理科大學」の項、各大學の沿革に就ては夫々各項目、一般に大分教育の目的・特色・問題に就ては「大分教育」の項を參照。（附録）

文獻——（歐米）P. Bouffé, Die Universitäten des Mittelalters, 1888. H. Paulst, The Universities of Europe in the Middle Ages, 2 vols., 1866. Fr. Paulsen, Die Geschichte der gelehrten Universitäten, 2 Bde., 1891. Die deutschen Universitäten in das Vortibersterium, 1902. 石原謙「大學の歴史」(『教育』)第一卷第一八〇頁。島田道「中央大學の

本質」(『近世大學の本質』(廣島高等師範大學教育研究會)「教育」)三〇、三十一、三十二。(二)支那「文獻通考」(『皇朝文獻通考』)御批徵「中國文化史」(『我國「東京帝國大學五十年史」(二)卷(昭和七年)。

大學院

〔「意義」〕 綜合大學に於て各學部の研究科間の聯絡協調を期すための之を綜合したものに附せられた名稱。當該學部卒業者又は相當の學力を具へ當該學部に於て適當の研究者と入學せしむる研究機關。

〔「組織」〕 大學院の組織は大學により多少の差異があるが、その代表的ものとして東京帝國大學の大學院を舉げれば、大學院に入り得る者は當該學部の卒業者又は之と同等以上の學力ある者にして當該學部教授會に於て適當と認められた者で、入學の期間は學部卒業の日又は學年の始めより三十日以内とするも、時宜に依り評議會の議を照て臨時入學を許可することもある。入學者等は特に攻究せんとする事項を具し當該學部長を経て總長に願出づべく、總長は當該學部教授會の議を経て之を許可する。大學院學生は各學部に分属し、指導教員の指導を受けて各自の攻究題目に就て研究し、毎一年の終に其の攻究の状況及び成績を記載した報告書を指導教員を経て當該學部長に提出さねばならぬ。學部長は指導教員の意見書と共にその報告書を教授會に提出する。指導教員は當該學部教授會に於て學生の希望を參照して之を選定する。大學院學生の在學年限は二年であるが、必要により一年毎に延期し得る。但し在學年数は通じて五年を越ゆることを得ない。大學院學生は當該學部長の許可を受くるに非ざれば他の職務に従事すること並に大學所在地及びその附近の郡部以外の地に居住することが出来ぬ。又、大學院學生にして學位を得んと欲する者は在學二年以上を經た後、その攻究事項につき論文を當該學部長に提出すべきこととなつてゐる。

「大學教育」、「大學會」、「學位」の項參照。

(熊田島三)

大學行義

マイノリティ

『大學行義』四十三卷は宋の傅徳秀の著。『大學』の
一書は宋儒表章して以東國家の大典として特に登げられた
が、此書は『大學』の義に因つて之を敷衍し、朱子の説
に基いて帝學を述べたものである。帝學とは帝王之心を
治め因つて以て治平を得んとするもので、朱子最之心を
振起して大成した。本書の内容は、首に帝王學を論ずるの
序、帝王學を爲すの本を云ひ、次に(一)格物致知(二)正心
誠意(三)修身(四)齊家の四大纲を擧げ各、目を分ち、更
に細目四十四に分つて説く。皆經訓を徵引し事實を參照
し先儒の論を旁證したるもので、大旨は苦心を正し、官職
を肅し、操符を握へるに在つた。此書は紹定二年(1292)
に成り編平元年(1293)に理宗に薦む。書後(1293)に時事(28)に
なるやりに著したもので、先づ其の治平に助けあるもの
を去るを以て治平の基となしてゐる。故に『大學』八條
目の中僅かに其六を擧げたに止まる。のち明の鄭澐がそ
の遺訓を補つて『大學衍義補』を作り、朱宗に上つて嘉
慶をうけた。『大學行義』は帝徳を演義し太平を致すの
書とせられ、歷代帝王の類るべき所となる。即ち宋では
理宗・度宗之を遺講せしめ、元は仁宗之を得て最も悦び
天下を治むるには此書にて足ると云ひ、又修身治國此書
に餘ゆる無しと云はれ、之を刊行して臣下に誦はる。明
の太祖も亦大書して殿閣に掲げしめ、又太子の爲に屢、
講せしむ。仁宗・宗宗・世宗皆これを重んじて遺講せし
め、後『大學衍義補』も屢、遺講せらる。我國にも朱
子學者の輩ぶ所となり刻本も行はれ松平定信の墓誌の
如き著もある。

大學擴張

University extension (英) Uni-
versitätsausdehnung

〔豆科〕 第十九世紀の七十年代から覺醒したイザヤ

ダイカガエ(大義行義) ダイカガカ(大義擴張)

スの大學は、注意深く取締してゐた大學の教育と福祉と
を、大學の構外に於て、一般下層階級の爲に提供せんと
決心し、之を實行した。嘗ては修進院的色彩の濃厚であ
つたイギリスの大學が、反對に最も近代化的の活動を開始
したのである。大學擴張と云ふのは、かうした大學の構
外にまで大學がその活動を延長した事實を指して云ふの
である。

〔歴史〕 大學擴張の必要は既に一八五〇年代に於て
力説された。キャットスフォードのスピーネル W. Spell
とケンブリッジのハーヴェー J. A. Harvey とはその先
驅者である。彼等の提案は簡單に採られたが、併し徐
徐に舊い大學を動かす力になつた。かゝる間に大學擴張
への利益が外部からやつて来た。それは一八六七年、北
部の婦人教育團體がケンブリッジのストアアート Student
Society (1867)に向つて講義を申請して来たことであ
る。この結果同年彼は婦人講義者・繼續促進員其他に
對して講義を行ふに至つた。併しそれは未だ個人的活動
で、大學それ自身が兼出して行つたものではなかつた。
それ故に要索される結果を生むためには大學を動かさね
ばならなかつたが、彼は一八七一年ケンブリッジに對し
て先驅者と同様の提案を建議した。然るに一八七三年に
はこの提案の調査委員會が任命され、同年十月には試験
的の講義がケンブリッジの下に行はれるに至つた。これ
が實した成功はやがて擴張講義を大學の永久的政策と決
定せしむるに至り、ケンブリッジは七三年以來組織的の
講義を構外に於て行ふに至つた。一八七六年にはロンド
ンがこの例に於て、キャットスフォードも亦八五年(試験
的)には七八年(これに參加した)、之より大學擴張はイ
ギリスの凡ての大學の做し所となり、大學の重要な機能
の一つとなつた。この運動はやがてアメリカに渡りアド
イツその他に渡つた。特にアメリカに於てはジョージズ
ウペンズ大學のアドAMS教授 Dr. Alden によつて相

介された。この結果パタゴニア・シカゴ・セント・ルイ
スの公立図書館の土曜の下に大學擴張が開始され、一八
九〇年にはフィラデルフィアにアメリカ大學擴張協會
American Society for the Extension of University
Teaching が組織された。協會は直ちに主事ヘンダーズ
O. Henderson をイギリスに送り、その訪問と共に
活動のセンターをラッタスボローに置き、化學の講義を
行つた。このセンターの設置は廣く利益を興へ關心を喚
起して、半年を出でずして二十三のセンターを開設せし
めた。一八九一年の初めにシカゴに「大學擴張協會」
Society for the Extension of University Teaching
が組織された。以後その活動に成長はあつたが、現在で
は四十以上の大學がこの活動に參加してゐる。

〔活動の種類及び組織〕 國々によつて多少の差異が
あるが、イギリス・アメリカの活動を通して大體全貌を
窺ふことが出来る。

イギリスでの主要なるものは、(一)擴張講義 extension
lectures、(二)夏期講習會 summer meetings、(三)大學輔導
學級 university extension class、(四)夏期學級 summer
class の四つである。(一)は各大學に於てその出身者の
中から選定され、地方委員が決定する講義(専任者は少
く、大部分は他に職務を有する)が行はれる。講義後に
タラスを伴ひ、此處で質問や討論が行はれる。講義は十
回・十二回連続等種々あり、最後に試験が行はれる。科
目は歴史・文學・美術・社會學・經濟學等が最も多く要
求され、博物學・天文學・物理學等が之に次ぐ。經費に
就ては大學は事務費を負担し、講座費は地方委員の手で
調達し、聴講生も授業料を納める。(二)は地方センターの
學生に對して夏期大學所在地に於ける滞在・研究・支遣
等の生活を経験せしめ、その教育作業と帯在生活的社會
的意義とを巧みに結合せしめる。期間は大體三週間。講
義は一つの大きな題目の下に組織される。(三)は大學より

の精華者(Elite)の下に行はれる討論を伴ふ大學講演講義である。これは種族講演の餘隙を補つて一層勞働階級の教育に貢獻せんとするもので、教授は大體三十人の學生よりなり、十月より四月にかけて六個月間に二十四回行はれる。一回は二時間に亘り、最初の二時間は精華者の講義で、他の二時間は之に關する討論である。この場合精華者は特殊の地位を持たず、全部が學生であり教師である。(四)はオックスフォードやケンブリッジの夏期講習會よりも一層小規模に行はれるもので、期間の如きも大體二週間である。

アメリカのものも極めて多方面に亘つてゐるが、主要なものは「擴張教授(Extension class)」、「通信教授(correspondence)」、「は大學教授が指導し、より多くの機會を討論に當てんとする。イギリスの大學精華學校と類似し、最も重要な組織と考へられてゐる。(二)は熟練した指導と監督の下に行はれる通信による個人教授で、大學の凡ての教科目を教授する。これはイギリス其他でも行はれるがアメリカでは特に盛である。此の外、他の大學と協力して行ふ協同大學擴張(cooperative university extension)、旅行と研究を同時に伴ふ外國遊學旅行(inter-university travel)、夜學、少年團長・體育指導者・社會活動者等の養成所、聲望學校、市民學校、市民の軍事教育、職業知識の普及、農村家庭生活の改善、健康相談、市民生活や公立學校の改善運動、これらは何れも大學擴張の一部となつてゐる。

【教育的價值】 この活動に参加する者の職業の分布は前記範圍に亘つてゐる。併し特に顯著な事は教師の参加の多い事であり、その結果科目もイギリスの大學精華學校の如き下層階級と結びついてゐる所でも經濟學等よりは文科方面が多いやうに、アメリカでも英語・ロマン語・教育・數學・歴史等が多く要求されてゐる。それ故に一而中間階級運動との誇りをうけ、初期の目的からすれば

失敗したかの感を抱かして、又擴張部主事も一層下層階級と結びつてゐることを念願してゐると告白するが、併しこれは一般國民の常識や興味を進めまた大學の専門的教育を普及する善き社會教育機關であることは言を悞たない。我國に於て文部省の委託によつて大學が行ふ成人教育講義・公民教育講座の如きでも擴張講演の流を汲むもので、高等教育を受ける機會のなかつた者に善き教育機關となつてゐる。

（成人教育）（勞務者教育）の項參照。（前記正意）

文獻—*W. H. Drogen, University Extension Lectures, 1923. A. E. Holt Quest, The University of Alcala, 1923. K. Erdmann, Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland u. Deutschland, 1923.*

大學教育

【目的】 大學教育の目的に關して、我國の「大學令」第一條は「大學ハ國家ニ必要ナル學術ノ理論及應用ヲ教授シ兼テ國民思想ヲ演進スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及國家思想ノ演進ニ留意スルモノトス」と規定してゐる。この規定は内容上三部分に分たれる。其の一は前段の前半、國家に必要なる學術の理論及び應用の教授である。これを具體的に言ふならば、官公吏その他公共に影響する所の大なる高級専門的職業に従事する者の養成である。我國の大學は當初から官吏或は治者の養成を第一の任務として來た。其の二は前段の後半、其の意義の政変である。これは一方に大學教授團の任務であると共に、併し又他方に凡ての學生が學術の意義を究めるといふのではないが、研究者の養成も亦大學教育の重要な任務である。單に専門的知識を教授して高級なる職業に従事する者を養成するのみならず専門教育も加く爲し得る所であつて、研究の推進者の養成こそ大學教育の特色であると云へる。其の三は後段全般、即ち人格の陶冶及び

國家思想の演進である。これは前段の兩部分と並列して一層の特殊の専門家を作るの謂ではない、將來如何なる地位に立つべき者にも凡て獲得せしむべきところを指示するのである。この部分は明治七年「大學令」公布に當つて、世界大戰後の當時の思想の情況に對照すると、特に注目されるに至つたので、明治十九年の「帝國大學令」には之に該当する部分はないが、併しこの總旨が當初から大學教育に含まれてゐたのは勿論である。

以上の三點は我國のみならず今日の世界各國の大學に共通な任務であると言ひ得る。たゞ各國の事情、特に國家と大學との關係により、力點の輕重、國家の色彩の厚薄の差異が存在する。ヨーロッパ大陸の大學は我國に於けると同じく國家的色彩が強い。例へば「ワルタン大學令」第一條は「大學令」第一條と類似してゐる。即ち、高級官吏及び他の科學的職業を要する職業に従事するものを養成すること、科學の創造・促進に貢獻すること、學生をして其の倫理的性質を發展せしめ又國民と國家とに對する協力者たらしめること、の三點を明記してゐる。イギリス及びアメリカの著名な大學には私立のものも多く、國家は何等これに干渉しないが、しかも事實上治者・高級専門的職業者を養成してゐる。人格陶冶の點において最も特色のあるのはイギリスの大學教育であつて、オックスフォード大學・ケンブリッジ大學等もあつて、オックスフォード大學・先聖等と純女を共にする學生生活は、イギリス紳士の修養場である。

【特色】 大學教育の特色は所謂「大學の自由」にある。元來ヨーロッパの成立は全く自治的な結社として發生したが、近代國家の成立以後行政・財政上の自由はそれが吸收されて行つた。併し十九世紀初頭「ベルリン大學」が創立された時、設立に参加したファンゴルト・ヘルム・アイヒヒン・シュライエムマツヘル等は、眞理の探求を使命とする大學は全き自由を有すべきものと主張し

其の結果教授就職権許可 (Faculty Privilege)、教授團の構成、校長・學部長の推選、學位授與等に關する大學の意志の尊重を實質とする大學の自治が確立されたのである。

大學の自由の内容は、大學の自治の外には、教授の自由 (Faculty Liberty) と學部の自由 (Department Liberty) との二に分つて考へられる。前者は直接には大學教授の研究・發表・教授の自由を意味するが、大學教授の身分の特殊性を前提してゐる。即ち教授は官吏ではあるが、學問上の事例に就ては官吏たることに附隨する國家の干渉を超越し、たゞ原理のために研究しその結果を發表する自由を有するといふのであつて、この考はナチム以前に於ては大體承認されてきた。學生の自由とは、大學には嚴格な學科課程の定めなく、學生は自發的に自己の研究を遂行するを得、何れの學部の講義にも列席するを許し、又國內の何れの大學にも轉學する自由 (Freedom of Movement) を有し、自治的な學生團體を構成することを得る等の自由を意味する。教授の自由と學生の自由とは程度の差こそあれ各國の大學に共通の特徴であつて、我國に於ても大學行政上教授會の意志は過剰尊重されることになつて居り、又學生も選擇科目の多き有して或程度の學生の自由を持つ。卒業論文や演習の如きは學生の自發的研究を要求する形式であつて、大學教育の特色をなしてゐる。

けれども、教授の自由、學生の自由は勿論絕對のものではない。國家が直接に大學に干渉する場合は別として、官吏及び高教専門的職業に關する國家試験は大學教育に對する實質的な規制者である。高等試験の如く試験が實施される場合に於ても、教員や醫師に於ける如く無試験の資格檢定が認められる場合に於ても、それは大學教育に對して強力な影響を及ぼす。ドイツに於ても十九世紀の初頭に、大學の自治を確立しながら、同じ世紀中へ先づ官吏の、次いで教員・醫師等の資格試験を國家が行ふやうになり、大學自身の入試試験は裝飾的な意味しか

持ち得なくなつた。

【問題】 大學教育には今日種々の問題がある。其の一は大學の綜合性的問題である。大學は元來綜合大學であつた。それは數個の學部の集合ではなく全體を統一する原理を有した。中世の大學は神學を統一原理とし、理想主義時代のドイツの大學は哲學によつて統一され、哲學部は凡ての學部中で地位を占めて、大學を世界觀的知識一してゐた。然るに實證主義的科學の發達に伴ひ、知識は細かく専門的に分化し、又科學の價值性によつて世界觀の統一は失はれた。今日の綜合大學は數個の原科大學の地理的集合に過ぎず、哲學は科學の方法批判としてのみ科學と調和し得、而も大體科學の後を追ふ狀態で昔日の優位は存在しなくなつた。

其の二は學生數の増加によつて惹起される問題群である。これは世界各國共通の現象であるが、原因としては次の諸點が挙げられよう。生活程度が一般に上昇して大學に入学することの可能な者が増加したこと、貧乏階級及び女子に對して教育が開放されたこと、大學卒業生の特權、即ち學位所有者が社會的にも經濟的にも有利な待遇を受けること、等。學生過多は次の様な結果を來す。(一)教育水準の低下 多數の學生中には平凡な或は惡い素質の者が少からず混在する。大學はこれを無視することが出來ず講義の水準は低い方に落着く傾向がある。特にアメリカでは中等教育の善及が著るしく、又教育に於ける「メタラシー」の主義が盛んで各人は自己に適當なる程度の教育を受ける権利があるといふ考へ方があつた。カレッジの水準低下は深刻な程度に達する。(二)大學教育の職業教育化及び(三)大學の研究機能の負下 兩者は表裏を爲す問題である。前述の様に大學は高教専門的職業者の養成と學術の研究との兩目的を有するのであつて、この事實の長所を主張する學藝論は、特來實際活動の指導的地位に就く者が大學の研究的雰囲気に於て眞理愛の精神

を體行することの利益を力説する。これは従來は確に事實であつたが、就職上有利な條件を得る目的のみで大學に入学する多數の學生の存在することは、教授と學生との接觸を阻み又研究的雰囲気を破壞する。教授の教育的事務的負擔の増大は其の研究標準を低下し、また研究後繼者の養成は困難になる。職業教育が研究機能を毀壞する事實は各國の大學共通の傾向となりつゝある。(四)知識階級の生産過剰と失業 支那學部 (Sociology) 前までは我國の大社會問題であつたこの事實に就ては説明の必要がないが、これも亦我國のみの特有の現象ではなく各國共に同じ事情の下に苦しんでゐる。

其の三は我國に特有の、或はとくに顯著な問題群である。(一)學問 等しく官立の大學の間にも社會的評價の高下があり、一、二の大學に志願者が相集する。又學者間にも學問と分派とによる勢力争があり、それが屢々學問以外の要素に原因する醜争を捲き起す。(二)教授の研究不熱心 教授の地位は停年志は安全であり、ドイツに於ける如き領事講座は大體存在しない。他方教授の俸給は少額に過ぎず生活と研究とを支へるに見らぬ場合が多く、學問に對して生活と研究とを棄つて生計を営む必要が生ずる。其の結果往々教授が研究に不熱心となることがある。(三)私立大學 我國の私立大學は、僅少の例外を除いて、イギリス・アメリカ等の諸子たる傳統と權威とを持つ私立大學に比すべくもなく、財政状態も悪く社會的信用も低い。教授團は官立の大學等からの借物が多く、學生の質も勿論悪い。卒業免狀を獲んと欲する青年にこれを販賣する企業の域に限するものもある。投資料が日當なので金のからぬ法・文・經濟系統の學部と學生の數が絶對的に多く、知識階級失業問題の重大原因ともなるのである。

教育との二重性も重要な問題の一つであつた。兩者を峻別せよといふ主張に對しては贊否の兩論あるが、研究のみを目的とする研究所が著しく出来た。ワイルヘルム皇帝學術振興會 Kaiser Wilhelm Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (一九一二年創立) 設立する三十餘の研究研究所は其の代表的ものがある。一方、今世紀の初頃から大學教育學 Hochschul-Pädagogik が提唱され、大學教育の方法に對する反省が起つた。現在の如く平凡な素質のものも多數入學する大學に於ては、従来の如く平等の自由は廢止して學科課程を決定すべく、其の方が職業教育の前身はたゞと云ふ論議もある。二重性は我國にも問題たつてゐる。現在の大學よりも程度の高い職業教育機關と、更に程度の高い研究及び研究者養成機關とに分離せよといふ論もある。現在の大學院があまり實績を上げないことも一批判される。

大學の綜合性の恢復が要望され、科學の方法批判と同時に見直される哲學、新しい形而上學の必要が力説されるが、これは要望たるに止まつてゐる。

大學の自由に對しては、其の範圍であるドイツにおいては、ナチスが徹底的な攻撃を與へた。血と地との世界觀は大學を浸透し、學生は勞働奉仕の義務を負ふ。此處では世界觀による綜合は一應成立したかの如くであるが、それは大學内部から生成したものと見られない。

最後に知識階級の失業問題に關して、何等かの方法によつて暫給關係を計画的に調停する必要があるが、我國に於ては適當に私立大學を如何にするかが問題である。「大學」・「大學會」・「大學の自由」・「學生生活」の項を參照。

文庫——帝國大學新聞社編『學制改革論』(昭和九年)、「大學教育の問題」シノゾウの「教育問題」(昭和九年)、「昭和九年河合英治郎編『學生と教養』(昭和十一年)、「學生と

生活」(昭和十三年)、阿部重幸『教育改革論』(昭和十三年) 上野正昭「最近ドイツに於ける大學改組問題」(教育雑誌)、『昭和十六年』、A. Priesen, *Universities, American, English, German, 1933*. R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America, 1936*, 493f. M. Deobert u. a., *Das Akademische Deutschland, 8* Hefte, 1930-31. H. Koenig, *Universitätsverfassung, Universitätsbildung, Universitätsform, 1933*. E. Spranger, *Wandlungen im Wesen der Universitäten seit 100 Jahren, 1933*. K. Jaspers, *Die Idee der Universität, 1933*. W. M. Kutschera, *Unemployment in the Learned Professions, 1937*.

大學セツトルメント (Oxford University Settlement)

【概念】 異つもの階級が分離して存する事が國民全體の不平等であると云ふ事を確信して、階級間に橋を渡さんとする上層階級の人々によつて、貧民街に行はれる國民とも云ふべきものが調停事業である。これは二つの目的の下になされる。一つは個人的接觸を過して貧民階級の生活状態を知ることであり、他は救助の必要に應じて救助をなすことである。この活動をなす人々(即ちセツター)は社會問題解決の立法的方法に信を失ひ、また慈善的方法を嫌惡する。死せる組織や機關を信用せず、個人的接觸を之に置き代へんとする。セツターは職業的貧民街へやつて来るのではなく、従来の生活を捨て貧民の友となつて押のまゝやつて来る。而して自らの生活を犠牲にして援助すべき所に援助し、又一面改善させる生命に關して援助する知識を得んこと。かうして社會問題に於て、私人や各種の團體によつてセツトルメントが經營されてゐるが、大學團體が經營の主體たる場合に之を大學セツトルメントと呼ぶのである。

【發端】 セツトルメントは社會的理想主義によつて動かされたイギリスの若い大学生によつて開始された。既に一八五〇年代に於てケンブリッジやオックスフォードの大學に於てキヤンデン貧民街の建物をキヤンデンの大學に賣りつけて建て直して興起された大學の社會的良心は七〇年代に於てキヤンデン貧民街に設置されたメンタンの形で現れた。又大學の新しい社會的精神の現れとして大學婦女運動が七〇年代に始まつた。かゝる事情の下に休養中貧民街にやつて来る大学生が多くなつた。その最初の一人はキヤンデンの K. E. Denton (1870-75) である。併し一八七〇年代の終つて八〇年代の初めにかけて此種の學生の指導者となつたものはトインビー、彼の一面と既に兩大學の社會的良心を醸成さんと努めてゐた教師バーネード A. Barnett (1844-1913) その接觸はこの運動の發端を促進せしめた。トインビーは一八八三年三月死んだが同年七月バーネットはケンブリッジの學生から「従来のメッシュンとは關係なしに貧民に對して献身したい」旨を申込まれた。之に對して彼は貧民街に家を借り此處に居住して彼等の生活を實際に體驗すべき事及び個人的接觸の重要性を力説した。この思想は同年十一月オックスフォードで彼の講演にも現はれる。

「社會的差を縮減する基礎となるものはいずれも救助の必要なる者ととの親密なる相互接觸である。人間の同情は物質的援助の基に據る。この手紙と講演とは反響を呼び、事實上セツトルメントを生んだ。即ち講演後直ちにオックスフォードでは委員會の活躍となり、一八八四年二月二十三日にはセツトルメントを設置する事、この管理をバーネットに委任する事が決議された。これは直ちにケンブリッジの學生の合流する所となり、會館が建設された。之がトインビー館 Toynbee Hall である。以後 Oxford House, Women's University Settlement, Cambridge House 等約二十の大學セツトルメントが

設置された。トインビー館の設立は深く關心を惹起し、この影響の下にアメリカ・ドイツ共に於て漸進が發達した。アメリカではロイト博士が一八八六年トインビー館を研究して歸國し、翌年兩人組合を作つたに始まる。これは現在大學生セツタルメント University Students' Union と改稱されてニューヨークに在る。之より八九年には College Settlement for Women がニューヨークに、九一年には Northwestern University Settlement が、九二年には大學生セツタルメント協會 College Students' Association が、又九四年には University of Chicago Settlement 等が相次いで起された。併しアメリカでは有力のセツタルメントは個人の設立によるものが多く大學生のそれはイギリスに發達してゐない。又ドイツにもメルクス・ライプツヒヒ・ハレ・ブレスラウ・マイールブルク其他に大學生によるセツタルメントを見る事が出来、我國に於ても大正十三年東京帝國大學教授末弘兼太郎を主任として我國最初の大學セツタルメントである東京帝國大學セツタルメントが東京市本所區に開設されたのは従前和十三年開校後、次いで早稻田大學其他がその分野に進出するに至つた。此等のセツタルメントは定住者をもつもの "Residential" と有たないもの "non-residential" との二種があり、寄附金・補助金・維持費等によつて維持される。

著るしく、何れも労働階級に内つて國義の社會教育をなさんと努め、自らの會館だけでなく他の場所をも利用してこれを行ふ。この内容は大學教育から職業教育、家庭科學の教授にまで及ぶ。而してこの場合教育者が労働者の生活圏内に入つて、その家族と生活を共にしながら行ふ故に、國家の教育機關の手の届かぬ所まで及ぶことが出来る。之に次いで社會調査は、行はるべき社會改善の基礎を作るものとして重視され、例へばトインビー館の如きは専門的部門を設けて之を行つてゐる。之と共にクラブは共同生活の舞臺として、個人的孤立生活の不利と階級的孤立状態の障害を導得するよき手段と考へられ、特に労働階級の上層階級への反感、後者の前者への侮蔑等を和げ、兩者の間に橋を渡すよき手段として活動してゐる。

「國体事業」の項参照。
文獻—W. F. Fry, "Yorke Hall and the English Settlement Movement, 1814, R. A. Froese and A. T. Kennedy, "The Settlements, 1921, 大森宗嗣「セツタルメントの研究」(五十頁)、末弘兼太郎「セツタルメント」(教育叢書) 昭和六年、東京帝國大學セツタルメント十二年史(昭和十二年)。
「大學の自由」 (The Academic Freedom) 著者 Ambrose Fryback
「自由」 大學の自由する行政上若しくは教授上・研究上の自由をいふ。現在世界に於ける主要な大學は、何れも或程度の「大學の自由」を有してゐるが、その内容及び程度は各國にとつて必ずしも同一ではない。
「ドイツ」 ドイツの大學は多く中央の末期に設けられたものであるが、既にその當時に於て今日いふ「大學自治」の基本的制度が確立された。即ちそれは學部教授會制度であつて、少數範圍の教授が自治機關を構成して學部内の行政權を持つて制度である。然るに十七世紀

の末より國家的勢力が次第に増大し、國家は大學に財政管理の爲の財政官を置き、之に大學に關する一切の監督權を與へた。かくて大學の行政的自由は失はれたが、これに對して十八世紀の初めよりドイツの大學には、所謂教授の自由 (Lehrerbefreiung) の主張が擧げられ、ハレ大學に於てまづ完全な教授上の自由を獲得し、次いで全ドイツの大學に波及した。これに對して十九世紀のドイツの大學には、再び行政上の自治獲得の運動が巻き起された。この運動は國家の中央集權的政策のため、勿論完全には實現せられなかつたが、併しこの運動のためドイツの大學は或程度の行政的自由を獲得した。尤もナチス政權確立後ばかりも行政上の自由は次第に剝奪せられて來た。今日のドイツ大學が有する行政上の自由は、教授會の有する權限で、その主なるものは大學の後援者の選擇、學位の授與、總長及び評議員の選舉等である。教授上に於ては比較的自由を有するが、併しそれも無制限なものではなく、國家の監督の下に立つべきことが規定せられてゐる。
「其他の諸國」 イギリスに於てはオックスフォード大學・ケンブリッジ大學が、夫々一三六八年・一四三〇年に法王の支配から脱して、總長選舉權を大學の手に收めたが、十七世紀の中頃より再びイギリス國教會の手に移り、イギリスの大學が教會の干渉を免れるに至つたのは十九世紀の中葉以後である。現在に於ては、イギリスの大學は神學部を除いては何等宗教的拘束を蒙つてゐない。オックスフォード・ケンブリッジ兩大學は國家からも何等の干渉を蒙らないが、其他の新大學は補助金に依つて或程度の監督を受けてゐる。
フランスの大學はナポレオン第三の政策以來中央集權的であつて、大學の自由は他國に比して比較的確薄である。しかし一八九六年の法律に依つて單科大學となつた所謂學部には、或程度の科學的及び財政的自治權が與へられ

てゐる。

アメリカの大学は十七、八世紀に於ては全く教育に依つて支配せられ、十九世紀に至つても教育内容は著しく宗教的であつた。二十世紀に至つて漸く宗教からの自由を獲得した。併し現在では經濟的、社會的の干渉がアメリカに於ける大学の自由を危殆に陥らしてゐる。

我國に於ては帝國大學及び公立大學、公立大學は當然國家の監督の下に立つが、その範圍内に於て帝國大學の評議會及び學部教授會、官公立大學の教授會には相當な自治權が附與せられてゐる。私立大學が經濟的、社會的干渉を受け易いことはアメリカの場合と同様である。

(文部省)

文獻—A. Benhardt, Akademische Selbstverwaltung in Frankreich und Deutschland, 1900. F. Mozer (ed.), A Cyclopedia of Education, Vol. II, 1906.

大學令

【大學令の制定】 大正七年十二月六日勅令第三百八十八號を以て、「大學令」が公布される以前に於ては、法令上大學といへば、官立帝國大學にかぎられ、帝國大學は、明治十九年三月一日勅令第三號「帝國大學令」に依つて、規定されてゐた。従つて、大學は久しく國家の獨占する所であつた。然るに、當時私立の大學と稱するものが多く存在し、自ら大學と稱しながら、事實は「專門學校令」の支配を受けてゐた。かくては、大學の名に依ひする教育を行ふ上に不便があるのみならず、國家が大學を獨占することも必ずしも望ましいことではない。ここに於て、大正七年高等教育機關の擴張を決定するに當つて、政府は官立の外に、公私立の大學を認むる方針を採用し、それらの上に適用される「大學令」の制定をみるに至つたのである。従つて、現行「大學令」の制定は、大學を國家が獨占する従来の方針の廢棄を意味する

ものであつて、我國の教育制度上特別の意味をもつものである。

【大學の目的】 大學の目的に關しては、「大學令」第一條に於て、「大學ノ國家ニ須要ナル學部ノ理窟及應用ヲ教授シ並ニノ道義ヲ攻究スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及國家思想ノ涵養ニ留意スルヲモトメ」と規定されてゐる。明治十九年の「帝國大學令」によると、「帝國大學ノ國家ノ須要ニ應ルニ學術技術ヲ教授シ其道義ヲ攻究スルヲ以テ目的トス」と規定されてゐる。従つて、本來帝國大學の爲に定められた目的を、「大學令」の制定に當つて、公私立の凡ての大學に適用したものとする事が出来る。この點が、我國の大學がその公立たるに私立たるを問はず、少くもその目的に於て著るしく國家的色彩を帯びる所以である。學術の道義を攻究することは大學の中心の任務ではあるが、それは凡ての學生が學術の道義を攻究するといふ意味ではない。又人格の陶冶及び國家思想の涵養に留意すべき事を附加したのは、世界大戰後の外來思想の影響に對してなされたものである。

【大學の構成】 大學には數個の學部を置くを常例とする。従つて、所謂綜合大學を原則とするもの如くであるが、特別の必要ある場合には、單に一個の學部を置くものを以て「大學」とすることが出来る。これが所謂單科大學であつて、醫科大學、商業大學、工業大學等はその例である。帝國大學は必ず數科の學部を綜合して之を構成することになつてゐるが、等しく官立の大學であつても、單科のものは帝國大學と稱することが出来ない。官立單科大學は總稱して官立大學と呼ぶ。

學部には法學・醫學・工學・文學・理學・農學・經濟學及び商學とする。併しながら、特別の必要ある場合に於て、實業及び農學一學部を構成するに適當ときは、前記の學部を分合して學部を設けることが出来る。法文學部・文理學部・商經學部の如きその例である。

學部には研究科を置くか否かはならない。又數個の學部を置いた大學に於ては、研究科間の連絡協調を期するためにも、之を綜合して、大學院を置くことが出来る。但し帝國大學には必ず大學院が置かれてゐる。

【大學の設立】 大學は帝國大學、その他官立のもの外、「大學令」の規定に依つて、公立又は私立と爲すことが出来る。公立大學は特別の必要ある場合に限り、北海道・府廳及び市に限り、之が設立を認め、私立大學は財團法人たることを要する。この財團法人は大學に必要な設備又は之に要する資金、及び少くも大學を維持するに足るべき收入を生ずる基本財産を有することを必要とする。而してこの基本財産は現金又は國債證券、其他支那大臣の定むる有價證券とし、之を供託しなければならぬ。

公立及び私立の大學の設立廢止及び學部の設置廢止は支那大臣の認可を受けなければならない。又この認可に就ては、支那大臣に於て勸諭を請はねばならない。

【入學及び在學】 學部に入學することを得る者は、實験大學兼科を修了したる者、高等學校高等科を卒したる者、又は支那大臣の定むる所に依り之と同等以上の學力ありと認められたる者に限られる。

學部に三年以上二學部を修むる者は四年以上在學して一定の試験を受け、之に合格したる者は、學士と稱することが出来る。従つて、醫學を修むる者を除いては、大多數の學生の在學年限は三年である。

研究科に入ることを得る者は、醫學を修むる者にありては四年以上、その他の者にありては三年以上、官製學部に在學し、その他相當の學力を具へた者で、實験學部に於て適當と認められたる者に限られる。

【大學の兼科】 大學には特別の必要ある場合には兼科を置くことが出来る。大學兼科の修業年限は三年又は二年とする。修業年限三年の大學兼科に入學することを

得る者は、中學校第四學年を修了したる者又は之と同等以上の學力ありと認められたる者、又修業年限二年の大學以上に入學することを得る者は、中學校を卒業した者又は之と同等以上の學力ありと認められた者とする。大學豫科に於ては、高等學校高等科の程度に依り高等普通教育を施さねばならない。従つて、その教育は、高等普通教育が大學の豫備教育として最も適切なものだといふ前提の下に、行はれてゐるのであるが、高等學校と大學との關係によらはれずに考へると、この種の教育が大學豫科の教育として最も適當であるか否かに就ては、疑問とすべきもがある。

大學豫科の設備。編制・教員及び教科書に付ては、高等學校高等科に關する規定を準用する。又大學豫科の生徒定数は、毎年の豫備修了者の員數がその年當該大學に收容し得る員數を超過しない程度に於て、之を定めなければならぬ。

胎教

(英) prenatal education (獨) vorkurs

Hilke Erbsmann

【胎教思想史】(支那)「胎教」の名は、賈誼「新書」及び「大戴禮」に古史氏の記名をもつて、「古は胎教の道あり」とあつて、其の大意は王后は妊娠七月にして産室に就き音聲は尊卑に協はらないものは聞かず、滋味は正味に非ざるものは食せずと云ひ、また周の后妃が成玉を孕むや「立つて胎す、坐して産せず、獨處して胎ならず、怒ると嘩も聞かず、胎教の謂なり」とあり、「列女傳」に周の大任が成玉を生むや「日に惡色を觀ず、耳に惡聲を聽かず、日に惡言を出さず、胎教を以ての故なり」とあるによれば、支那では少くも前漢時代から重んじられたものであつて、其の尚來は恐らく更に古いであらう。爾後、歷代力説され來つた。晉の張華の「博物志」には「婦人妊娠すれば醜惡の物、異胎鳥獸を見せしむるを欲せず、食は異嘗の味を避くべし、醜怪虎豹豺豺

を見せしめず、牛心、白犬の肉、鰐魚の頭を食せしめず、唐正しからざれば坐せず、割正しからざれば食せず、詩を誦するを聽き、淫聲を聽かず、惡色を觀ず、此を以て子を産めば必ず賢用端正壽考なり。所謂父母胎教の法なり」と云ひ、更に續て「故に古は婦人妊娠すれば必ず感ずる所を慎み、善を誦すれば善、惡なれば惡なり、妊娠者は鬼内を厭ふべからず、又鬼を見るべからず、鬼をして多鬼にして弊からしむ、又驚を喚ぶべからず、兒をして多鬼ならしむ」とある。かゝる思想は古く「養育子」にも孕婦が鬼を見ると鬼目の兒を生産、孽を見ると四目の子を産む」とあつて、胎教の思想は恐らくかゝる交感の信仰が教育重視の思想によつて洗練されて發達したものであらう。

(西洋) プルタルコスに據れば、ギリシヤの哲學者ユンピアタレス「四日胎育」は、一婦人が妊娠中見つけた快を感したところの形跡に似た子供を生んだことを舉げてゐる。スバルタの「リタルゲス」Lyell'sの法律は、

己の妊娠に、神話中の英雄ゼイオン「ゼイオンの胸姿を映に掛けて見せしめた。レインゲは、カリペディー「アヒ」を「即ち美しい子を生む儀は、國家の注意すべき問題なり」とし、美善其中形跡は國民の性質に影響するものである。美しい人が美しい形跡を造つたやうに、美しい形跡はまた美しい人を生んだ、國家は美しい人の出来たことを美しき形跡に謝せねばならぬ、と言つた。この考は古代ギリシヤ人がもつてゐたやうである。

(日本) 我國では、胎教はその典據を支那に採つたもので、よく「列女傳」に載せられた周の成王の母大任が胎教をよくして、成王を生んだことが、權輿の例として産科の諸書にも擧げられてゐる。朱子の「小學」に於て「列女傳」を引用し之に註した「子を妊むの時、必ず感ず

る所を慎む。善に感ずれば則ち善、惡に感ずれば則ち惡なり」とも典據とされてゐる。我國は徳川時代に産科が割りに發達して、著書も種々ある。その中、若生實軒(實藤)の「胎教草」、香月登延の「婦人志草」、紅川東齋(文政時代)の「産科新語」、兒島何政(天明時代)の「保産道志類書」、丹波元樂(安永時代)の「女科新語」等、皆胎教のことを説いてゐる。又その實例としては伊藤藤村の「中村正直の母等がよく引用される。福嶋順「胎教」は多年釋放者保護事業に従事した経験から、胎教の善惡の例をその著「母と子」に多く擧げてゐる。

【胎教の意義】優良な子供を産まんと爲る妊婦の精神上の用意が胎教である。就上妊婦の身體上の衛生は既に注意されてゐるのに、精神上の衛生もいふべき胎教に關つては甚だ簡單に扱ひ又は無視せられ聯なものは意外である。或は胎教は産後道徳に變化を與へる力がないから無意味といふ論もあるが、斯くの如きは、人の心身に影響ある教育上の外的條件、環境と道徳の二つがあることを見落した謬論であつて、胎兒にとって唯一の環境は母體であるから、母の身體の狀態如何は胎兒の心身に至大の關係あることは否めない。而して母體の健全には直接の身體上の衛生と並んで、精神上の衛生も亦重大な影響を有するのであるから、胎教が胎兒の心身に至大な意義を有するは明かである。事實精神と身體とは密接な關係があり、頭腦・齒槽等が精神の平静を亂し、體弱たる健康が精神の快活を致すのを見ても、身體の情況が精神狀態に影響を及ぼすことが分るし、遂に又精神狀態殊に感情が血行・呼吸・食慾・消化・分泌・神經・筋肉等に種々の作用を及ぼすことも明かであり、リッピン「胎教の生理學」(The Physiology of Pregnancy)等の生理學的心理学の發達以來、これら所謂身心相互關係を疑ふ者はない。大體に女子は男子より感情的であり、就中女子は感動し易いので、普通には此類な事柄でも妊娠には甚大



に發育のよ
い筋肉が容
形の對する
し、肩は廣
く厚味をも
ち、手足は
大きい。顔
面は上眼窩
弓秀で額、
鬚弁は短し
くつしり
とし、延び
てあつて、
正面輪郭は
長形又は箱
状。皮膚は
厚く硬く、
にきびを發
生し易い。
肥満型は脂肪
の蓄積が多
く骨格は比
較的纖細で
あるが、身
體全般が柔
かく圓味を
帯びて、顔
も幸福満
ちな柔味と同
味を帯び血

色及び正面像は平な五角形である。以上三型の主な教室
的條件は次表のレッチャム・太田にともひの如くである。

種別	肥満型		開士型	
	肥満型	開士型	肥満型	開士型
頭	五七・七	五七・六	五七・〇	五七・七
顔	三三・九	三三・四	三三・七	三三・七
胸	九三・七	九三・七	九三・〇	九三・七
腕	八四・四	八四・四	八二・〇	八二・〇
足	七六・八	七六・七	七五・〇	七五・〇
身長	一六六・〇	一六六・〇	一六六・〇	一六六・〇

發育異常型には次の三種がある。(一)類官能性長身型 Gruppe des eunuchoiden Hochwachs は四肢頗る長く、性的特徴の不明のもの、例へば男性にて女性的骨盤であり、或は頑癡の愚鈍なるに拘らず第二次發毛(陰毛)が薄いなど。(二)類官能性多氣性肥満型 Gruppe des eunuchoiden und polyglandulären Fettschwachs は内分泌腺異常に基因する異常肥満症候型、脂肪蓄積は臀部下腹部に多い。(三)小兒様體型及び發育不全型 Gruppe der Infantilien und Hypoplasien は身體の各部比例關係には變化なく、相對的に小さい。生殖腺の發育も遅れてゐる。

レッチャム・太田の體型分類は元素體積論及び精神分離論といふ特殊の性格論を基とする二精神病患者の身體の異質の比較に始まつたものであつて、體積病患者(九八一例)の體型の六六・七%は肥満型又は類肥満型に屬し、これに對して精神分離症患者(三二・二二例)は六六・〇%は類長型及び開士型に屬する事實が、體型と性格との關係を想定した。従つて體積病患者に於ては肥満型の人にレッチャム・太田の所謂「發毛」が乏しく、「落着いた着換者」、「静かな情緒の人」、「呑氣な享樂者」、「精力的な實際家」の如き體積病患者の性格を軽くしたやうな體積性氣質、symploidyne Temperamente が多いこと、又之に對し類長型及び開士型では「貴族的な優越感」、「超然たる理想家」、「冷徹な支配者・利己主義者」、「無味乾

燥の無節制者」などの分離性氣質、symploidyne Temperamente が多いのはこの事實の裏面であるとする。「レッチャム・太田の體型論の邦人への適用」レッチャム・太田の三體型は大體邦人にもあてはまることは實際されてゐるが、純粋な型は少く、肥満型は四角、開士型・類長型の兩型も各八%を超えないといふ。

(附註)の項参照 (参考文獻) 太田 啓一, K. Katsuhara, Körperbau und Charakter, 1921, nauyōgō, 太田啓一, 「タイプマン」氏體型の指數的表現と本邦内地人の體型(醫學雜誌) 二卷, 四八八年。

體積 (一) 體積 (二) 體積 (三) 體積 (四) 體積 (五) 體積 (六) 體積 (七) 體積 (八) 體積 (九) 體積 (十) 體積 (十一) 體積 (十二) 體積 (十三) 體積 (十四) 體積 (十五) 體積 (十六) 體積 (十七) 體積 (十八) 體積 (十九) 體積 (二十) 體積 (二十一) 體積 (二十二) 體積 (二十三) 體積 (二十四) 體積 (二十五) 體積 (二十六) 體積 (二十七) 體積 (二十八) 體積 (二十九) 體積 (三十) 體積 (三十一) 體積 (三十二) 體積 (三十三) 體積 (三十四) 體積 (三十五) 體積 (三十六) 體積 (三十七) 體積 (三十八) 體積 (三十九) 體積 (四十) 體積 (四十一) 體積 (四十二) 體積 (四十三) 體積 (四十四) 體積 (四十五) 體積 (四十六) 體積 (四十七) 體積 (四十八) 體積 (四十九) 體積 (五十) 體積 (五十一) 體積 (五十二) 體積 (五十三) 體積 (五十四) 體積 (五十五) 體積 (五十六) 體積 (五十七) 體積 (五十八) 體積 (五十九) 體積 (六十) 體積 (六十一) 體積 (六十二) 體積 (六十三) 體積 (六十四) 體積 (六十五) 體積 (六十六) 體積 (六十七) 體積 (六十八) 體積 (六十九) 體積 (七十) 體積 (七十一) 體積 (七十二) 體積 (七十三) 體積 (七十四) 體積 (七十五) 體積 (七十六) 體積 (七十七) 體積 (七十八) 體積 (七十九) 體積 (八十) 體積 (八十一) 體積 (八十二) 體積 (八十三) 體積 (八十四) 體積 (八十五) 體積 (八十六) 體積 (八十七) 體積 (八十八) 體積 (八十九) 體積 (九十) 體積 (九十一) 體積 (九十二) 體積 (九十三) 體積 (九十四) 體積 (九十五) 體積 (九十六) 體積 (九十七) 體積 (九十八) 體積 (九十九) 體積 (一百)

とができる。彼は精神活動の本質は感覺・表象・知覺・思惟等の知的方面にあらずして、寧ろ情意的方面、即ち感情・意志・衝動に在りとする。デイルタイ派の理解心理學または精神心理學に於ては、あらゆる生の活動を排斥し、感情及び衝動・殊に衝動を中心としてその存在を説明しようとする。デイルタイによれば、心的過程は個性のみによつて、若しくは機械的な電子論又は聯合説によつては記述することはできぬ。それは生の過程として、體驗されるものとしてのみ了解される。之を了解する爲には體驗の記述と分析とによつて精神的過程を明かにせねばならぬとする。これが彼の心理學を「記述的及び分析的な心理學」と呼んだ所以である。

生の哲學の中に於ては、デイルタイの哲學は特に體驗的哲學 *Philosophie der Erfahrung* と稱せられる。蓋しデイルタイ及びその一派によれば、哲學の對象は歴史的社會的に規定された具體的・個性的な體驗であつて、之を把握するためには論理的な概念によることはできぬ。直観的な了解を受すと云ふのである。併し、生を中心とする哲學に於ては、固りデイルタイに限らず、ベルグソンにしても、ブントルにしても、理知と概念との排斥と共に、體驗と直観との偏重がある。フッサールは *Intention* の現象論は體驗論としての體驗を直接的・具體的な、ありのままの姿に於て記述分析し、その本質を探究しようとするものである。(著者不明)

【教育的意義】 *Erziehung* に於ては體驗する *erleben* は生活する *leben* と甚だ相近い。按田原氏の相違のみである。併しこの意味から「直す」「整頓」の意義から單に生活するといふよりも「しみじみ」と味小極端、體驗する意味が顯ひつ居る。ヤナギ *M. Schilling* によれば、「生活する」とは「内部の力から」その存在を導き出すことである。それは自動的であるが、「體驗する」は他動詞であつて、「何か」を體驗するのである。即ち體驗

に於ては、單に内部から既に存在するものを引出すのみではなく、新たなものが加はる。我々が體驗すればする程我々の存在は豊富になる。「何か」を攝取するからである。この内容の教育的意義が大切な要素である。この「何か」は教育に於ては文化であつて、體驗學校は文化價値を體驗せんとするのである。然るに従來は體驗を單に自己活動によつて形式又は感情的要素を力説して、内容の要素を見落して居る。クナイゼルの *Erziehung* はこの内容の要素を重んじてその内容を詳説した。クナイゼルによれば、體驗の語は精神科學、特に文學・藝術・宗教・哲學及び世界觀に於て系統的・歴史的考察の根本概念・中心點となつた。然るにこの語を一層詳細に決定せんとする努力をしないで、無批判に使用し、單に流行語たらしめようとして居る。この體驗概念の不確定が教育の實際にも理論にも現はれて居る。現代教育の實際の中に於ける矛盾・不明瞭・偏頗なる過激主義は、この體驗の本質に關する見解の不明瞭に起因するところが多くない。かくてクナイゼルは體驗の概念を時味し、精神内容と主題の態度との兩要素が體驗中に結合せることを指摘し、デイルタイすらも態度の極に偏して居るといふことを論じて居る。この内容・意義・價値がクナイゼルを祖述するノイヤー *W. Nothert* によつて體驗

ノイヤーはクナイゼルに従ひ、「直接性」「分限的統一」「全體性」「主客關係」「普遍と個性との關係に於ける緊張」「歴史性」「發達力」「發表性」「表現性」「活動性」(七)生活と發表との關係の七つを體驗の屬性として挙げ、その教育的意義を見出すが、作用の方面から見つて内容・價値の方面を見出すが、クナイゼルは「同時に優秀なる人格との交際といふ如き」、「環境に對する注意深い觀察」、「人間の核即ち道德的意識に關すること」、「(八)精神内容を體驗すること」、「(九)意識的・自覺的な

ことを挙げ、活動・緊張を説くと共に價値ある内容を見て居る。それは教育に於て文化價値であり、レリオン等ハルバルト學派にとりては多角形様の各方面である。其他レリオン *W. Lehmann* は「決定的な根本特徴として」(全體感)、「根本性」(個人の體驗力及び體驗方向の度による強さ)、「(四)即身發表性を挙げ、ルイ *A. Buhle* は、「(一)事實として感ぜられる過程」、「(二)精神の要素及び擴張」、「(三)それ自體に於ける統一」、「(四)精神の中心人格構成の中心に於ける理解」、「(五)強固にして繼續する人格の影響」、「(六)情緒的再現」の強き力、「(七)緊張する體驗に於ける反復及び上昇の動向」、「(八)なる表現への動向を擧げて居る。故にも内容の方面が重んじられてゐる。これクナイゼルが前述の如くそれを力説する所以である。それ故に深究者は體驗の意義に於て、「直接性」(主観に對し、具體的・直観的)、「内面性」(精神に對し、體に對する)、「(三)感性的」、「(四)全體性」(關係性)、「(五)統一性」(分限的統一)、「(六)特殊性」(個性的)、「(七)歴史性」(過去未の過程の意味に於て)、「(八)發表性」、「(九)目的性」、「(十)對象性」(内容性を擧げて考へて居る)。

向「體驗學校」の理想論(著者不明)

(著者不明)

文獻——*W. Dilthey*, *Fragmente zur Poetik*, 1907, 1908; *Das Erlebnis und die Dichtung*, 1906, *W. Nothert*, *Das Erlebnis in der Pädagogik*, 1920, *W. Lehmann*, *Der Erlebnisschule und seine pädagogische Auswertung*, 1927, *G. Arnold*, *Das Bildungsbegriff innerhalb der Gestaltungslehre und der Pädagogik* (*Die Erziehung*, Jarg. I, H. 10-11, 1925-26).

體驗學校 (著者不明)

【意義】 概念に對して生活・感情・經驗を力説する教育。生活學校とほゞその傾向を同じくするも、單なる

生活でなく文化内容の獲得を意味するところに特色がある。體驗の意義に就ては「體驗」の項参照。

〔體驗教育の二種〕 ドイツに於ける體驗教育においては、ランダ・エストライヒなどは感情と行動とを力説と共に慣習・内容を力説する。ランダは強き情調によつて我々を回想せられる如き體驗を體驗といふとし、學校に生活を引入れ、「生活授業時間」によつて學校は生活のためとなり、我々の教授は體驗教育となつて居る。エストライヒは生活が學校に取り入れられる點に於て勞作學校（生産學校・體驗學校）であり、かかる學校は現代の文明及び文化を體驗するといふ。彼の「派シオン・ラッセルン」W. Schönlank も詩の教授において解釋でなく、體驗を説く。

かかる體驗教育に對し、その感情と行動とのみで客觀的・超個人的なるものを看過することが非難されるが、ドイツ人の體驗教育に至つてはエーデルハルトに見る如く規範・目的・價值・意義を力説する。感情の體驗のみで要求とならぬもの、即ち風分教授は體驗の側面であるといつて居る。人物の全體性を自發と受容、智情意の合一、個人と社會との綜合に見、文化をその價値に於て體驗するのが體驗學校であるといつて居る。

この意味の體驗教育の立場から生活科・文化科・合科教授・協土教育は意義をもつて來、勞作原理と價值原理とを綜合せしめる。(参考書)

文獻—W. Neuber, Das Erleben in der Pädagogik, 1925, 1926. W. Schönlank, Das Erleben der Richtung in der Schule, 1924. O. Eberhard, Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, 1925. W. Reus, Lebenspädagogik, 1926. 大澤忠雄「文化教育學の體驗教育」(『教育思想』) 1926. 田中重雄「日本精神」の道—體驗教育原論(『教育思想』)

タイシタイ(三) 師・太傅・太保—タイシツ(三) 師

太師・太傅・太保

フイレン、タイシツ

〔職掌〕 『禮記』文王世子に、周代太子及び世子を教へるに、詩書禮樂を以てし、樂は内を修め禮は外を修め、内外相應じて心身を修養する。春は禮、夏は教を學ぶが各、禮・書を掌る者が之を司ける。又世子の爲に太傅は父子君臣の道を示して之を指し、又太子の爲に太傅を觀て君臣の道を説き、太傅・少傅前後に在つて輔導する。燕居出入には師・保が教諭して德行を成就する。師は之に行ふ所の事を教へて之を諭し、保は身を護衛して之を輔翼し道に歸せしめる。『尚書』周官に依れば、太師・太傅・太保の三公を立て、この三公は王を佐れば道を諭じ國事を糾經し迷局を整理する。其の人のを稱れば之を指し、必ずしも堂政しない。三公に副屬して道徳の感化を弘大にし天地の教を敬信するものに、少師・少傅・少保の三孤がある。『禮記』と『尚書』とで其の言ふ所が多少異つてあるが、道を體して教に與る意義に於ては同一である。

〔沿革〕 三公は周に於て太師・太傅・太保といひ、其の人あれば任じ管攝の官ではなく、春は丞相・大尉・御史大夫といひ、尚書は大司徒・大司馬・大司空といひ、漢漢は大尉・司徒・司空といひ、周の三公を三卿と稱した。唐も太師・太傅を三卿といひ、亦宮堂の官ではなく、唐宗の聖德以後は、太傅・太保は多く清議・勳臣及び宰相の優擡の官となつたが、唯太師のみは卿官であつて、五代は舊の制に依り、宋初は宰相親王等の兼官であつて、其の特任せられるものは故事に參與する。徽宗の政和三年(1113)に詔して司徒・司徒は周の六卿の職であり、大尉は春の共事を掌る官であるから之を廢し、周制を考へて太師・太傅・太保を三公とし、少師・少傅を三孤として、公孤の名始めて正に歸した。なほ唐以後宋に至るまで、東宮宮官として太子の太

師・太傅・太保・少師・少傅・少保があつたが必ずしも常設せず、又前朝宰相親王等の致仕の官を以て之に任じた。明は唐・宋・遼・金・元の制に倣つて時に三公の官を設かず、太祖の洪武三年(1370)に李善長を太師に徐達を太傅に任じた時、常遇春は既に太保を辭されてゐた。爾後正一人に過ぎず、餘は皆死員となし、事職もない。少師・少傅・少保を三孤とし、亦定員もなく、事職もない。こと三公と同じであるが、唯宣宗の宣統三年(1911)に憲義を少師に、楊士琦を少傅に、夏壽吉を少保に任じて、各、其の所領を留めて左右に侍し政事の善閉に與らしめた。三孤の專任せられたことは唐以後然らず、唯宋の徽宗の政和年中一寸僅いたのみで、明は獨り周制に倣つて之を設けたが、輕々に官を授けなかつた。又太子の太師以下少保を設けて之を東宮の三卿・三少と稱し、定員・事職なく或は兼官とし或は廢官とした。(参考書)

文獻—『尚書』周官「一師記」一五三頁。「飲定禮通志」。

體質 (三) constitution (三) Konstitution

〔意味〕 體質とは、個人に於ける形態的並に心身の機能的諸性狀の總合的全體で、殊にそれが外界刺激に對する當該個人の反應様相の特質性を基調づける前提として考へられるものである。換言すれば、發育方向、日常の心身の反應様式を論じて認知される個人の生物學的的特異性である。かかる特質性は、發育過程や多少な刺激に對する病的反應として實際上注目される事が多く、種々の體質の型もこの臨時的見地から提唱されて居るが、一歩進んで、かかる體質を形成する原因如何、又それ等が否定的でないが、かかる因子そのものを直接認識する事は不可能である。他方機能的影響が作用し得る事も別體であり、その相互關係は複雑で、今日に於ては判明

してゐない。此點を明かに意識しておかないと動もすると體質が宿命的な非科學的觀念として、學問の進歩を妨げる虞れがある。即ち、此種の生物學的反應が生じると、その發生條件の時味が複雑なる場合に、體質に直接と片附ける如きはこれ、かゝる場合に特殊體質を直ちに説明根據であるかの如く引用する事は、實は未知のものに對し名を與へるだけの同義反覆を出でない事の往々ある事に留意せねばならない。

【類語】 ヒポクラテス Hippokrates (前400-377頃)、中世性體質と同歸性體質を區別し、彼及びガレノス(Galenus)の二種が膽汁質・黒胆汁(寒熱型)質・粘液質・多血質を分けたのは、體質分類の光顧である。近世になりフランス學派では、體型を基礎として、呼吸型・消化型・結肉型・腦型等を分ち、モントペル H. Eysenharder 及び P. H. Hens は、植物性神經系の状態より迷走神經系性體質 vagosplanchnische Konstitution とを分ち、タンナウ T. Tannauer は筋肉の緊張を基準として、緊張亢進型・緊張正常型・緊張減退型を分つた。これらの分類は興味あり、今日でも部分的に用ひられるのであるが、最も廣く行はれるのは一方に於ては種々の疾患との關係性を基準として臨床内科の見地よりの男女性質の分類であり、他方に於ては性格・氣質等と關係せしめての分類である。

(一)臨床的類型 これにより學者により種々の命名があるが主なるものは次の如くである。

(イ)強弱性體質 *essentielle Diathese* (原病質 *essentielle*) これは、健康者に對しては無影響なる些少刺激に對して強弱性増強性反應を起し易い傾向を有するもので、小兒期に結核・鼻・氣管等に於ける慢性カタル、皮膚病・濕疹・尋常癬等の皮膚病、及び淋巴腺腫脹等を來し、結核に類する易き體質である。

(ロ)興奮・淋巴腺體質 *excitirische Typus* *typhloerythrales* 胸腺及び淋巴腺組織が後年まで進行變性を示さざる體質で、一般に循環系の發育盛く、心臓異常を有すること多く、僅少の刺激で急に死亡する事があるものである。

(ハ)精神病體質 *mentale Diathese* *Diathese* *blühend* *blühend* 風・肥肝病・糖尿病・結石・早期动脉硬化・イマチヌ・神經痛等を種々の配合で起し易い體質で、強固な陳代謝に特異性あり、神經系及び血管系が容易に興奮し且つ疲勞し易いと考へられるものである。

(ニ)其他 アイファンテリスモス・侏儒・巨人症等内分泌腺等に基づくものを夫々特異體質と考へる學者もあり、種々の精神病體質の類型を各々體質異常に歸せしめんとする等、此の方面の科學的體系は未だ明瞭にはなつてゐないのである。

(三)性格と關係せる體質類型 之には内因性二大精神病たる精神分裂症(早發性癡呆)と同歸性精神病(躁鬱病)の研究より出せるクレッチェル Kretschmer の説とアイディターの研究に基づくイェンシェ W. Jaensch の説 *Pyknothymia* の説とがある。クレッチェルは、體型を細長型・圓土型・發育異常型・肥滿型の四つに分け、前三型は精神分裂症患者にそれに近き氣質を有する者と生物學的親和性あり、肥滿型は同歸性精神病患者並にそれに近き同歸性氣質を有する者と親和性ありとした。即ち、性格と體型とを規定するものは、同一の生物學的根據で、これ即ち體質であるとし、これを前記の如く二大類したもので、此の研究は性格學に生物學的基礎を與ふるものとして漸次に一標準を定し、現今でも優劣であるが、他方種々の反對論がない。體型と氣質との關係【教學的】の「型」

者の中に、殘像の直線を示す群と、原像の表象を直線する群のあるを認め、前者はテターニー Tetany に類似する徴候を有し、後者はペサドの疾病 *Psittacismus* に類似する徴候を有する事を認め、前者に對しペサドの疾病 *Psittacismus* *Typus* の名を用し略して T 型及び B 型と呼び、恐らくこれはアイファンテリスモスの名を附し略して T 型と呼び、恐らくこれはアイファンテリスモスの名を附し略して T 型と呼ぶものと考へる者がある。再して T 型は動物性本能を司る個體神經系方面的興奮性に於て特徴あり、表情は比較的少く、筋運動・關節知覺が過敏で、眼球は弱目に傾き、心神機能に於て統合的積分が不完全である。H 型はこれに反して植物性本能において特徴あり、殊に交感神經系が過敏であつて、眼球は突出に傾き大きく、光澤あり、表情活潑で、機動的に統合的積分が圓滑である。B 型は T 型と特徴づけてゐる。イェンシェは否定的に居るが、T 型はクレッチェルメルの精神分同性體質と、H 型は同歸性體質と共通點多きは否定出来ない。なぜイェンシェは前者に近きものとして、H 型(結核水腫 *Myxödem* 型)後に K 型 *Konsumtypus* (不全型)と呼び、また H 型 *Spindelformtypus* (再盛型)と稱するものを別に分けて居る。イェンシェの説は精細な理論的體系に係はらず、少くとも體質方面に於ては事實的證明に缺くところあり、作爲的の感を得るところが多いやうである。

【教育的意義】 體質は性格と聯關し、その生物學的基礎と考へらる點に於て、教育に重大意義を有する。併し、現在に於てはこの方面は未だ確立せる點少く、研究途上にあるので、今日直ちに應用する處に至つてゐない。たゞ、臨床醫學の類型として述べた諸體質は、特殊疾病に罹り易い點に於て保健・體育上學校並に家庭に於て關心の注意を要する。可及的に專門圖と相談して、日常の榮養供給の改善に努むる必要がある。

【参考文献】 *J. Bauer, Die konstitutionelle Disposition zu Interven Kränklichkeit, 1921. K. R. Jaensch, zu Interven Kränklichkeit, 1921. K. R. Jaensch,*

Monographien zur Grundlegung der pathologischen Anthropologie u. Wirklichkeitsphilosophie, 2 Bde., 1870-80. W. Jensch, Grundriss einer Physiologie und Klinik der psychopathischen Persönlichkeit, 1908. E. Kretschmer, Körperbau und Charakter, 1911/12.

大正大學

【沿革】 天台宗の天台宗大學、新義佛智宗豐山派の豐山大學、淨土宗の宗教大學を併合し、三宗聯合大學として大正十五年四月設立さる。天台宗大學は天和二年(西)西園禪堂の僧了翁師が上野東叡山に設立した動物學寮がその起源であるが、同寮は明治初年に閉寮、同六年(西)再興して天台宗東部地盤と稱し、同十八年天台宗大學と改稱したものであり、豐山大學は明治二十年四月の創立、宗教大學は明治二十年九月の創立である。大正十三年以來、これら三宗の大學を併合するの準備をすめ、宗教大學に於て設備をなすこととし、同年十月宗教大學の學則の一部を變更、豐山大學・天台宗大學は宗教大學内に於て授業をなすこととし、更に天台宗・新義佛智宗豐山派・淨土宗の三宗にて佛教教育計画を組織し、大正十五年四月、同附則に於て「大學令」による大學を設立し、大正大學と稱することとした。同大學は文學部及び豫科よりなり、同年九月専門部を設け、更に昭和二年一月従来の宗教大學教育部を大正大學専門部高等佛學科と改稱した。

【現制】 「大學令」による私立大學にして天台宗・新義佛智宗豐山派・淨土宗の三宗聯合になる佛教教育財團の經營維持に係る。文學部及び豫科よりなり、専門部を附設してある。學部は佛敎學科、哲學科、宗教學科、史學科、國文學科、漢文學科、英文學科の七學科に分け、在學年限三年、豫科修了者を入學せしめる。豫科は修業年限三年、中學校四年修了及び之と同等以上の者を入

學せしめる。専門部は「専門學校令」により、男子に佛敎學、國語、漢文、其他須要なる専門の學問を教授し、中等教員たらんとする者、右教員及及び社會事業に從事すべき者を養成することを目的とし、高等師範科、佛敎科の二學科を置き、佛敎科を更に第一節佛敎專攻、第二節(倫理專攻)、第三節(社會事業專攻)に分つ。修業年限三年、中學校卒業及び之と同等以上の者を入學せしめる。昭和十年五月現在に於ける學生・生徒數は、學部二九八名、豫科一七八名、専門部二七七名、計八〇三名。

大衆と小衆

【譯音】 大衆(ダイシュウ) 小衆(コシュウ)

【業の意義】 業(業)とはすべて人を業せて理想の境地に導くいはゆる「運載」の義で一般に教法即ち教へを云ふ。佛敎の理想はあらゆる煩ひや惑ひから自由になる解脱にあるを以て、その解脱に達する教法及び實行は悉く業といはる。従つて大衆(淨土宗)とは廣大なる衆物即ち衆(大衆教)、小衆とは質狭小なる衆(小衆教)の意である。大なる衆へを受け得るものはその部(種)小なるべきで、大衆は衆へも亦之を受けらるものも俱に小衆に比して大きく高く深いものとされ、大衆佛敎が興つてからその反對のもの及び従前の佛敎を小衆と認稱するやうになつたが、今日では歐米の學者間にすらこの二語が通用語となつた。大衆を菩薩衆といふに對し小衆を聲聞衆ともいふ。

【小衆諸部派】

原始佛敎たる小衆の諸派は、二十部(北方所傳)或は十八部(南方所傳)と傳へらる。北方の所傳では、佛陀(釋迦)の八人派、百有餘年(大天、跋提、舍利)なる學僧が五事の新説を主張したがため上座部の保守派と大衆部の自由派との二派となり、其後、この二派から數多の部派が興出、上座部は十一部、大衆部は九部、合せて二十部(根本)上座部、説一切有部、犍子部、

説上部、賢聖部、五受部、南林山部、化地部、法藏部、飲光部、經光部、根本大衆部、一説部、説出地部、鷲風部、多聞部、説假部、制多山部、西山住部、地持部)となつた。此等各派の分派年代や教義其他の關係に就ては的確なる所傳に乏しいため判然せぬ點が多いが、説一切有部は往々小衆の代表とされ、この有部に細身部を加味したものが日本に於ける奈良六宗の一たる俱舍宗である。次に南方所傳では、佛敎六百餘年に具舍羅(マヒラ)の跋耆(マヒラ)の僧が戒律に於て新法に對して舊法の便法を主張したので、上座部即ち佛敎派と便法に對しては大衆部即ち自由派との二派に分れ、上座部からは更に十一部を、大衆部からは更に五部の分派を見、それに根本の上座・大衆の二部を加へて十八部となつたと傳へてゐる。異部宗輪論及びその註釋書等、其他南方傳、西漢傳、近代の著述等がある。

【大衆諸派と日本佛敎】

地理的には大略遼羅・緬甸・錫岩等に行はれてゐる南方佛敎を小衆とし、日本・朝鮮・支那・滿洲・西漢等に行はれてゐる佛敎を大衆とする。大衆佛敎は小衆諸派に對し専ら佛敎の根本派を闡明せんとしたが、印度では龍樹・提婆を中心とし主として空慧想(俗有眞空)を開展した中觀派と、無著・世親を中心とし主として有思想(外無内)を張つた唯識派との二派が著るしかつたが、支那に來て數多の學派・宗派となつた。従つて之を繼承した日本の佛敎も亦數多の宗派に分れ、現に十三宗五十七派を數へてゐるが(舊義宗)の部派は、日本では佛敎が公認された天智天皇(天武)年(672)からいつも大衆のみが行はれた。即ち奈良興の六宗中、小衆に屬する俱舍宗と成實宗とは佛敎研究の階梯として學ばれたが實際信仰とはならなかつた。そして中觀派の系統に屬する三論宗と唯識派の系統を引ける法相宗と「華嚴經」を中心とする華嚴宗とは共に大衆教で、律宗も行儀の形式は小衆と同じでも、「受戒の心願によ

る」から小乘とは隔らなかつた。それから平安朝の初めに起つた最後の天台宗は華嚴宗と共に同じ大乘教の中でも特に勝れたものとして従来の三論宗と法相宗とを大乗(三論宗)と名づけ自らを實大乘(一乗教)と呼んだ。更に経言教では全佛教を顯教と密教とに分け、密教を大乗の最高とした。平安末期以後、法然の淨土宗と親鸞の真宗とは全佛教を淨土門と淨土門とに分け、淨土門が最も時代に適應したものとなり、日蓮の日蓮宗では法華本門の教へが時代相應だとし、榮西の臨濟宗と道元の曹洞宗とは不立文字の禪が最高だとし、龍谷の應永宗が新立した興り、實業宗が支那から傳はり、臨濟念佛法が獨立したが、「大乘相應の国土」といはれた日本佛敎は皆大乘教であった。

【大乘と小乘との區別】 普通に小乘は自力主義の佛敎、大乘は他を先とする利他主義なること、又小乘は現在に「佛釋迦」のみを説くに對し、大乘は現在に釋迦・阿彌陀・觀音・大日等の各佛を説くをその相違とするが、嚴密に云ふとこの二つの區別は的確ではない。しかし大乘と小乘とは自ら差異があり、「善惡善惡」卷七第七章功德品には七種の大の義あるに依りて大乘と名づけられる所以を説き、大乘はその求道の道程に在りて既に理想も知見も實行も小乘に比して遙かに廣大深遠だとして、(一)法、(二)心、(三)解、(四)行、(五)時、の六大を數へ、かゝつた求道の原因から來た結果としての佛陀も小乘では及びもつかぬ(具足大を具指して)とつてある。大乘阿毘達磨集論「卷十一法品中の方廣」にも七種の大性をあげて大乘と名づけたとして、(一)廣、(二)行、(三)精、(四)方便善巧、(五)證、(六)尊を挙げてゐる。又「攝大乘論」には小乘に異なる十種妙勝を説いてゐる。其他諸種の「大乘義章」二十卷には廣く大乘・小乘の教義の相違を相説してゐる。要するに大乘と小乘とはその原理論及びその原理論から説かれる人生觀・

世界觀に幾多の相違がある。小乘は倫理的であるが大乗は認識論的であり形而上學的であり、神秘主義・精神主義・特に利他主義を體験して、惡毒を鼓吹するがその特色である。従つて密・無雙・中道などの用語は兩者の異点からその區別を論じてゐるが、大乘各派は皆、その特有の佛敎體験といふべき教義論を有つてゐるから、その教義論上から見た大乘・小乘の差異、例へば華嚴宗の十宗教義に於ける大乘二十部の位置の如き、又華嚴宗の人生觀の説明上、智く緣起論から見ての區別、例へば大乗には小乘の緣起緣起の二の相違以上の諸種の緣起説があり、又實修善道の方面から見ても充補目的たる菩薩の説き方でも、又従つて佛陀論から見ても差異がある。

【大乘體験】

文獻—— 堀野寅作「佛敎研究法」(論叢六五)。
對象論 H. v. Guenther's Science

唱に傳へる。(但しその思想の優先問題に就てはフツセル H. v. Guenther (1939) の間に論議がある。)
對象はその最近親と種差とを示してこれを形式的に定義することが出来ない。即ち如何なる體験も何等かかゝる如き對象を有し、従つてまた體験が表現される限りその表現に對應するところの意義があり、此の意義は常に對象である。それ故すべての相識は必ず何らかの對象の知識である。かくの如き對象は時空間的の定表から自由であつて、單に實在なもののみならず亦實在的なもの、可能なるもの、不可能なるもの等すべてを包含する。此の様な對象そのものに關する學が即ち對象論である。對象論は従来の部分には論理學特に純論理學(乃至論理哲學、形而上學特に存在學等に於ても論究されてはゐるが、定表から自由なる對象そのもの—これの認識仕方とは先天的—の學としての對象論は未だ皆て企

圖されなかつた新しき學である。

【對象の種知】 對象論に於ける對象の主要なる種類は、客觀、客觀的、顯象的の四つであつて、作用の側面からはこれらに對して大々表裏、思想判斷又は假定と感觸、欲求が對應する。客觀に於ては、第一に次序系列があつて高次の對象は低次の對象に依つて基づけられてゐる。第二に客觀には感覺の對象となり得る如き存在するもの(實在的)と然らず存在するもの(觀念的)とがある。第三に客觀には又完全に規定され得る完全客觀と然らず不完全客觀とがある。次に客觀的は廣義に於ける「ある」であつて、これには更に狭義に於ける「ある」Aがある、「かある」AはBである、「共にある」AならばBの三つがあり、「かある」は更に分れて「何である」Bは哺乳動物である」と「如何にある」(客は白くある)との二つとなる。「共にある」は假定關係と理由關係を含む。これらの客觀的には觀念的な高次對象が認められる。客觀的に於てもまた次序系列があつて無限に上昇出來、最貴部に於ては客觀を必要とする。品位的と顯象的とはその本質上高次對象であるといふ點に於て客觀よりも客觀的に近く、その底底に客觀(或は客觀的)を必要とする。品位的には真・善・美・快適の四種種知があり、顯象的には賞賞・合目的の二種種知がある。(S. 12)

文獻—— A. Meinong, Über Gegenstände höherer Ordnung u. deren Verhältnis zu inneren Wahrnehmungen (Zsch. f. Psychol., Bd. 17, 1890; Gegenstände Abhandlungen, II, 1913); Über Gegenstandstheorie (Forschungen zur Gegenstandstheorie und Psychologie, hrsg. v. A. Meinong, 1901; Gegenstände Abhandlungen, 1913); Über die Stellung der Gegenstandstheorie im System der Wissenschaften (Zsch. f. Philos. und pädagog.

Krill, Bd. 129 f., 1905 f.; Seidenstücken, 1907);
Über Annahmen, 1902, 1908; Über elementare
Repräsentation, 1917; Die Philosophie der Ge-
ometrie in Selbstdarstellungen, hrsg. von R.
Schmid, Bd. 1, 1923.

代数 (代) algebra (算) Algebra (算) algebra

【算としての代数】 代数学の対象は従来主として、無限の概念を離れた領域内に於ける演算であり、その意味に於て、無限の概念を取扱ふ解析学から區別されてゐたが、今日ではその區別も不自然なものとなつて来た。しかしアルゼブラなる語の起原が、アラビヤで方程式の成項を移邊に移して簡約することを意味するやうに、代数方程式は代数学の中心課題をなす。たゞ代数学者の解決は方程式に依つて規定される数表よりも、方程式の解法過程に置かれる。代数方程式に表はされた文字は、全く一つの記號であつて、それは必ずしも数を規定しなくともよい。本質的なことは、此等記號間の關係を表はす形式的法則である、即ち此等の記號を論め四則の法則を打倒せられた領域内の一要素と見做すことであり、その領域は體と呼ばれ、かくて算としての代数学の主要目的は次の如く述べられる。或體の未知要素と既知要素との間に四則の法則によつて形成された代数方程式を、未知要素に關して解く一般的形式的方法を發展させること。抽象代数学は實にこの目的に必要な事實の論理體系に外ならない。

【算料としての代数】 普通教育に於ける代数は、かかる高度に抽象化されたものでなければ、また単に代数学の初等的部分と解釋すべきものでもない。それは主として、算術と相俟つて数式の計算に關する方面を取扱ふものではあるが、そこでは代数の實用方面と、内部的關係にある代数の理論が、生徒の心理過程を考慮して、選擇され排列されねばならない。即ち算料としての代数

にあつては、その言葉を理解し、これを巧に利用し、問題を分析してこれを数学的に表はし、更にその結果を解釋することを以て、教授の主眼とせねばならぬ。決して計算の技巧を目的とすべきではない。單なる技巧の獲得よりも、寧ろ具體的な問題の解法によつて、觀念・方法・力點が置かれなければならない。

中等學校に於ける代数の最小限度の中では、普通考へられて居るよりも、一層、(一)公式—その作り方、意味、用ひ方(言葉を前置する)、計算の簡便法として、一般的に解として、一變數と他變數との關係の形式として、(二)グラフ—その作り方と解法統計其他の事實を表はすものとして、(三)關係を表はすものとして、問題を解くものとして、(四)簡單な兩數の値の變化、その關係並に實際的應用、變化率の觀念等)に對して、注意を拂はすべきである。兩數概念はその幾何學的表現(グラフ)と相俟つて、それ自身獨立せる題目ではなく、數學の全般を通じて、統一の中心原理(及び表現と説明の道具)として、用ひられねばならない。

【算料—「算料教育」・「算料教授」の項參照。

(小教書之類)

大藏經

ダイザウキョウ

【意義】 佛教聖典を編集した一大叢書の名。略して藏經と云ひ又一切經とも云ふ。佛教聖典は最初佛院が隨時間隨處で説かれた教法(teachings)の二藏(two collections)と教經の規律を集めた律藏(discipline)の二藏であつたが、次に經に説かれた法を組織的に説明した論藏(abhidharma)が加はり、經藏と律藏と論藏との三藏(tripartite)となり、のち聖賢の著述や草創史傳等が加はり、現在ではこの三藏を根幹として支那日本諸國の佛典をも入れ練成して佛敎の文藝を編集し收藏してゐるといふ意義と解せら

れる。

【種類】 佛敎の行はれた處では大々その聖典叢書があつたので、散佚して傳はらなかつたものを除き現存のものだけでもその種類が極めて多い。姑く言語から區分すると、(一)印度方言即ちパリー語とよばれる巴利藏經(Tripitaka)と成る南傳大藏經(六五卷として公刊されつゝ昭和四年四月以降「南傳大藏經」六五卷として公刊されつゝあるはこの藏經の國譯。(二)印度の聖賢即ちサンスクリットより成る梵語藏經。(三)西域(中央亞細亞)の諸國へば最近に發見された龜茲語や于闐語や古トルコ語などで書かれた西域胡語藏經。(四)西域での翻譯並に撰集した大成した漢語藏經。(五)西域での翻譯並に撰集した西蔵藏經。(六)朝鮮語。(七)日本語の外、(八)近代の翻譯にかゝるヨーロッパ語のそれも總ては一種の藏經に數へらるべき大叢である。また文字からすると(一)には佛敎文字・楨句文字・蓮華文字・羅馬字(英國巴利佛敎會の諸本があり、(二)にも古梵字・新梵字の諸本があり、又(五)の西蔵藏經を主とし(四)の漢語藏經との間に派生した西夏藏經・蒙古藏經・回鶻藏經・滿洲藏經がある。併し質量兼備はつてゐる藏經は(四)漢語の大藏經で、その完全なる集成は日本で出版された大藏經である。

【漢譯大藏經】

主として(二)條に(一)からの翻譯を文

へ、又今では原本が失はれた各地の方言聖典からの翻譯もあり、現存中最も豊富な翻譯聖典を根幹として、永い間に支那で撰集された佛典を加増し組織してゐるので、大藏經といふ名稱も支那で起り、且つ最も浩博な一大佛典叢書となつた。支那では西紀後第一世紀から十二、三世紀に及んで進歩として翻譯事業が組織されたので、藏經の内容は時代を經るに従つてその部數發數を増したが、同時にそれに伴行して支那撰述が現はれたから、歴代此等の聖典目錄たる經錄が編成された。

【經錄と寫經】 漢語大藏經の目錄たる經錄中、隋代に出た『歷代三寶記』に依ると、當時數多の經錄が有つ

て、六朝時代に既に大藏經三千卷又は四千卷を數へてゐる。隋代に至りて開皇十四年(593)撰の『開元藏經』及び仁壽二年(605)撰の『仁壽藏經』には五千卷以上と傳へたる。唐になつて經錄中の存本と開本とを並列に調査し、續德元元年(700)撰『大唐内典錄』には佛敎流來後十八代中に四十八種數中から當時の存本八〇部三、六一卷三二六帙を數め、『見入藏經』、天啓萬歲元年(705)撰、大周刊『定業類目録』には三、六一六部八、六四一巻中、開本を除いて現存八六〇部三、九二九卷三九三帙を數め、『見定流來入藏經』、開元十八年(730)撰『開元釋教錄』には佛敎流來以後、六百六十四年間に出た總數二、二七八部七、〇四六巻中、開本を除いて、〇七六部五、〇四七巻を四八〇帙に數めた(『入藏錄』)。その後も貞元から南唐保大に至りて經錄の編成があつたが、永貞開元錄を定準とすることとなつた。然るにこれでは本として寫本で傳へた大藏經であつたが、宋代から刊本の大藏經が傳へられるやうになり、開本各所で刊行事業が起つた。宋代藏經は宋藏、元藏藏經(元藏)、明藏藏經(明藏)のほか、契丹藏經(丹本)あり高麗藏經(高本)あり清朝藏經(他藏)等がある。中でも高麗藏はその特徴が異なつた。高麗の代、前後十五年を費して三十八年(1232)に至りて完成されたもので刊本中の自刊とせらる。現に本邦には古藏宋・元・明・高麗の四藏を保存してゐる。尚これら諸佛の刊本以外にも大藏經の刊行があつた。日本では順天天皇(天乎六年(732)及び得德天皇神護堂二年(736)に勅諭によりて大藏經を筆寫せしめられ、後者は一、〇七六部五四卷を傳へられた。現存編まつてゐる寫本藏經として、徳田寛規と我が天平寫經とが最も珍重すべきものである。日本での刊本は、『寛永十四年(1637)から慶安堂に出た東嶽山版部(天海版)一、四五三部六、三三三巻』、『天和元年(720)から新實堂に出た黄葉山版部(唯顯版)一、六一八部七、一三四巻』、『明治十八年の『新編藏經』

(一、九一六部八、五三四巻)、中華民国九年(20)の『藏經』は日本での刊本『新編藏經』に據つたものである。『明治三十八年の『正字藏經』一、六二九部六、九九二巻』及び大正元年(1912)の『國字藏經』一、七五七部七、一四二巻』、『昭和九年(1934)の『大正新修大藏經』等である。『大正新修大藏經』 大正十一年八月の企圖より前後十三歳を費し昭和九年(1934)本に全百巻を以て完成されたもので、四六倍大藏經頁數九萬六千六百五十二頁(每頁約二千十字の外に別編大藏經六百十五巻を附し、三、四九三部一、五三二〇巻)を數め、敎義量に於て従來の諸大藏經を凌ぎ、現代の研究結果を綜合し、數多内外不同の卷符を新加し、佛敎藝術を代表する同像の彫像を附せる等、幾多の特色を有し、特に詳細なる目録を集成して檢索に便し、又古來の大藏經の索引類(宋の惟白集『大藏經目録要錄』、宋の王古撰『元の普玉八種集』『大藏經法寶目錄』、宋の陳實撰『大藏一覽集』、明の智旭撰『圓藏知津』)をも收めてゐる。内容は經律論の三藏を經部、律部、經論部、律論部、中觀部、唯識部、論集部に分ち、その註釋たる疏鈔の外、諸宗家、史傳等、事象記、外教記、釋經論部、且論部、中觀部、唯識部、論集部に分ち、その排列に據りて代表的佛敎の國譯を企てたものである。『論經』 全國諸大寺にある論經は大藏經を保存する書庫の名で、元と梁の釋大士(善慧)が一柱八面の大層臺を建てて轉輪藏と呼んだの由來せるものである。(『大藏經』)

體操敎材史

『明治初期及び中期』

明治十一年アメリカ人キリストの『The Physical Education』によつて我國に紹介せられた新設體操は専ら學生・生徒の身體の健康の保持並に勉勵を目的としてゐた。明治初期及び中期の學校體操はこの趣旨に従つて新設體操に多少の改善を加へた普通體操をもつ

(『大藏經』)

て體操科の敎材と定めた。明治十一年から同三十年の中期に至る普通體操の敎材は、秩序運動・徒手運動・輕運動(輕捷運動)の三領域から成立つてゐた。先づ秩序運動は排列法と行進法を含み、ラング、P. H. Lang (1776-1850)の秩序運動 (Order exercise) (Dr. Oranberg) に相當するもので、第二の徒手運動は器具を使用せずして身體各部を運動せしめる爲の運動であつて、これを更に姿勢を矯正する矯正運動(或は姿勢術)、姿勢矯正後に行はれる徒手の體操體操に分類した。この徒手運動はアメリカ人ダイト・レイス D. L. Daito (1835) の『新體操』(The Elements of Physical Education)より採用せる。蘭學的室内體操であつた。第三の輕運動は殆ど盡くレイスの『新體操』の中に見られる輕捷運動である。その特色は軽い器具をもつて、徒手運動よりも一層強い運動量を要求し、一層高度の身體練習を行はんとするもので、使用する器具によつて(一)亞鈴演習、(二)球竿演習、(三)木槓演習、(四)豆莢演習、(五)程林演習の五つの運動群に大別された。要するにこれ等三つの領域に涉る運動練習は全然生理衛生學的所見に基づく體操體操、或は強靱の保健體操であつてラングの思想(Physical Education)の思想を基にしてレイスの組織した體操を以て構成されてゐる。背ルイスの輕運動はその方法に於ては特にドイツのアイゼンハインの輕運動の器具體操 H. H. Eisenhart's Turnen によるものであることが明かである。

普通體操と並び體操科の主要敎材となつたものは長式體操である。長式體操が學校で採用せられるやうになつたのは明治十八年(1883)有徳文部大臣の時代からであつて、これによつて秩序・規律の訓練を行ひ、愛國の精神の涵養を企圖した。長式體操は所謂列隊運動、先兵より中隊に至る諸運動、鼓樂舞、器械體操、射擊演習、行軍、野外演習を含む。明治二、三十年時代に於ては長式體操の發展極めて著しく普通體操を遙に凌駕した程である。

小學校低学年生の児童を対象とする遊戯運動は明治十年頃より「遊戯」といふ名稱のもとに行はれてゐたが、同十三年に「遊戯」なる名稱が替へられた。遊戯の教材は概して我が国在来の遊びの中から選擇されたものが多く、また西洋から輸入された所謂ゲームの類も多少含まれてゐた。即ちお玉、鬼つこ、角力、懸球、二人三脚、井足競争、斯瓦舞學、陸軍舞學、機皮等の他に、メーサーボール、フットボール、十字行進、方格行進、ゾロネード、織りなす錦、追めく、問いた、等の運動が含まれてゐた。

〔明治末期より大正年間〕 然るに明治三十五、六年に正式のスウェーデン式體操が我が國に紹介され、又ドイツ其他の歐米諸國から新しい學校運動法が輸入されるに及び従来の體操と新來の體操との間に理論的對立が起された。即ちスウェーデン式體操による者は従来の體操の科學的根據の薄弱性を指摘し、合理的科學に依存せるスウェーデン式體操の優越性を強調し、他方新しい體操法を主張せる者は體操の趣味にして興味を以てし、體操材として完全でない所以を力説した。その結果は大體に於てスウェーデン式體操の正常さが承認されたのであるが、その爲に其式體操とスウェーデン體操との間に對立を生じた。此の如くして我が國學校體操は約十年の長きに亘り混亂不統一の状態を續けた。こゝに於て文部省は學校體操の統一を圖らんがために大正二年「學校體操教授要目」を公布した。これによつて體操科の教材は大體全國的に統一せられた。該要目は體操科の教材を體操、教練、遊戯の三部門に区分し、特に中等學校以上の男子に「遊戯及び柔道を課することにした。中に就て體操は教材の分類をスウェーデン式體操のそれにより、(一)下段、(二)上段、(三)上段、(四)平均、(五)懸球、(六)方格、(七)懸球、(八)懸球、(九)懸球、(十)呼吸とした。遊戯はこれを(一)信譽遊戯、(二)動作遊戯、(三)行進遊戯に分ち、教練はすべて其式

教練に準據して行ふこととした。

明治四十五年第五回國際オリンピック體操會がストロタホルムで開催され、我國より始めてこれに選手を派遣してより、スポーツ運動の積極的著しきものあり、學校に於てもこれを課外に實施するところ漸次多し、他方審美教育、情操教育等の一般的教育思潮の影響の下に律動的運動の發展も見るに至つた。故に於て文部省は大正十五年要目を改正して公布した。該要目は體操科の教材を體操、教練、遊戯及柔道の三部門に区分し、特に中等學校以上の男子に「遊戯及柔道を課することにした。中に就て體操は教材の分類を(一)下段、(二)上段、(三)上段、(四)平均、(五)懸球、(六)方格、(七)懸球、(八)懸球、(九)懸球、(十)呼吸とした。遊戯及柔道は(一)競争遊戯、(二)信譽遊戯、(三)行進遊戯、(四)走技、跳技及投技、(五)球技に分たれた。尚此外に體操科教授時間外に於て行ふべき諸運動として、結果なる體操及び弓道・角力・懸球・水泳・滑艇・テニス・ピッチボール・メーサーボール・スキースタート其他が定められた。

〔昭和年代〕 然るに昭和年代に入らば及びヨーロッパの體育界は著るしく變化した。即ち世界大戦後各國とも廣義國防の見地より體育運動を獎勵するに至り、所謂「新體操」を以て呼ばれる幾多の新しい體操も北ヨーロッパを中心として盛に行はれるやうになつた。例へばランニングの「ユースフル・スタイル」(Youthful Style)の基本體操(Gymnastic)の「新體操」(New Gymnastics)、オーストリアのガウエルホルツ(Gaehle)の「自然體操」(Natural Gymnastics)、ドイツのボラー(Böhrer)の「律動的體操」(Rhythmical Gymnastics)、アメリカのボルトマン(Boltman)の「新スウェーデン式女子體操」等である。これらの體操は、従来の體操が専ら生理學・解剖學の基礎の上に構成され給と何等の心理學的根據を有たなかつたに對し、新しき生理學・解剖學・心理學等の基礎に立つて自身の陶冶を目標とするやうになつた。従つてこれらの新體操は従來のものに比べて著

なつた。従つてこれらの新體操は従來のものに比べて著しく自然的・綜合的・律動的形式をとなつた。我國の體操もこれらの體操から幾多の思想的・實踐的影響を受けた。此の如くして「學校體操教授要目」は昭和十一年六月再び改正公布されるに至つた。該要目に示された教材に於ては「體操教授」の項を參照。(以下文書参照)

體操教授 (一) 智育的・身體的 (二) 德育的・體育的

〔基礎及びその發展〕 體操教授とは學校に於ける身體運動 (即ち physical exercises) (即ち Athleticism) の計画的な實施を云ふ。故に此所で云ふ體操とは、ドイツ式體操・スウェーデン式體操の如く狭義のものではなくて、廣く身體的運動を手段として被教育者の身體的教育に役立つあらゆる體操である。

體操は既に古代ギリシャに於て重要な教科として認められた。その中には所謂五技が含まれてゐた。一七七一一年アッサーに獨逸學校を建てたバゼドワは、生徒の身體的訓練の目的でギリシャ的身體教育を採り、競走・相撲・投擲・跳躍等を行はせた。バゼドワの配下であつたザルマンは、更にレハネッペンタールの自己の獨逸學校に於てバゼドワの方法を發展させた。ザルマンの學校に體操教師として五十餘年の長きに亘つて教授した。たターミーアは「青年の體操」(Gymnastik für die Jugend, 1763)なる一書を公にし、ヤン・ファン・デル・リン(Lin, 1789)・ヤン・ファン・デル・ナッセル(Nassel, 1777)等に大きな影響を與へた。ヤーンは「一八一一年のパン・ハイアに、ドイツ最初の體操場を設け、ドイツ國民に即した體操を實施せんとし、従來用ひられてゐた「Gymnastic」なる語を替して、Turnen なる語を用ひた。彼はこの語によつて愛國的・教育的觀點から有用であると思はれる身體運動の體操を示さんとした。この語の中には身體的・育目的のみならず、祖國的・道徳的意味が含ま

れ、*マリアン*の後に *マクスマン*、*H. F. Mannmann* (1797-1874) があり、*マクスマン*の後に *シュテューブ* が出た。*シュテューブ*は所謂新體操と、共同的隊列運動(共行運動)を考案して體操の一齊教授をなし、教師の命令に應じて運動させる等、體操教授に一新機軸を興へた。彼は又諸種のドイツ體操を科學的・教育的たらしめ、學校體操・教育體操として完成させた。茲に吾人彼を「學校體操の父」と呼んだ。更に彼は女子體操の創案者でもある。
ドイツ式體操、就中マリアンの體操は本來軍事的・國家的な意味を持ち、國民體力の鍛練と、防禦力發展の爲に行はれたのであるが、齊し「*ゲーター*・*ムーア*」の思想に出發しながら、*スウェーデン*のリンダは、解領學的・生理學的見地に立脚して獨自の體操體系を樹立した。彼の體操は教育體操・衛生體操・兵式體操・美的體操を含んでゐたが、就中最も發展したのは教育體操と衛生體操である。リンダの體操の目的は身體を調和的に發展させ、意志の命令に應じて身體を自由に動作させるにあつた。

*ナハティガル*は「*ゲーター*・*ムーア*」のドイツ式體操にならびに *ハンマ*・*タ*の學校體操を樹立したが、この體操は *スウェーデン*式體操の影響を著しく受けて今日に至つてゐる。

然るに十九世紀の末から二十世紀にかけて、古來より發展して来た遊戯及び競技が *オーストリア*の *カネッ*により、特に近世オランダ・*ピタゴラス*の體操の復活を契機として盛になり、従来の體操は著しくその内容を豊かにした。即ち陸上競技・球技・水泳・冬期スポーツ・徒歩旅行等が學校に於ける體操の重要な運動部を形成するに至つた。今や世界の列強は、大戦後特に意を體操教授に拂ひ、被教育者の年齢・性及び能力に應じて、その身體練習の爲に有益なるあらゆる手段を利用せんとするやうになり、體操教授は著るしくその面目を改めつゝある。

法命を以て小学校に體操を設したのは一八三〇年代で

あつて、*ハンマ*・*タ*を以て嚆矢とする。「一八六二年プロイセンは始めて之を小学校の教科に加へ、一八六三年以來各州之に倣つてゐる。*アメリカ*では一八四八年始めてマリアンの體操を輸入し、一八六〇年代に *ダイオール*・*イム*・*Die Linn* (1815-1886) が體操を創案し、其後一八八〇年代に至り *ボストン*の公立學校が、*スウェーデン*式體操を採用し、漸次他の各州之に倣つた。*フランス*は一八六九年既に體操を小学校の教科の中に加へてゐるが、それが必須科となつたのは男子は一八八〇年、女子は一八八二年以後のことである。

【我國の體操教授】 我國の學校で體操を教授するやうになつたのは明治十一年十一月、新設體操術なる名稱で、*アメリカ*・*リランド*の *Landis* が東京女子師範學校の生徒に實施した事を以て嚆矢とする。當時行はれた體操は、*アメリカ*の *アマースト*・*カレッヂ*に於ける體操を我が國民に傳ふるやうに組織したものである。因して明治十四年五月始めて體操を小学校に課するやうになつたが、その後の進歩は極めて遅々たるものであつた。然るに明治三十五年川淵元九氏、同三十六年井口アゲ氏が *アメリカ*から *スウェーデン*式體操を輸入し、又 *リランド*の體操を繼承した井井五郎氏が同三十六年ドイツ・*マックス*・*行遊遊藝館*を紹介し、更にドイツ式體操が軍隊を通じて學校内に廣まつた。併しこれらは未だ學校體操としては完全な統一を見ず、所謂體操界の混亂時代を現出するに至つた。故に於て文部省は明治三十八年體操遊藝調査會を設け、學校體操の統一を圖らうとしたが成らず、大正二年水井道明が、先の調査報告書に據案を加へ、「學校體操教授要目」の公布を見るに至り、漸く學校體操の基準が示された。其後オランダ・*ピタゴラス*の影響を受けて、従来の體操遊藝中心の學校體操に競技をも加へようとする傾向が熾となり、大正十五年に要目の改正を見るに至つた。此の如くして改正された「學校體操教

授要目」も時代の推移と共に内容刷新の必要に迫られ昭和十一年六月三日再び改正され今日に至つてゐる。大正二年・同十五年・昭和十一年の要目には何れも小学校・中學校・高等女學校・師範學校・男女實業學校に限られてゐるが、昭和八年「高等學校高等科體操教授要目」が公布された。

【體操教授の目的】 體操教授の目的は明治三十三年以降の「*小学校令*」、「*中學校令*」、「*高等女學校令*」等の各施行規則によつて示されてゐる。従つてその目的は年齢・性及び能力により多少異つてゐるが、包括的に云へば、何れの學校に於ても實際保健の指導をなし、且つその特有の手段によつて性格及び人格の陶冶を企圖するにある。即ち被教育者の身體發育の全體的促進を計り、それによつて身體各部の均齊なる發育をなせしめ、姿勢を矯正し、生活及び職業によつて必要な筋力と作業能力を高めると共に動作を機械ならしめることである。更に體操教授の一層重要な任務は、快活・剛毅・堅忍・持久の精神を養ひ、責任を重んじ規律を守り、協同を何ぶ習慣を養ふことである。此の如く體操教授の目的は、身心共に健全で活動能力に充ち、快活で實踐力の旺盛な人間、特に社會に協同への意志を持ち、規律に従順な人間を教育であり、一言にして言へば身心の調和的發展を企圖するにある。

【教授とその分類】 體操は此の如き目的を達成させる手段として、各種の身體運動を利用する。この身體運動を普通體操・教練・遊戯及び競技・武道等の主要運動部に分けてゐる。狭義の體操に屬する身體運動は過去に於ける種々の體操體系から採擇せられたものであつて、大體において *スウェーデン*式體操と *ドイツ*式體操に由來し、(一)下段、(二)頸、(三)上肢、(四)胸、(五)腰、(六)平均、(七)體操、(八)腹、(九)背、(十)歩及走、(十一)跳、(十二)倒立及轉體、(十三)呼吸の各運動から成る。遊戯及び競技は(一)走、(二)跳、(三)

(四)各種(走、跳、遊、攀、引、牽、登、格、力、等)球技、
(六)唱歌遊戯及行進遊戯から成る。武直には跳遊及柔道
(男子中等學校)が含まれ、一定の條件のもとにあつては
藤乃(女子中等學校)、号成(男女中等學校)を實施するこ
とが出来ぬ。教練には少兵隊典中の簡単な教材が含まれ
てゐる。

【體操教授の方法】

體操教授は(一)教材の配當、(二)教
授案作成、(三)實際教授の順序をとらねばならぬ。
(一)教材の配當 教材配當は(イ)生徒の年齢・性・精力に
應ぜねばならぬ。(ロ)程度漸進的ではなくてはならぬ。(ハ)教
材は各學年に配當し、更に各學期、各月、各週、各時間
に配當されねばならぬ。

(二)教授案の作成 教授案は一時間内に於て行はるべき
指導の要領を示すものであつて、該案作成の原則は(イ)教
授の主眼點を明かにすること、(ロ)身體の各方面の運動を
包含すること、(ハ)運動が一方的でないこと、(ニ)最初と最
後に容易な運動をおき、中央部に運動量の大なる努力の
な運動を配する事、(ホ)選ばれた各運動はその強度・調齊
度にして調和のとれてゐること。

正規の教授案は(イ)講義運動、(ロ)整理運動か
ら成り、講義運動は(1)秩序、(2)下肢、(3)頸、(4)上肢、(5)
體、(6)下肢(強度)から成り、整理運動は(1)倒立、(2)懸垂、
(3)平均、(4)體側、(5)倒立、(6)歩及走、(7)跳躍、(8)倒
立及轉體、(9)遊戯及體技から成り、整理運動は(1)下肢、
(2)體、(3)呼吸から成る。但し女子に於ては強度の懸垂運
動及び倒立及轉體運動を省略する。

(三)教授 體操教授は講義運動に始まり整理運動を以て
終るのであるが、講義運動は主運動に對する準備的な意
味を有し整理運動は主運動によつて促進された呼吸・循
環作用を漸次調整して不淨にかへすといふ消滅的の意味
を持つ。併し右の三者は調和と區別すべき性質のもので
はなく、一つの連続した運動の流れと見るべきである。

體操の指導は合理的で、運動の實行は近しくなくてはな
らぬ。而して常に生徒兒童の身心の欲望に即し、常に興
味を以て實行させるべきである。併し興味は常に漸進的
興味に終始することなく次第に高められねばならぬ。

新しい教材を教授する場合には大體に於て次の如き順
序をとる。(イ)目的の指示、即ち何をを行ふかを説明指示
する。(ロ)實行の方法、即ち要領を簡単に説明する。(ハ)行は
せようとする運動の範疇を指示。これは(イ)の説明と同時に
行つてもよい。(ニ)練習、即ち運動の要領が生徒に理解さ
れたならば直ちに實行させる。(ホ)修正、これは修正・適
切でなくてはならぬ。以上は新教材を取扱ふ極めて一般
的な方法であるが必ずしもこの順序によらねばならぬ
といふことはない。

教授の進行は號令によつて行はれる。號令は生徒に實
行させようとする運動・方法、及び運動開始の時刻を、
出来るだけ簡單な言葉で知らせるものである。これは兼
命と動令の二つの部分から成る。兼命は實行させよう
とする運動と、その實行方法を簡単に説明するものであ
り、動令は運動開始と終りの時刻を示すものである。兼
命と動令との間には一定の休止時間をおく。又動令の
代りに號令を用ひる事も出来る。兼命は運動の性質や開始
の時間を生徒に知らせるのみでなく、それには常に教師
の人格が反映されてあらねばならぬ。

生徒に呼吸をつけさせる事は原則としてとらぬ。特
に平均・體操の講義運動に於ては絕對に不可である。
此の如く體操の教授は行はれるものであるが、時に應
じて臨んで教授案を變更する事もある。教授の様式も
小学校級學年に於ては示範・號令を主とする注入の様式
による事が多いが、學年が進むに従つて問答・課題等の
方法による開發の様式が多くなり加味される。併し如何にそ
れが熟達して考案されたものであつても、實際指導に當

つて適切を缺くと思はれる場合には、それを變更するに
當り形式は第二である。又一學級に於て能力に著るし
い相違のある時は、管理の不徹底を招かぬ範圍に於て、
自主的・個別的教授の形式をとるべきである。又技術は
體操教授の終極目標でない。「全人」陶冶こそ體操教授
の理念でなくてはならぬ。

【體操教材史】の項参照。

(1)東京書籍

文獻—K. Gumboldt, System des Schulwesens,
1877. E. Kröner, System des körperlichen Erzie-
hungs, 1934. K. Gode, Turngeschichte, 1931. Beck-
manns Sportlexikon, 1933. E. A. Rice, A Brief
History of Physical Education, 1931. 永井道明
『學校體操要義』(昭和十三年) 三喜文右衛門『體操全集』
(昭和九年)

感情 (Emotion) (C) Paulhelt, Triebkräfte

(1)東京書籍

【意義及び發生】 感情とは心身の活動を要求する課
題に對して、これを果さうとしぬ傾向を指すのであつ
て、これを具體的な形で云ふと、ぼんやり・不満足で課
題に對する積極的意志を缺くものと、課題を果すことで
喜んでないでこれを忌避するものとがある。而してこの
種感情には、一般的にすべての作業に對してかゝる傾向
をもつものと、ある特殊の作業に對して起る場合とを分
ける事ができる。

兒童は元來活動的なものである。従つて感情はそれ自
體一つの異常傾向であり、そこには何等かの原因が存し
なくてはならない。いま一般にその原因として従來説か
れて来たところを見ると、次の如きものがあげられる。

(一)身體的原因 神經衰弱、脚・心臓の疾病がある場合、
甲狀腺異常、虛弱であつて疲勞しやすい事情にある場合に
は、一般に作業に對して倦怠を示し易いとされる。

(二) 活動性の缺乏 心理的原因として第一にあげられるのは、智識の發育に異常があつて遲鈍の状態を示す場合である。精神の遲鈍は一般に作業に對して興味を有し難く、無動力の感をもやし易く、従つて積極的な活動性に缺乏することが少なくない。次にこの原因と共通して興味に喪失があげられる。智識の發育に異常なくとも、何等かの偶然的事實(教師の愚直、試験の失敗の如き)によつて興味が大失はれて、作業に對する積極的な活動性の失はれる場合がある。

(三) 他に興味のあるもの存在 以上の如く機械性の失はれる場合の外、尙他に興味の対象あるために怠惰に陥る場合がある。例へば雜誌を耽讀して學業を怠る如きことである。

此等の外尙怠惰が睡眠状態をなす場合、早發性癩癩の徴候たる場合があるのは注意すべき事である。之を要するに、怠惰の現はれるのは、心身のいづれかに病的な事情が存するのであつて、かかる場合に一般的な怠惰が生じ、然らざる場合には、特殊な対象に於てのみ怠惰の傾向を示すものと云ふ事ができる。

【診断と療法】 怠惰な兒童については、先づその原因を診斷する必要がある。此實や毎時や朝晩は何等の効果をもち兼ね、更に此の診斷には、醫學的、心理的の調査を施し、而してその生活史を詳かにして、此等の調査に從つて、その處置を考慮すべきである。處置方法に就て一般的にいへば、先づ身體健康を治療せしめる。能力の低いものに就ては、その智識の程度に比例した適當な作業を興へて能力の自覺と興味とを喚起する。興味を失つてかかる者に就ては、先づその興味のある點を見出し、そこから興味をよび積極的な活動性を喚起する。特殊な積極的な作業の是置に就ては、その是置の原因を究めてこれを除く。(参考文獻)

文獻——寺田精一「兒童の怠惰」(大正十三年) 青木誠

四郎「子供の問題に答へ」(編輯者) D. A. Zion, Everyday Problems of the Everyday Child, 1928.
E. Stern, Seelische Störungen und Schewerzels-burken bei Kindern und Jugendlichen, 1902.

態度 (Attitude) 行動の傾向 (Attitude) (Haltung); Erläuterung; Stellungnahme (意) attitude
【定義】 學術語としては狭く深く且つ複雑な概念であるから學者によりその意味するところ必ずしも一致しない。如實や判断や再生に主観的の心構へ (Einstellung) nahung; Einstellung が大なる役割を隔することは可なり早くから注意された。重さの比較判断に於ける運動性(性) (アッパ、G. R. Miller・マクニール・F. Schumann) 及び感覺性(性) (アッパ、X. Ad.) の現象は皆て無意識的に形成された有機的乃至感覺的の豫備的傾向が知覚判断の當否に影響する一例である。反應實踐において情内反應と感覺反應との別を起るのは、單に注意の方向の差異に非ずして暗示 (intention) の捕捉から生ずる豫備的態度の差異が注意の方向を決定するに因るのである (ケルペ、O. Külpe)。實踐に際する誤謬 (Aufgabe) から決定的なる豫備的心構へが構成せられ、此の心構へが實踐初期に於て支配的な役割を演ずること重視されるに至つたのは、思考心理學、特にアッパの研究に於てである。彼は深慮から出来し形成される此の支配的な作用を決定傾向と呼んだ。心構へには有意的なものと、尤は有意的であつたが今は無意識的なもの (コフカ、K. Köhler) の潜在的な心構へ) と、全然無意識的であつて固執するもの (純生理學的傾向、運動性及び感覺性(性)の如し) とを區別せらる。思考心理學に於ける心構へは一時的意識的なる豫備的態度を意味するが、態度(個人の態度)にはそれと同時に素質的な固有の因子の働くことにも注意しなければならぬ。

【社會的意義及びその研究】 近年ハッセルの社會學者に此處に社會心理學者の間に於て態度特に社會的態度が頗りに問題とせられてゐる。彼等の態度といふのは環境に對する個人の積極的又は消極的反應傾向である。それは行動ほど生得的ではなく衝動的であり、意識的に明瞭に決定せられ蓋かに認識的である。従つて態度は個人の意志の發動と見做すことが出来る。けれども彼等は往々態度を個人の特色・意見・希望・關心・傾性・欲求・嗜好・個性・目的・思想・理想など種々なるものと殆ど同義に用ひてゐる。

併し態度は人間の社會的行動を惹き起す獲得的な(非生得的)且つ條件的な作用型であるとなれば環境に對する相應的反應としてそこに個人として可なりな現實性と一様性がと論議されるから彼等は之を量的に測定する。態度測定は、(一)行動からと(二)言語的表現とから検査を得る。態度の言語的表現、所謂意見 (Opinion) の調査は、實質上思想調査といつてよい。興へられた幾つかの概念(單語)又は命題(意見)に對する當該個人の賛否の数を統計する簡易な方法から、特にシカゴのサーモストム上 (Thurstone (1921) の考案した態度測定スケール) を作り置きこの尺度値によりて各個人の選擇せる意見を採點する方法など種々の統計的處理法が使用される。かかる方法でアメリカに於ては個人・職業・政治・宗教・職業・禁酒・執筆・娯樂などに對する中學生・大學生・教師其他一般の人の態度の測定が夫々行はれてゐる。かかる方法には凡ての質問紙法に於ける如く回答者が其面目に正直に自己の所感を反應することが第一要件である。(参考文獻)

文獻——O. Külpe, Über die moderne Psychologie des Instinkt (Vorlesungen über Psychologie, 1922). E. R. Thurstone, Lectures on the Experimental Psychology of the Thought Process, 1908. A. L. Thurstone and E. J. Olsen, The Measure-

ment of Attitudes, 1939. E. L. Thorndike, A Series of Social Attitudes Scales, 1930. R. Binet, Theory and Measurement of Attitudes and Opinions (Psychol. Bull., 57, 1930). E. L. Thorndike, The Psychology of Wants, Interests and Attitudes, 1955. 古賀行義「競技に對する態度の測定(心理學雜誌) 第五卷、第三號」

大日本武徳會

【設立】 大日本武徳會は、武道を獎勵し武徳を涵養し國民の志氣を振作する目的をもつて、明治二十八年四月に設立された。時勢も平安幕府千百年に當つたため、桓武天皇が武徳殿を設けて武藝を獎勵し給ひし御事蹟に基いて設立されたのであつて、演武場は武徳殿として明治三十二年三月に竣工した。茲に於て特年武徳祭及び演武大會が行はれて來てゐるが、明治三十八年十月武術教員養成の事業に着手し、武術教員養成所を京都に設け、劍道・柔道を主として授け、兼ねて普通學科を教授する學校となつた。これが武徳學校(明治四十四年、武術專門學校(同四十五年)となつて中等學校武術教員養成所となり、今日の武道專門學校(大正八年)に至つた。

【宗旨】 本會の本館は、京都市平安神宮境内に置かれ、全國に支部が設けられて居る。特年五月平安神宮で武徳祭が執行され、同時に演武場で全國の武術家が武技を演じて劍道・柔道・弓道等の振興に努めて居る。全國の各支部は例も演武場を設けてゐて、管内の武術家をこゝに集め期を定めて武技を練つて居る。この演武大會に於て武徳を修め優秀な武技を示した人には騎士・教士の名稱を與へて表彰優遇してゐる。又試験によつて武道の階級を與へて居るが、その爲に「大日本武徳會武道階級條例」(大日本武徳會武道階級試験規程)、「地方部」於テル武道階級認定権限及地方部審査會「關スル規程」等が設けられて居る。また古武術の保存をなし、武徳・武

術・武藝に關する史蹟の編纂をもその事業として居る。大日本武徳會武道專門學校は武徳の涵養を目的とし武道及び國語漢文の教員たるに必須な高等教育を施して居る。中學校卒業程度を以て入学資格とし、本科四年研究科二年¹⁾、研究科は本科修了者が更に研鑽を深める所となつて居る。その課程は武科と文科とに分けられ、武科は武道史・武藝史、文科は普通學科特に國語漢文を主たる學科として教授が行はれて居る。(後編参照)

體罰 (1) corporal punishment (2) körperliche Zuchtmass (3) chastisement corporal; punishment corporal

【沿革】 西洋では古來より體罰は教育上有効で不可缺の手段だといふ信念が支配して頻りに使用された。その多くは答によるものである。ギリシヤ時代、マルタでは矯正のみならず體罰の爲にも答が使用された。ローマでは赤製・木製の種々の鞭が用ひられた。中世に於ては舊約聖書の箴言中の體罰勸告の影響で、答は懲罰を道ひ出すものだと認められた。僧院學校では學校へ行くことと報たれることは同義であつたと云はれる。ドイツのラテン學校では鞭を専門とする特別の係があつた。宗教改革以後も實際上大して變化しなかつた。答の濫用が教師の就任の儀式の一部を爲すといふ状態であつた。古來體罰はたゞ道德的奉行に對してのみでなく、學業上の誤りに對しても加へられた。答は記憶に印さ込むに有效な手段だと考へられてゐたのである。十五世紀末から答に關する理論は變化した。學業上の誤りに對してこれを使用することは反對され、一般にその使用の權限或は禁止を主張する人が多くなつた。ユルヌムスはその一人である。十六世紀になるとモンテニョーは訓練の權を主張し、コメウリスは答の使用は教師の能力の低いことを立證するもので教師にとつて不名誉だと論じた。ルソーは最も厳しく體罰に反對した。蓋し人爲的賞罰を認

め自然主義の立場からすれば當然である。その後教育論の上で體罰を奨める者はなく、これを認めるとしても僅に許す程度である。ヘルバートは、體罰は實際に使用すべきでなく、遠くから恐れさせすべきものと云つてゐる。併し事實上十七八世紀を通じて答は廣く使用された。例へばフランクの學校、カンカスターの學校等がこれを用ひないといふので知られてゐるが、それは十九世紀の初のことである。

我國に於て、古くは「大費金」の禁令中に、毎旬一回の考試に及第しない者を罰することがあり、「令儀禮」は「罰酒、罰之多少、博士罰、杖、笞、一」と註してゐるから、學業不良な者は答を蒙る規定であつた。後世武士の訓育は厳重であつたから體罰が相當用ひられたと思はれる。併し江戸時代の藩の學校や私塾等の學風を見ると、體罰に言及されてゐる場合はこれを避け度いものとして舉げるものが多いやうである。例へば「時習館學規」には「古者禮堂二物、杖、笞、其威、明、制、用、竹、庶、刑、決、唯、古、今、異、宜、故、此、非、禮、笞、故、今、不、亦、杖、也」とあり、「三浦行私塾學規」には、杖を備へては置くがそれは礼上に置き、又席の中に置いて蓋を知らしめる(「不言の責」であつて、蓋に巴ひを得ざる場合にのみこれを使つて)「處するに處あるべし」とある。學生の名譽心に専ら訴へようとしたことが明かである。

寺子屋は庶民の幼少の子弟を教育するものであつた關係上體罰に廣く行はれたらしい。その方法は手・答・竹篋・弓の折れ・體罰・扇等打つことが多かつたが、この外直立・捧滿・食止・點食・杖文原等を負はしめることもも行はれたといふ。

【現狀】 歐米諸國に體罰を禁止又は制限する規定があるが、程度は度々一律でない。ドイツでは一八七一年に制定の學則が設けられ、兒童を体校させる程の體罰を課するも教師は罰金・禁錮等に處せられる。プロイセン

では一九二八年禁止同様の制限を加へた。イギリスでは
 禮節の責任者を明かにし、記録して置くことが必要とさ
 れてゐる。フランス・イギリス・ベルギー等は概して兼
 重に取締る。アメリカは州に依つて概然一様でない。

かゝる間にあつて我國が早くこれを禁止したのには著
 しい事實である。然し明治十二年の「教育令」第四十六
 條は「凡學校ニ於テハ先使ニ禮節(職チ又ハ紳ヲ稱シテ加
 フヘカラス)ト規定し、一時これを削つたが同二十三年
 の「小學校令」第六十三條は再び「小學校長及教員ハ
 童ニ禮節ヲ加フルトす」と規定し、同三十三年の改正
 「小學校令」第四十七條は「小學校長及教員ハ禮節上必要
 ト認メタルセキハ兒童ニ懲戒ヲ加フルトテ教育ノ禮節
 ヲ加フルコトヲ得ス」と規定して現在に及んでゐる。

【賞罰】の項参照。

(附則C)

文獻—A Cyclopedia of Education, Vol. V, ed.
 by P. Monroe 1918, E. Akermann, Straus (Zur-
 Abgedrucktes Handbuch der Pädagogik, heraus-
 v. W. Aebli, 1900), 同文館編輯局「日本教育文庫」

大官令の學制

のイハレコト

【南大官令の學制】 聖徳太子が氏舊制度の弊を打破
 せんとして新しい政治を始め給ひ、その模範として支那
 の制度を採用せられてから、年々に支那模範の風が著る
 しく、やがて大化の改新に至つて政治の中心に立たれた
 皇太子中大兄皇子はその當時頗る支那文化に精通された
 方であつたら、政治は非官に支那を模倣したものと
 して、從つて教育も「唐令」模倣のそれであつた。皇子が
 即位して天智天皇となられて大津に都を遷し給ひ、「近
 江令」を制定せられたるに及び、大津京の中に儒教の學校
 を設けられた。その長官は百濟の歸化人鬼室屋部であつ
 た。これはまだ當時我國文教の權が異邦人の手にあつた
 ことを示してゐる。完全に邦人の手に歸したのは奈良時

代の末である。この學校の遺跡は大津市の北部、南宮
 町字觀學堂にあつたと信じられてゐる。觀學の語は佛し
 ないから、おそらくこの校名は勸學堂と言つたものであ
 る。詳細の内容は判然しない。ついで皇孫天武天皇が
 大和淨御原に都を遷され、そこに大學を設けられた。
 天武天皇の御孫文武天皇の大寶元年(717)に「大寶令」が
 制定され、その中の「學令」一職官令、「選錄令」一考
 課令」等によつて大學其他の學校についての法令を制定
 された。「近江令」は今日傳はらないから、この「大寶
 令」こそ我國最古の教育法令である。「大寶令」に定め
 られた大學と、天武朝の大學とを比較すると兩者は同條
 であつて、事實上設けられてゐたのを後に法令で整へ
 たにすぎぬ。又天武朝の大學は恐らく大津京の學校を繼
 承したものであるから、我國のあらゆる學校は「近
 江令」に基するものといつて可い。

【大寶令の學制】 「大寶令」によれば國器には普通
 教育に大學又は大學寮が、特殊な職業教育に陰陽寮・典
 藥寮・造樂寮があり、地方には國々に國學を設けて、大
 學と典藥の二寮を合せて縮小したやうな組織に作つてあ
 つた。右のうち、大學は式部省の管轄である。大學は明
 經・書・書・算の四道に分れ、明經の教官を博士と
 いひ、その下に助教がある。書・書・算もそれぞれ書
 博士・書博士・算博士がある。博士が書等の博士と紛ら
 しい時は、明經博士又は大博士・大學博士などと稱し
 た。此等教官と相並んで、明・助・尤・屬の四等の事務
 官がある。生徒の中で、學生は定員が四百人、明經を主
 とするから明經生ともいふ。まづ書博士から經書の支那
 書を學び、次に博士又は助教から講義を聞く。書を専門
 とする生徒は唐にはあつたが、我國にはなくつたから、
 明經生が傳せ習つたりし。外に算生が三十人居つた。
 教科書は「孝經」、「論語」の外に、「何書」、「周易」以
 上小經、「毛詩」、「周禮」、「儀禮」以上中經、「禮記」

「左傳」以上大經に限られ、その註釋書も法定されてゐ
 るので、教師もそのまゝ講じ、生徒もそのまゝ暗記する
 だけである。入學の期日は隨意である。入學のときに博
 士・助教に定書を讀み定めて貰ふ。修業年限はなし。
 「孝經」を讀むの外に中經二か、小經・大經各一部づ
 つが成業せたら卒業である。調子は嚴格で管絃も加へ
 た。博學・弓射の外は一切の作業雜教を禁じた。禮を重
 んじ、群射や東射の式に生徒を手傳はせ、朝庭の式にも
 列せしめる。校吏料は徴しない。
 生徒は大學では五位以上の者の子孫と東西史部の子に
 かぎる。東西史部とは正仁など歸化人の子孫であつて、
 「大寶令」制定の頃はまだ文獻を擧つてゐたからであ
 るが、この一項は奈良時代末からは不用になつた。六、
 七、八位の者の子は情願すれば設議の上で入學を許す。
 八位の下たる初位の子や庶民の子は法令の上では大學に
 入れない。然るに五位以上の家の子及び三位以上の家の
 子孫はその家が富貴であるのみならず、親の御前で本人
 には何の勤功がなくても、成年になれば、父親の位に應
 じて從五位下より從八位下の中に就せられ、それに應じ
 た官に就き得る。これを蔭位といふ。然るに生徒は官學
 數字の狭いかなる官位を得るか。當時は官吏にならうと
 する者に國家試験を課した。これを貢舉といふ。之に考
 才・明經・論士・明法・書・算の六科がある。考才
 には政教の根本問題即ち方略策といふ論文を書かせ、論
 士には治國の要務についての論文を書かせ、かつ「文選」
 と「爾雅」との暗記試験を行ふ。明法は我國の律令につ
 いて試みる。明經・書・算は大學の課程にある通りであ
 る。六種の貢舉の中、考才が最も難關で、合格者は年に
 一人有るか無しかといふ狀況であるが、これに上々第で
 合格しても正八位上の官位に就せられるに過ぎぬ。要す
 るに當時は官吏として學問ある者を必要としたが、榮達
 するのは學風の如何よりも氏舊關係によつたことが明か

である。故に例ほど多大の奨励を加へなければ大學は榮えない。富貴の家の子が學問するものに大學で苦しむことも、私塾でも家庭教師を雇つてもよいのであるから、大學は事實上身分の高からぬ家の子が多く入學した。大學が榮えたのは例ほど多くの給費をした平安時代前期だけであつて、「大實令」制定當時には少しも給費はなかつた。

諸國の國學は國の大小により生徒が六十八(學生五十、醫生十人)から、二十四人(學生二十、醫生四人)までの間で定員を定めてあつた。「大實令」では毎國に一統づつ設ける定めではあるが、文化がまだ地方へ行渡らず、交通も進んでおらず、その上地方には良い教師がないので、中々實施に困難であつた。九州では兩宮・兩學・兩院の六國に限り國學を置かず、合併して太宰府に府學を置つてあつた。

〔大實令學制の變遷〕 「大實令」學制の主要な缺點は實學の科目で三種が大學の課程に含まれてゐないこと、及び給費のないことであつた。よつて神龜二年(725)と屋(729)に著し、直講を置いて助教の職務を助けしめると共に、文章道と明法道とを設け、その博士及び生徒を置かれたので、秀才・進士・明法の三科の受験希望者も便利になつた。又天平二年(730)に始めて優秀な生徒に衣食を給した。この給費は漸くその加を増し、平安時代の初期は皇威が振張され歴代天皇は漢學を好まされたので、大學の設備も良くなり、獎勵も行はれたから前記の如く、大學の盛時を示した。大學の別曹が一時に四つも設けられたのも大學が榮えたからである(日本書紀卷之三十三の「聖德太子」又稱稱十年(722)には大學教官の職田が定められ、職守が確定された。國學は奈良時代の初、養老七年(725)に三、四國に一所を設けることになつた。平安時代初には殆ど毎國に一所を設けられるほど盛であつた。平安時代中期より皇威が衰へ給うたので給費は殆どな

くなり、大學も衰へた。同じ頃地方政治が非常に紊亂して諸國に亂亂が起つたので、國學は全く廢絶した。大學も平氏の頃清承元(992)の大火で焼失したまゝ再建されなかつた。その後も貢舉だけは小規模に行はれたが、それは唯菅原・大江・清原・平原など學者の家の子が學問を以て任官するまでの一つの形式的關門にすぎないことになつてしまつた。

〔新學制〕 「令義解」、「類聚三代格」、「延喜式」、「古事類聚」及び「高橋集賢(日本教育文化史)」(昭和八年)。

臺北帝國大學

〔沿革〕 大正十一年「臺灣教育令」の公布以來、臺灣總督府は大學設置に關する計畫を進め、大正十四年には教育の外國派遣、校地の買収、校舎の建築などの準備をなしてゐたが、昭和三年三月十七日に至り創設された。即ち同日勅令第三十一號を以て「臺北帝國大學官制」が公布され、同第三十號を以て臺北帝國大學は「帝國大學令」によるべきこと、及び同第三十二號を以て文政學部及び理農學部の二學部を置くことと定められ、更に同三年三月三十一日勅令第四十八號を以て臺北高等農林學校を大學附屬農林專門部となすことを定め、同四月三十日開學、同五月五日授業を開始した。更に昭和十年十二月二十六日勅令第三百十八號を以て醫學部を置き、昭和十一年四月一日勅令第四十二號を以て醫學專門學校を同大學附屬醫學專門部となし現在に至る。

〔現制〕 臺灣總督府直轄の帝國大學。「帝國大學令」によるも、同令中、文部大臣の職務は臺灣總督これを行ふ。文政學部、理農學部、醫學部の三學部を置き、農林專門部、醫學專門部を附設してゐる。學部には高等學校高等科卒業生及び學部に於て臨時施行する入學試験に合格した者を入學せしめ、在學年限は三年(醫學科は四年以上)。文政學部は哲學科、史學科、文學科、政學科の四

學科に分れ、哲學、史學、文學の各學科の卒業生は文學士、政學科の卒業生は法學士の稱號を與へられ、理農學部は生物學科、化學科、農學科、農藝化學科の四學科に分れ、生物學科及び化學科の卒業生は理學士、農學科及び農藝化學科の卒業生は農學士の稱號を與へられる。附屬農林專門部は臺灣の内外に於て農藝・林業に從事せんとする男子に要する高等の學術技能を教授することを以て目的とし、「專門學校令」による。農學科及び林學科の二學科を置き、修業年限三年、卒業生はその學科に就き農學科又は林學科卒業生と稱することを得る。附屬醫學專門部は臺灣の内外に於て醫師たらんとする男子に要する教育を施すを以て目的とし、修業年限四年、卒業生は臺北帝國大學附屬醫學專門部醫學士と稱することを得る。農林專門部、醫學專門部共に入學資格は中學卒業生及びそれと同等以上の學力ありと認められた者であることを要する。昭和十一年七月現在に於ける學生・生徒數は文政學部五七名、理農學部四五名、醫學部四〇名、學部計一四二名、農林專門部一四一名、醫學專門部二六六名、學部・專門部合計五四九名である。

〔所在地〕 臺北市宮前町、臺北市東門町(附屬醫學專門部)。(前掲頁)。

文獻——「臺北帝國大學一覽」(昭和十一年)。

體力測定

(1) Measurement of Anthropometry
[英] Messrs. de Abeken's Laboratory

〔體力の意義〕 體力といふ概念には、身體的作業の能力といふ意味と各種の外的生活條件に對する抵抗力といふ意味との二方面があるが、教育上に於ては、前者の意に解せられることが多い。即ち詳言すれば生活活動となすに必要な精神身體的綜合的體能力といふ意味に解せられる場合が多いのである。

〔測定方法〕 前記の如き教育上の解釋に依る體能力に就ても、これを能率的に測定することは決して容易ではな

いび、實行し易き方法として昭和三年度文部省主催全國學校衛生會議で研究した測定項目は、大要次に示す如きものである。

- (一)身長、(二)體重、(三)胸圍、(四)身長胸圍指數、(五)發育指數、(六)上肢圍、(七)踵骨に因る脈搏數の變化、(八)三、四學年手摺年齒十齒の前後、一度二秒一週、五、五學年以上中等學校生徒は全層脈摺二十齒の前後、一度二秒一週、(九)坐高、(十)坐高及び骨質(心臓・肺臟・動脈・腹臟・腎臟等の疾患、貧血、脚氣、ヘルペス、慢性消化器病、脊柱彎曲、胸郭異常、四肢の異常、其他特に體力に影響する骨子病病及び異常)、(十一)女子第一一四學年は三十歳、五、五學年以上及び女子中等學校生徒は五十歳、男子中等學校生徒は百歳、又男子中等學校三學年以上に千五百歳を加ふ、(十二)女子第一一學年以上中等學校生徒は立幅、又男子中等學校生徒に走幅跳を加ふ、(十三)女子第一一四學年はメソソジョール投、五、五學年以上中等學校生徒はバスケツトボール投、片手投に於て左右の成績を合算し、(十四)運動項目(男子五、五學年以上男子中等學校生徒は懸垂引回數一組棒または横木使用の正面懸垂、女子五、五學年以上女子中等學校生徒は地床立上背伏臥屈伸回數、向以上の外左記事項は設備其他の種係上實現必ずしも容易なざるも體力判定上重要な検査項目である。握棒、擲力、擲鉛、擲鐵、擲球、風及虫流の検査、背筋力、運動前後に於ける呼吸數(第一一、二學年三十米走史の前後、三、四學年五十米走史の前後、五、五學年以上中等學校生徒百米走史の前後等)。(参考原)

臺灣の教育

臺灣に於ける教育の歴史は、明治二十八年我國の領有に歸する迄も、領有以後現在に至る迄との二期に之を大別することが出来る。

〔領有以前の教育〕 領有以前の教育は特に支那の教育の模倣であるが、尙之を二期に分つことが出来る。即ち第一期は隋唐宋の模倣の時代で凡そ光緒十二年(一八八六)迄であり、第二期は従来の教育制度に新しき諸外國の制度を併用した時代で光緒十二年以後である。

(一)第一期 臺灣と支那との交渉はすでに隋の開皇の時代からあつたが、支那が臺灣の教育施設に意を用ひ始めたのは明の時代からである。即ち明末鄭氏の時、諸講學軍陳本郡は臺灣の各邑に民學を設け、子弟を教育せしめんことを力めたが、その最期に設けられたのは康熙五年(一六六六)であつた。民學は私學のこと、所により書房或は學堂と呼んでゐり、その目的は普通教育と考試の準備と教育との二を有してゐた。康熙二十二年靖海將軍施琅が臺灣を攻め、荷蘭の領土となり、臺灣知府蔣毓英は社學二所を府治臺坊に設け、更に康熙三十三年福建布政使の同僚の下に臺灣府が置かれ、臺灣・鳳山・諸羅現今の嘉義の三縣が設けられた時に、臺灣・鳳山の二縣に縣儒學が設立された。儒學は一學宮を建て、先師を祀り、矩範を記すを示し、兼て釋奠を行ふ(教學の淵源であり、明倫堂を設けて生員を指導し、兼て官課を執行)する地方の最高學府と稱すべきものであつた。後、儒學は縣儒學の外に府・廳等の直轄のものも各地に設けられた。前述の社學はその後各地に設けられたが、康熙末年の亂によつて次第に廢絶し、義學として復興するに至つた。義學は支那に於て、各府州縣に義學を立てるに努め、名儒を延請し孤寡の生家を養ひ、志を勵まし書を讀ましむとの目的に於て實施した學校で、主に所長官の義務に成るを例とし、他に官用の創設に係るもの、個人の私欲に係るものもあつた。臺灣に於ては社學より轉じて義學となつたものも多く、後述臺灣に於ける社學は本家の會文社結の體格となり、又、義學は支那に於ける本家の義學(支那教育の理想)の外に社學の目的をも兼ねたものとなつて發達した。以上の外に書院も亦、臺灣に於て設けられた(高麗)の模倣。臺灣に於ける書院は康熙四十三年臺灣知府蔣毓英が府治の義學を改

めて崇文書院を開設したのがその藍圖で、その後各地に設けられ、乾隆年代に一時盛んとなつた。なほ臺灣に於ける義學の中、規模の大なるものは多く書院の目的をも兼ねてゐた。以上の儒學・書院・義學・社學・民學は何れも支那の制度を模倣移植したもので、その教育の主義は儒教を祖傳としたものであつた。

(二)第二期 第二期はその期間こそ短いが臺灣教育史上特筆すべき時代である。即ち光緒十年明治十七年清國が臺灣を福建省より離して臺灣省を置き、臺灣として制憲府を任命するに及び、劉銘傳は時勢の變遷に鑑み、主として古來の文化を移入すに力め、教育に於ても従前に古來の儒教主義を固守し、支那古來の教育制度のみ倣ふべきでないとして、教育の制度及び内容に刷新を加へ、またその普及に努力した。彼は先づ光緒十五年臺北に西學堂を設立したが、彼は先づ光緒十五年臺北に西學堂を設立したが、西學堂は西洋の學制に即つて設けた一種の專門學校で、主として外國語(主に英語)を授けた。學費は官給とした。更に光緒十六年には臺北の電信總局内に電信學堂を設け、電信技術を授けた。なほ従来の學校の普及改善に力め、又番人進化的教育機關として番學堂をも設ける等臺灣に於ける教育の發達に大なる貢獻をなしたが、光緒十七年巡撫の職を辭しに及び、西學堂、電信學堂は廢止されてしまつた。

〔領有以後の教育〕

明治二十八年四月十七日の下關條約により我國の領土となつてより今日に至るまでの間に臺灣の教育は著るしき發達を遂げたが、教育史上の上下之を二期に分けることが出来る。即ち第一期は内務人差別教育の政策を採つた時代で、領有以來大正十一年の「臺灣教育令」改正までの期間であり、第二期は内務人差別教育撤廢の政策を採つて大正十一年以後今日に至るまでの期間である。

(一)第一期 (1)教育行政 明治二十八年六月十七日臺灣總督府が開議せられたるや、翌十八日には學務部各事務所を臺北府大廳内に置いて直ちに教育事業に着手した。北一里の士林を取約半里の芝山巖の古廟開澤聖王廟内に移した。明治二十九年一月一日芝山巖の學務部員が遺跡再興するや、事務所を總督府民政司内に移し、同年四月民政司に學務部を置き、部内を教務・圖書の二課とし、同三十年學務部を學務課と改稱、同三十一年民政司を民政部と改め、同三十一年民政部中に總務局を置き、學務課を之に屬せしめたが、同四十二年同部中の内務局に轉属せしめ、更に同四十四年學務部の舊稱に復し、民政部の一部となし、學務・圖書の二課に分ち、臺灣全島の教育行政を統轄せしめた。

(2)臺灣本島人教育 第一期に於ける臺灣本島人の教育は更に之をその制度の上より國語傳習所時代、公學校時代、教育令時代の三時期に分つて出来る。

(1)國語傳習所時代 明治二十八年六月學務部事務所を芝山巖の開澤聖王廟内に設けるや、學務部長伊澤修二は廟の一部を校舍とし、芝山巖學堂と稱し、部員六名と共に附近の兒童教育を集め、日本語の教授を始めた。これ我國の臺灣人教育の嚆矢である。芝山巖學堂の部員六名は明治二十九年一月一日開議に議はれ海峽し、同學堂の事業は推折したが、殉職の精神は今日に至る臺灣教育界の人々に大なる感化を與へ、臺灣教育會は毎年二月一日に六氏を主とし、その臺灣教育の爲め殉職した人々を合祀して芝山巖上に祭典を行つてゐる。明治二十九年三月「臺灣總督府官制官制」を公布して國語傳習所と國語學校とを設けた。國語傳習所は國語を主として初等教育を臺灣人に施すことを目的としたもので、甲乙二科に分れ、甲科は漢文の素養ある成年の男子に系統的に國語を教へ、修業年限は半年又は一年、乙科は幼年者に初

等普通教育を施し、國語・算術を主とし、修業年限は四年とし、臺北・淡水・基隆・新竹・臺中・嘉義・臺南・鳳山等、縣々の地十四箇所に之を設けた。國語學校は最初師範と臺灣人にし、後次國語傳習所を併せ、師範部は内地人にして中學校第四學年修了程度以上の者を入學せしめ、修業年限二年、卒業後は本島の教職に就かしめることとし、語學部には國語科・土語科を設け、國語科には國語傳習所卒業以上の本島人を入學せしめて國語を授け、土語科には高等小學校卒業以上の内地人を入學せしめて本島語を授け、共に卒業後公私の業務に就くに必要な中等教育を授け、修業年限は何れも三年である。

(2)公學校令時代 その後、臺灣人にして國語の必要を感ずる者が次第に増し、従来の國語傳習所を以てしては臺灣人に對する初等教育機關を確立することとなり、明治三十一年七月「臺灣公學校令」を公布し、翌月「公學校規則」を定めて同年十月よりこれを實施した。公學校は「本島人子弟に徳教を施し實學を授け國語に精通せしめて以て國民たるの性格を養成する」を目的とし、八歳以上十四歳以下の者を入學せしめ、修業年限六年、教員は修身・國語・讀書・算術・學藝・唱歌・體操であつた。而してその設置は地方街庄此によつてなされ、教員の俸給・教費は地方税の支拂、その他の經費は設置區域内の人民の負擔とした。「公學校規則」はその後、數次改正され、明治三十七年には就學年齡を滿七歳以上十歳以下の者とし、同四十年には修業年限は六年を滿七歳以上十歳以上の者とし、八年または四年に伸縮し得ることとし、大正二年には修業年限を六年または四年とし、八年のものも廢し、修業年限二年の實業科を置き得ることとし、教科目に算科及び理科を加へ、更に大正七年には地理を加へ、五年級以上に之を課することとした。國語學

校は明治三十五年七月その規則を改正し、明治三十一年以來附屬學校として設けてみた中學校を中學校、従来の國語科を國語部として設け、師範・中學・國語・實業の四部とし、師範部を更に甲乙二科に分け、甲科は内地人生徒を、乙科は本島人生徒を入學せしめた。その後明治四十年實業部を廢し、又中學校は「中學校官制」制定の結果獨立した。明治四十三年内地人小學校教員を養成するため的小學師範部を新設し、従来の師範部を公學校師範部と改めた。更に本島人の中等教育機關としては大正四年に臺中に公立中學校(修業年限四年)が設けられた、又國語學校に附屬女學校(修業年限三年)が設けられた。

(3)教育令時代 従来の臺灣人教育の諸制度は統一を缺く嫌があつたので、これ等を統一し改正した「臺灣教育令」が大正八年一月公布された。同教育令は學校教育を普通教育・實業教育・專門教育及び師範教育に分け、普通教育を施す學校を公學校(入學年齡七歳、修業年限六年、四年制も認め)・高等普通學校(入學資格公學校卒業、修業年限四年)及び女子高等普通學校(入學資格公學校卒業、修業年限三年)とし、實業學校は公學校卒業者を入學せしめ、修業年限三年又は四年、專門學校はその業務又は高等普通學校卒業者を入學せしめ、修業年限三年又は四年、師範學校は兼科一年、木科四年で、兼科には公學校卒業以上の者を入學せしむることとした。この教育令の規定によつて従来の學校を改め、更に多くの學校を新設し、臺灣人の教育は大變革を遂げた。

(4)内地人教育 明治三十三年六月國語學校に第四附屬學校を設け、内地人子弟に小學校教育を施したのが臺灣に於ける内地人教育の嚆矢である。明治三十一年「臺灣總督府小學校官制」の公布があり、臺北・基隆・新竹・臺南の四箇所小學校が設けられたが、その後臺灣の増加に伴ひ各地に設置された。中等學校としては、明治三十一年四月初めて國語學校に附屬中學校が附設された

が、同四十年獨立して臺灣總督府中學校となり、又、明治三十七年國語學校に附屬高等女學校が附設されたが、之も同四十二年獨立して總督府立高等女學校となつた。其後大正三年に臺灣中學校、同六年に臺灣高等女學校、臺北に總督府立商業學校、同七年に工業高等女學校、臺南に總督府立商業學校、同七年に工業高等女學校に醫學專門部、同八年臺北に高等商業學校が設立された。

(4) 初等教育 明治三十八年二月新たに臺人の子弟を就學せしむべき公學校に關する規程を公布し、修業年限を四年、修身・國語・算術を正科とし、土地の情況により、農業・手工・唱歌を加へ得ることとし、更に大正三十九年一月(臺人公學校規程)を公布し、教科目を修身・國語・算術・唱歌及び實科とした。又明治四十一年臺地の警官駐在所に臺人の兒童を基めて教育したのが起源となり、臺地各所に臺人公學校が設けられた。臺人公學校はその後教育所と改稱された。

(二) 第二期 大正八年の「臺灣教育令」は臺灣教育史上劃期的なものであつたが、その後臺灣の地方制度が改正せられた。又、臺灣人の向學心が非常に高まつて来た結果、従来の内務大臣並教育の政策を以てしては到底その實績に適應せざるに至つたので、同十一年二月教育令を改正し、同年四月一日より實施し現在に至つてある。この改正教育令は従来の内務大臣並教育の方針を廢し、初等普通教育に於けるのみ、國語を常用する者と然らざる者とを區別する外は、内務大臣並の方針を探り、且つその教育制度を出来る限り内地のそれと一致せしめたものと見て注目すべきである。この改正教育令公布後、臺灣の教育は非常なる發達をなし、中等學校が各地に設置された外、高等學校、帝國大學等も新設され、又、教育行政の中央官廳としては、大正十五年十月従来の内務局文教課が廢され、文教が設置されるに至つた。

(1) 教育行政 中央教育行政機關としては總督府に文教

局があり、庶務係・習字室・學務課・社會課・訓導課に分れ、文政局長の下に事務官・視學官・編輯官・屬等を置いて教育行政事務を總括してをり、地方教育行政機關としては各州に視學部、各縣・市・郡に庶務課學務係があり、又次々教育を授けらるゝ。

(ハ) 教育所 教育所は臺地に於ける臺人の子弟を教育する所で、修業年限四年、教科目は修身・國語・算術・唱歌・體操及び實科で、國語と算術とに重きを置いてゐる。教科書は國語は特に編纂したものを使用してゐる。教育所は警務局の管轄に屬し、教員は臺地勤務の警察官中比較的教員に適する者を採用してゐる。昭和十一年三月一日現在に於ける教育所数は一八八、兒童數八、二八六男四、四九一、女三、七九五である。

(イ) 小學校 小學校は國語を常用するもの、即ち志として内地兒童を收容するを原則とするも、臺灣人・臺人の數の三分の一を限度とし修業上差支ない者は、一學級兒童數の三分の一を限度として其學級に充てることが出来る。小學校は内地の「小學校令」に依つてをり、教科目・教科書は内地の小學校と大差はないが、高等科に於ては臺灣語を加へ得ることとなつてゐる。昭和十一年三月一日現在に於ける小學校數は一三三、學級數八三三、兒童數四二、三七六男二、八〇二、女一、九五四である。

(ニ) 師範教育 師範學校には小學師範部及び公學師範部を設け、前者は小學校本科教員を、後者は公學校甲種本科教員を養成する。修業年限七年で、普通科五年、演習科二年であるが、女子は修業年限六年(普通科四年、演習科二年)である。普通科に入学し得る者は非常小學校卒業又は之と同等以上認められた者、演習科に入学し得る者は普通科を修了した者、中學校若しくは修業年限四年の高等女學校を卒業した者、又は之と同等以上認められた者としてゐる。今は師範學校には研究科又は講習科を設けてゐる。研究科は小學校本科教員並に公學校甲種本科教員を入学せしめ、一層精深なる研究をなすし、普通科修業年限一年、講習科は公學校乙種本科正教員の養成を目的とし、修業年限三年、高等小學校二年修了程度のある者も入学せしめる。師範學校には附屬の小學校及び公學校を設け、今は師範學校生徒は之を等前科に收容し學費を給してゐる。昭和十一年三月一日現在に於ける師範學校數は四、生徒數一、三七九名である。

(ロ) 公學校 公學校は國語を常用しないもの、即ち志として臺灣人並に臺人の兒童を收容し、教授用語は國語たることを原則としてゐる。入学年齢は六歳で、修業年限は六年を本體とするも、地方の情況により短縮することが出来る。公學校には補習科を附設し、又、修業年限六年のものには二年の高等科を設け得る。現在大多數の公學校は六年制で、四年制のものも多く、臺人公學校に於ける公學校である。教科目は六年制のものでは、修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・國畫・唱歌・體操・實科、裁縫及び家事等とし、隨宜科目として漢文を加へ得る。四年制のものでは右の中から日本歴史・地理・理科が省かれてゐる。教科書は大分、總督府編纂のものを使用してゐるが、算術のみは小學校用のものを使用してゐる。昭和十一年三月一日現在に於ける公學校數は六二

三、學級數九、九九三、兒童數三、三六六、〇七三(男二、五九八、八四八、女一、〇七五、二二五)である。

三、學級數九、九九三、兒童數三、三六六、〇七三(男二、五九八、八四八、女一、〇七五、二二五)である。

三、學級數九、九九三、兒童數三、三六六、〇七三(男二、五九八、八四八、女一、〇七五、二二五)である。

上私立も認められてゐるが、現在私立は存してゐない。
昭和十一年三月一日現在に於て、中學校は校数一〇、生徒数五、七六三、高等女學校は校数一三、生徒數五、九〇〇、實業學校は校数六工業一、農業三、商業二、生徒數三、二二四(工業七九五、農業一、二三九、商業一、一九〇)である。なほ實業補習學校は各州・各縣とも之を設置してゐるが大分は公學校に併設されてゐる。昭和十一年三月一日現在に於けるその學校数は四〇(農業二七、水産三、商業三、商工三、技藝四)、生徒數二、三二八である。

(6) 高等教育 高等教育の機關としては帝國大學・高等學校及び專門學校(實業專門學校を含む)があるが、何れも總督府直轄で且つ夫々「帝國大學令」、「高等學校令」、「專門學校令」、「實業學校令」に依つてゐる。帝國大學として臺北帝國大學があり、昭和三年三月の創立で、文政學部・理農學部・農學部の三學部よりなり、外に、農林專門部及び醫學專門部を所屬してゐる(臺灣南滿洲の理農部)。高等學校としては臺北高等學校があり、大正十一年三月の設立で文政學科及び高等科を置いてゐる。昭和十一年三月一日現在に於ける生徒數は普通科一五七、高等科四二〇、計五七七である。專門學校には臺北高等商業學校・臺灣高等工業學校及び臺北帝國大學附屬の農林專門部及び醫學專門部がある。臺北高等商業學校は大正八年四月の創立で、修業年限三年、臺灣高等工業學校は昭和六年一月の創立で、修業年限三年、機械工學科・電機工學科・應用化學科の三學科に分れてゐる。臺北帝國大學附屬農林專門部は大正八年三月に設立された臺灣總督府農林專門學校が後に臺北高等農林學校と改稱されたものを昭和三年三月附屬としたものであり、同醫學專門部は明治三十三年四月臺灣總督府醫學院として創立され、後臺北醫學專門學校と改稱されたものを昭和十一年四月附屬したものである。昭和十一年三月一日現在

に於ける右四校の生徒數は九七六名である。

(7) 幼稚園 幼稚園は大正十年五月公布の「臺灣公立幼稚園規則」に準據して設立することとなつてをり、私人の設立も認められてゐる。内地人と臺灣人とによつて區別されることを原則とする外、入園年齢(保育項目等は内地人と同様である。昭和十一年三月一日現在の幼稚園數は七二公立一五、私立五七、園児數一、二五五である。

(8) 私立學校及び書房 私立學校及び書房は大正十一年公布の「私立學校規則」によつてとなつてをり、私立學校の設立に禁止して小學校、公學校、實業補習學校、盲啞學校及び之に類する學校にあつては州知事又は廳長、その他の學校は臺灣總督府の認可を受けなければならない。現在私立學校中、中學校・高等女學校又は實業學校に類する各種學校と認められてゐるものが十數校あり、他は宗敎團體の設立にかゝりてゐる。書房は臺灣に古くより存してゐた臺灣人の經營する私塾で漢文の教授を主たる目的とするものであるが、近年その内容を改善し、修身・國語・算術及びその他の公學校に於て定められた教科目中心のものとするものが増加し公學校教育の補助施設の知きものとなりつゝある。併しその設備は一般によくなく、公學校の發達普及により一校一書房はその數八九、生徒數三、一七六である。(附屬員三) 文庫 伊藤嘉善(臺灣文化志)昭和八年、山口重知(臺灣の教育)公刊(臺灣教育)第六一八頁、町岡則行(小學校及公學校の經費について)教育研究第一冊土曜、昭和十三年、臺灣總督府內務局學務課「臺灣に於ける學校兒童に関する研究」(大正十三年)、岡野桂式「臺灣に於ける國語教育の展開」(昭和六年)、「臺灣に於ける國語教育の過去及現在」(昭和十年)、臺灣總督府「臺灣

總督府統計書(一)三十九頁、昭和十年度、「臺灣總督府學事年報」
Darrin, Charles Robert 1899/
「進歩」

名賢、詩人、學者、進化説の九編者として有名なメラスムスダーウィン Darwin(1809/18-1882)を祖文として、レスラウファラーの福音の名家に生れた。父親は、一八二五年から三年間、ニューヨークで醫學を、その後三年間ケンブリッヂで神學を學びながら、學業を勵まなかつた。ケンブリッヂで Henslow (1795/1825)に親近して自然科学に對する熱愛を感得し、一八三一年に軍艦ビートル號 H. M. 博士の乗りに乗ら込んで世界周航に上つた。ビートル號は海嵐で一時、探検を目的として、五箇年二日を費して、南半球の縦断・採集をなし、歸國した時に生物進化の考が頭に出来てゐた。一八四二年までロンドンに居住し、結婚し、馬戲記事の著作、採集物の整理・研究・結果の發表等をしてゐたが、不慮の爲に、近郊のダウに墮落し、七十二歳で歿した。

「著作及び業績」 一八三七年に進化説に關する資料を整理しはじめ、一八四四年に短かき警告を書き、一八五四年から専ら本著作の起草にかゝつた。然るに一八五八年に、馬來島で博物學探検に従事してゐたウォレス A. R. Wallace (1825/1859)が、獨立に自然淘汰説を思ひつき、原稿をリンネ學會に送つて来た。之を機會にウォレスの論文とダーウインの前記の警告の模倣を他が、其學會で發表され、ダーウインは急いで「自然淘汰による種の起源(Origin of Species by means of Natural Selection)」(五巻本)三冊を出版して、昭和二十九

年、再版出版(「種の起源(五巻本)現在生存の形態」)昭和十一年、大英學會「種の起源」(大正五年、絶筆)五巻本(種の起源)大正五年、内

原生動物と研究し、豫南門の學生に動物學を授け、解剖實驗の指導等に當つた。又美術に關する造詣深し、浮世繪の蒐集をなし、フノロなど親交があり、優れた美術家を持つて居た。この方面に於ては明治二十九年實物取調委員となり、帝室技藝員選任委員を仰付けられ、同三十一年には帝國博物館監査委員となり、又東京美術學校校長を兼任し、後同校評議員に任ぜられて居る。明治四十年には美術審査委員として、文部省美術展覽會のために力を盡して居る。

〔業績〕 その主たる業績が晩年に至るまで担任した師範學校を通じてのものであることは明かである。その間我が教育界への最も大きな貢獻は、ペスタロツワイ運動を興起教育の名をもつて我國へ傳り奉つて来たことである。アメリカ留學中勉學したオスウイゾー師範學校では、當時アメリカに於けるペスタロツワイ運動の中心地であつた。これに於いて校長シェルドン・ブレイク(Sheldon Blake)に接見され、又教授クリュージ(小の家に寄寓してその講義を受け、ペスタロツワイ教育法を理解して歸つた。東京師範學校に於ては、アメリカに於て親交を結んだジ・カノットの教育理論を参照して教育學や教授法を講じ、新教育思想の先達となつた。明治十五年四月教授法改良の目的を以て、小學師範學校評議員が全國から召集せられ、此等の教育者を通じて開教教育運動が全國へ普及した。明治十八年に出版した『教育新論』はジ・カノットの著書を翻譯したもので、開教教育の理論として廣く讀まれたが、その實際方法への適用を説き、新教授法の實施指導者となつたものは、高橋秀夫の功勞によつて出来た若林虎三郎・白井鏡夫著の『改訂教授法』(前章十六)であつて、兩書がこの時代の新教育權威書となつて居た。

女子高等師範學校に於ては、本校の分科制を開始し、卒業生のために研究所を設け、女子教育研究のため留學

タカアン(編輯和行) タカガワコ(主筆編輯)

生を派遣し、女子體育法の改良に力を盡した。よく生徒に對する感化陶冶の純となり、教育家としての感化を興へるところが多かつた。

〔著書〕 『教育新論』(明治十八年)、『工夫幾何學』(明治十八年)、『動物比較解剖學』(明治十八年)、『オスウイゾー運動』、『開教教育』の項參照。

〔著書〕 若林虎三郎・白井鏡一(改訂教授法) (明治十六年) 若林虎三郎『地理小學』(明治十六年)、『高橋秀夫先生傳』(明治二十年) 東京文理大學・東京高等師範學校(創立六十年) (昭和六年)

澤庵和尚 澤庵宗彭 俗姓は秋庭氏、但馬出石の産である。三十二歳、和泉藤原院の古蹟に創法し、澤庵の法號を受けた。その學問宗師を領し、三十七歳、大徳寺に移す。居ること三日にして遷居した。寛永六年(三三)年、玉室・江戸と共に、延慶の大徳寺坐たるべきを強調し、幕府のために出羽上ノ山に講議された。同九年、江戸に家光に會ひ、同十三年、その懇請によりて再び江戸に遷り、同十六年、品川に東海寺を建て開山となつた。その間、後学益天益に法要を説き、同師説を講ぶも同辭し奉つた。病の重なる弟子等遺囑を乞ふに當り、筆を執りて夢の一字を大書し、怡然として寂した。壽七十三。傳に『東海和尚紀年錄』、『禪林組織』等がある。

〔教化と著作〕 『澤庵を平明に説いて國民を教化せること』(澤庵の點)に於ては、徳川時代幕府中、正に白蓮と豐盛の點があつた。たゞ澤庵は家光・徳生・但馬守等に接觸し、また詩歌・佛書・書畫をよくし茶道に造じたため、教化の對象中、自ら武人・墨客・茶人などが多く、所説行文もまた平明の極になほす。通俗を缺く嫌みがある。著作は限も多く、教めて『澤庵和尚全集』六卷がある。

〔組織〕 多入兵衛中の土平は勿論、領内農商の子弟の入学を許した。教科目は、和學・漢學・筆道・和算・習字の五科であつたと言はれ、これは明治維新前後の模範であつたであらう。家中の士にこれは明治維新を課して、兵法・弓法・馬術・槍術・劍術・柔術・火術などを授けた。藩士の嫡子は、八歳より二十五歳までを學齡とし、文武の兩面に通達するにあらざれば、家督を継承することを許さなかつた。

〔領内への教育施設〕 領内遙隔の地にある土平及び平民のために、文化九年(三三)に上田町學舎(實外藩領新府村土平山)・徳原學舎(同藩領)を建てた。兩舎とも文政八年(二二)に一旦廢せられたが二十三年の廢、弘化四年(二五)に再興した。次いで安政六年(三〇)に至り、領内丹島志久村に志久學舎が新設せられた。上田町・徳

和書の中に在る。内、「上中下三字説」、「理氣形別論」、「泉南宮居記」、「東海夜話」、「吟塵集」、「結繩集」、「書簡集」、「若翁詩歌」以上特に『吟塵集』、『東海夜話』、『東園紀行』紀行文、『不動智神妙法』經道、『醫説』、『數社』(醫藥衛生二等)は共に教化上裨益すること最も大である。なほ澤庵演の創案、洛外八瀬橋の學政塚等々民衆を利した。(谷山英村)

多入學校 タカガワ 〔沿革〕 佐賀藩家老多入氏の惣學校。多入氏はもと龍泉寺家の一族であつて、徳・鍋島氏(佐賀藩)に仕へて國老となり其の職を継ぎにした。多入茂文、元禄十二年(二二)に領邑野田小幡郡多入郷に學校を建てた。これが多入學校である。寶永五年(一〇)に至り、茂文また龍泉寺學校の側建てを志願し、幕府に申請した。幕府の邑主御其の志を傳へ學校及び廟を保護して明治初年に及んだ。明治維新前までは校名を龍山書院又は東原書舎と呼んでゐたが、明治二十二年(三三)、多入郷學校と改稱し、同四年八月、更に多入小學校と改名した。

〔組織〕 多入兵衛中の土平は勿論、領内農商の子弟の入学を許した。教科目は、和學・漢學・筆道・和算・習字の五科であつたと言はれ、これは明治維新前後の模範であつたであらう。家中の士にこれは明治維新を課して、兵法・弓法・馬術・槍術・劍術・柔術・火術などを授けた。藩士の嫡子は、八歳より二十五歳までを學齡とし、文武の兩面に通達するにあらざれば、家督を継承することを許さなかつた。

〔領内への教育施設〕 領内遙隔の地にある土平及び平民のために、文化九年(三三)に上田町學舎(實外藩領新府村土平山)・徳原學舎(同藩領)を建てた。兩舎とも文政八年(二二)に一旦廢せられたが二十三年の廢、弘化四年(二五)に再興した。次いで安政六年(三〇)に至り、領内丹島志久村に志久學舎が新設せられた。上田町・徳

原二學會の建設は巴土多氏支給の經費によつたが、本
 久學會のは凡て村費の負擔であつた。この三學會で用ひ
 た教科書は、主分の子弟と農商の子弟とによつて異つて
 みた。前者は四書五經を用ひ、後者は「童子教」「實語
 教」「商賣往來」「親訓往來」「農業往來」「今川狀」
 『初登山』、『御成敗式目』など往來物を用ひた。
 (三) 日誌

支款——「日本教育史資料」(卷九)前編二三年、石川謙
 『日本庶民教育史』(前四年)。

託児所 (英) nursery; day-nursery (德) Kinder-
 beschauhaus (法) crèche

【名釋】 託児所・保育所・幼児保育所・養育託児所、
 童園保育所等の名稱がある。何れも乳幼児より並學前此
 の兒童を受託する所である。

【意義】 資本主義社會制度に於て婦人労働又は婦人
 の職業的活動の分野に於ける労働と育児を兩立せしむる
 爲の社会的施設である。資本主義社會制度以外の社會組
 織に於て果して託児所が不必要であるか否やは疑問であ
 るが、併し社會主義制度の理想とする所は育児中の母に
 は労働を免除する事になつてゐる。けれども事實上於て
 ナグイスト體面などは建國前に二十年に達して今に至
 る多數の託児所を所有する状態である。

【目的】 就學期前にある幼児を主として期間に受託
 して、これに對して心身の兩方面より適當なる指導を與
 へ、且つ之に善良なる感化を與へて其の幼児の保護者
 をして安心して業務に就かしむる爲の便宜を與へ、更に
 これらの幼児を通じて其の家庭の改善を圖りて之を教化
 せんとするが其の主要なる目的である。併し乍ら其の
 目的の中心は幼稚園が教化を主にせんに比して、これは
 經濟的保護を其の主要なる目的とする。

【種類】 其の施設の期間より見て之を分類すれば、
 (一)常設託児所、(二)臨時託児所等があるが、(三)更に(4)定

期臨時託児所、(5)不定期臨時託児所等に分類せられる。

(一)は一定の恆久的建築物を有して年中を通じて受託施設
 を具備するものであつて、其の中に働く職員も恆久的の
 雇傭員である。然るに(二)は一定の恆久的建築物を有せ
 ず、或は有して之を年中を通じて休みなく使用せず、
 一年中の或特別の期間のみに限りて受託するが如きもの
 であつて、其の中(イ)は臨時託児所なれども毎年必ず或時
 期に至つて之を開設し、而して其の時期の終了すると同
 時に此の事業を閉鎖するが如きものであつて、例へば選
 時祭儀に附加してある農産用託児所、季節託児所の如
 きは即ちそれによつて閉鎖するものである。また(ロ)は全く或必
 要に迫られて臨時に事業を開設するものであつて、例
 へば大正十五年八月大阪市北市民前の保育組合に依つて開
 設されし露天保育所の如きものが皆これである。更に
 託児所を其の位置から分類して、(一)官公立託児所、(二)移動
 託児所などとする事も出来る。其他之を其の經費主體
 に依つて(一)官公立託児所、(二)私立託児所とし、(三)更に
 (イ)獨立託児所、(ロ)工場其他の團體附屬託児所などと分類
 する事も出来る。

【託児事業の沿革】 託児所の發生に關しては詳細の
 異説があるが、それは各個人の事業としては相當に古く
 から行はれたものであらう。タレシエ・ロウは一七
 六九年フランスの或農家の牧師が自宅で一人の婦人を雇
 用して三歳未満の乳兒の保育を行つたのが其の起原だと
 も云はれ、又一七七九年に當時フランス如であつたアル
 サス・ローレンのワルダスバハに於てオーベルリッが
 貧困なる家庭の乳幼児を受託して養育保育を組織的に進
 したのが其の起原とも云はれる。次いでフレイベルは
 一八三七年にプラケンベルクの近郊に最初の幼稚園を
 創し之に附設して貧困なる家庭の幼児を保育する設備を
 設けた。又一八四四年にはパリではマルボリ・ロウが
 第一なる一工場主が其の雇傭せる女工にして育児を有

する母親の爲に乳幼児の養育設備をなした。かく
 してイギリスに於てはオーウェンの幼児學校の制度に刺
 戟せられて各地に保育所の設置を見、次いでアメリカ合
 衆國に於ては一八五八年にニューヨーク州のワロイに保
 育所が設置されたのを始めとして漸次各地に増設されて
 來つた。我國に於ける託児所は新潟市東區町の靜修學
 校内に志保婦英・同伸子が明治二十三年六月に幼児保育
 所を設立したのが其の嚆矢と云はれてゐるが、これは最
 初から託児を目的としたものではなかつた。生徒の中に東
 都合上其の母妹を同伴して登校する者多きため、生徒
 の授業時間中これらの幼児を監督する者多きを提供し
 たのが其の出発點であつて、それは明治四十二年四月に
 至り「守真幼稚園婦兒保護會」なる名稱の下で初めて託
 児所の機能を有する事になつた。佛系の託児所としては
 明治二十七年東京の大日本紡績株式會社工場内に設立
 されたものが、純粹の託児を最初より目的として設立
 されたものに東京市四谷區元町の二葉幼稚園がある。こ
 れは明治三十三年一月の創設であつて現在は二葉保育園
 なる名稱の下に野口蘭香子が經營してゐる。同園はもと
 競争稱に居住する親民の幼児を保育する事を目的として
 設立された。明治三十八年廣瀬島根町に相澤託児所が
 設置され、又神戸市に神戸市公會が依つて此單者の家庭
 及び道義救護を目的とする託児所が創立された。次いで
 明治三十九年に八王寺保育所・楳保保育所・八幡保保育所・
 藥師寺保育所の四託児所が設立された。明治二十三年以
 後同三十九年迄の十六年間に七箇所の新託児所が設立され
 たが同四十年以後は毎年平均一箇所の新託児所が新設され
 た。更に大正年代に入りて元年に大阪市に、同二年に
 大阪市に五、横濱市に二、東京市・青森市に各一、同三
 年には全國に六、四年に八、五年に七、六年に六、七年
 に一〇、八年に一七、九年に二三等の数を以て増加した。
 大正十年八月末現在で全國に九六箇所となつた。左記は

昭和四年(日本経済恐慌)其後に於ける託児所の變遷を示せば次の如くである。

年 度	施設数	利用者数	職員	設備費	職員
大正十三年	10	1,200	10	100,000	10
十四年	15	1,500	15	150,000	15
十五年	20	2,000	20	200,000	20
十六年	25	2,500	25	250,000	25
十七年	30	3,000	30	300,000	30
十八年	35	3,500	35	350,000	35
十九年	40	4,000	40	400,000	40
二十年	45	4,500	45	450,000	45
二十一年	50	5,000	50	500,000	50
二十二年	55	5,500	55	550,000	55
二十三年	60	6,000	60	600,000	60
二十四年	65	6,500	65	650,000	65
二十五年	70	7,000	70	700,000	70
二十六年	75	7,500	75	750,000	75

此等の當設託児所の外に季節託児所と稱する臨時短期間開設のものがある。それは内務省社会局保護課の調査に依ると昭和八年十一月末日迄該年度中に開設したものは五、七四五箇所であつて、之を其の經營主體の公私別に依つて區別して見ると公設八六三、私設四、八八二であり、なほ其の經營主體は昭和七年度決算額三六九、八七三箇所であつた。更に之を其の多數別に見るとは兵庫縣の七三五を筆頭として山口縣四八一、三重縣四二三、岐阜縣四一六、愛知縣三四九、佐賀縣二五五、鹿児島縣二〇二等の順で全国各府縣に亘つて開辦されてゐる。更にこれらを經營主體の性質に依つて區別して見ると公費中の市費一、町費一六八、村費六八四となつて、私費中の團體經營三五七五、單獨個人經營一、三〇七となつてゐる。従つてそれは大多數農村託児所であると思ふべきである。之に反して當設託児所は大多數都市に集中してゐる。前記五六七の託児所は之を多數に見れば東京の八四が最多と、愛知四一、神奈川三〇、大阪二九、新潟二六、徳島二九、京都二三等の順位を示してて當設託児所なき地方は岩手・山形・山梨・青川・神岡の五地方である。

【託児所の組織】 託児所が一つの事業として成立するに足つた主要なる要素がある。

多クシシ (三) (四) (五)

(一)經營者 託児所經營が社會事業である限り、これが經營に當る擔當者は知的に又道徳的に有資格者であらねばならぬのみならず、なほ其の人は社會事業そのものに關して相當の理解と教養とを持つてゐなければならぬ。換言せば彼は養育業者であつてはならぬ。

(二)職員 託児所の主體は職員即ち保護者である。事業の成否如何は其の保母の人のにあると云つてもよい。従つて、保母は必ず一定の訓練を経たる者でなければならぬ。此の爲に保母養成所又は講習會等に依つて其の資格を養成する事になつてゐる。

(三)受託児童 児童の年齢に於ては種々の取極があるやうであるが、併し大體は生後一歳半前迄の乳幼児を取扱つてゐる。其の中例へば生後六個月より學齡に達する迄等が普通に多い。

(四)児童の保護者 保護者の資格は貧困なる生活者を標準としてゐる。幼稚園児童の保護者が一般に各種の階級を含んでゐるのに比して、託児所の事業が社會事業である限り確保の貧乏生活者を其の資格としてゐる事は當然の事である。

(五)地域の環境 託児所に受託する児童の家庭の區域は該託児所の存在するコミュニティ・コミュニティとするものである。例へば「東京市託児保育規程」第一條には「託児所又は市民乳幼児保育部」に於て受託すべき託児は市内居住者ノ學齡未満ノ幼児及生後六ヶ月以上ノ乳幼児とあり、また「埼玉託児所規程」第一條には「本市託児所ハ本市内居住者ノ子女ニシテ滿二歳ヨリ學齡前」とある。地域の制限を設くる目的は單にその取扱に家庭への接觸等の便宜を主とした事にある。

託児所の位置は貧乏生活者の居住區域でなければならぬ。出来得ればそれは獨立に保護風紀上より見て弊害の少ない場所であつて、若し獨立の建物を此の目的の爲に有すれば結構であるが、併し經濟上其他の理由で斯く理想的な位置と建物を有する事が出来なければ、之に近い位置にある寺院・教會・學校又は公的集會所等を採用する事が一つの方法である。現在季節託児所の六割内外高は斯かる建物を利用せるものである。

(六)施設 その主要なるものは、遊戯・運動・睡眠・教育・衛生の五點に關するものが必要とする。例へば、ブランコ・滑り臺・砂場・グラウンド・玩具・圖書・ハンモック・黒板・机・椅子・オルガン・ラヂオ・蓄音機・玩具・衛生器具・藥品・洗濯場・物干場・食器等を用意する事である。特に注意を要する事は受託児に供給する牛乳其他の飲食物の調理並に保存等に關する熟練なる注意である。此等は之が實際に當る保母の責任に屬する。

(七)開閉と時間 これは當設と季節とで多少の相違はあるが、普通午前六時より午後五時乃至六時迄を一日の受託時間として、當設に於ては一箇年を通じて毎日之を繰返し、季節と多くは農閑期に於ては最短二週間位より一箇月内外として毎日之を繰返すのである。従つて季節託児所の時間は必ずしも規程通りに執行するといふわけにも行かないで多少は延長する場合が多い。

(八)經費 これは敷地・建物等を除外して經營費のみ全國的に平均した南滿鐵統計表を見ると、それは年度に依つて多少違つて居り、大正十三年度では最も多くして一箇所一箇年平均三、六四七圓餘となつてゐる。従つて當設託児所の經費はこれら兩端の間にあると見れば甚だしい誤はないであらう。併し之に比して季節託児所の經費は内務省社会局昭和八年の調査によれば一箇所年平均六四圓餘となつてゐる。これらの何れの場合でも多少の差はあ

【託児所設立案に經營】 (一)位置の選擇 前述の如く

るとしても何程かの公的補助が與へられるから右の金額が託児所經營者自體の負擔となるわけではない。

(四) 保母 託児所經營の中心とも見るべきものは其の保母である。従つて保母の身體的・精神的及び知識的資格は極めて重大である。保母は第一に長時間に亘り多數の乳幼児の面倒を見て置らねばならぬ勤勞を必要とするから先づ身體が健全でなければ到底堪ふるに當り得ない。次に自來の如き感受性に富む幼児を指導して之に感化を與ふる地位にあるが故に精神的に立派な人物でなければならぬ事は云ふ迄もない。更に保母は乳幼児の生理狀態に心理狀態に充分通曉して居る必要がある。遊戯水飴・運動遊戯・飲食感の極めて旺盛にして自ら之を調節する事を知らない幼児に對して、彼等を一定時間内に最も適切に満足せしめざるを措き得ない。特に幼児の知能に従つて其の飲食習慣を調節する方法等にも充分の知識を必要とする。斯かる意味に於て保母は必ずしも免狀を有する有資格者でなければならぬといふ事はないが、併しその身心知能の資格に於て前述の諸項を必要とする事は明かである。若し斯かる資格を有する者であれば、その人は小学校の教員或は幼稚園の保母、又は有資格者があつてもよいが、併し理想としては形式的にも亦その資格がよいであらう。それと同時に此の託児事業の本質が無料事業でなくして社會事業であると云ふ事に充分の理解を有する人である事は最も必要な資格の一つであらう。

(大塚重雄)

文獻—P. Her, Krippen, Kinderkrankeanstalten und Kinderhort, 1910. A. Keller u. O. Kramer, Richtigungsorgane und Kinderhort in der erzieherischen Staatslehre, 1912. 大塚社會問題研究所編「日本社會事業年鑑」(二十五年)頁四十五頁、中央社會事業協會編「社會事業年鑑」(昭和二年)頁一頁、愛國婦人會

拓殖大學

〔沿革〕 明治三十三年六月臺灣總督府副林太郎が同

第等事業の一として、臺灣及び南洋地方に於て公私の事業に従事すべき人材を養成する目的を以て設立した臺灣總督府學校がその前身、初め東京市麹町區新法律學校校舎の一部を使用し、修業年限を三年、入学資格を中學卒業程度とし、明治三十三年九月十五日開校した。明治三十四年十月小石川區府前町に移轉、更に同四十年一月二十四日校名を臺灣總督府專門學校と改稱、同四十二年二月二十四日東京市麹町區專門學校と改稱、同年十月研究科を設け、又、朝鮮京城に分校を設立、大正四年八月九日東洋總督府專門學校と改稱、同七年四月拓殖大學と改稱、修業年限を四年とし、兼科一年、本科三年とし、京城の分校を分離して東洋總督府京城專門學校とした。大正十一年六月「大學令」による私立大學で兩學部を置き大學兼科を併設し、別に專門部を併置してゐる。學部は商業及び植民に關する學術を教授並に研究することを目的とし、拓殖科・商科の二科に分る。兼科修了者、高等學校高等科卒業者または之と同等以上の學力ありと認められたものを入学せしめ、在學年限三年以上、兼科は第一・第二部に分れ、第一は中學校三年以上を入学せしめ、修業年限二年、第二は中學校第四年修了者を入学せしめ、修業年限三年。附屬專門部は「專門學校令」により、男子に經濟商業及び植民に關する高等專門の學

(大塚重雄)

術を教授するを目的とし、中學校卒業者を入学せしめ、修業年限三年。昭和十年五月一日現在に於ける學生數は、學部四九五名、兼科三八四名、專門部二一九名、計一〇九八名。

〔所在地〕 東京市小石川區府前町。

(藤田正)

托鉢僧團

(The Buddhist Friars (僧) Mendicants)

(藤田正)

〔意義〕 托鉢僧團又は乞食教團とは貧賤の理想を掲げて乞食となり、歡身の生活に準ずることを念願として生れたキリスト教の教團をいひ、僧院主義の對照として十三世紀の初に現れたもの。Franziskaner order (フランチスコ) 又はフランシス会 (Franciscan order (フランチスコ) 又はフランシスコ會) (一一二〇年頃設立)、ドミニカン教團 (Dominican order (ドミニカン) 又はドミニカン教團) (一一一六年設立)の他にカメルン山教團 (Cisterciensian order (シスターシアン) 又はシスターシアン教團) (一一五六年設立)等があるが、前二者が特に著明。

〔フランシスコ教團及びドミニカン教團の活動〕 フランチスコ教團は共に托鉢の生活を通してキリストの精神を伝へようとした點では同じであるが、その設立者の個性差に原因の相違に依つて、その學風・教育觀に自ら特色が存した。即ちフランシスコ (Franziskaner) 教團 (Franciscan Order (フランチスコ) 又はフランチスコ會) (一一二〇年頃設立) は、聖フランシスコ (St. Francis of Assisi) の活動に、(1) 貧賤の理想を掲げて乞食となり、歡身の生活に準ずることを念願として生れたキリスト教の教團をいひ、僧院主義の對照として生れたもの。Franziskaner order (フランチスコ) 又はフランシスコ會) (一一二〇年頃設立)、ドミニカン教團 (Dominican order (ドミニカン) 又はドミニカン教團) (一一一六年設立)の他にカメルン山教團 (Cisterciensian order (シスターシアン) 又はシスターシアン教團) (一一五六年設立)等があるが、前二者が特に著明。

(藤田正)

としてこれを展開した。詩人、思想家として幾多の著作を發表してゐると同時に自己の學校に於ける教育に努めてゐる。我國にも再度來朝し、大なる影響を與へた。

【著書】 詩人、思想家としての著書は別として、教育上の業績は學校「平和の家」を設立し、自己の教育精神に基き教育を行ひ度の人のみならず外國人にも多くの影響を與へたる點にある。彼の學校教育の目的は、(一)人間の精神をその眞理實現の種々相に於て研究し、(二)東洋文化の根本を研究し、相互の關係を明かにし、(三)アラブの生活及び思想の見地から西洋文化を採入し、(四)東西文化の融合統一を圖り、かくして世界平和の根本的條件を強化するにある。彼の學校は現在小學校より大學程度のもをも含む學園にまで發達し、外國人の學生者も少くない。文學及び道徳教授の外に、紡績、鍛工、木工、印刷、製本、養蠶、園藝、農業、裁縫、家事等の實際的科目を課じ、男女共學の課程は、免許狀課程(diploma course)、徒勞課程(apprenticeship course)、遠征課程(short course)の三に分れてゐる。

【著書】 彼の宗教・哲學・社會・教育思想は、次の詩・小説・戯曲・論文等の諸作品中に盛込まれてゐる。Ghazal, 1913. The Crescent Moon, 1913. Children, 1914. The Post-office, 1914. The Gardner, 1914. One Hundred Poems of Kabir, 1915. Fruit-gathering, 1916. Stray Bird, 1916. The Lover's Gift and Creating, 1917. Nationalism, 1917. Lectures on Personality, 1917. My Reminiscences, 1917. The Parrot's Training, 1918. The Home and the World, 1919. Sakuntala, 1920. Red Ovaries, 1920. Education in India (The New Era in Home and School, June 1925). 我國に於ける彼の詩・哲學論の翻譯及びその譯記・評論は彼の最初の來朝を機として大正四、五年に特に盛んに行はれた。

(前田昌良)

文獻 — R. E. Almond, Systems of Education, 1929. A. Megeen, The Education of India, 1924. R. E. Rys, Rashidramath Tagore, a Biographical Study, 1913. P. Nasir, Stunden mit Rashidramath Thakur, 1921.

太宰春臺

Springer, 1864-1927

【生誕】 名は純、字は信夫、春臺は其の號、又春臺と稱した。信州飯田の人。

醫學の第一期たる和歌時代(十歳より十二、三歳)第二期たる漢詩時代(十四、五歳より二十歳頃)の後、文政九年(1826)十七歳にして中野藩講の門に入つた。これが醫學の第三期で宋學に入つた時代である、幾くもなくして反宋學時代ともいふべき第四期(二十歳頃から三十歳まで)に入つた。三十歳頃にして始めて性の説を悟り、後半私學の影響の下にあらゆる疑念を解き得て一點の疑をも有しないこととなつた。總じて少き時より老壯の書又は釋氏諸家の説をも講究し、又其の後博く諸子百家の書を読んで以て檢點し、三十年の歲月を歴て年五十に及ぶとなつて、従来の學問風尚貫通し、天下の眞、例中に

【教育】 彼は孟子の性善説を古意に準ずるとし、孔子の「性相近也、習相遠也」に對しては、孔子の意は性にはさきみ尙らず、只善を大事としたものと考へ、「人の性は大抵似たりとする者に、大に異なること無し。只幼童の時より成長するまでの間、父母のそでがらと、父兄師友の教と習はしと、此二つにて其人の成立する處に、君子小人の不出由也、後には雲泥ほどの分れになることとなり。」(『養性書』)といつて教育の必要を説き、又神宗といふ本家の面目を、朱子學といふ必要を説き、又反對して、聖人の道は人の性の中に入つた才性を、

【養性書】 養性書は彼の養性論を成説して國家の用に立てるのを要とするといつてゐる。彼が平生初學の徒を導

いた立志の要訣は信・斯・勤の三字で、要は次の如くである。第一には孔子を信じ、「六經」「論語」「孝經」を熟讀して、彼等の註釋を讀まず、只本文に就て其旨を求めよ。第二に學者は果斷を以て善見を執つて善見を生ずべし。第三に自己の精力を以てざればざる處に古書を熟讀せよ。かくの如く勤めて悟らざれば、前に聞いて信を起せる古道の説徹底し、其旨を得て少しの疑念もなく、先王の意きこと天の如く、孔子の教の明かなること日月の如く、今の世に生れても千古の聖人に拜謁して親しく教命を聞くが如くである。彼の著「虎話」は古川松原並にその松下村等に刺戟を與へたが、「辨道書」も同學者に大きな反動を起させた。

【養生撰】 「私學學法」の項參照。

【養性書】 井上哲次郎「日本古學派の哲學」(『東洋大正五十年』)、加藤仁平「私學學法」(『皇代史研究』第一卷、昭和六年)、若橋嘉成「私學研究」(昭和九年)。

【精讀と多讀】の項を見よ。

田中不二麻呂

Tanaka Fumimaru

【生誕】 尾張藩士虎乘の子として名古屋に生れ、岡校松守等に就いて漢學を修め、後江戸に出で塾生にて修學すると共に志士と交り、尊皇の意見を立てた。文久二年(1862)より、慶應二年(1865)より、明倫堂の塾生となり、塾長助教並となり。同三年十二月藩主に從つて京都にあり、參與となり、徴士、侍等として仕ら

た。明治二年十月大學校御用掛となつて文藝に携はるに際り、廣瀨實録後は女官官出仕となつてゐたが、明治四年十月文部大丞に任ぜられ、文藝の首領者たる地位に就

いた。岩倉大使一行が欧米に派遣せられるに當り、理事官としてその中に加はり、隨員を従へて各國に於ける教育制度の調査に力を盡した。その調査を「理事功程」として奉呈し、また出版して居る。明治六年十一月文部少

輔、翌七年九月文部大輔となり、若將を管理した。明治

九年教育事務試験のたみアメリカへ派遣せられ、各州の教育制度を詳細に調査し、學制改革の資料とした。明治十二年九月「教育令」を公布したが、翌十三年三月司法卿に受諾し、同十四年十月参事院副議長、同十七年五月参事院議官兼特命全權公使としてイタリヤ駐在、同二十年六月フランス駐在となり、同二十三年六月歸朝して秘書閣内官となつた。翌二十四年六月同法大臣となつたが同二十五年六月退き、再び樺太副官官となり、同三十年議定官に補せられた。同三十七年二月高等勲位奉授局長官となり、同三十九年八月免せられた。

【教育上の業績】 教育上の業績は、「學制」發布後の文政總括の任にあり、弘く海外諸國の教育事情に通じて、明治十二年の「教育令」を公布するに至つたことに存する。明治五年の「學制」は文部省設立と共に急遽公布せられたもので、實地に檢し、各國の實状を調査して改善を要すべきものが少くなかつた。その爲に田中不二麻呂が當つたのであつて、「理事功程」(明治六五年)、「米國百年期博覽會教育報告」(明治十年)、「米國學校法」(明治十一年)など海外諸國の教育實状に關する調査資料を著し、明治十年より委員會を設けて教育制度改革を議し、翌十一年「日本教育令」を草して上奏し、翌十二年公布せられた。然るに民間ではその教育行政方針が、地方の財政その他を考慮して従来よりも緩かなものであつた爲に、「自由教育令」と稱して批評した。地方ではこの文政方針を誤り傳へ、教育施設を弛緩せしむるもの出て來た爲に、遂かに改革をなすに決し、明治十三年十二月「改正教育令」が公布せられた。同法脚に轉じて後再び文教を掌らなかつた爲にその抱負を更に見ることが出来なかつたが、初期の文政に残した足跡は認められねばならぬ。特に女子教育振興の爲に盡力し、東京女子師範學校の設立に力を致した。

文政——田中不二麻呂「教育行政」(明治五十七年)上巻

タネウキ田中(東京編)——タレーラン・ペリゴール

明治四十七年。西尾登作(子爵田中不二麻呂)の著である。竹林珠彦「田中不二麻呂子の點綴」(三書會一第百五巻、昭和十二年)を參照。

多方興味「興味」の項を見よ。

ターマン

Terman, Lewis Madison 1877, Va.—

【経歴】 アメリカの心理學者・教育學者。インディアナ大學・タレータ大學に學んだもの。一九〇六年カリフォルニア州立師範學校教授となり、一〇年スタンフォード大學助教、一六年同教育學教授、二二年同心理學部長兼教授となつた。

【學說】 タレータ大學において、ケルルの著しい影響を受け、生物學的傾向の下に、精神検査の發展に努力する點で、ロビンソン大學のソーンダイクと併稱されるが、併しその學的傾向は反對であつて寧ろ、テスト及びビネーなどに近い。又フロイト派の影響もかなり著しく、性格診斷の問題に就ては特にさうであり、一九二二年ビネーテストをアメリカ兒童に適するやうに標準化した後、これを改造して、スタンフォード改訂法を造り、又智能度を工夫したが、これは現在智能検査の最良のものとして居る。但し、ターマンの眞の業績は、これより寧ろ智能検査から發展して來た天才及び粗才兒の研究であつて、智能商の高い兒童を小學校・中學校・大學を通じて系統的に年々検査し、如何なる變化が生ずるかを長年月にわたつて觀察報告して居る。テストの高能を主張し、凡ての小學生・中學生・大學生にテストを課し、これを教育の根本的資料とすべきを主張して居る。

【主著】 The Teacher's Health, 1918. The Hygiene of the School Child, 1918. Measurement of Intelligence, 1916. Intelligence of School Children, 1916. Genetic Studies of Genius, Vol. 1, 1925 (with others); Vol. 2, 1925 (with C. M. Cox); Vol. 3, 1929 (with R. S. Thurston and R. F. Azarov). (總著者著)

タルソスの學術と教育

タルソス Tarso は小アジアのキャリアの首領。アリシア王サンペリア (Samuilaria) (位前 750-800) によつて建立せられ、前六〇〇年頃よりギリシヤ人の殖民する者多く、ギリシヤ末期には學術上の一中心地となつた。ヒマ帝政の初期に最も繁榮し、アントニウス M. Antonius (獨逸) (80) 若しくはアラブス A. Arabus (位前 50) 以後にはこの都市に所謂「自由市」の權を與へた。格別教育施設を見なかつたが、ギリシヤの教養の一中心地であつたことは想像せられる。アラビアの治下に屬した後に繁榮を失はなかつた。徒從パウロ Paulus は此地の出身である。

タレーラン・ペリゴール

Talleyrand-Perigord, Charles Maurice de, Prince de Beaumont 1754, 1838, Fr.

【生涯】 フランスの政治家・外交家。伯爵家の長子としてパリに生る。八歳の時コレリッヂ・ゲルタール College d'Harcourt に入り、次いで十三歳の時、サン・ルピス 第三三年に於て聖職者としての教養を受けることとなつたが、カトリック教義に嫌惡の情を抱き、却つてモンテスキュー de Montesquieu やヴォルテール Voltaire の思想に接して、之に興味と好意を有つに至つた。一七八八年オースタン Antoinette の同教となつたが、翌年大革命の勃發により不平等所屬の立憲議會の議員として教會僧侶を提案し、一七九〇年新憲法の制定に際しては同教として最初にその離弁を宣言したため法王マウス六世 Pius VI (在位 1775-99) から破門せられて同教職を失ふ。立憲議會の公教育委員會議員としてフランス革命最初の編みたる教育法案を作成し、一七九一年これを報告したが會期に餘日なく、その實現を見るに望まなかつた。その後は専ら外交家・政治家として奮闘。一八三八年パリに逝く。

タルソス Tarso は小アジアのキャリアの首領。アリシア王サンペリア (Samuilaria) (位前 750-800) によつて建立せられ、前六〇〇年頃よりギリシヤ人の殖民する者多く、ギリシヤ末期には學術上の一中心地となつた。ヒマ帝政の初期に最も繁榮し、アントニウス M. Antonius (獨逸) (80) 若しくはアラブス A. Arabus (位前 50) 以後にはこの都市に所謂「自由市」の權を與へた。格別教育施設を見なかつたが、ギリシヤの教養の一中心地であつたことは想像せられる。アラビアの治下に屬した後に繁榮を失はなかつた。徒從パウロ Paulus は此地の出身である。

【憲法】一七九一年の憲法は、「人権宣言」(Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen, 1789)の行頭に述べた如く、「人権に就ての無知・忘却又は輕視が公共の諸種の不幸と政治の腐敗との唯一の原因となることを想起し、かかる不幸を除くす爲に、人の生まれの不可侵しき神聖なる権利を公表して居るのだから、隨つて人権への理解とかかる意味に於ける憲法の維持とが人を幸福に導く所以であると考へた。而して以上の諸旨を實現する手段として全國の公民に平等なる公教育を施行することを必要とした。マレーランの教育法案は、かかる思想を明白に反映したものであつて、マレーランによれば、教育は個人及び社會の福祉の原因であり、個人が幸福なる社會に結合し得るのは教育によつてはじめて可能である。個人の教育は身體・知識・品性の三方面に互るべく、身體は衛生的施設と體操とにより、知識は想像・記憶・理性の三方面の教授により、品性は宗教・公民科及び道徳の教授によつて陶冶せられ得ると考へた。以上の教育は原則的に階級・年齢・性によつて差別せらるべきではない。かくてこの教育を達成すべく公教育機關の組織的設定を要求し、従来の教會領及び僧侶の費用を國家へ沒收して公教育の資源たらしめんと考へた。彼の學制案は、各部に一つの小學校 (école primaire) を、各部に一つの中學校 (collège secondaire) を、各地方に一つの專門學校 (école spéciale) を、パリに一つの學士院 (Institut national) を設置する。小學校は憲法的首條に基いて無償とならるべく、中學校は小學校に接續する七年の課程とし、授業料は原則として徴集するが、其家の優秀のために給費制度を設けしとした。專門學校は宗教・醫學・法律・兵學等の各分野の專門的職業の準備を受け、學士院は知的に選拔せられたものが高等教育を受けると共にその研究を繼續する所とした。この法案は遂に實施されるに至らなかつたが以後のフランス

ス教育制度の根本的草案を示したものととして重視せらるべきである。

【憲法】

文獻—C. Hyspas, L'Instruction publique en France pendant la Révolution, Discours et Rapports, 1861. G. Compagny, Histoire critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième Siècle, 2^e T., 1863.

單科大學 (UN) faculty (UN) Fakultät (UN) faculty

【憲義】一個の學部よりなる大學。或は分科大學ともいふ。綜合大學に對する語。現行「大學令」によれば大學は綜合大學たることを會例とする。特別の必要ある場合には一個の學部を置くものも單科大學を設けることが出来る(「大學令」第三條)。大學存在の意義よりすれば大學は綜合大學たるべきであるが(「綜合主義」の意義)、高等教育の普及といふ點から見れば、その規模の小にして設立の比較的容易な單科大學を各地に設けることが適當である。

【組織】單科大學の置くべき學部の種類については何等の制限はない。法學・醫學・工學・文學・理學・農學・經濟學及び商學の各學部の外、特別の必要ある場合に於てその實質及び規模が一學部を構成するに適當するものは右の學部を分合して大學を設けることも出来る(「大學令」第三條)。例へば文理科大學の如きは、文理學部を置く單科大學である。學部の入學資格、在學年限、卒業生に與ふる稱號、學位授與權等に關しては綜合大學と同一で差別はない。單科大學の行政長官は大學長である。綜合大學たる帝國大學に於ては總長は教授の選出者を任命するに對し、官立の單科大學(通稱官立大學と稱する)に於ては大學長は政府の任命によつてゐる。

【單科大學】現在、文部省管下の大學四十五校の中、單科大學の数は二十七校である。而してその中、官

立十二、公立二、私立十三である。

【大學】「大學令」で「官立大學」「公立大學」「私立大學」の項を設け、

單科小學校 (舊式學級編輯) の項を見よ。

男女共學 (UN) coeducation (UN) Koedukation (UN) coeducation (UN) coeducation

【意義】男女共學と云へば直ちに「男女を同時に同時に於て同一教師により同一の方法を以て同一教師を教授習せしむるの義」と考へられやすい。故にそれは男女の差別を重大視する人々には尙ほ共學反對論となつて現れる。併し今日共學と稱せらるる學校、又將來あるべき至しき意味の平等の待遇を教育上に強要せんとするものではない。眞の男女共學は常に男女の差別を無視せざるのみか、進んで各個人間に於ける個人差をも忠實に調査し、更にこれを社會學的觀點より眺めて、復雜的に人間の社會性を認容し男女相互の間に合理的男女觀を育成せしむると同時に兩者間の協同的生活を訓練することを企圖するものである。故に「男女共學」とは被教育者たる男女を同一學會に收容し、その個性及び學科の性質に鑑みて男女の分合を按配し以てその個人の社會的人格の實現完成に資せんとするの制度である」と定義されなければならぬ。

【歴史及び現狀】(一)歐米 男女共學制は世界各國に於て、何れも婦人運動の第一着手としての婦人の聲援・教育運動の結果として、かち得られたものである。即ち婦人の人格的權利・社會的地位を男子のそれと同等のものにまで引き上げんとし、これがために先づ教育上に於ける機會の均等を要求することに於てスタートされて居る。而してその範圍はこれをアメリカ合衆國に求むることが出来る。

アメリカに於けるさうした運動の發生は十八世紀の中

業であり、その機運が普遍化したのは南北戦争（1861-65）以後のことである。而してこの運動が始めヨーロッパの傳統をより多く繼承するアメリカの東部地域に成功せずして新開地たる西部地域に於て成功し實現せられたことは共學の必然性を語る重要な條件を示すものと云つてよい。即ちその一は經濟問題であり、他は男女同權の思想である。即ち新興の産業地域に於て、新しく學校を設置せんとする際、男女のために各別の施設をなすことは經濟上不可能の事であつた。更に同地域に於ける男女同權の思想及び教育の機會均等への要求は、單なる觀念的所産にあらずして、實生活に於ける男女平等の勞動並に協同的行動からくる當然的帰結であつた。が、さうした意味に於ける共學の氣運はやがてアメリカの全國に蔓延し一八八二—一八八三年に互るアメリカ教育局の調査によると當時の一六六都府中一九都府だけが中等教育に於て分制制を施行し、その他は精神的に共學の利益を推奨するに吝ならざるものがあつたと記録されてゐる。

アメリカの高等教育に於ける最初の共學カレッジは一八三三年創立のオハイオ州オベリン大學であつた。それ以來、他の州立大學に於ても幾分試行的にこれを實施せるものもあつたが、同時に加速度的に發展し來つた女子の好學心は、一方女子のみの大學の設立を見るに至らしめたと共に、遂に共學の門戸開放を普遍的事實たらしむるに至つた。一九二七年の統計では同國中等學校中公立學校はその九四%が共學であり、私立學校は約七五%に及んでゐる。大學に於ては共學制約六〇%、分制制約四〇%に及んでゐる。併し、分制校の大多數は私立學校で、特に宗教團體の施設にかしめるものであり、公立學校に於ては共學が本道である。公立大學中分制制下にあるものは主として南部カトリック教の行はるゝ地帯である。最近新教育の實驗學校に於て別學の實驗的試みをなせるものもあるが未だそれによつて全然共學を否定しな

る結論には達してゐない。

イギリスに於ける共學の氣運は一八六五年ケンブリッヂ大學の試験に女子を許容せしに始まり、共學の實施はその四年後であつた。女子の學位試験に對してはケンブリッヂ・オックスフォード共に頑強に拒絶し、一九二〇年に及んだが、今日ではあらゆる人類のゲームが男女兩性の共同によるべきものであることを認識し、共學制が普遍化しつゝある。

ドイツに於ては、女子の共學問題は二十世紀に入つて劇行を慎んでゐたが、一九〇八年、ドイツ社會の經濟的發展に伴ふ女子の職業的進歩に他儀なくされて遂に共學制が許容せられ、大體後に於ては漸然共學が本格的に實行に至つた。

既に述べし如く、共學運動はそれ自體現代に於ける世界の女性運動の第一義的要素であるが故に、今日女性の參政權を獲得せる三十七箇國は何れも共學の問題を解決し終つてゐる。その機運はいづれも世界大戰後急速に促進せられたものである。

(二)日本 日本に於ける男女同權は、古來陽剛主義を以て理想としてゐる。従つて學校に在つては別學を以て本體となしてゐる。尤も明治初年未だ女子の就學率大ならざりし時代にあつては、便宜上、否、經濟上必然の結果として男女を共學せしめたのであつたが、明治二十四年十一月文部省令第十二號「學校編制等ニ關スル規則」に於ては、市町村立尋常小學校に對しては「同學年ノ女子ノ數一學級ヲ組織スルニ足ルトキハ該學年ノ男女學級ヲ別テヘレ」但第一學年及第二學年ニ於テハ此限ニ在ラス、市町村立高等小學校に對しては「全校女子ノ數一學級ヲ組織スルニ足ルトキハ男女學級ヲ別テヘレ」と規定してゐる。據て明治二十五年の法規には女子就學の勵誘と同時に「本邦ニ於テハ國風トシテ男女別學ノ必要ヲ認メ學級ヲ分ツノ方針」と記されてあり、明治三十年の文部

省訓令第十二號「小學校及師範學校ノ施設ハ男女ニ區別シ高等女學校設置獎勵方」には「別兒ト女兒トハ務メテ學級ヲ別テ教養ヲ異ニシ尙復宜學校ヲ別ニシ各其性質習ト生活ノ必要ニ應ジ最モ適切ナル方法ヲ以テ之ヲ教育セシメトシテ要ス」と男女の性により各、適切なる教育の必要が強調されてゐる。而して今日にあつても小學校に於ては尋常科第三學年以上はなるべく分制制を採ることになつてゐる（小學校令施行規則一第三十一條）。尤も地方にあつては高等小學校と雖もなほ經濟上共學制を採用せるものもある。

中等學校及び高等學校においては全然別學主義であるが、たゞ實業學校に於ては男女を同一の學校に入れ別々に學級編制をなすことを認めて居る。專門學校にあつては、「專門學校令」にはその入學資格中に修業年限四年以上の高等女學校卒業生も加へてあるが、これは一般的規定に過ぎず、實際に於てはその程度に於て各學校が夫々定めることになつてゐるものであり、實業學校を特別として、他の學校に於ては共學は認められてゐない。

次に大學に在つては、高等學校の延長として當然分制主義であるとも考へられるが、何等のこれに就て明記せらるる所が無い。この處を調べて、當時の東北帝國大學總長長澤柳政太郎は美辭を以て女子の入學を許可し大正二年早くも同大學から三人の女理學士を出した。私立大學に於ける共學の先鞭者は東洋大學であつた。大正九年東京帝國大學が女子同校生の制度を若干部下の各私立大學も認めて門戸を開放したのであつたが、昭和三年會立大學の設立を以て東京帝國大學が再びその扉を女性の前に閉づる。他は官私立大學亦これに倣ひしかの類があり、大正十二年の大隈英直前最高閣僚に在つた共學熱は次第に下降するに至つた。昭和七年の文部省統計によれば、東北・九州・北海道の各帝國大學、東京・廣島の兩文理科大學に於ける女生徒數は三六名、早稲田・日本・明治・

同志社等の私立大學に於ける女生徒数は約五十名であるが、今日では明治大學は女子部となり、早稲田大學は單に總講生を許容せるのみである。東洋大學は最近再び女子を容れつゝあるが就學者は僅に十名内外である。官立大學に於ける入學志願者も年々減少の傾向が見られる。或はこれを以て女子好學心の下降と爲すものもあるが、識者はその眞因をむしろ卒業後に於ける就職難と、大學入學の準備過程としての高等學校教育の缺如にあると観てゐる。何となればこの間に於て男女協力による共同運動は細々ながら繼續されてゐるからである。共同運動が議會に對する法令改正の運動として具體化したのは昭和七年の第六十四議會に對してであり、學校の全系統に亘る共同實踐の請願は衆議院に於て採擇せられた。更に第六十五議會には貴衆兩院への請願運動となり、昭和九年の第六十六議會に對しても同運動は繼續せられた。

〔可否論〕 共同可否の論は婦人參政權のそれの如く大多數の文明國に於てはすでに解決されてゐるかに見える。併し事實上はそれ等の國々が全部共同制を實施せるものにあらずことは既述の如くであるが故に、假令五十年、七十年前のそれと、幾分内容・性質を異にするものありと雖も、共同可否論は依然今日世上に存在してゐる。殊に日本に於てはまだ輿論が否定に傾いてゐる。主なる贊否の諸點を擧ぐれば左の如くである。

(一) 否定論 (1) 風紀衰頹の憂あること、(2) 男女兩性の美點長所を喪失せしむること、(3) 男女教育の特殊性を發揮し得ざること、(4) 男子の學的標準を眞下せしむること、(5) 實成論 (1) 男女の共存は人間の生活形式であり、學校に於てのみこれを除外するの不合理なること、(2) 男女相互の理解・感化により圓滿なる人格的發展に資すること、(3) 男女相互の切磋琢磨により學力を増進せしむること、(4) 經濟的に有利なること。

最後の經濟論は根本は教育外の問題としてあまり重要

視されなかつたが、最近の社會情勢はむしろ従来の反對論を必然的に贊成論へと轉向せしめつゝあるかの觀がある。(小泉節子)

參考文獻——春山作樹・吉川厚三・原田實・小泉節子・高島富子・安井山「男女共同の問題」シユブジウム(第百四號)一頁百四頁に「昭和八年」、小泉節子「男女共同論」(昭和六年)。

單子論 (1) monadology (2) Monadenlehre

(3) monadologie

本来形而上學說の一。その體系的創設者はライプニッツ。單子の原語(佛)monade は、も單位を意味する。Monadism に向來し、この後者は單純なる個體の實在を意味したが、ライプニッツは之を非物質的・主體的活動力として規定した。その單子論によれば、無かる單子は無數に多く存在し、之が物的及び心的全宇宙の本質をなして居る。物性は實は多數の單子の集合にすぎず、我々の感性的知覺の混雜の爲に一つの全體として現はれるにすぎない。無數の單子はその何れもが他と等しからず、性質的に互に區別される。それ等の單子は各自小宇宙であり、宇宙の詰たた鏡であり、一切を萌芽として自己のうちに含んで居る。而して皆夫々に種々なる明暗度をもつて全宇宙を表現して居る。凡ての單子は夫々絕對的に獨立なる一の統一體として、V 内部的に發展し得るのみであるが故に、單子間には何等直接的な相互作用は存在せず、即ち單子は「空をもたない」。併し神は全宇宙の調和を擔つた規定調和 (定調和) (pre-establied harmony) (3) pre-established Harmony (佛) harmonypredetermined) それ故にあらゆる單子の變化はその表現相互の對應によつて互に並行的に行はれる。従つて自身の關係もまた同様に説明せられる。神はあらゆる單子の充足理由であり、「諸單子の單子」であり、他のすべての單子は皆これから發出した。この單子論は後に、ハル

バルト・ロツクマン H. Lasker (1875-) 等に影響を與へたが、現代に於てはフッセル W. Heitsch (1900-) の現象學に於ける共同主觀性的思想に於て、一種の認識論的單子論が現はれて居る(現象學的單子論)。(伊藤清之助)

文獻——G. W. Leibniz, Monadologie, 1714 (Grunewald) (獨) (單子論) (昭和七年)

ダンテ・アリギエーリ Dante Alighieri

1265?-1321/2

【生涯】 イタリヤ神學的國民詩人にして人文主義の先驅者。フィレンツェに生れ長じて市の公職に就き政學の權者となり追放されてラヴェンナに宛死。

【思想】 當時の哲學・科學に造じアリストテレス及び古代ローマの詩人の書に親しんだ。ペオトラチチオ Peetrarche に対する「永遠の戀」を歌つた優美典雅な「新土」(Vita Nuova)に於て、自然的な美的な主情的な文藝復興期人生觀の特色を發揮した彼は、自ら主人公となつて地獄・淨界・天女の三界を歴遊する「百の夢物語」(Divina Commedia)に於て、人類自來意志の神秘詩を造してゐる。地獄界は人間の無知と惡徳とを突き淨界は罪者の悔改を表はす。悔改して清淨の心を地上に得て天堂界に入れば精進冥想の要生に達してダンテは生きながらにして永遠の福祉を受ける。實に「神自」は人類の自由意志を離脱せしむると同時に又個人性を高調してゐる。「聖靈」(Spiritus)は「一體の人は人生來知らんと欲す」といふアリストテレスの言葉を以て始め、科學的知識の民衆化と通俗化との近代化的開始を表はし、「俗語論」(De Vulgar Eloquentia)は「新土」(「神自」)などに用ひイタリヤ語の統一に寄與した彼の俗語に對する理論的根據を示し、且つ近世比較言語學の基礎を奠して得られる。然るに心の善良さは主として、無學の者(即ちたゞ俗國語を知るもの)のうちに見出される」とは彼の見解。

智慧 (Wisdom) (英) Weisheit (德) 智慧 (智)

(C) Sophia (C) Scientia

【語義】一般に人生の意義・目的を悟り、個々の場合に於てこれを實現するに適はしき手段・方法を別開するところの識見。單なる多知博識ではなく、人生に於てなくてはならぬ唯一のことと斷言一切事物のこれとの關係に關する透徹せる理解。故にそれは魂の優秀性即ち徳であり、その體現者は智者・賢人と呼ばれる。

【思想】西洋思想史上において、自らはその智慧を愛し求むる人 (philosophos) たり、後世から見れば理想の賢人の型を示した最初の人はソクラテスである。プラトンは智慧を四元徳の中に數へ、魂に配してはその最高能力たる理性の徳、身分に配しては國家の指導者たる治者・哲人の徳とした。アリストテレスはこれを理論知 (epistēmē) と實踐知 (praxis) とに分けた。前者は事物の本質・超人間的普遍的認識に關係するところの純粹思维的活動であり、後者は欲求統御・實行指導の方向に備へ理性の知見で、諸徳の根柢をなす。ソクラテスの人格に對する思慕仰仰から出て、キニエテ學派・ストア學派何れも賢人の理想を掲げたが、その主徳は智慧で、それは眞に己を知り情慾に動かされず魂の自由を得しむるの徳である。

近世においてこの見解を繼承するものはスピノザである。カントによれば「理論的には最高善の認識、實踐的には意志が最高善に迫ることが智慧」で、その目的が高く盛かなるイデーに規定されて、外面的事情や利害の要求に支配されぬ點に於て、特別 (特異) に對立する。「智慧に至るの道が、行けなかつた同途つたりしない確實のものであるがために、我々人間に於ては、是非善悪間 (Wahrheit) を通過せねばならぬ」といつてゐる。また、ローベンハウエルは「全人格を賣いてその行爲に流弊し、あらゆる動作の隅々にまでも及ぶ如

き、事物の完全にして正しき認識」とこれを定義してゐる。

チエツコスロヴァキアの教育

(教育思想)

【沿革】チエツコスロヴァキア共和国 (Czechoslovakia) 及びスロバキア (Slovakia) は、三つの元のオーストリア領地 (ボヘミア・モラヴィア・シレジア) と二つの元のハンガリー領地 (スロヴァキア・カルパチア) を合併して世界大戦後出来たものであつて、一四〇、四五六八方科の面積と一四、四三五〇〇〇〇の人口 (一九二九年) とを有する國である。又はその教育制度の組織は大戦前にあつたオーストリア又はハンガリーのものを繼承されて居るもので、即ち一八六九年・一八八三年及び一九〇八年のオーストリアの法令と一八六八年・一八七六年・一九〇七年のハンガリーの法令が現存して居るのである。

尤も一九一八年の新國家の建設後用された種々の部分法令又は改正法令中著るしいものは一九一九年の「少數者の學校令」、一九二〇年の「教育行政法」及び一九二二年の所謂「統一學校令」等である。而して新國家の創立以來統括せられた新教育制度を定むることに就て種々論議せられて居るも政黨の教育政策が一致せぬために未だ纏まるに至らない。たゞ小學校制度の統一 (中學校令) 「統一令」と中等學校制度の改良に統一 (中學校令) と教員養成の改良に關する法令が特に研究調査を進められて居るが、併し未だ議會を通過するに至らない。

【教育行政】一九二〇年の法令は多くの點に於て吉キオストリアの實態を近代化し、新たな状態に適應することとなつて、併し本質に於て大なる變化ではない。今日此の國の教育行政は文部省に於て總括せられ、大學・各種の教員養成機關・中等學校・全備女子學校・農學校は農務省で總括せらるゝ並に多數の國民學校がその下に統括せられて居る。各學校の學科課程や教授要綱を定むることや教科書や教授方法の相定、地方視學官、各公

立中等學校及び職業學校の教員並に校長、師範學校及び大學・專門學校の教授の任命等は文部大臣の權限に屬するのである。而して國民學校の直接の監督はスロヴァキア及びカルパチア領地では地方代理人からなされ、他の土地に於ては地方學校委員からなされる。新たな學級の開始、國民學校教師の任命、地方費より出す教員俸給等は之によつて決定せらるゝものである。此の地方學校委員は地方視學官、地方官、地方の代表者、宗教家、教師の代表者から組織せらるゝのである。

【初等教育】此の國の初等教育に關する法令は一八六九年と一九二二年の法令によつて定められ、滿六歳を以て義務教育が開始せられ、十四歳までは八箇年繼續するのである。尤もスロヴァキア及びカルパチア領地では舊ハンガリーの制度の僅六箇年の義務教育が實施せられて居るのである。各市町村又は區に於ては必ず學校設置の義務を有するもので一人の教師の擔任する兒童の最多数は一九二二年の法令では七十人として居る。尤も一九二二年底は最多数を六十人迄下げねばならぬこととなつて居る。

國民學校の學科課程は一九二三年の訓令で定められて居つて、學科目は宗教・公民科・母語・郷土科・藝術・體操・唱歌・體操で、此の外兒には手工、女兒には裁縫が課せられてゐる。上の四學年では、此の外幾何・地理・理科・歴史・物理 (全體で一週二十時乃至三十時) が課せられてゐる。

公立學校は宗教共同學校で、父母の希望によつては宗教教授を兒童をして受けしめ奉が出来る。而して第二の地方語は四學年から教授する事が出来る。それはチエツコスロヴァキア語とスロバキア語の二種からなされる。學校では多くはドイツ語でチエツコ語でない學校では國語たるチエツコ語である。地方では一般に共學であるが、都會では男女別に教授して居る。國民學校は原則として八學

年であるが、郡會地では初め五學年で其後は同一場所に入り又は別に設けられ、市民學校に入るのである。郡會に於ける市民學校は義務教育の學校の上級を形成するもので、一九二八年の法令で各市町村に設けられて居る。此の學校は三年制であるが、多くの市民學校では義務でない四學年を有して居る。此の學校の學科課程は實際的のものと、即ち宗教・公民科・母語・第二地方方言・地理及歴史・理科・物理・算術及簿記・幾何及幾何学・園藝・唱歌・體操・手工(男兒)・家事及裁縫(女兒)等である。此の外、選擇の科目として第二外國語・音樂・遊記・タイプライター・樂樂(女兒)等がある。

【中等教育】 此の國の中等學校の組織は中學校と稱し、オーストリアの中等學校制度に準ずるもので一九〇八年の法令によつて新たに出来たものである。従来の傳統的型式である八學年制ギムナジウム(ラテン語とギリシヤ語とを教授する)と七學年制實科學校(憲法幾何と第二外國語を教ふる)の外に、第三の型式たる實科ギムナジウム(ラテン語、二個の外國語と憲法幾何と教ふる)が出来た。なほ此の外に第四型式たる改良實科ギムナジウムが試験的に設けられるものがある。其の課程は實科學校と同一の基礎から形成されて居る。此の外に六學年制の女子ギムナジウムがあつて、二個の外國語を教授するのである。他の事項に就ては一九〇八年の法令は尙り變化がなく、たゞ宗教教授の時間は非常に少くせられ、實科學校では哲學入門が課せられ、チヤク語の學校に於てはドイツ語、チヤク語でない學校ではその國語が必修の第一外國語とせられ、第二外國語としてはロシア語を課するものが多い。(改良實科ギムナジウムの學科課程は一九二七年の訓令で豫定せられた。)

此の國の中等學校では古きオーストリアの時でも一般に豫備學校がなかつた。故に多くのものは國民學校四年又は五年を修つて十歳にして中學校に入學した。而して

此際の入學試験は國語と算術であつた。中學入學に際して心理的テストを用ひたのは一九二七年アラード(アラ)で行つたことが初めてである。又中學校では少數のは父の收入に應じて賃額の授業料を拂ふが、多くは無月謝である。

【實業教育並に職業教育】 職業學校の最下の型式は補習學校でこれは殆ど職業的色彩を有するものである。従来此の國の補習教育は古き歴史を有するもので、即ち第一の實業補習學校は一八六四年にアラードの市長によつて始められたものである。而して一九二二年の法令によつて補習學校への出席は如何なる實業の徒弟にも男女の別なく義務的に強制せられ、其の期間は二年間乃至四年間(一週八時間)で、凡ての工業労働者は十四歳乃至十八歳の間に、農業労働者には十四歳乃至十六歳の間に出席せしめらるものである。一九二四—二五年に於ては一九二〇年に相當するのである。而して補習學校は國家的に組織せられ、市町村・商業組合又は實業組合から維持せられ、其の三分の一の費用は國庫より支出せられる。終日教育をなす職業學校及び實業學校は元のオーストリアの土地では、長き傳統の下に發達したもので、職業の各種に亘つて設けられて居つた。今日に於てもよく發達して居つて、農業方面にも宗教方面にも熱心に實施せられて居る。此種の學校の修業年限も種々あつて、従きは二年、高きは四年(商業學校)又は二年乃至四年(商業學校)は二年であつて、此の下の一年の課程を設けるものもある。又實科學校の卒業生の爲に一箇年の上級科が設けられて居る。而して國民學校生徒の一七五以上が職業學校に入つて居るとは此の國の教育制度が職業化して居ることを證明するものである。

【高等教育】 此の國の高等教育の組織は大體ドイツ又はオーストリアのそれと同様である。最古の大學はアラードの大學で一三四八年皇帝カール四世、マクシミリアンによつて設けられたもので、一八八二年に二個の大學、即ちドイツ語とチヤク語に分れた(各五個の分科を有した)。其後ブリン(アルム)に第二のチヤク語の大學たるマツリーク大學(四個の分科を有せる)とアレクスデルタ(アラティスラヴァ)にスロヴァキヤ語の大學たるコメニウス大學(三個の分科を有せる)が建てられた。又高等工業學校も古き歴史を有し、既に一八〇六年にアラードに設けられた。之も一八六九年にドイツ語の學校(八分科)とチヤク語の學校(七分科)に分れた。又一八四九年にドイツ語の、九九年にチヤク語の高等工業學校がブリンに設けられた。此の外にアラードに高等商業學校、ブリンに高等農業學校、アルプランに高等山林學校、ブリンに高等歌劇學校が設けられ、皆チヤク語の學校である。なほ此の外に紳學校・看護學校・音樂學校がある。又私立學校として法律專門學校や、アラード市立の教育專門學校がある。

【師範教育】 従来は此の國の教員養成機構として市民學校の上に師範學校があり、それは四箇年制のものであつた。然るに食料大饑饉後新しき師範教育制度が計畫せられ、ドイツになつて教育大學が設けられた。二箇年制のもので、中學校卒業生を入るゝこととなつた。又此の外に特殊教員(家事教員や保母等)養成所がある。

【社會教育】 此の國に於ける社會教育機構は大體三つに分けることが出来る。その一は世界各地の労働者團體聯盟は其の著るしものである。此の外各地の労働者團體組合・宗教的團體組合等がこれに屬する。第二は政黨と連絡する社會教育團體で、例へば社會民主黨労働者大學・國家社會黨労働者專門學校・農民黨自由黨農民大學等である。第三は政黨に關係のない社會教育團體で、例へば一九二五年に設けられたマツリーク院の如き成人教育に熱心に努力するものも知悉である。而して此の國の社會教

育機關の中心となつて居るものはアレブタにある中央社會教育會で九〇の地方部會を有して居る。

〔統計〕 此の國の學校に關する一九三二年の報告によれば、國民學校は一、八六八校(児童二二一、八〇二)、六一五人で、市民學校は一、八六八校(児童二二一、八〇二)、外に幼稚園二、四二八園(児童一〇四、九九六)あり、中等學校は總計三五四校、内ギムナジウム三三校、實科ギムナジウム一三七校、改良實科ギムナジウム五七校、實科學校六〇校、外に高等實科學校三校あり、生徒数は總計九四、三二六人(内女子一八、一四一人)である。此の國の中學校中、實科ギムナジウム及び改良實科ギムナジウムは漸次多くなるとする傾向があり、又女子リチュエムは實科ギムナジウムに變形せられた。高等の學校は總計一六校(生徒三三、八三一人)で、内大學四校(生徒二〇、四四四人)、内女子三、九三一人、高等工業學校は四校、其他の專門學校八校である。また補習學校は三〇五二、チゴスコラギアアの學校系統圖

年	大 學	專門 學校	改良實科ギムナジウム	實科學校	市民學校	國民學校	幼 稚 園
1932	18	13	33	57	1,868	2,428	2,428
1931	17	12	32	56	1,868	2,428	2,428
1930	16	11	31	55	1,868	2,428	2,428
1929	15	10	30	54	1,868	2,428	2,428
1928	14	9	29	53	1,868	2,428	2,428
1927	13	8	28	52	1,868	2,428	2,428
1926	12	7	27	51	1,868	2,428	2,428
1925	11	6	26	50	1,868	2,428	2,428
1924	10	5	25	49	1,868	2,428	2,428
1923	9	4	24	48	1,868	2,428	2,428
1922	8	3	23	47	1,868	2,428	2,428
1921	7	2	22	46	1,868	2,428	2,428
1920	6	1	21	45	1,868	2,428	2,428
1919	5	0	20	44	1,868	2,428	2,428
1918	4	0	19	43	1,868	2,428	2,428
1917	3	0	18	42	1,868	2,428	2,428
1916	2	0	17	41	1,868	2,428	2,428
1915	1	0	16	40	1,868	2,428	2,428
1914	0	0	15	39	1,868	2,428	2,428
1913	0	0	14	38	1,868	2,428	2,428
1912	0	0	13	37	1,868	2,428	2,428
1911	0	0	12	36	1,868	2,428	2,428
1910	0	0	11	35	1,868	2,428	2,428
1909	0	0	10	34	1,868	2,428	2,428
1908	0	0	9	33	1,868	2,428	2,428
1907	0	0	8	32	1,868	2,428	2,428
1906	0	0	7	31	1,868	2,428	2,428
1905	0	0	6	30	1,868	2,428	2,428
1904	0	0	5	29	1,868	2,428	2,428
1903	0	0	4	28	1,868	2,428	2,428
1902	0	0	3	27	1,868	2,428	2,428
1901	0	0	2	26	1,868	2,428	2,428
1900	0	0	1	25	1,868	2,428	2,428

校(生徒一七〇、八九八)で、職業學校は七三九校(生徒九七、九四三人)である。また師範學校は六〇校(生徒八、四四二人)、内女子四、五〇三人である。此の外缺陥兒の學校二校(外人學校がある)。

文獻——S. Frazer, *Technoethnograph* (Psalograph-sches Lection, lang. v. H. Schwart, Vol. IV, 1911), *地球儀* (Erde, Globus, Erdkugel)

地球表面の相稱を測した時、地球に相當する軸の周圍に懸轉し得るやうに裝置された模型。言ふ迄もなくすべての地球はその中央部分を離れ大きく及び形に於て多少非比例を失ふるので、それが生徒に與へる誤解され易い印象を矯正するために、教員として必須のものとして、古くから廣汎に用ひられた。普通、生徒會館用の小型のもの、紙型を以て造り、その表面に兩端の尖つた翼形に分割した地球儀を貼り、ワックスで支持した板を附ぐもので、袖で腰に購入される。適當な支持方法により、その軸を傾けて、水平面を異道面に一致させることもできるやうになつてゐる。また教授用としてスレート製のものがあり、赤道及び緯度をレイオンではつきり書き込むことができ、種々なる地理學的事項の教授に便利である。一九二二年、P. M. Bradish (1871-1917)の製作したものが古く著名である。それには當然アメリカ大陸は記載されてゐない。Shelton, M. Bradish (1871-1917) (初作一五一五年、續作一五二三年)は、W. F. M. Magellanの世界周航の結果を綜合し、多圖式投影法によつて出来た十二種の地球儀を作つた。これが最初の完全な地球儀用の地球儀であつた。我國に於ける地球儀製作の文獻に残つてゐる最初のものは、寛永八年(一七三二)、尾張侯がその家士阿部正實所製地球儀を將軍家光に獻じたものである。元祿四年(一六九二)には數學家安井算哲が地球儀を作つた。

〔地圖〕の項參照。

(同 前 項)

兒 童

〔語義〕 幼穉にして出家にならんと志し修行に堪へらるまでの數年間を修業まで寺内に留んで學ぶとする少年。並に出家の志はないが學道で寺院内で修めんとする少年と共に兒といふ。少年・童形といひ、童裝・童馬・童食といふ語は或は時代により或は任務によりその用法に於て多少の差はあるが、いづれも兒とほぼ同義意味である。なほ兒を稚兒と書くのは江戸時代の用法である。古くは兒でチゴと讀ませ難い時は、聽兒と書く。

〔兒と童〕 僧侶が召使といは、聽兒を用ひる場合に、尼が女子を使ふのは年齢について何等の餘蘊を生じないが、僧が男子を使ふのには男子は成年になると賦役の義務を法令上負はなければならぬから、大實令令の僧尼令では満十七歳までと限つてあつた。かく僧に召使はれる少年をワラ(童)・童作或は童子と稱した。童子は元來は出家しないのであるが、平安時代以後、童子の中から出家して高德の僧になつたものも少くなかつた。

〔兒の生活〕 僧にならんとする兒は初阿、たゞ學道修業の爲の兒も、一旦寺に入ると妻りに父母の許に歸省することなく、數年間寺に寄宿して嚴格な教育をうけた(寺に教育)の童裝も、奈良時代以後佛敎の隆盛と共に、僧たらんとする者が増したが、その頃は僧にならんとする僧院外で行ひ、寺に入るとすぐ得度した。然るに平安時代の初から準備を寺でするやうになり、第一種の兒が發生したのである。平安時代中期からの兒の數が俄に増加し、それを模倣して第二種の兒も平安時代の末から發生し、鎌倉時代になつて大いに増加した。兒の數が增すにつけ、尊嚴の美しし學問の秀でた兒とその寺の名称とするのみならず、屢々、かゝる兒と僧との同性愛事件が擧げられた。室町時代に多く作られた『秋夜夜物語』以下の兒物語はかゝる同性愛を骨子としたものであり、又兒を尊意し出家することが次第に神祕化され、遂には智慧の權

者たる文殊菩薩・聖德太子・弘法大師を兒童に表現して
繪拜するやうにもなつた。

(高橋俊業)

知行合一

グライツク

知行合一の説は支那明代王陽明三十八歳の時始めてこれを明へ、後五十歳の時「良知」の教を掲げて、さきの知行一體説を徹底した。古來「知るの難きに非ず、行ふことの難きなり」と言へるは實踐の經驗を語るものであり、又知らぬ事は行ふべきもなき故、免じ知らずも行ふなりとせられたる、宋の朱子等は、「大學」の教知格物を凡そ天下事物の理を窮め知ること、誠意正心を然る後實行に至ることとしたが、當時陸象山が心即理なりと喝破して、理は事物に即して求むべきでなく、心に理は具はるとなし、心と外の事物とを二つに分けるを未熟の見とした。陽明は象山の説を取り、更に深く究明獲得する所があつて、格物の物は事に對し、事とは意の存する所即ち實行の事である故、格物とは一々の實行に際して心を格することとなし、かく行を格すによつて我良知を致すことを得たとし、行無くして免じ知ることなく、知行の體は一體である。「人心必有欲食之心、然後知食、欲食之心、即是知、即是有欲食之心之理也。必行入口而後知、三復吾言、一知之吾好潔其貴、即先行、行之明覺精察處、即是知、知行工夫、本不可離、二同上」、知行を別にすれば、理を外の事物に尋ねて、心は其を知る者となす故である。「心之體性也、性即理也、故有孝親之心、即有孝之理、無孝親之心、即無孝之理、無有忠君之心、即無忠之理也、無忠君之心、即無忠之理也、此知行之所以合一也」と言ひ、故に知行合一といふも知と行と別別のもの合一するならず、知行行の一體なりといふが陽明の意にて、此の知行の一體を良知と稱した。

(高橋俊業)

知識

(1) Knowledge (2) Wissen (3) connaissance

【意義及び分類】 (1) 日常用語法では、廣く「知る」と、特にその結果として「知られたること」をいふ。併し「能く知る」といつても、それには單に知覺的に知る場合も、分別して知る場合と區別せられ、前者の場合には覺知 (Cognition) (2) nosse (3) apprehend (4) kennen (5) connaître p. a. v. 後の場合は了知 (3) savoir (4) science (5) comprehend (6) wissen (7) antwort. etc. (心理學的には、存在または対象の内容・關係の認知に向上意識の體格を、感覺乃至知覺から表象及び思惟に至る一切の対象意識を含むものと解せられる。(3)特に嚴密な意味による場合は、單に主觀的な意見や信念とは異なり、客觀的に根據づけられた認識又は判断をいふ。方法的に組織せられた統一の客觀的な知識は一般に科學知識の集合體と呼ばれる。

知識は、觀點の相應に應じて種々に分類せられる。就中、(一)直接的又は直觀的知識(感性的若しくは直觀的直観から直接に得られ明證性を伴ふ知識)と同様の又は概念的知識(概念的思惟の結果間接に得られ論理的必然性を有する知識)、(二)經驗的知識(經驗に起源をもつ後天的知識)と合理的知識(理性又は理性に起源をもつ先天的知識)と(三)實質的知識(対象の實質的内容に關する知識)と形式的知識(対象の單なる關係についての知識)、(四)理論的又は思辨的知識(科學的及び哲學的知識)と實踐的知識(實用的知識・技術的乃至藝術的知識及び道德的知識)等の區別があるものもあるが、更に主觀的知識と客觀的知識、當然的知識と必然的知識などに分類することも可能である。

【主要なる諸形態】 (1)ワットンは現象に關する感性的に従つて主觀的なドクテ (doct. intuit.) と、普遍的本質に關する理性的なエポステマ (epist. abstract.) とを對立させ、更にこの兩者の中間に位置するものとして「悟性的な

ディアンナイア (dianoia (分別知) を挙げた。アリストテレスはエポステマとイノト (techné (技術)・フロネーシス (phronesis (實踐知)・ノモス (直観知)及びソフィア (epist. (理論知)と並立させてゐる。またカントは、Wissen (狭義的知識)と「知」(Metaph. (學問)とGlaube (信念)とを挙げ、Wissen は主觀的並に客觀的に充分な確實性を伴ふと對し、Glaube は主觀的に充分な確實性を有する知識であるとす。更に近くは、ローフが知識社會學の立場からして、知識の形態を Erkenntnisformen (後述)即ち宗教的又は形而上學的知識と、Hilfs- oder Weisheitswissen 教養知又は本質知即ち哲學的知識と、Herrschafts- oder Lehrgewissen (支配知または作業知即ち科學的知識)との三つに分けて、この區別は、ワットの知識の三段階(科學的知識・形而上學的知識・科學的知識)説に由来するものであるが、ワットのそれが人間知識の歴史的發展に於ける段階的區別であるに對し、これは同時に並存する諸知識の形態的區別である。

【教育との關係】 知識は一般に、教へられ且つ學ばれらるゝといふ性質を有する。教育に於ける知識形成の過程は教授と呼ばれ、謂はゆる知者が教へられである。

參照——(高橋俊業)

文獻——Fest, Pollina, Aristotel, Ethica Nicomachea. J. H. v. Kriesmann, Philosophia des Wissens, 1924. J. Bonomi, Der Wissenschaftslehre, 1908. H. Driesch, Wissen und Denken, 1919, 1922. E. Kint, Kritik der reinen Vernunft, 1781, 1787 (Schubert (Herausgeber) Peiper (Hrsg.) M. Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft, 1928.

知識論 (三) Wissenschaftslehre

【原語及び訳語】 Wissenschaftslehre とは、小語を初めて用ひたのは、フイヒテである。普通語の譯語としての「知識論」の外に、「知識論」又は「科學論」といふ譯語を用ひる場合もある。

【一般的意義】 一般には、知識及び知識の體系たる科學に關する理論をいふ。通常知識哲學と呼ばれてゐるものに當り、従つてそれは、思想そのものの形式並に範圍を明かにすると共に、他方知識の獲得及び統整の方法をも論じて、諸科學の爲の一オルガニスム(organismus)となる。

【フイヒテの知識論】 (一)立場 フイヒテに言はせると、哲學によつて設定される經驗の説明根據は、物自體であるか自我自體であるか、その孰れかであつて、物自體を説明根據とするものは獨斷論であり、自我自體を説明根據とするものは觀念論である。知識論は自我より出發して一切を絕對的自我の純粹活動即ち事行 (Tathandlung) から演繹的に導きしようとする先驗的觀念論の立場に立つものである。

(二)根本命題 知識論は、學として必然的體系であるから、その含む諸命題は悉く絕對的な根本命題から導き出されなければならない。フイヒテは、『全知識論の基礎』の第一部に於て根本命題を論じ、先づ「自我は根源的に論理的にそれ自身の存在を規定する」といふ論理的に無條件的な第一の根本命題を定めらる。然るに自我のこの規定は、同時に自我の制限となるから、ことに「自我に對して論理的に非我が反對規定される」といふ内容の側からは制約されてゐる第二の根本命題が得られる。第一及び第二の根本命題は證明も導きもされ得ないものであるが、フイヒテは更に、殆ど限なく證明が出來る第三の根本命

題として、「自我は自我の内にて於て可分の自我に對して可分の非我が反對規定する」といふ形式の側からは制約されてゐる根本命題を挙げ、第一・第二の根本命題により對立せしめられた自我即ち精神と非我が即ち自然と自我の分別作用によつて統一し、結局一切は自我の純粹活動に歸する所以を明かにした。

(三)理論的自我と實踐的自我 フイヒテは『全知識論の基礎』の第二部と第三部とを夫々理論的自我及び實踐的自我の論述に當て、理論的自我については非我が自我に對立する認識の對象であるけれども、實踐的自我は自我に對立する自我が自らを自由によつて制限した結果に外ならないとなし、理論的自我も實踐的自我も共に同一なる自我に歸するものであるが、併し自我の根本的性格は因りその實踐的なところにある旨を論じてゐる。

【ポルツァーノの知識論、その他】 ポルツァーノ (P. Johann (1781-1848)) は知識論を、眞理の領域を個々の科學に割り當てる場合及びそれら個々の科學を夫々の教科學で敘述する場合に、その目的を達するために従はなければならない種々の規則の總括であると規定し、また之を眞理學と呼んだ。その外、例へばローゼンタウツ W. Rosenkranz (1812-71) は、「知識學を最も普通の自然科学又はあらゆる他の科學を統一し、且つそれらを導いて完全性に達せしめる最高の科學となし、他方エルトマン R. Erdmann (1811-1901) は、これをあらゆる科學に共通な從つてあらゆる科學の基礎となる前提を光明する學とせよ」(E. H. Cohen (1813-1913) キッテセル E. Husserl (1859-) 等は知識論を眞理學と同義に解してゐる。(未完)

Wissens, 1891-98, R. Fritzsche, Logik, 1892, *1023.
H. Cohen, Logik der reinen Erkenntnis, 1902, *1023.
E. Heuser, Logische Untersuchungen, 2 Bde., 1900-1901, *1013, 21.

知識社會學 (三) Soziologie des Wissens; Wissenschaftssoziologie

【意義】 知識社會學は、文化社會學の一部門で、特定の社會の知的文化に於て、その社會的規定關係並に社會的機能等を研究するもの。これは比較的最近に興つた社會學の部門である。

【歴史及び範圍】 知的現象の社會との關係に於ての取扱ひは、歴史の社會を全體として考察せんとした社會學には當然含まれてゐたし、殊にコントの社會學に於ては、知的發展(神學的・形而上學的・科學的の三段階)を中心として人類社會の進化が考察されてゐる。分析的傾向の社會學に於ても、フランスのデュルケームの「宗教生活の原初形態」などは、認識形式の社會學的發生論として極めて注目すべき例證を示してゐる。彼は、我々の合理的思想の根本範疇が、如何に非合理的な心性を有つてゐるか(未開人の社會生活に負つてゐるかを、明かにせんとしてゐる。この傾向の認識論的社會學は、大體、合理的思想の發展の社會的原因研究であつて、イェルザレム J. Jerusalem (1857-1935)の知識社會學はこの立場を代表してゐると云へる。しかし知識社會學が特に活潑に講議されたのは、大戦後のドイツに於てである。此所では主として歴史的思想形態を、社會的現實生活に關係づけることが試みられてゐる。シュラー及びマンハイム Mannheim (1895-)をその代表者とする。ハイムマンによれば、人間には宗教的・形而上學的・科學的の三種の知識方向が固有であるが、知識社會學はこの三種の知識の各々に於て、その獲得の仕方、社會的發展形式、標準の類型、認識規則、社會的機能、社會的發生等を研

究すべきものである。彼は思想の仕方にも文化的差異の存すること相対的の自然現象を主張し、文化的複數性を科學の出發點とする。そして特にヨーロッパの歴史に關して、自然現象の爲の科學と、人と自然とを同視せしめるその宗教とは、本末同一の心に根柢してゐると論じ、アジアに於て、キリスト教的啓蒙宗教と反對な自力の解放の形而上學的精神が、實證的・科學的研究へのエネルギーを吸收したくしたことと對比してゐる。その知識社會學は知識を實踐と生活に關係づけることではあるが、しかし彼は專ら兩者の共通な根源として、時代の、または德國のエトス (Ethos) を問題としてゐる。シェーラーは文化圈の特性を強調するが、個々の文化圏は夫々個性的な仕方にて於て絕對(非)参加する可なり、また理論の内在于性を重んずるところの非歴史主義を取らる、これに對して歴史主義の立場を強調するが、マンハイムである。マンハイムの知識社會學は、時代の世風或は社會觀の社會學的把握であるが、彼は一の時代の特定の全體的な思想傾向に就て、その模元となつてゐる「世界意識」を抽出し、これを一定の社會集團に歸屬せしめんとするのである。これは論理を歴史の波動の中に解消する意味で、歴史主義である。彼の知識社會學の具體的研究としては、十九世紀初期の浪漫的保守的思想の研究がある。

知識社會學の問題は、知識に様々な意味の複數あり、社會に様々な形態と過程があり、この兩者の關係も因果的・反動的・機能的など様々な考へられるから、甚だ廣汎であると言はなくてはならぬ。シェーラーは知識社會學はあらゆる合理的文化政策の基礎であると云つてゐるが、このことは就中教育に對して受容すると云ふことは出来ないであらう。

【カール・J. の五巻版】

(編者不明)

文獻—Vernunft an einer Soziologie des Wissens (Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften)

本名カール (1894—) 44 (現職)

erschaffen in Köln, II, hrsg. v. M. Scheler, 1924). M. Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Hgk. K. Mensing, Das Problem einer Soziologie des Wissens (Arch. f. Sozialwiss. und Sozialpäd., Bd. 6), 1925; Wissenssoziologie (Handwörterbuch der Soziologie, hrsg. v. A. Rehnke, 1931). E. Grawert, Das Problem der Soziologie des Wissens, 1931. 讀み方 知識社會學「新編七巻」新明正道「知識社會學の諸相」(昭和七年) 小松太夫「知識社會學批判」(昭和七年)

地質學

(Geology) (Geologie) (Geologie)

【風分】 地質學は普通之を大別して、地殻變動論・岩石學・地殼構造論・地質學・應用地質學等とする。而して地殻變動論は地球の内外に行はるゝ變動を論じ、岩石學は岩石の性質・産狀・變化等を講究し、地殼構造論は岩石の配置及び相互の關係を論じ、地質學は地球形成以來現今に至る地層の生成・水滲の變動・氣候の變化・生物の變遷等を論ずる。また應用地質學は地殼間に包藏せる有用なる礦物・岩石を始めとして土壤・用水・土木工事等に關係ある地質構造等を論ずる。

【歴史】 地質學が一個の學問となつたのは、比較的に新しきドイツのヴェルナー A. G. Werner (1780-1817) は近代地質學の始祖といはれる。ヴェルナーは礦物學及び地質學に系統たる秩序を立て、多くの岩石が水成であると論じた。ヴェルナーの水成説に對して、イギリスのハットン A. Hutton (1785-1825) は花崗岩・玄武岩に對して水成説を出し、且つ結晶片岩が變質なることを論じた。一八四〇年イギリスの土木家スミス W. Smith (1780-1859) は始めて地層の順序を研究し、又その含有

せる化石で地層を區別し得ることを發明した。フランスのキエヴィエ G. Cuvier (1769-1829) はパリ地方の層位研究をなし、化石學の發達に大功があつた。またドイツのブライター Bach (1771-1829) は山脈生成論、山系の方向等に關し重大なる創説を出し、ドイツ最初の地質圖を完成した。尚イギリスのライエル G. Lyell (1797-1851) は従来の學說を統一し、地球發育及び生物變遷の論をなし、生物の突然變遷論を否定した。かくて第十九世紀の後半より、水滲の研究、地質上の諸實證、斷層下の岩石研究、諸國の地質調査、未開地の探險等に多大の進歩があつて、今日の地質學をなすに至つた。

【地質學の教授】 かく最近まで地質學の進歩しなかつた理由は、専らキリスト教的影響による。即ち、ノアの洪水を信じて、地表に於ける山河起伏の變、海陸分布の勇猛に關しても之をノアの洪水に歸し、之に反する説をなすものを異端者としたことが地質學の進歩に大なる妨害を與へた。故に地質學の教育も比較的近世のことになり、地質學の教授が發達するにつれ、地質學的事項が礦物學に關係して取扱はれ、また地理學の教授に伴つて地質學的事項が取扱はれ、殊に地理理論の教授が進歩して地質學的事項が多くなりその教材内容となつた。かくて理科教育上、地質學に關する事項は多く教授せられてゐるが(礦物學の事項は)、各國を通じて、小學校は勿論、中等學校でも獨立せる一學科として地質學を教授することはない。(編者不明)

地圖

(Cart. map) (Cart. Karte) (Cart. carte)

【意義】 地圖は、我々人類社會が、その總土たる小さな地域から、より廣き地方に、更に國土に、進んでは廣き世界に對して有つ地理的認識の圖的表現である。故に「地圖は、地理的知識の質量」であるといはれる。然るに人類社會のこの地理的認識は、各民族の持つ文化の程度により、又各國家の時代々々の文化の發達

また相互の交通に伴ふ地理的知識の進展などによつて擴充されるから、それらの表現形態としての地圖の有つ内容は、自から描寫又は印刷された當時の民族又は國家の文化の進歩を示してゐるものであるといひ得る。

〔原始民族の地圖〕



タヒチ土人の立體地圖

太平洋の中のタヒチ島の土人は、上圖のやうな木片の立體地圖をつくつたり、またマーシャル群島の土人が、椰子の葉柄を割つて作った細長い棒を組合せて、その所々を椰子の繊維で結び、小さい貝殻を所々に括り付けて、左圖のやうな群島の全體を作つてゐるのは、文化度の低い原始民族の有つ地理的認識の表現として、地圖の好い標本である。また十九世紀のはじめに、千島や樺太を探検した尾藤重藏(1771-1830)が、土人に描かした地圖や、二十世紀の今日、シベリアの



マーシャル群島土人の立體地圖

イムネイ土人の描いた精巧な河城國などにも、彼等の地理的認識の程度が窺はれる。

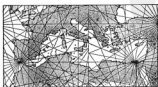
〔地圖にあらはれる時代性〕

今日我々の使用してゐる科學的な近代地圖、即ちそれには、精確な器械と方法によつて、緯度と經度と即した位置が示され、また陸地の形状は勿論、植物や人種の占有形體が描寫されてゐるが、この精確な近代地圖は、文化民族の永い努力の所産であつて、その過程は、時代々々に描寫されてゐる地圖の内容が指標となつて我々の眼前に展開されてゐる。我々は現代に効果的に使用されてゐるこの科學的な近

代地圖を見るにつけても、人類社會の地理的認識の圖的表現である時代々々の地圖が、時代から時代に傳承し、また擴から國へと傳播し、それら多量の先覺の努力によつて集大成された、今日の成果を齎してゐることを知らなければならぬ。この近代地圖の發明期ともいふべき一調査と地圖學の時代(Period of Measurement and Cartography) (一五六〇—一八〇〇年)に至る處には地圖學の上から見て、次の十二の時代が劃されてゐる。(一)古代文明時代、(二)ギリシヤ時代—哲學者と歴史家、(三)アレキサンダー Alexander 大王とアレキサンドリアの建設、(四)ストラボン Strabo (前二世紀—後一世紀)、(五)プロトマイオス Protomaios (前二世紀—後一世紀)、(六)地理學の暗黒時代、(七)回教文化時代、(八)地理學のルネッサンス、(九)東洋への宣教師の派遣、(十)ポルトガルの東洋への航路、(十一)ドイツ學派 (一五〇〇—一五〇〇年)、(十二)フレイッシュ學派 (一五五〇—一六五〇年)。これらの各時代には、夫々の時代性を實踐すべき階級圖が保存されてゐる。即ち、古代文明時代のそれには、紀元前二七〇〇年のメソポタミア地圖 Mesopotamian map があり、これは軍用のために作られたものらしい。極めて素朴なものではあるが、原始民族の作つた前掲の二圖に比ぶれば、山・川・沼・都市などが記載せられ、日川の方が東、日没の方が西、アジアとヨーロッパの區別も瞭然ながら辨つけられる。ギリシヤ時代になると、ヘロドトス Herodotus (前五世紀—前四世紀)の世界圖があり、それには明かにアジアとヨーロッパが記載せられ、牛島、山・川・湖・海の示されるものも、現勢の萌芽とも見られる程度が示されてゐる。それがアレキサンドリアのアラウカドス Aulakados の世界圖になる。四、ヨーロッパでは中央から地中海、南はアラビア半島からインドまでの地形が大分明らかになつて来る。地理學のルネッサンスといはれる十五世紀の後半から十六世紀の初めには、下圖の如き一



キリスト教世の世界地圖



水夫使用の地中海圖

方にはイェルサレムを中心とするキリスト教徒の手に成つた、所謂 christian's maps 古典的であるに對して、地中海を航行する水夫達の使用する所謂 sailors' maps の科學的なものが現れて來てゐる。かゝる航海圖を製作する地圖學者は、當時イタリーのジョヴァンニ・カッポニ Giovanni Capponi の他のイタリーの諸

港に多くあつたことは、地圖學の發達上、見逃すべからざることである。

その後、東洋への宣教師の派遣、ポルトガル人の東洋への航海が、ヨーロッパ人の地理的認識を試みる視野の

精光となり、航海術の進歩が作図術のそれと相俟つてそれらの表現としての地圖の作製に一大轉機を劃したことには如論いふまでもない。併しかかる情勢を地圖學の進展に活用したのは、十六世紀の終のプーアルバハ（Purbach）又はポイルバハ（Peurbach）（1475-1509）とその弟子レリオモント（L. Reiomontanus）（本名、マラー、M. Müller）（1486-1550）の業績である。彼等は多くの天文學の觀察の資料を蒐集し、且つ修正し、ヨハニス・デ・コロンヌ（J. de Colonne）（1496頃-1556）に用ひられた天文解説も彼等の出版である。なほ歴史地理學や地圖學の發展などが、多くの地圖學者によつて作製されたが、近代地圖學的技術たる地圖投影法（method of map projection）の研究に寄與した人は、ウァグネル（Wagner）（1801-1880）とアビアン（Abian）（1484-1550）である。續いて幾多の航海術に科學的の探險が行はれたことによつて、アジアやアメリカの地理的認識が精進となり、従つてそれが世界圖の作製の上に表現された。この間に於て、我々はドイツ學派の輩としてのミンスター（Münster）のメルカトル（Mercator）（1512-1594）の功績を擧げなければならない。彼は新しい地圖學的方法をハイデルベルク附近の小規模に試み、之を全ドイツに流行せしめしを記念した。オランダを中心としたフレイミング學派は、全世界の作圖と、世界各地の信頼すべき地圖の作製に就けるの努力につとめた。中にもメルカトル（Mercator）（1512-1594）の地圖學に於ける功績は、今日メルカトル圖式によつても知られるが、彼の圖式も、また多くの先師の賜である。

【近代地圖の特質】 測量と地圖學の時代一から、僅に百五十年を出でざる今日に於て、全世界または地球上のある部分國・地方・地域・都市・村落に關する圖の表現が、それらの自然現象または人文現象の立地的關係を眞實に近く作圖する迄に進歩したことは驚くべき發達といはなければならない。これらの地圖の分類は、これを我國の刊行物によつて例すれば、先づ地形圖・地質圖・海圖、氣象圖が擧げられる。これは朝鮮・臺灣・滿洲・支那にも及んでゐる。

(一)地形圖 陸軍省地理院の刊行で、五萬分一を主とし、二萬五千分一、二萬分一がある。基線地帯を除く外は、常に我々の研究に資することが出来る。地形圖とはいへばあらゆる人の占有物を露してあるから、地形のみならず、土地利用、基線地帯、交通網に就ける地理學的學習を行ふに便である。陸軍省刊行「地圖學」(1914)の(二)頁首圖、商工省地質院の刊行で、二十萬分一、七萬五千分一を出して、説明書があるから利用に便である。火山など局部的のものは、「震災豫防調査報告」にも掲げられてゐる。

(三)海圖 海軍省水陸部の刊行で、海洋の深度を詳細に注し説明書（水路志）もあるから、港灣に就けるの學習に資すべきである。

(四)氣象圖 文部省中央氣象臺の刊行で、等温線・等壓線・降水量等を記し、日々の天氣を概する「天氣圖」は氣壓・氣温・風向・風力・天氣狀況等を記入し、直接我々の生活に關係を有つてゐる。外に「日本及隣邦氣候圖」がある。

この外、農林省・鐵道省・逓信省等に於ても、必要に應じて種々の地圖が作製されてゐるが、全國の道路網・鐵道線路・主要水路・大都市の交通網に關するもの、また航空路に關するものなどは、我々の研究に資すべきである。最近、日本放送協會より刊行されてゐる「受信機感受地圖」の如きは、日々聽き得るラヂオの感度階級を、強電・中電・弱電・微電・無線電と分ちて圖示したもので、我々の文化生活の地域の邊界を測定し得る一つの指標とも見られるのである。

【地圖の文化的意義】 近代地圖は、國防の必要から國家的要請に應じて作製されてゐることは、地形圖・海圖等の刊行が陸海軍關係に於て、多大の經費を費して測量の集積であることでも明かである。併しそれが大學教育並に専門教育に於ても利用される。それらを基本としての自然進歩に社會に關する科學的研究が行はれてゐると共に、それらの集積の成果たる地圖が新たに創作されてゐることは、地圖の有つ文化的意義の重要性を物語つてゐる。今日の國民教育並に中等教育に於ける地理教育に於ても、この近代地圖を單純化したものが使用されてゐる。併し、人類社會の地理的認識の圖的表現であるこの地圖の價値を明かにするには、たゞの教具として地圖の活用の場合でも、児童及び生徒の心理的發展に應じて、人類地圖作製の過程を理解すべきである。かかる意味からすれば、今日の如く國民教育に於て、直ちに近代地圖の圖面から地理教育が始められるよりも、それに先だち、(一)原始民族によつて描かれた地圖（或はその單純化したもの）を比較して、それらの進化の跡を探りつゝ、時代性を把握す工夫が必要であると思はれる。かかる準備の後にこそ、(二)單純化した近代地圖の特質が鮮明に認識せらるゝのである。かく地圖作製の發達進化を知らしむると共に、(四)地圖作製の工程を實踐する作業を課することも、現在使用しつゝある近代地圖を讀む上に最も必要な教育的實踐であると思はれる。

かかる教育を児童及び生徒に課すると共に、彼等は如何なる程度に讀圖能力（map reading ability）を有つてゐるかを常にテストすることが必要であるが、その基準たる事項を要約すれば、(一)原始民族の描いた地圖と文化民族の描いた古圖との間に如何なる差異があるか。(二)近代地圖の作製には如何なる條件が基本となつてゐるか。――方向・緯度・經度・海陸の分布・縮尺。自然的に人文的特質を示す諸記號。(三)各地域の特色は如何に現はさ

れてゐるか。——比較研究(單色圖又は彩色圖に就きて)——正確・明瞭。(四)近代地圖には如何なる論議が含まれ、それを如何に推論すべきか。——山地・平野・海岸・人口・産業・交通・墾務。(五)作圖には如何なる器具が必要であり、如何なる基礎的な作圖が如何なる要項(縮尺・線幅・距離・縮圖・標高・記號・文字・調色)でなされるべきであるか。

最後に、我々は國の表現としての地圖の最も簡單なスケッチ・マップが、教育的には勿論、一般の實用にもそれが活用される時代の將來を待望するものであり、また一方には、現代の近代地圖がより進歩した地圖技術によつて結合し、また種々な現象の地域的分布が、より明確に表現され、それが或地域の人類の占有の分析の道具 a tool for analysis of human occupation of a region たることが要求されつゝあることを知らなければならぬ。

尚、(地理教授)の項参照。

(小田内書)

文献——秋岡式次郎「地圖學史」(前掲)、「地理學」(前掲)、「小野三正」(製圖製作法)、「昭和十二年」上、治政次郎「製圖法」(昭和十年)、石川龍次郎「人文地圖の進歩に關する概論的考察」(昭和十年)、水崎龍一「清國併合掛圖」(明治二十九年)、E. D. Adams, Popular Map Reading, 1928. F. G. R. Taylor, A Sketch-Map Geography, 1925. R. E. Dickinson and O. J. R. Howarth, The Making of Geography, 1933.

秩序 (Order) (Ordnung) (Order)

【意】秩序とは全體を構成せる部分又は因子が、全體を貫く一定の法則性により各自に配置せられたる姿を取れる結果、全體が整然たる一劃の秩序又は形態を現前せしめてゐることを言ふ。秩序を具へる法則性が各部分の内的法則又は意味に無關係なる外面的形式的法則なる時、秩序は形式的であり、例へば空間的秩序、時間的

秩序、數量的秩序等、部分に内在する法則又は意味を顯はすものなる時、實質的である。形式的秩序が象徴的意味を有する時、兩者の中間に存する生命の天地人の型の如き。實質的秩序には(一)自然の秩序、(二)道德的秩序、(三)法律的秩序がある。(一)は世界一切の運行が整然たる秩序を有すると考へるもので、ギリヤ人は宇宙をコスモス Kosmos (秩序の意)と言ひカオス Chaos (混沌)も無秩序と對立させた。人間も此の世界秩序の中にあり小宇宙と見られる。斯かる世界秩序の根元は神意であり、人に於ては理性又は愛として現れるが故に、世界秩序の認識者及び保持者は理性又は愛である。斯く考へるが故に自然秩序は必然に目的論となり、秩序は目的實現を意味する。ライプニッツの豫定調和説は此の代表的なものである。但し、その「自然の合一性」、今日の科學の「自然法則」の如きも亦自然秩序を認めるものであるが、表面目的論を取つてゐない。(二)は道德法則の道德的約束力により行はれてゐる人間の秩序であり、其の全き實現は理想として存する。ストア學派は自然の秩序を人間の應ふべき道德的秩序なりとし、カントは兩者を對立させ自然の秩序は存在法則により成立し、道德的秩序は當爲の法則により成立する。後者は現實世界でなく理想界に於ける現實秩序として存するもので、之を自然界に實現するが人間の永遠の任務であるとした。(三)は法則による強制により存する人間の秩序であり、その中には組織的社會の存し得ない、個別的有機的條件をなすもの、之に反し、道德的秩序は社會的營業の統一的條件を含む。兩者は元來社會成立の現實的基礎たる社會的慣習(風習)の發達分れるものであるが故に、今日の法律的規定の中には「善良の風俗」、「公の秩序」、「善良の慣習」の語彙の如き慣習的・道德的規定が含まれてゐる。

【學校に於ける秩序】學校が一つの社會である以上、其の成員には當然其の規律維持の爲になすべきこととなり、なすべからざることをの分限が規定せられる。此の分限を保持することによつてのみ、學校秩序は維持される。一般社會に秩序維持の爲、法律・道德・風習等が存する如く、學校社會にも秩序・校風等が存する。學校秩序は此の共同社會の精神を發揮する爲に、外面的な統一を圖るものであるが、之が既に自律的に保持せられるには、其の成員が克く其の趣旨を體し、共同目的の運行者として相互に敬愛せねばならぬ。

學校生活に於ける秩序の主なるものは師長・長幼・男女間のものである。此の中間階級の秩序が根本的のものであることは論ずるまでもない。それは一方、先輩者としての、又生徒自らの價值實現への點火者としての教師を敬信し、他方、無限の發展の萌芽を持つ者としての生徒を敬愛する念から起る。長幼間の秩序も公然規定せられ、又は暗黙の裡に守られてゐる。之も單なる強制ではなくてはならぬ。特に重視すべきは同輩間の敬愛であつて、釋れ易いから相當禮儀を守り、互に人格を尊敬し、協同して價值實現へ進む態度を養成せねばならぬ。男女間の秩序は幼少との間に餘り顧慮する必要はないが、相當年齢に達し、特に其の美學的場合は、各々の職分を自覺し、互に禮儀作法を守り、人格を敬重する風を養ふべき。

【規律・風紀】の項参照。

(原田書)

智能 (Intelligence) (Intelligence)

【概念】智能なる語は通例は智的權力一般と稱する名稱として理解せられる。併し心理學に於て智能の概念を規定せんとする學者は之に極めて廣義の内容を附與する。而してかかる概念規定は從來幾多の學者によつて試みられ、定義の種類は少くとも百を下らないと言はれる。而して、此等の定義の大部分に於て最も屢々強調される所は之が生活場面への適應力であるとする見解であ

る。従つて我々はこれを最も明瞭に表現したジ・スペルマン (ウィリアム) の定義に妥當なるものを見出す。即ち「シ・スペルマンによれば、智能とは「自己の思考を新しい生活場面の要求に對して意識的に調整せしめんとする」一般的能力であり、従つてこれは生活の新しい課題及び條件に對する「一般的精神的順服力である」。従つて智能は、「ビネーの言ひで、かゝる課題を受容する點に於て理解が前提し、之に對する情緒的反應を要求し、而も全活動が一定の方向を有する事」を必要とし、之が批判・優先される事によつて始めて完全活動たり得るものである。

【智能の構成要素】 かゝる智能が如何なる要素によつて構成されてゐるかについては、二種の見解の對立が存在する。凡ての智能の機能を通じて之の完成をなす因子と一般智能と名づけ、凡ての智能の活動が費されるとなすものが「スペルマン (Ch. Spearman (1899))」である。一教・特殊の二因子を設定するものがあるから、また二因子説 (two factor theory) と呼ばれる。このスペルマンの一般智能説は「智能の一般因子を土壌とする點に於て、智能の單一要素の存在を認めるのであるから、又之を智能第一説とも呼ぶことが出来る。之に對して、ソーンダイタは「智能素質は多數の材能を包含するものであつて、此等は相互に情緒的相關係にはあるが、凡て相互の所のものであつて、その中相一致するもののみを便宜上一括して一般智能と呼ぶのである」といふ所謂「智能多數説」を主張する。而してかゝる一般智能には抽象的・運動的・習慣・社會的・智能の三型式を區別する事が出来るとしてゐる。以上の外トムソン (G. H. Thomson (1891)) は「智能検査の対象たる諸的作業は多くの集團因子の結合より成るものである」といふ。この集團因子は個人々の有する集團因子の見本と見做すことを得るといふ所謂「智能見本説」(sampling theory of Intelligence) を唱へて居り、ま

チノウケン (智能検査)

た實用的見地より、智能に抽象的・運動的・習慣的・社會的・智能 (practical Intelligence) を設定するものもある。要之、智能の構成因子に就ては相對立する幾つかの説があり、少くとも現状に於ては智能の本質は充分に判明せられてゐないと言つてよいのであるが、結局智能とは凡ての智能活動の基礎をなす材能を稱する點に於ては一致してゐるのである。

【智能の量的表示とその個人差】 智能は今日智能検査の發達により、その個人差を量的に表示し得る。即ち、智能検査の年齢標準によつて特定の個人の時年齢が測定される。この智能年齢と兒童の實際の時年齢との關係に

検査	年齢	時間	時間指數	百分比
Binet-Simon	10	100	100	100
Binet-Simon	11	100	100	90
Binet-Simon	12	100	100	80
Binet-Simon	13	100	100	70
Binet-Simon	14	100	100	60
Binet-Simon	15	100	100	50
Binet-Simon	16	100	100	40
Binet-Simon	17	100	100	30
Binet-Simon	18	100	100	20
Binet-Simon	19	100	100	10
Binet-Simon	20	100	100	0

よつてその智能の個人差は表現せられるのであるが、シ・スペルマン (ウィリアム) は「智能年齢を量的に測定した商を以て智能の程度を示す指數」とし、之を「時間指數」或は「時間指數」(time quotient) 或は「IQ」と稱した。而して「時間指數」は「時間」を以て「時間」を以て右の値に「100」を乗する事によつて之を見易からしめる事となり、従つて適例

時間指數 = 時間 ÷ 100

なる値を以て示す事が最も廣く行はれてゐる。この時間指數による「時間指數」は學者によつて多少異なるが、ターマ

ンの分類と一般兒童中に含まれる割合を示せば上表の如くである。

かゝる智能の個人差の規定條件としては、通常「極めて著しい影響を持つが、環境の影響も全然否定する事は出来ない。」

【智能検査】の項参照

(三ノウケン)

文獻—W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung, 1924. W. Stern u. O. Wegmann, Methodenuntersuchung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen, 1924. A. Binet, Etude expérimentale de l'intelligence, 1908. Ch. Spearman, The Nature of 'Intelligence' and the Principles of Cognition, 1927. E. L. Thorndike and others, The Measurement of Intelligence, 1926. G. H. Thomson, Intelligence and Character, 1928. L. M. Terman, The Intelligence of School Children, 1911. 松本孝太郎「心理學」(昭和十一年)

【智能検査】(Binet-Simon) Binet-Simon Intelligence test (Binet-Simon Intelligence test)

【検査】 厳密に言ふならば凡ての智能の能力を測定する精神検査を「Binet-Simon」検査とすべきであるから、之に特殊の智能の能力を測定する特殊「Binet-Simon」検査と一般「Binet-Simon」検査とを分つ事が出来る。併し「Binet-Simon」検査と云へば後者即ち「Binet-Simon」検査を意味する。

一般「Binet-Simon」検査は「Binet-Simon」検査によつてその検査設定を目的として考案せられ、その進捗期に於ては或は総合力 (Binet-Simon) (Binet-Simon) 或は注意力 (Binet-Simon) 或は理解力 (Binet-Simon) 或は推理力 (Binet-Simon) を以て「Binet-Simon」検査と代表せしめ、その検査を以て「Binet-Simon」検査とせんとしたのであるが、後ビネ

一の側面より、あらゆる智的機能に複雑なる機能に互つて全面的に一般智能を認識し、而も児童に於ける智能の発達に活動に従つて発達するものである事に著目し之に添へ年齢基準 *mental age* を設定するに及んで始めて現行の智能検査の形式を整ふるに至つた。

ビネーの智能検査は最初パリの小学校に於ける低階及び劣等児の識別の目的を以て一九〇五年シモン同 *Simon* の協力を以て立案の發表を見たものであるが、従一九〇八年及び一九一一年に改訂せられた。その後この検査は世界各國に轉播せられ、智能検査發達の源流をなしたものである。

現行の智能検査による検査の方法により、言語を用ひる言語検査 *verbal intelligence test* と言語を用ひず作業を以てする言語不用検査 *non-language test* (或は作業検査 *performance test*) に分つ事が出来る。また検査を個人的に施行するか、或は多人数同時に集团的に施行するかによつて個人検査 *individual test* と集團検査 *group test* とに分つ事が出来る。而して上の二種の分類は相交差するものである。

【個人検査】(一)言語検査 個人検査による言語検査の例としての検査が最も代表的なるものである。その一九一二年改訂法に於ては、例へば三歳児に於ては(1)口、鼻、耳を指ししめる。(2)六種の句の反復。(3)二位の数字の異同。(4)物の数数。(5)自分の性名を叫ぶこと。不知き問題と、以下四歳児は四、五、六、七、八、九、十、十二、十五歳児及び成人級に各五問四問題が配當せられ、その發達の度は年齢段階による智能年齢によつて示される。このビネーの検査は、従来世界各國に傳播せられたものに於てはビネー、カーク、ア、ビキーン *(Binet-Pieyre)*、イギリスに於てはピー、カーク、ハム *(Binet-Pieyre)*、アメリカに於てはスタン、ゴッドアル *(Stan-Godard)*、ハーカース、カウマン *(Harcourt-Kuhlmann)* により、十一年、十

二、ニューヨーク *(New York)* による移入及び改訂が行はれ、この三國に於て最もよく普及されたのであるが、尙この外イタリー・スカンディナヴィア兩國、オランダ、ベルギー等にも移入せられた。我國にも久保良英及び大阪市教育部の改訂法があり、現在相當に流布されてゐる。

かくの如くビネーの検査は各國に移入觀察されたのであるが、此等は凡てその移入の度毎に種々な改訂法があるが、此等は凡てその移入の度毎に種々な改訂法があるが、最も近いのはターマンによるものとサーキスによるものである。ターマンの改訂は現行のビネー検査法のうち最も完全に近いものとせられ、通例スタンフォード・ビネー法と呼ばれる。その改訂は検査問題の適當なる取捨選擇の外に、その最も著しい特徴は比度の標準設定の方法を嚴密に改訂した事、單に智能年齢を決定するのみならず之を併年齢と關係せしめる智能指数を設定した事(即ちこの標準)が、智能年齢判定法に嚴密なる規定を設けた事の諸點にある。我國の大坂市教育法は大部分このスタンフォード・ビネー法の日本化による移植改訂である。サーキスの改訂は、ビネー法の根本的缺陷を考へられるところを自らの見解に基き是正したものであり、改訂の要旨は、第一、年齢段階を排除し問題の難易度に基づいて検査系列を構成したこと、第二、ビネー法に於ては一定の問題に對する合格不適合者法によつて決定されるため、その缺點を補ふ爲に不適合者を、いへば一定の點數を與ふるやうにした點がこれである。而して智能指數の代りに個々兒童の得點を同年齢兒童の平均點數に對して除したる面にて表はす所の智能係數 *coefficient of intellectual ability* を用ひた。これはリソブリック、マ、W. Bridges *(1885)* 及びハーワード、ハ、E. Harcourt *(1888)* の協力のもとに完成せられた。道例「サーキス、ハ、E. Harcourt」と點數尺度法 *「Van Der Linden-Harcourt point scale」* と稱せられる。

(二)作業検査 上述のビネー法及びその系統の諸検査に於ては、検査の大部分は言語的表現によつて應答せられるものであるから、その成否は検査者の言語理解能力に制約されることが極めて著しい。従つて、言語的發表の制約もしくは不可能なもの本に本相當の智能を有する場合には右の言語検査によるときはその智能を正當に評價され得ない。即ち外國兒童・言語的缺陷者・聾啞者・幼少兒童はその故たるものである。此等の智能検査の爲には右の言語検査は著るしく不適當であり、言語理解能力の制約を受けざる智能検査が必要である。かゝる實際的必要から言語不用検査或は作業検査は考案せられたのである。かゝる見解の先驅をなすものはエイヤーズ *(E. P. Ayres)* *(1917)* であるが、實際に作業検査を考案したのはマートリー *(W. Healy)* *(1880)*、アーナルド *(G. M. Arnald)* *(1887)*、ノック、H. A. Knox 等である。此等のうち、今日尙用ひられるものを挙げれば、

繪畫組立検査 *Picture board*、繪畫完成検査 *picture completion test*、ノック、立方體検査 *Knock cube test*、人面組立検査 *facial profile test* 等がそれである。而して此等を綜合改訂し或は新たな考案を試みて標準の設定されたもの主なるものは、マントナー、E. Hink *(1881)*、及びピタマン、H. G. Pitman *(1892)* の作業検査、ロックス、G. K. Loxton *(1880)* の立方體構圖検査 *Block construction test*、ゴード、W. G. D. Gordon *(1889)* の迷路検査 *maze test*、マートン、G. O. Kerpman *(1880)* の器型 *form board* 等である。此等は凡て作業を困難度の順に排列し、且つ標準を設定する事によつて智能の測定を可能ならしめてゐる。右のうちマントナー・マートンの作業検査、ロックスの立方體構圖検査は我國に於ても最近標準化されてゐる。而して所謂幼児検査は大部分幼児の作業を觀察するものであるから、また作業検査の一種とも見られる。

【別刷検査】 個人検査は言語検査・作業検査のいつ

れたとしても、一時に二人の個人を検査し得るに過ぎな

い。併し元來智能検査は實際的距離を目的とするもの

あり、その實際的距離よりするときは、一時に多数の個

體を検査する事が必要な場合がある。その場合に口頭

を以て検査するに都合が転つてを以て、一時に多数の個體

を検査する目的の場合には、素早く検査するに都合が

轉つた。德國検査法は、素早く検査するに都合が

轉つた。Lobstein の検査法に基いて考へられるが、實際の制約者は

「*U. S. A. S. Oils* (1881)」、*P. 60*と云はれる。同じ

く、*U. S. A. S. Oils* (1881)の抄本となつたものは世界大戦

時、*U. S. A. S. Oils* 合衆國軍隊に於て其員の採用、部

分の目的のために採用された。Lobstein の合衆國軍隊

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

検査の事、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

見の智能検査法である。これは、*U. S. A. S. Oils* に分けた。前者は、前者は

Kindern und Jugendlichen, 1929, 1930. W. F. Floyd

A Pictorial Completion Test (Psychol. Rev., Vol.

21, 1914). J. Appl. Psychol., Vol. 5, 1921). P.

Kuhlmann, A Handbook of Mental Tests, 1922

S. C. Kuhlmann, Intelligence Measurement: A Psy-

chological and Statistical Study Based upon the

Block-Design Tests, 1923. R. P. Pinter, Intelligence

Testing: Methods and Results, 1923, 1931. A.

Grant, The Mental Growth of the Pre-School

Child, 1925. S. D. Ayres, Guide to the Porteus

Maze Test (Tr. School Bull., Psych. Res., No. 25,

1925). O. Beberow, Über Intelligenzprüfungen

(nach der Methode von Binet und Simon), 1927,

1928. R. Pinter, Non-Language Primary Mental

Test, 1930. R. Pinter, Mental Measurement of

Pre-School Children, 1931. G. Buler u. H. Herz,

Kleinkindertests, 1932. H. E. Gerard and M. R.

Kennel, Psychological Tests, Methods and Re-

sults, 1933. 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

大学出版部) 心理学の検査法とその結果 (東京

部「材料研究」(昭和六年)、鈴木治太郎(初等教育行政機構調査) (昭和七年)、佐藤重雄(昭和十一年)、(昭和十一年)時曾田測定尺度の客観的根拠(昭和十一年)、田中真一「日式計量検査法標準」(昭和十一年)。

千葉醫科大學

【沿革】明治七年に千葉藩千葉町に私立共立病院が設けられたが、同九年に公立千葉病院となり院内に醫學部が設置された。明治十五年公立千葉醫學校及び附屬病院となつたが、同二十一年には廢止せられ、新たに第一高等中學校醫學部が設けられ、別に公立千葉病院が設けられた。同二十三年には藥學科が附設せられ、同三十四年には第一高等中學校より分離して千葉醫學專門學校と改稱せられた。大正十一年千葉病院が廢止せられて、附屬病院が設けられ、同年の勅令第百四十三號「官立醫科大學官制」により翌十二年組織を變更して千葉醫科大學となり、現在に至つてゐる。

【現状】醫學部醫學科(四年)の上に研究科(二年)を置き、別に専攻生制度(二年以内)を設け、附屬醫院及び附屬圖書館の外に、附屬藥學專門部(三年)を附設してゐる。昭和九年五月一日現在學生・生徒数は醫學部三二八名、研究科二名、専攻生一五五名、計四八五名、附屬藥學專門部本科生一七三名となつてゐる。尚ほ規程に於ては「官立大學」及び「醫科大學」の項參照。

地方教育行政機構

【地方長官及び其の補助機關】中央教育行政官廳たる文部大臣の統制監督の下に地方教育行政官廳として北海道及び府縣に於ける教育行政の運営を掌るものは地方長官(北海道長官及び府縣知事)である。地方長官は、主務大臣の直接の統制に属する事項とは、ば公立又は私立の專門學校・高等學校・大學に對する監督、教育法人設立許可の如き事項及び文部大臣の監督の下に各、其の學

校の行政事務の責に任ずる帝國大學總長・官立大學長・直轄學校長を置く官立の大學及び文部省直轄諸學校に關する事項を除き其の管内に於ける教育行政事務を管理し且つ該事務に付管内の市町村長を指揮監督するものである。地方長官の補助機關としては、書記官・事務官・視學官・屬・視學員(主務官)・學校衛生技師・社會教育主事・同主事補・體育運動主事・學校檢査技師・同技師(以上官吏待遇者)等があり何れも事務部に屬し夫々の事務を分任してゐる。事務部長は書記官を以て之に充て長官の命を受け部下を指揮監督し所部の事務を掌理する。

事務部は若干の課に分かれ、但し社會教育課は之を置かざるものが多い。課長は地方事務官(北海道廳にあつては事務官)または地方視學官(北海道廳にあつては視學官)が之に補せられる。社會教育課長には社會教育主事(視學官に付職權に基き又は特別の委任に依り總令又は府縣令を發すること)が出來、教育に關する總令府縣令は多し制定されてあり又教育に關する訓令・告示等を發することも多く、これらのものは地方教育行政事務の規程として夫々效力を有してゐる。北海道長官及び府縣知事は國の官吏であり同時に自治團體たる北海道及び府縣の執行機關である北海道及び府縣が其の固有事務又は委任事務として行ふ教育行政事務を執行する。其の範圍は北海道廳立學校・府縣立學校の設置維持・教職員の配置・學校又は圖書館の爲に設くる基本財産又は積立金の管理・社會教育上の諸施設を爲す等なる廣汎である。書記官以下の官吏及び官吏待遇者及びこれらの自治團體の事務を補助執行する外、北海道及び府縣には有給の職員を置くを得、これらの職員の中には事務部に屬して教育行政事務に従事するものがある。北海道及び府縣は條例を以て臨時若しくは官設の名譽職たる委員を置くを得、これらの

委員の中に教育に關する委員を置く場合もある。視學委員といふのは此の條例に基き委員とは全く別で學識經驗ある者の中より地方長官が委嘱して視學官・視學の職務を補充せしめるものである。北海道の支廳長及び島地其他交通不便の地に置かるる府縣の支廳長は何れも事務官を以て之に充て北海道廳長又は府縣知事の指揮監督の下に其の管内に於ける行政事務を掌理し且つ町村長を監督するものであり従つて其の範圍に於て教育行政事務に關與するものである(北海道支廳長は支廳令を發することとも出来る)。

イギリス・アメリカには我國の地方長官に相當する地方教育行政機關はない。プロイセンでは全國を十三の州に分ち各州の長官 Oberpräsident は州教育委員會 *Provinzial Schulrat* (教育上の知識經驗ある者及び法律の素養ある者等を以て組織す)の議長となり該委員會の輔佐に依つて主として中等教育・官廳初等教育に關する行政事務を司り、各州は若干の縣 *Kreise* を設け、各縣に分れ、縣長官 *Regierungspräsident* は文部大臣及び州長官の管轄下にあつて縣教育委員會の議長となり、其の輔佐に依つて初等教育・實地の中等教育・幼稚園・私立學校・特殊の學校等の行政事務を司つてゐる。フランスでは全國を十七の學區に分ち各大學區長官 *Recteur d'Académie* は廣汎な權限を有し、法廷上管内の高等・中等・初等に亘る全教育の分野を支配し、大學區評議會 *Conseil Académique* (大學區長官・大學區視學官・大學長・高等中學校長其他を以て組織す)の輔佐を受けてゐる。各大學區は縣 *Departement* に分れ縣長官 *Préfet* は文部大臣及び大學區長官の監督を受け、縣教育評議會の議長となり、其の輔佐を以て主として初等教育に關する行政事務を司ることアロイセンの縣長官 *Landesregierungsrat* に似てゐる。

【市町村長及び其の補助機關】市町村長は第一次に

は地方長官、第二次には文部大臣(事項に依りては内務大臣及び文部大臣)の監督を受け自治團體たる市町村の固有事務又は委任事務たる教育行政事務を執行する。市町村学校組合又は市町村学校組合の管理者亦同。其の事務の範圍は當該自治團體の實力其他の状況と法令による委任事務の區別とに依つて廣狹必ずしも一定しない。市町村の教育行政事務中必要事務として共通に舉ぐべきものは市町村立尋常小學校の設置維持並に之に準ずる事務である。市町村長の補助機關としては助役其他の吏員がある。市にありては教育行政事務を管掌するため局・部・課等を置くを常例とし其の組織は事務の繁閑大小により適宜之を定める。吏員の中國學と稱するものがあるが、宛來市長は決議上市立視學校・教員等に對する監督權を有せざるものであるから市視學校は地方長官の補助機關たる國學官・國學と其の性質を異にする點があるけれども之とは同様の職務を行ふのは行政上の慣例に依ると解すべきである。「市制」第六條の市の區長は區内に關する市の事務及び區の事務を掌り又處務便宜の爲に設くる市町村の區(行政區)の區長は市町村長の事務に依りて區内に關するものを補助するものであるから何れも市町村の教育事務に關するものである。市町村に學區の設けられる場合には市町村長が其の執行機關たるを本體とする。市町村長は自治團體の機關として其の教育行政事務を執行するの外、例へば市町村長が市町村立小學校を管理し(此の點見論あり)學齡兒童の就學を奨励または免除し市長が市立小學校長及び教員の任用を内申する如く國の委任に依り國の教育行政事務を管掌する場合がある。市町村は臨時または常設の委員を置くことを得るが學務委員は「地方學事通用」の規定に依り必ず之を置かなければならぬ。學務委員は市町村の教育行政事務並に國の教育行政事務に涉り「小學校令施行規則」に掲ぐる事項に就き市町村長・區長其他の代理者を補助し又は諮問に應

じて意見を陳述する。社會教育委員は文部省が地方長官に推薦して市町村に授けしむるものであるが地方長官の囑託を受け市町村に於ける社會教育の普及發達と振興を圖るを以て其の任務としてゐる。

プロイセンでは都市に於ける初等教育に關する事項は財政關係を市會で議決する外學校委員會(校務委員會)市長・市吏員・市會代表・教員代表・宗教團體代表等を以て組織す(が管掌)し、農村に於ける初等教育に關する事項は都市と同様の主義で組織され、學校理事會(校務委員會)が管掌してゐる。フランスでは市町村長はやゝ我國の市町村長に類似し居り學務委員會(校務委員會) municipal school board の議長となり其の輔佐を受け教育行政事務を行うてゐる。

(イギリス)

文獻——「現行文部法令彙纂」下村壽一「教育行政」(『教育行政』)昭和六年八月、L. K. Knapp, *Comparative Education*, 1904.

地方視學官

地方視學機關たる視學官の始めて設けられたのは明治三十二年地方官制の改正せられたときである。併しやがて明治三十八年に撤止せられ、大正二年に再び設置せられた。併しこの改正に於ては視學官は専任でなしに府縣事務官を以て充てられ、大正十五年の改正に於ては視學官は新たに設けられた學務部長たる書記官を以て充てられた。現制の専任視學官の設けられたのは昭和三年三月のことである。

〔現制〕 視學官は學務部に屬し、學事の視察、學校職員の指導監督及び中等學校教員員の進退賞罰、中等學校長官、中等學校教員講習會、中等學校學用等に關する事務を掌る。定員は北海道及び府縣に各主任一名、兼任とする。國學官の任免・俸給の豫算等は内務大臣の所管に屬し、文部大臣は豫めそれについて諮議されるに過ぎ

ぬ。視學官任用については「支官任用令」に依るの特種任用について昭和三年勅令第二十六號(北海道視學官、地方視學官、北海道廳視學及府縣視學任用(國學兼任)の規定がある。

〔視學制度〕の項参照。

チャイルド・センター・スクール

(Child Center School)

〔意義〕 アメリカ合衆國に於ける新學校の一種、従来の教師中心の教育に對し兒童を中心とした教育を行はんとした學校を總稱して、チャイルド・センター・スクールといふ。

〔起源及び發達〕 この意味に於けるアメリカの新學校の思想的先驅者と見らるべきものはジュームズとデイである。彼等はいづれもダーウィンの生物學の進化思想を繼承して行動主義を主張し、故中デイは種力教育を兒童の生活活動から改造すべきことを力説し、遂に一九〇六年メリーランド州の M. E. Ewing 其他の協力者と共に、シカゴ市に小規模の實驗學校を開始した。之

がアメリカに於ける兒童中心學校の最初のもので、次いで一九〇一年には同じシカゴにパーカー・スクールがパーカー及びタックマンと Condo を中心として設立せられた。一九〇二年にはアヘーイの實驗學校がシカゴ大學教育學部に移管せられ、次いで一九〇四年にはメリアム M. Merriam に依つてメリアム大學附屬實驗學校が同じ兒童中心學校として創設せられた。この頃より漸く理論的にも實際的にも此等の試みが教育學の注目を引き、一九一〇年代に至つて多くの新學校が設けられた。その中代表的なものとしては、メスス E. E. Smith のパーカー・パーク・スクール Park School, Baltimore (一九一二年)、ブレイク・パーク・スクール Black Park School, New York (一九一三年)、ジョンソン M. Johnson のマザー・エドワード・エドワード・スクール Edgewood School, Greenwich

Connect (一九一三年) ノートンと M. Naumburg
のキリスト教の Walden School, New York (一
九一五年) ノートンと F. W. Froehner のキリス
ト教の Oak Lane County Day School, Philadelphia (一九一六年) ノー
ンと J. H. Patterson のキリスト教の Moraine Park School,
Dayton (一九一七年) ノートンと Ugra-
ona School, Independence, Conn. (一九一七年) ノー
ンと G. L. Williams の新教育學園 Institute for
Creative Education, California (一九一七年) ノー
ンと大衆階級のキリスト教の Lincoln School
(一九一七年) などとあげられるであらう。又一九一九年
には「進歩的教育協會」 Progressive Education Associ-
ation が創設せられ、國家現在に至るまで多くの新學校
が相次いで設けられた。

【主要及び内注】 チャイルド・センター・システム
が、その後新しく教育理論を持つてゐることは言ふ
までもない。これらの理論はその初期に於てはデュイ
に依つて組織せられたものであるが、其後ナルトロッ
タ・ウォルトマン (Carlson W. Washburne (1886))
等に依つて發展せられ、新教育協會の努力に依つて
アメリカに於ける兒童中心學校の根本信條を形成するに
至つたのである。新教育協會の根本信條として掲げられ
てゐることは、次の如きものである。(一)兒童の自然性を
自由に開發せしむること、(二)兒童の活動機を兒童自身
の興味に置くこと、(三)教師は其の意味の指導者として誘
導し、監督者として兒童に臨まざること、(四)兒童の發達
を科學的研究し、その發展段階を隨進すること、(五)兒
童を生活の必要を充たすが爲に學校と家庭とが協同する
こと、(六)ラッゲル (Lager) も兒童中心學校の特質

として、(一)東洋對自由、(二)兒童の自發性と教師の自發性
(三)活動的學校、(四)兒童の興味、(五)創造的自己表現、(六)個
人と社會適合とを掲げてゐる。然らばかゝる根本信條を
有する新學校の教育内容は如何なるものであらうか。ま
づ彼等にとつて共通なことは、従来の舊學校が教科日に
依る教授を行つたに對し、新學校に於ては兒童の興味を
中心として作業單元に依り兒童に作業せしめ、學習せし
むるといふことである。従つて學校日課も亦これに應じ
て、従来の學校時間割の如く決して固定的なものではな
く、極めて隨適性に富み、餘め時間を規定せず、大體の
プログラムを豫定するに過ぎない。次に彼等は傳統的な
學年制に對しても亦反對の立場をとつてゐる。勿論新學
校といへども作業單元は學年別に之を掲げてゐるが、こ
の場合の學年別は單に便宜的なものであつて、彼等は決
して一定期間の間に兒童が一定の標準に到達すべきこと
を要求しない。従つて新學校では學年制に依る進級及び
落第といふことは行はれない。新學校では多く兒童を冊
年齡に依る集團とか、或は興味及び年齢の類似を基礎と
した集團に分つてゐる。

【批評】 チャイルド・センター・システムの運動が
アメリカの教育界に與へた影響は極めて大である。十九
世紀末までのアメリカの學校教育は極めて不完全であ
り、その大部分は讀・書・算の傳統的教科目を機械的に對
して教育に於ける兒童の興味を力説し、兒童中心の受驗
學校を實施したことは、教育者の注意を兒童、ひいては
教育問題の反省に向けしめ、二十世紀に於けるアメリカ
教育界の黄金時代を肇す直接の動機となしたものであつ
て、その歴史的意義は極めて重大である。併し乍ら彼等
の革命的な教育思想は之の實際に對しては、現在アメ
リカに於ても各方面から多くの批判が試みられてゐる。
その主なものとしてはまづ實験教育學者の側からなす

れてゐるものであつて、兒童中心學校の理論及び實態に
は何等科學的根據が認められないといふことである。彼
等は明確にルソー式の樂天的世界觀を背景としてゐるも
のといふべく、その科學的根據は極めて疑問であるとい
ふのである。次に最近の社會情勢から兒童中心學校の主
張に對しては、それが餘りに個人主義であるといふ批評
が向けられてゐる。最近にはキルパトリックの如きその
立場に立つて最初の兒童中心の立場を否定し、カンデ
ル (C. L. Kandel (1881)) の如きはアメリカに於ける最
近の社會的進氣と同じくこの意味から新學校の實に歸し
てゐるのである。かうした批評から見ればアメリカに於
ける兒童中心學校も現在に於ては既にその歴史的使命を
果して、これらの點に於て自己を反省すべき時期に到達
してゐるものと思はれる。

【新學校】「兒童中心」の項參照。(見前)

文獻—H. Poyg and A. Smeuler, The Child
Centred School, 1923. 譯者「チャイルド・セン
ター・システム」(新教育學)昭和六年七月。伏
見眞彌「最近小學教育の諸問題」(新教育)。

茶道 チャダ
【歴史及び本質】 茶は花と同じやうに、是れ漢政の
東山時代から始まると言はれてゐる。然しそれ以前にも
茶があつた事は、例へば「喫茶往來」などといふものが
鎌倉時代に書かれてゐるに於て見ても明かである。ただ
それまでの茶は、大抵茶をみか茶とする時の茶であつて、
今日我が茶と言はれてすぢ思ひ浮べるやうな、所謂小
座敷の茶もしくは、喫茶ではなかつた。小座敷の茶もし
くは喫茶なるものは、東山時代から始まると言はれてゐ
るのである。それを創始した者は、南都得名寺の僧、珠
光だといふことになつてゐる。然し當時の茶は、一方に
は龍井類・相阿彌などの漢政の回茶によつて用だられて
ゐた、書院の茶、即ち大きな茶殿用の茶があつたのだけ

ら、珠光の小座敷の茶といつても、相違に理解できないであつたことは疑はるべくもない。利休の「南坊録」に、珠光の小座敷は、四疊半は四疊半でも、床には「二幅對のかげ物、加納一幅の飾もかけられし也。前には卓に香爐、花瓶又は小花瓶に一色立華、或は料紙・硯箱・短尺箱・文房、或は盆山、或は茶室など、此等は専ら飾られし也」とあるやうに、假令物数は略してあつても、ともかく、書院の飾り様と、そんなに違はない飾り様をしてゐたのである。

それが利休に来て、徹底的に佗の本流を買ひぬいた、茶になつた。加納利休は、その方面での先賢として加納を持つてゐた。佗茶がほんとは佗茶になる爲には、加納の實數も大きかつたには違ひない。然し茶と佗とを結びつけ、茶の道と人間修業の道と一つのものにしたのは、利休である。珠光の茶には多く蓋子が用ひられた。蓋子の茶は、眞の茶である。蓋子を用ひない時には、可蓋が用ひられた。可蓋の茶は、蓋子の茶よりも、略式の茶であり、行の茶である。加納になつて、發種が開始される。發種の時には、床に坐蒲と花入の外は置かない。發種の茶は、草の茶である。利休はその草の座敷よりも、發種素な、茅茨の座敷を開始した。茅茨の座敷とは、結草の座敷であつたには違ひなかつたが、然し利休は、四疊半では佗茶の本意に足る所があるといふ見地から、三疊、二疊半、二疊、一疊半などといふ小さな座敷を専らへ、其所で思ひの儘に空間を支配して、自分の思ひの儘に茶をしようとするのである。利休は、自分の茅茨の座敷が出現した爲に、加納の草の座敷も、「吾院と小座敷の間の物に成」つたと言つてゐる。加納この茅茨の座敷は、當時に於いても、あまりに袖端すぎるといふ事難くないではなかつたが、然し利休がわざわざ背を好んでそんな事を始めたのではない事は、利休が佗の本意を、「火を起し、湯を得し、茶を喫する迄の事也。他事有べからず。」

と言つてゐるのと知られる。作法や挨拶にこだはり、道具や哲語に愛身を重し、種別世間の義に徹して、「塵芥を掃却し、主客俱に直心の交」をする事によつて、「清淨無染の佛世界を成」はす事を忘れがちである爲めに、外形を出るだけ簡素なものにしようとする事が、利休の希望だつたのである。

然し利休も言つてゐるやうに、「塵芥を掃却し、主客俱に直心の交」をする事によつて、「清淨無染の佛世界を成」はすといふ事は、人間として、なまやさしい修業では、到底出来る事ではなかつた。その爲めには第一に、人格の自由が必要であつた。第二に人格の誠實が必要であつた。第三に人格の純粹が必要であつた。第四に人格の自然が必要であつた。その他人間として、朗らかである事も、穏やかである事も、愛に充ちてゐる事も、凡て必要であつた。然も人間が、それほど清徳を具備した人間であり得る爲めには、天運を頼みにすべきではなく、覺悟と精進と鍛錬とを、最上の、さうして最後の道と心得なければならぬ。それから利休は、日日夜夜、肝膽を砕いて、工夫と鍛錬とに邁往するのである。「易」利休自ら書くは其法式を贈りして、今少し高き所にも登り度必有つて、大徳・南宗などの和尙達に向つて、且夕釋林の清規を本とし、徒書院結構の式より、カネをやつし、露地の一境、淨土世界を打開し、一字草庵二疊敷に抱きすまして、流水の爲めに修行し、一盤の茶に眞味ある事を、鼻が誤所也。又將たの人行違なき故、主も亦引かれて迷ふ事あり。」と言つてゐる利休の言葉は、もつとも別段にその邊の消息を露見する。かうして利休は、目に飽きしつ、最後に「草の小座敷露の一風は、本式の心を本とする」と題、終にカネを離れ、わざを忘れ、心味の無味に歸する。同書院法也。」と言ふ事が出来たほど、茶の道では大事にされる。また利休自身でもそれ

までは可也大事にして来た、七つカネ、五つカネ、五層六段の十一カネなどといふ、飾や置き合せの上の寸法を超越しておぼせて、大自在の風味に脚を踏み込むのである。茶道は、自ら見るを知る心から出發する。從つて、住居は四疊半であり、衣服は鼠色の衣服であり、道具は華美・華密でない、寧ろ均齊・安全を志する事の遠い道具であり、さういふものに取寄りかけつて、「英々廻答事なく日々同事討之内、心の癖は引替へ何處にも可有然」とあるやうに、「心の癖」一つで、凡てのものを活かし、客を數ばせようとする道が、即ち茶道なのである。

然し利休以後の茶は、珠光が言つたと傳へられる「茶屋に名馬を繋ぎたる」やうでありたいといふ言葉の影響が何か、莫苦しい四疊半に、命日を寄せる道具を列べて立て、いゝんな意味でカネにこだはると、奇怪な事しものになつてしまつた。是は或は小堀遠州などの茶が、太平の世に町人の中に浸み込んで行き、富と風流とが一積になつて、貴族的である事を茶によつて例はうとする風が、次第に盛になつたせみであるかも知れなかつたが、それが如何に馬鹿馬鹿しいものになつて行つたかは、徳川中期に出版された、永井龍友の「當世茶人氣質」を繰いて見ても、その凡その見當をつける事が出来るであらうと思ふ。

(六) 茶室

【現代に於ける建築及び修業の方法】 建築は二十種以上あるが、現在最も流行してゐるものは、表千家・裏千家で之に次ぐ松尾庵・江戸千家・白土・蘇ノ内・武者小路千家・石川流・遠州流があり、最近はお茶が相當行はれてゐる。

現代人は技術の水準に拘泥して、己の城を築く事が務であるが、茶室修業の最も尙ぶところは、その精神にある。約言して和敬清寂とか高法一如或は一問一會とも言ふ。茶・花・香・繪・書・樂の鑑賞や、坐作・服裝の均衡と調和、或は「さび」の練成として「昔しのがぶ草の庭の夜の

「概 漢そへ(そ山ほととぎす)」といふのがあるが、それらは寧ろ外面的・情緒的であり第二義的なものとする。實は此等の要素の裡に、精神的な精神と態度を内蔵し、生の衝に關する内面的・造形的な心構へ、生々の力を生活の全面に展開する事を意味とする。従つて修身の方法も先づ(一)茶道の精神を説き、(二)造詣起居の動作・挨拶、(三)茶道一般の心得、(四)品物さばき、(五)茶室陳設、(六)午點前、(七)禮物・茶天目・盆點の相傳があり更に菓子茶の許を得る、江戸前・桑小竹・天目・菓子等の取付がある。或は是れ各の技術に就き、行・草を練習して茶道の真義を體得しようとする。その修得に依つて初段・中段・上段に分ち或は初傳・中傳・奥傳・竹傳又は御前の階級がある。又或流は一通り習熟した後小竹十三柄俵俵から茶道箱・唐物點・茶天目・盆點の相傳があり更に菓子茶の許を得る等、茶人と云はるゝ迄の修業は容易な事ではない。

〔作法教科としての茶〕 (一)小學校 明治十四年三月東京府は女子修習科に對し「小學女禮式日」を課し喫茶を教材としたが、同年五月の文部省通「小學校教員綱領」に基き、同十五年東京府はその小學教則を改め、中等科に於て女子に修身の時間中に諸種の儀式を授けることとし、この中に茶を取扱つてゐた。其後の地方に於ても例へば明治十五年十月の「熊本縣小學女教則」に於て中等科に「禮節」を課し、その中に「禮茶」の修儀を授けることが規定されてゐた等、茶が教授されてゐた事例があつたが、明治十九年「小學校令」の發布以來小學校の教材中より著しくなつた。併し明治三十年代より修身科の要項に基き、作法として、物品茶菓子授受選推は機會ある毎に實習されてゐたやうである。明治四十二年には文部省は「小學校作法教授要項」を發して作法の種目を示したが、其中「授受選推」に「喫茶會議」が含まれてゐる。

〔二〕中學校・師範學校・實業學校及び青年學校 明治十四年

十四年文部省は「師範學校・中學校作法教授要項」を發し、作法の種目を示したが、その中「授受選推」に「茶菓」が含まれてゐた。昭和十二年中學校・師範學校・實業學校・青年學校の各教授要目が改正せられ、修身科中に作法が加へられ、その教材として「食事及禮節」が含まれるに至つた。

〔三〕高等女學校 由来茶道は寧ろ共に女子教育には必須的な傳統を有して来た。併し學校の規程に現はれたのは明治十五年(京都府女學校規則)の「女學校普通學科」中學校目「禮節」に茶儀があるのを初めとする。次いで東京女子師範學校附屬高等女學校科課程に「禮節」の科があり、その中に茶儀を四年及び五年級に課してゐる。文部省は明治二十八年初めに「高等女學校規程」を發布し、修身科に作法(「談話」・「禮節」科目を看く)が含まれたが、其後小學校・中學校・師範學校の「作法教授要項」が示されたときもその要項は示されず、當時意見を徵したに止まり、茶は多く課外として取扱はれてゐた。併し昭和十二年には教授要目の改正と共に作法の要項が規定せられ、其中に「食事及禮節」が含まれるに至つた。

〔學校に於ける教授の實際〕 (一)沿革 東京府は明治十五年女禮式の内容を明示したが、其中に「茶の準備・煎じに收め様」「菓子等の進め様・煎じに收め様」「茶室し様」「茶室受け様」等がある。それらは前述したやうに作法科の内容として發達する。高等女學校最初「茶儀」の内容は列挙ないが、明治二十年前後女學校では薄茶・濃茶夏冬の點前・各種道具の扱ひ・各種器具取扱の差別、等々した茶室の點前を習練して會席・茶の湯・主客の心得等を一通り教へたやうである。

〔二〕現状 昭和十年調査に依れば、高等女學校七九一校中、課外に茶道を課すもの四九三校で總数の六二・三三%、生徒数は四一、九八二名で總数の一一・〇六%、實科

高等女學校は一七八校中、五三校が課し、總数の二九・七八%、生徒数は三、七八一名で總数の一三・八五%に當る。以上の比率は學校茶道の隆盛を證するに足りないが、高等女學校に於ける規定外科目としては華道と並んで雙壁の地位にある。これらにあつては普通毎週二時(一時又は兩週一時等區々)、期間は一箇年乃至二箇年で修得する。月謝は殆ど校友會が支拂し材料費として十錢から五十錢迄、或は全部學校が負擔するものもある。各種學校に於ては普通・中等・高等科各一箇年、毎週二時、月謝は一圓五十錢乃至二圓を普通とする。教授法には各種の學校共論がある。(一)大體一箇年に薄茶・點前及び煎茶・茶天目、(二)品物さばき・茶室陳設・午點前・盆點・丸卓・短書筆筒・天目・菓子茶を二箇年に教授するものもある。要するに平點前一通りが一箇年、禮物を後の一箇年位に教へるのが學校教材として普通の取扱ひである。

教授方法は教師の演説に依つて一定してゐない上に、生徒數・學校の設備(教室・各種川器具類)によつても異なる。先づ大體教師は一人又は二、三人づつを指導し、示範しつゝ説明を加へ、生徒はそれを隨從しながら練習する。即ち教授の順序とか方法はなほ組織的には研究されてゐない。普通教師は、前に述べた茶室に於て發達した茶道精神を若て個人的に修業體験した傳授型式のみで、學校といふ集團教育に於て興へようとする。此所に茶道教授は將來への研究の課題を有する。(團體教育)

文献 京都府教育課(昭和十五年)、「京都府通」(五五頁)、「東京府學令編纂」(昭和十五年)、「京都府通」(五五頁)、「法規分類大全」(昭和十四年)二四七、川邊和氣子 刀日道稿(昭和十二年)、「Ed. Outlook」(The Board of

〔三〕高等女學校(昭和十一年)、「Ed. Outlook」(The Board of Charity) (イ) チャリテイ・スクール (Ed. charity school) 高等學校と譯され、廣義では貧民の子弟の慈善的教育機關一般を指すが、狭義には特に十七、八世紀に於てイ

ザリスを中心とした貧困階級のための慈善的學校をいふ。完米十七世紀前後に於けるイギリスの經濟界は不振を極め、爲に全人口の六分の一を占めし労働者階級は、その子弟を教育することが殆ど出来なかつた。この事實は時の富裕階級の人道主義的精神を強く擡り動かすと共に政府當局をも刺激して、十七世紀初頭より政府の助成命又は私人の寄附に依つて、貧民の子弟に衣服等を供給し、初等程度の學業並に實際生活上に必要な技能を授けることを目的として、この種の學校が各地に設立されたが、特に光榮革命(一六八八年)後の比較的平穩な時代に於てそれらは多く出現した。而してその大部分は私人の寄附に依つて維持された、宗教團體に依つて經營され、ウエールズに於ても牧師グロウチ F. Grouce (Thoburn)の協力に依つて少くも設立され、彼の死去の年には同地に三百以上のチャリティースクールが存在してゐた。其後キリスト教知識普及協會、外國福音傳道協會、並に大英國及海外學校協會、貧民教育振興協會等の宗教慈善團體を始め、英國教團等は盛に各地にこの種の學校を設立經營し、獨りイギリスのみならず(十九世紀中葉に於ける)同國の全初等學校の三分の一乃至三分の一はこの種の學校に因由してゐた)、アメリカの初等教育機關の機關をなした。

(貧民教育) (二)日曜學校の項參照。(中等教育)

チャントリー・スクール (Chantry school)

新聖堂學校と譯す。チャントリー chantry school は元來死者の冥福を祈るために教會に寄附された土地又は財物を意味する。年々それから生ずる收入を受ける僧侶はその地土、又はその預名者のために彌撒を上げて供養する義務を有つてゐる、そのための維持費が新聖堂と呼ばれた。新聖堂の起源は第十二世紀末葉乃至第十三世紀初頭に遡れる。新聖堂僧は第二の本家の義務の外に、後には教區僧を援助すべき種々の義務を有つたやうになつたが、

試中貧民の子供又は教區の子供を無料で教授することがその最も重大な義務となつた。第十四世紀には直接に學校の經營又は教師の報酬の基金としてのチャントリーが多くなり、善後學堂(一四五五—一八五五年)の頃までにはかくして多くの學校が設立された。醫院に附屬せる醫院學校、本山に附屬せる本山學校と同様、新聖堂學校は教會の新聖堂に附屬せる學校として、その教區の子供を教授し、申學の教育に重大な役割をつとめた。その教授は唱聖學校程度のもので前讀・信條・讚美歌等の外に初歩の讀み方と書き方が附加された。併し文法學校程度の教授も行はれる場合も多く、又兩者の結合されてゐる場合もあつた。併し乍らその後教育の境況と並進の伸長に宗教改革の影響も加はつて、(亨利八世 Henry VIII. 及びエドワード六世 Edward VI. の時、チャントリー條例(一五四五—四八年)が公布され、その財産を沒收された。そのために一時は教育の發達を阻害されたが、やがては教育世俗化の編織を聞いたと見られる。(中等教育) 文獻—A. F. Leach, The Schools of Medieval England, 1914.

注意 (By (the) attention (of) Aufmerksamkeit) から云ふ、注意の中心に於て、外界刺激の狀態と、主觀の狀態との關係から、その範圍が狭められて、その結果一つの對象が明かになつて他の對象が不明になる過程を指すものと云ふことが出来るのであつて、注意の一つの仕組に於ては明瞭度の變化とも説く事ができる。注意の具體的な現れは知覚其他に於ける心構へ、態度と云ふべきものと同じである。従つてすべての知覚に於て之なくしては知覚考へる事はできないのである。この意味に於て特に注意と呼ぶ作用を區別して考へる必要はないと説く學者もある。而して精神をその内容と働き(機能)とに分けて考へる場合に於ては、注意はこの働きに屬するものと見られる。

かやうな意味に於ける注意は、その具體的な現れに於て、種々な性質を示す。注意はその現れるのに一定の時間(「少」と云はれる)を要する。即ち注意をよとして直ちに注意する事ができない。而も一旦現れた注意はそのまゝその明瞭度を持續するものでなく、瞬えず動搖し、他の刺激によつて破られる性質を有つてゐる。これが注意の持續・動搖と云はれる現象である。

次に注意は、その明瞭なる對象の數に於て制限を受ける。その明瞭さを維持する最大の範圍は四—五であつて、六を超える事はない。而してこの範圍は明瞭度の強さを増すに依つて狭められる傾向を有つてゐる。注意の性質として説明あげられてゐるのは、上述の注意の持續並に注意の範圍に關するものであるが、尙知覚に於て示される注意或は態度に現れるものとして、その方向性及び集團化の性質があげられる。方向性とは、知覚に於ては注意の向けられてゐる對象は圓形 Figure となり、他は某地 Ground となる事實を指すので、注意は知覺に方向性といふべきを云ひ、集團化とは注意が知覺對象の一つの集團的組織として把握せしめる事實を指してゐるのである。

〔注意の條件〕 注意には、その現れるに當つて自然に現れて、何等主觀の意志を必要としない場合と、主觀の意志あつてはじめて現れるものとを區別する事ができる。前者を無意注意と云ひ、後者を有意注意と云ふが、この場合この關係は主觀・客觀兩面の種々な事情によつて、その現れるところを異にする。この事情を適例注意の條件と云つてゐる。詳しくは無意注意の條件である。いまだその一般にあげられてゐるものを見て見ると次の如くである。

(一)客觀的條件として刺激の性質に稱し得るもの。(二)刺

教の強度の大小である事、(2)刺激の運動してゐる事、(3)これは主観的條件としても關係を有つてゐるが、刺激が新しい事、珍らしいこと及び變化する事。

(二)主観的條件として經驗者自身に歸し得るもの (1)對象に向つての自然な傾向も誘發する本能的傾向、是は興味等として説かれる場合もある。(2)注意の習慣の存在。

【注意の發達】 新生兒に於てはその知覺が依然としてゐることで知られるやうに、注意は未發達と見るべきで、やも成長して後刻く趨き進む、昔をたてるものに眼を向けるやうな形で注意が現れて来る。凡そ一箇月位に於てである。併し六歳頃になれば、短時間の注意に於ては成人のものに比すべく深きに達し、年齢と共にその時間を延長し、結果によつて注意を中断される事が少なくなつて来る。而してこの注意の持續の如何は、兒童が適當な運動をなしてゐる際に持續する時間を測定することによつて知る事ができるとされる。ピエーラー(Sherringer)一歳乃至三歳に於ては二十五分、三歳乃至六歳に於ては一時間の持續をなし得ると測定された。勿論これは兒童が連續に復頭してゐる場合の持續状態であるから、所謂有意注意として、主観的興味を要する作業の場合の注意持續の時間とは、その總を異にする事云ふ處もない。

注意の深さが淺くて、他に轉ずる性質が著るしく、その範圍も狭い。有意的に注意を緊張せしめる事は、智識の發達に於て困難である。

【注意と教育】 注意は知覺の明瞭さを得る場合の志すべからざる條件である。而して、この明瞭な知覺は人の經驗的印象に残す即ち記憶の第一條件である。この意味に於て記憶が學習の基本的機能である以上、注意は學習の進行と密接なる關係にあると云はねばならぬ。即ち、注意は記憶の條件であると共に學習の條件であると云はれる。従つて凡そ教育の企畫の下に於ける兒童に於て、心構への意欲の傾向が伏くやうに、注意が散漫であるやうである、致命の結果を將來し易い。故に、教育に於ては凡その場合注意の條件を考慮することが緊要となる。學習政策に於ける種々な客観的條件を考慮すると共に、學習者の本能的傾向を認めて、注意を深からしめる事が必要であることは勿論であるが、殊に忘れてならないのは、兒童に於ける注意の習慣の養成である。然るに兒童に於ては幼少の時から成人の監督干渉が過ぎ、その活動がいつも中断され静かな事情が續く場合、また兒童が興りておかれて自らのなす遊びに集中するやうな機會のないは常に周囲の者ととの交渉が多い場合、溺愛される兒童は絶えず成人に話しかけられ、愛撫され、助力される等成人との交渉が盛しなれば、愛撫、また道具、玩具が多くて、絶えず一つの遊具より他の遊具へ、舊きより新しきに注意を惹かされるやうな場合、更には兒童のおかれる環境が、次々と變化して新しくなつて、これにいつも刺激されて注意を轉々せしめられる場合などには、兒童の注意は、深くならず、持續し難き傾向を助長するに至る。

兒童を一つの作業に就かしたる場合には、でき得る限りその作業の中絶を來すやうな交渉を避けて放任し、その持續をはかると云ふが如き、一度には一事に就くことに注意を向はしめないやうな配慮となすと共に、一つの事物、一つの作業に對しては、短時間にして、充分の意志の緊張を求め、その緊張の習慣を訓練する事なども考へられなくてはならない。

所謂注意散漫(見失)落つた兒童は、この注意の集中持續に於て、好ましくその習慣を有つ兒童である。これらの兒童は、時に身體的事情(例へば神經質、心臟の衰弱、疲勞過度、就中學校及家庭環境の如き)によつて生ずることもあるが、上述の種々な精神的事情によつて不注意の習慣を訓練したのが、極端な現れをとつたものであつて、これが矯正を必要とするものである。この種習慣の矯正には、身體の診察、精神の診察、生活史の究明を必要とすること他の形勢の場合と同じであるが、これによつて、その原因とすることを除去すると共に、なほ兒童に對して、種々な教育方法が講せられるべきものとされる。まづ、かゝる兒童に對しては、特に短時間の緊張によつて作る作業を課して、これによつて注意集中の傾向を養ひ、この短時間作業に慣れた後、更に時間を延長して、漸次注意持續の傾向を養ふことが考へられ、また作業の意味あるものと與つて、作業に對する注意集中の態度を養ふことも考へられてゐる。殊に人爲的な方法として、一定時間の靜坐を行ひ、その靜坐によつて、注意持續の習慣を養ふことは、我國に於て往時より行はれたところである。效果ある方法とされてゐる。(参考文獻)

文獻—G. E. Muir, Zur Theorie der sinnlichen Aufmerksamkeit. Sitz. R. Ber., Die Lehre von der Aufmerksamkeit, 1907. W. B. Pillsbury, Attention, 1908. E. B. Trubner, Lectures on the

これら注意の發達は、兒童に於ける智識の發達と密接な關係を有してゐる。一般に智識の低い兒童に於ては、

Elementary Psychology of Feeling and Attention, 1908. H. C. McCosken, Some Types of Attention (Psychol. Monog., Vol. 13, No. 3, 1911). A. Hering, Die Aufmerksamkeit, 1903. W. A. Floyd, La psychologie de l'attention, 1921. C. Abbot, Kinesthetic Judgment, 1921. H. J. Jackson, Child Psychology, 1922. 高橋謙一「心理學」(『日本文学』) 黒田亮「心理學概論」(『心理學』) 久保良美「兒童心理學」(『心理學』)

中央大學

〔沿革〕 明治十八年七月、種田健重・奥田義人・増島六一郎・江本直・土方孝・元田謙等六、東京神田區町に創立した英吉利法律學校がその起源。明治二十二年十月東京法學院と改稱。同三十七年八月大學組織に改め、校名を東京法學院大學と改め、翌三十八年七月經濟學科を置き、同年八月中央大學と改稱。同四十二年八月經濟學科を置く。大正九年四月「大學令」による大學に組織を改め、法學部・商學部・經濟學部の三學部及び豫科を置き、従来の學科を附屬専門部とし、更に昭和三年三月には附屬中央大學商業學校を置く。

〔現制〕 「大學令」による私立大學。法學・經濟學・政治學・商學に關する學術の理論及び應用を教授することを目的とする。法學部・商學部・經濟學部の三學部及び豫科・大學院よりなり、専門部を附設してゐる。學部は夫々専門部・夜間部の二部に分れ、修學期間三年、豫科修了者を入学せしめる。豫科も亦専門部・夜間部の二部に分れ、夜間部を第一豫科、夜間部を第二豫科とし、第一豫科は中學校四年修了又は之と同等以上の者を入学せしめ、修業年限三年、第二豫科は中學校卒業又は之と同等以上の者を入学せしめ、修業年限二年。専門部は「専門學校令」により、法學・經濟學・商學の三學科に分れ、修業年限三年、中學校卒業又は之と同等以上の者

手五ウオウ(中央大學) — チニウオン(日野野田)

を入学せしめる。専門部も夜間部・夜間部の二部に分れてゐる。なほ附屬中央大學商業學校は「商業學校規程」により修業年限四年、夜間授業をなしてゐる。

昭和十二年五月一日現在に於ける學生・生徒数は法學部二二四四名(内夜間部三七六名)、經濟學部二六五名(内夜間部九四名)、商學部一七六名(内夜間部七四名)、計一、六八五名(内夜間部五四四名)、豫科は第一豫科九二八名、第二豫科二四三名、計一、一七一一名、専門部四、七四名、合計七、五七〇名である。

注音符號

〔意義〕 中華民國政府によつて公認された、漢字の發音を示す表音文字といふべきもので、我が國名に相當する。民國七年十一月三日、教育部から公布された當時は、注音符號といはれたが、字母の名稱は適切でないので、同十九年四月、中央執行委員會で注音符號と改稱することが議決され、以て今日に及んでゐる。

〔内容〕 教育部讀音統一會で、古來の最簡單の漢字(即ち文と字を分けた時の文)を基本とし、通行文字と認め、雙聲を採つた聲母二十四、疊韻を採つた韻母十五(後につづけて十六とした)を公定した。併し、聲母・韻母の稱も、注音符號の名稱の改定と共に、聲母・韻母といはれる様になり、民國十七年九月大學院公布の國音を表すには、聲母二十一、韻母十六、合計三十七で足りた。それは、標準國音を北京官話に改めたからである。

〔起源〕 文學には、我が國名のやうなものがなかつた。そこで、古來漢字音を表す方法としては、古くは、直音とか、讀音とかいつて、同音の同じ四聲の文字で表すか、同音で異なる文字を借用し、之に四聲を附記することによつて示してゐた。漢文に反切の法が發明され、上下二字の聲韻を併せて發音する、簡單にいへば、上下

二字の子音と母音とを併附けて、一字の發音を示す方法が作られた。しかし、いつけたの方法によつても、説明に用ひる文字の正確な音を知らぬ限りは、知らうとする文字の正確な音は知ることが出来ないし、漢文以來久しく行はれて来た反切法も、必ずしも上下兩字の各聲韻を併附けただけでは充分でないことが分つて、何か、比較的少數の文字或は記號によつて漢字音を表す方法を要求するやうになつた。その要求は、明末に耶穌會の西洋人間に起り、ローマ字を以て漢音を表すことが考へられ、命

居爾ズ(Jesuit)の「西國耳目資」の刊行が最も代表的なもので、明人に影響を受けたものもあつた。この運動はキリスト教の盛衰に従ひ、十九世紀の中葉からまた盛になり、ウェード(J. W. W.)の方法が最も流行した。清軍になり、ローマ字による方法の外、エヌベラントを主とする方法、我が國名のごとき新字を作り出す方法が主張されたが、ローマ字によるものは各國語により表現を異にし、新字を作り出す方法にも、邊記術を應用する方法、

結合・草書・篆書から發略する方法等種々あつたが、遂に注音符號の制定となり、國語羅馬字の制定に伴つて、民國二十一年五月には、教育部から「國音常用字彙」が公にされた。

〔實施〕 發明以來、關係者は宣傳普及に努めたが、印刷上でも、誤り易い上に筆勢が上らず、筆寫するにも時間がかかるので、學校教育方面(殊に初級小學)にのみ實行され、一般民衆への普及は幾分かつた。近年、塾師等は、この普及しない根本原因は漢字の造字を考へなかつたことに在りとし、我國のルビ附帯字に就つて、注音符號附帯漢字の字の字を作らうとせよ、之によつて印刷を容易に行ひ、國語統一と識字運動とを援けようとし、一方國字(新字)の制定を行つて、相俟つて教育の普及を企ててゐる。

文獻：宮城健太郎「注音符號評解」(『國語』) 宮城健太郎「注音符號評解」(『國語』)

中學校

子エウガツ(中學校)

【沿革】 我國の中學校の發達は大概四期に分つて考へられる。第一期は明治五年の「學制」から同十九年の「中學校令」迄の間である。「學制」發布以前明治三年二月に大森は「中小學規程」を定め、それによつて中學校は「尋常學科」科目五アリ大學五科ト一級」といふので、「學制」以後の中學校とは異なるものであつた。

【學制】から明治十二年の「教育令」迄は第一期の前半である。「學制」に於ける中學校教育の性質は、「中學校小學ヲ經テ生徒ニ普通ノ學科ヲ教ヘ所少ク分テ上下二等トス」等ノ外中學校商學科學校通算學校農學學校國民學校アリ」といふ規定にあらはれてゐる。小學校卒業者を教養する點、實業教育とも包含する點に於て頗る開放的でアメリカの中等教育制度に近い。學科内容は極めて豊富で、修業年限は下等三年、上等三年であつた。

明治五年の「學制」に依れば全國を八大學區に分ち、一大學區を三十二中學校に分つて、一中學區に中學校一を設置することとなつてゐたから、計二百五十六校が設けられる筈であつた。これは人口約十三萬人に對して中學校一を設けることを目標としたので、外に私人も亦之を設置し得る規定であつた。けれども翌六年に於ける中學校数は極めて少かつた表參照。其の後明治十二年迄は中學校数の増加が極めて急激で、同十二年に於ける中學校数は現在に至る迄の最大數を示す。併し其の内容を見ると「學制」の規定する豊富なる内容を有つものは極めて稀で、府縣の管理する公立のものの中、數個だけあるが、大部分を占める私立中學校には僅に漢學、數學、英語等の一、二科のみを教授するものも少くなく、修業年限の如きも二年から六年に亘つてゐた。數の増加は體制的な進歩の結果に外ならぬのである。

明治十二年の「教育令」以後は第一期の後半を爲し、中學校の一應の整備が進行する時代である。この「教育

令」は中學校を以て「高等ナル普通學科ヲ授ケル所」と爲して中學校の資格を決定した。明治十四年の「中學校數目大綱」によれば「中學校ハ高等ノ普通學科ヲ授ケル所」で、「中人以上ノ業科ノ數タカキモ又ハ高等ノ學科ニ入ルガモノ必須ノ學科ノ數タカキモ又ハ高等ノ學科ノ任務が示されることとなつた。中學校を初等四年、高等二年の二等に分つが、更に高等中學校の外若しくは高等中學校を置かず普通文科、普通理科を置き、又農業、工業、商業等の専修科を置き得ることとしたのは、兩科の目的に適應せんとするあらはれてゐた。明治十七年に「中學校通則」が定められたが教育内容は大した變化がなく、依然として二個の目的を認めてゐる。

この期に於ける中學校數の變化を見ると、明治十二年の「教育令」に伴ひ正格に合せざるものを各種學校と見做したので、同十三年には中學校數が激減した。但しこれは私立中學校の減少によるもので、公立學校は逐年増加して明治十六年一つの頂點を作つた。明治十七年以後少しく減少したがそれは同年の「中學校通則」に合せざるものが除かれたのによつた。

第二期は明治十九年の「中學校令」から同三十二年の「中學校令」迄の間である。明治十九年の「中學校令」は中學校に「實業ノ數カソト依テハ高等ノ學科ヲ入ラント欲スルモノニ必要ナル教育ヲ爲ス所」と定められ、二個の目的は一層明瞭に示された。明治五年・高等(二年)の二等に分たれるが、同年定められた「尋常中學校ノ學科及其程度」に於て注目すべきは、學科目次に二個の外國語を採り入れたる點、及び商業を採り入れ更に商業・工業の科を置くことを得るとした點である。第二期の特色は明治二十四年の「中學校令」改正によつて發展させられ、尋常中學校に農業、工業、商業の専修科を置き得ることとなつた。一方に於て外國語を力説し他方に於て實業を

重んじて二種の要求に合せんとしたのである。明治十七年「尋常中學校ノ學科及其程度」が改正されて第二外國語は廢せられたが、それは二個の外國語の學習が却つて他學を低くすることを知つた爲であつた。又農業も削除されたが、實業に就かんとする者の爲に第四年級以上に於て本科の外に實科を置くを得ることとした。それを一層徹底させたのが同年の「尋常中學校實科規程」で、第一年級から専ら實科を授ける尋常中學校の設置を認められたのである。所謂實科中學校がこれである。併し尙り實績を上げることは出来なかつた。斯くの如く明治十九年以後に於ける中學校教育の二種の任務を如何に果たすかが最大の問題であつた。尙明治二十七年に「高等學校令」が制定せられて高等中學校は存続しなくなつた。

この期に於ける量の變化を見ると、明治十九年の「中學校令」は全國に亘る高等中學校を置くこととし、尋常中學校の設置に就ては條件を設け、府縣は之を設置し得ることとし、區町村は設置し得ぬこととしたので、同年の中學校數は前年に比して半減し、同二十一年には公立中學校の數が底を突いた。然るにこれでは需要を満足し得なかつたので明治二十四年「中學校令」を改正し、尋常中學校は府縣に於て一校を設置すべきものとし、郡市町村も設置し得ることとした。明治二十五年以後凡そ十年間は増加率が顯著である。

第三期は明治三十二年の「中學校令」から昭和六年の「中學校令施行規則」改正迄の間である。明治三十二年の「中學校令」は尋常中學校の名稱を改めて中學校とし、「男子ニ必要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ目的トス」と規定した。この「中學校令」は其の後數回の改正を経て今日に至つてゐる。高等普通教育なる語は漢語としてゐるが、この目的規定がヨーロッパ流の考へ方に基いてゐることは明治三十四年の「中學校令施行規則」を見れば明かである。即ち其の規定する學科目は學問的内容に偏

年	公立	私立	私立合計	合計	男子	女子
明治六年	—	—	—	—	—	—
明治七年	—	—	—	—	—	—
明治八年	—	—	—	—	—	—
明治九年	—	—	—	—	—	—
明治十年	—	—	—	—	—	—
明治十一年	—	—	—	—	—	—
明治十二年	—	—	—	—	—	—
明治十三年	—	—	—	—	—	—
明治十四年	—	—	—	—	—	—
明治十五年	—	—	—	—	—	—
明治十六年	—	—	—	—	—	—
明治十七年	—	—	—	—	—	—
明治十八年	—	—	—	—	—	—
明治十九年	—	—	—	—	—	—
明治二十年	—	—	—	—	—	—
明治二十一年	—	—	—	—	—	—
明治二十二年	—	—	—	—	—	—
明治二十三年	—	—	—	—	—	—
明治二十四年	—	—	—	—	—	—
明治二十五年	—	—	—	—	—	—
明治二十六年	—	—	—	—	—	—
明治二十七年	—	—	—	—	—	—
明治二十八年	—	—	—	—	—	—
明治二十九年	—	—	—	—	—	—
明治三十年	—	—	—	—	—	—
明治三十一年	—	—	—	—	—	—
明治三十二年	—	—	—	—	—	—
明治三十三年	—	—	—	—	—	—
明治三十四年	—	—	—	—	—	—
明治三十五年	—	—	—	—	—	—
明治三十六年	—	—	—	—	—	—
明治三十七年	—	—	—	—	—	—
明治三十八年	—	—	—	—	—	—
明治三十九年	—	—	—	—	—	—
明治四十年	—	—	—	—	—	—
明治四十一年	—	—	—	—	—	—
明治四十二年	—	—	—	—	—	—
明治四十三年	—	—	—	—	—	—
明治四十四年	—	—	—	—	—	—
明治四十五年	—	—	—	—	—	—
明治四十六年	—	—	—	—	—	—
明治四十七年	—	—	—	—	—	—
明治四十八年	—	—	—	—	—	—
明治四十九年	—	—	—	—	—	—
明治五十年	—	—	—	—	—	—
明治五十一年	—	—	—	—	—	—
明治五十三年	—	—	—	—	—	—
明治五十四年	—	—	—	—	—	—
明治五十五年	—	—	—	—	—	—
明治五十六年	—	—	—	—	—	—
明治五十七年	—	—	—	—	—	—
明治五十八年	—	—	—	—	—	—
明治五十九年	—	—	—	—	—	—
明治六十年	—	—	—	—	—	—

き、従来の二側の目的に適應せんとする努力を抛棄した形であつた。明治四十四年「中學校令施行規則」を改正して學科科目中に實業の科を加へることとなつたが、之を缺き或は隨意科と爲し得るのであつて、重要な意味を與へられなかつた。

この期に於ける衆の變化を見ると、明治三十五年以後漸増し、大正九年乃至十二年に於てやゝ急激な増加を示してゐる。これは世界大戦による好況と、大正七年臨時教育會議の決議による高等教育機關の擴張計畫との結果中學校入學者者が増加したのに依るのである。

中學校數、中學校生徒數毎五年比較表

第四期は昭和六年の「中學校令施行規則」改正以後である。この改正は中學校教育をして高等教育を受けんとする者と實業に就かんとする者との二つの要求に再び適應させようとした點で重要な改正であつた。

【現状と問題】 現行法規に依れば中學校に入學し得る者は當該學校編修者、尋常小學校卒業者、及び之と同等以上の學力ありと認められた者であるが、豫料は僅に「私立中學校が之を認むるに過ぎず」。中學校の入學試験は大正末期から大きな問題となつた。昭和二年の「中學校令施行規則」の改正に於て、入學志願者が入學せしむべき人員を通過する場合に試験によつて選拔すべしと規定した條項を削り、以後入學試験を行はないものと爲し、尚身小學校の成績、人物考査及び身體検査を用ひて入學者を決定する條項となつた。併し都合地では少數の中學校に志願者が超過する事實は依然として存し、解決を要する問題となつてゐる(「入學試験」の項參照)。

中學校教育の内容に對しては昭和六年の「中學校令施行規則」が一大變化を齎した。この規則により第四學年以上に於て第一種、第二種の兩課程を編制し、生徒をして其の一を選擇せしむることとなつた。即ち兩者に共通なる基本科目の外、夫々數種の附置科目を定め、第一種課程には實業と外語並立科目を、第二種課程には外國語と外語並立科目を講ずるのである。前者は實業に就かんとする者に對し、後者は高等教育を受けんとする者に對して其の必要を滿つとするのである。この規程は第三學年から適用することと爲し、又特別の事情あるときは其の一を缺くを得る。然るに第一種課程を履修する者は全數の約二割中であり、中學校卒業後上級の學校へ進學する者は全數の約三割三分であるを見れば、兩課程改正の趣旨は未だ充分に徹底してゐないと言へる。中學校教育は準備教育ではなくて完成教育であるといふ理論を想はば、このことは中學校教育の重要な一問題である。

昭和十年度の統計を次に示す。中學校數は官立二、公立四三七、私立一一八、計五五七、數員數は官立六一、公立一〇、九七二、私立二、八七五、計三、九〇八。生徒數は官立九八二、公立二、八〇一、七二二、私立五九、五〇三、計三、四〇〇、六五七。同年四月現在の第一種、第二種兩課程の編制狀態は次の如くである。調査校五五三中、第一種課程のみを設くもの九、第二種課程のみを設くもの八七、兩課程を設くもの四五二、内第三學年より兩課程に編制するもの八で、總數の八割は兩種の課程に編制してゐる。併し課程別生徒數を見ると第一種課程編修者は二九、三二二、第二種課程編修者は九〇、一四八で其の割合は大略二割半と七割半となる。

【中學校令】「中學校教育」(教科目)、「時間配當」の項參照。

【附置科目】(參照)。

【文獻】阿部重孝「中學校教育の進歩に關する研究」(教育學雜誌)三三、五六、昭和四七年、「學科課程論」(教育學雜誌)三三、五六、昭和四七年。

中學校令

【中學校令一制定以前】「中學校令」は明治十九年に制定されたものであるが、それ以前に於ても、中學校に關する規程があつたのではない。明治三年二月大學の制定發布した「中小學規則」に依ると、子弟凡九十五歳以下の小學ノ事凡十六歳以上の中學ノ事、專門學ヲ修ム科目五アリ大學科ト一般トある。従つて、當時の中學は小學を卒つたものに、數科、法科、理科、藝術科、文藝等の専門學を授ける學校であつて、凡そ十二歳にして之を卒り、優秀な者が選ばれて大學に進む制度であつた。然るに、明治五年の「學制」に於ては、「小學ハ小學ノ體タル生徒ニ普通ノ學科ヲ教ム所アリ分テ上ニ等トスアリ」(二)と規定し、中學校を普通學科を授くる學校としたばかりでなく、今日の實業學校をも中學校の一

種としたのである。これは中學校の性質に關する大なる變化であつた。其の後、明治十二年、同十三年及び同十八年の「教育令」に於ては、「中學校ノ高等ナル普通學科ヲ授クル所トス」と規定したのだが、其の條、年級、學科目及び編制等には何程觸れられ所があつた。ことに於て、明治十四年七月二十九日文部省達第二十八號を以て「中學校教則大綱」を發布し、其の教則を規定した。

それに依ると、「中學校ノ高等ノ普通學科ヲ授クル所」シテ中人以上ノ業科ニ就タルカ爲メ又ハ高等ノ學校ニ入ルカ爲メ必須ノ學科ヲ授タルモノトス」と規定されてゐる。又中學校を初等・高等の二等に分ち、其の修業年限は初等科を四箇年、高等科を二箇年とし、各ノ學科科目を規定してゐる。更に土地の情況に因りては、高等中學科の外若しくは高等中學科を設かず普通文科・普通理科を設き、又農業・工業・商業等の専修科を設き得るものとした。明治十七年に至り、更に「中學校通則」(明治十七年一月二十六日文部省達第二號)を定め、中學校の目的、教則、校舎及び教員の資格、設備等を規定した。之に依つて、中學校は中人以上の業科に就く者若しくは高等の學校に入る者の爲に忠實修習の道をもして高等の普通學科を授けしむべきものとし、その教則は明治十四年の「中學校教則大綱」によるべきものとした。其の後、明治十八年八月十五日文部省達第二十三號に「教育令」が制定され、中學校に關する規定は、それ以前の「教育令」の規定する所と異なる所はなかつた。

〔明治十九年の「中學校令」〕 明治十九年以前に於ては、中學校は「教育令」中に於て簡單に定義されただけであつた。其の「中學校令」の制定に依つて、始めて中學校の目的、その設置及び費用負擔の關係等、中學校に關する重要事項が割合に依つて規定されるに至つた。従來、中學校は高等の普通學科を授くる所であつたが、この「中學校令」に依つて、「中學校ハ實業・流カントシテ

シ又ハ高等ノ學校ニ入ラント欲スルモノニ必要ナル教育ヲ爲ス所トス」と規定したのは、注目すべき改革であつた。又中學校を高等・尋常の二等にとし、高等中學校は文部大臣の管理に屬せしめ、全國(北海道、沖縄縣を除く)を五區に分ち、區毎に一校を設置せしめ、中等中學校は府縣に於て便宜之を設けし得ることとし、而も地方學校の支辨又は補助に係るものは、各府縣一校に限定し、更に區町村費を以て設置し得ざることを規定した點などは、この「中學校令」の特色である。然るに、尋常中學校の設置を府縣の任意とし、且つその設置に制限を加へた結果は、尋常中學校の供給を著るしく不充たならしめた。故に於て、明治二十四年勅令第二百四十三號を以て「中學校令」を改正追加し、尋常中學校は各府縣に於て一校を設置し得べきものとし、郡市町村に於ても、土地の情況に依り需要にして其の區域内の小學校教育の施設上妨げなき場合は、之を設置し得ることに改め、更に尋常中學校には農業・工業・商業等の専修科を設け得ることとし、以て中學校に於ける實業教育の道を開いたのである。

中學校の學科及び其の程度は、「中學校令」の定むる所に依つて、文部大臣が之を定めることになつた。故に於て、明治十九年六月二十二日勅令第七十四號を以て「尋常中學校ノ學科及程度」を定め、次で同年七月一日文部省令第十六號を以て「高等中學校ノ學科及程度」を定めた。之に依つて、尋常中學校の修業年限は五年、高等中學校の修業年限は二年と定められたのである。其の後、明治二十七年六月十三日勅令第七十五號に依つて「高等中學校令」が制定され、従來の中學校は高等中學校と區別され、專門學科を教授する所となり、尋常中學校とは別個の存在となつた。尋常中學校の學科及び其の程度は、明治二十七年三月一日文部省令第七號に依つて改正され、第四學年以上に於て、本科の外に實科を設き得ることとなり、更に同年六月十五日文部省令

第十三號に依つて、「尋常中學校實科規則」が制定され、實科の科目が規定され、更に地方の必要に依り専ら實業に就かんとする者に適当なる教育をなす爲に、第一學級より専ら實科を授くる尋常中學校の設置を認めることになつた。これが所謂實科中學校である。

〔明治三十二年の「中學校令」〕 明治三十二年二月七日勅令第二十八號を以て制定されたものであるが、明治四十年勅令第二百八十號及び大正八年勅令第十一號を以て一部分改正せられて今日に至つてゐる。この「中學校令」は中學校の目的、設置及び經費負擔、設置及び廢止の條件、修業年限、入學資格、教科書、教員資格、授課料等を規定してゐる。

この「中學校令」に依つて、尋常中學校の名稱を改めて中學校とし、「男子ニ必要ナル高等普通教育ヲ爲ス」ヲ以テ目的トス」と規定するに至つた。これは明治十九年の「中學校令」に依る目的を單純化したものであるが、それだけ抽象的且つ不明瞭になつた。同年他方に「實業中學校令」(明治三十一年勅令第五號)が始めて制定され、實業教育の道が開かれることになつたが、中學校教育はこれ以後漸次的な準備教育の色彩を強めることとなつた。それは明治三十四年三月文部省令第三號を以て制定された「中學校令施行規則」の規定する學科目を見れば明かである。(實科第二の項参照)

「中學校令」の他の規定の概略は次の如くである。置府縣は一個以上の中學校を設置すべく、文部大臣は必要と認むる場合その増設を命ずることを得る。其の經費は道府縣の負擔である。郡市町村・市町村農林組合及び町村學校組合は土地の情況により需要にして其の區域内小學校教育の施設上妨げなき場合に限り中學校を設置することをを得る。私人も亦これを設置することをを得る。分校を必要とするときは文部大臣の認可を経て一校につき一分校に限り之を設置することをを得る。設置及び廢止は支

都大區の認可を受けなければならぬ。公立中學校の位置は支那大區の認可を経て地方長官が定める。修業年限は五年とし、補習科一年以内、特別の必要ある場合に於て商科二年を置くことを得。入學資格のあるのは當該學校資格者、尋常小學校卒業者又は之と同等以上の學力ありと認められたる者である。教科書は支那大區の決定を標たるもの付、地方長官の認可を経て學校長がこれを定めるを原則とする。教員は支那大區の授與せる教員免許状を有する者たるべきであるが、支那大區の定める所に依り免許状を有せざる者も以て之に充てることを得。授業料は公立中學校に於ては之を無料すべく、特別の場合に於ては之を減免することを得。授業料・入學料等の額は支那大區の認可を要するのである。

明治三十三年の「中學校令施行規則」は同十四年、大正八年、同十四年に部分的改正を施されたが、現行の「中學校令施行規則」は昭和六年一月文部省令第二號を以て制定されたものである。この改正は従来の學問的準備教育偏重を改め、第四學年以上(第三學年以上に適用することを得る)に於て第一種・第二種兩課程を編制して、生徒として其の一を選擇せしめることとし、各基礎科目及び増課科目を定め、第一種課程には實際的習熟を、第二種課程には高等教育への準備の色彩を有たしめて、二種の目的に適合するものとしようとした點で重要な改革であつた(三書目の項參照)。この「中學校令施行規則」は、生徒数據の要目、學科及び其の程度、學年・教授日數及びび式目、編制、設備、設置及び廢止、入學・休學・退學及び懲戒、雜則を規定してある。

中華民國の教育

【沿革】 支那は四千餘年の歴史を持つてゐて、その教育の跡も虞夏時代以來見られるべきものが少なくない。併し現代學校教育の形式と内容が備へられたのは、長らくも

七十餘年、嚴重にいへば約三十餘年以前からである。新教育の萌芽は西曆一八六二年(清朝)北京同文館の設置及び引續いてそれと同性質の學校が廣州と上海に設立された事に始まる。一九〇二年「奏定學堂章程」、翌年「奏定學堂章程」が發布されるや、始めて學校系統・教科目及び教授法が明確に規定され、最初の新教育制度として確立した。一九〇五年に至つて科擧の制度が全廢されて中央教育行政機關として學部が設立され、それから教育宗旨が宣言されて地方教育行政組織が整へられる等、教育制度の規模は次第に完成して来た。「支那教育史」の項參照。

一九一二年中華民國の成立以來、教育制度は又頻りに更改された。民國元年、共和政府はその成立と同時に教育部を設いた。又各省に教育司、各縣に勸學所を設いてそれぞれ地方の教育行政を管理せしめた。同年學校系統が更新されたが、これは清末の學制と同様で、日本の教育制度に準據したものである。併し今度には各縣學校の修業年限を短縮して、全部修業年限二十六年から十八年となつた。高等學堂は修業年限三年の大專學科となり、教科目も多少變更された。其後、一九一五年頃には學制改革の論議が盛であつたが、實現を見るに至らなかつた。併し一九一七年以降、一部の大專教授や思想家達は雜誌「新青年」等に依つて世界の新思想を紹介し、凡ての古い思想と制度を批判し、又、古文の代りに口語文を用ふべしと力説して、所謂「新文化運動」を噴出した結果、學術界は活氣を呈して来た(「支那教育史」の項參照)。又、時恰もアメリカから歸つて来た留學生達がその教育事情を紹介し、同もアメリカの教育學者デューイ、メンロー及びイギリスのラッセルが相次いで中華民國に来て各地に講座を開き、以て教育界に莫大なる影響を與へ、學制改革への要求も亦起つた。その結果、遂に一九二三年十一月に新學制が公布された。これは小學六年、中學六年、大

學四年乃至六年を正系とするもので、殆ど全くアメリカの制度に倣つたものである。而してこの學制の公布と同様に、その趣旨を明かにする爲に、左の如き説明が附けられてあつた。即ち(一)社會進歩の需要に適應すること、(二)國民の精神を發達すること、(三)個性の發達を圖ること、(四)國民の經濟力を注重すること、(五)生活の爲の教育を重んずること、(六)教育の普及を促進すること、(七)地方の事情に依つて伸縮すべきこと、である。これは當時の教育思潮を反映するもので、又デューイの教育思想に最も深く影響されたものである。後一九二七年國民黨が政権を取り國民政府が南京に建てられた時は、教育部を大學院と改稱し、省に大學區を置き、大學をして教育行政を兼辦せると云ふフランスの大專區制を實施した事があつたが、これは江蘇・浙江兩省に試みられたに過ぎず、而も二箇年に及ばずして失敗した。故に一九二三年に發布した學制は、一九二八年に幾分修正されたが實際上はそのまゝ續いて行はれた。一九三五年現在に於ける教育制度を概観すれば次の如くである。

〔初等教育〕 中國に於ける教育行政機關としては中央政府に教育部、各省に教育廳、各縣に教育局がある。教育部は全國の學術及び教育行政事務を管理するので、國民政府の名義で發布すべき基本法令を除けば、すべての教育法規は皆教育部に依つて發布實施されてゐる。教育部または教育局は地方の事情に依つて獨立の法規を實施すべきであるが、それは中央法令に抵触せず、教育部の認可を得たものに限る。近年すべての教育法令が大抵重訂されてゐるが、學校系統は未だ正式に公布されてゐない。公布された教育法令と研究院並に補習學校の實情によれば、學校系統圖は次の如くである。

系統圖の示す如く、各縣學校の修業年限は尖々定まつてゐるが、幼稚園と研究院の年限には制限がない。補習學校には初級小學の卒業生を收容するものと、高級小學

的は生活の知識と生産の技能とを授けるにある。初級職業學校は小學生又は職業に従事して相當な學力を有する者を收容し、修業年限は一年乃至三年とする。高級職業學校は又二種に分け、一は初級中學の卒業生又は同等の學力を有する者を收容し、修業年限は三年とする。二は小學卒業生又は同等の學力を有する者を收容し、修業年限は五年或は六年とする。職業學校は工・農・商・家事及び其他職業のある科目に就て單獨に設置すべきであるが、地方の事情によつては合併設置も可とする。最近、中華民國は「生産の爲の教育」を強調してゐるので職業學校設置の傾向が著るしい。(二)師範學校の目的は教育なる心を訓練を以て健全なる小學師資を養成するにある。師範學校は初級中學卒業生を教育し、修業年限は三年とする。または師範學校は特別師範科と高級中學卒業生を入学せしめ、一箇年の師範訓練を興へて小學教師に任用するのである。幼稚師範科は初級中學卒業生を教育し、修業年限は三年にして、幼稚園及び初級小學の師資を養成するものである。其他、地方の急務に依つて師資を補充する爲に師範師範科の設置、師範學校又は公立初級中學に簡易師範科を附設する事が許されてゐる。修業年限は前者三年、後者一年である。

全國に於ける中等學校の實数は、一九三〇年の統計によれば、中學校(高初級合設のもの)五五四校、初級中學一、三二〇校、師範學校八四四校、職業學校二七二校、師範學校に附設せる初中級八四四校、中學に附設せる師範班數三三七班、中學、初中及び師範學校に附設せる職業班數八五班。

【高等教育】 中華民國の高等教育機關としては、大學及び專科學校である。兩方とも高級中學及びそれと同等學校の卒業生を入学せしめる。大學は高深なる學術を研究し、専門の人材を養成するを以て目的とせらるる。

チウウコウ(支那)

大學は文・理・法・教育・農・工・商・醫の各學院に分け、各學院に於ては又それぞれの學系がある。しかし三學院以上を具備するものを始めて大學と稱し、他を獨立學院とする。大學及び獨立學院の修業年限は、醫學院五年、その他は四年である。卒業したるものを學士と稱し、繼續して研究したいものは研究生、専科學校の目的は應用的方面の科學知識を授け、技術的人材を養成するにある。專科學校は凡そ四類に分、即ち(一)工業の專科に關するもの、(二)農業の專科に關するもの、(三)商業の專科に關するもの、(四)醫學、藥學、藝術、音樂、體育、圖書、市政、商航及び其他に關するものである。修業年限は二年或は三年とし、特に醫學專科學校は修業年限三年には特別科目に關する專修科を附設してあり、その入学資格と修業年限は專科學校のそれと同じである。今全國の公私立大學は四十一校、公私立獨立學院は三十四校、公私立專科學校は三十校である。知名の大學及び獨立學院は、北平に國立北京大學、國立北平師範大學、國立清華大學、國立北平工業大學及び私立金澤大學があり、南京に國立中央大學及び私立金陵大學があり、上海に國立華南大學、國立同濟大學、廣東に國立中山大學、私立嶺南大學、天津に國立北洋工業大學(前北洋大學)、漢口に國立武漢大學、廈門に私立廈門大學がある。

【社會教育】 中華民國には義務教育が未だ普及せず、成年失學者が多い。従つて學校教育の外に社會教育が最も重要視されてゐる。現今問題とされてゐるのは文盲者の撲滅運動、注音字母の獎勵、生活習慣の改革、及び國民會議の發達等に關する事柄である。その實施機關は民衆學校、民衆教育館、各種職業補習學校、圖書館、博物館、講義所、公共體育場、民衆遊藝場及び新聞閱覽處等である。その中心機關である。各市、市、縣に普及目標を實施する中心機關である。

の施設を置いて、その活動範圍は甚だ廣く、凡そ公民會議の授與、國民會議の增進、並に軍事、生計、娛樂等に關する教育事業は皆それに屬してゐる。但し地方の必要の時宜に應ずる爲に、その活動は隨時性を保つべきである。一九三二年國民政府が地方教育行政機關へ内つて社會教育經費を以て全國教育費の二〇%乃至三〇%に當らしむべき旨を通告して以來、社會教育が急、重視されて來て、その實施人員を養成する爲に特別なる訓練所又は訓練班を設立した者も少くない。

【文獻】 中華民國教育部「第一次中國教育年鑑」(民國二十二年)、舒新城「近代中國教育史料」陳瀾林「最近三十年中國教育史」(國民政府二十二年)、一九三四年教育部發布の諸法令。

【教義】 父母を敬愛するは東西古今に通ずる道徳人情であり、又國王或は其主として事へる者に忠實であることも萬國に通ずる道徳であるが、忠孝と稱して之を道徳の大なるものとするは東洋に於てである。其中佛敎では國王の慈父母の恩を重大義として、特に孝を敬へた。又父母恩重經、「父母恩難報經」などがあるが、忠孝の名と教とは佛敎を以て最とし、忠孝を道徳の大徳と最もよく實行せるものは其國である。

【儒教に於ける忠孝】 儒教經典「阿書」に「五教五常の字面が見え、其中に父子の親、君臣の義がある。孝は支那道徳の根本であるが(阿書)孝、忠、義、廉、恥、禮、節の徳の世明若良臣の禮道に於て忠君の道は自ら存しなれども、殷の封土を謀めて死せる纘紘比干に於て忠の一字が顯著となり、周の武王を謀めて餓死した伯夷叔齊に至つて君臣の大義が確立した顔がある。春秋時代諸侯の國に於て忠臣義士の例乏しからず、節義を尊び、後世齊の王國が「忠臣不事二君」の語は之に當る。「論語」に孔子が泰伯文王の至徳を稱し、伯夷叔齊を仁を待たざりし

へるは、君臣の義を明かにしたものとせられる。曾子が大尺の狐を託すべしとか、大尺に臨んで巻ふ可からずとか言へるも亦同主とせられる。「事、父誨、其力、事、君、教、其身」(「論語」)は忠孝を兼べ言へるもの、後世宋の李季伯が「子としては孝に死し、臣としては忠に死す」と言へるも、其意は同じい。忠臣を求むるは孝子の門に於てすといふ語も、忠孝の一なるべきを言ふ。併し「論語」に忠孝を人倫の大節として並立せしめたとし明言が出来ず、却て孝悌を多く説いた。反之孔子の「春秋」は周王が天下唯一の君たるを明かにし、君臣の大義を掲げたものとせられ、孟子も「春秋」の作が亂臣賊子を懲れしめたとせられ、孟子も他節の説は君を無み、父を無みする節説として斥けられたから、君臣父子の道を並置せる類はあるが、他一面射をば射せるならで誅せるなりと稱言して、支那に於てすら非正の誹を削いたのは、支那の君道は仁政に制約せられることを語る。然るに孟子は其相對主義の故に却て君臣の義を父子の道と共に絶対的となして、仲尼の言として「臣之事、君義也、無道非君也、無所逃、於天地之間」(「人間世」)とある。儒學は漢唐の間多く註疏の學となつたが、獨逸の漢學孔明、唐の顏真卿、張節等は忠臣の龜鑑とせられ、唐の陸贄は拘蘭律を作つて文王の忠を、柏夷頌を善いて其の條節を賞した。宋に至つて、忠孝節義を以て社稷を護る精神となし、「忠孝は天下の大孝なり」とし、高希文は天下に忠義の風氣を鼓吹した。此と同時に儒學は註疏の學から一轉して道學となり、程子は「君臣父子は天下の定理なり」とし、忠孝の本質を仁義と同意義となし、程子を承けた朱子は最も道義の學を重んじ、孔子「春秋」帝王の主意に從て「道義綱目」を作つて、大に忠孝義理を闡明した。又宋代の史實として、岳飛、張浚、文天祥等南宋忠烈の士輩出して、芳名遠く我國にも傳つてを。而も古今忠義の士の事蹟と共に論贊として淺見蘭軒が「瑞獻遺言」に

於て力を注いだ所である。

〔我國に於ける忠孝〕

我國最古の歴史物語である

神代傳説は我々太古民族の天照大神と其神胤に對する絶対的崇敬の事實を中心として述べられ、忠君の道が國家成立の基礎である事が示されてを。天孫降臨に際して群神の忠告顯現、神武天皇の天下平定、大化の新政、建武中興、明治維新の大業は國家を一貫する忠君の精神の時勢に應じての特別の顯現である。此忠君は國土と民人とが皇室の祖神である天神の創生であることによつて特別の意義を有つ。即ち君位は天照大神の神統とすることに本づく故、父子祖孫繼承亦即ち支那で言ふ孝道と君臣道とが離れ得ぬこと、並に皇室は國民一般の宗家と謂ふべきものといふこと、以上の二點が一に合して君臣の道と父子の道とが眞理に於てでなく、國家成立の事情に於て不可離であり、忠孝が歴史的事實に根據して一體である。又皇位が血統を尊ぶ上に立つと相伴つて、國民が各自其家風を尊ぶといふ孝道が盛である。又國土と國民とが太古以來一系の君主に統治せられた故、臣民として現在の君主に忠なるは各自の祖先が君主の祖先に忠であつた志を繼ぐ孝に外ならぬ。かくして忠孝は愈一體不能である。支那では孝が道德の本であつて、各自自身の本に報い、始に反へる理であるが、君は天に命ぜられて民の父母として之を愛撫する所に其位を保つものとす故、君位は仁政といふ條件の下にある意味がある。併し既に君となり臣となる以上、其所に君臣の義の易ふ可からざるものが存する故、君臣道の絶対性も存する。かく支那では君臣道が本を二にする所があつて、我國に於ける如き純一を得ぬ。又忠孝といふことも、彼には君は民の父母たるべき者とといふ意請と、父母に事へて孝の誠ある者は君に其誠を致せば忠となるといふ一義の事理とに根據するに、我に於ての如く民族が國を建てた特殊の事情に本づくのではない。

〔忠孝の理〕

君國があつて此身が存する以上君國の爲に此身を致し、父母があつて此身が存する以上父母の爲に此身を捧げるは、人間の至情であつて、即ち絕對的尊敬親愛の心の發露であり、宗教的歸依信仰といふもこれに外ならぬ。絕對的に尊敬する者の敬命は之を尊ぶ奉じ、絕對的に親愛する者の恩徳は之を感謝する。敬命の本であり恩徳の親である者が宗教的神佛であり、人倫に於て君父一なる所である。君父一なる者に對して忠孝一である。敬命の本は一切の法則の本であり、恩徳の報は一切の生命の根である。法則と生命と一なる所を天地の根元とする。此根元を生命で天と言ふとき、天は法則として上帝の道であり、支那で天と言ふとき、天は法則で之を法性といふ時、佛は法性の化身として正法を佛敎を垂れる。キリスト敎之を神と言ふ時、神は天主であり又天父である。我國では皇祖天神は敬命の主であり、國民民人一切生命の根であり、而して天皇は其一體である現人神として、一切法則と仁義の本である。一切道德の總名として儒敎の仁と義、佛敎の慈悲と正法、歐米の所謂人道と正義は、我國に於ては現つての天皇に忠、現つての父母に孝として最も具體的に實現せられ、友和、信、慈愛、博愛、學業奮闘、公益世務の廣闊、法の源泉、護國となる。

文獻一 西哲一郎「忠孝論」(昭和六年)

中山大學

(沿革)

支那廣東にある國立大學。支那の大中學でも規模の大きいもの一つである。民國十三年(一九二四)孫文の指導下に國立廣東高等師範學校・廣東公立法科大學・廣東公立農業專門學校が合併して廣東大學が成立、翌十四年には廣東公立醫科大學も併合、十五年孫文を記念するため國立中山大學と改稱された。前記合併四校中、前二者は清の光緒三十一年(一八九五)、後二者は宣統元年(一九一〇)創業のものであつた。

【現狀】 現在、文・理・法・農・工・醫の六學院あり、文學院には中國語言文學・英國語言文學・史學・哲學・教育學・社會學・藝術學の七系及び高師の文史・英語・社會の三部あり、理學院には數學天文學・物理學・化學・生物學・心理學・地質學・地理學の七系及び高師の數理化・博物の二部あり、法學院には法律學・政治學・經濟學の三系及び法政專門部あり、農學院には農學・林學・農林化學の三系及び農業專門部あり、工學院には土木工學・化學工學・電氣工學・機械工學・礦冶工學の五系あり、醫學院は系に分れず醫院を附設し、護士學校・助産學校を附屬してゐる。此外、附屬學校としては高・初中・小学あり、廣東道志館、附屬地質調査所が直屬してゐる外、各系系に附屬してゐる研究所としては、文史・教育・工業化學・心理學・細菌學・生理學・病理學・解剖學・藥物學の研究所あり、天文臺・經濟調査處・耕作試驗場・蠶業試驗場もあり、また最近には日本の大學院にも相當すべき研究所が設けられて、文科・教育・農科の三研究所に分れ、各研究所外に更に二部に分れて、中國語言文學・歷史學・教育學・教育心理學・農林植物學・土壤學の六部となつてゐる。民國二十三年現在に於て教員數は文史七、法二七、理四二、農三一、工二六、醫二〇で、學生は大學二、二七四、高中八四七、初中二〇〇、小学一、五四二、合計五、五八三人であつた。また各種の學校を合併して出来たので市中に散在してゐたが、民國二十一年、郊外に一萬餘の廣大な敷地を定め、六年計畫二千萬元の豫算で建築を始め、續續完成に移轉を終つたもの民國二十四年に於て既に五學院に達してゐる。

此の大學は政治的影響を受けて首領者・教員の異動多く、落着いた教育や研究が進められてゐるとは必ずしも云ひ得ないやうであるが、其の教育設備の規模の大きいことは前述の通りであり、また各學部・

各研究所ともに多數の雜誌、單行本、パンフレット等を刊行し、南支文化建設の中心として活潑に活動してゐる點を與へる。

文獻——國立中山大學現狀(民國二十四年)。(教育書)

中等教育 (The secondary education (the secondary education)

【意義】 中等教育の意義は一義的ではない。教育の程度からいへば一應は初等教育と高等教育との中間段階と考へられるが、各國の實情からすれば、(一)初等教育に接續すべき段階といふべきものと、(二)初等教育から接續する段階といふべきものとあつて其の社會を異にしてゐる。教育の對象からいへば、(一)將來社會の指導的地位に立つべき者の教育と見るべき場合と、(二)青年期にある者の教育と見るべき場合とある。教育の内容からいへば、(一)高等普通教育のみの場合と、(二)實業教育をも含む場合とがある。ヨーロッパの中等教育の觀念は(一)の方から合成せられるべく、アメリカの中等教育の觀念は(二)の方から合成せられるであらう。我國の中等教育はアメリカに近いが、ヨーロッパ的な考へ方も混入してゐる。

【各國の中等教育】 我國には中等教育に關する法規上の定義はなく、この語に含ましめられる學校教育の範圍に就ては廣狭二様の見解が行はれてゐる。狭義に解する場合は中學校及び高等女學校の教育のみならず、中等教育の内容を高等普通教育なりとする見解である。廣義に解する場合は中學校・高等女學校の教育のみならず、ほゞ之と程度を等しくする實業學校の教育をも含めて中等教育なりとするのであつて、これはアメリカ流の考へ方である。近時次第に廣い見解がとられるやうになりそれが普通化して來た。

アメリカに於ては中等教育はハイスクールの教育を意味する。アメリカでは凡ての國民に中等教育を與へよ

といふのが理想で、公立學校は授業料を取らず、中等教育の普及は世界に其の比を見ない。現在八十四縣による修業年限四年の中學校から、六一三三三縣による修業年限各三年の初等中學校と高等中學校との改革が行はれてゐる。初等中學校は大體十二歳乃至十五歳の年齢に適當な教育を爲し又指導を與へるの義務とし、職業的な學科目をも多く含むが適當特定の職業教育は行はれない。高等中學校は既に発見された才能を伸ばせしめるの任務とし、其の學科課程は非常に豊富である。各學校は普通教員の課程を設け、又選擇科目制度によつて教育を個々の生徒の必要に適應させ易くするものが顯著な特色である。但しコレラが入学を希望する者は適當特定のコレラ又はコレラ間の協定によつて決定された學科目修了單位の要求を満たさなければならぬ。尙制度上男女の別はない。

ヨーロッパ諸國の中等教育は複雑であるが、共通の特徴は大學入学資格を得る迄の高等普通教育を以て中等教育と考へることである。從つて上の限界は明確に高等教育への接續點を爲すが、下の限界は必ずしも一定せず、或は自己自身の條件を持ち或は就學年に於て初等教育程度の教育を爲し、何れにせよ中等學校と小學校とは平行して別個の系統を爲すのである。

イギリスには中等教育全般を律する畫一的な規定はないが、一九〇二年以後、國庫の補助を與へる條件として或程度の統制を爲すこととなつた。補助を受ける條件は「中等學校規程」(Regulation for secondary schools)に依つて示されるが、一九〇五年の「中等學校規程」は中等學校教育の目的を定めて、その教育は一般的たるべく特殊化してはならぬと言つてゐる。一九二六年の「中等學校規程」によれば、中等學校は少くとも四箇年間の在學を志し、而も少くとも十六歳まで在學する生徒の爲の學校たるべきである。十六歳といふ年齢は第一試験

First School Examination) 或は中等學校本科修了檢定試験 School Certificate Examination) を受けるべき時期であつて、これに合格すれば或條件の下で該大學の入学資格試験及び多くの職業の豫備試験を免せられるのであるから、中等教育の一樞機なることが明かである。しかも入学の最低標準は、第一試験の標準と關係させて決すべきであるとして、其の年齢は明確に定められてゐる。中等學校は更に高等科 Organized Course of Advanced Instruction を設けることが出来る。それは二箇年七箇月二週大程度を修するもの、其の修了は第二試験 Second School Examination (或は中等學校高等科修了檢定試験 Higher Certificate Examination) を受けるのである。これに合格すれば或大學に於ては學位を得る爲の中間試験を免せられ、又或種の職業に就き得るのである。現在の中等學校の代表的な型は、パブリック・スクールと公立中等學校 county and municipal secondary schools とである。パブリック・スクールは傳統的な寄宿學校で、授業科高く富裕階級の子弟を收容する。著名なものは國家の補助も監督も全く受けない。古典的敎養と體操とを重んずる紳士教育を爲す。九歳位で豫備學校 preparatory school に入り、十二・三歳で進學し、十八歳迄を學する。公立中等學校は一九〇三年の教育の結果として出来たもので、公費を以て設置され、公共團體に依つて維持管理される。十一歳若しくは十二歳で小學校から進入する。多くは男女共學で、民衆的な性質を有し、成立は新し、が將來益々重要性を増すべきものである。尙女子に就ても、中等學校規程」は適用される。

ドイツに於ては中等學校は古くは學者の學校を意味する *Rechtshen Schule* と通稱された。教育内容は高等普通教育 *höhere allgemeine Bildung* の傳統的に普遍的敎養 *allgemeine Bildung* が強調されて来た。ゾワイセ

ンの一九二四年の中等學校に關する新規程 *Secondrang des preussischen höheren Schulwesens* も、中等學校は大學と同等なる職業に入り得べき科學的能力を養成すべく、その教育は特殊化すべきでないことを命じてゐる。元來中等教育は其の古い主要の系統を爲してゐたが、統一學校の思想は其の根本を別個の系統を爲してゐた。統一學校に關するドイツ國法律は、國民學校 (フォルツス・シューレ) の最初の四年を基礎學校 (ダムン・ヴァー・シューレ) とし、中等教育は其の上に接続すべきものとして中等學校の豫備科 *Vorbereitung* を置いた。中等學校の正科は基礎學校の十九年の修業年限十歳乃至十九歳までの中等學校卒業試験 *Reifeprüfung* を經て大學入學の資格を與へるもの、之を完全中等學校 *Vollobereichten* と稱す。文科高等學校 (ギムナジウム)、理科高等學校 *Realschulmann*、實科高等學校 *Oberrealschule*、*Oberrealschule* が作られた。各々其の内容を異にするが、特に最後のはドイツ文化を重んずるものである。大戦後の今一つの新型式は上稱學校 *Aufbau-schulen* である。それは小學校第七學年の上に接続する修業年限六年の學校で、大學に接続するものである。女子の中等教育機關は高等女學校 *Realschule für Mädchen*、基礎學校の上六箇年の修業年限を有する。その上に接続する高等女學校高等科 *Oberrealschule* といひ、大學に接続する。

以上が大戦後の制度であつたが、ナチス政府は改革を企及つてあり、未だ確定的な新制度は樹立されないが、完全中等學校の年限一年短縮と中等教育の單純化とは確定した方針の如くである。年限短縮は國力充實の必要と高等職業從業者の需要増大とに因するもので、文部大臣の命令に依つて于一九三七年三月に實施されてゐる。中等教育の單純化とは、一九三七年三月二十日の細則規定によれば次の如きものである。新たに創設する高

等學校 *Oberrealschule* を以て基本型 *Grundform* 或は標準型 *Normalform* とする。其の特徴は英語を第一外國語として第一學年から始めること、及びドイツ文化を重視することであつて、第二の點は従前のドイツ高等學校に似てゐる。男子高等學校の第七學年以上は文科と理科とに分れる。この型式の外科種を許されるのは上稱學校と特定の條件の下に於て文科高等學校とのみである。フランスの中等教育の目的は、*リセ* *リセ* *リセ* が一八〇八年に中等學校制度を一應整備して以來根本に於て不變である。即ち將來指導的地位に立つべき國民の優秀 *élite* に対して高等普通教育を施すのが目的で、古典的の教育を重んじて職業的特殊教育を爲さぬ。併し中等學校は高價な教育で、且つ種科を有つて發達したから、優秀とは事實上上述階級の子弟に外ならない。中等教育機關は *リセ* 及び *コレージュ* である。*リセ* は國家の設立維持するもの、*コレージュ* は自治體の設立維持するもの、教育内容は同一であるが *リセ* の方が一般に於て優れてゐる。共に修業年限五年の豫科下から順次に一年の幼児敎 *chaise enfantin*、二年の豫備科 *division préparatoire*、三年の初等科 *division élémentaire* から成る。修了者年齢大體十一歳のものと、及び尋常小學校卒業者を收容する。修業年限は七箇年、第七學年是有學級 *chaise de philosophie* と敎學科 *chaise de mathématiques* とに分れてゐる。課程の修了は大學生資格試験たる *バカロレア bacalaurat* によつて證明される。女子に對しては *リセ*、*コレージュ* の外女子中等科 *course secondaire des jeunes filles* があるがその内容には變りがない。

以上が在來の中等教育組織であるが、其の階級的なものに反對するのは統一學校の主張である。一九一七年頃から勢力になつたのであるが、一九三七年三月五日に下院に提出された文部大臣の學制改革案は徹底的な統一學校

思想の表現である。教育を三段階に分ち、第二段階の教育 *enseignement de second degré* は中等教育に相當するが、其の教育は無料であり、従来の中等教育・高等小学校教育・實業教育の區別を撤廃した意味に於ける中等教育である。この段階に進む者も凡て十二歳までは公立の小學校に於て教育を受けねばならぬ。第二段階の教育の第一學年を指導學年 *année d'orientation* とし、此處で適性を發見し、其の後古代語科 *section classiques*、近代語科 *section modernes*、實業科 *section techniques* の三に分つ。第四學年の後に國家試験を行つて學業を認定し、古代語科と近代語科とは更に三年の課程を経て第三段階に接觸する。これはフランスの傳統と全く對照的な非階級的の開放的な改革案である。

【中等教育と社會階級】 アメリカの學校系統に於ては、中等教育は初等教育に接續し、公立中等學校は無料であり、凡ての國民に公開されてゐる。高等教育も階級するが、併し中等教育のみが實際生活に役立つ、其の意義で完成教育である。然るにヨーロッパの傳統では初等教育は下層階級の子弟の教育であり、中等教育は上層階級の子弟の教育であつて、程度の違いではなくて社會階級的に異なる系統を爲してゐる。中等學校の設備或は指導者の教育は、外國語等を除けば初等教育の程度を脱せず、また這にイギリスのセントラル・スクール、フランスの高等小學校、ドイツの中間學校 *mittlere Schule* の如き、教育内容は中等教育程度なるにも拘はず制度上中等學校とは認められない。中等教育が一般的敎養・高等普通教育を内容として實業教育を包含しないのも歴史的な事情に由來する。社會が比較的簡單であつた時代に於ては、かゝる中等教育を受けたのみで更に高等教育を受ける必要も、社會の階級的地位に就くことが出来、人間の敎養の完成の外に技術的完成を必ずしも必要としなかつたのである。

オウウドク (イタリヤ)

併し中等教育の階級的性質はヨーロッパ諸國でも次第に緩和或は改革されてゐる。イギリスに於ける組織的な授業科免除の制度の發達、ドイツに於ける基礎學校制度の制定、フランスの學制改革案等は例れもそのあらはれである。斯かる事實は教育の機會均等の要求から來てゐることは當然であるが、また社會が特殊の技術を要求し、これを高く評價するやうになつて來たにも因る。

【アメリカの教育】・イギリスの教育・ドイツの教育・フランスの教育・オーストリア・ベルギー・スウェーデン・「中等學校」の項參照。(教育學・社會學) 文獻—*J. H. Briggs, Secondary education, 1933.*
W. A. Uhl, Principles of secondary education, 1935.
Z. D. Wilson (ed.), The schools of England, 1928.
H. Wood, The educational system of England and Wales and its recent history, 1935.
K. Gross, Die preussische Schulgesetzgebung, 1933.
O. Meier, Der Charakter der höheren Schule, 1928.
E. Ziegen, Das ökonomische Hintergrund in Deutschland, 1931.
L. Buss, Recueil complet de la législation de l'enseignement secondaire, 1923.
Yoshikawa, O. Grund, Education et instruction, II, Enseignement en France, 1921.
阿部重孝「日本學校教育發達史(中等教育)」

中毒 (毒) Verführung

【意義】 此處では、その服用から得られる或種の快感 *Erregung* の爲に、病的強制に陥り、心身に異常な變調を惹起するものは、心身の強固な場合によつてその服用中斷を殆ど不能ならしめる所謂有害嗜好品 *Genußmittel* の中毒の中、阿片 *Opium* 類に *モルヒネ* *Morphium*、

コカイン *Cocain* などの麻薬中毒に限定する。従つて其他の有害嗜好品酒精・ニコチンの中毒(飲酒・喫煙の習慣)や、鉛・水銀・二硫化炭素等の職業性中毒疾病(職業性中毒)の範圍内(プロトマイン)・鴉片らず(實験)等の急性中毒症に於ては論じない。

【麻薬中毒】 麻薬の種類は阿片・鹽化モルヒネ・ピロニル・ピントロン・鹽化ロイニル・鹽化コカインなどである。鹽化ロイニルはモルヒネに較べて數倍の強さと價格低廉のために多く使用され、その種量は一日〇・〇一五であるが中等者では一日三内五瓦の注射をして平然たるものがあつり、金額にすると日々平均二圓の麻薬購入をせねばならない。中毒症状は殆ど麻薬に共通して消化機能の障礙が著るし、體位の衰弱を來し、精神上では意志の發動が鈍り、生業その他に興味を持たず、周圍の利害迷惑には頓着なく全く自己中心であつて、たら麻薬に對してのみ感興が湧く上に、服用中絶すると次第・頭痛・神經痛・下痢・不眠などの然る現象 *Abstinenzerscheinungen* が起るから服用を停止するは不能であること、麻薬が高價なるにもよつて種々な犯罪を醸成することになつて、衛生上のみならず保安上からも問題となるものである。麻薬中毒問題はもと阿片販賣として十七世紀に於てイギリスの支那への阿片賣込みに促されたこと、阿片よりもモルヒネ等のアルカロイドの抽出に成功して使用に便宜を加へたこと等から、今日世界各國の問題であることは、例へば支那・印度・トルコを主産地とする阿片の養分産類は昭和の初に於て二萬五千乃至三萬五千噸であるが、藥用として必要はその五分の一に過ぎないといふことから推察出来る。我國に於ては十九世紀末同中毒者の多い臺灣、關東州及び朝鮮を統治下にをさめたことによつて植民地の問題として生じたものであり、葡地自治によれば阿片嗜好者及びモルヒネ中毒者数は臺灣人十萬乃至十五萬人、朝鮮人七萬乃至

十萬人、内地居住者千人數百人、内地人二萬五千乃至三萬人、滿洲及び朝鮮居留人六千乃至八千人と推計されてゐるが、其後朝鮮人の内地移入増加、滿洲國成立などによつて漸次日本内地に於ても重要な地位を占めた。そして昭和九年「麻薬取締規則」に追加された患者提出制の結果から見ると、例へば昭和十年一月より昭和十一年七月末までの東京府内中毒患者數一、〇四三名、男六八七名、女三五六名の中、婦人二八六名(男二三三名、女二三名)、内地人七五七名男四二四名、女三三三名であつて、海外内地人との中毒の浸潤してゐることが立證されてゐる。

法規は「罰法」第百三十六條乃至第百四十一條「阿片煙(コカイン)罪」・「阿片法」(昭和三年法律第二十號)・「阿片法施行規則」(大正八年勅令第五四號)・「麻薬取締規則」(昭和五年勅令第十七號)・「麻薬阿片令」(大正十二年勅令第五十三號)・「麻薬阿片令」(昭和三年等)があつて輸入・製造・販賣並にその處用を取締つてゐる。中毒者救済治療所は例外では康利療養所外各地に設置され救済人員四〇・五〇名、薬師では臺北東生醫院及び各官立醫院附屬矯正科定員四二五名、關東州は大連救療所(昭和十年度救済六八〇名)、金州志善堂(定員二〇名)がある。内地では麻薬取締藥中毒救療所定員三〇名と麻薬中毒者救済官定員三五名がある。

中毒の直接の治癒は麻薬の絕對服用中断であつて、その際における禁断現象は意とするにたならぬ。たゞ中毒者、殊に内地人のそれには中毒を生ずる動機(麻薬を入手し易い職業・誘惑・風習・俗信・不快)は勿論であるが、既に中毒者自身に特殊の感受し易い素因(例へば病的な人格など)があることは注意せねばならぬ。(佐佐木清文)

文獻】林春雄「藥理學」(三四頁—三五頁参照も)、海軍西治「阿片問題の研究」(自衛隊醫學會會誌)第八十七期、昭和三年、金子準二「麻薬中毒問題と社會事業」(社會事業

研究)第三十四卷、昭和十一年、F. Prussek, Gemischte Handwörterbuch d. psych., Hygiene, biog. von O. Zunde nee, 1913.

注入教授

【意義】生徒には自ら知識を開拓し技術を創造する能力が無いとして、教師からひたすらに既製の知識技術を傳授するをいふ。教授法研究の起らない時代の教授法は概ねこれであり、兒童青年研究の起らない時代の教授法も、事概ねこの意味を脱することが出来なかつた。

【歴史】我國に於ては、學校の設けられて以來明治の初年に至るまでの學校教育は、全くこれであつた。これ學問といへば、その初めに當つては、外國書の譯解であつたが、その文字文章の讀み方まで解釋し、全く生徒には入り難かつた爲、自然にこれを調教したのである。が近代及び現代に於ても、學校の文化と家庭社會の文化との間に相違すべからざる懸隔があり、生徒が家庭及び社會に於て獲得した學力のみでは、學校の文化が咀嚼し得られない場所、並に知識の價値が高價に尙せられた時代に於ては、一般の教授法はなほこの意味を脱却することが出来なかつたが、明治十年代の末葉より教授法研究が起り、種々の教授法案が唱進せられるに及んで、少くとも教育思想上に於ては、漸次その影を薄くするに至つた。

西洋に於ても、ペスタロッチ以前にあつては、たとへばヒョウの發問發法を利用するがあり、コメウスの自然學則主義を唱進するがあつたといへ、尚注入は一般の教授法であつた。ペスタロッチ以後に於ても、羅「兒童は瓶子にあらず」といふ警句があげられたが、尙これを棄却するを得なかつた。然るに今世紀に入ると、兒童研究熱が起り、その心身の發達に固有の生活が展開せられるに及んで、漸次その影を薄くするに至つた。(編日長市)

懲戒 (C) disciplinary punishment (罰) Disziplinarstrafe (罰) peine disciplinaire

【意義】特殊な權力服従の關係の存する部内に於て、其の部の秩序を維持し其の目的使命を全うする爲、義務規程に反し責務を遂行しに缺くる所ある者に對して、科する懲罰である。然れば其の部内に在らざる者又は既に其の部を去りたる者に對しては懲戒を行ふことを得ぬ。斯くの如く懲戒は罰ではあるが、國家公共の秩序を維持する爲國家が行ふ懲罰とは其の目的及び性質を異にするから罰罰には屬しない。

【懲戒の種類及び範圍】懲戒は國法に依りて行ふことを得るものであるから、國法の根據なくして濫に行ふことは出来ぬ。

懲戒は法の認むる部内に於ては、公法關係に於て行はれる許りでなく、私法關係に於ても行はれるのである。前者には官吏・軍人・軍屬・市町村立小學校職員・公立學校職員(公立幼稚園職員を含む以下同)及び其の他の官吏侍従者・公吏等に對し監督者たる長官・上司の科する懲戒並に學校の兒童・生徒・學生等に對し學校長又は教員の科する懲戒があり、後者には親權を行ふ父又は母の其の子に對して科する懲戒がある。

【公立事項及び懲戒權者】文官並に市町村立小學校職員・公立學校職員及び其の他の官吏侍従者に對する懲戒は、其の者が職務上の義務に違背し若しくは職務を怠りたるとき又は職務の内外を問はず官職上の威厳若しくは信用を失ふべき所爲(又は)以下は市町村立小學校職員に在りては「職務の内外を問はず體面を汚辱するの所爲」ありたること、其の所爲に付て行はれる。この懲戒の種類は、官職から排除する所の免官免職と、部内に在りたる儘矯正的に科する所の減俸及び譴責とである。減俸の標準は一月以上一年以下の間、毎月俸給月額の三分

の一以下である。其の懲戒権の行使に付ては、前任官の
丞官及び補等は、懲戒委員会の議決を以て内閣總理大
臣之を奏請し、裁可に依り之を行ひ、前任官の丞官は、
懲戒委員会の議決を以て内閣總理大臣を経て本部長官之
を奏請し裁可に依り之を行ふ。前任官の補等及び前任官
の丞官及び補等は、懲戒委員会の議決に依り本部長官之
を行ひ、議員は何れも本部長官之を専行する。市町村立
小學校以外の公立小學校職員及び其の他の官其特選者の懲
戒は、高等官特選者に対しては前記高等官に付ての規定
に準じ、判任官特選者に対しては前記判任官に付ての規定
に準じて之を行ふ。市町村立小學校職員之懲戒は地方
長官に於て之を専行する。尙公法關係に於けるものにして
私立小學校校長及び教員に、尙公法事項に準ず
べき所爲があつたときは、地方長官は其の業務を停止す
る。又教員免許状を有する者にして、現に教職に従事し
て居ると否とを問はず、不正の所爲其の他教員たるべき
體面を汚辱する所爲があつて其の情狀が重いと認めら
れたるときは、小學校教員免許状は文部大臣又は地方長官
に於て之を撤奪し、其の他の教員免許状は文部大臣に於
て之と同等する。此の業務停止及び教員免許状撤奪は非
懲戒の一種である。地方長官の行ひたる前記の懲戒中市
町村立小學校職員之免職、私立小學校校長及び教員之業務
停止または小學校教員免許状撤奪の處分を受けたるに不服
ある者は、之を文部大臣に訴願することを得る。又官制
令、「官制令附則」(小學校令)第四十八條、第四十九
條、第五十條、小學校令施行規則「第百二十九條乃至第百三十七條、
第百三十八條、(教員免状)第十二條。

其の後、判事之懲戒は「判事懲戒法」に、軍人の懲戒
は「陸軍懲罰令」又は「海軍懲罰令」に、軍属の懲戒は
「軍属ノ懲戒ノ關スル件」に、府縣吏員及び北海道地方
行政の吏員之懲戒は「府縣制」又は「北海道地方行政
に、市町村吏員之懲戒は「市制」又は「町村制」に、北

海道一級町村及び二級町村吏員之懲戒は「北海道一級町
村制」又は「北海道二級町村制」に、島嶼町村吏員之懲
戒は「島嶼町村制」及び同屬内務省令に規定する所に依
り行はれる。
學校の兒童、生徒、學生に對しては、夫々の學校法令
の規定に依り、小學校に於ては學校長及び教員に於て、
其の他の學校に於ては學校長(總長、學長を含む)に於
て、教育上必要と認められたときは、適正と認めらるる懲
戒を加ふることを得る。

親權を行ふ父または母は、其の親權に服すべき子に對
し、其の非行を矯正する爲に、必要なる範圍内に於て、
自ら懲戒を行ひ(罰則)の宣告又は裁判所の許可を得
て之を懲戒場(罰則)に監禁せしむる(懲戒)に入れることを得る
(「刑罰」第百七十三條、第百八十二條)。
【賞罰】の項参照。
【懲戒】(懲) military retribution (懲) Gehrenem-
pfindung (懲) sensus auditivus
【意義】 音響を認識する機關を云ふ。
【聴覚器官】 人類の耳は外耳・中耳・内耳の三部よ
り成る。外耳は耳殻と外聽道より成り、耳殻は音波を
散亂し又外聽道と共に共振することに依つて、耳に入る
音波を強める。外聽道の奥に鼓膜がある。それに接して
三個の聽小骨(槌骨・砗骨・蝸骨)がある。此の部分が中
耳であつて聽小骨は球状に組合せられ鼓膜の振動を内
耳へ傳へる。内耳は球囊・精細管・蝸牛管及び三半規管
より成るが、球囊に關係のあるのは蝸牛管のみである。
蝸牛管は蝸牛殻内に入れ子になつてゐる。34 回螺旋を
描いてゐる螺旋の管であつて、基礎膜に依り前庭階・鼓
室階の上下二段に分れ、中に内蝸牛管を含んでゐる。前
庭階の端で中耳に面し蝸牛管の附着してゐる部分を前庭窓
と云ふ。鼓室階の中耳に面する部分を圓窓と云ふ。前庭
階と鼓室階は蝸牛管の頂部にある竇孔に依つて通じてゐ

る。基礎膜は多數の纖維より成り、上に聽神經の末梢を
含むコルティ氏器官を載せてゐる。
【聽覺】 音刺激に依つて音感覺を生ずる機制につ
いての説を云ふ。先づ聴くべきはヘルムホルツ H. v.
Helmholtz (1821-1907) に端を發する共振説 Resonanz-
theorie である。蝸牛管内の内蝸牛管に振動が傳へられる
と基礎膜の纖維のうち一定の周期の等しいものが之と共に共鳴
し、其の纖維に附着してゐるコルティ氏器官が振動し、
其の聽神經が興奮して一定の音感覺を生ずると説く。此
の説を支持する事實は多く最も有力である。例へば我々
は調音の中から部分音を聞き出すことが出来る。或は一
定の調子の音のみ聞えない現象音田原(Fundamental)に
一定範圍の調子の音のみ聞えない現象音基音(Fundamental)
或は一定調子の音のみ聞き分けると、其の調子の音に對
し聽力の低下する現象など此の説から容易に説ける。フ
ラウチー H. Flautsch は内蝸牛管内に於ける壓力の傳播
の仕方と考へることによつて、此の説を更に明確なもの
にした。之に反し基礎膜上に定在波が出来ること考へる音
像説 (音の) bildtheorie、基礎膜はたゞ音波の通り振動
すると考へる所謂電話説 (telephone theory) 其他の説
乃至は修正説なども數存する。

【聴覺の原理】 我々が音刺激を受けて音感覺を生ず
るためには振動數・振幅・持續時間等が一定の範囲内に
あるを要する。最低可聴音(質的)約16振動、即ち十六振
動、最高可聴音(量的)約二萬振動、即ち我々の
能く得る範圍は約1・0オクターブである。これは最高可
聴音の方は年齢と共に次第に低下し、六十歳以上で大體
一萬三千振動位になるが、最低可聴音の方はあまり變化
しない。これに比するると音樂に用ひられる音は約二十七
振動から八十振動位までオクターブが四、發聲する音
域は八十振動位から千振動位まで三・五乃至四オクター
ブである。強度の範圍は振動數に依り異り、最も極感

なのは二乃至四千振動で、 C_1 乃至 C_8 はパー、低音方エー、グインの音で感ぜられるが、六十振動の邊だと、 C_1 パー程度を要し高音、低音では鈍くなつてゐる。強度的割合頂上それ以上強めると聴覚を生ずる點は二百乃至二千振動で、 C_1 パー以上に達する。聴覚の境界内の領域を聴覚領域 auditory sensation area と名づける。持続時間に就ては低音では四乃至七振動、 C_1 で十乃至二十振動、 C_8 で四十乃至七十振動と云ふ値を擧げてゐる人もあり、甚かに小さな値を得ゐる人もある。

【辨別】 繼時的二音の調子の辨別に就ては中音部が最も得られ、乃至二分の一振動、時には三分の一振動の値が得られる。フランス E. Van der によると低音と高音で辨別が鈍く、ウェバー・フュヒナーの法則は受當しない。同時の場合には二音として聞かれる爲の必要な差は中音部で大數十振動、高音部、低音部では十七乃至三十振動といふ値が得られてゐる。強さの辨別には、リース E. Heine によると、大體四十デシベル以上の比較的強い範圍に就て、ウェバー・フュヒナーの法則が受當する。その相對辨別強さは約四分の一乃至十分の一である。

【定位】 我々が音を聞くとき其の音源の方向距離を判定することが出来る。之を音の定位と云ふ。これは主として兩耳の働きに依るものであつて、方向辨別は左右殊に正中面附近が鋭く辨別強は約五分に達する。上下前後は四圍へられることが多い。方向辨別を規定する條件としては兩耳に來る音波の到達時間の差と強度の差とが擧げられる。距離の辨別は不確なもので音色、音の強さ等を手掛りとして行はれるらしい。何れの場合も細聴の影響、聴覚の參與は著しい。音定位に依り與へられる空間を聴覚空間 (auditory space) (Hermann) (auditory audit) と云ふ。

【發見】 ヤーネ E. N. S. Lowenthal によ

と新生児は生後一時間位経つと聴覚的反應が現れる。その反應は始は未分化なシラ及び不快の反應であつて、反應の大きさは刺激の強さに應ずる。第二月に入ると聲音には消極的に、調音には中性的に反應するやうに分化して來る。聴覚と聴覺との聯合が出来て音源の方に向くやうになるのは第三月である。第四月以後は積極的反應として發笑等が加はり、情緒的な憤恨のない新聲は次第に效力を失つて來る。シラ、アの音の強さを依ると調子及び音の強さの辨別は、兒童がテストを理解し得る限りは、殆ど年齢に關係がないと云ふ。

【聴覺と教育】 音の種々の性質に就て視れる。全く聴覺を除くものを變音 (mutations) と稱し、對い音のみ聞えぬものは純音 (pure tones) の項を參照し、一定範圍の調子のみ聞えぬものを音島、遂に一定の範圍のみ聞えぬものを音洞、音に對し過敏なものを hyperacoustic condition、騒音があつてよく聞えるものを tinnitus aurium、外音は聞えず耳鳴のする middle ear などを擧げることが出来る。これらの障礙は鼓膜、中耳、内耳、中樞等種々の原因による。

【聴覺と教育】 聴覺は色々の面に於て教育と關係する。之を一般教育に對してと音楽教育に對してとは分けてを促とする。前者に關して云はば問題となるのは言語である。言語は教育の手段として又目的として教育に重要な關係がある。こゝでは言語の解、發音教育、聴聽・聴覺等が問題となる。又音楽教育を受ける者に對つて一定強度の聴覺上の能力が必要なのは云ふ迄もない。シラ・アに依ると調子の辨別三振動以下の者は音楽家となり得。三—八振動のものは若し好むなら平易な音楽教育を受けてもよく、十八振動以上のものは音楽に關係せないのである。しかし音楽に參與する心的

條件は聴覺を基礎とはするがそれ以上に所謂音樂的感性とか、音樂的智能乃至思考と云はれる如き能動的方面も必要であるから、聴覺のみを重視するは不可である。

【音樂の心理】の項を參照。

文獻一 廣瀬錦一「音樂心理學」(昭和八年)。

聽講生

大學又は專門學校等に於て各學部又は各學科の或學科目を聽講することを許された者。聽講を志願する者に對しては、各學部又は各學校に於て學生・生徒の學修に妨げなき限り、聽講生として之を許可する。従つて學生・生徒の多數あるときは、又は定員を滿たしてゐるとき、或は其他妨げとなる時は聽講生を許可しない。聽講は學部又は學年毎に之を許可する。聽講生としての資格は各大學・各學部又は各學校に於て夫々規定してゐるが、官廳又は外國政府の委託あるときはその所定の資格に拘らず之を許可することがある。聽講生は單に講義を聴くのみであつて、それに対しては試験を行はず、従つて聽講によつて何等の資格を得ることはない。併し聽講生たる間は大學(校長)・學部長又は學校長の監督を受けることは勿論である。(廣瀬錦一)

彫刻

(彫) (sculpture) (彫) Bildwerkmat

【意義】 彫像ともいふ。雕塑に曰ふと彫刻と表現の様な硬質の材料を鑿で刻む方法で物體又は模様を表現するものをいひ、和彫とは漆・粘土・蠟・油土の様な軟質の材料を之に用ひて後で乾かし又は焼き或は鍍金に附してそれを硬化する方法に由るものをいふ。往古日本では前者の作家を彫工、後者を彫工と云ひ、ワロツバ、ワーマ時代には夫々彫刻家 (sculptor)、彫像家 (sculpturist) と別稱した。併し今日一般には區別無しに彫刻といふ名でこの兩者を總稱する。

【技法】 彫刻とはこの美の物象をすべて立體的に感

受してそれを専ら三次元的彫寫意識によつて表現する造

形美術の一部門であり、繪畫の純現象の造形と立空間地を異にする。彫刻の根柢を成す者は觸覚感であるが、これは物に立體的に觸れてゆく感覺で、直接の接觸の外、眼で觸れる視覚の觸覚感ともいふべき彫刻独自の領域がある。従つて彫刻に存する立體感はその美を決定する最大要因となり、この感の持つ「量」が「質」の確實性が最初の因縁となる。彫刻が空間に占める量の威感とも實情及び特質を強く持つ彫刻を吾人の審美感に求める。この特質を持つ爲に彫刻にまづ必要なのは「構造」の骨格である。構造は彫刻の組立て、骨組ともいふべきで、例へば頭部に於ける彫形の頭蓋、或姿勢に於ける全體を貫く主軸、及び各部分の割合の如きである。構造の確實性を有するは「面」の知覚が必要となる。これは立體を圍むあらゆる表面の方向が一見無秩序の裡に見えながら或秩序を發見し、複雑を單純化し、混濁を統一する力を有する。細部を内に包含する大きな幾つかの面に物象を顯現し立體化する事無しには彫刻美の特質が失はれる。人形や模範標本等が彫刻美を持ち得ないのはこの面の原理を無視して製作せられるからである。面の要約と同時に成立するものは彫刻の「動勢」である。動勢とは動きにあらず、氣勢の動くすぢである。面が選擇せられ組立てられるに從つてその面の方向は右のづから動勢の流れを呼び出し此所に或彫刻の動向が形成される。動勢を助ける爲には彫刻の姿態とこれに生命の息を賦與する「肉づけ」が加はれる。肉づけは最も微妙な彫刻の生命源であり、これを失へば彫刻が死骸。もと粘土を捏造する意味の語であるが硬材を觸む場合にも同様の意義を有する。このことを昔日本では「肉あひ」とよんでゐた。以上が彫刻の技術的要素中の不可缺の要素である。

彫刻には全形、半形、浮彫りと浮彫り(又は海内)の四

手抄ウコタ(彫刻)

三三三とがある。全彫とは普通の立體物の如きこととに物體を獨立させて作られたもの。二例以上が組合されたものを群像彫刻といひ、骨像に見る如き胸までのものを胸像といふ。浮彫とは骨背の「地」の上に半ば繪畫的に平たく作られたもの。浮彫では單像も群像も遠近も風景も製作可能である。外に地の中へ更に刻みこんだ肉合と肉切とがある。メダル relief は普通浮彫の機械的彫刻法で作られる。

【用材】 彫刻の用材は頗る多い。陶・素焼・石膏・珪ガラス、Marble, granite, cement, 磁漆・青銅・brass、木・竹・石・玉・象牙・介甲・黄金・銅・銀等よく慣用せられる。陶では吾が吉備前焼、又イタリ・復興期の作家アンブレア・デッラ・ロベッヤ Andrea Della Robbia (1435-1525)の作に見る如きもの、素焼 terra cotta はギリヤのタナデラ Tanagra 人形の如きもの、石膏は複製用として用ひられる。珪ガラスは近年フランスで工夫せられた材料で多く淡色に焼かれる。セメント・石灰の類は多く一時的の巨大な製作物に愛用せられる。乾漆は日本古代の佛像彫刻に慣用せられ、奈良興福寺の十大弟子像の如きはその一例である。青銅は粘土の原型或は木型そのまゝが鑄造せられるので古くから用ひられてゐる。奈良の大佛、藥師寺三尊像はじめ現代の銅像等皆これである。ヨーロッパでは殊にローマ時代以降盛に行はれた。鑄造法には數種類の別がある。木は粘土と夾ぎ最も古い彫刻用材に人類史時代から用ひられた。エジプト時代に既に既に立派な造作があり、ヨーロッパでは中世期寺院建築内容の裝飾彫刻に最も多く用ひられ又優秀な造品がある。概ねオオタ材 30% に限られてゐたが近代では漆・他種も用ひられる。木材彫刻の最も感なのは本邦でつて推古朝以來現代迄大半の彫刻は木彫りでありその技法に從つて造歩してゐる。槍・棒・柳・朴・楠・松・槐・桜・紫檀・黒檀・桑・せん・樺・楓・公

孫樹等多種多様の用材がある。時代によつて用材にも變遷があるが、槍・棒・柳等はいつも變らず用ひられる。竹・玉・象牙・介甲類は多く小品用でありこれも東洋の特色である。石、殊に大理石は西歐で愛用せられる。ギリヤ・ローマ・文藝復興期を経て近代に至る迄この用材の美質は遺憾無く利用せられた。本邦には良質の材少く用ひられる事も少い。石彫といへば大阪相州石・青石・大谷石・御影石・流石の如きもの大限に於てゐた。

【製作の過程】 彫刻製作に當つては、普通まづ粘土(又は油土)を用ひて原型 model, original を作る。それには蠟膏・木材・鉛管等を以て心を構へ、これに粘土を粘着せしめ手指と鋸とを使つて製作する。最後まで粘土を乾かししめて、完成の時これに石膏泥をかけて唯型鑄製の工作によつて石膏像を作る。これを本にして或は青銅に鑄造し或は「星出し」lost wax process といふ方法で木材や石材に寫す。これに更に手入して一個の彫刻が出来上る。先づこれを非として佳時の如く直接に木石を彫刻する活動が盛であつた。これを「写彫り」(寫三)といふ。

【彫刻の教授】 彫刻教學の道は東西洋とも近代に至るまで徒然制度であつた。西歐諸國のアカデミー、本邦の東京美術學校の如き學校制度は近代の施設に係る。其後は研究所、講習、及び個人教授、一般美術運動として小学校の粘土工、女學校の小刀細工なども彫刻の部門に屬する。

日本現在に於ける彫刻學習の道としては、まづ文藝省直轄の東京美術學校彫刻科がある。修業年限五箇年(中學校卒業程度)の學生を試験の上大學せしめる。試験には學科と實技とを課する。實技には木製模範標本粘土の製造とを試みさせる。彫刻科には本彫部と造像部との別あり、幾科一箇年の一般制修學の優劣を第一學年へ編入し第四學年を卒業局として卒業製作を作らしめる。卒業

彼には学生の志願と學校當局の認可とによつて更に研究科に在籍して研究を進め得る便がある。水形部・徳富部とも初学年にはいづれも豫習による學習を専とし、学年の進むに従つて人體動物等の自由製作をモデル・模型等に就て學ばしめ、更に進んで構圖・模型等の試作に當らしめる。學科には美術史・美術・解剖學其他がある。この校以外には東京高等工藝學校の工藝彫刻科・日本美術學校・帝國美術學校・二科技造・日本美術院研究所・日本大學藝術科・京都市立美術工藝學校等に彫刻研究の機關がある。今もなほ昔日同様の徒弟門人制度である。新派大家の内弟子となつて師傳の勞を厭はぬか、又は費を執つて通ひ弟子となるのである。此方には學校修業者の學び得ぬ新派内面のあらゆる階級を身を以て超越し得る利得あると同時に師弟關係より先ずる階級に屬される危險が伴ふ。社會に立つに至る途は今日一般に展覽會への出品に依るを嘗とする。(高橋玄忠)

朝鮮の教育

朝鮮の教育の歴史的背景を知るには、先づこれを大きく日韓併合以前と日韓併合以後とに大別し、併合以前の教育は更に之を四分して三國時代・新羅一統時代・高麗時代及び李朝時代、併合以後の教育は更に之を三分して「朝鮮教育令」時代、「朝鮮教育令」改正時代及び「朝鮮教育令」第二次改正時代となすことが出来る。

【日韓併合以前の教育】

古朝鮮時代並に樂浪郡時代にも其の文化に相應した教育の事實が存在したであらうが、文献の載すべきものが乏しい。

(一)三國時代の教育 樂浪郡(凡三邑)より新羅一統(高句麗・百濟・新羅三國鼎立時代、即ち所謂三國時代)に入るや、朝鮮の歴史上學事に關する最も古い記事が現はれる。それは高句麗の小獸林王(第十七代)の二年(西紀)に大學を建てて子弟を教へたことであつて、こ

れは恰も兼より佛像及び經文を高句麗に傳へて佛化弘張の端を發したのと同年の出来事であるから、儒佛二教は實に此年を以て共に高句麗の文化に一新紀元を劃したものと謂ふべきである。此頃高句麗は未だ鴨綠江北岸の丸都城(國內城)に都してゐたから、高句麗が始めて學を建て師を立てたのは半島外の出来事であるとも言へる。都を平壤に移した時(西紀)に大學も共に平壤に移されたが、それに關しては記事が見當らない。遷都後二世紀にして那は唐の世となり(西紀)、高句麗・百濟・新羅の三國支は釁つて被たに反事し、各、子弟を遣はして唐の國學に入學せしめたが、未だ學制を設くるには至らなかつた。

(二)新羅一統時代の教育 然るに新羅一統時代に入るや(西紀)、神武天皇(西紀)は唐制に倣つて國學を立てて禮部に屬せしめ(西紀)、國學の長に稱し、下に博士・助教・大舍・史を置いて始めて學制を設けた。また學者階級は史職を以て九級を解し、諸生を訓導して大いに教學の振興に貢獻した。聖德王(西紀)の十六年(西紀)孔子を國學に祀り、聖德王(西紀)の六年(西紀)には國學に諸業博士及び助教を置いて國學の制度を完成の域に達せしめた。元聖王(西紀)の四年(西紀)始めて儒學の知識を以て人材登擧の標準とした。當時唐に留學し、彼地に於て資料する者唐末迄に五十八人、五代を留せて九十一人に達し、朴仁純・崔致遠・金湊等知名の士を輩出した。佛しながら新羅時代には尊佛よりも崇佛の念が強盛であつたことを忘れてはならない。

(三)高麗時代の教育 高麗時代においては、太祖十三年(西紀)西京學堂に幸して學校を創設した。又別に學院を創め、吏・戶・禮・兵・工の六部の生徒を充てて教授した。又、國都開城にも學院を置いたらしく、太祖は新羅滅亡(西紀)以前のこととなほ新羅の國都慶州にあつたであらう。其後成宗(西紀)の時に至り、高麗一代の制度略めて整然たることを期し、學制も亦此時からして見るべきものがある。當時の學制は官立完成の爲の學校と人材登擧のための科擧とを以て二大機構とする。學校は中央に國子監(西紀)の成均館・東西學堂を置き、地方に學校あり、別に東西學堂を置き、西紀)を合して有名なる十二院と稱する私學があつた。國子監は成宗十一年(西紀)の創立に當り、唐制に倣つて六院(國子・太學・四門・書・算・藝)より成つてゐる。構内の文廟には大成殿・兩廡・明倫堂及び齋の設けがあつた。仁宗(西紀)の時以來諸州郡縣に學校を設け、文廟を中心とし、學を講ずる明倫堂を設くることとなつた。世宗(西紀)の國學も學校のこととなつた。世宗十六代(西紀)仁宗の二代間に最高潮に達した文獻は設け(西紀)以來大いに衰へ、元は繼嗣するや全く軍事に忙殺されて文獻は獨り尙存の手に歸り、學者も皆竹筒に就いて儒學を學ぶに至つた。さなきに佛敎は高麗の國教ともいふべく、影響も多かつたが、また僧侶を離れ、寺院に於ける教育が盛に行はれたことは想像に難くない。當時の儒學者安珦の遺學に依る國學の運動は寧ろ儒學敎育の事實を裏書きするものとも見られる。忠宣王(西紀)の世に元より朱子學を傳來したことは半島文獻史上の一大事業で、麗末李朝に有名なる朱子學者は此頃よりして漸次輩出するに至つた。其後高麗王(西紀)の十六年(西紀)成均館(西紀)の改訂(西紀)を以て、西紀)の學制に、忠宣王の時より更に改め、又朝に對して改訂して麗末より李朝(西紀)に重傳し、十八年(西紀)漸く元朝に倣つて朱子の學說を人材登擧に採用するに至つた。その頃李朝・鄭多男等の朱子學者輩出して儒學興隆の端を發し、麗末の儒學に佛儒の活氣を呈せしめた。

(四)李朝時代の教育 李朝時代五百餘年に於ける教育の第一期は李朝の初期より明治二十六年(西紀)朝鮮併合前(西紀)の半半革新の前期迄で、之を舊時代の教育と呼び、第二期は明治二十七年より明治三十九年(西紀)統

業所困難等、之を過渡時代または模倣時代の教育と稱し、第三期は明治三十九年純政府困難より明治四十二年日韓併合まで、保護時代または模範教育時代の教育と名づけるのである。

(1) 模倣時代の教育 李太祖は高麗時代に於ける佛教の弊害に鑑み、自らは其の佛教を信ぜしに拘らず、佛徳尊備の主義を擧げし、子孫も亦其の志を繼いで純然たる朱子學専門の儒教を現出するに至つた。太祖の六年(一四二〇)太學の地を舊都漢城(今平壤)の東北隅忠武坊に相して工を起し、翌七年落成と同時に、廟制に倣つて之を成均館と稱し、其の子を祀る所を文廟といひ、學を講ずる所を明倫堂といひ、切生の居る所を齋(東門内齋)といつた。太祖は又令して府、牧、郡、縣、即ち百官の行署廳に學校を設け、成均館の例に倣はしめた。即ち學校には各、文廟、明倫堂、齋、廟を備へ、其の制或均館と同じく、只規模の小なるのみであつた。

定宗三年(一四三二)以前既に廟制に倣つて漢城内の東、西、中、南、北の五部に學校各一つを設けて之を五部學校と稱した。後定宗第四の時に至り北部學校が廢止せられて東、西、中、南の四つとなつた。因つて之を四部學校と云ひ、又併進軍に四學と稱した。成均館と四學とは禮習に直屬し、四學には明倫堂と齋と設けたが文廟を置かなかつたのは廟制と同じである。これらの教育機關には學田數軒其他を給せられた。學校は官給學田の外地方人民より之の徵收又は儒林の場坊に依つて買収した田地など其の財産は少くない。今日もなほ存續せる學校財產は即ちこれである。地督府助政後は府尹、郡守、島岡が管理人となり、其の收入は文廟の維持經費と儒林中心の社會教化費に支出してゐる。

初等教育の機關としては幼年の兒童の就學する爲に中央にも地方にも隨所に書堂即ち書院(書堂の字源)があつた。士大夫の子弟は先づ書堂に入つて漢文の素讀と習字

とを學び、之を卒ふれば學校若しくは四學に入り、更に成均館に進むといふ順序であつた。

李朝の中期に及んで書院は少なくなつた。書院は内外の各領官區の遺習を祀り、青年子弟が此處に會合して徳を磨き學を講じた私設の機關である。當時地方公立の教育機關たる學校は大いに廢墜し、政府は之を復興する力がなかつたから、中宗第十代(一四三四年)以來書院は漸次建設され、由緒正しきものは國王の勅諭を賜ひ、學校田給を給せられたものも少なくなつた。所謂儒類書院は即ちこれである。然るに其後漸く建設の勢を失ひ、且つ書院百出したので、肅宗第廿九代以後、院制の取締は政府の重大なる政務の一となつたが、一時約六百五十の多きに及んだ。漸くして院制に對する處分は行政上の一大難問題として最近世まで殘されたが、幸にも李太宗の時、執政大院君の手腕に依つて始めて解決され、僅に四十七院のみ存続を許されて今日に及んでゐる。

李朝五百餘年の教學は朱子學をもつて一貫し、李退溪(一五二七—一五九二)等の大儒を以て其の標準の道學と、前者は山崎闇斎、大塚退野等に影響を與へ、後者の著書「聖學家法」も訓詁を施して日本に行はれた。然るに李朝の教學は朱子學に拘束し、また幾にも互に互りたる學派の争ひは遂に黨派の争ひと合流して其の弊害甚だしく、李朝文化衰頹の因をなした。

(2) 過渡時代の教育 明治二十七年朝鮮の政治の腐敗に原因したる東學黨の亂に端を發し、日韓の國交窮に恐慌を感したる李朝の忠告を得て新たに軍國機構を中央政府に設け、又親を帝位に擡つて中央政府の組織を改め、従來書習の字つた學政を悉く學術衙門(書院改め、學部)の所管に歸せしめた。所謂甲午革新とこれである。漸く軍國機構の議決に依つて科擧の制度は廢止せられ、それに伴つて舊來の教育機關は頗る衰頹に向ひ、四學は自ら没び、學校は子弟を教育せずし

て僅に文廟の祭祀に舊態を思ひしむるに止まり、成均館も亦舊時の盛衰を失ひ、惟り書堂のみ各領官に其の命脈を保つてゐた。

斯くて舊韓國政府は明治二十八年庶政を改革して教育の制度にも及ぼし、「漢城純經學校官制」を手始めとして五、六年間に「小學校令」其他諸般の教育法規を公布し、京城に官立の純經學校・中學校・外國語學校・醫學校・農工商學校・高等小學校・尋常小學校、各地方に公立尋常小學校を設置したが、本來全く日本の制度の模倣に過ぎなかつたために、時勢と民度とに適合せず、且つ之を運用する教師に其人なく、規定は多く空文に歸し、實效を擧げることが出来なかつた。隨つて當時日本の「小學校令」に關つて採用した第七歳より滿十五歳迄の學齡兒童に對する義務教育主義も當時の國情民度に適合せず、各道に設置された官公立小學校僅に數十に過ぎず、しかも其の内容は従來の書堂と擇ぶ所が無かつた。また官制上中學校の校舍に當てらるべきであつた學校は依然として形體のみを存し、唯京城に官立中學校が二校設けられたに過ぎなかつた。「成均館官制」及び「成均館經學科規則」に依つて幾分改革された成均館も、依然一種の學業養成機關たるの臭味を脱し得なかつた。私立學校はアメリカ・フランス兩國のキリスト教宣教師が經營した宗教的小學校を出し、其數二百以上に及び、これと前後して日本人の經營に係る朝鮮人學校も漸く設立を見るに至つた。

(3) 保護時代の教育 明治三十七年八月日韓協約締結の結果、顧問政治の開始となり、學部も亦日本人學政參與官を置いて顧問とし、教育行政の振興に參與せしめた。同三十九年三月純政府困難、伊藤博文親王が任に就くや重きを韓國の開發に置き、韓政府は日本銀行より五百萬圓の借款を起して當時に於ける重要な起點資金に設じた。再してその内五十萬圓を割いて臨時學務擴張費に

亮つることとなつたので、日本人参謀の下に教育に關する諸法（普通學校令）、高等學校令、師範學校令、（外國師範學校令）及び各施行規則を制定し、同年八月之を發布した。而して前記の資金を以て之が設備を完全に、更に内容充實の爲め繼續教育主義を標榜して新教育の實施を企圖し、以て因習久しき韓國教育界の弊弊を打破せんとした。然るに此の繼續教育主義の實現に缺く可からざるものは教育者其人を得ることである。故に學校には各官立學校に日本人教員を招聘し、中等程度學校には一校數名を配置し、内一名を學監と稱し、普通學校には幾ね一名を配置してこれを教監と稱し、校長及び他の職員を輔導せしめ、事實上に於ける學校の首腦たらしめた。これ實に朝鮮の教育に一新紀元を劃し、日韓併合後の半島教育に對する根柢を築いたものと謂ふべきである。

右の外明治四十一年「高等女學校令」及び同施行規則を發布し、女子教育機關を創め、同年「私立學校令」を發布して當時無數に存在した私立學校の監督に著手し、翌四十二年「實業學校令」及び同施行規則を發布して實業的に農林教育を獎勵した。

（日韓併合以後の教育） 朝鮮の教育が講義の文化的施設と共に面目を一新したのは實に明治四十三年（三〇〇）日韓併合後のことである。併合後の教育はこれを三期に分つ。第一期は「朝鮮教育令」時代（新教育黎明期）の教育であつて、明治四十三年より大正八年（一九一七）迄、第二期は「朝鮮教育令」改正時代（新教育革新期）の教育であつて、大正八年後半より昭和十二年迄、第三期は「朝鮮教育令」第二次改正時代（内地共學並進期）で、昭和十三年以降である。

（一）「朝鮮教育令」時代 明治四十三年八月韓國帝國に併合せらるゝや、従来の教育制度を根本より改正するの必要を認め、これが調査研究に約一箇年を費し、同四

十四年八月「朝鮮教育令」を發布して日韓併合後第一次學制の大本を規定し、同年十月「普通學校規則」、高等普通學校規則、「女子高等普通學校規則」、「私立學校規則」等に於て其の細則を定め、同年十一月一日より之を實施し、更に大正四年三月「專門學校規則」を公布した。因みに普通學校、高等普通學校、女子高等普通學校は、夫々韓國時代及び保護時代設立された小学校、中學校、高等女學校に該当する學校である。此時から朝鮮に於ける普通教育、實業教育、専門教育の組織が略整つて来た。但し教員養成の機關は之の特設せず、明治三十

九年の「師範學校令」及び同施行規則に依り設立せられたる「師範學校令」及び同施行規則に依り設立せられたる官立漢城師範學校を廢止し、官立の高等普通學校及女子高等普通學校に師範科又は教員養成科を置いて普通學校教員たるべき者を養成する事とし、他に教員の急需に應ぜんがため充分の中京城高等普通學校に附設臨時教員養成所を置いた。而して京城及び平壤の兩高等普通學校に於ては臨時教員養成科のみを置いたが、京城高等普通學校に於ては大正二年四月を以て、平壤高等普通學校及び京城女子高等普通學校に於ては大正三年四月を以て各師範科を設置した。また朝鮮に於て適當に教育された内地人普通學校卒業の必要を認め、大正二年三月京城高等普通學校附設臨時教員養成所の規程を改正し、其の組織を變更して第一部及び第二部を設け、第一部に於ては朝鮮人教員を、第二部に於ては内地人教員を養成することとした。次で大正五年五月「高等普通學校官制」の發布に依り師範科は之を京城高等普通學校のみに置き、同校附設臨時教員養成所の規定を改正して内地人に於て普通學校教員たるべき者の補充を目的とし、之に必要なる教育を爲す所とし、以て大正十年に及んだ。なほ小学校教員養成機關としては「朝鮮教育令」公布に先立ち、明治四十四年四月以來兼轄府中學校（附設中學校）に附屬臨時教員養成所を置き、これまた大正十年迄存置さ

れた。なほ朝鮮當時の最高學府成均館は明治四十四年六月府令を以て經學院と改稱し、禮賢、講義、地方巡回講演等、國學普及、風教作興に努めたととなつた。

「朝鮮教育令」は内地人の區別なく均しに教育に關する勸諭の趣旨に基いて忠貞なる國民を育成することを目的としてゐる。但し當時内地人の思想、風俗、言語、風習等全く其の體を異にするものが少くなかつたので、便宜上其の學制を別に、實際に適合する施設となすこととし、時勢民衆の現状に鑑みて簡易實用を旨とする制度を設けた。従つて此の時代の教育は空論を排して實學を重んじ、教育投資の併進を志願とした。

(II)「朝鮮教育令」改正時代 日韓併合の翌年制定せられた舊「朝鮮教育令」は其の當時の世望と民衆とに鑑み簡易實用を旨とする施設を爲さんとする趣旨に出たものであつて、然し當時の實情に適合し、文運の隆昌に貢獻すること大なるものがあつたことは無然たる事實であるが、一面日韓併合以來すでに約十年の歲月を經過し、其間に於ける朝鮮の發達進歩は併合前に比して實に隔世の感があり、剩「世界大戦漸く終絶して思想界の變遷亦甚しきものがあつて、國家重大の時局は最早舊稱を遵守することを許さず、時勢の推移と民心の趨向とに適合する制度の革新と施設の改善とは舊例の念を告ぐものもあつた。こゝに於て大正八年八月以來獨立機關の發を承け、文化政治を提唱して毅然として超つた新當局は庶政一新の大方針に基き教育制度の根本的改正を企圖し、著者之が準備調査を進め、一面大正十年一月及び五月の二回に亘り總督府に臨時教育調査委員會と共に、朝鮮に於ける教育制度の根本的調査審議を遂行すると共に、總督府施設として朝鮮人の教育も亦大體内地の制度に準じて行ふといふ趣旨に依り、並當り普通教育に關して緊要なる改正を企圖することし、大正八年十二月先づ「高等普通學校規則」及び「女子高等普通學校規則」を改正して

其の學科目を中學校及び高等女學校の學科目に近からしめ、尋いで同九年三月私立學校の教員に關する規則に改正を加へ、就中私立各種學校に於て宗敎を講ずるの禁を解き、且つ教員資格を緩和し、更に同年十一月、朝鮮教育令に一部改正を加へ、四年本體であつた普通學校の修業年限を六年本體に改め、此等の學校として内地の學制に依る小學校、中學校、又は高等女學校と同等なる教育を施さしむることとし、又大正十年度に於ては従来の臨時教員養成機關を廢して新たに京城に師範學校を設け、尋いで同十一年二月には改正「朝鮮教育令」が公布せられ、之に伴ひ小學校、普通學校、中學校、高等普通學校、高等女學校、女子高等普通學校、實業學校、專門學校、師範學校、幼稚園の各規程を制定し、尙之を實施上必要な諸令を公布し、同年四月より一齊に之を實施し、以て時運に相應しては、教育施設の整備を圖つた。

現今朝鮮に於ける教育の實際は普通教育機關中國語を常用せざる者に對するものを除いては此の法令に基いて行はれてゐる。今その概要を示せば次の如くである。

(一)普通教育 新教育令に於ては、朝鮮に在在する國民はすべて同一制度の下に教育を受け得ることとなつてゐるが、現實に於ては自ら特殊の事情があることとなつて教育に於ては國語を常用する者と然らざる者とに依つて學校の名稱系統を區別し、國語を常用する者は小學校、中學校又は高等女學校に於て教育し、國語を常用せざる者は普通學校、高等普通學校又は女子高等普通學校に於て教育することとなつてゐる。しかし家庭の事情、學費の便宜又は將來の生活上の必要等特別の事情ある場合に於ては相互に入學することを許されてゐる。

(1)普通學校 普通學校は「兒童ノ身體ノ發達ニ留意シテ之ニ德育ヲ施シ生活ニ必須ナル知識ヲ習得シ知識技能ヲ授ケ國民タルノ性格ヲ涵養シ國語ヲ習得セシムルコトヲ目的トシ普通教育ニ適フル者」其の修業年限は六年であ

るが、土地の情況に依り五年課程を修了し修業又は四年と爲すことが出来る。之に入學することを得る者は年齡六年以上の者である。尙普通學校の上に修業年限二年以上の高等科を置くことが出来る。

普通學校の教員は修身、國語、朝鮮語、算術、國史(朝鮮の歴史に關する事項のみに限る)、地理、理科、職業、圖書、唱歌、體操とし、女兒の爲には家事及び裁縫を加ふることとし、尙土地の情況に依り右教員科目の外に手工を加へ、又は隨應科目として漢文を加ふることが出来る。但し修業年限を四年とする場合には、國史及び地理を缺か、又漢文は之を加ふることが得ない。右の中、國語教育には特に力を注ぎ、昭和四年には職業科を必須科としたことは朝鮮に於ける初等教育の特色の一つである。それは職業に關する普通の知識技能を得しめ、職業を重んじ、勤勞を好愛するの精神を養ひ、兼ねて適切な職業を指導することを目的としてゐる。朝鮮の普通學校には殆ど農場・作業場其他の施設を有せざるものがなく、學校は恰も郷土の模範的模範の如く、職業科の實習を通じて理論と實際、教育と生活との一元化を企圖し、やがて卒業生指導に依つて其の家庭の實情なる生活と自力に依つて打開し、郷土に安住して以て堅實なる中堅的公民たるの實を擧げしむるの素地が與へられたる。

教科書は朝鮮總督府に於て朝鮮の事情に適應して編纂したる普通學校教科用圖書を使用せしめ、かつ教科書なる場合にのみ本省官編輯の教科書を使用せしめることとなつてゐる。

普通學校は官立又は公立であるが、私立のものも少くない。其の普及の經過を一瞥するに、過渡時代に於ける韓國政府は明治二十八年に頒布したる「小學校令」に依つて官公立數つの小學校を設立した。其の内容は從來の書堂と相類すること遠からざる状態にあつた。保護時代に入つて明治三十九年八月新たに「普通學校令」及び同

施行規則が頒布せられ、同年より同四十二年迄五期に分ちて官立九校、公立五校、補助指定四校、合計一〇校が設置され、更に官立九校中師範學校附屬普通學校一校を除き、餘を公立に變更した。隨つて併合當時は官公立普通學校一〇校、児童數一六、九四六人に過ぎず、其他に少數の私立普通學校があつたのみである。然るに併合の翌年度に於ては公立一三校、私立四校を總して一七校合計二三五校を算するに至り、更に約十年を經た大正八年五月末には官公立合計五一七校(公立四八四、私立六三三)に達し、尙之に併合當時に於ては尙四箇年間(三箇年西曆の日に當り)に付公立普通學校一校を置くといふ所謂三

年度計畫を立てたが、同一年度末に於ては達成した。爾來一定の増設計畫は之を立てなかつたが、漸次其の普及に努めた結果、昭和三年五月末に於ては公立一、四三三校(其他に官立二校、私立八〇校)に達し、二面に對し一校の割合を越ゆるまでに普及したが、更に其の普及振興を促すの急務なることを認め、同四年度以降八箇年間に以て凡そ各面の割合にまで達せしめんとする公立普通學校増設計畫を立て、同一年度末を以て完成した。當時の公立普通學校總數二、四七六校(學級數一〇、九〇三)となり、僅に一面一校の割合を突破し得た。併し學定就學歩合は二割四分六厘に過ぎず、加之、年と共に累増する人口の自然増加と異常なる就學熱に應ずるため、總督府は早くも昭和十年九月を以て同十二年より之を實施し、累年學級數を増加して十年後の計畫完成年度末、即ち昭和二十一年度末に於ては公立普通學校學級數一〇、九〇五を増加し、昭和十一年度末の二倍二一、八〇八學級となり、十年間に於ける學級児童數の増加を見込めば就學歩合四割四分三厘となり、次に述ぶる諸島學校児童數を加ふるも五割八厘に過ぎないが、併し

昭和十年現在に於ける入學志願者の凡そ全部が就學せしめ、認定児童数の六割強即ち凡そ一六八萬人を收容し得ることとなり、繼て實施せらるべき義務教育制度の開始たらんとせらる。昭和十二年五月末現在官立普通學校は二〇九校、児童數八六、一三八九とあり、併合當時に比すれば學校數に於て約二十五倍に、児童數に於て約四十五倍に達してゐる。而して私立を合すれば學校數二、六〇一、児童數九〇、一八二(男六九四三一一、女二〇六、八七二)である。而して内五一六人は内地人児童であることも注目せらる。

(四) 簡易學校 簡易學校の制度は昭和九年度新たに朝鮮に於ける初等普通教育普及の現状と民衆生活の實狀とに鑑み、簡易なる初等普通教育を授くる爲に設けられた。簡易學校は國民たる性格を強調し、國語を習得せしむることに力むると共に、地方の實狀に最も適切な職業訓練に重点を置き、其の修業年限を二年とする。其の教科目は修身、國語及び朝鮮語、算術及び職業である。全鮮に、昭和十二年五月末現在九二七校(九四〇學級)を數へ、児童數六〇、〇七七(男四九、四七二、女一〇、六〇五)を數し、凡て普通學校に附設せられてゐる。

(四) 高等普通學校 高等普通學校は「男生體ノ身體ノ發達ノ留意シテ之ヲ德育ノ施シテ之ヲ有用ナル普通ノ知識技能ヲ授ケ國民タルノ性格ヲ養成シ國語ニ熟達セシムルコトヲ目的トシ職業教育ヲ重シトシ、其の修業年限は五年である。入學資格は修業年限六年の普通學校卒業者である。其の教科目は修身、公民科、國語漢文、朝鮮語及漢文、明和十二年八月三十日朝鮮總督府令第四百三十一號を以て「朝鮮語」に改正し、外國語、歴史、地理、數學、理科、音樂、圖畫、音樂、體操であり、音樂は充分のうち之を缺くことが出来る。教科書は朝鮮總督又は文部大臣の檢定を経た高等普通學校又は中學校の教科書を用ふる。但し教科書は朝鮮の事情に適應したものでなければ

ならないから、朝鮮總督府編纂の高等普通學校教科書がある場合には必ず之を使用せしめてゐる。

高等普通學校は過渡時代即ち明治三十二年の「中學校官制」に依り唯一京城に設けられた官立中學校に源を發してゐる。保護時代に入り、明治三十九年八月の「高等學校令」に依り中學校は高等學校と名稱を改め、官立中學校は官立漢城高等學校と改稱し、修業年限四年とし、商業科を加設した。明治四十二年四月半漢日語學校の組織を變更して官立平壤高等學校と改稱し、修業年限三年とし、農業科を加設した。併合後高等學校を統して高等普通學校とした。現在公立の高等普通學校は最初官立であつたが、大正十四年四月以來漸く私立となつた。昭和十二年五月末現在公立一六校、私立一校を數へる。生徒總數一五、六二九(公立八、九二二、私立六、七〇七)、内一七五人は内地人である。

(四) 女子高等普通學校 女子高等普通學校は「女生體ノ身體ノ發達及婦徳ノ涵養ノ留意シテ之ヲ德育ノ施シテ生活ノ有用ナル普通ノ知識技能ヲ授ケ、國民タルノ性格ヲ養成シ國語ニ熟達セシムルコトヲ目的トシ職業教育ヲ重シトシ、其の修業年限は五年預立を事實上無効又は四年である。女子高等普通學校に入學者は修業年限六年の普通學校を卒業したる者である。其の教科目は修身、公民科、國語、朝鮮語、外國語、歴史、地理、數學、理科、圖畫、音楽、體操、音樂、體操があつて、外國語は之を缺く又は隨意科目とすることが出来る。而して圖畫、音樂の科目又は二科目は朝鮮總督府の認可を受けて之を缺くことが出来る。また土地の情況に依り右科目の外漢文、教育、手藝又は實業を加へ、其他朝鮮總督府の認可を受けて必要な科目を加へることが出来る。教科書は高等普通學校と同様朝鮮總督府に於て編纂したる女子高等普通學校教科書がある場合は必ず之を使用せしめてゐる。

女子高等普通學校は保護時代の明治四十一年五月「高等女學校令」に依つて設立された官立漢城高等女學校に源を發してゐる。これが併合前より存在した唯一の官立女子高等普通學校である。公立の女子高等普通學校は最初官立であつたが、大正十四年以後漸く私立となつた。昭和十二年五月末現在公立一校、私立一校を數へる。生徒總數七、一四八(公立二、九四八、私立四、二〇〇)で、内一名は内地人である。

(四) 内地人の普通教育 朝鮮に於ける内地人の普通教育は「小學校令」及「中學校令」及び「高等女學校令」に依るのであるけれども、これらの勅令に對して朝鮮特殊の事情に依つて特例を設くる必要がある場合には、朝鮮總督は別段の規定を爲し得ることに「朝鮮教育令」に於て規定して居り、此の規定に基いて「小學校規程」、「中學校規程」及び「高等女學校規程」に於て種々の特例を規定してゐる。

(イ) 小學校 小學校は内地に於けるものと大差はないが、職業科を必須科目とし、朝鮮語を加設科目としてゐることは其の特色である。而して義務教育は未だ普通學校と共に施行されては居ないが、學齡兒童は内地同様凡てこれを就學せしむべきものと考へられてゐる。其れ内地の小學校と異なる點は、其の設置、職員、費用の負擔、授業料、管理及び監督並に兒童の就學に關しては「小學校令」を適用しなく、公立小學校を設置するのは府官立であり、教員免許狀の制度は未だ行はれて居ないこと、原則として一月五拾鐘以上の授業料を徴収し得ること、教科書は國定教科書を使用するのを原則とするけれども朝鮮總督府編纂のものがある場合には之を使用せしめること等である。

朝鮮に於ける小學校は、明治十年釜山に小學校程度のみ公立學校を設けたのに端を發し各地に設けられるに至つ

たが、轉然たる外國時代のこととして居留民の特志に依りて成り、たゞ所管領事の監督を受くるのみであつた。明治三十九年二月補助金下付の益が開けたので、年次多数の小學校が建設され、明治四十三年八月併合當時には約百二十校となつた。昭和十二年五月末現在官立小學校は五〇五校、生徒總數は八九、八一一人(男四七、二二三、女四二、五九八)である。内、外國人七人の外、朝鮮人二、三六六校を多しめる。官立小學校及び複式小學校編制の小學校を多しめる。朝鮮に於ける小學校組合を組織して小學校を設ける場合が多い爲である。又、かかる地方に於て單級に依り児童を收容し得ざる場合には複式學校編制の小學校が設けられる。かかる小學校は單級・複式孰れも一學校の人数の少いが特色であつて、全鮮平均單級小學校で約二三人弱、複式で約二十七八強である。昭和十年十二月別に依れば一八九校が單級小學校で、二六校が複式學校編制の小學校である。昭和十一年五月末現在の全鮮小學校總數四九九校に對し不精確ながら大凡の割合を算出すれば、單級が全總の三割九分、複式が四割五分強で、單級・複式合計八割三分強である。

(一)中學校 中學校は學科別に於ては内地の中學校の如く課程を二種類に區別することを爲さず、凡ての生徒に必須科目として實業を課し、作業科は之を缺き、朝鮮語を加ふことを得るの外内地に於ける中學校と大差がない。其後設立・教科書・教員及び授業科に關しては「中學校令」を適用しない。教科書は朝鮮總督府に於て編纂したる教科書がある場合には之を使用せしめることになつてゐる。また設立する公共團體は道地方費・府費として學校組合である。

朝鮮に於ける中學校は明治四十二年京城に中學校を設け、居留民團に於て之を經營したが、同四十二年三月既に統監府令を以て「中學校規則」を定め、更に日韓併

合後の明治四十五年三月に至つて官制及び諸規則を發布し、同年四月より之を實施し、其後幾回かの改正が加へられて今日に及んでゐる。公立中學校は最初官立であつたが、大正十四年以來道立となつた。昭和十二年五月末現在公立一六、生徒數七、七八八人であつて、内、朝鮮人四六五人の多数を含んでゐる。

(二)高等女學校 高等女學校は設立・教科書・教員及び授業科に關しては「高等女學校令」を適用しない。教科書に關しては總督府編纂のものがある場合には必ずこれを使用せしめてゐる。設立者は道地方費若しくは府・學校組合又は私人となつてゐるが、公立は凡て府又は學校組合の設立である。朝鮮語を加ふことを得る外、其の學科課程・修業年限等は内地に於けると何等異なるところがない。

朝鮮に於ては明治三十九年始めて釜山高等女學校が設立され、二年後れて京城にも設立された。昭和十二年五月末現在公立二九校、生徒總數一一、二五八人であつて、内五六六人は朝鮮人である。私立高等女學校東京本館前寺野三、生徒總數五六六を算し、内二一人は朝鮮人である。女子高等普通小學校には内地人僅に二人で、高等女學校には五八七人の朝鮮人を含んでゐる譯である。

(三)實業教育 實業學校は商業實業に従事する者に必須なる知識技能を授くることを目的とする。實業學校は内地の「實業學校令」に依るものであつて、内鮮共學である。其の種類は工業・農業・商業・商工・水産などである。時代は官吏を唯一の職業として他學した牛島の青少年も、當時と共に唯次第產業方面に活躍せんとする者が多し。昭和十二年五月末現在釜山三三校、商業二四校、内私立八校、商工一校、工業官立一校、水産三校であつて、官公私立合せて六三校である。其中工業學校は官立のものが僅に一校と公立の商工學校が一校有るに過ぎないの

であるが、最近工業方面に興奮の聲運を見るに至つた朝

鮮としては目下此の方面に於ける教育施設の補充が要求されてゐる。以上の外公立五校、私立三校の職業學校があつて、朝鮮の事情に即した特色ある經營を爲せるものがあつる。

簡易なる實業教育の機關として、實業補習學校も設けられてゐる。其の修業年限は主として一年乃至三年である。實業補習學校に於ては主として其の地主に即せる適切な職業的陶冶が行はれ、理論と實際との一元的な生活指導が行はれてゐる。其の學校數は、昭和十二年五月末現在、農業九三(官立一、公立八八、私立七)、商業一四(公立一二、私立二)、工業公立九、水産公立一、商業公立一、其他公立八であつて、總計一二六校ある。

實業學校總計一八九校、生徒總數二六、六四八人であつて、内一九、八四六人が朝鮮人である。

(四)專門學校 專門學校は内地の「專門學校令」に依るものであつて、内鮮共學である。昭和十二年五月末現在に於ては、官立は大正十一年創立の京城法學專門・京城醫學專門・京城高等工業・水原高等農林・京城高等商業の五校、生徒總數一、二九二人(内地人八五〇、朝鮮人四三七)、奉天一五、公立は昭和八年創立の大邱・平壤の兩醫學專門學校であつて、生徒總數五七〇人(内地人三三七、朝鮮人一九八)、私立には大正十一年創立の京城の普成專門(法・西)・セブランス聯合醫學專門、大正十二年創立の延禧專門(文・商・數)、大正十四年創立の梨花女子專門(文・音・家・遊藝)專門(文・藝)、昭和四年創立の京城齒科醫學專門・京城藥學專門、昭和五年創立の中央佛敎專門の八校があり、生徒總數二、三九〇人(内地人四九六、朝鮮人一、八八六)内女二六六、臺灣人六、外國人二)である。

(四)大學教育 大正十五年五月始めて京城に帝國大學が設けられた。これは法文學部及び醫學部を有する「大學令」に依る綜合大學であるが、昭和十六年度には理工學

部を加ふることとなつた。講座の数は法文学部四九、醫學部二六である。兼科は大正十三年五月、京城帝國大學官制の公布と共に開設せられた。最初は修業年限二年であつたが、昭和九年三月朝鮮總督府令を以て、京城帝國大學兼科規程中改正せられて修業年限三年となり、中國學校又は高等普通學校四年を修了したる者を以て入學資格とする事となつた。昭和十二年五月末現在學生總數四一五八の内、法文学部一五六六(内地人八七、朝鮮人六九)、醫學部二五九(内地人二〇二、朝鮮人一五七)である。大學兼科の生徒數は内地人二九六六、朝鮮人一六五八である。朝鮮總督府の管轄下にある帝國大學であつて、文部省の管轄下にあるものと同様の組織を有してゐるが、法文学部に於ける朝鮮文學及び朝鮮語學、朝鮮文學の講義、醫學部に於ける漢學の研究を主とする。理學、學講座の如き朝鮮に於ける大學の使命として其の特色を發揮する所以である。また生物研究所として獨立の機關も同様に開設せられた。又其の附屬図書館が朝鮮總督府より移管せられたる舊韓國時代からの奎章閣の藏書十六萬冊中、朝鮮刊本、記録及び寫本約九萬冊を保管して朝鮮研究の資料に富んでゐることも特色の一である。

(五)師範教育 師範學校は朝鮮に於て中等學校教員たるべき者を養成するために設けられたものであつて、大正十一年二月公布の改正「朝鮮教育令」に依れば、師範學校に第一及び第二部を置き、第一部に於ては小學教員たるべき者と、第二部に於ては普通學校教員たるべき者を教育することとなつてゐる。但し特別の事情がある場合には第一部または第二部のみを置くことが出来る。而して附屬小學校は第一部のみを置く師範學校に、附屬普通學校は第二部のみを有する師範學校に置くことを得る。大正十年度に設けられた京城師範學校は最初小學教員を養成すべき師範學校であつたが、大正十一年四月

新令實施後は第一部、第二部を併置して普通學校教員をも養成して内野人共學制度を採ることとした。現在京城師範學校は修業年限七年で、普通科五年、演習科二年である。普通科の入學資格は尋常小學校の卒業、中學校の普通學校卒業、演習科のそれは普通科の卒業、中學校又は高等普通學校の卒業である。右の外教員の學力補充を目的とする修業年限一年乃至半年の講習科を置いてゐる。また大正十一年四月新令に依り忠清南道に一校、慶十二年度に於て其他の各道に一校、院政令一の轉科師範學校を設けたが、昭和四年四月「朝鮮教育令」中轉科の改正に伴ひ、總督府は教員養成機關を率ゝ官立とするの方針を定め、同四年六月大邱及び平壤に官立師範學校を設置し、各道地方官立師範學校は孰れも同六年三月限り廢止し、同年四月京城女子師範學校を設置して尋常科を置くことと共に、京畿道師範學校に置いて女子演習科を分權校とした。而して第二次朝鮮人初等教育普及振興計畫に伴ふ教員養成のため、昭和十一年度以降五年間に男子師範學校四校、女子師範學校一校を増設することとし、昭和十一年度に於て全州師範學校を、同十二年度に於て咸興師範學校を設置した。大邱、平壤、京畿女子の各師範學校は尋常科、演習科、講習科を置いてゐる。女子師範學校は尋常科も修業年限二年であつて、入學資格は修業年限四年の高等女學校又は女子高等普通學校の卒業者である。尋常科の修業年限は男子五年、女子四年、入學資格は普通科と同様であつて、尋常小學校又は普通學校の教員養成を目的とし、其他の學校は尋常科及び講習科のみを置いてゐるが、孰れも附屬普通學校を有し、京城師範學校のみは別に附屬小學校及び附屬學校小學校を置いてゐる。朝鮮の師範學校は内野人共學を本體とし、學科目としては第一部に於ては朝鮮語、第二部に於ては國語を常用する者の爲に朝鮮語、國語を常用せざる者の爲に朝鮮語及漢文(昭和十二年八月「朝鮮語」に改正)を

加へてゐる。また職業科と相俟つて特に廣人なる農園を經營して田園の教師たるの養成に努め、上級學年に於ては約一箇月間地方農村普通學校に施設して田園教化の實際を體驗せしむることも、校下に於ける一般農家生活の實情を知らしむる試みも行はれてゐる。教員養成機關としては右の外水原高等農林學校附屬農業養成所がある。昭和十二年五月末に於ては師範學校總數六校、生徒總數三、七五八(内地人一、五七四、朝鮮人二、一八四)を算し、内女生徒の總數六四五人(内地人二七二人、朝鮮人三七三)である。

(六)社會教育 近時總督府學務局に社會教育課を置いて社會教化事業に専掌することとなり、内地同様各方面に亘りて種々の施設を講じてゐるが、今朝鮮に特有なるものを挙げれば、郡校財産に依る社會教化、郡學院並に附屬別働學院の助成に依る園林中心の思想宣傳、楨楮學居の發布に依る黨文對論の曉悟、郡約に依る部落改善又は優良部落建設、心田開發運動に依る寺刹淨化、民衆の宗教心啓蒙、農山漁村の振興並に自力更生運動の導き礎石の一たる普通學校卒業生指導施設等であらう。

(七)私立學校 私立の大學、專門學校、中學校、高等普通學校、高等女學校、女子高等普通學校の設立者は財團法人たるを要する。私立學校はキリスト教關係の外國人に依つて設立せられた學校が少くない。(一)私立外國人に依りて設置された學校であつて、而も普通學校、高等普通學校、女子高等普通學校の規程に依りて其の學科課程を定めざる學校を各種學校と稱し、宗敎學校と均しく教科目中に宗敎を加ふることを妨げない。昭和十二年五月末現在に於ては中學校總數四六校、生徒數一、二、五二八(男八、五八七、女三、六六五)を數へ、朝鮮人初等學校三四七校(一、一八四、宗敎一、六三三、生徒數七〇、二七九)男四八、九二六、女二、一、三三三を算してゐる。又私立學校の外に官立なるものがあつて、普通學校並に

簡易学校の普及迄はなほ其の缺を補つてゐる觀がある。書堂は學務期より今日迄依然として存置し、地方廳に於て適宜其の内容改善を勸奨しつゝある。なほ改良書堂と稱する國語・算術などを教ふるものもある。明治四十五年三月末堂數一六、五四〇、大正八年五月末二二、三六九、昭和十年五月末四六、四三三、昭和十二年五月末現在に於ては堂數五、九四九四つて、教員數は六、五五三、生徒總數一六九、九九九人男一四七、五五八、女二二、四四一と數へてゐる。

(C)教育行政機關及び學校費負擔 朝鮮總督府學務局は學務課・社會教育課及び分館課の三課に分れ、更に別長各課に課長があつて其の分擔の事務を掌つてゐる。別に監學官があつて學事の實際を調査し、編譯課に編修官があつて教科用圖書の編修及び檢定の任に當つてゐる。又各道に於ては内務部に學務課を置き、教育・學藝・宗教及び古蹟名勝等に關する事項を掌り、又道視學官及び道視學を置いて道内學事の實際を觀察し、之が監督指導の任に當らしめつゝある。朝鮮の官立學校は朝鮮總督府特別會計が經費を支出するものであり、公立學校は道地方費・府・學校組合及び學校費が其の費用を負担する。

(D)「朝鮮教育令」第二次大改正時代(内務省豫備案) 大正十一年二月改正の「朝鮮教育令」は日韓併合の聖旨を奉體して一視同仁の惠澤を一層此の土の人に徹底せんとする大精神に基き、朝鮮内の教育を内地の人の差別なく同一の法令の下に統轄することを以て特色とした。隨つて入學資格・修業年限・學科課程等内務人間に何等の差別をも設けざるを以て原則としてゐる。故に同令の公布に依りて朝鮮の學制は更に内鮮人共學の主義に立脚せる朝鮮專門教育及び大學教育を加へ、且つ普通教育・實業教育及び軍事教育の程度を進め、内鮮共通の精神に基き、同一制度の下に施設の完成を期することとなつたのである。併し唯普通教育に於ては言語風習等の相違を考慮し

手回レイ(續)

て、國語を常用する者と然らざる者とに依りて教育機關を分つての制度を執り、學校の名稱も従來のものを用いることとせられた。然るに、爾來十六年、内外の情勢は頓に變化し、剩へ支那事變の勃發は皇國臣民たるの信念を益々強固ならしめ、内鮮同心一家の精神を加實に顯現する機運を促し、昭和十二年十月總督府に設けられた臨時教育審議委員會は翌月を以て「内鮮人教育機關を統一すること」を審議し、昭和十三年三月勅令第百三號を以て公布せられ、四月一日を以て實施せられたる第二次改正「朝鮮教育令」は、二月公布せられたる「陸軍特別志願兵令」と相俟つて内鮮共精神救済の機運を愈々熱せしめることとなつた。

今、熱せしめる主要點を掲ぐれば、(1)従來の普通學校、高等普通學校及び女子高等普通學校の制度は廢止せられ、國語を常用する者と然らざる者との別なく、一「學校令」、「中學校令」及び「高等女學校令」に統一されたこと。(2)普通學校、高等普通學校及び女子高等普通學校は何れも小學校、中學校及び高等女學校となり、現在在學する生徒児童も當然小學校、中學校及び高等女學校の生徒となり、唯小學校關係に於ては修業年限四年の普通學校相當多數あるを以て、四年の小學校を存續せしめ、其の卒業者は修業年限六年の尋常小學校第四學年の修了者と同等に扱はれる。(3)従來の普通學校、高等普通學校及び女子高等普通學校の卒業生に與へられてゐた他學校への入學學に關する資格は従來通りを保存せしめた。(4)毎編學校の第一部・第二部の別はその區別を撤廢せられた。(5)公立學校の設立主體並に經費の負擔は従前の通りとした。(6)學校に於ける教授法上の要員、教科員、教科課程等に關しては朝鮮語以外のもは内鮮人全く同一となる。因みに現況が昭和十二年八月既に高等普通學校の學科目中、「朝鮮語及漢文」を「國語」と改

めて「朝鮮語及漢文」を廢止したことは注目し得る。

尙ほ現當局は曩に樹立せられたる第二次朝鮮人初等教育普及擴充十箇年計畫を包括して昭和十七年度末を以て所期の目的を達成して指定學齡兒童數の六割を就學せしめ、昭和二十五年頃迄には早くも義務教育制を實現せんとする理想を以て努力しつゝある。隨つて中等教育も亦それに伴つて大躍進を見ることがなり、朝鮮の教學は今後各校に互つて一大躍進を遂げるものと見られてゐる。(見附書)

文獻—小田省吾「朝鮮教育制度史」(朝鮮史叢書)大正二十一年、高橋清吉「朝鮮教育史考」(昭和十二年、三十四年、五十年)、大野謙一「朝鮮教育問題管見」(昭和十二年)、弓削幸太郎「朝鮮の教育」(大正十二年)、朝鮮總督府學務局「朝鮮の教育」(昭和十年)、朝鮮總督府學務局「朝鮮總督府學校一覽」(昭和十七年五月五日)、朝鮮史學會「朝鮮史大系」(昭和十二年)、武部愷一「朝鮮の教育」(教育時報)昭和十六年、松月秀雄「朝鮮の卒業生指導學校」(教育時報)昭和十六年、林虎雄「一統安山の卒業生指導」(昭和十年)。

附錄

【意義】 朝令ともいふ。普通初等初級業前に學校長・職員・生徒一同定位置に集合して互に敬禮を交換すること。それに附隨して官廳及び伊勢神宮長所、勸進講堂、校歌合唱、校訓朗誦、國事傳授、學校長又は教員よりの簡單な演説、合同體操等の何れか又はは二、三を實施するものもある。しかし其の主目的は學校全體の統一的精神の涵養、學習への精神的準備の整正にあり、體育的効果、知育的効果は副次的ものである。歐米では朝の祈禱(Prayer)、Benediction (Blessing)、聖書朗讀(Reading)、國旗に對する敬禮(America)を加へる所もある。

【方法】 朝禮の訓練的意義を充分發揮するには有教

な方法を採らねばならぬ。(一)單なる教諭の交換といふ形式に流れて、學校の共同精神の顯現として、職員及び生徒の精神修養上の大機會を失はしめねばならぬ。其の爲には合調と共に進退に集合して、不動の姿勢をとること、私語をせざること、列列を整ふること、講話を謹慎すること等の習慣を養成する必要がある。(二)講話の行事は複雑で多いのがよく、又聲、其の方法を定めるのもよくない。形式に流れない限り、様式を固定し、不知不識の内に爽快なる朝の大气を醸成しつゝ、學校の共同精神を感得し得る際にする。(三)合同性操、講話等は職員交互に行ふのも効果があるが、其の際には實施方法に連絡と統一を圖り、合同性操は其の要日を定め、講話は簡潔にして新鮮なものを選び、中學生を標準として話し、低學生には教室で復讐する。(四)野矢

調和的發展 (德) *harmonious development* (英) *harmonious development* (法) *harmonieuse Entwicklung* (意) *sviluppo armonico*

【直義】 人間の有する諸機能を一方に傾することなく、又互に往を回さしめることなく發展させようとする教育の目的概念。教育目的の多面性に關する我々の考察は必然にその教育目的が相互に矛盾衝突してはならぬことを要求する。而も斯かる立場を表はすに「調和」を以つてするは、昔の調和に於て感ずる音樂上の美の原理から来る。事實教育ある人は人間の有する諸性態の調和に依つて人々に美的印象を興へる一種の藝術品の如くである。この教育概念は斯く音樂から借り來つた比喩であるから、理論的には多少用辭を缺き、これを會義的の解釋以上で探究する時は概念的混濁を免かれない。

【歴史的發展】 調和的発展の思想はその由来する所遠く古代に存し、美と善との調和状態 *armonia* 及び *harmonia* の教育理想であつた。それが文藝復興より第十八世紀の新人文主義に及んで充分の發展を遂げた。文藝

復興の大業は要するに「人間の發展」にありといはれてゐるが、當時はなほ人間の有する性態の自由な多方面的發展を教育の理想とするまでに至らなかつた。人間の全體性は「アトラム」も言ふ如く、哲學に於ては「カント」に依つて、藝術に於ては「レター」に依つて、教育に於ては「ペスタロツチ」に依つて代表される新人文主義の立場である。

新人文主義の時代に及んで教育に於ける調和的發展の原理は顯著な發展を見、ヘルデルは人間の精神能力の自由發展を教育の理想とし、フンボルトは人間に於ける能力の全體を日養ふ、「すべてその能力の美質と均衡と」を力説した。この立場を根本的に確立し大膽に主張したのがペスタロツチである。「教育の問題は人間を人間たすべく教へるにある」といふ立場に立つたペスタロツチは、「人間學校」 *Menschenbildung* の建設を企圖し、「玉座の上になつても木の葉の屋根の蔭になつてもその本質において同じ人間」の性態を全體として調和的に發展することを理想とした。「人間性」若しくは「人間精神の根本力」として彼は「精神・心情及び技術の本質」、精神力・道徳力及び身體力、若しくは頭と胸と手との三者を挙げ、且つ此等三者が平等に自己の存在を主張しつづつ決して分離せず、且つ相互の確かな結合に依つて調和し完全な均衡 *perfect equilibrium* を保つて發展すべきことを主張した。人間性のこの調和若しくは均衡にあつて知と徳とは「内的なもの」として技術に優越するが、更に知と徳との關係にあつては徳は知に對して人間陶冶の最後力として優越する。たゞ彼は道徳を以て人間教育の全範圍を包むに過ぎたものと考へず、寧ろ道徳を以て人間性體の「全體系の一石」として、これに依つて人間性を一個の全體として統一し、以て目的の多より生ずる困難を除かうとした。彼が道徳を以て直ちに教育の目的とせず、道徳に依る全人間性の調和を以て教育の目的とせるは彼の卓見であつた。ペスタロツチ主義者「ディーステ

ルヴェーク」はこの概念を明かにして言つてゐる。「我々は完全な目的として人間の一切の素質を完全な調和的發展と考へる。何故なれば人間には未発達のままに停つてゐる素質は一つも興へられてゐないし、又互に發達は一致と調和との法則に依つて生起するからである。」

【實踐上の效果】 それの理論的基礎の不明分りもかかはらず、調和的發展の概念は教育の實際に對して捨て難き意義がある。蓋しこの概念は人間性の健全な強固な發展を不可得ならしめるあらゆる危険から教育を防禦する。精神の陶冶が身體の發達を阻害する場合、加力の偏重が徳性の發達を無視する場合、情緒の陶冶が一面の物性文化の發達に盡はれる場合、自然科學の思想が宗教的感懐と融合せざる場合、道徳若しくは實用的徳調が美的陶冶を犠牲にする場合、職業教育が人間性の發展を脅かす場合、此等多くの場合に於て調和的發展の原理は眞に教育的である。入學試験の弊害の如きも調和的發展の原理に依つて匡救されなくてはならない。(野矢)

文獻 — *V. Ziller, Einleitung in die pädagogische Paedagogik, 1865. O. Freytag's, Die Hildburghausen-Gewerh. 1861. 長田新「Vierteljahrsschrift für Erziehungswissenschaften」*

貯金 (英) *savings* (法) *épargne* (意) *risparmio*

【貯金の概念】 所得の一部を割き、これを將來のために蓄へることで、貯金または貯蓄といふ。その中には副業による特別の所得、奢侈品の購置、諸費用の節約等より得る利益金、産業組合等の利用によつて享くる利益金等をそのまゝ蓄へる場合が含まれる。學業・結婚・開業・旅行、不慮の災害等の費用のために蓄へる如く目的の明確なもので、然らざるものもある。貯金は貯金者自身の手許で行はれることもあるが、多くは諸種の金融機關に預入れられ、兼て利殖の目的に供せられるのを通常とする。預入の方法としては個人が定期或は臨時に預

入する外に、部落、團體、勤務場所等に於て協同して毎月一定の日に預入される場合が多い。預入の相手として一般に利用されるのは郵便局であるが、其外に貯蓄銀行、信用組合、消費組合、貯蓄組合、同業組合等がある。頗る小遣、無差支の如き古来よりある庶民金融の講習会で、ある、保険、特に地震保険の如きは貯蓄の意味を含めて行はれることが多い。

〔貯金の獎勵〕 貯金は勤儉を奨め、貯蓄心を養ふので、古くより道徳と結びついて盛に獎勵された。明治八年に郵便貯金の制度が開かれるに當つて發せられた告示文に據ると、「民人ヲシテ節儉ノ節儉ノ風ヲ興シ節儉アラハ之ヲ貯蓄シ其便時社時ニ於テ濫費ノ額ヲ防キ貧乏産業資本ヲ蓄シ其獨立ノ基ヲ舉ヘ人ノ要ヲ所以シモノヲ大ニ満足セシメタルニ在リ」これを設けたとある。それと同時、金錢を濫費し負債を專しむ封建時代の觀念に妨げられて、制度の施行を周知せしめることが難く、そのため日本制度の起草者にして譯撰員であつた高島武次(高島武次)は民衆に私財を興へて、之を貯金に預入せしめたいといふ願望が残る位であつた。これに對し、明治十二年の「勤儉ノ語録」、同四十一年の「戊申證書」、大正十二年の「國民精神作興ニ關スル證書」の如き勸諭中にはいづれも勤儉獎勵に關する大御心を拜することが出来る。また明治三十六年の内務・大藏・逓信三大臣の内訓、同四十二年の内務・大藏・逓信三大臣の内訓、大正六年の内務・大藏・逓信三大臣の訓示等は我れも夫々の非常時局に應じて勤儉貯蓄の獎勵を地方長官に對して發したものである。貯金に關しては各種の講演會、展覽會の開催、印刷物の頒布、標語(「貯蓄は出世の糸ぐち」)、「貯蓄ものは日に強し」等)の宣傳等によつて常に獎勵が行はれてゐるが、内務省内には大正十三年に「勤儉獎勵中央委員會」、昭和二年に「勤儉獎勵婦人團體委員會」が設立された。後者は解散して、現在は愛國婦人會に引

續かれ、一人一日一錢以上の志氣を以て「愛國貯金」獎勵の運動を行つてゐる。その外、明治十二年に「勤儉ノ語録」が財部附になった三月十日を「勤儉貯蓄記念日」とし、一九二四年にイタリヤに開催された「國際勤儉會議」の閉會日たる十月三十一日を「世界勤儉デー」として、これらの日を勤儉貯蓄宣傳日と定めてゐる。郵便貯金は庶民の貯蓄機關として種々の利便があるに對し、それ以外の貯蓄も無いが、種々の立場から、貯蓄銀行も他の銀行と異つて特別の保護(營業収益税の半分の免除等)を受けると共に嚴重な欺詐(資金運用上の制限等)を受けてゐるが、信用組合の如きも免稅等の特別の保護を受けてゐる。

昭和十三年支那事變を契機として國民貯蓄獎勵政策がとられ、大藏省に國民貯蓄獎勵局が設置された。

〔學童貯金〕 學童が學校を通じて或は家庭に於てなす貯金を學童貯金と呼ぶ。學童貯金は勤儉を奨め、貯蓄心を養ふ訓練の手段として、小學校に於ては早くより實施されたが、特に「郵便切手貯金」の制度(明治三十三年開始、大正十二年以後中止が設けられて後述になつた。男兒の苦學勵節、女兒の維生製作の如き作業によつて得た賃銀や小遣錢を、貯金日と稱する毎月一定の期日に教師が集金して、預入代、旅行その他の場合に費用に充てる。最も多く利用されるのは郵便貯金であるが、昭和十年十月三十一日現在の全國學童郵便貯金二學校を通じて預入するものも概況は、貯金總額の調査に依れば、預入のある學校數一四、三九四(學校總數の五六%)で、貯金預入者數二、六二一、〇四九(全兒童數の二六・四七%)、貯金額二九、四九〇、九五五圓、預入者一人當額金額十圓十錢である(但し本調査に於ては調査提出したため預入者の有無不明の學校數八、五三二あり、フランス・アメリカ・イタリヤ・スウェーデン・オランダ・ドイツ・アメリカ合衆國等の小學校には學校内に「學校貯蓄銀行」(意

意)が設けられ、一人一日一錢以上の志氣を以て「愛國貯金」獎勵の運動を行つてゐる。その外、明治十二年に「勤儉ノ語録」が財部附になった三月十日を「勤儉貯蓄記念日」とし、一九二四年にイタリヤに開催された「國際勤儉會議」の閉會日たる十月三十一日を「世界勤儉デー」として、これらの日を勤儉貯蓄宣傳日と定めてゐる。郵便貯金は庶民の貯蓄機關として種々の利便があるに對し、それ以外の貯蓄も無いが、種々の立場から、貯蓄銀行も他の銀行と異つて特別の保護(營業収益税の半分の免除等)を受けると共に嚴重な欺詐(資金運用上の制限等)を受けてゐるが、信用組合の如きも免稅等の特別の保護を受けてゐる。

「The National Education League」(意)が設立されてゐる。The National Education League の設けられてゐるものが多數にある。一八二〇年にドイツのオーストリアに設けられたのが最初で、それがフランスを経て各國に普及した。多くの場合近くの貯蓄銀行と連絡して行はれてゐる。學校に於て貯金を獎勵する場合、單にその實行のみを奨むずに、修身・國語・算術・實業・家事等の諸教科を通じて、貯金が自己のためでなく、社會に對して有つ重大な意義を理解させ、それによつて保險にまで進まねばならぬものであることを教へる必要がある。(「勤儉教育」)

文獻— 逓信省「逓信事業五十年史(昭和十二年)」、貯金局「學童郵便貯金概況(昭和十二年)」、社會教育協會「勤儉のすゝめ(教育ノアソシエイト)第三二號(昭和十二年)」、教育勸諭の意義を數語説明す、井上哲次郎の著。

〔著作次第〕 明治天皇の教育勸諭を發布せらるゝや、青少年生徒をして日々讀誦其意を奉讀せしめんことを欲したまふ。然れども勸諭の辭句にして、廣く生徒等に説きせんとするの慮なく、偶、實次郎(高島武次)學士より歸國す、文部大臣芳川蘭正其學を喜び折衷の起草を託した。稿成る、芳川これを中村敬字・西村茂樹、其他知名の學者に示して意見を求め、更に井上毅をして修正せしむ。天皇亦親覽あらせらる。成稿として文部省に於て發行の議ありしも、芳川を欲して私著として發行せしむ。明治二十四年七月である。芳川文部大臣自ら序文を書す。

〔勸諭の件〕 井上哲次郎序文に於て大旨を述べ、其要は、今日列國對峙の中にありて能く國家の獨立を維持し、皇運の發達を期するには、この勸諭の主意を諒奉し、孝悌忠信の徳行を修めて、國家の基礎を固くと、其同愛國の義心を培養して不慮の變に備ふべからざること、又古來和漢の學者は孝悌忠信の行はざるべからざること

574 唯心論の発展

【哲學】「直観」の項参照 (原典註・註釋参照)

文庫——*H. Steingart, Methods of Ethics*, 1874, 78. *Reed, Essays on the Intellectual Powers of Man*, 1785; *On the Active Powers of Man*, 1788, *H. Calderwood, Handbook of Moral Philosophy*, 1882. *L. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1785; *Kritik der praktischen Vernunft*, 1790. *M. Seidel, Formalismus in der Ethik und die materiale Werthelehre*, 1913-1916. *N. Hartmann, Ethik*, 1894.

直観 (NO) (NO) Intuition (NO) Anschauung;

Intuition

【一般的意義】哲學上直観は頗る多義的な語であるが、一般に或対象・真理・價値・實在などを、比喩的・悟性等の媒介によらず、直接に相提する作用を意味し、又その結果たる内容をも指す。概念的抽象的知識が間接的なものにして、直観は語源的にも「見る」ことを根本義とし、対象の直接の具體的現存をも特質とする。かかる直観を主要方法とする哲學は直観主義と稱せられる。【直観の種々相】(一)感性的直観 適宜感覺・知覺と稱せられるもので、時空に現はれる事物現象の直接的認識である。これに對し超感性的直観は、語は「心の眼」で超感性的理想の力を示るのであり、プラトンのイデア論の直観の能力と考へた「ノエシス」の如きである。この超感性的認識は無關係ではなく、イデア直観の媒介となる。知的直観や策略的直観も超感性的直観の一である。

【内感及び内照】カントは直観に内外を別し、外の現象は空間を形式とする外感により與へられるが、心の現象は内感 *innerer Sinn* によつて捕捉され時間形式として現はれる。【現象論】E. Heidegger は心的現象

手口ノカハ (原註)

象徴的作用として内照 *innerer Wahrnehmung* を説く。これは直接的明證性を伴ふ本來的知覚である。

(二)體驗 この意識内容の直接的延長の思想を進めたるのが體驗の概念である。「生」と結びつけて考へられる體驗は生の直接の意識であり、知識の立場から見れば直観である。これを根本概念とするものに「生の哲學」がある。ゲーテ・シュッテ・ヘーゲル・ニーチェ等これである。就中現代に於て「アインハイム」は「生」による生の直接把握を説き、同じく「ベルグソン」に於ては直観は一の知的感情移入と考へられ、眞實在たる「純粹持續」は概念によつて與へられず、たゞ直観によつてのみ可能とする。體驗は現象學にありては根本概念である。

(三)本質直観 *Wesens-E. Husserl* の現象學に於ける根本概念で、受動的な經驗的直観と異り、事物の本質、その形相をば本來的に與へる自發的な直観である。理念化 *Ideation* とも稱せられる。その「一」に「策略的直観」がある。策略的關係直観の作用で、対象そのものを與へる點で感性的直観に類するが、超感性的作用である。條件感性的直観を排除せず、却つてそれによつて「其邊付けられた *Indigut*」高次の直観である。直観の対象は何等かの意味で個別的なものを適例とするが、フッサールには更に「一般的對象を捉へる」「一般的直観」なる語がある。

(四)純粹直観と經驗的直観 カントは直観内容は經驗的と考へられ、之を純粹直観と稱する。

(五)知的直観 外的感性的直観に對し、直観を内的・精神的・超感性的對象の直接的捕捉と考へる最も著しいものは、知的直観である。カントなどにあつて直観は一般に受容性と考へられるが、知的直観は自發的創造的な作用である。プラトンの「ノエシス」、アウグスティヌス *Augustinus* の *De Trinitate* の認識と考へた直観、スピノザが理性以上の能力となした直観 *scientia intuitiva* など。

【直観と思想】 適當直観に對するものは概念(思想)とせられる。二者のいづれに重きを置くかに直観と哲學の性質がある。新カント學派は思想に獨立する直観を許さないが、その中でもマルブルク學派例へば *Koehnig, Hegel* の如きは、時空をも策略と考へ、直観による内容の受容を斥け、之を純粹思想の生産と考へる。西田 *Westcott* は、所與は「所與性に於ては直観及び直観」は最も根本的な概念である。認識は直観の光質を行つて可能

である。カントは自然の創造力を直観する知的直観は人間にはないとして、原型の知性 *Intellectus archetypus* を神に歸したが、この知的直観を人間の認識に回復し、哲學の根本概念としたのがドイツ觀念論である。「フッサールは自我の活動と活動の所産たる對象の同一の直接意識を知的直観と考へ、特に「レヴィンゲン」でありては之を哲學研究の主要能力となし、客觀の生産とその直観とは絕對的の同一と考へられたる。ヘーゲルにも超感性的直観・直観的悟性の語があり、その思想的悟性も一面に於て直観である。

(六)神秘的直観 知的直観が更に神秘的に解せられ、悟性の分別知が絕對を捉へた事から、かかる差別對立を否定し、所謂我我 *Ichheit* の如き欲動に於て相對たる自己が絕對と合一の體驗を得るとする時、神秘的直観が考へられる。ドイツ神秘主義者に於ける「知的直観」はこの意味である。是はその内容に於て宗教と傾向を同じにする。フロイト *Freud* の説書、*Psychoanalyse*、ユリウ *Julius* *Stichgauer* の「無知の知」、*Unwissenheit als Wissen*、*Edgar Allan Poe* の「靈魂の火花」、*Flammen der Seele*、*Reichmann* の「神學思想などこれである。廣くはスピノザ・レヴィンゲン・メルダンなども同様である(『神學思想』の項参照)。

【直観と思想】 適當直観に對するものは概念(思想)とせられる。二者のいづれに重きを置くかに直観と哲學の性質がある。新カント學派は思想に獨立する直観を許さないが、その中でもマルブルク學派例へば *Koehnig, Hegel* の如きは、時空をも策略と考へ、直観による内容の受容を斥け、之を純粹思想の生産と考へる。西田 *Westcott* は、所與は「所與性に於ては直観及び直観」は最も根本的な概念である。認識は直観の光質を行つて可能

である。カントは自然の創造力を直観する知的直観は人間にはないとして、原型の知性 *Intellectus archetypus* を神に歸したが、この知的直観を人間の認識に回復し、哲學の根本概念としたのがドイツ觀念論である。「フッサールは自我の活動と活動の所産たる對象の同一の直接意識を知的直観と考へ、特に「レヴィンゲン」でありては之を哲學研究の主要能力となし、客觀の生産とその直観とは絕對的の同一と考へられたる。ヘーゲルにも超感性的直観・直観的悟性の語があり、その思想的悟性も一面に於て直観である。

であり、原理の最後の根柢は直観の明證に在つ。其理は意味と対象との一致（物と知性との一致）であり、直観の明證とはかゝる原理の直接経験に在らぬ。現象學が現象學法が或意味で既成説と稱せられるのはこの意味である。

直観と思惟は相排斥するものでなく、認識に關しては其體・結合を必要とすると考へられる。カントは認識を純識による直観内容の統一と考へたが、新康德學派に於ける所謂認識の基礎づけ、權利づけ、その最後の妥当性は直観の明證によらば知りえないと考へられる。又現象學に於ける認識も、思惟の意味志向と直観的の充實することによつて得られ、所謂此意も思惟活動の停止を意味せず、却つて之と結合すべきものであらう。

(原註五) 用村士郎

文獻——H. Rehr, Zur Geschichte u. Theorie des Anschauungsbegriffs, 1901. K. Meinel, Anschauung, Begriff und Wahrheit, 1908. M. Hehl u. F. Wehrh, Anschauung und Begriff, 1913. H. Hoffding, Der menschliche Gedanke, 1911. F. Adamy, Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften, 1910. G. Bornier, Anschauung u. Denken, 1921.

直観科 (註) Anschauungsunterricht als Lehrfach

【意義】 直観教授は直観といふ概念同様に多義に使用せられてゐる。第一には實物又は繪畫を前にして、幼年兒童と談話を交はす事を意味し、第二には尋常三四學年頃になつて、實質教科の準備として行ふ教授を指し、之を前者から區別する爲に特に郷土的直観教授と呼んでゐる。此の場合には目的が實質科の準備に在るから、自ら地理的郷土科、理科的郷土科及び郷土史に分れる。第三には獨立の一分科を指すことなく、教授全般にわたる原理を直観教授とも呼んでゐる(直観教授の意義)。

【沿革】 一分科としての直観教授の萌芽は、夙にフランクが、特別の休息時に行はした温習に現はれてゐる。遠見の機會を利用して、或は工場を見學せしめ、或は自然居の事物現象を観察せしめることが其の眼目である。本分の教授として直観科を開拓したものはロヒウ及びペネロツツイである。ロヒウは思考練習、ペネロツツイのは言語練習を目的としたものであるが、共に當時行はれた初步の讀み方及び書き方教授が、全く外面的機械的に流れて、悉く思考練習と言語練習の用を爲さぬことを認め、子供に與へるに、觀察せる機會、語才練習、判斷する機會を以てすることの甚だ必要である。之を感じて之を企及したのである。蓋し言語と思考は著接に關聯して離れないものであれば、兩者は根本に於ては同一の事を考へてゐるのである。

ロヒウとペネロツツイに依つて開始された直観科からやがて其の目的は思考練習と言語練習に限ることなく、其の上更に宗教的道德的要求、感覺陶育、自然の觀察等を加へ、多方的の目的を含ましめることが現はれたが、初步の教授に此の如き複雑な任務を負はしめる事になれば、教授の實際と支離滅裂に陥らしめる事の起るべきは自然の數であり、かくて直観教授の原理として之を止めざるを得ず、獨立の教科たらしむべきかの問題を惹起するに至つた。前者の立場を取る者は、思考及び言語練習の機會は讀書科の教授に求め得るとし、後者の立場を取る者は、獨立の教科たらしめるにあらざれば、其の目的を果し得ないとする。何故特に下級に於て之を必要とするかと云へば、或時期を以て教科目が増加することになれば、それによつて言語と思考を練習せしむる機會も充分に得られる事に依り、下級の讀書科によつては此の目的が果されないと考へるのである。此の立場を取る者は、直観科の材料を子供の身邊に求める故、自ら都會と村落によつて材料を異にし、結局は學校毎に村

科を異にすべきことになる。

【郷土的直観教授】 下級の直観科は、材料を子供の經驗の範圍内に求めて、其の觀察の誤謬を正し、是らざるを補うて正しい知識たらしめると共に、觀察の能力を高め、言語を練習せしめる目的で行はれるが、之と絶えず異にするものは、第二に挙げた郷土的直観教授である。此の教授は本分の實質教科の基礎を構成することを目的とするもので、言はば實質教科の入門である。其の地理的方面に於ては、例へば校地と校舎を出発點として其の觀察と測定を行はしめた上、砂箱及び鉛土等を利用して之を立體的に現はしめ、實物と模型の間の寸尺の關係を理會せしめ、之を更に平面圖に現はして讀圖の第一歩となし、次で之を市街又は學校の附近に及ぼし、最後に全郷土に擴張する事になる。目的が地理教授の基礎を構成するに在る故、日没日川、郷土の四季の推移、山岳丘陵、河川沼澤、耕地と荒地等、苟も郷土外の地理を學ぶ基礎となることは及て之を省略することになる。實地に觀察することの出来る地理的要素に比較すれば、歴史は過去に屬する事實である上、其の事實が大人の實際に屬するものである故、子供の發達の程度に適合する事も多い。それ故遺物遺跡等、斷片的知識を適合し得るものにも接合點を求めて、斷片的知識を適合し得るに過ぎないことには此の時代の郷土史の目的とすべきことではない。過去に興味を感じ、過去を知らんとする歴史感の第一歩を養ふこと満足しなればならぬ。理科的方面は、都市特に大都市と村落によつて大に趣を異にするが、始く村落を志して言へば、博物科材料は勿論物理・化學の材料と之としくは言へば、本分の理科教授に於ては自然物の本質と自然現象の法則性そのものが當面の觀點になるが、之を土地から引離すことなく、自然の儘にあらしめて觀察せしめ得ることが郷土的直観教

授の長所である。理科教授の基礎を構成することを任務とする直観教授は、此の長所に著眼してゐるのである。郷土的直観教授を思想上で分析すれば右の如き三方面となり、實地の教授も場合によっては或方面を主とせざるを得ないこととなるが、生きた事實としては相互に關聯して離れないものであれば、常に之を統一した郷土の姿に構成することを心掛ければならぬ。

最近、國民的國家的教育の見地から其の基礎となる郷土教育の重要性が認められ、單に材料を郷土に求める直観科及び郷土的直観教授以上の意義を含ましめるに至つたが、教授の郷土教育に對して分擔すべき任務は、郷土の自然と文化を理解せしめて、郷土愛の涵養を図るに於て、此の任務を完全に果たす教授は、同時に郷土科及び郷土的直観教授の目的を果たし得ることとなる。今後問題として直観教授の普及は、郷土を原理として認めるに止むべきか、獨立の教科たらしむべきかといふことである。

〔發見〕 認識の上で、精確に觀るといふことを意味する直観が、凡ての感覺的知覚に擴張されてゐるが、心理學的研究の進みと共に認識に對する筋内運動の重要性が認められて勞作教育の思潮が起り、それが舊き直観教授の改造を促し、更に進んで、下級の分科教授を斥けて総合的の分科教授の主要を觀るに至つた。

直観教授の項参照

〔發見〕

直観教授 (一) Anschauungsunterricht

〔意義〕 一般的には直観の原理を基礎とする教授方法を意味し、狭くは下級に於て特に基礎的知識を媒介する爲に設ける一分科を指す。前者は原理としての直観教授、後者は教科としての直観教授である。

〔原理としての直観教授〕 直観教授の理解に先だつことは直観の意義であるが、其の意義が必ずしも一定してゐない。第一には直観の字義によつて知られるやう

に、事物を精確に觀ることを意味する。偶然眼に入り來る事物の印象は正確を免れないが、特に有意的に注意を向け、精確に觀る其の作用が直観である。第二には、此の作用の結果として現はれる認識を直観と呼ぶ。觀る作用によつて觀られた事物の印象が判然と心に備はれるのである。而して此の印象が事物の取り去られた後にも尙殘存する時には、之を觀念又は表象と稱する。直観が既に注意を聚點して事物を精確に觀察する作用であれば、其の過程の結果として起る觀念も判然たる心像となることが出来、從つて事物の各部分の形體性質等を明瞭に捉へた完全な觀念を現はす爲にも直観といふ語が使用されてゐる。但し此の場合には直観の意味が擴張されて、單に眼で觀ることだけでなく、注意を聚點しての知覚である限り、感覺器官を以てする細微の凡てに適用されてゐる。最後に論理的ならざる哲學的の認識、内面的の直観によつて一舉に捉へる認識を直観と呼ぶことも珍しくはない。世界觀又は人生觀の「觀」は直観の略語で、直覺と同意味のものである。言ふまでもなく教授學の問題とする直観は主として感覺器官を以てする經驗である。此の經驗が精確な知識の唯一の基礎であることを唱道して、學校教育に大きな影響を及ぼした者はペーコン(フランドン)である。

中世から宗教改革時代にかけて、事物の知識については、主として古典、特にアリストテレスを唯一の典拠とし、從つて學校の教員も文字の教授、書籍の教授に傾いてゐたのであるが、之を一轉して歴史の科學的精神に向はしめた者はペーコンである。ペーコンに依れば、過去から傳へられてゐる知識は、誤謬と偏見に満たされてゐる。それ故に全然新たな方法と原理で知識を獲得する道を開拓しなければならぬ。而して確實な知識を興へるものは直接事物に當つて行ふ觀察と實驗である。實驗と觀察を原理として事實を蒐集し、檢證し、整理すべく、これ

に依つて經驗的に受賞する法則が認識せられ、次に此の事實的法則の觀察と比較によつて一般的の概念と法則が成立し、此の歸納法を更に繰返して進めば遂に最高の概念と法則が獲得されることになり、此の地點から再び降れば、此の概念と法則によつて個々の事物現象を確定し又説明することが出来る。即ち方法は歸納と演繹であるが、併し演繹は歸納を基礎として始めて成立する。而して此の如き方法によつて自然を認識し行へば、之を支配して文化の進歩が遂げられる故、文字と書籍に代らしむるに事物に關する知識を以てすべしと。かくして「知識こそ力なれ」が近代科學的精神の標語として掲げられたのである。

ペーコンは知識の根源を書籍から自然へ、傳統から經驗へ、典據から自己檢證へ轉向せしめたが、ペーコンに創設せられて其の精神と教育に應用したものはラティキウスである。ラティキウスの携へた根本原則中、直接ペーコンの思想を繼承したものは、「一切を經驗に依らしめ、一つ一つに碎いての實驗に依らしむべく、概念でも法則でも、新たに發見したものでない限り之を認めしめぬことだ」といふ原則である。ラティキウスと時代を共にして、同じく事物教授を高揚したものは「世界國會」の名作を遺したコメニウスである。けれども單語及び文章に配するに精進を以てした「世界國會」を手にする時、直観の意義を遂にあらしめる様を見え、とまれ一度ラティキウスとコメニウスの努力によつて知識の獲得に求むべきことが教育の筋力に導入せられてゐるが、苟も教育史上に名を遺してゐるほどの人で、此の不行の原理を看過したものはないが、就中此の點でも説く筆致を以て顕たな教育を唱道したものはルッソーである。ルッソーは判斷力の發達し始める時期は十二歳であるとして、それまではエミールをして身體と感覺の練習によつて訓練を積みしめることを主にしてゐる。十二歳に達し

たミューラーの文庫内には、唯一の「ヨッピンツァン・グルーッ」があるのみ。ミューラーはこれを手にするまでは、書籍の何物であるか知らないものである。ミューラーの教師は、生きた知識の代りに空疎な言語を教へむ世間の教育法を斥けて、ミューラーの眼をまとも自然のものの内に向はしめる。爾も子供自身の理性に代つて他の權威が之に働きかけては、子供は二度と自己の理性を用ひぬ事になるとして、凡て子供自身をして発見せしむることを眼目とした。さればミューラーの教育法は、單に直観を根本原理とするだけではなく、之と共に形式的陶冶を考へたものである。

ミューラー以上直観の原理を深く考へたものは、ペスタロッチイである。ミューラーは造化の手から見たものは凡て善であるとして、子供の自然の発達を中心としたしたので、之を助成する教育の術をあまりに重視したが、ペスタロッチイは人間の本性中に善惡両面のあることを観、従つてミューラーの如き育つが儘にを許さない。子供の自然性之を助成する術の結合が其の教育に於て最も重きをなす。而して直観から概念に進むことが、精神の發達の取る自然の行程であり、直観の出発点となるものは五官に與へられる複雑な印象である。之を明瞭な直観たらしめて更に明瞭な概念に達せしめる爲には、其の根本要素を発見しなければならぬ。ペスタロッチイの最も苦心を盡したは此の點で、其の結果直観の根本要素として発見したものは数と形及び言語である。此の発見がペスタロッチイをして、例へば言語教授を音を以て始める試みた方法に陥らしめたが、直観の基礎を究めて其の上の方法を備へんとミューラーの根本精神に至つては不効である。而して特にペスタロッチイにおいて多とすべきは、直観の原理を情意の教育に及ぼしてあることである。ペスタロッチイに於ては頭と胸と手の調和的陶冶が教育の目標であるが、日夕子供と生活を共にする父母の情熱を直観

せしむることが胸の教育の基礎となるのである。

カントが直観なき概念は空疎、概念なき直観は盲目であると説いた事は、ペスタロッチイの直観を認識の最終の基礎と考へた事と合致するものであるが、教授に於て認識を目的とする限り之を根本原理として其の直観を消すべきは當然である。ヘルバートの専心と致思もこれを考へたものであり、ツィラーの之を改作した五段の形式的段階も、ペスタロッチイの隠れた直観から明瞭な直観に、明瞭な直観から更に明瞭な概念に到達せしむる教授上の手順を考へたものである。

【教材と直観】 教師の立場より教授と呼ばれることは、児童生徒の立場より觀れば學習である。其の中間に換まる材料を出来るだけ自發的に活動して同化し、更に同化によつて出来た力を生活に利用することが學習活動の一般的形式である。此の場合各教科によつて材料の構造(自己法則性)を異にすれば、學習の一般的形式も之に應じて異なるを得ない。上に述べた直観は、感覺的知覚に依る直観であるが、此の外的直観を門戸として獲得せられるものは理科の材料の如き具體的の事物現象に限られることで、これ以外に修身の如き倫理的の材料、國史の如き精神科學の材料及び詩歌の如き文藝的の材料も存する。具體的の事物現象に當らしめる場合には、児童をして直接實物・實現象に當らしめる事が原則であり、其の不可能な場合には、之に代るべき補助手段を利用すべきこととなるが、修身、國史、及び郷土外の地理の如く、直接の経験に依らしめ難い教材を取扱ふ場合には、之を空疎な言語の學習にせらしめぬ事を講じなければならぬ。教師の説話に依ると同符法に依るとを問はば、児童の既得概念を利用して想像的に學ばしむることが此の要求を満たす方法で、之を外的直観に對して内的又は精神的直観と稱する。直接事物に當らしむることに出發した直観の原理が、想像を以てする間接の直観に擴張され

たのである。

【直観教授の補助手段】 實物・實現象に接せしめることが直観教授の原則であるが、その不可可能な場合にはこれに代るべきものを大要次の各項が此の要求に應ずるものとなる。①標本・器械・模型・繪畫・寫眞・下繪等(これに附記せられることは、博物館の利用及び教師の黑板畫)。②教師の適切巧妙な説話。③映畫及び幻灯の利用。④地理及び國史教授に使用せられる大小の地圖及び圓表割。

教科としての直観教授に就ては「直観科」の項參照。

(直観教育)

直観主義と教へ主義

(3) Anschauungslehre und Zehlpädagogik

【意義】 直観主義・教へ主義は共に教観念の發生に關する説であつて、直観主義は「教観念は直観の產物である」Die Zahl ist ein Produkt sinnlicher Anschauung とし、教へ主義は「教は教へることの發見の結果である」Die Zahl ist das Ergebnis einer Entdeckung über Entdeckung des Zahlens と主張し、¹⁾ ²⁾

【兩主義の論争】 教へ主義は有名な人はタンク・ワ・

Frankel・カウゼリッヂ R. Knilling・ハルマン H.

Hartmann 等である。タンクは「感官のみの作用は人間も他の動物と似た教観念を持つに過ぎなかつた

であらう。人間がその教観念を限りなく發展せしめ得るに至つたのは全く教へることを發明した結果である」と

いひ、カウゼリッヂは感覺的の事物の直観によつて教観念

が發生するといふアルビー A. W. Grube の思想を批

難し、「教観念は物の性質に關するものではない。計算

も同様である。數も計算も數へることによつて得られる

ものである。故に算術の基礎は事物の直観ではなく、數

へることである」と述べて、ハルマンはタンク・クル

ム

ム

ム

ム

リングの數へ主義に再興した一人であるが、例へば「二つの點があることを同時に認めるのは、全く同時に認めるのでなく、初め一つの點を見、その記憶を持つてゐて、他の一つの點に眼を移し、二つを併せ認めるのであつて、やはり同時に數へるのである。尙かゝる作用を反覆練習すれば、要する時間は大いに短縮され、同時に二點を認めたと思はれるに至る。3や4に就ても同様である」と言つてゐる。

かくる數へ主義の主義をせしめた原因はゲルバーの所謂「數の多方的處理」(multiphase treatment of numerals) Zählenhandlungに對する不滿であつた。ゲルバーの數の多方的處理は、恰も事物の直観教授に於て、動物や植物の個體を題目とし、それに就てその數々の性質を相聯繫せしめ取扱ふ如く、數に就ても、一數を一個體とし、これにつき、あらゆる計算を取扱ふ方法である。例へば4といふ數に就て、4は1が四つ集まつた數であることを始めとし、2と2と合せた數、2の二倍の數、また、2を取扱れば2が残ること、4を二分分すれば2が二つ出来ること等、4に關して可能なあらゆる分析、綜合を取扱ふ。かくすれば4なる數觀念が明確になり、就つて計算にも熟達せしめ得る。従來の如く四則計算を順進的に取扱ふ方法では、數の觀念は明確にならず、計算にも熟達せしめ難いといひ、四則加減の取扱ひを排斥した。この多方的處理の方法は10以下の數の取扱ひとしては大いに優れてゐる所があるので、尙、廣く行はるゝに至つた。我國でも明治二、三十年頃は専らこの方法が行はれ、アメリカでは今も猶この方法が相當に廣く行はれてゐる。しかし、11以上百までの數に就て、一々かゝる取扱ひを加へることは無用な煩雜を致すものである。研究が盛んに高まり、數の本質及び數の発生に關する研究が遂次進み、その結果として數の提明を見るに至つたのである。數へ主義の方法では、1から10ま

で數を數へることからはじめて、1から9までの數に1を見すこと、1から8までの數に2を見すこと、等を取扱ひ、次には10以下の數から1を引くこと、2を引くこと、3を引くこと、等にも及ぼすといふやうに、數へることと基礎とし、數の順序を定むる取扱ひをなす。

しかるに、ゲルバーの法を流し、ドイツのEisensteinは數へ主義者が數の順序を重んずるに對し、數は大いに第一要件とし、數の大いさを比較することから計算を生れる。又、數へ主義者が數を無用のものとし、かゝる多數の點の排列の形を人工的に念頭に倒あつてゐることは困難であり、且つ後々の役に立たぬといふに對し、Eisensteinはかゝる數圖としては數を念頭に比較し計算することには出来ないとし、1から10までの數圖を作り、大いに數圖の必要を高調した。

(論争の終結と新しき方法の發展) かくして一時は直観主義と數へ主義との論争が甚だ盛であつたが、ライプニッツは此の論争に對し、獨立的に排列された物の數が直観的に認められるかどうかに對し、綿密な實驗心理學的的研究を通じて、數は數へることの結果としていふ數へ主義者の主義は誤りであると判定し、Eisensteinの作つた横三列數圖を改良した方角數圖を用ひれば、小学校入學前の兒童でも、練習なしに直観してその數を認め、記憶し、再生し、書き表し得る、從つてこの形式を念頭に持たせ計算の基礎とするがよいと唱へ、直観主義に有力な根據を與へ、且つ同時に直観し得る數の數の境界を明かにした。そこで4までの數は數へなくとも、直観的に認め得ること、5以上の數は數へるか組織的に並べか

なければならぬことが明かになつて、直観主義と數へ主義との論争は終結したのである。而してこれを基礎と

し、更に發展したのが「數を組織的に表し、且つ念頭に持たしむべし」といふ主義である。これは安東澤郎が大正二年(1913)に發表した數論の要點である。その要點は數の觀念を優には實物を數へることにより、その觀念を代表せしむる形式としてはツロバンの有數形式により、1から4までは1の集まりとし、5は始め1の集まりとし後に5を代表する一個の珠で表し、6以上10までの數は10珠を用ひ、例へば6は6は1、7は1より2の如くし、10は十の形の珠一個を以て代表せしむる如くし、數を組織的に直観せしむべしといふ意見である。アッセル(Eisenstein)以降ライプニッツに至るまで種々の數圖を案出して居るが、何れも1以上10までの數を表はすに尙せらるゝの點であり、且つ10以上の數を取扱ふに全く用をなさない。直観主義と數へ主義の論争も、要はかゝる個物集合數圖の缺點に起因してゐるのである。然るにツロバンの有數形式を用ひれば、その困難なく、のみならず、10以上三桁までの數圖は容易に直観し念頭に持つて觀察することも可能である。これは我々の持つてゐる數の觀念が組織的に發展してゐるものであるからである。ドイツのウィルター(Wilster)も同様の意見を組織法(Eisenstein)と名づけて發表してゐる。ウィルターは1から4までは之に得指を加へ(十一)の心持にて二片手の指より本に表はし、5は片手と物手の示指を加へ、順次此のやうにして10に至る。この範圍にては5を一括し片手にて表はし、6以上はこれを基にして行く點が、組織的になつてゐるのである。而して10以上の數に就ては、例へば12は三(十)と考へしめ、數へ主義の唱ふ如く、11+1と考へしむることなれといひてゐる。(附圖略)

文獻——M. Storer, Geschichte der Bezeichnung der Zahlen. A. Fuchsberg, Die Welt der Zahl im

Trieblich, 1853. O. Kornitz, Methodische Bestimmungen der Geognose, 1853. A. Butner, Anleitung für den Besonderen- und Baumkreisunterricht, Neuberbergung von O. Felsmann, I. Th. 1853. A. W. Grube, Leitfaden f. d. Botanik in d. elementaren Schule, 1842-51. K. O. Ziedl, Das Typenrechnen aus psychologischer Grundlage, I. 1859. W. Tusch, Das Rechnen auf der Elementarstufe, 1881. E. Kaufing, Zur Reform der Rechenunterrichts, 1884. W. A. Levy, Führer durch d. Rechenunterricht der Elementarstufe, 1907. E. Wild, Das Rechnen der Zahlen in Menschen und in der Menschheit, 1905; New Rechen methode, 1908. 『教育研究』第14巻(1906)第2号「算術教授法」(手島大カハ)を参照せよ。

地理學

〔英〕 geography 〔法〕 Géographie

〔地理學の歴史〕 地理學即ち geography は古代に於てはその言葉の示す様に地球 (geo) を記載する geographia 學問であつた。今日で之を交互作用の理論が地理學の中心概念になつてゐるが、古代に於ては地球を記載する以外何物でもなつた。その當時の代表的地理學者として Ptolemy の Geographike (前100-57頃)及び Strabo の Geographica (前63頃-後19頃)をあげるべきであらうとは如知のことである。

が、地球表面の自然の人間の依存關係といふ問題の考察が盛に提唱されるやうになつたのは近世のことであつた。これからの地理學が人間の生活體系を考へやうになつた。フランスのマンネンキエー Montaigne (1533-1580) は『法の精神』(De l'Esprit des Loix, 1748)で「プロマイワの法」(Les Loix)は「人間の哲學考」(L'Élémentaire zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1784-91)に

よつて各人類文化の歴史的發達は地域の自然的條件に依存することを明確にしてゐる。又「理性的地理學者」として Humboldt の大學に始めて地理を獨立の講義とした哲學者であるカントとか、旅行家として有名な フォルケスレート J. H. Forster (1759-98)とかは、自然條件とまではいへぬが、自然を強く認識してゐる。

が、自然の人間の依存關係に關する認識が、本來の地理科學に屬するものとしてその重要性を認めたのは、かの大地理學者 リッター P. であつた。彼は人間が各地方と場所との自然的條件に依存しつゝある關係を演説した。P. 著『ケルン F. Kapp (1824-51)・マンネンキエー K. Menckeloh (1834-97)・ヘーネ J. G. Kohl (1808-78)・カスター K. Andree (1808-78)・ホーネ B. v. Oels (1808-79)・カーク G. L. Krieger (1803-78)・キーク H. Krieger (1818-99)・ノイマン K. Neumann (1823-80)などは皆「リッター主義」の信奉者であつた。

が、一八六〇年代の勢り頃からヴェルネル O. Veinert (1825-76)によつて自然地理學が重要視されて来た。これはいくばくもなく「地人論」(L'homme et la terre, 1845-48)P. 著有名なケルン E. Deedus (1830-1903)やマンネンキエーの譯者 E. Deedus (1830-1903)やマンネンキエーの譯者「支那」China, 1877-1912)P. 著 S. v. K. v. F. v. Eichhofen (1833-1903)などにより後退せしめられた。かくして十九世紀の中葉から後半にかけて、かの有名なラッセル F. Ratzel (1844-1904)が「人類地理學」(Anthropogeographie, 1882-91)を公にして人文地理學を確としたのである。

その後二、三十年の間地理學は更に發達し、殊に世界大戦後に於ては各大學に於て地理學が獨立の科學として研究され講義されるやうになつた。再も考察の方法も次

第に完成されて古代にみられたやうな一面的研究といふ缺陷は克服され、自然と人間との間に於ける交互作用の理論 Wechselwirkungstheorie が地理學の中心概念と認められるやうになつた。

〔地理學の體系〕 地理學の體系に於ては地理學を大きく「一般地理學」と地理學特論(地誌)とに分けてゐる。これには世界各國異論はないやうであるが、一般地理學の内容・分類に於ては色々な説がある。今代表的なものを示せば、山崎直方(1870-1950)は



とし、之に對してアイツのディートラッヒ H. Dietrich (1856-)は



としてゐる。この兩分類を比較してみると大體に於て同

一であるが、ディートリッヒの分類には自然地理学といふ項目がない。由緒は人文地理学に對應するものとして自然地理学を置いてゐる。成程カントの『自然地理学』(Kants *Natürliche Geographie*, 1782)の始めとして二、三十年前までは自然地理学といふ著述や言葉が相當に用ひられたが、今日では自然地理学は絶つて用ひられてゐない。それは言ふまでもなく自然地理学が退化してゐない。勿論今日、大學に於て所謂自然地理学なるものが講義されてゐるが、それは單に人文地理学及び地誌への補助科として講義されてゐるにすぎず、従つて狭く通俗的である。



以上の見地から、又現在本邦に於ける一般地理学者の動向からみて、今日では地理学の體系は寧ろ上の如くした方が適當であらう。

尙人文地理学に就ては政治・經濟・交通・居住の四部門に分けたが(人文地理学)の範圍、それに就ても色々な分類が行はれてゐる。

『地理学の本質』 上述の如く地理学は人文地理学と地誌とに分けらるゝが、こゝでは人文地理学は略すとすしてその範圍を、さて地誌であるが、今日では地理学の本質は地誌 *Landkunde* であるといはれてゐる。

即ち地方々々によつて自然及び文化に特殊性のあることを再強調しなければならぬ。これは地球上の自然及び文化が同一でないことによつて肯定されねばならぬ。かくて各地方の地誌には夫々特殊性が成立し、各地方が夫々の性格とか個性とかをもつやうになる。地誌はかかるやうな場所の性格又は個性を認識しようとするのであつて、個々の研究対象をもつが故に、地誌が地理学の本質であるといふのである。

而して場所の個性は幾何学的な無内容な地表部分からではなく、そこを充ちつる事物から生ずる。即ち自然對人間、換言すれば自然力對人間の活動とその所産から生ずる。故に特定地域の特性は、或場合には自然的特性によつて規定せらるゝことが多く、或場合には人文的要素によつて制約せらるゝことが多く、即ち文化の地方性は自然の地方性に深く根ざしてゐるのである。故に地誌としての地理学は人間から出發して各地方の地方性を確立し、これを自然の地方性に如何なる程度まで制約されてゐるかを究明しなければならぬ。

かくしてこゝで地理学が單純な記述的な學問ではなくなるとし、又茲に現象事物の地的空間性 *örtliche Begrenztheit* を解くものとして交互作用の理論が必要になつてくる。

而して交互作用の理論は地理学本來の使命ではなく、これは普遍安富性を有する因果法則の究明を目的とした普遍的考察であるが故に、地理学はその一地的考察の結果を利用して或地域の文化の特殊性を如何なる自然の特性に如何なる程度まで制約されてゐるかを説明すべきである。この意味に於て自然と人間との間の交互作用に關する一般的研究は、地理学にとっては缺くべからざる手段・方法で、交互作用の原理に根據されつゝ各地方の地域性を説明的に開明すべきである。

かくの如き意味の地理学即ち地誌が成立し得るためには、地球上に於ける自然と文化とに地方性があること、

『地理学の現状』 我國の地理学は今日如何なる現状にあるか。勿論こゝでは專門學校以上に於ける地理学に

就て述べるが、概括してみれば我國の地理学は他の文化諸科に比して學問といふ點から、資料の提供といふ點から、實際的效用といふ點から大いに劣つてゐる點がある。たゞ教育的價値の點から、即ち中等學校・小學校に於ける地理教育の點からだけは遜色がない、若くして進んでゐるといつてもいい。上述の點からは大いに劣つてゐる。それは何故であらうか。恐らくそれは(一)理論的研究の貧困、(二)具體的研究・地誌研究及び地圖製作の不完全、によることだと懸はれる。勿論我國の大學に於て地理学が獨立の學科として認められたのは漸く大正八年のこと(東京帝國大學の場合)の點にも理由があるらうが、とにかく上述の二つが大々な理由である。

「凡ての理論は灰色」であるかも知れないが、理論のないまた理論によつて統一されてゐない知識の集積は決して科學とは云へない。地理と云へば暗記の學問、記憶の學科だと云はれてきたし、地理教育と云へば何千本の山、何千本の川がどこそこにある、といふ風に事柄の單なる記載に終始してこの間に更に理論がない。理論の貧困こそが、地理学に於ける第一の缺點で、世間地理学の學問的價値に對する疑問の聲が聞かれるのもこのためである。

然らば、理論の焦點はどこにあるかといへば、交互作用の理論にあるのであつて、地理学に於ける理論構成は交互作用の理論を中心として進まねばならぬ。勿論これは交互作用の理論に過ぎるものではない、その理論を中心として地理学の體系を理論的に再建設すべきである。

最近東京帝國大學の地理学教室を始め、東京文理科大学も敢々かういつた傾向をとりつゝあるが、まだ充分とは云へないのであつて、交互作用の理論を指導原理として統一された知識の脈絡がこれ一體を構成すべきである。次に地誌研究であるが、これは今日我國の地理学界の一般的风潮で各大學から盛んに大量のものが發表されてゐる。

る。が、これも方法と目的とを誤つたものが多く、従つて價値あるものが少く、又資料としての價値あるものにも乏しい。故にこれも理論的な考察と相俟つて科学的にすべきであると思ふ。

又地圖作製に至つては各大學は殆ど偏重心といつた態度で、勿論これには莫大の勞力・時間・費用を要するであらうが、大學の權威に於て、勝れた地理學者の指導のもとに、勝れた製圖家を選んで高次の學究的な利用價値に宜む地圖を大いに作製すべきである。

地理學の教育的價値に就ては「地理教育」の項參照。

(圖 2)

女權——O. Graf, Vom Begriff der Geographie, 1923. R. Junge, Die Seele der Geograph, 1924. The Geographie und ihre Probleme, 1922. A. Heber, Die Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden, 1927. Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. Zehn geographisches Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 1919. R. Pilschel, Die Wirtschaftsgeographie, 1923. E. v. Pöggendorf, Freie Wege vergleichender Erdkunde, 1923. F. Krögel u. P. Zempel, Methodenkunde der Geographie, 1926. A. Kraus, Versuch einer Geschichte der Human- und Wirtschaftsgeographie, 1923. Z. Frosch, A. Geograph, 1926. A. Lesnoger, Begriff, Stellung und Einbeziehung der Geographie, 1922. 佐藤謙三「最近の經濟地理學」(第 11 号)「經濟地理學雜誌」(第 14 号) 岡中源「經濟地理學教學法」(第 3 号) 植田忠彦「地理學方法論」(第 14 号)

地理教育

【目的】 地理教育は個人の精神的成長の上に、また實際生活の上に缺くべからざるもの、我々は地理教育

の理論的並に實質的要求に相應しながら、これが研究成果を個人的人格のうちに取入れ、以て個人的人格完成といふことを終局的目的としなければならぬ。

【方法】 それが爲には、或地方の經濟文化現象を先づ地球上に於ける多角的な自然と多様の民族との間に於ける交互作用の理論(人文地理の學問)から解き、次にその現象を世界各國の類似現象と比較考察しなければならぬ。かくするところに、即ち交互作用の理論に準據しながら現象を解くところに、地理學の實質的教育價値と形式的教育價値とがある。

【實質的價値】 地理學が實際生活にとつてどれほどの效果があるかは、こゝに喋々を要するまでもなく今日盛に産業・交通・經濟の實地調査が行はれてゐるところからみてもわかる。事實(ハントナー A. Hartner)の云ふ如く、實際生活に於ける效用といふ理由からすれば、各地方に於ける土地・平野・海岸・河川・沼澤の状態を正確に知ることは固かに地理教育そのものの中に存在してゐる。我々がもしその土地の自然状態・文化状況を充分に知らなかつたならば、該地方に於ける政治的・經濟的情勢を確實に理解することが出来ず、またその地方の内に於てより優位に活動することも困難になる。これはひと國内ばかりでなく、國外に對しても同様で、外國に關する地理的知識を得得することは、ひとり外交官のみならず、あらゆる職業の人々にとつて、缺くことの出来ないものである。殊に郵便・通信事務・交通業に従事するものにとつて、また生絲・羊毛・棉花・雜貨などを取扱ふ外國貿易商人にとつて、また移民政策や世界政策や國際聯盟などに關する政治家にとつて、海外の地理に精通することは缺くことの出来ないものである。特に經濟地理の實際的効果は殊に著しく、經濟の企業は或意味で經濟地理の一事業であるといへる。何となれば經濟的企業は生産を必要とし、生産は自然と人間との交互接觸

の線に沿つて行はれ、土壤・氣候・水素・自然的動植物配置・交通路などの價値決定を前提とするからである。大企業の創立、河川水路の調整、運河の開鑿、鐵道の敷設、土地の改良などに於ては土壤・氣候・土地の傾斜などが一般に問題になつてくることは勿論であるが、これ以外に一般の經濟的企業に對しては、同じやうに地理的條件が論め考へられねばならぬ。特に國家の文化が進めば進むほど、該國家は益々多くの注意をその領土の經濟地理の根本的研究に向けるやうになつてくる。

かくの如く我々の實際生活は殆ど全く勿論多くの場合は無意識的ではあるが「經濟地理的知識」の上に條件を以てゐる。實に經濟の自然的状態としての地理的條件を各地方々に於て正確に知つておくことは、企業をなす上に於て、商業取引をなす上に於て、即ち廣く實際生活をなす上に於て缺くべからざるものである。故に我々は地方々に於ける、また諸外國に於ける地理的事實に精通し、以て實際生活の向上をはからねばならぬ。

【形式的價値】 併し地理學の教育的價値は以上のみにとどまらぬ。我々の精神的成長も亦地理學のうちから豐な養分を取入れてゐる。即ちハツルト(H. Hart)の所謂形式的教育價値がこれである。本来、地理教育は實際生活に於ける效用を第一の目的にすべきではない、といふ立場からすれば、この形式的價値こそ、實質的價値の上によゆくべきものであらう。が、その價値を明かにすることは中々困難である。それは精神的生活は實際的生活よりもその根柢に對する科學的分析が困難であるからである。それで動もすれば地理教育にかゝる價値がないとき、云はれてゐるが、併しそれは全然誤つてゐるのであつて、地理教育にも確かに形式的價値があるのである。それは廣く經濟文化現象を交互作用の理論から得るところに存在してゐる。即ち、現象を交互作用の理論から精緻に分析して、その間に於ける因果關係を追求

すれば、自然的側面に於ける諸條件と社会的側面に於ける諸條件とが如何なる仕方に於て交互關係を取り結んであるかがわかるのみならず、その間に於けるあらゆる生活手段や交通手段を理解することが出来、また直接間接作用する多くの地理的條件を理解することが出来る。故に交互作用の理論がある地域に應用されて、それが正しい仕方に於て説明し、しかもそれが多くの地方で通用されるべきには、我々は鋭い觀察能力、鋭い歸納的推理能力を要ふことが出来る。それがためには従来の地理教育で行つたやうな單なる地名や事實や数字のみの羅列を以て唯々の目的としてはならぬ。ある地方の現象を生かすに於ては、それを把握しなければならぬ。即ち眞に教育的價ありしめよとするには、交互作用の理論に立脚してその現象を觀察し思考することを學ばしめねばならぬ。それは個々の岩石・河川・動植物・家庭・田圃のみを觀察することを意味してゐるのではない。自然全體を労働對象とし、個々の地理的條件を自然的労働手段とし、これらが如何に社會的側面の條件と因果關係にあるかを意味せねばならぬ。こゝに交互作用の理論に基づいて行はるゝ地理的觀察と思考とに對して必然的に自然地理學の基礎知識がいゝ。と同時に、社會的側面に於ける労働力・労働手段・交通手段が必要になつてくる。

そのために労働力を提供する地球上の各民族についてその種類・分布・國民性・文化水準の面数などを知つておかなばならぬ。こゝに經濟學・經濟史・統計學などの經濟科學の基礎知識が必要になつてくる。故に或地域の經濟文化を交互作用の論から解くときは、自然地理的知識と經濟學的知識を必要とする。かゝる見地から現象を解くとき、その地方の經濟文化が如何にその地方の自然に制約されてゐるかを、より認識することが出来る。これを解き得るには全く地理學のみであらう。地理的知識を得ることによつて、自己の存在と生活とが如何に根

強く自然に束縛されてゐるかを知らることが出来る。他言すれば廣く一般に地理學の知識を正確に得るときには、自然の理論にもとどき、地理的條件を巧みに利用しながら、文化を創造してゆくことが出来る。これ即ち地理教育が文化價值創造の能力を養成するといはれる所以である。

また進んで地理教育は國家觀念・愛國心・國際協調の精神を養成する鍵となる。自國の自然狀態・經濟狀況・人口狀態・政治形態などが如何なる現状にあるかを、これ等のものが如何に直接間接自國の自然に制約されてゐるか、自國は自然狀態からみて、經濟的にどの位の發展能力があるか、世界に於て如何なる地位を占めてゐるか、また將來如何なる地位を占め得るか、などといふ一聯の重要問題を把握せしむるものは實に地理教育である。と同時にまた、地理教育は諸外國の經濟知識・自然狀況などに著く發展の可能性などを知り得るので、己を知り得るを知らしめる。かくして自國及び他國の國勢を正しく把握するとき我々は正しい國家觀念をもつことが出来る。また同時に偏狭でない眞の意義に於ける愛國心を養成することが出来る。と共に國際協調の精神をも養ふことが出来る。

つまり地理教育は、實際生活と精神生活を向上發展させる手段となり、その理論的並に實踐的要求に相應しながら、終局的目的はその研究成果を個人人格の中に取入れ、以て個人的人格完成といふところに愛かねばならぬのである。

(原稿 記)

『地理教育』の項参照。
 文獻—K. Hansen, *Wesen und Entwicklung der Wirtschaftsgeographie*, 1914. P. Wagner, *Geographischer Unterricht in Auslandskunde*, 1914. O. Schüller, *Die Ziele d. Geographie d. Menschen*, 1920. W. J. Sullivan, *The Teaching of Geogra-*

1917. 1206. 佐藤弘「地理と教育」、『教育叢書』第 618 号。

地理教材史

〔江戸時代以前の地理教材〕

江戸時代以前の地理教材は極めて単純で、日本國中の國名を漢文列挙した『日本國志』と、京都の町名を丹念に拾ひ上げた『京町志』との二種類に略ど限られてゐた。學習目的は、和歌・日記・放蕩などを嗜ぶ以上準備書であつたといふ點に存してゐたから故であらう。その大體を概観すると、平安朝末期に出来た三善清康の『家中大事』には、既に早く『國學』・『京兆』の二部門があつて、國名と京町志の兩者を具備し、吉野朝の頃に出来た『拾遺』は學習手段として編まれたものであつた。之にも『諸國』と『京修理』の二項が收めてある。下つて室町時代中期に刊行せられた『下學集』には「京師九指名」を掲げ、慶長二年刊行の『易林本節用集』にも「國名」と「京町志」とを標題してゐる。この外、『新撰類聚往來』なる一、國名と題する節を立て、「扶桑國六十八州ノ大略ヲ撰領」の名の下に、國名・郡名・回數などを列挙した。併し何れにも未だ、地理科學の獨立した動機と自覺との下に學ばれたのではない。

〔江戸時代の地理教材〕 近世に入つて城下町や農村たる經濟都市やが著るしい發達を遂げに及んで、地理教科書が單行本として獨立に編纂せられ、且つ郷土化した各地方々々の特殊教科書が現はれるやうになつた。

『嚴防往來』(寛文十七年作)、『江戸往來』(寛文五十年作)はその比較的早い一例である。これ等教科書は、編纂の目的に方式の上から五類型に分類することが出来る。

(一)國志型 日本國志を古くとしてその流を改め、一群の地理教科書を國志型といふ。即ち大は世界萬國の國名盡から、小は一町一村の字名盡に至る迄、苟も一文の地域關係に屬する地名・町名と丹念に列挙し行くを主義と

設けられて、小学校の課程は国語・算学・植物・動物・地理・五科大意等と定められた。地理學に於ては福澤諭吉『世界圖説』(明治五年)、岡田正雄『大日本地理海外同業圖説』(明治五年)、假名河善文『世界都府略』(明治五年)、深澤彦彦『改正府縣大日本國圖』(明治五年)の如きものが教授されたが、これらは國畫式に地名が羅列してある許りで、兒童には理解されず、單に畫畫の対象とされたに過ぎない。多くは鐵道唱歌式の體裁で書かれ、漢字は草書文字、假名は平假名變體假名を併せ用ひて書かれてあつて、習字手本をも兼ねてゐた(善文著『大日本國圖』明治五年の『學制』の附誌として頒布された『小學校制』)によると、「地理讀方」は下等小學五級並に四級に、「地理學論語」は三級以上及び上等小學全部に課せられることになつた。「小學校用」の頒布と同時にその用書目録中に定められた教科書には岡田正雄編『島國地理略』(明治五年)、内田正雄『島國地理略』(明治五年)、松山桂庵『地理學始』(明治五年)、風生三寅『日本國圖』(明治五年)等があるが、その文體は多く粗文體で、記憶を主として、國名・四圍・地名・名山・大山・佳處等を项目的に羅列したもので、名所案内の編纂を唯一の目的にしている。素讀を主とするから國語科との境界も極めて不明瞭であつた。その後小學校用教科書として出版されたものには、師範學校で編纂した『地理初步』(明治五年)、『日本地理略』(明治七年)、『萬國地理略』(明治七年)のほか、佐本正太郎『日本地理往來』(明治五年)、島本三郎『地理のしるし』(明治五年)等があるが、それらを見ても、次第に自然地理方面の記載に意を加へるやうになつたが、教材は全く名詞集のやうなもので、各國別の記述に於ても一律平等等の輕重も附せられてゐない。また地理的要素の間に連絡關係のないことも一つの特徵である。併し乍ら當時教育の進歩は教科書の發達を促すこと著るし、これが編纂者も公私を通じて漸く數を増し、明治十一年頃裏に行はれた小

學校用地理教科書は百七十種に上つた。中學校の制度は明治五年(明治五年)に於て初めてその規定が設けられたが、當時未だ適當な教科書が無かつたために『内地誌略』を始めとして西村純方譯『萬國地理圖説』(明治五年)、島田登雄譯『新大日本地理學』(明治六年)、内田正雄譯『地理教科書』(明治七年)等のやうな外國書の翻譯書を使用した。従つて歐米を中心とした地理がそのまま教授されて、我國を特に顧慮した教材は與へられなかつた。そして當時の地理は地理學と地球に關する知識の綜合されたものと定義して、通論として天文學・氣象學・地質學等の地文方面の知識を雜然と並べ、處處としては名所案内的の記載を主としたものであつた。

明治五年の『學制』の附誌として頒布された『小學校制』によると、「地理讀方」は下等小學五級並に四級に、「地理學論語」は三級以上及び上等小學全部に課せられることになつた。「小學校用」の頒布と同時にその用書目録中に定められた教科書には岡田正雄編『島國地理略』(明治五年)、内田正雄『島國地理略』(明治五年)、松山桂庵『地理學始』(明治五年)、風生三寅『日本國圖』(明治五年)等があるが、その文體は多く粗文體で、記憶を主として、國名・四圍・地名・名山・大山・佳處等を项目的に羅列したもので、名所案内の編纂を唯一の目的にしている。素讀を主とするから國語科との境界も極めて不明瞭であつた。その後小學校用教科書として出版されたものには、師範學校で編纂した『地理初步』(明治五年)、『日本地理略』(明治七年)、『萬國地理略』(明治七年)のほか、佐本正太郎『日本地理往來』(明治五年)、島本三郎『地理のしるし』(明治五年)等があるが、それらを見ても、次第に自然地理方面の記載に意を加へるやうになつたが、教材は全く名詞集のやうなもので、各國別の記述に於ても一律平等等の輕重も附せられてゐない。また地理的要素の間に連絡關係のないことも一つの特徵である。併し乍ら當時教育の進歩は教科書の發達を促すこと著るし、これが編纂者も公私を通じて漸く數を増し、明治十一年頃裏に行はれた小

學校用地理教科書は百七十種に上つた。

中學校の制度は明治五年(明治五年)に於て初めてその規定が設けられたが、當時未だ適當な教科書が無かつたために『内地誌略』を始めとして西村純方譯『萬國地理圖説』(明治五年)、島田登雄譯『新大日本地理學』(明治六年)、内田正雄譯『地理教科書』(明治七年)等のやうな外國書の翻譯書を使用した。従つて歐米を中心とした地理がそのまま教授されて、我國を特に顧慮した教材は與へられなかつた。そして當時の地理は地理學と地球に關する知識の綜合されたものと定義して、通論として天文學・氣象學・地質學等の地文方面の知識を雜然と並べ、處處としては名所案内的の記載を主としたものであつた。

(二)第二期 明治十二年に而た「教育令」では「地理讀方」(「地理學論語」は「地理」なる獨立の一科目に變つた。翌十三年に「改正教育令」が而され、その翌十四年に「小學校用制備」が府縣に布達された頃から、地理の教授をなすに當つては敢利から日本地理や世界地理の地圖に入ることをせず、先づ兒童が親しく目撃する事のものなる事物から出發せよといふ事が力説される様になつて來た。従來の翻譯の教科書を離れて、教員・校庭・近傍の山谷河海が地理の初步教授の教材となつて來た。斯くして國別・府縣別或は郡別に各種の地圖が生れたのである。その幾つかの例を挙げると、岡山縣「博前郡各町名」(明治八年)、用上南校「下野地誌略」(明治八年)、藤吉長兵衛「さとのしるし」(豊後國竹田郡地誌略) (明治八年)、東京府學務課「東京府地誌略」(明治十年)、富山縣學務課「越中地理小誌」(明治十二年)、阿波國教育會「小學阿波國地圖」(明治十五年)、福井八旗「福井縣阿波國地圖」(明治十七年)、松文學館「臺灣新地誌」(明治二十八年)、佐賀縣教育會「佐賀縣誌」(明治三十五年)等がある。これらの地誌は早くは明治八年頃から現れ始めたが、それより明治三十年頃までにかけて續々と出来たもので、その數は全國

で百五十種にも上つてゐる。

管内地誌は日本地誌に入る端緒として讀まれたのであるが、明治十六年に若林虎二郎が『改正教授書』(自修版)と著し及び『地理小學』を著して、メタロフイによる直觀主義の地理教授法を紹介すると共に、これらの郷土地理教授は劃期的な進歩を見るに至つた。この書に次いで佐久間舜一郎『日本地理正宗』(明治二十二年)、山田行光『新地誌』(明治二十六年)等が出てゐるが、いづれも『地理小學』にその範を求めてゐる。若林虎二郎の著書の出来以後に於ける地理教科書に就て注目すべきことの主たることは(一)郷土地誌を出發點とし實地の觀察に詳へて必要な基礎觀念を與へたこと、(二)地圖より部分に入り最後に概括したこと、(三)山脈・河流・氣候・産物等の自然的要素は互に有機的關係を附して説明を與へたこと、(四)地圖に高貴を現して自然的狀態を明かにし且つ充分にこれを觀察させたこと、(五)國別の區劃を捨てて地方別にしたことなどである。

中等學校に於ては府縣の地誌がそのまゝ使用されることも幾分あつたが、大部分の教科書は外國書の翻譯であつて、その代表的なものとしては杉本駒次郎譯『植物地誌』(明治八年)、井山平三郎譯『地文學初步』(明治十年)及び「新地理學初步」(明治十年)、文部省編『藝文學』(明治二十二年)等がある。然るに明治二十年頃を境にして我が國人の手になる教科書が次第に行はれるやうになつた。三宅未吉『中學日本地理』(明治二十八年)、野田保興『新地理教科書』(本邦の部)及び『外國の部』(明治三十三年)、矢津昌永『新地文學』(明治三十二年)等が續々と現れた。

(三)第三期 明治三十三年の「小學校令」改正により、尋常・高等各四年間の二級制が確立され、高等科の一、二年に日本地理、三、四年に外國地理が課せられた。この「小學校令」に伴つて新し、教科書が示されたが、地理科に於ける新教科書と比較すると(一)本邦國勢の概要を理

解さるること、(二)生活上最も必要な交通に關する事項を取扱ふこと、(三)政治、經濟上の状態を知らせ本邦の外國に對する地位を知らせることなどが詳しく附加された。更に舊教則で「尋常小学校ノ教科ノ日本地理ヲ加フルトキハ郷土ノ地形方位ヲ授ク」とあつたのは地理の基本觀念を養成するを要旨とするといふ意味であつたが、それが一般に解釋されて各地方法として頗る詳密な地理的事項を取扱つたので、新教則はその解釋を解く爲にその事項を削つた。また文部省が明治十四年に理科用書はその検査を受くべきことを命じ、同十八年には小学校教科用書はすべて文部大臣の檢定を經べきことを命じた爲に、従来出版された多數の教科書は次第に淘汰されて、少數の優秀なものだけが残つた。そして明治三十七年に編定教科書『小学地理』が出て以後は全國小学校の地理教授はこれによつて統一されることになつた。『小学地理』に就て特記すべきことは(一)地理的要素の各方面を網羅し、簡明の説明をとるに重つたこと、(二)外國地理は本邦との關係を重視したこと、(三)外國地理を授けた後再び日本地理を補習して本邦の位置を明かにしたことなどである。明治時代の後半には教科書が旺盛になつたが、文部省の教科書編纂と共に次第に衰へ、論議が教授法の方面に集中する傾向を示した。大正明治四十年の義務教育延長により、尋常六年には「地理及外國地理ノ義理ヲ授け、高等一年に『外國地理』、二年に『地理補習』を授けた。そして舊の『小学地理』では府縣誌が主でそれに簡単な地方地圖が附加されてあつたが、明治四十三年より使用の『尋常小学地理』では以前の七地方に樺太、朝鮮を加へて九地方とし、各地方別に自然地理、人文地理の概要を説き、次いで府縣誌を説き、最後に「帝國地理概説」の章を設けて總括した。『小学地理附冊』は「尋常小学校用」及び「高等小学校用」の兩種に分れ、明治四十一年より使用せしめた。

中等教育の方面では明治三十五年文部省は訓令を以て「中學校教授科目」を定めた。これによつて教授内容が畫一的になり、整齊するに至つた。教科書としては山崎直方『中等地理』(明治四十年)が向、これによつて地理教授の新生面が開かれた。地理學の發達とも相俟つて、地理科が従来の古い型を脱して學問的性質を整へて来た。明治四十四年改正の「中學校教授科目」を見ると、最後の概説はその排列が頗る科學的となり、且つ改正前のものでは唯地文一派を授けたのみであつたが、今やそれに人文地理をも加へるに至つた。

(四)第四期 大正年間に入ると共に、地理は記憶すべきものでなくて、推究すべきものであるといふことが叫ばれるやうになつた。大正七年に行はれた編定教科書の修正は成程度までの氣運を反映してゐる。即ち當時の新資料によつて地理事項を添加してゐる外に、大局に著眼して地理事項の發達を考究させ、且つ自然事項と人文事項との關係に留意し、描寫、地圖等を豊富にして、努めて具體的説明をなして、兒童に適當な地理上の概念を習得せしめることを期してゐる。更に新教科書『小学地理書』に就ては(一)地人間の有機的關係の記述が巧みになつたこと、(二)國家の觀念の養成に注意してゐること、(三)産業を重視してゐること、(四)交通に關する記事が進步したことが注意される。下つて大正十四年に尋常小學の地理書の修正が行はれ、府縣別單位を省略し、全國を十一の地方別によつて記述した外、世界地理の材料が豊富になつた。更に昭和六年にも地理書の修正が行はれたが、その要點は(一)地形の特色を表現に留意したこと、(二)交通の著るし發達に留意したこと、(三)描寫の理法的になつたこと、(四)新動向の産業を説述してゐること、(五)語句を簡單にしてゐること、(六)ノート法を使用してゐることなどである。

中等教育に於ては地域性の認識、或は球人相國の把握が地理教育の目標とされるに従つて、教科書の内容も變化して来た。前者の思想から開發すると、土地の單元を政治的地區として、地理的地區によつて定める必要が生れる。地理の觀念がそれであるが、日本の地理學に就ては田中幹爾の研究が最初のもので、その著『中等日本地理』(昭和三年)はこの地理區によつて記述された教科書である。

中學校の教授科目は昭和六年に改正されたが、それに外國と地理の學年配當が甲乙二表に課され、一、二年に外國地理を課するが、日本地理を課するものと二通りが向來た。更に昭和十二年に國體明微を主眼として「中學校教授科目」の改正が行はれたが、我國の特性及び實界に於ける我國の地位を正しく把握させ、國民精神を涵養し、國家の興隆と民族の發展とを圖るといふ立場から、日本地理の教授が一層重視され、外國地理は我國と密接な關係を有する地方及び事項を詳細に取扱ふことが規定された。又「地理概説」に於ては自然地理の教授が重視されてゐたのを改め、住民・産業・交通・政治に重點が置かれるやうになつた。

一方に於て昭和四、五年頃から郷土教育の基調が旺盛となるに従つて、郷土地理の教育が初等教育、中等教育を通じて高調されるに至り、多數の郷土地誌類の出現を見た。これは嘗て省略されたやうな地理の基礎觀念の培養といふことよりは、寧ろ郷土愛の涵養といふ目的に重點が置かれてあつたから、單に地理教授の一部分として存したのではなく、各教科と密接な關係を持つてゐた。

(續前頁)

文獻—岡村金太郎「往來物分類目錄」(大正十四年)五川謙「地理科往來物についての研究」(教育叢書第二三六號、昭和六年) 文部省「學制五十年史」(大正十一年) 編定教科書共同販賣所「編定教科書二十五年史」(昭和二十二年)

宮本曾次、一冊の小学教育書目録(昭和七年)。

地理教授 (En teaching of geography)

(1) *Geographisches (ortskundliches) Unterrichts*

(2) *Landkenntnis*

〔歴史の概観〕 地理の教授が學校教育に導入されたのは十七世紀以後であるが、現在に至るまで五期に分つて出来る。

(一)第一期(十七世紀半より十八世紀半まで) 最初の時代には、自然地理に政治地理の要素の濃厚な地理的知識を、主として實利的立場から教授することが主張された。斯かる立場から地理教授を主張したものは、*ヨウ・ス・ビルトン*、*ロウ*等があり、これを「教科」として學校に取入れたものにはフランケの如き人があるが、読み書きを辛うじて得し得るに過ぎない教師に委ねられてゐた當時の學校に於ては、地理教授は普及せず、教科書も極めて少く、地圖其他の教具も殆ど利用されない状態であつた。

(二)第二期(十八世紀半より十九世紀半まで) 十八世紀の勢に當つて、ルツトがその「*ユーレル*」に於て、事物の直観・郷土の認識、旅行と作業を重視すべきことを唱へてより、地理教授は大きな発展をなした。當時に於て地理教授の中心を占めたのは郷土科・地理科、世界科の陶冶價値の問題である。郷土科は凡ゆる地理教授が一層きより盛き(及ばず)ことを原理とした所から生まれたもので、その代表者は馮愛流の人々であり、特にルツトマンは郷土科に關して卓越した見解を發揮した。地理科の陶冶價値に關しては快速性・有用性・必要性を掲げたヘルムの功績が大である。この郷土科と地理科の問題を総合的に考察し、所謂「比較的地理」*vergleichende Erdkunde*を唱進したのは、*ス・ロウ*、*マッ*、郷土科及び世界科は*ス・ロウ*の精神に依つて基礎を奠へられた。この*ス・ロウ*の精神を實際に施した人々の

中で、特に、*リ・ター*は自然的要素を地理の基礎とし、地理的自然現象と人間生活との交互關係を考察せしめることを地理教授の題目となして、地理教授上に一新紀元を開いた。これに伴ひ、十九世紀に入りと共に地理は廣く學校の教科中に加へられ、教科書・教具等も次第に重視されるに至つた。

(三)第三期(十九世紀半より二十世紀初頭まで) この期に至ると児童の精神發達に應じて、教材を選擇・排列する方法が關心を惹くに至り、郷土から出發し、最後に地球全體を總括する所謂「分層的方法」*stratifikative Methode*、最初に地球全體の觀念を興へて後に郷土に入る所謂「綜合的方法」*synthetische Methode*等が、*ツ・ライ*等に依つて問題とされた。それと共に教授の方法が獨立して立てられるに至り、心理主義的なヘルバート派の形式的段階 *Formale Stufe* と論理主義的な所謂「*リ・ター*」段階 *Intensiv Stufe* の二の教授法を發展させた。實際の上に於ては、*ドイツ*に於て教員養成に地理學的教具を取入れたこと、地理教授の準備及び其の教具の研究が教師の間に盛になつたこと等が地理教授を普及させる上に好影響を興へ、*アメリカ*合衆國に於ては *National Educational Association* の *Report of the Committee of Ten* が一八九四年に出で、地理科は觀察と思考を主とする學科として念頭に登載される様になつた。

(四)第四期(二十世紀初頭より現在まで) 前世紀の合理主義に反對して非合理主義の尊重されるに伴ひ、初等教育に於ける地理教授は科學より分離し、自國地理を中心として教授される傾向が生じた。*リ・ター*、*H. Lindner* の「現代科」*gegenständliche Landkunde*、*Hauptmann* の「國民地理科 *nationalen Erdkunde*」等の主張に其の例を見る。それと共に、従来の分析的傾向に對して、構成的傾向を有する地理學者の一派に依つて

授の中に取入れられて、地理的事象を綜合的に考察する態度が勢力を有するやうになつた。最近に於ては、地理を歴史との關係に於て取扱はれ、政治・經濟等の人文的要素を重視することなどが顯著な傾向となつてゐる。*ドイツ*に於ては合科主義に依る郷土科が獨立し、*イギリス*・*フランス*・*アメリカ*合衆國・*ソウヴェット*聯邦等に於ては「地域調査」*Regional survey*が地理教授に於て重要な地位を占めるに至つたが、その方法としてはいづれも實作による體驗を重視してゐる。中等學校に於て地理實驗室の設けられるやうになつたのも二十世紀に入つてからである。

我國に於て學校教育の中に地理が取入れられたのは明治以後のことであるが、現在に至るまで五期に分つて出来る。

(一)第一期(明治初年より同十年頃まで) 「國産」の類を單に記憶せしめることを目的とし、素讀を唯一の方法としてゐて、讀方教授と何等本質的に異なる所が無かつたから、未だ顯著な意味に於ける地理教授は行はれなかつた。中學校等に於ては外國書の翻譯書が多く使用されたが、いづれも當然たる知識の羅列に過ぎなかつた。

(二)第二期(明治十年代) この期に入ると郷土地誌の教授を地理教授の出発點とする傾向を生じた。これは、*ス・ロウ*の直観主義に基くものであるが、これに依つて地理教授が初めて方法的な基礎を興へられた。この點に關し「改革地理教育」(前掲)を著した若林虎三郎の功績は極めて大である。これと共に、自然地理の方面が次第に重視され、地理的要素が有機的聯繫を附して説明される傾向を生んだ。地圖が廣く利用され始めたのもこの時代である。こゝに至つて地理科は漸く文字の暗記から轉じて、事實を得る學科として獨自の價値を認められることとなつた。

(三)第三期(明治の後半) 國土主義の擡頭の影響を受

け、地理科の目的が國家觀念養成の立場から統一され始めた。本邦國勢の大意を理解すること、政治・經濟上の状態を知るを本邦の外國に對する地位を知らせること、愛國心を涵養を國の對する地位を知らせること、現はれ、郷土の開發を國の運命に連ひ、教授法もペストロフの開發主義より注入主義の傾向を持つへルベルト派の開發教授に漸次移行した。特に國定教科書『小學地理』(明治三十七年)の出現後は地理科の内容・方法が全国的に畫一化する傾向を顕著にした。中等教育の方面に於てもこの畫一化の傾向は顯著になつたが、同時に地理學の發達に伴つて地理科が科學的性質を著し、初等教育と截然たる區別を持つやうになつた。

(四)第四期明治の末年より大正の中頃まで(當時會堂に發展した自然活動主義の教育思潮は、地理科において實驗・觀察・計算・測量等の重んじられて現はれ、所謂「實地的地理科」を併及させた。斯く實地を重んずる所から、地理的基礎觀念の養成を國定「準備教授」や教授前の「预习法」が研究され始めた。圖表・幻燈等の新しい教具の使用も旺になり、遊具・旅行が地理科の立場から廣く行はれるやうになつた。

(五)第五期大正の中頃より現在まで(大正の中頃より昭和にかけて、自然と人間生活との有機的關係を探究することをもつて地理科の目的とする新たな目的觀が確立し、自然・人文の綜合的たる地域性の認識が高擧され、自然・人文の綜合的たる地域性の認識が高擧されたやうになつた。地理的單元の問題もその點から大きな關心を持たれることになつた。さらに最近に於ては、國家の興隆と民族の發展とを國の立場から、本邦地理を産業・政治等に關して特に精細に教授することが一層重視されつた。

【目的と課程】 地理科は、小學校の第五學年以上及び中學校・高等女學校の全學年を通じて教授され、國民教育の立場から重要な意義を有する教科の一となつてゐる。

地理科の目的は、地球を人類生活の舞臺と見做して、其の舞臺の上に起る地理的現象に就き、それより人と人の相互關係に於て有機的の考察を、これより得た地理的方法を文化の向上に資ししめる方法を考へ、併せて國勢を理解させ、國民としての自覺を促すことにある。現行の「小學校會施行規則」(明治三十三年)には、「地理・地球ノ表面及人類生活ノ狀態ニ關スル知識ノ一環ヲ得シメ又本邦國勢ノ大意ヲ理解セシメ愛國心ノ養成ニ資スルヲ以テ要旨トス」とあり、中學校教科要目(昭和六年)も「地理・地球ノ表面及人類生活ノ相互關係ヲ明シテ人類ノ利用開發ヲ示シ世界各地ノ文化ノ形成セル所以ヲ知ラシメ我が國民性・國民生活・國勢發展ノ因由ヲ明瞭ニシテ外國ノ比較ニ依リテ我が國ノ特性及發展ニ於テ我が國ノ地位ヲ正シテ把握セシムルヲ國民精神ヲ涵養シ國家ノ興隆ノ發展ト爲長トシテ要旨トス」とある。

斯かる目的を實現する爲に各種の課題が提出される。

(一)先づ兒童・生徒を教授の對象とする上から、其の内容を兒童・生徒の精神發達の程度に即應せしめねばならぬ。就中、小學校に於ては教授を具體化すること、郷土から出發することが要求され、中等學校に進むにつれて漸次科學的ならしめることが必要となる。又外國地理の教授等に於ても、人文方面の單純な地方から複雑な地方へ進ましめるやうなことが必要となる。(二)有機的考察を爲ししめるには、自然地理と人文地理を區別することを廢し、地理學的知識の偏重を戒め、自然・人文の綜合的たる地域性の認識を重視せねばならぬ。地域性認識の方法としては、地理的單元の設定が必要となる。(三)地理的方法を發見する爲には、従来の如き記述主義の教授を廢し、模式教材を尊重し、適量時に人文地理を主として通論を重視すべきである。(四)國勢の理解は當然自國地

理の尊重を前提とするが、特に本邦の自然資源の開発、物資の生産、製品の販路等の教授を通じて、國家經濟の觀念を涵養すべきである。更に國民生活に重大な關係を持つものとして、海外發展の如きは輕視すべからざるもの例である。(五)地理科が國民教育の重要な教科である以上、他教科との關係を密接にすべきは言ふまでもないことで、特に歴史・理科・國畫とは密接な關係を持たせべきであるが、就中歴史との關係を圖り、自然に對する人類の努力を科学的に考察することが要求される。

【教授上の主要問題】 (一)基礎觀念を授けるものを選ぶ。地理的學問に必要な基礎觀念を授けるものを選ぶ。郷土を中心とした實地の觀察に基いて、方位・距離・高差・面積等の觀念を興へること、地圖に示された諸種の記録を實際と照合して理解すること、自然的要素と人文的要素との有機的關係を考察する習慣をつくること、地理的術語を修得することなどが主なるものである。又算術・國語等に於て學習した知識を整理することも重要である。

(二)模式教材 同一種類の教材を通じてそれらに共通の性質を最もよく代表する教材、例へば河川としての利根川、工業都市としての大阪市の如きものと呼ぶ。斯かる教材を比較的精選し學習させて、これに類する他の教材を類推的に學習させることは、學習の經濟を圖る上から極めて有効である。アメリカに於ては、the method と呼んで盛に行はれてゐる。教材は成る可く早く出るものの中から選ぶのがよいが、これを選定するに當つては數年間に亘つて組織立つ系統表を作成すべきである。(三)教材の變動 教材に變動の激しいは地理科の特徴である。特に産業・交通などの人文的事項に於て著しい。従つて常に視野を廣くして、教材に變動ある特に之を修正して行く必要がある。變動の事實を知るものとし

ては、統計書・報告書・年鑑・新聞・雑誌・旅行案内・講演会等がある。船舶教員は之を教授の進行中に取扱ふ場合と、變遷を生じた時直ちに取扱ふ場合と二通りある。

〔教具〕 (一)地圖 如何なる地理教員も地圖を離れては行ひ得ない程の重要性を持つ教具である。郷土地圖・日本全國・世界全國等は地理教授の時間中に常に用意する必要がある。地圖は其の目的・区分・圖法等に従つて其の種類が極めて多いが、特殊の目的を有するものも適當多く使用されるのは地勢圖・氣候圖・産業圖・交通圖等である。圖法にも種々あるが、方位を知らせるにはメルカトル圖法、面積を知らせるにはポメル圖法に依るがよい。鳥瞰圖式の地圖は科學的ではないが、普通の地圖で示し得ないやうな事實を理解せしめる便利がある。詳しくは「地圖」の項參照。

〔模型〕多くは地形模型であつて地圖が平面的であるに對し、立體的である特色を持つ。地理的觀念を養ふに適してゐる。學校所在地附近の模型、一般地理中の簡式的部分の模型は特に價値がある。各種の事項を記入し、着色せしめる爲には模型白地圖が使用される。

〔繪畫・寫眞・幻燈・映畫〕直接接し得ない地圖を示すに必要で、地圖を補助し得るものとなつてゐる。一定の場面を示す際に空想を作用するのがよい。飛行機から撮影した機上寫眞は次第に使用されるやうになつた。幻燈は古くから用ひられてゐるが、映畫は事實的の指示點で最近極めて重要な教具となり、地理科の教材効果も數多く製作されてゐる。(「美術科」の項參照)

〔標本〕産物に關するものが主なるもので、理科其他の教科を共通に使用し得るものが少くない。精製品だけでなく、製品の順序を示すものが望ましい。個々の標本に簡単な説明書を附するのがよい。

〔五回表〕統計を直觀化し、比較を容易にすることゝ事實が捉え易くなるから教師が自ら製作することが望ましい。

チリヨウキ (補助教具)

い。矩形・圓形をもつて示す圖表法が普通に用ひられるが、象形法・人口数を人體に依り、船舶数を船形に依つて示す法に依る圖表は特に效果がある。

〔參考書〕各種の資料を求める意味で統計書・辭典・新聞・雜誌等が利用されるが、誤外讀物は異味を誘致する點に懸念出来ない。

〔作業〕 (一)讀圖 map-reading 地圖を觀察せしめるの表現する地理的事象を想像せず、諸要素間の有機的關係を會得せしめを言ふ。それがために基礎教授に於て、地圖にある諸種の記號を理解する力を興つて置かなければならぬが、地理教授中に於ても極小反復練習して高次の讀圖に進ましめるべきである。模型の觀察は讀圖の手引をなす上に於て價値がある。中等學校に於ては陸地圖全部の地圖を使用し各種の學問を爲し得る。

〔結圖・製作〕時圖・透寫圖・具取圖の結寫、白地圖の記入、プロット、ゲイオグラム・ドットマップ・圖表、各種分布圖等の製作を指す。時圖は讀圖力を修練せしめる意味で大きな價値があるが、時略に且つ迅速に書くことを旨とすべきである。又地理的に重要な意味を持つ事物、例へば河水の浸透作用・家屋の建築様式・住民の生活等の時圖を描かぬことも必要である。いづれの場合にも、時間と努力を費し過ぎる傾向のあることに注意を要する。小學校の教學年に於ては砂盤を利用して模型を製作させ、これを觀察させて、地理的現象を類推させることが出来る。

〔野外實習〕郷土の踏査(「地理」の項參照)・校外教授、修學旅行等の機會に地理的事象の觀察・論文を爲さしめるものを言ふ。これ等の場合には常に地圖を用意させ、豫め觀察すべきことを注意して置くこと、觀察した結果を整理することが好まらる。

〔地理教育〕の項參照。
文獻—F. M. Davis, The First Yearbook of the

National Society for the Scientific Study of Education, Part II, The Progress of Geography in the Schools, 1902. E. von Suttner, Der analytische und synthetische Unterricht und die Weltkarte, 1910. M. Proffers, Der Geographische Unterricht, 1921. A. Bräuer u. R. Siefert, Handbuch der deutschen Lehrerbildung, Bd. 3, Personelle Bildungslehre, Festsch. Haselbach, 1924. G. M. Wylie (ed.), The Thirty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education, The Teaching of Geography, 1933. 小島文一・水戸部寅治「實際的小學校教授法」(一)巻(1919)北里忠次郎「地理教授」(1919) 藤江信光「最新地理教育の理論と方法」(1921) 依田豊「地理教育概論」(昭和2年) 佐藤保太郎「小學校及び中等學校の地理教育」(1923) 新井謙「新編六三」(1924) 長谷川與三治「地理教育新論」(昭和2年)。

治療教育學 (一) 心理治療學

〔意義〕 正常なる一般的教育方法では、効果を期待し得ないところの異常兒童を対象として、之を處置するために醫學的の見地を充分に取入れた教育的方法(治療教育法)を樹立するを目的とするもので、特殊教育學の一分野である。従來、用ひられた教育病理學(pädagogische Pathologie)の語が「*Pathologie der Pädagogik*」の「教育病理學」(Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder, 1810)に由来する。此著の別名を示す如く兒童の性格的傾向を主対象とし、これに類型的概括をなしたもので、當時相前後して公刊された K. E. A. L. Koch (1841-1908) の「精神病理學」(Die psychopathologischen Minderentwicklungen, 1891-93)と共に精神病學方面に多大の影響を興へ、これ等の流れが我國に於ても補佐三郎・富士川協等精神病學

風に此の方面の實踐的並に研究的活動が發展した。たゞドイツに於ては宗教的博爱主義に著く方面、純教育的方面、純醫學的見解の三方向が存し、これ等が必ずしも一致せず、時に相互對立する如き事があったのは、フランスと大いに趣を異にする點である。この中、ケルンは教師にして醫學を修め、生物學的立場地による教育を意圖した事で、補助學校設立の急務なるをレムテッパチと共に設け、治療教育部會と教育會議中に設ける等フランスのモダニに近き位置を占むる者である。

イギリス及びアメリカに於ても十九世紀初頭以來、此の方面の進歩は漸く著るしくなつたが、殊に特色となすべきは社會的保護の見地が主を占めて居る事で、教育方法としては、ドイツ・フランスの移入に基く所が多い事である。イギリス最初の精神薄弱教育施設は、リードA. Board (1787-1862) がノース・ヨークに開いたものであるが、彼は孤兒保護事業家として有名であり、治療教育的にはダウソンプール及びセガンの進歩に基いたものであつた。イギリスの社會保護の見地は後に王家委員會 Royal Commission on the Care and Control of the Feeble-minded の組織(一九〇八年)、その調査報告(一九一二年)に基く「精神弱病者法」(Mental Deficiency Act, 1913)の制定、就中該法律中に於て精神薄弱者を社會的助力に基き分類して居る點等に於て明瞭に顯取されるのである。アメリカに於ても、前述の如くダウソンプール等の影響による「ハウ」の活動や、セガンが流業として一八五二年モウリンに「メンタル・トレーニング精神薄弱兒童訓練學校」(Mental Training School for Feeble-minded Children)を開く等、ヨーロッパ方面の影響下に最初は進展したのであるが、後次第に獨自の道を拓いた。社會的處理の觀點が主となしてゐる點はイギリスと共通する。

日本においては、明治三十四年(1901)石井第一(1867-

三三)により灘野川學園が開成されたのが始めであり、明治三十四年四月に至つて東京高等師範學校研究科に於て橋本三郎が教育病理學の講義を開始した(これは一年で中絶)。明治三十七年には石井の著「白癩兒、其研究及教育」が出版、同四十二年白川學園が出来、大正に入つて後は、此の方面の施設又著者も多くなつて來たが、諸外國に比しては問題ならぬ程度である。

〔内容〕 治療教育學の對象は、正常教育の效果を期待し得ない異常童、目的とする所は此の異常兒の教育的處理方法の樹立である。先づ、異常兒を蒐集し、觀察記録し、これに基く分類・症候論が第一となる(治療教育學的症候論)。但し、異常兒といつても今日に於ては、中樞性異常と考へられる精神薄弱と精神後天性性異常とが主で、盲人・聾啞者・癡癩者・盲啞者・不具者等の末梢性異常兒はそれぞれ別個な特殊教育の對象となつて居る。(これら凡てを包含して、廣義の治療教育と呼ぶ人も居るが、餘り用ひられない)。症候論に於ては異常兒と正常兒との比較研究が必要であり、また各異常兒の個別的特徵乃至類型が心理學的並に醫學的問題となる。次に、かゝる異常兒發生の因果關係の究明が問題である(治療教育學的病理學、此所に種々の方面に於ける醫學(精神科學・遺傳學・小兒科學等)の強き協力が要求せられる。かくして、症候論と病理學の知見より診斷方法的に改良する事により、斯うの目的達成に努力するのであるが、此際、異常兒といふ對象の特殊性に附屬して、教育的處理といふ概念も、種々の制約と同時に擴張が必要となるので、一方に於ては醫學的治療が、他方に於ては社會的處理が教育法として採り容れられて來るのである。即ち、精神乃至中樞神經系の異常の特質として、診斷や病理は明かたな事も、その精神構造を一定程度以上に標準し得ない事が多いので、兒童そのものへの直接

的治療を離れて、兒童の環境乃至客觀的條件を變更し規定する事により、兒童の社會的活動を調整する事が最善の教育法となる。かゝる點に於て、治療教育學は種々の社會問題、就中、犯罪防止・浮浪問題・精神衛生問題等と緊密關係を有し來るのである。

〔一般教育との關係〕 治療教育學は一般教育學の一分野であるか、或は獨立分野であるか、といふ科學の概念・分類に對する種々の論も存するが、教育の原理・方法としては同一である。たゞ、對象が異常であるため、通常教育に於けるよりも、更に困難であり、特殊の知識・技術とが要求されるのである。即ち一方に於て生物學的・醫學的觀點、他方に於て社會政策的觀點が正常兒に對するよりも強く主張される。歴史的にみるに、ピネーのテスト、モンテッソーリ・ドクローリ等の新教育方法、ドルトン・プランの如き何れも治療教育に由來して居る。即ち、治療教育學の課程は通常教育學のそれよりも、より困難であり、より組織的であり、治療教育に於て有效なる方法はすべて通常教育にも適用し得るのであるが、遂に通常教育の方法は其儘では治療教育には妥當しない場合が多い。

(續三三)

文獻—Th. Miller, Grundlagen der Heilpädagogik, 1925. A. Zombor, Vorträge über Psycho-

の學科教授法二四・〇％)が主であつて精神薄弱兒特有の教育論文に乏しい感ぜられた治癒教育の感が深い。因に治癒教育の対象は精神薄弱兒のみでなく病的人格兒を含めねばならぬ(「ロー・Th. Heller」が、病的人格兒は精神薄弱兒の或種のものと非にその行爲が反社会的であることが多き爲に保護教育の対象に進入されて、常識的には保護教育(「不良兒」)の受刑者)。

(二)現況 (1)行政 精神薄弱兒保護に關する法規は大正末期以來屢々変更されたに拘らず未だ之を窺ない。據に「救護法」(昭和四年)第一條、及び「救護法施行令」(昭和四年)第二條に精神薄弱者の救護に關する規定があるのみである。また現行「小學校令」(昭和二十三年)では、「(癡癡自癡)の故を以て就學を免除し、精神薄弱兒を教育組織よりしめ出す章程を呈してある(癡癡自癡による就學免除数は新たに就學せんとする児童數に對して〇・〇四％に當り、全就學免除數に對して三五・八％である)。

(2)收容施設 精神薄弱兒の收容施設(精神薄弱兒治療教育所 *Specialized Institutions for the Feeble-minded*)は明治二十四年(1891)石井亮一(1857-1937)の權乃川學園創立に始まり、其後自川學園(明治四十二年)、日本心育園(明治四十四年創立、大正五年廢止)、桃花園(大正五年)、藤倉學園(大正八年)、救護學園(大正十二年)、今宮乳兒院學園(大正十三年創立、昭和二年廢止)、三田谷治癒教育院・島村學園(昭和二年)、八幡學園(昭和三年)、小金井學園(昭和五年)、カナル學園(昭和八年)が設立された。昭和十年末現在全國に於て以上の(1)施設、分府は東京四、大阪二、京都・兵庫・千葉・美祇各一、先達定員三九五、現在收容二二三。職員五八。經費一四五、八五二圓(生徒一人年額五三四・二五圓)、費産一〇二九、〇七二圓。すべて私立であり、收容費はは三名中六〇名は「救護法」による公費支向であるほか他は自己支費、施設の内容は收容兒童の智識程度によつて相違し、智識が

低いほど所謂教育よりも矯正的體體的の養護であつて、收容は半永久化し、教科は具體的な日常生活の訓練、手工、感官の習練、發語の練習、身體鍛錬などを主とする(この程度のもを自癡院 *Idiot Asylums* といふ)。また點字性向や五官の障礙を伴ふものには特別の施設があるが、我國に於てはその區分が判然とせず種々の設施の精神薄弱兒が混在してゐる。

具體的の例を我國最古最大の財團法人權乃川學園であると、敷地八千坪、建築物は授食教室・講堂・遊樂室、事務室・寄宿舎三種、禮拜堂・病舎・日光浴室・食堂及び廚房・浴室・裁縫室、職員住宅、溫室・庫舎・藥舎・農圃。入園資格は六歳から十五歳の未達を總たるもの。開費月三十四圓、衣類費八八、九一七圓(生徒一人當年宿舍收容、職員一三。經費八八、九一七圓)。

作業及び日常生活の習練であり、午前中學習四時限(三五分・三〇分・二五分・二五分)、休養二五分宛、學級は乃至年齢・智識によつて五學級とし、一學級生徒六名乃至八名、教師一乃至二名。課目は男子學科は一週算術・讀み方・習字各四時限、修身・作文・圖畫・體操・唱歌・競技各一時限、手工・學官の練習、話し方各二時限。作業は午後、男兒は簿記の教習、温室の栽培上の出入・耕作、女兒は裁縫、身體養成所に於て行ふ。なほ本園には兒童研究所及び保護養成所を附設する。

二八、京都九、大阪八、兵庫二、北海道・岩手・福島、和歌山・鳥取・佐賀各一である。

(4)教育相談所 教育相談所は大正十年(三三)神戸市立兒童相談所創設以來昭和十一年現在三三三(官公立二七、公私共同二、私立四)、分府は東京三二、静岡四、兵庫・神奈川各二、京都・宮城・長崎各一、一日一所取扱三乃至五件、經費一所平均二、五五七圓(入件費を除く代表七所平均、職員七、五五三二所平均)。

(5)職員及び職員養成 現從事職員數は收容保護施設五八名、補助學級五三名。補助學級職員俸給一人年額平均八〇五・八五圓と推計出来る外適切な資料を缺くが、職員の大部分が所謂社會事業家と見做される所からいつてそれに関する殆ど唯一の資料である全日本私設社會事業聯盟の「從事員調査」(昭和十一年)によれば、(イ)年齢は平均男四〇・二歳、女三六・一歳。(ロ)學歷は男は中等學校卒業二七・五％で最多、これに次いでは大學卒業一七・七六％、女は中等學校卒業六三・六七％。(ハ)勤続年數平均男六・六年、女二・一年。(ニ)待遇は實手賃を加へた月額平均男三八・二一圓、女二四・六八圓(總平均は三〇・八六圓)。分布は男子は五二・一六〇圓階級(二二・二五％)が最多、女子は二六・一〇〇圓階級(二二・二五％)が最多。

また給料に食事・住居・交通・被服などの現物給與を市價換算額を加算する月額平均は男四六・八二圓、女二九・一九圓、平均三六・五六圓。就中兒童保護團體者の平均は二四・〇四圓であり、事業特別救護職員以上である。なほ昭和十一年社會局保護少年救護職員調査に引用すると、(イ)學歷は大學卒業三％、專門學校卒業一三％、師範學校卒業二三％、其他の中等學校卒業三六％、養成所又は講習九％、高等小學校・補習科以下一六％。(ロ)年齢平均男四二・五歳、女四一・二歳。就職時の年齢平均男三三・八歳、女三二・八歳。(ハ)俸給平均は院長年俸一、四三七圓、教諭月俸六〇圓、保母二七圓、書記四

七割。(2)小學校長或は訓導を前職とするものは院長及び教諭五七・六名、保母四五・二名。(3)恩給受領者は全職員二五名、就中教諭(院長を含む)のみについてみれば三八・三名。

職員養成機關は精神薄弱兒教育關係では瀧乃川學園に保母養成所附設される外特別の施設はない。同所入所資格は小學校卒卒及高等女學校卒業の二種、衣・食・住・學用品等に手當給與、豫備科・本科を修了し回國保婦に採用(期間一年)。大正八年より同十一年まで國立感化院に附設された社會事業職員養成所(期間六箇月、一人一月半學費二十圓附給、經費年四、九六八圓、前月、後一月に及ぶ)養成せられた四五名は當時の兒童保護事業職員につとめた。廣く社會事業家養成としては日本女子大學校家政學部第三類(大正十年設立、現學生五九、明治學院高等部社會科昭和三年設立、現學生三二)及び中央社會事業協會昭和二年開始、一箇年研究生一〇名、經費三、七五〇圓。

(6)協會 日本精神薄弱兒愛護協會(昭和九年創立)の事業は精神薄弱兒の研究調査、學業訓練の連絡統制、講演及び刊行、兒童相談である。現在五種施設數八、「愛護」を不定期刊行す。外に廣く精神衛生運動を目標とする日本精神衛生協會、日本民族衛生協會などがある。

(7)研究所・學會 精神薄弱兒について専門的な研究機關はないが、前述の教育相談所、收容施設などで夫夫調査研究を行つてゐる。なほ應用心理學會には研究委員會有る。

(8)雜誌 『愛護』日本精神薄弱兒愛護協會、收容施設からは『學園』和教育原論三試(試學園)、『精神』八種學園(月刊)としてある。治療教育を含めて一般に取扱つてゐるもので、社會事業系統では『兒童保護』日本少年救護協會、『少年保護』日本少年保護協會、『社會事業』中央社會事業協會社會事業研究所、『社會事業研究』

(大阪府社會事業聯盟、教育及び心理學者統では『應用心理研究』應用心理研究會)、『教育心理研究』東京文理科大学心理學部、『教育二府政書出』一學校衛生(大日本學校衛生協會、醫務關係では『精神衛生雜誌』日本精神衛生協會)、『民族衛生』日本民族衛生協會、『精神衛生』日本精神衛生協會。

『外國の治癒教育概論』(1)アメリカ合衆國 一八五〇年(自體の從史、セガンの後本によつて事業の確立を見、ゴードン H. H. Goddard (1868) の「カネー・シエ」智能検査法の導入、カリカク Kallitak 家族、ジョー・タネン 家族などの選擇に關する家族調査に前後されて事業の發展をみた。今日精神薄弱兒の保護法は一五州に制定され、また斷續法は二四州に存在してゐる。收容施設は四六州一五九所公立七二、私立八七、收容人員六一、五八七(人口十萬に對して五〇・六人)。Home colony 三三施設、收容人員九二五、特殊學校及び學級 special schools and classes for delinquent children 一八九六年に始まり一九三三年には四〇州一七都府にあり、學校數一七六所立六五、私立二一、生徒五、八一四、生徒一人一年教育費一六九・九六(一九二五—二六年人口四十萬以上十都府平均)。教師は女子が多く、教師は小學校教員免許に特殊教育に關する専門的訓練及び授給の實經驗を有するを要求される。年俸最高二、〇〇〇—二、四〇〇元、最高二、八〇〇—三、八三〇元。小學校教員より少し優遇。教育相談事業は一九〇九年シカゴに開設されたヘイリー W. Healy (1878) の少年精神病研究所 Juvenile Psychopathic Institute (後に少年研究所 Institute for Juvenile Research と改稱を稱し、現在五八六施設、一般に兒童相談診療所 child guidance clinic と稱ばれ、また學校當局に附設訪問部制)一九二九年現在二三八人が、職員養成機關として社會事業學校 School of Social Work

は一九三六年現在三三校、生徒五、〇九五(男八五、一、女四、二四四)。雜誌には『Mental Hygiene』(National Committee for Mental Hygiene)。

(2)イギリス 精神薄弱兒の保護は一九〇四年の王立委員會 Royal Commission の國家的調査の結果制定した(精神療育法) Mental Deficiency Act, 1913 による。一九二九年現在施設二七四、收容人員二、四、四二四(人口十萬に對して六〇人)。特殊學校の設立及び七—十六歳の精神薄弱兒の就學は「教育法」(Educational Act, 1921)によつて義務化されてゐる。學校數一七〇、生徒數三三、〇〇〇(インダランド)一五、〇〇〇(ロートランド)及びスコットランド。兒童相談診療所は一九三五年現在一三所。協會は「全國精神薄弱兒研究會協會」(The National Association for Promoting the Welfare of Feeble-minded)を始め一九三〇年現在四六(インダランド)及びロートランド二五(スコットランド)職員養成の目的を講習會を開催する。雜誌は『The Special Schools Journal』(The National Special Schools Union)。

(3)フランス フランスは精神薄弱兒教育の發祥した國であつて、ピネル Dr. Pined (1755-1826)・イタール・ネガン三代の師範的努力は一八三七年ヤンゴに設立せる世界最初の成功せる自費療育施設に始まり、又ヤンゴ著『自費の倫理的初生的治療及び教育』(Tratiment moral, hygienique et education des Idiots, 1846)は治療教育の最初の權威書と認められた。しかし其後ハイグマン D.-M. Bourneville (1849-1909)・ブキエナ等の貢獻があつたに拘らず實用運動は振はず、一九三〇年現在施設六四(補助學校令二一九〇九年)の如き任意的のものもある。雜誌には『Nette Bulletin』(L'Association amicale française des instituteurs publics deficients arriérés)及び『L'Enfance asomale』(O-

rika, Katsuda).

(四)ドイツ ドイツに於ける精神障害者の人口に對する率は三・三三三(一九二九年)である。收容施設一三三、收容者約四〇〇〇。補助學校 Heilpädagogik は一八六五年ライプツィヒに始まる。一九二九年現在學校數一〇二七、學級數三、九六六、施設を有する都府七五〇、児童七一、九〇二名、職員四、〇三六。補助學校卒業生のための職業補習學校 Heilberufshochschule は一五六六年に在り、學級數八二〇、児童二、三三八名。相談所は一九〇六年に始まり一九二八年までに四二所。治療教育學協會 Gesellschaft für Heilpädagogik はその主として下に學會一九二三年より隔年公開、報告書を刊行したる。雜誌には、Die deutsche Sondererziehung (ドイツ第三國の職員聯盟第五部會報)、Zeitschrift für Kindererziehung (Gesellschaft für Heilpädagogik 及び Deutscher Verein zur Fürsorge für jugendliche Psychopathen) (各卷又見)。

文献—奥田三郎「精神薄弱兒の教育問題」(『養育』第五卷、第十号)、藤川心理學會「京領地方教育相談事業第一覽」(昭和十二年)、青柳「本邦に於ける精神病者並びに之に近接せる精神異常者に關する調査」(『精神科雜誌』昭和十二年)、財團法人福乃川學園會報及「特別學級」(昭和十二年)、財團法人福乃川學園會報及「特別學級」(昭和十二年)、全日本私設社會事業聯盟「私設社會事業及從事員待遇調査」(昭和十二年)、井澤秀「兒童相談事業とその經濟的問題」(『養育』第十卷、昭和十二年)、中央社會事業協會「日本社會事業年鑑」(昭和十二年)、三木安正「精神薄弱兒童に関する研究」(『養育』二卷、昭和十二年)、山下俊郎「内外兒童教育相談事業の發達」(『養育』第廿二卷)、A. Dammann, *Empfindlichkeits Handbuch der Heilpädagogik*, 1920-24, Social Work Year Book, 1927.

治療教育法

【範圍】 治療教育の對象は、異常兒であるが、原理的には正常の一般教育と相通するとしても、特に強調せらるべき範圍が存在する。その主要なのは、生物學的、社會的、個別化的の各、名附くべき諸點である。

(一)生物學的觀點とは、すにイダール・セガン・ケルン K. E. Kern (31年)等に於てより早くから唱道せられた點で、異常兒の精神構造及び行動はすべて生物學的必然性の現れであり、之を變革・教育するにも生物學的的準則に依らねばならぬといふ認識である。是な方向より云へば、價値的批判の立場を意味し、對して排棄することである。異常兒は直接的には道德的批判の對象となし、事後的に種々の價値的創造者・展開者たり得るが、異常兒はほぼ限定された可能性より有せず、從つて完全なる自由は此所に於ては認め難いからである。種々の内的衝動の具現の仕方、自ら規範に決定する所に自由の認められるが普通であるが、異常兒に於てはかかる規範的動力が最も缺けて居り、かかるものを養成するのが重大なる教育の任務の一つである。即ち價値的批判を棄てて、生物學的立場が強調せらるる所以で、此の立場よりして教師たる者に對しては、人間心身の進化論的構造・發育に對する充分の知識が要求せられ、教育方法として訓練が第一に來るのである。

(二)社會的觀點とは、成人せる後の状態を考慮し、生活者としての異常者の社會的位置を特に認識する立場である。異常兒は其の特質の故に、成人後も單に社會的生存上の落伍者となるのみならず、積極的に種々の惡事をなし社會適應上の妨害者となり易い。これが、異常兒に對しては、正常教育の場合より特に強く成人後の社會の立場を豫想して教育を實施しなければならぬ理由である。異常兒教育に於ける實科教育・作業主義・可能的

なる職業教育の強調、更に社會的統制・保護等の必要なる所以である。

(三)個別化的の觀點とは、異常兒相互の差異が、實に千種萬端であつて、智能が類似の者の間に於ても、教育に對する個性的反應が全く違な場合の屢々、みられる事に對する認識である。此故に、治療教育に於ては、教師に對する教育的方法方を準備し、而も個別的に臨機應變的に獲得して用ふる必要が生ずる。治療教育に於て、特に個別的教育と、組織的技術とが強調される所以である。

以上の外、愛と宗教等の觀點が主張されるであらうが、これらは教育者の基本的な心情の問題であつて、もとより重要であるが、教育上の認識ではない。正確なる事實的認識と、信念的熱情とは別個のもので、後者は前者を依つて始めて正しく發現し得る事が、異常兒處置上特に強調されねばならぬ。

【注意】 養育者たる兒童、教育者、環境の選擇、この間に働く教育作用、これが主要の研究題目となる。兒童は、個別的教育を施すに必要な鑑別・診斷が行はねばならず、殊に教育の見地より、生物學的必然性としての缺陷と、誤れる處置のため不當に歪曲された後天的所産とが欠々明瞭に認識されねばならない。かくて實際的には五人乃至十人位の小群に分つて教育が實施せられる譯であるが、此の如何なる兒童も有し、それにより教育が可能なるべき次の諸能力が、特に顧慮すべきである。

(一)所謂條件反射形成の能力で、快・不快を基本とする原始的欲求と結合して反復行はるる訓練が奏效する基礎となるものである。犬や馬の訓練・教育は全く此の原理に従ふもので、彼等の有する本能(殊に食慾)を基本とし、これに結合した刺激を媒介として、條件反射を順次に形成し、遂に一見理智的のときとしてみえる反射的行動をとらしむるに至るのであるが、異常兒に於ても同様

の原理が働くのであつて、訓練による自習性の形成に際しては、これが最も有力なる機制である。智能の最も眞き源泉白癡等に對しても、程度・範圍の差こそあれ此の條件反射による習慣形成は可能である。其の如何よりも必要な事は、條件反射形成の法則に従ひ、首尾一貫せる反復訓練を根氣よくなす事である。

(二)次に「感情の例證能力」である。これは藝術鑑賞の基本として、感情移入説(ラッパース、[19]、[20])を以て説明せられ、人間相互の理解・同情の基本として直覺説(シューラー)を以て説かるゝ所と相違するもので、いはばその原始的なものと解されるのであるが、大やがに於ては人間の表情・眼付を或程度理解し、それと左右されるに依つても分る如く、極めて根柢的な能力として異常兒に於ても必ず存するのが認めらるゝのみならず、他の高等なる精神作用の未発達なるに對比して寧ろ異常兒に発達してゐる感をも與ふる場合も多い。兒童の此の能力は教育上非常に重要で、殊に言語による理智的判斷に際して教育する事の困難な場合に於ては一層然りであり、教育者は自己の表情・一舉手一投足が盡く教育的效果を有する事を明瞭に意識するを要する。

(三)模倣の能力も原始的のものなる事は、大仲の傳染等により明かであり、教育上重要な事は改めて述ぶるを要しないが、異常兒に對する場合には殊に強く意識してその影響を利用する必要があるが、遂に悪影響を防止するに細心でなくてはならぬ。

(四)其他、律動的動作、音樂に對する興味性、自己中心性等兒童の心性に根柢的なものを教へ得るが、治療教育に際し最も重視すべきは以上の三つであり、よく訓練される暗示性といふ如きも(二)及び(三)に歸着せしめて差支ないと思はれる。

治療教育の例に當る教育者が、精神的態度として愛と熱情を有し、資格として治療教育の知識を充分に有

し、教育的態度として標準的權威を保持すべきは勿論であるが、更に環境の時機が重要である。治療教育に際しては一般に富貴家庭内に於ての教育は著しく困難である。貧窮兒童を志せしめた原因が假に其の家庭に存しない場合に於ても、種々の條件が治療教育の進捗を容れない事があり、兒童も不當により以上を主張せしむる因子が存する事が多い(治療、放任、両入者、同儕等の非教育的態度等)。訓練に治療教育的効果をも與へる事が第一に困難であり、これが可能であつても其他の條件も合致せしむるは殆ど不可得である。それ故、家庭より隔離する事が必要であり、隔離後も隔離其他の環境的條件を形成してゐたものとの接觸を時に禁止するの必要あり、少くとも適當に改竄された影響下に行はしめる必要がある。漸く形成されかけた自習性が、数日間の歸省に依つて全く破壊される事は屢々経験される所である。なほ、治療教育所(治療教育)の場所の位置は田園又は郊外が望ましく、保健的考慮が構想上要求せらるゝ事は自明であるが、教育上最も重要なものは優良にして規律ある學風を有する事である。集團的雰囲気のある教育的效果が偉大なものは多言を要しないが、治療教育に於ては殆ど奇蹟的である場合が屢々見られる。而して此の目的を達する爲には、個別化の見地に基き、比較的類似し得る兒童を定める必要がある。今日日本に於ては如何に實際的にも程度以上に種々の兒童を教育する事は、教育實施上の困難のみならず世上の見地から望まれないのである。

【要項】 治療教育に於ては、四つの巨頭即ち *Hand, heart, health, habit* (健康・勞作・心情・習慣)が第一の關心事である。これは言ふ迄もなく人間活動の基礎的條件で、種々の學科・知識等は之を適して活用されるのである。正常では、この四つは自然に成長形態中から自ら逐次開光されるので、教育上加意を要すべきではないが、或程度迄成長促進と見做し得るので、より以上に

理智的活動の素材たるべき諸學科の教授に力が注がれるのである。然し異常兒に於ては、建築を例とすれば、いはば土臺たるべきも自體が不完全であり動揺するのであるから、上層を建築したる學科教授等は必然的に脆となつて、上記四つの巨頭が主眼となる。この目的遂行の爲には訓練教育・作業治療を主とし、諸種の學科教授は兒童の將來の社會生活に於て活用し得る範圍に止むるのである。

訓練教育として第一に求むるは生活訓練で、起床・更衣・洗頭・歯磨・食卓・上廁・脱衣・風呂等を規則正しく自ら爲し得る如く習慣づけるのである。此等の教育原理は、條件反射・模倣・反復によりする學習固定が主であるから、これを妨げる如き不規則・首尾不徹底は厳に警めねばならぬ。訓練を特に感官に行ふのを感官訓練と云ふが、これは精神薄弱兒に於ては屢々、五官器の機能の薄弱なる場合があるから、セガン其他により種々の器具等が案出されて居るが、要之、単純粗大なる感覺辨別から段階的に複雑・精・精密な辨別へと、反復習熟せしむるものである。

作業治療は、將來の職業教育として有效なるのみならず、運動調節其他の神経系の訓練を伴ふが故に前述の感官訓練にも役立つ、其の外意志陶冶、共同作業による社會的感情等の養育に資し得る。それ故に、教育に當つては各兒童に適合した作業の發見、巧みなる辨別が必要であり、之に關聯して、遊戲及び玩具の取用も充分に發揮せしめる必要がある。

學科教授に於ては、實科教育が作業と聯繫して主要視されるべきであるが、然らざる科目に對しても直觀教授法を主とし、且つ前述の社會的動機に立つて兒童の社會生活に必要であり、且つ兒童が活用し得る範圍に止むべきである。即ち、現實生活を動機とし、これに關聯する教育法を用ふべきである。此際認るべからざる事は、

原料は必ず出来るだけ多くの感覺及び觀念に結合せしめ
 關係せしめて教授すべきで、例へば讀み方を單に讀み方
 として教へ進捗することとは不可であり、必ず書き取
 ・作文等を一緒にすべきである。或程度の兒童に於ては、
 日記をつけ、共同指導・助力する事を以て國語教育
 の中心として進まない。直轄教授に於て算盤其他の計算
 器を用ふる等の利點も、算盤教授に於て算盤其他の計算
 器をせしむるのみならず、算盤感應等も參與してゐる事に
 あるのである。なほ、算科教授に限らない事であるが、
 異常兒は疲労し易く、而も疲労の恢復遅き一般の傾向を
 有する故に、授業時間も四十分以内止め、且つ休養時
 間を長くする必要がある。

體操は作業・遊戲と共に因子を多く有するが、これは
 保健・規律の外に、自己の身體の部位・調節に對する認
 識を深め、自己意識の發達に資する、又、體操に作ら
 れる運動は機動的に來る機期感情の開發鍛練を伴ひ、自
 發的注意を培養する。唱歌及び音樂も一方に於て慰安其
 他の情緒教育に資し得るが、治療教育のためは更に體操
 習・語彙習得・作文練習の補助等として用ふべきである。
 これらを通じて最も機敏にして技術を要するのは實習の
 方法である。其の手段にも單なる演習・言語を用ふるも
 のから物品を具へ又は體操を具へる各種々存するが、臨
 場適應に兒童の個別的状態と其の效果を考へて對等に
 すべく、主觀的感情に關してはならない。兒童を生物
 と見、尙く生物學的態度を持し、而も實習の因果・理由
 が兒童に納得し得るやうに施されねばならない。

要之、既述の觀點の明確なる把握も、兒童の個別的時
 性への充分なる認識にも、健康・勞作・音樂を並せざる
 心算・良習慣の陶冶を主眼として例々の場合に即して
 教育を實施すべきで、そこに教育の技巧も存するのであ
 る。上述せるは、教育者として最も留意すべき諸點に大
 綱であるが、異常兒は成人後も到底一般社會の競争程に

於て獨立して行く事は出来ないのであるから、治療教育
 の効果を進進せしむる爲には、それに対する社會施設が
 不可缺である。即ち、教育の場所としての治療教育所と
 共に、生活の場所として特殊施設が必要である。所謂「
 ホーム」組織の如き其の具體案の一つであるが、我國に於
 ては實施されて居ない。これは、如何に苦心せる治療
 教育も成果を挙げ得ないのである。治療教育の數點に立
 つ社會政策の具體化こそ、治療教育法として有影の美を
 なさしむるものである。

「治療教育學」の項參照。

(島田三郎)

文獻——吳秀三「精神病學要義」(第一卷)二五七—
 二七〇、青木誠四郎「劣等兒教育」(心理と其教育)二二
 七—二四九、川田貞治郎「教育の治療學」(教育と醫學)
 小金吾學園「治療教育」(昭和十二年)、長野幸雄「精神
 病兒教育の技術的問題」(教育)三三三、三三九、三九七。歐
 文文獻は「作業治療」及び「治療教育學」の項參照。

ツ

ツイーエン (Tweeden) Ziehen, Theodor 1852年—

【經歷】ドイツの精神病學者、心理學者、哲學者。
 ヴェルツブルグ大學にて數學・物理學を、ミュンヘン大學
 にて醫學を學び、一八八六年、ミュンヘン大學に醫長として就
 任。この任期中に、エントステル・ベルク及びライント・知
 教育の知見を廣めた。一九〇〇年、ハイデルベルグ大學精神病
 學教授、一九〇三年、トリエ大學教授、同年、ミュンヘン大學精
 神科教授に歴任し、二三年度、哲學及び心理學の研究・
 著述に専念。一九一七年、トリエ大學に哲學及び心理學教授
 として復任した。一九三〇年、同大學名譽教授。

【學說】彼の哲學的基本傾向は實證主義的で、特に
 認識論に於ては、P. E. Mach (1838-1916)・マックス
 ノーデルム・H. Avenarius (1813-90)等の經驗批判論に居
 るが、又ライニットの影響も受けて居る。心理學說
 に於ては聯想説をとり、心理學を獨立の *antonomasia*
 と關係的 *Korrelat* とに分け、前者に内省心理學、
 後者に精神物理學及び生理的心理學を配する方法論に特
 色がある。彼の兒童・青年研究は身體過程を重要視する
 ものの、この立場から種々の素質診斷及び精神異常兒の
 研究を試みて居る。特に青年研究に於て、性格の成程
 を青年期の第一の原因とする。低能兒の素質診斷を試み
 たことは、これより早く、その方法も、年齢標準尺度を
 排することによって、と認めるところがある。彼は又藝術心
 理にも深い研究をなし、藝術家の性格的研究にすぐれた
 知見を發表して居る。

【著書】Lehrbuch der physiologischen Psychologie, 1891, 1928, Psychologie, 1894, 1911, Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung, 1909 (Die Prinzipien und Methoden der Begabung, insbesondere der Intelligenzprüfung und der ethischen Gedächtnis), 1923, Erkenntnistheorie auf psychophysiologischer und physikalischer Grundlage, 1911, Die Grundlagen der Psychologie, 2 Bde., 1913, Die Geistestheorien, insbesondere des Schwabianismus und die psychologischen Konstruktivismen im Kindesalter, 1917, 1928, Lehrbuch der Logik auf positivistischer Grundlage, 1920, Das Seelenleben der Jugendlichen, 1923, 1931, Die Grundlagen der Charakterologie, 1933. (以上著書)

ツイーエン (Tweeden) Ziehen, Julius 1864年—1925年

【經歷】ドイツの教育思想家にして實験家。ツイー

ツイイグラ——ツイラー

エン(テオドール)の弟としてフランクフルト・アム・マインに生れ、チュービンゲン・ライプツヒヒ・ボン大学にて言語学・歴史・考古学を學び、一八九八年ヴェーラー・アール・ゲムナジウムの校長となる。在任三年にしてベルリンに招かれ幼年生徒監の専長として軍事教育を改善し、一九〇六年郷里に歸り、特別市参事會員として全市學校制度に對する管理部門を受持つ。一九一六年郷里の大学の教育學講座を擔當し、終ら死に至る迄、給給の市参事會員として市の學校制度を管理した。彼は歴史家であり教育思想家でありまた行政家であつた。

【思想】 教育學的基礎を歴史及び政治學に求めて彼は教育學・文化政策的見地に立つ文化教育學と見、國民教育・國家・寺院・軍隊・新聞・官吏・政黨の凡ての支持者は全人類への課題としての教育に協力すべき文化的意志を有たねばならぬとした。彼は又篤志も地方的特色を保持する國家的の學校行政を行ひ、國立學校博物館の設立及び國民教育と大學制度とに就ての國立行政機關の設置を主張した。大學教師としては主として歴史的立場に立つて現實の問題の理解に努めた。

【著書】 *Kunstgeschichtliches Ausstattungsverhältnis an Lessings Lyceum*, 1876, 1922. *Der Frankfurter Lehrplan*, 1880. *Über die Verbindung der Geschichte mit d. sprachl. Belehrung*, 1901. *Über den Gedanken der Gründung eines Reichschulmuseums*, 1902. *Über Volkserziehung im deutsch-nationalen Sinn*, 1905. *Schulpolitik und Pädagogik*, 1906. *Aus der Werkstatt der Schule*, 1907. *Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen*, 1908. *Volkserziehung*, 1911. *Volkserziehung und Schulreform*, 1912. *Aus der Schulreform*, 1912. *Schulpolitische Aufsätze*, 1919. *Geschichte der Pädagogik*, 1924. (原書 3)

ツイイグラ——Ziegler, Friedrich 1847—1916

【生涯】 ドイツの哲學者にして教育學者。ケーベルゲン大学にて哲學・神學・古語を修め、一八七一年よりゲムナジウムの教師となり、八二年以來はシュトラスブルグのプロフェスタットのゲムナジウムの副校長の地位につき、一八八六年より一九一一年まではこの地の大学の教授として活躍す。世界大戦の終る年、西部隊を誘ひ、演習中病を得、野戦病院にて歿す。

【學說】 彼は一種の實踐論者であり、その主なる研究領域は倫理學・教育學及び教育史で、彼によれば道徳は一切の組自然的なるものは關係なく、たゞ文化的の産である。即ち個人又は種族の自然的衝動と理性的反省と相互作用の由來し、従つて道徳的要求そのものは常に相對的であり、善とは社會乃至人類に安寧利益を興ふるものである。惡善の理念に於ては個人主義と社會主義とは相一致する。かゝる根本的態度から彼は教育の目的を次の如く規定した。『教育は種族の個人的幸福を關らねばならぬ。同時に教育は社會の幸福を關らねばならぬ。』譯言せば、現在に於ては、この社會の子供が、將來は子供から、幸福な即ち有用な人間、換言せば個別的であつて人格的である者が、生れるやうに努めなければならぬ。同時に教育は社會の幸福を關らねばならぬ。譯言せば、現在に於ては、この社會の子供が、重なり應に幸福を興えらねばならぬ。又、單にだけ幸福とするやうなことがなく、善の彼等が相互に及び成人と共に一つの幸福なる社會(家庭的)を作つて共同生活を営むやうにならしめ、將來に於ては、彼等が成人として、一般の幸福のために貢獻し、文化的使命に協力して働か、自ら進んで、且つ實踐的に、この社會全體の大切な一員となり全體の爲に盡すやうに導くべきである。』と、彼はかゝる教育を『人間にまで、人間の教育』と呼ぶ。

【著書】 *Die soziale Frage eine ethische Frage*, 1890. *Die Frage der Schulreform*, 1891. *Geschichte der Pädagogik*, 1895. *Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts*, 1898. *Individualismus u. Sozialismus*, 1900. *Allgemeine Pädagogik*, 1901. *Kriegspädagogik u. Zakunalepädagogik*, 1915. (原書 3)

文獻——Geschichte der Ethik, 2 Bde., 1881-84.

Die soziale Frage eine ethische Frage, 1890. *Die Frage der Schulreform*, 1891. *Geschichte der Pädagogik*, 1895. *Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts*, 1898. *Individualismus u. Sozialismus*, 1900. *Allgemeine Pädagogik*, 1901. *Kriegspädagogik u. Zakunalepädagogik*, 1915.

ツイラー Ziller, Tulliocon 1817—1874

【生涯】 ドイツの教育學者、ヘルバルト派の領袖。

一八三〇—三七年マイニンゲンのゲムナジウムに學び、校長ペーター・ゾーベキの影響の下に古語に興味を持ち、ライプツヒヒに赴き、その研究を繼續した。同時に哲學をヘルバルト派のハルナンシュタイン(J. Hartmann)に哲學をヘルバルト派のハルナンシュタイン(J. Hartmann)に學ぶ。父の死に依り重職の必要に迫られ、一八四一年教員補充試験に合格し、一八四三年マイニンゲンのゲムナジウムの教師となる。此の間に數學・自然科學を研究した事、特に法律に興味を持ち、一八四八年再びライプツヒヒに歸り法律を研究した。此の研究は彼が一時マイニンゲン侯國議會議員となり、また神經病を患つた事に依つて中絶されたが、一八五三年ライプツヒヒ大學法科の私講師となり、同大學で始めて教育學を講義した。一八六二年大學に教育總督府を設け、六年には員外教授に選んじ、一八六八年『科學的教育學』(Verhandl. über wissenschaftliche Pädagogik)を編し、年鑑を發行し、専らヘルバルト教育學の振興に努力した。

【教育學】 ツイラーはシュトイトともいへるヘルバルト派教育學の二大巨匠に數げられるが、シュトイトとは異つて、主としてヘルバルトを科學的の基礎に本據する方面に力を出したが、その教育學體系はヘルバルトに倣ひ、管理・教授・訓練の順序に於て設けられてゐるが、特にヘルバルト教育學の中心たる『教育的教授』の説を徹底せしめ

た。即ちすべての精神活動は思想から起るとのヘルムホルツの表象心理學を受け、訓練に対する教授の優位を説き、又教授に於て單に一定の知識技能を目的とする専門的教授と生徒の道德的意志そのものを目的とする所謂教育的教授を區別した。從つて教授に於て如何にして生徒の意志を陶冶し得るか、教育學校の最大關心事となり、そのために(一)生徒が自己活動に依つて承り得べき具體的の持つべきもの、(二)目的は一定の價値を明かすべきこと、(三)到達された目的から逆算したものゝ追求する興味を起すべきこと、(四)明確なる現象を興へることにより、凡ての精神活動の支配を確實にすることの四條を挙げた。而もこれ等は多様の興味を喚起とそれ等を統一を得ることによつて始めて可能となる。かくて彼は件の統一點を情緒性(情熱性)の道徳性(道徳性)に求め、情緒性を中心とする中心統合と教材の排列を約説原理(反復説)に基きて、開化史的段階なるものを定立した。俟た、彼はまたヘルムホルツの教授段階中「明確」を心理的に分析、綜合の二段に分つて所謂五段教授法を創め、之を一方法的單元を教授すべき正常の、即ち何れの教科にも適用せらるべき順序となし、之に教授の形式的段階 *formale Stufen des Unterrichts* の名を與へた(『教育學』(1896年))。

【影響】 ツィンラーはヘルムホルツ講演中、ツィンラー・ライン派の始祖で、其の思想は一時教育界を支配したかの觀がある。所謂五段教授法は今では多く顧みられず又中心統合法や開化史的段階法は單に歴史の資料を有するに過ぎないにも、更に補論に、ツィンラーの創めたものは凡て改訂であると思つて然るべきことあるにもせよ、明治三十年代我國に傳へられたヘルムホルツ教育學は、實はヘルムホルツのそれではなく、寧ろ主としてツィンラー・ライン派の教育學であることを回想すべきも、彼が我が教育界に及ぼせる影響は決して輕視し得べきとき、

ツィンラー——ツウガタガ(『教育學』)

【著書】 *Einführung in die allgemeine Pädagogik*, 1894. *Die Pädagogik der Kinder*, 1898. *Grundlegung zur Lehre vom vordringenden Unterrichts*, 1895. 1898 *hrsg. v. Th. Vogt, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*, 1879, 1892 *hrsg. v. K. Just (Allgemeine Pädagogik)*, *Allgemeine Pädagogische Ethik*, 1890, 1908. (『教育學』(1896年))

ツウイングリ *Zwingli, Ulrich (Theologe)*
1524/1-1531/10

【生涯】 スウイスの宗教改革者。セント・ガレン州ウィールドハウスの富裕な農家に生る。幼少時代より豊かな愛慕を受け、バイセル・スルツ・ウィーン等に於て人文主義に深く影響されつゝ神學並に哲學を修め、更に一五〇六年にダラルムの牧師に就任せし頃より、ユラスムスの直接的感化を受けて原典に基いて新約聖書の眞精神を深く探るに至り、一六年アインジデルンに轉じた後、教會の改良、並に諸外國(特にイタリー)に傳説を多く出してゐた當時のスウイスの社會の變遷を自覺して道徳的義憤を衝き、改革派的的精神に燃え立つに至つた。而して一五一九年にチューリヒに轉ずるに及び、遂に二二年【此物(即ち譯文)自由】(Von Erkennen und Freiheit der Sitten)なる一書を公にし、更に翌年一月「六十七拘律の論議」(Von Abschickung)を市會に提出して自己の改革主義思想を明かにした。當時のチューリヒには既にルター

の改革精神も傳はつてゐたのであるが、ツウイングリの意見は民主的色彩濃く同市會の承認する所となり、之に響を得て彼は同年十月の市會に於てその主張を更に徹底せしめた。爾後スウイスの宗教改革運動は彼の指導に依つて激烈となり、南ドイツ地方にまで波及して各地に闘士を生んだが、これらの運動は當然カトリック側からの反擊彈壓を受け、遂に兩者の間には交戦の不許事から

起り、一五三一年のカッセルの戦は終つて彼の生命を奪ひ去つた。彼はルターと略してその時を同じくして生れ、ルターを知らざる前に主として自らの知的、批判的精神によつて宗教改革の精神を擁護するに至り、彼ルターの影響を受けたものの本来の人文主義的、哲學的傾向を失はず、確定説 *Frischmuthsdoktrin* に基礎づけられた神學を懐き、特に聖餐式の意義に於ての見解の相違の故に、遂にルターと一致し得なかつた。而して彼の功績はルター及びカルトウムのそれに依つて不當にも略すに覆ひ置かれて了つたが、彼の運動がカルティンを生み出す素地を築いたことは特に忘るべきでない。

【教育上の功績】 彼の宗教改革者と同様に、彼も亦教育を重視し、人文主義と共にキリスト教的國民主義の立場から實に人文主義的教育機關のみならず多くの小學校をも創設した。再して特に一五二三年にラチン語にて公刊し、翌年ドイツ語に翻譯された『キリスト教教育綱要』(Erläuterung der Unterweisung des man des Tugend in seinen Sitten und ethischer Zucht erweisen und in ihnen leben)に依つて、彼は當時の教育界に多大の影響を與へた。彼は同書に於て兒童の幼少時代より宗教的直徳的精神を養ふことの要緊となへ、學校教育に於ける聖書を系統的に各學年制に配當して聖書教授の組織化を企圖し、古典及びヘブライ語の學習を獎勵すると共に敬虔と愛の徳を演義する手段として自然觀察を強調し、更に藝術・音樂の教授を始め音楽・演説・圖術等のスポーツをも重視して進歩的教育意見を示した。

【著書】
「*Arbeitsbuch*」
文獻——*E. Schölin, H. Zwingli, 3 Bde.*, 1858-67.
A. Zang, Zwingli und Calvin, 1913.

通學學校 (通) day school

【意義】 學校に寄宿舎を有せず、兒童生徒が自宅その他より通學する學校。通學學校に關する諸問題の中主

「ツウシヤンガ」(通信學校) — ツウシヤンキ (通信學校)

要なるものを挙げると、通學そのものに關する事項と訓育に關する事項とに分れる。

【通學上の問題】 通學の距離、交通機關、兒童距離等の問題が含まれる。通學の距離に關しては、學校の種類、兒童生徒の年齢等に依つて一概に規定することは出来ないが、通學最近距離に就ては昭和二年度の學校衛生技術會議に於て、小學校高等科低學年に於ては二軒、同高學年に於ては三軒、小學校高等科及び中等學校に於ては四軒と規定した。因りこの距離も學費、風土、通學道路の騒音、機噓品等の如何等に依つて異なる。通學最近距離に於ては面積、交通機關を利用して、學校設置の重要要素となる。通學に交通機關を利用する場合には距離よりも時間が問題になる。またその場合には交通事故に關して特別の注意が必要になる(註文)の要請で、兒童距離はアメリカ合衆國等にその例を多く見るものであるが、距離が遠く通學に不便な場合、自動車が始業前に家庭を一巡して兒童を學校に運び、放課後これを家庭に返す施設である。

【訓育上の問題】 寄宿學校に於て見られる生徒の共同生活、師弟の接觸等に基く社會的訓練、監督指導等の続け易いのを補ふために、種々の方法を講ずることがある。中等學校以上の諸學校に於て見られる課外活動としての校友會の活動等はその一つであるが、集會室の設置、會食、遊玩、夏季施設等に依つて通學學校の有つ訓育上の缺陷を補ふ場合が多い。また中等學校生徒の校外生活を監督指導する保護協會の事業、校外に於ける兒童生徒の社會的訓練を主眼とする各種少年團の活動等は通學學校に於て重要な意義を有する。(註文)

通信學校

【二校の施設】 無線通信の發達は近代科學の實業とせらるゝところで、船舶・航空・大陸橫斷通信は言ふ迄もなく、ラヂオに、電報装置に、テレヴィジョンに、そ

の活用範圍極めて廣く、今や國防・政治・經濟・外交・文化等あらゆる局面に缺くべからざる機關として重用せられて、その技術又は機械の製作に従事する者の需要亦従つて廣汎であるに拘らず、我國に於ては、通信者が通信官吏練習所を設けその所管業務に従事する者の養成をなすつゝある以外未だ官公立學校に無線通信に關する技術員の養成を目的とするものなく、僅に私立各種學校の施設に委せつゝある状態である。我國に於ては無線通信に關する業務に従事せんとする者は、通信官所管國家試験に依る通信士の資格を必要とするのであるから、通信官吏練習所技術科の課程を以て通信技術員養成上の基準と認められらうと思ふ。参考の爲その科目を次に掲げる。修身、電氣、電氣學、電信學、電報學、其空間工學、

科目	第一學年		第二學年	
	講義	実験	講義	実験
修身	國民道徳大要	同上	同上	同上
電氣	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論
電氣學	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論
電信學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播
電報學	電報學概論	電報學概論	電報學概論	電報學概論
其空間工學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播
電氣學	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論
電信學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播
電報學	電報學概論	電報學概論	電報學概論	電報學概論
其空間工學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播
電氣學	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論
電信學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播
電報學	電報學概論	電報學概論	電報學概論	電報學概論
其空間工學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播
電氣學	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論	電氣學概論
電信學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播
電報學	電報學概論	電報學概論	電報學概論	電報學概論
其空間工學	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播	無線電波の傳播

高周波工學、電氣實驗、電報實驗、無線電氣電報實驗、無線電氣實驗、電力工學、物理學、化學、數學、力學、工業製圖、電氣通信術、電氣交換術、通信事業概論、會計法規、電氣事業法規、電氣電話法規、同議文、英語、國語、科學英語。

上述の如く未だ官公立通信學校の施設を見ない結果、私立學校が派出しつゝある。その代表的のものとして東京高等無線通信學校の事例を示せば、修業年限は二年、科目目及び授業時數、並部等は上表の如くである。

尚通信學校卒業者の就職先は官廳・陸海軍・無線機械製造製菓會社・汽船會社・漁業會社・防衛軍・無線機械製造製菓會社・汽船會社・漁業會社・防衛軍等である。

【陸海軍の施設】 陸海軍の通信教育に關しては、陸軍に於ては陸軍通信學校(東京市甲野)があつて、通信に關する學理及び技術を修得せしめ、且つ通信に關する學術的調査及び固定無線所の建設練習を行ふことを使命とする。學生は甲乙二種に分ち、甲種學生は將校を教育し修業年限十箇月、乙種學生は下士以下を教育し修業年限六箇月である。海軍には海軍通信學校(横須賀市)がある。その目的は大體陸軍と大同小異であるが特に無線通信に重きをおくことは言ふ迄もない。(註文)

【通信教授】 一) Correspondence System (直義及び方法) 學校教育を修むるを得ず自宅で學習せんとする者の爲に、通信の方法によりて行ふ教授をいふ。而して之を組織的に行ふ機關を通信學校 Correspondence School と稱する。通信教授の方法として、一校に行はれてゐるものは、各科目に就き一定の教材とその學習法及び課題等を印刷した講義録を一定の期間に置いて學習者に送附し、課題に對する答案及び其他の質問に對し訂正・指導をなす方法であつて、尙その効果を萬全ならしめる爲に各地に講師を巡回せしめて親しく指導するものもある。

一) Correspondence System (直義及び方法) 學校教育を修むるを得ず自宅で學習せんとする者の爲に、通信の方法によりて行ふ教授をいふ。而して之を組織的に行ふ機關を通信學校 Correspondence School と稱する。通信教授の方法として、一校に行はれてゐるものは、各科目に就き一定の教材とその學習法及び課題等を印刷した講義録を一定の期間に置いて學習者に送附し、課題に對する答案及び其他の質問に對し訂正・指導をなす方法であつて、尙その効果を萬全ならしめる爲に各地に講師を巡回せしめて親しく指導するものもある。

【沿革】(一)西洋 通信教授の発端は、ランゼンシャイア A. G. Langenscheidt (1856) のなど、外國語教育の目的を以て、一八五六年以来、ベルリンに於て通信教授 (Fernstudium, Fernstudienvereinigung) を試みたるにあるもの如く、一八六八年イギリスに起つた大衆運動もまた此の方法を採つたと云はれて居る。通信教授に関する觀念がアメリカに傳はり、一八七三年ボストンに「家庭修業運動會」(Am. H. S. Home Study Association) が設けられたるを編輯する。次いで八三年諸大学の教授が協力して通信大學 Open-Book University を組織して成人教育に努力し、更に九一年、シカゴ大學創設に際し、先來通信教授に多大の關心を寄せつゝあつたハーバーがその總長に任ぜらるるや、大學教育普及の目的を以て大學擴張部通信教授を設け、百三十二人の教授に依る三百三十五課目の通信教授を試み、多大の効果を挙げたところより、通信教授の教育的効果は廣く社會の認識するところとなり、ウィスコンシン、ブラウン、ホプキンス等の諸大學もこれに倣ふに至つた。通信教授は前述の如く成人に對する一般教養を重んじ、大學教育の普及に力點を置いたことは事實であるが必ずしも此の一線に沿つてのみ發達したのではない。職業教育の分野により大なる發展を遂ぐるに至つたことは更に注目し得る。蓋し科學の進歩により産業部門に大なる變革を生じ、其の従業者に夫々特殊の職業的教育を施すことの必要を生じたに依る。既に述く一八九〇年代、ペンシルヴェニア州の炭礦地方に於ける一日刊報が炭礦従業者に對して通信教授を行ひ、炭礦に起る災害防止に關する教科書を授くることに努力すると共に、更に優良なる教科書を編纂してこれを頒布し、炭礦各層を設けて深切つた事なる解答を與へて其の修業に努め、遂に職業に關する幾多専門的分科課程を成すに至つた。企業者側がまた自己の炭礦に従業する職長は凡て

此の通信教授を受け、其の試験に及第したる者たるを條件とする等、該通信教授を協力し、其の實效顯著なるものがあつた。之が編輯となつて職業教育に関する幾多通信學校の物類と見らるに至り、現にペンシルヴェニア州、スタラントンの國際通信學校 International Correspondence School の如きは世界的に通信教授を行ひ、其の教科目數三百に上りつゝある状況である。

(二)日本 我國に於ける通信學校の主なるものとしては大日本國民中學會(明治二十二年)と、早稻田大學出版部(明治二十五年)等があり、前者は中學校・高等女學校課程を履修せしむることを目的とし、後者は中學校・高等女學校・商業學校に關する通信教授を行ふ外、政治經濟・法律・文學・建築・電氣工學に關する専門學校程度(明治二十五年)の學科に涉るものである。其他社會進歩に伴ひ幾多の通信教授が勃興しつゝあるのであるが、其の多くは自習用教科書の販賣を主とする企業的のもので、嚴格なる意味に於て通信學校と稱し難きものが多い。其他職業教育關係の通信學校として最も注目すべきは國民工藝學院(明治三十四年)で、其の發刊する工業教科に關する講義録は多數の工場に於て勞務者教育の教科書として採用され、大衆の實業教育に貢獻するところの多いことは一般の認むるところである。(三)養成

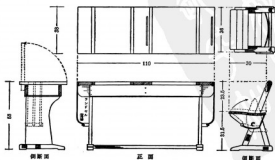
機及び腰掛

【意義】 機及び腰掛は生徒の心身發育に重大な關係あり、尙書習上の細小効果にも影響する所多く、その設計又は器具選定に對しては周到なる注意を必要とする。設計は使用目的に合致するやうにし、構造は保守上、取扱上簡單にして堅牢なるものとす、又使用方は各生徒の身體發育程度に應じて適當のものを配當せしめねばならぬ。

【標準寸法及び形狀】 機及び腰掛の標準寸法は、學習上の用途・目的並に生理學及び解剖學の醫學的考察に

基いて、その合理的寸法を算出すべきである。腰掛の姿勢としては、上腿は自然の垂て脊を前線に托依し、眼は前方を正視し、膝は直角に屈び、上腿は水平に、兩脚は自然に開き、下腿を垂直に、足趾は軽く平に床面を踏む形で、機・腰掛の形は姿勢を無理なく保ち得ることを原則とする。

(一)腰掛 (イ)座面の上下(高さ) 一歳より膝間に至る下腿の長さ(身長 $\times 0.26$ 乃至 0.28)から一五釐を減じたる



側面圖

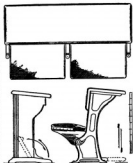
正面圖

側面圖

ア) (二) 脚

ものを標準とし、置物ある場合は、其の厚さを減じたるもの。成人としては四五割とする。

- (a) 座面の左右径(長さ) 左右の臀部の外側に至る領域(三〇乃至三五割)で一人掛にあつては四三割、二人掛にあつては八〇—九〇割を標準とする。
- (b) 座面の前後径(幅) 背誦の厚さを除いて、上腿の長さの十分の八を以て標準とする。成人としては三三割である。



適合せる波状凹凸を形成し、該部の大血管及び神經筋の

(a) 座面の形状(面の凹凸) 臀部及び大腿後部の形状に適合せる波状凹凸を形成し、該部の大血管及び神經筋の

- (二) 脚 (イ) 脚面の高さ 先に定めた腰掛に正坐して、前脚を直角に上げた肘の下方面から懸掛の座面に至る距離に二—四割を加へたるものと、脚掛の座面の高さを合せ

たるものとす。成人は七三割である。

- (b) 脚面の左右径(長さ) 肘関節より手背關節に至る前脚の長さの二倍、即ち左右の肘關節を胸前に届け両手背關節を一點に合せたる兩肘の肘關節に至る距離(五三乃至五八割)を最小限度とし、六〇割、二人用になつては、〇六米乃至一・二〇米を標準とする。
- (c) 脚面の前後径(幅) 肘関節より手背の第一關節に至る前脚及び掌の全長(三五乃至四〇割)を最小限度とし、四〇割を標準とする。

(二) 脚面の傾斜 六分の一の傾斜があるがよい。但し水平にても差支へない。

(三) 脚の傾斜 脚及び腰掛を使用するには斜角の種類に依り適當な脚を必要とする。脚は脚後面端と腰掛前脚との水平距離を云ひ、平面的に見て兩者の重なり合ふもの、一致するもの、離れたるものと依つて陰性・中性・陽性と三つに分つ。陰・陽脚の取捨に就ては種々の學說あれど、近時各國の學界に於ては陰性の四割乃至五割を可とする説が多い。陽性脚に於ては立居姿勢に

可とする説が多い。陽性脚に於ては立居姿勢に容易なるも、書き物等の際上腿を向くる爲、背柱彎曲を起し易く健康上よくなく、又陰性の場合には、上腿の全部を座面に置く爲、背柱に於ける重量は最も軽減され、安息の狀態を保たしめるが、先達の運動を困難ならしめる。陰性脚の場合には生徒の起立・遷居・離席等に便ならしむる爲、脚面を移動式になすとか、腰掛の座面を展開式とせねばならぬが、此等の装置は使用の際騒音を發せぬ様、又充分堅牢なる耐久性のものとすることが肝要である。

(イ) 脚の發育に關する大きさ 脚及び腰掛は在學生徒兒童の身體の發育を關連して(脚によつて坐面を身長平均に保つては)發育色の影響を、尋常小學校にあつては六種以上、尋常高等小學校にあつては八種以上の大きさを異にせるものを作製し置くが宜しい(二) 標準を、併し實際

第一表 兒童及び生徒用脚及び腰掛の寸法表に尋常小學校及び中學校千人に對する百分率

身長(長尺)	寸法表						
	一	二	三	四	五	六	七
110-115	80	85	90	95	100	105	110
115-120	85	90	95	100	105	110	115
120-125	90	95	100	105	110	115	120
125-130	95	100	105	110	115	120	125
130-135	100	105	110	115	120	125	130
135-140	105	110	115	120	125	130	135
140-145	110	115	120	125	130	135	140

第二表 脚の寸法表

脚の寸法	一	二	三	四	五	六	七
脚の長さ	80	85	90	95	100	105	110
脚の幅	30	35	40	45	50	55	60
脚の高さ	10	12	14	16	18	20	22
脚の傾斜	10°	12°	14°	16°	18°	20°	22°

的には脚面の大きさは一定にする方が有利上都合よく、脚及び腰掛の高さの異なる各種のものを準備する第二標準の場合二人用として差支へない。

註新次

(坐面) 松本博士北州の二男として信濃國松本に生れ、幼名藤吉後に理之助と改め、新次郎と稱した。幼時木澤源一郎その他に就いて讀書習字を學び、藩塾出陣館に入つて漢學を修め武藝を練つた。高延頃より關學に志し、文久元年(一八五二)江戸に出で藩書調所に入り關學、傳學を修め博らぬ術を學んだ。慶應二年九月(一八五三)開成所

教授事務出役を身ぞり、維新後引續いて開成所教授試

補となり、明治二年七月二日、東京大学小助教、同四年六月
大卒大助、任ぜられた故地監獄を兼ねたが、同五年二月
南校校長を兼任された、明治四年七月より文部省出仕
となつたが、同五年九月本省出職となり、同十三年三月
文部大書記官、地學部局長、同十四年十月普通學務局
長を経て同十九年三月文部次官に任ぜられ同時に職務局
長となつた、明治二十五年十一月病を以て退官、同二十
九年一月貴族院議員に勲選せられ、同年十月職務局長候
を兼任され、同四十二年男爵を授けられた、明治十六年

大日本教育會創立と共に會長となり、明治二十九年より
暫らく辭したが、再び同三十一年より帝國教育會會長に就
任し晩年に至つた、大正四年十二月七十四歳にて逝去。

〔業績〕 開成所及び南校に於て佛蘭西學の教育とし
て仕事に當つたが、その業績の最も大きなものは二十年
間文部行政の要衝にあつたことである、明治四年十二月

「學制」起草に當つてその委員に知はり、文部行政の創
始より力を致し、その後「教育令」の公布、各學校令の
施行に關しては文部次官として要務を處理して居る、地
方學事統廢のためには常に各府縣を巡り、明治前半期の
國民教育創設に貢獻する所が大きい、これと併行して明
治十六年より全國に亘る教育會の成立發展に盡力し、今
日の帝國教育會創設者の任を果して居る、又暮末に「道
徳新聞」を刊行し、明治十年六月よりは雜誌「教育新誌」

を發行して啓蒙に努め、又教員及び遺族の扶助のため生
命保險事業にも力を致し、仁壽生命の社長ともなつた。

〔著書〕 長崎男爵「帝國教育」第四十四回、大正五年。

〔著書〕 長崎男爵「帝國教育」第四十四回、大正五年。

〔著書〕 長崎男爵「帝國教育」第四十四回、大正五年。

〔著書〕 長崎男爵「帝國教育」第四十四回、大正五年。

つた。即ち作文教育は多くは習字教育を兼ねて又讀書力

の涵養ともなつてゐた。従つて教科書は多方面の内容を
含むことと爲し、年中行譯や風俗習慣や讀解作法や其
他の社會常識が之によつて學ばれた、これが學習形態の
全部でもあり又初等教育の基礎でもあつた、作文教育の
重んぜられたことは全く今日の比ではない。そして時代
時代の文化形態によつて教育上の理想や教材が完まり、
時代の變遷と共にその内容も變遷して行つてゐるこ
とが、作文教育を通過して知ることが出来るのである。

〔江戸時代以前の作文教育〕 王朝時代の宮廷人の漢
詩文作に於ける種々の漢詩文集は暫く措き、作文教科書
意識の下に先づ出現したのは消息文に對する文案であ
つて、權朝文集の形に於て最も早く現れてゐる。消息
文の體裁文集は奈良朝時代既に「杜家立成雜書要略」
が現されてゐるのであるが、これは支那の六朝、隋、唐
時代に多數行はれた書牘文集「書儀」や「月儀」
の一種であつて、我國に傳へられたがそれ程行はれた痕
跡は見えない。寧ろ多少なりとも教科書意識が加へられ
普及せられたものは、平安朝末期に因た「明衡往來」以
下の消息科往來物の類である、これらは書狀の類り方題
め様の範例として若干の應酬書牘文を収め、多くは之を
各月に配置したものであつて、吉野朝時代までのものは
いづれもこの意識の下に編まれた。日用事項の問訊に移
始する「東山往來」も、年中行事に収められた「十二月往
來」も、故實典故を教へんとする「吉野問答」も、寺院
生活に關する「釋氏往來」や「垂愛往來」も、或は書式
の體裁を示し或は用語法に言及してゐる點で、いづれも
消息文集の範疇に入るものであつて、消息文の教科書
として用ひられ又用ひらるべきものとせられたことは、
序文や巻首に依つて證明せられる。併し此等は、「明衡
往來」の如く實際消息として應酬せられたものを集め、
若しくはそれ以後の往來の如くさうした手紙を原型とし

て書き綴つたものを集めて教材としてゐるは、素朴な
教科書觀念ではあるが、初學者たる兒童の心理や境遇は
一切顧慮せられず、大人にとつての必要を兒童の學習
に強附してゐて、兒童觀は未だ明白には認められない。
其後室町時代初期頃までは往來物それ自身の分化發展に
よつて、内容を主とし文章を従とする傾向が生じて來た
が、猶且この期の往來物も消息文手本たるの意識が含ま
れてゐた。室町時代の後半期に入つても、この方針の下
に編まれたものが多いが、消息文例型とは別に、「消息
問」型と稱する一種の往來物が出現した、これは消息文
に必要な熟語や短句や、對象によつて便分けを要する習
題言や木昆語の語彙を列舉して、消息文作成の便宜を興
へることを主眼としたものであつて、謂はば消息文製作
の準備的方法である、この類型は大藏卿原房長茂の「消
息問」に始まり、「釋教往來」、「新札往來」、「會話往來」
に進んでゐるが、その編纂趣意は即ち古往來の文例をも
はや用にはらざるものとして却り、これに換へるに朝夕
日用の問を集め、兒童の爲に書き綴つたと云ふのであつ
て、文例型に比してその特徴を見らると、兒童を目標に編
まれ又兒童の能力に對する理解を示してゐる點に於て、
遙かに教育的であり作文教科書觀念の進歩を認める事が
出来る。

〔江戸時代の作文教育〕 江戸時代に入つて、時代の
文化内容の發展に伴つて各方面の知識を包摂して來た消
息文例型は、往來物の分化により種々の内容を各専門の
往來に關つて獨立し、新しく固有の目的たる消息文例型
のみ精選することとなつた。加ふるに吉野朝時代の「新訓
往來」によつて消息文の習題言や木昆語は更に畫一化さ
れてゐたのであるが、こゝに至つては消息文例型の内容ま
でも固定し、文章は更に類型化し抽象化されて來た。又
特に消息意識が反映して、自他を致す文字上の章句が甚
だしい懸隔を以て區別せられて來た、これらの傾向は寧

ろくに消息意識が反映して、自他を致す文字上の章句が甚
だしい懸隔を以て區別せられて來た、これらの傾向は寧

ろくに消息意識が反映して、自他を致す文字上の章句が甚
だしい懸隔を以て區別せられて來た、これらの傾向は寧

ろくに消息意識が反映して、自他を致す文字上の章句が甚
だしい懸隔を以て區別せられて來た、これらの傾向は寧

ろくに消息意識が反映して、自他を致す文字上の章句が甚
だしい懸隔を以て區別せられて來た、これらの傾向は寧

ろくに消息意識が反映して、自他を致す文字上の章句が甚
だしい懸隔を以て區別せられて來た、これらの傾向は寧

綴り方教育史

〔明治以前の作文教育の特徵〕 明治以前の作文教育

は、教科書によつて單に文を作らしめることのみではな
く、同時に同じ教科書を讀ませ且つ手習はしめたのであ

保に入つて大成し固定してゐる。『風月往來』(田澤忠雄)、
 『如古往來』(五百原)をはじめ元祿の『書札訓法記』、『書
 札便覧』、黄永の『常用往來』、享保の『寺澤書札往來』、
 『寺澤往來』等何れもこの軌道を出るものであつて、其
 後のもも用語行文の多少の出入はあるが、文脈の
 上に何等の變化を見ることなくし明治時代まで及んで
 ゐる。また『常世往來』を受繼ぐ『消息詞』型は、『消
 息往來』(寛文七)等の名によつて復活し、高井蘭山の『消
 息往來』(寛文五)が出るに及んで大に行はれ、この類
 型に屬するものが江戸時代後期に於ける作文教科書の標
 榜したかの額があつた。又その後、『文章初學抄』(寛永六
 年)が出で、初學文章型と呼ばれ得る一種の作文教科書の
 先鞭となつた。これは消息文例型と『消息詞』型との長
 所を兼ね備へたもので、最初に一つの文例を掲げ、次に
 その中の主要なる語句に解説を加へ、或は相手次第によ
 つて書き改めらるべき同義異語を註すると云ふ體裁で編纂
 せられてゐる。作文專用の『常用法』の如き性質を有し
 てゐる。『書翰初學抄』(天明五)、『書翰往來』(寛政五)、
 『文林用年華往來』(享和四)等之に屬するものである。
 ただ廣く作文に關する一切の教養を包含せんとし、力
 めて簡約ならしめる初等教科書の體裁に進行したため
 に、比較的短い言葉に於つて次の用文章型と交代したの
 である。用文章型は自由な文體による文案の外に各月に
 配當せられない賣買狀・出産狀・病氣見舞狀等の日常
 に必要な書狀をも追加したものであつて、多くは庶民日
 語のものであり、諸々の類型が行はれなくなつた後に於
 てもどこまでも作文教科書として必要せられた。殊に實
 用を徹底せしめる爲に武家用文章、農家用文章、商人書
 狀體等の如く階級層に並行した分化を生じた後ら、學習
 の觀念も活潑に働いて、『童子用文章』(享和十三)、『童
 子手習書狀體』(文政十)、『寺子用文章』(文政十五)、『子
 供家文』(弘化三)等の如く兒童用と標榜つたものを出して

など、初等教科書觀念の躍進を認めることが出来る。

『江戸時代の作文教科書の類型と流布の狀況』 江戸
 時代以前より消息文例型を本體とし『消息文教科書』は、
 江戸時代の初期、真文・擬賣の前後に於て初學文章型と、
 用文章型の二者の混出を見たが、初學文章型(約二十種)
 は充分の生長を見ずして、その使命とする所を消息文例
 型と用文章型とに分ち委ねた。其後安永・天明の間にあ
 つて、消息文例型(約八十種)は先づその生長の足彙を止
 め、新興の勢力に於て感を得らした用文章型(約二百種)
 さへも、新進の多調を觀た文化頃から、亦らく縮伏して
 命脈を保つて過すなかつた。『消息詞』型(約七十種)が、
 『消息往來』の名によつて活潑な前進を始め、其後の姿
 勢で明治に迄及んだのである。消息科往來物には尙中世
 に始まつて、和文や解文や乃至は院宣・起請文・據文等
 の文體を示す古狀型と稱するものもあるが、これらは間
 もなく歴史科往來物(『書翰往來』の變遷)に轉向した。又
 特に女用に限られた女用消息教科書もある。

(日田 眞下 記)

『明治以後の綴り方教育』 綴り方とは、比較的短い
 紙數のうちに統一的思想を感じこんだものをいふ(ル
 ラン『方法』の語)なのであるが、これは小學校に於て
 も始めは綴り方とはいはなかつた。明治五年「小學校則」
 には「綴字」・「書讀」及び「書翰作文」といふ科目があ
 り、此等が合せて今日の綴り方に當るものであつた。「綴
 字」は假名遣の要諦を得らしめるもので、下等小學の第
 八・七級に簡略され、「書讀」は「修業手習本」(明治十二)月給
 ナンブ用と簡略ナリ日用文(體上)記シテ講解シ生徒ヲ
 ナンブ寫シ取ラシム。『日用文』、讀誦文等ヲ授テ、「日誌
 類ヲ用テ公用文ヲ教フルコト日用文ノ法ノ如シ」と示
 されてゐる如く、之によつて日常必須の文章形式を習熟
 せしめるもので、下等小學の第三・二・一級、上等小學
 の第五・四級に置かれ、「書翰作文」は「短簡ナンブル

文ヲ作ラシム」るもので、上等小學第八・七・六・三・
 二級に置かれた。明治十四年の「小學校教則綱領」に於
 ては、綴り方は「作文」となり、「讀法」と合せて「讀物」
 の一科とされ、「作文」は初等科に於ては「近易ノ書物」
 ・「就テ其性質等ヲ解セシメ之ヲ題トシ假名・カナヲ讀、知
 句等ヲ讀ラシムルヲ初テ」・「進テハ假名・漢字ヲ交ヘ次
 ・簡單ノ假名交リ文ヲ作ラシムルヲ兼テ」・「口上書類ヨリ日用書
 類及フヘレ」、中等科・高等科に於ては「日用書類ヲ
 作ラシムルノ外又ニ學習セシメ所ノ事實ニ就テ志趣等ヲ作
 ラシムル」と規定された。明治十九年の「小學校ノ學
 科及其程度」に於ては、「作文」は「讀書」・「習字」と並
 立し、尋常小學校に於ては「假名ノ單語短句簡易ナル區
 半交リノ短句漢字交リ文口上書類及日用書類」、高等小
 學校に於ては「漢字交リ文及日用書類」と定められ、明
 治二十四年の「小學校教則大綱」では、尋常小學校に於
 ては始めは「讀書」・「作文」の教授時間を分たず、漸く
 進めて之を分ち、「假名文、近易ナル漢字交リ文、日用書
 類等」を、高等小學校に於ては「漢字交リ文及日用書類」
 を授け、「讀書文」・「其他ノ教科目」に於テ授ケタル事項、
 兒童ノ日常見聞セル事項及處事ニ必須ナル事項ヲ記述セ
 シテ行文平易ニシテ旨趣明瞭ナラシメント要ス」と
 規定された。明治三十三年の「小學校令施行規則」に基
 つて、従来の「讀書」・「作文」・「習字」を合せて「國語」
 の一科とし、「作文」は「綴り方」と稱せられることに
 なり、「文章ノ綴り方ハ讀ニ方文(他ノ教科目)に於テ授
 ケタル事項兒童ノ日常見聞セル事項及處事ニ必須ナル事
 項ヲ記述セシメ其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナラシコ
 トヲ要ス」と規定され現在に及んでゐる。

明治以後の我國の綴り方教育思潮は、一般の社會思想
 特に文藝思想との結びつきが密接であつて、これらから
 切り離して綴り方の變遷を考へることは出来ない。明治
 以後の我國の綴り方教育は次の四期に分つて考へるのを

愛憎とする。

(一)形式主義の時代 この時代は明治初年以來、明治三十三年「綴り方」が改稿される前後までを包含するもので、作文に對して教科書をおもひ、日用使用される文型はそのまゝ生徒に暗誦せしめて、之を多少變更して自己の文章をつくらせる方法をとつた。文章も所謂文語體であり、昔ながらの文章の體を重んじた。かなり因襲的、舊慣にとらはれた時代であつて、教科書によつて、畫一的な教授が行はれた。口語(平語)をもつて書かれたる文を文章體に改作せしめ單語を興へて、之を文章ならんべさせ、又は、教師の授けた所を出来るだけ體面風に繰返すことにとめた。

(二)自由發表の時代 これは明治三十年代の中より四十年代にかけて行はれた主張で、大體に於て、浪漫的な色彩が強い。兒童の綴り方を作文から區別して、これを文學中心主義から解放しようとする主張が強かつた。これは當時の進歩的文學論であつた言文一致の主張と結びつき、兒童に自由發表を行はせることを努力した。併しこの時代が依然として課題主義をとつて居たことは注意せねばならぬ。而もこの時代の課題は、子供が空想に走つて喜ぶものとの考へから成るべく、突飛な題を出すことをつとめた。さうしてこの時代は、浪漫主義の響として、客観的な美が要求されたから、美しい文章を書かせることが要求され、修辭學をとり入れた教授が歡迎され、又、子供の綴り方を向上させる爲に種々の綴り方教授法(先例法其他)が考案された。

(三)自由選題論争の時代 明治の末葉から始まり、大正七、八年に於て最高潮に達した綴り方教育の頂點であつて、若田惠之助及び支那文次郎によつて代表される。若田は人間性を絕對視する立場から、その表現である綴り方を絕對視するに至り、詳細によつて文を作らせることは兒童及び綴り方をけがすものであり、ひいて教育的

効果にも悪影響を及ぼすとして、隨意選題を主張した。

これに對して文納は綴り方にしては反對し、全國的統制がなければならぬとの立場より之に反對し、全國的綴り方教育界を率ゐて、この論争に参加せしめた。之によつて兒童に自由が實され、綴り方が兒童の實生活につくやうになつたことは著るしい。この論争は當時盛であつた自由教育の思潮のあるはれであるが、一方から言へば舊式の兒童觀が新しい兒童觀によつて代られた結果を包含するもので、生活表現の時代は大正十年以後最近迄を包含するもので、生活表現の時代は統制して行かうとするもので、茲に至つて綴り方はもはや國語の一分科でなく、人生科とも言ふべき位置を獲得するに至つた。この傾向はその歸結として兒童の基礎能力(細字・假名遣等)の低下を實しがちなのである。國語教育の本道をあくまでも國語力の陶冶におかるとする立場の人々から、反動が起りつゝある。

全體を通じて、綴り方教育が他の教科に比して比較的、社會狀態の變化を受け入れ易く、競争・經濟的變動等は素より、文藝思想等を割合に敏銳に反映して居ることは注意すべきことである。從つて綴り方教育史は、社會史の一つとしてのみ、眞に正しい認識に達することが出来る。この點では、他の教科も同じであるが、併し他の教科に比して、その程度が著るしい。且つ綴り方教育に於ては、第三期の自由選題主義の論争に於て一番大きな轉回が見られる。

綴り方教授の現參照

(資野野史)

文獻—石川謙「消息科往來物より見たる教科書觀念の發達」(『教育思想研究』三三號、三四四號)、渡邊茂「國語教育史」(『國語科指導法』、昭和八年)、田上親吉「生命の綴り方」(『綴り方教育』三三號、昭和八年)、三浦喜博「綴り方教育法變遷史」(『國語科』第一卷、大正九年)、渡野野史「國

語教育問題史(綴り方)」、(『教育』三三號、昭和八年)、「自由選題論争の歴史」(『教育』三三號、昭和十年)。

綴り方教授

明治の末葉から大正初頭にかけて行はれた綴り方教授の革新は、兒童の文を綴る體を模倣活動として指導した方法から表現活動として指導する方法への一大轉向であつたといつてよい。隨つて、教室に於ける教師の任務は、それまで或は模倣文を興へ、或は問答によつて素材の内容を整理し、或は主要な用語まで提示して、たゞ、兒童各自の意識を表現活動に適した状態に導く爲の暗示を興へる程度の操作になり、或は、學校新聞の編輯といふ如き任務を負はせて、文を綴るべき社會的立場を興へるといふやうな指導になり、やがてそれも否定せられて、綴り方の時間に先立つて、豫め各自に於て文題を選定し、素材を蒐集して置くといふ如き方向に改められつゝあるのが、現在の綴り方教授である。が、この模倣活動としての綴り方から表現活動としての綴り方への轉向が實した影響は、教師の指導方法よりも、兒童の綴る體に一層著るしいものがあつた。即ち、それまでは、綴るといへば用語・文型は固より、綴るべき思想までも、既に成のものに追隨し、既成のものに導かれてなすことであつたものが、今は、自己の思想を自己の言葉で書けばよいといふ安心に立つて綴るに至つてゐる。隨つて、綴る目標は、外にある正確であり、力強きであり、美であつたものが、今は内なる眞實であり、力であることになつて来た。文を綴るといふことは、模倣することでもなければ、指導せられることでもない、各自の内なる眞實のままにその體験を表現すればよいといふ趣きたる大道が、何時の間にか全兒童の前に拓かれて来た。もうどんな立場の教師が指導しても、どんな土地の兒童が綴つても、自己の思想を自己の言葉で書けばよいといふ大道は

見失はれることのない現状にまで到達したのである。

かくて、標本文から解放せられ、主要語や文型の制限から解放せられた綴り方が更に、表現動機を既得である指導から解放せられて、更に、児童自身の表現活動の眞實に誇り、言語・文字に即した観察表現としての「観る態」を如何に發展させるかが、綴り方教授の問題になつて来た。

綴り方教授の目標は児童の「観る態」の發達である。それがためには、児童の「観る態」が何であり、その發達は如何なる方向のものであるかが把握せられなくてはならない。ところが、それが中々むづかしい。これが、綴り方教授が既に大正初頭に於て重要な第一歩を踏みながら、未だ目覺しい發達を示さず、又何等の基準も見出されないままに、殆ど無終結状態に放棄せられてゐる所以であらう。

今、児童の「観る態」を明かにし、その發達の方向を述べようとして試みた調査の結果によれば、「観る態」の基本軸を成すものは「思ふ態」と「見る態」との二軸であるといつてよい。そしてこの「思ふ態」と「見る態」との二軸の關係は極めて複雑不確ではあるけれども、何れかといへば、「見る態」は「思ふ態」の發展であるとするところが内心の事實に近いであらう。「思ふ態」は比較的、内なる心に集中し、「見る態」は比較的外なる対象に集中する點に注意すれば、「思ふ態」は内なるものの外徴として成立する「表出」と、内なるもの内省として成立する「表現」との二方向が「観る態」として成立し、而北軸として成立し、「見る態」は外なるものを外なるものとして定位する「記述」と、外なるものを内なるもの象徴として定位する「描寫」との二方向が東西軸として成立すると考へられる。



この「観る態」の基本軸たる「思ふ態」と「見る態」とが綴り方の上に具現せられてゐる形態を分類すると、

「思ふ態」がまだ「思ふ態」としての自律性を獲得するに至つてゐない形態である行動的展開と、「見る態」が「見る態」としての自律性を獲得するに至つてゐない形態である事件的展開との對立に始まつて、兩者が夫々自律性を發揮し得てゐる形態である思维的展開と觀察的展開との對立に至る四つを構型的類型とし、更に、彼上の表出と表現、記述と描寫の四つを、観る態の究極面である敘述の類型として決定し、更にこの構型的類型と敘述的類型との外に、その文の主題類型を主體的なるもの、對象的なるものとに分類すれば、児童の「観る態」の發達は、第一段階は、第一表の如く第一類型から第二類型へ進むことであり、第二段階は更に第二表の第三類型又は第四類型に進むことに外ならないけれども、個々の児童についていへば、このうち、構想は既に觀察が觀察としての自律性を具備してゐるが、敘述はまだ記述の域にとまつてゐるといふ如き、構想と敘述の不整合が著しく多いが、これは、「観る態」の缺陷が今どこに、如何に存在するかを示すものであつて、綴り方教授に於ける指導の方向を具體的に指示するものに外ならない。今この類型的在り方である地方の尋一から高二まで二六二九人の児童について試みた調査の結果によれば、全學年を通じて、最も高率を示すのは、第二類型たる事件記述であつて、その頂點に立つのは、尋三・四である。今、この事件記述が全學年

第一類型	第二類型
思维的展開	思维的展開
行動的表出	行動的表出
事件的記述	事件的記述

第一表

第一類型	第二類型	第三類型	第四類型
思维的展開	思维的展開	思维的展開	思维的展開
行動的表出	行動的表出	行動的表出	行動的表出
事件的記述	事件的記述	事件的記述	事件的記述

第二表

を通じて高率を示す所以を見るに、先づ、第一類型たる行動表出からの發達は速かであるのに、この事件記述から、思维的展開なり、觀察描寫なり（の發達は容易に現れないといふことに留意する。更にいへば、構想に於ける思维的展開なり、觀察的展開なりが部分として現れて来ても、全體としては事件的展開に過ぎないのが尋六までの大勢である。ところが、高一・高二になると思维的展開なり、觀察的展開なりが部分として含まれるのみではなく、その全體態を成すに至り、兩者の合計は事件的展開を凌駕するに至つてゐる。しかし、敘述的類型は猶これに伴はず、依然として記述的なるものが優勢を示してゐるのがその大勢である。次に、第二表の第三類型たる思维的表現と第四類型たる觀察描寫との在り方を見ると、尋三までは思维的表現と觀察描寫の合計は行動表出と事件記述の合計の七分の一にしかつなつてゐないのに、尋四になると約三分の一を示し、高一になると同數に近づき、高二では凌駕の勢を示してゐる。尙別な觀點からすると、第三類型の構想には、同じく思维的展開ではありながらも、感情性を主としたものと知性を主としたものがあり、これに應じて、敘述には、表現的と論議的との二つが存在し、第四類型の構想にも、同じく觀察的展開ではありながらも、感情性を主としたものと知性を主としたものがあり、これに應じて、敘述には描寫的と説明的とが存在する。そして、この第三・第四の二類型に於ける感情性と知性とを比較するに、感情性を主としたものが知性を主としたもの五倍に達し、知性に集中した構想が著るしくばしばしば、随つて思维的論議性觀察的表現の文は著るしく低率を示してゐる。よつて、小學校の全學年を觀察すれば、「観る態」の類型は、漸次事件記述を地盤として感情性を主とした思维的・觀察に立つ表現・描寫に進んでゐるのがその大勢である。何れにしても、現在の小學校の綴り方が、全學年を通じて著るしく

事件記述に傾き、發達の方向が感情性を主とした表現を
目指してゐるといふことは明かな事實である。ことに綴
り方教授の問題が併んでゐる。

綴る體が事件記述に長く従進してゐざる綴り方を、
更に高次の類型に進ましめる爲の指導は、「綴る體」の
基本軸である。「思ふ體」と「見る體」とを確立することに
外ならない。これがために、綴り方に於て立し得る、
又たすべき指導は、「思ふ體」の確立のために推展を、
「見る體」の確立のためには寫實を行はせることである。
推展の方法は種々の形態が見出されるが、學年の程度に
應じてその程度は固より、形態をも異にしないでなら
ない。従學年にあつては推展は一般に困難であり、又適
切でもないが、自然の結果として、同一対象を數回に及
つて綴るといふやうなことが現れた兒童に對しては、推
展の意義を見出して指導する方法が有效な方法として行
はれてゐる。寫實は既に寫生主義の綴り方として一時代
を劃する程であつたけれども、それは文藝に於ける寫生
主義に基調したもので、その方向が寫生主義文藝に寫生
過ぎた點で弊害に陥り、新しい動向に席を譲るに至つて
ゐる。しかしながら、寫實といふことは、「見る體」を
伸ばす上に缺くことの出来ない指導であるから、文藝性
の要求から解放せられた寫實を行はせることは、缺くべ
からざる指導の一方法である。これは低學年兒童にも推
展より行ひやすい指導であつて、兒童の個性により、
題材の如何によつては、時に理科の記載となる、時に地
理の報告となるのは固より、動もすれば數言の整齊に過
ぎないやうなものも出来るであらう。隨つて、文とはい
へない單なる文字の記載になる場合があつても、「綴る
體」の發達のためには、缺くことの出来ない習作の意義
を有するものであることが認められる。

「綴る體」が「思ふ體」と「見る體」とを基本軸とし
て展開するものであるといふ立場からの觀察と指導法は

アダ (續前報)

截止したところであるが、この「思ふ體」と「見る體」と
を更に、根本に於て規定するものとしての主題の在り方
を概観するに、殊一兒童のそれが主體的なものであるこ
とはいふまでもないが、對象的な主題が発見した後にな
つても、その構構には種々の發展段階があり、類型が存
する。けれども、それはまだ類型として整理せられても
ゐなければ、指導の方法も生み出されてゐない。それど
ころか、今までの研究は、主題を主題として把握するに
至らず、主題から素材を抽象し、それを素材として分類
するといふやうな研究しか行はれてゐないために、「綴
る體」の根本規定の研究ではなくて、綴り方の素材が知
何なる環境から與へられべきかを考へることに動り、
又それをそのまま綴り方指導の原理たらしめようとし
るといふやうな、いかにも教育的意義のありさうな、し
かも、綴り方指導の正統を逸した方法に附つてゐた。固
より、綴り方教授も國民教育の一分科として、生活指導
を分擔し、明日の生活を方向づけるべき責任を擔つては
ゐる。けれども、それはよき綴り方教授が行はれた場合
の一成果ではあり得ても、綴り方そのものの直接目的で
はあり得ない。綴り方指導の原理は、もつと兒童の「綴
る體」の異相に觸れ、その根本の規定としての主題の類
型、及び發達の基本軸としての構構の類型は固より、種
々のものともいふべき敘述の類型を別かにしたに發見
せられ、規定せられなければならない。實效的效果は實
在である。この點に於て、綴り方教授はその環境の整
理・動機・動機といふ如き方法によつて、「綴る體」の自
然的發展を見るに至つてはゐるけれども、「綴る體」の
原理を捉へた上の指導の原理も方法もまだ確立し得てゐ
ない現状にある。隨つて、そこに綴り方教授への課題が
併んでゐる。

「綴り方教育史」の項參照。

(西尾 實)

文獻一 西尾實「綴り方教授體裁」の發達の歴史 (同誌) 昭和
十一年十二月。

津田梅子

ウララ 明治四十二年(一九一七)

明治四十二年(一九一七)

津島昇に於ける生學者津田梅子(明治) (同誌)

明治四十二年(一九一七)

「生活」 津島昇に於ける生學者津田梅子(明治) (同誌)

明治四十二年(一九一七)

書手習を始めたが、明治四年北海道函館使でアメリカの留
學の女子を慕つた際、八歳にしてその五名中に加はり、

若倉大使一行と共に出發し、明治五年ワシントンに到着
した。それより明治十五年迄、ステイアンソン・セーサ
リー (Stearns, Sessaly) に於て、同十一月に歸國

した。歸國後は華英女學校其他にて英語を教へたが、明
治二十二年再びアメリカに渡り、ブリンマー・カレッジ

に於て生物學を學び、後オスワ
ーゴ師範學校にて教育方法を研究し、同二十五年歸
朝し、引續いて華英女學校教授、同三十一年よりは女子

高等師範學校教授を兼務したが、同三十三年に女子英學
塾(現後女史を記念して津田英學塾)を設立してその
校長となつた。明治三十五年來朝したハバクン・メ
ン(Habkum, Men)の協力を得て英學塾の教育に専念し晩年

に至つた。アメリカに於て數業を受けたばかりでなく、そ
の學校の設立維持に就てもアメリカに於ける有志者の密
附命に供つたものが多かつた。

【著書】 明治時代の女學校に於ける英語教育を通じて
残した遺稿が最も大きなもので、晴天女學校・華英女
學校・女子高等師範學校にて教授をつつた際の、更に女
子英學塾を設立して選ばれた婦人の數業に當つた三十年
間の事業は女子教育史上に永く記録すべきである。殊
に英學塾に於て採つた教育方針は、優秀なる女生徒を集
めて周到な教授をなし、泰西の新思想を理解する有能な
婦人となし、社會に立つて活動し得るものになさんとし

て展開するものであるといふ立場からの觀察と指導法は

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

アダ (續前報)

るので、かゝる規範の設定者たる道徳的權威への反感から、宗教的にはより内面的精神的に神の愛と恩寵に對する精神的死の状態を齎すのである。罪の意識はかくして倫理的意識に於ける宗教的な要素を構成するものである。道徳現象に於ける本質的性情を表はすものとして「神聖なるもの」(sacra) (デュルケーム)の背反は罪の意識となつて現はれる。又神道などに於ては特に種々の儀式儀禮的なもの例々規定への違反として種々の罪が算へられる。それらが罪としてみせられねばならぬものとされ、佛教的倫理に於ても種々に枚舉される罪徳は無別の状態として又義的因果的所結として真理にまで教訓せねばならぬものであり、凡ての民族の宗教意識に於て人間の器用性の意識と罪意識の要求とは共通に見出せるものである。特に罪の人格の意識と人格的罪意識はイスラエルの民族の宗教に於て強調され、その成就として現はれたキリスト教に於て罪意識と罪意識の教理即ち神の愛よりの離反と神の愛への救済回復の恩寵がその根本教説とされたのである。

【罪の根源と區分】 罪が自由意志による宗教的倫理的秩序への背反であるとしても、如何に神の創造にかゝる存在が神より與へられた自由を創造者の意志に反して決意したかは一つの特種 mysticism impudens であるが、人間は遂に内人組の神に反せる自由後以來その原罪 Peccatum 故に神離反的傾向性に支配され、この原罪 Peccatum 故に人間歴史の悲劇が由來し、その原罪及び自罪より恩寵への回復が人間となる神功キリストの贖罪によつて可能にされ、その救済活動の可視的繼續が正に教會の意味であるとキリスト教はなすのである。キリスト教神學に於ては更に個人人格の自由意志にもとづく自罪を神愛への離反の仕方程度によつて大罪 (Magna peccata mortalia) (Magna Peccata) と小罪 (Magna peccata venialia) (Magna Peccata) とに分つて

ゐる。前者は重大なることに就て全意志を以て決意する罪でその本質上恩寵の生命の永遠の喪失を致すものであるが、後者は充分なる意志決定を以て強んだのでなく自らの弱さの故に陥つた罪である。これらの區別に於て嚴格主義 (Rigorisismus) と他義主義 (Laxismus) の兩種極端に走るべく健全なる良心判導に依り、神愛への第一の秩序づけをなさしめ、罪の判導に依り、神愛となしめなさい事が教育の要求される。後述法の如きかくの如き目的のために健全に用ひられるべきである。「愛を以て汝の欲すべし所となせ」(ama et hoc quod vis) と聖パウロの言葉も言ひ得る。

【新約聖書】 1) 1) Thomas Aquinas Summa Theologiae, I-II, Q. 71-9, 89, 1884. 8. Kierkegaard, Philosophische Brocken, 1844 (G. W., Bd. 6-7); Der Begriff der Angst, 1844 (G. W., Bd. 5). R. Otto, Sünde und Ursünde, 1929. C. Gressen, Die christliche Lehre von der Sünde, 1897. H. Kemnitz, Die Lehre von der Sünde, 1927. O. Schilling, Mortheologie, 1922.

ツムリルツ (Tumult, Ohio 1800)

【概要】 オーストリアの青年心理学者・教育学者。

ダラーツ大学で哲學と言語學とを研究。マイノングア Melnong (1850-1920)・メルテナイナク・ウィタモセ St. Wiesack (1870-1913)等に師事。一九二三年哲學博士の學位を得た。フランス・オランダ・ドイツ・アメリカ等に研究旅行を爲したことがある。一九一九年レアーレギムナジウムの教員、同時にダラーツ大学の私講師となり、二四年教育學の員外教授、三〇年正教授となつた。

【學說】 元來心理學から教育學に入つた人で青年心理學に貢獻する所大である。ダラーツ大學の實質心理學の形態を強く、現在の心理學的立場を批判して性格學的な體驗心理學に立つ。體驗は機械的に寄せ集められた要

素ではなく有機的な形態であり、精神生活の凡ての内容は衝動と衝動との世界を人格個々の特徴を以て反映してゐる。精神發達に關する個々の段階説を有し、又その陶治的の説は重要である。教育的心理學と教育學との境界科學として獨立せしめんとする。教育的心理學は教育的作用の見地から見れば老いたる世代と若い世代との間の心的關係の學である。近年其の關心は次第に陶治理論と文化教育學とに向つて来た。

【著書】 Erziehung in die Jugendkunde, 2 Bde., 1. 1920, 2. 1921, II 1921, 1927. Die Bekehrung, 2 The., 1924, I 1927. Die neuere Jugendkunde (Einführung in die neuere Psychologie, Jorg. von E. Sauppe, 1927, 49183). Probleme der Charakterologie, 1928. Pädagogische Psychologie, 1930. Jugendpsychologie der Gegenwart, 1930, 1933. Die Kultur der Gegenwart und das deutsche Bildungsideal, 1922. (著者自註)

結晶 (Kris) examining

人生に於ける知識の價値を絶度が高揚し、生徒の身心發達の程度またはその固有の生活等には關係するところなく、唯出来得る限り多量に知識を蓄積せしめようとして、妄りにこれを注入する教授と語込み主義の教授といひ、その教師を語込み教師 (examiner) (生徒も亦同色)といふ。播かる教授に對しては、生徒の學習は唯受動的に知識を播容するといふ一あるのみで、それを理解し咀嚼して精神發達の養料となすが如き道はない。況して知識を自ら構成する如きは、全くその職任以外に屬する仕事である。

この法は、教授上の形式主義・形式的習熟と實質的習熟の相違に對する教授上の實質主義の極端なるもので、心力の培养發達等には關係も與へることなく、唯一筋に知識も材料の量のみを目指し、生徒をして成るべく早く

多知多識の優者たらしめようとする所に傾倒し易い法がある。所謂偏知主義の教育に於ては、往々にこの法に偏するものあるを見るが、特に生活上に於ける實用的知識の高揚、試験準備の爲の教育等には、影の形に似かしく閉き居うて居る法である。(編者註)

ツンステンスコツス

Duns Scotus, Johannes 1265

(XIIIc—1308)

【生涯】 中世に於て、最も尖鋭深刻なる神學者・哲學者にして且つ著述家の一人。貴族の出身であつて、夙にフランツィスカ流の哲術に加入し、又オックスフォードのメルトン・カレッジにて教學を學んだ。一三〇一年オックスフォードの神學の教授となり、又一三〇四年にはパリ大學の神學教授となつたが、孰れも曠々の名聲を博した。一三〇八年ケルンに派せられベガレン教團との論争に加はり、又大學の建設を取げなどしたが間もなく他界した。

【業績】 彼の學問的功績は要するに(一)哲學と神學とを分離せし事、(二)神學を聖書的よりも寧ろ教會的性質のものとなせし事、(三)哲學を玄智的よりも寧ろ実地的となせし事等の諸點に歸着する。即ち彼は哲學は地上的であるが、神學は天地的なるとして、前者は證明を重んずるが、後者は教義を重んじ、前者は知的に於て後者は實踐的のなりとして兩者を截然區別した。爲に哲學的眞理も神學的には信なる事があると主張した。次に聖書の權威に關しては、之を教會に依存するとなし、聖書權威の權威を辯護した。又本義說に於ては意志の至上と自由とを説き、神の意志さへも神の智慧に束縛さるゝ事なしと説いて居る。かくの如き教説は、フランツィスカ流の彼の信奉者達と、ドミニカン流のトマス・アクィナスの學徒達との間に論争を起す學火となり、彼は其の教説の相容れない故を以てローマ・カトリック教會にて聖徒として歸する事を拒まれたと言はれて居る。(編者註)

文獻—J. Duns Scoti Opera Omnia, 29 vol., 1801-66. H. Rader, Geschichte der Philosophie, Bd. 8, 1853. M. Heidegger, Kategorien und Deductionen des Duns Scotus, 1914.

テ

帝王の競争

【遺書を承む】 泰の始皇帝(在位前紀元前246)が英書(遺書)の條を受けた漢の高祖(在位前紀元前206)は、遺書を以て泰の丞相府の圖書文書を悉く收めしめ、皇帝(在位前紀元前206)は即位四年に其書の律を除き、御史中丞をして殿中の圖書に在つて圖書秘書を掌らしめ、成帝の河平三年(前紀元)に劉向をして殿中の秘書を校せしめ、諸者隆盛をして遺書を天下に求めしめた。時に何間の獻王は學を修め古を好み、實事求是を旨とし、民より善書を行、書を閲くする者に書かせて其の眞を留め、余命を加賜して學者を招いたから、遺書の士が千里を過しとせず四方より來つて先祖の善書を獻するものが多く、因つて書を得ることが漢の朝臣と等しかつた。其の書は皆古文で、先秦の遺書即ち『周易』、『尚書』、『禮記』、『孟子』、『老子』等で皆經院記七十子の徒の論ずる所のものである。又淮南王劉安も書を好み圖書を尙んだから、山東の諸儒が多く之に従つた。

【同其論議】 瓊島の江公は『穀梁春秋』及び『詩』を善の中公坊に受けて之を子孫に傳へて博士となつた。武帝(在位前紀元前141)のとき董仲舒は五經に通じ漢論に長じ文章を善く屬して、帝の命によつて江公と議論したが、江公は論辯で仲舒に及ばず、丞相公孫弘は公平學を修めた人であるが、其の議を比較して遂に董仲舒を用ひ

た。帝も公平學を尊び太子に命じて『公平春秋』を受けしめられたから之より公平學は大いに興つた。太子は既に公平學に通じて私に江公に就いて『穀梁春秋』を問うて之を善くした。其の後漸く(前)へて帝の榮華・始皇公の二人が江公から『穀梁春秋』を受け、庚は性高材敏で『詩』及び『穀梁春秋』の義に通じ、『公平春秋』の大師杜太等と論じ居、之を困らせたので、學を好む者は又『穀梁春秋』を受けるやうになり、帝の孫千秋・榮の周慶・丁姓等皆廣に從つて之を受け、千秋は又彔星公に事へて學を授けずとも最も篤く、宣帝(在位前紀元前51)即位し衛太子が『穀梁春秋』を好むと聞き丞相韋氏・少府夏侯勝・侍中鮑叔孫等も聞ひ、思へらく宜しく穀梁は本書の學であり公平氏は乃ち齊の學であるから宜しく穀梁を興すべきである。時に千秋郎と號り召見せられ、公平家と並び説いたが帝は穀梁説を善しとして千秋を誦讀大夫給事中に擢進した。後遂によつて平陵令に左遷せられ、よつて穀梁説を爲すものを求めたが千秋に及びものがないので、帝は其の學の將に絶えようとするを恐んで千秋を郎中戸將と爲し郎十人を選ん出づつて受けしめた。汝南の尹更始は本自ら千秋に事へて之を精くした。會、千秋が死んで江公公孫を召して博士と爲した。劉向は誦讀大夫であつて通達してゐるから待遇となり『穀梁春秋』を受け之を助けしめようとした。江博士充康で周慶・丁姓を待遇に召して保官の侯千石人に授け充康より甘露に至るまで十餘年間講じて皆明習し、乃ち五經の名儒太子太傅蕭望之等を召して殿中に於て『公平春秋』、『穀梁春秋』の同異を議論せしめ、各經を以て是非をいふ。時に『公平春秋』は博士董彭・侍郎申軌・周慶・宋福、『穀梁春秋』は講師尹更始・侍郎劉向・周慶・丁姓共に論じて三十餘事を講し、望之等十人は各經を以て善し多く『穀梁春秋』に従つたから、之より穀梁の學大いに盛となつた。宣帝の甘露三年(前紀元)に諸儒に詔して石渠

應に歸るを告げれば或は懸衣帶を以て從つて宗廟に
見えしめ、其他經書を以て保持せられるものが宗廟に奉
在してゐるから、朝廷に自愛の良臣が多く、諸官共に
難免、共に善政を求め、群共に善言を聞き、朝する者
は勤んで政を思ひ、朝する者は是はいつ朝日に備はり、小
大相和して善すべしとあり、期門、朝林の令旨の士
も悉く「孝經」に通じ、博士諸郎が一人門を固ければ衆
數百、成化は天子より流して遠く蠻夷に及び、匈奴も其
の子を遣して學に取かしめ、八方靡下して無事、天下
太子を稱し、明帝は十歲で「春秋」に通じ、立つ
て太子となるに及んで、明經を讀び求めて經學の弟子何
得を撰選し、終に「尚書」を以て太子に授けようとした
時、世祖は從容として湯の先師を問ひ、其の相業である
を知つて直ちに榮を召して「尚書」を以て太子に授け
しめた。朝會毎に榮を以て公卿の前に於て經書を敷奏せ
しめ、太子少傅に任じ、太子は懸衣帶の姿を以て細書に
通明し古今を覽覽し、其の事情博學は儲君親主として古
今其の比を見ないところで、即位の後も榮を尊んで細書
を盡し、又顧命は先師の子であるから其之を親擧し、
常に禁中に居つて經書を講讀せしめ、自ら「五家經說章
句」を撰して、都に之を授定せしめた。章帝(在位二〇三)
は太子であつた時「尚書」を夜間の張網に受けしたので、
其の元和二年(二〇二)に東宮に先した時、懸衣帶を門生諸郎の
律史等を用いて廊中に會し、先づ弟子の儀を備へ、備をして
「尚書」の一書を講ぜしめて然る後に其の禮を修め
た程であつて、意を儒術に降し特に「古文尚書」「宏氏
傳」等を愛好し、建初元年(二〇一)に賈逵に繼つて北方自虎
顧・南宮雲雲に於て講讀せしめ、進して「宏氏傳」の
大義が「公羊傳」より優る所を撰出して、
進は進修之を奏上し、和帝(在位一〇五)は十歲で即
位したから、侍中竇憲は外戚の重を以て少進して經學
に専らせようとし、貞太后に上疏して昔周の成王幼少で

即位し周・召・奭・太公望左右前後より輔佐し、漢の
昭帝八歲で即位し、大臣之を輔政し、名儒羊玄・蔡義・
夏侯勝等前後に輔導して聖徳を平成し、是は建初元年
に張湯・魏應・召問等も本經を禁中に講じ、經學は帝師
となり、其の子存り亦父業を傳傳して先帝に講じ、西世
を冠して今尙老いて帝を好み進んで賢い貴者である、又
宗正の劉向は宗室の帝で善く「詩經」に通じ、先帝に賢
賞せられた者、宜しく都・方相並んで幼主を教授すべき
であるといひ、これより兩人得くその輔導教授の任に當
り、永元十三年正月(一〇一)帝は東觀に幸じて書林を覽、
儒術を問ひ、學士諸郎の士を選んで其の官に任じて、そ
れより帝學益々盛なり順帝(在位一〇六)は即位して、相
馬に經を講ぜしめ、趙典を侍講とし、和帝(在位一〇七)
の初に相馬は議郎となつて書禁中に講じ、張儉の子審
は郎を以て侍講となり、楊賜は任城の相で「尚書」に明
かであつたから召されて侍講となり、陽球、劉夏も經光
殿中に侍した。熹宗(在位一〇九)も學を好み、自ら「皇
義經」十五卷を作り、獻帝(在位一四〇)は漢の文學を好
み、荀爽・荀爽・孔融等侍して朝夕細を講讀した。
〔宮廷學〕 後漢明帝の永平九年(五八)に侍中鄭衆・郭
氏・陳武・馬氏四姓の小侯のために學校を創設して五經
の節を宣せ、先帝の旨に基き武功の節を以て竹簡に書し、蒙
ねて教書を以て教化し、先づ其の身を修めて法禁に備れ
ざ、兒習として上は祖先の美德を述べ、下は帝の旨を奉
じて勉勵せしめた。安帝(在位一三二)の光初六年(一三二)
に鄭太后は和帝の弟清河國王の子男女子五歲以上のもの
四十餘人と、鄭氏の近親の子孫三十餘人の爲にその節
節を固めて學校となし、經書を教授し自ら監習考試し、
又幼者の爲には節保を置いて朝夕教訓せしめた。明の太
宗(在位一三六)は洪武元年十月(一三六)に大本堂を建て魏觀
に命じて太子に侍して書を説き、諸王に經を教授せしめ
た。又太子庄周・王瑛・張瑄等十餘人を選んで太子に

侍して學友となり書を禁中に讀み、皆法身嚴に入對せし
めた。帝殿中侍御史郭固文等にして諸生は文藝に於て
は習ふ所があるも、太子と處つては當に其の心術を端正
にして淫靡に流れてはならぬと、宋謙は太子に傳たるこ
と前後十餘年、一言一行皆法法を以て風範し道に歸せし
め、政教及び前代の弊亡について教諭定しきを得た。諸
朝に至つても亦此章帝學に心を法ぎ、其の隆衰に則する
所が多かつた。(皇朝典故)
文獻——「尚書」(傳)・世用。「孟子」(傳)・「禮記」
(傳)。「東漢書要」。「後漢書」。「明會要」。
學制
〔學制〕 學校長が(又は大學總長、大學長、以下同
じ)、學生・生徒に對し、懲戒の爲に、一定期間學校に出
席することを停止する處分を謂ふ。小學校長が、「小學校
令」第三十八條に依り傳染病に罹り若しくは其の虞れが
ある兒童又は性行が不良で他の兒童の教育に妨げがある
と認めたる兒童の小學校への出席を停止すること及び一
般に學校長が、「學校傳染病預防規程」に依り傳染病豫
防のため兒童・生徒・學生の學校を停止することは、實
質的には一種の停學であるが、本人に對する懲戒の爲で
ないから、こゝに謂ふ所の停學ではない。
〔現行規定〕 停學は、公立私立の小學校・高等女學
校・高等學校・專門學校・大學等に於ては、各、其の學
校法規に、「學校長(又は大學)が教育上必要と認めメタル
トキハ生徒又は左學生」(懲戒ノ加アルコトヲ得)とある
の規定に基いて、當該學校の學用中に懲戒の種類及び方
法として、謹慎・停學・除名・放校等を定め、其
の學用に就て監督官廳の認可を受け又は承認を得て實施
して居るもの中の「停學」が即ちこれである。官立學
校に於ても同條の學用中に定めてある。
學校法規に依れば、停學を行ふ事は學校長の權限に屬
する。停學期間は數日乃至一學年以内なるを例とする。

停学中の學生・生徒は、學校への出席を禁止せらるゝの外、學生・生徒たるの身分を失はずして、授業料の納付其他學生・生徒としての義務を免るゝことを得るものである。(編註1)

定義 (C) definition (D) Definition (E) definition (F) horismos (G) definitio (H) definitio

【意義】 概念の意味・内容を明瞭に決定すること。

或概念の内涵が完全に表示されたとき、その概念を明瞭な概念 nota per se nota といふが、明瞭な概念はそれの属する最近類 genus proximum と種差 differentia specifica とを挙げることによつて得られる。明瞭にせらるべき概念を主題とし、その種差と最近類とを客語とする判断または命題を特に論理的定義 logical definition と稱する。謂はゆる「類及び差による定義」 definitio per species et differentiam がそれであつて、例へば「人」といふ概念を定義して「人は理性的動物(動物を意味する)である」といふ場合の如きである。この種の定義は、普通判断でも且つ同一判断なることを要し、従つて原種地位をなすものではないけれども、論理的定義は、最近類概念及び個性概念には適用できない。

【定義の規則】 定義を下すに當つて守るべき規則として通常次の如きものが挙げられる。(一)定義は定義せらるべき概念の最近類と種差とを挙げざるべからず。(二)定義は定義せらるべき概念の内涵にあらざるものを含み又はその内涵を漏らすべからず。(三)この規則を犯すときは又定義 definitio auctor 又は規定定義 definitio auctor となり、この規則に守るものは規定定義 definitio auctor equata と呼ばれる。(四)定義を表はす命題はその客語中に主題の意味を含むべからず。(この規則を犯すものは規定定義 definitio auctor in definitio といひ、また同語定義 idem per idem definitio といひ、)規定法に於ては否定的なる表現を避け、且つ曖昧多義又は比喩的なる

言語を用ふべからず。

【定義の種類】 定義は、(一)種・種名の定義 definitio nominabilis と實質的定義 definitio realis とを區別せられる。これはまたアリストテレスの創めた區別であるが、種名の定義とは單に言語の説明・解釋にすぎないもの(二)また命題の定義 verbal definition と呼ばれ、實質的定義とは対象の實質的内容を明かにするもの(三)それが対象の本質的徴表を示すものである場合は特に本質的定義 essential definition と呼ばれ、偶然的定義 accidental definition に對せられる。(四)上述の論理的定義は一種の本質的定義であり、それは概念の内容を分析して之を明示するものであるから、また分析的定義 analytic definition とも呼ばれる。分析的定義に對するものは綜合的定義 synthetic definition であるが、これは概念が示す対象の成立過程又は構成法を用ひてその意義を決定するもので、發見的定義 generative definition とも構成的定義 constructive definition とも呼ばれる。その他、個性概念に關しては、その個性的特徴を、記述的に明ならしめる記述的定義 descriptive definition が用ひられ、また最も單純なる性質概念に關しては、直観的指示による指示的定義 demonstrative definition が用ひられる。尙また、數學的對象の意義を規定する方法として數學的定義 mathematicae definition と呼ばれるものがある。例へば、或數學的對象又は記述的意義を該對象に共通な性質として規定する對象の定義 definitio by abstraction 根本概念又は公理乃至公準の群を掲げることにより、そこに示されたる關係を満足せしむる如きものとして所要の對象の意義を間接に問はば暗黙の裡に決定する含蓋的定義 implicit definition, definition by action or postulate 及び deductive definition を概念的に能出する創造的定義 creative definition など之に屬する。(未編註1)

文獻—Aristoteles, Organon, K. v. Prind, Gesammelte Werke, 4 Bde, 1851-70, J. S. Mill, A System of Logic, 2 vols., 1843, F. Overweg, System der Logik und Geschichte der logischen Lehre, 1857, 1882, Chr. v. Sigwart, Logik, 2 Bde, 1873-78, 1911, W. Windel, Logik, 2 Bde, 1890-93, J. Bae, 1919-20, W. L. Dantzig, The Logic of Definition, 1888, H. Rickert, Zur Lehre von der Definition, 1889, 1918, W. Dubsche, Die Definition, 1931, M. Schlick, Allgemeine Erkenntnislehre, 1918, 1925, D. Hilbert, Grundlagen der Geometrie, 1899, 1913, W. Borchers, Logik, 1922.

應訓往來 たいけんわらい 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【内容及び編纂法】 八月の三と他の月の一暨つ、合計二十五回の書狀と成る消息交換體である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

【著者及び著作年代】 從來五教法師の著と云はれてあるが、なほ數種の異説があつて斷定は困難である。併し大體古野鶴より室町時代初期までの頃の著作である。

(1444)の『下學集』、文明元年(1460)の朝鮮の『國圖大典』に收載せられ、また慶長九年(1604)の長崎板のポルトガル人ロドリゲス (G. J. Rodriguez) の『日本大文典』(『支那通語』(1603))に、當時の日本語書體の例として引用せられてゐるのは、室町時代に既に國內に廣く流布してゐたことを示すものである。殊に書籍文體の上から『原語往來』の出現は、古往來物に見ゆる風流たる様式を襲つて統一した體型を示し、武家時代の書狀形式を決定せしめたかの觀がある。例へば以後の往來物の正月の書狀を見て、冒頭の文言が「奉給御悅向貴方先祝申候義、富貴高福候以幸々々々」の「原語往來」を原型として書出されるに至つた。又末尾の文言も「毎事期御拜之時候」と變化されて、所謂消息ではなく、百讀と手紙との間に時間的間隔を認める様になつた。「御」の文字の使用が多くなつた。靜くとも江戸時代の中頃に至つて、新形式に一定せられる以前までは、書狀の體型なる範疇として權威を有してゐたのである。江戸時代に入つても、文體はもとより、多方面に亘る内容が武士階級の社會常識教科書として用ひられ、度々板を置かれた。中頃以後は次第に古典として取扱はれるに至り、新たに、その形式を假して内容や時代の社會常識に適合せしめた「新語往來」や、「新語往來」等を産出するに至つたが、こゝに於て「原語往來」は、武家時代の有職文書を知る良書、或は佛學入門の手引書などの意味によつて、近來末期に至るまで引續き歡迎せられた。漸くの如く長年月に亘り、教科書として用ひられたことは往來物中に匹敵するものなく、註釋書は戰國時代に作られ、刊行は早くも天正八年(1580)に同板せられてゐて、以後の異板は百四五十種の數に上つてゐる。(『原語往來』(三))

宣言的命令

(圖) kategorischer Imperativ (德) categorical imperative (英) imperatif catégorique (法) 宣言的命令(英) 無上(德) 命令(法) は判言的命令

Hypothetischer Imperativ と對立するもので、此の二

命令の區別はカント倫理學の業績に屬する。道德法は神の如き純然たる理性的存在に對しては理性は自ら必然的に意志を規定する故命令の形を採る必要はない。然るに人間は理性・感性的二重存在なる欲道徳法への服従は必然的でなく、これに對しては道德法は服従を強ひる命令「imperativ」の形を採る。併し命令には行爲の結果を考慮に從き行爲を此の結果の手段として、即ち條件的に命令する場合と、結果に關係なく無條件的に行爲そのものを命令する場合とがある。前者が假言的命令で後者が宣言的命令である。前者は一定の目的が認められるから必ず受當する實際的偶然的忠告(情願)の忠告(imperativ)である。後者は無條件的に受當する道德的善利的法則(道德性の法則)の忠告(imperativ)である。

故に又前者の規定根據は質料なるに對して後者は單なる形式的規定を持つて過ぎぬ。指掌(行爲の主觀的原理)が普遍的法則又は普遍的自然法になり得べき様に行爲する事を命令する第一、第二の宣言的命令の型式がこれを示す。併し人間性が相對的目的を制約する相對的目的とされるに至つて自他の人格に於ける人間性を單に手段としてでなく目的として使用する如く行爲せよと云ふ第三の内容の型式を得る。

教育の理想は道德の絕對性を尊嚴させる事に在る。併し道德的自覺充分ならざる兒童に對しては實例を條件とする服從命令は過渡的手段として利用される。

(德) 第一

文獻——I. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785 (Gesamm. Werke, Fünfte Ausgabe, 1801, 1830); Kritik der praktischen Vernunft, 1788 (Gesamm. Werke, Fünfte Ausgabe, 1801, 1830); Kant's Vorles vom kategorischen Imperativ, 1913, 1920.

帝國學士院

【沿革】 學術・教化に貢獻する目的で學者が協力した故初は森有造の志願によつて明治七年(一八七四)に創設された明六社である。併しこれは民間の團體であつたが、明治十一年十二月文部卿西郷從道が、學者有學堂(レイ・ウーレイ)の建議により學士會院の必要を認め、東京學士會院規則大意及び沿革案を西田雄六名に諮問して創設を決定したのち、今日の帝國學士院の初めである。明治十二年一月西岡・加藤弘之・錦田孝平・津田眞道・中村正直・福澤諭吉・武作武坪の七名を會員に選舉し、こゝに東京學士會院が成立した。「東京學士會院規則」によると會員は四十名、その議事施設を集めて同年五月より「東京學士會院雜誌」を發刊した。明治十八年二月「東京學士會院組織大綱」が示され、會員は帝室の御座に係る者十五名、會員の推薦に係る者二十五名より成ること定められ、之に基いて新會則が成立した。明治二十三年十月勅令第二百六十四號を以て「東京學士會院規則」が發布され、更に同三十九年六月勅令第四百十九號を以て「帝國學士院規則」が發布されて會則が改められ茲に帝國學士院の成立を見。明治三十九年十二月帝國學士院聯合會に加入して、大會その他に代表者を參列せしめ各國の學士院と協力し學術の振興に從事して居る。兼てより定期に刊行されてゐた「東京學士會院雜誌」は明治三十四年六月にて廢し、同年七月より東京學藝社と契約し、毎月の講演の論説及び記事等は同社の雜誌に掲載することとしたが、同三十九年にはこれを解いて居る。明治四十三年「帝國學士院會則規則」が定められ、同年宮内省より毎年賞典費とこの御下賜金があつた外一般より學術獎勵金の申請が多く、これ等の資金により同四十四年より授賞が行はれた學術獎勵金が與へられてゐる。「帝國學士院規則」は大正十四年、昭和三年、同六年、同十二年

に改定されて今日に至つてゐる。

〔組織〕帝國學士院は文部大臣の管理に屬し、學術の發達を計り教化を轉播するを以て目的となし、會員は國中より推選し勳賞を以て命ずるのであつて、會員は百名を定員としてゐる。外國人で帝國の學術に特に功勞あつた者はこれを來賓とするのであつて現在は一名である。會員は各専攻する學科によつて第一節「文學及社會的諸學科」、第二節「理學及其の應用諸學科」に分屬してゐる。第一節は更に法律學・政治學・經濟學の第一分科と、哲學・史學・文學の第二分科とに分れて居る。第二節は五つの分科を有ち、第一分科は數學・星學、第二分科は物理學・化學、第三分科は地球物理學・地質學、第四分科は生物學・醫學、第五分科は文學・農學に分れてゐる。これ等の分科には又それぞれ定員が定められて居り、それに基づいて會員が組織される。なほ「貴族院令」の定むる條によつて貴族院帝國學士院會員議員を各部二人を充ててゐる。

〔事業〕事業としては、會議を開いて學術及び教化に關する事項を審議し、そのためには總會及び部會が催されてゐる。會員は專攻の學科に討論文を提出し又は報告を爲すものであつて、地方には學業に關する論文・考案・資料等を發表することも行ふ。會員は文部大臣の認可を受けて外國に於ける學術上の團體と共同して研究をなし又その會員となることが出来る。我國に於ける學術研究獎勵のための委託された獎勵金運用のために委員會を設け、又投資規則を設けて、特定の論文・著書その他特殊の研究であつて成績卓著した者に投資して居る。現在同院に於て取扱つて居る賞としては、恩賜賞、帝國學士院賞、林公博記念賞、大氣科日新園東京日日新聞寄附東京御成婚記念賞等がある。又寄託されてゐる學術獎勵金の使役、學術研究補助に關しては總會による學術獎勵しとそれに基いて研究費の補助が與へられてゐる。なほ、

有精川宮記念獎學資金による投資及び補助推廣、東郷宮三百年祭記念會への補助推廣等に就ては、總會の決議により帝國學士院の規則を準用して行つて居る。出版物としては明治四十五年三月より「帝國學士院紀事」(The Proceedings of the Imperial Academy)が英文で、刊行年十回一冊として居る外、假名遣活字史料(第四十二巻)その他が出版せられた。(後編三三三)

帝國教育會

〔沿革〕東京教育會明治十一年創立、會員東京府教員と東京教育協會明治十二年創立、會員學習院教員とを合併して、明治十五年東京教育會が設立されたが、翌十六年新たに同志相寄、地域を全国的に擴大して、大日本教育會を創立した。大日本教育會は明治二十九年國家教育院明治二十三年伊澤魯二郎立を合併して帝國教育會と改稱し、愈々民間の中央機關を以て任ずるに至つた。明治三十一年社団法人に組織を變更し、國家會員の募集、地方支部との連絡、全國的教育會、教員團體の團結加入の例を設けるに及んで、全國的教育會の中央聯合會の實質を備へるやうになつた。尙「教育會」の項參照。

〔事業〕帝國教育會の發達は、並發次によつて創業の高漲を興へられ大正四年迄、中根洋海教大郎によつて擴大強化の實を挙げたのである(昭和二年迄)。〔對内的事業〕(1)會館の經營明治二十四年建築、昭和三年新築、(2)各種講習會の開催(明治二十四年夏講習會鳴大、(3)教育功勞者の表彰(明治四十年前後發行、(4)職員部の設置(昭和三年開設、同八年廢止、(5)機關誌の發行明治十六年「大日本教育會雜誌」創刊、同四十年「帝國教育」と改題、(6)教育關係圖書の出版、(7)圖書館の附設(明治二十年書籍附設、同四十四年東京市委

託て、(8)各種研究・調査の實施(明治三十年代の國字改良、學制、外國語・漢文教化、中學校教育に關する研究、調査、明治四十年より大正二年の間の調査・研究、道徳教育、初等教育に關する研究・調査、大正五年以降の戰後教育、女教員、思想問題、調査教育、學制改革に關する研究・調査等。

〔對外的事業〕(1)全國教育者大會の開催(明治二十三年鳴大、(2)全國教育聯合會の開催(明治二十四年第一回開催、大正七年「帝國聯合教育會」と改稱、(3)全國小學教員委員會の開催(大正六年創立、同十三年、全國聯合教員會)と改稱、(4)北京育成學校の設立(大正十一年、(5)教育費國庫負擔額の運籌(明治二十六年以降現在に至る)、(6)義務教育八年延長の促進、(7)教育機關同業の參加(大正十年教育費整理委員反對)、(8)女子教育促進大會の開催(大正十一年、(9)全國教育者大會の開催(大正十一年、(10)師範教育改造同盟の參加(大正十二年并精運動、(11)教育者出身代議士選出の應援運動(大正十二年、(12)農村教育協議會の開催(大正十四年、(13)世界教育會議の開催(昭和十二年)等。

〔經費〕總裁に皇族を推戴し、會長一名、理事(財務監督)二名、主事七名、書記若干名を以て會務を經營す。經費は會費・寄附金・基金利息、其他の收入を以て之に充て、昭和七年度の經費總額は、五三、八二七圓餘、主なる收入は會費六、七七七圓、基金利息一、九二五圓、寄附金一、四九九圓、文部省補助金五、〇〇〇圓、其他事業收入等である。(昭和八年)

文獻——帝國教育會「帝國教育會五十年史」(昭和八年)、「帝國教育」(六五三號・六六三號、昭和九年)。

帝國藝術院

〔沿革〕文部省第一回美術展覽會は明治四十年に開催せられ、同展覽會出品を審査するため同年六月五日に設立されたものが美術審判委員會である。爾來文部省美

美術展覽會は「美術審査委員官制」に基き毎年開催されて来たが、大正八年に至つて美術審査委員會は廢止せられ、新たに帝國美術院が設立せられた。帝國美術院は美術審査委員會の如く美術展覽會出品品の單なる審査機關ではなく、美術の發達を裨補することを目的とし、文部大臣の諮詢に應じて美術に關する意見を具申しその他美術に關する重要事項につき建議することを主要任務とするべく美術に關する諮問乃至審議機關である。帝國美術院は院長一人、會員十五人以内(その後漸次増加して三十人となる)、幹事、書記を以て組織し、院長及び會員は美術に關し學識、志趣卓越する者の中より文部大臣の奏請に依り内閣に於て命ぜらるることとし、森林太郎初代の帝國美術院長となり、子爵西田清輝、高村光雲を始め十三人の者が會員を仰せつけられた。美術展覽會に就ては定款又は臨時に帝國美術院これを用くこととし、別に「帝國美術院美術展覽會規程」を定め、美術展覽會出品を審査するために美術展覽會審査委員を置くこととした。

大正十二年美術展覽會審査委員は廢せられ、美術展覽會に關する事項を審議せしむるため新たに美術展覽會委員を置き、美術の技術優秀な者の中より帝國美術院の推薦に基き文部大臣の奏請に依り内閣に於て任命し美術展覽會出品の審査に當らしむることとし、然るに大正十四年に美術展覽會出品を審査せしむるためには別に美術展覽會審査委員なるものを設け、帝國美術展覽會委員を以てこれに充つるの外美術展覽會會社に美術展覽會委員の中より院長の推薦に依り文部大臣の任命し者をして當らしむることとし、昭和三年には美術展覽會委員制が廢せられ、美術展覽會審査委員には帝國美術院委員を以て充つるの外美術展覽會會社に院長の推薦に基き文部大臣の奏請に依り内閣を命ぜらるることとした。

上述の外大正十五年に東京美術新設が新設され、昭和五年に第二代帝國美術院長たる子爵黒田清輝の志に基き

て設立された黒田記念館が帝國美術院の附屬美術研究所となり、美術に關する事項の調査、研究を行ふこととなり、昭和七年に株式會社日新報社より帝國美術院に對し明治大正美術史編纂費用として五萬圓に明治大正美術史編纂委員會の設けられたこと等は帝國美術院に關する重要な出来事である。

昭和十年五月紀来の「帝國美術院規程」を廢し新たに「帝國美術院官制」が制定された。これは大正八年「帝國美術院規程」制定以來漸次重ねられて来た帝國美術院の因襲と因襲を除き、眞に美術に關し學識、志趣の卓越した人材を組織して我國に於ける美術の研究と製作とに關し、確立ある統一的指導を行はんとする意圖に出たものである。そこで従来の帝國美術院は一旦これを廢止し新たに帝國美術院を創設し、その主要事項たる美術展覽會に就てもその關係を削ぎ、審査・審査・授賞・買上等の制度に關して改善を加へ、同年の秋より新たに第一回展覽會として之を開催することとした。若規程では帝國美術院は美術の發達を裨補することを目的とし「文部大臣ノ諮詢ニ應ジ美術ノ調査ニ力ヲ具スル」のものであり、又展覽會に就ては時に獎項を設け「定期又ハ臨時ニ美術展覽會ヲ開ク」ことを規定し、審査員の制度をも定めてあつた。然るに新官制に於ては簡單に一箇條として「美術ノ發達ニ關スル重要事項ヲ審議スル」とし「美術ノ發達ニ資スルタル展覽會ヲ開催スルコトヲ得」るものと定めたのみで審査員の規定はこれを廢してゐる。帝國美術院附屬美術研究所に就ては新たに官制を定め、所長、所員主任二人を兼任し、助事、書記を置くこととした。帝國美術院改組の眼目は會員を五十八人に増し新しき人選を加ふることによつて帝國美術院の再生を圖ることにあつた。

然るにこの帝國美術院の改組は美術界に異常な衝動を

與へ、改組に關する賛否両論の聲用著、建議書の續發、美術團體の結成盛興等、美術界未嘗有の喧騰と空氣とを惹起した。そのために昭和十年は展覽會を開催する運びに至らず、翌年二月二十五日に至つて漸く開會された。改組の衝に當つた文部大臣松岡洋右急進し、その後をうけた文部大臣平井鶴三郎は各會員及び帝國美術院各團體に意見を求めて帝國美術院展覽會改革試案を作成し美術界絵料の圓滿收給を圖らんとしたが、横山大綱以下會員十六人の説退等あつて遂に帝國美術院の運行は休止するの已むなきに至つた。平井文部大臣に次いで文部大臣安井英二はこれらの経緯からは自由な自派の立場に當つて美術のみならず更に文學・演劇・音樂をも含む藝術の全分野に於ける最高權威者を集め、以て日本の藝術、文化に關する最高の綜合的指導機關の設立を圖り、昭和十二年六月二十三日「帝國美術院官制」の制定を見事に遂げた。かくしてさしも絵料を極めた帝國美術院問題は自ら解消した。

【目的及び組織】 帝國美術院は文部大臣の管理に關し、藝術の發達を圖り文化の向上に資するを以て目的とし、藝術に關する重要事項に就き審議し且つ文部大臣に建議することが出来、更に藝術の發達に資するため必要な事項を行ふことが出来る。尙藝術に關する重要事項に就き文部大臣の諮詢機關である。院長一人、會員八十人以内、主事、書記を以て組織され、院長及び會員は藝術に關し學識、志趣卓越する者の中より文部大臣の奏請に依り内閣に於て之を命ぜらる。院長及び會員は勸任官の特選をうける。帝國美術院長及び帝國美術院委員は官制を以て夫々帝國美術院長及び帝國美術院委員となり、その會員數四十六名、その他幹部より二十六名、文藝編輯六名、音樂四名、建築二名、書道二名が會員を仰せつけられた(昭和十二年六月)。

文獻：美術研究所編「日本美術年鑑」(昭和十三年版・昭

1917) *Verfassungsgeschichte des Kaiserreichs*, P. Sternberg, Der Imperialismus, 1926, A. Schampfer, Zur Soziologie der Imperialismus, 1919, K. Wolf, Economic Imperialism, 1920, P. Buhé, Die Geschichte der Erziehung, 1916, 阿部重孝「職業學校教育發達の史」(新報五五)。

帝國大學

【歴史】 現行「帝國大學令」(大正八年勅令第122號)は、明治十九年の「帝國大學令」(明治三號)を數次に変更して改正したものである。

明治十年、東京西成學校と東京醫學校とが合併されて東京大學が出来たが、之によつて始めて日本の大學として、綜合大學の體制が誕生した。併し名稱に於ては綜合されたが、その組織の内容は、總理が東京西成學校の系統に屬する法・文・理三學部と、東京醫學校の系統に屬する醫學部とに各一各名づけて置かれてゐたものであつて、有機的綜合的制度を完備するには至らなかつた。そこで明治十四年、東京大學編輯部改正して、總理を一名として學内の學務を統轄せしめ、又從來教授及び助教の身分が層又は階級の如きものであつたのを國家の官吏としてその官階を定め、又評議會を新設して大學の綜合的體制を宣明せしむるに至つた。評議會は諮詢會總會と諮詢會部會とから成り、前者は後年の評議會、後者は後年の教授會に相當するが、併し後年の評議會や教授會のやうに未だ大學の自治に積極的に參加するものではなく、専ら總長や學長の事務を輔佐するものに過ぎなかつた。

明治十九年、國家主義を隔明し、大學の有機的綜合的體制を強化する目的を以て、新たに「帝國大學令」が制定された。これによつて「帝國大學」ハ大學院及分科大學ヲ以テ構成スル、「帝國大學」ハ國家ノ重要ニ應ズル學術技術ヲ授ク及シ其發展ヲ充實スルヲ以テ目的トスルニ定メられた。「帝國大學令」の制定に就て注目すべきことは、

從來の法・文・理・醫四學部の外に工學部を新設して、(一)これは明治十九年工部省廢止に伴つて工部省所屬の工部大學院と理學部の工學部とを合併して新設したものを綜合大學の内容を擴張したること、(二)農科大學の新設は明治二十三年、評議會官立憲法を制定し從來の諮詢會を大學の一機關として合法化したこと等、就中評議會は明治二十六年議決すべき事項の範圍を擴張して、(一)各分科大學の學科の設置廢止の件、(二)講座の種類に關する諮詢の件、(三)大學内の制規、但し勅令又は省令を發するの必要あるものはその建議案、(四)學位授與の件、(五)其他文部大臣又は帝國大學理事長より諮詢の件等を審議するものとす、又評議會は高等教育に關する事項に就てその意見を文部大臣に建議することを得るものとしたのである。これは帝國大學の自治を確立強化して、現行評議會の基礎を築いたのである。

明治三十年、勅令第220號を以て「東京帝國大學官制」が公布されたが、それは、當時漸く高等教育が普及發達し、大學の獎勵教育機關(明治十九年以後高等中等學校、同二十七年以後高等學校)が増設され、大學入學志願者が増加したために、東京帝國大學の外に新たに京都帝國大學が新設されたからである。併し従來高等教育の普及發達は帝國大學に就てばかりでなく、從來專門學校としてあつた私立大學に就ても顯著なものがあつた。大正四年以來私立大學を帝國大學と同等に認めることと可否について審議が起られたのである。かくして大正七年「大學令」が公布されて、官公私立大學は凡てこれによつて一律に規定されることになつた。そこで、從來の「帝國大學令」は大正八年勅令第12號を以て改正されるに至つたのである。この改正は因り、國家が大學に對する個占權を廢棄して、帝國大學の外に官公私立大學を認める方針をとつた結果としてなされたものであることは言ふまでもないが、併し同時に、帝國大學そのもの

の有機的綜合性を一層強化したのである。この改正について注目すべきことは、(一)綜合主義を徹底させるために、從來の分科大學制度は學部制度に改められたこと、(二)教授及び助教の所屬は各分科大學から帝國大學に歸屬したこと、(三)評議會の機能を強化するために評議會を増員し、各學部長の外に各學部教授二人以内を以て定員としたこと等である。

【現況】 東京帝國大學の外に、京都帝國大學(明治三十年設立)、東北帝國大學(明治四十二年設立)、九州帝國大學(明治四十四年設立)、北海道帝國大學(大正七年設立)、京城帝國大學(大正十三年設立)、臺北帝國大學(昭和三年設立)、大阪帝國大學(昭和六年設立)がある。「帝國大學令」第一條に「帝國大學ハ數個ノ學部ヲ綜合シテ構成スル」とあつて、東京及び京都の兩帝國大學には法・醫・工・文・理・農・經濟の七學部、東北帝國大學には理・醫・工・法文の四學部、九州帝國大學には醫・工・農・法文の四學部、北海道帝國大學には農・醫・工・理の四學部、大阪帝國大學には醫・理・工の三學部、京城帝國大學には國・法文の二學部、臺北帝國大學には法・文・理・農・醫の三學部がある。

帝國大學の目的及び學部に入學し得る者の資格に就ては「大學令」が規定してある。帝國大學には大學院が置かれ、大學院に入學し得る者は當該學部を卒業し又は之と同等以上の學力を有し、當該學部教授會によつて適當と認められた者である。學部には講座を置き教授が之を擔任し、場合によつては助教教授又は講師が之を擔任することが出来る。

評議會は各學部長及び各學部の教授二人以内を以て組織し、(一)學部に於ける學科の設置及び廢止、(二)講座の設置及び廢止に諮詢したる事項、(三)大學内部の制規、(四)其他文部大臣又は帝國大學總長の諮詢したる事項、等を審議する。尚評議會は高等教育に關する事項に付意見を文

部大臣に建議することがある。

教授會は教授を以て組織し、(一)學部の學科課程に關する事項、(二)學生の試験に關する事項、(三)其他文部大臣又は帝國大學總長の諮詢に關する事項、等を專決する。

「大學」・「大學令」の項參照。(帝國憲法) 文部—東京帝國大學—東京帝國大學五十年史(二)章(明治七章)。

逓信官吏練習所

〔意義及び沿革〕 逓信事業に従事する者に專業上必要な學識・技術を教授し、兼て徳性を涵養することを目的とし、逓信省の施設するもの。明治四年工部省内に設けられた修技教場は正廳、爾來幾多の改變あり、同六年舊技校、同十五年電信修技學校、同二十年東京電信學校を創て、同二十三年東京郵便電信學校となり現現在と同じく中堅幹部を養成することをその目的とするに至つたが、同三十八年逓信官吏練習所、更に同四十二年逓信官吏練習所と改稱(逓信官吏練習所規則)が定められたが、昭和五年現在の如く規則が改定された。

〔學科〕 第一行政科、第二行政科、第三行政科、技術科の四科を置いて居る。第一行政科は主として郵便・郵便事務・郵便貯金・簡易生命保險事業、第二行政科は主として電信・無線電信事業、第三行政科は主として電話・無線電話事業等、すべて逓信行政に關する事項を教授し、技術科は主として電信・電話・無線電話其他電氣通信の技術並に業務上必要な學識を教授する。

(二)入學 主として逓信部内の従事員にして現に一年以上勤続し、年齢十七年以上二十五年以下、品行方正、身體健康にして、逓信大臣官房各課所長・各局長・貯金局長・簡易保險局長・電氣試験所長又は逓信局長の推薦したる者の中、入學試験に合格したる者を入學せしめ、入學と共に候補職員を命じ、卒業又は退學したるときは

其の所属部局に復歸せしむるを原則とする。修業期間は二年。

(三)給與及び義務 在學中修業費用として毎月二十四圓、逓信部内より推薦せられたる者に對しては、更に其の五割以内を有給給與することになつて居る。授業料は徴收せず、制服は貸與又は給與する。卒業後五年間逓信部内に在籍する義務がある。

(四)入學試験科目 入學試験は體格検査と學術試験とを、後者は國語及漢文、英語、數學、物理學、化學、地理、歴史に就て中學校卒業程度を以て考査し、第二行政科志願者に對しては、前記科目の外電氣通信の試験を課することがある。(官報)

デイーステルヴェーク

〔生涯及び事業〕 第十九世紀に於けるドイツ第一流の教育家にして、ペスタロツツイ主義者。ヘルボレン、

チュービンゲンの兩大學に哲學・數學・歴史を學ぶ。學校教師を志し、一八一三年フランクフルトの模範學校教師となり、此處にてペスタロツツイ直門の士、ラスメイ、De Harp、ゲルナー、G.A. Gropius 等の影響を受く。一八一八年ニルプファルトのフアン學校に職を得、ウィルヘルム・W. W. と號し、彼よりラサスの同登教授を學び、彼の影響に依つて初等教育に一生を捧げる決心を固む。一八二〇年新設のメルズ師範學校校長となり、在職十二年、同校をアロイセンの模範師範學校にした。メルズ師範學校における名譽的結核、三二年ベルリンの新設師範學校校長に選ばれ、初めて附屬練習學校を設け、小學校教授法の研究及び改革を行つた。又各地を旅行して廣く教育者に講演を試み且つ數回講義を組織した。一八四四年スウィス地方に旅行し、

深くペスタロツツイを思慕し、歸國の後多數の賛助を得てペスタロツツイ生誕百年記念祭を舉行し、その記念と

して孤兒院を創設した。けれどもその眞情推展にして餘程なく所信を履行する彼には反對者も多かつた。或はツシカスター式の助教法を排斥し、或は「ドイツ大學の墮落に就て」Richard von Wundt 著の一文を公にして大學制度を非難し、或は宗教と教育とを分離し、學校を教會の支配から解放せよと力説して、信條に反對する等彼の自由思想的傾向は遂に當局と衝突し、一八四七年休職を命ぜられた。休職後各地を遊歴して知名の教育者と交はり、ツレリを課りその事業を助けた。一八五四年教育法令により國民學校に對する教會の監督權が更に著るしくなるに及び斷然これに反對した。一八五八年ベルリン市會議員になる

や大いに新法を攻撃し、宗教と教育との分離の爲に奮つた。一八六五年十月二十九日その七十五回の誕生日に當つて門弟相繼ぎり師の教育上の功績を祝したが、翌六六年不幸コレラに斃る。死後門弟盛大なる追善會を催し、記念事業としてデイーステルヴェーク學校の設立を決議せるのみならず、更に彼の主義に基く獨立ドイツ模範學校の創設をも計畫した。アロイセンのペスタロツツイとして彼の名は不利である。

〔教育思想〕 第一、彼は先づ教會の手から小學校を解放してこれを國家的に統一しようとした。この中よに従来の教會的學校が強制的に外から宗教教育を強ひるのに反對し、偏へに倫理的根據に立つ自覺的理性的宗教教育を重んじた。第二、彼は教育の目的を以て人間性を眞・善・美の各方面に互つて調和的に發展させるにありとし、且つ自發性の原理を以て教育活動の根本原理とした。彼に依れば人間には發展すべき素質としての自然の性が其つてゐる、この自然の性を助長し發展するのが教育である。詳しく言へば自己活動的認識を以て、自己活動的心情を以て、自己活動的意志を善にまで導

き、以て在舊自己活動的に眞・善・美の諸價値を追求する力を養ふことが教育である。第三、上の目的を達する爲に彼は何よりも先づ兒童本位の自然適法の教育を重んじ、兒童の明解も感覺も知覚から悟性・理性へ、また既知より未知へと進む教育を主張した。彼は教師若しくは教科目よりも教授の中心たる兒童の自由活動を教育原理として尊重した。第四、彼は學校の社會的機能を明確に認識し力強く主張した。彼の理想は實際的・道德的・宗教的の教育に依つて國民を向上せよとせるに在りたる。この目的を達する爲に必要手段は何よりも先づ事に當る教師その人の自覺と向上とにありと考へ、漸くして彼は「教師の教師」として活動した。彼は「ニコニコ」の熱烈な信奉者であつたが、併し「ニコニコ」は決して稀有の實行的才能を有する教育家であつた。その尊嚴とすべからざるは「ニコニコ」教育の實踐化にありつた。

【著作】彼の思想の最も組織的な著作は「特殊教育の若干問題に關して」他の多數の教師の協力を以て一八三五年出版の「ヴァグ教育者の手引」(Wegweiser für deutsche Lehrer, 初めの標題は Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden sollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung der Lehrkräfte)によつて表はれてゐる。又自ら彼の方法を最もよく適用せるものと稱する『通俗天文学』(Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie, 初めの標題は Lehrbuch der Mathematischen Geographie und Populären Himmelskunde, 1840)がある。此外にニコニコの師範學校長時代即ち一八二七年に創刊し彼の死に至るまでつゞいた『ドイツ教育改良新聞』(Beitrag zur Fortbildung der Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens)がある。彼はこの新聞に於て教育の根本原理に關する論文、特殊の教育方法に關する論文及

び小學校教師の知的・社會的基に經濟的の向上に關する多くの論文を發表した。彼には又文學・藝術・演劇方面の學等の新教授法を公布する多く使れた教育書の外に、その社會改革・教育改良論を載めた『文明社會の生活問題』(Lebensfragen aus dem Lebenskreise der Zivilisation, 1856)等があり、一八五一年に創めその死に至る迄續いて十六卷に及んだ『教育年鑑』(Pädagogisches Jahrbuch)がある。

(註) 著者

文獻——G. Andreß, Grosse Erzähler, Bd. IV, 1890. W. Kritz, Diesterweg und die Lehrerbildung, 1894. K. Fiedler, Diesterweg nach seinem Leben und Wirken, 1890. E. v. Steiner, Adolf Diesterweg, Darstellung seines Lebens und seiner Lehren und Auswahl aus seinen Schriften 3 Bde., 1899. 1900 (Bibliothek pädagogischer Klassiker, herausg. von F. Meiss). K. Wille, Diesterweg und die Lehrerbildung, 1890.

訂正法

【意義】訂正法は「例法と異なり、一般教授上の重要な手段である。示例法は或概念又は法則等を兒童に理解せしめんとする場合に用ひられ、従つて兒童は受動的地位に立たしめられることが多い。これに反して訂正法は、兒童をして先づ發動的態度を保たせしめ、自ら解釋し、考察し、作爲せしめ、然る後その短所を反省し訂正することによつて、その概念を正當にし構成力を發展せしめんとを目的とする。

訂正にあつては、先づ反省に依つて、自己の解釋又は作品の誤謬・缺點を自覺せしむることを要するの點、從つて又規範の想起・認識を必要とするのである。然して規範法則の理解・認識は困難でないけれども、それを充分に體認して、自己の活動作品を正しく構成することは困難である。それでその規範の類なる教學的・自然科

學的・語學的の書取又は文法・構成物は、之を厳密に訂正すべきであるけれども、之に反して文學的(作文)・藝術的(圖畫)・習字(作品)の如き、その規範の精確ならざるものについては、製作者の意志を尊重し、なるべく自己訂正を企圖せしむべきである。

【種類】訂正には、教師訂正・自己訂正・交互訂正・共同訂正の諸法がある。規範の明確なる場合には交互訂正・自己訂正を用ひて可なれども、然らざる場合には、教師訂正を行ひ、その理由を充分に説明すべきである。交互訂正は時間を要するけれども、規範の反省の爲には最も有效である。

概して一時に多數の誤謬を發見して訂正せしめるときは、兒童を失望せしめるものであるから、先づ重大な誤謬の訂正より始め、且つ一旦訂正されたものは直ちに之を使用する習慣を養成すべきである。(小原正三)

【生涯】ドイツの教育家。師範學校卒業後、諸學校の教師を勤めたが、一八五七年、更にライプツヒム大學に哲學・數學及び自然科學を學び、六〇年學位を得。同年にはケムニッツの實科學校の教頭、六五年にはゾーラの師範學校校長を視學、六八年にはワイーンの Pädagogisches Institut の長として招かれた。一八七三年市議に推されてオーストリア國會下院の議員となり専ら民主主義を主張した。彼は小學校教育の發展に力を注ぎ、共に、教育を宗教より分離せんとして奮闘したが、宗教家の反對を受け一八八一年辭職し、其後は文筆に従事し、ワイ

ーンの近傍に没した。一八七三年より一八五一年まで『教育年鑑』(Pädagogisches Jahrbuch)を、一八五一年より一八七三年より一八六六年まで月刊雜誌『ニコニコ』(Das Pädagogische)を發行し教育界に貢獻した。

【思想】彼の教育學の根本思想は「ニコニコ」及び「ニコニコ」から來てゐる。彼自身「ニコニコ」が

級—コレージュ、ド・フランス正教授、パリ大学区長、特定の大学教授等、同第三級—文部省首席官、パリ以外の大学区長、大学区教授、高等師範學校長等、同第四級—文部省各教育官、パリ大学区首席官等、同第五級—小學校教員、而して右以外の大部分の教員は甲類第五級に屬する。即ち特定のものを除き一般的に言ふと、大学教授級の者は六十五歳、セミナー及びコレージュ等の中等學校教員は六十歳、小學校教員は五十五歳である。なほ凡て扶養すべき子女を有する時には、一人につき一年その停年を延長し得る規程である。但し三年を限度とする。

(二)アメリカ アメリカに於ける停年制は、一般に恩給の受給資格の中に規定されてゐる。例へば勤続二十年以上、年齢六十歳以上に達した時に退職して恩給を受ける資格を有し、七十歳に達した時には強制的に退職せしめられるといふやうに規定されてゐる。現在、州として、その中、五州は勤続年数のみを規定して年齢には何等の制限を設けてゐない。他の十九州については任意退職の年齢を六十歳以上とするもの十一州、五十歳以上とするもの三州、五十五歳以上二州、六十歳以上二州、六十五歳以上一州となつてゐる。又、以上の十九州中、強制退職の年齢を定めてゐるものは七州で、凡て七十歳以上である。又、中には男女によつて停年三三歳、三三歳と異なるものもある。恩給法の制定なき州でも大都市の中には独自の恩給制度を有してゐるものが多い。又、私立大學は多くカーネギー教育振興財団(Carnegie)の補助を受けて夫々恩給制度を有してゐるが、六十五歳を恩給資格としてゐるものが多い。

(三)イギリス イギリスに於ては教員恩給法の改善により、一九三二年教員退職法(Teachers' Superannuation Act)に於て一九三三年及び一九三三年修正)を制定した。同

法によると、公立小學校の教員、教育行政職員、視學及び大學以下の補助金を受けてゐる學校の教員は同法の規定以上、在職三十年以上のものは六十歳に達すれば恩給し恩給を受ける資格を得、在職年数が三十年に満たない場合は六十五歳で退職する。而して六十五歳を停年とし、凡ての教員はその年齢に達した時には退職しなければならぬ。

(四)ドイツ ドイツには嚴密な意味の停年制はないが公立小學校の教員は在職十年以上で恩給を受ける資格を得、六十五歳で任意退職することとなつてゐる。他の諸學校の教員も大體之に準じてゐるが、大學教授は一般に年齢の制限はなく、死に至る迄その職にあり、老年で講義をすることが出来なくなつても教授としての地位を有し、その恩給を受けることとなつてゐる。(前掲書(一))

低能児

精神薄弱児と同義語。併しその中の癡愚と善鈍を並列して白痴と對して用ひたり、遂に善鈍を劣等児として區別し、他の二者を低能と稱する等、曖昧に用ひられて不便を生ずることがある。又、同じ低能が、イギリスとアメリカとは多少異つて用ゐられる等、

目 本	イギリス			アメリカ
	醫學的術語	法律術語	教育的術語	
精神薄弱(強)	amata	mental defectives	mental defectives	feeble-minded
白痴	low grade	idiot	feeble-minded	idiot
		imbeciles		imbeciles
癡愚(弱)	high grade	feeble-minded and moral defectives	retarded, dull or backward	morons

語の使用上の混亂を惹起し易い。上にこれを表示する。

「精神薄弱」の項参照。

(三)イギリス

ドイツの哲學者、ライオン河時ベルツの北極スエーデンに教師の子として生る。父の希望に従つて初め神學を學び、一時一八五六—一八五七年—ムナジウムの教師をしてゐたが、後自己の興味に従つて哲學の研究に携はる。一八六四年ベルリン大學の私講師となつた。一八六六年バールゼルの教授となり、その後キール、ブレスラウの各大學を経て一八八二年ベルリン大學に招かれた。ベルリン修學時代は哲學史家トレンデレンブルク、E. A. Trendelenburg(実証論)、言語學者ベック A. Beckh (折衷論)、グロウ(G. G. Groh)、歴史家ランケ H. Ranke (折衷論)等の下に學び、所謂歴史學派の傳統に育まれた。此の傾向をうけて、彼の研究は主として精神史に向ひ、それが色々の方面の研究を生み出すと共に、彼の哲學的體系の立場を成立せしめる地盤となつた。即ち彼の精神科學論は自己の精神史的研究の方法論的反省ともいふべく、心理學は思想的天才を内面的全體的に把握しようとした彼の努力の跡づけと見られるであらうし、教育史は包括的な精神史的研究の一部をなすものであつた。

【哲學的立場】 彼の著述の特色は、研究対象としての時代乃至個人の精神生活に對する行ひたい深い理解と共に、その歴史の社會的變遷のもつ多様性に對する廣い展望にある。そして彼の理論的體系の立場は常にかゝる具體的研究から自ら結晶して行つたものであり、彼らの體系は常にトリアルに止まつてゐる。従つて彼の哲學的立場の一つの體系として叙述することは多くの困難を伴ふ。併し此のことは、彼の諸々の研究に一貫した根本態度がないといふことを意味しない。かゝる根本態度の一つの特質として先の現實感實証主義的傾向)とて

もいふべきものがあげられるであらう。即ち彼は哲學を單なる認識論乃至は學問方法論とすることに満足せず、我々に與へられた現實的對象へ直接接するに欲し、併し彼は單なる實踐主義の立場を超えて精神世界の物的現象に對する獨白性に基いて、精神生活を把握する獨特の方法を要求した。そして精神的天才の諸々の變遷を内かち翻かしてゐる根本的面を了解することに努め、更に彼の展望の廣さは、個人を社會的歴史の聯環に於てとらへることによつた。此の様な態度が組織の立場に結晶して行つたものが彼の「形の哲學」なのである。從つて彼の「形」は單に生物學の意味に止まるものでも、又直ちに形而上學的原理でもなく、歴史を通じて諸々の文化に善觀化する精神の外ならない。但し、ヘーゲルに見られる様に歴史を絕對精神の自己展開として合理的に把握しようとするのではなく、あくまで實踐主義的・歴史主義的立場を維持して、色々の世界觀に夫々独自の意義を許容する相對主義に陥ることを拒まない。

【教育學に對しても意味】 彼は早くから教育學に對して興味をもち、教育學體系乃至教育史についての講義は、プロムタウ時代からメルリン時代を通じて數回行つてゐる。併し彼が生前公にしたものは一八八八年の『普通教育の教育學的可塑性について』が殆ど唯一のものであつた。併し教育學に對して與へた示唆・影響は彼の著述での教育學的研究にのみ負ふのではない。從つて此處では廣く彼の業績一般が教育學に對してもつ意義を略述する。第一に教育學の方法論については、彼は歴史主義の立場に立つて、教育學を十七、八世紀の啓蒙主義的主知主義的偏見から開放しようとする。そのため、彼は教育學の普通教育的性格を検討し、それを極めて限られた限界内で許容する。即ち、教育目的は一民族のそのよきとどきの具體的道德意識に根ざす生の理想に外ならないから、その普通教育的理論はあり得ない。他方、教育の方法は、心理學の教へる所に從はなければならぬが、彼以前の心理學の獲得した普通教育的な規則といへば、せいぜい知性の領域に於てのいくつかにすぎない。然るに彼によれば、我々の精神生活の最も根源的な核心は情意生活であり、教育作用も先づ此處に働きかけなければならない。所が、この領域こそ心理學によつて未だ最も開明されてない領域である。かくして、教育學の普通教育的性、心の構造の形式的法則に關する、極めて稀少な範圍に限られ、一國民一時代の教育現實の理論は常に歴史的に制約され相對的妥協性をもつていなければならない。第二に教育史に關する彼の見解を略述する。彼によれば、教育現實を規定する根本要素は科學の進歩と一時代一民族の文化狀態の二つである。科學の歴史はもつと前者によつてのみ規定されるならば、科學の進歩と共に進化する進歩をなす筈であるが、後者に規定されることによつて、教育的現實は民族の文化と興亡と共にする。此のとき、彼は民族の文化は個人の運命と同じく、成長・成熟・老衰の法則に從ふとの見解を前提してゐる。第三に教育學其中、教育的心理學に對して大きな影響を及ぼしたもので彼の心理學の見解がある。彼によれば、精神生活は物的對象と異り、假設によつて因果的に説明し得るものではなく、精神の表現を介して進歩的によつて精神の全體を了解し、その構造を記述分析しなければならないとする(『教育學』、普通教育の章)の意である。從つて精神學を對象とする精神科學は、その心理學を基礎とし自然科學とは全く異つた方法をもつ。所でかくとらへられた精神生活はその内に諸々の聯環を含んだ構造として形式的には同一であつても、了解的に把握された各個人の精神生活は夫々独自の意味をもつ。併し彼方各個性間の内的親近性によつていくつかの類型が見出される。かくて彼の心理學は、全體性・構造・聯環・個性・類型を中心概念と

する。彼の晩年の「世界觀學としての哲學」の思想は、普通教育的形而上學の樹立を斷念し、諸々の世界觀的相對的意義を許容し學の邊を離れ、諸々の世界觀的の類型を見出すとするものであるが、これも彼の歴史主義的立場と心理學の見解との綜合と見られよう。

【ディルタイ構造】 ディルタイは生前教育學に關して發表したものが比較的少かつたにも拘らず、その教育學界に與へた影響は極めて大きい。即ち教育學の精神科學方法論に於て(『プロト』、心理學的乃至世界觀的類型論に於て)、シムランガー・フリードマン・ヤンケナーに、精神史的立場に於て(シムランガー・ノール)夫々有力な後継者を見出してゐる。又所謂文化教育學・民族教育學の主義にも彼に負つてゐる部分が少くない。從つて直接彼の學徒といはれないものにも、彼からの幾多の示唆と影響を看取することができる。我國に於ても、教育理論は勿論實踐教育に於ても例へば國語教育に於ける解釋學的方法の適用等にその影響を見ることが出来る。

【著書】 『全集—Gesammelte Schriften, 13 Bde, 1914-95 (但し) Bd. 1は未刊行。此の中邦語のあるのは Einleitung in die Geschichte der Philosophie (Bd. I) 序論 1 頁 10 頁 11 頁 12 頁 13 頁 14 頁 15 頁 16 頁 17 頁 18 頁 19 頁 20 頁 21 頁 22 頁 23 頁 24 頁 25 頁 26 頁 27 頁 28 頁 29 頁 30 頁 31 頁 32 頁 33 頁 34 頁 35 頁 36 頁 37 頁 38 頁 39 頁 40 頁 41 頁 42 頁 43 頁 44 頁 45 頁 46 頁 47 頁 48 頁 49 頁 50 頁 51 頁 52 頁 53 頁 54 頁 55 頁 56 頁 57 頁 58 頁 59 頁 60 頁 61 頁 62 頁 63 頁 64 頁 65 頁 66 頁 67 頁 68 頁 69 頁 70 頁 71 頁 72 頁 73 頁 74 頁 75 頁 76 頁 77 頁 78 頁 79 頁 80 頁 81 頁 82 頁 83 頁 84 頁 85 頁 86 頁 87 頁 88 頁 89 頁 90 頁 91 頁 92 頁 93 頁 94 頁 95 頁 96 頁 97 頁 98 頁 99 頁 100 頁 101 頁 102 頁 103 頁 104 頁 105 頁 106 頁 107 頁 108 頁 109 頁 110 頁 111 頁 112 頁 113 頁 114 頁 115 頁 116 頁 117 頁 118 頁 119 頁 120 頁 121 頁 122 頁 123 頁 124 頁 125 頁 126 頁 127 頁 128 頁 129 頁 130 頁 131 頁 132 頁 133 頁 134 頁 135 頁 136 頁 137 頁 138 頁 139 頁 140 頁 141 頁 142 頁 143 頁 144 頁 145 頁 146 頁 147 頁 148 頁 149 頁 150 頁 151 頁 152 頁 153 頁 154 頁 155 頁 156 頁 157 頁 158 頁 159 頁 160 頁 161 頁 162 頁 163 頁 164 頁 165 頁 166 頁 167 頁 168 頁 169 頁 170 頁 171 頁 172 頁 173 頁 174 頁 175 頁 176 頁 177 頁 178 頁 179 頁 180 頁 181 頁 182 頁 183 頁 184 頁 185 頁 186 頁 187 頁 188 頁 189 頁 190 頁 191 頁 192 頁 193 頁 194 頁 195 頁 196 頁 197 頁 198 頁 199 頁 200 頁 201 頁 202 頁 203 頁 204 頁 205 頁 206 頁 207 頁 208 頁 209 頁 210 頁 211 頁 212 頁 213 頁 214 頁 215 頁 216 頁 217 頁 218 頁 219 頁 220 頁 221 頁 222 頁 223 頁 224 頁 225 頁 226 頁 227 頁 228 頁 229 頁 230 頁 231 頁 232 頁 233 頁 234 頁 235 頁 236 頁 237 頁 238 頁 239 頁 240 頁 241 頁 242 頁 243 頁 244 頁 245 頁 246 頁 247 頁 248 頁 249 頁 250 頁 251 頁 252 頁 253 頁 254 頁 255 頁 256 頁 257 頁 258 頁 259 頁 260 頁 261 頁 262 頁 263 頁 264 頁 265 頁 266 頁 267 頁 268 頁 269 頁 270 頁 271 頁 272 頁 273 頁 274 頁 275 頁 276 頁 277 頁 278 頁 279 頁 280 頁 281 頁 282 頁 283 頁 284 頁 285 頁 286 頁 287 頁 288 頁 289 頁 290 頁 291 頁 292 頁 293 頁 294 頁 295 頁 296 頁 297 頁 298 頁 299 頁 300 頁 301 頁 302 頁 303 頁 304 頁 305 頁 306 頁 307 頁 308 頁 309 頁 310 頁 311 頁 312 頁 313 頁 314 頁 315 頁 316 頁 317 頁 318 頁 319 頁 320 頁 321 頁 322 頁 323 頁 324 頁 325 頁 326 頁 327 頁 328 頁 329 頁 330 頁 331 頁 332 頁 333 頁 334 頁 335 頁 336 頁 337 頁 338 頁 339 頁 340 頁 341 頁 342 頁 343 頁 344 頁 345 頁 346 頁 347 頁 348 頁 349 頁 350 頁 351 頁 352 頁 353 頁 354 頁 355 頁 356 頁 357 頁 358 頁 359 頁 360 頁 361 頁 362 頁 363 頁 364 頁 365 頁 366 頁 367 頁 368 頁 369 頁 370 頁 371 頁 372 頁 373 頁 374 頁 375 頁 376 頁 377 頁 378 頁 379 頁 380 頁 381 頁 382 頁 383 頁 384 頁 385 頁 386 頁 387 頁 388 頁 389 頁 390 頁 391 頁 392 頁 393 頁 394 頁 395 頁 396 頁 397 頁 398 頁 399 頁 400 頁 401 頁 402 頁 403 頁 404 頁 405 頁 406 頁 407 頁 408 頁 409 頁 410 頁 411 頁 412 頁 413 頁 414 頁 415 頁 416 頁 417 頁 418 頁 419 頁 420 頁 421 頁 422 頁 423 頁 424 頁 425 頁 426 頁 427 頁 428 頁 429 頁 430 頁 431 頁 432 頁 433 頁 434 頁 435 頁 436 頁 437 頁 438 頁 439 頁 440 頁 441 頁 442 頁 443 頁 444 頁 445 頁 446 頁 447 頁 448 頁 449 頁 450 頁 451 頁 452 頁 453 頁 454 頁 455 頁 456 頁 457 頁 458 頁 459 頁 460 頁 461 頁 462 頁 463 頁 464 頁 465 頁 466 頁 467 頁 468 頁 469 頁 470 頁 471 頁 472 頁 473 頁 474 頁 475 頁 476 頁 477 頁 478 頁 479 頁 480 頁 481 頁 482 頁 483 頁 484 頁 485 頁 486 頁 487 頁 488 頁 489 頁 490 頁 491 頁 492 頁 493 頁 494 頁 495 頁 496 頁 497 頁 498 頁 499 頁 500 頁 501 頁 502 頁 503 頁 504 頁 505 頁 506 頁 507 頁 508 頁 509 頁 510 頁 511 頁 512 頁 513 頁 514 頁 515 頁 516 頁 517 頁 518 頁 519 頁 520 頁 521 頁 522 頁 523 頁 524 頁 525 頁 526 頁 527 頁 528 頁 529 頁 530 頁 531 頁 532 頁 533 頁 534 頁 535 頁 536 頁 537 頁 538 頁 539 頁 540 頁 541 頁 542 頁 543 頁 544 頁 545 頁 546 頁 547 頁 548 頁 549 頁 550 頁 551 頁 552 頁 553 頁 554 頁 555 頁 556 頁 557 頁 558 頁 559 頁 560 頁 561 頁 562 頁 563 頁 564 頁 565 頁 566 頁 567 頁 568 頁 569 頁 570 頁 571 頁 572 頁 573 頁 574 頁 575 頁 576 頁 577 頁 578 頁 579 頁 580 頁 581 頁 582 頁 583 頁 584 頁 585 頁 586 頁 587 頁 588 頁 589 頁 590 頁 591 頁 592 頁 593 頁 594 頁 595 頁 596 頁 597 頁 598 頁 599 頁 600 頁 601 頁 602 頁 603 頁 604 頁 605 頁 606 頁 607 頁 608 頁 609 頁 610 頁 611 頁 612 頁 613 頁 614 頁 615 頁 616 頁 617 頁 618 頁 619 頁 620 頁 621 頁 622 頁 623 頁 624 頁 625 頁 626 頁 627 頁 628 頁 629 頁 630 頁 631 頁 632 頁 633 頁 634 頁 635 頁 636 頁 637 頁 638 頁 639 頁 640 頁 641 頁 642 頁 643 頁 644 頁 645 頁 646 頁 647 頁 648 頁 649 頁 650 頁 651 頁 652 頁 653 頁 654 頁 655 頁 656 頁 657 頁 658 頁 659 頁 660 頁 661 頁 662 頁 663 頁 664 頁 665 頁 666 頁 667 頁 668 頁 669 頁 670 頁 671 頁 672 頁 673 頁 674 頁 675 頁 676 頁 677 頁 678 頁 679 頁 680 頁 681 頁 682 頁 683 頁 684 頁 685 頁 686 頁 687 頁 688 頁 689 頁 690 頁 691 頁 692 頁 693 頁 694 頁 695 頁 696 頁 697 頁 698 頁 699 頁 700 頁 701 頁 702 頁 703 頁 704 頁 705 頁 706 頁 707 頁 708 頁 709 頁 710 頁 711 頁 712 頁 713 頁 714 頁 715 頁 716 頁 717 頁 718 頁 719 頁 720 頁 721 頁 722 頁 723 頁 724 頁 725 頁 726 頁 727 頁 728 頁 729 頁 730 頁 731 頁 732 頁 733 頁 734 頁 735 頁 736 頁 737 頁 738 頁 739 頁 740 頁 741 頁 742 頁 743 頁 744 頁 745 頁 746 頁 747 頁 748 頁 749 頁 750 頁 751 頁 752 頁 753 頁 754 頁 755 頁 756 頁 757 頁 758 頁 759 頁 760 頁 761 頁 762 頁 763 頁 764 頁 765 頁 766 頁 767 頁 768 頁 769 頁 770 頁 771 頁 772 頁 773 頁 774 頁 775 頁 776 頁 777 頁 778 頁 779 頁 780 頁 781 頁 782 頁 783 頁 784 頁 785 頁 786 頁 787 頁 788 頁 789 頁 790 頁 791 頁 792 頁 793 頁 794 頁 795 頁 796 頁 797 頁 798 頁 799 頁 800 頁 801 頁 802 頁 803 頁 804 頁 805 頁 806 頁 807 頁 808 頁 809 頁 810 頁 811 頁 812 頁 813 頁 814 頁 815 頁 816 頁 817 頁 818 頁 819 頁 820 頁 821 頁 822 頁 823 頁 824 頁 825 頁 826 頁 827 頁 828 頁 829 頁 830 頁 831 頁 832 頁 833 頁 834 頁 835 頁 836 頁 837 頁 838 頁 839 頁 840 頁 841 頁 842 頁 843 頁 844 頁 845 頁 846 頁 847 頁 848 頁 849 頁 850 頁 851 頁 852 頁 853 頁 854 頁 855 頁 856 頁 857 頁 858 頁 859 頁 860 頁 861 頁 862 頁 863 頁 864 頁 865 頁 866 頁 867 頁 868 頁 869 頁 870 頁 871 頁 872 頁 873 頁 874 頁 875 頁 876 頁 877 頁 878 頁 879 頁 880 頁 881 頁 882 頁 883 頁 884 頁 885 頁 886 頁 887 頁 888 頁 889 頁 890 頁 891 頁 892 頁 893 頁 894 頁 895 頁 896 頁 897 頁 898 頁 899 頁 900 頁 901 頁 902 頁 903 頁 904 頁 905 頁 906 頁 907 頁 908 頁 909 頁 910 頁 911 頁 912 頁 913 頁 914 頁 915 頁 916 頁 917 頁 918 頁 919 頁 920 頁 921 頁 922 頁 923 頁 924 頁 925 頁 926 頁 927 頁 928 頁 929 頁 930 頁 931 頁 932 頁 933 頁 934 頁 935 頁 936 頁 937 頁 938 頁 939 頁 940 頁 941 頁 942 頁 943 頁 944 頁 945 頁 946 頁 947 頁 948 頁 949 頁 950 頁 951 頁 952 頁 953 頁 954 頁 955 頁 956 頁 957 頁 958 頁 959 頁 960 頁 961 頁 962 頁 963 頁 964 頁 965 頁 966 頁 967 頁 968 頁 969 頁 970 頁 971 頁 972 頁 973 頁 974 頁 975 頁 976 頁 977 頁 978 頁 979 頁 980 頁 981 頁 982 頁 983 頁 984 頁 985 頁 986 頁 987 頁 988 頁 989 頁 990 頁 991 頁 992 頁 993 頁 994 頁 995 頁 996 頁 997 頁 998 頁 999 頁 1000 頁

College)の設立を企圖した。彼の目的は、それによつて貧弱労働者に救済の機会を與へようとするところであつた。此の企圖は彼の死によつて大成するには至らなかつた。特に格別に二三年に足らなかつたとはいへ、その運動は彼の死後弟子達によつて承継された。

【教育思想】彼の教育思想は進化論に立脚し、教育學の目的は、より果敢に哲學的・社會的であつた。人間社會は(一)野蠻時代、(二)都市國家時代、(三)人文主義時代の段階を経て進化した。教育はこの進化の過程を反省し自覺させることに他ならぬとする。

【著書】 *Punishment, Prisons and Other Essays*, 1882. *Hausman's Philosophical System*, 1882. *Roemini's Psychology*, 3 vols., 1888. *Prolegomena to Tennyson's In Memoriam*, 1889. *Artistic and Ancient Educational Ideas*, 1892. *Education of the Greek People*, 1894. *Hausman and Education according to Nature*, 1898. *A History of Education, 1900* (著者著、澤村謙三訳、大正十一年、Education of the Wage Earners, 1904. 關口平人譯「ワーキングマンの手帳」(大正十三年?) (著者著)

文獻—H. A. Knight, *Memorials of Thomas Davidson*, 1908.

テウス Thoms, Johannes 1869⁺

【生蹟】ドイツの教育者。一八八一年より小學校員としてフランクフルクに於て活動し、八二年プロムアルド、八三年にシュタットイン、更に同年の秋よりムルリンに移る。一八九一年より「國民教育協會」Gesellschaft für Volkshilfungsの理事となる。

【思想】テウスは正規の大學教育を受けなかつたが、獨學・講習・旅行等に依つて廣汎な知識を獲得し、獨立を博めた。彼は教育者としての長き経験から、教權の獨立を主張した。教育制度は何よりも主研究・教授・行政

に於ける獨立と自由とを獲得しなければならぬ。従つて彼は教會の學校監督を徹底的に排斥し、教會が學校行政に干渉することに烈しく反對した。單に學校行政の方面に於て宗教から自由で有る許りでなく、教授・教科も亦特定の書目・宗教から自由でなければならぬ。政黨的な干渉も亦同様に排斥せられる。彼は更に委員養成制度の改革を主張し、教員を大學程度の學校で養成すべきとの力を説き、それによつて中等學校教員と小學校教員との間に存する教員間の階級差別的施設を力説した。而して斯くの如き彼の主張の大部分は革命後のドイツに於て實現せられたのである。

【著書】 *Schulskritik der Gegenwart*, 1901, 1911. *Grossschulerziehung*, 1911, 1921. *Staats- oder Kitzelienlehre?* 1913. *Die deutsche Erbschenschaft*, 1914, 1920. *Ein einheitlicher Lehrstand*, 1920. *Gedankenpflege in der Volksgemeinschaft*, 1922. (著者著)

デカルト (1596) Descartes, René (1596-1650)

フランスの大哲學者。近代合理主義思想の宣揚者として「近世哲學の父」と稱せらるる人。「我思ふ、故に我あり」ego, ergo sumと云ふ根本自覺より出發し、數學的方法を武器として、合理主義哲學の一大體系を展開せしめた。

彼は直接教育問題について説をなしてはゐない。唯その哲學上の著書「方法談」(Discours de la methode, 1637)の第一章に於て、自らが青年時代に受けたメソイタ義の學校教育を回想して、その實生活に縁遠い過重な古代語教育を非難し、之に對して、實生活に即せる有效にして正確なる實學的教育の必要を論じてゐるのを見出すのみである。

しかし、彼の教育史上の功績はかゝる直接の教育意見

よりも、その哲學思想そのものの教育界に與へた深い影響にある。その徹底せる合理論、一切の科學體系を數學的形式に歸せしめようとする「幾何學的結晶」(esprit scientifique)は總て一切の教育組織・教育方法を科學化し、合理化せんとする近代的教育運動の淵源となつた。直接にはオットー・ヴァグネル、ルイ・ブワイヤールの學校教育の上への精神は具體的・理性的の發展を目的とし、事實の觀察、數學的方法による、確實な教授法を重んじ、科學的教科を加ふる新教育を生んだ。就中ルイ・ブワイヤールの代表著書は教育方法上全くデカルトの信奉者であつた。(著者著)

文獻—K. Feyer, *Descartes' Leben, Werke und Lehre*, 1897. A. Rouille, *Descartes*, 1898. A. Boussin, *René Descartes* (Klassiker der Philosophie, Bd. XVIII, 1905). 清水三太郎「ルイ・ブワイヤール」(著者著)

適性検査 (1) Eignungsprüfung

【意義】 其には職業適性検査 Berufseignungsprüfung といふ。狭義には、或職業又は作業を遂行するに必要な人間の性能を検査する手段をいひ、廣義には或職業又は作業を遂行するに必要な人間の資格條件を、検査のみならず、觀察・質問・評定・報告等を併せて用ひて考査決定し、以て職業又は作業に於て適材を適所に配置せんとする手段である。前者を適性検査と稱するに對して後者を特に適性考査と呼ぶこともある。

【職業(の)資格條件】 職業又は作業に於て、一定の條件下に遂行せられた成果の質量に基いて、それを爲し遂行得た所以の能力を労働能力 Arbeitsfähigkeit 又は作業能力 Arbeitsfähigkeit と名づけ、また、特に職業に關しては包括的に職業能力 Berufsfähigkeit と稱する。これらの能力と、それによつてなされた仕事の質量との關係を表すに能力の語をもつてする。この質量は加

説、直接に之を数量的に測定せられ、或場合には作業者の態度・行動を直接又は間接に観察或は評価して定められ、或は、仕事の不成熟又は熟練の程度から決定せられる。一般に平均より高い仕事の質を成し得る者、又は不成熟又は熟練の程度が平均者より小なるものをもつて、或職業又は作業への適者とし、然らざるものも不適者とする。而して或職業又は作業への適者の具有すべき能力の一定の程度とをまつて、それへの資格條件とする。

かゝる資格條件は大別して次の三種類となる。(一)身體的條件・體格、體質、發育及び發達状態、生理的諸機能、感覺及び運動諸機能並にそれらの綜合的效果としての體力。(二)精神的條件(智識、感情及び意志的特質、經驗並にそれらの綜合的效果としての精神力)。(三)環境的條件(住居・氣候風土、教育的・社會的及び經濟的諸條件等)。適性検査はこれらの資格條件を檢定せんとするものである。それ故にそれは(一)人間の有する或素質又は可能性と、(二)それから實現せられる所の價值又は能力との二の事實に基いて、(一)可能的要因と(二)效果的要因との二方面に關して行はれる。

心理學上に個人差の研究が興るに及び、その精神的活動に於ける個人差の説明原理として素質の概念が用ひられた。而して素質を活動的の能力上を表示するの方向素質 *Ability disposition* と、活動的の性質上の差別を表す所の準備素質 *Readiness disposition* との二に分ち、前者をもつて主として知的及び運動能力に現れる素質の説明原理とし、後者は氣質・性格等主として情意的差異のそれとなし、この兩者の差別相を總括して性質 *temperament* と稱す。素質より性質は、先天的・造物的なる素質と、後天的に獲得せられた影響との輻射として理解せらるべきものである(ウィリアム・シュタルン)。而して職業上の作業能力は、畢竟個人のかゝる性能と教育及び

訓練とによつて結果するもので、その作業の實際上の技術の理解及び習得に關する性能を特に技能と名づける。【作業研究】 如上の資格條件の検査して有効適切ならしめるために、先づ個々の職業上の作業を遂行するに必要な性能的要件が詳かにせられねばならぬ。

人間の作業に於ける動作に關する研究の進展は十六世紀のレオナルド・ダ・ヴィンチ *Leonardo da Vinci* (1452-1519)・ガラレイ *Galileo Galilei* (1564-1642) 等の力學的考察にまで遡り得る。その後十七世紀末葉まで主として力學的的研究が行はれ、十九世紀の中葉までは、専ら物理学の見地からなされ、その後、精力學 *Psychomotorics* の應用として、運動に於けるエネルギーの計測が創められ、その結果は産業上の實際作業に應用せられるに至つた。運動生理學上のかゝる進歩は、心理學上の作業研究の方法に影響を及ぼし、性能の個人差の研究の進展と相俟つて、精神的動作としての運動能に關する独自の研究が鼓まれて来た。

他面に於て、これら生理學又は心理學上の流れとは別に、アメリカの技師アイラー *E. W. Taylor* によつて、所謂科學的管理法 *Scientific management* の基礎として、作業をその要素操作に分析し、その各操作に要する時間を計測して、作業に對する標準時間を定め、以て最も好適な一日の仕事量決定することが試みられ、これを時間研究 *Time study* と呼んだ。その後、續にバークム *B. R. and L. M. Gilbreth* によつて、これに更に運動の経路の研究が加へられて、作業を最も要素的な最小單位動作に分解して、これら各單位の變異を測定し、それらの結果を研究して、その作業をなすに明瞭な方法を開発し、並に無用の動作を省くことを旨として、これを動作研究 *motion study* と呼んだ。勿論時間研究と併用せらるべきことが主張せられた。これらの研究は、作業工程を標準化して、生産率を増進す

ることを目標として行はれたものであつて、(一)作業研究の思想、必ずしも器材配置のためになされたものではないが、その採用した作業分析 *Job analysis* は、遂に、器材配置のためになされる作業研究の方法に少からぬ宗礎を劃へた。

器材配置を目標となされる所の作業研究には、或職業上の作業に於ける工程の物的諸條件、身體的・精神的・教育的・技術的諸條件に關する種々相和、常識的・經驗的に観察記録して、個々の作業の相和を明瞭にせんとするところの作業分解 *Job breakdown*・作業記述 *Job description*、或は作業定義 *Job definition* 等があるが、多くは形式的な記載である。器材の選擇及び配置に役立つべき作業研究は、實質的にその内容が分解せられて、機械的には必須性、主要性能及び補助性能と、消極的には妨礙となるべき因子の、種別並に程度が明示せられる必要があつた。その目的のために、(一)觀察及び想像によつてこれらの性能を表示したものが多数に試みられた。また、(二)智識検査の結果から、職業別作業に就て智識の必要程度を示したものが作られ、或は(三)智識以外の特殊性能に就て、或は(四)氣質又は性格的特徴に就て、作業分解の結果からそれぞれ必要條件を示すものが作られてある。その方法としては、該作業の経験者と問答して決定するところの問答法 *conversation method*、一定の質問表を豫め作り、それらに對して解答を記入せしめるところの質問表法 *questionnaire method*、訓練せられた觀察者が作業現場に觀察して作る所の觀察法 *observation method*、更に實際作業に一定の條件を加へて、實驗作業としてその所要因子を抽出するところの實驗法 *experimental method* 等がある。これらの諸方法によつて得られた結果をば、作業の特性を明示するために、一定様式 *Job-analysis diagram* と名づける。或はこれを直觀的に見得る



やうに楕圓によつて圖式的に表示し、その各性面を併列して、その各々に於ける必要の比較的程度を隣隣的に示すものを職業論等又は職業診断圖の Brinckpott と稱し、また、一點から、各性面を放射線を見て示し、その線上に各々の比較的程度を定めてこれらを通じて、一定の閉結せる平面圖形とその面積を以て表示する方法が考案せられ (L. M. R. Lambert, "A Ram-Intelligence") と名づけられてゐる。これらによつて各職業作業への必要性の種目と程度とが示される。



インゲラグラムの例

【検査方法】 今日の適性検査法は、上記の通り個人差又は個性的心理學的研究の發達と、他職業業上に於ける適材を適所に配置して能率を増進せんとする實際的要求とによつて興つたものであつて、一九二二年、エムスアルベルタがアメリカ労働立法協會の表現によつて、優秀な電事運轉手を選取すべき方法を試作し、その後更に船員及び電氣交換手の採用検査を作つたのを以て嚆矢とする。その後智能検査・教育的測定その他の精神検査方法の發達と相俟つて、更に世界大戦後の實際的要求に迫られて、適性検査方法の研究と實施とが各國に於て大いに進められて今日に及んでゐる。

今、一般に行はれてゐる所の、職業への資格條件の精

テクニクム (Technikum)

練の方面に關する性能検査は、(一)その可能的要因に就ては、(イ)智識の一般的水準を決定するものとして記憶、了解・洞察・思考等の働きが、(ロ)本筋の特性として感覺・感覺・味覺・嗅覺及び手の機能等が、(ハ)意志的機能として注意その他の意志の働きが必要に應じて種々に検査される。次に(ニ)効果の要因に就ては、何故に可能性が所期の如く又は所期と異なる實現をなすか、いふ上機械的方面と、心の機能のみでは實際の利用價值として實現する所の實際的技術の方面との検査が行はれる。即ちその(イ)機能的効果性としては、感情の表面、自發性、生産性、興味、態度、その他の情意的態度が、その(ロ)効果形成の方面には、種々の作業検査 Arbeitsproben と検査作業 Probenarbeit 並に實習とによつて設定せられる。此等の各検査は、實際的に段階に於られた情況の下に於て、一人様の行動を観察するためになされるものであるから、その各検査の結果は勿論比較的意思を有し、且つ一の徵候と理解せらるべきものである。又、各性能は職業上の作業に於て練習によつて甚だ變化するものであるから、検査は實際的には個性的傾向の補助手段であつて、絶対的のものではない。而して個人の作業態度に於ては、可能性を實現統制する所の效果的機能が重要な役目をなす故に、作業検査による實際的診断が重視せられる。作業検査とは中性な一定作業を通して心理的診断をなす方法であつて、若し充分に調整せられた情況の下に觀察が可能であれば、實際作業によつても亦診断ができる。これを検査作業といふ。これらの後に實際には身體検査が行はれ、なほ廣義には、家庭並に環境諸條件の考査が加へられる。

これらの諸方法は、畢竟人格の正確なる把握のためになされるものであるから、その各検査結果の解釋がこゝに最も重要な問題である。それのために、個性的傾向のあらゆる方法が利用せられるべきは勿論、所謂優劣心理學

Personenpsychologie 精神分析・個性的心理學・人倫學的心理学の如きこの方法とも採用せらるべきである。適性検査の効果は結局検査をする人によつて定まるといふべきである。

【検査】 検査方法は勿論、(一)理論的には正確に目的に合致し、且つ(二)それによつて個性的診断と(三)業務上に於ける將來の成就との豫診が即ち可能なるものでなければならぬ。(一)のために、検査方法の實際的決定が必要である。(二)のためには、その方法を大多数に同一條件の下に於て實施して、性能の比較の表示が可能となつてゐなければならぬ。この手段を標準化 standardisation といふ。又、(三)のためには、實際作業成績との關係が立證せられてゐる必要がある。これがためには相圖法が用ひられる。上記の作業研究はいづれもこれらの検査の手段として用ひられて初めて確實な検査方法が設定せられる。

産業上に於て、適材の選擇・配置及び技能昇進を正しくするために適性検査が用ひられて、養成期間の短縮、従前の能力の向上、生産能率の増進、退職者の減少、災害事故の削減等の實際的效果を挙げた例は尠からず報告せられてゐる。

文献—P. Giese, Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen, 1924. W. Kretz, Lehrbuch der Psychotechnik, 1934. 曾田中一「適性考査法 für Beruf」Eignung und Qualifikation (HKW-Vordr.) Nr. 67, 1933. 朝原春見「勞務管理」(昭和三十二年)。

テクニクム (Technikum)

(德) Technikum

【検査】 テクニクムは、ドイツでは各種の産業に關する技術教育を施すインテリシエントレといふ場合があるが、ソウエト聯邦では甲級技術家養成のための職業教育機關で、七年制の初等綜合技術教育工場七年制學

校又は普通島島青年学校を了へたるものを收容し、三年乃至四年の課程である。ツグイェト郡邦における技術教育の全般に亘つて然る如く、テヂマの教育も専門技術の狭き教育に偏することなく、一般的総合技術的教育の基礎の上に立ち上つての専門教育である。例へば機械アタムテム中の金属操作科の全三年間の練習時間數二二八二時間の中、約二五%は一般的科目(國語、外國語、社會科、自然科)を、約三五%は総合技術的科目(數學、機械工學、機械構造、物理實驗、電気工學、化學、製圖)であつて、かくの如きは蓋し、自然、社會及び労働に對する基本的なる科學的理解なくしては社會主義建設の爲の有爲なる労働者技術幹部たる事はすとの思想に基くものである。

【編別】 テヂマには工業、農業、産業經濟、醫學、藝術の六種別があり、各種別にまた次の如き専門科がある。

- (一)工業アタムテム 鑛業冶金科、機械科、電氣科、紡績科、化學科、建築科、食糧科、工業的農業科、寫眞科、製紙科、印刷科等。
- (二)農業アタムテム 農科科、牧畜科、林業科、園藝科、製糖科、土工科、漁業栽培科、草場經營科、種子改良科、植物病理科、應用動物科、養蠶科等。
- (三)産業經濟アタムテム 簿記會計科、銀行科、財政科、商品科、協同組合會計科、協同組合商業科、協同組合指導科等。
- (四)醫學學業アタムテム 社會衛生科、母子保護科、看護科、助産科、齒科、藥劑科等。
- (五)教育アタムテム 學齡前教育科、學校教育科、校外教育科、教育管理科、圖書資料科、少數民族教育科、缺陷兒童科、體育科等。
- (六)藝術アタムテム 美術工藝科、藝術教育科、音樂科、演劇科、検査科等。

【發見】 労働階級それ自身の中より技術幹部を養成することの必要は、「第一次五箇年計畫」一九二八—一九三三年の實施に入るとともに益々感され、一九三〇年七月共産黨中央委員會はボリテヂマツテヂマ學校第二科第二部(愛の九年制第一労働學校の第八、九学年に相當)をアタムテムに改組することを決議し、技術幹部養成問題解決の一助とすると共に、國民教育の中核施設におけるボリテヂマを強化する手段とした。アタムテムの學校數及び學生數

年 度	校 數	學 生 數	の 發 達
一九二七—二八	1,033	24,800	は表の
一九二八—二九	1,111	23,556	は表の
一九二九—三〇	3,046	74,740	は表の
一九三〇—三一	3,046	74,740	は表の
一九三一—三二	3,046	74,740	は表の
一九三二—三三	3,046	74,740	は表の

(労働者子弟を含む) 一、四三七、〇〇〇 近くである。

アタムテムにおける學生の組成は、一九二八—一九二九年には學生數の二八・六%が労働階級の子弟であつたが、一九三二年には之が四九・五%に達し、中でも工業アタムテムでは六八・七〇%に及んでゐる。

「ツグイェト郡邦の教育」の項参照。(山下啓四)

文獻—H. K. Bannan, *Redeem openness across* in *impersonal* 1922. *YORK, The school in the USSR*, 1923. 外務省陳米局第二課「ソヴエト聯邦の教育」(昭和三年)。

手島精一

セイジマ 島田(一八八〇—)

【生誕】 沼津津土田邊四女(二男)として江戸藩邸に生れ、幼時岡藩士手島右源太の養子となつた。幼くして學問に親しみ藩學明範館に学び、後江戸邸内に設けられた明範館洋學局にて洋學を修め、明治三年九月(二〇)アメリカ合衆國に渡り、ペンシルベニア州、イーストン市のラファエット大學 *Lafayette College* で理學を研鑽し、岩倉大使一行に加はりヨーロッパを廻つて同七年十二月に歸朝した。明治八年七月東京開成學校に勤務し、

同十四年五月より東京教育博物館館長となり、同二十三年三月東京工學院東京工業學校二校長となつた。明治三十年六月文部省普通學務局長、翌年六月實業學務局長となつた。その間暫く東京工業學校校長の職を兼ねたが、同三十二年二月復職して東京工業學校校長となり、その後この學校が東京高等工業學校となつても引續いて校長の職にあり、大正五年九月退職して名譽教授となつた。大正七年一月逝去したが、工業教育の他に博覽會事務に關係し、その爲にアメリカ、フランス、イギリスに渡り、農商務省參事官を兼官したこともあつた。

【業績】 教育界に於ける業績は、工業教育と社會教育施設とにある。工業教育に就ては明治十四年に職工學校が設置されるに當つて實際する所多く、後にこの學校の校長として晩年に至つたが、その間我が工業教育界に残した足跡は最も大きなものである。技藝教育はこれを女子にも授けなければならぬと主張し、明治十九年女子職業學校の設立に當つてもこれに協力して居る。産業振興の爲には博物館の必要を感じ、東京教育博物館に於て通俗教育に努め又此處に學藝講習會を創設して社會教化に當つた。更に讀書指導にも注目し、教育博物館内に讀書指導施設をなすと共に、東京圖書館にも兼動して居た。内外博覽會のために常に能力されたことが多く、審査員となり或は海外出品事務を統理したが、それ等も産業振興の爲に社會教化に努めた業績である。(後藤嘉三)

文獻—「手島精一先生傳」(昭和四年)、阿部眞「手島精一先生小傳」(『教育』二卷二號、需要を也)。

手島瑞庵

テヂマ 島田(一八七〇—)

【生誕】 石門心學者。名は賢、一の名は齊居、字は應天、俗稱は高左衛門、はじめ源右衛門と稱す。東京先住、堪庵、朝倉隱居は何れもその號。享保三年京師に生れ、同二十年十一月、十八歳にして石田海庵の門に入り心學を修め、元文二年十一月、二十歳にて問答す。梅屋

の没後、同門の流末より認められ、遂に寶曆十一年九月(1761)四十四歳にして家督を男徳(手島邦康)に譲り、専ら道徳教と純理のために業出した。爾來死に至るまで二十有六年間、心學のために遂して遂に之を大成した。天明二年十一月(1812)、平安朝倉の街に五樂舎を設け、來いで修正舎、時習舎、明倫舎、敬教舎などの重要な心學講舎を京都府内に起した。被死前の前年、天明五十二年十二月(1815)には、講舎の數九箇國に亘つて二十一樂を尊し、心學教化、十四箇國に均つて六十二箇町村に及んだ。天明六年その家に没す。享年六十九。

〔著書〕 心學に關する彼の著書は頗る多い。その主要なるものを舉げれば、(1)町人身體立論後編(天明七年)、『座談隨筆』(天明八年)、(2)町人身體立論前編(天明七年)、『座談隨筆』(天明八年)、(3)會友大旨(天明九年)、(4)訓語(天明九年)、(5)義書講義及び女笈加解(天明五年)、(6)私家なしの説(天明六年)、(7)町人身體立論(天明九年)、(8)安樂田所(天明八年)、(9)町人身體立論(天明九年)、(10)新實語教(天明九年)、(11)理学序論(天明二年)、(12)日用し用心抄(天明七年)、(13)この外『兄弟女むらびり』、『孝道二年』、『學士玉語』、『五經文』、『學士玉語』(天明九年)などがある。

〔門人〕 堀尾門下には著名なる心學者が多かつた。男和庵、義子上河原水は共に乃父の業を堅持して愈々隆盛を致した種彦の村であつた。高弟の中に、中津直二、右進松翁、中島保政、中井利安、藤坂義典、志村天目、中村哲爾、久其玄梅、井上宗市、中山重門、北村柳悅、横村真直、吉田定實、遠井建敬・上岡唯今など二十餘名がある。

文獻——『手島先生事略』(天明十三年)、『手島塚地全集』(明治六年)、石川謙『心學教化の本質發見』(昭和六年)、『石門心學史の研究』(昭和十三年)、白石正邦『一手島塚地心學史』(昭和十五年)。

テツタカオ(『學史』)

哲學及び哲學史

Philosophy and History of Philosophy (Er Philosophien und Geschichte der Philosophie) (Er) philosophic et historio de philosophia

〔哲學の本質〕 哲學なる概念の説明は一般に諸種の哲學に共通する性格により定義せられるか或は共通の性格なしと見て種々の立場よりする類型論(タイプ)・リコントの如きものを舉ぐるか又はたゞ其の方法・原理・對象等の方面より其の種々相を説明するに満足せんとする。併し前者は一種の名義的定義であり無規定な確の概念をうるに止まり後者は肯定論を放棄することを意味し哲學の本質なるものは明かにすべくもない。哲學の中には諸哲學の共通性なるものを承認しない立場があり、假令承認するとしてもそれが本質的內面的の連綿でない限りそれは實質的に一つの概念に統一することが出来ぬ。従つて名義的定義を意義あらしむるものは實質的の定義である。實質的の定義とは回の定義により固なる對象が成立するが如きものを意味する。概念的內面的、其の内部構造を示すのは實に此の實質的定義に外ならぬ。い、哲學に統一此の定義が可能であるか。形式的思想によりては否定せられなければならない反對種多の諸哲學の共通性統一性が如何なる意味に於て承認せらる可きであらうか、これは哲學そのものの最も根本的問題であり、單に哲學の諸問題と成立せらる可きものである。人々は之に哲學の哲學なる名を與へた。しかしデュルタイの如き立場乃至タタ、ワタの「哲學の論理」(Logik der Philosophie) (Er) のは此處には問題とならない。たゞ其の正統の形(例へばアトキン)により始められアリストテレスに於て大成せる如き或はアイヒナにより部分的に試みられ、ゲルマンより大成せる如き諸哲學の立場を意味するのである。外形の對立にも關せず内面的

統一あり、其の連綿にも關せず連續あることが證明されなかつたら、哲學の概念は本質的に成立しないのである。従つて此の問題は單に包摂する問題ではなくて凡ての哲學の概念に關する可き理想に外ならない。しかし此の問題を具體的に考ふるならばそれは即ち哲學と哲學史との内面的連綿の問題と根本に於て一つである。先づ第一に哲學が如く異なる内容に關及する場所では哲學史の中であり、哲學なしには哲學の内容は意味である。されど若し見せかけに關せず、又其の反對の主張にも傾はされず、それ等し過する體系的の連綿が成立しなかつたらば同じく亦哲學の概念なるものは成立しない。同時に此の統一(哲學)こそ哲學史として本質的に可能なならは哲學の具體性が關ふられない。即ち哲學の體系的の内容となるものは歴史を越する以外には表はれやうはない。凡ての體統を否認する體系そのもの否認すべき内容に依歸して始めて可能となる。偶然と見ゆる要素すら無數の連綿中のある立場に於て意味をもつのである。これカローチエ、Er (Georg Hegel) の「ジョン・テイ」が歴史と哲學の同一性を主張する所以であり、又哲學と哲學史と對立しながら内面的に一致するものなることは、ゲルマンの主張する所でもあつた。要するに哲學と哲學史との關係は辨證法的の關係である。永遠の哲學が確立されれば歴史的な多様の哲學は成立せず然らざればすべて假定的哲學となる。又多様の哲學として開展しなければ一つの哲學の内容構造は開展實現されることがない。即ち哲學史は哲學の立場なしには書かれない。従つて哲學の立場があるだけ哲學史に對する異なる見方が成立する。若し辨證法的の統一が哲學の諸立場(哲學史)を止揚しうるやとせば、哲學のみならず哲學と哲學史の連綿も此の立場に於て全面的に關ふられると考ふことが出来る。

〔哲學の名義的定義と實質的定義〕 先づ哲學の概念

よりして見るなら名義的定義も外面的ではあるが哲学者は依拠する。哲学者中の各様の定義より共通の性質を抽出規定しなければならぬからである。然るに其の哲学者の實質的定義に至つては之に加ふるに哲学者の体系的定義(即ち方法論及び其の諸方法の連綿等を中心として)更に哲學することによりてのみ進むことが出来る(これが諸科学と其の歴史との關係と著しく異なる所以である。科学は無限に進展する開ける組織であり、其の部分の閉鎖である。従つて現に立てる真理は内容より云へば最高の真理でありそれ以前の誤れる部分の訂正である。未だのより高き真理より否定若しくは包括せらるゝ處は受容する。哲学者は終局的真理・全體的立場の閉鎖せる體系であり、如何なる立場と雖も終局的の立場、全體的の意味をもつ。言はばメナド(メナドの現象)の如き意味を含蓄する。哲学者は辯證法的に開展せられたる意のあるメナドの根拠とも解することが出来る。我は先づ名義的定義を發生的の順序に於て解説し更に實質的定義の一面を哲学者史との連綿に於て説明しようと思ふ。川邊元の『哲學論議』は其の本質に於ては哲學の實質的定義の一種として理解する可きである。)

【古代の哲學】 古代に於て哲學の概念は其の直接原始的の用法より漸次之を根本原理の學、究極原理の學とする方向へと開展されたのであつた。技術に手玩な實際的例々の経験に對して、専門的知識や技術による卓越性を哲學と呼び、其の所有者を哲者と名づけた(七賢人の如き其の例である)。さて實際的目的より自由となれる卓越せる思想活動は當時とは分離せざる科学と哲學の何れにも共通の性質であつた。しかし哲學は技術的實用の智慧でなく更にそれより解放せられたる反省的な知識とならぬ。知識の愛とは反省に於ける知識のための知識と云ふ如き意味を有し、*Philosophia* が如何學を實用より解放してその王冠を戴かした時に感ずた如き體

験の情緒的の言葉である。實際的目的を超越せる普遍的知識の地平は知識そのものの愛、智慧そのものの愛にのみ開かれた新天地であつたらう。この普遍知は特殊のものに異はれず愛知者を求むる愛知知の愛である。ヘラクレイトス *Heraclitus* (前巻(編年)は「ソロン *Solon*」が「ゾラ」のクロイソス *Croesus* 王を訪問せし時の事を敘し、王は某で聞き及べる智者ソロンは政治家や商人の如く實際的物質的利益のためなく、「知識を愛し、たゞ(觀察する)ために諸國を巡遊」せるとのこと)に如何に驚嘆と尊敬とを結ぶた行なつたかを語つて居る。人間の繁榮として「愛知知なるものは、何となれば「愛知」による人間の興味、其の自覺に於ける解放自由は精神的繁榮の中核であるから。此の意味に於て愛知は同時に精神的繁榮に對する努力追求をも意味するのである。ケケロは後に「凡ての最もよきもの、認識及びそれ等のものに於ける練習」を「哲學」と名づけ、哲學者を「特別彫れたる教養を有する人」とよんで居るが、これは哲學の概念に當然附随する特徴を述べたものである。

愛知の結果として「興へる」知識そのものは特殊個々の認識でなくこれ等を總括する普遍知を求むるものである。常識的木訥的知識に對するならばそれは事物の本質を探求する根本的究極知の意味をもたなければならぬ。ヘラクレイトスが「哲學者は「多くの事を非常によく究め知つて居る人」としたのも此の意味であらう。又「哲學者は對々の事物を其の本性に從つて分析しうる機運の士」と云つて居る。故に愛知は組織的に練習された理論活動であり、それは愛知に普遍知と愛知知を意味する。知識と根本知は愛知と離れざる兩面であるが「教養」とは、人間の特殊の知識技能を意味せず、普遍根本の人間性の自覺である。これは普遍性の自覺と愛知と同義で

あるからである。此の教養の方面は漸次特殊の意味をもつて来た。それはあらゆる特殊活動・實踐的姿勢に對する一般の教養、或意味でそれ等の前階段を意味する。即ち、青年の教養として、又一般教養として、政治家・軍人・辯論家等の實際活動に對立せしめられたのであつた。此の教養の一面には「學問的な仕事一般」の意味をも含んで居る。科学と哲學との對照の境界の未分の教養に於ては教養等をも哲學とよんで居つた。

さて此の一般的の用法は、ツァイストによりて一種の歪曲を受けたのであつた。愛知は事物に束縛された如くに對して普遍知であり、それは即ち自由である。此の知識の自由を普遍知の追求・論議に明け予氣儘な主に肯定的な活用で轉用したものが彼等の立場であつた。ゲルダ *Gerda* (前巻(編年)は「ソロン」に於ては氣象學者や政治家の知識と比較して「哲學」をもつて主に爭論術を中心とする論議を意味して居つたのである。(この論議は後には哲學の準備として自然哲學と共に新しき位地にもどされたのであつた。)

かくて哲學者に對する状態は、彼等は天上や地下の事を探求し、如何なる神々をも承認せず、恐しき事を依つて勝利に導く(辯論術により)と云ふが如き點に存した。即ちこゝに於ては知識の道徳を引き起す愛が忘れられて知識の氣風なる運用に對する興味が起つて居つたのである。其の興味は自己の知識の普遍知に對する誇りである。この點より哲學を教ひ出したのはソクラテスでありプラトンであつた。これは愛知の愛を始めの意味よりも更に強調することによつて可能となつた。前にはたゞ實際的・制物的の知識の中に解放を愛して意識されたが、今や自由なる知識の中に解放の中り得る見せかけた知識境 *Horizon* が存在する故に先づ「愛」を解放されなければならぬ。これは諸知に對する愛と意欲によりて自覺され得る境地であり、實際知及び位見し知識が自己に

反省することによりてのみ可能となる。ソクラテスに於ける感傷術とは真如の自覺を求めし方を意味し、眞如の追求とは徳見の露をけむり去るを意味し、眞如の追求とは吾人に於ける眞如のある形に於ける内在と現實の形に於ける存在を意味する。本質的に自己に無関係のものを求めることはないが、同時に自己の持てるものを求める筈もない。プラトンに於ける思想とエロスの説は以上の如き關係の説明に外ならない。

かくて愛知とは決して「知」そのものではなく、知は神にのみ属し人間に於ては眞如はたゞ愛することによりてのみ開示される。さて一方より見ればプラトンに於て哲學は實際的知とも徳見とも異なる第三者たる眞如となつた。従つて其の關係する對象も前者と異ならなければならぬ。プラトンによりて眞如の對象となつたのは此のソフィストの徳見である。眞如とは理性が神法によりてイデアを認識する事であり、其の次に位するものは情性である。これは「愛知」に屬するものではあるが理性の如く全くは徳見の對象即ち感覺や知覚を超越せず、此等により與へてられた現象を使用し之を對象として探求を始める。そして其の始源には、衆人歸結に向つて進むのである。即ち數學によりて數や圓形の性質より出發するのには實は此の可視的の認識を究めるのでなく其の原型たる無形の數智的形相を見んとするものである。たゞ感覺的假定を脱却出来ない所に最高のイデアの認識と異なる點が存する。之に對して理性は假定を使用するが、之を始源として認めるのではなく、たゞ無假定の世界或は高物始源に到達する爲の階段及び出發點として使用するに過ぎない。そして始源に至る時にはそれに伴ふ凡てのものを把握して再びそこより歸結に降り来るのである。此際は何れも感傷的なるものを使用する事ではなく只「形相」(イデア)の中に終始するのである。かくて愛知は理性に

よる眞如として、之と相對峙する異なる認識でも徳見との中間に情性の認識のものが設けられたのである。これも正當の存在であると言ふ迄もなく、そして其の對象も眞如は數學の知である。徳見の對象も之を二つに分分する。知覺の對象と感覺の對象がこれである。かくて有名な認識及び其の對象界の二つの階段により區別する仕方が案出されたのである。そして同時に其の間の連關をも明かされたのであつた。かくて前述の諸特微の外に哲學は自己を本質上見限り解放せしめたと同様に、哲學と科學的認識との根本的なる構造的差を明らかにしたのであつた。哲學とはイデアの認識であり、無假定究竟原理の學となつたのである。そして此の無假定者 *anapichthon*、こゝ即ち善のイデア *agathos kai aition* であり、これは一切のものを超越する一切のもの、其の究極目的であり、惟而又一切のもの存在及び認識の原理である。即ちテロスであると共に亦にあらゆるものの始源でもあり、其の本質はたゞ圓環的形象によりて表徴化されるのである。さて此の善のイデアに神法論の力により漸次通り行くと言ふことにより、凡ての正しきもの美はしきものは源を直視し、人生の意義を正しく認識する。これこそ正に最もすぐれた意味の精神的救済であり、又此の直視より下り降り降し來つて始めて行人政治的理想が完成され得るのであり、これこそ又完全の教育である。善くの如き哲人によつてのみ目ざめたる國家が建設される。眞の教養と教化の何であるかを了解することが出来るのである。要するにプラトンにより一先づそれまでの哲學の要求が綜合大成されたのを見えるのである。

しかしアリストテレスに於てはプラトンより更に明晰な仕方によつて哲學の概念が限定されたのであつた。彼に於ては、哲學と科學との相違を第一哲學と廣き意味の哲學との二種によつて區別した。前者には時にソフィア *σοφία* なる語を適用した場合もあつた。後者は數學も

自然學も倫理學も政治學も屬する所謂學一般である。前者は特に哲學者の科學と呼はれ今日の形而上學を意味した。即ち「ある」もの限りの「ある」ものを意味とし、ある特殊の領域に向けられず凡ての存在物に普遍する有そのもの、従つてあらゆる存在者について第一原理或は原理を研究する學問である。又プラトンにより始められた哲學の分類も同時に發展せられたが、それ等にも増して注意すべき點は、彼が科學と哲學の差別の外に「形而上學」に於て彼に至る爲の凡ての哲學的批判的歴史的研究をやつて居ることであり、プラトンの中に無意識的に綜合統一せられた諸學說・諸傾向はより廣き意味に於て批判せられ、彼の哲學はこれ等を綜合する仕方を意識的に示してゐるのである。即ち哲學史に對する彼の哲學の關係が意識的に問題となつて來たのであつた。彼の哲學は従来の凡ての哲學の課題の一つの立場よりより完全に解くものである。次に彼に於ては哲學的の範圍は同時に最高の教養であり、最もすぐれたる義務であり、又生活でもあつた。即ち實踐が目的と云はんより理論的の範圍把握そのものが最高の實踐的の結果を齎するものであつた。

所が同もなく當時の宗教的及び道德的意識の崩壞、最後に都市國家の没落等により人生の意義・使命等に關する問題が前面に提示されたので、ソフィスト・ソクラテスにより始められた哲學の實踐を志とする傾向がヘレニズム時代に於ては主潮となり、哲學は學問的基礎の上に立てられた「生活の原理」の如くに考へられるに至つた。哲學の一面であつた「教養」なる側面が切斷せる人生問題の意識に促進せしめられて意義ある人生、即ち眞の幸福を如何にして得るかなる目的を主とする理論に變じたのであつた。ストア學派によれば智慧とは神の意に人間の事物の學であり、「愛知」哲學とはこの有用なる術の修練に外ならず、それはやがて徳そのものとも名づけら

れた。そしてこの實踐的の側面と共に哲學はそれ以外の學の認識の體をも包括してつたのである。エピク로스、スピノザの思想に於ては哲學は理性や考慮により幸福な生活を作り出すための道徳と定義せらるゝに至つた。新しくして純理論的の要求は特殊の科學的の認識の方向に分化して行つたのである。

さてこの他の要求は理性の命令に適應する事であり、理性は普遍的の真理を意味する。真理に従ふは眞人のそのである。特殊や偶然に捕はれた生活體験は如何に努力するも普遍的の立場になりえない運命をもつ。眞人の理想は如何に追求するも造しえない彼岸に立つ。この矛盾を克服せんため懷疑派の如く判斷の中止によりて特殊・偶然を超越する普遍的の真理を把握せんとして無欲である。何となれば行爲する時は特殊の立場を要求せらるゝからである。かくて眞人の理想の追求は自力の立場、即ち處生術として哲學の立場の崩壊を招來し、吾人の活動は「神が人となる」可能性、普遍そのものが其の性格を失はずして特殊の中に下降し來る道だけである。人間は神賢人たりえない。故に人が觀察される道は神が下降し來る地方的の道以外にありえない。かくて放棄として再びなる知識は、一轉して實踐的處生術の立場となり、それから宗教は、一轉して實踐的處生術の立場となつた。かくて人間認識の最も普遍的な結果よりして人生の意義を決定する確信を獲得し、此の哲學の立場よりして崩壊せる宗教に於て代る世界觀を生産せんとするに至つたのである(新アトロン學派の如く)。

【中世の哲學】 上述の立場は中世に於ては宗教の下持たる立場、即ち神の啓示によりて神に與へられた真理を理性の立場より證明する從屬的地位へと崩落した。しかし近世へと近づくと従つて此の仕方は「自然の光」(理性や經驗の立場より宗教的興味と無關係に之を論證する仕方となり)二重の對照點、遂には世界哲學の學とな

り、近世に至つて再び古代の如き哲學の自律を回復したのである。

【近世の哲學】 近世の哲學の定義は古代のそれの尖の側面への分化或は崩壊と見る事が出来るであらう。古代に於ける哲學の定義は、次の諸要素を含んで居る。(一)理論的の側面に於て諸科學の特殊科學に對し、より高き反省の立場であり、其の方法・原理・對象を異にする。普遍性(或は普遍的)を求め、(二)道徳・政治・宗教・技術等の實踐的側面或は藝術等の享樂の立場は對してはより廣き基礎的の反省の立場である。時としては實踐或は技術に異へられざる「一般教養」或は教化の立場となり、

他の場合には自由解放の道を示す「人生哲學」となり、是れでは人生に解放と祝福とを與へる「解放哲學」となる。以上の二つの側面は如何なる場合にも存在する。時としては二つは一つに融合し、時としては一方が主となり他は二義的地位を與へられる。何れにせよ、哲學は自由なる反省自覺の立場で觀念的生活(Lebensweise)たる一面を保存する。倫理・宗教が反省の土内容たる場合に於ても變形された形に於てこの側面が残存する。(三)以上の二方面を内蔵する哲學は全體としてそれ自身を異なる立場に分離對抗する。もし此等が夫々唯一の原理たるを主張し、かくて相互に矛盾相立に陥るものもあれば結局一つの哲學の立場も成立せざることとなる。従つて何れの哲學の成立にも、單なる他の排他によらぬ、又單なる類型に止まらない哲學史に於ける辯證法的の統一の可能性を豫想するものであつて、アリストテレスに於て既にこの諸哲學への高次の反省が要請されて居るのであつた。近世に於ける哲學の概念はこの三つの側面に於ける分化であり深化であり開展でもある。

(一)理論的側面 カントに於ては理性の三批判によつて哲學の對象と科學の對象とが破壊せられ、理論理性に就ては數學・自然科學の權利問題的批判と共に、悟性概念

により「實踐論」の如く「哲學の對象を把握することの不可能」を、哲學の對象は理性概念即ち理念であることを論證し、更に其の理念論的用法は單に認識の純粹原理に止まり、イデオロギの場所を實踐理性の要請及び目的概念としてのみ許されることと論證したのである。彼は時に哲學の概念を二つに分つた。(1)學的的概念(學校概念)としての哲學は認識や行爲の豫想や條件に關する學であり、同時に此の先天的認識の性系でもある。(2)市民的的概念としての哲學は凡ての認識の人間性その本質的目的に對する關懷を論ずる學を意味する。科學の批判としては數學と自然科學の哲學に對する關係がアトロンにより明白にされた。此の科學の批判即ち哲學と諸科學との本質的の關係を一層大規模に論證せるはフイヒナの「知識學の概念」(Die Idee der Wissenschaft)に於てである。茲では論證出來ない原理は哲學的の體系の一つの項として夫々體系的に基礎づけられるのである。

(二)實踐的側面 スピノザに於ては神の愛と神の認識とは一つであり、此の永遠の見地に立つことにより人間の眞の幸福は與へられるのである。カントに於ては實踐理性の自己批判によつてのみ徳の本質及び形而上學の眞の意味を把握することが出来るのであり、君若し哲學者でなければならぬと云はんより、君若し哲學者の識見に關心が理想である。近世に於ては併しザラヤに於ける如き教養と哲學史の不應の關係が強調されないのである。

(三)哲學と哲學史 哲學の自己批判の關係はカントよりや、問題となり始め、理性の自己批判は反面に在來の哲學の種々の體系の位置・意義をも同時に體系的に批判するものであることが明かにされて來た。これはフイヒナの哲學の演解に於て明示される「唯心論と實在論の諸種の形態の批判」即ち體系論的の原理の演解は他國哲學史

上に表はれた諸學法の關係・秩序をも整理する結果となつて居るのである。此の傾向が最も根本的の意味に於て大成されたのがヘーゲルの哲學である。

ヘーゲルによれば哲學史とは色々な人々の種々の私見を整理するものでもなく、又一直接に同一對象の認識を擴大完成し行くものでもなく、吾時代の精神の立てた火矢の総稱が辯證法的に交互に孤立形成され同時に自覺され行く過程を敘述するものである。従つて「哲學史に於て敘述される」と同一の思想の開展が哲學そのものの中に於て返らるるが、しかしこゝでは、歴史の特殊性より解放せられ純粹に思想の要素の中に於て被つて置かれるのである。「哲學の歴史は種々異なる哲學に於て、一方に於ては唯一つの哲學が幾多の階段に於て表はれたものとして、他方に於ては體系の根柢に於て特殊の諸階段を要するに同一の全體の分枝にすぎないことを示すのである」。此の哲學史の辯證法的進路に關するヘーゲルの見解は中核に於て正當である。何となればそれは合理論・獨斷論・經驗論・批判論・神祕論より見られる哲學史觀の辯證法的止揚の結果として到達せられ得るからである。ライントナルバント W. Windelband (1815-1872)、シュタムプエル P. Staudenmann (1803-1875)などの哲學史觀は主に批判論・實踐論の立場より見たるヘーゲル説の補正であつて、それ自身は哲學史に於ける辯證法的進路を全體的に意識しないものである。ライントナルバントが分ける「哲學史を支配する三つの要素、即ち(1)事實的・論理的、(2)個人的・心理的の諸要素は、彼の考ふる如き補充・分立の關係にあるに非ずして、亦る辯證法的の展開の中に存する限りに於て哲學史にとりて意味をもつのである。

哲學者は時代の子であり、時代精神はロバースの特殊化の顯現である。ロバースの開展は個人の天才的の自覺によりてのみ開展せられ、個人の自覺は時代精神の深みに於

てのみ成立する。従つて一面より見れば哲學史は問題の辯證法的開展であると同時に、他面文化意識の辯證法的自己認識であり、又同時に哲學者の心奥の直観反省に於ける自覺の開展とも見られ得るのである。恰もヘーゲルの概念に於ける普遍と特殊と個體との如き三位一體の關係を有するのである。これを引續して考ふるは批判論乃至經驗論の立場に類したものである。ヘーゲルが一つの思想が一つの文化(時代)意識の根柢に存する、或は一つの時代が一つの総稱と自覺する、と云ふは各時代意識(文化意識)の特殊な具體性を通じてのみ意識され、其の文化意識はロバース(思想)の火々の形態を變換してのみ成立するを云ふのである。かくて三者は火々二つ二つ交互に媒介し媒介されてあると云ふ關係の上に成立する。哲學なるものは此の時代を思想的に把握し、之を超時間的の把握に高め、凡てを永遠の即自且つ向自の形に於て考察するものである。従つて哲學史は時間性と外時間性に於て敘述された哲學であり、哲學は超時間的の把握に高められた哲學史なりとも云ふ事が出来る。「哲學史に對する所謂言論學的・歴史的・心理的・個人的、或は文化史的の見解は實踐的の意識に於ては其の一部と云はんより其の單なる準備・材料にすぎない」。近頃イタリーのタローチ・及びジエンティールによりて唱へらるる「哲學と歴史の同一」なる主張も以上の如き見解の一形態と考ふことが出来る。

要するに以上の如き見解に於て歴史と哲學の同一性は只現實に哲學する行為の中に於て(而も辯證法的の行に於て)のみ同一となるのである。獨斷論・經驗論・懷疑論等に於て始めて重要な意味を發し、辯證法的の哲學に於て眞に哲學との關係が明かにせられ得るのである。獨斷論より始まる哲學の凡ての立場が辯證法的立場の中に止揚せられる限りに於て、哲學と哲學史は全く個自の

存在を保ちながら一面同一性をもつて居るのである。ヘーゲルの見解に對する現今の史家の批判は主に歴史の外圍性・偶然的の實現す可らざる點に就てである。しかしそれ等も此の實踐論的の立場によりパッパにされた見方に於てはそれ等の哲學史に對する眞の意味は把握されえないのであらう。

要するに哲學の名義的定義は前述の(一)(二)の契機に關係するが、(三)の契機を含めて哲學の生命を示すものは哲學と哲學史の辯證法的の進路に外ならない。哲學と哲學史との進路は只哲學することによつてのみ可能である。しかしして其の諸種の哲學的見地によりて諸種の進路の形(哲學史觀)が成立するが、それ等の見方が結局に於て辯證法的の進路の中に止揚せらるゝは恰も哲學の諸方法が辯證法的に統一せらるゝと同様である。しかし體系は同時に其の否定を内包する如く、現實の辯證法的の哲學史觀は恰も他の史觀によりて否定補足される可き一面をもつ。これヘーゲルの見方が實踐主義・現實主義の史觀により被覆を受くる理由である。しかし哲學の概念なるものは多岐の方向に開展することにより體系を否定しつつ、同時に其の開放性中に於て體系の自己性に安住するものに外ならない。其の無限の開展に於て常に自己に安住する故に(信念とし)、超時間的であり永遠である。無限に開展する樂曲が一つの根本調の統一中に安らふ如きに關する。哲學史觀が辯證法的なりと云ふも同一の意味に於てである。それ故にライントナルバントとすればヘーゲルが其の向自の安らりと見らるゝ如く、ヘーゲル哲學史觀に對して近代の實踐的・批判的史觀の内容より辯證法的の進路への還歸としての哲學史觀を對置することが出来る。併しこれは近代の哲學史觀(ライントナルバント等々)が正しいものでなく、これ等の立場の制限を自覺するの出發點でなければならぬこと及び進んでこれ等を辯證法的の再把握する必要があるものである。

【現代の哲學】 現代の哲學は十九世紀の末期より勃興し來れるフリアウター・ア・ミュー(註一)の所謂「科學に對する唯心論的反動」とよむの開展とも見られる。此の反動の一方は學的の傾向として新方法の提唱により哲學の領域を確保せん、他は生命の非合理・個性性等に於て科學の如何ともし難き現實を認めんとするの哲學。更に主として生の哲學と現象學との結合よりして強固の習慣・不安を通じて開示される人間の本来の存在(實存)を他の生命現象より隔離し、此處に哲學の中心を置かんとする實存の哲學が特異した。ハイデッガー・ヤムルン・フ・ハイデッガー等がこれである(註二)の要約。又カント學法よりは批判的辯證法の如きもの人、ナトルプ等の如く形而上學に進み行くもの、更に新ヘーゲル主義までの運動が發展した。しかし觀念論的批判論は昔ふまでもなく(リッ・ケルト・H. Reuschの如き)批判的辯證法も又ナトルプの如き數學的思惟を超越せざる態度等も、之を標榜すればなほ所謂反省的思惟の立場に固執する一面を有す。又、ベルグソンの如き生の哲學も乃ち實存を重んずる哲學も反省思惟に對する反動と題題を要求しながらなほ此の齟齬を脱して居ない。此等の立場の對立は之を止むべき思惟を求めつゝあるのである。我國に於ける辯證法的如きも其の一つの表はれである。オランダ・イタリーに於ける辯證法的唯心論は一應其の別の代表とも見られる。併しこれ等の新ヘーゲル學派の如く傳り歴史に捉はれずして現實の内容・對立の同より新形態の辯證法的結合が大成されるのはなほ時代の開展にまたねばならぬ。

【我學としての哲學】 學科としての哲學は、哲學學愛知が最も全人的教養の基礎であると云ふ點に立脚する。併しこの我學には二つの側面が存在する。(一)其の普遍的的教養である點、即ち技術家の特殊の専門的教養に

對立するものであつて政治家・軍人として秀た人も人間としての教養なくば重大な缺陷となる。此の普遍的教養は先づ専門的のもの基礎となる意味でこれをその前に置くことが便利である。かくて青年に對して人間の教養の中心として哲學なると同時に哲學概説等を講ずるのは此の意味に於てである。(二)この普遍的性は技術・特殊の科學・道徳・宗教等に對してこれを超越し自己の全體的自覺に安住する意味に於て特殊の教養に對し「前」でなく「後」的の自覺である。基礎でなく冠である。此の意味に於ては、觀想的生活としてプラトンのアカデミーに於ける如き場所に於て、或は近世の如く哲學専門の研究として大學に於て教授される可き不負をもつ。(小山龍樹)

【學科としての哲學】 古代ギリシヤに於ける哲學は七自由科の一つであつた辯證法として學ばれ、文法學と修辭學と共に百科全書的教養(中世に於ける大學の設立と共に、特に文學・音樂として)科學・法學・醫學に對し累なる準備學科として認められ、大學には文學科(Literariae litterae)が設けられたに過ぎなかつた。然るに基督になり文藝復興期の思想によつて人文主義の教育が主張される様になつてから、ヘレムムの世界觀を表現する哲學も復活し、大學に於ても哲學は神學から獨立し、これまでの文學科に對して哲學科(Philosophiae)が設けられ、「哲學する自由」(libertas philosophandi)の原理が認められたが、しかし哲學は國家の宗教から自由になることはできず、ライプニヒはスコラ學を攻撃し、アリステレス論理學に反對したためにパリ大學を逐はれ、カントも宗教に關する論文を書いた爲に首口令を受け講壇生活を隠居した。哲學が大學の主要科目となつたのは「大學の自由」が認められるやうになつてからで、Mitscherlich(大學は元來市民階級によつて設立された

一般市民の學校 *universitas civium*)であつたが、それが一般市民の學問といふ意味から學問の一般的研究といふ意味に理解され、從つて學問的綜合的研究といふ意味に使用されるやうになつた。殊に簡かき解釋が實國の大學改革に表現されたのが十九世紀のドイツに於けるライヒ・シュタイムル・ヘル・シュタッフマン(註三)の「教育學」(註四)である。フンベルトなどによるベルリン大學の設立であつたが、それによつて他の學科の基礎的統一學科としての哲學は大學の學科として重要な意義を有するやうになり、哲學入門(*Philosophie der Philosophie*)は高等學校或は中等學校に於ても教授されるやうになつた。我國に於ても哲學は大學のみならず高等學校・專門學校の學科として認められてゐる。

我國において大學が設立されたのは明治維新後のことで、大學は道を講じ、知識を廣め、才徳を成し、以て天下國家に實用を奏する所とされたが、明治三年の「大學規程」によつて、大學の學科は教養・法科・理科・醫科・文科の五科に分れた。教科には神學と修身學とが、文科には紀傳學と文章學と性理學とが設けられ、哲學科なる學科は認められなかつたが、洋學に對する息學と漢學との紛争から大學の廢止となり、開成學校と醫學校との合併によつて東京大學の設立は法科と理科と文科とに分れ、文科と呼ばれてゐた時の學科は文科と理科とに分れ、文科にはレトリック・ロジック・經國論・各國史・ヒロソビーの五學科が認められた。これは明かに陳米の大學に於ける學科の模倣であつたが、それが明治十年に東京大學となつてから文學部を以て第一科と第二科とに分れ、史學・哲學及び政治學の學科が第一科と、和漢文學を以て第二科となすに至つて始めて哲學が文學部の第一科として認められるやうになり、哲學に關するものとしては第一年に論理學と心理學の大綱、第二年に哲學(哲學史・心理學)、第三年に哲學(哲學學)、第四年に哲

學が教授されたが、夙いで明治十四年の學科改正によつて文學部には哲學科と政治學及理財學科と和漢文學科との三學科が設けられ、哲學に關するものは第一年に論理學、第二年に哲學史、第三年に心理學、第四年に哲學、第五年に印度支那哲學、生理學、第六年に哲學心理學、道義學、審美學、印度支那哲學が教授され、更に翌年には、第一年に論理學、第二年に東洋哲學(哲學史)と西洋哲學(近世哲學)と、第三年に東洋哲學(印度支那哲學)と西洋哲學(心理學・生理學・道義學・審美學)を教授するやうに認められ、使徒學は明治十七年に社會學と改められた。然るに明治十九年に明治天皇が帝國大學に行幸された時に、特に國家の人材を養成すべき修身の學科に就て御下問があり、翌年徳大寺侍從長は大學に參與して日本哲學のことを總長に尋問し、總長より日本に於ては固有の哲學なしといふ答を得て之を復奏した。哲學科に於ける學科課程の變遷を見て、西洋哲學に對して東洋哲學が區別されるやうになつたが、それは印度哲學と支那哲學とであり、日本哲學なるものは東洋哲學としては未だ認められてゐなかつた。明治十九年の「帝國大學令」第二條によつて「帝國大學(國家)必要ニ應ズル學術技能ヲ教授シ及其進歩ヲ改良スルヲ以テ目的トス」と規定されたが、大正七年勅令を以て定められた「大學令」では「大學(國家)必要ナル學術ノ理論及應用ヲ教授シ及其ノ進歩ヲ改良スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及國家思想ノ發揚ニ留意ス(キモノトス)」と修正された。而して大正九年には大學に神道講座が新設され、國體明微の運動から昭和十年には教學刷新評議會が設置され、同十二年には文部省の教學局の新設を見るに至り、日本哲學振興委員會は「我が國家ト哲學の諸學ノ問題」を主題とし、「國體、日本精神ノ本義ニ基キ哲學的諸學ノ精粹、内容、方法及其ノ任務ヲ研究、討論シ國民トシテノ正統ト人生活、世界觀、國家觀ノ確立ニ努メ以テ我が國ニ於ケル新學ノ發展振興ヲ圖ラントスル」を國體の下に第一國學者會を組織し、東京帝國大學には日本思想史、京都帝國大學には日本精神史、東京・廣島兩文理科大學には日本國體論の講座を新設するに至つた。高等學校に於ては昭和十二年その哲學部設科教授科目を改めて、「特ニ我が國獨自ノ精神・我が國家存立ノ意義・國民トシテノ道ヲ明ニ實踐ノ基本ヲ確立スルヘシ」とし、教授内容は次の如き教授事項に就き西洋哲學に偏することなく我國獨自の思想を中心として廣く東西の哲學を概括するを要すと規定した。即ち、

- (一)哲學的精神 (1)人生と世界、哲學の發生、(2)人生觀・世界觀の形成、(3)哲學と宗教及藝術との關係、(4)哲學と社會・歴史及文化との關係、(二)哲學思想の史的發展 (1)西洋思想の發展(古代・中世・近世思想の概観)、(2)支那思想の發展(古代・中世・近世思想の概観)、(3)印度思想の發展(古代・中世・近世思想の概観)、(4)日本思想の發展(古代・中世・近世思想の概観)、(三)哲學の諸問題 (1)哲學の代思想の一般的傾向及概観、(2)哲學の諸問題、(3)科學の諸問題 (1)科學に關する諸説、(2)自然科學と精神科學、(4)科學と哲學、哲學独自の領域、(5)世界觀の問題、(6)形而上學の諸説、(7)存在論・實體論・道徳論、(8)精神論、(9)實踐の問題、(10)知と行、(11)社會・歴史の問題、(12)道徳・法律の問題、(13)宗教の問題、(14)國家の問題、(15)哲學的原理としての日本固有の道 (附註)
- 學文的文獻：(一)哲學及び哲學史の叢書 *Religion, Poetik, Aristoteles, Metaphysica, G. W. F. Hegel, Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, 3 Bde., 1840* (H. v. Steinacker, Berlin, 1874) *E. Zeller, Die Philosophie der Griechen, Bd. I, 1852, F. K. A. Schwegler, Geschichte der Philo-*

osophie im Umriss, 1861, W. Windelband, *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 1904, P. Morry, Über Philosophie, Geschichte und Philosophie der Geschichte* (Hanserichs Zeitschrift, 1898), *D. Enderb, Begründung der Geschichte der Philosophie als Wissenschaft, 1919, K. Sternberg, Was heisst und zu welchem Ende studiert man Philosophiegeschichte?* 1928, *R. Coom, Logica, 1908, G. Gentile, Teoria generale della Spinoza come Atto puro, 1914, 1916, P. Borch, Geschichte der Erziehung, 1916, H. Scheler, Philosophische Propädeutik (Pädagogisches Lesebuch, hrsg. v. H. Schenker, III, 1930), 東京帝國大學五十年史(1877—1927)に關する「教授科目としての哲學」(附註)を參考せよ、(二)附註の参考書、尾橋太郎「大學入門」(附註)を參考せよ、(三)哲學入門 *P. Prosen, Einführung in die Philosophie, 1929, O. Kropke, Ethik, in d. Ph., 1928, W. Frank, Ethik, in d. Ph., 1922, H. Frankel, Ethik, in d. Ph., 1925, K. Lehmann, d. Ph., hrsg. v. M. Daxner, Bd. II, Philosophie in ihren Einzelgebieten, 1928, G. Meiss, Der Weg in d. Ph., 1928, E. Reuber, Ethik, in d. Ph., 1926 (附註)を參考せよ、*J. v. Lili, Ethik, in d. Ph., 1923, H. Nohl, Ethik, in d. Ph., 1923, M. Daxner, Ethik, in d. Ph., 1930, H. Stegmüller, Philosophie, ihr Scope und Relationen, 1902, R. R. Feys, This Approach to Ph., 1905 (附註)を參考せよ、(四)附註の参考書、尾橋太郎「大學入門」(附註)を參考せよ、(五)附註の参考書 *P. Overweg, Grondrijs der Geschiede****

一所一箇所を設けて學費として毎年米三百俵づつを給することとした。翌八年五月、各郡村に手習所を設立すべき旨を、學務奉行泉仲受、津田水忠と郡奉行とに命じ、領内十二郡に百二十城の手習所を除いて、數百百二十九名、生徒二千二百五十八名であつて、これが爲に藩の府庫から支出した經費は年々六百十石づつであつた。然るに七箇年の後、延寶二年十二月(即ち)に整理せられて一郡一校主義となり、全領十二郡に十四箇所のみが存続せしめられ、翌三年九月には更に整理合併せしめられて和氣郡水谷村の閉會館唯一つになつた。

【總意及び組織】 手習所設立の總意は村の指導者を養成するにあつた。野直庄屋、村々庄屋年費、長百姓、平百姓でも専し尙書などの子弟を月十五日づつに通學させ、成長の後に村の世話や公用などに役立つやうに仕立て上げられてゐたのである。必須科目は習字、算用の二科で、讀書は特別の希望者に限つて授けられた。算用は前に庄屋を勤めたもので今は隱居してゐるもの、又は庄屋年寄の弟などを年々替り一年替りに用ひる手習になつてゐた。なほ手習所の持續については格別な注意が拂はれ、はじめの中こそ藩費によつて支持經營せられるが、七年の後は子弟を奨励させる規程によつて經費が支拂されるやうに仕組み直す意圖であつた。公立小學校の、非常に早い時代の試みとして注目すべきである。

【手習所に於ける成人教育】 一年に一、二度位づつ成人を集めて人倫道德に關する通俗講義を授けることが豫定されてゐた。實際を見計らつて、野直庄屋、並に村々庄屋年費、身を持つ百姓を集めて、岡山藩學校から派遣される講師が講釋するのである。

【庶民教育】の項參照。
 (一七) 德

文獻——『日本教育史資料』(卷九) (明治二十二年)

デーム・スクール (Dum School)

宗教改革以後先づインダグランドに於つた女師匠の困ひてゐる寺子屋式の學校。第十八世紀にはアメリカにも移されて大に行はれたが、第十九世紀の初頭幼児學校が設立されるに及んで之に合流した。現今の如き小學校制度の確立する以前に於て、イギリス、アメリカ兩國の庶民教育に重要な役割を演じた。

デーム・スクールでは、その若い時代に幾分かの教育を受けた女師匠が、その婆父又は居室に居る所の子供等を集めて極めて初歩の教授を行ひ格別の報酬を得てゐた。教授の内容は概して讀み方の初歩に限られてゐたが、アメリカでは往々書き方、算術も教授せられた。所謂「スリー・アールズ」が教授されてゐたのである。初頭のアメリカのパブリック・スクールに入學するものは、その準備として讀み書きの教授をデーム・スクール又は家庭に於て受けたのである。

【譯名】 女師匠。

デモクラシー (Democracy) (Democracy) (Democracy)

【譯名】 民主主義・民主制・民主政・民主主義・民衆政治・衆民制等々の譯語がある。デモクラシーの中には二つの内容が含まれる。一は政府は特定の個人又は少數の爲に行はるべきではなくて、國民一般の爲に行はるべきことであり、他は國民一般の爲に政治を行ふ方法として、國民自衛をして意志を發表せしめ、その多數の意志に従ふことである。前者は政治の目的を規定し、後者はその目的實現の方法を規定する。リンカン A. Lincoln (1808-1876) がデモクラシーを稱して、「人民の人民による、人民の爲の」(for the people, by the people and for the people) 政治と云つたのは、平易簡明に道破してゐる。目的を國民一般に置くことに於て封建政治に對立し、方法を國民自衛の意志に依ることに於て專制政治及び閉門專制政治に對立する。デモクラシー

は或場合に以上の如き政治形態を意味し、又他の場合にはかかる政治形態を實現せんとする思想を意味する。邦譯が民主制と民主主義との二種あるは之が爲である。思想を意味する場合は、その目的に於て自由主義と同一であり、方法に於て自由主義の中の政治的自由主義に相當し、自由主義の一部に位する。

【デモクラシーの諸形態】 古代ギリシャの都市國家では、國民が直接その意志を發表し政治を履行した。之を直接デモクラシーと云ふ、併し近代國家に於ては直接デモクラシーを行ふことは技術的に不可能なで、先づ代表者を選舉せしめ、代表者の意志を國民の意志と看做す方法を採る、これ即ち間接デモクラシーである中央議會・地方議會制度これである。たとへ國民一般の意志に依ると云ふも、性・年齢・人種・財産・職業等により制限されてゐるが、現今世界文明國に於ては、一定年齢以上の者ならば、何等の制限を認めない事を通例とする。間接デモクラシーは近代國家に於て常用であつたが、國民の意志が的確に表現されないと理由により、直接デモクラシーを行ふことがないではない、例へばスウイスの如き小國はその例である。又或る問題を限つて直接デモクラシーを行ふこともある、例へばドイツに於て一定数の國民の希望ある時に限り、國民投票法(Referendum)を行ふが如きである。

デモクラシーは始め政治に就て唱へられたが、政治は民衆的になつて、經濟は資本家の專制により労働者が支配されることを見出し、産業に於ても労働者の意志を發表せしめ、之に基く必要が唱へられた。「産業民主主義」(Industrial Democracy) なる語が用ひられた。又デモクラシーは始め國民の意志により自由主義を行ふ態勢であつたが、後國民の意志により社會主義を行はうと云ふ思想が現はれた。之を社會民主主義と云ふ。

【批判】 デモクラシーは十九世紀以來疑はれない政

治的原理であったが、今世紀に入りてより二つの方面から批判を受けるやうになつた。一は共產主義の側からで、資本主義の高度に発達した現代に於ては、國民全般の意志と云つて結局有産階級の意志であり、國民全般の意志と云つてブルジョア階級の意志と云つて、之を例示には暴力革命を以てするの外なく、革命後プロレタリアデモクラシーの確立する迄は、國民全般の意志でなくプロレタリアの意志のみで政治を行ふべしと云ひ、之が一九一七年以来ソビエトに於て實現された。他は、ファシズムの側から、世界大戦後の混乱時の複雑な政治を行ふに、デモクラシーは他事と擧げえないと云ふので、之も一九二三年ルソウ R. Mussonelli によりイデオロギイに實現され、一九三三年ヒトラー A. Hitler によりドイツにも實行された。他の諸國に於てもデモクラシーと最大の衝突とを調和する事が必要とされ、デモクラシーの基礎の上に少数者の政治を認める例は、最近のアメリカに於けるルーズベルト F. D. Roosevelt 大統領の政治である。要するにデモクラシーは現代に於て再檢討の對象となりつゝある。

【自由主義】・「社会民主主義」・「共產主義」・「ファシズム」の項参照。

【メタラシーと教育】 (岡倉重雄)

ための政治であり、自治の方法が國民多數の意志によるものであるからには、國民一般の教養を高めることが最も必要であり、従つてメタラシーの方法としては國民のための教育が重視される。而して國民のための教育は國民による國家の發展を期待するもので、教育を社會の改造並に發展の原理と考へるのがメタラシーの教育理論である。しかし社會を改造し發展せしむるものは社會を構成する個人之力であり、同時に個人を教育するものは社會でなくてはならぬ。教育に於ける個人と社會との關係を問題としてメタラシーの教育理論は發展した。

古代ギリシャの都市國家のデモクラシーを教育理論の上に理想化したのはプラトンの「共和論」であつたが、そこには個人と社會との關係は人間とイデアとの關係と考へられてゐた。人間の本質は善のイデアである正義の社會を實現する可能性であり、それを實現する方法が愛による社會の教育であつた。而して人間の自然とは斯かる社會を實現する人間の本性であつた。近代のデモクラシーはヒルトンの教育論に置かれるやうに文藝復興によるギリシャの人間の社會の復生であつた。宗教に於てはウィットゲン W. W. Stone (1824) 頃より J. M. H. H. (1830) 頃よりその如き世俗社會のデモクラシーを主張し、宗教改革の氣運を醸したが、斯かる社會の動向は、ロマンチズムの教育改革となり、「自然に從ふ教育」を主張し、ルソー及びヘストロツツの先驅をなした。教育に於ける自然主義は、哲學に於ける經驗論と關聯する思想であり、ハイコンの經驗論は、知識を學ぶ方法であり、上から降る知識に對し下から湧く知識が自然の光によつて告知される哲學であつた。而して人間は公人としての社會的存在であるから、知識は社會の経験から學ばれるものであり、従つて哲學は實踐のための理論であり、「知識は力」であつた。この思想は、メタによつて發展せしめられたが、彼の經驗哲學によれば人間の悟性は先づ然らに存するものではなく、經驗によつて得られるもの。即ち教育によつて發達するものであつたが、彼が自然と稱したものは斯かる意味での經驗に外ならず、従つて教育は自然に從ふ人間悟性の發達を目的とした。この理想は當時の自然法思想とも一致し、國家論に於ては國家契約説を認め、國家は個人の生命・自由・財産に關する自主權を保障すべきであり、政府の不正に對しては人民はこれに反抗する權利を有すとなし、人民の主權及び司法・行政・立法の三種分文を主張した。ルソーの思想は之に影響されたもので、フランス革命の誘因となり、ア

メリカの獨立運動にも影響した。ルソーが自然と稱したのは自然に遊ぶ教育の意味で、人間の自然が社會の自然のうちには發達せねばならぬ限り、人間は社會によつて教育されねばならぬ。ヘストロツツが「環境は人間を作るが、それと同時に人間は環境を作る。彼は彼自身の内に自らから彼の意志に從つて自在に支配する力を持つてゐる」といつたのは、自然に遊ぶ教育がデモクラシーの原理であることを示した言葉であつた。彼の開發主義の教育は「兒童から」の教育を發展せしめ、アメリカに於ては、ルソーの思想に於て「マイルド・レディ・アメリカ」の運動となり、デモクラシーによる教育の本質を發揮せしめた。ドイツに於てもガンスベルクの如く「兒童から」の教育によるデモクラシーの教育が提唱されるやうになつたが、その特色は「知識は力なり」の標語に基く知識の教育が重視され、兒童の社會的訓練として學級の自治、自然の自治の思想が認められたことである。一般に、デモクラシーに於ける自由・平等・民權の思想は、出版の自由を要求し、母語が教育の本質をなし、「教育の機會均等」、「大學の自由」が主張される。自然主義から自由主義・社會主義への教育がデモクラシーによる教育の發展の中心である。

【自由主義】

文獻—J. Bryce, Modern Democracies, 2 vols., 1921. H. J. Laski, Democracy in Crisis, 1932. 澤合榮治郎「民主主義の批判」『民主主義』J. F. Folsom, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik mit besonderer Berücksichtigung des französischen Volksschulunterrichts, 1932. A. Zuckerman, Pädagogische Sozialphilosophie, 1933. F. Gombery, Pädagogische Psychologie, 1931. J. Dewey, Democracy and Education, 1916 (東京 1931) 『教育思想の発展』—A. P. Fuldencik, The New Education in the Soviet Republic, 1929.

デモンストレーション法 (De demonstratio)

Demonstration (德) *Teichentrationsmethode*

我々の経験的観念は、凡て過去に取得した観念の抽象に依つて生じ、而して又精確な観念は正しい直観から起るのであるから、観察練習の必要な事は言ふ處もない。観察練習はその向上所の客観的材料の種類に依つて、對象的観察及びデモンストレーションの二つに分つ。

對象的観察は、既に蒐集された生物・物産の標本・歴史上の遺物等の如き靜態的對象の観察であるが、之に反してデモンストレーションは、或現象の變化・経過の如き動的進行の観察である。對象的観察は記述又は記憶を主とし、これから發展せんとする概念又は法則の序目となるのが常であるが、デモンストレーションでは、教師及び児童が既に假定的に構成した過程、又は少くとも教師が既に説明した進行を客観的に立證せんが爲に、教師が全級児童の面前で、教材を解剖し、検討し、又は器械裝置に依り變動的如き變動を生ぜしめんとする教師實驗であり、立證的観察である。

一般に以上の教師實驗は、教授の最初に始むべきでなく、或程度を假定的に推究せしめた後に於て立證し、解釋すべきである。然る時は深い印象を生じ、記憶に留せしめることも出来るので最も必要である。然るに近時、教師が實驗するのみで、児童が之を傍觀するのでは、印象が淺く、従つて忘却し易い缺點があるとして、児童實驗を行はしめるやうになつた。

文獻—F. X. Eggenhofer, Allgemeine Theorie des Schulunterrichts, 1920. A. Baer, Die neue Schule und ihre Unterrichtsmethode, 1920.

アトニー Dewey, John 1859年—

【概要】 アメリカに於ける現代の有名な哲學者、教育學者、ミネソタ大學、シカゴ大學の哲學教授を稱し、一八九四—一九〇四年シカゴ大學の哲學部教授部長、

デモンストレーション法 (De demonstratio) — デューイ

一八九六年同大學に大學實踐學校を創設、一九〇二—一九〇四年同大學教育學部部長、一九〇四年以來コロンビア大學哲學教授、三一年停年のため引退。

【哲學說】 デューイはジュームズの死後、アメリカ特有の哲學たるプラグマティズムの代表者であり、その説は特に器具主義 *Instrumentalism* と稱されてゐるが、プラグマティズムの思想は、同時にヘーゲル及びドゥーウィンの影響を受け、コントの實踐主義との親近性を示してゐる。

【教育學說】 デューイの教育學說は、その根本に於て生物學的見解より出發して、社會的關係に在る。

(一) 生の更新 *renewal* 及び 被に從へば、生物と無生物との主なる區別は、生物が環境に對して何等かの反應をなし、環境を利用して生を更新する點に存する。生とは環境に對する活動によつて、自らを更新する過程であり、生の特徴とは、生活體(內的要求と外的要求)が相互に關係する中心に在り、その必要に應じて環境を利用する不斷の活動である。而して生の特徴は、個人的生命に於ては生死の運命を造つてゐるけれども、社會的生命は水火に連續し發展するのであるから、生の終局的連續は社會的生命に在らざるべきであり、それ故に教育とは生の社會的連續に必要條件であるといふ理由は、新たに生れた者の有する性體と、現前の社會の知識・感情・行動の模式との間に存する連續の関係を埋め合せ、児童をして、自分の生れた社會的環境に順應 *adaptation*、適應せしめるにある。

他方社會は知識・感情・行動の習慣を傳達 *transmission* し、又 *communication* するものに依つて成立する。併し社會の傳統は單にこの傳達と交通に依つてではなく、寧ろ生活や交通の中に行はれると言へる。社會はこの傳達と交通の中に持續されるのであるが、教育は又この傳達と交通と自己の任務するのであるから、

教育は社會生活の本質より必然的に生ずる現象であつて、實に教育が社會の自己循環 *self-circulation* のものたる所以である。従つて廣義に解すれば社會生活そのものは已に一つの教育であり、古來社會のある所必ず教育は行はれて来た。併し兒童と社會との間の溝壑が社會の發展に伴つて擴大するにつれて、若し自己活動的・獨立的の教育に満足することが出来なくなり、現代の如き學校教育の形態に發展して来たのである。

(二) 環境 *environment* 環境は一生活體に特有な活動を無効し、制止し、剝殺し、拘束する條件の總和である。故に教育は一個人をして自分の屬する物質的・道徳的環境に、最も完全に且つ有効に順應する條件を提供する過程であつて、かゝる環境を離れて教育は成立し得ないであるから、學校は未來社會の萌芽形態として環境の整理が必要である。斯くして環境は彼の教育學說の根本概念の一つとなる。「環境とか中間物 *medium* とか言ふ語は、個人を取巻いてゐる事物以上の或るものを指示してゐる」ので、それは教育が外界の事物と共に變化して行くことを意味してゐる。彼は社會的環境と特殊的環境とに分ち、社會的環境の影響力は一般に無意識的ではあるが、それは「人間の良心・性情の今局面に互つて感化を及ぼすほど微妙で且つ侵襲的である」。その中で強力なる作用を有するのは「言語の習慣 *the habits of language*、諸々の作法 *manners*」一高尚なる趣味と美的鑑賞 *good taste and aesthetic appreciation* の三つである。特殊的環境は、特にその整理を重視し、第一の任務は兒童に理解される程度の本質的な社會環境を選擇し、これを難易に従つて段階づける「單純化された環境 *a simplified environment*」あり、第二の任務は兒童の精神的習慣に影響を及ぼす現在の環境の中から、將來にとって無價値な部分を可及的に除くことである。

第三の任務は社會化された環境 *a purified medium*、第三の任務は社會

的環境に於ける種々なる要素の調和を保持し、各個人が自己の社會の專制から解放され、一層廣い環境の活きた關係に入らしめることである。即ち特殊的環境とは學校の調に外ならない。

(三)指導 *direction* かゝる環境に於ける教育的作用を現はす根本概念の一つは指導 *direction* である。指導なる概念は、一論に於ては標準的な指導 *standard* となり、他論に於ては調節又は統制 *control* となる教育の根本的作用を表現してゐる。環境は、假令それが整理された環境であるにせよ、教育そのものから見れば同接の手段である。即ち教育は「環境を媒介として児童の活動を一定の方向に導くところの教育の一般的様式である。指導の本質は或知識を判へることではなく、其すことと依りて「共通の理解」に導くことである。知るとは感官を通して心の調に映すことではなく、事物の使用や效用によつて、その「意味」を解することであるから、知るとは即ち働くことである。かゝる「意味」の一致が社會の生活の基礎である。一般に精神と呼ばれるものも「個人が事物を使用するのと同一の様式で使用し、その結果獲得した種々なる習慣の一體系である。習慣は單に受動的なものではなく、自ら發展して外界に作用し、新しい活動を觸發し得る傾向を持つてゐる。即ち環境に活動を順應せしむること *accommodation* 及び自己の活動に環境を發動的に適應せしむること *adaptation*」¹⁾ である。

即ち生の持續の爲の根本的作用であつて、教育の目的も畢竟する所の發展そのものに外ならない。生の種々なる更生の爲の經驗の再生産・再構成の發展過程以外に教育の目的は存しない。それ故に古來唱へられた準備説は、未來が現在の未來であることを忘れたものであり、開發説は早に統統的な永遠の目的に向つて児童の

能力を開発する作用を説くもので、開發そのものには何等の意味も存しない。また「一般に見ること」、「一般に聞くこと」を説く能力説も誤つてゐる。「一定の材料を離れて、一般に精神的または文化的能力の陶冶を説くのは全く無意味である」。

(四)地位 *standing* 或児童は必ず一定の環境に置かれる、併し児童を離れた環境もまた環境を離れた児童もない。知識・感情・活動の一體としての児童と自然及び社會的環境とは融合して一つの地位を形成する。一つの過程を定義づけるための二つの極限内に過ぎない児童と教材とを二元的に解して、教授の任務がそれらの整備にあると見るならば、「地位」の一元の立場とそれの唯一の發展過程をも自解することになる。「地位」の再構成は、出来上つた教材と一定の能力を具へた精神との二元の關係からではなく、知識の體系に於て經驗を再構成して行く過程²⁾が學習作用であるに於て行はれる。即ち地位の再構成と共に教材も發動的に發展し、精神も更新して行くのである。教材論に於て彼は、教材を論理的・心理的の二方面から考へる。能力説のやうに「児童の行爲と能力から教材を引離してこれに對立する」やうな論理のものでもなく、また全然児童の教材でもない。「進歩と旅行との關係の如く、論理的教材の方向に心理的教材を發展せしむる」にある。要は論理的教材の心理化にある。

(五)經驗と教材及び教科の三段階 經驗とは、知るもの(主體)と、知られるもの(客體)との二要素を含み、其すこととその結果との結合よりなる。ある個々とその結果とを連絡する作用は經驗の中に含まれる思考作用である。地位の再構成は、經驗に由り、經驗は思考によりて導かれる。それ故に地位再構成の指導は、(1)児童を發展の可能な地位に置き、そこから自然に流れるやうな問題によりて児童の思考を刺激し、(2)この新しい問題解決に必要な過去の經驗を基礎にして、解決への暗示を得させる。(3)暗示は所與のものから一歩先の結果を豫見し、新しい地位へ突き進んで働く。故に思考作用は創造的である。(4)實際の事實に就て檢證して確實性を得させるにある。

教材の時間的發展の序列は、(1)作業・遊戯と仕事とを含む、(2)地理・歴史の導法による知識、(3)合理的・科學的知識、の三段階に分れる。これは教材の排列に際して特に注意すべきである。児童の有する本能的傾向は先づ「社會に行はれる仕事の形成を再現せるもの」として作業に現はれる。理論は器具 *instrument* 即ち手段に過ぎないのであるから、「それ自身目的であり且つ社會生活に必要な作業」に於て児童は實踐し、創作し、檢證して地位の再構成を計る、地理は社會的活動の媒介物に就て學習の道具として必要な知識である。科學は社會的行動の器具として必要な知識である。斯の如く經驗と理論を一元的に統一するブッゲマティズムの立場から經驗及び地位の再構成による生の持續・發展を説く彼は、家庭生活・學校生活・社會生活をも、一つの社會的なる精神から一貫した連續的發展と見る。

「現代の學校の悲しむべき缺點は、社會的精神を全く缺いだ環境によりて社會の一員を準備し、社會生活に於て存する」。

學校は社會生活の課程式を含み、社會生活の精神の營造した一つの社會であらねばならぬ。即ち學校は未來社會の萌芽形態であり、斯くして學校は社會の自己指導となる。

【デュイの影響】 彼の學説は現代のアメリカ教育學を代表する作業中心主義及び社會的教育學に對して支配的であり、ひいてはドルトン・ブラン・プロジェクト・メソッド等の教育法の發生の母體であるばかりでなく、ケルレン・シュタイナーに依つてドイツに移入され、大陸の教育に大なる影響を與へた。蓋し現時のソヴェット

ロマン及びその問題に最も其大である。シヨウキ大の
 の「*Psychology*, 1886, 1891, *The School and*
Society, 1899, rev. ed. 1915 (德國譯本『教育と社會』)
 著者：(譯者註) 1891 (著者註) 1894 (著者註) 1897 (著者註)
 1902, *The Child and the Curriculum*, 1902
Studies in Logical Theory, with others, 1903, *Moral*
Principles in Education, 1909, *The Influence of*
Dewey on Philosophy and Other Essays in Con-
temporary Thought, 1910, *How We Think*, 1910,
Interest and Effort in Education, 1913, *Democracy*
and Education: An Introduction to the Philosophy
of Education, 1916 (德國譯本『教育哲學』) 1916 (著者註)
Essays in Experimental Logic, 1916, *Creative In-*
telligence, with others, 1917, *Reconstruction in Psy-*
chology, 1920 (著者註) (譯者註) 1921 (著者註), *Human*
Nature and Conduct: An Introduction to Social
Psychology, 1922, *Ideals, Aims and Methods in*
Education, with others, 1922, *The Public and Its*
Problems, 1927, *Experience and Nature*, 1928, *Art*
and Education, with others, 1929, *The Quest for*
Certainty, 1929 (註者註) (譯者註) 1930 (著者註), *Im-*
pressions of Soviet Russia and the Revolutionary
World, Mexico-Guatemala-Turkey, 1929 (註者註) (譯者註) 1930
 -1931, *Education in the World*, *The Sources of a Science*
of Education, 1929, *Individualism, Old and New*,
 1930. (註者註)

文庫——山下徳治「ドゥエーイ」(『教育叢書』第 24 冊)
 文庫——水村芳次「ドゥエーイの教育學」(『教育』第 13 卷 4 号)

デュリナイ

【生涯】 フランスの歴史家、又教育行政家として著
 名。オプラン織造工場の子としてパリに生まる。一八三
 〇年七月高等師範學校に入り、三二年九月歴史のディレ
 クトールに首席にて合格。フランスのローヴェルの教授を
 經つた。四四年ローヴェルの教授となす。多数の歴史に
 關する著書あり。特に、その著書『ローマ史』(*Histoire*
de Rome, 1843-44) は時の文部大臣セザンヌの「*N. A. de Salva-*
tor (1795-1850) の注意を蒙り、一八四五年セザンヌの
 歴史の教授に任ぜられた。一八五二年セザンヌの死後、*J. L. C. A. Baudouin* (1795-1871)
 の知識を得、次いでセザンヌの歴史の教授に任ぜられた。一八六二年セザンヌの死後、*N. A. de Salva-*
 tor 大學區區長となす。一八六二年教育官及び師範學校
 教授に任命されたが、翌六三年六月文部大臣に任ぜら
 れ、教育上種々の改革をなし、六九年七月辭す。後、專
 心歴史上の著述に従事した。

【業績】

彼の教育上の業績は文部大臣として多くの
 教育上の改革特に中等教育の改革をなした點にある。初
 等教育に關しては一八六六年七月二日の勅令を以て師範
 學校の學科課程を改正してその程度を高め、一八六七年
 四月十日の法律を以て無月謝の小學校の設備を獎勵し、
 又、人口五百以上の市町村は少くとも女の公立小學校
 を設置すべきことを定めた。其他、小學校教員の待遇改
 善に力め、その發見規定等をも定めた。中等教育に關し
 ては、一八六五年三月二十四日の省令を以て中等學校に
 於ける課程の分化を廢し、更に一八六五年六月二十二日
 の法律を以て「特殊中等教育」(*Besondere secun-*
dre special) の制を定め、翌年四月六日の訓令によつ
 て、その學科課程を定めた。特殊中等教育の課程は廣科
 一年、本科四年、計五年に於て必要外語・理科・實科等
 に重きを置き、商工業界に於て必要と一般科學的知識

の基礎を授け、各種産業の職業者の養成を目的としたも
 のである。これは社會事情の變化特に産業の發達の結果
 要求せらるべき教育で、従来の中等教育に對し新しい道
 を拓いたものとして注目されるべきものである。其他女子
 中等教育の創設も彼に負ふところ大である。
 高等教育に關しては、一八六八年一月十一日の勅令を
 以て各大學區に中等教育師範學校を設け、大學教授等を
 して講義せしめ、又、同年七月三十一日の勅令を以て大
 學教育の擴張をなし、或は大學に研究所を設け、又賠償
 制度を定むる等多くの改革をなした。(註者註)

文獻——*R. Lœwne*, *Un ministre: Victor Duruy*,
 1895.

デュル

Dier, Ernst 1878⁹ - 1913⁹,
 【生涯】 *N. A. de Salva-*
 tor の心理學者。ケルン O. Kelpe
 (1862-1915) 及びザントに於きて學び、出版の譽れ高
 りしが、一九一三年ベルン大學心理學及び教育學の教授
 として在職中、病歿した。僅かに三十五歳で夭折したた
 も拘らず、心理學・倫理學・認識論・教育學等に關する
 多くの著書を公し、中でも「注意論」(*Lehre von der*
Aufmerksamkeit, 1907) と「教育學序説」(*Einführung*
in die Pädagogik, 1908) の二著特に著明である。同著
 者 *K. A. H. Ebbinghaus* (1850-1909) の教授、其
 の『心理學原論』(*Grundzüge der Psychologie*) を著し
 し、一九一二年第一卷を刊行した。

【教育思想】 彼は特に教育學に關心を有し、其の論
 理學に於ても、認識論に於ても心理學的色調の極めて著
 しいのは言ふ處もないが、しかも教育的關心が常に其
 の底流に流れている。例へば「注意論」に於て、兒童に
 努力感・活動意識・自我意識等を起し起せしむること
 によつて、思考・意欲・行動の能力を助長すべしと説き、
 「倫理學原論」(*Grundzüge der Ethik*, 1906) に於ては特
 に個人及び人類の道德的發展のこゝで詳説し、其の「認

理論」(Erkenntnistheorie, 1910)など著者としての心理的である。

『教育學序説』は(一)「教育學の本質と任務」、(二)「教育學の方法」、(三)「教育の價値論」、(四)「教育の心理學」の四章から成つてゐるが、其の大部分(大凡全部の七分の五)は第四章に當つてられ、現今一般に教育學と稱せらるるものとは著者らしく殊を異にし、言はば、一種の教育の心理學を以て目せらるべきである。併し、教育學に對する彼の貢獻として一般に認められてゐるものは、この「教育の心理學」よりも第三章の「教育の價値論」である。

「教育の價値論」の必要を始めて説いたのは「ヤクニヤ J. Peckmann/Die Wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik, 1903」であると云はれてゐるが、始めて、特に之をいひ評説したのは「メト」である。彼の敘述によれば「教育の價値論」の最初の試みである。彼は、教育は「生徒によつて、及び生徒を通して社會に保存せられ、増大・且進せられる一切の價値も、なるべく、顯應せねばならぬ」といふことを「教育の價値論の最高前提」とし、かゝる價値をば、(一)事實的價値 (1)物件的 (2)必要品表表責任の如き)、(2)實踐品(運動の道具の如き)、(3)安楽、(4)性的的の(5)身體的(6)徳徳の如き、(7)精神の意志の力の如き、(8)精神的價値 (1)感覺的快楽の價値、(2)表裏的又は美的價値、(3)對象的價値 (4)論理的又は形式的、(5)内容的(利己的・利他的・倫理的・宗教的)に分類した。大凡教育的價値の決定に於ては、固より以上一切の價値を關連すべく、特に事實的價値を輕視してはならぬ。他面、精神的價値の中、論理的價値以外のものは、何故に價値あるかを決定する客觀的標準を有しないから、之が認定に於ては「其の承認に於て、なるべく多くの事實的價値が、個人及び社會に對して保存せられ獲得せられるやうな精神的價値を採用」すべきであるとし、かゝる價値決定の方法を「心理的目的的方法」

die psychologische-ethologische Methodenと名づけた。

即ち、教育に於ては、「事實的價値を輕視することなく、(2)精神的價値については、なるべく之を事實的價値に結合し、及び精神的價値に對する快感を受け、且つ之が實現特に倫理的價値の(3)に努力するやう、生徒を導くべきである。この點からして、教育學は一切の價値の保存と増加と且進とを目的として、且實的に他の精神に影響する作用について研究する科學である。」といふことが出来る。

文獻—J. Wogner, Pädagogische Werke, 1934.
G. Grunwald, K. Dorr (Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. I, haupt. v. J. Späler, 1930).
新嘉坡市「理論的教育學」(1924年?)

デュールケム Dürckheim, Karl 1859-1917

【生涯】 フランスの北西部アルヌスに近きエビナルに生る。パリの高等師範學校卒業、諸處のラセーの哲學教授兼任後、一八八七年ポルデー大學に於て社會科學及び教育學の講師となり、一八八九年教授に就任、これがフランスの大學に於て社會學が講ぜられた最初である。一九〇二年パリ大學に轉じ、デュイッソンの後を襲ひ教育學講師、一九〇六年社會學及び教育學の教授となり、其の死に至るまで在職。彼は教育者としてよりは社會學者として名高い。

【著書及び影響】 其の生前に於ける著書は、Die

ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

1896 (1897年?) Die ethologie der freiwil. social. 1892 (自由意志的社會行動論)

ethologie, 1896-1913 を開始し、獨特の實証的研究法の下に多くの同人を輩下に集めて、一の有力なる學派(デュールケム學派、又フランス社會學派とも云はれる)を形成し、現在に於てはフランスの大學の社會學教授は多く此の學派の人々を以て占めてゐる程の大影響を學界に與へた。併し、大學に於ては終始社會學とあつて、教育學をも講じてゐたことは前記の通りであつて、彼の教育論は其の死後、Education et sociologie, 1913 (社會學と社會行動論)と題して出版された。

二冊となつて刊行された。前者は生前既發表の論文を編めたもの、後者は大學講義筆記であるが、前者には彼の教育及び教育學に關する根本論多し、また高弟フェルネ P. Faconnet (1871-)の序があり、未發表の資料にまで及びつて師の教育説を概説してゐる。

【教育説】 デュールケムの教育説は其の社會學と密接に關係してゐる。彼の社會學は範圍甚だ廣汎で、個人の生理的・心理的なる方面を除き、人間が社會生活をなす事によつて生じたものは凡て社會事實 (social facts) として社會學の研究範圍に屬する。かゝる社會事實は主として心的なものであつて、之を社會意識 (social consciousness) 又は集團表象 (representation collective) とも呼ぶが、これは集團的なるものではあるが個人を基礎とせずる全體社會を基礎とするもので、言はば個人の外にあるものであると考へられる。而して此の個人々々個人の獲得能力を回來だけ小さく考へ、また此事を證明するために非常に努力してゐるのであるが、其の結果として人間に於て價値あるもの、言はば文化的なるものは凡て社會生活の結果であると考へるのであるから、文化全體が社會學の對象となる。デュールケムはこれを道德・宗教・法律・經濟・政治・知識・藝術・言語等分析的に精密に科學的研究をなさんことを主張し、自己は特に道德宗教方面に専心した。此様に個人及び社會の關係を考へ

の結果は、教育は甚だ重要なものとなる。彼によれば従来の教育説は普通、教育とは人類一般の木の性質を最も完全に各個人中に實現させることを目的とする考へてゐるが、かゝる考へは現實に合せぬ。教育とは各社会が自己に特有な理想の人間を造る手段であつて、一言にして云へば兒童の社會化である。而して社會が異つてゐる如く其の理想も各社会ごとに異つてゐるのである。尙

彼は従来の或る外に、他種理論的な教育科學 *Didaktik*、*Pädagogik*、*Erziehungswissenschaften* を考へてゐた。教育學は社會學・心理學・教育科學の結果を借り來つて、教育の技術を指導する實踐理論と云ふことが出来た。前記『道徳教育論』及び未刊行の『知的教育論』は皆此種の實踐理論に屬するもので、先づ前半に於てラッサク現代社會の教育の理想を社會學に決定し、後半に於て心理學を考慮しつつ此の理想に到達する方法を考察したものである。(註脚四)

寺子教訓書 テラコキ

テラコキ

【作者及び内容】 寺子の心得を記した教訓書。寛永二年(1725)京野の寺子屋阿部辰水が新編中世社會の著書として著した。漢文體に書かれてゐるが、後には假名交りの文體に書き改められて『寺子往來』の名に於て出版せられ、又はその中の語句を平易な表現に変更して時勢に應ぜしめたものも出た。寺子への教訓であるが、當時の寺子屋教育の内容が、主として書き方教育にあつたために、書畫の必要や寺子屋に於ける習字の際の心得が大部分を占めてゐる。

【普及】 この書は前に『寺子』の教訓を旨としたものに、元禄八年(1733)の『寺子制誨之式目』があつて、諸般の事項に亘つて兒童を教誨してゐるが、『寺子教訓書』の作者は教訓の範圍を主として寺子屋に止め、教育の理論から、幼童の耳にも入り易い語句に書き改めたとこの點にして要を得た著作なりが寺子教育の教育するとこ

りとなつて、密く流布せられた。殊に寺子屋教育そのものが、徳川時代を通じて簡易な形態を持續した爲に、寺子屋が水増し増殖したに伴つて、寺子屋に渡りしめる最も適宜な寺子教訓書として用ひられ、長い生命を持つて板を重ねて普及された。(五五五)

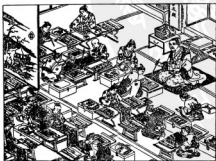
寺子屋 テラコヤ

テラコヤ

【寺子屋の語源と意義】 寺子屋は寺子屋であつて、寺子の集つて學習する家の謂である。『新訂寺子往來』(寛永十一年)や『百草露(百十)』には、寺子は手習子の約言であるといつてゐるが、新井白石の『書言解詁』には手習こそ寺子の轉語であると主張してゐる。江戸時代以來の通説では、中世には僧侶が教師であり寺院が教場であつたところから、生徒のことを寺子といひ、入學を寺入といひ、學舎を寺若しくは寺屋と呼ぶやうになつたと説明する。小野高村の『夏山閑話』、中井竹山の『草堂言』、岡宮仲宣の『東園子』を始め、高井蘭山の『改正古状編抄』など何れもこの説を取つてゐる。此等は何れも「尤もらしき物語」ではあるが、未だ確實な科學的檢證を經てゐる譯ではない。文獻について調べるに、寺子なる語の初めて見えるのは元禄八年(1733)の『寺子制誨之式目』であり、續いて寛永二年(1725)の『寺子教訓書』になると、寺子と共に寺人の語が初めて現はれる。七箇年後の正徳二年に出版された『文用智恵集』にも「寺人の文」が収録されてゐる。學舎を寺と呼んだ例から見えてゐるが、寺子屋の語の初めて出て來るのは『書言解詁』であるが、恐らく享保後(1720前後)のことであらう。

寺子屋は主として一般庶民の子弟を対象とし、初歩的な實用的な知識・技術を授けるのを仕事とする私立教育機關であつた。寺子屋にも處によつて下級武士の子弟が可なり多く通學したが、それは單に初歩的な習字・讀書

を學ぶ便宜から假りにこゝを稱したに過ぎないものであつて、言はば庶民生である。寺子屋は「武士」を行ひ出す機關ではなかつた。江村北海もその『校塾編』に於て、「庶民ノ子ドヤハ、世ノイフ寺子屋(遺ノスコト勿論ナリ。士族ノ子ハ然ルベカラズ)」と云つてゐる。寺子屋の教育が初歩的であり實用的であつたことは、その手習の圖(右)を看す(五五七)



主要教科書であつた往來物を見れば分る。元禄寺子屋へ入學するためには、如何なる準備教育をも必要としなかつたのであつて、それ自身が私塾(へ)までの準備教育場として兼、利用せられたのである。

【起源及び發達】 寺子屋の起源と起源を同一視して、中世寺院の世俗教育を以て直接に寺子屋の先例なり

る手習所たる古き姿を捨てて庶民の初等教育機關たる資格を具備するに至つた。かくて第三類・第四類の文化的教學を主とする教科が天明・享和の間に於て著しく顯はれはじめ、次いで文藝・文政の交になつて、作文・裁縫などを扱へた第五類の實科的教科の發展が見えて來る。天保・弘化の交は幕府及び藩藩の庶民の爲め作興のために、積極的に寺子屋改良の方法を講じたために、修身講義が講ぜられたり、御高札文が讀まれたりするやうになつた。寺子屋の教育の内容について更に一層注目すべきは、教科目の發達より本教科書の變遷であつた。本讀むこと、教科目の内容を基本的な學習形式として、これによつて庶民生活に必要な百較の知識技能を習得し得るやうに、教科書が幾百種類も編纂せられたものである。故に、讀書・習字は今日の意味でいふ教科目ではなくつて、この學習形式によつて百較の知識が取入れられた。従つて教科目の増加が形式的に表面化されなくとも、それと同様の結果が實は教科書の改修新作によつて齎せられた。寺子屋に使用した教科書は總括して、圖表の往來物といふ。この點については、別項、「往來物」、「國語教科書」、「昔き方教育史」、「地理教科書」、「歴史教科書」、「公民教育」、「綴り方教育史」、「理科教科書」、「實業教科書」、「修身教科書」等參照。

【寺子屋と他の教育施設との關係】 藩費は武士教育の機關であり寺子屋は庶民教育の機關であつたから、一應無條件の如くに見えらるゝ必要もなかつた。武士經營の寺子屋の多かつたことは、藩費の學風費法が直接に寺子屋に影響したことを想見するに足りる。又、藩費で漢學一科のみを教へた講落の多くは、藩士子弟の習字教育を寺子屋に依託したから、この意味では藩費の補助機關として働いた。又柳生藩の如く定府の藩では領國陣屋許に藩費がなかつたから、陣屋宿の武士の子弟は寺子屋を以て藩費に代用した。藩費と寺子屋との關係に

於て最も注目すべきは、習字科の教材であつてその初歩の部分は多く共通であつた。家格・私塾に對する關係の親密であつたことは言ふまでもない。尤も私塾と寺子屋との區別は、その教育の本質に於て別つてゐるはずである。前者は一定の學風を基調として之を建前とする學問を習得する場所であるから、少くとも secondary school 程度を準備してゐるが、後者は文字の習得が主で、どこまでも elementary school である。私塾は一種日敵寺であるが、寺子屋は多教科目併置である。併し、第四類の教科目を主とする寺子屋の中には私塾と私塾が等しいものもあつた。習字を主とする場合には、私塾が寺子屋に同じの變遷所のやうな恰好を取つた所が少くなかつた。遊學は庶民教育を目的とする點に於ては寺子屋とその立場を一にし、寺子屋が引上げられ改組せられて郷學にまで昇格した例が、山口・田邊(和州)・細井・若槻等の諸藩に於ての如く甚だ多い。明治維新後、總用小學校となり私立小學校となつたもの甚だ多きは言ふまでもないが、公立小學校に引上げられた例も少くない。

【庶民教育】・【日本教育史(近世史)】の項參照。

(石川 謙)

文獻—文部省編『日本教育史資料』冊十二(明治二十五年)。大日本教育會編『維新前東京市私立小學校教育法及維持法取調書』(明治二十五年)。石川謙「寺子屋の歴史・語義及び沿革について」、『教育史』大正十五年一期。

【註】「往來物」稱『論』(上野和郎)。「日本庶民教育史」(教育・修身課程)三期。『日本庶民教育史』(教育史)乙竹岩助『日本庶民教育史』(1925年)。

デルサルト DeLarot, François-Alexandre-Simon-Charles 1811/4—71/4

【生涯】 フランスに於ける音樂教育家にして律動論の主要者。一八二六年パリの国立音樂學校 Conservatoire National de Musique、三〇年に卒業し聲樂家としてオペラ・ロ

ミッタ座に演説したが、喉疾を病めてよりは音樂教育及び作曲に従事し、特に律動性保を考案し、その普及に努めた。

【業績】 彼の教育上の業績はデルサルト主義 (DeLarotism) 又はデルサルト・リズム (DeLarot's system) の名の下に知られてゐる律動性保を考案し普及した點にある。彼は、宇宙には凡ての科學、凡ての事物に適用し得る普遍的な定則があり、各精神的機關と身體の各機能とは互に對照するもので、種々の特徴的な姿勢・態度・運動の完全なる表現はその人の情緒を表現すると信じ、かくして情緒表現の要素を徹底的に分析し、指・手・腕・頭・軀體・肢節・眼筋などに対する位置及び運動を規定し、それ等を美的原則の下に再び組合せることによつて情緒を表現する方法を研究考案した。これより彼はさらに一種の律動性保を考案したが、それは彼の門弟であつたアメリカ人、マッカー (McKercher)・スタニス (Stanis)・グロウ (Grou) などに由つて完成せられた。デルサルトは又、音樂教育家としてデノー (Denoy) の如き著名な音樂家を多く養成し、作曲家として『最後の審判』(Le Jugement dernier)等の有名な作品を残し、更に『唱歌集』(Archives du chant) の名稱の下に十七世紀及び十八世紀の優れた抒情詩集を編輯出版した。(原田 隆)

文獻—G. Godein, *DeLarot's System of Expression*, 1883.

デルブフエルト Dörfeld, Friedrich Wilhelm 1824/4—83/4

【生涯】 ドイツの教育家。十五歳の時、メルクス爾獨學校長ツァーン (E. J. Zahn (1780—1850)) の設立したフィルトの獨逸學校に入り、卒業後官時の風習に従ひ、嘗て小學校に於て學んだ教師の許に補助教師として、教

授の實地練習をした。一八四二年メーブルズの師範學校に入り、卒業するや、ツアーンラの舞臺學校に教職を執り、此の同僚「ント・ベネタ」E. Benke (1781-1846)及びヘルバルト等を研究した。一八四八年ロンドン大學の近傍ハイトの單學校に、更に翌四九年ウッペルフェルトに轉じ、次で校長となり、爾來三十年此の地に於て小學校教育のために全力を捧げた。當時ウッペルフェルトは宗教研究の中心となり、國の内外から學者來る者が絶えなかった。尙、彼は其の間に諸種の研究会、協議會を起し、且つ之を指導した。一八八〇年喘息を患つて健康、始めはメルムスハイムに、後にはロンドンメーブルズの長女の許に遷徙し、一八八三年此の地に歿した。正式の大學校教育を受けないで、しかも教育界に大なる足跡を印した彼の知りは、多く見ない所である。

【著書と教育思想】 一八四七年はじめて『師範教育論』(Über Erziehung der Erzieher)を刊行死に至る迄はこの新聞を主宰したとして、以來、平明・典雅の筆致に多くの著作を公にした。此等の著書、論文は彼の死後一八四九—一八〇〇年のその友人等の手に依つて全集として十二巻に編まれた。即ち第一卷教育の心理學、第二卷一般教育論、第三卷宗教教育論、第四卷算術教育論、第五卷算術教育論及び言語教育論、第六卷教育者の理想、第七、八、九卷學校制度、第十卷社會的教育學の同題其他、第十一卷倫理學、第十二卷宗教論に關するものそれぞれである。

ヘルバルトは本来ヘルバルト派に屬するもの、併し單にヘルバルト派の主張を祖述するに止まらないう、種々の點に於て之を修正し、補足した。特にヘルバルト派が學習過程に關しては詳細に説きながら、練習過程に對しての詳しい研究を缺き、又學校制度、學校管理等に關する研究の無い事を非難した(特に第一、七、八、九卷等

に於て)。

第二卷中「教科書の分類」(Ordnung der Bücher) in den Jahrgängen, 1873)に於て彼は、六つの根本原則を立てて居るが、その中最も重要なものは「各教科は統一の全體をなさねばならぬ」(二)凡そ各教科は相互に結合せねばならぬ」(三)宗教教育が中心に立てられねばならぬ」(四)算術教育は言語教育の基礎である、等である。茲に特に注意すべきは宗教の統合を説きながらも、彼はツァーの中心統合説及び文化史的方法論に反對し、宗教を一切の教授の中心點たらしめようとした事である。彼は教科を(一)事物教授に自然に關する知識、人類に關する知識、宗教、(二)言語教育論、書・語學及び(三)算術・算數・算學、唱歌に分つた。彼は、第二卷第二部の「教授上の唯物主義」(Die dialektische Materialismus, 1873)に於て「學ばれたものを直ちに精神力と考へ、知的及び道德的陶冶の標準たらしめようとする」皮相的を反駁を攻撃したことは教授學史に於て特筆せらるべきである。彼は又、ヘルバルト・ツァーの形式的段階を退け、直観(導入・直観、思考比較・進捗及び應用の三段を立てた「教の過程」)の提唱も、尙第一卷に於ける「(四)」(四)」(四)の説は第一卷の「思考及び記憶」(Über Denken und Gedächtnis, 1866)と共にヘルバルト派の絶頂を極めたものとして重視せられる。彼は「教授に於て記憶を起すに於て人は個人である。併し思考を起しざるものは二重の個人であり、加ふるに反復に於て論理的記憶の方法を利用しないものは三重の個人である。」と著つたのは、好んで彼の學者に引用せられてゐる。第三卷に於て宗教教育は、口先きの教授ならぬで、結局教授者の人格によるべきを主張したこと、第四卷に於て、社會的見地を重んじ、人間生活に關する知識としての歴史の教授は初歩の「社會學」(Gesellschaftslehre)に依つて補はねばならぬとしたことは共に注意せらるべきである。け

だし、彼に依れば、教育上現存の人間關係に對する知識(社會學)によることは極めて必要であり、歴史は此の知識をその不可欠の基礎とすからである。第五卷に於ては言語教育を論じ、「言語教育の核心は事物教授に於て、及びそれと共に得られねばならぬ」との彼の根本原則から次の四つの要求を導いた。即ち、(一)單に文學的教科書の必要ならず、事物教授の教科書も亦言語教育の基礎とならねばならぬ。(二)語ること、讀むこと及び作文に於ける言語能力が言語の理解及び言語の正確さよりも優先を保持すべきである。(三)作文は、それが自己の體驗を表現するものであるが、又は文學的讀本に結合するもの以外にありては事實教授からの積實であらねばならぬ。(四)文法は只最も必要の部分のみに制限せねばならぬとなすは彼の文語を口語よりも重んずる従来の傾向に反對を加へてゐる。第六卷教育者の理想に於て第一に彼が擧げたのは「コメニウス・ヘルバルト及びペスタロツァイである。彼は「コメニウスの教育上の深い意義を認め、「コメニウス協會」(Comenius-Gesellschaft)の設立に盡力し、又人類の教育者としてのメタロツァイに類例した。まことに、ヘルバルト自身、民族に對する深い愛と、家庭教育の重視とに於てペスタロツァイに極めて近い性格を持つて居た。彼の學んだ師範學校長ツァーの夫人は既に若くヘルバルトに於てペスタロツァイ的な心情を見出したと云はれる。

第七、八、九卷は學校制度に關するものであるが、特に第七卷に於て彼は、學校組合、即ち兒童の共同教育のために、兩親の権利及び良心の自由を高めて結合した團體こそ、正しく、健全な、そして自由な學校制度の基礎であると、國家・教會の指導と労働を認めながらも、その絶度の干渉から離れねばならぬとし、教育に於ける家庭の權利を認めたことは注目し得る。

文庫——J. Cornop (Da Tochen), F. W. Dorfeld, Aus meinem Leben und Wirken, 1908. F. Friedrich, F. W. Dorfeld, 1908. F. Rasmussen, Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts, 1910. K. Koserer, Das Lehrwerk der grossen Pädagogen, 1913. H. Scholze, Die Idee der Konzentration bei Dorfeld, 1917.

田園家塾 (III) Landschulhechheim

【意義】 ドイツに於ける新學校の一種。都市を離れて田園 Land に設けられ、従来の主知主義的な教授に對して、教育、環境を施し、學校が生活の場として義務的な遊學の場所ではなくて、眞實の我が家 Heim である様に施設整備されてゐる私立中等學校である。

【沿革】 ユーツに依つて創設せらる。彼が田園家塾を起すに至つた動機としては、間接には彼自身がその幼時を過ごした田園生活への憧憬、直接にはゼルレレディ—Ooel Erdick (1854-1893) のアボツツケルムの學校の影響が挙げられるであらう。かくて彼は一八九八年に最初のハイムをイェルツブルク Jena 郡に設けた。これは從學年中等學校の第一、二、三學年のものであつた。次で、一九〇一年は中學年一四、五、六學年のため、このヨツク Handbald に、一九〇四年には高學年(七、八、九學年)のため、ベルムシ、タイン、Biederstein 城に設けた。更に一九一四年にはハルツのフオケ、ナクテ、Vedelstadt に田園孤兒院を建設した。彼の死後彼の事業は彼の後継者アンドレー、ケー、A. Andropson (1886—) に依つて、エルツブルクのゲー、ゼー (Gesehe) のハイム、イェルツブルクの代り、ワイマールのエツツケルム、Eisenberg のハイム(中學年)、ヘルムツブルクのブ(ナウ) Buchmann のハイム(中學年)、北海上のスビーケ、ロー山島にスビーケ、ロー、Schelcher 學校のハイム(高學年)が相次いで増設せられた。以上

はリッワの系統にある田園家塾であるが、向にの外にリッワの影響を蒙つてゐながら多少之と異なる一群の田園家塾がある。普通自由學校協同體と呼ばれてゐるもので、ゼルレレディの南ドイツ田園家塾(一九〇五年)、ザール、ケイトのライケルムス、Widmann 自由學校協同體(一九〇六年)、アイヒスツルム、ケイト、ケイト、Bischstein の田園塾(一九〇七年)、ケルツ、マルク、スリット、Soling の田園塾(一九一〇年)、イン、デル、ス、トラ、セ、のオ、デン、ツ、ル、ト、シ、エ、ン(一九一〇年)、ボ、エ、ン、郡、の、ザ、レ、ン、ツ、ル、ト、シ、エ、ン、の、オ、ル、ム、(一九二〇年)、ア、イ、ラ、イ、リ、ン、の、自、由、學、校、勞、働、協、同、社(一九二〇年)、オ、イ、ベル、ツ、セン、の、ケ、ル、ド、ハ、ウ、ン、山、岳、學、校、Bergische Hochschule(一九二一年)、ケ、イ、ト、島、の、海、濱、學、校(一九二五年)等が、夫々一種の田園家塾として設けられた。一九二四年にはこれらのものは聯合して田園家塾及び自由學校協同體「田園 F. R. G. の聯盟を作り、翌二五年にはベルリン教育教授中央研究所の指導に應じて青年教育關係者の會議に出席し、彼等の事業及び方針を説明し、爾來ドイツの教育制度上獨立した一種の特種制度として一般に認められるに至つたのである。

【内容】 田園家塾の教育は之を一言にして言へば全人的である。従来の學校が教授を中心としたのに對し、彼等は兒童及び青年の藝術的、作業的、身體的陶冶を精神的、科學的陶冶と密接に結合せんと試みた。教師に對つては教育と教授とは統一的な課題であり、常に彼等と生活を共にして、彼等の全生活の指導に當る。併し定められた生活に於ける教育の目的及び方法は決して確め定められてはならない。それは個々の人の發達法則とハイム全體の要求から決定せられるのである。従つて各生徒はハイムの一員として、ハイムの生活を形成すべく協力しなければならぬ。多くのハイムに於て最も完備した施設は、作業及び體育施設の施設である。作業施設としては農園、工場等が設けられ、技術労働作業が彼等の生活の重要な部分を占めてゐる。體操遊戯もまた重んぜられ、スポーツも獎勵せられてゐる。教授の爲の時間は限られたを定めず、餘り自由に行ふ。大體は學級教授があるが、その外に科目制度も採用せられる。必修科目の外に多くの選擇科目が設けられてゐる。教科課程は大體實科高等學校のものに近いが、ギムナジウムの教養を受ける機會も與へられてゐる。宗教教授に於ては宗敎的の立場に立つてゐるが、併し特定の宗敎を超越した宗教的の感情を陶冶するのが主要目的であり、この點は宗教史的の教授が利用されてゐる。教授の方法として最も中心的地位を占むるものは作業教授であるが、普通の教授も行はれてゐる。從學年では合科教授を取入れてゐる所が多い。科學的科目の外に藝術的科目として音樂、圖畫が重んぜられ、劇も亦盛ん行はれる。其他ハイムの生活の重要な部分を占むるものとしては散步、旅行がある。彼等は卒業までにドイツ各地の旅行に出かける。ハイムは全體として一個の生活共同社會であるが、その内部で一定の規則若しくは個人的な好みによつて、一群の生徒が八人乃至十五人の「家族」若しくは「仲間」を作る。その指導者は教師の場合も上級學生の場合もある。ハイム中の或るものは男女共學を施してゐるが、多くは男女共學は從學年に限られ、中學年までそれを及ぼしてゐるもの、或は最初より全く男女を別にしてゐるものもある。

【批評】 オ、エ、ン、ツ、ル、ト、シ、エ、ン、は、田、園、家、塾、の、運、動、を、二十世紀に於けるドイツ學校制度上最も注目すべきものとしてその價值を力説してゐる。彼に従へば田園家塾が自然との結合を計つたことは都市が教育的に有害と認められる現在に於ては特に意義があり、地理的に孤立してゐることは彼の生活共同社會を可能ならしむるのである。更にかゝるハイムの建設と指導とは善き理想と體身

的性徳と実行力を持つた人間に依つて始めて可能である。またそれが私立學校として國家に對して全く自由であることも、その教育活動が活潑ならしめるものである。アンダーレーゼンは更に此等の特徴にその經濟的業績を力説して、國家が公立學校に比して生徒一人當りの費用が約三分の一乃至四分の一で經營してゐることを述べてゐる。併し公立學校の場合はその費用を國家が負擔するに對して、私立學校は生徒が負擔しなければならぬ。田園家塾の寄宿料は平均年二、三〇〇マルクから二、八〇〇マルクで、貧困兒童の爲には給費制を設けてゐるが(リッパツ)のもので三〇マルクで、概してその費用の點から生徒の數が制限されてゐる。現在生徒數はドイツに於て一、二〇〇人を越えない。この點は一つの難點と見られるであらう。尙この外他長期間ハイム(Home)の生活を續けるとその教育に無感覺になるとか、一般教師が公立學校の教師に比して劣等であるとか、公立學校を退學された生徒が入つて來るとかといふ難點もある。併し全般的に見て田園家塾が家庭に代るべき教育社會を建設する點に於て成功した事は見過せない功績といふべきであらう。それが學校周圍の運動として廣くドイツの教育界に影響を與へた點も忘るべきではない。

「新學校」の項参照。

(参考文獻)

文獻——F. Grunler, Landerschulungstheorie und freie Scholungsmethoden, 1916. F. Kerren, Landische Vorschulbildung der Gegenwart und ihre Probleme, 1923. A. Andersen, Die deutsche Aufwuchs- und die Landerschulungstheorie, 1924. Das Landerschulungstheorie, 1923. Schmidt, Landerschulungstheorie (Philosophische Texten, Bd. 4, hrsg. von H. Schwartz, 1930). 田園家塾「田園學校」(『新學校』第1巻第1号)。

中八八六(第巻)——中八八八(第巻)

轉學

【意義】 轉學とは學校の兒童・生徒が、種類及び程度を同じうする他の學校の學科の相當學年に學籍を轉移することを謂ふ。

【入學制入との異同】

轉學は學籍の轉移であつて、新たな入學でないから、入學の場合には、其の手續及び取扱を異にし、入學には其の時期に付て學年の始めの月又は第二學期の始め十日以内等の制限が設けられているが例であるが、轉學には其の時期に付て制限を設けざるを例とし、又轉學生の學校に於ては、轉學者者數が生徒・兒童の員數を超過する場合に選抜試験(中等程度以下の學校では選抜考査)を行ふことある外、學力檢定の爲にする入學試験を行ふことを要しない。普通に「編入」と稱せらるるものは、新たな入學であるから、編入を要し學年に相應する學力の有無を檢定し、且つ相當の年齢に達し居るか否かを調査することを要する。

【諸種學校に於ける規定】

轉學は、學校法規に於て之を認められたる學校の間のみ爲し得るものとす。義務教育に屬する普通小學校の教員を修めつゝある兒童は、居住を他の市町村に移したるときは、直ちに轉住先の市町村立尋常小學校に轉學するを要し、其の學校では之を引受けねばならぬ。此の場合、居住地の市町村長は、學齡簿中其の兒童の分を抹消し、其の謄本を轉住地の市町村長に送付し、送付を受けたる市町村長は、其の市町村の學齡簿に其の兒童を登録すると共に其の旨を居住地の市町村長に通知することを要する。其の他の種類の學校に在りて特に學校法規が轉學を認めて居るものは、小學校間、高等學校間、高等小學校間、實科高等女學校間、高等學校尋常科と中學校との間、並に學科課程の同種類同等程度である實業學校間及び專門學校間に於ては、此等の學校間に於ける轉學は、轉學先の學校に於て、教員ある場合に雙方の學校長の許可の下に行はれ、原學校か

ら轉學先の學校に在學證明書及び成績表又は學籍の寫を送付する等の手續を執るが例である。(前同)

【意義】 轉學とは内外の利便によらず、内因に基いて

轉學發作及び精神發作を呈し、又持続的の精神變調を示すを主症狀とする疾病である。

【症狀】

(一) 症候發作 之にも種々の像があるが、概略的發作は急に起るとして、數時間以上互に互に頭部、沈鬱・不快感等の前驅症狀、又は發作直前に種々の感覺異常・苦悶等の前驅 Auras を示すものもある。意識を失ひ、嘔吐と共に卒倒し、全身は不隨意的に硬く緊張した状態を呈し、眼球は一方に偏つて或方向を凝視し、呼吸が停止する。これ暫く一方の強直性發作で、これを二〇—三〇秒位つゞけ、次いで間代性痙攣に轉ず。これは始めは徐々に、やがて急激となる痙攣性發作で、四肢の伸展・收縮、前後左右への風性の運動等ガタガタ震ふる様相を示すものである。この時期は一—三分位で、これが終ると全身の筋は弛緩し、痙攣状態に轉ず。昏睡からは、そのまゝ深い睡眠に移行するが、暫時にして全く醒めるもの、或は種々の運動性不安を伴ふ痙攣状態に移るもの等種々である。この痙攣發作中は、瞳孔・睫反射の變化・頭尖等の外に、屢々舌を噛み、結膜に出血し、尿を漏らす等の症狀を作り、發作中の記憶は全然ないのみならず時に發作以前の時点にも起つて記憶喪失を來す事がある。

以上は所謂定型的發作の時症であるが、痙攣發作にはこれ以外に非定型的のものがある。小發作 Petit mal とは一般に數秒間に移る發作を云ひ、キョウウした閃光を見るとか、耳鳴、身體に一種異様の感を生ずるとかで終り、大發作の兆候たる症狀のみを呈するもの。短時間性發作、短時間意識喪失し、卒倒するに止まるもの。失神發作、顔面蒼白となる位で卒倒せず自らも發作の來

襲を自覺しないもの(アブサンス)を以て、單なる攻撃發作等の型に分けられるが、襲、無意味の叫聲を發し、身體一部に輕き痙攣を呈し、又尿を漏らす等を附随せる事が多い。痙攣、皮膚質硬變(シヤンシシ硬變)と稱せられるものは、痙攣が一局部から始まつて次いで次第に波及して全身に及び如き型の發作を呈するものではないのである。

(二)精神發作 痙攣發作の前後に、又は之と無關係に烈しい精神病的症狀を呈するもので、之には意識障礙が主をなし、隨々の運動性不安定作(所)の痙攣性強張状態、情意的衝動が主なる所定の定型的な不機嫌、苦悶、非常なる高聲、法比等がある。この發作中には襲、危険な犯罪行為、自殺、服藥、飲酒恣用、衝動的排他等を呈する事がある。殊に強張状態中には事後に於て常人も不可解と思ふ程の烈しき悔罪を突發的になす事があり、特に注意を要する。

(三)性格又は智力に於ける特徴 痙攣には以上の發作的症狀以外に、基本的性格又は智力に於て特徴を有する者が多い。性格方面では、閉塞、固執、几帳面、潔癖、刺激性、不機嫌な態度、強迫的、神經的に病む。これ等に定型的沈鬱が加はれば、痙攣などがなくとも痙攣性性格と稱せられる特殊性格を構成する。智力方面では、精神薄弱を作り、然らずして智力回数を重ねるに及び痙攣される事多く、語法正確、聯想順序を來す事が多い。痙攣による智力障礙を輕き遲鈍と重き癡呆とに分ち得るが、いづれにせよ智力が相當發達して居ても行爲は比較的整然、秩序あるものの特徴である。

【種類】 痙攣の症狀が種々に組合はされ来る度、各自の病狀は夫々異なるが、原因如何により大別して急性性痙攣と慢性痙攣に分けられる。前者は器質性腦疾患が存在し、これにより起るもので、痙攣はその器質的の症狀であると解されるもの、後者は後天的に起るべき原因なく生得性の内因に基き起るもので、本来の意味の痙攣である。かく區別されるが、この區別は臨床的に遂行し難いことが屢あり、慢性痙攣に考へられたものが急性上然らざる事多き事などより、病名としての痙攣の存在を認め、單に痙攣としての意味を與ふるに止めんとする志氣などもある。

【教育的應酬】 慢性痙攣では遺傳的負因が働く事が多いから、豫防的に豫言、酒禁、酒禁等の保護措置の作用するもの防止を含む療育的考慮が持たねばならぬ。外傷、痙攣與其他の器質的の豫防に留意すべきは如論である。既に痙攣を發した患者では、専門家の精診、治療指示に供つべきで、痙攣性のものである場合は外科手術で病根を除去し得る場合あり、然らずとも患者・ルイ・ナール等の藥劑投與による痙攣による發作回数は減じ得る。一回の發作自身で生命の危険は殆どないから、使らに慣れてに及ばないが、發作來襲は豫知し得ないのであるから、日常事例するも危険な様の場合に居る注意が必要である。發作中は咬舌等を避けしむる様にし、その後に来る痙攣状態を解除する。就床及び學業持達は痙攣の場合に即して考慮せねばならぬが、幾して幼年に發せる者若し智力回数を來す事多き事學業不進の事が多いので治療教育の特殊施設を必要とする。職業としては、園藝、農業、商業、製本、寫字、時計工等が推奨されてゐるが、要は發作による自他への不測の危険なき事を主眼とし、其他は例々の場合により専門家の指示を仰ぐべきである。猶、日常、特に清潔と休息、睡眠に留意する必要があるが、時に發作重疊症(Repetitive)として痙攣發作が臨時的に頻發を乞ふ事があり、此際生命の危険がある故、直に痙攣を止む必要がある。今般適用してみたルイ・ナール等を念に中止した場合等には殊にこの虞が多い。痙攣を減らす事多き治療教育者の醫學的常識として必要である。

因なく生得性の内因に基き起るもので、本来の意味の痙攣である。かく區別されるが、この區別は臨床的に遂行し難いことが屢あり、慢性痙攣に考へられたものが急性上然らざる事多き事などより、病名としての痙攣の存在を認め、單に痙攣としての意味を與ふるに止めんとする志氣などもある。

【傳記 (Bio-ography) (自) Biography (自) Bio-graphy】 個人の一生を記録せるものを傳記といふ。最初はその人を記念せんがために作られた墓誌、記念碑文等に現はれ、ついで政治的、宗教的及び其他の偉人を追慕啓蒙するため文書として編纂せられたにいたつた。その中には言行録、遺言等の部分的なものもあり、また一般的なる傳記とともに自己の作りたる自傳をも含むものである。

【傳記と歴史】 傳記と歴史との關係は歴史が一般的集團社會の變遷を敘するものなるに對して、傳記は特殊なる個人の生活を敘するものであるといふことである。しかしながら個人はその時代の歴史を作る一要素であり、また全體の歴史選擇の一部分をなすものであるから、傳記は歴史の素材たり得る。けれどもまた各々の立場を異にするものであるから、個人の見ても傳記編纂上極めて重要なものもあり、全體の歴史より見てしかく重要なものもあり得る。また傳記の中には、高僧、偉人等を崇拜するの餘りこれを理想化せんとし非現實的事項を加へ又は故意に最上級の敘述をなすものあり、或はその短所を隠蔽せんとする如き弊も少くない。従つて嚴密なる科學的歴史とは趣きものを見出すことも稀ではない。

【教育的價值】 偉しきが傳記は歴史教育上重要な價值を具出す。即ち傳記は個人がその生活を完成せんがために努力せし跡を述べたものであり、また個人が社會及び國家に奉仕せる事蹟を述べたものであるから、從つて傳記を讀むことは個人の生活完成について、及び個人の社會國家に對する奉仕に於て最も直接なる示唆を提供するものと見ることが出来る。一般に歴史が教育上その人格陶冶の點について價値ありとするは、歴史が傳記として敘述された場合に多い。即ち個人の國家社

會に奉仕し自己を完成せんとする意志と努力と方法との優劣さや世間しが、讀むものをして感服せしめ、感嘆せしめ、かくして自己を覺醒せしむるとともにまた過去の業績を覺悟せしむるものである。従つて古來偉人の傳記を讀んで感賞し、政治上・社會上・學業完成上に偉大な効果を齎した人は極めて多い。この意味に於て傳記は史學よりも歴史教育に重要な意義をもつものと見るべく、理行尋常が限られた國家が人物中心なることもまたここにその所以と見出すことが出来るらといつてよい。

【自傳傳】の項參照。

(中世—)

文獻—E. Bruckner, Lehrbuch der Historischen Methode, 1916; Einführung in die Geschichtswissenschaft, 1919(原註・小野龍溪譯「歴史と歴史教育」)
 傳記(昭和十年)

天才及び天才教育

【天才の意義】 天才 (Genie) Geniale (傑出) Genialität は、通例常人と相異なる事績めて遠く優れた能力の所有者を意味するのであるが、かかる天才の異常能力を超人間的な原因によるものとし、或は病的なものとする考へ方は古來相當に廣く行はれてゐる。かかる見解は結局天才を常人に質的に異なるものとせずものであるが、近代の心理學的研究に於てはむしろこれを常人との量的連續に於て考へようとする傾向が支配的である。

天才を質的に常人と相異とする見解に於ては、その本質的差異點は天才の創造的活動に置かれる。而してかかる創造的活動の特性は、古くは神祕の意識をもつる靈感によるものとし、より科學的には或は精神病的徵表とされる幻想乃至妄想に歸せられ、或は變質傾向と解せられ、精神分析學者によつては複合 Topik によつて説明せられる。これらは結局天才の特性を通常に對する異常と解釋する事により、殊に最近に於ては精神病的學的に解釋せんとするものであるといひ得る。併しこれ

テンサイイオ (天才及び天才教育)

らの見解は高々天才の創造性と精神病的異常性とが時として並存する事我々に教ふるのみであつて、天才が見て病的である事を證明するものではない。

従つて現代の心理學的研究に於ては、創造性は一の重要な徵表と見られるが、凡て天才は常人との連續に於て量的差として解せられ、その先天的側面を明かにしようとしみられる。能力・特に智的能カ測定の方法として發達して来た「智能表」によつて、智能指數一三〇(或は一四〇)以上のものを天才と見做し、これと普通兒との差異を明かにし、その發生を嘗試したターマンの如きはこの見解の有力なる代表者である。ターマン・ウィルソウ L. G. Hollingsworth (1881—) 等の研究によれば、天才兒童は普通として見れば右の如き異常性を何等有しない事が證明せられてゐる。

教育との關係に於ける天才の問題は、天才兒童即ち天才兒の問題として考へられる。天才兒は一般に智的・天才兒の問題として考へられる。特殊な方向に於て秀でたる兒童を特殊の天才兒として次に考察する。(一)智的・天才兒に於ては「天才兒」の項參照。

【特殊の天才】 特殊能力に於て、特に天才の問題とせられる領域に於て最も重視せらるべきものは音楽及び繪畫のそれであり、またこの兩者に於ては夫々の才能の分析的研究が最も進歩してゐる。

音樂的才能に關しては、レグニス G. Rehnert (1875—)・シレーヤ A. S. Leshchinskaya (1861—) 等の研究の結果、これを組成する因子として大別すれば、(一)聽覺的能カ、(二)運動的能カ、(三)智的能カの三方面が重要である事が明かにせられてゐる。聽覺的能カは音樂的知覺の受容の方面に關聯し、運動的能カは樂音を唱へ出す技能に關聯し、智的能カは作曲並に解釋、新しき觀念の創造に關聯する。これらの三方面の能カは相互に何等關聯せざ

るが普通である。而してこれらの三方面を全體綜合して優秀なる者が即ち音樂的天才と稱せられるのである。而して通例これらの音樂的才能は必ずしも一般智的の優秀と相聯しない。従つて一般智的の狀態を以て音樂的才能の如何を測定することは不可能である。併しながら、これらの音樂的才能の極めて優秀なる天才は一般には極めて早期に發現するものであり、また優れた天才の偉大な音樂家たらんが爲には優れた智的能カが要求せられる。従つて眞の意味の音樂的天才は智的の極めて優秀なる智的・天才兒のうちから、特に右の如き音樂的才能に優れた者にして始めて見出され得るものと言はなければならぬ。而してかかる優れた音樂的天才は多く遺傳的基盤の上に發生すると言はれてゐる。

繪畫的才能に關しては、我々は未だ充分の研究を有つてゐないが、メイヤー E. C. Mayer (1881—) の繪畫的才能の分析的研究、シレーヤ・メイヤー E. C. Mayer (1881—) の繪畫的才能の判斷力に關する研究等が、これを幾分明かにしてゐる。これらの研究によれば、繪畫的才能は大別して(一)感覺的能カ、(二)運動的能カ、(三)智的能カと相聯する。(一)は色彩・形態等の視覺的印象を受容し、また心的に加工する凡ての能力に關聯する、(二)は手の運動的統制能カを意味する、(三)は(一)にも含有せられるのであるが、これを統合するものとして意義を有する。これら凡て、さきの音樂的才能に比して、一般智的との相聯はやゝ高いが、なほ然著るしくはない。併し繪畫的才能を構成する右の三因によつても暗示される如く、音樂的に於けると同様、極めて優れた天才の所有者として始めて優秀なる繪畫的天才者と云ひ得るのである。

右の二才能の外、文學的才能、數學的才能、乃至技術的方面の才能の如きに於ても、特に前二者に於て各々の才能は一般智的と密接なる相聯にある。従つて各々の才

能に於て極めて優れたる者と雖も、その活動の基礎たる一般智能に於て優秀なるものがなければ、いづれも眞の天才の活動を現はすに至らない事は言ふ處もなく、また技術的方面に於ても一般智能の優秀性がこれに伴ふものなくば單なる手先きの練達に終り、眞の創造的天才の活動を示すに至らないのである。

かくの如き、凡ての特殊能力は言ふ處もなく特殊なる能力であり、一般智能と必ずしも並行しないのが普通であるが、唯一般智能の優秀性がこれに伴ふものなくば眞の天才の發現をなすに至らないのである。この事はゴッス(G. M. Cox (G. M. Cox) (1830))が歴史上有名なる種々の天才人に就て調査した結果によつて充分裏書きせられる。唯社会的能力に於ては餘りに常人との間隔の太なる天才人は成功を収める事が出来ない。これは結局社会的接觸に於て多數人を純率する能力に關するものであるが、純率力に於ては純率者と被純率者との間に或程度の差質性が存在すべきであり、この兩者の心的構造の間に何等の共通性もなく間隔が甚だしきに失するときは、そこに純率・被純率の關係は成立せず、兩者全く分離するからである。古來天才が同時代の人に相容れられなかつた理由は、同時代者との間にこの差質性が全然存しなかつた點に、同時に之と解する事が出来る。【天才教育】 天才教育なる語はこれを二様に解釋する事が可能である。その一は天才を作る教育であり、その二は天才に對する教育である。

天才を作る教育を主張する論者は早教育の主張者である。早教育論者は多くは自らの子弟に施した早教育法を以て實質的に凡庸なる者も天才たつてゐる方法であると主張する。併し今日の智能心理學的研究の結果を以て之を批判すれば、早教育論者の子弟の實質的智能は優秀であつたが爲に、彼等が天才兒を作る事が出来たのであつたが、かゝる實質なき場合には彼等の教育法は天才を作る

教育たり得ざらぬのみならず、むしろ兒童を害する教育法となるであらう。従つて早教育は天才を作る教育ではなくて、天才的素質を有する兒童の素質の顯現を促進すべき方法であり、何處までも天才的素質の存在を前提とする一の方法である。従つて早教育は天才兒に對する教育法の一であり、特に早期に於て家庭に於て可能な教育法の一として考へられなければならない。この故にまた天才を作る教育なるものは今日之の心理學的研究の結果に鑑すれば全然棄つて得られない。従つて天才教育は天才兒に適應する所の特殊教育でなければならぬ。

かゝる天才的素質に適應する教育としての天才教育は、先づ天才的素質の診斷發見を前提しなければならぬ。これは今日に於ては智能検査によつてその診斷が可能であり、特殊能力に就てもまた考察せられた検査が組成せられてゐる。併し一般には既に前述する如き意味に於て一般智能の優秀性が天才兒の本質的條件である。かく診斷發見せられた天才兒即ち天才兒に對する教育に於て、家庭教育の問題としては早教育も考慮せられる他地がある。學校に於ける天才教育は、その智能に應じて急速の進歩進取を行はしむるが、學科課程を増加して質的擴充を計るか、いづれかに歸する。可能な天才教育はこの「いづれか、もしくはその混合に歸する」のである。

【天才兒】・【天才兒の教育】の項參照。(山本豐隆) 文學——F. Galton, *Hereditary Genius*, 1869 (英訳) (天才の遺傳) (三卷十号); C. Lombroso, *Genio e follia*, 1884, 1892 (Genio (天才) e follia (狂氣)); I. Tanno di genio, 1889 (Man of Genius, 1891); E. Kretschmer, *Geniale Menschen*, 1920 (Geniale Menschen (天才の人間)); E. M. Terman, *Genetic Studies of Genius*, Vol. I, 1925; C. M. Cox, *Genetic Studies of Genius*, Vol. 2, 1928; L. S. Hollingworth, *Gifted Children: Their Nature and Nurture*, 1929; Spe-

cial Talents and Debeys, 1923; C. Spearer, *The Psychology of Musical Talent*, 1919; F. C. Ayer, *The Psychology of Drawing*, 1916.

傳授

傳授 (傳授思想)

平安時代の末から諸佛の學問傳播に於て秘密を重んじ、道の奥深いところは容易に之を人に傳へなかつた。かく道を秘する風習は唐代制度から起つたと思はれると共に、密教の感化が大であると思はれる。秘密にするから秘傳とか口傳とか口説とか言ひ、一般に傳授といふ。朝廷によつて最も重要な教育内容であつた和歌和文に於ても盛に行はれ、「國氏物語」や「古今集」の中の難解な語に非科學的の解釋をつけてこれを秘密にし、數人の高弟にのみ簡文を立てた上で傳授するやうになつた。中にも、「源氏物語」の三個の大事、「古今集」の三個の大事とは「夕顔巻」の「揚名の助」「菊巻」の「ねのこかひつと」「桐巻」の「とこのひのふくる」と言ふのであり、「古今集」の三巻とは「春歌上」にある「百千鳥」「呼子鳥」と「秋歌上」にある「菊鳥」とを指し、三巻とは「物名」の中にある「よがたまの木」「あどに朝子花」「かほは草」をいふ。この三木三鳥には佛法や神道、又は陰陽の理を以て神秘奇怪な附會説を立て書成經濟の上、高弟のみに傳授したのである。古今傳授は昔論には後土御門天皇の文明三年に東下野前司常陸が始めたと言はれるが(宗徒法華集)實際はもう少し古く、ものらひの(源氏物語)。

鎌倉・室町時代に於ては三種の神器の解釋にも秘事口傳が少く用出されたのであるが、就中平白と古今傳授とに附會されたのを代表とする。前者では神器の歴史的説話的解釋が音楽上の秘事とされたので、一には神聖なる神器の御火繼を以て、二には音楽に秘事が重んじられたために、最も重要な大事事とされて容易に欺はす書に

載せない様になつてゐた。後者は既にに行はれてゐた経傳の内容として神器が用ひられたのであるが、神聖なものであり日本のものなるが故に古今傳授の秘事とされたのである。

【反傳授思想】

近世に入つては寧ろ傳授を否定する反傳授思想の旺盛な時であつたが、向林道春や専門神道家にその萌芽を留め、殊に愈加に於ては却つて著るしく發達した。かくて玉木聖齋の如き経傳萬能主義者を出すに至つたが、同じ學派の若林鑑齊の如きは、其の同じつき其の端に依つて反經傳經傳論を著せねばならぬは宜はねとして、單なる傳授の宣傳にして無用なるをさへ救へてゐる。一般に傳授思想は近世の儒學に於て採用されなかつたが、復古國學に於ては情緒的に熱烈な反傳授主義となつた。本居宣長の『直隸書』、『藤樹』、平田篤胤の『古道大意』、『伊吹吟呂志』、齋藤養圃の『神道問答』、伴蒿圃の『困田抄』、小野高尙の『夏山雜談』等多くの學者は、經事の義理を説いてゐるが、伊勢貞丈の『四季草』には經事の五品を説き、一、道を重んず、二、上述の期を待つ、三、命命を守る、四、負け惜み、五、體物の爲、とした上で近世あまねくはやる經事、多くはよして四もまゝあるといつてゐる。(『書影七辛』)

天璽無窮の神勅

文獻——加藤仁平「三種神器觀より見たる國民精神の歴史」(昭和三年)、高橋俊來「日本教育文化史」(昭和八年)、及松澤一「古今傳授の思想と近世の傳授觀」(同上)、日本學の研究、昭和四年。

【出典】

『日本書紀』卷二、一書曰に三種の神器の授受と共に神勅を述べて、「天照大神乃降天津産産火瓊瓊杵尊、八咫瓊瓊玉及八咫鏡、草薙劍、三種寶物、又皇中以上天照天孫命、皇孫上照天孫命、親女上照天孫命、能作上照天孫命、玉作上照天孫命、凡五部神、使配侍、四神皇孫、葦原千五百秋之瑞穂國是吾子孫

可玉之地也。宜爾皇孫或而帝孫行矣、寶祚之隆當男天璽無窮者矣」といひ、他の一書曰く「天照大神手持寶鏡授天孫耳容、而祝之曰、吾兒觀此寶鏡當猶、吾、可與爾宋共其皇孫之書、而」として寶鏡の授受と共に伴ふ寶鏡の神勅と傳へてゐる。但し『古事記』には「天照大神神之命、豐原之千秋長五百秋之水穗國者、我御子正勝勝勝勝日天思德耳命之所知聞、言因爾而天降也」とあつて天璽無窮の神勅の重要な後半部は漏れてゐる。天璽の豫言にして國史はこの豫言を實現し來つたもの、こゝに日本民族の獨創性を看取せざるを得ぬ。

【教育の根本義としての神勅】 三種の神器に對する象徵主義を避けた宣長の論理的精神は、天璽無窮の神勅に深き解釋を施す事によつても亦其の宗教的熱情を満足させた。天璽無窮の神勅は道の根本大本である。大かた世中の萬の道理、人の道は神代の段々之の趣きに悉く窮つてこれにられたことはない。本朝の皇統は即ち此の道を照します。天照大神の御本にまじりました。かの天璽無窮の神勅の如く萬々歲の末代までも盡かす給ふこととなる此の一奉、かゝる如くはかの神勅のしるし有つて現に遺はせ給はざるを以て古代の古傳説の虚構ならざることを知るべく、異國の及ぶところでないのを知るべく、格別の仔細と申すこととも知るべきである。これ故に「玉のしげ」に力説すると共にその事がやがてそのまゝ神代の傳説の微妙不可思議で展ふべからざることを實證するものを見たのである。「或或書言」にもこの神勅を實現して内には高貴一系連綿たる皇宗を續き、未だ曾て外朝の邊辱を受けたことのないの歴史上の事實に徴して論證してゐる。「葛花」にも亦力をこめて説かれてゐる。神勅の道傳説意義よりも、天璽無窮の神勅のそれを重

視するのは平田篤胤によつても繼承された(『古道大意』)が、平田の証述と見らるべき鶴峯茂中も「古神代考」に於て、本教の大本にして教に先だつたの故、道に先だつたの道、尤大本、深遠たる一理、實物の爲、天璽と前りなく、然るにして治まる所以の法であるともいひつてゐる。(『加藤七辛』)

【三種の神器】の項參照。

(加藤七辛)

文獻——加藤仁平「三種神器觀より見たる國民精神の歴史」(昭和三年)、『日本精神の發展と教育』(昭和五年)。

傳説

【一】(加藤七辛)

過去に起つた事件や人々の持つ觀念の具體化せられたものが、口々に語り傳へられたものを傳説といふ。これは人類がその民族の行ひたる譽嘆すべき行爲を語り傳へんとし、または不可解なる神祕的偉力を有する自然現象や自然現象に對する宗教的解釋、または假託して表現せんとする場合に現はれる。従つてそれらのうち、それが主として歴史現象に基くものも歴史傳説といひ、宗教的ものを宗教傳説または神話、その他一般民間に傳へらるるものを一般的傳説と稱する。併しながら一々の傳説に於て見るとき、その区分はしかく明瞭なるものにはあらず、その中に多くの性質を含むものといつてよい。

【歴史の素材としての傳説】 傳説は二つの點に於て眞實とは多くの距離をもつてゐる。第一は傳説が未だ文字の形に於て表現せらるる以前に於ては、それが物語られてゆく處特にその人々の主觀的解釋が加はり、又は之を理想的に表現せんとすることからそこに多くの潤色を加へらるることである。第二はそれが人智の未だ發達せざる時代に於て起つたのであるから、そこに多くの偏見と誤謬が含まれ、また事實と想像を混同し、今日よりこれを見る時は其法無情な内容が含まれてゐる場合が少くない。

従つて傳説を歴史の素材として用ひんとする場合に於ては、(一)そこに傳説の發生當時に於ける最初形態と特色とを變化された部分とを厳密に區別する必要がある。それは原始的形態そのものが歴史の素材となり得るからである。特色その變化された部分はその當時の思想傾向と見ることのみに役立つものである。(二)次にこの原始的形態を史料とする場合、若し歴史が正確なる事實を要求するものであるならばそれは更に厳重な科學的研究を經なければならぬ。何となればそこには今日の知識を以てしては到底歴史が得ざるものが少なくないからである。しかしながら歴史が正確なる事實よりもその中に含まるゝ觀念または思想を求めんとするものなる時はその原始的形態に實在の正否の判斷を加へず直ちにその中に含まるゝ思想を把握すべきである。傳説が歴史の素材としてよりよく價値あることはそれが觀念の具象化としてその具象を探らず觀念を見ることに於て存するといはるべきであらう。これを歴史上の事實として見るよりはその表現の意味内容即ち精神をとることが一般には適當であるといつてよい。

【教育的價値】 歴史教育上より見るに、それは歴史上に於けると同じく、事實なるものは眞實として、眞實ならざるものは、精神をとるべきである。たゞ被教育者の智識に應じて、傳説又は傳説的表現が、特に情緒両者に於て宗教的信仰・一般的信念の養成に偉大な効果を齎す場合が極めて多い。即ちその傳説に偉大な効果を含まれ、それを表現するに傳説的特色を以てすることと教育上特に効果的なる場合が多いのである。(註18)

文獻—E. Jensen, Lehrbuch der historischen Methodik, 1910; Einführung in die Geschichtswissenschaft, 1912(4版); 註18「Religion」(註19)頁十の九。

デントウエル Dunsen, Bernhard Gottlieb

1773 in Jena in

【生涯】 イヌトウエルのドイツの教育者。チュービンゲン大學にて神學を專攻し、家庭教師、後教師となる。當時、ペスタロッチの著書の影響を受け、イヴェルドンに至り、彼の熱心な門弟となつた。一八一一年新設のヴェルテンベルク師範學校長となる。後一八一六、一七一年イットンゲインにて教授法講習會を開き、又同地に師範學校を設立する。深き学術、明晰なる識見、終始一貫せる實行力及び天下昇進に對する愛と共に地上昇進に對する關心とを有つて厚厚な實業的人格者であつた。

【思想】 彼の主要な事業は、初等教育の改革であつて、ドイツ國民學校の眞の意味を體系化したドイツ最初の教育者の一人である。彼に依れば國民學校は何等特殊の専門に對する準備ではなく、兒童を一個の成人若しくは社會の成員たらしめる準備である。學校が教育の場所たる限り、教育と教授とは相互に相輔すべきもの、即ち教育は一方宗教的・道徳的陶冶の上に、他方精神力を分化せしむべき教授の上に成立する。單なる記憶、單なる書き方・讀書の力ではなくて、兒童の中に眠れる精神力・心體力を喚起し、且つ兒童の知識慾を養成・力及び素質に應じて身體的・知的・道徳的の諸力を調和的に發展し、善良なる品性、生氣ある教養、美的情緒、實際生活に應ずる理解力を養ふことを教育の目的とし、直觀、合自然、興味、知識の進歩、行爲の正調、閑雅なき進歩を重んじた。

【著書】 Die Volksschule, ein methodologischer Lehrkurs, 1817. Einführung in die Erziehungs- und Unterrichtskunde für Volksschullehrer, 3 Tm., 1820.

(註18)

文獻—K. Baumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. 2, 1907. K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik, Bd. 4, 1903.

傳道 (M) (M) Mission (M) Mission

evangel. Bd. 4, 1903.

【總說】 傳道或は布教は宗教を宣布する重要な方法であり、それが正しく行はれる時、それ自ら社會教育・社會教化であり、また多く學校教育の施設を伴ふのが普通である。特に十九世紀以後の傳道事業は宗教的な教育機關の外に一般的教育施設を有つものが多くなつて来た。宗教は普通に入人が人以上の存在(神佛)に對し、切つても切れぬ人格的關係ありとの意識に成るを以て、同時にこの信念を他に傳播するを義務とせざるものはない。そこで現存歴史の傳道宗教は何れも教義と儀式との組織を有たぬものはないが、それ等の組織は専ら時と處と環境との相違に關らず、往く處として過ぎざるなく、それ故に又見での信者を結合する新たな野としてその教團の全體を律し、兼ねて異世異國の出入を待たためであつた。部族的宗教や國民的宗教に在りては主として部族や國民の血統と慣習と儀禮とを中心とするが、傳教・キリスト教・イスラム教(マホメット教)の如きは廣く國民族の間に傳はつて専ら未信者への傳道をその本来の使命とした。昔てユダヤ教がローマ帝國内に弘まつたが、元來國民的宗教であつたがために、異邦人の信者は信仰と共にその國民性をも變へなければならなかつたので、紀元前一世紀から既にその點での攻撃が加へられた。又後のペルシヤ教の一支流なるミトラ教(Mithraismus)は紀元後二世紀の末葉以來、ローマ帝國内に入り、ローマからライン河岸にまで今にその遺跡を残してゐるが、しかしキリスト教の傳播に伴つてその影を没した。又彼の支那の唐代に傳來宗教として傳教・摩尼教・祇教・回教の五教を數へるが、傳教とキリスト教の一派たる景教と同教團の「マホメット教」を對して尙摩尼教 Manichaeismus と稱する譯名を傳道したものであつたが、この

外國語を移して譯して傳道したものであつたが、この

五教直系として現存せるものは佛教とマホメット教とのみである。そこで實蹟上、國際的傳道宗教の代表は佛教とキリスト教とマホメット教とであるが、この三大宗教中、マホメット教はその初め主として神聖戰爭により、脚の力を以て傳道された點に特色を有つてゐる。同教の傳道史は文書に傳へられた資料が比較的乏しく、又十九世紀の終りまでは信者によりての傳道會がなかつた。しかし想像を越えんと各地方で有力な傳道が行はれたことは現存に疑いなく、宗教史から觀て現に國際的傳道宗教の宗教 Ethical and Moral の特質は、(一)個人教的教義を有し各個人の價値を重視すること、(二)人類平等四海同胞を主義とすること、(三)國家民族の境を越えて世界的たること、(四)要するに人類全體の運命に關する問題に解答を與へ、宗教を以て全生命の統一なりとしたことである。但し、(五)如何なる國際的傳道宗教も一たび特定の國家に傳へられる時、國民化するのが常例である。傳道宗教に在りては先づ未信者を信者となすを傳道の原意とし、既信のものへの堅信を含めて傳道はその教團の最大關心事であつた。従つて又かうした傳道宗教に在りては入信の儀、例へば佛教の三歸、キリスト教の洗禮の如きは、今迄の生活と異つた在れ代り(再生)として最も重要視された。そして世界的傳道宗教も機械的せず方法決定しからざれば亡びる。その最も顯著な事例に摩尼教がある。摩尼教は西紀三世紀から約七百年間に、宗教信者によりて文字通り東西を馳騁しようとして、先づ一大國際的宗教を建設し歐亞大陸に傳道の手を振り廻し、西はフランス・イタリー、東は支那の長安から福建に誇り、更に南はアフリカの北岸に及んだが、今や東西俱に僅にその史蹟を残せるのみで全く滅亡した。

傳道等と云つた。その教團内容上の特色は暫く別として先づその形式的なるものを數へると、(1)現存諸宗教中國際的傳道宗教の首唱者たりしこと、(2)同祖はそれ等國際的傳道宗教の諸教祖中、最長年月の傳道者たりしこと、(3)佛教傳道は教育・學事を主とし、いはゆる興學と有教(傳道)とを雙翼雙輪と見做せること、それ故に各本山は特專門教育施設を有つてゐた。檀林・叢林・學林等と稱するは布教聖地としての特別榮耀機關、即ち教育施設の聖地院であつた。従つて佛教の傳道は所に必ず教育施設を見るのが普通であつた。(4)各國傳道の間にも其固有の文化に相當の價値を認めて、同化と同時に之に相應せること。宗教戰爭の殆ど無かつたのも主として之に由る等である。

(一)教祖と傳道 佛教はキリスト教に對し先んずること約五百年、マホメット教に先んずること約一千餘年にして、現存世界諸宗教中、國際的傳道宗教として最も古く、その教團たる信者(僧侶)の要諦は兩教や人種や國民などの相違に論なく、苟くも教法を聞いて味得し證悟し得るものあれば、必ず之を宣布するをその使命とした。佛陀(釋迦)が初めて成道の時、世人が果してその自身證の眞意を了解し得るや否やを疑ひ一旦は躊躇されたが、梵天の勸誘に任せて鹿野園に最初の說法(轉法輪)の會(First Sermon)を試みてから、五十年間傳道の生涯を送らした。佛教は現存國際的傳道宗教の最古のものにしてその教祖はイエスキリストやマホメット(Mahomet)に比して最長年月の傳道者であつた。教祖が初めて六十人の弟子を興、傳道のために之を四方に派遣した時の宣言に曰く、「比丘等よ、我は一切人天の縛を解脱したり。比丘等よ、汝等も亦一切人天の縛を解脱したり。汝等進化せよ、多人の幸福のために、多人の安樂のために、世間の憫愍のために、人天の利益、幸福、安樂のために。同一の道を二人して行く勿れ。比丘等よ、始めを善く、中も善く、終りも善く、義あり、文あり、特に安ん、淨なる法を設け、又浮行を明かにせよ。汚れ少き世を受けたる衆生もあらん。汝等は法を聞かすは終に滅亡せん、汝等は法を知る者とならざるべからず。諸佛の法に冥加せよ」と。この宣言に顯はれた精神は實に佛教に於ける傳道の根柢であつた。嘗て長老富樓那が西方の未開地印度に傳道しようとした時、辱しめも罵りも争ひや石や鞭に對しての打撃も乃至は傳道のために殺さるるも朝も如かみとせずと云つてゐるに克くその熱意が示されてゐる。佛陀の在位時にも弟子等が印度國內に傳道旅行を試み、特に西北方と根據ありしが、後には印度本國を越えて、北進し、南進し、數に四洲の宣傳もある。中でも印度から東北方への傳道が顯著で、主として西域(中央亞細亞)から支那・朝鮮・日本に伝布した。

(二)佛教傳道史 教祖の足跡は印度を出なかつたが、佛我の大規模な國際的傳道事業の企圖は正しく佛陀の滅後二百年、阿育大王の印度統一、傳道師派遣から始まる。即位の第十八年佛教セylonにこれを、王子摩訶陀、王女僧伽摩多がその傳道師であつた。これより前、十人の傳道師を四方に派遣した。現存遺跡に記せる區域からすると、シリアからエジプト・ビルマなどに及んだやうである。碑文に出るギリシヤ王の名は西汗の史實に徴すると西紀前三世紀の中葉に王位に在つたもので、如何に大規模の傳道計畫であつたかが判る。その傳道師中にギリシヤ人、Buddhion (養無徳)が居つた。これら東西に南北に精神文化交渉の基盤を据え、西域諸國(月氏を中心として中央亞細亞)、南方諸邦(錫蘭を中心として緬甸・東洋諸島・暹羅・爪哇)・支那・南洋・朝鮮・日本・西藏等にそれぞれ特色のある佛教派種を作り出す水源地となつた。佛教が世界精神文化の一大資源として、東洋諸民族を融和し發展せるに支くその傳道事業に起因せるも

ので、暫く日本・支那等の顯著な事例を除き、皆ては西
北中南の印度人、パトリアアのギリシヤ人、東トルキス
タンのトルコ人、各種多様な西域人、各地に散在せしべ
ルシヤ人等がその参加者であつた。純正、イギリス・フ
ランス・ドイツ・イタリアの學術探検隊が跋を擡じて久し
く地下に埋没せる西域文化史を調査せる結果、西域千年
の沙中に眠りし佛教傳道史が日毎に判明の史蹟を露はす
に至つた。支那に佛教が公傳したのは、後漢明帝永平十
年(52)に二人の外國僧が經典を携へて洛陽に來たのがそ
れだとされてゐる。併しこの永平以前、凡そ六十八
年前の漢哀帝元壽元年(前2)に(魏書西域傳)、或は漢の
武帝の代に(魏書釋老志)、既に傳道されてゐたと傳へ
られてゐる。朝鮮への佛教傳道は高句麗の第十七小獸林
正の二年(52)に秦の苻堅が使者及び僧順道を遣はして
傳道探察を附つたのに鑑據し、それより十數年を經て印
度僧摩羅難陀が竹より西海に入り、更に新羅を高句麗よ
り傳へて佛教が韓地に弘まつた。日本への渡來は普通に
繼體天皇の十六年壬辰二月(592)に可馬止止が草堂を大
和の坂田原に結び、佛像を安置して歸依禮拜したのがそ
の初傳だといはれてゐるが、それは私傳で、公傳はそれ
から三十一日(592)の欽明天皇十二年十月(592)或は六年に
百濟國の聖明王が聖明、聖武等を遣はして佛僧・經典・
幡蓋を獻じた時からである。又公に傳道の許されたのは
推古天皇二年(594)からであつた。西藏への佛教傳來は
貞觀十五年(641)に、唐の太宗が佛教信者たりし文成公主をそ
の國王贊普唐蕃使節(唐のAmbassador)に配し、唐より
法師及び經道を傳へて大いに佛教を興隆したのに起因す
る。後又尼波羅の玉女と婚して尼波羅佛教を傳來した。
その他、暹羅・緬甸・爪哇・ブータン地方各々、その傳道
史蹟を有する。純正歐米の各地に散見する佛教は主として
佛者の研究對象とせらるゝに過ぎないが、又中には西
洋人にして佛道たるものもある。(一〇) (續前)

〔キリスト教に於ける傳道〕

(一) 發端 キリスト教の

傳道はイエス・キリストに始まる。その人格・事業殊に
神の統一、聖潔、愛、罪の救、人間行動の理想及び神の
國に關する教は空想的並に民族的教約を超越するものとせ
られ、これを世界萬民に傳へるは救世の義務と考へられ
てゐる。傳道は信仰であり愛である。教會は傳道の爲に
存在すると云ひ得られる。パウロ・マルティンは最も顯著な
基督教傳道に努力した最初の一人である。新約聖書使徒
行傳に見らるゝ如く多くの迫害を忍んで著々と右教に成
功し、三十二年以後キリスト教はローマ帝國の國教とな
り、また基督教の榮盛、聖書の翻譯等が試みられ、五世
紀には聖パトリック(St. Patrick)によりアイルランドに
及び、東方にはネストリウス派により遠くインド・支那
に宣教として傳へられた。東西ローマ帝國の對立はキリ
スト教存教の中心地を二箇所に有することとなり、八世
紀にはドイツに、九世紀には北歐に、十一世紀にはロシア
に、十三世紀には回教徒の中にも及んだ。

(二) 近世のカトリック教會の傳道 近世の傳道事業は宗
教改革に刺激されて一變した。一方には新大陸の發見あ
り、他方にはプロテスタント教會が内部の統一に多忙な
りし爲、ローマ教會は先づ新世界の傳道に着手するに至
つた。ロウラの創建したユグノー派のシャピエル(J. B. de
Sakob de Aparthe)は一五四二年インドのゴアに
赴き附近に傳道し、七年の後大文十八年には高麗島を經
て日本に所謂天主教を傳へた。その死去の當時には三十
萬の信徒を得たと云ふ。又リッチ(Missionary Society)
は支那に二十七年間傳道し、其後南アメリカ・カ
ナダにも布教する者あり、一六二二年後にグレゴリアス
十五世 Gregorius XV. (1621-1623) はローマに布教聖
者 Congregatio de Propaganda Fide を建設した。大
一七〇九年はフランスの Louis XIV. (1643-1715) は一
六二七年に同じく海外布教の爲に宣教師養成の學校を興

し、尚ユグノー派を中心に布教し、土地の情況を考慮し
て異教の禮拜をも採用したが爲、日本以外では相當の成
績を収めた。然るに法王ルネディタス十四世(Louis
XIV. (1643-1715) は一七四四年異教の風俗禮
拜の採用を禁じて漸く東方傳道も衰へ、南アメリカも亦
植民地間の喧嘩あり不振となつた。十九世紀に入りプロ
テスタント教會の傳道に影響され、再び著しい活潑を
齎し一八二二年にリヨンに創立された傳道會社が先づ
その先驅をなし、やがて法王の指導の下に布教聖者は全
世界の非ローマ教會各國並に歐米各地の中ローマ教會が
政府の實権を握らざる各國、即ちイギリス・アメリカ・
オランダ・スカンディナヴィア・ギリシヤ・ドイツ・ス
イス等の教會の統一をなすこととなつた。傳道事業に
關する最近の注目すべき法王の國章は先づ一九一九年の
ベネディクトゥス十五世 Benedictus XV. (1864-1922)
が發した、個別的國家主義に對する反省者と右教國人の教
職採用に關する Maximilian 第三で、之により一九
二六年大正十五年支那に於て六人、日本に於て一人が
司教に祝聖された。次いで一九二六年法王ピウス十一世
Pius XI. (在位中) の國章は「Christi Religio」は前
の國章の内容を充實する爲のもので、宣教師の權威を過
べその缺點を補ふ爲に教育機關を充實すべき事を勧め
てゐる。又ギリシヤ教會も十九世紀以來アラスカ・カム
チア・シベリア方面に布教し、天主教ヨライヨヨヨ
(Yoraiyoyo) は遂に日本にも教會を興し、世界大戰後ロ
シアよりの支那種々著るしく力をそがねつとも尙傳道に
つとめてゐる。

(三) 近世に於けるプロテスタント教會の傳道 宗教改革
直接より二、三世紀間異教國に傳する機會なく海外傳
道の必要なく、多少の計畫も殆ど效果なくして絶つた。
殊に十七世紀の初めはイギリス・オランダ・ドイツを道

へられる。特別に未信者のため入信の機会を與へる講義會・説教の如きは云ふ迄もない。又聖書の頒布・販賣を始め文書書籍を通じて行はれる文書傳道も重要な方法であり、我國にも英國聖書協會・美國聖書協會・日本基督敎通信協會等がその中心となつてゐる。又聖訪問等の個人的接觸、敎會音樂による情報方面よりの傳道は更に重要である。この爲に基督教敎會音樂聯盟が結成されてゐる。尙「宣敎傳」・「キリスト敎教化事業」・「吉利支丹學校」・「キリスト敎主義學校」等の項参照。(會報自誌)

文獻一) 雜誌 *J. Herald, Kyojyokoku da Bilingual and Rhines, V. 8, 1913*. 尙同書索引 *Index* 各地名下參照。二) 傳教 望月信守「傳教大綱論」(會報六十一号)。各處傳敎史に關するもの。歸崎正治「根本傳教」(會報三十三号)「三十三號文藝部」(キリスト敎) *The Report of the World Missionary Conference, 9 vols, 1910. The Complete Report of the International Missionary Council, 1928. G. Hornet, Abriss einer Geschichte der protestantischen Missionen von der Reformation bis auf die Gegenwart, 1910. R. Siegel, Die Weltmission der katholischen Kirche, 1908. E. C. Moore, The Spread of Christianity in the Modern World, 1910. J. Oswald, Histoire de l'Eglise du Japon, 1899* (會報三十三号)「キリスト敎」

4), *R. H. May, Geschichte des Christentum in Japan, 2 Bde, 1904. O. Cary, A History of Christianity in Japan, 1909. H. O. Dwight and others, Encyclopedia of Missions, 1904. 山本秀聖「日本基督教史」(會報三十三号)「近代日本基督教史」(會報三十三号)*

天皇の御學問

【上古より平安朝】 應神天皇の朝、御學傳來、天皇其の學を喜び、博士十五人を百濟より徵し、皇太子菟道稚

郎子をして經典を學ばしめたまひしより、歷代の天皇は帝徳の根柢、治國の要術を多く此に求め、儒學は天皇の御學問の最重要なものとなつた。仁徳天皇・聖德太子・天智天皇何れも儒學を學び、經典に通じたまつた。其の御事業はそれらの御學問に負ふところが多い。天武天皇は學を好み、又製書院を修史に止め、諸家傳ふ所の帝紀及び新羅の正實に遊び、皮鶴あるを愛へ、神田河鶴に對してこれを誦習せしめ、又令人親王に勅し、「日本書紀」を撰修せしめたまつた。文武天皇は歴史を撰習し、詩賦を好み、又律令を撰定し、大學、同學に於ける敎育の制を定め、東宮には學士を置き、親王には分ける敎育の制を定め、經典を講説し、文學を教授せしめられた。天皇侍讀の制は未だ見えなないが、特に大學の博士頭銜を召して並進せしめたまつた。次いで元明天皇・元正天皇・聖武天皇・孝謙天皇の何れも御學問に専念し、國史編纂に意慮を勞し、或は佛法を尊信したまつた。

平安朝に至つては、宮廷の敎育はますます盛となり、桓武天皇は皇太子時代より大に學問に勉めたまつたが、御即位の後菅原古人を侍讀として、學を講せしめ、また菅原眞道をして「續日本紀」を撰修せしめたまつた。平城天皇は博く經典に通じ、嵯峨天皇は「史記」を勇向文讀に、「文選」を習學せしめられた。また、後醍醐宗人は經典を以て、近侍せしめられた。天皇又「日本紀」舊説の勢に滅びんとするを憂へ、多人長を召して「日本紀」を撰せしめたまつた。天皇最も詩文・書道に秀で、書道は御空海・橘逸勢と共に三筆と稱せられた。爾後の天皇は御空海を好み、宮廷の敎育はますます盛となつた。天皇御讀音初め行はれ、則紀傳の學が講せられた。宇多天皇の遣したまへる「直平遺教」は、長く帝王學の教科書となつた。又漢語經典のみでなく、國學・國史も盛に講せらるゝに至つた。

が政治の中心から遠ざかるに至つても、宮廷の敎育は少しも衰へなかつた。順德天皇の御訓「世經御抄」は、當時の帝王學の要を盡く語つてゐる。書中天子徳範の事を記し、「第一學問也。不學則不明古事。而無政教。天下可謂野蠻不治也。」(和歌白・光孝天皇本紀) 藤原純経我國傳傳也。不可不置」といつたのは其の要である。即ち學問によつて我が古道を明かにし、治國の要術を學び、精神を振奮するものと云ふのである。此等の精神を一層深く説きたまつたのは、花園天皇の「誠太子書」には、天皇の天職の重くすべきを説き、學を習ひ徳を修むるにあらざれば、之を念ふること能はざるを論じ、帝王學の要は、「第一國體之智、知未萌之先、達天命之終始」(神時深之新通)「若勝于互、辨前光代度廣之深、變化無窮者也。至知、悟諸子百家之文、巧作詩賦、能爲議論、御世皆有所蒙。若王何須自勞之」と仰せられた。これを教へたまつた。これらは古今を通じての我が帝王學の精神である。

【戰國時代より徳川時代】 戰國の世となり、皇室は御式儀に陥せられた時で、宮廷の敎育は益々維持せられた。後醍醐天皇・後柏原天皇・後奈良天皇・正親町天皇は何れも御學問の志深く、益々儒學・國學を學びたまつた。徳川時代は一般に學問が發達した上に、幕府は特別に御學問を奨励した。宮廷の敎育は益々活氣を呈した。かくて後醍醐天皇は船橋書院を設け、「孝經」「大學」「論語」「孟子」を講讀せしめ、曾文沖をして編補段を講讀せしめ、古田兼治・御能院樂庵に就いて神道を學び、其の傳授を受けたまつた。天皇は最も國文に通じ、墨、和歌廷歌の會を催したまひ、又公卿を集めて「源氏物語」、「伊勢物語」、「百人一首」、「宋來記」、

【戰國時代より徳川時代】 この間に入り、皇室

『雨中吟抄』、『詠歌大鑑』等を勸講したまふこと、智教院に及んだ。後水尾天皇は特務奏賀をして四書を、智仁親王・鳥丸元候等をして『御學物語』、『古今御歌集』、『詠歌大鑑』等を講読せしめた。又兼善の儒哲文之の宋學に通ずるを聞き、微して宋學を講読せしめた。文之は桑子の新編を講じ、文之は西條に人となり、同婦尾剛なりしが、天皇は其の學識を喜びたまふ。天皇又延臣を揃めて『漢氏物語』、『伊勢物語』等を勸講あそばされた。明治天皇・後光明天皇以後の諸天皇何れも能く御學に勉められた。

この時代宮廷の教育として特に注意すべきことは、儒學の外に、和歌及び國學が益々盛になつたことである。後水尾天皇が明治天皇を御誦しあそばされた御歌韻書の中に、『今の世に候へば、和歌第一』に御心かけられ御禮言あるべき事に、先相國の風氣といひ、近代これにもあそはるゝ道也』とあるのはこの意である。歌道の尊意は深き宣義のあることで、これによつて我が古道を明かにするばかりでなく、人心の修養・教化の具と考へたからである。國學の學習もこれによつて、我國の習俗・法制及び故實を明かにするばかりでなく、國家建國の精神に通達せんがためであつた。花園天皇の『皇日本後記』先代後深草院由緒書に『御せられたのはこの意である。唯一神道を唱へた吉田兼俱は、後土御門天皇に侍讀として『日本書紀』を講讀し奉つて以來、吉田家の神道が深く宮廷内の信仰を博し、『神代記』の講讀が一層盛になつたのも、前記精神の一である。

〔明治大正時代〕 明治天皇は我が傳統の帝王學を能く御學習あそばされたばかりでなく、更に時代に相應したる帝王學を修めたまつた。天皇は漢土儒教の教と我が皇道を明かにする因學・歌道を學ぶと共に、智識を世界に求むるの精神によつて歐米の學問を學びたまつたのである。加藤弘之は明治三年侍讀官命以來同八年まで、

テンノウノ (天の御書)

西洋の政治・法律・歴史等の學問を講讀した。明治八年五月以後は、西村茂樹が西洋學に奉仕して、世界歴史や法律學等を講讀し、同十二年頃に入んでゐる。其の間西村も西洋の學術、社會事情等を講讀申上げたことがある。御學開始には、茂樹に次いで、細川西次郎が長く奉仕してゐた。其の他佛學には中野三三、秋月種樹、元川永學、國學には福澤英幹、平田鐵風、平田延風、本居豊穎等が奉仕してゐるが、天皇の御學問に最も貢獻された人は元川永學であつた。永學は後水尾の出身で、冬子學を奉じて實學者である。永學も明治四年出仕の當時は『國史纂要』、『西國立志編』等を講讀するに過ぎなかつたが、同十一年一月から聖旨によつてはじめて『論語』を講讀するに至つた。これより毎月十二回を以て定日として講讀した。天皇は頗るこの講讀を喜び、この書を中心として、古今の道理、政治の隆替を講じた。永學は外に『學庸』、『孟子』、『詩』、『書』、『易』の諸經や『貞觀政要』等も講じた。常に儒學最も興つて力がある。明治十四五年頃より政務に業務を加へるに及んで御講讀も漸次其の度を減じ、同十八年の改革によつて侍讀は廢官となり、御講讀も止んだ。併し毎年の御學開始のみは遺續して行はれた。又特殊の學問等は陸海軍講學校や帝國大學行幸の際に講讀せしめた。明治二十年十二月から翌年三月にかけて、特使薩摩吉忠をして、シムタインの憲法講義を三十三回に亘つて講讀せしめたこともある。吉忠は宮内卿の命を奉じ、特にシムタインに憲法學を學んだ者である。

明治天皇は和歌を好み、歌道に精通したまひ、遂に歌聖と仰がれるに至つたが、最初は父帝孝明天皇の御教授を受け、明治二年十一月から三條西學知が歌道御川掛を拜し、詠草の御御作等を申上げた。しかし天皇の歌道に最も貢獻したのは、陸奥藩出身の高崎正風であつた。正風

は、明治十年以來御誦の拜見を仰付けられたが、頗る重寶を以て、常に戴御たらんことを期し、御批評を期することなく、御評論に極めて敬重であつた。天皇時に正風の評論を拜ばれて、同一題の詠草を就御脚下げになることもある。秀歌にあらざるを拜すれば、何回にても供き點を附して御誦し申上げた。天皇も正風の氣質と歌學とを喜び、正風が屬・辭職を仰うたが、決して御誦しをなく、致すまで御誦の拜見を御うけられた。天皇は御誦年録・歌道に精通したまひ、御信符・御思想・御感情等盡く歌に託したまふた。歌道は天皇にあつては最大修業の道であつた。

大正天皇にいたつて御學問は益々完成した。天皇は明治二十年九月滿八年二箇月を以て、學習院(御陸軍に於り、同二十六年七月初等科全科を御卒業、續いて中等科に御進入あらせられたが、翌年八月以後は赤坂離宮内に御學問所を設け、此所に漢學に用田剛・三島毅、國文・國史に本居登朝、フランス語に三田守貞、フランス人サタン、世界史・政治經濟學に其作藤澤等が奉仕した。別に剛は講話として佛歌孔孟の道を御講讀申上げた。中等學科御修業後は軍事・外交・政治・文藝・科學などに就て終極に於ける人君たるを期して知名の學者・重臣・老翁等を選び進講せしめた。明治三十一年四月改定の東宮御日課を見るに御進講日は、『貞觀政要』、帝國憲法及び陸海軍軍事講讀で、外に御來馬が設せられてあつた。この年二月有栖川宮威仁親王を弑され、公許伊藤博文・元閣大山巖等を伺候し、皇太子を輔翼し、御學生を考へ國家經驗の知識を養成すべしと仰せがあつた。かくて博文・巖等は軍事政治の實際に就て御輔導申上げた。

(有栖川宮)

文獻——類徳天皇御傳(禁書御抄抄)、『日本書紀』、和同表(皇室と文化)、『皇室の歴史』(昭和七年)、乃川儀右衛門(皇室と文化)、『皇室の歴史』、『威仁親王御行状』。

設けてゐる學校すらある。都市小學校の上級學年が於ては、博物・物理化學の初歩・幾何・代數・外國語等が設けられ、中等教育と初等教育との間に他の四歐諸國にみる如き相違がない。一九三五年に於ける小學校の校數四、五九一、生徒數四九〇、九五〇人、この中三四校は官立、三、九三三校は市町村立、五六四校は私立。

〔中等教育〕 小學校第四學年を修了した者の約九分の一が、實科一年を併置する四年課程の小學校に入學する。中學校の教料には宗教・國語・外國語(英語及ドイツ語)・物理・博物・地理・歴史・數學・圖畫・體操・唱歌。實科は中學校を卒へた者を入學せしめ、教料日は中學校のそれと總りなく、實科とはいへ特に實業教育を施すといふことは實ない。實科の卒業試験に合格することば公務、その他の實科一般に就く場合に一定の資格となる。中等學校の組織は三年制の高等學校である。高等學校は古典科・現代語科・數學自然科學科の三科に分れ、古典高等學校に入學する者は少く、現代語科・數學自然科學科に入學する者が大部分を占めてゐる。各科學科の卒業試験科目は、國語・二外國語・數學・古代文化史、之に加へ古典科に於てはラテン語・ギリヤ語・歴史、補助科目として地理・生物學・物理學、現代語科に於ては第三外國語・ラテン語、數學自然科學科に於ては歴史・地理・生物學・天文學を含む物理化學等を手工の特修科目を除くは一般に學科課程に男女の區別を設けてゐない。一九一八年以來官立中等學校に於ては授業料を徴收せず、その代りに父兄はその収入に應じて學校税を納める。

〔大學〕 大學には二校あり、一校は一九二八年オーストリアに設けられたものであり、他の一校は一九七九年に創設されたロマンハーゲン大學 *Romanhorn University*

に設立である。一八七五年に神學部を除くすべての學部を女子に開放し、一九〇四年には全學部を女子に開放した。一八五〇年には新たに數學自然科學部を加へ、現在神學部・法學部・醫學部・哲學部・數學自然科學部の五學部から成つてゐる。大學に於ける研究年限は一定せず、概して長く、學位を得る爲に醫學部は平均八年、得業士資格を得るのに平均六年も要し、従つて研究課程を完了する學生は總數の三分の一に過ぎぬ狀態である。授業料は徴收しない。一九三五年に於ける同大學の學生數約五、四〇〇人、その中約一、〇〇〇人は女子である。

〔實業教育〕 デンマークに於ては一般に徒弟制度が行はれ、普通實業學校はこの徒弟教育を補充する一種の補習學校的のものであり、従つて夜間授業である。かゝる實業學校としては先づ全國に普及してゐる工業學校をあげねばならぬ。多く地方の工業團體によつて設立經營され、それに國及び地方當局が補助金を與へてゐる。程度の高い工業教育機關としてロマンハーゲンに工業研究所が設けられてゐる。これは政府・民間の共同によつて一九〇八年に設置されたもので、一九三五年には收育する學生數約七、七〇〇人を數へ、極めて大體的な工業教育を施してゐる。尙この研究所には地方の實業教育に從事すべき教員を養成するため諸種の課程が設けられてゐる。尙ロマンハーゲンには工科大学がある。數學自然科學高等學校を卒へた者又は同大學入學試験に合格した者を入學せしめ高等の技術家を養成する。課程は四年中から五年中。

商業界の教育に就ても工業學校と同種の商業學校がある。商業團體によつて設立經營され、國及び地方當局の補助をうけてゐることは、工業學校の場合と同様である。なほロマンハーゲンには専門學校程度の中業専門學校があり、課程は一年又は二年。農業教育の中心をなしてゐるのは一八五八年に創設された農藝農科大學であ

る。農園又は林科に於て五年課程の研究をせんとする學生は高等學校卒業生か又はこれと同程度の入學試験に合格した者であることを要する。尙同大學には農科・農園科・園藝科を併置し、いづれも課程二年半、實地経験を有する者はすべて入學し得る。より短期の農業教育は農學校に於て施される。農學校は商工業の學校と異つて國民高等學校精神によつて其かた、農業に大いに實地的教授を中心とし、一般的陶冶の補充にも大いに注意されてゐる。女子の爲には特に夏期學校が附設されてゐる。

〔教員養成〕 初等學校教員養成の爲に官立八校、私立一二校の師範學校がある。その中一校は基督教青年會の設立にかゝる。師範學校は三年課程、但し師範學校入學には一箇年の教育経験を必要とする。師範學校に入學する者の平均年齢は十七歳から十八歳迄であるが高等學校を経てゐる者はなく、入學以前に於て實務に從事してゐる者が多い。三年の中間の二年は初等學校及び中等學校と同様の教料が徴へられ、第三學年に於て教育學・教授法等が徴へられ、更に師範學校附屬の他の小學校に於て實地の練習を積まねばならぬ。高等學校の教師たらんとする者は大學を卒へて後更に教育の理論を修め、教授の實習をうけねばならぬ。

〔社會教育〕 デンマークは國民高等學校の本國地であるが、これはゲルンドウィリの熱烈な國民教育の理想、國民精神の復興に對する願望から發生したものであるが、デンマークの國民に新しい活力を與へてやるの爲に、つた周囲の經濟的改良の道具をなしたといはれてゐる。即ちそれは單なる知識の傳達を目的とせず、精神を鍛磨し國民的信念の陶冶を旨とんとする。従つて收育する者の大多數は農村青年であるが、農業に關する知識技能の獲得を目的とせず、餘りまで農民の地位を眞に理解する農村青年を養成せんとする。國民高等學校は國の補助はうけてゐるが完全な自由を保障され、従つて最速は特

殊の職業教育を施す學校もあるが、其の本位は精神の一般的陶冶に置かれてゐる。尚その沿革並に内容に就ては「國民高等學校」の項參照。

天満宮の學校系統圖



(中略)

文獻——R. Feeg (ed.), *The Yearbook of Education, 1923*, E. Brevik, Denmark (Pädagogisches Lehrbuch, Bd. I, hrg. v. H. Schwarz, 1928), J. Nielsen, Denmark (Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. I, hrg. v. J. Späth, 1930), J. Ström, Politik und Pädagogik im Ausland, 1931, Bureau Aeronautique of Education, L'organisation de l'instruction publique dans 38 pays.

天満宮信仰

【意義】 天満天神は昔原説話を祀つたもので、其の信仰は津々湖々に至るに普及し、平安時代以降教化教育の上に其大なる影響を及ぼした。

【變遷】 天満天神は平安時代に思想思想上より儒教

の神として信仰せられたが、其の後時代思想の推移と普及と共に傳説化せられた菅公の人格才との結合により各時代獨特に其の信仰が變遷した。平安時代に於ては所謂佛敎徒に菅公の影響を受けて懸世の神として信仰せられたが、鎌倉時代に於ては念佛宗の影響を受けて室町時代、徳川の神、後生救済の神としての信仰を生じ、寛政の時代に於ては神宗の影響を受けて文楽の神として尊崇せられた。天満天神は一條天皇の御代の前後に既に慶保風や大江區御等によつて文楽の神として尊崇せられたがそれは一小部分の人々に限られて居り室町時代に至つて始めて普及した。室町時代に於ては儒教一致の思想によつて漢唐天神なる傳説を捏造し、又支那詩想とも美化され神格化されて世上に流布した。江戸時代に至つては神宗萬知の時代は去り五山から起つた儒學は獨立し、又庶民勃興して其の教育機關たる寺子屋は著しく發達した。かゝる時勢に於て天満天神は儒學の神、書道の神、總じて學問の神として信仰せられ、教化教育の上に其大なる影響を及ぼしたのである。江戸時代の學者にして天満天神を信仰した者は、林羅山・増保己一・荻生祖徂・伊藤仁齋・新井白石・宮城野中・中井竹山・頼山陽・葉川星屋・前野貞澤・横井小楠等將多し。天満天神が實際上に信仰せられて教育史上不滅の光を放つてゐるのは實に寺子屋に於ける信仰である。寺子屋に於ては手習學問の神として訓育も行事も之を中心として行ひ、天神講・新嘗・筆祝其他教科書文具類に至る迄其の信仰が表現せられてゐる。菅公は細書家ではないが「神筆」以來弘法・道風に關係づけられた傳説に關聯して寺子屋に於て書道の神として信仰せられたのである。寺子屋に於ては習字を學習するの主要内容とする故に天満天神は亦が其の守護神となつた。熱烈なる天満天神の信仰に促されて生れ出で、而して一層之を感ならしめたものは浮世繪であり、其の代表

的なものは「天神記」と「菅原權授手習圖」である。文殊菩薩の信仰も江戸時代に於ては天満天神の信仰と全く其の内容を等しくするやうになり、和魂漢才説は菅公に假託せられて江戸後半期の時代思潮を代表する最も重要な思想となつた。他に於ては一種天皇始め北野神社に行幸なりしより歷朝篤く御出敎遊ばされ、公卿武將の尊崇も感して中でも特記すべきは豊臣家の尊崇である。明治以後に於ては神社の國家的性質著しくなるに及び、先ける菅公の忠誠と關聯して忠誠の神としての信仰を生じ、前代以來の學問の神と共に忠誠の神として社會教化の上に影響を及ぼしてゐる。かくの如く天満天神の信仰は時代思想の推移と共に變遷し、日本國民を永遠に導くべき尊い生命を有してゐる。(加藤仁平・瀧田義典)

文獻——加藤仁平「和魂漢才説」(五十五頁)、竹村岩造「日本國民教育史」(三卷前編四年)、長沼賢海「日本宗教史の研究」(宗教教育史、改訂昭和版六卷)。

天文學 (天) astronomy (星) Astronomie

(星) astronomia

【意義】 天文學は天候に關して研究する自然科学の一分科である。その起源は諸科學中最も古く而して最古代民族の文化發達の状態は彼等の天文學的知識の調査に依つて研究せられる面目が一斷し現代の天文學の大なる進歩を遂げたるその面目を一斷し現代的となり、天候の觀望點・範圍點、それらの範圍を支配する法則、天候の形状・容量・質量・表面の形態・性質構造・物理狀態、天候相互間の引力及び幅射關係、天候の過去の歴史、未來の變遷進化等を研究する。

【天文學の分類】 右の如く天文學は研究の便宜上種種に分たれる。(一)實地天文學 practical astronomy は天文器械に關する理論及びその使用法並に觀測方法及びそれより生ずる觀表を論じ、(二)位位天文學 positional astronomy (測天學又は測辰學とも云ふ)は天候の位置・

大きく、實踐論及び観測論に就て論究する。球面天文学はこれに關してゐる。(3)天体力学 *Celestial mechanics* は又重力天文学とも云ひ、力学の原理を天文学に應用して天體の運動を研究し、(4)天體物理学 *astrophysics* は天體の物理学的特徴、即ち恒星の光度・スペクトル・温度・放射・大氣・表面及び内部の物理的状態等を研究する。分光學及び測光學はこの一部分。(5)宇宙進化論 *cosmology* は恒星・太陽系等の起源及び進化に關する事項を研究し、(6)記述天文学 *descriptive astronomy* は天文学上の事實及び原理を順序立てて記述する。而して(7)航海天文学 *nautical astronomy* は球面天文学・實地天文学中、航海に必要な部分を基としたものである。なほ此の外に天體の軌道を定める軌道論 *determination of orbits*、地球から見た天體の運動並に位置を豫示する曆算學がある。

【天文学の歴史】 天文学は古代民族間に於ては各民族特有の發達をなしてゐる。

支那に於ては黃帝の世(凡前2500)既に解法を定め、十平・十二文を作つたといふ。堯の代(凡前2300)既に解法を改め、四月を置いて四時を正し、舜の代には七政日月・水・金・火・木・土の七星を辨した。周の代凡前1100)なるは觀測の方法が精密となり、既に黃道の傾斜を正しく測定せりといふ。我國に於ては支那との交通開けて後、始めて天文学に關する知識が輸入せられ、楚古天象の十二年(西紀前34)に解法が制定せられた。アルデアでも古くは天文現象を觀測したので、多くの天文記録がある。西紀前百有年、既に日食、月食の循環期を知り、天體の位置も測定したといふ。

ギリシヤでは西紀前六〇〇年頃より天文学が發達し、ピタゴラス Pythagoras (前紀前項)は地球が運動することを論じた。またエジプトに於ては、西紀前三世紀に天文学が著るしく發達し、アリスタルコス Aristarchus

Heliclus (前紀前項)はピタゴラスの地動説に賛成し、地球は自転して太陽の周圍を運行することを説き、黃道の傾斜を測定し、月及び太陽の距離を求めた。其後、ケリーのヒッパルコス Hipparchus (前150)は125颗星をプロレマイオス・クラウディオス Ptolemaeus Klavdios (150)前後等が出て、天文学は著るしく進歩した。併しプロレマイオス・クラウディオスの死後十四世紀間、ユヴェルス・コペルニクス Copernicus (1543)出でて地動説を唱道し、太陽系の構成が漸く明かとなり、從て天文学發達の轉機を開いた。また十七世紀の初、ガリレイ Galileo (1642-1642)は望遠鏡を發明して天文学に一大革命を起し、次いでニュートン N. Newton (1642-1727)出でて宇宙引力の法則を發見し、天體運動に關する知識が愈々確實となつた。第十九世紀、寫眞術が天文学に應用せられるに至つて更に著しい發展を見え、また分光學の應用は天體の物理研究に一新紀元を開いた。

【天文学の教授】 天文学は教科として所謂自由科の二に數つた。教科としての教授は由て古くから教授されて来た。併し近年の研究は直接には故に他の科學を通じて實用價值を發見するものであるが故に、科學研究の動機が實利主義的になると共に天文学の教授も昔日の如くではなくなつた。精密科學を嗜好する學生進んで天文学を専門とする趨向が大なる研究所に僅かに存在するのみであるところから、天文学ももて教科や物理学を選擇することが文明諸國に於ける一般の傾向であると云はれてゐる。

天文学の教授は我國に於ては小學校では理科又は讀本の中で断片的になされ、中等學校では自然地理概説の中にやゝ系統的に授けられてゐる。專門學校に於ても之を一般科とするものは少く、訓練技術官養成所に天文学の講義があり、東京高等師範學校に「天文学及び氣象

學」の講義があり、東京高等師範學校に航海學の一分科として航海天文学が講ぜられてゐる位である。氣象學の講義が氣象・水産其他の專門諸學校に廣く行はれてゐるのと同様を見ても、東京帝國大學に於ては明治二十六年九月の講座制施行の始めより星學二講座が置かれて今日及び、東北帝國大學に於ては大正九年以來天文学一講座が置かれてゐる。他の大學には天文の講座を置くものはない。京都帝國大學にても宇宙物理学の講座の中に於て若干の講義が行はれてゐる程度である。

天文学の教育上の價値に就ては、その専門的研究が最も精確を要するものである所から、星學及びその表はし方を正確にし、又注意深き・精密を要し、効果があつて且つ見かけ上重要な・問題も多し、故にこれを *classical science* とは思ふべきであらう。然るに結果から簡單なる法則を求め、之を想像力を利殺し、天體の美しさを大膽に表現する藝術の油養に資するといはれり。(編者稿)

文獻—A. Berry, History of Astronomy, 1898.
F. R. Moulton, Introduction to Astronomy, 1914.
H. N. Joss, General Astronomy, 1923. D. Paddy, Astronomy Today, 1924. H. N. Russell, R. S. Pogson and J. Q. Stewart, Astronomy, 2 vols., 1929. (8卷) 天文学の歴史, J. G. P. Dawson, Astronomy, 1930. 平山清次「一般天文学(基礎編)」
關口朝吉・鈴木敬信「天文学通論(基礎十卷)」

展覽會 Exhibition (1) Ausstellung 一定の期間を定めて、種々の貨物又はその複製を陳列して、一般人の觀覽に供し、その参考に與せんが爲に設ける社會教育機關を云ふ。從來學校に於ては、在位の成績品展覽會の如く、技能科の成績の展覽を目的とした展覽のものを行つて、之に依つて父兄や一般の社會として學校に對する理解と關心とを深める手段として來たが、現在では展覽會は極めて廣汎なる範圍に於て適用される

限になり、親實教育の部門に屬する效果ある社會教育機關となつてゐる。それ故に現時に於ては、講演會や講習會と共に、教育團體や學校は之を自ら行ふか、又は他の行ふことの種のものを利用したりすることを怠らない。その適用される範圍は、動物・植物・歴史・美術・工藝・科學・醫學・農業・商業・生活・風俗・交通・軍事・國民等各教の文化に及び、之によつて或は最近の科學知識を獲得したり、或は美術思想を豊富にしたり、或は又例へば、自國の歴史史實を豊富によつては、國民的精神の奮起を促したりする。又近時家庭生活の改善、農業者その他之の業務に關する改善が叫ばれ、これらに講習會や講習會等のみにては充分の理解に達することが困難である所から、體、この展覽會の形式を用ひて、その理解に資せんとしてゐる。アメリカの大學擴張運動の如きは、特によく之を利用し、各大學は體、之を團體してゐる。なほ展覽會は、臨時の施設であるが、動物園、植物園、博物館の如きは、永久的に展覽會の任務を果すもの、言はば官設展覽會とも云ひ得るのである。博物館の參觀等は講習會等に於て體、行はれるが、右の如き意味に於て、教育的意義と價值とがあるわけである。(原書註)

ト

ドイツ式體操

(註) German system of gymnastics
Lies (註) deutsches Turnen

「ナリン以前のドイツ式體操」 ドイツに於ける教育者の中で特に體育の必要を提唱し實行した最初の人は、ペドドである。彼はデュッセルの彼の親愛學校で所謂デュッセルの五種體技を行つた。彼の弟子ザルマンはさらにシュネッペンターに親愛學校を創立(一七八五年)して

デュッセルの五種體技を實施した。このザルマンの學校に五十餘年の長きに亘つて體操教授を受けたゲー、ゲー、ゲーは、一七九三年「青年の體操」第三版は一八〇四年を公にして、所謂教育體操としてのドイツ體操の基礎を確立した。それによつて體操の目的は精神と肉體の調和的發展であり、體操とは、「喜びといふ上衣をつけた作業であり第一版第二節、(二)身體的完成を目標とする肉體運動の一序列である第二版第二節、彼は體操教材を(一)八つの特殊體操運動、(二)青年少年遊戯の三種に分けてゐる。

「ナリン及びヤーン以後のドイツ式體操」ゲー、ゲー、ゲーに次いで現れたナリンはゲー、ゲー、ゲーの第一の體操の定義に立脚し、學校から社會に體操を導き出しドイツ國民體操の基礎を作つた。彼は一八一一年「ハーゼンハイデにドイツに於ける最初の運動場を開いた。彼はその體操をツルネン(Turnen)と呼び、體操用語は全部ドイツ語を以てした。彼の體操の目標は、「ドイツの青年に身體的填實さを与えること、(二)彼等を道徳的に高めることにあつたが、この目標は更に體操によつてドイツ聯邦を統一しドイツ國民を深い居處から救ひ出さうとする大目的に統一されてゐる。その教材は大別すると、(一)器械體操、(二)デュッセル五種體技を模した自然運動、(三)遊歩旅行、(四)遊戯であつた。彼の體操は一時停止されたがアイヤン E. Kisten (1763-1846)・フリス H. F. Mannmann (1797-1874) 等により再興され、一八四二年六月プロシヤン政府は體操を以て男子教育上缺く可からざるものとして認めた。

「ママンに次いで出た、レヒビースはドイツ體操を學校に採り入れ、教材を分つて、(一)徒手運動、(二)懸垂運動、(三)支持運動、(四)共同運動の四とし、各教材は年齢・學年に応じて段階的に排列し、命令によつて一齊に行はしめた。共同運動は一種の秩序運動で、徒手體操と共に彼の

創案せるもの。彼は更に音楽と體操を結合し、女子の爲に教材を集め之を秩序づけた。更に彼はドイツ學校體操の父と呼ぶ。一八六二年ドイツの都市の多くは、體操を小學校の必須科として採用するに至つた。一方體操聯盟は年と共に發展し、一八六〇年には「ドイツ體操聯盟」(Deutscher Turnverband)が組織され、一九二二年には凡そ百六十萬の會員を擁するに至つた。

今日ドイツ式體操は、別體操以外の殆どあらゆる形式の教材をふくみ、その實行は法律的で、時に音楽を伴用する。

ドイツ式體操は一八四八年アメリカに移入され、更に明治十一年ワリアランド G. Island によつてアメリカに我國に移された。其後幾多の變遷を経て我が學校體操の中心教材の一となり今日に及んでゐる。(原書註)

文獻—G. Oels, Turngeschichte, 1921. E. Meuser, Die deutschen Leibesübungen, 1927. Gesellische der neuren deutschen Leibesübungen vom Beginn des 18. bis zur Gegenwart, 4 Bde., 1920-22. Beckmann Sportlexikon, 1924.

ドイツンキ

Tobler, Weindlin, 1859, 1871, 1872, 1873, 1874

「生涯」ドイツの教育家、ゲムナジウム卒業後、ブライグ及びベルリンの大學に學び、特にブライグ大學ではゲムナジウムに師事した。大學卒業後、二のゲムナジウムに教授を執つてゐたが、一八八三年ブライグの國立ゲムナジウム教授となり、前らブライグ大學教育講習所にゲムナジウムの助手として活動した。一八九六年同大學教育講習所、九九年ペーメンの國立ゲムナジウム校長に轉じ、在職十年、一九〇九年ブライグ大學教育講習所に榮進し、教育講習所長を兼ね、大學では教育の理論及び歴史について講義し、特に現代の教育改良運動に興味を有してゐた。一九二二年八月病歿した。

【教育思想】 思想の示す如く、彼は其の教育學に於て、ウィルマンの思想を繼承し、之を發展せしむるに主力を注いだ。即ち、

(一)彼はウィルマンと等しく、ヘルバルトの表象一元論を排し、アリストラクシスに就つて感性・悟性及び努力を區分し、特に努力を自ら表象から導かうとしたヘルバルト及び其の一派を強く攻撃した。

(二)教授の内容たるものを文化財に有機的組織を有し、被教育者を、その文化財に内在する法則に就つて發展せしむる、といふウィルマンの思想を承け、教授に於ける客觀的文化財の重要性を強調し、ヘルバルトが單に被教育者のみを眼中に置、其の結果教授が「傳道」であることを忘れ、たことを痛罵した。

(三)この文化財の重視は、同時に、彼をして教育の歴史的・社會的變遷に注意を向けしめ、文化財の客觀より主觀への運動(教育的)及び主觀より客觀への運動(發生的)に、即ち所謂「財の運動」(Güterbewegung)による、個人的教育學と社會的教育學とを綜合しようとしたのみならず、彼はこれを從て被教育者を文化財の保持者としての社會家庭・民族・教會・國家等の一員ならしめる道德的陶冶、即ち民衆にまで普及し、

(四)文化財重視の見地から、延いて論理學を心理學と相並び教授學の重要な補助科學に定立した。

(五)ウィルマンが教育と陶冶とを區別し従つて教育學と陶冶學とを並列せしめた點を並び、彼も亦教授學(獨立の地位を與へた。このことは彼が其の主著に「理論的的教育學及び一般教育學」といふ名を與へたことによつて知られる。

以上の諸點は彼の教育學の特色とも見らるべきであるが、實、彼は教育史に特殊を有し、多くの教育思想を系統的に研究するに於て、獨得の手段を有してゐた。この點亦其の師ウィルマンに類へらるべきである。特にヘル

バハ A. Herget との著書に於る「教育史」は、教育史と現代の教育史は強固の關係を明瞭せしめる重要な文献の(一)に數へてゐる。

【著書】 *Therapeutische Pädagogik und allgemeine Pädagogik*, 1895. *Geschichte der Pädagogik*, 1907. *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, mit A. Herget, 1922. (共著)

【著書】 *G. Gredel, Otto Willmann als Pädagoge und seine Entwicklung*, 1916. *A. Herget, Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*, II, Th., 1923.

ドイツの教育

【教育行政概観】 ドイツ Deutschland に於ては從來教育行政上の権限は十七地方に分れた各邦 *Land* に屬し、國はそれを統制する力も持たなかつた。又統制しようともしなかつた。國は國內統治のうちに教育と學校との爲の文化局 *Kulturbehörde* を設け、科學・藝術其他の文化的福利施設、體育・スポーツ等の補助機關を主として作り、學校教育に關しては教育官の補助、學校法改正案の作成、學校教育に關し各邦相互の補助、學校教育に關する立法及び行政上の中央機關を持ち直接學校教育に關する指導監督に當つた。かゝる教育行政上の地方分權主義はナチスによつて原則的に革断を加へられ、一九三四年ドイツ全國體の教育を統制指導すべき國文部 *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* が新設されることになつた。しかし國文部省の活動は今のごとく主としてナチス的な教育の新しい方針・内容及び方法等の確立に向けられ、學校教育の指導監督に當つては從來の如く各邦が直接當つてゐる。新設された國文部省は次の如き五局一課から成つてゐる。(一)總務局 *Zentralamt* (二)総務課 (三)

官務局 *Ministerium* (四)學術局 *Amt für Wissenschaft* (五)大學課 (六)學務課 (七)養成政策及び外國課 (八)學務局 *Amt für Erziehung* (九)産務課 (十)初等學務課 (十一)中等學務課 (十二)職業教育課 (十三)農林漁業課 (十四)中等學務課 (十五)體育局 *Amt für körperliche Erziehung* (十六)體育課 (十七)青年教育課 (十八)國文學課 *Abteilung Landjahr*。

【教育制度の根本原理】 各邦は大いに異なる特殊な歴史的地理的事實及び社會的要求に基いて多種多様な教育制度を發達させた。一九一九年に始めてワイマル新憲法に依つて教育に關する全國の規定が定められたが、併しこの規定は教育の大本を示すに止まり、教育を實施するに就ての具體的方法や組織・制度は各邦によつて任意に定められた。又ワイマル憲法に就て自由主義を標榜したものであるから、ワイマル憲法の統一の規定によつて各邦の教育上の分立は却つて確立されたともみられる。その後ドイツの教育制度は益々複雑になり多様なものとなつた。かゝる從來の教育制度の根本原理たる分立と自由とを排して教育の國家統制を實施せんとするのナチスの教育方針である。この方針の下に教育の理念・目的のみならず教育の組織及び制度に就ては根本的改正を企圖してゐる。ドイツの教育制度は今やナチスの手によつて自由主義から國家統制主義へと一大轉機をなさうとしてゐるが、その成果の如何は將來に残された問題である。

【*Kulturkammer* 及び *Fachkammern*】 一九一九年ワイマル憲法及び一九二〇年「基礎學校及び中等學校廢除禁止に關するドイツ國法」によつて從來特殊の位置を占めてゐた中等學校の獨逸校 *Vorbereitung* が廢止せられ、全學校の基礎として *ゲルンデ・シューレ* の制度が新設された。如何なる學校に入學せんとする者も *ゲルンデ・シューレ* 四箇年の教育は必ず受けねばならぬ。

特に成績優秀な者に限りゲルンツシューレ三四年にして上級学校に進学することを得る。ゲルンツシューレの設置によつてこれまで全然別の系統を興にしてゐた中等学校のフォルクスシューレとの対立が除かれて凡ての児童が共通な教育を受けられることになつた。大戦後ドイツに於ける一大教育改革といはねばならぬ。フォルクスシューレはゲルンツシューレ四五年と上級学年四五年を合して八学年、但し邦によつては九周年又は七周年のものもある。ゲルンツシューレには滿六歳を以て入学するが、身體的及び精神的發達の著しい者はそれで以前に入學し得る。フォルクスシューレ八周年とそれに接續する補習學校(職業學校)四周年とを合し滿十八歳に至る迄を義務教育とする。

フォルクスシューレには劣等兒童其他特別な指導を必要とする児童の爲に促進學校 *Erweiterungs- und Förderungs- Schulen*、特別な児童學校 *Altenheim* が附設され、優秀な児童の爲には天才兒童校 *Preparatorklassen*、高等科 *Lehrerbildende Klassen* と呼ばれる特別な學校が設けられ、フォルクスシューレより程度の高い教育を施し一定の試験を経て中等學校上級学年に進學し得る途を開いてゐる。其他精神薄弱兒童、異常兒童の爲に補助學校、弱視、聽覚の兒童、官能症の兒童及び不具兒童の爲に夫々特別な學校を設けてゐる。ゲルンツシューレはフォルクスシューレ上級学年の基礎であると共に各種の中等學校及び中等學校の基礎でもあるから、ゲルンツシューレの教育任務は法的にも一般陶冶を興ふことを目的とする。これに對してフォルクスシューレの上級学年は或程度の特異な任務を負つてゐる。そのものであり實生活の諸要素に對して教育的陶冶を施す。かかる點に相當するが、作業教授 *Arbeitsunterricht*、教授の郷土化 *Bodenkunde*、生活環境化 *Lebenslehre*、統合化 *Kommunikation* を重んずることとは大戦後に於けるゲルンツシューレ及びフォルクス

シューレに通じた著しい特徴である。従つてゲルンツシューレの初学年に於ては各科教授が行はれ、教學制に於ては學校及び教師の自由に委し文部省はたゞ教授の大綱を示すに過ぎず。ゲルンツシューレ及びフォルクスシューレは一般に¹⁾ 宗派學校であつてカトリック・プロテスタントによつて分れてゐる。併し宗派によつて分れる新舊教共同學校も少からざる。

ナチス時代になつてフォルクスシューレの上更に田園學年 *Länderschule* の制度が設けられた。この制度は一九三四年プロセンに創られ、フォルクスシューレ卒業生にして特に専攻及び工業界の兒童一定數を選び(一九三五年度は三三、五〇名)、農村に於て八箇月の共同生活生活を費しめ農村の善利精神を自然と文化とに即してナチスの教育を施さんとするもの。選ばれた者については義務である。

【中等學校】 中等學校 *mittlere Schulen* とはフォルクスシューレより程度の高い教育を施すが、中等學校でもなければ實業學校でもない學校をいふ。中等學校のうち主なものには技術的中等學校 *Technische Schulen*、その他にはレクタラーツシューレ *Rektorslehren*、リクチャーシューレの規定によらない女學校等がある。リクチャーシューレはゲルンツシューレに接續し六箇年課程。フォルクスシューレ以上の教育を必要とする職業に對して一般的基礎陶冶を興ふことを本来の任務とする。中等學校よりは實格的陶冶を重んずるが、實業學校のやうな特定の職業教育を施さない。謂はば中等學校と實業學校との中間に位するものである。リクチャーシューレ卒業生の中には中間修了證を興へられ、上級學校への進學又は實務生活に對して一つの資格となる。レクタラーツシューレはゲルンツシューレに接續し課程は一定しない。最高五箇年多くは中等學校の教養によつて中等學校の準備

教育を興へる學校である。

【中等學校】 ドイツの中等學校 *mittlere Schulen* は多種多様である。フォルクスシューレと異り一般に新舊教共同學校であり、男女によつて區別されてゐるが、その希望する中等學校のない地方にあつては、女子は、空席のある時に限り、男子のいづれの中等學校にも入學することを得る。

中等學校はゲルンツシューレに接續し九箇年制と六箇年制とに分れる。男子の九年制中等學校にはゼムナジウム *A.・レアラールシューレ* *Realschule*、オーパーベルシューレ *Oberrealschule*、アイツシューレ *Abschule* 等がある。ゼムナジウム即ち文科高等學校は歴史の最も古い高等學校で、十九世紀の終りに至るまで唯一の大規模部門であつた。ラテン語・ギリシア語を重んじ古典文化に對する教養を興へることを目的とする。レアラールシューレ即ち理科高等學校及びオーパーベルシューレ即ち實科高等學校は、十九世紀に勃興したレアラールシューレ即ち實科學校から發達したものの。レアラールシューレはラテン語及び近代文化に對する教養を重視し、オーパーベルシューレは數學・自然科学の教育的目的の教授を重視する。この二つの高等學校は一九〇一年に始めてゼムナジウムと同等の大學入學資格を認められた。アイツシューレ *Abschule* 即ちドイツ高等學校は一九二二年以來設けられた新しい高等學校で特にドイツ文化を教授の中心とする。アウフウィシシューレ即ち上級學校も一九二二年以來設けられた新しい高等學校で、特にゲルンツシューレに接續し上級學校に進學できなかつたフォルクスシューレの兒童に尙中等教育を受け得る機會を興へる爲に創設されたものである。その教授は大體アイツシューレ・オーパーベルシューレ又はオーパーベルシューレ

シューレの教案によつて行はれる。これらの高等學校も大學入學資格を與へられる。この他にレフォーム・ギムナジウム(改正文科高等學校) Reforming Gymnasium・レフォーム・レリアー・ギムナジウム(改正理科高等學校) Reforming Gymnasium がある。この種の高等學校が最近著しく増加してゐる。これは下級三學年を同じくし、第四學年からギムナジウムとレフォーム・ギムナジウムとに分れるものである。この制度の目的は高等學校の分化する時を遅くして生徒の性向に應じて高等學校を選ばしめることである。六箇年制中等學校としてはプロテスタント・ギムナジウム・レフォーム・ギムナジウム・レリアー・シューレ等がある。次々九箇年制中等學校下級六學年の教案によつて教授を行つてゐる。いづれも九箇年制中等學校上級學年に進給し、中間修了證とも與へられる。

女子の中等學校として最も一般的なのはゲランド・シューレに接續する六箇年課程のリネウム即ち高等女學校である。男子の九箇年制中等學校に相當する女子の中等學校で最も多いのは、リネウムの上に更に三箇年の課程を有するオーベル・リネウム Oberlinium である。これは男子のオーベル・リネウム・シューレに相當する。他に各男子中等學校に相當するギムナジウム型・レフォーム・ギムナジウム型・ドイツ・オーベル・リネウム型・レリアー・ギムナジウム型がある。これらの女子中等學校はリネウム第三學年に接續する改正型のものである。この他に男子と同様にアウフバウ・シューレがある。これらの女子中等學校は大學入學資格を與へられる。斯くの如く女子にも男子と同様の中等教育機關が認めらるゝに至つたのは一九〇八年以後のことである。女子の爲の特殊な中等程度の學校としてリネウムに接續する一箇年乃至三箇年課程の主婦學校 Frauenstudium・主婦高等學校 Frauenoberrealschule があり、主婦に必要な高等の教

養を與へる。

最後に一九二七年始めてマルランに設けられ、其後各大都市に設けらるゝに至つた夜間ギムナジウム Abend-Gymnasium をあげなければならぬ。これはプロテスタント・シューレを卒業した十八歳以上の男女を教育し、大學への準備教育を與へる。

各中等學校は大々その教育内容を異にしてゐるけれども、宗教・ドイツ語・歴史及び公民科・地理等の所謂ドイツの學科とよばれる國民的陶冶を中心として各學科の統合を計り、ドイツ的陶冶の一環を求めんとしてゐること、教授の方法に於てはフォルクス・シューレに於けると同様生徒の個性と自發的活動とを尊重し、中等學校の上級學年に於ては分科教授 Fachunterricht、自由選擇の共同研究 wahlweise Arbeitsgemeinschaft、基本科目及び選擇科目 Kernstudium、Kernstudium 等の新しい方法を試み、作業教授を重視し、職業編制の自由を認め、てゐることなどは大體各中等學校に共通した著しい特徴である。従来の中等學校に於てもドイツ的陶冶といふことが強調されたが、やはり人文主義的陶冶が重きをなし、その入學の機會もあくまで個人の自由な選擇に放棄されてゐた。それに對してナチスは國家全體主義の見地から中等學校の目的は身體的・精神的及び道徳的に於て將來ドイツ國民の政治的・文化的及び經濟的生活の眞の指導者たるべき者を教育することにあることを強調し、その爲に中等學校生徒の選抜は嚴重にしなければならぬことを説く。更に中等學校特有の一つの試みとして、直接國文部大臣の所管に屬し特に體育と體育科に重きを置き國民社會主義的教育を施す訓育本位の寄宿制中等學校、即ち國民政治教育所 Nationalpolitische Erziehungsanstalt (略稱 NPEA) 又は Kampfen を設け(一九三七年現在十五校)、又中等學校卒業生に労働奉仕を義務として課するなどナチスの中等教育に對する方針を知

ることが出来る。

更に最近實施された制度上の改正で注意すべきことは一九三六年と三七年との兩度に見つて行はれた形式の單一化と修業年限の短縮とである。殆ど十條に近い多様な中等學校の形式を單一化して、男子に於てはオーベル・シューレ・ギムナジウム・アウフバウ・シューレの三種とし、女子に於てはオーベル・シューレ・アウフバウ・シューレの二種とした。修業年限は従来の九箇年を一年短縮して八箇年とした。

【職業學校及び實業學校】 職業學校 Berufsschule 及び實業學校 Berufshochschule は職業教育を中心とする。その種類は農業・商業・工業・水産等の各職業領域に應じて細かに分け、實に多種多様である。職業學校とは補習學校のことであつて、フォルクス・シューレの延長に過ぎなかつた従来の補習學校を大體修正して職業教育を中心とするやうになつた爲にその名稱も職業學校と改められたのである。しかし木だ補習學校と呼んでゐる地方もある。職業學校はフォルクス・シューレを修了した者、中間學校・中等學校を修了し又は高中退學して實務に從事する滿十八歳に屆る者に實務の傍ら職業教育を中心とする補習教育を與ふことを目的とし、義務教育である。従つてその教授は全日通年制でなく、一週の時數が一般に四時間乃至五時間位である。實業學校は職業學校と異つて一箇年乃至三箇年課程の全日通年制の學校である。實業學校には職業の準備教育を與へる學校と既得の職業に對し程度の高い補習教育を與へる學校とに分れ、その程度としてはフォルクス・シューレ卒業を條件とする下級實業學校と、中等學校・中間學校六學年を修了した者又は中間修了證を有する者たることを條件とする上級實業學校とがある。上級實業學校卒業者は特定の進補試験を経て大學入學資格を與へられる。特に女子の爲には女子の性向に應じて家事經濟・保衛・兒童の保護指導

の爲の特別な教育を施す種々の實業學校がある。

【大學】 大學 Hochschule は少數の例外を除き専攻、原則として大體中等學校卒業證書を有することを入學の條件とする。但し上級實業學校卒業者は普通試驗を経て専攻科に就てのみ大學に入學し得ることは前述した通りである。更に特に優秀な者は特別試験を経て入學し得る途も開かれてゐる。

大學には綜合大學 Universität 二流、工科大学 technische Hochschule 一〇、商科大学 Handelshochschule 四、農科大学 landwirtschaftliche Hochschule 一、鑛山大學 Bergakademie 二、林業大學 Forsthochschule 二、政體大學 staatsrechtliche Hochschule 一、その他 哲學・神學大學 philosophisch-theologische Akademie 一、二、教員養成大學 Hochschule für Lehrerbildung 一六等がある。これらの大學の他に體育・音樂・美術の爲の大學があるが、これらの大學入學には中等學校卒業たるを要しない。

ドイツの綜合大學は一般に神學部・哲學部・法學部・醫學部の四學部から成り、工科・商科・農科は單科大學である。何れかの大學の講義、演習をも自由に受講することとが出来るが、併し試験準備の必要、國家試験の規定、研究學科相互の關係、その他經濟上の理由の爲に自ら制限をうける。教授は夏期と冬期に分れ、學生は各期毎に總て試験をうける。大學に於ける學生の研究は一般に「ファクトル試験」Einkloppfung (大學に於て行はれる) 資格試験 Eignungsprüfung (政府の委員が參加して大學に於て行はれる)、國家試験 Staatsprüfung (政府によつて任命された試験委員會によつて行はれる) に應ずることによつて終る。

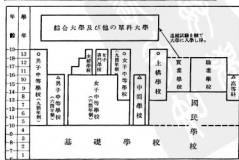
ドイツ大學の永い傳統をなしてゐた大學の自由と學問の自由とに對してナチスは獨自の態度を執り、大學は能く國民の指導者を選ばすべきところであり、指導者たる

る實質を有する者に限りこれを入學せしむべしといふ國家全體主義の立場から大學教授の任を、組織の改革、學生團體の統制などを徹底し、大體後著する如く増加した學生の数を制限した。

【教員養成】 中等學校教員 Studienrat, Oberstudienrat たらんとする者は、大學に於て少くとも四箇年の研究を了し、第一次學科試験、第二次教育試験の國家試験に合格しなければならぬ。文部大臣によつて大學教官の中から任命された委員から成る試験委員會によつて行はれる學科試験に合格した者は教員試験 Befähigungsbekanntmachung となり、所定の中等學校に於て一箇年乃至二箇年教育の實地について研究し、然る後、視察官・高等學

最近の教育統計 (一九三五年の統計に依る)

種別	校数	教員数	學生数(位)
國民學校 (一九三二年)	107,941	1,478,148	7,447,028
中等學校 (一九三二年)	103	11,419	324,767
職業學校 (一九三二年)	1	16,741	433,432
實業學校 (一九三二年)	1,723	1	137,418
中等學校 (一九三二年)	1,723	1,478,148	7,447,028
綜合大學	33	6,673	87,638
單科大學	33	1,731	17,464
教員養成大學	14	1,081	17,381
哲學・神學大學	16	1,081	17,381
基礎及實業大學	22	1,081	17,381



○ 大學入學資格と備へる。 △ 古典語彙中等學校上級に試験の上入學し得。

校の校長及び教官から成る試験委員會によつて行はれる第二次教育試験を受け、それに合格して始めて教員候補 Befähigungsbekanntmachung となり、正規の中等學校教員に改定を加へられる。ナチスは中等學校教員の養成に改正を加へ、大學に於ける四箇年の研究の始め一箇年は教員養成大學に於てフォルタスシューレ教員たるべき者と同様の教職的陶冶を受けねばならぬことになつた。フォルタスシューレ教員たらんとする者は中等學校を了へたる後教員養成大學又は大學に附設された教育研究所に於て二箇年又は三箇年の教職的陶冶を受け、第一次、第二次ドイツの學校系統圖

の國家試験に合格しなければならぬ。第一次試験は卒業試験であり、之に合格した者は所定のフォルクスシューレに於て少くとも二箇年の實地経験を積み、然る後に復學・フォルクスシューレの校長及び委員から成る試験委員會によつて行はれる第二次試験を受けそれに合格して始めて正規のフォルクスシューレ教員たる資格を與へられる。(註三九)

文獻——Handbuch der Pädagogik, bezog. v. H. Kellner und L. Fuhrer, Bd. V, 1923. Pädagogisches Lexikon, bezog. v. H. Schwarz, Bd. IV, 1921. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Anschluß des Reichs- u. preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung u. der Unterrichtsverwaltung für den deutschen Länder, 1925—). F. Löffler, Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1921. O. Boehle, Der Aufbau des preussischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, 1925. H. Fuchs, Schulrecht in Preussen, 1926.

トインビー

Toynbee, Arnold 1824¹¹—83¹¹.

【全名】イギリスの社會改良家にして經濟學者。セツトルメント運動の父。一八五二年ロンドンに生る。最初軍人たたらんとし、次いで辯論士を志す。併し何れも實現せず、混沌の一時期を過した後文學の分野に専心せんとす。かく一八七三年からのオックスフォード大學の生活が始まる。此處では經濟學に異常な關心を示し、七八年學位を得ると直ちに母校の講義輔導者にな命され、經濟史及び制度論の講義を擔當した。晩年は經濟學の研究と勞働學への講義と輔導活動で滿ちてゐる。一八七八年結婚、これは彼の健康を回復せしめたかに見えたが、八三年三十一歳の短い生涯を閉じた。

【思想】生涯中彼の思想を去來したものは悲慘な下

層階級の妻であつた。この同情はやがて彼を驅つて下層階級の改善に向はしめた。彼は全面した所は勿論物質的改善その一つであつた。これは彼の父の念願でもあつたが、併し改善された物質的生活の上の更に高い生活が彼の目標であつた。「人間は草木の如く地に於てゐるが、草木の如く天に伸び上らねばならぬ。これが彼の根本思想で、彼の宗教的信仰と密接な關係がある。これは唯物的社會主義者と大に異なる點で、又念慮派の失敗を買つた所以でもある。併しこの精神はやがてセツトルメント運動の精神となつたもので、彼を離れてこの運動を語る事は出来な。」

【著書】Lectures on the Industrial Revolution of the Eighteenth Century in England, 1874, 1920 (譯名「十八世紀産業革命」) 本書の一九〇八年以後の版は J. E. Mayr, Arnold Toynbee: a Reminiscence, 1925, 1931 を用す。

【關係事業】「大學セツトルメント」の奨励局。(註四〇)

文獻——H. Fuchs, Toynbee Hall and the English Settlement Movement, 1914.

東亞同文書院

【沿革】東亞同文書の設立經營する專門學校で上海に在る。日本人をして支那の民俗、國語に親ましむると共に高等の學問を修めしめ日支兩國の親善に參與すべき人材を養成せんとする目的を以て明治三十二年の東亞同文會は近畿地區が浦江總督府に請ひ、同年三十二年南京城内妙相庵に南京同文書院を開設したるに始まる。明治三十三年義和團事件の勃發により上海に移轉し、翌年更に擴張して專門學校程度に充ち、校舍を上海城南高昌廟に定め、校名を東亞同文書院と改む。爾來毎年全國各府縣の公費生を送り、對支關係に必要なる項目を教授しつつあつたが、大正二年七月第二水害會報の勃發により校

舎が燒失したので長崎縣大村の舊校舍に移つたが、同年十月上海新河克復路の轉移に移り、更に同六年五月上海外灘新築の新校舍に移轉した。大正十年七月勸令第三百二十八號により「專門學校令」による學校として認可され、更に昭和十一年六月勸令課程を改正し、昭和十二年八月支那事變により佛租界の自設科學校院内に一時移轉したが、更に十月長崎市に移轉、授業を開始、昭和十三年四月上海萬文道大學院に移轉した。

【現狀】東亞同文書の設立經營する專門學校にして將來日支兩國親善の標子となし對支活動を怠すべからずの養成を目的とする。修業年限四箇年、入學資格は、中學校卒業者、尋常小學校卒業を以て入學資格とする修業年限五年又は高等小學校卒業を以て入學資格とする修業年限三年の實業學校卒業者、及び右と同等の學力ありと認定されたもの。生徒全部を寄附舎に收養して自由生活を營ましめ、又、毎年夏期に於て最上級學生を滿洲・支那・南洋各方面に派遣し、該地の調査及び資料の蒐集をなせしめてゐる。昭和十二年六月一日現在に於ける生徒數は四三二名、又、創立以來同年迄の卒業生總數は二、七二一名に達し、又、創立以來同國寄附館は蔵書數八四、〇〇〇冊に達し、幾多貴重なる書籍を有してゐたが、昭和十二年の支那事變により烏有に歸してしまつた。

【所在地】上海徐家匯虹橋路。(註四一)

當寫 (英) Chinese (日) 空室 (日) 空室
Data also: direct

【意義】當爲又は不許(不)とは「すべきなり」と云ふ形式で表現される要求で、「せねばならぬ」、「せざるを得ない」の形式で表現される必然又は不可不(不可)の形式と對立する。神の如き完全な意志に於ては意志は必然的に道徳法と一致する故當爲の必要は存しない。併し人間の如き不完全な意志に於ては道徳法に反抗する傾向を含有する故道徳法との一致は必然的でなく、従つて道徳法

一は一般の國民學校 Allgemeine Volksschulen、四箇年の上は各種の職業陶冶の爲に分化し、而も統一ある各種の學校を組織すべきことを主張し、社會的及び教育的心理的見地より統一學校論を提唱した。また教員團體の側よりは、ドイツ教員協會 Lehrerbund、Lehrerbundの一九〇四年のケーニヒスベルグ大會に於ては凡ての上級學校は凡ての國民に共通の四年制無月謝の國民學校の基礎の上に立つべきこと、並に幾箇學校は凡て之を兼廢すべきことを明瞭すべきものがあり、又一九一四年のキール大會にはケルシュンシュタインの統一學校論が主張せられた。更に政黨側に於ても、社會民主黨を始め、バイエルン中央黨及び進歩的國民黨等よりほゞ同様の統一學校案が主張せられた。茲に於て統一學校案は最早單なる教育界の問題でなく、廣く社會問題となり、又政治問題となつた。而してその主張の大綱は大體後一九一九年革命政府のワイマル憲法中に規定せられたこととなつた。即ち、(一)學校制度に關する原則は國の立法法により(憲法)第二十條、青少年の陶冶は公立施設により(同)第四十二條、凡ての學校は邦の監督に服すること(同)第四十四條、及び公立學校に代る私立學校は邦の認可を要し邦の法律に従ふこと(同)第四十七條、(二)教員養成は一般に高等教育の原則に依り國家的に統一せられ、公立學校の教員は邦官吏たること、(三)公立學校制度は有機的に組織せられ、中等及び高等の諸學校は之を凡ての國民に共通なる基礎學校の上に置き、其の組織は多様な職業を以て規準し、特定學校又は児童の學業に於ては父兄の經濟的及び社會的地位又は職業の如何に拘らず児童の素質及び傾向を以て規準すべきこと(同)第四十六條、(四)中等學校の公私の幾箇學校は之を合廢すること(同)第四十五條及第四十七條、(五)其學は一般の義務とし、義務教育は少くとも八年制國民學校及び之に接續する第十八歳迄の補習學校の教育を原則とし、その教授及び學用品は之を無償とする

ること(同)第四十五條、(六)貧困なる者の中等及び高等の諸學校入學の爲に公共の手段を準備し、特別の學費補助金を給與すること(同)第四十六條、(七)各學校に於ては倫理的陶冶、公民的精神、人格的及び職業的能力をドイツ精神及び國際協調の精神を以て完成すべきこと(同)第四十八條)等所謂統一學校の根本精神は原則として規定せられた。而して一九二〇年には全國學校會議(同)第三十三條)に於て全國より各方面の代表者約七百人が召集せられ、憲法上の規定の各邦に於ける具體的實施方針が決定せられ、同年四月基礎學校の創設及び幾箇學校の廢止に關する法律の發布を始め、次々に之を法律化して實施に移した。尤も多額の經費を要する義務補習學校及び幾箇會同庫補助等に關しては規定の方針をそのまま實施することは困難であつた。

當時プロイセンの文部大臣としてその教育制度改革に於いて統一學校の實現に努めたペーリツツによれば、プロイセンにおいては統一學校の精神によつて基礎學校の創立、幾箇學校の廢止、初級學校の廢止、上層學校の創設、男女高等學校の改稱、國民高等學校・大學の改正等を隨行し、(一)國民一學校の目標の下に教育制度全體としての教育的有機的統一を圖つたが、その究竟目的は制度上の統一にとどまらず、進んで國民的統一即ち國民的陶冶の統一、國民的文化の統一を圖らんとするにある。而して統一學校は之を(一)組織原理として見れば、(1)心理的教育的要求よりして、各生徒各自の多様な性向に應じて多様な陶冶の機會を備へ、一學校より他の學校への轉移を容易にし、教員養成機關及び女子教育機關の如く從來制度上懸子扱ひにされてゐたものを學校系統の統一の組織の中に編入し、又(2)社會的要求よりしては階級的學校系統及び教育上の特權に反對し、凡ての児童に共通なる基礎學校によつて學校系統全體を基礎づけ、且つ貧困にして優秀なる者は後學年に於て高等學校に入學することを得、又大學まで入學し得る施設を備ふること、又原來的給與にあらずして、國家の道徳的法律的義務として公の準備制度を設備すべきこと、又之を(2)陶冶原理として見れば國民的陶冶の統一の要求にして眞のドイツ的國民陶冶によりて政治的・宗教的及び社會的對立に起因する國民生活の内部に於ける離反を克服し、國民を打つて一氣となし、以て再ドイツの隆昌を圖らんとするに在る。この意味に於て先づ國民學校系統と高等學校系統との對立を融解して之を有機的系統の中に統合し、兩者に於て均しくドイツ的陶冶を各教授の核心たらしめ、依つて以て兩者をして陶冶の性質の相違に非ずして單なる強弱の差別たらしめるやうに改造せねばならぬ。更に又歴史的に發達し來れる從來の高等學校並に新設の上層學校及びドイツ高等學校等に於ても其等の本質に内面的統合を與へ、更に大學も亦この系統中に入り來り、統一學校に於ける新創ドイツ的陶冶理想、心的陶冶財の創設及び基礎づけを爲すべき使命を有することを力説してゐる。

【フランスに於ける統一學校運動】

フランスに於てもこの運動の根本要求はドイツに於けると同様進歩的の教育制度の改造にあるが、具體的運動は一九一七年世界大戰の繁華中に組織されたコンパニオン(Compagnons)の團により大衆が起られた。この團體はカレール、Maurice Cartel、グーメル、Edmond Verhaeghその他數名の大學出身の青年教師の會に始まり、その後官公立の中小學校教員の同志をも加へ、戦線勤務の餘暇

に相合して、祖國の現状を顧み、その將來を謀じ、全国民の一致團結の必要を痛感し、先づその根本として教育制度改革の急務に想到した。そしてアメリカのデモクラチックな教育制度やドイツの統一學校及び自に創設されて先づ統一學校のこと、教員團體のこと及びユンパールの關係等に就いて討究し、その結果を論文としてユンパールの會報に於て或る題目の下の署名で發表し始めた。それが次第に輿論を喚起して加盟者を加へ、大體終了直後には「ユンパールの協會」(Vereinigtes Deutsches Jugendstudium)が組織され、一九一一年四月よりアン・トリン・Christiansenを會長とし教育制度革新同盟としての規約を定め、各學校間に組合を組織し、各段階の教育毎に研究會を設けて討究を進めると共にその實現運動に移つた。

彼等は國家の権力によつて締結なる中央集權的統制を受けながら、小學校とリセー、リセーと大學、官立學校と私立學校、その他あらゆる學校の間には深い溝があり、其等の教員間には何等の親しみもなく、冷たい侮蔑に孤立せるフランス教育界の内狀を、上下の別、左右の隔なく一致團結して祖國を守つた職志の心を以て新たに直した。そして教育制度改造の新原理として、第一に祖國の活動力の増進、即ちあらゆる國民の生産的・創造的・活動力の發揮を要求した。之が爲に第二に凡ての國民に對する教育を主張し、凡ての學校的階級を打破し、各人の力量・能力のみが唯一の階級であるとし、之を各人から引出し得べき教育を要求した。そして凡ての國民は皆初等教育より出發し、次いでその素質に應じて一方に中等教育、他方に職業教育と多岐に分れ進むと、最後にはいづれも高等教育に導かれべきであるとして教育の機會均等の見地から統一學校論を唱道し、更に凡て教育は各人の有するあらゆる天賦の機能を發揮せしむるものでなければならぬとして、第三にあらゆる階級に對する教育を主張し、初等・中等及び高等の各階段の學校教育に關し

て改造意見を發表した。その重點は小學校系統とリセー系統との統一にあつて、ドイツの豫備學校の廢止に當つてリセーの初等級を廢止せんとした。併し彼等の主張は校舍の統一よりも、教育内容の統一が主で、教授と試験と教員との統一を力説し、公正なる選抜制度と獎學制度を要求した。而して此等の改革の實現は從來の如く中央集權的行政に頼らず、教員の自覺と協力により、各地、各種の學校教員を以て有機的に組織せる全國教員組合の力によつて遂行せんことを期した。

斯くの如き主張は漸次全國に波及して多大の共鳴を起し、部分的ではあるが著々實現し始めた。即ち一九二四年五月には中等小學校課程修了者のリセー入學試験に關する文部省令が發布せられ、續いて翌年二月にはリセー初等級に關する従来の義務教育的な特殊の課程を廢止して、非常小學校の課程と共通にすることに關し文部省令が發布せられ、その年の十月から實施せられた。茲に於て基礎學校が實質上に出來上つた。この運動は更に進んで一九三二年底には、高等小學校第一學年修了者にして優秀なる者はリセー第四級(即ち第三學年)に、又高等小學校在籍にして所定の免状を有し優秀なる者はリセーの第三級(即ち第四學年)又はリセーの無月附制度に關しては、一九三〇年三月から、最下級の第六級より始めて毎年之を實施し來り、一九三四年には遂に殘り全部の無月附制を一時に廢行した。更に又一九二五年には文部省内に委員會が設けられ、一九二九、一九三一年には教育聯合委員會が組織されて學校制度全體の統一學校的改造に關しても研究が進められ、一九三一年の議會には「デ・レンジヤ・Dr. de Lenjia」等の「公私立教育の組織に關する法律案」、「ヨウカン・Van Looyen」等の「統一學校の原則に基づく公教育一般組織に關する法律案」が提出せられた。就中後者は教育制度全體に互る可なり進歩的な統一學校案で

あつたが、共に決議に至らずして止んだ。然るに一九三六年義務教育年限一箇年延長の宿案が解決せられるや、翌三七年三月には、文部大臣グロイ・Groenewegは議會に「第一段及び第二段教育の組織を目的とする法律案」(Wet op de Eerste en Tweede Opleiding)を閣議に提出した。これは頗る進歩的な統一學校案で、従来の中等教育・高等小學校教育及び實業教育の制度を廢止し之を打つて一九の第二段教育とせんとするものである。換言すれば第一、リセー及びリセーの初等級を公立小學校に改裝して、小學校教育の統一を圖り、第二段教育は之に適應せる性格ある者のみに之を許すこととし、その入學試験受驗年齢を十一歳とする。そして第二段教育の第一學年は凡ての生徒に共通なる指導學年として進學指導を併せ行ひ、第二學年より分る古典科・現代科及び實業科の一を選擇せしめ、第二段教育の修了は古典科及び現代科に於てはバツカローレア・Baccalaureatを以てし、これを高等教育の進學資格とし、第二段教育の教育と中途にして「へんとする者には第四學年修了を以て適當の國家證書を賜ふこととする。又各種の専門學校及び技術學校等に進む者の資格は別に適當に之を定める。又非常小學校修了者にして第二段教育に進まざる者は普通教育の外に地方的職業教育を加味したる補習小學校を施すこととする。而して此等學校教育の養成は新制の學校教育に適應せる制度に改めるといふのである。この案が兩院を通過して實施せられることになればフランスの統一學校運動は茲にその實を結ぶこととなるであらう。

要之、フランスの統一學校に於ては尙教育の機會均等の目的より陶冶組織の統一が主となり、陶冶内容の統一即ち國民陶冶の統一は未だ強く表面に現はれてゐないやうである。

文庫—P. Astor, Sozialpädagogik, 1890, 1903; Die Einheitslehre, 101a. W. Zehn, Deutsche Schulerziehung, 2 Bde., 1907; Die nationale Einheitslehre, 101a. G. Kerschbaumer, Grundlagen der Schulorganisation, 1907, 1927. J. Zerk, Die deutsche Einheitslehre, 1914, 1920; Ein Volk, eine Schule, 1919. Die Reichsschulkonferenz 1920 (Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsausschuss des preussischen Bildungswesens nach der Staatswahlung, 1920. Les Comptes de l'Université Novobor (L'Université Fischelberg), 1920. J. K. Kowale, History of Secondary Education, 1903; Comparative Education, 1923. 文庫者教育調査部「教育制度の調査」(昭和十一年)・昭和十二年

同一哲學 (英) Identity-philosophy (獨) Identitätsphilosophie (法) philosophie de l'identité
 【意義】 同一哲學または同一説とは二元論と單元論との要求を並列綜合せし二元論の一種であつて、キェルケゴール (Kierkegaard) の抽象的・文法的二元論と對するものは大體之に該当するものである。

シェリングの説明によれば經驗とその対象世界との可能性を説明するに二つの立場がある。一つは各別個の物體の本質よりするもの、他は認識の本質に向ふものである。前者は實在論的方向であり、後者は觀念論的の見地である。そしてその何れも二階段より成立する。實在論的方向に於ては、(一)見てを物質の本質より「唯物論」、(二)物體の本質と精神的本質の對立より「二元論」、(三)兩者の統一(同一性)より説明する。「唯物論」は原子論・唯物論により、(二)二元論はデカルトにより、(三)實在論的同一哲學はスピノザにより代表せられる。觀念論的方向に於ては、(一)原子論は「ライプニッツ・モナド」、(二)二元論は

「カント」より、(三)同一哲學は即ちシェリング自身により代表せられるのである。

以上により明かなる如く、同一哲學なるものは先づ二元論の要求、即ち精神と物體、意識と存在の如き根本對立は、決してその何れも根源より得ざる事、従つて二者の間に交互影響は成立せず且並行も立行も對照關係を有するに過ぎぬことを出發點とする。この側面より同一哲學は並行論とせられ、次にこの對立は並行關係として二つの系列として表現される一つの同一なる原理を豫想する。然言すればこの對立は且同一なる原理の二つの現象形態であり兩側面的顯現である。根本的には「同一」なる唯一の絕對者が存在するだけである。さて同一哲學に於ては對立の間に他者が存在し得ざる反對を因襲する故に、認識として反省的立場を出發點とするが、それだけ又同一性なる實在を認識するに困難を感じざるを得ない。對立のまま、もしくは對立に即して「統一」なる故に、これは反省的立場の超越を意味するからである。従つて同一原理の認識には反省以上の一種の直観が要求せられる。スピノザに於ける直観知、シェリングに於ける知的直観の如きこれである。

【種類】 同一哲學には前掲の如く中心的類型として、(一)實在論的(キェルケゴール)・(二)觀念論的(同一哲學シェリング)とを分つことが出来る。そしてこの二つの中心より一方は漸次唯物論的方向に向ふ、他は觀念論(と稱せしむ)の立場が包含せられるのである。スピノザに於て同一なる實體の二つの屬性として「無限の屬性中の」思惟と廣がりとが對照する。即ち二者は實體を構成する要素とも見ることが出来る。従つて二者は同等なる實在價值を有し一つの同一なる實體の二つの表現形態なる故、觀念に於ける秩序と連關は實在界に於けるそれ等と同一であり得る。この同一の本質を唯物的に見なす傾向が強くなればこの同一哲學

は遂には唯物論となつて終ふのである。反之觀念論的同一哲學はスピノザの同一哲學がライプニッツにより觀念論的に打倒され、認識の考察はカント・フイヒテの先驗哲學へと進展し、シェリングに至つて觀念論的同一哲學に達したのである。スピノザの解釋者が云ふ如く屬性中に於ける思惟の優位は並行關係の中軸をなすものとして、(一)觀念論的轉向を導入したのである。シェリングによれば主觀と客觀、觀念のものゝ實在的のものとは絕對的同一性、或は無差別が分對立せらるゝ二つの極である。併しこの同一性は同時に相對的の認識である故此に此所に二つの諸論が交錯する。(一)はスピノザに於ける如き二系列の對照關係である。併し同一は同時に兩極の無差別の中軸として考へらるゝ點より二つの系列に於ける反比例せる絕對認識が最も高階段より自己實現の開展過程として絕對者の種々の存在階段を示すものである。自然は可觀的となれる精神であり精神は不可觀的に高揚された自然の如く不可知論的の同一性を主要とするものがある。

即ち内的現象と外的現象は同一不可知なる物自體の對立せる表現形式とせる如き假定的の説明をなして居る。次に歴代的の同一哲學として「(二)精神と物體とは絕對の二つの表はれ方、二つの見方であるが外的の經驗は他方に對する間接的の表はれ方である形であり、從つて精神なる自己に對して直接に表はれる形であり、從つて精神なるものが絕對者の本質と考へられるのである。フェルバー (F. H. Feilhaber) の「The Philosophy of the Absolute」の如き之に屬する。(四)同一なる原經驗の客觀化の方向と主觀化の方向とをその反する二系列として客觀化するもの(諸科學と客觀界)より主觀化の方向へと再構成する方法を心理學とせるカントルブ、主觀を原經驗より抽象せるものを自然科學となし主觀と抽象せざる認識(心理學)とを對

月に制定して講堂中に掲せられた『讀書日次』によつて、日解だけを授業すると前表の通りである。之に依つて明かなるが如く、講義は成人教育の講席式のものであり、其の多くは農商の民の聽聞を歡迎した。

講習にも庶民の出席を許したもので、安永五年五月の御願書の中に、御家人、小役人、粗奉公人ノ類、並町在ノ者、並村落ニ學問心掛役者ハ、隨分講堂ニ出席可致候ト被下され有。安永八年五月に、直垂自筆の『勤學筆記』が上梓せられたが、これが藩士及び村吏社講に配布せられたのを見て、用意の急進にあつたかを知ることが出来る。

【道學堂の學校化の傾向】 文政九年七月(二五三)、十代高親、旬讀館を設き學堂中にて家中の幼童に漢讀を授くることと、成人の教化より少年の教育に力を注ぐこととした。これ講堂學校化の第一歩であつて、安永建學より五十五年目であつた。直親また、文政十年に講堂壇内に學堂を建て篤志の者を收容して修學せしめ、翌十一年には講堂中に別に講目を立て、門閥の襍子を集めて特別の教育を施した。遂に嘉永二年(一八〇〇)、十一代直輝學堂を新築し、士分以上の長者を必ず入學せしめ、三箇年間こゝで修學せしむることとした。茲に於て學校の體裁を完備するに至つた。

【教科目】 漢學一種のみである。弓・馬・射・圍書・砲術・柔術などの武術は別に學習場があつたので道學堂内で行つたものではない。別に講堂は安永年間にも藩生直學、別に醫學館を特設したので講堂とは關係がなかつた。

【明治維新後の落後】 明治二年九月(一八六九)、十二代直英、學制を改めて講堂内に別に大學寮、小學寮を建て、従来の學寮を假りに大學寮とし、新たに同科を添加ふ。小學寮は二の丸西の門の外に設け、表裏の科に新たに算術・筆道二科を加へ、落士の坊屋にこゝに收容した。(石田 謙)

下ウキ(蘭語)→ドウキウウキ(英語)

文庫一「日本教育史資料」(四)明治二十三年、「勤學筆記」(卷八)云々。

動機 (英) motive (獨) Motiv (意) movente

行動は内側面と外的側面を有する。前者は意志であり後者は動作或は運動である。この場合動作或は運動を喚起する意志の諸原因を動機と稱し、動作或は運動を、更にはその周圍に及ぼせる影響と結果と稱する。動機は即ち行動を喚起する主観的心的根據である。

【動機の決定】 動機は皆多量多く、強きもの弱きもの、意識的のもの無意識的のものがある。動機が唯一のものときは多く無意識で衝動的或は習慣的である。二つ以上のときもその間に衝動・支配・從屬の秩序明白なききはこれに近いが、この秩序不明のときは動機の争ひが生じて意識的となり思慮選擇が必要となる。如何なる動機を選びて行爲の決定根據とするかはその人の思慮と品性の如何に係る。人間を自然物と見なせば動機の決定は強きものが必ず勝つと云ふ機械論的な決定論が考へられるが、かくては意志に自由なく、意志に自由なくして諸機はない。人間は自然物でなく人間心は機械ではない。動物の選擇には非決定性があり(非決定論)、その最後の決定には理性的自律が基礎とならなければならない。かくて始めて道德的である。何れも動物は盲目的であるが元來出性的如何によるものであり、品性は單に與へられた素質でなく道德的の育成されるものである。

【動機と結果】 思慮選擇を經た意識的動機は明確な目的觀念である。行爲はかかる目的觀念の實現である。併し實際に於ては結果が動機を生み通りに行かぬ場合が多い。こゝより古來行爲の道德的評價に於て動機のみの對象とすべしとする結果論(英) Consequentialism (獨) Konsequentenlehre (意) consequenzialismo) と對立する。前者を徹底すれば動機(善)ならば手段結果の正不正は問はず、目的は手段を轉回にすと云ふふ考に到達すべく、後者を徹底すれば動機(善)は問はず、要は結果の正不正にありと云ふ考に到達せざるを得ない。前者は法律は無限する結果に照りて充分な意味で道德的とは云ふす、後者は始めより道德の範圍に屬せざるものである。目的觀念としての動機は手段結果の系列の基礎を置たものであり、外的な偶然の結果は除外して志向せる手段結果をも道德的評價の對象に含めるのが最も確實な立場である。

【カントの説】 以上の如き考に對しカントの倫理説は別個の態度をとる。彼によれば内内容は目的に從立してその實現を道德とすれば道德は目的内容に從應して倫理的となる。かくては道德的評價の基準は畢竟結果となる。併し道德は自律的でなければならぬ。自律的道德は實踐理性的普遍的立法を行爲決斷の唯一の根據とし、義務の爲に義務と行ふ義務尊敬の心術より行爲しなければならぬと云ふのがカントの説である。一種の動機説であり、この心術道德は動機選擇に理性的自律性と決定動機に普遍受當性のなければならぬことを説く點で道德の最も必要な條件を明かにするものであるが、單に無内容的な形式主義となつて道德の充分なる條件を明かにするものでなく、實質主義の反對がある(要天と善質論)の項を參照)

【冬期學校】 「夏期學校及び冬期學校」の項を見よ。

道教 (英) Taoism (獨) Daoismus (意) taoismo)

【總説】 道教は黃帝老子の道の意味で「黃老之術」と稱せられ、古くは老子及びその思想系統に屬する道家と東方神仙家との結合に際し、支那固有の民俗的信仰に天文術等を交へ、儒教の貫注や老莊の経典の外、佛敎の教理等に因果應報をもその體系中に織り込み加へ、廣汎複雜な内容形式を具備せる支那の民族的宗教となつた。

【道】 道は黃帝老子の道の意味で「黃老之術」と稱せられ、古くは老子及びその思想系統に屬する道家と東方神仙家との結合に際し、支那固有の民俗的信仰に天文術等を交へ、儒教の貫注や老莊の経典の外、佛敎の教理等に因果應報をもその體系中に織り込み加へ、廣汎複雜な内容形式を具備せる支那の民族的宗教となつた。

【道】 道は黃帝老子の道の意味で「黃老之術」と稱せられ、古くは老子及びその思想系統に屬する道家と東方神仙家との結合に際し、支那固有の民俗的信仰に天文術等を交へ、儒教の貫注や老莊の経典の外、佛敎の教理等に因果應報をもその體系中に織り込み加へ、廣汎複雜な内容形式を具備せる支那の民族的宗教となつた。

ふ。普通に老子をその祖とし、廣く支那の文學藝術に浸潤し、また深く社會民衆に滲習し、儒教、佛敎と相並んで支那に於ける三大宗教の一つである。道教なる名稱の起原は確には何れせぬが、一宗教としてその教團の組織の判然して來たのは後漢末の張道陵からとせらる。道教は斯くの如く極めて多面的な宗教なるを以て、一般有識者の間に行はるる哲學的思想的宗教と道士なる修道士の手に依る究極的宗教の両義とあり、佛敎と同じく僧道士あり、寺を觀んといひ神を祀る所を廟といふ。その思想方面では易と相違んで支那に於ける雄大な思想を代表するが、宗教或は方面とは古國を以て、宗派としての道教は日本に傳はらなかつたが、その方面神仙説、陰陽五行説は古來民間信仰に入り、特に陰陽道から來た俗説が今尙民間に有力である。

【道教と老子】 老子を道教の祖となすは元と「道徳經」に依る。彼の「道可道非常道、名可名非常名、無名天地之始、有名萬物之母」の如きは、支那思想中では一種獨特な面の説き方であり、老子の思想には支那では是れも本體論的資格がある。然るに「道徳經」五千餘言は表面不明な文字で主と諸語を敷いたもので、神聖玄奥を説いたものと見られぬ。少くとも後世の老子のやうな宗教味が薄い。だから道教では歴史上の老子を小乗師として、その本體は天上界での神靈的存在、所謂神通自在なる太上老君となし、更に諸宗教は皆道教を根柢とする事を主張せんが爲に老子化出説をなすに至つた。然らば最近に發見された魯陽出土「老子西昇化經」序説第一の「その全部が此の太上老君化神神の記事である。先づ昭王降世事の成、此れて既に老成、體變皆地白とし、昭王降世の成、西遊、函谷關を過ぎて尹喜に『道徳經』、『易経』等を授け、西、流沙を経て予國國界驛城に至り、後ち相王甲子の歲(西紀前八世紀末)、申天竺

國に入りて遷住と號し、太子位を捨てて佛陀となり、次いで奥王乙酉の歲(前320)、中國に還つて孔子に仁義の法を授け、爾後六十年間夏曆に當り、更に四百五十餘年を経て、自然光明道氣にして高麗國に化し、東萊尼 Mendae(即ち大摩尼)となるといふ。斯うした化胡説の一例のみを擧げたに過ぎないが、要するに佛敎も僧敎も摩尼敎も亦く太極無上神たる太上老君より出でしものである。道教は實に諸宗教の太極なりと云ふに在つた。

【道徳經】 道教の經典を總稱して道徳と云ひ、その編成整理並に分類は佛敎の對照法、佛敎大藏經(一切經)の體裁を模倣し、その精華を集め、並に例釋に擬した點が頗る多い。道教敎籍の分類は六朝から次第にその数を増し、明代(太宗正統年間)には正經の外、續經を加へ、正續合計五百二十二部五百四十八卷に達した。普通に全道徳を分類して三四四轉十二部とする。而して千字文を使つたと同様、佛敎の三藏十二分數に倣つたものと云はれる。三四とは洞真、洞玄、洞神で、この順序で大乘、中乘、小乘に配せられ、之を正經として更にその各、に附經を附す。即ち太上五部は洞真の經、太極部は對定の經、太極部は洞神の經である。之に三四洞真の五一部を加へて、道教とする。十二部とは(一)本宮(經文)、(二)神符(經文)、(三)玉訣(經文)、(四)諸部(洞經)、(五)戒律(經文)、(六)戒律、(七)儀、(八)方訣、(九)藥書、(十)呪、(十一)齋書、(十二)靈書、(十三)各、にこの十二部を具す。

【流行の經典】 道教の敎籍中、特に民間に流行せる重要な經典を擧げる。「太上感應篇」は太上の説ける因果報應に關する經典の義で、開卷第一に「太上曰、禍福無門、惟人所召、善惡之報、如影隨形」があり、吾等日常の言行處處は鬼神ありて之を監視し、又別に尹神ありて、嘗て身に附み、庚申の日毎に天に昇つてその功過を奏するものと説く。言・親・行に於て積惡三年

なれば大にしては先命(一紀、十二年)を縮め、小にしては一算(百日)を減す。又陞己の身に當るも、餘殃は必ずその子孫に及ぶものとせらる。要するに此の「感應篇」と共に「備身三訣」を融合して、「諸惡莫作諸善奉行」の旨を説いたものである。「陸内文」は、且には「文昌帝君陰騭文」と云はれ、別の最奇功の化身にして道教の神たる文昌帝(文帝)の作と稱ふ。短篇に過ぎないが、道教の通俗敎化の聖典として今なほ有力なるものの一つである。陰陽とは目には見えずが天が冥々の中に陰に人を覆めて之に吉凶禍福を降すと云ふ意味、忠孝仁義を始め人の人たる本分を守れば又は必ずその人に福を賜ひ、之に反するものは禍を降すと云ふことを説き、善行を勵み陰徳を積むべきを説く。斯うした通俗的な説教書が多い中でも實踐倫理として最も通俗化し且つ効果的なもの一つに「功過格」がある。これは道教の徳目を列擧したもので、各徳目に一ヶ點數をつけ、一年三百六十五日に分けて、毎日功と過との二種とし、善の功を勵み惡の過を離れしむるために、一見して功と過との對照でできるやうにしたもの、日毎に月毎に又年毎に「功過格」に照して功過の何れが多かつたかを調べて善功の多きやう精進せしむるもの。「功過格」には數種あるが、支那に於ける民間信仰中極めて有力なるもので、その徳目は數百項にも達してゐて、民衆敎化の上に重要な使命を果してゐる。(支那書)

東京工業大學

【沿革】 明治十四年文部省は東京職工學校を設立、翌十五年東京工商速成所を新築し、同年十一月より授業を開始した。明治二十三年それに従來高等商業學校の附屬たりし職工使節講習所を附設せしめた。同年東京工業學校並に附屬職工使節學校と改稱し、同二十七年には工業敎員養成所を設け、それに附屬工業補習學校を附設した。明治三十四年東京工業學校は東京高等工業學校とな

り、大正十年には附屬工業補習學校、同十三年には附屬
職工夜學學校が廢止せられた。昭和四年組織を變更して
官立東京工業大學となり現在に至つてゐる。

【現狀】 工學部は染料化學科、紡織學科、工業學科、
應用化學科、電氣化學科、機械工學科、電氣工學科、建
築學科の八學科に分れ、修業年限三學年、その上に在學
期間二學年の研究科を設け、別に選科生、聽講生の制度
を設く。附屬図書館の外に、外國人にして學部に入學せ
んとするもの爲め設備教育をなすため附屬禮堂部を設け、
更に建築材料研究所を附設す。昭和九年五月一日現在在學
生数は、工學部〇〇名、研究科四名、選科生一名、外
國學生一名、合計五〇六名となつてゐる。(工業大學)
の項參照。

東京慈惠堂醫科大學

(所在地) 東京市日蓮區大塚山。

【沿革】 明治十四年五月一日、時の成實會長高木兼
寛(即ち高木)が東京市日蓮區大塚山一帯地の東京醫學會
社内に設けた成實會講習所がその起源。翌十五年九月芝
公園第五號地に創設された海軍軍醫學校内に校舍を移
し、同二十三年二月東京慈惠堂醫院内に移轉成醫學校と
改稱、修業年限を四學年とす。翌二十四年二月芝區愛宕
町に移轉、同年九月東京慈惠堂醫院醫學校と改稱、同三十
六年六月「專門學校令」に依り認可を受け、私立東京慈
惠堂醫院醫學專門學校と改稱、同四十四年五月東京慈惠會
の設立と共に私立東京慈惠堂醫院醫學專門學校と改稱、
同四十四年四月修業年限十學年の醫科を設け、大正四年
六月醫科の修業年限を一年に延長し、大正十年十月「大
學令」による大學に組織を改め、東京慈惠堂醫科大學と
改稱、現在に至る。

東京帝國大學

了者又はこれと同等以上の學力ありと認められた者を入
學せしめる。研究科は學部卒業後更に研究せんとする者
の爲に設け、研究期間二年以上、昭和十年五月一日現在
に於ける學生、生徒數學部六六六名、醫科四九一名、
なほ同大學には附屬研究所を設け、東京病院及び東京慈
惠堂醫院を附屬病院としてゐる。

東京商科大學

(所在地) 東京市芝區愛宕町。

【沿革】 明治八年政府の意に依つて設立せられた商法
講習所をその前身とす。同九年東京府立となり、同十四
年一旦廢止せられたが同年再開せられた、同十六年東京商
業學校となつて農商務省の管轄となつた。同十七年文部
省の所管に移り、東京外國語學校並に附屬高等商業學校
を併せて東京商業學校と稱せられたが、同二十年高等商
業學校と改稱した。同三十年附屬外國語學校を設け、同
三十二年には高等教員養成所を附設せしめたが、同年附
屬外國語學校を東京外國語學校として分離せしめ、同三
十五年には東京高等商業學校と改稱せられた。大正九年
「東京商科大學官制」の公布に依つて、官立大學となり
現在に至つてゐる。

東京帝國大學

【現狀】 商學部(三年)の上に研究科(二年乃至四年)
を設け、別に選科生の制度を設け、附屬図書館の外に、
醫科三年、附屬西學專門學部二部、附屬圖書教員養成
所(三年)を附設す。昭和九年五月一日現在學生、生徒數
は商學部八一〇名、研究科一五名、選科生一名、計八三〇
名、醫科六六二名、附屬西學專門部六二八名、附屬商業
教員養成所一〇〇名である。「商業大學」の項參照。

東京帝國大學

【沿革】 東京帝國大學は明治十年四月十二日東京商
成學校及び東京醫學校を合併して設立された東京大學が
その起源である。東京大學はその後、帝國大學と改稱さ
れ、更に東京帝國大學と改稱され、その間幾多の變遷を
経て現在に至つてゐる。

東京帝國大學

(一)東京大學成立以前明治元年(同十年) 明治政府は
明治元年六月徳川幕府の設立した醫學所、昌平學堂及び開
成所を復興し、尋いで昌平學を昌平學校、開成所を開成
學校、醫學所を醫學學校と改稱、明治二年六月昌平學堂を
大學校となし、開成學校・醫學學校・昌平學校を官制上存す
るのみで、實態は東幕官に附屬した大學校の分制とし、大
學校に於ては國體を傳へしむるの目的を以て神典・國典を
主とし兼ねて漢語を講明し、開成學校に於ては儒學、醫
學に於ては西洋醫學を修めしむることとしたが、同年
十二月大學校と改稱した。明治四年大學校を夫々大學南
校・大學東校と改稱した。明治五年大學は廢せられ、新
たに文部省の設立されるに及び兩校は單に南校・東校と
改められ文部省の所轄となつた。南校は明治五年八月第
一大學風第一番中學と改められたが、翌六年四月再び開
成學校と改め、學法を法・理・工・農・醫・礦山の五科に
分け、同年八月神田錦町に移り、同七月五月校名を東京
開成學校と改めた。東校は明治五年八月第一大學風醫學
校と改稱、明治七年更に東京醫學校と改め明治九年十二
月本郷本富士町に移つた。

東京帝國大學

(二)東京大學時代明治十年(同十九年) 明治十年四月
十二日東京開成學校と東京醫學校とを合併して東京大學
が設立された。こゝに東京帝國大學の基が築かれた。即ち
東京大學の設けられるや舊東京開成學校に法・理・文三
學部を、舊東京醫學校に醫學部を置き、明治十二年四月
學士法を法學士・理學士・文學士・醫學士と定め、七月
十日初めて卒業生に學士號を授けた。明治十四年六月十
五日東京大學の職制を改め東京大學總理を實業法・理・
文・醫學の四學部及び權衡門を統轄せしめ、四學部及び權
衡門の各、長を置き教授・助教・助教授・助教諭等の諸

農場等がある。

(五)統計 昭和十一年十二月現在に於ける講師数は、法學部三四、醫學部三七、工學部五九、文學部四、理學部四一、農學部四三、經濟學部一八、計二七三。學生数は同年五月一日現在に於て大学院六八五、法學部二、四一六、醫學部七〇八、工學部一、〇二三、文學部一、二〇六、理學部四四四、農學部六八三、經濟學部一、二二九、計八、二九四人。又、同年三月末現在に於ける卒業生總數は、四九、九五五人である。

(六)所在地 本部・法學部・醫學部・工學部・文學部・理學部・經濟學部・附屬圖書館・地質研究所・附屬醫院。史料編纂所は東京市本郷區本富士町、農學部は東京市本郷區向ヶ丘園生町、附屬醫院分院は東京市小石川區練馬ヶ谷町、植物園は東京市小石川區白山御殿町、傳染病研究所は東京市芝區白金三光町、牧畜研究所は東京市目黒區駒場町、東京天文臺は東京府北多摩郡三鷹村。

(前田昌三)

文獻——「東京帝國大學五十年史」上・下(昭和七年)

「東京帝國大學一覽」(昭和十一年)

東京農業大學

(前橋)

農の農學科として明治二十四年三月東京麹町飯田河岸に設立せられたのがその起源。同二十五年十月小石川大塚窪町に分校を設けて農學科の教場を充て、同二十六年五月農學科を獨立して東京農學科と稱す。同二十七年十月學校を有獎會より譲受け、更に同三十年一月同校を大日本農會に譲渡し大日本農會附屬東京農學科と改稱。同三十一年東京道管官野松君に轉換、同三十四年七月大日本農會附屬東京高等農學科と改稱、従来の修業年限三年を四年とし、同三十六年八月「專門學校令」に依る專門學校となる。同四十一年二月東京高等農學科と改稱、同四十四年十一月程度を高め東京農業大學と改稱、大正十

トウキョウ(東京農業大學)——トウキョウイガ(統計部)

四年五月十八日大日本農會の經營を継承し、計開法人東京農業大學として「大學令」による大學に組織を改め、農學部を置き農學科を併置し、且つ従来の學科を專門部として農學科及び農藝化學科の二學科に分け現在に至る。

【規則】 「大學令」による私立大學。農業に關する學術の理論及び應用を教授することを目的とする。農學部及び農科よりなり、專門部を附設してゐる。學部は在學年限三年、豫科修了者を入學せしむ。豫科は修業年限二年、中學校卒業者又はそれと同等以上の學力ありと認められた者を入學せしめる。附屬專門部は農業に必要な高等の教育を授けることを目的とし、「專門學校令」に依る。農學科及び農藝化學科の二學科を置き修業年限三年、入學資格は豫科と同様。なほ同大學は東京市飯田各區玉川町目賀町及び練馬町多摩郡加計町に在る。昭和十年五月一日現在に於ける學生・生徒數は學部三七九名、豫科二九四名、專門部七七一名、計一、四四四名。

(前田昌三)

東京文理科學大學

(前橋)

【沿革】 昭和四年四月「大學令」に依る京科大學として創設さる。その由来に就ては「高等師範學校」の項參照。

【規則】 文理學部は教育學科・教育學科・心理學科、哲學科・哲學史學科・倫理學科、史學科・國史學科・東洋史學科、文學科(國語學科・國文學科・漢文學科・英語學科・文學史學科)、數學科、物理學科、化學科、生物學科(動物學科・植物學科)、地理學科・地理學科の九學科に分たれ、修業年限三箇年、其上に在學期間二年乃至四年の研究科を置き、別に講科生、聽講生の制度を設く。附屬圖書館の外に高等師範學校を附置す。昭和九年五月一日現在學生數は文理學部二九八名、研究科一六名、講科生七名、聽講生一名、合計三二二名である。

(前田昌三) 東京市小石川區大塚窪町。(前田昌三)

統計學

【學】 Statistics (英) 統計學

【學】 Statistics (英)

【意義】 統計學の意味は、歴史的には、種々の種道を導いたものであり、現代に於てもそれは必ずしも厳密には確定されてゐない。けれども今日にあつては、少くとも廣義に於ける統計學の任務は、社會現象の集團について、數字的な大體觀察を行ひ、その集團の法則性を探求する點にあると云へば可からう。しかし漸次大體觀察・探究を進行するための方法に關する考察が、今日では、廣義に於ける統計學の、言はば範圍とも見做されるやうになつて來た。

この意味に於て、統計學は一體、その範圍と、その各論人口統計・經濟統計・勞務統計・教育統計・生物統計等々。——研究の對象は社會科學以外のものまで擴張される)とに分たれるが、しかしその間には、内部的に緊密な關聯を保たねばならぬことは、勿論である。

【統計學の存在理由と限度】 統計學の特色は大量觀察の數字的取扱にある。即ち先づ研究目的が正確に立てられたとき、それに應ずる材料が大量的に至り蒐集されるを要する。この困難を克服して、初めて統計系列が形成される。統計系列を分析して統計的法則を見出す方法を、統計的研究法と呼ぶ(統計學の主要問題)。或就てまたは自然現象の法則性は、その現象に關する他の理論的研究によつても見出され得るかも知れない。しかし大量觀察によつて、實驗的に確も合理的に其の法則性を見出すことは、確かに有力なる一つの科學的方法の失はな

いであり、こゝに統計學存在の根本的理由がある。同時に統計學はその限度を有たざるを得ない。先づ大量觀察から來る數字の信頼度が考へられる。それは或場合には推定であり時には偏內的な數字であるかも知れない。また統計學の基本的手段は、一般に平均によつて、著るしき差異のある個々の項目に於ける不整を抹消し、代

表的な値を求めることである。従つて統計法は、ただ平均的な法則たるに止まり、決して精密自然科學に於けるが如き、厳密な意味での法則ではないのである。のみならず、若し平均によつて抹消された個々の事象を重要視すべき場合には、他の研究法に待たねばならないこと勿論である。更に統計法に於ける分析及び推定は、一般に必ずしも、たゞ一義的な計算を要求するものではない。(例)ば平均と云つても、算術平均の外に幾何平均や中位数などがある。しかも不幸にして、現に取扱ひつゝある問題に對して、如何なる計算が最も適切なるかは、容易に答へ得ないものである。

〔統計學と教育〕 かなり限度の範圍内に於て、大學課程によるところの、實證的にして合理的な統計學の概念と方法は、文化科學特に教育の理解乃至研究上、極めて有効であり、現に統計的研究法そのもの發達が、少くともその一部分は心理學者・教育學者の研究に負つたのである。また最も直接に教育に關係ある統計學の部門としては、教育統計の外に、文化統計・労働統計などがある。(小倉忠也)

統計法 (英) statistical method (獨) statistische Methode (日) 統計法

〔意義〕 科學の個別的な研究法(物理學化學の實驗、生物學の觀察などに對立して、自然または社會事象の總まりを対象とし、その範圍の實質または法的傾向・法則を探究する方法である。統計法は凡ての科學研究の手段として用ひられるが、併し研究対象たる範圍の特殊性に相應して、その方法にも相當の考慮が加へられねばならぬ。例へば社會科學に於ける範圍の調査(大衆觀察)の如きは、一般に技術上の困難を包含するから、社會科學に於ける統計法は、大衆觀察法に對して一つの重點が置かれねばならない。一般に大量觀察の結果を統計といひ、統計から統計的結論を導く方法を統計解析と

いふ。數學が統計法に適用されるのは、主として統計解析にある。

〔統計法の概略〕 (一)材料整理 範圍に於ける研究の對象たる總體を目的にせよ、法的にせよを調査した結果、一つの表が作られる(原表)。つぎに原表から分類する。もし法的總體ならば、階級別に於て分類する。その結果を度数分布表といふ(二總體が二個以上ある場合の度数分布表は、相稱表とも呼ばれる)。

(二)度数分布函数 度数分布の變態を表現するために、平均・標準偏差・乖差積、等々の數値が計算される。それは一つの範圍の記述に、また二つの範圍の比較に役立つものが普通であり、そして度数分布の同義表示も重要なものとなる(大數の法則)。かくて我々は度数分布函数の概念を得る。特に二個以上の總體から得られる多變數分布函数からまたは原の分布表から計算される或種の數値によつて、標識とせる數例の屬性間關係(相稱關係)を測ることが出来る。かゝる目的のための數値として、相稱係數・相稱比などがある。

(三)時系列 以上は時を檢象して考察した場合であつた。これに反して、特に時を考慮に入れ、長年月に亘る觀察によつて、言はば歴史的に統計を研究することが、社會的・經濟的研究に於ては、殆ど絕對の必要であらう。この場合に、時間的變化に對する統計數値の系列を時系列と稱する。時系列は、その對象を支配する法則(例へば經濟學理論による)に從つて、より單純なる數例の基本的時系列に分析される。かゝる分析の方法を時系列解析と呼ぶのであるが、今日の現状では時系列を支配する法則(例へば經濟學理論上)が未だ益々不明の爲に、時系列解析は數學の單なる機械的使用に過ぎない感がある。

〔統計法と數學及び教育〕 統計法の研究には、微積分程度までの數學的知識を一般的に必要とする。殊に、理論的な推算及び統計數値の誤差計算に關する確率論と、一般的に實際計算やグラフ使用に於ける實用數學とは、重要な補助的分科となす。次に、統計法が教育的測定に於て、如何に重要な役割を演ずるか、述べるまでもないであらう。學習心理の科學的・系統的であることも、その方法の一つの重點は統計法に置かれてゐる。

〔教育統計の項參照〕

〔教材としての統計法〕 統計法の初等的概念は、普通教育の教材として絕對的に必要だと言つてよい。それは單に實用關係に富めるのみではなく、そこには他に比類なき、範圍の取捨に對する思考的價値があり、また數概念とその調査に對して、生徒の環境、現實社會からの生き生きとした材料を供給する。「我々の手には内外貿易の統計、鐵道運輸の統計、其他、彩票、租稅、國家經濟、天候、實民教育……等の統計がある。これらの統計をグラフに直し、そのグラフの特色を注意して研究し、二つの事象の間の關係關係を探索し、時間と共に變化する變態を研究することは、我々が現在採用する凡ての方法を綜合するよりも、なほ多く數學を教へ、なほ多く近代社會力の知識を教へて呉れよ」とは、數理學者ホワイテ(D. A. N. Whitford (1891))の言葉である。それ故に、我が師範學校では既に數學科の採用に可塑性を充分に持つてゐる。中等學校では、何よりも先づ具體的實例について、統計の意味、度数分布(正常分布)の法則、平均、標準偏差、相稱關係の概念を教授すべきである。そして師範學校では特に教育の・心理的測定に於ける應用を加へ、實業學校では産業・經濟方面の時系列に注意を拂ふべきであらう。併しながら尤も數學的の統計法に於ては、その一部の役割を果たすに過ぎない。數學の教師が統計法を教授するに際しては、それが決して單なる數學に終らないやうに、統計の持つ真

の意味、その具體的解釋に對して改善の努力を要する。若し然らざれば、却つて左使を過誤に陥し入れるやうな結果を招く可能性がある。数学の機械的應用は、無意味どころか、その数学的、科學的衣冠の下に、人を誤らせしめる。

統計學の發展

(全書引用)

文獻——A. L. Bowley, Elements of Statistics, 1901, 1926. E. L. Thorndike, An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements, 1911, 1913. G. E. Yule, An Introduction to the Theory of Statistics, 1911, 1931. H. Sierck, An Introduction to Statistical Methods, 1917, rev. ed. 1935. E. Guler, Die statistischen Forschungsverfahren, 1921. T. L. Kelly, Statistical Method, 1923. H. L. Rice, Handbook of Mathematical Statistics, 1924. R. E. Chaddock, Principles and Methods of Statistics, 1925. F. E. Dug, Statistical Analysis, 1925. R. A. Fisher, Statistical Methods for Research Workers, 1925, 1930. P. S. Pinner, The Statistical Method in Economics and Political Science, 1928. J. March, Les principes de la méthode statistique, 1929. L. E. C. Tippett, The Methods of Statistics, 1931. E. C. Rhoads, Elementary Statistical Methods, 1934. 小倉啓吉著「統計的研究法」(1924年刊) 岩村文雄著「統計数学」(1924年刊) 成實松松著「統計学概要」(1924年刊) 森田豊三「統計学概論」(1924年刊) 徳川武三「統計学概論」(1924年刊) 上田常吉「生物統計学」(1924年刊) 別冊「教育統計」の文獻。

遺元

「遺元」(遺言)

【生涯】我國に於ける神智學正宗の闡明であつて、同時に我國の最も優れた哲學者の一人である。父は内大

ムカハ(1871)——ムカハキ(1924)

臣久我通親、母は越前基房の女と云はれる。幼にして父母を喪ひ、母方の伯父母家の養子となつたが、十三歳の時連れて真經法眼の室に入った。真經も母方の伯父である。真經の養子によつて出家を許され、翌年靈山に於て剃髮受戒した。更に翌年十五歳の時はじめて東西について參禅し、その翌年靈山の投所へ、高弟明全に師事して、翌年九年に互つた。遺元が二廟廟から如何に深い影響を受けたかは、『正法眼藏開闢記』が詳かに述べてゐる。遺元の體型なる眞理體現の體裁は既にこの時に定まつたと云つてよい。二十四歳に至つて遺元は師の別名と共に宋に渡つた。若いのが浙江省龍慶府である。そこで附近の天童山、阿育王山、天台山、大梅山の平田の萬年寺等へ遍歴し、二年後に互つて遂に天童山の新任・長智如淨に邂逅した。これが遺元の一生を劃する第二の大事件であつた。知淨の面授に於て遺元は一生參學の大事を了したのである。入室後のこれらの體論については、遺元自ら、『永平菩提』の「興坐歌調」、「正法眼藏」の「開書」、「行持」、「傳教」、「面授」等諸巻に於て語つてゐる。この開明令は死した。遺元のみ安貞元年(1127)二十八歳にして歸郷した。「吾師坐禪儀」はこの年建仁寺に於て書かれたと云はれてゐる。が建仁寺は彼の永く留まるべきところではなかつた。多分三十歳を越えた頃、彼は伏見に近い深草の安樂院と呼ばれる小さな僧院に隱栖し、こゝで後自身の道を歩きはじめた。『正法眼藏』の首巻「辨道証」は三十二歳の時こゝで書かれたものである。「辨道証」は見れば因果に對する蓋論の章篇ではなく、讀者に向つて記されたものであるらしい。やがて彼について道を求める者が増加し、道場の必要が生じた。で二十四歳の時、宇治の樂樂寺の院に移つて觀音奉利院を營み、三年後に伽藍完成、興隆實林寺と名づけた。『正法眼藏』の第二巻「摩訶般若波羅蜜」は觀音奉利院(林園)のときの宗案の記録である。林園の型

に、永平二祖遺傳が彼についた。遺元の言行著作を忠實に保存したのはこの懷舟の功績である。遺元は佛藏真元年(1135)四十四歳に至るまで興隆寺に於て修業の畢滿に努めた。『正法眼藏』の第四巻「一明佛種」は三十九歳の作であるが、此後五年間に興隆寺に於て書かれた宗案は四十二巻に上つてゐる。真元元年秋には彼を野義五に招かれて越前吉備の吉備寺に移り、翌年春松尾大佛堂(後の永平寺)を開いた。この佛堂の當院、真元元年七月より翌年三月に至る八箇月に於て三十巻の『正法眼藏』を草してゐる。この後永平寺に住すること九年、實宗宗の基礎を確立した。この間後時頼の懇請により鎌倉に至つて法を説いたが、しかし建長寺に住すること二年経じた。建長四年(1142)同五年八月京都に歸つて同月廿八日歿した。

著作

『永平菩提』外に在宋中の筆記と稱せられる『實慶記』上巻・小參・法語・顯古・顯實・錫頌等を集めたる『永平廣錄』、散集『華嚴法苑』などがある。(初稿)『文獻』六久保宗光編『遺元師範全集』(昭和五年)、『正法眼藏註釋全書』(昭和十一年)、『弘法説書』(次郎大律師傳記)『明教年表』、和上住持『沙門道元』(『日本佛教叢書』五七五)、『秋山觀二』遺元の研究(昭和十一年)。

同志社大學

【沿革】明治八年(1875)真言宗本山叢島と京都に同志社を創立し、米國宣教師アーヴィン・D. Davis の贊助を得て同年十一月二十九日同志社女學校を寺町九太町上ル松尾町若高松邸内に開いたのがその嚆矢。同九年十二月皇居御内御前邸に於て女學生の教育をも始めたが、同十四年四月二十一日今川通寺町内入當堂普成町新校舎に移転し、同二十年八月同志社總務校を鳥見御所八幡町に設立、同二十一年六月興隆校及び豫備校を併せて同志社

學院と稱し、之を種徳學部、普通學部、神學部の三に分ち、女學校も亦同志社學院女學校と改稱した。明治二十一年九月同志社通則を制定、その初めに同志社通則を編り、智徳美行の主義を示し教育の業を挙げ、基督教を德育の基本とする方針を定めた。明治二十二年九月同志社學院の名稱を廢し、同志社普通學部、同志社神學部、同志社種徳學部及び同志社女學校と改稱、同二十三年九月同志社政理學部、同二十五年九月同志社政法學部と改稱、同二十九年四月種徳學部を廢し、普通學部を同志社高等普通學部と改稱し、新たに同志社高等普通學部を設立、同三十年九月高等普通學部、政法學部及び政理學部を改稱、同三十七年三月高等普通學部政理學部及及び高等普通學部文科學部を合併して同志社專門學校を設立し、また、「專門學校令」による同志社專門學校を改稱、同年四月政法學部を廢止した。明治四十四年專門學校及び神學部を合併して同志社大學と改稱、大正九年四月十九日「大學令」による大學を設立し、同十一年四月従来の「專門學校令」による大學を同志社專門學校と改稱、昭和五年五月女學校專門學部を同志社女子專門學校と改稱、同年十二月專門學校中の高等商業部を同志社高等商業學校と改稱し現在に至る。

〔學制〕 「大學令」による私立大學にして同志社の設立維持に係る。法學部及び文學部の二學部よりなり、大學課程を置く。法學部を法律學科、政治學科、經濟學科に、文學部を神學科、英文學科、哲學科に分ち、在學年限は三年以上五年、大學課程修了者を入學せしめ、豫備科は第一部及び第二部に分れ、第一部は中學校四年終了及び同程度以上の者を入學せしめ、修業年限三年、第二部は中學校卒業及び同程度以上の者を入學せしめ、修業年限二年である。なほ同志社は大學の外に、同志社專

門學校、同志社高等商業學校、同志社女子專門學校、同志社中學校、同志社高等女學校を設けてゐる。昭和十一年五月一日現在の學生数は法學部六八名、文學部一七、大學進科六〇、計一四八〇名である。

〔所在地〕 京都府上京區新北大路町。(後見三)

文庫——同志社一覽、同志社(同志社五十年史)編

藤樹書院 トウキョウ

〔書院の創立〕 藤樹書院は、中江藤樹傳故の年(二二五)である四十一歳に至つて建立されたものである。同年港

田子に興へた書院に、「今ほど興起ノ同志數多御座後日々令講義、就其同志中執行にて弟子數多をひひるる講義の書院を立幸に相稱、今ほど村木など講義、私立學堂を書院と申候、諸條の事に付一入御座數存申候、何とぞなされ二三年の内に御上持存候、面上學識候はど處生の苦惱を御免れ太上ノ喜樂自得なされるべくと存じ候、如何」と見えある様、教育家としての禮符と自信との進んだ偉大な教師によつて教育史上有名な藤樹書院は打ち建てられたのである。尤も藤樹二十歳の宣

永四年(二二五)に始めて中川貞良の輩が學に志し、同志三聖會合して「大學」を講じたといひ、翌年初學同輩のために「大學傳記」を著したといふのであるから、藤樹を中心とする家塾はその頃から次第に成立して行つたのである。三十歳に及んで高橋氏の女を娶つたが、「先生會に諸門人に會して夜半に過ぎ或は五更に及んで後附に入れども十年の間終に先生に先づつ接ねず(年譜)とあり、三十歳の大洲から江州小川に来てつて業を受けるものも多し、三十二歳の春には「藤樹」並に「學舎松有戒」を作つて諸生に示し、三十五歳の頃は専ら「孝經」を講明して常に「愛敬」の二字を掲げ出して心徳を體證せしめたのである。

〔菅野先生文集に見えた藤樹書院〕 「藤樹先生全集」

卷之四十七、「菅野先生文集」に「江州小川講堂會約」といふのがあつて、「今二之同志、孝弟之能、交會於此、其志以爲、經古訓、講習討論、相俱切磋琢磨、而除其私習之弊、而復本然之性、至孝弟之誠、爲一、敬學、會約數條、揭之於壁、以爲吾人之勸戒」としてゐる。

〔江西書院の名〕 「江西書院同、名、五十年前同義友、今日始來校跡、古藤影梅香芽、伊藤東涯の題辭である。是江西の西にあるから江西の書院といつたので別有名詞ではない。

〔藤樹書院の創立〕 明治十二年六月五日下午八時、第三郎參拜し藤樹全部を修成して歸國したが、九月十六日夜某家より火を被し、西風烈しく三十四戸を焼失し、延いて書院に及び藤樹講學の書院一體にして烏有に歸した。偶令等發起となり篤志を募り、明治十五年假りに一字を建立して神志を奉安し、新たに土藏を築いて什寶を納めた。今存するところの書院がこれである。藤樹神社創立協賛會は書院改築の計畫を立てたが、未だ着手に至らない。

〔藤樹書院維持法の確立〕 従來係に郷黨の維持の習慣に依つて年々の祭祀を行ふに過ぎなかつたが、明治十四年三月六日保存會として御内金貳百圓御下賜の榮を得、之に加ふるに一般よりの寄附金を以てし、七千餘圓の基本金に依つて永安の道を立てた。大正十一年三月「史蹟名勝天然紀念物保存法」に依り内務大臣の指定を受け、同年十一月十三日財団法人の許可を受けた。

〔中江藤樹(一)〕「輪轉錄」(大隈中書)、「陽明學派」の項參照。

文庫——加藤一・西宮一郎・高橋俊兼・小川喜代藏「藤樹先生の學徳」(自記)も、加藤仁平「藤樹學の發展とその意義」(昭和八年)、藤樹神社創立協賛會「藤樹先生全集」(昭和四年)。

[英] sympathy

【「彼の意味」】 種々の意に用ひられてゐるが、其の要點は他人の感情の経験をば其の何等かの表現を通じて自らも體驗(追体験)すること。例へば彼の幸福又は不幸を見また聞きて自らも悦ばしく(同悦)又は悲しく(同悲)感ずるの類。反對に彼の幸福を不快に(同痛に降る)等、不幸を愉快に感ずる(好い氣味)等と反対と云ふ。普通同情於て言へば同悲を指す。同情は本能作用であり、動物に於て其の端緒を見出す。愛と同情とは密接な關係があり、愛が基となりて同情を生ずることあるも、本差別のもので、愛情なき同情、同情なき愛情も存し得る。感情は主觀的私有的なものであるが、これを生ずる対象又は地盤は客觀的共有的なものであるから、同情は従者を通じて行はれる。従つて今甲と乙が同じ地盤に於て同じ感情を有することは、それ自ら同情ではないが、同情の生起に必要な基礎條件となる(病を知らぬ者は病人に同情がない)。故に多方面な地盤を経験し、感情に豊なる者は同情に富む。簡單な同感作用、例へば相撲を見物する者が自ら力能を入れるときは感情移入と稱し同情とは言はぬ。同情は他の感情を追蹤することによつて他の感情的に理解することであり、又他人の境遇は同情によつてのみ捉へられるものであるから(偏通とは外的事情と内的事情とを含む故に)、同情は人間の理解に根本的に必要であり、此の點は知的作用と類似してゐる。

【「物理的意味」】 人は他の同情により己が苦痛を和げ喜を強められるが故に、同情は社會的幸福を増し且つ其の結合を強めるものと、同情は道徳的善である。併し理性主義は道徳原理に感情の參與することを排斥し、同情の道徳的價値を認めぬ(トリア主義)。またスピノザは同情は世界に苦痛を増加するが故に惡なりとし、ユートゥスは同情の原理を道徳律徳なりとして排斥する。これに反し、

道徳の本質を感情に置くものは、一般に同情及び愛を道徳の基礎と認め、シェフツァー(Shufzberger) (1871-1913)、ハナム(Hasenauer)、ハインツ(Heinz)の如きも、併し物理学に於て同情説を打倒したのは、ヒューム及びミースアダムである。ヒュームは徳を自然的と人爲的とに區別し、人爲的徳なる正義は、本来徳ならざるものが同情作用によつて徳と感ぜられるに至つたと考へ、ミースは更に之を一般化し、すべての道徳的評價は同情作用に基くといふ。即ち、同情は社會的に發達せる感情として其の中に社會的標準を含んで、他人の行爲の善と否とは我々が之に同感し得るや否やにより定まり、自己の行爲の當否は、我々が公平なる傍觀者の立場に立ち、彼が此の行爲に同感し得るや否やを自らの同感作用によりて感ずる事により定まるとする。シューマンハウエル及びフレイエルバッハとアレンバーク(Allenbach)も同情を徳の根本と見た。

【「教育的意味」】 兒童は動物等に対し往々殘虐な行爲をなすが故に同情心に缺乏してゐるとせられるが、これは他の感情(羞恥)を道徳論し得ざる爲に起ることであるから精神の發達と共に矯正せられる。同情は他人の立場を理解し、主觀に他の立場に立ちて自己を反省するを得るの故、主觀の接觸を破り、人格の圓滑なる發達を遂げるに必要である。殊に弱者に愛と同情とを相く故に兒童を教育することは社會的對立を消滅さす慈悲心及び無私心を去り、人類の同調意識及び平等感を強め眞愛的心情を養成するに役立つ、社會の安定と幸福の増進とに資するものである。(高橋 徹)

文獻—M. Gollner, Wesen und Formen der Sympathie, 1931.

道場

【語の起原】 道場は梵語の bodhisattvāla の譯語で(詳しくは菩提道場)、もど和語の道場を成せし處を稱

したのであるが、後に轉じて、僧侶の心を靜にして道を修する處を指すやうになつたといふ。寺を道場と呼ぶやうになつたのは、支那では隋朝の頃からである、特に儒佛を主とする寺、又は寺院内に於ける特設佛學所を道場と呼ぶ風があつて、「道場法範」などといふ成語も行はれた程である。これ等から更に轉じて、必ずしも佛道ならずとも一般に佛古所を道場と唱へる傾向が起つた。「古今圖書集成」には「法律部が持佛堂をける樂善寺と號して、菩提の道場として、道をたしなむる衆徒を來來の所也」との文言が見えてゐる。戰國時代末頃から江戸時代にかけては佛寺の佛道場の外、専ら武藝の藝古所を指して道場と稱する慣はしが起つた。

【武藝の道場】 武藝の藝古所を指して道場と呼ぶ具體的な實例の最初のものが何であるかは未詳であるが、京都に在つた古同靈法の武藝藝古所のごときは、當時既に世間から道場と呼ばれてゐた代表的なものの一つであつて、事は桃山時代に屬する。江戸時代に入つて、釋宗華・山鹿素行・由井正雪などの道場は殊に有名であつた。道場は儒者の家塾・私塾の如く、一派の道風を宗として之を傳へ之を維持することを使命とした修習場であり、師風とこれを慕つて相續した門弟子との集團である。従つて宗華、師匠を中心とするパーソナルな結束で、道風傳授を最終的目的とする。儒者の塾と異る所は、道風維持の觀念が極めて旺盛であつて、入門と免許傳授の場合に當つて儀式が極めて厳格で、神文誓紙を添入れたことと、道派そのもの權化として師匠を尊敬して、自ら従ふが如きは勿論、他から來りて使するを許さなかつたことである。かくて徒流試合、道場取りは、他者との敵愾心と對抗意識を以て試行せられたものであつた。道場に於ける教育成果は、かうした精神の土臺の上に、教められたのである。

【武蔵道場崩壊の教育史的意味】 道場は或意味に於て法義を標榜とする一種の試着であつて、各分科に異國時代の色彩を富んだ教育機関であつた。故に平和が水腫し、統一の氣運が社會の隅々まで浸透するに従ひ、また道場が一變して團體的訓練の重要性が擴大して来るに従つて、否否なしに質變せざるを得なかつた。武蔵一と道場の手ほどきを使命とする町道場への轉化が、高野又は藩の公認の道場を家中、統一の標に致へる公設寄宿所へ公設寄宿所への轉身が、統一の標に致へるを得なかつた。かくて運籌の發達に相應して道場から立派な寄宿所へ、精吉所から武學校へ、武學校から五學校へ、武藝發達の機關が近代化し學校化して行つたのである。

【明治維新後の道場】 明治維新以後になると、禪寺の修行場、儒術・柔術の私設精舎など多數のものの外は、殆ど道場の文字を用ひなくなつてしまつた。ところが大正年間に入つて佛乘團體の一部に道場の名を用ひるものが立て、續いて昭和年代に入つて青年訓練目的とする機關に、農民道場・國民道場などの名稱を用ひるものが目見え来た。進し道場なる語が、一定の生活態度・教育目標を明かに掲げて、之に共鳴して集る人士の集團を示すにふさはしい歴史を持つた名稱であるからである。(石川 櫻)

逃走 (逃亡) escape (逃) Entweichung

【語】 escape

【一般的意義】 生活進行上或種の障礙が起つて之を克服し難いと感じる時、その障礙を逃避して自己の保全を計り安全場を得るのは本能的衝動に基づくが、障礙の大きいと危険を感じざる過激な度によつて種々の位相がみられる。大なる障礙例へば天災などの場合には教育上直接には問題とはならないが、普通教育の對象とする青少年期は生理的には精神未発達の時局であり、感情の不安定で動搖し易い所謂思春期に相當し、この時期で

は些少の外部の刺激も過大に感ぜられる。また病的狀態としては一編劇・ヒステリー・早發性癡呆症などのやうな特殊な精神異常者に見る夢中遊行症(夢遊病) (somnambulismus) や無意味な行動を除いても一精神薄弱・病的人格などは一層きつであり、彼等は特別の原因がない場合でも一寸した両親や教師の叱責折檻に對して恐怖し飛逃し、又深奥の遁走、家庭の不和、酷罰、責罰などを契機として容易に逃走する。青少年の逃走には家元・學校施設・特殊児童の收容施設の逃走などが、元來逃走そのものは家庭・學校乃至一般社會の秩序からの離脱であり、多く乞食・習儀・娯樂・賣物などの社會惡への進出を意味するが、教育上重要な問題を包蔵する。従つて特殊児童(殊に不良兒)の收容施設に於ては特に問題となる。

【教育施設に於ける逃走】 施設に收容された不良兒の七〇乃至八〇%は精神缺陷者であり、教育前に於て神と全部が家出或は學校逃匿、無斷缺席の常習者であつて、收容後も又逃走する。武蔵野學校及び大阪無道場資料によれば、逃走者の九六%は精神缺陷者(全生徒の精神缺陷者は八三%である)、特に常習逃走者には意志薄弱型又は發達型的病的兒見、觀察力、統制力、衝動性、興奮型の偏屈が多い。時節は五、六、七、八月に多く全体の四三・九%を占め、直接原因は施設外の誘惑なら對外部關係四一・六%、對教師關係一三・〇%、喧嘩・惡境などの如き對生徒關係二二・九%、自己の欲求其他二一・六%、不詳四・九%である。なほ逃走件数の二九・八%はその逃走中不良行為を犯して居り、再び發見された時浮浪中のもの五〇・九%、自宅又は自宅への中途にあつたもの三三・三%、自分から歸還したもの一五・八%である。逃走を重ねると一種の野性味を生じ規則的な生活を受入れなくなり教育上困難な問題を生ずる爲に、教養院では收容兒の興味を院内生活に集中して逃走を緩和せんとするが、收容方法が開放式であるから完全には防止

できない。(石川 櫻)

文獻—A. Orgen, Zur Frage der Entweichung von Anstaltsbegleitigen (Zentralblatt f. Jugendrecht u. Wohlfahrt, 19 Jg. 1928), H. Kofky and others, Reconstructing Behavior in Youth, 1928, 『武蔵野學校院誌資料』(昭和十一年)「統計より見たる大阪府立養護院」(昭和八年)。

同窓會 (Old alumni association; old boys' association) 會員相互の親睦、母校との連絡などを目的として、一學校の卒業生を會員とする團體。小學校・中等學校・專門學校・大學など何れの種類の學校にも見られる。

【組織】 學校によつて異なるが、小學校・中等學校等に於ては學校當局の監督の下に置かれ、專門學校以上の學校に於ては自治的に運営される。事務所若しくは本部は學校内に置かれるが、專門學校以上の學校に於ては、會員の多數居住する地方に支部を設ける場合がある。

(一)會員 多くの場合、卒業生の全部を普通會員とし、母校の現務職員其他特別の關係者を名譽會員とし、專門學校以上の學校では入會隨意の場合も多い。

(二)役員 會長には校長を推し、卒業年度別に選出された委員、理事、若しくは幹事が會務を處理するものが普通である。小學校・中等學校等では職員中より委員が選出される場合が多い。

(三)經費 普通會員の備出する會費と特別會員其他の寄附を以て之に充てる。會費は通常、終身會費として卒業の際に納入せしめる。

【機能】 年一回乃至數回の總會の開催、會報・名簿の發行等とその主なる事業とするが、出版、調査、研究其他特殊の事業經營の主体となるやうな場合がある。規模が大になると、會専用の會館を設立することも見られ

る。専門學校・大學等に於ては所謂學團組織の原動力となり、同家會が政治的な機能を持つ場合が少くない。

【教育の指導】 同志會を教育的に指導することは教育者の任務の一つであるが、特に小學校等に於ては、同家會を通じて卒業生の學業・職業・修養等に關する輔導活動に努めると共に、地方自治體改善の實を挙げさせること(教育者の重要な任務となる)。(教育者)

統率 (The leadership) Führerschaft 統率 共同の利益のために集團が個人から脱し、彼らによって組織されて行動するとき個人が集團を統率すること(統率)

【現象】 統率に於ては、(一)集團が個人からの命令によらず、自己の意志または選擇に於て個人に服従すること、(二)本能的でなく、合理的・理性的に從屬すること、この二つの條件が必要である。

統率は言ふまでもなく、社會的行動の重要な一編略であつて、之によつて、社會的行動が合目的に遂行されることが可能となる。これは社會が勞働を行ふ爲の一つの形式であつて、模倣行爲、命令・服従の行爲よりも更に進歩した社會行爲の形態である。従つてこの形式は、統率者(leader)が指導的の外的事情、例へば法律・慣習等によつて、被統率者を制御するといふやうなことはあり得ない。この點に於て統率者は支配者と異なる。又他方統率者は團體目的の合理的な支持を得て居るといふ點に於て、エドワード・デューギン、又はアブナー・ター・アムステッドとも異なる。統率者に於ては統率者の人格的動力の外に、集團の共同の利益の明確な意識が存在するのである。

社會心理學的に見た統率者には二つの型がある。第一は代表的統率者 representative leader であつて、これは又象徵的統率者とも呼ばれる。これは民族的傳統・習俗などによつて、その民族の英雄崇拜の理想を満足せしめるやうな統率者であつて、一國の君主、メソポタミアの

總、「舊約聖書」に於けるキエロ・メソポタミアなどの人はこの好例に具體化し、この型は其の國家・民族を代表するやうにあらはれるのが常である。この場合の統率者はその選出に當つて特殊の非尋常の條件を必要とせず、いはば靜的な選出が行はれる。第二は創造的統率者 creative leader であつて、これは或個人が異常な創作力をもち、又は社會的價值の實現に於ける傑出した實力をもつて居り、自己の周圍に多くの人を牽引する場合に成立すること。この場合、社會情勢がかかる人の出現に迫つて居ることと共に、當の個人が一種の迫力をもつて居ることが必要である。文藝復興の先驅者や、ルター等はこの統率者の代表である。この場合には、社會の中に何程かの改革が行はれるのを常とする。

第二の型の統率者に於ては、その周圍に集まる人に対する統率性が感服し、これらが小規模の統率者となつて、無能力が異常に強化されるものであつて、創造的統率者の鑑別はこの點で行はれてもよい位である。又統率者に於ては靜態心理に對する天才的な直覺力が存在するのであつて、これが彼に彼は無意識的に階級的の氣に入るやうな行爲を行ひ得るが、又他方、この直覺力に觸されて當初の目的を一瞬にして變更することも稀らしくない。統率者としての天才的な理想主義者は、このやうな場合

に自らを回繞してその地位を奪はれるのが常である。かやうな點からも統率力の鑑別は行はれる。

【兒童に於ける統率】 兒童に於ては、極く小さい時代には統率は存在しない。これは統率が合理的・目的意識的過程を含むものであることから當然であらう。始兒には獨裁者 dictator は存在するが統率者はない。後者は小學校以後に出現するものである。ガイスター・ウィンクラー・ヘルマン、ウィンクラー・ヘルマンによれば、兒童のあはす統率には二つの型がある。第

一は君主型であつて、自己の人格によつて他人を魅了し服従せしめるものであり、第二は教育者型であつて、自己をむなしくして他人の爲に盡すものであり、第三は使徒型であつて、理想的目的の爲に他人を強めてこれを目的に對して組織・統制するものである。少・青年期の始めには第一の型が外見的には強さうに見えるが、若ばれ、青年期の半ばには自己をむなしくして居る點から第二の型が喜ばれ、青年期の終り(十六歳乃至十八歳)に於ては第三の型が理想主義者の的であることに喜ばれる。

兒童に於ては如何なる型のものが統率者に選ばれるかと云へば、カラングリス・L. Hellmuth (1907)によれば、始めは衣服・容貌のやうな外見的なものによつて統率者が決定されるが、次第に人格内容を顯現する様になり、最後に個人の理想が顯現され始めるといふ。

【統率と教育】 統率は社會生活の重要形態であるから、兒童には出来るだけ確實にこの能力を教育する必要がある。兒童は生れつき命令・服従の能力は有つて居るが、統率・被統率の能力は有つて居ないのであるから、之を伸ばしめなければならぬ。而も「アドヴェンチャー」(1907)等によれば、命令・服従の意識は結果論的善悪觀に導かれ、統率のみが積極的な正しき道徳を導き得るのであるから、この行爲の訓練は特に必要である。

統率は合理的基礎をもつたものであるから、理性的相當發達した論理的思考の可能な高學年に於て、學級を中心として訓練すべきであり、低學年から校長選舉などの形式で之を行ふことは、特に注意しなければならぬ。兒童に於ては統率の能力と共に、又統率者の能力を養はねばならぬ。統率は困難な操作であるが、自我意識の旺盛になり始める高學年から少・青年期へかけては、統率の操作は尙困難である。而も被統率の訓練こそ、眞

本誌——C. H. Cooley, Human Nature and the Social Order, rev. ed. 1922. G. Le Bon, Psychologie des foules, 1925. C. Maudsley, The Social Behavior of Children (A Handbook of Child Psychology), ed. by G. Maudsley, 1923. J. Haldenorth, Adolescence (A Handbook of Child Psychology), ed. by G. Maudsley, 1923. J. Piaget, Le jugement moral chez l'enfant, 1932.

道徳教育 (M) moral education (M) Morale-erziehung (M) education morale

【意義】 道徳に於ける社会生活の態度を陶冶する目的を以て行はれる教育の側面を道徳教育と言ふのであつて、近世になつて成立した教育領域の一つである。

【成立】 一般に社会生活の態度を陶冶することは昔から行はれて居たのであるが、その陶冶に關して人々が持つて居る思想や方法は時代によつて様々である。主として生活習慣が社会生活の態度を決定する根本であると考へられた時代には慣習に基いた生活態度の陶冶が行はれてゐた。又宗教が社会生活の態度を決定して居た時代には、宗教に基いた生活態度の陶冶も、宗教教育がこの教育領域を擔當して居たのである。然るに近世の各々の教育を見るに、多くは従来主としてこの領域の教育を行つて居た宗教が異つた事情の下に置かれるに至つて、新たに道徳教育の思想が興り、これが様々な形をとつて教育の上には現はれるに至つたのである。従つて各國の近世教育事情を概観して言へば、宗教教育と對立して世俗的な道徳教育が興り、これが従来宗教教育が擔當してゐた生活態度を陶冶する仕事を受け繼いだのである。今日もなほ宗教教育は行はれて居るが、それは皆であつたものは全然異つてゐるのであつて、常に道徳教育の領域を認めたまふ上で宗教教育を考へてゐる。

ヨーロッパに於ては、中世的なキリスト教に基く教育

が基礎を改めるに際して、宗教と教育との分離が行はれた。かくして宗教に基く生活態度の根本が權威を失ふに至ると、新たに理性に於ける生活態度の根本が權威を失ふに現はれて來て、宗教教育を學校より除外して、それに代るに道徳教育をもつて居るべきことが行はれるに至つた。かくの如き事情は十七、十八世紀に著るしく現はれ、十九世紀に入つて道徳教育の領域が確立し、又學校教育に於ける道徳教育の内容が整へられるに至つたのである。我國に於てもこの事情は同様を考へ得るのであつて、寺院を離れ得なかつた中世の教育が行はれてゐた時代を経て、寺院と分離した近世の教育が成立するやうになつて、道徳教育の思想が發展して居る。その際道徳教育の内容をなすに至つたのが近世個體であつて、直ちに教育組織の中にこれが織り込まれて居る。支那にあつて既に近世個體として發展してゐた宋學がこの頃我國へも移入され、之が道徳教育の内容を構成する基となつたのである。江戸幕府や藩の諸學校に於て近世個體を根本として組織された道徳教育が發展して次第に國民生活の基準をなし、後には庶民の學校として興起した寺子屋等に於ても、個體の精神を簡易に説いた道徳教育が行はれるに至つた。この爲には道徳觀を演習するに必要な教科用書も次第に定められて來てゐる。明治以後近代學校制度を整へる際に、特に道徳教育と深い關係を持つた修身が學科として特設されるに至つたのも、近世以後に於ける我が道徳教育の發展を考へて初めて理解し得ることである。

【内容】 宗教の權威から離れて道徳教育が行はれるに際しては、これに代るべき内容が權威を具へたものとして立てられなければならない。近世になつて道徳教育が問題となると同時にその内容の基準が求められた。一般の事情は新しい倫理說によつて基礎づけられた近世倫理がその内容をなしたと言ふことが出来る。この倫理說は理性に基く判断に根據を置き、十九世紀に於ては近代學

としての倫理學となつたものである。我國に於ける道徳教育の基準を如何にして示すかに就ては、歴史上様々な問題があつたが、明治前期の德育論や道徳教育の實踐が確固たる内容の基準を求めた際に、明治二十三年十月三十日議決された教育勅語に於けるその條を、べき所が明示された。今日道徳教育特に修身科の教育の内容を決定するに當つて教育勅語の總旨に基くべきことが教育法規に明記されて居るのは、我國學校教育に於ける德育内容の基準は確かなものであることを示してゐる。國民道徳論は明治四十年代以後特に論ぜられるに至つたが、これが道徳教育の内容を近代教育の根據に基いて説いて居るものであることは、我國の德育内容を見る場合に注目されねばならぬ。

【方法】 道徳教育を如何なる法式に基いてなすべきかは、今日國によつて様々であつて、夫々に特徴をもつた方法が採用されてゐる。尤も道徳教育は社会生活の態度を陶冶するのであるから、教育の全面に現はれて居るものであつて、特に定められた時間内に於てその爲の教育が行はれるといふが如きものではない。この考へによつて學校教育に於ける道徳教育の法式を見ると、學校教育の全般に結びついて行はるべきで、特に一つの學科を設けてその時間内に方法が講ぜらるべきではないのである。従つて學校教育の全面に道徳教育の機會を求めものが通例である。この道徳教育が持つてゐる特質に考慮を拂ひ、特別に道徳教育の根本となる學科を授けないう教育をなしてゐる國がある。我々はその代表的な一つをアメリカ合衆國の教育に於て見る事が出来る。こゝに於ては學校に宗教や修身の如き學科がなく、道徳教育を學校及び校外の全生活の實際を通じて問題となし、常に實生活の訓練を通してその効果を擧げんとしてゐる。かかる生活訓練の方法に依る實踐生活の陶冶が基礎となつて、様々な道徳的知見が伴はせられるとなして、德育方法の

一つの方法を発見して居る。これに對して道德教育の根本を道德意識の培養に置き、その方面から入つて先づ固たる知見を持たせてはその實踐標準をなし、德育の結果を導げんとする考へも行はれてゐる。この系統に属する道德教育にあつては特に德育と緊密な關係を持つ學科が特設されることが多い。その學科には二つの系統があつて、その一つは宗教科を特設するもので、他の一つは道德又は修身を特設科とするものである。今日宗教科を專科として設けて居る國としてはドイツやイギリスなどがあつて、この場合の宗教科は近世以前の宗教教授とはその意義を異にするもので、道德教育と緊密な關係を精んで成立して居るのである。道德科や修身科が道德教育のための重要な特設科であることは特に説明を要しない。フランスや美國などの學校教育にあつては、この特設科に於て德育の基礎を培ふものであることがよく知られて居る。

特設科を持つて居る場合は、今日の學校に於ける道德教育の方法としてこの特色を持つたもので、宗教や修身を學科として德育を行つてゐるものは、往々にその學科にのみ重點を置いて、學校全體が道德教育と結びついて居ることを恐れるが如きであり、又特設科のない場合には道德的知見を組織し、これを生活意識の根本に植へつけることが不充分になり易い。従つて今日の道德教育に於ては夫々の側面からこの兩者を巧みに綜合する處が求められてゐるのである。

道德教育はかくの如く教育全面に密に結びついて居るその効果を擧げるものであるが、教育者の具へてゐる道德的知見とその日常生活に於ける實踐とに依つて所が少くない。その爲に道德教育の効果が望まれる際には常に教育者の道德性に期待がかけられ、それに従つて教育者の人格・識見・實踐を陶冶することが多い。これも道德教育がその効果を爲るために特に必要な方法であつた。

て、我國に於ても國民教育の言の興隆が結局教育者の徳化に依つて所が大であると言はれ、この方面からも德育の方法が導ぎられて來て居る。

「修身教育」、「修身教授」、「宗教教育」、「道德教育」の項を參照。

(2) 参考文献

- 文庫—四行茂樹「日本道德論」明治三十年。文庫書局
 國民道德要旨「明治十四年」西宮一郎「道德と教育」
 (大正三年) 佐々木勇一「道德教育の諸問題」(昭和六年)
 五理三三郎「道德教育の理論と實踐」(昭和六年) E. H. Forster, Schule und Charakter, 1929. G. Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1923. Record of the Proceedings of the First International Moral Education Congress, 1928. Chongking Congreg. International Education morali, 1929. J. Payer, L'Education de la Volonté, 1930. H. Hartmann, M. A. Moy and F. K. Schroeder, Studies in the Nature of Character, 1930. H. G. McKim, Character Education, 1933. T. Jones, Character and Citizenship Training in the Public School, 1933.

道德教育學 (Moralpädagogik)

【意義及び歴史】 道德教育學とは道德教育の原理を論究する教育學の義のあり、或は種類上凡ての教育學が其中に入り得る。併しこれを單獨に論究せしむるに如くして道德教育學と稱する時は、殆ど全數の見ゆるべきものはなす。唯、ハイム、カント、フーケ、シュタムム、W. Baumgarten の「現今ドイツに於ける道德教育學」(Die Moralpädagogik im heutigen Deutschland, 1819) といふあり。又一九三三年に「ドイツ道德教育學協會」Der Verein für Moralpädagogik なるものが起つた。此外に「モルメスターの道德教育學」とか「ヘルバートの道

徳教育學」とか「道德教育學としてのザルツマン」とか題する小冊子があるが、何れも嚴格たる意味に道德教育學の名稱を使用するものではない。

ローゼンクランツの道德教育學は序論の次に、第一編「倫理問題に於ける道德教育學の地位」、第二編「道德教育學の内容」、第三編「道德教育學の方法」を論じ、「結論」として「道德教授問題に關する態度」を述べて居る。

第一編には、主として宗教的徳徳と世俗的徳徳との關係、世俗的徳徳と道德教育學の諸問題等に關して説き、第二編にては道德的性徳の陶冶に關する原理と方法を心理的の論議し、第三編にては教育者に習慣に依る道德的性徳の養成方法を述べて居る。フーケスターは道德的德育學者として一般に知られて居るが、其著「少年訓」は修身教授の原理の外に例證を豊富にせしめてあり、「學校と性徳」は訓育に關する意見を陳述せるものに過ぎない。

ハイムに於て道德教育學と稱せしむるものは實に乃至於於教育に對する世俗的學校教育に於ける道德教育を主要問題とする。十九世紀末にアメリカ合衆國に起り、イギリス・ドイツ・フランスに傳はりたる「現代化運動」は世俗的道德教授に最も熱心であつた。其派の一人が道德教育學の唱道者と見做されて居る。イギリスのサマナー M. R. Stabler (1831) の「學校に於ける道德教授及び訓練 Moral Instruction and Moral Training」(1836) は最も廣く各國の世俗的德育に關する材料を蒐集せるものである。ワイマルズ憲法に依り世俗學校が公認されるに至り、ドイツの道德教育學運動は一時稍盛となつた。

右の如く陳末に於ける道德教育學は未だ唯の體裁を成すに至つて居ない。然るに東洋には却つて道德教育學と稱すべきものは向來に居ると思ふ。具原靜軒の「訓俗童子訓」のときは纏つた體系こそはなして居ないが、立派な道德教育學書と言つてよい。一般に儒教の教育は

不倫・荒唐を教育の目的となし、其の教養を論じたもので、道徳教育と書ふべきものである。唯、學的に組織的に論究せられたのが缺點である。

【漢語】 師範の道徳教育學は道徳意識の陶冶を學的に論究するものでなければならぬ。道徳意識は善といふ價値意識であつて、善と善との意識は先験的に人格に具有するものであるが、それを力あらしむる爲には陶冶を必要とする。又何を善とし、何を惡とするかの價値内容に關しては主として偉大なる藝妓の結果に於て決定される。前者は道徳意識の形式に關する結果であり、後者は其の内容に關する陶冶である。而して道徳意識内容の論究と、それを獲得せしむる所以の工夫の研究とは、道徳教育學の主要任務であつて、修身教授も道徳教授は其の一部を構成するものであり、其他の部分としては學校・家庭・社會に於ける陶冶問題を包含すべきである。(吉田光)

黨派 (一) 黨 (Party)

【一般的意義】 特定の個人又は市族或は利益のために、同一の活動をする一集團を構成しながら、その内部に分派する構成群をいふ。「黨北周」とか、「一國」とか、「系統」とか、「黨中黨外」とかといふ言葉が古來行はれてゐる。要するに人間社會に發生する社會學的現象であつて、宗教や政治のみならず、あらゆる社會に發生する現象である。

黨派なる語は洋の東西を問はず、古くから用ひられ、多くは反對派又は黨派のものに對して用ひられる。その形容詞として用ひられる。E. P. Thompson といふ語は、ロイヤルビザンティンの時代には、より専門の意味を多く含み、戰車の騎士の所屬する分團につけられた名稱から起つたものである。

現今の黨派の意義はそれから轉義が行はれたもので、殊に十八世紀に於ては、支配集團が組織内の反對者を脅

即づけらるるに應、これを用ひ、そして反對者を私慾を貪るものと罵つた。蓋し支配集團は一般的公共的利益を目的にも形式的にも代表するものとされ、たゞ黨派は公共のためより自己の利益を重視するものと見なされる。そこで宗教や政治上の同盟の際に多くあらはれ、支配的集團が自己防禦と政敵反撃の手段としてこれを用ひた。

黨派は同一の主義主義の應用といふ細部の點での相違をあらはし、主義主義そのもの相違をあらはすものではない。他言すれば、黨派とは共同的目標を有しながら、個人の利益の相違や感情的不一致やその他の見解の相違に原因して、その目標の實現のための異なる策略を保留してゐる所、不同意見を謂ふのである。従つて黨派は基礎的には統一の可能性を豫想してゐるもので、分離が長期間永続する時には黨派とは呼ばれないで、政黨と呼ばれるのである。そしてその政黨が公認される爲には政治上一定の自由主義的制約の存在が前提とされる。

黨派は支配のための闘争から生じ、先づ地位や個人勢力やの争ひから展開される。例へば、政黨の總裁制が一定の確定した方法で引き繼ぎされなければ、競争者は必ず黨派的結合を起すものである。その根柢として個人理由が伏在する。他人の成功を心よとしなかつた。或は自分の要求を抑制しないに親著きを感ずるといふ場合に、個人によつて親著の度が異なり、自然に黨派的結合の場が興へられ、例へば、役員選舉とかいふ時に表面化するのである。即ち黨派はかうした個人的理由から、即ち日先きの個人的利害關係から發生したものが多いためであるが、必ずしも個人的理由からのみでなく、共通目標の解釋の相違や、共通目標の實現のために最も放たれる戦術の採り方の相違からも亦起るものであつて、この場合は黨の外部關係の變化に原因があつて、内部の動機が生ずるのである。その最もよい例としては、アロン

タリア政黨、例へば若ドイツ社會民主黨の修政派野黨

派の如く、又第三インターナショナル内のトロツキー反對派があげられる。

歴史的に見れば、黨派は政黨の先驅者である。權威が少數の手にあつた。黨派は君主の私的事務であつた場合、專制君主時代の如く、政治は君主の諮問役の間に起る。次いで政權獲得の競争が社會の大部分に擴がり、議會制度及び選挙制度が發達すると、自覺分子は次期選舉まで組織を維持し、現在の候補者を有利な地位に就けようとしてくる。かういふ状態になつて、始めて黨派が政黨に轉化するのである。(藤田武)

【兒童・青年の黨派】 黨派は本來個人としての無力性の意識に基いて形成されるものであるから自己中心的な兒童期に於ては此の意味での黨派は存在しないと云ふべきである。然し兒童と雖も社會の一成員として、例へば一村の共通の利害の爲に他村の兒童に對し黨派的敵愾心を抱くこともある。唯多くの場合兒童の生活は成人の生活から切り離されてゐるが故にかゝる現象は一時的であり永續的黨派を形成しない。又一般の兒童が他校の兒童に對し團結することもあるが一時的な對抗競争の場合を除けば特に形上の對立或は階級的對立の存しない限り顯著な黨派的對立を生じない。

唯兒童は遊戯といふ共同生活に於て自ら種々なる集團を形成し若干黨派的色彩をおびるに至る。トマス・P. [P. 233] 等の研究によると既に三歲兒に於て三人から成る從黨の萌芽的形態を見ることが出来る。一般に幼稚園時代には一集團の人員は二、三人であり五人を超えることは極めて稀であると言はれてゐる。小学校になると一集團の成員数は次第に増加し、ライオンガール [P. 233] の研究によると通常五年(十一一十二歳)になると一學

級全體が一集團として行動し得るやうになると言はれてゐる。一般に集團が組織化されるやうになるのは十歳頃からである。この頃になると兒童は自覺的に、名前を持

ち、組織を持つ。一定の目的を持つ所の集團を形成し、所謂集團行動を組む傾向を顯著に示す。スエドランド、S. Bendall、ウチエール、L. Voerka 等の研究によつても中等學校生徒に於て集團員或はクラス員となれるものが如何に多いかは示されてゐる。要するに青年期に於ける自發意識の發展は彼等がより傳統的社會に對する反抗を惹起せしめ、同時にその社會的無力の自覺と理想主義的憧憬とに伴はれて、一定の集團に加入し、集團的行動に走らうとするものである。彼等への教育的指導は極めて重要である。所謂「イカ」の「青年運動」はこの心理を利用したものである(註 第 3)。

文獻——H. E. Jensen, *Sociology and Political Theory*, 1924. H. Laswell, *Factious (Ergo)spocialism of Social Sciences*, ed. by E. Seligman, Vol. 6, 1931. K. Fechner, *Über soziale Verhaltensregeln im Spiel des Kindes* (Beihfte z. Zeits. f. Psychol., No. 2, 1925). K. Furdock, *Das soziale Verhalten der Vorpriberalt* (Wien, Arb. z. päd. psycho. im Spiel des Kindes (Beihfte z. Zeits. f. Angew. Psychol., 1930). S. Bergfeld, *Über Schulerwörter* (Z. f. Angew. Psychol., 1916). L. Frenck, *Das soziale Verhalten von Mädchen während der Pubertät* (Quell. u. Stud. zur Jugendl., 1930). F. Thomaer, *The Gang*, 1929. Ch. Müller, *The social behavior of the child* (A Handbook of Child Psychology, ed. by G. Sternheim, 1931).

動物園 (英) zoological garden (獨) zoologischer Garten (意) jardin zoologico

【定義】一定の地域に諸種の動物を蒐集例示し以て次の目的に備へんとする施設。諸種の動物とその生態により公衆の觀賞に供し動物學上の知識を興ふと共に動物愛護の精神を養ひ、理科教育等に於て使ふべからざる直截放逐たらしめんとする。尙この目的の外動物の賣

驗的研究を行ひ、或は動物の養護に關し補給を保護する等、各種の學術的活動を伴ふ、教育の企及に及つて多大の關係を有す。概本に於ては夙にその施設及び内容の充實に目覺ましい發達を見せ居り、我國に於ても最近之が施設の擴充に努めてゐる。動物園は元來珍しい、親しみ深い、或は美しい鳥獸の蒐集園に始まり、それが科學的意義を帯びるに及んで互に動物學と相關するに至り、今日の大動物園は一方では鳥獸、何れ等の大衆の人氣のあるものを尊重すると共に、他方では純動物學的に汎く各種類を網羅せんとする。設置の次第に於ては動物の飼養など著しい發達を示し、飼養場を動物園の自然に調へし造り、且つ得を輸出せしめ、我が國でも上野動物園の一部に自養・強等施設せられたるが、動物園には家長達と子供等と對象に種々備へて行はれるが、此等も教育的價値を持つ事が非常に多い。

【主要動物園】(1)「バーミンガム動物園」面積は世界一で三十三萬餘坪、且つ施設が完備し、市民の教育及び娛樂と保健とに役立つこと多大である。(2)「ロンドン動物園」動物の種類が豊富に於て世界に誇るべきものがあるが、飼養舎が整齊か、園内に別宮にあり、右二者共該動物學會の經營。(3)「ヤンソン動物園」動物の飼育方法が進步で諸動物の多、點の風にならざるが、尙その建設の善美は世界に有るが、株式會社經營。(4)「ハンガリーの「ハンヤク」動物園」C. Hagenbeck's Tierpark 1900年世界の動物園「ハンヤク」C. Hagenbeck (1844-1913)が建設せしむ。動物園中の放射形式的創始者たるのみならず、現在動物の供給や飼育の上では世界的に有名である。(5)「パリ動物園」植物園の一部に設け、一七九四年の創始で世界に於て最も古い動物園の一つである。(6)「次いで古い。大阪市立天王寺動物園は規模上野と共盛大。一年の觀賞人員前者は約百五十萬、後者は約百二十萬、次いで京都・京城・臺北・神戸・名古屋・熊本等も相當に大きい。

【水産館 aquarium】動物園と同じ意義の下に水生動物を飼養する施設。従つて大動物園に之を附設し、或は學術的に臨海實驗所等に附設する場合もある。前者の有名なものは「メルバ」動物園・ロンドン動物園及びボストン博物館附設のそれ、後者では「ナガサキ・ホテル・モナ」等のものが有名である。(中出 龍)

文獻——小泉升「動物園に生體學應如何に及ぶ」Der Zoologische Garten, Zeitschrift für die gesamte Tiergarten (Organ der Zoologischen Garten Mitteleuropas), 1928.

動物學 (英) zoology (獨) Zoologie (意) zoologia

【定義】動物の形態・構造・生理並に生活の現象、諸動物相互の關係、外界との關係等を講究する學問であつて之を大別して理論的動物學と應用動物學とにする。(1)理論的動物學の中心部創生學 anatomy は、普通には内臓を以て認識し得る程度に於て動物體の形態及び構造を研究して之を肉眼的解剖學 macroanatomy と云ふ。顯微鏡を用いて組織の微小なる構造を研究するものを顯微的解剖學 microanatomy 又は組織學 histology と云ふ。(2)發生學 embryology は動物の發生の最初期から成體に至る迄の組織部分の發達する状態を研究するものなり。(3)個體發生學 ontogeny と系統發生學 phylogeny 又は發生學 phylogeny と云ふ。(4)生理學 physiology は器官の作用及び一般の生活現象を觀察し又その理化學的原理とも追求する學科なり。(5)生理學 ecophysiology は個體と外界との關係、個體に及ぼす外界の影響を研究する學科で、生理學と密接に連絡してゐる。(6)分類學 taxonomics は動物相互間の關係の遠近を明瞭して動物

F ウツツシ (動物学)

を大分階級に分類し、動物の系統・進化の経路を推定すると共に、各動物の名稱を正すものであり、(3)動物地理学 *zoogeography* は動物の分布状況と調査する學科で、これはまた分布学 *chorology* とも云ふ。而して(1)古動物学 *palaeozoology* は動物の地史的分布を研究するに於て動物を論ずる學科で、之に(1)實用動物学 *medical and applied zoology*、(2)經濟動物学 *economic zoology*、(3)衛生学 *hygiene* の三者があり、而して(2)はまた水産動物学 *aquatic zoology*、(3)は農産動物学 *landwirtschaftliche Zoologie* に分つ。

【歴史】 アリストテレスは學と名のつけ得る程に、動物に關する知識を發表し、分類学的には赤い血のある動物と赤い血のない動物とに區別をたて、五百種類位の動物につき記載した。併し第十三世紀頃迄は、所謂文藝學的研究の時代、人間中心説・地球中心説の時代であつたから、動物學は進歩しなかつた。併し文藝復興の頃から、アリストテレスの書等が研究され、また北アメリカの動物などもヨーロッパに持來され、動物學の研究が盛んとなつた。其後イギリスのレイ J. Ray (1687-1705) は初めて動物分類の上に今日の方法に似た制を立て、世界共通にラテン名をつけることを始め、分類學の基礎をなした。スミス C. V. Linnæus (1707-1783) は今日用ゐる如きラテン語の三階級命名法を始め、分類學の基礎を立けた。而して第十九世紀に入つては、下等動物學 *zoology*、植物學の研究が盛んとなり、ハンクス、ケルン J. L. Ch. E. D. Cuvier (1769-1829) 等の弟子ケルン R. Richard Owen (1804-92)、ケルン R. Huxley 等の古動物學も起つた。一八七六年、ローマン R. 博士の起原論を發表して、従來に單なる記載の羅列に過ぎなかつた分類上並に解剖上の事實が、新しい光の下に出陳の地位を占むる材料となり、生物の變化面でも

究することが生物學の中心問題となつて今日に至つた。

【動物學の教授】 動物學の發達につれ、博物教授が小學校教育にも行はれるに至つた。ヒューはその著『一般に必要な知識』の中に、田舎の小學校にも必要なる博物學的知識を載せた。またアムーンは一八三二年に初めて理科科授受案の意見を提出し、動物學・人體學教授の方針を發表した。かくて動物學は植物學とともに、生物學として單に生物の記載の知識を授くるに止まらず、生物の生理的方面、生理學的取扱いをなし、生物學の原理と理論とを、人生との關係を充分考察させるやうになつた。動物學の教授は著るしく進歩した。

我國の小學校においては、明治五年の「小學校則」及び同十四年の「小學校教員大綱」に於ては「博物」に於ては、同十九年以後は「理科」にて動物學の知識が教授せられた。中學校においては、明治五年の「中學校則」に於ては「博物學」及び同十四年の「中學校教員大綱」に於ては「博物學」が文科「初等中學校」に「動物」が授けられたが、同十九年「中學校令」の發布と共に再び「博物」として授けられ、昭和六年「中學校令施行規則」の改正と共に「理科」の中にも含めしめられることになつた。

【動物學】「理科教授」の項參照。(編者註)

文獻——J. E. W. Bosc, *Lehrbuch der Zoologie für Studienkurs*, 1922. J. A. Thomsen, *Outlines of Zoology*, 1926. E. Ehrenson, *Entwicklungsplanke und Arthropods*, 1922. E. S. Russell, *The Behaviour of Animals*, 1931 (結構・機能・行動の三方面に對する)。——(編者註)——A. S. Paves, *Animal Ecology*, 1926. R. Hesse und F. Dujardin, *Tierbau und Tierleben*, 2 Bde., 1910-14. R. Hesse, *Tiergeographie und ökologischer Grundriss*, 1924. A. Meyer, *Logik der Morphologie*, 1926. M. Huxton, *The World des Organismus*, 1931. J. Wieders, *Die*

antropogene Zoologie als wissenschaftlicher methodisch-organisatorischer u. kultureller Faktor, 1916.

阿部余四男「動物學講義(動物學)」八三四—比較發

生學(昭和六年)。飯島啓「動物學發生學」(昭和六年)。

飯島魁「動物學提要」(大正七年、十、昭和二十五年)。

岩井直秀・岡田彌一郎編「岩波動物學辭典」(昭和十二年)。

岩波講座「生物學(動物學部)」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

岩波講座「動物學」(昭和十二年)。

に分ける(1919)。(キーンナー P. Deegener (1875—)) は、動物社会を個體の社會と本質的社會との二大別をなし、L. A. S. K. & F. Averdis (1889—) は、外部的因子に於ける個體の結合を「プロのマルティニョー」と、有機的全體としてのソシエティを分ち、後者に「見識」の類の更に、蜂や蟻の「國」に屬するものである。此等の諸形類は更に分類し得べきものであるが、かやうに動物の結合形式を分類し、故基し、進んでは群居に於て成立するもの、例へば棍棒關係・相互扶助等の社會的過程を研究するものと、動物社會學の課題である。動物社會の研究に於ては、尚、ウィラー W. M. Wheeler (1885—) は社會的昆蟲の「國」の研究してゐる如く、社會生活が動物の有機的進化に如何なる關係を有してゐるかの如き特有の問題も考へられる。一般に動物の「社會」は身體組織の發達せる動物に於てのみ見られるのであるが、単純と社會性の發達の程度に動物の進化のそれを見るときは勿論なす。

【動物社會の觀察と教育】 動物社會特に昆蟲の社會は驚異的事實に富んでゐる。自然界の發達の中でこの方面のそれは特に宗家に富んでゐる。例へばメナエラント M. Macerthanck (1882—) の「自體の生活」(Mann & J. H. Fisher (1923-1915) の「昆蟲記」等)、サルトマンはその教育學的著述に『蟹の書』、『蟻の書』の名を與へて著述してゐるが、進んで考へるならば、動物がときに、却つて諸國間の社會的秩序を有してゐることは、動物社會學の教育的價値を意味すると云へよう。

【動物心理學】の範圍

(動物心理學)

文獻——Th. Geiger, Das Tier als geistiges Subjekt (Arbeiten zur biologischen Grundlegung der Zoologie, 1911). A. Zepkow, Das seelische animales, 1924. P. Deegener, Die Formen der Ver-

sprechhaltung im Tierreich, 1918. P. Averdis, Theriologie, 1925. W. M. Wheeler, The Social Insects, 1928. L.-E. Sawyer, La communication chez les insectes, 1926. M. Kierulff, La vie des termites, 1927. J.-H. Fabre, Souvenirs entomologiques, 10 vol., 1880-1910 (Éditions révisées (1924)). (1924) (1924) Ch. G. Scharmann, Ausgewählte Schriften, herausg. von E. Adersmann, 1901.

動物心理學

(ZOO animal psychology) (ZOO Theriologie) (ZOO psychologie animale)

【任務及び田界】

動物心理學は各種の動物の精神生活を研究の對象とし、其所に見出される規則性を把握し、それを手がかりに動物一般の生活を理解せんとするものである。文字通り動物の心理學ではあるが、動物學の一分科であると共に、心理學の一分科でもある。動物學の一分科としては、動物分類學・動物發生學・動物形態學・動物生理學等と同列に置かれるべきもので、動物が一定の形態を具へ、一定の發生經過を取、一定の生理作用を會むと同様に、其の發達の高度や現はれる形式に於て相違はありとする、各種の動物を通じて、何等かの精神生活が認められると考へられる所から、之が研究を任務とする動物心理學が成り立つのである。然るに一方心理學にあつても、若し心理學が精神中心を其の研究對象とする限り、若し人間以外に心の構造物としての動物が存在するとしたと、之をも考慮に内面に置くことは極めて當然のことであつて、此の意味に於ける動物心理學は、兒童心理學・犯罪心理學・社會心理學・變態心理學等と並んで、心理學の一分科を構成することになる。動物心理學は、比較心理學 (ZOO comparative psychologie) (ZOO vergleichende Psychologie) (ZOO psychologie comparative) とも呼ばれ、兩者を共に同意義で使用する人は多い。(キーンナー & E. M. Yerkes

(1926) の如きは、用語の濫用は内容の混亂を來す原因であるが、兩者の間にはっきりした區別を設けなければならぬと主張する。彼は動物心理學・比較心理學及び發生心理學 genetic psychology を次の如く定義せんとすることを提議した。曰く、動物心理學は植物心理學に對する名稱で、人間を含む動物一般の心理を研究するものである。特殊の動物の心理學には、夫々其の動物の名を冠すべきである。例へば人間心理學、犬の心理學と云ふたやうに。こゝに比較心理學は研究の方法を指示するもの、即ち特殊の材料や問題を取扱ふものでなく、比較的方法の研究を意味する。此の意義に於て、比較心理學は動物心理學及び植物心理學の二つを含むこととなる。更に發生心理學は精神の歴史的發生的の研究で、分れて個體發生心理學と系統發生心理學との二つとなる。前者は個體に於ける精神の發達を論じ、後者は生物界に於ける心の進化の深究を以て目的とするものと解釋する。彼の此の主張には、論理的根據のあることは認められるが、併し實際に於てこれら三者の境界は甚だ明確を缺く。現に彼自身が編輯の一員となつてゐるアメリカ刊行の『比較心理學雜誌』(Journal of Comparative Psychology, 1921—)には、各方面の論文が發表され、單なる比較的方法の研究に止らないのである。

カフカ G. Kerkar (1883—) は其の編纂に係る『比較心理學提要』の序文に、問題の由來を説明して曰く、學問の發達につれて、各方面に於て成された研究の成績を比較・綜合する必要が起り、特殊方面の研究と對比せる材料を、比較して一貫した組織の下に統一するが比較心理學の任務であると。そして彼自身の筆に成る動物心理學以下各分枝者によつて書かれた原始民族的心理學・兒童心理學・言語・宗教・藝術・社會・職業の心理學・變態心理學・犯罪心理學・夢・性生活の心理學等を收載してゐるに止つて、彼の力點する比較心理學の獨自

なる使命が、如何に考慮されたか不明である。又カオカ
の著作と相前後して刊行されたマイル、ヨ、ブリガ(1886-
1932)の『比較心理学』は、之を動物心理学と標題を改め
ても、内容に於て支障を蒙すものと考へられない。

要するに、一部の學者は比較心理学を動物心理学より
も研究の範圍を廣く取ることはあるが、二者を全く同義
語と見るものも可なり多い。それは、動物心理学が全動
物を代表するに足る動物に於て考察することは、事實上
於て不可能であつて、結局動物の動物間に見られる心的
特徴の相互の比較を基確若しくは前提とする點が多いの
で、方法論的には比較心理学の名に上らざるべきである
。一般に解される所によれば、心理学は畢竟人間の精
神生活を理解するにあるのであつて、各分野に於ける特
殊の心理学は、言はずば此の主旨的に対する手段の位置で
立つ。而して成人の精神生活が如何にして其間にまつた
かの經過を研究するに二途がある。一は精巧の個體發生
を論ずる兒童心理学であり、他は其の系統發生を論る動
物心理学である。併し動物心理学を必ずしも常に斯く
限定しなければならぬ理由は無い。人間のそれとは種別
なく、動物にも失ふ疑等に獨自な心々の世界、心の生活
があり、其の實相を究めざるの動物心理学があつて居
るべきであらう。結果は即ち自然研究の特殊の領域であ
る。人間として得たる結果も、人生問題の考察に役立つ
とか、人類精神の理解に資することかは、寧ろ動物心理學
の應用的方面とも見ることが出来る。

【研究法】 一般心理学の方法としては、観察を補つ
ものとして實驗がある。観察は主觀的观察即ち内省と、
客觀的观察との二つが區別される。今此の方法を動物心
理学に移して考へて見ると、動物の觀察の主觀的观察は
最初から困難にならぬ。殘る所は客觀的观察と實驗との
二に止る。前者は追例對外的観察と稱し、動物を其の
自然の生活範圍内に自然のままに觀察するものであり、

ローランドヤンケ(G. J. Romanes (1848-94)) の著
期の動物心理学の條で考へた第一の方法であつた。此
の方法の長所とする所は、特殊の人為的條件に煩はな
ることなく、彼等の自然の習性動作を忠實に觀察せら
れる點であるが、これが又一面に於て此の方法の短所も
ある。自然のままには云へず、動物の「天然の行動」
を概して、單なる觀察に依つて觀察することは往々に
して難なる點であるが、其のこゝに解釋が難く行はれる。故
に於て、自然の狀態に何等かの人為的變更を加へ、其
下に見える現象を觀察する必要が生ずる。又自然の變
更である。實驗に於て加へたものは、其のよく
自然の狀態に近づくか、否かと、生かざる動物を出
すとする動物心理實驗には特に注意する。

【應用】 動物心理学の應用的方面には、前記の人間
心理学の補助學としての外、實際的には、教育に關
ての考察の資料を供給すると共に、教育者への觀望、養
育、養老、養老の訓練、觀賞用としての動物教育等に對
が利用される。(原稿)

文獻—C. Darwin, The Expression of the Emo-
tions in Man and Animals, 1872. G. J. Romanes,
Animal Intelligence, 1881; Mental Evolution in
Animals, 1883. E. Henssen, Instinkt u. Intellekt
gen im Tierreich, 1905. H. S. Jenning, Beha-
viour of the Lower Organisms, 1906. R. M. Yerkes,
The Dancing Moose, A Study in Animal Be-
havior, 1907. M. P. Washburn, The Animal Mind,
1908, 1920. Genest, Les origines de l'esprit, G. A.
Morgan, Animal Behaviour, 1909. Animal Mind,
1934. E. L. Thorndike, Animal Intelligence, 1911.
S. J. Haldane, The Evolution of Animal Intelligence,
1911 (動物の進化論) (動物の進化論). G. B. Peck, La

nouvelle psychologie animale, 1911. J. B. French,
Behavior, 1914, 1929. H. Köhler, Intelligenzprü-
fungen an Anthropoiden, 1917 (The Mentality of
Apes, trans. by E. Sturtevant, 1924). G. Kofler, Tes-
tologische (Handbuch der vergleichenden Psy-
chologie, Bd. I, herausg. von K. Köpfer, 1927). P. Dohé,
Vergleichende Psychologie, 1922. N. Chavlin, La
Psychologie degli animali, 1922. K. P. Scherer, Tier-
psychologie, 1925. A. Kruh, Anleitung zu tierpsy-
chologischen Grundversuchen, 1926. P. Hingpen-
mann, Tierpsychologie, 1928. I. P. Pavlov, Lec-
tures on Conditioned Reflexes, Twenty-five Years
of Objective Study of the Higher Nervous Activity
(Behavior) of Animals, trans. by W. H. Gantt,
1928. E. Boyerding, Psychologie des animaux,
1928. K. S. Lashley, Brain Mechanisms and In-
telligence, 1929. P. Albert, Tierpsychologie in
ihren Beziehungen zur Psychologie d. Menschen,
1932. M. E. A. A. An Introduction to Animal
Psychology, 1933. E. S. Russell, The Behaviour of
Animals, 1934 (動物の行動). 動物の行動 (動物の
行動) (動物の行動) (動物の行動) (動物の行動)

動物 (動物) (動物) (動物) (動物)

【定義】 極めて一般的に定義すれば、他人の所有物
を他人の所有物として自己の欲求に適合し私利をな
さんとする行為が、習慣的に現れるものをいふのである。
ただし、「その適合他人の所有とはこの限り以外を示さ
ず、又どの程度にかゝる傾向が現ればこれを盜竊と稱
せられるかは、この用語が實際上の常識的なものだけに
不分明である。けれども、一般の道徳を私したりは盜竊と
し、盜竊とは他人の金銀物品を他人の金銀物品を他人の金銀物品と同様の
盗竊と称す。されば、盜竊とは他人の金銀物品を他人の金銀物品と同様の

れ、自家のものに就ては大體金錢を密かに私するやうなものに關つて盜みと云つてゐるのである。併し乍ら盜みの意味からこれを云へば、それは所有權の意識的發展を云ふのであるから、所有權の境界の不明なものはこれを別とするも、所有權の明かなものは、たとへば家畜の傾向であつてもそれを無断で私することが繰返して現れる傾向があるれば、これは盜竊と云はるべきである。殊に盜竊の發生過程から見ると、そこに既に一つの盜竊の發生する萌芽と認める意味に於て注意すべきものがあるのであるから、如上の意識の擴大は意味ある事と云はれ得る。而して盜竊は例外的に不良性と同視されるべきである。而して盜竊は、不良性と云へば他の犯罪行為(性的犯罪の如き)をなすものにも含んでゐるので同義と見らるべきではない。たゞ不良少年の大部分は盜竊を有し、他の犯罪行為に多くは盜竊が關聯してゐることは争はれぬ事實である。

【發生】 盜みを以上の如き意義と解するとすれば、幼兒に於ける所有觀念の未發達に原因して、他の幼兒の玩具を無断で私するやうなものは、盜みと云はれぬ。時に年齢に相當した所有の觀念が發達しない爲に、他のものの所有物を私するやうな場合、殊に盜みと稱せられる事が多いが、之も盜みと云ふべきではない。

盜竊として數へらるべきものの發生するに當つては、すべての盜竊の發生に見るやうに、又先天的かつ一つの要因となすべきものがあるが、これが環境との關係によつて現れると見るべきものが多い。従つて盜竊は環境にその原因の存しない場合、また素質たる傾向の轉換の場合には現れることは少い。但し、具體的な盜竊を見ると、素因的色彩の著明なものと、環境的色彩の著明なものとの區別することはよくある。

之を具體的にすると、素因的色彩の濃いものとして、欲望の多き衝動的な性格をもつ、その欲望の抑圧が困難

なために盜竊に附つたと見るべきものがある。この種の傾向にあるものが兒童にとつての例外的多い環境にあると、之によつて強く欲望が刺激されて、直接食物・學用品などを盜むに至り、これが習慣となる場合が少くないのであるが、それと同時にこの傾向のある兒童は、虚榮心強く、享樂に陥り易く、嫉妬・殘虐性・虚儀なども強いたために、これに關聯して盜みが誘發されるに至る場合もある。

素因的な色彩の稀薄な兒童にあつても、兒童の周圍が兒童に盜みを誘發させるやうな事情のある場合には、盜竊が現れる。必要缺くべからざるものが兒童に給與されない場合には兒童はその必要を満すために盜み、盜みをして、これが習慣性を形作る踏石となることがあつた。周圍の兒童に物を提供することを強制されてそのために盜みをなし、之に罰を發して盜竊をなす場合もある。更に最もあり易いのは、他の兒童の盜みを模倣して盜みを知り、これから盜竊に至るものである。いづれも環境の影響たる色彩が濃いものである。

以上は盜みの生ずる原因であるが、これが習慣性を帯びるには、尙更に一つの事情がなくてはならない。一般に兒童がその強い欲望を満足すると、同一の行動を繰返し易いのであるが、盜みをして自己の欲望を満すその上、これが他に知られないで罰せられることもなく過ぎると、兒童が之を再びしようとする傾きが著しく強くなり、ために再三盜み、遂に盜竊に陥るに至るのである。従つて盜みも最初に發見せられて罰せられたやうな場合には、盜竊とならずに終るものと見られる。

盜竊の發生に就て精神分析學派は、次のやうに説いてゐる。フロイト A. Freud (1856—) は犯罪の傾向として、アウター・アクト (Outer Act) は力の感の欲求、注意を惹きたい心、劣等感の補償の欲求によつて盜竊を生ずるものとした。これらはその根本假定を別として一

部の説明たり得るものであるけれども、全般的説明とはなり難い。

盜竊ある兒童について、その發生の年齢を少年犯罪統計等について見ると、最低は六歳位であつて、最も多いのは九—十五歳である。欲望の發達、欲望因の傾向の發達等と關係して理解し得るものがある。

【發生の預防とその矯正】 兒童に於ける盜竊の發生を如何にして預防すべきか。之に就ては種々なる説が示されてゐるのであるが、多くの人々によつて説かれてゐるのは、所有觀念の養成と金錢教育とである。兒童に對してはいづれも他人のものと自らのものとの區別、また欲求する物を得るには如何にかを教ふべきであるとするのが前者であつて、金錢の使用を教へ、これと共に貯蓄の精神を養ひ、且又欲望抑止の傾向を養ふべしとするものが後者である。

一旦盜竊に陥つた兒童を如何にして矯正すべきかに就ては、今日定説となすべきものなきのみでなく、一般に著るしく困難なりとされてゐる。今日とられてゐる方法として、その原因を調査して、その除き得る事情を除くと共に、勞作を以て生活力を附與してこれを矯正めんとしてゐるのである。(參考文獻)

文獻——寺田精一「兒童の犯罪」(『児童』) 各少年犯罪所論叢報 D. A. Frow, *Everyday Problems of the Everyday Child*, 1928. H. A. Frobson, *Character Building and Stealing* (Institute for Child Guidance Studies, 1931). E. Akeron, *Children's Behavior Problems*, 1931.

東北帝國大學

【沿革】 明治四十年六月二十二日總令第二百三十六號により仙臺の理科大学、札幌の農科大学の二分校大學を以て創立する。農科大学は札幌農学校を移管、分科大学として明治四十年九月一日より開設、理科大学は同四

十四年一月開設、同年九月授業を開始したものである。明治十五年三月醫學專門部及び工學專門部を附設し、大正四年七月醫科大學を開設、同七年三月農科大學を分置、同年四月附屬醫學專門部を廢止した。大正八年二月「帝國大學令」の公布を受け、その組織を改め、五月附屬工學專門部を設置、同十年三月附屬工學專門部を分置せしめ、同十一年八月法文學部を設置し、繼續研究所を金属材料研究所と改め現在に至る。

【現制】 理學部、醫學部、工學部、法文學部の四學部を設け、學部には高等學校高等科及び學部附屬高等科卒業者を入学せしめ、肄業する時は學部には三年學力檢定に合格した者も大學せしめる。在學年間は三年醫學部四年以上、學士試驗に合格した者には學士の保護を授け、法文學部はその専攻により法學士、經濟學士又は文學士、卒業後更に研究せんとする者は大學院に入學することが出来る。なほ本科學生の外に聽講生、專攻生の規程がある。昭和十一年五月一日現在に於ける學生數は理學部一九六、醫學部四三二、工學部二四六、法文學部七二七、計、六〇〇名、外に聽講生六〇、專攻生二九、合計一、六九三名である。なほ同大學は金属材料研究所を附置し、繼續其他の金屬及び合金に關する學理及び應用を研究してゐる。

【所在地】 仙臺市片平丁(醫學部は同市北四番丁)。(仙臺市三)

文獻——「東北帝國大學一覽」。

同風休校「學校紛擾」の項を見よ。

童叢談

「童叢談」上中下三巻は宋の呂本中の著、本中字は居仁、時に詩を以て有名で詩家は多く呂新敏と稱した。傳記は「宋史本傳」に詳である。本書はその家語談話の傳である。宋史は北宋の名家に生まれ、且つ排法大、楊龜山・尹和靖に従征したので元祐後諸名儒の言行をよく識

つてゐた。そこで其等の言行善行を編輯し、以て童叢の教訓書となさむとして作つたのが本書である。即ち書中には父祖を始めとし周程張邵程氏等の言行を多く録し、而も正論格言が多い。大抵は昔賢聖賢の本づき實踐に切なものを擧げ、身を立てた例に従ふ道も本文字を明かにして述べたのである。例へば書中に「學問は先づ身體少儀儀禮等の書を理合し、西序勸進道徳の事を學ぶべきである。又同時に類聚訓詁等の文字を學び、然る後に上述すべきである。然らざれば等學大分見節を識終つて大成することが出来ぬ」と謂つてゐる。即ち初に反つて志を抑へ、序に備つて本を精め、近き處に切つて實を究ぐるのが本書の大旨であつた。故に幼學休家の書として特に尊ばれ、朱子の「小學」中にも多く引用されてゐる。蓋し「眞公家範(『書影』の題)と共に朱子「小學」の先驅となすものであり、歐陽修の「易童子問」等と共に宋代に於ける通俗的教科書流行の先例となすものである。我國にも本書の官板が行はれた。(同部書影)

文獻——「西原全書總目提要」。「童叢談」(呂本中)著、明治廿二年。

陶冶 (陶) Kilnware

【意義及び本質】 「陶冶」といふ語は、元來、陶器を燒き、鑄物を造ることを意味したが、轉じて、陶工が器を造り、鍛工が金を鑄るやうに、一般に人間を育成することに用ひられるに至つた。故に今日我國で普通有義的に「陶冶」といふ時には、「教育」といふ場合と殆ど變りはない。併し現今教育學上、一つの術語として「陶冶」といふ場合は、ドイツ語の *Erziehung* の譯語として用ひられ、*Erziehung* の内容を以て行はれてゐるのが普通のである。かゝる意味の「陶冶」は、從來我國で一般的官談的に用ひられてゐる「教養」といふ語と相通する點が多い(『教育』の學語彙)。さて範圍としては、陶冶は「有機的の全

體としての人間性、(二)自己活動を通して、(三)「人間」として自らを形成すること、並にかくして形成せられた狀態を指す。故に陶冶に於ては、人間は、(一)その一部分ではなくて全體に著目せられ、(二)容器に外部から物を充たす如き方法に依らずに「内部から」開發せられ、(三)かくして人間の個人的状態に即した個性的な人間性即ち人格にまで高められる。

かゝる意味の陶冶は、人間の心理的諸能力の練磨に關する方面と精神的客観的價値の習得に關する方面との二方面に分れる。先づ第一の方面に就て云へば、凡て人間に認識(知覺・表象・思考)・感情・意志等の心理的動作に於てあらはれる諸能力を有する。故に、これ等の練磨して、例へば記憶力・思考力を養ひ、感情を純化し、眞率にして強靱なる意志を培養せしめることが肝要である。同時に、これらの諸能力は、個々夫々獨自の性質を有するにせよ、人間の陶冶に於て語られる限り、統一し調和することが望ましい。即ち人間のあらゆる能力を全體として統一・調和的に發達せしめなければならぬのである。ケルシエン・シュタイナーは陶冶のかくの如き方面即ち人間の心理的諸能力の陶冶を「心理的陶冶」と呼んで、併し普通には之を「形式的陶冶」と云ふ。而してかゝる能力の陶冶はこの能力が關係する内容を介して始めて可能である。而も能力を陶冶し得る内容は概ね眞・善・美・聖其他の精神的價値を造(る)もの、即ち文化である。詳言すれば、科學・道徳・藝術・宗教其他の文化財を媒介としてその中に内在する精神的價値を習得する事によつて人間の諸能力は陶冶せられるのである。陶冶せられた能力は併し更に精神的價値を習得するに役立つ。蓋し能力は價値習得の結果であると同時に價値習得の條件であるから、そしてこの點を高調すれば陶冶の第二の方面が展開する。併し、能力に受動的・能動的との區別があるやうに、精神的價値の習得は能動と創造

との姿に於て行はれる。さらばこそ人は精神的價値の習得を通してこれを擔へる文化の維持と向上に貢献することが出る。即ち人は文化を維持し向上せしめ得るやうになつて始めて精神的價値を習得し得たと云へる。而してかゝる意味の、精神的價値の習得の方面に於ても亦、科學・道德・藝術・宗教其他の價値が考へられるから、人間陶冶に關する限り、これ等諸價値の全體としての統一と調和とが、要求されることは云ふまでもない。ケルシェンシュタイナーは、文化の維持と向上とに向ふ上述の如き多方面の精神的價値の習得に「價値的陶冶」といふ名稱を與へた。或は習得される價値を實質的なものとして考へる時は、シグヴァルト(Seigwart) (222頁)が云へる如く、先きの形式的陶冶に對し、實質的陶冶と名づけ得よう。

上述の、能力に關する陶冶と價値の習得に關する陶冶とは表裏を擁する立つ。即ち「價値陶冶は陶冶の最高目標を與へ、……能力陶冶はその必然的な保證を與へる」(ケルシェンシュタイナー)。蓋し人間の諸能力はたゞ客觀的價値の習得のためにのみ陶冶せられ、客觀的價値の習得に役立つ限りは於てのみ、値打があるからである。例へば最も強き意志でも、それが不適當な行爲をなすために使はれるならば何等價値がない。こゝに於てか、價値習得の陶冶は、能力の陶冶に對し優先し占め、形式的陶冶が既に、上述の如き實質的陶冶の中に含まれてゐると云へよう。かく云ふことは、併し決して「教授上の唯物主義」に陷るものではない。「形式的陶冶と實質的陶冶」の項參照。

かくて陶冶は、「價値習得」にその本質を見出す。それは個人に於ける「價値形成」である。ケルシェンシュタイナーは、かゝる事態を表現して、陶冶は「文化層によつて目覺まされ、出來得る限り、廣く且つ深く、而も個人的に組織せられた價値感」を到來せしめるにある

となした。こゝに「價値感」とは「精神的價値によつて完全に造成せられた意味組織」であつて、單に價値の受容のみでなく、價値創造をも包含し、そして「價値感」の支持者は「價値意識」としての人格であるが故に、陶冶の本質はシムプランガーとともに、次の如く規定することが出来る。「陶冶とは客觀的に活動し得る、且つ自己自身を愉快に樂し得る統一的人格を目的として、兒童及び青年の素質に生活關と關係する一切の客觀的價値を、體操・音樂・新遊力の中に體養し取り入れることである」と。

〔一般的陶冶と職業的陶冶〕 上述の如き統一的人格の陶冶、換言すれば「個性の限界内に於ける、人々の到達しうる限りの價値陶冶、能力陶冶」ケルシェンシュタイナーは「遊宮」「一般的陶冶」と呼ばれる。蓋し、人間として恥かしからぬ人間となるためには、かくの如き陶冶は「すべての人に例外なく全く一般的に要求せられ」といふ意味に於てである。併し、この一般的陶冶に對して他方、職業的陶冶が要求せられる。これは本質的意味に於ては、人間をして、個性に適應した文化的使命を遂行させるための陶冶を指す。ケルシェンシュタイナーは陶冶のこの方面を特に目的的陶冶と呼んでゐる。

然らば、この兩者の關係は如何、これについては、吉來、職業的陶冶を始めべき時期を中心とし二つの見解が對立してゐる。その一は一般的陶冶を總て職業的陶冶に至らんとするもので、例へば、ルソーはこの見解を支持してゐる。その二はケルシェンシュタイナーの如く、成るべく早く職業的陶冶を施し、これを調製せしめて一般的陶冶を施さうとするもので、人は「その水分に應じた活動によつてのみ純粋に完全な人となり得る」といふ思想がその基調をなす。しかし、前者が職業的陶冶を通して一般的陶冶が可能であることに氣付き、後者が職業的陶冶の前提として基礎的陶冶の必要を感ずるなら

ば、兩者の接近は必ずしも難事でない。かゝる調製を行ふものとして、シムプランガーの見解が特に立立つ。彼は陶冶の三段階を區別し、第一段は「基礎的陶冶、中心として……一般的な精神研習を得しめる」、第二段は社會に於て自己の水分を進行せしめるための職業的陶冶、第三段は高等な一般陶冶である。この三者は生きた關係をなし、第一段は職業的陶冶の準備を與へ、第二段の職業的陶冶を通してのみ第三段の高等な一般陶冶が行はれる。

〔教育と陶冶〕 「陶冶」と譯されるドイツ語の *Erziehung* が特殊の意味を以て何時頃から使用されるに至つたかに就て、ラインは十九世紀になつて始めて併し行はれるに至つたと語つてゐるが、餘り明瞭でない。併し近頃は「教育及び陶冶」といふ風に教育といふ語と結合して用ひる場合が可成り多い。このことは、兩概念の内容が非常に類似してゐるにも拘はらず、安全には一致しないことを示してゐる。若し學者の中には、教育と陶冶とを判別し得べきを主張し、或は主張しないまでも、兩概念を暗に區別して使つてゐる者が少なくない。今これらの人々が考へてゐる兩概念の相違點に就てその主要なるものをあげて見る。(一)「教育は廣く、高尚な情懷、確固たる意志の建設に向ふが、陶冶は種々の知識技術の獲得を目標とする」(ライン)。(二)「陶冶理想は時代及知的同化であるニゲイルマン」。(三)「陶冶理想は時代及國民と共に變化するが、教育理想は超時間的の性質を有し、變化と無關係であるニライ」。(四)「教育は常に他人によつて意圖的に行はれるが、陶冶は無意圖的にも亦行はれる」。(五)「教育活動は理性の成熟と共に進歩を告げるが、陶冶活動は尙、それ以後にも繼續し、全生涯に亘るニゲイルマン」。(六)併しこれらの區別に對しては、有力な反對論がある。例へば、フリッシュハイゼンテーターは、廣くラインやゲイルマンのやうな區別に對して

教い非難を浴せた。彼は是れなく、陶冶を知識技能に向
けられた活動と見、各々の知識、様々の言葉更に特定の
社交形式獲得してゐるものを陶冶せられた人と見るこ
とは、我々の日常の言葉遊びと一致するべからず、併し
それがために、陶冶を教育、陶冶理想と教育理想、陶冶
機關と教育機關とを區別するとは、根本的に考へるな
ら、到底支持し得ないであらう」と。併し今日人が「教
育及び陶冶」といふやうな場合には、明瞭にか不明瞭に
か、兩概念を區別してゐることは否めない。このことは
併し、フレイマン・アイゼンクレーターの考へを全然排し、
ラインやヴィルマンの考へを支持してゐるものではない。
今日 Bildung としよ語を好んで用いてゐるのは
ドイツ人の人々であるが、その場合彼等は、單に知
識技能のみでなく、全體としての個人に着眼する。そし
て教育と陶冶の區別に關しては、大體、教育は生徒に及
ぼされる影響であり、陶冶はこの影響によつて齎される
生徒の成程の狀態、詳しくはシュプランガーが陶冶の本
質として説いた如き上述の生徒の狀態であると見てゐる
やうである。次のレウヴェルトの説は、この點を裏書き
するものであらう。曰く、「現今普通には、人々は、教育と
いふことを、生徒の出来る限りの個人的・精神的・身
體的・完成を目標とする影響の全體と解してゐる。従つ
てその場合には、陶冶は、教育の中の一部門——影響が
物的陶冶財によつて行はれるにせよ、人格によつて行は
れるにせよ、とにかく生徒が自由に自己を實現する言は
ば精神的形成・習慣形成と關係する如き教育の部門であ
る。」(註 2)

(註 2)

文獻—G. Kerschbamer, Theorie der Bildung,
1925; Das Grundaxiom des Bildungsprozesses,
1927; E. Spranger, Gedanken über Lebensbil-
dung, 1930; Kultur und Erziehung, gesammelte
pädagogische Aufsätze, 1928 (文化と教育の關係) (又

註 3) 註 4) H. Schewitz, Bildung (Päd-
agogische Lexikon, hrsg. v. H. Schewitz, Bd. I,
1928); W. Roth, Pädagogik in systematischer Dar-
stellung, Bd. I, 1927; O. Wiltschko, Psycholo-
gie der Bildung, 2 Bde., 1924; M. Fuchsheim,
Kultur, Bildung und Weltanschauung, 1921; W.
Kögel, Grundfragen der Erziehung, 1921; 藤原助郎
『教育の本質と教育學』(昭和七年)『理論的教育學』(昭和
七年) 山川堂『陶冶理想學』(昭和七年)

陶冶學 (3) 陶冶の概念そのものが多義に用ひられて居る如く、陶
治に關する學、即ち陶冶學の内容も亦一義的に規定する

ことは困難であるが、大凡之を二つに區別して考へる事
が出来ぬ。其の第一は陶冶を教育(狭義の)及び教授の上
位概念と解する廣義の解釋に立脚し、第二は教授、詳しく
は深化せる教授を陶冶と解する狭義の解釋の上に打立
てられてゐる。

第一の見地は、既にナトルブが陶冶は教育の任務の全
範圍を現すに過ぎぬ概念であるとした事を始めとして、
現代多くの、特に文化教育學に關する人々の使用法であ
る。シュプランガーが、その『教育學要論』に於て陶冶
と知識との區別を明確にし、陶冶は「教育者の素質及
び生活範圍に關係し得る凡ての客觀的價值を、完全な、
客觀的に活動し得る且つ自己自身を愉快に樂しむ得る人
格を目的として、被教育者の情懷に於て、生き生きと受
領する事である」としたのは此の見地であり、又ナル
ンク・エンゲルタイアの『陶冶學』も廣義の解釋に基いた
るが、彼は此の書に於て「陶冶は文化財を通じて實現
され、……個性的に組織された價值である」と定義し
た。更に堤野又シタキエルの『Schönerer』に「陶冶は
文化財に於て形成せられ、内部的發展法則に従つて、有
機的に生成された個性的價值形態である。其の身體的及

び精神的本質並に能力は調和的に發展せられ、且つそれ
は文化生活の創造に共働する能力を有し且つ共働する事
を喜ぶに至らねばならぬ」と定義して、陶冶が單なる
知的機能のみに關する事でない事を力説して居る。以上
要するに第一の見地は、陶冶を文化財による個人の内部
的形成と見るもので、此の意味に於て、陶冶學は「個人
の完全な内部的形成」といふ方面から見た教育學である
といふことが出来る。

次に第二の見地は、ヴィルマンの『陶冶學としての教
授學』及びヴィルマンを祖述するエッガー・ストルファー

の『青年陶冶』等に依つて代表せられるものであつて、
それは従来の教授學と同義であり、一層適切には「深化
せられた教授學」であるといふことが出来る。ヴィルマ
ンは教育と陶冶とを明かに區別し「前者は第一に努力及
び意志に向けられ、後者は知的活動に向けられる。前者
は直徳的の陶冶であり、後者は知的の陶冶である」とした。
エッガー・ストルファーはヴィルマンの陶冶概念に就て

「陶冶は茲に於ては教授の教育的機能を造して實現せら
れるのであつて、それに樂論及び訓練の機能が同價値の
ものとして、並立して居る。彼は陶冶の概念を科學的教
育に導入することに依つて教授活動の深化を要求した」と
述べてゐるが、この「深化」はヴィルマン自身の言つ
てゐる如く、教授によつて與へられた内容を單に獲得す
るのみでなく、之を「自由に處理し得る精神の要素」た
らしめることであり、「精神の力」たらしめることであ
る。單に知識の表層にとりまらなで、深く人格の深處
まで透徹し、内容の「獲得」であると共に同時に人格の
「一の習慣・態度」ならしめるやうな教授であつて始
め、之を「陶冶」と稱する事が出来る。そして、ヴィ
ルマンはかかる意味の陶冶を論ずる「陶冶學としての教
授學」は従来の教育學に從屬すべきでなく、(ルバルト
に見る如く)却つて之と並立すべきことを極力主張し

る。更になほ、外的影響とは無關係に存在するかに見える人間の道徳的傾向です。教育的暗示によつて變化させ得るべき人もある。ギョウキョウの如きは、暗示によつて道徳的本質の片寄れるを正し、又はこれを打消すことすら出来る」と語つてゐる。かくて人間は、一般に、陶冶性を有し、教育せられ得ると見られよう。

併し、教育は無限ではない。無限の陶冶性を主張するユルムスは、「自然が汝に子供を興へるとき、加工せられる素材以外の何物も手放ししない。従来、そして意のままに形を興へ得る素材に成良の形を得るであらう。汝が意を入れないならば、若生を得るであらう。汝が意を入れないならば、謂はば神を得るであらう」と云つたが、これは勿論教育の無限論であつて正しくない。人間は教育せられ得るものではあるが無限に教育せられ得る性質を有しない。ヘルバートも無限限の陶冶性を豫想してはならぬと戒めてゐる。

かくて問題は、陶冶性が認められるか否かではなくして、如何なる程度に陶冶性が可能であるかといふことである。即ち陶冶性の限度が問題になる。この問題に關する研究は未だ充分行はれてゐるとは云へないが、恐らく一般的な例々の素質の種類に對して見た限度と、各個人に關する素質に對して見た限度とに分けて考察することが出来るよう。その視點から、次に陶冶性の限度を考へて見る。

(一)素質の種類に對して見たる限度 「素質は内容的に補充される必要がある程、陶冶性が大きい」とマッセル(マッセル)「シュテイナー」のこの意味に於て「思考素質」は「感情素質」に比し陶冶性が極めて大である。蓋し「知覚し、想起し、比較し、關係づける、簡單に云ふならば表象する能力と、表象を加工する、即ち思考する能力とは、生れたばかりの子供に於ては「内容的に全く無規定であつて、非常に補充を必要としてゐる」が、「感情素質

質は思考素質に較べて明かに異つた性質をもつてゐる」からである。「感情素質は生來の素質としては、知的素質と同様に無規定であるが、その補充を必要とする點は蓋かた少い」(マッセル)「シュテイナー」。

(二)個人に關する素質に對して見たる限度 これについては先づ、(イ)異常者と正常者ととの陶冶性の相違が見られる。即ち異常者は素質と一般的に缺いてゐるものであるから正常者よりも蓋かに陶冶性が小である。次に(ロ)正常者間に陶冶性の相違がある。即ち特殊な精神の價值に對する素質に秀でてゐるにも拘らず、他の價值に對する素質に秀でてゐないものもある。これは、とりもなはずその人の陶冶性の限度を意味する。更に(ハ)年齢に關して陶冶性に大小がある。一般に兒童及び青年の時期に於て陶冶性が大であるけれども、大人になるに隨ひ、特に興味か己の職業に限定されるに隨ひ、陶冶性は次第に減少する。しかし、(ニ)完全ならんとする自我の勢力次第で、陶冶性に大小の區別を生ずる場合が多い。蓋し陶冶性が眞に陶冶性としての意味を發揮するのは結局自我の努力に俟たねばならないからである。(山田 啓)

文献——A. Schopenhauer, Psychologische Pädagogik, 1880, 1908. W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit, 1917, 1928. O. Tuschke, Einführung in die Pädagogik, I, 1920, II, 1921, 1927. G. Kerschbamer, Theorie der Bildung, 1928, 1928. E. Spengler, Gedanken über Lehrerbildung, 1929. 1930. 藤原浩市「教育學綱要」(大正十三年)

陶冶理念と理想 (三) Bildungsziele und Bildungsideal

【理念と理想】 カントは理念と理想とを次の如く區別した。理念は「如何なる現象的なものにも具體的に concrete 表象し得られない……經驗的に可能な統一が近づくかと求めながら、決して完全に達し得ない體

系の統一」であるが、理想は「具體的なものみならず、又例外的な concrete 理念、即ち理念によつてのみ規定せられ又は全く規定せられた個々の事物」である。理念は法則であるを興へ、理想は模範であるべき原理「理想」として役立つ。即ち、抽象的、一般的であるか、具體的、個別的であるか否か、カントに於ては、理念と理想とを區別する重要な徴表であつた。このことは、併し陶冶の理念と理想に就ても云へる。蓋し陶冶の理念は「人間の本分の純粋思考から起り、理想は「生活と人間の水分に従つて形成しようとする努力から起る」から、理想は、唯、常に理念に接近し得るのみである。人間といふ種族が作り變へられない以上……理念は永遠性を有する」(シュテイナー) A. Schopenhauer.

【陶冶理念】 陶冶の理念は、先づ、科學、藝術、道徳、宗教其他の精神の價值が徳徳として人間に習得せられることを要する。そして諸價值を總括として習得した人間とは、文化財の總體、創造を介して、その器用たる凡ての精神的價值を習得し、かくてまた凡ての能力をも練磨した人間を指す。一言に、價值と能力の兩方面に互る全般的包括的陶冶、そこに陶冶理念の第一の要素が概はる。併し上の如き全般的・包括的といふことを以て、陶冶理念を規定するは未だ充分でない。全般的・包括的陶冶はさらに調和的・統一の陶冶をなければならぬ。かくて有機的統一といふ點に陶冶理念の第二の要素を見出す。併し價値的・能力的なもので、人間に於ける有機的統一は、或種の價値を中心として相互に關聯することに立つてのみ可能である。そして中心的・指導的地位に立つ價値として道徳的價値が擧げられる。これが陶冶理念規定の第三の要素である。故に總括して、陶冶理念は、「價値と能力の二方面に互つて全般的に、且つ道徳的價値を中心として統一・調和的に、陶冶せられた人

間的に陶冶せられ得るものではあるが無限に教育せられ得る性質を有しない。ヘルバートも無限限の陶冶性を豫想してはならぬと戒めてゐる。

間へであるといへる。

【陶冶理想】 陶冶理想は、カントの理念の如く、「**一種に於ては存在得ない完全性の概念**」である。各個人はそれらにまで接近し得ず、決して到達することは出来ぬ。蓋し各人は固有な個人的事情によつて制約せられてゐるから。ここに個人的事情とは各人の素質・性向等は勿論、彼を圍繞する生活環境、時代の傾向などをとも含む。故に於て、各人をして、その個人的事情に應じて、上述の陶冶理想に接近せしめる方法を講ずる必要が生ずる。陶冶理想とは實に、かかる方法の目標に外ならぬ。即ちそれは陶冶理想を個人的事情に加して具體化する原理であつて、數に於ては「以上を算へる。而して陶冶理想を實現するには是非とも陶冶目標を定め、種々の目的を持つ學校の設法、學校内の教科の排列等に注意しなくてはならぬ。」

文獻——*J. Schowva, Musikalsische und Pädagogische (Pädagogische Lection, Leipzig, H. Schowva, Bd. I, 1899)*。藤原助市「理論的教育學」(『教育學』)

童話

【名義及び性質】 童話は言語によつて意心を歌ひ出したる、子供の歌ふ歌謡で、一に子供歌とも云ふ。その起源は極めて古く、自然民族の間にも既に見られる。説話形態の一つであるメルヘンと同じく強い持続力と傳播力とを有し、従つて甚だ水い生命を持、また全國的に流布する。かくて各地方共通の普遍的色調を有する點で民族から分たれ、行はる範圍が兒童に限らじかつ水い傳統を背棄する點で流行歌と分たれる。支那では「列子」(神農氏に、堯帝が童に「聞て兒童語」として、「立我我民」其國羅羅也。不識不知。順帝之用」を挙げ、「後漢書」の五行志に、「夏始時、南陽有童謡曰」として、「誰不誰不去周。得不得存。列北」と擧げてゐる。

『イロハ』(『童話』)

日本でも「童謡」の語彙は甚だ古く存した。相出は「日本書紀」皇極天皇二年の條に、蘇我入鹿が山背大兄王を亡ぼさんとする陰謀を識した「伊波能作爾、古佐能葉、野比、思極多爾等、多摩底能蘇麻、歌詠之之、爲鳥成」であり、夏に古くは「古事記」水田宮家の「古歌夜、美蘇紀、伊理屋古夜」云々、「日本書紀」額神天皇の條に「於相者斯爾利、子加御事、云々」とあり、其餘蘇我朝、天智朝等にも童謡と認めべきものが見えて居る。これらの奈良朝以前の童謡及び奈良朝時代の童謡「日本書紀」所載の「葛城令乃、前在也、豐浦寺乃、西在也」の如きは、今日の所謂童謡とはその意義職能を異にしてゐた。それらは「和佐字多」と訓し(『新撰字鏡』)、構守部が「杖威言訓」に「童謡とは時の共感と吾思となり神の謠はしめ給ふを云ふ。即ち和邦は神樂の和邦なり」とある如く、民衆を感化とする質威の歌謡形式による正立・兼言であつたこと支那の古童謡と同一であつた。子供歌としての童謡の相出は、平安朝の「讀鏡傳付日記」(『徒然草』)に鳥羽天皇の幼時歌ひ給うたと云はる。「降れ、降れ、降雲、たまれ、降雲、垣々、木の歌に」とあり、次に室町時代のものとして、蓮如上人の作と傳ふる子供歌がある。徳川時代の文獻には可なり数の童謡が書き止められ、明治時代に入つては、徳川時代の中葉以後實に明和朝の子守唄が多少變形して圖はれ、大正以後は民間童謡以外に童謡の藝術的創作が隆盛となり、北原白秋、西條八十、野口雨情等の詩人が主として、童謡の創作・感覺を通じて當時の藝術的な童謡的な童謡を創出し、兒童自身も亦頻りに童謡を遊ぶ可なりとなり、家庭及び學校にこの傾向を奨励し助長することに努めるやうになつた(『新編教育』)

【童謡の歴史】 西歐諸國においては、最初に自然發生の民間童謡があり、イギリスの童謡は種々・諸論・愛情を以て、ドイツの童謡は幻想を以て、フランスの童謡は刺的な味と艶麗

とを以て特色としたが、夾いで近代に入つて藝術童謡の創作が盛となり、ステューヴンソン、E. I. Zola、Shelton (『The Child's Garden of Verses, 1885』)は、豊潤な想像力を以て未知の郷土への子供の憧憬を歌ひ、ロッセッティ女史 (Charlotte Rossetti (1830-95))の百篇童謡『ララビ』(Lullabies)は、子供とその背後にある母との微妙な共享的愛情を歌ひ、ドラー、マク、W. J. De La Mare (1873-)は「乳童の夢」(Songs of Childhood, 1914)及び「孔雀の夢」(Peacock Pie, 1915)を童謡集として、兒童の夢想的で且つ物思はしげな憂鬱な若白い心情を歌つてゐる。

【種類及び内容】 最も多數なのは兒童の生命・生活である童謡を題材にし若しくは之に伴ふ「遊戯歌」、次に兒童の舞踏を興く惹く四季折々の行事に歌ひ唄す「歲時歌」、兒童の探求心・想像力の活躍をそよめる自然物を歌つた「天象地象歌」及び「動植物歌」、この他に兒童の争闘性・談話性の反映としての嘲弄・嘔笑・喧嘩の童謡も存する。内容的には、(一)子供の自然愛・人間愛を現すもの、(二)未知の物産への憧憬を示すもの、(三)諸調情を現すもの、(四)恐怖感・寂寥感を示すもの、(五)活潑な精神を示すもの、(六)奇抜な理想・理想より成るもの、(七)詠又は多夢を取扱ふもの、(八)傳説・メルヘンを主題としたもの等があり、形式的には、(一)感覺的なものと象徴的なもの、(二)短形と長形、(三)調子の自由なものと制固あるもの、(四)押韻せるものと然らざるもの、(五)童謡のみのもものと然らざるもの、(六)方言言語を使用したものと然らざるもの、(七)動作に伴ふものと然らざるもの、(八)一人稱・二人稱・三人稱・同性等がある。

【教育的價值】 童謡の教育的價值には二つの方面がある。一は受動的方面で、兒童が童謡に親しむことによつて感情を陶冶し、藝術的快感を享受し、人間愛・自

然愛を強くし、観察を鋭くし、兒童の心に潜む衝動・欲求に快い淨潔を興へられること等であり、他は能動的方面で、童話から興へられたものに基く兒童自身の創造的反響がこれである。即ち兒童が自主的に活動し、自發的に機動力を發揮して、自らと人生との自らの觀察・理解による能動的發表としての童話の自己制作をなすことである。而してかかる教育的効果を擧げる爲には、優良な童話の選擇が必須條件で、興へらるべき童話は、兒童の生活・思考・思想・感情に融合し、明朗・簡潔・純正の形態を具へたものでなくてはならぬ。兒童の殘虐性に觸れるもの、不正を諷刺するもの、惡戯を被せざるもの、餘りに懇切な説明なども等は努めてこれを避くべきである。また兒童が童話の創作を試みるに當つては、成るべく兒童自身の心的活動、水々しい天眞な感覺・想像を尊重し、唯物的に暗示的に形式・題材・内容・韻律等に拘り、教訓を所あたりにすべきである。(原書要略)

文獻—H. G. Jolles, *The Counting-Out Rhymes of Children*, 1898. H. Chambers, *Popular Rhymes of Scotland*, 1912, new ed. 1970. L. Chaddock, *Nursery Rhymes*, 1911. J. O. Halliwell, *Nursery Rhymes of England*, 1869. Popular Rhymes and Nursery Tales, 1819. Kr. *Archaeology of Our Nursery Rhymes*, 1827. Supp. 1810. E. H. Newell, *Gnomes and Songs of American Children*, 1884. R. R. Rind, *Rhymes of Jean de Pentecote*, 1853. 原書註「童話教育の實踐」(大正十一年) 小林花枝「童話の新興」(大正十二年) 西條八十・西川勉「日本童話叢書」(大正十一年) 野口梧村「童話教育論」(大正十二年)「童話と兒童の教育」(大正十二年)「童話十講」(大正十二年)「童話作法問答」(大正十年) 松村武雄「童話及童話の研究」(大正十一年) 高野原「童話と教育」(大正十二年) 定村善祥「教育上より見たる童話の研究」(大正十三年)

十三年) 黃田平「子どもの歌集」(大正十三年) 陳元柱「臺灣歌集」(大正十八年) 白鳥歌集(附歌集選) (大正十八年) 東洋史教材史「歴史教材史」の項を見よ。

東洋史教授「歴史教授」の項を見よ。

東洋史學

【沿革】明治二十年九月井上圓了(大正五年(1916)が主として東洋の神佛傳三道の哲學を講授し、併せて西洋哲學を兼修せしめ國民思想に關する根本的研究をその目的を以て東京本郷區駒形院内に開設した哲學館がその起原。明治二十三年十一月本郷駒形院遷移して林館、更に同三十年七月小石川區原町現在の地に移轉、初めは修業年限三年、科を分けてなかつたが、明治二十七年教育學部・宗教學部の二部に分け、同三十一年宗教學部を哲學部と改稱、同三十七年七月教育學部を教育學部とし、更に之を二科に分け、第一科に於ては倫理及び教育、第二科に於ては國語漢文を主として教授することとした。同三十九年六月財團法人とし東洋大學と改稱、大正十年四月專門部に文化學科・社會學科を新設、更に従來の文學部第一科を印度哲學倫理學科、第二科を支那哲學東洋文學科、專門部第一科を倫理學教育學科、第二科を倫理學東洋文學科と改稱、昭和二年四月大學部に農科を附設した。昭和三年三月三十日「大學令」による大學に組織を改めて文學部及び農科を置き、従來の大學部及び專門部を改めて大學附屬專門部とし、同四年四月より學部の機業を開始した。昭和八年四月專門部に社會公民科を設け、同九年三月社會事業科を廢止した。

【現狀】「大學令」による私立大學にして財團法人東洋大學財團の經營に係る。文學部及び農科よりなり別に專門部を附設する。學部は哲學科・佛教學科・國文學科・支那哲學支那文學科の四學科に分れ、在學年限三年以上、大學豫科修了者を入學せしめる。大學豫科は修業年限二年、中學校卒業者及び之と同等以上の者を入學せしめる。專門部は「專門學校令」により、倫理學教育學科・倫理學東洋文學科第一部・東洋文學科第一部・倫理學東洋文學科第二部・東洋文學科第二部・社會公民科の六學科に分れ、修業年限三年、入學資格は農科と同様。なほ專門部の第二部及び社會公民科は夜間教授である。昭和十年五月一日現在に於ける學生・卒業生は學部一六八名、農科五一名、專門部四一〇名。

なほ東洋大學財團の經營に關するものに京北中學校、京北實業學校及び京北幼稚園がある。

東洋倫理

【所在處】東京市小石川區原町。(原書註)

【意義】東洋倫理は普通東洋倫理の歴史的論述を意味するが、又東洋的特色を有つ倫理の東洋國民として意識し發揮すべきものの論述を意味することもあり、現代に於ては此の後者の意味も重要視せられて來た。前者の意味なる歴史的論述は日本・支那・印度に發達した倫理を其の内容とするが、故に我國では普通所謂神佛傳の三教を眼目とする。此等三教のうち、佛敎は宗教を本旨として倫理は其中に含まれ、又佛敎は實行を重んじて多く言説にわたらぬから、東洋倫理の名は多く支那倫理、特に儒教を意味する。

【佛敎倫理】(一)經典 佛敎はもと漢土古代王者の天下を治めんとした實跡を尋ね、殘存せる文獻を整理して、孔子が當代を敎へ後世に傳へたもので、模範的治政を施したとせられる周公を理想とした所から、周礼の敎ともいふ。(儒教の名は後世のもので、儒とは區厚く人を敎化する者といふほどの意である。)故に佛敎は政治道德を原理上實行上一とする所の治政の學である。堯舜及び夏殷周三代の古聖先王の政治敎化の事跡と教訓と

を載せた『書』と、周代王者より庶民に至るまでの詩を集めて當時の道德人情を知らしめる『詩』とは、經典の最古のものであり、『禮』には『儀禮』、『周禮』、『禮記』の三禮があつて、大は國家政教の制度より、細は日常生活の道德習慣の實地を知らしめる。『易』は支那固有の一種の哲學と卜筮とを兼ねたもので、天地萬物の行動の上にて人事の則を説いてある。『十翼』といふは『易經』の主意を述べる経典として述べられた十種の説明文である。『春秋』は魯國の史を中心として支那春秋時代の史實を道德的見地の下に孔子が筆を加へて、治亂盛衰の鑑としたもので、その三述りの傳説教訓が左氏傳、公羊傳、穀梁傳の三傳であつて、後新儒教諸派の源泉となつてゐる。最も重要なものは『論語』であつて、孔子が門人に教へた言辭である。上述諸經典に據つて禮教の原始的の内容を尋ねる。『孟子』、『中庸』、『大學』は上述經典の主旨を説明するを題目とし、後に『論語』と共に「四書」と稱せられ、最も重く見られるに至つた。

(二) 教説 國民固有の「天」の信仰を本とし、父子祖孫一家の存続の原理として「孝」を道德の中心とする。「天」は萬物生産の大父母、人間典則の根源で、王者は「天」の命を受けて民人を愛養し、「上帝」「天」の道に順つて天下を治め教へる。敬天愛民は王者の大徳であるが、人各、其の道を行ひ父母に類なるは「天」に事ぶる所以で、上下を通じて父子は人の大徳であり、孝は百行の本である。「禮」に五倫の名が見え、父子有親、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信の五と解せられてゐる(『論語』の「五の章」)。五の中父子、夫婦、兄弟(長幼)の三は家の人物であつて、孝悌は「仁」を爲す本とせられてゐる。仁は天地生産、王者仁政、父母慈愛のことで、萬徳の根元、政教の歸地であるが、孝は仁に至る本でもあり、又それ自身仁の性質のもので、親に事へ

て一身を致して餘す所無きといふ。君の仁を仰ぎ、君の命を敬ぶ所に、君臣の義が成立する。「義」の義たるは禮を規範として、時處事に應じ宜しきに裁制するにあるが、祭樂學問として禮は先づ亂れ易き男女を慎むに始まり、婦綱は祖先の祀を嗣ぐといふ意義をも加へて、禮の大なるものである。君は禮を制する者、法度典則の心、故に君臣を義の根本とする。仁は愛と主として生産の志であるが、義の教を本として法則の主である。義は孟子之を仁と並べ説き、利と對立せしめ、後宋末に至つては「義理」とも稱し、「義利」の辨は處世上最も誤つてはならぬものであり、「道義」といふ詞も出来た。仁は内孝外弟より發するが、又外廣く「恕」は仁への道で、己を推して人に及ぼすは修身守つて行ひ表すを得ず、忠の一字を加へて、「忠恕」は孔子の教を一貫せる道である。忠は誠實の心で、言は忠信、行は篤敬、これ己を修め徳に進む所以、推して萬國に通ずる。己を修め人を治めるは儒教の眼目とする所である。

(三) 傳説 傳説は釋述回悟の説、攻苦與樂の教であつて、我と物との實を述説する所の是非たる世間法、邪惡と善徳の嫌なる故、或定難の三弊、即ち戒律の謹持、禪定の修養、經論の信受獲得によつて光明安樂の真如法性界、出苦界に入り、觀つて此の回世間の根柢の上に世間を超越する所、これ倫理の成立である。傳説倫理は戒律の謹持實行であるが、戒の本體がその法性性は光明と慈愛の發する所、故に倫理は思と智慧との流行である。戒の最も普通の十戒、即ち不殺生戒・不偷盜戒・不邪淫戒・不妄語戒・不綺語戒・不惡口戒・不兩舌戒・不貪欲戒・不瞋恚戒・不邪見戒は、身體の動作、言語、心に思ふこと、所謂身口意の三業にわたつての規律である。不殺生戒は個の仁に當り、慈悲恩徳の實行を血を殺す如れの形で教へ、生は即ち恩其者である所から

父母の恩、國王の恩、師の恩、衆生の恩も此所に説かれ、佛は衆生皆我子なりとして佛心即慈心であり、凡て他の身を傷つて他の心を痛ましめは殺生の業である。不偷盜戒は、山高く河流れ、花紅紫緑、萬象森羅、各、其の形相分別亂れざる實、妻子財寶自他の有、毫も相侵すなき分限であつて、個の義に依り、君臣の位相侵さざるも亦此戒に屬する。不邪淫戒は男女夫婦の間に限らず、人倫の始めを正し、邪の邊にも當る。口業の四戒は傳説倫理が眞實語を重大視するを證し、個の信と精密に説いた觀がある。不貪欲、不瞋恚の二戒は意業の戒で、個の懲忿懲癡を一段彫削せるもの、不邪見戒は個の智を深くして正智見に導き、釋述回悟も此所に成就する。十戒を謹持して十善を修する所即ち倫理全體である。佛教が説く因果報徳の理も十善を中心として三世にわたる法の如くに轉輪して違はぬとするは、個の天道善に福を流し福を降す意に似て、又大いに福を共にする。

(四) 神道倫理 神道倫理は清明心を以て君臣の大義を絕對的に特色を大眼目とする。東洋倫理は神儒佛各、大いに其の特色を存するも、自我を捨てて平等慈仁に歸し、正直を以て君臣父子の分を明かにし、忠孝を最も重んじ、禮讓を以て和合し、道德を以て政治法律經濟の根本となし、節義の爲に争ふも、利を争ふを専らし、個人同等の主義を取らず、權利社會を欲く見る。(『論語』「一貫」) 一節「東洋倫理」(『東洋倫理綱要』) 大正五年、西宮

東林書院

トウリンテン

江蘇省常州無錫縣城東に在り、宋の楊龜山嘗て學を講ぜる所、故に亦龜山書院とも名づく。龜山は二程子に學ぶ、程明道(二程の父)その時を以て我道南すと言つた。龜山こゝに講授すること十八年、その後其處で道南派と稱され三傳して朱子に至つた。其後この地に即いて書院を建て道南例を爲つて龜山を祀つてゐたが、元

の翌年(同(三))に「藤野」を以て「僧寺」となる。別の成化年間(二〇二)「魯」、邑人郭某、こゝに樂舎を建てて講學し、書院を復興せんとしたが果さず、門人郭某繼いで講學してゐた。王陽明これがために記を爲つてゐる。萬曆三十二年(1604) 關東成が建物の記を論じて、藤野書院を併成した。高華顯・錢一本・鄭敷・史孟林・孫慎行等とその中に講學し、會約を爲り一に朱子白鹿洞規を以て教へ、講學の儀注を定め毎年一次會毎月一小會各三日を隔き遠近の士を集めて講學甚だ盛であつた。成化の以後は高華顯・孫孟林相繼いで書院の主となる。當時鄭文海・趙南星も別列に學を講じ、自ら風節を負ひ當時の徐往々轉政を風議し人物を裁量し政府と相抗した。宣成と併せて三才廉直と稱せらる。此の時期は内憂外患並び起り、廷臣權力に阿な空談を事とす、道を擧ぐの士半ね退いて林野に在り、茲に於て東林の風を聞いて多く響應し、朝士の中に於て亦悉に應和す。これより東林の名大に著はれ、東林黨・非東林黨に分れ、廷臣各一朋徒を召して互に相攻撃す。天啓の初め趙南星國柄を取リ、東林を改むるもの聲呼聲と雖も、魏忠賢が勢盛となるに及んで、併けられたるものな之に附して東林を傾けようとした。遂に天啓五年(一〇二六)、首善書院・東林書院を毀ち、翌年天下の書院を毀つて東林黨は一掃打盡せられ殺戮結黨、黨類一掃となり群小登進した。當時東林書院を日して萬壽書院となしたと云ふ。天啓七年魏忠賢殊に伏し、東林また盛となり、崇禎元年(一〇三〇)前によつて東林書院は修復せられたが、復振はす、吳桂森・鄭用楨の徒々、黨を稱へ其後とも、往々せらる。而して東林黨・非東林黨の争は益々甚だしく、彼此相傾化して遂に朝の滅亡に至る。天啓以後東林と號するもの幾ど天下に遍く、眞節法節朝政を非議する者みな東林と稱す、而して東林書院はその總本部であつた。書に及んで順治十一年(一〇三〇)

知府宋之晉始めて東林の地畧を除き、康熙帝直省各書院を建てしむるや鄭漁陽復舊し、宋寧ついでこれを成し「萬壽書院」を爲つた。清季東林等小學に改めらる。(四三)

文獻— 諸論概次「儒學の目的と宋儒の活動」(Chang 年)、「江蘇通志」(常州府志)、「東林本末」(東林列傳)。(四四)

討論法

討論法 (Discussion Methods: didacticism, the Socratic)

討論法は所謂討論 (discussion) なる手段により、(一) 學級全體の共同學習、(二) 兒童生徒の意見發表、(三) 批評反省、(四) 全體による結論構成の機会を確保し、學習の効果を教めんとする學習法の一方式である。

討論は(一) 最初學習上問題の選擇につきても打ひ、(二) 學習事項を小單位に細分し、進捗して各部分を討論して進行し、(三) 各自自習の結果を發表し、之につき討論する場合もある。(四) は問答法の一變形に過ぎぬこともなるべし、此の方式の特徴は(一)の場合にありと見るべきである。

討論法は、(一) 問題には各自異なるから之は別とし、土問土答の旨趣は改めて一同に認識せしむること。(二) 若干の者に學習の結果を發表せしめ、疑問とその解決の經驗を明確にすること。(三) 結果の正否、解決の過程につき各自討論批評すること。(四) 解決不可能・未解決の問題は相互に解決すること。(五) 教師は適當なる暗示・判斷・批評を與へ、正しき結論を構成せしむること。(六) 討論の最後には(四) 問題は何か、(五) 如何に解決せんとしたか、(六) 自己解決の方法比較、自己の長短所発見・反省、(七) 訂正補足、(八) 結論の要領把握をなさしむること(九) 計畫である。

討論法には、往々(一) 從に問題のために問題をつくり、且つ小理宜に陥り、(二) 相的満足を求むるに止まり、(三) 討論の進行上興味ありし點のみが部分的理解となり、(四) 優秀兒童又は言語的發表に長ずる者のみが活動し、劣等生

は從來の一齊教授よりも、一層無意味な體驗生たるの弊あれば、之を除くことに留意せねばならぬ。(四五)

文獻— 眞田幸雄「實地教育主義問題の研究」(四四)年。(四六)

童話

童話 (Children's story, fairy tale, Märchen) (the colorful tale)

【名義及び起源】 童話には二義がある。狭義の童話は、諸民族が産み出した説話形態の一種で、普通には「お伽草子」(Märchen) の名で知られる。一般に時代・地方を超越し、多くは個名の非歴史的人物を中心とし、兼め一定の主旨を有し、理想がちり格を運んで大團圓に至る説話である。廣義の童話は、兒童の心理を養育する爲の兒童の生活・心理を基調とする一種の文學形式を意味し、書にメルヘンのみならず、神話・傳説・寓話・歴史譚・實話・科學譚等を包含せしめ、所謂兒童文學と略同義をなしてゐる。狭義の童話は低級文化層からの自然發生的な民間説話であり、廣義の童話は近代文化の所産である。後者につきましては「兒童文學」の項に述べることにし、

こゝでは主として狭義の童話について述べる。

童話の發生起源に關しては、種々の學説がある。(一) ずべての童話が印度に發生して諸民族に傳播したとなす印度起源説。ベンツァイ(二) 自然世界の事象に關する原始民族の觀察記錄の口傳的發達がその本来の意味を失つて説話化したものとなす自然現象記録説。(三) 神話が簡略化した時その殘滓として引き寄せられた内容で保存せられたものとする神話法源説。マクス・エスター、E. M. Adler (1871—1926) が「古代神話の神々や古代史の神々及び英雄に變じた時、神話が傳説となり、牛神及び英雄が更に後代になつてたゞの人間になつた時、傳説が童話となつた」となす如き、ケーベル、K. B. Fowler (1873—1926) が「神話の基礎をなした宗教的觀念が民衆の生きた信仰の對象とな

る力を失つて單なる作爲・空想の対象となつた時そこに童話がある」となした如き之である。(四)幸傳の著者若しくは一日の時に人々が相集まる時交誼本體・社交本體が發動して興味中心の話をする所に童話の生涯があるとする社交興味欲求説。マリノウキ H. Malmgren (1871) の所説のごときその代表的なもの。第一説、第二説は妄説であり、第三説は童話發生の機械の一つではあるが、副則とするに足らぬ。第四説が童話發生の副則として最も適當であるとされる。

【本質】(一)童話は、超時代的・超地方的であるのが普通である。(二)童話の主人公は神話・傳説のそれと異つて、多くの場合固有者同から解放せられてゐる。(三)童話は民族の風習・信仰等を反映するが、神話などと異つてそれを説明・敘述することを目的とせず、又傳説と異つて、それを利用して社会的制度・道徳律・信仰等の合宜性の是認を民族に要求することもない。(四)童話は時代・方處・人名等にその内的構成を束縛せられないが故に、諸々の説話形態のうちで最も強い適應性を有し、容易に發生の本原地をはなれて諸地域に傳播する。Langbein (1901) はこれをこの事實に基いて童話に「遊樂説話」の別名を與へたところである。(五)童話は神話・傳説と異つて一定の語彙を有し之を中心として話の筋を運ぶやうに仕組まれる。

【發達沿革】本質的なメルヘンに基關的・民族發生的的な説話であつた。そして特に兒童のためのものではなかつた。民衆全體のためのものであつた。文化の程度が高まり知識が發達するにつれて、大人の心性が此の説話形態の内容より進み過ぎ、且つ一方で兒童の社會的地位及びその教育に對する意識關心が深まつたため、メルヘンが次第に兒童のものとなり、從つて兒童の心性・生活に相應する様に変り傳へられた。而して文字による記載が發達するにつれて、口語的傳承のメルヘンを文書に寫植する運

動が勃興し、そのため童話の個人的創作が盛になり、従来の民間童話 Volkstümlichkeit に對立するものとしての藝術童話 Kunstkindchen が發生した。民間童話の記載は十六世紀イタリヤ・エストゥリア G. Straparola、十七世紀にパトリック・バーク G. Bärker 等によつて試みられ、十九世紀に入ると、グリム兄弟の努力によつて科學的態度に基く童話蒐集が開始せられ、ノルウェーのアスビエラン P. C. Asbjornsen (1812-85)、オランダのアファン・A. N. Alkemade (1825-71)、フランスのガブリエル・P. Sebillot (1841-1918)、イギリスのジャコブズ・Jacobus (1811-1910) などこれを繼承し、我國に於ても高木敏華・柳田國男等の熱心な提倡によつて各地の民間童話が續々と蒐集せられ始めた。藝術童話の個人的創作は、其の意味においては十七世紀フランスのテロワ・D. Perrault (1628-1703) に起り、十九世紀初頭イタリヤの W. Hauff (1809-57) がその水準を高め、次いでデニッシュ・P. Andersen が出て藝術童話の最高峰を築き立て、更に近代になつてロシアにトルストイ、イギリスにオスカー・ワイルド Oscar Wilde (1856-1900)、日本に巖谷小波・小川未明・鈴木三重吉・濱田廣介等の名家が出現した。

我國では童話の發達は、平安朝以前を童話の混沌時代(童話が獨立の存在を有しない)、「記紀」「紀傳」「風土記」「萬葉集」等の神話と結合併存するから、平安朝から室町時代の初期を童話の輸入期(貴族・僧侶を通じての)、「日本書紀」「今昔物語」「沙石集」等、「御物語」等、「百四集集」等、「三國傳記」等の出現となる。室町時代から徳川時代の初期を童話の發達期(純日本風の童話の蒐集、童話の創作が現れる。お伽草子の如き草子類が之である。徳川時代を童話の考證期(山東京傳の「香蓮集」、喜多村信節の「約姫傳録」、高田興濟の「松尾集」、岩瀬百樹の「歴代女史考」、瀧澤馬琴の「燕石樓志」等に於

ける様々の童話の出所考がなされた)として行はれ、明治・大正時代に於ける傳承童話の整理、新作文話の旺盛な發表、童話理論及び童話教育の周到な研究が勃生した。而して「童話」の語は馬琴の「燕石樓志」に見えて、「あつたものがたつ」と訓し、京傳も「骨董集」に列語を用ひ、これを「むかしばなし」又は「どうわ」と訓ませ、一面にはお伽草子などから「お伽ばなし」といふ名稱も用ひられた。

【教育的價值】キッドヤン M. W. Egleston は童話の教育的價値を提示して、(一)情緒・心算を阻害しめ善事に慳愓させること。(二)不中な習性を矯正すること。(三)想像力を培養すること。(四)獨習智識を助長すること。(五)思想・言語の發表をより良くすること。(六)人生に關する知識を興ふること。(七)文學・藝術・音樂に對する趣味を培養すること等となしてゐる。かくて童話は古から兒童教育に應用せられた。殊に印度に於ては紀元前二世紀若しくは紀元一世紀頃マヒラロビヤの王アマラタタテイの三王子のため、賢者ガイシヤムナラムが「パンチャタントラ」(Panchatantra)を著して、之を教育したと傳へられる。近代に至りドイツの漢文訳「オゼドワ・カンペ・ベッカー H. E. Becker (1790-1850)、グイラー・ライン等各自この方面に活躍したが、就中グイラーはグリムの童話十二篇を提出して第一學年の統合中心の教材とし、ラインも亦グリムの童話十四篇を決定して第一學年の情緒教育の資となす。現代に於てはヨーロッパ諸國及び日本等並、童話の教育的價値を認め、各、その國語讀本に童話を収むること多きを加ふるに至つてゐる。それと共に兒童の年齢の多少・心的發達の進捗に應ずる童話の選擇の問題が兒童教育家の注意の對象となり、ブライアント J. C. B. Bryant (1811) は、幼

持つ物語、(三)自然界の物語にして人格化の強いもの、(四)ナンセンス調、(五)不可思議な要素を含む物語を、二年級及び三年級には、(一)ナンセンス調、(二)不可思議な要素を含む物語、(三)メルヘン、(四)童話、(五)自然界の物語(殊に動物物語)、(六)四角及び五角級には、(一)童話、(二)神話・傳説物語、(三)歴史の英雄的な傳説、(四)歴史、(五)神話の冒険的物語、(六)事實を挿入すべきであるとなし、キャプター K. D. Galtner は、児童の心的発達を、(一)韻律・現実世界より自約三歳至約六歳、(二)想像的時期自七・八歳至十歳前後、(三)努力の時期自十歳前後至十二・三歳、(四)傳奇趣味期(十二・三歳以後)と見し、第一期には成るべく韻律・反復に富み、現実を複しみの多い人物・事件を取扱つた童話、第二期には好奇の探求心・想像力を刺激する童話、第三期には道德的・目的の下に發揮される勇力を説く童話、無邪氣な情緒に充ちた努力の物語を説く童話、神話的な想像物語、史的・科学的な英雄傳説を、第四期には古史神話文學、國民的教養詩その他精神的発達性を有する人物・浪漫的な事件を主題とする物語を與へべきであると説いてゐる。(資料未詳)

次款—S. C. Bryant, How to Tell Stories to Children, 1905. G. J. Butler, Das Märchen und die Franchese des Kindes, 1920. K. D. Galtner, Educating by Story-Telling, 1918. M. W. Egleston, The Use of the Story in Religious Education, 1920. E. S. Morland, Science of Fairy Tales, 1911. L. F. Kersch, A Study of Fairy Tales, 1916. A. Fraenkel, Das Märchen, 1920. 久保徳三『十二歳と小品論』(文芸春秋)、松村武雄『童話及び児童の研究』(文芸春秋)、『児童教育と児童文藝』(文芸春秋)、藤若重吉『童話論』(昭和十三年)、『世界童話研究』(文芸春秋)、中田千詠『日本童話の新研究』(文芸春秋)、藤澤憲三『日本童話史』(日本童話協会)、田村靜軒、大正十五年

年。松村武雄・小山内薫『世界童話大系』(四巻・大正十五年)、『昭和二年』

通説

石門心學の教化に於ける主要方法。

【名語】 道語は儒・心學と同義語なものの如くに解せられてゐるが『道語集』(天久保徳三著)を以て一調、それは恐るべき誤解である。道語師なる語が心學者といふ語と區別すべきであるが如く、道語と心學とは混同されてはならぬ。道語は、心學の教化に於ける主要方法の一たるに過ぎない。石門にあつては、「道語」なる語は「心學」の成語に先立つてゐる。心學といふ語は、安永八年三月(一七九三)に江戸の直丈・梅山・徳三と號した宇島椿庵の書狀の中に散見するのをもつて初見とする。次いで二年後の天明元年に出た『新實語訳』(徳三著)『諸方へ道語へ御出の御方』と記されてゐるし、本文中にも「田舎へ道語へ御出の御方は」が「心學初人の道語の事」とか見えつゝある。併し「道語」なる語が世間一般に流布し、心學の異名となつて思ひ誤られる程に民衆化したのは中澤道二の『道語集』(寛政六年)の出版以後であらう。

【道語の本質】 道語に於ては、其の説く所神めて卓立な日常の道語であり事象論であり譬喩論であつたが、其の目指すところは知心見性(それ)の機軸を、「輕絶棄」(投掛ける)と云ふことに道語の何所かまで本心發明の工夫を勧めたり、本心長養の方便へまでの反省を促したりするのが定例であつた。若し本心の發明・長養へまでの繋がりを一

持たぬものであれば、たとへば體面を重んじたものであつても、雜語と稱してこれを斥けた。道語は、本心を發明して斷言を授けられ、「石門先生門人語」に録せられた者でも、それだけは決して之を抹すことを許されなかつた。堵庵時代には必ず堵庵の印章と許可とを要した。堵庵没後にあつては、京都では明倫舎講義の範疇を要し、江戸では參事舎の前講頭を受くるを必要とした。徳安多年に返り熟達した者には三令印鑑を、京都明倫舎より賦與して諸國講師たる資格を認められた。こゝにまつて唯だ道語が出来たものである。

【道語師の盛況】 享保十四年(一七三九)、石川徳庵がはじめて講席を開いた頃は、聴衆多くて三、四十人、少い時は二、三人しかなつた時もあつた。堵庵が明和二年(一七六三)に夜講を始めた時分には「聴衆數十人」であつたと記されてゐるが、安永・天明頃の西講席になると「數百人」の聴聞者が集り集まるやうになつた。寛政三年十月(一七九一)、江戸參事舎の合同き道語を道二が行つた時には、「廿三日より因講仕候之儀、殊之外業昌仕、初日五六百人も聴聞の御方御座候。三日日は千三百餘人に相成、凡或百人程も御歸り御返事候」といふ程の盛況を呈した。

丹波國八上新村に於ける中澤道二の道語への聴講者

(寛政六年正月五日出張(二四頁))

道語	道語	道語	道語	道語	道語	道語	道語
正月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月
計	計	計	計	計	計	計	計
男	男	男	男	男	男	男	男
女	女	女	女	女	女	女	女
計	計	計	計	計	計	計	計
計	計	計	計	計	計	計	計
計	計	計	計	計	計	計	計

此の表によつて明かなるが如く、寛政六年初葉、道二

が丹波国八上野村で試みた七日間の横道語十三講書に於ける聴講人員は六千六百七十二人であつて、毎席平均五百十三人の聴講者があつた割合になる。續いて同國藤山城下に開いた三日間の横道語にも、延べ人員五千七百七十三人、毎席平均八百六十二人の聴講者があつた。此外、大島有禰・柴田易翁の講席に一千人以上の聴講者を見たことは、決して少くなかつた。

〔直話の發達〕 著書として傳へられてゐるもの限り、海陸は多く問答體を用ひてゐて、彼の講席の様式を知る由もない。彼は經書や老莊等の語句の解釋の傍ら、「從教草」・諸曲の講席をも交へたのであるから、他の學者の仕方よりは多少自由に平易に、軟く砕いた形を取つたことが想像せられる。寛保年間(一七三〇)に入つて、藤本實長五郎傳や越後孝傳といつたやうな孝子の事蹟を讀み聞かせることが始まり、漸く後世に發達した直話への第一歩を踏出した。増庵の時代になつて直話は段々に陸路に赴いたが、竹波の著書中には原理の講説に關するものが多く、直話問答は僅に『蘭語講義』一巻があるのみである。此の著者は我輩でこそあれ、安永九年八月(一七九八)に丹波龜山で試みた七日間の横道語中の五講席部分の著書である。これで見ると、極めて自由な講義であつたこと、話の一軸々々が聴衆即今の日常生活や心構へやに吹込んで行つて反省せしめずには惜かぬ仕組になつてゐたことが分る。且又、經典の心學的解釋、本心發明の功徳とその勸誘、實験談等が巧みに織込まれてゐて、直話一般の普遍的な構圖は一應こゝで完成した。増庵以後の直話は、その形態に於て幾多の類型を生じた。

第一類型(對策型) 中心根本の思想をめぐつて、之が表現と把握とに適切な譬喩や事例を、多方面から断片的に採り來つて組織に説けるもので、謂はば對策の靈驗にも似たものである。譬喩や事例の相互の間には風趣なく統一がない。夫々が中心根本の思想に別々に結び附いて居るまでである。

第二類型(教訓書類型) 第一類型の中から中心根本の思想を正面から後退せしめて、條々々日常教訓を類案したものである。實際の直話よりも直話書に於て多く其の例を見出し得るものである。

第三類型(單元型) 心學思想の根本義に屬する或部面を、講席の單元として採り來つて、之を解説し、數箇し、譬喩や事例論によつて理解を行其する方式である。從つてその單元の題目を題句として勇面に掲げ出すのが常であるが、題句は四書、五經、「孝經」、「小學」、「近思錄」などの中から選び出される慣はしてあつた。

第四類型(題目單元型) 増庵と公正とか言つたやうな題目を講席毎に單元と定め、之を心學的に解釋すると共に、其の實際の話を多く嵌め込む仕組である。

今この四類型について見ると、第一類型は會館の内容を直話の形式に盛つたもので、深味はあるが生硬の域を免れな。増庵の影響と共に、宮岡以直の薫陶を受けた有海松翁(寛政四年)が、齊藤全門に學んだ後、一室(安永九年)の「松翁直話」(五卷、文政十一年)を著行せし、「松翁問答」(四行年)代著して、一室の「蘭語對策」(安永九年)、「心學雨すどり」(安永九年)、「雨のはれま」(安永九年)、「目のあたり」(天明六年)などは好例である。子細殺人的な高麗や日常茶飯の世事に對する説理的觀察を輕妙な筆に託して、そこに無我無心の境地を擡き出したのである。此の系統に屬するものには、中井利安の「葉山子草」(寛政三年)などもある。第二類型に屬するものには、増庵の「かなめ草」(寛政九年)、高田重友(寛政六年)の「我が守」(天明四年)等もあるが、再行年代の早いものは、一室の「實下先生傳授」(安永九年)、同後徳富(安永七年)がある。臨風録(安永九年)の著者の多くは此の類型に屬入するべきものであるが、就中、「よしなむ草」(天明四年)、「よし

への小徳」(寛政三年)、「佛代の解釋」(寛政三年)、「民の繁榮」(寛政八年)、「かねもうる傳授」(寛政十年)、「佛言存」(享和三年)、「五用心懷草」(文政三年)などは其の代表的なものである。此の類型に屬するものは文化・文政以後、可なり出版せられ、これに携して作つた心學者以外の手に成つた教訓書も甚だ多かつた。第三類型は中澤道二の「道二翁直話」(天明七年)、和野の、「道二翁直話」(天明十年)、「道二翁直話」(天明十年)、「心學初歩」(文政四年)等、第四類型は心學思想の根柢を、傳教分けて宋學によつて基礎づけむとした上河洪水(一見の道類に、その特色が見出される。洪水には道類問答が見當らないが其の高弟陣陣徳傳(天明七年)の「徳軒直話」(天明七年)、徳村門人柴田易翁の「易翁直話」(天明六年)、和野の、「洪水門下の奥田直話」(天明八年)の「心學直話」(天明十年)等の如く、何れも此の類型に屬する好例の代表者である。

〔心學〕の項参照。

(石川 豊)

文庫—石川謙「心學教化の本質と發達」(昭和六年)、「近代社會教育史の研究」(昭和九年)、石川謙「易翁直話」(昭和七年)、黒川眞道「日本教育文庫全集」(昭和四十年)、赤堀又次郎「心學叢書」(昭和二十八年)、「石門心學問答二百年記念史料展覽會目錄」(昭和五年)。

常盤蓮北

生誕地不明。別名蓮北。下野國島山に生る。

名は貞尚、深北はその號、また百忍君、或は忍民と號する。東都に遊學し、實非其内の門に入つて佛語を學び、又詠歌を好む。のちに農村の僻所に用ひ、農民教訓に關する書を著すと共に、武藏及び野連の各地に遊遊してその所説を敷行し、徳澤の懇話す所となつた。〔著書と所説〕 佛澤に關する著書は「湖こし」以下

數額があるが、その本領とするところは農民教化に關するもので、『民家分家記』『百姓分家記』五巻改定本、同十二年刊、『分家夜話』『野穂新編』、『民家重寶解』等がある。いづれも農民の天職を論じ、人倫の大道を述べてゐるが、徳字に入り易きと旨として、古への聖賢の言を引き、極めて平易丁寧に説き及んでゐる。即ち民家爲生の要領は各々分りかねてその道を守り、各人の明徳を明かならしむるにあり、明徳は形なく委なし、天自自然の徳であつて、先出でて五常の道となる。故に五常の道を明かならしめることに第一義があるとし、青兎、孝行、支黨、婦道、孝悌、和順等を説いて説明し、特に農民には家職・儉約・貨殖の必要を力説してゐるが、その徳義の第一は我が幸を知るにあり、又私心を去るべしと言つてゐる。即ちその説の根據とする所は、佛を拜し老莊二學を斥け、實學を重んじてゐるのは、儒學殊に性理の學であつて、之に心學の要領を取入れてゐるのである。

(古田重三郎)

徳 (徳) Virtue (徳) Tugend (徳) vertu

『大言海』に「い、徳は悔の徳、甘いは砂糖の徳、氣を見れば愛らしく、忍びられぬ眞珠の心の中より生れて来る類なり。」この徳の意義は甚だよくギリシヤの *arete* の原義に似てゐる。アレテ(徳)とは成物がその固有な目的遂行のために持つてゐる性質、即ち優秀性である。丁度甘いのが砂糖の徳であるやうに、大工は家を建てる技術に於て他のもの持たぬ優秀性を持ち、詩人はその想像力・表現力に於て他の人よりも優れてゐる。それらが大工の徳、詩人の徳である。かういふ徳の意義を轉化して直徳的な意義に仕上げたのは主としてソクラテスであつた。即ち徳は市民の市民としての優秀性(即ち徳)を同じふことによつて、技術の優秀性をひなく、魂の徳を捕らたのである。もし或市民が正しく敬虔に國法を守らな場合、彼は市民として優れてゐるであらうか。否。敵

に對して勇敢に戦はなかつた場合には? それも同様である。風習に従つて己の生を規制しなかつた場合には? 勿論同じである。さうすれば市民としての優秀性は正義・敬虔・勇氣・節制といふ如き諸性質を含んでゐる。然しこれら諸性質がアレテ(徳)即ち徳である。かくして徳が初めに人倫的な意義を獲得したのであつた。この歴史から考へると、正義・節制・勇氣・智慧といふ如き徳は、決して孤立せる個人の魂からのみ見出されたものではな。都市國家といふ如き人倫的組織に於て、その根本的秩序、全體による個々の成員の統制、全體に於ける個々の成員の持徳、各自が自覺され、それらが一定の行爲の仕方として個々の成員に傳授されたもの、それが徳なのである。義理を身に付けたのが徳であるといふのはこのことに他ならない。廉直といふ義理は人倫的組織に内存するが、廉直の士はこの義理を己が身に養ひ得てゐるのである。同樣に勇氣は持徳の自覺を身につけて己の持徳を死守することであつて、特徳と無關係に力を振ふことではない。かく見れば徳がそれぞれの人倫的組織に即して見出されてゐる所以は容易に理解せられるであらう。親子・夫婦・兄弟・朋友の如き狭い組織から始めて、教會・國民・國家などの廣い組織に至るまで、それぞれ固有の徳を作り出してゐる。またこれらの人倫的組織がそれぞれ多々の行爲の仕方をも規定して従つて、徳もまた多様に分枝する。がかく多様化するに拘らずその根柢に於ける人倫は一つであるが故に、多様の徳はまた同一化せられる傾向をも持つてゐる。すべての徳を正義、或は仁、或は愛、或は慈愛に歸一せしめようとする如き努力が行はれるのはその故である。

(徳田三郎)

徳目(徳)の項参照。

文庫—Aeschylus, Memorabilia, Platon, Politeia, Aristoteles, Ethica Nicomachea, I. Kant, Meta-physik der Sitzen, II, Metaphysische Anfangs-

gründe der Tugendlehre, 1797, *803 (古田重三郎) 徳田三郎(徳田三郎)

督學官

【意義】 文部省督學官は中央視學機關で、文部大臣の補助機關として學事の視察監督を掌る。大正二年六月従来の文部省視學官の名稱を改めて設けられたものであつて(その前年即ち一、視學部設置の項参照)、翌三年四月その學事視察規程が定められたが、昭和十二年九月これが改正をみた。

【職務】

昭和十二年文部省訓令「文部省督學官及文部省視學委員學事視察規程」によれば、文部省督學官は、(一)我國教育の本義の普及に關すること、(二)學事關係の人事に關すること、(三)校風及び校規に關すること、(四)學校教育の内容に關すること、(五)學校教育の組織・設備其他諸施設に關すること、(六)學校經濟に關すること、(七)地方學校行政に關すること、(八)其他他特に任命を受けた事項等に就て視察し(第二條)、又關係行政廳・學校其他教育學廳に關する諸施設を視察し(第三條)、その視察中緊急處理を要すると認められたる事項ある時は直ちに上司に具申し(第四條)、必要ある場合には日課を變更して教授をなさしめ又は學生生徒兒童に考査を行ふことを得(第五條)、視察の結果方針及内容の定まりたる事項につき指示の必要を認めたる時は直ちに學校又は關係行政廳に對し之を指示することを得る(第六條)、視察を終りたる時は直ちに口頭を以て大體を上司に復命し一箇月以内に復命書提出しなければならぬ(第六條)。

【定員及任用】

文部省督學官の定員は専任十七人で、兼任であるが、内一人を助任とすることが出来る。その任用については「文官任用令」に依る場合は特別任用令(大正三年勅令第三十五號)文部省督學官任用令によつて、(一)二年以上帝國大學の兼任教官又は文部省直轄諸學校の學校長若しくは兼任教官の職に在りたる者、(二)五年以上

委任文官たる學校長若しくは教官又は委任文官と同一の特選を受ける學校長若しくは教官の職に在りたる者の中より高等試験委員の資格を經て特任用することを得る。(行政事務)

徳川幕府の直轄學校

【序説】 こゝに徳川幕府の直轄學校と稱するものは、幕府領内の學校で、多少の保護をうけたもの意味であり、今の文部省直轄學校の如く、幾田たつた監督の下にあつて、全經費を支給されて居るのとは異つて、大體に於て幕府の教育方針に従ひ、若干の敷地・補助金をうけて居たに過ぎない。言はば私立より公立に移る途中にあつたものが多い。即ち江戸では昌平學校(昌平學)・高倉屋敷講義所・蘭館教授所・和學講義所・徳川教授所、古川教授所・蘭館所・醫學所・蘭學所・陸軍所・海軍所、地方では長崎の蘭館、甲府の蘭館、駿河の明新館、日光の學問所、佐渡の佛敎館等である。

【醫學及び蘭學の教育機關】 (一)昌平坂學問所 これは徳川時代に於ける最高學府であり、其の沿革は「昌平學」の項に述べてあるから、茲には歴代の祭酒と其の學風とを略述する。(イ)祭酒 祭酒とは唐名であり、今でいへば大學校長など稱すると同じで、林羅山以來林家で世襲し、尤の十二代に及んだ。(1)林信豐(羅山) 天正十一年八月(一〇〇〇)生。寛永七年(一〇三〇)江戸上野野岡に塾舎を設く。明暦三年正月(一〇五二)歿。年七十五。文政と諱す。(2)林春嶽(雪村) 元和四年五月(一〇二五)生。明暦三年六月食祿を襲ぐ。延寶八年二月(一〇三〇)隱居。同五月歿。年六十三。文政と諱す。

(3)林信實(風岡) 寛永二十一年十二月(一〇四三)生。延寶八年二月二十三日家督を繼ぐ。享保九年閏四月二十二日(一〇七五)隱居。同七月六日(一〇七五)歿。年八十九。正(1)林信實(風岡) 寛永二十一年十二月(一〇四三)生。延寶八年二月二十三日家督を繼ぐ。享保九年閏四月二十二日(一〇七五)隱居。同七月六日(一〇七五)歿。年八十九。正

載と諱す。(4)林信光(經國) 延寶九年七月(一〇三二)生。享保九年閏四月二十二日家督を襲ぐ。享保七年六月二十八日(一〇三九)隱居。同八年十一月(一〇四〇)歿。年七十八。正徳と諱す。(5)林信實(風谷) 享保六年四月(一〇三二)生。享保七年六月二十八日家督を襲ぐ。安永二年二月(一〇五二)歿。年五十三。正貞と諱す。(6)林信實(風澤) 寶曆十一年(一〇三二)生。安永三年三月八日(一〇五二)食祿を襲ぐ。天明七年正月(一〇五七)歿。年二十七。正貞と諱す。

(7)林信敬(錦峰) 明和四年(一〇四六)生。天明七年三月七日、學弟を以て嗣子となり、食祿を襲ぐ。寛政四年三月(一〇五二)歿。年二十六。(二)説寛政五年四月歿。年二十七。簡則と諱す。

(8)林信(法慶) 明和五年六月二十三日(一〇四七)生。寛政五年(一〇五三)官應をもつて嗣子となり、七月九日食祿を襲ぐ。天保九年十一月十二日(一〇三九)辭職。同十二年七月(一〇四二)歿。年七十四。快烈と諱す。

(9)林勉(謙守) 寛政五年五月(一〇五三)生。天保九年十一月十二日(一〇三九)辭職。弘化三年十二月(一〇五二)歿。年五十四。晴略と諱す。

(10)林健(壯軒) 文政十二年六月(一〇三〇)生。弘化三年十二月二十四日家督を襲ぐ。嘉永六年九月(一〇三三)歿。年二十五。明進と諱す。

(11)林時。寛政十二年十二月(一〇三〇)生。嘉永六年九月宗家を相繼。安政六年九月(一〇五三)歿。年六十。文政と諱す。

(12)林村(學魯) 天保四年(一〇三三)生。安政六年十二月七日家督を襲ぐ。明治元年六月(一〇三〇)學問所併加を辭す。明治三十九年七月(一〇五二)歿。年七十四。(京上) 林義徳に從ふ。

(1)學風の變遷 林羅山は忌野聖安の創始者であり、其の弟子は徳川氏三百年間の教育主義とせられたのであり、其の弟子に授くるに經史子集を以てしたのは勿論であり、其の子弟に至つては一層父の志業を繼承し擴充したので、漢學は益々發達したが、國學を重んじたのではない。乃ち羅山には『本朝神代考』、『神道傳授』等の著書があり、實峰には『水滸通鑑』の著書があり、本朝は神國なりとの思想を傳へ、『記一紀』を始め『臨原抄』などを講究した。されば五科十等の中に使學科があり、萬國も其の範圍に成長して、四十七の中を講義したが、學科の範圍を次第に擴張して、細書を専らにするに至つたので、萩生祖傳は其の著『政談』に於て之を痛弊し、經史子集に加ふるに、律學・和學・數學・兵學・書學を以てし、經史實用に供する人物を輩出せしむべきであるとして、其の後は林家に人物が乏しく、信敬・信敬に至つて、學問所は衰微の極に達し、學風も變化した。こゝに於て時の老中松平定信は先づ塾野東山・岡田憲

貞を登用し、蘭學の禁令を發し、『蘭語訳撰』(蘭語)を編纂して林信敬の後を嗣がしめ、大いに學政を振興せしめた。かくて學問所は純然たる官學となり、朱子學は學問所内に閉鎖したのみならず、延いて地方藩學にも波及するに至つた。併し思想・學風の維持は存続でなかつた。天保以後に至つては水戸學の影響を免れず、且つ佐藤一齋が教授となるに及んでは、蘭明學に入る者少からず、弘化・嘉永・安政と降るに従つて、時代思想とともに動搖し、蘭西の有志と氣風を通じて傾らざる者あるに至つた。文久二年(一〇五二)中村敬宇・鹽谷行陰・安井息軒・芳野金親が教授となり、學政を更變したが、久しからずして皇政革新となり、昌平坂學問所は廢せられた。寛永七年以來二百餘年間に於ける學風の推移を略すれば、大體に於ては朱子學であり、全國に多大の感化を與へたものである。

(二)高倉屋敷講義所 その項参照。

(三)蘭館教授所 その項参照。

トクガワバ (徳川幕府の直轄學校)

(四)和學講談所 寛政五年七月(二)に「徳保己」が設立を
 出願し、香町にて敷地を拜借し、同年十一月に出来上り、
 建てて同年に林大頭領の支配となり、「群書類編」に「史
 料」(「武家名目録」等の編纂に従事する侍らに和學を講
 義した所であり、其の事業は子孫によりて繼續せられた
 が、明治元年(一八六八)廢止せられた。

(五)深川教授所 曹野長兵衛は家山と號し、三宅街書房の
 門人であるが、享保八年(一七二七)に本所に土地を拜借して
 講義所を設け、次で深川に移り、後に本所松原町に轉じ
 た。聴衆も多く「始めて平民まで講習の所を得たり」、「此
 人は傑出した可申候」等稱せられた。子孫其の業
 を繼ぎ、寛政九年十二月(二)に林大頭領の御前に依り、
 翌十年五月より其の支配する所となつた。教授所の永續
 を期した故である。

(六)吉川教授所 林大頭領が天保四年八月(二)に麻布
 古川通りに三百餘坪の土地を拜領し、門人の大塚金藏
 をして教授せしめたが教授所の起りである。
 (七)町内講義 江戸に於ては夜中の入寄を特別であつ
 たが、田所町の平蔵といふ者より惣問は進歩の爲に寸暇
 もない下賤の者には、夜分講義してやるのが大切であ
 ると申立てたので、時の町奉行大岡越前守は其の方のい
 ふ所尤であるとして夜間の講義を差し免した。江戸市中の
 所々の夜講義はこれから興つたといふ。漸くて幕府の文
 教政策は上は昌平坂學問所より、下は町内の夜講義に至
 るまで、漸次浸透したのである。

(八)長時の聖堂(名刺堂) これは内井元升が正保四
 年(一七三三)に奉行に出願し、聖廟を立山に創建して以來、
 幾多の盛衰ありて明治四年(一八七二)に廢止せられた。儒學
 教授を主としたことは勿論であるが、土地柄として耶穌
 教の使入を盼ぎ、且つ唐通事の養成に努めた點に於て、
 特色があつた。

(九)甲府の儒術館 寛政六年(一七二四)の創立であり、一般

には甲府儒術館と稱した。一時廢止されたが、天保十四
 年(一八四三)に再興以後は昌平坂學問所の教授方より交代で此
 所の學頭を勤めたので、家學のものも二百人内外に達し
 た。幕府の元祿に倣つて休校となり、明治五年(一八七二)に
 英學校の變名した。

(十)駿河の明齋館 安政七年(一八二六)の開校であり、學科
 は四書 五經「小學」「算學」乃至史類であつた。

(十一)日光學問所 萬延元年(一八六〇)に開校せられ、惣文久
 元年日光奉行の關に依り、古里勝之助が學頭に任ぜられ
 た。勝之助は昌平坂學問所教授方而後より轉動した篤學
 の人物であつた。
 (十二)佐渡の修教館 文化二年(一八二五)以來私立の講談所が
 あつたが、公立の開校は文政八年八月(二)である。爾
 後多少の沿革あり、明治維新の際に文局となる。

以上によりて昌平坂學問所は勿論、難町教授所、和學
 講談所、深川教授所、古川教授所、徳興館、明齋館、日
 光學問所などが皆林大頭領の下にあり、朱子學を尊崇し
 て、人道の作興に、儒學の普及に、乃至は國學の獎勵に
 貢獻したことを知るに足る。

【洋學の教育機關】 徳川幕府が天文方に書籍ヲ解神
 用の一冊を創設して、外國文書の翻譯に従事せしめたの
 は文化八年(一八三三)のことである。之を獨立せしめて、九
 段以下(半學)に洋學所を建てたのは安政二年(一八二五)であ
 る。當時江戸に在仕の蘭學者は五十八名であつた。同三年
 に幕府調所と改稱し、翌四年に開校して生徒に教授し、
 萬延元年(一八六〇)に小川町に移して、英・佛・獨・普語を
 加へ、文久二年(一八六二)に一橋門外講院原に新營して洋
 書調所と改稱し、同三年八月更に開成所と改稱し、學則
 を更改した。慶應元年(一八二五)に理學・化學を加へ、同二
 年中村敦吉・其作忠吉・菊池大藏・林重・外山正一等
 十四人をイオサスに留學させた。同三年十一月外國奉行
 の所管となり、幕末に一時閉止されたが、明治元年九月

(一八六八)に復興せられて開成學校と改稱、更に翌二年十二月
 大學南校と改稱せられた。要するに開成所は洋學の教育
 機關として明治の文明開化を生育した母胎であつた。
 尚、醫學館・醫學所に於ては「醫學教育機關」江戸時
 代に於ける」の項を、陸軍省「海軍所に於ては「兵學
 校」の項を參照。

文獻—「寛政重修諸家譜」第五卷(一八二〇年)。文政省編
 「日本教育史資料」第七卷(明治二十五年)。近藤叔城編「史
 蹟集覽」第二十卷(明治三十三年)。「古事類聚」文政卷三
 (明治三十四年)。三宅本吉「聖堂略志」(明治十年)。「林氏
 家譜」一冊。大塚如電「新編洋學年表」(明治二十二年)。
 吉野野郎「幕末明治年間略」(明治十九年)。大塚文彦
 「著作翻譯洋學館」(明治二十年)。

徳川吉宗 (トカガワ) 貞享四年(一六八七)に生れ、
 落胤親宜の孫であり家康の曾孫に當る。貞享元年和歌山
 城に在れ、元祿十年、十四歳にして幕府誕生に對せられ
 て三萬石を食み、寶永二年十月、七兄の跡を繼いで宗家
 の宗正となつた。時に年二十二歳。更に、正徳六年五月
 (一)の元吉皇太子(仁宗)の御前、吉宗三十三歳にして將軍職
 を承けて江戸城の主となり、延享二年九月(一)に六十六
 二歳を以て退隱する迄三十年間將督にあつて政治を繼續
 した。吉宗の政治は、儉約を重んじ質實剛健を旨とし、
 専ら幕府の基礎を固くし權威を揚げしことに努めた。寛
 延四年、六十八歳を以て江戸城内に逝す。

【教化政策】 吉宗は、その職體の聖氣、享保二年七
 月、昌平坂學問所(昌平學)の御高門東舎に於ける講義を
 目録とし、半の日毎數日を費し入込かして衆議のため
 に開放し、その回條を録して月表に報告せしめた。翌三
 年九月には、前例を破つて林家系統の林信如・人見行光
 と共に、養生報報の弟輩、水卜庸庵の子女宮を擧げて関
 員とし、之等の人々をして仰高門東舎に講義せしめた。

...

更に同四年十一月に至つて講堂を擴充し、新たに高倉屋敷に附設して木門一棟の室場等を増した。吉宗はかく官學たる昌平學問所の改革と民衆化を圖る傍ら、私方では民間の教育機關に保護と獎勵を加へた。享保八年十一月(1725)、康士吉野野長衛の經營にかゝる會館堂に、江戸本所の地に土地区二十六坪を興へ、更に金三十兩を給して堂々たる塾學にまで仕上げた。大阪の情徳堂に至つては、全く吉宗の内意に請を發して出来たものである。彼は更に進んで、寺子屋に對しても保護と平準の手を加へた。享保七年十月、武州島根村の手習館臣吉田順庵が、「實語教」、「令川教」に代へて御法度書を教へてゐたのを差しつけて、白紙十枚と「六諭衍義大意」を賞賜した。是し吉宗の意旨は、寺子屋をして手習館とたるだけにと止まらしめないで、同時に市民團體所にも發展せしめんとするにあつた。續いて同年十一月には居所の代官に令して、津々浦々の寺子屋で五人組帳前書や御法度書を手本・讀本に用ひさせるやうに誘導せよと諭した。「六諭衍義大意」は、吉宗が室場塾に命じて書出させたもので、平易な假名文に書き下してその大意を述べさせたものである。實に世祖が欽定してより七十年目で、我國庶民教育の經典となつたものである。この書は時の町奉行大岡忠相の手によつて江戸府内著名な手習館匠に頒布せられ、手習手本として廣く使用せられた。此外、吉宗とつた文教政策中には、出版物の取極、孝子烈婦の表彰、學問研究の補助獎勵もあつた。(2)川邊

文庫 石川謙「心學教化の本質並に發達」(福知堂、1911年)、「近世社會教育史の研究」(福知堂、1912年)、「日本國民教育史」(福知堂、1913年)、「吉宗時代」(三田村日本史長編第二十一編、大正十五年)。

特殊學級 (C) Special class (D) Specialized

(英) Special school

【意義】 普通級の兒童とともに教育を受けさせ得ない

トクシユカ (行儀學級)

か、又はそれに依つては充分發達せしめ得ないやうな兒童のための特別な教育は、廣義に於て特殊教育と呼ばれる。この場合には顔才兒の教育も含まれる。併しより狹義に、內的又は外的原因に依り普通級の水準に達し得ない兒童の爲の教育を專ら特殊教育と呼ぶ場合が多い。特殊教育を施す學校は特殊學校、學級は特殊學級と呼ばれ、この場合にも右に從つて意圖に廣げられる。狭義の特殊學級は、智識の貧しい者の爲の學級、身體的缺陷のある者又は虚弱なる者の爲の學級、視・聽の感覺器官及び言語機能の缺陷ある者の爲の學級、問題兒童の爲の學級に大別し得る。

【發源】 (一) 智識の低い者の爲の學級。ドイツに最も早く發源した。十九世紀前半に於て自慢院が特志家や宗教團體に依つて幾つか作られたが、世紀の後半に入ると公教育が低能兒教育に注意するやうになつた。先づ著目されたのは程度之最も甚しい異常兒であつた。然るにこれらが自慢院類似の施設に收容されても、稍程度の輕い低能兒が多数に残る。一八六〇年頃からこの問題が著目され始め、六七七年にドレスデン市に補助學校が開かれ、ドイツ國內の多くの都市が之に倣ひ、又一八九〇年代迄に歐米諸國に傳播した。ドイツでは補助學校数が一八九三年には三二都市に一〇であつたが、一九二八年には約六〇〇の都市に約三、六〇〇餘になつたと推定されてゐる。補助學校の施設は初めはなるべく正常兒に近付かせるやう教育することゝ考へられたが、やがて兒童の能力に應じて無理なく將來の準備を爲すといふ原理が承認された。補助學校・補助學級に收容すべき者は更に更に其の輕いもの、所謂弱態なる通常兒 (mildly retarded) の範疇に入る多くの兒童がある。常習的落第者の知である。この種の兒童の爲の學級の施設は最近のことである。即ち種々は異常の程度の著るしものから次第にその程度の低い者にも注意が及んで行つた

ことを示す。これは他の種の特殊教育に就ても言へる事實である。ドイツに於ける薄弱なる通常兒のための學級には次の如きものがある。

(1) 促進學級 (Förderklasse) 最も有名で組織的なのはマンハイム組織に於ける促進級系である。實質的な内的原因又は環境・疾病・轉學等の外的原因に依り學力の劣れる者、同市兒童の一〇%乃至一五%を收容する。學級人員を三〇人以下にし、個人の取扱を爲し、適當な教員を配する。通常兒の學級である主級系への、又主級系からの轉移は弾力性をもつて行はれる。シャルロッテンブルグの小學校に於ける日學級はこれ程組織的ではないが右の促進級に類するものである(シャルロッテンブルグの學級)の發源也。

(2) 完結學級 (Abgeschlossen) 薄弱のための義務教育年限中に小學校の全課程を終り得ない者の爲に、その最後の學年に於て不可決の知識技能を興へて社會へ出る準備の轉移を爲す學級である。

(3) 準備學級 (Vorbereitung) 學業を修め得ないと思はれる兒童の爲に設けられる。一年間簡單なる作業を課し、差違に注意して精神・身體の發達に資せんとするのである。シャルロッテンブルグに一九〇七年はじめて設けられた(リッパ・カッテンブルグの學級)の發源也、其後各地に傳播した。學校功能團 (Schulgemeinschaft) と呼ばれるものも右と同様の目的の下に施設されることがある。

アメリカでは多くの都市が智識低き者の爲の學級を作つてゐる。大都市は校舍を特に建築するものが多い。その教育は低い能力に依つて出来るだけの準備を得しめるやう讀書算等の基礎知識の外、體操・道徳的習慣に注意し、特に特技の發見、半熟勞動への準備に力を注ぐ。我國でも、東京市は大正九年以來補助學校を作り、昭和九年には二五學級、四六二名の兒童を收容してゐた。

然るに、特別の取扱を要する児童は約一成、〇〇と推定されてゐる。全国でもこの種の學校は一〇〇を超えない。東京市にはなほ促進學校もあるが試験施設の域を出でない。

(二)身體的缺陷ある者又は虚弱なる者の爲の學校 アメリカでは大都市は不具者の爲に特別の校舍を建てたものが多い。進歩の爲に専用の自動車をもつものもある。治療的取扱の外、職業的訓練に力を入れる。虚弱児童の爲の學校は主に特殊、看護系統の疾患、栄養不良等の児童を容れる。開放學校 (Open-air class) (Friedrichsberg) 等がこれに屬する。給食・治療性操・花園作業等に注意する。特別の校舍と郊外に有するものが多く、とされてゐる。我國でも虚弱児童の爲には数例の養護學校を設けてゐるが未だ殆どいふに足りない状態である。

(三)感覺機關・言語機能の障礙ある者のための學校 全き言葉聴者は早くから普通児童と區別されて教育されることが、中間に位する者の爲の學校の設置は新しいことである。弱視者のための學校はアメリカでは視力保存學校 (Eye-saving class) と稱される。視力に關する衛生的考慮が拂はれ、例へば教科書の如き極めて大きな活字を使用する。視聽を特に使用する學科に關してのみ特殊學校を編成する方法も取られる。尙視覺の缺陷を補ふ爲に聽覺と觸覺との訓練が求められる。聽覺者はその數が十分に得られず、注意が難く放置されまい。言語缺陷者と認められる者が、單なる聽覺者であることがある。聽覺を補助する爲に讀法を授け、又聽音器に依つて學力の進歩を計る。言語障礙者の學校は吃語・言語不明瞭・構音不全症・失語症等の児童を收容する。アメリカには吃語者課程 (Stuttering) と言語治療學校 (Speech clinic) 及び吃語者 (Stutterer) と呼んで短期の、又は長期に亘る矯正に當る。

(四)問題兒童の爲の學校 各種多様で名稱も一様でないが、ドイツでは教育困難兒童の學校と稱され、アメリカ

カでは適應學校 (Adapted class) なる名稱が推奨されてゐる。神經質・情緒不安定及び不良児等を收容する。家系的な寄宿學校、特別の校舍を有する學校及び普通の學校に附設された學校の三種がある。醫學的・精神學的・心理學的及び社會的の注意が爲され、職業的作業が教育手段としても將來の生活の準備としても力を入れてゐる。アメリカでは五學校(教育學) (Erziehungskunde) の略といふ名稱も用ひられてゐる。

以上に述べて来た特殊學校は何れも概して歴史が新しく、現在生成の過程にある。併し特殊の教員養成の方法も考慮されてゐる。漸次公教育に於ける不可缺の部分と認められて來つてゐる。

〔特殊教育(一)「弱子」の教育〕「特殊學校」(補助學校及び補助學校)、「治療教育機關」(項參用)。(德國) 文獻——Committee on Special Classes, Special Education (White House Conference on Child Health and Protection), 'The Handicapped and the Gifted', 1931. A. Fries, Hilschule für geisteschwache Kinder, Das Fortschrittsystem (Hansbuch der Pädagogik, hrsg. von H. Noll u. A. Paul, Bd. IV, 1928). J. Ayudal (Hrsg.), Das Heilverfahren bei Schulverweigerung, 1928. A. Puder, Das Sonderunterrichts in Berlin, 1927. 横田長市「特殊児童の教育保護」(大正十三年)「教育」(特殊教育) (第三十号)。

特殊學校 (Special school) (Sonderlehre) (Sonderklasse) (Sonderpädagogik)

〔意義〕 特殊教育を施す學校。完全特殊は普通に對し「普通でない」といふ意義を有する語である所から特殊學校といふ名稱によつて、在來種々の學校が意味されるであらう。即ち普通の小學校に對して、貧民學校または補習學校を意味することもあり、學校は文政の府たる文部省の管下に立つが普通であるのに對して、後者の管下

に立つ學習院・陸軍士官學校・海軍兵學校等を意味することもあり、普通教育を施す學校に對して、音楽學校・美術學校の如き専門教育を施す學校を意味することもある。されど現時は特殊教育思想の勃興と共に、この名稱は特殊教育を施す學校に制限せられるに至つた。

〔種類〕 特殊學校の種類は甚だ多い。最も獨立した學校とせば、他の學校に學校として附設するものもあり、また通學學校とせず寄宿學校とするものもある。今それらをその職能の上から分類して挙げれば、(一)不具學校類 不具學校 (No cripple school) (No Krüppelschule) は、痲痺・跛行・手厥・跛行・歩行不全・畸形等所謂不具兒を收容して、治療し、教育する學校である。(二)養護の性質を有する學校 治療は外科的手段が多く、従つて之を整形學校 (No orthopedic school) と稱することもある。(三)病院學校類 病院學校 (No hospital school) は、結核・癩・癩癩等所謂病弱兒を收容して、治療保護を加へると同時に、適度な身心の作業を課し、病弱を克服して生活する間に健康を回復せしめる所である。結核兒の爲の學校は、次で挙げる虚弱児童の學校と同名なるが、多々「癩癩學校 (No school for the epileptic children) (No Anstalt für epileptische Kinder) と共に、療養を重視して居る。東京府下西村山には恐らく世界唯一の癩癩學校がある。(三)養護學校類 養護學校 (No Fürsorgeanstalt) は、癩癩兒・貧血兒・貧血兒・栄養不良等、所謂虚弱児童を收容して、清らかな日光、新鮮なる空氣、適量ある食物、適度な運動、充分なる休息の四要素によつて、身體の保護をはかると同時に教育を施す學校である。休養寮(外間學校・陸海軍學校・戶外學校 outdoor school)・開放(公園學校・露天學校・遊園學校 playground school)・開放學校 (open window class) 鮮氣學校 (fresh air school) などと稱ばれるものがこれに屬する。(四)言語矯正學校類 言語矯正(治療學校) (No

logopädische Schule, Sprachheilschule は、言語・言語不明識・文法障礙症等の言語障礙を矯正する學校で、吃語學校が最も多い(言語正室)。(6)聾啞學校、聴覚學校は、聾に於て聴なるもの、及び聾ならしめて聴なる者等を教育する(聾啞教育學校)である。近年、聾啞に對する聽力の儘に残存するもの(聾聾者を引き難し)の、聾學校 (Hör school for the hard of hearing school) Selbstheilungsanstalt を設置する傾向が強い。(7)盲學校、盲學校は全盲及び半盲を教育する學校である。今世紀に入り、半盲児童を分離して教育する思潮が著るしく、これと同時に、小學校に於ける視覚障礙児童を分離して教育する機關が生ずるに至つた。視覚學校 (Blindenschulwesen) 視力保存學校 (Hör seh school for the myopic children 等) 検ばれるものが、(8)盲童學校 (Blindenschule) (9)感化學校類、感化學校 (Hör reformatory school (Hör reform school (Hör Bessenschule) は、弱視児童を教育する(感化教育學校)である。「治療教育機關」の項参照。(10)精神薄弱學校類、精神薄弱學校 (Hör school for the feeble-minded) 劣等兒童學校 (Schule der enfants arthérés) は、精神薄弱や劣等兒童を教育する學校であり、白癩

院 (Hör Idiotenanstalt) は、癩癩・白癩を收容して保護を加へる所である。「治療教育機關」の項参照。【歴史】 特殊教育は、その初め特殊事業であつたため、學校に私立が多かつたが、後社會公益事業となるに及んで、公立學校(國立)をも含むに轉ずるに至つた。國家は又特殊教育の法令を發布し、その政策を強制するものもある。今特殊學校設立及び法令發布の年を國別に擧げれば左表の如くである。之によつて見れば、公立特殊學校は、十八世紀末より盲學校・聾啞學校、十九世紀三十年代より感化學校、同四十年代より聾學校、同五十年代より精神薄弱學校、養護學校は其後に起つたことを知る可い。

特殊教育 (Hör special education (Hör Erziehung Anstalt) 身體又は精神の異常なる兒童青年に對して施す教育。元素異常 abnormal) といふ語は、正常 normal) といふ語に對し、「正常でない」といふ意義を有する所からして、正常よりも優秀な天才・知才兒の教育よりも、この教育中に數へる場合もあるが、普通には正常よりも劣ること身所有者に對する教育のみを意味する。【對象】 特殊教育の對象たる心身の異常はその種類が甚だ多い。今その主なる種類に對つて特殊教育の部門を示せば次の如くである。

(一) 治療教育……癩癩・白癩等……精神薄弱
 (二) 聾啞教育……聾啞・三聾・不聾等……精神性聾
 (三) 盲人教育……盲童……中盲……全盲……盲童
 (四) 聴覚教育……聾童……聾啞……聾童
 (五) 精神教育……精神異常……精神衰弱……精神病
 (六) 養護教育……養護小兒……初級中等……保護院
 (七) 職業教育……職業訓練……職業訓練……職業訓練
 (八) 其他教育……其他……其他……其他……其他
 勿論これに挙げた等が、特殊教育の對象ではない。異常の度が甚高で、教育の效の無いもの、或は多種の異常と併存し、施すに術の無い者等は、これを保護の對象として、社會より隔離し、専ら物質的補助を享受せしめ、一生を榮しく送らしめるべきである。

教育者 特殊教育は、養家と教育家との共有の領土であると言はれて居るが、その働く部面は自ら異なる。即ち養家は専ら器質の部面に働き、教育家は専ら機能的部面に働く。従つて器質の異常を正常に復せしめ、或は可能な限度まで正常に近づかせるか、或は異常を現状に引き留めてそれ以上には悪化せしめないまでならば、養家は手を引いて後は全く教育家の手に委する。教育家は専ら機能的目標と、機能的回復または他の機能的代償によつて、身心の健康を促し、やがて生活に不便ならしめる。勿論養家にして同時に教育家たるもあり、教育家にして同時に養家となる力もある。特に機能を造して器質の回復または改良をはかることは、その機能的に属すること、所謂補習治療・教育治療など稱するものは、専らこの教育家に屬する仕事である。

種別	私立	公立	社会	混合	私立	公立	社会	混合	私立	公立	社会	混合	私立	公立	社会	混合	私立	公立	社会	混合
盲	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872
聾	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872
聴	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872
精神	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872
養護	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872
職業	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872
其他	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872

醫家と教育家との働きの部分は、また身性と精神とによつて分たれる。醫家の働く部分は身体に偏し、教育家の働く部分は精神に偏する。漸るが故に不具者教育(不具者の保護と教育)の必要あり。養護教育等は醫家の力に依つてこそ多し。治療教育(治療教育、治療教育、治療教育)等は、教育家の力に依つてこそ多し。また同じく治療教育の内でも、白癩の如きは精神の発達は究み難く、専ら身體の保護に重きをおくべき所よりして醫家の手に委すべきことが多く、同じく養護教育の内でも、虚癩兒童の如きは、教育家の手に委すべきことが多し。

【性質】 (一)特殊教育は異常を治療して正常に復せしめようとするものである。元來生物には、自ら己を治療する能力が具はつて居る。藝術や教育は畢竟この能力を補助する仕事に過ぎぬ。異常の内でもその程度の輕微なもの、少くも正常に近づかせることが出来る。(二)特殊教育は身體または精神上に殘存する能力を利用して、身心の發達を促し、その生活に便せしめようとするものである。異常者の内には、能力を損出しながらも、尙若干の殘存能力を有するものが多い。特殊教育はこの殘存能力を發達して、たとへば正常に近づかせることが出来る。もと、その利用によつて身心の他の部分まで發達を誘ふようにする。例へば盲人教育に於て、殘存する能力を利用して普通の文字を読み書きせしめ、聾啞教育に於て、殘存する能力を利用して音楽を聞き分けたるが如し、不具者教育に於て、體能に殘存する能力を利用して、義手・義足を使用して職業を學ばしめるが如きである。(三)特殊教育は能力を全く缺如し、或は殘存して居ても利用の出来ない場合に於て、身心の他の能力を代償することによつて、その發達を重く得ようとする。例へば盲人教育に於て、視覚の代りに觸覚を使用して、點字を読み書きせしめ、聾啞教育に於て、聽覚の代りに觸覚を代用して、他人の言語をその唇及び顔の筋肉の運動によつて理解し、またそれに

模して發音發達せしめて、普通人同様音聲語を思想交換の方便とせしめ、不具者教育に於て、兩手を失つた者の、足を代用せしめて、文字を書き職業を修めしめ、歩行の能力を失つたものには、手を代用せしめて、手繰りの自動車を操らしめるが如きである。(四)特殊教育は缺損のない、養育すれば正常な能力が、そのまゝに發達せしめることと正常者の教育の如くである。元來異常者とて悉くの能力を缺如して居る者ではない。たとへその有する缺損に單獨の別ありとは言へ、保護の對象が無い限り、幾多異常の能力を殘存して居るが常である。特殊教育はこれをそのまゝに發達せしめようと努めるが、その方法が他の缺損の爲に普通と異なるを得ないのみである。

【特殊教育學】 特殊教育の理論及び方法を論究する學これを特殊教育學といふ。この教育學は、異常の種類によつて、幾多の分科に分たれる。

【特殊學校】・【特殊學級】の項参照。(補註) 文庫—F. Jäder, Grundsätze der Heilpädagogik, 1904, 1908. E. Dörny, Grundsätze der Heilpädagogik, 1904, 1908. E. Dörny, Grundsätze der Heilpädagogik, 1904. A. Japp, Allgemeine Heilpädagogik in systematischem Grundriss, 1903. H. Amstutz, Einführung in die Heilpädagogik, 1900.

獨創 (OR) originally (OR) Originalität

(OR) originalität

【意義】 發明とほぼ同義であるが、發明が實質的具體的事象に適用されるに對し、獨創は發明を生み出す動機力學的に言へば、獨創とは或一場面では平凡な事象を、他の場面に移轉的にうつし、こゝに新しい場面をつくり出すことを意味する。このやうな移轉に際しては

偶然的試行錯誤及び「思ひ付き」が大きな役割を演ずるが、特に見識的な思考實踐による場合も多い。獨創はかやうに移轉による新場面の創出であるが、單なる新場面の創出が、すべて獨創といふべきではない。社會的要求する方向へ新場面の創出のみが獨創と呼ばれ、發明と呼ばれる。かくて、獨創は純個人内概念ではなく、社會關係を内包する概念であることがわかる。従つて、かゝる獨創を行ひうる人間は單に普通人から逸脱して居るだけでは充分でない。彼は普通人から逸脱して居るのみならず、普通社會的一定の部分を一通り完全にもつて居なければならぬ。一定の社會化の上に、創意を生み出すのでなければ、獨創とは言はれない。

【獨創と教育】 獨創を出来るだけ發展せしめるために幼時から子供の創意を重んずるといふのが自由教育の風潮であつた。併しこの考へは教育の根本機能としての社會化を無視して居る點で誤つて居る許りでなく、單に子供の創意のみを注意して疑はしてもそれはよく獨創の教育にはなり得ない。それは高々變り者をつくり出すにすぎぬ。眞の獨創の教育は一定の社會化された心性の上に加へられるでなければならぬ。能率・率・三昧線等の概念はもとより、藝術等に於て始めから子供の創意を重要視することなく、學ぶ始めは創意を封鎖し、一定の段階に到つて後に眞に學ぶの意を伸ばさせるのは、この意味で眞に天才教育の法にかなつたと言へる。初等教育に於ても、所業・書き方・綴り方等獨創性に關係のある教育はこの點の注意が肝要である。(補註) 文庫—F. Fournier, La psychologie de l'enseignement, 1900. E. Claparède, L'éducation fonctionnelle, 1901. 世田彌「花柳傳説」(Sankyō shō) 1901.

獨斷論 (OR) dogmatismus (OR) Dogmatismus

(OR) dogmatismus

【獨斷論】 一般には「批判的」なる語に對立する。従つて「批判的」なる概念の進展或は深化につれ

ば、特に見識的な思考實踐による場合も多い。獨創はかやうに移轉による新場面の創出であるが、單なる新場面の創出が、すべて獨創といふべきではない。社會的要求する方向へ新場面の創出のみが獨創と呼ばれ、發明と呼ばれる。かくて、獨創は純個人内概念ではなく、社會關係を内包する概念であることがわかる。従つて、かゝる獨創を行ひうる人間は單に普通人から逸脱して居るだけでは充分でない。彼は普通人から逸脱して居るのみならず、普通社會的一定の部分を一通り完全にもつて居なければならぬ。一定の社會化の上に、創意を生み出すのでなければ、獨創とは言はれない。

て「獨斷的」の意味が異つてくる。

(一) 先づゴッティンゲンに於ては獨斷的は懐疑的と對置せられた。ドグマ「主義」の原義は見解もしくは定説を意味する。懐疑論的批判によれば真理は眞の普遍である故にあらゆる特殊判断、あらゆる定説は否認せらる可きもので、懐疑論以外の言事は皆獨斷論に外ならない。(二) 其の原理より一切の認識を懐疑論的に對する数学的方法を哲學に適用する客觀的懐疑論に對して所謂經驗論的批判なるものが對立する。此の批判によれば合理論者デカルト・スピノザ・ゲオルグ・ワイルド及び唯物論者等は經驗論から眞實を無視する空想的獨斷論者と思はれたのである。以上二つの意味に於ける批判の結果は哲學的否定論的學理的基礎づけが不可可能なるのみならず、特に經驗論者に於ては其の根據とする聯想の法則或は歸納の法則はそれ自身認識の法則と聯想し規定する事によりて成立する「カントのヒューム」に對する批判を回想せよ。かく學理的認識の構造・限界等に對する正當なる理解なしに之を否定する點より之を哲學的の獨斷論「ロクカよりヒューム」等と名づける事が出来る。合理論者經驗論者共に懐疑論の立場に立つ點に於て共通である。一つは限られた數的對象の認識を無限絕對者にも適用出来るという懐疑論に對する無限限の信頼であり、他は主觀に向われれば此の合理論を否定するに經驗をもつてせんとするが實は經驗が既に先驗性を豫想するを知らないのである。

(二) 何れにせよ、カントによればかく論理的懐疑論の批判を行ふ事なしに自己の原理に對する一般論的の信頼をもつ事は獨斷的と云はねばならぬ。これが爲に可能的經驗論の原理を超經驗的對象に適用する所謂獨斷的形而上學が成立するに至つたのである。

(三) フィヒテに於てはカントの批判に内在せる矛盾を拂せる結果批判的とは先驗的唯心論を徹底せしむる事であ

り、之に反して「物自体」なるものの存在を認めこれが自我に作用を及ぼさず且解を獨斷論と主張する。新カント學派「マルブルク學派」に於ては該派の對象が與へられたるものなりと主張する立場を以て獨斷論と名づける。ヘーゲルに於ては眞理を歸還された宣傳の如く出来上つた権限「それ直ぐゴッティンゲンに入れられる如きもの」と考ふるものを獨斷論者と呼んで居る。これ眞理が辨證法的の圓環運動により自己を統合し論證するものなるを知らない時に獨斷的となるのを云ふたのである。

其他種々の意味に批判精神を解釋するものがあるが批判には必ず之を可能ならしむる原理が豫想される。即ち一つの立場が必要である。此の原理の思想的基礎のものは同時に獨斷論の眞實を解し得るのである。體驗は皆一面獨斷的の眞實(肯定)でありそれ自身の批判を通じて指定される體系に於て獨斷(肯定)と批判は一致するのである。(小山田龍雄)

得度

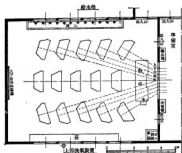
度とは梵語波羅蜜 Paramita の譯、生死煩惱の海を渡りて涅槃の岸に至るをいふ。故に得度とは此の如き波羅蜜を得ることなり。併し後にはその意味を轉じて形式上のこととなり、一定の儀式によつて僧侶となることをいふ。その儀式とは授戒の式作法であつて、既に原始佛教の教團において存したるもの、その簡單なるは佛敎僧團(三寶の團體)に對する三歸依文を唱へて得度の形式とするものであり、その儀式的に備はれるものは、三歸七證と言つて、三人の授戒の師と七人の證人の

前にて行はれる。三歸依を請へ、十戒を守らるを誓ひ、學力及び自分に就て試問に答へらる。然る後其誓願によつて生活の上守るべきことを教へられる。即ち乞食によつて生活すると、糞掃衣とて古物を縫ひ寄せたる粗末なる衣を着ること、樹下を住所とする如き簡易な處に住むこと、腐鼠糞とて簡單なる製法による糞を用ひることを教へられ、更には非道行(淫淨ならざる行)、偷盜、殺生及び法に就ての誇を持つことを禁ぜられる。これは原始の式法であるが、我國奈良朝に傳はりたる四分律による得度の法は大體之に準ずるものであり、官が得度のことと定むることは印度には之無く、支那の唐の時代に始まる。我國にては聖武天皇の御代に鑑真和尚が四分律を傳へたる時、奈良の東大寺、筑紫の觀音寺等、下野の藥師寺を天下の三戒壇として僧尼を度せられたることによつて僧を度した。最後の死後に至つて遂に戒壇院が觀山に建立せられた。この大乘戒は「梵網經」によるものであつて、所謂十重禁戒・四十八輕戒を中心とする式法であり、その委しきことは「授戒經戒儀」に定められてある。此の如く史上に於ては南都の小乘律による得度と北條の大乘戒による得度とは相對立して往日すべきものである。今日に得度は佛敎各宗派の本山に任せられてあつて夫々の得度の式法によつて行はれて居る。(藤原龍雄)

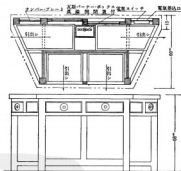
特別敎室

【意義】 最近の教育思潮は、主知的教育に代つて、主意的教育となり、兒童の自主主義に重きを置き觀察・實習・實驗等各種の學習作業を深し知育・德育の涵養を圖るに至つたのであるが、この爲作業的學習を主として特殊の用具・標本を備へ、準備装置を施せる地歴・理科・手工・裁縫・唱歌・圖畫・家事實習等の特別敎室の完備充實が必要となつて來たのである。

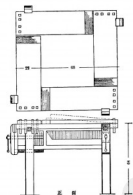
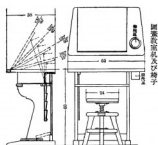
【意義】 最近の教育思潮は、主知的教育に代つて、主意的教育となり、兒童の自主主義に重きを置き觀察・實習・實驗等各種の學習作業を深し知育・德育の涵養を圖るに至つたのであるが、この爲作業的學習を主として特殊の用具・標本を備へ、準備装置を施せる地歴・理科・手工・裁縫・唱歌・圖畫・家事實習等の特別敎室の完備充實が必要となつて來たのである。

トクベツキ (特別教室)
理科教室平面図

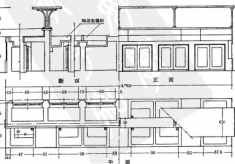
理科教室実験机



手工教室工作机

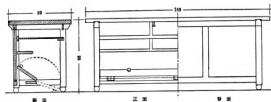


家事実習室実験台



【理科教室】 教室の大きさは普通教室の一倍半以上となし、東側を主とした三方半扉を受くるがよい。床は後部に向つて段階をとることもあるが生徒実験桌配設に不便の點が作らぬ。窓は出来る丈幅廣くとり、時定装束を懸し、窓際に面して他所の扉類の構造せぬ様な構造として観音窓・天押突を取付け、尙給排水口流しを設け下部を戸棚となして利用する。

黒板は上げ下げ式となし、尙黒板裏を開きとして、準備室に通せしめ、物品の出入又は映寫用に用ふるが便利である。黒板上には地上映寫機の設置をなす。兒童實驗

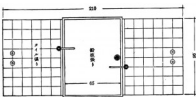


裁縫教室裁縫机

裏は普通四人用となし、瓦斯・電力栓を附し而も教室に向ひながら實験をなし得る様配置する。教加用實驗臺は二・七米×〇・九米となし瓦斯・水道・水道・電力線・陶器製流し・各種戸棚・抽斗附とする。尙映寫装置・日射射入口、ヘリオスタット装置・配電盤・電気檢電機・ドラフト・チェンパイ等の設備をなす。

【準備室】

準備室は、理科教室の二分の一以上となし、理科教室に接し、商品・機械・電力・水道・瓦斯栓を設け、尙廊下に面し標本・陳列箱等を設く。



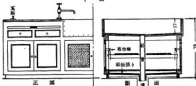
制業教室制業臺

【音楽教室】 位置は最上層最端部などの他の教室に音樂準備室場所を擇ぶ。壁・天井等は吸音性の材料コルク・フェルト・カンパニユ又はコルク吹付・テツクスボイドの類を以て仕上げ、黒板には骨持線を施す。

【圖畫教室】 位置は採光上最上層となし、天井は高くとり、窓は出来得る限り高窓として採光面積を多くとり、豐富なる光線射入を圖る。窓の位置は、一般の教室と異り短時間を限つて使用するのみであつてその爲特に北の光線を主とする必要なく、東や西上より南の日射をばかり、二重の遮光幕装置にて光線の量並に方向を調節し得る装置をなす可い。壁面は標本作品の陳列用として利用し、細長押を設く。設備としては流し・用具・作品・標本類の整理箱・陳列箱・モデル臺等を具ふ。

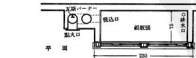
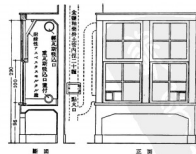
【手工教室】

位置としては地階を擇び、床は木煉瓦



物理化学實驗室ドラフトチェンパイ

【裁縫教室】 充分の光線をとれる位置を擇び、面積は普通教室の二倍を要す。床はリノリューム敷を可とするが、特に和裁・洋服を興にせる場合には和裁を疊敷とすることもある。設備としては、窓際に仕上げ及びアイロン臺・生徒用裁縫臺を具へ、其他用具戸棚・標本板等を設く。



敷がよい。手工室としては紙・竹・粘土等の細工以外少歩の本工・金工・板金工・鍛工を含むこともある。設備としては教加用作業臺・兒童用作業机(二人又は四人用)となし高力を附設する。及び作業臺・窓際等に厚厚の幅四十五厘米程度の甲板を取附け、後に「形造物を取附け下は工具入、抽斗又は戸棚とする」。研場流し・製品櫃・陳列機、其他動力・瓦斯設備をなし、尙機械削・平削機・制形機・旋盤・穿孔機・帶削・輪磨・裁縫臺・黒板・標本板等を設く。

【裁縫教室】

充分の光線をとれる位置を擇び、面積は普通教室の二倍を要す。床はリノリューム敷を可とするが、特に和裁・洋服を興にせる場合には和裁を疊敷とすることもある。設備としては、窓際に仕上げ及びアイロン臺・生徒用裁縫臺を具へ、其他用具戸棚・標

本陣列廊・黒板・電熱炉等を設く。

【制室教室】 位置は一般に地階を擇び、二方面の通風採光の充分なる室を可とする。大ききは普通教室の二倍以上となし、床は板張りを一較となし、壁壁は耐水のものにせしめ、床の伸縮し難いタイル張などとし、排氣筒を設くるが好ましい。制室は二人又は四人共用のものとなし、水道採附法・瓦葺・電熱炉・水切室・巾掛・戸箱を備へる。其他教師用制室・共同採附・戸棚・試食室等を設く。

【家事實習室】 床前はタイル張、又は板張とする。生徒實習は陶器製造法を内合せに並列し中間に粗及び水道柱を設け、壁間に共同採附しを設け、其他洗滌器・湯洗い臺・染色室・仕上げアイロン臺・藥品櫃・用具戸棚・陳列櫃・黒板等を設く。

【附設教室】 附設教室は附設式座席を設けたる教室であつて、普通算學級の生徒學生の合併教授等に使用される。教室の附設は生徒學生が教卓上の實驗・標本等を充分視得る様に、後座を順次高めて階段を設けたもので、その階段の取り方は等音曲線(等差)の原理に基いて作る。特に醫科の臨床講義等に於ては急勾配にする必要がある。

【物理化學講義室】 室は東南、又は南より光線をとる、座席は充分教卓上實驗臺上の實驗操作が見得る階段式となし、設備としては上げ下げ黒板・ヘリオスタット臺・暗幕臺・映寫臺・映寫機等を施す。

【物理化學實驗室】 高等専門學校程度以上は物理と化學と別棟に設く。物理實驗室としては、暗幕・黒板・教卓及び生徒用實驗臺、其他電力・瓦葺・水道柱・洗滌器等を備へ、窓際には天秤臺・顕微鏡を、壁際には固定又は移動式の各種機械附の装置、圖書・書類・器具整理臺・箱等を設ける。化學實驗室はなるべく耐火構造となし、階階的の仕上げとなし、排氣扇・排氣筒を設け、

換氣の完全をはかる。床はアスファルト・セルタル・或はインシュレイト・マスケット・フアラング等の材料が好ましく、排水管は蓋閉型強造とするのが故障が少い。實驗室は、陶器製又は鉛板製とし、電氣・水道・瓦斯柱・下部戸箱等、ドラフト・チェンバー、Burner、Bunsen等は耐火構造となし、一般は内部はタイル張、流しは鉛板張、窓は上寸式となし更に小窓を附し、階階ベイント張となし、外扉から開閉し得る瓦斯栓及び水道柱を設く。排氣促進の爲元氣燈又は排氣扇を設ける。

【保健教室】 保健教室は皮膚兒童の爲に設けたる特殊教室にして、新鮮なる外氣堂に潤澤なる日光に浴せしめて、健康の増進をはかるのである。特殊なる設備としては出来る限り廣い面積の窓を設けその全部が開閉出来る装置を施す。尙此種の特殊教室として樂器教室・保健教室・樂器教室・開放教室・日光教室などと種々名稱が用ひられるが、何れも大同小異の施設である。

【學校建築】 二校舎・二教室・「學校設備」の項参照。(建築法参照)

【讀本】 (英) reader (獨) Lesebuch (獨語法参照)

【意義】 言語教授の一部となる讀本が教授に使用する讀本をいふ。故に讀本はどこまでも言語教授の爲の讀本であるべきであるが、歴史・地理・理科・郷土等の學科を含む教科書に次ぐ歴史讀本・地理讀本・理科讀本・郷土讀本等の名料を與へたものが今日ヨーロッパにも存在し、既に郷土讀本の如きは我國でも地方的に編纂されてゐるが、これ等は更に讀本本来の目的及び意義を往々没却するものである。更に特別に於ては、常識乃至專門・時事等に互る事項を通告し讀ましめる目的を以て、花紙讀本・法律讀本・文章讀本・漢語讀本等無数の讀本の出現を見るが、これ等はたゞ讀本の名をかりたるのみで、畢竟するに通俗圖書たるに過ぎないものである。

【發售】 讀本に於ける讀本發售の路を尋ねるにツテ

ヘナー H. Reichen はこれを六時期に區別してゐる。即ち宗教的・道徳的・實科的・言語的・文學的・總合的の六である。勿論この時期といふのは、必ずしも時間的に連続して起つたのでなく、或物と或物とは或時に對立し、又或物は始原が古くに構へられ、後に出た物よりも遅くまで續いて行はれたものもある。

中世ヨーロッパの教育は僧侶養成を目的とした宗教家の企業に始まつたのであるから、教科の中心點も自ら宗教に中心が置かれた。隨つて讀本の如きも初は宗教的事項を教授することを主眼とし、他は殆ど顧みられなかつた。例へば九世紀頃の教誨はアルファベットを教へた後

Alphabet 等の發音を教へ、次に教父や信文の事やマリアに關する事を教へ、十三世紀以後に至つて更に廣く聖經恩等の事を加へた如きがそれである。後のルター時代に至る讀本といへば宗教以外には一歩も出なかつた。ドイツ語の讀本入門 (1714) (1719) 年、イギリスに於て廣く行はれたキーンブック (1714) (1719) 年) などの如き皆文字及び語の用法を示すと共に、内容は小さい聖書たる聖經を有するものであつた。イギリスのヘンリー八世 Henry VIII の「改革者讀本入門」(Reformation Primer, 1534) アイックの「ラテン語によつて作られた」(初等兒童教科書) (Introduction elementary primer, 1534) キーの「小問答書」(Over kleine Kinde-ckennung, 1534) 等は有名ではあるが、唯カトリック主義に對するプロテスタント主義をかざしたもので、それ以上の改良ではなかつた。唯シュルツ E. Schulz の「ABC讀本」(ABC Buch, 1534) は「兒童の興味を觸発して作られた最初のものとして注意される。

かかる宗教讀本を一層平易にし、教養から道徳的説明を導出したいはる道徳讀本が出現するやうになつた。ハリーリス H. Herlis の「新編通俗讀本」(New England Primer, 1600) は其の最も有名なもので、イギリス及び

アメリカに於て約一世紀以上も行はれた。其他十九世紀前半に流行したローナー Murray の『英語讀本』(English Reader)、ハートン Cobn の讀本等も有名である。

十七、八世紀に於ける自然科學の流行は、總て博物・天文・物理の如き實科教材を採用する讀本の出現となつた。其の魁をなしたのは、ニコラウス、彼は『世界圖會』(Orbis sensualium pictus, 1688)なる圖解讀本を著した。これは教科書に繪畫を用ひた始めといはれてゐる。要は圖解に依つて事物を觀察させ、圖に因んで題目を如何に讀むかを暗示するもので、讀本として直觀教授の嚆矢をなした。また教授法に於て單語法 word method の根柢をなしてゐる。此の直觀教授を更に重視したのが、キーラー Keyler の『システム式讀本入門』(The systematische Lesebuch)である。かゝる實物・實科の重視は、キボウキキス D. Adams の『自然讀本』(Natural Reader)となり、マンター T. L. Blake の『歴史讀本』(Historical Reader)等となつた。

然るにニコラウスの『世界圖會』の他の半面たる單語法に導かれて、言語の形式に重きを置く言語的讀本が現れて来た。ウェプスタットの『國字書』(The Elementary Spelling Book, 1753)は其の代表的なものである。尙、兒童の程度に適合せしめる事に著眼し出したのは十九世紀初期からのことで、『ウィスターの系列讀本』(Weston's Spelling Book)は其の代表的のものである。又後世教科書編纂に於て教授法に多大の影響を興へた。

併し言語的讀本の形式主義は、動もすれば内容の無味乾燥を來し殊に教材を断片的ならしめる嫌がある。此の反對として、興味ある文學を採らせ、兒童の心情を高尚ならしめる主張の下に文學讀本の出現を見るに至つた。勿論これも亦讀本編纂史に對する大なる貢獻ではあつたが、其の補綴は、断片教材を採解し、纏まつた文學作品を採用しようとする結果、著るしく教材の偏倚を來すこ

ととなる。ノヤン Ch. E. Norton の『體式』(Theory of Books)の如きがそれ。今日此種のもは多く讀本として用ひられてゐる。

十九世紀中頃から讀本は大體級上發達の途に踏み、各要素を綜合調和する綜合的讀本を以て理想とするに至つた。『マクガフネーの六能本』(McGuffey's Six-book Series, 1836)などは其の代表と見るべきもので、内容は道徳・經濟・政治・文學・歴史・科學・哲學等の各事項を合んでゐる。

併し二十世紀に入つて讀本はまた新傾向を示した。それは供學年に於ける兒童の心理・生活の著しい發達である。其の先驅としては、ドイツのツィンメルマンツ、Zimmernann の『フンクハインとクハスフィク』(Funkt-Hain und Khas-Fick)を挙げることが出来る。其の教材の表現及び排列において、最も留意せられてゐるのは兒童性であり、言語も亦兒童語を尊重してゐる。殊にニコラウス以來の單語法を排して文章法 sentence method に立脚してゐることも新しい行き方である。其他歐米讀本の新傾向は所謂綜合的讀本を脱しつゝある。殊に義務教育の年限延長と共に各科目の整備しつゝある今日、讀本時に國語讀本は、他科目を綜合する必要はないはずである。國語は言語文學を陶冶する學科であり、それによつて國民思想を陶冶する所に本来の使命がある。隨つて國語教材は大體に於て國民文學を標準とすべきである。所謂文學讀本の稀薄な偏倚は採るべきでないが、國民の有する文學の全般を覆はせ、併せて其の史的展開にも觸れしめることを理想としてゐるやうである。

なして『入門書』の項、及び我國の讀本の沿革に就ては『國語教材史』・『英語教材史』・『教科書』の項參照。

文獻——H. Froben, Geschichte des Volksschulunterrichtes (K. Katz, Geschichte der Methoden

des deutschen Volksschulunterrichts, 1937-39), E. R. Hays, The Psychology and Pedagogy of Reading, 1908, R. R. Redler, Historical Development of the School Reader and of Method in Teaching Reading, 1900, 田中廣吉「言語及讀方の根本的研究」(『大東』)

徳目

【意義】 修身教授に際し教材の中に含まれてゐる道徳の内容を一つ一つの概念即ち道徳上の名目をもつて言ひ表したのが徳目である。修身教授は國民の日常生活に於けるあらゆる道徳を授けようとする爲に、その教材は極めて多岐に及び複雑なものとならざるを得ない。この場合に道徳の内容が充分に行き届つて教養するところなく、全體として纏つたものであることが望ましい。この爲には徳目に基いて修身教材を整へ、その徳目を順序よく定め四も一つの體系を具へさせ、これを各學年に配當するならば於前のない修身教授をなし得ることとなる。かゝる事情から我國の修身教授に於ては徳目が教材配當の基礎として用ひられてゐるのである。

【歴史】 修身教材を徳目によつて配當することは近世になつてから現れるに至つたことで、江戸時代に於て既にこの考へに基いた教材の取扱いを見出すことが出来る。唯この時代には一般に儒教に基く修身教材が用ひられてゐた爲、徳目も儒教の所説に基いて、五倫・五常などに基礎を置いてゐたのである。例へば室鳩巢の『五倫名義』(『五倫名義』)などはこれを最もよく示して居る。併しこれ等は未だ修身科の教材ではないが、明治時代になつて、初めて學校教育に於ける修身科が成立したのである。此際諸學校に於ける修身教材を徳目によつて編纂した最初は四村茂樹編『小修身名義』(『新學』十二巻)や『幼學綱要』(『新學』五巻)などであつた。これ等は其の項

多く出版された教科書に對し徳目による教材配當の基準

となつてゐた。「幼學綱要」は孝行・忠節・和順・友愛・信義・勤學・立志・誠實・仁徳・禮讓・儉素・忍辱・貞操・廉潔・敏行・剛勇・公平・度量・謙遜・執職の二十徳目によつて編纂されてゐる。この當時出版された修身書中、森谷行編『修身見聞録』(明治十三年)小林義典・荻原益三同編『小學校修身』(明治十三年)などは何れも徳目によつて編纂された民間修身書を代表してゐる。明治二十四年に小學校教育に關する教則が公布され、そのうち修身の教授要旨には、孝悌・友愛・仁徳・信義・禮讓・義勇・忠節・尊王愛國等の諸徳目があげられ、これに基いて教授する方針が指示されてゐた。こゝに於て明治二十五年後数年間に出版された多数の修身書は殆ど凡てこの徳目を探つて居る。内閣學堂著『小學校修身』(明治二十五年)これに準つた編纂であり、那珂通世・秋山四郎編『高等小學校修身』(明治二十六年)は教育勅語の御題言により孝・友・信・忠節・博愛・學業・公益世務・國憲國法・忠の九徳目によつて編纂されてゐる。又諸徳目に組織を與へたものとしては、井上圓福編『小學校修身』(明治二十六年)がこれを代表してゐるのであつて、自己に關するものとして、勤學・開智・忠節・誠實・勇氣・衛生をあげ、家族に對するものとして、公益・博愛・交際・禮讓・慈母・孝悌・廉潔をあげ、これを各徳目に平等に配當するの方針によつて居る。明治三十七年より刊行された國定修身書の編纂に際しては、兒童に必要な諸徳を配當するところなく順序よく授くる爲に、特に諸徳の配當に意を用ひた。徳目は絶えずことなく初學年に學校に於ける心得や日常學業な生活上の心得より始め、次第に複雑であつて高尚な家庭及び社會に於ける心得から、最後に國民として社會に立つて必要な諸徳を取扱ふ徳目配當の方針を採用したのである。編纂の際には徳目分類表が作製せられ、先づ學校・家庭・社會・個人・國家の區分をなしその各々に對

する諸徳目が配當されて居る。その後屢々修正された國定教科書にあつては引續いてこの方針により諸徳の配當を徳目に基づいてなし、今日に至つて居る。

【問題】 徳目のみに従つて著者に修身教材を編纂することは、嘗て徳目主義として問題となり、教育界に於て論議された。今日に於ては修身教材がすべて徳目に歸一され、それ等の徳目が嚴密に整つた體系をなすものであると考へられてゐない。殊に最近では生活修身の考へが、修身教授に於て主張されてゐる爲に、一つの徳目に歸一される如き修身教材の取扱ひからは離れる傾向となつて居る。従つて徳目の組織に基づいて教材を排列するが如きことは今日の修身教材取扱上にあつては然程大きな問題となつて居ない。併し修身教材は生活態度を熏陶するに必要な諸徳の根本に當に結びついて居るべきであつて、その諸徳が全教材に如何に配當されてゐるかは依然として十分に吟味されなければならぬことである。又諸徳には時代によつて特別に重要な意味を持つて來るべきがあるが、それを示す徳目は修身教材構成の際に重要な著眼點を提供するものとなる。従つて修身教材選擇に際して如何なる部分に重點を置くべきかこの徳目を指標として明かにされる。又諸徳は人間の年齢や、生活事情等に依つて特別な意味を持つのであるから、修身教材の年齢による配當や設備、更に生活事情に高き適切な取扱ひをなす際に重要な着眼點を與へるものでもある。すべての徳は人生に缺くべからざるものであるが、教育上その孰れに著目すべきかを辨知するに徳目が教材選擇上持つべき意味は今日に於ても依然として失はれて居ない。唯その体系的組織のみによつて修身教材が決定されるとしたら、徳目の説明のみによつて教材が見足りるが如き徳目観は戒められねばならぬ。

【修身教授】・【修身教材】・【徳】・【徳目主義と人物主義】の項參照。
(森谷行)

徳目主義と人物主義

【意義】 我國小學校修身教授に於て、教材排列に關し、徳目を基本とすべきか或は人物の傳記説話を以てすべきかの問題である。初め徳目を基本として教材排列をなす方法が採られたが、これに對し傳記説話に基づく方法が現れて始めて前者を徳目主義と稱し、後者を人物主義と呼ぶに至つた。

【成立】 徳目に基づいて修身教材を排列する方法は、西村茂樹編文部省編輯局刊『小學校修身』(明治十三年)や、元田永學編宮内省編纂『幼學綱要』(明治十三年)などに既に現れて居るが、所謂徳目主義として論議されるに至つたのは明治二十年代になつてからである。明治二十四年に『小學校教則大綱』が公布せられ、徳目を掲げて修身科教授の要旨を明かにして居り、同年公にされた『小學校修身教科書檢定標準』が、徳目による教材の排列と同じ徳目を毎年繰返して効果をあげる環狀教學を指示して居た。その爲に明治二十五年より同二十七年にかけて檢定を願出た修身書は殆ど凡てこの形を探り、各書各課の徳目が同一である教科書が少くなかつた。その内容は徳目に基づいて教則をなし、三の實例をあげ、終言を以て概括する形式によつて居た。斯くの如き教科書を徳目主義又は徳目反復主義によるものと稱した。徳目主義と排列法が成立して居たのであつて、それが人物主義である。人物主義が現れるに至つたのは當時我が教育思想界に最も大きな力を持つて居たヘルムホルツ學派の思想を根柢として居る。即ち童話や傳記物語を教材として重視したのであつて、その根本には同化教育的設備として歴史上の人物に就て説話をなす間に德育の効果が最も興味深く擧げられると考へた。この思想によつて人物主義の修身教授法が新教育法として教育界の問題となり、引續いて、その主義にもとづき徳目による修身書の編纂を

改めた所謂人物主義修身書が明治三十年代に續々と出版された。これ等の修身書は従来と異つた形をとり、数人の傳記說話を以て特色を移るもので、同一人の說話で數課を占め、一學年を二人の傳記說話で充して居る例も少くなかつた。斯くの如くして明治三十年代に於ては、徳目主義によるべきか人物主義で授けべきかが、修身教授上論議の中心になつて居た。その際、國定修身書が初めて編纂されたのであつて、この問題に對する方針を明らかにしたが、それは今日まで教材排列の問題として存してゐる。

【問題】 徳目主義に基く修身教材の排列は、倫理の組織に従つて系統ある修身教授が行はれ、諸徳目によつて統括され、編纂された教材排列がなされる所の特徴がある。併し兒童の側面に立つて考へると徳目が元來抽象的のもので、子供によつて把握し難く、徳目相互の區別が明かなくて混亂し易い。又諸徳の説明に用ひられる例語が極めて陳腐的になり易く一般に兒童の興味を喚起し難い等の點が問題として論議される。人物主義は規範とするに足る人物を説話するのであるから現實的な生活が綜合されて理解し易く捉取られる特徴がある。従つて兒童の興味を喚起し、感情に訴へて道徳生活の實際を理解させ得るが、後述道徳上の諸概念が組織的に取扱ひ難く徳目を遺漏なく整へ得ないこと、偉人を取扱ふために卑劣な生活から離れる傾きがあることなど問題として論ぜられる。

【方針】 國定修身書の編纂に當つては、この問題に關し人物基本主義と徳目基本主義との長短得失を考へ兩者の長所ヲ併取ルコトヲ務メテラレハ徳目ニツキテハ徳目基本主義ニヨレル如クナラセモノノ内容ニツキテ見ルトキハ人物基本主義ニヨレル所多シ」とその方針を定めて居る。この方針は今日の小学校修身書に於てもその儘に踏襲されてゐるのであつて、今日の小学校に於

ける修身書も徳目主義によつて體系を整へ、例話によれば數課を同一人物の説話で取扱つて居る。現在は徳目主義によるか人物主義によるかは問題となつて居ないが、兩方面から教材の排列を考へることは依然として考慮されてゐるのであつて、修身教材編輯の二つの見解となつて居ると見られる。

【修身教材史】(徳目・例話)の項參照。(後編三三)

文部省「國定教科書編纂總覽」(明治三十三年)。

下クローリ

【生野】 Dorothea Ochs, 1871-1951

【生野】 ベルギーの教育學者・心理學者・醫學者にして、下クローリ法の創始者。ガン大學において醫學を修め、一八九六年醫學博士の稱號を得、次いでベルリン及びパリに於て醫學を研究した。一八九九年アッセルに於て神經學者クローリ(Dorothea Ochs)の助手となつたが、一九〇一年滯留兒童及び異常兒童のための特殊教育研究所を設立、翌年にはブリッセル市の異常兒童教育視察官に任命された。一九〇七年ブリッセルの郊外イタセルのメルメタージエ街に新學校として、又、實驗學校として著名な學校を創設、「生活による生活に在る學校」(Ecole de la vie par la vie)と名附けて、所謂下クローリ法を實施し、更に一九一〇年にはシェールベックに第二の實驗學校を設立した。一九一三年高等教育研究所たるブルムスタテン學校の教授となり、一九二〇年にはブリッセル大學の兒童心理學講師となり、翌年には更に教育學會議(Conseil National de Pedagogie)の委員となり、更に醫科大學講師をも兼ねて學校衛生及び教育學を講じた。一九二二年ベルギー大學討問より精神検査法研究のためアメリカに渡遊され、翌年はブリッセル市市立學校の心理學及び教育學の教授をも兼ね、更に一九二八年にはブリッセル大學教授となり、又、アッセル市の異常兒童學校の視察官をも兼ねる等各方面に活躍すると共に、常に新教育運動の一方の總務として下クローリ法の普及に努めてゐたが、一九三二年アッセルに於て歿した。

【業績】 彼は教育學者、心理學者として、また、教育行政家・教育實用家として幾多の業績を遺したが、特にその創始した下クローリ法(その譯名)は著名である。他の業績の一は異常兒童及びその教育に關する研究である。特にその醫學的生理學的研究に於て顯著らしい貢獻をなしてをり、又、ベルギーに於ける異常兒童教育の發達にも大なる貢獻をなした。更に異常兒童より進んで正常兒童に對する教授法特に讀み方及び書き方教授法の研究にも見るべきものがあり、又、精神検査・教育検査の研究及び普及にも努めた。

【教育思想】 彼によれば「生活を通して生活に在る」(Pour la vie, par la vie)を諸せしむることが教育の任務である。然るに生活は生物と環境との二つの根本概念を合んでをり、更に生物は個體的機能と社會的機能とを有するが、それ等の機能の根本をなすものは生物の本能的欲求である。而してこれ等の欲求が如何にして満足せられるかを研究することは要するに環境の研究となる。従つて欲求は如何なるものであり、如何にして満足せられるかを研究することによつて兒童は生活を理解し、生活にまで到達することが出来るのである。更にその方法に於ては兒童の思考過程に應ずるものとして各科教授の形式をとて、教授の作業を重んじ、自發的活動を助長すべきであるとしてゐる。彼の思想は、ハイイ・カール・レンシュタインナー・フュルニール・モンテッソーリ等の思想と多くの共通點を有し、タラブレードの批評した如く、これ等の思想を集大成したものと云ひ得るのであらう。

【著書】 *Classification des enfants normaux, 1908. Organisation des écoles et institutions pour les enfants pédagogiquement et médicalement.* 1908. *Quel-*

ques considérables sur la psychologie et la pédagogie de la lecture, 1908. Intelligencesummen bei normalen und abnormalen Kindern, 1906. Un facteur important qui influe sur la mémoire chez les enfants et en particulier sur la mémoire visuelle, A propos de la pathologie de la lecture, 1908. La méthode de la lecture et ses bases, avec J. Doyon, 1907. Principes généraux relatifs au traitement des enfants légalés, 1908. L'initiation à l'écriture intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, avec Monchamp, 1914, 1926. Le Traitement et l'éducation des enfants légalés, 1928. Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant, 1927. La fonction de globalisation et son application à l'enseignement, 1928. Le développement du langage parlé chez l'enfant, 1930. Introduction de la Pédagogie quantitative, 1930. (編者註)

訳註——A. Hamada, La méthode Doroely, 1922. M. Monseau, Le Docteur Doroely—sa personnalité, ses travaux, son œuvre (L'Education, No. 3 Dec. 1930). 飯田島川「カヌー」教育法(『教育』)

ドロリー法 (Doroely)

【題名】Doroely-Méthode

【起源】一九〇七年、ドローリーがペルギーのブリュッセルの郊外イタセルに開設した学校「生活による生活に就く学校」『Ecole pour la vie, par la vie』に於て行つてゐる教育法をいふ。この学校は十四、五歳位の五、六歳男女児童を教育してゐる小学校程度の学校で、従つてこの方法は初等教育に於ける教育法である。なほこの方法の創始者はドローリーであるが、その熱心なる協力者として、前校長、ジャン・J. Dechamps・ヤガヤ、J. Dagnand・ジャン・A. Mouchamp、現校長、P. マン、A.

Harnelle 等がある。

【原理】ドロリーによれば、児童を「生活を通じて生活に就く」進せしめることが教育の任務であり、教育は児童の生活から出發しなければならない。然るに生活は要するに在りて人に對するものなる本能的欲求を自然的及び社会的環境との關係に於て満足せしめて行く過程であるから、生活を理解する爲には、これ等の欲求は如何なるもので如何にして満足せしめられるかを研究しなければならぬ。かくして彼は本能的欲求として、(一)自己を養はんとする欲求、(二)養育者の不服な氣概と闘はんとする欲求、(三)危険及び難に對し自己を守らんとする欲求、(四)活動、操縦、休養、向上せんとする欲求の四をあげ、これ等の欲求が満足せしめられる過程を彼の所謂「聯合觀念教科書」、即ち教授項目を作成する。更に彼は児童の精神活動に對するならば、(一)合科教授の「形式たる「興味」の中心」の方法を採用し、(二)「興味」の中心」の學習項目を一定の教授の順序によつて排列したものである。かくして作製された教科書に從ひ、彼は「興味」の中心」(le centre d'intérêt)と呼んだ一種の合科教授の形式により教授を進めて行く。而して教授の順序としては、(一)「觀察 observation」、(二)聯合 association、(三)発表 expression の順序によつてゐる。觀察は例發事項を利用する臨時的觀察、「興味」の中心」に關して行ふ本来的觀察との二形式に分れ、更に測定をよやく行はせる。聯合は同様の得た知識と觀察

によつて得た知識と聯合せしむるもので、時間に於ける聯合と時間に於ける聯合とに分けられる。發表は自己の思想を正確にし、具體化するに行ふもので、之を具體的發表と抽象的發表とに分けてゐる。以上の外に學校に於ては機械的練習、教育的遊戯による教授を行つてゐる。特に讀み方・書き方・算術等の教授には獨特の方法によつてゐる。

【特色】ドロリー法の特徴としては、「(一)児童の本能的な欲求を教育の出發點としてゐること」(二)児童の學校生活を「一つの共同生活としてゐること」(三)教授項目として聯合觀念教科書を作成してゐること、(四)教授法として「興味」の中心」による方法を用ひてゐること、(五)基礎的學科の學習を重んじてゐること、等とあげ得るのである。(編者註)

文獻——A. Hamada, La méthode Doroely, 1922. O. Doroely et G. From, Vers l'école nouvelle, 1921. O. Doroely et Mouchamp, L'initiation à l'écriture intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, 1914, 1923. A. Perrère, La libération de l'enfant à l'école active, 1928. 飯田島川「カヌー」教育法(『教育』)

都市學校 (the city school)

【沿革】都市學校と稱せられるもの歴史は古い。中世ヨーロッパに於て、十字軍の結果として、交通が圓け、商工業が勃興し、都市がその勢力を増大し、自由市が發生するや、新興の市民階級によつて市民生活の必要を充つ新しい教育が要求された。かくして教育との抗争の後都市によつて讀み・書き・算を主として教授する學校が十四、五世紀の頃にオランダ・ドイツの都市に設立された。此等の學校が都市學校 (Stadtschule) と呼ばれた。本来は市民に適はしい教育を加ふことを目的とする

ものであつたが、多くはラテン語を主とするラテン語校として、單に市政に參與する少数市民の要求に適應するに過ぎぬものとなつた。之に對し多数市民の實業的の要求に應じて讀み方・書き方を主として教授する極めて程度の高い私立の庶民教育機關が同時に都市に發生した。これを「書き方學校」(Writing School)と呼ぶ。今日國民教育の起源は亦ここにあつた(3)市立學校(「庶民教育」の項參照)。

十九世紀に至つて國家が教授の目的・方法、教員養成、その任命資格等を規定するに及んで、古くから都市にあつた學校は弱項した。それに代つて今日の近代的都市學校制度が生まれたが、それは従来の都市の學校とは全く性質を異にするもので、國家の組織する學校制度の一部をなすものである。此處に取扱ふのは後の場合である。産業革命の結果として、工場組織が發達するにつれ、十九世紀の終りに全歐にかけ都市は未だかつて見ない特殊な様相を呈するに至つた。故に於て都市を通じて畫一的な教育の制度及び内容を都市の環境に順應せしめることが、國民教育の重大な關心事となるに至つた。

【問題】 政治・産業・文化の中心地たる都市にある學校を都市學校と稱し得るが、中等程度以上の諸教育施設は主として國・府縣或は私人の設置に依るもので、都市は只此等施設の所在地たる關係を持つに過ぎないから、事實上に於ては主として小學校及び中等學校の問題となる。都市學校は組織・内容・方法等あらゆる點に於て、小規模な村落學校と對蹠的地位に立つてゐる。そこに都市學校特有の問題が提出されるのであるから、都市にならばなる程問題は特殊化されるのである。大都市學校の問題は結局大都市の小學校及び中等學校の問題と並び換へることが出来る。都市學校の問題は各國に共通する問題であるが、それが特に強調され、且つよく組織化されてゐるのはアメリカ合衆國に於てである。

【アメリカの都市學校】 (一)教育行政 教育は元來州

トシガワロ(都市教育)

の責任に屬するが、多くの州に於て市は獨立の學區を形成してゐる。市には市教育會議(School Board or School Board)があり、その執行機關として市督學(School Superintendent)がある。その外に財政・建築・設備・教科書等に關する事務を掌る學務委員(School committee)があるが、其等の任務は次第に督學に移される傾向にある。

(二)設備 人口の増加に伴つて學校は増設されつゝあるが、全市の約五分の一の都市には未だ二部教授を行ふ學校がない。しかもその場合に體操場・運動場・作業場・圖書館等の不足しつゝある學校が少なくない。これに伴つて、學校設備を充分に活用するためのプラットフォーム案を實施する學校が増加しつゝある。

(三)教科課程 過去に於て作られた教科課程が近代的な都市生活の要求に適應しないことが認められ、最近多くの都市に於て教科課程改正の委員會が組織され、土地の狀況に應じた改正を實行しつゝある。

(四)教授方法 個別指導を徹底せしめることは、多数の兒童を收容する都市學校に於て特に重要な意義を有するもので、大部分の都市に於て、能力別學級編制に關する諸案、並にドリル・ナン・ラン・ワイネトカー・プラン等を實施しつゝある。

(五)校外教育 都市の生活環境が複雑であるので、兒童の生活全體を熟知する爲に、學校教師の外に訪問教師の設置されることが多い。訪問教師は概へず家庭を訪問して、家庭の狀態、戸外に於ける生活、個々人の特性等を調査し、學校と生活との不整合を調整することを目的とする。出席の督勵、不良行爲の取締等を主たる任務とするが、缺陷兒童の學習指導に當らせてゐる都市もある。

(六)體育・衛生 健康に適しない都市兒童・生徒の體育を勵進して運動場の外に屋内體操場・水泳場等を設けてゐるが、更に公園・公共運動場・體育館等の公共施設の利用が研究されてゐる。特に教授と一般に健康教育を

實施しつゝあるものが多い。

(七)職業教育 小學校に於ては高学年兒童より選抜して工業學校を組織して職業的教育を行ひ、補習學校を設置して職業補習教育を行ふことなどが廣く見られる。大都市には必ず職業指導の一科が設けられてゐる。中等學校に於ては「コペラライヴン・システム」を採用するものが多い。

(八)特殊教育 身體的缺陷を有する者には盲學校・聾學校・不具兒童學校・外氣學校(軟・弱視學校・難聴學校等)があり、精神薄弱兒の爲に補助學校が設けられてゐる。吃音者に對する言語矯正の特別施設はアメリカの都市に於て特に發達してゐる。

(九)教員の學力補充 教員の學力補充の手段として普通に行はれるのは夏期學校・巡回講習等であつて、それを終了した者には賞與を支給する場合が多い。更に七年毎に一年間の休暇を與へ、俸給の半額を支給して勉學せしめることが多く、半数以上の大都市に實行されてゐる。

(十)學校を中心とする社會教育 學校を一般に開放して講演會その他の會合に使用せしめ、兒童・青年及び成人の餘暇生活の指導を行ふことは所謂「コミュニティセンター」community centerの思想の現れで、アメリカの都市學校の特質をなしてゐる。

以上の外に學校教育思想の普及、全年案、初等中學校等が最近に於ける都市學校の問題に含まれる。學校教育思想の普及は school publicity とは教育行政當局及び視學等が學校の目的・活動・經費・問題等を新聞・講演・ラジオ等を通じて一般人に知らせる運動で、幾つかの市には學校報知局 school information bureau が組織された。全年案 all-year plan とは休暇を廢して年中授業を行ふもので、修業年限の短縮を目的としたものであるが、實施してゐる都市は極めて少数である。初等中學校(ハイ・エリート)の項參照は、初等教育と中等教育との聯

トシガワコ(国庫学校)

勢を開拓することを目的とした三年の課程を持つ学校で、都市に急速な発展を遂げたものである。

【ヨーロッパ諸国の都市学校】 ヨーロッパ諸国の大都市は、従来いづれも教育を促進する根拠地となつた關係上、教育が國家に依つて統一されるに至つても、夫々の特色を保持してゐるから、各國の都市学校の組織、内容、方法等は極めて多岐であるが、アメリカの都市学校に見られる如き諸種の施設は或程度まで備つてゐる。それらの中で、夫々の國によつてその特質を最もよく發揮してゐるのは低度の職業教育に關するものである。

(一)イギリス 大都市に於ける滿十歳以上の小學校兒童中優良なるものを選抜して入學せしめ、商工業の中堅人物を養成する目的で、商業・工業に關する特殊な科目課程を持つ四箇年の學校にセントラル・スクールがある。特にロンドンのセントラル・スクールは教員の優良なものと、試験を行はぬこと、設備の完備してゐる高等が特色をなし、成績の良好であることを以て著名である。

(二)ドイツ 世界的に大きな影響を與へたドイツの補習教育機關としての職業學校 Berufsschuleは一般に大都市に発達してゐるが特に、ムンヘンはその改革の中心地になつた關係上、その施設は極めて整備してゐる。實務に従事しつゝある少く分けてゐる所に特色がある。修業年限は二年或は三年である。

(三)フランス 大都市に於ては十八歳以下の児童及び産業従事者は職業科 cours professionnels に就する義務を課してゐるが、極めて著しい発達を遂げてゐる。

【我國に於ける都市学校】 (一)教育行政 市は地方團體の一として地方官及び文部大臣の監督を受け、その管内に於ける教育事務執行の責に任ずる。六大都市に適用される國法には自他の一都市町村と異なる幾多の特例が設けられてゐる。大都市に於ては管内を幾つかの區に分

ち、學區と稱して公法人たるの地位を認められてゐる。市には教育局・教育委員会が設けられ、市長の命を受けて教育事務を執る。その下に教員の監督指導に當る委員若干名が置かれてゐる。市及び區には常設的な事務補助員が設けられ、一定の小學校事務に就き市長及び區長を補助し、又その諮問に應じて意見を陳述する。

(二)設備 學校の増設はいづれの都市に於ても教育關係新鋭事業の主なるものであるが、大都市に於ては學級の増加を充足することが出来ず、二部教授が施行されてゐる。昭和十一年度に於て、東京市では市立小學校の學級數一三八四三中一・〇八五、大阪市では六、九〇八中一・〇五八が二部教授を行つてゐる。兒童一人當り運動場面積も大都市ほど狭小である。昭和十一年度の調査に於て、東京市〇・三三坪、大阪市〇・四一坪、名古屋市〇・七〇坪、京都市〇・八三坪、神戸市〇・四八坪、横濱市〇・七五坪である。特別教養・屋内體操場等も之を缺く場合が少くない。

(三)教科課程 小學校の教科課程は「小學校令施行規則」に明示されてゐるが、教育を土地の状況に適應せしめる爲に、特定教科目の加除若しくは各教科目の毎週教授時數の増減が認められてゐる。次に示すのは尋常小學校及び高等小學校の教科課程であるが、括弧内の時數は東京市立小學校に於て實施せられてゐるものである。

尋常小學校教科課程及び毎週教授時數

年級	第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	第五學年	第六學年
國語	100	110	120	130	140	150
算術	30	30	30	30	30	30
理科	30	30	30	30	30	30
歴史	30	30	30	30	30	30
地理	30	30	30	30	30	30
音楽	30	30	30	30	30	30
美術	30	30	30	30	30	30
労働	30	30	30	30	30	30
英語	30	30	30	30	30	30
衛生	30	30	30	30	30	30
公民	30	30	30	30	30	30
体育	30	30	30	30	30	30
家庭	30	30	30	30	30	30
英語	30	30	30	30	30	30
算術	30	30	30	30	30	30
理科	30	30	30	30	30	30
歴史	30	30	30	30	30	30
地理	30	30	30	30	30	30
音楽	30	30	30	30	30	30
美術	30	30	30	30	30	30
労働	30	30	30	30	30	30
英語	30	30	30	30	30	30
衛生	30	30	30	30	30	30
公民	30	30	30	30	30	30
体育	30	30	30	30	30	30
家庭	30	30	30	30	30	30

高等小學校修業年限二年
教科課程及び毎週教授時數

年級	第一學年	第二學年
國語	100	110
算術	30	30
理科	30	30
歴史	30	30
地理	30	30
音楽	30	30
美術	30	30
労働	30	30
英語	30	30
衛生	30	30
公民	30	30
体育	30	30
家庭	30	30

(四)教授方法 歐米の新教育思潮の影響を受け、都市の一部の學校に於ては能力別級編制をはじめとし、プロジェクト・メソッド、グループ・プラン等は作進主義の教育・合科教授等が試みられてゐる。横浜市には直觀教授を助ける爲に市立の教材園が設けられてゐる。

(五)校外教育 都市には早くから各種の少年團の如きものが組織されてゐるが、最近學校を中心とした少年團に依つて統制されつゝある。また最近大都市に於ては中等學校が相協力して保護協會を組織し、生徒の校外に於ける生活を保護指導する任に當らしめてゐる。

(六)體育・衛生 學校内に屋内性操場・水泳場等を設けることは一般に見られるが、小公園を小學校に隣接させて設けることも最近に於て見られる傾向である。中等學校には郊外に運動場を設けるものが多い。大都市に於て

は市に學校衛生の技師を設置し、學校には學校醫のほか
に各種の専門醫・衛生婦等を置く。學校給食の施設、林
間學校・臨海學校・健康相談所等の設置も最近に於て著
しい。

(b)職業教育 高等小學校に於ては職業指導が重要な一
要素として授けられてゐるが、最近はそのを非常小學校
にまで及ぼしてある。實業學校に於ては休暇等を利用
した視察練習が奨励されつゝあるが、私立青年學校等を
除いては未だオオベラティヴ・システムは實行されて
ゐない。職業に専らしつゝある青少年の教育機關として
は、青年學校があり、商業及び工業に關する職業教育を
行ふ。

(c)特殊教育 身體虛弱児を收容する學校としては愛護
學校・痲瘋學校等があり、精神薄弱児を收容する學校と
しては補助學校がある。更に東京市には新設學校・難
學級・吃音學校がある。學校としては盲學校・聾學校・
尋常夜學校等があるが、東京市には長性不自由者を收容
する學校、水上生活者を收容する學校がある。

(d)教育供給 教員供給の平均額は大都市程高い。昭和
十一年現在に於て、小學校教員の供給平均額は東京市七
六・〇〇圓、大阪市七四・九七圓、名古屋市六九・五〇
圓、京都市七五・五〇圓、神戸市八三・七七圓、横濱市
七一・五〇圓であるが、生活費が高む爲に、大都市の小
學校教員は三圓乃至四圓の住宅料を支給してゐる。

(e)教員の學力補充 市又は區を中心として初等教育の
研究團體を組織し、或は各種の講習會を組織し、學力の
補充を行つてゐるが、大都市に於ては地方出身の教員
のために遠隔講習を開催することが行はれる。また東京市
に於ては、大學及び専門學校教授其他の職業者を以て補
成する視學委員が置かれ、各小學校の研究授業に面して
了て實際教育の指導に當つてゐる。

(f)學校を中心とする社會教育 読書圖書館、青年學校

等は多く小學校に併置されてゐるが、その他講習會・講
演會・展覽會等各種の集會の會場として、或は青年團・
少年團等の活動の中心として、小學校が利用される場合
が多い。

以上の外、大都市に於ては高等小學校が独自の使命を
擔はせられると共に、漸次原則の學校として獨立する傾
向にあること、志願習得に關しつゝある青少年に對して
教育の機會均等を圖る爲に夜間中等等の設けられつゝあ
ることなど注目すべき傾向となつてゐる。

〔都市教育〕の項參照。 (都市教育)

文獻—W. St. Dyckhoff, Recent Movement in
City School Systems, 1927. S. C. Parker, A Text-
book in the History of Modern Elementary Edu-
cation, 1912. 東京市教育委員會「都市教育の研究」(大正
十七年)。東京市校務「都市教育行政」(大正市校務研究會
編輯)第四號、昭和二年。『東京市の教育』(昭和十二年)。

都市教育 City education of the city

〔意義〕 Stadterziehung

教育とは社會の文化の存続・發展とを圖る
爲に成熟者と之と未成熟者に傳達せしめる社會的努
力である。と定義するならば、都市といふ一大社會現象
は、教育を考察する上で、當然考へねばならぬことであ
る。而して都市と農村との間には多くの差が横はつて居
る。之を國民教育に就て見ても、兩者の間には、凡ての
點に於て同一方針を以て教育機關を設けることは出来
ない。従つて都市教育を認識するに當り、その背景たる都
市そのものを社會現象として考察する必要がある。

〔近代都市の特色〕 (一)人口集中 我國内地にも、今
や人口百萬以上の都市が、西を數へ、東京・大阪の如き
世界の大都市が出現した。昭和十年十月一日國勢調査に
よれば人口百萬以上四市、五十萬以上百萬以下四市、十
萬以上五十萬以下四市、十萬以下九萬以下三市を算し、その

全人口は三二、六六五、九二〇人で、總人口六六、二五一、
二六五人の三二・七％に該當し、大正九年の一八・〇％、
大正十四年の二一・六％、昭和五年の二四・〇％に地し
増進してゐる。

(二)實業熱潮 六大都市の人口約千二百六十四萬五千人
は僅に約千四百方所の狭小の地に住し、一平方町の小地
域に約九千人が居住する状態となつて居る。而もその殆
ど全部の人口が、毎日或は交通機關を利用して、或は徒歩
にて街路を東西に離離し南北に奔走してゐるのである。

(三)商業の發展 本邦内地の工業生産額は、昭和七
年に於て六十億圓と計算され、それが百七十三萬人餘の
職工と三十萬人餘の技師・事務員等によつて生産され販
賣されて居る。故にその一人當生産高は約三、四圓平均と
なる。然るに、農業者はあらゆる生産を高へ、その三分
の一強の二十億圓に満たない。即ち之に従事する農業本
業者は約千四百萬人であるから、一人當僅に百四十二圓
といふ少額で、工業類一人當の二十分の一に過ぎない。

而してこの工業生産額六十億圓のうち二十三億六千五百
萬圓、即ち約四割が六大都市に於て生産されて居る。以
て大都會に於ける工業の盛火を知るに足る。商業につ
いていへば、手形交換高は昭和七年に於て、四百八十八億
八千四百萬圓に上り、全國の約九割五分を占めて居る。
小都會や農村は殆ど凡て現金取引であるといへば、商業
の規模に於て顯著な差を呈して居る。

(四)富の分配 都市生活に大都市に於ては、一方幾萬・幾
十萬圓の收入がある者があつてと思へば、他方年幾十圓、
多くて百圓・二百圓の收入しかない者があつて居る。而も前
者は極めて少数なるに對して後者は多数である。大きな
銀行・會社及び富豪の邸宅の多い東京市麹町區の直轄國
稅一世帯平均は千五百九十七圓、大きな商店・銀行・會
社の多い日本橋區では七百七十一圓なるに反し、貧民が
多く、大きな商店・會社・工場を生かす下谷區では、それ

が僅に十九回に過ぎない(以上昭和七年迄)。

(五)住居の移動 単に日々の交通が頻繁であるのみでなく、都市では居住地の移動者が甚だ多い。之を東京の一例を以て見ると、市内のみ出入の寄留やその住居を掛け回した者は、昭和七年にて五十五萬六千餘人、市内全人口の約四分の一はその居住地を移動して居る。小にしては一地方の文化の中心をなし、學術の研究並にその應用、教育と學校、享樂とその機關が、都市生活に浸潤し施設されてゐる。

【都市生活の身體に及ぼす影響】 以上の現象が市民の身體に與へる影響は、
 (一)空氣の汚濁、密着居住の生活、日光の缺乏、睡眠の不足等の非衛生的生活。
 (二)死亡率は低下するも(八口千人に對する死亡率は大正九年には、都市一七・六、全國一九・九〇、昭和元年には、都市一七・五、全國一七・七六)、身體は相殿する傾向がある、微其補充の結果を見ると、その割合率が大都市では、農村比にして遙に低い。即ち農村が大部分を占むる若手、若婦、若童、若島等の諸層の甲種合格者の割合は何れも三〇%以上であるが、東京、大阪、京都の三府は勿論、兵庫、愛知二縣では、二八%以下であり、東京、大阪兩市では、殆ど廿年二二%乃至二四%の間である(以上昭和六、七年間)。

(三)貧民階級の児童は體格惡く死亡率も高い。その一例を挙げると、昭和四年には、東京全市の死亡率は千人につき一四・二三であったが、貧民の多い特定地域のそれは一六・一八であつた。東京市小學校児童の體格調査の結果によつて各種の缺陷數は、全児童の一人當りが一・八、貧困児童の多き學校では一人當平均二・四四であつた(大正十一年川本宇之介調査)。

(四)結婚に因る死亡率 全人口に對しても、又學齡児童に對しても、その死亡原因の最高率は結婚である。昭和七年總死亡千人につき、結婚死亡者は東京市では百七十七人、精神病のみで百十四人、全國では百人の割合となつて居る。更に之を最も高い死亡率を示す年齢階級を見ても、五十九歳一七歳、十一十四歳四六%、十五一十九歳五二%といふ様に、十歳以上十九歳までの間の死亡者の約半数は結婚病で瘵れて居るのである。

【都市民の心理】 人口が都市に集中する原因の一は、より多い收入を望む經濟的理由であり、その二は子供の教育に都合よきこと、個人の自由と解放の社會的理由である。従つて市民の心理には次の如き特色がある。(一)都市民は利己的精神が特に旺盛である。(二)享樂的欲望強く之を退ふ者が多い。(三)成功を道つて集まるが故に打撃的傾向が強い。(四)權威を無視する心理が強い。これ自由の求め解放を望む者にとつては當然である。(五)物質主義的傾向が強い、金力富貴の弊が盛である。(六)宗教的精神が弱く、又之を求めず時間も乏しい。(七)反社會思想が盛である。富の分配の差等の大なる事實より當然起り易い傾向である。(八)道徳的精神が一般に衰微し易い。(九)公民的精神、愛国心は弱く、寄合世帯の兒々な所である。(十)神經衰弱的傾向が顯著であり、生存競争が激進で浮世榮枯が激しいから精神の打撃が大である。
 以上は好ましくない現象であるが、殊に非常に良好な事實がない譯でない。即ち、(一)智的にして求知心が強い。(二)藝術心に富み幾實力が發達する。(三)向上心が強く、發達の氣分にある。(四)奮勵心が旺盛である。

【都市民の生活】 以上の心理に應じて、都市民の知識生活・娯樂生活の方面に於て、特著すべきことは都市民の餘暇生活である。茲に、いふ餘暇生活といふは、職業生活・家庭生活等の外の時間に於て、或は知識を求め、

或は藝術を鑑賞し、或は享樂する爲に夫々必要なる骨董物や美術品に出入し、或はカウチー・貸座敷等に遊樂するなどの餘暇生活をさすのである。

昭和七年東京市に於ける調査資料、博物館・植物園等の入場者は約六十五萬十萬人を算する。これは一見五大堂のごとく見ゆるが、劇場の入場者は七百五十一萬餘、演藝場入場者四百七十七萬餘、活版寫字館入場者三千五百五十萬餘、計四千七百八十八萬人、更に遊藝場四千六百五十七例所に入場する約一千万人を加算すると約六千万人となり、人口一人當り十四以上の割合となつて、之を前の教育的餘暇生活に於ける人口一人當り一回轉りと對比すると觀望の外は十倍の多きに達するものである。
 【都市教育の重點】 都市教育は都市生活の富貴及び特質等を顧慮して施さるべく、その重點は(一)教育の内容より考察して、(1)善良有爲なる公民の養成、(2)市民の身體の健康増進、(3)科學的知識の普及、都市は一國又は一地方の産業文化の中心である故、都市民はその産業生活と科學的知識の向上發達せしめねばならぬ。更に又(二)教育行政の點より考察して、(1)全教育機關を科學的に組織し系統づけること、今日の教育機關は、各都市の特質、地位等に應じて科學的に組織系統されて居るとは考へられない。これ漸次に行はれなければならない。因に合はせめて、(2)貧民階級の社會教育施設を充實すること、既に述べた如く貧困児童はその心身に於て種々のハンディキャップがある。之に即して學校教育機關を整へねばならぬ。又貧民階級の餘暇生活を向上させる爲に特に社會教育機關を簡便に利用せしめ得る施設を要する。(3)教育行政機關が科學的に近代化すること。本邦の教育行政制度は重一的でその都市と町村に於てその行政機關に於ける法令的關係は何等の區別なく、たゞ市の事務機關たる知事ものと

自治公民的知識及び精神の普及振興並にその實際訓練に資せしめ、特に少年團・男女青年團・戶主會・主婦會・町會等の團體的訓練を以て、その實際訓練に資することとする。

(6) 體育に關する機關施設 大小公園並に兒童遊園の普及、夜間體操會・學校運動場・屋内體操場等の開設、體育館・市民運動場等の新設又は増設。

(7) 産業生活の發展向上に關する機關施設 産業に關する博物館・圖書館、成人教育機關の新設又は増設。

(8) 宗教生活の向上に關する施設 日曜學校其他宗教教育に關する施設を奨励すること並に宗教的啓蒙、例へば禮拜禮堂會・成道會等に關して、市主催を以て之を行ひ、市民とその喜びを共にする如きその例である。

(9) 餘暇生活の善用に必須なる施設 以上各種の社會教育施設は、市民の餘暇生活を善化する上に大いなる効果のあることはいふまでもない、特に手帳に僅少の時間をも、よく善用せしむる爲には、圖書館・小公會會・學校・寺院並に小公園・遊園等を新設し、及び此等を所謂社會教化中心の施設たらしむるにある。即ちかのロンドン・ムーア・センター community center の施設こそこの市民の餘暇生活を善化し最も効果的であり、且つ公民教育として醇化向上されるからである。(日本志を志)

都市の發達と教育

(都市の發達) 都市は頗る古い時代から存在した。殊に西洋に於てはエジプト・バビロニアの地方に於て歴史の開始から既に都市が存在した。ギリシャは所謂都市國家の社會で、その歴史はアナト・スバルト以下の都市國家の歴史の外ならなかつた。ローマが一都市國

家より起り、その大帝國に發展した時に至つても、尙若干都市國家の形態を保持して居た事人の知る所であり、ローマ帝國はローマ市を首長とする無數の都市の聯合體に外ならなかつた。ローマ帝國の崩壊、ゲルマン民族の侵入によつて古代に榮えた都市生活は一度衰頹に歸した。中世の半ば以來文化の進歩殊に經濟生活の發展によつて西洋の諸國にまた都市が勃興し、殊にその顯著であつたのはイタリヤ・ドイツ・ネーデルラント等の地方であり、此等がルネッサンス文化の中核をなしたことは史上に有名である。近代に入つて諸國に中央集權が發達し、所謂都市經濟の時代は終局して國民經濟の時代に入つたに及んで一般に各地の都市はむしろ停頓するに至つたが、國家生活を代表する都市は此期に入つて漸く頭角を現はし、殊にロンドンとパリとは一六〇〇年に共に人口約二十萬であつたが、一七〇〇年には約五十萬に増加し、一八〇〇年にロンドンに僅に約百萬に近づいた。

東洋に於ては支那の都市生活の因襲も亦相當に古く、殊に秦が天下を統一して中央集權の政治を施行し、首府成陽に空前の大都市を現出させて以來、歴代の都は大なる人口を集め、又唐宋以來經濟生活が進歩し其四方との海上交通が盛になつて各地方に都市の發達を見た。廣東の如きその最も著しいものであつた。

我國では文化の先進國に比して都市生活は遅く發達した。平城京及び平安京の建設によつて首府は頗る京都の面目を備へ、鎌倉も一時首府の所在地として榮え、又地方にも交通の要地たる能町等の發生を見たが、全體から見て我國の各地に都市の勃興したのは戰國時代、殊に徳川幕府の初期以來各諸侯の城下町の成立以後の事と目す可きである。現在我國の大多數の都市は其頃以來の發生に據るものである。

都市發達は時々諸國の史上に認められるが、特に著しい發達は全く近代の産業革命以後の現象であり、それ

は正しく空前と呼ぶべきものである。産業革命以後の都市の顯著な發達を示すものは(一)都府の人口比の變化(二)前代未聞の大都市の出現である。産業革命の起る時迄諸國の人民は大多數地方の住民であつた。イギリスは産業革命の先進國で既に十八世紀の後半から工業の近代化が始まつたが、十九世紀の初頭にイギリスは都市の住民は尙全國民の三〇%に及ばなかつたが、現在は約八〇%と云ふ驚く可き數に達し都府の人口比は全く反對となつた。スコットランドも亦略イギリスと同様である。他の諸國はイギリス種族ではないが等しく同様の傾向が認められ、現在ドイツでは全國民の約六五%が都市の住民であり、農業教育の盛な合衆國でも都市人口は約六〇%、フランスすら既に半数以上によつて居る。

我國でも都府の人口比が年々に變化して居る事は統計の示す所である。國民の都市化 Urbanization は全く現代の世界的傾向である。次に一都市の大きさは古代から東西にまゝ百萬以上又はそれに近い人口を有する大都市が現はれたが、それらは寧ろ例外的な現象で都市は一般に小さく、ヨーロッパではローマ以來千數百年其類の大都市は全く見られなかつた。然るに産業革命が始まつてから諸國に新都市が發生するのみならず一般に都市は大きさを増し、十九世紀の初ヨーロッパは十萬以上の都市三十二を數へるに過ぎなかつたが百年間に百四十以上に増加し、その勢は益々今世紀に繼續して居る。その結果人口百萬以上を有する地理學者の所謂巨大都市 Megalopolis が多數發達した。大ロンドン(約八百萬)・ニューヨーク(約七百萬)・東京(約六百萬)の如きは古人の全く夢想た

りし能はざる所であつた。而して現代の空前なる都市の發達は反面地方人民の著るし難村 Villages の現象を伴つて居る事は云ふ處もない。

(教育との關係) 都市が古代から學術文化の中心地であり教育の中心地であつたことは云ふ處もない。ソクラ

テス・プラトーン・アリストテレスなどがアテナで學問を

教育した事は史上に著名であり、そこに發見した學問は西洋諸大國の先驅をもたせ、ヘレニズム時代アレキサン

ドリアは當時の學藝の中心であり、有名なローマの教育の中心地であつた。ローマの教育はもとより帝國の教育の中心地であつた。ローマの教育は、同教文明の

全盛時代、其國の東西の都バグダード及びコルドバは當時の世界の教育の火の中心であつた。アラビアの教育は、アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育は、アラビアの教育の中心であつた。

アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育は、アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。

アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育は、アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。

アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育は、アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。

アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育は、アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。アラビアの教育の中心であつた。

「都市問題」等の項参照。

(七井正三)

都市問題 J. R. R. G. Groenlanders, 1911, 1921.

「都市問題の概念」

凡そ都市社會が國家社會内に於て成長發達する過程に於て経験する一切の問題は、孰く

都市問題と總稱することが出来る。此の問題は都市社會と國家社會の關係を中心として、内に在りては都市社會

其の發達過程上に發生する諸問題と、外此の都市社會と共に在るに在る諸問題と、且つこれと依存的關係に立つ農村社會との間に於ける諸問題との綜合に成るものである。

而して其間に於て都市なる行政主體が、地方公共事務の自治團體として國法(市制)に依りて與へられたる一般自治團體と、個々の國法の委任に基き、國政の統治下に於て、國家及び個々の自治團體と共に擔當しつゝある問題のみを、特に適當都市問題といふのである。都市問題

を了解せんが爲には、其の問題の因起する母體たる都市の本質を認識するを要する。都市の本質は時代に依りて同じからず、現代の都市は産業を以て存立の基礎とし

て其の對立するものがある。イギリスの如き其の對立するものがある。イギリスの如き其の對立するものがある。イギリスの如き其の對立するものがある。

其の對立するものがある。イギリスの如き其の對立するものがある。イギリスの如き其の對立するものがある。イギリスの如き其の對立するものがある。

三〇年、ロンドンに四百四十萬(一九三一年、倫敦地を合して大ロンドンと呼ぶ時は約八百四十萬と稱せらる。東京市亦既に五百八十八萬の人口を擁し、人をして其の發達の原を知らざらしめてゐる。

觀つて都市社會の特異性を觀ると、其の生活は農村社會に比較すれば著しく有機體的存在である。農村の生活には、人口の經濟生活のみならず、自治行政上亦自給自足の部分が可なり大なりが、都市に於てはそれは殆ど許されぬ。市民は何人も其の日常生活に必要な一切の

需要を他人の供給に俟ねねばならぬ。衣食住の悉くがそれであるが、飲料水・電氣・瓦斯の供給、交通機關、公園の類はいはずも、塵芥・汚水の始末まで自辦することは出来ない。然るに此の依存關係は都市の大きさに正比例するに、其の個人生活は遂に都市の大きくな

る程個人との間に段交事になりがである。而してこれに現代に於ける都市の行政主體としての活動が期待されるのである。

「都市問題の内容」 今斯くの如き特質を有する都市社會が、其の成長する過程に於て處理解決せらるべき事を必要とするものとして一般に考へられてゐる問題は、(一)街路・公園・廣場・運河・運河・運河・運河及び

鐵道軌道等都市構架上の基本現象、地域區劃、街路區劃地及び公館其他建築物の統制、他の都市及び郊外各地方との間に於ける都市計画上の差別等都市社會環境の改善を目的とする都市計畫及び地方計畫問題。

(二)都市社會の動態統計、汚物掃除其他衛生、食料品市場・娯樂・醫務等の施設及び住宅改良及保健衛生問題。(三)各種學校・圖書館・博物館其他社會教育上の施設諸問題。(四)高速鐵道・地方鐵道及び市内電車・聯合自動車・運河・港灣施設其他交通運輸並に水道事業・瓦斯事業・電氣事業・中央市場等供給を目的とする公益企業の職能充

備上の諸問題

(三)職業紹介、教護、労働保護、各種福利施設其他社会生活の安定を目的とする社会施設上の諸問題。
 (四)産業團體、中小商業業者の保護等の産業問題。
 (五)洪水防衛、湖沼防衛、火災防備等の保安施設問題。
 (六)以上諸般の行政上の施設に依りて生じたる各種普通物類の管理問題。

此等各方面に情勢を俟ちつゝある諸問題は、常に総括負擔其他の公債、公債、債券、整理、會計検査等、都市財政上の諸問題に依りて解決すべしと同時に、市民の自覺、選挙、議決機關、理事機關の改善を始め、市面、府廳市の關係並に町内關係其他公私各種團體、組合等との關係等自治行政の充実を目的とする諸般の行政的活動を促すの間に、又幾多重要な問題を扱つてある。

尤も都市に於ける社会生活は頗る有機的であるが、都市そのものは固より有機體ではないから、其の有機體的機能を充つせんが爲には、合理的に都市の發達を導き、又克く之に應じて其の施設を工夫しなければならぬが、其の施設するを必要とする方面は如上多岐多岐である。而して又其の必要の程度は實に共に幾ね都市の大きさに依りて愈々増加する傾向顯著にして、何れの都市に於りても、常に都市問題の解決を供つてあり、何れの時に完成はあり得ない。されば、若し之を自然に任せざるならば、都市住民の健康は否は、生活は不便多量な弊すべからずして、産業の萎縮となり、實に都市の存立を危くするに止まらず、若いては農村の基礎を揺がせて、一國の繁栄を脅かすに至らざるを得ないであらう。

【東京市政調査會】東京市政のみならず一般都市政策の調査研究を目的として大正十一年財團法人東京市政調査會が設立された。機關雜誌「都市問題」(月刊、大正十四年)を有し、又「日本都市年鑑」(前六年)等も發行し、特に教育に關しては「自治及修身教育批判」(大正十三年)

「都市教育の研究」(大正十五年)、「公民教育の研究」(昭和三年)、「東京市の實地補習教育」(昭和三年)、「東京市の社会事業批判」(昭和三年)、「都市的財産保護事業」(昭和三年)等を出版してゐる。

【圖書館】(一) Library (二) Bibliothek (三) Bibliotheque

【意義】圖書館とは、多数の有用なる圖書を蒐集保管し、各人の趣味能力に應じて所要の圖書を供給し、最も經濟的に之を利用せしむる所である。

【社会教育機關としての圖書館】圖書館は圖書を通じて、社会各人に教育する社会教育機關である。但し社会教育機關としての圖書館は、一般社会人に公開せる圖書所であることを條件とする。従つて此の機能を最もよく發揮し得るものは廣義の公共圖書館である。次に社会教育機關としての圖書館の對象は、動もすれば狭義に解し、學校の兒童生徒を除外するは實情を相らざるがためである。一例を示せば、今日小學校兒童にして、飛行機に興味を持つものが少くないが、これ等に對して現在の小學校では充分の資料を提供し難く、少くとも其の文獻方面一節論ずるに非ざらぬ。どうして公共圖書館に舉げに逃がぬ。此の關係は中等學校の生徒、更に進んでは専門學校・大學の學生についても略同である。次に従來人圖書館を以て單に知識の開發とみ解するは甚しき偏見といふべく、廣義の圖書は各般に涉る文化の記録であり、これによつて道義心の涵養は勿論、高尚なる娛樂の享受、體育衛生等の向上をも圖り得るので、知育・德育・體育の三方面の教育を終生に及ぼして達成し得るのである。次に圖書館に於ては、目錄、案内等の圖書館自體の建設師と館員の助力によつて、讀者を個人に適時に供給しつゝ、社会各人の自學自習の能力精神を開發増進し、讀書趣味を涵養し、其の生涯的教育を達成せしめんと努むるものであるが、此の目的の爲に、時所に應じて各種の展覽會・講演會等を催し、其他各種の社会教育機關・施設と聯絡提携を保つことを怠らぬ。併し圖書館に於けるこれ等の附帯施設・關係は常に圖書の利用、讀書趣味の涵養を直接間接に導導することを旨とするものである。觀れば圖書館事に公共圖書館の事業そのものが全體として圖書を通じての社会教育であることを特記すべきである。

【我國圖書館沿革】我國圖書館の初は、大寶令の官制中に現はれた國家の文庫「太極」(書)「書」である。此外地方にも官の文庫である「太極」(書庫)の知りがあつた。次いで奈良朝末、大納言石上宅嗣(石上)は奈良に於て其の舊宅を捨てて阿闍寺とし、其の一隅に外典院を置いて文庫とし、「書寮」と名づけた。これは今日の民衆圖書館と同じ趣旨のものであつて我國の大きな誇である。次いで藤原時代に入つて、有力な貴族は子弟の教育の爲に弘文院・文章院・勸學院・學館院等の私學を設けたが、これ等には大抵學校文庫を持つてゐた。次いで二條天皇の承和元年(二〇二)に、前記「圖書寮」の外に、政府の文庫「官務文庫」が出来た。此外寺院文庫もあつて益々盛衰を加へ、また私人に其の数を増した。菅原道真の「紅梅館」、大江原(二〇三)の「十種」の文庫の外、久安元年(二〇七)藤原相長の創めた「平治文庫」は最も有名である。なほ少し遅つて此の時代に注目すべきことは、勅命によつて藤原佐成が宇多天皇の寛平元年(二〇八)に撰じた日本國見在書目錄を編したることである。これは支那现存最古の「隋書經籍志」に次いで古い圖書解題である。次いで鎌倉時代に入つて、三善康信(二〇九)は、鎌倉幕府の文書記録及び貴重書類を蔵して「名越文庫」と名づけてゐたが、承元二年(二一〇)忽ち焼失した。此の時代に於て最も有意義な文庫は、平公同の性質を有したことも、學者が多く集まつたこと

立圖書館に於ても大同小異である。イギリスの「大英博
物館文庫」British Museum Library、フランスの「國
民文庫」Bibliothèque nationale、ドイツの「國立圖書
館」Staatsbibliothek、アメリカの「議会圖書館」Li-
brary of Congress、我國の帝國圖書館の如きこれであ
る。國立圖書館の目的は、自國に於ける古今の圖書記録
は勿論、兼て有用な他國の圖書をも蒐集保存し、其の國
人をして學術技術の研鑽に資せしめ、また前代文化を
継承するに供せしむるにある。即ち地方圖書館が其の
地方文庫の中心たると同様に、一國文庫の中心となり、
學者の研究所、著述家の參考機關となるべき一國の中樞
圖書館である。現在此の役目を最も充分に果しつゝある
は、ドイツの「ハイネン國立圖書館」Heinrich Heine
Staatsbibliothek、Pr. [合同日録]Gesamtdat.の利
便によつて、プロイセン國內圖書館の相互貸出に力めて
ゐる。

公共圖書館 Public Library は、狭義には、維持上よ
りの分類中の(B)公立圖書館の(6)府縣町村立圖書館群を
公衆によつて維持されてある公開圖書館を意味するが、
廣義には、公開された普通程度以上の私立圖書館をも含む。
無料を原則とするが、事情によつて有料とするのを得
る。教育上最も重要な役割を演ずるは此の公共圖書
館であつて、其の最も積極的活動の先驅者・宣傳者はア
メリカのボストンの A. S. Houghton である。彼は嘗
て「近世圖書思想」なる題目の下に次のやうに獅子吼
した。即ち、圖書館は其の書架に排列せられた各々の圖
書に讀者を持つべきである。又圖書館は其の館を中心と
する讀書界の各派の爲に、尖々彼等の趣味能力に相應
した圖書を備へべきものである。更に圖書の費用、書
架の公開、館内の愉快にして家庭的なること、兒童室の
設備、學校との聯絡、開館時間の延長、目錄の完備、分
館、巡回文庫、家庭文庫の設置及び擴張を強調し、又各

種の圖書會・展覽會と協合し、社會の中心、娛樂の中心
としての積極的活動に力むること、これ近世圖書館と
受動的消極的の舊圖書との差異である。現在アメリカ
館圖書事業の發達は世界に冠せられたるは全く彼が近代圖書
館思想の大膽な實踐に外ならぬ。我國の公共圖書館も
近年顯著な進歩發達を示しつゝあるが、相當の縣・市に
して未だ其の設置を缺くもの少からず、又一方教育とい
へば直ちに學校といふ傾向多く、自學向上の念の乏しき
は遺憾である。

(四)體系上より分類すれば、(A)中央圖書館、(B)分館、(C)
副分館又は分館、(D)託本所、(E)配本所又は圖書配給所、
(F)巡回文庫となる。

中央圖書館 central library は大都市の管内多數の圖
書館が一つの體系を保ち、彼此聯絡あり組織ある場合、
其中樞的役目を爲す圖書館の事で、利用者側からいふ
と、其の體系所屬の圖書を一本書として有無相通じ、
融通貸借が出来ることを重要任務とする。なほ大都市に
於ては必ずし一個の中央圖書館と限らない。例へば、
ニューヨークには(1)ニューヨーク公共圖書館體系、(2)ブ
ルックリン公共圖書館體系、(3)タイニス公共圖書館體
系の三體系がある。其の各々に中央圖書館がある。
分館 branch とは、(1)種目的なまとまつた圖書館であ
つて、(2)其の分館自身の水久の蔵書及び之に對する目錄
を持つこと、(3)建物は獨立してゐることもあり、せぬこ
ともある。(4)有給館員によつて管理せらるること。(5)開
館時間が中央本館とは同じであること。(6)原則として
は、圖書の購入、館員の採用設備、基礎目錄の編纂は中
央本館で爲されるが、圖書の選擇、館員の採用等は或程
度まで分館に委任されることを特徴とする。又(7)對公衆
的宣傳は分館の自由裁量とされてゐる。

副分館又は分館 branch は、開館時間だけが中
央本館又は分館より短い一種の分館である。

託本所 depositary とは、(1)二百乃至五六百冊の
圖書があるが、此の小圖書そのものも其の館のものでな
く、本館又は分館から送られるもので、常に必要に應じ
て新陳代謝される。(2)建物は獨立せず、商店・學校・會
社・俱樂部が託本所となるのである。(3)館員は本館又は
分館から派遣されることあり、會社が屬するものである
ことあり、又協力の會・會社等が屬することがあり、又時
としては自發的志者であることがある。

配本所又は圖書配給所 delivery station は、仲次機關
で、配本所自身の蔵書なく、こゝへ讀者が來て、何々の
本を借りたいと申込み、其の本を中央本館又は最寄の
分館に往々に取り寄せるのである。借書者から運送さ
れた本は配本所に取積まれた上で本館又は分館に返送され
る。かうして此の事務は商店・俱樂部等で取扱はれる。
巡回文庫については「巡回文庫」の項參照。

【兒童圖書館】兒童圖書館 children's library は種
度上よりの分類中の(A)に屬するものなるが、兒童室或は
兒童圖書館を開設し、兒童に對して積極的作業を爲すこ
とは、近世公共圖書館思想中の最も重要なものにして、
其の意義は、嚴格なる意味に於て、人の教育は生涯に亘
るべきものであり、其の最終性は讀書にあるのであるから、
人の生涯的教育上最も大切なことは、讀書力の養成
と相俟つて、讀書の趣味習慣の養成である。これは一朝
一夕に出来る。必ず兒童期から爲されなければならない。
學校教育は畢竟此の生涯的教育の準備過程に過ぎない。
のみならず其の準備そのものも志として讀書力の編
成方面に集中せらる。讀書の趣味習慣の養成方面に及び
難い。故に一國學校と協働して、學校に於て此の方面の
養成に力むると同時に、地方圖書館自體に於て、此の方
面の重要に努めなければならないといふのである。なほ
人生の各階段に於て、幼少年期、青年期、中年期、老年
期と尖々の讀物があり、殊に幼少年期に於て當體典から

るべき讀物の與へられないといふことは、將來何物を以ても償ふこととの出来ぬ不事であるとするのである。なほ兒童圖書館經營上最も大切なことは、第一に適當な館員を得ることである。其の資格としては、先づ兒童を正しく好愛する人であること。自己の少年時代の讀書の價值を知る人であること。發育しつつある頭腦に與へる讀書の影響について深い自信のあること。又智的に優秀であると同時に堅固な性格の持主であることである。圖書の選擇には選擇者の性格の反映が著しいものであるから注意すべきである。

【學校圖書館】 學校圖書館 School Library は教授上必要な各種の教科參考書を備附して授業を充實之に到致と語へると共に、生徒・兒童・學生用の參考書、課外讀物、各種の優良書を備附してその學習に便し、讀書趣味を涵養し、文獻の利用法に習熟せしめ以て教科書以外未だ踏査せられぬ各級の文化に對する興味を誘發し、將來學校を去り教師に遠ざかつた後に於ても固く自ら進取的の教育を達成せしめようとするものである。學校圖書館經營上特に留意すべき二三の點を列挙すれば、(一)經費が許せば専門の圖書館員を採用すること。或教師が此の資格を具備しては圖書館管理に必要な時間を正式に與へること。何故ならば、元來學校圖書館は學校設備の不可欠の要素であるからである。(二)單に教師の參考圖書たるに止めず、生徒の利用に足る圖書を充分に備附し、活動的圖書の制度を持続するため、時々陳腐の圖書を撤換すること。(三)生徒をして常に各種の辭書・事案等に熟しませ、其の利用法を習熟せしむること。

昭和二年の調査によると、我國高等諸學校中、二百八十五校だけが圖書館を有つてゐる。中等學校にも大抵圖書室はあるが、生徒の圖書室一圖書一としての設備を持つてゐるところは極めて尠少である。小學校には圖書室

又は學級文庫を持つてゐるものが相當あるが、これは其の性質上兒童圖書館に類してゐる。又帝國文庫の停刊所を兼ねたものがあり、實例も其の方針を準拠してゐる。藏書数は、昭和二年度に於て、東京帝國大學附屬圖書館の七十五萬冊を筆頭とし、東京帝國大學附屬圖書館の五十五萬冊、早稻田大學圖書館の二十九萬冊などが多い方である。大抵は一萬冊乃至二萬冊を普通とする。圖書費は帝國大學の二十三萬圓のものから、少いものになると八百圓位のものもある。高等諸學校の圖書費が最も普通なのは六千圓乃至八千圓で、それが地産の約三割を占めてゐる。藏書数を歐米のそれと比べると實に貧弱なものである。ケンブリッヂ大學圖書館は、藏書約百二十萬冊で經費八萬二千四百圓(昭和五年日本圖書協會による)、且つ大體たよも、パリ文理科大学圖書館が、藏書約八十三萬冊、ペルラン大學圖書館が、藏書約八十八萬冊、經費十四萬七千五百馬克、ハーグアード大學圖書館が、藏書約二百三十三萬冊、イェール大學圖書館が、藏書百三十九萬七千冊(小冊子を含む)、基金二百九萬六千八百九十圓である。高等並に大學教育に於て、圖書館が不可欠の要素であることは、歐米現在在の教育者によつて確認せられた事實である。

【教育圖書館】 教育圖書館 Educational Library は特殊參考圖書館に屬し、教育に關する圖書・報告・雜誌等を蒐集して、専ら教育關係者の研究に資するものといふ。ライプツィヒの「ヨメックス教育圖書館」(Pädagogisches Central-Hilfsbibliothek)の如き其の最も顯著なるものや、Osnabrück(Biobüch)の如き最も顯著なるものや、同館は一八七一年の創立、藏書現在約二十九萬冊、學校教師の任意寄附金と該官署の援助とによつて經營維持されてゐる。アメリカに於ては一八六七年ワシントンに設けられた「教育局文庫」を始とし、フィラデルフィア公共教育局の「教育圖書館」、其の他各州教員協會の設立

にかゝるもの、各大學に附屬せるもの等極めて多數である。我國に於ては名古屋市立圖書館に於て、昭和四年以來同市立諸學校教員の教育事項研究のため、「教員文庫」を特設し、館外貸出を獎勵してゐる。

【圖書館員の養成】 圖書館の業務は一個の専門であつて、之を設立經營して有效經濟的に發展せしめる手段方法は、凡て之を特殊の知識と技術に待たなければならぬ。即ち圖書館經營に關する科學的研究が進むにつれて館員の數方法も組織的にする必要が生じて来た。此の意味で圖書方法養成のための學校の必要を論じたのは、一八二九年ドイツのシェレツンゲル(Schleiermacher)であるが、正式に圖書館學講座の設けられたのは一八六六年ケンブリッヂ大學に於てである。イタリイでは一八六五年勅令で圖書館員の養成法が規定され、フランスでは一八六九年から二、三の大學で書誌學及び分類學の講座が設けられた。次いで一八七七年ロンドンに於けるイギリス圖書館協會の集會で、續いてアメリカでも圖書館雜誌や圖書館協會で次第に此の問題が論議されるやうになり、今日では或は専門の圖書館學校に於て、或は大學の講座に於て、或は講習會等によつて圖書館員の組織的養成に力めてゐない國は殆どない。我國に於ては明治三十六年日本文庫協會(明治二十五年)の創立、現日本圖書館協會の前身)の事業として第一回圖書館事項講習會が開かれ、次いで明治四十二年文部省主催の圖書館事項夏期講習會が開かれ、従大正七年には東京帝國大學文學部に書誌學の講座が設けられた。關東圖書館協會或は文部省の事業として年々講習會が催され、大正十年に至り文部省は圖書館講習所を開設し、更に昭和十一年十二月「公立圖書館司書檢定試験規程」を設け、専ら司書養成に力めてゐる。

【圖書館學校】 眞に組織的の圖書館員養成機關とし

ての圖書館學校 library school の嚆矢は、一八八七年アメリカ、ニューヨーク市コロンビア大學内に開設されたもので、其の創立者は當時の同大學圖書館長メイライ・デーヴィイ M. L. Levy である。其後同國に於ては逐年其の数を増し現在十八校を算し、外に多数の準圖書館がある。漸く同國の圖書館事業の普及發達正に世界に冠たるは決して偶々でない。他業年限は九月乃至四月迄、入學資格は高等學校又は專門學校卒業程度で、イギリスでは一九二〇年ロンドン大學内にこれを設け、ドイツではライプツィヒ大學附屬圖書館内なる爲に教育が施され、別にライプツィヒ中央事務局と聯絡して圖書館學校が一九一四年に設けられた。フランスではアメリカ圖書館協會がパリに一九二四年圖書館學校を設けたが、財政困難のため一九二九年廢校となつた。我國に於ても文部省は新學年の要請を得、大正十年六月東京美術學校内に圖書館講習所を開設し、後これを帝國圖書館内に特設し、中等教育卒業以上の者を收容し一箇年間專門の教育を施してゐる。年々二十五名内外の卒業生を同し、全國主要圖書館に従事してゐるが、他學年限の短きに拘らず、我國新業の發達に多大の影響を與へてゐる。將來二箇年乃至三箇年の專門學校程度に高める必要が強調されてゐる。學科別は、東西書誌學、圖書管理學、和漢洋書目録法、圖書分類法、社會教育概論、日本物産史、印刷及製本、英・國・佛語等、大綱はアメリカ圖書館學校のそれと大差ないが、年限の關係より、程度、講習法に於て自然非常な懸隔がある。(今略す)

文獻—A. E. Bennett, The American Public Library, 1921. J. D. Brown, Manual of Library Economy, 1920. J. G. Mason, A Library Primer, 1920. Jahrbuch der deutschen Bibliothek, 1923. E. J. Boer, The Curriculum in Library Schools, 1920. E. F. Ayer, Preparation for School Library

Prof. 1920. 和田萬吉「圖書館史」(昭和十二年)。今譯
 藤澤「圖書館經營の理論及實際」(大正十五年)。「圖書館教育」(省館編輯「教育叢書」昭和十八年)。

圖書認定及び推廣

【目的】 讀書は教育並に娛樂生活上の要素として缺くべからざるものである。然るに文化の進展と共に其の必要が加はるに従つて此の必要に應ずるために圖書の出版が益々盛になり、其の結果圖書の選擇が必要となつて來る。特に一般國民の立場から云へば、教育並に娛樂の爲に非常によく圖書を讀むことは不可能であり、然らざるものである上、多数の圖書中には良書もあるが、然らざるものもある。國民の思想並に行動上明かに影響を及ぼす恐れのある圖書は内務省に於て檢閲の際發行を禁止してゐるが、然らざるものはたとへば良書と考へられないものでも其の發行を許してゐる。これは普通や出版の自由を成るべく束縛せぬといふ方針に基くものである。従つて圖書の檢閲は消極的に明かに不良と認められるものだけに限定されてゐる。そこで一般國民の讀書に適した良書を社會に紹介し推薦することが社會教育上必要である。かゝる趣旨に基き、文部省に於ては圖書の認定並に推廣の制度を設け、社會教育上裨益ありと認められる圖書に對し、之を適用してゐる。

【文部省に於ける認定及び推廣】 (一)認定 文部省に於て圖書の認定を行つたのは明治四十四年以來であるが(明治四十四年告示第三百二十七號「圖書教育委員會設置及圖書認定規則」)大正二年文部省令第二十二號「圖書認定規則」(大正十五年一月規程改正)大正五年文部省令第二十二號「圖書認定規則」(現行)では發行者又は著作者の申請に基き、社會教育に裨益ありと認めらるる圖書を認定し、國民をして圖書選擇の便宜を得しめんとしむる。而して認定の可否は圖書委員會に於て決定することとなつてゐるが、大體思想上優良ならざるもの、情態を挑發し、善良なる風習を著す

虞あるもの、難解なるもの、誤謬を含むもの、誤植多きもの、印刷や紙質の著しく不良なるもの、又は高價なるもの等は否絶し、民衆の讀書に適したるものを認定することとなつてゐる。

(二)推廣 文部省に於て實施してゐる圖書推廣は昭和五年九月發布の文部省令第二十二號「圖書推廣規則」に基き、社會教育に裨益ありと認めらるる圖書中特に優良なるものを選び廣く世に紹介して國民に健全なる讀書の指針を示さんとするもので、認定が發行者又は著作者の申請に基くのと異り、推薦に於ては文部省又は其の申請を自發的に優良なりと認めらるる圖書を推薦するのである。認定と同様圖書委員會に於て可否を決定する。

(三)公示 認定並に推薦圖書は官報に告示し、該圖書に文部省認定又は推薦の表示をなすことを認めてゐる。殊に推薦圖書は優良なるものとして文部省が積極的に社會に紹介せんとするのであるから、之を發表せる各種出版物を文部省直轄學校法に對する學校、全國主要圖書館に交付し、外地及び植民地に對しても拓務省を通じて配布する等其の周知方に就ても種々考慮を拂つてゐる。

【其他の諸團體に於ける推廣】 其他の教育的公共團體においても、例へば社團法日本圖書館協會、同友會、財團法人日本青年社、同社會教育會等が圖書推廣を行つてゐる。而してこれ等の團體は文部省と異り、其の活動に關して一層自由なる立場にある故に、文部省の推薦が發達主義に傾いてゐると異り、やゝ自由に多くの圖書を推薦してゐる。併しこれ等の諸團體に於ても皆圖書委員會を設け、そこで可否を決定し、又推薦圖書の周知方に就てもパンフレットの發行其他の方法に依り、之を廣く社會に紹介しようとするのである。(今略す)

文獻—文部省「文部時報」二月三號、「文部省認定圖書目録」二年二月、「文部省推薦圖書目録」二年二月、「圖書調査時報」二年四月、日本圖書館協會「圖書叢書」二月一號、

「良書百選」(明治三三) 若菜會議調査部「優良圖書一覽」(三三) 三三、八七。

徒弟學校

【産業革命の結果、舊徒弟制度は潰滅したるも、新産業の發達と共に、熟練労働者養成の目的を以て新たな徒弟制度が行はるに至つたのであるが、現代の産業は眞實なる基礎教育を必要とするのみならず産業機構そのものは徒弟養成に便ならざるより、學校制度に依る徒弟教育乃至學校制度を加へたる徒弟教育が行はるに至つた。前者は熟練労働者養成を目的とする公設の低級實業學校で、ヨーロッパ諸國に於ては、此種の實業學校課程を以て徒弟修業期間に代用するものもある。後者は法定就業年齢を以て産業に従事したる少年の爲に、産業が一定の教料を設け、學費補助を以てその企業を必要とする各級の労働者の養成に當るもので、現今我國産業の盛に施設しつゝある青年學校又は各種學校はこれに當るものである。殊に各國に於ては廣く大なる規模を以て實施せられて居る。更に實業學校主學の立場に對し、産業の實際に即する教育を施し、學校教育を以て直ちに産業の需要とする熟練労働者養成に資せんとして計畫せられたるものはアメリカ及びソヴェイニ、ロシアに實施せられたるコンベラタイ、ゲイスタールである(コナトラ、レイネルス)の項參照。

【我國に於ける沿革】 我國に於て明治三十二年「實業學校令」發布以前、特に徒弟養成を目的とする學校が無かつた譯ではない。古くはドイツ人リッダネルの「工業學校」の志願に基づき、明治七年二月開成學校内に職工長其他の實技者を道徳的に養成する機關として製作學教場が設けられ化學・機械等の學科を教授した。明治十年開成學校を東京大學とするに及んで製作學教場は廢止されたが、當時の國家の情勢は高等の工業教育を必要とすると共に優良實技者の養成も亦等閑にすることが出来ず、同

十三年の改正「教育令」第八條に於て職工學校に關する規定をして居る有様であるが、同十四年實技に關する教員及び職工長養成の目的を以て東京より東京職工學校を設くるに至つた。此等は徒弟學校と云ふよりは程度の高いものであつたが、我國中等工業學校の嚆矢であり、輸入された東西の科學工業の實技を傳習して徒弟・職工の養成に當るべき者を見つ作らうとしたものであるから、徒弟教育の基礎と譯すべきものは明治十九年一月東京高等師範學校附屬工徒弟講習所内に職工科を設け翌二十年十一月より大工の養成を試みたるを端緒とする。明治二十三年東京職工徒弟學校と改稱し木工・金工に屬する各種の分科を設け卒業には職工適任證明を與へた。これが我國徒弟學校の濫觴で、これに準じて地方にも多くの徒弟學校の施設を見るに至つた。明治二十六、七年の文、實業教育世界の興隆劇野に起り、低級實業教育に關する諸種の指令が發布せらるゝや「實業補習學校規程」(明治二十六年文部省令第十六號)及び「徒弟學校規程」(明治二十七年文部省令第十七號)が制定された。これは如實當時民間に行はれつゝあつた往年米公の弊を補め、秩序ある教育に依り優秀なる職工を養成せんとするに在つたことはいふまでもないが、根本の建前としては實業補習學校は「小學校教育ヲ補習セシメ且實業ノ思想ヲ興ヘ又ハ準備ノ實業教育ヲ授ケル」ことを任務とし、徒弟學校はその卒業者は「一職工タルニ關テ所ナクシテカシコトヲ期」するものであるから、主として「職工タルニ必要ナル教料ヲ授ケル所」として徒弟學校の本質を明かにして居る。

【實業學校令】の發布せらるゝや徒弟學校を以て工業學校の一種とし、他の實業學校に於ける之種に相當するものとせられた。明治三十七年三月文部省令第八號を以て規程を改正し、修業年限を六個月以上四箇年とし、直接特定の職業に基づいてその教料日を編成すべきことを定めつゝある點に於て他の工業學校と異なるところがあつたが、大正九年「實業學校令」が改正せられ、他の實業學校に於て甲種・乙種の種別を撤廢するに及んで、徒弟學校は完全に「工業學校規程」中に統合せられ、此の特異なる制度は影を没するに至つた。

【實業學校令】
文部省實業學務局編「實業教育五十年史」(昭和九年)。

徒弟制度

(一) Apprenticeship (二) Lehrlingssystem (三) Apprenticeship

【西洋に於ける徒弟制度】 (一) 起源 古くハムラビ法典中、手工業者は徒弟を養つてその技術を傳ふべく、徒弟はその技術を習得せざる可からず、その父母の家に歸ることが出来ぬ旨の規定があり、降つてユビブト・ギリシヤ・ローマ等に於ても、徒弟制度が打はれつゝあつたことは文獻に徴して明かな事實であるが、中世に至つて同業組合(ギルド)に依る産業組織が向上し、徒弟制度がその重要な部門を形造るに至つたのであるから、徒弟制度を以て中世の所産と認めて先支なからうと思ふ。

(二) ギルドに於ける徒弟制度 古き手工業者のギルドに於ては三つの階級が存在した。親方 Meister、日傭人 Lehrling 及び徒弟 Geselle であり、これである。親方は徒弟をその家庭に收容して衣食を給し、その教育に當り、特に職業上の徒弟は從順を旨として職業に専念し、その仕事の成果の一部又は全部を親方に提供する定であつた。修業年限は國に依り産業の種類に依り異々ではあつたが大體一年は國に於ては二年、フランスに於ては三年乃至六年、ドイツに於ては七年乃至四年とせられた。

尤も兩者の權利義務に關する契約は同業組合の規定及び之に對する自治體の監督の下に結ばれたのであるが、後にはイギリス・フランス等に於ては國家が法律を以てこれに干渉するに至つた。徒弟制度は同業の維持發展を日

的とするものであつただけで、親方の進歩教育に對しては相當重要な監督が行はれ、直接徒弟を指導する職人の數、企業設備等に基づいて、親方が教育し得べき徒弟數も制限せらるゝ状態であつた。徒弟がその年限を満了し上ぐれば賃金を取得して獨立の生活を営む日傭人となる。日傭人は相當期間各地を巡歴して品行を積み技術を練磨したる後親方製作 *Handwork* をなし、親方に依つてその人物と職業上の力量が認めらるゝに至つて始めて親方の資格を得、同業組合の正員として企業に従事する權を得るものと定であつた。然るに熱心なる手工業者の數が漸次増加し、同業者間に苛烈なる競争を惹起するに及んで、その弊を避けるために組合は親方の要ひ得る徒弟の數を制限した。それと共に、親方の資格はその血縁者に占有せられ、一般日傭人が親方となることは漸く困難になり、更に資本主義産業の發達と共に日傭人は安價なる賃金を以てその勞力を搾取せらるゝ形勢が顯著となつたので、日傭人はその利益を擁護する爲に別に日傭人組合 *Security Guild; Journeymen's committee* を組織し親方を批争するに至つた。

(3) 産業革命後の徒弟制度 十八世紀に入り産業革命が興へし、機械力の應用に著く新たな生產業が勃興し、それが大規模工場に依つて替まるゝに至り、舊來の家庭的徒弟制度は工業の多くの部門に於て急激に凋落し、十九世紀の始めに至つて古き徒弟制度に關する法令は撤廢せられ新しき産業機構に適應する新徒弟制度が現はるゝに至つたのであるが、工業に於ける生産過程の變革と共に、嚴格なる意味に於ける徒弟制度の行はるゝ産業の種類は大體、機械製作工業、造船業、印刷業、建築業、家具製造業、木材工業及び此等に關聯する織業、製陶業、車輛製造業、靴製造業等、工業以外に於ては織業、鐵道業等限られた部門に局限せられ、其他の産業に於ては少年労働者の養成は徒弟と云ふよりは見習工と云ふ種類に屬

するものと認めらるゝ方が妥當である。新徒弟制度に於ては昔とは趣を更へ、企業者と徒弟、第三當事者たる父兄又は後見人、時に依ると自治體の吏員、徒弟の保護せんといふ職業上の共同組合といふやうな第四當事者を加へた口頭又は文書の契約の下に始めは年率四當り一定の賃金を支給せられて修業することになつて居る。徒弟期間は國に依り産業の種類に依り多であるが二年乃至七年、而して徒弟教育の方法はまた様々である。大體職長一小工場ならば雇主に附屬して仕事を教授せらるゝ方式、大工場では特に工場内に徒弟養成の學校を設け實務と圖書を以つて技術と技術を並び教授する方式、工場と公私立實業學校との聯携に依る *サンドウイッチシステム* や *オペラテイヴシステム* の教育、並に職業團體が學校教育に參與し學校に於ける教育期間を徒弟期間と認めて職業教育を養成せしむる方式等を擧ぐることが出来る。「我國に於ける徒弟制度」 我國に於ては徒弟制度は舊來時代商工業の各部門に行はれたことは事實であり、その因習今日に及ぶものがない譯ではないが産業事情の變革と共に大體廢滅に歸し、産業政策乃至社會政策上の必要より新たな制度の確立を企望されつゝある。内務省はこゝに見るとるあり、「工場法」並に「工場法施行規則」を發布し、徒弟に關する規定を設けたのであるが、我國の産業事情に即せざるが爲に、事業家は此の規定に供養することを回避し、多数の見習工を教育し、必要に応じてこれに適當なる教育を授け以て企業上の必要を充しつゝある有様である。

斯く現下の情勢に於ける徒弟制度は自らな産業事情の成行きに委せ、何等確實な基礎の上に立つて居るものでない(2)工場法に「見習工」の章を設け、従つてその教育的效果等は何等の期待を持つことが出来ない。然るに我國の産業従業者の大多數は職業程度が極めて低い。昭和五年文部省實業學務局が試みた産業従業者學歷

調査を觀るに、その本質に於て徒弟制度と關係深き技術部門に於て、調査人員五四〇人中、小學校教育程度者九一・六〇、高等小學校一・九六、中等小學校一・〇六、専小中退學第一・九六、不登學二・〇二、中等教育程度者六・二六、專門學校程度以上者二・〇二、〇%となつて居る。爾後教育の進歩に依つて多少の變化はあつても、然程大きな相違はあるまい。大企業と認むべきものにして既に斯くの如き有様であるから、我國に於て更に多数の従業者を包攝する中小企業に於てはより以上に厳しいものがあることはいふまでもない。

尤も我國工業の高度化に伴ひ、優秀なる職工養成の必要に迫られ、大企業者は自らその教育機構を設けつゝあるものが少くない。中小企業に於ても組合組織の下に従業者の教育に協力しつゝあるものもある。更に昭和十四年度より滿十二歳より十九歳迄の男子に青年學校義務制を實施することになつて居ることでは大衆少青年の教育に貢獻するところ多大なるものがあるが、青年學校の教育と大衆少青年の從事しつゝある産業とを如何に組織して行くかは今後に残された大きな問題である。而して此の教育問題と此等少青年の産業に於ける身分の問題等より、我國に於て更めて國家の徒弟制度が考慮されねばならぬことになるであらう。(3)

ドーボラツォーロ (Dopolavoro)

【原語】 *dopo* は「後」、*lavoro* は「労働」、即ち「労働の後」の意。 *Opera Nazionale Dopolavoro* (O.N.D.) がその全名で、「國民餘暇事業」とも譯すべきもの。イタリーに於ける國家的社會施設である。

労働者の生活向上は賃金や勞務時間の改善のみではを得るものでない、寧ろ其の精神生活の向上即ち餘暇生活の擴充に待つべきであり、勞資の協調も此所に存するといふフアラシムの労働政策に基いて一九二五年に制定、今日の隆盛を見てゐる。會員は頗る労働者並に協内

労働者を以て正會員とし、場合に依つて其の者及び家族をも包含する。また經費の大部分は富屋層主或は公共團體等が支出し、其の事業の規模に従つて支部の補助金があり、尙會員も給料に應じて少額を負担する。かくして一般に午後七時より二時間の労働後を以て施設に従つて活動を續けるのである。

【組織】(一)町村及び都市の區に其の地域に關して、O. N. D. があり、其の地區に於ける労働者一般を対象とする。此種のものも一般労働の後、General meeting、一九三〇年全國大会(一〇六箇所)、「ハッセル」電車従業員・フアット會社などの如く大官廳・會社・工場等の従業員が同一労働の後、組織するも、此種の O. N. D. を會社別労働の後、Arbeitsrat とし、右年度に二、一三九箇所。(二)本事業の盛な地方では演劇部・職業教育部は廣の連絡を以て獨立した練習場を持つ。之を從屬協會 Association dependent と云ひて同年に四、八九〇箇所。(三)婦人労働の後、Fremdhilfe は同年度に二、九二箇所。以上計一四、四二七箇所、一九二六年の二、〇六四箇所に比して最近の盛況を窺ひが窺はれる。O. N. D. は獨立して労働の後會館も、又は富貴會社等の内に教室をそれぞれ持つてゐる。此等は縣單位に組織され、更に事業別各專門委員會を通じて總長の指揮を受ける。

【事業】(一)教育 會館内外に各種教育設備を有し、種日別に學業を作つて鐘技を行ふ外、年一回ローマに労働者特別大會を開催する。然れ、一日の遠足、數日に亘る見学旅行。(二)藝術教育 盛な O. N. D. では劇場を有しローマの O. N. D. 演劇學校卒業者の指導で練習、定期發表の外に年一回全國の優秀演劇部がローマに選抜されて演習する。音樂も同様で、此等の部は「歌」の部」といふ組合移動劇場(ワグネル)三堂に収められ演習す(一)によつて旅行を訪れる。映畫會、ラヂオ、舞臺。

トマス・アキナス — トマス・アキナス

會館の機室には王侯等の設備が完備してゐる。(三)補習教育 會館には圖書室・教室があり、讀書や講演の外に外國語、圖案彫刻、農業、機械學、運記、タイプライティング、裁縫、刺繍其他の實際的講習を二科目とし、開講。(四)福利 勞務室等の衛生保健施設。住宅研究、團體制度の指導品評、副業指導。會員による食堂及び食料品部の經營。一般市場物價の特別朝刊。要救護者の扶助救濟。其體風流な活動を伴ふ。(五)新聞

文獻—O. N. D. 1. *Printique Chronique Annuel de activities dell'Opera Nazionale Dopolavoro*, 1931. 中田俊徳「教育上オランダの概況」『生活』七卷(一九三〇年)。

トマス・アキナス

Thomasius, Christian 1655/—1728/24

【生涯】ドイツの啓蒙哲學者、法學者。ライプツェのトマス學校校長ヨハン・クリスチア・Jacob Thomasius (1655/56)の子として生れ、英後の譽高く、この市の學校、大學を卒業して、一六七二年十七歳にて哲學のマイゼスタル博士となり、又物理・數學・歴史・哲學を研究し、七五年以來はフランクフルト・アム・オーデルに於て法律を研究し、七九年その學位を得、其後數年法學家として實地に從事した。一六八四年よりライプツェ大學の教授となり、八七年には始めてドイツ語を以て講義し、爾來それを繼續して學生の大好評を得たが、却つて反對派の爲に九〇年にはライプツェ大學を退くことになつて至つた。一六九〇年、ヘーパナー及びフランクと相識し、敬虔派に同情し、九八年ハレ大學の創設に盡力し、九八年其處の法學教授となり、フランクと相識んで名譽最も高く終生その職にあつた。

【學業及び思想】ドイツの大學に於てドイツ語を以て講義することを始めたのは、彼の實學尊重の觀れである。彼はまた學業思潮に賛し、從つて合理主義者として自然科學思想を普及し、法律に於ては自然法を主張した

が、敬虔主義の普及にも與つて力があつた。ライプツェと共に十七世紀に於ける思想及び教育の實學化に多大の影響を與へた。

【著書】*Einführung zur Vernunftlehre*, 1691. *Historie der Weisheit und Theoretik*, 3 The., 1693. *Kurze Vorlesungen von dem Laester der Zauberei mit dem Hexenpöbel*, 1701. (Gemein)

文獻—E. Lessing, *Zur Biographie von Christian Thomasius*, 1784. F. Paulsen, *Geschichte der gelehrten Unterrichts*, 1919-21. E. Kogler, *Thomasius und der Pietismus*, 1900. A. Meumann, *Geschichte des deutschen Bildungswesens*, 1906.

トマス・アキナス

(83) Thomas Aquinas

(83) Thomas von Aquino (83) Thomas Aquinas 1225-1274/79

【生涯】中世に於ける最も偉大なる神學者にして且つ哲學者。はじめセント・カレンのメネヂアタス派の修道院に學び、のちナボリの大學に轉じた。一二四三年ドミニクス派の教團に入り、アルベルタス・マグヌスの門弟となり、五二年以後、或はパリに、或はローマ・ボロニア・ナボリに轉々教授をつとめた。著書『神學大全』(Summa theologiae, 1266-72)は、未完成の傑作となつて、いはば中世に於けるカトリック神學及び哲學の大集成として重要な文獻である。

【教育的業績】彼はまた神學及び哲學の教團として、其の種々の名譽を得た。其の教授法はアリストテレスの著作を教科書とし、在來の僧院學校のそれと大差ないが、其の教材の選擇、論證の方法、結論の導き方等に透徹な獨創性を發揮した。これがために却つて論敵に乘せられ、種々の迫害を受けたが、其の支持者も亦少からず、一二七八年其の正統性は承認せられ、爾來カトリック神學の權威として認められるに至つた。

養成のことに詳述しつゝ、

【著書】 Versuch einer Pädagogik, 1780, von
Herg. von Th. Fritsch, 1913. (全書)

文庫——Th. Fritsch, Ernst Christian Trapp, Sein
Leben u. seine Lehre, 1900. 入澤宗衛(訳)徳文
育思想の研究(原註)

トリエール——Fritsch, Johann 1805-1871,

【生涯及び業績】 ドイツの治教教育者並に實踐
家。十五歳より國民學校の代用教員、ついで教員とな
り、二三の學校に奉職し、其間中等教員となつたこ
ともある。此間ツルムルト及びケルムントの影響
を受け、殊に社會教育的關心をこめられた。一八七
九年、トリエールに於て、ライオン教授を過じ、ケルムントに影
響された。一八九〇年或著名な實業家が九歳の性格異常
兒を彼に託する機會に逢ひ、従来の關心が熟して治教教
育に専心する事となつた。一八九〇年一月一日彼が二人
の兒童を收容教育するため、トリエールに於て二人
兒收容所 Anstalt für sehensvereheliche Kinder は其
後發展しトリエールの教育家 Trappes Erziehungs-
Anstalt と呼ばれて非常な名譽を博した。一八九九年の
「フラー・ウー」及び「マック J. A. L. Koch (1841-1908)」
と共に治教教育雜誌たる Die Kinderföhrer を發行
し始めた。これは一九〇九年 Zeitschrift für Kinder-
forschung mit besonderer Berücksichtigung der
pädagogischen Pathologie と改題され、今日高橋基
の二權威であるが、彼は二十年餘に亘りこれが主幹であ
つた。なほ、兒童研究協會を設立し、兒童心理、治教教
育、保護教育の綜合統一機關たらしめんとして一九〇六
年第一回總會をベルリンに開いたが、これは中絶した。
其外彼は禁酒運動にも努力した。

【著書】 統一の體系を示す著作はないが、主なるも
のは次の通りである。Das Denken und die sozialen

Fragen unserer Zeit, 3 Hefte, 1890-91. Psychoga-
gische Minorwertigkeiten, 1898. Der Erziehungs-
heim auf der Seifenkübel bei Feua in seinen Bezie-
hungen zu den Unterrichts- und Erziehungsaufgaben
der Gegenwart, 1898. Zur Frage der Erziehung
unserer ethnisch gefährdeten Jugend, 1900. Die An-
fragen der abnormen Erziehung im kindlich-
en Seelenleben, 1902. Zur Frage der Behandlung
unserer jugendlichen Missetäter, 1908. Personalien-
buch, 1911. Die freien Erziehung- und Haltungs-
anstalten in ihrer Idealen und wirtschaftlichen
Bedeutung für unser deutsches Volk, 1919. (原註)

度量衡 (M) weights and measures (M) Masse
und Gewichte (M) poids et mesures

【原義】 文明諸國では、人々が日常使用する、長さ
(度)、面積及び體積(容)即ち量(目方・衡)の單位を、そ
の國の法律・度量衡法一によりて規定してゐる。しかし
メートル法 (M) metric system (M) Meterrass (M)
systeme métrique が現はれるまで、度量衡の主な單位
は、大抵民衆自身が選んだもので、後に政府は其等の中
の或ものを法律で採用し、他のものを排斥したに過ぎな
くである。

【起源】 度量衡の起源は、人間の生活と直接に關係
ある點、特に身體の或部分と動物から生れたことは、疑
ふべからざる事實であらう。實際最も原始的な長さの單
位は、大抵人體の或部分から來てゐる。古代人は自分の
身體の各部分を利用して尺度に代へたのである。例へば
前指の長さ(メゾプロト)の單位(キマプロト)や、
四指の幅(ローマの palmus)、足の長さ(イギリス
の foot) 等々。支那にも類する説があり、我國古
代の時は兩上師の長さ、衡は四指の幅であると傳へられ

てゐる。やがてつと細かな測定を要するとき、動物の
尾が長さの單位として採用された。例へばインド人や
アラビ人は小麥或は大麥を用ひた。支那にも、「一黍を
以て一分とし、十黍を以て一寸となす」等々の説がある。
同様に、容積の單位も動物の容積により、目方または
物の重さによつて測られた。メゾプロト・インド及び
ローマでは、大抵大麥の粒を用ひた。支那にも「衡は
黍に起る」などの説がある。

かゝる原始的な基準から、度量衡の單位は法律によつ
て一定されるに至つたが、併し近世ヨーロッパに於てき
くも、原始的な形の法令を見るのである。例へばイギ
スに於て、長さの單位を規定した法令(一三二四年)は
「凡てて量いた大麥の粒三個(一インチ)とし、十二イン
チを「フット」、三フットを「ヤード」とする」ものであり、
目方を規定した法令(一六六六年)は、「中位の小麥三十
粒の重さを一ペンス、二十ペンスを一オンズ、十二オン
ズを「ポンド」とする」ものであつた。

かやうな實際上の必要から直接に生れて來た單位は、
日常的・習慣的・傳統的であり、大抵便利な大きいもの
のである。習慣から單位が選定された著しい例として
は、徳川封建時代にあつて、「平常の一人杖持通用五合
とたつるは、これまた秀吉公の時より云々……六尺五
寸四方を一坪と云、此一坪に大徳飯一坪と心得、是を米
にして凡五合なり。これを朝夕の食と定め、一年に三百
六十坪近き地を獲すなり」(西村直里「寛政野談」)。ま
た近代イギリスの紡績工場に於ては、「羊毛の一袋は十
三トッドから成り、一トッドは二十八ポンドなる故、一
袋は三百六十四ポンドである。よつて女工が一日に羊毛
一ポンドを紡くとせば、大凡一月は一トッド、一年に
は一袋を紡ぐこととなる。然らば日曜や休日は一袋どう
するの。それは宛も、成れた紡績工女が休日を得るた
めには、他の日に特別に働かねばならないことを、思は

せるものである(Meter Measure) 度量衡三等の類が、指稱され得よう。

併し乍ら目前の便利に従へる度量衡の任意的測定は、必然的に乱用され、それは却つて甚だしい不便と弊害に陥る。事實十八世紀の本葉に於けるヨーロッパ諸國にあつては、各地方が特殊の単位を用ひ、同名の単位でもその値を異にし、甚だしきに至つては、同一地方に於ても同名にして異なる単位を生じ、而も各單位間の關係は複雑を極めたのである。既にフランス革命以前には、北部フランスのみでも、羅針の長さを測る單位オーム(Toise)には十八種の異なるものがあつた。また全フランスを通じて、土地の面積をあらはすに、四百種ほどの方法が行はれたといふ。

この事情の下に於て、如何に不齊の測定が行はれたことであらうか。十七世紀刊行のイギリスの度量衡書の中で、著者は述べてゐる。「私は諸君に、測り方が如何にあるべきかを語つた。併し實際、測り方が如何にあるとは云はない。如何に其等が正しい測り方から選つてゐるかは、私よりも度量衡検査官が良く諸君に告げ得つ」と。かくて度量衡は統制されなければならぬ。勿論度量衡制度の優劣は、相對的のものであつて、絕對的のものではない。しかし或一國を中心とせず、廣く國際性を帯びる所の、科學の合理性ある度量衡の優秀性判定の條件としては、基本單位の正確なる規定、補助單位との間の簡單な關係、度量衡の單位間の簡單な關係、日常の使用上の便利、國際性の多大、などが挙げ得られるであらう。そして此等の判定條件に照すならば、今日實際に成立してゐる制度としては、メートル法が最も優秀なものとして許されるだらう。

メートル法(メートル法)の第一歩、言はば度量衡の自然の單位の制定は、最初、自然界の不齊の量に基いて單位を定め、及び補助單位間の關係を簡便

にすること。——この二原則に従つて、長い年月に亘つて、種々の方法が立案されたのであるが、その實現を見るに至らなかつたのである。漸くフランス革命に際し、

立憲議會の決議によつて、當時の第一捷の科學者を含めた度量衡調査委員會が成立した。そして委員會の協議の結果として、地球の子午線の長さの四千萬分の一を長さの基本單位(メートル)とし、攝氏四度の水一リットルの重さを目方の基本單位(キログラム)に採用するに決した。かくて従来よりも一層精密なる測定が行はれ、特に子午線の長さの測定に對する困難を克服して、一七九九年に原器が作られ、メートル法はこゝに一應の成立を告げた。しかしその充分なる國際性を獲得したのは、一八七五年(明治八年)に於ける「國際メートル法條約」(Convention International de Mètre)の確立によると、云ふべきであらう。

一方に於て、その後の一層精密な測定の結果、地球子午線の長さは四〇〇〇九一、五三二メートルであり、攝氏四度の水一リットルの重さは九九九・九三六グラムなることが判明した。それで今日では、自然的な標準を棄て、寧ろ人工的な標準に一定するを得策とし、次のやうに規定されてゐる。

メートルは、融解しつゝある水の温度に於ける、國際メートル原器の二億億分の長さである。一キログラムは國際キログラム原器の質量である。メートル法の長所は、その原器の精密に規定されたこと、補助單位は十進法により名稱の系統的なること、日方の單位と長さの單位との間の簡單な關係(高度の近似値として)、科學上には全國際的であり、日常生活上の使用に於ても既に最も國際的な地位を獲得したこと、等にある。

我國の度量衡の制度はメートル法である。従来我國では、尺貫法とヤード・ポンド法が、メートル法と併用さ

れてゐたのであつたが、大正十年四月「度量衡法」の改正によつて、大正十三年七月以來メートル法のみを使用することになつた。しかし急激な改正は困難なので、或期間は舊來のものを使用しても差支ないことに、法律によつて規定されてゐる。

【尺貫法】 我國に早く用ひられた尺貫は、三韓から傳來した高麗尺(多分現今の一・七三六尺)と唐の大尺(多分現今の〇・九七八尺)であつた。併し決定的のものは、文武天皇の大寶元年(三〇三)の大寶會によるところの、度量(多分同時に衡も)制度の成立であらう。それは唐の制度によつたものである。其後わが度量衡の制度は大いに亂れたが、徳川時代に至つて一應の統制を見るに至つた。尺には京俣尺の外に民間には他の數種が行はれ、樹にも京料の外に他の種類のものがあつた。今日まで行はれて居るのは主として明治八年に規定されたものであり、尺及び貫をそれぞれ長さ及び日方の基本單位とせる尺貫法である(度量衡法)。

長さ	1尺 = 30 cm. 簡尺 1尺 = 1.55 尺
	1丈 = 30 尺 = 100 寸 = 1000 分 = 10000 厘
	1里 = 30 町 1町 = 60 段 1段 = 6 尺
面積	1坪 = 6 尺平方
	1町 = 10 段 = 100 步 = 2000 步 = 4.99775 ha.
體積	1石 = 10 斗 = 100 升 = 200 合 = 2000 勺 = 1.80294 hl.
日方	1貫 = 100 匁 = 1000 分 = $\frac{375}{4}$ g.
	1斤 = 160 匁 = 600 g.

【ヤード・ポンド法】 主としてイギリス・アメリカに行はれる制度で、ヤード及びポンドをそれぞれ長さ及び日方の基本單位とするものである。十進法によらず、多年來の因襲そのもの如きヤード・ポンド法が、メートル法に比して、如何に劣つてゐるかは、數學教育改進論の主張者、イギリス人ジョン・マラー John Perry の

言に徴しても明かであらう。——「イギリスの技術を調べた人は誰でも、生徒の苦痛は、十進法を用いたときの努力の二十倍にも當ることを知るだらう。……この不都合なことが、宛も責難すべきことであるか、様、學校教師に見せびらかしてあり、而も誰一人としてそれを攻撃する者がなび。實にイギリス人が議論を逃れることの出来たのは、全くの偶然な天命である。」

【度量衡教授上の注意】 (一)メートル法を本位とする。他は單に過渡期的のもの故、換算表などを與へて、出来るだけ簡單に済ませる。その代りに、主力をメートル法による實測及び目測等による實物指導に注ぐべきである。

(二)長さ・面積・體積は、その間に次元 dimension の概念を入れて教授すべきである。(小森忠司)

トルコの教育

【概観】 一九二三年十月二十九日、トルコ共和國 Frenkçe Cumhuriyeti の成立はトルコの教育全般に根本的革新をもたらした。トルコ共和國の建設者といふべき大統領ケマル・パシヤ Mustafa Kemal Paşa (一九三四年よりケマル・アタターナル Mustafa Kemal Atatürk と改稱) (1881—1938) は新共和國の基礎として教育を重視し近代的な國民教育の統一を期して一九二四年三月三日に従来トルコの専政主たりし回教主を廢し、久しくトルコを支配してゐた回教の宗教學校をすべて閉鎖し學校教育を宗教の組織から開放した。次いで一九二八年十一月一日にトルコ國民の常用文字であつたアラビア文字を廢して新たにローマ字を採用することに定め、翌二九年一月一日より之を實施し國語の根本的變革を斷行した。その後府當局及び學校の努力によつてローマ字は急進な普及を見、今日に於ては學校は勿論出版物・通信等にもローマ字が使用されるに至つた。更に又一九三三年以來國語調査會を設置し、トルコ語の純異化と統一

の爲に努力し、在來多岐合されてゐたアラビア語・イタリ語の混入を避けるに至つた。漸くトルコの近代的教育改造は回教とアラビア文字からの開放に始まる。

【初等教育】 一九一〇年の規定によつて既に六箇年の義務教育制が定められたが實態は五箇年又は六箇年で一定しなかつた。一九二三年の規定により現在は滿七歳から十二歳迄の小學校五箇年を義務教育とする事に一定されてゐる。小學校の教科内容は一九二六年の改正によつて一層近代化され、ローマ字・讀み方・書き方・算り方・書き方・修身・算術・國算及び作業・音樂・體操・上方の二學年に於ては更に、文法・歴史・地理・幾何・博物・公民科等を加へる。一週教授時數各學年共二六時間。教授法にも近代的方法を探り得れ、生徒の活動と創造の發達に意を用ひ、善良な情習及び公民の涵養に力を盡し、特に初學年に於ては生徒の自然的興味を喚起することに努めてゐる。初等教育の普及發達には特に力を盡してゐる。その結果就學兒童數も一九二三年の三四三、四三八人に比して一九三一年には四三三八、五七〇人に増加してゐる。初等教育費は地方の負擔である爲に人口稀薄な僻遠の地方にあつては幾つかの村落が共同して組合學校を設け、或は移動教師によつてゐる地方もある。地方農村にあつては多くは園圃に同校される。

【中等教育】 中等學校は小學校第五學年の上に接續し六年課程、下級中等學校と上級中等學校に分れ、上級中等學校三年を卒へて大學に入學する。下級中等學校にあつては一般に男女共學、都市にあつては女子の下級中等學校もある。上級中等學校は男女によつて區別される。ローマ字採用と共に中等學校教科目の中からアラビア語及びペルシア語は除外され、その代りに英語・ドイツ語・フランス語のうち二種かれを必修とし、又宗教科も廢せられた。教科目は國語及文學・歴史・地理・公民科・哲學及社會學・生理學・動物學・植物學・地質學・衛生

學・生物學・物理化學・數學・外國語・國算・音樂・體操・教練、女子には特に育児・家事・裁縫。各學年共一週教授時數三二時間。新共和國政府の教育方針たる國民教育の近代化は上述の如き中等教育の教科内容のみならずその方法の上にも現れ、従來中等學校に於て一般に行はれてゐた機械的な教授法、過酷な訓練、生徒の能力無関係の弊害を改めて教授法を合理化し、特に學校生活自然を生氣ある共同生活たらしめ以て生徒の自立的訓練に努めてゐる。特にスポーツの發達著しく今日に於ては多くの學校に於て正統のスイム・デン・體操、各種のスポーツが行はれてゐる。體育らしきものは殆ど行はれず休憩時間に運動することすら禁ぜられてゐた従來のトルコの學校教育に比して著るべき變化といはねばならぬ。

【大學】 イスタンブール大學は一九〇〇年に設立されたが、サルタン專政のため充分な發達をなし得なかつた。トルコ共和國成立の翌年一九二四年の統一的教育令によつて同大學もその組織を整備し、醫學部・法律部・文學部・美術部・神學部の五學部を有することになり、醫學部には藥學・齒科の専門部が附設されてゐる。一九三三年六月以降更に根本的な改定を施され、ドイツから進取されたルダヤ人・非アラビヤの學者を多く招聘し、著るしくその内容を充實するに至つた。男女共學である。教授は一九三二年のイギリス教育年鑑によつて示せば上表の如くである。

部	教授		備
	男	女	
醫學部	五五	五五	醫學
法律部	四五	四五	法律
文學部	四五	四五	文學
美術部	四五	四五	美術
神學部	四五	四五	神學
公民科	四五	四五	公民
英語	四五	四五	英語
ドイツ語	四五	四五	ドイツ語
フランス語	四五	四五	フランス語
體育	四五	四五	體育
音樂	四五	四五	音樂
體操	四五	四五	體操
裁縫	四五	四五	裁縫
育児	四五	四五	育児
家事	四五	四五	家事
その他	四五	四五	その他

この外アラビヤに法律學部、文學部を有する大學、農學研究

所があり、イスタンブールには商科・医科・林科・工科、商船等の各専門學校があり、更に繪畫・建築・彫刻・言語の諸科を有する藝術學院がある。

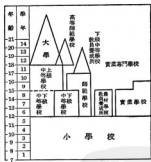
〔教員養成〕 教員養成に關しては特に注意し、これに要する費用も國家に於て支拂することに改められた。一九二三年以來新たに十校の師範學校を設け、その他特に農科學校教員、幼稚園の保健、體操・音樂の教員を養成するための學校をも新設した。師範學校は小學校を卒業した者を入學せしめ五年課程、アンゴラの師範學校には特に小學校視學を養成する課程をも設けてゐる。上級中等學校の教員はイスタンブールの高等師範學校とイスタンブール大學とに於て養成される。一般學科に就ては大學に於て研究し、教職に必要な特殊學科に就ては高等師範學校に於て學ぶ。下級中等學校の教員はアンゴラの師範學校に附設されたより程度の高い特別課程によつて養成される。

〔外國人經營の諸學校〕 トルコにはトルコ左派の國教主義の法學校と並んで多數の外國人經營の小学校・中等學校・大學がある。フランス經營の學校がその過半數を占め、次いで多いのがイタリー人・アメリカ人經營の學校である。向その他にイギリス人・ドイツ人・オーストリア人・ユダヤ人經營の諸學校がある。これらの外國人經營の學校、特にフランス人・イギリス人・ドイツ人・イタリー人經營の學校に於て近代的教育をうけた者がトルコの政治・經濟・産業等の文化方面に活躍し、直接間接にトルコに新時代をもたらす動力をなしてゐる。外國人經營の學校を一九三二年イギリス教育年鑑によつて示せば次のやうである。フランス人四一校、アメリカ人八校、イギリス人二校、イタリー人一七校、ブルガリア人五校、ドイツ人一校、ベルギー人一校、オーストリア人二校、ユダヤ人二校、アラブ人一校。

〔社會教育〕 新しき共和政府によつて學校教育の改

正と共に重要な問題は文盲者教化の問題である。この目的のために文盲者獎勵の下に盛に行はれてゐるのが國民學校運動である。この運動は國民學校と呼ぶ特別課程を小學校に設けて文盲者を教化せんとするものである。この課程には二種あつてその一つはたゞ讀み書きを教へ、他の一つはやむ程度或る歴史・公民・地理・數學及び衛生等を教へる。その期間はいづれも四箇月。移動教師によつて行はれてゐる地方もある。この運動の教育を受けたる者の數既に二百萬人に達するといはれてゐる。共和政府にとつてもう一つの重要問題は職業教育である。一九二六年には文盲者に對して職業教育局を設け、西歐諸國から各種の専門家を招聘して職業教育の普及促進に盡力してゐる。

トルコの學校系統圖



(参考書)

文獻—R. Ferry (ed.), The Yearbook of Education, 1933. O. Eckhard, Weltanschauungslehre, 1930. Ferner internationaler Föderation, L'organisation de l'instruction publique.

トルストイ

1818-1910. 1829-1910. 1859-1910.

第十九世紀後半に於けるロシアの文豪、特に小説作家として傑出、思想家・文明批評家としては宗教・道徳・社會・政治・文藝・教育の諸問題を痛烈に批判し、その影響は歐美は固より我國にも著大であつた。彼は社會・教育の問題に就て土地會議決定となつたり、政府に呈請したり、ドムゴール教徒を擁護したり、小學校を從事したり、貧窮救済に盡力したり、又素食主義を實行したりしたが、その本領はやはり文筆にあつた。彼は筆力とそれに対する従従とを否定したが、彼の生涯は實に自己に對する精神的闘争に充ちて居た。これ社會・政府・教育に對する精神的闘争に充ちて居た。これ社會・實に現實的と理想の、本能的と合理的、感覺的と精神的、利己的と無私的の對立の、非凡に強く烈しく深かつたのによるのであつて、この普遍人間的にして而も特に現代的なる苦悶とその超克の努力とこそ、彼が世界の魂を撼がした所以である。

〔生涯〕 モスクワの南方トールノフのヤリスナヤ・ポリツナヤの村莊に代々の名門たる伯爵家に生れ、幼にしてロシア貴族に普通の如くドイツ人・フランス人の家庭教師に學んだ。早く両親を失ひ、母の死後は相次いで二人の自身に育てられた。一八四四年カザン大學の東洋語學科に入つたが中途退學。一八四七年自己の領地に於ける農民生活の改善を企て失敗した後、首府ペテルスブルグ(今のレニングラード)に赴き、貴族青年の會なる放蕩生活に耽つた末、兄ニコライの勸告に従ひカサンの軍隊に士官候補生として入隊。一八五二年自傳的小説『幼年時代』を出したが作家生活の始であり、續して『少年時代』『青年時代』『地主の備』の小説を公したが。一八五四一八五五年軍隊に從軍して勇名があり、その産物たる小説『セヴァストポリ』は彼の文名

を一時に高からしめた。かくて彼は首府に行きツルゲーネフ、ア・ア・ツルゲーネフ(1808-55)等當時著名の文學者と仲交したが、相合はずして分袂。一八五七年四歐諸國に外遊して文明の虚偽性を痛感し、歸國後行状に引果、創作の頃から國民教育の問題に没頭。一八六二年小説『コサック』を發表。同年結婚、家庭の幸福は愈々、創作力を奮勵し、第十九世紀小説中の大作にして傑作である『戦争と平和』(一八四一—六九年)に次いで『アンナ・カレーナナ』(一八七三—七六年)が世に出た。一八七〇年代の末頃から天成の藝術家たる彼を離して宗教的徳教的社會的活劇家としての彼の一面が著しく露出し、彼の著述的活動も亦その方面にそまがれたが、其後愈々傾向を小説、証、教化的な民話・童話の作が多かつた。彼がロシアの知識階級や農民に與へた影響、その國外に擴がった感動と共に、國家と教會との隔道も亦著しく、彼の著述は外國で出版されて遂に本國に流入する姿を見た。一八八一年後著者健康其他の問題で夫人との衝突頻々す。一八〇一年ロシア正教會は彼を破門した。彼は其後も内生活の安らぎを家庭からも自分からも得られず、衝突と反省とに悩まされて、一九一〇年十月二十八日未明密かに家を出て、途上の汽車中で病を發し、十一月七日朝アスターゴロフ驛長の宅地に、その八十年にゆる苦悶の生涯を終へた。

傳的たらしめると共に傾向的にする。傾向的性質は晩年の作(例『クワイワール・ルンツナ』一八九〇年、『復活』一八九七年等)に於て特に著るし、初期の作例へば『コサック』にも物質的近代文明の否定と自然に融合する原始的生活の肯定とが寓せられて、中期の二大作『戦争と平和』『アンナ・カレーナナ』も亦さうであり、殊に後者に現はれる人物レヴィンには彼自身の生活理想及び批判を具現して居る。彼はシェークスピア、ゴッテ、ヘーゲル、C. G. Jung の劇曲を世の定評に對して排撃したが、モトバウサン、H. H. A. G. Kampmann (1850-9)の技巧の優秀を認めた。彼は作品價値の要件を、内容の人生的(宗教的徳教的)意義、表現の技巧、作者がその表現せるものを生々と感じる誠實に認めた。『藝術とは何ぞや』(一八九七年)、『シェークスピア及び戯曲に就て』(一九〇六年)は文學評論の最も重要なもの。

『思想家及び文明批評家としてのトルストイ』 彼が古代のアラトシ、ムソリア、近世のバスケル、ロマン、(『ロマン』、ムソリア、カント、ヘーゲル、フーエル)は固より、釋迦・孔子・老子等から廣く學んだことは、彼の遺著にして彼一途に古今の賢者の訓を集め又解したる、『一日一善』、『人生の道』から窺ひ得られ、殊に『老子』に至つては、日本人小西海太郎が助けてそのロシア譯を成した位であるが、併し彼の根本思想はキリスト教に、教會と政權とによつて墮落せざる原始的な意識のキリスト教にあり、福音書に於ては彼によつて凡百の問題解決の鍵であつた。即ち人間の生命を直ちに神に結びつけ、神なる絶対的支配者の下に國家民族を超えて神人の如く相愛し、暴力を以て戦争及び暴力の革命を否定し、神に對する無條件的無抵抗主義を主張し、神の賜物なる土に働き自然にして簡素な百姓生活を讃美する人爲の支配なき社會を理想した。彼は過極の根源を神と宗教とに基づけると共に、神を合理的徳教的に解する非神祕的解釋を

取つた。宗教上主要なる譯語は、『悔悔』(一八七九—八二年)、『福音神學の批判』、『我が信仰は何に在りや』、『我宗教』、『神の國は汝等の内に在り』、其他『さらば我等何を爲す可きか』(一八八六年脱稿)、『人生論』等々枚舉に遑ない。

『教育家としてのトルストイ』 彼の文學及び論文が廣く於て教育的であり、彼が十九世紀末に於ける人類の教師たるは勿論であるが、彼はまた狭義の教育者として小學校教育に當り、更に教育的な著作者としても活動した。すでに一八四九年歸村のとき國民學校を興したが失敗し、外遊後(一八五八—五九年)再び教育事業に著手して小學校を再設し、教育雜誌『サリスヤ・カリーヤナ』を一年間(一八六一—六二年)發行した。彼は被教育者の力の自由活動を尊び、試験制度と不自然な文明的教育を否定するルソー流の教育を實行したが、一八六二年官憲の壓迫により頓挫した。一八七二年初等讀本なる『アビブツク』(『我が道』)の著者百方苦心して編纂し、夫人・家族と共に自家で農民の兒女を教へた。彼の教育論は最後の十年なる一九〇〇年代にも傑出したが、その主要なるものは『國民教育』、『再論國民教育』、『習育と教育』、『進歩と教育の定義』等。彼の文學的作品中民話や童話は最も庶民的教育意義の博多なるもので、その主なるものは『人は何によりて生きるか』、『愛のある所神あり』、『イヴツク』の馬鹿』等。

『我國に於ける影響』 彼の影響は明治三十七、八年日露戰役前後に於て、殊に我國青年の心を打ち、その影響今に絶えず、その宗教観・人生觀即ち字義通りの福音主義、勞働奉仕及び簡易生活觀、非神論、民衆的藝術觀即ち廣く於ける人道主義は相當深く我國精神界に植ゑつけられた。

文獻——春秋社版『トルストイ全集』十二卷(大正五、十四年)；岩波版『トルストイ全集』二十二卷(昭和四年)

年、中央公論社版「大トルストイ全集」(二十卷) (昭和十一年)、アレグザコフスキー(蘇聯)「トルストイ」と「トルストイ」(その生活と藝術) (五三三頁)、昭和十一年、ビレニョフ(蘇聯)「大トルストイ傳」(三卷) (五三三頁)、トルストイ(蘇聯)「トルストイ傳」(三卷) (五三三頁)、トルストイ(蘇聯)「トルストイ傳」(三卷) (五三三頁)、トルストイ(蘇聯)「トルストイ傳」(三卷) (五三三頁)、トルストイ(蘇聯)「トルストイ傳」(三卷) (五三三頁)。

ドルトン・プラン (Dr Dalton Plan)

【名稱及び沿革】 ドルトン・プランは、一九二〇年、イギリスの Helen Parkhill (1887-) が、アメリカのマサチューセッツ州のドルトンのハイ・スクールに於て實施した實驗室案 Laboratory Plan のことを、正しくはドルトン實驗室案 Dalton Laboratory plan と呼ぶべきである。併し創案者の主著「ドルトン・プランの教育」から特許ドルトン・プランと呼ばれてゐる。

實驗室案は最初パーカストが、エマーソン思想的影響を受け、教育が「古い傳統を支持」することに全力を措いてゐるのを嘆いて、児童の自己完成に對する要求を充すことによつて「變り者」を作る教育に對して、女史の教師としての最初の経験であつた同舍の單級小學校(四十名の児童が八學級に分れてゐた)での教育に於て、すでに實驗室案の萌芽が見出される。偶々、昔の教師から贈られた Inwald (1862-) の「精神の形成 (The Making of the Mind, 1908) を讀むに及んで、この書に因つて教育的實驗室 educational Laboratory を初めて考へついたのである」とパーカスト自ら述べてゐる。それは一九〇八年のことである。「精神の形成」に於てスウィフトは「より環境、個性の尊重、力の節約、

傳統からの解放等を力説してゐる。その後三年にして八歳から十二歳の児童を「教育的實驗室」で研究せしめる案を立て、一九一三年の完成以來實驗室案と呼ばれ、それは「最初から學校生活を全然改造することを目的としてゐた」のである。一九一四年パーカストはモンテッソーリ法(Montessori)の教育研究のためイタリアに渡り、翌年カリフォルニアでこの教育法に參加し、この期間に特に遊ばれた九歳から十二歳の児童百人に對して實驗室案を實施に試みた。モンテッソーリ教育員養成所設立のことで一時研究を中止し、一九一九年九月再び實驗室案をパーキンジャー不具見學校 Parkinjer's Orphan Asylum に實施して良好なる成績を得たので、一九二〇年二月ドルトンのハイ・スクールの男女生に實施した。これは實施後程なくイギリスに紹介され、一九二〇年七月既にローザ・パークレット R. Parklet は、ロンドン高等女學校にこの案を實施して成功し、二六年には一、五〇〇校の小學校・中等學校がこの案を試行してゐた。パーカストの主著は二七年には十五、二八年には十七の外國語に翻譯された。併しアメリカに於て同案の試行學校数は當時二〇〇に過ぎなかつた。

【根本原理】 ドルトン・プランは、パーカストに依れば學科課程や教授法の問題ではなく、學校生活の一つの新しき方法として創案されたものである。學校全體は「一つの共同社會 community」であつて、教育の理想的人格としての「懐柔の人間」 the Gentleman Student に陶治することが、そのときの本質的條件である。従つて個人の自己發展の「自由」が同案の第一根本原理である。即ち自己表現の自由の立場から児童は、彼自身の選擇した科目又は題材に就て、彼自身の計案方法、彼自身の進歩に従つて、彼自身の興味・持統する限り中斷されることなく學習する自由が與へられなければならないと説くのである。第二の根本原理は「協同」である。學校生活が

社會組織を反映させるためには、單に聰明なる參與者の態度ではなく、學校のすべての部分が相互的に緊密な有機的關係に立ち、基礎生活の相互作用に依つて、児童の學習活動を社會の一員としての行動態度に高めなければならない。この原理は、ユーイの民主的教育の思想に基礎を置くと言はれる。リッチャー R. L. Litcher は同案の根本原理を第一自由、第二集團の相互作用、第三個別的作業 (Individual work) の三つに分類してゐるが、彼は「自由」の原理が、個別的なるものを根本的特質としてゐることを口説してゐる。

【内容】 (一) 年齢 實驗室案の年齢上の適用は、小學校四年(九歳又は十歳以上ならば、如何なる種類の學校及び學年にも適用される。

(二) 仕事 學科は舊來の學科を遺棄するが、たゞ大科目 Arithmetic、Science として數學・歴史・理科・國語・地理・外國語、小科目 history、biology として音樂・美術・手藝・家事・手工・體操に分類する。この分類はその重要性を示すものではなく、進級の基準及び上級學校入學試験の準備上分類されたに過ぎない。尤も同案の適用は大科目にのみ適用されてゐる。而して各學年に對して學科課程が定められ、児童は自己の學年に當てられた學科課程を知約仕事 (obligatory work) として引受ける。著く契約の形式で仕事を與へることに依つて學習活動に權威を與へ、學習の目的を児童自ら決定的に意識せしめ得るのである。仕事は一月二十日を単位として更に二十の小細目に分れ、仕事割合として教師から引受けたものを割當表 (class list) と呼んでゐる。(この割當表が同案の生命とも言はるべきもので、教師は児童の能力と仕事の量とを一致せしめることが教師にとつての大きな課題である) この契約仕事を完了しない限り何れの學科目もその範圍を越えることは許されない。

(三) 實驗室 舊來の教室は廢され、新たに學科別の仕事

場としての自學室或は研究室が設けられる。

(四)専門教師 實驗室は、一科一室を理想とするやうに一人一科の専門教師を理想である。こゝでの教師は、児童の仕事に於て相談役(advisor)であり、同時に學校の畢竟である子供に相談役でもある。

(五)會議 教師が同志的な兒童に、學科に就て實驗室の時間内に一齊に教授したい場合に不何時に召集するものと、實驗室の時間移動に學級として割かれる總會議がある。總會議では對置表中進度表を以て、各々その困難とするところを相談討論する。總會議は毎日異なる學科日と主眼とする故に、尖々たる専門教師が臨席する。

(六)進度調査 同室は社會に有用なる獨立營の人間を養成するにあり、それが爲に自由と協同を原理とするのであるが、進度調査法(engle method)はこの原理の現はれである。即ち兒童用の契約調査(engle's contract method)に兒童自身をしてその進度を記録せしめる事によつて、兒童は自分の仕事の進捗を把握し自ら統制し、又年長兒童は調査によつて年少兒童の進歩に興味と同情を喚起せられ、進んで助言し助力するに至るのである。教師は教師用の實驗室調査(Instructor's laboratory engle)によつて兒童の進度と強弱點を知り得て指導上大きな便宜を得る。

【註】 N. E. Nunn (1870—)は、同室を教授(learning)と學習(learning)を以てよく區別する方法を研究し、この問題に確實な解決を與へんとするの目的を述べた。N. A. Knoll (1867—)の知能はメソッド(方法)との比較を以て、共通點と相違點を指摘してゐるが、「一般にメソッドに於ては進歩的」同室は書物學校(Handwritten P. 生活學校(Laboredomic)ではない、同室は、その完全な形に於ては、個別作業

として其實質的な成功を収めたやうである。「進歩は集

合教授(Mass-instruction)に反對し個別教授(Individual instruction)を以て」とルースが批評したやうに、本来同室の自由の原理の中心は個人の原理で、それは同室の他の協同の原理に於ける同室の實施から、縮減した個人主義的の變化した我國に於ける同室の實施から、縮減した個人主義的の變化した我國に於て醸成したのもそれに基因する。殊に教師の學力の不足、一學級兒童數の多い學校では極めて困難である。尙同室が學校生活の改革を企圖しながら、科別に構成された學科課程に據らず、舊式の學科を大・小科目に分類したこれは社會生活の未來的展望の缺如を物語つてゐる。(N. A. S. Hosen (1867—)が評した様に、勞作學校の變遷は勞作概念の狭きに基因する。眞の勞作は本質に於て創造的であり、人格形成的であるといふが、同室の根本概念的貧困の故に未知的自學法の工夫に據りしめたのは惜しい。(註)註

文獻—H. Parkhurst, Education on the Dalton Plan, 1922 (東京書籍「メソッド教育法」文庫三巻); The Dalton Laboratory Plan(The Twenty-Fourth Yearbook of National Society for the Study of Education, Part II, 1925); E. Ferry, The Dalton Work and the Dalton Plan, 1925; The Rise and Progress of the Dalton Plan, 1928; A. Park, The new Schule, 1927; M. Scholms, Heben Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwirklichung in England, 1925; S. Fress, Der Ideo der Arbeitsschule und der Dalton-Plan (Der Erziehungs, 1930); 古田性「メソッドの進歩と共通性」(文庫三巻)「メソッド」(文庫三巻)の批判的研究(「文庫三巻」)古田性「メソッドの進歩と共通性」(文庫三巻)「メソッド」(文庫三巻)の批判的研究(「文庫三巻」)

ルトン式學習の實施經驗(「文庫三巻」)古田性「メソッド」(文庫三巻)の批判的研究(「文庫三巻」)

ルトン・プランの批判(「文庫三巻」)田花爲雄「メソッド」(文庫三巻)の批判的研究(「文庫三巻」)

ノーツ de Flege, Charles-Michel, 1886 (1912) p. 68 ff.

【註】 フランスの聲唱教育者。始め神學校に学びしも教師とはならずして法律を研究して辯論士となり、次いで再び教師となつたが永續しなかつた。偶然一婦人を訪ねて二人の愛の娘に遇ひ、彼の熱情はこの不幸な聲唱者を教育することを以てその使命と痛感し、やがてその教育を開始した。時に一七六〇年、彼が四十八歳の時であつた。

彼は貧民の子供を集めて教育を施した爲に投票料は勿論之を徴教しないのみならず、その生活費をも給せざるを得なかつた。彼は情しげもなくその財産を之に投じ、自らは飢寒と戦はねばならぬ日が多かつた。併し後繼者マレー H. A. C. Girard (1747—1821)等多くの有爲の弟子を養成した。彼の教育法は高等の弟子により悉ちに諸外國に伝はり、聲唱教育の發達に貢獻する所頗る大であつた。

【教育法】 ノーヴェーは、聲唱者の教育を開始するに當り、その生活を注視し、その思想交換の手段を考察し、手鏡自身振りを以て、彼等の母國語であると断定し、之を整理整頓して正しく文と一致することを工夫考査し、之を方法的符號又は手話 signs methodiques と稱した。同じつての手話話とメソッドの書き言葉を結合して、その國語の知識を授け、國語を書かす。他の凡ての學科も兩者を結合して教授することをとした。尤も彼は指文字も知つてゐたが、あまり之を重視せず、又口話法は聲唱者に重荷を課するのみで、放少として之を採用することに反對した。ノーヴェーの課目は、手鏡自身振りを以て聲唱者の唯一の言語即ち母國語と考へた。

所にあつた。その後繼者シカールに至つて、その主義は幾分緩和を加へた。孫弟子ニコマン・R.-A.-A. Békian (1780-1834)に至つては、方法的特殊は無益なものと見て捨てられたに至つた。これは言語に關する心理より見れば當然であるが、當時にあつては單に經驗より之を得たに過ぎなかつたのであつた。

【著書】*メテューの著書には左の二つがあり、いづれも當時の學問教育の指針となつたものである。"Instruction des sciences-amusées par la voie des signes méthodiques, 1776. La véritable manière d'instruire les sourdes et muettes, confirmée par une longue expérience, 1781.* (邦訳本未定)

文獻—A. Remy, *Arnold on the Education of the Deaf, 1828. G. de Ruyal et G. Janssens, Les sourds-muets. École mûtilable, pédagogique et sociale, 1928.* 川本宇之介「聾啞教育史綱要」(『ロンドン教育史』第3巻、昭和26年)

トロツツェンドルフ Trotsendorf, Valentin

1400?—1508?

【生涯】宗教改革時代に於けるドイツのプロテスタント主義教育者。カサヌーの小邑トロツツェンドルフの職農なる農夫の子として生れ、本名をヴァレンティン・ツワードラツト Valentin Twardant と言つたがその生地を因んでトロツツェンドルフと呼ばれた。ゲルマニアのラッパツの學校を経てツィアナチヒ大學に學び、卒業後一五一六年にザールツェルに於て教職に就いたが、ルターの名聲を慕ひ種を抛つてウツテンベルクに赴き、ルター並にメランヒトンの下に前後五箇年間神學を學び、深く改革主義精神を獲得した。一五二三年に至り彼の學文を助けるためザールツェルに於てラッパツ學校に赴任し、翌年推されて校長になつたが、信仰上の理由で同地を去り、爾後ツィーグムツ・ウツテンベルク等にあつて終老す。

トロツツェンドルフ—ナイサイゼ(内在性と超越性)

の地位に降した。而してその機會は遂に來つて、彼は一五二一年再びザールツェルに招かれて學校經營を託され、二十五箇年もの永き間校長としてその職務に盡き、終つたる名聲を揚げたが、飢饉・悪疫・火災等の打撃は莫測のため一五五四年に至つて同校は遂に閉鎖の巴なきに至り、彼は生徒と共にツィーグムツに移轉した。而して彼は二年の後、講義中卒中にて薨れ、一生れながらの「教育者」に相應しき死を遂げた。

【教育上の功績】彼の教育史上の地位はザールツェルに於ける種々な教育施設に於て確保されてゐる。同校は宗教的感化を興へると共に神學研究の基礎的陶冶をなすことを志願した六學科編成のむしろ小規模なる學校であつたが、プロテスタント主義の教育思想を以てその根本精神とし、特にメランヒトンの教育理想を實現した點で注目され、校長たりし彼の手腕に依つてその名聲は四方に喧傳され、多大の影響を興へたのである。メランヒトンの影響を強く受けた彼が人文主義的立場よりラッパツ・ゲリシヤの古舞蹈及び宗教のみを教科となし、學校内に於て國語の使用を厭せんとしたことは當然であるが、彼は又問答書を高く評價して自らもそれを作成し、且つメランヒトンの教育理想を敷衍して遂に教育上の新機軸を拓いた。併し同校の最大の特長はその訓育の制度に存した。毎朝彼は特に訓育に力を注いで監督 (Quasiexamen) を設けて生徒の起居動作を詳細に點検せしめたが、他面「R」の共和制を以て理想的國家形式として學校教育を該形式に依つて組織し、生徒の間より一箇月交代の生徒役員 (Schülerregiment) を選出せしめて執政・元老院議員及び監察官を任命し、校規の違反者を見て彼等自らの手に依つて吟味せしめ、彼自身は指揮官となつてそれらを教育的に指導した。かかる方法は、生徒の自治的訓練の先驅的役割を果たしたものであるが、彼が上級の生徒をして下級の生徒の教授に當らしめて終

年の教師を養成したことは又助教法の先驅ともなつたのである。

【著書】*メテューの著書*

文獻—A. Remy, Valentin Trotsendorf und die Melnikische Schule zu Goldberg, 1888.

ナ

内在性と超越性

(87) Immanenz auf transzendenz (88) Immanenz und Transzendenz (89) Immanenz vs. Transzendenz

哲學上一般に領域の見地から規定せられる對立的概念。即ち或領域の内帯に止まるかもしくはそれを越えるかによつて大々に内在性或は超越性をもつと云はれる。普通にその領域は主観・意識・經驗・人間・世界・有限者等であり、これ等領域の觀點から認識論及び形而上學に於て種々の意味に解せられて存在し、内在性と超越性の對立は既に中世以來用語として存在し、(一)ば主観的觀點から内在的行動と超越的行動、結果の觀點から内容的原因と超越的原因の如き對立に於て用ひられたが、殊にカント以後常用せられて今日に及んで居る。また他方に於て超越性に關しては中世の形而上學に於てその重要な用語として、存在規定の最後的基础を云ひあらはす最も普遍的なる概念(一)善・善等)を指し、従つて類的规定乃至純略の規定を超越する超越性を意味する「超越的觀念」が成立し、この用語の特殊はその概念的內容の動態を経てカントの時代迄及んだが、カントに至つて前述の内在性に對立する超越性と一その語源を同じくするにも拘らず一區別せられ、その認識論に於ける方法的基礎概念を指す用語としての超越性に轉換固定せられて同じく

今日に及んで居る。斯くして超越性は二義に解せられ、これを區別する爲に僅かに先驗性と呼ばれるのが普通である。先驗性(先驗)の超越性、内在性と超越性との對立は、認識論に於ては主観・意識・經驗とその領域とするが、それ等の領域が對別的の力を意味するか或は然らざるか(先驗的主観・意識一般・純粹意識・可能的經驗等)によつて異なる意味に附せられる。例へば對別的の主観の意識内容として存在せず、從つてこの限りに於て意識に對して超越的なものも、可能的經驗の對象として存在せずとせられる時、それは經驗に内在的であると云はれ、また逆に意識一般の内容を考へられ、この意味に於て意識に内在的なものも、個別的の主観に對する客觀として存在するとせられる時、それは主観に對して超越的であると云はれる。併し總じて如何なる意味に於ても認識論的の内在性をもたぬものはその超越性を超越性と呼ぶことが多し。形而上學に於てはその領域は世界・有識者・人間等である。例へば世界と神との關係に於て、世界に對して或は神を内在的原因と看做し、斯くして神と世界とは一となり、神は世界の内在の本質とせられ(神神論)、或は神を超越的原因と看做し、斯くして神は世界を超越するその創造者とせられ(超越神論)。後者に於てはその超越性が極度に強調せられるとき、それは絕對性性と呼ばれて居る。「神は自らを啓示し、人間はその懐に抱く時にも、またその時こそ、人間と絕對に對し得ぬ光のうちに住する二神論的の神學」。また例へば自覺存在としての人間と超越存在としての神性との關係に於て、その絕對的眞實性が力說せられ、斯くして超越存在は自覺存在に對し、その最大の據地に於てはなほ絕對的距離をもたずとせられる(自覺存在哲學)。(伊藤野矢著)

内省書

【意義】 一般には内省に申告する書類といふ意味であるが、最近特に之を學校關係のことに用ひるやうにな

つた。この場合には上級學校への入學志願者について、本人の身體・學業・人物等に關して査定の結果を下級學校長から上級學校長に親筆書以て申告する書類のことといふ。

内書

近年大都會に於て、中等諸學校の入學難から入學準備教育の激進を加へ、その救済策の一つとして志願者選抜に當つて小學校に於ける成績を參考とすべきことが提唱せられ、その實行を容易ならしめるために内申書の形式を定めて附る府縣が少くない。これは各上級學校が、それぞれ異なる形式を規定したるよりも標準は少く、效果も、内申書には大體、家庭の状況、身體の狀況、學業成績、人物等の項目を有つて居る。家庭の狀況では兩親の有無、兄弟姉妹の人数、家庭の職業、宗教、主として教育を見る人、暮し向き等々、身體狀況では最近二箇年間の身體検査の結果、過去に於ける特殊の疾病、出缺席の狀況、法定種痘完了の年月日等々、學業成績では最近二箇年の各學科の考査の結果、操譯、席次(何人申の何番等)を記載し、人物については單に人物案とか兵としないで、人物の全貌を窺ひ知るに必要な諸性質を定めてそれぞれ評定した結果を記述するがよい。評定に當つては平均兒童標準を基準とし、それらに等しいものを中とし、基準以上のものについて更に上、下を區別し、基準以下のものについて同様に上、中、中下、中下下といふやうに少くも五段階を區別することが効果的である。而して各性質に次の如き顯示法を用ひて、評定の結果を×印で示せば、評定を容易にし、且つ審査に當つて適宜に便である。

出題	標準	普通	良	大々
出題	標準	普通	良	大々

評定すべき性質としては、勤勞、誠實、規律、協同、志氣、向性、統率、人格等が挙げられる。なほ人物を

見る材料として、内申書には學科の好惡、特殊な天賦のある方面、學校作業以外の特殊な趣味、將來進もうとする方向、親族・師長等に選ばれた回数等を記入すべき欄を設けるがよい。

利用法

内申書を利用するには單に學業成績のみを見ることなく、記載してある諸項目に於て審査することが望ましい。而して、審査は各項目を別々に見るのでなく、本人を全體として綜合的に見るものが大切である。従來の經驗によれば數名の審査員をして審査せしめた結果を綜合したものは従來數時間をかけて行つた學科考査の結果に匹敵するだけの効果がある。(伊藤野矢著)

内省 (Self-Inspection) (Eigenselbstbeobachtung)

自分が現に何物かを經驗してあるといふ意識をいふ。從つて自己觀察ともいふ。それが特に内省と稱せられるのは、意識するものが自己の内部に存在すると考へられたからである。意識が外部經驗或は外部知覺に對して内部經驗或は内省知覺として區別された事も考へられるが、併し意識は物質に對する特殊な存在として人間の内部に發見されるものではない。外部に經驗され、知覺されるといふことは何物かが意識されること即ち客觀的存在が認められることであり、内部に經驗され、知覺されるといふことは何物かを意識すること、即ち主観的存在が認められることである。併し客觀的存在は認識されるものとして意識の對象と考へられ、主観的存在は認識するものとして意識の作用と考へられる。從つて對象と作用との關係は外部と内部との關係として存在するものではなく、對象は意識の内容として存在し、作用は對象を意識の内容として規定する。意識はかかる關係によつて現象するが、意識現象を規定するものは空間的關係でもなく、時間的關係でもなく、本質的關係である。併

し意識は時間の中に流動し絶えず作用は偏向し内容は變化する。内容の變化は時間的關係によつて意識される限り、内容と内容との關係は記憶によつて意識せしめられたり。併し記憶によつて再認識される内容は既に變容せられた内容であり、従つて記憶による再認識は不確實なもので、直接に経験されたものといへぬ。もし内容をかゝる記憶による経験の觀察(考へ)ならば、内容による觀察は不確實であり、直接の経験を觀察することは不可能となる。併し内容が記憶による再認識のみを意味しない。自分が既に何物かを認識してゐるといふ意識は内容と作用との本質的關係を認め、内容と内容との時間的關係を認めることではない。従つて内容が如何に變容されても、それが意識される限り内容の可能性は疑はれない。たとひ問題となるのは内容の性質である。

ついで、最も精細に表現されるが、言語は内容による経験の象徴として理解されねばならぬ。併し言語による理解は言語の教育によつて可能であり、言語の教育は言語協同體の成立を條件とする。内容が不可能でないが、内容の報告は表現の方法によつて不確實となり、従つて誤解を招き理解を不可能ならしめる。兒童は内容を知得も、これを正確に報告することができない。心理學の内省法は自己觀察の修業であると同時に自己表現の工夫であり、兒童心理學の方法として内省法が問題となるのは自己觀察の不充分と自己表現の不確實とにあるが、これを教育の心理學の問題として見れば、内省法は言語教育による兒童の心理學的訓練であるといへる。(坂口實三郎)

文献——P. Arendse, Psychologie vom empirischen Standpunkt, Bd. I, 1921. 增田悦茂「心理學研究法」(昭和十一年)

内分泌腺 (III) endokrine Störungen

「内分泌の生理」 生理には特殊な組織があつて、生物の生活に役立つ物質を生産してゐる。この生産物を分

泌物と云ひ、生産することゝ分泌 secretion と云ふ。高等な生物では分泌機能を有する組織は排出口を備へし分泌を專らその官能としてゐる。眼には排出口を備へずその分泌物を外部に送り出すものも、排出口を備へずその分泌物を直接に血液内に送り込むものとがある。前者を外分泌腺、後者を内分泌腺と呼び、その働きをそれぞれ外分泌及び内分泌 (III) endokrine, inner secretion (III) innere Sekretion (III) endokrine Intense と云ふ。

體內に於ける細胞乃至器官相互の連絡交通は、細胞系統及び組織液を行はされる。前者は神経性接觸、後者は體液性接触は化學的接觸と稱し、兩者相俟つて全體的な生理活動が實現せられる。而して、この化學的接觸の重要な役割は内分泌によつて受持つたのである。種々の内分泌器官から分泌せられる特殊な物質、即ち内分泌物をホルモン hormone と云ふ。ホルモンは直接に血液中に移行し、全身を循環し他の器官に達し、血液から組織液に滲出して各器官に種々な影響を及ぼす。即ち所謂液性作用を爲すものである。この意味に於て、内分泌の生理學はヒステララチス Hypothalamus によつて解(ら)れた古代の教養生理學乃至體液生理學 humoral pathologie の復興であるといふことが出来る。ホルモンとは「整頓せしむる」或は「調整せしめる」と云ふ意味の言葉であるが、種々のホルモンの何れもが調整作用を有するものではなく、中には抑制作用を爲すものもあり、又、有害な代謝産物を中和するものもあるから、ホルモンを「調整せしめる物」の意にのみ用ひることは出来ない。ホルモンは常態或は對照状態に於ては一定の出来、性質と意味とを發揮してはならない。

臨床的に、アデナリン病が言語の疾患に基き、バゼドワ氏病やクレチン病が甲状腺の異常に由来することなどから、特殊な語言の異常が、廣く全身的な症状を惹起することが漸次明かになり、一八八九年、メーリングト

Meringt 及びニコラウスキー O. Nikolaewski が動物の腺體を摘出すれば、重症の特殊病の現現することを實驗して、内分泌に関する研究が盛んになつて来た。

或原組織を持つ器官が、内分泌機能に有するが否かを檢證するには、種々な方法がある。その一つは除去法であつて、器官を除去するか、その働きを止めて、生理に及ぼす影響、所謂缺損症を觀察することだけでは尙ほ不十分であつて、次に、除去された器官を、缺損症を示してゐる生物に移植してみる。所謂移植法であつて、これによつて缺損症が軽減するか回復すれば、該器官が内分泌を爲すものと看做すことが出来る。移植の代りに、缺損器官を剝製しても、或はそのエキスを注射しても足る場合もある。併し最も重要なことは、内分泌物(ホルモン)を純粹な形として取り出し、その化學的構造並に官能的作用を明かにすることである。併しホルモンは極めて微量であり、變化し易い爲に、此等の點は未だ充分に明かにされてゐないものが多い。

現在、内分泌腺として知られてゐるものは、甲状腺・旁甲状腺(上皮小體)・副甲状腺・副腎・性腺・松果腺及び脾腺等である。また、肝臓・脾臓・肺臓・淋巴腺などからも内分泌が行はれるものと云はれるが未だ確定してゐない。ホルモンの化學的構成の明かにされたものには、副腎のアドレナリン adrenaline 及び甲状腺のサイロキレン thyronin があるのみであつたが、最近になつて、卵巣、睾丸のホルモンに就てその構成がほぼ明かされた。其他、副甲状腺前葉及び後葉のホルモン、脾臓のインシュリン insulin などは未だ純粹に精製されてゐない。

併し内分泌器官は生物内に於ては互に關聯し合つて働いてゐるものであるから、個々のホルモンの構成に作用が明かになつたとしても内分泌の眞の働きは充分判明したとは云へない。生物の正常状態に於て、内分泌器

官が協調的に働いてゐるときのホルモンの働きを合を知らると、始めて内分泌の生理學的意義を云々することが出来る。

内分泌物即ちホルモンは、極めて微量にて奏效し、直接ホルモンの資源乃至身體構成の材料となるものでなく、或も薬物の如き作用があるのでオートミッドミット (Omid) (自律毒物) と呼ばれる。一般に、物質代謝に甚だしい影響を與へ、諸種の植物性官能を支配し、機能的に、特殊の器官の働きを元寇、或は抑制すると共に、成形的にも影響を及ぼし、成長・體質などに變化を與へ、進んでは心臓・氣質の上にも力強く影響するものである。性腺が如何に體質並に氣質(男女に於ける第二次性徴)と密接な關係があるかを觀てもその影響は知られる。これらの場合、内分泌は植物性(自律)神経系と密接に關係し合つて働いてゐるものである。例へば、アドレナリンの作用は交感神経を刺激したと同様な効果を現はし、また、交感神経を刺激する時、アドレナリンが存在すれば、その作用は増強せられ且つ感情を情緒の興奮に際しては、血液中のアドレナリン量は著しく増加し、アドレナリン特有の血脈上昇・過血糖等があらはれる。これは精神作用が身體官能に及ぼす影響の中でも特に著明なものである。

内分泌腺	植物性官能	動物性官能	成長	心臓	精神	體質	血脈	糖質
甲状腺	+	+	+	+	+	+	+	+
副甲状腺	+	+	+	+	+	+	+	+
性腺	+	+	+	+	+	+	+	+
肾上腺	+	+	+	+	+	+	+	+
胰岛	+	+	+	+	+	+	+	+

備考 十は促進、一は抑制

内分泌器官の協調的官能は複雑であるが、大體的には上表の様な一覽關係が成立する。

近時、問題に植物性神経系の綜合中樞があり、體溫調節、動機・運動・脂肪・水の代謝等、一般植物性官能を統制的に主宰して居るから、植物性神経系と内分泌との密接な關係が明かになつて来た。

尙、内分泌器官相互は、密接に影響し合つてゐるもので、その何れかの異常は、直ちに他の種々な内分泌器官の異常を作り、その關係の仕方は複雑であつて、順序は未だ明かになつてゐない。再も同時に神経系統とも協調し、促進・抑制の關係も状況によつて一律でないから、内分泌器官の相互の協調を一般的に述べたことは困難であるが、大體、圖の如き協調關係が見られる。



(前掲圖より、抽出)

【内分泌腺の種類】

内分泌腺は、前述の如く複雑なる相互關係にあるのみならず、植物性神経系と密接に關係して微妙なる化學的協調をなすものであるから、その障礙が種々の變化を心身に與ふ事は自明である。たゞ、新分野の言として、新説が唱へられる事多く、殊に一方に於て性格・氣質との密接關係、他方に血脈との關係で世人の注目を惹く事多き哉、一如牛肝の獨斷に陥る弊がある。教育者は此點に於て細心の注意を要する。

(一) 甲状腺障礙 甲状腺機能亢進症(Hyperthyroidismus)の代表はバセドウ氏病(Morbus Basedowii)である。これは身體的には、新陳代謝亢進、眼球内凸、甲状腺腫大・心氣亢進(この三つをメキヤンタ三徴候(Meckel-Jurgens-Triade)といふ)發行による皮膚潮熱、手指振盪等の症状を呈するもので、精神的には、一般に過敏とな

り不安・不眠・感情易變性に傾くものである。甲状腺機能

を減退し(Typhloproteinismus)に基くものには精液水腫(Metabolism)及びクレテン病(Kretinismus)がある。精液水腫は大人にも見られる事があるが稀有で、教育的意義は渺い。先天性又は幼少時よりみられる者は、皮膚が一種の精液水の蓄積する爲、一種獨特の弾力性を示し粉を握る様な感と與ふため名づけられたので、クレテン病と同じものと解して差支ない。クレテン病も一定の山間地方に限り存在し、甲状腺腫を有する地方病的クレテン病(enlargement)とされ、然るも軟性性のもので、Papanicolaou氏(2)が區別し、前者には飲料水の硬度差等風土的關係あり、二者の間に多少差異ありと謂はれてゐるが、いづれにせよ身體的に新陳代謝が減退し、發育障礙、殊に骨化發育が著せられて體格矮小且つ不恰好であり、化骨不全・生殖發育不全を示す等が共通し、甲状腺異常が主なる事は疑ひない。精神的にも多くは精神薄弱で、動作は遲鈍である。クレテン病に対しては、甲状腺劑の投與が相當に有效である。

(二) 旁甲状腺(上皮小體)障礙 旁甲状腺は、石灰の同化作用を調節すると考へらるゝもので、この機能亢進は纖維性骨炎(Osteitis fibrosa)を起し、機體過速はテナーキネシスを起す。共に稀な疾患であるが、前者は一種特有の骨變化を示すものであり、後者は運動・知覺・自律神経系の興奮状態を主徴とし、意識障礙を伴はずして發作的に兩側の屈肘・手指・腕部・上肢筋が主なるも、時に下肢筋又頸部その他に及ぶ(ことあり)の強直性痙攣を示し、その外腎障礙、歯牙齦齦軟化、肥毛等の栄養障礙を呈するものである。

(三) 副腎腺 副腎髓質ホルモン(アドレナリン)は交感神経刺激素(Morbus Addison)は、體質の破壊により主に結核(起り、皮膚の青銅様變色、全身の衰弱・貧血・血脈低下が主徴である。皮質は性腺と同様深く、此部の障礙による機能亢進は、小兒期に於

て全身の早熟、殊に性器に於て第二次性徴の早期發達を齎す。女子に於ては屢、個性中陰陽を來し、男子様性傾向を呈する事がある。

(四) 松果腺障礙 松果腺は性的發育を制止すると考へられ、この機能の喪失・廢絶(主に腫瘍による)は身體及び性器の早熟を來し、機能亢進は松果腺性肥腫を齎來す。主に男児に於ける。

(五) 胸腺障礙 胸腺は他の臓器との割合が對生児に於て最大を示し五歳頃より退化性變性を來し始めるもので、身體發育に關係ありと考へられる。機能低下、發育不全は意義少きも、胸腺の肥大は所謂胸腺淋巴腫性質の因をなすものである。

(六) 腦下垂體障礙 腦下垂體の前葉は身體殊に骨格の發育を促す。そこでこの機能亢進は小兒期に發すれば巨人症 Gigantismus を起し、青年期以後に於ては肢端肥大症 Akromegalia を起す。機能減退は、腦下垂體性侏儒と稱せらる。矮小症又は腦下垂體性肥腫病(性器萎縮性肥腫病 Hypoplasia adiposa genitalis)なる高度の性器發育不全、第二次の性徴の不出現を伴ふ肥腫病を起し、機能消失は尙分泌的に始まる惡液質を來し、死の轉歸を來す。腦下垂體後葉の障礙は屢、多尿症を起す。

(七) 甲状腺障礙 甲状腺ホルモンは含水炭素新陳代謝に關係し糖尿病を制止する。それで、この機能低下は糖尿病を起し、機能亢進は糖尿病性肥腫症を來す。

(八) 性腺障礙 性腺ホルモンは發育阻止的作用を有し、第二次性徴の發現を司る。思春期以前に於けるこの機能低下または廢絶(去勢)の故によるは種痘官病(Orchitis epidemica)を起し、第二次性徴の出現不分明にして、性格細長に於て下半身が長きものとなる。これは男子に多い。成人後に於ては睾丸乃至卵巢の除去は性器萎縮、第二次性徴の退化を起し、種々の精神機能の變調を來す。婦人の月經閉止期前後に於ける種々の障礙も性腺退化を

中心とする各種内分泌腺相互の機能障礙によると稱され。性腺と最も關係密なのは、腦下垂體前葉及び甲状腺腺で、性腺機能の低下は屢、相對的にこれらの腺の機能亢進を結果する事がある。

〔内分泌腺障礙の教育的意義〕 以上は、今日知らるゝ内分泌腺障礙の主要なるもの略述であるが、上述の如くホルモン研究は未だ不明の箇所多し、殊に内分泌腺交互の關係が複雑である。それ故、或種の異常は必ず多少の度に於て他腺の變化を伴ふものである。

將來に於て性格・氣質等がこの見地より解明され、改變せられ得るに至れば正當教育に於ても重要であるが、今日に於ては未だ推論の域を脱しない。たゞ、治療教育上は今日に於ても、實際的效果を有する場合がある。殊に甲状腺異常に基く精神薄弱の或種のものは、醫療により治療の可能な場合が存するから、早期診斷とそれによる適當なる處理を當に留意すべきである。(小島三郎)

文獻——岡田邦彦「生理學」下(前編)五卷、「生理學要綱」(昭和十一年) A. Beard, Incomplete Fracture, 1922.

French, Hirschhorn, d. Isaac, Zaker, a. Baker, 1920.

中江藤樹 藤樹は、字は生命、通稱は奥右衛門、理軒

又は顯軒と號す。昔て學を藤樹の下に講ぜしを以て人呼んで藤樹先生と云ひ、又推尊して近江聖人と稱す。

(一) 生ひ立 慶長十三年三月近江國高島郡小川村に生

る。九歳のとき加藤侯に仕へた祖父に従つて伯州米子に至り、翌年加藤侯の轉封と共に大抵つて豫州大洲に移り、後祖父の養を嗣いでかなり重要な地位に上つた。十四・十八歳の間祖父と父と相次いで歿するに及んで、母を思ふの情に堪へず、歸省して母を大洲に迎へて定省の孝を盡さんとしたが、母老いて故郷を離るゝを欲せず、遂に二十七歳のとき官を棄てて小川村に歸つた。

(二) 四書中心より五經中心へ 藤樹は十一歳にして『大

學』を讀み、十七歳のとき『四書大全』を得て之を熟讀してより、『大學』、『論語』を以て金科玉律としたが、また『孝經』を尊信し晩年に至るまで觸れずとしたことが最も深かつた。この『孝經』案に四書を中心とせる時代には人の履行すべき規範は聖人の作爲に由つたもので、吾人は慎んで之に従はねばならぬと考へたが、これらの規範は固く時に合はずして行ひ難きを以て聖人の道かとの如くならば今の世に在りて吾輩の及ぶ所たる間は專ら五經を中心とし之によつて觸發感得することあり、即ち人の履行すべき規範は人為のものでなく全く皇上帝若しくは天命に在ることを知つた。「竹塹圖說」並に「原人」は藤樹三十一歳の年か、その思想に基いて作られた意志に示されたものであつたが、之を行ふこと敢てにしてこれも亦人情にもとり物理に違ひ、行はれざる所が多かつたので懷疑は止まなかつた。

(三) 良知の學への轉向 これらの四書・五經の修爲の方法は、初め専ら朱子學的であつたが、三十三、四歳の頃此の方法が格式外儀に拘泥して、眞性高峻の體を失ふに至る弊あることに氣づき、新しき方法を摸索するに至つた。偶、三十三歳の時「性理會通」、「玉照齋語錄」を得て之を讀み觸發さるゝところあり、更に三十七歳のとき「陽明全集」を得て之を讀み、「良知の知を良知と解しめざれ、心法の風範は外に求むべきでなく内に求むべきであり、皇上帝の命令も内に存する良心の命令に外ならざることを確證するに至り、これより専ら陽明學の明道に努めたが、其後僅に數年、藤樹書院創り成りて未だ幾許ならざる慶安元年八月四十一歳を以て歿した。日本に於ける陽明學は決して藤樹を以てその光輝と見做すべきではないが、教學の信奉者として、實行者として、特又、陽明主義の教育家としての光輝は晩年の藤樹

の業績であつて、陽明學は彼によつて日本化され、永く日本陽明學派なる一潮流を起す事となつたのである。

【教育精神】 教育家としての藤樹を傳へる爲に重大なる役割を演じた大野了佐が、九州大洲より江州小川村に來つて重んじて藤樹の感化指導を受けただけで、藤樹三十一歳のことである。即ち了佐は重賞極めて愚魯鈍味にして士業を繼ぐに足らず、父の建議を督ましめんとするを憂へて藤樹に請うて醫書の句讀を學ばんとした。藤樹その志を憫んで「大成篇」を授くるに、先づ二三句を教ふること二百遍ばかり、以て(中略)より申(中略)に及んで漸く記憶すべし、食後之を讀むに皆忘れて殆ど片影をも止めない。又來つて之を習ふこと百餘題にして始めて記得したと傳へられてゐる。而も日々來つて習ふこと年を經、藤樹の醫術は曉得しがたきを以て教科書としての『捷徑醫案』を作つて之に授け、又之を讀じてその義に造せしめた。後終に醫を以て業を流り數口を養ふを得たといふ。天下の英才を得て之を教育するは快は即ち快なるべきも、愚魯鈍根の爲に全精力を竭したるの努力には幾の功利的態度も交つてはならない。實に「一庸醫を養成するためにその精力を竭くす所に強く百世の師となり萬人を動かす所以がある」と思はれる驚異なる事實を三思しなくてはならない。

漸次、藤樹の學徳と藤樹塾の盛衰とが遼々たる冬、萬澤伯繼(春山)が始めて藤樹門の人となつた。藤樹三十五歳、伯繼二十四歳の夏、今言及る藤澤子、即以て世命相友愛者、是以思順、志不孤、孤之類、同氣相求之語、而推其所由、是以思順、志不孤、孤之類、同氣相求之語、而人乎天哉、故講評討論、心有相通、而再喜吾師仁之爲、莫甚之奇也、といつた言葉は注意すべきである。不世の天才的教育家藤樹と轉代の英傑伯繼との魂の接觸によつて此み出された教育的體驗の世界である。

三十九歳の夏四月三十日夫人高橋氏を失つた事が、修業の進路を早めたこととは九月二十三日付「愚問答書」にいふ書簡によつて想像される。「夢州」侯申侯内大切之頃之縁、申來候故取金銀兩條、共二六兩の直後、候才残念御許被下候」といふのが享年二十六歳の貞節な夫人を遺棄したもので、其上兒女も餘多候て悲憤難任候」といふところに乳子子の年春正月二十五日女弟繼出生を報へて喜んでゐる姿が察せられる。「且學道の憤情も出来候て世間たぐひまれぬ境界に超成候」といふ過程の後に「志へ大にすゝみ申候、二三年たゆみ不學候て凡後はまがれ可申と此上之たしみに御座候、罪人眞實志實、仁道カラシヤ、吾仁ヲ欲して仁至、無一日も其力を仁に用フアレヤ、吾未力ノ不足者ヲ不見と輕侮學候身、我求富貴氣味に成候」といふ境地に到達した。四十一歳の「愚問答書」といふ書簡に於ては「面上學談候はゞ虚生の苦惱を御免れ天上ノ遊樂自得なきるべく存じ候」といふ悟道に伴ふ教育的自信と教育家的愛情とを示してゐる。

【教育思想】 寛文十六年四月、「藤樹見」並に「學舍序有戒」を作つて諸生に示した。「藤樹見」は實代一般の學風たる文字言語の間を超越し、聖人立教の宗旨を推本し、之に參するに白鹿書院指示を以てしたもので、三十二歳までに發展した藤樹塾の面影を明かに示してゐる。朱子學の圏外に出てはゐないが、「大學」の三綱領を加へて五教(父子有義、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信)に統一あらしめ、長天命、尊徳性を加へて、持統の要、造節の基本としたあたり、白鹿書院指示に満足し得ぬ彼の教育的獨創性を窺ふことが出来る。藤樹が煩悶した朱子學的格套を脱して、改良知の學風に入入するや、「藤樹見」も亦改良知の三字に置き換へられた。

東順の義を行ふべきを説き、第二條には、善教和順を主として、「同志之交誼、可以助敬、爲主、以和隨行」之、「一毫不可自勝、便利、損辱、承順、不可、善惡、無快評、論交、不可、自作、執、不可、聖教之教誼、但近之語、出諸口、宜德業、則、過失相規」といひ、第三條には一日の行事を規定して、「毎日皆從序、誦孝經、可、以、變平且之氣、而後或受訓、或受訓、或復習、或修寫、不可、一日放散、晚飲後、可、以、肆於飲、若、及、志倦體疲、則、可、少睡、盡自、息」といふた。

三十三、四歳の頃、伊豫の同志か「志を神へ體に入らざるべき方を假名書にして與へたまへ」と書かれて、その多くは二百石どりである落士等の爲に編纂した「書問答」は山崎義成の「書事百談」(寛文十四年刊)に「假名書ではあるが、實に類ひなき心法傳授の書といふべく、今心學といふものが行はれるけれども、心法の學ははやく藤樹に起つた。心學の書くさんある中にこの書問答に及ぶものはない。(中略)と批評されてゐる。又君といふこと、餘光といふ氣との問答體を用ひた體裁で系統的著述ではないが、藤樹塾の要領を見るに便利である。

【鑑草】は三十六、七歳の作であるが、「女中方の勸戒にと、雄吉のぬき書に評判をかきたる書」である。「雄吉傳」は明の張氏が編纂せられたもので、「鑑草」はこの書的女鑑門を抜き書きしたもので、例話もその大半を採り、更に他の訓戒書より補充せるものである。

なほ「藤樹書院」・「陽明學派」の項参照。

【主著】「大學啓蒙」(寛文五年刊)「持敬問答」(寛文十五年刊)「原人」(寛文十五年刊)「藤樹見」(寛文十六年刊)「論語精義傳授要録」(寛文十六年刊)「書問答」(寛文十七年刊)「孝經啓蒙」(寛文十九年刊)「鑑草」(寛文二十年刊)「文談」(「藤樹全集」前編二十六頁) 藤樹神社創立發會會編「藤樹先生全集」(昭和十一年刊) 加藤謙一「藤樹問答」(昭和十一年刊) 岡島政雄「鑑草講話」(昭和十一年刊)

經濟主義の半面であり、また労働者の國際主義・マルクス主義に對する開學の半面でもあつた。併しながらナチスは自ら社會主義運動たることを標榜し、それをドイツ的に實現せんとする。この國民主義と社會主義との巧妙な結合は、その宣傳的價値を最高度に發揮し、各種の中間層、インテリゲンツィア特に青年並に女子の間に絶對的な支持者を見出したが、この二つの要素の結合は、何等論理的に爲されたのではなく、ナチスが何れに運動の重點を置いたかは極めて不明確であるが、陣營中に於て社會主義に重點を置いたオットー・レー・トラウサーの著『ドイツの運命』(1931)が一九三〇年執筆したことは、ナチスが社會主義運動から後退し始めたことを意味する。其故初期の二十五個編に於ける社會主義の内容は何等實現せられず、大衆の眼を對外的にはゲルマニイへ集約せられ、對内的にはゲルマニイ排斥にそれらすことを以て満足した。又社會政策綱領中の中心たる失業救済も、ヒトラーの言明にも到らず未だに單なる數字上の欺瞞に終つてゐる。而も他方及てのファシズム運動と同様、ナチス運動の財政が軍需工業の獨占資本の手より流れ込んでゐる點は今では疑なき所である。かくしてそのイデオロギイに於て國民主義と社會主義の對立を持つと共に、その運動に於て中間階級的利益と重工業的利益との對立を含む。

ナチス綱領の條件はここに潜んでゐる。而もナチスの一擧の下に、その傳統を誇つた社會民主主義との競争力を誇つた共產主義も徹く潰滅した事實は、この運動が如何に過激期の要求に投せられてあつたかを證據立てる。

(アッペル)

【ナチスと教育】

ナチスはその掲ぐる國民社會主義的精神をまづ政治・經濟の革新に向けた。併しこの精神は單に政治・經濟方面の革新の原理であるだけでなく、ドイツ國民教育の右轉的內面的法則性に對する深い民族的歴史的認識に基くドイツ國民生活全體の振興的な生活形

成の原理であることを高唱する。ドイツ人の民族的歴史的使命の源泉に對する國民の自覺を高め、この民族的使命の發展のために政治も經濟も教育も遂行されねばならぬ。教育は國民生活に於ける政治的・經濟的革新を完成し、更にそれを將來に向つて確保すべき獨自の任務を持つ。従つて教育は從來のやうに個人・階級・都市・地方の局部的問題ではなく、國家全體の問題であり、青少年の教育は國家最高の任務であらねばならぬ。國家のみが教育の方向と方法を指示し、教育の直接の遂行者たる家庭・學校・ヒトラー青年團(Hitlerjugend)の指導に當らねばならぬ。かくして從來の自由主義的・個人主義的陶冶觀とそれに基づく學校の組織とに根本的な改正を加へ、たゞ一途に國民教育の確立と強化を進めんとするがナチスの教育方針である。かゝる方針の具體化は、地方に於ては從來教育に於て完全なる自主権を持つてゐた邦の權限を奪へ、從來學務委員の多數民によつて左右されてゐた市町村長の學校行政上の權限を強化し學務委員の組織を根本的に改めて市町村長の單なる諮問機關となし、中央に於ては全國の教育を統轄すべき文部省を新設し、自治と學團の自由を本質とした從來の大學に徹底的な國家統制を及ぼす等の事實のうちにも明かみられる。

教育の目的に於ても自律的人格の陶冶を目的とする從來の人文主義的自主主義的教育思想を排し、教育は何よりもまづドイツの土と血とを尊厳し、あらゆる進歩と行爲とを遂げて國民全體に奉仕し、ドイツの歴史と運命のために己を犠牲にするドイツ人を養成しなければならぬ。そのためナチスは家庭と學校との他にヒトラー青年團に重要な教育力を求めんとする。家庭教育は青少年の心情と身體の養護に向けられる。青少年は家庭のうち彼等の最初の郷土を持つ。家庭に於て父母を畏敬し兄妹を愛することを學び、他の人々に從つて善く教へられる。學校はかかる家庭教育の働きを補ひ、ドイツの國民

と祖國とに關する教育を中心にして、他國の惡劣な文化を排へ、更に國家全體に奉仕する意志・性格をも修練する。家庭に於ては父母・兄妹との共同を、學校に於ては級友・同僚との共同を學ぶ。併しナチスは更に進んでドイツ國民全體との緊密なる同歸感、ドイツ國土との結合感を強く期印づけ、強靱な國民的性格を鍛練すべきことを高唱する。この教育に特に當るものがヒトラー青年團である。従つてヒトラー青年團による教育は、家庭と學校との教育を補充し、それを完成するものであり、ナチスの國民教育に於ては最も重要な位置を占むるものと云はねばならぬ。ヒトラー青年團運動を實施し、そのため特に土曜日を「國の青年日」(Staatsjugendtag)と制定した所以である。ヒトラー青年團とは十歳より十八歳に至る狭き青年團、ドイツ文字青年團(Jugendbewegung)である。ナチス學生聯盟、Nationalsozialistischer Deutscher Studentenbundを包括し、ナチスの教育目的によつて指導された社會教育活動である。かゝるヒトラー青年團による社會教育のうち青年教育の重點を置いてゐることはナチス教育に於ける注目をすべき特徴である。

尙「ドイツの教育」の項參照。

(中野實)

文部——同合衆邦「國家及社會の形勢」(1931) A. Miller, Geschichte des Nationalsozialismus, 1932. A. Miller, Mein Kampf, 2 Bde., 1926. G. Feder, Der deutsche Staat auf nationaler und sozialer Grundlage, 1923. W. Seubert, Deutscher Sozialismus, 1934. F. Hiller, Deutsche Erziehung in neuem Staat, 1931. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volkshilf (Amtsblatt des Reichs- und preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung u. der Unterrichtsverwaltung der deutschen Länder, 1931-3). Die Erziehung (Monatsschrift), 1934-35. H.-J. v. Selow, National-

ナトルプ

entwickelte Erziehung im Rahmen amtlicher Bestimmungen. R. v. Schenk, Die Hitler-Jugend-Idee und Gestalt, 1933. Nationalsozialistische Erziehungs- und Unterrichtsplan, 1934. Die Erziehung im nationalsozialistischen Staat, 1933. R. v. Jäger, Adolf Hitler, der Erzieher der Deutschen, 1934.

ナトルプ Kierke, Paul 1841-1916, Dän.

【生涯】ドイツの哲学者・教育学者。新カント學派中、西南ドイツ學派に對立するマールブルグ學派の有力なる代表者。一八五四年、ライン地方のゲムセルドに生れた。ベルリン・ボン・シュトゥラスブルクの各大學に哲學及び古典學を學び、八一一年マールブルグ大學の私講師、八五年同校外教授、九三年同正教授となり、一九二二年退職まで在職し、二四年七十歳に同大學神學科より神學名譽博士に推戴せられ、同年八月歿した。

【教育學の哲學的基礎づけ】ナトルプは其の哲學的立場に於てカントの直説を最も、更に造つアトランより甚大なる影響を受けて居る。彼の教育學はこれ等の哲學的基礎の上に、ヘルベルトを去つて、メタロツワイへの復讐を呼び、メタロツワイ教育學の哲學的基礎づけを以て其の使命とした。即ち、カント・アトラン・メタロツワイの三者は、彼の教育學を支ふる三つの礎石であつて、これ等の基礎の上に獨自の教育學體系を建設した所にナトルプの教育史上に於ける偉大なる功績がある。

ナトルプ教育學の最も顯著なる特色は、教育學は徹底的に哲學によつて基礎づけられたる具體的哲學に外ならぬとなし、所謂教育學の最も典型的なる代表者たる點に存してゐる。ナトルプに據れば、ヘルベルトが、教育學は哲學によつて基礎づけらるべきものと解したる點は正しいとするも、謂ふ所の哲學は、ヘルベルトに於けるが如く、單に倫理學と心理學といふが如く、哲學の一部

分に止まるべきではない。元來哲學の諸分科は、分つべからざる全一體をなせるものであつて、之を其の部分に分てば眞の意味の哲學ではなくなる。哲學はどこまでも之を具體的な全體として理解すべく、従つて教育學が哲學によつて基礎づけられるとすれば、それは哲學の全部門によつて基礎づけられることを要すると言ふ。然らば哲學の全部門とは何か。ナトルプに據れば、それは即ち意志の法則を明かにする倫理學、思惟の法則を明かにする論理學、美的想像活動の法則を明かにする美學、並にこれ等の諸法則の主觀的體驗とその研究の對象とする心理學の四者であつて、前三者は一括して之を客觀的法則科學或は規範科學と呼ばれ、心理學は主觀的事實科學と呼ばれる。而して此等の中、教育學は先づ三個の客觀的法則科學によつて三重の基礎づけを行はれ、

と目的が明かにせられるが、これのみでは未だ規範的人間の規範的陶冶過程を明かにしたものに外ならない。之を具體的な個々の人間の陶冶過程に移して考ふる爲には、更に之を主觀的な事實科學たる心理學によつて基礎づけねばならない。即ち教育學は、一面に於ては、三個の規範科學による三重の基礎づけを受けると共に、更に文三個の規範科學も、一個の事實科學によつて二重の基礎づけを必要とする。この哲學の全體によつて餘蘊なく基礎づけられた具體的哲學としての教育學が成立するといふのである。

【社會的教育學】ナトルプの教育學は、かく一兩客觀的規範科學たる倫理學、論理學、美學の三者による三重の基礎づけを受けるが、彼の哲學はカントに於ける實證理性の優位の說を其の根柢とするが故に、哲學による教育學の基礎づけにおいても、特に倫理學的的使命を重視し、倫理的的目的を基礎づけし倫理的論理的的三目的の劃劃を力説してゐる。この事は更に推しつれば、教

育は即ち意志の陶冶を其の主要課題となすものであり、教育とは則ちすれば意志陶冶の理論に外ならない事ともなる。而も意志は單に個人の意志としてではなくて、多くの意志の交互關係の上に成立する共同社會の一員としてのみ實に得るから、意志教育の理論は、共同社會の基礎の上にのみ成立しなければならぬ。かくてナトルプの教育學體系は、「共同社會の基礎の上に於ける意志教育の理論」即ち社會的教育學とならざるを得ない。これ即ち一八九九年に出版したる『社會的教育學』が、彼の教育學の體系の主要と見做さるゝ所以である。

かくナトルプの教育學は意志陶冶の問題を其の主要課題とするが、抑、意志の發展には三つの段階が區別せられる。即ち衝動・意志・理性意志の三者がこれである。先づ衝動は無限の意志の發展の發見點をなすものであるが、未だ其の自覺の最下の段階であつて、我々の感覺の對象たる客觀的事物に支配せられ之に束縛せられた人間の本能的依來であるから、未だ對象から解放せられずして、それ自身の獨立性を持たぬ不自由な活動性である。意志は衝動の如く受動的に非ずして能動的であり、衝動の如く盲目的な機械的な不快の感覺の奴隷となる事なくして、意志の法則に従つて行動する。従つてこの段階に於て人間の活動性は始めて自由となる。併し乍らナトルプによれば、意志の法則は未だ自然の所謂規律であつて純然たる自己立法の法則ではない。それは客觀的對象の奴隷となるものではないにしても、必ず客觀的對象を要求するものである。然るに第三段たる理性意志の世界に至れば、或は經驗的對象に關係を持つが、これからの支配を全然離脱して、無條件的な法則の立場から行動する。カントの所謂定言的命合の立場から、自己立法の世界によつて客觀界を完全に統一する。これ即ち意志陶冶の完成である。併し乍らナトルプによれば、前述の如く人は孤立して其の存在を全らするものではなく、人は

只人間の共同社會を逃げてのみ始めて人となる。個人とは元來物理學者の言ふ原子の如く抽象的な存在に外ならぬ。人は先づ個人として獨立に存在し、然る後他人との關係によりて共同社會を作るのではない。従つて陶冶は亦當然社會の共同體である。かくて教育學は當然社會的教育學とならざるを得ず、而して社會的教育學の課題は、社會の陶冶の條件と、教育の社會的條件との兩方面の論究が其の主要なるものとなる。しかもこの兩條件は決して矛盾するものに非ず、個人の教育は常に社會的に規定され、社會生活の人的形成は常に之に關與する個人の教育によりて規定される。これナトルブがアラトンの「國家學」に於ける個人と國家との平行論を其體繼承せる點である。かくて社會的教育學の主眼は意志發展の問題から進んで、先づ個人的社會的倫理學を明かにし、更に其の根柢として社會哲學の原理を明かにしつゝ、最後にかゝる原理に基づき、具體的な教育段階の問題に移つて行かねばならぬ。

先づナトルブに據れば、我々の活動性は、衝動より意志を経て理性意志に發展することは、推言すれば、それによりて我々が倫理的價値を實現すべき事を意味し、しかも上述の如く、個人と社會とは相平行するものであるから、個人的徳と社會的徳とも專ら相平行する。先づ個人的に考ふれば、衝動の段階には、其の淨化して純潔或は節度の徳があり、意志の段階には其の陶冶の結果勇氣の徳が生れ、理性意志には其の對治の結果、更にこれ等に、社會的徳の個人的基礎としての正義の徳が附加される。而して個人の衝動・意志・理性意志の三段階に對應して、社會を形成する要素として勞働・意志統制・理性批判の三つの段階があり、更にこの三段階には社會機構としての經濟・政治・教育の三活動が相對應するといふ。かやうに個人と社會とは互に平行するものであるから、衝動の陶冶より意志の陶冶を経て理性意志の

陶冶に至る個人の教育の過程は、即ち人が次第に陶冶せられて完全なる社會の一員となる過程と一致するものでなければならぬ。即ち衝動・意志・理性意志の三段階に對應して、家庭・學校・社會成人の共同生活の三教育段階があり、この三段階を順次的に事によりて、人は個人として完全に陶冶せられると共に、又完全なる社會の一員として陶冶せられると言ふ。以上の如く、人間活動性發展の三段階に基づき、「人は社會を通じてのみ人となる」といふ原則の下に、「共同社會の基礎の上に於ける意志教育の理論」を明かにせんとしたものが即ち社會的教育學の骨子である。

【ナトルブの教育の批判】 ナトルブの教育學は、新カント學派的な哲學の上に基礎づけられた、所謂批判的教育學の最も典型的なるものとして、其の精緻なる理論と無難なる體系とは、教育學史上獨自の地位を占めてゐる。特にカント哲學を通じてのメタモルフォシスの觀念を説き、又其の社會的教育學によつてメタモルフォシス的な個人教育學を是正したるが如き、其の功績は充分である。併し乍ら其の反面には又彼の教育哲學は、其の本質上には哲學的理想からの演繹的教育學であつて、教育學をして一個の應用哲學に甘んずる事を催はなかつせしめる。これ現代的教育學、特に教育科學の立場から平權を表明せられる所以である。のみならず之に關聯して又ナトルブの教育學は、超經驗的な善徳の理想によつて教育の事實を基礎づけ、經驗的事實は只この超經驗的事實の基礎づけを假つてのみ始めて其の意義を有し得ると解するから、教育的現實は、其の獨自の意義を失つて超經驗的な理念の傀儡とならざるを得ない。これナトルブの教育學が、其の内容をば歴史的现实によつて補充されることなき、單なる理性形式を擴くものに外ならずして乖離せられる所以である。例へば其の社會的教育學に於ける社會の如きも、一個の理念としての社會であつて、現實的

所與としての社會ではない。かく理念に基きての普遍性を求むるの餘りその現實の基礎を顧みずるところが、ナトルブ教育學の根本的缺點であつて、これ「現實そのもの」といふ事を標榜とする現代の哲學及び教育學の立場からは、ナトルブの教育學がもはや一個の歴史的な存在たらんとしてゐる所以であらう。

【著書】 *Beligion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik*, 1894, 1908. *Psychologische Ideen über Atherberziehung und soziale Frage*, 1894. *Praxis Staat und die Idee der Sozialpädagogik*, 1895. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenszerlegung auf der Grundlage der Geneselehre*, 1899, 1928. *Pädagogische Psychologie in Leitstücken an Vorlesungen*, 1901 (1914年改訂) *Geneselehre* Kiefer, Herbert, *Psychologie in die höchsten Aufgaben der Erziehungslehre*, 1909. *Allgemeine Psychologie in Leitstücken*, 1904, 1910 *Die Ethik (Geneselehre) Kiefer*, Allgemeine Pädagogik in Leitstücken an akademischen Vorlesungen, 1905, 1927 *Geneselehre (Geneselehre) Kiefer*, *Psychologie und die Frauenbildung*, 1905 *Geneselehre (Geneselehre) Kiefer*, *Job. Heinrich Peschke*, *I. Psychologische Leben und Wirken*, 1905, 1910; II u. III *Auswahl aus Peschkes Schriften*, 1906. *Geneselehre Abhandlungen zur Sozialpädagogik*, 1907, 1922. *Volk und Schule. Pressen vor hundert Jahren und heute*, 1908. *Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen an ihrem Grenzgebiet*, 1909, 1923 *Geneselehre (Geneselehre) Kiefer*, *Psychologie. Sein Leben und seine Ideen*, 1909, 1927. *Volkkultur u. Personaltheorie*, 1911. *Philosophie über Problem u. ihre Probleme*, 1911, 1921 (改訂) *Geneselehre (Geneselehre) Kiefer*

立者は帝國大學の成員にして、帝國大學に屬する單科大學の卒業者でなければならぬ。帝國大學の長官は總長 Grand maître と稱せられ、皇帝の親任官で一切の公教育に關する行政事務を統轄する。補助機關としては大學評議會 conseil de l'Université あり、評議員三十名、中十名は終身評議員で皇帝の親任による。地方行政は全國二十名の大學區 académies に分ち、長官は大學區總長 recteur とす。總長の選任により任期五年、その補佐機關として大學區評議會 conseil académique を置く。評議員二十名、總長の選任による。帝國大學に屬する學校として各大學區に單科大學 faculté、リセー lycée、navige college、マンスライオンナー institut、バニカヤ pension 及びバニシオンナー pensionnat、小學校 école primaire、public école あり、單科大學は神學、法科、醫科、文科、理科があり、文・理兩科は各大學區首座に必ず設立する。リセーは官立の中等學校で全國に三十校設け、古典、歴史、希臘、論理、數學及び物理の初歩を授ける五年の課程、コレージュは市町村によりて支持せられる中等學校、アンスタイア・リセオン、バニシオン及びバニシオンナーは何れも私人によりて設立せられた中等學校、此等の差は主として設備の内容による。小學校は國立のものも école primaire、私立のものも petite école と名付けて區別した。教員養成の爲には、パリに師範學校 école normale を置き、二人の先住を收容する事とした。かゝる數個たる組織と共に關係は頗る密である。今日のフランスの教育制度の外郭は帝國大學より傳へられたものである。

【フランスの教育】の項參照。 (編者註)

文獻—A. Aubry, Napoléon Ier et le monopole universitaire, 1811. A. Defroy, Napoléon Ier et l'Université publique, 1902. Ch. Schmidt, La Médecine de l'Université impériale en 1811, 1908.

R. Reuch, M. Ambroise Reuchin et l'Université de France, 1801. A. Reuch, Cade universitaire, 1846.

成瀬仁藏

【生涯要に要約】 同族會館教部古敷村に育ち、藩士小左衛門の長子として生る。六歲頃より漢學、芝草館に學んじ、後山口に用ひ明治八年(1875)山口長教員養成所に入り、翌九年六月卒業し、該所部の小學校長として就任。その頃アメリカ合衆國の留學より歸つた同郷の先輩澤山保羅によりキリスト教の信仰を導かれ、明治十年神戸へ出て生活することとなる。間もなく大阪に住み、滄溟教會に於て澤山保羅より洗禮を受け、又アメリカ青年宣教師 H. H. Lewis により感服を受け、梅花女學校の創立に就て議があつた際には澤山保羅を授けて奔走し、明治十二年より教務としてこゝに働くこととなつたのは女子教育に携はるに當つた初めである。明治十五年八月學校を辭し暫くして大和の郡山に傳道所を設けて傳道に従事し、同十九年八月直向へ轉じてこゝに傳道することとなつた。新潟に於てより直向に教育事業を興し、同年新潟女學校の創設、翌年には北越學館の設置を見た。明治二十三年十二月アメリカ合衆國に渡り、アンダーソン學校、次いでタラワト大學にて研鑽を重ねた。明治二十七年一月歸朝、大阪梅花女學校校長となつた。明治二十九年より女子大學設立の計畫を續け、これが遂に同三十四年四月東京自由寮に日本女子大學の創立を見た。最もすぐれた業績はこの女子高等教育に存してゐたのであつて、貧富階級、自發消生、共同奉仕の三教育原理を掲げ、學科の組織、自治生活機關の構成、學風會の運用などが相俟つて女子教育を著しく促進せしめた。晩年には女子綜合大學案を掲げて海外に努めて居た。この他明治四十五年同一協會を設けて海外に向けつて親和事業を興し、大正三年より自勵園を設立して國內に於ける教育・政治・經濟の改善活動をなした。

【著書】 『女子教育』(明治二十九年)。『新時代の教育』(大正二年)。『日本女子大學設立の必要』(明治二十二年)、『女子教育問題』(二十九年)。(編者註)

文獻—櫻風會館「成瀬先生傳」(明治三十年)。日本女子大學校第二十五周年誌「成瀬先生追憶録」(明治三三年)。櫻風會館「成瀬先生紀念報」(明治三十七年)。藤生正藏「愛國愛民の聖的教育家成瀬仁藏君小傳」(教育月報、愛國愛民會、明治三十七年)。(編者註)

【意義】 吾邦特に語言に對して、多少の雄飛の缺點を有し、學校にあつては普通の方法にては完全に教育を受ける能はざる者いふ。即ち難聴兒は正音兒と教授の進行を共にし得ず、選擇を示し、或は過激の努力のため健康を害ふにいたり、一般に難聴は觀察領域を狭くし、情意・性格の陶冶に悪影響を及ぼし、不完全な言語習得は拼音・抑揚・強き・流暢並に概念構成・言語の了解及び使用等に缺點を招來する。

【難聴決定の標準】 難聴決定の標準に就ては種々の意見があつて未だ一定の説がない。イヤリスにては六視法と稱して囑語を六視の距離にて聽き得る位を重い難聴の境界とし、これ以上より五碼以内の距離にて聽き得る者を輕度の難聴とし、特別の教育方法を要せず、普通學級にありて教師の近くにて席を設くる文で可なりとして居る。一視以内ならはは囑語を聽き得ない者はこれを聾とし、この一視と六視の間に於て漸く囑語を聽き得る者を、特別施設を要する重い難聴として居るのである。

ドイツでは、靜かなる部屋で検査し、囑語を六米と三米の間に於て聽き得る者を輕度難聴、三米と半米の間に於て聽き得る者を中等度難聴とし、それが半米以内なる場合は高度難聴とし、一般に聾の中に包含せしめる。而して特殊教育を要する者はこの中等度難聴であるとし、人によりては二米乃至半米の間に囑語を聽き得る者を特別教育を要する難聴とする者もある。

アメリカでは、最近、4 A オブディオオマター(聴力検査器)といふのを用ひて、簡単に且つ一時に多くの者、少くとも八人の聴力を検査し、その標準によつて聴力が七〇—八八度の者(シカゴの例)を聴能とし、それ以下を聴能、以上を聴力普通として居る。サンフランシスコでは、聴力七五—八五度の者を聴能とし、聴力五〇—七五度の者は、*borderline cases* と稱し、前者は特別に讀語のみを授くるを主とし、後者は普通科日をも特別に授くることとして居る。東京市にて小学校児童に就て調査したところによれば、その標準は大體四半乃至半半の距離で讀語を聞き得ない者を聴能として居る。

【聴能兒童及び教育施設】

アメリカでは右の4 A

オブディオオマター標準によつても、學齡兒童二千四百萬中三百萬人あるといひ、又特別教育を與ふる必要ある者は平均千人に三人程あるといつて居る。これを標準にして、シカゴ市には五百人の聴能兒童が居るといつて居る。この割合によれば、東京市には約二千名、全国には約二萬人の聴能兒童が居ることとなる。何れにしても少からぬ聴能兒童が居ることは知られる。現にやれも統一的に聴能兒童教育を全州に行つて居るマサチューセツ州に於ては、小学校兒童五十五萬二千に對して千四十人の聴能學齡兒童を計へて居る。その割合は千人につき二人にも富らないが、小村児童の聴能兒童は特別の注意を受けて居るといふ考へられ、之を加算すると少くとも千人につき二人乃至三人位の聴能兒童が居ると推知出来る。イギリスにては四千二百二十七人の聴能兒童に對して、聴能兒

は二千七百七十人が數へられ、聴能の約半數である。(マサチューセツ州の聴能兒童は五百七十人で、却つて聴能兒童の方が倍數居るわけであるが、これ聴能の標準に前記の如き差があるからである。)

この聴能兒童に對する教育施設は、相當多數居る都市に於て行はれるべきで、小數な町村の學校に於ては、たとへ一人や二人あつても行はれることは難かしい。尤も讀語の進歩を多少數へる位であれば學級教師の特別指導にて事足りる場合もあるが、一般には困難である。人口數萬以上の都會にあつては、特別學校を設けると特別學級を設けるとの二案がある。前者の場合は全市の兒童が一、二箇所が集まり、後者の場合はその學校を設けてある學校附近の學校の聴能兒童がその學校に並み特別教育を受ける場合である。此の外、巡回教師が一定の日に聴能兒童のある學校を訪問して指導する施設もある。この方法は、大都會で一般に行はれて居るが、町村又は小都市の學校にも行はれないことはない。

【聴能兒童教育法】

一般の教育法と異なるところは少いが、一學級の兒童數は凡そ十五名を超えざらなく、それら少數の兒童を個別的に注意し、諸種の器具を用ひたりして多くの聴能兒童を與へ、弱聴兒童を修練する業に、聽く外に、その不充分を補はしめるため視覚によつて讀語の *direct reading*、*oral Aids* をなすようにその教授を行ふ。その點には各兒童が常に教師に相互の語や口許を見せるやうに聲調の排列を考慮する。言語の不安定な者に對しては、特別の指導を與へる。又言語並に讀語が減少すれば、普通學級に置らしむることを理想として居る。

【聴能兒童の出來】

聴能兒童特別教育は一九〇三年

耳科の大家ハルトマン A. Hartmann の協力によつて、メルリンに一特殊學校が設けられたのに始まり、その効果の大なることが認められて、一九〇七年に一の學校が創設せられた。かくして漸次聴能兒童のための特殊學級及び學校がドイツは勿論歐米各國に設置されるに至つた。イギリスでは一九一〇年以後、その特殊施設が甚大となり、アメリカでは大戦後終に一九二五年以後僅かに此等の施設が設けられる様になつた。

我國に於ては、大正十五年東京聖徳學校に數名の聾に近き聴能兒童の教育を起し、昭和十二年現在に於ては同校に三學級を設けて居る。その生徒數は約二十五名。東京市に於ても昭和七、八年頃より此の種の學校を設けんとする機運起り、遂に昭和九年九月より小石川區藤川尋常小學校に、翌十年一月同區明化尋常小學校に各一學級が設けられた。前者は四名、後者は十七名を收育した。然るに小石川區内のみで聴能兒童が百二十名以上も居るに尠らず、その入學者數者は尠く、又小學校別に於ても聴能學校の本質を理解せず、隨つて其の必要を感ぜず生徒募集にも差支へを生ずる所があつた。そこで昭和十年一月小石川區主催として藤川小學校に於て前通三過男・川木守之介を講師とし、聴能兒童教育に關する講習會が開かれ、漸く聾教育に關する理解が深められ、生徒募集も積極的に行はるに至つた。其後昭和十一年五月教壇の都合で藤川小學校内の聴能兒童學級は明化小學校に移され、昭和十二年現在に於ては同校内に二學級があつて約三十名を收育し、小石川區内の者のみならず他區よりの者數名を招聘する者一名が在りしとある。

財団法人聾教育振興會に於ては、聾教育の普及と振興をはかる爲に昭和十年「聴能兒童と共に教育の意義並に方法」と題する小冊子を皇國聾音の第二輯として發行し、翌十一年には又同書四冊「聴力保護の必要と其の方法」を發行し、後者を廣く全國小學校に頒布し、聾教育の促進に寄與する所があつた。(日本教育全集) 文獻—K. Aoyama, Die psychische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger

ger Kinder, 1901; Vereshchinskikh der Gebel-
 lenden und das Absorptionproblem, 1923. A. Har-
 mann, Die Schwerekräftigen in der Schule, 1912. E.
 Kersch, Berufslehre und -beratung der Schwer-
 kräftigen, 1920. E. Zimmering, Die Hirnfähigkeit bei
 Taubstummen, 1923. Bericht über den 5. Kong-
 ress für Heilpädagogik, 1921. J. K. Lee, The
 Deaf Child, 1910. M. Galdwin, The Problems of
 the Deaf, 1933. Proceedings of the International
 Congress on the Education of the Deaf, 1923.
 Proceedings of the Convention of National Edu-
 cation Association, 1923, 1925. 本邦直書「學童・幼
 小・青年・統計的調査」(日本厚生省調査報告書)三十三
 頁、四十八頁、日本聴覚教育會「聴覚教育」第三十七號
 (昭和六年)。

軟文學

【意義】 藝術的文學の總稱であつて、小説・戯曲・
 詩歌・紀行文學等、散文に達する詩文等に對して云ふ。こ
 の區別は、尤も、文藝を單に達意の具即ち自己發表の器
 とすか、或はそれが思想風教に利する所なくば價值を
 失とする儒教的思想に發してゐるものであつて、密な
 意味に於て文學を規定する用語ではない。そして、一般
 的には、狭義に用ひられて、戀愛を主として取扱つた小
 説類を指し、それが社會風教上好ましからざる意味を含
 めてゐるのである。

【沿革】 後者の意味において文學が分類せられるの
 は、文學そのものの境路にも由るが、一面には、未だ思
 慮分別の整はない青年子女が小説類を玩讀することに依
 つて起り来る所の弊害に由つてゐる。抑、小説・戯曲の
 類は、(一)人情世態を寫すことを題目とするから男女の戀
 愛關係を描寫することが多いのであるが、これは既に輕

佻もあり、美譽もあり、また人情の眞實をも解してゐる
 成人から見れば、或は美し、或は奇、或は長歌すべ
 きと見ゆるけれども、未だ年若くしては、其の力も鈍く、且
 つ文學鑑賞力にも乏しい青年にとつては、往々戀愛即ち
 色慾と解せられ、美感を促すべき物のものが反つて實感
 を損傷するやうな結果となることがある。(二)又、かくの
 如き體裁が用ゐる場合も、果敢的な内容は、使
 用に制限を課せざる結果になる。(三)青年は些細の刺激
 も感ぜ易く、且つ事を輕信する傾きがあつて、小説類
 を讀む場合にも、多くは事件上圖上又又は文學上の面白
 味に興味を覺え、それが示す所の人情の機微、人生の理
 論等は、假令巧みに描寫せられてもそれを正しく玩
 味するの力量がない。そして、何處までが作者の創作で
 あつて、何處までが實人生であるかといふことの見分
 けが出来ないの、往々にして、文學を通じて、反つて、
 未熟なる人生觀、誤れる知識觀念等を抱懷するに至るこ
 とがある。(四)小説類を讀むといふことは、文學研究とい
 ふよりは寧ろ趣味娛樂であるが、耽讀の弊に陥り易いも
 のである。

【效用】 併し乍ら、文學も亦人間の精神活動の現れ
 の一面であつて、それが廣く教育の上にかゝる有力であ
 るかは言ふ處もない。即ち、(一)物の哀れを知らしめ、心
 情を和らげ、同情同感の念を起させる。(二)理論若しくは
 抽象的な理論を以てしては到底會得せしむべからざる人
 生の知識を會得せしめる。即ち人世の味ひ、因果業報の
 複雜微妙なる關係を具體的に描き、説明し、若しくは批
 判し、或は指彈し、或は獎勵し、時としては時勢の趨向
 を指示し、人間の運命の歸趨さへも暗示する。(三)その鑑
 賞上より起る快樂は、人間の氣格を高尙にする。(四)多
 くの事物を知らしめ、文字辭法等を知らしめる。

【讀書上の注意】 要するに、小説・戯曲の類必ずし
 も申しむべきではない。たゞそれを讀むに當つては、そ

の選擇と理解とに就て充分の注意が拂はねければなら
 ない。若しさうでない、折角價值あるものでも、その
 價值を削ぐことが出来ないのみならず、反つて弊害を生
 ずる結果とならぬとも限らぬ。即ち、尙道徳的な
 文學は勿論排斥すべきであるが、かうした一面に注意が
 許さるべきである。(編者註)

南米及び中米の教育

【概観】 ラテンアメリカ Latin America と呼ば
 れる南アメリカ・中央アメリカ及び西インド諸島の二十
 餘國は大部分が熱帯又は亞熱帯に屬し、且つ十九世紀の
 初葉までスペイン・ポルトガル及びフランス等の諸國の
 屬領植民地であつたために、それら諸國の教育はアン
 ドロ・アメリカ Andro-America と呼ばれる。アメリカ合衆
 國及びカナダの教育に比較し、その發達極めて遅れ、今
 世紀に入つて、特に世界大戰後に於て漸く今日見るが如
 き體を呈へるに至つた。従つてこれら諸國の教育は發
 達したアメリカ合衆國やカナダのそれと異なるしい對照
 をなしてゐる。

南米及び中米の學校は最近まで上層階級によつて彼等
 自身のために設けられてゐて、其他の階級は何ら教育上
 の便益を與へられなかつたが、教育が國家の事業として
 重視されると共に漸次教育が下層にまで及ぶ傾向を示し
 つゝある。

教育行政は皆て教會に委せられてゐたが、今は國家の
 事業となり、各國いづれも文部大臣を持ち、その文部大
 臣は内閣の一員となつてゐる。小學校は教育制度の支柱
 をなすもので、兒童並に成人を文盲と無智から救ふ重要
 な機關をなす。ブラジルがポルトガル語、ハイナがフラ
 ンス語を國語とする外、他はすべてスペイン語を國語と
 して講ずる。中等學校はヨーロッパの先進諸國に倣つた
 もので、専ら男子の高等專門學校への準備教育をその任
 とし、中等程度の実業學校は特殊學校として中等學校と

は區別される。而してこの實業的色彩を持つた教育機關は最近いづれの國に於ても特別に強調されつゝある。以前には女子中等學校に過ぎなかつた教員養成機關は次第に獨立した師範學校乃至師範大學等に近づきつゝある。歐米に見られる如き大學は無く、以前には分離されてゐたが最近はその管理者のもとに統一された専門學校が高等教育の基礎をなしてゐる。

學校の校舎は一般に賃借されてゐる。各地に優秀な學校建築が見られるが、それらは國家の所有物ではなく、多くは他の目的の爲に建てられた建築物を使用してゐるのである。

二十箇國中主要な國としてアルゼンチン・ブラジル・メキシコがある。

【アルゼンチン】 アルゼンチン Argentine に於て教育の大改革の行はれたのは十九世紀の後半に南米のマンと呼ばれたサルミェント J. E. Sarmiento (1811-85) が大統領として在任中、學校に國家の補助を與へ、且つ近代的教育の師範學校を組織した時である。

學校には聯邦立・州立・私立の三種のものがあるが大部分は聯邦政府の支配下であり、文部司法大臣 *Minister of Public Education and Justice* が設けた *National Board of Education* の任命する教育會議 *National Board of Education* があり聯邦の小學校の監督に當る。大學は文部司法大臣の監督下にあるが、年々の補助を受けるだけで大體獨立してゐる。更に州のみの監督を受けつゝある小學校は次第に聯邦の掌中に收められつゝある。

小學校は六歳から始り六年の課程を持つが、その内一つ又は二つの學年は二つの部分に區分されるので、全課程を終了するには八年かゝる。實際には最初の二三年しかない學校が多く、これを幼児學校 *infant school* と呼ぶ。四年のものを初等學校 *elementary school* と呼ぶ。六年の上級學校 *superior school* と呼ぶ。一般に

不届の狀態にあり、各地に文盲者が相當に多い。兒童は午前或は午後はいづれかに學校に出席する。

中等學校はすべて五年であるが、たゞブエノスアイレス大學 *University of Buenos Aires* と稱稱した大學だけ六年の課程を持つてゐる。中等學校は高等の專門學校への準備を主要な目的としてゐる。

小學校教員となるのは、小學校を卒業し、更に獨立或は國立の師範學校を修了して教員免許状を得ることが必要である。師範學校には二年制、四年制、七年制等がある。農村の教員は多く二年制師範學校で養成される。

特殊教育の機關としては成人教育、職業教育、商業教育、農業教育等の各方面に各種の學校があり、斯かる方面の教育に熱心なることに於てアルゼンチンは南米第一と稱せられる。その外、低能兒、異常兒の特殊學校、文盲者の啓蒙學校、社會事業家養成の學校などが最近設けられた。

高等教育の機關としては現在五つの大學と十八の中學

アルゼンチンの學校系統圖



校程度以上の學校があり、修業年限は一年乃至七年である。いづれも職業教育をなすもので、高等な職業を與へる學校は高等學校の範疇として別に設けられてゐる。教員は法律家・醫師・技師等の専門の職業を持つものか選ばれ、教授の分限制をなしてゐる。ブエノスアイレス大學は最大の大學であるが、之には醫學・法律學・社會科學・物理及び自然科學・工學・哲學及び文學・經濟學・農學・獸醫學の學部があるが、多くの大學は法律學及び醫學を主要な學部として持つてゐる。

【ブラジル】 Brazil が富國とする教育上の問題としては年々多數に入國する移民の教育を行はねばならないこと、教育行政の主權が各州にあつて教育の中央集權が困難であることなどがあつた。

教育は聯邦・州・自治體によつて管理されてゐるが、一九三〇年の法令によつて中央に文部大臣 *Minister of Education* が設けられ、國員に列し、教育を保護の國家事務を管掌することとなつた。更に教育會議 *National Council of Education* が設けられ、文部大臣と協力し、これに報告を與へる。文部大臣設置後、高等教育及び中等教育は次第にその掌中に收められつゝあるが、初等教育は大部分州の事務となつてゐて、各州に教育會議が設けられてゐる。

小學校の就學者は七歳から十三歳迄であるが、その修業年限は區々で、二年から五年に亘つてゐて、並んだ州では七年のもの計畫されてゐるが、一般には三年のものが多い。全国小學校の十分の九は單級學校 *single-teacher school* である。授業料は無料が、多くの州では少くも三年間の教育は義務化されてゐるが、人口稀薄な初等教育は普及せず、全人口の約七〇%は文盲である。

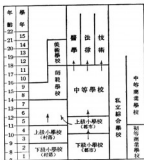
男子の中等學校は *colleges* と呼ばれ、專門學校の豫備學校となつてゐる。卒業すると *A. B.* 又は *A. M.* の稱號を與へる學校もある。修業年限は五年乃至九年である。

る。全體の二分の一は私立である。女子の中等學校は師範學校と呼ばれ、小學校教員の養成を目的とし、女子の最高の教育機關となつてゐる。中等學校はいづれも授業料を徴収する。

特殊教育に関しては保健教育・商業教育・農事教育・藝術教育・博物館教育の方面に見るべきものがある。保健教育はブラジルの風土に起因する最も重要な教育で、保育者の如き専門家の養成に大きな努力を拂つてゐる。商業學校は初等と中等とに分れ、前者は徒弟の養成、後者は専門家及び初等商業學校教員の養成を目的としてゐる。農業學校も數州に設けられた。

教員養成機關としては前述の師範學校の外にアメリカ合衆國のものに近似した上級師範學校が設けられてゐる。大學・専門學校・中等學校の教員は自國或は外國で高等學校を卒へたものから成つてゐる。大學及び専門學校では専門の職業に従事する人々が一定の時間だけ教授に當つてゐるが、最近改定されたリオデジャネイロ大學 University of Rio de Janeiro とサンパウロ大學

ブラジルの學校系統圖



ナンベイオ (南米及び中央の教育)

University の専門學校では今日勤務の教授を置くことを習慣なくされた。

高等教育を行ふ専門學校は極めて少數の選ばれたものための學校であつたから、數は少かつたが、一九二〇年にリオデジャネイロ大學が設けられ、一九三一年には教育・科學・文學の學部が加へられた。専門學校には五年の中等學校卒業生が入る。農業年限は法律學五年、醫學及び工學六年、薬學・齒科學三年、農業・土木學及び獸醫學四年である。

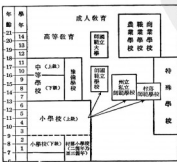
【メキシコ】メキシコ Mexico に於ては一九一〇年から二〇二〇年に亘る革命以前は教育は選ばれた階級の人に與へられ、充分に富裕な階級は子弟を國外で教育し、それ次に階級は自國の私立學校で教育した。下級の階級に對しては教育は財産であるよりも負債と考へられたから、それらに對しては何らの施設もなされなかつた。所が革命後教育の面目は全く一新された。特に初等教育と師範教育の改革は他に比類を見ない程の急歩をなした。

教育行政を行ふものは聯邦又は州で、自治體が行ふ場合もあるが、實際には州が行つてゐる場合が多い。聯邦の教育行政の長官は文部大臣 Secretary of Education and Fine Arts の、國目に列しつゝある。その下に十五の局と同立大學 National University がある。州の長官は學校部長 Director General of School System である。教員の任免監督に當る。

初等教育は初級二年、上級四年、合計六年で、義務化され、授業料は徴収しない。最近の傾向として二年宛の三級を設けるのが見られる。六年の學校は大都市のみ見られ、小都市には四年の學校、村落には二年の學校が多い。革命後二年乃至三年の村落小學校の發達は顕著で、一九二四年には約千百校であつたが、六年後の一九三〇年には約三千六百校に上り、その在籍兒童數は約三十萬と稱せられる。

中等學校には Normal Preparatory といふ新しい型の學校と Normal Secondary といふ新しい型の學校とがある。前者は専門學校或は大學の準備をなす學校であり、後者は平行的で科學・近代語等を取り入れ、商業を重視してゐる。いづれも五年であるが、後者は更に下級(三年)、上級(二年乃至三年)に分れてゐる。何れもよく訓練された全日勤務の教員を持ち、授業料を徴収する。教員養成機關としては、最高なるものに国立大學中の師範大學 Teachers College があり、三年の課程を持ち、中等教員及び師範學校教員を養成する。国立師範學校 National Normal School は三年で、小學校教員及び幼稚園保姆を養成する。更に一九三二年現在に於て三年の州立師範學校が四〇、私立師範學校が二四、二年の村落師範學校が一あり、その外に Normal School といふ、と呼ばれる宗教學校が一あり、村落小學校の數

メキシコの學校系統圖



員の養成を行つてゐる。

特殊教育としては保健師の開設(一九二五年)に伴ひ保健事業の實施、十二萬五千の會員を擁する千九百の運動部(一九三一年)千三百の南緯教育協會(一九三〇年)の精成などの外に千七百のユベラティヴ・ヴェジチオムの學校、メキコの労働者大學、八つの農業學校の如き實業教育の教育機關のあることなどを挙げ得る。圖書館數は一九二九年に四千四百に上つてをり、音楽、演劇、放送の各方面にも目新しい活動がなされてゐる。以上のいづれも一般の學校教育と密接に連絡して行はれてゐるのが特徴である。

高等教育の機關としては五つの大學があるが、その中メキコの國立大學は西洋第一流の大學で、専門の職を持つ人々が教授に當ることは他の諸國と同様であるが、特殊の少數者に限り予備科一般に開放され、學生數八千に及んでゐる。

【其他の諸國】 以上の三國の外に南米にはチリ(Chile)、ペルー(Peru)、ボリビア(Bolivia)、パラグアイ(Paraguay)、ウルグアイ(Uruguay)、コロンビア(Colombia)、ベネズエラ(Venezuela)、エクアドル(Ecuador)、ペルー(Peru)、キューバ(Cuba)、ニカラガ(Nicaragua)、コスタリカ(Costa Rica)、チリ(Chile)、アルゼンチン(Argentina)、ブラジル(Brazil)、グアテマラ(Guatemala)、エルサルバドル(El Salvador)、ハイチ(Haiti)、ドミニカ(Dominica)、キューバ(Cuba)の三國がある。

教育行政制度は大體中央集権的で文部大臣の管掌するところとなつてゐるが、チリやコロンビアの如く農業教育や工業教育は他の大臣に屬してゐる所もある。またアグアイの如く大統領が教育の支配權を持たない國もある。

就學前の教育は一般に極めて幼稚な状態にあるが、ナンウイダ・グアテマラ・キューバ等の諸國に見られる

ものがある。就中キューバの幼稚園教育は最も進歩してゐる。

小學校は修業年限四年乃至六年のものが普通であるが、未だ發達の他多し、ボリビアには九五%の不適學童があり、ハイチでは村落地方に三十萬の行くべき學童を持たぬ兒童があるといふ状態である。小學校に都市小學校と村落小學校との區別がなされてゐるのは南米及び中米の小學校の特徴で、その例をコロンビア・パラグアイ・チリ・ボリビア・キューバ等の諸國に見ることが出来る。

中等教育の修業年限は五年乃至六年であるが、ウルグアイやキューバの如く四年の國もある。中等教育の目的に専門學校の準備の外に、教員養成、實業教育の要素を取入れたパラグアイやアグアイの如き國の例は、チリ、南米及び中米の中等教育の今後の傾向を代表するものといへる。

中等教育が高等教育の準備機關となつてゐる傾向を補ふために、いづれの國も實業を主とした特殊教育に努力してゐる。また衛生學の普及に對する努力はこの地方の地理的位置に基く特色あるものとなつてゐる。

教員養成機關の發達した國としてはチリ、パラグアイ・ウルグアイ・グアテマラ等を挙げ得る。多くの國は大學を少くも一つ宛は持つてゐるが、コロンビアやボリビア、ハイチの如く全く無い國もある。それらの國では外國の大學で教育を受けることが多い。キューバの大學の發達してゐることは南米及び中米諸國の例外となしてゐる。

南米及び中米に於ける日本人教育に就ては「國際の日本人教育」(「日本語學校」・「移民と教育」の項参照) (前掲書)を

文獻—G. W. A. Juretzky, Outline of Educational Systems and School Conditions in Latin America.

es, 1922. H. L. Smith and H. L. Juretzky, Education in Latin America, 1934. W. Kern, Volk und Kultur in Lateinamerika, 1927.

南洋群島の教育

【地域】 此所に云ふ南洋群島とは、世界大戦後國際聯盟により我國に統治を委任せられた赤道以北の舊ドイツ領諸島、即ちマーシャル・カロリン・マーリアナ諸島を指すものである。南洋群島は我が植民地中最も教化程度低く、その教育の主なるものは普通教育である。

【沿革】 (一)德國領時代 スペイン領時代は僅かに馬島のキリスト教宣教師の手により、有教の傍ら子女に讀書を教へたるに止まる。ドイツ領時代に至つても教育は宣教師の手にあり、土語の學習を教科書とし、島民中には今尚ローマ字を以て土語を綴る者が多い。キリスト教傳道團は政府補助の下に數個の學校を興し、又政府直營の小學校(修業年限四箇年)をサイパンに開き、漸く

この地方の教育設備はヤマト形を整へるに至つた。(二)軍政時代 大正三年十月我が海軍がこの地方を占領してドイツ人宣教師に恩赦を命じたる結果、従来の宣教師學校も一時閉鎖の止むなきに至つたが、海軍特卒及び南洋貿易會社社員等は以て島民の教化に盡力し、翌四年十二月軍政を以て「南洋群島小學校規則」を制定して、六個の小學校(修業年限四箇年)を設置した。更に大正七年に民政になると、學制を改めて「南洋群島島民學校規則」を制定し従来の小學校を廢して名を島民學校(修業年限三箇年)と改め、尙土地の状況により補習科(修業年限二箇年)を併置することとなつた。この頃から内地人の移民も増加し従つてその子女のために、大正八年四月「南洋群島尋常小學校規則」を制定し、始めタイパン・トラフックに、後パラオ・キャブ・ゴナムに尋常小學校を開設した。

(三)委任統治以後 斯くて大正十一年本邦の委任統治地

となるに及び、南洋建設され、教育制度も一新して現
 在に至つた。即ち同年三月三十一日勅令第百十三及び百
 十四號を以て「南洋羣島小學校官制」及び「南洋羣島公學校
 官制」を發布して學校の組織及び權限を明かにし、同年
 四月一日勅令第百三十一及び百三十二號を以て「南洋羣島小
 學校規則」及び「南洋羣島公學校規則」を制定し、従来の尋
 常小學校及び島民學校を夫々南洋羣島小學校及び南洋羣島
 學校と改稱した。

其後機に應じて官制、規則の改正を行ひ、大正十三年
 尋常小學校に高等科を併置し、同十五年公學校に徒弟業
 成所を附置し得る制度とし、建築及び木工に關する知識
 技能を習得せしめ職業教育を施すに至つた。

更に最近に至り中等學校程度の學校の必要を生じ、昭
 和八年三月三十一日勅令第百三號を以て「南洋羣島中等學校規
 則」を制定し、サイパン島に實業學校（修業年限二箇年）
 の設置を見るに至つたが、昭和十二年四月二十八日南洋
 廳令第三號を以てその規則が現制の如く改正された。

〔教育行政機關〕 南洋羣島高行政官は廳長官で、一
 般的に諸般の事項に對して命令を發する事が出来るが、
 實際には重要事項は勅令を以て定める。教育に關する事
 務は庶務課が行ひ、支廳は教育行政事務をも管理する。
 〔教育制度〕 現在教育制度を大別すると、邦人教育
 と島民教育とに分つて居る。その大部分は南洋羣島に經營
 する所であり、私設機關は僅かに公學校一、及び幼稚園
 三、四あるに過ぎない。

(一) 邦人教育 邦人教育に關しては官督の小學校と在留

邦人の經營に成る幼稚園、及び南洋羣島實業學校がある。
 (1) 小學校 その修業年限、教科目、教則に關しては、
 大體「小學校令」及び文藝省令の定むる所に依つてゐる
 （昭和三年三月の改訂）。たゞ地理的事情と兒童將來の要求と
 に鑑み、教材の選擇及び教授法に參照を加へてゐる。
 本地方の教育の特徴とする所は任意教育であつて、就學

を強制しない所にあるが、良好な高學率を示してゐる。
 南洋羣島小學校兒童及び卒業生の轉學・入學に關しては
 内地地方町村立小學校のそれと同一の取扱を受け、大正十
 二年八月文藝省令第百三十三號「南洋羣島小學校兒童轉學ノ學ノ學校
 入學手續及學費ノ事」を參照せよ。

昭和八年四月現在に於ける學校数は全島島に於て一七
 校、學級數六〇、教員數六一名、兒童數三、一六〇名。
 (2) 幼稚園 幼稚園には別に規則なき内地（幼稚園令）
 に準じて保育を爲す。現在サイパン・キャプ・パラオ及
 びオラベに各一校。パラオは大谷洋行事務所パラオ支所
 に依り、其後は該地邦人有志の經營になり當局の補助を
 受けてゐる。

〔實業學校〕 南洋羣島實業學校は南洋に於て實業に従事
 する者を教育するを目的とするもので、農業科及び商業
 科の二科が置かれ、修業年限三箇年、生徒定員九〇人。
 入學資格は年齢滿十四歳以上にして修業年限二箇年の高
 等小學校を卒業したる者又は之と同部以上の學力ある者
 と規定されてゐる。學科目は、普通科目たる修及、公民
 科、國語、數學、地理及歴史、博物、物理及化學、外國
 語、職業科の各員數を定むるも、修業年限一、二年を含む。を
 共通とする外、農業科に於ては熱帯農業、作物及園藝、
 作物物理及昆蟲、土壌及肥料、畜産、農産製法、農産工
 學、農業經濟、商事業項、南洋經濟事情、商業科に於て
 は商業汎論、商事業項、簿記、商業文、商業算術、圖表、
 商法、商業經濟及法規、實踐、南洋經濟事情、農業實習
 を講じてゐる。

(2) 島民教育 島民に對する教育は國民教育を施さず、
 修業年限・教科・教授程度等は環境及び民度を考慮して
 之を制定する事になつて居る。

(1) 公學校 島民に對する普通教育機關で、一を除き凡
 て官費である。就學年齢は滿八歳、修業年限三箇年、更
 に修業年限二箇年の補習科を併置するものがある。昭和

八年四月現在官督公學校数は二三校、學級數五八、教員
 數日本八・五九名、助教員數（島民二三名、兒童數二・
 九六一名）未詳二、三三名、補習科數二八名。外に私
 督公學校の兒童數四八名。大正十一年現制の公學校設置
 以後昭和八年四月に至る迄の官立公學校卒業生總數は、
 本科六〇八九名、補習科二、二九八名である。公學校兒
 童の入學は半強制的であるが、漸次自發的志願希望者を
 増しつゝあり、今八歳より十四歳を學齡兒童とし、この
 期間に於て公學校本科在學中の者及び同卒業者を就學と
 し、未入學者及び中途退學者を不就學とせ、公學校兒
 童の就學率を計算すれば、昭和二年には四三・六一%、
 昭和六年四月末現在にては五六・六三%である。

公學校の教科目は、修身、國語、算術、地理、理科、
 國畫、手工、唱歌、體操、農業、及び家事（女児）であり、
 その大要は小學校に準ずるが、右の中國語は本科各學年
 に於ては每週教授時數の約二分の一（十二時間）、補習科
 に於ては約三分の一（十時間）を當てられ、全學科とも教
 授用語はすべて日本語を用ひる。

(3) 木工徒弟業成所 始め各支廳にて施行して居た木工
 建築講習をば一層教育的且つ効果的ならしむる爲めに、大
 正十五年五月にパラオ支廳管内コロ島に創設された
 ので、建築及び木工に従事せんとする者に必要な知識
 技能を授け、併せて徳性を涵養し、島民生活改善事業の
 指導者たるべき訓練を興へることを目的とする。入學資
 格は公學校補習科卒業程度、修業年限二箇年、現在生徒
 數二〇名。創設以來昭和七年三月底の卒業者數五九名。

(3) 講習會 島民に對する職業教育として前述の外に種
 種の講習會がある。即ち農業講習、手工藝講習、政治講
 習、木工及び木挽講習、衛生講習等であり、何れも期間
 は不定である。

(4) 青年團 公學校卒業生を中心として各島別に男女青
 年團を組織し、多くは公學校教員が指導者となつて訓練

してゐる。

(二)教科用圖書 小學校の教科書は南洋羣島長官之と定むることになつてゐるが、凡て文部省著作の國定教科書を用ひ、公學校の教科書は特殊のものゝ必要とするも現在に於ては國語本のみで、他の教科書は編纂するに至つてゐない。教授要目を作成して之によつて教授せしめつつある。實業學校の教科書は南洋羣島長官の認可を受け、學校長之を定むることになつてゐる。

(四)宗教團體 新島キリスト教宣教師の經費による宗教學校は一五、生徒八名(昭和八年四月現在)にある。その多くは公學校の生徒若しくは卒業生が聖書、技藝等を學ぶために來るものであり、中には普通教育を併せ授くる所もあるが、これは公學校設備の不充分なる地に於てであり、要するに公學校に對して補充的地位を有するに過ぎない。修業年限・學科課程等は不定である。

(一)恩賜財團養育會 大正十三年皇太子殿下御成婚の佳辰に際して御下賜あらせられた兒童養育基金を以て設立した財團法人である。その事業の主なるものは、(1)貧兒兒童の養育、(2)兒童文庫費の配布、(3)雜誌刊行、(4)留學生の學費支給、(5)島民教育者修業助成金給與等である。

(二)南洋羣島教育會 羣島教育の振興を圖るを目的とする團體で、會長は南洋羣島長官を推戴してゐる。本會に於ては、教育者の研究發表機關として隔月一回雜誌『羣島教育』を發行し、又各種の調査研究、講演會、青年團の指導に従事す。向來本會に於て、御大典記念事業として『南洋羣島教育史』を編纂してゐる。(後編)

南洋羣島教育二十年史(昭和七年)、「南洋羣島要覽」年刊、外務省編「日本帝國委任統治地域行政年報」年刊、三木雄雄「南洋羣島の教育制度」(叢書南洋羣島)「教育」第十六号、昭和八年、矢内原忠雄「南洋羣島の研究」昭和七年。

二

新潟醫科大學

〔沿革〕 明治三年新潟市に私立共立病院が設立せられ、同六年には市立第一大病協立病院となり、同九年には縣立病院となつた。同十一年新たに新潟醫學校が創設せられ、縣立病院はその附屬病院となり、同十六年には文部省「醫學校通則」に基づいて専修醫學校となり醫學校を併置した。同二十一年縣立醫學校は廢止せられ、附屬病院のみは市立新潟病院として維持せられたが、同四十三年には市立新潟病院が廢止せられて新たに新潟醫學校が設けられた。大正十一年勅令第四百四十三號に依つて新潟醫學校専門學校の組織を變更して、新潟醫科大學となり現在に至つてゐる。

〔現状〕 醫學部(醫學科(四年)の上)に尙研究の必要に上り引續き在學せんと欲する者の爲に研究科(二年)を置き、別に學部に於ける授業擔任者の指導を受け特に専門學科につき研究せんとする者の爲に専攻期間二年以内の専攻生制度を設く。附屬醫院及び附屬圖書館を設け、昭和九年五月一日現在學生数は、醫學部三二七名、研究科一名、専攻生二六名、計三五四名である。「醫科大學」の項參照。

〔所在地〕

新潟市旭町通一番町。(後見編)

〔新島〕

新潟市(後見編)

〔生涯〕

同志社の創立者として著名な明治時代のキリスト教主義教育者。天保十四年に左江戶板倉藩の所屬

の家に生れ、士族の子弟としての教養を興へられたが、十四歳に於て藩費生として一箇年他學を學び、更に安政四年(一八五三)海軍傳習所の創設せらるゝや、藩より選

拔されて第一期生として入所し、同所を卒業した安政七年の頃、泰西新文化に對する憧憬と一切の舊習より脱しようとする渴望に依つて集居の體にあつた彼は獨り、西譯聖書に接する機會を得、これを熟讀して深く感ずる。既而、海外遊學の大志を固め、元治元年(一八五〇)脱藩して函館に赴き、遂に國籍を脱して上海に渡り、更に便を得てボストンに赴いた。時に慶應元年四月(一八五二)で、彼の二十二歳の時である。この期に於て彼のキリスト教信仰は漸く結實してゐたが、アンソウグワアのフイリヤ學院、アグネスト大學を繼た後、遂に彼は明治三年(一八七二)アンソウグワア神學校に入學するに至つた。道一型四年末に岩倉具藏一行がアメリカに來るや、彼は遣はれて通譯となり、一行中の田中不二麻呂に隨行してヨーロッパ諸國をも視察し得たが、この時キリスト教的文化を日本に傳播することに依つて兩國に住へんことを固く決意し、明治六年再びアンソウグワア神學校に入り翌七年同校卒業、同年秋グアイメント所ロトランドにアメリカ傳道使節團の大會が開催せられるや、熱心に祖國にキリスト教主義學校を建設せんことを誓へ、總衆の感動を受けて即時に五千弗の寄附金を得、同年十二月歸國を期して歸朝した。歸國後の彼は時の輿論よりの官途への招聘を回却しつゝ、素志の貫徹に専心し、苦心の東京都に地を劃して山本堂馬・アトウイス、D. Hays (一八七〇)等の協力を得て遂に明治八年十一月二十九日同志社を創立した。その當初の學生は僅に八名、數々たる存在であつたが當時の我が國情から言へば全く自發的な事業であつた。隨つて官途より實現乃至宗教教育上の制限は次々に下つた。爲に理想を實現するに念な宣教師の不満は幾多の危機となつて現はれたが、堅忍不抜の彼は常に苦慮して挽回を圖り、同十六年には大學擴張案を發表するに至り、同二十年年度の外遊より歸朝するや直ちに擴張運動に奔走し、翌二十一年その願書を廣く一般に公表して多くの同情者を

得たが、過勞の爲め遂に健康を害し、同二十三年一月大瀕の客舎に永眠した。

【聖観及び思想】 彼は高潔英傑の資に加ふるに獨立・自由の精神を愛し、而も協調の美德を捨てず、武士道的精神をばキリスト教的精神を以て純化した敬神愛國の大教育家として天賦の足跡を印し、その門下よりは多くの俊秀を出し、我國文化に多大の貢獻をなした。彼の教育思想は上述の大體設立宣言書に明かであるが、要するに「主善を尊び、眞理を愛し、人情を教くする基督教主義の道徳」を基礎となし、以て「徳性を涵養し、其品行を高尚ならしめ、其精神を正大ならしめんことを努め、獨り技術知識あり人物を教育するに止まらず、所謂良心を手腕に活用する人物を造らんとす」にあつて、その教育法は誠心誠意身を以て範を垂れ、同時に學生・生徒の個性を尊重し、幾多の教育上の仕掛を遺した。世に彼を「交授したる青田松陰」と呼ぶのは故なしとなしな

い。
 文献——サトー・デー・デビス「新島英傑傳」(明治三十二年) 同社五十年史編輯委員「同社五十年史」(明治三十二年) 青山霞村「同社五十年史」(明治三十二年) 安部龍溪「新島英傑先生小傳」(明治三十一年) 田中野矢「新島英傑傳」(明治三十一年)
 二三 新島英傑(五十年)

二元論 (DUALISM)

【意義】 二元論とは本来の意味に於ては唯物論・唯心論・一元論等に対置さるる形而上學の一説である。之により宇宙の根本原理は二つ存在し二つ互の互に相反し又互に作用し、この二つの反対原理の對立もしくは交互作用によつて一切の現象を成立しはむるものと説くのである。一元論の論點は「一つの原理の統一」を強調する結果「多様」の現象を説明するものが充分でない點である。又「多」の原理によつては本質的統一

二元論 (DUALISM) 二元論 (DUALISM)

一が説明されなく、對立概念は本来背景に之を統一する種概念合理的もしくは非合理的なるを無意識に豫めするがら地方に於てはあらゆる多様な對立の原理によりて根本的に理解することが出来ると思ふより色の多様を説明するが如し。統一概念を非合理的のものとし或は背景に現して、只多の根本的説明に對立の二元だけを振り来るのは先づ一應現實の多を主として理解せんとする反省の階段である。如き故の二元論の立場は其の非合理的の豫設の創造概念の如きを合理化し背景にありしものを正面に持ち來すと、同一哲學の如きものへと或は唯心的二元論の如きものへと推移するのである。

【種類】 (一)形而上學的二元論 (イ本體論的三元論 例)ばアナタクサス Anaxagoras の nous nous と スピリタス spiritus の説の如き、ユームは單體的の素材に秩序を興ふる原理なりとし、プラトンの有と非有、アリストテレスの形式と素材の對立による説明は最も徹底したものであつた(アリストテレスに於ける對立は思想的の思惟と云ふ根本統一)唯心的一元論を豫想して居た。より嚴密な意味に於て二元論とあつても、そのは近世に於けるカントの對立二元論である。即ち延長と精神なる二つの實體は宇宙の全く對峙し又互に依存する事なきものとせられた。併し其の背景には二者を創造せる「神」なる非合理論が二者の統一として豫想されたのである。この二元は併し人間の肉體と精神の對立問題として徹底面に於て或相互影響するすと云ふ矛盾に附した。かくて(二)自然二元論と稱した。この問題に於て嚴密に二元を主張せんとせば非合理的の神の概念を表面に持ち來さなければならなかつた。これ即ち個體論の立場である。又精神と肉體の價值的對立を主とせる二元論が存在する。例へば肉體は精神的牢獄なりとの見解の如き、プラトン・アウグスティヌス等々より弱き意味に於てアリストテレスも神學的メソの主張に於て

二元論者であつた。近代に於てもアレンキーン F. Brentano (1828-1917)・ノイグ E. Nougé (1802-1867)・グーテ H. Guthe (1812-1890)等々に於て見出す。

(二)認識論的三元論 これは主として形而上學的二元論の非合理性を脱するたの主義・客観・自我・非我、内的經驗・外的經驗の如き認識經驗に於ける對立に還元せんとするもので、形而上學的三元論よりもつと合理的で一元論・同一論を豫想する。即ち二者はそれ自身同一なるものの二つの反對する現れ方であるが、認識としては方法的に全く相對峙せる見地として取扱ふ可きと主張する。一の純粹經驗の二つの考察の仕方其の例である。β・α・x と α・β の例である。

(三)宗教的三元論 世界を善惡二神の争闘場と観する二元論の如きマ・教の如きこれである(ウ・イ・イ・善神の優位による統一を豫想する)。

(四)カントの如く善善と性向 Disposition とを對立せしむる如きを管理的二元論と云ふ。ストア學派の説もこれに屬す。

文献——E. Stein, Dualismus oder Monismus? 1900. R. W. Frasers, Anti-Monism, 1900. W. Mo. Fouquet, Body and Mind, 1911.
 西岡 三三郎 明治時義の子として石見岡尾足澤津和對峯村境内に生れ、嘉永二年(1849)より大阪や岡山に出でて學び、同五年には地達學風となり、横濱教官を兼ねた。安政元年(1854)に藩を脱して江戸に出で、蘭學・英學を修め、翌年幕府御所教授手塚と爲り、文久二年(1862)幕命によりオランダに留學、ライデンにてフ・セイヤン F. Verbeek に就いて法律學・政治學を研鑽し、慶應元年(1865)歸朝、翌年開成府教授となり、次年には幕府筆所説となつた。明治二年(1869)静岡に移り、軍事學となり酒井兵學校教授として働いた。明治三年より兵庫県出

任、明治五年陸軍大臣、同十一年には參謀本部出仕となつた。又兼てより宮内省御用掛であつたが、同九年宮内省御用掛、同十六年四月に宮内省御用掛兼参謀部御用委員となつた。その後明治十二年東京市會政長に就任、更に明治十四年文部省御用掛を兼ね、東京師範學校の統務に當り同十八年に至つた。明治十九年參謀本部及び文部省御用掛を免ぜられ、同二十三年貴族院議員となつたが翌年願つて議員を辭した。明治三十年一月御用掛を授けられ、同月三十一日死去。

【著書】 最早より法政家として立ち、幕末に於て既に萬國公法の翻譯を完成してゐたが、維新後山縣有朋に託せられ、軍政を創始したのが主たる業績で、軍刑法、軍職制、軍法會議等の規則を起草し、參謀本部の官制條令等を創設した。思想家としては早くヨーロッパの哲學政を紹介し、明六社にも加はり、又西歐の諸説を東洋思想と調和させた独自の思想を發表して明治前期の思想發展に當つた。教育界に於ては、早くより前津兵衛校の教育に當り、又學制草創掛として文部省創設以前より文教に携つたが、その後は明治十四年より同十八年まで東京師範學校の統務を掌つてゐたのであつて、その主任中に小學部編輯、中學部編輯の規則が定められた。

【著書】 『我知學史』(明治七年)、『百一新論』(明治七年)、『利學』(明治七年)、『實教民心理學』(明治十一年)、『論許凡先論』(明治十三年)、『兵學中書』(明治十四年)、『兵談』(明治十四年)、『大政紀要』(明治十五年)、『麻生義典論』(西川哲學著作集) (明治八年)。(後略)

文獻 森林太郎『西川傳』(西川全集 第五卷、昭和十二年)

西川知見

シカワチカヲ (西川知見)

【生年】 庶民用教課書の著者、長崎の人。名は忠英、知見はその字、支那書と號する。少時より天文及び地理の學を好み、また洋學に造詣あり、博學を以て聞えた。

享保四年江戸に徵せられて洋書を講じ、長崎の譯官となつた。享保九年七十七歳に歿す。

【著書】 該博なる知識を以て幾多の書を著してゐるが、其中地理に關しては專ら海外教課書の紹介を努めてゐる。即ち『華夷通考』に於ては、我が日本より支那十五省及び朝鮮・琉球・臺灣・印度その他西洋諸國に至る道程を記し、各地の氣候風土及び産物等を掲げ、『日本水土地』に於ては、日本國本土の他外國に懸れたる所以も、位置・人情・風俗等の方面より彼我對照する等、海外地理を知るものとして時人の歡迎を受けた。晩年に於ては庶民化のことに留意し、有益な教課書を選りてゐる。即ち『町人義』、『町人業流傳』は町人の心得を記し、特に守るべき徳として謙を挙げ、『百善義』は農人の徳を説いて、庶民の教となるべき一切重要な事を記してゐる。又、天文及び地理の理を交へて興味を引いてゐる。如

見は享保時代の時勢の波に乗つて、町人教課書、百姓教課書を説いて、一般抽象的な人間教課から一步を進めたとこゝろに、當聖賢北等と共に特別な地位と業績とを持つてゐる。神・儒・佛三教の教習を巧みに取り來つて、庶民生活の日常の規範を説いた點に於て彼は又、石田梅樹の心學に對して一見の足である。(石田、梅樹著)

文獻 横田建三『日本近代教育史』(明治三十七年)

西村茂樹

シムラモツキ (西村茂樹)

【生年】 芳野の長子として江戸尻ノ口佐倉藩邸に生れ、幼名平太兵衛、諱は芳茂、幼時より藩邸に於て漢學を修め、洋學は佐久間象山・木村草太郎、手塚承嗣に就いて研鑽した。安政元年八月(一八五四年)支藩たる佐野藩高等校となり、明治になって佐倉藩高等校として藩政を掌り、後大參事となつたが、明治五年(一八七〇年)東京に出で深川利田邸内に家塾を開いて子弟の塾師に當つた。明治六年十一月文部省出仕となり編輯課長となり、同十

三年三月編輯課長となつた。この間明治八年三修傳習塾勸を仰付けられ後宮内省御用掛となつて附たが、同十七年十月宮内省出仕三等官に補せられ、文部省御用掛兼勸として依然編輯課長であつたが、同十九年一月兼勸を免ぜられて文部省を去り、二月宮中顧問官に任ぜられ、同三十三年までの職にあり、又明治二十一年より同二十六年まで華英女學校校長を兼任した。明治二十三年九月より貴族院議員たり、同三十四年文部博士となり、翌年八月死去。

【著書】 基本より海外文化の移入に勉めたが、文部省に於ては教科書の編纂、國語辭典や日本文化百科全書としての『古事類苑』の編輯等に著手し、宮内省に出仕しては侍講として洋書の御進講を擔當し、『婦女鏡』の編纂で、華英女學校の教育、更に皇室を國民修徳化の基礎となし教育の革新を行はんとして諸政策をなした。又早くより國民に對する倫理教化運動に著手し、既に明治九年四月に東京修身學社を起し、同十七年日本講道會とし、同二十年六月日本私道會を組織してからはこの教化運動に盡力し、各地に支部を設け、自ら各地を巡廻してはこの運動に當り、十數年に於て支會百三十餘、會員一萬を超える教化團體となつた。

【著書】 『萬國史略』(明治二年)、『泰西史綱』(明治二年)、『神州要書』(明治七年)、『教育史』(明治八年)、『股其道學』(明治十三年)、『日本道徳論』(明治十三年)、『心學講義』(明治十三年)、『國家道徳論』(明治十七年)、『學學講義』(明治十八年)、『國民論』(明治二十二年)、『道徳教育講話』(明治二十二年)、『自體論』(明治三十三年)、『性事錄』(明治三十八年)、『道徳叢書』(明治四十二年)。(後略)

文獻 日本私道會編輯『道書西村先生』(大正二年)、西村先生傳記編纂會編輯『西村茂樹傳』(昭和八年)、吉田照次『教育者としての西村茂樹』(教育 第一卷、昭和八年)、海後宗臣『西村茂樹・杉野重剛』(明治三十二年)。

二重言語 (2) Bilingualism (3) Zweisprachigkeit

【意義】 他言語と方言、母語と第二母語等の如く異なる二種の方言體系が、同一の個人又は同一の地域内に於て並行される現象をいふ。

【問題史】 今日多くの國々に於て、標準語の普及が著るしく具體化され、方言の種差は次第に淘汰されつつあるから、二重言語本来の領域は、主として植民地に於ける母語と英語との對立差存に歸するものと出来る。二重言語の問題を直接の研究対象とした著書の文獻に於ける歴史的發展の中には、此の關係は引くに取られる。即ち、*ユング*、*マートン*、*イプセン*、其地帯の研究が、同一國內に於ける方言の種差に因る影響乃至は國語を異にする二國人の子孫に於ける言語發達の點に關する二重言語の現象を取扱つたに於て、*ハント*、*W. H. Lewis* 以後の比較的最近の研究は、植民地に於ける土著人に對する言語政策乃至はアメリカ合衆國に移住せる英語を話さない諸國人 *non-English-speaking-people* の子弟に於ける精神發達の如き純然たる二重言語的現象を考察してゐる。

【現象】 以上此等の諸研究の結果を概括すれば、二重言語の並存は、次の諸點に於て有害なる影響を齎すものと考へることが出来る。

(一) 母語の外に、それと異なる第二の言語體系を兒童生活に於て學ばれる時には、母語そのものの自然的な發達が妨げられる。而も此の妨礙的影響は、兒童生活の年齢が低く其の精神構造が未發達であればある程一層大である。日本語と英語とを併用してゐる在米日本人兒童について行つた古田厚之亮の研究に於ては、二重言語の影響は、十二—十五歳兒童に於けるよりも九—十一歳兒童に於て、より著るしと示されてゐる。

(二) のみならず、幼兒に於ける二重言語の並行は、特殊な言語的現象、即ち、發音・アクセント・文法或等の言語表現一般に於ける誤謬に導く。英語 *mother*、*father*、*Aunt*、*grandmother*、*brother* 英語 *plagen*、*English*、*白根英語* *mandal-wood*、*English* 等の發生は、斯くて二重言語的現象に基く。

(三) 併し乍ら、以上の如き言語的現象は未發達の點に過ぎず、更に一層根本的問題として、音の調子、聞き取り、書き取り等の言語發達の廣大な領域を指觸することが出来るであらう。イェンズ、*K. A. O. Jørgensen* に依れば、フランス語とドイツ語とが、並行はれてゐる *リタ*、*ハンブル* 地方に於ては、此の種國語を完全な話し得る人は殆どないと報告されてゐる。

凡て此等の現象は、幼少時からの二重言語生活を依りて、内の態度の統一性と完結性が不純にされてゐるや、之と對する外面的な機構に外ならぬ。言語發達は精神發達と内的關聯を持つ限り、二重言語生活は精神發達に對しても亦、禁止的影響を與へ、*カウ* は此等の關係と云はねばならぬ。

【植民地に於ける二重言語問題】 然るに、離散民族に於ける土著語の使用は、支配民族の言語の發達の爲に好ましくなる影響を與へることは明かである。たとへば支配民族の言語が漸次的に普及されるとしても、土著語は何等かの形に於て永久的な性格を保持つて居る。最初に學ばれた言語體系に近い固執的であり、それを全く變へることは殆ど不可成である。

こゝに二重言語の問題が、單なる言語教育の範圍を越え國家統一上の根本的課題として重要視される所以に於存する。我國に於ける滿洲・朝鮮等の國語教育に於ても、此の種の問題が當然に考慮されるべきであり、二重言語に對する諸種の有害なる影響を最小限度に止める爲の科學的対策が實施されねばならぬ。

(國語政策) の項參照。(根本を觀)

文獻—*J. Eysen*, *La pensée et la polyglossie*, 1907. *J. Boyer*, *La développement du langage observé chez un enfant bilingue*, 1913. *M. Pouchot*, *Le langage enfantin. Acquisition du serbo et du Français par un enfant serbe*, 1923. *D. J. Sore*, *F. Smith* and *J. Hoyle*, *The Bilingual Problem, a Study Based upon Experiments and Observations in Wales*, 1924. *W. Hens*, *Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung in deutschen Grenz- und Auswärtigkeiten* (Zsch. f. Pädag. Psychol., Bd. 28, 1927). *J. G. Yodanis*, *A study of bilingualism* (*Jour. Genet. Psychol.*, Vol. 38, 1929). *M. E. Smith*, *A study of five bilingual children from the same family* (*Child Dev.*, Vol. 2, 1931). *A study of the speech of eight bilingual children of the same family* (*Child Dev.*, Vol. 6, 1935). *E. Smezer*, *Sozialische Struktur und Sprache—Strukturpsychologisches zum Zweisprachigenproblem—* (*Neue Psychol. Stud.*, Bd. 12, 1934). *G. u. H. Stern*, *Die Kindersprache*, 1937, 1938. *O. Jørgensen*, *Language, Its Nature, Development and Origin*, 1922 (東京・東京堂 [東京] 1924)。

ニーチエ *Nietzsche*, *Friedrich Wilhelm*, 1844^{1/2}—1900^{1/2}。

第十九世紀末の思想家・文化批評家・詩人哲學者・文章家。ドイツを始めヨーロッパ諸國及び我國の文化思想界に與つた影響は實に著大である。

【生涯】 ドイツ・ザクセンの小城リヒテン市郊外リヒテンに牧師の子と生れ、早く父を失つた。ナウムブルク近郊の古い學校 *アルネ* の校長 *Amholdorf* が、ヒヒタルも在學したに入り、ボン及びライプツィヒ大學で古代文

歌學を學び、ライプツヒヒではリッナルト、F. E. Bialski (1800-70)に就いた。一八六九年スウィスのバーゼル大學に助教として招かれ、翌七〇年教授となつたが、同年普魯士學(一八七〇—七一年)の起るや紀業を志願して看護學となつた。中途を得、其後教授の職を擧げなければならず、過度の情學其他の爲、甚き偏頭痛、失明に陥した風病、神經衰弱に悩み、父が死んだ齡なる三十六歳の一八七九年には「活力の最貴點」に達して大學を退き、イタリヤ・スウィスに轉徙遊學した。これより先一八七〇年代の如くから病弱の間に著作を試みたが、虚勢を飾る癖する癖の癖や天才的な自負、補助筆致にして難解なる寸簡の文章等の爲、健康當時は世に顧みられなかつた。數年以前から種芽を見せた精神病(癡性性痴呆)は、彼が獨異の自傳『Uの』人を見よ(Berlin, 1908)を書き終つた翌年の一八八九年に、彼を狂人の生活に引入れたが、父なき彼と育てて来た母(一八九七年死)及び妹の心厚き看護を受けた後、彼は第十九世紀と共に最後の日を閉じた。

【思想の發展】 彼は現代の殆ど凡ての文學藝術的及び思想的の潮流に自己を與へては又それから脱出せんとし、現代のあらゆる對立矛盾を病むと共に又それを超克せんとした。彼の思想の生活は普通三期に分れる。第一期(一八七二—一八七七年)は藝術的時代といふべく、ゴッテ思想とその結晶なる悲劇精神、ライプツヒヒ時代から親しんだ、ローベン・ハウエルの生の否定の音楽、當時心算を編めた「グッテ」W. R. Wagner (1813—86)の音楽の魂を打して「光」とし、造形美術的なる靜かなアポロの精神の外、音楽的及び造形的なる本根的なディオニスス的精神の進出に於て、外形形式を突破し歴史を經過して、佛々たる内的生命の探究と把握とに於て人生の意義を見んとした。代表的著述「音楽の精神よりなる建物の出来」(Die Geburt der Tragödie aus dem

Geiste der Musik, 1877)、「時代外れの考證」(Fragen des Besonderen, Brechtungen, 1873-76)。後者は「教育者と」のローベン・ハウエルの一語を含む。第二期(一八七八—一八九年)は實踐主義的・合理主義的の時代といふべく、第一期を主観的と呼ぶならばこれは客観的とも呼ばれ得る。藝術は宗教や哲學と共に幻想とされ、認識と經驗とが重んぜられ、藝術的人間は取残された存在者となつて、學問的人間が最高位に置かれた。「人間のなるもの、餘りに人間のなるもの」(Menschlichkeit, Ammenselbstheit, 9 Bde, 1878-90)、「曙光」(Morgen, 1881)はその代表的なるもの。「力」の知識(Die Technische Wissenschaft, 1885)は「力」に人間への過渡を示す。第三期は即ち主義「ツァイト・ストラ」とは説(Also sprach Zarathustra, 1883-85)の始めて出た。八三年以後である。それは彼にとつて最も本根的な同時に最も現實的な、力に充てたる生命そのものの模範的な肯定によつて、却て彼のロマンチックの精神が本來的に發展された時代といふ可きである。彼は人間を純度に肯定すると共に神を否定し、「超人」(Übermensch)を以て現實に生きて居る「力への意志」の完全な具現と見たが、この超人は人類の究極理想たる内在的普遍的意識と共に、凡衆と區別し、凡衆を顧みず、又凡衆に同情するが、其の所謂キリスト教的奴隷的道德を專ら、力の發揮するが、其の道徳を導く反對の反アモタラチタな食肉主義的個人主義の一面を有し、而も兩者を充分に調和し得なかつた。彼の「永遠迴歸」(die ewige Wiederkehr)の思想は越ゆるべく難解であるが、それは本來的的たる「力」への意志が理想化されて超人となつたといふ、彼界一切の現實が輪廻に書き直されて永遠化されたといふ、彼の意識せしめて戴いた形而上學的傾向を語るものであり、彼の現實主義が同時にロマンティックなものを示すものであらう。この期の代表作は前記「如是説」の外に

「善惡の彼岸」(Jenseits von Gut und Böse, 1886)、「道徳の系譜」(Zur Genealogie der Moral, 1887)、「偶像の薄削」(Zur Entzweiung, 1888)及び計畫されて第一卷「反基督者」(Antichrist, 1888)とのみ出した遺稿「力への意志」一切價值轉換の試み「Wille zur Macht, Versuch einer Umwertung aller Werte」。

【教育思想】 實踐的的教育意義として彼は一八七〇年代に、未だ高等學校を論じ、現代の高等教育が停格に衣食する。「教育ある偉物」(Bildungsphilosophie)を作るに止まるを拒絶し、古典教育に力を出て可きを論じ、ゴッテ・ローマの古典は少数の選ばれた者のみに限つて、ドイツ高等學校ではドイツ古典を中心とす可しと論じた。彼はもとより純粋の教育者でも教育學者でもないが、現代文化の平俗化・情弱化に對する衝動的批評家として、また時代人類との偉大な教師たる一面をも有した。たゞ彼の思想の進歩的及び斷斷的な表現の爲に、彼の思想は屢々感嘆すべき青年に感服を及ぼしたことも否定せられぬが、そこには又多くの誤解も存する。例へば彼の道徳が世の本體主義の名の下に解せられる致緩な快樂主義でなく、概々として試練と統治との下にある高級廣闊な道徳として選ばれた者のために存在した知である。教育の理想は若し「ユートピア」にとつては天才であつたが、それは幾年には高とて超人となつた。それは明確・快活・解強にして生命の力に溢れ、戦闘の勇氣に充ちたる、自尊にして而も高貴なる人間であり、虚構と制度との影をも止めぬものである。彼の人間教育の理想は「ヨーロッパ全體の教育の基礎をなせるキリスト教的理想に反對して、ギリシヤのディオニススの直接的生命の精神を力説し、十九世紀の民衆主義の単俗に對して天才主義的・英雄主義的・貴族主義を主張した點にある。而も又彼の現實主義的傾向は理想の達成を攻撃すると共に、風土・氣候及び衣食住の人間、從つてその教育に及ぼす

影響の重大性を説くものであり、一箇をみれば、(原註)

文庫——E. Freier-Alexio, Das Leben Friedrich Nietzsche, 2 Bde, 1893-1904; Der junge Nietzsche, 1912; Wagner und Nietzsche zur Zeit ihrer Freundschaft, 1915; Der weltliche Nietzsche, 1924. M. Harenstein, Nietzsche als Erzieher, 1921. K. Asper, Nietzsche, 1924. 生田長江編、ニイチェ全集、十二巻(昭和十一年)、阿部次郎「ニイチェのウツア」(昭和十一年)、解題(昭和十一年)、日本基督教団(昭和十一年)の報告(昭和十一年)、「ニイチェ研究(大正十三年)」、和辻哲郎「ニイチェ」(基督教叢書、三三巻、二二頁)。

日曜學校 (The Sunday School (原註) 26)

(原註) Sonntagsschule

【起源及び發達】 主として日曜日に於て青少年に宗教教育を施すことを目的として、宗教團體の手によつて經營指導される教育機構。一七八〇年にレイタスがデモスターに創設せるプロテスタント主義の日曜學校を以て一般にその起源とする。日曜日に兒童を養つて宗教的陶冶をなした者は、彼以前に於てもイギリスを始めアメリカ・ドイツ等にも存在し、且つカトリック側にあつても日曜學校が全くなかつた譯ではないが、それらは現今の意義の日曜學校運動の流れるに等する同類的存在と觀するべきである。レイタスの事業は主として一七八五年にメサキに設立された「日曜學校奨励會」(The Society for Promoting S.S.等)の方に依つてイギリス各地方に普及し、アメリカ(一七九六年)・ドイツ(一七九一年)・フランス(一八一五年)等にも傳はり、遂に世界的教育運動となつたが、これら諸國中、アメリカは最も盛んで、早くから熱意を示したのである。即ちフットサルマンの「第一日曜會」(The First Day of S. Society) (一七九一年)に次いで、同國には各地に諸團體が組織され、遂に「アメリカ日曜學校同盟」(The American S.S. Union (一八二四年)の出現となつたが、同同盟は各教

派の代表的人物を擁護せる最も有力な團體として、既にその第一年に於て加盟團體數三二一、學校數一、一五〇、生徒數八二、六九七を算し、爾後アメリカのみならず世界の日曜學校運動の中心勢力として各種の事業を完成し、多大の功績を擧げた。而してアメリカに於ける日曜學校は、イギリスのそれが義務教育制度(一八七〇年)迄多分にアメリカ・メソヂストの特色を有つてゐるに反して、早くから義務教育制を採り且つ宗教陶冶を専らにして新しき傳統を作りつゝ年と共に發展した。即ち一八三二年に初めて開催された「全國日曜學校大會」(National S.S. Convention)は七年の第六回大會に至つてカナダの代表委員を加へて「國際日曜學校大會」(International S.S. Convention)となり、更に八九年にイギリス・アメリカ・ドイツ・フランス・イタリアの協力の下に開かれた第一回「世界日曜學校大會」(World's S.S. Convention)に於てはその中心勢力となつたのである。同世界大會は原則として四年毎に開催し現在迄既に十一回開催されたが、その第八回大會は東京に於て開かれ、三

十餘國國一千七百餘の参加者があつた。日曜學校に於ける主要教科目は聖書であるがその實地にあつては、それは寧ろ國本として使われ、問答書が併用された。その教授法も當

大國	學校數	學生數
アメリカ	五三, 000	一, 000, 000
イギリス	四三, 000	一, 000, 000
フランス	一五, 000	一, 000, 000
ドイツ	一五, 000	一, 000, 000
オーストリア	一五, 000	一, 000, 000
スウェーデン	一五, 000	一, 000, 000
デンマーク	一五, 000	一, 000, 000
ノルウェー	一五, 000	一, 000, 000
フィンランド	一五, 000	一, 000, 000
スウェーデン	一五, 000	一, 000, 000
デンマーク	一五, 000	一, 000, 000
ノルウェー	一五, 000	一, 000, 000
フィンランド	一五, 000	一, 000, 000

初は概して幼稚であつたが漸次改良され、各種の關係出

【我國に於ける日曜學校】

(一)キリスト教主義日曜學校

我國に於けるキリスト教主義日曜學校は、明治二十年頃迄は安息日學校と呼ばれ、明治末葉に至る迄は著るしき發展をみながら、大正年間、特に世界大戰後に至つて擴大となり、大正九年十月に第八回世界日曜學校大會が東京で開催されて後、一段の躍進を遂げ、今日の隆盛を示すに至つた。

現在、四、五歳より二十歳前後に至る間の男女を收容して、毎日曜日第一時間前後、禮拜日に聖書を基礎とせるキリスト教的宗教陶冶を爲し、以て宗教心の涵養と徳性の錬磨に重點を置くのが大多數を占めてゐるが、中には週日又は休日の適宜な時を當用して、更に積極的に働かせるものもある。而してその組織は一様ではないが、四月・七月、九月・十二月、一月・三月の三學期制をと、八月を特別期とし、聖歌・幼稚・小學・中學・青年の各科に細分することが理想的とされてゐる。教科内容については、一八七六年にアメリカで開かれた第二回國際日曜學校大會に於て初めて採擇された國際學課を略し高詩的に使用した時代もあつたが、漸次我國の特殊性を考慮せる教案作製の必要が痛感せられ、大正時代以降の幾まざる努力の結果、遂に昭和十一年二月に至つて、日本日曜學校協會(事務所東京市神田區錦町一丁目)所在では、各教派日曜學校同協力の下

ニチレン(日蓮)

に編成する教授科目を發表するに至つた。その大綱は上

科別	年	主 題
第一科	1	宗門に於ける佛敎の歴史
第二科	2	又の佛敎の歴史
第三科	3	佛敎の歴史
第四科	4	佛敎の歴史
第五科	5	佛敎の歴史
第六科	6	佛敎の歴史
第七科	7	佛敎の歴史
第八科	8	佛敎の歴史
第九科	9	佛敎の歴史
第十科	10	佛敎の歴史
第十一科	11	佛敎の歴史
第十二科	12	佛敎の歴史
第十三科	13	佛敎の歴史
第十四科	14	佛敎の歴史
第十五科	15	佛敎の歴史
第十六科	16	佛敎の歴史
第十七科	17	佛敎の歴史
第十八科	18	佛敎の歴史
第十九科	19	佛敎の歴史
第二十科	20	佛敎の歴史

力な教授はこの教授科目に當り、更に具體的な教學を作
 製してゐる。而してその教授は佛敎の有志者主と
 して學生が來往的にこれに當つてゐるが、「日本日蓮學
 校協會」は各種の講座に、と共に月刊雑誌「日蓮學報」
 を發行し、有力な教授もまた雜誌・パンフレット乃至は
 叢書ものを刊行し、更に各種の團體に依つて講習會が週
 時間開催され、兎もその質的向上が圖られてゐる。而して
 又禮拜用の日蓮學校講義歌・生徒用讀本乃至児童讀み物
 及び各種の教授用具等も多數出版され、各種の刊行物
 を動かしてゐる。現在は、數會の存する所は原則と
 して日蓮學校もまた存し、更に農村日蓮學校の如く、教
 會所在地以外の地にも設立され、昭和八年末現在にて校
 數二、八一、在校生一七三、九〇名、教員一、四七三
 を数してゐる。

(二) 佛敎主義日蓮學校 佛敎主義により學校以外に於て

兒童に宗教教育を施せるものとしては、既に明治五年博

多に兒童を誘ひ、其他山口縣萩に和智講が開かれた
 が、未だ日蓮學校と呼びこたへない。佛敎主義の日蓮學
 校はもとキリスト敎の日蓮學校に倣つた所に其の起源
 がある。即ち明治十八年西本願寺大谷光善は東京築地別院
 附近のキリスト敎の日蓮學校に教授せられ、島地點宮
 と共に其の末身有志に命じて「築地少年敎會」を組織せ
 しめ、天、六百人の少年を率めて日蓮毎に佛敎主義によ
 る宗教教育を行つた。これが我國に於ける佛敎主義日蓮
 學校の嚆矢である。明治時代に於ける日蓮學校は殆ど眞
 宗に限られ、大正四年現在にて三九四(本願寺派)のみ
 の計數が數へられてゐる。其後大正十年四月西本願寺に
 於ては更に佛敎樂成所を設けて佛敎の養成訓練に當り、
 又各宗に於ても次第に日蓮學校を經營するに至り、昭和
 元年末現在にて本派本願寺一、五二七、大谷派本願寺六
 七六、淨土宗三八、曹洞宗二〇〇、臨濟宗八四、天台
 宗六六、其他一〇〇、計三〇三五。昭和九年末現在に
 て本派本願寺二、二〇六、大谷派本願寺一、四七二、其
 の宗派凡そ一、〇〇〇、計凡そ四、六〇〇を数し、各地に
 其の聯繫が組織せられるに至つた。

其の行事は通常、講壇に集會して、御依寶の儀
 を用ひ、佛敎聖歌を合唱し、殊に訓練、授戒を行ひ、
 最後に別れの禮拜として再び佛敎聖歌を合唱する。而も
 各學校に於ては多し、小學校の佛敎校に倣つて六學級、
 或は三學級に編成し、本生課、釋經課、支那及び日本の
 高僧傳に教材とし、情操教育を主とし宗教教育を行
 つてゐる。教材の排列は、たとへば昭和九年九月に決定
 せられた「日蓮大谷派日蓮學校要綱」によれば、從學年
 (小學校一、二年)經典、中學年(三、四年)説書、高學
 年(四、五年)佛記、教義、とされてゐる。又教材用圖
 書としては西本願寺、附上寺等より發行せられた教科書
 及び教師用の教材があり、又各學校に獨自の教科書を編

纂使用する所も多し。

(三) 佛敎主義日蓮學校 佛敎主義により學校以外に於て

兒童に宗教教育を施せるものとしては、既に明治五年博
 多に兒童を誘ひ、其他山口縣萩に和智講が開かれた
 が、未だ日蓮學校と呼びこたへない。佛敎主義の日蓮學
 校はもとキリスト敎の日蓮學校に倣つた所に其の起源
 がある。即ち明治十八年西本願寺大谷光善は東京築地別院
 附近のキリスト敎の日蓮學校に教授せられ、島地點宮
 と共に其の末身有志に命じて「築地少年敎會」を組織せ
 しめ、天、六百人の少年を率めて日蓮毎に佛敎主義によ
 る宗教教育を行つた。これが我國に於ける佛敎主義日蓮
 學校の嚆矢である。明治時代に於ける日蓮學校は殆ど眞
 宗に限られ、大正四年現在にて三九四(本願寺派)のみ
 の計數が數へられてゐる。其後大正十年四月西本願寺に
 於ては更に佛敎樂成所を設けて佛敎の養成訓練に當り、
 又各宗に於ても次第に日蓮學校を經營するに至り、昭和
 元年末現在にて本派本願寺一、五二七、大谷派本願寺六
 七六、淨土宗三八、曹洞宗二〇〇、臨濟宗八四、天台
 宗六六、其他一〇〇、計三〇三五。昭和九年末現在に
 て本派本願寺二、二〇六、大谷派本願寺一、四七二、其
 の宗派凡そ一、〇〇〇、計凡そ四、六〇〇を数し、各地に
 其の聯繫が組織せられるに至つた。

其の行事は通常、講壇に集會して、御依寶の儀
 を用ひ、佛敎聖歌を合唱し、殊に訓練、授戒を行ひ、
 最後に別れの禮拜として再び佛敎聖歌を合唱する。而も
 各學校に於ては多し、小學校の佛敎校に倣つて六學級、
 或は三學級に編成し、本生課、釋經課、支那及び日本の
 高僧傳に教材とし、情操教育を主とし宗教教育を行
 つてゐる。教材の排列は、たとへば昭和九年九月に決定
 せられた「日蓮大谷派日蓮學校要綱」によれば、從學年
 (小學校一、二年)經典、中學年(三、四年)説書、高學
 年(四、五年)佛記、教義、とされてゐる。又教材用圖
 書としては西本願寺、附上寺等より發行せられた教科書
 及び教師用の教材があり、又各學校に獨自の教科書を編

纂使用する所も多し。

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

求道者の教團、修行につとめ、弘安四年(二)第二新堂身延山入道寺を建立し、翌五年病を嘗禱の温泉に養はんとし、遂に、途に武藏浦上の浦上宗仲の館に留り、遂に寂した。壽六十一。勸修寺は立正大師。弟子に日昭・日朗・日興・日尚等六老僧、日輝・日秀等十八中老僧。在俗の弟子に富木胤胤、四休念香、波木非實長・上野時光・浦上宗仲、阿佛房、最澄房等。婦人に千日尼・妙心尼・日妙尼、妙法尼等。

〔教團〕 日蓮の在俗時、奈良の古宗たる律宗、新興宗教の淨土・禪二宗、前時代よりの眞言・天台二宗が夫夫勢力を振つてゐたが、その間に立つて日蓮は「妙法蓮華經」を以て釋迦の教説中最眞實なるものとし、純手たる天台宗の復興を圖つた。無量未來の日本天台宗を等しく「法華經」に據れるも、實體本具の諸性、諸法則の當恆を認め、現象・理題を以てその諸性、諸法則の作用に過ぎず、従つて常恆ならず(理性常住、理想作用)と説いた。之に反して日蓮は差別的現象その儘を實を以て之を修證すべきこと事相常住、事體理用)を主張し、愛敬即寂光土、即身成佛の實現に力めた。

その方法として用ひられたのが三大秘法で、(一)「妙法蓮華經」を本尊として心に念じ(「本門の本尊」)、(二)「妙法蓮華經」を口に唱へて之を修行し(「本門の題目」)、(三)「妙法蓮華經」を戒體として之に歸依し身に受持するのである(「本門の戒體」)。

こゝに本門とは法門に對する稱で、釋迦が既に佛陀たる自覺を得ながら未だ法華の會座につかざる以前の教化を法門といひ、法華の會座にて眞實の教化を成れしを本門と名づける。天台・親鸞・傳教等日天台大師が本蓮を共に説じ、又法門を本として説ざるに反し、日蓮は本蓮法華と稱して一新教團を開た。

かくの如き風俗に容易な三大秘法の弘通について、日蓮は教・機・時・序の五綱の説をなし、我が日本國

の衆生は「法華經」を受持するにふさはしき機根を有するが故に、我國こそ「法華經」有縁の地なりと斷じ、五法と佛法との冥合によつて接應即寂光土となり、更に眞の佛界統一に及ぶべきを示した。

尋いで今の世に佛法の軌範を期するには邪智淨法の輩を攝取受容して善導せんとする所謂攝受を避て、真正嚴の強行手段たる持伏によるべしとなし、持伏の實にこそ眞の火德慈悲心仁、忍辱柔和剛毅、一切法空觀(實)に存することと説き、念佛無間・釋天護・眞言百四箇・律國賊の四内持言を明、法華一乘の法の顯揚に力めた。

〔教化〕 以上の如き教義内容は、一には國家觀念と強く結附き、二には根元揚揚に至るまでよく教化するを徳目であつただけに、この風俗實踐は自ら直接に間接に幾多の人々を感化し改換しめ得た。「立正安國論」等による災厄防止の鼓吹、蒙古襲來による十一邊苦狀の差用、「開目鈔」等による忠孝の鼓吹などは第一の場合の、船守備三郎等庶民の教化、普簡を説りて日行の實踐に接するを成れたることなどは第二の場合の、阿佛房・本國六郎左衛門等の教化などは第三の場合の好例である。日蓮の人を教導するや、誠心誠意、たゞこれ熱を以て動かさずんば止まなかつたのではあるが、しかもなほ對者の人物性質等(機)を考へ、説くべき時期(時)を慮り、教ふるにも如何なる教を説ぶべきかを勘へ、論ずるにも土地の風習(土)を思ひ、また易より難に及ばざること(序)に力めた。四條念香・太田昌興の妻・浦上宗仲の母、阿長徳の妻・千日尼・日妙尼・妙心尼等の婦人に對し時に應じ處に及び性質に依つて夫々要説を説き、夫婦關係・親子關係等を論じ適切な處置を取らしめたこと、最上宗仲兄弟論示のこと等を顧ても一斑を知り得る。

〔著作〕 「立正安國論(支那書)」(「教時論鈔」(弘長二))、「生死」(大車車血鈔(支那書))、「開目鈔」(支那書)、「觀心本尊鈔」(支那書)、「本尊圖編」(支那書)、「當林滴鈔」(支那書)、「法華反響鈔」(支那書)、「開時鈔」(支那書)、「報恩鈔」(支那書)、「三大秘法蓮華水事」(支那書)等。その他に「法華經經」(日興筆記)、「日興筆記」(日興筆記)、「日向筆記」(日向筆記)、「法華經」講義及び響しい書翰がある。これ等著作・書翰等を「御書」と呼び、日蓮等の辭録を録し、それ以後のものを餘外と稱する。全編に小川泰堂編輯「高麗遺文錄」(支那書)、加藤文雄・稻田梅葉編「水化聖教日蓮上人御遺文」(前掲三十七卷)、田中智勝編「親鸞高祖遺文錄」(支那書)。(中山書局)

〔資料としての日記〕 日記は個人の日々の生活記録である。その個人によつては反省の機軸であり、或は奮志の快であるが、我々にとつては他人人格研究の資料となり、或は歴史研究の傍證となる。特にそれが個人的生活記録である點に於て個性の發達過程の研究に對しては貴重な資料となる。日記の資料としての價値は次の諸點にあると言はれる。(一)自發性 毎日記は他から強制されて書くものでなく全く自分自身の要求から自分自身の爲に書くものである。従つてそれは眞實の告白、露の懺悔であつて強制的に記し得ない自來の面目が示されてゐる。(二)詳細性 日記にはその人の内的生活が可成り詳細に記録される。我々はそれによつて外面に現れたその人の行動の眞の意味を理解し得る。(三)繼續性 日記は長期に亘る生活記録であるが故に我々はそれによつて人格の發展を測ることが出来る。

而して資料としての日記の解釋を便宜ならしめるため

日記 (Diary) (獨) Tagebuch (德) Journal

ニツキ（日記）

には日記を書く心理、即ちその表現機構に就ての正しい理解が必要である。日記は自我意識の発現、即ち自我の外界からの壓力に對する抵抗から生れる。日記は社會生活の壓力の中に自我の領域を守らうとする消極的抵抗の一つの表現である。人は日記を書くことによつて社會的壓迫から来る不快感情を解消する。ピューター・シャーロット（の言ふ如く、孤獨への要求、孤立への要求こそ日記を書くしめる根本條件である。而もこの要求は青年期の特徴であるが故に、日記は青年期に於て重要な意義を持つ。青年研究に於てその日記が資料としての特に重要視される所以である。例へばピューターは多數の青年の日記を蒐集しそれに基づて青年の研究を行つてゐる。

かくの如く日記は外界から切り離された自己の内面生活であるが故に絶對に秘密にされるべきものであり、その限りに於て眞實が告白されるのである。併しそれが文字として表現される以上何等かの意味で他者を豫想してゐるとして現れ、日記を資料として研究する者にとつて心理學的解釋技術が必要になる。而もこのことは日記の資料としての價値を減殺しない。すべて表現は同時に隠蔽であるから。

資料としての日記は種々なる觀點から研究され得る。レタム・クワリアムは日記の人格學的意義として「次のやうなものをあげてゐる。〔一〕或特定個人の日記によつてその個人の獨自なる個性を明かにし得る。〔二〕人格の發達に對する環境の影響を分析し得る。〔三〕一定の發達段階（例へば青年期）の本質的構造を具體的に捉へ得る。

【方法としての日記】 上述の如き研究を實施するには書かれた日記の他に、一定の研究の意圖のこゝに日記をつける場合がある。これは一種の長期觀察記録であり、主として他人觀察である。兒童心理學では屢々、かくも方法が用ひられ、一定の兒童につき起居を共にしながら日

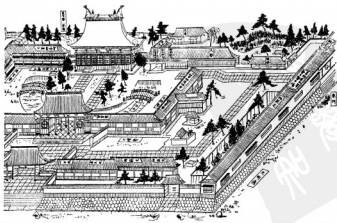
日の觀察を続けなく記録することがある。大人からの兒童心理學でないところの「子供から」の兒童心理學はかかる詳細なる客觀的觀察から出發されねばならない。

又、教育は長年に亙る、而も継続し得ない實踐であるが、教師或は保母は日本の教育實踐について常に反省し、それに基づて方法的な發展を意識しなければならぬ。その爲には「觀察日記」或は「教師日記」の如きものを考案して、客觀的觀察の指針とし、科學的考察の資料とすべきである。

【教育としての日記】 本来日記は自傳的につけられるものであるが、その反省録としての教育的意味から日記をつけることを奨励し、教師の閱讀を求めしめることがある。併しこの場合は教師の期待によつて知つて非教育的な結果に陥ることがあるから注意すべきである。（原田 節）

大塚——C. Ziller, Tagebuch eines Jungen Mädchens (Quell. u. Stud. z. Pädagogik, II, 1, 1922); Zwei Knabenstagebücher mit einer Einleitung über die Bedeutung des Tagebuches für die Jugendpsychologie (Quell. u. Stud. z. Pädagogik, II, 3, 1923); Jugendtagebuch und Lebenslauf (Quell. u. Stud. z. Pädagogik, II, 9, 1927); Drei Generationen im Jugendtage-

日新館園



buch (Quell. u. Stud. z. Jugendk. H. 11, 1034).
 A. Kogonzer und L. Wriebe, Aus dem Seelen-
 leben verarbeiteter Mädchen auf Grund ihrer
 Tagebuchaufzeichnungen (Quell. u. Stud. z. Ju-
 gendk. H. 10, 1033). W. Stern, Anfänge der Ein-
 fessel, Ein Kassenatagebuch in psychologischer
 Bearbeitung, 1929. O. Kugel, Tagebücher von
 Jugendlichen als Quelle zur Psychologie der Ein-
 fessel (Pädagogisch-psychologische Arbeiten des
 Leipziger Lehrer-Vereins-Instituts, 13, 1927). S.
 Bergfeld, Trieb und Tradition im Jugendalter.
 Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern
 (Beiträge z. Zsch. f. angew. Psychol., 64, 1931). A.
 Bismarck, Die Sprache der Jugend als Ausdruck
 der Entwicklungspsychik, 1928.

日新館

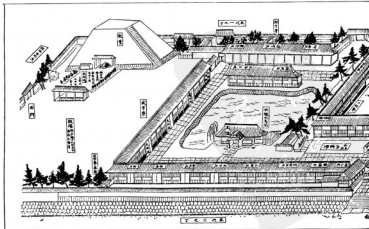
ニッポン

【沿革】 會津藩の藩校。藩祖保科正之^三、寛文元年
 (1661)に古川惟足を聘して神道の師とし、同四年四月に
 は山崎闇斎を聘して儒學を學んだ。この年五月に、城
 下楳林寺町にあった岡田如默の私塾を収めて學問所とな
 し、名づけて晴古堂と呼ばしめた。如默之が借南校とな
 り、十五口俵を給せられ、且つ地稅を免せられた。貞享
 二年八月(1685)に如默歿せられ岡田定好藩令によつて晴
 古堂主となつた。漸く之の如く完全に藩の經營に移つて
 來たが、晴古堂はしかし、後の藩醫日新館の正系の父祖
 でなくて、唯々その第一階梯たるに過ぎなかつた。これ
 より先、延寶二年六月(1724)、二代正綱、學問所を建て
 て講所といひ、開費をして開講せしめた。元祿元年八月
 (1686)、三代正容、講所の煩れたるを淨理し、尋いで講
 所と晴古堂とに學田を附した。同十五年三月、講所會集
 の規が定められ、禮政を備へたが、尙老幼共學であつ
 て成人教育講座式のものであつた。其後八十年を経て又

明八年(1788)、五代岩崎の時に至り、
 講所の増築成り、修學の方法・學科の
 課程も定まつて漸く學校の實質を備へ
 たが、其後幾多の擴張と改革とを行つ
 て、寛政十一年四月(1799)初めて日新
 館の名稱を附した。この間にあつて、
 元祿二年四月、晴古堂を廢して町講所
 を設置し、岡田定好を町講所預りに任
 じた。天明八年には之が増設改組せら
 れて南學館(南學舎)・北學館(支那舎)
 となつたが、同時に西貢の入學が禁ぜ
 られ専ら平土卒業の教育場となつた。
 後文政三年七月(1820)に至つて卒業の
 入學も亦禁ぜられた。

【組織】

享和・文化の頃、日新館
 の施設全く成つた頃の規模は、雄大な
 ものであつた。聖廟の側に東塾・西塾
 があつて、東塾には三禮塾・毛詩塾・
 習書塾・居業が置かれ、西塾には尙書
 塾・二經塾を始め、醫學塾・禮式及算
 術・天文を學ぶ所、卜部・樂加の神道
 及び和學を教ふる所などがあり、また
 茶の湯を教ふる茶寮もあつた。外に大
 學・文庫なども東西兩塾と相隣りして
 建つてゐた。武藝精古の爲には、武講
 (長音講習場)・池(水鳥・水練の場)・
 射弓亭・旗手及び金鼓角子を習ひ歩歩
 槍刀等を精古する教場、稽古(天文精
 古場)・鼓鼓教場・進講場などが備つ
 てゐた。以て規模の大體と學科科目の
 大要を述ぶることが出来る。課業日課
 及び講會日課は次表の如くであつた。



講座日課	曜日	時間
講義	日曜	七時より十時
習字	日曜	十時より十二時
作文	日曜	午後一時より二時
算術	日曜	午後二時より三時
物理	日曜	午後三時より四時
化学	日曜	午後四時より五時
植物	日曜	午後五時より六時
動物	日曜	午後六時より七時
衛生	日曜	午後七時より八時
音楽	日曜	午後八時より九時
美術	日曜	午後九時より十時
英語	日曜	午後十一時より十二時
ドイツ語	日曜	午後十二時より一時
フランス語	日曜	午後一時より二時
イタリア語	日曜	午後二時より三時
スペイン語	日曜	午後三時より四時
ポルトガル語	日曜	午後四時より五時
ラテン語	日曜	午後五時より六時
ギリシア語	日曜	午後六時より七時
ヘブライ語	日曜	午後七時より八時
アラビア語	日曜	午後八時より九時
ペルシア語	日曜	午後九時より十時
中国語	日曜	午後十時より十一時
日本語	日曜	午後十一時より十二時

【留當代學校】 會津藩藩代城香の子孫に文武の教育を施すところであった。藩發の延長としての學府であつて、學規・教課共に日新舊のものを備用した。但し規模には實況の差があつて、日新前が會に二千人の生徒を擁してゐたのに対して、留當代學校は二十人の生徒を收容してゐたに過ぎなかつた。

文獻——「日本教育史資料」(卷三・五六・七)十頁以下二二—二十四頁、「會津藩教育考」(昭和六年)。

ニーデラー——ドイツ(續前頁)

【生涯及び業績】 ニーデラーの著名な助手として知られた教育者。牧師としての教育を受け、一八〇〇年友人トイプラー(Toybler)の招きで(1805)に依つて、エストロツワイに紹介されたときは次第牧師の地位にあつたが、一八〇三年職を抛つてブルゲドルフに赴き、學園に於て宗教教授の特別擔任となり、異常な才能を示した。彼は又、神學・文學・哲學の教授深く、エストロツワイの「方法」の理論的完成と學校の文藝的修練とに從事し、シュニット(ツォルツァ)と共にペスタロツワイ學園の聲望を擡つてゐた。師の助手として、また著述の美譽者として師に必須なるものとなつた。しかし彼は師の著作の文體を訂正したのみでなく、内容に於ても自らのものを附加した。「爾も彼にはペスタロツワイに依つて全然片け

られた特殊な哲學的表現を與へた。のみならず最早カントの純正な、純粹に方法的な批判主義に適當する表現ではなくて、シュニットがカント哲學の理想主義に與へたやうな個別的解釋に適當するやうな表現を與へた」とはナトルンクの評論である。「人間陶冶の爲の理想」(Zweck und Methode der Menschenerziehung, 1807-11)に於てペスタロツワイの署名の下に發表された講演文に特にその傾向がある。師の「元寇國治の理念」に就て(一八〇九年)も多くのノートの改訂を經てゐる。シュニットとの不和の爲一八一七年學園を去つた。其妻カストルツァ Pechelmann (1774-1857)はペスタロツワイに依つて建てられた女學校を經營し、後ゾーネンeggに赴き教員養成所を開く。

【著作】 Das Pestalozzische Institut und das Pädagogium, 1811. Pestalozzi's Erziehungsanweisung, 1813. Im Verhältnisse zur Zerkleinerung, 1815-18.

文獻——E. de Guépin, Histoire de Pestalozzi, 1874 (原註本)・原註本「Kerker」(昭和十年)。

新渡戸稻造

稲造(1867-1934) 新潟藩士十次郎の三男として盛岡市に生れ、明治四年上京し共進義塾、東京英語學校にて英語を修め、同十年九月開拓使札幌農學校に入學、同四年七月卒業、同十五年開拓使事務御用掛、札幌農學校事務を命ぜられ札幌に就職せられたが、同十六年上京し東京大學に入學、専ら美術・理財・統計を修め、翌年退學私費にてアメリカ合衆國に留學、アレキサンダー・ジョシュエ・ブレンキンスタットに學び、在米中札幌農學校助教の各を命ぜられ、ドイツに轉じ、ボン・ベルリン・ハレの各大學にて農政學を研究し、同二十四年二月歸朝した。同年三月札幌農學校教授となり農政・牧民・經濟等に就て講義し、北海道廳技師を兼任した。明治三十一年より歐

米に渡遊し同三十四年歸朝して臺灣總督府技師に任ぜられ、民政部殖産課長、臨時臺灣事務局長として殖産の要務に携つたが、再び教育界に入り、同三十六年十月京都帝國大學法政大學教授となつたが、同三十九年九月第一高等學校長に轉じ、八年間専攻、其の間青年の思想に大きな力を持つた。明治四十二年より東京帝國大學法政大學教授を兼ね殖民政務課長となり、大正九年五月閣僚選舉事務局長となり、同十五年これを辭し、貴族院議員に選ばれ、昭和五年よりは大阪毎日・東京日日新聞社顧問となつた。教育界に於ける業績は官立學校に於けるもの外、東京女子大學長、東京女子經濟專門學校長として女子教育に貢献してゐる。又國際親善のために、明治十四年日本交換教授として米國諸大學にて講義し、昭和四年太平洋問題調査會理事長として京都市に於ける太平洋會議の議長となり、昭和七年より渡米各地に講演した。尚を以てカナダのウィクトリアにて逝去。

【著作】『コリアムン』(昭和二十年)、『朝鮮本論』(昭和二十年)、『Buddha, the God of Japan, 1894』、『隨想錄』(昭和十四年)、『アラスト物語』(昭和十四年)、『修業』(昭和十四年)、『實踐の道』(昭和十五年)、『折によれ』(昭和十五年)、『人生學』(昭和十五年)、『折によれ』(昭和十五年)、『婦人に對して』(昭和十六年)、『米國建國史』(昭和十六年)、『人の女』(昭和十八年)、『Japanese Traits and Foreign Influences, 1927』、『東西相觸れ』(昭和二十年)、『偉人群像』(昭和六年)、『Japan, 1932』、『西歐外史』(昭和八年)、『西洋の事情と思想』(昭和八年)、『人生講演本』(昭和八年)、『Lectures on Japan, 1908, Editorial Footings』(昭和十年)。(原註本)

文獻——石井編『新渡戸稻造傳』(昭和五年)・前田多門、高木八尺編『新渡戸博士追憶集』(昭和十年)。

克く達せしめられたるに、身を律し家・村・國を律する所以の規程である。入るを畏れずして出づるに任かするは國である。入るに任かして出づるを制せざるは國の源である。入るものの中に分度を決めて、報徳報恩のためには推し、救済救済のためには獨立、現在によつて將來を保障し自己の生活をめめて他人の安んずることが報徳生活の意趣である。こゝに勤勞が要求せられ、こゝに推譲が要求せられる。

〔報徳仕法とその教化的意味〕

報徳仕法は經濟財貨の取扱ひを通じて心國を開發し、人徳法則を立てて教化の目的を達成することを以て組織とする。それには、先づ以て事業開始に當つてその資金(報徳金)を用意し、然る後その資金を活用する方法を講じなくてはならぬ。報徳仕法の實施は土地の情况及び時の勢によつて異り、一定不變の畫一的法式といふものはないが、報徳が日光に於て實獲した體形によつて、報徳金の構成は、始め善徳を導く意味に於て何人かが資金を推譲しなければならぬ(善徳推譲法)。この善徳金推譲が土産となり、之に對して仕法地域の各人が善徳共鳴して善徳を導くことに參加し、勤勞して以て分度に應じて善徳金を推譲しなければならぬ自掛推譲法である。之に對して無利息年賦又は月賦金を借受けたものは、その年上り割償額を償還し終つて、その翌年(月)度更に一回又は二回何程かの推譲をする。これが割加金又は割加金である。かくの如く推譲を重ねることがによつて増殖される報徳金は、併ししながらやがてまた、此等の修繕、貧困者の救済、善行、篤行・精進者の表彰、生業困難者に対する無利息金の貸附、産業の獎勵、生活及び職業に對する改善促進の施設、道路・橋梁・上水・下水・衛生・教化共進會の福利増進施設に活用される。就中、救済、表彰、復讐等は急設事項とされ、又荒地転區は利回復興の主要事項とされるの

であつて、それは領土の收入増進、人口増殖、勤勞獎勵等に對しても亦有効的なる方法であつたのである。かくの如く、報徳仕法による事業を正面から見ると、何れも經濟的要素を具指す社會改善政策の如くに見ゆるが、併し、その之を行ふ方法と理解するには、社會教化的意味が多分に含まれてゐる。報徳は決して新田開發、農村復興の事業も、單にそれだけの事業として行つたのではない。彼はその體積した所の宇宙精神、人間精神の提擧・振興によつて、家の、村の、國の、再興・再田出を爲さしめようとしたのである。彼の所謂「開國」即ち創業はこれのことと意味してゐた。次いで、「開國」精神に迫る善行善果も、報徳の過去の中から拾ひ上げ來つて之を善實した。つまり尚土所を知らしめんが爲の表彰である。そして又彼は、勤勞による富の積み上げる建設を目標として、そこに勤勞の第一陣を敷いた。が、富は決して個人限りの私有物としてのみ考へられたものではなかつた。富は上げられた富は、推譲せられて他人の、他村の、他國の幸福と福利との爲に費せらるべき(其他報徳)の源泉として考へられたのである。報じれば報徳仕法は、社會改善の目的とする教化運動であつた。

〔報徳教と彼の教化運動との關係〕 報徳の宇宙觀も人間觀も、彼獨特の體験と表現法とによつて色づけられてはゐたものの、江戸時代の一般讀者の頭腦を支配してゐた思想の高潔から幾び離れたものではないものではなかつた。彼が島山に於て不二講の行者に接觸して、示唆せられる所多かつたこの故である。更に右同體験を始端とする心學の思想と比較すれば、共通點は頗る多い。殊に、心學の儉約に善徳の規準を興たものが報徳教の分度であり、慈善に設計す此會同企業とも内在せしめたものが報徳である。併し報徳教の特質は、思想原理の上に於て心學よりも一層社會の經濟的改善が力説せられ、

社會改善への積極的構案が設定せられたことは、天保年間以來の社會情勢に如何にもつきり適合した。されば、心學によつて各處に代つた思想の地盤の上に報徳教が繁榮して、遂に前者に代つて後者が行はれたのである。谷田登喜雄、島山重喜、下野吉徳の三藩、眞岡代官所支配下野の如きは、真政以來、藩の政策として公然心學を獎勵し保護した心學禁除の地であつたが、文化から文化へかけての間にその勢衰へして、天保年代には報徳教に置き換へられた。相模、駿河、遠江の三國は、兩者の關係が微妙に顯れた地方である。小田原(相模)の小林平兵衛、伊豆原(駿河)の加藤宗共の如きは心學の熱心な修行者であつたが、轉じて報徳教の有力な信奉者となつた。遠州掛川は天保六年以来の心學の地であり、天保に入つて池田平路出づるに及んで、藩の後援の下に領内村々に普及した。善書家から報徳教の進出を及、兩者併立併進の姿勢を取つた。幸路川内田良一郎の如きは、心學より報徳教に移つて斯直の互星となつた。駿河産原郡の地方には兩教相前後し入り來つて、互に流行はれた。(五) 報徳

〔明治以後の報徳教〕 (一) 報徳社 報徳仕法は多く、本家又は領土の再興をはかるために整理式仕法又は行政式仕法として行はれたが、併し又地方に於て、町内庶民の發動に基く結社式仕法としても行はれた。小田原報徳社(天保十四年)、下野信友講(天保十四年)、相模京師社(弘化三年)、遠州下石田報徳社(弘化四年)等はこれである。これらの報徳社が創設してから約二十年、幕府の瓦解と共に各地の報徳仕法の組織は一時解散するに立ち至つたが、併し、明治年代に入つてから、小田原報徳社や京師社を模範とする報徳結社が、遠州を中心として、例へば遠州社(明治四年)、遠江國報徳本社(明治八年)、嶽の大日本報徳社、興復社(明治十年)等の如く、數多く成立した。併し、これらの報徳社は、報徳思想と報徳仕法

に對して力を盡くするの相違によつて色々の分派を
惹き、全國一千餘の報社は幾つかの系統に分れた。
そこで、報社を大同團結せしめ、また報社の組織と
事業とを時代の進展に適應せしめることが永く問題とされ
たのであるが、大正六年靜岡縣下の報社社の聯合會の成
立を嚮つて、大正八年岩手縣下に聯合會が組織さ
れた。大正十三年大日本報社社下は全國の報社が統一
されるやうになつた。そしてこれと共に、報社社の組織
を法人に改組し、一社の地域を管理單位として町村単位に
改め、事業内容を時代の要求に適するやうに擴充した。
大日本報社社の事業科目をみると、各社の従来の事業種
目の外に、(1)所属報社社の程度改良及び連絡統一、(2)報
社の研究・宣傳・人材養成、(3)機關雜誌及び圖書刊行、
圖書部經費、(4)全國的一般的社會救済、(5)社會事業の經
費、(6)中央及び地方の行政改良、(7)時勢の推移を考察し
重要な施設を推奨すること、等が掲げられてゐる。

(二)報社教育の一般社會に與へた影響 報社教育の一般社會
に與へた影響は、凡そ之を三期に對すること出来る。
第一期は明治三十年頃まで、報社思想の宣傳並に普及
及ぶ、報社が政府の勸業局に又産業組合の發立に與へ
た影響とを以て主要事項とする。即ち明治三十三年「報社
記」を著書して之を天覧に供し、後之を印行して配布、
明治二十九年又「二宮義徳」を天覧に供し、明治二十四
年幸田露伴「少年文學二宮義徳」が出版された。地方に
於て、政府は報社の事業を奨励し、明治十三年義徳・幸
田・豊興の三代の功を賞し、翌十四年報社社に一萬五千
圓を貸與して之を助成した。品川彌二郎と平田東助は我
國産業組合の父といはれるが、明治二十四年内務大臣品
川彌二郎は平田をして報社社を調査させた。平田は福住
延見及び品川良一郎を訪ねて報社社の事業を具に調べ、
そこから「産業組合法」の制定(明治三十三年)に對して

重要な相持を得たのである。即ち制度形態としては近
代的タイプ協同組合制度を採用したが、その精神的基調
は之を報社精神に求めたのである。
第二期は明治三十八年以後で、日露戦争後の戦後經營
は、その指導精神を報社主義に求めた。明治三十八年十
一月開催された第五十周年纪念會を嚮つて、報社主
義を指導精神とする戦後經營運動が開始されたが、翌三十
九年中央報社會が早川千吉郎、井上武一、棚田良平、一
木喜徳郎、細岡伸助等の人々によつて設立され、機關雜
誌「新人民」が發刊された。(1)地方改良運動、(2)自治の興振
運動、(3)道徳經濟の調和、(4)教育政策の進路、(5)地方振
興の奨励等を以て綱領とした。報社に關する著書も亦こ
の時代に刊行されたものが最も多い。
第三期は大正十五年以後で、農村の自力更生と、マル
クス主義思想の流行に對する思想普傳とに對して、報社
主義が動員された。大正十五年十一月報社七十周年纪念會
が舉行され、昭和六年舊松に全國報社社員大會が開催さ
れ、昭和七年官民協議員の農山色村經濟更生運動が開始
された。而して昭和十年報社八十周年纪念會が舉行されたが、
それらからみ合つて、報社精神が三次階級性高唱され
て來つたのである。新國民、中央教化團體聯合會、大
日本報社聯合會主催、内務省後援の「第二期國民生活運
直し増進者講習會」(昭和八年)、野嶽編輯部社長又は事務部
長の二、三のものによつてなされた報社主義の鼓吹(昭
和十年)、官民有力者の「報社經濟研究會」(昭和十二年)
等は其の具體的な現れである。(三)協同主義
文獻—(1)二宮義徳傳(三宮義徳全集)三十五卷
(昭和七年)、宮田高隆「報社記」(後)、井上武一著、昭和九
年、福住正見「二宮義徳伝」(後)、井上武一著、昭和八年、
田中玄彦「ヒュームス」(二宮義徳)大正三三、佐々井信
太郎「二宮義徳研究」(昭和九年)、「二宮義徳傳」(昭和十年)、
櫻井武雄「日本農本主義」(昭和十年)、加藤仁平「新國民
報社教育」(昭和十二年)。

二部教授

【意義】 二部教授とは教授に關する編制法の一つに
して、單式教授制及び合組編制制(混合編制制)の項
下で、對して云ふことである。土地の情況により尋常小學校
若しくは其の分校授場に於て全部若しくは一部の兒童を
前後二部に分けて教授することをいふ(小學校令施行規則)
第三十四條。依つて單式編制の小學校に於ては二部教授
は尚ほない譯である。

【實施の事由】 「小學校令施行規則」によれば、尋
常小學校に關してのみ土地の情況によつて行はれるもの
であるが、土地の情況に於ては現在何等具體的規定はな
い。併し大正二年の改正以前には二部教授を行ひ得る事
由として、(一)一學級毎に本科正教員一人を置くこととな
らざる時、(二)兒童を同時に容るゝに足るべき校舎の設な
きとき、(三)兒童の就學上又は教授上特別の必要あるとき
の三項が掲げてあつた。現在は之を總括して「土地ノ情
況ニ依リ」と規定してあるに過ぎないから、二部教授實
施の事由としては、要するに(一)正教員の不足、(二)校舎の
不足、及び(三)校具の不備、運動場使用の都合、地方の社
會上及び産業上の關係、地理的的關係等就學上又は教授
上の特別の必要が考へられるのである。

【編制の方法】 二部教授實施の場合に於ては、法規
上規定の教授日数を越えて解決する事は出来なから、
一日の教授時刻を前後に分けて、前に教授せらるゝ學級
と後に教授せらるゝ學級とを定める必要がある。
(一)平日二部教授編制 これは學級数に比して校舎・教
員共に不足な場合、又は其の何れかが不足する場合に
行はれる編制法で、一日の教授時刻を前後二部に分ち、
前半日を前部の學級の教授に、後半日を後部の學級の教
授に當てるのである。その前後の分け方には、(1)五年を
以て二分して前後兩部の交代の境界とするものと、(2)前
部の學級の最期の時間と後部の學級の最期の時間とを同

時期として、普通、唱歌其他の合併教授を行ふものとあ
る。いづれにしても、前後兩部によりて教授の結果が同
じくないから、隔日、隔週又は隔月等相當の期間を置いて
前後交代せしめがよい。この編制法は本来ドイツに於ける
半日學校 *Halbtagschule* に倣へたもので、我國に於ても明治三十三年「小學校令」改正の際「半日小
學校」の名稱を用ひたが、同三十六年「小學校令施行規
則」に於て「二部教授」なる名稱を採用するに至つたも
のである。

(二)全日二部教授編制 これは學級數に對して教員の餘
裕はあるも教員數の不足する場合に行はれる編制法で、
前部後部の學級兒童を全日在校せしめ一日中に於て交互
に教授時刻を配當して教授するをいふ。その交代は一時
隔毎にすることもあり、又は二時限毎にすることもある。

【二部教授編制に關する制限】 二部教授の編制は管
理者又は設立者に於て任意に之を行ひ得るも、二部教授
を行ふ各學級の教科日の毎週教授時數は管理者又は設立
者に於て之を定めて府廳知事の認可を受けなければなら
ぬ(小學校令施行規則 第七十條之二)。この場合に於て毎週教
授時數は各部共十八時以上とし、只年少の部に在つては
之を十二時までに減ずることが出来る(同前第七十條之三)。以
上の場合に於ける各教科日の毎週教授時數に關しては文
部省は「尋常小學校二部教授令」場合ニ於ケル各教科日
毎週教授時數標準(明治三十五年五月)を標準とし遵從に依り
その標準を示してゐる。

【教育的價値及び現状】 二部教授は前述の如く土地
の情況によるしむを得ざる便法なるに拘はらず、一時そ
の教育的價値を過重に評價し、明治三十七、八年の頃、
單式教授編制に於て不十分なる教員を各學級に配置して
教授するよりも、優良なる教員を以て二部教授を行ふ方
が、經濟的に有利なるは勿論、教育的にも有效であると
して、これを獎勵したる傾向があり、又同四十年義務教

育年限延長の際にも尋常小學校第一、二年年の學級に於
て、單式編制の教授に譲らざる故案あるものとして文部
省當局は之を奨進したこともあるが、その後實施の困難
に際するに積極的に奨進するに足る價値のないことは明
かである。依つて爾來各府廳共に成るべくこれが實施を
萬々しむを得ざる場合に制限してその發展を期して居る
が、大都市の如く人口増加し、就學兒童の増加に對し、
校舍の設備及び教員の供給困難なる所では尙之を實施せ
る所がある。尤も過去十年間次第に減少しつゝあるも、
現在全國に於て二部教授を實施せるところは學校數三三
六、學級數一九一三、其の兒童數一六四一、三二に達し
てゐる(昭和九年年度)。(日教統計)

支線——特種第一(教育振興法規程、前掲第十條)。

日本醫科大學

【沿革】 明治四十五年七月東京市神田區淡路町の日
本醫學校と本郷區駒込千駄木町の東京醫學校とを合併し
て本郷區駒込千駄木町に設立された日本醫學專門學校が
その起源、初め修業年限四年であつたが、大正十年(癸卯)
二年)を設置した。大正十五年二月「大學令」による日
本醫科大學を設け、同年十二月日本醫學專門學校を日本
醫科大學專門部と改稱、昭和六年三月專門部を廢止し現
在に至る。

【現制】 「大學令」による私立大學にして醫學部、
豫科及び研究科を置く。學部は豫科修了者を入学せし
め、修業年限四年、豫科は中學校四年修了者及び同等以
上に研究を入学せしめ修業年限三年、研究科は學部卒業後
更に研究せんとする者を入れ、研究期間は二年以上、昭
和十一年五月一日現在の學生數は、學部六二五、研究科
二九、豫科四八七、計一、四一一名。尙、醫科大學」の
項參照。

【所在地】 東京市本郷區駒込千駄木町。豫科は神奈
川縣川崎市小杉。(駒込區)

日本學術振興會

【設立の由來】 學術研究振興機關設立の議は早くか
ら學界有力者の間に唱へられてゐたが、近年特にその要
求の聲が高くなり、昭和六年一月十四日櫻井純二、吉市
公成、小野國喜平次發起の下に帝國學會院會館に學界及
び關係各方面の代表的有力者百數十名の會合を見るに至
つた。この學界研究振興機關設立の運動は學界及び各方
面の熱心な共鳴と支持とを得、政府も昭和七年度臨時豫
算中に學術振興調査費として金三十萬圓を許上するに至
つた。昭和七年八月二十日には早くも學界研究振興機關の思
召を以て金百五十萬圓御下賜の御政令に附した。かく優
渥な恩恵を拜した文部大臣は同年九月二十二日學界其他各
方面の有力者を招集して協議し、櫻井純二十二名の特別委
員を指名して學術振興機關設立について具體案を作成せ
しむることになり、昭和八年度文部省豫算中に補助金と
して金七十萬圓を許上した。かくして昭和七年十二月
二十八日日本學術振興會の設立を見るに至つた。

【組織】 本會は、總文部大臣を總裁に仰ぎ、會長一
人、理事二十五名以内、評議員百二十名以内、監事二名
乃至五名を以て組織せられる。會長は内閣總理大臣が推
薦されることになつて居り、理事長は理事の互選によつ
て充められる。評議員には學界其他各方面の有力な代表者
が委嘱されてゐる。この外理事一名、書記及び書記補若
干名を置く。本會は總務部と學術部とに分れ、學術部に
は更に十二の常置委員會を置き、各、十一名以内の學術
專門家を委員として委嘱し各關係事業の調査を議に當ら
しめてゐる。

【事業】 本會は事務所を文部省内に置き、日本の學
術研究を振興し、その應用を圖り、文化の進展、産業の
開發、國防の充實に資し、國運の興隆並に人類の福祉に
貢獻するを目的として次の主要事業を行ふ。研究に關す
る調査の調査、學術並にその應用の研究に對する各種の

奨励、有爲なる研究者養成の奨励、聯合研究の奨励、重要問題の研究装置の調査及びその増進策及び之が実行方法、發明考案の産業化の奨励、學術探検旅行費の補助、學術文獻の出版及び回取費の補助、必要に應じ研究並に産業化其他の試験、其他理事會に於て適當と認むる事項。

學術研究の奨励・補助は精神科學及び數學・自然科學のあらゆる學術を含むが大部分自然科學方面の研究によつて内められてゐる。昭和八年成業協定についてみると、昭和八年一七、五〇〇圓の内研究及びその奨励・補助費として五二二、五〇〇圓が計上されてゐる。(附録参照) 文獻——日本學術振興會要覽(昭和七年)、「學術部事務報告」。

日本教育史

〔太古〕(一)時代の概観 太古とは皇祖天照大神が神勅を皇孫瓊杵尊に授け給うて豊原の瑞穂國に降臨せしめ給うた御國の昔より、應神天皇即位八十五年(皇孫五仁)が傳書を傳へたといはれる頃までをさす。當時は國民思想がまだ非本文化の影響感化を受けず、純粹であり自然圖象であつた。太古の思想全體を統一した國民思想は、『古事記』、『日本書紀』に見るが如き神話の構成、その構成の統一原理と求め得ると思はれるが、その中核は世界觀・人生觀の最基礎を、天皇即國家、國家即天皇といふ觀念におく、所謂天皇中心の國家主義に外ならぬ。

(二)神國の精神と教育の大本 天照大神は日神又は大日靈貴とも申し上げ、「天照明神」として六合の内に限ぜらるべきと「日本書紀」にある如く、その御統威は宏大無邊であつて、萬物を化育せられる。即ち天照大神は高天原の神々を始め、伊弉諾・伊弉冉二尊の生ませられた國土を愛護し、群物を撫育し、生産發展せしめ給ふ愛撫育成の神である。天照大神はこの愛撫育成の大御心・大

御道を天壤と共に窮りなく備えに發展せしめられる爲に、皇孫を降臨せしめられ、神勅を下し給うて皇位の神座、國家の本道性、君臣の大義を完め、我國の祭祀と政治と教育との根本を確立し給うた。神武天皇が大和郡原の地に都を定め給ふに當つて下し給うた詔の中には「皇は國を統御の國を授けたまふ德に答へ、下は國を皇孫の正を養ひたまひし心を弘めむ。然して後に六合を兼ねて以て都を開き、八岐を拂ひて宇と爲む」と亦可からずし給ひ、八岐一字の大御神を以て御代位遊ばされた。かくて應神天皇は、皇祖皇宗の御心にまよひて御代位遊ばし給ひ、我國を統治し給ふ現御神であらざらる。この現御神或は現人神と申し来るのは、皇祖皇宗がその御神であらせられる天皇に現れるは、皇祖皇宗の本體にましまし、限りなく長く御方であることを示すのである。天皇は祭祀によつて、皇祖皇宗と御一體とならせ給ひ、皇祖皇宗の御精神に應へさせられ、そのしめられた若生を撫育し榮えしめ給は給ふこととは、その根本に於て一致する。又天皇は皇祖皇宗の御道徳を相述し、以て帝國の大義と國民の發展すべき大道とを明かにし給ふ。こゝに我が教育の大本が存する。

(三)教育の理想 當時は民土が民人を率んで國運に奉仕した時代であるから、その民土に於ける祖先以來の奉仕の精神が教育の理想となつた。例へばや、後のものではあるが、『高橋氏文』に於て、高橋氏の祖繁茂六郎命が皇行天皇に奉仕して忠勤を盡んでより、代々家職を傳へ、朝廷の内膳職に奉仕する出来を遂げて、その子孫を教誨し以て奉公の念を厚くせしめた如き、或は大伴家持の「誓・誓歌」に於て、天照大神並にその御子孫にましま

す皇祖に對し奉り、赤誠を以て仕へまつりし大伴家の祖先の名を辱しめないやうな大丈夫の士とならなければならぬことを家訓として教へた如きものである。當時の教育理想としてはかくの如く、第一に忠孝、第二に名を重んずることが考へられると共に、名を重んずることの内容として特に武勇が掲げられた。一方、女子に於ては貞淑・貞節等の徳が教育の理想とされてゐたやうである。

(四)教育の方法 家制制度、殊に氏長制度の當時に於ては、家庭教育と共に、家庭的な教化が行はれたことが想像される。正徳宮御遷座日尊の號子と呼ばれた傳説や、生れた子の名が命名する風習も、母の愛育を示すものである。母がその任に當り得ない場合に之に代るべき女性がつけられた。鶴岡草葺不合尊の御誕生の神話では、御母の妹君が御養育に當られ、又乳母・湯母及び飯嚙・湯釜をつけて御養育申し上げたと傳へ、應神天皇の皇子の御養育の際には、御母をとり、大湯坐・若湯坐を完めて日足しまつらせたとあり、何れも乳母のごときものが置かれてゐる。これらの記事に見られる「持養」、「治養」、「乳養」、又は「目足」といふ字の當つた「ひたす」なる語は子供の養育を意味するもので、「子養」或は原に「養」の字を當てられた場合もある。「田雲風土記」の物語に見られる河原須賀根日子命は晝夜泣き過ぎられたに拘らず、熱心に養ひ育てられた。

當時は文字が無くつたから見習ひ聞き覚える傳承の方法が重視された。言語による傳承の形式は「古事記」を語り傳へた神田阿蘇によつて例證される。當時特に重要な事項を傳承するために詔歌といふ専門の職があつたが、これは傳述ばかりでな、氏長や地方にもあつて、祭祀其他の機會を利用して神話傳説を人々に語り、國家や祖先や土地に對する崇敬愛慕の心を振起させたものと推せられる。次に見習ひの方法による教育の内容としては、家々の種々の職業や國民一般の衣食のための農耕・

儒教又は佛僧等があり、武人の家柄では特にその部民の訓練に力を入れたであらう。

〔上古〕(一)時代の概観 上古とは佛教傳來(五)より奈良(六)までをさす。この時期は、太古の半傳説時代に比し、遙に安全な歴史時代であつて、政治的方面に於ても、文化的方面に於ても、重要事件が相ついで起り、それ等の事件の主体として、重要人物が各方面に輩出し、その間に時勢も亦多量の變遷を遂げて居り、當代の文化は普通階級階級時代と稱せられて居り、隋唐文化の思想的根柢たる儒教及び佛教の模倣といふことを以て概括されるが、單に大陸思潮の模倣のみ觀るのは皮相である。

佛教の傳來に始まる上古はその半ば頃即ち、天明天皇の十三年(三)に佛教が傳來し、これを機として前後に分たれる。儒教と佛教とはその由来を別にするが佛教も支那から輸入したものである點に於て支那佛教であり、それは本國に於て既に儒教と一致し、相背反することがなかつたので、儒教及び支那文化も佛教を併つて始めて完全に輸入された點がある。

上古の前期は、その含む歴史的内容は、年代の長さに比して極めて乏しいのであつた。之に對し、佛教の傳來に端をひらく上古の後期は、年代に對してほど等しいにも拘らず、歴史的内容に於ては、遙に豊である。即ち佛教の公傳と、それからこんでの物語、蘇我二氏の争ひがあり、遂に蘇我氏の勝利に歸したのが最初の四十年間であり、續いて、敎化の業績に富んだ聖德太子(佛教の三十年間(四)の要領が本)と、蘇我氏滅亡して大化改新時代に入り、内治、外交多事を極めて三十年を經、壬申の亂(五)の大争鬪があり、こゝに開かれた天武天皇・持統天皇・文武天皇三代の三十五年間は、大化新政の理想を徐々に完成した時代で、その終りに近く文武天皇の大寶元年(三)には、律令の制定が

あつて、それには律令も含まれてゐた。續いて天明天皇の和銅三年(三)に、奈良遷都があつてからの七代七十餘年間は所謂奈良朝で、やがて上古文化成熟の時代である。要するにこの上古後半期は、殆ど數十年毎に劃期的な歴史的事件が續いて起り、文化的意義の極めて深い時期である。

上古の教育は太古に比して著しく意識的・具體的となつた。漢字の傳來と儒教の傳來と、佛教の傳來とはこの氣運を作つたが、特に教育機關を建設されるに及んで愈、意識的・具體的に進んだのである。

(一)漢字及び佛教の傳來 漢字傳來以前に既に我國特有の文字所謂代文字があつたとの説があるが、それは後世の神道家等の著作であり、藤原實成の『古語拾遺』にも「上古之実未有文字貴族老少口傳」とある。漢字の傳來は、既に太古に於て、或は三傳を經て、或は支那本土から、そのことあつたとも考へられるが、儒教の公傳は、太古思想史上、古傳説統一の理想完成の時に擬し得る三傳事件直後の時代に當る。

佛教の傳來は、同時に當時の文學的全般の傳來を作つたので、文字の使用を始め、文學・工芸・繪畫・音樂・醫術等の範圍に亘りける學藝が、見て外來歸化人によつて始めて移植されたのである。而してそれらの歸化人中文學を創する者は、多くは史人の姓をばつて、官物の出納を始め一切の記録の事に共つたので、古來傳説された古傳説の記載も、彼等によつて益されたのである。彼等の職は、長く後世に傳はり、『新撰姓氏錄』によれば、畿内五畿國の蕃所三百二十六氏中二十六氏は文筆の職である。儒教傳來の當時、阿直岐・正仁・屋狹玉や歷代の五經博士、又それらの子孫を中心に、彼等歸化人の文筆の士は直接又は間接に儒教的影響を齎した。即ち彼等の敎授・感化によつて、更に又彼等の民族的融合によつて、漸次に儒教思想は、太古以来の自然的融合

的な國民思想に、働きかけて行つたのである。而してこの影響感化には二段の過程が考へられる。一つは文字使用による固有觀念の自然的感化であり、二つは一層内容的な感化である。

(二)佛教の傳來と聖德太子の敎化 上古後期の變遷素は佛教であつた。佛教はそれ自らに於て、またその翻譯者たる支那文化に於て、この新時代に實現した最大の原動力であつた。相背反し歴史を有した儒教とその文化も、佛教傳來以後に於て始めて充分に模倣されたと言へる。

佛教の公傳はより始まる新時代を指導せられた偉人は聖德太子である。聖德太子の事業は、新日本の建設であり、日本思想の獨立である。佛法の興隆、憲法の制定、冠位の設定、國史の編纂等がこの精神より出たものである。太子の教育方針は佛教主義であつた。憲法十七條にはその第二條に「人鮮尤惡能敎民之、其不歸三寶阿其直極」とある。又學問寺として法興寺を建てられた。これは一種の宗教學校である。聖德太子は佛教主義の教育を施されたが、大化改新を機として教育は一變して儒教主義に移つた。

(三)儒教主義學校の創設 文獻上最初の官立の儒教主義の學校は、天智天皇が大津京に建設せられたものであらう。天武天皇の御代に始めて出来た大學は、恐らく大津京の學校を繼承したものであらう。これより後に設けられた大學及びこれに類する學校は見てこゝに附録を持つものである。

(四)大寶令の頒布 文武天皇の大寶元年に設けられた大寶令の中に「學令」があつて、大學・國學に據つて規定してある。「大寶令の學令」の要領は、大寶令は大化以後發達して来た階級制の制度をまとめたものであるから、この學校制度は遠くは支那にその手本があり、我國としては始めて學校の設けられた近江朝廷の制度を繼承したものである。

(六)私塾及び図書館の發達 中大兄皇子が中臣鎌足と共に通事進ばされた南唐語の語は記録に残つてゐる私塾の最古のもので、奈良朝末に石上守別(石上)が私塾を捨てて阿閉寺とし、その一隅に安宅と稱する文庫を建てたのが我國に於ける公同圖書館の嚆矢である(加藤正樹)。

(七)中古 (一)時代の概観 中古時代とは桓武天皇が延暦三年(755)長岡京を都せられてから、後白河天皇の保元元年(915)保元の亂まで、約三百七十年間をいふ。天皇はやがて長岡京の經營を中止せられ、平安京におき、京都の基を建てられた。かくて政治は改進黨、桓武は鎮定され、佛法には新羅派が起つた。初期百年は奈良時代をうけて皇威は盛であり、唐(因使)を遣はしてその文化を移植せられたこともある。貴族の爲の支那書籍の教育事業は公私共にこの頃が最も盛であつた。

その後約七十年間は藤原氏專横の時代である。唐との國交が絶え、舊學は衰へたので、朝威の衰へ給うたのと相伴つて、支那書籍の教育は徐々に衰へ、これに代つて貴族教育は家庭的に行はれた。平安時代の末期約百年は、その初に後三條天皇が藤原氏の威權を抑へて親政の實を舉げ給ひ、御子白河法皇が院政を始められてから、院政が代々の慣例となつた。平安時代の中期に發達した文字は、末期にやうやく漸次勢力を得たが、その文化は頗る低く、その教育はまだ殆ど組織的に行はれてゐない。その發達は次の時代を待たねばならぬ。まして庶民の教養は殆ど言ふに足らぬべき材料がない。佛敎は益々盛となつた。末期には僧兵が發生するなど一面には腐敗しながら、多面に於て教育、廣く尊信など一面には腐敗しながら佛敎が文藝的教育を行ふやうになる準備をした時代であつた。

(二)大學と國學 平安時代の官學は平安京に大學寮及び其他の講堂、諸國に國學が設けられた。大學寮は明經・文章・明法・書・書・算の六道を教授し、官吏登用試験

たる貢舉に應ずる準備教育をする。その位置は大内裏の南で、西は朱雀大路、東は壬兵衛、北は二條、南は三條坊門の間にあたつた土地であつて、ほゞ今の二條松の西南第一帯の地にあたつた。國學は各國府の所在地にあつた。併し大學も國學も平安時代初期に築かれただけで、あとには皇威が衰へなくなり、紀綱の紊亂すると共に衰微した(『皇朝の源流』の考證)。

(三)大學の曹司 大學の學生は法文上では五位以上の者の子孫を入學させることを品位とし、六、七、八位の者の子は願ひによつて許すことになつてゐたが、五位以上の貴族の子は階級に拘りせず、又彼等には學問によらずして出世しうる階級制度(『古書考の考證』の考證)があつたから、あまり大學に入らない。『源氏物語』少女の巻にこの間の消息が詳記されてゐる。即ち當時は昔のやうに子夕滿が入學の祝賀の式をした時、大牛の朝臣はこの式を珍らしくいふが如く感じたと書いてある。故に大學生は一般に貴族者が多かつた。そこで大學の榮えた平安時代の初期に、大學内に宿舍が設けられ、有力な氏は大學外に宿舍を設け、御子に預け、其學制は充實した。これを曹司といふ。その頃朝臣の學制は充實した。これを曹司といふ。その爲には大學内の曹司に住むのが都合である。文治院はかくして造られた。併しこれは收容人員に制限があるから、有力な氏は大學外に曹司を作つて一葉子弟を住ませたのである。大學外の曹司を大學内の曹司と同じ資格のものとして認めて貰つたときは、之を別曹といふ。別曹には和氣氏の弘文院、藤原氏の勸學院、橘氏の學前院、在原氏の學學院の四つがあつた。従来これら曹司は私學院と言はれて来たが、もし是して學校ならば教師が居るべき筈であるが、これら曹司には事務員が居り生徒が居り、その職名も姓名も共に

多く史上に傳へられてゐるに拘らず、教官の職名も姓名も全く傳はつてゐない。その上勸學院や學學院の生徒が大學で學んでゐる證據もあるから、これら曹司は獨立の學校ではない。因幡中使の大學のコレギウム(カレッジ)の考證に比較するべきものである。

(四)朝臣の修業 平安時代の朝臣の求めた修業は何であつたか。『源氏物語』朝臣の巻などによると最も主要なのは漢詩文(『源氏物語』の考證)と書翰とであつた。更に『禁裏抄』や『徒然草』などから考察すると、以上二科について和歌・筆道(書方教習)の考證も、有職教育が重んじられた。即ち修業の教育に傾いてゐたことが明かである。併し大學は漢詩文(漢文書翰)の考證も、習字と有職教育の中に含まれる別法道の外は、全く興り知らぬところであるから、近頃述べて大學を教習しないのは當然である。こゝにも大學の衰ふべき必然の原因がひそんでゐる。以上五科の外に繪畫・佛學などを學ぶ。

朝臣の妻女は『枕草子』などにあるやうに、音楽・和歌・筆道の三つを増んだ。漢詩文は女子の學ぶことではないとされ、有職教育も女子には不用であつた。平安時代に才女が輩出したから、女子にも男に劣らず漢學を學んでゐたか如く誤解する人もあるが、案式部や清少納言は例外であつて、他の才女と言はれた人は大體和歌に巧であつたにすぎぬ。のみならず『案式部日記』其他に女子が漢文を學ぶのは宜しくないといふ文獻が多い。以上の外に漢語を習ひ、裁縫・染色・機織を貴族の婦人も修業した。

修業の始期は今日と同じく七歳頃であつて、特に漢學については學問始(文始ともいふ)の式を行ふ。平安時代の末から習字を大いに尊重したので、同じ日の晝に學問始を行ひ、その夜子習始を行ふやうになつた。男子の教育の場所として漢詩文や書翰は修業に困難であるから、父母がその道の達人でない限り、専門家の塾で學び或は

軍門家を私宅へ聘して學ぶことが多く、和歌・習字は練習方法が単純であるから、我が家で練習するのが普通である。女子は外出することを知りたから、一般に家庭で練習した。

私學校の復興は空海の設立した延暦寺學院であるが、規模の小さい儒者の私塾は多数設けられてゐたらしい。菅原道真の紅梅殿は特に有名である。

平安時代は風俗の善れた時代と言はれるが、當時とても不品行が良いのではない。不品行な例が文藝作品に多く書かれ、雜史の類に多く採録されたといふに過ぎない。あれは不品行な源氏でもその男兄弟多分に對して讀者が感服であつた。女見明石に對して尙更である。男兒の夜遊びを父母の禁じた例が『勸善傳』などにある。女兒が父母兄弟の罪をうけず、自分勝手に罪を定めるのは、たとひ運よく幸福に事せても母女の身には此上もない筈である。と案次部は述べてゐる(『日本書紀』百五十五)。

(五)武士の修業 武士は平安時代中期地方の完備に隨つて自ら守衛せんとして武士化した農民が、都から下つた領地や昔から地方に土著してゐる郡司などに指揮せられて所領を形成したのである。その階級として武士は武藝を練り、武士道を修めたことは勿論であるが、當時はまだ専門の武藝家がなから、或は家庭で或は主人に依頼して初歩の少年を指導し、その後は山野を羅織し、狩獵や實戦に於て武技を練らしめ、又臨時に父兄等の輩の目上が教訓して道を修めしめたのである。故に少々の例外を除いては武技・武士道の修業は、大體に於て家庭教育であり、習慣的に練磨したものであつた。當時の武士の知育はいふに足り、源義家が漢文の兵法を學んだり、歌を詠じたりしたのは、朝臣に交つた上述武士の例であつて一般武士の例には當てられぬ。

(六)庶民の修業 平安時代の物語や日記の類に據り、庶民のことを「いふかひなき」とか「何のあやめも知らまじ

き山がづ」と、物の心知らぬ下(下)など書いてある。これは貴族から見た觀察であるから、勿論割引して讀む必要はあるが、一般に平民には無學無識なものが多かつたのである。併し最澄が七歳の時學習を始めると思ふ同輩をしのぐ程に成績が良かったので、村の人々は彼を村の小學の師範にしようと思つたことが、最澄の高弟仁忠の書いた傳に見えてゐる。最澄の弟子は假山の東鑑叔本であるが、この講學機關は他にも頻りに見えてゐなかつた。大工は今も昔も二本の木を直方に組合せるのに、接合しない前に二本に同じ特條を附けて結合を誤らぬやうにする。鎌倉時代の大工は三角丸の形を刻んで特條としてゐるが、江戸時代に修理工所は「いろは」を書いてある。ごく低い階級の人の教育の變化がよく之に示されてゐる。平安時代へ到れば一層文字が普及してゐなかつたであらう。

(四)書寫(續)

【中世】 (一)時代の概観 中世とは、後白河天皇の保元元年(1076)から近衛町天皇の天正二年(1375)に至る四百二十二年間を指す。政府の所在が鎌倉・鎌倉・吉野・室町の間を轉移し、政府の實力が平・源・北條・足利・室町の間に轉移した所謂武家時代のことである。中世は更に鎌倉時代を中心とする前期と、室町時代を中心とする後期に分ける事が出来る。この場合には六波羅時代(平家時代)は前期に屬し、吉野時代(南北朝時代)は後期に配する。中世前期にあつたのは、武家の興起によつて公家の勢力著るしく後退したと言ひ、なほ傳統の力と文化によつて室町に不拔の勢力を保持し、容易に武家の侵し得ざるものがあつた。寺院は、公家時代より傳來せる特權と武家の新たな信仰一併分けて寺社を治外法權とする「アジール」として慣習の成によつて一大王國の威を呈した。かくて中世前期は、公家・武家・寺院の互

に對立せる勢力の分派・合流によつて特有の世相を現出した。後期になると、武家の起用、公家の没落、顯著なるものがあつたが、寺院の勢力は依然として衰ふる所なく、この間にあつて、庶民一併分けて町人の勢力が漸く増進して来た。かうして混迷した世相の轉移の中に、複雑多岐的な姿をとつて中世の教育が展開した。

(二)公家・寺院の教化的使命 公家は政權を離れて浩氣を失ひ、平安朝時代に受けた大學・習問も既に廢絶し、學問も一般に衰微して、博士の家令に準じき名のみとなつた。併し、興廢の變とつて朝廷に存したことが、この事實に基いて有識放實の學が興つたこと、及び和歌・雜藝が武家の間に著はれたことなどは、公家をして一種優越な地位を保たしめ、指導者たる立場を占めしむるに足りた。それのみでない。傳統を特別に尊ぶ當年にあつては、藝文文化の會分野について、源氏・本宗を名譽高擧に求めなければ朝廷に持つて行つたものであるから、こゝでも公家は強して文化の源泉となり得た。傳統を尊び放實を重んじたこの例面は、當時旺盛であつた神秘思想と容易に結合して、経緯・棟梁の觀念を生育せしめた。中世に特有な教育形式を建議せしめた。寺院は朝廷・公家に特有な教育儀式で来た間に、いつしか自立の實力を期したるが、平安朝末期から鎌倉初期へかけて新傳教の興隆を見たと共に、多数の新寺院の建立も加はつて、今や數たら一大獨立國の姿を呈した。更にまた寺院は、信仰の故を以て士族階級の魂の安息所・支配所であつたし、特權と財力との上から、産や農の元締として商工活動の本座となり、金匱機關となり、廣西の諸民に大きな力を持つた。僧徒の宏が雄大な建築に於て、工藝美術の奨励者・綜合者となり、世の動亂から自らを護るに足りた實力によつて寺院はまた常に、學問・和歌・習字その他文化の源泉となつた。かゝる情勢の轉移の中にあつて寺院が重要な教育機能を發揮したこと

は言ふ迄もない。比叡山・高野山などを始め京・鎌倉の五山が、僧侶養成のために禅學を立て教団を定めて、それ自身一大法場たるの實を備へたことは注目に値する。更に一層重要なるは、寺院が俗人一分けたり武家の爲の教育機関となり、僧侶が教師として働いた事實である。寺院に於ける世俗教育(寺子屋等)の源頭は、主として年少者を対象とし、初歩的な且つ基礎的な教育を目標としたもので、その限りに於て共通の教材を持ち共同学習の可塑性を有した。中世の教育内容と教授様式の中で、歴史教育に對して甚大な影響を與へたものは主としてこの寺院教育であつた。

(三)武家の教育 中世の舞臺に主要な活動を演じたものは武家である。武家の教育は、禮法・嗜み・趣味に關する方面の若干が公家の側から傳へられ、學問・習字・信仰及び各種の特殊技能についてのものが寺院から傳へられた。併し、武家集團の志節をなす道義心、即ち所謂武士道と呼ばれる所のは、その集團組織の特殊性と集團的體験の歴史も重なりながら發展した獨特のものである。武家集團が堅い家制度の上に立ち、血縁と家柄とを中心として結束され、累代利息の關係を保つてゐたことは、忠義奉公の精神を充分に醸成せしめた所以である。武士道は又この彼等の環境を、精進にして無常な宗教心によつて麗・信仰化し神聖化した。彼等がその祖先の意志と名とによつて、その君とする所に向つて獻身の奉公を致し、苟くも名を汚し恥を受くるならんことを期したのことは、勿論である。武家集團はまた、精進なき實職によつて、集團活動の訓練と共にその精神を陶冶し、兼ねて個人々々の心を鍛へた。一人の勇快、一人の進止が集團の興亡盛衰に重大な契機となる所以を、實職に於ける體験から現實に且つ端的に認識せられた。然るに重直・權直を喜び、貴賤兩階を尊ぶのは、こゝから生れた。かうした武士道とて、戰術・戦術及び武藝を學

ばねばならなかつたが、これ等は集團が體験して来た過程に於て、それぞれに固有な仕方が發展した。所謂家風である。従つて武士道、武家の習行は家筋内(家風)に於ける(家風の内)に於ける種々な實習とに俟たなければならなかつた。

(四)庶民の教育 中世後期、殊に室町時代中期になつて、武士は一般に鎌倉時代に比較し知識と體験との教養に於て進歩したが、他面では奇矯に耽つて綜合武士に特有な實質健康なものを失ひ、武士道の低下・墮落を來した。この間にあつて、貨幣經濟の著しい進出と拜金思想の勃興とは、當年に於ける生産力の異常な發展や、商取引の擴大・繁榮と相繼して、庶民生活の向上に貢獻した。「然性併奉人」にまつはる生産・販賣の獨自權を獨占した庶民組織の發達や、これに應行した都市出現の傾向は、町人の地位を家内にし商賣の内容を富強にし、佛へを擴大し、その行はるゝ地域を取り擴げた。かくの如き商取引の擴大と發達とは引用と文字との必要を必要なものにした。庶民の間に文字の流入したのとは恐らく鎌倉時代初期の頃からであつたが、その普及は遙々として實に足るものになつた。然るに室町時代中期になると、「讀み・書き・算用」と稱した成語も出來て、一般に使用し始められた。庶民の讀書範圍も擴大せられて、「讀物津梁」等から、漢語では四書・五經、古典では「古今集」、「萬葉集」、「伊勢物語」にさへ及んだものもあつた。幕府治もこの時代に於て大都市に見え始めたが、書方教授に至つては、村落に於てさへも、文字ある僧侶を雇ひ入れて村方の書き役に使ふと共に、子供の手習を教へさせ仕組みにした地方もあつた。寺子屋の起源をこゝに見ることが出来る。

(五)教育機關と教材内容 武家に對する主要な教育機關

『世徳抄』に見えたる寺院教育(室町時代)の目録

時	期	課	業
御より御まで	(小童六時)	書經	
巳より午まで	(午後一時)	習字	
午より未まで	(午後三時)	讀書	
未より酉まで	(午後四時)	讀書	
酉より夜まで	(午後九時)	讀書	
夜より夜まで	(夜半一時)	自由習業	

年	度	修	業	課	業
一	年	習字	いろは・田原文・成文文		
二	年	讀書	内外典・經史・詩書・論語		
三	年	習字	草・行		
四	年	讀書	論語・六經・詩經・内書・五		
五	年	習字	古今・漢書・伊勢物語		
六	年	讀書	御性物語・八代和歌・近代歌の傳・世説・傳記		

『多語長教家訓』は、辰教が外務場新十次郎の法律書編纂(書影)のために綴つたものであるが、それには十七科目が掲げられ、且つ武家の子弟を寺院に就くことは社交術の修練、人生修練の意味であることを説いてゐる。家庭に於ける教育は家訓を中心として家風傳承を中心としたものである(『世徳抄』の用語)。中世の教育機關として最も稱揚せられたものに浄土文庫と足利學校がある。共に直接に武家又は庶民の教育のために働いたもの如くに見えないが、存続して近世に及んだこと、近世教育に影響する所多かつたことのために、教育史上注目され

は、一通りの知的・體的修養と信仰とについては寺院であり、武家本體の武士道・武藝の習・學問については家庭であつた。寺院教育は主として尊信制度であつて、具體的な例によつて、具體的に示せば上表の如くである。

てゐる。兩者は共に既述の學風を尊重したもので、平安朝以前の公家儒學の正統をそのまゝ繼承してゐて、近世的色彩を乏しい。

(六) 教員養成の氣運 鎌倉時代の初期に於て、武家集團は、自己分内の統制のために領民政治のために、方針と標準とを明確にする必要を感じ、「御成敗式目」を制定したが、これが傳り行く時勢に適應して變へて來て、武斷政治の中に於てであつたにせよ、或程度した標準が通行して來たことは一種の法理化であつて、學問文字の必要を士庶の間に感得せしめた。かく、中世にあつては可なり學宮に教科書・教員養成が編纂されて來た。家庭及び寺院などで學ぶ少青年子弟のために用ひられた教科書の中には、「千字文」、「御選御集」、「實語教」のやうな前代から繼承した物もあつたが、この時代に入つて新たに作られたものも尙多かつた。江戸時代以前に出來た古本三十四種の中の三十種までは中世の著作に屬する(佐々木春武、菅川)の要目である。この外、「聖要抄」、「童子教」、「今川狀」、「初登山手習教科書」などもこの期の産物である。文字に雖も士庶成人を教化する目的で編まれた教科書も、この期に於て非常に多くが現はれた。お徳子や、物語などの数多い児童向けの童話も多くこの時代の産物であり、橋太郎、香切堂などの童話も多くこの時代の産物である。

かゝる讀書趣味の普及と並行して、室町時代末期になると、地方諸侯の間に好學の風と教學獎勵の氣運と起つた。戰國諸侯の家訓の中には、多く文武二道の兼習と説いてゐる。太田道直を先驅とし、高田長政・加藤清正・細川興善・直江兼續と上層階級の如きは如何れも好學の士であつた。大内義隆が學問・故實の嗜み深く且つ文武を獎勵したことは有名であるが、影響を受けた毛利氏も亦文武の獎勵者であつた。元就の子小早川隆景は討土佐前に名島學校を立てて足利學校の先驅を造つたと

傳へられてゐる。菊池通時が儒學を好み城下隠府に孔子廟を立て釋奠を行つたし、丹波忠臣が文明十年(二〇二)に備後縣を移してから後、隆興の文庫大に興つて讀ぶことがなつた。土佐に南學が起り、長曾我部元親が學問を獎勵したことも有名である。元親は城内に學校を設け、忍村、加藤、藤尾をして、月々六回講義せしめ、又手習講を設けて城内の少年に手習をさせたといふ。斯くの如く、室町末期の地方諸侯にして教學を獎勵したものは頗る多かつたが、未だ個人的・地方的に出たものであつて、天下統一統の氣運となるには近世の出現を俟たなければならなかつた。

(七) 近世の概観 近世と呼ぶのは、亦として江戸時代のことであるが、興つて畿内信長が安土に築城した天正四年(一五七六)頃から、下つて慶應義塾の實施せられた明治四年(一八七〇)に至る約三百年間を含めることが、教育史の説明の上から妥當である。近世は國家の統一が封建制度の再組織によつて完成せられ、この制度の下に生活の様式と文化の類型が湧き上り、花散りた時代である。近世を若しも二期に割つて考へるならば、封建社會の諸組織が整備し了する享保時代(一七二〇)までの百五十年間を近世前期とし、中央集權制の確立した明治四年に至る百四十七年間を後期とするのが便宜であらう。

(一) 中世教育の特質とその崩壊 中世中期以後(室町時代)の教育は、武家社會の關する限り、極めて卓然な實業と安心立命の心態に對り進せんとする宗教上の修養とに外ならなかつた。實用教育の内には、勿論儒術武技の習熟も含まれてゐたし、長をなつて仕立、民の治め方も導入してゐた。その外に高い程度とは言へないにしても、文字の教育、當時の所謂學問も手習も作文も實用教育の中の一つであつた。その家柄に即し、その家職に即する實用といふ意味での實用教育は、時としては關かに經濟思想・神祕思想とさへ結び付いて、教育の形態

を呈し、個別的な、共通性・一般性を乏むものになつて行つた。共通に學習すべき教科と教育上の共同目的とを有しなかつた中世の教育が、共同學習を本質的性質とする「學校」を發展せしめ得なかつたことは自然の數であつた。たゞ僅に初歩的な基礎的の學習に於て、初步的・基礎的のみが故にのみ共通する所の教科——「實語教」、「童子教」、「往來物」、「千字文」などを有してゐた。

そしてそれ等は寺院教育に於て、よしたと、「一齊教授でなく學級教授でなく個別教授で行はれたものである。この事實を除いて、眞の教育は家庭に於て、家業を嗣とし家訓を信條として、父老・幼長又は傳授の手によつて行はれたものである。つまり中世武家の教育は、武家社會構成の骨組と機能とに丁度寄り添う、謂はばその時代に固有せる特別な形態の家訓制の規約の下に、教育の内容と形態とが成立してゐたのであつた。そしてそれが破れた所に近世教育が成立したのである。

(二) 近世教育の特質とその成立 公卿文化が破れて武家社會に入り、寺院文化が流れて武家・庶民の社會にも注いだ如く、中世に於ては既に、若干の部面に於て若干の程度では、教育の進歩の一般化・共通化の傾向が著してゐた。所謂教員養成やお徳子や、童話・萬話類の目覺ましい發達がそれであつた。併し、教育の普遍化・現代化並に共同化は、近世教育の特質を構成する重要要素である。朱子學・陽明學・古學、そのいづれを問はず、近世儒學の發展は本邦教育史上に於て劃期的な事象であつた。これが教育の上にも興へた影響の第一は、國民的自覺を促し國體觀念を明確にする上に主要な役目を演じたことであつた。國家統一の社會的大勢に照應して儒教の大義名分論が、當年の人心に強い印象を興へた。中世末期から生ずしつゝあつた神道に哲學的根柢と斯たる補綴とを提供することに、近世儒教は相當の成功を収めた。

興・學の發達によつて南州に隆盛を極めた家柄・私塾は、今や單に補助教育機關たるの地位に落ちた。庶民教育の目的のためには、學學自發教育機關としての、教諭所の發達が目ざされて来た。これ等は寺子屋と共に興りて青年又は成人を目指したものである。これ等の機關によつて行はれた教育は、年一年と實科主義的傾向を色濃く廣く増して行つた。教科目の變遷、往來物の發達は如實にこの傾向を著書してゐる。江戸時代後半期の教育施設の中で注目すべきものは、幕府及び諸藩の教諭所、心學・雜徳教(二)寺子屋の學塾、性理教育(三)民間塾(四)の道塾(五)などの教化團體、塾村を中心とする五人組・若衆組・若衆宿などがあつた。

(七)近世後半期の教育思想 後半期に於ける教育思想の展開の中で、分けても注目すべきは學校に關する觀念の變遷と、兒童觀の發達とであらう。享保の頃になると、學校の意味には可なり新しいものを加へた。學校は直接に國家風教の維持に任ずると言ふよりも、風教振興の指導原理を成れる學問の修得を旨とする學問所となつた。従つて必ずしも天子の直轄たるを要しない。幕府も諸藩も、自らの「まつりごと」に實質すべき藩士階級のために學校を建て得ることとなつた。ところがそれよりも更に百年を経た寛政年間(1799-1804)に至つて、學校觀念は再び改造せられてその結果、才能や地位に基まつた階級の少數者を、その個人々々の文化的・精神的陶冶のために教育する道場としてよりも、寧ろ全體の家中有用な材に育てる一般者訓練所として意識せられるやうになつた。藩士の凡てを、藩風の下に、藩政政治に役立つやうに訓練せられたる藩士にまで仕立てるための學校となつた。そのために經典の學習だけが學校の仕事ではなくなつて、算術・醫學・洋學などのやうな利用厚生學が重要科目の一員に加へられることとなつた。次に享保時代の方、新しく發展して来た兒童觀は、教育方

法と教科書編纂の方式とを一變せしめて、教育論に新たな中心課題の一を提供した。江村北海の『授業編』、平島開井の『學政或問』にもこの風潮を實踐することが出来る。往來物の編纂方式の變遷の中にも注目することが出来る。教育上の用語として、教化なる語が發へて教育といふ語が優勢となつたのもこの傾向の顯はれとして見ることが出来る。

(八) 學塾

(一)概観 明治以後に於ては、近代學校制度が實施せられ、これが急進な發展をなして近代國家の興隆に資興し、今日の隆昌を致す根柢を培つたのである。このため明治前半期に於ては、從來全く統一されてゐなかつた近世學校を國家の下に統轄し、これを全國一律な學校制度によつて運用するとともに普通教育の普及に努め、全國四角に新しい學校を施設し、初等教育の義務制を實施してその徹底を期したのである。近代的教育の必要としたが、明治後半期にはこれ等の專門教育機關の設置が行はれた。大正年代は明治時代に設置された該學校を更に發展させて世界大戰後の諸事情に適應せしめたが、大正末年頃からは社會教育機關を中央に於て統轄するに基ると共に、新たに様々な社會教育施設に著手し、今日の最大な教育組織を具へるに至つたのである。

(二)制度 近代學校の發展は既に江戸時代の中葉以後に於て見られるのであるが、これを近代學校制度として國家が統轄施設し國民教育制度の端を開いたのは明治五年に公布された「學制」である。これは陳米各國の近代學校制度を参照したものであつて、この學制各條を運用して陳米先進諸國の教育制度と遜色ないものを急進に設立せんとした。その後明治十二年に「教育令」が公布され、翌年「改正教育令」が出されて時代の趨勢に基いた制度の改善に當つた。明治十九年學校制度全般に亘つての改善が行はれ、「小學校令」、「中學校令」、「師範學校令」、

「帝國大學令」が公布されて小學校より大學に至る迄の我が教育制度の基本をなす體制が整へられたのである。

今日に於ては學校制度發展の根本はこの時代に作られたものに據つてゐるのであつて、近代學校の輪郭はこの頃制度としても確立したと見られる。明治二十年代の初頭にかくの如く普通教育の土臺が固められたのであるが、日清戰役後は産業の興隆と共に實業教育機關の設置が考慮され、明治三十二年「實業學校令」が公布されてその制度が行はれた。又この頃から女子の中等教育機關も整備されるに至り、明治二十八年にその爲の規程(高等女學校規程)が設けられ、同三十三年には「高等女學校令」が公布されて茲にその制度化が實現せられた。引き續いて明治三十六年には「專門學校令」が發布されて高等の學術技能を教授する高等教育機關が大學と並んで國家の制度となつたのである。ことに於て時我國が必要とする近代學校制度が認められたのである。その後は制度の改善によつてこれを發展させたのであつて、日露戰役後明治四十年の「小學校令」改正による義務教育年限の延長、其後諸學校の時勢に應ずる制度改善があり、特に專門學校・大學の増設があつた。世界大戰後はその事情に基いて教育擴張が問題となり、大正六年より臨時教育會議が開かれて制度改善の根本方針を定らし、これに基いて各學校の發展が現はれた。殊に中等教育の著しい發達、更に引き續いて高等學校・專門學校の増設、新たに「大學令」を設けて大學制度の改善に基づく改革を今日我が國が目すべき問題と見られた。この制度に基いて今日我國に於ける諸教育機關の運用がなされてゐるのである。

(三)初等教育 初等教育は、全教育制度の最基礎をなし、最も多くの國民を教育する機關として初めより特に力が注がれて来た。學制發布前より新しい小學校の設置を見たと、これ等を基本として従前の寺子屋を改造し、こゝに小學校の成立を見たのである。而も小學校の設置

は急進に迫られ、僅か三年にして全国に二萬五千餘校が設置され、今日の小学校総数と大差ない學校が設立された。小学校の修業年限は初めより八箇年であつて、四箇年級二段階となし、下等小學・上等小學といつたが、後に「**小學校令**」に基いて施設せられてからは、尋常小學校・高等小學校と稱し、年限は同様であつた。明治四十年に義務教育年限延長を行ふに至つてから、尋常小學校六箇年、高等小學校二箇年となつた。義務教育年限は初めは義務教育には考へられて居なかつたのであるが、就學者數が増加するに至ると共に義務教育制度を確立することが出来、明治十九年の制度改正から、尋常小學校四箇年を義務教育として國民全體にその義務を果さしめることとなつた。その頃は就學率も極めて低く、殊に女子就學率が低かつたのであるが、それも次第に上昇の傾向を辿り、明治三十五年後は男女共九割以上の就學率を示すこととなつたのである。その後義務教育年限を延長しても就學率は依然として上昇し既に九割九分以上の就學率が毎年引き續いて示されて居る。かくの如く初等教育の普及とその發達十箇年間にかくの如き著しい初等教育の施設を完了した例はないであらう。最近では六箇年の義務教育年限を延長することに就て論議されて居り、若し高等小學校終了迄八箇年の小學校が、凡て義務教育機關のうちに入るよとなれば、更にその教育効果を高め得るであらう。

初等教育の内容はこれまで初めは歐米の初等教育に經を採つたのであつて、小學教員も教科用書も先述諸國に倣し又翻譯にてその大綱を指示するに過ぎなかつた。然るに明治十四年から漸し小學校の教員が公布されて、我國の實際に叶つた近代的教育課程の編成がなされるに至つたのであつて、この後漸くして女子層に來るの古い慣習の内容を近代化する編輯を同じことが出来たのであつた。文部省が指示する教科課程に就つて全國の初等教育内容が統括されるに至つたのは、明治二十年代に入つてからであつて、その頃に至つて漸く今日の小學校にまで繼續されてゐる諸學科が實施されるに至つたのである。教科用書も統一の必要を認め、この頃から検定制を採用した。明治三十七年には國定教科書を發行してこれを全國の小學校に使用せしむるに至つた。教育の方法も小學校が設けられたに至つてから一變したものであつて、漸く採用されたのは學級教授法である。女子層に於ける庶民教育の方法は個別教育であつたが、これを近代化された教授法即ち學級による一齊教授の方法へと改革したのである。この新教授法が初等教育を通じて全國に行はれるに至つたが、それに引き續いて歐米の教授方法の主流をなすものが幾つも入つて來た。先づ、スコットランドの實科直線教授法が國定教育（國定教授の名稱をもつて明治十二年頃からアメリカ合衆國より傳へられた。これによつて十九世紀中頃に發展してゐた諸外國の教授方法と結びついたのである。その後明治二十年代に於ては、ドイツのヘルベルト學派の教授法が傳へられ、特にそのうち五段教授法（**野野野野野**）の思想は、初等教育方法に大きな影響を持つたのであつて、知識的教材を教授する方法がこの頃に於て纏つた様式を採るに至つたのである。このヘルベルト學派の方法思想より現はれた小學校の教授法が固定して形式に出れるに至ると、それを模つて新しい方法を發展させる爲に、歐米の自學法、個別教育法、作業教育法や種々なものが傳へられ、革新の方法を示した。殊に世界大戰後各國に現はれた新教育法は我國にも影響して種々な新しい試みを進行し、最近に至つてゐる。

（四）中等教育 我國の中等教育機關としては中學校が最も早く設けられてゐる。明治五年の「**學制**」は、學級制に基いて學校を設立したのであるが、その中には中學校が設置せられぬことに中學校一校を設ける方針であつたから、中學校の設置は早くより考慮されてゐた。しかし學制發布後暫くは初等教育の施設に全力を傾けてゐたので、多くの府縣では到底中學校の設置に着手し得なかつた。明治十年代に各府縣に於て公費をもつて中學校を設立するものが漸くなかつた。この中學校に制度上の主要を與へたのが明治十九年の「**中學校令**」であつて、公立尋常中學校は各府縣一校づつとし、その整備充實に力注がされた。こゝに於て従來よりあつた古い形の塾を改稱したに過ぎない私立中學校が整理されて、今日に至る迄の中學校の基礎が置かれるに至つたのであつた。女子の中等程度教育の普及教育機關たる女學校も、明治五年より試みとして設けられたが未だその制度が確立してゐなかつた爲に、府縣の女學校の如きは幾々たるものであつた。明治二十年頃より女子の向學心が著るしく現はれて來て中等教育機關へも入學を希望する者が増加した。こゝに於て初めて「**高等女學校規程**」(明治二十八年一月)を設けて、修業年限六箇年の高等女學校を女子中等教育機關として認められるに至つたのである。又その後「**高等女學校令**」が設けられ、又學科の内容に就ては中學校と同様の各科の教授科目も整へられて制度化された。實業教育に就ては、早くよりの制度上に於ける名稱が擧げられたのみで、實業學校の編成をなす學校の設立を見るに至つたのは明治十五年頃である。即ち初め商法講習所・農學講習所の形であつたものが、工業教育促進會等諸方面の躍進につれて急進に學校化され、工業教育機關と設けられることとなつた。そのための方針はすでに明治二十七年頃より着手され、「**實業教育費國庫補助法**」も制定され、この「**小事柄**」にあつたが、同三十二年の「**實業學校令**」は實業諸學校を初めて統一して制度化したものである。これによつて實業學校として統制せられるに至り、その後校及び實業補習學校として統制せられるに至り、その後

著しい発展を見ることがとなつた。かくの如くにして、中學校・高等女學校・實業學校の三つの主要な中等教育機關がその基礎を確立したのである。この後今日に至る迄の三つの中等學校の形が時勢の進退に依り著るしい發展の跡を示してゐる。殊に世界大戦の頃より中等學校・高等女學校の教育が著るしい發展となり、その結果として臨時教育會議の答申に基いて度々改善を加へ、昭和六年に於ける中學校の第一種・第二種制などは、その後の時代の要求に著く重大な改善の一つと見られる。ここに合せて考へねばならぬのは小學校教員養成のための師範教育である。師範教育は明治五年より東京に師範學校を設けたのはにほひである。従つて全國に官立師範學校や教員養成所が設けられて小學校教員養成に著手した。これ等が次第に公立の師範學校となつたのであるが、明治十九年の「師範學校令」が全國各府縣に一校づきの専管師範學校を設置することに定めてから、今日の師範學校の基礎が置かれたのである。

(四)高等教育 高等教育機關を代表する大學は制度としては「學制」にも掲げられてゐるが、實際に近代學を教授し研究する大學は、明治十年に設立された東京大學をもつて最初とするのである。又、地方明治十四年頃より本として東京に中等教育を修了した人々を入学せしむる專門學校の設立を見るに至り、これが大學と共に高等教育機關を構成してゐた。大學は明治十九年の「帝國大學令」によつて制度として整ひ、分科大學・大學院の制度などが見られるに至つた。その後帝國大學の数が次第に増加すると共に、專門の講學校も著るしく發展し、「專門學校令」には據つてゐるが大學の名稱とする私立學校も現はれ、明治四十年後に於てその内容に於て著くべき進歩を示した。大正六年からの臨時教育會議は此等高等教育機關のため、特に「大學令」を公布し、公私私立の大學も認めることとなり、更に中等學校卒業者進修のため

め高等教育の學校に對し擴張を行つた。殊に高等學校の新設や、專門學校の大學昇格などが行はれて、今日の高等教育體制をつつたのである。

(六)社會教育 社會教育は明治時代の後半期に於て、文部省の教育施設のうちに入れて取扱ふべきことが定められた。初めは通俗教育と稱してゐた。臨時教育會議の際に通俗教育の革新が答申され、それに基づいて次第に改善せられ、今迄は全く放棄されてゐたものを組織化し、又新たに諸外國の經驗を参照して施設するなどして、學校教育以外に極めて主要な位置を占めるに至つたのである。間もなく主務機關として社會教育局が文部省内に設けられてからは、各方面に著るしくその施設を擴張して今日に至つて居る。

(七)職業教育

〔日本教育史研究の沿革〕 明治年間における日本教育史意識の發展を大體すれば、(一)學問史的意識より教育史的意識(明治九年頃より)、(二)教育史に對する史料學的興味(明治十六年頃より)、(三)考證史學上位置とする興味の擡頭(明治二十三年、四年頃)、(四)國民的自覺に伴ふ近世思想研究の勃興と近世教育中心史的形體(五)として日持學以後、(六)國體論の興味より明治教育中心史的形體へ——制度史を以て示して、かくて大正にして日持學以後の「細部史」を示してゐる。かくて大正に入つて世界大戦に際會するや著るしい形體に變化した。爰に(六)國民教育史の研究と國民教育中心史的形體、(七)社會活動に伴ふ社會教育史の勃興、(八)郷土教育活動に伴ふ地方教育史の開發等が考へられると共に、(九)考證史學に對する文化史史學的研究の試み、(十)學制沿革史等に現はれたる年代史的形體より教育精神史的形體への動き等が注目される。其後滿洲事變以來、日本精神運動の勃興に伴つて之が研究に携はる者も著し、教育史研究の氣運と相俟つて漸次旺盛に赴きつゝあつたが、昭和十二年の支那事變を契機として更に一段の發展を遂

げんとしてゐる。

以下は、若干の教育史形體を論理的に決定して、その發生に從つて排列するといふ方法をとり、蒐集したる參考文獻を大體年代順に排列しつゝその間に如何なる形體が如何なる順序で勢力を發つてあつたかを見たるもの必要である。論理的でなく發見的であるのを第一の特色とするが、尚もその發生的に見た教育史形體と或種の理念を追ひ行く歴史性を示して、大體に於ては、事物起源本より文化史の教育史の試みか、年代史より教育精神史の萌芽へと發展して行つたのである。

(一)江戸より明治、學問史的意識より教育史的意識(學問起源本より教育事物起源本の形體) 明治十年文部省から出版された「日本教育史略」は、明治九年英語「Let Children Hear, & Think, & Understand」としてユニーコトから出版、フィラデルフィアに開催されたアメリカ合衆國獨立百年記念の書刊博覽會に出展したものと大同小異の日本語であるが、「歐米各國普及教育ノ史有リテ我ガ邦ハ未コレ有ラヌコト此ノ編ヨリ覺ル」とその序文に記してゐる。伊藤東涯の「古今學變」那波魯堂の「學問源流」、伊地知季安の「漢學紀原」、松下貞林の「本朝學史」、其野時國の「本朝學風源流抄」、近藤五郎の「好書故事」、青田延子の「歷朝學文」などを代表とする江戸時代の學問史から少くも影響を受けつゝも、西洋教育史の刺激に基づく教育史的意識の覺醒を鮮かに示してゐるところに本書の重大なる歴史的意義がある。而も教育全盛の歴史に弘文院以下三章に過ぎないのに、上古・中古の爲に十二、三章をあてたのは「漢學紀原」「本朝學史」などの影響を受けて教育事物の起源を明かにせんとする興味が熾烈であつたからであらう。要するに江戸より明治の初年へ、學問史的意識より教育史的意識への發展を遂げたが、それは恰に學問起源

本より教育事物起源本の形態への發展に過ぎなかつた。

(二)教育史に對する史料學的興味の高揚 明治十年「日本教育史略」を出版して、苟くも教育の概を知らんことを欲せんか、此の編を合せて若た何の據るところあらんやといつた文部省も、博覽會出品用の同書では満足し得なくなつて、明治十六年には「本邦未だ完全ナル教育沿革史アラス、學部上文部ノ微スヘキモノ甚多シ」との歎を發し、學務助に命ずるに本邦教育史編纂の事を以てし、先づ資料の蒐集に着手せしめ、各府縣に遣し府縣廳及び學校所屬の書記職、其他前條の私記、古老の口碑に對つて學制沿革に係る全國の舊學制沿革、舊獨立學校・舊藩領地内家塾・寺子屋の各方面を取調べて報告させることとし、明治二十三年、猶舊なる「日本教育史資料」を出版する。明治二十三年、この國家の大事業に於て最初に完全なる沿革史編纂の希望を聞き、次いでこの希望に伴ふ熱誠なる資料蒐集の運動を見たりも到らず、終に、最初の希望を忘れて頭腦眩尾に移らざるを得なかつたのは、當代の學界が資料學的興味の高揚なるに比して、教育史の深刻ならざりしに起因すると思はれる。昭和十二年國民精神文化研究所が編輯せる「日本教育史資料書」(教育各書資料)五冊刊行、「教育思想史資料」(思想)も、日本教育に關する歴史的資料を蒐集・整理せるものであるが、社會教育・思想形態の變遷に應じて時代を區劃し、各時代の教育の形態・理想・施設・内容及び方法の順序を配列し、語釋と附註を加へた點に於て著しい進歩を示れてゐる。

(三)考證史學を背景とする文獻史的形態の確立 明治二十三年より二十四年にかけて佐藤謙吉の「日本教育史」が文部省より發行された。その考證的態度は比較少きものであつて、後述所謂文獻史的形態の典型的なものであるが、永く日本教育史唯一の典據とさへされたものであるが、廣汎な諸項を概括整理して教育史的意義を捉へる點

に於ては未だ盡さざる處が多い。本書と並んで、史學界の考證的學風を背景として出現した文獻史的なものに、陸野良如の「支那教育史略」(明治二十四年)がある。

(四)國民的自覺に伴ふ近世思想研究の勃興と近世教育中心史的形態 日清戦役後の國運の發展に伴ふ日本文化への反省はやがて新舊日本を区別せる近世思想と近世教育とに對する強き關心を喚び起した。井上哲次郎の「日本古學派之哲學」(明治二十三年)、「日本陽明學派之哲學」(明治三十三年)、「日本朱子學派之哲學」(明治三十三年)等、三宅米吉の「益軒ノ教育法」(明治三十三年)、「横山達三の『日本近世教育史』(明治三十三年)等がその注目すべきものであり、今日に於ても近世史が最もよく研究されてゐる。

(五)國運談の興味より明治教育中心史的形態——制度史・思想形態の分化 明治が終末に近づくに從つて諸種の學校の沿革や、偉大な教育家の業績・傳記等が、國運談の興味の対象となつた。殊に日露戦役後、新舊日本の世界的階級を明治教育の成果として感服する者にとつては、日本人のみならず、西洋人に於てさへ、明治教育史の研究が重大な意義をもつこととなり(菊池大麓著「新日本」(明治四十三年)、澤村政太郎著「我國の教育」(明治四十三年)等)、總ては維新以後の教育史を以て日本教育史の中核とさへ見るやうになつた(野田義夫著「明治教育史」(明治四十三年)に對する井上の序文、吉田彌次著「本邦教育史概説」(大正十一年)の自序)。黒田喜太郎・土師長吉共編「明治學制沿革史」(明治三十九年)と藤原喜太郎著「明治教育思想史」(明治四十二年)と如く明確に制度史と思想史とを區分するやうになつたのも明治教育史研究に始まる。

(六)學問の獨立意識に促された大學の講義と研究 大正四年以後に於ける三上參次、大正九年以後に於ける春山作樂等の對する學校教育史と國運の對峙的形態 吉田彌次著「本邦教育史概説」(大正十一年)、高橋俊彦著「日本教育史」(大正十三年)等が注目される。これらとは別に、特に近代學校を取扱つたものに、海後宗臣著「日本近代學校史」(明治十一年)がある。

(六)庶民教育史の研究の勃興と庶民教育中心史的形態 乙竹貞徳著「日本庶民教育史」三卷(明治四十年)、石川謙著「日本庶民教育史」一巻(明治四十年)等が注目される。

(七)考證史學に對する文化史運動と文化史的形態 大正末年から文化史的影響を受けた教育史が多くなつた。高橋俊彦著「日本教育文化史」(明治四十八年)は其一例である。(一)諸學校に於ける沿革史意識の發展 大正・昭和の交に對つて顯著になつたが、明治年間の中代史的形態より教育精神史的な形態の萌芽へと進んだ。東京文理科大学編「創立六十年(明治三十三年)はその一例である。同島政雄著「日本教育源流考」(明治四十一年)は聖穆太子の教育精神を主題としたものである。

(二)社會運動の勃興に伴ふ社會教育史の研究 石川謙著「心學教化の本質と發達」(明治四十六年)、「近世社會教育史の研究」(明治四十九年)、「石門心學史の研究」(明治五十二年)等主として石門心學に關する研究が注目される。別に佐々井信太郎編「二宮尊徳全集」三十六卷(明治三十七年)、同著「二宮尊徳研究」(明治三十二年)、「二宮尊徳傳」(明治三十七年)等の社會教育史的研究が、昭和八年以來新報報徳運動の典據として社會教育・學校教育を始め國民生活一般の更進運動に資するところも大きい。

(三)日本精神運動の勃興に伴ふ教育精神史の研究 日本精神の高揚に伴ひ、この時流の基調の上に日本教育史を構成せんとする努力が起つたが、その一つに加藤仁平の「日本精神の發展と教育」(明治四十九年)がある。(明治五十年)文獻——(一)太田村岡典精「日本思想」(明治四十四年)「日本思想の變遷」(明治四十五年)、濱田耕作「日本思想の黎明」(明治四十五年)「新機」(明治四十五年)、津田左右吉「古事記及び日本書紀の新研究」(大正八年)、土田春村「國文學の哲學

的研究」(昭和二年)、文部省「國體の本義」(昭和十二年)、加藤仁平「日本精神の發展と教育」(昭和九年)、國民精神文化研究所「日本教育史資料書」(昭和十二年)、高橋俊兼「論日本教育史」(昭和四年)、「日本教育文化史」(昭和八年)、(三)上古・村岡典嗣「日本思想」(昭和八年)、(四)中世・櫻井英樹「明治以前」(昭和八年)、「日本精神史研究」(昭和十五年)、土川香村「國文學の哲學的研究」(昭和十二年)、高橋俊兼「論日本教育史」(昭和九年)、「日本教育文化史」(昭和八年)、(五)近世・福島俊雄「日本教育源流考」(昭和十二年)、「中世・平泉段」(中世に於ける精神生活)(昭和十二年)、「中世に於ける社會と社會との關係」(昭和十二年)、高橋俊兼「日本教育文化史」(昭和八年)、中村直輝「軍町時代の庶民生活」(昭和四年)、「日本教育史」(昭和八年)、「中世に於ける社會」(昭和四年)、植木直一郎「御成敗式目の研究」(昭和九年)、「説書」石川謙「學校觀念發達の立場から學制改革の基本觀念を見る」(昭和二年)、昭和九年、「近世社會教育史の研究」(昭和九年)、「明治以後」黒田茂太郎「土崩教育」(明治學制沿革史)(昭和十二年)、野田義夫「明治教育史」(昭和四年)、藤原啓代源「明治教育思想」(昭和九年)、吉田直次「本邦教育思想史」(昭和十二年)、文部省編「學制五十年史」(昭和十二年)、國民教育獎勵會編「教育五十年史」(昭和十二年)、町田則文「明治國民教育史」(昭和九年)、阿部重孝「學校教育論」(昭和五年)、「教育改革論」(昭和十二年)、海峽宗院「日本近代學校史」(昭和十年)、文部省官制事務局編「實業教育五十年史」(昭和九年)、(六)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(七)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(八)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(九)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十一)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十二)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十三)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十四)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十五)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十六)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十七)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十八)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(十九)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)、(二十)研究沿革・加藤仁平「日本教育史研究」(昭和九年)。

日本語教育

【日本語教育の必要】

外國移民第二世の日本語教育に關する點は、日本移民の最も多くを擁護するアメリカ合衆國とブラジルに於て同其異曲である。兩國共に各國より渡來する多種種の移民を擁護する結果、その國語を以てこれ等を統一し、善良なるアメリカ人たらしめ、ブラジル人たらしめんとするを國策とする。隨つて移民第二世が母國語を習得することを強しく奨励し、社會はこれを以て排日の具に併し、政府は法を以て之を禁錮する政策を採つて居る。第二世たる移民の子弟も亦その學習を奨励する傾向が著し、政府等は父母を通じて聞き知る以外、その祖國に就て何等の知識とともがない。加之その父母は祖國に於けるその生活程度とするも、その教養よりするも、日本の文化を識らざる人である。隨つて第二世の日本に對する關心も興味も惹き得ないのみならず、その父母が政策強く、移民地の國民に比べて優りを見せりするところから、その親を通じて日本の文化を蔑視し、輪流の外國崇拜に陥り、自ら日本人の子弟たることを辱しとせず、日本語を學び、これを誹つことを嫌忌するに至るのである。

尤來我國歴代の政府が多額の補助金を支出し、諸種の便宜を與へ、國是として日本の海外移民を奨励して居ることとは、過剰人口の重荷を軽減すると云ふ意味も無いこととはいが、海外に市場を開拓し、受取動産の増加を圖り、我國産業の原料生産を確保する等、經濟上の利益を増進すること以外に、我國の文化を宏布し、移民地のそれと融合し、更に新たな文化を生み出して、人類の道徳に貢獻すると云ふことと大なる目標として居る。斯くて、移民を説く限り、移民の善良なる國民たらしめ、これを奨励するものであることは言ふ處もないことであるにしても、移民の子弟が日本語を修得せず、祖國の文化に何等の理解を有たないといふことになれば、國

民の海外移民に關する國策の根本が歪曲せられ、國家目的の過半は喪失せらるることとなる。蓋し移民して行つた第一世は、所謂開拓者であつて、僅に外國に我が國民海外發展の足留りを作り得るに過ぎない。上述の如き移民國家の遂行は、本として第二世の力に俟たなければならぬに拘らず、これ等が母國語を解せ得ないものとなつた。更に移民自身に於ても、その第二世は母國語を解せずして生ひ立たなければならぬ事情に促されるに於ては、親子言語を別にし、精神的交通が出来ず、親子の情を通じて、これを教育し、家庭の秩序を保つことが出来ぬ結果となり、人生に於ける重大なる悲劇な事件を作り出す。故に於て移民問題に關連して、第二世の日本語教育が重大なる問題として取り上げらるることとなるのである。

【現状】 日本人が最多數移民しつゝあるブラジル及びアメリカ合衆國に於てこれを見るに、ブラジルに於ては、新憲法第一〇五條は、ブラジル國內の教育に關する事項はすべて聯邦政府の權限に屬し、官立私立の學校に於て、外國語を除く外、凡て國語を以て教授すべきことを規定し、新憲法實施法は相當期間があるであらうが、從來日本人移民の密集しつゝあつたサンパウロ州に於ては、外國語教授以外の課目は國語を以て教授すべきことを規定して居るところを見れば、新憲法實施法施行に於ては、英豪アサンパウロ州の規定するところ以上に日本語の教授乃至日本語に依る教授に關する制限が緩和される見込はないと思はれる。アメリカ合衆國に於ては、教育上の權限は各州に存するところから、一般に言ふことは出来ないが、移民日本人一般は州の規定するところに従ひ、その子弟をしてアメリカ一般市民として義務教

育乃至以上の教育に均等せしむる以外、別に日本語學校を施設して居るが、その成績は見るに足るものがない。故に於てその缺を補はんが爲に、高等學校を卒業し、相當年數に達した子弟を日本に送り、日本語を學習せしむる傾向を強く、早稻田大學、早稲田國際學院一期和十年九月開設その他その需用に應せんが爲に、特に移民子弟を收容する日本語學校を施設するものを先づけるに置つた。

移民の子弟が日本語を學習しなければならぬ理由は前述の如くであるが、更に移民地の事情を考慮に入れる必要がある。アメリカ合衆國に於ては、日本人移民の歴史古く、移民者は相當数を成して居る者が多いところから、その子弟は、ハイスクールに學び大學に進む者が多い。然るに人種的偏見の遺存はアンドロサタツンを中心とするアメリカの社會は、特に日本と密接な關係ある職業以外、日本語の子弟を容れない事情にある。然るに前掲の如く日本語に習熟せざる彼等は、日本國條の職業に入る事が出来ず、更に廣汎なるアメリカの社會の容るゝところとならざる結果、その生活の立場に窮すこととなり、國際的存続者化せざるを得ざる立場に置かるゝところから、改めて日本に歸り、日本語を學習して、新たに處置の方針を立てようとする。故に於て内地に海外移民子弟の爲の日本語學校の設置を見るに至るのである。ブラジルに於ては事情が違ふやうである。ブラジル移民の歴史は、北アメリカやハワイほど古くなく、移民中その子弟を高等專門學校に送るほど産を成して居る者は極めて多い。加之、アンドロサタツンを中心とする合衆國と違ひ、ラテン系の人種を稱許するものであるから、人種的偏見は割合軽微である。將來は豫測する限りでないが、現在に於ては、日本語移民の知識階級として、その社會的地位を養へしむる様な事情は少く、日本語移民は寧ろその指導者として知識階級の業

成を渴望して居る状態である。斯くて北アメリカに於ける移民の如き事情下に、子弟に日本語を教授し、以て子弟をしてその職業を求めしむる必要には迫られて居ず、特に移民地に於て高等教育を了へて母國に歸り日本語學校に就學する者はないのである。

進め、原則として外國移民者の子弟に日本語を教授することの必要は、その移民地の何れたるを問はないことは改めて言ふまでもない。移民地の何國たるを問はず、風俗・習慣・語彙等に於ける隔絶なる相違から、日本人は移民地國民と同化し得ざるものとして、極力その第二世の日本語無分特を懸念し、これを排除するに汲々たる有様であるが、事實に於て、日本語移民の子弟は寧ろ移民國に適應して同化し、甚に幾多の影響を蒙り、移民國條の根本を歪曲し、移民れ自身に大なる不幸を招来しつつあることは争ふべからざる事實で、これを排除するには、第二世をして日本語を學習せしむること以外にないといふことは、讀者の齊しく認識するところで、故等に日本語の普及傾向を圖る爲に、日本語學校施設の必要は今後益々切なるものとなるであらう。

〔國外の日本人教育〕・〔移民と教育〕の項参照。

文獻—佐藤藤三「移民と第二世の教育」(一九三三年)、海外教育協會編「二世教育」(昭和十一年)、北加日本語學協會「米國加州日本語學園沿革史」(昭和十一年)。

日本宗教教育協會
〔沿革〕 昭和二年(全統宗教を既外統たる従来の教育に、重大なる一次大改訂の存する事)を痛感し、一宗教的理想に基きつけられたる德育の重要な事、一宗教的の教育指導を企てんとするは、實際問題として極めて至難である故に、(充分なる調査研究を遂げ、)「過つ處なき方針を推奨」せんとして、又全統宗教、教育家及び

父兄の積極機關となる爲に設立された。

〔目的及び事業〕 不偏不倚原理に忠實であつて、宗教・教派・教團に對しては、また官廳・學校等に對しても特殊關係なく、これら何れの團體からも後援を求め、その機關は、(一)諸教育團體を宗教的理想を以て活動し、(二)諸宗教團體を教育的理想を以て活動し、(三)公衆に宗教教育の理想とその必要と慣習の認識を喚起することである。この任務を全うする爲に、(一)宗教及び教育に關する研究及び發表、(二)雜誌又はパンフレット等の出版(現行機關誌月刊「宗教教育」、(三)諸國語の譯詞派遣又は轉寫、(四)講演又は座談會等の開催となる。本協會設立の綱はアメリカのシカゴ市に一九〇三年に設立された「宗教教育協會」Religious Educational Associationである。事業・組織等極めてよく類似してゐる。尤も機關誌「宗教教育」Religious Education は當初隔月、後に年十回、一九三三年以降年四回となつてゐる。

〔組織〕 現在は、會長小崎弘成、理事六名、顧問四名、主幹一名、評議員二十二名、事務所は東京市神田區錦町基督教教育館内にある。

日本主義

これを廣く解すれば、遠くは舊石器時代、本居宣長・平田篤胤などの國學の運動、又これによつて醸成せられて明治維新に至つた尊皇思想を始めとして、明治二十年代三宅雪嶺(1860)によつて代表された國權論運動、正岡子規(1874)の國權論によつて傳記された俳句和歌の革新運動、下つては明治末東洋朝報社(1871-1911)の大體事件(明治四十三年)を機として頓みに盛興した國權論・國民進徳論・南北正統論、遂に自然主義の文壇に一翼を放つた若野野鳴(1873-1910)の新しい日本主義等より、近くはマルクス主義の實地に代つて、特に國權論運動以來、興隆したる日本精神開明・國權明徹の運動に至る迄を、悉く本項目下に包括し得るかも知れぬが、

かく解することは他りに及んで失して、却つてこれを概
念化、形骸化する惧がある。故にこゝには、明治三十年
代の初期、特に明かに「日本主義」の名を掲げて起つた
大日本協會を以て解説することに限りた。

【前史】 先づ明治時代を概観すれば、思想・制度・
文物の一切が西洋化の、またこれに伴ふ個人主義化の、
一歩を進つたものといへようが、少しく仔細にこれを見
れば、時にこれが反動として、祖國を顧み日本に歸らん
とする運動も亦存在してあつて、兩思潮互に衝突しな
がら漸進的に共に深きを加へて行つた、と見ることが
できる。

明治十年代は、自由民権の熱烈な要求、絢爛なる歐化
主義の時代であつた。西洋に對する盲目的崇拜・無批判
的模倣は、遂に所謂「流俗的時代」を現出せしめた。然
るに同二十年代に入れば、先づ憲法の發布あり、次いで
教育勅語が後設せられて、これまで外に向いてゐた國民
の眼は、次第に内に射はしめられた。更に日清戦争に於
ける勝利が、國民に大なる自信を興へたことはいふまで
もない。この時代、論壇に於ては、「國民之友」に據れる
徳富蘇峰(一)の平民主義・自由主義、「日本本」
に據れる三宅雪嶺の國粹論事論とが對立した。前者の西
洋主義が此相の模倣基礎となり、既に相當内面化され自
覺的批判的であつたと共に、後者の國粹論も亦固陋なる
反動的保守主義でなかつたことは、その國粹の偏たる存
在を認め、而も單に保存といはずして來る面影といへる
一事によつても、窺ふことができよう。かくして明治
二十年代を通じて、舊代の反動と云へば、祖國に對する自
覺の深まり、國民意識の高揚を見るのであるが、この
風潮に極さし或は一層これに相手をかけたのが、大日本
協會の「日本主義」である。

【大日本協會と雜誌「日本主義」】 明治三十年五月、
井上哲次郎(編輯「ニホウシユ」)・木村廣太郎(編輯「ニホウシユ」)・

高山樗牛(編輯「ニホウシユ」)・竹内椿三・元良勇次郎
(編輯「ニホウシユ」)・湯本武比古等を中心として、大日本協會
なる思想團體が結成せられた。雜誌「日本主義」を發行し
て、大いに日本のためを發揮せむことを主義し鼓吹
した。外來思想に感服し盲信して直ちにこれを我が國に
移植せんとする如きは、彼我國情の差を知らざる者であ
る。吾人は宜しむが國體と國民性とに基き、歴史的に
して而も進歩的ならざるべからずとし、その思想の根
幹を神道と國家主義とに盡し、最も宗教を排斥した。そ
の綱領を言つて、一、國體を崇拝す。一、先明を尊ぶとす。
一、生々を尊ぶ。一、精神の圓滿を期す。一、清淨潔白
を期す。一、社會的生活を重んず。一、武を尙ぶ。一、
國民の團結を鞏固にせん。一、世界平和を志す。一、人
類の情愴の發達を期す。と。それは現世を重んじ國家を
重んじとするが故に、出世的・超國家的たることを本質
とする佛教・キリスト教の善日本性に鋭鋒を向け、また
進取を旨とするが故に、儒教をその保守思想的なる點に
於て採らぬ。其後、フランスの自由思想、ドイツの形
而上學を採りて、イギリスの功利主義、ドイツの國家論
を感ず、等すべて自立的態度で選擇を決する。かくして
「國民性」に基き、皇國建國の玉璽を體認して其國家の
大理想と國民の大抱負とを實現せむことを期する所の實
踐道德の主義、これが日本主義である。而もそれは「今
日吾等の創造したるものにあらずして、國民が三十年の
歴史の檢證に本ける事實なる自覺心の最も明瞭なる發表
に外ならざる」ものであり、これによつて「全國民の思
意を統一せむと企つ」もので、明治思想史上重大なる
意義を有する運動なりと、志望者等も自負した。

日本主義の内容は大要以上の如くであるが、協會幹部
中かゝる思想の先驅をなしたのは、井上哲次郎である。
井上は既に明治二十五年末、「教育時論」に「教育と宗教
の衝突」なる論文を掲げて、キリスト教の祖國論的・出

世間的にして、無差別平等愛を説き、忠孝を言はずるこ
とを、教育論語の御精神と全く相悖れざることを懸念し、
ひいて歐化主義に偏弊の矢を放つた。キリスト教主義に
論議の渦中に我らに纏はる。日本主義の反宗教的・
道德主義的なる方面の先驅に立つたのが、井上だといへ
よう。次ぎに、宗教排斥の點に於てこの先驅に継行し、
且つこの主義の國家主義的なる方面を力説したのが、高
山樗牛である。彼は明治三十年四月、第二高等學校教授
を辭して上野、博文會に入つて雜誌「太閤」の記者と
なつた。同年五月、即ち協會創立の月、これに執筆せる
「日本主義」なる論文は、彼の軒昂たる意氣を窺ふに足
る雄辯鋭き名文であり、更に翌三十一年四月には「明治
思想の變遷」を記して、樗牛以来皇室が「五箇條御誓文
に、憲法發布に、教育勅語に、常に國民の歸趨すべきと
ころを示し給ふ指導者におはせし事實を感服もつて遂
べ、日清戦争によつて一層明瞭になつた國民的意識が歐
化主義・世界主義を押し進に國家主義の勝利に歸し、こ
の機運を代表して日本主義の興るに至つたことを説いて
ゐる。(前記の引用はこの機關文からである)。併しな
がら樗牛のこの熱情は餘り本づいけなかつた。明治三十
三年二月丁酉會理會に於て誘發せる「人の天分」は、
早くも彼の思想が個人主義に向へることを暗示し、同年
八月留學を前にして病を襲ひ、公共生活から離れて轉地獄
變する身となつては、急角底に轉回して美的生活論とな
り、天才の歎美となり、一國一民と曰ふに傾倒するに
至つた。約言すれば、彼の關心が自我の問題に偏注し來
つたのである。而して之が同時に時代の趨勢であつた。
かくして日本主義は、樗牛一人に於て無限死に絶つた
如く、協會としても經營難に陥つた。その内部の事情は
明かでないが、此年五月第四十六號より木村廣太郎が主
幹となつた。彼は始め先づキリスト教に入り、次いで佛

教の

教に歸して、その何れにも譲らず、やがて『古事記』の

研究から神道に入り、眞の神道がわが國民の指導原理たることを究むるに、遂に神道を執つて日本を統率して來るに至つたもので、前記編輯の大半もこゝに由來するとは一見して明かであるが、更に明治三十一年二月には『日本主義國教論』を著して、この運動の神道主義方面の代表者たる職があつた。併し當時興味ありしその所説は恰も彼の個人主義の如くならず、短歩は遂に挽回すべからず、同三十四年に入つて『新報』二、三版を出したのみで、歴刊の已むなきに至つた。思想界には既に明治三十三年一月、より獨立立場に立つた西遊學會の起るあり、一方には個人中心の諸問題、即ち自愛や内生活や救の問題、兼言すれば人生問題、宗教問題に對する關心が澎湃として捲返し來り、國家中心の思想を排して、時代は再び西洋化・個人主義化の歩を踏んで行つたのである。

【歴史的家教】 凡そ以上の如きが日本主義運動の經過である。その所説を今日に於て開けば、何等著しく感ぜられようが、消々たる陳化主義の時勢を對抗して已（組織）を見失ふこととなりし識見の高さは認め得る。論壇・教育ために奮闘し、キリスト教の如きはこゝに、直譯の宗教からわが国情に即したものに改造せんとする機會を與へられた、といつてよい。

文獻—本文中に記したものの外、木村實太郎（『基督教公認可否論』昭和十三年）、排佛教（昭和二十二年）、竹内楠三（『日本主義要領』昭和二十三年）、湯本武比古、石川岩吉（『日本倫理史綱』昭和二十三年）。

日本諸學振興委員會
【設立】 昭和十年十一月設置された教學刷新評議會は、我國教學の現状に鑑み其の刷新振興を図るの方式如何といふ全部大任の諮詢に對して、教學刷新上必要な事項に關し全部の答申をなしてゐる。この答申のうち

學問研究に關する項目を設けて、日本独自の内容及方法をもつ精神科學の發展を圖り、學會及び學術振興施設を獎勵發達せしむるの必要を説いてゐる。この答申に基づきて昭和十一年九月八日文部省訓令による規程に依つて設置されたのが日本諸學振興委員會である。

【目的及び事業】 同委員會は「國體、日本精神ノ本義ニ著キ各種ノ學問ノ内容ニ方テ研究、批判シ我が國獨自ノ學問、文化の創成、發展ニ貢獻シ茲テ教育ノ刷新ニ資スル」を以て目的とし、この目的達成のため學會・公開講演會等と關係する。其の第一回として昭和十一年十一月上旬教育會堂に教育學公開講演會、第二回として昭和十二年十月上旬會堂に哲學學公開講演會、第三回として昭和十二年十一月上旬會堂國文學會堂に國語國文學公開講演會を開催した。

【組織】 同委員會は教育局長を委員長とし、委員三十人以内、幹事・書記若干名を以て組織する。必要あるときは臨時委員を置く。委員長には常任委員會・専門委員會・委員總會を置き、常任委員會は常任委員を以て組織し學會・公開講演會その他の事業に關する一般事項を協議し、専門委員會は當該學科部門に關係ある常任委員・臨時委員を以て組織し學會・公開講演會等の開催に關する事項を協議しその實行に當る。委員總會は常任委員及び臨時委員を以て組織し必要に應じこれを開く。

文獻—『現行文部法令彙纂』、『日本諸學振興委員會研究報告』(昭和十二年)、『教學刷新評議會特別委員會會議事録』(昭和十二年)。

日本書紀
【日本紀】ともいふ。六國史の第一で動物の國史の代表者。完成したのは元正天皇の養老四年五月(即ち)で、三十卷附系圖一巻但し系圖は今は傳はらぬより成る。編纂は令人觀正を總裁に置き、太安麻呂が之に當つた。

(太安麻呂のことは編紀にはいはず、弘仁私記序等に見える)。その含む時代は、神代を百四(二卷)に神代天皇以後持統天皇に至る。

本書の性質は、蓋非とされる古典で八年前の和銅五年に撰ばれた『古事記』と比較して考へることによつて之を明かにし得る。即ち『古事記』が、上古朝廷の修史事業の準備的「工作」とし、撰録された昔ながらの傳説的書物であつたの對して、この書こそは、件の事業の成果として當時の歴史の理想を實現した正史であつたのである。抑も我國の修史事業の始めは、推古朝の聖德太子の企圖にあつたが、それは我が國の滅亡とともに散逸に歸した。よつて天武天皇の朝に至つて改めてその事が企てられ、まづ十年三月に用皇子等に命があつた。而して上述の『古事記』の撰定も、同じ天皇の意志であつたが、それは前述の如くに、單なる準備的「工作」として終り、つゞいて元明天皇の和銅七年に、紀實人・三宅麻呂等に命じて國史を撰ばしめられ、終にこの『日本書紀』の編輯に至つて完成したのである。かやうにして『日本書紀』は、大化改新以來天竺文化圈と接觸して新國家形成の途上にあつた大和朝廷の、同じ理想の實現を示す官撰の正史なのである。されば當然その撰録したところには、支那の史書であり、その體裁に於ても、文章に於ても、また編纂方法に於ても、これを學んだものであつた。

(この編纂方法については、高橋藤太郎、唐の書體四年に著された劉知幾の『史通』の説が當時傳へられ、參考とせられたらうとの見解がある。大正四年出版の、雜誌『東瀛の光』第十卷所收の「紀記の編纂について」参照)。この支那の史書を模範とした正史で、性質が、本書をして種々の點で、傳説的書物たる『古事記』から異なるものありしめてゐる。まづ形式的には、文章は漢文で書かれ、その年紀も精しくされ、體裁も整齊されてゐる。次に之と作つて内容的には、記述が詳細となり、ま

日本書紀

日本書紀

日本書紀

日本書紀

日本書紀

た修飾を加へ、殊に價值的の道徳化や合理化の跡が著るしい。これらは同じ例所について、之を「古事記」と比較することによつて、明かにし得る。「書紀」のかくの如き特質には、缺點もあれば長所もある。まづ缺點といふのは、漢科な古事記が、不用な整理を施された例を多しと云へ、そのためにわが古代の整理が歪曲されてゐる例があることである。本居宣長が「書紀」に例文をあげたとして、その故で「古事記」に比して之を輕んじたのは、この見地からで、少くとも漢科太古に遡る限りに於て、この本居の説は正しく、殊に古典によつて、歴史そのものより漢科な太古人の「認識された歴史」を知らうとする文献學の立場をいふに、いかにもその通りである。次に之に反して漢科といふのは、例へばその體裁を整へたといふことには、單に修飾したといふばかりでなく、「古事記」に比して遙かに豊富な史料によつて、往々また外國の史料を(參照して、史實の選擇に、また敘述に用意が施されてゐるといふこと、換言すれば史書としての完全が期せられ、また比較的實現されてゐるといふことである。このことは、たとへばすでに「神代卷」に多く一書の説が並録されてゐる如きははじめ、人代に入り、殊に時代が下るに隨つていよいよ上るといふのである。而してこれに、大體に於て免費として「書紀」が「古事記」に勝つてゐる所がある。因つてこの見地からしても、所謂例文を撰に課られないことは必要であるが、適當の用意を以てすれば、その所謂修飾文の生地、史實を探り得べく、更に又、そこに大陸の文化や思想の影響感化の實相を知ら、知ることが出来る。「書紀」が「古事記」に比してすぐれた長所をも有すること、は、明かである。

『書紀』は後世後朝に譯せられ、官撰國史の祖として上下に尊重せられ、かつその「神代卷」二卷は、神代の經典たる地位をいつしか占めて来た等の事情で、普及

することも廣く、隨つて古寫本も、研究書も、また刊本も、「古事記」に比して遙かに多くを數へた。古寫本としては、延喜本を始めとして平安朝に屬するもの、鎌倉時代に屬するもの、いづれも數種、その後慶長刊本以前十數種もより多くは一巻乃至數卷の零本で、全巻本は少くはそれに近いものは少し等が傳はる。版本は慶長版(神代上下二卷)、慶長十五年の木活字本(完本)以下、數種が基本本で現はれ、明治以後の活字本としては、國史大系本最も推すべく、近く刊行された岩波文庫の訓讀本、また一版の利用に可である。終りに註釋書は、私記の範圍をば最もト邦樂方の「釋日本紀」(澤田武雄)に代り、最近多量であるが、最も參考に資すべきものは、徳川時代及びその後出た全註・評註のたぐいで、就中各用士清の「日本書紀通説」(寶曆三)、鈴木重胤の「日本書紀傳」(天明四)、(「神代卷」の評註)、飯田武雄の「日本書紀通釋」(明治三)等である。

歐譯はアムト、W. G. Aston (1841-1911)の英文の全譯(Chicago, 1896)がある。是より先、フランク、P. (Frank, 1861-1890)の獨譯が企てられ、八九二年に徳古・特別・島崎の三卷を含む第三卷(Kishino, D. K. 'Der Teil, 1892)が刊行された。其後別に前述研究資料として、「古事記」「古語拾遺」と共に「書紀」全巻にわたる抄譯が、フランクによつて公表された。但し「神代卷」上下は全譯である(Die Historischen Quellen der Shinno-Religion, Kishino's oder "Yapanische Annalen", 1919)。(村岡謙之助)

平田篤胤 本文に出た外主要なものを掲げる。(一)無題 文庫編「古史微用題」(卷三)も、作信文「日本書紀考」(其書)も、(二)「皇代」(「皇代」十二年紀念日本書紀古本影印)(大正五)も、(三)註釋 一條兼良「日本紀纂疏」(文政)も、河村孝彬「日本書紀集解」(天明三)も、(四)數百年治「日本書紀標註」(明治二十四)も、平田篤

胤「古史傳」(文政八年)も、橋本邦「後成道論」(天保十五年)も、(三)研究 津田左右吉「古事記及び日本書紀の新研究」(正八)も、三浦周行「文化史上より見たる日本書紀」(卷二)第十卷、大正八)も、

日本精神

日本精神といふ言葉は漢語神變以後特に著るしく用ひられ始めたものであるが、その意義は多岐であつて一定してゐない。(一)普通に漢語と用ひられてゐる場合には、徳川時代の蘭學者の「大和心」や明治中期に於ける「大和魂」と特に「心」や「魂」と區別することなく、たゞ身體に對する精神として、漢語と内的なるものを指すのである。しかしまた大和心や大和魂が單に日本人の心や魂を意味するのでなく日本人獨特の心魂を指してゐるやうに、日本精神もまた日本人の精神の全體を意味するのでなく、日本人特有の精神、或は日本人の精神を他のあらゆる民族の精神から區別する特性、といふ如きものを意味してゐる。かかる特性のなかで最も普遍に取り上げられてゐるのは、尊皇心である。天皇のため己れを犠牲して奉仕する心構へである。大和心・大和魂がこれを核心としたやうに、日本精神もまたこの尊皇献身を核心とするものとして用ひられてゐる。ところでこの献身奉仕には身を惜まぬといふ心構へが伴つてゐなくてはならない。だから大和心は「朝日に匂ふ山櫻花」の深く散る姿を以て示され、大和魂は「西宮公と結びつき、日本精神もまた武士道の復興を伴はうとしてゐる。日本精神がこれらの二つの點を指し示してゐるとすれば、尊皇献身を具體して深く勤つた徳公は日本精神の權化である。朝山陽の時代に於けると同じく今もなほ徳公は日本人の最も優れた規範とせられなくてはならぬ。以上は日本精神を尊皇献身の心構へと同置する考へであるが、しかし日本人の精神の特性はそれだけではない。そ

こで、(二)廣く日本民族の精神或は心の特性全體を日本精神の點によつて現はさうとする立場がある。藤原心は勿論この特性の尤なるものであるが、しかし皇運の威威はたゞ武人の義勇軍公に於てのみ發揮せられたるのではない。日本人に於ける政治・藝術・學問のいづれを取つて見ても、それが優れたるものがある限り、皇威の發揮ならぬものはない。萬葉を通じて皇運は文化の源泉であらせられた。といふことは日本國民の文化的創造がそのまゝ皇運の扶翼に他ならなかつたことを意味するのである。日本精神とは何か、の意味で皇威の發揮をなし遂げた日本人の精神的特質、或は日本の民族性である。例へば、生命を惜まぬ心構へは獨かに日本精神であるが、それは宗教に現はれては「法華經」の行者日蓮の「信心打座」の道文となり、藝術に現はれては空阿彌の世樂や芭蕉の俳諧となつた。日本の文化造物がそれぞれ特殊な形式を持つてゐるやうに、それを作つた日本人の心にはそれぞれ特殊な姿がある。日本精神を自覺せよといふのはこの特殊な心の姿を自覺せよといふことである。以上は精神と心との區別を認め、言はば民族心理學的に日本民族の心理的特性を捕へようとする立場であるが、しかし更に嚴密に考へれば、精神は心理學的に認識せられ得る客體ではなくして、あくまでも文化創造の主體である。そこで、(三)日本文化の主體としての日本精神を考へる立場が現はれてくる。この立場に於てはじめて「精神」の概念がその正當な取扱ひを受ける。「精神」とは、それ自身に於ては決して對象となることなく、たゞ客體的なものを媒介としてのみ己れを現はす主體である。それに反して「心」と云はれるものは心理學的對象に他ならない。もし心理學的把握し得ない「心」或は「魂」を客體として許すならば、それは認識以外の信仰に立脚するのであつて、こゝでは論外である。正當に日本精神と呼ばるべきものは、日本民族の「心」、或は「心の特性」ではなく

して、日本文化に己れを現はすところの創造的主體である。それは「古事記」や「日本書紀」の神代史として己れを現はした。萬葉一系の天皇を織り、國家組織として文化の源泉として己れを現はした。我々はこれらの文化造物を理解することによつて日本精神に接するのみならず、またこの理解の働き自身も畢竟日本精神の働きである。日本精神は己れの歴史を通じて自覺するのみでない。他民族の文化を攝取し、これを媒介として力強く自覺の歩をすゝめるのが、日本精神のすぐれたる特性である。日本精神文化・印度文化・西洋文化のいづれに接しても、日本精神は謙虚にそれを受け容れたるものはない。これらの文化を通じて己れを現はしてゐるのは支那精神であり印度精神であり西洋精神であるが、しかし日本精神は、これらの他者に於て精神としての同胞を以出し、同胞的な愛を以てこれらの精神を包擁した。さうしてこの包擁が同時に日本精神の大きな生育であつた。絕對精神はこれらの否、更に細かく分化せる特殊精神として、またその相互交渉として、働くのであるから、日本精神のより大いなる實現は同時に絕對精神のより大いなる實現に他ならぬのである。「自己客體化の歴史であらるゝから、同時にまた日本精神の自己實現の歴史でもあるのであつて、この第三の日本精神の概念に基かねばならぬ。」(新法哲思)

文獻——紀平正美「日本精神」(前掲)と「新法哲思」(前掲)「日本精神史研究」(前掲)等。

日本大學 明治二十二年山岡鐵齋などが「國本に基き國魂を授けん」とする目的を以て設立した日本法律學校がその起源。明治三十二年財団法人とし、同三十四年修身及び法制經濟科員養成のため高等師範科を設け、同三十六年「專門學校令」による專門學校として日本大學と改稱。同三十八年前科も、同四十四年政治科を設け、大正六年大學豫科を二年制とし、宗教科を設け、同九年四月「大學令」による大學として認可を受けて、法文學部・商學部二學部を設け、更に専門部に農學科、高等師範部に國語漢文科を増設し、同十一年商學科を設け、同十三年商學部に經濟學科を、法文學部に文學科を設け、同十四年醫科科を新設、同十五年高等師範部に地理歴史科及び英文科を設け、更に昭和三年四月工學部を設け、現在に至る。

【大學令】による私立大學にして、法文學部・商學部・工學部の三學部を設け、外に大學後科及び専門部を置く。法文學部は法律學科・政治學科・宗教學科・社會學科・文學科・哲學・倫理學・教育學・心理學・國文學・漢文學・美術學・藝術學・史學の八専攻に分つたの五學科に、商學部は商業學科・經濟學科に、工學部は土木工學科・建築學科・機械工學科・電氣工學科の四學科に分れ、何れも五學期三年以上六年以内、法文學部及び商學部には本大學豫科文科修了者も、工學部には同理科修了者を入學せしめ、社員もしくは夫々を同等以上の學力ありと認められた者を入學せしめる。尙法文學部・商學部は夜間教授も行つてゐる。大學豫科を第一・第二に分け、第一大學豫科は文科、理科を置き、中學校卒業及び同程度の者を入學せしめ、修業年限二年、第二大學豫科は文科を置き、中學校第四年修了及び同程度の者を入學せしめ、修業年限三年、第一大學豫科の文科は夜間教授も行つてゐる。専門部には法律科・政治科・商科・經濟科・社會科・文科・哲學・倫理教育・心理・國學・漢學・文學藝術・宗教科・農科・醫學科・工科(土木建築科・機械科・電氣科・高等師範師範科・法制經濟科・國語漢文科・地理歴史科・英語科)の各科を置き、中學校卒業及び同程度以上の者を入學せしめ、

修業年限三年、但し商科は四年、醫科科は五年である。なほ専門部は學科により一年間教授も、又は春假教授のみを行つてゐる。昭和十一年五月一日現在の學生數は、法文學部一、三二二、商學部四二九、工學部七〇六、農科一、二六九、専門部八〇〇六、合計一、七三一名。

【所在地】 東京市神田區三軒町。工學部、専門部商科、醫科科、工科は神田區飯塚本町。

(續前頁)

ニーマイヤー Meisner, August Hermann

1784年—1857年

【生涯】 ドイツの教育學者、フランクの曾孫としてヘレに生る。幼にして父母に別れ、叔母の許にやまきし教養を受け、フランク學堂に通ひ、夙に學を認められた。十七歳にしてヘレ大學に入り神學を學び、惜らドイツ及びイギリスの文學を研究した。一七七年同大學の私講師となつて古典語を教へ、七九年神學の員外教授、八四年に神學の正教授となり、惜ら國立のベゴゾウムの監督をもした。一七九九年以降フランク學堂として曾祖父の遺業を復興し、一八〇四年には高等教育委員の委員となり教務の革新に努め、又一八〇七年同大學の委員に任ぜられ、一五年之を辭職の後、復同大學に於て講義をなし、二十七年四月在職五十年記念を祝つた。

【教育思想】 彼の『教育教授論』は未育の系統的的教育學書で、その立場もカントの合理論のみでなく、トラップの實踐的理論を採用して居る。

教育教授は之を實踐に解すれば自然界・氣候・國家・社會其他の環境の影響をふくみ、それが個別し、教育し、教授する點をも見るべきであるが、實踐に帰すれば偶然的にして立案なきものは之を除き、具體的目的的に従つて立てられたる身心の教育を指す。かくて教育は自然が偶々た嘗試に、經驗により認識せられたる法則によつて最も幸福なる方向を與へることであり、それは人

間の本性及び有機體の外部及び内部の法則を熟知するに從つて成功する。かくて科學的に取扱はれたるが教育教授の理論即ち教育學及び外務の教育である。

我々は自然が完めたりしたる本質を陶冶することは出来ない。即ち人間の教育の外に合理的教育はない。かくして人間の力の完成、調和的發展をますことにより、完全なる人間の理想に近づきことが出来る。自由なる本質として行動する人間の養成が教育の目的であり、この理性的人間は同時に最良の公民として社會に有用なる一員である。

ニーマイヤーは善徳としての徳性を注進し、精神薄弱・遲鈍・精神不能の弊へは、強く闘つて、實際一二の兒童は然るものがあり、精神力の權はれるものも、勉勵があるから、兒童能力の検査が必要であるといひ、知的・道徳的善徳を認識する最良の補助手段によつて進んで居る。それは先づ廣義の身體診断法によつて身體上の特質を考察すること、從來骨相學及び氣質研究のなしたところである。第二には生徒に對て種々の人の例解、例へば兩親、以前の教師、兄弟、朋友の考を聞くこと、第三は兩親上及び道徳上の能力及技術のあらはれの見て、就て詳細に觀察することであるとして居る。是れトラップの見解に基づくといへ、今日の差異心理學・教育の測定の先鞭をつけたものである。

體育に就ては道徳と衛生との關係、自然物體と人工的體操とを區別し、體育に關しては間接的・直線的陶冶を區別して説き、教授の目的・方法・教式・教師を詳述し、各科教授に就ても可成り詳細に敘述して、系統的・包括的の教育學を組織して居る。(續前頁)

【生涯】 *Grundriss der Erziehung und des Unterrichts*, 1798, 1833-39 v. H. A. Meisner; *sein Ausg.* v. H. Roth, 3 Bde., 1878-79, *Originalstellen* *richtiger und richtiger Kausaler über die*

Theorie der Erziehung und des Unterrichts, 1812, *文庫*—K. Oespermann, A. H. Meisner, with Loren u. seine pädagogischen Werke, 1904, 入澤忠雄『現代教育思想史 (Meisner)』

入學 (en) admission into school (en) Schulantritt (en) admission a l'école

【意義】 學校の教育を受くべき兒童・生徒及び學生たる身分を得るを謂ふ。「小學校令」では、入學と就學とを區別し、學校に入學する場合の外、市町村長の許可を受け、家庭其他學校以外に於て尋常小學校の教科修むる場合をも之を就學と謂ふ。其他の學校にありては就學は即ち入學である。

入學に依りて、其の學校の兒童・生徒又は學生たるの身分を得て、其の學校の教育を受けこれに伴ふ義務を負ふこととなる。

【入學資格】 入學には資格の制がある。それは學校の種類及び程度に依りそれぞれ異つてゐる。尋常小學校に在りては、其の教科を修むることを國民の義務とし、兒童が滿六歳に達したる日以後に於ける最初の學年の始めを以て其の者の就學の始期とし、就學の始期に達せざる兒童は入學せしむることが出来ぬのであるが、此の日に於て入學の資格を有するともに、兒童保護者には就學義務履行の責任が発生する。但し、尋常小學校は、學校の側から謂へば初等教育であるから、就學の始期以後の者ならば、就學の義務のない者でも入學することは出来る。高等小學校第一學年では、尋常小學校卒業の程度を入學資格とし、中學校第一學年では、年齢十二年以上で尋常小學校卒業の學力程度を以て入學資格とし、また尋常小學校第五學年の課程を終了し、學業成績が優秀で、且つ身體の發育が充分で、中學校の課程を修むるに足ることを該小學校校長が證明せられた者であつて、中學校・高等小學校卒業程度に依る學力檢定に合格し

たならば、年齢が十二年に達しないでも中學校第一學年入學の資格と認められる。高等學校修業科の第一學年では、尋常小學校卒業程度を以て入學資格とし、中學校の修業科及び高等學校修業科の修業科の第一學年では、尋常小學校第四學年修了の程度を以て入學資格とし、實業學校及び高等女學校の第一學年では、尋常小學校卒業程度を以て入學資格とするもの、高等小學校卒業程度または其の第一學年修了程度を以て入學資格とするものがある。師範學校の第一學年では、高等小學校の卒業程度を以て入學資格とし、高等學校高等科第一學年では、中學校第四學年修了程度を以て入學資格とし、實業學校第二、三、四、師範學校第二、三、專門學校、高等師範學校及び女子高等師範學校の各其の第一學年の入學資格は、男子の學校に於ては、中學校卒業程度とし、女子の學校に於ては、修業年限四年の高等女學校卒業程度である。高等女學校の高等科第一學年は、修業年限二年のもの、修業年限五年の高等女學校卒業程度を入學資格とし、修業年限三年のものでは、修業年限四年の高等女學校卒業程度を入學資格とし、高等女學校専攻科第一學年では、高等女學校卒業程度を以て入學資格とする。大學の入學資格は、高等學校卒業程度である。其他の各種學校では、其の學則中に、當該學校の入學資格を定める監督官廳の認可を受けることになつて居る。尚、大々の「學校令」の項參照。

〔入學の許可と選抜試験〕 學校に入學するには、其の種類の學校に入學する者の資格を有する者にして、學校の管理若しくは設立者又はそれらの者から委任を受け、大學校長(又は大學校長・大學長)の許可を受けることを要する。入學資格を有する入學志願者の數が、基準人員を超過するときは、選抜試験(中等程度以下の學校では選抜考査をなす)を以て入學者を定むる例である。(「入學試験」の項參照)。

〔入學試験〕 (1) entrance examination (2) Aufnahmepfung (3) examen d'admission (4) 意義及び問題

入學試験 (3) entrance examination (4) Aufnahmepfung (5) examen d'admission

〔意義及び問題〕 入學志願者の中から入學を許可すべきものを決定する爲に行はれる試験。普通入學志願者の數が收容人員の數を超過する場合に行はれる。この超過が所謂入學額を超越する。この事實がある限り既に小學校に於ても入學試験の行はれる場合がある。高等師範學校・師範學校の附屬小學校中特殊の私立小學校等に見られる所である。最も注目すべきなのは中學校の入學試験で、それは特に大正六、七年の好成績から中等學校入學志願者の急増によつて重大視される問題となつた。中學校を例にとつて見ると、大正八、九、十年頃最も急激に入學志願者が増し、大正十年には全國公立・私立中學校の總計に於て、入學志願者に對する入學者の割合は三六・二一%で最貴に達し、同十二年には入學志願者數が一五、六一%で最高を示し、その後は漸減し入學割合は上昇の傾向を示して、昭和七年には六六・六九%となつてゐる。但しこれは平均であつて、特殊の學校に於ては入學志願者が入學者の十數倍に達するものも少くない。高等專門程度の學校に於ては入學割合が遙かに中等學校よりも高く、從つて競争が激烈である。官立高等學校(高等科)の例をとつて見れば、大正八年から十三年までの間に合計十七校の増設があつたにも拘らず、入學割合は大正七年一九・一六%、同十三年一六・五六%で、その後も必ずしも上昇せず、昭和七年には一六・六九%を示してゐる。大學に就ては一概に言へないが高等學校附設以て入學割合が減少し、東京帝國大學を例にとれば全學部を總計して近年は入學志願者數が入學者の約二倍に達してゐる。

入學額の事實は右の如くであるが、入學試験の問題は入學割合のみ問題ではなく、學校の性質と受験者の性質が考へられなければならない。大學は學術の理論及び

應用を教授し遂に其の精英を育成する所であるから、選抜試験によつて最も學術的才能のあるものを收容するのは當然である。高等學校の目的は男子の高等普通教育を完成することであると定められてゐるが、事實上大學入學者の準備段階になつてゐるので、入學試験による學問的優秀者選抜の原理は否認され得ない。且又受験者の年齢も相當に長じてゐるので、心身に與へる影響も多少少く考へられる。大學及び高等學校の場合に於ては、問題は入學試験そのものの可否といふよりも試みる入學試験から誕生する事實に存すると言へる。即ち試験の結果入學を拒否された所謂浪人の問題がその一で、思想問題に關しては重大な一禍因と考へられて來たが、のみならず

一般に教育計畫の上から考慮されなければならない事實である。又高等學校の入學試験が中學校の教育に及ぼす影響が重大問題であつて、中學校は入學試験準備のために入學志願者としての使命を果し得なくなる結果を生ぜしめる。影響は更に小學校にも及び、高等學校への入學率である。中學校に入學志願者を誘集せしめる結果を來すのである。

中等學校の入學試験に就ては特別の考慮を要する。中等學校への入學者定数の増加に伴つてその教育的要求も變化多きものとなつたはずである。中學校を以て見て、それは完全男子に須要なる高等普通教育を爲すを目的とするものであり、昭和六年には課程を改正し、第一種・第二種の兩課程を設けて、異つた教育的要求をなるべく應じようとする方向を明かにした。より程度の高い學校に於けるが如く、學問的優秀者選抜の原理はそのまま承認されてはならない筈である。受験者の性質を考へると、この年齢は發育上重要な時期に當り、選抜試験の爲の過度の準備勉強が心身の發達を阻害することは明かである。更に中等學校の入學試験が小學校教育に及ぼす

影響は最大の問題である。入學試験の準備教育は著るしく小學校の教育を制せ、徹して知識教科目の偏重に陥らしめ、言語技術及び國民教育の基礎並に生活に必須なる普通知識技術を授けりといふ本旨に則しては、なく、殊に小學校卒業後中等學校に進む者が少數に過ぎぬことを考へれば、かゝる事實は一層問題とされなければならぬ。右のやうな諸點から見て、中等學校の入學試験が最も社會の注目を惹いてゐるのは當然である。

〔決案〕 一 現行の入學試験に伴ふ弊害を除く爲に、明年（二年）一部法規の改正を爲し、入學試験に關する件なる命令及び諸議案を發して總督の説明や實地上の指示とを爲す。先づ中學校に就ては、「中學校令施行規則」中「入學志願者ノ數學セシムヘキ人員ヲ超過スルトキハ試験ニ依リテ入學者ヲ選拔スヘシ」と定めたる第四十三條ノ二を削去し、從來のやうな入學試験は行はないこととを以て本旨とし、他の中等學校もこれに倣ふべきものとす。選抜方法の準則としては次の如きものが示された。(一)入學志願者に就き、出身小學校長は小學校に於ける及ぶ最終二年の學業成績、身體の狀況等、其他の必要な事項上級學校進學に關する志望の確否、性向の適否、小學校卒業後に於ける學歴又は經歷及び其の成績等に付き詳細に調査して志願中等學校長に直接意見を報告する。中等學校長も要求があれば他に必要なる調査書を提出する。(二)中等學校に於ては大體上の事項に依り入學者の決定を爲す。(イ)小學校長の報告に基づき委員數以上調査の爲め調査を請求する。(ロ)右の報告に基づき人物調査委員・素質・性行等の調査並に身體検査を爲す。人物調査は至として平易な口頭試問に依る。(ハ)右に依つて選抜した者が尙某人員を超過する時は兩次委員と並びべきものを入學せしめ同一順位にある者は抽籤に依つて決する。(ニ)都市等に於ては多數の學校が聯合して調査を爲し、入學志願者の志望順位に依つて入學せし

める等、所謂綜合制を採るの可とする。

高等學校、專門學校等においては中等學校の場合と同様、或程度まで選抜試験は必要と認められたが、入學前に在學した學校の成績を重視すべく定められた。例へば「高等學校規程」は「入學前ニ於ケル學業成績ト中學校第四學年終了ノ程度ニ依リテ行フ試験ノ成績トヲ併テ考査シテ入學者ヲ選拔スヘシ」但し試験ハ之ヲ行ハサルコトヲ得（第四十四條）と定められてゐる。第一入學者選抜の方法（一）入學所の學業成績と選抜試験の成績とを併せて考査する。(二)兩成績は對等の價値あるものと見る。(三)口答試問に依り行なはる考査することを得る。その際入學前に在學した學校の調査書を參照する。(四)身體検査は從事適行を行ふ。第二選抜試験（一）各高等學校は同時に試験を行ひ、(二)從來の二班制度を廢する。(三)試験科目は三科目以内とする。(四)試験問題は暗記に偏するものを選び、理解・判斷・推理の能力を試すを旨とする。第三學業成績の考査（一）入學志願者は志願學校へ願書を出すと同時に在學した學校長にその旨を申す。(二)その學校長は最終二年學業成績調査書に在りては三年中間の學業成績證明書並に品行及び身體の狀況に關する調査書を志願學校長に提出する。高等學校長の要求があれば他に必要なる調査書を提出する。(三)試験若しくは檢定の合格に依り入學資格を有する志願者に就てはその成績を入學前に於ける學業成績と見做す。(四)入學前の學業成績は各學校別別成績、平均及び成績順位を參照する。第四體（一）選抜試験並に學業成績の考査等は多數の學校間に於て所謂綜合制に依つて行ふを得る。(二)公私立高等學校等に於てはこの案に準ずべきである。私立高等專門學校に關しては別に準則が示されたが、その趣旨は大體右と同様である。

〔改善方策〕 現在各學校の入學試験は右の準則に據つて行はれてゐるわけであるが、必ずしも徹底せず問題は多く残つてゐる。改善の必要とされる動機はほゞ次の如くである。(一)負荷の軽減、即ち受験準備の廢止又は制限により、心身の健康を阻害せらるやうにして、又學校をして本來の教育的使命を果さしめようとするのである。(二)暗記偏重の打破、即ち一時的な受験準備の結果となすべく左右されず、理解・推理・判斷等の能力をも檢して實力あるものを選抜しようとするのである。(三)知識以外の要素の尊重、即ち學業成績のみでなく人物性行及び身體狀況を要求して全體として評價すべしとするのである。(四)負擔軽減に就ては先づ受験準備の制限が考へられる。小學校に於て現頃の授業時間以外に特に受験準備の時間を置くことを禁じ又はこれを制限することは一般に行はれてゐる。次に試験科目の制限で、昭和十二年大府府は中等學校入學試験科目を國史一科目とし、東京府は同じく國語・算術の二科目とし、他の縣では筆記試験の全體を爲した所もある。(二)暗記偏重の打破は問題の選擇に依つて一部分出来ることであるが、選抜考査法の工夫が役立つ。即ち多數選擇法・完成法・配列法・順序法等の要素を考へ、比較的簡單な多數の問題を提出し、檢する範圍を廣くして條件を少くすると同時に、推理等の能力を見ることに努めるやうになつた。智徳検査の取り入れられた例もある。口頭試問や實物の觀察記述などの方法も、何れも記憶以外の知的能力を明かにするに役立つ。(三)知識以外の人物検査は最近頗る重要視されるやうのが普通である。身體検査は最近頗る重要視されるやうになつて来た。

多くの問題の解決策として小學校からの報告、即ち所謂内申が重要問題となつてゐる。知的能力に就ても一時的な試験に依るよりは小學校に於ける長期の觀察の方が正論を得るは當然であるが、まして人物性行に就ては一時的の口頭試問では解る筈がない。受験準備の無益な勞

力もなくて済むやうになる。故に内申が入学試験問題解決の鍵の如く考へられてゐるもの理由がある。併し難點は補習の介へ、小學校校間に共通する標準の検知とである。ともかく内申の様式を工夫しこれを出来るだけ詳細精確なものとする努力が必要である(内務省の意思)。

他の側面からの改善策は進歩指導・進歩指導の徹底である。元來特殊の學校へは志願者の集注は、單なる虚榮心、無益な競争心から来ることも多いのであるから、進歩に對して兒童に對する自覺を興へれば或程度は緩和するのである。父兄の營業が此の場合も大層である。教育行政の上からは、學校の合理的な増設が一の解決策であり、又現存の中等學校の教育内容を平均的に高めて一二の學校への集注を避け、更に學級制の如きものを置いて統制することも考へられるやうになつて来た。

高等學校に於ては昭和二年の文部省の準則が發表された後も事實上筆記試験がひとし重んぜられて来たが、漸く改善の要求が高まり、昭和十三年からその實踐が約束されてゐる。これは寧ろ内申により多くの機械性を有たしめ、人物と身體とをより一層重視するといふ方向に屬するものであらう。

【海外の状況】 イギリスやフランスの學制は、貴族的な中等教育の傳統を持つてゐるのである。我が國のそれと趣を異にする所がある。イギリスの有名な「クリケット」もあるが、元來學校から入学する時唯しい試験の際のあるのみであるが、学校富裕階級の子弟のみを收容するので、一般的問題とはならない。これに反し政府の補助を受ける學校は凡て二五％以上の無月謝費を徴ぐ義務を課せられてゐる。この點の獲得のために強烈な試験が行はれる。その準備の點が教育界の注目を惹くのである。なほこの國に發注してゐる多額の奨學金制度は何れも試験と作らるゝ。フランスの「シヤム・ペーニャ」はその豫備科から進級するのを本體とし、少数の者

イギリスイ(イ) — フランスイ(イ)

のみを小學校兒童から給費生として採るのであるが、この時に試験が行はれる。斯くの如くイギリスやフランスに於ては月謝を拂ふ生徒には入学試験がなく、月謝を拂はない者のみだけがそれを受けなければならないのといふことが出来る。ドイツは大體所謂統一學制制度を確立し、共通な基礎學校(ゲルマン・シューレ)の上に中等教育が行はれることになつたので、我國の學制と相似てゐる。入学試験と言つては中等學校と小學校との連絡能力が努められてゐる。個性調査表・學業成績表等の進歩は首肯出来ない。入学試験委員会に小學校校長が入つてゐる場合が多い。一都市の學校が纏まつて綜合制によつて試験をするものもある。假入學の制度も設けてゐる。修業の後には更に後考をするといふ試も爲されてゐる。アメリカでは中等教育が非常に普及し「全國民に中等教育を」といふ主義の下に無月謝義務性をすた力説してゐる。状況なので、入学試験は殆ど問題にならない。即ち中等學校に入学する希望を持ちながら入学出来ないといふことは殆どないのである。以上各國の中等教育に關して述べたが、高等教育機關に於ては何れの國でも種々な形で入学試験が行はれてゐる。

【試験】「選考考法法」「成績考法」の項参照。

文獻 — 「入学試験に關する調査」(教育研究)第二卷、第三号。「學制の問題」(教育研究)第三卷、第一号。「選考考法法」(教育研究)第三卷、第二号。田中寛一「選考考法法」(教育研究)第三卷、第二号。W. O. Zering, Praxis der Schulforschung, 1903. Examination in English Education; Les exams et les concours en France (Conference on Examination, ed. by F. Moroe, 1931), A. E. Perry, (ed.), The Yearbook of Education, 1932.

乳兒院「乳幼児保護」の項を參見。

イギリスイ(イ) — フランスイ(イ)

入門書

【宣言書】入門書とは、普通の讀本を學ばせる前、先として文字の手ほどきのための讀本の意であるが、今日、これに對する要求が頗る多くなつて來て居る。上古・中古の教育では、讀本として、一般に聖書が用ひられ、八世紀から十世紀の僧院學校では、詩篇を文字の教授に用ひたから、そこで聖書や詩篇を學ぶ準備として、アルファベットを教へる小冊子が必要であつた。これが所謂入門書の前身であつて、今日目録 ABC book (目録) Aho-Buch、或は Ein primer (目録) Ein Buch、或は Ein Buch といふものになつた。

先づ primer に就て云へば、これは一般に兒童用の初歩の讀本で、アルファベット・單語・簡單な文章を教へた所謂 first spelling book である。その初は、prime の本、即ち寺院に於ける祈禱の本、或は動行の本、初歩の宗教教役の本と云ふ意味であつた。次に 15 區は、「ラテン語の (Biblia) 留め」から來たとも云はれ、或は兒童用と云ふ意味での「Biblia」の別形であるともされて居る。は古い時代の「Biblia」は、殆ど宗教的の材料を以て居たされて居た事實から、さもあるべきことと思はれる。

【歴史】宗教改革以後に現れた入門書に關する思想と作品を見ると、先づドイツでは、Martinus の「Christian School規程」(1525 年)に「初學兒童讀本」(Anleitung ein elementar buchlein, 1530) といふのが、規定したのを始めと、「イッタンク・ケーニッヒ・キルヒン」の「最も簡單に讀方を教ふる五つ方法」(Die rechte Weisung des kirchlichen Lesens nach hermen, 1537) 直譯を「導引」した「キルヒン」(Kirchenspiegel) の「導引」(1539) といふのが、書え方結合教育の主要、十八世紀に入つてからは Biblia の語の採用、上の

イギリスイ(イ) — フランスイ(イ)

の爲の小讀方式(Kleine Lesweise für Kinder aller Stände)・ユナロー『兒童の歌』(Kinderesend, 1770)等があり、メテロウツの多くの読書の練習課題を入れた四巻、十九世紀に至つてから、メテアール、E. deplancheの發音法が主要とし、その『讀方學入門』一名『讀方學』(Find aller Elementarbuch zum Lesenlernen, 1867)又『ラザールの讀み書き法の要綱』などから、多くの入門書が現出した。

フランスでは、ジャンゴットの分析・綜合法(分析法の唱法から、フランスの『メテアール』(Météorologie)を讀み方教授に使用したが、ドイツのギルマン、Z. Gilmanも一八四一年の方法に依つた入門書を作り、これは今も分發した讀法書『Normalwerk-Methoden』に依つたメテアールとK. Vogelの『兒童第二讀本』(Das Kinders erste Schulbuch, 1853)が多く行はれた。又發音を教ふる法則に立脚した發音入門書も出た。

現代に於ては、ギルマンの『入門書の吉しき』と著者K. F. Fickelndt and Fickelndt, 1905は、複雑にして興味なき語を教ふることを非を唱へ、兒童の特質に適合した改善入門書の先驅となつた。

以上は、主としてドイツに於ける傾向であるが、現時に於ては、入門書の問題も、『兒童から』の立場から、心理學的に解決されようとして居る。次にイギリス・アメリカに於ては、その古い時代ほど宗教的目的が鮮明であつたけれども近代に至るに依り、イギリス・アメリカ共に、殊に讀方教育に入るの準備としての書を見るやうになつた。又 primer の類のものとして primer propaedeutic として居る。

〔イギリスに對する要求〕 先づメテアールに於ける點を見れば、入門書は、第一に、教授の手段として、第二に、發音學の基礎に依つて、綜合教授に異ならぬこと、第三に、兒童の習物としての資格を有すべきこと、(四)優れた讀

本たゞのきこひ、(五)修飾書たるべきこと、(六)邦土に密接な關係を保つべきこと、(七)勞作學校の要求に適合すべきこと、(八)教育書としての力を有すべきこと等が主張されて居るが、第二に、これが作製に關しては、(一)以上述べた要求に對することが出来、(二)その組織は、讀み方、書き方の書として作られるが望ましいこと、(三)内容は邦土教育・勞作教育の要求及び宗教的のものをも採ること、第三に、繪畫はその寫真に於て、(一)明白なること、(二)色彩感の陶冶に役立つこと、(三)繪物をはつきりとし、繪を簡單にすること、(四)藝術的素質のある人に限らざること必要とし、第四に、裝飾の知識も、内容にふさはしいものであるべきで、面白くて爲になる繪本の繪本でなくてはならぬなどと云つて居る。

次にイギリス・アメリカに於ては、ドイツほど兒童中心主義的でない。又ドイツほど要求を提出して居ない。唯二者の入門書の對比を一言すれば、ドイツでは、入門書と兒童のものとし、専ら心理的にこれを作り上げようとし、イギリス・アメリカでは、専ら教育目的道徳的に準備しようとして居るやうに見える。又ドイツは多く文字から入つて居るが、イギリス・アメリカは豊富な文章から進もうとして居る。いづれも優良な譯本を豊富に用ひて居る。フランスは、文字から入つて居るのが多いが、巧妙なカットが目を引く。

(譯本)の項參照。

〔譯本〕の項參照。
次書——Fibel (Pädagogisches Lexikon, hng. v. H. Schwarz, Bd. II, 1929). Kind und Fibel, hng. v. M. G. K. 1929. Primer und Primarbuch (A. G. Zehrer, 1929. Primer and Primarbuch (A. G. Zehrer, 1929. edipedia of Education, ed. by P. Jones, Vol. V, 1929). 佐々木秀一『杜松讀本物語』(『新・讀方教育』第一号、1929年)。

乳幼児保護 (37) Infant welfare (英) Schutzing, Pflege und Kindeswohl

〔意義〕 成人の養育に任せはその社會の乳幼児發育の如何に重大の關係を有するものである。即ち乳幼児は次代の社會人である。社會が乳幼児を保護する事は社會の義務であり、又乳幼児の福利でもある。故に從來、慈善事業の觀念を以て乳幼児に養育・其見・病児の如き異常兒を保護して来たのであるが、近年は社會事業的觀念を以て異常兒をも保護する様になつて来たのである。乳幼児福祉事業 Infant welfare work がそれである。

〔死産〕 死産は妊娠中の母胎の不調生、營養過度、環境の不良、母體の虛弱、両親の嗜好並に精神中毒、其他種々なる自然的・社會的諸條件によつて原因される。一般的にいって、死産率は、その國その時代の母性保護の進歩を明示する指標である。

日本を除く各國の死産率は、今世紀の初頭に於て、概然なる低下の傾向を示したが、その後、急激に低下した。特に一九一一年に至る數年間に急激に低下した。結果ではなくて、世界大戦による人口の減少によるものである。その後一九二二年までは、上向の傾向を示したが、一九二三年以後は再び低下し、一九三三年昭和八年に現在に於ては、人口千に付ドイツ〇・四、オランダ〇・五、フランス及びアメリカ合衆國〇・六、ベルギー〇・七、イタリー〇・八を示すに至つたのである。

我國の死産率は、明治十九年より同三十二年までは漸次減少し、同三十四年五年に人口千に付三・四を最高とし、漸次減少し、同四十五年(三・八)・大正十五年(三・一)・昭和三年(一・九)・同九年(一・七)を低くし、次第に減少したのみならず、殊に、殊に諸國の死産率と比較すれば、未だなほ高率であつて、フランス・オランダ・アメリカ合衆國の約三割、ドイツの約四割を示してゐる。

ニエウウウウ(乳幼児保護)

(二)死亡原因 前記の如く我が國の乳児死亡率は漸次減少の傾向にあるが、なほ相當の高率であつて、その直接の死亡原因は、昭和十一年現在の「我が國に於ける原因別乳児死亡率」をみれば、第三表の如くである。

即ち大部分は、先天性弱質・肺炎・下痢及腸炎の三大原因によるのである。而して之を惹起する所以の間接の原因は、種類も多きものであるが大體の如きものである。(1)貧弱、(2)妊娠中の勞働條件、(3)私生子、(4)多産、(5)逆信、(6)貧血、(7)住居の粗悪、(8)妊産婦及び乳児の社會的保護施設の不備、尙注意すべきことは、都府縣に於た乳児死亡率である。最近十箇年の都府別乳児死亡率をみれば、都府共に十箇年間に乳児死亡率は漸次低減し、その平均はほぼ同じ位であるが、併し昭和三年を境として、それ以前は都府の方が市部よりも乳児死亡率が低かつたが、同年以後は之が逆轉して都府の方が市部よりも高くなつてゐるのである。これは乳児保護が市部よりも都府に於て發展であるからである第四

第四表 都府別乳児死亡率比較 (昭和十一年)

年次	市部	都府
大正十一年	21.5	21.5
昭和元年	20.0	20.0
二年	19.5	19.5
三年	19.0	19.0
四年	18.5	18.5
五年	18.0	18.0
六年	17.5	17.5
七年	17.0	17.0
八年	16.5	16.5
九年	16.0	16.0
十年	15.5	15.5

第五表 私生子乳児死亡率(昭和十一年)

國名	私生子	公生子	割合
イギリス	11.1	11.1	100
アメリカ	11.0	11.0	100
デンマーク	10.0	10.0	100
フランス	9.0	9.0	100
ドイツ	8.5	8.5	100
スウェーデン	8.0	8.0	100
ノルウェー	7.5	7.5	100
ベルギー	7.0	7.0	100
スウェーデン	6.5	6.5	100
フランス	6.0	6.0	100
イギリス	5.5	5.5	100
アメリカ	5.0	5.0	100
オランダ	4.5	4.5	100
ベルギー	4.0	4.0	100
ドイツ	3.5	3.5	100
スウェーデン	3.0	3.0	100

表参見。

尙又、私生子に就いていへば、私生子が死産に於ても高率なることは言ふまでもないが、乳児死亡率に於ても亦高率であり、私生子は公生子に對して一倍三分乃至二倍三分高率を示してゐる(第五表參照)。

【乳幼児保護施設】 以上の如く、乳児死亡率には種々な原因があるが、乳児死亡率を低くせしめるためには、乳幼児保護と共に妊産婦保護の施設を完備せねばならない。之を系統的に分類すれば次の如くである。

(一)妊産婦保護施設 産院、妊産婦相談所、産院、妊産婦給食所、産用品配給、妊産婦保護法(工場法)及び「母子保護法」による施設、特に産婆・産院、妊産婦保護法規程に就ては「母性保護」の項參照。

(二)乳幼児保護 乳児院、母子制度、小兒保健所、託児所、療養共勵施設、牛乳配給所、家庭訪問、家庭補助、兒童遊園。

併し茲では右の施設のうち乳児託児所及び乳児院だけに就て述べるのであるが、實情なるを以て、母親が外出して勞働に從事せねばならない傾向が次第に多いから、従つてかゝる母親の爲にその乳児を遊園のみ委託する所と、晝夜在園内に收容して委託する所とがある。前者は乳児託児所又は乳児保育所、後者は乳児院である。

(イ)乳児託児所又は乳児保育所 多くは幼児保育所と兼行されてゐる。保護は幼児保育所の保護より一層科學的知識を必要とし、人工栄養法・離乳法等の育児法を心得て置かねばならぬ。

乳児又は嬰兒保育所 *(Infant Day Nursery; Infants' Nursery; Krigger; Säuglingskrippe; Kinderkrippe)* *(Infants' Day Nursery; Kindergarten; Kindergarten; Kindergarten)* は一八四四年フランスのマルボー *(Marbois)* *(Fagin's-Firma; Marbois(1782-1850))* がパリに十二個の雇役を有する保育所を創設したるを以て嚆矢とする。マルボーは、特に二歳以下の乳児の死亡が主として母親

の疏忽による暗育の缺陷に起因することを究明し、一八四六年フランス慈善保育所協會を設立した。其後、一八九七年慈善保育所に關する法規が制定され、政府は慈善保育所に對して監督と助成の責を問くやうになつた。我國に於ては日露戰役中必要に迫られて、一時全國に二百内外の保育所が設立された。工場附設の保育事業としては明治二十七年東京の大日本紡績株式會社工場内のも最も古く、貧困兒のため親民地區に設けられた最初の保育所は明治三十三年の東京市四谷區候補(今の元町)の二重保育園であり、乳児・幼児の慈善保育と母子ホームとを併設してゐる。其後、各所に託児所が盛に設けられるやうになつたが、併し、我國に於て乳児を收容する保育所は極めて僅で、而も大部分は三歳以上の幼児に限つてゐる。この點は歐米諸國と事情を異にするものである。

(ロ)乳児院 貧困なる家庭の乳児を收容し、晝夜院内保育を以て施設で、乳児のみを收容するものと、母子共に收容して母親の子に對する責任を喚起せしめる母親寄寓所 *(Mother-institut)* とがある。

乳児院はドイツに於ては *(Anstalten)* と稱し、一八九〇九年設立のミュンヘン乳児院が有名である。八〇名の乳児と十數名の母親とを收容する。ミュンヘン市に於ては最初牛乳運理所、母親相談所、次いで乳児院の設立を見たのである。ドイツに於ける乳児院は乳母の健全をなすことも一つの任務とし、主として所謂乳母事業所 *(Ammbuden)* に依つて統制されてゐる。

ドイツに於て世界の誇りとすべきは、一九〇九年創立の *(Kinder-Anstalt)* *(Städtischer Kinder-Kranken-Asyl; Viktoria-Haus)* である。世界のあらゆる乳児院の中でも最も完備せるものの一である。この乳児院も母子共に收容する。即ち母は分娩前より收容せられ、市立産院に於て分娩し、普通の治療をうれば八日目に本院に歸る。母は子と共に三箇月本院に住み母乳を以て唯

育するものである。若し乳乳が働けば他の不足の乳乳へも與へる。母が健康回復すれば夫々能ふ限り院内の仕事を行はしめる。母職婦と乳児館とは別棟となつて居る。尙本院の特徵は研究調査を主題とし全ドイツの當該事業の指導的地位を占めてゐることである。本院の分枝部には十五名の妊婦と九人の姉妹、母親牧養所には四〇人、乳兒牧養所には七〇人を収容することが出来る。

フランスに於ける乳兒院 *maternités* の最も有名なものは、ゲルセイム附近のポルシェフォンターヌに在るものである。獨身の母親と共に乳兒を収容し保育するを目的とし、傍らパリに於ける労働者社會のため、一箇月二十乃至四十五フランの料金を徴してその子女を収容する。此等の乳兒は生後六箇月までは乳母をして哺育せしめ、その後は人工養葉とし、パリに於ける「母の會」で *Koster maistrick* は、貧困妊婦を生後六週間の嬰兒と共に收容養育す。

我國に於ては明治四十二年佐賀縣蒲田町の婦人會が同町貧困過夫の乳幼兒三〇名を收容せるに始まり、次いで明治四十四年以降は濱町町費を以て維持經營し今日に至つて居る。而して其後漸次乳兒院の施設の發達を見たが、併しそれは東京・大阪のみに限られ、西も昭和七年度の乳兒保護施設は僅に一九(公設)、私設一四に數ふるに過ぎないのである。其中規模の大なるものは、東京の實音會乳兒院(大正七年三月設立)、日本赤十字社産院乳兒科(大正十一年五月設立)、大阪の堀川乳兒院(大正十一年十一月設立)、大阪市立今宮乳兒院(大正十三年四月設立)、大阪府立保嬰館(大正十五年六月設立)、東京市立産院乳兒科等である。

〔乳兒院保護運動〕 乳幼兒の保護施設の充實と、乳幼兒養育に關する知識の普及をはかるために、多くの社會事業機關が啓蒙運動を行つてゐる。

ニートン(ニートン)

であるが、一九一六年には全米乳兒院の我國に發展した。イギリスでは之を一九一七年に開始し、實踐では、大正十年(一九二〇年)日本幼稚園協會が主催し、東京及び大阪に乳兒保護宣傳デーを企て、爾來毎年之を實施してゐる。昭和二年中央社會事業協會が主催して全国的に之を擴大して實施し、同六年乳幼兒愛護運動と改稱し、同九年更に範圍を擴げて兒童愛護運動と改稱した。

該運動の内容は、パンフレット及びポスターの作製運動、ラゾオによる講演、講習會の開催、健康調査票の作製頒布等である。

なほアメリカ合衆國が一九一八—一九九年にかけて實施した兩一箇年に亘る兒童愛護運動は特筆すべきのものであつて、その内容は、(一)乳兒死亡率の防止、(二)家庭に於ける兒童保護最低標準の維持、(三)少年労働の制限、特に世界大戦の結果起つた學童に對する労働強制の防止、(四)屋外運動及び娯樂休養設備の整備、(五)孤兒及び遺棄兒其他特殊兒童の保護、等を目標とした。就中「乳幼兒死亡率の防止一策の實現」を標榜し、五歳以下の乳幼兒の健康調査を行つた。その結果、調査兒童の多数が健康不良なことが、並に保護施設の不備なことが發見され、兒童健康調査委員會・妊産婦保護施設・巡回看護婦等の設置を促進する所が多かつたのである。

〔母性保護〕(乳兒院)の項参照。(附録)

(附録)

文獻—R. M. Theobald, Infant Mortality and its Causes, 1904. St. Engel u. M. Baum, Grundriss der Säuglingskunde u. Kleinkinderfürsorge, 1907. A. Langstein, Ernährung u. Pflege des Säuglings, 1906. G. Tyndesale, Die Kleinkinder-Ispektion, 1911. J. A. F. Meisner, Ortheses pour les petits enfans des overrides, 1912. J. E. A. Gagnon, The Child Welfare Movement, 1908. 尚稱有關支那一歐西各國に於ける母性及び小兒の保健施設

設(大正十三年)。東京市政調査會・都市及び壯産婦保護事業(昭和三年)。内務省社會局保險部「疫病及醫療に關する調査資料」(昭和十二年)。生江孝之「社會事業綱要」(昭和十一年)。廣瀨典「兒童問題」(大正十一年)。イタリヤ「社會及衛生」(昭和五年)。中央社會事業協會社會事業研究會所編「日本社會事業年鑑」(昭和十一年)。

ニートン案 (Norton plan)

〔意義〕 アメリカ合衆國に於て行はれる教職組織改善の一方案。兒童をして夫々の能力に應じて活潑に、且つ獨立的に學習せしめるために、従来の畫一的な教職組織を修正したもので、一九〇四年に、マサチューセツ州ニートン市の司學スウェーディンズ E. B. Swadlow(ニートン)の創始したものである。

〔方法〕 この案では學級擔任教師の外に教務員に一人宛の學級を擔任しない教師を置く。學級を擔任せぬ教師は正規の學級を持たずに、數人の教師の學級教師を補助するのであつて、該學級から選ばれた特別の兒童に、夫々の學科に就て個別教授を行ふのである。この學級を擔任せぬ教師は、現在よりも一段上の學年に進み小兒童、級の一般の者よりも遅れたる兒童、特殊な才能を持つてゐる爲に一般の學級作業に適應出来ない兒童、病氣の爲に長期の缺席をした兒童等に就て個別教授をし、進んでゐる者は原學年に、進んでゐる者は上の學年に入授により、學年よりも學科によつて進級せぬ教師の個別教授をなしてゐる。ニートン市に於ては中等學校にもこの案が採用された。

〔批語〕 この案は一方に於て學級教師の意義を發揮して、他方にして個別教授の效果を挙げること、キチン案に類似して個別教授の效果を挙げ、キチン案の如く個別教師が同一の教室内に於て活動しないから、他の兒童の妨げにならないといふ長所を持つが、他面に於て、學級教

師との連絡が密接にならないこと、完全にその任務を果すに足る有能な教師を得難いといふ短所がある。後者の短所を救ふ爲に、ニュートン市に於ては師範学校の優秀な卒業生をこれに當てた。斯かる缺點を持つにせよ、この案が、我徒を個別化すれば、進級となく、進級となく、進級となくのみ行はれるべきものでなく、進級となく、進級となく、進級となくのみ行はれるべきものであることを一般に意識させた功績は大なるものがある。

【進級教育と個別教育】(「パタゴニア案」の項参照)

(續前頁)

文獻——W. H. Mezes, School Organization and the Individual Child, 1912.

人間學 (UK) anthropology (UK) Anthropologie

(UK) anthropologie

【一般的定義】 語義としては人間(考)anthroposに關する學を意味するにすぎず、人間の如何なる方面を如何なる方法によつて研究するかは、少しも決定されてゐない。従つて此の語は古くより用ひられてゐるに拘らず、内容の見れば人間に關する研究といふことを外にしては、決して統一的一个の學といふことはできない。殊に近世においては學問の分科が複雑化するにつれて、人間の種々の側面を研究する方法によつて研究せられるに至つて、單に人間學といはれることは種々何等かの規定を附するを當とする。併し大きく見て人間に關する學として、(一)その身體的側面を自然科學の立場から研究するもの、(二)その精神的側面を経験的心理學的に研究するもの、及び(三)人間一般に關する知識を統一し、人間に關する種々の現象を人間の本質から説明しようとする哲學的研究とに區別することができ。

【人間學】 種屬としての人間(人類)の身體的側面を自然科學的に研究するもの、特に、主として進化的見地に立つて、その人種・系統等を研究するものは我國に

於ては普通人間學と稱する。

【人性學】 人間の精神的側面の研究は以ては精神的人間學 (Psychische Anthropologie) と稱せられることもあつたが、内容的には現今の心理學乃至は性格學に外ならない。又カントの所謂「實踐的見地に立てる人間學」(Anthropologie in pragmatischer Hinsicht) (註)も、自然物としての人間を對象とする生理學的人間學 (Physiologische Anthropologie) に対し、自由に行爲するものとしての人間を對象とし、その認識能力・情意作用・性格等を研究する。又フリース J. E. Prius (1773-1843) の如きは、認識批判となつた哲學的人間性の心理學的的研究に基かなければならぬとする心理主義的哲學的立場をとるので、彼の哲學的人間學も内容的には此の範圍に屬すると見られる。我國に於ては、此の意味のものは前の人類學に對して人性學と稱せられることが多い。

【哲學的人間學】 以上の人間の經驗的研究は、身體的方面に關するものは勿論精神的方面に關するものでも人間に關する知識の最後の統一を目指した原理的なものではない。従つてフリースの様な特殊な立場を前提しない限り、哲學的といふことができない。此處に人間に關する本質的乃至先驗的研究をするものとして哲學的人間學 (Philosophische Anthropologie) が要求される。人間の本質を如何に考へるかはその中心問題であるから、すべて哲學は哲學的人間を前提に成は明瞭に含んでゐるといへるが、特に自覺的に哲學的人間學を提唱しその重要性を力説するものに例へば、シェラーがある。彼のいふ哲學的人間とは、人間の本質及び本體構造を説明することによつて、人間に關する種々の問題形而上学的・精神的・心理的・社會的・歴史的・生理的方面を含めてを哲學的根據から理解しようとするものである。又哲學的人間學は人間が自己を反省し問ひ求め、行ふことから開發するものであるから、一般的には人間の自己哲學といふことが

できる。そしてそれは結局人間の具體的體驗に基いてゐるので、種々の世界觀は夫々異つた人間觀を伴ひ、その學的組織としての哲學的人間學も種々の類型をもつてゐる。此の様な歴史的にあらはれた種々の人間觀をいくつかの根本類型に總括しようとする試みも種々行はれてゐる (A. A. A. G. A. X. Y. a. P. I. Landshut) 等。

【哲學的立場としての人間學】 上に述べた哲學的人間學は哲學的一學科にすぎないのであるが、その様な學を提唱する時には、その背後に種々の問題が人間を道路とするところによつて哲學的に開明されようとする立場を前提していることが多い。此の様な哲學的立場を最も明瞭に主張するものとしては、例へばアイヒホルスト E. Heitsch (1853-1913) の宗教論がある。彼は宗教の秘密は人間學によつてとられると考へ、宗教は結局に於ては現實的人間の欲求・理想が生じ、神は人間が自己の本質をとり同じて類化したものに外ならないとする。又此の様な立場は真理・價値の現實的・相對的人間への依存をとくことによつて、主觀主義・相對主義・プラグマティズムになることがある。その最も典型的なものは「人は萬物の尺度なり」といふプロタゴラス Protagoras (前5世紀頃)の項) である。併しこれは經驗的・現實的な従つて相對的人間を一切のこととするこの當然の結論であるが、人間學的立場を與へずしなければならぬに外ならない。即ち「此の哲學」・實在哲學(自覺存在哲學) Existenzphilosophie は勿論、一般に觀念論的立場も或意味では此の範圍に屬するといふこともできる。但し、人間の本質に關する見解が夫々の立場によつて異なり、従つて哲學の道路としてより上げられた人間の側面も立場によつて全く異つてゐることはいふまでもない。

(續前頁)

文獻——F. Kunt, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, 1768 (重訂版「實踐的人間學」) H. von

Zembohl, Anthropologie und Menschenkenntnis, hrsg. von P. Heinsen, 1929. M. Scheler, Philosophische Weltanschauung, 1929. Die Stellung des Menschen im Kosmos, 1928; Zur Idee des Menschen (Von Umkehr der Werte, Bd. I, 1927). F. Groethuis, Philosophische Anthropologie, 1931. P. L. Landsberg, Einführung in die philosophische Anthropologie, 1933. 戸川精太郎「哲學的人間學」(哲學叢刊「人間」第81-82号)。和辻哲郎「人間の學と同じく」(『倫理學』第1卷)。

人間工學 (德) human engineering

【意義】人の善む作業に關する心理學的・生理學的・人間的利用の原理を組織したものを人間工學といふ。恰も、土木工學・電氣工學などが物理学・化学の研究を基礎として、自然力利用の理論を研究するのと同じであらう。

【歴史】自然科學の研究とその應用とが盛になつてから教育情勢の變遷を來し、それによつて産業・交通・教育・軍事及び實業上の諸機關の大發展が促されたが、何れの方面でも學上進歩増進法を講ずる必要が起り、又産業や交通に關する方面では頻發する事故の防止法の研究に對する必要があつた。この二者の研究は結局人及び實際作業の研究に外ならぬ。他方、心理學に於ては以前から發達して居た人の性能や作業の條件に關する研究によつて、かゝる實際社會の要求に應ずるやうになつた。人間工學の名は、アメリカのデーヴ H. Dreyfus (1921)、「ゾーングライツ、ドイツ人でアメリカの學界に活躍したヒュンスタルベルトなどによつて用ひられ、我國に於ては根本本太郎によつて提唱せられた。併しドイツ・フランス等に於ては精神工學なる術語が用ひられ、人間工學の問題として取扱はれたが、最近に於ては一般に精神工學の語が多く用ひられるに至つた。

【範圍】人間工學とは「作業簡單の諸條件(疲勞・練習等の内的條件・食料・嗜好物・空氣の設備・照明・音響等の外的條件を含む)の研究」(1)人の性格に於ける個人の差異の研究、(2)各種の特殊作業の研究、(3)各方面を含む、同じ彼の特殊増進法が應用を主とするに對し、これらによる理論的研究を主とする。(田中寛二) 文獻—M. Messerberg, Psychologie und Wirtschaftslehre, 1912; Psychotechnik, 1914. 根本本太郎「人間工學」(『新選集』第100頁)。田中寛二「人間工學」(『同上』)。

認識論 (德) epistemology; theory of knowledge

【起源及び意義】認識に關する考察は古代から存してゐた。この意味の認識論は近世の産物ではない。併し認識論を名とする種つた獨立の學としての認識論はロートカントから始まつたと見るのが普通である。蓋し近世自然科學の勃興が形而上學に對する不信を伴ひ、それがこの學の發生を促す原因となつた。それで彼等は形而上學の問題を際して先立つて、果して我々の認識能力がそれに堪へるか否かを吟味する必要を認め、たのである。故に認識論は認識の認識、即ち認識の自覺といふべく、その課題は認識の起源、本質及びその限界に關する首肯である。その結果ロートカは形而上學の否定に傾き、ハイネク G. Heidegger (1926)以下を経て、

ロートカに至つて遂に自然科學の認識の否定にまで進んだ。併しロートカは再び形而上學と理論的認識として否認すると共に新しき形而上學と理論論に立脚するの可能を承認し、又自然科學の基礎づけを行った。

【主要なる立場】(1)認識論の起源に關しては、それを理性に基ける合理論(理性論)と(2)合理主義と(3)合理主義(1)の相違を認め、經驗に基ける經驗論と(4)對立がある。プラトンの

アリストテレス・カント・トマス・クオイン・スピアノ・フーケ・キヒル・ヴォルフ (1691-1749)等は前者に屬し、フーケ・キヒル・ヴォルフ (前311頁)・フーケ・キヒル・ヴォルフ (1780-1847)・フーケ・キヒル・ヴォルフ・キヒル・ヴォルフ (1780-1847)・フーケ・キヒル・ヴォルフ (1780-1847)等は後者に屬する。認識論は心理學の見方からのみ説明するの心理主義でこれを單に生物學的に解釋する生物學主義等は概ね經驗論である。最も極端なる經驗論は感覺を認識の唯一の源泉と見る感覺論(H. Kant)等である。併し合理主義も經驗論も認識論の一面の見方に過ぎず、考へ、形式を先天的合理的と見、内容を後天的・經驗的の見、兩者の結合によつて始めて認識が成立すると説くのはカントの批判論である。既にライプニッツは「始めの感覺に存しなかつた何物も知性の中には存しない」といふ經驗論の定式に對して「但し知性それ自身は然らずなる制限を加へて、練習などによる合理論を主張した。新カント學派の中、ハイネク W. Heidegger (1889), Oskar Neumann, カンツォーラー E. Cassirer 等はカントの認識論を純粹思想的の一元論として徹底したが、西

南ドイツ學派のハイネク W. Heidegger, Rickert, E. Heidegger, E. Heidegger 等は論理的要素形式と共に、その「條件」としての非論理的要素(内容)を認識に不可缺と見、(2)要素説、(3)その限り非合理的傾向を内含し、それがロートカに於て直斷に述べた。かくして合理論と經驗論とが再び批判論の中から分出するの圖を呈するのであるが、批判論と悟性論の立場から理性論(思辨的)の立場に深化して、合理的と非合理的の二を統一せんとするのには、ハイネク及び新ヘーゲル主義 (E. Heidegger, E. Heidegger) 等がある。そこで形式と内容とは、二要素に於ける如く一者と他者との間も外的な結合ではなくして、矛盾對立の面も内的な辯證法的一である。但しこの統一作用が理性に歸せられる限り、こ

ネ

本アンダー

Kraemer, Michael 1835-95

【生涯】 宗教改革時代に於けるドイツのプロテスタント主義教育者。一五四二年にウ・テンボルト大学に入學し、ルター並にメラニヒオンの講義に列して受けた。入學かされたが、特にメラニヒオンの影響を深く受けた。卒業後ノルドヘーゼンのラテン学校で経験を積み、後五〇年にメラニヒオンの態度に於てイェフルトの寺院學校に赴任し、爾後四十五年間同校に留まつて人文主義並に宗教改革的教育理想の實現の爲に努力し、卓越せる自由と改革の精神を以て不朽の業績を遺した。

【教育的業績】 彼は改革なる心情の陶冶を以て教育の第一義となし、先づ校内秩序の肅正の實を擧げると共に學科課程の大改造を企圖し、文法の形式的學習のみをこととする當時の教育界を刷新し、他校に於て二個學科に教へる以上のものを加く半箇年の短期間に教へ得ると叫び、文法・算術學・辯證法等の純人文主義的教科の教授法を改造すると共に歴史・地理・自然科學・倫理・唱歌並に醫學等の教科を加へ、同校の面目を一刷新した。生徒は六歳より十八歳まで、彼の赴任當時は僅に十二名に過ぎなかつたが、年と共に校諸事及び、人材を多く輩出して往國的となつた。著書極めて多く、獨力で單行本三十九冊論説十四冊を著したが、就中『兒童教育論』(1867年)、『宗教改革の歴史』(1870年)有名。P. 96 (参考書)

涅槃

Nirvana (en) nirvana (en) nibhana

【意義】 佛教學上の最高理想といふ。三法印(無常・無我・涅槃)の一。佛教は地理的にも數義上にも種

種に分かれてゐるが、皆この涅槃を終局的の目的としてゐないものがない。従つて涅槃は、佛教教義の全般に亘つて種々な解釋がある。涅槃(泥洹)は、具には「離欲」(解脱)、「不生」或は大般涅槃はその音譯で、前或は冷年の原意から譯し、寂滅、滅盡、圓寂等と翻譯せらる。涅槃はすべての苦惱から解放された解脱の狀態をいひ、再び迷ひの生存を捨断すべき業因即ち心の病たる惑とその惑から來る業とをつくらぬことを云ふ。佛と云ふは譯せば「覺」の意である。

涅槃は元と教團僧院(釋迦)が修學修道によりて體現した悟りの事實で、未だ涅槃を推得せざるもの相對的知識や思惟にては到底知り得ないものとされた。しかし言ひ願はし得ないと云ふことは涅槃そのものが虚無だといふ意味ではなかつた。特に大乘佛教では涅槃は積極的に活用するものとした。

【涅槃觀】 我等の肉體と精神とは聖(不淨)且つ水滲性がない無常。そこで涅槃を得たものは再びかうした迷ひの生存を續けべき業因を作らぬにしても(不受有、向來生の業因によりて現在の身心(餘依)のある間を(一)有餘依涅槃と云ひ、壽命が盡きて身心を離さぬ(二)無餘依涅槃と云ふ。かうして一方では消滅的に轉じて死の因果を滅し再び迷ひの生存をつづける意味と見て生死的の因果を滅しただけでは未だ涅槃の眞相に觸れたものでないとして、涅槃を積極的に活動的に解釋するやうになつた。例へば唯識宗では上述の有餘依・無餘依の二涅槃は涅槃への一過程にすぎないものと(二)此外に自性清淨涅槃と無住所涅槃とを説いた。自性清淨涅槃とは眞如(眞理)そのものをいひ、小教を超えた眞我の本質の顯はれ即ち自清淨の佛性(佛心)の顯現の體證をいふ。無住所涅槃とは應あるがために涅槃に住せず、智慧あるがために生死に住せざるをいふ。そこで唯識宗では涅槃を四種に區分して四種涅槃と

いふ。一般的に大乘教では現象即實在論の立場から涅槃を超越的な無活動のものとして、現實世界と離隔のものとはしないで、「生死即涅槃」といひ「不斷恒住涅槃分」などともいふ。要するに涅槃は前滅でなくして完成であり充實であるとする。

【涅槃經】 釋迦(釋尼)の遺教(遺教)の行跡中、その入滅を涅槃といひ之に關する經典が頗る多い。その内でも歴史的敘述を出せる小乘涅槃經(阿含)と哲學的敘述を主とする大乘涅槃經類とがあり、支那・日本では大乘涅槃經(北本四十九卷、南本三十六卷)が特に重んじられ、嘗ては支那で涅槃宗なる(會修多羅宗)一派派をなす別出した。この大乘涅槃經は一切衆生に佛性の本具と普遍とを説き(一切衆生皆有佛性、無自無失佛性の(二)開提)すらもなほ佛たるべしと主張し(開提成佛)、涅槃とは畢竟この佛性の開顯なるを以て常住にして不變のものとなし(涅槃常住無有變易、積極的に常樂我淨の四徳を具ふるものとした。つまり無我によりて眞我を顯はす大教實現の世界とした)。(参考書)

年中行事

年々行ふのが慣例となつてゐる儀式其他の行事のこと

で、その期日一定してゐるものと然らざるものとあり、又社會一般に行はれるものと特殊の階級に限られたものなどがある。文獻に依れば、宮廷の行事は平安朝以後漸く多きを加へ、武家の行事は鎌倉室町時代以後のものであるが、特に徳川時代に於て盛になつた。現代の年中行事は、これらの中今日に傳承せられたもの數、明治以後の新しい國民生活・社會生活に依つて生み出された諸種の行事に依つて形作られてゐるのである。元來民間の行事として廣く行はれてゐるのは、正月家外家内の行事をはじめ、何れも朝廷に行はせらるゝ儀式に田圃の行事を加へたもので、二月初午・三月初、春秋彼岸・四月初・五月初午・六月初回會・執行事・大

「選擇本國念佛堂」は夫々念佛を勤むるものである。注意すべきは此の流の上に於て念佛は次第に稱名念佛となつて居ることである。故に佛堂における淨土門は純宗教の一路を造つて居るものである。七祖の中書禪は念佛を勤むること極めて熱心であるが、併し始めて専修念佛を唱へたのは淨土である。又淨土門に於て稱名念佛といふは諸佛の名を稱へるのではなく、阿彌陀佛の名を稱へるのである。なほ我國における良耶の稱念念佛といふは實相念佛と稱名念佛との中間に位置するものである。淨土の流の中、西山及び徂西の二流の如きは念佛稱名を以て行とするものであり、復讐は信の一念に念佛稱名を味ふものである。法然は念佛真本であり復讐は信心真本であるといはれるが、信心の内容は稱名念佛である。又復讐に依れば念佛は個人への行ではなくして佛の大行である。従つて稱名念佛の内容は佛陀の心光を受ける人間としての加行相であり、それは佛光照曜の境である。

【念佛と教育】 以上の如く念佛は佛敎史上において次第に統一化せられて居るが故に、遂に普遍相對の內面的意義を持つに至り、人間の實生活と密接なる關係を持つやうになつて居る。故に人間が生活に對して統一であればそこに念佛に依する餘があると言ふことが出来る。かゝる意味において一般の教育と念佛との內面的關係が存立し得る。

【自力と他力】「法然」・「復讐」の項參照。(佛敎思想)

【年齡】 年齡は適例の用語法に於ては曆を以て算定せられる曆年齡を以て現はすが、特に兒童の心身の發達との關係に於ては發達の程度を示す年齡的表現が要求せられる。之を一括してこゝに發達年齡と呼ぶ事とする。

【分類】 (一) 曆年齡 Chronological age 曆年齡は言ふ迄もなく兒童の出生の時より一定の時に至る迄當該兒童の生活したつ年月を曆に基いて算定するものであ

り、従つて時としては生活年齡 (Lifestyle age) の名を以て呼ばれる。我國に於ける曆年齡の表現は所謂歳數・年を以てなされるが、その不正確なる事は言ふ迄もなく、精密には所謂滿の年齡による曆年齡による表現されなければならぬ。従つて例へば學齡・成年の如き法律の規定に於ては、年齡計算は凡てこの滿の年齡による正確なる算定の方法によつてなされてゐる(年數計算法は「民法」四三三條參照)。尙年の計算上の用語として「以上」・「以下」・「迄」・「未滿」があるが、「以上」・「以下」・「迄」は提示された年を算入し、「未滿」は之を算入しない。

(二) 發達年齡 兒童の心身の發達は一般的には曆年齡と並行するが、發達の進捗には個人差が極めて著しく、緊密には曆年齡と必ずしも一致しない。この發達の程度を表現するものとして發達年齡が設定せられる。かゝる發達年齡の主要なるものは、智識年齡・教育年齡・生理學的年齡・解剖學的年齡及び社會年齡である。これ等の發達年齡の測定に於ては、何れに於ても標準の設定が不可缺の前提となる。即ち曆年齡に於て同等しい多數の兒童の無選擇集團に於て大部分のものが到達し得る段階が、當該年齡の標準として設定せられる。この標準は時として當該階級年齡兒童の平均値により、時としては大部分の兒童(通常例七五%)が通過し得る段階により表現せられる。この標準を設定することを標準化 (standardization) と稱する。即ち發達年齡とは標準化せられたる尺度によつて測定せられたところの、或兒童の發達の程度を示す年齡である。

(一) 智識年齡 Intellectual age (I. A.) 精神發達の指標たる意味に於て又精神年齡 mental age (M. A.) とも呼ばれる。これは標準化せられたる智識検査によつて測定せられたる一般智識の發達程度を示す年齡である。智識年齡はこれを曆年齡を以て除したる智識指數を算出する事によつて、よりよく智識の個人差を表現する事が出来る(「智識検査」の參照)。近時、ウェーラー・レーン・マッセルの制定せられたる検査に於て測定される精神發達指數に對する機械のみならず他の機械をも網羅せる意味に於て智識年齡なる語を排し、發達年齡 Entwicklungsalter なる語を用ひ、指數も亦發達指數 Entwicklungswert (E. W.) と稱し得る。

(二) 教育年齡 Educational age (E. A.) 智識検査の發達によつて、教育検査が促進せられたる事によつて設定せられたるもの。標準化せられたる教育検査に於ける標準存続によつて教育年齡は算出せられる。別してこれと曆年齡との關係によつて、教育指數 (Educational quotient) (E. Q.) が算出される(「教育學」の參照)。

(三) 生理學的年齡 Physiological age 廣義にこれを解すれば、身體發育に於ける發育段階の年齡による表現の一である。従つて身長・體重乃至胸圍の如き測定學的量も、各曆年齡に於ける平均量の算出により、身長・體重乃至胸圍に於ける發達年齡の尺度として用ひる事が出来る。また身體的機能の發達程度も亦生理學的年齡によつて表現せられる。

併し身體的機能は身體的組織の發達によつても示され、この組織的發達は、精神發達と極めて密接なる關係に在る事によつて重要視せられる。この組織發達の年齡を示すものとして解剖學的年齡が用ひられる。

(四) 解剖學的年齡 Anatomical age 解剖學的年齡の指標として、永久歯の發生及び骨格の發達が最も正確に利用し得べきものとせられてゐる。永久歯は十六日齒が六歳前後に於て發生し、以後第三大臼齒が十六歳乃至三十五歳に於て發生する迄順次發生するものであり、その發生の時期は發達の指標となる(「齒の生理」の參照)。又骨格の發達は胸骨の骨化によつて測定せられる。即ち胸骨に於ける八の小骨は生後一年頃より骨化を開始し、全部の骨化が終るは十一歳に於てである。この間に於

ける骨化の進行は骨格發達の指標である。また解剖學的年齡の指標としては、性別別も亦用ひられる。これ等の指標によつて測定せられたる解剖學的年齡は精神年齢と著るしい相関を示すものと見られてゐる。

(5)社會年齢 以上四つの發達年齢は兒童の心身の發達を兒童自身の發達段階に於て設定せんとするものであるが、兒童を教育的社會の見地より見るときは、この發達年齢は兒童の周圍の社會と交渉に於て考察せられなければならぬ。兒童が一定の社會的環境に成長する限り、かかる環境が兒童に要求する所の一定の環境的要求がある、いはんが兒童が適應して行く所に兒童の社會的發展がある。かかる發展は心身兩面に亘り、且つ兒童が社會人としての獨立を獲得すると同時に社會人として社會的行動に參與する能力獲得の發展である。従つて、かかる發達は社會的成熟度 social maturity の發達として設定せられなければならない。ツァインマン社會的成熟度測定尺度 the Vineland social maturity scale はかかる成熟年齢の測定を志すものであるが、測定の一部として、一般的自立 self-help general、食事の自立 self-help eating、著者の自立 self-help dressing、自己統御 self-direction、動作 occupation、書式發表 communication、運動能力 locomotion、社會化能力 socialization の八部分を分つてゐる。測定部面は社會的要求に従つて設定せられるべきものであり、尙多くの考案の餘地を残してゐるが、この尺度は注目すべきものを示してゐる。この尺度に於ては二十五歳が成人と同等に達する年齢となつてゐるが、これに尙多くの部面を分ち、精確なる尺度の設定をなす事によつて始めて、次に述べる年齢の法律的規定の客觀的根據が得らるべきものと懸望される。

【發達年齢の教育的意義】 上海の發達年齢によつて測定せられる心身の發達の程度には兒童によつて著しい個人差が存する。此等の個人差が考慮せられるとき

教育の對象としての兒童の成熟に際しては、教育が兒童の發達を促進延長し以て圓滿なる發達を遂げしむる技術である限りに於て、兒童の精神年齢の年齢によつて取扱ひをなすべきでなく、兒童の精神年齢を無視して、發達年齢によつて取扱ひが考慮せらるべきである。蓋し、これによつて眞の個性に適合せる教育が可能であるからである。 (山下善徳)

【現行年齢規定と社會生活】 現實の社會生活に於ては、精神的又は肉體的發育の程度に應ずる一定の年齢に對して、一定の能力と資格、又は權利と義務が認定されるが、その年齢規定は異々である。

(一)社會習俗上の年齢規定 三歳及び五歳の男兒と三歳及び七歳の女兒とに對して行はれる七五三の祝ひ、男子二十五歳、四十二歳、六十歳、また女子十九歳、三十三歳には何らかの忌避が起るとして忌み扱ひなければならない。其の他六十一歳の還暦の祝ひ、七十歳の古稀の祝ひ、七十七歳の喜壽の祝ひ、八十八歳の米壽の賀(いづれも數(年)による)など。

(二)教育上の年齢規定 三歳以上六歳未満と規定される幼稚園兒童、六歳以上十四歳迄と規定される學齡、十二歳以上と規定される中學校・高等女學校・實業學校の入学資格、十三歳以上と規定される船舶學校本科第一等入學團員、十四歳以上と規定される船舶學校本科第一等入學資格、十六歳以上と規定される高等學校高等科入學資格試験受験資格など。

(三)兒童保護上の年齢規定 出生後六個月以後六歳未満と規定される乳兒所兒童、十二歳以上と規定される工業労働者最低年齢の特例、十四歳未満と規定される被養兒童・母子保護兒童・少年就労最低年齢・教護兒童・児童特兒童、十五歳未満と規定される船舶労働者最低年齢、十六歳未満と規定される少年就業制限、十八歳未満と規定される少年職業紹介、二十歳未満と規定される道

徳扶助料の給付など。

(四)刑事政策上の年齢規定 十四歳未満と規定される刑法上の責任能力の缺如、十四歳以上と規定される矯正院收養、十六歳未満と規定される死刑及び無期刑の不科、十六歳以上と規定される犯罪少年の不審判・矯正院に於ける收容場所の区分、十八歳未満と規定される保護少年・受刑者の學科教授・減食罰罰の不科・分擔刑罰及び強制分監の制など。

(五)保安・衛生上の年齢規定 出生後翌年六月迄及び九歳と規定される第一期種痘及び第二期種痘、十二歳以上と規定される男女浴槽の禁止、十四歳以上と規定される藝妓遊戯、十八歳以上と規定される自動車等轉手・汽罐士・看護婦・娼妓の請願、十九歳以上と規定される政治結社談話の禁止、火藥彈藥の禁止、特選の禁止、賭博の禁止・飲酒の禁止、二十歳以上と規定される醫師・齒科醫師・藥劑師・産婆の請願など。

(六)公民生活上の年齢規定 十五歳以上と規定される婚姻(通稱)女子)・選挙権力、十六歳以上と規定される證人の宣誓能力、十七歳以上と規定される婚姻(通稱)男子)、二十歳以上と規定される成年・徵兵(通稱)・私生子認知に於ける承諾の必要、出生子の否認權、二十五歳以上と規定される自由婚姻(女子)・自由離婚(男女)・自由離婚(男女)・選挙權、市民權・歸化資格、三十歳以上と規定される自由婚姻(男子)・貴族院議員資格・衆議院議員被選舉權・問卷員資格など。

(七)國防上の年齢規定 十五歳以上二十一歳未満と規定される海軍志願兵資格、十六歳以上二十歳未満と規定される陸軍士官學校補行人學資格、十七歳以上と規定される陸軍特別志願兵資格、十七歳以上四十歳迄と規定される第二國民兵、二十歳と規定される徵兵(通稱)、二十二歳以上二十七歳迄と規定される生徒學生の徵兵(延期)など。

(八)高齢者に対する年齢規定 六十歳以上と規定される

年制規定の現行法規一覽表

十	二	十	十	九	八	七	六	六	六	年制
青年學堂 男子保護院 十三歲以上 二十五歲以下	前津兒童 十三歲以下 十三歲以上	長安園の禁止 十二歲以上 十六歲以上	中學校入學 十二歲以上	中學校入學 十歲以上	武大十倉上級 十歲以上	少年團員 八歲以上	學童 七歲以上	學童 六歲以上	小學 六歲以上 十四歲以下	第一期課程 自任次 至六年六月迄
女子保護院 十二歲以下 二十五歲以下	前津兒童 十二歲以下 十三歲以上	長安園の禁止 十二歲以上 十六歲以上	中學校入學 十二歲以上	中學校入學 十歲以上	武大十倉上級 十歲以上	少年團員 八歲以上	學童 七歲以上	學童 六歲以上	小學 六歲以上 十四歲以下	第二期課程 自任次 至六年六月迄
大正九年	昭和四年	大正五年	昭和二十九年	昭和二十九年	昭和二十九年	大正十一年	昭和七年	昭和十二年	昭和十二年	昭和十五年

十	六	十	五	十	四	十	三
第二國民學校 十七歲以上 四十歲以下	國民學校 十歲以上 十六歲以上	高等學級 十歲以上 十六歲以上	高等學級 十歲以上 十六歲以上	高等學級 十歲以上 十六歲以上	高等學級 十歲以上 十六歲以上	高等學級 十歲以上 十六歲以上	高等學級 十歲以上 十六歲以上
昭和十二年	昭和八年	昭和八年	昭和八年	昭和八年	昭和八年	昭和八年	昭和八年

二	九	十	八	十	七
前津兒童 十二歲以下 十三歲以上	長安園の禁止 十二歲以上 十六歲以上	中學校入學 十二歲以上	中學校入學 十歲以上	武大十倉上級 十歲以上	少年團員 八歲以上
昭和十二年	大正十一年	昭和二十九年	昭和二十九年	昭和二十九年	大正十一年

い型月に罹患者多く、地域は殆ど全国に及ぶが兵庫・岡山・香川地方では毎流行時復讐的に発生してゐる。罹患は高熱の男性に多く、職業的には精神の勞働者を使つ。誘因としては炎天下の過勞などが擧げられてゐる。本病は傳染性疾患であるが病原體は今日までは不明。病状も流行時及び地域により多様であつて(多形性)個々の名がある。暴して第一の疾患であるかについては議論が多い。主として中樞神経系(三叉神経)の興奮を發し、發熱、意識障礙及び筋緊張(痙攣)・不眠、無體位・發熱状態(筋緊張)の障礙、舞踏病様運動・アナーキー・震動・流汗(大量)等の(多形性)を及ぼし眼筋麻痺(複視)などを起す。大類して、(1)運動性・刺激性型、(2)痙攣・眼筋痙攣型、(3)筋失調・運動不協調型とすることが出来る。解剖的には中樞・間質の灰白質部其他間質神経核において微小非化膿・非肉芽性炎症、變質性増殖性の病變を認める。豫後は不良であつて、中に危險期を脱したものでも完全に治癒するものは少く、何程かの復歸をこなす。その主なものは(1)パルキンソン・ユームス Parkinsonismus (筋失調)の性格異常 psychopathischer Charaktere である。パルキンソン・ユームスは運動緩慢・振盪狀の顔貌・手指震動・流汗などの非特異的症狀を現はし進行悪化する。個々の性格異常は幼小兒期間發症患者の殆どすべてに見られるものであつて(成人では一〇%)、急性期に續發した病状は暫時も停止して居ない所謂遷延型(Progressive)の性格異常を特徴として自恋・輕薄・厚氣・移氣・不禮儀・易怒性・情緒を作ふ。度がひどい反社會性を帯びて騒動・放火・性的犯罪を爲し所謂社會化困難な不具の一型をなす。

【療法】 特效的療法なく、沃度・ワケチノリオン及びワロトリン併合使用、本症發症期患者血清注射、高氣弱病弱發症期注射などが試みられてゐる。後遺症にも別

機であるが、パルキンソン・ユームスにアトロピン・スココリン療法が推奨され、性格異常は市販教育學の對象であるが、設置には持續療法(補助療法)の必要あり。高氣アトロピン療法などが用ひられてその精神上の改善が所期されてゐる。

【研究機關】 昭和八年「日本學術振興會」の第八常設委員會に附屬して第三小(流行性痙攣)委員會が設けられ、既に昭和十二年始までに七回の會議を開き第一報報告が公表されてゐる。委員は十九名。主として大學醫學部(伊藤等)。

文庫—日本學術振興會第三小委員會第一號報告「昭和十一年」稻田進吉「流行性痙攣」(昭和十一年) G. & Kosonow, Epileptische Anfälle, 1920, W. Knappe, Psychosen bei Gehirnkrankungen (Duncker Handbuch der Psychosen, Bd. VII, 1920), A. Fromberger, Psychopathologie des Kindesalters, 1920.

農會

【意義】 農業の改善促進を目的とする農業者の自治的團體であるが、(農會法)大正十一年法律第十四號に依る法律農會、任意設立による有志農會とあり、帝國農會は前者に屬し、その他は後者に屬す。その代表的なるものとして(日本農會)を稱することが出来る。

【帝國農會】 帝國農會はまた系統農會と云ふ。町村農會—市農會—郡農會—府縣農會—帝國農會と一貫して系統組織を以て活動する體制を成しつつあるを以てである。現行(農會法)に依れば、系統農會は大體、農會の指導機關、農會改革者の福利増進、農會に關する研究・調査、給與の調停・仲斡、農業教育の普及等を職能とするものであるが特に上述農會は官民の連帯となり、官廳の獎勵を農業者に獲せしむると共に、農業者の意見を代表して官廳の諮詢に答へ又は官廳に建議し、或は

之を社會に發表すると共に特に下級農會の指導、聯絡に力を致し、下級農會は農業上必要なる諸施設の實行に當り、普通農業者の改善進歩に必要を致し、(業者・業協・團體等)を獎勵し、専門技術員を設けて諸施設の指導、指導及び各種の調査を行はしめ、以て生産の振興を図ると共に(農産用品)の共同購入、(農産物)の共同販賣の普及、(農業者)の仲介、(農産倉庫)の經營、(農産物販路)の調査、(農家の經濟)調査、(農業者)の指導、(農業)の普及等の經濟的施設、(農業者)の功勞者の表彰、(農村)の改良、(青年會)の指導、(地主)小作人の親善親和を圖る等の社會的施設、講習、講習、(貨物)の配付等の教育的施設等を行つて居る。

【大日本農會】 大日本農會は任意農會團體中の代表的なもの、その歴史最も古く、我國農會の源流をなして居る。農會の改良促進を促さるがために、農業に關する指導獎勵、講習・講話及び調査、軍隊農事講習會の開設、農業に關する文藝刊行物の發刊、農業に功勞ある者の表彰、農業に關する發明・發見の獎勵、農業教育の振興、農業に關する展覽會、品評會の開催、農業に關する圖書普及及び陳列物の設置、會員の爲に農業に關する質疑應答、會員の爲に調査・農具等の購入の仲介その他諸般の便宜の供與等を行ふものである。

【農會の治率】 明治の初め政府は泰西農法を消化吸收し以て舊來の農法を刷新せしめんが爲に農事に關し農民の自發的研究を獎勵し、地方長官に命じ、各地方に農事會或は共進會を組織せし、農業者をして、知識経験を交換せしめ、農業者の改善をなせしめんことを、斯くて各地に農事會が設けられるに至つた。明治十四年第二回内閣勸業講習會の開催せるも、を期とし、東洋農會下地改革場(平澤)の組織せるもの、東京農會(勸業局員三回)青林場員及び東京附近の有志の組織せるもの及び混同農會(勸業學校取組)卒業生の組織せるもの三大

農事會は全國より來集せる老農と異り、全國的團體たる大日本農會を組織するに至つた。これ現在に於ける大日本農會の前身にして且つ我國農會の源流である。然るに政府及び農部に依つて傳授せられたる西農法は、我國の風土に適せず、各農の農企業は概ね失敗に歸し、農事團體の解散するもの踵を傳して現はれ、新農法の勸業も大挫挫を來すに至つたのであるが、前田正名・柳井時敏、酒匂吉明等の諸氏はこれを憂へ、明治二十二、三年の交より系統的農會を組織し以て農業をして秩序に發展せしむることの必要を提唱し、京都府知事北垣國造はこれをその旨下に實施して良好なる成績を収め、之が領袖となつて、明治三十二年「農會法」、翌三十三年「農會令」が公布せられたが、同三十八年の「農會令」改正により町村農會、郡市農會及び道府縣農會が認められ、更に同四十三年の「農會法」改正により帝國農會が中央の統制團體となり、其後大正十一年從來の「農會法」及び「農會令」が廢止されて新たに「農會法」及び「農會法施行規則」が公布されて、今日の系統農會を成すに至つた。

文獻——協同會（産業組合及び農會の教育的活動）
田中孝也

能樂

【歴史】世阿彌元作は能樂の大成者であつたが、彼は同時に能の作者であり、役者であり、また舞臺監督者であつた。貞治二年（一三三三）に生れ、嘉吉三年（一三六三）に歿し、その生涯八十一年間、能樂は複雑な演劇から幼幼な演劇まで高められ、その傳統も今日まで六七世紀以前の命脈を保つほどの基礎が置かれ、また多くの専門技術者がそれによつて充分に生活して行けるやうな社會的需用の道が開かれた。だから世阿彌の一生は同時に能樂興隆の歴史でもあつた。

慶安七年（一六二六）世阿彌十二歳の時（當時幼名龍若）、彼

の父親阿彌清次（幼名まご）は將軍足利義滿の前で名聲の「能」を舞ひ、それ以來親阿彌の座（結崎の座）は次第に諸座の筆頭の地位に置かれ、藝若はその美觀と才氣によつて將軍の恩顧を受けるやうになつた。

その頃、能樂は藝藝と呼ばれてゐた。田樂の座でも、能樂の座でも、能藝を演じてゐた。田樂には本座・新座があつた。能樂には大和の四座（結崎・竹田・外山・坂戸）、近江の三座（山階・下坂・比叡）があつた。そのほかにも伊勢・丹波・備前等に幾つかの座があつた。座といふのは一種の職業團體の組織を持つたものであつた。親阿彌の時代には和州・江州・田樂といふ成句が行はれてゐた程に、大和の四座、近江の三座、田樂の二座が無斷の代表であつた。その中で、遂に大和の四座が優越者となつた。その中でも結崎の座が最優越者となつた。何故に大和能樂は優越者となつたかといふに、彼等の技術は確實な寫實主義（物真似）の基礎の上に立つてゐたからである。それは近江能樂の情緒主義（幽玄）を後退させるに足る程であつた。しかし、大和能樂は近江能樂の情緒主義をも無視しはしなかつた。田樂は衰微してゐたが、その中からも長所を取り入れることに苦みかたはなかつた。さういつた綜合的工作を最も熱心に實行したの、大和能樂の中でも特に結崎の座の親阿彌が第一であつた。

後に結崎の座は觀客と稱するやうになり、竹田の座（また訓讀井の座）は金春、外山の座は實生と、坂戸の座は金剛と稱するやうになつた。室町・京山の時代から桃山時代の能樂は四座並立であつたが、江戸時代の初期に金春の流れを汲んだ者々が一流に取り立てられて、四座（流）または五流と呼ばれてゐた。最近には梅若が觀客の座官から離れて獨立したので、それを加へると今日は六流といふことになる。

世阿彌は親阿彌の後を繼いで結崎の座の棟梁となり、

殊に將軍義隆の恩顧を受けて、能樂を高められるだけの高さに引上げた。彼の功績は、親阿彌の作り上げたものに漸きをかけて完成した所にあつた。親阿彌は情緒主義をも取り入れたけれども、主として寫實主義に重きを置いた。世阿彌はすでに寫實主義によつて基礎づけられた能樂を一層優美なものにするために情緒主義の情緒に力を入れた。能樂は鎌倉時代からすでに（能樂・田樂の能藝として行はれてゐたけれども、今日保存されてゐるやうな種類のものとしての創始者は親阿彌であり、その完成者は世阿彌であつたことは、古代ギリヤの悲劇の創始者・完成者としての、アイスキュロス、ソポクレス、エウリピデスの關係に類似してゐた。ギリヤでは、しかし、その後でモウリビデス、エスキュロスが出て悲劇を本質的に改訂して逸早く近代劇への發向を示したけれども、創樂にはそれに匹敵する改訂者は遂に出なかつた。下つて足利氏の末期に觀美小次郎・阿彌次郎の父子が多少の改訂を試みたけれども、本質的に能樂を改變するやうな結果にはならなかつた。それ故に今日まで繼續して居る能樂は、長・岡の世代の風流に應じて形體的に多少の變遷は斯くぞう生じて來たと思はれるけれども、根本的の傳統は當分のまま鞏固に維持されて居るのである。

その傳統の維持を助けたものは、外部的には歴代の爲政者が能樂を保護したことであつた。足利將軍は義隆、義持・義隆の三代は世阿彌とその子元盛を重用し、次の將軍義教は世阿彌父子を斥けて世阿彌元盛・世阿彌の弟の將軍義興は世阿彌を排斥して世阿彌元盛を特別として今日まで遺傳して居るのである。徳川義孝は特に金春流を愛好して自分でも舞つたから、その時代は金春流が四座の筆頭の知識を弟したが、徳川家康は親世を推擡して主座とし、殊に江戸幕府の政治的團體の中に能樂をも編入して、能樂を式樂となし、能役者に官吏の特遇を與

つた。

ノウカフ（三編）

へ、將軍・諸大名は聽つて能樂を演じるやうな傾向が生じたので、江戸時代に至つて能投者の生活保護は最も確實なものとなり、幕府は諸大名から配當米を徴収してその費用に充てられ、能投者は専らその技藝の鍛練に没頭することができた。その状態が幕末まで續いた。

さういふ状態であつたから、能樂は長い間士分階級の娯樂機關として全国的に廣まり、その中心は常に江戸にあつたけれども、大體には地方的特色のある能樂の發達した所もあり、また奇麗には命奉を中心とする下流風の能樂が傳はつて一異色を保持してゐた。

しかし能樂の傳統は家因に維持した影響力は内部的に最も強く能樂その物の中にあつた。言ひ換へれば、能樂の構成・主題・表現が遠近の調和を以て完成されてあつた爲に、多くの世代を經過してもなほ容易に滅没しない迫力をもつて人々の心身に染へるところがあつた。殊に武家政治時代に於ては、能樂は士分階級者の教養の上に重大な役割を演じ、能員は一般知識階級者の一種の常識でもあつた。もとより一部別見者は能樂・謡曲を武士階級の見地のみから評價して、或は「御書謡」と稱して「田村一」「八島」「飯」の三香を、他の藝術より特別に高く尊ぶしたり、或は「御謡」の主人公の自殺とか「盛久」の主人公の縁者との愛慕とかを輕蔑したりするやうな傾向もなくはなかつたけれども、大體に於て能樂本来の意向が正しく鑑賞されてゐたことは、例へば「豊野・松風に米の飯」の謡が長い間一般に承認されてきた如く、殊に三香目物(藝術)の中に最も人氣ある曲が見聞されてゐたことに依つて推知される。又能樂・謡曲の趣味がいかに一般的に行き至つてゐたかは、江戸時代に作歌された和歌・俳諧・川柳の中にそれから取材されたものが甚だしく多數であつたことに依つても想像される。

【教育】 能樂・謡曲の傳統が我々の祖先の長い間の舞臺藝術の表現として、また歌謡の表現として、家因

に保持されて来た根本的理由は主としてその専門技術者の間に實行された教育法であつた。

その教育法は關河彌によつて組織立てられ、世阿彌に上つて完成され、その後能樂の職分の家では大體に於て今日に至るまで傳承されて居るもので、それは世阿彌の記述した「花傳書」の中に要領は盡くされてある。「花傳書」は通稱で、正しく云へば「風姿花傳」六卷と「別紙口傳」一卷と合せて七卷から成る。記述の本旨は能樂の演出に「花」といふものが重要であることを説き、かたして「花」とを表現すべきの方法を説いた所にあるが、その第一巻は「年輩習得法」と題して、能樂技術の訓練と年齢との關係を實際的に指示したものである。その所説に従へば、技藝が自己の主観の解明から出て自由に表現される時期は二十四、五歳以後、それ以前は準備の時期である。内體の訓練(坐廻と健聲)は原則として七歳からはじめて十二、三歳まで(約五年間)を準備期

の第一期とし、その間に確を強ひながら自然の成長に打ちまかせざるならば、次の十七、八歳まで(約五年間)の第二期には少年期の花を見せであらう。しかし第三期の十七、八歳乃至二十四、五歳(約七年間)は、體徳の肥大、聲帯の異状、心理の變化等によつて技術習得上の危険に遭遇する時期で、特別の注意を必要とする。さうしてこの時期を通過すれば次の本格的能樂の時期に入るのである。

まづ二十四、五歳から三十四、五歳まで(約十年間)は、天分と努力と一致すれば、技術確度まで向上すべき時期で、筋力の寫實の基本的習得(女性・老體・軍體)の三體はこの期間に達成されねばならぬ。この期間に到達された技術の高さは次の約十三年(三十四、五歳から四十四、五歳まで)は保持されて、圖式四路の花を失はな内であらう。しかしそれ以後、殊に五十歳を過ぎてからは肉體的條件が不利となるため、(能は下らねども、

力なく、やうやうなだけゆけば、身の花もそよ目の花も失する)ので、それからは後援の花をかにして失はないやうに工夫すべきの時期となるのである。

上述の技術習得期間を今日の教育制度の修學期間と對照すれば、準備期の第一、七歳乃至十二、三歳は小學校時代に當り、第二期(十二、三歳乃至十七、八歳)は中等學校時代に當り、第三期(十七、八歳乃至二十四、五歳)は高等・專門學校・大學時代に當る。これで大體の準備教育を終つて、始めて技術の本格的な時期に入るのである。さうして能樂の技術教育は實際主義本となつて居る。それ依に能舞といふことが行はれ、妙舞の體得に無負荷なるものには最終の習得を担担する制度が保たれてゐた。「花傳書」はその師傳中の師傳として書かれたもので、昔は一子相傳の秘傳であつた。「たとひ一子たりといふも無器量の者に傳ふべからず」とまへに追記されたものであつた。また能樂技術の習得には補助的教養として歌道の研究が必要とされてゐた。それは能樂の情緒主義の根據は「古今集」「新古今集」を中心とする歌道(宮田東任「世阿彌十六部集」(前二卷)上巻)である。古田東任「世阿彌十六部集」(前二卷)上巻一節能舞「花傳書」(五百四十七頁)「能樂談義」(四百三十三頁)「能作書・能習書・能花傳書」(四百六十六頁)。

【試験場の設備】 國立・道府縣立試験場は學理の研究を主とするものではなく、學問の發達に補助して之を産業化し又は實際生活に適用し、又はその目的を以て一般の身體指導助成に當ることを目的とする點に於て所謂研究機關とその職能を異にするものである。

これを歴史的に觀察するに明治初年以來東西の學術技術を輸入し、これを民間に普及せんが爲に中央に地方に農業・工業に關する試験場・講習所等の設けらるゝもの

が多かつたが、それがその指導的、教育的使命を精究し、官立学校に轉化したものが少くない。その後我國の産業が單なる外國の傳習模倣の域に止まることを許さず、我國特別の事情に即して研究を重ねその開發發展を図ることの必要に迫らるゝに及び、全国的に地方的に産業各部門に亘り諸種の試験場が設けられ、獨自の研究調査を試み、民間産業の功成に力を盡すこととなつた。斯く試験場はその本質に於て研究的なると共に指導的なものであるから、各種の試験場は講習・講演等を行ふを會とすのみならず、必要に應じ特に教育施設をなし學科課程を定めて生徒を教育するものもある。例へば地方農事試験場が農事試験場卒業者を收容して農會の技術者を養成する如き、水産試験場が小学校卒業者を收容して水産技術者を養成する如きはその著しき事例であるが、その教育は特に講習に重きをおき實踐技術の修練を主とすることは學校教育と異なるのである。(五五五)

〔農業に關する試験場〕

(一)農事試験場 農林省所管の農事試験場は本場明治二十六年設置(一)を東京市に、支場を地方六箇所(二)に設けてある。この外には各府縣に、支場を、概ね土壌の調査や肥料試験をなし、重要作物の栽培、管理・保護等々に關する研究、及び種畜の育成・配布等をなす。その成績を公開して參觀せしめ、印刷發表して普及を圖り、實地に因存し、肥料其他の分析依頼に應じ、臨時所設して指導し講話する等一般農事事項の就ての講習會が少なくない。而して特別に各種事項の就ての講習會を開催し、特に講習生を致し所も多い。普通に農業學校卒業者を收容して一箇年間該校の農務に就かしめ、机上の講義や實驗も課するが、主として現場の實際に従事せしめる。現に町村の技術員となつて直接に農業者を指導し、その相談に應じて各農の現狀の役に當つて居るのはこの試験場でも修練を積んだ者が多數を占めて居る。例、製茶とか果樹園藝とか畜産とかライリーとか、その地方に重要な特殊の事項を別に取扱ふのがあり、農林省が會じて吏員の停給と經費を全額または一部補助するもある。此等の研究試験の爲に處を選び別に支場を設けるのであるも種でない。而して作物に加へて豚や鶏や鵝等の小家禽を飼養してゐる處もある。(六三九)

(二)蠶絲試驗場

農林省所管の蠶絲試驗場(明治四十四年原蠶絲研究所として設置、大正三年蠶業試験場と改稱、現稱)となり、昭和十二年現稱に改稱して東京市にあり、栽桑・養蠶・製絲・製絲其他蠶絲業に關する試験及び調査、原蠶種の製造及び配布、桑の接種及び苗木の生産及び配布、養蠶・繭・繭繻・製絲用水質他蠶絲業に關係ある物件の分析をなすほか、講習・講演等の教育的活動をなすこと、農事試験場と同様である。全國に先支場、一出張所が設けられて居る。其他地方には原蠶種所管の蠶業試験場がある。これは大正三年設置の群馬原蠶種製造所(大正十一年現稱に改稱)の發身で、原蠶種の製造及び配布、試験及び調査を行ふ外、講習・講演、實地指導及び質疑應答等の教育的活動、並に蠶種普及及び苗木等の配布、鑑定及び分析、蠶絲に依る繭の検定等も行ひ得ることになつてゐる。

(三)園藝・茶業・林業試験場

園藝試験場(明治三十五年設置、大正八年改稱)は静岡縣金谷町に、林業試験場(明治十一年内務省苗木試驗所、同十四年農務省に移管、同四十二年現稱に改稱、大正十一年現稱となる)は東京市にあり、共に農林省所管で苗木園藝・茶業及び林業に關する試験及び調査、分析及び鑑定、苗木及び標本(四)の配布の外、講習・講話等に依る師者の發給をなす。

農林省所管の生絲検査所(明治四十四年現稱)なるは横濱市・神戸市にあり、生絲に關する各種の検査、生絲の検査及び貯蔵に關する各種の研究及び調査の外、生絲の検査及び整理に關する講習及び講話等を行つて居る。

(四)畜産試験場 農林省所管の畜産試験場(明治三十三年廣島縣に、同三十九年北海道に設置して種牛牧場の國營を廢して大正五年設置)は千原市にあり、種牛に關する試験及び調査、種畜及び繁殖の配布・仔付並に種畜の種付、畜産に關する分析及び鑑定、畜産に關する知識技術の傳習、肥肥に關する試験及び調査等を行ふ。全國に一支場三出張所が設けられて居る。其他道府縣種畜場があり、家畜・家禽・蜜蜂に關する育成指導等地方産業の振興に盡力して居る。

(五)種羊場 農林省所管の種羊場(大正七年設置)は北海道札幌市豊平町にあり、種羊の飼養管理・改良・畜積及び育成並にこれ等に關する知識技術の傳習、種羊の配布・貸付及び種付、種羊飼養の指導、繁殖及び管理、種羊生産物の調査及び加工並に之に關する知識技術の傳習等を行ふ。一支場が設けられてゐる。

(六)種馬場 農林省所管の種馬場(昭和二年設置)は全國五箇所(一)にあり、馬の飼養管理、改良・畜積及び育成、種馬及び種馬の配布、産駒能力の検定、繁殖に關する指導及び獎勵、繁殖に關する技術の傳習等を行ふ。

(七)種馬牧場 種馬育成所及び種馬所 全國二十一箇所(二)にあり、共に農林省所管で大正十二年設置で種馬牧場は種馬の畜積及び改良、種馬育成所は幼種種馬の育成及び訓練、種馬所は種馬の種付及び貸付、種付成績及び産駒成績の調査、畜産に關する諸般の調査を行ふ。

(八)原産調査所 農林省所管の原産調査所(大正十年設置)は東京市にあり、家畜の疫病に關する調査及び試験、預防・消毒及び治療の方法の研究、血清類の製造・配布及び検定の外、講習及び講話を行つて居る。全國に三支場が設けられてゐる。

(九)水産試験場 農林省所管の水産試験場(昭和四年設置)は東京市にあり、その職能とするところは水産に關する試験及び調査、分析・検定及び鑑定、種魚及び標本

ノウキヨウ (農林省の工業試験場)

の配付、講習及び講習等、全国に四分場が設けられて居る。其他道府県水産試験場はその道府県内の水産業の改良発達を目的とし、漁撈、製乾、養殖に關する事項につき試験を行ひ、年一回以上試験に關する報告等を發行する責任を課せられて居る。其他魚介介育等の配付、水産製造品等の配付及び鑑定、水産の毒菌及び漁場等に關する調査を行ひ、又水産に關する講習、講習等知識技術の傳習を行ふことになつて居る。

(十)農材工業指導所 農林省所管の農材工業指導所(昭和十三年設置)は東京市杉並區にあり、農材工業に關する研究並に地方農材工業指導者を養成することを目的とする。未だその設備が完成してゐないのでその仕事は現在のところホーム・スパンの如き衣料、地方的特色を加味すべき木村工務品、雑穀、其他農産食糧加工品の生産等に限られてゐる。

(十一)工業に關する試験場 (一)工業試験所 商工省所管の工業試験所(明治三十三年設置、大正七年現制となる)は東京市及び大阪市にある。工業に關する試験、分析、鑑定及び傳習をなすことを主たる目的とするものであるが、支障なき限り工業に關する試験又は分析を爲さんとする者に對し期間を限り設備の一部を使用させることがある。又工業試験所の試験研究の結果、製造可能な域に達したるものにして民間で製造困難なるもの製造をなすこともある。其他道府県工業試験所は當該道府縣に於ける工業の發達を目的とし、大體官設工業試験所と同様の事業を營む。

(二)纖維工業試験所 商工省所管纖維工業試験所(大正七年設置)は東京市にあり、絹業又は人造纖維工業に關する試験、分析及び鑑定、纖維工業に關する知識技術の傳習及び講習、其他その設備を附設し、一般をして絹業又は人造纖維工業に關する試験又は分析を行はしめ、本研究所に於ける研

究の結果を普及せしむる爲、一般の依頼に應じ絹製品、人造纖維製品又はその原料或は材料の製造加工を行ふこともある。

(三)陶磁器試験所 商工省所管の陶磁器試験所(京都市立の陶磁器試験場を前身とし大正八年設置)は京都市あり(昭和八年愛知縣瀬戸市に瀬戸試験場を附設)、その職能とするところは陶磁器に關する試験及び研究、陶磁器原料及び材料の品質鑑定、陶磁器製作に關する知識技術の傳習及び講習、試験研究のため製作したる陶磁器及び加工したる其の材料の配布、本所研究の結果を普及せしむる爲の一般より陶磁器製作所等である。

(四)燃料研究所 商工省所管の燃料研究所(大正九年設置)は埼玉県川口市にあり、燃料に關する研究を掌り、一般の依頼に應じて燃料に關する試験を行ふ。

(五)工業指導所 商工省所管の工業指導所(昭和三年設置)は仙臺市にあり、工務品に關する試験及び研究、工務品の原料及び材料の品質鑑定、工務品の製作に關する知識技術の傳習及び講習、試験及び研究のために製作したる工務品、加工したるその材料並に複製したるその意匠圖案の配付等を主とし、工務品の改善に必要ありと認めたる場合一般より工務品の製作並にその意匠圖案複製の依頼に應ずることである。

(六)其他主要なる試験場 (一)通信省所管の電氣試験所(明治二十四年設置、大正七年現制となる)は東京市にあり、電氣に關する試験、研究を、厚生省所管の衛生試験所(明治二十三年現制となる)は東京市及び大阪市にあり(外に東京、大阪、京都、神戸、名古屋、廣島、下關に各市立衛生試験所がある)、衛生に關する試験、藥用植物栽培の指導、醫藥品の試験又は製造を、大藏省所管の醸造試験所(明治三十七年設置)は東京市にあり、酒類、醬油類の試験及び之に關する知識技術の爲に講習をなし(新案の發達を助成することを職分とする。(官報) 農)

農業學校 (2) agricultural school (3) Landwirtschaftliche (4) école d'agriculture

【我國の農業學校】 (一)明治時代 明治五年の「學制」には、農業學校をもつて中學校の一種とされた。同六年

の「學制二編追加」には、農業學校並に農務學校を中學校の一種として其の學科目を定められた。併し、當時直ちに「學制」の規定による農業學校は設置せられなかつたが、同八年頃から該規程に準じて學校の設置を見るやうになつた。即ち札幌農學校(明治七年設置)農業學校(同八年設置)等が、駒場農學校(明治七年設置)農業學校(同八年設置)等が、京都府立農務學校(明治九年設置)の高程度農業學校を先驅として、石川縣農業講習所(明治十年)、新潟縣農務試驗場内農務牧場(明治十年)、岐阜縣農務講習所(明治十年)、廣島縣農務講習所(明治十二年)等の公立農業學校、又津田仙(二宮)農學校が東京市麻布に設けた學農社等、中等程度農業學校が設置された。

明治十六年四月、文部省は「農業學校規則」を規定し、第一種、第二種の農業學校を設けることとした。第一種は「主として初等農事ヲ操ルヘキ者」を養成し、學科は簡易を旨として實地を主とし、第二種は「主として畜ヲ畜スルニ當ルヘキ者」を養成する所とし、學理と實地とを課することとした。之が獎勵策として、政府は公立の農業學校に每一校五町歩以内の官有地を無償提供して使用することを許可し、又公立農業學校の所有地で五町歩以内の實用地は、其の地租及び地方税を免ぜられた。茲に於て農業學校は舊典の氣運に向ひ、明治十八年には第二種の農業學校九校ありて其の生徒數三三八人に及んだ。

然るに明治十九年支那之變を激し、此の通用を以て實際に適切ならずとして之を廢し、別に規定する所なかつたので、地方農業學校の大部分は、閉校するの運に遭つた。斯教育は大規模を缺つたのである。されど時勢は、更に識者の注意を喚起し、漸次に大阪、仙臺等に農

學校の設立を見、漸次恢復するやうになつた。明治二十年七月、「農業農學校規程」が定められたが、其の程度の低きと簡易といふ名稱の歡迎せられざるはなかつた。然るに日清戰役後、特に國力充實の必要を感じ、實業教育の振興を認むるやうになつたので、明治三十三年二月、勅令を以て「實業學校令」の公布あり、之と共に、文部省は省令を以て、各實業學校の規程を別々に定めたが、「農業學校規程」は同月省令第94號を以て定められた。規程を以て、農業學校は之を甲種・乙種の二種とし、甲種は高等小學校卒業又は之と同等以上を入学資格とし、修業年限は三年とし、乙種は高等小學校卒業以上を入学資格とし、修業年限は三年以内とせられた。當時農業學校は五〇校あつたが、其後逐年新設せられ、明治四十四年には二四一校、在後二六、九四五人を算するに至つた。

(二)大正時代 ヨーロッパに於ける世界大戰後、時勢は大いに變化したので、大正十年一月十五日に「農業學校規程」の改正あり、従来の甲種・乙種の制度を廢し、其の修業年限は學科の種類及び土地の情況に應じて之をきまるとし、(一)高等小學校卒業程度を以て入学資格とする場合に於ては三年乃至五年、(二)高等小學校卒業程度を以て入学資格とする場合には二年乃至三年とし、前記の修業年限は特別の必要ある場合に限り、一年以内の延長をなし得るものと規定せられ、學科日は、修身、國語、算術、國算、手工、外國語其の他の學科日を附加することを得ることとし、女子に就ては修身、國語、算術、理科、家事及裁縫、體操並に農藝に關する學科日及實習とし、地理、歴史、傳記、國算、音樂、手藝其の他の學科日を附加することを得るものと規定せられた。之が女子に關する農業學校規程の現はれた物である。

ノウキヨウ(農業教育)

而して農業學校に於ては、土地の情況により、學科は農藝科、畜産科、園藝科、畜産科、林業科等に分ち、其の學科又は數學科を置くことを得るものとした。又主として農業に關する事項を設けるために専修科を設け、尙留時講習をなすことを得とし、この外農業學校規程中に、既開學校に關する規程を定め、修業年限を高等小學校卒業程度を以て四年とし、特別の必要あるときは、一校年限の延長をなすことを得ることとせられた。附く規程を改正して整備せられたので、大正十五年には學校三三〇校、生徒五七、二四四人を算するに至つた。

(三)昭和時代 其の後進行之實績に徴し、時勢の急変に伴ひ更に改正刷新するの要があつたので、昭和五年五月七日を以て、其の改正規程が公布せられた。其の改正された要點を挙げて見ると、(一)高等小學校卒業程度を以て入学資格とする農業學校の修業年限三年乃至五年を二年乃至五年として、二年の農業學校を認めたとし、(二)必須科目中の法制經濟科を除いて新たに公民科を特設したること、(三)従来の毎週教授時数は實習を除いて三十時以内とし、特別の必要ある場合に限り三十三時まで増加することとを認めたとし、大體實習を除き二十四時以内とし、特別の必要ある場合に於ては、三十時まで之を増加し得ることとし、體操は場合に依つては此の制限に依らざることを得としたこと、(四)長期講習は高学年のみであつたのを、低学年より年に二回月以内講習のみを認すことを得し、高学年にはなほ一箇月以内講習が延長を認めたとし、(五)夜間農業學校を新たに認めたとし、(六)卒業者研究指導を新たに規定したこと、(七)中學校・高等女學校の卒業生を收容する修業年限一年の第二部の制度を新たに認めたとし、(八)特殊組織の農村教育の學校を新たに認めたとし等が此のときの改正要點である。更に昭和十二年には從來加設せられた歴史、地理の二科目を加へ、實習の改められた。斯く農業學校に於ては、公民科を加へ、實習の

教授に重きを置き、また卒業生の指導にも力ある等、一層實際生活に密切なる教育を行ふやうになつた。

(四)世界史

「イギリス」 イギリスは産業革命以來綿織に商工業立國策を遂行し、農業教育を兩手し進めたのであるが、世界大戰の苦き經驗に鑑み農業振興に深甚の注意を拂ふ様になつた。併し地方的には農業學校 *agricultural school* 乃至短期學校等が設けられ農村の年少子弟が實習本位の短期農業教育を施す外、講習や遠征學校等が行はるべきに過ぎない。たゞイギリスに於て特に注意すべきは、農村婦人協會 *Women's Institute* の活動である。農村婦人協會は村務の婦人割合してその教養を厚くすることを目的とする團體であるが、世界大戰當時農村は主として婦人の手に維持せられた事實に鑑み國內に於ける農業の振興は婦人の努力に俟たなければならぬことを痛感し、協會は村務婦人の教養を興ると共に農業に關する知識技能を培はしむることに特別の熱心と佛ひ相當な成績を挙げている。その他農業に關する大學教育は他の諸國と異なるところがない。

「フランス」 高等小學校 *collège primaire supérieures* に三年の農業科を施設する外、これと同じ程度のものとして農學教育場 *chambers* と實科農業學校 *écoles pratiques d'agriculture* がある。修業年限は共に二年乃至三年、農業實務者養成することを目的とするものであるが、従者は特に優秀なる資質のあるものを收容して居る。その他講習學校に關する農業教育機關もある。これ等よりやう高程度の農業學校及び農業研究所がある。義務教育修了者を收容し、修業年限は土地の事情に依つて異なるが大體四年である。高等教育機關としては國立農業研究場 *Institut national d'enseignement* 並に國立農業學校 *école nationale d'agriculture* がある。共に十七歳以上のものを入学せしめ、前者は修業年限二年高等農

ノウキヨウ (農業教育)

事技術者、従者は修業年限二年中農場管理者の養成を目的とするものである。

【ドイツ】 最も大衆的な農業教育機関は、補習學校に屬する農業職業學校 Landwirtschaftliche Betriebslehre である。國民學校義務教育修了後、上級學校に入學せざる農村子弟に對し、滿十八歳まで就學を強制する補習學校で、一般教養並に農業教育を施す。大體に於て時間制である。之に對し、全日制のものには、農業に關する實業學校 Fachschulen とし、農業學校 Landwirtschaftsschulen 及び高等農業學校 höhere Landwirtschaftsschulen がある。前者は七年制國民學校卒業者を收容し、修業年限一年以上、後者は七年制國民學校卒業乃至高等學校三級下修了資格を有するものを收容し、修業年限四年である。その他、農業學校 Ackerbauhochschule は十六歳以上、國民學校卒業者又は高等學校第三級入學資格者にして二箇年以上農業實務に經驗ある者を入學せしめ、半年を一學年とし、四學年を以て修了する。一般教養の外農業經營管理に必要な専門的知識を附與するを目的とする。實例地米高等學校 Hohen Landmannschaft für praktische Landwirtschaft は、高等農業學校若しくは農藝學校・農業學校を卒業するか或は中間修了資格を有する者にして四年以上農業實務に經驗ある者も收容し、修業年限一年、中農企業者又は大農經營者等を養成することを目的とする。其他、大學に農業學校の施設あることは他の國と同様である。更に季節的のものとしては全期農業學校 landwirtschaftliche Winterhochschule は國民學校又は補習學校卒業者を入學せしめ冬期半年づつ二年の課程で中小農業者の子弟に農業に關する専門的知識並に農業者としての公民的教養を授くるを目的とする。

【アメリカ合衆國】 各州に農業大學 agricultural colleges があつて、地方農務の指導施設に當つて居る。これは一八五七年キャル・L. B. Mead の提唱に基き、

一八六二年制定された土地下付法 Land Grant Act に依り州立農業大學經營費に充てんが爲に政府より下付された土地の代償で出来たもので、州立農業大學の設置はアメリカに於ける農業教育の振興を促し各種の農業教育機關が設けられることとなつた。農業大學に附設されたものも修業年限二年乃至三年の農業ハイ・スクール若しくは cultural high school の外一般のハイ・スクールに農業科を設けるものも多く、農村地方には又従来の農業ハイ・スクールが多数設置せられ、その他「ミューニヒエール Smith-Hughes Act of 1917」に基いて獎勵せられる職業學校 trade school にし、農業教育を主とするものが多数施設せられて居る。

【イタリヤ】 實例地農務長「ソッリー」E. Minolati が政權を握るに至つた後、ソッリーを文部大臣として教育制度に大改革を施した結果、學校教育はすべて社會の必要に應じて施設し、國民生活を建設する要因たらしめんとする方針を採りつゝあるところから、従來の如く形式に拘はり畫一に限することなく、その修業年限、教科内容等に於て必要に應じて多種の學校が施設せられて居る。中等程度の農業教育機關として、中等農業學校 scuola media は小學校修了者を收容し修業年限四年、農業學校 scuola superiore 中農に關するものがあるが、下級學校として農業學校 Istituto agrario、農業實科學校 scuola per i contadini 等の外、補習學校 scuola complementare に於ける農業教育も本擧げられべきである。大學は法律・醫學・哲學・理學の各學部より成るを傳統とし、農業は大學と程度を同じうする高等専門學校 Istituto superiore agrario に於て教授せられ、その修業年限は四年である。

【ソヴェト・ロシア】 ソヴェト・ロシアの國民教育の基本的體系として國民に對し生産の重要な部門に對する理論的並に實際的知識を授けんが爲に八歳より十

七歳に於ける九年間を義務教育期間とし、第一勞働學校制を布き農村に於ては第一期(二箇年)の課程を了したる者に對し第二期前期(三箇年)の教育を施し、この期間を年少農民學校とす。農業及び農村經濟に關する知識を授け全國的に「ウイニト」農村建設の中心者たる養成を圖る途に出たのであつたが、政治上の理由より集團農場制度が急進に發展し、この特定の機構に應ぜんが爲にこれに七年制農民學校を附設するに及びその發達者るし途に要因なる典型的教育の近代化、その卒業者は政府經營大農場(ソップ學校)又は農民の共同經營「コレクティブ」の青年學校に入學して農業實務を中心とする中等農業教育を受け更に農業大學に進む一層の系統を成すに至つて居る。(原稿)

農業教育 (agricultural education)

(一) Landwirtschaftliches Bildungswesen

(二) Fachschulen

(三) höhere Landwirtschaftsschulen

(四) Ackerbauhochschule

(五) Landwirtschaftliche Betriebslehre

(六) Fachschulen für praktische Landwirtschaft

(七) höhere Landwirtschaftsschulen

(八) Ackerbauhochschule

(九) Landwirtschaftliche Betriebslehre

(十) Fachschulen für praktische Landwirtschaft

(十一) höhere Landwirtschaftsschulen

(十二) Ackerbauhochschule

(十三) Landwirtschaftliche Betriebslehre

(十四) Fachschulen für praktische Landwirtschaft

(十五) höhere Landwirtschaftsschulen

(十六) Ackerbauhochschule

(十七) Landwirtschaftliche Betriebslehre

等地方の部門に分れた。凡て實務に堪能なる人物を養成する事を目的として、學科と共に實験實習を重んじ、殊に近來中等學校に於ては地方の實情に應じ、その教授實習を奨励せしめ、努めて農村の實際に即せしめんとする傾向顯著なるものがあることは特筆に値する。

〔英國の農業教育〕 英國の農業教育は大體四種の形態に於て行はれてゐる。(一)義務教育又は高等小學校卒業後上級學校に進まず、農村に止まりて農業に従事する大衆青年を対象とする青年學校に於ける教育。(二)義務教育又は高等小學校卒業者を教育して二箇年乃至五箇年の教育を施す中等農業學校に於ける教育。(三)中學校卒業程度の者を教育して三箇年の課程を履修せしむる農業専門學校に於ける教育。(四)高等學校又は其他の高等教育を完了したる者を入學せしめ三箇年の教育を施す大學教育、即ちこれである。其他農村高等小學校に於ける實業科、農村に於ける小學校の教員たるべき者の資質を養成せんが爲の師範學校に於ける農業科、農村地方に所在する中學校第一種並に高等女學校實業科、農村青年學校教員養成を目的とする青年學校教員養成所等も亦農業教育の範圍に在るものと見るべきであらう。

(一)青年教育 尋常小學校又は高等小學校を卒業し、農業に従事しつゝある者を教育する青年學校は、廻り農村に普及し、農村指導の中心となりつゝあるものも少くない。蓋し我國農業者の生活は青年層の奮起を俟つところ頗る多きは、農業者の固く認識するところで、青年學校は地域の實情に即し、農業に従事しつゝある青年の研究心を誘導し、その指導に當りつゝあるからである。今後青年學校の義務制が實施せられ、その施設が充實せらるゝに至らば、一般農民教育機關として更に一段の實績を擧げらるゝに非ざるであらう。

(二)中等農業教育 「實業學校令」に基く農業學校規程に準據するもので、大體尋常小學校卒業程度を以て入學

資格とする場合に於ては二箇年乃至五箇年、高等小學校卒業程度を以て入學資格とする場合に於ては二箇年乃至三箇年を修業年限とするもので、農業科・養蠶科・園藝科・畜産科・林業科等の一學科又は複學科を設置しその教科内容は一般農業に屬する普通學科目と實業學科目とを以て構成せられて居る。明治三十二年制定の「農業學校規程」は、高等小學校卒業程度を以て入學資格とし修業年限三箇年一箇年以内延長し得なるものを普通農業

第一表 (昭和十一年十月一日現在)

入學資格	修業年限				
	甲	乙	丙	丁	合計
高等小學校卒業	二	三	四	五	一六
高等一年生終了	一	二	三	四	一〇
高等小學校卒業	一	二	三	四	一〇
農業學校卒業	一	二	三	四	一〇
合計	五	一五	二二	二五	六七

備考 甲種・乙種は町立以上の者、丙種・丁種は小學校卒業程度を以て入學資格とする。丁種は町立以上の者、丙種・丁種は小學校卒業程度を以て入學資格とする。丁種は町立以上の者、丙種・丁種は小學校卒業程度を以て入學資格とする。

第二表 (昭和十二年現在)

學科	甲	乙	丙	丁
農業科	三	一	一	一
園藝科	一	一	一	一
畜産科	一	一	一	一
養蠶科	一	一	一	一
林業科	一	一	一	一
工業科	一	一	一	一
商業科	一	一	一	一
合計	八	四	四	四

學校といひ、尋常小學校卒業程度を以て入學資格とし修業年限三箇年以内なるものを乙種農業學校と稱したのであるが、大正十年の改正に於て此の差別的名稱を撤廃した。併しその教育程度は明かに二つの段階を形成し、一は農村の指導者の養成

を、一は農村の實務に當る中級人物の養成を目標としつつあることは事實である。然るに、我國農業技術の發達と農村問題の複雑化とは、農村の指導者としてより高き教育を必要とするに至り、その養成は農業専門學校に於たんとする傾向顯著るしきものがある。今、中等農業學校の現状を修業年限及び入學資格別に觀れば第一表の如くである。又之を設置學科に依つて内容的に觀察すれば第二表の通りである。

(三)高等農業教育 農事に關する専門技術者の養成を目的とし、農業に關する職業教育の最高果をなすものである。従つて農業に關する學術の進歩並に職業的分化の狀態に即して諸種の學科を設置

學科	甲	乙	丙	丁
農業科	一〇	一	一	一
園藝科	一	一	一	一
畜産科	一	一	一	一
養蠶科	一	一	一	一
林業科	一	一	一	一
工業科	一	一	一	一
商業科	一	一	一	一
合計	一四	四	四	四

し、各農業専門學校はその一學科又は複學科を設けて居る。我國農業専門教育に於て學科別に設置學校数を舉げれば第三表の通りである。

(四)大學教育 農業に關しては、帝國大學中農学部を設置するもの四、私立に於ては一單科大學があるが、官立の單科大學を缺くことは商業・工業と異なる點である。實業教育に於ては大正九年「實業學校令」を改正し、農業學校より水産學校を分離し、昭和十年水産専門學校高等水産學校の設立を見たのであるが、大學に於ては水産學科は依然として農学部内に施設せられつゝあることは往々に依する。

「我が國農事教育の沿革」 明治四年、文部省が設置せられ、全国の文教を司り、學校を統轄することとなり、各地の農事學校亦これを編として施設せらるべき機運に向つたのであるが、これより先、既に内務省、大藏省の施設に係る制度與業の機關があつた。明治初年、政府は大いに國力を増進する必要を感じ、農事專業の振興を圖るところあり、先づ明治三年九月、民部省中に勸業局を設け、専ら殖産獎勵の道を講ずるに當つて、泰西の學術を輸入するの急務を感ひ、多く農事學校を設立する方針を定め、先づ歐州新術のため東京芝罘上野内に假設會館を興築せり、我が國農事專業を設けし。これ我國農事學校の嚆矢である。明治八年札幌に移され、その規模を擴張し、明治九年、アメリカ人タウターを招聘してその指導に委ねらるゝに至つて、學風振に振興し、幾多有爲の人材を輩出せしめ、我國農事教育のメッカとなるに至つた。此年大藏省はまた東京四谷内藤野所に農事試驗場を設け、明治六年、内務省が設置せらるゝや、該試驗場はその所管に移り、こゝに農事專業場の動物學、植物學、醫學等科(農事試驗場)を設け、明治十年七月より授業を開始した。更に内務省は四谷内藤野所遊園寮中に煤炭試驗所(煤炭大)・立派の蒸氣熱源を設け人材の養成に努むるところがあつた。

明治五年、「學制」が頒布せられたが、明治八年頃より漸くこれに依據する農事學校が地方に設立せらるゝに至つた。京都府立農政學校(明治九年)、石川縣金澤農事場内農事講習所(明治十年)、新潟縣中野原郡下鳥島農内農事試驗場内農事講習場(明治十年)等は其の代表的のものである。蓋し明治五年に頒布せられた「學制」は規則雖大秩序然然たる大教育典典であつたが、國制何れの我が國情に合せず、實際上の效果を擧ぐるに足らなかつたところから、明治十二年、改めて「教育令」が公布せられたるも、餘弊百出し、遂に明治十三年、十八年の國風に

互りて全面的に改定を俾得なくせられたのであるが、此等の法令は皆國民教育の振興に重點を置き、小學校に關する事を主とし、實業教育に對しては關心を拂はなかつた。我國實業教育に關する制令の成立したのは遂に後述の明治十二年の「實業學校令」による。會、明治十六年「農事學校通則」の發布を見れば、時代の趨勢に伴ひ地方に農事學校の設置せらるゝもの相當數に達したるもその内容殊々として一定せざるところより、此等の諸學校を統一する必要に迫られたるが爲に外ならず。明治十九年「帝國大學令」を始めとして諸學校令の發布を見たが、實業教育は依然として多くの關心を拂はれず、政府の意圖を示すに足る制令を見ることが出来なかつた。その後日清戰爭前後

第四表

年	農事専門教育		中等普通教育	
	學校數	學生數	學校數	學生數
大正十一年	八	一、〇四三	一、四九〇	一、〇六三
同十一年	六	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同十一年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同十四年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同十五年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同十六年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同十七年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同十八年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同十九年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同二十年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三
同二十一年	二	一、〇六三	一、四九〇	一、〇六三

に於て農事振興の層漸く高く、その教育に關する社會の要も亦昂進したる結果「實業補習學校規程」(明治二十二年)、一「實業農學校規程」(明治二十七年)の制定ととなり、更に「實業教育我國補助法」(明治二十七年)の發布となり、こゝに我國實業教育發達の礎石を築くに至つた。斯くの如き機運を相來したるは、時勢の然らしむるところでは

あるが、又井上毅・寺田傳吉・國尾新・手島精一等の努力に依つてこそ尠くないことを知らなければならぬ。

明治二十七年「實業教育我國補助法」の制定に端を發し、我國農産界の躍進と進行して従來不振を極めた實業教育は急激なる發展を遂げ、全国各地に工・農・商各種の實業學校が設立せらるゝに至つたが、實業教育の依據すべき國家の制令は不備を極め、支障少からざるものあるを觀、政府は高等教育會議に諮詢し、その結果明治三十二年二月「實業學校令」及び本令に基き省令を以て制定された「農事學校規程」(明治三十二年)を發布し、明治三十六年「農事學校令」制定と共に、「實業學校令」を改正し、「實業學校令」(高等)・「農事學校令」(專門)・「實業專門學校令」・「專門學校令」(工業)・「專門學校令」(商業)・「專門學校令」(農事)・「專門學校令」(美術)・「專門學校令」(音樂)・「專門學校令」(醫學)・「專門學校令」(文藝)・「專門學校令」(體育)の諸令を制定し、こゝに工・商・海軍・水産などと共に農事専門教育制度が確立し、我國實業教育制度がその體格を完備するに至つた。こゝに大正十年以来の我國實業教育發展の過程を表示すれば第四表の如くである。

「農事學校」の項参照。(農事教育)

「農事專門學校」 實業專門學校の一種。「高等農林學校」の項を参照。

「農事大學」 大學生にして農事科のみを置く。専科大學。學部は當該大學兼科修了者又は高等學校高等科卒業程度以上のものを入学せしめ、三年以上在學して一定の試験に合格した者は農事士と稱することを得る。なほ學部卒業後更に研究せんとする者のために研究科を置くことを要し、又特別の必要ある場合には修業年限二年又は三年の豫科を置くことを得る。

東京・北海道・九州・京都の各帝國大學の農事部。大正十三年・同十四年・大正九年・同十二年創設及び東北帝國大學農事部の農事科・農藝化學科・昭和三年

年創設は其の實質に於て農業大學と見るべきではあるが、早稲大學の農業大學としては、私立の東京農業大學（大正十四年創立）とあるのみである。

（農業教育）の項参照。
（農事試験場）「農業及び工芸試験場」の項を参照。
（衛生）

農村衛生

〔意義〕 農村衛生は、農村の住宅、飲料水、下水汚物の糞尿、糞糞、児童保健、職業衛生に保健機關、衛生思想の普及と教育等の多岐に亘つてゐる。農村の病態は都市の病態と較べて、一般に問題にされること著るし、題れるやうに、農村の衛生は都市の衛生に較べて甚だしく見劣りする。例へば、主として農民を対象とする國民健康保險法の制定昭和十三年には、之を鐵山・工場労働者（多くは都市の）を対象とする健康保險法の制定大正十一年に較べて約十五年遅れてゐるが如き、その一例である。

〔農村住宅〕 内務省が大正七年から大正十一年に至る五箇年間に農村住宅三三〇〇戸について調査した所によると、床の高さは、一尺以上一尺五寸以下のもの三三・九％、一尺五寸以上一尺七寸以下のもの三二・五％、一尺以上一尺以下のもの三〇・七％で、即ち二尺以下のものが六六・一％で殆ど全部を占めてゐる。採光・換氣は、兩者共に佳良なるもの三一・五％、中等のもの四六・三％、不良なもの二二・二％で、換氣は寧ろ更に及ぶものが多い。農村の死亡原因の第一位を占める肺病が主として小兒村に乳兒ならむ、再も死亡月が冬期であるといふことに照合するならば、即ち半に過ぎざるものがある。下水汚物の掃除設備は極めて不完全であつて、その設備あるものは、僅に三％に過ぎぬ。従つて井水を使用する大数の農家の飲料水は、分析試験の結果飲料に堪ふと認められるものは四五・八％であつて半数に満たぬ。かくの如く不良なる農村住宅に對して、如何なる程度

ノウジンケ（農事試験場）——ノウソンエ（農村衛生）

に住宅改良が行はれてゐるかといふに、昭和二年内務省社會局の調査によれば、茨城・鹿児島二縣を除く各道府縣に於ける、縣・町村、農村・産業組合・婦人會其他の團體を主体とする農村住宅改善の概況は、團體数九三に於いて、その事業種別は、糞尿其他の設備改善七九、火災防備二、参考資料調査會一、参考資料配布六、住宅調査設計基盤四、等である。農村に於ける飲料水の改良は、近時各地に簡易水道の敷設が實現され、昭和二年の調査によれば町營五十餘、村營三十餘、其他工事中のもの相當多数に上つてゐるが、併し最も重要な井戸改良に對する補助金支出と水質の検査改良の方策は、未だ充分に具體化されて、又普及されてゐないのである。

〔農村の死亡率と疾病〕 最近十箇年間に（自大正十四年）昭和五年の平均死亡率を都市と郡別にみれば、市郡人口千につき一六・九四、郡平均一九・九四であつて、郡平均が高率である。而も最近は市郡の死亡率が低下して郡平均のそれが上昇する傾向がある。乳兒死亡率についても亦同様である。

農村の疾病は、これを死亡原因にみれば、第一位肺病、第二位下痢及び腸炎、第三位霍亂、第四位腸管炎、第五位腸膜炎、第六位肺結核、第七位畸形及び先天性弱質、第八位胃腸炎、第九位腎臟炎、第十位心臓の器質的疾患、第十一位急性氣管支炎、第十二位瘧疾といふ順位である。第一位の肺病は寧ろ乳兒の冬期の死亡が相當多し、第二位の下痢及び腸炎は乳兒の夏期の死亡が相當多し、第五位の腸管炎も小兒に多く、第六位の肺結核は十五歳以上二十五歳までの青少年が多数で、第七位の畸形及び先天性弱質は亦として乳兒である。次に農村の現在疾病を健康診断によつて觀察してみると、寄生蟲、蝸蟲、トラウマの順位に多く、農村の不潔に原因する疾病が多数である。その外、農村の榮養關係、食行選擇

に原因するものとしては、赤痢などの傳染病、胃腸カタル、其他の消化器疾患がある。いづれも衛生保健に關する無知と無力と原因する疾病が多いのである。内務省衛生局八十四箇村調査（自大正七年）によつて、

〔農村兒童の疾病と保健〕 最近十箇年間に（自大正十四年）昭和五年に農村の乳兒死亡率の平均は、函谷千に付一三三（市郡は一三四）であつて、農村乳兒の致命病的疾病は、第一位先天性腸炎（二九・〇）、第二位下痢及び腸炎（二二・五）、第三位肺病及び氣管支炎（一九・五）、第四位腸管炎（一七・七）、以上で乳兒死亡率の大半を占めてゐる。而して第一位の先天性腸炎はその死亡診斷書によれば、榮養不具・發育不全等によるものが多く、第二位の下痢及び腸炎、第三位の肺病及び氣管支炎については既に述べた通りである。

次に農村の乳兒の死亡原因は、第一位消化器疾患（主として下痢及び腸炎）二八％、第二位呼吸器疾患（主として肺炎及び氣管支炎）二七％、第三位肺結核疾患（主として肺膜炎）一七％である。また乳兒の現在疾病は、第一位寄生蟲（五二・二％）、第二位肺病及び口腔咽喉炎（一九・二％）、第三位トラウマ（一六・七％）、第四位皮膚病（一五・八％）である。特にトラウマは百人中七人弱である。

かくの如く農村の乳兒の疾病及び保健問題は甚層の緊急問題であるが、これに對する農村の母性生に兒童の保健施設は殆どなきものがある。公設産婆、巡回産婆、産婆講習所を除けば、母性及び兒童保健施設は農村に於ては極めて少ないのである。

〔農村の瘧疾〕 我國都市及び農村に於ける瘧疾の分布は、市は人口一萬に付發熱數二一・八八、町は七・七八、村は三・七人であつて、市は町村より遙に多い昭和十年現在也。又全國の町村一、四一九の中、瘧疾なき町村は三、二四三町村（約三割）である（昭和十一年現在）。

ノウジンケ（農事試験場）——ノウソンエ（農村衛生）

更に公立病院の分布状態を市町村別にかると、全国官公立病院總數一六〇の中、官立病院六一五は全部大都市に在り、公立病院總數一〇一、その中所在は五六、町所在は四〇、村所在は五である。又私立病院總數二、町所在は二八八である(昭和十年現在)。以て醫師及び病院が如何に都市に偏在するかを知るべしである。農村の醫療施設としては、その外に、公費又は村費診療所、前科診療所、農村病院、及び「産業組合」による醫療組合等がある。就中「産業組合」による醫療組合は最近漸く普及發達する傾向を示してゐる。それは單に醫療機關としてでなく、保健衛生に關する救済活動としても重要な機構をも、その數昭和七年現在に於て四四である。

更に附記すべきは疾病保險である。我國の疾病保險も現行「健康保險法」は大正十一年に制定され、大正十五年に實施されたが、それは「工場法」、「鑛業法」の適用をうける工場及び鑛山労働者に限られ、農園労働者はこれから除外されてゐる。ヨーロッパ各國時にイタリーの農園労働者を対象とする疾病保險の如きものは、一日も早く我國農村にも實現させなくてはならぬ。昭和十二年內務省社會部第七七號會議を促して「國民健康保險法案」は即ちこの目的を充たさんとするものである。

〔農村の保健〕 農村の死亡原因、疾病を調査すると、農村衛生の究極的問題は住宅の改良、農務機關の設備等の財政上の問題になるのであるが、それと同時に、農民一般の衛生思想の増進は他の一半の大きな原因である。今日、農村の衛生觀上重要な關係をもつ農村衛生組合は、全國で六五、七七八の多數に達し、資産總計は四三、四七、二六四、不動産三九一、六四一四、村費補助費總計二六、四九、六八四であるが、その活動は清潔方法、消毒方法といふやうなものが主であつて、醫療の普及、疾病の豫防及び救済、衛生思想の普及と教育の如きは殆ど

どこかへまきものがない。

〔ヘルムセンター〕 それにつけて、歐米殊にアメリカに發達しつゝあるヘルムセンター Health centers のことを述べねばならぬ。それは、一九二二年アメリカのフィラデルフィアとニューヨークに設けられたもので、最初で結核の療養と兒童の保健の必要から興つたのである。ヘルムセンターは原則としては衛生官廳が組織すべきものであるが、時としては又私設團體が組織することもある。職員は、醫士と保健士と正確なる知識と技術とを有する所長(田舎醫士)に委ねることが多い及び保健訪問員、産婆、衛生検査員であるが、就中保健訪問員の職務は最も重要なものである。その職務は勤務時間の豫當からみると、一日八時間、一週四回時間勤務として、四八、二〇〇は家庭訪問に、二五・九〇は學校タリムツクに、一四・八〇は交通に、一一・一〇は記録整理等の事務に費される。若し、二〇〇以上の時間が交通に費されるならば、保健訪問員の受付區域は大きすぎるといはねばならぬ。一人の保健訪問員が農村地域に於て受持つことの出発点限度は、(一)出生率人口千に付二五人、(二)糖核死亡率十萬に付二〇〇人、(三)小學兒童六〇〇人、(四)交通は便利なること、(五)一日八時間、一週四回時間とされてゐる。かくしてヘルムセンターの最小限度のプログラムは、(一)母性保健、(二)小兒保健、(三)通俗衛生教育宣傳、(四)住民の衛生に關する凡ての問題、(五)救急處置の設備に及ぶのである。(田舎醫士)

文獻：「南島地誌」農村の衛生と醫療(昭和八年)。内務省社會部社會部「農村に於ける社會事業の概況」(昭和二年)。帝國農會會「農業年報」(昭和二年)。内務省衛生局「農村保健衛生實地調査成績」(昭和二年)。内務省社會局保健部「疾病と醫療に關する調査資料」(昭和二年)。

M. J. Davis, Clarks, Hospitals and Health Centres 1927.

農村教育 (The Rural (Country or Village) Education)

〔沿革〕 農村教育が頃に成し、論ぜられるやうになつたのは、都市のそれが大いに進んだのに歩調を揃へることが難しく、またそれが彼つと同じ方向に歩くことが必ずしも良くないと思が付いたからである。歐米では農場が獨立設置してゐるから、同合の學校は兒童數少く規模が小さいので、設備も甚特であり優良な教師も僅き得ぬ状態であつた。其だしいのは總數二十人ばかりのうちにも當り一年から高等二年までの兒童が居り、教師一人で單級として全部の任務に當つていふのがあり、若い女教師が數組を隔てて二校を兼ねてゐる實例もあつた。かかる状態で到底その成績を挙げられぬが、元來農民の平等を期して普及に努めた教育であるのに、郷土の間に餘り差別の甚だしくなつたことに驚いた。こゝに農村教育が問題となつて讀者の注意を惹き、幾つかを便利なる一箇所合せて完備な學校とする案となり、アメリカなどは廣い分野に於てたる同合の合併學校 (consolidated schools) が設けられ、初等・中等を併置して設備も立派で優良教師も務ることとなつた。但し此の場合生徒の通學區域が廣くなるので在學用車の自動車を手へ、夜食なども校内で出来るやら設けねばならぬ。

我國は幸に新學教育をなしてゐるから、事情は大いに違ふが矢張り同合が考つてゐることは著しい。都市では一小部分に過ぎぬので問題とならぬが、農村では兼草練級の通學を教育費として居り、大に苦しむ勢いながら而も施設は遠く及ばぬゆゑ、都市で大いに發達したのを出来るだけ移して努めた所、教育は環境に應じなければならぬのに、都市に適したものは用舎の生活に向かぬもあり、眞理も畢竟は甲斐なきことと分つた。都會風の教育を進めれば進むほど、村を去りて皆が都市に憧

れるのは固より當然であらう。それで都市のを模倣して多
く取り入れるのではなく、別に田舎向に考へ行かざらば
らぬので、その生活に即して組織から建設すべきだと云
ふ、我が朝は維新以来進歩を遂げながら進歩すべき事情も
あつたが、學校は常に一歩を先んじて貧民の住民を指導
しようとしたので、その趣向は甚だ得意すべしである
が、到底向來ぬことを念て統制も一部にあり、頗る生
活に即せぬものが少くなつた。

丁度また教育界の思潮も動いて社會化が説かれ、教室
に閉居超然として書物や模型にのみ頼りてはならぬ、實
際の生活に關らねばならぬと教育上に頗る勞作を重んず
ることになつた。勞作學校といふのは是より、生産學
校でも未だ足りぬ、生活學園 *Life school* と呼ぶがよ
いと主張せられ、都市の兒童を教育するためにも、殊
更に地を選びて豊饒に富んだ自然のうちに設置したのが
ある。思へば兒童歡樂の地として城郭は同令が完備優つ
てゐるので、この長所を充分に活用せねばならぬと説く
やうになつた。

〔農村教育の方法〕 農村に於ける生活の中心は農業
であるから、學校でも農業を模範として勞作科目を綜合歸
結せしめねばならぬ。文化の機構に勞つてはゐるでもそれ
だけ勞も少く、自然の環境には多く恵まれるもので、
さやうな社會生活に適應するやうな農村教育は施さねば
ならぬ。

(一) 幼児 農村に於ける業務は概ね家族的に行はれるか
ら、幼児は母の膝下に就きて別に心配はないが、幼稚園
の設置は固より甚だ望ましく、毎日開くことは時はぬと
しても、現に日曜ごとに學齡前の兒童を集めて一年間保
育するのがある。教員の勞は甚だ多とすべきであるが、
かゝる日曜學校は入學準備に相宜書物的知識の注入に
過ぎぬやうな或めねばならぬ。また託児所は常設するには
及ばぬが、農繁期に於ける臨時施設は大いに必要とせら

れ、漸く諸方に開設せられることとなつた。寺院を開放
して信女や村の有志婦女などが世話するものが最も喜ぶ
べく、高等女學校で上級生を數名呼び、遊んで遊ばせるも
ある。女生徒も自身の物業を見ることも必ず多から
う。一日責任を以て幼児の面倒を見ることは、教室に於
ける數時間の勉學に優るとも決して劣るまい。託児所に
教育機關と認むるには及ぶまいが、數あるべき家庭で我
儀に振舞ひをせる兒童を、暫くも秩序ある共同生活のう
ちで置くので大いに期待してよいのである。

(二) 小學校 國民教育の基礎として義務制の下に行はれ
る、所謂普通教育の最も大切な場所である。充分に環境
に適應したものであるべく、例へば校舎の位置、様式、配
置などにも注意すべきことが少くない。隨所に見らるゝ
神社や寺院の地所を古人が選定した要領は學ぶべきもの
多く、先祖の辛苦して拓いた熟田を譲りて敷地とするの
は、止むを得ぬ場合もあるに相違ないが甚だ心なき仕方
である。部落や有力者の別見を暴露した妙法決定など、
後に戒められたりもなからぬが決して名譽ではない。

建築も農村らしいのがよく、藁葺根ばかりの所に赤瓦・
青瓦などは釣合はぬ。庭木や草花なども地所に適さぬや
う、色々従来は間違ひも少くからず氣付けられる。
教科目につきは別に變改を要すまいが、その取扱方
に工夫すべきで教師の心得を確立せねばならぬ。都市の
事物を説くことは固より必要であるが、爲に同令を高く
蔑視してはならぬので、謙遜で向上の意氣を健ふはよい
が卑下しに陥らぬやう注意すべきである。使に釋義を欲
せしめた趣は従来は少くなつたが、よく都府の長短を
辨別して農村を理解するのが肝要で、教師自ら趣味と
信念に成るのを固く持たねばならぬ。非常科では農業を
教科目として授くるに及ばぬので、強ひて之を特設する

よりも専ら理科其他を兒童日常の見聞に連結せしめ、日
より農事に及びぬ程度がよいと認められる。高等科では

規程上も課すべきことになつてをり、家庭で幾分手傳つ
てゐるものも少くないであらう。教室でも間場でも農事
を相當に教ふべきである。農村だから、農家に生れてゐ
るからと、兒童が後には是非とも農業者になるからと
うに思つてはならぬ。成長してから何處に就くべきかに
就ては父兄や教師は輔導忠告を怠つてならぬが、その決
定は兒童自身がなすべきものであるから、小學校では職
業の色をつけるに及ばぬのである。たゞ將來はどんな方
面に向ふとしても、現在は村に暮し村に育てられてゐる
のだから、その環境としての農事は輕視されない筈であ
る。尙「農村小學校」の項參照。

(三) 青年學校 義務教育を卒へて後に上級の學校
に入らぬものを收容する。生計の爲に父々の業務に關し
學習を専らに爲し得ぬ者は皆ほ其宜されたのであるが、
この時期は大切な時期で教育せねばならぬと考へられる
に至つたものである。正規の上級學校で學習せぬ青年を
對象とするので、普通の學校が應募入學した生徒だけを
相手とするのと違ひ、その地域内に於ける該當青年の全部
に對して責任があり、普通教育の完成と一人幾らずに施
すのを本領とする。各自の事情に應じて朝でも夜でも便
宜な時に招集し、また集り來るを持つたのみでは足りぬの
で、進んで家庭や働いて居る場所に出掛けて教へ導かね
ばならぬ。仕事の隙といふのでなく、その時は働いて居
る時そのことを以て教へるが、水當である。未だ完
成せぬ青年であるから、教ふべき時機を逸し俾はずべき
性質を伸ばさず置けば、富人のみでなく社會の損失と
なるので、國家の責務として一人前になるまで教育せね
ばならぬ。されば各自の職業に關する知識技術を授け、
公民として暮しゆくに必要な社會常識を納得せしめ、心
身の錬磨を遂げしむるの爲目的である。善良有爲の國民
たるためには、知能の發達は固より必要だが、合せて處

彼の信念を築かざればならぬ。青年の頃聞に對して教師は親切な相談相手となり、理解あり同情ある忠告者とならねばならぬ。

近時時々に喧しむ農村振興の方策は種々立てられるが、如何なる妙案も僅かに動かし上から授けられるだけでは力弱く、地元から奮起者の發見に出でなければ本當の成績は望まない。固はゆる自力更生を唱へる所以であるが、何事も結局は人にあり人は教育によりてのみ得られるのである。従来中等・高等の農産学校は適切な教材、實際に練・練を手にして働くものに對する適切な教學機關を缺いたので、青年教育の切實さは更に遺憾せられて来た。デパートに學び、或は昔の情風を遺棄する等各種多様の修飾施設を施ることになつたが(「長崎高等農校」、「農科講習所」(「農科講習所」の要諦)、なほ多くは今後の工夫に俟たねばならぬとは云へ、理に時代の要求から起つた一つである。たゞ概ね男子に偏するで、女子に對しては昔加と云はずとも拵乏劣つてゐるが、農村は男子のみで盛められるものでは決してなく、早く雙方に對等の施設を充實せねばならぬ。

(四) 社會教育 現代は殊に余蘊に事物が變遷するので、遅れがちな農村に於ては殊に必要だと認められる。男女青年團や主婦會などが大に發展しつつあるは喜ばべく、更に成人教育の如きは大に起すべきであらう。圖書館や博物館の設置及び利用につき一層つとむべく、ラヂオの借用も大いに進めねばならぬ。歐米では同舍の社會教育は散居してゐるから一般に難しいと云はれるが、我が國は村落をなして古來の美風もあり、却つて農村の方が何故に於ては知り易い點も多い點もある。巧に時處を讀びて導かば、成人教育其他で効果を擧げること決して少くはない。

〔農村教育の概観〕 要するに農村教育では教材として生活の中核たる農を重視する。その經濟行爲たること

ろに深い味もあるが、作物や家畜は人間と云ひ同様ありて漸定を超越して結ばれてゐる。愛護の情を以てするのでなければ立派な農産は望まぬので、農を教へてこの心を培養し得れば農は多く自ら得られる。之が實に遂げられたら農村は豊饒なりともよく且、固で如何なる進路に就いても農の學習を決して後悔せぬであらう。(參照三)

文獻—小川清「農村教育」(農林部大蔵省第十二編、昭和七年)、山崎延吉「農村教育」(農林部大蔵省第十二編、昭和七年)、千葉敬三「農村教育原論」(昭和八年)、佐藤寛次「新興農村教育」(昭和十年)、前本一男「農村教育の企劃と實際」(昭和七年)、帝國教育會「農村教育の研究」(大正十三年)、協同會「産物組合及び農會の教育的活動」(昭和七年)、「農村に於ける特色ある教育機關」(昭和八年)、「農村に於ける情風教育」(昭和九年)、「教育思想研究」(昭和八年)、「農村教育」(教育)第一卷、昭和八年。

農村教育

(五) community church; country church (六) Doyokichiro

一九二八年イ・ルネラに開かれたキリスト教長立大會は聖別會を發して、國内高僧教團盟の考へべき中心問題の一は、人衆の多数を占む世界の農村の問題であつて、今因ほど眞面に農村の傳道・教育・經濟・醫療及び衛生の事業の必要を認めたとはいへ、と述べてゐる。世界のキリスト教界がさうであるやうに、我國のキリスト教界もまた昭和六年に第一回農村傳道協議會を開催して宜教方針の確立と統一を試みたのである。即ち從來我國の農村一萬二千の中、講義會及び教會を有する村は僅かに百二十に過ぎず、その上に農村の信徒の数が少く、農村教育の自給獨立が出来ず、傳道の方法が農村の人々に難解であつたこと等を反省して、農村の傳道と教育との關係を試みようとしたのである。我國のキリスト

教傳道にとつて未嘗有の轉機であつたといつていい。左に同協議會決議事項を摘録すれば、(一)農村教會を設立して、傳道の統一と確立を図る。(二)農地たる農村教化の爲に農村社會の調査をなす。(三)農村傳道の方法(1)聖典傳道、(2)神の國(新團)による新團傳道、(3)聖書傳道、(4)各種講演會の開催、(5)宗教音樂の獎勵、(6)農民福音學校の開設、(7)文化指導者の養成、(8)巡回醫藥ミッションの實施、(9)農村社會事業の經營、(10)日曜學校、(11)聖書の特約所、(12)聖書研究會の組織、(13)農村社會の社會奉仕、(14)聖書或は精神の輔導、(15)農具農具農村兒童に對する奨養機關、圖書館、夏季學校等の開設、(16)農村婦人に對する家庭經濟及び生活改善の指導所(花見所の經營、(17)人奉相談、(18)農村經濟の自給(1)原則として自立自給する事、(2)物よりも人による奨励を求むる事。

之を要するに、從來の農村教會の缺點であつて漸次改良せねばならぬ點は、(一)農村教會は半農半傳道の形態をとらねばならぬこと、これによつて、農村教會は農村生活に浸透し、併せて教會の自給獨立をはかることが出来る。(二)農村教會は nationality、community、country とならねばならぬこと、アメリカの農村教會が學校と共に community、nationality、country となつて活動しつゝある如く、我國の農村教會もさうするに上つてのみ農村教化の實をあげることが出来る。即ち農村教會のコミュニティ化がそれである。

我國の半農半傳道の農村教會の一例としては、兵庫縣加東郡下里村にある十字堂農場をあげることが出来る。下里村に約一町歩の原野を購入し農業しながら約七百年の變遷を約して、立派に獨立自給してゐる。而も數箇所(日曜學校・講義所等)を經營しながら、農閑期には農民福音學校を開設してゐる。(參照四)

文獻—日本基督教傳道協會「農村傳道總綱」(昭和六年)、杉山完治郎「農村教化の研究」(昭和七年)。

に必要である。然るに産業なき町村は昭和九年三月現在に於て二、三五一もあるものであつて、府廳、町村、公益團體は公益事業若しくは同種産業を建設し、村内の妊婦を無料又は費廉にて除染すると同時に又村内を巡回して育児保健の知識を普及する必要がある。

(三)農業用託児所 農業用託児所はその目的も方法も都市託児所と異なる所はない。近時全道府廳の各農村に於て急遽に發達し、昭和八年中に開設された数は五、七四五、その内公費八、六三三、私費四、八八二、私費は公費の約五倍に當る。

其他農村兒童保護事業としては學用品の支給、學校給食等がある。

(四)經濟的保護事業 (一)住宅改善 我國の住宅問題は世界大戦後都市の住宅難の問題から發端し、漸次住宅の質的改善の調剤に移行したが、農村はこれから全く除外されて今日も尙農村住宅の改善には殆ど見られるべきものがない(農村住宅保護運動の要綱)。

(二)公益質屋 我國の庶民金融機關としては古くより信用組合が普及發達したが、前者は本来の相互扶助の目的から逸脱し、後者はその利益に一定の制限が附せられてある。公益質屋は之を補ふ小金融機關であつて、質料質屋に於ける利率算定、質物評價、流質物處分等に附關する弊害を除去せんとするものである。昭和九年四月現在に於て全國の公益質屋の数は九四四、その内市費二、三五、町費三、五五、村費四、三二、法人經營二、二である。衣服、家具、營業用品、種には其他の動産を質當として押附けるが、質物の評價は公益質屋の運命を決定する最も重要な點である。運輸資金は市町村其他の基本財産又は基金よりの挿入金、一般經營よりの挿入金、國庫の質料資金の借入等を以て之に充てる。

(三)自作農設備維持資金 これは政府が長期的質料資金

を貸附けて小作人に土地を取得させるものであつて、自作農創設維持補助規定は大正十五年制定された。

(四)公益事業 農村病と云ふべきところ、皮膚病の傳播を防ぎ、衛生・保健のため地方改善の一方法として獎勵したもので、昭和八年三月現在に於て全國の公益施設の数は一六七、入費料は二錢乃至一錢、中には無料のものもある。

(労働保護事業) (一)女工保護組合 又は女工供給組合 農業労働の低賃金とその労働契約の封建性とは村外の出稼の上にも亦反映する。その上に農村には公費補助組合所が發達せず、雇傭者と出稼者とは共に中間賃料組合業者の犠牲に供され易い。これを取替るために大正十三年「労働者募集取締令」、大正十四年「賃料集積令」(労働取締規則)が制定されたが、更に積極的に體質な(又は女工供給組合)が組織されるに至つた。即ちその組織は通例町村を單位とし、事務所を町村役場に置き町村長が組合長となり、供給契約とその履行の監視、工場調査、待遇改善、婦科女工の保健衛生施設、修養慰安をなす。

(二)授産 大正十二年農商省調査によれば、農民一人當平均労働日数は年一七五、一日當平均労働時間の割合は農事労働時間四一・三%、家事労働時間四〇・〇%、其他の労働時間八・七%にして、労働時間の按配と他種労働日数の利用とは農村の授産事業(副業)の中心問題である。現在に於ては、農林省の調査によれば、中心農事所得の割合は七五・七%、農事以外の所得の割合は二四・三%である。

(一)農民救済 大正十五年内務省社會局の子女養育中の貧困家庭調査によると、市部の孤兒数は四、九一二人、女人口一萬に付六・九人、郡部農村のそ

れは二六、二二七(一一・一人)にして、郡部は市部よりも尙卑である。これによつて貧困者は都市よりも農村に多いといふことが證明されたのである。然るに昭和八年「救護法」による全國の救護状況を見るに、救護費總額二、五四九、一三〇圓の内、市負擔は、六一六、一四四(六三%)なるに對して町村負擔は八八九、〇五七圓(三五%)に過ぎず、前者は後者の約二倍なのである。

(二)優良農村 我國の火災、水災、暴風雨被害は都市よりも遙かに農村に多い。優良救助の制度は明治三十二年の現行「優良救助法」によつて、制度は最少限度五十萬圓の基金を蓄積し、罹災に際して避難所、食料、被服、治療、小册給・學用品等の費用を支出するのであるが、これは固より都市・農村に行はれるのである。

文獻 内務省社會局「農村に於ける社會事業の概況」(昭和三年)、帝國農會館「農業年報」(昭和七年)、中央社會事業協會社會事業研究局編「日本社會事業年報」(昭和七年)。

農村型

(一)意義 我國の農業教育は従來「實業學校」による農學校、「實業補習學校規程」による農業補習學校によつて行はれて來たが、それは偏知的であり形式的であつたといふ非難を免れぬ。殊に農村經濟が行進り農業地位が變化するに及んで、農村問題が漸く其の注意を惹くやうになつてからは、農村の自力更生はまた農業教育に對しても多くの反省を促すやうになつた。農村物の物類はこの反省の一つのあらはれである。従來の農學校及び農業補習學校が偏知的であり形式的であつたといふことは、これを内容的に分析すれば、(一)教育の實際が農村生活から遊離し、(二)教育の形態が學校と教室とに局限されて消費と生産とを統合する生活習慣を具備せず、(三)教育施設が教育の行はれる場所としての農村地・同塾地に重

點を就かず、(四)教育生活は教師と生徒との接觸を深めることを怠つたこと等である。

【沿革】 この決意は著目して農村教育の革新をはかつたものは、明治末期に後ツァンマータの國民高等學校を創設し、大正中期以後之に倣つて國民高等學校を設立した一群の國民高等學校運動者であつた。このうちには固より宗教的旨をもつたツァンマータ農村改良的立場に立つ國民高等學校運動者日本國民高等學校の加藤完市、一橋ヤキ者(救世館)の立場に立つ農村教育の農民福音派運動者(救世館)・栗原陽太郎一派の神の國運動者、ツァンマータの國民高等學校にヒットを得ながら獨自の理想と信念に立脚する農民主義者(岡本利吉・橋本三郎等)が現在する。そしてこれらにはひとしくツァンマータの國民高等學校に商榷を發するものもあるが、年と共にその傾向を分化し、その思想と形態とを異にするやうになつた。この外に、農村に於ける熱風教育は、東洋精神に立脚し、組織を備へべき農士の養成を標榜する安岡正憲、派の農士學校、農民組合經營の秋葉、産業組合經營の教育施設、其他郷土教育に立脚する寺院に私人の社會教育施設、及び最近農村行政の關心から立案された農林省の農民道場等があることが出来る。

【現状】 之を要するに農村に於ける熱風教育はその思想傾向からいつてもまたその教育形態及び内容からいつても多種多様であつて、之を一律に模倣することは出来ないのであるが、一般に共通する點を抽出すれば、(一)寄宿制度、(二)自給自足主義の標榜、(三)國權主義、を特色とする。

今、國民高等學校・農民福音學校及び其他の農村私塾をその設立年度別に列挙すれば(農民道場を除く)、總數七九種(七年成立)の中、明治四十四年創立は唯一つ、大正年間創立二〇、昭和年間創立五八であつて、極めて最近のものであることが判る。また經營主體別にすると

(國民高等學校・農民福音學校・農士學校・農民道場を除く)、獨立二、町村學校組合立一、産業組合支會立一、農會立一、社農組合立一、農民組合支部立一、神社立一、寺院立一、社農法人立一、教育者個人立一、其他後援會、私人立一三である。同じで教育すべき生徒の男女別の私塾の割合は、男子七五%、女子一九%、男女六%であつて、農村に於ける女子教育不振をこにもみるのである。教授科目、時間別其他は各標榜で概括することは困難である。(右同前)

農村小學校

【問題】 農村小學校なることが、特に注意されたのは、アメリカ合衆國に於てである。即ち、合衆國に於ける農村の小學校は、その設備に於て、その就學の狀態に於て特に著しく都市の小學校に劣つてゐる。こゝを以て農村兒童の保護・教育の問題が論議せられ、農村小學校が特に注意されるに至つてゐるのである。

かかるが故に、我國に於ける農村小學校の問題は、所謂 *the rural school problem* とは、著しく異つてゐると云はねばならぬ。併し我國に於て、亦一つの特殊事情に基いて、注意すべき問題が存してゐる。即ち、我國の教育は、從來都市にその教育の中心を置き、全國畫一的に都市・農村の區別をおかなく、これを實現して來た點が多い。たとその點の相違は、若干の農村用教科書と高等科に注意をおくこと云ふに止り、その教育方法を考慮し、その施設に注意し、教員の待遇に注意すると云ふが如き事なく、農村の爲の農村小學校が考慮されてゐる跡を見るに難く、爲に、小學校教育は農民の農村を誘發し、然らずとするも、農村の振興に資すること甚だ少しと見られるに至つてゐる。次に農村小學校に於ける問

題として考へられてゐるのは、その教員の問題である。農村に於ては、その教育費に村費の大部分を頼りに拘らず、その設備が不完全であり、教員給も都市に比して低く、時には農業不況のための借給不特の事實もあり、加ふるに農村そのものの近代生活的欲求を滿し得ざる實狀は、教員をして多くその位置を都市に求めしめるに至り、農村はその特殊な困難さを有つ教育のために必要な良教員を得るに難き状態にあるとされる。

【その対策】 以上の如き農村小學校の問題については、種々な対策が考慮されてゐるが、農村小學校の問題は、直ちに農村生活の經濟機構に關係するが故に、その解決は容易でない。いま次にその対策として考慮された諸點をあげておく。

先づ農村の爲の小學校教育をなすべしとする反省的考慮は、教育の郷土化の風潮に現はれてゐると見られる。農村の郷土的特質に就ての理解に教育を出発せしめんとするものであるからである。併し、尙その他にも種々な方策が提唱されてゐる。その主なものを見ると、實業科の重視、農村精神の傳授、實習重視、尋常小學校上りの農産科の設置があげられる。而して、農村小學校よりの農産科中心 *the rural school* として、農村の全生活に働きかける企圖も、またこの種の考慮の一に加へらるべきであらう。

次に教員の問題に關係しては、先づ義務教育費全額國庫負擔の要求が、その対策の一つと見らるべきものを有つてゐるが、それと共に職業教育に改善を加へ、農村を理解し、これを研究し、職業を重視するの態度を培ふべしとする主張もその一つに數へられよう。

【村落學校】の項参照。

(岡本利吉)

文庫 東京學藝協會「農村教育の根本問題」(昭和六年) 手塚敬止「農村教育原論」(昭和八年) 宗像誠也「我國に於ける農村教育」(教育思想叢書 第七卷 昭和八年)

農村生活改善運動

(CR) movement of the betterment of rural life; country life movement
 (CR) Handliche Wohlfahrt- und Heimatspflege
 (CR) embellissement de la vie rurale

〔歐米の現状〕

世界大戦前後から、殊に大戦後迄に於て著しく各国は農村に注意を向けるやうになつた。農村生活が都市生活に較べて甚だしく顧みられなかつた事にもよるが、主として世界大戦の結果受難した各国が自国の農業及び農村に關心を持たねばならぬ必要に迫られたからである。ドイツは既に一八六六年に「ドイツ農村福祉及び郷土保護協同」(Landwirthschaftliche Verein für die Handliche Wohlfahrt- und Heimatspflege)を設け、各地の支店と共に、「農村の精神的並に物質的向上、(四)農村に於ける衛生並に職業訓練、(五)農閑期の利用、(六)田園地帯の整備等」につとめた。メキシーは一九一三年「農村生活改善委員会」(Commissariat national pour l'embellissement de la vie rurale)を設け、殊に一九二〇—二五年にかけて農村経済より農村教育に重点を移し、就中「農村婦人学校」(Ecoles de Femmes)や「家庭教育聯盟」(Ligues de l'Education familiale)による農村婦人の教化に努力してゐる。イギリスは従来商業園として自國の農村に關心をもつ事が薄かつたが、世界大戦後その重要性を反省し、特に「農村婦人團」(Women's Institute)を設立して日登ましく活躍した。即ち一九一五年に於て二、三九〇名の婦人團と十四萬の團員とは農村の生活と文化との向上に大に努めたのである。アメリカは一九〇八年ルーズベルト大統領下、Boseworth (1886-1910)が「農村生活改善委員会」(Commission on Country Life)を召集し、同委員会の報告書(1909)で農村の教化と改善との必要を喚起した。一九一八年以來「アメリカ農村生活改善協会」(American Country Life Association)が毎年「全國農村生活改善委員会」(All-

right, The Country Life Movement in the United States, 1911, J. W. Robertson, Secy, The Story of the Women's Institute Movement in England 1926, International Country Life Commission, Bulletin Nov. 1-4th, 1925-26)

right, 今日迄に農村保護、農村と都市との関係、農村教育、農村家庭、農村と宗教等の問題について審議した。また國際的な農村生活改善運動協同會(International Country Life Conference)を開催し、一九二七年第二次「ワシントン」一九二九年第三次ワシントンに開催した。第一回には十三箇國より、第二回には二十五箇國より、第三回には九箇國より代表者が参加した。

〔我國の現状〕

我國の農村生活改善運動は、町村役場・農會・産業組合・青年會及び戸主會、婦人會及び農女會等が主体となつて行はれてゐるが、殆ど見るべきものがない。昭和七年帝國農會が「三十府三十六縣について調査した所によれば、(一)住宅改善の對象となつたものは、(表)第三三三(二)便所(二二五)、(三)井戸(二八)、(四)家庭用(一八〇)の順位である。〔(五)衣食に關する改善の對象となつたものは、(表)結露及び防濕(三三三)、(六)調理法(二六六)、(七)精製及び節電(二二五)、(八)日用品購入法(八五)、(九)自家醸造(五五〇)の順位である。〔(十)衣服に關する改善の對象となつたものは、(表)結露及び防濕(五六六)、(十一)作業服の改善(二九〇)の順位である。〔(十二)小兒服の制定(九〇)、(十三)麻服の制定(五五〇)の順位である。〔(十四)社会施設に關する改善の對象となつたものは、(表)冠婚葬祭の改良(二六六)、(十五)時間遵守勵行(二四四)、(十六)贈答(二二二)、(十七)宴會の改良(一四〇)、(十八)共進(一二〇)の順位である。〔(十九)娯樂享受に關する改善の對象となつたものは、(表)娯樂(一八〇)、(二十)舞踏(一七〇)、(二十一)會館(一〇〇)の順位である。〔(二十二)共同利用に關する改善の對象となつたものは、(表)児童施設(三六六)、(二十三)冠婚葬祭用具共同利用(一九〇)、(二十四)共同浴場(一三〇)の順位である。〔(二十五)保健衛生に關する改善については「農村衛生」の項参照。(表)参照

文獻——帝國農會編「(表)娯樂」(表)内務省社會局「農村に於ける社会事業の概況」(昭和四年) A, B,

Parry, The Country Life Movement in the United States, 1911, J. W. Robertson, Secy, The Story of the Women's Institute Movement in England 1926, International Country Life Commission, Bulletin Nov. 1-4th, 1925-26)

Parry, The Country Life Movement in the United States, 1911, J. W. Robertson, Secy, The Story of the Women's Institute Movement in England 1926, International Country Life Commission, Bulletin Nov. 1-4th, 1925-26)

農村調査

(CR) rural survey
 〔意義〕 農村社會調査 rural social survey (research) と云ふ。農村社會と對象として行ふ社會調査であつて、社會的事實の蒐集及び觀察を行ひ、農村社會状態或は動向を明確ならしむる仕事である。その目的とする所は頗る多岐にして、時としては農村社會生活改善の方策發見の爲であり、或は社會學研究的資料蒐集を自身を目的とする場合もある。特に、後者はこれを社會學的調査 sociological survey と稱することがある。併しこのやうに目的の如何によつて調査項目、方法に關して顯著なる相違が生ずると説くパーリー W. M. Palmer の見解は沿革的には當つて居るが、社會學的總局の目標を現實の社會生活改善の指導原理の確立におきながら、社會學的調査と社會調査は漸次合致せざるを得ず、又その傾向を認めるのである。

〔沿革〕 農村調査の沿革は、その部分的、應用的なものに就ては極めて古くに遡り得るが、その全面的な發展は現代に入つてからの事であつて、都市集團生活の解明に用ひられた社會調査の發展に負ふ所多く、十九世紀末以來アメリカ合衆國及びイギリスに發達した。我國に於ては、徳川時代の中葉及び明治時代に於ける、徳川時代の中期及後、農村行政の參考の目的で、郡奉行や村役人の手で、現代の農村調査の萌芽形態が現れた。二宮尊徳の荒地拓殖事業に際して行つた調査の如きは、正に今日の農村計畫基本調査に相當する。明治時代に入つて産業政策の善悪發見の目的で行はれた前田正名等の興業意見の起草準備調査、或は各府縣に令して行はしめた農事調査、或は自治體に獎勵した町村是問

表、石川理紀之助の通産調査等、勝れたる前史を有するが、ドイツ農政學、イギリス・フランスの人文地理學、アメリカの農村社會等の影響も、農村更生運動の提唱によつて、最近に於ては長足の發展を示しつつある。従つて、農村調査の方法も従なる發達を示しつつある。

〔調査方法〕 量的調査の可能な事業に關して、最も重んぜられるのは統計的方法であつて、その代表的なものには人口統計である。その事項に關する限りその社會内の全率に及ぶものである。この方法の如く全體に及び得ざる場合には部分調査が用ひられる。全體の中のある部分を選擧して、その調査によつて全體の傾向を推定せんとするものである。これを推定的方法と稱する。又量的調査の不可測な部分に關しては、詳細なる觀察を行ひ之を記録して、これは適當事例研究の方法と稱せられる。又同じく量的調査の不可測なる部分でも、過去の事實との關係を測ふる場合には、觀察の他に文獻・口傳の研究、痕跡の比較等を行はなくてはならぬ。故に歴史的方法も或、農村調査の方法として必要となる。

次に蒐集方法に關しては、詳細なるものとして簿記式調査がある。これは被調査者をして、日々の事實を記載せしめる家計調査・農家經濟調査はその代表的事例である。又、申告式調査は同種調査に於てその代表的事例を見る如く、被調査者をして、調査事項に關して正確なる事實を記入報告せしめるものである。以上は被調査者をして一定用紙に自ら記入せしめる方法であるが、回答事項によつては調査者自身の側へ直接を必要とする場合がある。かくの如き場合には出数取式方法を用ふる。出数取式方法には只一時的のものも、週期的の方法とも區別する。簿記式の施行し得ざるものを補ふ農政經濟調査の如きは、この週期的出数取式を必要とする。この取式は適當一定の標準用紙を用ひ、これに調査者が記入するのであるが、記録を主とする事例研究法の感應分

歴史的の方法に於ては、かゝる訪問簿を用ひないで、探訪帳を用ひ、或は、既存の資料の標本集積を行ふ。集約的觀察の必要なものには、居住式方法を行ふ。これは、その農村に調査者が住民の一員として居住し、日常生活を共にしつゝ、つゞぎに觀察を行ふものである。又、かくの如き觀察を調査者が行はず、被調査者自身をして、詳細に報告せしめる方法を用ふる場合がある。特別委員會式或は問式方法 *committee method* と稱するものこれである。又、社會的事象中技術に關係深きものに關しては、實驗的方法を施行する場合がある。其他、量的測定に困難なる土産的事項、例へば鹽度調査に量的觀察を行ふために、最近行はれるものに「サーモン式 *Thomson's method*」がある。これは「キーストン式 *Keystone (Best)*」の考案する所にして、特定問題に對する種々差等のある意見を種別列したる回答を被調査者に配布し、被調査者の意見一致せる意見には記録を附さしめる蒐集加算する方法である。被調査者が記名を好まざる場合には、投票式方法を用ふる。例へば經濟全體の負債總額の調査に、各戸に申告せしむるに當つて、一定金額を大豆・小豆などで表示する約束をなし、箱に入れしめる如きこれである。

〔調査項目〕 調査項目は、調査目的の如何によつて異なるが、若干事例を示せば、アメリカの農村社會學者 *ジョージ・M. G. Gilbert* (1907年) は、自然狀態、住民、經濟的條件、政治的狀態、宗教狀態、文化狀態、社會心理、運輸交通、畜養的設備、衛生、社會的缺陷狀態、*モーター・E. H. Baker* (1911年) は、社會、歴史、住民、産業、制度、機關、を擧げて居る。イギリス農村調査史上慣用的大事業たりし「土地調査委員會 *Land-Ownership Committee*」(1909—11年)の調査項目は、産業狀態、土地所有分布狀態、近隣都市との關係、租界、施設、其他、共有地、習慣、工業、共同組合、政治的影響

實、住宅設備、賃金、農業設備、諸稅、小作條件、等が擧げられた。此等は何れかと云へば資料全體的乃至細部した調査項目であるが、近時の傾向は認識目的に必要な統一的な項目を決定せんとしつつある。(石川理紀之助「老農全集」(大正三年)、鈴木榮太郎「農村調査法」(昭和七年)、協會會「農村實地調査の仕方」(昭和七年)、井

「農村生活の調査」(昭和八年)、東京帝國大學農政學研究室「農村社會生活調査項目」(昭和八年)、「近郊農村調査表式 *Community Survey*」(昭和八年) *Meyer, Rural Community, 1922* (昭和七年) *W. K. Palmer, Field Studies in Sociology, 1928, M. C. Fisher, Technique of Social Surveys, 1927, L. A. Wood, Has Durd ab societies* (Calcutta, 1928)

農村問題 *rural problems*

〔意義〕 資本主義經濟が發達した現代の文化過程に於ては、田舎が種々不利の地位に置かれて衰退し、農民等は兎角かくれ舞もて困窮傾向が著しい。そこで農村問題が起つたのであるが、農村の衰微は國の隆替にまでも影響を及ぼすので、單に村民のためばかりでなく一般社會の大きな問題となつた。

農村とは住民の多數が農業を職業として生活してゐる處であるが、特に山村農村などに對して區別して云はれる限り、都市に對して同合を指した言葉と解してもよく、寧ろ單に「村」と云へばよく指し支那では近郊「郷村」の文字も使はれてゐる。一定の地域に農人が聚居し、その家族に屬して生きてゆくには、土に勞役して即ち農によるが最も普通であらう。漸く進んでは農に従事せぬものが出して住む様になるので、現在の我が國狀では商工業が發達し住んでゐても、その主體が農業であるのを農村

村と呼び置かれてゐる。故に生産ばかりでなく消費の場所でもあることを知るべく、人類社会生活の基礎とも單位とも見らるゝのだから、之が或條件によりて發達したら都市となるので、凡そ社会に於ける問題は概ね村にも存在する筈と認められる。

尙も人類の生活せる舞臺で、現状が展開に進んでいけば別に不平の感も起らぬが、若し然らずして種々の支障や缺點が起る。農村に向つて近づきつゝありと思はれぬ時に問題が起る。農村内でも全く斯う思はれぬので、進めては畢竟文化問題として取扱はねばならぬ範圍に及ぶのであるが、先づ農業そのものに關するもの、次に村の生活に關するものを重要と云ふべきである。因に、西洋の農業は多く農場組織の下に行はれるから、住宅は園地を隔てて散在するを言ふと、かゝる種地をルーツルム(roots)と呼ぶ。住居の密集した村(community)は事々農業者以外の者が住むので聊か我が國情と異つてゐる。

〔内容〕 農村問題は時と處によりて色々その内容は多岐に亘り、その性質が社会の狀態と時代によりて同一なるものもあるが、甚だ違つたものもある。徳川時代には慶應四年に達つて食糧の缺乏に備へることが重要であり、米を唯一の商品としたので預上の財政が中心となしたやうであるが、明治維新後は農家の經濟が主たるものとなり、更に進んで社会の一員として平等權を農民が要求するやうにもなつた。

農業の技術を進め生産を増やすことが肝要であるが、よく牧畜を償はしむる爲には産物の販賣に多大の工夫を要し、個人の經營から一般の組織に及び統制に及らざるを得ぬ。而して社会國家のうちに農業を都合よく按配し、村民をして働く勞役せしめ且つ満足した生活を遂げしむるやう致すべきで、同じ國民でありながら公衆公課の負擔が同様に重くといふやうな不均衡があつてはならぬ。さきほど運河交通の便を缺きて高率が起れれば

であり、謂はゆる文明の利器を活用する範圍も甚だしく局限され、教育や娛樂の促進も頗る窮乏の地に置かれてゐる。

田舎には保守の傾向が強く傳統が多いから、なほ門地家柄が喧しく階級の差が甚だしく、地主と小作者との間に背ながらの差風が維持せられると共に、時代に適合せぬ習慣のなほ残つてゐるものも少くない。併しこれらは近年急激に變化し、經濟思想や社会の情勢に連れて小作爭議は兎れ難く、不作に對する小作料の減免に始まり、分配の公正を期しては階級の權利を主張することにまつた。教育の平等普及や青年進學の實現などにも期を過ぎ、出来たら村政の實現を下敷で準備し、農家運動と呼ばれて團體行動となし、その目的手段には色々ありて發言されぬが、甚だしいのは階級闘争を念として社会の改造を圖るものもある。多くはなほ未だ成功とは認められぬが、公立の外に學校を設立して特殊の教育を試みたものもあり、また消費組合を組織して團結を圖るやうと圖るものもある。

〔政策〕 貧窮の程度により性質によりて變態はあるが、或は因作のためとか或は農産物價が低落したためとか、その日の食糧に關することもあり現金がなくて税などを拂へぬ場合もある。應急策としては穀物を無料または低價に配給し、道路其他の土木事業などにも補助金を下付し、村費せしめて村民に勞務を得せしめる。補佐をすなめ就職を周旋し、高田醫療の法を立てて保健を圖る等もなされる。恆久策としては各種農事を進め生活の改善を圖るので、根本は各人の自覺と勤勉に俟たねばならぬ。謂はゆる經濟更生と稱せらるゝものに新しき原理を含み、舊の上からの相同にのみ組むことを止め、下からの自力奮起を促さうとするやうになつた。即ち町村地

元で委員會をつくり現状調査に基き各、その地域に於ける方針を定め、個々の計畫を立てて實施しゆくので、その實行は人によりて教育を以て、特に農民道場と呼ばれるものが特に特出して種々工夫されてゐる。

諸種の技術に關する指導と後助は固よりだが、先立つものは資金である。此利權の便を圖り、また高級の統制を圖りて生産から販賣に及び、協同事業を榮え産業組合の擴張に力を致してゐる。我國のやうな零細農は各個別では頗る弱いが、幸に村筋にて古來協同互助の美風あるを大いに活用し、何事にも出来るだけ協同し團結しゆかしめようとする。農事實行組合の活躍を期し共同作業場の設置を獎勵する等その一例であるが、特に新設された農家負債整理組合の制度なども注意されてゐる。

都市に比して田舎は住民の上納する負擔は重いが、公的施設で受くる便宜は甚だ少いと分つたので、中央から地方への助力を必要と認め農村經濟が呼ばれてゐる。義務教育費の如きは宜しく國庫で負擔すべきであるとも云はれ、現に初めて大正七年に一千萬圓を支出したので漸増して今では八千萬圓を超えた多額となつてゐる。また資金の地方還元が叫ばれて貸付資金を大蔵省預金部其他から特に田舎に向けることになつた。なほ土木等に對する國庫補助は漸次増加して来たが、最近には此等個別的斷片的でなく、総合的に經濟上の援助をなすべきものと認められてゐる。今や地方財政調整交付金といふ案を立つるに達つたが、國庫から幾許かを各地方に交付して總括的にその財政を調整しようとするので、配分などを定め得たら必ず近く實施されるであらう。(小倉隆三)

文獻 本庄榮治郎「我國近世の農村問題」(昭和五年) 那須雄造「農村問題と社会理想」(大正十三年)、「農村社会問題と對策」(大正十三年)、高田保壽「我が國の農村問題」(昭和十年)。

農本主義

〔歴史的發展〕 農を尊重し禮美した説法は、古來東西に亘りて甚だしくない。農は衣食を供して生活の基となるから、國の本であるが故に一般に唱へられ、歸りて十八世紀中葉にフランスに榮えたフイロチアリト(Fiorentino)の著者が農のみを眞の生産であるといひ、今はそのまゝ受け容れられて終らぬがなほ一面の眞理は認められる。また自然のうちに生物を相手とする獨立の生活にして、最も正直であり春氣であるが、ギリシャの生活に於て、最も高尚な生活と見做され、永く高貴を慕はれ、近頃はロシアの文豪トルストイなども農生活を讃へた。

なほ初めは野山に特し河海に漁りて不安な氣せはしい生活を爲したのが、大地に手を下して農によりて事すやうになり、始めて落ちついて定住したに相違ないのである。即ち農を文明の母とか文化の基とか云ふ所以であるが、近代の發達は都市を中心として大に進みて回舍を相視し、人と人の交渉ばかりでも活されるかのやうに思ふに至つた。かゝる情勢では到底社會の圓滑な發展は望まれない、かのローマが都市は膨張し繁華しながら遂に滅びた史實もあり、この東西文明の前途は甚だ憂ふべしと説くものも現はれた。人類生活の本を想ひて道途に戻らねばならぬと警告し、「土に還れ」と叫びて農村文化の建設を唱ふるものも出た。

〔批評〕 國本と云つて農を尊び工商を低視するのは固より間違つてをり、今日にありては職業に上下貴賤の別はない。たゞ人類生活の本源に遡りて農を尊んでならぬは、將來において水く雙らぬところであらう。對應時代に農を土の次に位せしめながら専らに拘束を加へ、「百姓は對の餘らぬ様に不足なき様に治す事道なり」(國本論)として、飢えぬ限り年貢を多く取立てた。その作り出す食糧を大いに重んじたが、眞に農民そのものを賞

んだとは是れらぬので、農本主義といふにも色々の意味があるかも知らねばならぬ。

〔教育上の農本主義〕 教育上に農を加味すべき説は昔からあつた。イギリスで詩聖と呼ばれ、海軍官カラムール(Colum)の下に實業政治にも參與したロビンソン(Robinson)の著した「教育の古典」(The Art of Education)に、農を尊ぶべき教育を主張した。また、アグリスティン(Justin)の著した「教育の古典」(The Art of Education)に、農を尊ぶべき教育を主張した。また、アグリスティン(Justin)の著した「教育の古典」(The Art of Education)に、農を尊ぶべき教育を主張した。

〔農本主義の弊害〕 農本主義は、農を尊ぶべき教育を主張した。また、アグリスティン(Justin)の著した「教育の古典」(The Art of Education)に、農を尊ぶべき教育を主張した。また、アグリスティン(Justin)の著した「教育の古典」(The Art of Education)に、農を尊ぶべき教育を主張した。

農民組合

〔意義〕 被搾者たる小作人が、共通の經濟的・政治的・文化的利害を目標として結成する階級闘争組織。

〔歴史〕 我國の農民組合運動は世界大戦後労働組合運動の播種に對し、暫くされて漸く階級闘争組織化するやうになり、大正十一年日本農民組合の結成を嚆矢として、前期と後期とに大別される。

明治以前に於て、足利時代に發端する土一揆、徳川時代に組織した百姓一揆があつたが、いづれも今日の如き地主對小作人の階級闘争形態のものではなく、前者は一

般的意味に於ける富民の壓迫に對する貧民階級の反抗であり、後者は多く地主對小作人の私法的關係よりも、地主對小作人の公法的關係のものであつた。

明治年間の小作組合は、明治八年岐阜縣高村の小作組合、同九年高知縣新江村の田制會以降に續いて、小作組合の漸増は明治二十年以降に屬する。特に明治三十年より四十年の十箇年間に於て、漸く組合結成の分布を擴げ、二二組合の設立をみた。併し、この時代の小作組合は、その設立の目的が、(一)小作地權の防止、(二)地主對小作人の協同、(三)農事の改良、(四)小作條件の維持・改善等に限られたものであつて、従つて交渉的態度、方法も懇懇的個人のものであつて、今日の如き農民組合のやうなものではなかつた。

明治四十年以降農民組合の数は漸増し、明治四十一年より大正元年までに四一組合、同二年より同六年までに八八組合の設立をみた。大正七年以降は、世界大戦の影響をうけて、一般物價の暴騰と農産物價格の上昇、耕地買賣價格の投機的騰貴、農村勞働力の都市への吸収、社會平等の思想の浸透等は、農民間の階級的分化を漸く促進し、また都市労働組合運動の急激な進展は、小作組合と小作組合の増加並に組織化に大なる刺激を與へた。即ち、我國の農民組合運動は、大正十一年日本農民組合の結成を嚆矢として組合結成を全国的に普及し、小作組合件数を著しく増加し、抗争の形勢を従来の個人的孤軍闘争の形勢より團體的組織的階級闘争形態に移行させた。

併し、その反面に於て、左右兩翼の對立及びその他の事情によつて分裂・合同の日まぐるしい變遷を繰り返した。現在の主要農民組合についてこれをいへば、(一)その勢力一三三三餘戸に亘り公積金五萬二千人の所属組合を擁する全國農民組合(社會大企業支持)は、舊日本農民組合の後身であつて、昭和三年舊全日本農民組合との合同によつて在り、(二)日本主義團體たる皇道會を支持する日本農

民組合と稱するは、昭和六年全日本農民組合と若日本農民組合連盟との合同によつて生れ、(二)日本農民組合連盟(社會主義)支部は、昭和六年一旦日本農民組合と合同し、昭和七年それから離脱して舊名に還元したものであり、(三)皇國農民同盟は昭和七年新たに創立されたものである。

〔農民組合の運動〕

日本農民組合創立以降、我國の農民組合運動は又質的にも顯著なる變化をなした。(一)經濟運動 元來農民組合運動は、農業救済の分配問題を中心として發生し、従つて小作料の減免要求を最多とするは常なり、併し、その間の後進は、小作料の一時の減額要求、耕地返還問題、耕地不作問題(大正十年以前より)増進して、小作料永久三割減額要求(大正十四年最高額)、小作地不返還要求(大正十五年以降急増)、立毛弄弄及び立入禁止に對する大衆的示威運動並に法超額(大正十四、五年以降急増)等、經濟闘争の政治化に進展して行つた。

(二)政治運動 政治運動への進出は經濟運動の充實をまつ暇もなく始められた。大正十一年府縣制の改正、農會法の改正、大正十三年普通選挙法の制定などを契機として、府縣議員、町村會議員への進出、農會の占領、無産政黨の樹立の運動を展開した。

(三)教育運動 農民組合運動の初期に於ては、組合綱領の爲に主義の宣傳及び闘士の養成を必要とした。日本農民組合は創立と共に教育部を置き、農民學校の普及、農業補習教育の完成を主張したが、實際に組合教育を實施したのは、大正十二年大阪の講習會の開催を嚆矢とし、翌年及び冬の假期期を利用して三日乃至五日の短期講習會を開催した。教材は土地の事情によつて異なるが、政治、經濟、法律、社會問題に關するもの、講師は農民組合の幹部及び社會運動関係者、その他臨時所請に爭議的

列・地主糾弾・政治思想普及・支部創設等の名稱の下に講演會を開いた。農民組合はまたそれぞれ機關紙を發行し、主義の普及並に未組織組合員の募集に働きかけた。

農民組合運動の歴史に於て特筆すべき事例は、青年部の活動と無産農民學校の創設である。大正十三年第三回日本農民組合大會は、青年部の設置を決定し、小學校教師に青年部の補習教師を任せざることを、婦人の組合加入を勧誘することを決議した。青年部は最も急進的で、大正十五年組合より獨立して官製青年訓練所入所反對、無産革新同盟の設立、滿十七歳以上の男女の選挙權並に被選挙權の獲得、義務教育必要品と食料の給與等のスローガンを掲げ、昭和五年青年部行動綱領草案を議し、少年部を設置し、特に新潟・山梨二縣に於て極左的闘争方針を決定した。その後當局の彈壓によつて衰微消滅した。

大正十五年新潟縣水尾村の小作争議に際し、日本農民組合新潟縣聯合會は、同盟休校を敢行した組合員子弟四五〇名の爲に「無産小學校」を設立した。教師は之に共鳴せる専門學校以上の卒業者並に元小學校教師等であつた。約三箇月繼續したが、縣當局の勸誘によつて自發的に閉校した。尙又無産小學校に附設し、後援會を設けて資金の募集をした。「高等農民學校」は、本村・研究科・専修科を併置して大正十五年開校したが、昭和三年四月本村第二回生の卒業と共に閉鎖した。(資料同前)

文獻——木村精二「日本農民運動史」(昭和三年)、「現代農民運動の展開」(昭和三年)、「新農政」(百四一―百四二)、「昭和三年」(本庄榮治郎「近世農村問題史」(五十四―五五)、「昭和三年」(杉山光治郎「農民組合の理論と實際」(六十四―六五)、「青年部の發展及び農民組合の歴史」(昭和四年)、「精選」(農民組合)、「協同會」(最近の社會運動」(昭和四年)、「農林省農務局」(地主小作人組合運動の概要」(昭和三年)、「昭和十一年社會運動の概観」(社會運動部)「昭和十一年」(昭和十一年)。

和十一年社會運動の概観(社會運動部)「昭和十一年」(昭和十一年)。

農民藝術

〔要〕 Handicraft (藝) Art, Pastime (遊藝)

農民が農業の餘暇に製作する裝飾的手工藝品をいひ、その無気味な意匠、手戻な材料の利用等に素朴な味ひや郷土的な色彩が現れてゐるのが特徴である。農民藝術は大體、自給的・準商品的・商品性の三種に區別されるが、現代のやうに商品流通の盛な時代には、自給的農民藝術は殆ど亡び去り、準商品並に商品としての農民藝術が行はれる。準商品としての農民藝術とは、地主の手に依つて製作される土産品の如きもので、特定の地域に限られた流通性を持つてゐないが、商品としての農民藝術は一般市場への流通性を目標としてゐる。即ち商品の農民藝術は、農民の副業製作品であつて、現代の如き經濟生活に於てはそれを商品として徹底せしめなければ副業として成り立ち得ない傾きがある。

〔我國の現況〕

我國に於ける農民藝術運動は、大正八年東京山本莊が長野縣小縣郡神川村に日本農民美術研究所を設立し、農民子弟を指導したことに始まるのであつて、爾來各地に普及し、その生産組合が設けられ、現在その指導關係に立つてゐるもののみでも四十七個を數へてゐる。其他、府縣・公共團體が中心となつてゐる團體が全國にあるが、これらは日本農民美術研究所とは關係なく、教化の意味と副業的意圖とを以て活動せるものである。併しながら、現在に於てはその効果は未だ充分とは云ひ難い有様である。これは單にこの事業が經濟關係上困難であるといふのみでなく、又多分に農民の自覺に乏しきことにも原因してゐるやうである。

〔資料同前〕

文獻——日本農民美術研究所「日本農民美術研究所概況」(昭和八年)、「山本莊」(農村とタイム・イェイザン)「教育」(昭和八年)、「農民美術」(二)「現代」(昭和三年)、「昭和十一年」(昭和十一年)。

農民運動

〔意義〕 國民高等學校運動の一形態。廣義には國民高等學校、農民講習學校、其他各種の農村熱風の教育施設を指す。狭義には農林省立案の「修練農場」を意味する。

〔發生系統〕 その發生系統は、大正四年の山形縣自治講習所まで遡り得る。その名稱の示す如く、明治末期の内務省を主動力とする地方改良運動に關聯して設置された。併し農民運動の名稱が一般に使用され、農村教育運動の一形態として特化したのは、一方に思想指導として日本精神が鼓吹され、他方に農村政策として窮乏せる農村の更生を緊急事とするに至つた農林省を主動力とする農民更生運動の勃興以後である。即ち昭和九年農林大臣後藤文夫は追加預算十萬圓を計上し、「地方農事試験場及地方農事講習所規程」(農林省昭和九年農林省令第十三號)を適用して、修練農場を二十箇所(一箇所は千葉縣西村道場)に設置し、やがて又全國に之を普及させようとしたのである。

〔教育形態〕 原則としては道府縣立とし、農村の實際人物の養成を目的とする。施設經費の標準は、(一)道場生の資格は滿十八歳以上四十歳未満で町村長・農會長・産業組合長・經濟更生委員等の推薦を要す。(二)定員は概して二十名乃至五十名。(三)道場の廣さは未熟地・耕地・林野を合して概五十町歩内外。(四)修練期間は一年乃至二年、月額補助一人賞七圓である。

教育方法は、(一)勞務制度による生活訓練、(二)調整による愛土精神の培養、(三)道場自身の農村に於ける實際結合による訓練效果の獲得、(四)農業者民の訓練などである。

文獻—國口泰「教育國家の諸問題」(昭和十年)、産業と教育編輯部「教育年鑑」(昭和十二年)、協同會「農村に於ける熱風教育」(昭和九年)、農村更生協會「修練農

場・農村修練場」(昭和十年)、櫻井武雄「第一回全國農民運動指導者會議について」(講習所第二期、昭和十七年)、農民運動の新形態として農民講習學校を開設し始めた。我國最初の農民講習學校は大正二年杉山元治郎の創めたものであるが、それはむしろ試験的のものに過ぎなかつた。その後、大正十三年東原陽太郎創設の道州民衆高等學堂、大正十五年矢野善治創設の湖南農民講習學校、昭和二年杉山元治郎・實川喜洋創設の日本農民講習學校などが出来た。昭和六年六月までに開設された學校数は全部で三〇、それを開催年度別に見れば、大正二年一、同十三年一、同十五年一、昭和二年一、同三年一、同四年一、同五年七、同六年一六、開催年度不明一であつて、極めて歴史の淺いものであることがわかる。

農民講習學校

〔内容〕 ダンマーの國民高等學校は數月間に亘る長期のものであるが、我國の農民講習學校は小規模な農村教育の經營するものであるから、普通は五日乃至一週間、又は十日乃至三十日間、最も長いものでは三箇月に亘るものがある。生徒数は概ね十人乃至十七、八人を限度とする。農民講習學校は一切が自治的であり、すべてのが生活を共にする。時間制と學費制は、日本農民講習學校(期間一箇月)に例をとつてみれば、午前八—九時學費、同九—十時農村問題・農村社會學・農村經濟、同十一—十二時農學通論・農産科學等。經營維持法として、生徒が自來木と野菜と若干の金錢とを持寄る。講師の選任が一番問題である。

文獻—杉山元治郎「農村教化の研究」(昭和七年)、神の國運動會「農民講習學校の理論と實際」(昭和六年)。

能率 (The efficiency) (英) Tachikawa Shikoh

(日) Kashiwagi

〔機械的能率〕 出力の W と入力 E とに對する比を以て機械の作業能を表し、之を能率と名づける。摩擦其他の爲に入力の数分が消費される故に、能率は常に一よりも小である。例へば蒸氣機關(凝縮機付)は九一—一九%、瓦斯機關は四一—二八%、ディーゼル機關は二九—三五%の能率を有すると計算せられてゐる。

人體の機械的能率は、その仕事量とそれのために發生せられた熱量との比を以て表される。この發生熱量は普通動作及びその恢復のために要した酸素量から算出せられる。人體内においてはこの能率は良好な條件の下であつて平均一五—二五%と計算せられる。しかしながら人體は仕事を休止してゐる間にも、その生命を保持するため一定量のエネルギーを消費する。これを基礎新陳代謝 (Basal metabolism) と云ふ。而して或仕事をした場合、その時の全エネルギー使用量から、この基礎新陳代謝に要する量を減じたもの、換言すれば、その仕事の動作と恢復のために餘分に増高しただけのエネルギー消費量に對するその仕事量の比は、その仕事のみに関する能率である。これを正味能率 (Net efficiency) と呼び、これに對して、前者の如く計算せられたものを總能率 (Gross efficiency) と稱す。正味能率は良好な條件下において平均二〇—三〇%である。一般に能率は心身の狀況、仕事の仕方、練習及び疲勞、外的條件等によりて著るしく變化する。

〔人間の能率〕 上記の能率の意味をあらゆる人間の仕事に用ひて、凡てなされた仕事の依を、それをなすために要した有形・無形の勞力と時間とに對比して、一般に能率と稱す。前者はなされた仕事の量と質とによりて、後者はそれをなす速さと確かさと容易さとによりて

決定せられる。この能率は個人の才能によりて大小甚だ異り、又、練習によりて高まり、疲勞によりて低下す。

〔社會的能率〕 産業上に於ては、一定期間の生産費に對する比を生産能率と云ひ、經營上に於て、材料と勞力と時間との消費を省き、人力及び物力を有効に利用する事によりて増進せしめられる。科學的經營法とはその一方法である。又、事務的作業及び商業上にも能率が考へられる。これを生産能率と云ふ。更に能率が國民社會百族の事項に適用して、政治上の效果に關して國民能率と云ひ、教育上に於ては教育能率、日常生活生活の上にも適用せられて家事能率と云ふ。生活改善運動とはこの家庭生活の能率増進運動である。

〔力學上の能率〕 力學上では能率 *moment* の語が、剛體中の一定點に對し、働く力に關して用ひられ、働力の能率、同様の能率、磁氣的能率、慣性的能率等の用語がある。 (新原正三)

能力

(英) *abilities*

能力は日常の實用的な概念で、これを明確に規定することは困難であるが、それが歴史的に如何に使用され、また現在他の同様な用語と如何なる關係に立つかを明らかにすることによつて、科學的な意味をもたしめることができる。古い能力の概念 *Verknüpfung* (Cognition) は固定的、獨立の、具體的であり、新しい近代の意味に於ては、可變的、關係的、活動的な可能性である。〔能力概念の變遷〕 哲學的思辨の古い歴史をたどると、人間精神は誰、いつかの能力を有するものと観せられた。例へば、アリストテレスは二種の認識的な能力の存在することを言明してゐる。その一つは不確定な現象的知識を興ふる感覺であり、他の一つは、眞の存在を認識せしむる理性(或は知性)である。その後暫くして、多くの哲學的心理學者は、外に、記憶と想像の能力を附加し、

我々の認識はかかる同種の能力で説明されるとした。なほローマ帝國時代に認められた。最後の認識注意及び運動學の能力が別々に記された。最後、言語注意はメソソールに於ては重要な地位を占めたが、その後、長い間心理學者の注意を引かなかつたものである。能力の數は時代を過つて更に増加されたが、その多くは上述の七種の能力の何れかが細分化されたものに過ぎない。例へば感覺は感官の數に相當するだけの能力に過ぎない。知性は概念、判斷、推理の能力で、記憶は再生及び構造的な能力で、想像は具體的及び活動的想像能力に細分された。併し乍ら、これらの能力は、むしろ人間全體を特徴づけるものとして考へられたのである。

個人差を説明するために能率が考へ始められたのは、極く古く、一般人の道徳的性質を区別するやうである。併し乍ら、文學批評的見地に於て、かかる道徳的思想傾向は、遂に學者を動かして、能力は個人差を表現するものとして系統づけられるに至つた。例へば、能力心理學の建設者であるタウエン *Carl Wierl* (1871-1914) は理性(或は知性)のみならず、想像と記憶と感覺も個人差を意味する能力とした。彼は一定數の相互に獨立な能力が單獨に或は共働して複雑な精神現象を生起せしむると、その分類結果に固定的具體的意味を與へ、精神現象の成立を説明する原理とする説を承けて、かかる能力概念は一方に於てはカントに對して、知、情、意の三分説となり、他方に於てはギルペ *E. H. Gell* (1816-1893) の如き、各科學者の手に依り頭腦の種々の領域に配當されて、一般の興味を喚起した。然るに、ベルグ *Berg* が、かかる能力に致命的な一撃を與へて以來、兩派、心理學は能力の如何なる概念とも交渉をもたないやうに思想せられるに至つた。最近の科學的心理學は經驗的な事實を強調して、現象的なものの背後に潜む具體的な概念と能力排斥した

からである。併し乍ら、我々の精神生活は現實な現象のみでは適當に説明されない。従へば能力概念を拒否するとしても、それに代る他の概念は提はれてはならない。如論、それにはある固定的、靜止的、獨立的な能力としてではなく、相互に關係ある活動性として、又將來の開發をまつ可能性として一般に定義される。併し問題を一般心理學的に取扱ふべき是實心理學的に取扱うかに依つて、かかる概念に與へられる領域が廣くも狭くもなるのである。

〔能力の新意義〕 一般心理學は、知覺・表象・感情・思考・判斷・意志など主として現實的な體驗を處置するが、差異(或は個性)心理學は、知能・氣質・性格或は素質及び適得など主として能力的な表露に於て取扱はれる。例へば記憶の差異については研究するときは、記憶の現實な性質よりも、記憶作業のある徴候を捉へて記憶能力の差異を見、知能検査は知的活動の現實な分析よりも内在的な能力を決定しようとする。能力はつねに經驗的に直接あらはれる現象を通じて推定される。即ち、他の因子から説明されない現象の一面が個人の能力に歸せられる。それは現實な心的生活の部分的な條件となるに過ぎないので、固定的、不變的でない、また環境的な諸條件に全然支配されるものでもない。かかる意味の能力は素質或は個性とも云はれる。併し乍ら、素質或は個性に、直接、能力的方面と情意の方面とが認められることもあるし、また素質が外部的な影響を蒙り、比較的に安定した所謂特質を反動的自發的、と否定的の二種に區別し、前者は情意の、後者は能力的なものとする人もある。高爾基 *G. S. Galt* はむしろ素質に當當し、まだ開發されない能力、従つて大部分生來的なものを指すが、材能 *talent* は生來的なものであらうとも、教得的なものであらうとも、一定の仕事に成遂する現實な力の意味に於ける能力で、理論的にはその間にできるだけ重複の

ないやうに定義されるべきであるが、實際上、必ずしもさうでない。フランクム語の *Intelligenz* は、本来特殊な仕事を準備する能快さを指してゐるが、クラバード及びこの語を作業成達の見地より觀察せるすべての生來的及び修得的能性を意味せしめてゐる。それで、特にこの語に生來的とか修得的とかの形容詞を冠して、その意味を限定しようとする學者もあるが、かゝる意味の限定は、實質上特殊な場合のやうに決定して絕對的ではない。如何となれば教育上は、實際、生來的なものに基き、その間に在る本来、何等の對立なく、外界の影響に對する相對的な安定性の差異が指示されるに過ぎないからである。これを要するに能力とは作業能率の見地から推定された二重の意味を有する心身の標度であると云はれるであらう。作業と目的の見地から研究される能力には多少の變異がつけねに存在する。それ故に量的には各種の能力を規定する一般因子、群因子又は特殊因子の分析を免し、質的には各因子の出現する條件と心的過程を明かにして、その不確実性をのぞかうとする新たな能力心理學の技術と態度とが系統化されてゐる。(註行巻)

文獻—G. Spearman, *The Ability of Man*, 1927.
H. Stern, *Differential Psychologie*, 1922. P. Zeigarnik, *Die Berechnungsprobleme*, 1926.
古賀行義、検査心理学と相關心理学(『教育心理學』)
昭和六年九月。

能力心理學

(英) Faculty psychology (獨) Ver-mögenspsychologie (法) psychologie des facultés

我々の精神に賦された精神作用を伴ひ能力が具はつて居ることを認め、これらの能力、例へば記憶力・推力・判断力等があるために、記憶・推理・判断等の精神過程が起るとして一説の心理學。普通はドイツに於て十八世紀の前半に起つた ヴォルフ Ch. Wolff (1717-1754) の説、及び之を繼承せる十八世紀後半の心理學を指して居

る。しかし、かやうな考の起源は遠くギリシャの古代にあるのであつて、アッتون・アリストテレスの靈魂の部分に關する説の如きは一種の能力説である。ヴォルフは精神の根本力を表現力、*vis representativa* と名づけ、此の力は官に同一であるが、其の對象は變化する、此の力によつて實現される活動の臨時的な可能性が即ち精神能力と呼ぶものである。其の主なものに記憶と欲望との二つであり、其の各々が更に高等なものと同等なものに別れる。例へば、記憶は注意の如きは高等な認識能力であるが、想像・注意の如きは下等な認識能力であるが、意志の働きは高等な欲望能力であり、快・不快の如きは下等な欲望能力であるとする。ヴォルフは認識と欲望の二つの能力に基いて哲學を理論哲學(形而上學)と実践哲學との二つの部門に分ち、理論哲學は更にこれの本體論・存在論・心理學・宇宙論及び神學の四つに分けて居る。ヴォルフにおいては感情は隔離された不明瞭な觀念に過ぎずとして、感情の獨立的地位は認めなかつたのであるが、ヴォルフ學派のチーチンストルツ(Tschirnhaus)に於て、悟性(彼によれば、表象を構成し、結合する能力の外に、感情及び意志を認め、悟性的意志とは意識の働きの方面を示し、感情は之の所動の方面を現すものとして)所謂知・情・意の三分法を確立したのである。此の三分法はカントに於ては尚一層明瞭なものとなり、彼の三大批判書の中、「純粹理性批判」は知に關し、「實踐理性批判」は意に關し、「判断力批判」は情に關するものとなつて居る。ヴォルフは心理學の二種類を區別し、經驗的事實に上りて研究する經驗的心理學と、心の本質から論理的に研究する理性的(合理的)心理學とにして居るのであるが、ヴォルフの重きを置いた理性的心理學の成立不可成であることはカントによつて指摘されたが、彼の能力説は其後承認されて十九世紀の前半までも其の勢力を振つたのである。彼のヴォルフ

の三分法はカントに於ては尚一層明瞭なものとなり、彼の三大批判書の中、「純粹理性批判」は知に關し、「實踐理性批判」は意に關し、「判断力批判」は情に關するものとなつて居る。ヴォルフは心理學の二種類を區別し、經驗的事實に上りて研究する經驗的心理學と、心の本質から論理的に研究する理性的(合理的)心理學とにして居るのであるが、ヴォルフの重きを置いた理性的心理學の成立不可成であることはカントによつて指摘されたが、彼の能力説は其後承認されて十九世紀の前半までも其の勢力を振つたのである。彼のヴォルフ

(註三) (註三) (註三)が其の普通學に於て訓練の一定の領域に尖り特殊の心的活動を爲す能力を分配したのも、要するに此の能力説に基したものである。かやうな能力説の誤見であることも相補するに與つて力でありしものはイギリスのロック及びドイツのヘルムホルツであつて、殊にヘルムホルツは表象を以て見ての精神現象の單位と見、それらの表象の相補し又は相反する力學的關係によりて見ての精神現象を説明し、強く従来の能力説を排撃したのである。爾來能力説はヴォルフの唱へた如き形式で之を承認するものはなくなつたが、新しい形式で之を復活したものは少くない。之を要するに、能力説は元來精神現象を記述するため、先づ之を分類する必要上から起つたものであるから、複雑な現象を兎も角も秩序的に概括分類した點に於て、又之によつて心理學を獨立な經驗的科學として哲學から分離する氣運を促進した點に於ては心理學の發達に貢獻したことを認めねばならぬ。(註本巻)

ノウタクス

Kant, John 1724-1804 頃「二」

【生涯】 ヌットランドの宗教改革者。一五四〇年以降カトリック教會の布教に従事したが、四四年に至つてウィリアム G. Winkler (1713頃) に動かされて熱烈なプロテスタントとなり、教授・捕房等の波瀾に富みし生活の後、女王メアリー二世 Mary II (在位 1689-1702) の迫害を避けて五四年に、「プロテスタント運動者」の題名で「ケルゲ」に走り、カールヴィンに深く影響されて忠實なカールゲ主義者となつた。後一時機を得たが活動の自由を得ずして再びケルゲに赴き、幾年を待つと數年、遂に五九年に至つて故國の改革派に迎へられて歸國し、爾後スコットランドに於ける同派の運動の指導者としてあらゆる困難と戦ひ、プロテスタント教派中極めて有力なスコットランド教會の礎を築いた。

【教育上の功績】 教育史上に於ては彼は不滅の功績

を達した。即ち彼はカール・ヴィン主義に同く立ちつゝ、教育の機会均等、國家統制主義を提唱し、教育は改革派的信仰に基礎づけられるべく、國家は義務教育制を布いて各教區に小學校を設け、あらゆる兒童に聖書を中心教科としつつ、讀み書きの教授を同等に施し、優秀者には下層民の子弟と雖もさらに進んで高等教育を享受し得る機会を便宜に與ふべきであるとした。彼のこの教育意見は彼とその同志との共著である『訓練の第一書』(The First Book of Training, 1863)並にその翌年同書に附加せる『學校及びカレッジに關する若干の規定』(General Regulations about Schools and Colleges)中に見出し得るが、それらは各地のプロテスタント教育運動の根本思想となり、且つスコットランドの議會はそれらに制假されてインデペンデントに先立つこと二世紀餘の昔に、初等教育制度を確立するに至つた。

【プロテスタント運動】の項參照。

(佐藤三郎)

文庫—J. Rolph, History of Early Scottish Education, 1834. J. Strong, History of Secondary Education in Scotland, 1904.

ノートブック法

(註) notebook method

教授上、生徒にノートブックを使用せしめて、教授及び學習事項を記載せしむる方法であつて、廣くは高等専門學校以上に於て普通に行はれてゐる。教師が講義し、生徒は之を筆記する所謂講義法は凡てこれに屬すると思ふことが出来る。併し普通ノートブック法と云はれるものは、小學校上級生及び中等學校等にあつて、歴史・地理・理科等に於て觀察した事、讀んだ事及び講述された事の要點を記載せしめ、學習の効果を高めんとするものである。その目的は要點を記載せしむる事に依つて觀念を明確にし、反省熟讀の材料を與へる事に依つて、記憶を確實ならしめると同時に學習の結果を系統的せしむるにある。若しノートに記載が教師の口述の機械的の筆記た

ノートブック(フーバー)ノート(註)

るに止つて、生徒自身が學習の内容に注意して、その要點を捉へる事にならず、又學習後、記載されたものによつて反省熟讀する事が無いならば、かゝる學習法は一層皮相的のものに墮して、一方に於ては觀念の明確、知識の確實を缺くに墮り、他方には時間と精力との單なる浪費に終る。

延方學校

ツブツカ

【所在地】 新水戸藩領内、常陸國行方郡延方村。

【沿革】 文化三年(一八二六)郡奉行小宮山昌秀藩領五郡、菅原郡が地の父老とはかつて創立したものであつて、初めは單に學校と稱したが、天保九年(一八三八)藩督弘道館を設けられた後、延方郷塾と稱せられるやうになつた。又、延方講義所とも呼んだ。

【施設及び組織】 昌秀始め村内の内田山に堂廟を立て、次いで講堂を設け且つ書籍約三百部を収めて、講究の施設を整へた。下總津宮の若僧久保本竹窓を聘して教授とした。延方學校の講義は教諭講談と會談講釋との二手に分れ、前者は所謂教諭所としての仕事を行ひ、後者は郷塾として機能したものである。

一、塾生八名(塾生トイフ)候へば、延方講義所へ、月次二名ノ費用ハ、塾生トイフイテ、塾生ノ子弟ニテ教諭トイフ候儀
 二、月次二名ノ塾生トイフ、三日前ノ費用ヲ用立、此日迄講義ノ料
 三、月次二名ノ塾生トイフ、三日前ノ費用ヲ用立、此日迄講義ノ料

【教諭の対象と内容】 延方學校の特色は、青少年を主要対象としたことで、青年學校の祖とも見得ることであつた。従つて其の出発點の方法も、自ら他の教諭所と異つてゐた。村の大小、人別の多少によつて、一村から成は三人、五人、或は七人、十人づゝを以て村役人階級の上で出席させる。そして講義毎に出席者を並び役人

ふる所は、「小學」・「近思錄」・「朱子學約」・「呂氏學約」など子弟日用の心得となるべきものを選んで、たとへ四書など講釋する場合も、字義の考索や句意の判斷などを避けて、一意心算の心得を解くやうに方法を注がした。

【維持法】 建学の費用は奉行所より支出し、且つ支配地内の富民に諭して書を購ひて献納せしめた。經營費は、郡奉行所内に金一千兩餘の仕立金を保管し、これを運用して其の利子で支出したものである。

【水戸藩領内の其他の郷塾教諭所】 茨城郡小川村に、之も小宮山昌秀によつて創立せられた禮賢館があつた。享和年中、郷塾生のために鑿書講究の場所として建てられたものであるが、一般の農民のために月次二度の教諭を施すの任務を蒙れた。天保年中、改稱して小川郷校と呼んだ。この外、那珂郡俵村の敬業館、久慈郡太田村の益智館、多賀郡大久保村の取修館、那珂郡野口村の時庵館、久慈郡大子村の太子郷校などがあつた。何れも天保年間創立であり、何れも延方學校に倣つたものであつた。尚大原藩の性理教會の施設に對して、これら水戸藩郷校が影響を與へたことは注目される。

(佐藤三郎)

文庫—「日本教育史資料」卷二・卷九(前掲)千三三頁、吉田東伍「大日本地名辭書」前田部(天正十二年)、石川謙「日本歴史教育史」(前掲)四頁、「近世社會教育史の研究」(前掲)九頁。

祝詞

ノート

【意義】 語の原義については、賀茂野淵の皇祖神の御神言の説、鈴木意風の法詞の説、また數田年治の地所言(即ち御卜言)の説等種々あるが、少くとも、祝詞として現在傳へられた古詞に關する限りでは、本居宣長の説が妥當である。曰く、祝詞とは宣説詞の略、のちいふのはその意圖くして、上へ申すにも下へ言ひ聞すにも使ふ。こゝは神へ申し上る詞の意云々。即ち、古神話に於

ける前編の詞にほかならぬ。祝詞として今日傳はるものは、『延喜式』後録の二十六編(漢文の祝詞)編あるが省く。之に準ずる『古記』所收の中臣御詞と合せて二十七編で、概ねこれ公の祭祀に際して神官(中臣と唐部)や其他が述べるものとして、長い年月の間に官達の整理を觀、必ずしも本来の姿として、まとは考へられないが、しかも重要な節句や大體の様式は、原形を傳へてゐることは疑ひなく、殊に就中、比較的後世的變化の少いと思はれる一群(大體同中臣國司御祝詞の類)に於ては、愈々さう言ひ得る。隨つて今日の場合、この二十七編によつて祝詞の如何なるものかを考へるを適當とする。

〔形式及び内容〕 而して二十七編によつて、祝詞が神に白す詞であることは別かであるが、それは形式的にも内容的にも、種々に分けて得る。まづ形式的には、凡に神主兼風が注意し、また近時取違はれる如く、自ら神に奉ずるものと、人々に立りまかすものと二種がある。前者は「稱辭草率久登白」の句で結ば、後者は「諸國食土宜」の句で結ぶ。前者に屬するもの、春日祭以下十八編(中に天皇の御前に奉る賀詞二編をも含む)、後者に屬するもの、新年祭以下九編。しかも後者といふことも、神紙令)の中に宣旨祝詞とある義釋に、謂宣旨存也、記者賀辭也。言以告神祝詞(宣旨百官)、故曰宣旨祝詞と記された如くで、會神同たる本質に於ては、前者と全く同様である。つぎに内容上から見ると、一つには廣く皇室(天皇の御氣、皇位の外戚の精神、百官、朝奉、宮殿等)に關するものと、國家の農事や神祇の豐饒に關するものとに分ち得るが、又二つには精神的に關するものものと、精神的に關するもの、即ち體格に關するもの(而して聖物を敬ふ大體祝詞とも含む)とに分ち得る。この二つを纏めて内容的に二十七編を分類すると、(一)農事に關するもの凡て八編で、うち豊饒を祈るもの新年祭以下六編、風水害を防ぐもの廣瀬大祭祭以下二編、次に(二)廣く

皇室に關するもの十二編で、そのうち福利を祈るもの春日祭以下七編、災禍を防ぐもの豊饒祭以下五編となる。

〔朱實〕 祝詞が古詞に非福も、禍詞に非中を豫示する言葉の信條に關係することは疑ひなく、まづしてそれはもはや單なる祝詞ではない。祝詞の本質はほどきまで神々を對象とする信仰を排け稱辭を述べた新譯である。祝詞のふくむ觀念や思想や情緒の特質、また種々の修辭的文學的的特質、いづれもこの本質に出来る。祝詞が、神から人への託宣と異り、現人神にまします天皇が以下を對象として宣られる宣命と違ふところは、こゝに存する。(日本文學)

文獻——實茂孫(祝詞考)(相和五年序、本居宣長)大故詞後釋(寛永八年)、平田篤胤(古史微傳題記)(寛二三年)、鈴木兼胤(祝詞講義)(養老三年)、大田(祝詞新講)(享和二年)、武田祐吉(神と神を祭る者と文學)(明治十年)、千田繁一(延喜式祝詞考論)(明治三十二年)、K. M. Sjöström, Ancient Japanese Hymns (東京大學東洋文化研究所編、日本經濟叢書) 第七、第八頁、一七七八—一七八九、K. Rosen 同名の編輯(東京大學東洋文化研究所編、日本經濟叢書) 第七、第八頁、一七七八—一七八九、一七〇〇頁以下。

ノール Kohl, Herman 1879—

〔翻譯〕 ドイツの哲學者・教育學者、ヘルマンに生れ、ムルン大学にて、ディルタイ、ハルセンの下に學び、就中前者の影響をうけディルタイ學派に算へられてゐる。一九〇八年イェナ大学の私講義、二〇〇年以來ゲッティンゲン大学の哲學及び教育學教授、ハルト Людウィグ Pallas (1867—)と共に「教育學史」(Handbuch der Pädagogik, 6 Bde., 1908—11)を出し、又一九二五年以來雑誌「教育」(Die Erziehung)の編輯同人である。〔思想〕 彼の研究の基礎となすものは、ディルタイの「生の哲學」の立場と精神科學の方法とである。即ちディルタイの類型論的研究を範圍に適用し、藝術様式の整

基礎の基礎を明かにし、又諸々の政治理論の對立と、その背後にある國家の現實の生存條件と、國家生活のものの機能の多面性から理解しようとする。教育學に於ては、教育理論の出発點として教育の現實をとり上げ、その分析に努めると共に、教育思想の史的基礎を求めて、現實主義・人文主義・社會的教育學の三類型を立ててゐる。彼によれば陶冶目的は世界觀的又歴史的に制約されてゐるから、唯一の特選妥當的な教育理論を構成することはできない。諸々の教育理論の對立は先自身の多面性の内に歴史的關係とによつて、その時々と種々の狀態とに隨つて異なる。我々はたゞ、その時々と種々の特殊な解決を與へ得るにすぎない。

〔著書〕 Sokrates und die Ethik, 1904. Pädagogische und politische Aufsätze, 1910, 1920. Sitt und Weltanschauung, 1920 (Die Weltanschauung der Malerei, 1908 及び Typische Kunststile in Dichtung und Musik, 1915 同著者共著)。Zur deutschen Bildung, 1920. Jugendprobleme, 1927. Landbewegung, Osterlesung und die Aufgabe der Pädagogik, 1928. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 1928. Einführung in die Philosophie, 1928. Die archaische Wirklichkeit, 1928. (未完)

ノルウェーの教育

〔教育行政機構〕 中央の文部省が全國の教育及び宗教に關する事務を統轄する。公立中等學校は文部省直接これを監督するが、初等學校に關する行政はこれを全國を七區に分ちたる各教區に委任してゐる。尙各郡にはそれぞれ學務委員會があつて校地の選定、校舍建築の計畫、教員の任命等學校管理のすべてに就て責任を負つてゐる。教授上の指導に就ては毎に特別な委員會が設けられてゐる。

〔初等教育〕 ノルウェー(200)に於ける現制の小學校の基礎をなすものは一八八九年の規定である。都市の小學校と地方の小學校とはその規定を異にしてゐる。都市の小學校は七歳から十歳、十歳から十二歳、十二歳から十四歳までの三段階に分れ、第一の段階に於ては一週間の教授時数二四時間、第二・第三の段階に於ては三〇時間の他に背理算科目に於ては六時間を附加し得ることになつてゐる。補習科目としては多く英語、女子には家事が選ばれ、必要科目は宗教・讀み方・書き方・算術・歴史・地理・郷土科・博物・初歩物理・園畫・唱歌・體操・手工、女子には裁縫、地方の小學校は都市の小學校に比して其の組織及び時間等に於てかなり異つて居り、段階も都市小學校の如くに三段階とせず、七歳から十歳迄、十歳から十四歳迄の二段階としてゐる。一年の教授時間都市小學校の三十九週に對して地方小學校は第一段階に於ては僅に十二週、第二段階に於ては十四週に過ぎない。但し二十一週迄増加し得る。必要ある時には外國語・ドイツ語・英語を補習科目として課することを得ることになつてゐるが實際に課してゐるとは少ない。地方小學校にしては都市小學校の教案を借用することは自由であり又義務してゐる地方もある。通學距離の遠い地方にあつては寄宿學校の制度が設けられてゐる。

〔中等教育〕 中等學校には中學校とそれに連絡する高等學校及び農村高等學校とがある。中學校は小學校第七年制に接續する三年課程にして教科目は宗教・國語・ドイツ語・英語・歴史・地理・博物・數學・園畫・書き方・體操・手工・唱歌である。高等學校は中學校に連絡する三年課程にして古學科・現代語科・理科の三科に分れ、宗教・國語・ドイツ語・英語・フランス語・歴史・地理・博物・數學・體操・唱歌を共通科目とし、古學科に於てはこれに加へてギリシヤ語・ラテン語を課し、理

科に於ては製圖を課する。かく高等學校が三科に分れたのは一九一九年以後のことである。一九一四年以來農村高等學校が設けられた。それは高等學校はすべて都市に設けられ、その爲に地方農村の子弟は高等學校の入学に非常に不便を感じてゐた。この不便を相ふべく新設されたのが農村高等學校であつて、小學校卒業後更に補習學校を卒へた十六歳以上の者を入学せしめ四年課程、教科の内容及び其の程度は普通高等學校と變りなく、大學入学資格を與へられる。併し其の数は未だ少ない。

従來中學校は、小學校第五学年に接續する四年課程であつたのであるが、統一學校の要求に基いて、一九二〇年、現制の如く改正せられた。この統一學校の要求を更に徹底せしむると共に中等教育の實際化を計る爲に一九二七年に中等教育の大改正が試みられた。併しこれは未だ試案に止まり最後の決定を見るに至らない。

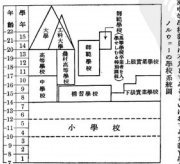
〔大學〕 オスロの綜合大學(University of Oslo)は一八四九年に創設され、神學部・法學部・醫學部・歴史及哲學部・數學自然科學部の五學部から成つてゐる。學生は専門的研究に入る前に先づ哲學試験に合格しなければならぬ。而してこの大學には多數の實驗所・研究所・博物館が附設されてゐる。尙この外にはトロムム(Trondheim)・ハイム(Ålesund)に工科大学、オースに農科大学、オスロに農科醫大學がある。

〔教育養成〕 一八二七年の小學校法によつて既に二年制の師範學校が設けられてゐる。それが一九〇二年に三年に延長され、一九三一年には更に四年に延長されて現在に至つてゐる。小學校卒業後更に補習學校を卒へた十七歳以上の者を入学せしむる。教科目は小學校の教科目と同様であり、其他には英語・ドイツ語・教育學等が課せられ、更に教育の實習を修めなければならぬ。特に

高等學校卒業者を入学せしめて小學校教員たらしむべき修業年限二年の課程も附設されてゐる。現在は官立師範學校七校、國庫の補助を受けてゐる私立師範學校三校の他に一九二一年にトロムムに設けられたやも程度の高い師範學校がある。これは小學校教員に研究の機會を與へ再教育を施すのを目的とするものである。

中等學校の教員に於ては一八七一年に定められた人文學科教員と數學自然科學教員との資格に關する規定が今日に於ても大體使用されてゐる。中等學校教員たらんとする者は文科方面に於ては國語・英語・ラテン語または英語・フランス語・歴史、理科方面に於ては數學・物理學・化學・植物學又は物理學・植物學・地理學といったやうに三科目乃至四科目を學んで試験を受けなければならぬ。この試験を受くるに必要な大學の研究期間は平均五年乃至六年。特に高等學校教員たらんとする者は大學教授の承認を経て研究論文を提出しなければならぬ。従來中等學校教員に不足してゐるといはれてゐた教育學的

ノルウェーの學校系統圖



四編は一九〇八年オスロに設けられた教育研究所によつて補はれることになつた。大學に於ける本科試験に合格した後同研究所に於て六箇月間教育の理論・教育史・心理學・學校衛生學等修め、同時に教育の實地練習をも積み、教育試験に合格して始めて正規の中等學校教員となる。

(三) 佛語

次編—E. Feyer (ed.), The Yearbook of Education, 1903. H. Grotz, Norwegian (Lektion der Psalmsprache der Gegenwart, Bd. II, hmg. v. A. Spelde, 1902). Byg, Norwegian (Psalmpropheten Leikson, Bd. III, hmg. v. H. Selowite, 1903). Bureau International d'Education, L'organisation de l'instruction publique dans 88 Pays.

ハ

佛語

佛語は連歌から生れ出た。さうして連歌が和歌から生れ出た高麗、主として機智を旨とするものであつたと同じやうに、佛語も當座は、また滑稽と平俗とを主とし、滑稽・神の叫びを主とした處から、僧衣がけの誦事に寛ぐやうな意味で、佛語は、連歌の底の餘興などに、よく用ひられたものである。然るに連歌が段々に眞面目なものになり、宗廟の時分になつては、連歌は藝術的に、到底當時の和歌などが追隨する事が出来ないほどの高みに達したと同じやうに、佛語も亦芭蕉(三十七)に來て、當時の和歌・連歌のみならず、なまじひの和歌・連歌は、凡て、竟に比肩する事を得ない、高い藝術道に到達するやうになるのである。

芭蕉の佛語では、十七字の長句と十四字の短句とが交

錯して成る三十六句、即ち歌仙と名づけられる形式が、最も多く用ひられる。三十六句を半數にして十八句、半歌仙と名づけられる形式のものも少しはあるが、然し最も多いのは歌仙である。この名は三十六句の歌仙、か来たものらしい。最初の十七字の長句を發句と稱へ、次の十四字の短句を脇句もしくは脇と稱へる。三番目の長句は第三である。四番目の短句は第四である。かうして六句目までを流と稱し、表では神祕・難歌・戀・無常・名所・迷情などは、詠んではいけない事になつてゐる。次の二句を初裏もしくは裏と稱へる。その次の十二句を二の表もしくは名残の表と稱へる。殘る六句は名残の裏が、名残の裏の最後の句、即ち十四字の短句は脇句である。初裏或は二の表では、表の場合のやうに、何を詠んではいけないといふやうな事はなく、事情の許す限り、自由に大膽に、なんでも詠んで可い事になつてゐる。然し名残の裏では、それまでの波瀾を納める意味で、なるべくしつとりとした心持の句を詠むべきであるとされる。脇句は、多くの場合、日出成り春の句を以てする習慣になつてゐるが、然し必ずしも、さうでなければならぬものでもないらしい。

この外佛語では、二花・三月といつて、一卷の内に、必ず花の句を二つ、月の句を三つ詠む事になつてゐる。それには凡そその場所がきまつてゐて、是を月の定座・花の定座と稱へる。月の定座は表の五句目と、裏の七句目と、二の表の十一句目とであり、花の定座は、裏の十一句目と、名残の裏の五句目とである。加減これも必ずしも、その座の座で詠む事を要しない。その座以前に詠む事も、その座以後に詠む事も、また屢々あるのである。次いで佛語では、まづ必ず戀の句を詠み込む事になつてゐる。然し戀は横けて三句詠んでもよければ、また一句で捨てても可い。然し春の句と秋の句とは、必ず三句以上續けて詠むといふのが規則である。夏の句、冬の句は一句で捨てて可い。然し發句が夏・冬の句であつた場合には、戀も夏・冬の句でなければならぬ事になつてゐる。凡そ脇は、必ず發句に添ふやうにして作るべきだとされてゐるのである。第三は然し、ぐいと離れる。それから先きは、不即不離に、所謂響・句・移など付けて行くのである。最後に佛語にも、連歌と同じやうに、去聲といふものがある。佛語の巻面が單調になる事を防ぐ爲に、同じ物や同じ言葉、類似の物や類似の言葉などを用ひる事を、接つたり、何句去つたりすべきだとする類である。

佛語は凡てその形式を、連歌から得てゐる。然し連歌では百韻・五十韻といふ形式が最も多く、短いものでも、まづは後古と稱する四十四句をもつて、その風度とするが、佛語では、殊に芭蕉に來ては、百韻・五十韻・後古もなくはないが、前にも言つたやうに、歌仙が一番多く用ひられた形式である。これは恐らく三十六句といふのが、當時の人情によつて、一番適當な長さ——五十韻・百韻は、餘りに長すぎて、少し退屈な爲であつたに違ひない。形式と同じやうに、佛語はまた、その規則を連歌に負うてゐる。たゞ連歌では、規則があまりに嚴重であつた。その連歌の規則を可也簡略にしたものに、連歌の長句・短句の交錯の代りに、中に漢詩を挿んで繋げて行く、和漢・漢和と名づける形式がある。佛語の規則は、この漢詩の規則に據り、更にそれを緩めて行つたものである。

佛語は、いろんな點で連歌に負ふところのある藝術である。然し佛語は開拓した藝術道は、連歌とは可也違つたものを持つてゐる。その最も著しい開拓は、芭蕉によつて新たな内容を賦與された、佛語の滑稽と平俗とである。芭蕉の平俗は、佛語に傳り入れられる美の範圍を非常に擴大なものにした。また芭蕉の滑稽は、佛語に採り入れられる美を、非常に自由な立場から選擇する事を

可憐にした。一句と一句との附け味から言つても、俳諧は、自由であるだけに、俳諧ほど前句に接近しない。蓋に離れて、それでいて前句にしっかりと結びついた、理想のな附け味を示してゐるのである。俳諧では、作者の現方が、著しい意味での象徴的なものになつてゐて、前句との結びつきでも、一句を構成する外面的なものには因はれぬ事なしに、奥深い所で、言はば氣體的な、感じと感心として結びつのである。固もかういふ象徴的な態度こそは、芭蕉が、俳諧の滑稽と平俗とを醇化しつつ、俳諧の世界に導き入れた、自由から生れたものであつたに外ならなかつた。

俳諧は然し、芭蕉でその藝術的な頂點に達して、その後は急激な下坡になつて行つたやうである。前村(正五郎)が廻りにこれを試み、一茶(正十郎)も亦これを試みてゐるが、然し二人とも、芭蕉のやうな自由な態度になれなかつたために、一句としても、附け句としても、何か卑しい、べたつくものをしか創造し得てゐない。今日では俳諧は、人々から殆ど忘れられて、その俳諧の一部分である俳句が、俳句の名に於て、廻りに持て囃されてゐるのみである。(小説) 文庫 小説書院『俳諧と教育』(文庫書院『俳諧研究』昭和十七年十一月)

ハイスクール (High School) 【俗名】 ハイスクールは始めラテン文法学校と呼ばれ、イギリスの傳統的中學校たるグラマン・マスターズ M Gramman's school を模して、一六三二年ボストン市に創設されたのを以て發源とする。ラテン文法学校は古典學校ともいひ、大入學の準備教育を目的とし、専ら古典的教育を施す學校であつたがために、大入學を必ずしも欲せざる一般子弟の要求に合せず、又社會事情の變化に伴ふ實際的要求も充たし得なかつたところから、實際的科目を加味し自由教育を目的とする近代的中學校

ハイスクール (ハイスクール)

が要求されて来た。かくして起つたのがアカデミーである。アカデミーは文法學校よりは時代の要求に適應するところから漸次發達し一八五〇年頃の建校數六、〇八五、並にアカデミーも多くは私立で高い授業料を徴收し、その内容にも相當的のところが多くなかつたため、未だ一般民衆の要求を充分にみたし得なかつた。そこでアカデミーを一層實際化し民衆化した中學校を要する聲が高まつて来た。これに應じて一八二二年ボストン市に創設されたのが英語古典學校 English Classical school である。その後英語中學校 English High school と改稱せられ、今日のハイスクールの面をなしたものである。

【外的組織】 ハイスクールには種々な型があるが、小學校との關係に於て八一四組織、六一一三組織に屬するもの多く、その他六一四一四組織、六一一四組織に屬するものもある。八一四組織とは古い型のもので小學校八年、ハイスクール四年とするもの、六一一三組織とは新しい型のもので小學校六年、初等ハイスクール、三年制、F.P. 三年、高等ハイスクール、三年制、F.P. 三年とするもの。六一一三組織は八一四組織に於ける小學校八年の上級二年をハイスクールに繰り入れて六年とし、それを初等、高等各三年に分けるものである。その重點は初等ハイスクールを設けんとすることにあるが此の改造運動は既に十九世紀の末頃に創り、一八〇年ボストン市に初等ハイスクールの創設されて以來急激な發達をなし、一九三〇年には初等ハイスクール、八四二校、初等、高等綜合のハイスクール、三、二八七校、高等ハイスクール六四八校を算するに至つた。

ハイスクールには極めて規模の大きい近代設備を有するものもあれば、又極めて規模の小さい設備の貧弱なものも少くなく、甚だ不揃ひである。一九三〇年の統計によればハイスクール二二、二三七校の平均建校費は建校費は五十八人以上、五十四人は百人以下の學校である。これに對して五人以上以上の生徒數を有する學校である。平均生徒數二二三四人。

ハイスクール (ハイスクール)

【内的組織】 中等教育改進委員会の報告によれば、ハイスクールは次のごとく教育目的をもつ。(一)健康、(二)基礎的知識の教員、(三)良き家庭の一員、(四)職業、(五)公民教育、(六)餘暇の善用、(七)道徳的品性、これらの教育目的を掲げて、第一に初等教育を終了したすべての者に所屬する為めの公立教育を修了したる毎月謝教育 Free education in the public school system を施し、第二に小學校より大入學に至る所謂教育の大道に於ける中間過程としての教育任務を果たし、第三に生徒各自の素質・要求・境遇に應ずる誘導指導、社會の實際的要求に適應する職業教育を與へ、第四に禮儀、言葉・風俗を具にする民衆をメクリカ化する事がその教育使命である。

ハイスクールは卒業後大入學に進まんとする者にはそれに必要な基礎教育を與へ、直ちに實務に就かんとする者にはそれに必要な農・工・商又は家事等の職業教育を施し、又初等ハイスクールのみで終る者、中途退學者の者にもそれに適當な職業教育を與へ得ることを理想としてゐる。従つてハイスクールは一般に中學校と譯されてゐるが、その組織の内容は甚固のそれの如く單一なものでもなく、我國の中學校、文藝校、各種の實業學校、高等小學校等の各學校の教育職務を包括し、内部の構造は極めて多様である。

初等ハイスクールは適性指導と職業への準備教育を中心とする。三箇年の中に、八一四組織型に於てこの期間に相當する小學校の第七、八年年、ハイスクールの第一學年に於て與へ得るよりも甚に多様な教材に就て學習の機會を與へ、上級學校に進む者にも、直ちに實務に直く者にも、夫々必要な適正な選擇の指導をなさんとす

ハイスクール (ハイスクール)

ハイデッガー——ハイデルベルグ(ハイデルベルグ大学)

るものである。教材は多く實際的職業の中より選擇されるが、特定の職業教育は未だ一般に行はれない。例へばチュービンゲン市のエリザベス市の初等ハイデルベルグに就てみれば、三年課程の中に第一學科目には工業の學科を學習せしめ、第二學年にはヤム、選擧科目は加はり、第三學年に於ては上級學校への準備科(A・B・C)商業科・資料等に分類し、その何れかを選択せしめる。

高等ハイデルベルグには初等ハイデルベルグに於て發見された能力と要求と應じて一層分類する。エリザベス市の高等ハイデルベルグに就てみれば、初等ハイデルベルグに於ける準備科はA・B・Cの三科に分れ、Aは文科志望、且は理科志望、Cは師範大學志望である。商業科は一般商業と簿記を中心とする科と事務員志望の科とに分れる。そして各科に於ける選擇科目は初等ハイデルベルグに於けるよりも遙にその範圍を廣くし、生徒はその能力と希望とによつて豐富な學習の機會をもつことが出来る。

八—四級組織による四年制ハイデルベルグの課程も種々に分類してゐる。シゴゴ市のハイデルベルグに就てみれば普通科の他に商業科・工業科・社會科・美術科・家政科・技術科・事務科等の多岐な課程を有つてゐる。以上の如き綜合的ハイデルベルグの他に我國の實業學校に相當する商業・工業・農林・家政等の科のみのハイデルベルグ、中學校に相當する普通科のみのハイデルベルグもある。

【参考文献】

- 「ハイデルベルグの歴史」 (Gieseler)
 文庫——L. A. Knauff, Comparative Education, 1933;
 1933; History of Secondary Education, 1930, L. F. Koss, The American Secondary Education, 1927;
 The Junior High School, 1920; Private and Public Secondary School, 1931, A. A. Poysson, Secondary Education, 1927, H. C. Morrison, Practice

Teaching in the Secondary School, 1931, W. A. Cull, Secondary School Curriculum, 1932.

ハイデッガー——Taddeus, Martin, 1899—

【簡歴】ドイツの哲學者。一九二三年マールブルグ大學教授となり、二八年フライブルグ大學教授に轉じた。一九三二年ナチス黨に入黨し、翌三三年フライブルグ大學の校長に就任した。

【學說】哲學上の學說としては最初リッター、H. Rickert (1888—1929)の立場に立つてゐたが、後フッサール (1888—1939)の現象學に動かされ、アリストテレスの存在學の研究、ハイデルベルグの哲學の影響を受けて「存在現象學」を説き、現實に生きている具體的具體的人間と存在論的に分析し獨特の立場を樹立した。教育上の見解は殆ど發表してゐないが、フライブルグ大學校長就任の演説として試みた「ドイツ大學の自己主張」の中には、大學教育に關する彼の信念の一編が收められる。彼に従へばドイツ大學がその本質を發揮する爲には、その指導者がドイツ國民精神に依つて指導されなければならない。ドイツの歴史の中に在しドイツ國民の運命を支配してゐるドイツ國民の使命乃至は精神的要求に依つて、大學の指導者が指導せられて、被指導者となる時に初めてドイツ大學の本質が發揮せられるといふのである。ハイデッガーのこの見解は明確にナチスの主張を反映せしものと見ることが出来る。

【著書】Sohn und Zeck, 1937; Kant und das problem d. Metaphysik, 1929; Was ist Metaphysik? 1930 (Gesammelte Werke); Was ist die Philosophie? 1930 (Gesammelte Werke); Die Philosophiegeschichte der deutschen Universitäten, 1933 (Gesammelte Werke)。

ハイデルベルグ大學

【略名】Heidelber. Universität

【位置】バーデン州ハイデルベルグにあるドイツ最

古の大學。一三八六年神聖ローマ帝國の選帝侯ループレヒト一世 Ruprecht I. (1352—1410)に依つて、ハイデルベルグを根據として創設された。ローマ法王ウルバヌス六世 Urbanus VI. (1378—1387)の認可はその前年の十月二十三日に與へられた。當時ドイツ國民黨に依つて設けられてゐた大學は一三九八年に創設せられたフラーゲ大學、一三六五年に設けられたウィーン大學の二大學に過ぎなかつた。従つて創立當時は新大學の四つの學部になり學生が集まつたが、併しハイデルベルグ大學の名稱が著しく高まつたのは、十六世紀の後半から十七世紀人文主義と宗教改革の中心に立つて華々しく活動した。

一五五八年から五九九年に及ぶて大學はメランヒトンに依つて人文主義的に改造せられた。従來カトリック的色彩を有するに變つたのである。併しこの繁榮の時期も長くは續かなかつた。三十年戦争(一六一八—一六四八)に依つてハイデルベルグは廢、フランス人に蹂躙せられ、其の結果大學は一六三一年から五二年まで、更に一六九三年から一七〇〇年まで閉鎖と停頓を齎せられたのである。亡命教授の一部はその講義を一六九四年から九八年に於てフランクフルト、其後二箇年の間はツインハイムに於てつらた。十八世紀の間は大學は宗教改革に反對するカトリックの手に移つて、甚だ衰はず、十八世紀末の革命的興奮の餘波を蒙つて殆ど滅亡に瀕した。一八〇三年ハイデルベルグがライン右岸の選帝侯領と共にバーデンに合併せられるに及んで、大學も漸く復興の緒に就き、カール・フリードリヒ選帝侯の努力に依つて、再び往時の名譽を取り戻すに至つたのである。

【現狀】神學部、法學部、醫學部、哲學部、數學部、自然科學部の五學部より成る。數學自然科學部は一八九〇年に哲學部より獨立したものである。學生數は一九三三

年

年

年

年

年

年

年

年

年

年

年

年

年度夏学期に於て三、六八七名、雜講生三〇三名である。附屬大學圖書館は神と前文當時に設けられたものであつて、十七世紀には世界有数のものとなつた。就中三、五二七部より或る古代やルマンの寫本 *Manuscripta Palatina* は最も貴重なものであつたが、三十年戦争に依つてハイデルベルグが占領せられた時、ハヴリッアのマタリリアーナ一世 Maximilian I. (1653-1681) に依つて法王に獻上せられてローマに移つた。十九世紀に漸つて大學が復興せられると同時にそれらは見て大學に再び歸せられて現在同大學に所藏せられてゐる。現在の圖書館は一九〇五年の建物は、蔵書數一九三二年度に於て一、〇二六、一七六冊である。(註文續)

文獻——J. F. Meier, *Geschichte der Universitätsbibliothek*, 1892-94. Das akademische Deutsch-land, Bd. I. Die deutschen Hochschulen in ihrem Geschick, 1893. *Minerva, Jahrbuch der geisteswissenschaftl. Welt*, 1904.

遺傳 「性善」の項を參照せよ。

ハイニッケ Heinrich, Samuel 1721?—90?/a

【生涯】 ハイニッケはライオンウォルムスの近郊のナウテツの農家に生れた。彼は親の意思に従つて音樂に從事することを好まず、若冠して父家を出てオクセンステットの軍に投じ軍樂手となり、佛もかねての希望であつた佛學に力め、その目的を以て軍隊を去り一七五七年、暫くイッナ大學に歸を置いた。得しつゝ、未だ止まるべきが困難なやうなオクセンステットに居る、そのオクセンステットが、次いでSchmalandorfの教會の音樂手となつた。彼は一七五四年軍樂隊に居た時、一人の婦人の死に對し教育を施し、彼がオクセンステットに居る間に數名の婦人を教へて、大いに成功し、名聲熾々たるものがあった。ハイニッケに於ては、彼の生れ故郷オクセンステットを留め、ライオンウォルム

に學校を設立することを勧告されたので歸國し、一七七八年に雙塔學校を開設した。これはドイツ技術の雙塔學校であり、又世界最初の公認雙塔學校でもあつた。而してその教育方法は口語法であつたといふ。彼は後年ドイツ法の鼻祖として稱揚されることとなつた。

【教育方法に主眼】 彼は雙塔者の教育の初期に於ては、自然的の手段似・身をその補助となし、又指文字の價値を認めるにしても、終局に於ては口語によるべきを主張した。蓋し彼は明確なる思考は口語のみによつて可能であり、手眞似や手話語で教へては、その思考は混淆し不確實となると信じたからであり、又この點が手話法を主張したワラウスの「ドレ・ベリ」との論争の中心であつた。彼は該書論を學ぶに従つて雙塔者同志は勿論、讀者とも會話をなすことが出来ると思つた。彼は勿論、獨覺による講話、講話の可能なることをも信じたけれど、その重要性を充分には認識し得ず、且つその初期に於ける手眞似習業を重案として講話による直觀的教授に思ひ至ることに缺く所あつた筈に、その成績は今日のそれと比すれば、思ひやうに遜るものがあった。これ彼の後に、彼以上に手話法や指字法が知り存せられ、ドイツの雙塔學校は混用法の如く知られ見えたるに至り、且又數十年後にその如き精練なる教授法を編み出す者が出て、所謂ドイツ法の大成をみるることとなつたのである。

【著書】 *Erklärung über die Möglichkeit wahr und stumm geborenen Personen abstrakte Begriffe begriffen zu lassen*, 1778. *in Kurzer Zeit laut Lesen und Sprechen zu lehren*, 1778. *Beobachtungen über Stummheit und über die Menschliche Sprache in Briefen*, 1778. *Über die Bedeutung der Sprache*, 1780. *Über die Denkart der Taubstummen*, 1780. *Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelen-*

lehre und zur menschlichen Sprache, 1784.

(註文續)

文獻——Samuel Heintzkes *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. G. u. F. Schumann, 1912. G. u. F. Schumann, Neue Beiträge zur Kenntnis S. Heintzkes, 1909.

ハイネ Heyne, Christian Gottlob 1729?—1812?/a

【生涯】 ドイツの古典語學者・教育家。ヘムムツの貧しい織絨工の子として生れ幼時より苦學した。ライプツィヒ大學に於て古典語學者エルネスト・ド・アレン(1757-61)に師事し、其後ドレゼン・ゲッティンゲンなどに於て苦學し、其後ライプツィヒ・ゲッティンゲンに於て當時の古典學者グナイヤーの後進としてゲッティンゲン大學に招聘された。其後ハイニッケに於ける古典語研究の權威として認められ、大學に於ける古典語のセミナーとSeminarium philologiumの指導者としてまたイルツェルトのギムナジウムの監督として活躍した。特に彼のセミナーは多くの新人文主義者の權望となり、ゲッティンゲン・ハイネ (1711-1839)・オットー・F. C. W. Jacob (1764-1817)・ヤコブ・A. W. v. Schlegel (1797-1845) und F. v. Schlegel (1772-1829)・ツォンケルト等が其の門下より輩出した。

【著書】 彼は古典語に對して新人文主義的研究の先驅を以て、古典語を單に文法的・辭學的・韻律的研究するものとして見られず、これを通して古代文化に於ける價値なるものを認識せんといふ。ツォンケルト・F. J. Winklermann (1711-89)が古代美術に於てなせるやうなる彼は古代語に於てなしたと言はれてゐる。教育上に於ては體操を考へて名譽心に就く、學校組織の代りに學科組織、Endsystemを採用し、古典語による形式的陶冶を重んじ、言語教育引いては人間教育に一劃方

向を指示した。

【著書】 諸國の古典編纂のほかに、*Akademische Vorlesungen über die Archaische und Kunst des Alterthums*, 1821. (C. 182)

文庫—P. Finken, *Geschichte des gebildeten Uuerdels*, II, 1826.

ハウ How, Samuel Gridley 1801¹¹—76¹¹,

マストンの開闢者、シャーリー T. D. Frazier の誘致にて一八二九年同市にニュー・イングラッド盲人養育院といふ盲人教育を目的とする法人が組織せられた。併しシャーリーは中途其の仕事に専心することが出来なかつたため、同じく開闢者として其の事業を進め院長となつた。一八三二年ニューヨークに渡り主なる調官院を經營し翌年二人の外國教師を作つて歸國した。一八三三年八月ボストン市の自宅に於て六人の盲兒を以て教育を開始したが、これがアメリカ盲人教育の基礎である。其の後内にあるては教授上の器具器械の研究に没頭し、調官盲文字即ちボストン盲文字を考案して盲人圖書印刷所を創設し、その遺傳的に社會的地位の向上をはかり、出でては國內の五州府より更にカレッジに渡り議會其他の會合に臨んで熱論を以て盲人教育の必要と急務とを説いた。彼の演説と生徒三人の成績とは多くの人心に多大の感奮を興へ、盲人學校の設立を促した。幾年彼は盲人學校と慈善院の編輯から始めて彼の教育的施設と同時に取りこむことに努め、其の結果彼の調官院は一八七七年パーキンス調官院並に Park Street 州立盲學校 The Perkins Institution and Massachusetts School for the Blind となつた。彼の數多くの功績の中特に大傑作といへるは盲童女子校—Perkins School for the Blind (1828—30) の教育である。

大傑—L. R. Richards, *Life and Journals of Samuel Gridley Howe*, 1930.

ハーヴァード大學 (Cf. Harvard University)

【沿革】 アメリカに於ける最古の大學、又最も大なる大學の一。大分は人口約十三萬、市内にはケンブリッジに在るが、同市は人口約十二萬、市内にはハーヴァード大學のほか、マサチューセツ工農研究所 The Massachusetts Institute of Technology、ラトリック・アカデミー、Radcliffe College がある。

大學の起源は一六三六年に當る。此の年マサチューセツ州博識民衆會はコレッジの設立を議決し、翌年校地をニュータウンにトシ、博識階級にイギリス本國の大學同業者が多く、一六三八年に町名をケンブリッジと改め、またジョン・ハーヴァード J. Harvard (1600) が遺産七〇〇磅及び書籍二六〇冊を遺したため、翌年之を記念してハーヴァード・コレッジと呼ぶことになつた。

【設立の精神及び使命】 設立の精神は、現に同校門に彫られてある「マサチューセツの第一成実院 King's First Fruits, 1636」中の一文「衣食住の途を視、登政のこと定まつた後、次に我々の持ち望んだのは、現校府上天の教、教育を無學な教師に委ねるのを恐れ、學問を優異しよるを予諾に傳へることであつた」といふ言句に美しく表現されてゐる。一六五〇年の時評狀に依れば、コレッジの使命は「すべてのよき文藝及び科學の進歩」と「知識及び信仰に關する青年イギリス人及び青年インディアンに教育」に在るとされる。かくて一六五四年に設立せられた第二校舎はインディアン・コレッジと呼ばれたのである。

【組織】 ハーヴァードが、其の組織及び實踐におおむて、最高の意味の大學 university になつたのは、一八六九年後であり、メソット議長の時である。併し一般的教學を目的とする本来のコレッジは、大學の傳統を具現するものとして、依然として大學生活の中心となしてゐる。現在大學中に含まれる諸部は、このハーヴァード・

ディカレッジを始めとして、文理科デファクム・メトリック

ール、特別學生院、工學院、神學院、法學院、醫學院、醫學デラダ・メトリック、農科醫學院、公衆衛生學院、事務デラダ・メトリック、建築學院、造園學院、都市計畫學院、教育デラダ・メトリック、外圍書院、植物園、博物館等共二、二十四である。一九三一年の調査に依れば教職員千四百人(外に助手三百人)、學生八千五百人、教學財産一億一千七百萬磅、豫算千三百五十萬磅であつた。

大學を管理するものは二の委員會である。即ち議長、會計官及び五人のフェロー(定数)から成る法人、Overseers と卒業生三十人から成る監督委員會 Board of Overseers とである。形式上總長、統制、任免の權は前者に在るが、それらは何れも候補の承認又は修正を得るを必要とする。この兩者に於ける政治的及び宗教的勢力後退の沿革は、大學が私立として且つ非宗教的として獨立して行つた跡を物語するものである。

【影響】 本大學がアメリカの教育界に及ぼした影響は頗る大である。改進黨派に對する善悪のみでなく、大學自體の改進黨派に於ても常に先驅となした。現にコレッジ及び法、醫、神學等の専門學部の人學支持も他より高く、後者への入學には概ねバナーを要求してゐる。其他風に特別學生を認め、諸博士制度を採用し、近くは補導制度 Boarding system を實現する等、新しい實績と改進黨の例は「三に止まらな」。(C. 182)

ハウス・タネヒト Hanthornic Knoll 1823¹¹, 1827¹¹。

【生涯】 ドイツのフランクフルグのトレスコウに於て生れ、ヤムナジウムを経て、後、ベルリン・パリなどに於て現代語を修得した。初めベルリンの諸中等學校にて教職に就き、外國語教授に當つてゐたが、明治二十年より我國に招聘せられ、帝國大學に於て初めて教育學の

講義を博覧した。四年にして歸國したが、その後はキール理科中學校の校長となり、更にヨーロッパ各地を廻遊し、エジプトやアメリカ合衆國に渡つて生活したこともあつた。一九〇七年スウィッチのワーデン大学に於て英文學及び英語學の講義を擔任した。晩年はイギリスに於て生活し、英語教育に努めたが、一九二七年ロンドンに於て長逝した。

〔要約〕 生涯を通じての業績は現代語教師として、特に英語教授に貢獻したことに存するのであるが、實國に於ては教育學に著しい貢獻をなして居る。ハウストラヒトは東京の帝國大學に於て教育學を講義するために招聘せられたのであつて、教育學科特約生のために講義が行はれた。然るにその教育學はヘルバルト及びその學派に屬する教育學を根本としてゐた爲に、それからドイツ教育學が盛に研究せられるに至り、我が教育界がドイツ思想を移入するに至る端緒をなした。その時學生であつた人々のうち、谷本富・湯原元一・稻垣水松・山口小太郎・松井蘭治・今井恒邦・岡田五鬼などがあり、この中にはその後我國に於けるヘルバルト教育學に基づく思想家として名聲を博した人が少くない。五箇年・五段教授論・興味論・品性論治などの諸問題が明治二十年代の我が教育界に論議されたが、その端を聞いたのがこれ等の人々である。

文獻——東京帝國大學五十年史(上巻)昭和七年。國民教育獎勵會(教育五十年史)大正十一年。吉田興次「本邦教育概説」(教育)第三二号。

ハウプトシュレ (Hauptlehrer) 【意義及び目的】 ハウプトシュレはオーストリアの一般フォルタクスシュレ(四箇年)の上の國民教育を施す學校で、一般フォルタクスシュレを導く小學校といへばこれは高等小學校に當るものである。元來此の學校は一九二七年八月二日の「ハウプトシュレ令」

ハウプトシ (Hauptlehrer) — パウルゼン

1911年2月25日施行によりて新設されたものである。

此のハウプトシュレに關する法令によれば、此の學校は一般フォルタクスシュレ以上の完成的教育を施し、生徒をして實際的生活又は資料學校へ入る準備をなさせ且つ才力ある生徒をして法令の定むる所に依り、ポツタルシュレへの入學を可能ならしむることを目的とするものであつて、四箇年課程であり、一般フォルタクスシュレ第四學年に接續せしむるものである。

學科課程表(男子)

科目	第一	第二	第三	第四	第五	第六	第七	第八	第九	第十
算數	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
ドイツ語	三	三	三	三	三	三	三	三	三	三
歴史	三	三	三	三	三	三	三	三	三	三
地理	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
博物	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
物理	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
化學	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
音樂	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
手工	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
宗教	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
英語	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
體育	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
美術	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
唱歌	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
書寫	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
算術	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
自然科(物理・化學・算術・幾何)	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
山裏・手工・習字・唱歌及び體操	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
必要科目とし、此の外に選擇科目として外國語、地誌術、算術、ピアノ	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二

女子には特別設け、選科に當るが、時間數を少減す。

ノ、ヴァイオリン、女子には家事が課せられるのである。而して此の學校の特色として、學科課程は二種に區分せられ、生徒の素質によりて、教材の範圍、教授過程を異にすることである。即ちより高き要求に應ずるものを第一級とし、他を第二級とする。尤も土地の情況によりては此の類別を廢すことも出来る。尙此の兩種のものも成績によりて互に轉換することも出来る。又第一級の者で全成績平均「良」で外國語がよくなるものは、ポツタルシュレへ無試験で入學し得るものである。

「オーストリアの教育」の項參照。(百五頁)

パウルゼン Paulsen, Friedrich (1804-1876) 【生涯】

一八六六年よりユルランゲン大學に於て前學の研究を始めたが後哲學の研究に轉じた。一八六七—七〇年、ベルリン・ボン・キールの諸大學に學び、一八七〇年より五箇年間ベルリン大學にあつて主としてカントの認識論を研究し、七五年ベルリン大學の講師となる。一八七八年員外教授、九四年哲學及び教育學の正教授となる。彼は單に學者・著述家としての活動の外に文化政策的方面、故中キムナジウム制度の改革に貢獻するところが多大であつた。

【學說】 哲學者としてのパウルゼンはカント・スピノザ・ゲント・フエ・ヒュー・フーバー (Hübner) ・ライプニッツ・ハッセル等の影響を受け、新體系の創始者といふよりも哲學的思惟の普及者である。その哲學說に於ては宗教的實存論と科學的自然論とを融合せんとし、スピノザ的の萬有神論(汎神論)を萬有在神論(pantheism)にまで深めようとした。倫理學說に於てはカント的嚴密主義と唯物的快樂主義とを善し、兩者の融合を圖り實踐的生活活動の重要性を強調する。一つの活動主義に到達した。從つて彼に於ては最高善は主觀的の感情の興奮にはなく、寧ろ客觀的な生活内容のうち

に、地誌術、算術、ピアノ

求められた。

彼の教育学は所謂文化教育学の重要な先驅者となつてゐる。彼は教育学を孤立的のものと思はず、他の文化關係の學と密接不可分のものとした。即ち倫理學・人類學・生理學・心理學・社會學・政治學を補助科學として要求し、教育学とは廣汎なる地盤の上に樹立せんとしたのである。「教育とは先の世代が後の世代に對して理念的文化財 *Ideelle Kulturerbe* を傳達することである」と従つて陶治の本質は全體としての文化生活への全き積極的衝動が価値する意力・知力・創造力・構成力のみならずを附屬するところにある。人間の教育は個人的には兒童を單なる動物性より人間性に向て向上させることであり、社會的には之を文化的な生活内容をもつた歴史の社會の成員たらしめるにある。かく彼の教育学に於ては文化と云ふ立場から個人と社會が統一されてゐる。併しなから彼の文化教育学に於ける文化なるものは、抽象的なものではない。古典型中心の藝術・文學のみならず、數學・自然科學・近代語の陶冶價值をも強調する彼の思想中には、すでにシュッパウアーの文化教育學の先驅的なものも寓してある。

【著書】 *Einführung in die Philosophie*, 1892, 1903, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 2680, 2681, 2682, 2683, 2684, 2685, 2686, 2687, 2688, 2689, 2690, 2691, 2692, 2693, 2694, 2695, 2696, 2697, 2698, 2699, 2700, 2701, 2702, 2703, 2704, 2705, 2706, 2707, 2708, 2709, 2710, 2711, 2712, 2713, 2714, 2715, 2716, 2717, 2718, 2719, 2720, 2721, 2722, 2723, 2724, 2725, 2726, 2727, 2728, 2729, 2730, 2731, 2732, 2733, 2734, 2735, 2736, 2737, 2738, 2739, 2740, 2741, 2742, 2743, 2744, 2745, 2746, 2747, 2748, 2749, 2750, 2751, 2752, 2753, 2754, 2755, 2756, 2757, 2758, 2759, 2760, 2761, 2762, 2763, 2764, 2765, 2766, 2767, 2768, 2769, 2770, 2771, 2772, 2773, 2774, 2775, 2776, 2777, 2778, 2779, 2780, 2781, 2782, 2783, 2784, 2785, 2786, 2787, 2788, 2789, 2790, 2791, 2792, 2793, 2794, 2795, 2796, 2797, 2798, 2799, 2800, 2801, 2802, 2803, 2804, 2805, 2806, 2807, 2808, 2809, 2810, 2811, 2812, 2813, 2814, 2815, 2816, 2817, 2818, 2819, 2820, 2821, 2822, 2823, 2824, 2825, 2826, 2827, 2828, 2829, 2830, 2831, 2832, 2833, 2834, 2835, 2836, 2837, 2838, 2839, 2840, 2841, 2842, 2843, 2844, 2845, 2846, 2847, 2848, 2849, 2850, 2851, 2852, 2853, 2854, 2855, 2856, 2857, 2858, 2859, 2860, 2861, 2862, 2863, 2864, 2865, 2866, 2867, 2868, 2869, 2870, 2871, 2872, 2873, 2874, 2875, 2876, 2877, 2878, 2879, 2880, 2881, 2882, 2883, 2884, 2885, 2886, 2887, 2888, 2889, 2890, 2891, 2892, 2893, 2894, 2895, 2896, 2897, 2898, 2899, 2900, 2901, 2902, 2903, 2904, 2905, 2906, 2907, 2908, 2909, 2910, 2911, 2912, 2913, 2914, 2915, 2916, 2917, 2918, 2919, 2920, 2921, 2922, 2923, 2924, 2925, 2926, 2927, 2928, 2929, 2930, 2931, 2932, 2933, 2934, 2935, 2936, 2937, 2938, 2939, 2940, 2941, 2942, 2943, 2944, 2945, 2946, 2947, 2948, 2949, 2950, 2951, 2952, 2953, 2954, 2955, 2956, 2957, 2958, 2959, 2960, 2961, 2962, 2963, 2964, 2965, 2966, 2967, 2968, 2969, 2970, 2971, 2972, 2973, 2974, 2975, 2976, 2977, 2978, 2979, 2980, 2981, 2982, 2983, 2984, 2985, 2986, 2987, 2988, 2989, 2990, 2991, 2992, 2993, 2994, 2995, 2996, 2997, 2998, 2999, 3000, 3001, 3002, 3003, 3004, 3005, 3006, 3007, 3008, 3009, 3010, 3011, 3012, 3013, 3014, 3015, 3016, 3017, 3018, 3019, 3020, 3021, 3022, 3023, 3024, 3025, 3026, 3027, 3028, 3029, 3030, 3031, 3032, 3033, 3034, 3035, 3036, 3037, 3038, 3039, 3040, 3041, 3042, 3043, 3044, 3045, 3046, 3047, 3048, 3049, 3050, 3051, 3052, 3053, 3054, 3055, 3056, 3057, 3058, 3059, 3060, 3061, 3062, 3063, 3064, 3065, 3066, 3067, 3068, 3069, 3070, 3071, 3072, 3073, 3074, 3075, 3076, 3077, 3078, 3079, 3080, 3081, 3082, 3083, 3084, 3085, 3086, 3087, 3088, 3089, 3090, 3091, 3092, 3093, 3094, 3095, 3096, 3097, 3098, 3099, 3100, 3101, 3102, 3103, 3104, 3105, 3106, 3107, 3108, 3109, 3110, 3111, 3112, 3113, 3114, 3115, 3116, 3117, 3118, 3119, 3120, 3121, 3122, 3123, 3124, 3125, 3126, 3127, 3128, 3129, 3130, 3131, 3132, 3133, 3134, 3135, 3136, 3137, 3138, 3139, 3140, 3141, 3142, 3143, 3144, 3145, 3146, 3147, 3148, 3149, 3150, 3151, 3152, 3153, 3154, 3155, 3156, 3157, 3158, 3159, 3160, 3161, 3162, 3163, 3164, 3165, 3166, 3167, 3168, 3169, 3170, 3171, 3172, 3173, 3174, 3175, 3176, 3177, 3178, 3179, 3180, 3181, 3182, 3183, 3184, 3185, 3186, 3187, 3188, 3189, 3190, 3191, 3192, 3193, 3194, 3195, 3196, 3197, 3198, 3199, 3200, 3201, 3202, 3203, 3204, 3205, 3206, 3207, 3208, 3209, 3210, 3211, 3212, 3213, 3214, 3215, 3216, 3217, 3218, 3219, 3220, 3221, 3222, 3223, 3224, 3225, 3226, 3227, 3228, 3229, 3230, 3231, 3232, 3233, 3234, 3235, 3236, 3237, 3238, 3239, 3240, 3241, 3242, 3243, 3244, 3245, 3246, 3247, 3248, 3249, 3250, 3251, 3252, 3253, 3254, 3255, 3256, 3257, 3258, 3259, 3260, 3261, 3262, 3263, 3264, 3265, 3266, 3267, 3268, 3269, 3270, 3271, 3272, 3273, 3274, 3275, 3276, 3277, 3278, 3279, 3280, 3281, 3282, 3283, 3284, 3285, 3286, 3287, 3288, 3289, 3290, 3291, 3292, 3293, 3294, 3295, 3296, 3297, 3298, 3299, 3300, 3301, 3302, 3303, 3304, 3305, 3306, 3307, 3308, 3309, 3310, 3311, 3312, 3313, 3314, 3315, 3316, 3317, 3318, 3319, 3320, 3321, 3322, 3323, 3324, 3325, 3326, 3327, 3328, 3329, 3330, 3331, 3332, 3333, 3334, 3335, 3336, 3337, 3338, 3339, 3340, 3341, 3342, 3343, 3344, 3345, 3346, 3347, 3348, 3349, 3350, 3351, 3352, 3353, 3354, 3355, 3356, 3357, 3358, 3359, 3360, 3361, 3362, 3363, 3364, 3365, 3366, 3367, 3368, 3369, 3370, 3371, 3372, 3373, 3374, 3375, 3376, 3377, 3378, 3379, 3380, 3381, 3382, 3383, 3384, 3385, 3386, 3387, 3388, 3389, 3390, 3391, 3392, 3393, 3394, 3395, 3396, 3397, 3398, 3399, 3400, 3401, 3402, 3403, 3404, 3405, 3406, 3407, 3408, 3409, 3410, 3411, 3412, 3413, 3414, 3415, 3416, 3417, 3418, 3419, 3420, 3421, 3422, 3423, 3424, 3425, 3426, 3427, 3428, 3429, 3430, 3431, 3432, 3433, 3434, 3435, 3436, 3437, 3438, 3439, 3440, 3441, 3442, 3443, 3444, 3445, 3446, 3447, 3448, 3449, 3450, 3451, 3452, 3453, 3454, 3455, 3456, 3457, 3458, 3459, 3460, 3461, 3462, 3463, 3464, 3465, 3466, 3467, 3468, 3469, 3470, 3471, 3472, 3473, 3474, 3475, 3476, 3477, 3478, 3479, 3480, 3481, 3482, 3483, 3484, 3485, 3486, 3487, 3488, 3489, 3490, 3491, 3492, 3493, 3494, 3495, 3496, 3497, 3498, 3499, 3500, 3501, 3502, 3503, 3504, 3505, 3506, 3507, 3508, 3509, 3510, 3511, 3512, 3513, 3514, 3515, 3516, 3517, 3518, 3519, 3520, 3521, 3522, 3523, 3524, 3525, 3526, 3527, 3528, 3529, 3530, 3531, 3532, 3533, 3534, 3535, 3536, 3537, 3538, 3539, 3540, 3541, 3542, 3543, 3544, 3545, 3546, 3547, 3548, 3549, 3550, 3551, 3552, 3553, 3554, 3555, 3556, 3557, 3558, 3559, 3560, 3561, 3562, 3563, 3564, 3565, 3566, 3567, 3568, 3569, 3570, 3571, 3572, 3573, 3574, 3575, 3576, 3577, 3578, 3579, 3580, 3581, 3582, 3583, 3584, 3585, 3586, 3587, 3588, 3589, 3590, 3591, 3592, 3593, 3594, 3595, 3596, 3597, 3598, 3599, 3600, 3601, 3602, 3603, 3604, 3605, 3606, 3607, 3608, 3609, 3610, 3611, 3612, 3613, 3614, 3615, 3616, 3617, 3618, 3619, 3620, 3621, 3622, 3623, 3624, 3625, 3626, 3627, 3628, 3629, 3630, 3631, 3632, 3633, 3634, 3635, 3636, 3637, 3638, 3639, 3640, 3641, 3642, 3643, 3644, 3645, 3646, 3647, 3648, 3649, 3650, 3651, 3652, 3653, 3654, 3655, 3656, 3657, 3658, 3659, 3660, 3661, 3662, 3663, 3664, 3665, 3666, 3667, 3668, 3669, 3670, 3671, 3672, 3673, 3674, 3675, 3676, 3677, 3678, 3679, 3680, 3681, 3682, 3683, 3684, 3685, 3686, 3687, 3688, 3689, 3690, 3691, 3692, 3693, 3694, 3695, 3696, 3697, 3698, 3699, 3700, 3701, 3702, 3703, 3704, 3705, 3706, 3707, 3708, 3709, 3710, 3711, 3712, 3713, 3714, 3715, 3716, 3717, 3718, 3719, 3720, 3721, 3722, 3723, 3724, 3725, 3726, 3727, 3728, 3729, 3730, 3731, 3732, 3733, 3734, 3735, 3736, 3737, 3738, 3739, 3740, 3741, 3742, 3743, 3744, 3745, 3746, 3747, 3748, 3749, 3750, 3751, 3752, 3753, 3754, 3755, 3756, 3757, 3758, 3759, 3760, 3761, 3762, 3763, 3764, 3765, 3766, 3767, 3768, 3769, 3770, 3771, 3772, 3773, 3774, 3775, 3776, 3777, 3778, 3779, 3780, 3781, 3782, 3783, 3784, 3785, 3786, 3787, 3788, 3789, 3790, 3791, 3792, 3793, 3794, 3795, 3796, 3797, 3798, 3799, 3800, 3801, 3802, 3803, 3804, 3805, 3806, 3807, 3808, 3809, 3810, 3811, 3812, 3813, 3814, 3815, 3816, 3817, 3818, 3819, 3820, 3821, 3822, 3823, 3824, 3825, 3826, 3827, 3828, 3829, 3830, 3831, 3832, 3833, 3834, 3835, 3836, 3837, 3838, 3839, 3840, 3841, 3842, 3843, 3844, 3845, 3846, 3847, 3848, 3849, 3850, 3851, 3852, 3853, 3854, 3855, 3856, 3857, 3858, 3859, 3860, 3861, 3862, 3863, 3864, 3865, 3866, 3867, 3868, 3869, 3870, 3871, 3872, 3873, 3874, 3875, 3876, 3877, 3878, 3879, 3880, 3881, 3882, 3883, 3884, 3885, 3886, 3887, 3888, 3889, 3890, 3891, 3892, 3893, 3894, 3895, 3896, 3897, 3898, 3899, 3900, 3901, 3902, 3903, 390

教育改革の仕事に精力的に活動した。

【著書】 タインシー運動は教育促進に影響するところが大であった。一八七〇年代の初頃タインシーの教育當局の間に教育改善の意見が起り、従来の小學校に於ける讀書の機械的練習、中等教育に於ける博習學的・古典學的の教育に對する不満があつた。パーカーが迎へられて視察となるに及び、彼の専門的技術と熱心とに依つて著々と改善が具體化された。學校は生活に近いものに改められ、兒童の興味と生活とに注意が拂はれた。言語教授は文法の形式的教授から内容的教授に轉り、對象の觀察と具體的事實とが重んぜられるやうになつた。地理と自然科學とは支配的地位を與へられ、戶外で實地の觀察と研究とが行はれた。メタクロフツやフレームルの思想を根柢としてそれを實現したものと云へる。就中教科書なしの地方地理及び地方歴史は教授の中心となり、諸教科目がこれに統合される形であつた。統合の思想はヘルバートから學んずるものと考へられる。パーカーの意見では教師は出来るだけ自由を與へられねばならぬ、即ち教科書種干渉の無いといふことは、個々の教師にとつてこそ必要であらうが、優れた教師には邪魔で、彼には創意を働かす餘地が充分に與へられねばならぬといふのであつた。タインシーは廣く教育界の注目すべき教育のメッカであつた。この運動は保守主義者の反對を買ひ、兒童は如何にも消滅に當面するが、基本的な訓練が足りないといふ批評された。マサチューセツ州の教育委員會はこの點を明かにする爲に讀本・書・第・地理・歴史等に就き試験を行つた他の學校と比較したが、時算だけを除外してすべてタインシーの兒童が第一に第一位を占めて新教授法の優秀なことが證明された。タインシー運動は讀書のメソッドから現代の豊富な教科書課程への進歩、形式陶冶主義から實質主義への進歩を促進したものであつた。パーカーの校長時代、タツカウ

ンシー師範學校は模範學校とされその影響が大であつた。教師の教育を普及せよとしたものにしたのも彼の功績といふは過言でない。

【著書】 Talks on Teaching, 1868. Course in Arithmetic, 1864. How to Teach Geography, 1861. How to Study Geography, 1869. Uncle Robert's Geography (地理教科書のカーキ) は一八八三年から八十四年まで月刊教育雜誌 The Practical Teacher を編輯した。

芳賀矢一

（生年一八四二、没年一八九一）

【生實】 藤原三郎宗吉に生る。父は古學を學び藤原社、徳川神社の宮司であつた。明治二十五年帝國大學文科大國文學科を卒業、同三十三年文學史及史法研究のためドイツに留學、同三十五年歸國して東京帝國大學教授となり、翌年文學博士の學位を授けられ、大正四年帝國學士院會員、同七年國學院大學長となり、昭和二年一月大正天皇の奉祝歌を作り、同年二月逝去した。其間、教育に關する著書は数冊としては國語調査委員會委員、教員檢定委員會臨時委員、臨時假名遣調査委員會委員、教科書用圖書委員會委員、文藝委員會委員、小學校唱歌教科書編纂委員會長、神社調査委員會委員、皇典院庶務調査委員、東京臨海博覧會を勤めたが、國定教科書の制定には多大の貢獻をなし、又男女中等學校の國文及び文法に關する教科書の編纂によつて國語教育界に種した足跡は特に巨大である。

【思想】 大學を卒業してからは、小中村清短(一書)の指導を受け國文學の研究に没頭したが、國文學の研究は單なる日本文學の研究ではなく、日本文藝學の研究であつた。而して日本文藝學とは國學を意味したのであるが、國學は單に歴史・有職・語學・文學等の種々な知識の集合ではなく、文獻を讀み、これを根據として日本の真相を知る學問で、"Historical Philology" と

して科學的研究法を必要とする。徳川時代の國學者が非科學的偏見に墮したのには、第一にその論議が儒學の影響を蒙りんとしたことと、第二にその論議が儒學の影響を蒙りんとしたことと、第三に日本をすべて根本とせんとする俗風に陷つたこと、第四に古代に古代を學び過ぎる弊を起してゐること、第五に補遺學科の知識の缺乏してゐることである。しかし文獻學者の事業は過去を知るに於ては、國民を指導して行かねばならぬ。そのため國學者は倫理學者となり、哲學者となり、宗敎家となつたが、偏狹な國粹主義は國學者の道ではない。彼は、"たとひ彼のものでも、將來のものでも、それが我々にして適切なものであつたら、それを採擇利用するがよい。そして我が國特有の國粹美を宣傳して、國家國民の健全なる發達を促さなければならぬ。"と、而してその使命の一つとして國民教育のため

に假名遣の改正を主張し(假名遣を知ると知らぬとで動搖するやうな愛國心は極めて弱いものであり、古學者の研究した假名遣を今日假名遣に反映して一般の國民教育に施すことは賛成できない)、(假名遣問題)は學者の問題でなく通俗問題であり、教育問題であると斷じてゐる。

【著書】 (一)生著 『國文學史十論』(明治三十二年)、『國學史概論』(明治三十七年)、『國民性十論』(明治四十年)、『日本人』(明治四十年)、『月雪花』(明治四十二年)、『中村清短』(明治四十二年)、『日本唱歌』(明治四十四年)、『大體と國民』(大正四年)、『戰爭と國民性』(大正五年)、『日本趣味十種』(大正十三年)。(二)編著 『國語類纂』(明治四十年)、『新式辭典』(大正五年)、『日本人名辭典』(大正六年)、『國文學讀本』(明治二十三年)、『科學明治讀本』(明治二十八年)、『帝國讀本』(大正十三年)。(三)遺著 『日本文學史、文法論、歴史物語』(明治三十二年)、『國語と國民性、日本漢文學史』(明治三十二年)、『芳賀矢一』(芳賀)

ハタアイイ(愛媛)——ハタシモン(白鳥文庫)

實録(文庫)昭和十年。

文庫——『芳賀博士遺稿』、『國語と語学』、『国語と歴史』、『芳賀博士と明治大正の國文學』、『國語と文學』、『五十年の回顧と展望』、『芳賀博士』、『先正紀念會會報』、『芳賀矢一』、『先正』、『昭和十年』。

博愛 (Dr. philanthropy (Dr. altruism) Mon-schenische (Dr. philanthropische)

人類や國家の善行を超越して相互に補助し相愛し合はんとする理想及びその実行努力である。既經ローマ帝政時代に金銀を採ったメソポタミアの哲學者の思想より生じた倫理觀としての平等の愛の界主義(人は皆宇宙理性を分有する故に)に具出されたものであるが、更に後にキリスト教の宗教的人格觀より全然新しく意味づけられた。即ち神的人格の愛に根拠して隣人を己の如く愛する隣人愛より發して基督教體其他無量の社會事業、政治行動となつて現はれたのである。別に近代の人文主義的理想、特にルソーのフランス革命的平等愛、更には十九世紀のロントの人道主義的宗教の立場よりなされた普遍的利他主義、或はムリアン(Platon)的の自由主義的キリスト教の平和主義や社會主義的平等觀もある。所謂パイゼドの理想的教育主義(社會主義的平等觀)や、ムリアンゼドの理想的教育主義(社會主義的平等觀)もある。所謂パイゼドの理想的教育主義(社會主義的平等觀)や、ムリアンゼドの理想的教育主義(社會主義的平等觀)もある。

人道主義とは是等の此の近代對天的人間主義より發せる博愛思想である。即ち同じく個人利愛に基く博愛の精神にも二つの異つた根柢があるので、教育的見地に於ても博愛を教説する根柢が異つて来るのである。併し自然主義的樂天觀や空想的無國家的世界主義に陥るも、人類本義の自然法的倫理理念よりして正し意味づけられた博愛は要求される。

白隠禪師 (Shin'in Zenji)

諱は慧慧、勲諱は神機阿闍梨師範正正宗國師。俗姓は杉山氏、駿河駿河郡原野の産である。幼にして地獄の苦相を聽きて出家の志を發し、二十歳、美濃瑞

雲寺で眼目新製して地獄の證書中「神羅策」を抜き取

り、之を座右とし、來來發誓精進した。その後諸地に遊んで諸部を講し、遂に信濃飯山の正受老人慧隱に嗣法した。また二十六歳の時香東白岡真人を尋ねて内親法を受け、勢勳を治し、その存保二年(1717)故國の松原寺に住し、三年妙心寺第一座に轉じ、法號を白隠と稱した。四十二歳、眞に得脱してから同衆のために提唱發化して諸國を歩み、また寶曆二年(1752)飯岡松原寺を、並に同年伊豆神護寺を同堂し、明和二年(1765)再び江戸に出て小石川五藏庵に住し、その後松原寺に歸りて逝した。壽八十四。傳に『龍澤洞風神機阿闍梨年譜因行録』等がある。

【教化と著作】

佛敎の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

白氏文集 (Hakushi Shū)

『白氏文集』は唐の詩人白樂天(白居易)の詩文集である。樂天の名は居易、號は香山、樂天はその字である。憲宗の元和年中(813-820)に進士となり、會昌二年(842)には涇州刺史まで贈り、會昌六年、年七十五で卒した。彼の時代は我國安史時代の初に當る。その

詩は漢學平明であつて、眼前の平凡な物をもよく詩化し、情感豊かに描き出すのが長所である。『白氏文集』はもと彼の親友元鎮が、穆宗の長慶二年(822)までの作を編次して五十卷とし、『白氏長慶集』と稱したもので、その後之作を『白氏集』二十卷、『白氏後集』五卷に編んで追加して出来た。全部で七十五卷であつたが、宋の代に『白氏集』の中三卷を失つた。支那本土でも代々愛讀され、文藝の翻譯は頗る多い。『後集』、『後集』をも加へて、尙元のまゝに『白氏長慶集』略して『長慶集』ともいふ。

【我國に於ける流傳】

『白氏文集』は白樂天の生存中早く我國に傳へられ、既に高麗山西南院には會昌四年の原本が藏られてゐる。白樂天の没する二年前の筆である。彼の詩は平明博識であるから我國で非常に流行し、『文選』と共に愛讀された。『文集』または『集』と言へば、『白氏文集』を意味した。弘仁年中(811-824)『文集』が初めて流傳し、長安中に一本しかなかつた。續編天長は『集』中の『登樓望遠』の句の「空」の字を「虛」と改めて小野篁に示されると、彼は『文集』を知らなかつたが、遙の字を強し改め給へば益。佳ならんと稱したので、天長は驚いて楚の詩人が樂天に等しと仰せられたといふ。高倉天皇が楚の風を行つて筆を授められた時、『林間夜泊』の句を以て誰がお教しになつた話で、一條天皇の皇后が『香積草』の雪は如何に」と稱せられた時、清少納言がすて解をかき附つたことは當『文集』に基づく。當時の我國の作品に影響することも多く、藤原公任が撰んだ『和漢朗詠集』の五百八十九の詩句の中、白樂天の詩句が百三十七條の多きに達してゐる。『枕草子』には『文集』を愛讀すべき文三種の中に數へ、『徒然草』には愛讀すべきもの五種の中に數へてゐる。室町時代では藤原兼成、山田谷と並んで愛讀され、藤白『白樂天』も作られた。『白氏文集』は北朝の應安三年(1320)始めて我國で同版され、元和四年(1319)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

『我々の宗風を既例に倣して中興の祖となつたと共に、最も通俗に佛理を説いて田父野人にも之を知り易からしめ、以て教化の實を挙げしこと、譯僧中、他に匹敵を見ない。著作が頗る多く、收めて『白隠和尚全集』中に在る。『機安談話』等純粹の佛書を別として、特に民間の教化に特効大なるものは『衣船問語』、『接尾問語』、『辻談話』、『接尾之問語』、『おたふく女房粉引歌』、『安心ばこりたた』、『大直ちよばく』、『お心お葵と粉引歌』、『愚行歌』、『守子歌』、『草取歌』、『善惡種善種和讃』、『孝道和讃』、『坐禪和讃』、『お酒師御南無』、『御代の服』、『見性傳丸方書』、『右義』、『於仁安佐美』、『邊路相和歌』、『さき草』、『似名因縁法論』、『八重神』、『養生草』等で、何れも筆致神妙の裡に深き教訓を寓してある。(香雪楼)

那波道園が活字で刊行した。併し江戸時代には漢字は義理の説明を主としたので、前代に比してきほど愛護されなかつたけれども尙舊文風保されてゐる。

「文藝」の中でも「長恨歌」と「琵琶行」とは特に有名であつて、文學上への影響が大なるのみならず、習字手本としても古來廣く用ひられた。(註三)

白癩 (C) Ichth. (M) Ichth. (H) Ichth.

【意義】 精神薄弱中最重要なもの。智力は二—三歳以下に止まり、言語は断片的に可能なるのみで統一ある談話による意志表示は不能。自己の日常の身體的保護にも介助を要する程度のもを云ふ。病理・原因は一般精神薄弱と同様であるが、缺陷の著明なだけ醫學的方面よりの研究がより精細に行はれて居る。

【教育的問題】 白癩はその性質上表裏の教育は困難で、社會保護の對象と考へられて居る。而も日本に於ては公共の保護は殆ど行はれて居らず、家庭悲劇を興し、不測の害を惹起して居る現状である。若し教育が來るべき社會的文化の擔當者達の養成を任務とするならば、其の社會に存在する白癩を正當に位置づける配慮が當然持たねばならぬ。従來教化可能體白癩と教化不能體白癩とが分かれ、又情意發動の形式上興奮性白癩と遲鈍性白癩とが分かれ、教化不能性にして興奮性白癩のものの一部が僅かに精神病院に收容され、其他は種々置かれし家庭に在るものが少數の私設收容所を利用するに止まつて居たのである。併し第一に上記の如き分類法が早に程度上の問題をのみならず、訓練為此の區別を不能ならしめるまで善致し得るのであり、他方身體的發展に伴ひ二十歳前後より一種の社會的生活能力が進歩する傾向が從來の經驗上認められて居る。即ち物品の運搬、單純なる田圃又は土木労働に従事し得る様になるのである。此の方面の研究は未充分ではないが、白癩の社會的・教育的處置上重要な點である。これらの點を

充分考慮せる白癩院が公共的に設立せらるゝ事が現在最も必要である。

白癩に對する個別的高級教育としては、保健衛生を主として、自己の日常生活に必要な事項後傾・大小便の訓練・服裝・飲食・就床・起床等への訓練、感官訓練、四肢運動の調節訓練等、すべて訓練を主とする具體の形成に努力すべきである。

【症狀】 種々さまざまであるが、身體的にも種々の畸形・短質徴候が多く、神經系統の粗大なる缺陷も多い(運動調節不完全・手足の痺痺・痲痺・拘攣等)。精神の中には動物性者に近く、自衛の注意は殆どなく他動的注意のみが多くなり、それも自己保存に關する食欲・異常刺激に對する特徴に關する事が多い。原始的なる感官官能・感情・淫冷等)に於ける感傷性が既に高い爲、それ等による不測を介意しない場合が多い。而して種々の衝動・制止の力を缺く爲、内的衝動が暴・爆發性に具現化され、理由なき不機嫌・叫喚・暴行等をなし、又、男食慾・破物・破衣等の症狀を呈することがある。智力方面は幼稚で、殊に言語は断片的なるのみならず發語障礙を有する事が多い。これらを總じて、可能的なる教育の手掛りとなるのは、残存せる本能的行動を基本として、これに結合せしめての快・不快を媒介とする條件反射の形成で、即ち訓練である。

【特殊型】 タレンチ病・結核水腫(内分器腫)の増悪態・モンゴリアムス・家族性思内障性白癩・結核性脳硬症等が白癩の特殊型として普通認められる。

モンゴリアムス (M) Mongolianism (C) mongolism とは蒙古種白癩などと譯されるもので、蒙古人種の特質の顔貌を示す顔容名されたもので、鼻根が廣く扁平、眼骨凸出、眼瞼は上方より下方に向ひ、細く、眼・内眥に半月狀小皺襞を有し、舌は不規則な割目を呈し

大きい。皮膚はやも顔面するも紅色を呈し毛氣がある。骨の發育が遅く、關節が軟く自由に曲り易い。特に小指の中節が短く多いが掌の方へ直つてゐる。精神的には、白癩たる事も少しが蒙・癡愚の程度を示す事もある。原因は不明であるが、彼の老年其他による精神薄弱により起り、内分器障礙が作用するらしい。一般に身體の抵抗力が弱き爲二十歳以下で死亡する事が多く、有効なる醫學的療法は發見されて居ない。

家族性思内障性白癩 (familial encephalopathy) は、心身發育が遅滞し過熟化し始めると同時に失明を來し、終に痲痺・痲痺を惹起して死亡するもので、全く遺傳的のものである。これに生後一年以内開始より二—三歳で死亡するタイプ・ヤック型・幼半型と、四—十歳の間に始まり十五、六歳まで生存するタイプ・クレーン・ビル・マイヤー型・少年型とを分つが、其他の型もあると云はれ、本態に就ては異論が多い。日本には稀である。

結核性脳硬症 (C) tubercular sclerosis は癲癇・項邊の皮膚に小結核を多数密生し(皮膚附癲癇)、漸次に進化する智障障礙を示すもので、六歳以下で發し顔面發作を伴ふことが多い。白癩たることも多く、智障缺陷の更に輕いものもある。發後は一不月で二十歳前後に死亡する者が多い。(註四)

白癩院 (治療教育機關) の項を見よ。

博物學 (C) natural history (C) Naturgesch. chie (C) histoire naturelle

【意義】 普通には動物學・植物學・礦物學・地質學等を一括して稱するが、廣義には自然界の事物事象に就て研究する學として自然科學又は理科と同義に用ひる。また最も廣義には動物學のみを或は動物學と植物學とを併せ稱する場合もある。しかし元來博物學は現今の如く自然科學が分化せぬ以前の名稱である。

に關する著述が多い。文藝復興と共に、アリストテレスの博物學が復興し、スウェーデンのリンネ(C. P. Linné) (1707-1778)によつて、動物・植物・礦物の新分類、並に命名によつて、博物學は世界的統一を得、發展の道程に就いた。爾後航海術の發達に伴ひ、各地の物産がヨーロッパに集まることが多くなり、顯微鏡の改良、其他研究法の進歩によつて博物學の研究は、次第に發達に互るに至つた。かくて博物學は動物學・植物學・礦物學等の諸分類となつた。

我國の博物學は、もと本草學として支那から輸入せられ専ら藥用植物を研究したが、徳川時代に至つて其の研究が廣く深まらに於て支那の本草學とは別の一途を拓き、所謂物産學(また名産學)として諸國の名産珍物を基め、諸國植物の形狀・名稱・效用・來源・産地等を研究するやうになつて一種の博物學が成立した。蘭學の發達の影響を受けて次第に轉正に學問的となり、明治に入つて西洋學術との交渉が密接になつて著しい進歩を遂げた。

〔博物學の教授〕 明治五年の「學制」に基いて制定せられた「小學教則」には、「(養正科)、「理科倫理」、「化學」、「生理」と共に、「博物」の教科目があり、上等小學第四級には「博物新編和解」の教科目があり、中等小學第二級には「前草草木ノ部ヲ授テ」、同第一級には「前書鳥魚介ノ部ヲ授テ」と定められてゐる。明治十四年の「小學教則綱領」に於ては、「博物」は小學中級科に屬して之を習し、「致物(動物)ノ實物ニ依テ適當ノ動物ノ名稱・部分・解剖、適當ノ植物ノ名稱・部分、性質・效用及適當ノ金石ノ名稱・性質・效用等ヲ授テ」、小學高等科に於ては「更に植物、動物ノ略說ヲ授テ」シテ凡博物ヲ授タルニハ善テ適當ノ動物、植物、金石ノ標本等ヲ蒐集セントシテ要ス」とある。明治十九年四月

「小学校令」を發布して従来の「教育令」を廢止するに及んで、従来の「博物」、「物理」、「化學」、「生理」を「理科」といふ名稱となし、爾來小学校の教科目より「博物」が廢止せられた。しかし中學校では明治五年の「中學教則」以來「博物學」の名稱の下に、植物學・動物學・礦物學等が教授せられた。所が昭和六年一月、「中學校令施行規則」が改正せられ、「從來ノ博物、物理及化學ハ之ヲ綜合シテ理科」とし、「(整理科)より始メ進シテ、博物の事項、物理の事項及化學の事項ヲ深シ又應用理科ヲ授タル」こととなつた。

〔理科教授〕の項參照。

(附) 七題

〔意義〕 數學・物理學・化學・天文学・地質學・動物學等自然科學に關する物又は現象・形質・工藝又は考古學・歴史學等に關する人類の知識を最もよく説明し得る資料を蒐集・保存・陳列して之を一般の展覽・研究に供し、民衆の知識・情緒の向上と文化の發展とに資せんとする社會教育的施設をいふ。尤も繪畫・彫刻其他の藝術品のみを關する博物館を美術館と稱し、博物館以外に置くやうな施設の解釋をする人もあるが、こゝには此等美術品に限る種類も亦美術博物館と稱する廣義の解釋を採る。

〔社會教育機關としての博物館〕 博物館は其の種類如何に拘らず、社會教育上極めて重要な機關となつて居るので歐米諸國に於ては其の種類も其の數も極めて多く、如何なる小郷迄にも博物館の存在しない所は無いと言はるゝ程普及し、現在に於ては一國にして數百の博物館を有するものも少なく、アメリカ合衆國の如きは現に千數百の博物館を有するに拘らず、今尙毎月一個乃至二個位の割合で博物館が増加しつゝあるが、我國に於ては各級の教育機關が誠に善く普及整備して居るに拘らず、獨り博物館のみは從來綿度の不振の狀態に置かれて

居つて、今尙正しい意味に於ける博物館は百科をも數ふることの出来ぬ現状にある。

博物館は現在に於てはたゞ單に觀覽施設たるにとゞまらず、見學會・研究會・館外貸出を行ひ、また講演會・講習會・特別展覽會を開催する等積極的に教育事業を行ひつゝあり、一面學校教育の延長として、他面一般民衆の知識・情緒の向上と文化の進展とに積極的貢獻してゐる。

〔沿革〕 ミューゼウム Museum の語原ミューゼオン Museion は藝術を司る女神ムサエス Muse (ミューズ) の殿堂を意味するが、それが後に美術・文學・哲學等の研究所の意味に使用されるやうになつた。紀元前二八四年に出来たアレキサンドリアのミューゼオンは、この意味のものであつて、今の博物館とは著しく性質を異にし、一種の學校と圖書館と陳列館とを兼たやうなもので公開して居るものでは無かつたが、ミューゼオンなる名稱は此の時から始まつて居るのである。而して既に今日のものに近い一般公開の陳列場を中心とした博物館はヨーロッパに於ける文藝復興の時に其の萌芽をさせて居る。即ち當時のヨーロッパは古典的研究が盛になり、古への愛が、古物に對する愛着が時代精神を成した結果對る處に美術・歴史・考古學等に關する古物や學者等の間に盛になつて来た。一方には自然科學の研究も亦隆興して来たので、此等が追々一定の建物に集められ公開されるに至つたのである。従つてヨーロッパに於ては十八世紀から十九世紀にかけて各國に國立又は私立の博物館が盛に興つて来たが其の最初は何れも美術・歴史を中心としたもの又は博物館・人類學を中心としたもの或は此の兩者の兼行したものであつた。従つて物理・化學や其の應用たる工業に關する博物館などといふものは殆どなかつた。

が、今日疎米を通じて最も多数なるもので、規模の大きなもの存するのは博物館を主として社会学の人種学・人類学・考古学などを含むものと、数学・物理・化学・各種工學より天文學・氣象學などを包含するものと二種であつて、特に此の兩者を兼たせるもあり、前者を天産博物館または博物館 natural history museum、後者を科學博物館 science museum、或は工業博物館 industrial museum と稱する。

博物館が世界一と稱せらるゝものは大英博物館の分館、ロンドン市のスケッチェンセントンに在る博物館 The Natural History Department E、博物館全般に亘りて二十萬點の標本を所蔵し悉く學術的に整理保存せらるゝ點は他に比類がない。次いでアメリカのニューヨーク市立アメリカ博物館 The American Museum of Natural History、ロサンダスの国立博物館 The United States National Museum、アトランタの州立フィールド博物館 The Field Museum of Natural History 等が世界的大規模博物館で何れも二十萬點以上の標本を所蔵し、數萬坪の建物を持ち、單に一般觀覽者のための陳列場のみならず研究標本室・標本製作室・圖書館・講義室等各種の設備を整へ、觀覽者を満足せしむるの外、世界各々の研究に對し、研究上の促進を図るに遺憾なきを期して居る。

数学・理化學及び其の應用を主とするものでは、ドイツン市所在の私立ライプニッツ博物館 Deutsches Museum von Melebrwerk der Naturwissenschaft und Technik、オーストリアのウィーン市立科學博物館 The Science Museum、ウィーン市立工業博物館 Technisches Museum für Industrie und Gewerbe、その下に工藝博物館 Conservatoire des arts et métiers、シカゴの工業博物館 The Industrial Museum 等が代表的なものであるが、此の種の博物館の特質は理化學な

り各種工業の機械を陳列し、其の大半を運轉し得る装置となして觀覽者の自由實驗に供して居る事である。

我國に於ける国立の東京科學博物館は以上のものに比して蓋し小規模ではあるが、天産部と理工學部とを併置せるもので其の經營は最新の方法に依つて居る。

(3) 其他の博物館 (1) 歴史博物館 historical museum 世界の、又は一國の或は一地方の歴史の資料を蒐めこれを保存し公開するもので、多くは美術博物館に包含せらる。大英博物館・ボストン美術館等も歴史と美術とを包含するものであつて我國の宮室博物館も其の類である。

(2) 郷土博物館 home museum 一地方の郷土に關する資料と自然物も人文科學のものも一切を網羅するもので、一目其の地方を知るに便する目的のものである。我國では新潟に回來たものが其の好適例である。

(3) 農業博物館 agricultural museum 農産物及び其の生産工程、其の用具なる一切を網羅するもので、ヨーロッパはハンガリーのブタヤスト農業博物館、我國では大坂領事の農業博物館など代表的のものである。

(4) 教育博物館 (a) pedagogical (educational) museum (b) Schulmuseum (c) musik pedagogique 校舎・校具・教共等の實物・模型・寫眞、教科書、生徒の成績品、教育に關する參考圖書、教育制度に關する諸文書、教育史に關する諸記念物と廣く教育に關する研究資料を蒐集・陳列・公開するもので、ドイツには大小四十餘ヶあり、其他オランダ・オーストリア・フランス・イギリス等に設けられたり。

(5) 學校博物館 (a) school museum (b) musée scolaire 教授に必要な實物・繪畫・模型・標本等一切の教材を蒐集陳列するもので、各教室に於て材料を蒐集し陳列するもの、學校内に特別に二室或は建物を立ててこれに充てるもの、或は都市に於て中央學校博物館を建設し、管下の各學校の要求に應ずるもの等があり、アマメ

カのセントルイス、ドイツのハンブルク、イギリスのロンドン・リヴァプール、フランスのパリ等には中央學校博物館の設備がある。小學校・中等學校に學校博物館を設けてゐるものは、疎米に於ては極めて稀であるが、我國に於ても近日郷土教育の強調に伴ひ、郷土資料の陳列室が小學校其他に設置されるやうになつたのみである。大學・専門學校に於ては單に學生の教育のみでなく、廣く一般に公開して社會教育機關たりしむべく、校内に設置するを原則とすべきであるが、我國に於ては未だ之を有するものは極めて少い現状にある。

(6) 兒童博物館 children's museum 近來アメリカ等に多く設立をみるもので主として小學校兒童の教育資料を蒐め、兒童に實物教育を爲すを目的とする。ボストンの兒童博物館、ロサンダスの博物館内兒童室等皆やるべきものであり、其他イギリス・アメリカにて educational museum と稱するもの及び我國に於て教育博物館と稱するものによつて、實質上兒童博物館たるものが相當にある。

文獻——橋本太郎「眼に映る教育機關」(『教育』)、「博物館教育」(『教育』)、「教育資料」(昭和一八年)、後藤少一「疎米博物館の施設」(昭和六年)、小林政一「美術館」(『下元』)、「博物館商品陳列館」(昭和九年)、三田「『教育』」文部省「博覧會博物館法の調査」(昭和九年)、D. Morry, Museums, their History and Use, 1904, R. I. Gibson, Museum Ideals, 1918, O. R. Richards, Industrial Museum, 1925, W. Schoenlein, Heimatmuseum, 1928, C. T. Foye, Museums of the New Age, 1927, Museum und Schule, hrg. v. Zschug, Institut für Forschung und Unterricht, 1930.

パグリー Bagley, William Chandler, 1874, 『一世紀』、アメリカの教育學者、インディアナ州立カレッジを創、一八九八年ウィスコンシン大學でマスター・オ

ブサイエンス、一九〇〇年コネル大学でフィロソフィエドクトールの學位を擧げられた。一八九五年から公立學校の教員、管理員として働き、師範學校にも關係した。一九〇八年から一七年までイリノイ大学の教育學教授た。一七年、ロビンソン大教師イチャーズ、カレッジの教育學教授となつて現在に至る。

【學說】 パタリーの學說は密交つた獨特のものと言へないであらう。その心理學は行動主義であり、アメリカ風の教育學者を取り入れてゐる。彼の立場は、アメリカの教育學者の多くがさうであるやうに、實證主義的であり、或意味では功利主義的であつて、教科課程・教授法・學校及び學校制度等の實際問題の研究に従事してゐる。地味ながら健實著實な多くの著書を書し、特に學校制度・學校制度の問題に關しては進歩することの出来な著者である。

【著書】 *The Educative Process*, 1908. *Class-room Management*, 1907. *Craftsmanship in Teaching*, 1911. *Educational Values*, 1911. *Human Behavior: A First Book in Psychology for Teachers* (with S. S. Celen), 1913. *School Disciplines*, 1915. *Demeritism in Education*, 1925. *The California Curriculum Study* (with G. C. Kead), 1926. *Education, Crime, and Social Progress*, 1931. *Standard Practices in Teaching* (with M. E. Macdonald), 1932. (佐藤 昭)

パタリーの學校 (33) *Bakula's School*
 ベンガール *Franklin Bakula* に依つて設けられた。ラダ市にある不具兒童の爲の特殊學校。

【沿革】 現在のパタリーの學校は一九一九年に設けられたものであるが、その前身は一九一三年ナヤ、モロウアキアの有名な整形醫イニドゥッチャ、ジャジダが彼の職業所に附設した不具兒童の學校に通じ得る。パタリー

パタレノガ (パタリー) — パタロケド (白濁書院)

はその學校の教師として不具兒童の教育に特別な方法を考案して名譽を擧げたが、大戦後その規模が擴大せられるに及んで、學校管理者の間に意見の相違を來せ、一九一九年三月二十人の不具兒童を伴つて新設に學校を開いた。間もなく彼の事業はアメリカ人ハリソン・ミズハルソンに認められ、彼は彼の爲にアメリカに於て資金を募集して、アラバの高級にある建物を購入して彼に附つた。現在の校舍として、爾來ナヤ、モロウアキアの代表的不具兒童學校として、現在に至つてゐる。

【内容】 パタリーの學校の最も著しい特徴はそれが公立學校である點であらう。兒童は各自分室組織に依つて玩具・花紙・家具等を生産し、その生産過程に於て必要なものを學習する。一般教師も事單に教師から與へるのではなくして、まづ兒童に必要を感ぜしめ、その機會を捉へて、自ら學習の手段を發見、練習せしめるのである。かく不具兒童に書き方、計算等を教へる。兒童は一般に適當學校の兒童に比し、一年位程度が低い。従つて兒童中若し中學校に通ひものがあれば、六個月だけ特別教授を施す。不具兒童として何等彼れ心を起さしめず、普通人と全く同じの世界のものであるといふ彼等の考へを矯正して、まづ彼れの學校の功績が認められる。

【参考書】 *Children of the Street* (佐藤 昭)
Case-study of Children of the Street (佐藤 昭)
 文庫—C. Haskins, *New Schools in the Old World*, 1927.
白鹿洞書院 *Shirayama*

【沿革】 江西省南康府贛山五老峯下に在り。所謂四大書院の中でも創立最も古く有名なものであつて、夫子此處に道を講じて、その遺風水々稱はり、後世の書院皆之に倣はんとした。初め唐の李渤其の兄弟と屢山に書を讀む。嘗に一白鹿を作つてゐたので遂に同に名附く。其後唐末亂の際、往々此處に讀書講論した者もあつたが、南唐の昇元中が始めて學府を建て學用を従き大いに

生徒を聚め國子監九經の學府と稱しなしてから區別の名譽に人に聞ゆるに至る。當時贛山國學と謂ひ學生中共名部はれた者も少なくない。宋相因つて書院と爲し威名益々聞ゆ。此時學徒數に數千人、宋相因つて太平興國二年(977)には九江州の別業請うて國子監より經費を賜ひ、復又其國土明紀、官を授けらるる事あり、咸平中(991—1003)には國によつて修繕の事があつた。其の後漸く類れ修葺(1003—1010)年間や、再興したが遂に兵亂に燬られた。建隆六年(1015)宋子知南康軍となる。乃ち遺跡を訪ねて直隸又贛、中央政府に具上して、或は大いに復舊せんとし或は廢置書院の例に倣ひ餘額及び經費を請らむことを請ふ。許されず、乃ち詔を發いて學徒に給す、居る事二年免子監免束縛に還る。復錢三十萬を遣つて増築し再び泰して御製賜書を請ひ送ら賜はる。これより書院の聲震大いに振ひ一時の名儒陸象山、劉子澄、林謙之等來つて講學す。殊に象山の君子小人義理に論ぶるの章の講義は有名である。朱子の後門人にして同中に教育する者十四人、其中に蔡九南・黃勉齋・李弘書等があつた。書院は嘉定(1248)以後宋理宗(1271—1278)・咸淳(1275—1278)年間に又元の軍(1276—1278)・大德(1305—1315)年間に突々焚燬せられたる間に増設されたが元末遂に兵に燬たれども亦亡んだ。明の正統(1436—1449)中、南康守曾傳頌乃ち始めて其の遺址を求めこれを復舊す。成化三年(1467)には亦停止し擴充し學田利益を置き名儒居仁を特して國士とした。其後陳泰・孫炎・鄧英・蔡宗・李夢陽・劉克昌・盧應貞・王東林・徐一鳴・王節明等相次いで重修し或は學用を増設す。康熙・胡鑑・彭時・李實・張光前・李齡・何喬等皆記を爲つてゐる。萬曆七年(1579)天下の書院を廢ち學用を廢殺す。たゞ白鹿洞は餘韻あるを以て毀を免れ數年後には學用を復舊することを得た。其後章直・舒日敏・李應昇・李明容等相繼いで同よとなる。清初には順治(1644—1661)以來數次焚燬の事あり、學田

も疑、増給せらる。遂に庚辰二十六年(癸)河津湯來實の請に因つて扇橋及び細橋を歸はる。のち希徳門「白鹿洞書院」を重修す。禮成殿・明齋・大成門・精舎・膳會・廩館・實院・射圃・倉庫・莊屋・坊橋の修築及び主洞姓名・學額・經典・書額・田賦等悉く記載す。以て書院の沿革と規模を見ることが出来る。雍正(1723)以後又數回増修あり。咸豐三年(1852)兵に燒れたるが後數次修復され千餘年の歴史を保つて今に存したる也。

【白鹿洞學規】 朱子此地に遊を講ずる時「白鹿洞學規」を作つて學生に示す。規は言簡而簡ではあるが教學の大綱を示すものとして後世に取んぜらる。凡そ學校書院にして此規を掲げて教育せる者甚だ多く、我國の山崎闇斎も亦之を尊び其の門徒好んで之を講誦した。「白鹿洞書院揭示」の項参照。(影背書)

文獻——鹿山志、「江西志志」、「朱子文集」諸稿

白鹿洞書院揭示

シヤウタイイ

【要旨】 白鹿洞書院は南唐の時の學館であり、宋の朱子が之を再興した當時「學規」を爲り學生に守らしめた。これが所謂白鹿洞書院揭示であり、初めに其教の目上を擧げ、次に學の順序として「博學、審問、慎思、明辨、篤行」、次に修身の要として「言、忠信、行、篤敬」、「懲忿、窒慾」、「遷善、改過」、次に處事の要として「正其義、不謀其利」、「明其誠、不計其功」、「次仁徳物の要として「已所不欲、勿施於人」、「行有不得、反求諸己」との格言を列擧して、實踐躬行を奨励した。それ宋末明初の朱子學派によりて整理せられたのみならず、朝鮮の大儒李滉派によりて大いに鼓吹せられた。滉派は其の著「百首錄」の中に白鹿洞揭示に關する意見を明かにし居り、又明宗皇帝に上つた「聖學十圖」の第五に、白鹿洞規圖を載せて居る。これ

等の書は何れも倣に我國に轉來して學者を裨益したものである。

【山崎闇斎の「白鹿洞學規集注」】

白鹿洞書院揭示

朱子の文集に載せてあるが、これを表章し單行したものは山崎闇斎である。もつとも數葉のために白鹿洞揭示に著眼しこれを利用したのは、中江藤樹を以て嚆矢とせねばならぬ。「藤樹集」は六條より成れるが、其の中四條は白鹿洞揭示を其のまま適用したものである。併し藤樹は後に陽明學者となつたので、永続しなかつた。闇斎に至つては終生これを信奉し、後世に非常の影響を與へた。「闇斎先生年譜」の慶安二年三十二歳の條には「冬十二月白鹿洞揭示集註成」とあれど、其の刻本の公にせられたのは、慶安三年二月なること序文に徴して明かである。

序文の一端に「大規之明備如此、字與小大之書、豈行然誤於夫子文集之中、知者鮮矣、喜著表出、掲諸諸書、心玩審焉、近著李滉漢自告錄、論之詳矣、得此論、反復之、有以知此規之所以爲現者、然後先生傳之說、註運傳之下、與同志講習之」とあり、以て闇斎が白鹿洞揭示を單行、獨立の教科書として講習するに要する次第を知るべきである。闇斎の著「又言筆談」の中に、掲示につきて説ける所が少くない。其の之を獎勵するや五七り載せりであつた。從つて闇斎門下の三傑にも、其の講義著作が多く、淺見細書には「白鹿洞揭示考證」あり、講義あり、佐藤直方は、講義筆記あり、三宅尚書には抄物あり、口讀あり、これよりして闇斎學派の學者にして揭示を講習せざる者なく、其の講義類は枚舉しに遑らざる有様であり、且つ揭示の體則も亦闇斎學者の手に成つたものが多くして、三種の書林で實録くに五つた。而して之を講ずるのは何時と限つた次第ではないけれども、數葉の大氣を示したものであるから、學界に於ては闇斎の當日に講ずるものが價例であつた。

【闇斎と白鹿洞揭示】 江戸時代に於ける教育の大本

山ともいふべき聖安、昌平變に於ては朱子學を崇奉して居たが、林維山も幕時、昌平變も朱子學を崇奉しなかつた。蓋し朱子の白鹿洞書院と異、唯一の國學を以て自任して居たのみ、蘭學の學風を襲つて居たのと異なるに相違ない。かくて幕中で白鹿洞揭示を教科書としたのは、寛政三博士の登用せられた後のことである。當時の員長平井直藏の日記「寛政三年十二月十四日の條に「一、寛政五月開講、十五日八時開講、講書朱子白鹿洞書院揭示、(○)右之總要紙亦出之」とあり、これは寛政六年甲寅正月十五日の開講を豫告したものである。寛政九年正月十五日の條には「一、御座敷講義開講、白鹿洞揭示」「一、白鹿洞書院揭示、夫亦不相違悞讀習、先達、都合六十九部海讀云」とあり、これは官板本を讀したものである。其後それが價例となつて居り、安政四、五年の學所目録には「一、講古所開講、洞規、拾遺論之」とあり、拾遺は即ち佐藤一書である。其の行狀には「昌平學堂實例、白鹿洞揭示を開講す。規、之を講ずる毎に、聽者數百人、感悅せざらばなし」とあり。嘉永三年五月家慶將軍が昌平學に臨んだ時に、白鹿洞揭示を講じた。一書の著書としては「白鹿洞揭示四」があり、「白鹿洞揭示解義」があり、何れも板本となりて傳はつて居るから、其の講義よりを整理し得る。昌平變の直前であつた甲斐の靈泉館にても正月十五日の講義初には白鹿洞揭示を講ずるものが價例であり、總業は目見以上は板本目録上下、以下は麻上下と著用形態、掲示は前の藏板本を與へるのを例とした。巖村の明新館でも、昌平變を模範として、嘉永五月十九日の講義初には白鹿洞揭示を講じた。以て幕學の有様を察し得る。

【闇斎と白鹿洞揭示】 澤學の創始に於て、岡山と會津とは並稱して居るが、朱子學で終結一貫したのは會津を推さざるを得ない。會津澤學の指導者山崎闇斎が會津藩志林科系之の轉に應じたのは、寛文五年の春であり、

其の秋に正之の命によりて、『玉山講義附録』を編し、同五年に板本となつた。其の中巻に白鹿洞書院掲示があり、後には掲示のみを撰物とするに至つた。岡山藩では貞享三年に掲示を請ひたらし、次で元禄十五年十一月前日に掲示を請ひ、以後は毎月同じの撰物とし、教員をして交番に之を撰せしめた。これより後述の所の藩學に於て掲告示を採用した。

〔掲告示と白鹿洞掲示〕 鹿洞掲示は右の如く、幕府直轄の學校と各地の藩學に使用せられたのみならず、郷學にも使用せられた。佐賀藩の家老多久氏の多久學校、長州阿武郡佐伯村の青學堂、阿波國那賀郡宮田村の教誨堂等、其の實例は甚だ多い。就中最も普及したのは越後の新發田地方の郷村と、辰谷即康(又曰しん)の創立した藩中の郷學興館の所在地であつた。興館では今日でも鹿洞掲示を活用して居る。以て金子の白鹿洞書院掲示の不朽を知るべきである。(『福澤代史』)

文獻—毛徳時「白鹿洞書院志」(『書』五十九卷)、『山陰開書』(『白鹿洞學規集』(『書』三卷)、李退庵「塾學十問」(『塾學問』)、後見「塾學」(『白鹿洞書院考證』(『書』六十六卷)、佐藤一書「白鹿洞掲示問」(『書』六卷)、『白鹿洞掲示解義』(『書』三卷)、『白鹿洞掲示資料』。

白話文

フアン

〔意義〕 中華民国では行はれる口語文のことである。之に對して、文語文は文言文などといはれる。

〔起源〕 口語文は時代によつて變化してゐる。故に口語文が何時發したかといふことは斷言出来ないが、今日の所謂口語文の發達は六朝以來のことといつて可からう。その起因としては、佛敎の宣傳、民話の發達を舉げることができ、之を發展させたものは、印刷術の發明と語録の編刊とであらう。

〔沿革〕 六朝の白話文は、經書の疏の中に時々現れてゐるが、佛家の宣傳では俚明式の口語文が用ひられた

であらうし、唐代には、釋智の作品並に文人の語語漢辭的作品、歌妓の爲の作品に口語が入り、一轉して有名な元稹・白居易の平易な詩となつた。宋元の公文私語・碑文にも口語文が加はつてゐるが、唐宋以來の雜曲小説の俗文學は全くの口語文學に近い。平話(評話)もその一例である。

併し、白話文が著るしく發達したのは、遂に降つて、清末乃至民國初年以來の事で、清末に已に「白話叢書」・「白話報」などといふ出版物が民衆に目標に向たが、民國に入つて、政治及び思想上の革命に伴つて叫ばれた文學革命運動以來特に盛になつたのである。この運動は、陳獨秀(『新青年』)の主宰した「新青年」といふ雜誌が中心となり、陳が北京大學校長蔡元培(『新青年』)に招かれて同學の文科部長となり(一九一七年)、アメリカに留學してゐて、同誌に文學革命の意見を發表した胡適(『新青年』)が之に加はり、已に死んだ古文を廢止して、生きてゐる白話を用ひることを主張した。かくて、北京大學を中心としたこの運動は、遂に野文は因よりのこと、舊を棄てて新を採ることを主張し、一切の體裁を排し、舊制に反對し、孔教を唾棄し、青年は争つて之に共鳴するに至り、陳・胡の白話譯文集がもつては、白話文は著述界から教育界に流行した。この運動を見て、かねて文學革命から倒教排斥に至るべき憂慮を持つてゐた、胡南内洋文物の輸入者たる、嚴復・林紘(『西語訳』)等は大いに之に反對し、求道の青年が史に舊物の破壞を叫ぶに及んで、舊式の學者及び一部の軍閥政黨の大反對に遭ひ、胡・陳の離校となり、反動として、學校に於ける白話文教授の禁止命令も出たことがあつた。併し、新しい思想文物は、古文では充分に發表し得ず、又は不約合にもなるし、串直に自己の感情を表現するには口語文が適合してゐるので、白話文は、胡・陳の失脚によつて發達することとはなく、團體統一運動と共に著々進展し、白話文

による古語の解釋書も出版され、創作小説は大體白話文を採つてゐる。學術上の論著も、昨今は白話文を使つてゐるものが多く、左から右へ、上から下へと、横書にして、歐文の句讀法を新式標點といつて、漢文中に挿入してゐる論文も少くない。(『漢文研究』)

パセドウ

Baschow, Johann Bernhard 1734-1790/91

〔生涯〕 汎愛派の創始者。ハンブルクに實しき畫師の子として生る。父母の陰鬱にして狂的な性格と、不幸にして且つ嚴に過ぎた家庭及び學校の教育が、彼の不安・放逸・病的憤怒の性格に導いた。併し眞實の心と純なる好意とはその長所であつた。弟のヨハニス(學校)のLehrmannに學び、一七四三年アカデミッシュ・ギムナジウム Altonaerische Gymnasium に入り、四六年ライプツヒ大學に神學を學ぶ。一七四九年カール・グライのボルクホルストにフオンター・ウィレン von Oelten の家庭教師となる。その子ヨハニスに新方法を試み、その經驗が五二年キール大學のドクトル論文となつた。それは(一)現在の方法の缺點、(二)自然的方法、(三)ラテン文章法論について述べたものである。

一七五三年デナムターのツレーのリッターアカデミーに倫理及び英文學の教授として赴任し、その講義は學生間に対評を博し、六一年まで在職。この年アルトナのギムナジウムに轉任し、著作に従事した。即ち一七六八年學校・學問の意義と之が公益上に及ぼす影響とに就て一書を編し、之に初等教育の計畫書を附して發した。その出版に就て一般の贊助を求めた。之により彼の意見は其人の注意をひき、一般の援助を得て、七〇年先づその方法論を公にして、後に出版される教科書の取換に關する注意を示し、七四年には教科書四巻を完成した。

一七七一年アルト・グワッの公レオポルド・フリードリヒ・フランク「Logik, Grammatik, Rhetorik」に招かれ

て、一七七四年十二月から汎愛學校 *Frühwärtersheim* を開くこととなつた。人名愛の學校の意味であるが、幾時學校、實科學校として有名になつた。寄宿學校で、一週間に三日日・夜三日・附設日に分けて訓育をせよんじ、自治制度でも、嚴格であつた。毎月一日鎌倉日を行ひ、規則違反の日は正義日と稱した。

一七七六年、公園遊樂場を行つて名士を招待した。*Dr. A. F. Gellie (1754-1805)*、*M. A. N. von M. Menckesche (1728-80)*、*カント*、*ヘーゲル*、*ロウ*などの人々來り、*A. A. M. A. G. Schumann (1744-1815)*の如く、直觀教授に當るの風を興いたしたもの、*ヘルデル*の如く早教育を批判したものがあつたが、*バゼド*りを助けたり、*Ch. H. Wolke (1741-1815)*の教授振りは巧なものであつた。*カンフ*、*トラップ*、*ザルツマン*等も來つてこの學校の教育に當つた。

附校から十年間はこの學校の盛時で、(一)必要な知識を重んじたこと、(二)自然的方法によつたこと、(三)經歴五觀によつたこと、(四)將來の公民を造るに努めたこと等は、その特色であり、また教育を重んじて戸外運動・乗馬・學問・舞踏・演劇・園藝・手工を行ったことも特色である。併しこの學校はバゼドリの性格の缺陷から種々の紛争を生じ、彼は一七九九年以後は全くこの學校との關係を絶つに至り、其後は適當な管理者を缺き、遂に九三年に廢校したが、*スウェーデン*及びドイツに第二、第三の汎愛學校が出来、*ザルツマン*の*ノルマントール*の學校も汎愛學校である。

【思想】兒童を公衆に近く愛國的にして幸福なる生活に準備することが教育の目的、知識及び技能はこの主目的を害せざる範圍に於て進ずべきものとした。訓育はすべて自由を以てすべきもの、兒童を感服してはならぬといつて居るが、*ルソー*の如く決して神諭でなく、*ルソー*が服従・命令・義務・責任を兒童の對善から

取り去れといふのを大なる誤とし、服従は愛・信頼及び強制に基くことと爲つて居る。斷乎たるししかも心からの服従は教育の大補助手段であるといひ、少年の時代は絶対の服従の時代だといつて居る。

命令は少からべく、従つて命令に反する場合に行ふところの罰も少からべく、も適當なる方法に於て行ふ。即ち他人の居ない處で、また個性によつて種類を異にする。或兒童は意見と作態とから攻撃を必要とし、他の者は體罰が必要である。たゞ暗黒・拘禁は有害無益である。服従の中で服従が悪い。たゞ怒つてなまず、理性的にならざるで待つて行ふ。減點・減級も罰で、罰を課する場合は、(一)不敬、(二)不作、(三)怠慢、(四)争論である。惡習を罰で矯正するはいふが、惡行を不可能にすることが最上の方法である。

賞は彼の好みて採用した手段で、罰もその變形として考へて居る。賞としては花環・書物・繪畫・鉛筆等、自由を賞として用ひるともいつて居る。併し賞罰は訓育の手段に過ぎず、模範によることが最上の方法であるとする。又道德は行動を通じて行ふにある。佛身は教授でなく練習が本、惡習を除き、良習を興へることは教育事業の大中心といふ。

愛國心を促進する最上の方法は、凡ての國家の各員をして現在の帝王の下に於ける現在の國法が、それを變化するよりも幸福な國法に轉かせることである。しかもなればなる。公の施設・公費で少年に樂しみを興へ、又愛國的音樂は最も有效である。祭は由來を説き、神聖に行ふ。

取り去れといふのを大なる誤とし、服従は愛・信頼及び強制に基くことと爲つて居る。斷乎たるししかも心からの服従は教育の大補助手段であるといひ、少年の時代は絶対の服従の時代だといつて居る。

命令は少からべく、従つて命令に反する場合に行ふところの罰も少からべく、も適當なる方法に於て行ふ。即ち他人の居ない處で、また個性によつて種類を異にする。或兒童は意見と作態とから攻撃を必要とし、他の者は體罰が必要である。たゞ暗黒・拘禁は有害無益である。服従の中で服従が悪い。たゞ怒つてなまず、理性的にならざるで待つて行ふ。減點・減級も罰で、罰を課する場合は、(一)不敬、(二)不作、(三)怠慢、(四)争論である。惡習を罰で矯正するはいふが、惡行を不可能にすることが最上の方法である。

賞は彼の好みて採用した手段で、罰もその變形として考へて居る。賞としては花環・書物・繪畫・鉛筆等、自由を賞として用ひるともいつて居る。併し賞罰は訓育の手段に過ぎず、模範によることが最上の方法であるとする。又道德は行動を通じて行ふにある。佛身は教授でなく練習が本、惡習を除き、良習を興へることは教育事業の大中心といふ。

愛國心を促進する最上の方法は、凡ての國家の各員をして現在の帝王の下に於ける現在の國法が、それを變化するよりも幸福な國法に轉かせることである。しかもなればなる。公の施設・公費で少年に樂しみを興へ、又愛國的音樂は最も有效である。祭は由來を説き、神聖に行ふ。

初歩教授に於ては多くを教へず、また樂しみを以てすること、遊戲的方法を行ふ。識字を教ふるに食後讀本を以てす。これ觀字遊戲 *Buchstahlspiel* である。あ

ルヲをも用ひる。又記憶遊戲 *Geistdringpiel* は言語・文章をいひ、それを既成で反復する。正確にいふものは賞を得る。命令遊戲 *Konmandspiel* は鼓樂語で命令しその行動をさせる。命名遊戲 *Namenspiel* は上位概念・下位概念を順序にはせる。針刺 *Nadelspielen*、作業遊戲 *Das Spiel der Arbeiter* などは感覺陶冶のために行ふ。

女子は家を脱つもの、小事に注意させることが必要である。遊樂・旅行・出づ・運動を愛し、書物・算數・自然宗教・道德論・歴史・地理・神話・哲學初歩を教ふ。

學校及び學問の研究は全國家を幸福にする確實なる手段であるから、國家の仕事として管理しなければならぬ。即ち國家評議會 *Staatskollegium* の監督の下に置き、教育學術評議會 *Erziehungs- und Studienkollegium* をつくる。學校・學者・出版・演劇・藝術等すべて國民の道德に轉ずるもの監督をする。宗教各派もその管下とし、委員の下に下級の評議員及び事務員があつて事務を承る。

これバゼドリの文藝員必要論である。かくて公私立學校、その試験、宗教を管理する。又教員養成についても説いて居る。

【著書】 *Institutum et optima hominiorum inventus eruditione methodus, 1752* *Praktische Philosophie für alle Stände, 1758* *Philosophie, Neue Ansichten in die Wahrheit der Religion der Vernunft, 2 Bde., 1753-61* *Vorstellung an Menschenfreunde und Vermögende Männer über Schulanstalten und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt, mit einem Plane eines Elementarlehres der menschlichen Erkenntnis, 1758* *Das Methodbuch für Vater und Mutter der Familien und Volk, 1770* *Elementarverke, 4 Bde., 1774* (Gesamtdr.)

文庫—F. Fieber, *Leben und Strate bei Baselers*, 1914. F. Fieber, *Baselers und Lawrer*, 1914.
 O. Lamp, *Baselers*, His Educational Works and Principles, 1911. C. Sert, *Beiträge zur Lebensgeschichte und Pädagogik Baselers*, 1912. 入澤宗徳「新教育思想の研究 (Fieber)」

パタウィア法 (Patavia system)

【意義】 アメリカ合衆国に於て行はれる教授組織改善の方案。ニューヨーク州パタウィアの児童キヤネディ Kennedy が、當時一教室に六十人以上の児童を収容した學校に補助教師を置き個別教授に當らせて効果を收めたことから提示を得、一八九八年に創始したものである。従来の教授が齊同な學校教授に傾いた結果、優秀児及び劣等児が犧牲にされ、教師の緊張が大となる弊を矯正するために、學校教授と個別教授とを結合して、教授前準の増進を圖ることを眼目とする。

【方法】 一教室内の児童が五十人以下の場合にはそれを一學級とし一人の教師を置き、五十人以上の場合には一教室の児童を二學級に分ち二人の教師を置く。毎日一定の時間を個別教授に割き、児童の學習を監督して必要と思はれる場合に之を援助する。教師二人の場合にはその中の一人は専ら個別教授に當り、他の一人は學校教授に當る。斯かる如く、學校教授の時間を減じて、個別教授の時間を増すことがパタウィア法の特徴をなしてゐる。更にこの個別教授は、これを最も必要とする児童に對して行ひ、日々の課程に就てよりも最も必要とされる點に就て行ふのである。

【效果】 斯かる方法に依つて教授すると、児童の自持心が養はれ、個々人の學習進歩が高まり、教授が調ひを持つやうになるといふ効果のある外に、教師及び児童の過度の緊張を無くし、經費が節約されるといふやうな効果があるといわれる。パタウィア法は一般に劣等児救済

パタウィア (Patavia) 法—ハツソン (Hanson)

の方法を考へられ、そのために優秀児が閉じられるといふ批評がある。個別教授を受けるのは劣等児のみに限られたものである。優秀児も必要に應じて受け得るのである。

「集團教育と個別教育」の項参照 (編者注)

文庫—K. Arnold, *The Patavia System of Individual Instruction*, 1914. W. H. Hanna, *School Organization and the Individual Child*, 1914.

パチラー及び事業 (Pathe and business)

【経歴及び事業】 アイヌ族研究の世界的權威にして特にアイヌ族の偉大な教育者。一八五四年ロンドンの西方に生れ、神學を學び宣教師となる。一八七七年明治十年日本に來り函館に居住す。一八七九年イギリスの C. M. S. 傳道會社の命を受けてアイヌ族のキリスト教傳道に着手した。

彼が傳道に際して第一に困難としたのは言語の違ふことであつた。そこで布教の物々各々のアイヌ部落に入つてアイヌ語及びアイヌ種族を研究し、その結果は「アイヌ族と和歌集」の刊行(一八九九年)となつて現はれ、又今日では最早用ひられなくなつたが「祈禱書」及び「詩集」(一八九六年)、「新譯聖書」(一八九七年)、「聖歌集」(一九〇五年)のアイヌ語翻譯となつて現はれた。

當時アイヌの傳道は、交通の不便なる上、暮寒よりの僻地思想やキリスト教排斥の風潮などがあり、また外國人は函館の十里四方外に活動しないことと禁する條約などがあつて至難であつた。その事情は、彼の傳道によつてキリスト教信者となつたものが、傳道開始後十箇年目に於て僅に九名に過ぎなかつたが、十五年日には一七一名、二十年日には五五四名、五十五年日には二六〇〇名を算するに至つたことゝもに窺はれる。

一八九〇年札幌村にアイヌの男子教育と傳道とを目的として「愛蘭學校」を創したが、律師違反と見做され、

二年後函館にこれを再轉し、主として實業教育を施したが、七年後函館の大火によつて廢校するに至つた。

一八九二年札幌に轉じ、北海道各地及び樺太のアイヌを研究した。一九〇三年關東本七差の協力によつて札幌にアイヌ病院を設け、病入員七百名のアイヌ患者を治療したが、都會地にアイヌを集めることの非倫理的であるといふ非難にあつて、一九〇七年に廢止した。その外傳道と女子教育の目的を以て札幌・有珠・札幌に教育機關を設け、又一九一〇年米家の志願よりアイヌ教育園を設け、之を基礎となつて、一九二三年計開法人アイヌ保護奉團の設立を見、アイヌの子弟を教育して今日に至つてゐる。學園の教育方針としては普通科に偏し資料を備へざる弊を避け、専ら實務に從事する人間の教育を主眼とする。

日本流米後六十年、アイヌの教導と保護とに全力を傾注し、特にアイヌ族の研究に没頭し、言語學・民族學・社會學上貴重な幾多の文獻を著書に遺つた。彼はアイヌ族を日本人同様に取り扱ひ、教育も同程度とし、日本人として充分の人格と品位とを得しむべしと主張し、アイヌ人なる名稱も無く「アシ」と呼ぶことゝす。

【著書】 *Ainu-English-Japanese Dictionary and Grammar*, 1891. *Saga Girt Yesso*, 1891. *The Ainu of Japan*, 1892. *The Ainu and their Folklore*, 1901. *Ainu Ethnology Studies*, 1902. *Ainu Prose Narratives*, 1902. 「アイヌ人と其傳説」(Kaitani's) *Ainu Life and Lore*, 1907. 自叙傳「我が記憶のアイヌ」(Kaitani's) 「アイヌの教育についで」(教育雑誌) 1911. 著書目録 (アイヌ) *Education* (19) *proceedings*.

【意義】 一般に音聲を發生する作用をいふこともあつたが、普通には音聲特に語言の發生に關聯して用ひる。特に「發聲」と區別して使用するとき、(C) 乃至

噴頭音の發生についていふ「發聲」に對して、「おん」或は主として口腔音の作用をさす。従つて、發聲器官が喉頭腔に壓迫をいひ對して、發聲器官は噴頭以上唇に名づける部分に在り、これを總括しては、音聲器官と名づける。但し、アクセントと並べていふときは、音聲系列の差別的方面といはれる長短・強弱・高低の關係とは別に、いはゞ類別的な音質乃至音色、母音・子音の種々が關係する。

種々の母音を發音するに際して、發音器官を一定の形態につかき、また一定の方式で動かすやうに構へることと「調音」(また「辨音」) articulation といふ。口腔内では、普通古今の位置が各種の母音の發生に對して決定的な役割をなす。考へて、音聲學では、種々の實驗的手法を以てその辨別を企てる。その際舌面などが最も口蓋などを接近する。又は接觸する位置を求めて、尖々の母音の「調音位置」(また「調音部位」とするが、それは多くは相當の異がりをもちつて、寧ろ「調音域」と名づける方が適切である。

【母音の發音】 各種の母音は、聲帯の週期性振動によつて發生する。「こゑ」も、それぞれの母音に特性的な口形、即ち口腔内氣流通路の成形によつて特色に富んだものと考へられてゐる。その音聲學的説明に就ては、吉米「母音圖の二律相反」と名づけられる論考があつて、容易に決定しない。教育的音聲學では、簡單に各々の母音に、一定の舌の高め方や唇の開き方を配分するが、これはもと便宜的な考へ方で、音聲發生の事実は、それほど無造作には説明されない。又普通の母音は「こゑ」を伴ふが、無聲母音といはれるものになると「こゑ」が脱落する。東京語の發音にあつては、無聲子音に類せられた母音イおよびウが、殆ど悉く無聲化する。これを表示するのに、普通ハのしるしをつけて、シハ、タサのやうにする。

【子音の發音】 子音の發音は、大體調音域で一旦氣流を遮断したのを念に細かく分けるか(硬音)、或は露舌を以て連續して行はれるか(軟音)の二種の仕方によつて、主として口腔内で動かされるが、中には喉頭で發生されるものもあり喉頭硬音及び氣音、鼻筋を通過して特殊の音聲效果を生じたものもある(鼻音)。また口腔内通路の閉閉によつて特殊の強調を與へるものもある(彈音)。日本語は所謂調音域を特色としてゐる。母音がつぎに母音を伴はずに單獨に發音されることはない、考へられてゐるが、日本語にあつては、或種の子音は母音のやうに音聲形成的、單獨に、又は他の子音と結合して、一音節を構成することが、實際には往々ある。

【發音の矯正】 國語教授上、方言的發音或は世音の矯正は、大切で而も困難な仕事といはれる。そのためには、音聲學的知識と熟練とを必要とする。(後又詳述) 文獻——佐久間「一般音聲學(發音と發聲)」(昭和二年)、「國語音聲學概説」(昭和二年)。

ハツタスリ

Huxley, Thomas Henry 1825 $\frac{1}{2}$ -1895 $\frac{1}{2}$.

【生涯】

イギリス知名の生物學者。ロンドンに於て中學校教師の子として生る。初め技術たらんことを希望したが、醫者なる義兄の影響を受けて醫學を修め、一八四六—五〇年軍艦ワルネスキーク(Rattlesnake) 號に軍醫として乗込み、メーデー提督の公使に上り、航海中海洋動物の研究を積み、完全なる動物學者及び鋭い觀察眼の人類學者となつて歸國した。航海中に得た論文が認められて、一八五一年二六歳の若年學生使は王立學會員に選ばれ、五四年嶺山學校の博物學の教授と兼、Working Men's College 其他に於て普通動物を行ひ科學的思考の鼓吹に努めた。一八七〇—七二年ロンドン科學協同委員、一八七一—八一年王立學會幹事、一八

八一—八五四年同委員、九二年維多利亞官に擧げられ、九五年齡七十歳にして退く。その著書「フアン・ハツタスリ Julian H.」は姓名を繼ぎ生物學者として科學知識の普及に努め、同じく「オールド・スマー・トマス Aldous H.」(一八三一年)は文學者・文化批評家として名がが高い。

【思想】 彼は一八五九年「ウィンの一種の起源」を讀み「暗夜に閃光」を見た。以來友人とし、また弟子としてこの新説を支持し、且つ使徒の役を勤めた。彼は當時の宗教・哲學に對して、メーサーと共に不可知論 Agnosticism を主張し、知識を意識内容としての經驗事實に局限し、世界の究極の本質は不可知であるとして考へた。他方彼は科學的とは如何なるものであるかを定立する不滅の規準を人類に示した教師である。

一八五四年の講演「博物學の教育的價値に就て」(On the Educational Value of the Natural History sciences) は教育上生物學の價値を高調し、「科學とは、嚴つられ且つ組織された常識以外の何ものでもない」といふ彼の有名な科學の定義を發表している。特に一八七〇年科學員立候補當時に發表した「學科別は何を爲す事か出来、又爲すべし」と(「The School's Board: What They Can Do and What They May Do」)は學科課程論に關する貴重な文獻である。その他「科學と文化」(Science and Culture, 1859)、「自由教育論」(A Liberal Education, 1869)、「科學と教育」(Science and Education, 1874)等はどれも重要な教育的文獻である。當時の教育に就て彼は比較的に「教育なる木の根は空中に、葉と花とは地中にあるやうに思はれる」と言ふ。この確立した現象は、従来の神學的・非科學的學者から來てゐるか教育の第一の任務は、進化論の理解に長ぐ世界觀・人觀に依つてこれを克服するにある。第二の任務は産業の發展のため心身共に健全なる職人や勞働者を作ること

の法 method of discovery or rediscovery とも云ふ。(二)尤も事實記述その本来の研究法には關係なしに最も經濟的な順序で真理の各科學の現象を會得させるもの、これは立論的な證明法を手續とす。(三)解決すべき問題を先づ示し、その既得の知識と工夫力とを用ひて問題解決の方法や手段を工夫し、教師は唯その監督指導を勤めるもの、生徒個人の研究或は調査を方法とする。これ等諸方法の價值はこれまでに大いに論ぜられたが後の二法を重んじ、自己の傾向である。それは成人の生活に於ては(一)證明を結論と檢證する普通の能力と(二)未解決の問題に就て調査研究を行ふ普通ならぬ能力とを必要としてゐるからである。

【譯例】 發見法に於ける發見は本来の心理學的意味に於て眞の發見でも再發見でもない。兒童は問題を考へてから着手するといふことはなく又次の設問を考案するやうに精神的に推測されることもなく、彼等はたゞ豫定された順序を機械的に進行することが罷。是といふ男見がある。けれどもこの方法には教育上重要な二つの事實が認められてゐる。(一)兒童は彼自身の活動によつて最もよく學習するといふ。(二)生徒は本来の發見に伴つてふた敷多くの相違と努力と失敗とを見て通過するといふことなほ多く、事實を知覚に理解することがそれぞれである。ソーンダイクも發見法に就て、發見法は善意には自ら出来るだけの報告や準備を得る努力を兒童に奨む方法であり、悪意には事實はさうでないが、創造、自恃の力を養成することの目せ掛けであると云つてゐる。(譯者補)

文獻—F. Moore (ed.), A Cyclopedia of Education, 1908, E. L. Thorndike, Education, 1912.

發達心理學

(德) Entwicklungspsychologie

【概念及び歴史】 發達心理學は發達一般その對象となし、發達の比較する方法によりて研究をするもので

ある。ウェルナー H. Werner (1880—) によれば「各種の理論心理學、個人及人類の一般正當心理學、動物及び兒童心理學、精神病理學及び特殊意識狀態の心理學は、これ等各科科學の特殊の目標を備はずして、精神發達の見地の下に考察せらるべきに發達心理學は成る」。即ちこれ等各方面より得たる個々の材料を一のそれ自身發達する全體に關係せしめられによりて心的過程の個體發生的及び種差發生的の發達を研究することが出来るのである。此の如き問題獨立に對する兒童心理學の重要な意義は、いふ處もないのであるが、更に發達の心理學、人類學、動物心理學及び病理心理學等も亦夫々意義を有するものである。これ等特殊の發達心理學からして一の一般發達心理學が生ずる。その任務はこれ等特殊の發達心理學の結果を相互比較して精神生活の一般の發達の法則にまで達することである。

精神的なるものの發達に關する思想は中世にも存した。比較發生的考察に對する固有の基礎の置かれたのは學藝時局にある。兒童、動物、自然入及び精神病者に於ける特別な精神狀態に對する興味は多くの個々の研究及び無數の真獻又は自撰論に引出すことが出来る。ラッセル R. M. Tarner (1874—) 及びビロイ B. L. Stenhal (1853—) が始めて社會的及び發生的考察方法に好都合なる問題を提例したが、それは心理學に於ては餘り顧みられなかつたのである。然るにワントが始めて決定的なる轉向をこれに與へた。即ちラッセル及びビロイ・スタインタールに於ては歴史的及び心理學的見地の區別が明かになつたが、ワントによりて始めてそれが明白にせられたのである。

【一般發達心理學の定位】 然るにウェルナー E. Kewer (1874—) に對しその研究領域は従来の境界を越え、新たる發達心理學の概念を導出された。而してそれは動物心理學、兒童及び青年の心理學、社會的發達心

理學等に分たれ生物學の基礎に基き病理的現象並に文化的複合の比較的分析により支持されてゐる。さて最新の實驗的並に精神科學的比較發達心理學の中核をなし、それを支配する指導的思想となしてゐるの中心は、(一)それによれば心的全體性の問題である。クリューガー及び其の學徒は、(二)體心全體性、(三)全心的體性の效果統一、(四)實質・機能及び實質の本質する一組織としての心的構造をば明かに區別してゐる。發達心理學、特に全體性心理學への發展の意義に於ける發達心理學についてはクリューガー及び其の派の研究者より知られるを得、それは種々の領域に擴がつて居り、向して發生的全體性心理學の概念は既に實際的教育的意義を有するものとなつてゐる。殊にウェルナーは發達の段階及び發達方向を研究する任務を指示したが實際發達は有機的過程を意味する。

即ち「個人的並に社會的構造は有機的成長の意味に於て移る」。高い段階の個々の特徴を引來することによりて原始的のものは規定されず、各原始的段階は割合に完結せる自己生活の事情により非常に豐富なる有機的全體である。是に又各高い段階は單に與へることによりて前の段階から導かれ、根本的に新らしいものである。それ故に發達段階も従来方向も古き考察の仕方になしやうに物理化されてはならざつて、生活科學の意味に於て有機的に考へられねばならぬ。

【課題及び方法】 一般發達心理學の主要問題は例へば次の如きものである。感覺・表象及び感情の種々なる段階に於ける相互的關係についての研究、こゝに就て動物・兒童・原始人・精神病者其他一定の文化類型(ば藝術家)についての澤山の觀察が存在する。又特殊の觀察にては例へばウェルナーの所謂 psychosomata (相親的) と名づけたる事物の精神化があるがそれは從來人間化又は人類の概念により皮相的に表はされたものである。又感覺・感情・意志は低い有機體にては恐らく明瞭に分

たれてない、或は何れにしても高い有機性に於けるは
 佳の仕方でも述べられてゐる。更に問題は記憶、表象形成
 所謂直観像の現象、想起の特有なる變形、原始人の遊戯
 せる報告、児童の嘘言、精神病者の所作、表出現象、
 情愛等である。夢と遊戯とは児童・原始人及び精神病者
 の場合に現實價 Wirklichkeitsbezug の研究に導く。
 さて種々なる材料領域をば方法的に結び附けることは
 特にタウラーにより高調されてゐる。心理學は實に
 「隔離された、歴史的に制約される人間の個體」のみ
 を取扱ふものではない。各心の實狀 psychischer Tat-
 bestand は社会的及び發生的條件を含む。それ故に根本
 に於て多量なる心理學に於ける精神實狀 geistlicher Tat-
 bestand の「形質學的分解」 morphologische Analyse
 は「最良の場合にもほ不完全」であり、各個々の心的
 實狀は又「發生的に比較する研究」を要する。タウラー
 ガーの要請は全心的現實性に対する發達思想及び共同思
 想を組織的に探求する點に歸する。精神的なるもの、理
 論は人種及びその内的必然性に於ける人間の體裁の本質
 等及び文化的組織の社會發生的組織について法則科學
 に説明することにならねばならぬ。然るに一般發達心理
 學は漸くその精にいたつたのみである。従しましきとは個
 個の領域がその特殊の目的以外、上位の發生的問題に有
 用なる材料を供するに「層階級比較法を用ひること」
 にある。更に又發達心理學は廣く範圍の共通を要する。
 法蘭西派の觀察の下に於ては發達心理學に於て更に實
 證教育家にも亦有意義なる研究範圍が與へられてゐるの
 を見る。而して此の方面の従来の歴史が示す如く、偶然
 の觀察がなほ價值ある到致を與ふるものがある。

(予備稿)

文獻——K. Latsarus und H. Steinbo, Zeitschrift
 f. Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, 20
 Bde., 1850-52. W. Haud, Völkerpsychologie, 10

(タウラーの(發達心理學)——タウラーの(發達心理學))

18de., 1900-20. F. Kroger, Über Entwicklungs-
 psychologie, 1914. H. Hense, Einführung in die
 Entwicklungspsychologie, 1916. Th. W. Damm,
 Prinzipien und Methoden der Entwicklungspsy-
 chologie, 1921. G. Kofka, Handbuch der verglei-
 chenden Psychologie, I, 1922. F. Kroger, Struk-
 turbericht und die Psychologie (Ber. ub. d. VIII.
 Kongress I. europ. Psychologie, 1924); Über psy-
 chische Ganzheit (Neuropsych. Stud. 1, 1925).
發表教科 (32) expressive subjects (32) Darstell-
 ungsfächer

【京義及び補脚】 發表といふ語は教授學上は二重
 の意味に使用されてゐる。ヘルバートが事物の直接の直
 觀に對し、眼前に見るが如く物語ること、又は發達する
 ことを意味せしめてゐる場合が其の一つである。今日で
 は其の意味をひろめて、凡て肉面的に經驗することを或
 は運動(廣義に依り、或は運動の結果物に依つて、聽く
 ことの出来るもの、又は見ることの出来るものたらしめ
 ることを指し示してゐる。

右の意義に基いて發表教科は、手技的・言語的・音樂
 的・動作的四種に別れる。第一に屬するものは書き
 方・圖畫・手工・裁縫及び家事。第二に屬するものは語
 方・圖畫・手工・裁縫及び家事。第三に屬するものは樂
 器。第四に屬するものは運動・體操・體技及び武術等
 である。右の中、劇的表現は言語の上に表情・身振・
 所作等が加はる故、正しくは、之を言語的・動作的の綜
 合と觀なければならぬ。

【價値】 發表教科を尊重するに至つたことが現代の
 教育の一特徴である。發表能力を高める事が價値あ
 るばかりではなく、それを通つて他の重要な事が價値あ
 るばかりである。昔は限つた知識の二大科目と見做した
 ものであるが、前世紀以來心理學の研究が促進するに

至つて筋肉運動の精神生活の發達に對する重要性が認め
 られ、此の新たな認識が他の原因と相俟つて教育上發表
 を重んずるに至らしたものである。

【發表法】の發達期 (後編)

發表法 (32) expression method

人は幼時から、刺激に對應して反應する場合に、肉
 的發表手段を用いて居る。其の手段には、身振・言語・
 文章・圖畫・手工・其他種々のものがある(32) 發
 達期。此等各種の手段は教授又は學習に用ひ、思想感情
 を表現し、行動も模式を收得せしめんとする教式を稱し
 て發表法といふ。

發表法は、從來教授の模式が専ら児童を受動的に位置に
 立たしめ、他から知識を附與せるに對し、眞の收得は受
 動的經過と發表的關係と不可離の關係にあり、後の經過
 を踏んで初めて完成せられ、前經路は後の經路によつて
 確實生かたるに至るとの考から生じたものである。特に
 短時自己活動を原則とし、或は勞作の原理による教育は
 自ら發表の意義に重要性を加へるに至つた。

發表には發表すべき内容を必要とする。若し此の内容を
 收得した儘に發表するときは、價値少くも、之を再構
 成し、工夫創造の結果として發表する所に多くの價値を
 生ずる。發表の手段たるものには、夫々の形式、例へば
 言語には言語としての形式がある。幼兒の發表は此の形
 式を超越して居るが、長じては、此の形式を用ひること
 にも熟達するを要する。しかし、教授の模式としての發
 表法は、形式を手段とするが其の熟達を目的とするもの
 ではない。言語文章は何人にも正確を通じて用ひらるゝ
 手段であるから、發表法は自ら之を重視するが、又なる
 べく多様多様の手段に對し、習得を收得し、行動を學習
 するに際し、自主・創造・自己構成等の働きを進行する
 ことが許される。

文獻——E. L. Thorndike, Education, 1912.

(後編)

發明 (英) Invention (獨) Erfindung

【意義】 新しいものを創造すること、従来存在しなかつた新しい要素結合を行ふこと、などと言義されるが、眞の宣明の定義づけは甚だ困難である。又發明が、従来存在した社會の要素の新しい結合様式をつくり出すことであるの對し、發見は既に存在する要素結合を知ることであるから、つて、普通發明と發見(Discovery) (獨) Entdeckung とが區別される。例へば新しい機械の發明と此の化學的要素の發見と云ふ風に、併し此の兩者は相互に密接に關聯して居て、發明が發見を豫想することとは殊くない。

【發明の性質】 法律的に定義された發明は、新しさと novelty と有用性 utility と活動能力 ability to operate との三つを有しなければならぬとされる。發明品が如何に新しく、有用であつても、活動能力がなくては法律的な發明にはならぬ。

【發明と社會】 發明の社會に於ける意義を明かにしそのは、M. A. G. Fiske (1818-1903) があり、彼はこれを權限に對立させて、社會の二大原則としたのである。C. A. L. F. Ward (1841-1913) キーガン L. H. Morgan (1818-81) 等は發明が多量、最初の狀態からの種々の脱離から出發するものであり、此の點から考へると、權限と發明とに嚴密な區別をつけにくいといふ理由によつて、これに反對する。

【發明の心理】 ゲラトルト心理學の考へる所によれば、發明はインテンディタの言ふやうに其行錯誤の方法によつて行はれるものでなく、生物が一定の目標をもつて、それに対する過剰を見出しに探究する所に成るものであるから、此の間に過剰の經驗が、參加して居るのである。従つて發明が意圖的に行はれる場合には、それは「手段」の發見といふ形式を採る。何等かの理由によつて、目的物の直接の到達が阻まれた時、廻り路的

に之に到達する手段を作り出すことが發明である。

【發明と神祕】 發明は合理的探求によつて成就することもあるが、神祕インスピレーション (Inspiration) のやうな一種の神祕的過程によつて成立することも珍らしくない。神祕には次のやうな三つの段階がある。(一)問題解決への意識的努力 これは結局失敗に終るのであるが、併し神祕の来る前にこのやうな無益の努力がなければ、神祕は生じない。

(二)神祕の段階 これは多くその問題に對して心が全く無準備の狀態に居るときに、半無意識的に生じて来る。(三)神祕によつて得た所を社會的な形に整理し直す合理的反省の段階 これは但し、詩歌やうにこの操作が始まると必要のないものである。

【發明と教育】 現代社會では分業が極度に發達して居る結果、社會の各成員が同じことをすることを許されない、各人は他人と異つた行爲をせねばならない。それでなければ近代社會は成立しない、發明の心理的機制は今もつて明かでないが、現代社會の各成員はこのことを社會成立の必須的前提として豫定して居る。吾人は常に何か新しいことを計畫し、實行して居るのである。従つて教育に於ては、兒童の發明の能力を適當に伸ばすことが、眞の意味の社會化に合ふのである。これが成つて後、方、工業・手工等の創造的教科、理科・博物等の自然科に充分な注意を拂ひ、これを注人的でなく、開發的に教授することが必要とされる。

(教育雑誌)

「獨創の類」參照

文獻—J. G. Bourne, Les lois de l'invention, 1900, 1907. J. Peard, Essai sur les conditions positives de l'invention dans les sciences, 1928. L. H. Morgan, Ancient Society, 1877 (改訂版 1901). P. Werick, W. Köhler, Genial Psychology, 1929. E. Zepheris, L'Education fonctionnelle, 1931.

話し方及び聴き方教授

【國語教育に於ける位置】 國語教育の究極的目的が、言語及び文字に依る體験の表現と理解とにあるとするならば、話し方及び聴き方教授は、讀み方及び綴り方教授と同等で重要な位置を占むべきものである。されば、「小學校令施行規則」にも「國語(普通)ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシム、特に(尋常)小學校、於テ(初)發聲ヲ正シ、(又)言語ヲ練習セシム(之)」と云ひ、「總ノ教科目ヲ授ケル際ニ於テハ言語ノ練習及文字ノ書キ方ニ注意セシムコトヲ要ス」と述べて、更に國語科の教科課程に關しては、「日常須知ノ文字及文章ヲ普通文ノ讀ミ及書キ方、綴リ方、話し方」の四分科を規定し、話し方教授は各學年を通じて行はるべきことが明瞭に記載されてゐる。

【教授の實際】 然るに、高等師範學校又は師範學校の附屬小學校を除く一般の小學校に於ては、話し方を讀み方・綴り方・書き方と同様、一定の時間を定めて行つてゐるところは極めて少く、大多數は讀み方教授中又は綴り方の時間中等に挿入してゐるに過ぎず、一定の體系に依る獨立的分科としての取扱ひを見る事が極めて稀である。これには、今日の教授時數では讀み方・綴り方・書き方の外に話し方及び綴り方の時間を特設する餘裕がないと云ふ現実的な足障、並に話し方及び綴り方の取扱い方の困難さに基く研究の未發達と云ふ技術的な説明等が擧げられてゐるが、より根本的な原因としては、従来の國語教育が讀み方教授に偏り文字中心の思惟に統制されてゐたと云ふ機械的な偏向、並に話し方及び綴り方教授そのものに自然發生的な意識づけ認められなかつた云々消極的な事情とを指圖する事が出来るであらうし、更に、我國に於ける文字組織の複雑、並に標準語の具體的内容の未發達等、我が國語教育界自身に内在する特殊の條件も考慮されなければならぬであらう。

従つて、話し方及び聞き方教授の今後の發展の爲には、その意義目的の明確、方法の体系的樹立が要求されなければならぬ。

【意義・方法及び効果】 完果話しことと聴くこととは獨立せる存在ではなく、話しことは聴くことを豫想し聴くことは話しことを先行條件とするのであるから、話し方教授と聴き方教授とは別々に分離されたりは、寧ろ合一して取扱はれるべきものである。而して、話し方及び聞き方教授が、國語科の教材課程に於て獨立の位置を確保する爲には、少くも次の三つの要件、即ち第一には此の教授の不可缺性が、第二には此の教授に於ける教材の体系的性、第三には此の教授の効果が立證されなければならぬ。

先づ第一の要件に就いて見ると、現行の「小學校令施行規則」が此の教授の獨立を要求してゐることは上述の通りであつて、話しこと及び聴くことが聞くこと及び読むことに先行し、國語開始の基礎的條件となす事實から見て當然の前提と認めることが出来る。而も兒童は、未だ文字を知らざる就學年齢以前に於て、既に四、八〇〇語乃至一、〇〇〇語にも及ぶ多数の語彙を理解し得る能力を有してゐるばかりでなく、自語による發聲、話しこと及び聴くことに本來的な要求を持つて居る。斯くの如く、此の教授の獨立に對しては、極めて有實な教育的發展への可能性が具備されてゐるばかりでなく、漸かる言語的交渉を通じての話し方及び聞き方の教授、その具體的な形跡は教育教授の全分野に取つて必須的で、其の何れの點から見ても此の教授の不可缺性は充分に是證することが出来るであらう。

従つて、問題は第二の要件たる教材の体系的性如何に解決して置く。この點に於て話し方及び聞き方教授は、讀み方科・書き方科に於ける如き教科書を持たず、著しく客観性を缺いてはゐるが、上述せる如き兒童の本來的

な要求に注目するならば、彼等の日常生活に於ける多様な細微、各種の教材等、課外讀物乃至は此等に基づく兒童自身の創作等、教材選擇の領域は無限であり、夫々の地方・學年に応じて、教材體系の樹立を試みなくては必ずしも困難ではない。勿論、高學年兒童に對しては低學年兒童よりも、より高度な形式・内容の教材を準備させるべきことは云ふまでもないが、それと共に、話し方を言

に聞き方へと連絡させる爲に、話し兒童に對しては資料の準備、實際上の注意、實際後の整理等、聴く兒童に對しては期待觀念の喚起、同情と共鳴、結果の總括等に就て實際指導することも忘れられてはならない。いま話し方の教材として資料選擇の一般的規準を示すならば、第一の原則なるも、國民性に適つたもの、道徳的に合理的なもの、活動的・造形的なもの、兒童の生活に觸れたもの、興味あるもの、變化に富むもの、藝術的なもの等の諸條件を擧げることが出来るであらう。

最後に、此の教授の特效に依つて齎されるべき効果性に関して、次の諸點を擧げることが出来る。第一に、國語教育の主要な目的の一つである標準語の陶冶は、此の教授に於て最もよく果され、方言・訛語、發音の差・不明瞭等が矯正されるばかりでなく、第二に、話し方に於ける技巧的な方面(音聲・態度・身振・表情等)に聞き方に於ける技術的な方面(注意の集中、要點の把握)への修練が得られ、各學年の教授に對して重要な修養を齎すであらう。第三に、此の教材は本來、兒童各自の體性や發展趨取であるから、教師は夫々の兒童に就ての個性を觀察し得る便があるばかりでなく、兒童自身も亦相互の理解を深めることが可なりである。

【語教育の原理と實際】(昭和三年)、「總論教育の原理と實際」(昭和三年)、神保悟「語言學の研究と實際」(昭和六年)、神保悟・菅澤千里「國語發音アクセント附屬」

【昭和三年】 丸山林平「國語教育學」(昭和三年)、小林佐郎「小學校に於ける語方」(新大東報「國語教育」(昭和三年)、昭和九年)、相澤徳司「話し方の指導研究」(昭和三年)、岡山縣師範學校附屬小學校「實地訓誨法と語法」(昭和十一年)、佐久間三「現代日本語の表現と語法」(昭和十一年)、岩間九郎「話し方教授體系」(岩間九郎「國語教育」昭和十一年)。

バーナード

【生涯及び事業】 アメリカの偉大な教育改革家・教育行政家、マンと並び稱せられる。一八三〇年イェール大學卒業、暫く法律を學びアサカデーの教員をした。一八三五年から二年間、ヨーロッパの社會施設及び教育施設の視察旅行を爲し、特にカヴグイルにフェレンベルグを、ドイツ・スワイスにベスタロウイ氏の教育家を訪うて大きな影響を受けた。一八三七年歸國するとコネティカット州立法議員に選ばれ、感化事業と教育とに盡力し、三八年同州の教育局長となり、四年までの間に教員養成の學校を設立し「コネティカット小學校雜誌」(Connecticut Common School Journals)を發行し、同州教育組織の基礎を定めた。一八四三年から一八四九年迄ロードアイランド州の教育改善に盡力し、ヨーロッパ諸州に就いて著るしく得られてゐた同州の教育を高めるのに大なる功績を擧げた。即ち一八四五年には同州教育を興したるがこれはアメリカの州教育の嚆矢であるといはれる。その他諸處に同會館を建て、教員及び一般民衆の爲の通信雜誌を創刊し、また教師と生徒とが共に都市から都市へ旅行しつゝ、教育法の模範を示す旅行視察學校を行つた。一八五一年再びコネティカット州教育局長となり、一八五四年に新設された師範學校長を兼ねた。一八五四年渡歐してワレム式の幼童園を見、アメリカにこれを紹介した。「アメリカ教育促進協會」(American Association for the Advancement of

Education)の創立に力をつくした。一八五五年に「コネティカット小學校雜誌」を發行し、同州の教育を興したるがこれはアメリカの州教育の嚆矢であるといはれる。その他諸處に同會館を建て、教員及び一般民衆の爲の通信雜誌を創刊し、また教師と生徒とが共に都市から都市へ旅行しつゝ、教育法の模範を示す旅行視察學校を行つた。一八五一年再びコネティカット州教育局長となり、一八五四年に新設された師範學校長を兼ねた。一八五四年渡歐してワレム式の幼童園を見、アメリカにこれを紹介した。「アメリカ教育促進協會」(American Association for the Advancement of

Educationの組織に力めて一八五五年その長となり、同年「アメリカ教育雑誌」(American Journal of Education)を創刊して二十六年間編輯した。一八五八年ウエスコンシン大の校長となり、同州にも州立師範学校を設立した。一八六五年メリーランド州アナポリスのセントジョージンズ校の長となる。一八六七七年合衆国教育委員が初めて設置されると初代の委員となり、合衆国教育司の組織に努力してその事業の大綱を定めた。合衆国教育司の行政官として教育改善を實行した方針を著してある。一八七〇年職を辭して、教育行政官としての活動はこれだけで終つたがその後も著述に活動した。

【教育思想】 パーナーの事業と教育思想とは切り離すことが出来ない。彼はコメニュークス・ムッパ・フレイムル、スタコフツ等の教育思想や、ヨーロッパ各國の教育事情をアメリカに紹介し、教育の一般問題のみならず學校建築や施設事情等にも互る著しい著書論文を執筆して多くの創始的な意見を寄與したのみならず、或は教育者として或は教育行政官として教育改善を實行に移した。彼は十九世紀に於けるアメリカの殆どあらゆる進歩的教育運動を指導し又はそれに關係した。

【著書】 School Architecture, 1839. National Education, 1840. Education and Employment of Children in Factories, 1840. Normal Schools and Teachers Institutes, 1850. Normal Schools in the United States and Europe, 1857. Elementary and Secondary Instruction in Switzerland, France, Belgium, etc. English Pedagogy. French Teachers, Schools and Pedagog. German Teachers and Educational Reformers. Kindergarten and Child Culture Papers. Pestalozzi and Pestalozzianism, 1861. Superior Instruction in Different Countries.

(原書題)

文庫—H. S. Morse, Bibliography of Henry Barnard, 1897. Educational Labors of Henry Barnard, 1898. E. G. Carter, A History of Education in the United States, 1906.

鼻の衛生

【解剖及び生理】 鼻は前後に於て、外鼻・鼻腔・副鼻腔からなる。外鼻は顔面の中央に在り、人種的に特徴ある形を示す。其の基礎をなすのは骨及び軟骨で、外面下方には前鼻孔を過し、其の前縁を鼻尖、兩側を鼻翼と稱し、左右鼻翼間の隙部を鼻樑、背部を鼻背と云ふ。鼻樑は前方は鼻軟骨、奥の方は骨で覆われ、後方は後鼻孔を經て咽頭に達する。鼻樑は中央に存する鼻中間より左右に、又、左右の側面より斜曲の様に中間に向つて隆起してゐる上中下三個の鼻甲介に依つて上中下の各鼻道に分けられるが、前甲介と中間との間には小凹部を、之を嗅位と云ひ、その上部を嗅裂といふ。下鼻道の前縁に近く鼻袋が附き此の袋状くは鼻が水洩となり、流涕軟軟を誘ふ。鼻腔は組織学的には顔面上皮及び鼻膜を有する鼻粘膜で被はれてゐるが、最上部へ上鼻甲介及び之に對する中間の上部の粘膜炎は嗅上皮を有しや、呼吸灰白色を呈し嗅管と稱せられ、其の大部分の着色した呼吸部と區別する。鼻甲介は血管に富み擴張し易い。副鼻腔とは、樹状回鼻腔後上方の樹状回内に在り、前副鼻腔(上方の前副鼻腔)に在り、上副鼻腔(ハイキア氏腔)兩側方の上副鼻腔内に在り及び、篩骨内の篩骨蜂窩を云ひ、鼻腔、殊に主として鼻道に開口し相通してゐる。

鼻は呼吸道の入口であり、嗅覺器官であり、又言語器官に對するといふ三つの生理的意義を有する。(一)鼻腔中、呼吸部は暖氣を温め、適度の濕氣を賦與し、鼻毛及び顔毛上皮に依つて塵埃及び細菌を濾過する。(二)嗅形の上皮に揮發性又は刺激性を有する物質の氣体乃至微小體が

達すると、嗅細胞が興奮し、この興奮が嗅神経を經て中枢に傳達され、嗅覺を生ずる。(三)鼻腔は、聲帯に發し噴霧・咽頭・口腔等と構成した管腔に對して共鳴器となつて發音に音色を與へる。従つて鼻腔に閉塞が起ると體實鼻聲となり、口蓋に孔が開き又は軟口蓋が麻痺した時は同致鼻聲が生ずる。

【鼻疾患】 鼻の病的興奮として、鼻閉塞・鼻汁漏出・惡臭・嗅覺障礙・言語障礙・出血が數へられ、疾患としては、皮膚病・畸形・變性疾患・傳染性疾患・神経性疾患等が挙げられる。

嗅覺障礙には、第一に嗅覺減退 (Hyposmia) と嗅覺喪失 (Anosmia) とあり、原因により中樞性・嗅神経性又は其の傳達経路又は嗅中脈に障礙を起す所の器質性其他原因による、末梢性鼻閉に炎症・腫瘍が存し、空氣が嗅部に進まないために起る呼吸性嗅覺障礙と、嗅細胞が破壊されて起ると推測される、真正嗅覺喪失、機能的ヒステリーにみるごとき) とに分けられる。此の外客觀的刺激に合致しない幻嗅・錯嗅が精神病的症狀として屢々みられ、また、嗅覺自滅 (Eupresmia) が経年・月細・ヒステリー等に關し起る事がある。

鼻閉塞は鼻腔が狭小となるもので、鼻炎・鼻中間異常・腫瘍・腺腫等と關してみられ口呼吸を他儀なくせざるものである。細菌 Nasoburium, Sphingaria は外傷・鼻腔内損傷・傳染病(マラリア・チフス等)・血液病(貧血・紫斑病・壞血病・白血病等)・循環器疾患・中等等に關しみられるが、又、原因不明で慢性性に成るもの、月經の代りに來るもの(代償性血腫)もある。慢性性血腫は、軟骨質鼻中の前部、所謂キーゼルバハ氏部位に好發するもので、此の種の堅直した血管が、噴嚏・頭部充血・炎症等により破裂する爲である。細菌は多くは細菌、時として兩側に來り、強度は種々である。細菌の部位に當つては、本質は両鼻腔と原因とを確診

すべきであり、他疾患の症状として来るときは基礎疾患の治療が必要である。併し、局所の虚脱として鼻腔にガーゼ検査をなし、局所を壓迫する事で止まる事が多いから、家庭や学校に於ては先づ安眠剤と共に此の虚脱をなし、経過をみるべきである。たゞ、却血多量の場合は貧血・失神を起す慮があり、又鼻血が重大疾患の徴候なる場合もある事を考慮すべきである。数多くの鼻疾患中、教育の關係が比較的著なのは鼻炎・副鼻腔炎・腺樣體腫である。鼻炎は急性と慢性とあり、前者は通常所謂鼻風邪・急性傳染病インフルエンザ・麻疹・猩紅熱・丹毒等・肺炎や制性薬物の吸入等に依り起り、鼻粘膜腫脹・鼻汁多量その他の症状を起す。後者は慢性肥厚性鼻炎・慢性萎縮性鼻炎と分けられる。肥厚性は結核が原因・増殖する或る名がされたもので急性鼻炎の反面により起る事が多い。萎縮性は逆に鼻粘膜其他が萎縮するもので、著眼症に續登し又不適當な甲介切除手術後に發する事が多い。

著眼症とは、副鼻腔の炎症性疾患で、膿性分泌の著るしきものを云ひ、其の起された部に依つて上顎副鼻腔炎（之が最も多い）、前頭副鼻腔炎等と名附られる。之も急性と慢性とに分けられ、前者は比較的容易に治癒するが後者は多く場合手術を要する。原因は、鼻炎を生ぜしむる諸因の外、顔面其他の上顎歯疾患を挙げらる。腺樣體腫即ち鼻腺體の炎症に存する明顯腺體が其の周囲の淋巴組織と共に腫脹大したもので、狭義の鼻疾患ではないが便宜上此處に述べる。原因は性質、殊に腺病質に歸せられる事が多いが、又此の部炎症を反覆起出し、又は急性傳染病の結果なる事もある。此の腺體増殖とその分泌物の爲鼻腔が狭小・閉塞するたれば呼吸不能となり、口呼吸をせざるに至る。然るに口呼吸は於ける酸素の量は約二割鼻呼吸の場合より少く、又、鼻呼吸に於ける如き酸氣に對する清淨・減温の機構が行はれず、其の上口呼吸は不自然なため半意識の努力を要する。これらの結果、言語は閉塞鼻聲となり、睡眠が妨げられ、注意散漫所謂鼻性注意散漫症 Attention deficit、副鼻腔腺體を來し中心に不活潑となる。其の外、鼻列不全・呼吸器疾患・中枢疾患・全身の營養不良等を起し易い。時として、夜尿症がこれによる事もある。治療法は専門醫による切除手術であるが、比較的簡單で危険はなく、之に代り心身發育が改善された報告が多いから躊躇なく受くべきである。

【教育の關係】 教育の意義の最も大なのは、前述の腺樣體腫であるが、これは鼻閉塞を招來して習慣性口呼吸を強ひてせしむるからである。副鼻腔の理由により、鼻炎・就中慢性肥厚性鼻炎及び著眼症の如きも、局所の不快感・頭部其他と共に、教育効果を減する事が屢々である。併し他方、實験的の大度管其他の影響もあつて、些少なる鼻の異常を治癒に考ふる事もみられる。これは神經質の兒童に多い。両親や教育者は、すべて以上の場合に専門醫の意見を尊重して、適當の處置をなすが必要である。其後、眞珠味酸眼炎は不治の事多き故、職業指導上の注意を要し、又、鼻根虫寄生に際し、用ひられるコカインは、反復使用する事により中等に陥る危険が多い事も戒心すべきである。

保己一（オキイチ）
支那（支那）
保己一は幼名を真之助といひ、其國兒玉郡保木野村百姫新野村其御の子として生る。宣統三年（一九一〇）、五歳のとき、病んで明を失ひ、名を辰太郎と改む。寶曆八年八月（一八八七）、十三歳にして江戸に由り、兩宮檢校預一の門人となり、翌九年より、歌書・物語を辰原宗直に、「小學」「捉鼠録」を用ひ爲書林に就いて學んだ。ついで神宮・伴舟・壽喜等にしも書を著し、同十三年、兼分の位に就んで保木野一と名を改めた。明治六年（一八七三）、御宗

因の勤めに従ひ、寶茂園の門に入つて六編史を學んだが、就學中歲にして眞清語を、安永四年正月（一八二五）、歲三十にして句言に進み、更に名を改めて保己一と稱し、天明三年（一八二二）、三十八歳で檢校に進み、この年、日野資枝の門に入つて和歌を學んだ。寛政五年二月（一八〇三）和學塾進所の設立を出願し、年の七月二十三日に許可あつて敷地三百坪を龜町其六番町に購はれ、十一月より會讀を始めた。越えて同七年九月より、講談所水鏡平宣として年々金五十兩づゝを下付されることとなり、保己一からは數回「御書類從」四十三巻を奉り、獻上した。爾來、和學講所の事業と「御書類從」の刊行に全力を注ぎ、幕府の厚賜の下に著々仕事を進め、身を終ふ迄三十年間働むところを知らなかつた。この間、寛政六年に盲人一應取締役を仰付けるれ、享和元年には一應取締職となり、文政四年には總檢校となつた。

文獻——「攝政堂場先生傳」・「坊前總檢校年譜」の御書類從「御書類從」所載、明治和書「日本教育史資料」卷十九（明治三十五年）。

齒の衛生
【解剖及び生理】 身體中最も堅牢な組織で、形は錐體形。上下の顎骨の齒槽突起上らに牙狀に並列し上下の齒弓を形成する。各面に齒冠・齒根・齒根の三部を區別し、頸は冠と根との境界部で、齒根に包まれて居る。組織學的に各齒は象牙質・骨質象牙質・珐瑯質よりなる。象牙質は齒牙の基礎をなすもので、外面に向つて冠部は珐瑯質に被はれ、根及び頸部は骨質象牙質に被はれ、内部には齒髓を有し此中に齒髓が入つてゐる。齒髓は淡紅・靑色の物質で血管及び神經に富む。齒の生理的意義は咀嚼作用を主とし、發音の調整にも與るに在る。動物では攻撃防禦に重要であるが人類では其の意義は薄い。

【齒牙發生】 齒は發生的に乳齒と永久齒に分けられ

ハナヲ（鼻病）ハノエイセ（鼻の色）

學にて哲學博士の學位を得、七九一八六年シカゴのパー
 ナイスト神學校のヘブライ語教授となり、後八四年以
 降十五年間シカゴ夏期學校並に通信學校の「レター
 ・カレッジ」の總務の校長を兼務し、八六年イェール大學
 ・ムニッヒ大学の校長を兼務し、九一年シカゴ大學キリスト教
 又同大學初代の總長となり、一九〇六年歿するまでその
 職にあつた。

〔著書〕 彼は初等教育・成人教育に力を盡し、又神
 學校教授としても、大學總長としても貢獻する所が多
 かつた。同大學の組織は州立大學の最も典型的なものであ
 つた。その對策上の主要點は(一)大學を大學院 *University*
College と學部 *undergraduate college* とに分ち、學
 部四年を前期、後期の各二年とし、前期は中等教育の總
 括、後期は大學院研究への手引とした。(二)學年を三月月
 毎四學期に分ち、進級を四度とし、校舎・設備の利用と
 學生の便宜計つた。(三)學生の注意集中のため毎週四時限
 乃至五時限の學課三個乃至四個を一學期中に履修した
 る。(四)大學擴張講義と通信教授とを共に正規の學習と同
 等に取扱い、(五)兩版部を確立し、教科書・參考書な
 どの入手の便を計つた。(六)他校と連絡し、進歩的な監
 督・標準化により學部後期或は大學院への編入の道を開
 いたつたのである。

〔著書〕 *Beligion and the Higher Life, 1904,*
The Trend in Higher Education, 1905, (Germany)
 文獻—*F. W. Goodspeed, William Rufus Har-*
per, 1908.

母の會

〔意義及び種類〕 家庭教育振興の氣運に伴ひ、親の
 再教育の一つの機關として母を會員とする各種の團體が
 盛に起るに至つた。その中には特に母の會といふ名稱を
 冠しないものもあるが、總括して母の會と見做すこ
 とが出来る。その成立關係から二種類に分ち得る。即ち

ハノノカイ(愛の會)——パピロニア(パイロニアの會)

母自らの自覺によつて作れる自發的相互的のもの、母
 を對象とする成人教育施設として、夫々の主體によつて
 作られるものである。前者は大體に於て少數會員の自
 己救養機關として、その規模も小さいのが普通である。
 後者はその總行士多數の母を集めて、その目的を廣く行
 き届かせんとするところから、規模の大きい母の會であ
 る。その主體の種類によつて分別すれば、學校が主體とな
 つてその兒童の母を會員とするもの、社會教化團體
 が主體となつて廣く一般の母を會員とするもの、婦人團
 體の一活動方面として行はれるもの、市町村を單位とし
 て、特に母の教育のみを目的として組織せられるもの等
 である。その主體の性質に依りて會としての形態を異に
 するところあるは業よりであるが、母の自覺を促し、勇
 気としての知識を授け、その家庭教育を向上せしめよ
 うとすることに於ては一つである。更にその活動に就て
 見れば、講習・講演・實習・見學・相互研究等に分別し、
 多くはこれ等を併せ行つてゐる。

〔現状及び將來〕 現在我國に存在する母の會の總數
 を精確に知ることは困難であるが、昭和十年十二月現在
 の文部省社會教育局の調査によれば、救養を目的とする
 婦人團體の數九、九二七となつて居り、この婦人團體の
 中には女子青年團の如きものは含まれてゐないから、大
 體に於て母を會員とするものと見ることが出来る。従つ
 て此の數を以て母の會の數と推定せられるのである。兎
 に角全國に及び母の會の多數に於てある。その中には
 キリスト教主義(「全國母の會」の如き國際的母の會に加
 盟してゐるものもあるが、大體に地方的または學校中心
 等のものである。しかもその全體の趨勢はどこまでも母
 自らの救養を中心とする受動的活動であつて、學校教育
 に、社會教育に、また社會事業等に對する母としての團
 體を以てする積極的活動は極めて弱い。

親の教育活動として世界的に最も著名なるアメリカの

「全國母親及び教員會」*National Congress of Parents*
and Teachers は、その初めは小規模なる母の會合から
 生れたものであつて、一八九七年、その名稱も始め「全
 國母の會」*National Congress of Mothers* といひ、後
 今日の如く擴張せられたものであるが、この會の如き積
 極的活動をなす母の會に、我國の母の會とは、少くも現
 在に於てその能を興にしてゐない。母の自己救養が母の會
 の主要問題たることは言ふまでもないが、わが母に及ぼ
 す教育上の影響が、家庭外各方面から與へられること目
 日に増し加へられつゝある今日、母としての切實なる
 關心が、家庭外の諸教育問題に内づかざるを得なくな
 るのは當然の趨勢であつて、母の會の意義も亦次第に擴
 大せられてゆくであらう。(前掲三)

パピロニアの教育

〔意義〕 世界最古の文明國としてエジプト
 と相並び、その後世に及ぼせる影響の度に於ては遙かに
 エジプトを凌いだパピロニア *Babylonia* の教育は、一
 般民と上層民との間に於てかなり懸隔が存してゐた。

「一般民の教育」 一般民にあつては、古代民の常と
 して、教育は父母の手に依つて各自の家庭に於て行はれ、
 特に父親は、實際的な家庭をその子弟に傳へたのであ
 る。但し彼等の世襲制は必ずしも嚴正なものではなく、
 貧困者に所謂見習公に起り、地を賣り、身につくべく
 他家に所習見習公に起り、地を賣り、身につくべく
 ラマス兩河に依つて開かれた繁華の地パピロニアに商業
 が榮えたことは當然であるが、國部の除自と共に商業が
 盛となり、且又自國の自然産物たる粘土・漆に併せて四
 國の各地より輸入した金・銀・銅・鉛等を材料とする各
 種の手工業は注目すべき發達をみてゐたのであつた。従つ
 て此等の業に當つてゐた一般民の家庭教育が著るしく實
 際的影響を帯びてゐたことは疑の餘地がない所である。
 「上層民の教育」 上層民即ち王族貴族並に僧侶・書

パブリック (Public Schools)

記などの子弟も、その幼少時代は家庭に於て教育されたが、青年期に入るや彼等は特設の學校に過學した。此種の學校は宮廷及び寺院に附設されたものを主とし、時に私塾的のものも亦存在したが、既に紀元前三千年の昔に遡り得る教育の發達してゐることから推せば、此種の學校が古代より發達してゐたことは明白である。その修業年限に就ては明かでないが、「青年期初期より成年に至る迄」と規定せる記録は長期に亘つたもの亦存在を示してゐる。その教科目は、読み・書き・算術の基礎的・普遍的のものより透視術・占星術・天文學乃至醫學・音樂等の類にも及び、俗信の子弟は特に諸種の宗教教を學べられた。注目すべきことはこれらの學校に女子の入學が許せられた記録が存すること、此點は古代史としては異例に屬するものと云ふべきである。これらの學校一般は壯大な文庫乃至圖書館を有し、中には特別な研究者・技術家のための研究機關を更に附設したのもあつた。而してこれらには凡て上層民の子弟に開放されてゐたものであるが、他は、貴族の子弟は特に弓術・騎馬乃至遊樂を偏重するの例を數はれた。

【パピロニアの文化及びその影響】 以上の諸點を顧みるとき、古代パピロニアに何故かの世界最古の大法典たるハムラビ法典が制定せられ、六十を基数とする六十進法及び各種の度量衡法が制定され、且又算學・天文學・生學等が發達し、さらに注目に値する各種の宗教文學が生み出されたことが理解し得られる。これら諸文化は、アッシリア(全面的に)、エスキムル(宗教)、フェニキア(藝術・商業)、ギリシャ(文學)に各、影響を興へ、特にエスキムルには重大な影響を及ぼしたのである。併しながら、彼等は餘りに多量な實用的効果を早急に求め過ぎた。この傾向はエジプト乃至アッシリアのそれと全然同じである。従つて諸技術はある程度以上の發達をみず、遂に進歩的な宗教心の退治に依つて生み出された所謂哲學學術

の進行するに至つたのである。蓋し彼等の學術教育は宗教と密接な關係を有し、且つ學校乃至研究所に於ける研究法もまた機械的・經驗的の域を脱しなかつたからである。(中略)

文獻—L. Dorn, Das Erziehungswesen im Alten Testament und im antiken Orient, 1892. R. Meiser, Babylonien und Assyrien, 1900-05; Die Kultur Babylonien und Assyrien, 1925. H. Brinker, Die babylonische Geisteskultur, 1918. **パブリック・スクール** (Public schools) 【沿革と定義】 イギリスには古くからグラママー・スクール Grammar schools と呼ぶ大學校があつた。ケンブリッジ大學及びオックスフォード大學入學準備のため古傳的教育を施してゐた。所が近代科學の進歩、産業の革命、それに伴ふ中流階級の特異等の影響をうけて、

それらの學校のうち近代生活に必要な近代科學・近代語をとり入れ、地方の實際的要求にも應ずる近代的前向をとる學校が現れて來た。これが今日のグラママー・スクールである。これに對して近代科學を加味しながら、能くまで古典的教育の傳統を固く守る一類の學校があつた。これが今日のパブリック・スクール(公衆學校又は公學校)である。これらの古い歴史をもつ傳統の階級的の學校に對して、一九〇二年の教育令に基き地方當局によつて設立された民衆的中學校が公立中學校地方當局による。パブリック・スクールはイギリスに於て重要な位置を占むるあらゆる方面の指導者養成の最高機關たるケンブリッジ大學及びオックスフォード大學と密接な關係をもち、イギリスに於ける典型的な傳統的中學校である。そのうちでも特に有名なのは、ウインチェスター(一五九三年)、イートン(一四四〇年)、セント・ポールズ(一五〇一年)、シェルズボリー(一五五二年)、ウェストミンスター(一五六〇年)、マーチャント・テイラーズ(一五

六一年)、ラッビー(一五六七年)、ハロー(一五七一年)、チャーターハウス(一六一二年)の所謂九大パブリック・スクールである。一九三三年のパブリック・スクール年鑑によれば一六校が数へられてゐるが、各學校の名稱はラッビー又はスクール又はグラママー・スクールと色色に呼ばれて一定しない。パブリック・スクールの實質上の定義を求むるならば、その學校長が校長協議會 Headmasters' Conference の會員たるの資格を有する學校といふ性はない。この協議會の會員たるの資格には次の如き條件が定められてゐる。(一)學校の組織が充分であること、(二)學校管理團體及び學費であること、(三)生徒の一定數がケンブリッジ及びオックスフォード兩大學に入學すること、(四)生徒の大部分が中學校本科修了試験に合格すること。

【經費】 パブリック・スクールは國家及び地方當局の補助金を受けず、一五〇磅乃至三〇〇磅の高い授業料と進金・寄附金によつて經營される財團學校であり、はば上述及び中流の富裕な子弟の教育にあたる特殊の階級的教育機關である。しかし補助金交付制度が有されてから、補助金をうけるパブリック・スクールも少數あるが、補助金をうける學校は補助金交付規定によつて、一般子弟の教育機關たる公立小學校同身者のために收容職員數の二五%に當る無償附帯を設けねばならぬことになつてゐるのである。かかるパブリック・スクールは必ずしも富裕な子弟のみの教育機關とはいへない。

【目的と組織】 パブリック・スクールに入學するには特別の準備學校に於て準備教育を受け一定の入學試験に合格しなければならぬ。普通十三歳位を以て入學し、更に十六歳級第一次試験たる中學校本科修了試験を受け、更に十八、九歳級第二次試験たる中學校高等修了試験を経て大學に入學する。パブリック・スクールは夫々獨自

の自主的教育を行つてゐるので美滿した一定の學科課程といふ如きものはない。しかし大學を中心として組織された文部省認定の試験團體によつて行はれる第一次・第二次の檢定試験によつて自ら標準化されてゐる。寄宿制學校たることを特色とするパブリック・スクールは、學科内容の如何よりも寄宿生活に於ける共同訓練に傳統的の特色を發揮しようとしてゐる。パブリック・スクールの進修指導と職業指導とを目標とするアメリカのハイム・スクールとは最もよい對照に於て、イギリス人の理想たる紳士道と基本とする全人格的陶冶、高雅な品性の修練を教育目的とする。従つて人格・識見に秀でた賢長(教師)の實踐的指導による嚴格な寄宿生活、洗練された共同訓練による身心の鍛練が特に重視される。

パブリック・スクールの組織は多様多様であるが、通常下級・中級・上級の三段階に區分され、更にこの三段階に於て最上級の第六 form に至る。第一 form から順次に進んで行く。更に各 form の間に生徒の進級を圓滑にする爲め中間 form が設けられる。A year school, remove, transition など呼ぶ。語學・歴史等の普通學科は一般に form に於て教授され、之を form subject といふ。學科 form と form を合併して教授される。これを block といふ。數學・自然科學などの學科は form を更に細分して教授される。これを department といふ。その學科を department といふ。入學試験にも普通入學試験と入學學分試験との種がある。普通入學試験に合格した者は最下級の普通學科に入學するが、入學學分試験に合格した者は學分を免れられる他に、より上級の學級に入學することが出来る。以上の如き組織は生徒をして各自の能力に適應した學習と進級を可能に必ずしもである。従つて各 form の生徒の履修科目は必ずしも一樣でなく、又年齢も一定してゐない。下級・中級を修

了して第一次試験を受け、上級は適例古典科と近代科とに分れるが、これを修了して第二次試験を受ける。教授時間も殊であるが、寄宿舎は學校の内にあるので學校生活と生徒の生活全體であるから、教授時間と自習時間と運動時間との關係がよく調整せられ、それが季節によつて適當に變化する。ラグビーは學校に就てみれば一週六日授業とし、そのうち三日間は平日授業の七時間、他の三日間は平日授業と同時間。平日授業の午後、於て自然科學の研究、音樂・演劇・射撃・學問・水泳・ラグビー・サッカー・テニケットなどの練習、各種の對抗競技が行はれる。

【イギリスの教育】の項參照。

(上級部)

文獻—C. Norwood, The English Educational System, 1928. J. P. Wilson, The Schools of England, 1928. L. L. Knaul, Comparative Education, 1933. H. Davis, The English public School, 1931. E. Perry, The Year Book of Education, 1934. Public School Yearbook, 1934. P. Meisner, The Reform des englischen bisheren Schulwesens im 19. Jahrhundert, 1928. L. H. Paine, Public School, their Failure and their Reform, 1932. A. Wrench, Public School life, 1922.

演習新

但馬國豊岡藩士所屬藩校の子弟に生れた。初めより教育行政として新政府に出仕し、時には文部省に於て、或は帝國大學に於て教育行政上で業績を残した。その最知は明治五年三月(1872)文部省第十二等出仕として任官し、翌年ヨーロッパ留學。明治七年三月東京府成學校監事となり、同十年には東京大學總理事、大學院總主幹となり、大學教育の創設につとめた。明治十三年四月文部省書記官となつて大學に離れ、翌年專門學務局長となつて、高等師範教育機關の運用に當つた。明治十八年

東京大學副總理を兼任、學務取調のためヨーロッパへ遊學。同二十年歸朝。同二十二年元寇義演官兼任。同二十三年貴族院議員となる。明治二十六、二十七年帝國大學校長として就任した。同三十年十一月文部大臣となり翌年一月十二月迄在官した。明治三十八年二月再び東京帝國大學校長となり、同四十四年縣立顧問官、兼ねて東京帝國大學總長となり、東洋雜誌を創設してその重責を果した。大正十一年樞密院副議長、同十三年樞密院議長となつた。明治四十年男爵、大正十年伯爵をその功によつて授けられてゐる。大正十四年九月七十七歳にて没した。

(編者註)

文獻—今井登太郎著「大學教育の功勞者」としの道尾新先生(1919)原書、第百七号。

ハーモニー (和) harmony (和) Harmonia

(和) harmonia

【音義】 廣義には印象が美的統一をなす一切の感情を包含しむるを云ひ此の場合には調和と譯す。色彩の調和と同じ如きはそれである。音樂上は義には、メロディ・リズムと共に音樂の三要素の一つとせられるもの。調子を異にする音の同時的結合の謂を云ふ。此の場合には和聲と譯される。音樂理論上和聲學と云ふは此の方面のうち特に和絃を基礎としてその相互連絡の方法を論じ、與へられたメロディに調和する和聲を助する方法を研究する部門であり、特に與へられた低音に和聲を附するのを適委良音 thorough bass と云ふ。之に對して以上の與へられたメロディを融合せて和聲的效果を生ぜしめることを研究する部門と對法法と云ひ樂義の和聲學と對立させられる。

【和絃】 西洋の近代の音樂に於ける和絃は和絃を基礎として論ぜられる。和絃の中で音樂理論上基本的とされるものは長二和絃(假設數々)と云ふの三音の結合、例へ

ばローランドと短三和絃振動数(10:12:15)の三音の組合、例へばローランドとである。此等の三和絃から導かれるものとして他の三和絃及び四音以上の和絃も用ひられ其等の結合によつて和絃が構成せられる。和絃が如何にして和聲の單位として用ひられ得るかに就て調音代理説なるものがある。例へば長三和絃を例に取つてみると、これは振動数なる調音の第四・第五・第六部分音にあたり、それらの先音として1・2等の音を成立せしめることあるから全體としての印象は振動数1の調音に類似してゐるのである。短三和絃は長三和絃の單位として備くといふ説である。短三和絃は長三和絃の變化したものと見なす考へ、振動数切なる共通の上音を共有し従つて其上音を代理すると見る説とある。和聲をかゝる二重の基礎に基ける説を和聲學上の二元主義と云ふ。

【和聲と音樂の發達】 西洋近代の音樂に就ては上述の如く和聲は三要素の一として認められてゐるが、他の音樂に於ては必ずしもさうでない。多くの未開民族の音樂、日本音樂、西洋古代の音樂は之を缺いてゐる。ヘルムホルツ H. v. Helmholtz (1821-94) は音樂の發展を三段階に分け、同音并疊(モノディ)のみを音樂、例へば古代メソポタミア。此場合はメロディーは音程に従順し、多音音樂對位法的、中世、和聲音樂(現代)とした。和聲が用ひられる様になつて、始めは協和音として許されてゐたのは八度である、次に五度四度、最後に六度三度が許されたのである。

【和聲と教育】 マーセル J. Meusel に依ると和聲に對する感は高知・不協和の區別、和絃を全體として把握すること、和絃を成分的分析すること等の能力より起るとする。その中第一のものはレシヨア(Resonanz)である。その中に含まれる此の方面の研究は感である。初等教育に於ては専ら單音唱歌が用ひられる故、和聲は直接教授の目的にはならないが、メロディーの教

育の音楽をなすものとして重要視される。マーセルは、理論教育としての和聲學も同様の規則が盲目的であり、效果ある作風に導かないと批難してゐる。(『教育の中心』)

文獻——H. v. Helmholtz, *Lehre von den Tönen, pfindungen, 1863* (On the Sensation of Tone, translated by A. Ellis, 1912), J. Meusel, *Principles of Musical Education, 1927*.

早川正紀

早川正紀(1876-1930) 文藝家(小説家)。

【生涯】 教壇南學館の創設者。姓は早川氏、諱は正紀、字は子剛、幼名は岩之助、後に伊集原、更に八郎左衛門と改む。號を樂水齋といふ。本姓は和國、明和三年(門)1786、二月二十八歳にして早川正則の後を嗣ぎ、幕府の政参となる。同六年正月御寄書となり、天明元年六月(1821)、出でて羽根尾花澤の代官となり、五萬石を治す。時に正紀四十三歳であつた。藩六箇年の後、天明七年六月、美作及及び備中笠岡の代官に轉任し、五萬石乃至七萬石を支配す。茲に治にあること十四箇年、享和元年五月(1830)、禁錮して武藏久喜の代官となり十萬石を治す。當時の人、早川正紀・竹垣直眞・岡田聖徳等を以て真政の三代官と稱す。

【教壇所の建書】

正紀の任地にあるや、嘗て現治に留草し、其節の向上、教化の普及に勤む。天明七年、美作久喜に赴くや、人皆謂けず暫くまびきの悪風あるを憂へ、之が禱ふの爲に、自ら題許教壇所と共に祭祠を創設して教化のことに當らむ。享和三年三月(1832)、久喜陣屋の傍りに假教壇所を立、其府民治を都講とせしむ。同七年九月、遂にこの教壇所を新築して典學館と名附く。同十一年、其府民治を都講を以て、新たに菊池正因を聘す。正因は菊池大鑑五郎の祖である。これより先、享和十年、笠岡に教壇所を建て、次いで翌年三月「久喜教壇」を刊行して教壇の内容を撰す。享和元年東遷して久喜に來りし、直ちに漢書館を造り龜田鵬齋に教

壇のことを囑託した。典學館・教壇館・漢書館は、代官支配地に於ける教壇所の先驅者であり、「久喜教壇」は教壇書中の一代表たる先はなない。(五月)

文獻——「日本教育史資料」卷十九、前田(1935)、永山卯三郎「早川代官」(『和史』)、石川謙「日本国民教育史」(『和史』)、「近代社會教育史の研究」(『和史』)、乙竹岩造「日本教育史の研究」(『和史』)。

林子平

林子平(1818-1870) 文藝家(小説家)。

【生涯】 子平名は次政、六無齋と號した。父良通は幕府に仕へて御家人となり小納戸兼書物奉行の任にあつたが、故あつて御家人となり、兄次政、仙臺藩に仕むるに及び、子平も伴はれて其の地に轉る。子平少年の頃から地圖を喜び、邦土の廣域、山川の脈絡などを一々暗記したといふ。年長なるに及び攘夷國家を愛へて西方に周遊し、長崎に滞留して其に西洋の事情を窺知し國防の緊急なるを痛感した。歸家江戸にあつて「海國共進」、「三國通覽」を著す。幕末これを見定て荒唐無稽の談となし、板書を焚も、子平を仙臺なる兄次政の許に廣用した。時に寛政四年五月であつたが、翌五年六月開閉の中に没した。

【教育思想】

子平の教育思想は、明和二年(1765)三十八歳の時と、天明元年(1811)四十四歳の時とに、仙臺侯に獻呈した「上書」二篇の中に、父兄覽て天明元年、海國兵談(天明七)の中にも見え、子平の學問は元來、先達せられた學者の學問ではなく、國家を經濟せんとする立場から有用な限りの諸方學問を、論理的な検討を加へることなしに盡き集めたに過ぎない學問であつた。卓越せる識者であり熱烈な志士であつた彼は、透徹せる思想を先づかなす學者ではなかつた。彼の教育説は到る處に自家進善と承前とを、各分々に含んでゐるが、この事實こそ併し、時代の動きに適應であつた彼が、時代の觸してゐた相矛盾する模範を、論理的に無造作にぶちまけてしまつたものとも見ることが出来る。

「鬼か」學問は柔子流も陽明流も、仁義流も根柢流も入り不申候(二)の「上流」と提唱して、既成學問の如何なる範疇にも屬すべからざることを標榜した彼ではあつたが、陽明の八徳(孝・悌・忠・信・義・廉・恥)をそのまゝ、教育理想の基本理念とし、「良習を樹立して心學を磨くべし」の根本觀念に括つた彼の教育説は、基礎に於て到底陽明流を免れなかつた。ことに第一の矛盾がある。既に陽明學に加へた彼は、人生れて七歲までは柔子の心を失はず、「天然の良知の儘」であるから大した教育を要しないと思つたのは「男女の別だけは三四歳より教ふべきだ」として「先づ一應が通つてゐるとしても、十二三歳以後を多讀博覽主義で教育しようとしたのは、如何にしても矛盾である。「學校に彼(柔道)べき書は、和漢の經々たる書は不及也、近來の小説、並道俗物、軍談物語」、「書讀移しく入致申候て、人をえらまず讀書仕らせ候事」では、良知を尙提とし心學を提唱するもの解ではない。第三の矛盾は、學校教育と家庭教育とがそれぞれ教育の全分野を覆ひ、全責任を取るべきであるかの如く擧ぐられてゐる。「上書」では國家の子孫はずべて國家の學校に於て教育すべきであるかの如くに見え、

「父兄親」では學校制度には無関係に、家庭が一人一人、成人するまでの全教育を引受ける筈のものであるかに見える。併し、かゝる矛盾する主張が所在に並立し併行してゐたことは、安永・天明期に於ける我が教育思想界の實情であつて、子平の教育論の中に、それ等が無邪氣に糾約されてゐたに過ぎない。彼の教育論の中には見るべきものが少くない。學校論は分けても進歩的な見解を發揮したもので、西洋教育の影響を知られた教育上の設計といひ、學校設置に當り維持方法といひ、圖書府中心の運用法といひ、教育史上に傳ふべき卓見に富んでゐる。(百四頁)

文獻——「上書(日本經濟叢書)卷十二、大正四年」
「父兄親(日本教育史)三編、四、明治十二年、乙卯岩波」
「林子平の教育思想(日本教育史研究會)第一編、明治十年、石川謙(日本國民教育史)三編、四、明治十二年、乙卯岩波」
「生流」 徳川幕府の儒官にして、初名は柔物、後に衡といひ、熊嶽と稱す。安永・天明等の號あり。實は松平能登守宗直の三男であり、幕命によりて林家を擧ぎ、大學頭に就せられた大儒である。寛政九年(二二)建言して昌平坂の私學を官學となし其の祭治となる。文化八年(三二)對馬に赴きて朝鮮使に應接す。天保十二年歿、年七十四。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

著書は述書の建言を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。
「道鏡」 幕府は述書を納て左の一書を下し、擧げて昌平坂の私學は官學となり、大いに擴張せられた(昌平學)の經緯を説く。

ハリス—パリイイカ(パリイカ)

にその場合傳教口物にあらずるを見る。「本領の神道は是れ玉皇、王直は是れ備道、固より是等なし」といひ、「玉皇變して神道に遷り、神道一體して道に遷る、道は所謂備道なり」といひてある。彼の「神道傳授」は現に牛込の林家の宅に歸着として保存されてゐる。

【林家の教育史的意義】 羅山を始祖とする林家十二代に備道は神道學の教育史的意義は大いなるものである。羅山以後の學者は何時も羅山に林家といふものを何等かの意味に於て標準とし、それ等の影響を受けながら動いて行つた。林家を顧みることなしに徳川幕府の教育方針も、思想政策も、二百六十年の昌平の治も明らなことは出来ぬ。色々の學識の消長變遷も北平の如き林家を標準として動いて居つた。將軍の侍講となり、顧問となつて外交事務、法制起稿の實績を擧げてゐた歴代の林大學頭が文部大臣兼大學校長として、一國の政治・法制・外交・思想・教育の諸教を文化的に道徳的に導いて行つた功績は恐らく世界教育史上に比類のないものであらう。

【著書】 撰者編輯する所凡そ一百七十種、また「羅山文集」及び「羅山詩集」一百五十巻がある。今その主なものを挙げれば、訓書の註解の外、「備門思問錄」、「道統小傳」、「聖宮集」、「聖宮問答」、「性理字義詳解」、「東鑑綱要」、「藤抄」、「神道傳授抄」、「儀禮法則」、「聖教性民鑑」、「本朝通鑑」、「貞觀政要抄」、「中朝帝王譜」等。(昭和二年)

文獻—井上哲次郎「日本學者の哲學」(二五五—二五七頁)、加藤仁平「近代教育史上の林家」(二五八—二六〇頁)等。

ハリス

Harris, William Torrey 1832/4—1909/4
【本記】 アメリカの著名なる教育者。一八五四年イェール大學に入學したが、在學三年中の後退に自然科學を研究せんとし、五七年セントルイスに移り米陸

教師等をしつと研究す。一八五八年イリノイ州教育會の書記に選ばれ、次いでセントルイス市の小學校長・文法學校長を兼任したが、その手腕を認められて、六七年同市教育局長の副官長となり、同年更に曾校長に果敢、八〇年北十三年コンコードに居住、同地に哲學・文學の研究を目的とするコンコード學校の創設に専力し、自らは哲學の研究・著述等をしてゐたが、八九年合衆國教育委員に任命され、一九〇六年迄在職、一九〇九年歿した。

【業績】 彼は教育行政家・教育改革家として、マン・ハートッドと並び稱されてゐる。セントルイス市の曾校長として、メソヂイの實物教授の方法を同市小學校の理科教授に導入し、且つ當時のアメリカに於ける標準的教授法を制作し、又、熱心なる幼稚園運動の指導者として一八七三年にメヂソヂイの Kindergarten を招いてアメリカに於ける最初の公立幼稚園を開設したことは特に彼の大なる教育的業績とされてゐる。更に、毎月號のハイムスターを主筆して之を設け、教員の研究團體を獎勵し、それを通過して教員の職業的發展を刺激し、或は學校建築の改善に努力する等若しき功績をあげ、彼の教育年報は基礎的教育哲學、健全なる教育行政の實際を含むものとして名聲を博し、著くまで、また、一八六七年より九三年迄「思所哲學雜誌」(Journal of Speculative Philosophy)を編輯し、或は「國際教育叢書」(International Educational Series)を出版し、ウエスタン大辭書の編輯主任たるなど教育界に大なる貢獻をした。(昭和二年)

文獻—William Torrey Harris—The Commemoration of the One Hundredth Anniversary of His Birth (United States Department of the Interior, Office of Education, Bulletin, No. 17, 1909).

パリ大學 [1] Université de Paris

【沿革】 十一世紀頃からラテ島 Ile de la Cité のノートルダム寺院を中心として設けられた多くの宗教學校にその起源を求められる。これ等の學校は十二世紀以來幾種の進展を見せた。その原因は、パリがフランス王國の首都たるの地位を確保し、尚もカペー王族の伸張により政治的過激派がこの地をキリスト教文化の中心地たらしめたこと、當時博識の名高きアベラズムがパリに來て教授に就き、多くの生徒を惹きつけたことである。其後數の増加は學校と生徒とをして島内では狭隘を感じ對岸へ過出せしめることとなり、これが従來學校を密接な關係に置いた宗教的權威から解放せしめる第一歩であつた。けれども宗教的權威との闘争は合學校をしてその地域の擴大、成員の増加と共に一種の組合を組織せしめることとなつた。所謂 Université magistratuelle et scolasticum parisiensium がこれ、パリ大學初期形態はこゝに構成せられ、一八〇年には國王より、九年には法王より大公式の團體としての認可を受け、フィリップ二世 Philippe II (Philip Augustus) の時代には自治に關する多くの特權が與へられた。學生は始め人種別により分組されたが後學科別を主とするに至り、十五世紀には既に神學・醫學・法學・哲學の四分科制が確立せられて居た。中世にはヨハニス・ボエティウスの地歩を占め、來り學者が加ふる多かつたが、十七世紀から次第に衰退を遂げ、大革命に際して一七九〇年閉鎖、一八〇八年ナポレオンによつて再興、ソルボンヌ大學を併せて一方には教育行政の中央官廳とすると共に他方には教育機關としての機能を有した。各分科は獨立の専門學校を形成して居たが、一八九六年有機的綜合制に改組し、審議機關として大學評議會あり、綜合大學の中心となす分科大學は法・醫・文・藝の五つより成り、各

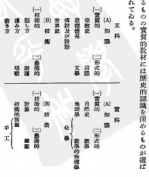
分科大學は學長及びその審議機關たる分科大學評議會によつて管理せられる。一九二二年七月三十一日現在の各分科大學の學生数は、法一四、〇五〇、醫七、七二六、理四、六一八、文九、六六六、農一、六八五。分科大學のほか本學は醫學部、歯學部、École préparatoire de Médecine et Pharmacie、高等師範學校、ラウイウム研究所 Institut du Radium、心理學研究所を始め多くの研究所、ラーズ天文台、Observatoire de Nice、ラーズ大學圖書館 Bibliothéque de l'Université de Paris 等より成る。醫學部、歯學部はラーズ大學醫科大學に起源を求められ、一八八五年現在の制度に改められたので、一九二二年現在の學生数は二七二。高等師範學校は國民公會の創めた師範學校に源流し、一九〇三年本學に附屬するごととなり、文理兩科を置く。ラウイウム研究所はキエロー夫妻 M. et E. Curie の名によつて著は、大學圖書館は各分科大學圖書館の後に一九二〇年以來部心、ラウイウムの圖書館が、ラーズ大學に附設せられ、五十萬冊の圖書、二萬の木版畫、三千八百の寫本を蔵し、學生のみならず一般にも公開せられて居る。(註譯 譯) 文獻—Bachelier-Jourdan, Histoire de l'Université de Paris au XVII^e et au XVIII^e siècle, 1862-68. J. R. E. Orier, Histoire de l'Université de Paris 7 vol., 1701. Ch. Demarec, L'Université de Paris 1200-1878. M. E. Dubaut, Histoire de l'Université de Paris, 2 vol., 1844. P. Boyer etc., La Vie universitaire à Paris, 1918. Bureau des Enseignements scientifiques à la Sorbonne, Livret de l'Éducation, publié chaque année.

バルト

Barth, Paul 1833-1922
 【生涯】 アイックの社會學者にして教育學者。一八五八年小学校教師の息として生れ、ブレスラウ大學にて古

典を學んだが、のちライプツヒ大學にてハインツ・ワグネル (1850-1906) 及びワグネルの指導の下に哲學を研究す。數年間教員生活を試みたが、學問の研究と教員生活との兩立しないことを悟り、再びライプツヒに遷り、自然科學と經濟學とを研究し、一八九〇年に『ワグネル及びワグネル學派の歴史哲學に於ける批判的研究』(Die Geschichtsphilosophie Hegels und der Hegelianer, Na. Krichacker Versuch) なる論文により哲學の講師となり、一八九七年助教に、一九一八年教授となつた。
 【學說】 彼の古典研究は歴史に對する理解を深める爲であり、其の哲學的考察は彼のワグネル研究となつたのであるが、歴史的研究は單なる記述に止まらず、其の法則性や問題とすべきものとして、歴史科學的方法論的基礎を社會學に求めんとした。彼によれば社會は精神的有機體 (ein geistiges Organismus) であり、其の特徴は「教育に對する爲の全體論的統一の原則」(部分の相互關係) (新要素への有機的關聯の排除) (此の關係が動物的有機體に於ては發達、社會的有機體に於ては教育と稱せられるものである。従つて教育は社會の發達を意味するもので、社會が精神的有機體と考へられる限り、教育は精神的發達の意味) (教育學はそれを問題とするが、併しそれは「キエローの教育學に於て認められたやうに」單に教育學を其の目的とし、心理學を其の方法とする) (Q.P. はなく、社會の發達問題とする社會學) (緊密な關係を有する) (Q.P. である。従つて彼の教育學は社會的教學學と稱せらるべきであるが、それはナットムンに於けるやうに社會學理論主義の立場に立つて Q.P. はなく、Q.P. は個體發達は系統發達を反映するとして生物學に於ける「反復說」の原理を認め、教育の方法としては教材を文化の發展段階に應じよとすべきとする。従つて彼は教材を次の如く文科と實科とに區別し、更にそれらを知識に關するものと技術に關するものとに區別した。知識に關す

るものの實質的教材には歴史の認識を深めるものが選ばれてゐる。



るものの實質的教材としては歴史の認識を深めるものが選ばれてゐる。

【著作】 Die Philosophie d. Geschichte als Schullogik, 1, 1897, 2, 1922. Die Stoa, 1904, 2, 1922. Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtstheorie auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart, 1905, 2, 1922 (改題版『教育哲學の基礎』1922). Die Geschichte der Erziehung im soziologischen und geschichtsrechtlichen Bedeutung, 1911, 2, 1922. Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts, 1920. Der Lebenslehre, 1920. Ethische Jugendführung, 1919. Geschichte der sozialpädagogischen Ideen, 1920 (改題版『社會教育思想の歴史』1922). 社會教育史 (附録『社會教育思想の歴史』) 附録『社會教育史』第十八章、編

von) Selbstbestimmung (Die Philosophie der Gegenwart in Selbstbestimmungen, Bd. I, hrsg. v. R. Schmidt, 1921).

(著者自序)

著者——K. F. Storr, Die Pädagogik Paul Barthens (Deutsche Pädagogik, 1919, II, Heft), R. Saenger, Deutsche Pädagogik der Neuzeit, 1910a.

ブルトマン Hartmann, Nechai, 1892, 2.

【脚註】 ドイツ現代の哲學者。一八八二年リガに生

る。一九〇一年セントペテルスブルグ文科中學校卒業後、セントペテルスブルグ大學及びワルシャワ大學に學び、一九〇七年ドクトル學位を得、一九〇九年マールブルグ大學講師となる。大戦當時一時東奔西走ありしが、一九〇九年マールブルグ大學哲學部教授に赴む。一九二五年ケンブリッヂ大學に、同年一九二九年ワルシャワ大學に轉じ、現に其の職にある。『認識形而上學原理』(Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis, 1917)、『倫理學』(Ethik, 1921)、『精神的存在の問題』(Das Problem der geistigen Existenz, 1923)を始め、多くの著書・論文等を發表してゐる。

【教育思想】 彼は始めマールブルグ學派に屬してゐたが、彼が、フェルセルと Huserl (1868) の影響を受け、認識の対象の生産と見る概念論から、之を自己に獨立な存在の把握となす一種の實在論に轉じ、認識の形而上學と認識現象學と問題學とに分ち、所謂「批判的存在論」(『形而上學の原理』)を樹立し、この立場から、宇宙・人生の諸問題を取扱つてゐる。教育に關しては、未だ確まつた著書も論文もなく、我々も、唯、上記の著者、特に「精神的存在の問題」中に散見せるものよりして、其の大綱、概なる面構とも概するべきものを想見し得るに止まる。

「教育は個人が人間となる過程である」といふことには何の疑ひもない。併し個人は客觀的精神の内に生長することによつてのみ、其の時代及び環境の完全な意味に於ける人間たり得るのであるから、教育は之も、「客觀的精神の内」に於ける個人の生長の指導」といつても宜い。茲に各觀的精神とは、個人以上の精神生活として、「個人を包含し、個人の生長及び分化の根據となる精神的全體者、即ち共通の精神生活」で、超個人的でありながら、しかも現實に生活する精神であり、かゝる精神の時間的變化を我々は歴史的變化、其の運命を歴史的精神と呼ぶ。否、嚴密な意味に於ては、かゝる客觀的精神のみが歴史を有する。内容から言へば、宗教、知識、生産と技術、習慣と道徳、藝術と生活様式、音楽と神韻、政治等と共に客觀的精神であり、これ等は何れも生理的には遺傳せられないで、明前代から後代に傳はるのみである。そして、かゝる客觀的精神の内」に於て、個人の發展することは、例へば言語の社會に入ることによつて、兒童が自然に言語を取得する様を見れば直ちに理解せられる。おしなべて、凡ての教育は、有意的なと無意的なものとを問はず、個人精神即ち主觀的精神との關係に於て成立し、この外に「個人の間」の發展の道は存しない。茲に於ては、教育の次の二根本原則が成立する。

【教育思想】 彼は始めマールブルグ學派に屬してゐたが、彼が、フェルセルと Huserl (1868) の影響を受け、認識の対象の生産と見る概念論から、之を自己に獨立な存在の把握となす一種の實在論に轉じ、認識の形而上學と認識現象學と問題學とに分ち、所謂「批判的存在論」(『形而上學の原理』)を樹立し、この立場から、宇宙・人生の諸問題を取扱つてゐる。教育に關しては、未だ確まつた著書も論文もなく、我々も、唯、上記の著者、特に「精神的存在の問題」中に散見せるものよりして、其の大綱、概なる面構とも概するべきものを想見し得るに止まる。

「教育は個人が人間となる過程である」といふことには何の疑ひもない。併し個人は客觀的精神の内」に生長することによつてのみ、其の時代及び環境の完全な意味に於ける人間たり得るのであるから、教育は之も、「客觀的精神の内」に於ける個人の生長の指導」といつても宜い。茲に各觀的精神とは、個人以上の精神生活として、「個人を包含し、個人の生長及び分化の根據となる精神的全體者、即ち共通の精神生活」で、超個人的でありながら、しかも現實に生活する精神であり、かゝる精神の時間的變化を我々は歴史的變化、其の運命を歴史的精神と呼ぶ。否、嚴密な意味に於ては、かゝる客觀的精神のみが歴史を有する。内容から言へば、宗教、知識、生産と技術、習慣と道徳、藝術と生活様式、音楽と神韻、政治等と共に客觀的精神であり、これ等は何れも生理的には遺傳せられないで、明前代から後代に傳はるのみである。そして、かゝる客觀的精神の内」に於て、個人の發展することは、例へば言語の社會に入ることによつて、兒童が自然に言語を取得する様を見れば直ちに理解せられる。おしなべて、凡ての教育は、有意的なと無意的なものとを問はず、個人精神即ち主觀的精神との關係に於て成立し、この外に「個人の間」の發展の道は存しない。茲に於ては、教育の次の二根本原則が成立する。

(一) 凡ての教育は客觀的精神への教育である。

(二) 凡ての教育は結局、客觀的精神への教育である。然らば精神の領域に於て、何故に教育が必要であるかと言へば、それは、「精神は遺傳せられないで、却つて傳へられ、其の各個體に於て、受け入れられ、獲得せられ、自己のものとなされねばならぬ」といふ事實」に基くのである。そして、文化が過ち、例へば、言語や習慣や、生活様式が多くなると、自然の共同生活だけでは獲得せられない領域が多くなると、即ち客觀的精神の内なる個人の生長が、自然に無意識の中にもおこらないやうになる

と、こゝに意識的教育が起り、同時に之に對する特別の機關(學校)が必要となる。しかも、かゝる必要は、他人との單なる共同生活に於ては、最も傳へられ難い、「知識

の領域に於て最も多く、これが學校が勤めると知識傳達の機關と見られる一つの理由である。

かやうに教育は客觀的精神への教育であるが、併し、教育は個人が將來如何なる人格に發展するかを見出すを得ない。「人格的個性は自ら發展する。それは自己固有の法則に從つて、自發的に自らを形成する。我々は教育的にこれを先取して、其の過程を指示するを得ない。」

即ち教育の前提的規定として、茲に「個人的精神への教育なるものは存しない」といふ法則を立てることが出来る。要するに精神の本質は「傳はる」(transmittbar)、「擴大する」(erweiterbar)といふ所に存し、客觀的精神と個々の主觀的精神との關係に於て、個人を人間に發展せしむるが教育であり、「彼の有機體の世界に於ける生殖と身體的遺傳に相當する機能も、客觀的精神の生活に於て遂行する」といふことは、一切の教育的活動の総體である。

【生涯】

メタスタロツァイの著名なドイツの教育者。一八〇六年ハレ大學に入り、卒業にして、ナゲルマンの命に依る大學閉鎖のため他學中止、一箇年家庭教師、フランクフルトアマオーデル大學にて哲學を學んだ。次いで、メタスタロツァイの門弟フリードマン、Friedmann (1771-1825) の設立になるメルトランの一私立學校教師となり、此處にてメタスタロツァイの教育法を修習し、且つツァンと相識するに至り、その影響に依つて餘餘に興味を讀いた。一八一二年、アレクソワの臨時學校校長となり、此處をドイツに於けるメタスタロツァイの思想の最も重要な一中心とした。自由競争起るや學生を率へて義勇軍に志願せんとしたが當局の反對に違ひ果さず、後年政治的變革の際の幾多の愛國のプロイセン人と同じく煽動政治家として難難された。一八一五年アレクソワに

ハルマン Harnisch, Christian Wilhelm (1757-1824) 。

【生涯】

メタスタロツァイの著名なドイツの教育者。一八〇六年ハレ大學に入り、卒業にして、ナゲルマンの命に依る大學閉鎖のため他學中止、一箇年家庭教師、フランクフルトアマオーデル大學にて哲學を學んだ。次いで、メタスタロツァイの門弟フリードマン、Friedmann (1771-1825) の設立になるメルトランの一私立學校教師となり、此處にてメタスタロツァイの教育法を修習し、且つツァンと相識するに至り、その影響に依つて餘餘に興味を讀いた。一八一二年、アレクソワの臨時學校校長となり、此處をドイツに於けるメタスタロツァイの思想の最も重要な一中心とした。自由競争起るや學生を率へて義勇軍に志願せんとしたが當局の反對に違ひ果さず、後年政治的變革の際の幾多の愛國のプロイセン人と同じく煽動政治家として難難された。一八一五年アレクソワに

ハルマン Harnisch, Christian Wilhelm (1757-1824) 。

屋外体操學校を開設し、ヤーンンの有名な體操場でも一層名譽を博した。青年に對するこの影響は又政府から體操を奨むる因となり、學校は閉鎖を命ぜられ、博物館に譲つて學生との研究より手抄され、一八二二年に復讐された。ワイルソフ・フェルス編述學校に左遷された。併し三十年の職身的努力はその學校をフレイセンの最良學校たらしめた。一八四二年職を辭しマダデブルク近傍にて教師となり餘生を送つた。

【思想】彼はメタロフツの如く、注入主義・對象なき悟性練習を排し、全人的調和的發展と信仰に基く愛を強調した。また彼のメタロフツの編述者が最もすばらしい兒童を個人としてのみ見んとするの對し、市民並にキリスト教徒と見、家庭・國家及び社會のために教育せんとした。ディムステルグ・コータが兒童の個人的方面に於てメタロフツの教育學的發展を企てたの對して、メタロフツはむしろその社會的方面に重點を置いた。彼の教授方法は(一)兒童の素質的發展を助け、各方面の智力と能力とを喚起し以て選擇をおこなふ。(二)兒童の肉體的特質と外的關係とを併せて考へること。(三)最初兒童の身育活動も、次に種々な精神活動を考慮し、より高い精神活動に進し、種々異なる手段に進むことであつた。彼の算術・幾何等の教授法に對する善悪も亦大きい。彼の算術教授の原理は「算術の材料を、一系列に組織的に結合し、且つその本質に適合する練習に分割せねばならぬ。而してその練習は兒童の精神と歩行ともにもし、兒童に早に合自的進歩の悟性活動を興へるのみでなく、將來の生活に必要な數的知識・數的動機を興へるものでなければならぬ」。彼の「世界科」Weltkundeは郷土教育の主張であり、彼は兒童の周圍に現實的なもの、Bergesweltkundeを組織し、段階的に發展する兒童の直觀世界に從つて郷土科・祖國科・世界科に區別した。彼の教師養成並に國民學校の本質樹立に對する功績

も大きい。

【著書】 Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Postulatszeit der Grundschule, 1812. 2. 版訂正。Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, 1839. 二種の教育雜誌(Der Schulrat an der Ober-, 1814-39. Der Volksschullehrer, 1834-36). Die Volksschule, ein Leitfaden bei dem Unterrichte in d. Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Kosmologie-, Völker-, Staaten- und Gesellschaftskunde, 1817. Das Wesen der Schulversammlungen und seine Heilmittel, 1838. (附註)

文獻—Dr. Wilhelm Harnischs Handbuch für das Deutsche Volksschulwesen, mit Anmerkungen und Harnischs Biographie, hrsg. v. F. Boretz (Bibliobek pädagogischer Klassen, hrsg. v. F. Meiss, 1876). R. Farnsworth, Deutsche Pädagogen des 18. Jahrhunderts, 1910. (附註)

哈羅濱學院

【沿革】日露協會の經營に係る專門學校。日露協會は邦人中ロシア語を聞くにロシアの事情に應ずる者稀めて是れに對露事業經營に不利不便が夥なるので、ロシア語を教授すると共に日露の經濟的事業に従事すべき人物を養成するの必要を認め、哈羅濱に專門學校程度の日露協會學校を設立することとし、大正八年一月後藤嘉平を創立委員長として設立し、同九年三月哈羅濱市郊外に校舍を建設し、四月日露協會學校として設立、同年九月二十四日府廳費金三十七名、南滿州鐵道株式會社設立金十名、その他の法道生六名、計五十三名を入學せしめ、十月十一日授業を開始した。大正十一年四月二十日「專門學校會」に依る學校として認可、昭和八年四月校名を哈羅濱學院と改稱、現在に至る。

【現狀】日露協會の經營に係る專門學校でロシア語

並に支那語及び高等商業學校程度の學術を教授し主としてロシア並に滿洲地方に於て公民の義務に従事する者を養成するを以て目的とする。修業年限三年以上、滿二十歳以下の中學校卒業者又は之と同等以上の學力ありと認められたる者を入學せしめる。學生を附屬費生・公費生・准公費生・私費生及び貧費生の五種とし、附屬費生は入學試験を合格して入學せざる。なほ本村卒業生にして更に研究せんとする者のために修業年限一年の研究費を置き、又、別に達成を旨として専ら實用の日本語をロシア人に、又ロシア語を邦人に教授する目的を以て日露協會(夜間授業)を設けてゐる。

春山作樹

【所在地】 滿洲國哈爾濱市。

【生涯】 1874年、奉天省(今遼寧省)の春山(今遼寧省)に生れ、父は同省・医學・和歌等に造じ又西洋語學を修め、識見敦養の高い人で、其の子の滿洲に意を傾ひた。明治三十三年東京帝國大學文料大學哲學科卒業、大學院入學教育學專攻。明治三十七年廣島高等師範學校教授となり、同四十五年より大正四年まで教育學研究のため歐米に出張。大正八年東京帝國大學教授となり、同九年陸奥により文學博士の學位を授けらる。昭和六年以後東北帝國大學法文學部講師を嘱託せられ、同九年東京帝國大學評議員となつた。昭和十年十二月東京に歿す。この間第一高等學校・東京外國語學校等の講師を兼ね、又諸種の教育團體に關係した。特に成人教育講座・放談其他多くの機會に社會教育の爲に盡力した。

【思想】 独自の識見によつて貫かれ、西洋の學者の説を祖述するといふことは全くなかつたが、デュルケイム・ブローイ・バルト等と通ずる一面を有つた。

(一)教育學 強ひて實利を附すれば社會的教育學といふべきであらう。社會の存続は同化作用による。教育は社

會の意圖的な同化作用である。故に教育の主體は社會自身であつて、教育者はその代行者に外ならぬ。教育の具體は個人であるが、社會の同化作用によつて、一方個人間の相互理解が高められ、他方個人差に基いて社會的職分が分化する。學校は有力な教育の場所ではあるが決して唯一の場所ではない。それ故に家庭教育と社會教育とが、學問上でも實踐の上でも最も重視せられたのである。

(二)教育史 とくに日本教育史として學識卓著し、文學・藝術や社會的諸事象の教育史的意味を闡明したことは一難に認められる所であるが、教育史研究と教育學とが分ち難く結合してゐるが特徴である。「教育史は發明すれども發言せず」といふ信念を有する學者は將來を展望することを拒絶するであらう。之を拒絶する人にとつては教育史研究は意義を有しない。歴史研究には文學科學科以上のものが含まれてゐるからである。「教育の組織化と社會階級との關係の論は創見の一つであつて、特尙、武士・貴族・町人が順次に自己の階級の教育を組織したこと、農民は主としてその分地的生活形態の故に未だ自らの教育を組織しなかつたことを説く。これは教育の歴史であるがまた教育の發展の法則であり、更に教育の類型學でもあらう。

【著書】 極めて少い。「教育學論義」は唯一の論著。教育史は『藝術教育論』(昭和六年)、「江戸時代の教育」(昭和七年)、『日本教育史』(昭和十年)、「教育史研究の意義」(教育)、「第二卷」(昭和九年)等から片鱗を窺ひ得るのみ。尙講義其他を纏めて『日本教育史論集』が刊行される筈。教育と社會とに關する論文は『教育學』より觀たる職業指導(大日本學生指導會編)、「職業指導法」(可成、昭和九年)、「公民教育」(日本教育會編)、「職業指導法」(可成、昭和九年)、「社會教育學概論」(同)等。一般的政策に關する著書は『交際の會場』(昭和八年)、「現代人の職業と教育」(昭和九年)、「婦人會問題」(昭和九年)。「教育改善に關する評論は『師範教育

の問題』(シゲジウム)、『教育論叢』(昭和九年)、「學制改革の論議」に際して當局者の注意を促す。「大學の入学試験」、『師範大學問題』(大友編輯)、「學制改革論」(可成、昭和九年)、「丁酉留學演義」(所載の講演論文)。(文庫本)

文獻——春山作樹「記憶に残つた明治教育」(教育)、「遺言」(昭和十年)、「廣田義雄」(春山作樹博士の教育院について)、「教育」(昭和十年)、「春山博士の追憶」(教育)、「教育」(昭和十一年)、「春山教授追憶」(教育)、「教育」(昭和十一年)、「丁酉留學演義」(所載の講演論文)。(文庫本)

ハレトモ (Dr. Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg)

【沿革】 ドイツの大學。一六九四年、フランドンブルクの大總公フリードリヒ三世(Friedrich III. (1657-1733))に依つてハレに創設せられた。これより先一六八〇年にハレはプロイセンに合併せられ、フリードリヒ三世の統治下に置かれたのであるが、公はこの新領地にライプニヒ大學と對抗するルター教徒の大學を設立せんと計畫したのである。當時ライプニヒ大學は極めて保守的であり、トマジウスはその進歩思想の爲に逐はれてハレに來つた。フリードリヒ三世は彼を知つて大學設立に參與せしめ、更に同様な使命を委つてライプニヒより追はれた神學者フランクを之に參加せしめた。かくて一六九三年に大學の認可を受け、翌年より開校せられるに至つた。最初より四分科制であつて、神學部は新教的傾向を著しく反映し、一般に極めて自由主義的であつた。トマジウスが初めてドイツ語で講義を開始したのもこの時である。一八一五年には大學の一つ及びライプニヒの下に於て最も有名な大學の一つであつた。フランク、トマジウス(一五〇二年創立)と合併して「ハレの」(Thomasaus)大學 (Veräugliche Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg) と稱せられるに至つた。かくて十九世紀以後

はドイツ大學中に重きをなし、その神學部の知きはドイツに於て最も著名であつた。十九世紀後半には大學附屬の種々な研究所も附設せられた。一九三三年よりマルティン・ルター大學ハレ(Thomasaus)と改稱せられて今日に至つてゐる。

【現状】 神學部・法學國家學部・醫學部・哲學部・自然科學部の五學部より成る。神學部が最も有名であるが、醫學部も十九世紀以降急激に發展し、自然科學部がそれより獨立するに至つた。哲學部は十八世紀のはじめにヴォルフ(Ge. Wolf (1733-1784))に依つて改革せられ、十九世紀にはカマーン J. E. Erdmann (1805-1876)を始め多くの哲學者を輩出した。附屬研究所として有名なものには一八六三年に設けられた農事研究所があり、ドイツに於ける此種の研究所中最も完備したものである。更に一八七二年からは政治科學研究所が設けられてゐるが、其處には統計的資料が豊富であつて、學界に寄與する研究を多く發表してゐる。附屬圖書館は一六九六年の創立にかゝり、現在の建物は一八八二年に設けられた。一九三三年度に於ける蔵書数は四一八、五三五巻である。學生数は一九三三年冬学期に於て二、七四七名、職員は二一〇名ある。(文庫本)

文獻——F. Schroder, Geschichte der Friedrichs-Universität in Halle, 1894. Das akademische Deutschland, Bd. 1. Die deutschen Hochschulen in ihren Geschichte, 1903. Misawa, Jahrbuch der gelehrten Welt, 1931.

ハロー學校 (Dr. Harrow school)

【位置】 ハロー學校はイギリスの所謂七大、マンチタースターの(1)である。ミッドルセックス縣ハロー・オン・ザ・ヒル町 Harrow-on-the-Hill に在る。同町はロンドン市ハイド・パークの西北十哩に位し、人口三萬人を有する。丘陵の嶺に聖メアリー教會があつて、そこに

ハロー學校の設立者ジョン・ライアン John Lyden の思
 願がある。

【沿革】 ライアンはハローの一部落アレクソンの小
 地主である。よくハローの貧民教育に盡し、ハロー學校
 については、一五七一年にエリザベス Elizabeth 女王
 の勅許状を得た。その開校を見たのは一六一年である
 が、ライアンはその財産の三分の二を之に寄附したので
 ある。同校の設立はその數十年前に於ける「デグビー學校
 の設立と共に中産階級の發興を示すものと云はれる。

同校は初め地方の一文法學校 Grammar School として
 設けられたのであつて、先づも教區内の子弟に限られ
 た。教區外の所謂「よそ者」 Foreigners の入學を許す
 こととなつたのは、一六六〇年頃から後のことであつた。
 これに依つては校規に反するとして反對もあつたけれど
 も、これに依つて全國的性質を帯び、今日の繁榮を買
 手に至つたのである。富豪政治家其他卓著せる人物を輩出
 した點では、イートン學校、ラグビー學校等と並び稱せ
 られる。

【現状】 一九三四年の「パブリック・スクール年鑑」
 に依れば在學生は凡そ六百四十名である。父兄と共にハ
 ローに居住する少數者が通學を許されてゐるが、概ね寄
 宿舍に入つてゐる。寄宿舎には大小の別があるが、何れ
 も校長又は教員の下に生活するのであつて、飲食及び調
 練はこゝで與へられることが多い。授業料九十鎊、寄宿
 費百二十六鎊が高いと云はねばならぬが、多くの奨學金
 に依つて財政的補助が與へられてゐる。教員五十八人中
 五十名までがオックスフォード及びケンブリッジの兩大
 學出身者に依つて占められ、同校出身大學生に對する奨
 學金もある。

學年の初期は九月であつて、三學期に分れる。在學
 者は十二歳から十九歳までの者に限られ、新入學者は十
 四歳以下とし、十七歳までに五級下 Lower Fifth form

に進まず、十八歳になつて五級上 Upper Fifth form
 に進めぬ者は退學せしめられる。五級下までの學科課程
 は大體オックスフォード及びケンブリッジ聯合委員會の
 中學校本科修了檢定試験を受けるに適應するやうに編製さ
 れ、この免許状を得た者は五級上及び六級に於て各學科
 を専攻する。

教育は以前の極めて古典的であつたが、今は必ずしも
 さうでなく、古舞科の外に軍人・文官・事務員を目指す
 者の爲に現代科目 Modern subjects が設けられて居る。各級
 form は二十五人乃至二十八人から成り數學・科學及び
 語學は概ね組 Class 毎に教へられる。組は大體統よ
 り小さく、級とは別に夫々の學科科目に對する生徒の進度
 によつて編成される。

運動器械は頗る盛で、就中クリケットが多く行はれ、
 イートン學校との對校競技は有名である。(村上健吉)

文獻—The Public School Yearbook, 1934.
 汎愛派 (The Philanthropists) (No. Philanthro-

philists)

【沿革】 十八世紀のドイツに於て人類愛に基き博く
 兒童を愛護せんとして起つた一派の教育者。其の教育
 主義を汎愛主義 (The Philanthropism) Philanthropi-
 cismus (No. philanthropism) といふ。ワッテ・ルッ
 ーなどの教育思想を實際教育に適用し、理論的に發展
 し、學校教育の改革と教育の科學的・實驗的研究の源を
 開いた。パゼドワに源し、トラップ・カンペン・スツ
 フェル・ゴット等はその理論的に發展し、ザルツマ
 ン・ペールト、F. E. Bahrdt (1774-83)・イゼリン、
 Melin (1793-83)・ロ・マウなどはそれを實際的に發展
 した。パゼドワ・ペールトの性格的缺陷は彼等の事業の
 眞價をも埋没させ、經驗論・中道説に過ぎない立場は新人
 文主義者よりは不當の抑鬱を加へられたけれども、彼
 等の思想及び事業の功績は現代に於て漸く正當に認めら

れるに至つた。

【思想】 パゼドワは新方法の建設に努力し、特に直
 觀的方法・虛假の方法に苦心し、ワオルク C. H. Wulke
 (1771-1833) を助け、カンペンもこれを發展した。
 トラップは教育法則を兒童の心理と人間の社會との兩方
 面より建設すべきことを主張し、實驗統計による研究の
 必要を力説した。これ近時の科學的研究の面を開いたも
 のである。

汎愛派は教育の意義・目的を人性的發展と幸福とに置
 いた。人類愛と共に愛國的・國家的目的を重視したこと
 は、當時エーラス H. E. Erasm (1772-1830)・ラッ
 ヲチーなどに見る國家教育論と歩調を一にするものであ
 る。パゼドワは國家の幸福と住民の幸福とは分つべから
 ずといひ、トラップは社會と個人との交渉連絡の點を明
 かにした。ロヒョウは「幸福にして尊敬すべく強固にし
 て自由なる國民をつくる」ことを目的とした。

彼等の力説する幸福は感覺的個人的ものでなく、社
 會國家人類のためのものである。そこに現實・實際・職
 業・經濟政治的要素の教育が力説せられて居り、ムソ
 ーを出で、人文主義的の編成を説いて居る。

樂徳教育の力説・實行はこの派の特色の大なるもの
 の一つである。トラップ・イゼリンが身心の關係を詳説し
 た外、パゼドワ・ザルツマンはその學校に戶外運動・體
 操・旅行・祝祭行事を實行した。

強國に於てはムソーの如き放任をすてて自由の中に規
 則を嚴守させ、汎愛學校に於て徳の習慣・實行に多大の
 努力を傾注した。一方人類愛を説きつゝ、愛國心の發展
 に努めた點、カンペンなどの周到なる注意は彼等が國情を
 重んじたことを見るに足る。

教授方法の改善はパゼドワ以下の最も力を注いだ方面
 で、直觀的方法・直觀的方法に於て彼等の努力は諸方法
 の標準となり、その實行は當時の人心を感服せしめたも

彼等の實際的著眼は、教員養成(カゼドール)、教師講習(カゼルトン)となり、またカゼドール等の学校論となつた。吾人は彼等の主張と實行とに最も現代なるものを見出すのである。(カゼドール)

文獻——A. Falcsik, La réforme de l'éducation en Autriche an dix-huitième siècle, Bredlow et le philanthropisme, Issé(deutsch von J. Ranschky) u. A. Falcsik, Geschichte des Philanthropismus, 1913), H. Zolte, Die Stellung der Philanthropen zum Religionsunterricht, 1901, G. Pappeler, Der Philanthropismus u. die moderne Schulpflichtgesetzgebung, 1921, F. Fritsch, Philanthropismus u. Gegenwart, 1910, J. Ranschky, J. B. Bredlow, Der Philanthropismus u. das Deutsche Philanthropin, 1920, W. Rogner, Die Stände- und Berufslehre in der Palaeologie der Philanthropen, 1920, 入澤宗壽「汎愛派教育思想の研究(附註)」

ハンガリーの教育

【沿革】 ハンガリーの教育は他のヨーロッパ諸國と同様に第十六世紀の宗教改革以後に発達した。尤も十一世紀の頃ステファン一世(聖イシュトワ)は各小教區に學校を設くべきを命じ、宗教と讀・書とを廣く教授せしめんとしたが未實行に止らなかつた。近來に入つて政治上の紛亂のため充分なる發達を見ることはなかつたが、一六八九年ハンガリーの王室とオーストリアの帝家が合併せられたから漸く教育の見るべきものがあるに至つた。併し其の後新舊兩教の競争激化で、教育も亦これに巻き込まれ種々變遷するを免れなかつた。制度として編み上げたものが四來たのは一七七七年宰相ルメニエウ・カウニツキによつて作られた教育會で、こ

れは高等教育まで統一に定めたものであつた。此の制度はカトリックの學校で行はれたが、プロテスタントの學校では拒否せられた。其の後ヨゼフ二世「聖子」IIの時教育制度の統一の實施を企てたが、一七九〇—一七九一年の議會に於てプロテスタントの教徒は宗教と學校の自由を法律的に決定するに至つた。一八四八—一八四九年の革命以後一時獨立したオットマン・Leo Thun によりて新たな學校制度が設けられ、中等學校に關する新制度案も企てられた。其の後一八六七年にオーストリアと合併しオーストリア皇帝の支配下に立つることとなつた。ハンガリーは王國として別に政府を有し教育制度も別の制度を有して最近に及んだのである。然るに世界大戰後獨地は供められ人口も大變前一八、二六四、五三三から大變後七、九八七、二〇四に減少し、教育の分野も少からぬ變動を來したことは事實である。こゝに教育制度にも種々考慮を要することとなり、一九二二年ケレーズルベルト法(Kerezesbirt)が就任以來あらゆる方面に永續的にして且つ活潑なる發展が遂げられつゝあるのである。即ち種々の法令が改正せられて此の氣運要求に應ずりて居るのである。

【初等教育】 小學教育以前の教育機關として幼稚園が一九一八年の法令によりて規定せられて居るが、それは三歳から六歳の幼児を收容せられて居る。小學教育制度に關する基本的规定は一八六八年メーテグシュレト法(Metsegusler)が宗教教育大限たりし時發布せられたもの、これは一般義務教育を規定したものである。これが一九二一年の新法令によりて改正せられたのである。之によれば六歳より十二歳迄は小学校の、十二歳から十五歳迄は補習學校に通學を要する。小学校の教科目は宗教、國語(ハンガリー語)、算術及幾何、地理、歴史、博物及經濟、國史、唱歌、手工、體操である。此の國の初等教育上興味ある制度は國民の少数民族の爲に一九二

三年の法令で三種の異なる型が設けられたことで、兩型はその何れかを選ぶこととなつて居る。即ち第一の型型には教授用語を少数民族語とし、ハンガリー語は國語として必須科目とするもの、乙型には教科目の一部をハンガリー語で教へ、他は少数民族語で教ふのである。丙型ではハンガリー語を教授用語とし、少数民族語は必須科目とするのである。補習學校にも三型があり、一般的補習學校、農藝補習學校、専門教師を有する農學校とである。小学校は全部無料で、其の管理は國家の下に地方自治團體及び宗教團體があるのである。一九二六年に新たな改正が行はれたが、それによれば免職した村落の小学校の設置維持は資產家が其の責任を負ふこととなつた。又一九二八年の帝國議院の教育で文部大臣は一九四〇年迄繼續的に實施さるべき八學校の小学校に關する法案を準備する様に要求せられた。

【中等教育】 實き程度の中等教育を施すものに四年の市民學校があり、これは一般的教養を施すものであるが、よほど實際的方面を重んじたものである。これは小学校の四學年に繼續するもので、其の教科目は宗教、國語(ハンガリー語及ドイツ語)、地理、歴史、算術及幾何、簿記、植物及動物、礦物及化學、自然科、衛生、經濟及法律、農藝及工業、唱歌、國史、體操、手工で、女子の爲には他に宗教、教育、圖算科としてラテン語が添せられるのである。一九二七年法律で人口五千以上の町では此の市民學校を設けねばならぬこととなつた。

中學校としてはギムナジウムとリアールギムナジウムとリアールシューレ(實科中學校)とある。一八八三年の中等學校令ではギムナジウムとリアールギムナジウムとが出來た。尙此の法令に依れば中學校の目的は宗教的根柢に於ける道徳的國民の養成と、國民的精神の「層高き培養とより高き研究に必要な精神活動への適應とを期

するもので、此の目的に達するためにギムナジウムは主としてギリシャ語とラテン語の學習、レアル・ギムナジウムはラテン語及現代語(英語、フランス語或はイタリー語)、レアル・シューレは特に現代語及文學と共に數學及自然科学を主要科目とする。ドイツ語及文學はすべての中學校に共通である。又此の卒業者は何れも大學入學の資格がある。而して何れも八年制で小學校四年に繼續する。授業時數は一、二年生共に二六時、三〜八年生は二八時である。女子の中學校は一九二六年の法令で新しく組織せられ、女子ギムナジウム・女子ラヂウム及び女子コレジウムの三種があるが、狭義にいふ時は前二者を指すと普通とする。其の目的は男子と同じ宗教的・道徳的・民衆的精神を涵養し併せて上級學校の修學の爲の實力を養成することにありとする。尤も女子コレジウムは女子の職業を顧慮し、心理及教育、調査及美術史、宗教、手藝等を詳しく、授業時數も少く、又他と同様に八年制であるが一定の高等の學校にのみ入學を認めらるゝのである。

此外に中等程度の職業教育を施す學校がある。即ち種種の徒弟學校・農科學校・農學校・商業學校・工業學校・商業學校・印刷學校があり、又幼稚園保母學校もある。師範教育につきは一九二三年及び一九二五年の法令で定められ師範學校の修業年限は五年となつた。幼稚園保母學校は學科は三年、實習は一年である。此外に精神的病弱児の爲の治療教育所もある。

【高等教育】 大學は現在四校あり、即ちブダペスト(1829年創設)、ザギヤン(1833年創設)、フンヌフケル(1847年創設)、(1847年創設)、ハンツマン(1852年創設)の四校がある。フンヌストの大學はユズイタツの創立にかかり十八世紀に國立となり、現在神學・法學・醫學・哲學・自然科学を含む四の四分科を有する。此外工業大學・經濟大學・教育大學があり、又專門學校としては理學大學(ハンケウ)・ハンコウ(ハンコウ)等がある。

神學及び法律の學校、山林に關する學校、市民學校教員養成所、體育專門學校、音樂學校、演劇學校、美術學校、士官學校等がある。

【統計】 一九三三年の統計によれば小學校は六、八九八校(児童總數一〇〇四、八八六)、市民學校は三九三校(生徒總數九〇、九三四)、男子中學校は一七七校(内ギムナジウム二九校、レアル・ギムナジウム三三校、レアル・シューレ一五校)、生徒總數五〇、四一六、女子中學校は四五校(生徒總數一四、一九九)である。又補習學校は三、六四五校(生徒總數二四六、〇〇〇)あり、此外農學校五一校(生徒總數二、一五四)、商業學校四九校(生徒總數七、八五七)、工業學校五二校(生徒總數四、四八九)あり、又大學四校、工業大學二校、專門學校七校(學生總數一六、〇〇〇)ある。

ハンガリー學校系統圖

年 齡	大學	專門學校	ギムナジウム	レアル・ギムナジウム	レアル・シューレ	女子コレジウム	女子ラヂウム	商業學校	工業學校	農學校	農科學校	農科學校	工業學校	商業學校	印刷學校	幼稚園	小學校	幼稚園
	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18
15																		
14																		
13																		
12																		
11																		
10																		
9																		
8																		
7																		
6																		
5																		
4																		
3																		
2																		
1																		
0																		

(續前表)

文獻—A. v. Pöhl, Ungarn (Lektion der Pädagogik, Bd. V. hrsg. v. E. M. Klotz, 1917), Székely, Ungarn (Pädagogisches Lexikon, Bd. IV. hrsg. v. H. Schwarz, 1911), The Ed. Systems of

Foreign Countries, Hungary (The Year Book of Education, 1933).

泔宮 ツツミ

【意義】 周の諸侯の事を泔宮といふは、天子の事を泔宮といつて水を瀝し、やうに瀝らしてゐる、即ち國境の中に建ててゐるの所に對して、其の制を減じて水を瀝すの門より以前の半分に對してゐる、即ち半圓の池の中に建ててゐるから其の名を持たないひ、又泔の意は瀝でここに於て飲飲を瀝つともいふ。

【行事】 泔宮は諸侯の射を行ふ處であつて、三年に一度大比(射)を行ひ、射を以て賢能を選び之を正に推薦する。『孟子』に小學の序を解して射といつてゐるやうに、事は射を以て主と爲すの所である。昔人射に上等を祭せしよとする時は、必ず先づ泔宮に奉ありといふのは、射を行つて祭に與る賓・兼賓を土の中より選拔することといふ。『詩』の魯頌泔水によれば、魯公は泔宮に臨み賓を謀し言射を和げ、飲んで其の德を明かにし威儀を正して祖先を禮し教化を行ひ、酒を飲んで先生君子と飲酒の禮を行ひ、因つて以て事を誅り、遠く進退を討ち惡人をして、狂行其の人を伐、勝つて歸れば泔宮に於て武臣をして、饋を獻じ、善く歌を聴くものをして因を獻せしめ、濟々たる多士を徳心を廣め相和して争訟せず、互に其の功を載することなく、彼の進退も亦して細實を斷ずるに至つたことといふ、即ち德を明かにして心を廣め徳を固めるは學の本であり、成儀亦亦も亦も師長試論の講義は學の事であり、列國の享宴、多士の感化、諸侯の奉服は學の功といふ。(朱子註)

【文獻】 『詩』魯頌「泔宮」釋義。『文獻通考』

【反抗】 (德) nachdrucks; contrarius; nachdrucks; obelary (德) Trous

【反抗】 反抗とは、人が目上に対して自發的を回執しやうとするにあつての争動的な衝動の二つの現れ

【反抗】 反抗とは、人が目上に対して自發的を回執しやうとするにあつての争動的な衝動の二つの現れ

である。而して、この意味に於て反抗と稱せらるべきものには、種々なものをあげることができ、大體二種の別類をすることが出来る。その第一は、不従順・不服行の形に於て現れるもので、いはば情緒的反抗と云ふべき、食事の際に食はれなかつたり、眠るべき時に強ひて眠らなかつたり、物を誹りても頑固に沈黙して返事をしなかつたり、何程すもめても學校へゆかないと云ふが如きもので、普通頑固・強情(strong-willed)と稱されるものがそれである。その第二の種類は、いはば情緒的反抗とも云ふべく、調威に對して口答へをしたり、命令に對してその命令者をもつたり、時には腕力によつて打つてかゝるやうな極端なものもそのうちに數へられる。これ等はいづれも、上述の如く、階級的關係に於て現れるもので、且下のものの上のものに對する社會的反應として、その特性を有するものである。

【發生】 かやうな反抗は、自我意識に基いて現れるものであるから、その發生は、この自我意識の發生と密接な關係を有つてゐる。即ち、兒童の發達に於て、第一に自我意識の發生の顯著なのは、四一五歳の頃であり、第二の時期は、青年期であるが、この兩時期に於ては、いづれも不従順・反抗の著明に現れるのを見ることが出来る。而して、このことは、多くの學者の共に認めてゐるところである。アックソン(Ackson)は(2)として、反抗の著しい發生する時期を四歳と十六一十七歳とし、シテルン(Syerlun)は三一五歳と青年期を、この顯著な時期とし、ベーター(Sherrill)は、二一六歳と十二一十四歳とである。多少の差はあるが、自我意識の發生と相隨して現れることには、一致してゐるといふべきである。

併しながら、反抗の發生は、單にかやうな自我意識の發生のみから理解する事のできる事ではない。即ち、反抗は單なる自我意識の現れではなく、周囲の目上に對して

これを因執して闘争せんとする形態をもつものである。

この闘争の行はれる關係としては、先づ(一)自我意識の著しい壓迫感を蒙り社會關係があげられる。著しい束縛・極端な欲求の阻止等が存すると、そこに自我意識の覺醒と相俟つて反抗を生ずる。かゝる反抗は、多くその覺醒する人、阻止する目上に向けられるもので、特定の目上に對して反抗が示されるのである。特定の教師に對する反抗、家庭に於て父親の命令にはいつも現れる反抗、と云ふが如きがそれである。次に、(二)反抗のうちには、かゝる特定のみに對するのではなく、一般的に何事についても、反抗するやうな兒童或は青年を見ることがあるが、これは多く、自我感情の充進してゐる場合に見るものであつて、我儘な兒童に見る反抗の如きは、その一例である。(三)反抗のうちには、兒童・青年の劣等感(自費意識)から生ずるものがある。即ち自らのなすことに自信を缺き、この自信の缺如の意識が虚勢を張つて自我を主張せしめるに至らしめる場合がそれである。これは自我主張たる點に於ては異ならないが、自己劣等の意識に對する模範たる意味に於て、やゝその趣を異にしてゐる。過失を指摘せられて自らもそれを自覺しつゝ、而もなほ過失たる行爲を因執する兒童などはその例であつて、過例強情などと稱せられるものは、多くこの關係に於て發生するものである。又(四)所謂反對時と稱せられるものも、反抗のうちにも數へらるべきである。自我意識に基き反抗を含むものだからである。反對時とは、爲せんと命ずるとき、爲すなと命ずるとき散てなすが如きを云ふのであつて、目上の命令が、甚細な事、注意される要もなやうな事に關し、殊に命令者に權威の存しないやうな場合に現れるものである。以上は、所謂反抗の示される具體的な生活場面に關してである。これ等の場面に於て、自我意識の顯著な時期は、最も多くの争闘的壓迫がとられるのである。而して何反抗の現れる場

面として、(五)この反抗が、被動に原因して生ずる場合のあることは、以上のいはば第一次的のものと共に、注意すべきであらう。

【反抗辭】 以上は反抗の現れる事情についてであるが、かゝる事情に於て現れる反抗は、いはば、正常の現象と云はるべきものである。従つて、前述の二つの時期に於て、これ等の事情によつて反抗の現られる事は、何等問題とするに足らない。たゞ併し、これ等の時期に於ては勿論、これ等の時期以外の時期に、常に著明な反抗を示す兒童を見る場合には、これは反抗辭として、惡辭の一つと見られる。

かゝる反抗辭は、如何にして發生するか。その事情は、兒童・青年の殊に自我意識の明かな時期に、上述の如き事情が、常に反復されると、この反抗傾向が、性格構造のうちに入らして、そこに反抗辭を生ぜしめるのである。従つて自我意識の殊に著明な兒童が著しい壓迫を常に周囲から與へられるやうな場合、缺點的強固が反復せられて自己劣等の感が著しく伺ひづけられてゐる場合、又調威・調威が無効の點に走り、而もこれが常に繰返してなされるやうな場合に、この反抗辭を生ずるものと云ふことができる。

この種の惡辭を矯正するには、一般の惡辭の矯正と同じく、その發生の原因を説明して、これによつて、その原因たる事情の除去をなすと共に、更に正しい性格の發達に對する方法を講ずべきである。これを例へば、壓迫の著しいために反抗辭を生じた場合には、この壓迫の除去たる除去をはかると共に、要求若はれた自我意識を確立するやうに助力を與へるたの種々な方法を講ずべきが如き、また、自我感情の充進に基き反抗辭を示す場合には、兒童の生活に具體なる經驗を與へて、次達との協同の遊びの如き、自我の欲求の自然的組織を加へて、その感情の充進を和げるとともに、その欲求の満足

張は現在に於ては最早支持し得ないけれども、急進性犯罪の概念は最近の犯罪生物學の研究によつて新しい内容を以て再び蘇つて来た。兇犯犯罪者の先天的素質の重要なことを強調した彼の功績は永久不滅のものとはなればならぬ。爾來、犯罪人類學 *Kriminalanthropologie* と云はば特にイタリアのロンプロゾ學派のそれを指すことが多。

犯罪人類學派の研究の對稱をなすものはベルギーの統計學者クトレー L. A. T. Quetelet (1795-1857) の研究である。此の方向を代表する學者達は統計の合法固性を示すことによつて、人間の社會的表象を數學的に把握し得る社會過程の函數として體認せんとする。個々の人格の特性は平均人の概念の背後に消滅してしまふ。此の極端な誇張も其後多數の攻撃を受けたが環境説の上に大きな影響を興へて居る。

獨立科學たらんとす此等諸傾向の合一に向つて始めて乗り出した人はリストである。彼の見解は社會學的と呼ばれるけれども、彼は人格因子と環境因子を同等に考慮して居る。従つて犯罪生物學と犯罪社會學との二つを合一したものを犯罪學と考へた。次いで犯罪學の實際的研究に最も大きな貢獻をなした人はゲーニヒ *Gaenicher* (1817-1913) とアインシュタット *Einstadt* G. *Agthe* (1866-) の二人である。前者はゲラーツ大学に犯罪學研究所を創設し、*Archiv für Kriminalogie (Kriminalanthropologie und Kriminalistik)* なる雜誌を刊行し、後者は *Monatschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform* なる雜誌によつて犯罪學の發展に大きな業績を残して居る。今日の犯罪學の目新しい環境は前者に負ふところが少くない。

【對象と方法】 犯罪の概念は刑法的形式的意味では刑を科せられた有責違法の行為であるが、實質的には社會的に有害な行動と定義することが出来る。犯罪の原因

は直接には犯行時の犯人の人格と犯行時の環境狀況に分けて見ることが出来るが、豫定的と追及すると原因の奥には更に原因があり、漸くして原因の連鎖は無限に盡きるところがない。たゞ我々は或程度に制限を設けに過ぎない。先づ最初に直接原因があり、其他諸物による生體組織の毀損、体内に於ける細胞の受傷や有害などを考へなければならぬ。次に犯行時の環境、該個體の幼児期に於ける貧乏、發達期及び其後に於ける諸環境的影響等が重要な意義を持つ。なほ犯行後の人格の變化殊に判決後犯人への刑の影響、保安的效果、社會への一般預防的影響に至るまでが對象となる。なほ個々の犯罪のみならず、集合現象としての犯罪と之に對する豫防的對策が對象となる。

研究の方法は勿論經驗的であつて、苟も思辨的或は人類的であつてはならぬ。個性記述的・事例的研究法と法則定立的或は統計的研究法との二つを區別することが出来る。此の二つは共に重要であつて相互に補充し合ふべき性質のものである。

【學の體系】

犯罪學に於て大體次の如き分科を區別することが出来る。

(一) 犯罪の現象と原因の學 (1) 犯罪生物學 *Kriminalbiologie*、(2) 犯罪社會學 *Kriminalsoziologie*、(3) 犯罪心理學 *Kriminalpsychologie*、(4) 犯罪學の對象となる犯罪者の人格の生成と本性的研究を中心とする研究性としての犯罪のみならず、潜在的としての犯罪も問題となる。體質生物學的・遺傳生物學的研究が中軸をなすものであるが、環境も人格に影響を及ぼす限り決して閉却せられるものでない。最近の研究の注目すべき傾向の一つは人格を精神的・身體的全體性として見る點であり、他の一つは構成の種別に依るべき個々の因子の動力學的な關係を強調する點にある。現在バイエルン・ゲラーツを始め世界各地に於て受刑者の犯罪生物學的調査が行はれ、犯罪者の豫後の判定、受刑者の處遇、刑の量

定等に利用されて居る。犯罪心理學 *Kriminalpsychologie*、及び犯罪精神病理學 *Kriminalpsychopathologie* は犯罪生物學の重要な分野をなす。(2) 犯罪社會學 *Kriminalsoziologie*、該處では集合現象としての犯罪を取扱ふ。方法としては記述と説明の兩方を用ひらる。勿論統計は該處で重要な役割を演ずる。例へば一方に犯罪の増減を知り他方に之と平行して増減する社會的現象のあるとき兩者の間の關係を推定し得るのである。併し、犯罪社會學は必ずしも統計のみによるものではない。個々の犯罪に對して其の社會的背景を求めようとすることもある。社會的影響には家庭・交友・學校・職業等の影響、風俗・習慣・制度・宗教・經濟・政治・戰爭・革命) の及び影響等種々な環境的條件が含まれる。

(二) 犯罪防遏の學 (1) 豫共に關するもの、關ル・工場等を利用して犯罪捜査を研究するものである。(2) 裁判に關するもの、例へば證言に就ての心理學、責任能力に關する精神病理學的研究等。(3) 刑罰學、刑罰生活の心理・職業指導・犯罪教育等其の主なるものである。去勢の研究などもこれに屬する。(4) 犯罪豫防の學、保護處分・保安處分に關する研究、一般豫防の實際的効果に關する研究、經濟的困難を緩和する爲の社會政策的處分の研究、或は禁治に關する研究、尙其他原因性病の事實者の繁殖を阻止する爲の衛生學的處分の研究等がある。

【犯罪學の研究と教授】 犯罪學は他の科學と同様に大學其他の研究所に於て系統的に研究せらるべきものである。特に刑罰裁判官にとつては、犯罪學の知識は刑法學の知識と同程度に必要であるから、大學の法學部に於ては刑法學の講義と共に犯罪學を講義するべきである。現にゲラーツ大學とウィーン大學ではそれが實現されて居る。

sexie Bekämpfung, 1923. A. Zeole, Handbuch der gerichtlichen Psychiatrie, 1924. R. Gault, Criminologie, 1922. H. Gross, Kriminalpsychologie, 1908. J. Levy, Grundriss der Kriminalbiologie, 1927. E. Meyer, Kriminalpolitik, 1924. H. Schneider, Einführung in die Kriminalbiologie und Verbrechenslehre, 1923. Th. Fersenitz, Der Strafenstrafvollzug und die kriminalbiologische Untersuchung der Gefangenen, I-III, 1926-28.

反射學

(R) Reflexologie

【定義】人間の精神現象及び社会生活を反射の現象として研究せしむるを謂ふ。Y u k a n a v. v. B e h - s e n e r (1857-1927) は客観的心理學 objektive Psychologie と稱するものは精神現象の反射學である。社会生活の反射學を彼は特に集團の反射學 kollektive Reflexologie と稱した。心理學に於ける行動主義は精神現象を刺激と反應との關係として研究せしむる一種の客観的心理學である。反射學でもある。同じ反射學の方法を用いては L. P. Pavlov (1849-1930) の條件反射 (R) conditioned or conditional reflex (R) (R) behavior Reflex (R) reflex conditional は重要なき意義を有している。

【刺激と反應】生理學で反射と稱せられるものは一般に中樞神經系統に於て求心性経路からの刺激が意識に無關係に中枢神經に傳はる。所属の器官の働きを主宰して運動・抑制・分泌・緊張等を起しめられるものであるが、心理學で反應 reaction, response と稱せられるものは刺激によつて開發される行動で、必ずしも意識に無關係な反射だけを意味するものではない。従つて生理學では特殊な反射と認められるパヴロフの條件反射は意識を問題とする條件づけられた反應 conditioned response の研究法として適用される。條件反射とは反射過程に直

接關係のない一定の條件の下に習熟された反射性行動であるの條件が具備の場合には常に起るやうになることである。例へば食料とは直接の關係なき消化液の分泌は音の知覚とは直接關係のない反射性行動であるが、一定の音を聞かせて後食料を與へるやうに慣れた犬は、その音を聞かされた後に消化液の分泌が起る。之を心理學に於ける巴川法 Aushalmethode の一つとして適用すれば、動物に於ける知覚、殊に辨別能力を測定することが、反射性行動を分泌の如きものに限りて一般に條件づけられた反應として考察するならば、兒童に於ける行動の發展、殊に習慣の形成並に變容の研究法として重要な意義を有している。

【研究法と反射學】兒童の研究は胎兒の時期から行はれるやうにならざれば、胎兒並に新生兒の時期に至つては反射學的方法によらねばならず、斯かる方法によりて兒童の行動發展は動物のそれとの比較に於て精細に研究されるやうにならざれば、バハムキ J. P. Bahinski は一八九八年に子供の足の裏の中央を指から離すかきつて軽く刺戟する指が伸張するを發見し、斯る手足反應 plantar reaction at y u n a k e 反射 Bahinski reflex と稱するが、漸く此の反應は成長すると共に消失するものでも、もし成人に斯かる反應が見られた場合には大脳の運動中樞の障礙による病的條件であると考へられた。併し L. A. M. S e r m a n n and J. G. S e h e r m a n n 等の研究により之は必ずしも一般的現象ではなく、指の屈曲は伸張に次いで起るとはいへぬ事實が認められた。

【兒童教育と反射學】兒童の教育に特に價値ある結果を齎したはは條件反射による習癖の矯正であり、これは特に條件づけられた情緒的反應 conditional emotional reaction と稱せられてゐる。例へば犬を怖れる子供があるとなれば、犬の居る所でその子供に食事をさせ子供を樂しめますやうに馴らすと、好きな食事をすると子供

ことが條件となりて、犬に對する恐怖心は次第に解消してしまふ。斯かる方法は子供の偏食を矯正する方法としても有效である。子供の嫌ひな食物でも子供を悦ばせるやうな食物に盛るとき、子供を悦ばせるやうな場所の食事をせしめることによつて嫌ひな食物も好きになる場合がある。一般に習慣の形成及び變容には條件反射に關するものが多く、それは、バハムキ J. P. Bahinski の如く「機會に初發の時から、刺戟された受容器と始めから結合してゐる副皮質の領域を越えて他の受容器に屬する細胞を刺激するやうになること」である。(R) reflex (R) reflex

参考文献—P. v. B e h s e n e r, Objektive Psychologie, 1913; Kollektive Reflexologie, 1921. E. P. F u s s o n, Conditional Reflex, 1927. J. R. W a s s o n, Behaviorism, 1920. P. M a s e r, Child Behavior: A Critical and Experimental Study of Young Children by the Method of Conditioned Reflexes, 1918. G. H. S. R a m s e y, Conditioned Responses in Children (Arch. Psychol., No. 148, 1923). M. S e h e r m a n n and J. G. S e h e r m a n n, The Process of Human Behavior, 1923.

反宗教運動

(R) antireligious Bewegung;

【定義】宗教に對する闘争はいつの時代にもあるが、反宗教闘争と呼ばれるものは、同一宗教内における分派運動、異端運動、離教とも進み、また一宗教の他宗教に對する闘争とも進み、多少とも理性の立場に立つて發展と傳統とを否定するとするの理神論、唯物論、無神論等々の世界觀的基礎の上に立つて發達運動の性質を具備するものを指すのである。

【反宗教運動の類型】(一)既に古代において、ローマのセネカ Seneca (前55-65)は當時の新舊兩派資本主義的思想的代辯者として、その教訓詩「物の性質について」(De rebus natura)において、バハムキの自

然理論を採用しながら宗教を迷信と迷妄との範圍として論めつけてゐるが、これは結局においてローマ教會主義會の精神的支柱たる國家宗教に對して反宗教闘争を遂行することによつて、より廣汎な政治的文化的運動の流れに參してゐるのであつて、このやうに反宗教運動はいつの場合にも舊支配勢力に代つて新權を握らんとする新興勢力の政治運動、文化運動の一翼であるところはその大きな特色があると云はれよう。

(二)かくて近世においても、市民階級が舊封建的勢力と闘つたところで多少ともかゝる運動の伴つてゐることは、フランス革命前後のいはゆる「自由思想家」(西條照著 *Die Freidenker*)、*Freidenker* (德) *libres penseurs* たちの活動等に見られるが如きである。「自由思想家」といふ名稱は何の宗教上の權威にも信條にも因はれず自由に思考する人間の團であるが、しかし多少とも既成の制度の宗教の打倒を志する啓蒙的な理論者、無神論者を指すのが普通である。

(三)十九世紀中葉以後、先進文明國の労働者運動の進展に伴ひ、各所に結成された反宗教團體の大多數は自由思想主義派の名を冠し、労働者運動の國際的聯繫の先ずると共にそれが「自由思想家インターナショナル」に當るその規模を擁するに至つたことは、こゝでもかゝる運動の政治的解放、自由運動のための闘争となつたがりのあることを示すものでなくてはならない。

では、なぜ政治運動がこのやうな反宗教運動を伴ふかといふならば、制度的宗教は先づイデオロギーとして啓蒙と傳承との上に立つ最も保守的な非科學的の拘束性を以て大衆の知的技術的活動を阻む意味で當に解放のプレードキと共に、その教會・教團の專横者團は舊い支配的勢力と結びついてその有力な政治的文化的活動分子であるのが當であるから、例へば市民階級が自らの社會的要求に合した教育施設を持ちたいと望んで、僧侶が

教育上の官廳を掌握してゐる限り申す起ふやうには行かぬからである。かくて西洋諸國では、近世初期における反宗教運動は多く概略主義の同盟者たる教會の打倒そのものに向けられたとするならば、市民階級が政治的權力を握つた後の段階においては、それは多く反階級者主義 *antihierarchismus* の形をとつて現はれてゐるのである。政教分離、學校の世俗化、中文化が反宗教運動の主要目標の一つとなつてゐるのがそれを説明する。

(四)しかし宗教はまた多少とも科學と提携し、これに敵對するから、純然たる科學上の運動が反宗教運動にまで發展して行く場合もある。その一例として、嘗てドイツに存在した「元論者聯盟 *Monisten Bund*」(西條照著 *Die Monisten*) によつて創設された「元論者の啓蒙的運動會」(1852-1853)によつて主宰された「元論者の啓蒙的運動會」の團體で、その宗旨は科學的世界觀によつて社會教化を行ふ機關であつたが、その普及を妨げるものとして、宗教的信條、教會的教義を見出したがため、その活動は幾ひ反宗教的運動にまで伸びざるを得なかつたのである。この團體は一時イタリーの「ジエリダノアルノ協會」(*Giordano Bruno Society*) と共に、ヨーロッパにおける最も有力な反宗教運動であつた。

【現代に於ける反宗教運動の特色】 現代における反宗教運動の特色は、それが労働者解放運動に從屬してゐること、少くともそれかゝる強い影響を受けてゐることである。これは第一にその國際的團結への傾向に見られたが、その最初のあらはれは一八八〇年に結成された「アールセルに本部を有した「自由思想家インターナショナル」 *International des Libres Penseurs*」であつた。このインターナショナルは多少の労働者解放的團體をも包含してゐたが、その主力は穩かな市民的團體性であつたがため、たゞ階級、黨派を超越して寛容的精神、つま

り信教の自由を守るといふ一種の宗教的自主主義を提唱するにすぎず、彼つてかゝる世俗化せるヴォルテール、*Voltaire* の子孫と名を同じうすることを確しとしない連中はやがてそれから分離して、一九二五年、別に「アロンドリア自由思想家インターナショナル」 *Internationale der Freien Penseurs proletariats* を結成するに至つた。しかしこのインターナショナルの運動はこれまた社會民主主義者の指導のもと労働者運動の協作者である階級者との闘争を行ふにすぎなかつたため、やがてつと左翼の反對派がその内部にあらはれ、これはマルクス主義的無神論の立場に立つて一切の宗教を「阿片」として、進歩と自由と解放との敵として絶滅するといふ徹底した闘争スローガンを掲げ、一九三〇年の第四回大會にはつに社會民主主義的グループをその同盟から追ひ出すに至つたのである。脱出したいそのグループはアリスセルのインターナショナルに接近して時これと同化するに至つたが、かゝる反宗教運動の推移が、國際的労働者運動の線と軌を同じうしてゐることは見逃されてはならない。現在において反宗教運動を大がかりに遂行してゐる國は、「神のない國」*Land ohne Gott* 聯邦であるが、そこにおいても政治上の理由からその運動は必ずしも徹底的にラジカルな方向をのみ追つてゐるものではないやうである。 (續文)

文庫—林達夫「反宗教運動」(労働運動叢書)昭和六年一月八日。

汎神論 (1) pantheism (2) Pantheismus

【意義】 萬有神論又は萬有神教ともいふ。哲學・宗教に於て特に有神論と對立する一思想類型である。有神論が、世界創造者として世界を超越すると同時に世界を自らを併示する如き「*deus deus*」なる神を立てるに反し、汎神論は神即自然または宇宙と見て神の超越性、神と世

界との間の相對的轉變を認めず、神を世界に内在的と考へ、従つて *Deus in mundo* とは考へないのが常である。この内在的の爲の故に、遂にまた個々の世界存在者から獨自存在性が、特に人間からは人格性が奪はれる。無限に多様な姿で現れてゐる諸々の存在者も、その「本質」に於ては同一のものである。彼等が「多」として見えぬのは人間の不完全な見方に於ける單なる「現象」にすぎぬ。本質的には一切諸物は合一し、そしてこの合一の「一」が諸々のものである。故に諸物を造して「同一」を見る眼には、宇宙は全く調和・秩序・計画をもつて顧はれる、といふのである。この「一」なる神は、動的(自然論的に見られる場合には、萬物を生み出し再も彼等の根本的な自然的本質 *essentia* をなす「生産的自然」*generans naturam*) であり、靜的(存在論的に見られる場合には、諸々の存在者の前端的な本質即ち實體(存在性)としての「唯一實體」である。汎神論への根本的基礎として、人間の人格性と自由・實踐・道德・惡等々、一般に諸物の獨自存在性と不完全性を、充分に説明し得ず、*「神字書論」*(ヘーゲルの *スピノザ批評*)に隨ふこと、それを避けるためには必然的に神の超越性を考へざるを得ないことと云ふこと、等が擧げられてゐる。

【譯文】 汎神論は、「萬物の根源に「ナター(タ)」*brama* を見る印度哲學にも現れてゐるが、西洋に於ては「一(唯一)神」を説く *ケノゾマニスム* *Xenozoism* (前掲の 502 頁)と「存在と思想との同一」を説く *パネテイズム* *Pantheismus* (前凡 510-517) 等の *ゲイテニヤム* *Geistige* 學派(紀元前五世紀)及び連轉する萬物の根源に原初を考へる(「ケタレイトス *Heraclitus*」(前掲 517 頁))に現れ、特に紀元前三世紀の *ゼラテ* より紀元後三世紀のローマに至るまで傳統したストア學派によつて代表された。ストア學派は萬物の生成・存立の根源に「自然」を考へ、その中に包圍される諸々の種學的 *ロギス*」

logos spermatikos (「ナター」は *ratio seminata*) が展開されることによつて、萬物が「理(ロゴス)を本質としながら「自然」から生み出される」とした。ストア學派の思想は、近世初期のイタリヤ自然哲學者、特に *ブルーノ* *Giordano Bruno* (1580-1600) に復活し、更にその影響の下に *スピノザ* が出て、この世界の諸物の多様な姿は結局「延長」と「思惟」の二「變態」にして此等二つ「還元され得、更に此等は(人間に關連されてゐる他の無數のものと共に)「唯一實體」なる神の「屬性」であり、かくしてこの「唯一實體」が萬物の實體即ち存在性そのものであるとして、それは萬物を「永遠の如の下に」見る直観知によつてのみ窺はられ、この直観知は神への知的愛であり、更にこの愛は神の知的な自愛である」と考へた。スピノザの思想は一方 *ゲーテ* に導入つて、萬物の中に働く「自然」を見るこの詩人の世界觀となり、地方 *シェリング* に傳はつてその同一哲學に現れ、更に、ヘーゲルにまで影響した。其他、古來思想史上に出た有神論の多く、特に神經説は、少く其部分の變態として何等かの程度で汎神論的傾向を含んでゐる。

文獻——*J. A. Peison, Pantheism*, 1914. *W. Dilthey, Die entwicklungsgeschichtliche Pantheismus nach seinem geschichtlichen Zusammenhange mit dem älteren pantheistischen Systemen*, 1900(Ges. Schr., Bd. II).

判斷 *(Q)* *Judgement (Q)* *Treith (Q)* *Jugement*

【意義】 思考の最根本的な發現形式。判斷の言語によりて云ひ現はされたものを命題と云ふ。併し命題が皆ち判斷ではない。同一の判斷が異つた言語による命題を以て云ひ現はされることによつても分る。判斷には必ず判斷の対象となるものがある。之を判斷の主位または主概念と云ふ。「善良な政治は民衆の幸福を増進するものである」と云ふ命題に於ては、善良な政治は主概念であ

る。此の主概念に就てそれが民衆の幸福を増進するものであることが斷定されて居るのであつて、此の主概念について斷定されたもの、即ち「民衆の幸福を増進するもの」は賓位または賓概念である。併し、判斷は此の主賓兩概念が存在するのみでは成立しない。此の二つの概念を結合し、統一するものがなければならぬ。此の例に於ては、「ある」が即ちそれである。之を繫辭 *copula* と云ふ。判斷は實に此の三つの要素から成立して居る。勿論文章としては、外觀上此の三つの要素を完全に備へて居ないものもある。それは畢竟形式上のことで、意味の上からすれば、常に此の三つの要素が含まれて居ると考へられる。従つて論理學では判斷の一般的形式としては常に「*S* は *P* である」と云ふ表現を用ひ、*S* は主辭(主概念)を、*P* は賓辭(賓概念)を、「ある」は繫辭を現はして居る。但し、日本語には外國語にない *テニヤ* と稱するものがある。前例に於ける「は」及び「で」がそれで、これ等もまた繫辭的役目を演じて居る。のみならず、判斷には、必ず何等かの一定の主張が存在せねばならぬ。疑問又は願望を現はせる文章は判斷又は命題ではないのであるが、其の主張の働きも其の一部は此の繫辭に負はされて居ると見るべきであらう。

【判斷の本質】 判斷の本質が綜合にあるか、分析にあるかについては種々異論がある。*ジグヴァルト* *C. v. Sigwart* (1850-1901) は判斷を以て表象又は概念の綜合であると見る有力な學者である。*ヴェント* はこれに反して全體表象 *Gesamtvorstellung* なるものを説いて、判斷はこの全體表象を分析するものであると解釋する。*ブレンダー* *Blunder* (1856-1911) は「*A* がある」と云ふ形式の所謂存在判斷の考察に基づいて、判斷を以て表象とは全然其の類を異にしたものであると見し、判斷は表象を結合するとしても分離することでもなくして、表象の対象を承認し、又は排斥することであるとす。以

上の説は我れも判断を精神的作用の方面から見たものであるが、かやうな心理主義的立場からは判断の客観的実質性(普遍実質性)の解決が不可能であるとなし、判断の本質を専ら論理的(論理主義的)に明かにしようとするのがよい。ゲイナルマン W. Windelband (1828-1915)の如きは即ち其の代表者の一人であつて、彼は判断を以て主位の實位への關係を承認又は拒斥するものであると解する。即ち判断は主・賓兩概念の結合を許又は拒として評價することである。従つて彼の承認又は拒斥はアソシエーションに於けるが如く理論的作用ではなくして情意的なものである。而して判断に於ける主・賓兩位の關係が妥協するか否かはその關係が一定の一規則に從つて居るか否かによるもので、その規則の意識はヴァンデルマンによれば即ち規範的意識である。判断の必然性は畢竟規範意識に基いて居る超個人的な常識の必然性であるとする。要するに、彼は表象の結合を判断と呼ぶが、更に價値の決定を加へたものを價値判断 *Werturtheil* と呼んで之を区別する。しかし、判断と價値判断とは明瞭に分れて居るものではなくして、凡ての判断の中には價値判断が内在的に含まれて居ると見るのである。ボルツァー R. Bolzano (1781-1848)によれば、命題の意味は之を表はす言語又は文字から、若しくは之を考へる思想の作用から全然獨立したもので、彼は之を命題自然 *logische Natur* と呼んだ。かやうな點から見ると、命題の意味は心理的な判断作用からは全く離れたものとなり、判断はこれを時間的空間的關係を超越した意味の統一として考察することが出来るやうになる。フッセル H. Husserl (1889-) の現象學に於ては、判断は人がそれを思想するとなしとに係らず存在する所の意味自然となる。

【判断の種類】 先づ判断の形式から云つて前述した主・賓兩概念と判断との中、其の何れかを缺いて居る特

殊な判断を挙げれば、第一、存在判断 (*Existenzialurtheil*、*judicium*) *Existenzialurtheil* とは「私が居る」、「神がある」の如き判断で、賓概念を缺いて居るもの、但し此の場合の「ある」は「花が去くある」、「人間は動物である」の如き判断に於ける「ある」と同じものではない。「存在物である」とか「實在性を以て居る」とか云ふ意味であるから、賓概念は其中に含まれて居る謂である。第二、非人稱的判断 *Impersonal Judgments* (又は無主判断) とは英語で *Strained* の類で、非人稱的代名詞が主概念となつて居り、別に指示するものが無い。第三、非語語で、別に「暗い」、「冷たい」の如きは、別に何が暗い、何が冷たいとも云ふのではない。サントはかかる判断を不定判断 *de substantiis* *Indefinit* と名づけて居る。

次に、普通の判断全體の分類に於ては、論理學者・心理學者等が種々な分類を試みて居るが、通常にして完全なものはない。最も普通に行はれて居るのは、アリストテレスの分類を基礎とした、カントの判断の量・質・關係及び様相(又は様式)による分類である。

(一)判断の量とは、判断の主張が主概念の全體圈に亘つてゐるか、或は單に其の一部分に亘つてゐるかを指すものである。或は意味の量によれば、判断は全稱(凡てのものはPである)、特稱(若手のものはPである)、單稱(はPである)の三種に分たれる。此の中單稱判断は主概念が單個概念である場合(例へば、「秀吉は英雄である」)の類である。

(二)判断の質とは、主概念と賓概念の關係の有無を示せるもの、之によれば、肯定(はPである)、否定(はPでない)の二種類が區別される。カントは今一つ「はPである」と云ふ形式を區別し、之を無限判断と名づけて居る。カントによれば、「靈魂は不滅のものである」と「靈魂は滅びるものではない」とは主張の意味がちがふのである。

(三)判断の關係とは判断に於ける思考の關係、之によれば、肯定(はPである)、假言(若し乙なれば、はPである)、選言(はPであるか、Qであるかである)の三種類が區別される。肯定的判断は其の主張に何等の條件を伴はないもので、普通の判断である。假言的判断は判断の主張に或る條件を要するもの、「春が来れば花が咲く」の類で、「春が来れば」は「花が咲く」と主張する理由 *ground* であり、「花が咲く」は「春が来れば」の歸結 *consequent* である。理由は之を假言判断の條件 *antecedent* と呼ぶ、歸結は條件 *consequent* と云ふ。

(四)判断の様相とは、判断の主張の確かさである。之によれば、實然(はPである)、蓋然(はPであらう)及び必然(は必ずPである)の三種が區別される。實然的判断は主概念と賓概念との關係が實際に存在することを現はせるもの、蓋然的判断はかかる關係の可能性を現はせるもの(例へば、曇天には雨が降ることがある)、必然的判断はかかる關係の必然的なことを現はせるもの(例へば、人は必ず死す)である。

形式的論理學に於ては、以上の判断の中、單稱判断は其の主概念の全體に亘りて主張を爲せるものと見て之を全稱判断の中に入れ、所謂無限判断は其の形式上肯定判断として取扱ふ。様相に依りて區別の中、必然的判断は畢竟實然的判断の一層確實な表現に過ぎず、蓋然的判断は我々の知識が不確實なために起るものであると見、實然的判断の外に特別に此の二つの區別をする必要がないとする。そこで、判断を分類して次の表に約める。



A. E. E. O は定言的判斷の四種類を簡單に現はすための符號、ラテン語の肯定 affirmo の第一及び第二の母音によりて肯定判斷を表はし、否定 nego の母音によりて否定判斷を表はしたのである。

以上の判斷の分類は専ら概念の外延上から判斷を考察したもので、分類としては若干不完全なものである。併し判斷の結合から成る推理を取扱ふ上に於てかゝる分類が實際上には少なからざる便宜をまつて居る。ワントは判斷に於て、判斷の形式の差異を規定するものに三つの要素があるとし、主概念の性質、賓概念の性質及び主概念と賓概念との關係から判斷を分類し、更にこれに附屬するものとして判斷の價値形式から種別を分けて居る。其中判斷の賓概念の性質によりて、(一)説法的判斷、(二)記述的判斷、(三)説明的判斷の三種を區別して居る。説法的判斷は其の賓概念が事件または状態を示すもので、「シーデー」がルビコン河を渡つた、「月が輝く」の類である。此の判斷に於ける賓概念は一定の時間的關係をまつて居る點同であるが、「善は報酬せらるゝ」の解釋は習慣を受く」等の如く、賓概念が現在共同の形式で一般關係を表はし得る場合、其の性質上第三の説明的判斷と接近することになる。第二の記述的判斷は賓概念が主概念の性質を現はすもので、「空が青い」、「此乳は長い」の如き判斷である。説明的判斷は主概念となる対象概念を説明するもので、主概念を他の既知の対象概念と關係せしむるものである。其の最も簡單なもの、例へば、「此書は小説である」、「カントは哲學者である」の如き所謂命名的判斷である。普通形式的論理學で取扱ふ所の判斷は、以上のワントの區別に従へば説明的判斷である。説法的及び記述的判斷も取扱はないことはないが、此等は皆説明的判斷の形式に改造して考察するのである。例へば、「神は雄である」と云ふ記述的判斷は之を「神は雄な木である」、「アレキサンダーは古代ギリシヤの

英雄であつた」と云ふ判斷は「アレキサンダーは古代ギリシヤに生れた英雄である」と見做し、即ち判斷を以て凡て主概念を比較的一般的賓概念中に包括するものと解釋する。前述の形式的論理學の判斷の分類が判斷の主・賓兩概念の關係を専ら其の外延の上から考察したものと成つて居るのも、斯様な所に起因して居る。(原書 88)

文獻——C. e. Spang, *Logik*, 2 Bde., 1921. W. Frank, *Logik*, 3 Bde., 1919-20. P. Brezina, *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, Bd. I, 1924. A. Fischer, *Logik*, 1929. 田邊重三「判斷論」(原書 88) (原書 88) (原書 88)

汎智主義 (2) Panosophie (3) Panosophie

(原書 100) panosophie (原書 100) panosophie

【意義】 百科全書主義ともいはれる。自然に關する科學的知識の探究と之が弘布とに依つて人知を廣めんを以て悉く知者たらしめることを目的とする。十七世紀に現はれた教育上の一つの新運動であつて、主として人文主義的教育が形式化したことと中世に行はれた教授が傳統の七自由科に局限されたことに對して起つて來た。

【歴史の概観】 汎智主義はこれ一面から見れば、文藝復興の根本精神の一つであつた對自然的關心が、文字通り自然及び自然現象に向つて現はれた科學思想とも見ることが出来る。此の思潮に學的根據を與へた者は、ペーコンであり、これを教育に導入したものはコッマクスである。ペーコンは自然界を眞の科學的活動の關係すべき領域とし、且つ文明の進歩を今日知識界を古代の狭小な區域に制限することを戒め、且つ自然研究の方法を觀察と實驗との上に立て、有名な「新機關」(Noumen Organon, 1639)を公にして歸納的研究法を提唱した。彼が「學問の進歩」(Of the Proficiency and Advancement of Learning, 1650)其他の著書において試みた學問の包括的な分類は就中アルムスラッドの『百科全書』

(Encyclopaedia Scholastica Omnium, 1639)に影響し、「自然・人文の一切を集大成せしめん」として、コッマクスの『大教授學』(Education magna, 1625)はこの思潮の現はれてあつて、此の書の標題にある「凡ての事物を凡ての人々に教へる」全部の技術を提供し、或は凡ての青年男女をして例外なく誰かに愉快に且又徹底的に諸科學に通曉せしむるやうな學校を如何なるキリスト教國にも開ける如何な教區・町・村においても建設せしむべく、誘引する大教授學」といふ言葉はよくその意を表はして居る。斯くて彼に依つて諸科學の全知識に對する汎智 panosophia なる文字が用ひられ、その摘要が教科書例

『汎智學入門』(Janua Heremica rectora, 1631)などにて試みられた。コッマクスの説はイギリスの (ペーコン R. Harth (1624-1670) 及び ケンター J. Dury (1566-1630)) に認められた。教育上の百科全書主義の起つた他の原因は普通の諸學校において行はれてゐるよりも一層廣汎な訓練を貴族・紳士に與へる點にあつた。フランスのルイ十三世 Louis XIII は、一六三八年に廣汎なる課程を有つた大學を建てたが、ドイツには既に一五九九年同樣な大學が建てられてゐた。ワッテリアアカデミー同様の要求に高いてゐる。イギリスにおける教育上の百科全書主義は、ロッタに至つて一大反對に遭遇した。彼は、遺書としてケンタ E. King の「パット傳」(Life of Locke, 1700)の中に収録せられた「學問論」(Of study)の中で、「知識若しくは知り得る事物の範圍は實に廣くても我等の現在の時間には極めて短く、且つ事實に關する知識が我等の理解となるために入り来る門戸は甚だ狭い。一故に我々人生の全時間は一凡ての事物を知ることは不可能である」と言ひ、諸科學研究の目的は「精神力の増進の爲であつて精神力の増大の爲ではない」と言つて精神力の練磨を強調した。又大陸における學問は形而上學的經驗論的汎智主義の線に沿ひ、フランスでは所

四百名家書家たちの發生を見た。

文獻——P. Adhem, *The Great Liberal Arts*, 1906.

P. Adhem, *Das Falschgehe in der Encyclopädie von Diderot*, 1906.

範疇 (C) ontogeny (C) Kategorie (C) ontogeny

この譯註はもと西國の手に成り流儀九曜の時である。

【書經】流儀に天乃錫舟流儀九曜彗彗收故とあるのに據る。流儀は大流、略は刻の意味である。原語は「アリストテレス」ははじめ命題の基語の意味に用ひ附じて一つの

生活について彼を得べき諸語の種類即ち存在の類と解した。通俗には或種の用ひなれた一般概念を斥けてこの語を當てるが自らかくに原語についてある。學問の各分科に

もさういふ概念がいくつかつたなくてはならないからそれを範疇と呼ぶこともある。その意味も、この原義によつて

推すべきである。即ち、範疇は概念の最高級の謂であつてその何れもが他に包括されない相互に獨立な概念の一

群である。その品目は古來必ずしも一定してゐない。例へばアリストテレスは最も多い場合は十を數へてゐるがそれは、實體・分置・性質・關係・時間・空間・位置・

數量・運動・受動である。又、カントは象・質・關係・

雜物の四種の各々を第三目に分つてゐる。これは著るしい例に於いて、なほ種々の範疇が説かれることである

が、根本は確かな。また、認識のその時々々の轉換の向きに於いてあるものが展開されるものが却つたものとす

ふ風であつたと見てよい。同じ範疇の中でも普通に度にかつた多量の差を認めることがある。例へばアリストテレスが

殊更重視したのは實體の範疇だけで、他をその個性としてふ風に言つてゐる。(カントは範疇に準ずるものとして

力・作用のやうな概念を併置置 Pothabition と考へた) 範疇の品目を決定するに於いては性質を考へなければ

ならない。範疇が存在の類なら右のやうに實體が最高の類としてそこから他を導くことには可い。また、悟性の

範疇概念といふ風に見るなら悟性の基本の性質を取つて

體系の原理とすることが出来る。カントが判斷の表を本

として範疇の表を作つたのがそれ、判斷の表に悟性の

作用は明顯でないかと考へたのである。併しこの特殊の

ものが完全でないのと範疇そのものの解釋が前特殊で

あるが、その表も十全とは言ひ難い。解釋がもし「カント

の言ふ如く(悟性の)アンソリヤ形式であるとする、

認識は感覺の素材にこの形式が課せられて成り立つもの

であるが、存在の種類も範疇の品目を越えないことが

判る。又更に進んで(カント以後の觀念論者の説く如く)

これが思想の形式といふだけでなく存在の形式であるな

ら、單に認識の「形式」たるに止まらずそれ自身認識さ

れるものである。さうすればそれに更に形式のある種は

ないから最高の知識となる。最も完全な意味で存在する

と謂はれるものが範疇なのである。いづれにせよ、これ

によつて範疇が哲學の主要な題目となる意味が了解され

よう。範疇の論は哲學史全體に亘つてゐるが、特に近代

に於てはカントがこれを新しい光で照した。カント以後

最近までのこの語の解釋の變遷を稽(くわ)めることはその意味を知る上に於て有益である。(註文)

六年之を生物發生の基本法則 *Grundgesetz* (Grundgesetz) と名づけたが、イギリスでは普通反復説と呼びな

らして居る。

【現象】 在物とその個體的發生に於ける短時間の經

過は、生物全體が地球に出現してからその生物に發展す

るまでの發展段階を統括して居るものであるとの説で、

今日では、ファン・ヘーブ、E. von Jaer (1926-1929)

等によつて、個體發生は生物の幼型を反覆するとして、

多少の變異が加へられて居る。

精神界に同様の事實を求めて、これを精神現象の説明

の原理とした者は、メーラーである。彼はこれによつて、

兒童の精神發展と、原始人より文化人に發展する過程と

同一化しようと試みた、また、メーラー(ウィリアム・

ウェルナー H. Werner) 等も部分的にはこの事實を認め、

これを「發生的平行」(Entwicklungsparallelismus) と

呼んで居る。如何にしてかやうな事實が存在するかについて

は、學者の間に見解の一致がない。

【批評】 この説に對しては種々の批評があるが、そ

れは次の三點に歸する。(一)個體發生は系統發生をそのままに繰返さず、幾々に繰返すに過ぎぬ。(二)個性は系統の

單なる縮圖ではなく、一個の獨立の有體體であるから、必ずしも系統發生を反覆せず、大なる變遷がある。(三)個體發生は科學的觀察によつて確かめられる事實であるが、系統發生はさうではなく、種々の生物を比較して、それを系統的に並べた結果出て來た推定であつて、據言すれば、系統發生は學者が個體發生的に並べた事實の排列形式に過ぎない。

【教育との關係】

この學説は教育に大膽な假説であ

つて、事實に合はない點も存在するが、併し一部の原理

を含んで居ることは確かであつて、身體及び精神の關係

に於て、系統發生を以て教材を排列すると、兒童の興

味にも合ひ能力にも適合して居ることが少くない。ウィ

ラー及びアインは統合原理と共に反復説を教材排列の根本原理として(歴史的段階)、又アューイは社会発展の理論として、かかる教材排列を重要視した。(後述参照)

文獻—E. H. Jaquet, *The Wehrmacht*, 1899. W. Stern, *Person und Sache*, Bd. I, 1904. H. Ferner, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, 1926. O. S. Hall, *Adolescence*, 2 vols., 1901; *Educational Problems*, 2 vols., 1911. J. Dewey, *School and Society*, 1909.

ハンブルク大學 (H) Hamburgische Universität

設立

〔沿革〕 ドイツに於けるハンザ同盟加入の自由都市(ハンブルクの大學。一九一九年に開設される。ハンブルク市にあつた種々な學術機關が幾多の困難と闘つて結局大學に統合せられたものであつて、その發生の歴史は他のドイツ大學と異なり、ハンブルクに一つの大學を設立しようとする計畫は既に一八四七年に起つたが、それは單なる計畫に止まつて遂に實現せられなかつた。併しその後ハンブルクが貿易都市として異常な發達を遂げることによつて、科學の研究の必要も漸く認識せられた。十九世紀の後半には民族・地誌學、工藝博物館等が設けられた。次いでドイツ國の費用で海上觀測所、天文臺が設置せられた。コレラの恐怖は醫學研究所を設けせしむるに迫り、更に學海濱研究所を設けて各方面のドイツの學者を招聘した。かくしてハンブルク市にも漸く學術的研究が興起するに至つたのであるが、之を綜合する第一歩として一九〇八年當時のドイツ植民局長ヘルムホルツ H. Dornburg の發案の下にハンブルク植民研究所 *Hamburgisches Kolonialinstitut* が設けられた。これは植民地に赴任するドイツの役人、外國に移住する商人・農夫に對して、外國文化の學術的研究をなさしむる目的を以て設立せられたものである。併しこの施設はドイツの後大學との

連絡がない爲に學生が集まらないで充分に成功しなかつた。そこでこの植民研究所を大學に改組せんとする構算が盛となり、一九一三年大學設立の最終的提案が市會に提出せられたが、これは否決せられた。世界大戰後ハンブルク教授聯盟はカール・ルーカス Karl Ludwig の指導の下に再び大學設置の運動を開始し、プロイセン政府の認可を得て市會に提案した。市會は再度之を否決して解散せられた。新市會は一九一九年三月二十八日漸く之を可決して大學が設置せられるに至つた。

〔現狀〕 法學國家學部、醫學部、哲學部、數學自然科學部の四學部より成つて居る。最終計畫せられた植民學部は實現されなかつたが、大學規程に依つて海外研究 *Auslandskunde* が全學生の必修科目となつてゐる。神學部を除く四大學の特色である。學生數は一九三二年度に於て三五九四人、その中外國學生一、四七人である。附屬圖書館は以南は市圖書館であつたもので、一九三二年度に於ける蔵書數は約七十萬冊である。尙同大學には學部の外に國民高等學校が附設せられてゐる。(後述参照)

文獻—Das akademische Deutschland, Bd. I, Die deutschen Hochschulen in ihren Geschichten, 1929. Minerva Jahrbuch der gelehrten Welt, 1924.

ヒ

ピアリスト派 (H) Piaristen (H) Piaristen

(H) piariste

スペイン生れのコレット、僧カサランテス José de Calanzano (1569-1646) が、ローマに歸朝したカサランテス教團たる *Patres Piarum Scholasticorum* の發祥

元來カトリック運動に依つて成り上がった講學校は、その善通な特色として中等程度以上の教育を目標として居り、その代表的なものとして、ムシオ派の講學校を舉げ得るが、ピアリスト派は初等教育を目指した點にその特色が存する。カサランテスは母國スペインで修業後ローマに來り、當時のローマに於ける教育が、土着民の子弟に對して事不足とあり、特に貧困兒童は殆ど放棄されてあつた事實に動かれ、一五九七年に、二人の友人の援助を得てローマに無月講學校を開設した。これ即ちピアリスト派の生誕であるが、後同校の存在は漸次明かとなり、一六〇六年には生徒數九〇〇、一三年には一、二〇〇を數へるに至り、一七年には法王バウルクス五世 Paulus V. より會章の *emprerion* としての允許を與へられ、從順・貞潔・清貧の外に青少年への無報酬の教育なる誓願を立て、越えて二年に至つて法王グレゴリオウス十五世 Gregorius XV. より初等教育への働きかけを公認された。同派はその教團組織乃至學校經營法の多くの點をムシオ派に倣し、同じ様な教育規定を設け、更にローマ本部 *Collegio Calanzano* には九四年任期 *Generale Praesepitum generalis* 及び副校長 *Procurator generalis* を委任せしめ、六箇年ごとに全教團の總會を開いてその發展を策したが、教料内容は久しい間専ら讀み・書き・算術及び宗教の初等程度と主體となし、一七三一年に至つて漸く高等教育に進出するに至つた。同派は、その數必ずしも大でなかつたが、イタリアを中心としてムシオ派發祥後はヤム・振り、モラヴィア、ポニー・ア・ローランド・オーストリア・ハンガリー等に漸次普及したが、現今は主としてイタリア・スペイン・アメリカに於てその活動がみられる。(本派参照)

文獻—M. Zschender, *Die Orden und Kongregationen der katholischen Kirche*, 1907. J. Scholter, *Gedanken über die Ordensverwaltung der*

Fauchen und ihre Lehrtät. 1905. A. Breder, Das Wirken der Parthen seit ihrer Ausdehnung in Wien, 1906.

比叡山

【比叡山の地理】 比叡山は近江と山城との界に聳える比叡山脈中の主峰であつて、略して叡山ともいひ、和歌で古昔には日枝・日吉と書くこともある。絶頂を大嶽といひ、海拔八四八米に達する。山中を東塔・西塔・無動寺・横川の四峯に分ち、それぞれ多くの堂舎が建立されてゐる。殊に東塔には根本中堂及び延暦寺の寺舎所もあり、四峯中の主要區である。

【延暦寺の創建】 傳教大師最澄は延暦四年(725)比叡山に上り修行を試みたが、同七年根本中堂を閉鎖し、天台宗を弘めたので、山名を天台山といふ。寺名を初めは比叡山寺、後に一乗止観院と言つたが、醍醐天皇は弘仁十四年(823)勅して延暦寺の號を賜はつた。古來僧にならぬものは得度の後、更に具足戒を受けなければならぬ。奈良時代には東大寺、下野の薬師寺、筑前の觀音寺に戒壇があつて、授戒されることとなつてゐた。最澄は奈良の古宗の戒を小乘戒として疑ひ、自ら天台宗義にもとづく大乘戒を唱道したから、台宗の徒は東大寺等の戒壇に於て受戒するをえず、よつて最澄は延暦寺にも戒壇を建てんことを希圖した。東大寺等の反對により、彼の生存中には勅許されなかつたが、彼の次にその高弟として延暦寺を創めた第一代の天台座主義興の努力により天長四年(827)漸く勅許を得て戒壇院を建立することが出来た。

【天台・密門の分劃】 其後、仁明天皇・清和天皇の御代に最澄の高弟圓仁と義興の弟子圓珍とが相次いで入唐して法を傳へ、次に座主に補せられて宗風を盛にした。圓珍は又天津に三井寺(圓城寺)を再興して天台の別院としたが、平安時代中期に亘り圓仁派のものが延暦寺

に勢力を占め、圓珍派のものを比叡山より排斥し、圓珍末流のものは如何に高僧でも座主となることを許さなかつた。これより圓珍の末流は三井寺に集り、天台宗は二派に分れた。延暦寺の一門を山門といひ、三井寺を二派を寺門といふ。平安以後の文門などで單に山といふ(ば叡山、單に寺といふ)ば三井寺を指すことに始まる。延暦寺と三井寺との關係が烈しくなると、寺門の僧は延暦寺で戒を受けることが出来ないのでやむなく東大寺で受戒したが、これは最澄の教義に違ふから、三井寺にも戒壇を設けんとして度々希圖し、勅許を受けたこともあるが、その度毎に山門の妨害する原因で三井寺を焚打されたこともある。其他種々の原因で三井寺は數回山徒の爲に焚打された。

【天台宗と教育】 最澄は自ら宗義を宣揚するとともに、よき門弟を養成するのに厥心した。「山家學生式」や「天台法華宗學生式問答」などは、延暦寺で養成する將來の僧侶を充分に訓練し、且つ十二年下山することとなる山に備つて熱心に學習せしむべきことを説いたものである。この十二年といふ年限は後世永く實行されたやうであつて、若く納言の「礼童子」の中にも、「十二年の山維りの法師の女祝」の心持を「おぼつかなきもの」の第一に數へてゐる(『慈恩の心持』)。最澄が大いに學問を奨励した故、彼の門徒に多くの英才が出ることとなり、最澄の學徳の勝れたことと相俟つて、天台宗が困つてから久しからずして、天台宗は我國の諸宗派の中で最も有力なものとなつた。

天台宗を教育上から見た第二の特色は、我國の天台宗は、支那の天台宗に眞言宗と禪宗を加へ(又大乘戒をも併せた複合的なものであつた)ことである。最澄は奈良の古宗に對抗する爲に第一な天台を説くだけに足れりせず、奈良の古宗に實質的に劣らないだけの包攝的なものたらしめんと企てたのである。そのために平安時代の

本から鎌倉時代に入り、佛教改革の運動が起るや、叡山に學びしかも叡山で志を得なかつた多くの高僧は、これ等複合天台の要素の一部分を根本に立ててよく諸宗派を組織し、その開祖となることが出来た。法然・慈覺・榮西・道元等皆この類である。

【勸學會と勸學院】 勸學會とは佛學を研究するための會合であつて、勸學講ともいふ。村上天皇の應和四年三月十五日(823)に僧者藤原良基が大野寺北堂の學生や延暦寺の僧侶と共に西坂本に會合して、彌院の號を唱へ、「法華經」を講じ、その後三月・九月の十五日を定例の集會としたものであつた。しかし一定の會合所がなく任随どこかの寺を借りて集したので不便であるから、十年を距て天延二年(927)に亘り、新たに勸學會所として寺院を建立することになつた。これが勸學會の文獻の最古のものである。この勸學會はその後どれほど繼續したか判然しない。鎌倉時代の始め建久六年(1225)に叡山無動寺の大業院で天台座主慈俱和尙が勸學講を創めた。これは専ら僧が經を講ずるのであるが、これには充分な領地も寄附され維持のために努力も加へられたので、長く繼續し南北朝戦亂の頃になほ繼續して行はれた。江戸時代には東塔で勸學講が行はれてゐた。東寺其他の諸寺院の勸學講は大抵延暦寺のそれを模倣したものの如くである。

また法大寺には講學の機關として勸學院を設けてゐる(『寺觀考』)の如き。延暦寺には後一條天皇の御時、天台座主院が度々の説法を親説遊ばされ、封戸を寄せて住山學者に充てんが爲に御願所として建立されたものであつて、本尊は丈六堂の丈六の本尊阿闍梨を拜し安置したのでこの院を丈六堂とも稱した。建立後約二百五十年にして文永七年(1228)龜徒の爲に焚失したが、その後は再建されなかつたらしい。

【叡山の焚打とその影響】 平安時代中期から他の諸

大寺と同じく飯田にも多くの僧兵を擁して演習を極め、時に朝廷の兵に勝れたこともあるが、大體は寺の爲または私黨の爲に暴威を逞しうしたにすぎぬ。遂に光厳二年(一一三二)頼朝信長に怒に觸れて地打され、延暦七年以來絶えなかつた法華が一時斷絶した。後に豊原秀吉によつて再興されたと言ふ、山法師の威力もこの時かぎり止つた。この地打の爲に佛僧、同僧を仇つて逃げた僧侶たちは多くは大天台宗から分岐、圓覺を仇つて逃げた僧侶たちと仰いでゐる目録が記録したので、日蓮宗では實に教學の攻突が盛となり、江戸時代に佛敎各宗派が教學の飛躍に力を盡した運動の先驅となつた。又徳川家康の信任を得て天台宗の復興に努力した天海僧正は關東に降り、寛永寺を江戸に開いた爲、天台敎學の中心は江戸に移り、平安以來日本佛敎の王座を占めた比叡山は全くその位置を失つてしまつた。(四書傳)

文庫—「本朝文粹」卷十・卷十三。「観治安記」二卷。「山門安舎記」(即「聖徳太子」)所載「天台勸學講義紀」。

ピオニール (一) Pioneer

【意義及び目的】 レーニン前進黨員少年共産主義團體の略稱。前進黨または共産少年團とも呼ぶ。社會主義社會建設に關したる未だの成員育成のために起された運動で、共産主義の眞實した政治教育の一環として少年・少女に依つて構成された團體。しかし政治教育と言つても狭義のものではなく、その根本に於ては寧ろ家庭・調保・學校・社會等に於ける少年の身教的・道德的・生活のモデルの形成を目的とした訓練を受ける。諸種の公共的活動への積極的参加に依り人間活動の諸事業對する精確なる判断力、獻身的奉仕の精神、果斷なる決意力養成のための「フジダ、ガトア」(用意はよいか)の合言葉の下にこれらの訓練に服す。團員は、その基本的情愫の陶冶として、(一)健康・忍耐・勇敢、(二)時間管理・敏速・矯正、(三)勤勞・根氣、(四)協同、(五)儉約、(六)禁酒・吸烟口

ピオニール (ピオニール) — ビガタ (ピオニール)

論の禁に觸れなければならぬ。この教育精神に於ては寧ろ我國古來の武士階級の子弟教育に通ずるものあり、その組織に於てはボーイスカウトの(少年團)の理想に類似してゐる。

【組織】 ソヴェト聯邦に於けるこの運動は、一九二一年に起され、十六歳の少年を以て組織する。團員は勤勞階級の子弟であるが、時に勞働者・農民の子弟が大多數を占める。入會は最上階級の階級團體の會議に依つて應募され、總會に於て決定する。入團三月以上を経てさきの基本習慣の訓練が終れば、入團の聖約を行つて團員となり、手帳と赤ネクタイを受領する。法律及び習慣に背く者は除名される。組織としての最高機關は、青年共産同盟中央委員會に屬するピオニール中央部である。その下に州・縣・郡の本部があり、更に小隊(四〇—五〇人)・分隊(二〇人)に分つ。小隊は工場・クラブ・少年館・共産青年同盟組織等に附設され、共産青年同盟機關選出のコミソール Komsoil の指導を受ける。學校では教科書にも「私共のうちではイーレーンとアレーナがピオニールである。彼等はよい生徒です」とあるやうに、他生の模範となつたに努力してゐる。組織としては共産青年同盟の其他の組織に所屬する小隊ある場合はピオニールの「前衛」を設け、この「前衛」一〇人以上の場合には書記一名を置く。一〇人以上の場合には三名乃至五名より成る幹部會を作る。同一組織に屬する小隊員のみの場合には「前衛」を設けず。一組織にはピオニールの代表者を置く。これらの役員は學期毎に選出され、幹部會は毎週一回、前衛幹部會は二週間ごとに関

かれる。

以上の如き組織は、少年をして遊樂勝れたコミソールや、やがては共産主義者たらしめんとした組織の規律に服従する生活訓練を、既に上述の少年時代から施してゐるのであるが、更にピオニールの下にオクナブリアータ

の組織(十月豫)が、七—十歳の子弟に依つて組織され、共産青年同盟及びピオニールの指導を受けてゐる。ピオニールの組織はソヴェト聯邦に最も多く、團員の数は数百万を越え、尙その他の國々に於ても組織され、その數百萬に達する言はれてゐる。(少年團)

美學 (一) Aesthetics (或 Aesthetic) (或 esthetics)

【歴史】 今日一般に用ひられてゐる「美學」と云ふ名稱は、我國に於ては、初め中江來民(Shimizu)のフアンズの「An En Vieux de l'art de l'architecture (1875)」を翻譯した際に、「審美學」(前百十六七)と云ふ用ひた例があるが、其後ハルトマン等のドイツ美學が輸入された頃には、此の學問が「善美學」と云はれたこともある。西洋に於ては、一科の學としての此の名稱は、十八世紀の半頃ドイツのイェウグァン・A. G. Baumgarten(1714)が、其の著書「メタシカ[Asthetice (或 Aesth. Theor.)]」と題した時から始まつたのであるが、併し其の研究は涼クザリシヤの言から行はれてゐたと言つてよい。それ故美學には、事實二千餘年の歴史があるわけ、其の思想の變遷發達の跡を研究する歴史が、即ち美學史である。而して美學が如何なる學問であるかを知らしめ、先づその歴史の大體を知る必要があること言ふまでもない。

美學思想の源流はギリシヤ哲學の盛時に發し、プラトンの諸對話篇には、「美」の問題が、既に種々の角度から取上げられてゐる。たゞプラトンは「藝術」の意義に對する充分なる認識に達し得なかつたが、アリストテレスに至つては、心理學的に藝術の主觀的效果を考察し、模倣の原理を精神的に基礎づけるとしてゐる。下つてギリシヤ哲學末期には、プロティノス Plotinus (271—304)が、所謂「プラトン學派」の神秘哲學に基く、興味ある美學的思想和、其の一種の美的世界觀は遂に後

世の詩人藝術家の思想に、多大の影響を與へる力があった。中世にも、多少の美學思想はあるが多くの言ふに足らず、十八世紀の中葉、啓蒙時代のドイツ哲學の組織の中に、新たに美學の一科を加へて、こゝに學としての美學の基を固めたものは、即ちこのパウムガルテンである。其の説は主知主義乃至機械主義の立場から、美を説明せんとしたところに特色があり、此の時代の英國のバーク(Burke(1756-60)・ホーム(Hume(1711-76))等の

経験論的心理學的立場の美學的研究と對峙してゐる。併し乍ら、眞の意味で立つて近世美學の開端と目すべきは、これ等の後にカントであつて、たとひその美學は、未だ彼自身の哲學の意圖を、充分に實現してゐない情があるとは云ふ、美學が據つて立つべき本来の基礎に對して、初めて明確なる反省を示したる功績は偉大であると言はねばならぬ。其後所謂思辨哲學全盛の時代に於ては、フエッテナー・フエッセル・シュレーゲン・ハルホルム等からフエッナー・E. Th. Völscher(1820-87)・ハルトマンに至るまで、哲學的觀念論によつて、美の高度なる原理を説き、美學の包括的體系を建設する風潮を生じ、其の間にまた形式美學と内容美學の論争をも惹起するに至つた。併しながら十九世紀後半、科學的科學が勃興すると共に、これ等の哲學的美學は勢力を失ひ、フエッナーの Th. Föschler(1801-87)が「新たなる心理學的、實驗的方法による美學を引進し、イザリスに於て、スウェンナー・マン・Ch. G. Allen(1818-49)は動物進化論の見地からフエッナーに於て、ライヒに於て、H. Taine(1828-82)・グーティエール等は社會學的立場から、各々特色ある美學の方法を開拓し、これ等の結果として、比較最近の「イザリス」Th. Lipps(1851-1914)・カント・カント等の心理學的研究を基礎とする美學體系、グロウエ・Grosz(1829-1927)・フエッナー・M. Pescher(1827-1914)・カント・E. Dühr(1851-)等が主張するやうな、

藝術科學の立場に現るゝに至つた。然るに更に最近、即ち現代に至つては、人間の生活及び文化に對する根本的批判及び指導の原理の要求から、再び新たな意味の哲學の勢力を復活せしめ、新カント哲學、生の哲學、乃至現象學等の立場が、美學の方面にも次第に導入されて、今日美學の中心勢力が再び哲學に歸向しつゝあることは、否むことの出来ない事實である。

【對象及び方法】 美學の對象及び方法に關する問題は、以上述べた哲學の歴史の中に既に言及されてゐると云つてよい。即ち對象に關しては、「美」と「藝術」の二者の選擇が問題であり、方法については、思辨的影響上學的・先驗的哲學的・經驗的科學的・乃至現象學的等、種々の方法論的立場が、其の根本的方向を種々に決定する。惟ふに美學の研究は實際上の便宜から云へば、多くの藝術學論者の主張する如く、「藝術」を其の對象とすべきであらう。それは對象として、其の生成・存在・構造・範圍等に於て、「美」の場合に比し、より多く明確性と客觀性とを有するからである。殊に美學が眞實の科學としてとゞまらざる限り、其の對象の特殊性は「藝術」の領域によつて、はじめて確保されるものと云ふべきであらう。併しなから、一度哲學の見地に立つて、更に之を人間の精神生活の構造に關係せしめて、一層高次の觀點から藝術の統一の問題に至れば、價値内容としての「美」の統一と「藝術的」とは之をまた互に分裂したままに放置して置くことは出来なかつた。従つて今日の美學の情勢から云へば、美學の本来の對象は、「藝術」及び藝術以外の具體的存在に現るゝ(自然美)「藝術」の價値であると言はなければならぬ。而して此の對象の規定は、上述の如く、既に哲學としての美學の立場を擴張し、それはまた既に「科學」の時代を通過したる美學の發展の趨勢に、その根柢を有するのであるが、併し歴

史に發展の意味を認めざる限り、此の新たな哲學的美學乃至藝術哲學は最早科學的美學以前の段階への還轉であり得ないことは勿論である。それは哲學的であつても、而も前代に於ける科學的美學の發展の根本的意義とした心理學的體系的美學も、其の方向に於て根本的に背反したものであり得ないはずである。此の意味に於て、所謂現象學的方法が、今日の美學の中心勢力をなすことは當然であるが、此のことはまた美的或は藝術的價値の體驗の如き、吾々の意識に於て極度の直接性・複雑性、及び深さを有する問題の特性からしても自然に要求されるべきであらう。或は若し此の方法を廣い意味に解するならば、それは事實上、過去の種々な美學の立場に於ても、部分的に若しくは無意識的に屢・採用されてゐたと見ることが出来るであらう。併し乍ら現象學的方法は、究來直接に對象そのもの本質核心を把握せんとするものであり、これによつて、今日の哲學的美學が、往昔のそれの如き徒らに空論の理に定まることを防ぐことは出来たとしても、美學の究極的哲學的要求は、一方また理論的體系の關係の確立によつて、初めて完全に充足されるであらう。美學の直接の現象學的研究の結果が、如何にして充分なる體系的關係に持ち來たされるかは、然し哲學界の問題に屬する。

尚「教育的美學」、「美的教育」、「藝術教育運動」、「藝術」の項參照。
(KIKUCHI)
文藝——Th. Lipps, *Ästhetik*, 2 Bde., 1903-1904.
J. Fekisch, *System der Ästhetik*, 3 Bde., 1905-14.
H. Cohen, *Ästhetik des reinen Geistes*, 2 Bde., 1912, 1923.
M. Dessoir, *Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, 1901.
R. Ockbrock, *Grundlegung einer ästhetischen Wertlehre*, I, 1927.
Ästhetik der Gegenwart, 1932.
F. Amelke, *Grundlegung zu einer Philosophie der Kunst*, 1934.
H. W.

Zyngiers, Die phänomenologische Aesthetik, 1928.
 M. Grieg, Zugänge zur Aesthetik, 1928. P. Moos,
 Die deutsche Aesthetik der Gegenwart, I, Die psy-
 chologische Aesthetik, 1930; II, Die Philosophie
 des Schönen seit E. v. Hartmann, 1931.

比較教育 (20) comparative education

〔意義〕 廣く各地に於ける教育現象を特定の觀點より比較解釋し、その意義を發見せんとする研究をいふ。

〔方法〕 比較教育の方法として現在最も屢々用ひられてゐる方法は、數量的比較の方法である。これ教育的現象の數量的方面はその比較が比較的容易なためであつて、例へば教育費とか生徒數とか就學率・出席率・退學率の如き現象は、各國に就てその統計を比較することは極めて容易である。併し同じく統計的比較であつても、教育をその國民の生活狀態と關聯せしめて之を比較する場合には、その統計的數字は必ずしも直ちに比較し得るものとは限らない。例へば無學者の數的比較をなす場合には、その無學者の程度が比較さるべき二期間に於て同一でなければならぬのである。次に比較教育の方法としては性質的比較が考へられる。性質的比較の場合にはその比較が極めて困難であり、主として現状の觀察と歴史的觀察に依る外はない。數量的比較の場合も性質的比較の場合も、それから何等かの結論を導く爲には解釋が必要である。この解釋は統計的乃至觀察的資料に就てなされるものであるから、それ等の資料が完全であることが、解釋を客觀的ならしむる唯一の條件である。

〔現狀〕 現在比較教育はアメリカ合衆國に於て最も盛に行はれてゐる。統計的方法と觀察的方法とが並用ひられてゐるが、主としてその對象は教育制度に限られてゐる。例へばアンデル・L. Kanda(1927)の「比較教育」に於ては、國家と教育、民族的教育組織、教育行政、初等教育、中等學校の教員養成、中等教育、中等學

校の教員養成等の項目について、イギリス・フランス・ドイツ・イタリア・ロシアの諸國とアメリカとを比較してゐる。ドイツに於てはシュナイダー・Schneider(1931)が、この意味に於ける比較教育を試みてゐる。彼の場合は主として觀察的方法に依り、彼はそれを比較教育科學と名附てゐるが、その内容は主として教育の思想に於て、各國の影響關係を觀察・比較したものであつて、アンデルの場合とは單にその對象を異にするに過ぎない。

〔必要〕 比較教育は教育の事實的研究の缺くべからざる分野である。現代及び過去、自國及び諸外國の教育現象を比較研究することに依つて、教育現象そのものを明瞭ならしむると同時に、自國現代の教育が有する缺陷及び特殊性を明かると同時に、これに對する改善策を樹立することが出来るからである。この意味に於て比較教育の必要は現在各國に於て認められ、最近に於ては各國ともそれに關する文獻が甚だ多い。

〔教育研究法〕「學校調査」・「比較教育科學」の項參照。

(佐佐木健)

文獻—L. Arnold, Comparative Education, 1933.
 P. Schneider, Internationales Pädagogik, Auslands-
 pädagogik, Vergleichende Erziehungs-wissenschaft
 (Internat. Zsch. f. Erziehungsstudien), 1930:371.

比較教育科學 (21) vergleichende Erziehungs-wissenschaft

〔意義〕 廣義には比較教育と同義に用ひられてゐるが、嚴密には科學的方法として組織せられた比較法の上になされてゐた教育學をいふ。主としてドイツに行はれ、教育學としては最近の形勢である。

〔起源〕 教育學は十九世紀の末葉には殆ど確證的に研究され、二十世紀に至つて歸納的研究が發達したが、研究された歸納的方法是實驗的方法に主として統計的方法に

せよ、孰れも對象の數量的把握を前提とし、その對象も亦主として現在に限られてゐる。これに對して現在及び過去に於ける教育の所與現象を對象とし、その性質上の比較から教育上の一般法則を歸納せんとする立場が考へられる。一般に比較教育學 vergleichende Pädagogik 乃至は比較教育科學と稱せられるものは、かかる立場から發生したものである。

〔發達〕 教育の事實の比較研究の基礎の上に教育學を建設せんとし最初を試みはグイェルマンに見られる。彼は「陶冶論としての教育學」に於て、歴史的な比較研究の基礎の上に一種の教育目的の類型を樹立した。併し彼に於ては未だ研究方法が明瞭でない。其後フォーライシタル・ド・Verriest(1929)・ド・レーマン・ド・ブリアンダー・タレンツォ・カール・ド・ケルン(1929)等々に依つて、主として教育の歴史現象から比較法に依つて所謂類型(具體的一般)としての「が歸納せられたが、それ等の成果は孰れも比較教育科學の科學的體系としては不十分なものである。最近のドイツに於て明瞭に比較教育科學の立場に立ち、且つその意義に於て見るべきものと

しては、グリーターが擧げられるのである。彼が一九二五年に發表した有名な「人間形成」は、類型が「比較教育科學原理」であつて、彼は其處に於て始めて纏つた比較教育科學の體系を建設してゐるのである。彼は特殊的・一時的な歴史現象を比較し得る根本前提として、人間に共通な根本機能の存在を主張し、かかる根本機能が歴史的に如何なる形式をとり、その形式内に於て人間が如何に形成されるかを明かにせんとしたのである。かくて彼は教育の目的並に方法の類型を歴史的比較に依つて獲得した。

〔批判〕 斯くの如く比較教育科學は教育現象の比較研究から具體的一般としての類型を歸納する點にその特徴が認められる。類型は勿論そのまゝ法則ではない。こ

の意味で比較教育科學の科學性を疑問とする立場があるが、併しこの場合に於ける類型は精神科學に於ては、自然科學の場合の法則に該當するものと云ふべく、一般にその科學性を否定するまでも適當ではない。比較教育科學はその試みに於て未だ日淺く、その内容も亦他の研究法に基く教育學に比すれば甚だ幼稚である。併しそれが演繹的教育學の萌芽易き非現實性を避けて歸納的方法となり、而も従来の歸納的方法に依つて到達し得ざりし學的標準を目指してゐる點は、此後の教育學界にとつて注目すべき試みといへるであらう。

「比較教育」の項を參照

（佐野嘉郎）

文獻—E. Krich, *Methodenfrage, Grundlagen der vergleichenden Erziehungslehre*, 1926.
M. Fritschel-Köler, *Bildung und Volkswirtschaft, Eine Darstellung in die pädagogischen Theorien*, 1921.

比較心理學「動物心理學」の項を見よ。

比較法

(C) comparative method (C) vergleichende Methode (C) methode comparative

歸納法は演繹法の後進として用ひられるもので、歸納法によつて演繹の材料を集めてから用ひられる。普通、歸納法は演繹法に比して考へてよい。ところが、ここに演繹しようとする事例が複雑を極めてとてもそれに就て研究し演繹の行へる見込みがなく、つまりその事例の説明として必要な法則がまだよく知られてゐないときは、しばらくそれは歸納法で強ひて法則に達せよとせず、それをすれば「隠れる概括」の過失を犯す。たゞ觀察を許す限りの事實を集めてそれらの間の差異と類似とを見定めるといふだけで足りよとする。之が比較法の建前である。従つてこれは歸納や演繹の爲にその前にすることである。事實を重んずるといふ歸納法の言ひ分をどこまでも立てれば、或はこの比較法のやうにならうが、

それでは却つてみづから力を見るやうなことになる。歸納法を眞に採るのは演繹法なのである。ところが、比較法だけが限り得るといふ場合がある。それは今も言つたやうに研究すべきことが複雑で圓れてをり明も急な概括は禁じられるといふ場合である。それを學問的にどうにか處理せねばならぬが、演繹法などを以てこれに當らうとすれば、何も確かな説明は得られず、寧ろ誤る危険が多い。そのときは比較法が唯一の方法になる。それ以上に用ひては行けないのである。生物現象や心理現象は漸進な觀察法の儲くべき恰好の場所であらう。いづれも直接な觀察そのものに困難があり、そこから法則を歸納するにもまたそれを法則に基いて演繹するにも確實を待めない。生物學や心理學はおのづからこの方法に依ることが多く、殊に所謂精神科學には殆ど専ら用ふべき方法のやうにも言はれる。比較心理學・比較言語學・比較宗教・比較教育・比較教育科學などの名はそこから來てゐる。

この場合には比較法はたゞ用ひることが止むを得ないといふだけでなく却つて少からず効果を擧げる。それはこの方法が特に類を比較といふことの功に歸すべきである。數學や物理學のやうに演繹が自由なものとは殆どこの比較の儲きに負つてゐるやうに見えぬ。一つこの事例にふれば、比較によつて法則による説明が得られるのだから、比較を用ひる餘地はない。ところが、生命現象や心理現象では單個の事實はたゞ事實として認められるだけで、法則による説明の線は斷たれてをり、また殆ど孤立し、演繹は別かない。このときは比較が目立つた働きをする。心理現象に就て自己觀察と他人の行爲の觀察と動物心理の觀察とは相照してその理解に資することが多い。これらはいづれも觀察は同じと見られ、一方で單純に現はれてゐるところに就つて見れば他方の複雑も分り、一方に著るしいところに照して他方の幾かなところにも注意することができるといふ風である。

機い情性にとつてはたとゞ學者だけが目を塞いでまだ法則による理解や説明といふことはなく演繹力もついてゐない。従つてその爲には比較法が唯一の方法である。かやうな情性を育てて思考力をつけるには、いよいよこの方法の活用をばかり、比較の儲きをよく出かすことに力めなければならぬ。（佐野嘉郎）

非決定論「決定論と非決定論」の項を見よ。

飛行學校 (C) Fliehschule

〔意義〕 航空に關する教育機關の之二種に區別して考へるのが便宜である。一は航空機の操縦を主とするもので、他は航空機の研究及び製作を主とするものである。一般に飛行學校と稱するものは前者に屬し、航空研究所及び航空工學科乃至航空工業學校と稱するものは後者に屬する。

〔飛行學校〕 飛行學校は陸海軍、總務省の所管に屬するもの外（觀）の項參照、文部省所管の學校教育としては現在のところ私立飛行學校に屬するものである。その程度は専門學校程度と中等學校程度之二種がある。

その教授内容は、主として飛行機の操縦に關するものであるが、それに動員する製作に關する條件を附設してゐるものが多い。専門學校程度のものに於ては、學力に於て中等學校卒業又は修業年限五年の中等學校第四學年修了程度、年齢二十五歳乃至三十歳以下を入学資格とし、修業年限は大體一年、操縦士養成を目的とするものに於ては、一定の飛行機操縦時間規定して居る。その學科目は、修成、飛行機學、飛行機工學、發動機學、發動機工學、航空氣象學、航空地學、材料學、計測學等、操縦學、操縦氣象學、航空法、航空法規、航空理學、航空衛生學、機械學、發動機學、發動機工作法、發動機操作法、又製作を目的とするものに於ては、修成、理化學、電氣學、機械學、發動機學、發動機工作法、發動機操作法、飛行機學及構造學、航空氣象學、航空法規、航空地理、航空計測、内務機關學、航空機械學、機料學等の學科目

を設けてある。中等學校程度のもは、入學資格は尋常小學校又は高等小學校卒業程度、年齢十四歳乃至十六歳以上、特に技能を目的とするものに於ては二十五歳乃至三十歳以下、修業年限各一年を定す。その學科は専門學校程度のもとは差はないが、その内容に於て従来のものたることは勿論である。

【航空機研究及び官立教育機関】 航空機の研究及び製作を主とするものは官立に屬するものである。官立に於ては東京帝國大學附設航空研究所(大正七年創設)、東京帝國大學工學部航空學科(大正九年設置、横濱高等工業學校航空工學科(昭和十三年設置)、公立に於ては東京府立航空工業學校(昭和十三年創設)等での数は極めて少い。(註)

【非合理主義】 合理主義と非合理主義との項を見よ。

【非國教派】 (非) non-conformists; dissenters

【宣義】 (ア) 一八世紀代(一五三四)年、ローマ法正の解釋を脱して成立したイギリス國教會(English Church of England; Anglican Church)に屬するイギリスのキリスト教徒の團體を總稱して非國教派といふ。従つて十六世紀中葉以後のイギリスに於けるカトリック教徒も其中に含まれるが、一般には所謂清教徒 Puritans 並にその流を流す長老派 Presbyterians、會衆派 Congregationalists、メソヂック派 Methodists 及びバプティスト派 Baptists、メソヂック派 Society of Friends; Quakers 等のプロテスタント諸教派を指す。同 dissenters の名稱は主として Scotland に於て用ひられるが、「不同意者」を意味し、廣義に使用される場合にはイギリス國教會以前に於けるイギリスカトリック教會の教義に服せざるバプティスト教徒をも意味する。

【教育との關係】 廣義の dissenters は、既に十二世紀末より十三世紀初にかけて、教會の腐敗の免許状なくして兒童の教育に當つたことが問題となつた點で教育

ヒコウリシ (合理主義) — ヒコウキヨ (非國教派)

史上に現はれてゐるが、明確な軌を以て現はれたのはイギリスの先んた宗教改革の先驅者ウイリアム・ワイルド(William Wicliffe; Wycliffe; Wicliffe (1328-84))とその弟子達(彼等をローランド派 Lollards と云ふ)が最初である。オックスフォード大學の哲學並に神學教授として著名かつたウイリアムは、カトリック教會の腐敗を痛覺し改革の精神を鼓吹したが、その弟子達は彼の精神を各地に傳へて所謂ローランド運動を興し、遂に各地の學校の教壇に立つた。勿論その際舊來の免許状は無く、従つて國會並に教會側から嚴厲乃至迫害を受けたのであるが、彼等は迫害に依つて却つて彼等の新思想を強化し、十四世紀末より十五世紀にかけて、イギリス教育界に異常な刺激を興へ教育の進歩を促した。かの有名なイートン學校はこれらの異端思想の爲に正統派の設立したものである。次いで十六世紀に入り、イギリス國教會が成立するや、遂にローマカトリック教徒が dissenters となるに至つたが、國教會側は一五四八年以降學校教師に對する資格を定めて以て彼等の教育事業を弾壓せんとした。併し乍ら彼等は執拗にその教育事業を繼續し、加ふるに一五六〇年頃に於てイギリス國教會内から所謂清教徒興り、國教會内に殘存せるカトリック的制約を排除してイギリス國教會の純粹 Puritans を保持せんとし、遂に Cromwell の O. Cromwell (1603-58) の指導の下に一時王政を廢して共和制を布くに至つた(一六四九—一六〇〇年)。かくして十六、七世紀に於て dissenters はイギリス教育界に活躍したが特に重要な役割を演じたのは清教徒である。即ち名著『教育論』に依つて清教主義の基礎を立ちつゝも理性的乃至實學的の教育を強調し、アカデミー建設の要を説いたミルトン(彼は又算術運動の嚮導でもあつた、同じく名著『或種の學問の進歩に關しテムセル・ハートリアに與ふる即言』を著して實學的の教育の振興を強調した)は、マイ、乃至は一六

五一年に農工商學校建設の要を公にし、さらに『インダストリーの教會及び國家改革の幸福なる完成に就く』(Conditions leading to the Happy Accomplishment of England's Reformation in Church and State, 1647)に於ては學校改革の急務を説き且つ、コメウェスを指して種々實業改革に當らしめたハートリアの Herlieth (1600—50)等は時に注目すべきであつた。彼等の卓越せる改革的思想は皆にイギリスのみならずアメリカにも宗教的・民主主義的教育思想に併せて實學的風潮を培つたのである。

タロウエルの没後二年(即ち一六六〇年)に王政が恢復するや、新政府は一六六二年に「統一令」(The Act of Uniformity)を公布して凡ての教職者はイギリス國教會監督より授けられた(カトリック)の聖職を受くべく、公私立を問はずあらゆる學校の教師は國教會に忠誠を誓ふべきことを定め、六五年には有名な「The Five Mile Act (1662)」を公布して非國教派の取締を嚴にした。最後議の非國教派の問題は實にこの期より惹起したものであるが、教會を脱はれた多くの教職者は、禁を犯しつゝも家庭教師乃至學校教師として活動を展開し、特にチャルティスミルを興して一般庶民の教育に當つた。かくしてイギリス教育界は異常な活氣を呈するに至つたが、一七〇〇年に國教會の教師認可の權が文法學校のみに限られるに及び、非國教派の教育活動は更に日進しくなつた。ミルトンの唱進せるアカデミーが各地に設立されたのはこの頃である。元來教派の設立したアカデミーは一種の神學校であつたが、その教育が充實するにつれて、當時僅に二つしか存しなかつた大學(ケンブリッジ大學並にオックスフォード大學)への入學を拒まれた非國教派の一般子弟が續つて入學したのである。かくてアカデミーは非國教派の高等教育機関となつたが、それらは十八世紀に於けるイギリス科學界の最高權威者多數

構つて、非國教派の傳統的精神の一たる進歩的自由思想を繼ぐ現はし、ヘンライ・ギリシヤ・ラナムの古典と共に當時の最も進歩する自然科學を授けた。かくしてこれ等のアラビヤ・チリアン・ユシヤン等の自由主義者 Aratum 者乃至チリアン・ユシヤン等の自由主義者である。前述のチヤリヤ・ヌタールに次いで彼等は助成法で著名な自派のラナカスターを後援し十九世紀初頭に「大英國及び海外學校協會」を設立し、後にハイマダ黨と結んで政治的にも進出して、ベルを後援しトリー黨と結んで國教派に對抗し、更に十八世紀末葉に興つた自派學校運動に力を致し特にメンヂスト派、獨りイギリスのみならず全世界に多大の影響を興へた。

非國教派の存在は國教派にとつて常に及び反省の資であり制約の材料であつた。一六八九年の「寛容令」(The Act of Toleration) 以来、數次の改正令に依つて非國教派の壓迫は漸次撤去され、更に教育の國家的統制が「一八七〇年の『初等教育令』The Elementary Education Act of 1870」以後數次の法令を経て一九〇二年の「教育令」Education Bill of 1902に依り確立するに及び、兩者の對立關係は漸次和いだもの、而も尙上流階級に勢力を有つ國教派の保守的貴族主義の傾向に對して、中産階級乃至下流階級が多數を占める非國教派は、自由・民主乃至實業的精神を發揮し且つ國家に於けるその分離を唱へ從つて公立小學校の授業時間中に教會の無宗派的教育運動に對しては、國教派とは違に著る實意を表してゐる。イギリス教育界に多大の影響を及ぼし又勢力を有つてゐる。

「フエルト」の項参照。

(第1038号)

文獻—A. E. G. Dr. Montagu, State Inter-

tion in English Education, 1902. J. Kay-Sheehy, Four Periods of Public Education, 1922. H. Cox, The State in its Relation to Education, 1894. 1906. A. F. Zaeh, English Schools at the Reformation, 1896. W. F. Fawcett, The Education of Elementary Education in England and Wales, 1914. J. W. Adams, English Education 1789-1902, 1904.

美術學校 (Art school; school of fine arts)

(1) Kunstschule (2) école des beaux-arts

【我國に於ける美術學校】專門學校には官立に東京美術學校、公立に京都市立繪畫專門學校、私立に女子美術專門學校があり、專門學校令により私立學校には川崎實業學校、太平洋美術學校、帝國美術學校、日本美術學校、文化學院美術部等がある。

(一)東京美術學校 東京市下谷區上野公園に在る官立專門學校。明治十八年文部省專門學務局内に置かれた繪畫取調掛がその起源。明治二十年十月繪畫取調掛を東京美術學校と改め、同二十一年學則を制定し、事務所を上野公園教育博物館に移し、翌二十二年より授業を開始した。その後數次學則を改正し現在に至る。

現行制度は美術及び美術工藝に従事すべき專門技術家並に中等學校の圖畫教員たるべきものを養成することを目的とする官立學校で、學科を分つて本科及び圖畫師範科とし、他に繪科・研究科・選科及び臨講生を置く。本科は日本畫科・洋畫科・彫刻科・工藝科・建築科の五科に分れ、更に彫刻科は塑像・木彫の二部に分れ、工藝科は圖案・彫金・鍍金・鑄金・漆工の五部に分れてゐる。本科の修業年限は四年、豫科修了者を入學させる。豫科は中學校四年修了者及び同程度以上の者を入學せしめ、修業年限一年、その學科及び部は本科と同様である。圖畫師

範科は中等學校の圖畫教員を養成することを目的とし、修業年限三年、中學校卒業者及び同程度以上の者を入學せしめる。本科卒業後更に研究せんとする者のために研究科を設け、又別に選科及び臨講生の制度を設けてゐる。昭和十一年五月一日現在に於ける生徒数は、豫科二二、本科四八四、圖畫師範科四五、研究科、選科等五九、合計七〇九名。

(二)京都市立繪畫專門學校 京都市東山區今裏野吉町に在る公立專門學校。明治四十二年四月創立で、日本繪畫を研究せんとするもの及び中等學校圖畫教員たらんとするものに必要なる技術及び學理を授くるを以て目的とする。豫科・本科・研究科・選科を置き、修業年限は豫科二年、本科三年、研究科五年。昭和十一年五月一日現在の生徒数は、豫科四二、本科九一、研究科九六、選科二四、計二五三名。

(三)女子美術專門學校 東京市杉並區和同本町に在る私立專門學校。昭和四年六月創立。高等科・師範科・專修科・家範科に分れ、外に研究科を置く。高等科は日本畫・西洋畫の二部に分れ、修業年限三年、師範科は日本畫・西洋畫・刺繡・染織・裁縫・裁縫手藝の五部に分れ、修業年限四年、專修科は刺繡・染織・裁縫の各部に分れ、修業年限一年乃至二年。家庭科は修業年限二年。昭和十一年五月一日現在の生徒数は、高等科四四、師範科三〇四、專修科五九、家範科一七、計四二四名。

【外國に於ける美術學校】(一)フランス フランスは文藝復興以後世界の美術の中心であつたため、美術學校は最も早くより發達し、美術を研究する者は多くフランスに留學する數額であつた。十八世紀初頭には、イザラ・ス・ドイッ・アメリカ等に美術學校が設けられたが、多くその範をフランスにとつたものである。

フランスの美術學校中、その創立もつとも古く、又その程度の高いので有名なのは、パリの國立高等美術學校

Ecole nationale supérieure des Beaux-arts である。

同校は一六四八年の創立(一七九三年現稱に改稱で、繪畫の彫刻・建築の三科に分れ、十五歳以上の男女を試験の上入学させる。入府試験は困難で一般に地方美術學校で数年修業してから函々合格し得る種である。生徒は講義の外に夫々のアトリエに配属させられ、優秀な教師(多く美術院 Académie des Beaux-Arts の會員の指導を受ける。Paris の国立獨逸美術學校 Ecole nationale des arts décoratifs (一七六五年創立)も有名で、男子部と女子部に分れ、各一課・彫刻・建築の三科に分れ、十三歳以上の者を入学させる。その外、美術學校には國立のものや、ドイツ・コン・リヨン・アルビに、地方立・私立のものも各地に設けられてきて、又、裝飾美術學校は國立のものや、ロンドン・ブールジュ・モントジュ・デュ・カレ・ルース・サンタテジエラ等に、地方立・私立のものも各地に設けられてゐる。

(二)ドイツ ドイツの美術學校は多く王侯の保護により十八世紀頃より發達したが、その組織はフランス等のものを模倣したものである。特にミュンヘンはバグアッテ王家が有名な美術家を築いてから、藝術都となり、一八〇九年同地に創設されたアカデミーは、一種の美術學校の役割をも果たしてゐた。普魯魯戦争後起つた新藝術運動により、十九世紀の終頃から新しい美術學校が各地に設けられて来た。現在ミュンヘンの高等美術院 Akademie der bildenden Künste、ベルリンの國立高等美術學校 Staatliche Kunstschule 等が著名であり、その他、ドレスデン・カールスルーエ・ライプツィヒ・フランクフルト・ワイマール・デュッセルドルフ等にも高等程度美術學校が設けられてゐる。

(三)イギリス ロンドンに國立美術院 Royal Academy of Arts (一七六六年創立)、サウスケンシントンに王室美術學校 Royal College of Art (一八五七年創立)、サウ

スケンシントン學校 School of South Kensington とも稱すが有名である。前者は畫例の學校を有し、何れも試験により先づ見習生として三月修業する、更に試験の結果、正規學生として入学させる。修業年限は七箇年である。後者は裝飾美術に重きを置き、文部省の施行する競争試験に合格した者を入学させ、彫刻・繪畫・彫造・圖案・裝飾等の各学科に分れてゐる。同校はイギリスの最高美術教育機關であり、その卒業生の数は非常に多く、それ等の人がイギリス工藝品の製作者として國富を創造させてゐる點で、イギリス美術史上一時期を劃したものとされてゐる。尚以上の外、各地に美術學校、美術工藝學校等が設けられてゐる。

(四)アメリカ 十八世紀までは美術學校はなく、ヨーロッパに行つて修業する状態であつたが、十九世紀の初め頃から美術學校が設けられて来た。即ち一八〇二年にはニューヨーク美術院 New York Academy of Fine Arts、一八〇五年にはフィラデルフィアにペンシルベニア美術學校 Pennsylvania Academy of Fine Arts が設けられ、その後、各地に設けられるに至つた。現在最も著名なものは、ニューヨークの「ニューヨーク藝術家聯盟 The Art Students League of New York」(一八七五年創立)の設立經營してゐる美術學校 Academia School of Art の圖案・繪畫・彫刻の三学科に分れてゐる。その外前述のニューヨーク美術院・ペンシルベニア美術院及びニューヨークのイール美術學校 The York School of Fine Arts (一八六四年創立)、ワシントン・カネン美術學校 Corcoran School of Art (一八七〇年創立)等が有名である。なほ圖案を主として教ふる美術學校 school of design が各地に設けられてゐるが、レカオカカ美術研究所 Art Institute of Chicago は、フランスのアトリエ及び競争試験の制度を採用し且つ生徒数の多いことが有名である。(藤田龍男)

美術史 (The history of art. (2) Kunstgeschichte (2) histoire de l'art

【意義】 廣義に於ける藝術史は、あらゆる時代、あらゆる民族を通じて、あらゆる藝術の歴史的發展を考察記述すべきものであるけれども、普通美術史と云ふ場合には、特に造形美術の變遷及び發達を、或程度まで普通の文化圏内に於ける民族に於て、歴史的に記述するものを言ふ。即ち音樂及び文學の歴史の如きは、此の狭義の美術史の中には入らず、また西洋美術史と東洋美術史とは、實際上全く別個に研究されるのが普通である。蓋し造形美術即ち建築・彫刻・繪畫は、空間藝術としての共通性及びその作品の同様な客觀的性格に基き、これを一括してその歴史を研究することが出来るのであるが、併しまた美術史の分科としてそれ等各、單獨に研究の對象となる場合もあることは言ふまでもない。美術史の大體の任務は、第一に過去の作家の作品を年代的に規定し、その表現形式の特性に於て之を整理し、次にそれ等を藝術史的時代によつて分類し、且つその範圍に於ける意義と位置とを判定し、同時にまた之をその時代及び民族の一般的文化との關係に於て考察し、最後に新しく充實され、確立された各々の藝術史的時代の相互の關係、並に全體的發展の上に於けるその意義を明かにするにある。

【根本方針】 斯かる研究を行ふに當つて、理論的にも、實際的にも、最も重要な目標となり、手懸りとなるものは、即ち藝術の「様式」である。それ故に今日の發達せる美術史に於ては、此の様式概念を中心として、種々の根本の見地が展開されてゐる。但し様式の本質そのものを理論的に規定することは、本来美術史は藝術哲學の課題に屬するが故に、美術史に於ては單なる藝術様式の特性を、一般に如何なる見地から考察すべきかについて一從つて美術史そのものの根本的方法の問題と彫刻し

て、學者の間に見解が分れて来るのである。之を概括して云へば、現代の美術史學界に於ては、様式の特性を藝術形式の上のみ見て、従つて之を純粹に通常の表現の仕方「所謂「視形式」」そのものの變遷の點點から解釋せんとするヴァーラン H. Wierlitz (1854-) の如き方向へ、又之を一時代の全體的精神構造の特殊の顯現と見て、藝術様式の特性を常にその背後の精神的空氣との關係に於て解釋せんとするドヴォルン M. Dvorin (1871-1923) の如き方向とがある。前者は要するに「形式史としての藝術史」を主張し、後者は畢竟「精神史としての藝術史」を唱ふるものである。惟ふに、形式史の立場に於ては、藝術様式の自律性を強調する主旨が顯まれ、精神史の立場からしては藝術様式の具體的全體的體験を尊重する意圖が汲まれるであらう。併しながら概念的表現に於て、此の二つの方向は峻絶なる對立を形づくるにも拘らず、僅れたる美術史家の事實上の業績に於ては、形式性格としての様式研究にも常に藝術品の全體的具體的體験がその基礎となつて居り、又精神表現としての様式研究にも、常に精細なる形式性格の分析が、その組織、或は出發點となつて居るのであるから、實地研究に於て一而して美術史は美學と異り、實地研究が先づ第一でなければならぬ一雙方がさほど危險な偏局を示す情はないと言つてもよい。例へばドヴォルンの近著、イタリーとドイツの形式感情の比較研究や、ドヴォルンスタのイタリー文藝復興藝術の研究を見れば、此の消息を知る事が出来るであらう。

【發達段階】 美術史の學問としての發達を觀察するに、その第一階段は、かの文藝復興時代のヴァザーリ J. Vasari (1511-74) の著書に如く、藝術家の傳記及び作品に關する物語を主とした「報告的」美術史があり、その第二階段に於てはかのウィンケルマン J. J. Winckelmann (1717-68) の「マルケとセネア J. Bernhardt

(1818-57) に高發展した文化史的な美術史、第三段階にはヤール C. F. v. Rumohr (1785-1845) からロットマン W. Lohse (1826-59) ・ニーネ W. von Bode (1845-1929) ・デヒオ G. Dehis (1850-1922) 等に至る作品の直接檢討を主とした様式批判的美術史の時代がある。次に第四の段階に於ては、自然科學的な進化發展の思想が、ハルツルマ、ヘーゲルによつて歴史哲學の方面に導かれると共に、そこからやも遅れて美術史の方面にも、ウィンケルマン Winkelman (1825-1925) を先導として、一種の發生論的美術史、即ち「藝術的なるもの」の進化發展の研究を強調する立場が現れて、ヒンヤンク A. Schmarow (1823-) 及びその一派がこれに關する外、ローグと A. Hergl (1858-1900) 初期のドヴォルン M. Dvorin 等も此の段階に屬するものと見られて居る。最後に第五の段階は、最も新しい新學の立場であつて、美術史は藝術の形象の研究の基礎に立てる人間精神の變遷史に外ならぬと云ふ考へ方を取る。先に述べた精神史としての美術史が即ちそれである。或意味に於て、此の段階の美術史の中には、前のすべての段階の要求と知識とが、渾然一色の形に結合されて、藝術史の新たな形相を作り出すとも見ることが出来る。即ちかの藝術家を主とした傳記的要素も、文化史の枠の中における藝術的形象の要素も、直接的なる作品様式の理解の要素も、發達の關係に對する鋭い觀察も、凡てが主導的歴史的要素としての一般精神の中に統合される。而して此の意味に於て、其處にはかの第二期に現れたる文化史的な美術史の立場の精神が、新たに一段と進歩した形に於て復活或は擴大されるのである。又此の意圖に於て、藝術史は精神に關する諸科學の中に、それ等と等しい一つ、而も獨立の位置を占めることが出来ると主張される。併し此の段階の美術史は、今日僅かに其の端を發したのみで、其の發達と完成とは尙將來に期待されてゐるものである。此の立場に屬する

美術史家としては、ヒンヤンク R. Heidrich (1860-1914) ・ユンケルマン W. Pader (1878-) などが挙げられてゐる。以上の記述は大體 K. H. Heideke (1871-) の分類法に依つての P. 49 の、右に補外にカール H. Tietze (1880-) ・ヒンヤンク R. Bernheim (1880-) の歴史哲學による「美術史の發達段階を、第一に「報告的」實用目的 referend-genau-tisch」、第二に「實用的」發生論的 pragmatisch-genetisch」、第三に「發生的」genetisch といふ區別に基づく」(K. 24)

文藝——R. Kypke, Wie ist Kunstgeschichte als Wissenschaft möglich? 1910. H. Tietze, Die Methode der Kunstgeschichte, 1918. W. Pader, Deutsche Kunstgeschichte, 1. 1921; 2. 1924. R. Heideke, Methodenlehre d. Kunstgeschichte, 1924. H. Heffgen, Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, 1915. *1929 (著者編「美術史の基礎」) 4. 1. 1929. M. Praeger, Systematik und Geschichte der Kunst (Zsch. f. Arch., 9, 1914). W. Passarge, Philosophie der Kunstgeschichte, 1920. R. Heideke, Beiträge zur Geschichte und Methode der Kunstgeschichte, 1917. A. Goebel, Über die Methode der Kunstgeschichte, 1924. F. Aepel, Der kunstgeschichtliche Gegenstand, ein Beitrag zur Deutung des Stilbegriffes, 1928.

ヒステリー (hysterie)

【本意】 Hysterie

【本意】 ヒステリーはその語原の示す如く (Dynamis) 子宮最初子宮の疾患或は婦人の性生活の障礙と誤り考へられて居た。併し其後漸次ヒステリーなるものは女の小兒は勿論、男の小兒にも屢々見られ、尙壯年男子にも珍しくないことが明かになされ、昔の見解は全く支持せ

られなくなつた。それのみならず、戦場の兵士、刑務所の囚徒等に見られることが少くない。

現代の學說によつて起退固定し得る單なる臨床的現象ではなく、一つの反動型である「興奮型」の意思。一般にヒステリーと云ふときは、情緒性の緊張に對して意識の變化或は運動又は感覺の障礙等各種多様な徴候を以て反應する(つまり)病的個人格性素因 Psychopathische Veranlagung (つまり)の總稱である。アックマン A. Hochstet 何人とも充分適度な體驗に際してはヒステリーになり得る」と云つて居る。殊に小兒に於ては餘り異常實質の認められないのに、或特殊な環境に於てヒステリー性の徴候を現はすことがある。一般に小兒のヒステリーは治り易いが、これが破産期を過ぎるまでも存続するときは豫後が悪い。之を變質性ヒステリーと呼ぶ。ヒステリーは一つの觀念傾向が本能的、反動的或は

其他の方法で生物學的に肯から存在する機關を利用するところの原始的な反應型である。此の定候像には一つの傾向、即ち病氣になりたいと云ふ意志・願望・目的或は健康良心の缺陷が潜んで居る。ヒステリーは種々な精神的原因による起り得られる。精神分析は之を性的體驗の影響のみに於て解釋せんとする。

【豫後】 ヒステリー性性格の特徴の一つは理想性の尤過で、従つて誇張・虚言・欺瞞に陥り易い。其の表示は自己中心的な態度、強い自我偏重感から出ることが多い。故に往々性的に相手と對峙せんとする傾向、示威的な自衛又は自衛の企圖が見られる。こゝで重要なことは暗示性・感受性・創傷性が強く、氣紛れなことである。ヒステリーの身體症狀は極めて多様である。成人に於ては感覺異常陣に觸覚・痛覺の喪失或は鈍麻は非常に多いが、小兒に於ては稀である。勿論其の領域は神經可塑性に一致しない。感官感覺の鈍麻も同様に少ない。輕度な副

筋炎等の後に屢々、神經痛を起すことはあるが、其他の神經痛や激しい頭痛は小兒には稀である。麻痺も屢々、種々に比較的屢々、見られるものは起立と歩行の不能である。著明なヒステリー性痙攣は幼少期に稀であるが、破産期になつて屢々、起り、男孺よりも女子の方に多い。不快な活動に倣ひ起るのが共通である。痙攣作作との區別として、發作の時間の長いこと、意識が淺いもの、従つて外傷の危険の少ないこと等が擧げられて居る。痙攣様の状態として嘔吐、呼吸困難、眼輪筋痙攣・顔面のチタ・吃明・舞踏病様運動を見ることがある。又痙攣群も筋内の緊張の爲に顔面が屈曲或は伸張に固定され時として異常な位置をとる。斜頸等も其の一例である。意識の障礙も屢々、見られる重要な定候である(2)意圖固執の強固である。

【豫防】 豫防が必要である。周囲の影響を受け易いから、ヒステリーの親の手本を見習はないやうにすることが必要である。養育上の過度は過度と等しく有害である。學校に於ては態度に注意し、體面は殊に毀れねばならぬ。學校に於て生徒の児童・吃明・痙攣・麻痺・自殺等がヒステリー性素因の兒童に廣く傳染し、火流行を見ることがあるから教師は豫防を要する。輕いヒステリー定候は醫師の適當な處置のみで容易く治癒し得る。早ければ早い程効果が顯著である。暗示療法(時に電気療法を併用)・暗示療法、或は精神分析、個性心理學的治療法等が用ひられる。家族の者は故意に患者から注意をそらすことが必要であつて、心配したり罵責したりすることは禁物である。重い場合には家族から離すことを必要とする。類似鑑別は決して容易ではないから、一應専門醫の診察と標本を併なければならぬ。ヒステリー性の人間は影響を受け易く持久力に乏しいから、職業指導にも注意を要する。

【意義】 豫防が必要である。周囲の影響を受け易いから、ヒステリーの親の手本を見習はないやうにすることが必要である。養育上の過度は過度と等しく有害である。學校に於ては態度に注意し、體面は殊に毀れねばならぬ。學校に於て生徒の児童・吃明・痙攣・麻痺・自殺等がヒステリー性素因の兒童に廣く傳染し、火流行を見ることがあるから教師は豫防を要する。輕いヒステリー定候は醫師の適當な處置のみで容易く治癒し得る。早ければ早い程効果が顯著である。暗示療法(時に電気療法を併用)・暗示療法、或は精神分析、個性心理學的治療法等が用ひられる。家族の者は故意に患者から注意をそらすことが必要であつて、心配したり罵責したりすることは禁物である。重い場合には家族から離すことを必要とする。類似鑑別は決して容易ではないから、一應専門醫の診察と標本を併なければならぬ。ヒステリー性の人間は影響を受け易く持久力に乏しいから、職業指導にも注意を要する。

【意義】 豫防が必要である。周囲の影響を受け易いから、ヒステリーの親の手本を見習はないやうにすることが必要である。養育上の過度は過度と等しく有害である。學校に於ては態度に注意し、體面は殊に毀れねばならぬ。學校に於て生徒の児童・吃明・痙攣・麻痺・自殺等がヒステリー性素因の兒童に廣く傳染し、火流行を見ることがあるから教師は豫防を要する。輕いヒステリー定候は醫師の適當な處置のみで容易く治癒し得る。早ければ早い程効果が顯著である。暗示療法(時に電気療法を併用)・暗示療法、或は精神分析、個性心理學的治療法等が用ひられる。家族の者は故意に患者から注意をそらすことが必要であつて、心配したり罵責したりすることは禁物である。重い場合には家族から離すことを必要とする。類似鑑別は決して容易ではないから、一應専門醫の診察と標本を併なければならぬ。ヒステリー性の人間は影響を受け易く持久力に乏しいから、職業指導にも注意を要する。

文献—O. Mearns, Die Hysterie, 1904, K. Baug, Hysteria, 1927, Grunberg-Luxemburg (1927) 第 8 卷。

批正 (二) Konrad

【意義】 廣義に解すれば、學者に誤謬の伴ふかぎり各科の教授に起る一種の方法であるが、慣例としては讀書・書取り・書き方等、強要教授又は技術科の教授に於て、兒童生徒の成績の良否、誤謬及び不適切なる箇所等を批評訂正して、自覺的に其の向上進歩を遂げしめることを謂ふ方法を批正と呼ぶ。

【種類】 批正は(一)教授者の行ふ批正、(二)兒童生徒の自ら行ふ批正、(三)兒童生徒の相互に行ふ批正、及び(四)學級全體の合同的に行ふ批正の四種に區別せらる。此の中、兒童の自覺とすべきことは、兒童生徒の自己批正である。蓋し人生に於ける一切の進歩は、結局は自力によつてのみ遂げられ、自己陶冶が教育の究竟の趨向で、他人の助成は其の手段たるに過ぎないからである。兒童生徒の自己批正が究竟の目標であるが、其の發達に鑑みれば出發點となるものは、むしろ教授者の批正である。勞れなものは使れぬもの、誤れるものは正しきもの、不適切なるものは適切なるものとの比較對照によつて意識せられるものであれば、批正は當然此の對照に於て爲されなければならないが、それは意識の發達を豫想することである。それ故に教授者の批正を出発點として自己批正及び相互批正に進むべきこととなるが、相互批正は、起り易い弊害に注意を注ぎ(すべし)、他人の誤謬は誤に付き易い弊害に兒童生徒の興味を喚起することが出来、それによつて自己の正確さについて自信を高めしめることが出来る。合同批正は批正の対象物が共通でなければならないから、或は黑板を利用し、或は寫字物によつて行ふべきこととなる。

【標目方に於ける批正】 批正の対象中、教授者の勞

力と時間を要求することの最も大なるものは、鑑賞者の成績である。鑑賞者は児童生徒をして既得の知識上の知識を活用して思想感情を正確に表現する技能を養はしめることを指すものであるが、一面其の表現の中に個性が認められ、自然の藝術的天分の表はるゝことが其の中に含まれてゐる重要な教育的價値であれば、四種の批評法のいづれに於ても、教授者は第一に個々の児童生徒の個性の擁護者を以て仕なければならぬ。合同教育と教育の實用の見地が、最もすれば一様化に傾き易い點から觀ても注意を要することである。

【子供の爲し得ること】は、子供をして爲さしめよといふことが、教育一般に通ずる重要な原理である。それ故鑑賞者の批評に於ても、教授者は訂正すべき箇所を指摘するに止めて、児童生徒自身をして之を行はしめる方法を講じなければならぬ。

批評に際して注意すべき事は(一)事實の正否・重軽・輕重(二)文段の順序の適否(三)假名遣・語法・文法上の正否(四)方言・訛言(五)句讀及び句符(六)韻字・聲字(七)假名の混用(八)用語・措詞(九)修辭法等である。

批評の効果を擧ぐる爲には、本分の鑑賞力・教授に力を注ぐ事を以て満足することなく、児童生徒自ら使用する凡てのノートに意見を注がなければならぬ。(佐藤信孝)

美的教育 (3) aesthetic culture (美的藝術)

Hilfungs (3) Erziehungshilfen
【美育の意義】 美的情緒・美的鑑賞力による美的表現力・美的創作力の陶冶で、知育・徳育・體育と共に教育の一分野を占める。

【美育の歴史】 美育思想を歴史的に見れば遠い過去に遡り得る。ギリシヤ時代に於ては教育の理想を心身の美的調和の發達に置き、美育を重んじた。降つて中世では宗教全盛のために美育は等閑視されたが、文藝復興期に入るや再び高揚され、多くの偉大な藝術家が輩出し

た。十六世紀末から啓蒙主義の世となり、十七、八世紀の啓蒙時代に人れば主權主義・科學主義に支配されて美育は益々脚踏された。然るに十八世紀末に新人文主義興るやゲーテ・ヘルダー・シュー等出でて美育に最高位置を與へたが、それもがて起つた十九世紀の物質主義・機械主義のために再び顧られなくなつた。併しそれに抗してフレイ・A. Forster (1802-1874) や「イキ」は人文主義・藝術主義を提唱し、更に十九世紀末に至れば時代は物質文明の思想に不満を懐き、精神生活を高揚し、藝術の必要を感じはじめた。免ブランダペーンの「教育者としてのレツツラント」(1877) 及び Langens の「ドイツ少年の藝術教育」(Die Kunstschulischen Praktischen der deutschen Jugend, 1880) 相次いで出て時勢の要求を見せ、續いて二十世紀初頭の藝術教育運動と化し、此處に美育の問題は教育上の重要問題として論究され、また近時美的教育學(美育論) 列國に盛んに行はれ、對して、教授論・德育論・宗教教育論に對立したる獨立的地位を與へんとする傾向を生ずるに至つた。

【美育の價値】 美育の價値についてはその説各様である。藝術教育運動者の主張する所が各自異るのはそれを八項に攝するものである。併し、美育の主たる價値は之を次の二項に攝することが出来る。(一)人間は何れも真・善・美・善に向つて價値的要求を有つものである。然るに美育はその善美的要求を高たさしめる。(二)人間の圓満なる發達を助ける。(三)美育は徳育を目的とするものではないが、徳育の手段となり得る。(四)國民一般の情緒・趣味・藝術的表現及び創作能力を向上せしめ國民文化の發展に資する。(五)隨つて美術工藝品の發達を促し、引いては國家經濟を助成する。(六)人間の精神的創造能力を發展せしめる。(七)餘暇の有効なる利用、及び社交上に於ける價値をも有してゐる。(八)古美術の鑑賞理解は歴史上の研究を助ける。

【美育の目的】 美そのものの本質上、美育そのものの目的は純粹の美的情緒・善美心の養成にあつて實際的利害的目的を有つものではない。故に美的鑑賞力・理解力の陶冶が美育の固有の目的である。併し同時に美的表現力・創造力の陶冶も美育の目的とする。併し又美的鑑賞力は美的表現力・創造力を得ることに依つて始めて完成を期し得るものであり、且又、美的表現力・創造力の陶冶も美的鑑賞力の助を必要とする。兩者は互に力を必要として不可分の關係に立つ。併し美的鑑賞力の陶冶が美育の目的であることは勿論である。

【美育の方法】 美意識の發達は一日にして成るものではない。故に美育に於ては不斷の美的陶冶を必要とする。その方法としては、(一)美的環境に依る美感的刺激、即ち學校・教室等の美化、庭園などの手入れ、更に家庭に於ける美的整理。(二)價値ある藝術品の鑑賞。(三)美的表現・創作の練習。(四)知的方法として美に關する説明。美育に於ける方法上の原則としては常に児童の精神的發達段階と各種の藝術の特色を顧慮することである。兒童に於ては創作が鑑賞よりも先に來ると言はれてゐる。併し鑑賞と創作との兩陶冶は並行を必要とする。鑑賞教育には造形美術が便である。長教の念は特に名作を鑑賞させ、それに対して長教の念を起さしめる指導を必要とする。長教の念は尙に鑑賞・評價の基礎であり、且又創作心を起さしめる原動力である。

美育に關する教材としては國畫・音樂・手工・國語中の藝術的作品・繪畫・裁縫・作法等がある。國畫に於ては觀賞を、音樂にあつては歌曲の情緒より心情の表現を第一とし、手工は圖畫と連絡を保ち、國畫に於て得た能力を手工の間に應用せしむべきである。國語教授に於ては、その藝術的教材に依つて言語美・聲調・悲哀・勇壯・偉大・莊嚴等の美的感情を養ひ、書き方・綴り方、詩歌に依つて美的表現力・創造力を發展せしむべきであ

る。特権・特權にあつては音楽と提揚して身體的美的動作・調和的動作を圖らねばならぬ。更に歴史教授に於ける藝術品・建築等の歴史理解等各科教授に於て美育に關係しないものはない。其他生花・茶の湯の美、音楽會・學藝會・展覽會・觀劇日・博物館・古社寺等、更に廣く自然界の美等も美育の手段である。

【美育上の注意】 美育に際し注意すべきことは、(一)教師自身が美を鑑賞し、表現創作し得る能力を有して居り、(二)その指導法は兒童の個性に契つて異にさるべきであり、(三)優美は往々審美主義に陥らしめ、文藝に流れしめるが故に、教材の選擇に注意し、鑑賞資料の如きは永久的價値を有するものを用いて標準とすること。而して其の美は思想的なものも故に感性的・自然主義的に陥らぬべきであり、(四)教材は兒童の精神的健康を顧慮して選擇し、餘りに高尚・強固なるものを避け、(五)鑑賞教育は受動的に陥り易きものを故に、活動的となるやうに努め、(六)兒童は常に自由な創作の要求を持つものなるが故に、外的な強制・束縛を避け、(七)圖畫・手工・裁縫の如き教材は互に連絡を保持しめることに留意し、(八)國語・作文・劇團等の如きは實用的價値をも有つものなることに留意することである。

【藝術教育・「藝術教育運動」の項参照。(1943年特)

ビデールズ學校 (Videler School)

【沿革】 イオロス (Hants) のハントウ・ポーター・ウィリアムにある新學校。一八九三年サセックス・グラマティック・スクールの近傍ウィルベックにエドワード・J. H. Badley (1855—1917) によりて創設さる。エドワードは初め「ポットナム」の學校の教師であつたが、一八九三年獨立して「ビデールズ」學校を設立し、同年二月二十九日男生徒三人、男教師三人、女教師三人を以て開校した。その後次第に生徒數を増し、一九〇〇年九月現在の所に校舎を新築して移轉。

ビデールズガ (Videler School) — ビデール

一九〇五年よりは男女共學制を採り、一九一八年組織を改む。一九三五年十月バドリーは校長を辭し、マイケル・R. Minter が校長となり現在に至つてゐる。

【組織】 男女共學の寄宿學校で十一歳から十九歳迄の男女生徒を入学させ、別に五歳から十一歳迄の兒童のために小學部 (Junior school) を附設してゐる。校舎・寄宿舎の外に實驗室・體育館・講堂・劇團・圖書館・農場・運動場の設備を有してゐる。學科日は部によつて異り、又、大學等の上級學校に進む者のために特別な教授がなされてゐるが、教授の方法は大體ドルトン・プランによつてゐる。

【特色】 イオロスに於てはアボット・カラムの學校に次いでその創立の古い新學校である。併し所謂新學校としての特色は、アボット・カラムが大入學の準備教育に適する程にその組織を改めた今日、寧ろビデールズ學校の方に多く見られる。即ち田園にあり、寄宿學校である外に男女共學制を採つてゐることはその著しい特色と見得るであらう。又、その教育の内容としては文明社會の生活に必要な知識を具へること、作業教育、共同生活に必要なる社會的訓練等を重視し、普通の教科目外に美術・工藝・音樂・園藝等を重んじ、その方法として大體ドルトン・プランによつて實驗室法を多く行つてゐる。又各種の課外活動を組織し、體育・社會生活の訓練等に力め、更に生徒の自治制度を重んじ、寄宿舎では「ハウス・システム」(house system) を持つてゐる。(田田正三)

文獻— J. H. Badley, *Bachelors: A Pioneer School*, 1923. G. Washburn, *New Schools in the Old World*, 1931.

ブローネー (Broune, Alfred 1857?—1911?)

【生涯】 フランスの心理學者。ユーニスに生れたが、早くパリに出てルイ・ルグラン高等學校に入學した。始め法律を修め、又醫學にも志したが、同時に心理學にも興味を感じて

味を感じて心像の混合に關する研究を強調の餘暇に行ひ、ブローネーに見出されて、この研究が「哲學評論」に掲載されたのが始めて、學生を心理學研究に誘ふこととなつた。又彼は始め「シャルコー」(J. M. Charcot 1825—1893) の下で病的心理の研究に従事したが、偶然のことから、シャルコーの論敵であるブローネー H. Requin と知り、一八八九年ブローネーがパリ大學内に生理學的心理学實驗場を設置してその所長となるや、三年後招かれてその一員に加はつた。一八九四年ブローネーが隱退すると彼は自ら所長となり同實驗場を主宰した。一八九五年以後「ブローネー」等の教授にて『心理學年報』(L'Année psychologique) を發刊してフランスに於ける實驗心理學の氣運を作り、一九〇〇年には「兒童心理學研究自由協會」(Le Cercle Libre pour l'étude Psychologique de l'Enfance) を設立して、心理學者及び教育實験家の共同研究をはかつた。この協會は彼の死後「ブローネー協會」と改稱さる。一九一一年過皮の他強が原因となり、卒中にて死す。

【學說】 始め彼は聯想心理學の熱心な信徒で人格變換の現象等をすべて聯想心理學の原理によつて説明しようとなつたが、智的の研究を進めるに從つて、聯想説の不十分なることを認識し、最後には全く之を放棄した。彼の最後に到達した考へは「ブレントラー」(Brentano 1812—1877) の學說に甚だ近い、と言はれる。彼の根本思想は精神現象の背後に、これを動かすものとしての「態度」又は「方向」を認めるもので、この點ではワグネル・ブルトナ學說(ワグネルの「意識」)の研究に類似して居る。彼の研究は主として個人差の心理學であり、頭蓋の測定、皮膚感覺の敏感度の測定、姿勢の測定、養料學等のあらゆる範圍に亘つて居り、すべてに獨創性が充ちて居たと云はれて居る。

【兒童心理學】 彼は一九〇〇年に兒童の補助性を測定する方法として十個許りのテストを考案したが、彼

が晩年に最も力を注いだのは智識に於ける個人差の研究であつた。智識の質的個人差は、彼の二人の類に取て行はれ、現代に於ても、フランドル實驗心理學最大の收穫と言はれて居る。智識の量的個人差は彼が一九〇四年政府の設置にかゝる児童學級の準備委員の一員として任命されたのを機軸として研究された。彼はシモン・T.A. Simon を共同研究者として委員會全部の噴火や機關を背後に、四年の歳月を費して、貧窮兒童の進歩状態を系統的に知る方法を完成した。これが有名な「ビネー・レモン式智識検査」である。この検査法は更に改訂されて一九一一年に公にされた(智識論の第二章)。

【教育説】 彼の教育説は、ブローイの學説に近く(特殊兒童の教育から歸納して、作業教育・活動教育が唯一の教育である)と主張する。

【著書】 *Psychologie du mûnement*, 1894. *Introduction à la psychologie expérimentale*, avec Philippe Gouhier et F. Henry, 1894. *La suggestibilité*, 1900. *Étude expérimentale de l'intelligence*, 1905. *Les enfants anormaux*, avec Th. Simon, 1907. *Les idées modernes sur les enfants*, 1909 (Généralisation de l'éducation des enfants) (教育論の第二章)。

【批判的考察】 此項を見よ。

【批判的考察】 (一) *Kritische Pädagogik* (批判的考察) 哲學上批判主義は、狭義にはカント及びカント學派の哲學を意味するが、廣義にはその主義を間斷的に、何等の基礎づけも無しに設定する事をなす。その妥当性を公平に證明し、過まんとする凡ての哲學を意味する。同様に教育學に於ても、批判的教育學の概念は決して「義理的」ではない。

【カントの學説】 Kant & E. Griesbach (1880) 一]がその「教育者の限界及びその義務」(一九二四年)に於て試みた「批判的教育學」の主張は、それが教育の可

能性と教育者の限界の吟味をその中心問題とする事に依つて批判的であるのであつて、批判哲學と何等の係りもない。かゝる意味に於ては、科學としての教育學は可能であるか。それは如何なる基礎の上に立つか。教育の可能性及び限界如何の如き問題の吟味に向けられた教育學を見て批判的教育學と云ふ事が出来る。

【フランドルアイゼンケラーの學説】 フランドルアイゼンケラーはその「陶冶と世界觀」(一九二一年)において、ドイツの世界觀の區分に依り、教育説を系統的に教育學・批判的教育學及び思辨的教育の三者を区別する。批判的教育學及び思辨的教育學は共に理想主義であるが、前者は純粹の理念或は空言價值から出發して、凡ての存在からは無關係に教育の目的を發展せしめんとするものであつて、ブロン・フイエナ・ルメルト・ナトルプ・コーン等がこれに屬する。思辨的教育學は、自然主義的に理解された經驗と形而上學的に深め、且つ觀念的存在の基礎の中に又陶冶の問題解決の基礎を求めんとする事に依つて經驗主義の見解の制限を克服せんとするものである。ルメルト・フンベルト・シュライヒャー・ヘルマン等は之に屬する。此の區分に依つて、批判的教育學が精神と自然との二世界觀の上に立ち、それが事ある理念界から出發すると云ふ最も包括的の、根本的特質が示される。

【新カント學派の學説】 元来フランドル以來の此の理想主義に基くが、特に新カント學派に屬するナトルプ・ゲルランド A. Gehland (1880)、「ヘーニヒスヴァルト・コーン・フオーワーレンケル E. Vorkel (1876) 等を包括する狭義の解釋がある。我國に於て普通批判的教育學と云はれる場合は此の解釋に於て居る。ヘルムルト・ベッカー H. Becker (1881) は批判哲學は自ら教育學に發展する契機を含むとなし、「理想主義」・「自發性」・「自律」・「道德の権威」及び「社會」の五點を挙げた。

【理想主義】 ナトルプは「教育學は、彼のメネタロフイがカントとの最も深い一致に於て教育學のために求めた理想主義的の根據の上に確立されるに非ざれば別かな確實な路に立つを得ない」と述べたが、ドイツの理想主義は凡ての科學・藝術・宗教及び特に哲學に教育的根據の内在して居る事實に深く注意せしめた。「科學は理念の實現であり、理念の實現は人に於ける人道の建設であり、人類の歴史の最後の意味である」(ナトルプ)。即ち理想主義に依れば、全文化は理念の實現であり、而も人間の高より高い陶冶に奉仕する事に於てその充分の意義と價値を得る。

(一) 自發性 批判哲學に於ける自發性、即ち凡ての認識の精神的自己創造の原理は批判的教育學の根本思想である。凡ての認識は人間精神に根原を持つ。従つて此の根原力を養ひ、認識過程が事實的に進行され得るやうに導かれねばならぬ。これは教育及び陶冶の任務である。カントは認識を受動的な直観及び自發的な悟性能力の二つの根原に歸せしめたが、後の新カント學派は「自發性」に重點を置いた。ナトルプに依れば、自發性は「凡ての陶冶内容の、自己陶冶的精神に於ける自己活動的創造」である。従つて批判的教育學に於ては生徒の自己活動を重視する。

(二) 自律 自發性が、理論的の領域に於て、認識が認識能力そのものの法則性に依つて規定される事を意味するやうに、自律の概念は、意志に對する法則は意志から起る、即ち意志はその立法者であり、同時にその被服者である事を意味する。

此の自律の概念は、自發性の概念とともにカント哲學の中心概念であり、同時に批判的教育學の中心概念である。即ち此の點から教育學は倫理的價值或は文化財の單なる維持・傳述と教育の最後の目的と見ず、生徒自身の力の解放發展を目的とする。批判的教育學は動的創造的

である。

(四) 道徳の優位 批判哲學の意志の優位説から、自ら一方では道徳が人の本分であると同時に教育の目的であると云ふ思想に導かれ、他方には、ナトルプに於て見られるやうに、教育の概念が緊密には意志の教育を意味するやうになる。

(五) 社會 自律性を皮相的且つ一面的に解釋すれば、それは「社會」と矛盾するが如く考へられるが、これを深い意味に於て考へるならば、ナトルプが『社會的教育學』に副題して「社會の基礎の上に立てる意思教育の理論」となし、人の意識は「その根基から社會的である」と主張して社會的教育學を唱へた如く、根本的に社會的見地である。

【藤原助市の説】 藤原助市は、批判的教育學は廣義には經驗界と組織の世界とを區別する二世界説に立ち、ディルタイの所謂「自由の唯心論」を基礎とする教育説を總稱するが、狭義にはカントの批判主義を徹底せる新カント學派の教育説を指すとして、次の三點をその特色として挙げた。(一) 價値と存在、當爲と必然とを明かに區分し、「二世界説を堅持する事、(二) カントの「精神の自律性」の概念を徹底し、教育に於て「凡ての文化内容の自己創造」を強調する事、(三) カントの意志の自律と自由との説を承け、意志優位説の上に立つる事。(藤原助市) 文藝—H. Zedler, Das Problem der Pädagogik in der kritischen Philosophie der Gegenwart, 1928. R. Grisebach, Die Grenzen des Erlebens und seine Verantwortung, 1924. M. Friedleben-Köhler, Bildung und Wehranbahnung, 1921. R. Heidegger, Über die Grundlagen der Pädagogik, 1927. 藤原助市「批判的教育學の問題」(大正十一年) 『教育學論叢』(大正十一年) 『教育の本質と教育學』(昭和三年) 『教育學論叢』(昭和三年)。

批判論

(1) Criticism (2) Kritikismus (3) Kritik

【意義】 批判主義ともいふ。批判とは哲學に於ても廣義二義に解せられる。狭義に解するならば、獨斷論や懷疑論に對する先天的認識の可能性・條件を明かにし同時に其の認識對象の構造を論議し其の先天的綜合認識の限界をも明かにする純理性の立場を意味する。もし之を廣義に解するならば如何なる立場をとせよ一般に一種の認識批判を以て出發し認識の意義、其の法則性、其の構造・限界等を明かにするものを指して批判主義の一種と見做す事が出来る。此の意味に於ては批判的經驗論・批判的合理論・批判的實在論・批判的現象論にも一種の批判論が豫想されて居るのである。

然らばこゝに問題となるのは此の狭義の即ち本来の批判論と廣義のそれとの間に如何なる聯屬と如何なる差異が存在するかと矢ふ點である。之を明かにする事は本来の批判論を理解するにも缺く可からざる豫想でもある。此の問題には更に哲學的批判とは一體何を意味するかとの問題が先行する。

【哲學的批判の規範】 哲學的批判とは一般に科學や哲學に於ける客觀的の認識が多義となり認識の受容性が動搖し、其の目的の達成が疑視される、危機に於て現はれる現象であつて従つて其の態度は客觀的・體系的・對象的成果より主觀への反省であり認識のアタロの自律性との混濁である。一體批判には批判せらるゝものと批判するものと之を可能ならしむる規範が必要である。さうして此際批判からの對象は不確實で多義なる知識である故に批判の標準は客觀にはありえない。それは主觀や認識のアタロの中に求められなければならない。もし又認識の主觀の中に之が存在せねとしたら認識に對する懷疑や批判は成立し起りえない筈であるし、同様に認識の自己批判は成立する事も出来ないのである。従つて批

判者も主觀であり其の批判の標準なるものも其中に存しなければならぬ。此點に於ては凡ての哲學的批判は一致してゐるのである。さて此の確實性の源は主觀性乃至人間の何處に存在するか。ヒュームは凡ての知識、凡ての科學は其等が直接もしくは間接に人間に擧げられるものである故に之を批判するためには一種の人間學の立場へ歸受しなければならずと主張し、批判の標準を「人」求めしくは原始的なそこから見てが發展すべき源に於て求めた。原始的は歪曲を正す標準を與へると考へたのである。斯くの如き印象・感覺・本能等の原始性に於て一種の標準を求むるは批判の一種の形態である。此の態度より、心理的・經驗論的批判實踐論、相對論的批判乃至實用論的批判が生じてくるのである。ロッター・ヒュームよりアヤッ・ナリウス R. Averlinden (1842-95)・マルチ・メーニ (1826-1910)・ローゼン・E. Jaeger (1825-97)・イザリスのシラー P. C. Schiller (1805-1857)等は皆之に關す。彼等は客觀的體系の誤りは悟性認識によると考へたので悟性を批判し之を其の源より批判したのである。之に對して確實なる悟性の科學に基礎を置く認識批判が存在する。これは前者に對して正反對の極に於て即ち理性に於て確實性の標準の所在を求めたのである。デカルトの普遍科學とコゼットの他、は即ち之を示してを。其處處では科學的認識と哲學的認識とが有限對象と無限存在の認識との間に齟齬ある哲學が意識されなかつた故に此の合理論的認識批判は哲學的批判と見え、デカルトもライプニッツも形而上學に於てはカントより獨斷論の烙印をされたのであつた。彼等は科學認識のあるものに於て認識一般が哲學をも可能ならしむべき標準を認めたのであつて其の基礎付もしくは批判を與へたものではない。さて以上の如く心理的發生論的認識批判も亦合理論的認識の批判に要するに其の批判でなく其の結果終局に於ては前者は確實な認識を求めながら其の否

定を相求し、後者は悟性と理性の認識、対象とイデオとを混同する關係に陥つたのである。物理学等に於ける対象の認識と目的概念とが道徳概念乃至無制約者の概念等は全く其の本質を異にするものであり、一般に有無限なる悟性認識に無制約者を対象とする理性認識(哲學認識)とを厳密に區別するは全くカントの功績であつた。かくて吾人は認識の全領域に亘つて其の各領域に於ける本質的構成、其の相互の關係、其の受容性と其の限界等を分析批判する事が可能となりえたのである。従つて經驗論と合理論の失敗は彼等が此の理性に轉ずれば認識の全體の全體を理解しなかつた點に歸する。前者は理想の法則により諸種の根本概念の成立を説明しながら其理想法則非悟性・必然性のない)なるものは却つて其の可能の根據として普遍的なる認識の結合形式(範疇の如き)を豫想するものなるを認識しなかつた。之に對して後者は客観的有限の認識の形式を其の領域を越えてイデオの領域から理性に適用することに無限を有無限に無制約を制約化し、従つて所與的直観を一つの條件とする現象の認識と物其物の認識を混同し、眞相を理解せずして個體に陥つたのである。前者は自己の説明の根據を知らず、後者は部分的な科學的認識を以て認識全體と混同したのである。以上のように批判は共に批判論の規範と混同したため、これにより全體を批判せんとしたために批判は却つて懐疑と獨斷を結果としたのである。これが狭義に於ける批判論のみが真に批判論と呼ばれる理由である。

【カントの批判論】 カントは批判の規範をこの全面的な理性の本質に求めた。こゝより認識対象(客観的)の先驗性、従つて其の普遍性が規定出来ないのであるならば、認識の受容性なるものと偶然以上に出でない。何となればかくしては対象により認識が規定されることとなり其の受容性は其の經驗以上に出ず、科學的認識は成立

しない事とならねばならないから。然らば如何にして先驗合判斷が可能であるかとの權利問題が解決されるためには先づ認識そのものは対象により規定せられず却つて対象は認識により規定せらるゝとの見方即ちカントの所謂レベリクムメの轉向せらるゝと見方ならなかつた。この理性の先驗的主觀性(対象を規定し行く仕方の構造を批判に外ならない。批判するものは理性であり批判されるものは理性そのものの本質構造に關してである。そして其の規範も其の本質の内には存在する。かくて理性は自己の全體を分析批判することにより理性に對する經驗論と合理論の一面的の理解を組織し之を止揚綜合する。此の綜合は大體二つの見地より見るのが便利であらう。認識の受容性・限界より云ふならばイデオ(絕對者)の認識の可能性を否定し現象界に關する先天的認識の可能性を保證した。即ち現象界は經驗的覺見であり經驗可能の條件が直観形式・範疇・先驗的覺見の形に於て廣義の理性のアクトとして内存するからである。吾人は吾人が入れ込んだもののみを經驗に於て認識するのである。かくて數學・自然科學の權利問題は解決された。イデオは併し構成的の意味を有せず只經驗を統制しこれに最後の一を與ふる役割のみを從つて形而上學では認識として成立し得ない。只實踐理性の要請として成立し得るのでない。又認識の成立の上より見るも批判主義は合理主義の立場と經驗主義を綜合批判してゐるのである。素材の所與性と統一形式の先驗性を併せて主張するがカントの立場であつた。しかし批判主義は必ずしもカントの哲學に限るものでなく、此の同一なる反省の階段に於て例へばデリシャのメタメタス・アトランに於ける如き考へ方には狭義に於ける批判主義の一形態が存在するのである。新カント學派も大體に於て批判主義の立場をとるものと見做す事が出来る。

【批判主義と教育學】 此の批判主義の精神が教育に如何なる効果を齎せるかはアトランの教育・批判精神とペスタロッチイとの關係、並んでナトルプ等に於ける教育論等を参照すれば明かであらう。詳しくは「批判的教育學」の項參照。(小出祐輔)

皮膚感覺 (31) cutaneous (skin) sensation
 (32) Hautempfindung (33) sensation de la peau; s. cutané

【意義】 皮膚の表面の刺激によつて與へられる感覺。適當溫度感覺 (34) temperature・感覺 (35) temperature (36) s. de la température・感覺 (37) pressure (38) Druckemp. (39) s. de pression・感覺 (40) pain (41) Schmerzemp. (42) s. de douleur ④ 觸覚を區別す。觸覚 (43) tactil (44) Tactemp. (45) s. 觸覚 (46) s. 觸覚 (47) 觸覚と同一場合。⑤ 皮膚感覺と同じ場合。⑥ 皮膚感覺を皮膚とし之に對する内觸覚・感覺。觸覚・觸覚・觸覚及び觸覚・觸覚・觸覚を包含する場合の三種の意義がある。通例「乃至」の意味に用ひる。

【溫度感覺】 溫度 (48) s. of warmth (49) Wärmeemp. (50) s. de la chaleur 及び冷覺 (51) s. of coldness (52) Kälteemp. (53) s. de froid に分たす。前者は溫度 (54) warm spot (55) Warmpunkt (56) point chaud 後者は冷點 (57) cold (58) Kältp. (59) p. froid をその器官とし、溫度感覺器によつて檢出せられる。その數は皮膚面一平方釐に就き溫度は一二乃至二、冷點は一二乃至一とせられる。溫度感覺は皮膚の溫度と刺激の溫度との相對的差異によつて成立するが故に、皮膚の溫度たる攝氏二八度乃至二九度に於ては、溫度を感じない(生理的零度) (60) physiolog. zero point (61) physiologischer Nullpunkt (62) zero physiolog. de temperature または無感帶? 又本報感覺と云ふ

温度たる攝氏四〇度乃至四五度を以て冷點を判別すれば、冷覺を生ずる矛盾冷覺 (C) paradoxical C (C) paradoxe K. (C) s. paradoxale de E. 矛盾冷覺と温度との混合は熱感覺と與へる。而して一定の温度が長く皮膚面に觸るとときは相應により、無記帯及び矛盾冷覺の温度は移行する。

【觸覺】 壓點 (C) pressure s. (C) Druckp. (C) s. de pression を器官とする。壓點の数は皮膚面の所によつて一機ではなく一平方厘米に置き平均二五と言はれる。毛のある所には必ず存し、フリスケス型以外の觸毛によつて檢出せられる。觸覺は器械的壓又は觸によつて生じ、これが皮膚面に至形を生ずることによつて與へられる。觸覺は極めて相應の著るしいものであり、指にはめである。指輪を挿すことがあつたり着衣の觸覺が存しなかつたりする。

【痛覺】 皮膚面一平方厘米に平均一〇〇乃至二〇〇數在する痛點 (C) pain s. (C) Schmerz. (C) P. de douleur をその器官とする。これはワライ、M. von Frey) の刺激毛によつて檢出せられる。痛覺は器械的刺激の外、温冷兩端の温度、電氣的刺激、化合物によつて生ずる。痛覺には刺激が繼續しても漸次鈍感することはなく、即ちこの相應作用の存しないことは一つの特色である。痛覺計 (algesiometer, algometer は感應電流による電氣的刺激又は器械的壓によつて痛覺の刺激度を測定する) 觸覺又も。

【其他の感覺】 皮膚面に經驗せられる其他の感覺は凡て以上の諸感覺の特殊の場合か、その複合か乃至は他の感覺との複合である。獲ひたい感じ (C) tactile s. (C) Kinästemp. (C) s. de étonnement は觸覺の觸 (觸覺器) 2 種、痒 (C) itch s. (C) Juckemp. (C) s. de démangeaison は痒覺の痒 (刺激) 刺激によつて起る。又痒痒の痒には痒覺と熱覺との複合、痒痒の感

じは痒覺の分布と運動感覺との結合、尖り丸みの感じは痒覺の強さ及びその分布の差によつて起り、乾癬の感じは温度感覺と痒覺との結合による。

【觸空間】 觸空間 (C) tactual space (C) Tak-tuum (C) tactual matter) には受動的觸空間と能動的觸空間とが區別せられる。前者は觸覺のみによつて構成せられ、刺激の與へられた皮膚面の位置を知る部位知覺と皮膚面に觸れる二點と皮膚面の最小限を示す觸空間を重要なものとする。觸空間は觸覺計 (algesiometer) によつて測定せられ、身體の位置及び方向によつてその大きを異にする。かゝる皮膚面に於ける形及び大きさの知覺は極めて正確である。能動的觸空間は觸覺に探知感覺が参加することにより、より正確に且つより範圍を大にする。併し總じて觸空間知覺は極めて正確であつて、觸覺表の助けを借りることが多い。

【觸空間の發達】 兒童に於ける觸空間の發達に對接な關係を持つ。新生兒に於ける觸空間は運動感覺によつて生ずる固有空間 (Eigenraum (自己の身體) に固有的なもの) が用ひられ、次いで嬰兒が唯一の外界からの刺激に反應する口によつて構成される口腔空間 (Mundraum) が形成せられる。更に精神的把握運動の發生によつて把握空間 (Greifraum) とその限界が擴大せられると共に視空間との結合が行はれる。把握空間はまた知覚運動の發生によつて遠隔空間 (Fernraum) 即ち最廣範圍の空間表象へと發達する。この段階はまた原則・近・遠空間 (Pr-, Mit-, und Fernraum) とは言はれ、大體生後半年にして最後のものが現はれる。(H. 佐藤)

文献—高橋謙二「心理學」(文芸) 卷四六三十四頁。J. Psycho. Lehrbuch der experimentellen Psychologie, Bd. I, 1924, 1927. E. R. Thelen, A Text-book of Psychology, 1929, enlarged ed., 1934. K. Ashby, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1910.

皮膚病 (C) diseases of the skin (C) Hautkrankheiten (C) maladies cutanées

【種別】 學問的に於ては、認められる皮膚病は(一)濕疹 (Eczema) (二)白癬 (Trichophytia) 及び黃癬 (Favus) (三)疥癬 (Scabies) 及び(四)氣疹 (Lues) などの寄生蟲に由るものと及び(五)蝨疹 (Lupus p. a.) である。

【病狀】 (一) 濕疹 (かさ・かたれ) すべての皮膚病の約三〇%を占め、患者に於ても最も普通認められるものである。この期の濕疹は好んで頭・顔・陰部部に發し、多くは急性であつて、濕潤性に潮紅した皮膚面に水疱、丘疹又は膿疱、或は膿・滲出液、ついで結痂、落屑する。この各相が複雑な配合に於て發生するものが特徴である。掻痒を伴ふ。治癒の後には痕癢を残さない。本病は原因の疾病ではなく、一の便秘状態に名づけられたものであつて、強山性體質、瘧疾、血病質・淋病質(體質)の要素、或は後天性的貧血・アチロシス・Anorexia などの内在原因に因由し、また疥癬・白癬などの掻痒のため、無意・藥物の刺激・絆創膏・沃皮丁癩・漆などによる「かぶれ」・瘡氣(びよ)などの外部からの刺激によつても起る。

(二) 白癬及び黃癬 夫々固有の棘状菌による傳染性皮膚病である。小兒に於けるのは淺在性白癬であつて、「しらくも」(頭部白癬)はたけ「頭部白癬」(いんきんたむし) (頭癬)が普通である。風濕した頭部灰白色の白癬面を特徴とし、掻痒がある。感染は通常學校内に流行する。黃癬は黃癬菌(Aspergillus)の寄生による傳染性皮膚病にして、人から人へ接觸感染し、指間・腕關節の屈曲部・腋窩・特設部などの拡大する。摩擦を受ける部位に特設菌(Aspergillus)が寄生し、刺したやうな皮(癬菌の棲息地)が、寄生したる黄癬菌を認めることから診斷される。掻痒は特に於て強に表はし。

等心理學的觀點を充分に取入れ更に具體的方法に於て自然觀察、實驗等自然科學的方法を採用し、第三古典を尊重しつつも母國語の價値を認め、中世紀的精神至上主義に懐疑せずして體育を尊重したことに於て特徴を示してゐるが、此等によく時代の先覺者たる資格を示している。

【人文主義】の項参照。

文藝—J. Weygans, J. L. Vives, *ausgewählte Schriften*, 1883. P. Kappeler, *Vives in seiner Pädagogik*, 1897. R. Frons, *Vives, ausgewählte pädagogische Schriften*, 1881. G. Hoyer, *Die pädagogische des Juan Luis Vives nach den beiden ersten Büchern seiner Schrift*, 1901. G. Sailer, *Willems- und Charakterbildung bei J. L. Vives*, 1911.

ビーボディ

1804年(7/1)94/1(7)

アメリカ最初の幼稚園設立者。彼女の母は天分に恵まれた婦人でもた私立學校を經營した程であるから、餘注(後)、一人は文藝家ジョン・H. Hasbrouneに、一人は教育改革家、マンに操す)と共に教養高く生育した。十八(二十)歳の時ホストンに於て教師としての経験を始め、後、アスコットの聖堂學校 Temple Church School にて助手を勤めた。彼女は又文學を嗜み、文學及び教育雜誌に寄稿することが多し。五十五歳の時、偶、フレームスの「人の教育を讀んで、その説に深く共鳴するところあり、かくて翌一八六〇年ホストンにアメリカ最初の幼稚園を開設した。一八六七年にはドイツに渡り親しくフレイベルの教へを受け、また帰朝の後、マールブルク Marburg (1873-83)其他数人の幼稚園教育者をドイツより招來した。アメリカに於ける初期の卓越せる幼稚園教育者は大體彼女の薫陶を受けたものであり、また一八七三年にはアメリカ最初の幼稚園雜誌 Kindergarten

ビーボディ—ヒヤウカセ(三頁全編)

Keeper (1872)「を創刊し、七七年には「アメリカ幼稚園協會」The American Froebel Unionを創設してその初代会長となる等、アメリカ幼稚園最高の發展の爲に貢献するところ極めて大であつた。(註三)

文藝—J. L. McCoy, *Elizabeth Peabody*, 1918.

A. Wacker, *Miss Peabody and the Kindergarten* (Education, september, 1894).

百姓往来

【解説】 實業科仕來物の一稱。作者は先達子であると言はれゐるが確でない。明和三年(1766)に初めて刊行せられ、爾來十數版を重ねてゐる。農村寺子屋に通學する兒童の爲に編まれた教科書である。「凡百姓屋に通學する、農業科仕之語且者、先づ御儀、馬把……と書出して、器具名、檢地檢見についての心得、肥料名、水田耕作についての常識、年貢賦役に關する心得、農家・衣服及び日常の食物についての心得、馬牛飼育上の用語などを著し述べ、最後に「正直第一之觀者、務子神水法、官賣繁昌之家、佛神之叶氣加事、不可有疑、仍尚如件」と結んでゐる。農家一通り的心得と農家日用の文字を編びまとめたものである。

【教科書としての價値】 この書の基本となつたものは、根本的には五人組帳前書(又八組の増補)と廣安御觸書とであり、手近には寶曆八年(1768)の「田舎仕來」と同十二年版の「農家仕來」とであつたであらう。この書一處出て廣く世に賣入し、且つ後世の農業型仕來物に多大の影響を與へた。享和三年(1813)には「續百姓仕來」が出版され慶應四年には「新益百姓仕來」が刊行せられた。明治維新になつて後、この名を冠する新書・改作のもの数種に達してゐる。

實業教科書

【解説】 實業科仕來物についての研究(『實業科仕來物』三頁)参照。

文藝—石川謙「實業科仕來物についての研究」『實業科仕來物』三頁。

百科全書

(1) encyclopaedia (2) Enzyklopaedia (3) encyclopaedia

【意義】 百科辭典・百科事典または百科事彙ともいふ。encyclopaedia の譯語であるが、これはギリヤ語の enkyklios paideia (教養の範圍)から作つた言葉で、綜合的教養を意味する。これが辭典或は事典の名稱として使用されるに至つたのは十七世紀の初期からで、それは知識を綜合して教へる書物が系統的内容を辭典の編纂法に依つて語彙のアルファベット順による排列に變更するやうになつてからである。従つて百科全書にはあらゆる知識を綜合して理解せしめようとする、一般的百科全書と、専門的學問についてその知識を綜合して理解せしめようとする、特種的百科全書とが認められる。

【歴史】 ギリヤの教養を代表する七十山科の百科全書ともいはれるものは、クマロ M. Terentius Varro (前116-27)の「Dictionarium」、九卷及びピテラ Marcus Capella (前200頃)の「Scaeticon」、プラトニクテクテクテ「Hystoria naturalis」、三十七卷は自然科學の百科全書ともいふべきものである。中世に於ては専門的學問について學生に口授するものを summa (綱要)と稱し、特に法律書に對しては speculum (鏡)なる名稱が與へられたが、イシムス・Isidorus Hispalensis (前570頃)の「Originum seu etymologicarum」、二十卷、リキウス・カセリウスの「De uiribus」、二十二卷、ヤコブ・マクニウス(1150)の「Vocabularium Belvacense」(2) Visent de Beauvais (1130頃-1204)の「Speculum maius」を始め、カジュス・カセリウスの「Encyclopaedia」(1530)はあらゆる學問の綱要を述べて、百科全書なる名稱は此の時代から用ひられ

て、その初代会長となる等、アメリカ幼稚園最高の發展の爲に貢献するところ極めて大であつた。(註三)

文藝—J. L. McCoy, Elizabeth Peabody, 1918.

A. Wacker, Miss Peabody and the Kindergarten (Education, september, 1894).

百姓往来

【解説】 實業科仕來物の一稱。作者は先達子であると言はれゐるが確でない。明和三年(1766)に初めて刊行せられ、爾來十數版を重ねてゐる。農村寺子屋に通學する兒童の爲に編まれた教科書である。「凡百姓屋に通學する、農業科仕之語且者、先づ御儀、馬把……と書出して、器具名、檢地檢見についての心得、肥料名、水田耕作についての常識、年貢賦役に關する心得、農家・衣服及び日常の食物についての心得、馬牛飼育上の用語などを著し述べ、最後に「正直第一之觀者、務子神水法、官賣繁昌之家、佛神之叶氣加事、不可有疑、仍尚如件」と結んでゐる。農家一通り的心得と農家日用の文字を編びまとめたものである。

【教科書としての價値】 この書の基本となつたものは、根本的には五人組帳前書(又八組の増補)と廣安御觸書とであり、手近には寶曆八年(1768)の「田舎仕來」と同十二年版の「農家仕來」とであつたであらう。この書一處出て廣く世に賣入し、且つ後世の農業型仕來物に多大の影響を與へた。享和三年(1813)には「續百姓仕來」が出版され慶應四年には「新益百姓仕來」が刊行せられた。明治維新になつて後、この名を冠する新書・改作のもの数種に達してゐる。

實業教科書

【解説】 實業科仕來物についての研究(『實業科仕來物』三頁)参照。

文藝—石川謙「實業科仕來物についての研究」『實業科仕來物』三頁。

合せしめた事がある。爾來校書定説の事業は漸く成を重
ね、今又古文の對稱は自ら其の得失を明かにし、傳習の
勢も次第に衰れ、今古二派は遂に合一せんとする狀況
に至つたのである。(谷本明)

文獻——「三編實録」(後漢書)の著者、傅氏也、傅氏也、
傅氏也。

ビュイッソン Buisson, Ferdinand Edouard

1841年—1922年

【生涯】 フランスの教育行政家・教育學者にして、

又政治家。治政黨列判理事の子としてパリに生る。パリの
リセーロコッパルセを経て高等師範學校に入學したが
病氣のため退學。家庭教師等として學問の結果、一八六
八年哲學のディレクの試験に第二位にて合格したが、學
想上の關係で國內の學校に就職することが出来ず、ス
ウイスのメーレイナル Meulan 大學の教師となつた。
一八七〇年フランスがプロイセン軍の攻撃を受ける
や、同年九月パリに歸つて國民軍に参加し、その間にあ
つて孤兒收容所を設け、更にテューロアの附近にも孤兒
院を設けて孤兒の扶養に努めた。一八七二年文部大臣
ビュルンネン、F. Simon (1814-90)の下にパリの
初等教育視學官に兼任したが、自由思想家で宗教的信仰
に反對であるとの理由により攻撃を受け、幾時もなく辭
した。一八七八年八月初等教育視學官となり、翌七九
年二月には文部大臣ジョーゼフ・ド・F. G. Ferry
(1832-93)のもとに初等教育局長となり、九六年迄十
年間その職にあつて現今フランス初等教育の基礎を確立
し、九六年パリ文科大學教授に兼任して教育學講座を擔
當したが、一九〇三年教授を辭し、パリより急回社會黨
代議士として當選。その後二回當選して一四年迄及び一
九一九年より二四年迄代議士として活躍した。その後
は各國の慈善事業・平和事業に關係し、一九二七年にはノ
ーベル平和賞を授與された。老後は自らの生地テューロア

に住み、一九三二年同地に歿した。

【業績】 彼が教育行政家として現今のフランス初等
教育制度の基礎を確立した偉大な業績は教育史上特記
されるべきことである。即ち一八七九年二月十日文部省初
等教育局長となるや、先づ初等教育發展法制定の擴充を圖
り、同年八月九日の法令を以て合衆に男女師範學校各一
校宛設くべきことを定め、更に一八八二年六月十六日
は公立小學校の無償制に関する法律を、翌八二年三月二
十八日には義務教育の制度と宗教と教育とを分離するの
制度とを規定した法律を公布し、これに於てフランス初
等教育の三大原則たる無償制 gratuite・強制的 obli-
gatoire・世俗的 laïqueの方針を確立せしめたのである。
更に一八八六年十月三十日には初等教育の組織に関する
法律を、翌八七年一月十八日には同法の施行に関する大
統領令及び省令を公布して現行初等教育組織の基礎を確
立した。

十七年の末に互り初等教育局長として初等教育の發
達に幾多の貢献をなした外に、一八八二年より九三年迄
の間に四卷よりなる大部な教育辭典を編輯出版して教育
界に貢献した。同辭典は一九二一年に『新教育辭典』と
して修正出版され、現在フランスに於ける唯一の教育辭
典となつてゐる。

代議士としての彼の活動はあまり花々しくはなかつた
が、常に公正なる態度を保持し、特に比例代表制を熱心に
主張したことは著名である。

彼は又、博愛家・平和論者として著名である。善佛觀
學當時に彼がテューロア附近に設けたマンデヴィイ Cem-
pitiの孤兒院を彼は一生の事業として經營し、又、一
八六九年スウイスに開かれた國際平和會議に於ては戰爭
を廢し、武斷政治を絶滅せしめんことを主張し、教育
によつて戰爭を廢止するたのみを案を發表し、大戦中
は、ウイスマン Th. W. Wilson (1856-1924)に先立つて

で「恆久の平和は國際聯盟を作ることに依つてのみ可
能である」とことを主張した。彼が平和論者であり、世界平
和に貢献したことはノーベル平和賞を授與されたことによ
つても知り得ることである。

【著書】 Christianisme libéral, 1864, L'Ortho-
doxie et l'Évangile dans l'Église réformée, 1864,
L'Enseignement de l'histoire sainte dans les écoles
primaires, 1868, Principes du Christianisme libé-
ral, 1870, Devoirs d'Écoles américaines, 1879,
Conférences et causeries pédagogiques, 1888, Séba-
stien Castellon, sa vie et son oeuvre, 1892, Édu-
cation populaire des adultes en Angleterre, 1894,
La Religion, la morale et la science, leur conflit
dans l'éducation contemporaine, 1900, Jules Ferry
et l'école laïque, 1911, La Foi laïque, 1918, Le Fond
religieux de la morale laïque, 1919, Pages choisies,
1923. (Editor) Dictionnaire de pédagogie, 1882-89,
(Editor) Répertoire des ouvrages pédagogiques du
XVI^e siècle, 1896. (Editor) Nouveau Dictionnaire
de pédagogie, 1911. (編纂者)

文獻——A. Lema, Les obèques de Ferdinand
Buisson; Clay, Ferdinand Buisson et les inspec-
teurs; Th. Rouet, L'oeuvre de Ferdinand Buisson,
directeur de l'enseignement primaire; C. Zoug-
le, Ferdinand Buisson, pédagogue de la paix;

F. Perrot, Ferdinand Buisson: quelques traits de
l'homme (L'Enseignement public, mars, 1927). 櫻
田 凡三「ウイスマンの生涯と業績」(教育叢書) 東京
大学出版部

ヒューエル Whitwell, William 1794年—1869年

【生涯】 イギリスの科學者・哲學者にして、大英成
業勳章。一八二二年マンチェスター大學のトリニティー

レッヂに入り、一七一年同カレッジのフェローに選ばれ、翌一八一年補助チューターとなる。同大学の教育改善運動に参加して、特に数学の改革を主張し大陸の分析的数学の導入を力説した。一八二八年同カレッジの教授の教授となり三二年辭す。一八三八年道徳哲學の教授、四一年同カレッジの長となり、カレッジの有形無形の改善に盡心して命令があり、私財を投じて奨學金をも設定した。一八四二一四三年及び一八五五—五六年の兩期、ケンブリッジ大学の副長となつた。

〔業績〕 研究は主として数学からはじめられ、建築學・結晶學・地理學・湖沼學等に興味を有し、同時に當初から大陸哲學及び宗教に關心が深く、夫々論文や著書がある。更に大學教育の改善には三十年の努力を致し、その功績は著かつた。大學の改革は内部から行はれなければならないといふのが持論で、國家の影響からの獨立といふ主張はケンブリッジ大學、ひいてはオクスフォード大學の進歩に與つて力があつた。多くの大學改革論があるが、『イギリス大學教育の原理に就く』(On the Principles of English University Education, 1837)及び『一般教育論』(Of a Liberal Education in General, and with Particular Reference to the Learning Studies in the University of Cambridge, 1846)に著名である。大學教育に於ける學生の精神的活動を説き、古典教育と自然科學教育との結合を主張し、試験過重を批判し、カレッジ生活の調適的價値を論ずる。

尙他『教育の眞實的精神』(On the Material Aids of Education, 1834)その他『教育は人をしる人間精神の最上の成果に導きせしめる手段なりとし、合理性・眞・美・善に至らしめる教材及び教材を論述しつゝある。』(原註)

次編—The Dictionary of Natural Biography, Vol. XX, ed. by A. Soper and S. Lee, 1921—22.

ピュタゴラス學徒 (The Pythagoreans)

〔一〕 Pythagoree (二) Pythagoriches

〔意義〕ギリシヤの哲學者にして教育者ピュタゴラス(Platarchos)のPythagoreis (二) Pythagoriches (Platarchos)を中心とする一團の學徒といふ。創設者ピュタゴラスは幾何の神祕的傳説に包れて居り、その學説に就ても彼を繼いだピュタゴラス學徒のそれと區別することは困難で、たゞ彼以後の諸學派の影響を除いて初期の固有思想と見るべきものと暫く彼に歸して辨せよう。

〔ピュタゴラス〕 (一)生涯 紀元前六世紀イオニアのサモスに生れ、幼にして音樂詩歌を學ぶと共に、一説には又タレス(Thales)、アナクシマンデロス、Anaximander、フェレクシヤクシス(Ferexilakhs)等に師事したとい傳へられる。長じてフェウキヤ、カルデア、ペルシア、ペルシア等國に旅行して見聞を廣め、殊にエジプトに於て、宗教、哲學、法律、醫學等の造詣を深めた。後イタリーのクロトニに定住、結社(教團)を組織して青年子弟の教育に従事し多数の信者を得た。然るに晩年其の貴族主義的教育が民主主義者クロン(Clon)の反對を受けて、遂はバシロンヌに逐へ、更にメタポンヌに逃れて餓死したと傳へられる。

〔教育論〕 自然界・人間界・世界全體並に國家等凡て嚴密たる先後の秩序にして支配されてゐるといふ考から、人間關係に於ても長幼土佐の別・親・師の秩序の存在する事を説き、親子・夫婦・兄弟・朋友の道を教へた。即ち子は親より生命を興へられざる者あるから、親に對する真心の感謝を捧げ、孝の道を盡すべしとなす。先づは其の約束を重んじ、貞潔を守つて不倫を行はずべからず。市民は正義を重んじ所有權と國家とを尊重すべし。子供は禮儀作法を重んじ長上を敬すべし等。凡て人間は宇宙の嚴然たる秩序に準じて行動し、之にそらばざるを以て人倫の罪過となす。斯くの如き教育の結果良風美俗

全ギリシヤに廣まり、秩序・自由・道徳・法律等六人に整正となつた。

〔二〕ピュタゴラスの結社 以上の如き教育精神の下にクロトニに結社を設け、單に學究の團體たるのみならず、宗教的政治的色彩を帯びた團體とした。所謂ピュタゴラス學徒を結成する基礎となつた。この結社は幾何たる組織の下に、極めて嚴密なる試験によりて學生の入社を許した。再も二、三箇年間講義として假入社の期間を設けて訓練を興へたる後始めて内弟子として師の講義を聽く事を許された。教科目には音樂・數學・天文學・靈魂不滅・輪廻轉生等の宗教的秘傳的知識を授けける外、粗衣粗食に甘んじ、沐浴によりて身心を清淨に保ち、種種の精神を重んずべき事等、所謂ピュタゴラスの實踐生活を課した。この中でピュタゴラスの理論的教科目はプラトニに少からぬ影響を興へ、彼の所謂幾何教育テロパイデア(popaidia)の源をなした。而して以上諸教科の中、ピュタゴラスが特に數學を重視した事は、彼の數論哲學からの自らなる歸結として注目すべきである。

〔ピュタゴラス學徒〕 ヌタゴラスは以上の學校に首領たる事二十年、其の學説は門弟の間で絕對の權威を持つ、其の言行は眞理の絕對標準とまで考へられたが、クロンの壓迫に會ひ、其の學校を燒かすに及び、ピュタゴラス學徒も亦四散した。併し彼等が學界・思想界に占めたる地位は没すべからざるのみ、プラトニの思想にも甚大の影響を及ぼし、遂に彼のアカデミアに合流したと傳へらる。 (原註)

文獻—Diogenes Laertius, VIII, 8. Schmidt, Geschichte der Erziehung, Teil I, 1884.

ユートイ Hume, David 1711—70/76

〔生涯〕 イギリスの有名な哲學者・歴史家・經濟學者。スコットランドに生る。父はスコットランドのパーキナルのナインウェルズといふ地所の持主。一七二

三年エディンバラ大學に入りしも卒業せしや不明。圖書館等と編纂、文學博士學位に於て早くより独自の見を述べ、十八歳の時既に「新しい思想の発露我が前に開かれし如く感じ」散書に論ずる「一切の歡樂と仕事とを捨てて之に専心したが過勞により神經衰弱に罹り、轉氣の爲フリストルの一商店に職を求めたが半歳にして之を捨て、フランクに渡りラッセルに於て修業しつゝ有名な『人性論』(Treatise of Human Nature)の稿を著す。一七三七年ロンドンに歸り出版に奔走す。三九年最初の二巻(『道德論』)一人前に明和七年(西暦一七四〇年)を、更に翌年第三巻『道德論』を公にす(何れも匿名)。此の劃期的名著も當時世評に上らなかつた。彼はテインワルズに歸り政治及び經濟を研究し、一七四一年及び四二年に *Essays* 二巻を出版し成功を収め、四五年エディンバラ大學教授の地位を求めたが不信用と見られて失敗し、感奮心を公評の家路教師となつたが、四六年セント・パリア將軍 (Gen. Sir C. B. Pease) の秘書として其の遠征に従ひ、四八年には同將軍に隨ひウィーン及びトリノに赴く。此間に『人性論』を改作して四八年『學論文集』(Philosophical Essays) 二巻(後改題して *An Inquiry concerning Human Understanding*) を公にす。一七四九年相當の金が出来たので郷里に歸り、それから十二年間は大方テインバラに住み著作に従事す。Political Discourses, 1711, Inquiry concerning the Principles of Morals, 1711 を公にす。又死後出版せられた *Dialogues concerning Natural Religion* を脱稿し、一七五一年キートン(Kent)の後任としてスコットランド大學に地位を求めたが再び成功せず、一箇書館の司書の地位を得研究の便宜を得たので英國史の著作に志し、一七五四一六二年の間に有名な *History of England* 五巻を公にす。之は未曾有の賣行を示し彼に富と名譽とを齎したものであるが、第三巻以後はキートンに對する反感が

露骨に出ている。一七六三年大使の秘書としてパリに赴き社交界の寵兒となり、*Marquis de La Fayette* (1732-1814)、*Madame de Staël* (1766-1818) の名士と交を結ぶ。一七六六年歸國、翌年國務次官としてロンドンに駐ること二年、エディンバラに歸り、新居を築き、數愛ある人士の交遊の中心となり、其の友人に對しても反對論者に對しても公平に其の學的業績を推賞し、スコットランド文化の水準を高めた。不過のロンドンをイザヤスに對し、やがて待遊ひせるは例外的逸話のみである。

【學說】 彼はキートン T. Newton (1687-1727) が物理現象に關して假説を立てず純粹に現象の説明のみを試みたる方法を意識的世界に適用せんと試み、ロバットの經驗哲學を更に徹底せしめて現象主義の立場を立てし所に新意義がある。

認識論に於ては、懷疑論の代表と見られる。經驗の最終要素は直接内容たる印象と其の描寫なる觀念とであり、前者は單に與へられたるもの、それ以上進むことを得ないもの、後者は觀念聯合の法則により生起するものである。兩者は一定の秩序を以て意識内容は數量的關係を有するが故に、數學が成立する。從つて數學の知識は假定を含まず、確實性を有するが、形式的である。實質的知識は與へられたる印象より來た又は過去を推理する因果の法則に關するものであるが、それは觀念聯合の法則によりて與へられるものであり、從つて習慣の法則なるが故に其の確實性は蓋然的に止まる。實體の存在は想像の所處である。

道德説に於ては功利主義及び同情説の先驅者である。現象主義の立場に立ち、善惡とは何かといふ問題を、善惡が如何に意識の世界の事實として存するかの問題と化し、善惡は道德的區別によつて成立するものであり、そ

れに先立つものではないとし、且つそれは差隨の如く感得せられるものであり、判斷せられるものではないとする。或人の性格が我々に又は其の人に直接愉快を與へ又は有害なる時、我々もこれに對して讚美の感情を抱き、其の反對の時は非難の感情を抱く、それが善及び惡の成立である。我々に直接愉快を與へぬ他人の行爲も、それが第三者に快不快を與へるものなる場合には同情作用によつて之に快不快を感じ、讚美非難の對象となる。正義の徳はそれでありそれは反省作用を介するが故に人為的徳と稱せらる。

宗教に就ては、神の存在は證明し得ないが、人間の恐怖及び希望が之を想定することを必要とする説き、多神教は一神教より先に存するとなす。

經濟學に於ては、經濟現象を一の社會現象として分析的に研究し、貿易・貨幣・利率等に就て卓見を示してゐる。

(原稿 續)

文獻—〔全集〕 *Philosophical Works*, 4 vols., ed. by T. H. Green and T. H. Grose, 1874. 〔譯傳〕 *J. H. Burton, Life and Correspondence of David Hume*, 2 vols., 1881. *J. Leslie, Hume's Philosophy of Human Nature*, 1862. 土井俊實譯(「ユーム」) (昭和十二年)

【註】 フライツルに『醫學』と『メタフィジクス』にて哲學を修め、一七〇七年エディンバラ大學の私講師、ボン・エディンバラ・ド・ドレズデン工業大學を創設し、二年ウィーン大學教授となり、今日に至る。

【學說】 始めゲルツルツ派の思考心理學的研究に従ひ、觀念要素に還元し得ない思考のファクターとして「思想」(Thought) を發見したが、次第に言語の研究に入り、言語の基本概念として、敘述 *Darstellung*、表現 *Ausdrück* 及び呼びかけ *Appell* を立て、更に言語記

彼を対象との關係から象徴 Symbol 言語は読者との關係から象徴 Ausdruck 言語読者との關係から信託 Vertrauens 言語 言語學の記號學 Semiotologie を發展せしめんと努力する。最近の言語理論にはマツケル E. Husserl の論議を参照す。

【著書】 東京心理學の發達は本館 Iwanaki 編輯 Dresser・Hasegawa の三冊の著述を参照し、これは精神學體能に於いて幾度か試みられている。

【著書】 Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge (Arch. f. d. ges. Psychol., 1907-08), Die Gesichtsnehmungen, 1913, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1918, 1919, 1924, Abriß, 1919, Die Erziehungsaufgaben der Pädag., 1922, Die Krise der Psychologie, 1927, Ausdrucks-theorie, 1933, Sprachtheorie, 1931, Die Zukunft der Psychologie und die Schule, 1931, (Gesamtu. Berlin, 1933) u. a.

【著書】 ユニーター(カール)の妻、児童・青年心理學者。フライブルグ・キール・メルリン・ミュンヘンの諸大學に於いて、一九二〇年ドレスデン工業大學私講師となり、二三年ウィーン大學私講師、二九年同大學員外教授となる。

【著書】 始め文藝學的研究に從事したが、次第に児童・青年學的研究に進み、童話の研究、青年對女の日記的研究より、青年心理研究、新童話の行爲の研究、特にその社會性發達の研究等を行った。その研究方向はアメリカ式の調査方法とドイツの實驗的方法とを結合した獨特のもので、児童・青年心理と分析的に考へず、人格全體の年輪的發展を重視する立場からも現代児童心理學及び教育學に大きな影響を興へて居る。彼女はこの構想を成人心理にも適用し、人の一生を發達の的に規定し、これ

を全體として一つの流れとして研究せんと試みて居る。少女女の開始した乳児生活に於けるロマンツァンは我國の標準化が行はれてゐる。

【著書】 Tagbuch eines jungen Mädchens, 1922, Das Seelenleben des Jugendlichen, 1923, 1929, Zwei Kasualgehebe, 1925, Zwei Mädchenarbeiter, 1926, 1927, Seelische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr, mit H. Herz, und H. Fuchs-Hert, 1927, Inventar der Verhaltensweisen des ersten Lebensjahres, mit H. Herz, 1927, Kindheit u. Jugend, 1928, 1931, Kindheitsethik, mit H. Herz, 1932, Jugendbuch und Lebenslauf, 1932, Die menschliche Lebenslauf als psychologische Problem, 1933, Drei Generationen im Jugendstadium, 1934. (Gesamtu.)

【表現】 (F) (E) expression (M) Ausdruck

【著書】 表現には表現されたもの(物)と表現されるものと、表現するものとが認められる。従つてこの關係は「誰かによつて何物が表現され」といふ命題によつて示される。而して表現するものが同時に表現されるものとして自らを表現する場合には、表現は特に「顯現」manifestation といはれ、表現されたものが表現されるものを原型として持つ場合には、それは特に「再現」representation といはれる。従つて顯現にあつては表現されるものと表現されたものとは一般に裏と表、或は内と外との關係として認められ、再現にあつては原型と模寫との關係として認められる。世界が現象と本質として區別される場合には、現象は本質が表現されたものとして考へられるが、世界の本質が神の知きものとして考へられる場合には、世界は神の示現或は啓示として、それを表現するものが神の媒介として種々な形態で認められる。トマスは葉竹によつて神明を顯證する方法であつた

が、我國では古トを「うらあゝ」と稱し、裏に認められた世界を表に顯はすことであつた。而してそれは特殊な人間によつて事象せられるのであるが、事は言である考へられた時代では事象は同時に言及び古代の日本人は言葉によつて事理を宣明せんとし、古代のキリスト人は言葉によつて事理を神證せんとした。而してキリストが神の啓示として認められても、人間の理性として認められねばならなかつた。慧悟と言語との關係が問題となれたのもそのためであつたが、言語は慧悟を表現するの記號に過ぎない。同時に、慧悟以外の感情も表現することから記號である。斯くして言語の問題は慧悟を超越すると同時に表現の問題は言語を超越せねばならなかつた。

【表現の種別】 「誰かによつて何物が表現される」といふ命題は人間に關しては、身體をその内に存する精神の表現(意識をその裏に潜む無意識の表現と考へ、特にそれが感情に關する場合には「表情」と稱せられるが)と考へ、世界に關しては、現象を人間の表象として「現象の再現」と考へしめる。併しそれが人間の主動を顯して表現されたもので、單なる客觀的模寫ではなく、人間の構想力によつて形成された世界像である考へられるならば、斯かる世界像は世界を表現する人間の技巧であり、之によつて種々なる人間の「世界觀」が理解される。而して世界觀を表現する技巧には言語による哲學や文學の外に色彩や音楽や彫刻や建築の内容によつて表現される繪畫や音楽や彫刻や建築の知きあらゆる文化の形象が認められる。

【表現の技巧】 表現の技巧は表現の目的と手段とに應じて工夫されねばならぬ。それが學術的表現の目的とする場合には、一般に現象を表はす記號の選擇な使用が必要であり、そのために一般記號學の研究が要求される

が、記號が特に言語である場合にはそれは文法學・論理學として研究され、言語が更に内省の報告としてその正確な記述を研究する場合にはそれは心理學の問題として研究される。論理計算「形式主義」と稱せられるものは學術的表現の一般的方法としてこれらの方法を統一せんとし、學術的表現法を記述と説明の方法に關する素樸語 Protokollsprache と物理語 physikalische Sprache とに區別せんとするものもある。

表現の技巧が藝術的表現を目的とする場合には、それが如何なる資料に於て表現されても、それは表現の美的形式が認められねばならぬ。併しそれは藝術の様式であり、藝術的表現の技巧は新しい様式の発見と完成にあり、様式の発見には作家の創造性が、様式の完成には作家の回熟性が認められる。而して作家の回熟性は藝術的表現の手段として使用する材料と道具とに對する充分なる認識と修練とによつて學習される。仕事が板につくとは斯かる状態を意味するもので、一般に表現の學者としては材料と道具とを心のまゝに使ひこなす心と物との圓融自在なる境地を修行せしめることが必要であり、この形式は資料の内に、即ち精神は物質の内に表現されるのである。

〔表現學〕の項參照

〔表現學〕

文學—O. Bully, *Le langage et la vie*, 1913, 1920 (全集第 1 卷) (新編註釋) (丸尾) A. Cornay, *Logische Syntax der Sprache*, 1931, M. Dessoir, *Die Kunstformen der Philosophie*, 1928, K. Bohn, *Rhythmus und Ausdruck in deutscher Kunstsprache*, 1921, M. Noll, *Typische Kunststile in Dichtung und Musik*, 1915; *Die Weltanschauungen der Malerei*, 1908, (Soll und Weltanschauung) 1920, 西川幾多郎「表現作用」(『櫻痴』)から見た「表現作用」(『櫻痴』)

表現學

〔Auffassungslehre, Auffassungslehre〕

〔意義〕 表現されたものに就て表現するものと表現されるものとの關係を問題として研究するもの。而して表現するものとしては人間を問題とするが、表現されるものは人間の意識であり、人間の意識に對しては更に對象が表現されるものとして考へられる。かくして表現學は人間の意識を問題として對象と對象の意義或は世界と世界間の關係を明かにするものとなるが、併し表現學に最後は證明するべきもので、表現學の方法としては表現されたものを對象として研究を進めて行かねばならぬ。而して問題となる表現は、人間の相貌・表情・行動・言語・作品・生活様式等であり、如何なる表現を問題とするかによつて表現學の分野が定められる。

〔問題〕 表現に就ての學は、解釋に就ての學がアリストテレスの『解釋學』から發展せしめられたやうに『解釋學』の範圍で、彼の『詩學』及び『修辭學』から發展せしめられたやうであった。彼の『詩學』では物真似によつて表現される人物の性格を論ずると共に言語表現の技巧をも明かにし、『修辭學』では個人を説服するために他人の性格を知ることと必要としたが、『解釋學』の範圍で、アロートキ B. Croce が美學及び一般言語學を表現の學とよび表意の行を述べ、これらの問題から直接には表現學なるものは發展しなかつた。併し性格の表現に就ては人相學が發達し、これに學問的體系を興したものはヤク K. G. Carus (1789-1869) である。彼は相貌的表現に就つて學問的象徵學 Symbolik と稱し、これを構想學 Organologie と稱し、或は成學 Physiognomie と表情學 Ichthognomie とに區別した。彼は意識に對して無意識を認め、無意識の働きに生命の發展を認めるが、生命の發展は理念 Ideal として一般のうちにも特殊を表現し、

部分は後に全體のうちにも分化され、一般に有機體は環狀的分別構造の三部體をも有し、意識は身體のうちにも象徴として現はれたるものとする。この思想を得得せしめたものが「クラーゲス」(1817)の表現學であり、彼によれば表現は意識の本質表現即ち意識的人格の表現であり、身體を通じて表現される精神は表現の意識として解明されるもので、筆蹟を精神の解明に役立つ重要な表現と考へたため、書相學が彼の表現學の方法として重要な意義を有するものとなつた。併し表現學の問題とする表現の法則が解明の法則 Protokollsprache として單に表現の解釋に止まるならば表現學は解釋學と區別され難いものとなる。ディルタイは精神科學の問題を體驗と表現と理解との基本概念から解決せんとし、體驗内容の體驗を明かにする方法として記述的及び分析的の心理學或は發達心理學を認め、表現を解釋する方法として個性心理學を認めたのであるが、體驗が表現される方法としては發達心理學を認めた。而して發達心理學は歴史的社會的現實性としての意識の發達を比較法によつて研究せんとするものでディルタイは之を現實心理學 Realpsychologie とも稱したが、レムブランガーは個性心理學の方法として了解心理學を發展せしめ、クラーゲス、ディルタイ (1817) は發達心理學の方法として全體性心理學を發展せしめた。これは意識を感情的全體性と考へるもの (P. W. Meyer H. Werner (1836-)) の所謂親親的知覺 psychognostische Wahrnehmung と稱するものは知覺を感情的全體性の表現と考へるものである。彼は更に言語の比較研究法として言語親相學 Sprachpsychognomie なるものを認めたが、一般に表現に就ての學は人相學から發展して廣義に使用され、クラーゲスの如く人間の表現運動一般に關する學として考へられるやうになつたのであるが、表現の問題は同時に個性或は性格の問題でもあるので、ライプニスト H. Boscovich が表現心理學

部分に就て全體のうちにも分化され、一般に有機體は環狀的分別構造の三部體をも有し、意識は身體のうちにも象徴として現はれたるものとする。この思想を得得せしめたものが「クラーゲス」(1817)の表現學であり、彼によれば表現は意識の本質表現即ち意識的人格の表現であり、身體を通じて表現される精神は表現の意識として解明されるもので、筆蹟を精神の解明に役立つ重要な表現と考へたため、書相學が彼の表現學の方法として重要な意義を有するものとなつた。併し表現學の問題とする表現の法則が解明の法則 Protokollsprache として單に表現の解釋に止まるならば表現學は解釋學と區別され難いものとなる。ディルタイは精神科學の問題を體驗と表現と理解との基本概念から解決せんとし、體驗内容の體驗を明かにする方法として記述的及び分析的の心理學或は發達心理學を認め、表現を解釋する方法として個性心理學を認めたのであるが、體驗が表現される方法としては發達心理學を認めた。而して發達心理學は歴史的社會的現實性としての意識の發達を比較法によつて研究せんとするものでディルタイは之を現實心理學 Realpsychologie とも稱したが、レムブランガーは個性心理學の方法として了解心理學を發展せしめ、クラーゲス、ディルタイ (1817) は發達心理學の方法として全體性心理學を發展せしめた。これは意識を感情的全體性として考へるもの (P. W. Meyer H. Werner (1836-)) の所謂親親的知覺 psychognostische Wahrnehmung と稱するものは知覺を感情的全體性の表現と考へるものである。彼は更に言語の比較研究法として言語親相學 Sprachpsychognomie なるものを認めたが、一般に表現に就ての學は人相學から發展して廣義に使用され、クラーゲスの如く人間の表現運動一般に關する學として考へられるやうになつたのであるが、表現の問題は同時に個性或は性格の問題でもあるので、ライプニスト H. Boscovich が表現心理學

作者が讀者と対象との間に介入する表現の仕方をいふことになつてゐる。

然るにこの記述は、記述者の対象把握の過程によつて讀者に訴へる訴へ方やその効果に種々の差を生ずる。即ち、作者の対象把握がその外觀に止まる場合から、その把握に徹するまで種々の段階が存すると共に、又その把握の仕方より、視線を求とする場合もあれば、視線を求とする場合もあり、視線を求とする場合にも、主観的な場合もあれば、客観的な場合もあるといふ如く、極めて多様である。描寫はその把握が対象の内質に徹し、対象が充分に顯現せられて、その實質性が如實に形象化せられた場合の記述をいふ語である。隨つて、対象の把握が深く徹し作者が対象に没入し、主客融合の極に至れば、恰も対象そのものが讀者の前に直接提示せられる感あらしめ、その點に於て、描出と區別がないやうな効果を取れ得るに至る。この意味に於て、描寫は描寫化された記述であるといつてよい。

今、この描寫を言語表現の機構上から考へると、言語表現なるその發展過程の一形態に於て、その發展の様子にもたとへられる出現が、何等かの發展様式を以て言語化せられる際、主題發展の様式を構想と呼び、主題發展の支線面である言表を發端と稱するならば、描寫は發端の一種型に外ならない。然るにこの主題發展の様式である構想は、それが思惟を主とした言表であるか、視線を主とした言表であるか、によつて二つの類型が限定せられ、これに應じて、敘述にも、思想的構想の展開として、内なるもの外発としての「発出」と、内なるものの内發の成果としての「表現」が成立し、類型的構想の展開として、外なるものを外なるものとして定位する「記述」と、外なるものを内なるもの象徴として定位する「描出」とが成立する。この意味からすると、描寫は描寫化された記述であるから、対象の實質性の

形象化であると同時に、作者主題の象徴化であるといはねばならない。かくの如く、作者の対象観入の深さが対象―作者―讀者の關係に至らざる結果は、更に対象―讀者の距離を短縮させ、その極、讀者として全く対象の中に没入せしめる如き効果を業々。隨つて、描寫は対象が作者の存立を奪ひ、更に讀者の存立を失はしめるに至つて、その全幅の意義を完結する如き記述であるといつてよい。併しなほ、一般の用例に於ては、その最も素樸な場合である記述と區別がない程度から始まつて、敘上の如き対象と作者との融合から、更に対象と讀者との融合を成果とする如き完成の域に達するまで、さまざまの段階を含み随つて用ひられてゐる。(四用 實)

表象 (Eng) Idea, Image (德) Vorstellung, Vorstellungsbild (法) Idee, Image

【意義】 表象とは言ふ。觀念、心像と多く同義に用ひらる。直接外部刺激及び感覺器官の興奮によつて起る精神内容である。個々の感覺領域によつて異なる神經中樞の生理的興奮に惹いて起るものと想定せられる。かくの如く現代の心理學に於ては表象の概念は感覺又は知覺内容を含まないが本來表象なる言葉の意味は心に浮べられるもの、心に映る像を意味する。従つて殆ど總に映する意識現象の如く、あらゆる精神内容は凡て表象と言つてよろしく、直観的なるものみに限定する理由もなく、感覺を表象の概念から排除する必要もない譯である。表象を感覺と對立させるに至つたのは歴史的發展の見れば十八世紀後半のイギリスの聯想心理學、就中ヒュームの影響に負ふ所が少なくない。彼は人間の精神内容を「第一表象」(大體現今の感覺に相當する)と「第二表象」(大體表象に相當する)の二に分けた。この兩者の間の差違はそ

れらが我々の心を打ち我々の思想又は意識の内へ入り込む力と生き生きとした印象の程度に存すると言ふ。即ち彼に於ては感覺と表象とは必ずしも相對的の對立ではないのである。が兎に角對立的に反發してゐる。そして表象を感覺の再生 reproduction であると考えへてゐる。この對立的な見方が大陸に移入され、そして現代の心理學にまでも及んでゐるのである。併し心理學者の間には表象をかく表象に解せず感覺的なるもの知覺表象とも包圍せしめる(ゴット)。プランター、E. Reinhold (1807-1877)は凡ての心的現象の基礎が表象であると考へてゐるが彼の表象も本質義の表象である。尤も彼の表象は單なる内容のみではなく作用の方面を充分に重視してゐる。併し聯想心理學以前に於ては、特に能力心理學に於ては「表象する」は「認識する」と殆ど同義であつた。テューター、E. H. Titchener (1867-1927)は知覺の構成要素を感覺と呼び Idea (觀念)の構成要素を image (心像)と名づける。併し乍ら上述のゴット、プランター、テューター等の用語法は異例に屬する。

【表象體験】 一般に從來の心理學は單に表象又は表象像の特性のみを主要問題となし全體論的な表象體験が殆ど看過されてゐる。表象を要素的な感覺と比較的取扱ひ體験の側が殆ど無視されてゐる。表象體験の中には表象が自分に對立し自分が表象に對して體験的である場合のみならず自分が表象の情實内に完全に没入し自分が集合の人となつてゐることがある。現在の自己が一時全く忘れられ時空を異にする表象内の自己が現實的現存的に思はれること丁度知覺の世界に於ける如き體験がある。かかる場合には往々再生感覺の伴隨を経験する。かくの如き表象體験に於ては感情が起り意志行動が體驗され判斷思惟が行はれること知覺の世界に於けると殆ど異なる所が無い。日常自然に現はれる表象状態は寧ろか、

する等が現はれることは常人の知る所であるが、キヤノン W. R. Bannan (1871) はこの事實を研究し、これらの感情表現にはアミグダロン(副腎の分泌液が、内分泌的に有力なる作用をなし居るもの)であり、且つ感情表現は程度まで生物學的合目的性を有することを明かにした。

ゴラインによれば、例へば人間及び動物が憤怒に於て示す種々の表情は、闘争の際に現はれる筋肉活動的部分的現れなのであつて、凡ての表情はかゝる意味に於て今日の我々には有害又は無益であつても、進化論的には生物の自己保存に合目的であつたと言はねばならぬ。

【表情と教育】 表情はその始め全く反射的行動であつたが、人間が社會生活をするにつれて、之を有意的に統制し、表情をその儘に示さず、又は之を適當に變形して示すことが始まつた。これが即ち表情の社會化又は表情の社會的變形ゴライン G. Paulhan) である。かゝる點から見ると、兒童に對しては早くから表情の自己統制の習慣を著けることが是非とも必要である。人に不快を與へるやうな表情はなるべく之を抑制するやうに、反對に、無記か又は人に快を與へるやうな表情のみを保存するやうにせねばならぬ。このことは兒童を社會化するに必要なばかりでなく、兒童の心性自身を社會化して行く上に大きな効果がある。なぜならジェームズ・ランゲ(後述)の重要思想は、少くとも一部に就ては眞理なのであり、人は不快な表情を抑制することによつて、不快な感情自身も軽減されて濟むやうになつて行くから。又このことは特に女子に於て必要であり、顔面及び姿態の美は、感情統制の結果、それに於て現はれる表情の調練の結果として得ることが出来る。(前掲書第 10 頁)

文献—高橋謙一「心理學」(天竺堂、東京)第 2 卷第 14 頁、須藤新吉「シヤントの心理學」(天竺堂) G. R. Bannan, Expression of Emotions in Man and Animals

21 頁 4 行 4 号 (前掲書)

1872 (前掲書第 1 卷)「人及動物の感情の表現」第 2 卷 2 頁、A. Ribot, La psychologie des sentimens, 1890. F. Paulhan, Les transmutations sociales des sentimens, 1920. Zaenker, Ethologie ethologique de Kantak, 1928.

病的性格 (1) psychopathy, constitutional insanity

(2) psychopaths

【意義】 病的性格は一層詳しく云へば精神病的性格であつて、其他多數の名稱を以て呼ばれる。即ち、例へば、精神病的體質 psychopathische Konstitution、精神病的原因 psychopathische Aetiologie、精神病的發病 psychopathische Minderwertigkeit 略して精神病的と呼はれることもある) 等がそれであり、尙精神病患者と尋常者との中間にあると云ふ意味で精神病的異常狀態 (psychopathische Grenzstellung) と呼ばれる。嘗て癲癲者 (1) Epileptiker (2) degenerat (3) idiot と云ふ名稱が廣く用ひられたが、最近漸次用ひられなくなり、斯のフムケ O. Bonker (1871) の云つて居る如く、癲癲とは、民衆健康の近代から古代への發下増悪であつて、これが直接所謂癲癲者と必然的關係なきためである(前掲書第 10 頁)。

病的性格の上位概念は異常性格である。異常性格は平均型からの偏倚であつて、上下兩方向への偏倚を含むものである。之に反し病的性格は價值概念であり、健康と云ふ理想型を目標として評價される。シナイデル A. Schneider (1928) は病的性格を定義して、その人格のために本人が苦を蒙るか或は社會が苦を蒙るところの異常人格のことであると云つて居る。

又病的性格は持続的な状態であつて、發達の途中から變化して起つたものではない。尙論時々の環境・刺激の如何によつてその反應は一様ではないが、やがては元來

の状態へ復歸し得るものである。即ち、それは疾患過程 Krankheitsprozess ではない。それだからメッケル M. Saecker は云ふ、それ自體は疾病ではなく、單に異常な状態であり、換言すれば眞の疾病を生じ易い病的状態である。

「イデルマン」學派の如く、智能の統制状態即ち、精神薄弱を病的性格の一類型と見做すものもあるけれども、大抵は病的性格と云へば型的性格のことであつて、感情・意志の方面の不完状態を指す。發達の之を見れば、主として感情・意志の方面の發達障礙と見ることが出来る。多くの場合その人格に不調和性或不平衡障礙が顯著である。それは生物學的目的に適合しないものであつて、社會適應性又は民族共同體への適應性に統制を有するものである。従つて彼等は非社會的 (1) antisocial 或は反社會的 (2) antisocial) になり易い。

狭義の精神病患者は多く精神病院中に隔離され、また他人にも注意されるため危険は比較的少いが、病的性格者 Psychopathen) に至つては一見之を發見することは困難であり、甚多く時と大抵社會に生活して居る爲に、その危險性は甚大であると云はなければならぬ。一方精神薄弱者と違ひ智能に統制がないから、往々にして彼等の情動的行動の犠牲は大である。又所謂所謂癲癲發症と云ふやうなもので彼等を見出すことは不可能である。時として彼等には多數此等の身體的偏倚を備へて居ることはあるが、斯かものには精神薄弱者や精神病患者にも之に劣らず存在し、他方では強健な病的性格者で斯かもの偏倚を全然備へて居ないことである。

一般に彼等は既に幼少期より適應障礙を現はすことが多く、身體的・精神的に異常な現象が認められる。殊に神經系統の障礙が多い。例へば遺尿・睡眠障礙等に夜驚症・寢惚け・痙攣・チック・頭痛・偏頭痛・意識の障礙等がそれである。

病的性格の問題は家庭・學校・社會・軍隊・刑務所等のいづれに於ても重要である。文化の進むに従ひ、殊に都市に於ては一層重大である。

〔病的性格の分類〕 病的性格の現象は多数多様であつて、之を分類することは極めて困難であるが、昔から多数の著者によつてその分類が試みられて居る。最著は強迫者 Verwunder とか、反社會者(Gesellschaftsfeind)とか云ふ社會的な名稱が多かつたが、漸次心理學的な名稱に移行して行つて居る。

先づ便宜上臨床的の分類から始めよう。

(一)意志薄弱者 Wilhelmshwache 意志不定者 Halb-
loher 一名浮動者 Instabile と稱し、獨立性 Eigen-
ständigkeit・持續性 Beharrlichkeit・強欲性 Drang-
dringlichkeit に缺くるところがある爲に、即ち自ら實現衝動に缺くるところがあるために、社會生活に於て落伍する。即ち彼等は例へば一つの職業から他の職業へと移り少く。彼等の體格は表面的に、目的が確實でない。即ち肉內的無方向。又或者是空想力が強く被影響性が強いから誘惑され易い。結局彼等の或者は女に溺れ又は事業に失敗して家財を浪費し、或者はアルコール中毒者又はモルヒネ中毒者となり、或者は犯罪者・賣淫婦・浮浪者となる。

他の性格因子との結合によつて様々な意志不定者を生ずる。即ち過敏性意志不定者・鈍感性意志不定者・興奮性意志不定者等がそれである。併し、其他な單單に興奮性・自我顯示性・發揚性・精神薄弱等の結果二次的に意志不定に見えるものがある。之を二次的不定性 Sekundäre Halbheftigkeit と稱し前者、即ち肉內的不安定性 Innere Halbheftigkeit と區別する。

意志不定者は小兒期に於ては明かでないことが少くない。小學校へ入つて數年後或は更に社會へ出た後に顯はれて來ることが多い。精々小兒期には我儘な子供、年よ

りも子供臭い子供と見られるに過ぎない。一般に子供は意志不定であるが、これが成長を遂へても顯著なのが意志不定者である。併し、意志不定者の中には後になつて所謂固まつた人があつた。これを晩熟型(Adoleszenz)の現象と呼ぶ。

(二)興奮者 Erregbar・爆發者 Explosiv 意志不定者に次いで多い病的性格の類型。それは特に高度な情緒反應によつて特徴づけられて居る。即ち刺激と反應との均衡が取れず項項刺激に異常に大なる情緒的反應をなすものである。興奮者は多く持續的な情緒的興奮の狀態にある。その状態は項項な誘因に對して短時間或は時として比較的永い興奮状態の形に於て外に現れる。爆發者とは普通興奮者の特殊型を指すものであつて外相刺激に對して爆發の形に於て反應する極く顯著な傾向によつて特徴づけられて居る。それは急性に頂點に達し、又急突に降下して愈も調子を失ふ。時として一時意識の濁濁を來し、又危険な暴行となつて發散されることがある。これは一種の原始反應 Primitivreaktion であつて、短絡反應 Kurzschlussreaktion と云ふ。女子や未成年者に特に顯著であつて、年齢と共に色褪せることも少くない。爆發性はアルコールの影響の下に特に顯明に現れることが多い。刺激性の人 Reizbar と稱する者も此の類群に屬するものであるが、その特徴は根本気分 Grundstimmung の特性にある。即ち彼等は發散の傾向を持つた不快な肉內的緊張状態にある。興奮者や爆發者に刺激性の気分が加はれば、茲に刺激性興奮者又は刺激性爆發者を生ずる。

最後に躁狂状態 Tokomane と稱せられるものに就て一言しよう。これは現今あまり適切な言葉でない。病的性格のみならず、精神病・精神薄弱・精神適應症等にも見られるところの言及及び運動の強盛な興奮状態一般の名稱であるが、各病型に特有な色彩によつて區別し得るもの

である。

(三)發揚者 Erheblich 生産性的持續的な爽快気分を基調とするものであつて、クラウゼル(Craze) (257) の所謂多生産的な氣質を持つ。一般に愉快で、往々親切的な消氣の人間であるが、失敗の経験によつて崩壊することのない徹底的な樂天家である。故に、宿命的な樂天主義のために社會的に零落することが多い。

(四)抑鬱者 Depressiv これは持續的な物鬱性の気分を基調とするもので、持續的な憂鬱或は少くとも廣泛的な人世觀を有し人世は悲惨に於て否定されて居る。凡て憂鬱的に解解し、無氣力な喜悅や苦しみを味ふことが出来ぬ。過去は無價値に見え、將來は昏々やうに感ぜられる。心氣性の榮枯・自責・生存の意義に對する憂鬱が絶えず附き纏ふ。發揚者は自己を護ることが出来ぬが、抑鬱者は自己を變裝することが出来る爲に、時として自己の缺點の代償として爽快を裝ふことがある。之を過剩的代償 Überkompensation と呼ぶ。

(五)小心者 Ängstlich これは自己を自然に表示する力に缺けて居る。小心内氣な型 Ängstlich-schüchtern 型は小兒に屢々見られる。一般の子供は自然に素直に自己を表示するものであるが、此種の子供は場場が變化すると、即ち例へば未知の人の前に出ると當惑し固くなつて頭を首けて一語をも發せないのであるが、追來されると泣き出してしまふ。又學校に於て普通の子供達と一緒に喜々として遊び廻つて遊ぶものであるが、此等の子供は非社交性を有し片隅に取り残されて寂しさに彼等を見守つて居る。此等の子供の中には強迫性苦悶 Zwangsneurose を有するものや、夜驚症・吃痢の素質を有するものが少くない。要するに夜驚症を有しないことが此等の障礙の核心となして居ると云ふことが出来る。

(六)無情者 Gemütslos; Gemütslos 薄情者 Gemütsarm; Gemütslos 此れは又鈍感者 Indifferent・特

體性病の人格 *Amoralitas*、反社會者 *Criminabundus*、*Indifer* 或は作態狂 *moral insanity* 等と呼ばれる。所謂生來性犯人の典型的なものである。狭い人間の感情に生來性的缺陥を有し、社會秩序と適應するものである。彼等は既に幼少期より動物性 *Triebhaft* をなし、殘虐性を帯び利己的で野蠻である。併し反社會的傾向を示す子供に於て人格の發達と共にその傾向の消失することもあることを忘れてはならない。

(七) 氣分易變者 *Stimmungslabill* これは嬌な類型である。躁鬱病的素質や癡癡者に見る不機嫌とは違ふ。病的な人格者に突然現れて消える不機嫌な憂鬱性氣分れである。この氣分易變性はまたヒステリー性の氣分れとも相違する。これが反動性に起るか内因性に起るかは明らかでない。

(八) ヒステリー者 *Hysteriker* この人格には一般的に情緒興奮性の尤過を見るが、これを特徴づけるものは自我顯示性 *Selfmanifestation* である。抑も感情は活潑で、熱情的な動機を惹起し、自我感情が強く、自己を大きく見せようとする傾向が強くその行動は誇張的である。尙感情が活潑であると同時に轉換し易く非常な氣分れである。例へば或人對して強い愛好を持つて居るかと思ふと忽ち憎悪と變る。一般に絶望・夢想・迷信の不確實・欺騙等の傾向が見られる (*Wahrheit*) の多量。

(九) 癡言者 *Parasoliker*、妄想家 *Phantaser* 詳しく云へば病的癡言者である。一名妄想性狀痲症 *Paranoia*、*Paranoid* の病的癡言者とも云ふ。生來性的意志の缺陥と異常に強い想像力が結び附いたものである。その癡言は利益のためにすると云ふよりは寧ろ内容からの感情の必要に迫られてするものである。少くも利益と云ふ目的は二次的な意義しか有しない。如論者達の癡言者との間に明確な境界はない。彼等は往々にして自己の妄想や癡言を自らも事實であると信ずることがある。多方面的の癡

めて淺薄な知識を有し、自己の血統・經歷・地位・將來の見込などに置き巧みに癡言を云ふ。従つて犯罪に陥り易い。

(十) 狂信家 *Enthusiaster* 病的に意志が堅固で、自己の信念の貫徹のためあらゆる殘忍な行爲や犠牲性をも顧みない。往々將來の指使者としての天命を傳へ、一種獨特な威嚴と魅力を持つて居るものがある。この類型は偏執性病の人格 *paranoidische Psychopathie* や好異性病の人格 *operalatoische P.* に接近してゐる。

(十一) 奇矯者 *Verkehrter* 奇矯な行爲を敢行し情として愧ない。善悪心が非常に缺けて居る。

(十二) 衝動者 *Impulsiv*、*Triebhaft* 衝動的 *Triebhaft* と云ふことと衝動の強い *Triebhaft* と云ふことは必ずしも一致しない。衝動が強くても衝動的な行動しない人は多し。

この病的衝動は病人の人格の上に起るものであつて、人格の發達の途中に於てその自然な統一調和への成長が障礙され全精神の構成中に原始的な衝動性精神生活が混入して居るものである。故に意志が意識中に獨立して該衝動が容易に孤立して發現することになる。彼等は動機と目的を別かに意識せずして、突然強い衝動に驅られて逃走・家出・特別等をする。又放火・竊盜等の犯罪をなすこともある。輕度の精神薄弱の存在すると云ふか、酩酊・月經時等に殊に起る。

(十三) 性慾倒錯者 *Sexual-perverse* 自他の性慾目的が變位されることによつて起る。その結果生來性慾困難ならしめるか或は全く不能ならしめる。性慾倒錯 *Sexualperverse*、性慾倒錯は種々な精神病の徵候として現れることもあるが、病的な人格者に見ることが多い。彼等は性慾倒錯の後に大抵精神病を有するものであつて、就中、神經質・ヒステリー・強迫神經症・意志薄弱などと合併することが多い。この傾向は産兒制限と結び附いて、民族の存立を危殆に瀕せしめることと云ふ。

(十四) 強迫症者 *Zwangsumgekehr* 強迫神經症 *Nervenzwangsumgekehr* として知られて居るもの。或數論文では動物の執拗な出現のため思考と行爲の自由を奪はれて居るものである。一般にこの状態の無意義なことを、病的なことを自覺してそれを征服しようとするにも拘らず、寧ろ愈々その傾向を強めるに過ぎず、者狀すべからざる苦悶を経験する。例へば、危險・災厄・失つた器物・塵埃・黄い埃筒・狭い部屋・不潔・戸締り等に關して強迫的な恐怖 *Foobie* を抱き、或はつまらぬ物を次から次へと奪取せずには居られないとか、奇妙な呪ひ又は儀禮的行爲を反復せずには居られないと云ふやうなのがそれである。尤も強迫症は他の精神病の徵候としても現はれることがある。

(十五) 癡疑者 *Wahner*、*Empfindsame* この類型は極端型であつて、兩種傾向が同時に存在して居る。一方に自己に對する劣等感を持ちながら、他方では自己嚴重の傾向を有して居る。睡草の如く過敏であつて、容易に傷き易い。而もその傷を容易に忘れることが出来ない。従つてその判斷は自解の妄想的に傾き易い。

(十六) 神經質者 *Nervose* 情宜易感の利敏性を持つた薄弱 *relativ empfindsame* 一般の特徴とする。情性的方にはよく敏して居ることが多い。人交親や判斷は個人的色彩を帯び、熟考したことを突如變換することがある。氣分は躁然し易く意志も脆い。外界に對して敏感で恐怖と心配の爲に決断力が鈍り実行力に乏しい。一名精神衰弱症 *Psychasthenie* とも云ふ。他に體質生物學的立脚點から精神適應症に親近性を有する類症癡者 *Psychopathen* 及び神經病に親近性を有する癡疑症者 *Wahner*、*Psychopathen* なる病的な人格は理想性・爆發性・衝動性・執着不確等々を有し、癡疑に親近性を持つとされて居るが、未だその關係は一般に認められず、疑はしいとされて居る。

以上は病的個人の主なる臨床型の系列であるが、之を心理學的に二層小數の類型に概括しようとする試みがなされて居る。シュナイデルの分類即ち(1)發病性、(2)抑鬱性、(3)自我懷疑性、(4)愚昧性、(5)退縮性、(6)小心性、(7)強迫性、(8)併合性、(9)意志薄弱性、(10)Klein(11)無力性、は最も有名である。

更に之を系統的に見ようとする試みが多數の學者によつてなされて居る。最も代表的な一例としてキーン E. Kain (1931)の人格構成の構造的な考察法が挙げられる。キーンは構造を層次的な關係に於て見る。身體の基礎の上に衝動層があり、その上に氣質層があり、最上層に性格層がある。上層は下層に對して因果的關係に立ち、目的調整の全性に當る性格は有意的に下層に影響を興ふる。先づ病的人格を衝動の側から見ると、(一)衝動性、(二)衝動再興性、(三)性的三種類の病的人格を區別する。病的人格と氣質の側から見ると、(一)感情充溢者 Hypothymiker (1)活潑者、(2)興奮者、(3)爆發者、(4)刺激性的人格爭者、(5)爽快者(多争者)の五型に小別、(二)感情減弱者 Hypothymiker (1)感情鈍弱者 Adynamiker として(1)枯淡質者、(2)鈍感者、(3)無情者、(4)無情者の四型に小別、(三)感情不調者 Typischer として(1)小心性、(2)不機嫌者、(3)感情衝動者、(4)無情者、(5)不機嫌者、(6)自發性気分易變者、(7)反應性気分易變者、(8)自己中心者、(9)自己組織者 Ich-organisierter、(10)受動性自體者、(11)自我組織者 Ich-organisierter、(12)反対向兩立者 Ambivalenten の三種に大別して居る。最後に現實の複合的病的性格類型を前記四つの層より六々考査しその構造を分析して居る。複合的類型として挙げられて居るものは、(一)意志不定者、

(二)類亞癡症候、(三)冷かな自體者、(4)強迫症者 Anankasische、(5)過敏者、(6)ヒステリー者、(7)心的易傷者 Hypochondrische、(8)好争者 strahlend、(9)奇矯者、(10)無力者の十類型である。

〔病的個人の發生原因〕 我々は其々の智慧其他特別な材能のみならず、我々の種々な性格も先天的或は遺傳的に著しい影響を受けて居ることを知つて居る。即ち一家族の同胞中或人は特別な環境的影響の差異の認められないにも拘らず他の者に對し能力・特質に於て異質を放つて居ることを屢々經驗する。又或家族の凡ての人が一般的水準を遙に凌駕する能力・特質を有することは決して稀くない。一般に一つの家族又は民族に特有な特質がある。尤もそれはその風俗・習慣・教養・信仰・風土・氣候或は言語による思考様式等に依存することも大である。併し此等風俗・習慣等も一部分は遺傳的に制約されて居ることを忘れてはならない。斯くして例證は民族性格の發達に對し、素因と環境は相互に錯綜して影響して居るものである。教育者・教師、醫師、裁判官何れも皆人間の性質は大きな範圍に亘つて影響され得るものであること、多數の病的個人は必ずしも不可逆の運命ではなく、或程度まで制御し得ることを豫想して居る。我々は又素因の顯現と思はれるものが、事實外部から受けたものであることのあることも疑はない。最近の臨床的・病理解剖學的研究の結果、腦の外皮・脳髓・炎症・軟化或は中等等によつて、病的個人格のあらゆるものが出現し得ることが證明された。例へば比較的強度な全般性腦の損傷は強迫傾向を有する特徴的な衝動性と衝動性を残すことである。又これと同時に不機嫌になり易い傾向や、酒に對する過敏、侮罵・誹謗・傷害によつて法に執着する傾向等をも見ることがある。又前頭葉に局限する疾患の際、意志の發動力の見えない、イニシヤティブに乏しい、時として誘惑に陥り易い人間が生ず

る。即ち只個に損傷を受けたと云ふことのみによつて、生來性の意志薄弱者と同樣に社會的に墮落することがある。なほ其後、大體後の觀察の結果腦の深部の比較的輕度の損傷によつて、その生來性の無情者に見ゆるやうな人格像が惹起せられ、斯のみならず極く稀ではあるが、疑念的制執病棟飲酒と強迫症候の發生の傾向とは腦の比較的接近した場所の變化によつて生ずることが明かされた。なほ腦の毀損によつてヒステリー性人格變化が惹起されることを知つた。なほ慢性コカイン中毒によつて性慾方向の倒錯することはよく知られた事實である。小兒の腦發後には社會的性格變化の生ずることも周知のことである。

却說斯くの如き顯著な事實に直面しながらも、我々は病的個人格像の多くのものが遺傳的基礎に原因して居ることを否定することは出来ない。事實病的個人格は大抵前記の如き後天的腦の損傷に連関して居ない。加之、最近雙生兒研究の物果病的個人格的特質が一種性雙生兒の兩方に一致して存在することが發見された。例へば、一種性雙生兒の兩方が強迫症候を呈したり、或は共に自殺したり、或は共にヒステリー性自我顯示性)であつたり、或は共に奇矯者であつたり、共に意志薄弱者であつたり、無情者であつたりする例證が報告して居る。故に病的個人格の凡ての型は遺傳的異常と存在することは極めて確率の大なることであるが、決してそのまゝ全體として遺傳されるとか、或は常に同じ様式で異なる家族の人々に顯はれると云ふことは出来ない。寧ろ時としては原因では良好な素因又は特質の結合によつて始めて病的個人格の異常が構成されることが異常な様に思はれる。往々一つの素因は他の素因との結合によつて造つて見え、或は蔽はれることがある。

なほ他方に於ては多數の材料に就き病的個人格の家族調査が行はれ、幾多の學者によつて有益な事實が蓄され

た。例へば意志薄弱者・ヒステリー者・興奮者の親や同輩には高率に於て同様な病的人格が発見された。

【病的人格者の保護と教育】 病的人格者の遺傳的制約が認められた以上、因果的な手段の適用によつて目的を達する爲には衛生學的方法が要求せらるゝことは當然である。併し現在の如く未だそれが充分實施されるに至つて居ない間は、保護を充つたつて行ふ必要である。

病的人格者は遺傳的原因を充分つてゐるものであるとは云へ、その徵候の顯現には環境の力が極めて大であることが多い。病的人格者は常人よりも一層不良な環境の影響を受け易いことを忘れてはならない。病的人格者保護 Psychopathikerrecht に関する最も重要な點は出来るだけ早期に之を行ふことである。病的人格の児童は往來的人格の親から生れ、既に早くから好ましくならぬ家庭の環境に育つ。故にこの時期から保護を加へることは非常に有效なことである。教育團體と云ふことは直ちに病的人格の徵候とは云へないが、それは小兒の病的人格徵候の中核とも云ふべきものである。教育團體な子供には可及的早くその原因を追究して適當な対策を講じなければならぬ。遺憾ながら現在病的人格者保護は時期遅れの場合が多い。

我國に於ける病的人格者保護の法律の規定は、『少年救護法』と『少年法』の二つに見られる。尤もこの二つは不具行爲となし又は不具感あるものに對する保護を規定するに過ぎない。故に先づ保護を行ふ前に醫學的方法によつて診斷、適應、處置の處方を決定することが必要缺くべからざることは、既に認められて居る所である。『少年救護法』による鑑別所のみならず、『少年法』による少年に對しては鑑別所への送られる必要がある。鑑別所は醫術によつて主宰すべきものであるが、現在各國に於て精神衛生と教育の領域に於ける差ある専門醫の數の少いことが遺憾となされて居る。大體の治療教育

機關に於ては病的人格者がその收養者の相對多數を占めて居る。且つ現在我國に於ては多くの治療教育所は類型と程度の異なる種々な病的人格者を雜然と包含して居る。保護と教育の効果を擧げるためには適當な分類と組合せをなすことが必要である。例へば道徳的に一様な水準にあるものを一群となし、その群の平衡を亂すが如き者は之から排除し、更に此等同水準にある者同士を以て一群を作り、更にこの群の平衡を亂す者を排除し、斯くして種々な段階の集群を生じ、最後に教育不能者が排除されて、而して彼等は結局將來到底我國に於ては「精神病者保護法」を適用するべき性質のものである。尙各群中に於ける類型の組合せと割合を如何にすべきかの問題は教育者の實地の技術に關する。併し兎に角各少年の病的人格像をよく知悉して、次々に適當なる個別的教育を施すことを怠つてはならない。

即ち、病的人格者保護は法律的规定や官公立の施設のみによつては到底充分なる効果を擧げることとは不可能である。不具行爲を犯さない多數の病的人格者が全く無視されるのみならず、カンツルギー A. Heilmayer の云つて居る如く殊に中産階級に於ては他人に自己の子供の時間を延らすのが普通である。之を救ふためには官公立の施設その他に私立の治療教育施設所を廣く設立して、之に於て早期に有效な相談に應ずることが必要である。一方に於ては小学校に於て病的人格者の問題に對し一層關心を持ち、處置を講じなければならぬ。そのためには學校醫が専門の知識を持つことが必要になつて来る。又職業選擇に對しても病的人格問題は重大な關係を持つ。最後に病的人格者の治療に就て一言しよう。ナズにて當張る治療法はない。併し一般に理解ある指導によつて非常によくなることのあるは事實である。處置の方式も各類型に對して異なる。特別な才能を持たない多數の意

志不定者に對しては現實に立脚した教育と規則正しい嚴格な指導によつて嗜好の個尙又は分散への傾向を阻止することが必要である。興奮性又は衝動性の者に對しては先づ教育者に對して理解された云ふ意識を持たせることによつて次第に共同生活へ導いて行くことが有効である。強迫症者・小心者・神經質者其他の病的人格で卑下感情を持つて居るものが少くないなら、彼等に對しては自信を高めるために鼓勵すべきならねばならぬ。殊に能力を有しながら自信の持てない児童に對しては教授上或程度の學科の個尙は意識的に認ぶることが却つて必要なることがある。(二神實質)「ヒステリー」の治療は同項參照) 茲で特に一言すべきことは、フォン・クルアエ E. v. der Lueke の提議する休養保護 (Erholungsheilbehandlung) である。これは身體衰弱、或は過敏性又は興奮性の病的人格児童を短期間山間或は海岸の靜かな營地にある休養所 Erholungsheim に送り東歸のない落ちついた生活を享受せしめるのである。經驗上普通の休養所へ病的人格者を送ることとは失敗を招く。治療教育法の差ある時人によつて指導される特殊な休養所を必要とする。我國に於て短期な施設は要しない。

治療教育一般に就て見ると、或場合には確に家庭に預けることが有効なことがあるが、教育所に於て團體的に教育する方が有効な場合が多い。精神的に健康な人は社會的に健全な人でなければならぬ。それだから、共同生活によつて表層・社會感情・秩序に對する愛好を養成することが最も重要である。

文献—Berichte über die vierle Tausend über Psychopathenorganisation 31. Sept. 1936. K. Bann, Psychopathische Verbinder, 1928. A. Frensburg, Psychopathologie des Kindesalters, 1925. E. Kain, Die psychopathische Persönlichkeits (Bannas Hah. d. Geisteskr., Bd. V, 1923). K.

かした。彼はライプチヒ大学で國語學を研究し、ドイツのドイツ語辭典の編纂に參與し、グロム兄弟の没後、グライント、W. G. (1851)と協力して彼等の事業を繼續し、一八六九年ライプチヒ大学の助教となり、七四年正教授となつた。彼の墓碑には彼の弟子連によつて「Zum Dank für deutsche Forschung, Lehre und Gesehung」なる文句が記された。

【教育思想】 彼は言語の歴史と比較との研究に生涯を捧げたが、言語は民族精神を表現するものと考へた。従つてドイツ語の研究はドイツ民族の精神生活を理解することであり、ドイツ語の教育はドイツ民族の精神の教育のためであつた。國語の教育は單なる言語機械の傳授ではなく、國民生活の訓練であつた。而して國民の生活は單なる知識によつて訓練されず、情緒によつて訓練されねばならぬ、従つて教育も國語による情緒教育に重きを置かねばならぬ。新なる見地から彼は國語教育の方法として次の如き見解を示してゐる。

- (一) 言語教育は言語と同時に言語の内容、其の生活内容を豊かに訓練に意味を以て把握せしめねばならぬ。
- (二) ドイツ語の教師は生徒が自から發見し得るものを教へてはならず、凡て生徒をして教師の指導の下に發見せしめねばならぬ。
- (三) 語法に重き置かれず、書かれ見られる言語に重きを置いてはならぬ。
- (四) 教授の目的としての高ドイツ語はラテン語などのやうにそれ自身のために教へられるべきではなく、學級で見出される民族語或は家郷語と密接聯繫せしめて教へるべきである。

【著書】 Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, 1867, 1929. Über German Wortforsch in seiner wissenschaftlichen und nationalen Bedeutung, 1910.

tung, 1910. Gesamte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht, 1910. Tagbuchblätter eines Semestrophilosophen 1910. Beiträge zum deutschen Unterricht, 1917. Geleit, 1921.

著書—G. Berth, R. H. Ein Erziehungswissenschaftler, 1931. R. Leake, R. H. und seine Schule, 1907. E. Leake, Pseudonymforschung. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtswesen R. H. 1908. A. Lemmer, Der Begriff des Genetis bei Waltz und H., 1921.

疲勞 (DR) (英) Ermüdung

【定義】 疲勞とは心が働かざる状態には、必ずや一定のエネルギーを要し、而してそれは身體の諸組織内に貯蔵されて居る所々のグリコーゲン、 glycogen 等の糖力源物質が分解し消費される事に依つて生ずるものであるから、或る程度の働かざる状態に達すると、其の老廢物質、身體の諸組織内に蓄積せしめる。此の分解産物が極めて少量なる場合には、寧ろ諸種の器官の組織と適當に對抗興奮せしめ、従つて僅少なる活動を爲した後に却つて心身の活動率を増進せしめる場合もあるが、其の働かざる状態に達する時は、先に述べた糖力源物質の消耗と老廢物質の蓄積とは、次第に心身の活動を障礙し、乃ち其の作業能率を漸次減退せしめ、遂には全く不可向なるものに達する事がある。斯かる状態を疲勞と稱する。

【疲勞の種類・測定法及び法則】 疲勞に依つて身體内部に生起する心身の生理的變化は既に述べた所であるが、斯かる事實は必然的に心身の上に顯著なる現象として現れるべきにならぬ。

(一) 筋内の疲勞は従来筋記憶 (ergograph) に依つて、最

多し研究されし所。又餘り精進では無いが、握力計 (dynamometer) 或は打印法 (tapping) 等に依つても測定し得られる。即ち筋内疲勞するに従つて、指の屈伸力、手の掌力などが次第に同様に下行くから、其の變化の狀態に依つて筋内疲勞の過程を知り、又或作業の前後に於ける筋内疲勞の過程を比較し、其の作業に依つて生じた疲勞の大小を比較するものが向來、筋記憶に依る實驗に依つて、W. A. Moss 其他の學者が確め得た事實の中、主要なるものを擧げると次のやうなものである。

- (1) 筋活動の間に充分なる休止時間を取らざれば、長く疲勞の積累を生ずる事無くして作業を繼續し行ふ事が出来る。
- (2) 筋力が著しく疲勞するまで作業を推し進めた後、其の疲勞を完全に恢復し得んが爲には、比較的長時間の休憩を爲さねばならぬ。
- (3) 身體の一般健康状態は當該筋内の局所的健康状態を低下せしむるが如き諸條件は、疲勞の發生を強かならしめる。
- (4) 筋内組織内の血液循環を良好ならしめるが如き諸條件は、疲勞を軽減せしめ作業能率を増加せしめる。
- (5) 精神的作用を爲す事に依つて主として筋力が疲勞した場合にも、其の疲勞は精神的活動の上に波及するを常とする。
- (6) 筋内は作業の終焉よりも、寧ろ筋内自身の環境に依つて、一層速かに疲勞する。
- (7) 同一量の作業を爲すにしても、小さな筋變縮を比較的數多く反覆して爲さしめる場合と、大なる筋變縮を比較的少く反覆して爲さしめる場合とを比較するに、後者の方が疲勞の著大なるを常とする。

(二) 感覺器官の疲勞は、感覺計 (esthesiometer) を以てする體空間別個の變化の測定、及び體計 (amblyometer) と以てする體空間の變化の測定、視野範圍測定装置を以てする視野範圍の増減、及び視覺の終極度の變

化の測定等に依つて知る事が出来る。これらの中殊に職業・視察・訓練域及び視察に依る疲労の測定は、精密にして正確なる成績を得る事に於て特徴を有し、而してこれらの諸要素が相互の疲労、及びそれらと筋肉及び精神の疲労との間に、極めて密接なる關係がある事、即ち疲労は一方より他方に逐次に波及し行くものである事を知る事が出来る。併しそれにしても矢張り其の隠主として働いた器官の疲労の方が、比較的最も大なるものである事は勿論である。

(三)及(四)の内臓器官にも疲労が起る筈ではあるが、それらを詳細する事は比較的困難である。只訓練し運動等に依つて生ずる心筋疲労は、之を脈搏の頻數・性状等の變化、及び其の恢復に要する時間の大小等に依つて測定する事が出来る。

(四)神經系統の疲労の中では、特に大脳に生ずる疲労、即ち精神の疲労が顯著である。精神の疲労を測定するには、間接的に前述の諸測定法を適用する事が便利ではあるが、又直接にそれを測定する事も出来る。直接法の中には、疲労を生ぜしめた精神作業其の物の過程を觀察測定する事に依つて知らしめる方法もあり、或は又疲労を生ぜしめる精神作業の前後に於て、比較的測定に便利なる異種の精神作業、例へば一定の計算、或は一定の文字又は圖形の抹消等をも爲し、其の正しい作業量及び誤脱數を比較する事に依つて疲労度を測定する方法もある。此の精神疲労は、教育上特に重要な關係を有するものであるから、以下述べる所のは主として精神疲労に關する所のものである。

【教科科目と疲労價】 教科目の種類に依つて其の疲労價が異なる筈ではあるが、同一教科目でも其の教科目の内容如何に依つて、其の疲労價が著しく違ふ。又同一教科目の同一内容が教へられる場合に於ても、其の教材の排列、教材の取扱方、教師が生徒に要求する努力の程度

等に依つて異なるべく違つてくる。又兒童の個性及び其の教材に對する習熟度などに依つても、違つてくる事勿論である。されば從來報告せられた諸家の調査の結果からは、可成り大いなる不一致が存在するが、併し大體の傾向としては、數學及び外國語等は最も最高の疲労價、自然科學・國語・歴史・地理・博物等は中等度の疲労價、國畫・唱歌等は最低の疲労價を呈する。

【疲労に依る學習量の推移と教科目の配置】 一日の授業中に於ける疲労に依る兒童學習量の推移は、固よりの種々なる條件に依つて變化が有り、一定して云ふ事は出来ないが、大體次の様な傾向があるが、作業に對する心身の關係及び習熟が多少不充分なる場合があるから、第一時間目よりも第二時間目に於て學習量の最大なる場合がある。第三時間目は第二時間目に次いで困難なる教科目を置き、若し第四時間目が午前中に於ける最後の課程である場合には、其所に疲労價極めて小なる教科目を置く事を要する。實を語つて後數十分の休憩があり、且つ其の際に朝しき強さをこへなければ、其の間に疲労は著るしく恢復せられ、時として最初の第一時間目よりも却つて疲労が少いやうな事々々ある。併し一般に午後に行ける疲労の量の方が午前に比して速かであるから、矢張り餘り疲労價大いなる教科目を持つてくるわけには行かぬ。午後の二時間目や三時間目に至つては、殊に輕易なる教科目を持つて來なければならぬ。これに就ては尙「時間割」の項參照。

廣島文理科大学
【沿革】 昭和四年四月「大學舎」に依る「學科大學」として創設さる。その由來に就ては「高等師範學校」の項參照。

【現狀】 文理學部(教育學科・哲學科・史學科・文學科・數學科・物理學科・化學科・生物學科)の上に研

究科(二年乃至四年)を置き、別に理科學・總士生の制度を設け、附屬圖書館の外に高等師範學校を附置す。昭和九年五月一日現在學生數は文理學部三六一名、研究科六名、合計三二二名である。

【所在地】 廣島市小川町。(七四七參照)

廣瀨淡窓
【生涯】 天明二年六月日田町豆田に生る。幼名を寅之助、長じて東馬と言つた。淡窓はその號、別に苦隱と稱した。又その短姓名門人に諷して文史家と稱へた。幼少より師業と稱せられ、病身にして家業に堪へなかつた故、専ら力を讀書に致し、十六歳にして城前福岡の龜井塾に入門、前田・福岡に就むその薫陶を受けし、十八歳の冬重忠に屬し退塾歸郷した。かくて藩儒川津の家業を継久兵衛に譲り、二十四歳の文化二年八月(一八一八)私塾を開く、咸宜園即ち此、爾來五十年の久しきに亘りて子弟の教育に全力を竭し、安政三年病歿す。大正四年十一月、大正天皇御即位の大禮に當り、百歳の功を呈され、正五位を贈らる。

彼は詩・文共に長じ、特にその詩は淡筆・編纂を以て稱す。その學は儒教殊に程・朱に據り、傍ら佛・老にも出入した。大と異同を争はず、大體を主とし、一に敬天を以てその大本とした。五十四歳に至りては達萬書肆に於けるが如き實踐的修業を始め、死に至るまで精選修業を怠らず、又頗る病弱であつたその生涯を通じて敬天の信念に燃えて克己剛節の生活まつける等、徳行家として大いに稱譽すべきである。その遺著は多方面に亘り、三十餘百數十冊に上る。

【教育者としての淡窓】 彼は生而「教育人材善之大家」と高唱し、一切の名利榮達を超越して、自らこの理想に一身を捧げた。而してその卓越せる教育精神も、深遠なる學識、崇高なる人格とは、相俟つて幾千の傑英を輩出したのであつた。大村益次郎・高野長英・平野五

は母体扶助制 *Mother's Allowance*、我國で「母子保護法」と稱してある貧困兒童の居住救済の法規である。イギリスでは家族年令制度とも云つてあるが、それは母親年令制度と大同小異である。我國の「母子保護法」では母親年令を設けず、事が採納されてあるが、若しきやなればそれは居住救済ではなくなるであらう。又之には「救護法」が適用される。

(四)貧困兒童保護・扶助・育児院・就學保護等 右體系の中で育児院をこの項目に編入してあるが、それは特殊兒童の部門に入るべきである。又就學保護中には就學獎勵及び不登校兒童救済が含まれる。又就學獎勵には「學童兒童送學獎勵規程」により教科書・學用品・制服・食料等の給與、其他適當なる方法がとられ、特に學校給食に就ては昭和七年その臨時施設方法が定められて居り、不登校兒童には貧民克復學校がある。

(四)少年職業指導並に労働保護 少年職業紹介改善。この項中には職業輔導及び職業教育が含まれ、又少年労働に對しては「工場法」、「工業労働者未成年者法」、「職業法」、「職員未成年者法」(昭和十二年法律第七十五號)、「児童法」(「職員未成年者法」)等に依つて保護されてゐる。

(五)兒童虐待防止・特殊職務の使用制限 乳幼児養育者の取締等 「兒童虐待防止法」は必ずしも貧困兒童に限つたものではないが、併しその多くの場合貧困兒童が中心となるのである。その適用の範圍は十四歳未満の凡ての兒童を虐待から救済する事を目的としたものである。尙此の外に理想としては商工従事者の保護(「児童の保護法」)、家事使用人の保護等を目的とした貧困なる少年少女の保護法が望ましいものである。(五)五五五

「貧困兒童の教育上考慮を要する諸點」 一般に貧困兒童はその家庭の經濟的條件並にこれと相対する諸多の因子に制約せられて、身體及び精神の發育に於て著しく遅滞を示すものであり、教育上極めて慎重なる考慮

を要する。

(一)身體發育 先づ身體發育に於て貧困兒童の生活力の指標と見らるべきものは、乳幼児死亡率であるが、如何なる調査に於ても貧困階級の乳幼児死亡率は他の階級のそれに比して著しく高いのを常とする。例へば東京市の調査によれば、貧困階級に於ては乳幼児死亡率は千分比一・四五、幼児死亡率は同じく一・〇二に對し、貧困階級に於ては乳幼児死亡率二・六三、幼児死亡率一・七四を示してゐる。然るにこれらの乳幼児の身體發育を身長・胸圍並に體重に就て見るときは、新生兒に於ては貧困兒童の身長及び體重は他の兒童に比し、著しい遜色を示さないものであるが、兩歳以後及び年齢の上昇に從つて、貧困兒童は著しく發育の遅滞を示すのである。身長・胸圍・體重の相對數に就て見るとき、既に前述の如き發育の遅滞が見るときは、この三値の關係より算出せられる發育指數より見るときは、遅滞の度は著しく大なるを見るのである。例へばウィーンに於ける調査に從へば、この發育指數は經濟的條件の低下に從つて著しく低下する。即ち指數の標準値以下のものは、下級階級に於ては三九%、中級階級層者に於て五二%、日僑労働者に於て八〇%といふ數字を示して居る。これら貧困兒童の身體發育の遅滞は從つて先づ幼児期より既に顯著に現はれ、學童期に於ても依然として存し、而もその遅滞の度は著しく大なる傾向にあると言つてよい。而してこれらの發育の遅滞によつて起る諸條件は殆ど大部分彼等貧困兒童の生育せる不良なる環境的條件即ち身體的養護の缺如に存すると言つてよいのである。

(二)精神發達 貧困兒童の精神發達は先づ身體發育等と著しい遅滞を示すのみならず、更にそこには單なる遅滞に止まらずして、彼等の生育せる環境的條件に由來する極めて特殊なる精神形態が示される。

著しいのは言語發達の遅滞である。先づ發達階級に於ては、貧困兒童は約半歳の遅滞を示すが、諸業系に於ては二歳半に於て約一歳の遅滞を現はしてゐる。而してこれらの發達の遅滞は、言語發達のあらゆる側面に有取されるのみならず、極めて早期に現はれ、且つ幼児期を通じて、兒童期にも依然として存し、率々その遅滞の度が増大する傾向にある。且つかかる遅滞は階級に於てのみならず、また作文に於ても著しく現はれて來るのを見るのである。(H. J. H. Heisterkamp) によれば、成熟期に於ける貧困兒童の文章は上層階級兒童の七歳乃至八歳の兒童の文章に等しいと言はれる。言語發達の遅滞と相違んで著しいものは貧困兒童の智知發達の遅滞である。一般智能に關する従来の研究に從へば、從つて最下層に於ける貧困兒童に於てはその智能の優秀なるは言を俟たない。而してこの一般智能の優秀は、その測定用たる智知検査の大部分が言語を基とするヒートテスト乃至その系統のものなる事による事も一條件と考へられるが、言語不用の検査に於ても貧困兒童の優秀さは依然として存し、決して單に言語發達の遅滞のみに制約されるものではない。かかる智知發達の優秀なるは、一面には素質的條件が重要であるが、決して單に素質のみによるものならず、環境的條件も著重大である。殊に樹立後見の研究によれば幼児期の環境的條件が極めて重要な意義を有する。

右の如き言語及び智能の發達遅滞は、必然的に貧困兒童の思考能力の貧困を結果するのであるが、彼等の生活條件はこれに即ち相手をかけて、その思考形態を特異のものとする。即ち彼等に於ては、分析的结果的思考能力は極めて貧弱であり、現實的具體的思考のみが彼等の光分になし得るところに止まつてゐる。例へばオルミアン H. Orman によれば、貧困兒童の形式的推理能力は十

八歳に於て、普通兒童のほゞ十一歳に相當する事が示されてゐる。

かくして貧困兒童は、その智的力力の全般的貧困に加ふるに、家庭に於ける教育指導の缺如によつて、學業成績に於て著しく劣る結果となるのである。即ち學業成績に於ては直接的な教育指導の缺如と、智的發達全般を規定する環境的條件との兩様の意味に於て、貧困兒童に對する環境的條件の劣悪なる影響が體現せられてゐると言ふべきである。

情事の側面に於ける貧困兒童の特異性はその對人の行動に於て最も著しく現はれる。即ち、先づ幼児期に於ては反復期に於ける反復の形態が異なる。彼等の反復は家庭のものの無理解なる取扱ひ方に基因するものであつて著しく強き反復的態度を示すのである。而も彼等はその課題意識に於ては、實生活に於て無反省的適應を強制される事態に相えず遭遇するが故に、普通兒童に比し、極めて提頓である。しかし、これは彼等が課題意識に於て高次の發達段階に在るといふよりも寧ろ環境の強制力によつて發生した歪曲的發達であると解せらるべきである。また成熟前期に於ける若定期の模範にも亦、貧困兒童の行動は、極めて低い爆發的行動を示し、普通兒童と異つてゐる。これは彼等の無階級的態度の一の現はれである。而して彼等の道徳的發達の不充分なる事も、こゝの一の理由が見出される。

貧困兒童は彼らの環境に對して如何なる意識を有するかを見るに、彼等の困苦の意識は、低年齢に於ては、物的要素に向けられてゐるが、年齢の上昇と共に精神的要素へと傾向せられ、遂に社會組織・政治形態への資格までも向ふ事が看取せられる。

(三)教育上の問題 貧困兒童に於ける若のこゝと心身の發達の遅延及び歪曲は、その本質に於て、環境的條件の劣悪に基因する。従つて彼等の教育に於ては、彼等の環

境の劣悪を相ふべき教育的事業が意圖されなければならぬ。而してかゝる教育的事業は中流以上の階級に於ては家庭の指導により目的を達する場合が多いが、貧困階級に於ては、かゝる指導の入り込を餘地としない場合が多い。こゝに貧困兒童に對して學校以外の場合に於て教育保護に任ずべき教育乃至社會事業の對形態の出現が要求されなければならぬ。

【貧民教育】の要綱。

(宮本健)

文獻 A. Evington, Das Armenwesen und die Armenorganisation in Europa'schen Staaten, 1870. K. Gray, A History of English Philanthropy, 1906. R. Kohn, The Science of Public Welfare, 1928. 生江孝之「社會事業論綱要」(三十一年、二十二年、四十一年) A. Jusson, Pädagogische Mitteilungen, 1927; Handbuch der Pädagogischen Mitteilungen, 1932. H. Meier, Kindheit und Jugend, 1936. 廣瀬興「貧困兒童の身體發育」三井遊園會「貧困兒童の精神發達」(社會學部、昭和六年) 山下俊郎「教育的環境論」(教育學部、昭和六年) 品性 Character Character Character Character

【意義】

道徳的見地より見られたる性格(「性格」の項参照)を云ふ。性格とは個人の意志・行動・態度等を通じて前後一貫せる確固たる特色を指すものであつて、或個人を他の個人より區別する特色としては個性に相當するが、個性多く與へられたと云ふ意味を有するに對し性格は單に與へられたものでなく同時に育成されたと云ふ意味を有つ。性格のこの育成の原理が道徳なるとき品性と云はれる。この場合道徳的育成の理想となるものは道徳的意義に於ける人格或は人格性である。それ故に人格は普遍的且つ理想的な要點たる點に於て與へられた個性的

且つ存在的な品性と異なる。

カントは經驗的性格と理智的性格とを分けた。前者は現象界の一員として因果必然性の下にある所制的のも、後者は物自身として現象界に因果の系列を生産する先驗的自由を有するもの。後者が這種的人格である。品性は自然の所與としての經驗的性格に實現された理智的性格として兩者の現實的综合と云ふべきであらう。

【品性の陶冶】 かの意味に於て品性は何等變化せざる固定的運命的のものではなく、自然的環境の下に於ても人間の社會的環境の下に於ても變容生起する。こゝに教育の入り来るべき場所があり、教育理想として道徳的人格が重要な意味を有し来る所がある。品性は自由なる意志決定の現實的主體であり、行為の現實的主體である。如何なる行為となすかは如何なる品性であるかによって異なる。良き行為となす者はよき品性であり惡しき行為となすものは惡しき品性である。これは行為と品性が常に宿命的な必然的決定的關係にあることを意味するのではない。行為は常に品性を養成する。良き行為の習慣はやがて良き品性を、惡しき行為の習慣はやがて惡しき品性を作り出すのである。(高田哲郎)

貧民學校「貧民教育」の項を見よ。(高田哲郎)

貧民教育

【宗教的事業としての貧民教育】 西洋諸國の貧民教育が古來教會の慈善事業として發達してきたやうに、貧民教育も主として宗教的の關係を中心に發達してきた。假令それが一人の事業として教育とは直接の關係なしに行はれた場合にも、熱熱なる宗教的人類愛の體現として行はれたものが多い。

カトリック地方に於ては先づスペイン生れのカラヤン・ア・J. Calancon (1851-1885)の事業を指摘すべきであらう。若き頃ローマに赴いた彼は、或日其兒の悲慘なる生活を見て痛く心を打たれ、一五九七年法王クレメン

テ

テ

テ

テ

テ

テ

テ

テ

テ

ス（St. Omerens VIII.）の認可を得て貧民教育のために「救済学校」(Scholarship phisium)をローマに創し、讀み方・書き方・計算・宗教等へ重点を置いて教授し學用品も供給した。一六三三年にはジュズ・レゴリウ・ジュズ・グレイグ・ジュズ・XV. 等の教團とついで認可を得、彼の教團に属するものは「アリスト」と呼ばれ、イタリー及びスペインの外廣くカトリック地方に於て教育的活動を續けた。フランスに於て一六八四年「カール」によつて設立された「キリスト教毎月謝學校」同協同會「Fratres doctores et dilectissimi de gratias」はカトリック教に屬する俗人の教育團體であつて、その名稱の示す如く貧者及び勞働者の子弟に對して初歩教授及び宗教教授を無料で行けることを目的とする。カトリック地方に於けるその相等教育に對する功績は、その中等教育に對する「イエス」社（それと比肩せられるべきものである。又十九世紀にはボスコ・ドン・ベネ (Bosco) がイタリーに出現、貧民の爲の學校を起し、その教化の見るべきもの多く、彼が死に至るまで彼の支配下にある學校を設立した三十萬の卒業生中一人も法律上の違反者を出さなかつたと言はれてゐる。

プロテスタントの地方に關しては、イギリスには一六八〇年以來「ナチヤリスタール」があり貧困兒童に衣服を給し、讀み書きの初歩及び教義傳等の教授が行はれてゐた。十八世紀に於ては「ギョーム」の任地の「聖母マリア」(St. Mary's, Founds (1764-1839))の創始した貧民學校「Infant school」が著名である。彼はその狭い靴店の中で近隣の貧兒・浮浪兒に對して無料で讀み方・書き方・計算・料理・靴造し等を教へたといふ。其後バウランの模範に従ひキリスト教的人道主義者等の努力により到底に貧民學校が設立され、一八四四年には「ロンドン」(「貧民學校協會」) The Ragged School Union が作られ「ナニヤ」(The Earl of A. A. C. Shaftesbury (1801-1885)) が政府の會長となつた。貧民學校は貧兒・浮浪兒に

食事を給し、讀み書き計算の初歩を授け、これによりキリスト教的精神を感得せしめて後生業に就かしめるにある。學校は晝間學校・夜間學校・日曜學校・感化院等の形式をとり、その維持は何れも概ね寄附金によつた。ドイツではフランスが徹底主義の精神によつて開いたところのハレの孤兒院學校が舉げられる。その後、ペスタロッチの經營した「ノイキーフアム」(Neukirch)の學校、及びペスタロッチの學校に範をとり非常な成果を収めた「フレンベルク」の「カフグイル」の學校等も皆貧民の教育を主眼とするものになつた。

【國家及び都市の事業としての貧民教育】 國家が直接に貧民教育に關與せる實例としては一六〇一年に於けるイギリスの「ユリヤニス教員法」(Mary's Rules)が注目される。それは宗教改革後、從來貧民の救済に力を盡してきた教會に代り、國家が自ら貧民救助に關與するに至つたことを示すものである。同法は貧民の子弟に從弟として職業教育を施すことを強制的に規定し、それに要する費用は租税によるべきこととしてゐる。この制度は後にアメリカ合衆國の一部にも移された。又都市の發達と共に都市が貧民の爲にその月謝を負荷し又は毎月謝學校を設立するやうになつた。例へば一七七四年には「ウィーン」一八二七年には「ベルリン」に毎月謝學校が設立された如きである。併し乍ら毎月謝學校は或意味では富者がその子弟を貧者の子弟から分離する目的をもつてゐたが、獨立設備の普及と社會融和の立場から貧者のみを教育する學校は漸次消滅するに至つた。十九世紀に於て各國が大々義務教育制度を確立徹底せる後は貧民學校は全くその影を潜め、貧民教育への努力は貧民のみの學校を設立する方向にはななくして、貧民の子弟に對する特殊なる社會的施設の充實といふ方向に向けられた。例へば兒童健康州院所・兒童診療所・保育所・兒童病院・不具者病院・難病貧兒進學塾・兒童保護所・貧兒學校、

貧困兒童等は何れも貧民の子弟の救済を主とする施設と云ふべきであり、又所謂學校給食は始めは貧兒救済の民間事業として起つたものであるが、漸次各國とも國家的事業として貧兒には公費を以て給食するに至つた施設である。

（貧困兒童）の項參照。

（貧困兒童）