阿部重孝
城戸幡太郎
佐々木秀一
篠原助市
編輯

教育學辭典

第二卷

岩波書店刊行

昭和十二年一月三十日印刷
昭和十二年二月五日第一刷發行

教育學辭典 第二卷
定價七圓五拾錢

版權所有

編輯者代表 城戸幡太郎
東京市神田區一ツ橋二丁目三番地

發行者 岩波茂雄
東京市牛込區市谷加賀町一丁目

印刷者 菊地眞次郎

東京市神田區一ツ橋二丁目三番地

發行所 岩波書店
電話九段(33)一八七・一八八番
振替口座東京二六二四〇〇番

大日本印刷 岡山製本

小店出版物中、萬一不完全な品（落丁・亂丁等）がありました節は、御手數乍ら遠慮なく御申出下さる事を御願ひ致します。たとひ御讀後でありましても早速お取替致します。

第二卷 執筆者

（五十音順）

青木誠四郎	東京帝國大學助教授
秋葉馬治	文華高等女學校學監
秋保安治	東京科學博物館長 文部省督學官
阿部重孝	東京帝國大學教授
阿部正直	東北學院高等學部教授
阿部吉雄	東方文化學院東京研究所助手
安倍能成	京城帝國大學教授
有澤廣巳	東京帝國大學助教授
粟田賢三	
安東壽郎	東京高等師範學校教授
飯田晁三	東京帝國大學文學部助手
池上鎌三	東京帝國大學助教授
石三次郎	東京文理科大學助手
伊佐喜久雄	武藏野學院醫官
石川謙	法政大學講師
石黑魯平	臺北高等學校教授
石谷信保	青山學院教授
石原謙	東北帝國大學教授 文學博士
石山脩平	東京高等師範學校教授
伊藤吉之助	東京帝國大學教授
井上赳	文部省圖書監修官
今井登志喜	東京帝國大學教授
今澤慈海	成田中學校長
入澤宗壽	東京帝國大學教授 文學博士
岩下壯一	
岩原拓	文部省體育課長 醫學博士
上村福幸	東京帝國大學助教授
內野台嶺	東京文理科大學教授
梅津八三	東京盲學校授業囑託
梅根悟	埼玉縣師範學校附屬小學校主事
大內兵衛	東京帝國大學教授
大澤章	九州帝國大學教授 法學博士
大西克禮	東京帝國大學教授 文學博士
大場千秋	水戶高等學校教授
大林宗嗣	大原社會問題研究所員
大村桂巖	陸軍士官學校教授

東北帝國大學助教授		大脇義一
文化學院教授		岡邦雄
東京帝國大學助教授		岡部彌太郎
鹽見理化學研究所長	理學博士	小倉金之助
奈良女子高等師範學校教授		小川正行
東京府立松澤病院醫員		奥田三郎
廣島文理科大學教授	文學博士	長田新
早稻田大學講師		小田內通敏
東京帝國大學文學部新聞研究室主任		小野秀雄
東京女子高等師範學校教授	文學博士	尾上八郎
日本放送協會教養部長		小尾範治
東北帝國大學教授		小山鞆繪
東京帝國大學教授		河合榮治郎
東京帝國大學助教授		海後宗臣
東京文理科大學助教授		加藤仁平
東京高等師範學校名譽教授		嘉納治五郎
國學院大學豫科教授		川又武
武藏野學院長		菊池俊諦
東京帝國大學教授	工學博士	岸田日出刀
法政大學教授		城戶幡太郎
		木場深定

日本勞働科學研究所員	文學博士	桐原葆見
東京高等師範學校教授		日下部重太郎
東京音樂學校講師		草川宣雄
東京高等師範學校附屬小學校訓導		熊井甚太郎
九州帝國大學教授		藏內數太
東京女子高等師範學校教授同附屬幼稚園主事		倉橋惣三
京城帝國大學教授	文學博士	黑田亮
慶應義塾大學教授	理學博士	小泉丹
國學院大學學長	文學博士	河野省三
京都帝國大學文學部講師		高山岩男
廣島文理科大學教授		古賀行義
京都帝國大學名譽教授	文學博士	小西重直
東京高等師範學校助教授		小林信明
慶應義塾大學教授	文學博士	小林澄兄
東北帝國大學教授		小宮豐隆
九州帝國大學教授	文學博士	齋藤清衛
東京高等師範學校教授同附屬小學校主事		佐久間鼎
		佐々木秀一
		佐藤熊治郎
		佐藤信衛
東京商科大學助教授		佐藤弘

奈良女子高等師範學校教授		眞田幸憲
文部省教育調査部長 東京文理科大學教授	文學博士	篠原助市
文部省建築課長		柴垣鼎太郎
京都帝國大學法學部講師		島芳夫
東京女子高等師範學校教授	文學博士	清水郁子
東京女子高等師範學校長	文學博士	下田次郎
帝國學士院會員	文學博士	下村壽一
東京帝國大學文學部助手		新村出
廣島文理科大學講師		鈴木舜一
東京帝國大學航空研究所技手		皇至道
東京帝國大學助教授		高木貫一
		高木貞二
		高瀬代次郎
東北帝國大學教授		高野弘正
龍谷大學教授		高橋里美
東北帝國大學教授		高橋俊乘
東京市麹町區教育相談所囑託		高橋穰
文部省督學官		竹田俊雄
京城帝國大學教授		龍山義亮
文部省社會教育官		田花爲雄
		千葉敬止

東北帝國大學教授	文學博士	千葉胤成
東京府立高等學校教授		寺田范三
		戸坂潤
東京帝國大學教授		戸田貞三
法政大學講師		留岡清男
法政大學講師		長澤規矩也
文部省社會教育官		中田俊造
日本女子大學校教授		生江孝之
東京女子高等師範學校教授 文部省督學官		成田順
廣島文理科大學教授	文學博士	西晋一郎
法政大學講師		西尾實
京都帝國大學助教授		西谷啓治
京都帝國大學教授	文學博士	野上俊夫
東京帝國大學教授	醫學博士	野上豐一郎
法政大學講師		橋田邦彦
京都帝國大學教授		波多野完治
法政大學講師	文學博士	波多野精一
京城帝國大學總長		林達夫
文部事務官 文部省督學官	文學博士	速水滉
國民精神文化研研所囑託		日田權一
		平塚益德

愛育會調査會委員

東北帝國大學教授	醫學博士	廣瀨興
廣島文理科大學教授		廣濱嘉雄
國民精神文化研究所員	文學博士	福島政雄
東京商科大學教授		伏見猛彌
文部省(教育調査部)囑託	商學博士	藤本幸太郎
東京文理科大學教授		船越源一
東北帝國大學助教授		保科孝一
東京帝國大學文學部助手		細谷恒夫
東京女子高等師範學校教授		細谷俊夫
東京帝國大學文學部助手		堀七藏
東方文化學院東京研究所助手		牧野信之助
司法書記官 東京控訴院檢事		牧野巽
東京府立高等學校教諭		正木亮
滋賀縣師範學校教諭		松岡正雄
京城帝國大學教授		松田健
九州帝國大學教授		松月秀雄
浦和高等學校教授	文學博士	松濤泰巖
日本女子大學校兒童研究所囑託 東京市立學校兒童教育健康相談所教育主任		松村武雄 松本金壽 松本彥三郎 三上義夫

橫濱高等工業學校教授		三井透
東京帝國大學名譽教授	法學博士	美濃部達吉
東北帝國大學助教授		三宅剛一
日本放送協會囑託		三宅武郎
文部省(實業學務局)囑託		宮島清
東京帝國大學文學部助手		宗像誠也
東北帝國大學教授		村岡典嗣
文部省(教育調査部)囑託		村上俊亮
東京文理科大學學長		森岡常藏
東京文理科大學教授	文學博士	諸橋轍次
大正大學教授	文學博士	矢吹慶輝
東京女子高等師範學校教諭		山形寬
東京高等師範學校講師		山極眞衞
東京高等學校教授	文學博士	山口察常
愛育會囑託		山下德治
東京高等師範學校教授		山下俊郎
東京帝國大學教授		山田榮
大使館一等書記官		矢內原忠雄
東京帝國大學醫學部講師		柳澤健
上智大學教授		吉益脩夫
		吉滿義彥

東京文理科大學助手　依田新
東京美術學校教授　和田三造
國民精神文化研究所助手　渡邊幾治郎
東京帝國大學教授　文學博士　渡邊誠
和辻哲郎

編輯者
阿部重孝
城戸幡太郎
佐々木秀一
篠原助市

編輯事務擔當
城戸幡太郎
留岡清男
澤田慶輔

校正
岩波書店校正部

目次

（執筆者名なきは參照項目）

ケ

ケイ……（清水郁子）……六〇五
敬……（西　晋一郎）……六〇六
經筵……（寺田范三）……六〇六
慶應義塾大學……（飯田晁三）……六〇六
敬學館（二本松）……（石川　謙）……六〇七
敬虔主義……六〇七
經驗的教育學……（山下德治）……六〇七
敬虔派……（入澤宗壽）……六〇八
經驗論……（佐藤信衛）……六〇九
稽古館（彦根）……（石川　謙）……六一〇
經濟と教育……（矢內原忠雄）……六一〇
警察……（正木　亮）……六一一
警察講習所……（宮島　清）……六一三
計算器……（小倉金之助）……六一三
形式教科と實質教科……（佐藤熊治郎）……六一三
形式社會學及び關係學……（蔵内數太）……六一四
形式主義と實質主義……（和辻哲郎）……六一五
形式的段階……六一六
形式的陶冶と實質的陶冶……（上村福幸）……六一六
形而上學……（高橋里美）……六一六
ケイ・シャッツルワース……（皇　至道）……六一九
藝術……（大西克禮）……六一九
藝術教育……（林　達夫）……六二〇
藝術教育運動……（松月秀雄）……六二一
藝術社會學……（林　達夫）……六二二
藝術政策……（林　達夫）……六二三
形象……（城戸幡太郎）……六二四
京城帝國大學……（飯田晁三）……六二五
敬身堂……（石川　謙）……六二五
計數器……（山下德治）……六二六
形態心理學……六二七
藝道……（小宮豐隆）……六二七
藝道教育……（西尾　實）……六二八
刑務官練習所……（正木　亮）……六二八
啓蒙時代の教育……（長田　新）……六二九
啓蒙思潮……（小山鞆繪）……六三〇
劇場……（中田俊造）……六三三
ゲシタルト心理學……（佐久間　鼎）……六三四
ゲスナー……（入澤宗壽）……六三五
解脫……（福島政雄）……六三五
血液型……（橋田邦彦）……六三六
結核……（伊佐喜久雄）……六三七
結核療養所……（廣瀬　興）……六三八
缺陷兒童……六三八
決疑法……（吉滿義彥）……六三八
月經……（伊佐喜久雄）……六三九
結婚相談……（吉益脩夫）……六三九
缺食兒童……六四一
ケッセラー……（松月秀雄）……六四一
ゲッチンゲン大學……（伏見猛彌）……六四一
決定心理學……（千葉胤成）……六四一
決定論と非決定論……（吉滿義彥）……六四二
決闘……（伏見猛彌）……六四三
ゲーテ……（小西重直）……六四四
假病……（伊佐喜久雄）……六四五
ゲヘープ……（伏見猛彌）……六四六
ゲーリーシステム……（阿部重孝）……六四六
ケルシェンシュタイナー……（小林澄兄）……六四七
權威と服從……（吉滿義彥・留岡清男）……六四九
檢閲……（中田俊造）……六四九
玄惠法印……（石川　謙）……六四九
喧嘩……（青木誠四郎）……六五〇
研究所……（宗像誠也）……六五〇
言語……（新村　出）……六五一
健康相談所……（廣瀬　興）……六五二
言語學……（新村　出）……六五四
言語教育……（城戸幡太郎）……六五六
言語教授……（保科孝一）……六五七
言語社會學……（城戸幡太郎）……六五八
言語主義……（石山脩平）……六五九
言語障礙……（吉益脩夫）……六五九
言語心理學……（城戸幡太郎）……六六一
言語地理學……（石黒魯平）……六六二
言語哲學……（城戸幡太郎）……六六二
現實學校……（伏見猛彌）……六六四
現實主義……（小山鞆繪）……六六五
現實性……（小山鞆繪）……六六六
原始民族の教育……（大場千秋）……六六七

目次

源氏物語……（齋藤清衛）……六六八
現象……（高橋里美）……六六九
現象學……（高橋里美）……六六九
現象學的教育學……（篠原助市）……六七二
原子論……（佐藤信衛）……六七三
建築……（林　達夫・岸田日出刀）……六七三
劍道……（高野弘正）……六七六
顯微鏡……（岡　邦雄）……六七八
ケンブリッヂ大學……（村上俊亮）……六七九
ケンブリッヂ編制法……（伏見猛彌）……六七九
憲法……（渡邊幾治郎・美濃部達吉）……六八〇
權利……（正木　亮）……六八二

コ

語彙……（新村　出・石黒魯平・松本金壽）……六八三
講……（石川　謙）……六八四
業……（矢吹慶輝）……六八五
構案法……六八五
行爲……（高山岩男）……六八五
行爲能力……（正木　亮）……六八六
公園……（中田俊造）……六八六
校園……六八七
講演會……（阿部正直）……六八七
校外教授……（宗像誠也）……六八七
校外生活……（松田　健）……六八八
公會堂……（中田俊造）……六八八
合科教授……（日田權一）……六八八
鄕學……（石川　謙）……六九一
公學費……（阿部重孝）……六九三
公學校……六九八
交換教授……（飯田晁三）……六九八
校規……（船越源一）……六九八
孝經……（牧野　巽・加藤仁平）……六九八
公教育……（下村壽一）……六九九
硬教育と軟教育……（松濤泰巖）……七〇一
工業學校……（宮島　清）……七〇三
工業教育……（秋保安治）……七〇三
工業專門學校……七〇五
工業大學……（飯田晁三）……七〇五
航空……（高木貫一）……七〇六
校訓……（佐々木秀一）……七〇七
工藝……（和田三造）……七〇八
工藝學校……（宮島　清）……七〇八
工藝教育……（宮島　清）……七〇九
後見……七一〇
考古學……（大場千秋）……七一〇
口語と文語……（三宅武郎）……七一一
工作教授……（山形　寬）……七一一
鑛山學校……（宮島　清）……七一二
鑛山專門學校……（宮島　清）……七一三
孔子……（內野台嶺）……七一三
考試……（牧野　巽）……七一三
校姉……（石谷信保）……七一六
麹町教授所……（石川　謙）……七一六
校舍……（柴垣鼎太郎）……七一六
講習會……（阿部正直）……七一八
公衆學校……（宮島　清）……七一九
工手學校……（宮島　清）……七一九
口述法……（眞田幸憲）……七一九
工場學校……（宮島　清）……七一九
興讓館……（石川　謙）……七二〇
工場法……（宮島　清）……七二一
公序良俗……（正木　亮）……七二三
公私立學校認定……（村上俊亮）……七二三
構圖……（山形　寬）……七二三
構成的心理學……七二四
構造心理學……（速水　滉）……七二四
鄕村……（石川　謙）……七二四
校地……（柴垣鼎太郎）……七二四
交通……（小田內通敏）……七二五
皇典講究所……（海後宗臣）……七二六
行動……（山下俊郎）……七二七
皇道……（村岡典嗣）……七二八
講堂……（柴垣鼎太郎）……七二八
高等園藝學校……（宮島　清）……七二九
高等學校……（龍山義亮）……七二九
高等學校令……（龍山義亮）……七三〇
講道館……（嘉納治五郎）……七三一
弘道館（水戸）……（石川　謙）……七三一
高等工業學校……（宮島　清）……七三四
高等工藝學校……（宮島　清）……七三五
高等蠶絲學校……（宮島　清）……七三五
高等師範學校……（日田權一）……七三五

目次

行動主義……（城戸幡太郎）……七二七
高等小學校……（船越源一）……七二九
高等商業學校……（宮島　清）……七三〇
高等商船學校……（宮島　清）……七三一
高等女學校……（龍山義亮）……七三一
高等女學校令……（龍山義亮）……七三三
高等水產學校……（宮島　清）……七三四
高等農林學校……（千葉敬止）……七三五
高等普通教育……（下村壽一）……七三七
校風……七三九
幸福……（高山岩男）……七三九
工部大學校……（海後宗臣）……七四〇
鑛物學……（堀　七藏）……七四〇
弘文院……（高橋俊乘）……七四一
弘文館……（小林信明）……七四一
神戸商業大學……（伏見猛彌）……七四一
光明皇后……（高橋俊乘）……七四一
公民科……（眞田幸憲）……七四二
公民教育……（廣濱嘉雄・石川　謙）……七四二
高野山……（高橋俊乘）……七四四
高野山大學……（飯田晃三）……七四五
校友會……（飯田晃三）……七四五
功利主義……（高橋　穰）……七四六
合理主義と非合理主義……（池上鎌三）……七四八
公立學校……（村上俊亮）……七四八
公立大學……（飯田晃三）……七四九
講話法……（眞田幸憲）……七四九
口話法……七四九
コオペラティーヴ・システム……（宮島　清）……七四九
戸外學校……七五〇
古學派……（加藤仁平）……七五〇
五敎……（川又　武）……七五〇
五經……七五一
五經博士……（小林信明）……七五一
國外の日本人教育……（柳澤　健）……七五一
國學院大學……（飯田晃三）……七五二
國學派……（村岡典嗣）……七五四
國學校……（石川　謙）……七五五
國語學……（保科孝一）……七五六
國語教育……（西尾　實）……七五六
國語教材史……（石川謙・井上赳・西尾實）……七五八
國語教授……（西尾　實）……七五三
國語審議會……（村上俊亮）……七五四
國語政策……（城戸幡太郎）……七五五
國語問題……（保科孝一・日下部重太郎）……七五七
國際學校……（渡邊　誠）……七六一
國際教育……（大澤　章）……七六一
國際教育會議……（飯田晃三）……七六三
國際語……（石黒魯平）……七六五
國際主義……（松月秀雄）……七六六
國際文化振興會……（村上俊亮）……七六六
國際聯盟……（大澤　章）……七六七
國子監……（寺田范三）……七七〇
國史教授……七七一
國字問題……七七一
國勢調査……（有澤廣巳）……七七一
國體……（西　晉一郎）……七七二
黑板……（細谷俊夫）……七七五
國文學……（齋藤清衛）……七七四
國文學史……（齋藤清衛）……七七五
國防と教育……（矢內原忠雄）……七七七
國寶保存會……（村上俊亮）……七七八
國民學校……七七八
國民教育……（長田　新）……七七八
國民高等學校……（留岡清男）……七八〇
國民主義と世界主義……（和辻哲郎）……七八一
國民精神作興詔書……（海後宗臣）……七八三
國民精神文化研究所……（海後宗臣）……七八三
國民道德……（和辻哲郎）……七八三
御講書始……（渡邊幾治郎）……七八五
五山……（高橋俊乘）……七八六
孤兒院……七八七
膝掛……七八七
古事記……（村岡典嗣）……七八七
五種遺規……（牧野　巽）……七八八
五常……七八九
古狀揃……（石川　謙）……七八九
個人差……（山下俊郎）……七八九
個人主義……（和辻哲郎・松濤泰巖）……七九〇
個性……（城戸幡太郎・佐藤熊治郎）……七九〇
個性心理學……（奧田三郎）……七九三
個性調査……（鈴木舜一）……七九四
御成敗式目……（石川　謙）……七九六
御前講釋……（高瀨代次郎）……七九八

目次

贅宗……（寺田范三）……八一八
國歌……（田邊尙雄）……八一八
國家教育學……（長田　新）……八一八
國家社會主義……（河合榮治郎・伏見猛彌）……八二〇
國家主義……（河合榮治郎）……八二一
國家の發展と教育……（長田　新）……八二一
國旗……（松田　健）……八二二
克己及び克己主義……（島　芳夫）……八二三
五典……（川又　武）……八二三
古典語……（野上豊一郎）……八二三
言葉調子……（佐久間　鼎）……八二五
諺……（石川　謙）……八二五
五人組……（高橋里美）……八二六
誤謬……（川又　武）……八二六
五品……（松田　健）……八二六
個別教育……（飯田晁三）……八二八
駒澤大學……（梅根　悟）……八二八
コメニウス……（倉橋惣三）……八三一
子守……（倉橋惣三）……八三一
子守學校……（細谷俊夫）……八三二
曆……（西　晉一郎）……八三三
五倫・五常……（古賀行義）……八三三
ゴルトン……（川又　武）……八三三
五禮……（飯田晁三）……八三三
コレージュ……（平塚益德）……八三六
コレット……（村上俊亮）……八三六
コロンビア大學……（伏見猛彌）……八三七
コーン……（林　達夫）……八三七
コンディヤック……（山下德治）……八三八
コント……（海後宗臣）……八三九
近藤眞琴……（渡邊　誠）……八四〇
コンドルセー……（山下德治）……八四一
コンプレックス-メソッド……（渡邊　誠）……八四二
コンペーレ……（小尾範治）……八四三
在外指定學校……（柴垣鼎太郎）……八四四
在鄉軍人……（大内兵衛）……八四七
採光法……（柴垣鼎太郎）……八四八
祭酒……（高橋俊乘）……八四九
差異心理學……（入澤宗壽）……八五〇
財政及び財政學……（成田　順）……八五〇
採煖法……（高橋俊乘）……八五一
最澄……（吉益脩夫）……八五四
ザイフェルト……（成田　順）……八五五
裁縫教材史……（成田　順）……八五五
裁縫教授……（三井　透）……八五五
催眠術……（三井　透）……八五五
作業科……（三井　透）……八五六
作業學校……（三井　透）……八五六
作業教授……（鈴木舜一）……八五六
作業研究……（奥田三郎）……八五八
作業團體……（奥田三郎）……八五八
作業療法……（奥田三郎）……八五九
作文教授……（加藤仁平）……八六〇
佐久間象山……（海後宗臣）……八六〇
櫻井ちか……（岩下壯一）……八六〇
サクラメント……（扇島政雄）……八六一
坐禪……（草川宣雄）……八六一
作曲……（留岡清男・細谷俊夫）……八六一
雜誌……（高瀨代次郎）……八六二
佐藤一齋……（石川　謙）……八六七
佐藤信淵……（佐々木秀一・石川　謙）……八六八
サナトリウム……（千葉胤成）……八七〇
作法……（松月秀雄）……八七一
作用心理學……（入澤宗壽）……八七二
ザルヴェルク……（石山脩平）……八七二
ザルツマン……（山下德治）……八七二
サレルノ大學……（小倉金之助）……八七四
三角法……（宮島　清）……八七四
産業革命……（宮島　清）……八七六
産業主義……（桐原葆見）……八七六
産業心理學……（川又　武）……八七九
三行……（松本彥三郎）……八七九
參考書……（留岡清男・山下俊郎）……八七九
産兒制限……（石川　謙）……八八〇
三社託宣……（安東壽郎）……八八〇
算術教授……（松本彥三郎）……八八四
算術の心理……（加藤仁平）……八八六
三種の神器……（高橋俊乘）……八八七
三席……（高橋俊乘）……八八七
三船……

サンターバルバラ案……（阿部重孝）……八八八
三段論法……八八八
三徳……（川又　武）……八八八
讃美歌……（石谷信保）……八八八
三寶……（矢吹慶輝）……八八九
三民主義……（諸橋轍次）……八八九

シ

師……（諸橋轍次）……八九一
詩……（野上豊一郎・山口察常）……八九一
寺院教育……（高橋俊乘）……八九二
ジェームズ……（城戸幡太郎）……八九三
シェーラー……（細谷恒夫）……八九五
シェリング……（皇　至道）……八九五
シェンケンドルフ……（小林澄兄）……八九五
ジェンティーレ……（渡邊　誠）……八九六
シオニズム……八九六
四恩……（矢吹慶輝）……八九六
歯科醫學專門學校……（飯田晃三）……八九七
視覺……（山下俊郎）……八九七
史學……（今井登志喜）……八九九
詩學……（大西克禮）……九〇〇
視學……（村上俊亮）……九〇一
自覺……（細谷恒夫）……九〇一
自學……（佐藤熊治郎）……九〇二
視學委員……（村上俊亮）……九〇二
視學制度……（阿部重孝）……九〇二
シカゴ大學……（村上俊亮）……九〇五
自我と他我……（木場深定）……九〇六
時間配當……（宗像誠也）……九〇七
時間割……（小川正行）……九一〇
色彩……（山下俊郎）……九一一
色盲……（山下俊郎）……九一二
司業……（小林信明）……九一二
試驗……（宗像誠也・高瀨代次郎）……九一二
試驗場……九一六
思考……（城戸幡太郎）……九一六
思考心理學……（大脇義一）……九一八
自己活動……（佐藤熊治郎）……九一九
自己教育……（小川正行）……九二〇
司祭……（岩下壯一）……九二一
自殺……（伊佐喜久雄）……九二一
師氏……（小林信明）……九二三
資治通鑑及び綱目……（阿部吉雄）……九二三
示兒篇……（阿部吉雄）……九二三
時事問題……（熊井莊太郎）……九二三
時習館……（石川　謙）……九二四
自修書及び參考書……（細谷俊夫）……九二六
私塾……九二六
四書……（諸橋轍次）……九二六
辭書……（石黒魯平・石川　謙・西尾　實・留岡清男）……九二七
自敍傳……（城戸幡太郎）……九二七
関谷賁……（石川　謙）……九三三
司成館……（小林信明）……九三三
史蹟名勝天然紀念物調査委員會（村上俊亮）……九三三
自然科學……（三宅剛一）……九三四
慈善事業……九三七
自然主義……（牧野信之助・長田　新）……九三七
自然哲學……（三宅剛一）……九三九
思想……（安倍能成）……九四一
思想畫……（松岡正雄・竹田俊雄）……九四三
思想善導……（小尾範治）……九四三
思想問題……（河合榮治郎）……九四五
時代錯誤……（林　達夫）……九四六
自宅教授……（倉橋惣三）……九四六
自治……九四六
七自由科……九四六
實科……（皇　至道）……九四六
實科學校……九四七
實學主義……（長田　新）……九四七
實科高等女學校……九四八
實業科……（宮島　清）……九四八
實業學校……（宮島　清）……九四九
實業學校令……（宮島　清）……九五一
實業教育……（宮島　清）……九五三
實業教員養成所……（日田權一）……九五四
實業教材史……（石川　謙・宮島　清）……九五五
實業專門學校……九五八
實業補習教育……（宮島　清）……九五八
實業補習教育主事……（村上俊亮）……九五九
失業問題……（河合榮治郎）……九六〇
ジッキンガー……（宗像誠也）……九六一
躾……（石川　謙・山下俊郎）……九六一

目次

實驗學校……（飯田晃三）……九六二
實驗教育學……（上村福幸）……九六三
實驗教授學……九六四
實驗社會學……（藏内數太）……九六四
實驗心理學……（高木貞二）……九六五
實驗法……（眞田幸憲）……九六七
實語教・童子教……（石川　謙）……九六七
失語症狀……（吉益脩夫）……九六八
實在論……（小山鞆繪）……九六九
實質教科……九七一
實質主義……九七一
實質的陶冶……九七一
實證主義……九七一
實證論……（佐藤信衛・城戸幡太郎）……九七一
叱責……（青木誠四郎）……九七二
實踐道德……九七二
實踐倫理……（高山岩男）……九七三
嫉妬……（青木誠四郎）……九七三
實物教授……九七四
實務學校……（宮島　清）……九七四
失明豫防……（秋葉馬治）……九七四
質問（兒童の）……（松本金壽）……九七五
實用主義……九七六
指導……（小川正行）……九七六
指導案……九七六
兒童畫……（竹田俊雄）……九七六
兒童學……（城戸幡太郎）……九七七
兒童から……（伏見猛彌）……九七八
兒童期……（山下俊郎）……九七九
兒童虐待防止……（留岡清男）……九八一
兒童共和國……九八三
兒童語……（松本金壽）……九八三
兒童社會學……（城戸幡太郎）……九八五
自動車學校……（宮島　清）……九八五
兒童心理學……（城戸幡太郎）……九八六
兒童中心主義……九八八
兒童文學……（松村武雄）……九八八
兒童保護……（生江孝之）……九八九
兒童問題……（留岡清男・依田　新）……九九一
兒童友愛運動……（宗像誠也）……九九五
指讀……（松本金壽）……九九六
支那教育史（寺田范三・牧野　巽・阿部吉雄）諸橋轍次・石川　謙……九九七
柴田鳩翁……（石川　謙）……一〇〇九
自發性……（波多野完治）……一〇一〇
師範學校……（日田權一）……一〇一〇
師範教育令……（日田權一）……一〇一四
慈悲……（福島政雄）……一〇一四
事物計算主義……（安東壽郎）……一〇一五
思辨的教育學……（篠原助市）……一〇一五
シーボルト……（新村　出）……一〇一六
資本主義……（河合榮治郎・山下德治）……一〇一六
市民學校……（皇　至道）……一〇一八
市民教育……（田花爲雄）……一〇一八
下田歌子……（留岡清男）……一〇一九
シモン……（飯田晃三）……一〇一九
シャイプナー……（宗像誠也）……一〇二〇
釋迦……一〇二〇
社會運動……（河合榮治郎）……一〇二〇
社會衛生……（奥田三郎）……一〇二一
社會科……一〇二三
社會科學……（戸坂　潤）……一〇二三
社會學……（戸田貞三）……一〇二三
社會過程……（藏内數太）……一〇二五
社會教育……（小尾範治・石川　謙・諸橋轍次）……一〇二六
社會教育官……（村上俊亮）……一〇二八
社會教育主事……（村上俊亮）……一〇二八
社會型……（藏内數太）……一〇二八
社會事業……（大林宗嗣）……一〇二八
社會事業協會……（留岡清男）……一〇二八
社會事業調査會……（留岡清男）……一〇二八
社會主義……（河合榮治郎・城戸幡太郎）……一〇二八
社會心理學……（波多野完治）……一〇二七
社會性（兒童の）……（山下俊郎）……一〇二九
社會政策……（河合榮治郎）……一〇三〇
社會生物學……（戸田貞三）……一〇三一
社會調査……（戸田貞三）……一〇三一
社會的教育學……（山縣眞衛）……一〇三四
社會哲學……（戸坂　潤）……一〇三五
社會民主主義……（河合榮治郎・留岡清男）……一〇三七
社會問題……一〇三九
社會力……（戸田貞三）……一〇三九
社會連帶……（戸田貞三）……一〇四〇
社學……（寺田范三）……一〇四一
舍監……（村上俊亮）……一〇四一

弱視者……（梅津八三）……一〇五一
釋放者保護……（正木　亮）……一〇五三
社交……（林　達夫）……一〇五三
社講……（石川　謙）……一〇五四
ジャコト……（飯田晃三）……一〇五四
寫眞……（細谷俊夫）……一〇五五
寫生畫……（松岡正雄）……一〇五五
シャツキー……（山下德治）……一〇五五
ジャッド……（波多野完治）……一〇五六
シャトークッ運動……（飯田晃三）……一〇五六
ジャーナリズム……（戸坂　潤）……一〇五七
シャムの教育……（飯田晃三）……一〇五七
シャルレルマン……（山田　榮）……一〇五八
シャルロッテンブルクの特殊學級……（宗像誠也）……一〇五九
ジャン・パウル……（粟田賢三）……一〇五九
主意說……（伏見猛彌）……一〇六〇
主意的教育……（伊佐喜久雄）……一〇六一
手淫……（島　芳夫）……一〇六一
自由……（石　三次郎）……一〇六二
シュヴァルツ……（飯田晃三）……一〇六二
獸醫學校……（田花爲雄）……一〇六三
自由科……（日田權一）……一〇六四
自由畫……（飯田晃三）……一〇六七
就學……（細谷俊夫）……一〇六八
就學分時制……（松田　健）……一〇六七
修學旅行……（細谷俊夫）……一〇六八
自由學校協同體……（黒田　亮）……一〇六八
習慣……（長田　新）……一〇七〇
自由教育……（石原　謙）……一〇七一
宗教改革……（波多野精一）……一〇七三
宗教學……（大村桂巖）……一〇七三
宗教教育……（藏内數太）……一〇七四
宗教社會學……（大場千秋）……一〇七五
宗教心理學……（村上俊亮）……一〇七七
宗教制度調査會……（波多野精一）……一〇七七
宗教哲學……（林　達夫）……一〇七八
宗教と教育……（下村壽一）……一〇八〇
宗教法……（飯田晃三）……一〇八三
集合學校……（諸橋轍次）……一〇八三
十三經……（河合榮治郎）……一〇八四
集産主義……（石山脩平）……一〇八六
修辭學……（田花爲雄）……一〇八七
修辭學校……（小林信明）……一〇八七
十四博士……（河合榮治郎・城戸幡太郎）……一〇八七
十字軍……（城戸幡太郎）……一〇八九
十四博士……（海後宗臣）……一〇九〇
自由主義……（石川　謙・海後宗臣）……一〇九一
修身教育……（海後宗臣）……一〇九四
修身教材史……（海後宗臣）……一〇九五
修身教授……（山下俊郎）……一〇九五
住宅……（城戸幡太郎）……一〇九六
集團教育と個別教育……（嘉納治五郎）……一〇九七
柔道……（岩下壯一）……一一〇〇
修道院……（石川　謙）……一一〇一
十二月往來……（川又　武）……一一〇一
十二教……（矢吹慶輝）……一一〇一
宗派……（平塚益德）……一一〇二
宗派學校……（村上俊亮）……一一〇四
重要美術品等調査委員會……（木場課定）……一一〇四
主觀と客觀……（山口察常・加藤仁平）……一一〇六
儒教……（飯田晃三）……一一〇七
授業時數……（飯田晃三）……一一〇九
授業日數……（船越源一）……一一一〇
授業料……（牧野　巽）……一一一一
塾……（船越源一）……一一一三
祝祭日……（成田　順）……一一一三
宿題……（高橋俊乘）……一一一四
手藝教授……（山形　寬）……一一一五
綜藝種智院……（安東壽郎）……一一一八
手工教材史……（阿部吉雄）……一一二〇
手工教授……（加藤仁平）……一一二一
珠算……（伏見猛彌）……一一二四
朱子……（伏見猛彌）……一一二四
朱子學派……（粟田賢三・城戸幡太郎）……一一二五
主情說……（伏見猛彌）……一一二四
主情的教育……（皇　至道）……一一二四
シュタイナー……（粟田賢三）……一一二五
シュタイン……（佐久間　鼎）……一一二七
主知說……（阿部重孝）……一一二七
主知的教育……（船越源一）……一一二八
術語……（小野秀雄・長澤規矩也）……一一二八
出席の督促……
出席簿……
出版事業……

目次

シュツルム……（梅根　悟）……一二三一
シュテルン（ウィリアム）……（波多野完治）……一二三二
シュテルン（エーリヒ）……（小林澄兄）……一二三三
シュトイ……（山極眞衛）……一二三三
修道……（福島政雄）……一二三四
シュトリュンペル……（石　三次郎）……一二三五
シュピース……（伏見猛彌）……一二三五
ジュフェルン……（皇　至道）……一二三五
シュプランガー……（上村福幸）……一二三七
シュペーナー……（入澤宗壽）……一二三八
趣味……（城戸幡太郎）……一二三八
シュミット（カール）……（皇　至道）……一二三九
シュミット（ヨーゼフ）……（長田　新）……一二三九
シュライエルマッヘル……（篠原助市）……一二三九
シュルツェ（オットー）……（宗像誠也）……一二四一
シュルツェ（ヨハネス）……（皇　至道）……一二四二
手話法……一二四二
巡回文庫……（今澤慈海）……一二四二
荀子……（内野台嶺）……一二四三
順應……（山下俊郎）……一二四四
書院……（阿部吉雄）……一二四五
情意檢査……（山下俊郎）……一二四六
唱歌學校……（皇　至道）……一二四六
唱歌教授……一二四八
小學……（阿部吉雄）……一二四八
小學……（牧野　巽）……一二四八
奬學院……（高橋俊乘）……一二四九
奬學制度……（飯田晃三）……一二四九
松下村塾……（廣瀬　豐）……一二五一
小學校……（阿部重孝）……一二五二
小學校令……（船越源一）……一二五五
商業學校……（宮島　清）……一二五六
商業教育……（藤本幸太郎）……一二五七
商業專門學校……一二六〇
商業大學……（飯田晃三）……一二六〇
稱號……（飯田晃三）……一二六〇
商工會議所……（宮島　清）……一二六〇
象山書院……（阿部吉雄）……一二六一
常識……（小山勝清）……一二六一
庠序……（牧野　巽）……一二六二
小乘……一二六二
商船學校……（宮島　清）……一二六三
商船專門學校……一二六三
情操……（野上俊夫）……一二六三
情操教授……（佐藤熊治郎）……一二六五
消息往來……（石川　謙）……一二六五
消息詞……（石川　謙）……一二六五
上智大學……（飯田晃三）……一二六六
情緒……（波多野完治）……一二六六
象徵……（城戸幡太郎）……一二六八
象徵主義……（林　達夫・倉橋惣三）……一二六九
商店法……（宮島　清）……一二六九
衝動……（城戸幡太郎）……一二七一
聖德太子……（福島政雄）……一二七一
小兒期精神病……（伊佐喜久雄）……一二七二
小兒疾患……（廣瀬　興）……一二七三
少年鑑別所……一二七五
少年教護院……（伊佐喜久雄・菊池俊諦）……一二七五
少年教護法……（菊池俊諦）……一二七七
少年刑務所……（青木誠四郎）……一二七八
少年審判所……（正木　亮）……一二七九
少年團……（小尾範治）……一二八〇
少年文學……一二八二
少年法……（正木　亮）……一二八二
少年勞働……（鈴木舜一）……一二八三
商賣往來……（石川　謙）……一二八五
賞罰……（宗像誠也）……一二八五
昌平黌……（高瀬代次郎）……一二八七
昌平坂學問所……一二八八
書儀及び家範……（阿部吉雄）……一二八八
助教法……（伏見猛彌）……一二八八
職業……（鈴木舜一）……一二九〇
職業衞生……（桐原葆見）……一二九一
職業學校……（宮島　清）……一二九三
職業教育……（宮島　清）……一二九四
職業指導……（岡部彌太郎）……一二九六
職業紹介……（鈴木舜一）……一二九七
職業人の養成・資格・任用……（留岡清男／奥田三郎）……一二九七
職業心理學……（桐原葆見）……一三〇六
職業調査……（鈴木舜一）……一三〇七
職業輔導……（桐原葆見）……一三〇九
植物園……（中田俊造）……一三〇九
植物學……（堀　七藏）……一三一〇
植民學校……（宮島　清）……一三一一

植民地の教育……（柳澤　健）……二二一
食慾……（山下俊郎）……二二三
女子教育……（下田次郎・石川　謙・牧野巽）……二二四
女子高等師範學校……（日田權一）……二二三
敍述……（西尾　實）……二二三
書相學……（城戸幡太郎）……二二四
書道……（尾上八郎）……二二四
初等教育……（阿部重孝・石川　謙）……二二九
ショーペンハウエル……（石　三次郎）……二三二
ジョホノット……（海後宗臣）……二三二
庶民教育……（石川　謙）……二三三
シラー……（小西重直）……二三五
ジラール……（飯田晃三）……二三六
自力と他力……（福島政雄）……二三六
私立學校……（森岡常藏）……二三七
私立大學……（飯田晃三）……二三九
自律と他律……（吉滿義彦）……二四一
事例研究……（戸田貞三）……二四一
示例法……（小川正行）……二四二
指話法……二四二
仁……（牧野信之助）……二四二
心學……（石川　謙）……二四三
神學……（波多野精一）……二四五
人格及び人格主義……（島　芳夫）……二四六
人格學及び人格的心理學……（古賀行義）……二四六
心學講舍……（石川　謙）……二四六
進學指導……二五二
人格的教育學……（松月秀雄）……二五二
心學道統……（石川　謙）……二五三
神學校……（平塚益德）……二五四
新學校……（伏見猛彌）……二五四
進化論……（小泉　丹・黒田亮・城戸幡太郎・戸坂　潤・高山岩男・山下德治）……二五五
新カント學派……（小山鞆繪・細谷恒夫）……二五八
進級……（宗像誠也）……二六二
新舊教共同學校……（細谷俊夫）……二六二
神宮皇學館……（海後宗臣）……二六三
神經系統……（橋田邦彦・吉益脩夫）……二六三
神經質……（吉益脩夫）……二六七
親權及び後見……（正木　亮）……二六八
新ケンブリッヂ案……（阿部重孝）……二六九
摩劫記……（三上義夫）……二六九
人口問題……（有澤廣巳・小田內通敏）……二七〇
信仰問答書……（加藤仁平）……二七一
仁齋學派……二七二
心算……二七三
神社……（河野省三）……二七三
人種學……（小泉　丹）……二七四
心術……（島　芳夫）……二七四
人種問題……（矢內原忠雄）……二七五
尋常小學校……（船越源一）……二七六
神職……（城戸幡太郎・留岡清男）……二七八
新人文主義……（皇　至道）……二七九
新スコラ學派……（吉滿義彦）……二八〇
新生兒……（山下俊郎）……二八〇
身體檢査……（岩原　拓）……二八一
人體測定……（岩原　拓）……二九〇
身體發育……（岩原　拓）……二九〇
神智學……（西谷啓治）……二九二
人智學……（高橋里美）……二九三
神道……（河野省三）……二九三
人道及び人道主義……（牧野信之助）……二九六
神道の教派……（河野省三）……二九六
進德館……（石川　謙）……二九七
信念及び確信……（島　芳夫）……二九八
神皇正統記……（加藤仁平）……二九八
神祕說……（西谷啓治）……二九九
人物主義……三〇〇
新プラトン學派……（石原　謙）……三〇〇
新聞……（小野秀雄・細谷俊夫）……三〇一
人文科……（皇　至道）……三〇二
新聞學科……（小野秀雄）……三〇四
人文主義……（石原　謙・長田　新）……三〇四
人文主義と實學主義……（皇　至道）……三〇七
人文地理學……（佐藤　弘）……三〇八
新ヘーゲル主義……（小山鞆繪）……三一〇
ジンメル……（藏內數太）……三一三
親鸞……（福島政雄）……三一四
心理學……（城戸幡太郎）……三一五
心理學實驗場……（高木貞一）……三一七
心理學的教育學……（上村福幸）……三一八
心理主義……三一九
新理想主義……（伊藤吉之助）……三一九
人類學……（小泉　丹）……三一九
神話及び神話學……（松村武雄・城戸幡太郎）……三二〇

ケ

ケイ Key, Ellen 1849年11月11日–1926年4月25日

【生涯】 一八四九年十二月十一日スウェーデンのスマーランドの貴族の家に生れた。文藝と自由を愛好する家庭の雰圍氣の中に在つて彼女の思想家としての天質が徐ろに培養されたのであつた。父はエミール・ケイ Emil Key と云ひ國會議員であつた。その名エミールは祖父が熱心なるルソー崇拜者であつたことに由る。年二十三、ヨーロッパを旅行して大いに見聞を廣めた。二十五歳にして早くも婦人問題に關する論文を發表して一躍名を謳はるゝに至つた。彼女が女子教育家たらんとするの志はデンマークに於ける農村教育視察に芽生えた。が、愈〻教職に就いたのは三十一歳の時であり、直接の動機は父が家産を傾けしことにあつた。爾來一八九九年に至るまで二十年彼女の生涯は教育家を以て一貫した。彼女が關係した學校は小學校程度から大學程度であり、特に後者に於ては文明史と文學史とを講じて令聞があつた。教職を退いてから後一九二六年四月二十五日彼女が世を去る迄の日子は悉く文筆のために捧げられ、遂に彼女をして婦人思想家として、新教育思想家として、婦人運動の上に、兒童教育の上に一新紀元を劃し、文化史上不朽の名をのこすに至らしめた。

【教育思想】 彼女の教育思想は一八九九年十二月三十一日を以て公にせる『兒童の世紀』に於て見ることが出來る。二十世紀を以て子供の世紀としてこれを世に問うた彼女の高邁なる思想の中には「良く生るべき子供の權利」と「良く生むべき親の義務」とが二大中核をなしてゐる。良く生むべき親の義務としては從來の胎教の如きものに百尺竿頭一歩を進めて、結婚論・戀愛論にまで遡り、さらに轉つて女子職業論に及んでゐる。故に彼女にとつての教育問題は婦人問題と不可分の關係を有するものである。彼女の著『戀愛と結婚』に現はれたる自由戀愛の思想は往々人をして誤解せしむるの嫌ひなきに非ざるも、彼女の心意は最も高潔且つ眞面目であり、戀愛を以て靈肉一如の世界となし、それに基礎づけられたる結婚に於てのみ親は善良なる天質を子供に遺傳しうるものと信じてゐる。同時に結婚者の間には子供に對する義務として當然、絶對の純潔貞操が守らるべきことを期待してゐる。彼女の女性論は『母性の復興』、『婦人運動』に於て見らるゝ如く、從來の女權論者と全然類を異にしてゐる。卽ちギルマン C. P. Gilman・シュライネル O. Schreiner の如き女權論者が男女の差別を最小限度に見積らうとするに對してケイは兩者の差別を極度に重大視し、飽くまで女性の特性たる母性を保存擁護すべきことを主張し、婦人の社會に於ける職業的活動が嘗に家庭に於ける母性的活動と兩立せざるのみならず、遂には母體を毀損して彼女の天職を潰滅せしむべきことを憂ひ、近世婦人運動に對して敢然反旗を飜してゐる。最近の世界婦人運動の傾向は明かにケイを祖述せるものである。日本に於ける母性主義者山田わかの如きはその尤なるものである。彼女の婦人論・教育論の背景にはイプセン H. Ibsen (1828–1906) の結婚論、ダーウィン一派の進化論、ゴルトンの優生學、ルソーの自由教育論、ニーチェの個人主義等の存在せることが明かに看取される。

女史はルソーと同じく兒童の性の善なることを主張し、その天禀を自然のまゝに生長發展せしむべく、教育に於て絶對の自由活動を兒童に許さうとしてゐる。從來の學校教育を殺人教育と罵倒しつゝ、彼女が新しく揭げた理想の學校の内容は左の如くである。(一)入學年齡の一二年繰下げ、(二)修業年限の短縮、(三)必須科目の減少と選擇科目の設定、(四)能力別嗜好別による適性教育、(五)教授事項の統制と兒童の全我活動、(六)試驗及び體罰の廢止、(七)圖書館に於ける自由講讀、書物の自由貸出、(八)教室の代りに博物館と研究室の設置、(九)校庭環境の美化、(十)男女共學。要するに學校の特色は、無學級・無證書・無試驗・無教科書・無訓誡—全き自由活動にある。教師は權威を捨てて、兒童の伴侶となり教育作用の中心は教師より兒童に移動することとなる。又、父母は家庭をして絶對自由、平和の樂園たらしむべく、全力を盡し、且つ子供に臨むに絶對の愛を以てしなければならぬ。

女史の理想は幾分空想に近きもの無きにしもあらざるも、彼女が現代教育の弊を指摘して屢〻肯綮に當るものあるは大いに多とすべきものがある。彼女によつて今日の教育が兒童の尊重と適性教育・特殊教育の必要を暗示せられたことは否むべからざる事實であり、同時に家庭教育の地位及び兩親の責任義務の重大性を認識せしめられしことは深き感謝に値する。

女史の思想を直ちにドイツに輸入し、又イギリスの人格教育にも共鳴して新教育を主張せるものはグルリットである。現今の新教育法なるモンテッソリ法・ドクロリー法・ドルトン・プラン等は多少ともケイの影響を受けたものといふべく、ケイ一派の教育説は新ルソー主義と稱せられる。

【著書】 The Century of the Child, 1900 (大村仁太郎抄譯『二十世紀は兒童の世界』明治三十九年、原田實譯『兒童の世紀』新訂六版大正八年). Love and Marriage, 1903 (原田實譯『戀愛と結婚』岩波文庫版上巻、昭和五年・下巻、昭和六年). The Woman Movement, 1909 (原田實譯『婦人運動』大正十三年). The Renaissance of Motherhood, 1914. (清水重子)

文獻——*J. Landquist*, Ellen Key, 1909. 本間久雄

「エレン・ケイの眞價」（大正四年）。

敬

【宗教道德的感情としての敬】　敬は畏敬と熟して、かしこみ敬ふ意味で、我國の敬神、支那の敬天、キリスト教の敬虔、又愛敬と熟して、尊信する意味で、父母を敬する、君長を敬する類、又粗略にせず物事をつゝしみ大切にする意で「事を執る敬」（『論語』）等、多少違つた意味合に用ひられるが、其中皆相通ずる意味がある。宗教道德的感情として敬は愛と相對して二大感情であり、而も眞に宗教道德的なる愛には敬が籠り、又「敬の至りは愛」（中江藤樹）とせられる。敬の意を缺く愛は偏愛、盲目愛に陷る。父母と雖も之を親愛するのみでは孝でない故、「孝敬」とも熟する。我が妻子從僕に對しても心に之を敬ふ所がある。愛情は人畜に通じてあるが、敬は人間のみにあつて、愛情を道德化して慈愛に至らしめる。西洋には道德に於て愛を斥けて敬のみを道德的感情とし、その上にのみ道德を立てるもの（カント）すらある。

【形而上學的意味の敬】　宗教道德的感情としての敬を徹底せしめるとき、心そのものの眞面目が現前する。この眞面目に達する工夫として、支那宋學は「持敬」の說を立て、敬を主一無適、卽ち一心自から主となつて特に適き向ふ所無きこととした。此所は無方無體、八面玲瓏、虛靈にして不昧の境、衆理の藏せられ萬事の發する所である。敬はかくして佛教の「無所住」と同意義となり、工夫がやがて本體となつた。これ敬は本と之を敬する對象に向ふ情であつたものを、孟子の「放心」を求むる說を抽象的に解釋して、只管心を收斂することとしたからである。

【教育上に於ける敬】　敬を養ふ方法は、形式的訓練を主とする。道德上では、灑掃應對進退の節、座臥飮食著衣の禮、父母長上朋友に對する言動の儀容、事を執り業を作す上の愼重著實等、すべて躾より始めて內の敬意を養ふ。宗教上では神佛禮拜の儀、朝夕出入行動の淸規の實修を積ましめる。形而上學的には靜坐澄心の修行によつて敬の本體に逢著せんとする。（西晉一郎）

經筵

（ケイエン）

【意義】　經書を講ずる席。帝王が臨んで制を稱し、或は諸儒をして經書の異同を議し、或は侍講をして經書を講ぜしめ、終つて金品を賜ひ其の勞をねぎらふ。

【目的】　經筵の大典は帝王の道法相傳の統を明かにする所以で、國家は列聖相承け、文敎を尊崇し、學校を視察し、先師を釋奠するに、帝王は必ず躬ら親しく之に從つて禮を行ひ、講官は經義を講じて、先聖の精微を闡明し、前賢の蘊奧を發揮する。

【起原及び講義の實際】　漢の宣帝甘露三年（前51）、諸儒に詔して宮中の祕書を藏する石渠閣に於て、異同を雜論せしめて五經の意義を講明し、太子太傅蕭望之・韋元成・梁丘臨・施讐等が其の議を奏し、天子親臨して制を稱して決裁し、梁丘の『易』・大小夏侯の『尙書』・穀梁の『春秋』等の博士官を立てたことに始まる。

唐では玄宗が集賢殿侍讀學士・侍講・直學士等の講官を置き、明では學士・大學士・翰林官等之に當り、淸では大臣の兼官であつた。その講ずる所は廣く經史に亙るも、主として『大學』、『尙書』、『周易』、『論語』、『孟子』、『禮記』等によつて、聖學を發揚し、王道の根源を明かにした、之を大經筵といふ。また端介博雅の士を選んで、前朝の典籍、祖宗の謨訓、百官の章奏の如きは、退朝の後披覽して疑があれば之を講說せしめた、之を小經筵といふ。

講案は豫め閣臣の檢閱を受け、妥當を缺く所は改正を命ぜられ、從はなければ吏部に下して其の罪を議せしめ、或は講義を誤り或は講書訓詁以外、時事に旁及し得失を論じた爲に、罪に問はれ左遷せられたものもある。

經筵は一定の時日を定めて日講するものと、吉日を選んで特講するものとあつて、明の天順（1457-64）年間には、二月・八月中旬に始まり四月・十月下旬に終り、淸の康熙年間（1662-1722）には特定の日に文華殿に於て開講した。講官は吉服を著し威儀を正して進講し、講が終れば金品を賜ひ其の勞をねぎらふが常であるが、もし規諫極言等によつて逆鱗に觸れた場合は、問難詰責を蒙り敢てその立場を辨明しなければならぬ。（寺田剛三）

文獻——淸、龍文彬編「明會要」。淸、乾隆敕撰「皇朝文獻通考」（卷百二十七年）。

慶應義塾大學

【沿革】　安政五年十月（1858）、福澤諭吉が二十五歲の時、江戸鐵砲洲奥平邸內に同藩子弟のために設けた蘭學敎授の塾がその起原。文久二、三年の頃より專ら英書を敎授し、慶應四年（1868）、芝新錢座に塾舍を新築して之に移轉しその時の年號をとつて慶應義塾と名づけ、更に明治四年三月（1871）舊島原藩邸卽ち現在の東京市芝區三田に移轉した。其後、年と共に學則を改め、明治二十三年には大學部を新設して文學・理財・法律の三學科を置き、更に學制の上に改正を加へ、同二十九年七月從來の正科を廢止して新に高等科及び普通科を設け、竪三十年四月には別科を廢止し、さらに竪三十一年四月には高等科を廢止し、大學部に更に政治學科を加へ、爾來大學部・普通部（中學）・幼稚舍（小學）の三部を以て學事系統の本幹とした。大正六年大學部に新に醫學科及びその豫科を設けたが、同九年四月更に「大學令」に準據し大學部の組織に改正を加へて文學・經濟學・法學・醫學の四學部よりなる綜合大學とし、又、從來「專門學校令」に據つた大學部に代るべきものとして同十一年四月より專門部を開設し、同十四年二月之を高等部と改稱した。

【現制】　財團法人慶應義塾の設立にかゝる私立綜合大學で、「我日本國中に於ける氣品の泉源、智德の模範たらんことを期し、之を實際にしては居家處世立國の本

旨を明にして之を口に言ふのみにあらず躬行實踐以て全社會の先導者たらん」ことをその教育方針としてゐる。大學は文學・經濟學・法學及び醫學の四學部、並に大學豫科及び大學院よりなり、更に文學部は國文學・支那文學・英吉利文學・獨逸文學・佛蘭西文學・東洋哲學・西洋哲學・心理學・教育學・倫理學・社會學・美學美術史學・國史學・東洋史學・西洋史學の十五學科に、法學部は法律學科・政治學科の二學科に分れてゐる。各學部の修業年限は三年（醫學部四年）、學部第一學年に入學し得る者は豫科修了者たることを要する。豫科は第一班甲（文學部）・乙（經濟學部・法學部）、第二班（醫學部）に分れ、修業年限三年、第一學年に入學し得る者は普通部第四學年修了者並に同塾商工學校卒業者、及び中學校第四學年修了者、又は文部大臣の定むる所により之と同等以上の學力ありと認められたる者とする。昭和九年度現在の學生數は文學部一、九七名、經濟學部一、七八三名、法學部七二一名、醫學部四五一名、計三、一五二名、豫科三、五二八名。なほ同塾には大學部の外に「專門學校令」による高等部（三年）、「中學校令」に準據する普通部（五年）、「實業學校令」及び「商業學校規程」による商工學校（五年）、「小學校令」に準據する幼稚舍（六年）及び夜間商業學校（四年）が設けられてゐる。

【所在地】　東京市芝區三田二丁目、同四谷區信濃町（醫學部）、神奈川縣橘樹郡日吉村（豫科）。（飯田鼎三）

文獻——「慶應義塾總覽」。「慶應義塾誌」（大正十一年）。「慶應義塾五十年史」（明治四十年）。「慶應義塾七十五年史」（昭和七年）。

敬學館（二本松）　ケイガクカン

陸奥二本松藩の藩營。

【規模】　藩直營のものに敬學館・武藝所・射的場・手習所の四校があり、別に夫々の師範に命じて開設せしめたる家塾式藩營が二十一校あつた。

【沿革】　敬學館以下四校の藩直營の稽古所が出來たのは、文化十四年（一八一七）、十一代の藩主丹羽長富の時であつた。これより先、四代長次（元祿十一年六月歿）、元祿年間（一六八八―九八）に儒者古宮山休菴を聘して藩士のために講說せしめた。次いで七代高寬、寬延年中（一七四八―五〇）に儒者岩井昨非を招聘して學事を奬勵し、八代高庸、城内講釋の制を立て、九代長貴、心學者北條玄養、植松自謙をして士庶のために城下に講說せしめた。この間にあつて家塾式藩營の發達を見たのである。

【組織】　この藩の藩營は所謂分散式形態のものであつて、初め家塾を其儘藩營に取立てた代表的な典型である。即ち學校をいくつにも分割して、夫々の師範の宅地内に設置し、建物は悉く藩費を以て支辨した。尤も書籍や道具は生徒の自費で負擔せしめた。かうした家塾式藩營が、文學七校、兵學一校、武術十三校を算して合計二十一校であつた。玆に於て此等の家塾式學營を統轄すると共に、その成績を考試査定するために出來たものが、文化十四年設立の敬學館であつた。この館へは、各儒家の生徒が日割に從つて別々に出席することがあり、儒家總體の生徒が合同して出席することもあつた。復讀は一の日、三の日、四の日、六の日、八の日、午前八時より正午までで、各師範一人毎に日を異にする。講釋は二の日、七の日、午前十時より正午までで、各儒者輪番にてこれを勤める。終日は十の日、午前八時より午後四時までで、各儒者の生徒一同に出席復習せしめる。この外に毎月四、九の日午後二時から夕方まで『左傳』輪講會があり、六の日午後二時から詩文會があつて、各儒者の生徒一同が會合して學力を互つ競ひ且つ練つた。また醫學生のためにも同樣な方法で、敬學館が利用せられた。敬學館と共に出來た武藝所・射的場も略ゝ同じ仕組みで使用したが、獨り手習所だけは、十歳より十二歳までの藩士の嫡子が、毎日出席して授業を受くる所であつた。

【教科目】　漢學・醫學・筆道・弓術・馬術・鎗術・砲術。

【授業法】　教科書は儒家の考により多少の差異あるも、大概は『三字經』より『孝經』を經て四書・五經に至る。それより『左傳』、『孔子家語』、或は『荀子』、『韓非子』を熟讀せしむ。授業法は固より教師一人であるから、生徒の内俊秀のものを選んで助教とし、素讀を授けしめた。助教の類は、生徒の多寡に應じ、四、五名乃至八、九名を置いた。（石川　謙）

文獻——「日本教育史資料」巻三（明治二十三年）。

敬虔主義　「敬虔派」の項を見よ。

經驗的教育學　（英）empirical pedagogy　（獨）empirische Pädagogik

【意義】　理想主義教育學に對し經驗論に立脚する教育學。フリッシュアイゼンーケーラーの區分によれば、批判的教育學・思辨的教育學と鼎立する一派の教育學。

經驗論は、先驗論に對し我々の知識は經驗によつて修得されるものと考へる。從つて知識は先天的に發現するものではなく、後天的に發達するものであり、知識が經驗によつて發達するものと考へられる限り、知識を發達せしむる經驗の方法に教育の意義が認められる。斯くして知識の經驗論は、學問を修行する方法論であり、學習論であるから、教育は經驗論に立脚する知識論の原理であるといへる。而して教育學が教育を問題とする學問であるとすれば、一般に人間の精神を發達せしむる方法を問題とするものであり、更にその方法が經驗主義によるものとすれば、精神を發達せしむる方法を經驗に基いて研究するものでなくてはならぬ。從つて經驗的教育學は精神發達の原理を人間の本有觀念或は理念の如きものに求めず、人間の自然に求めた。而して人間の自然は大なる自然の一部であり、人間精神の自然なる發達は、全體としての自然によつて必然に規定されるものと考へる。

故に経験主義の教育學は同時に自然主義の教育學でもある。而して人間の自然は現にベーコンによつて認められたやうに個人的存在であると同時に社會的存在であるが、社會的存在は又同時に歴史的存在である。人間的自然の發達を問題とする教育學は發達を規定する自然の條件として個人的・社會的・歴史的の三つを認め、これらの條件の孰れを主とするかによつて經驗的教育學は更に個人的教育學・社會的教育學・歴史的教育學の諸派に分れるが、それらが經驗主義に立脚する限りその方法は演繹的・思辨的・理想的ではなく、歸納的・實證的・實驗的である。

【思想の發展過程】　ベーコンの經驗論を最初に教育學の領域に移植したのはラティキウスの感覺的實學主義の教育說、コメニウスの『大教授學』及びロックの『教育論考』である。コメニウスは現行教科課程の基礎を確立したばかりでなく、『世界圖會』において見るやうに直觀教授の思想として發展し、ルソー・ペスタロッツィ・デンツェル・ハルニッシュ・ディースステルヴェーク・リヒター等を經て現在の直觀科運動に進展し、そこから自己活動・個性の尊重・教育の生活化等も誘導された。なほ直觀教授の影響はザルツマンを經てケルシェンシュタイナー等の勞作教育思想に及んでゐる。從つて現代に於ける一切の教育運動及び教育學說は經驗主義的色彩が濃厚であるといへる。こゝに重要なことは、かゝる個性の創造的活動を觸發した契機が自然の一部として發見した個人に、而してこゝでは個人的教育學に由來してゐることである。

ベーコン及びロックの經驗論は、スミス（アダム）・リカード D. Ricardo(1772–1823)、特にベンサム及びジェームズ・ミル J. Mill (1773–1836)の經濟及び倫理思想である功利主義によつてミルの教育思想を生み、さらにダーウィンの進化論の影響を受けたスペンサーの生物學的教育學及びハックスリの自由教育論を生んだ。此等は共にロック以來「如何なる知識も感覺に由來せざるものはない」といふ建前から、特に體育と共に德育・知育に於ける自然の發達過程が尊重された。他方イギリス經驗論はコントの實證論及びジェームズのプラグマティズム、更にディルタイ一派の生の哲學にも多大の影響を與へてゐる。ジェームズの經驗論の立場に社會的史觀と實驗主義との思想を融合したのがデューイの社會的教育學であり、ベルゲマンはデュルケームの實證的・社會的教育學とスペンサーの生物學的教育學との影響の下に歸納法による經驗科學的基礎から『社會的教育學』を著した。此等と相前後して著されたナトルプの『社會的教育學』は純粹なる理念から教育目的を規定したものであり、パルトの社會的教育學說も社會的・精神史的基礎づけに據つたもので前二者からは區別される。ディルタイは「一切の精神科學は生の實踐から育つ」と考へ「何物をも勝手に作り出すことをしないのは實證主義に內存する大きな力」とし、又「經驗主義の强みは、それが何かにとりかかることが出來る點に存する。認識批判に於て經驗主義は、研究者にその對象の實在性を確保するが、此の確實性なしには自然科學も精神科學もその活動のエネルギーを失ふ」といふ學的嚴密への現實感から歴史的意識に到達した。しかし彼は經驗主義が學的嚴密性のモデルを自然科學に求める結果、說明的心理學に陷りしことを批難し、「自然は說明されるが、心的生活は了解される」といふ立場から記述的・分析的心理學を提唱し、內的生の客觀化としての文化諸形態を說く。生の內面性への熾烈な要求からディルタイは經驗主義を超えたけれども、そこには經驗主義と緊密なる親和性を示すフリッシュアイゼンベーラーの歴史的教育學、シュプランガー・リット・ノール・フリットナー W. Flitner・フィシャー等の文化教育學、更に現象學の影響をも受けたフィシャー・ロッホナー等の記述的教育學を興した。其他實證的精神から起つたライ・モイマン・ソーンダイク等の實驗的教育學も、それが事實より出發して比較・調査・觀察・實驗によりて教育的體系を樹立せんと試みる限り經驗的或は歸納的教育學に屬する。

「經驗論」の項參照。

（山下德治）

敬虔派

［英］［獨］Pietist　［佛］piétiste

【思想】　敬虔派とは十七世紀にドイツのプロテスタント教徒の間に起つた一團の人々であつて、教義に信仰を求めるものに對し、感情と敬虔に、卽ち信仰そのものに中心を置き、神の愛・慈悲・恩寵を感ずること、卽ち神への愛を力說する（敬虔主義［英］Pietism［獨］Pietismus［佛］piétisme）。佛教の聖道門に對する念佛門の位地に當る。併し親鸞の念佛中心・信中心に比べるとなほ知的の要素が多いが、カトリック教徒のヤンセン派の合理主義的なるに比べると彼等が理性よりも感情を力說するところに多大の特色を見出す。フランケに見る如く祈禱が彼等の中心で、馬太傳六章六節の「嚴密なる室に入り戸を閉ぢて隱微たるに在す爾の父に祈れ」といふのが彼等の力說する所である。表面・虛飾・理窟に對して內面・眞實・感情を中心とするのである。

【教育】　この派の創始者はシュペーナーであるが、思想上それに共鳴したフランケに至つて、貧民孤兒の教育、一般青少年の教育に努力し、宗教心・道德心の陶冶を中心として、而も實學・現實の教育教授に力を盡したことがその特色である。

十六世紀に於て成つたプロテスタント運動が漸次ルター派・カルヴィン派・ツウィングリ派といふやうに分裂して各教義の末に拘泥するに至つたので、この教義中心に對して信仰中心を以て起つた。教義と形式とを中心とするに至るとき、それは宗教を上流・知識階級に限ることとなる。こゝに孤兒・貧兒・民衆の教育を念とし、神

の愛に感謝し、神に對する愛を行爲の動機とすべしとした。正しき信仰なくば、凡ての知識、凡ての思慮、凡ての世俗的教化は無益であるとし、教よりは信を中心とした。その極狂熱的信仰に流れた傾向もあるが、社會改良と民衆教育とに貢獻し、實科教育・學校の現實化に導いた功は大である。

フランケが一六九五年ハレに創設した貧民學校は其後ドイツに大なる影響を與へ、ポツダムの軍人孤兒院、ワイマール・アイゼナハ・ゴータ・スツットガルト・シュテッティン・ケーニヒスベルク等の孤兒院が出來た。

教育の方法に關しては、シュペーナーは少年の教育が改善せられねばならぬことを痛感し、效果なき教義の論諍と無味なる宗教問答の暗記を排してキリスト教の簡單なる說明に努めた。宗教問答の眞の徹底のために宗教問答試驗 Katechismusexamina を行つた。フランケも之を重んじて反復丁寧にこの宗教問答の試驗を行ふべきことを主張した。又敬虔派の教育は言語と事物とを結合する教授を重視し、實科教育を重んじて學校の現實化をはかつた點に於て、近代教育の基礎をなしたのである。一七〇六年ゼムラー*によつてハレに創立された最初の實科學校は成功しなかつたとはいへ、それは四七年ヘッカー*によつてベルリンに創立された實科學校の原形をなしたのである。其他敬虔派の影響は、ヘッカーを通してプロイセンの小學校並に中學校に及んだ。卽ち一七六三年の「一般地方學校令」Generallandschulreglement はヘッカーに負ふ所が多く、學科の異る毎に異る學級にて教授する方法は其後永くプロイセンの中學校に於て實行されるものとなつたのである。又其他大學の神學及び哲學にもその影響が及んだ。フランケのハレ大學、フランケの弟子ランバハ J. J. Rambach (1692–1735) のギーセン大學が敬虔派の方向を採つたのは勿論、マールブルク・ケーニヒスベルク・ライプチヒ・グライフスワルト・ウィッテンベルク諸大學もその方向へ進展した。（入澤宗壽）

文獻——*H. Schmid*, Die Geschichte des Pietismus, 1863. *A. Ritschl*, Geschichte des Pietismus, 3 Bde., 1880–86. *E. Sachse*, Ursprung und Wesen des Pietismus, 1884. *A. Schüle*, Aus den Anfängen der pietistischen Pädagogik in Württemberg, 1931.

經驗論

〔英〕empiricism 〔獨〕Empirismus 〔佛〕empirisme

【意義】 經驗主義ともいひ、經驗以外に知識*の起原となるべきものを何も認めぬといふ考へ方。卽ち、知識は既に事實として成り立つてゐる事柄を歸納によつて寫し取るだけである。範疇*も思惟の原理もすべてさうして出來たものである。これは、知識は經驗に先んじ經驗と別なもので成り立つとする考へ方（先驗論*・唯理論）と對立する。そして、經驗の外からの思惟の加はることを全く認めない極端な實證論*から、經驗を主としこれを思惟によつて整へるといふ批判的經驗論に至るまで、種々の色合がある。

【批評】 この考には、既存の知識に就てそれが經驗から生じたものであることを明かにする場合と、これから知識を得ようとするのに經驗に止まつてそこから先へ進まぬといふ場合と、二つの意味がある。さて、經驗を超えてゐさうに思はれる考はあるがそれが結局經驗から得られるものだといふ說明が成功しても（これは一面成功し易い）、それは經驗理論のことである。併し、これが成功せずに經驗外の起原を認めなければならなくなると、それだけでは大きな意味はないが、後の場合の態度を誤謬とすることになる。卽ち、經驗內に止まるのは知識に到達する所以ではない、知識は知覺*の外の要素が加はつて成り立つものだといふだけでなく、知覺の外の（以上の）手段によらなければ得られぬものだといふことになる。經驗論はさういふ知識を假構又は誤謬とし持つべき値なきものとする。これに反して、唯理論は、却つてさういふ經驗以外の手段によつて得られる知識を唯一のものとし知覺を不完全と貶しめて知識の特殊な能力—理性を認める。さて、知識の唯一の起原とすべしといふ經驗とは何。何かの加工と思はれるものを悉く除いてしまつた殘は、未だ區別することもそれと指すこともそれに就て何かを言ふことも一切不可能なものである。若し單に原始的な素朴を求めるのならこゝに止まつて足れりとする外ない。但しこれは知識ではない。併し經驗論は知識のあることを主張する。知識となるには少くとも判斷*の形が出來なければならないが、それには知覺が先づ個々の表象*となりその表象の間の關係が考へられねばならない。經驗論は知識を知覺と知覺に就ての關係の認識に限るものなのである。それなら何故知覺を唯一の根據とするのであらうか。これには理由として種々考へられるであらうが、知覺が極少の知識であること、知覺には個人差がなく共通の性質であること、判斷が簡單で誤謬の生ずる餘地がないこと、肉體による不可避の制約と結合してゐること、知識の內容の唯一の起原と考へられる理由があること、等が擧げられる。此等が正しい知識の成り立つための條件を具へてゐることは確かである。併し、これを唯一の知識とすべしといふ條件を持つ譯ではない。これは正しい知識であらうが、なほ他に正しい知識はあるかも知れぬ。その上、唯理論からすれば次のやうな批評が成り立つ。知覺は知識としての資格に不備な點がある。それは理性そのものから生じたものでないからである。卽ち知覺では原理が常に不明である。いつも歸納せねばならぬ。いつも「について」知らねばならぬ不便と手數がある。これが唯理論の成り立ち得べき根據の一半である。知覺を唯一の知識とすべしとする理由は弱く、同じ條件を充たすべきものが他にないとは言へない。經驗論は、知覺といふのでなく知識といふことを言

ふならば知識は更に廣いもので知覚は不完全な知識だといふことを考へない。理念の知識といふやうなことに考へ及ぶことができない。併し唯理論が唯一の知識とする理念は妄想であるといふ批評を經驗論はする。人間の知識を誤らせるのは多くこの種の事實を離れた判斷であるからこの批評は有效であつて、唯理論もその弊に困しむものである。唯*理念の知識を否定するのは必ずしも當を得ない。從つて、この兩者は兩立すべきもので、相侵すべきものではない。經驗科學の發達は經驗論を支持する事實である。形*而上學や倫*理學の必要は理念の存在を證する理由である。人間に理念の知識を缺く譯にはいかぬが、やゝもすれば弊に陷り易い。これが時に經驗論の批評を必要とするので、さういふ場合は經驗論には消極的な意味がある。一體、理念の知識は本當を言へば選ばれた人だけのものである。經驗科學とても知識としては結局さういふ特殊の能力を俟たなければ完成し得ないものであるが、これの說明を經驗論だけに委ねると寧ろ通俗な解釋となり易いものである。經驗論も唯理論も人間の知識の成立を說くものとしてはいづれも偏局を免れぬ試論に過ぎぬと思はれる。（カ*ントの批*判論はこの兩者の調和とも見られる。）何れも正しく、そして何れも片寄つてゐる。眞の經驗論の意味はかうであらうと思はれる。——知識はやゝもすると言葉や觀念に固定して事實を離れ爲に眞僞も容易に分ち難いやうな狀態になり勝ちなものである。然るに知識は事實の正確な模寫を事とするものである。從つて、すべての理念や言葉を去つて一先づ事實の經驗に從はなければならない。先入見の汚してゐることもあるからそれも經驗によつて是正しなければならない。また理念といふものも事實の經驗を充分にしてその後に要められるものである。經驗の基礎のない思索は却つて眞の理念に到達し難い。又、理念を觀る能力ある人に取つては經驗は知覺に限らなくともよいかも知れない。兎に角、あらゆる思索に於て我々の從ふべき標準が——經驗が——あると說く必要があるのである。知識は須く自悟自證なるべしと言ふのである。經驗論の眞の意味はさういふ教訓にあると思はれる。「方法上の經驗論」と謂はれるものがこれであらうと思はれる。

【歷史】　經驗論對唯理論の仕方で哲學史は二分されると思ふ。併し、すべての傑れた思想家は方法上の經驗論者であつたと言ふことができる。例へば合理主義者デ*カルトは確かにこの意味の經驗論者であつた。併し、理性によらずには本當の思索の行はれ難いといふことを考へれば偉大な哲學者はみな唯理論者である。その弊が著るしくなつて人間の思索を毒したときに右に言ふ方法上の經驗論（例へば、デカルト・ベ*ーコン）が現はれ、この經驗論が役目を果して爭ふべき相手を失ふときには往々奇矯に流れて偏頗な經驗理論を生じた。卽ち、正しい思想—唯理論—方法上の經驗論—經驗論。批判論はこの次に出て古の正しい思想が偏つた經驗論と唯理論とに對して擔疏したものと言ふことができる。種々の意味で經驗論と目すべきものは、キレネ派・ストア*學派・エピクロス學派・文藝復興期の自然科學者・ベーコン・ロック・ヒューム・コンディヤック・ミ*ル・ジェームズ・アヴェナリウス R. Avenarius・マッハ E. Mach 等であらう。

【應用】　人間の知識を開發するには右に述べた方法上の經驗論による外ない。人間の認識の究極の目的は理念を見ることにあるとしても、この理念を他から與へるわけにはいかない。併し、他人に知識を與へ又敎へるには、多少これに課することをしなければならぬ。この課するものが要められてゐるものに一致しない場合には、さきに言つた偏つた唯理論の弊と同じものを生ずる。ここに敎へる人の資格と技術の問題がある。

「經驗的敎育學」の項參照。

（佐藤信衛）

文獻——J. Kreibig, Kritik der reinen Vernunft, 1781（天野貞祐譯「純粹理性批判」上卷昭和五年・下卷昭和六年）; Prolegomena, 1765（桑木嚴翼・天野貞祐譯「プロレゴーメナ」昭和二年）.

稽古館（彥根）

ケイコカン

【名稱】　彥根藩の藩*黌。寬政十一年七月（1799）、學校創立の際、井伊直中これを稽古館と稱せしが、天保元年六月（1830）、直亮之を弘道館と改稱し、明治二年十月（1869）、直憲更に文武館と改めた。同三年四月、又名稱を變じて單に學館と呼び、同年閏十月、漢學校と命名し間もなく六度目の變更を經て中學校と呼んだ。

【沿革】　彥根藩の風、由來武を重んじて文の之に及ばざるものがあつた。寶曆六年（1756）、伏見の儒者龍公美を聘して儒官とし、命じて家*臣を開かしめ、藩士の子弟の敎育を之に託してより、代々家*塾敎育を本體として遂んで來たが、寬政十一年に至り、漸く稽古館の設立を見るに至つた。

【組織】　稽古館の組織は、大體熊本の時*習館を原型として作つたものである。習*字生の寮を一之寮、二之寮に分ち、各寮を六等づつとし進級して一等に至らしむ。讀書生の寮は四寮とし、第一寮より進んで第四寮に至つて業を卒へしむ。各寮夫々五等に分つこと、習字生の寮と同樣であつた。此の如く準學級制を立て、進級の法を嚴にしたことは稽古館（當は弘道館時代）の一特色である。安政以後、朱子學を宗とし、漢學の外、和學・兵學・醫節・算學・天學などの諸敎科のためにも夫々の寮を設けた。

（石川　謙）

文獻——「日本敎育史資料」卷三（明治二十三年）・卷十（明治二十四年）・卷十七（明治二十五年）。

經濟と敎育

【經濟の敎育に及ぼす影響】　(一)生產力の發達　生產力の發達は一定量の勞働によつて生產し得る貨財數量の增加を意味する。從つて社會の總勞働中衣食住等直接の

生活資料生産のために必要なる勞働量を節約し、直接の生活資料以外の貨財の生産を增加するを得る。又一方に於ては生産勞働以外の活動に從事する餘裕をば社會的に增大することになる。故に教育に關する限りに於ても、教育の設備用具等必要なる物的手段の供給を豐富にし、又他方に於ては教育專門家の養成維持等教育の人的設備を增大し、且つ一般國民に對し被教育の餘裕を與へる。此等の關係によりて、教育の發達並に普及が勞働生産力の發達に負ふところは大である。

(二)生産方法の變化　生産が小規模にして生産用具が簡單なりし時代に於ては、經濟的活動の爲には殆ど教育が必要とせられなかつた。教育は武士・僧侶等生産的活動に從事せざる特殊の階級に限られ、所謂「百姓町人に學問は要らぬ」といふのが一般の風潮であつたのである。然るに資本主義經濟に於ては、機械的生産方法の發達、生産及び販賣組織の擴大等により、一方に於ては技術的職業教育の發達を必要ならしめ、他方に於ては國民間に於ける普通教育の普及を促した。尤も資本主義發達の初期に於ては、幼少の兒童を工場勞働者として雇傭し、彼等を家庭より離し、教育の機會を失はしめ、智能及び道德の敎養上不良の影響を及ぼしたことは、各國經濟史の示す事實である。併しながら斯くの如き極端なる搾取的經營方法は社會の道德的輿論の反對を受けたるのみならず、企業の立場よりしても機械的生産方法が益〻高度化し複雜となるに從ひ、これに從事する勞働者の智能・德性・健康の向上は能率增進・生産費低減の爲に却つて必要有利なる條件たることが認識せらるゝに至つた。かくして義務教育制度の制定、義務教育年限の延長、並に勞働者教育の爲の特殊諸施設は資本主義的生産方法の發達に伴ひて發達し來つたのである。

(三)富の分配　社會に於ける富の生産の增加が教育發達の物的基礎であることは前述の如くであるが、國民大衆間に於ける教育の普及程度は富の分配の狀態に制約せられる。蓋し教育費が個人の負擔である限り、自己並に子弟の爲に與へ得る教育の程度が各人の所得によつて制限せられる事は當然である。然るに勞働者・農民階級は、その所得中から教育費を支辨することは決して容易でない。故に普通教育は性質上之を國家的必要と見做し、原則として公費を以て一般に之を授けるのであるが、中等以上の教育を受くる便宜は社會各階級間に於ける所得分配の狀態によつて影響せられるところ少しとしない。

【教育の經濟に及ぼす影響】　(一)生産力の發達に對して　勞働生産力の發達即ち勞働者能率の進步は生産の技術的設備の改良並に勞働者の智能及び體力の改善に俟つものであり、此等の點に於て教育の發達が經濟發達の條件となること明かである。

(二)生産方法に對して　資本主義的生産方法の發達に對して必要なる機械的設備の發明改良は專門的なる技術教育に基くこと大であり、他方に於て又貨銀勞働者階級の成立及び發達は普通教育の普及によるところ大である。蓋し貨銀勞働者階級の成立は勞働の社會化並に技術化を條件とする。而して勞働の社會化とは各種產業部門、各種職場に於ける勞働の相互的流動が比較的自由に行はれる事を意味し、之によつて全勞働市場に於ける貨銀勞働が一の階級的範疇的事實として見做され得るに至るのであるが、その爲には勞働者の居住移轉の社會的自由が認められると共に、勞働者個々の一般的智能の程度が一定の社會的標準に於て略〻同等であると推定せられ得ることを前提とする。この點に於て國民普通教育の普及が勞働の社會化に對し貢獻するところ少くないのである。次に勞働の技術化とは、機械的生産方法に於て從業する勞働者が、機械を使用運轉するだけの智能と、機械に隨伴して之と共に回轉するだけの敏活さとを必要とすることを意味する。然るに教育の效果は注意力の集中、技術的動作の敏活等を訓練助長するものであつて、素朴なる不熟練勞働者をば機械的生産方法に於ける勞働者として養成し、かくて勞働の技術化を可能ならしめる。

(三)富の分配の問題に對して　教育發達の結果は勞働者をして社會の事情と自己の地位に就て知識を得しめ、また自己及び子弟の敎養を更に向上せしめんとする欲求を刺戟する。こゝに於て彼等は勞働組合を組織して勞働條件の改善を要求し、又は生産組合・消費組合等の協同組合、或は無產政黨を組織して自己の社會的地位の保護向上を計る等、勞働運動の發展を見るのである。

【經濟と教育との調和】　經濟と教育とは何れも社會生活の一部であり、兩者は相關聯して相互的に發達を助ける。經濟が豐でなければ教育は發達し難く、又教育が發達せざれば經濟は豐にあり得ない。併し乍ら經濟と教育とは必ずしも常に完全に調和するものでない。而して個人にせよ社會にせよ、その總所得の中幾割を教育費として支出するか、又一定の教育費中幾割を富の生産即ち經濟的活動の爲の教育に使用するかは、社會生活に於ける他の方面の活動、例へば軍事・藝術等々と教育若しくは經濟とに對して置かれる所の、相對的重要性の認識如何に基くのである。要するに經濟と教育は相互に相關聯して發達するものであるが、如何なる程度及び內容に於て之が調和を計るかは、政治若しくは政策の問題である。

（矢內原忠雄）

警察

〔英〕〔佛〕police　〔獨〕Polizei

【警察の意義】　警察とは國家が社會秩序の障害を除去し、公共の利益を保護する爲に人民の自由を制限する權力作用である。我國に於て此の種の權力作用を認めたのは明治八年三月太政官達第二十九號「行政警察規則」に始まる。卽ち、その第一條によれば「行政警察ノ趣旨タル人民ノ兇害ヲ豫防シ安寧ヲ保全スルニ在リ」と。故に、之によれば警察とは社會公共の利益を消極的に保護

するに止まるが如く見えるが、文化の進むにつれ社會生活の複雜化するに從ひ、警察の範圍はしかく消極的保護のみに止まらざるに至つた。今日警察の目的を障害除去の外に、積極的に福利增進にまで及ぼしめるに至つたのはこの理由に基く。

上述したやうに、警察は人の自由を制限する作用であるが、しかし、その制限する自由は人の凡ての自由ではなくて只事實上の自由に限る。例へば、步行すること、裸體になること等は事實上の自由であるから警察の對象となるが、法律の自由や法律上の能力の如きは法律の認むるところによつて生ずるもので、事實上の自由でないから警察權によつて之を制限することは出來ない。例へば、民法に於て禁ぜられて居る年齡の男女が事實上婚姻しても、この能力は法律上定められたもので事實上の能力でないから警察の對象とはならない。

【警察の種類】　警察には種々なる名稱が用ひられるが、その權限を基礎とする場合を中央警察と地方警察とに分ち、警察作用を基礎とする場合は之を豫防警察・鎭壓警察・高等警察・通常警察とに分つ。豫防警察とは危害の發生を未然に防ぎ、鎭壓警察とは既に發したる危害を制壓する場合をいふ。高等警察とは社會全體の安全維持を目的とし、通常警察とは個人の安全保護を目的とする場合をいふ。故に、思想取締の如きは前者に屬し、徘徊・泥醉等の取締は後者に屬する。此外に警察は之を保安警察と行政警察とに二大別することが出來る。此の場合、前者は公共の安寧秩序を維持する爲に行ふ凡ての警察作用を含み、後者は特殊の行政を行ふに當りその行政を障害する行爲を除去する警察作用を意味する。風俗・衞生・交通・產業に伴ふ警察は後者の場合に屬する。

右の外に、犯罪搜査に關する司法警察、軍隊内の規律維持の爲軍隊警察等があるが、此等は何れも特別の權力關係に基くものであるから之を省略し、左に最も重要なる保安警察・衞生警察・交通警察及び產業警察の各〻に付き略述する。

【保安警察】　保安警察とは前にも述べたやうに、特殊の行政に基く警察作用を除く一般の社會秩序を維持する作用をいふのであるが、この警察作用も亦戰時又は戒嚴令下に於ける場合と通常の場合とによつて異る。前者を非常保安警察といひ後者を通常保安警察といふ。

通常保安警察に於ては人の言語動作を取締り依つて以て公共の危險を防遏することを目的とするが故に、不良兒の感化院强制收容、乞丐及び浮浪人の取締、假釋放者の取締、精神病者監置の監督指揮及び精神病者の一時檢束、外國人の入國制限、居住・移轉及び營業等の制限及び追放は皆通常警察の範圍に屬し、一般人に付ては「行政執行法」第一條により暴行・爭鬪其他公共を害する者を豫防の爲に檢束し、戎器・兇器其他危險ある物件を領置することも亦この警察の職能である。

通常警察に於ては敍上の如く人を取締るの外特殊の行爲を取締る。例へば出版の取締、結社集會及び大衆運動の取締其他公共を害する虞れある行爲の取締、例へば菊花御紋章及び皇室に關する文字の濫用、赤十字の徽章及び稱號の濫用、埋葬・祭祀・決鬪・公開行爲・强請・公衆欺罔行爲・妨害行爲・公共危害行爲・個人加害行爲・犯罪隱蔽の虞れある行爲及び風俗を害する行爲等を取締る場合はこの種の警察行爲である。

通常警察に於ては又銃砲火藥類・爆發物・戎器及び石油等の危險物は公共の安寧を害する虞れが多いから、その製造及び取扱に取締法規を制定して危害を未然に防止し、其他建築物の取締や公の信用物、動物等の取締は何れも通常の保安警察に屬するのである。

右に對し、非常保安警察とは戰時事變に於ける保安警察を意味する。戰時事變に於ては例へば、二・二六事件の如く普通の警察作用を以ては秩序を維持することが出來ないから、戒嚴を以て國家統治作用の一部又は全部を軍隊の權力に移し、之によつて警察行爲を爲す場合をいふ。然し、この種の警察作用は永續的なものでないから戒嚴の解消によつて通常警察に還元する。

【風俗警察】　風俗警察とは權力作用によつて善良なる風俗を維持し、依つて社會風敎を全からしめんとするにある。現在共同生活場裡に於て行はるべき風俗行爲の主體は賣笑婦・藝妓・酌婦・遊藝稼人・料理屋・飮食店・待合・茶屋・貸席・藝者置屋・興行物等であるが、此等を取締ることなく放置するときは風俗は紊れ、秩序は破壞されるに至るから、此等を對象とする警察は社會敎育達成の爲に重視せられねばならぬ。

【交通警察】　交通警察とは交通の安全を圖り、通路に於ける公安・衞生・風俗を害するが如き行爲を防止する權力作用である。而して、通路には陸路と水路とがあるから、警察概念は更に陸上交通警察と水上警察とに分たれ、前者は更に又道路警察と陸上交通機關に關する警察に細別される。例へば、左側通行の義務、徐行の義務を命じて之を取締るが如きは前者に屬し、鐵道係員に取締制限を付し又は鐵道利用者に鐵道規則の遵守を强制するが如きは後者に屬する。

【衞生警察】　疾病の豫防及び治療は本來各個人の自由に處置すべき行爲である。然し、之を各人に放置するとき、殊に、傳染病の如きは蔓延して公共の利益を害する事尠からざるが故に、國家は此等の害惡を排除防止するが爲に個人の自由を制限して特別の義務を命ずる場合がある。かゝる權力作用を衞生警察と稱し、衞生警察に關する主要なる法規として「傳染病豫防法」・「海港檢疫法」・「種痘法」・「癩豫防法」・「肺結核豫防法」等がある。

【產業警察】　例へば鑛山行政に付て見るにその行政は普通の行政機關によつて行はれるも、その區域に於て鑛業上危險を生ずる虞れある

場合には必然的に鑛業權者に危害の豫防を命じ、又は危害發生の虞れあるものの除去せらるゝまで鑛業の停止を命ずる場合があるが、かゝる權力作用に基く警察を產業警察といひ、その警察權は鑛山行政機關そのものに屬する。森林行政・漁業行政等に於て何れもかゝる制限を行ふべき場合があるが皆產業警察に屬する。（正木 亮）

文獻——佐々木惣一「警察・警察法」（「法律學辭典」第一卷、昭和九年）。野村淳治「警察行政法」（「現代法學全集」第三七卷、昭和六年）。鹽野季彥「警察法要論」（昭和七年）。美濃部達吉「行政法撮要」下卷（昭和七年）。

警察講習所

【意義及び沿革】 警察講習所は內務省に所屬し、內地各縣府縣長官の選拔による者の外、臺灣・關東州及び朝鮮（特科講習）の各外地警察官中優秀なる警部補を收容し、これに一箇年間の教育を施し、全國に於ける警察幹部を養成せんとする趣旨に出づるもので、地方廳施設の警察練習所又は巡査教習所の地域的局部的なるに反し、全國幹部警察官に對し齊一なる教養を加へ、國家の警察行政の改善進歩を促し、その能率を向上せしめんとするものである。

明治十七年創設の警察官練習所に濫觴し、爾來幾多の改廢あり、警察監獄學校、警察協會立警察官練習所等を經て大正七年以來今日の警察講習所となつた。

【講習科目】 (一)教養訓練 訓育・操練・武道等。(二)基礎法學 法學概論・憲法・行政法・刑法・刑事訴訟法・警察法・民法等。(三)特別法學 皇室論・監獄法・少年法・選擧法・勞働者保護立法等。(四)警察實務 犯罪學・犯罪搜査・警務關係事項・保安關係事項・特別高等外事關係事項・衞生關係事項・刑事關係事項。(五)參考實務 工場衞生・勞働組合・職業問題・救濟保護・福利融和事業・社會保險。(六)補助學 經濟學・軍事學・國史・世界文明史等。

（宮島 清）

計算器

〔英〕 calculating machine 〔獨〕 Rechenmaschine 〔佛〕 machine calculatoire

【廣義の計算器】 數學上の計算は、(一)筆算か、(二)圖による計算即ち圖計算か、(三)器械を用ひての計算即ち器械計算かのいづれかに歸著する。この第三の場合に於ける、即ち計算に用ひられる器械を、（廣義に於ける）計算器と稱する。

【計算器の種類】 普通の計算器は次の三つである。

(一)算盤 現に日本及び支那で行はれてゐる、指先を用ひる素朴な、併し乍ら加減乘除には便利な器具である。日本には支那から傳はつたのであるが、支那に於ける起原に就ては、未だ確定されない。（算盤の圖を載せた、現存する最古の書は明代のものである。）西洋でも、古代ローマや十六世紀頃のヨーロッパには類似の算盤が行はれたのであつたが、現代では、ロシア算盤を除けば、殆ど滅亡し去つたというてよい。

(二)計算器（狹義に於ける） 算盤よりも遙に機構的な、併し殆ど同樣の計算の目的に使用される器械である。十七世紀にパスカル B. Pascal やライプニッツが考案し始めてから、漸次改良が加へられて、漸く現今の如き實用を見るに至つた。最近では電流を利用して、手の勞働を省き、迅速性を增進させた器械も市場に出てゐる。併し執れにしても餘りに高價なのが遺憾である。

(三)計算尺 對數を使用すれば乘除は加減に歸するとの原理を、對數尺を利用して巧に實行する近似的計算器械であり、乘除・比例・平方・平方根・二次及び三次方程式の解法などに、便利である。また普通の計算尺には、三角函數の對數尺が具へてあるから、三角形の解法などには至便である。

常用される計算器は上の三種であるが、其他特殊の計算の目的の爲に、種々の計算器が作製されてゐる。又稍性質の異るもの（即ち擴張された意味での計算器）には、面積計 planimeter（面積を測定する器械で、實用化されて居り、餘り高價ではない）、積分機 integraph（函數のグラフが畫かれてゐる時、その積分曲線を畫く機械である。併しこの機械は、精密度に於て、作圖による積分法と大差なく、而も中々に高價である）等々がある。

【教科に於ける計算器】 數値計算は筆算だけでなく、（暗算にも）珠算にも、習熟させる必要がある。けれども商業學校の如き特殊の學校を除けば、珠算は四則だけで、その中乘除は三桁から五桁位の數の範圍で充分に練習しておけば、一般的には充分であらう。殊に「珠算に於ける何々法と何々法の優劣如何といつたやうな問題は、數學教育の大局から見れば些々たる問題である。：：怠惰なくいへば、一つの方式で全國を統一してしまへばよい」（佐藤良一郎）。

計算尺は、對數と共に、中等學校の下級から使用したいものである。また中等學校では、計算器（狹義の）と面積計の實物に就て、使用法だけなりとも說明されることが望ましい。

（小倉金之助）

形式教科と實質教科

〔獨〕 Formenfächer ; Formalien—Sachfächer ; Realien

【教科分類の歷史】 教科の分類は、教授學に取つて逸することの出來ない一問題であるが、學者に依つて觀點を異にし、其の分類法も十人十色である。率先此の方面の開拓に當つた者はヘルバルトであるが、ヘルバルトは、教授の材料を(一)事物 Sachen、(二)形式 Formen、及び(三)符號 Zeichen の三に區分した。此の分類に於て形式と呼ぶものは算術科に該當し、通例形式教科の中に計へられる國語科は符號に屬してゐる。デルプフェルトの次の分類も大體之と合致してゐる。第一類は實質教科で、自然と人間の過去及び現在の生活並に宗教が之に屬し、第二類は話し方・讀み方・書き方等の技能を含めた言語教科、第三類は形式教科で算術と圖畫及び唱歌が主

たるものであり、體操も之に加へられてゐる。ラインは教授の對象を人間生活と自然生活に區別し、前者には情操教授・藝術教授及び言語教授を、後者には地理教授・自然科及び數學教授を含ましめ、又此の第二類に手工教授を附屬せしめてゐる。デルプフェルトの形式教科中に收めた圖畫と唱歌及び體操が、ラインに於ては藝術教授に移されてゐる。バルトはすべて此等の分類法は對象の內面的差別相に著眼するだけで、これに對する主觀の特異の態度を無視する缺點を有し、知識と技能の根本的差別を逸するとして次の分類法を樹てた。第一類は人文教科で、(一)知識科と(二)技能科とに別れ、(一)知識科は更に別れて、(1)實質科と、(2)形式科となり、(1)には、宗教・道德・歷史・童話及び物語、(2)には、言語及び文藝が收められ、(二)技能科も(1)技術的と(2)藝術的の二に別れ、話すこと・讀むこと・書くことが(1)に、朗讀及び唱歌が(2)に屬する。第二類は實質教科で、(一)知識科と(二)技能科に別れ、(一)知識科は前同樣に(1)實質科と(2)形式科に別れて博物と地理は(1)に、數學と數學的物理學は(2)に屬し、化學は(1)(2)兩面に跨り、(二)技能科も(1)技術的と(2)藝術的に別れ、算術と技術的圖畫が(1)に、藝術的圖畫が(2)に屬し、手工は、化學同樣に(1)(2)兩面に跨つてゐる。

【分類の根據】　元來實質と形式の差別の源を爲すものは客觀と主觀の對立である。主觀は渾然たる統一作用であるが、之を分析すれば認識作用・感情作用及び意志作用の三方面となる。此の中感情作用は純主觀的のものであるが、認識作用と意志作用に於ては自我は客觀世界と關係する。而して認識し又は意志する作用の對象となる客觀は、要するに人間生活と自然生活の二者に歸著する。教授の材料を考察する場合に、專ら眼を此の客觀の側に屬する兩世界に注いで立てられたものが實質教科である。轉じて主觀の作用に眼を注げば、認識作用又は意志作用のいづれかに屬するが、意志作用の露れである行爲中、感情又は認識と密接に聯關してゐるものは話すこと・計へること・作ること・畫くこと・謠ふこと等である。主觀の作用する此の形式に著目して彙類されるものが形式教科である。主觀と客觀、形式と實質は引離すことの出來ない相關的のものであるが、對立せしめることは其のことに既に觀點の方向が現はれてゐる。

古く形式教科と呼んだものの中、筋肉運動の重要な因子となるもの及び主觀の內面的經驗の表現に屬するものを現今では發表教科とも呼んでゐる。（佐藤熊治郎）

形式社會學及び關係學 〔蘭〕 formale Soziologie und Beziehungslehre

【形式社會學】　社會學の研究對象は、人と人との關係そのものの諸態樣である、とする立場の社會學を、形式社會學と云ふ。蓋し社會的・歷史的現實態は政治・經濟・宗教・道德・科學・藝術等の多樣な現象を包容してゐるが、人間結合は、その何れもに共通な形式的基礎であると、見られるからである。この社會學論はドイツの社會學者ジンメルによつて最初に代表せられた。彼によれば、社會學が眞に一の科學たるに値するには、先づ以て既成社會諸科學によつて研究されてゐない、自己特有な對象領域を見出さなくてはならない。今、現實の人間關係は樣々な欲望や關心—例へば經濟的・宗教的と云ふ如き—に基いてゐるが、我々は、其處に抽象によつて人人相互の關係そのことを、獨立の現象領域として、取出だし得る。そして、これこそ社會學に殘されてゐる唯一の對象である。例へば黨派と云ふことは、人と人との心的相互關係の一樣式であるが、それは經濟的關心からでも、宗教的關心からでも生起し得るもので、其等の何れかのみに屬してゐるものではない。從つて我々は、黨派そのことを獨立の研究對象となし得るのである、と。この社會學觀念は、初期の、卽ち生物學的社會學の如く、社會を一種の有機體と看做す所より、それの生活活動の一切を考察せんとする綜合的社會學に對立するもので、社會學の鋭い自己反省の所產と云へる。ジンメルを繼いで、形式社會學を主張したフィアカント A. Vierkandt (1867—)は、內容的にはテンニース F. Tönnies (1855-1936)の『共同社會と利益社會』を發展せしめてゐる。元來ジンメルは一般的には、共同・協力・反對の三個の相互關係を分つに止まり、寧ろ個別的に爭鬪・支配・分業・社會圈の交錯等を取扱つてゐるのであるが、テンニースに於ては人間結合は、對人的親和と全體の有機的統一を意味する共同社會と、利益の手段たる、個人中心的なる結合としての利益社會とに區別されてゐる。これ又社會結合の純粹形態論であり、これが、フィアカント其他によつて更に發展せしめられたのである。かくて、テンニースもジンメルと並ぶ形式社會學の建設者である。

【關係學】　ジンメル的社會形式觀をアメリカ社會學によつて豐にし、社會關係の體系的分類を試みたのが、ヴィーゼ（レオポルト）の關係學である。これを關係學と名づけたのは、形式なる言葉の意味の不明確さを避けようとした爲である。

【價値】　形式社會學はその論ずる社會形態が抽象的であり非歷史的であるとよく批難せられるが、併しそれが「社會的なるもの」の本質的考察に導いたことは特筆に値する。特に現象學の成立はこれに新たな基礎を與へた。就中リットは我と汝の根本關係より社會の本質構造を明かにし、リットより出でたガイガー T. Geiger の社會學は新段階に於ける形式社會學の企圖と云へる。

人と人との本質關係の究明が、人間關係の一樣式なる教育の研究に無意義でないことは無論であるが、特に學校に於ける生徒の集團生活の分析を試みる「教育の社會學」は、形式社會學に負うてゐる所が多い。（藏內數太）

文獻——*G. Simmel*, Soziologie, 1908. *F. Tönnies*, Gemeinschaft und Gesellschaft, 1887, en.7 1926（井

義陣平譯「共同社會と利益社會」昭和二年・鈴木榮譯「共同社會と利益社會」昭和十年). A. Vierkandt, Gesellschaftslehre, 1923, ²1928. L. v. Wiese, Allgemeine Soziologie, I. Beziehungslehre, 1924; II. Gebildelehre, 1929 (黒川純一譯「關係學」昭和八年). 高田保馬「社會關係の研究」(大正十五年). 新明正道「形式社會學及關係社會學」(岩波講座「教育科學」昭和六—八年). M. Scheler, Wesen und Formen der Sympathie, ²1923. T. Litt, Individuum und Gemeinschaft, ²1926. T. Geiger, Die Gestalten der Gesellung, 1928. 藏内數太「現象學的社會學」(岩波講座「教育科學」昭和六—八年).

形式主義と實質主義

〔英〕 formalism and materialism 〔獨〕 Formalismus und Materialismus 〔佛〕 formalisme et matérialisme

【一般的意義】 形式主義とは有・思惟・行爲・直觀内容などの形式を其等の原理として强調し、内容實質を非本質的なものとして斥ける立場である。それに對して實質主義は一般に實質の側に原理を認める立場を云ひ現はすべき筈であるが、特に有論の範圍に於て形式に對する實質を「物質」として取扱ふ立場が顯著に現はれたがために、通例は物質主義或は唯物論として取扱はれる。これは物質を根本的實在として精神乃至意識をこれより導かんとする立場であつて、唯心論には對立するが、形式主義に對立するとは云へない。他方で形式主義も特にカントの認識論を云ひ現はすに適當な語とせられ、從つて一般に批判主義の立場を示すものと解せられる限り、寧ろ經驗論の立場に對立するのであつて、實質主義と對せしめられること稀である。然るに倫理學の範圍では右の如き意味のずれが少く、行爲や意志の形式に原理を認める立場と、その實質に原理を認める立場とが明白に對立する。特にカントの形式主義倫理學に對してシェーラーが實質的價値の倫理學を唱道して以來、この對立は屢〻論議せられるに至つた。併し物質と云はれるものも單に空間的對象に即しての實質であり、經驗論は認識の實質の側に原理を見るのであるから、唯物論や經驗論も實質主義といふ語によつて云ひ現はして差支ない。

【形式主義】 形式主義は認識の實質(質料)よりもその形式を重んじ、認識の普遍妥當性を形式の中に求めようとする。その形式とはカントによれば認識主觀が實質を統一する形式、即ち時間空間の如き直觀形式及び悟性概念としての十二の範疇である。同樣に實踐の領域に於ても、原理は形式の側にあつて實質にはない。この場合實質と云はれるのは欲求の對象である。カントはいふ、欲求能力の對象(實質)を意志の規定根據として前提するあらゆる實踐的原理は、すべて經驗的であつて實踐的法則を與へることが出來ぬ。もし理性的なるものがその格率(主觀的原理)を實踐的普遍的法則として考ふべきであるならば、彼はそれをば實質によつてでなくて形式に從つてのみ意志規定の根據を含む原理としてしか考へることが出來ない。然らば實質を抜き去つて格率の單なる立法的形式のみが意志の充分な規定根據である場合、かかる形式によつてのみ規定され得るやうな意志の構造はどんなものであらうか。それは自由な意志である。では意志が自由であるとして、かゝる意志を必然に規定し得る法則はどんなものであらうか。それは格率に含まれた立法的形式の他にない。そこでこの形式からして純粹實踐理性の根本法則が見出される。「汝の意志の格率が常に同時に普遍的立法の原理として通用し得るやうに行爲せよ」といふ定言的命令がそれである。以上の如きカントの形式主義が形式主義の最も典型的なものと云へる。

【實質主義】 それに對して實質主義は、認識の問題に關しては、唯物論・經驗論・實證論などとして現はれ、それぞれの立場に於て實質の側に重きを置くのであるが、一般に形式が認識主觀の形式として、精神・理性等に歸せられるに對し、こゝでは實質が精神・理性等の根柢たる物質として取扱はれる。精神的なるものを腦髓即ち物質の所産或は作用とする如きである。併し實踐の領域に於ては實質は必ずしも對象的な物質を意味するのではない。史的唯物論は法律・道德・哲學等の觀念形態が實質によつて制約せられることを主張するものであるが、この際の實質は單に對象的な物質ではなくして社會の經濟的關係なのである。また實質的倫理學は意志の規定根據を實質の側に認めるものであるが、この際の實質とは快樂・幸福・功利などの謂である。カントはあらゆる實質的實踐原理を自愛の原理或は自己幸福の原理として總括してゐる。彼の考によれば、あらゆる實質的倫理學は必然的に、(一)善(或は福利)の倫理學、目的倫理學でなくてはならぬ、(二)經驗的歸納的アポステリオリ的な妥當をしか取扱ひ得ぬ、(三)結果倫理學である、(四)快樂說である、(五)他律的である、(六)單に行爲の合法性に導くに過ぎぬ、(七)人格をば自己の狀態或は他の善き物に奉仕させる、(八)結局倫理的評價の根據を人の生理的組織に基く衝動的な利己主義の内に認めることになる。

シェーラーはカントがその形式主義によつて一應右の如き實質的倫理學を片付けたことを承認するが、併し實質に就てのカントの理解がなほ充分でなかつた事を指摘する。シェーラーはそれを現象學の立場から追究した。善き物と、その物の擔つてゐる價値とは區別しなければならない。價値はそれを擔ふ物に依存せず、直接に價値感に於てあらはになる。更にその價値の次序が價値優劣感に於てあらはになる。このやうな價値の領域も亦實質に屬するものであるが、カントはそれを把捉し得なかつた。だからカントの實質的倫理學の排斥を承認しつゝ、而も彼の形式主義主觀主義を取らずして、アプリオリなる實質的價値の倫理學を立てることが出來る。その倫理學の公理は次の如きものである。(一)、(1)積極的價値が有

ることはそれ自身積極的價値である。(2)積極的價値が無いことはそれ自身消極的價値である。(3)消極的價値が有ることはそれ自身積極的價値である。(4)消極的價値が無いことはそれ自身積極的價値である。(二)、(1)意志の領域に於て積極的價値の實現に附著する價値は善である。(2)意志の領域に於て消極的價値の實現に附著する價値は惡である。(3)意志の領域に於てより高き（最高の）價値の實現に附著する價値は善である。(4)意志の領域に於てより低き價値の實現に附著する價値は惡である。(三)、意志の領域に於て、善惡の標準は、實現に際して志向せられた價値と優れる價値とが合致するか否か、從つて劣れりとせられた價値が斥けられるか否かに存する。（和辻哲郎）

文獻——*I. Kant*, Kritik der praktischen Vernunft, 1788（波多野精一・宮本和吉譯「實踐理性批判」大正七年）. 和辻哲郎「カント實踐理性批判」（『大思想文庫』18 昭和十年）。*M. Scheler*, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Jahrbuch f. philos. u. phän. Forschung, Bd. I, II, 1913-16, Sonderdruck 1927.

形式的段階　「教授の段階」の項を見よ。

形式的陶冶と實質的陶冶　〔獨〕 formale Bildung und materiale Bildung

【意義】　形式的陶冶とはそれが實質的陶冶と對照さるゝ場合、精神能力・精神態度の教養と解され、これに對して實質的陶冶は精神内容・文化内容の習得を指す。これは本來精神活動を形式の側面と内容の側面とに分析し、その一面に就て言はるゝ事であつて、精神活動從つて教育活動そのものは純粹に形式的陶冶又は實質的陶冶の一方として成立し得るものではない。併し内容即ち知識技能の獲得を主とし、それの獲得せらるゝ過程方法及び應用に注意しない場合には、教育は實質主義に偏し、教授法は當然注入主義となり、兒童は單に多くの知識を集積死藏する容器となり、活社會に於ける有能なる働きに於て缺くる所がある。之に反し主として精神能力に注意し、文化内容たる教材を以て言はば精神能力訓練の材料と見るのは偏せる形式主義であつて、知識の内在的文化的價値よりもそれの訓練上の意義に重きを置く爲に、往々空疎にして偏狹なる教養に傾き、正確豐富なる知識内容を缺く弊がある。此等は何れも一方に偏せる教育方法に基くのである。既にこの事からも明かな樣に、形式的陶冶と實質的陶冶とは、優劣・上下・主副の地位に置かるべき二個の領域ではなく、相互に表裏相卽すべきものである。一般に何を教ふるかに就ては社會的文化的内容價値の考察が第一に置かれなければならず、又如何に教ふるかに就てはその人格的な働き卽ち能力的形式的方面に最も多く注意せられねばならぬ。

【歷史】　形式的陶冶と實質的陶冶との教育史上に於ける位置は、文化内容が單純にして比較的固定した古代に於ては内容自身の注意が先に立ち、一般に實質主義が優越した。この勢は近世に及び十六、七世紀迄主勢力をなした。然るに文化内容が複雜化し又その生成進歩の活潑となつた近代に於ては、次第に形式主義が擡頭した。これは自然の要求であり必然の進程である。殊に十九世紀以來の教育學說に於ては主として形式的陶冶が尊重され、現代の教授法も亦その形式的陶冶の重視を主要なる特徵の一とする。併し教育の全體より見れば實質的陶冶も近代に到つて大いに變革改善せられ、形式的陶冶と並行して教育的考察の主要對象とされて居る。卽ち十九世紀に於て言語的數學的古典學科が古き能力心理學に基く一般形式的陶冶論に立脚して己の地位を固守せんとしたるに對し、自然科學的實科的學科がこれと對抗して次第にその地位を教育内容上に占めて來て以來、教育の實質的内容的考察は學科課程論として現代教育學に於ける重要なる一面をなして居る。かく教育の進歩は形式的陶冶と實質的陶冶の一より他に移行し、又は一が他の上位に立つことに依つて達せられるのではなく、各〻が教育上正當に占むべき位置につき、兩者が正しき相互關係を保つことに依つてのみ達せられる。

兩者の關係に就て教育上特に注意すべき一事は本來兩者が抽象的分析の一面であつて、現實の教育活動に於ては、或種の文化内容または教化材はその固有の形式・態度・精神を本具し、到る所に之を隨伴することである。例へば一民族の文化はその固有の精神的特性を形式として内具し、一時代の文化はその時代の精神態度を伴ふ。かくて文化内容又は教化材には一種の精神形式としての個性を具有する。從つて教材の選擇は單に精神内容の習得に止らず、同時に形式的陶冶の材料となる。このことは國民教化、國民性の陶冶に於て特に重要なる意義を有する。（上村直己）

形而上學　〔英〕 metaphysics 〔獨〕 Metaphysik 〔佛〕 métaphysique

【意義】　ロードスのアンドロニコス Andronikos von Rhodos（前一世紀）がアリストテレスの著作を編纂するに當り、先づ論理學から始めて物理學に及び、物理學の後に、アリストテレスが「第一哲學」prōtē philosophia, philosophia prima と呼んだものに屬すべき諸論述を置いた。metaphysica といふ語はもとこの編輯上の順序から起つたもので、「物理學的諸著作の後なる諸著作」ta meta ta physika といふ意味である。尤もこの呼稱を始めて用ひたのはアンドロニコスと同時代のダマスコスのニコラウス Nikolaus von Damaskos であると云はれ、〔拉〕 metaphysica なる語はボエティウス Boëthius（480頃-525）に於て始めて現はれ、その單數的使用はアヴェロイス Averroës（1126-98）の釋譯に見えてゐる。邦語の形而上は形而下に對するもので、『易』の繫辭上傳に「形而上者、謂之道、形而下者、謂之器」と

ある。形よりして上なる者、即ち無形なる道を、形よりして下なる者、即ち有形なる事物と對せしめたのである。

【對象】　アリストテレスの第一哲學即ち形而上學は、他の哲學的諸部門の如くに特殊的存在領域に就ての研究ではなく、「存在としての存在」即ち存在それ自身に關する學であつた。この意味でそれは後世の存在論（實體論・本體論）ontologia に該當する。それで元來は編輯順序を示す metaphysica は同時にまた哲學上の位階を表はすことになる。然るにアリストテレスの第一哲學は存在自身に就ての認識なると同時に存在の全體に關するものとしても規定せられた。かくて形而上學は存在自身に關する一般形而上學 metaphysica generalis 即ち存在論と、主要なる存在領域の諸原理に關する特殊形而上學 met. specialis とに分れることになる。そして特殊形而上學は、キリスト教の世界觀との結合によつて、神に關する學即ち神學 theologia、宇宙（世界）に關する學即ち宇宙論 cosmologia、靈魂を有する人間に關する學即ち心理學 psychologia に區別せられた。又形而上學は最高の學たる權威に相應はしく理性學でなければならぬと考へられた。かくてヴォルフ C. Wolff (1679-1754) に見る如き形而上學の分類となる。カントがその『純粹理性批判』で批評したのはかゝる傳承的な特殊形而上學であつた。

然るに一般形而上學の對象たる存在それ自身は、凡ての存在者に共通なる抽象的一般原理の意味にも解せられ又其等の一切の根柢に横たはる根本原理の意味にも解せられる。この二つの見方は勿論種々に聯關するが、必ずしも直ちに同一ではない。それで一切の存在者の根本原理は絶對者としての神であるとすれば、さきに特殊形而上學の中に擧げた神學が一般形而上學乃至第一哲學となるであらう。實際またアリストテレスに於てはその第一哲學は結局神學と同一に歸した。現今形而上學の意義は一定しない。併し一般的にいへば主として第二の意味に於ける（固より第一の意味も兼ねてではあるが）一切の存在者の第一原理の學と考へてよいであらう。

併し一切の事物の第一原理は必ずしも存在であるとは限らない。或はこれを「無」と考へることも可能である。西洋でも神祕主義の或もの（例へば否定神學等）は往往「無」を究極原理として立てたが、特に東洋の哲學にその例が多い（禪宗・老莊哲學等）。それで存在の形而上學の外に無の形而上學を考へ得るのみならず、これこそ形而上學の本義にかなふと見ることも出來よう。現今我國では西田幾多郎は絶對無の形而上學を唱道してゐる。

【方法】　形而上學を理性學と見るものは、當然に合理的方法、殊に演繹的方法を使用する（例へば、スコラ學派・デカルト・スピノザ・ライプニッツ・フィヒテ・シェリング・ヘーゲル等）。併し經驗から出發して歸納的方法によつて形而上學を立てんとする者もある（フェヒナー G. T. Fechner・ハルトマン K. R. E. v. Hartmann・ヴント・キュルペ O. Külpe 等）。これは特殊科學から形而上學に進んで行つたものに多く見られる傾向である。更にまた直觀的方法に訴へるものも少くない（西洋古來の神祕說・禪宗・ベルグソン・現象學等）。但し同じく直觀的方法といつても、主として知的なもの・情的なもの・意志的實踐的なもの等、多種多樣である。さうして一般に形而上學の方法は、その人の立つ形而上學的見地によつて制約せられる場合が多い。

【種々の形而上學的立場】　形而上學的立場は先づその立てる所の根本原理又は實體の性質及びその數によつて區別される。性質の見地からいへば、根本原理又は實體を物質と見るものは唯物論であるが、それを機械的唯物論と辨證法的唯物論とに分つことが出來る。これに反して精神（心）を根本とするものは唯心論又は觀念論である。さうして精神の根本を何と考へるかに從つて主知主義・主意主義・主情主義等の區別が生ずる。併し物質と精神との更に根柢に兩者の統一原理を立てるものもある。同一哲學や觀念實在論はそれである。この立場は時には一元論と呼ばれることもあるが、一元論は主として根本原理の數に關する區別に屬する。數の見地からすれば、唯一個の根本原理を立てるものは凡て一元論であるから、唯物論も唯心論も同一哲學や觀念實在論と同樣に一元論である。これに反して物・心の二原理（一般に二個の原理）を立てるものは二元論である。また多數の原理を立てるものは多元論である。所謂原子論は物質的多元論であり、精神的原子ともいふべき單子を立てる單子論は精神的多元論である。かやうに性質上の區別と數量上の區別とは事實上種々に交錯する。

右は普通に行はれてゐる形而上學的立場の區別であるが、原理や實體はそれから派生し來る現象に對して始めて意味を有するものであるから、兩者の關係についての見方からもまた形而上學的立場が區別される。實體は現象に隔絶すると見るのは超越觀であり、實體を現象に内在すると見るのは内在觀であり、實體が溢れ出でて現象となると見る中間的な立場を取るのは流出說（發出論）である。併しその他にも種々の意味で内在的超越觀を考へることが出來よう。また實體と現象との關係は神と世界との關係として考へられることが多い。この場合、有神論や理神論は超越觀に立ち、汎神論（萬有神論）は内在觀を取る。そして萬有在神論（クラウゼ K. C. F. Krause 等）は内在的超越觀の一つの形式と見られる。

【形而上學の可能性並に現代に於ける形而上學の擡頭】　形而上學の可能性に對して最も根本的な疑問を提出したのはカントである。彼は『純粹理性批判』の先驗的辨證論に於て在來の特殊形而上學たる合理的宇宙論・合理的心理學及び合理的神學が理論的認識として成立しがたきことを證明しようと試みた。それで彼は普通に形而上學

の否定者を以て目せられてゐるが、彼は必ずしも認識批判を通過した批判的形而上學を否定するものではなく、實際また彼自身も『道德形而上學の基礎』、『道德形而上學』、『自然科學の形而上學的原理』等の著述をなした。また彼の『實踐理性批判』や『單なる理性の限界内に於ける宗教』の如きは形而上學とも見られ、『純粹理性批判』そのものさへ形而上學と解するものがある。さうしてカントを紹いで起つたフィヒテ・シェリング・ヘーゲル等、所謂ドイツ觀念論の諸體系は云ふまでもなく形而上學であつた。尤も自然科學の隆盛によつて、殊にヘーゲル歿後は形而上學的精神が衰退して種々の反形而上學的な實證論が勢力を占めた（コント・アヴェナリウス R. Avenarius・マッハ E. Mach 等殊にコントの學術の三段階説は有名である）。併し他方自然科學者からも形而上學を立てるものが現はれた（フェヒナー・ロッツェ H. Lotze・ヴント等）。カントへの復歸を標榜して起つた新カント運動は何れかといへば反形而上學的・認識論的傾向が優勢であるが、西南學派では、リッケルト H. Rickert の如きも形而上學を否定せず、價値と實在との一致する彼岸的な形而上學的世界を想定し、それの科學的認識は成立しないが、象徴的捕捉は可能であるとなし、ラスク E. Lask の主張する價値の超對立性の説にも形而上學的乃至宗教的要素がある。マールブルク學派から出たニコライ・ハルトマン N. Hartmann もカントの批判論と現象學とを結合して批判的存在論を立ててゐる。彼によれば、(一)領域形而上學（一般存在論及び特殊存在論）と(二)思辨的形而上學（思辨的方法によるもの）との外に、(三)問題の形而上學がある。うち(一)は今でも全然無意義ではないが更新を要し、(二)は不可であり、(三)が最も重要である。形而上學的問題は永久に解決し盡すことの出來ぬ非合理的なものを含み、「問題提出」は個人の任意であり、「問題位置」は歷史と共に變化するが「問題内實」は不變である。形而上學的體系は單にこの問題を解決せんとする試圖たるに過ぎない。認識論も形而上學に基かねばならぬ（認識形而上學）。また現象學の方面にては、フッセル E. Husserl も現象學的形而上學を認めてゐる。それは現象學的に還元せられた先驗的事實に關する學である。この點でそれは超越的形相（本質）に關する存在論（實體論）及び先驗的形相に關する純粹現象學から區別される。シェーラーは、(一)支配知又は作業知、(二)本質（形相）知又は救濟知、(三)形而上知又は救濟知の三種を區別する。(一)は特殊的實證諸科學の知識形態、(二)はアリストテレスの第一哲學（形而上學に當るもので一切存在の本質（形相）に關するもの）、(三)は本來の形而上學であるがそれに二段階がある。第一階の形而上學は實證諸科學の限界現象（例へば、生命・物質等の本性）に關するものであり、第二階の形而上學は絶對者の形而上學である。哲學的人間學は第一階と第二階との中間に位置する。古き形而上學は對象の形而上學であつたが、新しき形而上學は主體的な作用または活動の形而上學であり、人格的に能動的に神の自己實現に參加するものでなければならぬと主張する。ハイデッガーはフッセルの現象學から出發し、一方ではディルタイ・キエルケゴール S. Kierkegaard・ニーチェ等の生の哲學に結び他方ではカントに聯關を求めつゝ、解釋學の立場から現象學的存在論としての形而上學を立てる。それは存在者の存在の意味に關する基礎的存在論である。存在は對象的な個々の存在者を「不安」によつて超越する有限なる人間生存（「現存在」）の「關心」であり、存在の意味は「關心」の基く根源的な「時間性」である。形而上學は有限なる人間存在の根本的構造の分析であつて、凡ての特殊的存在論の基礎であり、すべての人間學（從つて哲學的人間學）の豫想であると考へられてゐる。彼の哲學は人間存在の可能性としての「實存」を基本とする實存哲學の一形式であるが、ヤスペルス F. Jaspers の如きもこれに類似した實存哲學から出發して獨自の形而上學に到達した。以上は現代に於て形而上學の可能性を認めこれが建設に努力した二、三の代表者であるが、この外にも、オイケン・ベルグソンを始め、クローネル R. Kroner・グロックネル H. Glockner 其他の新ヘーゲル主義者、新トマス主義者、またフォルケルト・ドリーシュ H. Driesch・シュテルン（ウィリアム）・ヘルマン・シュワルツ H. Schwarz 等、形而上學を說く學者は多數にある。

【形而上學と教育學との關係】　東洋でも西洋でも古來教育はその理論及び實踐に於て多くは形而上學を背景とするものであつたが、諸科學が爭つて形而上學から獨立せんとする一般的な近代思潮の影響を受けて、科學的教育學が叫ばれるやうになり、この傾向は今に及んでゐる。これは實際の教育に於ては教育技術の問題が重要であり、そのために實驗心理學等の助けを借らねばならぬ關係から見ても一面當然の結果であつた。然るに最近では形而上學勃興の氣運に伴ひ、教育學の方面でも、シュプランガー・リット・ファンゼロー M. Vanselow・ヘールマン M. Heilmann 等の如く、教育學の形而上學的基礎づけの必要を感ずるものが現はれて來てゐる。

（高橋里美）

文獻——*Aristoteles*, Metaphysica. *C. Wolf*, Vernünftige Gedanken von Gott, der Welt u. der Seele des Menschen, 1719, §732; Philos. prima sive ontologia, 1730. *A. G. Baumgarten*, Metaphysica, 1739. *I. Kant*, Kr. d. r. V., 1781, §787. *H. Lotze*, Metaphysik, 1879. *K. R. E. v. Hartmann*, Gesch. d. Met., 1899–1900. *H. Rickert*, System, I, 1921. *H. Bergson*, Introduction à la Met., 1903. *M. Heidegger*, Sein u. Zeit, I, 1927; Kant u. d. Problem d. Met., 1929; Was ist Met.? 1929. *M. Scheler*,

Philosoph. Weltanschauung, 1929. *N. Hartmann*, Grundzüge einer Met. d. Erk., [2]1925. *K. Jaspers*, Philosophie, III, 1932. *A. Liebert*, Geltungswert d. Met., 1915. *P. Wust*, D. Auferstehung d. Met., 1919. *P. Menzer*, Deutsche Met. d. Gegenwart, 1931. *E. Spranger*, D. deutsche Bildungsideal d. Gegenwart, 1928; Grundgedanken des geisteswissenschaftl. Psychol., 1934. *T. Litt*, Individuum u. Gemeinschaft, 1919, [2]1924. *M. Vanselow*, Met. d. Erziehung, 1930. *M. Hehlmann*, Met. u. Phänomenologie d. Erziehung, 1932.

ケイ-シャッツルワース　Kay-Shuttleworth, Sir James Philips 1804 7/20–77 8/20

〔生涯〕　イギリスの教育改良家。ランカシャーのロッチデールに生る。一八二四年エディンバラ大學に入り醫學を學び、二七年學位を得た。卒業後はマンチェスター市の貧民區域に醫師として活動し、貧民の保健及び道德狀態の向上のために國民教育を改善する必要を感じた。一八三五年救貧法の補助委員に任命され、三九年イギリスに於ける最初の教育委員會 The Committee of Council on Education in England and Wales の設立と共に其の第一代の書記官に任命せられた。其の後十年間その地位にとゞまり、イギリス國民教育制度の基礎の確立に努力した。一八四九年過勞のために病を得て其の職を辭し、同年從男爵を授けられた。健康恢復の後も再び公事に盡力し、晩年には地方文法學校の改善に努力した。

〔教育制度の改善〕　一八三九年彼が教育行政の局に當るや、先づ其の親友にして同僚なるタフネル E. C. Tufnell と共にヨーロッパ諸國の師範教育制度を視察したが就中*ペスタロッツィの精神によつて經營されてゐる諸學校に多大の興味を感じた。併し當時國立師範學校の設置は教育當局と宗教團體との間の宗教教授に關する意見の相違のために實現困難であつたが故に、彼等は遂に相謀つて西部ロンドンのバターシーに私立師範學校を設立した。これがイギリスに於ける師範學校の濫觴であつて、今日の St. John's College, Battersea の前身をなすものである。此の師範學校は貧民及び農民の子弟の教育のために獻身的に努力する教師の養成を目的とし、生徒は三箇年間在學し卒業後二箇年間は助教として勤務すべき規定であつた。最初は彼とタフネルとの私財によつて經營されたが、漸次多くの支持者を得て健全な發達を遂げ、一八四三年には國民協會 The National Society の委員の手に委ねられて今日に及んでゐる。

次に彼は政府の補助する學校の監督權を國家が獲得するためにも多大の貢獻をなした。彼は教育費の國庫補助額を增額することによつて漸次此の目的を達成した。一八四三年には教育委員會は彼の勸告を容れて教員住宅の建設、校具器具の購入、師範學校の設置に國庫の援助を與へることを始めた。其他彼は實際教育の問題に關しても種々の改善を試みてゐる。唱歌・算術・地理の教授にペスタロッツィの方法を導入し、圖畫科に對して國民教育上必須科の地位を附與せるが如きである。

彼の國民教育政策の根本は宗教團體及び私立團體等の如き教育界の勢力と國家の新たなる統制力との間に融和協調を見出すにあつた。それは軈てイギリス國民教育制度の國家的統制への重要なる階梯をなすものであつた。

〔著書〕　The School in its Relations to the State, the Church, and the Congregation, 1847. The Moral and Physical Condition of the Working Classes, Employed in the Cotton Manufacture in Manchester, 1832.　（皇　至道）

文獻——*T. Adkins*, History of St. John's Colleges Battersea, 1906.

藝術　〔英〕〔佛〕art 〔獨〕Kunst

〔意義〕　廣義に於ては汎く技術と同義に用ひられることもあるが、普通は人間の技術的活動の中、特に美的效果を意圖して行はれる特殊の生產的活動を云ふ。時にはまた美術 fine art と同義に用ひられることもあるが、これは普通に造形藝術を主として指す場合が多く、藝術の概念は其の外になほ詩・音樂・舞踊等をも含めて廣く用ひられてゐる。更に特殊の時代及び民族の場合に於ては、以上の如き視覺聽覺を主とする形式以外に、所謂低級感覺に關する諸形式（例へば茶道・香道等の如き）も亦藝術として認められることがある。

〔本質及び構造〕　單に客觀的に見れば藝術の現象は多岐多端にして、而も極めて異質的なるものを含むが故に、それらが「藝術」の概念の下に統一せらるゝ所以の根據は、結局之を其の精神的本質の方面に求める外はない。併しながらまた主觀的方面に於ける藝術の本領は、それが特に我々の精神の個性、全體性そのものと關係する點にあるが故に、單に心理學的に其の精神作用を分析しても、藝術の眞の內面的本質を闡明することは困難である。思ふに藝術が一面、物質的素材の異質的多樣性に亙り、他面精神の統一的なる個性や全體性に繫がる事實は、やがてそれがあらゆる人間の活動の中に於て、最も徹底的なる創造的性格を要件とすることを意味するものでなければならぬ。故に藝術の本質を一言にして云ふならば、人間の個性の全面的創造活動が精神の法則性に基いて、それ自身を客觀化せんとする要求の下に、物質的或は感覺的素材を形成（ゲシュタルテン）する作用であると云ふことが出來るであらう。從つて此の藝術的創造活動の客觀的形成に與る諸契機としては、(一)素材（シュトフラ）、(二)形式（フォルム）、(三)表現（ゲスタルトウング）、(四)表出（アウスドルツク）等があり、又それらを貫通する個性的法則性として樣式の契機がある。而も藝術の創造性はまた其の精神的價値性を基礎附ける。さうして藝術的價値體驗、從

つて其の價値客體の成立の觀點から云へば、上記の如き客觀的形成の諸契機は、結局更に又此の究極の價値目的のための傳達手段であり、此の意味に於て藝術は又常に一種の象徴性を含むと云ふことが出來る。斯くして藝術の本質は精神の個性的創造活動並にその表現にあると共に、藝術の活動にはまた常に其の生産の結果が伴ふ。普通其の成果が恆久的に固定せられたるものを指して藝術品と云ひ、其の生産者を指して藝術家と呼ぶ。

【體系及び分類】　藝術は人間の社會に於ける特殊の生産活動として、それ自身の文化的領域を有し、其の領域の中におのづから一種の體系的聯關を成立せしめる。藝術體系の問題は別れて分化及び分類の問題となる。分化の問題に於ては、凡ての根源に藝術の一つの原生的形式（例へば舞踊や表情術の如き）を認め、そこから他の形式の藝術を派生せしめる一元論的考へ方と、斯くの如き原生的形式の多くのものを認めんとする多元論的立場とがある。次に分類の問題に於ては、斯かる發生的見地と無關係に、諸種の觀點から藝術現象を分類することが行はれる。其の中最も普通には、形式の方面から造形的藝術と音律的藝術、若しくは空間的藝術と時間的藝術とに分たれ、前者の系列に建築・彫刻・繪畫、後者の系列に詩・音樂が包含され、更に兩方の系列に跨つて複合的性質を帶びたる藝術としては、舞踊・演劇及び映畫の如きものが數へられてゐる。別に純正藝術又は自由藝術と、附庸藝術とが區別され、建築や裝飾や工藝美術の如きは其の中の後者に屬せしめられることもある。尙所謂藝術體系の問題は、上述の如き分化及び分類の科學的見地以外に、哲學的美學或は藝術哲學の體系に基いて、演繹的に各種の藝術形式の本質上に體系的關係を確立せんとする種々の試みも行はれてゐるが、此の方法に於ては未だ普遍的妥當性を認め得べきものは現はれてゐない。

【起原及び目的】　藝術の起原と云ふ中には、通常二つの意味が含まれる。一は藝術がそこから發生する根源と云ふ意味であり、他は藝術の最初の發現と云ふ意味である。前者に關する議論の中には、遊戲說・表出說・模倣說・性慾說・裝飾說の如き、一種の本能によつて之を說明せんとするものがあり、又後者の意味即ち藝術發現の當初の關係を說明するものの中には、功利說・宗教說（呪法說）・記念說其他がある。學說はいづれにしても、藝術現象の原始的形式が人間の實際的生活と密接の聯關を有する事實は、グローセ E. Grosse 等の研究によつて既に充分明かにされた所である。併し人類文化の發達に伴ひ、藝術の領域に自律性の要求が現はるゝに及んで、藝術の本來の目的に關しても亦種々の論議が生ずる。其處には大別して二つの立場が對立する。一は所謂「藝術の爲の藝術」主義で、他は「人生の爲の藝術」と云ふ立場である。前者は藝術の自己目的性を强調し、其の絕對的獨立性を主張するもの（フランスの浪漫主義・唯美主義等は之に屬す）、後者は意識して之に反對する見地で、藝術が人生のために存在することを主張し、從つて個人的・社會的生命の充實・進展・向上が藝術の目的なりとし、これに反する傾向の藝術を排斥せんとする立場である。近代に於ける其の代表者はトルストイ・ギュイヨー等であらう。併し精神的・文化的價値としての藝術の自律性を積極的に、從つて體系的に基礎附けんとする見地から云へば、此の兩主義は理論的に必ずしも矛盾するものではない。尙藝術の本質は前述の如く精神の創造性にあり、而して此の創造性はまた全人格性を要件とするが故に、そこから藝術は當然教育と緊密の聯關を生ずる。既に古くシラーはカントの美學に立脚せる一種の遊戲衝動論を以て、かの有名なる『人間の美的教育論』を提唱したが、更に十九世紀の終りには、ラングベーンの名著『教育者としてのレンブラント』が出て、一層具體的にドイツ國民の爲に藝術的教育の必要なる所以を力說した。而も藝術と教育との關係は常に以上の如き意味に止まらず、ウェーバーの如きは進んで教育そのものをも一種の藝術と見做し、教育學の基礎を美學に求めようとした。以て兩者の深き聯關を立證するに足るであらう。但し「藝術教育」乃至「美的教育」に關しては別項參照。

（大西克禮）

文獻——*M. Dessoir*, Aesthetik u. allg. Kunstwissenschaft, ²1923. *E. Utitz*, Grundlegung d. allg. Kunstwiss., 2 Bde., 1914-1920. *J. Volkelt*, System der Aesthetik, III, ²1927. *R. Odebrecht*, Grundlegung einer aes. Wertheorie, I, 1927. *H. Lützeler*, Einführung in die Kunstphilosophie, 1934. *J. M. Guyau*, L'art au point de vue sociologique, 1912（大西克禮・小方庸正譯『社會學上より見たる藝術』三册、昭和五―六年）。

藝術教育

〔英〕art education 〔獨〕Kunsterziehung; künstlerische Erziehung (Bildung) 〔佛〕éducation artistique

【藝術の教化性】　教育を最も廣義に解すれば、一切の社會的存在及び事象が教育的に作用するから、社會は藝術を存立させてゐることそのことによつて、常に意識的無意識的に一定の教育的役割をそれに果させてゐるといへる。これは所謂教育映畫の如き教育的に利用された藝術よりも、より自然發生的な一般娛樂映畫などの方が遙に巨大な教育的作用をなしてゐることからも明かである。この藝術の社會的教育的機能に著目して、社會の統制の任にあるものの側から藝術に對して執られる態度を「藝術統制」といふなら、それも廣い意味では一つの藝術教育的活動といひ得られる。一定の藝術の禁壓とか保護及び奬勵とかは藝術の教育的作用性を常に豫想してゐるからである。併しこれは本來的には藝術政策の領域に屬する問題として取扱ふべきであらう。

【社會に奉仕する藝術教育】　教育は狹義には一定の社會に於て成人の世代が社會生活に未熟なより若い世代に對して、その社會に適合した一定の情感的・知的・道德的狀態を植ゑつけ發達させることにあるから、こゝに藝術も他のイデオロギーと共に樣々の形で教育の中に入り込んでくる。たゞこの入り込み方は、時代或は社會の性格によつて、またそれによつて規定せられる教育の性格によつて一樣ではない。古代ギリシャの初期に於ては、ホメロスの敍事詩は、一切の知識の源泉として、一般的敎養の最高唯一の敎科書であり、中世ヨーロッパのキリスト敎寺院 cathedral は、その包括する彫刻・壁畫・硝子繪等の組織的集大成によつて、キリスト敎信者として知らなければならぬ一切の知識の「百科全書」を構成し、民衆の生きた敎師となつてゐた。音樂などもギリシャ敎育に於ては體操と共に最も主要な敎科目となつてゐたが、それはギリシャ音樂が韻律と階調の音樂として、詩に從屬してゐたため、未來の市民の勇氣と愛國心とを養ふ最良の手段と考へられてゐたからである。中世敎育に於ても、音樂は七自由科の一つを占めてゐるが、これは專ら未來の僧侶の資格の一つたる禮拜式の執行を豫想したものである。併し此等の場合は、いづれも藝術が市民や信者等、一定の社會共同體の有資格的成員の養成に利用せられてゐる場合であつて、藝術は特にその道德的價値・知識的價値・實用的價値に於て德育・知育の手段としてしか取上げられてゐない。それに引きかへ、十八世紀に先づ理論的提唱として現はれ、十九世紀に至つて學校敎育の中に確乎たる地位を占めるに至つた本來の意味の藝術敎育は、藝術を藝術たらしめてゐる美的價値に重點を置く美的敎育（美育）として立ち現はれてゐるところに全然異つた趣きがある。こゝに德育または知育に從屬しないところの美育としての藝術敎育がはじめて樹立されたのであり、そしてそれを促進したものはヨーロッパ諸國の各所に起つた所謂藝術敎育運動であつた。

【本來の藝術敎育】　本來の意味での藝術敎育は、美的敎養を未成年者、特に兒童に於て產出する方策の全體として定義される。こゝに美的敎養といふのは、美なるものに對する理解力と發達せる感情、並に美なるものを夫々の天賦に從つて何等かの形式に表現し形成する能力の謂である。藝術敎育が學校敎育の主知主義的偏向への反動として上程せられたものであるがために、それを「藝術による情操敎育」として把握してゐる人も少くないが、それはやゝ狹きに失する規定であらう。今日、學校または家庭で藝術敎育の部門となつてゐるのは、主として次の四つである。(一)音樂（特に唱歌）、(二)造形美術（圖畫・手工）、(三)文藝、(四)リトミック的體操。その他舞踊・演劇さへも次第にその中へ地步を占めつゝある。併し一口に藝術敎育と云つても、そこには二つの側面があつて、其等は密接に交涉しながらも一應區別せられる必要があらう。

(一)藝術への敎育　藝術敎育は、一面美的鑑賞力の養成と藝術享受への手引である。そして人々のうちには、藝術敎育を專らこれにのみ限定しようとするものもある。これに對しては、それが結局病弱な耽美主義者を作り、精神活動を受動的にするといふ非難がある。併し享受と鑑賞とは、常に批評と創作活動への追感とを伴ふから、それは單なる受動的態度といふことはできないばかりでなく、藝術鑑賞は多少とも享受者に創造的刺戟を與へて、その生產性を喚起するから、「藝術への敎育」は、結局「藝術の敎育」に通りつかずにはおかぬ。

(二)藝術の敎育　これは未成年者、殊に兒童の藝術的創作力の涵養をその主要課題とする。藝術的創造は、表現欲の發動を常に統制し限定する形成作用として規定される。從つてたゞ兒童の創造力を、その表現的衝動の無制限な開放へのみ向はしめる放任主義（例へば自由畫偏重）だけでは充分ではないし、また逆に形式的形成の煩瑣な劃一的な指導にのみ偏しても充分でない。前者を獨創の偏重といひ得るなら、後者は模倣の偏重である。正しい「藝術の敎育」はいはばその黃金的中正を步まなければならない。「藝術の敎育」は藝術の材料と手段との肉體及び精神による一定の法則的操縱に必ず結びついてゐるから、耳や目の能力・四肢の可動性の技術的訓練は、その不可缺的前提となる。この意味で技術敎育は、それ自らの獨立の使命を有するとともに、また藝術敎育の補助手段としての一面をも有してゐると云はねばならぬ。兒童が天成の創造的藝術家であるといふ考へに立脚して、藝術の敎育が極端に押し進めさせられることは甚だ危險である。眞の藝術活動は特殊な藝術的天分を有する極めて限られたる少數者にのみ許されてゐるものだから、嚴密な意味での「藝術の敎育」は天才敎育の範疇に屬するとも云へる。それを普通人に過度に課するときは、ディレッタントを作り出すことにしかならない。（林　邁夫）

文獻——*R. Goessler*, Erziehung zur Kunst, 1906. *H. Cornelius*, Kunstpädagogik, Leitsätze für die Organisation der künstlerischen Erziehung, 1920. *W. Rein*, Bildende Kunst und Schule, ²1923. *R. Müller-Freienfels*, Erziehung zur Kunst, 1925. 阿部重孝「藝術敎育」（大正十一年）。

藝術敎育運動

【歷史】　イギリスに於ける近代生活の一般的藝術的改造運動に其端を發し、ドイツに移つてはじめて廣く學校敎育の改造を目指して行はれた敎育改造運動。ドイツに於ては十九世紀の八十年代に藝術敎育思想が擡頭したが、その出發點は學校ではなかつた。イギリスに於けるラスキン其他の人々の運動は更にそれに先だつて起つた。ハンブルク美術館長リヒトヴァルクは一八八六年「ハンブルク藝術同好會」(Gesellschaft Hamburger Kunst-

Freunde を組織して他の諸都市に範を垂れ、その著『學校に於ける藝術』(Die Kunst in der Schule, 1887)其他に依つて廣く影響を與へ、特に初等教育者の盛なる參加に依つて一八八八年以來藝術品觀察の有益なる練習を行つて大いに世の注目を惹いた。彼の奬勵に依つて一八九六年には「學校に於ける藝術的陶冶奬勵教員會」Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule が建設された。又アヴェナリウス F. Avenarius は一八八七年以來雜誌『クンストワルト』(Kunstwart)を發行し、一九〇二年「デューラー聯盟」Dürerbund を組織して眞の藝術の民間に於ける有效なる普及に努力した。『クンストワルト』の同人シュルツェーナウムブルク P. Schultze-Naumburg は『文化事業』(Kulturarbeiten, 9 Bde., 1902-17)なる叢書を發行して、家屋・室内・庭園其他の藝術的構成に關する趣味を大いに喚起した。一八九九年*ラングベーンは匿名にて『教育者としてのレンブラント』(Rembrandt als Erzieher)を著して、ドイツ人は本來豐にして深き藝術的天分を有する民族なるが故に、外國人を模倣するの愚を棄てて眞に地に卽したる國民藝術を創造しなければならない。その典型はレンブラントである。彼こそは鄕土に卽したるドイツ精神の眞の代表者であり、また特にドイツ的個人主義の代表者である、との力强き警告を與へて耳目を聳動し、同書は忽ち五十版以上を重ねた。次いで藝術教育の實際的・經濟的價値を强調したのはコンラート・ランゲ K. Lange の『ドイツ少年の藝術教育』(Die Künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, 1893)である。

最後に全運動に對して最も偉大なる意義を有するものは三回の「藝術教育會議」Kunsterziehungstage である。その中心人物はランゲ・リヒトヴァルク其他の美學者及び*ライン・*ケルシェンシュタイナー、*レーマン、*ザルヴェルク・*ウェーバー・ウォルガスト H. Wolgast 其他の教育學者や教育者であつて、彼等は主なる藝術家と協力して第一回は一九〇一年ドレスデンに於て（造形美術）、第二回は一九〇三年ワイマールに於て（ドイツ語と詩）、第三回は一九〇五年ハンブルクに於て（音樂と體操）開催した。本運動は漸次北歐諸國並にアメリカに波及し、ベルギーは特にこの影響を受けることが甚だしかつた。續いて一九一二年には圖畫及び藝術教授に關する第四回國際會議がドレスデンに開かれた。藝術教育運動促進團體はイギリスに於てはこれより以前に成立して居たが、スウェーデン・フィンランド・オランダ・ルクセンブルグに於ても新たに組織された。フランスでも一九〇七年既に有力なる「學校藝術國民協會」Société nationale de l'art à l'école が設立された。この新運動は此等四回の藝術教育會議に於ては多少過激な形で現はれたが、その影響する範圍は大であつた。其後世界大戰中は藝術教育上の過激主義（藝術教育萬能主義）は影を潛めたばかりでなく、藝術的國民主義の重要性の認識も打擊を受けたが、一九二〇年の全國學校會議 Reichsschul-Konferenz 以後は學校に於ける藝術教育の重大なる意義が再び認められるに至つた。かくして滿三十年の努力の結果として藝術教育學の教授學・道德教育學及び宗教教育學よりの分離（一九一七年*グルンヴァルトが先鞭をつけた）が一般に認容されるに至つた。兒童の藝術的發達並に藝術教育に關する研究も一層卽事的・批判的となり、兒童を直ちに生來の藝術家と見做し、或は逆に大多數の兒童は藝術的陶冶性なき（特に非音樂的な）ものと信ずるが如き極端論は影を沒するに至つた。また深い藝術的理解は思春期に於て始めて目覺めるものであるが、併しその藝術的前段階及び假令原始的であつても兒童の倦むことなき藝術的創作衝動を尊重すべきことを認めるに至つた。本運動の代表者はラスキン・ラングベーン・ランゲ・リヒトヴァルク・イッチナー H. Ilschner・ゲッツェ C. Götze・ヨハンゼン H. Johansen・ヒルト G. Hirth・ウェーバー等である。

【目的及び方法】　藝術教育運動の目的に關する主張は區々であるが、大凡左の五類に擴せられる。(一)藝術にまでの教育。藝術的翫賞を目的とするもの（ランゲ・リヒトヴァルク等）。(二)藝術による教育。藝術的創作を目的とするもの（ドレスドナー A. Dresdner 等）。(三)右兩者の何れにも偏せず、藝術的翫賞と藝術的創作の兩方面を融合し、兒童の藝術心を陶冶せんとするもの。(四)藝術の道德的敎化價値を重んじ、藝術に依つて人間性を純化し高尙ならしめんとするもの（ラスキン・*ヘルバルト・*モーリス W. Morris 等）。(五)全教育活動に美的規範を適用せんとするもの（ウェーバー）。

藝術教育の方法に關する根本原則は(一)特に生徒の心理的發達段階を考慮すること。併し兒童期は寧ろ藝術的理解の前段階であつて、藝術的理解そのものは思春期及びその以後に於て始めて期待され得る。(二)各種藝術の特質に注意すること。藝術翫賞への指導は特に造形美術の場合に必要であり、また困難でもある。蓋し造形美術は既成の藝術品として翫賞者の眼前に橫はつて居る（敎師に取つても一義的な解釋方法が示されて居ない）からである。それに反して詩歌及び音響藝術の如く、作品が既成のものとしてでなく、順次新たに提示されながら成立し來るが如き（最初から進行の特定の線が語や音の繼起の順序に依つて示されて居て、その順序を變更すれば全體の意味も破壞されてしまふといふやうな）藝術に於ける指導は提示そのものの樣式に依つて或程度まで補はれ得る。說明は屢〻分解に陷り易い、從つて說明に重きを置き過ぎて生徒の藝術的體驗を害するやうなことがあつてはならない。藝術科學が目的でなくして藝術翫賞が目的なのである。藝術教育の決定的手段は單なる美術史にあ

りと考ふることは最も慎むべきことであつて、美術史は寧ろ歴史的陶冶の重要なる要素として考察さるべきである。

（松月秀雄）

文献——*E. Linde*, Kunst u. Erziehung, 1901. *H. Haedner*, Über künstl. Erzieh. v. Standpunkte d. Erziehungsschule, 1901. *K. Lange*, Das Wesen der künstl. Erzieh., 1902. *H. Wolgast*, Die Bedeutung d. Kunst f. d. Erzieh., 1903. *A. Lichtwark*, Übungen in d. Betracht. v. Kunstwerken, 1909. *W. Rein*, Bildende Kunst u. Schule, 1923. *G. Hirth*, Ideen über Zeichenunterr. u. künstl. Erzbild., 1887. *F. A. Schmidt*, Schönheit u. Gymnastik, 1910. *R. Hildebrand*, Vom deutsch. Sprachunterr., 1913. Kunsterziehung, Ergebnisse u. Anregungen d. Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar u. Hamburg. In Auswahl, hrsg. vom *Zentralinstitut f. Erzieh. u. Unterr. in Berlin*, 1929.

藝術社會學 〔英〕aesthetic sociology 〔獨〕Kunstsoziologie 〔佛〕sociologie esthétique

【意義】 藝術をイデオロギー、即ち人間の社會的精神的生産の一部門と見るとき、藝術的活動は社會の中での、そしてまた社會への活動として、その兩者には相互規定、相互作用の關係のあることが認められる。この藝術と社會との間の種々の相互關係をとり上げ、そこに見出される法則を說明するのが、一般社會學の特殊部門としての藝術社會學である。美學者のうちには、これを美學及び藝術學の側から見て、その一部門として「社會學的美學」〔英〕sociological aesthetics 〔獨〕soziologische Ästhetik 〔佛〕esthétique sociologique と呼んでゐる者も少くない。

【歴史と問題】 獨立の一學問部門としての綜合的體系化の試みは二十世紀になつてからやつと始まつたばかりであるが、何等かの「社會學」的見地からの藝術の學的考察は、いつの時代にもあつた。既にギリシャに於ても、プラトン・アリストテレスはモラリスト若しくは教育家の立場から、社會に於ける藝術の役割を中心にその藝術論を展開してゐる。併し藝術社會學の歴史は十八世紀にはじまると見るべく、デュボ J. B. Dubos (1670–1742)・スタール夫人 Mme. de Staël (1766–1817)・ヴィンケルマン J. J. Winckelmann (1717–68)・ヘルデル等々はいづれも藝術を社會の表現として、その社會の精神や習俗や政體等から、又その社會の自然的基礎たる地理的環境から說明しようと企てた。十九世紀後半になると、實證主義・進化論・人類學・心理學などの影響の下に、テーヌ H. Taine (1828–93)・グローセ E. Grosse (1862—1927)・ギュヨー等がそれぞれ藝術社會學に新しい領域を開拓した。テーヌは藝術の「博物誌」を企圖し、藝術の成育の規定的要因として「人種」・「環境」・「時代」の三つを設定し、これによつてあらゆる時代の藝術の特異性を說明しようとし、グローセは藝術社會學の對象に原始民族の藝術を導き入れ、風土が社會的生産を通じて藝術を支配することを明かにした。今日、勢力ある唯物史觀的藝術社會學は此等の學說の批判的修正から始められ、プレハーノフ G. V. Plechanov (1857–1918)・ハウゼンシュタイン W. Hausenstein (1882—) を經てフリーチェ V. M. Friche (1870–1929) に至つて一應綜合的な輪郭が與へられた。併し彼の體系に於ては、一定の社會形態と一定の藝術の型との間の法則的聯關を設定し、併せて、反復される類似的社會形態が存する場合、一定の同型的藝術の法則的反復の存するを明かにすることがその根本任務となつてゐるから、その枠に入らぬ多くの問題が遺され、一種の粗描的な類型學 Typologie に止まつてゐる。同じく從來の藝術社會學の批判的作り變へを企てたラロ C. Lalo は、藝術を規定する社會的條件のうちその中心課題とし、このものを非審美的社會的條件（家族・職業・政體・戰爭・宗教等）と審美的社會的條件（美意識・美的評價・美的制裁等の社會的形態、及び技術）に分ち、また藝術の社會への逆作用の問題をも加へてその體系を仕上げたが、その折衷主義的立場の故にそれはまだ一つの學問的雜炊の域を脫せぬ。生れたばかりのこの學問の任務・問題・方法の正しい設定はまだ今後に待たねばならぬことを思はしめてゐる。（林 達夫）

文献——*J. M. Guyau*, L'art au point de vue sociologique, 1887（大西克禮・小方庸生譯「社會學上より見たる藝術」三册、昭和五—六年）. *E. Grosse*, Anfänge der Kunst, 1893（安藤孝譯「藝術の始源」大正十年）. *H. Taine*, Philosophie de l'art, 1865（藏原哲士譯「藝術哲學」大正十五年）. *C. Lalo*, L'Art et la vie sociale, 1921（田部重譯「藝術と社會生活」昭和十一年）. *V. M. Friche*, Sochiologia iskusstva, 1926（昇曙夢譯「藝術社會學」昭和五年）.

藝術政策

【意義】 藝術の政治的統制のために設定せられる政策のことをいふ。

【藝術の政治的干渉】 一般的に云へば、如何なる時代の如何なる社會に於ても、その支配的政權はその統治する社會の藝術を無放任のまゝに打ち棄てておくわけではなく、何等かの形でそれに干渉してゐるから、如何にその政治的干渉を行ふかといふ何等かの基本的方策が存する限り、それは藝術政策と云ひ得られる。例へば「檢閲」といふ國家的制度は藝術に對する政治的干渉の一つの場合であるが、これは藝術に一定の行動的自由を許しておいて、これを上から監視し、その範圍を踏み越えるものを「禁止」するといふ、あらゆる國家の持つてゐる拘束制限の制度である。ところが何が社會の「公安を紊し」、「風俗を壞亂する」かの境界線の規定は、絶對主義的專制政體と民主主義的立憲政體とでは非常に異るし、

同一政體に於ても時代の刻々の社會情勢によつてもまた大いに異る。從つて藝術に於ける政治的干渉はこの「檢閲制度」といふ禁壓的消極面だけで行はれてゐる場合に於ても、常に情勢に應じての藝術に對する政治的統制の謂はば無意識的乃至半意識的な藝術政策を底に藏してゐると云はねばならぬ。

【積極的藝術統制】　併し特に人が藝術政策について語るのは、支配的政權が一定の明確な、意識的な、藝術に對する具體的要求と細目的な註文とを提げて、その要求・註文に適つた藝術を協力・保護・奬勵等の諸手段によつて育成し、また逆にそれに合致しない、またはそれに對抗する藝術を彈壓・剪除するために積極的に乘り出す場合である。これは社會の崩壞期・變革期・改造期のやうに安定を缺き、危機を藏する時代には必ず現はれてくる藝術政策の形態であつて、社會内の階級的對立の激化や腐朽の昂進は藝術の方面にも作用して、叛逆的・反對派的乃至反社會的藝術の出現が社會的混亂や不安や崩壞を一層助長するに至るのを防止する對症療法的方策である。卽ち支配的政權は、社會的對立・社會的解體・社會的危機等の克服のために、國民を一定の*イデオロギーに軌道づけ（國論の統一）の場合の如く）、その集團的エネルギーを「健全」ならしめる必要から、藝術に對する組織的干渉及び誘導の全具體的方策の一體系を樹立するのである。この場合、特に一定の國家的・政治的イデオロギーに基いた、宣傳・煽動を目的とする政策的藝術の人爲的培養及び强權的奬勵がその主要任務の第一となつてゐることは注意されねばならぬ。ソヴィエト聯邦・ファシスト・イタリー・ナチスのドイツに於ける場合、また我國の映畫國策の場合等がそれである。

【政策的藝術】　政策的藝術は一定の政治的目的に奉仕する藝術で、謂はば藝術政策の具體化であるが、政治は常に社會の行動の統制を事とするから、それはまた特に倫理に奉仕する敎化的藝術としても立ち現はれる（敎化映畫などがその例）。其等はいづれにしても藝術の敎化的機能に著眼し、その敎育的作用力を勘定に入れた、藝術の社會的利用の一つの場合であつて、一定の社會的效果及び一定の行動方向を惹起せんとする意向を追及する意味でそれは「傾向藝術」の一種とも云ひ得られよう。だが、廣い意味では、政策的藝術は、政權が國家的公的に意識的な藝術政策を掲げて政治的干渉に乘り出すと否とに拘はらず、市民的半官的には、いつの時代にも「御用藝術」として存在してゐることも注意されねばならぬ。

（林　達夫）

形象

〔獨〕Gebilde

【形象の意義と研究法】　一般に形成されたものを云ひ、心的過程が心的要素によつて形成されたものを心的形象 psychisches Gebilde と稱することもあるが、人間の作意によつて形成された生活形態或は文化形態を意味する場合が多い。而して人間の作意は社會的關係において表現されるから、これらの形象は一般に社會形象 soziales Gebilde と稱せられる。社會形象は人間の社會的行動として種々なる生活形態を形成するが、それと同時に自然を加工して生活の要求を滿足さすための種々なる技巧を發展せしむる。從つて社會形象は種々なる生活技巧の表現であるといへる。かゝる生活技巧の表現としては住宅・道具・職場・學校・藝術・學術・武術等あらゆる文化生活に必要なる機關が物質的基礎の上に成立してゐる。かくして社會形象は精神と自然との技巧的統一としての文化であり、從つて精神は自然に對する人間の技巧により具體化され、人間の主觀を超越した客觀的精神として存在する。而してかゝる形象のうちに認められる客觀的精神が形象の意味である。故に自然の現象は自然科學の方法によつて理解されるが、文化の形象は精神科學或は文化科學の方法によつて理解される。自然現象の理解にはそれを成立せしめてゐる條件として實踐的存在としての人間を認めることはできぬのであるが、文化形象の理解にはそれを認めねばならぬ。實踐的存在としての人間の技巧は人間精神の表現であつて、表現の過程及びその結果としての形象を理解する方法が自然科學の方法とは別に考へられねばならぬ。精神科學としての*表現學及び*解釋學はこの問題を解決せんとする一の方法である。例へば*建築は一の文化形象である。建築樣式の變遷は生活形態の變遷を物語つてゐる。建築の技巧は建築學を發達せしめるが、これは人間生活の要求並に人間勞働の技術を問題として研究せねばならぬ。從つて建築史及び建築學は單なる自然科學の方法によつては研究されない。これと同樣に文藝も一の文化形象である。文藝樣式の變遷は生活形態の變遷を物語り、文藝の技巧は文藝學を發展せしめ、これは作家の創作を問題として研究せねばならぬ。從つて文藝史及び文藝學は言語表現としての文化形象を解釋學及び表現學の方法によつて研究すべきである。

【國語敎育における形象と理解の問題】　言語は音聲及び文字によつて表現された意味の形象である。故に言語の敎育は、如何にして意味を言語として表現せしむるかの方法と如何にして言語の意味を理解或は理會せしむるかの方法である。併し言語の表現はそれを通じて他人がその意味を理解することを豫想するものである。從つて種々なる生活場面に於て體驗した意味を言語として表現するためには社會形象としての言語の意味を理解してゐねばならぬ。表現と理解とは形象に含まれる二つの契機で、意味はその關係によつて成立する。從つて言語は個人の體驗を社會形象として表現することで、かゝる表現は言語による主觀的體驗の客觀化卽ち客觀的精神としての意味の形成 Bildung によつて可能となる。言語の敎育はかゝる意味の形成としての言語の陶冶であつて、

國語教育は國民の生活を國語によつて理解し表現せしめ、國家としての言語協同體(「言語社會學」の項參照)を形成せしむることである。

なほ形象と理解の關係は國語教育に限らず、音樂・圖畫・手工の如き藝術或は技術教育の方法としても同樣に問題となる。

(城戸幡太郎)

文獻——*W. Wundt*, Grundriss der Psychologie, ²1925. *H. Freyer*, Theorie des objektiven Geistes, 1923. *R. Müller-Freienfels*, Allgemeine Sozial- und Kulturpsychologie, 1930. 垣内松三「形象と理會」(昭和八年)。

京城帝國大學

【沿革】 日韓併合以來朝鮮の教育施設は年とともに發達したが、大正八年九月齋藤實が朝鮮總督となるに及び、內鮮共通の精神を以て初等教育より大學教育に至るまで之を整備せんことを期し、同九年朝鮮總督府に臨時教育調査委員會を設けて審議の結果、同十一年二月「朝鮮教育令」の改正を見るに至り、大學教育及びその豫備教育に關する制度も制定せられた。次いで大正十二年十一月京城帝國大學創設委員會を設けて創立に關する事項を審議し、同十三年五月「京城帝國大學官制」(勅令第百三號)の公布により設置され、勅令第百四號を以て法文學部及び醫學部を置き、同十五年四月より施行することとし、更に朝鮮總督府令第二十一號を以て豫科を設け、同十三年五月開校、同十五年三月豫科第一回修了生の出るに及び、同年五月より兩學部の授業を開始した。

【現制】 「朝鮮教育令」(大正十一年二月勅令第十九號)第十二條により「大學令」*に依つてゐるが、同令中、文部大臣の職務は朝鮮總督之を行ふ規定である。法文學部・醫學部の二學部を置き、法文學部は法學科・哲學科・史學科及び文學科の四學科に分る。講座數は法文學部四九、醫學部二六。學部には豫科修了者を入學せしめ、在學期間は三年(醫學部四年)以上、別に選科生・聽講生・專攻生・外國學生の規程を設け、また、大學院を置く。豫科は文科・理科に分れ、修業年限二年、中學校又は高等普通學校第四學年を修了した者、又はこれと同等以上の學力ありと指定した者を入學せしめる。內鮮共學制をとり、學生數は昭和九年度に於て、法文學部二二七名(內地人一三二、朝鮮人九五)、醫學部二九八名(內地人二三三、朝鮮人六五)、豫科三〇九名(內地人二〇〇、朝鮮人一〇九)である。なほ同大學には附屬醫院及び附屬圖書館を附置してゐる。

法文學部に朝鮮史學、及び朝鮮語學・朝鮮文學の講座を置き、その講義及び研究を行つてゐることは同大學の特色であり、又、附屬圖書館は舊韓國時代からの奎章閣の圖書・古文書・古記錄類等を多數藏し、朝鮮研究の資料に富んでゐる。

【所在地】 京城府東崇洞。醫學部は同蓮建洞、豫科は京畿道高陽郡崇仁面淸凉里。

(飯田昇三)

文獻——「京城帝國大學一覽」。

敬身堂(ケイシンダウ)

萩藩の庶民教育機關。

【日章舍の廢止と敬身堂の設立】 萩藩の庶民教育・社會教育の上に劃期的な進展を齎したものは、文政十年(1827)、萩城下に心學日章舍が設立せられたことであつた。士庶有志の手によつて出來た日章舍は、天保十年六月(1839)、藩主毛利敬親、前代齊廣(なりひろ)の遺志を繼いで銀十貫目を下賜して心學奬勵の意を明かにし、廻村巡講の爲の資と日章舍經營の基本金たらしめしより、純然たる藩立の敎化機關となつた。同八月、撫育方よりも銀二貫目を下附し、更に領內十三宰判區の有志よりも各銀十貫目づつを醵出することとなつて、所謂心學修補銀制度が確立した。天保十三年に至り日章舍を移して新築落成し、舍の經常費は勿論、廻村道話費年々百五十目分づつの支出にも堪へる豫算が組めるやうになつた。然るに嘉永二年正月(1849)に至り、藩は庶民教育の方針を一新して萩城下に於ける心學道話*を禁止し、日章舍を沒收し、敬身堂を公設公開するに至つた。

【敬身堂の教育機構】 敬身堂は儒學を本とした小學講談の道場であり本部であつた。敬身堂の講舍は舊日章舍の建物を用ひ、心學修補銀は、そのまゝ小學講談修補銀に振替へられた。そして敬身堂は之を明倫館*に附屬せしめ、講師の人選は明倫館御用所にて行つたものであるが、普請彌傳太(萩在住)・大中七郎右衞門(都濃郡鷺野村在住)の二人がいつも講談師に選ばれて、領內各地を巡講した。「諸郡地下人爲敎諭、農業ニ不ニ相障一時節、年中兩度、小學講談師被ニ差廻一候」といふ趣意でもあり、仕組でもあつた。折角のこの新しい試みは、併し失敗に終つて、嘉永六年の夏以來中絕の止むなきに至つた。元來儒者の小學講談は餘りに生硬に過ぎて、人民の喜ばざる所であつた。仍て講談の中止となるや、心學道話の再興を願ひ出づる地方多く、安政元年閏七月(1854)、山代宰判先づ認可を得て心學者古谷振岳を招請せしより、美禰・奥阿武の二宰判も亦之に倣つた。安政四年に至り、他の十三宰判も亦心學道話の再興を願ひ出たが、藩は面目上之を許さず、却つて小學講談復活の論達を發した。「農民敎導之儀は、常々無ニ間斷一在々巡行屆候樣、可ニ有之一處、近來講談師之廻郡及ニ中絕一、民間之風俗不ニ宜哉一に相聞候。尤講談師之人物、地下之受入肝要に付、以來は私門弟之內、其外にても、地下向信仰可ニ仕人物一にて手廣く相撰、試開等仕、論定之上、名前旁郡奉行へ相達、相應之御仕成等有之、不ニ絕廻郡被一仰付一候て……」といふのがその趣意であつた。時は安政四年九月のことである。表面小學講談復興と見掛けながら、講談師の中へ心學者を加へて人民の要求を充たした。かくて敬身堂は依然として萩藩に於ける庶民敎化の中心道場として嚴存す

ると共に、素讀・算術・習字をも教へる鄕學の仕事をも兼ねることとなつた。（石川　謙）

文獻——御園生翁甫「萩藩の庶民教化」（「山口縣教育」第三二二號、昭和二年）。石川謙「心學教化の本質並發達」（昭和六年）。文部省「日本教育史資料」卷十八（明治二十五年）。

計數器 〔英〕 counting machine 〔獨〕 Zählmaschine 〔佛〕 machine de compte

【沿革】 計數器發達の沿革は、コメニウス以來の直觀教授の提唱と發達との線に沿うてゐる。殊にペスタロッツィとその一派とに依つて、初歩的算術教授の必要なる教具の一つになつた。ラウマー・リントナー・ディーステルヴェーク・クニルリング R. Knilling 等は各〻獨自の具體的なものを考案した。魚類や果實の素描や模型を並列したもの、線・丸・棒等の組合せから成つたもの、また我國の算盤式のもの等が種々工夫されてゐる。我國でも富永式・安東式その他の計數器がある。其等は今日既に多くの小學校で實際に使用されてゐる。併し他方には計數器の圖式發展として數圖（〔直觀主義と數（主義）〕の項參照）がある。またクニルリングの計數板の如きは、すでに計算器と數圖との兩要素を加味したものである。科學の發達に伴ふ數範圍の急速なる擴大化は、數自體の形式的抽象性の故に、兒童研究の發達と相俟つて、數觀念の發達促進や數概念の養成のために、計數器問題を一層發達させようとしてゐる。

【意義】 計數器は算術教授の出發及び初歩的段階に於ける數觀念養成のための直觀的方便物である。それは數字が純粹なる抽象的象徴性を本質としてゐるのに反して、兒童の心理的特質はむしろ感官的直觀性に富んで居り、其故に抽象性の理解や認識が極めて困難であると言ふ事實からである。直觀的媒介物としての計數器は、抽象的な數觀念の養成とその發達に缺くべからざるものと考へられ、直觀教授全般の中でも、特に苦心が拂はれてゐる。計數器の本質的意義は、數概念の象徴にある。數概念の象徴としては次の三種に分つことが出來る。(一)物的象徴（小石・ラムネ玉・指・果實の類）、(二)圖式象徴（線・丸・點等）、(三)數の象徴（數字）がそれである。象徴の一般的意義は、最も具體的なものと、最も抽象的なものとの結合を未分化の狀態に於て直觀することである。發達上の理由からして自然物その他の實物も計數器として充分に適用され得る。身體に備つた指、手近に得られる小石等は充分に利用されなければならない。然るに何故前述の如き計數器が更に工夫考案されなければならないのか。其等の根本主張を概括すれば、計數器は(一)實物よりも取扱上容易である。(二)規則的に自由に排列することが出來る。(三)系列的順序に排列することに依り數單位を表示することが出來る。(四)分解綜合が自由である。(五)同質・同量である故に的確に數概念に結合される。併し此等の概括は未だ便宜主義であつて、計數器自體の本質的意義を鮮明するためには、一層原理的な認識に據らなくてはならない。

【改良の主要點】 現在までに考案されたものの多くは、何れも千篇一律で、小石やラムネ玉の域を脫してはゐない。これなら寧ろ自然物の方が兒童には興味深いであらう。また指の使用が最も容易で實用的でもある。要するに計數器考案者の總括的主張の何れもが實物の利用價値以上に出てゐないのは、從來の數詞の暗誦を主とするやうな弊に陷つてゐる數へ主義の缺陷を超克してゐないためである。計數器の本質的意義は、數學教授に於ける直觀主義と數へ主義を止揚した新しい綜合の中に發見されなければならない。卽ち原理的には實物から數概念に至る象徴過程を段階的發達、例へば實物・計數器・作圖・數字としての位置を決定し、且つ數的關係の函數的理解の實驗・實測に役立ち得るものにして初めて算術教授の本質的直觀物となり得るのである。そのためには最小限次の諸條件を具備すべきである。(一)兒童に興味あるもの（自由自在に解體・結合されて種々なる象徴的形態を創り得る積木風のもの）。(二)的確にして迅速なる分解綜合の可能なるもの（分解綜合は四則の基礎であり、從つて算術の全領域を網羅する故に最も重要である。併しそれは縱と横とに並べ得るだけでなく、高く積み上げ得るものとして立方體が適當である）。(三)函數觀念を發達させるに便なるもの（函數觀念の養成は數學の本質的使命であり、且つ一般的生活現象の關係的把握の基礎である。それ故に數觀念の發達も函數觀念の養成に依つて完成される。從つてかゝる目的を果し得る計數器は、長さの比較、廣さの比較、大小の比較を自由に明確に表示し得るものでなければならない。卽ちさきの立方體が新たに問題になる。立方體の數は最小限 n^3 は必要である。更にその立方體を基準にした長方體が系列的に長短を異にしたものが一定數だけ含まれてゐなければならない。こゝで初めて先の分解綜合が系列的に作業されることに依つて函數的に取扱はれ、また距離・面積・體積・重量等に關する比較觀念の養成も容易となる）。(四)作圖への導入が容易なるもの（兒童にとつては具體的事實の動的關係把握は困難である。それは關係把握が抽象的思惟の操作に基くからである。作圖は物的象徴としての計算器よりも一段高い段階にある。我々は兒童の直觀をして基本的段階—實物・計數器・作圖・數字及び數的關係—に於て指導し、具體から抽象への的確なる進路を發見すべきである）。

現在諸外國に於て使用されてゐる計數器の種類は多いけれど、漸次立方體に替りつゝある。殊にアメリカに於ては殆ど立方體に限られてゐる。尙副次的な問題として考慮さるべき、携帶に便なること、廉價なること、堅牢たるべきこと等の諸點より觀ても立方體は無難である。

（山下徳治）

藝道（ゲイダウ）　藝道といふ言葉は、單に藝といふだけの意味にも用ひられる。藝道未熟にござりますれば、などといふ口上の藝道が、それである。次なる藝とうを御覽に入れますといふ、藝とうも亦、それである。然しさういふ藝道といふ言葉の使ひざまにも、よく味はつて見ると、その奥には、やはり、藝を單なる藝としてではなく、道として考へる考へ方が、はつきり動いてゐるやうに見える。何藝によらず、凡その藝は、一つの道である。從つてその道に入るのでなければ、もしくはその道で苦勞した者でなければ、藝は藝として通用する事が出來ない。その意味で藝は、專門的なものだといふ考へ方である。

然し藝を單なる藝としてではなく、道として考へるといふ事は、單に藝が專門的なものであるといふ事、平たく言へば、その道に年季を入れ、その道の飯を食ふといふ事だけを意味するのではなかつた。藝は古今を貫ぬいて續いてゐる、一筋の道である。その道を前代から受け繼ぎ、自分の一生を費してそれをあるき續け、自分があるいて到達した最後の地點を、後に來る者への遺贈として殘すといふやうな、さういふ意味での道の考へ方も亦、その中には含まつてゐるのである。『敎訓抄』の著者狛近眞が、その自序に「自生年廿六歲始テ加舞道ノ一列朝廷ニ仕（ツカウ）間、當座ノ名譽ハホドコストイヘドモ、面目ニアラズト云事ハナク、二道ヲカヘリミレバ、秘曲身ニアマリテ、傍輩ムネヲヤスメズ。官職ヲ思バ、同輩ノカウベヲフミテ、祖父ノアトヲヽヒタリ。曾祖父ガ記錄ヲ傳得テ、尤モ嫡家ノ流タリ。而齡既ニ六旬ニミチナムトス。口惜カナヤ一兩ノ息男アリトイヘドモ、道ニスカズシテ、徒ニアカシクラス事、寶ノ山ニイリテ、手ヲムナシクシテイデナムトス。甚愁歎無極者ナリ。仍子ヲ思フ道ニハマヨフナル事ナレバ、カタクナハシキ事ドモヲ、少々シルシヲキ侍ベシ。後見ソシリヲナスベカラズ。」と書いてゐるのも、道をさういふ道として會得してゐればこそ、出て來得る感慨であると思はれる。自分のあるいて來た道が、自分だけで絕えてしまふ事は、近眞にとつて、堪へられない淋しい事なのである。それだから近眞は、せめて自分が體得したものを書き綴る事によつて、自分の子が、この道をあるき始める氣になる日の爲に供へて置かうとするのである。日本の藝術に携はる者が、その藝の祕奥を世襲にするといふ事、從つて家の藝といふものが日本に存在するといふ事、さういふ事も、畢竟の意味では、かういふ道の考へ方から出發するものであると言つて可い。

同時にかういふ道の考へ方は、その道が古今を貫ぬいて一筋に續くものなるが故に、この道さへ守り續け、もしくはあるき續けてゐさへすれば、自分は死んでも自分の道は——自分の藝は死なないといふやうな、一つの信念を、その道の人に吹き込んだやうに見える。自分の一生、もしくは人間の一生、もしくはその人間によつて構成されてゐる世間の本體は、有爲轉變の、夢幻のやうな果敢ないものに過ぎなかつたとしても、自分の道だけは——自分の藝だけは不朽である。少くとも自分が、自分の父祖から受けとつた道を、いくらかでも先きにあるきつづけて、それを後代に遺し、後代が尙その先きをあるきつづける事が可能であるといふ意味では、その道の一節として、自分は不死であるといふ信念である。その信念あるが爲に、その藝術家は、あらゆる屈辱にも拘はらず、又あらゆる困難にも拘はらず、高邁な抱負と偉大な理想とに燃えて、念念不斷の緊張と精進とを怠る事がないのである。その事は例へば『十六部集』を貫ぬく世阿彌の精神に觸れる事によつて、最も鮮明に會得する事が出來るであらう。

然も道をさういふ意味に理會する時、道は必然のものであり、自己や世間や世間を形づくる人間は偶然のものであり、從つて道の爲には、自己を犧牲にする事も、また世間や他人を犧牲にする事も、亦已むを得ないといふやうな藝術至上主義的な考へ方が生れて來るのも、亦當然であると言つて可かつた。『宇治拾遺』に出て來る「繪佛師良秀」は、隣の家から火が出て自分の家に燃え移つたのを、その向ひ側に立つてにつと眺め入り、時時は「打頷きて」笑つてゐた。見舞に來た者が、「あさましきことかな。物の愚き給へるか」と訊いたのに對して、「何條物の遽くべきぞ。年比不動尊の火焔を惡しく書きけるなり。今見れば、斯うこそ燃えけれと心得つるなり。是こそ所得（せとく）よ。此道を立てゝ世に有らんには、佛だに善く書き奉らば、百千の家も出できなん。……」と答へたと傳へられる。また坂田藤十郎は、姦通の心理を實驗する爲に、祇園のお茶屋の女房に戀をしかけ、話が纏まりさうになつた瀨戸際に、急いで逃げて歸つて來、翌日實はかうかうだと白狀して、謝罪したと傳へられる。自分の道を何ものにもまして大事にしたといふ酌量がない限り、是は許すべからざる藝術至上主義であるに外ならないのである。

然し藝を道と考へる考へ方は、是だけでは盡きてゐない。『莊子』の中に出て來る、牛を解く「庖丁」は、文惠君から、技も蓋し此に至るかと歎賞されて、匠の好む所は道也、技よりも進むと答へてゐるが、さういふ意味での道も亦、藝道の概念の中にはあつた。この「庖丁」の言ふ所によると、「庖丁」は牛を解くに當つて、初めのうちは、牛の體軀全體が眼に著いて仕方がなかつたのださうである。その爲め彼は、眼がちらちらして、何所から手を著けて可いか、見當がつかなかつた。三年たつたら、その牛が、その偉大な體軀全體によつて「庖丁」の拘泥を强ひる事はなくなつたが、それでも尙その牛は、何所かで「庖丁」の眼をちらつかせる事を已めな

かつた。然るに今となつて「庖丁」の眼に映るものは、その牛の、皮と肉との、もしくは肉と骨との、もしくは骨と骨との、隙間だけである。「庖丁」は今や、その隙間・隙間を縫つて、刀を入れて行く。從つて刀は易易と自在に動き、牛は、易易と自在に解かれるに至つたといふのである。——勿論是は、一方から言へば、技の錬磨の功でもあつたに違ひなかつた。然しその技の錬磨の功は、對象の機構を具さに知り悉すとともに、その對象から離れて、それを易易と自在に支配する事の出來る、拘泥のない、自由な、自然な心法の獲得を俟つて、初めて完成される技の錬磨の功であるのに外ならなかつた。さうして「庖丁」は、さういふ心法の獲得を道と名づけるのである。「庖丁」にとつて、必要なのは、道であつて、技ではなかつた。更に精確に言へば、「庖丁」は技を通して道に入らうとし、且つ道に入り得てゐるのである。——かういふ意味での道の考へ方が、日本の藝術にいつごろ現はれて來たのか、私にはまだ審かではない。是は或は佛教思想の浸潤と重大な關係がありはしないかとも思はれる。然しそれは分からない。唯中世以後の日本の藝術家で、この意味で、藝を通して道に入つた者は、枚擧に遑ないほど、數が多い事は事實であつた。世阿彌がさうである。利休がさうである。芭蕉がさうである。凡そ一藝に秀でて、それによつて、同時代の者及び後世の者に、偉大な影響を及ぼした藝術家は、殆ど凡て、この意味で道に入つたものであると言つても、決して過言ではなかつたのである。さうして是こそ藝道の概念の、精髄を形づくる筈のものなのである。

「藝道教育」の項參照。

（小宮豐隆）

藝道教育

【本質】　中世藝術の特質は、それが單なる技術としてではなく、道そのものとしての發達を示したところに存する。あらゆる藝道は、それが專門的であり、傳統的であり、又超個人的である意味に於て、「家」としての存在を示してゐた。そして禪宗が師資相承を以て法を傳へ來つたやうに、この時代の藝道はすべて師承傳授によつて持續せられ、發展せられてゐた。從つて稽古と傳授とが藝道の中心問題を成し、こゝに特色ある教育事實を存立させるに至つた。

夫々の藝道に於ける「家」は、時に單なる門閥としての勢力爭ひに墮ちた場合も少くなかつたけれども、本來の意義に於ては、彼の世阿彌元清が「家、家にあらず、つとくを以て家とす」といつてゐるやうに、道の傳統そのものに外ならなかつた。しかもその道たるや、同じ世阿彌が「命には終あり、能には果てあるべからず。」といつたやうに、無限に發展しゆくものである。この無限に發展しゆく藝道に實參することが、稽古であり、傳授であつた。從つてそこには一道への集中と一生涯に亙る稽古の持續が要せられ、全生活を以てその道を稽古し、全人格を以てその道を體現せんとする獻身的精進が求められてゐた。この意味に於て、藝道教育は佛教の教育がさうであつたと同じやうに、個人中心の教育ではなく、道中心の教育であつたといつてよい。

【方法】　藝道教育の方法は、この故に、徹底的な實踐的體得主義であつた。しかもその藝の凡てを稽古の對象とする實踐ではなく、基本的なるもの即ち型を確立してこれを徹底的に稽古し、習得すると共に、これによつて稽古の主體たる自己をその道の體現者として鍛成し、この基礎から發展的なるものを發展的なるものとして展開させようとした。この意味に於て、藝道教育は實踐的體得と陶冶的發展とを方法的精神とするものであるといつてよい。

藝道教育の方法は、かく實踐的體得と陶冶的發展によるものであつた爲に、又單なる見聞的習得や知的說明的傳授を用ひなかつたが、このことはやがて、所謂祕事祕傳の成立ともなつた。殊に藝術的效果が、鑑賞者の豫期を超えることによつて顯著にされるといふ事實のためにも、この傾向は一層强められた。世阿彌はこれを「能の奥を見せずして生涯を畢すを、當流の奥義、子孫庭訓の祕傳とす。」といつてゐる。

【教育史的意義】　かくして中世の藝道教育は、その根柢を宗教的道德的精進と一致せしめた稽古精神の樹立に置き、これの實踐によつて、日本的な佛教の一發展形態としての藝道を、又全人的要請を體現した特色ある中世藝道を實現せしめたものである點に於て、日本文化史上、又日本教育史上注目せられなくてはならない事實である。

（西尾　實）

文獻——久松潜一編「中世歌論集」（昭和九年）。「世阿彌十六部集」。「わらんべ草」。「役者論語」。

刑務官練習所

〔英〕　prison officer's training school

【刑務官養成の必要】　自由刑の本質は一面に於て犯人隔離の作用を營むがその主目的は犯人の敎化改善にある。故に、自由刑の執行を爲す者は須らく指導者たるの知識と資格とを有する必要があるが、その意味に於て、現代、イギリス・アメリカ・ドイツ・ベルギー及びオランダ等に於て刑務官吏の訓練といふことが强調されて居るが、我國に於ては早くより之に關する組織があつた。

【刑務官練習所の組織】　我國に於ける刑務官養成の方法は二樣に分れる。その一は各刑務所に附置されて居る刑務官敎習所で、その二は財團法人刑務協會に於て經營されて居る刑務官練習所である。前者は新任の看守に行刑に必要なる科目即ち監獄法、刑法及び刑事訴訟法等の概念を敎授しその期間は二箇月である。後者は刑務官吏に對して行刑敎化を爲すに必要なる知識を授けると同時に將來の指導者を養成するを目的とし、その期間は一定でないが約六箇月、而して看守長養成の爲の普通練習

所と高級職員養成の爲の特別練習所とに分れる。此の練習所は刑務協會の經營にかゝるも政府の補助を受け所長は司法省行刑局長之に當る。

【教授科目】　監獄法・刑法・刑事訴訟法・少年法・法學概論・會計法・治安維持法・工場法・社會教育學及成人教育學・低能兒教育論・犯罪心理學・犯罪社會學・倫理學概論・釋放者保護論・社會政策學・精神病學等。

【沿革】　刑務官練習所の設置は世界的に新しい問題であるが、獨り我國に於ては明治二十三年に始められたが、一時財政の關係より中絶、明治三十七年再開されて以來今日に至る。從つてその業績既に海外に聞えアメリカのギリン教授 J. L. Gillin は我國のそれを以て世界のパイオニーヤなりといふ。　（正木　亮）

文獻——正木亮「監獄學の新思潮と我行刑の基本精神」（法學志林』第三五卷、昭和八年）。Schmidt, Reform der Beamtenausbildung in der preussischen Strafanstaltsverwaltung (Blätter für Gefängniskunde, Bd. 62, Hft. 2, 1931). J. L. Gillin, The World's oldest Training School for Prison Officials (Journal of Criminal Law and Criminology, Vol. 23, No. 1, 1932).

啓蒙時代の教育

【概觀】　啓蒙時代は近世教育に對して特別の關係を有する。それは近世ヨーロッパの教育の理論及び實際の領域に於て效果の多かつた改革運動の時代であり、教育の作用及び人間本性に對する信仰が活潑であつた時代である。斯かる信仰からドイツの*フォルクス・シューレの理念が生れたのである。

この時代の教育の根本特徴はその極めて合理的個性的にして實利的な點にある。如何なる人間も同樣な合理的な素質を有するからその悟性を自覺することに依つて有德な幸福な生類となり得るといふのがこの時代の教育の根本的前提であつた。教育者は思辨的方法と經驗的方法とを用ひて教育及び教授の理論を普遍的な確乎たる原理の上に建設し、教師の重大にして偉大な天職に就て考究し、兒童の研究に力を入れた。*ザルツマンの『小さき蟻の書』は教師の自己自修をすゝめたものとして著名なものである。而して兒童を研究した結果人間に於ける兒童時代の初期がその全體的敎養と幸福とに重要な意義を有するものであることを知り特に兒童心意の探究に努めるに至つた。當時多くの、例へば*カンペの少年を對象にした書物が現はれたのもそのためであつた。兒童心意の探究の結果從來の嚴格な教育に對して溫和な愛情豐な教育が唱道され、强制的な教育に對して合自然的な natürliches 教育が行はれた。卽ち一般教授に於ては教材を兒童の自然の發育の順序に從つて排列し、易より難に進み近きより遠くに及ぼしめ、而して意志教授に於ては兒童の內部から意志が自然的に發動するを俟つた。從つてこの場合教師の使命は自然を助け妨害を除くにあつた。而して教授は導びつゝ學ばしめねばならなかつた。カンペはあまり早い教育は心身に惡い影響を及ぼすと言つてゐる。而して又無用の學習を廢し兒童の勉强の苦を減少して實利的方面が考慮された。體育も心的發達の自然的必然的基礎として尊重され健康が非常に留意された。體育に初めて多大の注意を向けたのは*ロックであり、*バゼドウは學校體育を*市民教育の中に移し、*グーツ・ムーツはドイツ體操術の祖父となつた。啓蒙時代を代表する教育は汎*愛派の教育である。

【教科目】　(一)宗教教授　啓蒙思想そのものが宗教を哲學と道德とのうちに溶解せしむるにあつたから、當時の教育も亦宗教に對して極めて革命的な態度をとつた。從來の聖書からの拔萃を諳誦的に學ばしめる方法を止め、事實に就き談話的に教へることに依り道德心を惹き起した。(二)古代語　極く缺くべからざる場合にのみ教へた。尤も之に對しては古代の獨立的な自由精神的な精神を重んじ、古代語の學習に依りこれに接近しようとする傾向もあつた。所謂「啓蒙されたる君主」たる*フリートリヒ大王の如きも「今や人々は衒學といふ非難から逃れる爲に古代語を學ぶことを忘り始めるが、人々は淺薄になるだらう」（『ドイツ文學に就て』一七八〇年）といつて世人を誡めてゐる。併し古代語が教へられる場合でも內容が重んぜられ且つ事物と並行して教へられた。大學に於て初めてラテン語に代つてドイツ語を用ひたのは*トマジウスの一六八七年*ライプチヒ大學に於ける講義である。(三)外國語　全く無用であるとされた。*トラップは「外國語の學習に依つて却つて思想の增加と改善とが妨げられる」（『教育及び教授論』十章）といつてゐる。從つて國語が尊重された。*フリートリヒ大王は自らフランス語を好んだが、國民の教育上國語を尊重した。併し*ギムナジウムやレアール・シューレにてはフランス語が教へられた。(四)歷史　單に實際的有用といふ點からのみ行はれた。人々は歷史をたゞ善惡の例の集積と見た。當時の*レーゼヴィツ G. Rosewitz は「歷史は現在の統治者の家族の歷史、現在の政狀、商業・文學及び藝術の現狀」を教へることを主張してゐる。(五)其他大學に於ては自然科學的知識が重んぜられた。*ハレ大學（一六九四年創立）・*ゲッチンゲン大學（一七三七年創立）・エルランゲン大學（一七四三年創立）の如きさうであり、またギムナジウムにても數學・物理等が教へられた。

【學校教育】　フォルクス・シューレに就て言へば、プロイセンは一七一七年「一般勅令」General-Edikt 及び一七三六年 Principia regulativa の二つの命令によつて義務教育・教科目・校舍の建築・教員の待遇・經費負擔等の問題を規定し、一七四〇年迄に千七百のフォルクス・シューレを設置するに至つた。一七六三年フリートリヒ大王は*ヘッカーの立案に係る「地方學事通則」

General-Land-Schul-Reglement を發布した。これは實にプロイセンのフォルクス-シューレの基礎を定めたものであつて、修學年齢を五歳乃至十三歳又は十四歳とし、教科目は宗教・讀み方・算術及び實地生活に必要な事項とし、其他教員を檢定試驗にて任命すべきこと・視學に關すること・費用・教科書等につき規定した。當時未だ教員の質の劣等であつたことは甚だしく、無智の職人・退職の兵士が教師となつてゐる場合も多かつた。從つて上の法令にて教員の資格の規定をしたわけであり、又教師養成の必要を感じ、一七四八年ヘッカーがレアール-シューレに教員養成所 Lehrerseminar を加設するや、政府は之を公認し補助金を下付した。ヘッカーのレアール-シューレは「經濟數學實科學校」Ökonomisch-mathematische Realschule といひベルリンに創立され「學校の爲の學習ではなく生活の爲の學習」といふ原則から出發し、實業に從事するものを教育するを以て目的とした。主として數學・物理及び化學を教へ、古代語の代りに現代語を用ひた。フリートリヒ大王はこの學校の主旨を承認し、その發達上大なる便益を與へた。大王は中等教育に於ても悟性の開發に重きを置き、一七七七年ハレ大學内に教員養成所を設立し、大學に於てもその自由を保護し、軍人・學者・政治家等、國民の中樞たるべき人士の養成に注意し、これが爲に特別の機關を設けた。大王の教育政策は初等・中等・高等の各教育に亙り、プロイセン將來の教育の基礎を作つた。汎愛派のバゼドウ・ザルツマン・バールト K. F. Bahrdt (1741-91)等の汎愛學校 Philanthropium 及び、スツーフェ J. Stuve (1752-88)・フィラウメ P. Villaume (1746-1806)・ロヒョウ等の諸學校に於ける努力はよく汎愛派精神を學校に普及した。オーストリアのマリア-テレジアもフェルビガー・キンダーマン F. Kindermann (1740-1801)等を用ひて一七七四年新教育令を發布した。フランスに於ける啓蒙思想は百科全書家の努力に依りよく民衆に普及したが、學校教育にては未だ合理主義は採用されなかつた。併し大學にて數學・自然科學・國文學・民法及び自然法に關する講座を設くるに至つたのは時代思潮の影響と見られる。なほ、當時イギリスのウェスリー J. Wesley (1703-91)・レイクス等の努力に依り日曜學校が、フランスのアウィー・レペー、ドイツのハイニッケ等の努力に依つて盲・聾啞學校が起つた。又國民教育論も汎愛派のバールトやロヒョウ及びフランスのラーシャロテーやロラン B. Rolland (1734-94)やテュルゴー A. R. J. Turgot (1727-81)の著書に見える。

（長田　新）

「啓蒙思潮」の項參照。

文獻——大瀬甚太郎「歐洲教育史」(昭和十年)、「歐米教育史」(昭和八年)。*K. Schmidt*, Geschichte der Erziehung, Bd. IV, 1898. *F. Paulsen*, Aufklärung u. Aufklärungspädagogik (*W. Rein*, Encykl. Handb. d. Pädag., Bd. I, 1903).

啓蒙思潮　〔英〕enlightenment; illumination

〔獨〕Aufklärung　〔佛〕illumination; émancipation intellectuelle

【意義】　「啓蒙とは人間が自ら其責を負ふ可き未成熟の狀態より脱出する事である」とのカントの説明は適切である。從つてそれは單なる教化でなくして、此の概念には偏見・迷信・無智に對する批判・打破てふ否定の側面が重要の意義をもつて居る。蒙とは偏見・無智(他律的の知識)であり、之を打倒し啓發するものは自律に達せる悟性の立場に外ならない。それ故もし啓蒙を廣義に解するならば、それは個人及び諸種の民族の發達に於ける缺く可からざる一つの階段であり、契機である。之を民族に就て見るに、ソフィストはギリシャに於ける啓蒙運動であり、近世に於ては十八世紀は其の典型的なるものである。或人は十九世紀の終末の(特にドイツ・イギリス・アメリカに於ける)短き時期をも一種の啓蒙と見做して居る。併し近世のヨーロッパ文化に於て其の主要なる國民がこれに參與しヨーロッパの大部分の運動の如き外觀を呈せる十八世紀の思潮こそ、通常啓蒙運動と呼ばるゝ時代に外ならない。さて、人も民族も其の精神の勞作・生産の行爲によりてのみ其の自律の意識を自覺することが出來るのである。其の意味に於て、青年時代に比せらるゝ文藝復興より十七世紀へかけての科學・哲學・政治等の領域に於ける大なる發見創造は、それによりて吾人が成人としての自覺を獲得する先行條件である。具體的に云へば、宗教改革、近代國家の自立、自然科學及び新數學の創建、悟性の哲學の諸體系等により自然的もしくは世間的文明の基礎が据ゑられたのである。併し創作・事業に沒頭せる精神は自己を意識せず客觀的に自己を表現するのみである。それ故に、ギリシャの自然哲學の時代に於ける如く、此の時代の思潮は客觀的であり(外に向けられ)、宇宙論的形而上的、即ち體系的興味と問題に沒入して居つたのである。かくてこの勞作により自己の立場を充實した悟性は、十八世紀に於て自己を反省し來り自身の力と自己其物の自由—客觀的内容よりの—を意識し、かくて非近世的の傳統並に近代の勞作に對する批判の立場を獲得したのである。

【特質】　從つて此の時代の傾向には次の如き諸特質が附隨する。前代に對し人間の自然性、其の能力(殊に智力)に對する樂天的信頼を共通にしながら、啓蒙思潮は(一)内向的であり、凡ての結果が其處より發展し來る源泉、即ち「人性」(主觀性)へ還歸した。形而上學的認識論的神學的乃至道德に關する論難は彼等の客觀的思索によりては正當なる評價の仕樣がない。只之を其等の凡てが其處より生じ來る人性の根源より見なほすことによりてのみ其の唯一の批判評價が可能なのである。かくて一種の人間學的の立場すら豫想せられた。(二)從つて形而上

的宇宙論的體系問題に對する興味を失ひ、其の對象も人間並に人間の團體を中心とするに至つた。（彼等の形而上學も主觀性・人間性より開展せられた歸結であつた。）(三)其の哲學的の方法は從つて心理的內省的であり、特に經驗的發生的の見地に立つたのである。勿論彼等の原理とする所は近世の數學・自然科學等の發見により開展せられたる理性（嚴密には悟性）そのものに外ならない。只彼等に於ては、これは凡ての內容體系より解放せられた批判の力としてのみ與へられたのである。彼等は客觀的認識としての悟性（もしくはその基礎にある生得觀念）を信賴しない（其等は幾多の矛盾に陷るから）。只此等の凡ての疑はしさを批判して之を根源より訂正もしくは是認する自由力としての悟性を假定したのである。之は換言すれば自己に對しては何等自己以外の裁判者を許さない人間理性（悟性）の自覺である。且つ既に合理論的の悟性の誤りを目擊してをるので、正しき內容は未だ合理化されない「人性」中に於ける其の「始元」に求めなければならぬ。之は所謂經驗的發生的の考察に外ならない。此の自由力としての悟性も、併し、此の認識等の再構成を行ふ際にはこれを當時の數學・自然科學的思惟の類推によるより外の道はなかつた。卽ち(a)根源を單位もしくは要素として考へざるを得なかつた。認識に於ては感覺であり反省でありもしくは印象であり、道德に於ては道德「感」であり、國家社會に於ては「個人」であつた。彼等に於ては全體とか關係とかは經驗されず、從つて眞に實在的でないのである。それは之を考察する悟性が經驗の理解に於て當時の自然科學・數學的の考へ方を脫却出來ないからであつた（*ジェームズの經驗論にては「關係」も經驗されると主張するのと比較せよ）。(b)卽ち彼等の思惟は分析的であり、其の綜合の仕方は從つて機械論的である。自然界・社會等は皆斯くの如き見地より眺められたのである。(四)以上の如き考へ方は綜合せられて、此處に偉大なる信念となり理想となつた。あらゆる領域に於て人間は假令今迄諸種の傳統と體系により束縛せられてゐる誤謬に陷つてゐたとは云へ、吾人は各個人の本性に於て自然性に於てあらゆるものが其處より改造され、訂正さるべき根源と其の原型とをもつてゐる（*自然主義と經驗論は此處で一致してゐる）。今迄如何に認識が誤つて居たにせよ、之を批判し訂正すべき源と力とを吾人のうちにもつてゐる。敎會が如何に吾人を苦しめ、國家が如何に暴威を振うたにせよ、「理性の宗敎」と「社會契約說」に於て、今や其等の歪曲と不正の訂正さるべき理想をもつてをるのである。人類は其の自然性の光を有するもの、卽ち理性的の本質である。認識・意欲・行爲に於て皆理性によりて規定せらるべき素質をもつて居る。從つて人間は凡て同一なる自由と平等の權利をもつて居なければならぬ。此の同一なる理性による國家社會の組織、更に之を結合して世界的統合の實現は人類の理想でなければならぬ。之に達する手段として自然の人間による克服は科學などの任務であると考へられた。而して彼等の理想とする社會は自然主義で合理論的の功利主義の立場より空想せられたのである。(五)此の理性卽ち數學・自然科學的の悟性卽ち抽象的悟性內容は、人間の自然的理性に永遠性・超時間性を附與した。從つて歷史に現はれたる凡てのものは此の永遠の見地よりせる原型の諸種の偶然性・誤謬により歪曲せられたる模倣であり類例である。かくて傳統は「前判斷」卽ち偏見に外ならない。之彼等が宗敎に於てたゞ迷信と僧侶の詐術を見、認識に於て諸種の誤謬の體系を見る理由である。かくて過去の歷史は理性にとつて本質的の意味をもたない。從つて時間なるものも、現象の偶然的形式以上の深き意義を失つて終つた。(六)以上の如き自然性・理性により揭げられたる諸理想は集まつて一の新しき人間の理想に導く。新しき國家社會等も之を基礎としてのみ可能である。かくて、啓蒙運動は二重の意味に於て敎育と離る可からざる關係をもつ。一は啓蒙そのものが人類を理性の力により迷信・傳統より解放せんとする運動である故に、直ちに人類の成人への、また自律への敎育運動に外ならない。他は上述の如く新しき人間の理想を彼等の後繼者により實現せんとする目的より生じてくる。此の新しき理想を實現する敎育によりてのみ新しき人道・新しき社會は實現され得るのである。(七)かくて此の時代は學としての哲學よりも敎化として「智慧」としての哲學を要求し、こゝに哲學は生きた力として民衆化され、科學的運動と文學的運動とが融合さるゝに至つた。此の哲學は多くは學的の形をとらず、自由なる論說等の形をとつた。一言に約すれば、この哲學はソフィストに於けるが如く、懷疑的批判的であり、經驗的實證的であり、自然的功利的實踐的であつた。

【歷史】 (一)イギリス 啓蒙運動は先づイギリスに始まつた。革命を最も早く完了し實質的に自由になつた此處には盛なる文學運動と相並んで、哲學は敎化の主要な要素であつた。そして此の全時代を動かした偉大なる思想は皆此處に源を發したのである。而して*ロックは其の中心人物である。彼に於て啓蒙運動が出發したと云ふだけでなく、其の諸原理・諸方向・諸問題が既に萌芽として內在して居つたのである。認識の經驗論的發生的批判の課題、卽ち悟性が如何にして對象認識に達するか、認識の確實性の度合、知識と臆說との限界、不確實なる認識を批判する原理等を明かにするには經驗の根源的要素より之を發生論的に理解しなければならぬとする見解、社會契約說、政治形態の自由主義的說明、キリスト敎の合理性、信敎の自由運動、新敎育論等に關する著書を見るならば、ロックが如何に重大な意義を有するかを知ることが出來よう。(a)經驗論的認識批判の主潮は、バークリー G. Berkeley (1685-1753) の普遍は存在せず、只個

物が其種を代表する場合が存するだけであるとの批判、物質の知覚への解消、主観的唯心論等により發展せられ*たヒュームの印象と其の聯想の法則による批判によつて完成せられたのである。かくて形而上學乃至物理學・心理學等の根本概念なるものは、皆印象とそれよりの聯想法則により生じ來る信念となり、學的の確實性を奪はるゝに至つた。此處に於て實體の概念は、バークリーの原理であつた主觀的の同一性迄も廢められ、人格の同一も單なる「觀念の束」に過ぎないものとなり、又因果の法則も習慣的の信念となり、此處に懷疑主義的の歸結を生じて來た。併しそれは他面實證論と相對論の立場に外ならない。ヒュームの學に對する標準はそれが分析的に精確であるか（論理・數學の如く）、もしくは人生に如何なる效用を持ち來すかの二つであつた。カントは此の聯想そのものの可能的根據に遡り行くことにより此の懷疑主義を克服した。(b)道德及び人生哲學の問題は、シャフツベリー Shaftesbury (1671-1713)が出發點であつた。道德の問題だけでなく、文化一般の問題、經濟・法律・藝術等の考察も盛に行はれた。そして聯想派の心理學が其の說明の原理を提供したのであつた。クラーク S. Clarke (1675-1729)・バットラー J. Butler (1692-1752)・ハッチソン F. Hutcheson (1694-1747)により道德の原理の諸種の可能性が說明せられ、スミス（アダム）により道德のみならず、經濟生活の分析的發生的說明がなされたのであつた。聯想心理學はピーターブラウン P. Brown (1668-1735)・ハートリー D. Hartley (1705-57)により發展せられた。(c)理神論は自然科學と宗教との衝突により其の一種の調和として生じ來た立場である。トーランド J. Toland (1670-1722)・コリンス A. Collins (1676-1729)・ティンダル M. Tindal (1657-1733)などにより代表せられる。ニュートン I. Newton (1642-1727)もこれに屬する。一言に約すれば、イギリスの啓蒙思潮は、心理的經驗的で、概して常識の立場を捨てない。ヒュームに對する常識哲學の反動によりてもこれを見ることが出來よう。此處には實際感と現實感がすてられないのである。

(二)フランス　フランスに於ては此のロックの思想とニュートンの自然觀がヴォルテール Voltaire (1694-1778)とモンテスキュー de Montesquieu (1689-1755)によりて傳へられ、既にフォントネル B. le B. de Fontenelle (1657-1757)・ベール P. Bayle (1647-1706)により準備せられた傾向の火に油を注いだのであつた。二つの點が先づ注意されねばならぬ。(a)フランスは法王に妥協せる中央集權的の國家であり、從つて階級の對立等に於て近世的自由が未だ實現せられざる狀態にあつたこと、(b)其の國民は一面懷疑的であり、又分析的であつた。從つて其の推理は常識に捉はれず、直ちに論理的分析的歸結を引き出さなければ止まないのである。此の二つの動機の合流によりイギリスより輸入せられた思想が如何なる傾向と歸結をとつたかは推するに難くはない。人民にとりてこの自己に缺除せる自由と平等の說教は直ちに煽動的の效果を及ぼし、哲學は認識でなく社會改造の原動力となり、遂には此の理想による革命を惹き起したのである。かくてイギリスよりの思想は皆其の論理的の歸結を引き出された。そしてそれは主として傳統否定の側面に開展せられた。百科全書家を通じて經驗論は感覺論へと開展し、自然主義はさらに唯物論へと歸入し、理神論は無神論に、「道德感」は利己主義へと發展せられたのであつた。コンディヤックにより代表せらるる實證論中には以上の諸傾向が總括せられた感があり、またドルバック P. H. T. d'Holbach (1723-89)の唯物論の體系に於ては以上の諸傾向が一つの形而上的假定の下に綜合せられて居るとも見られよう。またルソーに於ては、悟性に對する反動と社會契約說の開展を見ることが出來る。彼は自然主義の立場より感情を重んじ、合理論に反逆したものである。もしフランスの啓蒙の特性を約言するならば、一方に於てイギリスに比しより煽動的、より民衆化的であり、他方に於てより分析的であり、より自然科學的興味（常識的でない）によりて支配せられて居つたと云ふことが出來よう。感覺論はコンディヤックにより、實證論はダランベール J. le R. d'Alembert (1717-83)により、唯物論はラメトリー J. de La Mettrie (1709-51)・ドルバックにより、自然主義はディドロー等により代表せられる。

(三)ドイツ　三十年戰爭 (1618-48)による文化の破壞・國家的無統一の狀態が考慮せらる可きである。此處においては啓蒙はクリスティアン・ヴォルフ C. Wolff (1679-1754)の哲學により始められた。併し其處には統一的公共的の興味の缺除の結果、個人的敎養の意味に於て啓蒙が開展せられた。そしてイギリス・フランスに比して、より宗敎的の傾向並に享受的の性質を帶びてをつた。先づヴォルテール並に「フリートリヒ大帝のフランスの友人」によりフランスの啓蒙思潮が輸入せられ、始めてドイツは啓蒙せられたのである。更に其後イギリスよりの影響により新たに刺戟せられたのである。此處に何等の獨創なき心理的・認識論的・人間學的・政治的・宗敎的問題の開展があつた。かくて折衷的な通俗哲學なるものが生じて來た。併しながら却つて眞の生命はレッシング・ヘルデル等の文學的運動によりて鼓吹せられ、且つこれは古典復興の氣運と相俟つて、ドイツの哲學をしてイギリスの如き懷疑、フランスの如き革命運動に沒入せしめず、遂には啓蒙思想を克服して偉大なる哲學・文學の開展を可能ならしめたのであつた。ドイツに於ける理神論はライマールス H. S. Reimarus (1694-1768)により、經驗的心理學はテーテンス J. N. Tetens (1736-1809)により、通俗哲學はメンデルスゾーン M. Mendelssohn

(1729–86)・ニコライ C. F. Nicolai (1733–1811)等により代表せられる。

「啓蒙時代の教育」に就ては別項参照。（小山鞆絵）

文献——*W. E. H. Lecky*, History of the Rise and Influence of the Spirit of Rationalism in Europe, 2 vols, 1865. *W. Dilthey*, Das natürliche System der Geisteswissenschaften im 17. Jahrhundert, 1892. *O. Ewald*, Die französische Aufklärungsphilosophie, 1924. *C. v. Brockdorff*, Die englische Aufklärungsphilosophie, 1924; Die deutsche Aufklärungsphilosophie, 1926.

劇場 〔英〕theatre 〔獨〕Theater 〔佛〕théâtre

【發達】 演劇・映畫・音樂・舞踊其他の演出物を上演して客の觀覽に供する設備を有する所。その源をギリシャの廣大なる野外劇場に發し、不振の中世時代を經て後、近世に入つてイタリーにローマ式劇場の復興を見、又イギリスの沙翁劇場等、此等の發達階梯を經て漸く今日の完備せる劇場を見るに至つた。我國では室町末期に河原等に掘立小屋を設けて興行したのが此種の施設の初めと見られる。これが德川中葉に及んで劇場として大成せられ、中村・市村・森田の所謂江戸三座等が出來、漸次現在のものに迄發達した。現今松竹興行株式會社の經營する東京・大阪の兩歌舞伎座、東京劇場等の大劇場では主として歌舞伎が、其他の中劇場では新劇が、又寶塚系の劇場では少女歌劇等が盛に上演せられてゐる。而して近年の著明な事實は映畫劇場及びレヴュー劇場の誕生であつて、就中映畫劇場は其の普及發達目覺しく、演劇劇場の隆盛を奪つて第一位を占むるに到つた事は洋の東西を通じた著るしき現象である。歐米に就て見るに、社會が劇場の催しに對して深い理解と關心とを持ち、各國共に國家や都市や公益團體が民衆を優良なる劇場の催し物に接近せしめ藝術の向上と一般化を圖り、民衆娛樂として之を社會教育に利用する事にあらゆる努力を拂つてゐる。卽ちフランスでは議會並にパリ市會に藝術委員會が常置せられ、又四つの國立劇場中例へばグランドーオペラには年四百萬法、コメディーフランセーズ・オペラーコミック等にも夫々多額の國庫補助があり、劇場主の任命は官吏に準ぜられてゐる。パリのトロカテロの平民劇場は四千人收容の大建築で、其年の劇のシーズンにパリの各國立劇場で上演せられた劇の中から優秀なるもののみを選んで上演し、入場料を低廉にして大衆の觀覽に使してゐる。其他世界的にレヴューで有名なフォーリーベルジュール・カジノードーパリ等各種各規模の劇場の多い事は他に類例を見ない。ドイツではベルリンに三つの國立劇場があり、古典劇の上演多く、他の都市にも劇場を有するものが少くない。尙ドイツでは半官半私で大衆の觀劇團體が組織され、一季節に七回乃至十二回低廉なる料金で一流の劇が見られ市民と劇場とは密接に連絡してゐる。イタリーでは中央都市の大劇場の他村落を巡る組立移動劇場による多數の巡回劇は殊に興味が深い。ニューヨークの大劇場には映畫でロクシー・キャピトル・パラマウント、ヴォードヴィルでヒポドローム・ステート・歌劇ルーメトロポリタン等があり、定席三千乃至六千の劇場として亘大善美を極めたものである。

【教育と劇場】 舞踊は太古民族の宗教意識、原始感情の發露に他ならぬが、やがてこれが主目的として演ぜられ、やがて民衆の意志・感情に觸れることを一の職能とするに至つた。而して其の言語・演技と結合して散文化し舞踊より獨立したものが演劇である。卽ち演劇が舞踊・音樂等と共に人性に深く根ざすものなる事はその發生に徵しても明かであつて、こゝに人生に於ける演劇、或は舞踊・音樂の意義が存し、從つて此等の演出場所たる劇場が人生に必然的價値を有することも明かである。事實今日に於ては劇場はまさに社會的に必須のものであり、大衆の逼迫せる經濟生活に潤ひと慰安とを與へ、殊にその生活環境からして都市住民と劇場との關係交渉は日々に緊密の度を加へつゝある。此爲に近年建築せられる劇場は何れも觀覽席・休憩室・食堂其他に於て彼等の社交や團欒や趣味の要求に應ずべく細心の注意を拂つてゐる。更に劇場は慰安や娛樂の境地から進んで直接に教育教化の仕事として重んぜられるやうになつた。例へばソヴィエトーロシアが劇場を重視し、之によつて國家の主義宣傳や思想教育上に絶大の效果を收めてゐる如き、ヨーロッパの大都市が其の祝祭日や記念日等に於て劇場を市民に公開し市や國の歷史等に關係ある古典劇を上演觀覽せしむるが如き、劇場が教育の場所として一般社會へ貢獻する積極的な力の如何に大なるかを知り得る。故に吾人は此の認識の下に現狀への對策を講ずると共に、進んで之が教育的利用を盛にせねばならぬ。今日場末などで粗雜で非衞生的な小屋に低級卑俗な所謂レヴュー物等が上演せられ、其等全體より受ける劇場內一帶の空氣は觀者に娛樂慰安どころか之を見る事によつて寧ろ精神力の消耗を來し、社會敎化上憂慮すべき結果を齎すものが少くない事は、たゞに社會教育のみならず家庭教育・學校教育の各方面からも深く考慮し、之が改善向上に力を盡さねばならぬ。

【兒童劇場】 「人は生れながらの模倣者である」と言はれてゐる。殊に兒童は其の本能が最も熾烈であつて、最も想像力の盛な時であり、凡ての行動を劇化せんとする所謂演劇本能の顯著な時代である。從つて教育上此の自然の要求に應じ其處に他に求め難い特殊の教育的境地を開き、演劇或は映畫の利用による適正なる情操教育・道德教育を施すべきである。たゞ今日の劇場が營利に立脚し且つ凡ての設備が成人を對象とするものであつて、多くの場合其等の期待に添はぬ憾みがある。此等の缺陷を補ひ其の要求に應へるものが所謂兒童劇場であつ

て、上演物及び施設の兩方面に關して完全に兒童を對象とした劇場である。併し今日此種の要求の盛なるに拘はらず實際施設の實現は未だ微弱なる有樣である。一九二七年ロンドンに此の目的の爲に兒童劇場が設立せられ、二・四・八・十二の各月を兒童本位に開場し、入場料も六ペンス乃至五シリングで略ゝ名實完備の兒童劇場である。尙之に類するものにオーストリアのウィーン市のグラニヤ會館や、ドイツのハンブルグ市に於ける類似の施設がある。併しヨーロッパでは一般劇場の兒童生徒等への公開が屢ゝ行はれ、イギリスではクリスマス前後に兒童の親しめる有名な童謠・童話を仕組んだ劇が到る處に催され、大抵の父兄が兒童を數回此處に導いてイギリスの傳統的な童話の雰圍氣に浸らせるのである。ドイツに於ては小學及び中學の兒童生徒に、年五回以上必ず國立劇場で觀劇させることになつてゐる。劇場では夜間の開演前二時間乃至三時間を割いて兒童生徒の爲に祖國の歷史や文藝に關するものを上演し、料金最高七十五ペニー以下で觀覽せしめてゐる。フランスの小學校では每週木曜日は休業であるが當日劇場では映畫など何れも兒童本位のプログラムが編成せられ、尙、初等・中等の學校生徒は年に數回國立劇場の總見を行ふのが例である。此點我國に於ても敎育上深く考察すべき事と信ずる。

【農村劇場】　農村劇場は劇場の企業化に基く其の大劇場化・貴族化・都市化に對して起つた近年の現象であつて、農村有志の結合によつて組織され、飽く迄も劇團を自分達のものとし、設備としても時には小劇場を有するものもあるが、普通は簡易輕便に學校・社寺・室內・野外等を直ちに利用し、以て演出者自身と觀覽者たる村民との娛樂と慰安に資するもので、此等は時代の趨勢に應じて益ゝ盛に赴く傾向にある。

（中田修造）

文獻——坪內逍遙「逍遙選集」第十卷（昭和二年）。後藤慶二「日本劇場史」（大正十四年）。上田整次「沙翁舞臺とその變遷」（大正十四年）。飯塚友一郎譯「公共小劇場」（昭和四年）。飯塚友一郎「農村劇場」（昭和九年）。上田久七「村落劇場」（昭和二年）。

ゲシタルト心理學

［英］Gestalt (configuration) psychology　［獨］Gestaltpsychologie　［佛］psychologie de la forme

【名稱】　ゲシタルト Gestalt に形態の譯語を當てるときは、特に生物學に關係した原理的問題の考察に際して、大きな不都合を生じるなどのことがあるので、この譯語は近來次第に用ひられなくなつた。なほ、英語でも普通の辭書にドイツの原語のまゝ採錄されてゐるだけでなく、その派生語も記載されてゐて、ゲシタルトの原語は次第に國際的となつた觀がある。

【立場】　普通には要素心理學乃至聯合心理學と對立すると見られるが、この點に就て極めて犀利な特色づけを試みたのが、ヴェルトハイマー M. Wertheimer (1880—) の次のテーゼに外ならない。卽ち、在來の心理學の立脚した根本的な見地として、(一)一切の「複合體」には、まづ最初に根柢として並列的に與へられた要素的內容・成素（感覺などの）の總和が存立する。これは、その根本に於て、異種の成素の總和的多樣性を有するわけだ。それ以上は、すべて要素のよせ集めの土臺の上に、何とか建設される（モザイクーテーゼ）。(二)一つの內容 a が他の內容 b と、屢ゝ（時空的に接近して）共存するとき、a の發現が b の出現を伴ふ傾向が成立する（聯合テーゼ）。に要約されるものを採るのに對して、次のゲシタルト心理學の立場からの主張が對比される。(一)たゞ稀に、たゞ一定の特殊條件の下に、たゞ頗る限られた範圍だけで、また恐らく一般に、たゞ近似的にのみ烏合性が現實に存在する。この極限の場合を出來事の典型的な基礎と見るのは適切でないといふことが證明される（モザイクーテーゼを排撃するゲシタルト第一テーゼ）。(二)所與は本來種々の程度で成態されて（さまづくつて）ゐる。大いにまたは僅に結構を具へた、大いにまたは僅に確定した、全體及び全體過程が、所與として提起される。それは、多くは頗る具體的な全體特性をもち、內的法則性を含み、特性的全體傾向を有し、その部分に對して全體制約を示す（「斷片」は、具體的には殆ど悉く全體過程に於ける「部分として」解すべきもの）（聯合テーゼを排撃するゲシタルト第二テーゼ）。如上の主張は、ゲシタルト心理學の根本的見地を表明するものに外ならないが、之を廣く諸科學の實證的研究を進めるに際しての指導原理として樹てるとき、ゲシタルト學說 (Gestalttheorie) が唱道されることになり、この見地から見直すとき、各種の研究方面に於てゲシタルト問題が新たに見出され、或は再吟味を要することが認められる。その諸問題の檢討は、多く今後の發展に俟つべきものがあるが、すでに能生的な歩みを進めることが出來た心理學の方面としては、知覺心理學・發達心理學・情意心理學、及び學習・記憶・環境・行動の諸問題を擧げることが出來る。

【特色】　所與の成態性をさながらに認める所から、ゲシタルト心理學は、心的現象的なものをありのまゝに記述することを第一段の操作とする。卽ち事象の觀察に際して特定の構へをもつて對するとき、現象自體がまた當然變化するといふ事理を顧慮して、特定の分析的態度を以てした觀察の所得を一般的なものと誤認した在來の精神物理學を否定するが、特定條件の下に發生する感覺的所與が、かなり一義的に刺戟に對應することもあるのを認めないといふのではない。たゞ極めて限定された場合に、これも事實として發生する（第一テーゼに說くやうに）。「感覺」が在來の心理學に於けるやうな重要な役割をつとめない所以だが、現象的所與としての「感覺」を廢棄するといふのではなくて、心的要素としての、說明概念としてのそれを排斥するのに過ぎない。かういふ

現象的記述の行き方に就ては、ヘーリング E. Hering・カッツ D. Katz・ルビーン E. Rubin 等の知覺心理學に於ける業績以來、近時の心理學の傾向は、一般に舊態を改めて來たといへよう。全體性・體制の概念の如きも、原理的見解の相異を別にすれば、とにかく各種傾向の心理學によつて一般的に觀念されるやうになつて來た。

だが、一歩を現象發生の考察に進めるとき、ゲシタルト心理學の把持するところのものは、他に對して顯著な特色を示す。具體的な全體特性を示し、特性的全體傾向をたもつ所與たるゲシタルトは、その內に法則性を含んでゐて、部分を全體制約の下におくといふことが、探究の成果として認識されるが、かういふ法則性の發見は、意識的資料の分析と綜合とによつて達成されるものではない。意識心理學は、種々の意識內容を機械的な聯合の力によつて結合させ、或は別に心的作用を立ててこれにその統制を任かせようとする。この際、作用自體が意識されるか否かに異論が生じ、いづれにしても矛盾を免れがたい。その困難の由來するところは、實に遡つて精神と物質との對立的考想に求めるべきだらう。ゲシタルト心理學が現象の發生を考察するとき、現象的所與の具體的な變化を招來するやうな條件を採つて、これを縱橫に吟味する。發生條件の確定は、計畫的條件變化を用ひて現象の變容を追究することを許す實驗的研究によつて、始めて所期の效果を收めることが出來る。條件と現象、能規と所規との間に一定の相屬關係を見出すことを目的として、多難な條件分析を試みるのが、具體的探究の行き方に外ならない。この態度を持し、この方途を徹底的に進むところに、他の諸派に對するゲシタルト心理學の特色が見られる。

かうしてゲシタルト法則が次第に明確に看取されるに至つたが、心的事象の發生の條件と結果との相屬關係の認識は、意識心理學では全然問題にされなかつたやうな、この學派に於ける力學觀の發展に寄與した。その原理的考察から導かれて、ゲシタルト理論が、心理學の範域を超えるに及んだ。

【教育上の諸問題】　心的發達の事實に關して、幾多のゲシタルト問題が提起されたが、それの十全な取扱方を在來の心理學の見解に委ねることは、出來ないのが當然である。學習や智能や遊戲や賞罰のやうな教育上重要な事項が、凡て更新された見地からの再檢討を要求されてゐる。兒童は、知識を求める者たる以前に、寧ろ意欲し行動する者で、この意味でその取扱は、個性と環境、傾性と事態との力學的考察にもとづけなければならない。ゲシタルト心理學は、教育の實際に於ける諸種の場面をこの見地から具體的に檢案して、適切な解答を與へようとする。　（佐久間鼎）

文獻——*W. Köhler*, Gestalt Psychology, 1929（佐久間鼎譯「ゲシタルト心理學」昭和五年、增訂版昭和九年）. *R. M. Ogden*, Psychology and Education, 1926（藤岡銀藏譯「心理學と教育」昭和十年）. *K. Koffka*, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, eine Einführungen in die Kinderpsychologie, 1921, [2]1925 (trans. by *R. M. Ogden*, The Growth of the Mind; an Introduction to Child Psychology, 1924).

ゲスナー　Gesner, Johann Matthias 1691 4/9–1761 8/3

【生涯】　ドイツ新人文主義の教育家。バイエルン州アンスバハの近傍ロートに生れ、一七一〇年イェナ大學に學び、一五年ワイマールの圖書館長となり、三〇年ライプチヒのトーマス學校長、三四年ゲッチンゲン大學教授となり（詩及び雄辯學）、六一年死す。

【事業】　語學者であつたけれども、ギリシャ語のみでなくギリシャ文物と精神とを普及せんことに努め、ライプチヒの校長時代から學校の改革に志し、ゲッチンゲン教授時代督學官をも兼ねてギリシャ文化を鼓吹した。

【思想】　始め汎愛派に私淑し、その影響を受けたが、新人文主義に轉じた。幸福を人間最高の目的としたこと、經驗論に傾き盲目的信仰に反對した如き汎愛派の思想と共通である。從つて教育の目的を幸福に置き、教育教授は生徒を幸福にするものであり、また敬虔且つ職業に堪能にするものとした。自然物の知識の尊重、遊戲的方法の力說等また相似て居る。しかし美的陶冶を重んじ、リズムと調和とを念とせることは新人文主義の思想である。訓育に於ては知的方法よりも實行を採り、服從と權威の外に愛を說く。教授に於ては國語を尊重すると共にラテン語を力說し、フランス語をも補足とする。歷史を尊重し、自然科學をも重んじて居る。教授が自然的なるべきこと、個性の尊重を說き、教科書及び學制の根本の改善、教員養成論をも述べて居る。　（入澤宗壽）

文獻——*K. Pöhnert*, Joh. Matth. Gesner und sein Verhältnis zum Philanthropinismus und Neuhumanismus, 1898.

解脫　ゲダツ　〔梵〕vimukta; vimukti; vimoksa 〔巴〕vimutta; vimutti; vimokkha

【意義】　煩惱の繫縛（ケバク）から解き放たれて迷ひの世界を脫すること。佛教に於ては先づ空（ソウ）の理をさとることを解脫の第一歩とする。最も普通に知らるゝは三解脫門である。これは三三昧とも言ひ、空・無相・無願の三つに徹することであつて小乘にも大乘にも之あり。空三昧とは一切は因緣によつて生ずることをさとり我とか我がものとかに執著せざること。無相三昧とは人や物の相や形に對する執著を離るゝこと。無願三昧とは煩惱の世界にも解脫の世界にも執著せざることである。解脫に執著せずといふことは特に注意すべきことである。また二解脫とて、樣々に分たれてある中に心解脫・慧解脫と分たれてゐるが、心解脫は貪愛を離るゝことに就て言ひ、慧解

脱は無明を離るゝものをいふ。慧は寧ろ概念に就て言ひ、心は生命そのものに就ていふ。

【方法】　解脱の方法は佛教に說ける樣々の行が卽ちそれであつて、苦・集・滅・道の四聖諦を觀じ、十二因緣（「無明」の項參照）を觀じ、或は正見・正思惟・正語・正業・正命・正精進・正念・正定の八正道を修すること等である。或はひろく戒・定・慧の三學を修することである。就中重要なるは戒行であつて、小乘戒に於ては二百五十戒・五百戒等を數へ、大乘戒に於ても十重禁・四十八輕戒を數へる。戒行を守り、心をしづめ（定）、正しき智慧を磨いて解脱に至るのである。小乘佛敎に於ては解脱は單に自己一身の煩惱惡業を脫することを志すが、大乘佛敎に於ては國家社會全體の解脫を志す。而して解脫は單に消極的なる意味を有するものではなく、積極的に國家社會において大活動を行ふ基礎としての意味を有する。卽ち繫縛を脫するが故に無碍自在の活動を行ひ得るのである。

【解脫と敎育】　小乘的解脫への敎育の有樣は『阿含經』や『四分律』等によつて之を窺ふことが出來る。大乘的解脫への敎育の有樣は我國の史上の高僧の行跡に於て之を見ることが出來る。殊に禪家に於て身心脫落といふが如きは解脫の境である（「道元」の項參照）。今日の敎育に就ても佛敎の解脫といふ心持は深き關係あることであつて、解脫の心境に住する人にして始めて人や法に對する執著を離れて敎育そのものに沒頭し得るのである。なほ解脫と關係深き「修道」・「涅槃」等の項參照。解脫の心持を理會するためには前述『阿含經』、『四分律』の外に『維摩經』や道元關係の著書等を味讀するを要する。

（鷲島敬雄）

血液型

（獨）Blutgruppen　（英）blood groups

【總說】　すべての人間の血液は血清學的に四つの型（O型・A型・B型・AB型）に分類出來る。人間同士の血液（赤血球）と血清とを混ぜ合はせると、平等に浮游してゐた赤血球は寄り集つて幾つもの片塊に凝集することがある。これを人の同種血球凝集反應と云ひ、この凝集反應を基礎としてランドシュタイネル K. Landsteiner（1868—）は、人間の間に異る血液型の存在することを發見した（一九〇一年）。そして、臨床上には輸血に應用せられて幾多の人命を救ひ、法醫學上には親子鑑別等への根據を與へ、又人種學*にも寄與するところが尠くない。ランドシュタイネルはその業績により一九三〇年度のノーベル賞を授與せられた。

血液型の分類は區々であつたが、一九二八年に統一せられ、一般にO型・A型・B型・AB型の名稱が用ひられる樣になつた。このA・Bと名づけられるものは凝集原と云はれるもので赤血球中に存在し、夫々に相當する血清中のα・βと云ふ凝集素によつて凝集されるものである。卽ちAはαによつて、Bはβによつて凝集される。同一人又は同型同士の血球と血清とは凝集反應を呈しないから、相當する凝集原と凝集素は同一型の血液中には存在しない。卽ちA型にαはなく、B型にはβは存在しない。四つの血液型相互の間に於ける凝集反應の有（＋）無（－）は第一表の如くである。

第一表

血清＼赤血球	凝集原 O型（O）	A型（A）	B型（B）	AB型（AB）
凝集素 O型（αβ）	－	＋	＋	＋
凝集素 A型（β）	－	－	＋	＋
凝集素 B型（α）	－	＋	－	＋
凝集素 AB型（O）	－	－	－	－

第一表から知られる樣にA（β）型とB（α）型との血清があれば、檢查せんとする血液型を決定出來る。故にA及びB型血清は血液型檢查の試驗血清（標準血清）として用ひられる。

【輸血及び親子鑑別への應用】　輸血は古くから行はれ、起死回生の奇效あると同時に危險な副作用のあることも知られてゐた。しかし血液型相互の凝集反應の關係が明かにされてからは、何等危險なく輸血の效を充分に發揮出來るやうになつた。血液型は各個人に於て、終生一定不變なものであり、又、大體、一定の法則によつて遺傳することが判つた。ベルンシュタイン Bernstein・古畑種基等によると第二表の如くである。

第二表

型の組合せ	父の血液	母の血液	子の血液	否定すべき型
O×O	O	O	O	A, B, AB
O×A	O	A	O, A	B, AB
O×B	O	B	O, B	A, AB
O×AB	O	AB	A, B	O, AB
A×A	A	A	O, A	B, AB
A×B	A	B	O, A, B, AB	O
A×AB	A	AB	A, B, AB	O
B×B	B	B	O, B	A, AB
B×AB	B	AB	A, B, AB	O
AB×AB	AB	AB	A, B, AB	O

これにより、親子鑑別は肯定の場合は兎も角、否定の場合には絶對的な力を有つことが判る。

【人種學的意義】　人種乃至民族的に血液型分布の割合は異るもので A+AB/B+AB を生物化學的人種係數 biochemischer Rassenindex と呼び、人種學的測定の一つの尺度として用ひられてゐる。

【血液型と氣質との關係】　血液型と氣質との間に一定の關係があると云はれてゐる（古川竹二）。例へばO型の人は意志が强く、A型の人は內氣であり、B型の人は陽氣であり、AB型の人はAB兩氣質を併有すると云ふ。そして、一般に、血液型が精神的性向を知る重要な尺度であるかの如く考へ誤られてゐるが、身體の一小部分的な性質のみを通して、複雜なる精神的特徵を律すること

は、或種の參考にはなるにしても、少からざる無理があると思はれる。（藤田邦彥・杉靖三郎）

文獻　三澤敬義「血液型」（岩波講座「生物學」昭和七年）。三田定則「法醫學大意」（昭和三年）。石原房雄「新血清學」（五版昭和十一年）。古川竹二「血液型と氣質」（昭和七年）。古畑種基編「血液型の文獻集」（昭和十年）。

結核

〔英〕tuberculosis　〔獨〕Tuberculose　〔佛〕tuberculose

【意義】　結核菌（コッホ R. Koch が一八八二年發見す）に因る慢性傳染病で、肺及び淋巴腺に好發し、骨・關節・腸・腹膜・泌尿生殖器にも稀でなく、其他皮膚・腦・腦膜を侵す。年齢によつて差もあつて成人の肺結核症に對して小兒には淋巴腺・骨・關節・軟腦膜の侵されること（外科的結核症）が比較的多い。

【病理】　(一)第一次結核症　病原の吸入（飛沫感染 Tröpfcheninfektion）或は食物（牛乳）・喀痰と共に腸管より侵入して局所及び所屬淋巴腺に轉有の乾酪變性を來す滲出性、次いで增殖性機轉・纖維化被包・石灰化と治癒に向ふ所謂初期變化群 Primärkomplex を生ずる。初期變化群は多くは小兒期に成立するが治癒も亦容易である。人類の殆ど全部は一度は結核症に罹ると云はれるのはこの初期變化群の成立の意味である。（檢屍に際して九七%の結核症の瘢跡が見られ、結核菌毒に對する過敏現象であるビルケ氏ツベルクリン反應 Pirquetsche Tuberculinreaktion は十歲にて既に九三%、成人にては一〇〇%陽性であると言はれる。）(二)第二次結核症　このやうに治癒傾向の强い初期變化群中にも治癒に向はず進行するものがある。その時は病竈は增惡して乾酪崩壞空洞を形成し、一方病原は靜脈に注入され蔓延し、他の臟器に結核性の病變を起し所謂臟器結核症を生ずる。一度に菌が多く血液中に移行すると一時に全身に多數の轉移竈を起す（粟粒結核症）。この第二次結核症は病原菌の再侵入卽ち再感染であるとも考へられる（今日ではほぼ否定に傾く）。臟器の第二次性の病變は增殖的機轉（結核結節の形成）と滲出的機轉（乾酪性炎）の種々な混合であり、前者は大體病狀が慢性の時に、後者は急性の場合乃至罹患の初期に於て主役を演ずる。

【病狀（肺結核症）】　消耗型發熱・盜汗・嗄聲・喀痰（結核菌の檢出可能）・喀血・食欲不振・羸瘦などを症狀とし漸次增惡して數年の經過をもつて死亡する。またそれらが急激に起つて經過の短いものもあり、小兒に多くこれを見る（乾酪性肺炎）。聽診・打診上呼吸音の變狀を認め、レントゲン透射にて病竈に相應して陰影像が見られる。

【治療法】　治療法は榮養・日光・空氣・安靜の四要因より成り、療養所加療・高原療養・人工太陽燈照射などすべて此等の加工に外ならない。藥物にはグアヤコール・クレオソート製劑、その他鐵・規那・砒素劑を服用せしめる。その外金鹽療法・減鹽食療法等。人工氣胸療法は偉效がある。また減毒した牛結核菌を乳兒に與へて免疫を獲んとするなどの試みもある（カルメット・ゲラン Calmette-Guérin）。

【結核豫防】　結核症による死亡は我國に於て一箇年約十二萬、人口一萬に十八―九人（第一表）、死因の約一割を占める（第二表）。患者數は通常死亡數より想定する

第一表　我國一箇年間結核死亡者數

年次	肺結核症	其他の結核症	合計	人口一萬に對しての割合
大正十五年 昭和元年	八〇、三三〇名	三二、七一五名	一一三、〇四五名	一八・七
同　二年	八五、五〇二	三三、九三七	一一九、四三九	一九・五
同　三年	八五、八七八	三三、七五四	一一九、六三二	一九・二
同　四年	八八、四四〇	三五、〇五〇	一二三、四九〇	一九・七
同　五年	八六、〇八二	三三、五五三	一一九、六三五	一八・六
同　六年	八九、一九二	三二、六八三	一二一、八七五	一八・六

第二表　我國一箇年間死亡者數中結核症に因るもの（昭和五年）

一箇年死亡者總數	一、一七〇、八六七
結核症に因るもの	一一九、六三五（一〇・一%）
肺結核	八六、〇八二
腦膜及中樞神經系	五、八四七
腸及腹膜	二二、三〇二
脊椎	二、三二〇
關節	三一七
其他	二、一六五
皮膚及皮下組織	三〇
骨（脊椎を除く）	一九六
淋巴腺	五八八
泌尿生殖器	一、二二八
其他	一二三
粟粒結核症	六〇二

のであるが、結核死亡者一人につき一〇乃至二〇人の患者、ことに活動性患者は四・三―一〇人とされるから我國に於ては一箇年凡そ百二十萬の患者ありとする事が出來る。其等は結核に感染し易い個人的內在素因もさることながら、貧困・都市生活・榮養・住宅の不備・職業等すべて近代的事象に基因する。卽ち結核對策の重點は患者處置や單に結核をのみ對象とする保健制度・社會施設を超えて人間社會生活の深奧に觸れねばならない。對策の具象化は一九〇一年ロンドンに開催された國際結核會議に始まり、同會議にて結核患者の喀痰禁止、開放性結核患者の屆出、療養所の增設、結核に關する民衆の啓蒙敎育等の必要が强調され、其後の努力に漸次效果の見るべきものがある。隨つて我國に於ける對策は明治三十七年(1904)の痰壺設置を命ずる法令に始まつたと言はれ、大正三年(1914)六大都市に結核*療養所を設置、大正八年現行「結核豫防法」・同施行令及び施行規則が發布された。けれど今日尙實績の擧らざる現狀（第三表）を遺憾として、同法改正充實の氣運が醸成されつゝある。例へば昭和八年保健衞生調査會の答申要項は、(一)病床增加（結核死亡者數十二萬を基準に每年三千床增設）、(二)豫防相談所擴充（人口十萬に對して一所設置）、(三)發病防止施設擴充（乳幼兒・學童の養護）、(四)恢復患者の保護

ケツカクリ（結核療養所）——**ケツギホウ**（決疑法）

第三表　結核に對する社會施設の現況　昭和八年五月末内務省衛生局）

(一)患者收容機關

	個數 官公立	個數 私立	收容定員	現在收容者數 無料	現在收容者數 有料	計
結核療養所（結核病院を含む）	二〇	八三	七、二三〇	二、八三二	二、三七四	五、二〇六
結核病棟を有する病醫院	二四	八三	二、一二三	三四三	一、〇二五	一、三六八
結核病床を有する病醫院	二四	二五八	二、三七四	一二一	一、〇五九	一、一八〇
計	六八	四二四	一一、七二七	三、二九六	四、四五八	七、七五四

(二)輕快患者保護施設

個數 官公立	個數 私立	個數 計	收容定員	取扱數 昭和五年度	取扱數 昭和六年度	昭和六年度經常費（豫算）
—	四五	四五	一四九	二二六	二三七	四四、八八二・〇〇〇 圓

(三)結核相談所數

個數 官公立	個數 私立	個數 計	醫師數	取扱數 昭和五年度	取扱數 昭和六年度	昭和六年度經常費（豫算）
一四	六〇二	六一五	兼九二六 專二六 嘱四六 九九八	二二、〇六三	三四、〇九七	二三五、〇一九・一九〇 圓

(四)巡回看護施設

個數 官公立	個數 私立	個數 計	醫師數	看護婦數	取扱數 昭和五年度	取扱數 昭和六年度	昭和六年度經常費（豫算）
一	四	五	九	一二	—	五、二七二	五八、一三四・五七〇 圓

施設（ホーム・コロニー・授産場等）、(五)豫防教育、(六)豫防社會施設（社會保險制・救護法の擴充・住地榮養改良・過勞防止）、(七)法律改正（屆出制・健康診斷・國庫補助・豫防委員等）、(八)豫防費財源、(九)豫防機關充實、(一〇)決議事項遂行に關する諸項である。

「虚弱兒童」に就ては別項參照。　（伊佐喜久雄）

文獻——*H. Assmann, H. Beitzke* u. *H. Braeuning*, Ergebnisse der gesamten Tuberculoseforschung, 5 Bde., 1933. 緒方知三郎・三田村篤次郎『病理學總論』下の卷（昭和八年）。

結核療養所　〔英〕〔佛〕sanatorium　〔獨〕Sanatorium

【意義】　結核病に對する特殊療法の完全ならざる今日に於て、最も必要缺くべからざるものは、合理的榮養法と日光と清淨なる空氣と調和せる氣象的關係とである。この原則を完全に遂行する事によつて初めて本病の治療は望まれるのであつて、殊に小兒に對し必要である。その目的の爲に、高山・海濱・林間に專門の療養所が施設せられ、小兒には治療と教育とが並び行はれるのである。

【起原及び發達】　一八五四年ドイツのヘルマン-ブレーマー H. Brehmer がシュレジアの一寒村ゲルベルスドルフに肺治療所を建設した、これが本サナトリウムの濫觴となつた。由來、各國は競つて本施設を奬勵し、結核撲滅に盡力してゐるのである。殊にフランスは大なる努力を拂ひ、一九一九年法規を以て本施設を利用せしめ、一九二九年には一五〇箇所、その總床數二一、二九〇床に及んだ。アメリカ合衆國に於ては六〇八箇所（一九二六年）、イギリスは二三、一二七床（一九二九年）を有してゐる。スウィスは一八九九年時代より本事業奬勵せられ、「スウィス中央結核豫防會」の下に六二の結核豫防協會が活動してゐる。

【我國に於ける狀況】　我國は不幸にして世界有數の結核國にして、一九二八年（昭和三年）の統計によれば總死亡一、二三六、七一一中結核死亡一一九、六三二であり、人口一〇萬に對する結核死亡實に一九三を算す。然るに我國に於ては殆ど見るべきものなく、サナトリウムの如き其數極めて僅少である。

卽ち大正三年三月肺結核豫防上療養所設置並に國庫補助に關する法律が發布され翌四年六月療養所國庫補助に關する勅令により初めて同年七月に東京・大阪・神戸三市に、同六年四月京都・横濱・名古屋の三市に對し設置命令が發せられ、同八年に現行「結核豫防法」が施行せられ、昭和十年七月現在に於ては二五箇所、四、〇八五床（内八一〇床未完成）が同法第六條により、五箇所五六二床が同法第九條により設置せられたに過ぎない。只、昭和七年以來日本放送協會納付金に依り此等の施設の充實に資することとなつたことは注目すべきである。

「結核」・「虚弱兒童」の項參照。　（廣瀬　興）

文獻——關口蕃樹・坂口康藏「結核殊に肺結核」（昭和八年）。田澤鐐二「サナトリウム」（昭和七年）。

缺陷兒童

「教育困難兒童」の項を見よ。

決疑法　〔英〕casuistry　〔獨〕Kasuistik　〔佛〕casuistique

【意義】　決疑論とも言ひ本來倫理神學に於て言はるるもので、道德行爲の一般原則的な規定を實際に適用する場合、その適用の可能限度樣式又態度などに就ての種種の矛盾や疑問に對して、夫々の特殊的具體的事情に應じて良心の決定 casus conscientiae を與へる事或はかかる牧會的な道德技術學とでも言はるべきものである。實際複雜した社會事情にあつては正しく道德的良心を教育し健全に靈魂を指導する上には一般的な或は形式的な行爲原則を與へるだけでは充分ではなく、現實に處して徒に神經質的に良心を臆病ならしめたり曖昧な心情に留まらしめざるやう適當な具體的勸告決定を與へねばならぬのである。特に今日經濟倫理・性道德等其他種々の對社會的法的行爲に就て此事が要求されるので、事實この

道德神學の技術的方面は近代に至つて發展せしめられたものである。神學的倫理に於ては、一方には神祕的苦行的修行の最大價値に向つての努力の方面と、他方には現實的社會事情に於ての最小限度の行爲規範の規定の方面も必要であり、延いて一般社會倫理教育に於て、或は病的人格の寧ろ醫學的手段乃至知識による教育指導を必要とする場合に決疑法的技術が要求されるのである。

【歴史】　既に使徒パウロ Paulos に於ても(例「コリント前書」七・八章)、教父達の書簡に於ても見出されるものであるが、後に中世教會に於て罪の告白や赦しに關して教會法的根據よりして種々の決疑法的規定が設けられたが、トマス・アクィナスの如き偉大なスコラ學者達に於ては學的倫理神學が主として深められ廣められて決疑法の問題は餘り前面に現はれなかつた。後に十六世紀に及んでスアレス F. Suárez・モリナ L. Molina・ルゴ J. de Lugo 等の神學者によつて次第に取上げられ、十七、八世紀の倫理神學學者乃至一般モラリストの問題は寧ろ決疑法的な問題にのみ關はつてゐた。特に有名な例はパスカル的ヤンセニスムとエスイタ的倫理神學との論爭などに見出される。實際決疑法は惡く利用されれば倫理的な曖昧主義や不眞面目に墮する危險もあり得るので、パスカル B. Pascal の如き誠實な人間の反撥する理由も尤もな事と考へられるが、純粹なる義務の道德を高調するカントもその『道德哲學』に於て義務の分析と同時に決疑論的問題提出が、道德教授上に有益なるべきを說いて居り、之が健全なる發展は實際的良心教育的見地よりして却つて愈々時代と共に必要とされ緊急なる課題となつてゐる事も考へねばならない。　(吉澤義彦)

文獻——*A. M. de Liguori*, Theologia moralis, 1753; Praxis confessarii, 1780. *I. Kant*, Metaphysik der Sitten, II, Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre, 1797, ²1803 (白井成允譯「道德哲學」大正十五年). *J. Mausbach*, Die katholische Moral u. ihre Gegner, ⁵1921.

月經

〔英〕〔佛〕menstruation〔獨〕Menstruation; Periode; Regel; Monatsfluss

【月經の生理】　月經は排卵機能の外徵として、規則正しい間歇を以て定期性に反復する子宮體部粘膜の生理的出血にて、受胎せる卵子の子宮粘膜著牀に好都合ならしめる「自然の切開」(プリューゲル E. F. W. Pflüger)なるか、若しくは月經前の子宮粘膜腫脹は卵子の著牀の準備にして、月經は受胎せざる「卵子の流產」(シンプソン J. Y. Simpson)と考へられる。

月經は大約十四歲八箇月乃至十箇月に始まり(初潮)、四十五歲五箇月乃至四十七歲六箇月にて停止し(閉經)、その間姙娠及び授乳等の生理的原因により、又は種々疾患の病的原因によつて閉止する事がある。氣候・土地・人種・生活・住地・體質・榮養・風俗等或は結婚・分娩及び哺乳により初潮・閉經の時期は可成りに遲速の差が見られる。週期は四週間型が最も普通で(七〇・九%)、三十日型・三週間型・二十七日型がある。持續日數は平均四、五日。量は大約三〇—五〇瓦。暗赤色、粘稠、凝固性に乏しい。月經來潮の前後若しくはその經過中多少の全身症狀を訴ふるもの多く(八四%)、全身違和・頭痛・輕度の下腹痛・腰痛・薦骨痛等を伴ふ。月經の來潮は個體の性熟を意味し、初潮は所謂思春期を成し身體的及び精神的に特異の像を現はす。

【月經と精神異常】　月經期は一の抵抗減弱の點と見られ身體的のみならず精神的の異常をも招來する。先づ月經性精神病 Menstruationspsychosen とて月經の循環に相應して定期的に發現する精神錯亂狀態が擧げられる。尤もこれはその經過が月經に一致すると云ふのみにて單一の疾病ではなく躁鬱病の一型なりと考へられる(クレペリン E. Kraepelin)。ヒステリー・癲癇發作または其他の精神病(定期性緊張病)等は月經期に惡化或は發病することが見られ、一般には精神興奮刺戟狀態・憂鬱狀態・偏執病樣の異常を伴ふ。月經期に於て萬引・放火等の犯罪が頻發し、或は自殺の多い(ヘレル T. Heller によれば婦人自殺者の三五%)ことなども一般神經感受性興奮の爲と考へられる。併し此等は正しくは月經との因果關係にあるものは少く、或種の生活緊張の定期性波動が一は月經を來潮し、一は精神異常を現ずると考へられる。その原因に就て近時卵巢に生ずるホルモンなりと斷ずる人もあるが、卵巢の除去手術によつて月經は停止するも、依然同樣精神變調の發現を相應する時期に見るとて、簡單には說明し得ない或種生活緊張波動說を說く人が多い。

【月經の衞生】　心身の安靜清潔を保ちその經過を待つを第一とする。殊に、骨盤內臟器に充血をおこさす入浴・運動は避ける。體操では跳躍・駈步・速步行進・懸垂・振動・膝を曲げ・投球などがよくない。初潮期(高等小學校の卒業前、女學校二、三年頃)に際し、月經の意義及び手當法の說明は缺くことの出來ないもので、性の生理と聯關して學校醫の科外講話を置くがよい。　(伊佐喜久雄)

文獻——磐瀨雄一「產科學」上卷(昭和九年)。

結婚相談

〔英〕marriage consultation〔獨〕Eheberatung〔佛〕consultation de mariage

【意義】　結婚相談は嚴密に云へば婚姻相談である。併し、玆では既に一般化して居る結婚相談と云ふ言葉を採用することとする。狹義の結婚相談は婚姻締結時或はその直前の相談を意味するものであるが、之を廣義に解すると婚姻締結後、卽ち結婚生活中の相談及び婚姻締結前卽ち結婚準備期中の相談を包含するものである。又之を相談の對象より見れば、優生學的相談、卽ち子孫のことを顧慮した相談、醫學的相談、卽ち當人及び配偶者の

健康に關する相談があるばかりでなく、尙經濟的・社會的・法律的相談及び道德的・宗教的相談がある。或人は結婚相談を狹義に解し、婚姻締結時及びその直前に於ける優生學的及び醫學的相談に限局すべしと主張し、又或人は之を極く廣く解し、婚姻締結の遙か前後に亙つて婚姻に關係のあるあらゆる問題の相談をなすべしと主張する。勿論、前者の主張にも相當の根據があるけれども、これを出來るだけ廣く解した方が實際上便宜である。尤も、これを餘り廣く解したために、結婚相談本來の目的から離れて、末梢的な問題の相談に多くの時間を費すと云ふやうなこととならないとも限らない。例へば、ベルリンの性科學研究所の結婚相談に於ては相談の九〇%は性の問題、卽ち*産兒制限或は避姙の問題であつたと云はれて居る。それだから、我々は常に結婚相談の中心は結婚後ではなく、結婚前の相談にあり、而も優生學的及び醫學的相談が最も重要なものであることを忘れてはならない。結婚前の相談が充分有效に働くやうになれば其後の相談の必要は少くなるわけである。

【沿革及び現況】　結婚相談の起つた一つの大きな理由は國民の優生學的自覺である。結婚相談そのものは昔に於ても全然行はれて居なかつたのではない。それは掛り附けの醫師や敎會の僧侶によつて行はれて居つたものであつて、こゝに述べるやうな形の結婚相談ではなかつた。時代の進むにつれて醫術は漸次專門化し、一人の醫師によつて何から何までの治療の相談に應ずると云ふことは困難になつた。そして昔の所謂掛り附けの醫者と云ふものは今では絕えようとする形勢になつて居る。況や僧侶が結婚萬事のよき相談相手たり得た時代は過去の夢となつた。斯くの如くして時代に適した結婚相談の社會施設を必要とするやうになつた。それのみならず、文明國に於ては人口は漸減の道をたどつて居る。そしてその原因の一つは故意の產兒制限であり、而もそれが比較的知識階級に多いと云はれて居る。尙ヨーロッパ諸國に於ては世界大戰によつて有爲なる健康者を多數に失ひ、又一方では文明の進むに從つて種々な社會的保護施設は低格者を不自然に生き永らへさせると云はれて居る。これが所謂適淘汰の現象である。尙戰後に於ける未曾有の經濟的困窮は結婚難を來たし、生活は愈〻複雜となつた結果、離婚者の數は著るしく增加した。又親の遺產で生活し得る人の數は漸次少くなり、多くの人は自己の勞働によつて生活しなければならない。それだから健全にして勞働能力ある人のみが家庭を建設することが出來る。尙優生學的立場から見れば、當人及び配偶者が健康であるばかりでなく、更に健康な子孫を產み得るものでなければならない。故に結婚相談の使命は、健全な家庭を建設し、有意義な結婚生活を遂行せしめ、優良な子孫を產ましむることによつて、個人のみならず、惹いては社會國家の幸福を增進しようとすることにある。

故に重い身體的或は精神的疾病または缺陷を有する人や、又は之を子孫に遺傳する危險の大なる人は結婚不適性者として、結婚を永久に避けるやうに助言を與へなければならぬ。併し、この場合、單に結婚を避けさせるだけでは、彼等が結婚外の性交によつて、却つて一層廣く低格な種子を撒き散らす危險があるから、若し生殖期間中病院などに隔離されないときには斷種を行ふ必要が起つて來ることになる。尙潛在性の劣性遺傳病者と思はれる人には特に配偶者の選擇が重要である。或時は、例へば*性病其他の疾患に罹つて居るために、一時結婚を見合はさしめて治療せしめる必要のあることもある。尤も兩方共に性病に罹つて居る場合などは例外である。產婦人科の醫師は婦人が姙娠の初期精神的不安に陷るものであるから、犯罪的墮胎の防止を結婚相談の重要な使命と見て居る。醫師によつて行はれる姙娠中絕も決して無害なものでないと云ふことを充分敎へなければならぬ。ゼルハイム H. Gellheim は最早現在以上に子供を產んで自己の力で養育し得ない程に豫防劑具を敎へて、犯罪的墮胎を防止すると同時に、他方又現下の人口衰退を顧慮し理由の薄弱な產兒制限の考を矯正することに努めなければならないと云つて居る。

結婚相談の有益なことを示す一例を擧げよう。ヒュブナー H. Hübner の主宰して居たボン結婚相談所の報告によると、助言に反いて結婚した人の三〇%は離婚し、八%は配偶者の死亡によつて離婚し、二八%は離婚すべき理由はあるらしいが、扶養や子供のことを顧慮して離婚を決行しなかつた。尙殘りの三四%も決して幸福な結婚生活と云ふことは出來なかつたとのことである。

現在多くの社會に於て結婚前に性交の行はれて居ることを考へると、婚姻締結直前の結婚適性の決定は既に時期が遲いと云はなければならない。それだから、青春期の學生に優生學的、醫學的知識の啓蒙を行はなければならない。結婚相談が有效に作用する爲には、一般民衆が自己の健康並に配偶者及び子孫、惹いては國民の健康に對する責任感を高めるやうに敎育されなければならぬ。そのためにドイツでは衞生局で宣傳ビラが作成されて配布されて居る。

アメリカに於ては一八九五年コネティカット州に精神病・*癲癇・*精神薄弱・性病のある者の結婚を禁止する法律が公布され、其後多數の州が之に倣つた。併し、此際醫師の健康證明書を交換するのではなく、結婚者自身の宣誓によるものであるから不充分であることは免れない。尙スカンディナヴィア諸國にも今世紀に入つて性病或は精神病を有する人の結婚を禁止する法律が制定された。またトルコに於ては婚姻をなす前に醫師の健康證明書を交換することを强制する法律が實施されて居る。ドイツに於ては數百の結婚相談所が設立せられ、其他の國に於ても相談所設立或は法律の制定が研究されて居る。

我國に於ては昭和八年六月民族衛生學會によつて優生結婚相談所が設立せられた。最初は愚問が相當多かつたが、漸次適切な質問が多くなる傾向である。現在最も多いものは血族結婚の可否、聾唖・白皮病(白子)・早發性癡呆症・癲癇其他の遺傳性精神病のある家族との結婚に就ての相談、自己の身體が結婚に堪へ得るか(殊に肺尖加答兒などに罹りしことある者)、性病の有無、從つて現在結婚して差支へなきや等の問題である。尙相談所による直接の相談以外に手紙による相談が行はれて居る。これは遠方の人には便宜であるが不充分であつて誤謬を惹起しないとも限らないから、なるべく直接の相談を行ふべきである。結婚相談機關が有效に働くためには一般の啓蒙によつて社會の關心を高め、相談所を官公立のものとして統一する必要がある。

又現在諸新聞の「女性相談」等の欄に於て結婚問題の解決が可なり熱心に要求せられつゝあり、實際に相當有益な結婚指導の役割を演じて居るが、之もなるべく相談所に於ける直接の相談たらしめるやうに努力しなければならない。

(吉益脩夫)

文獻——*J. Schaable*, Gesundheitliche Beratung vor der Eheschliessung, 1927. *H. Neermann*, Über Eheberatung, 1931. 吉益脩夫「結婚相談と結婚相談所の機構に就いて」(『民族衛生』第四卷第二・三號、昭和十年)。

缺食兒童 「學校給食」の項を見よ。

ケッセラー Kessler, Kurt 1864-?——

【經歷】 ドイツ現代の教育家、教育學者、プロテスタント派の宗教哲學者。ポーゼン(現ポーランド)のラーヴィッチュに生れ、グライフスワルト・ベルリン・ブレスラウ大學及びナウムブルク神學校に於て哲學及び神學を修め、トルン・コトブス及びベルリンの高等學校教師を經てミンデンの高等學校長となり、一九二六年以來デッセルドルフの高等學校長である。

【思想】 彼の思想はオイケンの哲學に影響せられ、人格的教育學に數へられる。活潑なる行動としての精神生活の勝利に滿ちたる邁進を確信する所の國民的・宗教的なる行動の理想主義哲學を教育の根柢となし、教育の目的は精神にまでの陶冶、人格の調和的發展であつて、それは自由にまでの教育であると說く。教育學は應用哲學であつて、價値科學と存在科學との間に媒介的に立つ文化科學であると主張する。彼はプロテスタントの世界觀と現代の教育思潮との內面的調停と綜合とに盡瘁せる活動的なるプロテスタント派の神學者たる高等學校教師の一團に屬する。彼の意義は獨創的なる點に於てよりも寧ろ理論と實際、過去と現在とを打つて一丸とし、且つ哲學的・神學的に基礎工作を營まんとするにある。彼は溫和なる自由主義的・プロテスタント的文化教育學の研究者であり、また新舊教共同學校思想の抱懷者である。

【著書】 Das Lebenswerk der grossen Pädagogen, 1913, ²1925. Päd. Charakterköpfe, 1916, ²1926. Pädagogik auf philosoph. Grundlage, 1921. Päd. Führertum u. moderne Schule, 1928 等多數。

(松月秀雄)

ゲッチンゲン大學 (獨) Georg-August-Universität

【沿革】 ドイツの大學。イギリスの皇帝ジョージ二世(George II.)がハンノーヴァーの選擧侯としての資格に於て創立した大學で、一七三七年に盛大な開校式を擧げたが、事實開校したのはそれより三年以前である。其後急激に發展して今日ではドイツ有數の大學の一つとなつてゐる。イギリス及びアメリカ合衆國の學生を多く集め、エマーソン(1807-82)・ロングフェロー(1807-82)等も同大學に留學してゐる。ゲッチンゲン大學はその創設當時に於ては、十六世紀の後半及び十七世紀に於て創立せられた大學とは異つて、プロテスタント神學部が他學部に比してそれ程重視せられてゐない。初期の健全な發展は大部分ハンノーヴァーの大臣ミュンハウゼン(von Münchenhausen)のすぐれた行政的手腕に依るものである。十九世紀の初頭に於ける暴風時代に於てはゲッチンゲンは六箇年ばかりウェストファリア王國に併合せられたが、自由戰爭の後には再びハンノーヴァーに合併せられて、ハンノーヴァーは王國の列に加はるに至つた。この頃よりゲッチンゲン大學は再び繁榮するに至つたが、一八三七年に憲法上の論爭に於て政府に反對したために、同大學の教授七人が免官せられて、同大學の發展が一時挫折した。そのとき免官せられた教授中にはグリム兄弟・ダールマン(F. C. Dahlmann (1785-1860))・ゲルヴィヌス(G. G. Gervinus (1805-71))等があた。一八六六年にハンノーヴァーはプロイセンに併合せられ、ゲッチンゲン大學はプロイセンの大學となつた。プロイセンに移管せられた後はプロイセン政府は常に同大學の發展に對して努力して、現在ではドイツ有數の大學となつてゐる。

【現狀】 神學部・法律及び國家學部・醫學部・哲學部・數學自然科學部の五學部より成る。學生數は一九三三年夏學期に於て三、六三四人、聽講生一二六人である。附屬圖書館は大學創設と同時に設けられ、藏書數八十一萬卷に及び、ドイツ有數のものである。哲學部は大學中最大の學部であり、ドイツに於ける最古の言語學研究所並に繪畫館等の施設を有してゐる。醫學部附屬の解剖學研究所には、ブルーメンバハ(J. F. Blumenbach (1752-1840))の有名な頭蓋骨の蒐集がある。ゲッチンゲンはまた數學にも重きを置き物理化學の研究も廣く知られてゐる。外國人學生の爲には一九〇九年ベッチンゲル學生館(Böttinger Studienhaus)が創立せられたが、一九一一年にはベルリン大學に移された。同大學に在學した有名

な人としては、數學のガウス K. F. Gauss (1777–1855)・詩人ハイネ H. Heine (1797–1856)・政治家ビスマルク O. E. L. von Bismarck (1815–98)等がある。

（伏見猛彌）

文獻——*J. S. Plitter*, Versuch einer akademischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen, 1765–1838. *E. F. Roeder*, Die Gründung der Universität Göttingen, 1855. Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt, 1934.

決定心理學

〔獨〕 Determinationspsychologie

【歷史】 古來表象の經過は唯聯合的再生傾向によるとせられてゐたが、世紀の轉換期に於て此考は破られ、ゲーミューラー G. E. Müller 及びピルツェッカー A. Pilzecker により固執傾向 Perseverationstendenz の存することが實驗的に證明さるゝに至つた。然るに其後間もなくアッハ N. Ach は其の獨特の研究法によりて更に決定傾向 determinierende Tendenzen の存することを發見した。

【決定傾向】 アッハによれば、此の決定傾向は其の經過に於て從來意志活動の概念の下に包攝されてゐた心的現象の根柢をなしてゐるものである。其の研究法は、組織的實驗的自己觀察 systematisch-experimentelle Selbstbeobachtung と呼ばれ最も嚴密精細なる用意を以て行はれ、或刺戟（關係表象 Beziehungsvorstellung）により目標表象 Zielvorstellung の意味に於て行はれたる意志行動は、後其の目標表象の意識が既に意識に失はれたる場合に於ても非直觀的に與へられたる知として働く。而してそれが決定傾向の働である。此の非直觀的に與へられたる知の現存を意識性 Bewusstheit と名づけた。アッハ及び其の學徒の多くの研究により決定傾向が固執傾向と異なることが證せられ、其の心理學は決定心理學と呼ばれてゐる。

【影響】 此等の研究の結果は意志の心理及び教育に拗からざる影響を與へ、例へば氣質の分類に新たなる考察が加へられ、又其の所謂特殊決定の論はそれが特殊なるほど益〻その實現は容易になり、迅速且つ確實にされるといふ結果を得、讀み方及び書き方の研究に新たなる考察を加へた。

（千葉胤成）

文獻——*N. Ach*, Über die Willenstätigkeit und das Denken, 1905; Über den Willensakt und das Temperament, 1910; Über den Willen (Untersuchungen zur Psychologie u. Philosophie, I, 1910); Über die Begriffsbildung, 1921. *H. Düker*, Über das Gesetz der speziellen Determination (Untersuchungen zur Psychologie, Philosophie und Pädagogik, 1925). *N. Ach, E. Kühle u. E. Passarge*, Beiträge zur Lehre von der Perseveration (Zsch. f. Psychol., 12, 1926).

決定論と非決定論

〔英〕 determinism and indeterminism 〔獨〕 Determinismus und Indeterminismus 〔佛〕 déterminisme et indéterminisme

【意義】 決定論とは宇宙萬象と共に人間の倫理的行爲も凡て外的或は内的な必然的因果關係によつて支配されてゐるとなす見解であつて、樣々の根據より樣々の主張を以てなされるが、所詮は意志自由の否定に至るものである。反之、非決定論とは同じく樣々の根據よりして眞の自我乃至生命を何等か自由なる本體として理解せんとするものである。併し非決定論も之を極端におして盲目的な偶然論的な世界觀となれば、決定論と同じく一種の宿命論となり得るし、又實際近代哲學に於ける二元論的な人性論・世界觀は一方に於ては決定論を許しながら（經驗的質料的自我及び世界に就て）、他面に非決定論を以て何等かの意味に於て自由を基礎づけんとして來た。

【問題の諸相】 (一)決定論と非決定論の對立は哲學的に自然的因果必然性と意志自由との問題をめぐつて行はれるのみでなく、神の恩寵と人間の自由と言ふ神學的問題ともなり得る。併し古くはアウグスティヌスの恩寵論・自由意志論を通じ、又トマス-アクィナスやダンスコッスに於て、近代に於てはトミズム Thomism・モリニズム Molinism の論爭に於て、何れか一方に强調點がおかれて論ぜられたが、併し正統神學の立場に於ては恩寵の强調（アウグスティヌス）に於ても神の形而上的思惟（トマス-アクィナス）に於ても決定論に陷る事は避けられ、神の意志本位的思惟（ダンスコッス）に於ても氣隨的神觀の非決定論に墮することはなかつたが、ペラギウス Pelagius 的な人間自由强調は恩寵の無視に、カルヴィン・ヤンセン C. Jansen 的な豫定説は一種の宿命論に陷つた。

(二)哲學的に決定論が言はれる根據には、(1)形而上學的に一切宇宙事象が一つの世界本體の必然的な展開に外ならないとなす種々の汎神論的乃至無神論的な主張（例スピノザ）と(2)一切は物理的機械的要因によつて因果的必然關係によつて決定されるとなす自然科學的決定論と(3)意識現象を物理現象とは區別しつゝも所詮心理的必然法則の關係によつて支配されるとなす心理學的決定論（ベイン乃至ヴント等）と(4)更に犯罪病理學的立場等（ロンブローゾ C. Lombroso）に於ける如く先天生理的乃至性格的に人間行爲を說明せんとするもの或は又(5)種々の社會學的立場に於て人間行爲を社會關係より必然的に理解せんとするもの（例デュルケームの自殺論）など、其他凡ゆる種類の唯物論的自然主義的な人間及び人間行爲說明の立場がある。併し此等何れに於ても人間の自由意志が正當に認められず、人間は責任を問はるべき人格の主體ではなくなり、法と正義の觀念も又刑罰そのものの道德的意味も空しくなり、從つて又眞の意味の人格的教育と言ふ事は成り立たぬ事となる。蓋しこの時道德的訓誡

も奬勵も無意味となるからである。生理的心理的或は社會的諸條件の統計的諸法則は行爲實現の爲の條件ではあつても、行爲の主體的人格的本質を解明するものではない。道德的自由及び責任の意識は人格の直接的承認の事實に屬し、人間社會がその上に成立する普遍的承認の事實に屬する事がこゝに注目されねばならないであらう。

(三)非決定論を取る立場は之に反して常に意志の自由、生命の自由創造性を生かさんとするものである。近代哲學に於て典型的に注目さるべきものに、第一に(1)カント*の「先驗的自由」の說がある。カントは我々の內なる「定言的命令」として意識される道德律の嚴然たる事實に基いて、卽ち實踐理性の自己立法の可能の形而上的根據として、經驗的な現象界の自然必然的因果性とは獨立なる先驗的自由を考へた。玆に彼は經驗的現象界に屬する自我と叡智界に屬する本體的自我とを二元的に區別して考へたのであるが(2)後にフィヒテ的なドイツ觀念論に於ては一切を絕對的自我の純粹事行として考へ自我の實踐的自由を更に絕對化した。(3)メーヌ-ド-ビランMaine de Biran や其他フランスの主意的哲學思想に於て非決定論が樣々に立てられたが特に注目されるのは(4)ベルグソンの純粹持續とエラン-ヴィタール élan vital の直觀主義的な生命の創造的自由觀である。彼は從來の決定論的人生觀宇宙觀は流動止む事なき生ける持續としての實在を抽象して固定的なものの機械論的な結合として解せんとする抽象的な理性の致すところとなし、又理性一般を實にかゝる抽象的機械論的思考機能として取つて、自らは結局反理性主義的立場となつた。其他最近の理論物理學に於ても非決定論的な偶然論が云々されるが倫理的教育的問題に直接つながつて意味を有つ程のものではない。尙他に(5)ジェームズやブートルウE. Boutroux などの所謂「緩和された非決定論」もあげられるが、此等は心理的事實に卽せんとする限り一種の心理的決定論とも解され得るものである。非決定論は道德及び教育の理念に於て自發的な內面的な生命を把握せしめる事にはなるが(決定論に於ては寧ろ此等の經驗的發生的條件が注目されるに對し)、カントの如く單に先驗的自由を說くことも況やフィヒテの如く絕對的自由を說くことは、現實存在としての人間に關するよりも寧ろ抽象的理念的自我に關し、眞に具體的人間的自由を正しく捉へてゐず、又ベルグソン等に於ける如き反理性的意味の非決定論も理性的存在としての人間の人格的自由を根柢づけるものではないと考へられる。

【意志の自由】　意志の自由とは單に外的强制の缺如でもなく行爲の恣意性を意味するのでもなく、行爲または不行爲に對する積極的內面的な自己決定の自由を意味するものである。我々が自己決定によつて選ぶ所謂「選擇の自由」は之を絕對的非決定論に於て卽ち絕對的無動機無原因性に於て解すべきではなく、理性的存在の意志は相對的善卽ち一切の有限なる價値對象に對してこそ自由であれ、相對的價値に對する自由が正にその爲に言はるゝ絕對善最高價値に對しては意志はその本性上必然的に規定される。それ故有限なる自我を絕對化する自由觀は眞の意味に於ける倫理的人格的責任・悔・赦等の意味を空しくするものであり、教育的見地よりしても自己矛盾である。而して意志自由の根據は理性的人格者の倫理的自覺に於てあるので、生物學的生命の自發創造性など言ふ盲目的非理性的衝動に存するのではない。理性者が自らの「判斷」を以て意識的に自ら決定する所に意志自由は本來の倫理的意味に於て成立するので、教育的見地に於ても生命の自發的本性傾向に卽しつゝ本性の志向す可き究極的善に向つての理性的倫理的判斷を訓練す可きであらう。

「自由」の項參照。　(吉滿義彥)

文獻——*I. Kant*, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (安倍能成・藤原正譯「道德哲學原論」大正八年、改訂版大正十二年)。*C. Gutberlet*, Die Willensfreiheit u. ihre Gegner, [2]1907. *A. Fouillé*, La liberté et le déterminisme, [2]1884. *H. Bergson*, Essai sur les données immédiates de la conscience, [23]1926 (坂田德男譯「時間と自由」昭和十一年); L'Evolutioncréatrice, [31]1927 (金子馬治・桂井富之助譯「創造的進化」大正二年). *W. Windelband*, Über Willensfreiheit, [2]1907 (戶坂潤譯「意志の自由」昭和八年). *N. Hartmann*, Ethik, 1926.

決鬪

〔英〕〔佛〕duel 〔獨〕Mensur

侮辱に對する報復の手段として二名の個人間に合意的に行はれる爭鬪形式。

【沿革】　中世時代のゲルマン民族間には個人間の紛爭を解決するに格鬪を以てする風習があつたが、これがヨーロッパに於ける決鬪の原型で、この風習は間もなく近代の決鬪の前身たる裁判的決鬪となつた。彼等の信仰に依れば神は正しきものに與するが故に決鬪の結果は神意であるといふのである。この裁判的決鬪はゲルマン族から傳播して十世紀から十二世紀にかけて廣くヨーロッパの各地に行はれるに至つた。然るに十四世紀の終り頃より、かゝる裁判的決鬪の神聖なる判決の當否を疑はしめる如き事件が相次いで起つた爲、各王室に於てこの種の裁判を禁止するに至り、爾來決鬪は主として傷つけられた名譽を回復する手段としてのみ行はれるやうになつて、廣くヨーロッパの社會に浸潤し、フランス・ドイツに於て最も盛に行はれた。隨つてその弊害も亦多かつたため、各國ともその禁止に努力し、フランスでは一七二三年に禁止令を發布し、ドイツでは一八九七年に同じく禁止令を公布したが、決鬪の慣例は容易にその跡を斷たず、ドイツの大學生間には現在尙かゝる習慣が存在してゐる。我國でも古くから之に類するものとして「果合」が行はれ、明治に至つてからは決鬪の是否が論ぜられた

こともあるが、明治二十二年法律第三十四號に依つて禁止せられた。從つて我國の學生間にはかゝる風習は殆ど認められない。

【學生間の決鬪】　現在ドイツの學生間に行はれてゐる決鬪は中世時代からの遺物であつて、ドイツ大學の學生團體は概してそれを奬勵してゐる。勿論刑法では禁止せられてゐるのであるから、公然とは行はれないが、實際には學校當局も警察もそれを默許してゐる形である。ベルリンの學生間にだけでも十二の決鬪團が存し、その正會員となることは大なる名譽と考へられ、三度の試合を立派にやり遂げたものでなければその資格を得ることが出來ない。決鬪の原因は多くの場合極めて些細なことであつて、所謂侮辱といふものが寧ろ決鬪の口實と見られる場合が多い。決鬪に用ひられる武器は Schläger と稱する一種の細長い劍であつて、一方が流血するか爭鬪が十五分以上に及べば停止される。決鬪者は鋼鐵製の面を被り、胴と腕とを包み、皮の首卷を用ひる。醫者は常に臨席してゐるが、その外に危險な打撃を保護する爲に第三者が側に付いてゐる場合もある。軍刀及びピストルの決鬪も行はれることがあるが極めて稀である。近時ドイツの學生間にも決鬪に反對する氣風が强く、決鬪を行はしめない學生團體も形成せられるに至つてゐる。將來學生競技の如きものが益〻盛になれば、かゝる風習は次第に消滅するに至るであらう。　（伏見猛彌）

文獻 ―― *J. M. Hart*, German Universities, 1874. *F. Paulsen*, Die deutsche Universitäten u. das Universitätsstudium, 1902.

ゲーテ　Goethe, Johann Wolfgang von　1749 年–1832 年

【生涯】　ドイツの詩人。市長の外孫としてフランクフルト・アム・マインに生る。賢明快活なる母の性格を多く享けて居る。またその幼時の宗教的藝術的影響も忘るべからざるものである。一七六五年ライプチヒ大學に法學を學び病氣のため一時歸鄉、七一年シュトラスブルグ大學卒業。法學よりも文學に熱中し、また自然科學・醫學にも興味を見出し、この方面の研究中有名なるは色彩論・進化論的思想などである。『若きウェルテルの惱み』(Die Leiden des jungen Werthers, 1774)によつて名を擧げた。一七七五年ワイマール侯カール・アウグスト *K. August* の宮廷に客となり、間もなく政治行政上の樞要の地位を占め社會生活の實際にも觸れ、また數度の感情生活等より多くの體驗を得たが、之を藝術的に完成せしめたのはシャーロッテ・フォン・シュタイン Charlotte von Stein)の典雅なる愛と最初のイタリー旅行(1786–88)である。一七九四年*シラーと親交を結ぶに至り互に刺戟し精進す。『ファウスト』(*Faust*) は青年時代に筆を染め第二部は死の直前までこれに魂を込めた大詩篇である。『ウィルヘルム・マイスター修業時代』(Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1795–96) 及び『ウィルヘルム・マイスター遍歷時代』(Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1829) はまた彼の人生觀・宗教觀を窺ふに足る豐富な體驗の告白である。

元來彼は十八世紀後半に育つた人間として、教育について少からぬ關心をもち、子供を愛し實際教育の經驗を有した。妹のコルネリア Cornelia に對しカール・アウグストに對しては勿論、『遍歷時代』のフェリックスの原型であると言はれるフォン・シュタイン夫人の子フリッツ *Fritz* を親しく手をとつて「教育的藝術品」と言はれるまでに教育し、俳優ヴォルフ *F. A. Wolff*・グリューネル (Grüner を育てワイマール公國の公子公女の教育に關しては常に助言者であり、友人ヤコービ *F. H. Jacobi*・クネーベル *K. L. von Knebel* の子等の教育にも意見を徵せられてゐた。併し就中大切なことは彼の生涯が實に常により高く向上せんとする一の意識的な自己教育の道程であつたことである。

【思想】　ゲーテは飽くまで藝術家であつて體系的哲學者ではないからその思想はその作品を通してくみとらねばならぬ。樂天的調和的な考が*スピノザ・*ライプニッツの影響を受けて一層汎神論的となり、神・自然・個性(人格)の生命的統一、其等を一貫せる必然の秩序或は神の理法を信じ、個性たる小宇宙を大宇宙にまで發展一致せしむる活動の裡に人格の本性を認め、活動主義をその思想の根柢としてゐる。

教育に關しても從つて特別な著述はないが『ウィルヘルム・マイスター』や『ヘルマンとドロテア』(Hermann und Dorothea, 1797)等は彼の教育への關心と深い思想を窺ふに足る。早くより*パゼドウ・*ルソーの著書に親しみ、*ペスタロッツィから非常に崇敬されるとともに、ペスタロッツィの思想に就ても、少くとも間接にこれを知り、宗教と勞作との結合を精神とする教育を說いた。『修業時代』の法師の素質觀に遡つてゐるやうに、一つの力は他の力を支配し得るけれども他の力を作り上げることは出來ない。それを完成する力はたゞ各自の素質の裡に內在する。教育はかゝるものの助成である。かく教育は內部より發展せしむる作用であるから、自己活動を重んじ束縛抑壓せず自由に發展せしめねばならぬ。併し後の『遍歷時代』に於ては嚴格な命令的規範的訓練を重んずる傾向を持つ。丁度『ファウスト』に於て始めは世の中の色々な經驗をさせ遂に自ら强く深き自覺を起すに至らしめた樣に、この小說の主人公ウィルヘルムをして青年時代に於て色々の經驗をさせ、遂には大いに自覺しわが子フェリックスには自分が通過した樣な途を通過させまいと思ひ眞面目に教育する爲に色々工夫を凝した結果子供を連れて遍歷し、勤勞と社會國家への奉仕との尊ぶべきことを觀念的にではなく具體的直觀的に教へる。こゝにゲーテの教育の目的內容と共に生きた方法を見得

る。最後に所謂教育鄉 Pädagogische Provinz（教育の理想鄉）に達するのであるが、こゝの教育主義は第一に宗教的敬虔の情を養成することである。敬虔には、第一、我々の上にある神に對するもの（ユダヤ的）、第二、我々と同等なる人類に對するもの（哲學的）、第三、我々の下にあるものに對するもの（キリスト敎的）、そして此等三種の敬虔相合して遂に最高なる自己敬虔の情を生ずる。而して教育鄉の建物は八角形の堂でその周圍には三筋の廊下が出來て其處にこの三種の敬虔の情を養成する方法として夫々の繪畫がある。第一はイスラエルの聖史やギリシャの昔譚の繪、第二はキリストの奇蹟、キリストの生活の繪、第三はキリストの死に關する繪。生徒は日夕此等の繪畫を直觀し自然に此種の敬虔の情を起す樣に工夫してある。またこゝでは音樂は陶冶の最も基本的なるものとして重んぜられ、生徒は夫々適はしき歌を歌ひながら勞作をつゞける。農業・園藝・手工が重んぜられてゐる。かく宗教的敬虔と勞作との結合がこゝの教育主義であり、生徒は藝術的に歌ひつゝ勞作し宗教的敬虔の情を養成すると共に經濟的活動を通じて社會への奉仕をなし、最も圓滿な調和的な人格が養成される。『修業時代』は專ら個人としての一般的教養、內面的審美的發達を中心として居るのに對して、『遍歷時代』は勤勞的陶冶に依つて社會の一員としての貢獻を目的として勞作せしめ主として社會人としての教養と訓練とを種々の社會から學ぶことになつて居るが此等の綜合こそゲーテの教育の理念である。蓋し彼にあつて「思考と行爲とは呼吸の如く」一つであらねばならぬ。又「諦觀せる人々」といふ語の示す如く諦觀 Entsagung は『遍歷時代』を貫く一つの重要な根本思想であるが、それは單に消極的な抑制局限に止まらず、積極的に集中による無我的獻身・共同的活動を意味するものであり、『遍歷時代』の教育の理念を一言に言ひ表はすものである。（小西重直）

文獻——*A. Biedermann*, Goethe, sein Leben und seine Werke, 2 Bde., 21-221924. *H. Siebeck*, Goethe als Denker, 1902（栗本文夫譯「ゲーテの世界觀」昭和九年）. *G. Simmel*, Goethe, 1913（小田秀人譯「ゲーテ」昭和九年）; Kant und Goethe, 1916（谷川徹三譯「カントとゲーテ」昭和三年）. 茅野蕭々「ゲーエテ研究」（昭和七年）。日獨文化協會編「ゲーテ研究」（昭和九年）。木村謹治「若きゲーテ」研究」（昭和十年）。奥津彥重「ゲーテ序論」（昭和十年）。*H. Leser*, Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, Bd. II, 1928. *R. Lehmann*, Die deutschen Klassiker, Herder, Schiller, Goethe (Die grossen Erzieher, Bd. 9 u. 10, 1921). *W. Rein*, Goethe als Pädagog, 1912（教育思想に關する文獻本書卷末にあり）。小西重直「ゲーテの教育思想と現代の教育」（「教育思想の研究」大正十二年）。由良哲次「近世教育思想に於ける內在觀の研究」（昭和三年）。井上晉松「ゲーテの教育思想」（「教育學研究」第一卷第四・五・六號、昭和七年）。

假病

〔英〕malingering; simulation 〔獨〕Scheinkrankheit; Simulation 〔佛〕maladie feinte; simulation 〔拉〕simulatio

生存或は性慾の根源的本能を脅かされる場合に、又はそれへの或利得をはかる場合に、我々のとる態度は積極的に進んでこれに打克つて獲得するか、消極的にこれより逃避して身を保全するかの何れかである。後者の一つとして、或種の僞裝を用ひて僞瞞し、追求者の手から逃れ利得をはからうとするのは、廣く生物界に於て昆蟲などの擬態、蜘蛛・蟹などの擬死反射の如く系統發生的にも認められる事實である。殊に疾病（就中精神病）をその種の方策とすることは、疾病が我々にとつて重大問題なるために、同情を得、目的達成の便宜を得易いからである。こゝに年金獲得・兵役忌避・刑務作業の逃避等のために疾病を裝ひ（假病 Simulation。特に精神病を裝ふを佯狂と云ふ）、疾病を誇大化し（誇張 Aggravation）、或はまた疾病を隱匿する（匿病 Dissimulation）所以がある。併し疾病症狀は我々の意識的目的行爲の埒外にあつて、假病者が充分留意して主觀的症狀（例へば疼痛）にとどめて、客觀的に捕捉される症狀を避けるやうにするが、事實はそれ程知的にではなくたゞ人目に立つ病狀（例へば狂躁・昏睡・拒食・茫然・遲鈍狀など）を漫然と假病するに過ぎず、注意深い觀察によつては容易に看破される。例へば說得・威嚇・注意轉導時に行ふ突發的問診・夜間診問・不識の間に行はれる觀察及び不合理な症候の組合せによる暴露など。けれども實際には極僅少の年金欲しさに數箇年の長期間歩行の不自由を裝ひ、小兒にあつては友達との愉快な遊びをも犧牲にして臥床するなど、非常識・悖理的の事實がみられる。これは假病者自身の立場を考慮して始めて說明のつくものであつて、最近注意深い觀察者殊に精神病醫によつて假病は假病本來の意味のものは頗る稀であつて、疾病を裝ふことそれ自體既に一個の精神異常狀態であるとされる。*未だ精神機能の未發達な小兒期或は或種の精神異常者（精神薄弱・ヒステリー・神經症）の意志は衝動に近い狀態を示し、合目的的行爲者である成人に於てもその本能をゆすぶる大なる危機に直面しては屢〻その目的方向を失つて、或種の精神異常狀態或は小兒期への逆行狀態を呈して（異常反應）、目的と手段の不一致を見る。しかもそれは意識下の存在であつて自らの行動を意識しない。卽ち小兒・ヒステリー・神經症患者などに於ての假病は、假病本來の意味から離れて自身にとつても或程度眞實であつて、客觀的に假病と認めても本人にとつて意識的に責任を持たすことは出來ない。（伊佐喜久雄）

文獻——*F. Kehrer*, Simulation und Aggravation (Handwörterbuch d. medizinischen Psychologie,

hrsg. von K. Birnbaum, 1930). E. Utitz, Zur Psychologie der Simulation (Zeitschr. Psychol., 1, 1920).

ゲヘープ Geheeb, Paul 1870 ¹⁰/₁₂—

ドイツの教育者、一八七〇年チューリンゲンのガイザに生る。フルダ及びアイゼナッハのギムナジウムを經て、一八九〇年から九九年までイェナ及びベルリン大學で神學・哲學・教育學・自然科學・數學・醫學特に精神病學と神經病理學とを學んだ。國家試驗と高等教員試驗に通過、暫くイェナに於けるトリューパーの教育塾で働いた後、一八九九年から一九〇〇年まで北海學園 Nordseepädagogium の創設、その指導に努力した。一九〇二年から四年までリーツの下でハウビンダの田園家塾で働き、その間暫くリーツの希望でセシルレデー Cecil Reddie(1858–1932)の下にアボッツホルムの教師として努力した。一九〇四年から六年迄ハウビンダの田園家塾を指導し、一九〇六年にヴィネッケンと共にザールフェルトの近くのヴィケルスドルフに自由學校協同體を創設した。一九〇九年ヴィネッケンとの意見の相違に依つてヴィケルスドルフを去り、一〇年四月にヘッペンハイムの近くのオーベルハムバックに有名なオーデンワルトーシューレを創設して現在に至つてゐる。ゲヘープは教育をドイツ古典主義の理念世界の上に樹立せんとしてゐる。青年を一つの自由協同社會に結合することに依つて、自己責任的な民族的な人間文化への價値ある協力に導かんとするのが、彼がオーデンワルトーシューレに於て實現せんとしてゐる主張である。

「オーデンワルトーシューレ」の項參照。（伏見猛彌）

文獻——E. Huguenin, Die Odenwaldschule, 1926.

ゲーリー・システム 〔英〕Gary system

【起原】 ゲーリー市はシカゴ市の東南二十七哩、ミシガン湖畔に位し、鋼鐵工業を主とする小都市である。その住民には外國系統の者が非常に多く、一九一〇年の國勢調査によると、人口一六、八〇二人中、アメリカ土著の白人は二七%に過ぎない。ゲーリー市の學校は一九〇六年九月に、一人の教員の手で僅に一教室を有する校舍で開かれたが、この學校は最初から急速に增加する兒童を相手にせねばならなかつた。ゲーリー市の所在地は一八九八年までは荒地であつたが、一九一〇年には人口一六、八〇二人、一九二〇年には五五、三七八人に增加した。人口の急速の增加とその人口の大部分が外國系であることとは、ゲーリーの學校組織が克服せねばならぬ一の困難であつたが、他面ゲーリー市が新開地であつたことは、その教育組織を土地の情況に適應させるに有利の條件となつた。かゝる事情の下に、一九〇六年十月、ワート W. A. Wirt (1874—) が教育課長に任ぜられ、玆にゲーリー・システムが生れることになつた。

【特色】 第一は學科課程の擴大と教育精神の變更とに依る、學校の現代化である。ゲーリーの小學校に於ては、(一)傳統的の學科目、(二)理科・工作室作業及び家事、(三)講堂に於ける集團活動、(四)體操及び遊戲、の四つの異つたタイプの教育を與へ、就中、理科・圖畫・工作室作業・講堂に於ける活動・體育を力說してゐる。これは勤勞 work・學習 study・遊戲 play の教育的價値を殆ど同等にみようとするワートの見解の反映である。學科課程を現代化すると、それに相當する設備を要する。エマーソン校が普通教室二七の外に、工作室 shop 八、實驗室五、圖畫教室三、音樂教室二、體操場四、プール一、講堂一等をもつのは、その一例である。第二の特色はその設備を有效に、經濟的に使用することである。ゲーリーではその爲に二重學校 duplicate school の組織を採用した。一校の收容兒童數千六百人、一學級定員四十人とすると、從來の小學校組織では、四十の普通教室と二三の特別教室とをもつ學校を建て、各教室は每時間殆ど繼續的に使用された。二重學校組織では、四十の普通教室を設ける代りに、定員の半數八百人を收容するために二十の普通教室を設け、他の八百人のために、實驗室・工作室・體操場・講堂・學校園・運動場等を設ける。生徒はA校・B校の二つの集團に分たれ、A校が普通教室を使用する時は、B校は普通教室以外の他の設備を利用する。從つて教室の轉換と學科擔任制とが採用される。

【學科課程】 學科課程に關しては、州の一般的規程に從つてゐるが、ゲーリーの學校はその設備が一樣でないために、凡ての學校に一樣の學科課程を採用することは出來なかつた。設備のよいエマーソン・フレーベル・ジェファーソン三校のプログラムには讀み方・書き方・算術・地理・歷史・自然研究・手工・家事・圖畫・音樂・體操等の普通科目の外に、植物・動物・物理・化學・用器畫及び各種の工作室作業（例へば、木工・鍛冶・鑄物・機械實習・板金・ペンキ塗・印刷・靴の修繕等）が加へられ、更に、「發表」・「應用」・「講堂」等普通に用ひられる。

教科目	第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	第五學年	第六學年	第七學年	第八學年	計
讀み方	三四	三六	三四	三六	三四	三四	四〇	四〇	一、三三四
話方文法	八〇	一〇八	一〇四	一一六	一〇四	九六	一〇四	九六	八六四
綴字	八〇	六六	七二	六六	六六	六六	六六	六六	五四六
書き方	四〇	四〇	三六	三六	三六	三六	三六	三六	二三四
算術	九六	一一四	一一〇	一一六	一〇四	一一四	一一四	一一四	九六六
地理	—	—	—	一三六	一三六	一三六	一三六	一三六	八一六
歷史	—	—	—	一三六	一三六	一三六	一三六	一三六	八一六
理科	八〇	八〇	八〇	一三六	一三六	一三六	一三六	一三六	九七六
圖畫・手工・工作室作業	一六〇	一一四	一一〇	一三六	一三六	一三六	一三六	一三六	一、〇五六
音樂	四〇	四〇	四〇	四〇	四〇	四〇	四〇	四〇	三二四
講堂	一〇〇	一〇〇	一〇〇	一〇〇	一〇〇	一〇〇	一〇〇	一〇〇	八〇〇
體操及遊戲	一六〇	一六〇	一六〇	一六〇	一六〇	一六〇	一六〇	一六〇	一、二八〇
ドイツ語	—	—	—	—	—	—	—	—	—
計	六二	六二	六二	六二	六二	六二	六二	六二	四九六

れない言葉が現れてゐる。General Education Board の調査によると、上記三校に於ける一學年の平均時數は前表の通りである。

ゲーリー市と他の五十都市の平均とを比較すると、次表の通りである。

教科目	一學年の平均時數 ゲーリー市	一學年の平均時數 五十都市の平均	總時數に對する百分比 ゲーリー市	總時數に對する百分比 五十都市の平均
〔普通科目〕				
讀書算	三、九〇四	四、〇二二	三五%	四八%
地理	二三八	五三九	二	六
歴史	三三九	四九六	三	六
理科	五六七	三三一	五	四
計	五、〇四八	五、三八八	四五	六四
〔特別科目〕				
ドイツ語	六二	—	一	—
音樂	一八八	三六七	二	四
講堂	一、六〇〇	八九九	一四	一一
圖畫・手工工作室作業	一、六〇五	八八七	一四	一〇
體操及遊戯	二、六九七	九二七	二四	一一
計	六、一五三	三、〇八〇	五五	三六
合計	一一、二〇〇	八、四六八	一〇〇	一〇〇

斯くの如く、ゲーリーでは特別科目に自由に時間を與へてゐるが、そのために基本的教科目の時數を減じないで、一日の授業時數を延長した。アメリカの人口十萬以上の五十都市に於ける一日の授業時數は大體五時であるが、ゲーリーでは七時である。卽ち授業時數の延長に依つて得た二、七三二時を特別科目に配當したのである。

（阿部重孝）

文獻——*R. S. Bourne*, The Gary Schools, 1916. *General Education Board*, The Survey of the Gary Schools, 8 vols., 1918–19.

ケルシェンシュタイナー Kerschensteiner, Georg Michael 1854 7/29–1932 1/11

【生涯】 ドイツの教育學者にして教育改革家。一八五四年ミュンヘンの極貧の家に生る。フォルクスーシューレを卒へてから、當時町醫者を營める長兄其他の世話により、フライジングの師範學校豫科に入つたが、師範學校に於ける五箇年の生活は、彼に何等の教育學的興味を喚起することなく、寧ろ實際家としてのペスタロッツィの如き行き方が好ましく思はれた。卒業後、フォルクスーシューレの補助教員となつたが、「最良の學校の最良の教師たらん」がために、大學入學を志して教職を去り、古典語の研究に沒頭して、一八七五年アウグスブルグのギムナジウム第一級下に入學し、二箇年の後、ミュンヘン大學及び高等工業學校に進入するを得、父は既に歿したが、幸に家庭の經濟狀態も良好になつたので、安んじて、前者では人文學科を、後者では數學及び自然科學を研究し、一八八〇年國家試驗に合格し、翌年ミュンヘン氣象臺の助手となり、一八八三年からニュルンベルグ・シュワインフルト・ミュンヘン等のギムナジウムに順次奉職して、數學及び自然科學を教へた。この實際教育家としての經驗は、その後に於ける彼の教育活動や教育學說の發展のために資する所が多かつた。一八九五年ミュンヘン市學務官に任ぜられ、一九一九年までその職にとゞまる間、同市の教育制度を全般的に改革したが、殊に同市の補習學校の新構成を企て、勞作教育と公民教育との二方面より大いにその特色を發揮し、そのためにミュンヘンは一時教育上のメッカたるの觀を呈し、彼は屢〻ドイツ國內及び外國に招かれて講演旅行を試みた。學務官を退く一年前卽ち一九一八年以來ミュンヘン大學教育學教授に任ぜられ、一九三二年病歿するまで同職にあり、晩年は專ら陶冶の概念と陶冶の方法とを中心とする教育問題の研究に從事した。その傍ら、「學校改革聯盟」の先輩會員として、又「ドイツ教育教授委員會」の會長として教育制度の改革に盡瘁した。初期には數學上の論文を發表し、その後教育上の著書並に論文を發表するところ尠からず、ドイツ教育界に於ける耆宿として尊敬された。

【學說】 彼の學校改革運動は理論的根據を必要とした。兒童の圖畫的素質の個人差の甚しきを觀察した彼は、所謂一般的陶冶の不可なる所以に心付き、將來の學校は所謂特殊的陶冶による勞作學校にまで改造さるべきを主張し、勞作學校に於て公民的陶冶の施されることにより、教育の目的の達せらるべきを確認した。この見解は、アメリカのデューイのそれと著るしく接近したが、彼の自傳によると、世界大戰の終り頃から、彼はその「目的論的・實際的態度から價値論的・理論的態度へ」合流して行つた。元來彼の公民教育思想と、勞作教育思想と、「生產的の協同社會的勞作」の原理との中には、社會倫理的の强い動向と豐富な實際方法論とが見出されるのであるが、それが哲學的理論と密接に結合するに至つたのである。そのことに導いたのは、一九一一年ガウディヒとの論爭以來とも考へられるが、實は彼の偉大なる綜合的頭腦からして、當時の社會哲學者や文化哲學者から多大の影響を甘受した結果に外ならなかつた。

これより先き、彼の勞作教育思想は大いに手工的勞作を重んじたけれども、手工的勞作は彼にとつて教育上の一手段に過ぎず、手工的勞作の外にそれと結合する所の精神的・道德的・公民的勞作の存するといふのが、彼の新しい觀方であつて、彼はこの兩方面の勞作によつて、ペスタロッツィの意味での人間陶冶の成就を希望したのであるが、時には彼の勞作教育思想は單に手工的勞作のみを偏重する功利主義的・實用主義的のもののやうに誤解された。同樣に彼の公民教育思想は、勞作協同社會の原理に從ふ所の勞作教育によつて公民教育の果さるべき

を主張し、公民教育は國民教育に通じ、更に人間教育に通ずるの理を說いたにも拘はらず、この邊の論理が時として正解されなかつた。

彼は性格陶冶に關して重要なる意見を發表した。それによると、性格は(一)强い意志、(二)明晰な判斷、(三)明敏な感情、(四)透徹性から成立つべきもので、第一の强い意志を陶冶するには主として勞作教育によるの外はない。第二の明晰な判斷を養成するには先づ對象に卽して獨立的の、客觀的判斷をなすの態度を必要とする。多くの學科によつてこの態度を導き出すことが出來るが、就中、手工的勞作から出發しなければならぬ。第三の明敏な感情は、第一と第二の冷靜さに對して何等かの暖か味を附加するものとして要求される。それの獲得には、主知的教材のみに依賴するを避け、日常生活の卑近なものを直接的に取扱ふことが一層奬勵されなければならぬ。第四の透徹性は、第三のものが心情の活潑さを意味するに對して心情の深さと永續性とを意味する。之によつて凡ての英雄的なものが生み出される。この透徹性の根柢には一種の理念が橫はるのであつて、强い意志も明晰な判斷も明敏な感情も根本的にはこの透徹性から湧き出づるものと考へられる。畢竟するに、我々の一切の自己活動は或强い價値感情と結合するのであつて、我々は常にこれによつて支配されるものと見てよい。

ケルシェンシュタイナーは又次の如く考へる。凡ての陶冶は「道德的狀態」たるべきもので、さうして陶冶によつて「道德的・自律的人格の絕對的價値」と共に、理想的國家の意味に於ける「道德的・自律的の協同社會」が打建てらるべきである、と。陶冶に關するこの社會倫理的・價値論的見解は、價値論的・心理學的・目的論的の三方面に分たれ、夫々說明されてゐるが、結局陶冶目標を如何にして規定するかの問題を中心としてゐる。

彼は學的教育學を構成するに當り、それは一方に於てはウィンデルバント W. Windelband・リッケルト H. Rickert・ジンメル等の主張してゐるやうな、他方に於てはディルタイ・シュプランガー・リット・フライヤー H. Freyer 等の說いてゐるやうな、かの文化哲學と密接に關聯せしめられた。彼に從へば、學的教育學の基本概念として、陶冶・興味・價値の三概念を考察すべきであるが、歸著する所は價値概念である。人間の價値意識、就中、意識法則性なるものは、人間精神に顯現する神的精神に還元され得る。故に意識法則性なるものは、自然界の因果律にも心意の目的論的法則性にも還元され得るものではない。要するに彼の價値說は、眞・善・美・聖の無制約的價値を高調するのであるが、さればといつて彼の價値說が何等か客觀的・形而上學的の支持者を假定してゐるのではなくして、あらゆる價値乃至財は、人間の價値の生產であり客觀化である外何物でもない。

ケルシェンシュタイナーの陶冶理想は、個人が文化財によつて覺醒され、個人の可能なる廣さと深さとに於て價値の意味を個人的に構成するにある。この陶冶理想からすれば、百科全書的知識の獲得は望ましきことではなく、あらゆる眞の一般的陶冶の特殊的形成といふことが、卽ち人格的・社會的・職業的に特殊的陶冶の施されるといふことが要求されなければならぬ。出來るだけの深味を有ち、且つ制限された職業的陶冶によつてのみペスタロッツィの所謂人間教育への途が開かれる。從つてこの陶冶理想は、ゲーテのそれと全く一致するものと看做さるべきである。ケルシェンシュタイナーは「陶冶理想が多少の完全性に於て實現された場合に於ては」、其處には常に「眞の宗教的精神」が根ざしてゐることを見逃すわけではないが、併し彼は强ひて宗教的陶冶理想に就いてはず、道德的・社會的陶冶理想の實現さるべきを念願して止まなかつた。

陶冶理想の實現に關し、陶冶方法の研究が必要であるはいふまでもない。これにつき彼は、全體性・現實性・權威・自由・活動性・社會性・個性等の一般的方法原理を說いたのであるが、彼の勞作原理こそ、その凡てに通ずる方法原理中の方法原理であると主張した。彼は先づフィッシャーの自己活動の原理からして、徐々に勞作原理を明かにすべく試み、眞の教育的勞作は「常に完成に向つて進む客觀的・精神的態度を遂行成就せんとする目的を有するところの精神的・身體的活動であり、その結果が意識內容そのものの構成であつても、構成された意識內容が外界に實現するものであつても、それは問題ではない。」といひ、精神的・身體的活動が教育的意義を有するためには、その完成への活動の體驗が客觀的に妥當する價値の體驗でなければならぬと述べてゐる。

【著書】 Die staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend, 1901, *1928 (金生喜造譯「國家の公民教育」大正七年). Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 1910, *1929 (北野藏譯「公民教育の概念」昭和六年). Der Begriff der Arbeitsschule, 1912, *1930. Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1912, *1929. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1917, *1927. Theorie der Bildung, 1926, *1928. Selbstdarstellung, 1930.

(小林澄兒)

文獻——Jugendführer u. Jugendprobleme, hrsg. von A. Fischer u. E. Spranger, 1924. H. Kirschbaum, Die Entwicklung der theoretischen Voraussetzungen von K. s Pädagogik, 1927. B. Kühle, Entwicklung u. philosophische Begründung der Arbeitsschultheorie bei K. u. Gaudig, 1932. 乙竹岩造「ケルシェンシュタイナー氏の教育說を評論す」(「教育學術界」大正二年)。大瀨甚太郎「最近の教育思潮」(「教育新潮叢書」大正三年)。入澤宗壽「最近の教育思潮」(大正三年)。湯原元一「最近教育學界の二大思潮」(大正四年)

竹井彌七郎「勞作教育學の發達」(昭和四年)。野田義夫「勞作教育原論」(昭和七年)。乙竹岩造「ケルシェンシュタイナーの教育學的業績」(1)(教育學研究」第一卷、昭和七年)。篠原助市「ケルシェンシュタイナーの教育思想」(2)(教育學研究」第一卷第三號、昭和七年)。梅根悟「日本におけるケルシェンシュタイナー關係文獻」(「教育學研究」第一卷、昭和七年)。

權威と服從

〔英〕 authority and obedience 〔獨〕 Autorität und Gehorsam 〔佛〕 autorité et obéissance

【宗教的道德的意義】 人を思惟或は行爲に於て承認乃至服從にまで要求する力を一般に權威と言ふ。思惟に於てとは自ら以外の保證を眞理規準として取る場合であり、歷史的事實眞理や超自然的天啓眞理の理性的承認には自然的乃至超自然的權威を要求するのである。權威に基く理性の服從を信仰と言ふ。行爲に於てとは內面的道德生活或は社會的生活秩序に於ける支配從屬關係を意味する。道德律は良心に對して內面的權威として迫り、少くとも之に背く時にその審判力を發揮する。宗教的倫理意識に於ては道德律の權威はより直接に神の權威として更に嚴肅となる。人間本性に根ざす自然法的倫理的基礎に卽せる限りに於て一切の法律的政治的社會秩序の原理もまた單なる相對的歷史的以上の客觀的普遍的權威として妥當する。社會生活の成立には必然的に權威が要求される。國家及び家庭に存する權威の起源をルソー・ホッブス T. Hobbes・ロック流の契約說に見る事も、單に實證主義的社會學的に說く事も、倫理的根源的意識としての權威と服從を充分に理解しないものであらう。教育に就ても社會生活の訓練と道德的人格の形成のために常に正しき權威の認識とこれへの絕對的服從の態度の養成が要求される。而して逆に眞の服從の精神は眞の權威の認識によつて與へられる。權威は究極に於て人間以上のものを認めこれより發するものとして樣々の「秩序」が肯定される所に成立する。 (吉澤義雄)

【教育的意義】 權威は教育が行はれる形態としては服從に對應するが、教育が行はれる意義としては寧ろ自由に對應する。前者は教育に於ける秩序を意味し、後者は教育の機能的意義を意味する。從つて、教育問題としては、如何にして權威と自由とを合目的的に關聯させるべきかといふことになる。教育に於ける權威と自由との誤用乃至濫用—例へば命令に對して服從を强制する中世的教育と、それの反動としての所謂自由教育の如きは、之によつて自らその長短を判定することが出來る。

教育に於ける秩序としての權威と服從は、家庭に於ては兩親と子女、學校に於ては敎師と生徒といふ現象形態をとる。兩親・敎師は權威なしには子女・生徒を指導することは出來ぬ。權威は秩序を維持する必須的條件であり、指導を行ふ必須的手段である。

秩序の必須的條件並に指導の必須的手段としての權威と、それに對して要請される服從は、併しながら子女・生徒の心身の發達段階に應じてその質と形とを變へねばならぬ。權威の誤用乃至濫用は子女・生徒の發達段階の考察を缺く所に胚胎する。例へば、權威の背景をなす腕力・權力・人格の力其他の威力はそれ自身として評價さるべきではなくて、子女・生徒の心身の發達段階に應じて採擇吟味されねばならぬ。而もその採擇吟味は、固より子女・生徒の自由(自律性)の啓培を規準とすべきことは言ふまでもない。 (船岡淸男)

檢閱

〔英〕 censorship 〔獨〕 Zensur 〔佛〕 censure

新聞・雜誌・一般圖書・レコード・映畫・演劇・演藝・觀物等に關し、それが社會的害毒を含む場合に、之を除去すべく當局が豫め檢べ閱する事を指す。我國ではこの事が規定されてゐるが、一貫した法規はなく、從つて此等の間に於ける實施の方法には若干の相異がある。

(一)新聞・雜誌 所謂定期刊行物は學術・技藝等の專門雜誌を除いては凡て明治四十二年公布の新聞紙法に依り、發行と同時に內務省・管轄地方官廳及び檢事局に納本檢閱を受ける。公判以前に於ける豫審事項、犯罪曲庇又は犯人賞恤、軍事・外交其他の機密、安寧秩序紊亂又は風俗壞亂等の揭載が禁ぜられてゐる。(二)一般圖書及び蓄音機レコード 明治二十六年公布の出版法に依り發行三日前に內務省に納本その檢閱を受く。レコード檢閱は昭和九年に開始。出版禁止事項は略〻右と同じである。(三)映畫 大正十四年內務省令の活動寫眞「フィルム」檢閱規則に依り檢閱を經た物でなければ多衆の觀覽に供する事を得ない。小型映畫も同樣である。檢閱規準は公安上と風俗上とに大別される。(四)演劇 道府縣令の興行取締規則に依り、使用脚本を所轄警察署を經て地方廳に屆出、その檢閱・認可を得なければ實演出來ない。(中田薰)

文獻——柳井義男「活動寫眞の保護と取締」(昭和四年)。 B. B. Lindsey, The Child, Movie and Censorship, 1926.

玄惠法印

ゲンエホウイン 文永六(1269)—正平五・三・二(1350)

【生涯】 玄惠又は玄慧は南北朝頃の學僧、俗姓は藤原氏、字は健叟、號は健軒一に獨清軒と云ひ、別に洗心子と稱した。北畠に居住した故に北畠玄惠法印とも云はれる。その世系は明かで無い。はじめは儒士、中頃比叡山に登つて天台宗を學び、また臨濟宗に意を用ひ、後還俗して北小路に住した。比叡山では上綱に擧げられ、承憲・澄憲と共に山門の三上綱と稱せられる。學は佛儒に亙り、才は和漢に及び、又法律に明かに典故に通じ、碩學の聞え高く世の爲に稱せられた。遂に後醍醐天皇の侍讀に召されて宋の新註を講じたが、宮中に於て從來の漢唐諸儒の註疏を廢して新註を用ひたのは、玄惠に始まると云はれる。後、足利幕府に召されて文筆を以て重用され、建武式目・新加制式二十一條等の制定に與つた。尊

氏兄弟殊に弟直義と好く、爲に法勝寺の僧惠珍の作にかかる『太平記』の改選に從事し、之を刪定上進したと傳へらる。又『十七憲法註』の著あり。

【往來物著作】　『庭訓往來』はその著と云はれ、比叡山居住の砌徒然の餘りこの書を作つて山内の御童子に誦習せしめたのを、後醍醐帝並に淡路廢帝の御感に入り天下に流布されたものと云ふ說がある。又『遊學往來』や『喫茶往來』等も古來玄惠作と傳へられてゐるが、恐らくは玄惠の學識と『庭訓往來』作者說とに導かれた假託誤傳と思はれる。（石川謙・眞下三郎）

喧嘩

〔英〕quarrel〔獨〕Streit〔佛〕querelle

【喧嘩と兒童生活】　喧嘩の發生に就ては、凡そ二つの要因が見出される。(一)欲望の阻害によつて生ずる怒りの反應と、(二)阻害が拮抗的社會關係に於て生ずること、これである。

(一)凡そ如何なる種類の喧嘩であつても、その原因に何等かの意味の欲望の阻害とこれに對する怒りとが存してゐる。所有の欲望、或は身體の自由保全の欲望、或は社會生活の欲求、或は道德的欲求、等の阻害は、喧嘩の發生に常に見出される要因である。自我主張の强い人はこの欲望阻止に對して敏感であると共に怒り易く、ために喧嘩の起り易い狀態にあると云へるが、一方兒童に於ては、その生得的な傾向が未だ深く變容されないためにその欲望の發現が多岐に亙り、而もこれが露骨に現はれて來ると共に、これによつて生ずる怒りの本能的反應も亦抑止されにくい狀態にあるために、こゝに喧嘩の生じ易い狀態の一つが具つてゐるのである。

(二)併し欲望の阻止によつて生ずる怒りが現はれるばかりで喧嘩は生じない。こゝに第二の要因が存しなければならない。それはこの怒りの現はれが對人的な關係に於て生じ、而もその關係が拮抗的な關係にあつて、抵抗を生み、その抵抗に對して反動的な抵抗を生ずる關係の存することである。若しかやうな關係が存しなければ、怒りは現はれても或は悲しみとなり或は我慢となつてその發現の樣態を異にし、喧嘩とはならない。然るに兒童に於ては、その本能的な生活傾向の著るしいために、怒り易く抵抗し易い狀態にありつゝ、同僚的な社會生活が營まれるために、この要因も極めて多くその生活に含まれて居り、その故にまた兒童は最も喧嘩し易い狀態にあると云つてよい。

かやうにして兒童に於ては些細な事で喧嘩をする。そしてその喧嘩は年齡の接近した兄弟、同年輩の兒童の間に起り易い。たゞこの場合喧嘩が病的な狀態として起るもののあることは注意すべきであらう。兒童の中には、强く擴大された自我感情から常に欲望の阻止壓迫を感じてこれに抵抗せんとして一種の焦燥狀態にあつて、いつも喧嘩の對手を探してゐると云ふべきものがある。これは一種の病的人格と見るべく、前述の正常な狀態とは區別さるべきである。

【喧嘩と教育】　喧嘩に就て教育上考慮さるべき事は種々あるが、その最たるものは、その取扱の根本に於て雙方の正義の主張を認め、その場の感情に支配されて、正義感の確立に障礙を來すやうな態度を忌む事である。兄弟關係に於ても友人關係に於ても、教育するもののこの態度の缺陷によつて性格の發達に影響することが說かれてゐる。尙兒童の喧嘩にはその原因の探究によつて一般に兒童生活の特異性が窺はれ、又その兒童の個性が示されるものあることは注意すべきである。（青木誠四郎）

文獻——*P. Bovet*, Fighting Instinct, 1923.

研究所

【意義】　學術及びその應用を研究する場所。一般に研究所は必要なる文獻を蒐め、必要なる設備を爲し、他の研究機關と連絡し、業績を發表する。文科的方面の研究所は設備の點では特異なものはないが、理科的方面の其は研究の對象と目的とに從ひ夫々特殊の設備を爲す。

學術研究の機關としては大學があるが、大學の講座の設置に當つては、その學科が相等多數の學生に教授さるべきものであるか否か、其所で養成された者が實際に活動する地位があるか否か等の點が考慮される。從つて餘りに特殊な部門は一講座として確立され難い。また大學に於ては學者の研究が教授に依つて妨げられることがある。これらの點は大學が研究の機能の外に教授の機能をも有するものであることから當然に起る。斯かる事情は純然たる研究のみを任務とする研究所を必要にする。但し實際上では大學と研究所とが學者を共通にし、又後者が前者に附設されることもある。ドイツでは早く既にフンボルトが、學術の進步の爲には大學・學會・「補助研究所」Hilfsinstitut の三位一體が必要であると主張した。今日ドイツでは教授の任務を持たない研究所を自由研究所 freie Forschungsinstitut と呼ぶが、自由とは教授からの解放を意味する。斯かる研究所の大規模な好例はドイツの「ヴィルヘルム皇帝學術振興會」Kaiser Wilhelm Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften の設立する三十餘の研究所である。この會は一九一一年に成立し研究所は爾來最近迄の間に順次に設立された。大部分は自然科學方面のもので、例へば腦研究所・石炭研究所等極めて特殊な問題を取扱ふものが少くない。先づ優れた學者を見出し然る後その欲するまゝに研究所を造營するのが會の方針だといはれ、適當なる後任者がゐなければ研究所を閉鎖することさへある。若い學者を養成することも任務の一とされてはゐるが、それは勿論教授の任務とは言へない。規模の大小はあつてもこれに類する研究所は各國に在る。

國家が重要なる研究所の設立維持に關與し、又實際的必要に應じて特殊の研究所を設置することが屢々ある。例へば前述のドイツの研究所の經費の一部は政府が負擔

する。從つて國家が研究所の仕事を統制する場合がある。例へばロシアでは革命後多くの國立の研究所が作られたが、同國では學術研究と、社會主義國家の確立、國家的經濟計畫の遂行、勞働大衆の生活向上との關聯が主張され、研究所が國策の一部に最も明瞭に織込まれてゐる。一般に諸國の多くの研究所は財團の維持にかゝる。なほ近來工業等の營利企業に於て、優良品の作製、生産費の低下等、專ら實用的な目的から大規模の研究所を設立するものが多くなつた。

【沿革】　研究所の發達は科學そのものの發達と伴つてゐる。エジプトや支那の古代にも天文や醫藥の研究所といふべきものがあつたと言へる。併し古代の學問は未分化であり、その方法は歸納的でなく著るしく思辨的であり呪術的できへあつたから、研究所も今日のそれと甚だしく異つてゐたのは當然である。ギリシャ時代に至つて、科學的研究の鼻祖と言はれるアリストテレスが研究所の祖でもあつた。アリストテレスの動物學・植物學・鑛物學等は多くの材料の蒐集の上に建設され、政治學も亦歷史的國家の材料を蒐めた上で書かれた。アレキサンドリアには解剖學等の研究所の作られたことが知られてゐる。中世には科學が衰滅したので研究所にも進歩はなく、僅に鍊金術師や占星術師の工房があつた。

十六世紀頃から科學は經驗的歸納的方法を確立しはじめた。併し當時の業績は研究所で行はれたのではなかつた。例へばガリレイ（G. Galilei, 1564-1642）の物體落下の法則の實驗はピサの斜塔を利用して爲された。その名に値する研究所が建設されるやうになつたのは近世科學が複雜に進歩してからである。十七、八世紀に於ては科學の研究は主として大學ではなくアカデミーに於て爲された。一八〇〇年イギリスの「王立研究會」Royal Institution が作つた物理學研究所は著名であつた。ドイツでは前述のやうにフンボルトが研究所の必要を高唱した。大學が附屬の研究所を持つやうになつたのはドイツが最も早いといはれる。一八二五年ギーセン大學に出來た化學研究所は此種の研究所の先驅を爲した。研究所の歷史の最近の傾向としては、規模の大、設備の完全等の外、對象の專門的分化、教授機能からの解放、工業等の實際的必要から作られる研究所の增加等が數へられる。

【我國の研究所】　研究所の名のつくものは數十に上る。國家の設立するものとしては「緯度觀測所」（大正九年）、「體育研究所」（大正十三年）、「國民精神文化研究所」（昭和七年）、氣象臺（大正九年）等がある。大學に附設される國立の研究所としては、東京帝國大學の「傳染病研究所」（大正五年）、「航空研究所」（大正十年）、「東京天文臺」（大正十年）、「地震研究所」（大正十四年）、京都帝國大學の「化學研究所」（大正十五年）、東北帝國大學の「金屬材料研究所」（大正十一年）、九州帝國大學の「溫泉治療學研究所」（昭和六年）、大阪帝國大學の「微生物病研究所」（昭和九年）等がある。その他大學等の設置する研究所は少くないが、その中例へば東京帝國大學理學部の「臨海實驗所」、東京工業大學の「建築材料研究所」等は大學官制中にその設立が規定されてゐる。民間の研究所の最も著名なるものには、「理化學研究所」（大正四年）、「北里研究所」（大正七年）、「癌研究所」（昭和九年）、「東亞經濟調査局」（昭和四年獨立）、「大原社會問題研究所」（大正八年）、「日本勞働科學研究所」（大正十年創立の「倉敷勞働科學研究所」が昭和十二年改組されたもの）等がある。

（宗像誠也）

文獻——*W. Richter*, Die Organisation der Wissenschaft in Deutschland. *W. Capelle*, Organisation wissenschaftlicher Forschung in der Antike. *J. Meyer*, Organisationsformen der Forschung seit der Renaissance und ihre gegenwärtigen Hauptprobleme. *E. Rothacker*, Geisteswissenschaftliche Forschungsinstitute (Forschungsinstitute, Bd. I, hrsg. von *L. Brauer*, 1930). Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt, Jhrg. XXI, 2 Bde., 1933. Laboratory (The New International Encyclopedia, Vol XIII, 1923). 日本學術振興會「外國研究所要覽」三冊（昭和九—十年）。文部省專門學務局「法人一覽」（昭和七年）。國際文化振興會「國際年鑑」（昭和十年）。

言語

〔英〕language 〔獨〕Sprache 〔佛〕langue; langage

【概念】　具體的經驗的には、言語は甲言語、乙言語といふ風に、常に種々性の下に與へられてゐるが、我々はかゝる言語の經驗的種々性を通じて一の具體的普遍的な言語一般ともいふべきものを想見することが出來る。これが直に言語の本質であるとは決して云ひ得られないが、こゝでは單にかゝる言語一般について述べることにしたい。言語は一般に言つて、我々の內的活動の語詞的表出である。感情・感性・表象・思惟・意欲等の內的の動きが多少の餘裕はあれ、一定の拘束の下にある語詞の排列を通じて、外部に表出せられたもの。表出作用の根本には常に活動する精神がなければならない。言語がエルゴン（勞作物）でなく、エネルゲイア（活動）であると言はれるその性格も、自からかゝる所に發するのである。言語が或意味に於ては語詞化された精神であり、思考作用は卽ち言語である（マクス・ミュラー F. M. Müller）と云はれたことがあるのも、そのかゝる性格に基く。

【言語の起原】　言語起原の問題は、昔から度々取扱はれたものではあるが、その「起原」の意味を發生と解しても原始狀態と解しても、我々は決して之等を經驗的實證的に明かにすることは出來ない。近世の經驗的な言語學は、この問題をその範圍から除いて發達して來た位である。併し經驗的實證的に明かにすることのみが、物

事の本質を闡明ならしめる所以ではない。起原の問題は將來も更に新しい立場新しい手段の下に、深い考察が加へられてゆくであらう。勿論起原に於て、言語が動物にも見られる樣な言語類似の或種の行爲から發生し、或は少くともそれと關係があることは想像されるけれども、これが直に言語であるとはすることが出來ない。問題は更にその後の發達にあるが、アメリカやフランスの心理學者の實驗によれば、同じ月齡の赤兒とチンパンジーを同じ境遇の下に言語的訓練を施したところ、はじめは正確豐富の點に於ても人間は類人猿に及ばないけれども、やがて次第にこれを追ひ越し、自覺を持つに至つて俄然複雜豐富になり、語詞の連結使用はほとんど人間にかぎられてゐると云はれるのを見れば、言語は單に模倣のみによつて傳へられるものでなく、人間には內部よりしてこれを受け同時にこれを生產する機能があることによつて、言語の存在とその機能があることを、寫ふことが出來る。從つて言語は人間に特有のものである。同時に他面、世界に於て言語を有しない人間はない。幼兒の言語の研究は最も愼重に行はれなければならない。勿論最初に於ては、むしろ本能的な音聲的激發が、その際の「場合」との連結の平常化によつて次第に「社會的意味」を得るに到つて、言語としての性質を高めて來たに相違ない。「農耕に於ても原人は種蒔くことを學ぶ以前に刈入れて居たに相違ない如く、而して後に意識的に種を蒔けば一定の結果は期待し得ることを知つた如く」（イェスペルセン O. Jespersen）であつたに相違ない。*ビューラー（カール）は言語に三つの根本作用を認めてゐる。告知 Kundgabe（內的經驗の外的激發、動物にても怒りの咆哮の如き、或は落想を得たるときの「ハハァ」の如き）、喚起 Auslösung（動物なども互に呼び合ひ或は注意を與へる等、「記號」に幾分社會的意味が豐富になつてゐる）及び說述 Darstellung であつて、この最後の「述べる」作用はたゞ人間言語に於て第一義的に認められる特徵である。この三つの作用はこの順序を以て發達して來たことは殆ど疑ひがない。最後の段階に入るや否やに於て人間言語と他の生物の「言語」とを區別することが出來る。人間言語の發生は、第三の段階に標準を置かなければならない。

【音形と意味】　外的には音形があり內的には意味がある。言語はこの二つの結合の上に立つものである。併しこの二つの結合は一々の言語團體の習慣傳統に支へられてゐるのみであつて、決して本來的必然的の關係があるのではない。尤も擬聲語の如きものもあるけれども、これとても傳統がそれを認め保護する限りに於て存在し得るものであつて、何れにせよ傳統の外に成立してゐるものではない。從つて傳統に動搖があれば、語は意味をかへ、意味は語を取りかへるのみならず、一般に諸言語の音韻體系と意味體系の對應の關係に變動が起る。また同一の音聲結合も、それを言ふ人聞く人の性質境遇の相違の無數の段階に從つて、無數の「意味合」を提出してゐる。我々は日々相互に或程度の「誤解」なしには言語生活をすることが出來ないことに注意しなければならない。多くの科學が「*術語」を設けるのはこの惱みを幾分とも輕減せんためである。併し相互の言語的理解の間に常に誤解が插まれることは、表現に幅と所謂含蓄を與へる所以であり、文學の或ものの如きはこの誤解に訴へることによつてその效果と存在の意義とを得てゐる位である。術語に味が乏しいのはこのためである。——*言語教育（國語教育）に於ける理解に關する方面は、要するにこの誤解の調節である、或場合にはこれを擴大することによつて、或場合にはこれを禁止することによつて。

また言語は一面先驗的認識形式でもあることを忘れてはならない。國語と精神の育成陶冶の問題が論ぜられる所以である。

【言語の變化】　言語は變化する性質がある。變化は普通人の注意を著しく惹くといふほどではないけれども、相當長い時間の後では音韻に於て、文法に於て、語彙に於て多少とも著しい變化の經過したことが認められる。變化は多くの場合一定の方向がある。現象的には樣々であつても仔細に見れば一の傾向が根本に走つてゐるのが認められることが多い。——變化の累積が地理的に局限せられて他の部分のそれと相殺される機を有せざるに至るとき、一の言語は*方言に分裂するに至る。方言間の相互の理解が最早不可能なるに至るとき、方言は已に互に別の言語であり、この分出した言語は最初の統一態に對して互に親族語であり、最初の統一態が共等の共通祖語であり、此等の關係のすべてが親族關係であり、親族關係中にある古今の言語が集つて語族をなす。世界の言語は語族をなすものも多いが語族の羈屬關係の明かでない言語も少くない。

【世界の言語とその系統】　世界の言語の數は、標準の置き方によつて結果の數に大きい相違が出來るが、大體三千から三千五百位と見ることが出來よう（「言語」と「國語」とを混同してはならない）。この中語族として明かに認められるものとしては、(一)印歐語族　これには印度イラン派・アルメニア語・ヒッタイト語・ギリシャ語・イタリック派（ラテン語及び古代イタリーの若干の方言、また今の所謂南歐の諸言語）・セルト派・ゲルマン派・バルト派・スラヴ派・トハリア語・アルバニア語、その他。(二)ウラル語族　サモエード語・フィン語・ラップ語・ハンガリー語（マヂャール語）、その他歐露東北各地に散在するものあり。(三)アルタイ語族　トルコ語・蒙古語・トングース語の三語若しくは三派を含む。こゝに云ふトルコ語は小アジアのオスマン＝トルコ語に限らず、西南アジア、中央アジア、北東アジアに及ぶ大言語である。トングース語の中には滿洲族の言語を含

む。朝鮮語はこの語族に屬するかとも考へられるが、日本語の方はその所屬について未だ確實な論證を擧げることが出來ない。右の(二)と(三)とをまとめてウラル・アルタイ語族といふことがあるが、この措置の可否については今尙議論が多い。(四)支那チベット語族　支那語・チベット語・ビルマ語を主とし、印度支那半島東部の言語(タイ諸語)、ヒマラヤの一部の地方の言語等を含む。(五)南アジア語族　安南語・モンクメール語・ムンダー語。(六)南島語族　インドネシア・メラネシア・ポリネシアの言語、東經四五度より西經一〇五度までの二一〇度にわたる海面に散在して行はれる。臺灣の高砂族の言語の如きもインドネシア派の一つである。右(五)と(六)とを合して大きく南方語族なるものを立てることもある。(七)ドラヴィダ語族　印度半島土著の言語(印歐語侵入以前の)と思はれる。印度の中央部より南部にわたり、半島の東南部の殆どすべてを占めて行はれる言語。ベルチスターンのケラットあたりにもその一つが飛地をなして行はれる。はじめは連續してゐたものであらう。(八)ハム・セム語族　アラビア・シリア・パレスティナ地方より西方エジプト・北アフリカ一帶の地域にわたつて行はれる言語の群、太古に於ける西南アジアの有力な文明語であつたアッカド語はセム派に屬し、エジプト王朝の言語古代エジプト語はハム派に屬するもの、エジプト語は中期に於てコプトとして知られる。アラマイ語・カナーン語(ヘブライ語・フェニキア語)はセム派に屬し、近くはアラビア語・エチオピア語も同じである。アラビア語はセム・ハム兩派を通じて現今最も勢力ある言語である。ハム・セム語の中今日殘つて居ないものは殆どすべてアラビア語のために語域を奪はれたものである。その他、アフリカの言語としては右のハム・セム語族に屬するものが北方に行はれるほか、內大陸には非常に大きい語域を占めて行はれるバントゥ語族があり、南方にはホッテントット・ブッシュマンの言語を含むホイン語族がある。所謂スダン諸語には事實上バントゥ語族に入れて然るべきものが多い(準バントゥ語 Bantuiden-Sprachen)。一方土著のアメリカの言語は個々に關しては古くからの報告があるが、分類に至つては殆ど便宜上の纏め方にすぎないことが多く、系譜的に見て何處まで信を措き得べきやは疑がある。オーストラリアの言語については未だ確實な綜合的報告がない。——現今世界に行はれる言語の中、周圍遠隔何れの位置に存在する言語若しくは言語群とも系譜的に關係づけられることなく、全くそれ自らに於て孤立の狀態を保つてゐる言語が若干見出される。此等は概して、嘗つて廣く行はれてゐた今日不明の一語族の一員が、他の亡び去つた後にも偶〻その存在を維持し、他より進出し來つた異系の言語に包圍せられつゝ今日まで殘存したものであるか、遠く他系の言語中に進入して新しい多くの修飾を受けたが爲に元の同系の言語との間に最早親族性が發見せられ得ない樣になつたものであらう。蓋し言語史の一般より見て孤立の小言語が長くその存在を其儘に保つことはあり得ないことであり、今日の孤立の言語は嘗つての語族の一員であるか、或は遠い進出であるかである。前者の場合は概して言語生活が退嬰的であり、後者の場合は概して活動的である。しかし或言語が孤立と認められるのは、それが今日まで種々なる研究を經て而も未だ所屬が不明であり、或はそれに關してあまりに議論が多く、全く歸屬を決し得られないからである。從つて孤立の言語が孤立として認められるには必要な研究を試みたあとでなければならぬ。この種のものとしては先づ、ビレネーのバスク語・コーカシヤ諸語(南北二群)・極北諸語(古アジア諸語——エスキモー語、チュクチ・コリヤク・ユカギール・カムチアダール・ギリヤークの諸語)・アイヌ語・ブルシャスキ語・ラティ語(雲南東京の境、東經一〇五度北緯二三度あたりの極めて小人口の言語)・アンダマン語・パプア語・タスマニア語等であり、日本語・朝鮮語も嚴密には今のところ孤立として考へなければならない。右の中、「極北諸語」は單に便宜上のまとめであつて、何れも相互に孤立のものである(アイヌ語も時にこれに入れて算へられる)。コーカシヤの諸語に關しても大體同樣のことを云ふことが出來る。古代の文明語として文獻には遺つてゐるが語族的歸屬の不明なものとしては小アジア・シリア・メソポタミアの諸語がある。又スメル語・ミタンニ語・エラム語・カッシイ語、その他小アジアの海岸地方の若干の小言語。イタリー、エトルスキーの言語はかゝるものの中尤なるものであるが、近頃これをバスク語・コーカシヤ諸語と一まとめにして地中海をめぐる前代の語族を考へんとする人々もある。

「近代語」・「古典語」・「言語學」・「言語教育」の項參照。

(新村　出)

文獻——*W. D. Whitney*, Language and the Study of Language, 1867; The Life and Growth of Language, 1875. *H. Sweet*, History of Language, 1901. *F. N. Finck*, Die Sprachstämme des Erdkreises, 1909. *J. Vendryes*, Le langage, 1921. *E. Sapir*, Language, 1921. *O. Jespersen*, Language, its Nature, Development and Origin, 1922 (市河三喜・神保格譯「言語、其の本質・發達及び起原」昭和二年). *W. Schmidt*, Die Sprachfamilien und Sprachenkreise der Erde, mit einem Tafelband, 1926. *Les langues du monde, sous la direction de A. Meillet et M. Cohen*, 1925. *L. Bloomfield*, Language, 1930. *F. Kiecker*, Die Sprachstämme der Erde, 1931.

健康相談所　〔英〕 health centre

〔意義〕　平素、時々身體檢査を爲し、疾病を未然に防ぎ、或は早期に發見し、更に積極的に母親に對し育兒

に關する醫學的指導を與へ、一層健康增進を圖らんとする施設である。故に成人に對するものもあるが、一般に主として小兒・姙産婦・母親を對象とするものが多いのは殊にこれらの對象に肝要であり且つ效果的であるからである。從つて、イギリスの保健所 health centre・小兒健康相談所 infant consultation、ドイツの小兒保健所 Säuglingsfürsorgestelle・母親相談所 Mutterberatungsstelle、フランスの乳兒保育相談所 consultation de nourrisson を意味するので、我國に於ては小兒保健所・兒童相談所・兒童健康相談所・母親相談所等の名稱が用ひられてゐる。內務省に於ては小兒保健所を採用してゐる。兒童相談所は小兒の身體的方面のみならず、精神的方面の相談をも受け、母親學校〔獨〕Mutterschule〔英〕school for mothers の任務を有するのである。

【起原】　一八九〇年、フランス、ナンシー市に於てエルコット H. Ercotte が自己經營の產院にて分娩せられた出生兒に對し、生後一箇月目に定期的に健康診察を行つたことがこの事業の濫觴である。其後一八九二年パリに於て、ビュダン H. Budden が自己の產院出生兒に對し二歲に達するまで健康增進方法に關して母親の敎育を實施した。これが組織的の相談所の始めである。我國に於ては明治三十三年滋賀縣神崎郡婦人慈善會の一事業として行はれ、大正三年日本赤十字社京都支部に兒童保養所として本施設を實行したが、獨立した事業としては大正八年七月設立の大阪市立兒童相談所を以て嚆矢とする。以後全國に行き渡り小兒並に母性保護のために好成績を上げてゐる。

「保健婦」・「家庭訪問」・「乳幼兒保護」の項參照。

（齋藤　巽）

言語學

〔英〕linguistics　〔獨〕Sprachwissenschaft　〔佛〕linguistique

【問題及び方法】　言語現象は、我々の內的活動と直接の聯關に於て存立するものであるけれども、同時に、言語は社會的の共有財產として、個人が一定の範圍を超えて恣意的に左右することの出來ないものである。一面に於て、內的活動に密接に關係しながら、他面に於て、我々には外なるものとして我々に對する拘束性をも有し、デュルケーム* のいふ意味に於ける「もの」である。言語は內外二面性を有することによつて、我々の精神活動とその所產としての文化全般とに對して關係を持つことが出來る。

言語學は言語を全面的に考察することを目的とするものであるけれども、その目的に達する爲には具體的の方法として種々の方向乃至態度を取らなければならない。

(一)一般言語學　言語の內外兩面に亙つて、綜合的體系的に研究するものが、眞の意味に於ける「一般言語學」であるが、今日まで東西を通じてこの名を冠する業績は多いけれども、眞にその名に價するものはいまだ一つもないと云つてよい程である。

(二)言語史　言語の活動は常に時間の中に行はれるのであるから、言語はこれを機能として見る限り時間的の存在である。言語には本質的に時間的の性格が附隨してゐる。しかるに近頃ソッシュール F. de Saussure (1857–1913) の言語を通時態 diachronie と共時態 synchronie 言ひ換へればその時間面と非時間面とに分つて取扱はんとする研究の方法が唱道せられて以來、內外に於て、この考へを極端にまで押進めて、言語に全く時間的性格を抽出し去つた面があるかの如くに考へ、遂には非時間的言語面こそ眞の言語とするのが至當であるとするものすらあらはれてゐるが、これは誤解であることは云ふまでもない。通時的・共時的の區別は單に研究の方法上の事であるべきであつて、謂ふところの言語の共時態とは一應その言語の過去を考へずにひたすら效果をねらつて日常種々な場合に言語を使用する際の使用そのものの實際を種々な方面より究明せんとする時に特に橫斷面的に想定せられた言語面であつて、事實に於ては時間を離れてかゝるものが存在し得ると考へることは出來ない。時間は言語の存在と活動に對する本質的な條件であり、この意味に於ては言語は卽ち言語史であり、言語史の研究は言語の研究のすべてを爲すとする立場も理論的に成立し得るであらう。

右の根本的な見方に對して、言語學上普通に云ふ場合の言語史は、一般にその言語の有する一連の過程、卽ち縱の背景の關係若しくは排列に重點をおいて考へられた言語の繼續を指す。さてかゝる言語の歷史に於て如何なる現象があらはれるか、勿論廣い意味に於ける種々な言語變化である。かゝる變化を通じて如何なる傾向が發見せられるか、問題はこゝに於て根本的な言語觀の相違としてあらはれて來るが、簡單に云へば一方にロゴス的な考へ方があり、他に唯物史的な見方がある。一は言語の複雜極まる現象の變遷の底には一の悠久な豫定せられる精神、ロゴスの存在があり、言語史上のあらゆる現象はロゴスの部分的實現であるから、言語史全體はロゴスの展開の歷史であり、從つて言語の內奧を見る眼のある人にとつてはそこに大いなる秩序が見られる筈であり、これあるが故に言語の科學的取扱ひも可能であるのみならず、言語使用そのものも一の規範を與へられてその機能を高めることが出來るとするものであつて、近世に於てはフンボルト* などによつて最もよく代表せられてゐる思想であり、パウル H. Paul (1846–1921) の有名な『言語史原理』(Prinzipien der Sprachgeschichte, 1880) も實はこの幾分か形而上的な考へを豫想せずには充分理解出來ないものである。限られた人間の認識力を以て現象の根本問題を考へんとする場合、如何に具體的方法を採るにしても態度は結局形而上的ならざるを得ないのは當然なのであるから、右のやうな見方も單にあまりに觀

念論的なるの故を以て一概に排斥し去るべきものではない。併しかゝる考へを全く觀念論的な上層的構造に過ぎずとして、却つてかゝるロゴスこそ生産と社會關係よりする副次的な結果であるとするのが、唯物史的な見方である。主としてロシアのマル N. Marr (1865–1934) 一派の唱へる言語史論であり、ロシアで出版せられる言語哲學的著述の指導原理をなすものであるが、その論證にはなほ幾多の困難はあるやうに思はれる。勿論有力な示唆も乏しくはなく、所謂言語社會學の理論の如きも更にこの方面を批判し攝取すべきものがあるであらう。

【言語學の主要傾向】 (一)實證派 「もの」として見られた言語は、社會的存在であり、その社會性の故に、あらゆる他の社會的事實の然る如く、歷史性を持つてゐる。地理的言語學(言語地理學)・言語社會學・史的言語學はこの意味に於て成立してゐる。

「もの」として、即ち具體的經驗的に見られた言語は常に、多樣性の姿の下に我々に與へられてゐる。我々は直接的に「言語一般」なるものを經驗することは出來ない。多樣性は如何にして生ずるか、最初は一であつた言語共通態が、言語變移の不平均によつて方言的分裂を行ひ、長い年月の末には數個の異る言語としてあらはれることによる場合もあるであらう。親族語を相互に音韻・文法・語彙の部門に就て仔細に比較することによつて、親族語相互の關係性を明かにし、各〻の言語變移のたどつて來た方向を見定め、綜合的考察を加へることによつて、最初の言語統一態即ち共通態を指向し得ることも出來るであらう。所謂比較言語學はこの場合である。親族語の比較の場合に限つてこの名を用ひてゐるのが、言語學上の慣習である)。或はまた多樣性は、原初からの起原的の相異によつて起つてゐるかも分らない。すべての人間言語は起原的に一であつたか多であつたかは、事は一見如何にも明白の如くであつて實は何れとも云ひ得られないのである。イタリーの言語學者トロンベッティ A. Trombetti (1866–1929) は近代に於ては異とすべき博言的知識を利用して一生を捧げて人間言語の一元說を確立するにつとめたのであつたが、もとより結果は遽に信憑するに足らない。

言語を「もの」として考へ、意識的無意識的にひたすら歷史と比較につとめて來たのが十九世紀初頭以來學として起つてから、今日に至るまでの言語學の主な傾向であつた。

(二)理想派 併し言語には他の內なる一面、即ちその生命的とも稱すべき方面のあることを忘れてはならない。ギリシャの哲學者の言葉をかりるならばエルゴンとしての言語のみならず、エネルゲイアとしての言語があることを忘れてはならない。たゞエルゴンは捕捉し易い姿に於てあるだけ取扱ふに或程度までは容易であると云はれるが、エネルゲイアとしての言語を考察把握するためには、それが所謂「逃げ易い」ものであるだけ、精緻な方法、確固たる態度と對象への馴れが必要である。言語學に於て歷史と比較の盛であつたときは、一般科學界に實證的な風潮の盛なときであつた。言語の他の反面の反省せられはじめた昨今は所謂精神科學の漸く精緻確實たらんとするときに際會してゐる。言語學界の最近の風潮は一般科學界の風潮であつて、最近の言語學界の關心が幾分反動的に新しい方向に向つてゐることは敢て不思議とするに足らない。たゞこの方向は何としても對象が「逃げ易い」ものであるだけ、普通の意味において所謂「確實」な物的の結果を累積することが困難なため、努力の割合に效果の上り難い感を抱かせるのも、獨り言語學に於てのみではない。「もの」としての言語の學を實證派とすれば、これは理想派の名の下に一括することが出來るであらう。實證派の努めて回避せんとする言語の起原(發生・原始狀態)の問題なども、この派の好んで取扱ふところである。(誤解を避けるために一言して置かなければならないのは、理想的態度は今日はじめて起り十九世紀には全くなかつたものであると云ふのではなく、特に今日新しい自覺の下に盛に行はれ、效果を收めつゝあるといふのみである。同樣に實證派も今日決して跡を絕つてゐるといふのではなく、事實は並行して益〻旺盛に行はれてゐるのである。如何なる態度を取るにもせよ材料的取扱ひを離れて言語學はない。たゞ關心の方向に於て轉回があつたのみ。)

理想派としては先づミュンヘンのカール・フォスラー K. Vossler (1872–) 一派を擧げる事が出來よう。一の言語の現象を、一般的にはその言語團體の有する文化全般、特殊的には殊にその文學との對照によつて說明せんとするものであつて、謂はば民族心理によつてその言語上の特徵を說明せんとするもの、クローチェ B. Croce (1866–) を通じてヘーゲルの美學に學統を引く所謂美學派である。其他言語心理、言語に於ける表現性(感情性)に重點を置いて研究するものとしては、マウトナー F. Mauthner (1849–1923)・マルティー A. Marty (1847–1914)・バイイ C. Bally (1865–)・カッシーラー E. Cassirer (1874–)・ギネケン J. van Ginneken (1877–)・ビューラー(カール)・ドラクロア H. Delacroix (1873–)等を擧げることが出來る。ヴァイスゲルバー L. Weisgerber (1899–) の研究は、言語が我々の先驗的認識形式の一面をなすを明かにしてゐることに於て興味がある。

【學科としての言語學】 我國では言語學は大學の文學部及び高等師範學校・外國語學校其他の專門學校に於て外國語・外國文學或は國語・國文學を專攻する學部又は學科があるところには講ぜられてゐるから、その取扱はれる場合の數は多いのであるが、專攻する語學・文學の補助科目として取扱はれることが多く、それに獨立の

講座が設けられてゐるのは東京と京都の二帝國大學のみである。

はじめて言語學の講義が大學の課程として行はれたのは明治十九年帝國大學（東京）の文科大學に博言學科が設けられ、チェンバレン B. H. Chamberlain (1850–1935) に依つて博言學が講ぜられたにはじまり（後、明治三十三年六月言語學科と改稱）、京都帝國大學では明治四十二年五月その講座が開設せられた。我國に言語學が導入せられた頃は西洋に於ても印歐比較言語學が即ち言語學全般と看做されてゐた時であつたから、東京帝國大學に於て初めて講義が行はれた頃のそれは比較言語學であつた。印歐言語學は其後引續いて著るしい發達を示し、今日のそれは範圍に於て方法に於て當時のものとは格段の相違がある。この新しい印歐言語學を著實に追ふ人も今の我國にはあらはれてゐるが、當初のそれは材料となる言語が手許にないものであるだけに、實質的な印歐語プロパーの研究を我國に拓くには至らなかつた。併し研究の態度方法は我國の國語研究の上に直接の大いなる足跡を殘し、今日の國語學はこの時代に新しい境地を拓いて今日に及んでゐる。一方言語學の理想派の影響は最近西洋（殊にドイツ・フランス）の影響を承けて次第に盛であり、言語哲學的方向に向ふ者もある。併し實證的方面は比較言語學の外にも次第に分野を開拓し、純粹な歴史派の傾向に乘つて大いに業績をあげつゝある者もあれば、言語地理學・方言學・言語社會學等の研究も近來益〻盛である。また近隣の諸言語（例へばアイヌ語・朝鮮語・高砂族の言語等）に對して個々獨立的に大いなる研究の行はれるやうになつたことも注意しなければならない。何れの方面にせよ更に發達せしめるためには言語の具體的な知識（語學）が豐富に供給される必要がある。これが從來我國に於ては最も缺けてゐたのである。何よりも先づ語學を怖れる在來の心持を驅逐しなければならない。

（新村 出）

「言語」・「言語哲學」・「言語心理學」・「言語社會學」・「言語地理學」の項參照。

文獻——*C. W. L. Heyse*, Sprache, System der Sprachwissenschaft, hrsg. von *H. Steinthal*, 1856. *W. D. Whitney*, Language and the Study of Language, 1867. *F. Müller*, Grundriss der Sprachwissenschaft, 4 Bde., 1876–88. *H. Paul*, Prinzipien der Sprachgeschichte, 1880, ²1920. *P. Wegener*, Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens, 1885. *G. v. d. Gabelentz*, Die Sprachwissenschaft, 1891, ²1901. *V. Henry*, Antinomies linguistiques, 1896. *M. Bréal*, Essai de sémantique, 1897, ²1904. *K. Vossler*, Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft, 1904（小林英夫譯「言語美學」昭和十年）. *A. Dauzat*, Essai de méthodologie linguistique dans le domaine des langues et des patois romans, 1906. *J. v. Ginneken*, Principes de linguistique psychologique, 1907. *V. Porzezinski*, Einleitung in die Sprachwissenschaft, Übers. von *E. Böhme*, 1910. *L. Bloomfield*, An Introduction to the Study of Language, 1914. *A. Grégoire*, Petit traité de linguistique, 1915. *F. de Saussure*, Cours de linguistique générale, 1916, ²1922（小林英夫譯「言語學原論」昭和三年）. *J. Marouzeau*, La linguistique, 1921. *A. Meillet*, Linguistique historique et linguistique générale, 1921. *H. Schuchardt*, Schuchardt-Brevier, Ein Vademekum der allgemeinen Sprachwissenschaft, Auswahl v. *L. Spitzer*, 1922, ²1928. *P. A. Buzuk*, Osnovnije voprosy jazykoznanija, 1924. *A. Meillet*, La méthode comparative en linguistique historique, 1925（泉井久之助「史的言語學に於ける比較の方法」昭和九年）. *E. Winkler*, Grundlegung der Stilistik, 1929. *N. Ja. Marr*, Jazykovedenie i materializm, 1929. *F. Oberpfarcer*, Jazykozpyt, 1932. *C. Bally*, Linguistique générale et linguistique française, 1932. *J. Marouzeau*, Lexique de terminologie linguistique, 1933. *E. Winkler*, Sprachtheoretische Studien, 1933. *L. Weisgerber*, Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur, I. 1933, II. 1934. *K. Fiehler*, Sprachtheorie, die Darstellungsfunktion der Sprache, 1934. *G. K. Zipf*, The Psycho-Biology of Language, 1935.

言語教育

【言語教育の問題】 言語は人間の社會生活を可能ならしむる重要な機能であり、言語によつて相互の意志は疎通し、思想及び感情は理解される。從つて我々が社會生活を營む上には社會に通用してゐる言語を學ばねばならぬ。卽ち我々の言語は一定の言語社會に於て教育される。而して我々は社會生活の形態及び機能によつて特殊な言語社會を形成する。民族は其の風土的生活形態により、特殊な言語社會を形成するが、其等の言語社會に於ても更に社會生活の機能を異にすることによつて商業語・軍隊語・法律語・宗教語・學術語・藝術語等の用語によつて理解される特殊な言語社會が形成される。從つて言語の教育は特殊な言語社會の用語を理解せしめ夫々の社會生活を營む上に必要な技術を修得せしめねばならぬ。而して種々なる社會生活が國家によつて統治される以上、特殊な言語社會は一定の國語によつて表現されねばならぬから、國民教育としての言語の教育は國語の教育でなければならぬことは言ふまでもない。從つて國語教育は國民生活を問題としての言語教育であり、國民生活の表現技術としての國語は、歴史的社會的現實性としての言語であるから、

それを表現し得るためには、國語の歴史性並に社會性を充分に理解せねばならぬ。然るに國民の生活は更に國際的關係から規定されるから國民の言語教育は國際的關係からも考慮されねばならず、國語教育に聯關して外國語の教育が問題となる(「外國語教授」の項參照)。外國語の教育は(一)外國文化の理解のため、(二)外國との交渉のため、(三)文化政策のために必要であり、我國に於ける外國語の教育は斯かる三段階に應じ、外國語を讀むことより話すこと、話すことより書くことの教育に進展してゐる。併し文化政策のための外國語教育は國語の世界的普及手段であり、日本語を世界の文化語として普及せしむるためには國民文化を表現すべき國語の純化並に標準化が必要である(「國語國策」の項參照)。

【言語教育の方法】　人間の言語は步行と同樣に一定の年齡に達すれば自然に發達するものであるが、それが一定の言語として通用するためには一定の言語社會によつて教育されねばならぬ。最初は家庭に於て教育され、正常の兒童は滿二歲頃から發音も自由になり、他人の言語を模倣することも容易になるから此の時期からは特に言語の教育に注意すべきである。滿三歲にもなつて未だ充分に言語機能が發達しない場合には、一般に精神發達が遲滯してゐるか、特に言語機能に障礙のあるものであるから、特に注意を要する(「言語障礙」の項參照)。もし兒童が聾唖者である場合には、殘聽の有無を檢査して適當の教育を施すべきである(「聾唖教育」の項參照)。吃語は生理的條件にも因るが、心理的條件から生ずる場合が多いから教育上特に注意すべきである(「吃語矯正」の項參照)。兒童の言語は自然の發達に放任して置けば發達が遲滯し、不正確な表現になる。學齡に達する前に正確な發音と適當な語彙を家庭並に幼稚園・託兒所等に於て教育すべきである(「兒童語」・「發音」・「語彙」の項參照)。兒童が學齡に達し小學校に入學してからの言語教育は標準國語の教育であり、言語は主として文字によつて教育される。讀み方教授・書き方教授・綴り方教授は其の爲に必要であるが更に話し方及び聽き方教授も必要である。併し學校に於ける國語教育は國語の表現に關する基本的なるものの教授であり、國民生活として必要な國語教育は學校以外の社會生活に於て教育されることが多く、また教育されねばならぬ。從つて兒童の讀物は社會教育の見地から充分の統制が行はれねばならず、兒童圖書館の設立に就ては特に研究を要し、新聞及ラヂオ放送の如きも內容に關する問題のみならず言語教育の立場からも考究されねばならぬ。併し言語をそれが表現する內容の意味から見れば、あらゆる生活に關係する。教科課程に於ける國語教育の役目は言語によつて表現される國民生活の意義を理解し且つ表現せしむる事で、言語による藝術的表現のみを問題とするものではない。從つて言語教育の方法は言語による生活表現の技術を教へる方法であり、其の爲には言語の表現法を恆に生活に聯關して教へる事が必要である。言語の意味は言語の註釋によつては、充分に理解されず、生活の體驗によつて理解される。從つて言語の意味は社會生活の變遷と共に轉化し、新しき意味が新しき生活の表現として賦與される。外國語の教授に於て直接法が最も有效なものとして行はれるのはこのためである。併し國家が二重國語國でない限り、外國語を除り幼少の時代から教育することは國語教育上問題であるが、特に植民政策の立場からは原住民に對する國語教育は出來る限り幼少の時代から行はねばならず、更に外國との交涉を仕事とするもののための外國語教授は早くより始める必要がある。ジュネーヴの國際學校に於ては英語とフランス語との二國語を五歲から六歲までの兒童を收容する幼稚部から教へてゐる。我國に於ける外國語の教育は特殊な學校を除く外、一般に中等學校から教授され、特に專門學校としての外國語學校も設けられてゐるが、國民教育の立場から特に中等學校に於ける外國語の教育が漸く問題とされるに至つた。國民文化の發展から見れば、外國の文化は遠かに國語に飜譯されることが必要であり、其のためには飜譯局の設置も必要であり、飜譯の技術に關する特別の教育が必要とされる。大學に於ける言語學・國語學の教育並に研究は言語教育及び國語教育に對して基礎理論を提供すべきもので、言語學及び國語學が言語教育及び國語教育と無關係に研究され教育されることは望ましくない。言語の變遷は社會生活の發展、從つて教育と緊密な關係があるから、言語史の研究は言語教育と無關係には考察されず、言語教育の問題は言語史の研究から正しく理解され、望ましき解決の方法も發見される。

(城戸幡太郎)

文獻——*C. Bally*, Le langage et la vie, 1926(小林英夫譯「生活表現の言語學」昭和四年). *O. Jespersen*, Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View, 1925(須貝清一・眞鍋義雄譯「人類と言語」昭和七年). *K. Vossler*, Geist und Kultur in der Sprache, 1925. *L. Weisgerber*, Muttersprache und Geistesbildung, 1929. 城戸幡太郎「國語表現學」(昭和十年)。

言語教授

【言語教授法改善運動】　歐米に於ける言語教授は近來急速な進步をなして居る。それは言語學・音聲學・教育學・心理學及び社會學等の發達に原くところが多いのである。就中言語學及び音聲學が言語教授法の進步に寄與するところが頗る大なるものがある。スウィート H. Sweet がその著『言語の實際的研究』に於て論じていはく、「現時の言語教授法改善の運動に對して、學者の間には保守的思想に原いた有力な反對があるが、とにかく社會は從來の因襲的な方法には飽き足らない感じを有して來たのである。そこでこれを滿足させるために、種種の方式が起つて來たが、しかしその中オルレンドルフ

Ollendorf・アーン L. F. Ahn 或はグワン F. Gouin 等の唱へたものは、いづれも不成功に終つた。それはなぜかといふと、新教授法を振りかざしながら、一向清新味がなく、世人の期待を裏切つて居るからである。オルレンドルフやアーンの教授法は、やはり傳統的な文法式 grammar method である。グワンの教授法は所謂連鎖式と稱するものであるが、音聲學を無視して居るから一つの方式 method といふことが出來ない。然らば今後起るべき優良な方式はいかなる原則の上に立つべきものかといふと、それは言語學の知識を基礎としたものでなければならぬ。」と論じて居る。フィエトル W. Viëtor が一八八二年『語學教授は一變せざるべからず』(Der Sprachunterricht muss umkehren) といふ一小冊子を公にして、その改善運動を起して以來、新教授法なるものが盛に起つて來た。然るに、この新教授法はいづれも言語學や音聲學を基礎として改善刷新を加へたものである。勿論記憶や聯想等に關する法則は、心理學の知識にたよらなければならないが、新教授法の新生命は、言語學や音聲學上から見出されようとして居るのである。

【方法】　從來久しく文法式 grammar method が行はれて居るが、これは文法を基礎として言語を學ばせるので、オルレンドルフ・アーン・オットー E. Otto 等の教授書がこれに屬するが、この方式によると、すべて記憶を主とするのであるから、その學習が機械的になり、清新味もなく興趣もなく、應用が充分利かないといふ缺陷が存する。そこでグワンがこれを改善する目的を以て心理式を編み出したが、これも不成功に終つた。然るに、フィエトル一派の人々が新教授法を唱道し、その中から直說式(直接法)*が組み立てられた。これは口から耳に直接に言語を傳へるのを主眼としたものである。兒童が言語を學ぶのは、すべて口から耳に直接に受取るので、その間に目の媒介はない。卽ち文字を通して言語を學ばせることはしないのである。また外國語を學ぶにしても、やはり口から耳に直接に傳へるのであつて、一旦これを自分の國語に譯することを嚴禁して居る。この直說法は近來歐米各國に於てひろく採用せられ、國語教授法も外國語教授法も、すべて直說法の原理を基礎として編み上げられて居る。この方法がひろく行はれるやうになつてから、言語教授法の內容や方式が著るしい變改を生じて來たのである。

我國では依然として舊のごとく、文字を通して言語を學ばせる方式を採用して居るし、外*國語教授に於ても、或は文法方法により、或は飜譯によつて居るが、この傳統的教授法には一大改良を加へることが今日の急務である。

(後料參一)

文獻——*H. Sweet*, The Practical Study of Languages, 1899. *F. Gouin*, L'art d'enseigner et d'étudier des langues, 1880. *E. Otto*, Methodik des neusprachl. Unterrichts, 1906.

言語社會學

〔英〕linguistic sociology; sociology of language 〔獨〕Sprachsoziologie 〔佛〕sociologie linguistique

【意義】　言*語の社會學的研究。言語は音聲によつて意味を告知する機能である。從つて言語は告知するものと告知されるものとの關係に於て成立する。告知することは言語の表現であり、告知されることは言語の理解である。言語に於ける表現と理解との關係は言語を人と人との關係、卽ち社會現象として考察することを可能ならしむるもので、言語社會學は言語をかゝる社會的事實として問題とする。

【表現と理解】　言語の告知は表情音聲に始まる。動物及び人間に於ける情緒の表出は社會的意義を有するもので、泣・笑・恐・怒の如きは凡て社會生活の特殊な場面に於て表現される。而して此等の情緒に伴ふ音聲は表情音聲として同情を求め、警告を發するが如き機能として自然に表現され且つ理解される。それは生物の知覺が生活の狀態に應じて同樣に形成され、同一の對象に對しては同等の知覺が成立するのと同じく、我々の感情は社會生活の形態に應じて同樣に形成されるからである。而も同じ表情は必ずしも同じ感情をあらはすとは限らず、その意味は特殊な生活場面に於て正しく理解される。表情音聲が音聲言語として對象の意味を音聲によつて供述するやうになつても、その意味は一定の生活場面に於てのみ正確に理解される。存在は一般にその抽象性と具象性とによつて判斷されるが、言語は存在の意味をその抽象性に於て表現する性格を有する。從つてその意味の具象性は表現される場合の事情に應じて理解される。併し言語にも意味の抽象性を表現するものと具象性を表現するものとがある。前者は意味が多義的に融通される言語で、後者はそれが一義的に限定される言語である。併しかゝる言語の融通性と通用性及び限定性と制限性とを混同してはならぬ。言語の通用性は一定の言語が社會の通語として一般に理解されることで、制限性はそれが特殊な個人なり社會なりの用語としてのみ理解されることである。言語の意味は多義的に融通されるに至つて曖昧になり、一義的に限定されることを要求するが、それと同時に限定された意味の言語が社會の通語として理解されることが必要である。

【言語協同體】　言語協同體 Sprachgemeinschaft とは一定の通語によつて協同生活を營む社會をいふ。國家は一定の標準國語を通語として國民の協同生活を可能ならしむる言語協同體であり、更に國民としても特殊な術語の設定によつて特殊な言語協同體を形成する場合がある。各種の社會的機能團體は夫々特殊な術語によつて文化生活を營んでゐる。術語を理解するにはそれを通語として使用してゐる特殊な生活狀態を體驗せねばなら

ぬ。術語の理解はそれを通語とする言語協同體の仲間となることである。術語の意味は各種の言語協同體に融通されるものではなく、特殊の言語協同體に於ける一定の意味表現に限定されるものである。從つて術語の意味は特殊な言語協同體の生活形態を表現する文化の形*象であり、特殊な文化形象の形成に應じて特殊な術語が表現される。社會生活に於ける文化形象は一般國民に共通なものから特殊なものに限定される。國語教育の方法は國民生活に共通な文化形象を意味として持つ言語の理解から特殊なものの理解へと發展せしめねばならぬ。原始語・古代語並に兒童語の特徴は意味表現の多義性及び融通性にある。これが一義性及び限定性を表現するやうになるのは社會生活の分化發展に應ずる特殊なる言語協同體の形成による。兒童の國語教育は言語によつて抽象的概念を與へるのではなく、言語によつて具體的生活體驗を表現せしめ且つ理解せしむることである。

【言語變化の社會的條件】　言語の意味は時代によつて變化する。兒童の言語も年齢の發達による生活形態の變化に應じてその意味は變化してくる。言語の變化は音韻の變化と意味の變化とから考察されるが、その條件は單なる發音の最少努力の法則や觀念聯合の法則のみからは說明されない。話される言語は聽かされた言語と同じではない。聽くことと話すこととの社會的交涉から言語の發音も意味も變容されてくる。特殊な個人の言語が流行して社會の通語となる場合もあるが、言語の社會的拘束力は强い。エスペラントのごとき國*際語が宣傳されても、そのために國語或は民族語は解消されない。加之國際語もこれを使用する國民によつて決して不變であるとはいへぬ。同じ國語のうちにも樣々の方*言が成立する。言語は地域社會によつて特性を帶びてくる(「言語地理學」の項參照)。併し同じ地域社會の言語も夫々身分・職掌・階級等によつての特徴を有し、祕密社會などでは隱語が使用され更に此等は時代と共に變遷する。言語を變化せしめる社會的條件としては、(一)他國語の影響による國語の變化と、(二)新しき文化の發展に伴ふ意味の變化とが認められる。第一の場合には言語に伴ふ文字の影響、外*來語の輸入、語法の變化などが認められ、第二の場合には古い言語が新しい意味に使用されるか、新語が作られるか、外來語を借用するかで、言語に於ける意味内容の變化は主として社會に於ける文化内容の變化を示すものである。從つて言語史の研究によつて社會生活の變化を理解することもできれば、又逆に社會史の研究によつて言語の變化を說明することもできる。併し如何にして言語の表現形態が變化したかの條件は言語機能の生理學的・心理學的條件によつて說明されねばならぬ。言語史の問題は言語社會學の方法のみによつて解決されるものではなく、これと同時に言*語心理學の方法にもよらねばならぬ。

(瀨戸轉太郎)

文獻——田邊壽利「言語社會學」(「國語科學講座」昭和八年・時潮社版昭和十一年)。*F. de Saussure*, Cours de linguistique générale, 1914(小林英夫譯「言語學原論」昭和三年)。*C. Bally*, Le langage et la vie, 1926(小林英夫譯「生活表現の言語學」昭和四年)。*A. Meillet*, Linguistique historique et linguistique générale, 1921. *F. Mauthner*, Die Sprache, 1907. *K. Vossler*, Geist und Kultur in der Sprache, 1925. *L. Weisgerber*, Muttersprache und Geistesbildung, 1929.

言語主義

〔英〕verbalism 〔獨〕Verbalismus 〔佛〕verbalisme

【意義】　實學主義 realism が事物 res に即する教育であるのに對して、言葉 verbum に重きを置く教育が言語主義である。教育史的には文*藝復興以後、古典を讀むことを教育の主要關心事とする教育を指す。

【種類】　(一)古典の内容たる事物の知識の修得に重きを置けば、ラウマー*の所謂「言語的實學主義」verbal realism 若しくはモ*ンローの所謂「人文的實學主義」humanistic realism であるが、クィ*クは單に之を言語主義と呼んだ。ラブレー・ミ*ルトン等はこの代表者である。(二)次に狹義の言語主義は、古典の内容よりもその形式を重んじ、文法・修辭法等の修得に專心する立場を指す。(三)更に古典中唯キ*ケロのみを尊重し、キケロの作品を只管に暗誦し、キケロの用ひた語句を以て思想を表現することに沒頭する所の所謂「キケロ主義」(Ciceronianism も、言語主義が最も偏狹化したものと見ることが出來る。

(石山脩平)

文獻——*P. Monroe*, Text-Book in the History of Education, 1911. *R. H. Quick*, Educational Reformers, 1907.

言語障礙

〔英〕speech disorders 〔獨〕Sprachstörungen 〔佛〕désordres de langage

【種類】　言語の障礙は次の三種に大別することが出來る。(一)構音の障礙 Artikulationsstörungen, (二)言語表象の障礙(「失語症」の項參照)、(三)談話の障礙。談話の障礙は感情とか、意志とか、叡智とかの障礙の際にその部分現象として見られるものである。例へば、躁病の興奮狀態に於ては意想奔逸と談話の促迫が見られる。精神乖離症に於ては言語の常同症狀として音節症狀が現はれることがあり、患者は解らないことを幾度も繰り返して喋る。又癡呆者の談話は往々にしてリズムとメロディーに乏しいことを知る。其他神經症者にも種々な談話の變化が見られる。

【構音の障礙】　構音の全く出來ないものを構音不能症 Alalie と呼ぶ。聽覺が健全であるにも拘はらず、言語を發することの出來ない啞 Hörstummheit が之に屬する。構音障礙の中最も重要なものは(一)吃語 Stottern と(二)言語不明瞭 Stammeln である。

(一)吃語　吃語は一種の言語神經症 Sprachneurose である。吃語は一つの機能的言語障礙である。吃語は時として種々な腦の疾患の經過中に見られることがあるけれども、普通の吃語は腦の所謂言語中樞にこれと云ふ病的毀損を認めることが出來ない。故に吃語の學說に於ては漸次發達史的社會學的見解が優勢となつた。吃語は先づ第一に音聲言語の障礙であつて、表情や身振りの言語の原發生吃語と云ふものはない。表情言語は專ら情意運動の表出に限られ、周圍の人との直接交涉に於て自己の思想の意味を表出するものは音聲言語のみである。それだから手・足・顏を痙攣的に動かして話す場合は、最初强く吃つて、これに打勝つために行ふ二次的現象に過ぎない。本來の吃語は素因に基くものである。吃語の五〇％以上には遺傳的素因があると云はれる。男子の方が女子よりも多い。小兒期に始まり、適當なときに治療を施さないと一生存續するか或は漸く退行期になつて始めて自然に消退するものである。眞の吃語は痙攣的な言語運動である。一般に子供は後になると充分言語或は談話能力を獲得するものであるが、最初何かの機會で相當顯著に言語表出能力の障礙を現はすことが少くない。丁度この發達期の障礙の亢進し、習慣性となつたものがこの吃語である。故に之を發達期の吃語とも云ふ。これは思考過程の經過と之を音聲言語によつて他人に理解せしめる能力とが同じ步調で進まないときに起る。子供の表象生活が活潑で、他人に語りたい渴望に驅られ而も言語運動筋の速さと調節が之に伴はないときには、子供は無意識的に努力して言語表出を見出さうとして過度に言語運動を行ひ、迅速に繼起する同一の音葉或は綴を反復したり、或は一定の文章の始めに於て言語發動の瞬間的阻止を惹起する。前者を間代性吃語 klonisches Stottern、後者を强直性吃語 tonisches Stottern と稱する。又之と反對に思想の流れが言語運動の經過に追ひつけないときにも同樣吃語現象を生じ、何話さうとする促迫があつて、思想が之に應じないときにも吃吶を生ずるものである。當惑吃語とか、試驗吃語等云はれるものがそれである。少年の模倣性吃語と云ふものは、單に眞の吃語者の周圍に育つた子供がこの時代によく見る顯著な模倣傾向から無思慮に之を模倣することによつて起るものである。或子供に於ては一種の不行儀として現はれるが、間もなく消え失せてしまふ。故に吃語の精神的傳染と云ふものは普通信ぜられる程多く吃語の眞の原因となるものではない。併し、生來幾分吃語の素因のある子供に於てはこれが習慣となる。そしてこれは條件反射の法則に從つて起る。卽ち大多數の場合にはたゞ或條件の下にのみ起り、他の條件の下には起らない。故に自由談話に於て吃る人が、朗讀とか人と一緒に話すとか、外國語を話すときには流暢であつたり、又歌を唄ふときは全く誤りなく出來ることなどはそのためである。

吃語は一つの豫期性神經症 Erwartungsneurose と見ることが出來る。卽ち、一つの失敗を繰り返しはしないかとびくびく心配し、自信を失つた場合に起る。殊に周圍の人、就中先生とか上の人(日頃當人がその人に對して卑下の感情を抱いて居るところの)から自己の表示が注意されて居ると云ふ苦しい意識が存在するときには一層過度に自己の注意を言語器官に向ける。從つて、平素無意識に行はれる運動經過に誤つた注意を向けることになる。漸次習慣的に捕はれるやうになり、これに打ち克たうとすれば一層吃語が烈しくなる。普通の社會生活に於ては言語能力の薄弱なることは精神的低格と誤解され易いから、自信を一層減ずることになる。尙吃語の誘因となるものには種々ある。例へば、小兒期の傳染病とか、輕度の精神的或は身體的外傷がそれである。敎育の嚴格も誘因に數へられる。またフロイド S. Freud の精神分析に於ては性的及び道德的苦悶を最も重要な原因と認めて居るが、何故或人には抑壓されたコンプレックスが吃語の原因となり、他の人に於て然らざるかを理解することが出來ない。アドラー A. Adler の個性心理學に於ては器官の劣勢・劣等感・權勢欲に根本的な原因を歸して居るが、之に對してもフロイドに對すると同じ疑問が發當すると思ふ。例へば、口蓋破裂の人に殆ど吃語者を見ないことなどがそれである。

(二)言語不明瞭　これは誤つた發音であつて、音或は音の結合が全く出來ないか或は不完全なものを云ふ。音が脫落することもあり、又他の音によつて代償されることもある。例へば、「アサクサ」が「アササ」になつたり、「ゴートー」が「ドートー」になつたりするのがその一例である。言語不明瞭は小兒期に於て或程度までは尋常であつて、言語發達の一段階を表はすものである。言語不明瞭には器質的なものと、機能的なものとの二種類がある。前者は例へば口蓋缺損だとか口蓋麻痺だとか齒牙の缺落だとか龜裂だとか或は鼻の腫瘍などのやうな器質的異常によつて惹起されるものであるが、機能的言語不明瞭に比して稀である。後者は遙に多く見られ、その器質的な基礎を搜しても發見出來ない。これは言語器官の運動の拙劣によるところの運動性のものと、聽覺的注意の缺陷によるところの感覺性のものとを區別することが出來る。言語不明瞭は智能のよい子供には比較的少く大抵音か綴だけに止まるが、智能の低い子供に於ては言葉や文章に迄及ぶことがある。言語不明瞭の現象は次の項目に從つて檢査するのが便宜である。(1)音の變化 (イ)音の脫逸或は他の音による代償、(ロ)音の歪、(2)綴の變化、(3)言葉の變化、(4)文章の變化。尙檢査に當つては自發的に話すときと他人の話すのを模倣して話す場合とを區別しなければならぬ。子供の自發的に話すことは全く理解出來ないほど不明瞭であるにも拘らず、模倣言語に於ては遙に明瞭であることが少くない。又自發的に文章を正

しく話せないのに、個々の言葉は自發的に正しく話される。尙又、自發的に個々の言葉が正しく話されないが、模倣言語に於ては同じ言葉が正しいことがある。子供が言葉を模倣して正しく話せなくても、必ずしも綴を正しく模倣出來ないとは限らない。子供は正しく云へない音を落したり、似た音によつて代償するのが普通である。そして此際脱逸や代償は常に同じやうに規則正しく行はれる。例へば或子供はk・g・f・w・sが正しく云へない。或子供はk・g・sに對して常にt或はdを以て代償し、「ガッコー」を「ダットー」、「カッフェー」を「タッペー」と云ふ。s・k・fを落し「スタンプ」を「タンプ」、「カッフェー」を「アッエー」、「ムチャクチャ」を「ムチャチャ」と云ふ。g音(ガ行)の言語不明瞭をGammacismus、s音(サ行)のそれをSigmacismus、舌音(ラ行)のそれをLamdacismusと稱する。

次に音の歪を述べる事とする。開放鼻音 rhinolalia aperta は口蓋帆の先天性薄弱、ヂフテリー後の口蓋麻痺、先天性黴毒などの爲に口蓋帆が鼻腔と口腔とをよく遮斷し得ないために起る。常人に於てはm・n・ngが鼻音を呈するだけであるが、此等の人に於ては他の音までも鼻音の色彩を呈する。痙塞鼻音 rhinolalia clausa は之に反し、鼻内の腫瘍殊にポリープのために呼氣の鼻腔通過を妨げられるためにm・n・ngの鼻音がb・d・gの如くに響がなくなる。

一般に言語不明瞭によつて惹起される言葉の變化は規則正しいものであるが、智能の發達の遲れたものに於ては往々無茶苦茶に行はれる。

【言語治療教授 Sprachheilunterricht】 吃語に對しては「吃語矯正」の項參照。言語不明瞭の治療に於ては先づ障礙の器質的基礎の發見された場合には出來るだけ之を除く方法を講じなければならぬ。併し、斯くの如き場合に尋常な解剖學的狀態が回復しても尙言語不明瞭が消失しないのが普通であつて、更に特別な矯正的治療を要する。先づ、缺けて居る音を生理學的法則に從つて練習する。次いで、一つの體系によつて(特別な練習表あり)漸次言語不明瞭を矯正して行く。例へば、リープマン A. Liebmann の方法は先づ二綴の言葉、而も各綴二音からなるものを以てはじめる。練習第一は子音b・p・d・t及びhのみを用ひ、練習第二はmとnを加へる。練習第三は更にkとgとを加へる。kとtは混同され易いから練習第四に於て一方t音、他方はk音を有するところの似た言葉を以てする。練習第五は新しい音はないが、三音を有する一綴の言葉を以て行ふ。次の諸練習は漸次多くの新しい音を加へて行く。而も各音が初音・中音・尾音にも存在するやう注意する。終に四個或はそれ以上の音を有する言葉を用ひる。漸次子供は表によつて言葉を結び附けて綴間に中絶することなく模倣して言へるやうになる。玆で組織的練習を止め、畫によつて出來るだけ多數の物の名稱を言はしめる。自發的に正しく名稱が言へるや否や文章を模倣して言はしめる。尙未だ文章を自發的に話すことは出來ないから畫を用ひて自らその說明をせしめる。

【麻痺性癡呆症に見る言語障礙】 麻痺性癡呆症(「黴毒」の項參照)の患者は往々綴を反復或は歪める。例へば「ラリルレロ」を「ラリリルレロ」。之を言語蹉跌 Silbenstolpern と云ふ。又詢語 Lallen と稱する甘えるやうな言語、或は膩滑言語と稱する舌の粘るが如き言語、又は譌語と稱する一音一音の間隔の延びる言語を呈することがある。勿論此際はマラリヤ療法・驅黴療法等により原症を治療するより他に道がない。 (吉益脩夫)

文獻 —— *W. Cimbal*, Neurosen des Kindesalters 1927. *H. Gutzmann*, Physiologie der Stimme und Sprache, [2]1928. *M. Nadoleczny*, Kurzes Lehrbuch der Sprach- und Stimmheilkunde, 1926.

言語心理學 〔英〕 psychology of language 〔獨〕 Sprachpsychologie 〔佛〕 psychologie du langage

【意義】 言語を心理學的方法によつて研究せんとするもの。併し心理學にも種々の立場があり、それによつて言語心理學の問題と方法とを異にしてくる。

【言語の構造と機能】 言語は音聲による意味の表現であるから、表現の形式は音聲としての外部形式と意味としての內部形式とに區別されるが、それが表現である限り理解を豫定するもので、表現と理解との關係から、言語は社會的交通の機關として言語協同體を形成する。從つて言語の研究も、言語の外部形式に關する音聲學と內部形式に關する意味學(「意味」の項參照)と言語協同體に關するものとに區別される傾向があり、言語の心理學的研究も之に應じて主として音聲に關するもの、意味に關するもの、言語協同體に關するものが認められる。音聲に關するものは、實驗心理學の方法によつて音聲表出の機構を研究し實驗音聲學を發展せしめ、意味に關するものは記述心理學の方法によつて意味の本質並に範疇の研究として一般文法學或は言語哲學の問題を提出したが、言語協同體に關するものは、言語批判や言語社會學の方法から言語心理學に新しき問題を提供した。併し音聲と意味との關係は之を從來の如く內外の形式に抽象して音聲學と意味學との問題として別々に研究することは心理學の方法としては妥當でなく、言語が音聲による意味の表現である限り、言語の表現形態は「響ある意味」として音聲と意味との關係を發生的見地から考察されねばならず、この方法から、音聲は一定の意味を表現するに必要な音素 phonem に分析され、音聲學は音韻學 phonology として發展し、これによつて民族語の特性が說明されるやうになり、更に擬聲語 onomatopoeia 或は一般に音聲的象徵 phonetic symbolism の問題が實驗的方法によつて研究されるやうになつたが、レントゲンと

ラヂオの發達による音聲生理學及び音響物理學の進歩に伴ひ言語心理學の方法も大いに發展した。發音に於ける舌の形態や口振 mouth pantomime の映畫描錄から音聲身振の性質が明かにされ、音波の電氣分析から發聲に於ける音韻の構造が明かになると同時に、聽かれる聲の構造がその物理學的構造と如何なる關係を有するかが明かにされるやうになつた。而して言語病理學 Sprach-pathologie の發達は、從來の臨床的・解剖學的研究によつて認められてゐた言語機能の中樞に關し重要な問題を提供したが、それは聯想心理學に對する機能的心理學及びゲシタルト心理學の學說と關聯し、言語機能を單なる表象の融合として說明することの妥當でないことを明かにしたもので、失語症に關しモナコフ K. v. Monakow (1853–1930)は一部分の障碍は同時に他の部分の機能に影響を及ぼすといふ通流說 Diaschisislehre を主張し、ゴールトシュタイン K. Goldstein (1878—)は特殊な言語機能の障碍はそれらを統一する概念の場 Begriffsfeld によつて規定されると考へる如きは斯かる傾向を示すものである。

【言語の發達と性格】　言語の發達に關しては、言語の起原と言語の變化と發達の段階と條件とが主として問題とされた。言語の起原に就てはヴントの發達說が心理學の立場から主張されたが、言語が發達するものと考へられるためには發達の條件とし如何に言語は變化するかの法則が發見されねばならぬ。ラツァルス M. Lazarus (1824–1903)及びシュタインタール H. Steinthal (1823–99)が民族心理學の問題としたのは主として言語の發達及びその特性であつたが、その方法は聯想心理學である。パウル H. Paul (1846–1921)が言語史の原理として認めた心理學もやはり聯想心理學で、觀念の聯合による類化や類推によつて言語の變化を說明せんとしたが、ヴントは之に反し統覺心理學（「統覺」の項參照）の立場から、言語の發達を表情運動から文章構成に至る迄の統覺作用の發達として說明した。併しヴントの民族心理學は精神發達の一般法則を問題としたため、民族による言語表現の特性や文章の樣式の如きは問題とされず、兒童に於ける言語の發達との比較的考察によつて言語發達の一般法則が論ぜられたに過ぎず、方法としても實驗的觀察が用ひられなかつたが、キュルペ O. Külpe (1862–1915)の心理學は意識內容の表現を供述 Aussage として、內省による報告の組織的觀察を行つたから、言語表現の問題も實驗的方法によつて研究され、マルベ K. Marbe (1869—)の如く言語的類推の問題を心理學的實驗によつて解明せんとするに至つた。併し心理學的方法としての內省の報告は動物や兒童に適用することは困難であり、發生的見地からは供述による報告其者が言語の發達として問題となる。ビューラー（カール）は言語の機能を自己の情態を報告する機能 Kundgabe と他人の注意を喚起する機能 Auslösung と事態を敍述する機能 Darstellung とに區別し、人間の言語は敍述機能に特徵があり、兒童の言語も斯かる段階によつて發達すると考へた。併し言語の發達は社會生活によつて規定されることが多く、殊に言語に求むる意味の變化は生活內容の變遷に伴ふものであるから、我々の生活態度から言語の發達を考察せんとする傾向が言語社會學の研究を發展せしめたが、アドラー A. Adler (1870—)の個性心理學は社會的感情の機能として言語を考察せんとする。併しそれは特殊な假定に基いて言語の發達を說明せんとする態度であるが、言語を歷史的社會的現實性としてその表現を理解せんとする態度がディルタイの心理學に基いて發展し、言語心理學の方法が解釋學の問題として研究されるやうになつた。併し解釋の可能は如何にして體驗が表現されるかの表現過程を問題とせねばならぬから、更に言語表現の過程を明かにするために言語心理學の方法は表現學の問題として考究され、言語の構造に性格の形成や世界觀の表現を認めんとする傾向を生じた。

【言語の教育と治療】　兒童語と言語障碍の研究は言語の教育と治療との方法に大なる進歩を齎した。兒童の言語は步行と同樣に自然に發達し、兒童は自ら言語を發見する。併し言語が社會的交通の機關として使用される限り、言語は國語として一定の言語協同體に於て教育されねばならぬ。而して表現と理解との關係が言語の構造と性格の心理學的研究から明かにされることによつて讀み方の學習法に科學的基礎が與へられると同時に國語問題の解決に科學的根據が示され、言語障碍の條件が主として機能的障碍による事が明かにされることによつて言語の教育的治療 logopädische Therapie が心理學的方法によつて工夫されることになる。（城戸幡太郎）

文獻——*W. Wundt*, Völkerpsychologie, Sprache, ²1911; Sprachgeschichte und Sprachpsychologie, 1901. *O. Dittrich*, Grundzüge der Sprachpsychologie, I, 1904; Die Probleme der Sprachpsychologie, 1913. *K. Bühler*, Die Krise der Psychologie, ²1929; Sprachtheorie, 1934. *H. Gutzmann*, Psychologie der Sprache (Handbuch der vergleichenden Psychologie, II, hrsg. v. *G. Kafka*, 1922). *E. Fröschels*, Psychologie der Sprache, 1925. *A. Thumb* und *K. Marbe*, Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung, 1901. *F. Krueger*, Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie, 1907. *C. Stumpf*, Die Sprachlaute, 1926. *R. Pudget*, Human Speech, 1930. 三井透「言語心理學」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。佐久間鼎「音聲心理學」（「國語科學講座」昭和八年）。城戸幡太郎「國語表現學」（昭和十年）。

言語地理學 〔佛〕 géographie linguistique 〔獨〕 Sprachgeographie

【意義】 親族關係のある諸言語の地理的多岐性を研究する言語學の一部門。理論的には比較言語學と研究對象を同じくするが、實際には、比較言語學が常識上全く別言語とする如き數個の言語を比較研究するに反して、言語地理學は大體一民族語内の言語現象を對象とする。即ち寧ろ一國語内の比較言語學ともいふべき方言學と同じ對象を研究するといつてよい。併し方言學と言語地理學とは異る。方言學は二つ以上の言語を體系として念頭におくが、言語地理學はなるべく多くの地點の個々の語詞を比較研究する。從つて方言學は方言區劃の設定を目的の一つにするが、言語地理學は、語詞・音韻・語法等の夫々に就て、各個現象の領域を探り、異形同義語・同形異義語の分布を調べる。その分布を辿つて、言語現象の成立・發達・變遷の理法を明かにしようとするのが本領である。今まで主に研究されたのは語詞に就てであるが、その結果、語詞分布の狀態が各語によつて區々であることが明かになつた。それを理由として、從來方言學の認めてゐた方言區劃を否定して、新たに改新波 onde d'innovation 又は等語線 ligne isoglosse なるものを立てる。併し方言區劃を全く否定するのは穩かでない。尙考へやうによつては外來語も語詞の地理的移動であるが、言語地理學は普通外來語を研究對象としてゐない。

【歷史】 言語地理學は、一八七六年にマールブルクのウェンケル G. Wenker が、四十の質問文を四萬四千の地方小學校の教師に配つて得た回答を整理して地圖上に記したのに端を發する。これが公刊は一九二六年以後であるが、草稿成立が古いので、言語圖卷の嚆矢とされる。一八九八年以來、ワイガント G. Weigant が六十七枚から成る『ルーマニア言語圖卷』を刊行した。言語地理學の一大特徴たる分布地圖の作製は、斯くして發達したのであるが、ジリエロン J. Gilliéron に至つて面目が一新し、言語地理學が創めて確立した。ジリエロンは、多年の經驗に基いて、約二千の語詞と短文とを含む質問集を作り、聽覺のすぐれたエドモン E. Edmont に依頼して、六百三十九の地點を訪問の上、各質問を各地の俚語に飜譯し、それを發音轉寫せしめた。之を整理して、千九百二十枚の地圖を調製した。『フランス言語圖卷』(Atlas linguistique de la France) が之であつて、第一分冊五十枚が一九〇二年に刊行された。この圖卷は、一標語に一枚づつ作られてゐて、白地圖に番號を打つて調査地點を示し、番號の上にその圖の標語に相當する方言を音標文字で記してある。例へば abeille (蜜蜂) の分布圖を見ると、六百三十九地點の各語形が一枚の圖の上で比較對照される。示された語形の數は百萬を遙に超えてゐる。この新しい方法は幾多の後繼者を生んだが、日本に於ても昭和に入つてからの方言研究はこの影響を大いに蒙つてゐる。柳田國男の『蝸牛考』(昭和五年) はその代表的業績である。 (石黒魯平)

文獻——泉井久之助「言語地理學」(『地理學講座』昭和十年)。 *A. Dauzat*, La géographie linguistique, 1922 (小林英夫抄譯「方言學・その理論と實際」民族、昭和三年). *E. Gamillscheg*, Die Sprachgeographie und ihre Ergebnisse für die allgemeine Sprachwissenschaft, 1928. *A. Terracher*, L'histoire de langues et la géographie linguistique, 1929. *F. de Saussure*, Cours de linguistique générale, 1922 (小林英夫譯「言語學原論」昭和三年).

言語哲學 〔獨〕 Sprachphilosophie 〔英〕 philosophy of language 〔佛〕 philosophie du langage

【意義】 言語を哲學的方法によつて解明せんとするもの。併し哲學的方法にも色々の見方があるから、言語哲學と稱せられるものにも種々の立場が認められる。これが言語學と區別して考へられるのは哲學を科學と區別する立場からである。哲學を科學の原理論或は方法論と考へる立場からは、言語學の基礎づけといふことは認められるが、言語の哲學なるものは認められない。

【問題】 言語を認識の對象として考へる限り言語の哲學が問題となる。パウル H. Paul (1846-1921) が言語史の原理學と考へたのは文化科學の原理の意味で、彼の意味する文化科學は自然科學に對立するものではなく、自然科學の方法によつて文化としての言語の發達を研究するもので、その原理としては心理學が考へられた。從つて彼の意味する原理學は哲學といふよりも心理學であり、文化科學としての言語學の方法と心理學との關係が問題となつたが、心理學が古くから形而上學又は認識論の一方法として考へられてゐたので、言語の心理學的考察を言語哲學と稱するものもあつた。ノレーン A. Noreen (1854-1925) は言語學の補助學として、言語哲學と音聲學と文獻學とを認めたが、言語哲學とは言語の概念及び本質並にその精神的(心理學的・社會學的)假定の學であるといふ。從つてかゝる意味では言語心理學は同時に言語哲學を意味する。マルティ A. Marty (1847-1914) が言語哲學と稱するのは言語心理學を意味するが、彼の心理學はブレンターノ F. Brentano (1838-1917) の心理學を繼承するもので、記述心理學或は現象學である。從つて彼の言語哲學は言語の記述心理學的考察即ち言語の現象學と稱することができる。心理學を記述心理學と發生心理學とに區別する立場からは、言語哲學は言語の記述心理學であり、言語の發生心理學とは區別される。併し言語の問題は古くからその起原及び發達が主として取扱はれてきたので、その說明の原理は寧ろ發生心理學に求められた。パウルの原理學にしても、ラツァルス M. Lazarus (1824-1903)・シュタ

インタール H. Steinthal (1823-99)・ヴント等の民族心理學による言語の研究にしても凡てこの方法によるものである。ソッシュール F. de Saussure (1857-1913) は言語學を共時言語學 linguistique synchronique と通時言語學 ling. diachronique とに區別したが、前者は一般文法學の方法としてその可能が問題となる。言語哲學はこの問題を解決せんとするもので、一般文法學は意味學として言語の内部形式の問題を解明せんとする。言語を外部形式と内部形式とに區別することから、言語學は音聲學と意味學とに區別されるが、言語を意味の象徴或は記號としてその本質を明かにせんとする方法に言語哲學として意味の現象學や記號の論理學が發展し、言語を概念に對する直觀の形式或は表現としてその本質を明かにせんとするものに一般言語學としての美學が問題とされる。こゝに言語の論理學と美學との對立が認められるが、前者は文の原子論的見方であり、文構成の要素は意味を自ら表明する自義語 Autosemantika 或は原子文 atomic proposition であり、此等が共に聯關して一定の意味を表現するものが共義語 Synsemantika 或は分子文 molecular proposition 及び文函數 propositional function などと呼ばれ、後者は文の樣式論的見方であり、文の表現は樣式論から文章論・語法論・音韻論へと進み、言語史は精神史、從つて廣義の藝術史であり、文法學は樣式史及び文學史の一部として文化史のうちに認められる。言語哲學にはかゝる二つの矛盾する見方があるがそれは言語の内部形式としての意味の普遍性と特殊性との關係に問題がある。ビューラー（カール）は言語の藝術的直觀性と論理的概念性とを表現に於ける二つの場として之を二面說 Zweifelderlehre と稱するがマルティの一般文法學は言語の特殊性のうちにその普遍性を認識し、意味の一般性を見出したのであるが、これとは逆に言語の普遍性を否定しその特殊性を認めんとするものにマウトナー F. Mauthner (1849-1923) がある。彼は如何にして言語的認識は可能なりやを問題として言語批判を試み、言語の表現は社會生活により規定され、社會生活の形態に應じて變化する、從つて言語の法則は道德や遊戲の規則と同樣に一つの社會現象として人と人との間に成立すると說く。こゝに言語哲學の方法は言語心理學の問題よりも言語社會學の問題と關係してくる。言語は社會的認識形式であり、言語批判は言語協同體の樣式を理解する方法である。從つてこの方法は言語の樣式學を問題とすべきで、言語の表現形態の中に社會の生活形態としての人生觀なり世界觀なりの類型を理解せんとする。こゝに言語哲學の問題は解釋學の問題と關係してくる。

【方法】 かく言語が生活樣式の表現として批判されるためには外部言語形式即ち音聲としての表現法と内部言語形式即ち意味としての文化意識との關係を問題とせねばならぬ。フンボルトはその關係に特殊な思想發展の法則を發見せんとしたのであつたが、カッシーラー E. Cassirer (1874—) は理性の批判は文化の批判であるとし、文化批判の問題として表現を主觀と客觀との統一と考へ、言語はかゝる表現として主觀が音聲によつて客觀化された象徴であり、かゝる表現は主觀が客觀として形成され生産されることで、かゝる形成・生産に於て言語の意味は規定されると考へる。フライヤー H. Freyer (1887—) が言語を客觀的精神としての社會的形象と考へるのもフォスラー K. Vossler (1872—) が言語を人間精神の表現として技巧に關する關心の協同體 Interessengemeinschaft 及び趣味や意見に關する心操の協同體 Gesinnungsgemeinschaft と考へるのも、言語を文化意識の表現と看做すものであるが、その表現の規定はディットリヒ O. Dittrich (1865—) のいふ種族個體發生法 phylontgenetische Methode 即ち個人と社會との關係による發生的考察を必要とする。言語哲學の問題として國語教育の方法を見れば、言語批判を協同的個體發生法により兒童の言語を通じて日本文化の特殊性を表現せしめ、且つこれを理解せしめてゆくことである。

（城戸幡太郎）

文獻——*H. Paul*, Prinzipien der Sprachgeschichte, ²1920. *A. Noreen*, Einführung in die wissenschaftliche Betrachtung der Sprache, Beiträge zur Methode u. Terminologie der Grammatik (Übersetzung d. ausgewählter Teile von 'Vårt Språk', 5 Bde, 1903 ff.), 1923. *A. Marty*, Untersuchungen z. Grundlegung d. allg. Grammatik und Sprachphilosophie, 1908. *H. Ammann*, Die menschliche Rede, 1928. *R. Carnap*, Logische Syntax der Sprache, 1934. *B. Croce*, Estetica come scienza dell'expressione e linguistica generale, ³1904. *F. Mauthner*, Beiträge zu einer Kritik der Sprache, ²1923. *H. Steinthal*, Die sprachphilosophische Werke Wilhelm von Humboldts, 1883. *K. Vossler*, Geist und Kultur in der Sprache, 1925. *E. Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen, I, 1923. *H. Freyer*, Sprach und Kultur (Die Erziehung, III, 1927). *L. Weisgerber*, Muttersprache und Geistesbildung, 1929. *O. Dittrich*, Die Probleme der Sprachpsychologie, 1913. *G. Ipsen*, Sprachphilosophie der Gegenwart, 1930. *K. Bühler*, Sprachtheorie, die Darstellungsfunktion der Sprache, 1934. 奥水實「言語哲學」(昭和十年)。

現實學校

【意義】 教育目的の設定及び教材の選擇に於て特に現實生活の要求の上に立脚してゐる學校、從つて主に實際的な生活技能を陶冶せんとする學校の總稱である(現

實」の意味に就ては「現實主義」の項參照）。

【歴史】　元來古代社會に於ては學校は大體現實社會の準備機關であつて、この意味に於て現實學校といふことが出來よう。ギリシャ時代の修辭學校・哲學學校の如き、ローマ時代の初等教育機關としてのルーダス ludus 中等教育機關としてのグランマチクス grammaticus の學校等は、孰れも當時に於ける現實社會の要求から設立せられた一種の現實學校と見ることが出來る。然るに中世時代に至つて僧院學校が起るに及んで、教育の目的は極めて超現實的なものとなつて、現實學校の精神は急激に衰微するに至つた。中世の末期より都市の發達に伴つて漸く世俗的學校の要求が叫ばれ、ラテン學校・公衆學校・文法學校・組合學校等が相次いで設けられるに至り（「市民教育」の項參照）、可なり現實生活を顧慮した教育が行はれたが、近世に至つて人文主義の教育理想が勃興するに及んで、其等の學校の多くは再びラテン・ギリシャの古典を中心とした超現實的精神に依つて支配せられるに至つたのである。近代的意味に於ける現實學校の發生は十八世紀の初頭であつて、ドイツのレアールシューレがその最初のものである。而して此種の學校は一七八〇年代に起つた産業革命に基く社會情勢の變化に依つて益〻其の必要が認められ、十九世紀には傳統的な古典中心の學校と對立して急激に發展するに至つたのである。

【現代の傾向】　學校を現實生活の上に立脚せしむべしとする所論は、現在各方面から提起せられつゝあるが、その主なるものとしては勞作學校の主張と鄉土教育の運動である。前者は學校を努めて現實の人間生活に近接せしめんとするものであり、後者は學校を主として現實の自然生活に近接せしめんとするものである。人間生活と自然生活とは現實の二大領域とも言ふべきもので、現實學校の主張は大體この二つの方向において認められる。現實の人間生活は所謂職業生活であつて、ケルシェンシュタイナーがドイツの小學校の卒業生の大多數が卒業後手工業に從事するといふ理由から、初等學校に手工的作業を課し、ブロンスキー P. P. Blonskij が將來の大工業組織を豫想して生産學校を主張してゐるのも皆この立場に立つたものである。現實の自然生活としては鄉土・民族・國家等の生活を擧ぐべきであつて、學校を此等の現實生活に立脚せしめんとする努力は、鄉土教育の運動の外に、生活科・民族科の特設として示されてゐる。ドイツに比すればイギリス・アメリカ其他の諸國の學校は現實學校の色彩が强い。

（伏見猛彌）

文獻——*M. Brinkmann*, Wirklichkeitsschule (*J. Spieler*, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart Bd. III, 1932). *P. P. Blonskij*, Die Arbeitsschule, übers. von *H. Ruoff*, 2 Tle., 1921. *M. Brinkmann*, Der Geist der neuen Schule, 1926. *O. Eberhard*, Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, 1925.

現實主義

〔佛〕 réalisme　〔獨〕 Realismus　〔英〕 realism

特に認識論もしくは學的實在論でなく人生一般に對する實在論的な精神態度もしくは立場を現實主義と名づけ理想主義に對置せられる。所謂實際的實在論もしくは藝術乃至教育的の實在論の立場の如きは現實主義の顯著なる形態である。先づ語原より說明せんに、これはラテン語の res より來る。res は單に「物」だけでなく「對象」・「事態」の如き廣き意味をもつて居るが、其の中心規定は之を體驗する主觀もしくは意識より獨立であり、決して其の内部に存在しないと云ふ點である。之よりして漸次 real は二樣の反對概念に對置せられるやうになつて來た。(一)單なる言語的のもの或は無内容な形式並に個人的主觀的のもの、(二)觀念的もしくは理想的のもの。(一)に對する意味に於ては事物的であり、(二)に對しては現實的であり眞實の存在である。而して如何なるものが斯くの如きものであるかと云ふ問題は形而上學・認識論に於ける論爭を引き起した（「實在論」の項參照）。併し現實主義に於て一般に理解さるゝ實在もしくは現實なるものはしかく嚴密なものでなく、概して「次の如きものとして考へられる。それは意識さるゝ事とは獨立に何等かの形に於て時・空・因果的現象と關係し、それより影響をうけ又それに作用を及ぼし、斯くて現實中に一定の位置を占めるもの」と解する事が出來よう。かく解するならば、それは單に物質的のものに限らず精神的の諸過程・諸作用をも、それが意識されると否とに關せず存在する故、此中に屬せしむる事が出來る。さて何が特に現實と認められるかと云ふ事は科學や哲學的思索により直接規定されると云はんより、各時代を支配する一般的なる精神運動により決定せられる。特に傳統上それが對置される反對概念により其の具體的の内容を規定されてゐるのである。それ故近世に於ては中世に對する反動として「事實的のもの」と云ふ概念と「自然的のもの」とが離るべからざる關係に置かれた。反自然的精神主義と形式主義に對する反對から近世運動が生じて來たからである。從つて近世に於ける現實主義は無内容な言語概念を弄ぶ形式主義と觀念や理想もしくは空想を眞なりとする傾向に反對して、事實性と自然的な事態を眞なりとし價値ありと主張するのである。そして此の「現實」もしくは實在なるものは時としては感覺論的經驗論的な立場より把捉せられ時としては唯物論的な見方により理解されたが、それは何れも自然的な事態として（人爲的派生的なものに對し）說明され得るものに外ならなかつた。藝術に於ける現實主義に於ては此の自然主義との關係は最も密接であり、時として二者は全く混同せられたのである。ゾラ E. F. C. A. Zola (1840–1902) に於ては自然主義によりてのみ凡ての存在と生起との本質（眞理）を把握する事が出來るのである。彼に於ては「全現實」を自然主義的に

のみ理解する時代感が著るしく表現されて居つたからである。又ドイツ唯心論の沒落後に擡頭し來つた現實主義の中には「力」の崇拜が加へられた。これイデーや理想の無力を悟り現實の中に事態を動かし行く力を認めた爲であつた。以上の如く時代により現實主義の内容は異るも、要するにそれは通俗的に言はば一切の人爲的のものより脫却して事物を其の眞の本質に於てあるが儘に認識し處理する事を唯一の眞理とし理想とする立場に外ならない。

教育に於ける現實主義は中世の形式主義と理想主義に反對し、(一)教育の對象、(二)教育の目的、(三)教育の方法等に於て凡て現實的のものを中心とする改造を主張するものである（「現實學校」の項參照）。

尙、「現實性」の項參照。

（小山隆德）

現實性

〔英〕actuality 〔獨〕Wirklichkeit; Aktualität 〔佛〕actualité

【語義】 現實性とは(一)事實もしくは行動として現存する狀態及び(二)現實的なものの總和を意味する。現實的とはギリシャ語に於て大體三つの對立概念を持つ語であつた。(一)習慣性素質に對して目的的もしくは合理的行動（原理に從ふ行爲に於て示される）に關し、(二)可能性の反對概念として實現されたもの、即ち作用、結果とか又は現存する狀態等を意味し、(三)「質料」に對しこれを形成する力、可型性に對する形式を與ふる力として理解された。此の殊にアリストテレスによりて使用せられ、其の反對概念（寧ろ相關概念）と不可分離の内的聯關に於てのみ意味を與へられし此語は近世に於てはより外的な形式的な對立概念を有するものとなり、其の使用法も通常雜駁な仕方に陷つた。

【常識的立場】 先づ(一)可能性が單なる可能性として考へらるゝ事により「現實」との原因結果に於ける如き内的聯關は失はれて單に之と對置せらるゝに至つた（ギリシャに於ける第二の意味が單なる形式的對立に陷つた）。從つて潛在的・可能的等との對立概念に止まらず別な反對概念をも誘導するに至つた。(二)假象とか單に想像されたもの、理想的のもの、表象されたもの等の反對として現存するもの、本質的事物・性質、進んでは眞に存在するものの總體を現實性と名づける。從つて實在性に對してより廣き意味を有してをるが、其の本來の意味に於てはより高級の概念である。其の一般の使用に於ては現實的のものとは作用する力あるもの、經驗の内容を形成するもの、或は眞に存在するものとして指定されたものの凡てを意味する。それが物であらうと性質であらうと又心的であらうと物質的であらうともしくはそれ以上のものであらうと、此處では問題にしない。從つて一般の考へ方に於ては客觀の世界・主觀の世界・絶對的の世界の存在を認むる爲に現實なる概念も多義の内容を得てくる。客觀的の見地に於ては表象・想像等に於てのみ存するものに對して「現實」と呼ばる可きものは事物である。之に對して意識の存在は其の内容に於てでなく其の作用によりて保證せられる。意識する、意欲する等の行動は心的のものの現實性を示すものであり、事物の存在に對して全く別種の有り方を示す。之を直接的現實性もしくは主觀的の現實性と云ふならば外的經驗の法則的聯關を間接的又は客觀的の現實性と名づけ得るだらう。此等に對して神もしくは絶對者は絶對的の現實性とよばれる。又語義の示す如く現實とは一面作用である限り出來上つた或は完結したものとは普通考へられない。自己を開展實現し行くもの又は實現されつゝあるものと考へられる。

【哲學的立場】 此語の内容が哲學に於て如何なる性格を得てくるかは人が如何なる哲學的見地をとるかに依屬する。今便宜上哲學を三樣の態度に分つならば大體に於て現實性が哲學の立場と聯關して如何なる性質を得てくるかの類型を知る事が出來よう。(一)客觀的見地に立つ哲學。之にも單純の形と複雜の形があり、所謂單純な實在論に始まり同一哲學をも網羅する。(二)主觀的、廣義の認識論的精神態度に基く哲學。之にも感覺論・獨斷論・主觀的觀念論・プラグマティズム等より批判論及び實在論的觀念論に至る。(三)認識論的もしくは意識の立場より出發し而も之を超越した立場、(一)(二)を契機として統一された立場、例へばアリストテレスも之に稍〻近く、ヘーゲルに於て此の好代表者を見る事が出來る。以上の諸立場の關係により現實性の内容規定が客觀的素樸的の見方より主觀的反省的の立場を經て最後にそれ自身の全面的なる語義を獲得する過程と見る事が出來よう。從つて現實性それ自身の意味は此の第三の見地により說明せられ得るであらう。次に斷片的に夫々の立場に關する一、二の例をあげる。

(一)素樸的實在論に於ては外界の事物は吾人が認識するまゝ現實であり實在である。同時に意識の作用に於ても一種の現實性を認むるとせば、それは常識の立場に外ならない。それ故一步を進むればそれは批判的實在論或は新實在論の如きものとなり、客觀的形而上學に還元すれば先づ唯物論の如きものとなる。こゝでは、現實的のものは意識に獨立に存在する實在と大體に於て一致する。表象もしくは意欲等の行動は或意味で現實的であるが、併し唯物論に於てはこれも物質そのものの本性に還元される。即ち客觀的現實がこゝでは唯一根源的のものとなり、他はこれより派生せしめられるのである。スピノザや同一哲學に於ては、絶對的の現實性は實體もしくは同一性であり永遠の見地に於て眺めらるゝ凡てのものが現實的である。此の意味に於て主觀的客觀的の現實性が共に是認せられるのである。

(二)廣義の認識論的態度をとる立場に於ては所謂主觀的の現實性の中に他のものが還元せられるのである。こゝ

に於ては現實はすべて有限的もしくは無限的なる意識の内部に存するものとして規定せられる。バークリー G. Berkeley の esse=percipi はミル*により次の如く改書された。即ち物質とは「感覺の永續的可能性」に外ならないと。從つて物質は可能性である故に現實ではない。またソフィストに於ける如き立場においては「人は萬物の尺度」であり人が現實の中心となる。しかもそれは感覺・本能などを中心とする現實人である。此の中心より現實そのものが其の尺度に從つて形成せられなければならない。プラグマティズムなどにおいては此の考へは一層精緻となつた。イギリスのシラー F. C. S. Schiller によれば實在は人間の要求により常に成生の狀態に置かれてゐる。即ち實在は眞理と共に人によつて形成されつつあるのであつて其の行爲の中心に現實性が存してゐるのである。然らば世界は本質的には素材に過ぎず、從つて所謂世界なるものは吾人が其の素材より造る處のものに外ならない。

さてヒューム*の立場においては現實は印象を中心とする。其の聯想の法則や聯想により歸結する概念等には實在性從つて眞の現實性はないのである。此等の主觀的心理的の觀念論を超越せるカントに於ては客觀的の存在の概念、もしくは關係概念が皆其の客觀性を否定せられて先驗的の範疇となつた。實在性も現實性も其の一形式となり同時に此の二つの形式は明白に區別せられた。前者は性質の範疇であり後者は樣態のそれである。經驗の質料的の條件（感覺）と聯關するすべてのものは現實的である。即ち知覺と法則的に結合せらるゝものが現實的である。實在性の範疇は對象構成の一形式であるに對し、現實性は對象が認識能力に對する關係のみを規定するものである。一つの實在的事物に對し吾人は倘それが現實的であるか必然的であるかを問ふことが出來るのである。フィヒテ*にとりては現實性はすべて自我の中に措定せられた。意識なしには何等の存在もあり得ない。コーヘン H. Cohen・ナトルプ*に於ては主觀に關するとの規定を超越して眞理が自己を開展し行く三つの階段の如きものと考へられた。其の中心に現實性が存するのである。

(三) アリストテレスに於ては質料は可能態即ち一定の形をとる可き素質として（即ち可能者）其中に形相をもつてゐる。此の形相は現實者（エンテレヒー）に外ならない。從つて可能態と現實態とは獨立せるものでなく唯一つのものをそれが成らんとする形に於て見るか、もしくは成り終れりとして見るとの相異に外ならない。

ヘーゲルに於て概念は意識の二元的の對立を超克した絕對知の立場に立つものである。これによりて主客の對立は本質的に打勝たれた。そして實在性・現實性も共に概念開展上の一つの階段に外ならないものとなつた。さて反對の性質に對して自身の積極的の性質を主張する所に「ある者」の實在性が成立する。即ち定有（ダザイン）の規定の積極的の側面を實在性と名づける。そしてこれは勿論有の範疇領域に屬してゐる。實存（エキスタンス）は性質を有する物的の事物に外ならず、本質と現象との對立を豫想する。併し現實性は更に高次の概念であり前者がある條件の結果とし又環境により規定されて居るに對し、現實性は單に根據をもつだけでなく之を自己の根柢として內藏してをるものである。從つて自己以外のものより比較的獨立でありまた場合には全く自己に對立する環境の如きものを必要としない。具體的の例を擧ぐれば太陽系、有機體の如きものが之であらう。それは本質の範疇に屬する故に對立者をもつがそれも結局自己以外のものではない。ヘーゲルは哲學的にはスピノザの實體を以て現實性の意味を代表せしめて居る。併し未だ眞の主體とならない所に樣態との幾分外的の對峙が殘される。其考は第一の立場の最高のものと一致するが併し此處ではより高き立場にうつる階段として定義されて居るのである。

（小山鞆繪）

ゲンシミン（原始民族の教育）

原始民族の教育

〔英〕education among primitive peoples 〔獨〕Erziehung der Naturvölker 〔佛〕éducation des peuples primitifs

【類型】 原始民族の中に、所謂人群的社會生活を營んでゐる民族から更に部族組織をもつ民族までを含ましめるならば、先づ原始民族の教育は二の時期に區分される。第一の時期は、生誕より成人式前までである。勿論ヴェッダ族其他若干の極めて低い文化の段階にある民族は、成人式をも持つて居ないから、この第一の時期を持つに過ぎない。第二の時期はオーストラリアン・インディアン其他、種族組織を持つ稍〻高い文化の段階にある民族に特に認められるもので、男子に於ては體育の發生を—又女子に於ては初潮を—その表徵として兒童期から離脫し社會の一員として認められる成人式の時期である。勿論、學校と云ふ特殊な施設を持たない彼等において、教育を施す場所は、彼等の家庭及び之を環る自然の內である。——但しアメリカ-インディアン並にオーストラリアンの一部の者は歐米人の施設による學校教育を受けて居るがこれは特殊の場合である。更に被教育者としての兒童の家庭に於ける位置に就て見れば、彼等は自由、放逸で兩親から殆ど束縛されない。勿論訓練が全く缺けてゐると云ふのではないが、一般に原始民族は其子に對し著るしい愛情を持つてゐる。

【方法及び內容】 兒童は遊戲により、年長者の教示によつて各種の事項を習得する。その習得する內容は、社會の內にその一員となつて生活するときに必要な事項で、兒童は模倣的な遊戲の內に知能・技能を學習する。例へばヴェッダ族の男兒は唯一の玩具として弓矢を與へられて狩獵の方法を知り、オーストラリアンの男兒は、人或は獸の跡を追ふことにその兒童期の訓練の四分の三を費し、インディアンの兒童は騎馬を重要な遊びとしてゐる。其他ダヤク族兒童の舟・櫂・槍・弓矢の遊び、ニュ

ーギネア兒童の豚狩り、カンガルー追ひの遊び、又女兒の「まゝごと遊び」其他家庭生活の模倣の遊びなど、曾て、ノルデンシェルド E. Nordenskiöld (1877–1932) が「グランチャコのインディアンの兒童は遊戯によつてその生活を學習する」と述べたが、この言葉は原始民族の凡ての兒童の行ふ習得法を意味する。遊戯による自らの習得は、家庭の年長者の教示によつて補はれる。一つには兒童が手傳ひとして使はれる事にもあるが、例へばオーストラリアでは掘棒の使ひ方、蟻の巢探しや蜥蜴を殺すこと等を教へ、ゴムの蒐集や蜜を集めて籠を作る事等を指導する。單に狩獵・漁撈・採集・建築・製作等の外面的な事項を指導される他に、神話・傳說・動植物並に天體の知識、種族の區分・交渉・歷史・風習等の內面的事項に就ても教示を受ける。此等のものの教示以外に道德的訓練も行はれる。例へば、ディエリ族の年長者は暇のある時には部族の掟—行動の簡素、近親婚の慎むべき事など—を傳へる。併し成人式のある民族では、その機會に道德的社會的訓練を施してゐる。成人式は言はば原始民族の學校であり、或期間の內に部族の成員として重要な事項を傳へる。其の方法には色々場合があるが、兩性共に成熟の表徵があれば從來の生活の居所から數箇月或は一、二年隔離されて特殊の生活を營み、異性との交涉は禁止される。更に成人式に際しては種族の傳承・食物の規定・異性との關係の規定其他が說き明され、又困難・苦境に堪へる事、剛勇强靱なる事、兒童期を去つた事を證明する爲に種々の課題が與へられ、その實證として斷食・切創・文身・拔齒・割禮等が要求される。尙女子には育兒・料理・舞踊・歌謠等が傳へられるが、精神・生理の變動のこの時期に行はれる成人式の教育的價値は大きい。成人式の教示は兒童期の教育と合して原始民族の教育の主要部分をなし、生活の凡ての方面に跨つてゐるので社會的教育であり、個人の特性を進展せしめる意圖は殆ど含まれてゐない。

（大場千秋）

文獻——*T. W. Danzel*, Kultur und Religion des Primitiven Menschen, 1924. *Erl. Nordenskiöld*, Indianerleben in Gran-Chaco (Übers. d. 'Indianlib i El Gran Chaco' 1910), 1912, W.Z.W. 1925. *E. Rechs*, Primitive Folk, 1891. *C. G. and B. Z. Seligmann*, The Veddas, 1911. *M. Mead*, Growing up in New Guinea, 1930.

源氏物語（ゲンジモノガタリ）

【書誌】 平安朝時代一條天皇の長保・寬弘期（1004頃）創作された散文體の小說。作者には、異說もあるが、紫式部（儒學者なる藤原爲時の女にて、夫藤原宣時の死後、一條天皇中宮上東門院に奉侍した）を推すべきである。作品の結構は、五十四帖に別たれ、各帖に「桐壺」・「帚木」・「空蟬」等優美な名稱が附されてゐる。その全量は、可なりの長篇であつて、その以前に存した『宇都保物語』の如きも、大作であるが、なほ、それを踰えてゐる。その題材は、「源氏の君」といふ皇胤の貴公子とその子「薫」とを主人公とし、これに配するに幾多の女性を以てしたもので、當時の貴族社會に於ける愛欲の生活がその主想をなしてゐる。卽ち、作中の諸人物は、作者の想像によるものとは云へ、鎌倉時代に於て、夙に、『源氏物語』モデル論が生じてゐた如く、例へば、主人公の一人である源氏（光源氏とも呼ばる）には、作者の生息した時代に關白として時めいた藤原道長の半面が描寫されてゐるといふ風で、傳奇的假構的に偏せず、寫實的の要素が甚だ濃厚である。

【文學的價値】 世界文學史を通じ、最も古くして傑出したノヴェルと評することが出來る。著筆の動機は明白で無いが、作者がその夫を喪うた後の寂寥の中にあつて、一層、人生社會に對する觀照の態度を徹せしめ、その天才的の表現力に依つて、遂にこの一大長篇を完成するに到つたものらしい。主人公が兩人ある爲に、構想は自づから前後の二部に分れるが、前半に於ては、主として華やかな宮廷生活と、少年期及び壯年期に於けるその積極的時代の精神が描かれ、後半に於ては、源氏の君の中年後の理性と感情との葛藤時代、並に薫（源氏の君の子息とはなつてゐるが、實は柏木の子で、すでに暗い宿命を負うて世に出た者）の青年期前後の失意憂愁の半生が描かれて、その相互が對照的の結構と映發の美とを構成してゐる。而も全長篇を貫く作者の態度は、終始、事件の趣向的の興味に囚はれず、佛敎の天台的宇宙觀に立ち、當時に於ける貴族社會の內面を詳かに觀察し、現實生活に於ける愛欲と、絕對的生命に入らんとする人間の本然性との矛盾を心理的に剔抉した跡なども著しく、當時の文學理念とされた「物のあはれ」精神の理想的表象をも認めることが出來る。從つて、平安朝中期の貴族生活を見る上に無量に豐富な材料と暗示とを有してゐる點は勿論として、當時に於ける女流の立場より考へられた生活理想の描かれてゐる點より見て、それは一の理想主義的文學と評してもよい。

【教育史資料】 作中の女性の一人なる紫の上は、作者が理想的の女性として描寫してゐるのみならず、その幼時より源氏の君と交涉を持つてゐる敍述法よりして、當時に於ける女子教育の理念をその中に求められるが、その思想の中心が悟性を加味した情趣教育にあつたことは、前記の文學理念の問題からも歸納されるところである。その他、當時の學問は男子七歲頃にはじめられて、課目は漢學に限られ、特に儒學は政治學の一と考へられてゐたこと（桐壺卷・澪標卷・初音卷）、大學には貴公子も入學したこと（少女卷）、更に、藝能として、和歌・習字・琴曲等の道が、廣く尊重されてゐた等（紅葉賀卷・繪合卷）の諸事實をも推論しうるが、特に、當時の貴族社會に於ては、女子の勢力が重視され、才媛教育が行は

れてゐた。

【作者の教育觀】　描寫本位の作品なるがため、作者の教育觀とも認むべき資料は、零細に過ぎぬが、大略之を、(一)主婦的の婦人教育(光源氏が紫の上並に明石姫に對する指導的態度、朱雀院が女三宮に就ての御意見として敍述されてゐる)、(二)政治家教育(光源氏が夕霧に就ての教育法の中に窺はれる)、(三)藝能指導教育(紅葉賀卷の習字、繪合卷の繪畫、常夏卷の音曲に關する斷片)の三方面に要約することが出來る。しかしすべてに先天的性能を重視する作者本來の思想の結果、その方法論に觸れるところが甚だ少い。例へば、婦人の理想的德目として溫良貞淑を賞し、却つて、才學に秀でてゐるのを排してゐる態度に就ても、かゝる理想的人物を作中に描寫する以上、それらの教養法の問題には何等觸れてゐない。作中の人物、夕霧の如きは、學問を以て人格を大成した理想的男子とは敍述されながら、作中に於ける人格的活動の比較的薄弱であるに就ても、作者の偏情的態度に基因することが考へられよう。薫の負つて出た暗い宿命に對しても、作者は、後天的指導に依つて善導すべき構想を有してゐない。

【教養的價値】　鎌倉時代以降『源氏物語』に對する知識は、上流社會に於ては缺きがたい課程の一とされ、文學上に於て小說・歌道・能樂等と密接不離の關係あるものとされたのは勿論として、一般の感情教育の上に重要な教材の一と考へられた(阿佛尼『庭の訓』等)。しかし、愛欲の描寫に偏し、屢〻主情主義の態度を示してゐる點より、儒學者・佛教徒などよりは、却つて婬書として非難された場合もあつたが、社會的の利害の如何は、その讀み方の深淺に拘るものであるといふ古典主義學者(本居宣長等)や『大和女訓』やの見方の方が正しいとされ、江戸時代を通じ、國粹主義者の間には特に尊重され、王朝的の情趣主義の再認識に與つて力があつた。その原本研究・註釋的研究などは、中世以降絶えず繼續され現代に及んでゐるが、未解決の問題多く、一般庶民が容易に之を讀解するに至る便宜が充分に開かれてゐないといふ憾がある。　(齋藤清衛)

現象

〔英〕phenomenon; appearance　〔獨〕Phänomen; Erscheinung　〔佛〕phénomène

【一般的意義】　現象とは背後に存在する實體(本體)が多樣なる姿を取つて顯現せるものをいふ。對應する實體を缺如する假象と區別せられるのが普通であるが、往往にして混同せられることがある。

【特殊的意義】　(一)客觀的意義　現象は時に主として客觀的な意味に解せられる。例へば、プラトンが恆存的な叡知界に對せしめた變化的な感性界、スピノザが無限永遠なる唯一の實體(神)に對せしめた有限にして時間的なる多樣なる「樣」Modus の如きである。かゝる場合には實體と現象との區別は主として、一と多、無限と有限、永遠と時間等の區別に對應する。尤もこの場合にも、現象の起原を我々の感覺・想像・迷妄に歸し、同時に他面主觀的意味をも之に歸するのが普通である。(二)主觀的意義　時には專ら主觀的な意味に解せられる。この場合には、現象は實體の自己顯現ではなく、實體が我々の主觀に對して顯現した姿を意味する。(イ)その主觀が個性的主觀なる場合には、現象は多く偶然的な感覺的乃至表象的現象を意味する。(ロ)一般的超個性的主觀なる場合には、これに對する現象は、カントが自然界を現象界と呼んだやうに、思惟の形式たる範疇を多樣なる感覺的內容に適用することによつて生ずる合法則的な、その意味で客觀的な現象たることが出來る。又フッセル E. Husserl の現象學の對象とする現象は、現象學的還元によつて純粹意識に內在化せられたる主觀的內容である。(三)主觀-客觀的意義　これは前二者の綜合とも見るべきもので、例へばハイデッガーの解釋學的現象學(現象學的存在論)に於ける現象は「自己を自己自身に於て示すもの」の謂ひであり、この點から見れば客觀的であるが、併し同時にそれが人間存在(現存在)に即して考へられてゐる點で主觀的である。

【哲學上の立場】　實在と現象とを飽くまで隔絶的に對立せしめる立場は實在と現象との二元論であるが、現象の外に實在を認めず又これを認めるも不可知的となすものは唯現象論 phenomenalism であり、現象を離れて實在なしとし、兩者の相卽を說くものは現象卽實在論である(例へばヘーゲル・佛教特に禪・井上哲次郎・西田幾多郎等)。　(高橋里美)

文獻——*J. H. Lambert*, Neues Organon, 1764. *I. Kant*, Kr. d. r. V., 1781, ²1787 (天野貞祐譯「純粹理性批判」二卷、昭和五—六年). *G. W. F. Hegel*, Logik, 1812-16; Encyklopädie, 1817, ³1830. *F. H. Bradley*, Appearance and Reality, 1893, ²1908. *E. Husserl*, Ideen, I, 1913. *M. Heidegger*, Sein u. Zeit, I, 1927.

現象學

〔英〕phenomenology　〔獨〕Phänomenologie　〔佛〕phénoménologie

【起原及び意義】　現象學(又は現象論)を始めて獨立なる學として立てたのは、ランベルト J. H. Lambert である。彼は『新機關』Neues Organon, 1764) の第四部を現象學と呼び、認識に於ける種々の假象に就いて論じた。次にカントは『自然科學の形而上學的原理』の第四卷を現象學に充てたが、彼によれば現象學とは、物質の運動又は靜止を單に我々がそれを表象する仕方又は樣相性に關係せしめ、外部感覺の現象として規定するところの、運動學の一部である。又ヘーゲルの『精神現象論(學)』は意識の經驗の學であつて、直接的な感性的知識に於ける主客の對立から始めて、自己意識・理性・精神・宗教等種々の階段を通過して主客同一の「絶對知」に至るまでの意識の發展過程を敍述したものである。エ

ドワルト・フォン・ハルトマン K. R. E. v. Hartmann にも『道徳意識の現象學』の著がある。尙、ハミルトン W. Hamilton は心理學の一部としての現象學を、マッハ E. Mach は始めて物理學的な意味での現象學を、シュトゥンプ C. Stumpf はその所謂「機能」と區別せられたる「現象」に關する現象の學を說いてゐる。併し現代哲學の一大勢力となつた現象學の創始者はエートムント・フッセル Edmund Husserl (1859—)である。

【フッセルの現象學】 (一)傳統及び課題 フッセルの現象學は、直接にはその師ブレンターノ F. Brentano に於ける精神現象の志向性(指向性)の思想と、ボルツァーノ B. Bolzano に於ける「表象自體」・「命題自體」等の思想とに基いて起つたものと見られるが、遡つてはデカルトやライプニッツに、古代に於てはアリストテレス及びプラトンに結び付く。又始め無關係に、寧ろ反對とさへ見えたカントの先驗哲學にも後には著るしき接近を示すに至つた。彼の純粹現象學の課題は哲學の基礎學たらんとするにある。彼によれば哲學は純粹に理論的な嚴密なる普遍學でなければならない。この學の理念を始めて發見したのはプラトンであるが、この理念は未だ曾て實現されてゐない。現象學はその實現を期するものだが、それが爲には、デカルトに於けるが如き、否、より一層根本的な自己省察によらねばならない。(二)方法 それ故に現象學は先づ一切の超越的存在を意識又は體驗に內在化せねばならぬ。この準備的方法は狹義の現象學的還元 phänomenologische Reduktion 又は先驗的還元 transzendentale Red. である。次にかく意識に還元せられたる事實を反省せねばならぬ。反省は實に現象學の一般的方法である。然るに純粹現象學は事實學 Tatsachenwissenschaft ではなく一の本質(形相)學 Wesenswissenschaft; eidetische W. であるから、事實を本質(形相) Wesen; Eidos に還元することを必要とする。これ本質的(形相的)還元 eidetische Reduktion である。廣義ではこれをも現象學的還元の中に含ましめる。そしてかゝる本質(形相)を反省によつて直觀することを本質的(形相的)直觀 Wesensschauung; Wesenschau といふ。なほ現象學はかくて捕へ得たる意識の本質を正確なる用語を以て純粹に記述せねばならぬ。凡ての架空なる思想的構成を排し、與へられたる事實に卽して(標語「事象そのもの へ！」Zu den Sachen selbst!) 純粹に記述することは現象學の一般的特色である。「意識そのものに於て我々が本質的に透見し得るものの外は何物も要求せぬこと」が現象學的規範である。それで純粹現象學とは純粹意識の本質構造に關する純粹記述の學と定義し得る。(三)本質的還元及び本質學 便宜上本質的還元から先きに云へば、これは事實に卽して本質を捕捉するに必要なる方法である。それは第一に所謂自由變更 freie Variation によらねばならぬ。自由變更とは與へられた對象を想像にて自由に變更することによつて不變化的要素卽ち本質的一般者を殘留せしめる方法である。例へば、或三角形の邊の長さや角の大きさを自由に變更する時は、三直線によつて圍まれた平面圖形といふ三角形一般の本質のみが殘留する如きである。同樣にして我々は普一般・色一般等に到達することが出來る。次にかく殘留した本質を捕捉する作用は所謂本質的直觀と稱するもので、感性的直觀が感性的對象を捕捉せしめる如く、本質それ自身を捕捉するものであるが、それとは根本的に異る自發的作用である。然るにこの一般化作用 Verallgemeinerung に二つの種類がある。その一は類化作用 Generalisierung(その逆は特殊化作用 Spezialisierung)であつて、具體的個體から出發して種に至り、種から類に至るものであつて、かくて到達せられる最高類(例へば物質一般)を領域 Region と稱し、それに屬する學を領域的(實質的)實體論(本體論・存在論) regionale 或は materiale Ontologie と云ふ。他の一般化は形式化作用 Formalisierung(逆は實質化作用 Entformalisierung)であつて、多くの領域間の統一はこの一般化によらねばならぬ。例へば延長物と體驗(精神)とは異る領域に屬し兩者をより高類によつて實質的に統一する途はないが、形式的には、例へば數によつて統一することが出來る。かくて單なる「或者」としての「對象一般」に到達する。この形式的領域に關する本質學は形式的實體論 formale Ontologie 又は所謂普遍數學 mathesis universalis であつて形式論理學と解析とを統一せる如きものである。(四)自我論的還元 egologische Red. 及び自我論的先驗現象學 併し本來の意味の現象學は內在的對象を取扱ふ。超越的對象を意識に內在化する方法は狹義の現象學的還元であるが、うち各自の個性的自我に還元することを自我論的還元といふ(デカルト主義との聯關)。還元せらるべき第一のものは「自然的態度」natürliche Einstellung に於ける「一般定立」Generalthesis である。日常生活に於て時間空間的な世界は自己の意識外に超越的に存在すると我々は素朴的に考へてゐるが、それは疑ひ得ることである。故に我々はかゝる一般定立を言はば「括弧に入れ」Einklammern,「排除し」Ausschalten, 又は「作用の外に置く」ausser Aktion setzen, 卽ち作用せしめぬことを試みねばならぬ。卽ち世界の超越存在に就て現象學的判斷中止 plän. epoché を行はねばならぬ。併しこれは積極的に世界の存在を否定するのではなく、たゞこれを理論の前提として使用せぬことを意味する迄で世界は依然として各自の意識內容として言はば「符號を更へて」保存される。この還元は更に社會的存在・神等一切の超越的存在に及ぼされねばならぬ。かくて「現象學的殘餘」plän. Residuum として殘るのは、唯各自の純內在的な、卽ち先驗的な純粹意識の絕對領域のみとなる。意識の本質は廣義の「我

れ思ふ」cogito であつて、それには「思はれるもの」即ち對象が屬してゐる。即ちそれは或者に「就ての」意識 Bewusstsein „von" etwas 即ち所謂志向的（指向的）體驗 intentionales Erlebnis である。その作用的側面をノエシス Noesis、對象的側面をノエマ Noema といふ。現象學は先づ各自の純粹意識 reines Bewusstsein（先驗的主觀性）のノエシス—ノエマ的本質構造を分析して純粹に記述することを任務とする。これを自我論的先驗現象學と呼ぶことが出來よう。（未だ自我論的還元を徹底せずして、自然的に實在する靈魂 心）を純內面的に記述する純粹內部心理學は現象學的心理學である。）(五)間主觀 共主觀）的還元 intersubjektive Red. 及び間主觀（共主觀）的先驗現象學　然るにフッセルによれば自我論的還元は最も根本的ではあるが、これのみにては實は自然の客觀性も社會の客觀性をも主觀に還元し盡すことが出來ぬ。そこで多數の主觀による間主觀的（共主觀的）還元が必要である。これは身體性を媒介とする感情移入による。我我の身體は外的運動を行ふ外部身體と內面的自我的運動體系としての內部身體とより成り、自我は後者を通して前者に、前者を通して外界に交涉し、この過程を直接に經驗する。他人の存在に就て直接に經驗し得るのは、その外部身體のみであるが、自己の外部身體との類似に基き、恰も物體の背面の知覺や過去の自己に就ての追憶に於ける如く、それに結合せる他人の內部身體及び他我を理解するのである。かくて他我は「他」といふ變樣を伴ふ自我として構成せられることとなる。この感情移入に基いて、多數の自我の間の相互理解が成立し、それらの相互的同意によつて自然の客觀性が成立し、自然の基礎の上に文化諸形態、歷史的・社會的存在が成立するのである。フッセルの現象學はかく各自の主觀性及び間主觀性によつて凡ての客觀的存在を構成せんと企つるものであつて、構成的現象學 konstitutive Phän. と呼ばれる。なほフッセルは、本質學としての純粹現象學の外に、先驗的に還元せられた事實に關する最高の學としての現象學的形而上學を認めてゐる。

【現象學の諸傾向】　(一)主觀的觀念論的傾向　上述のフッセルの現象學は、現象學的還元をその必須なる方法となすものなる故、一種の觀念論 現象學的觀念論）である。それはカントの先驗的觀念論に接近するのみならず、それよりも一層主觀的である。何となれば、科學的經驗的實在をも各自の純粹意識に還元せんとするからである。(二)客觀的實在論的傾向　これに屬するものはプェンデル A. Pfänder (1870—)・ガイゲル M. Geiger (1880—1937)・シェーラー等である。彼等は客觀的事象に即することを主とし現象學的還元の方法を取らない。プェンデルは心理學及び論理學、ガイゲルは美學に於て聞えてゐるが（共にもとミュンヘンに於けるリップス T. Lipps の弟子）、シェーラー（もとオイケンの弟子）は最も多方面であり、倫理學ではカントの倫理學を批評して實質的價值倫理學を主張し、又同情形態の研究、知識社會學・宗教哲學等の研究に卓見を示してゐる。彼は情意生活を根本とする精神哲學者であつて、哲學的人間學や人格主義の形而上學の樹立を試みた。彼に從へば、實證科學の限界現象を取り扱ふのは第一次的形而上學であり、絕對者たる神に就て論ずるのが第二次的形而上學であり、人間の本質を說く哲學的人間學は二者の中間に位置する。形而上學的知識は、實證科學のそれの如く、「支配知」又は「能作知」でもなく、本質學のそれの如く、「本質知」又は「教養知」でもなくして、「救濟知」又は「解脫知」である。新しき形而上學は對象の形而上學ではなく、作用形而上學であり、それによつて、我々の人格又は精神（不可客觀化的な作用）が神の永遠なる作用に參加するものでなければならぬ。又純然たる現象學者ではないが、ニコライ・ハルトマン Nicolai Hartmann (1882?—)（もとマールブルク學派）は現象學を取り入れて批判的存在論を說いてゐる。彼によれば、現象學は單に現象の分析と客觀的記述とをことゝする豫備學に過ぎず、次にそれに基いて哲學的問題を發見するのが問題學 Aporetik であり、この問題の解決に努力するのが批判的形而上學（存在論）である。(三)實存論的傾向　この傾向の代表者はハイデッガー*である。彼の現象學はフッセルの構成的現象に對して解釋學的現象學 hermeneutische Phän. と呼ばれてゐるが大體フッセルの現象學とディルタイ*の生の哲學とキエルケゴール S. Kierkegaard (1813-55) の實存哲學との獨自なる綜合と見るべきものである。彼に從へば哲學は實存の分析としての「現存在」Dasein の解釋學から出發する普遍的な現象學的存在論である。それは方法から見て現象學であり、對象から見て存在論である。現象 phainomenon とはその語源上「自己を自己自身に於て示すもの」を意味する。併しそれは大抵は寧ろ自己を隱蔽する傾向を有つ。現象學はこの蔽ひを取り去り現象を自己本來の姿に於て顯はにせねばならぬ。然るに隱蔽せられてゐるのは「存在者」Seiendes の「存在」Sein である。「存在」の學は存在論であるから現象學は同時に存在論であるべきである。「存在」への問は「存在」の「意味」Sinn から答へられる。然るに「存在」の「意味」を問ふ唯一の存在者は人間、即ち「現存在」である。「現存在」は屢〻自己の存在に關する「理解」を有する。存在理解を有する人間存在の本質を「實存」Existenz といふ。但しその存在理解は多く單に不明瞭である。これを明瞭なる存在意味の把握に齎すこと、即ち「理解」Verstehen を完成することを轉に「解釋」hermeneia; interpretatio; Auslegung といふ。故に「現存在」の實存論的分析としての解釋學が基礎的存在論として凡ての存在論の豫想とならねばならぬ。これ彼の哲學が解釋學と呼ばれる所以である。彼は「現存在」

の構造を「世界-内-存在」In-der-Welt-Sein として規定し、その「存在」を「不安」Angst によつて告示せられる「關心」Sorge となし「存在」の「意味」を「關心」の基礎たる「根源的時間」又は「時間性」Zeitlichkeit に求めた。事物への配慮・他人への顧慮等に沒頭する日常人 Man の生活は自己本來の姿ではない。涯しない關心に纏まりを付けるものは「死」である。各自の存在が「死への存在」と考へられるとき始めて纏まりのついた全體的存在となり、本來的なる「自己」に到達する。即ち、その時各自は「良心」の無聲の呼びを聞き、自己の「負目」Schuld を知り、有限存在者としての「時間性」を自覺するに至るのである。フッセルの現象學は日常生活の上に、これを理論的に超越せんとしたものであるが、ハイデッガーの解釋學はその逆に、日常生活の底に、これを實踐的に超越せんとしたものと見ることが出來る。「現存在」は事物存在の領域を關心的存在の領域としての「世界」へ「超越」Transzendieren するものであり、「實存」はこの世界に在つて頽落せる非本來的な日常的な在り方を取るか、本來的な在り方を取るかを「自由」に「決意」する「可能性」Möglichkeit である。但し人間存在は本質的に歴史的であるから、この自由は無制限なものではなく、歴史に於て自己の負目と運命を引き受ける自由である。フッセルの現象學は意識の現象學として内在的であるに反して、ハイデッガーの解釋學は實存論的超越を說くものであるが、ベッケル O. Becker の如きは之をも猶内在的なりとし、更に卜知的現象學 mantische Phänomenologie なるものを考へてゐる。彼はフッセルの弟子で、又ハイデッガーから深き影響を受けたが、精神分析學や未開人の心理の研究等に對する興味も手傳ひ、歴史以前乃至歴史以下（プレヒストーリッシュ、スプヒストーリッシュ）の無意識的な自然的存在を立て、これこそ眞の超越的存在であるとなし、かゝる存在に就ての理解を「卜知」manteia; divinatio; Deutung と呼び、卜知的現象學こそ眞の超越的現象學であると主張してゐる。尙、現象學者とは名乘らないが、これに親近なる關係に立つて實存哲學を說くものにヤスペルス K. Jaspers（始め醫師、精神病學者）がある。彼の哲學も亦可能的實存の概念に基くものであるが、實存とは、對象的に捕へられる經驗的存在（ダーザイン）としての自我や、意識一般としての自我とも區別せられ、其等を突破し「超越」する所の自由なる自我の存在であり、そこから各自が思惟し行動する根源である。それは客觀化せられ得ず、從つて不可認識的である。たゞ自由なる意志と行爲とによつて「解明」Erhellung せられ得るだけである。我々はこれによつて世界（客觀的）を「超越」するがこの超越は世界を遊離せずその中にあつて行はれる内在的超越である。彼は實存解明の上に更に絕對者に就ての形而上學を立てるが、形而上學的言語はたゞ記號的象徴的なものとして解せらるべきことを論じてゐる。ハイデッガー・ヤスペルス等所謂實存哲學に通ずる特色は一方單に抽象的且つ客觀的な精神と他方單なる自然的な生命とに對し、それから超越する主體としての人間の可能性に基く自由なる選擇、決意及び倫理的實踐を高唱すること、而もその主體を有限的・時間的（歴史的）となし、從つてその可能性や自由を歴史的狀況に於ける可能性や自由として把握することにある。ハイデッガーやヤスペルスにはカント哲學との聯關が著るしいが、近來實存哲學の立場からヘーゲル哲學を新しく解釋しようとするものも少くない。

現象學的研究は、心理學・認識論・倫理學・美學・宗教學・形而上學等に於てはいふまでもなく、社會學（シェーラー・クラカウエル S. Kracauer・ヴァルテル G. Walther 等）、法律學及び國家學（ライナッハ A. Reinach・カウフマン F. Kaufmann・シュライエル F. Schreier・シュタイン Edith Stein・フッセル Gerhart Husserl 等）、教育學（リット等）に於て大なる功績を擧げつゝある。（高橋里美）

文獻——Jahrbuch für Philosophie u. phänomenologische Forschung (Jb.), I–XI, 1922–30. *E. Husserl*, Log. Unters., 2 Bde., 1900–1901, I u. II, [4]1928, II, [3]1928; Phil. als strenge Wissenschaft (Logos, I, 1910); Ideen zu einer reinen Phänomenologie u. phänomenologischen Philosophie, I, [3]1928; Vorlesungen zur Phänomenologie des innern Zeitbewusstseins, 1928; Formale u. transzendentale Logik, 1929; Méditations Cartésiennes, 1931. *A. Pfänder*, Zur Psych. d. Gesinnungen, I. Tl., 1913, [2]1922, II. Tl., 1916; Logik (Jb., IV, 1921). *M. Geiger*, Beiträge z. Phän. d. ästh. Genusses (Jb., I, 1913). *M. Scheler*, D. Formalismus in d. Ethik u. materiale Wertethik, 1916, [2]1921; Wesen und Formen d. Sympathie, 1923; D. Wissensformen u. d. Gesellschaft, 1926; Phil. Weltansch., 1929. *N. Hartmann*, Grundzüge e. Metaphysik der Erkenntnis, 1921, [2]1925. *M. Heidegger*, Sein u. Zeit, I, 1927; Kant u. d. Problem d. Metaphysik, 1929; Vom Wesen d. Grundes, 1929; Was ist Metaphysik?, 1929, [2]1930. *O. Becker*, Mathematische Existenz (Jb., VIII, 1927). *K. Jaspers*, Psych. d. Weltansch., 1919, [3]1925; Philosophie, 3 Bde., 1932; Geistige Situation der Zeit, 1933. *F. Überweg*, Gesch. d. Phil., IV, 1923. *J. Geyser*, Neue u. alte Wege d. Phil., 1916. *P. Natorp*, Kritik d. „Ideen" (Logos, VII, 1907). *O. Becker*, D. Phil. E. H.s (Kantst., XXXV, 1930). *E. Fink*, D. phän. Phil. H.s (Kantst., XXXVIII, 1933). *T. Celms*, D. phän. Idealismus H.s, 1928. *J. Bannes*, Versuch einer

Darst. u. Beurt. d. Grundl. d. Phil. E. H.s, 1930. *R. Zocher*, H.s. Phän. u. Schuppes Logik, 1932. *W. Ilemann*, H.s. vorphän. Phil., 1932. *F. Weidauer*, Kritik d. Transzendentalphän. H.s, 1933. *W. Reyer*, Einf. in d. Phän., 1926. *F. Heinemann*, Neue Wege d. Phil., 1929. *W. T. Jones*, Contemporary Thought of Germany, 1930. *S. Mark*, D. Dial. in d. Phil. d. Gegenwart, I, 1929, II, 1931. *G. Misch*, Lebensph. u. Phän., 1931. *J. Kraft*, Von H. zu Heidegger, 1932. *P. Menzer*, Deutsche Met. d. Gegenwart, 1931. *A. Metzger*, Phän. u. Met., 1933. *E. v. Aster*, Phil. d. Gegenwart, 1935. *W. Hehlmann*, Met. u. Phän. d. Erziehung, 1932.

山内得立「現象學敍說」(昭和四年)。務臺理作「對象論と現象學」(岩波講座「哲學」昭和六—八年)。大關將一「現象學概說」(昭和六年、三版昭和十年)。高橋里美「フッセルの現象學」(昭和六年)、「認識論」(岩波講座「哲學」昭和六—八年)。九鬼周造「實存の哲學」(岩波講座「哲學」昭和六—八年)。鬼頭英一「ハイデッガーの存在學」(昭和十年)。

現象學的教育學

〔獨〕 phänomenologische Pädagogik

現象學的教育學と稱すべき教育學の體系は未だ存在しない。併し現象學を背景とするもの、または自ら現象學的教育學を標榜する教育學は少くない。例へば、リットは「現象學的方法に基く偉大な精密な分析は、歪められざる生命に於ての精神的生起の現實と、現實の中に志向された、併しそれ故に現實を超越せる客觀性との關係を明かならしめる。從つて現象學は一面意味ある內容が生命の流れに依つて押し流さるゝを防ぎ、他面生命の理念に隷屬することを避け、かくて兩者は結合して意味ある體驗に於ける直接の確信として我々に現はれる」が故に教育學體系の心理學的及び論理學的基礎づけの間隙の橋渡しは現象學の助けを得て始めて可能となるとなし、クリークは純粹教育科學の建設に當つて現象學的方法による本質直觀を重んじ、「教育は家庭乃至學校、教會乃至國家の何等かの施設に盡きるものではない。それは單に教育の固有な本質の具體的表明に過ぎない。教育の本質は精神的發展から出發する人間の形成及び陶冶にある。それ故に精神的同化として理解されねばならない。從つて教育の本質乃至理念は第二義的派生的のものではなく、第一義的所與として、直覺的に發見せられ、現實の教育活動の歷史的形成に認められる。教育は共同社會の根本機能であり、宗教・藝術・科學乃至經濟の理念と同樣獨自な理念である。教育科學は哲學に依つて基礎づけられるに非ずして、寧ろ哲學即ち人間及び精神界を教育理念の見地から研究せんとするものである。從つて純粹教育學は、教育過程の一般的人間性即ち永遠性及び必然性、換言せば法則及び統一を作り出すにある」と述べてゐる。又リンケ P. F. Linke の知覺論、シェーラーの倫理學に於ける心理學的部分、ガイガー M. Geiger の美的享受論等を通じて、現象學は教育學の心理學的基礎にも貢獻してゐる。更にこれに刺戟されて類型學の傾向が生じた。特にその著るしい直接的な影響はフィッシャー及びその學派に現はれてゐる。

かくリット・クリーク・フィッシャー・ペーン等に依つて現象學的方法の教育學に導入されたのを始め、二十世紀の初めに起つた教育學が概して記述的方向への轉向を示してゐるのも、明かに現象學的考へ方に依つて、力强く影響されてゐると見られる(「記述的教育學」の項參照)。

(森昭助市)

文獻——*T. Litt*, Die Bedeutung methodischer Besinnung für die Theorie der Pädagogik (Zsch. f. päd. Psychol. u. exper. Päd., 22, 1921). *E. Krieck*, Philosophie der Erziehung, 1922.

原子論

〔英〕 atomism 〔獨〕 Atomismus 〔佛〕 atomisme

物が不可分の要素から成るといふ考へ。原子即ちatomon は分割できぬものといふ意味である。原子論を言ひ出したのはギリシャのレウキッポス Leukippos 及びデモクリトス Demokritos であるらしい。即ち、彼等は原子を以て事物の根源とした。これは根源であつて而も現象を說明するに足るものでなければならない。もし單に不變同一といふのでは現象の運動と變化とを說明することができない。永遠であつて雜多といふためには不變同一なものの多即ち體の不同といふことだけが考へられる。多いといふのは空間時間上の相互關係が種々であるといふ意味になる。この相異から現象の雜多が生じて來るのである。原子はまづ知覺できぬものでなければならない。知覺されてはその基に更に原子を考へなければならない。次に大いさが有限でなければならない。でなければ知覺されるものの根源とはなれない。かういふ方針の下に、古來原子の考は種々に變遷した。近代物理學はこの考を物理現象全體に及ぼしたものと言ふことができる(熱力學・電子論・量子論)。これは單に物質の究極の要素として原子を考へたに過ぎないが、これを精神あるものと考へる單子論の如きものも原子論の一例と見ることができる。原子を實在するものと解する人と、原子は現象を量的に說明するために考案された假構のものと解する人とある。デモクリトス・エピクロス Epikuros 等が本來の原子論者であるが、現代の物理學者も一種の原子論者と考へることができよう。

(佐藤信衛)

建築

〔英〕〔佛〕 architecture 〔獨〕 Baukunst

【定義】 建造物、特に家屋を合目的的に固定的に美しく作る技術、及びそれによる作品。

【建築の工學的技術的基礎】 建築は、自然の脅威から身を護る避難所を作る必要が人間をして住宅の建造へ

と押しやつた時に始まつた。このことが爾來建築の根本的特性を決定してゐるので、その特性とはつまり空間の或る部分を何か物體的形式によつて遮斷し區切ることから成り立つ。空間の遮斷、遮斷された空間の組織化は、建築を他の諸藝術から區別する第一の特徴である。

だが、そのためには、人は木材・石・煉瓦・鐵・セメント等の材料によらねばならぬ。從つて建築がその空間的課題を果たす方法は、常に材料の性質に制約された特殊な技術と構造法とを示し、それはまた根柢に靜力學と機械學との一定の法則を內在せしめてゐる。これが同じ空間の組織化でも彫刻と建築とを分つ點で、後者には前者の可なり自由な造型は許されず、精密な計畫によつて物質的材料の構造化を行はねばならぬ所以である。かくて木材建築は組立てを原則とする「楯式建築」として、石・煉瓦の建築は積重ねを原則とする「拱式建築」として、鐵・コンクリートの建築は組立てと一種の鑄抜きを原則とする「鑄式建築」として、夫々固有の建築工學と技術とを發展させてゐるのである。

【建築における實用的と藝術的】　最初、簡略な家屋や墓や祠の域を出でなかつた建築形態は、その後數千年に亙る社會と文明との發達に伴つて巨大な分化と發展とを遂げた。今日、主要な建築形態は四種に分けることができる。(一)物質的生產或は運輸に結びついた工學的建設（工場・停車場・倉庫等）、(二)公共的社會的建築（官衙・學校・議事堂・公會堂・病院・銀行・ビルディング・寺院・神殿等）、(三)より私的な市民的建築（個人住宅・アパートメント・商肆等）、(四)廣義の記念的建築 monument（競技場・劇場・廣場・狹義の記念碑等、又神殿・官衙等でこの性質を兼有するものもある）。

これら種々雜多の建築は夫々その特殊な目的と使命とを有するもので、從つて建築は先づその目的に適合しその機能を完成させるといふ構造的實用的課題を有してゐるわけだが、しかし建築はそのやうな實用性への奉仕に終始してゐるものではなく、また非功利的な藝術への意欲をも現はしてゐる。言ひかへると、建築はその空間的課題を審美的問題としても把へてゐるのだ。例へば、梁を支へるために柱列を置くことは純粹に構造的な課題だが、この柱を如何樣にか律動的に秩序づけようとするなら、その課題は既に審美的である。同じくその柱に塗料を塗ることは、腐蝕を豫防する實用的手段だが、その色彩の選擇配合に腐心するとき、その課題は既に裝飾的なものである。

この建築における構造性と裝飾性とは或る場合その明確な分岐點を見定め難いが、しかし建築の歷史はこの二者が屬・相互に排除し合ふ對立物、乃至遊離し分解した二元物としてその優越を爭つてゐる場合を示してゐる。從つて建築の基本型として構造的型と裝飾的型とを設定し、またその中間的綜合型として有機的型なるものを附け加へることは可能である。

【建築の基本型】　人類の建築活動は、夫々の時代の社會的經濟的構造、風土的民族的技術的特殊性によつて一定の樣式を作り出してゐるが、その各〻に內在する發展過程が右に述べた型の交代である。卽ち各建築樣式の幼年期には、實用的な合目的性の明瞭な構造的型、圓熟期には合目的性と裝飾性との調和を示す有機的型、そして凋落期には裝飾的モチーフが實用性を凌駕する裝飾的型が來る（例、ギリシャにおけるドリア式、イオニア式、コリント式の交代）。

鐵・コンクリートの構成による工學的建設から出發した現代の合理主義建築は、傳來の裝飾主義の一切を排し、純粹の構成主義・機能主義として己れを主張し、又建築の工業化・規格化を主豪に「國際建築」の運動に乘り出したが、しかしその急進的な簡單主義、ヴァンダリズム的傾向は、今やその行過ぎを反省し淸算する段階にまで來た。合理主義建築に對してヒューマニズム建築、國際建築に對して國民建築の提唱が、丁度建築革命運動の本據たるドイツ・フランス・ソヴィエト・ロシアで行はれ始めたのは注目に値する。これはいはゆる現代建築がその純構造的型から一種の有機的型へ移行しつゝあることを示すに他ならぬ。

だが、建築に於ていつの時代にも顯著な現象は、傳統主義と折衷主義との優劣な存在である。これは建築が一方に於て頑强にその形式的傳統を保持する性質を有すると共に、他方また急速に社會の變化に伴ふ新しい生活的課題に應ずる一面があるからである。一般的に見て、農民住宅には傳統主義が、市民住宅には折衷主義が支配的と云へる。

【建築と教育】　建築教育はその專門家養成の爲の技術的職業的教育のほか、それを藝術作品として享受、理解せしめる藝術教育の部門としても問題になる。だが、それはまた普通教育のカテゴリーとしても當然取扱はれねばならぬ。けだし人間活動の重要な部分が家屋、殊にそれ自身綜合建築である都市に於て營まれる以上、生活樣式の幾多の部面は建築によつて種々雜多の制約を受けてゐるからである。簡單な例を擧げても、洋式の行儀作法の教授は從來の坐式生活と異つた腰掛式生活を豫想するが、それは洋風乃至和洋折衷的住宅に規定されてゐるのだ。從つて普通教育としての建築教育は建築そのものに關する基本知識を授ける外、建築の生活的聯關に關する初步的理解を與へることをも心掛けねばならぬ。

（林　達夫）

【建築技術の教育】　建築技術の教育機關としては、中等學校程度の工業學校、專門學校程度の高等工業學校及び大學に建築學を專攻する學科が設けられてある。此等三階級の學校は何れも建築技術家として社會に活動する者を養成するを目的とし、その教授科目は學校の程度

に應じ多少の差はあるが、概ね建築學基本の科目を基とし、之に更に建築に關係ある諸科目を加へてゐる。高等工業學校建築科に於ける學科目の内容は學校により若干異るも、數個の普通學科の外に建築工學に關する學科として應用力學及構造强弱・建築材料・建築構造・鐵骨鐵筋コンクリート構造・建築附帶設備・建築計畫・測量・施工法・圖學・製圖及實習實驗、建築美術に關する學科として西洋建築史・日本建築史・裝飾法・自在畫等を教授するを普通とする。大學に於ける建築學科の學科目も學校によりその内容には幾分の差はあるが、試みに東京帝國大學工學部建築學科に於ける學科目を列記すれば、第一學年に、數學・應用力學・建築材料・測量・建築構造（第一ノ一）・建築計畫第一・建築史・建築構造（第二ノ一）・數學演習・應用力學演習・自在畫・測量實習及製圖（第一）・建築計畫及製圖（第一）、第二學年に、都市計畫・建築構造（第一ノ二）・建築計畫（第二）・建築意匠及裝飾・社寺建築・庭園學・建築衛生・建築構造（第二ノ二）・建築計畫及製圖（第二）・彫塑、第三學年に、地震學・煖房及換氣・建築施工・建築計畫及製圖（第三）を課し、更に第二學年及び第三學年のために構造學演習・計畫演習、及び意匠及裝飾演習の三科を課してゐる。

これら多數の學科目の中、建築技術に直接關係する諸學科の教授内容及び方針等は大凡そ次の如くである。

(一)建築構造　建築に於て構造が如何に重要なものであるかは玆に贅言を要しない。特に日本の如き地震の多い國では耐震構造といふことは最も緊要なる課題であり、耐震耐風耐火を兼ねる構造の理論と實際を教ふるを本旨とし、兼ねて直接建築の軸部構造に關係せざる部分の構造をも教授する。建築の構造は煉瓦造・石造・木造・木骨造・鐵骨造・鐵筋コンクリート造等に大別されるが、これら諸構法の如何により特殊の構造理論と實際的技術を必要とするもの故、その内容は極めて廣汎に亙る。轉近建築が著るしく高層化し、その規模を大にする傾向を示すに至り、その構造法も極めて複雜化し、强度計算の理論の發展も昔日の比ではなく、建築構造學の重要性は益〻增大するに至つた。

(二)建築計畫　建築計畫とは各種建築物の平面及び設備に關する方面を教授するを本旨とする。建築は實用性に基礎を置くものであるから、よき平面をもつといふことが建築の實用性を充足する第一歩である。而してこの平面の計畫はその建築の中に容れられる人間生活に最大限度の利便と快適さを與へることを目標とするから、社會生活との關聯に於て、今日の生活を足場としてすべての現象が解かれなければならない。建築に於ては平面は同時に空間であるから、平面は同時に建築といふ立體を規定することになる。更に敷地と建築物との關係、周圍との關係、建築物内に於ける諸設備等の問題も計畫學の中に入り、建築の種類も住居建築・商業建築・工業建築・敎化建築・體育建築・社交娯樂建築・交通建築・官公署建築・療養建築・宗敎建築等社會萬般の建築種を網羅するから、その内容は極めて廣範圍に亙る。

(三)建築史　古今東西に亙る建築の起原發達變遷の狀況を述べるを本旨とするも、普通西洋建築史・日本建築史・東洋建築史の三つに大別される。東洋建築史の範圍は印度・支那・朝鮮を普通とする。建築をあまりに實利的に考へると、建築史を重要視しない傾向となるが、如何に現代の建築といふも過去の建築から全く絶緣したものではなく、生活それ自身が過去からの繫がりである以上、建築だけが過去と全く分離して存在する筈はないのだから、過去の建築を述べるといふことは間接に今日の建築を語る所以でもあるから、如何に社會が變化しても建築史の重要性は決して失はれるものではない。建築は人間生活の記錄であるから、建築史の敍述に當つても、單に建築それ自身の變相のみに就て述べるに止まらず、時代々々の生活相の變化と相關聯して考察することが必要缺くべからざることである。

(四)建築施工　建築工事の實際施工に當り必要なる知識と技術を教授するもので、建築技術家として社會に活動する上に直接必要な科目であるから、努めて實際的なるを本旨とする。さらに建築資金の問題、建築工事に關する請負制度の問題なども、教授内容として必須のものであらう。

(五)建築意匠及び裝飾　建築はその實用性に基礎を置くものではあるが、それが一度完成された上は一つの立體として視覺にうつたへる造形品として存在する以上その意匠は極めて重要である。過去の建築に於ける建築の意匠を建築史的に述べるも一法ならんも、その根本はあくまで今日に生命ある意匠の形式手法の教授を旨とすべきである。且つ意匠といひ裝飾といふも、構造や材料と相關聯するもの故、單に抽象的な形體美學といふが如きものだけでは不充分であり、建築の各部分々々に就て實際的の手法をも述べるべきである。更に建築は形體と共に色彩も意匠上必須のものであるから色彩學等もその内容の一部をなすべきである。

(六)建築衛生　從來建築の衛生學方面の教育に幾分缺けた憾みがあり、將來は採光・照明・給水・排水・汚水處理・煖房・換氣・建築音響方面の事項に亙りても充分の教授を必要とする。更にこれと相關聯して消火・除塵・鉛管・輪奐・電氣等の諸設備に就てその理論及び實際的技術方面にも亙り教授すべきであらう。

(七)建築材料　最近新建築材料の著るしい發展により、建築材料學に於て取扱ふ範圍も大いに擴大し、本科目の重要性も增してきたが、單に材料の物理的諸性質の敍述のみに止まらず、意匠方面とも關聯をもつて述べられるならば、更に效果を增すであらう。

(八)建築設計及び製圖　建築學科に於て最も重要視し多

くの時間を當てゐるのは本科目であることは何れの學校でも同じであるが、實社會に建築家として立つ上に設計及び製圖に練達するといふことが最も必要なる修練の一つであるからである。設計及び製圖に巧みでないといふことは、建築家として第一のよい資格をもちえないものである。

【都市計畫】　完全なる都市計畫は建築家によつて完成さるべきであり、本科目の教授を土木工學科のみに委するは誤りである。都市計畫問題全般に亙り適切なる教授を行ふといふことは專門學校以上の建築學科に於ては是非とも必要なことである。（岸田日出刀）

劍道

【名稱の變遷】　最初は擊刀（多知加伎）といつたが奈良朝時代に漢文が輸入されるや、擊刀（太刀打）となり、太刀打は足利時代まで續用せられ、戰國から德川初期は兵法と稱へ、後劍術或は擊劍となり、更に改稱されて現代では劍道と呼ぶ。

【沿革】　發達の沿革は、太古の劍の創造と發生を同じうし、足利季世に於て中興し、德川時代に於て始めて絢爛其の精華を發揮するに至つた。即ち戰國の世、群雄が割據するに及んで有名な劍道家が各地に現はれた。關東の天眞正傳流の始祖飯篠長威齋家眞、奥州の陰流の開祖愛洲移香、相州の慈音とその弟子中條兵庫介等がそれで、劍道は實に此等の人々によつて中興された。德川時代に及び文武を併せ奬勵した。家光は殊に武術を重んじ有名な吹上に於ける寛永御前試合を行つた。そして新陰流の達人柳生宗矩に就て熱心に劍法を研究實行し武士奬勵の範を垂れた。此の時代には柳生宗嚴・柳生宗矩・小野次郎左衞門・塚原卜傳・宮本武藏・荒木又右衞門等の有名な劍客が輩出した。此の時代の末から明治にかけて中西忠太・淺利又七郎・千葉周作・齋藤彌九郎・島田虎之助・桃井春藏・山岡鐵舟が前後して現はれ、斯道の爲に萬丈の氣を吐いた。明治時代西洋文明の模倣に忙しく劍道は急に衰微し、僅に榊原健吉の擊劍興行によつて漸くその命脈が保たれてゐた。明治十九年警視廳は警察官に武道を修める必要を認めて當時の有名な劍士を招いて、十六流の長所を綜合編制、これを警視廳流と名づけた。次いで日清戰爭に剩戰されて、明治二十八年大日本武德會が組織され、各地に道場が建設され、朝野共に武道を奬勵したので、劍道は再び勃興し、更に日露戰爭を終つて益々隆盛となつた。大正元年大日本武德會は五範士に命じて全國各流派の名流大家に諮り全流派の形を綜合抜萃した大日本帝國劍道形を制定した。

【劍道の階級】　江戸時代の最大流派は云ふまでもなく柳生流並に小野派一刀派である。柳生流に於ける階級は初傳・中位・目錄・極意・傳統虎之卷であつて、小野派一刀流は、初目錄・總目錄・準免許・免許・皆傳に階級を區分し、階級は兩派とも五階級を示して居る。便宜上小野派に就て說明すれば、初目錄に於ては、一、扉切合之事或は馬上・狹路の戰法、又は旅館之事・枕之事に至るまで、油斷不時の變に備ふる用心の事から、太刀の變化、構や間合の事、殘心、懸待の一致等を妙劍以下分身に至るまでの間に說述し、此一軸は我徒に於て歷代の祕たり。今子の熊心單志、此術に用ゆること淺近ならざるを以て敢て授與す。宜しく拳々服膺すべきなり。謹で相傳せしむるものなりと附記してある。

總目錄は初目錄を終了したものが尙研鑽を經て昇進授與さるべきものであつて、此一卷には一刀流一切の極意が記載されてあつて之が一刀流の基本の教典である。次は準免許に於て野太刀の形、剃法の口訣を記載し、其傳を得る有り、得ざる有りと斷つて有るやうに、門人にしても全部が全部準免許になる譯にはいかない。準免許は伸々得る事が困難とされてゐる。次が免許となり皆傳となり、萬物太極の一より始まりて無極の十に終るまた無極の十より起つて太極の一に歸するが如く、一刀より萬化して一刀に治り又一刀に起る即ち一刀流の太極無極の萬理の根源を傳授されるのであるが、之は親子兄弟と雖も相傳は許されず、又唯單に技術の巧妙のみでは許されない。即ち人格技術の同流中の抜群なもの唯一人にのみ許さる可きものである。

明治に至つては、警視廳は一級より七級までの階級を設け、明治二十八年以後は大日本武德會の範士教士五段より初段が段階、以下は級制を制定し今日最も價値を有する階級とされてゐる。警視廳の五級の上が初段に相當し、四級下が二段、四級中が三段、四級上が四段、三級下が五段と同等と目されてゐる。往時の階級と現在のそれと比較し、何れが何段位に相當するかを斷定することは實質内容の相違から見て困難である。

【修業心得】　現代に於ける竹刀修業に依つて、劍の眞髓に觸れようとすることは、非常に困難であるが、萬物の大理は、一に歸す可きものであるから、理に走らず、輕技に流れず、萬事に識見を深め、眞理を把握することにつとめねばならぬ。修業の根本眼目は一眼二足三膽四力であり、恐驚疑惑、これを劍道の四戒とし、修業者は此等を先づ念頭に置く可きで、錬磨の初期の階程に於ては、先づ理の考察を後にして、專心體の運用、刀の操法を練磨し、然る後間合の駈引、實を避け虛を衝き、敵の技の起り端、敵技の盡きた處、敵の退きし鍔際合の離れ端等の擊つ可き好機を研究し、更に一歩を進めて、精神の修養法を他に求める事も必要である。現在の擊突の部位は、面（正面左右面）、胴（左右胴）、籠手（右籠手、但し上段の場合は左籠手も含む）及び突がそれである。劍道の究意は、技術を通して不動無我の精神を把握し、宇宙の大理法に合體するにある。

【構】　構に、上段・中段・下段・八相・脇構・天・地・人の八種があつて現在の形に使用せられてゐる。

【技法】 (一)面技 (1)正面 敵の構方が不完全で、敵の正面に自然に隙が生じて居る場合は、敢然敵の正面に撃ち込んで行く。此の技即ち正面技は、他の籠手技・胴技・突技等のすべての技の撃突の方法に必要な、右手を伸し左手を引くと云ふ條件が具備せられて居るので、此の正面技の不斷の練磨は、他の技の向上に益すること甚大である。(2)摺上正面 敵が此方の正面に撃ち込んで來た場合、此方は敵の出様に從つてそれに順應して體を引き、同時に自分の刀の鎬を以て敵の刀を左右に摺り上げて敵の面を撃つ技。(3)應じ返し正面 敵が此方の面を撃ち込んで來た場合、自分の刀の左側で此の撃ち込みを支へ、敵の刀の撃ち下ろす重量を利用して、自分の手元を左に返して眞直ぐに刀を直し、敵の正面に撃ち込む。之とは反對に、右側で應じ右側に刀を返して撃つ場合もあり、正面に限らず敵の左右の面に撃ち込む應じ返し左・右面もある。(4)籠手を攻めて正面 呼吸を計る中、機を見て敵の籠手を襲撃せんとする氣勢を示し、敵が之に動じて籠手を防禦すれば、勢ひ正面に隙を生ずる、其間一髪の機會を逸せず敵の正面を撃つ。(5)籠手から正面 籠手をまづ襲撃し、敵の手元が上るのに乘じて一氣に正面にまで撃ち込む。側道では斯くして二段に連續して撃つ技を二段撃と稱して居る。(6)拂ひ面 敵の守備堅固な場合は、先づ敵の刀を刷してかゝらなくてはならない。敵の刀を左或は右に拂ひ除けて、其の劍尖を自分からはづし、そのまゝ敵の正面に撃ち込む。之とは反對に、敵の刀を左側に拂つたならば、其の反動を待つて、逆に左側から又右側に拂つて、刀が左側に返り過ぎる反動を衝いて左側から正面に撃ち込む方法もある。(7)叩き面 敵の刀を上から其の重心點を叩き、敵の刀の下る所を透かさず正面或は左右の面に撃ち込む。(8)出端面 敵が技を此方に仕掛けんとして、體を將に前進させんとする出端を、逆に此方から一歩先んじて敵の正面を襲ふ技。(9)攻め込み面 充分に氣力を以て敵を壓迫し得た時、敵の構に隙を生じ、體勢も崩れ、氣力をも失ひ、退却の止むなきに至つた場合、其の引きしなを猛然正面に撃ち込む。(10)抜き面 敵が此方の籠手に撃ち込んで來るのを、大きく眞直ぐに此方の刀を振りかぶり、敵の刀に空を打たせて敵の籠手技を抜き正面に撃ち込む。(11)捲落し面 敵の刀に此方の刀を密着させ、左或は右側に之を捲き落し、敵の正面を撃つ。(12)餘し面 敵が面に飛び込んで來るのを、此方は體を充分に後方に避けて敵の體を餘し、此方に刀刃が屆かず踏み止つて居る處を面に撃ち込む技で、此方の體を後方に退くと同時に敵を撃つのが最上で、敵の體を餘し過ぎて改めて出て撃つがごときは拙劣なもので、之には充分間合と云ふものの鍛錬・目測の正確練磨を必要とする。(13)捨身面 撃突の機會を無視し、斷じて敢行し鬼神も避けしむるの精神を必要とし、萬策盡きた場合に一寸した敵の心際を利して行ふ技。(14)抜き横面 敵が籠手に來た場合、此方は右手を刀から離し、體を左側に開き、左片手を敵の右面を撃つ。又は左手を離し體を右側に開いて、右片手を以て敵の左横面を撃つ。(15)攻め込み横面 充分な氣勢を示し、敵を攻め込み、敵の右籠手を襲ふと見せて、敵の刀刃の下る處を、左片手を以て體を左側に開き、敵の右面を撃つ。

(二)籠手技 籠手技の中、面技と同種の方法を以て、唯撃つ箇所のみ、籠手に改められたものは之を略し、名題のみを列擧するに止める。(1)自然の籠手。(2)拂ひ籠手。(3)餘し籠手。(4)應じ返し籠手。以上四種は、面技同名參照。(5)押へ籠手 敵が此方の面或は胴等に撃ち込んで來た場合、其の出端の手元の上る處を籠手を撃つので、形が押へる様に見える所から押へと云ふ名稱が生れたのであらうが、押へるのではなく撃ち斬るのである。(6)捲き籠手 敵の刀に此方の刀を密着させて捲き上げ、籠手を撃つものと、唯敵刀を中心に、此方の刀を以て、空間に圓をクルクルと畫き、敵を幻惑させて籠手を撃つものの二種がある。(7)應じ籠手 敵が此方の籠手を撃つて來た場合、刀の右側に敵刀を右斜上に彈きあげて應じ、敵の籠手を撃つ。(8)擔ぎ籠手 刀を左肩に擔ぐやうに振り擔ぎ、敵心に動搖を與へ、手元の上るところを籠手に撃ち込む。敵心の動搖、此方の刀勢の强大とが眼目である。(9)押し返し籠手 敵の刀を輕く左或は右側に押して、敵の反抗心を利して押し返す所を籠手に撃ち込む。押方强きに過ぎる時は却つて不利。(10)突から籠手 此方から突に突きかけて、敵が之を防禦する爲に手元の上がる所を利して突を突き、更に籠手に變化する。

(三)胴技 (1)抜き胴 敵が面に撃ち込んで來るのを、此方は右斜前に前進して敵の胴を撃つ。抜き胴は、左手を右手に操り上げ密着させて刀を左側に返して撃つので、右斜前に前進することは、敵刀の上昇の最頂點を狙つたものである。(2)飛込胴 此方の體を敵に打ちつけるやうな勢で飛込めば、氣勢に煽られて手元が上り、胴に隙を生ずるもので、之は極めて突發的に敢行するを要する。(3)逆胴 右胴を正胴とすれば左胴は逆胴である。手が返り、刀刃が充分に返れば、敵が正面技を出した場合でも、摺り上げて逆胴を撃つてもよいが、刀刃が返り惡いので、逆胴は手の返り易い敵が左片手横面を撃ち込んで來た場合に多く用ひられる。卽ち敵刀を自分の右側に受け流して、直ちに敵の左胴を撃つ。又敵が左片手突に來た場合にも之を摺り上げて逆胴にゆくこともある。

(四)突技 (1)前突 敵の構へ方の不完全を利して、突部に隙を見出した時太刀をそのまゝ突き出す。總じて突技は手の引きが肝要である。突いたら直ちに引戻す氣分で突けば當りが强い。(2)表突・裏突 表突は手を右に返し敵刀の左側から突き入る。裏突は、手を左に返して刀刃を左に敵刀の右側から突入る技で、突くより引く力に念を入れること、前突と同様である。(3)返し突 敵が突き

來るのを、手を右刀刃を右に返して手元にそれをナヤシ込み、逆に突き入る。(4)籠手から突　籠手を撃ち、更にその餘勢を以て敵刀の右側から突き入る。(5)抜き突　敵が籠手に撃ち込んで來た場合、自分の刀を以て敵刀の下を潜らせつゝ、體を左或は右側に開き、敵刀の左或は右側より敵の咽喉を突く。(6)左片手突　敵の咽喉に際のある場合若しくは敵の籠手を牽制し、敵刀を右側に率よせて咽喉に際を作らしめ、左手をよく締めて左片手を以て突く。相手が上段を以て構へて居る場合にも用ひる。

(五)上段技（ジャウダンワザ）　(1)左上段　左上段に諸手と片手との兩種があるが、諸手左上段を以て上段の構への本體として居る。總じて上段技は、敵を威壓すべき性質のものであつて、一刀一命の精神を以て、萬が一撃ち損じたる場合は、そのまゝ敵に體を任かすの氣魄がなければならない。左上段は、左手左足が共に前に在り、體を稍〻半身にして構へる。片手より諸手上段のよきこと前述の通り。上段より面或は左右の籠手を撃つ。其他右諸手右片手兩上段あり、矢張り面或は籠手を撃つを本則とする。

【學科としての劍道】　明治十六年體操傳習所においては劍道を學校の正課となすべきや否やを調査した後、「正課として採用するは不適當なり」と斷定し、明治二十九年學校衞生顧問會議にても同樣の決論を下し、更に文部省體操遊戲調査會（明治三十七年）もまた之を正課となすことを否認し、「滿十五年以上の强壯なる生徒に限り、任意正科外に行はしむるを適當なりと信ず」と決議した。併し其後劍道の利益は日に益〻認められ、昭和六年以後、法令上之を中等學校の正課と認め、柔道と相並び又は其の一を課する事となり、昭和十一年には其の教授要目が制定された。「柔道」の項參照。　（高野弘正）

顯微鏡

【單顯微鏡】　單顯微鏡（擴大鏡）は既に三十年戰役の頃には、廣く知られてゐた。デカルト（一六三七年）やレーウェンフーク A. van Leeuwenhoek（1632–1723）は、短い焦點距離及び正しい形を有つたレンズを磨くことに成功して、單顯微鏡をして、多くの目的に對し、當時構成されてゐた如何なる複顯微鏡よりも卓れたものたらしめた最初の人であつた。フック R. Hooke（1635–1703）は微小なレンズを造つて、彼の『ミクログラフィア』（Micrographia, 1664）に記錄されてゐる多くの發見を行つた。彼は絲狀ガラスの一端を熔融することによつて小さなガラス玉を造り、それからレンズを磨き上げたのである。

【複顯微鏡】　二つのレンズを裝置して、微小物體を擴大して見ることは、望遠鏡の發見後間もなく行はれた。最初の複顯微鏡は一五九〇年頃、恐らくツァハリアス・ヤンセン Zacharias Jansen によつて發見せられたものであらうとされてゐるが、それは强い兩凸レンズと、より强い兩凹レンズとを組合せたものであつた。故にそれは最初の望遠鏡と同樣、負の接眼レンズを有つてゐた。一六四六年フォンタナ F. Fontana は正の接眼レンズを有つた顯微鏡を記述した。複顯微鏡の發達は主として對物レンズの改良に依據するが、その構成に於ける目立つた改良は、その發展に續く二世紀の間には行はれなかつた。たゞマルピギ M. Malpighi（1628–94）・レーウェンフーク及びスワンメルダム J. Swammerdam（1637–80）等顯微鏡學者の一團が出て、生物學に一新紀元を畫した。卽ちマルピギの永く殘る業績は、生物の構造及び機能上の問題の說明に顯微鏡を用ひたことに在る。一六六一年、彼が蛙の透明な肺及び腸間膜の毛細管を通して血液の流れることを實際に觀察したことは、つまり動脈と靜脈とが毛狀を成す毛細管によつて連結せられたことの發見である。一六八六年に至つてレーウェンフークが一層詳細に研究した。ハーヴェー W. Harvey（1578–1657）は血液が潮の干滿のやうなものでなくて循環すると云つたのは一六二八年であるが、顯微鏡を用ひなかつた爲に毛細管を知らず、循環の機構を明かにすることができなかつたのである。反射鏡を用ひて、郭大しようとする物體に、收斂した光を當てるやうになつたのは十八世紀になつてからである。十九世紀に入つてフラウンホーフェル J. von Fraunhofer（1780–1826）が色收差の他に球面收差をも除去したレンズを設計・製作した。顯微鏡の發達史に於て特筆されるべきはアッベ E. Abbe（1840–1905）の業績である。一八六六年イェナに於ける光學器械の製造會社カール・ツァイスに協力することとなつた。彼は先づ困難な數學的解法を立て、顯微鏡對物レンズの複雜な組合せを通しての光線の徑路を跡づけ、一八七〇年に、顯微鏡的視覺に就てのアッベの理論と稱するものに到達した。この理論から今「數値的口徑」として知られてゐる量を見出した。當時得られる最良のガラスを以てアクロマチックな系を作るやうに組合せてもなほ第二次のスペクトルが殘ることはよく知られてゐた。アッベの指示により、シュット會社の手により完全な光學用ガラスが製造されることになり、それによつて彼アッベのアポクロマート對物レンズが完成された。それは十個のレンズの組合せより成り、更に高次の收差を除いたものである。

【用途】　顯微鏡が醫學・生物學に於ける細菌其他の研究、工學・物理學に於ける金屬組織等の研究に實に廣汎な用途を有つてゐることは玆に述べるまでもない。教具としての顯微鏡の用途もこれに準ずる。肉眼的觀察の未だ不充分なる低學年の生徒に無暗に倍率の大きく、取扱ひに修練を要する顯微鏡を與へることの弊害は勿論である。併し說明用としては幻燈裝置によつて同時に多人數に示し得る故、その必要がないが、特に生物學實驗用としては、もし經濟が許すならば、各人に一臺の學生用顯微鏡を具へることは理想的である。　（岡　邦雄）

ケンブリッヂ大學 〔英〕 University of Cambridge

【位置】 ケンブリッヂ大學はロンドンの北微東八十粁の古邑ケンブリッヂ(人口約六萬八千)に在る。市の大部分はケム河の右岸にあつて、その右岸に近く市の中央部を中心に市内各所に大學の建物が散在する。

【沿革】 ケンブリッヂ大學の創立は、*オックスフォード大學より少しおくれる。十二世紀頃、既に或種の學校がケンブリッヂに在つたことは確であるが、それは未だ大學と呼び得るものではなかつた。其の聲價の一躍して高まつたのは、一二〇九年にオックスフォード大學の學徒がこゝに移つてからで、二六年には、早くも國王及び法王から總長を承認された。次いでパリ及びオックスフォード大學に做つて憲法も作られ、學寮 Nations も出來、文・法・醫・神學の四科も揃つた。一三一八年にローマ法王から大學設立の告書を與へられたけれども、それは單に法王の形式的な認可以外の何ものでもなかつたのである。併しオックスフォードに比べると、十五世紀までの歴史は見るべきものが少く、その僅かに重きをなしたのはオックスフォード大學がウィクリッフ J. Wycliffe (1324-84)のために異教の嫌疑に包まれてからである。殊に文藝復興の頃には人文主義者*エラスムス・チェーク J. Cheke (1514-57)・リナカー T. Linacre (1460頃-1524)・ブッツァー M. Butzer (1491-1551)等の教鞭をとるあり、卒業生中にはビルネイ F. Bilney (1495頃-1531)・ティンダル W. Tyndale (1492頃-1536)・クランマ T. Cranmer (1489-1556)等を數へて、イギリスに於ける*宗教改革の中心となつた。十七世紀には一時稍〻衰へたが、その末頃にはケンブリッヂ・プラトン學派の温床となり、更に自然科學にニュートン I. Newton (1642-1727)・ベントリ R. Bentley (1662-1742)等の大學者を迎へるに至つては最早オックスフォードの後塵を拜するものではなかつた。殊に十八世紀にはハノーヴァー家の庇護の大なるものがあり、ホイッグ大學とさへ呼ばれ、十九世紀以後に於ては科學の勃興に伴つて學術施設の方面に於て發展の著るしいものがあり、新講座の增設・研究機關の新設等相續いで、從來の古典方面ばかりでなく、各方面に於て内容外觀共に一層充實することとなつた。學生數も一八六二年の一、五二六人に比し、七十年後の一九三二—三三年にはその四倍に近い五、七〇四人(男五、二〇六人・女四九八人)に增してゐる。

【組織】 現在カレッヂは十八あり、ピーターハウス Peter House が最も古く(一二八四年設立)、クレア Clare・ペンブローク Pembroke 等がこれに次ぐ。學生は普通カレッヂに入つて、大學及びカレッヂの講義を聽く一方、指導教員 tutor から個人的に直接指導を受ける。卒業するには九學期即ち三年間在學するを要し、バチェラー學位には普通 pass と專攻 honours とあつて、いづれも入學試驗の外第一次及び終末試驗に合格せねばならぬ。

大學の組織及び行政は大體オックスフォード大學と同樣であるが、教授や學生が多いだけに、經費は殆ど十對七の割合でケンブリッヂが遙に多く、一九三二—三三年度には六十一萬磅を計上してゐる。學内の自治はよく行はれてゐるが、大學規程の改正には國家が之に關與し、なほ國庫補助金は全收入の二割五分以上に達して、授業料・基本財産と共に三大財源をなしてゐる。(村上俊亮)

文獻——Cambridge University Calendar, 1933.
E. Barker, Universities in Great Britain, 1931.

ケンブリッヂ編制法 〔英〕 Cambridge plan

【名稱】 アメリカ合衆國に於て行はれてゐた學級編制上の一方案。詳しくはCambridge double-track planと呼ばれる。マサチューセッツ州のケンブリッヂの學校で一八九一年より實施せられてゐた爲にこの名がある。

【編制法】 この方法に依れば通常の進級課程の外にそれと並行して優秀兒童の爲の短期課程が附設される。ケンブリッヂに於ては小學校九箇年の課程のうち最後の六箇年の課程に對してこの方案が適用されてゐる。即ち正規の六箇年の課程と並行して、正規の學習作業を四箇年で完成する優秀兒童の爲の短期課程が置かれてゐるのである。この四箇年の短期課程の各學年は夫々A學年・B學年・C學年・D學年と名付けられて、通常課程の第四・第五・第六・第七・第八・第九學年といふ六箇年の課程と區別せられる。先づ生徒は一樣に第四學年に進級するのであるが、そこで出來るだけ早く生徒を優秀なものと然らざるものとに區分する。優秀な生徒はA學年に進み、通常の生徒は第四學年に殘される。併し短期課程に進んだ優秀組のうちでも中途にしてその進度に耐へ得ないものは、B學年を修了した後に第七學年に編入せられ、反對に通常課程に殘留したもののうちでも學習進度の著るしいものは、第六學年修了後C學年に移される。從つて進級課程は二種類に過ぎないが、生徒の進級樣式は次の四種類となる。

第一の課程をとる生徒は四箇年(最初の三箇年を加へれば七箇年)で正規の學校作業を修了し、第二、第三の課程をとるものは五箇年(合計すれば八箇年)、第四の課程をとるものは六箇年(合計すれば九箇年)で正規の學校作業を修了することとなるのである。學級編制上興味ある方案であるが、優秀生の選拔其他に關し運用上多くの困難を伴ひ、その點に關する非難も尠くない。一九一〇年に九箇年の

小學校課程を八箇年に縮小して、第一學年よりこの方法を適用した。これを新*ケンブリッヂ編制法 new Cambridge plan と呼ばれる。（伏見猛彌）

文獻——*W. H. Holmes*, School Organization and the Individual Child, 1912. *E. P. Cubberley*, Public School Administration, 1922.

憲法

【憲法制定の由來】　帝國憲法は明治天皇の時代の趨勢に鑑み、御誓文の旨に基きて欽定したまへるものである。天下の政治は天下の公議によつて行はねばならぬとは、幕末以來の通說であつた。この公議には二の意義があつた、多數者の意見と公正な意見といふのである。大政奉還・王政復古何れもこの公議に從つたといはるゝ。明治元年三月十四日五箇條の御誓文を發布するや「廣く會議を興し萬機公論に決すべし」といふをその首に揭げ、維新日本の方針とした。この方針により、公議輿論の採擇機關として設けられたのが上局・下局で、下局は後に公議所・集議院と改稱されたが、何れも各府藩縣の代表者を集めて重要政務が諮詢された。明治天皇は勅語を賜ひ、博く衆議を諮詢して國家治安の大基を建んとすると仰せられた。當時は公議政治の時代で、天下衆庶と共に衆庶の政を爲すといふのが理想であつた。しかし各藩割據して統一がないので、其等の代表者は議論にのみ時を費して、更に成績が擧らなかつた。大久保利通・木戸孝允等は公議政治に斷念し、薩長二藩が實力を以て、天下の根軸となつて政治を行はねば、維新の大業は成就されぬと深く決心し、遂に薩長提携、その實力を以て廢藩置縣を斷行した。中央集權既に成るに於ては、薩長は思ふまゝの政治を行ふこととなり、公議政治は全く衰類し、集議院は左院と改稱されて空名となつた。

この薩長政治に反抗して、明治七年一月板垣退助等の前參議は民選議院の設置を建白し、薩長有司の權を制限し、天下の公議を張るべしと主張した。これが國民參政運動の魁首で、天賦人權・民主自由の外來思想に出發し、維新の公議政治を回顧したのである。この建白書が公表さるゝや、贊否囂々、國論頓に沸騰した。この形勢を察し、明治天皇は明治八年四月十五日勅して元老院を設け、大審院を置き、地方長官會議を開きて、漸次に國家立憲の政體を立つるといふことを諭したまうた。翌九年九月元老院に勅して國憲編纂を命ぜられた、國憲とは憲法のことである。元老院は委員を設け、編纂に從事し、幾度か稿を改め、同十三年十二月成稿奏上された。この前後民間では、國會開設を請願する者が續出した。土佐の立志社は明治十年六月、京都行在所に就いて民選議院開設の建白書を上り、翌十一年以來全國同志を大阪に會し、數次の大會を開き、同十三年三月には國會期成同盟を組織し、二府二十二縣八萬七千餘人の總代百十四名の署名せる國會開設願望書を岡下に捧呈せんとて委員が上京した。全國輿應、國會願望の有志は東京に踏至した。明治天皇は此等の形勢に鑑み、各參議に勅して意見を徵したまうた。各參議の意見書は揃つたが、參議大*隈重信のみ未だ提出しなかつたので、之を促さしめたまうた。重信は命に應じて意見書を上つた、それは明治十四年三月である。その意見は政黨政治を主張し、國會速開論であつた。偶ゝ北海道開拓使官有物拂下問題が起り、薩長專制の故にこの不正行はると攻擊甚だしく、その徒は悉く國會の開設を唱道し、又多く大隈を仰ぎ、大隈亦之を利用せんとする形勢があつたと見られたので、薩長派は大いに怒り、同年十月十一日、車駕還幸の卽夜、御前會議を奏請し、國會開設、大隈參議の罷免を上奏した。翌十二日、勅諚を發して、明治二十三年を期して國會を開き、その組織權限は朕親ら衷を裁して之を定むと告げたまうた。

これより憲法制定を思召され、明治十五年三月訓條を授けて、參議伊藤博文を歐洲に差遣せしめられた。伊藤はドイツ・オーストリア・フランス・イギリス等の憲法及び政治を調査研究し、同十六年八月歸朝した。翌十七年三月宮內省に制度取調局を設け、伊藤を長官として憲法制度の取調に從事せしめたが、伊藤が眞に憲法案の起草に著手したのは同十九年からで、同二十一年四月に草案完成捧呈された。共に起草に與つた者は井*上毅・伊東巳代治・金子堅太郎で、內閣法律顧問ドイツ人ヘルマン・ロエースレル H. Roesler・同モッセ A. Mosse は種々の諮問に與つた。仍つて天皇は新に樞密院を設けて、之を諮詢し、各條每に欽定あそばされた。會議は同年五月八日から每週一日又は二週一日午前と午後の二回開會、十二月十七日に至り、憲法のほかに皇室典範・議院法・衆議院選擧法・貴族院令とことごとく議了した。天皇は每回臨御、その審議を傾聽したまうた。天皇は其の完全を期し、閣議に附して若干の修正を得、翌二十二年一月樞密院再審會議を開いて諮詢したまひ、その決定案を英文に譯し、或は專門學者に示し、不充分の點あることを發見し、更に第三審會議に諮詢したまうた。この審議が終了したのは二月五日であつた。かくて明治二十二年二月十一日紀元節を以て發布された。これが皇室典範・大日本帝國憲法及び附屬諸法である。

憲法制定に際して明治天皇以下伊藤等起草者の最も苦心せし所は、特殊の我が國*體を維持して、國民に立憲政治を與へることであつた。伊藤は夙に立憲政治創始の止むを得ざるを信じたが、民間の自由民權運動を憂慮し、國體と相容れざるものと信じた。歐洲に赴くや、ドイツのグナイスト H. R. H. F. v. Gneist、オーストリアのシュタイン*に師事し大いに攻究する所があつた。在塾中岩倉に書を與へて、この兩人に就いて國家組織の要も、天皇の大權を不墜に維持することも學んだ、英米自由過激の說を破るはこの外にないといつてゐた。伊藤はこの

精神を以て憲法案の起草に從事した。思へらく憲法は歐洲に發達し、元來民主的性質を帶びたものである。これを君主國たる日本に適用するには如何にすべきかと、仍つて親然たる君主的憲法を起草せんとした。伊藤は又歐米立憲政治實施の狀況に鑑みて、立憲政治には機軸がなければならぬ、機軸なくして政治を人民の妄議に任すは、國家を危殆ならしむる所以である。歐洲に於てはこの機軸は宗教であるが、我國では之を皇室に求めねばならぬと考へて、天皇の大權に就て最も考慮を回らした。伊藤は憲法草案を捧呈するに際し、其意を奏上し、樞密院會議の最初に之を顧問官等に告げた。これと同時に、伊藤は立憲政治の本義に鑑み、帝國議會に重要な權能を與へ、法律の協贊權のみでなく、法律提出權を與へ、政府の施設に對する上奏權を與へ、又國民の權利義務を明かにするに力めた。かくて此等起草者の苦心は、明治天皇の深遠なる叡慮と聖斷とによつて完成され、固有の國體に基づく君主主義の下に歐洲文明國に發達した立憲主義が採用されることになつたのである。（贊邊鐐治郎）

【憲法と教育】　憲法と教育との關係は二點から考へ得らるゝ。一は教育に關して憲法が如何なる主義を採用して居るかの問題で、一は憲法に關する教育を如何にすべきかの問題である。

(一)　教育に關して憲法が如何なる主義を採つて居るかの問題に付いては、我が帝國憲法には此の點に付き直接には何等の規定をも設けて居らぬから、教育に關する我が憲法上の主義としては、特に說明すべき事柄に乏しい。唯憲法の明文には示されて居らずとも、其の全體の精神から推して、此の問題に關し、凡そ左の諸點を擧ぐることが出來る。

(1)教育の自由　に付いては憲法には特に規定する所は無いが、それが憲法の主義とする所であることは疑を容れぬ。教育の自由は教育を爲すことの自由と教育を受くることの自由とを包含する。一方に於ては社會の各人は或は學校を設け或は私塾を開きて學術技藝其の他に付き他人を教育することの自由を有すると共に、一方に於ては社會の各人は自己の子弟をして其の適當と認むる教育を受けしめ、又は成年以上であれば自ら其の適當とする教育を受くる自由を有する。但し此の自由は憲法に列示せられて居る他の總ての自由と同樣に、決して絕對の自由ではなく、固より法令に依る國家の統制に服せねばならぬものであるが、唯教育を受くることを以て或る階級のみに限られた特權であると爲し、又は政府の命令に依るの外教育を爲すことを得ざらしむるが如きは、憲法の主義とする所ではなく、法令の制限の下に於て、原則としては、何人にても均しく教育を受け又は教育を爲すことの自由を享有するのである。

(2)教育と宗教　との關係に付ては、憲法には「日本臣民ハ安寧秩序ヲ妨ケス及臣民タルノ義務ニ背カサル限ニ於テ信教ノ自由ヲ有ス」（第二十八條）と明言し、信教の自由を保障して居るのであるから、特定の宗教に對する信仰又は不信仰を義務教育として施すことが、憲法上許されないのは勿論、國の教育事業として國家が自ら宗教教育を行ふことも、憲法の趣意に反するものと認めねばならぬ。勿論憲法は一切の宗教教育を禁止するものではないが、宗教教育を强制したり、又は宗教教育を受けたや否やを以て或る公法上の特權を與へ又は不利益を受けしむる事の原因と爲すことは、信教自由の原則に反する。

(3)學校制度　に付いては、憲法には別段の原則の定は無い。教育を以て國家自身の事業として國が自ら之を行ふべきや、又は之を私人の事業と爲し私立學校主義を以て原則とすべきやに付いても、憲法は何等の定を爲さず、一に之を法令の定むる所に任かせて居る。唯此の點に關係ある憲法上の原則と認むべきものを擧げると、(イ)國が自ら學校を設けて教育を行ふことは、本來は帝國議會の協贊を要する事柄ではなく、政府の權限を以て爲し得る所であるが、唯それに必要な經費に付いては、毎年豫算を以て議會の協贊を經ねばならぬ。(ロ)國の行ふ教育事業に付き、公共團體をして其の經費を負擔せしめ、又は校舍設立の義務を負はしむるのは、本來は法律を以てのみ定め得べき所であるが、府縣制第百二條市制第百十六條町村制第九十六條には、其の定を勅令に委任する趣意の規定が有る結果、此の委任に基づき現在では此等の公共團體の負擔は總て勅令を以て定められて居る。(ハ)義務教育の制度並に私立學校の國家的統制の定も、憲法上本來は法律を以て定むべき事項と思はれるが、現在は勅令（小學校令・私立學校令）を以て定められて居る。

(二)　憲法に關する教育を如何にすべきかの問題に付いては、憲法政治は封建政治や官僚的專制政治とは異なり、國民に參政權が與へられ、國民は選擧を通じて間接に國政に參與することが出來るのであり、其の選擧の結果は政治の動向を左右する程の働きをも爲すのであるから、國民が憲法政治に付いての基礎的の知識を有つことは、是非必要である。封建政治や官僚的專制政治に在つては、國民は唯服從者の地位に在るのみで、自ら政治に關與するものではなかつた。「民をして依らしむべく知らしむべからず」とは此の時代の政治の基礎方針を爲すものであり、それは又其の時代としては當然の事でもあつた。憲法政治の下に於ては、之に反して、國民は單に服從者であるのみならず、一面には服從者であると共に、一面には自ら政治に關與する者であるから、民をして依らしむるのみに止まることは、許されない所で、それは憲法政治の根本原理に反する。憲法政治の圓滿なる發達を期する爲には、國民の政治的自覺と政治的責任感とが必要であり、それには一般國民の普通教育として、國民をして憲法政治が如何なるものであるかを理解せしむるだけの敎養を施すことを要する。國民的普通教育として

の公民教育又は政治教育の必要は、玆に於て生ずるのである。勿論憲法の詳細な學理的研究は、大學教育に待たねばならぬが、少くとも國の政治機構の大要、國の政治と國民生活との關係、國政に於ける國民の地位、選擧權の意義と其の重要さ等に付いては、總ての國民に通ずる普遍的知識たり一般的信念たらしむる必要あるもので、必ず普通教育の一部を爲さねばならぬものと信ぜられる。（美濃部達吉）

文獻——「憲法會議筆記」。「國憲編纂書類」。板垣退助監修「自由黨史」（明治四十三年）。宮内省編「岩倉公實記」（明治三十九年）。伊藤博文「帝國憲法制定由來」（「開國五十年史」明治四十年）。「藤公實歷」（伊藤博文直話、明治三十二年）。伊藤博文編「秘書類纂憲法史料」（昭和九年）。史籍協會編「大隈重信關係文書」第四卷（昭和九年）。

權利 〔英〕 right 〔獨〕 Recht 〔佛〕 droit

【意義】 人類がその共同生活を營むに當つて之に何等の强制も認むることなく、絶對的自由の生活を許すに於ては弱肉强食只腕力の强い者によつて專制せられるに至る。そこに秩序も平和もなくなるから玆に共同生活場裡には自ら一定の規範が設けられ、人類として能ふ限りの自由を保障せられると同時に最少限度の强制を必要とするに至つたのである。我憲法第二章「臣民權利義務」と題して規定したる所以は實にこの理由に基くのであるが、玆には特に自然法上の人の權利に關して說明して見よう。

【自然權】 自然權とは「人權宣言」(Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, 1789) 第二條に規定された所謂人の天賦且不可讓の權利である。例へば日光を浴び、空氣を吸ふが如きは天賦の權利であつて法律によるも剝奪することが出來ない。

【自由權・平等權】 人が出生及び生存に於て有する自由平等の權利である。この權利は明瞭に違法ならざる限りは法律も之を保護し、そこに階級もなく地位もなき個個の人の存在が認められる。

【財産權】 上述の如く人は出生に於て自由平等であるが故に民法は第一條に於て私權の享有は出生に始まるとなした。之即ち個人人格の絶對的尊重であつてその思想の下に各個人の財産權の絶對不可侵が認められるに至つた所以である。

【自己防衛權】 又財産權のみならず總ての權利に付き吾人は不當に他人より侵害せらるゝことはない。若し、吾人の權利に對して不當なる侵害を加ふる者があれば吾人は之に反擊を加へ以て自己を防衛するの權利を有する。

【勞働權】 われわれは又勞働に從事する權利を持つ。かの働かざる者は須く食ふべからずといふ思想は人類の勞働權を意味するものであつて、この點より國家は失業者を出さない義務を負擔するのである。

【勞働全收權】 吾人は勞働に從事することによつて或成果を納める。生産が即ちそれである。而して、その生産の結果は擧げて勞働したる者の權利として彼に歸著することが當然であるといふ思想が勞働權に關聯して生れる。之即ち勞働全收權である。

【生存權】 かやうに、人の權利を解說するとき玆に吾人は老・幼・廢疾といふ働くことの出來ない人類のことを考へねばならなくなる。彼等は働くことが出來ないから生活することが出來なくなるのではないか。しかし、吾人の國家は老・幼・男・女の合成である。國家はその合成分子に對して人たるに値する存在を保障する義務を持ち、人は又如何なる人と雖生存に努力する本能を持つのである。この本能の努力を助長するところに人類文化の發展が認められるのであるが、人類のこの生存本能に基いて生ずる權利を稱して生存權といふのである。（正木 亮）

コ

語彙 〔英〕 vocabulary 〔獨〕 Wortschatz 〔佛〕 vocabulaire; lexique

【一般的意義】 語彙は意義質として見て、言語單位の集まりである。日本語で「舟は」と云ふときは「は」は單に文法關係をあらはすのみであつて、それ自らとしては何ら具體的な内容を有してゐない。「舟」なる要素を文法の軌道に乘せて文中に於ける一定の關係の中に入らしめるだけのものである。かうした「は」の如きものを文法質又は形態質と云ひ、「舟」の如きものを意義質といふ。言語によつてはこの二つの區別が明瞭でなく、例へばギリシャ語の如く naus といへばすでに「舟は」の意味であつて、「舟を」といふときは naun とし、「舟」と「を」または「は」とを分出することの出來ないものや、同じ樣に又ロシア語の如く lodka と云へばやはり「舟は」であつて「舟を」は lodku といはれ單なる「舟」だけを析出し得ないもの、即ち意義質と形態質とが離しては考へ得られないものもあるが、反對に支那語の如く一語一語の殆どすべてが純粹な意義質であつて單にそれらが文中にあらはれる際の文章法的關係に於て文法質を得てゐるもの、即ち明瞭に意義質を取り出し得る言語もある。マレー語の如きも大體これに近い。一口に單語といつても内容は言語によつて一定しないものであるが、これらを通じて云ひ得られることは、我々が一定の音組系列を單語として認めるのは、その中に多少とも意義質が認められるからであつて、この意義質はすべての單語に於て同一の强さ、同一の明瞭さを以てあらはれてゐるものではなく、その程度に應じて「單語性」の高いもの

もあればまた低いものもあることである。何れの程度までを単語と認むべきかは、場合や見方によつて一定しない。故に嚴密に云つて、語彙とは単語の集まりでなく、意義質の集まり及びその體系と見なければならない。しかし素朴に見て単語の集まりと看做すことも出來るであらうし、實際上の取扱ひに於ては単語を標準としなければ手續の煩瑣に堪へられないばかりでなく、事實単語を以て進んで充分である。要は単語性に於て見られたる単語なることを充分意識してゐればよい。

さて具體的にこれを見れば語彙は言語を構成する三部門（音韻體系・文法體系・語彙體系）の中でも最も變動し易いものである。語彙には種々な要素が諸方から來り加はるものであつて、本來自らの言語に屬しない他の語彙からの借用要素を使用することは何れの言語を問はず、何れの時代にも行はれて來たに違ひない。人類に交通があり活動がある限り最も太古から行はれた遯くべからざる社會的、否、人間的事實であらう。しかし實際の言語活動にあつては、人々の所有し使用する語彙要素にかくの如き起原的差異があるとは注意せられないのが常である。何れの要素も我々の言語活動に必要なる單位として全く同一の取扱ひを享けてゐるにすぎない。語彙はその言語を使用しつゝあるものに取つては全體として一樣無差別な統一體である。從つて語彙の成立過程と現在の意識とは必ずしも一致しない。語彙にあつても常にその全體的現時性が注意せられなければならぬ。語彙それ自體としては内容に如何に多大の變化交替を經て來たにもせよ、それぞれの時代のその言語を用ひる人々に取つてはやはり破綻のない統一體である。語彙は實に統一體なるが故に同治に働く事が出來るのである。

統一體なるが故に同じ内容をあらはすに、初めaなる意義質があり次いでbなる意義質があらはれて來た場合、aとbとは相互に恬然として同じ内容をあらはしてゐる事はない。同一の事項を指す名稱が二つ以上ある場合、一方或は雙方が少くとも意味合をかへ地盤を分けるのは一般の過程である。單に事物の名稱に止まらない。動詞・形容詞にあつても同樣であつて一般に同一概念・同一事項を表はすに同一價値の意義質が共存鼎立することはあり得ないのである。語彙の體系に於ては常にかくの如き「言語經濟」が行はれてゐる。單に同一事項をあらはす數個の意義質において「經濟」が行はれるのみならず、異る事項が同一語形によつてあらはされる場合にもこの原理は働いて形の上の分化が行はれるのは我々が日常經驗するところである。——語彙にはかくの如くして常に表現の明確を求める傾向が働くと共に、所謂シノニムを利用して表現を微細精緻ならしめる作用が働いてゐる。シノニムとは同一内容と價値の單語の群の謂ではなくして同一事項に關してニュアンスと價値を異にする表現手段の事である。勿論この傾向は言語によつて異り、また同一言語であつても時代により殊に職業團體によつて大いに異る。一般に或る方面の職業に掌る人々はその方面の表現には極めて細かい區別を求めつゝあるのは事實である。學問に於ける所謂術語*の如きもこの意味に於ては一の職業語と考へることが出來る。一般語の語彙の豐富化は特殊團體からの影響であることが多い。

また語彙は言語を構成する諸部分の中にあつて、その言語を使用する團體若しくは民族の文化史的精神史的位置と足跡を最もよくあらはす部分である。從つて文化史的位置の變遷につれて語彙の構成も亦相應じて變化してゐるのが見られる。古代支那の文化圈にあつた我國が近世以降次第に西歐文化圈に入る事になつて、語彙の上にも我々の知る樣な變化が起つて來た。文字の弘通もやはり文化圈の問題と相交涉する問題であるが、たゞ文字は一旦採用せられた以上語彙の要素の如くに滑らかに替へてゆく事が出來ない。その言語の團體の文化史的足跡を辿るためには固より文字よりも語彙の方が便利である。しかしこの際には極めて方法論的な手續きが大切であつて、語彙を恣意的に取り扱ふ事によつて單純にその民族または團體の文化史を大觀しようとするのは極めて危險である。

けれども大體において語彙には文化史の跡があらはれる。文化につれて變遷してゐる。しかし語彙は常に各要素が張り合つてゐる統一體である、體系である。

（新村　出）

【使用度數及び範圍の調査】　語彙の大小は教育上主要な研究問題である。フランスでは學士院 L'Académie française が絶えず調査を行ひ、適當の時期に民用範圍を公定してゐる。英語では一九二二年にソーンダイクが『教師須知語集』(The Teacher's Word Book) を出して、一萬語に學習段階を示したなどが、著るしいものであらう。その後、ホーン E. Horn・デューイ (G. Dewey)・ゲイツ A. Gates などの調査が出てゐる。多くは使用度數と使用範圍とから客觀的に統計したものである。わが「英語教授研究所」(「英語教授」の項參照) は之を主觀的に調査して、既に數回にわたつて中間報告を出してゐる。

「アメリカ合衆國教育審議會」The American Council on Education は先にカーネギー財團の援助を得て、「アメリカ・カナダ現代語委員會」The American and Canadian Committees on Modern Languages を組織し、フランス・ドイツ・スペインなどの言語の單語・熟語を調査し、基本單語各々約六千を選んで公表してゐる。日本語彙に就ては何等見るべき研究がない。僅に大西雅雄の新舊小學讀本についての統計的調査などを擧げ得るに過ぎない。

（石橋幸太郎）

【兒童の語彙】　(一) 研究方法　兒童の語彙に關する調査は、從來の兒童語研究中において最も多くの業績が發

表されて居り、兒童語研究の主要な部分を形作つて居るが、方法論上から大別して二種となすことが出來る。一は、兒童が自發的に表現する凡ての言葉を記錄蒐集する方法（目錄法 catalogue method）であり、他は、一定の繪畫・事物等を提示してその名稱を云はしめ、または一定の語彙を與へてその意味・用法等を質問檢出する方法（見本法 sampling method）である。個々兒童の逐年的な言語發達過程を目標とする傳記的研究に於ては、主として前者の方法が採られ、多數兒童の一般的な言語發達傾向乃至はその個人差の比較研究に於ては、多く後者の方法が選ばれてゐる。而して又、調査兒童の年齡的規準からも、この兩方法は必然的な制約を受け、語彙數の比較的貧弱な幼少兒童に對しては目錄法が、語彙數の極めて豐富な就學年齡期前後の兒童に對しては見本法が用ひられるのを常とする。

併し乍らこの兩方法は、出來得る限り相補はるべきである。目錄法によつて得られるものは、兒童自身が表現する使用語彙の範圍であり、見本法によつて得られるものは、兒童にとつて單に了解可能な理解語彙の範圍であつて、兩者の間には、その數に於てもその質に於ても可なり著るしい差異を免れ難いからである。のみならず、この種の調査結果を比較考察する場合には、語彙算定の規準に就て注意を怠つてはならぬ。

（二）我國に於ける研究　我國兒童の語彙に就ては、久保良英（男兒三人、生後六年間）・大脇義一（女兒二人、生後二年間）の研究（何れも目錄法による）、及び成城小學校（男兒二十五名、平均年齡六歲五箇月）・千葉縣鳴濱小學校（男兒十四名・女兒十五名、平均年齡共に六歲九箇月）・岡山縣師範學校附屬小學校（男女兒共に十四名、平均年齡男兒六歲十箇月・女兒六歲八箇月）の新入學兒童の語彙調査（何れも見本法による）等によつて、大體の傾向を窺ふことが出來る。

兒童の發語開始は、一般に生後一年を常とするが、最も早く現はれるのは間投詞及び名詞であり、次に現はれるのは動詞・副詞・形容詞、最も遲れるものは接續詞・助詞・助動詞及び數詞であつて、國語の各品詞に就て一應の表現が見られるのは二歲以後である。今二歲以後の語彙數を逐年的に列擧すると、二九五語（二歲）・八八五語（三歲）・一、六七五語（四歲）・二、〇五〇語（五歲）・二、二八九語（六歲）であり、二歲より四歲までの間に著るしい增加を認めることが出來る。此等の語彙の內容をなすものはその過半が名詞であつて、身體・飮食・動植物・家庭・遊戲に關するものが最も夥しき數を占めてゐる。

以上は使用語彙に就ての結果であるが、新入學兒童の理解語彙數は四、八〇〇語（成城小學校兒童及び鳴濱小學校兒童）乃至は五、一〇〇語（岡山師範附屬小學校兒童）に及び、その大部分（八七・九八%）は標準語であり、『尋常小學國語讀本』卷一及び卷二に收められてゐる全語彙（七七五語）の殆ど凡ては、既に就學以前に於て學習されてゐる。併しながら、その語義內容は未だ極めて不完全であり、發音形式には方言訛語の影響が可なり著るしく、語義の充實、發音の矯正への途が殘されてゐる。

（松本金壽）

なほ、「兒童語」の項參照。

文獻——泉井久之助「語彙の研究」（『國語科學講座』昭和十年）。*The Institute for Research in English Teaching*, Second Interim Report on Vocabulary Selection, 1931; Second Interim Report on English Collocations, 1933.「英語と國語との基本語彙の比較研究（動詞篇）・（名詞篇）」（『英語教授研究所々報』第八三號・第八六號、昭和七年）。大西雅雄「國語教材の統計的研究」（『コトバ』第六卷、昭和十一年）。竹原常太「學習教材の合理化」（昭和七年）。久保良英「幼兒の言語の發達」（『兒童研究所紀要』第五卷、大正十一年）。V. Oburaki, Die ersten zwei Jahre der Sprachentwicklung des japanischen Kindes. Ein Beitrag zur Psychologie der Kindersprache (Tohoku Psychologica Folia, Tomus I, 1933). 澤柳政太郎・田中末廣・長田新「兒童語彙の研究」（大正八年）。千葉縣鳴濱小學校職員研究會「新入學兒童語彙の調査」（大正十三年）。岡山縣師範學校附屬小學校「兒童の語彙と教育」（昭和十年）。

講

【語義及び種類】　一種の農村敎化施設。元佛典を講演する儀式たる講が、後には信者の神佛に參詣する組合の謂となり、更に多人數の集合する遊樂の寄合の意味をもあらはしたが、江戶時代中頃以後各地の農村に於て德目修養に精進する結社形態が發生するに至り、多數集合の形式をとるために同じく講の名義が假用せられた。主なるものに喧嘩講（長門）・笑ひ講（長門）・冥加講（讃岐及び備作地方）・精進講（武藏の一部及び陸奧）・陰德講（下總）・信友講（美濃）・契約講（陸奧）等あり、其他美濃の申合會、因幡の勸善祭等も同じである。

【發生及び敎化方法】　德川幕府の庶民政策は江戶時代中頃以後專ら敎化を目的とする民政主義へと推移したが、この敎化主義の徹底の爲に農村に於ては五人組帳前書の普及が圖られ、之を讀み聞かせ頒布し或は敎科書となし、又は藩儒を巡講せしめる等の方法が採用せられ、その結果種々の敎化施設が誘發せられた。講は卽ちその一であり、五人組組織に做つて各人の互責により德目修養の實を擧げんとするものである。例へば喧嘩講は、年頭村民が庄屋宅に集合し二班に分れて互に相手方の昨年中に於ける過失や罪惡を指摘し合つて勝を競ふものであり、笑ひ講は同じく年頭に當り本年中に改善し實行せんとする德目を申合せ笑を發して風俗改良の門出を祝福するものである。其他いづれも組合の者相互にその惡を諫めその善を賞め、相倚り相助けて惡風の矯正・良俗の養成に勵むことを目的としたものであつた。

【互助組合としての講】　教化機關としての講は、當年既に發達しつゝあつた相互扶助を目的とせる講と形影相伴つたものであつた。二宮尊徳が小田原で作つた信友講、美濃・紀伊の一部心學講舍で組織せられた同名の講（信友講）、大原幽學が下總で試みた先祖株組織の如きは、何れもその例である。此等の講は多くは組合内の人々の家の永續を目的とした信用組合の如き性質のものであつた。また公共の利益に奉仕することを主要目的として結ばれたものもあつて、天保以後の不二講はその俤を多分に宿してゐた。（石川謙・眞下三郎）

文獻——石川謙「近世社會教育史の研究」（昭和九年）、「江戸時代末期の教化運動」（『教育』第三卷、昭和十年）。

業　ゴフ　〔梵〕karman　〔巴〕kamma

【意義】　業とは造作の意義で、思 cetanā 即ち意志活動及びその意志活動から言語と動作とに現はれるわざをいふ。總括してこれを身口意の三業といふ。このわざが種々新たなる存在を造り出すことを業感緣起といひ、佛教で宇宙人生がどうして現はれるかを説く緣起論の一說。通用語たる「自業自得」・「業が深い」・「因果應報」を始め、「宿業」・「因業」などの語も皆この業の思想から來たもので、未來の賞罰はこの世でなした善惡の業の應報なりとの信仰は、佛教の傳播と共に廣く東亞の全土に深刻な影響を與へた勸善懲惡思想の一つである。

【業の種類】　(一)思（意志活動のことで思の心所といふ）が或る新たなる存在を造り出す作用あるを思業と言ひ、廣くは意業と言ふ。その思から身と心とに表はれた所作を思已業と言ふ。(二)意業は心の中の活動で外に表はれないが、身と口とに表はれる言語と動作とは、外に表はれるから之を表業といふ。然るに身と口とに表はれた善或は惡の言語動作即ち表業は、それだけで終らずにその表業の緣によつて一種の潛在勢力を殘し、その隱れた勢力が、それから後、有心無心の如何なるときでも善は善、惡は惡と相似相續する。これは外に表現せずに働く業だから之を無表業と言ふ。意業の外に身と口との各々に表業と無表業とがあるから合せて五業となる。(三)また業を善惡で分けると、佛教では善惡の標準の定め方が一樣ではないが、善き結果を招く（幾分でも苦しみの世界を脫し或は涅槃の理想に達する）善業とその反對なる惡業と善惡のいづれにも屬せざる結果を招く無記との三業となる。この善惡業に各々十あり、十不善とは身業としての殺生・偸盜・邪婬の三（身三）と、口業としての虛誑語・離間語・麤惡語・雜穢語の四（語四）と、意業としての貪・瞋・痴（善惡の因果を信ぜぬこと）の三（意三）とを言ふ。十善はこの十不善の反對たる不殺生・不偸盜などを言ふ。(四)業が原因となりてその結果即ち果報を招く過程を、現在を起點として時間的に見ると、先づ此の世で業を作つて、此の世でその果報を招くのを順現受業と言ひ、直ぐ次の世でその果を受けるのを順生受業と言ひ、間隔的に第三生或はその以後にその報を招くのを順後受業と言ひ、何時その結果が來るか不定なるを順不定受業と言ふ。時と報とを組み合せると四業となる。此の中順不定受業は時の定まらぬ場合だが、それにも報の定まつてゐる場合と定まらぬ場合との兩つがあり、他の順現受業から順後受業迄の三業は、時はそれぞれ定まつてゐても、報の定まれる場合としからざる場合とがある。その他、(五)人は人として畜類は畜類として各々同種共通の果報を招く場合の業を共業と言ひ、同じ人の中にても賢愚美醜壽命の長短等の差別ある果報を招く業を不共業と言ふ。

【業の本質】　業の實體に就ては佛教中の學派に依つて相違がある。普通小乘の代表とされる說一切有部では身や口の形で見られる表業は勿論、見ることのできない無表業迄も、色法即ち物質的存在（大種所造）とするに對し、經量部では色（物）心互薫說、唯識宗では唯識說に依つて說明する。又業は佛教の因果論（「因果」の項參照）と密接に關聯せるを以て、業因に對する得果に就ても複雜な說明がある。（矢吹慶輝）

文獻——「阿毘達磨俱舍論」業品。窺基「大乘法苑義林章」。

構案法　「プロジェクトーメソッド」の項を見よ。

行爲　〔英〕conduct　〔獨〕Handlung　〔佛〕conduite

行爲とは對人關係に於て我々の內面的意志が身體の動作に表現されたものを云ふ。換言すれば身體の動作に實現された人格意志である。外的事情のために身體的動作が充分行はれぬ場合も行爲の意義を具するものと云ふべく、始めより內面的意志なきものは單なる運動や動作で行爲と云ふべきものでない。行爲は我と汝の間の對話的應答的意義を有するが機械的な運動や動作にはかゝる性格がない。

行爲は人格の表現でその人格を喚し出す。行は人なりである。併し行爲は單に人格より無意識に流出するものでなく（これは衝動的本能的行動）、目的意識性を有し思慮決斷を經たものでなければならぬ。換言すれば直接的流出の否定を媒介して決行せられたものでなければならぬ。かゝる行爲にして始めて道德的意義をもつ。直接的流出の否定に目的の思慮反省が成立し、決斷による動作への實現に人格の表現が成立する。行爲の道德的評價は人格より離されたその時々の動作に係るものでなく、人格の表現としての行爲に係るものでなければならぬ。然らざれば善と惡善の區別は成立せぬ。行爲の意識性は思慮に係り、決斷には人格即ち品性の表現が成立する。身體に實現された行動は一般的法則に規制さるべきであるが、行動を實現する人格にはかゝる一般的法則はない。前者がカントの適法性 Legalität の領域で後者は道德性 Moralität の領域である。完全なる行爲は兩者の合致合一したものたるべきである。（高山岩男）

行爲能力 〔獨〕 Geschäftsfähigkeit 〔佛〕 capacité d'exercice des droits

【意義】 行爲能力といふ觀念は民法上の觀念で刑法に於ける意思能力に對應する。然し、民法上の行爲無能力者たる妻は刑法上に於ては心神喪失者に非ざる限りは意思能力者であるから行爲能力と意思能力とは必ずしも合致するものではない。

行爲能力とは人が單獨にて完全なる法律行爲をなし得る能力をいふのである。故に、例へば、人を殺し或は他人の財物を竊むが如きは事實上の行爲であるが、法律行爲でないから、玆に所謂行爲能力の基本とはならない。

【行爲無能力者】 民法に於ては行爲能力のない者を四種類とする。曰く未成年者・禁治産者・準禁治産者及び妻がそれであつて、その以外の者は皆行爲能力者である。

行爲無能力者の法律行爲は之を意思能力のある場合と然らざる場合とに分けて考へることが出來る。幼者及び禁治産者の心神喪失中の行爲に付てはその行爲が何等判斷力に基かないものであるから常に無效であるが、その他の場合は單に取消すことが出來るのみである。

しかし、民法に於けるこの行爲無能力制度は今日の如く複雜せる團體生活及び經濟組織の下に於ては再檢討の必要があるとせられる。卽ちこの制度は個人保護の上から見れば妥當であるが、一人が意思能力を欠缺したるが爲に、その行爲を無效又は取消すことになれば經濟取引の發達は阻害されるから考慮する必要があるとせられて居るのである。

（正木 亮）

公園 〔英〕 park 〔獨〕 Park 〔佛〕 parc

【發展】 公衆の保健・衞生、娯樂・休養・體育・敎化等を目的として施設公開された一定の地域。歐米の公園は十九世紀の中頃、多く王侯貴族の庭園や獵場が公開されたに始まる。我國の公園も德川中葉に起原するが、法規化されたのは明治六年一月太政官布告「人民輻輳ノ地ニシテ古來ノ勝區、名人ノ舊蹟等、是迄群衆遊覽ノ場所ヲ公園トナス」による。卽ち東西共に初期の公園は鑑賞乃至休養の爲のものであつた。それが都市の勃興に伴ひ、人口稠密なるに應じて市民に綠地と日光と清き空氣とを與へ、勞働の機械化に對して靜的休養と動的娯樂とをも與へる處となり、最近に至つては更に體育の場所となり、又アメリカ合衆國に於ては自由敎育說に基き、その自由なる大氣の下に敎授を行はんとする所謂公園學校 park-school となつて、今や市民の敎育的活動上重要な場所となつて來た。なほ災害避難・都市の美觀等の上よりも重要視されるやうになつた。一都市の公園は單なる一公園としての機能に止まらず、一切の綠地に關して組織的に考察され、全綠地はその種類・面積・個數・分布等に就て、都市獨特の事情に應じ一の有機的な公園系統 park system をなしてゐる事を理想とする。その面積の標準は一般に人口一につき五乃至十坪とされてゐる。現に歐米ではそれ以上を持つ都市さへ少くないが、我國では奈良等一、二の市以外はこの十分の一以下である。

【機能】 公園には次の如き種類がある。(一)休養公園は公園當初の意味に立つもの、ロンドンのハイドパーク Hyde Park、ベルリンのティーアガルテン Tiergarten、岡山の後樂園、東京の上野公園等、庭園の公開、名勝の指定によつて市民休養の地となつたもの。在來の我國の公園の多くは此種のものである。(二)自然公園は京都の嵐山、大阪の濱寺等の如く、郊外の森林・海濱地帶等に天然の地を求めて公園化し慰安の地としたもの。かかる企が天然の保存を主として國家が當る場合、所謂國立公園である。(三)運動公園は比較的近年の傾向に依るもので、目標を體育に置き、林泉の美よりもむしろスポーツ施設の完備を期し、我が都市でも近時漸く著手される向が多い。(四)近隣公園も我國では今後の施設に俟つもので、小規模の公園を市内に分散せしめ、地區住民への散歩や遊戲や踊り等による娯樂休養の場所とする。なほ其他に廣場や公園道路があり、運動競技場・植物園・動物園、個人に貸與する市民農園、其他社寺境内・墓地等も公園に準ずるものである。

【兒童遊園】 十四、五歲迄の兒童を對象とする小公園で利用率最も高く、都市に於ける近代公園促進運動の基をなせるものである。今日公園の兒童誘致區域の有效半徑は最大五町、普通その半が望ましいとされてゐる。蓋し人口の稠密な現代都市に於ては兒童は住家附近の路上で友達と遊ぶ場合多く、小公園に於てよき設備を持つとしても兒童の住宅より遠く離れてはその往復に時間と努力とを要し、從つて親しみを感ずる事少く自然兒童の利用率を減ずることとなる。故に兒童遊園は少數大規模のものを設くるよりも、規模は小さくとも各方面に多數散在してゐることが必要である。兒童遊園の發達はもとアメリカの都市に於て兒童の爲に砂場を造つたのに始まるが、我國では東京市が震災直後その復興計畫中先づ以て新公園設置を企てた事に始まる。今日大小の公園數百十七に達し、その中簡單ではあるがブランコ等兒童の遊戲設備の設けあるもの百七を數へる。尙此等の小公園中には小學校の運動場に隣接して設け、之が利用を圖つてゐるものも少くない。併し歐米の整備せる所謂兒童遊園に比すべきものの最初は大正十一年五月市内に於て人家稠密せる下町に設置せる淺草御藏前のもの百六十四坪を始めとし、續いて牛込水野ケ原百九十八坪、本所法恩寺二百坪の三箇所がそれで、昭和九年中右三箇所の入場者（十四歲以下の男女兒童）七十九萬人以上に達し、その利用の如何に盛であるかを如實に示してゐる。此等の遊園の設備は一樣には云へないが、多くは中央に廣場を設け、周圍に森林や灌木を周らし、一隅は砂場・滑臺等を中心に幼兒の遊び場とし、他方にはブランコ・ジャングルージム・パラレルーバー等を設け、中央は廣く空けてゐ

るのが普通の形である。片隅には水呑場・花壇・國旗揚揚ポール等、稍〻大規模なものは徒渉池等を有つ。歐米の兒童遊園はドイツを始めとし、フランス・イギリス等にその整備したるものを見るが、殊にアメリカのそれは羨しいまでに普及完備してゐる。尙兒童遊園施設として注目すべき事は、アメリカの各兒童遊園には特に優良なる指導者がついてゐる事である。卽ち兒童遊園は單に物的施設のみでは一應の保健と遊戲に資するのみで、これでは未だ兒童遊園の意義を完全に發揮したものではない故に、その目的の爲に養成せる專任指導者を置き、運動遊戲の指導及び土地によつては唱歌・手工・理科等の指導までも行はしめ此等を統率するため市に遊戲指導に關する局を設置せるものが少くない。かうした積極的施設による兒童遊園の施設經營は、今後我國に於ても各都市の勃興に伴ひ痛切な問題として大いに考へねばならぬ事である。

（中田俊造）

文獻——大屋霊城「公園及運動場」（昭和五年）。「都市公論」公園號續號（昭和六年）。高村弘平「兒童園の施設と遊戲器具」（昭和十年）。*L. H. Weir*, Parks, 1928. *L. Ludwig*, Volkspark, heute und morgen, 1927.

校園 「學校園」の項を見よ。

講演會

【目的及び種類】 高等の知識を修得せしめる爲に、或は一般的理解を高め、常識や趣味を涵養する爲に、或は又時に多分に宣傳の目的の爲に、學校・集會所・公*會堂等を會場として開催されるもの。

講演會は之を主催するものの側から見て、大略二種類に分けることが出來る。一つは大學若しくは一般に學校との關聯に於て行はれるもので、更に之には大學若しくは學校が自發的に行ふものと、監督官廳の依囑又は示唆によつて行はれるものとの別がある。他の一つは一般の行ふものである。前者の場合には高等教育の傳達・知識の普及を目的とし、後者の場合には主として、常識・趣味の涵養・宣傳等を目的とする。前者の場合に於ては大體連續講演の形式をとり、時には二十回以上に繼續する場合がある。

【沿革】 講演會はこれを史的に見れば、大學の行ふものが、最初に來る。卽ち、ケンブリッヂ大學の敎授ステュアート *L. Stuart* が、一八六七年、大學外部の團體の依囑を受けて講演したことにその起原をもつもので、これはやがて大學擴張講演の名に於て大いに發展するに至つた。それは當時大學教育、一般に學校教育を受ける機會のなかつた人々の多かつたことと、此の人々の必要を滿たす爲に、講演會が好個の教育機關であつたからである。大學擴張講演は各國によつて繼承されると共に、一般に講演會が有力なる教育形式であることを認めしめた。その結果、年を逐うて、各國に於て、各種の學校、特に勞働階級乃至勤勞階級の教育を取扱ふ團體が此の形式を採用して、高等の教育を受け得ない人々の教育に貢獻して來た。かくて、現今に於ては、最早講演會は學校活動の缺くべからざる要素となり、特に成人教育・社*會教育の分野に於ては有力なる教育形式となつてゐる。更に轉近に於ては講演會は、その有する性質から屢〻宣傳の目的で催される。講演會は、イギリス・アメリカ・ドイツ等の國々に於ては、何れの分野に於ても、廣く行はれてゐるが、此の中大學の行ふ所を見れば、例へば、一九三二—三三年度に於て、ケンブリッヂ大學が行つた講演會數は四五にのぼり、全出席者數は四、〇五五であつた。我國に於ては大正八年以來特に發達した。それは文部省が全國の大學・直轄學校に委囑して講演會を催したことに基くのであるが、同年之を開催した校數は一五であつた。次いで九年には二〇、十年には二七、十一年には二四であつた。これは以後年々繼續され、現在では連續講演の形式で行はれてゐる。而してその目的とする所は*思想善導・科學知識の普及・職*業指導である。

【注意事項】 講演會を最も效果あらしめる爲には、必要に應じて活動寫眞・幻燈其の他の補助材料を用ひる事は勿論、講演に際して、その要目を書いて渡す事、講演後に質問や討論を許す事が必要であると考へられてゐる。而してこの爲の時間が設けられるのが普通である。又充分なる理解と内容とを傳へる爲には、連續講演の形式をとることが必要であり、時には他の教育形式と巧に配合することが必要である。

（阿部正直）

校外敎授 （英）Field lesson

【意義】 敎授の一手段として兒童を學校外に引率し、自然現象或は文化現象を見聞せしめること。遠*足と混然とは區別され難いが、遠足は體育的意味を濃厚に持ち且つこれに費される時間が概して長い。

【目的】 校外敎授は、敎室内に於ける敎授のみに依つては具體的な觀念を得られず又體驗出來ない事柄に關して、補充乃至は準備を爲し、また兒童自らに發見・探究・作業せしめる機會を與へる爲に行はれる。引率し行くべき場所は郊外・動植物園・公園・社寺・遺跡・博物館及び産業交通の諸施設等である。但し最後のものに於ける如く兒童の活動の餘地の少い場合には見學と稱ばれることが多い。これらの場所に於て自然現象・自然と人間生活との交涉・人間の創造した文化・人間の活動の諸相等を親しく見聞せしめ、これによつて理科・地理・歷史等の知識を廣め且つこれを確實にし、また作文や技能科等に於ける發表能力を練ることが出來る。のみならず自然や歷史に對する感動・鄉土に對する愛著等を起さしめて情操の陶冶に資する所も多い。近年合*科敎授・直*觀科・鄉土科・作*業科等の敎育の盛になつたのにつれて、校外敎授は益〻重要視せられるに至つたのである。なほまた校外敎授は敎師と兒童との親近さを增し、敎師にとつては兒童の個性を把捉するよい機會でもある。

【實施上の注意】　實施に當つては目的に從つて計畫を確立し、教室に於ける教授と連絡せしめ、又兒童をして種々準備せしめるがよい。實施中は適宜説明を加へると共に兒童をして充分に活動せしむべきである。實施後は得たる經驗・知識を教室に於て整理し、これに關する發表を爲さしめることが大切である。

「遠足」の項參照。

（宗像誠也）

校外生活

【意義】　學校教育を受けつゝある者が學校及び家庭外の一般社會に於て營む生活。此の生活は生徒が學校及び家庭より受けた教育を父兄の監督下に自由に自律的に實現すべきもので、之によつて實社會と接觸し、實際的社會的經驗を得、學習した知識技能を具體化する。故に校外生活は生徒の實際的教養の背景をなし、學生生活の不可缺の側面である。

【社會生活と校外生活】　併し現今の社會生活、特に人口の急激な膨脹にも拘はらず、其の道德的風紀的秩序の統制が不充分な都市生活は直ちに生徒の生活に對して教育的ではない。社會的環境中に教育上惡影響を與へるものが存するのみならず、一般社會人が學生生徒の風紀に無關心であり、家庭及び學校の監督も不充分なため、學校教育の效果が全然裏切られる如き生徒の行動も屢〻見受けられる。

【校外教護事業】　然るに斯かる生活の指導は從來殆ど閑却されてゐた。此の點に鑑み最近校外生活の具案的指導を行ふ種々の施設が實施されつゝある。之を校外教護事業と云ふ。普通各小學校では少年團、通學分團等による指導を主とするが、都市に於ては各種の學校が聯盟を作り、之を包括的統一的に行はんとしてゐる。其等は教護聯盟・保導聯盟等と呼ばれる。加盟校は大部分中等學校で、小學校之に次ぎ、專門學校は極めて少い。それは最初大正十五年岡山市に設立され、昭和四年神戸・大阪等に設けられて五となり、同七年末には二三、同九年九月には六九となつて、全國主要地方には殆ど聯盟が成立してゐる。

【組織】　組織は府縣・市・市教育會が中心となるものが多いが、學校相互の聯合によるのもある。役員は學校關係者のみならず地方有識者を加へるもあり、又專任係員を置く聯盟は僅少であるが、漸次置く傾向にある。

【事業内容】　教護事業には消極的取締と積極的愛護の方面がある。前者は生徒の不良化防止・風紀取締で、日々生徒の行動・服裝・讀物・所持品等を交通機關・路上・公園・圖書館・盛り場等に於て觀察取締り、又は全組織を擧げて一定日時に合同觀察を行ふ如きである。後者は積極的に校外生活を如何にすべきかを指導するもので、史蹟巡拜・ハイキング・キャンピング等の指導、修養講習會・映畫鑑賞會・優良學生表彰・貧困學生救助等が主なもので、父兄よりの教護に關する相談も受ける。尙斯かる事業達成のため種々なる研究調査をなし、之を徹底する爲に機關紙・パンフレット等によつて父兄及び一般に參考材料を提供することもある。

（松田　健）

文獻——島田牛稚「學生教護の實際的研究」（昭和七年）、「校外生活指導に關する研究」（三版昭和八年）、「校外教護事業に關する研究」（昭和九年）。

公會堂

［英］townhall　［獨］öffentliche Versammlungshalle　［佛］salle publique

主として公衆的目的に使用される公設集會場。歐米では多く市廳舍に附設されて、公用の會議其他の集會等に用ひられるが、我國では稍〻趣を異にして、市等の管理下にはあるが廳舍とは獨立して建てられ、專ら市民一般の會合に充てられてゐる。式典・演說・講演・演劇・音樂・映畫其他の會合に供する大集會場を主とし、他に講習會等のための中講堂・談話會等のための小集會室・展覽場・宴會場・一般食堂等を附屬せしめるものもある。近年此種施設の使用が增加するにつれ公會堂の建設が各地に行はれてゐる。大阪市中央公會堂は我國に於ける其の先驅で、大正二年に設立、其の樣式は稍〻古いが二千五百人を收容し得る。東京市日比谷公會堂は昭和四年に成り、收容人員三千、最新の設備により盛に各種の會合に利用されてゐる。他に名古屋・京都・岡山等の市公會堂が著名である。

此等市の公會堂とは別で而も之と同樣の機能を示すものに東京の日本青年館・青山會館・軍人會館、大阪の國民會館・朝日會館、橫濱の開港記念館等の準公會堂、報知講堂等の新聞社講堂、大隈會館等の公開の學校講堂、其他協會・役所・百貨店などに附設された會堂を擧げることが出來る。今日此等の會堂に於て催さるゝものは、多く社會大衆に對する講演會及び音樂・舞踊・映畫などの趣味の會で、此等は社會教育の進歩と共に今後一層教育的の考慮を要する。

（中田俊造）

合科教授

［獨］Gesamtunterricht

【意義】　合科教授は分科教授 gefächerter Unterricht に對立する。分科教授は學校教育に於ける教科課程を種々の教科目に分け一定の時間を定めて教授することであるが、合科教授は之に反して、普通、教科課程の全部又は一部を綜合して教授することである。併し實際に於ては同名異實・同實異名のものであり、その本質を明確に定義することは容易でない。依つて玆では第一義的に或學年又は全學年に於ける傳統的の教科目による分科教授を一切廢棄し、その教材を全體として一の新たなる形態に統合して教授せんとするもの、第二義的に傳統的の教科目による分科教授は大體に於て之を存置し、その一部の數科目のみを或期間新たなる形態に統合して教授せんとするものを合科教授と稱することとしたい。

【我國に於ける合科教授運動】　我國に於ては明治三十年森岡常藏は高等師範學校附屬小學校の初學年に於て

始めて之を試み澤柳教授と稱した。これはヘルバルト派の統合教授に影響されたもので入學當初の短期間に於てのことであつたが、その兒童の日常生活中最も興味ある題材を捉へ、これに各教科目の教材を適宜に統合して授け、兒童の發達に伴ひて次第に分科し、適當の時期に至つて凡ての教科目を分立せしめんと試みたもので、確に分科教授以前の未分科教授であつた。この新方案はそのまゝ發達を見ずして終つたが、その後約二十年を經て大正九年奈良女子高等師範學校附屬小學校主事木下竹次は同校に於て新たなる合科教授を實施し、合科學習と稱した。これは兒童の家庭生活の未分化の狀態をそのまゝ學校生活に延長して之を指導せんとするのであつて、即ち兒童の生活中より適當の題材を選擇し、之を中心として初學年の教授を始めるのであつた。然るにその後數年實地の研究を重ぬる間に題材中心から環境中心へ、即ち兒童の生活環境を整理してその内で各自に自由なる生活によつて學習せしめることに發展した。かゝる合科學習を漸次上學年に延長して大正十四年頃には略〻この方案の形態が整つた。即ち前述の如き合科教授を第二學年まで延長して之を大合科學習と稱し、第三、四學年に於ては兒童の學習生活を幾つかに彙類してその各部に就て別々に生活單元を定めて合科學習を爲さしめ、之を中合科學習と稱し、大體研究・談話・遊戲及び作業に分化した。更に高學年に至つては教科目に分けて合科學習を爲さしめ之を小合科學習と稱した。この運動は昭和年代に入りて全國的に影響を及ぼした。同校に於てはその後研究を續け今尚第三學年迄之を實施してゐる。

奈良と相對して東京の女子高等師範學校附屬小學校に於ても大正十四年から、主事北澤種一の指導によつて同樣の運動が起り、之を全體教育と稱した。この運動は大正八年當時の主事藤井利譽によつて設けられた幼學年教育の研究委員會に始まる。その翌年よりプロジェクト・メソッドによつて、初學年の各教科目を大體文科的・理科的及び技能的に類別し、各分科毎に擔任教員を定めて教授した。依つて三分科主義と稱せられ、未だ合科教授といはるべきものではなかつた。然るに北澤種一が主事たるに及んで、大正十四年低學年教育研究部を設け作業主義に基く所謂全體教育の計畫を立て、初學年より實施し始めた。大體に於てプロジェクト・メソッドにより、兒童の生活に近き直觀的題材を選定し、之に關する事項を兒童をして計畫・實行・批判せしめる仕方であつた。奈良の合科學習が環境整理を中心として獨自學習を爲さしめるに對して、この全體教育は一定の題材を中心として一學級の兒童を同時に作業と遊戲との形式によりて共同的に學習せしめる所にその特色があつた。同校に於てもその後研究を進め今尚尋常科第一、二學年に於て實施してゐる。

以上の二つは我國に發達した合科教授の代表的のものである。この外我國に於ては、分科教授を本體として所定の教科目を授けながら、之と並んで此等の教科目の内容と直接關係ある自然的及び人文的材料を兒童生活の發展の見地より綜合して一科目として教授せんとする試みがある。その代表的のものは直觀科・鄕土科及び文化科である。此等はその方法の如何によりては第二義的の合科と見られないことはない。

併し現在我國の「小學校令」に於ては合科教授が許されてゐないから高等師範學校附屬小學校の如き特別の學校を除く外、之を特設することは出來ない。從つて國語その他の時間を割いて鄕土科・直觀科又は生活科などと稱して合科的教授を爲し實際の要求を充たしてゐるものも少くない。

【歐米に於ける合科教授運動】　合科教授運動は前述の如く之を單なる直觀教授の如きものと見るならば十六世紀末から十七世紀にかけてのラティキウスやコメニウスに遡らなければならず、また之を分科主義に立つ各教科目の統合法に過ぎないものと見るならば前世紀前半のツィラーの中心統合法にも現はれてゐる。併し分科主義に根本から反對し、全く新たなる見地から全教科を綜合して授けんとする合科教授運動は今世紀に於ける世界的な新教育運動の一面で、種々の形をとつて各國に現はれてゐる。就中アメリカに於けるプロジェクト・メソッドの一面とドイツに於ける合科教授とがその二大中心となつてゐる。而して我國の合科教授運動も直接間接に此等の影響を受けて起つたものである。

ドイツに於ける合科教授はオットーが一九〇二年に創立した家庭教師學校に起つたと云はれてゐる。彼の教育は從來の學校教育に於ける形式主義に囚はれず頗る自由で、家塾風のものであつた。小學校の兒童から高等學校に至る生徒を一校に收容し、普通の科目の教授の外に、毎週三日乃至四日の最後の一時間全校の兒童及び生徒を一堂に會し教師は傍聽者となり、彼自ら司會者として一種の座談會を催し、兒童及び生徒の任意に提出する題目に就てお互に意見を交換して共同學習を行つてゐた。後にはかゝる全校の大規模の會合の外にさらに初學年組・低學年組・中學年組及び高學年組の四組に分けて小規模の會合をも行つた。又讀み方・書き方・計算・直觀及び手工等を具案的に統合し、一科目として授けることもあつたといふ。されば新たなる合科教授運動の或形式がそこに發生したことは事實であるが、Gesamtunterricht の名稱の名づけ親はオットー自身でなく、彼の友人アルチュール・シュルツ A. Schults であつたといふ。

嚴密な意味での合科教授運動としてはじめて教育界の注意を惹いたものは、一九一三年ライプチヒ教員會の教授法部の共同研究に成る「改造小學校」Reform-Elementarklasse に關する『一、二學年の合科教授』の發表であつた。これは單なる主張でなく具案的に實驗學校と

して實施されてゐるが、小學校に於ける凡ての學年を通して分科教授を放棄せんとするものでなく、低學年に於ける分科教授に代へるに兒童の生活に最も親近なる統一的事實を中心として、之を把握し、又表現する手段として、從來各教科目別に授けたるが如き教材を有機的に統合して授けんとするもので、一種の鄉土的直觀教授を中心とせる合科教授である。

ライプチヒの教員團と相並んで徹底的合科教授の旗を揭げたものはミュンヘン及びニュルンベルヒの教員の一團である。その理論的指導者は、フランツ・ザイツ F. Zeits で、實際的指導者はウィルヘルム・アルベルト W. Albert であつた。彼等は小學校の教材及び教授法の科學化に反對し、小學校は中等學校の豫備校にあらざれば獨自の教材を獨自の教授法で取扱ふべきであるとし、理知主義に對して藝術主義を取り入れ、之を生活によつて統一せんとするのである。蓋し教授の二源泉なる科學と藝術との根柢にある生活の供給する教材の中に將來の生存に必要なるあらゆる陶冶價値即ち技術的・經濟的・知的・社會的（倫理的）・審美的・宗教的陶冶價値は眠る。而も此等の陶冶價値はあらゆる教材の中に全體として含まれるが故に凡ての教材によつて凡ての價値を陶冶することが出來る。されば、教材を特殊の價値によつて分けて、分科教授を爲すは偏狹である。眞の教授は綜合的であるべきで、それはあらゆる教材をば、一切を凌駕し、一切を支配する理念の周圍に結晶せしむることによつてこゝに「集結教授」geschlossener Unterricht の成立を見、各分科に結びつけられた教授は悉く消滅して「自由な不分科教授」freier, ungegliederter Unterricht が生れるといふのである。かくて大規模の綜合を要望し、單に低學年の教授に止まらず、小學校の全八學年を通して全教授を渾然と融合せしむる合科教授を主張してゐる。ザイツも亦かゝる合科教授は生活の內面的關聯・內的動機によつて統一さるべきことを力說して、小學校八學年の「集結教授」に對する具體的教案を試作した。これによれば、全課程を三段階に分ち、之に對する中心生活を定め、その生活によつて知能の修得さるゝ時、外面的には全教授は二方面に分れる。その一は綜合的作業によつて爲さるゝ「集合作業」で、その二はその作業より自覺的に而も自然的に分岐する技能的方面なる「分離教科」であるとして、第一、二、三學年の教科案を作成してゐる。

右の外、一教科目としての合科教授にも種々の案がある。就中有名なるものを擧ぐれば、ザイフェルトの作業科とグスターフ・クレム G. Klemm の文化科であらう。ザイフェルトの作業科は人間作業といふ見地から自然科の諸部門を包括する自然科・化學・鑛物學の一部及び實業科等を單に統一的・總括的原理からでなく、作業としてその教材の選擇及び取扱に統一を與へんとし、小學校の第五學年より第八學年に至る作業科の教科案を立ててゐる。クレムは一方鄉土を中心とする歷史教授を重視し、他方鄉土を基礎とする文化科を以て各分科の教材の統一原理として合科教授を行はんとし、兒童の鄉土に基いて小學校の中學年及び高學年に授くべき一の教科案を提案してゐる。

更に又合科教授の一種としてシュタイナーがワルドルフ・シューレで試みたやうに、每日八時より十時迄を合科教授とし、その教材の中心題目を一定の期間繼續したる後、更に適當なるものに取替へて教授の統合を圖り、其他の時間に於ては一定の連續的練習を要する外國語・手工・音樂及び體操等を授け、これを定期教授 Epochal-unterricht と稱するものがあり、又オームズ H. Ohmz の如く「不分科主導教授」ungegliederter Leitunterricht と稱し、小學校の高學年に於て每年一の「主導教科目」Leitfach を定め、之を中心に其他の教科の教材を之に統合して教授し、每年その主導教科目を取替へて、種々の生活範圍から現代文化の全貌を知らしめ、もつて「全統一的文化考察」を爲さしめんとするものもある。

ドイツに於ては一九二一年の法令にて、小學校に於ては初學年には分科を定めず、合科教授によることとなり、オーストリアのウィーン市に於ては一九二六年の法令により小學校に於ては第三學年迄合科教授としての鄉土科を設け、第四學年に於て、之を鄉土科と自然科とに分ち、更に第五學年に於て鄉土科を歷史・地理の二科、自然科を理科・博物の二科に分けることになつたが、如何なる合科教授の方案によるべきかは規定されてない。

アメリカに於けるプロジェクト・メソッド運動も亦その一面は確に合科教授運動である。元來プロジェクト・メソッドは「生活卽教育」の主張に基く教授の一方法で、教材として彼等の生活の一單元を採り來り之を自ら計畫し、工夫し考案して實行せしむることによつて所謂目的活動 purposeful activity として學習せしめんとするのであつた。然るに之が發達するに從つて、廣く教育又は教授の一般的原理として見るものもあり、又その教材としての生活單元の發展より見て獨特の教科案を提案するものもあり、更にまた一教科目としてのプロジェクト・メソッドを主張するものもある。例へば北部イリノイ師範學校のマクムリー C. A. McMurry は大規模のプロジェクト教案を提案し、又カリフォルニア州立師範學校のストクトン J. L. Stockton は小學校の一教科としてプロジェクト科を特設せんことを主張してゐる。加之、コロンビア大學の師範大學部の實驗學校なるリンカーン・スクール Lincoln School の小學部は分科教授を廢棄し、純然たる六箇年課程のプロジェクト教科案を實施してゐる。

以上の外ベルギーの首府ブラッセル市にあるドクロリーの學校も亦その小學部は純然たる合科教授であつた。

ソヴィエト聯邦の單一勞働學校の教授も兒童の生活を

中心とせる一種の合科教授であつた。尤もこれは種々の事情よりして實施の困難を感じ、その後一九三四年迄に全部之を廢止するに至つた。

【批判】　斯くの如く所謂合科教授なるものの本質を適確に把捉する事は容易でないが、之を從來の分科教授に對する單なる反動的運動とのみ見るべきでない。そこには相當の理論的根據がある。第一、所謂「兒童から」の原理に基く、卽ち(1)兒童の生活乃至鄉土の生活から出發し且つそれを通して、(2)彼等の自發的・作業的活動を尊重し、(3)明確なる思考の陶冶に先立ち、渾沌たる直觀の陶冶を重視する。第二、所謂「全體の公理」Axiom der Totalität による。卽ち兒童精神の發達の全體性を重視すると共に之に對する陶冶財としての客觀的文化の全體性を重視する。第三、理知主義の偏知的陶冶に反對し全我的體驗による全人的陶冶を重んずる。併し單に之のみにては從來の分科教授を全然廢棄して合科教授に改變すべき理由とはなり兼ねる。

然らば大體に於て分科教授を認むるとすれば、之を低學年に於てなすべきか高學年に於てなすべきか、又兩者に於てその期間を如何にすべきか、又一科目として特設するとせばその內容を如何にすべきか。更に又重要なることはその統合の中心を何に求め、且つ如何に之を發展せしめ、如何にして之に統合せしむべきか、此等の諸問題に對しては理論的解決は別としても、實際的取扱は個個の實情に基いて一々決定されなければならぬ。

抑も教授上の分科は單なる外界の事象に關する區分ではない。本來、認識の結神領域に基く、科學的且つ教育的性質を有する內面的區分である。個々の科學は思考の種々なる形式によつて生れた成果である。かゝる成果に基く兒童の發達の程度と社會的生活の要求とを顧みて教育的見地より區分したものが各分科である。されば各分科はそれ自身の構造を有し、それに特有なる考究方法・學習方法を有つ。そしてそこに夫々一分科の教材としての獨自の價値がある。依つて之を滅却すれば如何なる中心に統合さるゝも教育的價値はなくなる筈である。こゝに合科教授の越ゆべからざる限界がある。

要するに合科教授は教育の初期に於ける出發點の合科として、又教育の終期に於ける歸著點の合科とし、また特に關係ある一團の教科目の合科として教育的意義があり、更に又その主張が傳統的分科主義の陷り易き缺陷を警告せる點に於て傾聽するに足る。然れども合科には一定の限界があり、合科より分科への進展は兒童心理の發展に卽し、又社會進化の法則に從ひ、教育上不動の原則である。之と共に分科教授に於ても常に各科目の教授に於てその全一的統一を保つと同時に各分科目相互間の連絡を保ち、全教科の有機的統一を失はぬやうにすることは最も重要なることである。

（日田權一）

文獻——「著溪會雜誌」第百七十九號（明治三十年）。「東京高等師範學校創立六十年」（昭和六年）。木下竹次「學習原論」（大正十二年）。奈良女子高等師範學校附屬小學校編「低學年合科學習指導要項」（昭和六年）。北澤種一「現代作業教育」（昭和五年）。「兒童教育」低學年教育研究號（昭和二年）。東京女子高等師範學校附屬小學校編「低學年直觀題材配當表」（昭和二年）、「修正低學年作業題材系統案」（昭和九年）。伏見猛彌「我國に於ける直觀教授・鄉土教育及合科教授」（昭和十年）。東京帝國大學教育思潮研究會編「合科教授の研究」（「教育思潮研究」第四卷第二輯、昭和五年）。山田榮「合科教授論」（「我今八大教育思潮」昭和八年）。日田權一「プロジェクトメソッドの批判」（「人格觀的教育思潮の進展」昭和三年）。山下德治「新興ロシアの教育」（昭和四年）。W. Albert, Grundlegung des Gesamtunterrichtes, 1928. B. Otto, Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr, 1925. Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr, hrsg. von Mitgliedern der Method. Abteilung des Leipziger Lehrervereins, 1928. A. Böhm, Der Gesamtunterricht u. seine Grenzen, 1931. F. Seitz, Wendung des Unterrichtes, Theoretische Grundlegung des Gesamtunterrichtes, 1926. G. Klemm, Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, Tat u. Ziel der Einheitsschule, 1921. R. Seyfert, Arbeitskunde, 1922. W. Albert, Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung, 1922. C. A. Murry, Teaching by Projects, 1920. J. L. Stockton, Project Work in Education, 1920. J. A. Stevenson, The Project Method of Teaching, 1921. The Staff of the Elementary Division of the Lincoln School of T. C. Columbia University, Curriculum Making in an Elementary School 1927. A. Hamalik, The Deeroly Class, 1924.

鄉學（ガウガク）

【意義】　江戸時代の學校の一種。また鄉學校とも鄉校とも呼び、明治の初期には、所によつて義校とも稱した。鄉學の中には、性質の全く相異つた二種のものが混在してゐる。一は藩侯の支族又は家老などの采地に建てられた陪臣學問所、乃至は邊陬の地に散在してゐる藩士のために設けた文武稽古所などである。この意味での鄉學は、「小さき藩黌」であり、藩黌の延長である。他は領內各地の庶民を敎化し敎育するために、藩主又は領主が設立したり、設立を補助したり、設立を嘉納したりしたものである。設立の主體が藩主・領主であつても、民間の有志であつても、鄉學の保護と監督とは藩自ら之に當るを常とした。かゝる意味での鄉學は、藩主・領主の保護・監督を受ける點に於て藩黌とその性質を同じうし、庶民敎化を目指し、庶民の經濟的支持によつて經營されてゐた限りに於て寺子屋とその立場を一にしてゐた。從つてその敎育機關としての地位は、藩黌と寺子屋との中

間にあつたと見ることが出來る。

【藩黌の延長としての郷學】　地方在住の藩士や支族・家老の陪臣を教育するための郷學は、小型な藩黌であつて文武二道の教場であつた。かうした意味での郷學は、大藩であつて大支族や大家老を有してゐた所、又は領内交通不便にして藩士を各所に駐屯せしめてゐた所、要害の地を藩の首都以外に有してゐた藩、重要な飛領地を持つてゐた所などに多く見出される。『日本教育史資料』について、調べて見ると、關東・中部・近畿の諸地方には武士教育機關としての、かうした郷學は極めて少い。土浦藩の采藻館を除いては關東八州には殆ど見當らない。中部地方には名古屋藩に時習館・菁莪館・教諭館の三校があり、福井藩に立教館があつたのみである。近畿地方にあつては、桑名藩がその飛領地越後柏崎詰の藩士のために柏崎學校を營み、津藩がその曾ての本據であり今の出城である伊賀上野に崇廣堂を持つてゐた外は、和歌山藩が伊勢松坂に學習館を設けてゐたのみである。尤もこの藩の家老で、明治に入つて田邊藩を分立した安藤氏によつて安政年間に修道館が設立せられたし、新宮藩主に取立てられた水野氏によつて文化年間から漢學所（後の育英堂）が經營せられてゐた。共に郷學と見做すべきであらう。

關東・中部・近畿に比して、奥羽・中國・四國・九州の諸地方にはこゝに關說してゐる意味での郷學が、比較的多く設けられてゐた。奥羽地方で郷學を有してゐたものに、會津・仙臺・盛岡・秋田・上ノ山の五藩があつて、郷學四十一校を數へることが出來る。この内、地勢や藩士駐屯の關係から藩自らが施設したものが三十七校の多きに上り、家老がその采邑に設けたのが四校であつた。中國地方では、岡山・備中松山・廣島・萩の四藩に亙つて二十三の郷學を見ることが出來る。この地方では奥羽地方と異つて、家老の采邑に作られたものが十四校、藩士設立のものが八校であつて、藩設立のものは一校に過ぎない。同じく郷學であるが、設立者がかくも異つてゐるのは設立動機を同じくしないことを示してゐる。四國地方にあつては、徳島・高知の二藩に於て十一校を算するが、その七校までは藩直轄の郷學である。九州地方では、日出・佐賀・蓮池・平戸・五島・熊本・鹿兒島・對馬府中などの八藩に亙りて、二十五校の設立を見た。内で十五校が家老采邑の郷學であり、殘る十校が藩直營のものであつた。

【庶民教育機關としての郷學】　(一)起原　一般成人の教化を目標とし兼ねて領内子弟の教育を施すための郷學は、その先驅を江戸時代に於て求めると池田光政が設立した百二十三の手*習所に迄遡ることが出來る。時は寛文八年五月(1668)のことであつた。尋いで享保二年(1717)になると、民間有志者の手に成つた含翠堂が、攝津國原野郷に立てられた。同じき八年十一月には幕府援助の下に江戸に會輔堂が設けられ、翌九年十月には大阪に懐*德堂が營まれた。併し一般庶民の子弟のために、廣く各地に郷學が設けられるやうな社會情勢を馴致したのは寛政以後のことである。寛政三年十月(1791)、時の老中松*平定信が服部善藏を助けて興した麹*町教授所を以て、近代的意味に於ける郷學の先例と見ることが至當であらう。

(二)普及　郷學は餘りに屢〻教*諭所を兼ねてゐたから、兩者を峻別して普及の跡を辿ることは困難である。麹町教授所に次いで幕府領内に設けたものでは、早*川正紀の肝煎で美作久世の代官所陣屋元に作られた典學館があり、同人によつて備中笠岡に設けられた敬業館がある。前者は寛政七年九月の起工にかゝり、後者は同九年十一月の竣工開講に成つた物である。越えて享和元年(1801)に、武藏久喜の陣屋下にも正紀の手によつて遷善館が建營せられた。稍〻下つて文化二年(1805)になると大和五條に於て、代官池田但季の手によつて主善館が作られ、文政七年(1824)には甲斐石和(いさわ)に代官山*本大膳の發起で由*學館が出來た。續いて天保六年(1835)には甲斐西野に西野郷學校、天保十三年には甲斐谷村に興讓館が出來た。丁度この頃、備中倉敷にも代官古橋氏の盡力によつて倉敷明倫館が設立せられた。諸侯の建營にかゝる郷學で、最も早く出來たのは、恐らく松平定信によつて設けられた白河藩のものであらう。寛政十一年五月に、白河城下と須賀川とに各〻郷學所一校づつを置いたもので、一般成人の教諭と庶民の子弟に對して讀書・習字・算術の三科を授くることを目的とした。次いで水戸藩に設けられた延*方學校、佐賀藩の上田學舍・笹原學舍、伊勢崎藩の五惇堂以下の五校が、何れも文化年間に建立せられて、この頃から郷學隆盛の狀態を馴致した。今、郷學普及の趨勢を數字にして示すと次の通りである。

開設年代	開設數	開設年代	開設數	開設年代	開設數	開設年代	開設數
寛文	一	享和	二	嘉永	一三	不明	一一
天和	一	文化	九	安政	六	明治	五〇〇
享保	二	文政	一	文久	五	合計	五七八
寛政	五	天保	一三	慶應	九		

この表に見えてゐる明治時代の五百校は概數を示したものであり、江戸時代の七十八校は『日本教育史資料』所載のものに三校を追補したものである。何れも當年の實數よりも遙に少い數字たるを免れない。

【郷學教育の目的・内容・方法】　(一)目的　寛政十一年五月六日附の町觸れによつて、白河郷學所設置の趣意を見ると次の如くである。「凡そ人は孝順を本として、人々親族の敬愛より自然の和親に至り、風俗も自ら厚く利欲をも貪らず家業にも怠らずして、各分内に安じ候を本意といたす事に候。尤も右之樣の儀は、人々辨へ居候事に候得共、併教の本來無之候而は一己の智惠のみにて、間々道理にたがへ候儀も有之事に付、此度御城下に

於て御發基被成下候。必竟は當前人々の爲のみにも無之、子孫の者も惡敷風俗に流れず、專孝順にして家業をも永く傳へ候樣にとの　思召を以被仰出候事に候へば、難有奉存、重立候者共は勿論、末々の者迄も、厚く申合候而鄕學所の教述締いたし候樣心得可申候」かうした白河鄕學所の趣意は、やがて鄕學の凡てに通ずる趣意でもあつた。

(二)內容　鄕學に於ける教育の內容は、一般に簡單なものであつた。白河鄕學所の教育內容を『仁政錄』に於て眺めて見ると、「五人扶持被下讀書並手跡指南被仰付候事　白川中町　泰三郎」、「算術師範被仰付、鄕學所え詰出候　御城內番組　廣田領助」、「須賀川鄕學所讀書指南　須賀川鄕士　相樂七郎右衞門」、の如き記事があり、讀み・書き・算術の三科を教へたことが分る。その三科の內容を萩藩の鄕學、故學堂(享和元年創立)に求めると右表の如くであつて、一班を推知する有力な實例を示してゐる。

教科	下等	中等	上等
讀書科	實語教・童子教・孝經	四書	五經・經史・作文・詩文
習字科	以呂波・假名・日用字類	日用字類・日上書類	
算術科	加法・減法	乘法・除法	四則雜題・度量衡等

【鄕學と小學校との關係】　鄕學は一種獨特な使命と型式とを持つた江戶時代末期の學校であつたが、他の教育機關との關係は親密でもあり、複雜でもあつた。藩營との關係を言へば、福井藩の場合の如く直接藩營の監督下に置かれたものもあれば、白河藩の鄕學所の如く水戶藩延方學校の如く藩營の教授が月に幾回か、日を極めて講釋に出向いたものもあつた。鄕學と寺子屋との關係も亦、決して淺いものではなかつた。先づ第一にその教科內容が或部分では互に一致してゐた。習字・算術の如きはその例である。唯々讀書に於て、寺子屋よりも稍〻高くして藩營の初步的課程へ繫がるほどになつてゐた點に差異を見るのみであつた。次に萩藩の明倫舍、田邊藩の南部鄕校の如く、寺子屋を引立てて鄕學に仕組直したものも少くない。私塾を昇格させて鄕學としたものも、延岡藩の鄕學校など若干の實例がある。分けても注目に値することは小學校との關係である。年代が新しくなるにつれて、鄕學の經營は、藩主直營からも離れ、民間二、三の有志に維持される傾向も失つて、村立・組合立のものが激增して行つた。この傾向こそは公立小學校觀念の發生と生育とを示すものである。この土臺の上にこそ、明治維新後の小學校が發足したのである。事實、幕末期から明治初年にかけて出來た鄕學の多くは、明治五、六年に至つて殆ど皆公立小學校に移つて行つたものである。

(石川　謙)

文獻——石川謙「日本庶民教育史」(昭和四年)、「近世社會教育史の研究」(昭和九年)。

公學費

〔英〕public school finance

【意義】　道府縣・市・町村、其他之に準ずる地方團體が教育學事の爲に支出した經費を意味する。從つて、公學費はこれらの地方團體が如何なる學校を經營し、また如何なる教育活動をなすかに密接に關係する。我國では、諸種の學校令に於て、地方團體に對して特定の學校の設置を命じ、又特定の學校を設置し得る旨を規定してゐる。卽ち道府縣は師範學校・中學校・高等女學校・盲學校・聾啞學校を設置せねばならぬし、又青年學校・實業學校・專門學校・高等學校及び大學を設置することが出來る。市町村は尋常小學校設置の義務を有し、幼稚園・高等小學校・青年學校を設置し得る外、一定の條件の下に、中學校・高等女學校・實業學校をも設置することが出來る。特に市に於ては以上の外、專門學校・大學を設置することが出來る。公學費の大部分は以上の諸學校に要する經費であるが、地方團體の行ふ講習會・講演會・展覽會、其他の社會教育施設に要する經費も、その一部をなす。

【公學費の增加】　我國に於ける公學費の增加は、第一表に示す通りである。明治六年に於ける公學費總額は

第一表　公學費總額の增減

年度	公學費總額	每五年の增減百分比	明治六年を基準とする增加百分比
明治六年	一、三五〇、一二五圓		一〇〇・〇〇
同十一年	五、九六八、九五四	四四・三二	四四・三二
同十六年	一〇、四三五、三六八	一七六・八〇	七九・八八
同二十一年	八、一四四、九八八	七五・六六	六〇・四六
同二十六年	一〇、六八一、一七五	一三〇・八四	七九・六六
同三十一年	三一、三五五、四六八	三一二・五二	二三二・四四
同三十六年	四四、四九九、九五六	一四二・四九	三二、八二九・五六
同四十一年	八三、四九九、九七四	一八九・三三	六一、九四八・三六
大正二年	七七、六二四、三七七	九二・六〇	五七、〇七〇・八六
同七年	二二八、八二四、三七七	二九六・三六	一六九、四四八・一六
同十二年	三四三、四四四、三四五	一五〇・一二	二五四、八一四・一六
昭和三年	四一、三二一、九二一	一二・〇五	三〇、五一七・八六
同八年	四五、八一四、一六五	一一・六〇	三四、〇一七・八六

一、五七〇、一七九圓に過ぎなかつたが、昭和八年度に於ては四〇五、三二八、三五〇圓にのぼり、實に二五八倍の增加を示してゐる。その間、明治十七年から二十六年に至る間、一時公學費の減少を見たが、その後再び急速に增加し、昭和三年度に於て增加の頂點に達してゐる。同年度に於ける公學費總額は四七一、三二一、九五一圓であつて、明治六年に比して、實に三〇〇倍の增加である。

この間に於て、府縣・郡・市・町村の公學費が如何に增加し、又各〻如何なる割合を占めてゐるかは、興味ある問題であるが、『日本帝國文部省年報』に依つては、明治二十八年度以前に遡つて之を明かにすることが出來ない。明治二十八年度以後に於ける以上の關係は、第二

表及び第三表に示す通りである。

第二表によると、地方團體の公學費中、最も著るしい增加をなしたものは、郡公學費である。大正十一年度に於て、一六、三四四、二二四圓に達し、明治二十八年度に比して二八九倍の增加を示し、公學費總額中に於て次第にその重要性を示して來たが、郡制廢止の結果、其後はこの費目を見ることが出來ない。郡に次いで急速の增加をなしたものは市公學費（八二倍餘）、之に次ぐものは府縣公學費（五三倍）、最も增加の割合の少いものは町村公學費（二一倍餘）である。この增加の割合に於ける差は府縣・市・町村に於ける公學費が公學費總額に於ける地位の變化を物語るものである。第三表によると、府縣公學費及び市公學費は明治二十八年度に於てそれぞれ公學費總額の一五%及び一〇%を占むるに過ぎなかつたが、昭和八年度に於ては何れも二五%を占めてゐる。之に反して、町村公學費は明治二十八年度に於て公學費總額の七五%を占めてゐたが、昭和八年度に於ては五〇%を占むるに至つた。これは町村に比して、府縣及び市の教育活動が遙か急速に擴大されて來たことを示すものである。

第二表　地方團體別公學費の增加

年度	府縣公學費	同上增加百分比	郡公學費	同上增加百分比	市公學費	同上增加百分比	町村公學費	同上增加百分比
明治二十八年	一、八五五、八四四	100·00	三四一、四二一	100·00	一、一四二、八三三	100·00	九、四四一、一四四	100·00
同　三十三年	八、九五九、三三一	四八二·六六	一、四四四、〇三三	四二三·六一	四、三四五、六五九	四一二·七九	三、八九九、九三三	四一·三八
同　三十八年	九、三六九、三五〇	五〇四·三四	一、四四四、〇三三	四二三·六一	四、三四五、六五九	四一二·七九	三、八九九、九三三	四一·三八
同　四十三年	一四、〇四〇、〇六〇	七五五·四四	一、八四四、〇三三	五三九·四四	一〇、八四四、三四四	九五〇·三五	四、〇四〇、八一一	四二·八一
大正　四年	一四、三一一、三六三	七六九·四四	三、六九九、四五六	一、〇八四·四四	一一、五四四、九三三	一、〇四四·四四	四、三四五、六五九	四五·九四
同　九年	三五、四四四、四四四	一、九一四·四四	六、四四四、四四四	一、八四四·四四	三四、九三四、四四四	三、一四四·四四	一四、四四四、四四四	一五三·四四
同　十四年	五六、〇四四、一四〇	三、〇一九·四四	一一、四四四、四四四	三、二四四·四四	四六、四四四、四四四	四、一九四·四四	二三、四四四、四四四	二四四·四四
昭和　五年	二二、五八一、九四三	三、四四四·四四	一一、四四四、四四四	三、二四四·四四	四六、四四四、四四四	四、一九四·四四	二三、四四四、四四四	二四四·四四
同　八年	一〇〇、一〇五、一二九	五、四四四·四四	一一、四四四、四四四	三、二四四·四四	四六、四四四、四四四	四、一九四·四四	二三、四四四、四四四	二四四·四四

備考　市町村學校組合に於ける公學費は市公學費中に算入してある。

第三表　公學費總額に對する地方團體別公學費

年度	公學費總額	府縣公學費	公學費總額に對する割合	郡公學費	公學費總額に對する割合	市公學費	公學費總額に對する割合	町村公學費	公學費總額に對する割合
明治二十八年	二、三五六、〇四四	一、八五五、八四四	七九·四四	三四一、四二一	一四·六四	一、一四二、八三三	四八·七四	四、四四一、一四四	一八·七四
同　三十三年	一〇、三四六、六四四	八、九五九、三三一	八六·四四	一、四四四、〇三三	一三·九四	四、三四五、六五九	四一·九四	三、八九九、九三三	三七·六四
同　三十八年	一一、四四四、四四四	九、三六九、三五〇	八二·四四	一、四四四、〇三三	一三·〇四	四、三四五、六五九	三八·〇四	四、〇四〇、八一一	三五·四四
同　四十三年	一七、四四四、四四四	一四、〇四〇、〇六〇	八〇·四四	一、八四四、〇三三	一〇·五四	一〇、八四四、三四四	六二·〇四	四、〇四〇、八一一	二三·四四
大正　四年	二四、四四四、四四四	一四、三一一、三六三	五九·四四	三、六九九、四五六	一五·四四	一一、五四四、九三三	四七·四四	四、三四五、六五九	一七·九四
同　九年	五六、四四四、四四四	三五、四四四、四四四	六二·五四	六、四四四、四四四	一一·二四	三四、九三四、四四四	六一·四四	一四、四四四、四四四	二五·四四
同　十四年	九五、〇四四、一四〇	五六、〇四四、一四〇	五九·〇四	一一、四四四、四四四	一一·七四	四六、四四四、四四四	四八·四四	二三、四四四、四四四	二四·二四
昭和　五年	二二、五八一、九四三	二二、五八一、九四三	五九·四四	一一、四四四、四四四	一一·七四	四六、四四四、四四四	四八·四四	二三、四四四、四四四	二四·二四
同　八年	一〇〇、一〇五、一二九	一〇〇、一〇五、一二九	五九·〇四	一一、四四四、四四四	一一·七四	四六、四四四、四四四	四八·四四	二三、四四四、四四四	二四·二四

【公學費と地方團體の歲出】　昭和八年度に於ては、道府縣歲出總額七一七、四六五、七四〇圓中、公學費は一〇〇、一〇六、一二九圓、市歲出總額一、二七〇、三七九、〇九〇圓中、公學費は一〇二、四〇五、八五一圓、町村歲出總額五四七、〇五九、七五二圓中、公學費は二〇二、八一六、三七〇圓である。歲出總額に對する公學費の割合は、道府縣に於て一四%、市に於て八%、町村に於て三七%である。從つて、公學費は町村に於て最も重大の問題であることが明白である。第四表は最近十年間に於ける地方團體の歲出總額と公學費の關係を示したものである。その一般的傾向は、各地方團體共に、歲出總額に對する公學費の割合が次第に低下してゐることである。これは教育費以外の費目の合計が、教育費よりも一層急速に增加した結果である。從つて、教育費のみが地方團體の負擔を重からしむるとする見解は、最近に於ては正當ではない。

【公學費と公學收入】　公學費支辨のために要する歲入の一部を形成するものに、公學に屬する收入がある。公學收入は授業料・保育料・閱覽料・寄附金・基本財產及び其他の資金より生ずる收入・道府縣費補助・國庫補助及び負擔金・雜收入等である。公學費から公學收入を差引いた殘額が、地方團體が稅收入、借入金若しくは公債に依つて、直接支辨せねばならぬ金額である。第五表は最近十年間に於ける公學費と公學收入との關係を示したものである。この十年間に於ける一般的傾向は、公學費に對する公學收入の割合が次第に增加を示したことである。大正十三年度に於ては、公學費百圓について公學

第四表　歳出總額と公學費

年度	道府縣 歳出總額	道府縣 公學費	道府縣 歳出總額に對する割合	市 歳出總額	市 公學費	市 歳出總額に對する割合	町村 歳出總額	町村 公學費	町村 歳出總額に對する割合
大正十三年	一一四、六二〇、六八一	九、七四二、七四五	八・五	四六、〇四八、三八〇	四、一四五、一四〇	八・九	一四二、六八二、六八〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　十四年	一一四、九六二、三三三	一〇、一五一、八四一	八・八	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
昭和　元年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　二年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　三年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　四年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　五年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　六年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　七年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八
同　八年	一一七、八四〇、〇三三	一〇、五八一、八四一	八・九	四六、九三一、一四〇	四、一九一、一四〇	八・九	一四三、一四〇、一四〇	一二、六二六、〇四三	八・八

備考　市町村學校組合の教育費は市公學費中に算入。

第五表　公學費と公學收入

年度	公學費	公學收入	公學費百圓につき公學收入
大正十三年	一四、六二〇、六八一	一、四一五、一四〇	九・六
同　十四年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
昭和　元年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
同　二年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
同　三年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
同　四年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
同　五年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
同　六年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
同　七年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六
同　八年	一四、六二六、〇四三	一、四一五、一四〇	九・六

收入二十四圓三十八錢であつたが、昭和八年度に於ては三十九圓九十三錢である。從つて、この期間に於ける公學費の增加（八・六〇%）に比して、公學收入の增加（七七・八四%）の遙に大なることを示すものである。

第六表及び第七表は地方團體別及び學校別に公學費と公學收入との關係を示したものである。之に依ると、公學收入は、町村公學費財源の二分の一强、道府縣公學費財源の三分の一强、市公學費財源の四分の一を占めてゐる。

第六表　地方團體別公學費及び公學收入（昭和八年度）

	公學費	公學收入	公學費百圓につき公學收入
道府縣	一〇、一五一、八四一	一、四一五、一四〇	一四・〇
市	四、一九一、一四〇	九六、三四〇	二・三
町村	一二、六二六、〇四三	九六、三四〇	七・六
總計	二六、九三一、一四〇	一、六〇九、八二〇	六・〇

第七表　學校別公學費及び公學收入（昭和八年度）

	公學費	公學收入	公學費百圓につき公學收入
小學校	二〇、九三一、一四〇	一、四一五、一四〇	六・八
師範學校	九、三四二、五四〇	四、一〇四、五四〇	四四・〇
中學校	三、〇六一、八四〇	一四、四七三、三三	〇・四
高等女學校	一八、五四三、三三	三、〇六一、八四〇	一六・六
高等學校	三、三四二、三四〇	三、三四二、三四〇	一〇〇・〇
大學	三、三四二、三四〇	一、三四二、三四〇	四〇・〇

【教育費負擔の均等】　教育の機會均等の見地からみて、教育費負擔の均等を得ることは、公學費に關する最も重要な問題の一つである。昭和六年度に於ける市町村立小學校在籍兒童一人當經費は第八表に示す如く、その全國平均は二十二圓七十八錢、その中間値は二十圓六十六錢である。又その最高は京都府の四十六圓三十二錢であり、最低は福島縣の十六圓四十四錢であつて、兩者の差は二十九圓八十八錢である。之に依つて、等しく小學校兒童一人を教育する爲に支出する金額が地方團體相互間に於て如何に大なる差があるかが明かになる。併し乍ら、以上の數字は市町村が直接教育の爲に支出する金額を示すものではない。市町村には市町村立小學校に屬する收入がある。從つて、市町村立小學校費の中から、市町村立小學校に屬する收入を差引いた殘額が、市町村の直接の負擔となる。卽ち第八表の收入不足額一人當が、小學校費中の市町村負擔額を示すものである。第八表の收入不足額一人當全國平均は十三圓十九錢、中間値は十一圓三錢である。又その最高は京都府の三十四圓二十一錢、最低は福島縣の七錢である。

專門學校	一四、〇二七、二四〇	一、四一五、一四〇	一〇・〇
實業學校	二六、四四六、六四八	一三、六二六、〇四三	五一・五
實業補習學校教員養成所	一四、三一八、八四〇	六、一二四、八四〇	四二・八
盲學校	一四、三一八、八四〇	二三、六二六、〇四三	一六・五
聾啞學校	一四、三一八、八四〇	六六、三四〇	二・三
各種學校	四、二四四、〇四〇	二、九八、五八〇	二四・〇
青年訓練所	一、一四八、八四〇	四二、一四〇	三・六
幼稚園	一、一四八、八四〇	一四三、八四〇	一二・五
圖書館	一、一四八、八四〇	一四三、八四〇	一二・五
其他	四三、八四〇、三四〇	一四、三四〇	三・二
總計	四四、三八六、四四〇	一四、三四〇	三・二

幼稚園等に於ては、公學收入が公學費の財源として重要な役割を演じてゐることが明白である。特に中學校・高等女學校・大學に於いては、公學收入に依つて公學費の半ば以上が支辨されてゐる。

第八表　小學校公學費及び公學敎入（昭和六年度）

道府縣	市町村立小學校數	市町村立小學校に關する敎入	同上收入不足額（市町村負擔）	在籍兒童數	公學費一人當	市町村負擔額一人當
北海道	一、四九二	一、二九八、四一四	一、一三四、九三三	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
青森	四、〇四〇、八一	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
岩手	四、九三三、五六	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
宮城	四、三四一、六二	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
秋田	四、三四一、〇五	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
山形	四、三四一、九九	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
福島	四、四四九、一五六	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
茨城	四、四四九、四八〇	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
栃木	四、四四九、八四一	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
群馬	四、四四九、四四一	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
埼玉	四、四四九、四四一	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
千葉	四、四四九、四四一	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
東京	三、七四三、一五三	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
神奈川	四、三四四、五六	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
新潟	七、一四四、五四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
富山	四、〇三五、九三	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
石川	四、三五六、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
福井	四、四四〇、五三	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
山梨	一、九四〇、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
長野	六、九四〇、〇六九	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
岐阜	四、四四九、四五六	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
靜岡	六、四〇一、四五六	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
愛知	八、九四一、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
三重	四、一四一、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
滋賀	二、四四九、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
京都	九、四四九、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
大阪	三、四四九、四五三	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
兵庫	二、九四一、四四八	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
奈良	三、四四九、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
和歌山	三、四四一、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
鳥取	一、四四三、四四四	一、三四六、九三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
島根	三、四四三、八四四	一、三四八、〇二八	一、一四二、七四二	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
岡山	四、二五、四五六	二、〇六六、〇四三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
廣島	六、四七一、四四六	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
山口	三、四四一、四四七	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
德島	二、四四〇、四四〇	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
香川	二、四四〇、四四八	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
愛媛	四、四四四、四四四	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
高知	三、四三一、四五六	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
福岡	八、四五六、九四四	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
佐賀	二、四三一、一二九	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
長崎	四、二四〇、四四四	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
熊本	四、四四六、四三三	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
大分	三、四四一、四四一	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
宮崎	三、四五〇、四三三	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
鹿兒島	五、八三五、四四四	二、〇六六、四三三	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
沖繩	一、八七、四四四	七五、八一〇	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇
總計	三四四、八三二、〇五九	一、一四一、七三一	一、一四一、七三一	一、一四一、八四八	一〇、四	一〇、〇

は、意味のないことである。

然らば、各府縣に於ける市町村立小學校費中市町村負擔額は、その資力に照して、如何なる關係にあるか、それを示したものが第十表である。直接國稅百圓につき市町村負擔額の全國平均は六十四圓九十四錢、中間値は八十八圓七十七錢である。又その最高は沖繩縣の二百八十四圓九十四錢、最低は東京府の二十七圓二十二錢である。之に依つて、市町村立小學校費の負擔に於て、道府縣間に如何なる不平等が存するかが明白になる。東京府の市町村に於ては、平均して、直接國稅調定濟額百圓につき僅に二十七圓二十二錢の稅收入と小學校に屬する敎入とを以て、在籍兒童一人當三十二圓三十五錢の敎育費を支辨し得るに拘はらず、沖繩縣に於ける市町村は直接國稅調定濟額百圓につき二百八十四圓九十四錢といふ高率の稅收入と小學校に屬する敎入とを以てしても、僅に在籍兒童一人當十八圓九十七錢の敎育費を支辨し得るに過ぎない。又在籍兒童一人當小學校費が等しく二十一圓三十七錢である神奈川・靜岡の二縣についてみても、靜岡縣が直接國稅調定濟額百圓につき百十二圓八十三錢の稅收入を必要とするに對して、神奈川縣は僅に五十二圓四十四錢を要するに過ぎない。

以上の事實をみると、小學校の設置及び維持を市町村に委ねて置く場合は、負擔の均等を保證し得ざるのみならず、特定の府縣に於ける市町村の非常な努力を以てしても、なほ敎育の機會均等を望み得ざることが明かである。玆に敎育費の全額國庫負擔若しくは國庫負擔金の分配法が問題となるのである。敎育費負擔の均等を得る方策に就ては、「敎育の機會均等」の項參照。

第九表は直接國稅調定濟額學齡兒童一人平均額を示したものであるが、その全國平均は二十四圓十五錢、中間値は十一圓九十五錢である。その最高は東京府の八十圓五十四錢、最低は沖繩縣の二圓七十四錢である。直接國稅調定濟額を以て資力を示す指數とする時は、東京府の市町村は、平均して、沖繩縣の市町村の二十九倍餘の資力をもつことになる。この資力の不平等を顧みないで、公學費の一人平均額を以て負擔の輕重を論ずること

錢、最低は福島縣の七圓十三錢である。之に依ると、京都府の市町村は、平均して、福島縣の市町村の五倍に近い小學校費を負擔してゐることになる。併しながら、それは直に府縣相互間に於ける負擔の輕重を示すものではない。負擔の輕重は兒童の背後にある資力に照して始めて決定される。

第九表　直接國稅調定濟額學齡兒童一人當（昭和六年度）

道府縣	直接國稅調定濟額	既に就學の始期に達したる者一人當
北海道	四一、〇一四	四〇、一一
青森	一、一五五、九三	一、一五、三三
岩手	一、一四〇、八三	一、一四、三〇
宮城	一、六四〇、九六	一、六四、九六
秋田	一、六四〇、四〇	一、六四、〇四
山形	一、一五五、三五	一、一五、三五
福島	一、四〇一、八四	一、四〇、一八
茨城	一、一五五、一四三	一、一五、一四
栃木	一、一五五、九六	一、一五、九六
群馬	一、一五五、七四	一、一五、七四
埼玉	一、四八一、四三	一、四八、一四
千葉	一、四八一、四三	一、四八、一四
東京	四、一五五、八六	四、一五、八六
神奈川	二、三〇五、二四	二、三〇、五二
新潟	一、四八一、九一	一、四八、一九
富山	一、四〇一、三八	一、四〇、一三
石川	一、四八一、四四	一、四八、一四
福井	一、四八一、四四	一、四八、一四
山梨	一、一五五、一四二	一、一五、一四
長野	一、四八一、四八	一、四八、一四
岐阜	一、四〇一、四四	一、四〇、一四
静岡	二、三一五、四六	二、三一、五四
愛知	二、四〇三、六六	二、四〇、三六
三重	一、四八一、四四	一、四八、一四
滋賀	一、四八一、四四	一、四八、一四
京都	二、三一五、八四	二、三一、五四
大阪	二、四〇三、六六	二、四〇、三六
兵庫	二、四〇三、六六	二、四〇、三六
奈良	一、一五五、一四二	一、一五、一四
和歌山	一、一五五、一四二	一、一五、一四

道府縣	直接國稅調定濟額	小學校費市町村負擔額	直接國稅調定濟額百圓につき小學校費市町村負擔額
北海道	四一、〇一四	四一、〇一四	一〇〇、〇
青森	一、一五五、九三	一、一五五、九三	一〇〇、〇
岩手	一、一四〇、八三	一、一四〇、八三	一〇〇、〇
宮城	一、六四〇、九六	一、六四〇、九六	一〇〇、〇
秋田	一、六四〇、四〇	一、六四〇、四〇	一〇〇、〇
山形	一、一五五、三五	一、一五五、三五	一〇〇、〇
福島	一、四〇一、八四	一、四〇一、八四	一〇〇、〇
茨城	一、一五五、一四三	一、一五五、一四三	一〇〇、〇
栃木	一、一五五、九六	一、一五五、九六	一〇〇、〇
群馬	一、一五五、七四	一、一五五、七四	一〇〇、〇
埼玉	一、四八一、四三	一、四八一、四三	一〇〇、〇
千葉	一、四八一、四三	一、四八一、四三	一〇〇、〇
東京	四、一五五、八六	四、一五五、八六	一〇〇、〇
神奈川	二、三〇五、二四	二、三〇五、二四	一〇〇、〇
新潟	一、四八一、九一	一、四八一、九一	一〇〇、〇
富山	一、四〇一、三八	一、四〇一、三八	一〇〇、〇
石川	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
福井	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
山梨	一、一五五、一四二	一、一五五、一四二	一〇〇、〇
長野	一、四八一、四八	一、四八一、四八	一〇〇、〇
岐阜	一、四〇一、四四	一、四〇一、四四	一〇〇、〇
静岡	二、三一五、四六	二、三一五、四六	一〇〇、〇
愛知	二、四〇三、六六	二、四〇三、六六	一〇〇、〇
三重	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
滋賀	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
京都	二、三一五、八四	二、三一五、八四	一〇〇、〇
大阪	二、四〇三、六六	二、四〇三、六六	一〇〇、〇
兵庫	二、四〇三、六六	二、四〇三、六六	一〇〇、〇
奈良	一、一五五、一四二	一、一五五、一四二	一〇〇、〇
和歌山	一、一五五、一四二	一、一五五、一四二	一〇〇、〇
鳥取	一、三三、三四	一、三三、三四	一〇〇、〇
島根	一、三四、三四	一、三四、三四	一〇〇、〇
岡山	一、四四、一四	一、四四、一四	一〇〇、〇
廣島	二、四〇三、六六	二、四〇三、六六	一〇〇、〇
山口	一、四八一、四八	一、四八一、四八	一〇〇、〇
徳島	一、四〇一、四四	一、四〇一、四四	一〇〇、〇
香川	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
愛媛	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
高知	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
福岡	二、四〇三、六六	二、四〇三、六六	一〇〇、〇
佐賀	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
長崎	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
熊本	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
大分	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
宮崎	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
鹿兒島	一、四八一、四四	一、四八一、四四	一〇〇、〇
沖縄	三四、三四	三四、三四	一〇〇、〇
總計	一〇、三一、六四	一〇、三一、六四	一〇〇、〇

第十表　資力と教育費負擔の關係（昭和六年度）

宮崎	一、三五一、九四〇	一、二八一、〇四一	一〇一、八三三
鹿兒島	一、九七二、四四〇	二、八三二、〇四六	一四四、一七六
沖縄	四四、三三〇	三七、八一〇	二〇、八四〇
總計	三五、四二九、三四四	二五、九二〇、三九五	六四、八四四

「教育の機會均等」・「教育費國庫負擔」・「教育財政」の項參照。

（阿部重孝）

文獻——「日本帝國文部省年報」（毎年刊行）。「文部統計摘要」（毎年刊行）。文部省普通學務局「地方教育財政一班」（毎年刊行）。外國の文獻に就ては「教育財政」の項參照。

公學校

「パブリック・スクール」の項を見よ。

交換教授

［英］interchange of professors (teachers)

【意義】　教師を互に交換して教授せしむること。一般には大學及び高等專門學校の教授を交換することを意味する。交換の範圍に就ては國内の學校間に行はれるものと、國際的のものとある。その目的とするところは、國内的のものは學識或は教授法の優れた教師を交換して互に教育上の裨益及び親善を圖り、國際的のものは主として互にその國又は大學の優れた學者を交換して講義を行はしめ、學術上の相互貢獻と兼ねて國際的親善及び理解を圖るにある。

【沿革】　交換教授の制度が廣く行はれるやうになつたのは十九世紀末頃からである。イギリスとヨーロッパ大陸諸國との間では十九世紀の末頃から主として外國語學習の目的をもつて教師及び學生を交換し、又、イギリスではカナダその他の屬領との間に各種の教師を交換することが行はれた。我國では大正の初期に、新渡戸稻造*がアメリカ合衆國の主要なる六大學に招かれて日本の國情に關する講演をなし、その直後、メービー Maibie 教授が交換教授として我國の諸大學に於て「米國民の理想と性格」に就て講演をなし、その後、姉崎正治・服部宇之吉等は屢〻交換教授としてアメリカに派遣された。また、フランスのカーン財團は各國の著名な學者を各國に旅行せしめると同時に一種の交換教授としての役割を果さしめてをり、大正の初期に吉田熊次はカーン財團によつてヨーロッパに派遣された。世界大戰後は各國とも國際協調の見地から特に文化的提携に努め、各種の國際文化機關を設け、その事業の一として交換教授をおこなつてゐる。

【組織】　交換教授は各國政府間に於て、或は各國の大學又は國際的文化機關等の諸團體に於て行つてをり、未だその制度は充分に組織されてゐない。併し、その必要は各國に於ても認められ、國*際聯盟の知的協力委員會に於ては交換教授の中心機關を設置せんことに力めてをり、又、世界教育會議等に於てもその必要及び方法が屢〻論ぜられてをり、既にベルギーとオランダとの間には交換教授制度に關する協約が締結されてゐる。我國では外務省・文部省・國*際文化振興會等が交換教授の實行に關して種々斡旋してをり、又、日米協會・日英協會・日佛協會・日獨文化協會等も交換教授の斡旋を行ふと共に、各〻學者を交換して講演・研究等を行はしめ、一種の交換教授としての役割を果さしめてゐる。

從來の交換教授は、普通各大學に於て數回の課外講演をなし、その聽講の如きも學生の隨意としてゐる狀態であつたが、この制度を組織化してその大學の講義として聽講せしめるならばその效果は大であらう。（飯田晁三）

文獻——*World Federation of Education Associations, Proceedings of the Second Biennial Conference held at Toronto, 1927. League of Nations, Educational Survey, Vol. I, No. 3, 1930.* 外務省文化事業部第三課「東方諸國に於ける各國の文化事業」（昭和十一年）。「教育」第十號（岩波講座「教育科學」附録、昭和七年）。其他、日米協會・日英協會・日佛協會・日獨文化協會等の各事業報告。

校規

［英］school law［獨］Schulrecht［佛］règlement scolaire

廣義に解すれば、學校に關する一切の規則を謂ふ。之を大別すれば公權に依りて制定せられる學校法規と、公權に依りて認められた個々の學校に於て施行して居る内部の規則とである。後者は之を學則と稱せられて居る。「學則」の項參照。

（船越源一）

孝經

【作者】　孔*子と其の弟子にして孝を以て有名な曾子との問答體で孝を說いたもので、作者としては孔子・曾子・兩者の弟子、其他更に後世の作とするなど古來諸說があるが、『孝經』の名は『呂氏春秋』に既に現はれ、また魏の文侯にも『孝經傳』の作があつたと傳へられてゐるから、大體戰國末期には既に其書は存在してゐたものと考へてよいであらう。

【價値】　孝を重視するのは支那古典一般に現はれた思想であるが、孝を百行の基として庶人より天子に至る孝を組織的に說いた本書は、孝道思想發達史上に於ても一大時期を劃するものと云ふべく、それが短篇で平易な文章で說かれてゐることと相俟つて、漢代以後初等・中等教育の教科書として絕えず使用せられ、東洋道德に一大影響を與へた。例へば漢代で云へば、『孝經』は『論*語』とならんで專門の博士を置かれた『易』、『書』、『詩』、『禮』、『春秋』の五經の外に更に基礎的一般的な教科とせられ、西漢末には鄕*塾の庠*序にみな孝經師がおかれ、後漢の全盛期には期門羽林の軍士もみな『孝經』を誦したと傳へられるが如き、また唐代でも經學の學生は九經（「十三經」の項參照）中の若干を選修したが、其他に『論語』と『孝經』とは必ず兼修するを要したが如き、みな『孝經』が基礎的必修的教科と見做されてゐたことを物語る

ものである。なほ漢の訓詁學の大成者の鄭玄は「孔子六藝の題目同じからず指意殊別なるを以て道の離散し後世根源を知るなきを恐る。故に孝經を作り以てこれを總會す」と云つた。これは鄭玄に於て始めて明瞭に現はれた思想であると云はれるけれども、同時代の學者で鄭玄の學に反對した何休の如きも『孝經』と『春秋』を最も基本的な書物としてゐるのであつて、『孝經』を單に初歩的入門的な教科とせず、儒教の基本的終極的な經典とするのは必ずしも鄭玄のみに限る傾向ではない。

【今文と古文】　尙『孝經』には今文と古文とが傳はつて學者の間に爭論を惹起した。卽ち『漢書』藝文志によれば漢代から既に當時常用の文字で書いた今文と古體文字で書いた古文とがあつた。後世には今文は主として鄭玄の註により、古文は孔安國の傳によつて傳へられたが、唐代では兩者の優劣に就て爭論を生じ、玄宗は遂に孔・鄭二學を却け今文を基とし王肅・韋昭の註を參照して新註を作つた。これが所謂『玄宗御註孝經』である。此後は孔・鄭二學ともに支那では衰へて亡佚し却つて日本から逆輸入された程である。宋になつて司馬光は古文を尊び、朱子*は古文に基き其の二百二十三字を刪去して『孝經刊誤』を作つたので朱子學者は古文を重んずるもの多く、逆に考證學者は古文の傳統に怪しむべき點多きを主張して今文を重んずるものが多い。但し『孝經』の今古文の相異は『書經』のそれの如く大差あるに非ずして、例へば古文の「孔子閒居曾子侍坐」を今文では「孔子居曾子侍」に作るが如き字句の相異にすぎず、今文十八章、古文二十二章の分章上の差も、古文の閒門一章二十二字が今文にないのを顯著な差とする外は、今文の一章を古文で二、三章に分けただけで、何れをとるも文義上に大差はない。

【我國に於ける孝經】　『孝經』が我國に傳來したのは段揚爾が來朝した前後であらう。孝謙天皇の御宇には天下に詔して家每に『孝經』一本を藏せしめ、淳和天皇の天長十年(833)には初めて朝廷の經筵に用ひた。當時は皆孔・鄭の二註であつた。清和天皇の時、『御註孝經』の渡來してより、詔して學官を立てて之に據らしめた。併し孔・鄭二註は亡佚せず、圓融天皇の永觀中、僧奝然鄭註を齎して入宋し、之を太宗に獻じたが、太宗は大いに悅んで祕府に藏したといふ。我國に於ても其後久しく世に出なかつたが、實曆の初、良野華陰、奝然が遺本を南都に得、校刊して始めて世に顯はれた。後、寬政中、岡田新川も亦『群書治要』中より抄出して世に公にした。此書支那に傳はつて、鮑廷博は之を『知不足齋叢書』中に收錄した。次に孔傳もまた久しく故家に藏せられたのを、享保中、太宰春臺*が足利學校の本に據り、諸本を參校して之を刊刻した。これも亦支那に流傳し、鮑廷博は同叢書中に收めた。

　江戸時代に於て『孝經』を教科書とすることは廣く行はれたことであつたが、其の顯著なる一例として中江藤樹*の年譜から引いて見る。卅三歲の條に「夏孝經を讀んで愈〻味深長なることを覺ゆ。これより每朝拜誦す」といひ、秋「同志の求めに依りて筆問答を著す。上卷は孝經に觸發して其意を寫し書す。」といひ、卅五歲の條に「先生近時專ら孝經を講明して常に愛敬の二字を揭げ出して心體を體認せしむ。曰く心の本體原是愛敬的、猶水の濕にしたがひ、火の燥につくが如し。只吾人種々の習心習氣に凝滯せられて心體の明蔽はる。然れども親を愛し兄を敬するの心且つ赤子を見て惻愛するの心のごときはいまだ滅せず。時あつて發見す。此心を認めて存長して失はざるときは則ち聖人の心なり。」といつてゐる。藤樹は更に『首經考』、『孝經考』、『孝經啓蒙』等孝道中心の著述をなし、其の塾に於ては『孝經』の講會や筆寫等を行つて修養に資した。今日に於ても『孝經』愛誦運動などが叫ばれてゐる。

（加藤仁平）

コウキヨウ（公教育）

公教育

〔英〕public education　〔佛〕enseignement public　〔獨〕öffentliches Bildungswesen

【歐米の公教育】　家庭・教會・國家の三者の中何れが教育上の優位を占むべきかはプラトン*・アリストテレス*以來の問題である。尤も家庭卽ち兩親は其の子を教育—監護する權利及び義務を有するものであつて、此の權利を濫用し又は義務を怠る場合に於ては國家の制裁を受けるのが文明國家の法制の通則であり、ローマ時代に行はれたパーテル・ファミリアス pater familias に無上の權利を認めて子の幸福、安全を家長に一任する如きことを認めない。從つて家庭は國家の定むる教育法規に依つて子の就學又は教育につとめなければならぬことになつて居る。此の如く家庭が國家と教育上の優位を爭ふ如きことは現在に於ては殆ど問題とならぬことであるけれども、教會と國家の間に於ては依然として此の難問が完全に解決して居らぬ。此の爭ひは歐米に於ける古來の歷史を詮索するまでも無く、近くドイツ、ナチス黨の綱領中に記されたナチスの教育觀「他の教育機關殊に家庭と教會に對する國家の最優位」と一九三〇年ローマ法王ピウス十一世 Pius XI.（在位 1922—）が青少年に對するキリスト教教育に關する『回章』(Encyclica = Divini illius Magistri, 1929)を發して「家庭並に國家の教育上の權利は認むるけれども教會の權利が絕對に優越なる旨」を宣明したるを對照すれば分明する。彼の一九二五年より一九二八年に亙る聯邦學校法 Reichsschulgesetz を巡る政爭の如きも畢竟ドイツ政府と宗教團體との教育觀の相違に因るのである。尤もナチスとローマ法王廳は一九三三年宗教條約 Konkordat を結んで妥協をしたのであるが、兩者の教育觀の根本的差違は遂に如何ともすることは出來ない譯で一時の政治的便宜手段が講ぜられたと看做すべきであらう。なほイギリス國立教會の如きも此の點に付てはカトリックと略〻同樣の見解を持するもの

で、教育に對する國家の補助を承認するも宗教團體自ら宗派學校を設立經營する權利を主張し、イギリスには多數の宗派學校 sectarian schools の存在することは著るしい事實である。

上述せる如く根柢に於て相容れざる主張があるけれども、教會の優越を主張する考へ方は次第に其の影が薄くなり國家の優越が教育制度の上に步一步確實なる地步を占め來れることは爭ふべからざる事實である。

(一)フランス　抑〻近世において公教育運動の嚆矢を爲すものはフランス革命前にラ・シャロテーが其の『國民教育論』(Essai d'éducation nationale, 1763)に於て、兒童は國家に屬し國家は其の教育を强制し且つ兒童・國民・國家の利益の爲に學校を設立する權利を有することを高調したことである。一七九一年のタレーラン・ペリゴールの教育法案、翌年のコンドルセの教育法案は何れも公教育主義に立脚し、後年ナポレオンの宣明せる「凡ての政治問題中教育問題程重要なるものなし。國家主義の教育無きところに確乎たる政治的國家なるものあることなし」との主義を實現せんとするものであつた。一八〇六年ナポレオンは有名なる「帝國大學法」Décret-loi relatif à la formulation d'une Université impériale du 10 mai 1806 を制定し、フランス帝國内に於ける教育事項を帝國大學の總長に一任し教育制度の中央集權化を計り公教育主義の樹立を圖つたのであるが、現在の第三共和國は此等を基礎として所謂教育の世俗化 laïcité に努め、一九〇四年の「宗教組合學校禁止法」Loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste du 7 juillet 1904 制定さるゝに及び教育上に於ける國家最優位の原則を確定し、學校の設立・經營並に教育監督の權能は國家のみに專屬し私立學校は國家の承認を受け其の監督下に於てのみ存立し得ることとなつたのである。併しながらフランスに於ても永遠に向つて完全に此の問題が解決し盡された譯ではなく猶之に牽聯して幾つかの問題が殘されて居る。

(二)ドイツ　ドイツではプロイセンの一七九四年の「一般國法」Allgemeines Landrecht 中に公教育主義の規定が設けられたのを始めとし各邦之に倣ふこととなり政治・軍事・經濟上の國家主義の隆盛は益〻公教育主義に拍車をかける結果となつた。一九一九年のワイマール憲法に於て藝術・科學及び教育の自由を保障し國家は此等を保護し其の發達を助長する趣旨を規定して一脈の新味を盛つたけれども、青少年の教育は公の營造物に於て配慮すべき旨を規定し、私立學校は公の學校の補充としてのみ國家の認許と國法の監督下に之を認め、殊に强制教育の最初の四箇年は絕對に私立學校を認めず以て國民精神の統一を圖り、又全教育制度は國家の監督下に在る旨を規定する等公教育主義の確保に頗る留意して居る。而も同憲法制定の際の學校に於ける宗教教育の論爭、前記聯邦學校法案の紛糾、ローマ法王廳との宗教條約の締結等の事實に顧みるときは、ドイツに於ける本問題の眞正の解決は前途尙遼遠の感がある。

(三)イギリス　イギリスにては公教育主義の現はれ方が趣を異にし同國に於ける他の社會統制に見る如き自由放任主義が教育の方面にも行はれ、ゴッドウィン William Godwin・オーウェン等は公教育主義を高唱したけれども世論の共鳴を得るに至らなかつた。ミルは必ずしも公教育に反對しなかつたけれども、公立の學校は寧ろ一種の模範學校とすべきで此種學校のみとなると凡ての學校が一樣の型に倣まることを恐れた。今日と雖も此の考方はイギリスの識者の少からざる部分の頭腦を支配してをるものの如くである。併しながら選擧權の擴張、通商貿易の振興、產業の發展等に促されて公教育主義は漸次に促進せられつゝあり、又國家の教育に對する關與指導は地方教育當局たる自治團體に對する國家補助金の增加につれて其の範圍を擴めつゝある。イギリス文部省の教育監督權は自治團體との取引 bargain の結果に成ると稱せられるのは好比喩と謂ふべきである。

(四)アメリカ　アメリカに於ける公教育運動は十八世紀に於けるフランスの政治哲學に淵源し、教育に依る人間完成の確信と一般的且つ公費に依る教育制度に依つてのみ民主共和の理想が維持されるとの信念を基調とした。當初は反對もあつたが十九世紀の初頭頃より州の憲法に插入せられ爾來四分の三世紀の時日を費し州の教育統制並に監督の原則が略〻確立するに至つた。併し勿論宗教團體設立の學校や實驗學校等が私立として經營せられることは禁止されず、オレゴン州に於て十六歲までの兒童を凡て公立學校に就學せしむべしとする法案を立てたのが一九二四年憲法違反であると宣告された事實がある。かゝる私立學校の内で宗教團體設立にかゝる大部分はカトリック教に屬し其數一九二八年には七、七六四校生徒數二百二十萬餘と註されて居る。

(五)ロシア　ロシアではエカテリナ二世 Ecaterina II. の委囑によつて一七七六年ディドロが同國の公教育制度を立案したけれども、强大なるギリシャ正教と軍閥の勢力に依つて阻止され、ナポレオン戰爭後の反動時代に入りて公教育主義は影を潛めたが、一九〇五年第一回の國會 Duma 開設以來地方教育當局 Zemstvos 設立の學校が次第に增加し宗教團體設立の學校の漸減を見るやうになつた。併し公教育主義は未だ實驗考究の域を脫せざる間に一九一七年の革命となり、現ソヴィエト政權は文盲征服と學校教育の政治化による共產主義强化の趣旨を以て一九二三年の教育法に依つて公教育主義を確立し、共產主義と絕對相容れざる宗教團體の學校設立を禁止し併せて宗教を全然學校教育の圈外に排除した。なほ私立小學校は地方團體の資力充實に至るまで經過的に認容せられ、私立實業學校は政治的に無害であり產業開發に必

要のものとして認容されてある。

【我國の公教育】　我國にては法隆學問寺をはじめ大學・國學が官立學校として設けられたのは當時文化の創始時代に於ては當然のこととして、延暦以降和氣氏の弘文院、藤原氏の勸學院、菅原氏の文章院、僧空海の綜藝種智院、橘氏の學館院、在原氏の奬學院等は何れも私立學校として設立されたもので、鎌倉・室町時代に立てられた金澤文庫・足利學校も亦豪族の篤志に依る私立の教育施設であつた。江戸時代に入つては幕府の學問所（〔昌平黌〕の項參照）、諸侯の藩學、儒者の家塾及び私塾、僧侶の學寮、庶民の寺子屋等並び存して居た。斯くの如くにして我國では教學の途開かれてより未だ曾て官學私學對立紛糾の事實なく兩者が教育のヘゲモニーを爭ふ如き事態は發生しなかつたのであつた。殊に歐米に見る如き國家と宗教團體との教育に對する優位抗爭は過去に於ても現在に於ても絶無であるのを特色とする。明治時代に入つて政府は鋭意文化の振興に努め、泰西の制度に則り學制を定め學校を設け教員を養成し國費公費を以てあらゆる方面から教育制度の完成を圖つたけれども、一面私立學校の設置を認め之を監督助長して文教の發達に裨補貢獻せしめて居る。世間往々我が教育制度を以て官公立學校偏重主義に陷るとの批難を爲すけれども、それはイギリス・アメリカ等私學全盛の國と對比しての批評であつてドイツ・フランス等ヨーロッパ大陸の諸國に較ぶれば我國に於て私學の盛なることは到底同日の談でない。昭和十一年三月刊行の『日本帝國文部省年報』に依るに、「大學令」に依る大學の數は四六で、內私立大學は二四の多數に上り、專門學數は一一一校中私立は實に九五校の多きを占め、實業專門學校の大多數は官立であるけれども猶私立八校を數へ、中學校は五五八校中私立一二一校、高等女學校・實科高等女學校は九九九校中私立二四一校、實業中等學校は一、〇〇五校中私立二六八校に達し、中等程度以上の教育機關として私立學校が確乎たる地位を占めることが分る。政府は「私立學校令」其他の定むる所に依り之を監督し、或は學校卒業に伴ふ特權を認め、私立大學に補助金を與へ、又私立學校教員の恩給財團（〔教員互助會〕の項參照）に補助金を交付し、府縣が私立學校に財的援助を與ふるの外一般の私立學校に對し地租並に附加稅を免除するなどの助長策を講じて居る（〔私立學校〕の項參照）。國民教育の機關たる小學校に至りては其の全數二五、六六五校（分教場を含む）中私立にかゝるもの僅に八九校に過ぎないのは我國に於ては私立小學校を必要とする事情の存在せざるに依るのであつて、實に初等教育に於ては公教育主義が徹底的に實行せられて居るのである。

元來公教育主義の起原は國民何人と雖も就學すべき初等教育の學校を公費を以て支辨し最公正なる立場に於て兒童心身の健全なる發達を圖り兼て國民精神を統一し國民的共同聯帶の思想を確保せんとするにあること、前記タレーラン・コンドルセの教育法案が初等教育のみの公費支辨を標榜したるにあるを想起すれば分明する。若しそれ此の主義を擴充して中等教育・大學教育にまで及ぼさんとする思想の如きは、中等學校・大學等の學生・生徒の一部に公費を以て學資を支給し又は此等の學校の設備のあるものを公費を以て造成する等の限りに於ては是認されるけれども、更に進んで此等の學校の設立經營の全部を公費支辨に依らしめんとするならばそれは徒に教育上の官權萬能主義に墮して教育の進歩發達を阻害し、我國の如き中等教育以上に於て略ゝ均整を得たる官公私立學校並行主義を必然的に破壞するものであつて吾人の到底容認し能はぬ所である。

（下村壽一）

「義務教育」の項參照。

文獻——E. R. A. Seligman (ed.), Encyclopaedia of the Social Sciences, Vol. V, 1931. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」（昭和五年）。吉田熊次「本邦教育史概說」（大正十一年）。

硬教育と軟教育

〔英〕hard pedagogics and soft pedagogics

軟教育はなるべく兒童に骨折らせないで愉快に學習させようとする教育で、教師が教育法に苦心し、兒童の興味を喚起し、解し易く學び易からしめようとするものである。譬へば消化力の弱い幼兒や病人に牛乳や粥のやうな軟かい食物だけ與へる如きで、況*愛派の教育說は軟教育の一例である。硬教育は兒童の興味や快感に賴らず、努力に訴へ苦心させて教育しようとするもので、軟かな食物だけを與へて居れば却つて胃を虛弱にするから、硬い物を食べさせて之を鍛錬しようとする如きでロックの教育說の如き鍛錬主義は之に屬する。軟教育をお粥主義といふならば、これは强飯主義と名づくべきである。

軟教育は兒童愛護の精神に基くものであり、初學者をして入り易からしめ、下愚の者をも教育し得る方法であるが、兒童を餘りに弱い者・劣つた者と見過ぎる弊があり、之によつては剛毅な氣象を養ひ有爲な人物を作り出すことは出來ないであらう。徒らに生硬・難解な教材を以て教育することはもとより不可であるが、兒童をして痛苦・難澁に堪へ奮勵・努力する習慣を養はせる必要がある。硬教育は人材養成の精神より考へられたものであり、上知の者を教育するに適し、之によつて意志を强め精力を養ひ、克己・自制の德性を涵養することを得るであらうが、之に偏するときは、虛弱な者が粗食や暴食によつて害を受けるが如く、能力の低い者は之が犧牲となつて何等得る所なく終つて了ふ處がある。かく兩者は一利一害を伴ふものであるが、軟教育が興味本位の教育であるに對して、硬教育は努力本位の教育であるとし、興味を排して專ら努力を强調する論者もあるけれども、興味と努力とは常に相對立し相排斥する關係にあるもので

ない。目的に對する興味があれば、之に達しようとする努力が自然に生ずる事もあり、又最初興味をもたなかつた事柄でも、之に對して努力して居る間にいつとなく興味を生ずることもある。教師は兒童を誘導してかゝる努力とかゝる興味とを起さすべきであり。興味必ずしも排すべきでなく、努力必ずしも强ふべきでない。夫々の機根に準じて應分の努力をなすやうに指導すべきである。

學習經濟といふ點から見れば、興味に訴へ努力を要しない軟教育は、徒勞を避け急速に學習をなし得るものであるから、極めて有利なやうに思はれるが、併し單に學習の際に於ける力や時間の節約だけでなく、學習效果の永續性を考へるならば、軟教育はかへつて不經濟で、硬教育によつて確固たる知識を獲得し、努力の習慣を養ひ、意志を强固にすることが出來る方が、眞に經濟の本旨にかなつたものと言ふべきである。（松澤榮藏）

文獻——遠藤隆吉「硬教育」（明治四十三年）。

工業學校

〔英〕technical school 〔獨〕Gewerbeschule 〔佛〕école d'enseignement technique

【我國の工業學校】 明治初年我國に渡來し、我國工業教育に大なる貢獻をなしたドイツ人ワグネル（G. Wagner）が時の文部卿に獻策して「凡そ一國の富を增進するには主として工業の發達を圖るべく、工業の發達を圖るには先づ低度の工業教育を盛にして、工業上最も必要なる職工長其他の技能者を養成すべし」と言つたのを容れ、明治七年東京開成學校に製作教場を附設した。これが我國工業學校の濫觴である。その廢止せらるゝや之に代つて東京職工學校が設けられたが、これは高級技術者教育に向ひ、高*等工業學校を化成するに至つたので、明治二十七年別に「徒弟學校規程」が發布せられ、更に同三十二年の「實*業學校令」に依つて工業學校制度が確立するに至つた。大正十年に發布された「工業學校規程」に依れば、工業學校の修業年限は學科の種類、土地の狀況に依り、尋常小學校卒業程度を以て入學資格とするものに於ては二年乃至五年、高等小學校卒業程度を以て入學資格とするものに於ては二年乃至三年たるを普通とし、特別の必要ある場合、一年以内之を延長することを許してゐる。而してその學科は工業の種類又は之を細分したるものに依り、

機械科、工作機械科、蒸汽工科、船用機關科、內燃機關科、精密機械科、製造用機械科、水力機械科、製圖科、木型科、鑄工科、鍛工科、機械仕上科、鉄器科、造船科

電氣科、電氣機械科、電力科、電氣通信科、電氣鐵道科、照明科

土木科、鐵道科、河港科、道路橋梁科、水道科、水力科、測量科

建築科、木工科、石工科、煉工科、鉛工科

染織科、紡績科、石油科、塗鐵科、冶金科、製鐵科

應用化學科、分析科、塗料科、製藥科、釀造科、製革科、油脂科、製紙科

電氣化學科、電鑄科、電鍍科、電解科

窯業科、製陶科、陶磁科、琺瑯科、硝子科

染織科、色染科、機織科、紡織科、纖物化工科、製絲科

金屬工藝科、木材工藝科、彫金科、鍛金科、鋳造科、玩具科、家具科、漆工科、圖案科、彫刻科、印刷科、製版科

の例に依り適宜之を定むべく、女子に就ては、色染・機織・紡績・製絲・圖案・分析その他女子に適當なるものから選擇して定むることになつて居る。

昭和九年現在に於て公私立工業學校數一一三、設置學科數機械科八九、電氣科三六、土木科二九、建築科五八、採鑛科四、應用化學科二〇、電氣化學科一、染織科四四、窯業科九、工藝科九二、工科一、總計三八三學科、一校平均三學科又は四學科を設置しつゝある狀態で、收容生徒數（昭和八年度）四萬五十九人に上る。

尙、「高等工業學校」の項參照。

【外國の工業學校】 (一)イギリス 最も代表的なる工業學校は恐らく男子又は女子の下級工業學校 junior technical school であらう。之は十九世紀の後半より各地に續出した男子又は女子の職業學校 trade school 並に豫備職業學校 trade preparatory school の後身で、一九一三年ロンドンに創始せられ、今や代表的中等工業學校として全國に普及するに至つた。下級工業學校は二年又は三年の全日課程で十三歲乃至十四歲の者を入學せしめ、將來特定の產業乃至一群の產業從業者たるに適する基礎的素養を與へんとするもので、寧ろ一般教養を主とし、明確な職業教育を施すものでないことを原則とすることは、イギリスに於ける實業教育の傳統を守るもので、その標準學科課程として、國語・數學・科學・製圖及び實習等を擧ぐることが出來るが、特にまた基本的技術實習を重んじ、その教授時數の三分の一乃至四分の三を之に充つるものである。なほ此等下級實業學校の外に「繼續教育規程」Regulation for Further Education の廣汎なる規定に依り、雜多の工業教育施設がある。高等工業教育機關としては新大學に於て工學部を設け高級技術者の養成に當る外、大工業の地區には夫々高級工業學校があつて、夫々大學に加盟してその一分科を形成する程度に達して居る。更に又「繼續教育規程」に基き特殊なる高級工業教育施設を經營するものもある。特にイギリスの工業教育施設は單科制 monotechnic を排し、諸科制 polytechnic を採用するところに特色を有する。

(二)アメリカ ハイ*スクールに於て各種の實業教育課程を設けるものがある外、一九一七年の所謂「スミス・ヒューズ法」Smith-Hughes Act of 1917 に依つて國家の補助を受けて經營せらるゝ工業教育施設があり、此等は各州獨自の教育制度に基く。高等工業教育機關としては、大學の工學部乃至單科工業大學 technical college を擧げることが出來る。

(三)ドイツ 中等工業學校は職業學校 Berufsschule と實業學校 Fachschule の二樣の觀點から觀察せられる。職業學校は一九二一年以後補習學校に代つた名稱で、現

在に於ては職業人養成を原則とし、義務教育修了後上級學校に入學せず、職業に從事する滿十八歲までの者（都市の女中を除く）に强制する補習教育である。實業學校（時に職業學校とも呼ばれる）は一九二〇年共和國教育會議の決議に依つて、一定職業のため一年以上、完全なる晝間全日數授を施す實業學校で、その中工業に關する學科は我國工業學校に該當するものである。高等工業教育機關としては、他の諸國の大學工學部に匹敵する工業大學 technische Hochschule が施設せられて居る外、ギムナジウム二級上 Gymnasium Oberesekunda 又はこれと同等な基礎教育を入學資格とする多種各樣の工業教育機關があるが、かゝる種類のものは我國の所謂高等工業學校に該當するものと認められる。

(四) フランス　概して工藝學校と同一組織に依つて施行せられつゝある。

(五) ソヴィエト聯邦　工業學校は單科制を原則とする。それには特別な教育理論がある。それは一つ中心となる科目を專修せしむるは、その道に就て堪能なる技術者を養成するのみならず、特定の科目に關する理解と興味が深くなるに伴れ放射的にそれに關連ある科目に關心を有たしめ、結局に於て廣汎なる教養を形作らしむるものである。反之資本主義諸國に於ける諸科制工業學校は漫然として廣く學ばしめ却つて有爲なる技能者を養成することも出來なければ、秩序立つた綜合的教養をも全うせしむることも出來ないと云ふのである。

ソヴィエト聯邦に於ける最高の工業教育機關は高等工業學校で、これはドイツの工業大學に匹敵するものである。これに次ぐものはテクニクムと稱せらるゝ中等工業學校で工場に於ける職長・高級勞務者の養成を目的とする。その他一般勞務者養成のために低度中等教育に屬する低度工業學校であり、木工・金工を主とする。イギリスのセントラルスクールに類似するものである。更に成人勞働者に工業教育を施す機關としてラブファクHabfac と稱する中等程度の工業學校がある。十八歲より三十歲に至る者を收容する。又中央勞働學院とでもいふべき施設があつて、修業期間六箇月、勞務者の短期養成機關である。

「工業教育」・「高等工業學校」の項參照。（宮島　清）

文獻——*F. Percy* (ed.), The Yearbook of Education, 1932. *C. Mills*, Technical Education, 1925. *A. Kühne*, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1932. *J. Crowter*, Industry and Education in Soviet Russia, 1932. 文部省實業學務局「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續篇（昭和十一年）。

工業教育

【英】technical education　【佛】technique　【獨】technische Erziehung　【伊】ensegnement

【意義】　工業教育とは工業に從事するものに必要なる學術・技能を授くる教育にして、之を廣義に解すれば工業に關する技術を授くる一切を含む。例へば小學校・中等學校等に於ける手工・工業・作業科等の內容が工業技術を主とする故、之を工業教育と解するを妨げない。併し之を狹義に解釋すれば、工業教育は工業者たるに必要なる素地を與ふることを目的とする故に小學校其他に於ける工業技術を內容とする科目は自ら目的を異にし、之を工業教育とは言ひ得ないことになる。玆には所謂工業教育とは工業技術員養成を目的とする教育であるとする狹義の解釋を採る。而して工業教育は小學教育又は中等教育等と異り、工業の實際界を對象として之に適切なる教育を施すを要する故、各國各〻其の產業狀態を異にするに從つて、工業教育の內容も亦同じからず、又一國內に於ても工業の實際界が機械工業・電氣工業・化學工業・土木・建築等頗る多岐に分れて居るが故に、其の教育の內容も夫々各專門別に分科せられ、一科の專門を以て工業技術界に役立つ樣に教育せられる。從つて何れの專門、何れの學科の教育にも工業に關する專門學科目と之に伴ふ實驗・實習とを併せ課するのが工業教育の一大特色である。獨り工業教育に限らず一般に實業教育に於ては商業も農業もそれぞれ學科に伴ふ實習なきにあらねども、或は教室內の實踐又は季節的實習などに依るに反し、工業教育においては專門の如何を問はず、程度の高低に論なく、必ず全教育期間を通じて一半は學科を教授し、一半は實驗實習に費すを一般の形態とする。

【我國の制度】　工業教育を制度の上より觀れば各國夫々國情によりて異るが、我國に於ては凡そ四種の形態がある。(一)小學校卒業、卽ち義務教育修了を基點として、此等の卒業者を收容して二箇年乃至五箇年の教育を施すもので、普通中等工業教育と稱せらるゝもの、(二)中等學校卒業を基點として此等の卒業者を收容し三箇年の教育によりて高級技術者を養成するを目的とするもの、(三)高等學校其他の高等教育を完了したる者を入學資格として三箇年の教育を施すもの、卽ち大學教育、(四)義務教育終了後上級學校に學び得ざる者又は學ばざる多數の青少年に業務の餘暇に於て工業教育を施すもの、卽ち工業補習教育である。

(一)中等工業教育　中等工業學校の教育は工業教育制度としては單一なるが如きも其の內容は凡そ二つの目的を包含する。其の一は修業年限の長きもので一面高等普通教育を施すこと一般中學校の如くにして、一面工業上の學科及び實習を課し、中等教育の完成と工業技術者たるに必要なる教育とを並行せしめ、職工長・技手等の如き中級技術家の養成を目的とするもの。他の一つは比較的修業期間の短きもので、尋常小學校を卒業したるものに二年又は三年の教育を施すことにより實際の技術に當るもの、卽ち職工、其他の工人の養成を目的とするものである。此の修業期間の短き方のものは中等教育の完成は不可能であるが故に、これは特に實地の教育に重點を置

き、卒業後直ちに職工たるに適するが如く教養するを主眼とする實際化した教育で、或意味に於て職業教育と見做すべきものである。今此の中等工業學校の現狀を修業年限別に觀れば左の如くである。

第一表　修業年限及び入學資格別に觀たる中等工業教育

入學資格＼修業年限	一年	二年	三年	四年	五年	六年	合計
尋常小學校卒業	—	—	一八	一	五八	一	七八
高等小學校一年修了	—	—	—	—	—	—	一
高等小學校卒業	—	—	二三	一〇	—	—	三三
計	—	—	四〇	一二	五八	一	一一一

（二）高等工業教育　工業專門教育即ち高等工業教育は中等教育を完了したる者に施す教育なるが故に、其の教育の内容は純然たる工業專門の學科目と之が實驗實習とを以て特色とし、工業界に於ける幹部技術者たるべき素地を作るを目的とする。此點は次に述べる大學教育と頗る似て居る。

（三）大學教育　元來大學教育の目的は學術の蘊奥を究むるにあることは規定の明示するところなれど、其の現時の實情より觀れば高等工業教育と同じく卒業後直ちに實際界に就職する者の教育と見做すを至當とし、而して其の擔當すべき工業界の仕事は高等工業教育を受けたる者と殆ど區別なきを以て最高幹部技術者の養成機關と觀得られる。

（四）工業補習教育　これは他の工業教育機關と全然異り、義務教育を終了して現に工業其他の職業に從事しつつある者の教育なるが故に、僅暇利用の關係上我國では多くは夜間授業の教育であつて、工場に於て實地の作業に從事する者の素養を高むるを目的とする教育である。

尙以上の四種の外我國では女子の職業教育を工業教育の制度の中に包含せしめて居る。以上の四種は男子のみの教育では無いのであるから、女子にして機械技師たらんとし、或は圖工たらんとする場合には以上の教育機關に學ぶことを妨ぐるものでは無いが、女子に特殊なる技術教育で其の方法が學科と實地とを並行せしめねばならぬものがある。例へば割烹・技藝・裁縫・美容等の類は其の性質は工業技術に類し、而も女子の職業として適切なるものであるが故に此等の教育を職業教育として工業教育制度の中に含ませて居る。今工業教育の現狀を設置學科別に觀れば、左の如くである。

第二表　設置學科別に觀たる工業教育（昭和八年度）

類別	各學校に於ける學科名	學校數 高等工業學校	工業學校	計
機械に關する學科	機械科・鑛山機械科・精密機械科	一七	八七	一〇四
電氣に關する學科	電氣機械科・電氣化學科	一一	三三	四四
化學に關する學科	應用化學科・醸造科・燃料科等	一一	二四	三五
窯業に關する學科	窯業科・陶磁科	一	九	一〇
繊維工業に關する學科	繊維工業科・色染科・織織科・染織科等	九	四二	五一
土木に關する學科	土木科・土木建築科	八	二七	三五
建築に關する學科	建築科・土木建築科	五	五八	六三
造船に關する學科	造船科	一	〇	一
鑛山に關する學科	鑛山科・採鑛科・冶金科・採鑛冶金科	五	四	九
工藝に關する學科	製圖科・金屬工藝科・木材工藝科・印刷工藝科・漆工科・石膏科・彫刻科・其他工藝科	六	一〇三	一〇九

【歐米の制度】　以上の如く我國の工業教育制度は他の教育制度と同樣に整然たる組織をもつが、歐米に於ては斯く整然と統一せられ居る所は殆ど無い。

（一）フランス　滿十二歲で小學校を終れば高等小學校で工業教育の端が開かれ、更に國立職業學校 école nationale professionnel に於て略ゝ我國の中等工業教育に相當する教育を受け得べく、我國の高等工業教育に該當するものには國立工藝學校 école nationale d'arts et metiers があり、大學 Université には工學教育があり、更に我國の工業補習教育に當るものとして、職業科 cours professionnel が多數に存する。

（二）イギリス　制度は判然たらざるも我國の高等工業教育機關と大學教育とを一括して、大學教育で高級技術家を養成し、中等工業教育機關としては*セントラル・スクール及び工業學校 technical school あり、補習教育も無きにあらざるも、我國の工業補習に該當する教育は夜間學校 evening school に於て專ら施されて居る。

（三）ドイツ　學校の系統が頗る複雜であるが低度の工業教育は*ケルシェンシュタイナーによりて整備せられた實業補習教育に於て行はれ、高等工業教育は他の諸國の大學工學部に匹敵する工業大學 technische Hochschule 及びギムナジウム二級上 Gymnasium Oberstufe 等に於て行はれ、高級技術員の大部分を供給して居る。

（四）アメリカ　各州其の制度を異にするも大體我國の工業補習教育に該當するものは、補習學校 continuation school と職業學校 vocational school に於て行はれ、中等工業教育機關としては或種の私立學校を除けば專門の工業教育機關なく、中學校内に工業科を置き、更に高級技術者養成は*カレッヂに於て行はれて居る。

【沿革】　工業教育發達の經路は何れの國も略ゝ同樣の順序を經て今日に到つたもので、最初は工業の發達を指導しこれが技術の進展を期するため大學に於て高級技術者の養成に著手し、更に工業界の進歩に伴ふ職長及び工人の養成を試み、續いて高等又は中等の工業教育機關の設置によりて此の兩者の間に立つべき技術者を養成せ

んとしたのである。ヨーロッパに於ては十八世紀の初期より工業の組織が漸次家内工業即ち手工業より工場工業に變革を觀、十八世紀の末葉に於けるワット J. Watt (1736-1819) の蒸汽機關の發明を動機としてイギリスを中心とする*産業革命を誘致し、玆に工業の規模が俄に擴大せらるゝに至り、從來多年手工業の許に年期徒弟として教養せられ來つた制度が衰退を來すに到つたので、之に代るべき低度工業教育機關がヨーロッパ全土に必要とされ、これが夜間學校・徒弟學校又は補習學校として職工徒弟の教育機關の勃興の基を爲したのである。

我國に於ても歐米に比して時代を異にし、發達の年數を異にするにしても大體歐米と工業界の事情が酷似して居る關係より工業教育發達の道程も亦彼我頗る似通うて居る。即ち明治の初期「學制」頒布の頃に於ては我國の工業界は十七世紀頃のヨーロッパの工業界の如く手工業時代であつて、漸く歐米最新の工業組織を採り入れるに急なる時代であつたから、先づ新しき工場組織の工業を指導し、其の技術の啓發に任ずる高級技術者の養成を必要とした。明治五年に開校せられた*開成學校に化學校・工學校・諸藝學校・鑛山學校を設置したが、其等は今の大學教育に相當するものであり、又明治四年工學寮を設け同七年*工部大學校と改稱した者も内容は土木・建築・電信・實用化學・探鑛學・冶金・機械等を包含せる大學教育で、工業技術界の指導者即ち最高技術者の教育を試みたに外ならず、而して後工場工業の發達を豫想して、明治七年に開成學校に製作學教室を開設し、工作・精煉の二科を設備し實地に働く職工の養成を試みたるも時勢未だ到らずして僅に二箇年餘にして廢止し、其後明治十四年に至りて始めて東京職工學校を開設して職工長として實地に働く者を養成する完全なる教育機關が生れたのであるが、これ亦名實伴はず寧ろ高級技術員の教育に傾きたるは當時尚未だ本邦の工業界が幼稚にして技術の指導者を必要とせるも、未だ教育ある職工其他の下級技術員を必要としなかつた事を立證して居る。而して眞に下級技術員の必要を喚起したるは日清戰爭以後のことに屬するを以て、明治二十六、七年にかけて「徒弟學校規程」及び「實業補習學校規程」が發布せられ、同時に「實業教育費國庫補助法」が制定せらるゝ等によりて俄然中等程度以下の工業教育が勃興し、爾後工業界の異常の發展に伴ひ高等工業教育も普及し、爾來玆に五十年にして今や高等技術員養成機關としては六綜合大學の工學部、單科*工業大學、全國十九個の高等工業學校、百十一個の中等*工業學校、二百二十五個の職業學校及び數百を算する工業補習學校とを有し、更に大都市に於ては夜間授業の工業學校も漸次增加しつゝあるを以て、年と共に其の規模を擴大しつゝある工業界の趨勢に對し、最高幹部技術員より一職工に至る迄夫々相當教育の素養あるものを供給するに不足なき現狀にあるのである。上に揭ぐる第三表に於て本邦中等工業教育進歩の趨勢を觀る事が出來る。

第三表　工業教育發達累年統計

年度	學校數	生徒數	卒業生數
明治十六年	四	四九	五九
同二十六年	三	五九〇	一六四
同三十六年	二七	二、九九八	五五八
大正二年	一四〇	一八、四五八	一、四三八
同十三年	九九	二二、二四八	三、八五七
昭和元年	一〇四	二八、五九〇	五、二二〇
同二年	一〇二	二九、七一〇	五、六五六
同三年	一〇四	三二、〇〇七	五、九三〇
同四年	一〇五	三三、六六〇	六、四六一
同五年	一〇五	三五、一〇七	六、八〇九
同六年	一〇八	三六、九二二	七、二九八
同七年	一一〇	三八、一八〇	
同八年	一一二		

（秋葉安治）

文獻——文部省實業學務局「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續編（昭和十一年）、「我が國實業教育法令の沿革」（稿本昭和八年）、「沿革對照實業教育法令」（昭和九年）。F. W. Roman, The New Education in Europe, 1923. P. A. Diels, Educational Advancement Abroad, 1925. E. Hylla, Die Schule der Demokratie, ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten, 1929. H. Beckwith, German Industrial Education and its Lessons for the United States, 1913. F. W. Roman, The Industrial and Commercial Schools of U. S. and Germany, 1914.

工業專門學校

實業專門學校の一種。「高等工業學校」の項を見よ。

工業大學

【目的】「大學令」による大學にして工學部のみを置く單科大學。工學に關する學術の理論及び應用を教授し並に其の蘊奥を攻究するを以て目的とする。

【學科】學部の學科には土木工學・機械工學・船舶工學・航空學・造兵學・電氣工學・電氣化學・建築學・應用化學・火藥學・金屬工學・鑛山及冶金學・染料化學・紡織學・窯業學・釀造學等があるが、大學によりその置いてゐる學科の數及び種類は必ずしも同一ではない。

【入學及び卒業】學部は當該大學豫科修了者又は高等學校高等科卒業程度以上のものを入學せしめ、三年以上在學して一定の試驗に合格した者は工學士と稱することを得る。なほ學部卒業後更に研究せんとする者のために研究科を置くことを要し、又特別の必要ある場合には修業年限二年又は三年の豫科を置くことを得る。

【現況】東京・京都・東北・九州・北海道・大阪の各帝國大學（各項參照）の工學部及び早稻田大學の理工學部、日本大學の工學部はその實質に於て工業大學と見るべきではあるが、單科大學の工業大學としては、官立に

東京工業大學・旅順工科大學（各項參照）の二大學があるのみである。

「工業教育」の項參照。（飯田義三）

航空

（英）aerial navigation（獨）Luftfahrt（佛）navigation aérienne

【空域の開拓—航空の確立】　人類の空域への進出は、一七八三年十一月二十一日に、ドロジェ M. P. De Rozier・ダルランド Marquis D'Arlandes 兩氏によつて敢行された。モンゴルフィエ式氣球による上昇によつて開始されたのであつたが、ライト兄弟 Wilbur and Orville Wright によつて飛行機が發明され、それによる飛行が、一九〇三年十二月十七日に成功するや、空域の開拓は、あらゆる方面に加速度的に進展され、その後僅々三十年にして、最近では、航空機の最高性能として、（高度）氣球一八、六六五米、飛行機一四、四三三米、（速度）七〇九・二〇九粁時、（直線距離）九、一〇四・七〇〇粁等々の記錄が公認されるにさへ至つたのである。斯くして、數世紀前までは人類の單なる憧れにしか過ぎなかつた空域は今や殆どその支配の下に置かれ、航空は、軍事に、產業に、交通に、絕大なる威力を發揮し、各國とも、その研究に、その施設に、汲々たるの時代を出現するに至つた。

【生物的媒質としての空域及び航空】　然るに、空域及び航空は、元々地上の生物であり、地上に棲息するに適當した心身の構造及び機能を備へてゐる人類に、今まで經驗したことのない、極めて急激な變化に富む新しい生活環境を齎した。先づ空中に於ける航空機の操縱、殊にその平衡保持は、地上に於ける他の機械器具類のそれとは著しく異る類のものであり、また、航空に隨伴する(一)加速度、(二)氣壓低下殊に酸素不足、(三)氣温低下、(四)濕度低下、(五)紫外線增加等は、その量に於ても、その率に於ても、地上のそれに比べて著しく急激である。斯くして、航空機の搭乘者は、心身共に極めて負擔の多い狀態に置かれることとなつたが、それらの事情が最も著しい形で示されたのは、世界大戰に於ける空軍事故の原因調査に於てであつた。そして、大戰の半から、航空機乘員の心身の狀況殊にその保健衞生に關する特別な注意が喚起されるに至り、醫學的方面（航空醫學）及び心理學的方面（航空心理學）からの研究が盛に行はれるやになり、それらの研究の成果に基いて、航空に起因する心身の障礙を豫防し、その保健狀態並に能率の維持向上を計るために、(一)酸素の補給、(二)防寒その他の保護設備、(三)人爲的航空事故の防止、(四)航空機乘員の選拔並に配置、(五)體力・榮養の維持、(六)航空食等々が眞劍に研究設定されるやうになつた。

【社會的媒質としての空域及び航空】　生物的媒質としての空域及び航空が、斯くの如く、人類にとつて必ずしも好都合な環境を形づくるものではないにも拘らず、航空が、現在の如く目覺しい發達を遂げた所以は、一つには、世界大戰以來航空機の兵器としての威力が痛感されたことにもよるが、同時にその平時に於ける文化的機械としての價値、殊に商業並に交通機關としての價値の絕大なる點が萬人の注目する所となり、各國競つてその研究發達に努力を惜まなかつたからである。これらの事情は、航空が人類の社會生活に關して持つ意味の一般を如實に示すものであるが、航空に關する斯かる社會的觀點よりの、法制的並に行政的技術も、その初期からその進歩に並行して考慮され、研究された。今日の國際的航空法の淵源をなす國際航空條約は、一九一九年にパリに於て締結され、列國之に準據して夫々自國內の航空法規を制定し、航空機及びその乘員に關する取締を行ふと同時にその製作及び養成を奬勵し、手を携へて航空事業の健全なる發達を期してゐる。

【航空機乘員】　例へば、我國現行航空法規中、その乘員に關するものに就てみると、航空機乘員となり航空機の運航に從事しようとするものは、「航空機乘員試驗規則」（昭和二年遞信省令第十號）に基き、學術實地兩試驗に合格して技倆證明書を交付されると同時に、體格檢查その他の試驗を受けてそれに相應する航空免狀を交付されたものに限ることとなつて居り、その種類は、從事せんとする任務及びその技倆に應じて、航空機の操縱に從事する、一等・二等各飛行機操縱士、一等・二等・三等各航空船操縱士、自由氣球操縱士、航空機に搭乘してその位置及び針路の測定に從事する、一等・二等各航空士、航空發動機並に機體の點檢・整備に從事する航空機關士の九種類であるが、一等飛行機操縱士は免狀に揭げられた飛行機を操縱して如何なる航空に從事することも出來るが、二等飛行機操縱士は運送營業のための航空には從事出來ず、二等航空船操縱士は容積二萬立方米未滿の航空船でなくては操縱出來ず、また二等航空士は飛行距離五百粁を超える晝間海上飛行、夜間飛行を行ふ飛行機及び容積二萬立方米以上の航空船に搭乘してその任務に從事することは出來ない等々、「航空法施行規則」第五章に詳細に規定されてゐる。

なほ、體格檢查は「航空機乘員體格檢查規則」（昭和二年遞信省令第十一號）により、生物的媒質としての空域及び航空の特性を顧慮して行はれるものであつて、免狀の交付申請者以外その受有者にも定期的・臨時的に行はれ、次の一つに該當するものは不合格である。(一)身長五尺未滿の者、(二)精神病の遺傳的素因を有する者、(三)精神病・癲癇・ヒステリー又は閃輝暗點症の既往症を有する者、(四)慢性酒精中毒者、(五)器質的腦脊髓疾患又は官能性神經系疾患を有する者、(六)航空機の取扱に支障を及ぼすことあるべき創傷又は先天的若しくは後天的畸形を有する者、(七)身體各部の發育及び能率著るしく不均等なる者、(八)循環器若しくは呼吸器に異常ある者、循環機能著しく

は呼吸機能充分ならざる者又は是等臓器の機能に障害を及ぼすべき他の臓器の疾患を有する者、(九)各眼の矯正視力〇・六未満の者(二等飛行機操縦士・自由氣球操縦士・二等航空士・航空機機關士)、各眼の裸眼視力一・〇未満の者(一等飛行機操縦士・航空船操縦士・一等航空士)、(十)光神・色神・視野・調節機・兩眼視機・眼球運動及び眼筋平衡に障害を有する者、(十一)一メートルの距離に於て呼語を聽取し得ざる者(二等飛行機操縦士・自由氣球操縦士・二等航空士・航空機機關士)、耳翼面より一ミリメートルの距離にて地面に對し垂直に保持せらるゝ音叉のC¹(毎秒六十四振動)C²(毎秒二百五十六振動)及びC³(毎秒四千九十六振動)に對し正常の聽覺を有せざる者(一等飛行機操縦士・航空船操縦士・一等航空士)、(十二)聽能の左右不均等なる者又は均衡機能に障害を有する者、(十三)鼓膜に病的變化を呈し又は歐氏管狹窄を有する者、(十四)咽腔又は鼻腔に疾患を有する者、(十五)容易に眩暈を起すべき異常の素質を有する者、(十六)感情動搖著しき者、(十七)筋神の著るしく不敏なる者、(十八)反應時間及び認識選擇時間著るしく遲延する者又は錯差過大なる者、(十九)心理學的檢査に於て著るしき異常ある者、(二十)其他精神上又は身體上の疾病若しくは缺陷を有し航空機乘員たるに適せざる者。

【航空機乘員の養成】　航空機乘員の養成に關しては、各國共官省及び民間に幾多の教育機關が設けられてゐて、航空の一般的特性に基き、また夫々の目的に應じて、一定の年齢、一定の學力、一定の身心機能を具備するものを選び、學生乃至は練習生として採用し教育してゐる。次に、我國の例につきその概況を示せば、左の如くである。

(一)陸軍　(1)操縦學生及び機關學生　各兵科(憲兵科を除く)尉官・準士官・下士及び下士候補生たる兵卒(「航空術修業員分遣規則」大正八年陸軍省達第三十一號)。

(2)操縦生徒——少年航空兵　年齢、滿十七歳以上十九歳未滿。學力、高等小學校卒業程度、修業年限、滿二年。修業後の進路、飛行聯隊に配屬、伍長勤務上等兵、爾後一般進級に依る(「陸軍諸學校生徒採用規則」昭和八年陸軍省令第十五號)。

(3)技術生徒——少年航空兵　年齢、滿十五歳以上十八歳未滿。學力、高等小學校卒業程度。修業年限、滿三年。修業後の進路、操縦生徒に同じ(「陸軍諸學校生徒採用規則」)。

(二)海軍　(1)學生　士官。高等科學生・飛行學生・整備學生、以上修業年限各一年。特修科學生・專攻科學生、以上修業年限各一年以内(「海軍練習航空隊令」昭和五年勅令第百二號)。

(2)練習生　下士官及び兵。操縦練習生、修業年限十月以内。偵察練習生——航空練習生、修業年限九月以内。普通科整備術練習生・高等科整備術練習生、修業年限各一年以内(「海軍練習航空隊令」)。

(3)豫科練習生——少年航空兵　年齢、滿十六歳以上十八歳未滿。學力、高等小學校卒業程度。修業年限、二年十一月。修業後の進路、飛行術或は偵察術約一年修業の後、航空隊に配屬、三等兵曹、爾後成績次第にて佐官迄進級することを得(「海軍志願兵令施行規則」昭和二年海軍省令第二十一號)。

(4)海軍航空豫備學生　資格、(イ)「大學令」に依る大學の學部卒業者にして採用の年の四月一日に於て年齢二十六年未滿の者。(ロ)「大學令」に依る大學の豫科、高等學校高等科、專門學校又は之と同等以上の學校卒業者にして採用の年の四月一日に於て年齢二十四年未滿の者。修業年限、一年(「海軍航空豫備學生規則」昭和九年海軍省令第十一號)。

(三)遞信省　(1)航空機操縦生——委託生　陸軍飛行學校または海軍航空隊に委託。年齢、滿十七歳以上二十歳未滿。學力、中學校卒業程度。修業年限、約八月。修業後の資格、二等飛行機操縦士及び二等航空士の技術證明書及び同免狀を下付せられ、陸海軍の航空兵科の下士を志願することを得(「航空機操縦士養成規則」大正十三年遞信省令第五十七號)。

(2)航空機關生——委託生　適當と認むる學校に委託。年齢、滿十八歳未滿又は滿二十歳以上二十五歳未滿にして教育期間中兵役に徵集せられざるもの。學力、工業學校又は之と同等以上の學校の機械科本科若しくは之に準ずべき學科の本科卒業生。修業後の資格、航空機機關士(「航空機機關士養成規則」大正十三年遞信省令第四十二號)。

(四)民間　(1)日本學生航空聯盟は、加盟校の學生有志につき銓衡の上、操縦及び機關技術の教育を行つてゐる。

(2)民間飛行學校は、教程・修業年限・學資等一定せず。

「飛行學校」の項參照。

(高木貫一)

校訓

【意義】　一校の教育上特に重視すべき著眼點を簡明に表示した言葉。校訓は一校の教育上、殊に道德教育上最も重視すべき著眼點を鮮明に表示せんが爲に決定されたもので、普通に、簡明にして精練された語句を以て表はされて居る。

【制定の方針】　我國に於ける教育の根本方針は、「教育ニ關スル勅語」其他の勅語・詔書等に依つて明示されて居るから、何れの學校に於ても、必ず校訓の制定を必要とするとは限らない。若しこれを制定するとしたならば、(一)決して此等勅語・詔書の精神に矛盾してはならぬ。のみならず、寧ろより善く、この精神達成の爲に必要且つ有效なものでなければならぬ。(二)更に此等の勅語・詔書・教則乃至これに基いて編纂された教科書の趣旨に反しない限りに於て、時代・地方の要求、或は學校の種類・歴史等の特質から、特に重視すべき點を表示したものでなければならぬ。これは、我國の如く、一國教育の根本方針の確立した國の學校に於て、所謂校訓を必要とする最も重要な事情である。(三)或は又、兒童・生徒・學生の精神發達の程度に應じて規定されたものでな

ければならぬ。何れにしても、校訓の制定には充分愼重な研究を遂げ、周到な注意を拂はなければならぬ。

【形式】　校訓の形式には、洗練された語句或は簡潔な短文を採つたもの最も多く、稀には知名の人の製作に かゝるところをその儘採用したもの等がある。又兒童・生徒の發達の程度に應じて制定したものには、その道德教育に關する範圍に於ては、所謂訓練要旨等に類した形を取るものもある。

校訓の外に「綴訓」を定めて、一學級の兒童生徒を指導して居るものもある。

【校訓の實現】　校訓の取扱に當つては、徒に形式に流れてはならぬ。校訓の制定は、決して直ちに學*校精神（校風）の樹立ではない。校訓の實現を期する爲には、(一)一方に於て、全校の職員が協力一致してそのことに當らなければならぬと同時に、(二)他方に於て兒童生徒が自律的にこれを遵奉し、その結果、不識不知一種の學校精神（校風）を生じ、これをして、無意識的感化力たるに至らしめなければならぬ。

「教育勅語」・「教育に關する勅語、詔書並御沙汰」・「訓育」・「學校精神」の項參照。　（佐々木秀一）

文獻——吉田熊次「訓練論」（明治四十三年）。森岡常藏「現今訓練上の諸問題」（大正四年）。

工藝

〔英〕arts and crafts; mechanical art　〔獨〕Kunstgewerbe　〔佛〕arts et métiers; art mécanique

【概念】　工藝とは何ぞやの問題は各方面の人達に依つて種々に論ぜられてゐて、未だその歸趨するところを知らない。併し多くの論は「美術」・「工藝」・「工業」と云ふ風に分類することに依つて自ら工藝を明かにしようとする方法を執つてゐるもののやうである。かうした方法は明かに西洋流の分類法の影響であり、美術と工藝の區別の如き、西洋にては昔から「美術の爲の美術」art for art's sake と唱へられて、美術は無目的のものであると云はれてゐる。然るに東洋に於ては美術は必ずしも無目的のものでなく、謝赫の『古畫品錄』にも「圖繪者莫〻不明勸戒一著升沈」と云つてゐる位で、かうした思想を祖述した日本に於ても美術は獨立した自由なものと考へられて居なかつたやうである。故に東洋學者は殆どかうした見解から工藝を見るのが常である。これは支配階級の趣味が藝術を統一した時代の思想で、近世の藝術至上主義的ディレッタンティズムの風靡は美術を完全に工藝から引き離した。

美術は自己表現に終始すべきものであり、工藝は用途を第一義におき、美を第二義におくものである。卽ち應用美術とか生活美術などの語さへ用ひられてゐる。卽ち工業と云ふ過程に依つて美的表現をなせるもの、美と功利の相半ばしたもの、或は用を主題として美を盛つたものと云ふことになる。然らば工業は何かと云ふと、工業とは直接或は間接に人間生存のために要する無機物の製作及び有機物の生産の事業である。機械は用途のみを目的とせる工業的材料の組成なりと稱して遙かに美の埒外に放逐した。進んで社會科學の擡頭は工藝の本質を科學的合理性にありとなし、合理性の中に美を求めようとしてゐる。

【工藝の本質】　工藝品の最も美的なるものは美術品とその境を分つことが出來ぬ。且つ工藝品の最も機械的なるものも亦機械とその境を分つことが出來ぬ。この一聯の輪廻の相のどの部分を區切つて工藝と云ふか。結局工藝の內容と云ふものは絕對的のものでなくて相對的のものである。商工省はその主催する工藝展覽會の出品勸誘に當つて次の如き一文を示して工藝の意義を說明してゐる。卽ち、今一つの工藝品を外形から見ると、第一にそれは吾人の生活と不可分離の狀態にあり且つ吾人の生活の感情や情緒の上に立つた目的に從つて、物質的自然から得た材を、變形、變質して作り得た所產であると云ふことが出來る。機械は生活と不可分離のものであつて科學の基礎の上に立つものである。工藝の內容は用のみにあらず美のみにあらず、用と美の統一こそ工藝の本質である。

【種類】　工藝の種類は、(一)材料と製作法上より分類すれば、金工（鍛金・鑄金・彫金）、布帛（刺繡・染織）、皮革、窯業（陶磁・七寶・硝子）、漆工（蒔繪・螺鈿・彫漆・堆朱）、木竹工（指物・木象嵌）、樹脂、エボナイト、ベークライト、琥珀、珊瑚、寶石類、瑇瑁、甲介類、角、牙、骨等、其他各種綜合製作、(二)使用上から分類すれば、衣服、裝身具、家具、室內備品、裝飾品、食器、器物、敷興具、照明具、喫煙具、化粧具等に亙る。

（和田三造）

「工藝敎育」の項參照。

工藝學校

〔英〕arts and crafts school　〔獨〕Kunstgewerbeschule　〔佛〕ecole d'arts et métiers

【我國の工藝學校】　工藝學校は「實業學校令」並に「工業學校規程」に基き、*工業學校の一種として取扱はれ、その間嚴格なる區別を存せず、工業・工藝の諸學科が雜然と併設せられつゝある狀態であるが、同一學科でもその取扱ひ方に依り或は工業學科となり、或は工藝學科となり得る場合が少くなく、嚴格なる區別を設けざることは必ずしも非とせらるべきではない。從つてその入學資格・修業年限等に於て、純然たる工業學校と何等異るところがない。昭和九年現在の全國公私立工業學校百二十七校に於て施設せられつゝある工藝學科數を摘記すれば、金屬工藝七、金工四、篠村工藝一、玩具一、木村工藝一九、木工一〇、家具一六、建具一、塗工五、圖案七、工藝圖案七、圖案繪畫二、裝飾圖案一、繪畫二、左官彫刻一、彫刻一、漆工八、製版印刷一、印刷四、型紙彫刻一、美術工藝一、工藝彫刻一、卽ち工業學校に設置せられつゝある學科總數三八九の中、工藝に屬するもの

一〇一、約四分の一强に當る。

尙、「高等工藝學校」の項參照。

【外國の工藝學校】 (一)イギリス 下級實業學校 junior technical school にして、工藝に關する學科を施設するものがある他に、別に工藝學校 art school の設あり、その中下級部 junior art department は滿十三歲乃至十四歲より入學せしめ、修業年限二年乃至三年の全日課程である。上級部 senior art department は全日制・分時制の兩種あり、年齡滿十五歲乃至十六歲より入學せしめ、修業年限二年乃至三年、少くとも繪畫に關する初步を習得せる者でなければならぬ。その學科は地方の實情に應じて多岐にわたる。王立工藝專門學校 The Royal College of Art は工藝教育の最高教育機關で、製圖・繪畫・模型・繪畫圖案・工藝圖案等の諸學科を施設して居る。

(二)ドイツ 下級の工藝教育は義務補習教育を施す職業學校(「工業學校」の項參照)に於て施さるゝ外、中等教育機關として手工業美術工藝學校 Kunstgewerbe- und Handwerkschule がある。修業年限は必ずしも一定しないが、大體三年乃至四年、親方養成を目的として更に長期にわたるものもある。學科目は指物・建具・繪畫・模型製作・木版彫刻・印刷・金屬彫刻・鍛冶・金銀細工・陶器・圖案・寫眞・製本・工藝硝子、女子には編物・刺繍等多岐にわたつて居る。その他美術工藝金屬實業學校 Kunstgewerbliche Metall-Fachschule, 木材加工實業學校 Fachschule für Holzbearbeitung 等特殊部門に關する工藝教育施設がある。

(三)フランス 高等小學校(本科三年、豫科一年)は一般教育を授ける外、農工商の職業科に分たれ、手工徒弟學校 écoles manuelles d'apprentissage とともに下級工藝教育を施して居る。その他中等工業教育機關としては地方自治體立修業年限三年の實科學校 écoles pratiques de commerce et d'industrie, 修業年限四年の國立職業學校 écoles nationales professionnelles, 滿十五歲以上十八歲以下の者を收容する修業年限三年の國立工藝學校 écoles nationales d'arts et métiers あり、更に國立工藝學院 Conservatoire national des arts et métiers・中央工藝學校 École centrale des arts et manufactures がある。

(四)アメリカ及ソヴィエト聯邦 概して工業學校組織中に行はれつゝあるを以て、「工業學校」の項參照。

尙、「工藝教育」の項參照。 (宮島 清)

文獻——*London County Council*, Report on Trade and Technical Education in France and Germany, 1914. *A. Kühne*, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1920. *Board of Education*, Trade Schools in the Continent, 1932. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」(昭和九年)・同續編(昭和十一年)。

工藝教育

【意義】 我國に於ては工藝教育は*工業教育の一部門として取扱はれ、名稱も兩者を混同して用ひる場合が多いのは、兩者の間に密接な關聯を有するからである。

一般に工業を科學的工業と美術的工業とに分類する。機械・電氣・應用化學・紡績・冶金等の如く、自然科學を基礎として營まれる工業は前者に屬し、織物・染物・陶磁器・漆器・金屬製品・木材製品・皮革加工・印刷・布帛加工・寫眞・裝飾繪畫・裝飾彫刻等の如く、科學的機械的操作を必要とするも、主として美的考案や製作上の技巧に重きを置く工業は工藝に屬する。又建築その他の如く、科學的知識を基礎とする製作上の過程は機械的に行はれるけれども、藝術的構想乃至技巧が重大なる價値要素をなす故に、工業作品とも云はれ、又工藝品とも藝術品とも言はれる。

要するに工業—工藝—美術の三者は聯關する一系列を成し、この區別は決して明確なものではないが、工業は科學的・技術的なる點に特色があり、美術は藝術的・技巧的なる點に異色を有し、この兩者の中間に位する所に工藝そのものの存在が容認せられるのであつて、工藝教育の本質は自らそこに了解される。

【變遷】 工藝教育は約一千年を遡る都市經濟發生時代に發端して居る。當時ヨーロッパ各地に多數の都市が勃興し、加工を事とする手工業者が同業組合を組成し、有力なる產業層を形づくるに至り、その經濟的地位を確保し、社會的使命を達成せんがためには同業組合員として他の追從を許さざる知識技能を涵養することを必要とし、一定の教育制度を生み出すに至つた。所謂徒弟制度がこれである。徒弟期間はその業種に應じて差異はあるが、二年乃至六年、大體四年又は六年を普通とし、之を修了すれば同業組合の施行する職人試驗を課せられる。職人期間には各都市、各地方に於ける職業上の特色・技術等に關する見學を行ふ爲に相當期間遍歷修業の旅に上る義務を課せられた。所謂ヂャーニーマン journeyman なるもので、遍歷の旅から歸つて親方試驗に合格すれば完全なる組合員となり得るのである(「徒弟制度」の項參照)。

徒弟制度は爾來連綿として持續せられて十八世紀に及ぶが、一面啓蒙的精神運動の影響に依り教育が一般市民階級に解放せらるゝ氣運が醸成せらるゝと共に、一面國家主義の勃興に伴ひ國家的立場よりする產業振興の要求に基き、產業者の學校教育の端緒が開かれた。その有名なる者はプロイセンに於ける王立工藝大學 Die Königliche Akademie der Künste (一六九六年)である。その後これに倣ふものが陸續として各地に現はるゝに至つたが、此等は凡て國家の重要產業としての工藝に從事する職業人の教育を主としたもので、當時までは工業即工藝、工藝即工業で、工藝教育が今日に於ける廣義の工業

教育に該當しつゝあつたことは云ふまでもない。

然るに自然科學の發達に基いて起つた*産業革命の洗禮を受けて形勢は一變した。あらゆる國家のあらゆる局面に非常なる變革を生ずるに至つたと共に、工藝より分岐して偉大なる近代産業としての工業が勃起し、産業部門の色分けに大なる變化を生ずるに至り、工藝教育の重要性は必ずしも昔日の如くではなくなつた。

【復興】　産業革命が社會に與へた廣汎なる影響をうけて、中世紀以來の豐滿多趣なる工藝教育は冷徹の如き科學的工業教育に壓倒せられ、萎々として振はざる狀態に陷つた。例へば一八五一年の世界大博覽會に於けるあらゆる工業製品はその趣味性に於て低劣を極め人をして慨を胥けしむるものがあつた。その事實は各國の心ある人々をして工藝教育に對する關心を喚起せしめ、その結果各國に工藝教育の復興を觀るに至つた。即ちイギリスに於ては該博覽會直後サウスケンシントン學校 The School at South Kensington の設立となり、大陸に於てはウィーン・ミュンヘン・カールスルーエ・ニュルンベルヒ・ドレスデン・ライプチヒ・ベルリン各地に工藝教育施設の勃興を促した。

此等の學校に依る工藝復興の第一段階は古代の美術工藝を研究し、之を今日の工藝に復興せんとするにあつた結果、古代工藝そのものの復興となつたが、古代工藝は技術的には特色があり又大なる長所があるも、その復興は要するに模倣の表現に止まり、直接時代の要請する工藝そのものとは大なる懸隔があつたことは云ふまでもないが、その經過に於ては歷史のあらゆる時代の樣式を展開して所謂樣式追求時代を現出し、その結果今日の豐滿なる工藝を生み出すに至つたのである。

【我國の産業と工藝教育】　我國の工業は飛躍に次ぐに飛躍を以てし今やその重心を重工業・精密工業に移動して居るが、同時に又工藝の振興に大なる關心を拂ひ、その振興を期すべく、工藝教育に更に一段の力を加ふべき事情に在る。昭和八年度に於ける重要輸出工業生産總額十八億三千二百三十一萬圓中、中小工業生産品十二億二百六十七萬圓で、約六五・六%を占めて居る。そのうち生絲の三億五千九百二十萬圓を差引くも猶約九億圓、輸出工業生産總額の五割は中小工業生産品で、此等は精粗の差こそあれ或程度の加工をなしたもので、所謂工藝品がその中堅を形づくりつゝあることは云ふまでもなく、工藝が我國輸出貿易に重大なる位置を占めつゝあることを想見するに難くなく、その振作、從つてその教育が國策として極めて重要なる意義を有することは云ふまでもない。更に昭和七年工場統計を觀るに、職工五人以上を使用する工場數六萬七千三百十八、職工數百七十三萬三千五百十一人で、そのうち中小工業に屬するもの工場數に於て六萬四千四百(九五%)、職工數に於て八十四萬餘(四八・五%)で、これに使用職工數五人以下の小工場を算入すれば、我國中小工業の位置は極めて重大なるものあるを知ることが出來る。而も中小工業の中堅をなすものは工藝に屬するものであるから、その隆替は社會政策的觀點よりするも極めて重大なる意義を有するもので、工藝教育の振興すると否とは多角的に國家經濟の消長、國民の福利に甚大なる關係あることを知らなければならぬ。

「工藝學校」の項參照。　（宮島　清）

文獻——*A. Küne*, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1929. *E. Percy* (ed.), The Yearbook of Education, 1932. *H. Bailey*, Instruction in the Fine and Manual Art in the United States, 1900. *Board of Education*, Trade Schools in the Continent, 1902. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」(昭和九年)・同續篇(昭和十一年)。

後見　「親權及び後見」の項を見よ。

考古學　〔英〕archaeology　〔獨〕Archäologie　〔佛〕archéologie

【意義】　考古學は遺物及び文獻を其の資料として、過去の人類と其の文化の事實を研究する科學である。其の研究資料は、偶然的發見・計畫的探檢・發掘等によつて與へられ、更に蒐集・整理される。

【方法】　其の主要な方法には、(一)層位的方法　地層の順位に基いて、出土品の考古學的位置を考究する方法で、地質學的知識が時代推定に重要な役割を演ずる。(二)類型的方法　同一綱目に屬する物の形式の變遷を追り、共存關係を以て其の位置を究明する方法。(三)民族誌的方法　*人類學・民族誌・民俗學等に含まれてゐる水準の低い文化の記錄を比較の資料として用ひる方法等がある。

【他の科學との關係】　從つて此の科學は、歷史學・人類學・民俗學と密接な關係にある。歷史學が記錄を其の最も重要な資料とするに對して、考古學が記錄を寧ろ缺如とし、發見・發掘による人類及び動物の骨及び製作物等の遺物を主とし、其の研究に力を注いでゐるとの相違はあるが、或事實に關する考古學的資料と歷史的記錄とは當然一致すべきで、兩者は補充關係にある。此點は鄉土史學に於て殊に著るしく、文獻による鄉土史は更に考古學的調査によつて補はれねばならない。考古學は先史考古學と歷史考古學の二種に區分されるが、後者が前者よりも鄉土史と密接な關係を保つてゐる。又考古學的研究には各種の民族の人類學的資料及び現在の文化の內に殘留する民俗學的資料が重要な意味をもつてゐる。考古學が鄉土史學と相提携する時、鄉土の現在を談る民俗學が亦之と結合するのは當然である。

【學科としての考古學】　一つの獨立した學科として考古學は、僅に大學に於て講ぜられるだけである。他の諸學校に於ては、歷史の古代に關係して部分的にそれを講ずるに過ぎない。我國の考古學は、明治十一年動物學

のモールス教授 E. S. Morse の來朝以來、ミルン J. Milne 其他の外國人の貢獻に刺戟せられて次第に資料の蒐集と整理が行はれ、大學の講座以外には人類學會・帝室博物館等が斯學の發展に力を盡してゐるが、單に歷史を補ふ部分としてではなく、鄉土史・鄉土地理等の教育に參與せねばならぬ。（大塚千秋）

文獻——*R. R. Marett*, Anthropology, rev. ed. 1914. *J. Lubbock*, Prehistoric Times, 1913. 濱田耕作「通論考古學」（大正十一年）。

口語と文語

【口語】 口語は一に「はなしことば」または「口頭語」といふ。常識的な理解に從へば、實際に發音して會話に用ひる語といふ意味で、文章の上に限つて用ひる文語と相對して考へられる。が、普通に口語といふのは、いはゆる標準語（大體、東京語を基本として、それから方言的要素を除いた理念的なもの）をさす。方言は別に方言といつて、口語とはいはない（「方言と職語の項」參照）。

【文語】 文語は「文章言葉」ともいひ、一體系の言語表象として、今日、普通の教育ある國民の間に活きてゐる。いはゆる死語でない。但、文語は、言語表象から直ちに文字にうつされ、且つ、文字から直ちに讀者の理解に訴へることを本質として、必ずしも音聲に再現されることを期待しない。

【口語教育】 口語教育の目的は、普通の口語文の朗讀では達し得られない。いはゆる口語文が實際の口語から離れてゐるからである。口語教育のためには特別な用意のもとに編纂された「善き對話」の教材を必要とする。それを言語活動の立場に於て實際的に訓練するところに、最も效果的なものを期待することが出來る。この意味に於て、いはゆる對話劇の練習は、口語教育の上に重要な役割を持つ。さうして、その標準的なものがラヂオによつて示されることの希望は、恐らく將來に於て實現されるであらう。

【文語教育】 口語は、その表現と解釋との二方面を並行的に充實して行かなければならないが、文語は、殊に普通教育に於ては、その正確なる解釋を第一の目標として進むべきであらう。その實踐に當つては、文語文の口語文譯を主要な一作業とする。（三宅武郎）

文獻——神保格「話言葉の研究と實際」（昭和六年）。日下部重太郎「創讀法精說」（昭和七年）。*C. Bally*, Le langage et la vie, 1926（小林英夫譯「生活表現の言語學」昭和四年）。

工作教授

〔獨〕 Werkunterricht

【語義】 我國の普通教育に於ては、工作教授は手工科及び作業科に於て行はれるが、手工科では工作教授は製作教授ともよばれ、作業科では「中學校令施行規則」並に「中學校教授要目」に工作といふ語が用ひられてゐる關係上專ら工作教授とよばれてゐる。

【教材及び方法】 工作教授は一方に兒童生徒の身心の發育狀態に卽し、他方に原料並に加工法の多方的な理解と學習とを必要とする。又工作教授は他の教科就中幾何・圖畫・物理・化學・博物と密接し、決して圖式的・形式的になされるべきではない。工作教授の基本原料は木材・金屬・厚紙等で、教材選擇の基準は、仕事に對する興味を喚起させるために製作品の實用性に著眼せねばならぬ。工作過程は、原料・工具並にその使用等の法則に則り、明確な範例と周到な模作とを以て教授法の足場となし、而も兒童生徒の自己活動を能動的ならしめるために課題の自由遂行と模作とが適當に指導されねばならぬ。この場合課題と製作との間を橋渡しするものは製圖であつて、工作の形式は製作品の種類並に個人製作・集團製作・協同製作等の如何によつてそれぞれ異らなければならない。

工作教授の沿革については「勞作學校」・「手工教材史」の各項、工作教授の實際については「手工教授」・「作業科」の項參照。（山形 寬）

鑛山學校

〔英〕 mining school 〔獨〕 Bergschule 〔佛〕 école des mines

【規定】 鑛山學校又は鑛業學校は明治三十二年「實業學校令」に依り、工藝學校等と共に等しく「工業學校規程」に律せられ、その入學資格・修業年限等に於て他の實業學校と同一である。

【現狀及び沿革】 我國の鑛業教育は寧ろ高等專門教育に重きを置き、下級技術者養成には多く意を致さざりし憾なしとせず。從つて中等鑛業學校の施設は極めて少く、僅に純然たる鑛業學校一（夕張工業學校）、採鑛科を設置するもの三校（札幌工業學校、福岡工業學校、三井工業學校）に過ぎない狀態である。

我國鑛業學校の端緒は工學會の提唱に依りて設置せられた工手學校（明治二十一年創立）で、本科の外に別科その他を施設し、下級技術者の養成に貢獻するところ多かつた。その他安川敬一郎後援の下に成れる赤池鑛山學校（明治三十五年創立、三十八年廢止）、三井八郎右衞門の設立した三井工業學校（明治四十一年創立）、北海道炭鑛汽船株式會社の設立に係る夕張工業學校（大正九年創立、昭和十年廢止）、南滿洲鐵道株式會社施設の南滿洲工業學校（明治四十四年創立）等主として民間當業者の必要に基く努力に成るもので、國家乃至地方自治體が多く關心を拂はないことは留意すべき點で、寧ろ我國埋藏物の貧弱なるにも由るが、鑛山企業及び技術の發達が未だ泰西の事例を追ふに至らざるにも由る。

【學科課程】 我國鑛山學校の一例として北海道廳立札幌工業學校採鑛科の學科課程を示せば次の如し。

修身（道德ノ要旨、工業者ノ心得作法）、公民科（公民常識）、國語（讀讀作文習字）、歷史（國史外國史概要）、數學（代數幾何三角法實用高等數學大意）、物理及化學、英語（讀讀作文習字）、圖畫（自在畫）、鑛物

及地質學（鑛物學地質學鑛床學）、採鑛學（採鑛開發採鑛準備採掘法運搬坑內構造排水通風及照明）、測量法（一般測量鑛山測量）、選鑛學（選鑛學大意）、冶金學（冶金學大意）、火藥學（火藥學大意）、石油工學（石油工學大意）、鑛機學（發動機鑛山用機械）、電氣工學（電氣工學大意）、商業（商業一般）、製圖及實習（製圖鑛物實習分析採鑛實驗）、體操（體操教練武道）

「工業學校」・「鑛山專門學校」の項參照。（宮島 清）

文獻――文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續篇（昭和十一年）。日本工學會編「明治工業史」鑛業篇（昭和五年）。

鑛山專門學校

鑛山專門學校は「專門學校令」並に「實業學校令」に依り、工業專門學校の範疇に屬し、その入學資格・修業年限等に於て、他の實業專門學校と異る所はない。明治政府は鑛業に關しては特に高等專門教育を奬勵し、先づ大學發達に、次いで專門學校施設相次ぐ狀態であつた。官立專門學校は獨り高等學校に發し、第三高等學校・第五高等學校等の工學部に鑛山に關する學科が施設せられたが、高等學校が純然たる大學豫科となり、「專門學校令」・「實業學校令」が公布せらるゝと共に、高等工業學校としての鑛業專門教育施設の伸展を見るに至つた。昭和十年現在鑛業に關する學科を施設する專門學校は官立三校あるのみで、其中秋田鑛山專門學校は採鑛學・冶金學・鑛山機械學・燃料學の四學科を備へ、純然たる鑛山專門學校の體容を整へ、其他熊本高等工業學校は採鑛冶金科、明治專門學校は鑛山工學・冶金工學を施設し生徒二百六十七人を收容しつゝある。

「工業教育」の項參照。（宮島 清）

孔子

コウシ 前 551-479

【生涯】 孔子の生歿年月等に就ては、古來論爭があつて其の判定に苦しむが、今は姑く『史記』の孔子世家に據つて、其の閲歷の大要を記すことにする。それによれば、孔子は魯の襄公二十二年（我が綏靖天皇の三十一年）十一月庚子の日（襄公二十一年十月庚子だといふ説もある）、魯の昌平鄕陬邑（今の山東曲阜）に生れた。もともと宋の名家で、父を叔梁紇、母を顔氏と云つた。見たり聞いたり、嬉戲するに常に俎豆を陳ね、禮容を設けたとあるから、生れつき禮教を好んだものと見える。若い頃は、委吏だとか司職吏だとか、至つて卑い役を勤めたが、それでさへ全力を擧げて盡したものと見え、或は料量平かであつたとか、または畜蕃息したとか云はれてゐる。昭公の二十五年、三十五歳の時、魯の亂を避けて一旦齊に赴いたが、間もなく魯へもどつた。定公の元年、歳四十三、魯に陽虎の亂があり、退いて仕へなかつたが、其の後定公に用ひられて中都宰となり、又司空となり、更に大司寇となつた。而して定公の十四年には、遂に相事を攝行して、少正卯を誅し、國政をさへ與り聞いたのであるが、間もなく魯を去るべく餘儀なくされ、其の後は衞だとか、陳だとか、宋だとか、蔡だとか、其他各國の間を遊歷して、大いに先王の道の實現に努力したが、何れも用ひられず、遂に哀公の十年（時に歳六十八）魯に歸つて、其の以後は全く仕進を斷念し、子弟の教育と、書物の述删とに全力を注いだ。かくして哀公の十六年四月己丑の日に、七十三歳（一説、七十四歳）を以て歿した。弟子蓋し三千人、身六藝に通ずるもの七十二人あつたといふ。詩・書の類を刪定し、『春秋』を作つたが、別に其の言行を後人が輯錄して、出來上つたものが即ち『論語』二十篇である。

【孔子の教育】 (一)教育の可能 孔子の言葉に、「惟上知と下愚とは移らず。」（陽貨篇）とある。此の言葉は、一見教育の可能を認めないものの如くであるけれども、其の實之は、或特殊の者に就ての立言であつて、一般論としては、勿論其の可能を充分に認めて居つたのである。其の證據には、陽貨篇には孔子の言葉として、「性相近し、習相遠し。」とある。此の習相遠しといふことは、單に教育のみに限つたことではないけれども、其の中には充分に教育の可能といふことが包まれて居る。況や衞靈公篇にある孔子の言葉、「教有りて類無し。」に至つては、教によつてどのやうにも變化し得ることを說いたものであつて、これほど教育の可能を認めた言葉は他に無いであらう。

(二)教育の勵行 既に教育の可能を認むる以上、自らも學問修養に向つて努力すると同時に、他に對してもそれに向つて奬發勉勵を求めるに至るべきは、自然の道理である。述而篇に「學んで厭はず、人を誨へて倦まず。」とあり、公冶長篇に「十室の邑、必ず忠信なること丘が如き者あらん。丘の學を好むには如かざるなり。」とあり、又述而篇に「我れは生れながらにして之を知れる者にあらず。古を好み、敏にして以て之を求めたる者なり。」とあり、更に里仁篇に「士、道に志して、惡衣惡食を恥づる者は、未だ與に議るに足らざるなり。」とあるが如き、皆これ教育の必要を認めて、自他共に之が勵行を勸めたものでなくして何であらう。

(三)教育の目的 而して教育を勵行する目的は、一體どこにあるのかと云ふに、嘗て孔子が子夏に對して、「女、君子儒と爲れ、小人儒と爲ること無かれ。」（雍也篇）と教へた如く、學德共に具つた君子となるにある。而して學德共に具つた君子になるといふことは、やがて天下の儀表となり、天下を薫化して、其の最後の大目的たる治國平天下を致すにある。而して其の爲には、先づ第一著手として自己を完成せねばならず、其の自己完成に教育を施さうといふのである。

(四)知德並行の教育 ところで學德共に具つた君子を養成する爲には、勿論色々の教育方法を用ひることになるのだが、之を一口で言つてしまへば、要するに博文約禮といふ四字に歸するのである。「博く文を學び、之を約するに禮を以てすれば、亦以て畔かざるべきかな。」と

は、雍也篇にもあり、顔淵篇にもある。而して博く文を學ぶといふことは、知の修養であり、之を約するに禮を以てすといふことは、勿論德の修養である。卽ち博く學んだところのものを、一々實行の上に當嵌めて行かうといふのが、此の博文約禮の意義である。されば孔門の教育に於ては、學ぶといふことは、單に頭で知るといふに止まらず實行までを含めて考へてゐるのであつて、謂はば知德並行であり、寧ろ行ふために知ることを必要とするのである。子夏が「賢を賢として色に易へ、父母に事へて能く其の力を竭し、君に事へて能く其の身を致し、朋友と交り言ひて信あらば、未だ學ばずと曰ふと雖も、吾れは必ず之を學びたりと謂はん。」（學而篇）と云つたのは、實に能く其の消息を物語つてゐるのである。

（五）教育の方法　教育の方法としては、第一に啓發主義を採り、第二に個性達成主義を採つた。述而篇に「憤せざれば啓せず、悱せざれば發せず。一隅を擧ぐるに、三隅を以て反さざれば、則ち復びせざるなり。」とあるが如きは、最もよく其の主義を表はせるもので、啓發といふ言葉そのものが、既に之に本づいてゐることを知るのである。八佾篇に、子夏が「巧笑倩たり、美目盼たり、素以て絢と爲すとは、何の謂ぞや。」と尋ねると、孔子は「繪事は素を後にす。」と答へ、子夏が直ちに悟つて、「禮は後か。」と反問すると、孔子は喜んで、「予を起す者は商なり。始めて與に詩を言ふべきのみ。」と稱讃した話があるが、これなどは啓發主義教育のよい實例である。次に個性達成主義であつたことに關しては、幾多の實例が之を示してゐる。例へば爲政篇を見ると、曾て孟懿子が孝を問うた時には、唯單に「違ふこと無かれ。」と答へ、孟武伯が孝を問うた時には、「父母には唯その疾を之れ憂へよ。」と答へ、子游が孝を問うた時には、「今の孝は、是れ能く養ふを謂ふ。犬馬に至るまで、皆能く養ふことあり。敬せずんば、何を以て別たんや。」と答へ、子夏が孝を問うた時には、「色難し。事有れば弟子其の勞に服し、酒食有れば先生に饌す、曾ち是れ以て孝と爲すか。」と答へたが如き、同じ孝に關する質問に對し、その教示が各人各樣である。これ全く其の人の個性に對し、應病與藥的教法を試みたものと見るべきである。又先進篇に、子路が「聞くまゝに斯に諸を行はんか。」と問うと、孔子は「父兄在す有り。之を如何ぞ其れ聞くまゝに之を行はん。」と答へ、同じ問を冉有が發するすと、「聞くまゝに斯に之を行へ。」と答へて居るが、これは後に孔子自身の說明にもある如く、「求や退く、故に之を進む。由や人を兼ぬ、故に之を退く。」るものであつて、同一の質問に對し、正反對の說明をさへ下して居る。眞に個性を見抜いて之を教へようとするならば、斯くの如く全く正反對の教示をするのも、亦已むを得ない事柄であらう。

（六）教科目　一體孔門の教育に於ては、何を教科として教へたか。それには先づ孔門の四教といふものを知らねばならない。述而篇に、「子四を以て教ふ。文・行・忠・信。」とある。此の文・行・忠・信が所謂四教に當るのであるが、此の中の忠と信とは行の中に包含される。隨つて文と行、卽ち學問と德行とが、孔門の教科といふことになるわけだが、偖其の文とは、一體何を指すのかといふに、それは朱子などの云ふ通り、詩書六藝の類を指したものに相違ない。隨つて行卽ち德行なるものは、『周禮』などにある鄕*三物中の、所謂六德六行などに當嵌るわけである。而して此の事は、論語中に散見する多くの說話に照して見ても、大體に於て間違ない事柄のやうである。

（七）結語　之を要するに、孔子の教育は、必ずしも一定の場所を定め、一定の形式の下に、之を教へるといふのではなくして、隨時隨處に、機會をつかまへては之を教へたのであつて、而もそれは、單に言語の上の教ではなく、孔子自身實踐躬行の餘に出づるものであつた。陽貨篇にある、「天何をか言はんや。四時行はれ、百物生ず。天何をか言はんや。」と言つた話や、述而篇にある、「二三子我れを以て隱すと爲すか。吾れ爾に隱すことなし。吾れ行ふとして、二三子と共にせざる者なし。是れ丘なり。」と云つた話などは、最もよく其の消息を物語るものである。（內野台嶺）

文獻——蟹江義丸「孔子研究」（明治三十七年）。白河鯉洋「孔子」（明治四十三年）。遠藤隆吉「孔子傳」（明治四十三年）。服部宇之吉「孔子及孔子教」（大正六年）、「孔夫子の話」（昭和二年）。藤原正譯註「孔子全集」（昭和六年）。

考試

【意義】　考試とは一般に試驗を意味する場合もあるが、こゝでは支那の官吏登庸試驗に就てのみ說述する。支那の官吏登庸法は概して臣下の推擧による制度から試驗による制度に進化したと云ひ得べく、科目を設け試驗によつて人を擧げる科擧の制は特に隋唐以後發達した。學問の目的が主として仕官にあつた支那に於ては官吏登庸法は教育史上甚だ重要な問題である。

【周代】　周代の官吏登庸法は、『周禮』の大司徒に「鄕*三物を以て萬民を教へて之を賓興す」とあり、此の國民教育の結果は、鄕大夫（國中最大の行政區劃の長官）が三年毎に民の德行道藝ある賢者能者を擧げ、これを王の上聞に達した後、前者は出でて民の長となり、後者は入りて民を治めると云はれ、これが所謂周の賓興法である。『禮記』王制篇に「鄕に命じて秀士を論ぜしめ之を司徒に升し選士といふ。司徒は選士の秀者を論じて之を學に升し俊士と云ふ。司徒に升りし者は鄕の賦役、學に升りし者は司徒の賦役を免れる。これを造士と云ふ。大樂正は造士の秀者を論じて以て王に告げこれを司馬に升す。これを進士といふ。司馬は官材を辨論して進士の賢者を論じて以て王に告げ其の論を定める。論定まつて然

る後之を官にす」とあるのは一層詳しい。諸侯も士を天子に貢する貢士の義務があつた。之に對して天子が特別に士を招く場合を徵士と云つたことが『漢書』等に見える。要するに周代の賓興法は普通當時完備してゐたと稱せられる學校制度と結付けられ、學校の優秀者を次第に登庸したと說かれてゐる。而して平民も學校に入れるとすれば從つて官吏にもなり得たわけである。しかし、先秦時代に於ける實際の官吏登庸法は概して君主の選用・臣下の推薦を主としたと云へよう。賢人を登庸推擧することは君主及び臣下の缺くべからざる重大な義務であると云ふ思想は多くの書に强く表現されてゐる。

【漢代】　漢代の所謂鄕擧里選法も此様な推薦制より發展したものである。漢代では州郡縣などの地方長官は部下の吏を自由に選任する權をもつてゐた。王侯も最初は此權を有したが中央集權とともに其權は中央が任命する相に移り、相が地方長官同樣となつた。中央政府の公卿大官も自己の部下を選任する權があつた。これを總括して椽屬を辟召する權とも云ひ得よう。此等の王侯・大官・刺史郡守にはまた天子に賢人を推擧する權利とともに義務があつた。推擧者には責任があり不當な推薦をした者は罰せられた。推薦は臣下の發意でされた時もあるが、天子の命令で推薦させた場合が多く、初めは必要に應じ臨時に推薦させたが、次第に定期的となつて殊に郡國の貢擧は戶口によつて人數を定められるに至つた。孝廉・秀才（後漢では光武帝の諱を避けて茂才と云ふ）・賢良・方正・明經其他多くの名稱は其際徵集の標準となる科目名である。此外、特別の名士には天子が自ら聘する公車特徵もあつた。以上述べた推薦は必ずしも平民に限らず在官者をも推薦し得たので、被推薦者の大多數は寧ろ部下の官吏であつたと考へられる。漢代の名士に郡縣の吏から身を起した者が多いのはかゝる理由による。推薦は推薦者の人物鑑識によるが所謂鄕里の世評によることも大であつた。後漢に於ては儒敎が特に盛であつたので世評も德行によつて決せられることが多く、これは德行の士を輩出させると共に、矯飾の行もこれに從つて增加した。談論も亦重んぜられたので、淸談の起原も一はかゝる所にあらう。被推薦者は無試驗で用ひられることもあつたが、天子より策問があつて、それに對策の結果用ひられることが多かつた。對策は多く時務又は經義である。漢代には大學の學生も試驗により官吏に補せられた。併しこれは比較的低位の官で再度の推薦がなければ上位へは上れない。學生中でも有名な者は普通の推薦により立身したのである。要するに官立大學は官吏になるために必須のものではなかつた。大學の試驗には射策が行はれたこともある。射策とは問題を數種伏せ其の難易により甲科乙科に分け受驗者をして隨意選ばせたのである。漢に於ては以上の外、高官の子弟を子弟たるの故を以て官に任じた任子や、一定の財産を有する家の者を官に任じた貲選や、其他北方の六郡の良家の子を特に武官に任じたことや、甚だしい時は竇官も行はれたが、其の主要なる登庸法は前述の鄕擧里選法であつた。

【三國六朝】　漢代に於ては人物選任の中心は地方長官であつたが、魏三國に及び其の情實に流れるのを防ぐために、州郡に人物登庸專門の中正なる官が置かれた。これは魏の文帝の時尙書陳羣の議に始まる。人物を九品に分けて鑑別したので、九品中正制と云はれる。併し此の中正制は當時次第に興りつゝあつた門閥尊重の風と結合して、中正には人物鑑識眼があると稱される名流の人が任ぜられ、其の推擧は家門を標準とすること多く却つて貴族制の發達を助長したと云はれる。中正の官は隋に至つて遂に決定的に廢止された。通說に從へば煬帝の大業二年に初めて進士科を設け、士を取るに專ら詩賦論策を以てし、凡そ讀書人ならば皆牒を投じて試に應ずることが出來、所謂科擧制はこゝに其基を置かれたといふ。併し唐人にして既に科擧の起原を太祖の武德年間に置く者もある。

【唐代】　唐の試驗制度には凡そ二種あつた。一は制擧で天子自ら試問を設け非常の才を待つもので、及第者は特に優待されたが、定期的ではなく科目も一定してはゐなかつた。他は所謂科擧で、之を受ける資格を有したのは鄕貢と生徒であつた。鄕貢とは諸州の試驗に及第したもので鄕飮酒の禮を以て鄕閭を送られ首都に集まる。生徒とは六學と二館の學生で、六學とは國子學・太學・四門學・律學・書學・算學、二館とは門下省の弘文館と東宮の崇文館とである。玄宗の開元中更に廣文館を設け二館は三館になつた。科擧の科目は主なるものに秀才・明經・進士・明法・明書・明算の六科があり、試官の主司は初め吏部の考功員外郎であつたが、其の位地輕きを以て開元中に禮部侍郎となつた。試官は前年秋に任命され、試驗は翌年正月に行はれ、二月に放榜と稱する及第者發表があり、四月吏部に廻付される。試驗の方法は秀才科では方略策五條を課し、文理俱に高きものを上上と爲し、上中・上下・中上の四級を及第とした。明經科では先づ帖文といふことあり、次に經の大義十條の口頭試驗があり、次に時務策三道を課せられた。同じく四級の及第者があつた。帖文（帖經とも云ふ）は經書の本文並に注に於て任意に三字を張紙して隱し、其の前後も隱して一行のみを示して之を讀ませる試驗で、受驗者が多數となると共に問題も次第に難しくなつて、非常に受驗者を惱まし、受驗者の方では詩や歌に作つて暗誦するに至つた。かゝる受驗用の書物を帖括と云ふ（括とは一纏めにする意味、後世では對策に關するものを一纏めにしたといふ意味で用ひられる。此種の參考書は隋代甚だ多數にあつた）。進士科では『唐六典』によると一小經と『老子』を帖した上、雜文兩首と時務策五條であるが、開元二十五年以後は大經十帖を帖し、帖策全通を甲第、策四帖六に通ずる以上を乙第と

した。唐では『禮記』、『左傳』を大經、『毛詩』、『周禮』、『儀禮』を中經、『周易』、『尚書』、『公羊傳』、『穀梁傳』を小經とし、『論語』、『孝經』は學者の兼習すべきものとし、前記明經は二經以上と『論語』、『孝經』を試驗された。明法・明書・明算も各專門書の帖文の後、策試口義等が行はれた。以上の中秀才科の合格は困難で合格しない時は貢擧者を罰したので早く廢れ、明法・明書・明算等は任用の範圍も限定されたので、明經・進士の二科のみが一世の人心の趨向する所となつた。中にも進士は最も貴く之に及第したものは白衣公卿或は一品白衫と稱されて朝野の頗る推重する所であつた。唐代詩が盛行したのは開元以後進士科に詩賦を課したのも一原因をなすと云はれる。元和以後、口答試驗を廢して筆記試驗となつた。之を口義に對して帖義と云ふ。以上は文官を擧げる文擧であるが、武擧が定制化したのも唐代であると云はれる。武擧は兵部員外郎の司る所で各種の射・騎槍・擧重・身長・言語等が試驗された。尙漢代の任子の後流をなす蔭補も盛で文蔭・武蔭に分れてゐた。前記、二院及び國子監の學生にも科擧の上に特典があつた。以上、隋唐の世は門閥制が未だ盛な時代であつたが科擧の制定にもそれが既に來期になつたことが窺はれるのである。

【宋・元・明代】　科擧の制は宋・元・明と時代を經るに從つて詳密となつて行つた。宋代には既に後に述べる三層の制が確立したし、詩賦が廢されて經義對策のみになる機運も强かつた。學校との連絡も密にする運動が行はれた。元代には經義が古學から朱子學に變化する樣な注目すべき變化もあつた。宋代には蔭補が未だ盛であつたが、明代にはこれが甚だ制限され後の清朝の制度は明代に略ゝ完成した。試驗の答案に使用される八股文の形式が完成したのも明代である。併し此處には此等の後を繼承した清朝の制を詳述する方が適當であると思ふ。

【清代】　清朝の科擧は明の太祖の制の後を承けて原則上は官立の學校、卽ち國學及び府・州・縣學を經なければ受驗できない。併し實際は此等の學校は名のみであるから、科擧を受けるには其の資格を取るだけでよいのである。府州縣は行政上は資格異るも其學は略ゝ同資格である。此學に入る爲には學政使の試驗を受けねばならぬ。學政使は略ゝ各省に一人宛置き、三年毎に交迭し、試驗も三年毎に行はれる。學政使の試驗の前に先づ州縣の長官の試驗を受け、次に府の長官の試驗を受ける。之を縣考・府考と云ふ。其の及第者は學政使の試驗卽ち院考を受ける。院考の及第者は「學に入つた」と認められ文生員と云ひ、俗に秀才と云ふ。院考は年齡を限らず、俳優・娼妓の子、官廳の書吏隷卒・奴婢等及び其の三代の子孫の外は皆受驗できる。生員（武生員をも含む）は徭役を免れ裁判に笞杖を免れる特權を有し地方では有力者である。院考及第者は其の翌年歲考を受け科擧のある前年に科考を受ける。其の及第者が科擧受驗の資格があるのである。國學たる國子監の制は複雜であるが、要するに府・州・縣學の優秀生から選拔した貢監生と、然らざる監生とより成り、監生中の父祖の蔭による蔭監生と、貢監生中の特別の者が科擧を經ずして任官する場合があること、及び監生には金錢を納めて其の資格を得た捐監生があることだけを記して置かう。國子監は實際授業を行はなかつたから、監生は必ずしも國都に居る必要はなかつた。

　さて以上は本來は學校に關することで未だ科擧そのものではない。本來の科擧は更に鄕試・會試・殿試の三層に分れる。每三年一回、子・卯・午・酉の年の八月鄕試を行ひ、丑・辰・未・戌の年の三月に會試、四月二十六日に殿試を行ふ。

　鄕試は各省省城の貢院で行ふ。貢院は三尺四方位の小室が多數にあつて、受驗者は一人每に食糧・蠟燭等を持參し三日間此中に閉籠る。試驗は三場に分れ每場三日である。初場には四書義と帖詩一首、二場には五經文各一篇、三場では策五道を課した。試驗制度は極めて嚴重で、中央の翰林院から正・副考官各一人が出張する外、科擧の監臨たる各省長官が同考官を任命し、別に提調官・監試官があつて試驗を監督し、答案を受取る收卷官、受驗者の姓名番號を糊で隱す彌封官、答案の筆蹟を考官に知らせない爲に朱で別紙に寫す謄錄官、謄錄に誤なきや否やを檢查する對讀官、朱卷に番號を附する收掌試卷官は各別に任命する。鄕試合格者は擧人と稱し、其の首席を解元と云ふ。これは宋代鄕試を解試と稱したからである。

　擧人は會試の受驗資格がある。會試は北京の貢院で行ふ。其の情形は鄕試と略ゝ同じ。會試合格者は保和殿で皇帝親臨の下に殿試を受ける。殿試は天子親ら試驗するもの故試驗官を置かず、讀卷官を置くのみ。翌日、天子の御前にて及第者名を傳へる傳臚の式あり、一甲三名には進士及第、二甲若干名には進士出身、三甲若干名には同進士出身を賜つた。會試の首席を會元、殿試の首席を狀元、二席を榜眼、三席を探花と云ふ。（宋代に於ては會試を省試と云ひ、殿試は又御試・廷試とも云はれた。）以上の文擧の外に武擧及び滿洲人の爲の翻譯科擧あり。此外普通の文擧にも滿洲人の爲に特典もあるが、こゝには科擧の主體をなす文擧のみに止める。なほ清朝では考證學が大いに起つたが、科擧には必ず元代以來の朱子學を用ひた。從つて士人は皆一應朱子學の素養があつた。

【影響】　要するに科擧は人物登庸に公平を期し、學問を奬勵する意味から發達したもので、これは其の長所であつたことは爭へないが、因襲の久しき學問をして受驗の學問たらしめ、人物を鑄型にはめる結果を生じ、科擧及第の高官は上位にあつて事務を知らず、吏胥が實務を握つて恣意をなすに至り、積弊の極、清朝末年、西洋式の學校制度輸入とともに遂に廢止されるに至つた。科

舉が如何に士人の生活を支配したかは小説にも屢〻見える所であつて、それは善惡ともに支那の社會人文に至大の影響を及ぼした。（牧野　謙）

文獻——馬端臨「文獻通考」。穆濱等奉勅撰「續文獻通考」（乾隆十二年）。服部宇之吉「清國通考」（明治三十八年）。臨時臺灣舊慣調査會報告「清國行政法」第三卷（明治四十三年）。

校姉　〔英〕 sisters; school sisters　〔獨〕 Schulschwester; Lehrschwester　〔佛〕 soeur (dame) de l'instruction

詳しくはキリスト教教育の校姉　〔獨〕 Schulschwestern des christlichen Unterrichts　〔佛〕 soeurs (filles) de l'instruction chrétienne (de la doctrine chrétienne) と呼ばれる。廣義には學校看護婦をも含めていふが、普通には狹義に少女教育を任とするカトリック婦人團體に働く人々を指す。多くは十八、九世紀に設立され、その起原は遠くヴァンサン慈善姉妹團 Filles de la charité にある。カトリック教徒ヴァンサン・ド・ポール Saint Vincent de Paul (1576-1660) が一六三四年パリに婦人慈善團體を起し、貧民・病者を救助し、貧困兒の爲に學校を經營し、こゝに働く姉妹は清貧・純潔・服從・病者への奉仕を誓つた。其後これに倣つて諸姉妹團が創立され、校姉の名稱を以て活動したが、就中注目すべきはノートル・ダム校姉團 Arme Schulschwester von Notre-Dame である。一八三三年カロリーネ・ゲルハルディンゲル Karoline Gerhardinger (1797-1879) がノインブルグ Neunburg に設立したもので、バイエルン慈善姉妹團とも云はれ、週日補習學校・日曜補習學校・中等程度の諸學校・各種の女學校・孤兒學校・幼稚園・貧兒學校・母の家等を經營し、今世紀の初め頃約七千の校姉が歐米兩大陸を合して二十萬の兒童の教化に從つた。この活動に倣つてカトリック諸派に姉妹團結成せられ、一八五二年設立された聖ドミニコ懺悔教團の校姉、一七二三年オーストリアに始められたアシシの聖フランシス教團の校姉、一八〇七年フランスに始められたマリー・マドレーヌ・ポステル Marie-Madeleine Postel の校姉團等は最も著名である。（石谷傳藏）

文獻——*M. Heimbucher*, Die Orden und Kongregationen der Katholischen Kirche, 1896, ²1908; Schulschwester und Kind Jesu (Die Religion in Geschichte u. Gegenwart, 1909-13).

麹町教授所　カウヂマチケウジュシヨ

【名稱及び所在】　昌平坂學問所直轄の教授所。公稱は單に學問教授所であるが、一般には麹溪精舍とも呼ばれてゐた。江戸府内麹町善國寺谷（今の麹町區下二番町）にあつた。

【性質】　麹町教授所は、享保八年二月に、八代將軍德川吉宗の奬勵保護の下に出來た菅野兼山の會輔堂（公開は深川教授所）の先蹤を踏んだもので、江戸府内士庶の有志に經書漢學の初歩を授け、風俗向上の一助に資せんとしたものである。從つて大阪の懷德堂などと全く其の軌を一にする鄉學である。

【沿革】　寛政三年（1791）、浪人儒者服部善藏の塾の隆盛なるを嘉賞して、善國寺谷の地二百五十坪を貸渡し、別に麹町平川町にて百六十五坪の町屋敷を賜り、其の稅を以て學校の費用に充てしめた。そして此の教授所を林大學頭の監督下に屬せしむることとした。後善藏病によつて退隱し其の子順次郎教授の職を襲いだが、素行修らず禁錮の罰を蒙り、文化十三年に病死してより、後嗣絶え教授所は中絶した。二十六年を經て、天保十三年二月（1842）、林大學頭並に儒者より建白して麹町教授所の再興を幕府に請うた。幕府は願の通り許可するとともに、旗本御家人の次男三男、又は陪臣浪人の然るべきものの中から學問所教授を選任すべき旨を指令した。かくて松平謹次郎が選ばれて復興第一代の教授となつた。謹次郎、教授所附御儒者として職にあること文久三年まで二十二箇年間、門人實に千五百人を數えた。此年、職を嫡男孝太郎に讓つて退隱した。

【教授所の運營狀態】　教授所條約によつて建學の精神と教育内容とを見ると、次の如くである。「一、教授所は鄉學之御趣意に候得ば、凡て來學之者ども篤實退讓之風を事とし、世上之儀表たるべき樣厚く心掛可申事。一、出家修驗者之外は、農工商迄も稽古願出候儀、勝手次第たるべき事。但士類之外たりとも袴著用可致候事。一、講會之書は小學・近思錄・四書を專らとし、其他、五經・周禮・儀禮並諸子・史類等迄、力量次第講究可致候事。」斯くの如き教育の方針・對象・内容を有してこのために行つた課業は左の通りであつた。(一)素讀　毎朝七時より十時まで口授。(二)講釋　毎月六度、午前十時より。但、四書・小學の内輪讀。(三)輪講　毎月三度、午後より。

【教授待遇】　松平謹次郎は最初十五人扶持であつたが、累進して三十人扶持となり、別に書生手當五人扶持を給せられ、學問所御儒者（昌平黌）たるの待遇を受けた。元來麹町教授所は昌平坂學問所の管轄下に屬し、教授は林大學頭の推擧により、若年寄から任命せられたものである。尙、此の教授所にて講習して成績優秀のものは、昌平黌へ入學する特權を許されてゐた。（石川　謙）

文獻——「日本教育史資料」卷十九（明治二十五年）。

校舍　〔英〕 schoolhouse　〔獨〕 Schulhaus

【基本計畫】　校舍の基本計畫を樹てるには、先づその學校の制度組織が考慮されねばならぬ。我國では文部省令に依り各學校の種類並に系統組織が定められ、教授要目及び學習方式にも一定の規準が明示されてあるが、尙此等學令の實施に當つては異る新教育方式が行はれ、從つて校舍も種々此等の要求並に條件に基いてその目的

を滿し得るやう、その計畫設備を考慮せねばならぬ。特に近時は社會敎化運動が旺盛となり、學校施設を時々社會敎育或は公共團體の利用機關として兼用され、又、人口の急激な增加は敎室の不足を來し、校舍使用能率の增進を圖る爲校舍の重用又は複用が考慮さるゝに至つた。重用としてはゲーリーシステム・プラトゥーン案等の敎授方式が行はれてゐる。複用とは敎室並に特別敎室等を二つ以上の用途に兼用せしめ得らるゝやう設備を施し、之を複用とするものであつて、講堂・圖書室等を外部に公開利用せしむることもその一例である。

【諸室】　學校の程度・種類・學習方式等の學校組織に依り要求さるゝ諸室は種々あれど、初等敎育程度としては大略次の如き諸室を設く。中央管理事務用としては校長室・敎員室・會議室・事務室・受付・宿直室・小使室・廚房・湯沸所・門衞所・汽罐及び機械室・火夫室・石炭庫・倉庫・物置・醫療室等を設け、敎育實施用としては普通敎室、各種の特殊敎室として地歷博物・理科・圖畫・唱歌・手工・作法・裁縫・割烹・家事實習等の敎室、其他實驗實習室・作業室・標本室並に講堂・屋內體操場、其他特殊敎室として開放敎室・養護敎室等を設く。尙保養衞生其他設備として食堂・廚房・生徒控所・更衣室・便所等を設く。

【廊下・階段及び昇降口】　校舍は以上の諸室の外廊下・階段及び昇降口等に對する面積を必要とし、その面積は校舍面積の約三割以上たるを要する。廊下には片廊下式と中廊下式とがあり、前者の場合にはその面積は後者に比し增大すれど、通風・採光上校舍建築としてこの方法に依るを原則とする。廊下幅は片廊下の場合は一・八米以上、中廊下の場合は二・三米以上を標準とすれど、廊下は通路としてのみならず遊步場・標本陳列場・休息所又は外套置場等として利用さるゝものであるから、充分の幅員・廣さを有せしむるを可とする。

階段は「學校建築物ノ營繕竝ニ保全ニ關スル件」（昭和九年文部省訓令第十六號）に依れば、(一)八敎室以下の場合は二箇所以上、敎室四またはその端數を加ふるごとに一を加ふること。(二)階段は直線又は全折階段とすること。(三)階段は高さ三米を超えるものにあつては高さ三米以內毎に踊場を設くること。(四)階段及び踊場の中は一・四米以上となすこと。(五)階段の蹴込は二六糎以上、踏上は一八糎（小學校にありては一六糎）以下となすこと等の制限をうけて居る。なほ階段の代用として斜道（ramp）を設くる場合には、その傾斜は十分の一以下たることを要する。

昇降口は外來客用並に學生生徒用を設け、外部道路との交通連絡の便利なる位置を選定し、多人數の昇降に混雜せぬやう充分の廣さを必要とする。

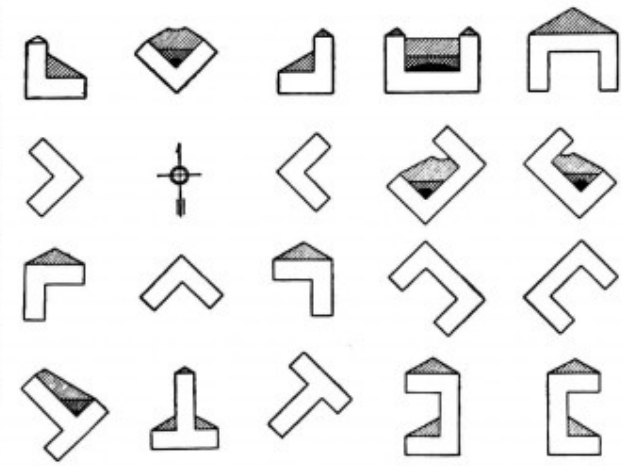
【階數】　校舍は校地の廣い小規模の學校に於ては平家建を理想とすれど、校舍が大規模となり、又比較的廣からざる校地にあつては二階以上として校地の利用能率を計る。併し階數の增大と共に階段昇降の不便或は萬一の場合の危險が加はり、多人數を收容する建物として特に保安上の諸點を考慮せねばならぬので、前記文部省訓令中にも「校舍ノ階數ハ幼稚園ハ一階トシ小學校ハ木造ニ在リテハ二階ヲ、鐵筋コンクリート造ニ在リテハ三階ヲ超ユルコトヲ得ザルコト但シ地階ハ之ヲ階數ニ算入セズ」としてその制限を示してゐる。中等學校程度以上の校舍にあつても四階を以て限度とするを適當とする。

【平面】　校舍平面型は一般に開放型と閉鎖型との二種に分たれる。前者は比較的廣い面積を有する敷地に、建物全般的に日射・通風の完全をはかつて配置せる十┗┌等の型であつて、後者は建物內の交通循環連絡の便及び建築面積の節約、敷地利用能率の增加等を主として採用さるゝ□田等の型である。前者は校地・建物面積は比較的廣くなり、從つて建築費も嵩むが、學校建築としては好ましい平面形であつて、特に初等敎育程度の校舍にあつてはこの型に依るを可とする。後者は利害前者と相反し狹い敷地に採用さるゝが、我國の氣象上の特性から見て學校建築として好ましくない。尙前二者の長短を採り、折衷型として、廣い敷地を得られぬ都會地の學校等に於てその型を採用されることが多い。又開放型の一種に各建物を個々獨立分散して配置しその間を渡廊下にて連絡せる分散型なるものがある。從來我國の木造校舍に多く見る例であつて校舍の全般的有機的連絡結合を考慮してその計畫を樹つる場合には、木造校舍平面型として適應性を有するものである。

【向き及び配置】　學校建築にあつては日射・通風の完全を期することが最も緊要である。日光は兒童の保健上に及ぼす效能のみならず殺菌作用の衞生的特質を有し又保溫の役をなし、尙校舍內外に及ぼす乾燥作用は濕氣雨水に依る校舍の腐朽を防ぎ、建物の耐久性を增す一因ともなり、又通風は清淨なる空氣の新陳代謝を促し、夏季には涼風を送り、又建物の乾燥を保持する等、特に濕潤なる氣候の我國にあつてはその完全をはかることが肝要である。從つて校舍の向きは日射・通風を考慮して定めらるゝのであつて、地方的に氣候の差異に依つて異ることもあれど、一般に南・南南東・南東・南南西、等にするを定則としてゐる。次圖は各時季每の日照に依る校舍の陰影關係を示せるものである。冬季に於ける日南中の高度は我國では本州並に九州地方は三〇度前後、北海道以北は二〇度前後、琉球以南は四〇度前後となつて居り、この爲本州以北にあつては校舍配置上間隔は建物軒高の約二倍以上とするが好もしい。尙校舍配置は屋外運動場並に各建物間の機能的關係、道路との出入の便宜、將來の增築、或は非常時に於ける保安等の點を考慮しその配置計畫を定める。尙校舍は隣地境界よりは相當の距離を保ち外部の騷音の減殺又は火災延燒の防止を計るべきである。

コウシユウ（講習會）

各種型建物陰影圖　建物高は幅と同じにして北緯三五度四〇分の場合　波線は冬至、黑い部は夏至、日照を受けぬ場所



【構造】　(一)通常校舍建築構造の種類は鐵筋コンクリート造・鐵骨鐵筋コンクリート造・木造の三種で、前二者の構造は階數の多い比較的規模の大なる場合に多く採用され、耐風・耐震・耐火・耐久的であつて學校建築構造として最も好もしい。講堂・屋内體操場等の張間の大なる建物にあつては特に鐵骨鐵筋コンクリート構造とするを可とす。鐵筋コンクリート構造は構造軸部・床・壁體等を同構造とするものであつて、内部設備・造作仕上材等には可燃質材料を使用する場合多き故、要所には防火扉を設置し、尙、理化學實驗室等火を發し易き場所には耐火的材料の建具を使用する。コンクリート構造上注意すべき點としては、コンクリートは比較的吸水・吸濕性に富み而も乾燥し難く、その上建物は密閉的となる故建物の構造並に施設は特に防濕・通風換氣の點を考慮せねばならぬ。又コンクリートは音響の反射率高く、反響性に富む故、吸音性の材料を以て室内を仕上げる。木造は二階建を限度とし、耐風・耐震・耐火・防腐の點に對しては特に考慮を要する。木造校舍の耐震・耐風性はその平面形に依つてその强度上に多少影響はあるが、各建物自體を堅牢にすることが最も大切である。耐震・耐風的の構造要項として特に必要なることは(前記文部省訓令)、(イ)土臺と基礎とをボールト類を以て緊結すること。(ロ)柱は太くして、二階通しの通し柱を多く設くること。(ハ)間仕切壁には筋違(スヂヒコ)を插入すること。(ニ)柱には添柱又は控柱を添ふること。(ホ)燧梁・燧土臺を數多く插入すること。(ヘ)小屋梁・二階梁・柱は互に連絡一體となし、架構體を構成せしめ、各材間に方杖を插入すること。(ト)各材の仕口(シツチ)・繼手(ツヂテ)にはすべてボールトまたは鐵物類を以て緊結すること。(チ)屋根材料は輕量の石綿盤等を選び、一文字葺等となし、下地との緊結を充分にすること。尙、小學校にありては講堂・屋内體操場又は校舍の一部の主要なる壁體・床・柱・屋根及び階段を耐火構造とし萬一の場合に於ける避難用に供する(「特殊建築物規則」昭和十一年内務省令第三十一號)。

(二)防火設備　防火設備としては「市街地建築物法」に依れば、建物面積六百平方米毎に防火壁の設備を必要とするが、尙其他要所毎に防火壁を設くるなり、又は防火壁代用として昇降用階段室等を耐火構造として、防火と共に建物の堅牢を兼ねしむることも一つの便法である。小屋裏及び渡廊下等は火災の際には水平の煙道作用をなし延燒し易き故、適所にラス下地モルタル塗又は鐵板張等の簡單なる防火間仕切壁を設くるが比較的防火上效果的である。

(三)防腐裝置　木材腐朽は菌類の生活繁殖作用に依るものであつて、溫度二〇度前後水分二〇%以上の場合最も菌類の生活力旺盛にして、腐朽甚だしいのである。建物として腐朽し易き場所は床下・土臺或は大壁造りの場合の柱と土臺・沓摺・窓臺・梁等の接觸部及び露出の外部控柱等であつて、特に建物北側は腐朽が著るしい。防腐裝置としては雨水・地盤よりの浸潤を防ぎ通風換氣裝置を完全にして防濕乾燥を計る。

(四)防蟲　關西以西にあつては蟻害に依る建物損傷を蒙ることが特に多いが、豫防法としては地盤と上部建物との遮斷、或は建物内部に暗所空隙を出來得る限り造らざるやうにすることである。

(五)雪害其他　北陸地方に於ては雪荷量に對する構造の堅牢は勿論、屋根の雪類(ユキトガン)または軒先の氷結に依る損傷多く、又北海道・東北地方に於ては屋根雪の内部よりの保溫に依つて屋根裏浸水被害等を惹起するものにして、此等に對しては、特殊的裝置を設くる事に留意を要する。

「學校建築」・「學校建築計畫」の項參照。(柴垣鼎太郎)

講習會　〔英〕course　〔獨〕Kursus

【意義】　一層高い程度の或は新しい分野の知識・技能の修得、既得の知識・技能の補充、各種の業務・生活改善の研究其他を目的として、比較的長期に亙つて開催されるもので、主として夏季及び冬季の休暇期を利用して行はれ、官省・府縣・大學・教育團體・勞働團體等が主催する。講演會が極めて自由の立場にあるに反し、之には多少の制限が自然的に又人爲的に加へられ、講演會に比して遙に組織的である。又講演會に於けるよりは遙に講演者と聽講者の關係が緊密であり、又長期に亙る所から充分なる理解と講習會が目的とする一定の内容の獲得が容易である。その形式と目的とは國によつて或は主催者によつて差異があるが、イギリス等に於ては之を行ふ大學都市に聽講者を地方や外國から招いて、大學及び大學都市の生活を味はしめることを講習會の重要な一部

としてゐる。それは此處での滯在・友誼・研究等の綜合から、よき教育的收穫を刈取らんが爲である。

【我國に於ける沿革】　我國では特に教員講習會が盛大である。之には文部省や府縣の行ふものと教育會などにて行ふものと二種ある。前者は教育の改善進歩のために、後者は教員の自發的研究の爲に行はれる。其故にその内容は何れも主として教育學的分野である。これの起原は明治初年學校の增設による教員の拂底を補ふために志望者の講習會を開いたことにある。明治十六年には講習所が文部省令によつて府縣に設置された。現在ではこの種の講習會を開かざるものが寥ろ稀な程に各地で盛に行はれる。

【英米に於ける沿革】　イギリス・アメリカに於ては特にアメリカのシャトークァの講習會（「シャトークァ運動」の項參照）が一八七四年より行はれ重要な足跡を殘してゐる。この思想はイギリス其他に影響し、現在では各國の主要な大學はすべて或は夏期講習會 summer meeting 或は夏期學校 summer school の名でこの活動を行ひ、民間の教育團體や勞働團體の行ふ講習會乃至夏期學校と共に、或は教員の爲の講習會として、或は一般人の爲の講習會として重要な貢獻をなしてゐる。而して此等の中で、特にケンブリッヂやオックスフォードのそれは有名でもあり、模範的でもあつて、講習會の適例となるものである。ケンブリッヂ及びオックスフォードが之を開始したのは夫々一八八五年及び八八年である。一八九六年よりは毎年交互に開催してゐる。これは地方センターの學生を大學所在地に招いて、當代の碩學による講義を授けるもので、期間は現在三週間である。講義は一つの大きな題目の下に組織される。例へば一九一一年のオックスフォードの題目は「ドイツ」であつたが、これの下に歴史上のドイツ、ドイツの文學・哲學・神學・音樂・藝術・經濟政策・有名な科學者等の廣汎な範圍に亙つて講義が行はれた。一九三二年にはケンブリッヂで、三三年にはオックスフォードで行はれてゐる。前者の主題目は「古代ギリシャの近代生活への貢獻」で、後者のは「フランス革命時代と浪漫主義運動」であつた。而してこの下に分化された講義が行はれたが、必要に應じて博物館を利用し、劇の上演等もなした。約二十箇國から大約五百人が出席した。

「夏期學校及び冬期學校」・「教員補習教育」・「講演會」の項參照。

（鰐部正直）

公衆學校

「パブリック・スクール」の項を見よ。

工手學校

【目的及び法令】　工手學校は年少子弟を收容して勞務技術者、換言すれば熟練勞務者を養成する施設であるが、我國に於ては特に工業學校及びこれに類似する各種學校と大なる逕庭ある課ではない。明治の初期職工學校を施設し（「高等工業學校」の項參照）、次いで「徒弟學校規程」を定め熟練勞務者の教育に力を致したが、明治三十二年「實業學校令」の發布と共に「徒弟學校規程」は廢止せられ、工業學校制度中に包攝せらるゝに至つた。

【我國に於ける沿革】　明治七年開成學校に附設せられた製作工場以後、特に技術勞務者養成のため施設された最初の工手學校は、明治十九年東京商業學校附屬徒弟講習所内に設置せられた職工科であるが、明治二十三年東京職工學校（東京工業大學の前身）に隸屬して職工徒弟學校と改稱した。之が始となつて「徒弟學校規程」發布と共に各地方に徒弟學校又は工手學校の名の下に此の種の學校の施設せらるゝもの、明治二十七年より三十年に至る間公立五十二校、私立三十一校の多きに及んだが、「實業學校令」の發布と共に、凡て現下の工業學校となつた。

【歐米に於ける沿革】　歐米各國に於ても亦熟練勞務者教育の目的を以て施設せらるゝ公私立の工手學校は極めて多く、中世以來發達したる同業組合制度が今日に其の徒弟養成の傳統を傳へ、各種の工手學校と密接なる連繫を保つて之を援助し、技術勞務者の養成に多大の效果を收めつゝあることは我國の實業教育の現勢より見て特に注目に値するところである。

（宮島　清）

口述法

［英］oral method (instruction)

直接に事物に接し知識を得しむる直觀教授、及び書籍につきて知識を獲得せしむる書籍學習 book study に對し、教師の口述及び兒童との問答による教式を云ふ。此の教式はペスタロッツィの直觀教授から派生發達したものである。書籍學習では、教師は兒童の記誦を聽取するに止つたが、直觀（實物）教授に於ては、實物につきて教師獨自の說明をも要し、また問答によつて兒童の發表をも要求することとなり、こゝに教師活動の領域を擴め又兒童の發表を促すに至つた。此の教式は言語教授に於ては、口頭の言語による聽取・話し方等、算術に於ては聞取・暗算の方法となり、一般的には講話法・問答法と開展するに至つた。

（眞田幸憲）

文獻——S. C. Parker, The History of Modern Elementary Education, 1912.

工場學校

［英］works school　［獨］Werkschule　［佛］école d'atelier

動力の應用と機械力の發明に依つて大なる革命を經驗した産業は、十九世紀に入つて特に機械操作技術に堪能な多數の技能者を必要とするに至つた。從來の例に徵するに熟練なる技能者を養成するには長期の徒弟修業を必要としたのであるが、産業革命に依つて中世以來の徒弟制度は止揚せられ、のみならず精密な機械操作の技術の涵養は從來の徒弟制度そのものの能くするところでもないところから、時代の産業の必要に應ずべく、過去の徒弟制度に代り得べき新しき教育方法が案出せらるゝに至つた。それが職業學校 trade school と工場學校とである。工場學校とは特に工場内に教育施設を設み、又は工

場外の教育施設と連繫を保ち、夫々工場の需要する人物を養成することを目的とするものである。尤も工場學校は各種の企業が夫々獨自の目的を以て經營し、又は外部の教育施設を利用するものであるから、その如何なる種類の人物を養成するか、隨つて又その教科内容を如何にするかに就て大なる相違あるは云ふ迄もなく、更に工場企業者の複雑なる意圖も加はることであるから、一概に云ふことは出來ないが、内容的には大體これを二様に區別することが出來る。

(一)勞働者の一般教養を高むることに依つて産業能率の向上を期するもので、その教育は所謂補習教育と云つて差支ないものである。イギリスの補習學校の如きは多分にかゝる意味をもつ。我國に於ては紡績業の如く非常の熟練技能を必要とせざる産業に行はれるか又はその他の産業に於て寧ろ企業者の勞働者に對する福利事業の性質を多分に含めて施設せらるゝものである。從來我國の工場で行はれ來つた勞務者教育の多くは寧ろこの範疇に屬するものである。

(二)直接當該産業の必要とする技術の涵養を目的とするもので、特殊の教科を編成して、組織的にその進行を圖り、その教科内容は主として實際に必要とせらるゝ仕事の根柢をなす科學的原理及びその應用に屬するものたるを常とする。我國に於ては陸海軍工廠・舊商工省所管八幡製鐵所・鐵道省大宮工場等に於ける徒弟乃至勞務者教育はその代表的のものと認むべく、民間に於ては川崎造船所の東山學校、川西飛行機株式會社の私立川西航空工學校等を擧ぐることが出來る。要するに精密工業に屬する産業は斯くの如き施設を必要とし、規模の大小・組織の精粗はあつても、何等かの方法に依つて此種の事業を行ふを常とする。

斯くの如き學校は全然同一職業に從事する者を生徒とするものであり、工場の施設をその儘使用するのであるから、教授上の設備に於て亦非常の利便を有し、教師は工場の業務擔當職員を以てするから、その教授は極めて實際的である等その教育的效果は一般職業學校の企及すべからざるものがある。斯かる方法を採つて國家の教育制度化したものはソヴィエト聯邦の工業教育で、生徒は學校教育を受くると同時に工場勞働に從事することを原則とし、工業教育經費の四〇%は生徒の賃金として支拂はれつゝある狀態で、工業教育の實績を擧げ、志ある大衆に對し教育を均霑せしめ、更に工場的雰圍氣の中に教育せらるゝことに依つて勤勞の習性を養ひ、學校教育を受けた者の陷り易き階級心を打破することに成功して居る。

（宮島　清）

文獻――文部省實業學務局「我國會社工場に於ける教育施設調査報告」(昭和六年)。E. Percy (ed.), The Year Book of Education, 1932. A. Kühne, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1929. Board of Education, Trade Schools in the Continent, 1932. J. Crowther, Industry and Education in Soviet Russia, 1932.

興讓館（米澤）　コウジヨウカン

米澤藩の藩黌。學問所・聖堂・寄宿所等の施設を備ふ。

【沿革】　上杉家二代景勝以來、代々儒師を置いて世子の傅たらしめたが、五代綱憲、元祿十年十月(1697)に初めて聖堂を立てその傍らに學校を設けて、矢尾板三印をして管理せしめたと傳へてゐる。家塾風のものの如くであつたが、後、純然たる片山氏の家塾となつて衰微した。安永五年二月(1776)、十代治憲(上杉鷹山)、學校を新設し名付けて興讓館と呼んだ。この時、神保蘭室(學頭の門人)、片山一積を提學とし、細井平洲を聘して教育顧問とした。後、天明の飢饉によつて學校一度衰微したが、寛政元年(1789)、十一代治廣再び起つて之を振興した。

【組織】　安永五年建學の頭初より藩士の子弟必ず藩黌に入學するの風があつたが、その他に於ては後に平洲の手によつて設立せられた名古屋藩の明倫堂と軌を一にしてゐた。卽ち公開講釋を重んじたことはこの黌の一特色であつた。毎月六回、提學が講堂に於て公開講釋をなし、藩士一般は勿論農に至るまで自由に聽講せしめた。興讓館に於て最も注目すべきは、「諸生」の制度である。諸生は、俊秀の藩士二十名を選び興讓館定詰通學を命じたもので、句讀生に素讀を授くると共に、三年間の學館生活を卒へた後には教化を四方に潤澤せしむべきことを期待とし義務として負はされてゐたものである。言はば將來の教化指導員として養成せられたものである。寛政七年(1795)、治廣、興讓館内に友于堂を建て博習局を開き、こゝに通學生を收容して教授した。享八年八月、神保蘭室を擧げて提學とした。蘭室之より學校の改革と擴張とに力を致し、試業の制を定め友于堂を脊建し博習局の北に辨志・敎業・敎授の三局を加設した。

【敎科目】　漢學一科を主とす。享和・文化の際、友于堂通學生のために習字科を兼設せしも後之を廢す。習禮は毎月三回講堂にて授く。武藝は藩黌にては授けず。

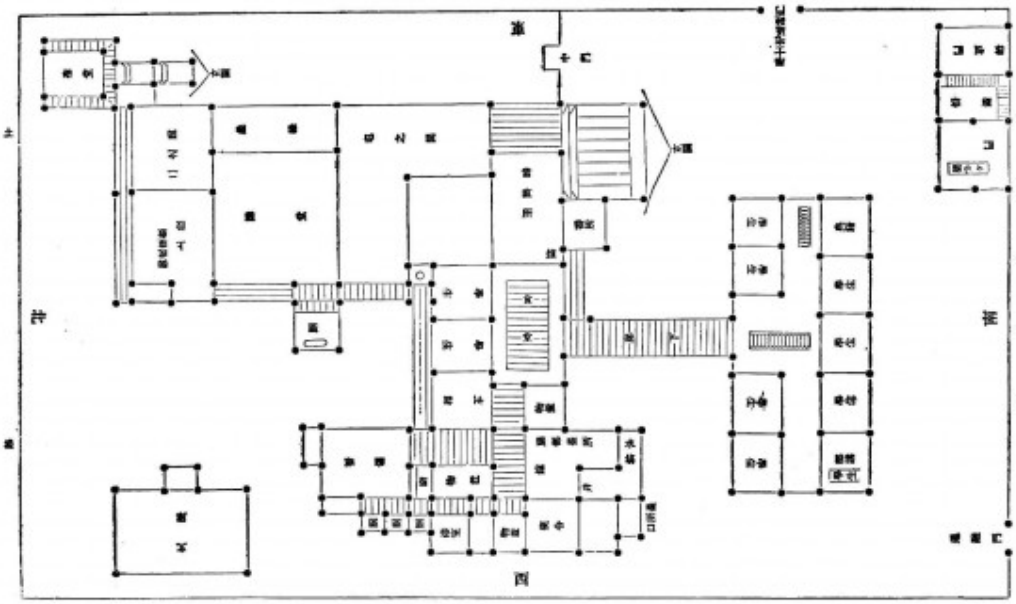
【學風の變遷】　安永建學の初め細井平洲を聘してより、永く古註學派を宗としたが、文政二年(1819)古賀精里の門人香坂登が學職たるに及んで、學風を改めて朱子學を宗とし、持續して明治時代に及んだ。

【明治維新後の藩學校】　明治三年十一月、興讓館敎科目中に習字・算術二科を加へて漢學と共に三科併設とし、七、八歳以上の兒童に悉く併習せしめた。翌四年二月、學校域内に外國語學校を創設し、英語學を主とす。同年九月、廢藩置縣(米澤縣)の後を承けて、興讓館を改革し、皇學・洋學・醫學・筆學・數學の五科を設置した。この際また、荒砥村以下の領内五箇村に鄉校を設立し、平民敎育のために力を致した。

（石川　謙）

文獻――「日本教育史資料」巻三(明治二十三年)。高瀬代

安永五年建立興讓館之圖



次郎「細井平洲」（大正八年）。杉原謙「荏戸太華翁」（明治三十一年）。

工場法

〔英〕factory act

【沿革】　イギリスは近代諸國の工場法の先驅者として一八〇二年既に「徒弟の健康及び風紀に關する法律」The Health and the Morals of Apprentices Act を制定し、爾來屢〻の改正によつてその内容を擴充整備した。我國の工場法の歷史は、例へば明治十年（一八七七年）大阪府製造場取締規則の如く、工場及び職工の取締に關する道府縣の警察命令に發端する。明治十四、五年頃既に全國統一法たる工場法制定の議があつたが、政府が始めて法案を議會に提出したのは明治四十三年であつて、同法案は夜業禁止の條項に對する紡績業者の反對にあつて葬られたが、翌四十四年（一九一一年）政府は之を修正して再度議會に提出し、玆に始めて「工場法」を生誕せしめたのである。

【成立】　我國の「工場法」は明治四十三年制定、明治四十四年三月二十八日法律第四十六號を以て公布、大正五年九月一日から實施せられ、その後大正十二年、昭和四年の兩度部分的改正を施して今日に至つた。全文二十五條、原則的規定であつて、細目は「工場法施行令」（大正五年勅令第九十三號）及び「工場法施行規則」（大正五年農商務省令第十九號）に明示せられて居る。

【適用範圍】　(一)常時十人以上の職工を使用する工場、及び(二)事業の性質危險なるもの又は衞生上有害なる虞ある工場に適用し、後者に就き六十種の業務を指定す。主として手工業に關する事業は別に項目を擧げその適用を除外す。

【保護職工の就業に關する制限】　滿十六歲未滿の男子及び女子の就業に關する制限を設け、(一)運轉中の機械若しくは動力傳導裝置の危險なる部分の掃除・注油・檢査若しくは修繕を爲さしめ又は運轉中の機械若しくは動力傳導裝置に調帶・調索の取付け若しくは取外し其他危險なる業務に就かしむること並に毒藥・劇藥其他有害料品又は爆發性・發火性若しくは引火性の料品を取扱ふ業務及び著るしく塵埃・粉末を飛散し又は有害なる瓦斯を發散する場所に於ける業務其他危險又は衞生上有害なる場所に於ける業務に就かしむることを禁止し、(二)就業時間は午前五時より午後十時に至る間、一日十一時間を超えざる範圍に於てその就業を認め、(三)休日は毎月少くとも二日とし一日の就業時間が六時間を超ゆるときは少くとも三十分、十時間を超ゆるときは一時間の休憩時間を就業時間中一齊に與ふべきこと、を規定して居る。

【豫防施設】　工場及び附屬建設物並に設備が危害を生じ又は衞生風紀其他公益を害する虞ありと認めらるゝ場合、行政官廳は工業主に對し豫防又は除害の爲必要なる處置をなすことを命ずることが出來る。

【業務に依る負傷・疾病・死亡に對する職工又は遺族の扶助】　(一)職工が重大なる過失に依らずして負傷し又は疾病に罹つた場合は工業主に於てその療養費用を負擔するを原則とし、(二)職工が療養のため勞務に依る賃金を受け得ざる時は、その療養期間中一日に付賃金の百分の六十以上、百八十日を超ゆるときは爾後百分の四十以上の休業扶助料を、療養開始後三年を經過しても負傷又は疾病治癒せざる時は賃金五百四十日分の打切扶助料を、(三)職工が負傷又は疾病治療後身體に障害を存したる場合にはその程度に應じ賃金四十日分以上乃至五百四十日分以上の障害扶助料を、(四)職工が死亡したる場合には遺族

に賃金三百六十日分以上の遺族扶助料を支給する外賃金三十日分以上の葬祭料を、支給しなければならぬ。

【職工の雇入及び解雇】　(一)工業主は内務大臣の規定する條項を記入した職工名簿を作成し相互の權利義務關係を明確ならしむることを必要とし、(二)賃金は通貨を以て毎月一回以上之を支拂ふべく、(三)職工の死亡若しくは解雇の場合又は内務大臣の定むる場合に於て、權利者の請求ありたる場合遲滯なく賃金を支拂ふべく、(四)職工を雇入るゝ際(二)及び(三)の規定に違反する契約又は工場主の受くべき違約金を定め若しくは損害賠償額を豫定する契約を結ぶことが出來ない。(五)工業主は雇傭契約を解除せんとするときは十四日前に豫告するか又は賃金十四日分以上の手當を支給することを原則とし、右豫告期間の計算に就ては別に種々の場合が規定されて居る。(六)職工を解雇する場合その請求ありたるときは必ず雇傭期間、業務の種類及び賃金を明記した證明書を交付すべく、(七)常時五十人以上の職工を使用する工場に於ては就業規則を定め地方長官に屆出でなければならぬ。

【徒弟】　工場に收容する徒弟は、一定の職業に必要なる知識技能を習得することの目的を以て業務に就くこと、一定の指導者の指揮監督の下に教習を受くること、品性の修養に關し常時一定の監督を受くること、地方長官の認可を受けた規定に依つて收容せらるゝことを必要とし、地方長官の認可は工業主から徒弟の員數・年齡、指導者の資格、教習の事項及び期間、就業の方法及び毎日の就業時間、品性修養に關する監督の方法、給與の方法、徒弟が未成年者又は女子なる場合保護職工に關する規定に基き危險を避け又衞生上の害を除く方法に關する規程、徒弟契約の條項等を明記したる申請に基いて發せられる。

其他工場管理人、罰則、訴願及び行政訴訟に關する規定がある。

【教育的意義】　教育的觀點より「工場法」と併せ考慮すべきは「工業勞働者最低年齡法」(大正十二年法律第三十四號)である。その第二條に「十四歲未滿ノ者ハ工業ニ之ヲ使用スルコトヲ得ス但シ十二歲以上ノ者ニシテ尋常小學校ノ教科ヲ修了シタルモノニ付テハ此ノ限ニアラス」と規定して居るので、少くも滿十二歲に達し義務教育を修了したる者は例外とし、義務教育を修了せざる限り滿十四歲未滿の者は、(一)鑛業・砂鑛業・石切業其他土地より鑛物を採取する事業、(二)物品の製造・改造・淨洗・修理・裝飾・仕上・販賣の爲にする仕立・破壞若しくは解體を爲し又は材料の變造を爲す事業(造船業及び電氣又は各種動力の發生・變更及び傳導を爲す事業を含む)、(三)土木・建築其他工作物の建設・改造・保存・修理・變更・解體または其の準備若しくは基礎工事、(四)道路・鐵道・軌道又は平水航路に於ける旅客又は貨物の運送(但し主として人力に依る運送を除く)、(五)船渠・埠壁・波止場又は倉庫に於ける貨物の取扱ひに就ては使用を禁じて居るのであるから、產業革命當時に於ける如き少年勞働は見ることが出來ない筈であるが、「小學校令」第三十三條第三項に規定する「學齡兒童保護者貧窮ノ爲其ノ兒童ヲ就學セシムルコト能ハスト認メ」により、就學を免除せられたる者が、年少と雖もその家計の爲に、本法に列擧せられつゝある範圍外の產業に就業することを禁壓することが出來ない事情に在ることは深甚の考慮を要するところである。更に「工場法」に於ては、徒弟に關する規定を設け、その保護教養に留意しつゝあることは多とすべきところであるが、その實際上の取扱の煩瑣なるが爲に、企業者をして徒弟養成に關する興味を失はしめ、何等教育輔導の責を負はざる見習職工の名目の下に、多くの年少職工の使用に偏向せしめつゝあることは、國民大衆の教育並に產業技能者養成の立場より、頗る遺憾とせられつゝあるところである。

（宮島　清）

公序良俗

【意義】　公の秩序、善良の風俗といふことは現代法律思想の核心である。抑も、法律と道德とは共に人類の心意の働きと心の方向とを律するものであるから、性質上區別すべきものでないに拘らず多くの人は之を截然區別して考へる。法律と道德とが性質上同じものであると同時にそれが法律上に於て明かにされて居るのが卽ち公序良俗の觀念である。故に、公序良俗といふ用語を通じて吾人は法律と道德とが同じ性質のものであることを知ることが出來る。

【民法に於ける規定】　公序良俗といふ用語を用ひて居る法律は先づ民法である。同法第九十條に「公の秩序又は善良の風俗に反する事項を目的とする法律行爲は無效とする」と規定されて居るが、その公の秩序に反する法律行爲とは、例へば殺人・放火・竊盜・詐欺等の犯罪を爲すことを契約の內容とし、善良の風俗に反する法律行爲とは、例へば、私通を爲し、或は春畫を作るために裸體になることを契約するが如きをいふ。かゝる法律行爲が法律に反するものであると同時に道德と背馳するものであることは何人も之を肯定することが出來る。而して、之を民法の基本精神と爲したところに法律と道德とが合一するものである事を知ることが出來るのである。

【商法及び法例に於ける規定】　公の秩序、善良の風俗といふ觀念が法律の基本精神とされることはひとり民法のみならず商法及び法例に於ても然りである。卽ち、商法第四十八條に於ては「會社が公の秩序又は善良の風俗に反する行爲を爲したるときは裁判所は檢事の請求に因り又は職權を以て其解散を命ずることを得」と規定し、法例第二條に於て「公の秩序又は善良の風俗に反せざる慣習は法令の規定に依りて認めたるもの及び法令に規定なき事項に關するものに限り法律と同一の效力を有す」と規定して居るが如きがそれである。

【刑法に於ける規定】　かやうに諸法の上に於ては公序良俗の語が用ひられて居るが、之に反して、刑法上の問題に付ては之に關する規定がない。然し、刑法の問題としても全く同じである。例へば、假令被害者の承諾があつたとしても人の肉を切り取ることが公序良俗に反するや疑ふべき餘地はない。之に反し、例へば輸血のために人の身體を傷付ける場合を想像しよう。その行爲は決して公の秩序を紊すことなく、否むしろ道德的行爲と認むべきである。ドイツの一九三〇年の刑法草案第二百六十四條に「被害者の承諾ある身體傷害はその行爲が善良なる風俗 die guten Sitten に反する場合にのみ之を處罰する」とあるのは此の場合の違法性阻却を明かにしたものである。

かく觀察するとき、公序良俗の觀念はよしそれが法律上規定せられなくとも刑法に於ても亦基本觀念を爲すものであり、それを通じて刑法と道德とが合致するものであることを明かにし得るのである。（正木　亮）

公私立學校認定

公私立學校認定の一般的なる場合は、兵役法上及び文官任用令上の學校認定である。

【兵役法上の學校認定】　「兵役法」第四十一條「中學校又ハ中學校ノ學科程度ト同等以上ト認ムル學校ニ在學スル者ニ對シテハ本人ノ願ニ依リ學校ノ修業年限ニ應ジ年齡二十七年ニ至ル迄徵集ヲ延期ス」の規定に關し、「兵役法施行令」第百條第一號及び第二號に於て中學校の學科程度と同等以上と認めらるゝ各種の學校を掲げ、同條第三號に於て此等の學校以外の學校にして、陸軍大臣及び文部大臣の認定したる學校もまた「兵役法」第四十一條の適用を受くべきことを規定してゐる。此の規定に依る認定を受けんとする時は、官立學校にあつては學校長、公立學校にあつては管理者、私立學校にあつては設立者より、陸軍大臣及び文部大臣に宛てたる申請書を文部大臣宛に提出する。所定の條件に該當する學校に限つて陸軍大臣及び文部大臣之を認定する。これを兵役法上の學校認定と謂ふ。

【文官任用令上の學校認定】　「文官任用令」第六條は、判任官任用の一資格として中學校又は文部大臣に於てこれと同等以上と認定したる學校の卒業者たることを規定してゐる。此の規定に關し中學校と同等以上として文部大臣の認定を受けんとする時は、公立學校に於ては管理者、私立學校に於ては設立者、所定の事項を記載した書類を添へ文部大臣に申請する。此の申請に基き文部大臣は學校管理及び維持の方法確實であつて、所定の學科を教授するに足るべき相當の教員及び設備を有し、所定の條件に該當する學校に限つて之を認定する。之を文官任用令上の學校認定と謂ふ。更に「計理士法」第三條に依る學校認定の如きも亦學校認定の一である。

【廣義の學校認定】　併し學校認定とは、廣義には學校に法令上の資格を與ふる行政上の處分を謂ふのであるから、此の意味よりすれば、認定の語こそ用ひないけれども、次の如き場合も學校認定の中に含ましむべきである。其の一は、高等女學校高等科入學に關し、高等女學校卒業者と同等以上の學力を有する者の指定、或は「專門學校入學者檢定規程」第十一條に依り一般の專門學校入學に關し中學校若しくは修業年限四箇年の高等女學校卒業者と同等以上の學力を有する者の指定、或は高等學校規程上同校高等科入學に關し中學校第四學年修了者と同等以上の學力を有する者の指定等の如く、上級學校入學に關し、其の卒業者が特定資格を有し得る學校を指定する場合である。其の二は、教員無試驗檢定に關する學校の指定、或は「高等學校教員規程」に依る無試驗檢定を受くるを得る者の學校指定、或は實業學校教員、青年學校教員たり得る者の指定、等の如く教員の檢定または資格に關し其の卒業者が特定資格を有し得る學校を指定する場合である。其の三は、「醫師法」第一條第一號に依り其の卒業者に醫師たる資格を有せしむる私立醫學專門學校の指定、「齒科醫師法」第一條第一號に依り其の卒業者に齒科醫師たる資格を有せしむる私立齒科醫學專門學校の指定等の如き場合である。（村上啓堯）

構圖

（英）（佛）composition（獨）Komposition

【意義】　一つの畫面を構成するに當り、そこに畫かるる可き物を、如何なる組合せに配置するか、畫面を如何なる空間に分割するか、明暗・色調の變化を如何に處理するか等を考慮し、圖取りすることを言ふ。構圖には凡そ據るべき法則がある。併しその法則は決して動かしてはならぬと言ふ程に固定したものではなく、天才は往々にして傳統の法則を破つて、而も立派な繪畫を構成することがある。故に構圖の法則は型として束縛さるべきものではなく、一種の指針として心得置くべきものである。

【構圖の法則】　構圖の根本法則は一般美の法則と異らない。均合・變化・統一・律等の如き、皆構圖に適用すべき法則である。併し構圖にはこれらの根本法則から出發した、今少し具體的な法則が存する。その主なるものは左の如きものである。

(一)興味の中心を一つにすること。一つの畫面の中には興味の中心となるもの一個を備へ、他は順次これに隷屬するやうにしなければならぬ。一畫面中に幾つもの中心があるときは、觀者の注意を二分三分し散漫なものとなり、良效果を擧げることが出來ない。

(二)畫面を類似の面積に分割しないこと。畫面を幾つかの類似の面積に分割するときは、變化が乏しくなり、快感を與へない。空と野原とを畫くやうな場合に、地平線が畫面の中央にあり、畫面が丁度二等分されたと言ふやうなのはいけない。空か野原かのどちらかを廣くして變化をつけることが必要である。畫面を三分四分或はそれ以上に分割する場合にはその面積の割合を、七・五・三、

二・四・八、三・五・八・十三、などの如く級數的に分割するがよい。併しこの割合はあまり窮屈に數學的に考へる要はなく、大體の感じの上からさうなつて居ればよい。

(三)畫かれたものの均合がとれること。一畫面に大小二個のものを畫く場合に、大きなものを畫面の中線の近くに置き、小さなものを遠くに置いて、重さと距離の相乘積が等しくなるやうにすることである。而して此所に重さと言ふのは必ずしも面積の大小、畫かれたものの質量の大小を意味するものではなく、刺戟の大小を指して言ふのである。三個四個のものを畫く場合も同樣に、重さの中心が大體畫面の中央に來るやうにすれば、畫面全體が安定し、落附きあるものとなる。

(四)畫くものを不等邊三角形にまとめること。これは古來多く用ひられて居つた構圖法で、適度の變化と統一とが得られるものである。

以上述べたのは構圖の主な法則であるが、これらは何れも畫面に適當な變化と、統一と安定とを與へる一方式で、これによることは、便宜ではあるが又必ずしも之に捉はれるの要はなく、自由な組立によつて安定な畫面を得ればよいのである。

【構圖の指導】 圖畫教授に於て、構圖の指導は、特別に時間を設けてなすことは少く、多くは寫生畫教授其他に附帶して行はれてゐる。

構圖の指導を學年的に見る時は、尋常一、二年の時から、之に關して多少の注意をなさしめることは必要であるが、所謂構圖法の指導のやゝ可能になるのは尋常四年位からである。併しこの時期に於ても抽象的な構圖の法則を授けることは尚早で、具體的な作例に就て構圖の良否を指導し判斷せしめる程度に止むべきで、法則を知らせることは尋常小學の最後の學年又は中等學校程度に於てなすべきである。

（山形 篤）

構成的心理學 「機能的心理學」の項を見よ。

構造心理學 〔獨〕 Strukturpsychologie ディルタイ學派の心理學。了解心理學とも云ひ、所謂要素的心理學又は原子論的心理學に反對し、精神現象を要素の因果的關聯から說明せずして、部分の全體に對する構造關聯から了解しようとする心理學。從つて機能的心理學に對して構成的心理學 〔英〕 structural psychology 〔獨〕 konstruktive Psychologie と稱せられるものとは區別される。但しディルタイ以後構造の概念を心理學に取入れ、之を中心的のものとして重要視するものは、ゲシタルト心理學・人格學的心理學・全體性心理學等かなり多い。併し其の概念の內容に至りては必ずしも同一でない。「了解心理學」の項參照。

（速水 滉）

鄕村 （ガクソン） 江戶時代にあつては、村は行政上の單位たるに止まらず、納稅貢賦の共同責任の單位であり、時としては刑事犯罪に對する連帶責任者でさへもあつた。從つて又、村民の生活に向つて檢索・監督・指導の强い力も持つて居り、制裁力も持つてゐた。社會生活の上から言へば、言語・風俗・祭祀などの文化圈を構成し、相互扶助の一大機關でもあつた。かうした處は村が敎化の大なる力を有してゐたことは豫想以上である。村の敎化力は、五人組・若衆組の制度とその規約の中にも滲み出て居り、盛られてもゐる。村を中心とし最高單位とする幾多の修養施設も試みられ、笑ひ講・喧嘩講・精進講・陰德講・契約講といつたやうな講の組織の發展も促された。村の生活の規準を敎へるための敎科書、『鄕村往來』、『圓巷往來』、『在鄕往來』、『庄屋往來』の如きものも編まれた（「公民敎育」の項參照）。『字名盡』、『村名盡』を手習本に持たない村の寺子屋はなかつたであらうが、處によつては『四日町往來』などの如く、村の樣子を敎へる爲の鄕土敎科書さへも編まれた。鄕村が單獨なり組合なりによつて鄕學を建てた例は、江戶時代後期から段々見えて來るが、幕末期から明治時代初期に亙つて頗る多くなつた。實敎頃から村の代表者たる名主にして、村民敎化のために寺子屋・心學講舍などを開設したものは數々あつた。かくして村は敎化の一大單位として機能したものである。

（石川 謙）

校地 〔英〕 school site 〔獨〕 Schulgrundstück

【選定條件】 校地は校舍・運動場・農園・作業場等を包含する一圈の敷地であつて學校建築計畫上最も重要な基本をなすものである。從つてその位置選定に當つては愼重なる調査を必要とする。校地の位置は初等程度の場合にあつては先づ通學距離に依つて區域が定められこの通學區域內の人口密度配分の重心的位置に選定するのを原則とする。敎育程度の高まりと共に通學區域は擴大し、その下位學校位置の配分狀態の密度の重心的位置が選定される。特別專門學科敎育程度のものは一國の交政上から見てその地方の文化・產業・政治・經濟の中心地が選ばるゝことが多い。

校地の選定條件としては、(一)周圍が社會的に又自然的に敎育精神に合致する環境なること、(二)通學上便利なること、(三)建築上適當なる土地なること等であるが、此等の條件內容も敎育程度に應じ又各地の風土・氣候等に依つて異り、而もその位置選定に當つては實際問題として學校維持の經濟上の理由或は都會地に於ける周圍環境の爲、理想的校地を得ることは困難となる。この爲都會地の小學校にあつては兒童の健康增進並に作業實習を兼ねて近郊に附屬農園を設け或は數校の共同施設として中央校園或は養護學園等を設く。又都塵を避け郊外に學校敎育を中心とせる學園都市案等の計畫が行はれてゐるのも之がためである。

【通學區域と通學距離】 通學區域はその地方の人口密度・就學兒童數・學校の編制・學級規模・通學の距離限界等に依つて定まる。從つて人口稀薄な地方に於ては

通學區域は自然增大し通學距離は延び、都會地に於ては反對となる。その結果は地方にあつては校地は通學距離及び地區の中央位置選定が考慮されねばならぬ。尙交通頻繁なる都會地に於ては通學距離よりは危險なき通學路を考慮して區域を選定する。

通學距離は昭和二年全國府縣衞生會議決定案に依れば次の如き標準となる。(一)小學校 (1)尋常科低學年 二粁 三十分以內、(2)同高學年 三粁 五十分以內、(3)高等科 四粁 一時間以內、(二)中等學校 (1)徒步通學 四粁 一時間以內、(2)自轉車通學 十二粁以內 一時間以內、(3)汽車電車等に依る通學 乘車時間三十分、自宅から學校まで通して一時間以內。

又、昭和九年內務省都市計畫課案の都市小學校の校地設計標準に依れば、(一)豫想人口密度の大小に應じ四〇—八〇ヘクタールの區域に就き一校を計畫すること。(二)前號の區域は軌道・乘合自動車等の交通線を含む主要幹線街路・鐵道等の數に依り、遮斷せられざること。(三)通學距離は一粁以內とし、〇・七粁を以て中庸度とする、等となつてゐる。

【環境條件】 保安・衞生上からは日光の射入・空氣の流通よく、冬溫・夏冷の地形であつて有害なる瓦斯・煤煙・塵埃等を發する工場類、其他不潔な沼湖・溝等は之を避け、學校の周圍並に往復の途中風致上缺點なく、周圍に空地多く、綠地帶に接し、風致優れたる閑靜の土地を選定する。

【地質】 良質の地盤を選び、水分多き砂地又は埋立地は出來得る限り、之を避くべきで、これは不衞生的なるのみならず校舍建築費を增す結果となる。

【面積】 校地は校舍建築・運動遊戲場・作業園其他空地等に配分され、面積は學校の種別・程度・學級編制規模・校舍設備構造・地形等に依つて一律の標準を定めることは困難であるが、初等程度に於ては生徒一人當り約七平方米以上、中等程度に於ては二〇平方米以上、專門學校・大學等に於ては三〇平方米以上を要し尙二、三百平方米程度のものも多い。

【校地の風致】 校前庭並に校地の周圍・運動場の周圍には日射の點を考慮して適所に落葉樹・常綠樹を植ゑ、所々に花壇・芝生・池泉・噴泉・パーゴラ・ベンチ等を配したる休憩所を設け、休息時に於ける學徒の慰安的環境たらしむるやう、風致計畫をなすことは又校舍建築の美化上にも大いに效果的である。（柴垣鼎太郎）

文獻——大西永次郎「學校衞生制度施設概要」（昭和五年）。古茂田甲午郎・柘植芳男「學校」（「高等建築學」昭和十年）。

交通

【意義】 交通とは、概念的には人間相互間の移動に基く接觸關係を意味し、具體的には接觸關係を目的とする人間自身の移動、物品の輸送、更には人間の意志並に感情の傳達を意味する。これら交通の諸形態は、人類の社會的發達の結果分化したものであつて、その本來は、人間相互間の接觸目的たる物品の交換も、意志並に感情の傳達も、その原始的形態としては必ず人間の場所的移動を伴ひ、甲が乙との接觸を完うするがためには、甲は乙にまで步を運ばねばならなかつた。しかるに經濟並に文化の發達は、人間及び物資の移動に對しての運輸、人間の意志並に感情の傳達に對しての通信の手段並に方法の分化を來し、これを二大部門とする交通の系統を形成するに至つた。

【文化的作用と社會的關係】 相互間の接觸を要する交通は、常に兩者が補足的要求にあるがために發生する。卽ち物資が缺乏せるためには運送を必要とし、意志並に感情を通ずるがためには通信を欲求する。從つて、交通の文化的作用は量並に質の均一化にあるといふべきである。例へば原始民族間に於ける交通は、他の氏族團體・部族團體との沈默貿易としての物資の交換であり、現代の資本主義社會に於ける大規模な海陸の交通は、原料並に加工品たる商品の輸送、文化の交換を可能にする通信の擴張によつての利益の享有を意味する。從つて沈默貿易にあつては、現在の社會より見れば、交換利益の不均衡のものがあるとしても、それはその社會事情の相異に基くのであつて、交通を可能とする經濟的條件は實にその社會的關係に依存し、一定の社會にはそれに適應する交通樣式を有することを知らねばならぬ。これらの交通の諸樣式は、それぞれの社會の發展段階に應じて變化するものであり、こゝに交通樣式の進化がある。卽ち人類の運輸の樣式の變遷を顧みても、最初は人間の手足・頭肩によつたのであつたが、舟車・動物等を經て、今日のトラック・エレベーターに至つたのである。かゝる交通樣式の發達の背後には、實に交通の進化を要求する社會の生產的發達と、それに適應する技術の發展があつたことを見逃してはならない。更に之を我國の文化並に社會と交通との關係の變遷に證するに、古代には、支那と交通してその物資を交換し、また文化・思想を傳承し、その生活樣式をも輸入して、交通以前の孤立的狀態から相互依存的狀態に移行した。現代の日本文化はかゝる交通の歷史的集積の結果、支那に對しては同文の國として育生せられ、近世に於ては、世界交通の異常なる進展による世界交通の統一的作用の爲に、歐米の資本主義的社會の經濟並に文化に滲透する樣になつたのも又かゝる交通の本質的作用によるものである。かく國と國との接觸は、夫々の文化の異質的內容を豐富にすると共に、交通は更に文化發達の基礎ともなる。されば交通的要地は文化的中心であり、そこには文化的施設を豐かにし、生活樣式を複雜化する。かく交通が文化的作用と社會的關係に有つ意義は時間的にも又空間的にも進展する。

【技術的發達】 人類はその交通を能率的ならしめん

ための必要から、自然を利用しまたそれに人工を加へて交通要具を作成する。かくして運搬用具・交通用具の多くの種類を創造し、また乗用・運搬用の獣類を家畜化するに至つた。かゝる交通用具を利用して、運輸・通信等の爲に用ひられた道路に對しても、經濟並に文化の進歩と共に、著るしき加工を施すに至つた。即ち人類の始原期から存する原始的道路・封建時代の街道、そして現在の鋪裝せられたコンクリート道路が生れ出でた。特に近世の初頭に於ける産業の發達は著るしく交通の異常な進歩を要求し、十五世紀の所謂地理的發見の時代には、近代的統一國家の建設、重商主義の影響として、帆船より帆船に、沿岸航路より大洋航路に進んだ。更に十九世紀には*産業革命後の近世資本主義の影響に伴ひ、工業的都市人口の急激なる膨脹、村落都市の需給關係の增大に從つて、大量の物資運輸を必要とした。かゝる要求は、既に考案されつゝあつた蒸氣機關が交通にも應用されて、炭坑の木道が鐵道となり、一八二五年以來イギリスを始め歐米諸國に鐵道が敷設せられた。汽船も一八〇七年に創案せられ、始めは河川にのみ使用されたが、一八四〇年頃からは大洋航海に乘出すに至つた。道路の發生は前に述べたやうに遠く原始時代にあつたが、それへの構築は既に古代東方諸國、バビロニア・エジプトに鋪裝道路があり、それがローマ・ギリシャに傳はり、近世的道路技術は一七五七年粗石を用ひず細粒の碎石によるマカダムの工法が案出せられ、現在に至る約一世紀間を經て、自動車の出現に逢ひその生命を喪失し、コンクリート道路が全盛となり、時間の上にも交通量の上にも共に役立つに至つた。他方航空船は一八八四年、航空機は一九〇三年以後交通機關としての機能を發揮するに至つた。通信に於ても、電信は一八四〇年以來、電話は一八八七年以來それぞれ實用に供され、いまや一八九六年から無線電信、ついで無線電話、一九二三年からは短波長によるラヂオの時代に入つた。我々はこれらの交通技術の進化を通して、それぞれの時代の經濟並に文化の進展が、それらの基底をなしてゐることを考へなければならない。

【自然的條件との關係】　かゝる交通の一般的發達は、これら社會經濟的歷史的條件によつて決定されると共に、また自然的關係によつても制約せられる。即ちその土地の自然的環境は、交通機關の構造・規模は勿論、速度に影響し、こゝに交通の地域性を具現する。これらの實例は、北は樺太から南は臺灣に至る風土上の特質並に水陸の地域的特質に適應する交通機關の機能を實證する事によつて明かになるばかりでなく、我々の鄉土社會の交通用具並に交通機能に徵してもそれが理解される。これらの交通樣式は人類社會の發達と共に、益〻自然的條件に適應しつゝ進展する。

【教材としての交通】　以上述べた交通の自然的並に社會的關係を理解せしめんがためには、まづ、(一)運輸並に通信の二大部門に屬する諸機能の種類とその歷史的發達を實證すべき、(イ)交通・運搬用具（肉體・車・荷車・馬車・自轉車・自動車・舟・荷用家畜・背負具等）、(ロ)交通機關（小道・街道・鐵道・電車・航空機・汽船・港灣・橋梁等）、(ハ)通信機關（郵便・電信・電話・無線電信電話・ラヂオ等）を、殊にその地方的教材に就て取扱ひ、それらがその地形・氣候などの自然的條件並に産業・文化などの社會經濟的條件との關聯を明かにし、(二)交通系統の形態については、(イ)村落、(ロ)都市、(ハ)村落と都市との關係、(ニ)地域的分布としての道路・鐵道・航路が、結合して一の交通系統を形づくるそれらの地理的機構を明かにする。即ち村落では農家と耕地とを聯結する小道、森林に於ける林道、部落と部落を結びつくる曲りくねつた古道、新設の直線道路、村と町を連結する街道等によつて、道路の村落生活に及ぼす交通的意義を明かにし、都市では都市の交通的位置、街路の分布樣式、電車・自動車路の分布、鐵道との關係、交通量、都市交通問題、交通整理にも觸れる。村落と都市との交通關係については、交通系統上の連絡・兩者の需給關係について考察し、殊に都市が地域の交通的中心たる點を明かにする。さらに、交通路としての道路や鐵道それ自體の地域的分布については、それらの種々なる分布的形態を地形の型式・産業の開發・港灣の新設等を指標として、それらの自然並に社會經濟的關係も注目せねばならない。(三)交通の文化的意義については、(イ)交通の歷史上の問題を取上げ、國内の交通史的題目としての、旅行樣式・交通制度の變遷のみならず、對外交通の問題に及び、それが我國文化に及ぼせる外來文化の影響をも考察すべきである。(ロ)交通が地域的統一・文化的統一の作用を有することを明かにして國家の政治的統一と交通との關係にも觸れ、(ハ)世界交通系統上に於ける我國の交通的地位が、文化上經濟上有する意義を明かにして交通による國際的協調の觀念に及び、(ニ)交通の將來として、現在に於ける國内交通上の缺陷を示してその問題の所在を明かにし、農村並に都市計畫と交通との關係、また國家財政・地方財政・災害と交通の問題をも提示して將來の改良すべき課題を提出し、交通が有つ文化的使命を明かにすべきである。

「人文地理學」の項參照。　（小田内通敏）

文獻——*P. V. de la Blache*, Principes de la géographie humaine, 1922.

皇典講究所

【沿革】　明治十年後に於ける文明開化思想や、自由民權運動に對し、明治十三年頃より日本主義思想の擡頭を見た。この時に當つて我が古典を研究せしむる機關として皇典講究所を設置するの議が纏められ、明治十四年七月、内務卿松方正義より太政大臣三條實美へ建議がなされた。これによつて明治十五年二月麹町區飯田町五丁目八番地に校舍及び事務所を設け、有栖川宮一品幟仁親

王を總裁に、副總裁岩下方平、幹事宍野半等が任命せられて創設せられた。宮内省よりは、この後十箇年間、毎年二千四百圓宛御下賜の御沙汰があつた。かくして同年十一月四日開學式をあげたが、その目的は、皇典を研究し*機學を修習するにあつて、生徒に對しては國體を講明し德性を涵養するにあつた。又神官の試驗をもこの所に於て行ふこととなり、その事業のために各府縣に分所を設けるに至つた。明治二十三年その事業を擴張し、新に國學院を設立經營するに至つた。これは尋常中學校卒業者に國史・國文・國語を教授する三箇年課程の學校で、これが明治三十九年には私立國學院大學となり、現在は「*大學令」に據る*國學院大學となつて居る。神職養成事業に關しては、明治三十二年以來行つてゐた神職講習會を、同四十二年に改めて神職養成部となした。出版事業としては、一時『古事類苑』の編纂をなしたが、雜誌としては、『皇典講究所講演』、『國文學』、『國學院雜誌』等を刊行して居る。

【現狀】　「皇國ノ國體ヲ講明シ、道義ヲ發揚シ、典故文獻ヲ研究シ、且之ニ必要ナル教育ヲ施ス」を講究所の目的とし、その事業として國體講明及び道義の發揚、典故文獻の研究調査、國學院大學の經營及びその他の教育事業、圖書雜誌の發行及び諸種の講習・講演等を行つて居る。これらの事業中最も大きなものは國學院大學の經營で、その他神職養成部があり、學階授與規則によつて神*職たる資格としての學正(官國幣社の宮司たる資格にて一等より五等に至る)・司業(官國幣社禰宜・主典及び府縣鄕村社の社司社掌たるの資格にて一等より八等に至る)の二つの學階を授與してゐる。現所在地は東京市澁谷區若木九番地。

(海後宗臣)

「國學院大學」の項參照。

文獻——「皇典講究所五十年史」(昭和七年)。「皇典講究所一覽」(昭和十一年)。

コウドウ(行動)

行動

〔英〕behavior　〔獨〕Verhalten　〔佛〕comportement

【行動一般】　行動なる語は一般に極めて多義的に使用せられるが、之を最も一般的に規定すれば、精神物理的統一體としての有機體の營む外的活動と定義することが出來る。從つて多くは運動を指すが、マクドゥーガル W. McDougal (1871—) は行動の徵表として六つを擧げてゐる。(一)運動が生命によつて營まれる内的因由を有する事即ちそれの自發性、(二)運動を觸發した刺戟の連續すると否とに拘らず活動の持續する事即ち持續性 persistence、(三)かゝる持續的運動がその事態に應じて方向を變化し得る事即ち方向の可變性 variation of direction、(四)運動の營まれる場面に特定の變化が將來されるや直ちに之が終結する事、(五)運動が將來の場面に對し準備的寄與をなす事、(六)相類似せる事態に於て反復せられるとき或程度の行動の進歩が見られる事これであり、此等を統括して行動は目的性 purposiveness を有するとなしてゐる。從つてまた行動は目的の現はれ即ち目的を遂行しようとする努力をその徵表とするといふ事が出來る。

而して行動に於けるかゝる目的遂行の努力の根原となるものを動機 motive; motivation 或は drive と稱する。動機は行動の型を規定する有力なる因子であつて、之は更に身體的機制特に内分泌及び心的諸條件によつて規定せられる。併し行動はかゝる個人の内的條件によつて規定せられるのみならず、外的條件即ち環境によつても亦規定せられる。而も外的條件はまた個人の要求水準 Anspruchsniveau によつて行動に對する誘發性 Aufforderungscharakter を異にする。從つて行動(B)は個人(P)とその環境(E)の兩者に應じて變化する函數であり、レヴィン K. Lewin (1890—) によればこの關係は $B=f(P,E)$ なる式を以て示される。

かゝる行動は種々の見地より之を分類することが出來る。之をその目的性の程度によつて分つならば、その最も稀薄なる反射乃至本能的行動を一端とし、目的性の段階に應じて行動を段階的に排列し、その最も明瞭なる選擇的意志行爲を他の一端とする段階として考へる事が出來る。また行動に主として關與する心的機能の種別に應じ、或は情緒的行動・智的行動・運動的行動・社會的行動・道德的行動を分ち、或はまた運動・言語・順應的行動・社會的對人的行動を分つ事が出來る。而して此等の凡ての行動は個人が社會の一員として生活する限り社會的規定の範圍の中に於てなさるべきであり、かゝる社會的規準の埒を越えたときそこに行動上の「問題」が生起し、それが成人に於ては*犯罪、兒童に於ては*習癖といはれる。

【行動の發達】　新*生兒の行動は自己の身體内の刺戟特に飢餓によつて營まれ、而も全身的運動を以てする所謂ためし運動 random movement が大部分を占め、部分的運動は反射運動に限られてゐると云つてもよく、極めて未分化な漠然たる形態を示してゐる。かゝる原始的な運動能力は如何なる個人にも共通な一定の順序を經て種々の部分的運動へと分節し、次第に成人の段階へと近づく。部分的運動のうち最も早く完成するのは眼球運動であり、生後約三月にして成人と同等の域に達する。爾他の運動に於ては一月にして伽倻の姿勢で頸を揚げ、二月にして肩及び胸を揚げる。即ち三月以内に眼・頭・頸の運動が習得せられる。次には肩・腕及び上體の運動調節が發達し、三月にして手を延ばして物をとり、抱かれる際に準備の姿勢を執り、四月にして支へられゝば坐り、五月にして膝の上に坐つたまゝ物を摑む事が出來るやうになり、更に進んでは動く物を摑む事が出來るに至る。然る後に手及び下半身の統御が習得せられる。即ち七月にして獨りで坐り、八月にして支へられゝば立ち、九月にして自ら摑り立ちする樣になる。而して指先・脚

及び腰の運動は最後に發達する。卽ち十月にして伸縮運動をなし、十一月にして手をひかれて歩き、十二月にして獨り立ちする爲に家具を引寄せ、十三月にして階段を攀ぢ登り、十四月にして一人立ち、十五月にして獨り歩きが出來るやうになり、こゝに最初の一年三月にして全身的運動が一通り發達する。此等の運動能力の發達の速度には*個人差が著るしく、例へば獨り歩きの始期の如きは最も早きものは八、九月、最も遲きは二年以後にも及ぶ。併し右の發達段階の順序は常に一定であり、頭部より次第に下の方へ、軀幹より次第に末梢の方へと各部分の運動能力が發達する。

一と度かゝる全身の身體的統御能力が發達するや、各種の運動はその速度及び正確度において發達を見ると共に、諸種の更に精緻なる運動調節が次第に發達する。卽ち一歳半に於て椅子に登り、匙を用ひる、毬を投げる、鉛筆を描く等の運動が可能となり、二歳にして成人の模倣によつて縦の線を引き、毬を投げたり捕つたりする遊び等が出來るに至る。更に三歳にして、圓を模寫し、横の線を模倣によつて引き、紙をきちんと折る、紙の端を揃へる等の運動を習得する。四歳にして十字形の模寫、菱形を辿る事等が出來、五歳にして三角形の模寫、片脚で立つ等の精緻な運動調節が可能となる。かくして諸種の基本的運動能力は大部分*幼兒期に於て習得せられ、*兒童期に於て更に精緻化せられるのである。

尙、言語の發達に就ては「兒童語」の項、對人的行動の發達に就ては「社會性（兒童の）」の項參照。また行動研究の意義に就ては「行動主義」の項參照。（山下俊郎）

文獻——*W. McDougal*, An Outline of Psychology, 1926. *G. Murphy*, General Psychology, 1933. *K. Lewin*, Environmental forces (*C. Murchison*, Handbook of Child Psychology, 1933). *A. Gesell*, The Mental Growth of the Preschool Child, 1930. *M. Shirley*, The First Two Years, Vol. I, Postural and Locomotor Development, 1931; Locomotor and visual-manual functions in the first two years (*C. Murchison*, Handbook of Child Psychology, 1933).

皇道 クワウダウ

【出典】 古く『類聚國史』にも出た（淳和天皇、天長五年八月の條參照）。又鎌倉時代の『愚管抄』には、「をほきに是をわかつに、漢家に三の道あり、皇道帝道王道也。」（卷七）とある。けだし帝道・王道と並べて天皇としての治世の道てふ意と思はれる。最近盛に宣揚せられるところは、德川時代の神道家や國學者や尊皇論者の著書に、しばしば用ひられて自らその意義を成熟し來つたものに外ならぬ。それらの用例、必ずしも皇道と熟したもののみでないこと、下記の如くであるが、結局は同じである。まづ三宅緋男の「保建大記序」（正德二年）の冒頭に、「六國史ニ褒貶ナシ。其時淳ニ、事簡ニ、皇道上下ニ行ハレテ自ラ知ラザルナリ。」とあり、次いで本居派や平田派また水戸派の著書に、切りにいでた。例へば*本居宣長の「皇國の道」（『直日靈』）や「皇神の道」（『玉鉾百首』）、鈴木重胤の「神皇の大道」（『古事記傳』）、中林成昌の「皇國の道」（『學範』）、また藤田東湖の「神皇之道」（『弘道館記述義』）、同じく「皇道」（『回天詩史』）等。而して、特に皇道の名を冠して著された書物としては、長谷川昭道の『皇道遠義』（文久元年の序あり）、金本相觀の『皇道要略』（慶應四年成）、池田大淵の『皇道論』（明治五年刊）等がある。

【本質】 皇道とは如何なるものかといへば、已に上記の「保建大記序」の一節によつて窺ひ知られる如く、結局所謂惟*神なる道と同じであり、本居太平が宣長の『玉鉾百首』解のはじめ（第四の歌の條）に所謂、天照大御神の道であり、天皇の天つ日嗣受つぎ給ふ道であり、同時にまた萬民のつねに御蔭と頼みよる道であるとしたもので、その内容は平*田篤胤が『俗神道大意』に、宣長の『直日靈』を祖述して神道について、「天皇の御祖神の御依しの通りに御おきて遊ばす御法令を長まり奉り、拜呑々も神の産靈の御靈に依て生れ出たる物故に、各々それ〳〵におのづから神の道が有て、それは神と君と親を敬ひ、妻子を惠むなどを始め、儒者のいはゆる五倫五常の道は生れながらに具つてある故、それなりに曲ずゆがめず隨ひ行くを、神の道に隨ふとは云ことぢや。」と說いたのを、そのまゝ適用し得る。上記の著書、いづれもこの意をそれぞれの見地から詳述したものに外ならぬ。要するに、皇統の一系てふことに象徵されて、我國に特に太古以來おのづからに行はれた人倫の大道といふに歸する。而して特記すべきはこの皇道の主張が、もとより本居やさらにその以前にも見たところであるが、殊に幕末の國際關係緊張の時勢に際して、平田や同派の人々（例へば*佐藤信淵や*大國隆正の如き）によつて、萬數の根本であり、我國を中心として世界に施行すべき大道であるとして主張され、帝國主義的の色彩を伴ふもの、いよいよ濃厚であつたことである。而して近時の宣揚には、また當時をしのばしめる傾向なしとせぬ。（村岡典嗣）

文獻——本文中に出でた「保建大記」以下の書物、概ね「日本國粹全書」に收む。

講堂 〔英〕 auditorium; assembly hall 〔獨〕 Auditorium; Aula

【意義】 講堂は學式・講演等に全學の學生生徒の集る集會場で多人數を收容する爲、建物が一體に大きくなる關係上、可視・可聽・採光・換氣・構造等を考慮の上その設計計畫を定むる。小學校程度に於ては講堂と兼天體操場とを兼ねしむることが多いが、講堂として獨立する建物とする場合には舞臺・聽講席以外之に附屬して控室・便所・映寫室等を設け、更に大規模のものに至つては小講堂・貴賓室・事務室・休憩喫煙室・外套室・下足

室・小使室・宿直室等を設け、鉄臺裝置を施し變電室・煖房汽罐室等を設く。

【聽講席】　聽講席は六百人程度の聽講者の場合には長方形で床は平の場合が多いがそれ以上の人員收容の場合には特に可視・可聽の點を考慮してギャラリーを附するとか、又は扇形・半圓形・圓形等の平面型となし、床には傾斜を附す。その傾斜は聽講者の眼と壇上の事物たる視焦點を結ぶ可視線が前席の人の頭を越える樣になつて居る場合には最も見易い事になるので、この樣な各席の眼の位置を結び付けたのは一種の曲線をなし、これは又音の傳達の方からも直接聽講者の各自に到達するのであつて、この曲線を等音曲線とも稱する。それで床の傾斜はこの曲線に添つて設ける事が理想的であるが一般は聽講席は演壇前五、六米間は平となし、その後部は十五分の一前後程度の勾配をとり、後部に行くに從つて稍〻急にする程度で差支ない。ギャラリーは可視點が演壇床の前部に視焦點があるやうに席の傾斜を定め階段席を設く。聽講席の奥行は十五米程度以上になる場合には、天井の變型突出等を除き又天井・側壁面の形を考慮して音響の傳達を計ることが必要であつて、最大二十七米を限度とす。尙鐵筋コンクリート構造の場合には、天井・壁面等は吸音性の纖維質又は多孔質性の材料を以て仕上げ音の反響を防ぐことが絶對的に必要である。座席の配置は一人分として前後七十五糎以上、幅は四十糎より四十五糎で筆記等を必要とする場合には六十糎を要する。連續席は一列八席以下、通路は幅は七十五糎以上となし、席は固定席がよく、腰掛は廻轉折込式となし、幅二十糎程度の筆記臺を折込式とし附すと便利であるが開閉の場合騷音を發しない裝置のものを選ぶことが肝要である。一人分の所用面積は〇・六平方米以上を要す。

【演壇】　高さは七十五糎より一米、奥行は三米以上となし、プロセニアム・アーチ（proscenium arch）は幅九米以上が好もしい。演壇後壁には御眞影揭所を設く。

【出入口】　出入口は凡て外開となし、二箇所以上設け、開口幅は五十人に對し、三十糎以上非常口とも通算して二十五人に三十糎以上とする。ギャラリーに通ずる階段幅も出入口開口幅に準ずる。

【設備】　煖房は温風裝置として、換氣・保温を兼ねしむるが理想的で、電燈設備は暗室として使用する際、通路・演壇・非常口等に部分的照明を施す。

【構造】　講堂は雨天體操場と共に多人數を收容する關係上、建物靈間が大きく天井等が高くなり、木造の場合には耐震・耐風上、控柱・筋違・方杖等を設け堅固にする。また耐火構造とすべく、出來得べくば鐵骨鐵筋コンクリート造又は鐵筋コンクリート造として堅牢なるものとなし、火災・風水害等の萬一の場合に於ける避難所に充つる。

（藤井勝太郎）

高等園藝學校

帝國大學農學部の外、高等園藝教育機關は千葉高等園藝學校に限られてゐる。明治四十二年創設された千葉縣立園藝學校はその前身で、大正三年四月千葉縣立高等園藝學校と改稱し、昭和四年文部省に移管せられて現下の名稱となつた。本科は中學校卒業を以て入學資格とし、修業年限本科三年である。その他本校及びその他の專門學校卒業者にして、園藝に關する一科を更に精深に研究せんとする者の爲に研究生制度を設け、その修業年限は二年である。觀賞植物・果樹園藝・特用作物・造園・都市計畫・園藝生産物加工利用等の高等なる學理技術に關する教育を施し、園藝に關する高級技術者の養成を本旨とする。

明治四十五年より昭和八年までの卒業者八百三十二人中官公吏二百十五人、學校教師二百七十五人、會社勤務六十六人、自家經營者百八十九人である。

「農業教育」の項參照。

（宮島　清）

高等學校

【沿革】　我國の高等學校は種々の沿革を經て今日に至つたもので、教育制度上常に問題となるものである。元來我國の學校系統は明治五年の「學制」では小學・中學・大學の三階段に分れ、小學は八箇年で、中學は六箇年（下等中學は年齡十四歳より十六歳まで三箇年、上等中學は十七歳より十九歳まで三箇年）であつたから、此の上等中學が丁度今日の高等學校に相當するものであつた。而して此の上等中學は高等なる普通學科を授くる所であつた。其後明治十四年に至つて「中學校教則大綱」に於て中學校は高等の普通學科を授くる所であつて中人以上の業務に就くが爲又は高等の學校に入るが爲に必須の學科を授くる所とし之を初等中學科（四箇年）と高等中學科（二箇年）とに分つた。更に明治十九年の「中學校令」に於ては中學校を分ちて高等と尋常とに分ち其の本旨は實業に就かんと欲し又は高等の學校に入らんと欲する者に須要なる教育を爲す所とし、高等中學校は文部省の管理に屬し尋常中學校（五箇年）を終つた者に二箇年の教育を施す所とし、當時大學豫備門たりしものを第一高等中學校とし、大阪大學分校を第三高等中學校とし、この外に山口・仙臺・金澤・熊本・鹿兒島に高等中學校を設けた。これが今日の高等學校の前身である。然るに明治二十七年に「高等學校令」を發布し、從來の高等中學校を改めて高等學校とし、又從來普通教育の機關たりしを改めて專門學科を教授する所とし、又帝國大學に入學する者の爲に大學豫科を置くことを得るものとした。かくして高等學校は專門教育を施すことを本體とし大學入學の豫備教育を施すことを副としたのである。尤も多くの高等學校では學部と大學豫科とを併置したが、唯第三高等學校のみは大學豫科を設けなかつた。而して此の副たる大學豫科への入學志願者年々增加し、日清戰役後向學心が頓に旺盛になつた爲に一層此の傾向が著るしくなり、

第三高等學校にも明治三十一年に至つて大學豫科を設くることとなつた。而して當時の大學豫科は修業年限三箇年で、他の學部は藥學部（二箇年）を除いては皆四箇年であつた。然るに明治三十四年に醫學部が獨立して醫學專門學校となり玆に多くの高等學校は大學豫科のみとなつた。時恰も所謂「學制問題」が起り大學に至る修業年限を短縮せんとし、種々の論議を經て明治四十四年に至つて新たに「高等中學校令」が發布せられた。それは中學校を修了したる者に對し再び精深なる程度に於て高等普通教育を施すを目的とするもので、その修業年限を二年五箇月乃至二年六箇月とし學科を文科理科に分つた。併し此の新令に對しては世上種々の非難があり、明治四十六年四月を以てその施行期としたのが、大正二年その實施が無期延期せられた。而して更に深く教育制度を調査研究するため大正七年に臨時教育會議が設けられ、その結果として新高等學校案が決議せられ、玆に明治四十四年の「高等中學校令」が廢止せられ、大正七年十二月に現行の規定たる新「高等學校令」が發布せられた。

【高等學校の本旨】　大正七年以前の高等學校令は前述の如く專門學科を教授する學部と大學入學の豫備教育をなす大學豫科とを併置する規定であつたが前述の如く事實に於て大學豫科のみの學校となり、即ち高等學校は大學入學の豫備教育を施すものと一般に見做されたが、大正七年に發布せられた新「高等學校令」では高等學校は高等普通教育を授くる所となり全くその性質を變ずることとなつた。即ち新令第一條に其の目的を示して「高等學校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ國民道德ノ充實ニ力ムヘキモノトス」と規定した。而して此の趣旨に就ては臨時教育會議の決議の理由說明に詳述されて居る。即ち「高等學校は高等普通教育を授くる所となり全くその性質を變ずることとする所以は(一)現時男子の高等普通教育は尋常小學校卒業を以て入學資格とする修業年限五年の中學校に於て之を施すと雖國家の中堅たる中流階級に對する教育としては國運の進歩に鑑み更に精深なる高等普通教育を必要とす。勿論中學校の教育は之を改善して一層其の效果を擧さしむることを得べきも現下の情況に徵し將來の要求に察するに或はその地方に於て各種事業の經營者となり或は地方行政に從事する官吏となり或は地方自治體の名譽職となるものの如きは中學校に比して更に完全なる高等普通教育ある者をして之に當らしむること益必要なるべし。即ちその目的に副ふの學校を設けむとするもの其の一なり。(二)大學教育は之を受くるに相當の準備教育なかるべからず。現時に於ては帝國大學の準備教育は高等學校大學豫科に於て之を授くと雖本來專門の教育は普通教育の基礎の上に立つべく大學教育も亦完全なる普通教育を其の基礎とするは相當の事と云はざるべからず。之を外國の事例に徵するも獨逸の「ギムナヂューム」佛國の「リセー」等の如き何れも高等普通教育を授くる學校にして其の卒業者は直に之を大學に入學せしむるの制あり。故に我國に於ても中學校に比し更に一層精深なる程度に於て高等普通教育を授け之を以て一面帝國大學の基礎教育たらしむることを適當とす。是れ高等學校を高等普通教育の機關たらしむる理由の二なり」と述べて居る。要するにかくの如き趣旨で現在の高等學校が生れて來たものであつて、決して大學教育の豫備教育機關でないことは明かである。從つて其の教育の内容に於ても完全なる人格を養成することに主眼を置くべきは當然のことで、國民道德の充實は勿論、一般に道德教育に對して大なる力を致すべきである。

【高等學校の内容】　高等學校の修業年限は七箇年で、即ち七年制高等學校が本體であつて、之を高等科三年尋常科四年とし、高等科のみの高等學校を設くることを得しめて居る。併し實際に於ては高等科のみの高等學校が多く、七年制のものは少數である（官立は一校で他は公私立である）。而して入學資格は高等科には豫科たる尋常科修了者と中學校第四學年修了者又は之と同等以上の學力ある者を入學せしめることとなつた。これは多年の懸案である大學迄の年限短縮の必要からであつた。「高等學校令」と共に「高等學校規程」が定められ、これには「中學校令施行規則」の如く細微の點まで規定して居る。即ち*教科書の如きは文部大臣の認可を受けしむることとし、又各科目の教授要旨を示し又毎週教授時數其他大體中學校に準じて規定して居る。これは畢竟高等普通教育を施す學校となつたからである。

古き高等學校では一部（法文科）・二部（理科及び工科）・三部（醫科）に分れて居つたが新高等學校高等科では文科理科の二學科に分れた。又高等科を卒つたものには修業年限一年の專攻科を置くことを得るが現在一校もない。

【統計】　昭和十年の調によれば高等學校は總計三十二校（内官立二十五校、公立三校、私立四校）であつて生徒總數一五、六四一人（外に尋常科二、四九四人）、入學志願者（高等科）は二五、六六三人に對して入學者は四、一一一人である。昭和元年には學校數三十一校、生徒數一六、六〇五人で最近に生徒數は反つて減じて居る。而して入學志願者は昭和元年には五七、〇八三人あり、入學者は五、六四〇人で入學者も減じて居るが、志願者は半分以下に減じて居る。

「高等學校令」の項參照。

（龍山義亮）

高等學校令

【高等學校令の形式】　「高等學校令」は大正七年十二月六日の勅令第三百八十九號で發布せられたもので、全體で二十條から成る法令である。而してこれには*高等學校の目的・設立の主體・設置廢止の條件・修業年限・學科・入學資格・生徒定數・學級編制・教員の資格・設備・學科課程・教科書・授業料・監督權等について規定して居る。而して此の法令は大綱を定むるに止め、細か

き規定は大正八年三月二十九日の文部省令第八號で定められた「高等學校規程」に於て定められて居る。これは八章五十九條より成る詳細なる法令で「中學校令施行規則」に準じて凡ての事が規定せられて居る。尙此外「高等學校教員規程」(省令)や「高等學校高等科學力檢定規程」(訓令)や各學科目教授要目(訓令)等が定められて居る。

【高等學校教育の目的】　高等學校教育の目的は「高等學校令」第一條に明示して居つて、即ち「高等學校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ國民道德ノ充實ニ力ムヘキモノトス」とある。元來高等學校は明治二十七年の「高等學校令」の如く專門學科の教授、又は大學入學の豫備教育を施す學校でなく、高等普通教育を施す學校となつて居るのである。尤も高等普通教育の意味は「中學校令施行規則」第一條の趣旨に於て察知すべきである。元來高等學校は七年制が本體でその尋常科の教育は中學校と同樣高等普通教育となすを目的とするが、高等科に於てもやはり高等普通教育を行ひ之を完成することを目的とするものである。

【設置及び廢止】　高等學校は古き時代には官立だけであつたが、今日の高等學校は「高等學校令」第二條により官立の外公立及び私立が認められるので、而も高等學校を設立することを得る公共團體は北海道及び府縣に限るもので(第三條)市町村立は認められないのである。又私立高等學校は獨立の財團法人たることを必要とし、唯特別の必要に因り學校經營のみを目的とする財團法人が、其の事業として之を設立する場合を認めて居る。而して此の財團法人は高等學校に必要なる設備又はこれに要する資金及び少くとも高等學校を維持するに足るべき收入を生ずる基本財産を有することを要するので、其の基本財産は五十萬圓を下ることを得ぬこととなつて居る(第四條並に第五條)。尙公立私立の高等學校の設立廢止は文部大臣の認可を受くるを要するのである(第六條)。而して其の手續は別に「高等學校規程」第三十六條及び第三十七條に規定して居る。

【修業年限及び學科課程】　高等學校の修業年限は七箇年とし高等科三箇年、尋常科四箇年とし高等科のみの高等學校を置くことを得るのである(第七條)。即ち制度としては七年制が本體で、高等科のみの高等學校は變體であるが、實際に於ては變體たる高等科のみの高等學校が多數を占めて居る。高等學校の尋常科は一系統であるが、高等科は文科及び理科に分れ(第八條)、學科目及び各學年の時間數を異にして居る。即ち「高等學校規程」によれば尋常科の學科目は修身・公民科・國語漢文・外國語(英語・獨語又は佛語)・歷史・地理・數學・理科・圖畫・音樂・作業科・體操で大體中學校に準じて居る。每週時間總數は一學年三十一時、二學年乃至四學年は三十二時である。

又高等科文科の學科目は修身・國語及び漢文・第一外國語・第二外國語・歷史・地理・哲學概說・心理及び論理・法制及び經濟・數學・自然科學・體操で、理科の學科目は修身・國語及び漢文・第一外國語・第二外國語・數學・物理・化學・植物及び動物・鑛物及び地質・心理・法制及び經濟・圖畫・體操で、外國語は英語・獨語又は佛語、第二外國語は隨意科目として居る。每週時間總數は二十八時乃至三十一時で、第二外國語の時間を合して三十四時までとなすことを認めて居る。尙各學科目の教授要旨は「高等學校規程」に示されて居る(第五條乃至第十八條)。

高等學校には高等科を卒りたる者の爲に專攻科(修業年限一年)を置くことを得しめて居り、其の卒業者は得業士と稱することを得しめて居る(第九條)。而して其の學科目は「高等學校規程」第二十一條に揭げたる學科目から便宜選擇せしめることとなつて居る。併し實際は之を設くるものがない。又高等學校には特別の必要ある場合に於て豫科を置くことが出來る(第十條)。而してこれは中學校の豫科に關する規定を準用することとなつて居る。

【入學資格】　高等學校の尋常科に入學するを得る者は當該學校豫科修了者・尋常小學校卒業者、又は文部大臣の定むる所に依り之と同等以上の學力ありと認められたる者で、高等科に入學し得る者は當該學校の尋常科修了者・中學校四學年修了者又は文部大臣の定むる所に依り之と同等以上の學力ありと認められたる者である(第十一條並に第十二條)。尙細則は「高等學校規程」に規定して居る。

【學級編制】　高等學校の生徒定數は、高等科四百八十人以內、尋常科三百二十人以內とし、高等科のみの高等學校では專攻科を除き六百人以內として居る(第十三條)。又同科同學年の生徒に對して學級を編制するを要し、一學級の生徒定數は四十人以內として居る(第十四條)。又公立又は私立の高等學校の教員數は文部大臣の認可を受けて定め兼任教員は教員總數の半數を超えることを許さない(規程第二十九條)。尤も此等の學校の高等科に於て劍道・柔道又は弓道の教授を擔任する教員は此の定數外とする(規程第三十條※教員資格については「教員資格」の項參照)。

【教授要目並に教科書】　高等學校高等科の教授要目は、訓令によりて定められて居つて、即ち修身・哲學概說・心理及び論理・法制及び經濟・國語及び漢文・外國語・歷史・地理・數學(文科・理科)・物理・化學・植物及び動物・鑛物及び地質・自然科學・圖畫・體操等に就きて定められて居る。又教科書に就きては「高等學校規程」に於て文部大臣の認可を受け學校長が之を定むることとなつて居る。但し文部大臣の檢定を經たる中學校教科書を尋常科の教科書として使用する場合には認可を要せない(規程第二十三條)。

【設備】　高等學校の設備につきては「高等學校規

程」に規定して居る（第三十一條乃至第三十五條）。即ち高等學校には校地・校舎・體操場及び校具を備ふべく、校地は學校の規模に適應せる面積を有し且つ道德上及び衞生上害なき所たるべく、校舎には教室・事務室・其他必要なる實驗室・圖書室・器械室・標本室等を備ふべく、校舎は教授上・管理上及び衞生上適當にして堅牢なることを必要とし、校具は教授上必要なる圖書・機械・器具・標本・模型等を備ふべきことを規定して居る。此の外、學則・日課表其他の表簿を備ふべきことを規定して居る。

【生徒の處分懲戒】　高等學校生徒の處分又は懲戒につきては「高等學校規程」中に定めて居る（第五十三條乃至第五十六條）。即ち正當の事由ありと認めたるときは生徒の休學を許可し又性行不良なる者、學力劣等なる者、引續き一箇年以上の缺席者、正當の事由なくして引續き一箇月以上の缺席者又は出席常ならぬ者には退學を命じ又教育上必要と認めたるときは懲戒を加ふることが出來るのである。

【學校の監督】　「高等學校令」に於ては、公立及び私立の高等學校は文部大臣直接に監督することとなつて居り（第十八條）、又文部大臣は公立及び私立の高等學校に對し報告を徵し檢閲を行ひ、其他監督上必要なる命令を爲すことを得るのである（第十九條）。尙本令に依らぬ學校は猥りに高等學校と稱し又は其の名稱に高等學校たることを示すべき文字を用ふることが出來ないこととなつて居る（第二十條）。

（龍山義亮）

講道館

講道館は、精力善用自他共榮といふ柔道の根本原理を人事百般の事に應用する研究とその練習を目的とする一種の教育機關である。即ち講道館は、昔の柔術道場の如く單なる武術の修行場でなく、また單なる體育場でもなく、一面に於て武術や體育を理論的にも實際的にも研究すると共に、又一面にはそれらを一貫する精力最善活用の根本原理を萬般の事に應用してその研究と實行につとむる研究機關であり又同時に實行機關である。

同館は明治十五年現館長嘉納治五郎によつて東京市下谷區北稻荷町永昌寺内に創設せられた。爾來屢〻市内諸方に移轉し、明治二十六年末に至り、小石川區下富坂町十八番地に百疊敷の道場を新築し、通學者も在塾者も大いに增加し從來の面目を改めた。その後日清・日露の兩戰役に於て同館出身者より多數の功勞者を出し、爲に廣く世人の注目するところとなり、各地より來り學ぶ者頓に增加し、明治三十九年には二百疊敷の道場を新築し、益〻その規模を擴大した。同館は創立以來一切修行者より費用を徵收せず、一切の費用は館長個人が支出して經營し來つたのであるが、益〻擴張する講道館が何時までも館長個人の力のみに依賴して居てはその遠大の目的を達する事の困難なる事を認め、門下及び知友の勸めにより、明治四十一年これを財團法人とする事に決定し、館長先づ金一萬圓を該財團に寄附し、他からも數萬圓の寄附を得、設立者たる嘉納館長をはじめとし、若槻禮次郎及び矢作榮藏の諸氏を理事とし、子爵澁澤榮一及び柿沼谷藏を監事とし、二十名の評議員を置き、寄附行爲を設定し、政府の認可を得、本部事務所及び第二道場を小石川區大塚坂下町に置き、從來の道場を講道館第一道場として、依然小石川區下富坂町に置く事となつた。その後矢作理事を辭し、嘉納德三郎之に代り、又監事柿沼の歿後和田豐治之に代り、和田の歿後大橋新太郎が監事となつた。その後館長は更に二萬四千圓を同館に寄附し、三井・岩崎・古河・住友の諸男爵及び久原・内田・山下・南鄕の諸氏も一萬圓或は數萬圓を寄附し、その他多數の有志から寄附を受け、此處に漸く基金の利子と收入をもつて安全に事業を遂行し得るに至つた。更に大正十一年に至り、嘉納館長は柔道の根本原理を人事百般の事に應用し、これを以て思想を善導し、社會生活を改善し、國家社會に一段の貢獻を爲さんと志し、講道館文化會を設立し雜誌『柔道』及び『作興』を發行したが、この事業も講道館と共に次第に世人の認むる所となつた。かくして、昭和八年末に至り、小石川區小石川町一番地の新築成り、武術・體育・智德の修養、社會生活の改善の各部門も益〻その内容を整備した。現在、直接同館に入門した修行者は成年男女子・少年・少女を合すれば遠からず十萬に達し、そのうち、有段者は既に六萬を超え、全國に八十餘の有段者會が設けられ、今や講道館柔道は日本は勿論、歐米その他の諸外國にまで普及し、遠からず柔道の世界聯盟の結成を見るに至らんとする盛況を呈するに至つたのである。

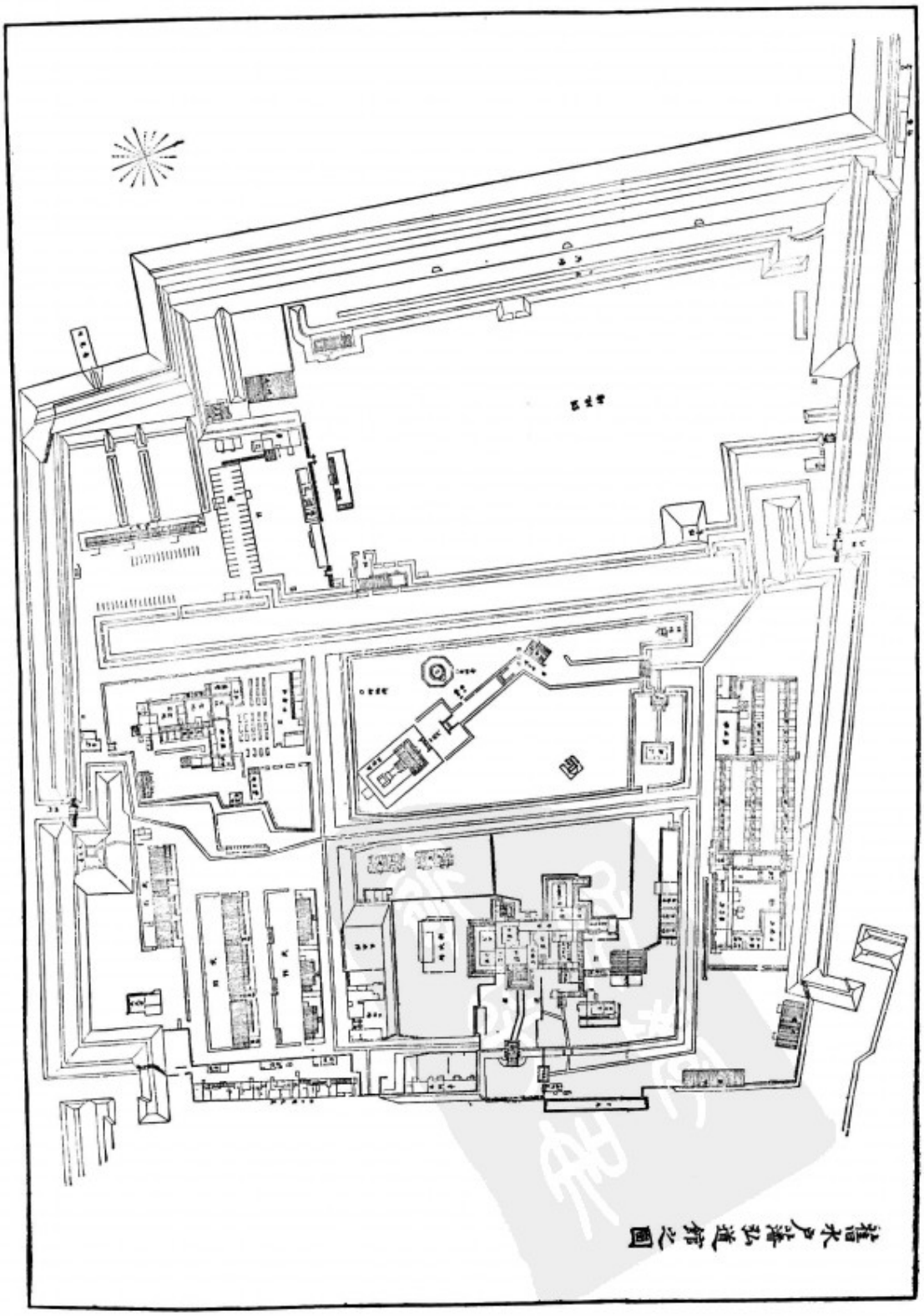
（嘉納治五郎）

弘道館（水戸）（コウダウカン）

【沿革】　水戸藩の藩黌。延寶年中、藩主德川光圀、藩黌を立つるの意ありしも果さず。百七十餘年の後、德川齊昭、初めて弘道館を立つ。時に天保九年（一八三八）であつた。天保十二年八月、假に館を開き文武を講ぜしめたが、安政四年五月（一八五七）に至り開館の式を擧げた。この時、鹿島神社遷座の儀を修め、孔子の神位を廟中に安置した。

【規模及び組織】　館の中央に鹿島神社を分祀し、その第一神門外に聖廟を安置せり。館を總稱して弘道館といひ、中に文武二館を分ちて教場とした。文館には、居學・講習・句讀・寄宿の四寮を置き、外に編修局・系纂局・講習別局を設けて之に附屬せしめた。武館は兵學・軍用・劍術・槍術・居合・薙刀・柄大刀・柔術・馬術・射術・砲術などの教場を分設した。かうした文館・武館の外に、別に歌學局・音樂局・諸禮局・天文數學所及び醫學館を特設した。醫學館には、居學・講習の二寮を置き、本草・蘭學・調藥・製藥の諸局と共に、療病所（病院）・養牛場・藥園などを之に附屬せしめた。

【教育精神】　弘道館教育の精神は、齊昭の自記にか



舊水戶藩弘道館之圖

かる弘道館記に明かである。その文に言ふ、「奉二神州之道一、資二西土之教一。忠孝無レ二、文武不レ岐。學問事業、不レ殊二其效一。」と。我が皇國の道を遵奉し、資くるに西土の教を以てするはこの一篇の眼目である。皇國の道に於て、忠孝二ならず文武その歸趣するところを一にす。その然る所以を究むるものが學であり、行ふことが事業である。故に學と業と、互にその效を等しうするのである。この精神を具體的に教育の上に適用したものが弘道館學則である。

【授業課試の日割】　授業日割は次表の如くである。

	輪講	會讀
二・七の日、居學生（詩・書・禮の三記）	五・十の日、講習生	
四の日、講習生（論・孟）	三の日、公子會讀	
九の日、講習生（左氏傳）	三・十八・二十一日、講習生	
	講經（講讀者）	讀書
三・十八・二十一日、卒士以上諸有司（四書・孝經）	五日、家塾生	
六・十二・三十日、居學生	十日、詩歌考試（居學生・講習生）	
八・廿三・廿六日、卒士・當士	廿三日、習字考試	
十三・廿八日、卒士以上の子弟	廿五日、作文考試	

【家塾制】　本館に句讀師を廢して後は、素讀生をして皆私塾に入らしめ、塾師は教職に準ずることとした。後又、私塾を停め文武教師をして皆家塾を置かしめ、文學は或は人を選みて塾師とし、諸費用は藩より之を支給して專ら幼童の教育を掌らしめた。諸士以上のものの子弟は十歳に達すると必ず家塾に入つて、句讀及び書札を學ばしめた。年十五に及ぶ頃に素讀を了へた者は、『論語』、『孝經』などの講解について考試し、文義略ぼ通ずるものを弘道館内の講習寮に入學せしむるの定めであつた。これによつて見ると、家塾は藩營へまでの準備教育場であり、初等教育機關であつた。而もそれが藩費によつて經營せられたことは、注目に値する。

【鄉學】　水戸藩の鄉學は最も整備し發達したもので、その代表者は*延方學校であつた。（石川　謙）

文獻——「日本教育史資料」卷二（明治二十三年）。德川齊昭「弘道館記」（天保九年）。

高等工業學校

明治初年政府が產業の發達を企圖する上に工業教育を奨勵することの必要を痛感し、工部省内に工學寮（「工部大學校」の項參照）を設け、高級技術者の養成を圖つたとともに、ドイツ人ワグネル（G. Wagner）の獻策を容れ、明治十四年東京職工學校を設け、下級技術者の師長となるべき者の養成に當らしめたのであるが、後東京工業學校となり、東京高等工業學校となり、こゝに我國高等工業學校の原型を成すに至つた。昭和九年九月現在、文部省所管の官立高等工業學校（鐵山專門學校を含む）十八、私立（寫眞專門學校）一、大學附屬工業專門部一、敢容生徒數七千三百二十七人。

我國の文部省所管の官立高等工業學校はイギリスと同じく所謂*ポリテクニーク制度を採つて居る。その學科種別及び之を施設する學校數は（昭和九年現在）、機械一五、鑛山機械一、電氣一〇、應用化學九、電氣化學一、釀造一、陶磁一、色染四、紡織三、纖維工業一、機織一、土木七、建築五、造船一、鑛山一、冶金二、採鑛冶金一、燃料一、圖案一、工藝圖案一、金屬工藝一、木材工藝一、精密機械一、印刷工業一となつてゐる。その他私立專門學校は寫眞、大學附屬工業專門部は土木各一科を設けて居る。入學資格、修業年限

學校	學科	創立年月	所在地
官立			
京都高等工藝學校（文部省所管）	色染、纖維、圖案、陶磁器	明治三五、三	京都市左京區松ヶ崎御所海道町
名古屋高等工業學校	土木、機械、建築、色染、電氣、紡織	同　三八、二	名古屋市中區御幸町
熊本高等工業學校	土木、機械、電氣、鑛冶金	同　三九、三	熊本市馬髪町
米澤高等工業學校	色染、紡織、機械、電氣、應用化學	同　四二、三	米澤市馬口勞町
桐生高等工業學校	色染化學、機械、紡織、別科、應用化學	大正　四、一二	桐生市天神町
福岡高等工業學校	機械、應用化學、電氣化學、建築	同　九、一	福岡市中區大岡町
廣島高等工業學校	機械、醸造、電氣、應用化學	同	廣島市千田町
金澤高等工業學校	土木、機械、應用化學	同　九、一一	石川縣石川郡鞍浦村
仙臺高等工業學校	土木、建築、機械、電氣、建築	昭和　三、九、三	仙臺市南六軒丁
明治專門學校	鑛山、冶金、機械、電氣化學、應用化學、特設豫科	同　四〇、七	戸畑市中原
東京高等工藝學校	工藝圖案、鑄造、金屬工藝、印刷工藝、木材工藝、紙製品、別科	大正一〇、一二	東京市芝區新芝町
神戸高等工業學校	建築、電氣、機械、土木	同	神戸市須磨區水笠通一丁目
濱松高等工業學校	機械、電氣、應用化學	同　一一、一〇	濱松市鹽町
德島高等工業學校	土木、機械、應用化學	同	德島市富之島町
長岡高等工業學校	電氣、機械、應用化學	同　一二、一二	長岡市學校町三丁目
福井高等工業學校	建築、機械、纖維工業	同	福井縣吉田郡西藤島村
山梨高等工業學校	機械、電氣、土木工業	同　一三、九	甲府市元紺町
秋田鑛山專門學校	採鑛、機械、燃料、冶金、鑛山機	明治　四三、三	秋田市手形
京城高等工業學校（朝鮮總督府所管）	紡織、建築、應用化學、土木、鑛山	大正　一一、四	京城府東崇洞
臺南高等工業學校（臺灣總督府所管）	機械、電氣、應用化學	昭和　六、一	臺南市旭町
私立			
南滿洲工業專門學校	機械工學、建築工學	大正　一一、五	大連市伏見町
東京寫眞專門學校	寫眞	大正　一二、三	東京市澁谷區幡ヶ谷本町

等は他の實業專門學校と異るところがなく、臺灣・朝鮮・關東州等に施設せられつゝあるものも内地の工業專門學校に準據して居る。高等工業學校の教育が高級技術者教育機關として現在並に將來の我國産業狀勢に照して妥當なりや否やに就ては様々議論のあるところで修業年限四年說あり、寧ろ其の程度を高めて工科大學たらしむるを妥當とすと云ふ議論もある。

昭和十年現在の高等工業學校を示せば前表の如し。

尙北海道帝國大學附屬土木專門部は實質に於て高等工業學校と略ゝ同樣であるが、其他日本大學專門部には工科（土木科・建築科・機械科・電氣科）が設けられてゐる。

「工業教育」・「工業學校」の項參照。

（宮島　清）

高等工藝學校

我國に於て純粹に高等工藝學校と稱するものは京都高等工藝學校と東京高等工藝學校の二校であるが、普通高等工業學校と稱するものの中にも、工藝に關する學科を施設するものあることは、中等工業學校に於けると同樣で、我國に於ては工業學科と工藝學科との區別が判然と定められて居ない。この點は美術學校と工藝學校との關係に於ても認められる。東京美術學校に施設しつゝある學科中、寧ろ工藝學科と認められるゝものがない譯ではない。要するに工藝そのものが美術と工業の中間にあつて多分の浮動性を帶ぶるが爲である。

明治十四年に設置された東京職工學校には染工科・陶器玻璃工科等の學科を施設し、我國の高等工藝教育は玆に濫觴すと認めらるゝが、特に高等工藝學校の施設を見るに至つたのは明治三十五年京都に設置された京都高等工藝學校で、次いで大正十年東京高等工藝學校の設置を見るに至つた。前者は色染・機織・圖案・陶磁器の四科を、後者は工藝圖案・金屬工藝・精密機械・木材工藝・印刷工藝の五學科を設け、その上工藝圖案科には工藝彫刻部を、印刷工藝科には寫眞部を附屬せしめて居る。その他私立學校に於ては大正十二年の創立にかゝる東京寫眞專門學校があり、寫眞に關する學術技藝を教授して居る。以上三校共その入學資格・修業年限等に於ては他の實業專門學校と異るところがない。

（宮島　清）

高等蠶絲學校

明治十七年、イタリー・フランス等の蠶業國に害毒を逞しうしつゝあつた微粒子病が我國の蠶業を覆せんとする兆あるに鑑み、農商務省は東京に蠶病試驗場を設け、次いで明治十九年「蠶種檢查規則」を發布し、これが檢查員を養成する必要より蠶業試驗場に於て檢查法の傳習を開始し、併せて蠶業に關する一般學術の教授を行ひ、養蠶の學理及び實際の研究に從事せしめた。これ我國に於ける蠶絲教育の始めをなすものである。

明治四十三年、文部省が長野縣上田に上田蠶絲專門學校を設置し、次いで大正二年東京・京都の蠶絲試驗場を農商務省より移管し、大正三年夫々所在地名を冠して高等蠶絲學校と改稱した。學科種別及び之を設置する學校數は、養蠶三、栽桑一、蠶種一、製絲三で、その他鹿兒島高等農林學校にまた養蠶學科が設けられて居る。此等の學校に於て蠶絲業に關する高等專門學校教育を受くる學生數（昭和九年現在）八百三十二人を數へる。その入學資格・修業年限等は他の實業專門學校と異るところはない。尙本科の外に特定の目的を以て、養蠶實科・製絲教婦養成科等の施設がある。

「農業教育」の項參照。

（宮島　清）

高等師範學校

【沿革】　我國の高等師範學校は現在東京・廣島に各一校ある。その沿革はやがて我國に於ける師範教育の發達史である。

(一)創設當初　明治五年五月二十九日始めて東京湯島舊昌平黌の建物を利用し、小學教師教導場として官立師範學校の基礎が置かれた。同年八月諸葛信澄校長に任ぜられ、九月生徒五十四名を入學せしめ、アメリカ人スコットを教師とし、坪井玄道を通譯として授業を開始した。その教授は生徒を上下二等に分ち、教師は上等生を小學生と見做して、專らアメリカの小學校教科用圖書及び教具を用ひアメリカに於ける小學校の教科を授け、上等生は之に做つて下等生に傳へ、以てアメリカに於ける小學校の教授法をそのまゝ傳習せしめたに過ぎなかつた。これが高等師範學校の起原である。

明治五年十一月、校内に編輯局を設け、小學校教科用圖書を編纂した、これがやがて全國の小學校に採用された。同八年中學師範科の設けられた際には進んで中學校の教科書をも編纂したが、これは出版されるに至らなかつたものが多く、終に同十六年同事業は廢止された。

明治六年一月附屬小學校を附設し生徒をして實地に小學校教育を實習せしめた。尙同年六月教則を改正して、師範學科を分つて本科・餘科とし本科に於ては專ら授業法を講じ、餘科に於ては之を初等・上等の二等に分ち、更に各二級とし、六箇月毎に進級せしめ二箇年にて終らしむることとし、直接小學校の教授に必要なる普通學を授けた。

(二)東京師範學校時代　明治六年八月新たに大阪及び仙臺に官立師範學校が設けられたので、東京のを東京師範學校と改稱した。同七年四月教則を改め、課程を豫科・本科の二科とした。豫科に於ては從來餘科にて授けたる普通學を授け、之を卒へたものを本科に入れて專ら授業法を練習せしめた。同八年地方に於ける中學の增設により中等教員養成の必要に迫られ、中學師範科を設け二箇年で四期に分ち、始めて高等師範學校の實質が備へられた。同十年七月修業年限を延長し小學師範科二年半（五期）中學師範科三年半（七期）として其の學科課程も漸く整つた。同十二年更に教則を改め、全科を豫科（二年、四級）、高等豫科（二年、四級）、本科（一年、二級）とし、

豫科及び高等豫科にては普通學科を授け、本科にては專ら教育に關する理論及び實際を修めしめ、豫科より直ちに本科に入るものを小學師範學科とし、豫科及び高等豫科を經て本科に入るものを中學師範學科とした。

之より先、師範教育研究のためアメリカに留學せし伊澤修二及び高嶺秀夫が歸朝する。同十二年三月伊澤は校長に、高嶺は訓導兼校長に任命された。以後兩人の努力によりて教育の理論及び實際に亙り一段の發達を見た。

玆に於て同十五年九月、小學校教授法改良の目的を以て各府縣より小學師範科取調員を召募し、一箇年間新教育法の理論を授け實地教授を練習せしめた。同十六年、大いに校則を改め、小學師範學科は小學高等科卒業程度以上の學力あるものを入學せしめ、修業年限四年、之を四級、八期とし、專ら小學校教員を養成し、中學師範學科の規則を改正し、之を分ちて初等中學師範學科と高等中學師範學科とし、初等中學師範學科は初等中學科卒業以上の學力あるものを入學せしめ、修業年限四年、之を四級、八期とし專ら中學校及び師範學校の教員を養成することとした。高等中等師範學科は當時の高等中學校の數師を養成する計畫であつたが、之が實現を見ずして止んだ。玆に於て高等師範學校の實質が略ゝ整備した。

明治十八年八月東京女子師範學校を本校に併置し、同校附屬の高等女學校・女兒小學校及び幼稚園をも本校の所屬とした。同校は東京女子高等師範學校の前身にして明治七年東京に創設されたもので、後同二十三年再び分離して獨立した。明治十八年十二月體操傳習所を本校に移管した。同所は同十一年に創設され文部省に直屬してゐたが、同十九年之を廢止し、本校に體操專修科を置くこととなり、爾來、體育の普及發達を圖つた。

(三)高等師範學校時代　文部大臣森有禮の師範教育刷新の努力により明治十九年四月「師範學校令」の公布せらるゝや、師範學校を分ちて尋常師範學校及び高等師範學校とし、尋常師範學校は小學校教員に任ずる者を養成する所として、從來の地方師範學校を以て之に改め、高等師範學校は尋常師範學校の校長及び教員に任ずる者を養成するを本體とし、時宜によつて各種の學校長及び教員に任ずる者を養成する所とし、東京師範學校を以て之に改める事となつた。玆に於て高等師範學校は同年十月新に學科課程を改正し、理化學科・博物學科及び文學科の三科に分ち、修業年限を三箇年とし中等教員養成としての課程を整へ、玆に始めて高等師範學校の制度が出來上り、同年十一月小學校教員養成は全く之を廢止した。

明治二十一年附屬學校として新に尋常中學科を加へ、同二十二年東京教育博物館を附設した(後大正十年之を獨立せしめた)。同二十五年又課程を改正し修業年限を四年とし、同二十六年東京音樂學校を附設した(後明治三十二年之を獨立せしめた)。

明治十九年の改正に於ては、高等師範學校は主として師範學校教員の養成に局限せんとしたが時勢の要に適せず、同三十年十月「師範教育令」公布されるや、高等師範學校は師範學校・尋常中學校及び高等女學校の教員を養成するところとなつた。依つて型年廣く中等教員の養成所として學科課程を改正して文科・理科とし、更に同三十三年之を改めて、豫科一年、本科三年(第一學部は國語・漢文又は英語、第二學部は地理・歷史、第三學部は數學・物理、第四部は博物・農業を主とし、倫理・教育等は各部に通じて之を課した)及び研究科(一年)とし、外に專修科(三年)及び選科の制を設け、高等師範學校としての學科課程が整備した。

(四)東京及び廣島高等師範學校時代　日清戰役後中等教育の發達に伴ひその教員の需要頓に加はり、明治三十五年三月、新たに廣島に廣島高等師範學校が設置せられるに及んで、從來の高等師範學校は之を東京高等師範學校と改稱した。

明治四十四年四月、高等師範學校に二箇年の專攻科を置き得る事とし、同年五月東京高等師範學校に修身・漢文部を置き、型年英語部を置きたるもそのまゝ暫く中絕して居たが、大正七年四月之を再興して東京高等師範學校に修身教育部を、廣島高等師範學校に德育部を置き、爾來兩校共に之を昭和五年三月まで繼續し同年五月同科卒業者は學士と稱することを許さる。大正十一年四月東京高等師範學校に、第一臨時教員養成所を、廣島高等師範學校に第二臨時教員養成所を併置した(後昭和八年兩所共に廢止された)。之より先き、同十一年二月、教育評議會は文部大臣の諮問に對して、次の如き答申をなした。「東京及廣島ニ文理科ヲ內容トスル單科大學ヲ置クコト、可、但シ一、高等師範學校專攻科ヲ文理科大學ノ組織ニ改メ高等師範學校ハ其ノ附屬トシテ之ヲ存置スルコト　二、文理科大學ニ於テハ教育者タルニ必要ナル特種ノ教育ヲ施スコト　三、高等師範學校卒業者ニ高等學校卒業者ト同等ノ入學資格ヲ認ムルコト。」玆に於て、時の政府は東京及び廣島に官立文理科大學設置の成案を得、その實施豫算と共に之を第四十五帝國議會に提出したが、貴族院に於て會期切迫のため審議未了となつた。依つて更に之を次回の帝國議會に提示して大正十二年二月可決となつた。然るに偶ゝ同年九月の大震災に遇ひて豫算の實施一時繰延べとなり、遂に昭和四年度より之を實施し、同四月東京及び廣島に文理科大學の設置せらるゝと共に東京高等師範學校は東京文理科大學に、廣島高等師範學校は廣島文理科大學に附置されることとなり、今日に至る。玆に於て先に明治十六年の規則改正に於て新設されたまゝ實施するに至らなかつた高等中學師範學科の精神が終に實を結ぶに至つた。

かくて明治五年小學校教員養成機關として創設以來我國の師範教育及び普通教育の苗圃として兩教育のあらゆる問題に關しこれが啓培普及に貢獻して來た。

【現行制度】　高等師範學校は師範學校・中學校及び高等女學校の教員たるべきものを養成する所で、文部大臣の管理に屬する。

(一)職員　高等師範學校には學校長・敎授・敎諭・生徒主事・助敎授・助敎諭・訓導・助手・書記及び生徒主事補の職員を置く。學校長は文理科大學敎授の中より文部大臣之を補し、文理科大學長の監督を承ける（「高等師範學校官制」第三、四條）。

(二)學科及び學科目　高等師範學校の學科を分けて文科及び理科とし、別に研究科・專修科・選科、並に東京高等師範學校に體育科、廣島高等師範學校に敎育科を置くことを得。

文科の學科目は修身・敎育學・心理學・論理學・國語・漢文・英語・地理・歷史・法制經濟・哲學・言語學・數學及び體操とし、理科の學科目は修身・敎育學・心理學・論理學・數學・物理學・化學・動物學・植物學・鑛物學・地質學・農學・地理・天文氣象・圖畫・手工・國語・英語及び體操とする。文科及び理科は生徒の主として學習する學科目に依り各數部に分つことが出來る。

東京高等師範學校に於ては、文科を第一部（修身・敎育・法制經濟を主とするもの）、第二部（國語・漢文を主とするもの）、第三部（英語を主とするもの）、第四部（歷史・地理を主とするもの）、理科を第一部（數學を主とするもの）、第二部（物理・化學を主とするもの）、第三部（博物及び農業を主とするもの）に分け、之に體育科を加へ、各科共修業年限を四箇年とする。

廣島高等師範學校に於ては文科を第一部（國語・漢文を主とするもの）、第二部（英語を主とするもの）及び第三部（公民科・歷史を主とする甲部及び歷史・地理を主とする乙部）の三部に、理科を第一部（數學を主とするもの）、第二部（物理・化學を主とするもの）、第三部（博物學を主とするもの）の三部に分け、別に二箇年の敎育科を設け、修身・敎育學及び公民科を主として授け、文理兩科の各部に於ては各〻其の主とする學科目及び修身・敎育學の中につき其一を選んで之を精究せしめてゐる。

兩高等師範學校共に現在專攻科は之を廢止して研究科を置いてゐる。研究科は修業年限一箇年又は二箇年で、高等師範學校卒業者又は之と同等以上の學力を有するものにつき學校長之を選拔して入學せしめ、主として專攻科目につき研究せしめてゐる。尙東京高等師範學校には修業年限三箇年の圖畫手工專修科を設け圖畫・手工及び作業科の中等敎員を養成してゐる。又選科は本科又は專修科の一科目若しくは數科目を選んで學修せんとするものを入學せしめ二箇年以上四箇年以下在學せしめることになつてゐるが、臨時のもので常設してはゐない。

高等師範學校には普通敎育に關する研究・實驗及び生徒の敎育實習の爲に附屬中學校及び附屬小學校を置く。

(三)入學資格　高等師範學校の入學資格は文科・理科・體育科及び專修科に關しては、左の各號の一に該當し身體健全、品行方正にして出身學校長の推薦したる者、(1)師範學校又は中學校の卒業者、(2)「專門學校入學者檢定規程」に依り卒業者に付一般の專門學校入學に關し中學校の卒業者と同等以上の學力を有する者として文部大臣の指定を受けたる學校の卒業者、(3)前號の外「專門學校入學者檢定規程」に依り一般の專門學校入學に關し無試驗檢定を受くる資格を有する者、(4)「專門學校入學者檢定規程」に依り試驗檢定に合格したる者。

研究科に關しては高等師範學校卒業者中より同學校長の選拔したる者の外左の各號の一に該當する者、(1)內外國に於ける官公私立の高等なる學校の卒業者、(2)多年敎職に從事し相當の學識經驗ある者。

(四)學資支給　高等師範學校の生徒には學校より學資を支給するを本體とし、私費生をも置き得ることとなつてゐるが、現在兩高等師範學校生徒の約四分の一は每月二拾圓の學資を支給され、其他は皆私費生である（「高等師範學校生徒學資支給ニ關スル規程」）。

高等師範學校の卒業者は學資の支給を受けた者と否との區別によつて、卒業後一定の期間引續き敎育に關する職務に從事する義務を有してゐる。尤も止むを得ざる場合に限り義務の猶豫又は免除、並に學資及び授業費の償還に關する規程がある。

(五)生徒及び卒業生　現在東京高等師範學校に於ては文科に四〇六人、理科に二六八人、體育科に二四九人、研究科に九四人、專修科に二五人、合計一、四一二人、その外各科に亙つて外國學生五五人の生徒を收容し、創立以來卒業者を出すこと七、一六七人に達する（昭和八年五月現在）。

廣島高等師範學校に於ては、文科に三三六人、理科に二五五人、敎育科に四二人、研究科一二人、合計六四五人を收容し、創立以來卒業生を出すこと三、九四七人を算する（昭和九年六月現在）。

「師範敎育令」・「敎員養成」の項參照。　（目田檜一）

文獻——東京文理科大學・東京高等師範學校「創立六十年」（昭和六年）。「東京文理科大學・東京高等師範學校一覽」（昭和九年）。「廣島文理科大學・廣島高等師範學校一覽」（昭和九年）。

行動主義

〔英〕 behaviorism 〔獨〕 Behaviorismus 〔佛〕 behaviorisme

【心理學に於ける行動主義】　行動主義は心理學の研究法として主張されたのであつたが、それは同時に說明法として主張されるやうになつた。これを心理學の研究法として特に力說したのはワトソン J. B. Watson (1878—)である。從來の心理學が自然科學と區別され精神科學の基礎學として認められたのは、その研究法として意識を問題とする內省法が採用されたからである。然るに內省法に關しては種々なる問題があり（「內省」の項參

關)、成人の場合でもこれによつて意識を如實に把捉することは困難であり、その不可能を主張するものさへあるが、それが特に精神病者や兒童殊に動物の場合には殆ど不可能となる。從つて動物や兒童の心を研究するには內省法に對する表出法を用ひねばならぬが、表出法は意識が身體を通じて運動或は行動として表現されることを假定する。ジェームズは意識の運動性として、(一)情緒の表出と、(二)本能的或は衝動的作業と、(三)意志的行爲とを擧めたが、此等の機能に關しては一般に內省法による研究は不充分である。たとひ內省が可能であるとしてもそれはやはり言語の如き行動によつて表現されねばならぬ。少くとも實驗者の立場からは行動に基いて研究することが最も客觀的な方法であつて、心理學を嚴密な科學として研究するには行動を對象として研究せねばならぬ。これが研究法としての行動主義の主張であり、行動主義は必ずしも意識の存在を否定するものではないが、之を如何にして證明するかが問題である。行動に意識が表現されてゐるとしても、それを更に心理學者の主觀によつて解釋することは、ジェームズのいはゆる「心理學者の誤謬」psychologists' fallacy を犯すことになる。從つて被驗者の立場からも實驗者の立場からも行動の研究には內省によつて認められる意識なる名稱を使用する必要がなくなる。ワトソンが心理學の嚴密な科學的研究から意識を排除せねばならぬと主張するのはかゝる意味からである。然らば行動は如何にして理解されるか。行動主義は行動を刺戟と反應との關係から說明する。しかしその說明には二つの方法がある。一つは刺戟を單なる物理化學的條件として使用せず、行動の機能的表現を規定する環境的條件として使用するもので、この場合には刺戟は色彩とか音響の如く反應の意味を理解するための條件として考へられてゐる。動物の行動が感覺を辨別するものとして說明されるのは、その行動を規定する刺戟が感覺を觸發する條件として現象學的意味に使用されてゐるからである。かゝる意味での行動主義は心理學に於ける機能主義と矛盾するものではなく、寧ろ機能的心理學の發展と考ふべきである。併し行動主義は更にフランツ K. Franz (1874—)やラシュレイ K. S. Lashley (1890—)の如く行動を物理化學的條件による大腦の生理過程として說明する方法となる。ラシュレイは「自分にとつては行動主義の眞髓は人間の研究が適切に力學と化學との概念で記述されるといふこと以外には何物をも示されないであらうといふ信仰である」といふ。かゝる行動主義はベヒテレフ V. v. Bechterev (1857-1927) の客觀的心理學或は反射學となるべきものであり、その說明法は機制論に徹底する。ワトソンは動物實驗から學習の法則を研究し、學習過程に於ける運動感覺と有機感覺との役目の重要なことを明かにしたが、行動主義の方法は感覺を問題とするよりも、行動の變化が問題であり、本能の如きも環境の影響によつて變化されると考へ、パヴロフ I. P. Pavlov (1849-1936) の條件反射を使用して本能の變化並に習慣の形成を研究し、敎育上重要な意義を示しつゝある。

【社會學に於ける行動主義】　心理學に於ける行動主義は社會學の方法に影響し、社會意識の研究を社會的行動の研究に發展せしめた。コントの實證主義はすでに內省法を否定し、從つて心理學はむしろ生物學の一部分として研究さるべく、社會學の實證的方法と主張したが、ロベルティー E. de Roberty (1843-1915) の如き生物學的社會學者は行動を社會學の對象とし、心理學的社會學の代表ともいはるべきギディングズ F. H. Giddings (1855-1931) の如きも、社會の心理學即ち社會學は集團的行動 pluralistic behavior を對象とし、先づ統計的方法によつて集團的行動の因子を發見し、次に刺戟と反應機制の相互類似との變數によつてその發生・集積・分化及び機能を說明すべきであるといふ。

【政治に於ける行動主義】　政治は政策の實行であるが、政策に矛盾對立が生ずる場合にはそれは鬪爭によつて解決されねばならぬ。併しそれには議論による鬪爭と行動による鬪爭とがある。議會主義に對する革命主義は行動による鬪爭であるが、その方法にはサンディカリズム syndicalisme の如き勞働總同盟による組合の經濟的直接行動やファシズムの如き獨裁政府による指導者の政治的壓制行動がある。理論よりも實踐を重んじ、主義は行動によつて實證さるべきもので、理論なき實行がその主義である。ソレル G. Sorel (1847-1922) の『暴力論』の如きはこれを代表する思想である。

【文學に於ける行動主義】　ソレルの思想はベルグソン・ニーチェ等の哲學に負ふところ大であるが、これらの哲學は文學理論にも影響し、行動主義の文學を發展せしめた。行動主義の文學には固定した文學理論の體系はなく、流動し革命するところの文學行動の實踐があるのみ。併しその行動は能動精神に基く人間に於ける全體性 homme total の表現であり、從つて行動による人間主義 humanisme de l'action であり、マルクス主義によるプロレタリア的革命文學に對しては寧ろ反動的である。

【敎育に於ける行動主義】　敎育に於ける行動主義は心理學に於ける機能主義及びその發展としての行動主義に基く敎育理論であり、作業主義或は勞作主義と同じ意味である。敎育に於ける勞作主義には敎育の方法に關するものと、敎育の目的に關するものとが區別される。方法としてはヘルバルト流の觀念主義に對し、勞作を中心として人間を陶冶せんとするもので、自動主義の敎育もこの方法に基く。目的としての勞作主義は人文主義に對する實學主義の敎育或は自由敎育に對する職業敎育であり、職業に對する實際の知識及び技術を敎育することである。併し職業敎育の方法としては當然觀念主義は排せ

られ行動主義が採られねばならぬ。（城戸幡太郎）

文獻——*J. B. Watson*, The Ways of Behaviorism, 1928; Psychological Care of the Infant and Child, 1928. *K. S. Lashley*, Brain Mechanisms and Intelligence, 1929. *E. de Roberty*, Sociologie de l'action, 1908. *F. H. Giddings*, Pluralistic Behavior (Amer. J. Sociol., 25, 1920). *G. Sorel*, Réflexions sur la violence, 1908, [2]1922, [3]1930（木下半治譯「暴力論」二卷、昭和八年）。高橋穣「機能心理學と行動心理學」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。大瀬甚太郎「自由教育及び行動教育」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。

高等小學校

【意義】　「小學校令」に依り認めらるゝ小學校の一種であつて、其の教育の目的とする所は、「兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎竝其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」（小學校令」第一條）と定められて居る。義務教育とせられて居る初等教育の尋常小學校（滿六歳にして入學せしむる六年の課程）に接續し、前記の目的に從ひ國民養成の一般的基礎的の教育を施す學校であつて、其の教科課程は二年に編制するを普通とし、地方長官の認可を受けて三年の教科課程となすことを得る。

高等小學校の教科と尋常小學校の教科とは、之を一校に併置することを得る。此の兩教科を一校に併置したるものは、其の名稱を尋常高等小學校とする。高等小學校又は尋常高等小學校には、高等小學校の教科を卒業したる者又は之と同等以上の學力ある者に、本教科の教科目を補習せしむる爲、地方長官の認可を受け修業年限二年以内の補習科を設くることを得る。

【教科目】　修身・國語・算術・國史・地理・理科・圖畫・手工・唱歌・體操・實業（農業・工業・商業の一科目又は數科目）を置き、尙女兒の爲には家事・裁縫を加ふる。又土地の情況に依り右の教科目の外に、地方長官の認可を受けて外國語、其の他必要なる教科目を加ふることを得る。此の加設の科目及び第三學年の圖畫・唱歌は、兒童に對しては、これを隨意科目となすことを得る。手工は實業に於て工業を學修する兒童には、之を課せざることを得る。實業は農・工・商の內數科目を置きたる場合には、兒童には其の內一科目を選擇せしむる。土地の情況に依り實業の或科目を課する際、適宜他の實業の科目の教材を加味して教授することを得る。實業は、必設且つ必修の科目であるが、特別の事情ある場合には、地方長官の認可を受け或る兒童に對しては、之を隨意科目となすことを得る。

【教科用圖書】　教科用圖書は、主として國定のものを使用せしめ、國定のもの以外は、文部省に於て著作權を有する教科用圖書及び文部大臣の檢定を經たる教科用圖書の內から、地方長官に於て採定したるものを使用せしむる。

【教員及び教員編制】　教員は、小學校本科正教員、小學校專科正教員の免許狀を有する者及び本科正教員の教授を補助する小學校准教員の免許狀を有するものたることを要し、特別の事情あるときは、小學校教員免許狀を有せざる者を以て小學校准教員に代用せしむることを得る。校長は、其の學校の本科正教員をして兼任せしむる。校長及び教員の任用は、市立小學校では、市長または市町村學校組合管理者の申請に依りて地方長官之を行ひ、町村立小學校では、地方長官之を專行し、市町村立小學校の校長及び教員の解職は、規定の條件に從ひ地方長官之を專行する。

教員編制は、小學校では學級擔任制卽ち一學級に對して一人の本科正教員を置くを原則としてあるが、高等小學校に於ては、此の學級擔任制に依ると共に、更に教科目・教授時數・兒童數等に應じて必要なる人員の本科正教員又は專科正教員を置くことを要することとして、學級擔任制に中等學校に於て行はるゝ學科目擔任制が加味せられてある。

【高等小學校の設置】　高等小學校の設置は、尋常小學校と異り市町村の任意である。尙市町村は、學區を設け又は市町村學校組合若しくは町村學校組合を設けて之を設置することを得る。私人も高等小學校を設置することを得る。公立・私立とも其の設置・廢止及び校地・校舍は地方長官の認可を受くるを要する。

【卒業者の上級學校入學資格】　高等小學校の卒業者は、尋常小學校卒業程度を入學資格とする修業年限四年又は五年の實業學校と同程度の修業年限二年又は三年の實業學校、修業年限三年の高等女學校、修業年限二年の實科高等女學校、師範學校第一部、青年學校本科等に對して入學の資格を認められて居る。其の他中學校・高等女學校及び實業學校等には、年齡相當の學年に學力檢定試驗を受けて編入せらるゝ外、特別の入學資格を認められて居らぬ。

【沿革】　現制の高等小學校は、明治五年制定の「學制」の定むる小學校八年の內四年の上等小學の上級二年に、明治十二年及び同十三年の「教育令」の定むる小學校八年の內初等科三年・中等科三年・高等科二年の高等科に、同十九年の「小學校令」の定むる小學校八年の內四年の高等小學科の上級二年に、明治二十三年及び同三十三年の「小學校令」の定むる高等小學校四年の上級二年に、夫々相當し、歷變して明治四十年「小學校令」の改正に依り、尋常小學校の修業年限四年を現制の通り六年とし、高等小學校の修業年限二年、三年又は四年を現制の通り二年とし、尙一年延長し得ることとなつたものである。

【高等小學校の學制上の位置】　高等小學校は、「小學校令」に依れば小學校の一種とせられて居るが、尋常小

學校の基礎教育の上に接續し、其の實質に於ては、次に述ぶる如く、中等教育の種類及び程度の一般的基礎的の教育を施すもので、中間教育に屬するものである。然れば其の卒業者は、直ちに實務に就く者があると共に、其の教科課程の程度が、前に述ぶる如く上級の中等學校である實業學校・高等女學校・青年學校本科・師範學校第一部等に接續せしめてあつて、此等の學校に入學する者があるのである。高等小學校の教育は、國民養成の一般的基礎的の教育であることは、尋常小學校の教育と同性質のものであるが、尋常小學校の教育は、六歳頃から十二歳頃に至る未だ個性の差別相が顯著でない兒童期の兒童に對して施され、其の發達段階に適應せしめてあるから、大體に於て初等程度に屬する一樣な一般的基礎的のものであるが、高等小學校の教育は、兒童の年齡が漸く長じ、十二歳頃以上の個性の差別相が顯著である青年期に入りてからの者に施され、其の發達段階に適應せしむべきものであるから、尋常小學校の教育の基礎の上に於て、更に其の程度を高むると共に相當に分化して一般的基礎的の教育を施す必要がある。從つて普通學科の科目の外に職業的の科目をも加へ、生活準備の教養を逃めねばならぬものである。高等小學校の教科課程は、此の趣旨に依りて選ばれて居るものと考ふべきである。然れば高等小學校は、其の位置及び性質に於て中間教育の學校とも謂ふべき任務を持ち、尋常小學校に次いで多數の學校と就學者とを有して居る重要なる教育機關である。

高等小學校の教育は、前述の如く國民養成の一般的基礎的の教育であつて、職業科目の教授に於ても其の職業上の知能によりて一般的の教養を與ふるものであるから、實業學校及び青年學校の教育が、純然たる職業教育であつて、將來の職業を農業なり、商業なり、工業なりまたは其の他の一定の職業なりに選んだ者に對して、其の職業に從事する職業人を養成すべき教育を施すものとは、互に教育の本質を異にして居るものである。然るに往々にして高等小學校を廢し、尋常小學校から接續する修業年限二年又は三年の實業學校又は青年學校を以て、これに代へようと考ふる者もあるが、兩者は上述の如く各〻其の教育の性質を異にし目的使命を異にして居るから、彼を以て之に代ふることは出來ぬ筈である。

【高等小學校の現狀】　最近の統計（昭和八年度『日本帝國文部省年報』）に依れば、尋常高等小學校、公立一八、四三四校・私立一九校、合計一八、四五三校。高等小學校、公立一六五校・私立一校、合計一六六校。總計一八、六一九校（外に官立の高等小學科四）。就學兒童數、修業年限二年制、男八七八、〇三五人・女六〇三、五五一人。修業年限三年制、男四八、九六五人・女二三、一四五人。合計男九二七、〇〇〇人・女六二六、六九六人、總計一、五五三、六九六人。卒業者、男四〇一、〇二五人・女二五九、七三四人、合計六六〇、七五九人。入學者、男五二六、三五一人・女三七四、一三二人、合計九〇〇、四八三人。此の入學者數は、前年度の尋常小學校卒業者の六一・五三%に相當して居る。尋常小學校卒業者の高等小學校入學は最近數年間は六〇%內外である。昭和十年四月末現在調に依れば、高等小學校卒業者及び第二學年修了者總數、男四三五、三三九人の內、上級學校入學者一九三、四六〇人（四四・四四%）（第二學年修了者にして第三學年に進級したる者一五、二九七人を含む）、就職者一二〇、六九二人（二七・七二%）、在家者九九、三八二人（二二・八三%）、其の他二一、八〇五人（五・〇一%）。女二八〇、四七八人の內上級學校入學者一二三、二五八（四三・九五%）（第二學年修了者にして第三學年に進級したる者五、〇五四人を含む）、就職者五三、二四六人（一八・九八%）、在家者九四、四五六人（三三・六八%）、其の他九、五一八人（三・三九%）。（船越榮一）

高等商業學校

明治七年八月、森有禮*が東京に商法講習所（後の東京高等商業學校）を設けて洋式商業教育を創めたのが今日の商業教育の濫觴であると同時に、高等商業學校制度を化成するに至つた端緒である。其後商法講習所は東京府立となり、農商務省所管となり、幾多の曲折を經て明治十八年文部省に移管され東京外國語學校及び附屬高等商業學校と合併して東京商業學校と改稱され、玆に我國高等商業學校の原型が出來上つた。明治三十六年「實業學校令」の改正と共に高等商業學校は實業專門學校として異色ある存在を示すに至つた。昭和十年十月現在文部省直轄高等商業學校數一、官立商科大學附屬專門部一、公私立高等商業學校一三。生徒數一三、二一三人に上る。

高等商業學校は、中學校若しくは修業年限四箇年以上の高等女學校を卒業したる者又は之と同等の學力を有すと檢定せられたる者を入學せしめ、修業年限は本科三年であるが、之を四年制たらしむることは學校當事者の希望するところである。尚本科の外に、學校夫々の目的を以て別科・專修科等を附設するものあり、就中異色あるものとしては長崎高等商業學校の海外貿易科（一年）、山口高等商業學校の支那貿易科（一年）、橫濱・長崎高等商業學校の貿易別科及び名古屋高等商業學校の商工經營科（一年）等を擧ぐることが出來る。臺灣・朝鮮等に施設せられつゝあるものも內地の高等商業學校に準じて居る。

昭和十年現在に於ける高等商業學校は次表の如し。

學校	學科	創立年月	所在地
官			
〔文部省所管〕 長崎高等商業學校	商業、海外貿易、貿易別科、特設豫科	明治三八、三	長崎市片淵町三丁目
山口高等商業學校	商業、支那貿易、貿易別科	同三八、一一	山口市字上宇野令
小樽高等商業學校	商業	同四三、三	小樽市緑町五丁目
名古屋高等商業學校	商業、商業專修科、商工經營	大正九、一一	名古屋市南區瑞穗町

立	福島高等商業學校	商業	同	一〇、一二	福島市信夫郡清水村
	大分高等商業學校	商業	同		大分市上野町
	彦根高等商業學校	商業、別科	同	一一、一〇	滋賀縣犬上郡彦根町
	和歌山高等商業學校	商業	同		和歌山市關戸
	横濱高等商業學校	商業、貿易別科	同	一二、一二	横濱市中區清水ケ丘
	高松高等商業學校	商業、專修科	同		高松市宮脇町
	高岡高等商業學校	商業	同	一三、九	富山縣高岡市古定塚
	〔朝鮮總督府所管〕京城高等商業學校	商業	大正	一一、四	京城府東二洞
	〔臺灣總督府所管〕臺北高等商業學校	商業	同	八、四	臺北市幸町
公立	〔文部省所管〕横濱市立横濱商業專門學校	商業	昭和	三、三	横濱市中區南太田町
	兵庫縣立神戸高等商業學校	商業	同	四、二	兵庫縣明石郡垂水町
私立	〔文部省所管〕私立高千穗高等商業學校	商業	明治	四四、五	東京市杉並區大宮町
	大倉高等商業學校	商業	同	三三、七	東京市赤坂區溝町
	松山高等商業學校	商業、別科	大正	一二、二	松山市清水町
	星鴨高等商業學校	商業	昭和	三、二	東京市豐島區西巣鴨
	日本女子高等商業學校	商業	同	四、四	東京市麹町區土手三番町
	同志社高等商業學校	商業	同	五、一二	京都府岩倉村
	鹿兒島高等商業學校	商業	同	七、三	鹿兒島市長田町
	昭和高等商業學校	商業	同	七、四	大阪市東淀川區西大道町
	福岡高等商業學校	商業	同	九、四	福岡縣筑紫郡春日村
	善國協會專門學校	商業	同	一〇、二	東京市淀橋區西大久保町
	關西學院高等商業學校	商業	同	一〇、三	兵庫縣武庫郡甲東村

尙、東京商科大學附屬商學專門部は實質に於て高等商業學校と同樣であるが、其他、私立專門學校にて商業に關する學科を設置するものがある。

「商業教育」・「商業學校」の項參照。（宮島 清）

高等商船學校

高等商船學校は「專門學校令」並に「實業學校令」に依り、入學資格は他の實業專門學校と同一であるが、航海科・機關科共に二年半の實習を課し、修業年限は五年半に及び、他の實業專門學校と類を異にする。蓋し船舶を操縱し、人の生命財產の保全に直接の關係あり、特に高等商船學校の卒業者は海軍豫備士官の待遇を受け、戰時には軍務に服するところより、高級海員として優秀なる素質を附與する必要に基くものである。

我國高等商船學校は明治八年郵便汽船三菱會社長岩崎彌太郎が內務省の命を受け、每年一萬五千圓の補助を受けて、三菱商船學校を創立したに濫觴する。明治十四年二月農商務省商務局の監督に移管され、同十五年四月官立となり同省の管轄に屬し東京商船學校と改稱し、同十六年本校卒業者は海員技術試驗を須ひず直ちに船舶の運轉手又は機關手の免狀を與へらるゝこととなつた。明治十八年遞信省の設立と共に之に轉屬することとなり、同十九年官制が定められ商船學校と改稱した。然るに大正九年文部省直轄神戸高等商船學校が設立せられ、同一高等商船教育が遞信・文部兩者に分たるゝの奇觀を呈するに至つたので、同十四年東京高等商船學校をも文部省所管に移し、商船教育の統一を計ることとなつた。

東京・神戸兩高等商船學校共に航海科・機關科の二科を施設し、兩校共に席上二四〇名、實習二〇〇名、計一、七六〇名の生徒を收容して居る。所在地、東京は東京市深川區越中島町、神戸は兵庫縣武庫郡本庄村。「商船學校」の項參照。（宮島 清）

高等女學校

〔沿革〕 我國の高等女學校は女子に須要なる高等普通教育を施す機關で、「高等女學校令」及び同施行規則によつて設置せらるゝものである。元來我國の女子教育は男子教育に比し餘程後れて發達したのであるが、最近では小學教育は男女略々同樣の進步を見るに至り、中等教育も亦餘程接近するに至つたのである。今明治五年の「學制」を見ると小學校を數種に分ち其一に「女兒小學」の名があつたが、小學以上の女子の教育機關には何等の規定がなかつた。併し明治五年には文部省は東京女學校を設けた。開校當時の學科は國書・英學・手藝・雜工等で修業年限は六箇年、生徒は八歲乃至十五歲の者とし外に二箇年の豫科を設けて專ら國書を課した。尤もこれは明治十年に經費の都合で廢止され、其の生徒を東京女子師範學校內に英學科として收容した。尙地方に於ては明治五年に京都府に新英學校（同八、九年頃學科を改正し和漢學科を加へて女學校と改稱す）及び女紅場が開設された。これは公立女學校の嚆矢である。其後同八年に栃木縣に、十二年に岐阜縣に女學校が設けられ、更に其後德島・山梨・群馬の諸縣にも出來た。又明治五年以後東京に私立女學校が多く設けられた。更に同十五年に至つて東京女子師範學校に附屬高等女學校が設けられ、同十六年に詳細なる學科課程を定め、彝倫道德の教育を主義とし、淑良なる婦人の養成を目的として修身・讀書・作文・習字・算術・地理・本邦歷史・博物・物理・化學・圖畫・裁縫・禮節・家政・音樂・體操を課し、修業年限を五箇年とした。これが明治二十年に獨立して單一の東京高等女學校となつた。かくの如く女學校が漸次その數を增したが、女子の中等教育は尙不振の狀態にあつた。明治十九年「中學校令」公布せられ高等女學校は女子に須要なる高等の普通教育を施す所として中學校の種類たることに定められたれど爾來別段の規程を定むるに至ら

なかつた。然るに各地に此種の教育を希望するもの多くなり、學校も漸次增加するに鑑み終に明治二十八年に文部省令を以て「高等女學校規程」を定むる事となり、其の學科目は修身・國語・外國語・歷史・地理・數學・理科・家事・裁縫・習字・圖畫・音樂・體操等で又隨意科目として教育・漢文・手藝の一科目又は數科目を加ふる事が出來た。而して修業年限は六箇年で土地の情況により一箇年を伸縮するを得しめ、その入學資格は四箇年の尋常小學校卒業者であつた。此の規程が出て以來學校數も增加し明治二十八年には十五校で生徒は二千八百人に過ぎなかつたが、三十二年には三十七校となり生徒數は八千八百を數ふるに至つた。同三十二年に「中學校令」が改正せらるゝと共に新たに勅令を以て「高等女學校令」が發布せられ、その目的を掲げて「女子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲ス」所とし北海道及び府縣は高等女學校を設置すべきものとし、郡市町村又は町村學校組合及び私人も亦之を設置することを得しめた。かくして初めて中學校と對等の制度が出來たのである。此の法令では修業年限は四箇年で土地の情況によりて一箇年を伸縮し得る事とし、入學資格は高等小學校二年終了者とした。又高等女學校に二箇年以内の補習科を置き又技藝專修科（二箇年又は四箇年）及び卒業者の爲に專攻科（二箇年又は三箇年）を置くことを得しめた。又同三十四年に「高等女學校令施行規則」が定められて現行規程の基礎を確定した。又同三十六年に「高等女學校教授要目」が定められて教材並に教授法に關する注意が明示された。日露戰役以後國民の自覺と共に女子教育も大いに勃興し、學校數も三十九年に百十一校、生徒數三萬五千を數ふるに至つた。そこで同四十三年に「高等女學校令」及び同施行規則が改正せられ主として家政に關する學科目を修める者の爲に實科高等女學校又は高等女學校實科の制度が出來た。これは地方の實際に應じ簡易に之を設け得るものであつた爲に女子の中等教育は著るしき發達を遂げた。尙四十四年には新たなる教授要目が定められた。かくして高等女學校は年々その數を增し同四十四年には既に高等女學校百九十九校、實科高等女學校四十九校となり、生徒數は高等女學校は五萬九千を數へ、實科高等女學校は四千四百を數ふるに至つた。更に其後年々學校數や生徒數が增加し、大正五年に至つては學校數は總計三百七十八校、生徒數十萬二千を數ふるに至つた。入學志願者は五萬人に對して入學者三萬二千人に過ぎぬといふ有樣となつた。其後大正七、八年の臨時教育會議に於て女子教育に著るしき改善を要する事が認められ、其の決議に基きて大正九年に「高等女學校令」及び同施行規則が改正されたが、其の主なるものは目的の中に國民道德の養成と婦德の涵養に留意すべきことが加へられ、又修業年限は五箇年又は四箇年となり土地の情況によつて三箇年になすことが認められた。又其の學科内容が改められ自由選擇の餘地多からしめた外、新たに高等科を設け、男子の高等學校と同じく精深なる程度に於て高等普通教育をなす所となり、修業年限は二箇年又は三箇年で高等女學校卒業者を入學せしむることとなつた。これが現行の制度である。かくして益〻その發達を見るやうになり、昭和元年には高等女學校は六百五十九校、實科高等女學校は百九十八校計八百五十七校となり、生徒數は三十三萬一千を數ふるに至つた。昭和九年には高等女學校は七百九十校（外に官立の高等女學校二校）、實科高等女學校は百八十二校（外に官立の實科高等女學校一校）計九百七十二校（官公私立を合して九百七十五校）となり、生徒數三十八萬五千九百を數ふるに至つた（此外に官立學校の生徒約千三百人）。又高等女學校に專攻科を設くるものは昭和六年には二十二校で生徒數一千六十一あつたが、昭和十年には二十八校で生徒數一千二百八十一となつて居るが、高等科は僅り增加せず昭和六年には十一校で生徒數七百八十五あつたが、昭和十年でも學校數は十一校で生徒數は七百七十二である。

斯くの如く高等女學校は學校も著るしく其數を增し在學生徒數も又增加したが、其入學志願者は年々多くなり高等女學校では昭和元年には志願者十一萬五千八百五十七人に對し入學者七萬八千百七十七人で、其歩合は六七%であつたが、同十年には十五萬八千五百人に對し九萬二千六百人で其歩合は五八%である。併し實科高等女學校の入學志願者は最近減少し、昭和元年には一萬四千七百三十四人に對し入學者一萬二百五十七人で、その歩合は六九%であつたが、昭和十年には志願者は六千五百人になり入學者は五千六百人でその歩合は八六%である。

次に高等女學校卒業後更に高等科專攻科の外に專門學校や其他の高等の學校に入學せんとするものが漸次增加し、昭和元年には卒業者五萬二千八十三人中更に上級の學校に入つたものは一萬三千六百四十五人（その歩合は二六%）で又教員となつたものが九百二十一人、其他の職に就きたるもの千八百五十四人、其他の者三萬五千六百六十三人であつたが、昭和八年には卒業者數七萬二千四百三十五人中上級學校に入つた者一萬七千二百三十六人（歩合、二三%）、教員となりたる者二百三十人、其他の職に就きたる者五千五百二十七人、其他のものは四萬九千四百四十二人で約半數である。勿論男子の中等學校と比較にならぬが年々上級學校に入學するものが增加して居ることは注意すべきことである。

【高等女學校の内容】　高等女學校は尋常小學校卒業者を入れて五箇年又は四箇年の教育を施すものであるが、又高等小學校卒業者を入れて三箇年の教育をなすものも認められて居るが、これは今日一校も存在しない。實科高等女學校は尋常小學校卒業者を入るゝものは四年制で、此外に三年制（高等小學校一年修了者を入るゝ）及び二年制（高等小學校卒業者を入るゝ）の學校がある。尙此外に二箇年又は三箇年の專攻科又は高等科があつて、

専攻科は精深なる程度で本科の學科目中一科目又は數科目を專攻するもの、高等科は精深なる程度で高等普通教育を爲すものである。更に此外に二箇年以内の補習科を設くることが出來るが多くは一箇年制である(高等女學校令」の項參照)。

【外國の女子中等教育機關】　我國の高等女學校は古き時代のドイツの高等女學校と同名であつたが、ドイツの今日の制度では六年制のリチェウムに相當して居り、それは四箇年のグルンドーシューレに連絡するもので此上に三年制の女子高等學校 Oberlyseum と三年制の主婦學校 Frauenschule があり、又此の學校の三年修了者は大學に連絡する六年制の女子文科中學 gymnasiale Studienanstalt・女子實科的文科中學 realgymnasiale Studienanstalt・女子ドイツ高等學校 Mädchen Deutsche Oberschule 等に連續するのである。アメリカの女子の中學校は男子中學校と同じく六年制で下級上級に分れて居る。イギリスの女子中等學校は男子と同じく普通五年制で、小學校六箇年に繼續して居る。

【統計】　昭和十年の調では高等女學校は七百九十一校(內私立二百二十一校)で此內二百十一校が五年制で他は四年制である。實科高等女學校は百七十八校(內私立二十校)で此內百五校が四年制で、六十五校が二年制、八校が三年制である。生徒は昭和九年の調では總計三十八萬五千九百三十一人である。又專攻科は二十八校にあり、高等科は十一校にあり、補習科は百五十九校にある。又高等女學校に實科を設くるものが二十四校ある。

「高等女學校令」の項參照。

(船山義亮)

高等女學校令

【高等女學校令の形式】　現行の「高等女學校令」は明治三十二年二月七日勅令第三十一號で發令せられたもので、明治四十年、同四十三年、大正九年と三度一部改正せられ、附則を合して二十條から成る法令である。而して之には高等女學校の目的・設置の主體及び經費・設置廢止の條件・位置・修業年限・入學資格・學科及びその程度・教科書・教育の資格・編制及び設備・授業料・入學料等に就て規定して居る。而して此の法令は大綱を定むるに止め、細目は明治三十四年三月二十二日文部省令第四號「高等女學校令施行規則」によつて定められて居る。それは附則を合して八章五十八條から成り、明治三十七年、同四十一年、同四十三年、大正二年、同四年、同九年、同十三年、昭和二年、同七年、同八年等十一回に亙つて改正せられたが、特に明治四十三年及び大正九年に於て著るしき改正が施された。尙此外に明治三十六年「高等女學校教授要目」が定められたが、同四十四年實科高等女學校各學年の要目と併せ定められて「高等女學校及實科高等女學校教授要目」と改正され、更に昭和七年にその一部分が改正せられて公民科が課せられたが、その大部分は尙古きもの其儘であるから中には法令の改正に伴はぬ部分も其儘になつて居る。而して地方の學校長は此の教授要目に準據して地方の情況に適切なる教授細目を定めて高等女學校教育の本旨を貫徹することとなつて居る。

【高等女學校教育の目的】　高等女學校の目的は「高等女學校令」第一條に明示して居つて、卽ち「高等女學校ハ女子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トシ特ニ國民道德ノ養成ニ力メ婦德ノ涵養ニ留意スヘキモノトス」とある。元來高等女學校教育の本旨に就ては種々の變遷がある。卽ち明治十六年に定められた東京女子師範學校の附屬高等女學校の規則には「專倫道德ヲ本トシテ高等ノ普通學科ヲ授ケ優良ナル婦女ヲ養成スル所」とした。更に明治十九年に獨立の高等女學校となるや「優良ニシテ有用ナル婦女ヲ教育スル所」となつた。而して此の優良にして有用なる婦女といふは家庭の妻又は母として優良にして有用なることを意味するもので、これは當時の文部大臣森有禮の講演中に明示されたことで「人の良妻となり人の賢母となり一家を整理し子弟を薰陶するに足るの氣質才能を養成するに在り」とあることによりて察することが出來る。今日迄の我國の女子教育が良妻賢母の養成を主眼として居るがそれは森文部大臣の時代から明かに定められたものである。その後明治二十八年の「高等女學校規程」には別段目的に就て規定する所がなかつたが明治三十二年の「高等女學校令」には「女子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トス」と明示した。これが今日まで變らぬものである。唯大正九年の改正に於て「特ニ國民道德ノ養成ニ力メ婦德ノ涵養ニ留意スヘキ」ことが加へられたのであるがこれは大正七年の臨時教育會議の決議に基きて附加せられたもので、その理由は此の會議の決議の說明中に明かにせられて居ることで、女子は自ら忠良の國民たるべきのみならず又忠良の國民たるべき兒童を育成すべき賢母たらねばならぬから、女子の教育に於ても第一に國體の觀念を鞏固にし國民道德の根柢を固くすると共に家庭の主婦として又母としてその責務を盡すに足るべき人格の養成に努めねばならぬ。又近時屢姑に對する務めを重んぜず、貞烈の風亦漸く類廢せんとするの傾きがあるから淑德節操を重んずるの精神を涵養して舅姑に對し、夫に對し女子たるの本分を盡すに遺憾なからしめねばならぬと述べて居ることに明かに知ることが出來るのである。

【設置廢止】　「高等女學校令」に於ては北海道及び府縣に於て高等女學校を設置すべきことを規定し(第二條)又郡市町村、市町村學校組合及び町村學校組合は土地の情況に依り須要にしてその區域內小學教育の施設上妨げなき場合に限り高等女學校を設置することが出來る(第四條)のみならず私人も亦高等女學校を設置することを許して居る(第六條)。而しこれらの設置廢止は皆文部大臣の認可を受くべきこととなつて居る(第七條)。尙公立高

等女學校の位置は文部大臣の認可を經て地方長官之を定むることとなつて居る（第八條）。

【修業年限・學科課程並に教科書】　高等女學校の修業年限は五箇年又は四箇年であつて或は土地の情況に依りて三箇年となすことが出來る（第九條）。尤も高等科及び專攻科の修業年限は二箇年又は三箇年で（第十條ノ四）補習科の修業年限は二箇年以內である（施行規則第二十一條）。又實科の修業年限には三種類あつて、其一は尋常小學校卒業程度を以て第一學年の入學資格とする場合に於ては四箇年、其二は高等小學校第一學年修了程度を以て第一學年の入學資格とする場合に於ては三箇年、其三は修業年限二箇年の高等小學校卒業程度を以て第一學年の入學資格とする場合に於ては二箇年である。尤も第三の場合に於ては一箇年延長することが出來る（第十一條ノ三）。而して實科は獨立して設けられる場合は實科高等女學校と稱され、二箇年の實科高等女學校は高等小學校と併設せらるゝ場合に限られるのである（施行規則第四十條ノ二）。

高等女學校の學科目は修身・公民科・國語・外國語（英語または佛語）・歷史・地理・數學・理科・圖畫・家事・裁縫・音樂・體操で、外國語は之を缺き又は隨意科目となすことが出來る。此外に土地の情況に依り教育・手藝又は實業を加へ、その他文部大臣の認可を受けて必要なる學科目を加ふることが出來る（施行規則第一條）。又實科の學科目は、大體同樣で唯理科と家事とは一科目となり、音樂は唱歌といひ實業が必須科目として加はつて居る（但し圖畫・唱歌・實業の一科目又は數科目は之を缺くことが出來る）。此外教育・手藝を加へ、其他文部大臣の認可を受け必要なる學科目が加設せられ得るのである（施行規則第十七條）。尙各學年に於ける各學科目の每週教授時數は施行規則第十六條又は第十九條に表示されて居る。次に教科書は文部大臣の檢定を經たるものに就き地方長官の認可を經て學校長が之を定むることとなつて居る（第十三條）。

【入學・退學・懲戒】　高等女學校に入學し得る者は尋常小學校を卒業したる者又は之と同等以上の學力ありと認められたる者で（第十條）、實科にありてはその修業年限によりて異り四箇年のものは本科と同樣である（第十一條ノ二）。また高等科は修業年限によりて入學資格が異り、三箇年のものは修業年限四箇年の高等女學校卒業者で、二箇年のものは五箇年の高等女學校卒業者である（第十條ノ五）。專攻科並に補習科に入學し得る者は高等女學校卒業者又は之と同等以上の學力ありと認められる者である（施行規則第四十二條ノ四及第四十七條）。尙高等女學校相互間には轉學を認め（施行規則第四十五條）、又性行不良者、成業見込なき者、出席常ならざる者等は退學を命ずることとなつて居る（施行規則第五十一條）。又學校長は敎育上必要と認めたるときは生徒に懲戒を加ふることが出來る（施行規則第五十二條）。

【編制】　高等女學校の生徒數は八百人以內とし特別の事情ある時は文部大臣の認可を受けて之を增すことが出來る。又高等科の生徒數は四百八十人以內として居る（施行規則第六十七條）。又一學級の生徒數は五十人以內として居る（施行規則第二十八條）。又敎員の數は五學級以下の學校では一學級每に二人以上とし五學級以上一學級を加ふる每に一人半以上の割合を以て之を增加し、高等科にありては一學級每に二人以上の割合を以て增すこととなつて居る。尤も特別の事情あるときは文部大臣の認可を受けて當分の內之を減ずることが出來る（施行規則第三十條）。又敎員は相當の免許狀を有すべきであるが更に高等科の敎員は全數の二分の一以上は高等學校高等科敎員免許狀又は師範學校專攻科並に高等女學校高等科及び專攻科敎員免許狀を有せねばならぬ（施行規則第三十條ノ二）。

【其他】　高等女學校は適切なる設備（校地・校舍・體操場及び校具）を有せねばならぬ（施行規則第三十一條乃至三十三條）。又各學校には學則を定めることとなつて居るがその中に規定すべきことは施行規則第五十三條に揭げられて居る。又公立高等女學校にては授業料を徵收するを原則として居るが、その額や入學料等の額は文部大臣の認可を經て之を定むることとなつて居る（第十七條）。

「高等女學校」の項參照。

（龍山義亮）

高等水產學校

我國に於て高等水產學校と認むべきものに、農林省所管水產講習所と函館高等水產學校の二施設がある。

水產講習所が設置せられたのは明治三十年であるが、明治二十二年、大日本水產會の設置した水產傳習所はその前身を爲すものである。水產講習所開設當時は、中學校第三學年修了以上を以て入學資格とし、修業年限三年、第三學年に至つて漁撈・製造・養殖の一科を學習せしめ、更に一年の研究科を置いたが、現在に於ては本科の修業年限四年、中學校第四學年修了以上を以て入學資格とし、更に二年の研究科を置く。兩科共に漁撈・製造・養殖の三分科に分たれて居る外、遠洋漁業科を設け、その修業年限は二年である。

函館高等水產學校は明治四十年創立の北海道帝國大學附屬水產專門部が昭和十年四月獨立して「實業學校令」に依る高等水產學校となつたもので、漁撈・製造・養殖の三學科に分たれてゐる。專門部時代には、本科は修業年限三年、中學校卒業を以て入學資格とし、別に研究生制度があつて、その修業年限二年、漁撈・養殖・製造の三分科に分れて居た。

昭和七年現在、兩校の卒業者約三、三〇〇人、その中實業に從事する者三二四人、官廳に在る者八八二人、敎員二二六人、產業會社に奉職する者五六六人の割合であるところを見ると、此等の人物は我國水產界の如何なる方面を負擔して居るかが推察せられる。

（宮島　清）

高等農林學校

【沿革】　我國に於ける高等農林學校は、明治三十五年三月に盛岡高等農林學校の設立されたのを創始とする。翌三十六年三月「實業學校令」を改正し、其の第二條の二に「實業學校ニシテ高等ノ教育ヲ爲スモノヲ實業專門學校トス」、「實業專門學校ニ關シテハ專門學校令ノ定ムル所ニ依ル」と定められたので、爾來高等農林學校は、此の規定によることとなつた。昭和十年現在文部省直轄の高等農林學校は八校、其中鳥取のみは學科中に林學を缺く故、特に高等農業學校なる名稱を用ひてゐる。

【組織】　高等農林學校は、農業または林業に必要なる高等の教育を施すを以て目的とする。各校共に本科の修業年限は三箇年で、別に研究生・選科生を置く。學科種別及び之を設置する學校數は、農學九、農藝化學四、農業土木學一、農政經濟學一、林學八、獸醫學二、畜産學一、養蠶學一、となつてゐる。尙盛岡高等農林學校に農學實科、岐阜高等農林學校に實務科を置き短期に專門の學術技藝を授けてゐる。

現在の高等農林學校は次表の如くである。

學校	學科	創立年月	所在地
官立			
【文部省所管】			
盛岡高等農林學校	農、林、農藝化學、獸醫	明治三五、三	盛岡市上田
鹿兒島高等農林學校	農、林、養蠶、農藝化學	同　四一、三	鹿兒島市上荒田町
鳥取高等農業學校	農、農藝化學	大正九、一一	鳥取市吉方町
三重高等農林學校	農、農業土木、林	同一〇、一二	津市上浜町
宇都宮高等農林學校	農、林、農政經濟	同一一、一〇	宇都宮市外戸祭村
岐阜高等農林學校	農、林、農藝化學	同一二、一二	岐阜縣稻葉郡加納村
宮崎高等農林學校	農、林、畜産	同一三、九	宮崎市船塚町
東京高等農林學校	農、林、獸醫	昭和一〇、四	東京府北多摩郡府中町蛯久保
【朝鮮總督府所管】			
水原高等農林學校	農、林	大正一一、四	京畿道水原郡日新面

なほ北海道帝國大學農學部實科（農學實科・林學實科）、臺北帝國大學附屬農林專門部（農學科・林學科）、東京農業大學專門部（農學科・農藝化學科）は實質に於ては高等農林學校と略ゝ同樣であり、其他崇實專門學校（朝鮮總督府所管）には農學科が設けられてゐる。

「農業教育」の項參照。

（千葉敬止）

高等普通教育

〔英〕liberal education　〔獨〕allgemeine Bildung　〔佛〕culture générale

【意義】　普通教育とは個人として公民として國民として一般に須要なる知識技能を授け及び德操を涵養する教育であるとされ、其の精深なる程度に於て行はれるものが高等普通教育と稱されて居る。我が教育制度に於て中學校・高等女學校は高等普通教育を爲すを目的とし、高等學校は高等普通教育を完成するものとされてある。

ドイツのギムナジウム系の中等教育は現時はドイツ精神の涵養 Bildung zum Deutschtum を强調して居るけれども、從前は高等普通教育 allgemeine Bildung を目的として居つた。而してナポレオン戰爭からドイツ勃興時代にかけて新人文主義の影響の下に更新されたギムナジウムの高等普通教育に付ては、シュルツェ（ヨハネス）の如く學科目は科學の全領域に亙り各學科目は互に裨補して渾然一體の課程を形づくらなければならぬとし、古代語の尊重を力說するとともに多角普通的の教養を主張するものと、ティールシュ F. Thiersch (1784–1860) のごとく學科目中古代語・宗教・ドイツ語・數學を主要學科目とし、爾餘の學科目は附隨學科目として前者に依つて統一さるべきことを主張するものとの間に論爭が續けられた。我國の高等普通教育の學校の各學科目は輕重の差別無く互に相聯絡して補益することを要する旨が定められてある。併し實際に於ては上級學校入學試驗の關係から學科目の間に自然的輕重の差の生ずることは高等普通教育關係者の均しく困惑して居る點である。なほドイツに於ては一九一九年のワイマール憲法制定以來面目一新の觀はあるけれども、從前は高等普通教育は社會の中流・上流階級の子女のみが享受し得る特權教育とされて居つた。此の點に於てはフランスのリセー・コレージュも亦同樣であつた。我が「中等學校令施行規則」にも昭和六年一月の改正行はるゝまで、其の第二條に「中等以上ノ社會ニ於ケル男子ニ必要ナル品格ヲ具ヘシメンコト」云々と規定され、ドイツ其他ヨーロッパ諸國の高等普通教育思想の影響を受けたことが分る。「高等女學校令施行規則」は未改正の儘で「中等以上ノ社會ニ於ケル女子」云々の規定が依然殘されてある。

【自由教育】　更にイギリス・アメリカに於て慣用さるゝ自由教育 liberal education なる語は大體に於て我が高等普通教育に對當すると思はれる。元來 liberal なる語は自由を意味し隷屬 servile に反する觀念を現はすもので、隷屬的仕事が經驗的機械的なるに對し自由的仕事は理性的熟慮的活動であるとされて居る。ニューマン J. H. Newman はかゝる語の用法より進んで、或る學科が其の學科自身の爲に研究さるゝならばそれは liberal education の一部を爲すも、若し何等か實用的目的の爲に研究さるゝならばそれは liberal education でない。例へば神學の如きも神學それ自體の爲でなく教壇に於ける說教目的の爲に研究さるゝときは最早 liberal education の域に入らぬ。化學の如きも同樣に若しそれが工業上に應用する意圖の下に研究されるときには liberal education でないとする。卽ちニューマンは學科の研究教授の道程に依つて區別を爲さんとするもので實際問題に適用するを得ざる意見であるが、我國に於ける高等普通教育はそれ自身所謂完成教育であり、直接實用を目的とするものに非ずとする考方と一脈相通ずるものあるを看取することが出來る。バックスリは青春時代

に於て如何なる仕事にも意志の命ずるまゝに喜んで服し得る體格の訓練を受け、其の智性は冷やかなる論理機械として大小如何なる工作をも處理し得、其の内心は宇宙の根本大原理と其の活動の法則を會得し、强固なる意志に依つて統制せらるゝ燃ゆるが如き情熱を包藏し、自然又は人爲の美を衷心より愛好し、卑怯なる振舞を惡み、他人を尊敬すること自己を敬ふと異らざる教育を受けたる人を liberal education ある人と說明し、所謂イギリス紳士養成の典型的教育を之に求めて居るのは矢張斯教育を社會の一部に限定する思想に外ならぬ。

【社會指導者の教育】　思ふに高等普通教育は從來久しく唱へられ今猶一部に支持せられる或る限られた社會一部の子弟の爲にする教育でなく、貧富貴賤の別に基かず專ら才能を標準として選ばれた將來の社會指導者たるべき青年男女に對して行はるべきもので、國家公共團體は必要なる奬學制度を設けてこれが擴充に努むべき性質のものであつて、アメリカの如き無償主義は行過ぎであるとしてもイギリス・ドイツ・フランス等に行はるゝ奬學制度は我國に於ても速に樹立さるべきである。

【職業教育・學理教育との關係】　高等普通教育が所謂完成教育と稱せらるゝことは前にも述べたが、同時にそれが職業又は學理研究の基礎となることは少しも其の本質を妨ぐるものでなく寧ろ當然であると考へられるのは、ヨーロッパの古代に於ては學校の語源ギリシャ語の scholē が閑暇なる意味を有するにても分る如く、教育は有閑者の衒學虚飾の爲に行はれたのと異り、現代の教育は凡て職業への準備を全然無視する如きことは到底許されざるところであつて、高等普通教育が重きを一般陶冶に置くとしてそれが職業準備の要素を加味すべきは勿論である。明治四十四年の「中學校令」改正に依りて中學校の學科目に實業が加へられ、昭和六年の改正に依つて作業科が加へられたのは如上の趣旨に依るのである。又一般的基礎的知識なき學理研究は夢想だもなし能はざることで、高等普通教育が學理研究の缺くべからざる基礎となることも明かである。各種の專門學校入學の基本資格として中學校・高等女學校の卒業を掲げ、大學入學の基本資格として高等學校の卒業を掲ぐる如き、殊に大學豫科を認めて學理教育の基礎たる高等普通教育を「大學令」中に規定せる如きは即ち其の證左である。而して此の高等普通教育機關の兩面の作用は獨り我國のみならず諸外國に於ても略ゝ同樣であるが、ドイツの如く高等普通教育の學校が數個の型態に分れて居る所では夫々の型に依り兩面作用の現はれ方が異り、アメリカのハイスクールの如く何れの國にも類例なき組織を有し多くの選擇課程 elective course を具へ同一の學校に於て高等普通教育と純然たる職業教育が並行して行はるゝものがあり、イギリスのパブリックスクールの如く古典教育を中心として專ら一般陶冶に力を用ひ、所謂イギリス型紳士の教養と大學への進學の準備を目的とし殆ど職業への準備を無視せるもののあるのは注目に値する事である。

「中等教育」の項及び各國の教育の項に就き中等教育制度參照。

（下村壽一）

文獻——*T. Raymont*, Modern Education, 1935. *J. L. Kandel*, Comparative Education, 1933. Die Theorie der Schule u. der Schulaufbau (*H. Nohl u. L. Pallat*, Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, 1928).

校風　「學校精神」の項を見よ。

幸福　〔英〕 happiness 〔獨〕 Glückseligkeit 〔佛〕 bonheur

幸福とは一般に意志欲求等の滿足された主觀的狀態を云ふ。この意味では快樂も幸福も同一であつて區別かない。常識は多く兩者を同一視し、區別しても快樂の總體的・持續的のものを幸福と考へ、近世の倫理學者の中にもこの考を出でぬ者が多い（カント、功利主義の倫理學者等）。併し滿足せらるべき主觀の如何によつて快樂と幸福を區別するのが至當であり、又古來兩者の區別は注意せられ來つた所である。プラトン・アリストテレスも既に快樂 hedonē と幸福 eudaimonia とを區別し、ストア學派も快樂は輕蔑しながら無情念の幸福は貴び、キリスト教も神に於ける永遠の淨福 beatitudo を說いた。現世的快樂の禁慾に心の平和を喜び、理想のために現實と苦鬪しながら深い滿足を感じ、肉體的には極度の苦痛にありながら殉道者が限りなき歡喜を有する如き兩者の區別を現はすものである。孔子の「飯疏食飲水曲肱而枕之。樂亦在其中矣」の如きも、佛教の快樂を排しながら歡喜三昧と云ひ菩薩の第一地に歡喜地を配する如き又兩者の區別を現はすもので、邦語にても此等の間に意義の相違を認めてゐる。

快樂苦痛は感性的肉體的のもので之を感ずる主觀は身體的主觀である。快樂を求め苦痛を避けるは個體と種の生命保存のために必然的のもので合目的性を原理とするものと云ふべく、それ自體は道德的な善惡の價値を離れたものである。快痛の如きは局部的であるが樂苦に至れば全體的である。快痛は他人に共感することが不可能であるが、樂苦は共に樂み共に苦むことが可能である。併し幸福に至れば合目的性を超越し幸福を感ずる主觀は感性的肉體的のものでなく精神的人格的のものである。道德は精神的人格の事柄故幸福を感ずる者は道德的人格のみである。幸福は既に人爲を以て如何ともなし得ないといふ意義を藏するが、幸福が一步歡喜に進むときは自然湧出で多く與へられたといふ受動的意義を强く有するやうになる。至福・淨福・福祉等はかゝるもので、此等は道德よりも寧ろ宗教の領域に屬する感情と云へよう。

快樂は未だ自然的で人格的ではなく從つて道德價値となることができぬ。道德原理としての快樂主義は快樂主

義の逆說によつて自己否定に終る(「快樂主義」の項參照)。快樂主義の自己否定によつて出現する立場は人格主義である。こゝに始めて幸福の感情が成立する。幸福は畢竟道德的人格完成に自然に伴ふ感情である。福德一致とはこれを云ふものに外ならぬ。幸福は自然に涌出する感情なるが故に行爲の目的や價値の標準となるものではない。それ故幸福も教育の目的となるものではない。教育の目的は幸福を感じ得るが如き道德的人格の完成にあり、これはたゞ德自身を目的とすることによつてのみ可能である。快樂と幸福は類似しながらその間差別を有し、快樂と幸福の並行合致は本性上偶然的のもので必然性を有するものではない。

(富山岩男)

工部大學校

東京帝國大學工學部の前身にて我國最初の工學教育機關。

【工學寮】 明治四年四月時代の趨勢を察して伊藤博文・山尾庸三が工部學校建設に就ての建議をなし、同年八月虎ノ門に設立することに決定した。明治七年二月工學寮として開校し、普通學を授ける豫科教育二年、專門教育二年合せて六箇年を以て修業年限とし、專門教育のために土木學・機械學・電信學・造家實地・化學及溶鑄學・鑛山學の六學科を置き、外國人教師十一名を傭つて工業教育の先鞭をつけた。明治九年十一月より工部美術學校を附設し、畫學・彫刻二科を置き、イタリー人三名を傭つて教師とした。これは我國に於ける美術教育の基礎を置いたものである。

【工部大學校】 明治十年一月官制の改革があり、工學寮を工部大學校と改稱した。同年制度の改正も行はれ、工部小學校としての豫科を廢止して、專門教育機關のみとなつた。明治十一年四月從前よりの建築施設完成したので工部大學校開校式が開かれた。明治十五年より造船科も加へたが、明治十八年二月工部省が廢止され、工部大學校を東京大學に併合した。明治十九年三月帝國大學の組織がなされた際に工部大學と東京大學工藝學部とを合して工科大學とし帝國大學の一分科とした。工學寮以來の入學者總數四百七十八名、明治十八年迄の卒業者二百十一名で、明治大正にかけての工業界に貢獻した多くの技術者を出してゐる。

(藤岡勝二)

文獻——「東京帝國大學五十年史」下册(昭和七年)。文部省實業學務局編「實業教育五十年史」(昭和九年)。

鑛物學

〔英〕 mineralogy 〔獨〕 Mineralogie 〔佛〕 minéralogie

【意義】 鑛物學は諸種の鑛物の形態・物理性・化學性・成因・現出狀態等を研究する學問である。

【區分】 鑛物學は一般に鑛物通論と鑛物特論とに大別される。而して鑛物通論は鑛物一般の形態・物理性・化學性・成因・現出狀態等を論ずるもので、更に(一)結晶學 crystallography、(二)物理的鑛物學 physical mineralogy、(三)化學的鑛物學 chemical mineralogy、(四)鑛物の成生及び現出狀態に區分する。結晶學は鑛物の結晶に關して論述し、物理的鑛物學は鑛物の物理的性質即ち凝集力・彈性・密度並に光・熱・電氣・磁氣等に關する性質を、化學的鑛物學は鑛物の化學成分や其他の化學的性質を論述するものである。而して鑛物特論は鑛物の個個の形態・物理性及び化學性・成因・現出狀態等を論述する。

【歷史】 鑛物學の起原は古代の研究に基くもので、所謂博物學の中に鑛物に關する研究が多く含まれてゐた。併し鑛物學として其の體裁を完成せしは、近く第十九世紀にある。リンネ C. v. Linné が主として花の各部の數的關係より全植物を分類する植物人爲分類法をなした如く、ベルツェリウス J. J. Berzelius は鑛物の化學成分を標準として化學的鑛物分類法を試みた。故に現今、鑛物分類の綱・目等の如きは、專らベルツェリウスの化學的分類法による。從つて綱は單體・硫化物・酸化物等にして、綱中に於ける屬の排列は通常簡單なる化合物を先にして、殘りのものは實驗的組成の類似せるものが互に前後に並べられる。なほローゼ G. Rose の例に做ひ、類質同像群の鑛物もまた出來るだけ考慮して排列せられる。ベルツェリウス以後、化學の理論的方面が著るしく發達せる今日では、元素分類によることが多い。

我國では鑛物學は古來冶金・藥石・玩石の一部に屬し、理學上の研究が殆どなかつた。しかし明治七年頃より、東京帝國大學に於て和田維四郎が鑛物學の研究をなしてから、鑛物に關する研究が大いに進歩した。特に明治三十七年出版の和田維四郎著『日本鑛物誌』は、我國に於ける鑛物の知識を網羅せるものとして有名である。

【鑛物學の教授】 小學校は勿論、高等の學校でも鑛物學の教授は等閑視せられたことが多い。鑛物學の教材は觀察材料に乏しいといふ比較的惡い事情、教材取扱に於ける意味の種々なること、鑛物學知識が日常生活に價値少きこと等の理由によつて、歐米でも我國でも、鑛物教授が輕視せられた。併し鑛物の大多數は、日常生活上にもまた工業上にも大なる役目をなし、兒童は幼より遊び材料として砂や小石を利用するもので、鑛物に對する興味が乏しい譯でない。それで小學校に於て鑛物學を教授することが出來なくとも兒童の生活に密接な鑛物に就て教授することだけは必要である。現今小學校にて實際取扱はれる鑛物の數は著るしく減少したが、各國とも重要なる鑛物・岩石につき知識の一班を授けることになつてゐる。

我國に於ては明治五年九月「學制」に基き制定せられた「小學教則」には博物が上等小學の三年四年に課せられ、その中に鑛物の教材が含まれてゐる。更に明治十五年に發布せられた「小學教則綱領」には「博物は中等科に至りて之を課し最初は務めて實物によりて通常の動物

の名稱部分常習效用、通常の植物の名稱部分性質效用及通常の金石の名稱性質效用等を授け」云々とあるから鑛物教材について教授せられた。それが明治十九年發布せられた「小學校令」では、博物・物理・化學・生理が理科となり、理科は果實・穀物・蔬菜草木・人體・禽獸蟲魚・金銀銅鐵等人生に最も緊切の關係あるもの云々を授くとなつたのである。更に明治三十三年に「小學校令」並に「小學校令施行規則」が制定せられて小學校の理科では「植物、動物、鑛物、及び自然の現象に就き主として兒童の目擊し得る事項を授け」云々となつて、現行の如く『小學理科書』には水晶・方解石・黃鐵鑛・黃銅鑛の如き普通の鑛物、花崗岩・石灰岩等の普通の岩石等の如き教材が選擇排列せられて、鑛物岩石に關する教授は相當進歩してゐる。また中學校・高等女學校等に於ても明治三十三、四年以來、博物の中に鑛物を教授し主要なる有用鑛物・水成岩・火成岩・變成岩・土壤・地殼構造の概要、地史の概要等を取扱つてゐる。（堀　七藏）

弘文院 コウブンヰン

平安時代初期に於ける大學寮別曹の一。

【設立】　桓武天皇は學事にも頗る大御心を注がせられ、大學寮の發達に御努力を拂はせられたので、延曆の末に至り、大學寮は大いに充實整頓して來た（「大寶令の學制」の項參照）。和氣清麻呂の長子廣世は儒と醫とを以て身を立て、この頃大學別當に任ぜられて專ら大學寮內の事務に當ることとなつた。まづ墾田二十町を大學に入れて勸學料とし、明經等四科（「大寶令の學制」の項參照）の試驗の等級につき勅許を經て改定を加へ、又大學に諸儒を會して陰陽道や醫藥の讀書會を開いた。私宅は大學寮の南隣にあつた。父の遺志を嗣いで、これを學館に變更し、弘文院と稱し、儒佛の書數千卷を藏め、墾田四十町を寄附して學料に充て、和氣氏の諸生の勉學に供した。弘文院の名は唐の朝廷の弘文館の名を模したものであらう。

【沿革】　その後和氣氏はあまり榮えなかつたから、弘文院もさして盛大にはならなかつた。百年ほど後に出た菅原道眞の『菅家文草』に「秋夜宿弘文院」といふ詩が載せてあり、さらに半世紀後に出た源高明の『西宮記』には全く荒廢したことを記してあるから、その中間に即ち延喜・延長年間（901-930）に廢亡したものである。（高橋俊乘）

文獻——「日本後紀」卷八。菅原道眞「菅家文草」卷二。源高明「西宮記」臨時五（前田家本卷八）。高橋俊乘「日本教育文化史」（昭和八年）。

弘文館 コウブンクワン

【歷史】　唐の武德の始めに修文館を置き、後改めて弘文館とした。其後太子の諱を避けて昭文館としたが、玄宗の開元七年（719）になつて再び弘文館に復し、門下省に隸屬せしめた。蓋し弘文館は後漢の東觀以下の制に倣ひ、崇文館と共に文書や歷史を選び、又學徒を鳩聚するの所であつた。

【制度】　其制は、凡そ學士・直學士・文學直館學士等があり、員數を定めず、皆賢良の士を以て之に任じ、五品以上を學士とし、六品以上を直學士とした。館中には經・子・史・集にわたる多くの書籍等が有り、則天武后の垂拱年間（685-688）以後は、館主は宰相を以て兼領せしめ、其下に給事中が一人有つて館事を行つた。又學生三十人・校書郎二人・令史二人・楷書手三十人・典書二人・搨書手三人・筆匠三人・熟紙裝潢匠九人・亭長二人・掌固四人を置いた。弘文館學士は圖籍を詳正し、又學生が考試に應ずる爲に、恰も國子學の制のやうにして學生を教授する。又朝廷に於て制度の沿革を定め、禮儀の輕重を論議する場合には、必ず之に參加した。校書郎以下は典籍を校理し、錯謬を刊正するのを職務とした。宋・遼・金・元以下に於ては、或は名を異にするものもあつたが、其制は大凡上の如くで、獨り元に於ては藝文監以下を置き、專ら元の國語で儒書其他を翻譯し、又校讐せしめた。又明に在つては、秘書監と共に翰林院に併せられ、所謂內閣に入るに及んで機務に參與し、章奏を司るやうになつた。淸にも亦內弘文院として大學士・學士以下が有り、歷代の行事の善惡を註釋し、進講・侍講等に當り、又親王以下に德行・制度等を敎へた。（小林信明）

文獻——「唐書」百官志。「舊唐書」職官志。淸、王永瑢等奉勅撰「歷代職官表」。

神戸商業大學

【沿革】　明治三十五年官立實業專門學校として設けられた神戸高等商業學校を其の前身とす。大正二年夜學部附設、同八年に商業研究所を附屬せしめた。昭和四年組織を變更して神戸商業大學となり現在に至つてゐる。

【現狀】　商學部（三年）の上に研究科（二年乃至四年）を置き、別に選科生の制度を設く。附屬圖書館の外に商業研究所を附置す。昭和九年五月現在學生數は本科六二四名、研究科一一名、合計六三五名である。

【所在地】　神戸市灘區高羽嘉太夫新田。（伏見猛彌）

光明皇后 クワウミヤウクワウゴウ

大寶元（701）—天平寶字四・六・七（760）

【御生涯】　聖武天皇の皇后にましまし、もと藤原不比等の御娘にあらせられる。光明とは御容姿が非常に御美しくあらせられたから申すのである。御母は不比等の後妻橘三千代であつた。御名は安宿媛（あすか）、御幼時より聰敏にましまし、天皇が東宮にあらせられた時に御年十六で妃となり給ひ、天皇が即位せられた時、夫人となり、ついで孝謙天皇及び皇太子を生み給うたが、皇太子は幼にして薨ぜられ即位せられなかつた。天平元年皇后に冊立せられ給うた。古來皇后はすべて皇族から立てられる例である。藤原氏は名家ではあるが神別の家であつて皇族ではない。故に光明皇后冊立については朝議が一致しなかつたが、藤原不比等の父鎌足は蘇我氏の誅滅、大化の

改新以來國家に大功あり、不比等は大寶令の制定に功多く、橘三千代も朝廷の御信任が渥かつたので、遂に皇后に册立せられ給うたのであつた。孝謙天皇即位後皇太后となり、天平寶字四年崩ぜられた。御年六十。今の奈良市の北部、佐保山の聖武天皇の御陵の東に接して葬り奉つてある。

【御學德】　皇后は詩文に巧に書道にも達せられた。かつて屏風銘を作つて「種好田良、易以得穀、君賢臣忠、易以至豐、諂諛之語、多悅會情、正直之言、倒心逆耳、正直爲心、神明所祐、禍福無門、唯人所招、父母不愛不孝之子、明君不納不益之臣、淸貧長樂、濁富恆憂、孝當竭力、忠則盡命、君臣不信、國政不安、父子不信、家閨不睦」と書かれた。今も正倉院に存する『樂毅論』や『杜家立成雜書要略』は皇后が支那人の筆を臨摹されたものである。皇后は忠孝の念にあつく、貞淑にましましたことは右の銘でも明かであるが、又篤く佛教を信じ給ひ、先妣の菩提を弔ふ爲に山階寺に西金堂を建立された。天皇が東大寺や國分寺を建立されたのも皇后の御勸めによる所が多いといふ。皇后宮職に悲田・施藥の兩院を設けて天下の飢病者孤兒を救はしめられたが、この事業は平安時代まで繼承された。皇后がまだ御生家に居られた時、父と議つて市に入り、商人に教へて始めて唐から得た尺度と秤とを使用させられたが、久しからずして天下に普及したといふ。

【教育の御方針】　教育に關しては忠孝を本とし、家を齊へ國利民福を圖ることに中心を置かれたことは明かである。佛教の御信仰も單なる信仰でなく、天下を安んずる爲の御信仰であつたと拜察される。御子孝謙天皇が御孝心深く御仁心に富ませられたのは御母后の御感化が多いであらうと思はれ、又天皇が皇太子の時に吉備眞備に侍讀を命じて『漢書』と『禮記』とを學ばせられ、支那周漢の典禮沿革などを詳細に研究せられたのも御母后の御方針に出づる點が多いであらう。（高橋俊乘）

公民科

〔英〕civics　〔獨〕Bürgerkunde; Staatsbürgerkunde　〔佛〕instruction civique

【意義】　公民科とは、公民教育の一手段として、公民教育上須要なる勞作を彙類組織して、教科目となせるものである。

【沿革】　本科が學校の教科目となつたのは、一八八二年、フランスが學校から宗教科を廢除し、之に代へるに、修身及び公民科を以てしたのに始まる。ドイツに於ては、夙に公民教育も存したことと思ふが、ケルシェンシュタイナーが公民教育に關する著書を公にした頃、即ち一九一〇年前後から、特に其の氣運が勃興するに至つたものと見られる。而して世界大戰後、新憲法第百四十八條に、公民科及び勞作教授は諸學校の學科目の一部たるべしと規定した。爾來プロイセンにては、グルンドーシューレ四箇年に鄕土科、又フォルクスーシューレ上級四箇年に歷史及び公民科を課し、中等學校は其の種類により、或は歷史及び公民科、或は歷史科の中に、或は特設の公民科に於て、公民教育を施して居る。イギリスでは、早く公民讀本と云ふべき物を讀物として用ひて居た學校もあるから、特設の科目はなくとも、其實本科教授は行はれて居たと言へる。アメリカ合衆國では、一八九三年、教科課程に關する調査十委員の報告 The Report of the Committee of Ten が發表せられ、其中に、ハイースクールでは各學年に歷史科を課し、公民科及び地理科を、之に附帶して授くべきことを推奬して居る。而して實際何れかの學校が公民科を施設したのは、大體今世紀の初頃かと推定せられる。就中、インディアナポリス市が小學校第一學年乃至第八學年迄公民科を課したのは、古くもあり、又全學年を通ずる施設の最初かと思はれる。現今アメリカ合衆國の小學校では其の高學年に本科を課するを普通とし、ハイースクールでは、初學年又は最終學年に課して居る。アメリカ合衆國の中等學校には、又社會科 social science 或は社會研究 social studies と稱し、最初は地理科・歷史科及び公民科を、後さらに經濟學・社會學を統合した科目がある。一九一六年、國民教育協會調査委員の報告によれば、「社會研究とは、人間社會の組織及び發達に關し、且つ社會團體の一員としての人に對して、直接に關係ある教科目を稱する」と。この統合科目によつて、公民教育を施さんとする傾向は漸次普及せんとして居る。

我國では、市町村制の實施、帝國憲法の發布の當初から、將來に斯教育の必要を豫期せねばならぬものあつたが、谷本富が「小學校令」の改正を提議し、公民教育等をも網羅せしめねばならぬと高調したのは、本邦學者の教育論として最初のものであり、世を啓發する所大なるものがあつた（谷本富『新教育講義』明治三十九年）。而して外來の公民教育思潮に刺戟せられ、また國内に於て、斯教育を痛切に要する事情逐年增加し、遂に現今の如く、中等教育に公民科の特設を見るに至つたのである（「公民教育」の項參照）。

【教授の要旨】　公民及び其の教育の意義は、國・時代及び學者により、其の意義内容を異にする。現ドイツの如き、舊帝國時代の一切の制度が崩壞し、新たなる社會秩序を形成するを急務とする國には、其の國獨自の特色が存する。アメリカ合衆國は、最初主として、政府の組織作用に關する知識を得しむるを旨としたが、今は寧ろ社會生活上、共通の要素を會得せしめ、社會の福祉增進に關する實行と態度とを養成することを眼目として居る。次に揭ぐる中等學校公民科教授要旨によれば、我國の見方を察知する事が出來る。「公民科ハ國民ノ政治生活、經濟生活並ニ社會生活ヲ完ウスルニ足ルヘキ知德ヲ涵養シ殊ニ遵法ノ精神ト共存共榮ノ本義トヲ會得セシメ公共ノ爲ニ奉仕シ協同シテ事ニ當ルノ氣風ヲ養ヒ以テ善

良ナル立憲自治ノ民タルノ素地ヲ育成スルヲ以テ要旨トス」（中學校令施行規則第六條）。今或見方から、本科教授の要旨を考ふれば、(一)公民生活に必須なる知識、即ち(イ)個人と團體、(ロ)社會活動、(ハ)社會活動を統制する力につき、正確なる觀念を與へ、(二)公民生活の能、即ち公民生活に關する知識の整理・組織・運用及び實行の働を進め、(三)公民的態度・理想・興味等を養成し、向上するを期するにある。就中、後の態度を得しむることが本科教授の到達點となるべきものである。

【教材】　選擇の標準は、(一)社會人如實の生活活動なること、(二)公民活動に內在する本具の重要性を多く包含し、これが學習により、公民的能率を增進する效果大なるもの、(三)學習上、如實の目的・構案を定むる上に、多くの機會を提供し、兒童生徒の實行し得るもの、(四)其後學習の準備となり、興味と理會とを繼續擴大するもの、(五)個人・地方・時代の要求に適應するものを主とする。就中、(三)は自學を主とする學習に必要な條件である。

教材の種類は、團體の種別を標準とすれば、家・地方公共團體・經濟組織・文化組織・社會組織の各種團體及び國家であり、各〻其の構造・機能・原則・主義等が包括せられる。生活の種別を標準とすれば、大別して、政治・經濟・社會生活に關するものとなる。元來社會團體及び如實の生活は多種多樣であるが、其中に就き前揭の條件に照し、價値あるものを選擇することとなる。題材の名稱や內容は、人によつて異るは勿論だが、家・地方公共團體・重要なる經濟機關及び國家の如き、公民科教材として、極めて重要性を包含して居ることは云ふまでもない。而して此等のものにつき、其の組織・活動及び統制力を明かにし、其の一成員として、善良にして能率あるものたらしむる上に資することを期せねばならぬ。例へば、家は扶養・種族繼續の根本的機關であるが、我が家は之を祖先に承け子孫に傳ふるもので、家長を中心として結合し、家に在らざる親族も、相互に叔姪する共存共榮の組織となつて居る。之を統制する根本力は孝道であるが、今は道德・習慣の外に法律もある。而して家は社會の單位として、其の存在は、他の制度と關係を有し、特に我が國家・我が國民道德との關係が極めて密接である。本科教材としての家は如上の旨趣に副へる內容を具へ、學習者をして我が家に於ける一成員としての精神を了得し、能率ある實行を奬むるものたるを要する。又すべての教材を通じて、國家の活動、公民の行動を律する根本主義たる國體觀念・忠孝の大道の如き、社會生活の目標・主義たる共存共榮、政治生活に於ける自治、立憲政治の根本主義、社會生活上重要なる諸德、例へば愛・公正・奉仕等の如きは、常に之を力說し、國民活動の指導原理となつて居る點や、我が社會組織活動に特色づけて居ることを充分に理會せしめねばならぬのであるから、教材の形式は如何にあらうとも、如上の重要觀念を包含せしめ、其の精神を徹底せしめねばならぬ。

【教授の方法】　本科教授の要領は(一)公民生活に關する事實を明かにし、(二)公民生活の理想を揭げて之に到達せんとする刺戟を與へ、(三)自己の責任を感知せしめ、(四)社會愛好の情操を喚起し、(五)實行に導くこととする。其の取扱方は、(一)出來得るだけ、自學自習の方法をとらしむること。これは知能敎得上適切であり、又特に自治・獨創の精神態度を養ふこととなる。(二)觀察實驗によること。公民生活の事實を如實に觀察せしめ、又實地に(イ)小公民としての生活、(ロ)大人の公民生活模倣、(ハ)大人の公民生活とは形式を異にするも、精神を等しくする生活を如實に經驗せしめる。(三)學習事項を出來得るだけ、實際生活に實現せしむること。勿論兒童生徒現在の境遇上、其の實行し難きこと多々あるが、其の精神の存する所を日常の行動に適用實行せしむることとする。

方法には、(一)敎科書につきての學習、(二)*プロジェクトーメソッド、(三)實驗室法等の別あり。適宜其の特徴を併用するを可なりとする。敎科書につきての學習は(一)自習、(二)共同研究、(三)整理の經路をとる（「問題法」・「討論法」の項參照）。此際問題及び事例を日常生活の環境に求め、實際生活に卽して眞の理會をなすことが肝要である。參考書にある多くの材料を羅列し、記憶し、或は術語の解釋に止まるの弊なきやうにする。プロジェクトーメソッドによる場合は(一)企圖の指導、(二)構案の指導、(三)實行の指導、(四)結果の批評の經路をとる。プロジェクトの題目は其の市町村の公民生活と親近なる關係あるものとせば、材料の蒐集、實行の指導を生々たらしむることが出來る。實驗室法は觀察實驗により、(一)事實の記載、(二)事實の分類、(三)問題と其の解決、(四)其の結果の評價といふ經路をとる。之には先づ觀察材料としての事實を選擇することが必要であり、見學の場所・場合等につき種々の問題がある。

【學校內外の勞作との關係】　公民科の敎授は、(一)他の諸敎科目敎授、(二)訓育、(三)課外活動、(四)學校外諸行事との連絡關係を計り、相互に補益することを要する。他の敎科目、就中、修身・國史・地理及び國語の諸科目とは、最も密接な關係を有する。修身科に於て授くる諸德は、直接間接に公民たるの情操・性格を養ふ上に缺くべからざるものであるが、就中、國體觀念・忠孝・社會的道德等に關しては、公民科敎授と補益することを要する。國史科の事蹟は、我が國體の下に生活して來た國民生活の事實であるから、これによつて、公民の政治・經濟・社會生活に關する特色を知り、また現代の生活を指導する上に資することともなる。地理科の材料は、土地に卽し、國民が相依相待の關係の下に、政治・經濟・社會生活を營む現代各國民活動の姿を直寫して居るものである。鄕土・國土の愛、公民活動の事實、祖國の位地、國際關係等、公民生活に須要なる知德が、之によつて養

成せられる。國語科に於て、國民共通の思想感情を收得し、其の收得表現の方法を會得せしむることは、既に公民教育必須の條件であるが、就中、讀本中に、國民固有の思想を養ひ、情操を喚起する材料、又直接に公民生活上必須なる知識を附與するもの等あり、公民科教授に補益する所大なるものがある。次に訓育、課外活動、學校外に存する各種の行事は兒童生活の公民的活動を實行練習する機會を提供するものであるから、之を有效に利用することが肝要である。

（眞田幸憲）

「公民教育」の項參照。

文獻——*G. Hervé*, Instruction civique. *A. Dunn*, Civic Education in Elementary Schools as illustrated in Indianapolis, 1915. *J. L. Barnard* and others, The Teaching of Community Civics, 1915. *A. Dunn*, The Social Studies in Secondary Education, 1916. *G. Kerschensteiner*, Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, ²1929; Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, ¹¹1931. *A. Messer*, Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung, 1912. *J. Almack*, Education for Citizenship, 1924. 春山作樹「公民教育」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。眞田幸憲「公民教育學」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。「最新公民教育・公民科教授の方法」（昭和七年）。

公民教育

〔英〕 education of civics 〔獨〕 bürgerliche Erziehung 〔佛〕 instruction civique

【意義】 公民教育とは立憲自治の國民の社會的生活に關する陶冶をいふ。國民教育が專制治下の國民に就ても行はるべく、その立憲自治の國民に就き行はれる場合でも、常に社會的生活に關する陶冶に限られない點に於て、公民教育は國民教育よりも廣義のものとして理解せられる。併し、教育を知育・德育・體育等の諸作用に分ち、道德教育と國民教育とを以て德育の二大分岐とするが如き場合（例へば、「小學校令」第一條、「中學校令施行規則」第一條等）には、國民教育と公民教育とは同義として把握せられる。

公民教育には、社會的生活に關して、立憲自治の國民にまで陶冶するものと、立憲自治の國民を陶冶するものとの別がある。主として前者は學校教育として、後者は社會教育特に成人教育として行はれてゐる。

【存在理由】 公民教育に存在の理由を與へるものは、哲學的思想ではなく社會的諸事情である。而して、公民教育の據つて立つ社會的地盤は、立憲政治の普及發達と近代社會の成立發展とである。

立憲政治は、早くからイギリスに行はれてゐたのであるが、フランス人モンテスキュー Montesquieu (1689-1755)が、『法の精神』(De l'esprit des lois, 1748)を著して之を指摘推奬するに及び、當時の時代思潮たる啓蒙思想と合體して、次第にアメリカ・フランス・ドイツ等の諸國にも行はるゝに至り、以て近代國家に於ける政治形態として最も普通のものとなつたのである。我國に於ても、明治元年の「廣ク會議ヲ興シ萬機公論ニ決スヘシ」と仰せられし五箇條の御誓文第一條に發端し、同十四年の「將ニ明治二十三年ヲ期シ議員ヲ召シ國會ヲ開キ以テ朕カ初志ヲ成サントス」と宣り給ひし詔勅に基き、同二十二年二月十一日憲法發布、越えて同二十三年十一月二十九日第一回帝國議會開會せられ、その日より立憲政治が完全に行はれるやうになつたのである。

近代社會は、第十八世紀から第十九世紀にかけて約百年間に亙り、機械・動力等の發明による生產手段の變革を契機として惹起せしめられたる產業革命に伴ひ、封建社會を解體して所謂資本主義社會として成立するに至つたものである。かくして、生產は營利に置きかへられ、一向に生產に關與するやうに見える農業ですら、「多收穫より多收益へ」を標榜せざるを得なくなつてゐる。而も、交通機關の異常なる發展は、營業・居住・移轉等の自由の憲法的保障と相俟つて、近代人の社會的生活を複雜多岐ならしめてゐる。我國に於ける產業革命は、明治維新に端を發し、日淸戰爭から日露戰爭の頃にかけて一應の成就を見たわけであるが、其後の進展目覺ましく、現在では歐米先進諸國に比して必ずしも遜色なき狀態に達してゐる。

立憲政治は、政治上の實力を僧侶・貴族の手から第三階級たる市民 citoyen; citizen の手に移したが、この市民こそは資本主義社會を支配する町人 bourgeois; Bürger であつた。市民乃至町人を客體とする公民教育が education of civics; bürgerliche Erziehung; instruction civique と呼ばれること、また敢なしとせぬ。

【陶冶の眼目】 公民教育は立憲自治の國民の營む社會的生活の本義を會得せしめ、その本義に從うて實踐躬行する態度を養成する事を眼目とする。併しその陶冶の順序は、『中庸』に所謂「博學之、審問之、愼思之、明辨之、篤行之」に從はねばならぬ。博學卽ち明識から出發しない實踐は、時に或は獨斷に陷り、時に或は雷同に流れて、決して篤行たり得ないのである。これ、公民教育に於て知育の輕視すべからざる所以である。

さて、公民教育は德育として把握さるべきであるが、立憲政治が政教の分離に根ざし、信教自由の憲法的保障を國民に與へてゐる結果として、宗教教育上の提携は期待されてゐない。フランスの公民教育は、宗教教育を官公立學校より驅逐したる代償として生誕したのである。我國に於ても、事情は全く同樣であるが（明治三十二年文部省訓令第十二號「官立公立學校及學科課程ニ關シ法令ノ規定アル學校ニ於テ宗教上ノ儀式施行禁止」參照）、神社は敎派神道とは異りて宗教ではなく、神社參拜は國民の忠實義務の履行として理解されてゐる。敬神崇祖の念を中心とする「通宗教」

的乃至「超宗派」的宗教心の涵養は、公民教育にとつてもまた必要である。

公民教育と道徳教育との關係を明かにすることは困難である。道徳を普遍の道徳と具體の道徳とに分ち、普遍の道徳を踐み行うて有徳者たらしめんとすることを中心として道徳教育が成立し、時處位に即して具體的に定まる差別の道を躬行して有徳者たらしめんとすることを中核として公民教育が成り立つと考へることが出來る。また、道徳を修養道徳たる個人道徳と實踐道徳たる社會道徳とに分ち、前者に重點を置くのが道徳教育であり、後者に重心を落すのが公民教育であるともいひ得る。更に、道徳教育は德目主義であり、公民教育は生活本位であるともいはれる。かやうに區別は立て得ても、道徳教育の共助に俟たねば公民教育は存し得ないのである。

公民教育の眼目たる公民的態度は、現實具體的なる社會道徳を生活に即して實踐することにより涵養されるのであるが、抑〻社會道徳とは何であるか。曾ては功利主義を以て基礎づけられたこともあるが、今日では社會連帶責任主義に根據を求めてゐる。我が報本反始の思想は社會連帶責任主義と相通ずるところがある。而してこの立場から要請される社會的生活の原則は、岐れて二となる。一に曰く、己が他より加へらるゝを欲せざる所は、之を他に加ふる勿れ。二に曰く、己が他より施されんと欲する所は、之を他に施せ。前者を公正の原則といひ、邊法による秩序の維持が希求せられ、後者を奉仕の原則といひ、奉仕による社會の進展が期待せられてゐる。

【忠・孝・共】「人の人たる所以は、人と人との結介にあり。」とギールケ O. F. Gierke (1841–1921) もいうたやうに、人は社會的生活を營むことによつてのみ、よく人間たり得るのである。人間は、家庭・鄉土・國家のやうな、人間本然の性情に基き與へられた社會の成員として生活しつゝ、學校・學會・倶樂部・組合・會社等のやうな、特殊の目的を實現せんがために作り上げた社會の成員としても生活してゐる。與へられた社會は、犧牲社會とも共同社會とも呼ばれ、個に對する全の優位を認めてをり、作つた社會は、目的社會とも利益社會とも稱へられ、全に對する個の優越が許されてゐる。國家は、自ら共同社會たると共に、自らの中に共同社會と利益社會との無數を抱擁するものであるから、全體社會と名づくべきものと思はれる。

扨、立憲自治の國民の營む社會的生活を公民生活といふのであるが、公民といふ言葉は、古くは宣命に臣民を愛重するの意を含めて「天下公民（アメノシタノオホミタカラ）」と仰せられたことあるも、今日の法令上ではたゞ市町村公民（「市制」第九條、「町村制」第七條）とのみ用ひられてゐるに過ぎない。併し公民を立憲自治の國民と同義に用ひ得ることは、伊藤博文著『帝國憲法義解』（明治二十二年）の明示する所である。

公民生活には、政治生活・經濟生活・社會生活の三方面ありとするのが通常の見解であるが、前述した社會三類型に當て嵌めて、全體社會的生活として君國社會生活、共同社會的生活として家親族社會生活、利益社會的生活として一般社會生活に三分し、夫々の社會生活に於て「斯く生活したい」といふ理想を、君國社會生活においては忠君愛國略して「忠」、家親族社會生活にありては孝行慈愛略して「孝」、一般社會生活にありては共存共榮略して「共」としようと思ふ。共同社會と利益社會とが全體社會たる國家に抱擁されてゐるやうに、孝と共とは忠に內含せられる。

君國社會生活を通して政*治教育が行はれる。立憲的忠君愛國が眼目たるべく、「廣ク會議ヲ興シ萬機公論ニ決スヘシ」の皇謨に基く立憲政治の衣裳を著けた君國社會生活の現實に卽しながら、その精華の發揮に精進せねばならぬ。政治の明朗化は、政治教育を措いて外に之を求め得ず、時事問題を取扱ふことは當然とされるが、その態度は穩健中正たるべく、正しき批判力を養ふことに努むべきである。なほ、邊法の重んずべきことを說き、教育に關する勅語に「國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ」と仰せられる以上は、邊法が既に國民道徳內容となれるものなることを明かにせねばならぬ。

家親族社會生活を通して、春の目覺めを機つて觸發される人生の諸問題に就て、常に道徳と制度との調和を圖りながら、具體的解決に導くべきである。また、人の子たるの道と共に、人の配偶たるの道、人の親たるの道をも踐み誤らせないやうにすべきである。

一般社會生活を通して、經濟生活に關する教育と社交生活に關する教育とが行はれる。一般社會生活は、近代社會の成立發展につれて特に重要さを增し來つたものであるが、我々の祖先が全く經驗しなかつたが爲に生活道も樹立されてゐない領域を多分に存する生活であつて、共存共榮を理想とする。共存共榮はもと功*利主義に立脚するものであり、全體社會生活や共同社會生活の理想とはなり得ないから、共存共榮の徹底化を公民教育の標語とすることは正當ではない。日本人は一般社會生活には甚だ未熟であるから、共存共榮の精神を發揮せしめよと强調するに外ならない。

一般社會生活に關聯して職業の本義が闡明さるべきである。職業には、產業的職業と並んで文化的職業があり、各〻その長ずるところに應じて社會に貢獻する地位に就けば、それで職業に從事してゐるといひ得るのである。英語で profession といふのは專門的通曉者といふことであり、vocation には神聖なる仕事といふ意味が含まれてゐる。かやうに把握される職業は、社會的意義として第一義であり、生活資料獲得の源泉として把握される職業は、個人的意義として第二義である。職業生活を通して職業の本義に徹することは、人間の社會的生活に於ける最も具體的なる目標である。公民教育は深く職*

業教育と結ぶところあるべきである。

【我國における實施狀況】　學校教育に於ける公民教育と社會教育に於ける公民教育とに分けて述べよう。

學校教育に於ける公民教育は、之を公民科の教育と混同してはならぬ。公民科が學校の教授科目となつたのは、大正十三年四月から實業補習學校に於てである。後昭和六年四月から師範學校・中學校・實業學校に、同七年から高等女學校に、從來の法制及經濟に代へて公民科を新設し、しかも、法制及經濟が隨意科目(師範學校のみ必修科目)であつたのを改めて必修科目とさへした。かやうに、中等程度の諸學校に公民科の新設を見たことは、公民教育上劃期的のものたることは勿論であるが、公民科の新設によつてはじめて公民教育の實施を見るに至つたものではなく、公民科なかりし時代に於て既に公民教育は存してゐたのである。されば、公民科を有たぬ小學教育にも、公民教育は嚴として存し、師範學校の公民科は、「小學校ニ於ケル公民教育ノ方法ヲ會得セシム」(師範學校規程」第十條)といふことを、その任務の一として持つてゐる。因みに、公民科新設の先驅をなした實業補習學校は、昭和十年四月から青年訓練所と合併して青年學校として新生し、その歷史ある公民科は青年訓練所での名稱を踏襲して、修身及公民科と呼ばれることになつた。公民教育の中心科目としての修身及公民科は、遲つては中等諸學校の學科目として問題とされることもあるべく、將來性を約束されてゐる。

社會教育に於ける公民教育は、社會教育的諸施設特に成人講座・母の講座等によりても施されてゐるが、公民教育のみを目的とするものに、公民教育講座があり、全國に亙り衆議院議員の各選擧區を一單位とし、文部省直轄諸學校又は道府縣に文部省より委囑して行うてゐる。

(廣澤榮藏)

「公民科」の項參照。

【明治以前の公民教育】　明治以前の公民教育といふ場合の「公民教育」なる語は、多少廣義に解しなければならぬ、卽ち特定の職業生活に直接に必要な知識・技能・訓練を賦することを除いて、社會生活に共通に必須なそれらを課する教育を指すものと解すべきである。この場合に於ても社會の公の組織・秩序に對する理解と敬虔の念と遵奉の精神とを養ふことが、中心觀念をなすことは言ふまでもない。明治時代以前の公民教育、稍〻廣義に解して社會人としての教育は、寺子屋・家塾及び私塾・鄕學・藩黌の如き當年の所謂學校に於て施されたことは勿論である。併し、教諭所・家延・五人組・若衆組の制度・鄕村の組織などから、一層直接に且つ强力に行はれたことは注目に値する。

明治以前の公民教育は、現代の如く知識を基調としないで、寧ろ直接に端的に意志を陶冶すること、訓練することに基調を据ゑた處に特色を有する。これが、學校に於てよりも、社會の實生活組織の中に於て公民教育の行はれた所以である。公民教育の指導精神は、自治體に於ける自由成員としての義務と權利とに自覺せしめる所に存しないで、社會の政治的統制の機構の中に於ける各人の本分と本務とに目覺めしめる所に存してゐた。武士は武士として、庶民は庶民として、その居るところの地位において公に奉ずるの心を養ひ途を指示するにあつた。社會人として要求される所の教養は、時代によりその居る所の地位によつて異ることは言ふ迄もないが、大體を言へば、二方面に分れてゐた。社會の私的生活に於ける教養と公的生活に就てのものとである。前者は社會の風習・趣味に關する教養であつて、教科用書の編纂方法の上から觀れば、社會型・年中行事型・趣味型のものが之に屬する。後者は政治的統制の機構に就ての理解と之に對する心得とであつて、「御成敗式目」(一名、「貞永式目」)を機軸とする式目型と、町村自治體の基本規約たる五人組帳前書を中心とする公民型とである。

江戸時代の公民教育に於て直接端的に教材としたところのものは、諸種の法令である。法規・布達・觸書・高札・五人組帳前書等がその主たるものであつたが、後にはこれらを簡易に書き直した獨自の教科書も出來て、公民教育の教材として一段の進歩を示した。一體、家訓・家法及び廣く一般に公示せられた「御成敗式目」を教科書として、初學者の學習用に使つた例は、室町時代中期以後醫所に發見せられる。これらははじめ、政治の樞機に參與する顯職の子弟、文書を取扱ふ祐筆の子弟にのみ必要なものとして學ばれたのであらうが、室町末期から近世初期へかけては既に一般士分の教科書として廣く用ひられた。それが江戸時代に入ると、慶安・承應の早い頃から庶民の間にも手本とし、讀本として使用せられるやうになつた。現に「御成敗式目」が、慶長・萬治の五十年間に異板・重板三十種を算し、續く寬文・寶永の五十年間に更に三十五板を加へたのから見ても、此法規が如何に廣く學ばれたかが想察される。この趨勢に伴つて、『武家新式目』(明曆二年刊)、『新式目』(明曆二年刊)、『京都御式目』(延寶年中刊)、『建武式目』(元祿五年、書籍目錄)、『太閤式目』(同上)、『武家諸法度』(天保四年刊)などが、手習手本用の書體に認められて續々刊行せられた。庶民生活の治安と指導とを目的とした觸書・布達・高札文も、この間にあつて、次々に寺子教科書用として刊行せられた。『慶安御觸書』(慶安二年刊)、『御高札式目』(天和二年刊)、『正德御條目』(正德二年刊)、『聖代遺寶』(正德三年刊)、『御高札書式』(文化十四年刊)の如きその例である。五人組帳前書の如き自治團體の主要規約もまた屢〻讀本・手本として使用せられ、享和年間以後は上梓して村毎に頒布した藩も少くなかつた。かくして公民教育の教材は、一般法規、庶民に對する法令、庶民自治體の規約を中心として成立してゐたが、更に此外にも社會一般の慣習で、當然心得置くべき常識は廣く教材として取り入れられた。例へば、

『祝儀往來』（安永二年刊）、『婚禮往來』（文化年中刊）、『親族和合往來』（文政七年刊）、『宗門往來』（文政七年刊）、『大日本神國往來』（弘化四年刊）の如きその一例である。今、これら公民科教材の發達が、一般社會科往來物の發達中に於て占める地位を數字的に示すと次表の如くである。

此の表によつて明かなる如く、式目型・公民型を合した公民教育用の教科書の出版部數は、社會科往來物中に絶對多數を占めてゐる。殊に種類が少くて版數の多い事は使用の甚だ多かつたことを示すもので注目に値する。就中、『御成敗式目』と五人組帳前書はこの兩者だけの

社會科往來物の發達中に於ける公民型教科書の地位

類型＼年代	慶長—萬治	寛文—寶永	正德—寛延	寶曆—安永	天明—享和	文化—天保	弘化—慶應	明治	合計
社會型			一	三	四（二）	一一（一）	七	二五（一）	五一（四）
年中行事型		六	—	三	六	七	一	—	二三
式目型	四（三〇）	八（三五）	四（一五）	—（八）	一（一四）	一一（一四）	三（一一）	一二（四）	四三（一四一）
公民型	一（六）	一（二一）	一（三一）	一（一六）	一（二五）	九（三七）	三（二八）	一三（四）	二九（一六八）
臨時型	四（二）	六（五）	二（一）	六（一）	六（三）	二〇（五）	二	—	四六（一七）
合計	九（三八）	二一（六一）	八（四七）	一二（二五）	一八（四四）	五八（六七）	一六（三九）	五〇（九）	一九二（三三〇）

備考　表中括弧内の數字は重板・異板の數を示し、括弧なきものは新に編述せられたるものの數を示す。

異板・重板及び重寫が三百種を超えてゐるのを見ても、教科書としての絶大な勢力が偲ばれる。五人組帳前書はその文字を集め、その趣意を敷衍したものが、『閭巷往來』、『鄕村往來』、『在鄕往來』、『農民往來』、『庄屋往來』等となつて特別單行の教科書に迄編み上げられてゐる。

江戸時代に於て公民教育を奬勵した顯著な事例は、享保六年（1721）に八代將軍德川吉宗が、手習師匠吉田順庵を奬勵したことに始まる。順庵が寺子に現行の諸法度・諸法令を教へてゐたのを褒賞した吉宗は、翌七年に諸代官に令して、寺子屋に於て諸法令、五人組帳前書、『六諭衍義大意』などを教へさすやうに仕向けさせた。この前例に倣つた諸藩は頗る多く、高田・米澤・庄内・高松・萩・掛川・名古屋などその例であつた。天保年間に入つて江戸町奉行や山本代官なども、この先蹤を追うて公民教育のことに力を致した。

「御成敗式目」・「五人組」の項參照。（石川　謙）

文獻——*G. Kerschensteiner*, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, *1929. 文部省實業學務局「歐米の公民教育」（大正十四年）。木村正義「公民教育」（大正十四年）。廣濱嘉雄「明日の初等教育」（昭和七年）。久保勉「プラトン國家篇」（「大思想文庫」1、昭和十一年）。春山作樹「公民教育」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。植木直一郎「御成敗式目の研究」（昭和五年）。穗積重遠「讀律書屋所藏御成敗式目目錄」（昭和五年）。岡村金太郎「往來物分類目錄」（大正十一年）。

高野山（カウヤサン）

【高野山の地理】　高野山は和名ではタカノノヤマと訓む。略して野山ともいふ。紀伊山脈中の一高峯であつて標高は九八五米に達する。山中に盆地あり、之を山上といひ、四方に高嶺を廻らすから、古來之を八葉の蓮華に喩へる。山上は佛地として金剛峯寺（こんがうぶじ）以下諸寺院民家の櫛比する所、之を壇場（だんぜゝう）と奥院とに分ち、各〻に西院谷等の十谷が附屬してゐる。

【金剛峯寺の創立】　高野山はもと丹生明神（にぶのみやうじん）の社地であつたが、弘仁七年（816）空海が上表してこの地を賜はり、金堂以下の堂塔を建立し、丹生明神を鎭守と崇めて、金剛峯寺と稱してから當山は佛教の聖地となつた。その後次第に盛大に向つたが、承和二年（835）空海は當山を弟子眞然（しんねん）に委附し、諸弟子に又二十五條の遺告を諭して、その年當山に入寂した。弟子達は相議して今の奥院に葬り廟塔を建てて崇敬怠らなかつた。

【空海入定說とその信仰】　空海は多藝なるのみならず國益民利を圖ることも多かつたから、世人の崇拜が頗る深く、後世は種々神祕なる傳說さへその事蹟に附加された。遂に空海の肉身は死滅したのではなく、奥院の岩窟内に形容變ずることなく定（じゃう）に入り、彌勒（みろく）如來出世の時を遙に待つてゐるのであるといふ信仰がほゞ平安時代中頃に成立した。肉身であるから入定して居つても髮がのびるので、延喜の御代に般若寺僧正觀賢が勅使として奥院に至り髮を剃り奉つた。觀賢の弟子は一人として肉眼で入定の空海を拜することが出來なかつた。獨り淳祐（菅原道眞の孫）だけは觀賢に手を引かれて漸く空海の法衣に觸れることが出來たが、芳香が手にしみ一生消えなかつたといふ。これより高野山は諸山中、特に神聖な靈地となり、或は遠路をしのいでこの地へ參拜し、或は世を捨て入道してこの山中に閑居し、或は死後この域内に葬る風習などが非常に增進した。早く宇多法皇が當山へ御幸あらせられたが、白河法皇・鳥羽法皇は共に三度まで御幸あそばされ、その後歷代屢〻行幸又は御幸があつた。北朝の光嚴法皇は黑衣の姿に身を窶され、暫く山中に御隱住となつたといふ。從つて后妃・皇族が御願をこめ給ひ、公卿・武將の登山したことは頗る多い。入道して山中に閑居する者も鎌倉時代以後多く、これをモティーフにして『三人法師物語』の如き文藝作品も種々作られた。奥院へ至る參拜道にある無數の墓石は後世の妙果を得んとする祈願から靈域を選んで建てられたもので、中にも慶長二年（1597）朝鮮の役に島津氏が南原及び泗川の戰に於ける敵味方の死靈を祀りその成佛を祈つて建てた墓碑がある。この佛教的赤十字思想も基く所は空海入定の信仰からである。

【新義派の分裂】　平安時代末から佛教が活潑な運動を始め新宗教が續々開かれたが、之と共に古宗派にも改革運動が起り、眞言宗内でも院政時代に覺鑁上人が出て鳥羽上皇の御信任を得、一時衰へた眞言宗を盛にした。勸願寺を紀州根來に建てて傳法院と稱したが、規模小なりとして、高野山に大傳法院を創立し、傳法院主で金剛峯寺の座主を兼ねた。山徒の嫉視により座主を辭し、密嚴院で定に入つたが、山徒は之を以て自ら高祖空海に等しうせんとするものであると解し、密嚴院を破却し覺鑁を逐うたので、覺鑁は根來に入り、野山の古義派に對して新義派を開くことになつた。

【勸學會】　野山の勸學會は精しくは勸學院學道講會と稱し、源賴朝が僧徒の學業を奬勵したのに始まるといふ。鎌倉時代の末から盛となり、式の次第も確定した。覺鑁以後約一世紀半を經て賴瑜が出で新義派の教義を大成したので、それに刺戟されて野山でも教學に力を注ぐやうになつた爲であらう。勸學會には學德備はれるもの五人を選んで指導者即ち能化とし、又指導を受けるに堪へるだけの才器あるものを二十人選定して之を所化又は學道衆といふ。學道衆の中、國に當つたものが講師となり、龍猛菩薩の『釋摩訶衍論』等二十五卷の書を每年一卷づつ講義する。始終筆記して書物を見ない。講じ終ると、滿座之を論議する。この學道會を度々勤めてその業を終了すれば初學者を教授し、大寺院をも領することが出來る。

【勸學院】　かく野山では勸學會が嚴重に行はれて、教學が盛に行はれるやうになつたから、弘安四年(1281)北條時宗は勸學院を山内に營み、北條氏の祈願寺たる金剛三昧院の所管とした。文保二年(1318)後宇多法皇は之を嘉して院宣を下され、勅願の會場として肥後國岳本田莊を修理料に賜はつた。金剛三昧院は寺領が豐であつたから學侶は衣食の憂なく研學に心を專らにすることが出來た。江戸時代になつて、幕府は法度を定めて僧徒の攻學を勵ましたので、野山の勸學院は新義派の長谷寺勸學院などと相對して、佛教各宗中特に有名なものであつた。但し金剛三昧院だけが勸學に深い關係があつたのではなく、蓮華乘院なども研學に關係が深かつたやうである。延元三年(1338)北畠顯家が和泉の石津で戰死した時、父親房は我子の冥福を祈る爲に野山の蓮華乘院の勸學料に領地を寄進してゐる事實はこの院が勸學院に關係のあつたことを明示してゐる。

【高野版】　鎌倉時代の初に奈良に所謂奉日版が起つて盛に佛書を刊行した。又南北朝頃より京の五山に五山版が起つたが、その中間に鎌倉時代中期から高野山にも佛典の出版が勃興した。之を世に高野版といふ。これは北條氏の外戚秋田城介泰盛の外護が大いに援助となつてゐたから、泰盛の歿後は出版も衰へたが、倘脈々として絕えず、江戸時代初から再び高野版は盛となり、從來は眞言系統の書に限られてゐたが、江戸時代には佛宗にも及び、倘儒書・歌書・俳書等の出版をさへ見るに至つた。

【高野三方の爭】　高野山で封祿出納などの寺務を掌るものを行人といひ、室町時代より大いに勢力を得て學侶を壓し、屢〻兩者の爭が起つた。江戸時代に入つて、爭は益〻烈しくなり、元祿二年(1689)兩派から幕府に訴へて裁許を請うた。幕府は兩派の分域を明かにして爭を除かうとしたが、行人はその命に服しなかつたので、幕府は行人千八百餘人を罪し、僅に幕命に從つた者七十七人を高野に止まらしめた。又高野山には時宗の徒にして山内に住む聖の一派があり、時に他の二派と爭つたが、正德の頃より學侶との爭が烈しくなつたので、再び幕府は命を下し寬保三年(1743)法度を定め聖方を取締る事となつた。この三方の爭により江戸時代初中期には三方共講學や出版に力を注ぐやうな結果となつた。(高瀨俊乘)

文獻——懷英「高野春秋編年輯錄」二十一卷(『大日本佛教全書』明治四十五年—大正十一年)。「高野山千百年史」(大正三年)。水原堯榮「高野板之研究」(昭和七年)。

高野山大學

【沿革】　明治十九年五月一日古義眞言宗が自性本地說を相承して眞言教學を振興せんため高野山興山寺の遺址に設けた眞言宗古義大學林がその起原。初め修業年限七箇年とし專ら自宗他宗の宗義學を授けたが、明治二十三年一月修業年限を四年六箇月に改め、同三十四年五月古義眞言各宗各派の聯合成立して眞言宗各派聯合大學林と改稱、更に同四十年七月眞言宗聯合高野大學と改稱、眞言宗聯合高野中學林並に眞言宗京都中學卒業生を本科、其他の中學校卒業者を別科生として收容することとした。同四十二年四月「專門學校令」による專門學校として認可、大正五年三月眞言宗高野山大學と改稱。大正十五年四月組織を改め、「大學令」による大學として認可を受け、高野山大學と稱し現在に至る。

【現制】　高野山勸學財團の設立にかゝる私立大學で文學部を置き、密教學・佛教學・佛教藝術學・哲學及び人文學の蘊奥を攻究せしめ併せて國家思想を涵養し人格を陶冶するを以て目的とする。學部は密教學科・佛教學科・佛教藝術學科・哲學科の四學科に分れ、豫科修了者を入學せしめ、在學年限三年以上。學部卒業後更に研究せんとする者のために研究科を置く。豫科は修業年限二年、中學校卒業者及び同等以上の者を入學せしめる。なほ學部卒業者は古義眞言宗宗規により司講の學階、及び權大僧都の僧階を授けられる。昭和九年度に於ける學生數は學部一四六名、豫科一〇四名、計二五〇名。

【所在地】　和歌山縣伊都郡高野町。(飯田良一)

文獻——「高野山大學要覽」。

校友會

【意義】　學友會ともいふ。學校において職員・生徒相互の親睦をはかり、學校教育と相俟つて生徒の心身を

錬磨し、學校生活の向上を期することを目的として組織されてゐる團體。課外活動の組織化されたものと見ることが出來る。主として中等程度以上の學校に設けられてゐる。

【組織】　校友會の組織は學校により多少の差異があるが、一般に職員・生徒を會員とし、學藝・運動等に關する各部を置き、學校當局監督の下に生徒をして自治的に各部の運營に參與せしめてゐる。

(一)會員　生徒を通常會員、教職員を特別會員又は贊助會員とし、その外に卒業生及びその學校に特別の關係あるものを客員・贊助會員又は校外會員、その會に特別の功勞ある者を名譽會員としてゐるものもある。一般に生徒の入會は義務となつてゐるが、大學等では學生の隨意としてゐるところもある。

(二)役員　會長には校長、副會長には首席教員又は古參教員を充て、各部の部長・副部長は教員中より、各部の委員・幹事等は生徒中より會長が之を任命するのが普通である。而して生徒の委員の任命に就ては、學校側に於て指命して任命するものと、生徒側の選出又は推薦せる者を任命するものとの二つの形式があり、又、この二つの形式を併用してゐるものもある。生徒の委員の任期は一年間を普通とする。

(三)決議及び協議機關　校友會の決議及び協議の機關としては通例、委員會又は役員會が設けられてをり、生徒委員又は役員を以て構成し、各部に對する豫算金額の決定、事業に關する決定・協議・決算報告等を行ふ。併しその決議は會長の許可を經て始めて效力を發生し得るやうに規定されてゐる。

(四)維持　會の維持に要する經費は通例、會員の入會金及び會費によつて支辨してゐるが、その他に基本金の利子・寄附金・補助金・會の事業よりの收入、例へば購買部の收益金、等をその經費の一部に充ててゐるものもある。會計事務はこれを學校の會計係に委託するもの、或は部の一に會計部を設けて行はしめてゐるものなどがあり、更に會計檢査のためには、教員中より一名又は數名の監事を任命してゐるものが多い。

【事業】　校友會の事業は社會の變遷に伴ひ次第に複雜化する傾向にある。即ち各部の種類は次第に多種多樣となる傾向にある。これは學校教育に對する社會の要求が次第に複雜化しつゝあるにも拘らず、從來の學校教育に於てはこれを充分に充し得ないために、これを校友會の事業として充さんとしつゝあることを示すものであらう。部の種類は之を大別すれば、(一)修養に關するもの、(二)學藝に關するもの、(三)運動に關するもの、(四)趣味に關するもの、(五)福利施設に屬するもの等に分けることが出來る。修養に關するものには修養部・宗教部等、學藝に關するものには文藝部・學藝部・辯論部・圖書部・雜誌部・文化部及び各學科の研究に關する部等、運動に關するものには劍道部・柔道部・弓道部・相撲部・野球部・庭球部・陸上競技部・水泳部・端艇部・蹴球部・籠球部・排球部・卓球部・スキー部・スケート部・ホッケー部・旅行部・馬術部等、趣味に關するものには音樂部・繪畫部・園藝部・映畫部等、福利施設に屬するものには購買部・共濟部等がある。

【教育的價値】　校友會が職員・生徒の親睦を圖り學校教育と相俟つて生徒の心身を錬磨し、學校生活の向上を期することをその目的としてゐることは前述の如くであるが、なほその活動を適當に指導する時は、生徒の自治的・社會的及び公民的訓練に、又、情操陶冶の上に效果があるであらう。特に現在の學校教育の組織に於ては充分になし得ない生徒の自治的訓練、上級生と下級生との縱の交際、協働、趣味生活の向上等を行ふ上に有效な施設である。併し、校友會の活動を偏重して學校教育を妨げ、或は各部の活動をその部員のみにて獨占し、又はその部の對外的名聲を擧げることに偏することなきやう注意せねばならない。校友會の事業は職員・生徒全體のための施設たるべきである。

「課外活動」・「生徒の自治」・「學生團體」の項參照。

（飯田晃三）

功利主義

〔英〕utilitarianism〔獨〕Utilitarismus; Utilismus〔佛〕utilitarisme

【意義】　行爲の善惡が功利の有無、即ち其の齎す結果の利・不利により決定せられるとする(之を「功利の原理」と言ふ)道德上の一の主張を言ふ。それは道德上の理想主義の如く、道德を守ること自らに價値(自己價値又は自己目的)ありとせず、其の生ずる結果の故に價値(手段的價値・利用價値)ありと考へる。利とは愉快または幸福(兩者は結局同一に歸する)を與へることである故、功利を決定する快が行爲者自らのであれば利己的快樂主義と一致し、社會一般の人々のであれば普遍的快樂主義と一致する。倫理學上功利主義と稱せられるものは後者であるが、通俗には前者をも含める。但し、快樂主義が快の享樂といふ主觀的狀態そのものを道德的價値と見るに對し、功利主義は此の狀態を生ずる客觀的事情に價値の視點を置く所に特色がある。

【歷史及び分派】　一般處世的態度としての功利主義は古今東西に普く存するが倫理學說としては、近世イギリスに於てロック・ヒューム等の經驗哲學者、タッカー A. Tucker (1705-74)・ペーレ W. Paley (1743-1805)等の神學者、ベンサム・ミル(スチュアート)等の政治經濟學者によりて、發展せしめられたもので、殆ど英國道德思想の代表の如く見られてゐ、現今に於ても、英米思想界に深く浸潤してゐる。就中ベンサムは功利主義の大成者であり、此の主義の標語「最大多數の最大幸福」は彼によりて普及せられた。彼によれば、人間は必然に快を求め苦を避けるものであり、道德的行爲も其の例外で

なく、善とは快、悪とは苦であり、道徳的に善なる行爲とは出來るだけ多くの快を生じ、出來るだけ少き苦を伴ふものである。快苦の計量に於て、「各〻の人は一と數へられ、何人も一以上に數へられぬ」故に、最も多くの人に最も多くの快を與へる行爲が善である。彼は此の原理に基く個人主義的自由主義を政治及び法律上に高唱し、當時の急進主義者の先導となり、多くの改革を促進した。併しすべての快を同一價値としてたゞ量の大小によつてのみ道徳的價値を決定すること（量的快樂主義）は、道徳觀として首肯し難きものある故、其の祖述者ミルは快にも高下あり、「人格の尊嚴」の感に於て與へられる快の如きは、量は少なりといへども其の價値は大であるとし（質的快樂主義）、道徳上の理想主義を取入れんとした。又*スペンサー等は功利主義を進化論上より支持し、我々の道徳意識は生命の保存の原理の人類社會に於ける一の表現であり、現在においては快樂の追求とは一致しないけれども、結局に於て客觀的には人類の幸福の增進を目指して進んでゐると說く（進化論的功利主義）。此のイギリス流の功利主義思想は明治の初期福*澤諭吉によつて鼓吹せられ、それが東洋の利用厚生の思想と結合して政治經濟上に强き影響を與へてゐる。

【批評】　實踐原理としての功利主義は人間の自然的なる利己心を其盡是認し、其の達成を社會的に可能ならしめるものであるが、道徳は自然性を支配すべきもの、それに支配せられてはならぬもの、從つて單に二次的意義あるものと見るものなる故、根本的に功利主義と相容れぬ。又一般人の幸福の增進は行爲者の意志に取りて偶然的なる外的事情に支配せらるゝものなる故、功利を道徳とする立場は道徳的價値を偶然の支配の下に置く。これは貧者の一燈を貴しとする道徳の立場と一致せぬ。善人は一般の功利をも志すべきであるが、一般の功利を收めるもの必ずしも善人でない。功利主義は道徳原理でなく單に政治的原理であると見るべきである。

【道徳教育の原理としての功利主義】　現實社會に於て、道徳を守ることが損失を招くこと多きが如くにして、結局に於て利益であることは、處世上の一の智慧として功利主義を生んだ。故に功利主義は「怜悧の法則」（*カント）として世に行はれ、兒童の道徳思想に浸潤し、其の純眞なるべき道念を不純にしてゐる。故に學校教育に於ては功利心と道徳心との區別を明かにし、後者の尊嚴を自覺せしめねばならぬ。此點に於て道徳教育の第一步は兒童の素朴なる功利主義の打破にあるとも言へる。併し人間の功利心は其の自然性であり、又其の生活擁護の機關として必要なるものであるから、之を適當に生かすことも甚だ大切である。卽ち、一方に於て、人間の道徳的尊嚴は功利を念とせざる所にあることを覺らしめると共に、他方に於て、道徳と幸福との一致が人類の理想であり、社會はそれに向つて進んでゐることを知らしめねばならぬ。殊に學校生活に於て實際此の一致を體驗する樣指導すべきである。次に道徳は「自己の完全と他人の幸福」を目的とすべきものである故、社會生活に於ては、功利の原理と道徳的態度とは一致する。政治・經濟等の社會的活動に於て、功利の原理は利己主義に對抗する最も有力なる武器である。此點より見れば社會生活に於て功利道徳を排斥することは却つて危險である。社會教育殊に政治的經濟的教育に於ては、功利の原理は重視せられねばならぬ。併しながら、功利は人類の理想に於ては常に從屬的なるものなることを指摘することを忘れてはならぬ。

【教育一般の原理としての功利主義】　教育は現代社會の要求する如き人間を養成すべきが故に、一面において功利的である。殊に*職業教育において然りとする。しかし他面、社會の不斷の進步に應ずる人間の養成を必要とする點より言へば現實社會の要求以上に社會および人類の理想的要求に顧みるべきであり、超功利的でなければならぬ。教育に於ける此の兩面の調和は、道徳教育の場合と等しく、一般的理想の下に功利を從屬せしめることにある。卽ち役に立つ人を養成する前に立派な人を養成することを要する。職業教育に於てはこの點特に注意を要する。

【教育の手段としての功利主義】　政治經濟の社會に於ては他のために生くることが自分のために生くる所以であり、またそれによつて人は自己の生活感を高め、生き甲斐を感ずるものであるから、學校教育に於て此の實社會の生活感を體驗せしめることは學校生活を社會と密接に結合するために必要である。故に勞作教育を單に勞作を通じて實社會の生活を體驗せしめるものとせず、さらに實社會の經濟的機構をも體驗せしめるものとせんとする主張が存在する。*エストライヒの生産學校の如きこれである。彼は兒童は本來學問よりも技術を好むものであるとし、學校において生活に必要なる一切のものを生産・利用せしめ、それによりて社會的精神を養ひ利己主義を克服し得ると主張する。これはマルクス主義を根據とし、共産主義社會を建設する目的のために提唱せられたのであるが、他の立場においても勞働の功利性を體驗せしめることは教育の目的の達成に役立つであらう。

（高橋　勇）

文獻——*L. Stephen*, The English Utilitarians, 3 vols., 1900. *E. Albee*, A History of English Utilitarianism, 1902. *J. Bentham*, Introduction to the Principle of Morals and Legislation, 1789. *J. S. Mill*, Utilitarianism, 1863. *H. Spencer*, Principles of Ethics, 1879. *H. Sidgwick*, The Methods of Ethics, 1874, 1907. 高橋穰「功利主義の道徳」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）、「ミル功利主義」（「大思想文庫」24、昭和十年）。

合理主義と非合理主義

〔英〕 rationalism and irrationalism 〔獨〕 Rationalismus und Irrationalismus 〔佛〕 rationalisme et irrationalisme

【合理主義の一般的意義】　合理主義はまた合理論・理性主義・理性論・唯理論・主理論・純理論等とも呼ばれる。一般に經驗論に對立せしめられ、或は又批判主義に對立せしめられる。認識論說としての感覺論に對立するものとしての主知說もやはり合理主義に屬するとも見られる。

普通合理主義は認識論上認識の起原の問題に關するひとつの立場とされる。一般に合理主義に依れば、經驗に起原乃至根據を置く認識（ライプニッツの所謂事實の眞理）は特殊的・偶然的であつて、普遍的・必然的なる眞の認識（ライプニッツの所謂理性の眞理乃至永遠の眞理）はその起原を純粹なる理性そのものの中に有たねばならぬとする。

【合理主義の諸傾向】　合理主義的傾向を廣く哲學史に求めるならば、凡そ以下の如きものを擧げることが出來る。(一)合理主義的傾向はギリシャに遡つて、エレア學派の人々——特にパルメニデス Parmenides（凡そ前 540-470）——・デモクリトス Demokritos（前 460 頃-360 頃）・ソクラテス・プラトン・アリストテレス等に於て既に窺はれる。プラトンの合理主義の核心はその超越的なるイデア論にある故、これを超越的合理主義などと呼ぶ人もある。(二)プロティノス Plotinos（204-270）・聖アウグスティヌス等にも合理主義の色彩がある。この傾向は又神學的合理主義とも呼ばれる。(三)近世に到つては、數學の範に則つて、經驗を離れ純粹に理性にのみ賴つて、最高の公理から概念的認識を演繹的に導出することに依つて全哲學體系を樹立せんとするデカルト・スピノザ・ライプニッツ・ヴォルフ C. Wolff（1679-1754）等がある。此等の人々は一般に合理主義の最も代表的なるものとされる。この傾向は、特にカントの批判主義との對立に於て獨斷論的合理主義とも呼ばれる。又超越的合理主義及び神學的合理主義に對して內在的合理主義等とも呼ばれる。(四)近世に於ては右の外に尙カントを擧げることが出來る。カントは一面獨斷論的合理主義に對立させられるが、而も猶或點に於て合理主義的傾向を含むものと見られる。カント以後、フィヒテ・シェリング・ヘーゲル・ヘルバルト等に於ては合理主義的傾向は一層顯著であるが、就中ヘーゲルの汎理論に於ては最も著るしい。(五)降つて新カント學派、特にマールブルク學派のコヘン H. Cohen（1842-1918）に於ても亦、先驗主義的合理主義とも呼ばるべき合理主義的傾向が含まれてゐる。

【非合理主義の一般的意義】　非合理主義は消極的には、合理主義に對立する如き諸傾向を總括的に指すことが出來る。又認識論乃至形而上學に於て合理的要素に對して——それに並立的或は從屬的に——苟くも何等か非合理的なるものを認めるといふ意味に於てならば、多くの哲學體系の中に——合理主義的體系の中にすら——非合理主義的傾向を見出すことが出來る。併し普通非合理主義と呼ばれるものは更に積極的なる意味を有する。卽ち形而上學的本體として、或は認識論上廣義の認識として、合理的なるものに對して非合理的なるものを一層本質的・根本的と見るのである。一般にこの傾向に屬する人は、合理主義的傾向に屬するものに比較して哲學史的に優勢でない。

【非合理主義の諸傾向】　(一)形而上學的にはショーペンハウエルの如きが代表的。彼はカントの物自體を「盲目的なる生活意志」と解釋し、世界の本質を意志と見た。知性に對しては時間・空間・理由律の如き被ひを通して表象としての世界が現はれるに過ぎない。なほ形而上學的非合理主義としては、例へばニーチェ・オイケン・ジンメル・ベルグソン・ジェームズ等を擧へることが出來る。(二)認識論的には非合理主義は、認識能力として合理的理性よりも一層深く且つ根柢的なるものとして、本能・意志・感情移入・直覺・了解といふ如きものを認める。併し理性を廣く解釋して此等の認識能力をも含むものとするならば、非合理主義が表面的乃至第二次的認識能力と見做すのは理性ではなくして寧ろ悟性であると云ふことも出來る。斯くの如き非合理的能力を主張するものとしては、例へばショーペンハウエル・ニーチェ・ベルグソン・リップス T. Lipps（1851-1914）・ディルタイ等が擧げられる。ミュラー-フライエンフェルス R. Müller-Freienfels（1886—）は認識論及び形而上學の兩方面に亙つて非合理主義を主張し、特に非合理性の問題を個性の問題に結びつけてゐる。

一般に非合理主義は、生の哲學・直覺主義・神祕說・主意說・主情說等の立場と結合して現はれてゐる。

（池上鎭三）

公立學校

【意義】　教育の事業は地方の局部的福祉公益に止るものでなく、國家全體の進步發達に係る國家的重要事であるから、教育事業は地方の局部公益のために設けられた地方自治團體の事務と同一視することはできぬ。教育は國家本來の事業であつて、決して地方自治團體固有の事務ではないといふのが、我國の教育行政の根本方針である。それ故に我國に於ては統一的なる各種の學校令及び其他の教育事務に關する規定が設けられ、中央官廳たる文部省によつて嚴重に指導監督される。但し教育の行はれる營造物卽ち學校を設置維持することは、各種の學校令の示すが如く、國家はこれを義務として地方自治團體に命令し、又は許可することにしてゐる。地方自治團體の學校の設置維持は、本來國家の事務たるべきものを國家によつて委任されてゐるに過ぎない。この委任に基いて地方自治團體の設置維持する學校を公立學校といふ

のである。但し商業會議所・農會及びこれに準ずる公共團體の設立維持する實業學校はこれを私立と看做す。公立の學校は國家の營造物であつて、地方自治團體はそれが設置維持を委任せられ、之に要する費用を負擔してゐるに過ぎぬ。從つて公立學校の授業料は地方自治團體の營造物の使用料に準ぜず、又師範學校長は官吏とし、其他の公立學校職員は地方自治團體の吏員ではなく待遇官吏たる取扱ひをうける。

「官立學校」・「私立學校」の項參照。（村上俊亮）

文獻——松浦鎭次郎「教育行政法」（明治四十五年）。船越源一「小學校教育行政法規精義」（昭和十年）。

公立大學

【意義】「大學令」による大學にしてその設立・維持の主體が北海道・府縣又は市たるもの。その目的・任務・入學資格・修業年限等は他の「大學令」による大學と同樣である。「大學令」の規定する所によると公立大學は文部大臣の監督に屬し、その設立・廢止及び學部の設置・廢止に付ては文部大臣の認可を要する。

【設立及び組織】設立に付き認可を受けんとする時は、「大學規程」（大正八年文部省令第十一號）第一條により、(一)大學の名稱、(二)學部の種類及び名稱、(三)大學院及び大學豫科の設否、(四)學則、(五)位置及び校地、(六)經費及び維持の方法等の事項を具して文部大臣に申請すべきこととなつてゐる。職員は「公立學校職員制」（大正六年勅令第五號）第一條により大學總長又は大學長・敎授・助敎授・幹事・學生主事・助手・書記・學生主事補を置く。以上の職員は官吏待遇であるが、官吏待遇にあらざる敎員を採用する場合には文部大臣の認可を受けなければならぬ。

現在公立大學は京都府立醫科大學及び大阪市立の大阪商科大學の二校のみである。

「官立大學」・「私立大學」の項參照。（假田晃三）

文獻——「現行文部法令彙纂」。

講話法

【英】lecturing; telling method

【獨】Vorlesung

【語義】敎師の講話または講演により、事物の知識を授け、或は系統的知識を傳達せんとする一種の敎式。講演的敎式ともいふ。

【用語の變遷】我國では、明治初年漢文・國文の素讀・講釋其の他敎科書輪講等に對して、敎科書を用ひずに、敎師の口から授くることを口授と稱し、明治五年の「學制」の小學の敎科中に、修身口授・養生口授の語も見えて居る。中等敎育・高等敎育に於ても、敎科書を用ひずして、敎師の講義をなすことを口授すと稱して居た。これは今日の語にすれば、講話式・講演式と稱すべきものであるが、歐米敎育學が輸入せられ、「敎授の樣式」が唱へらるゝに至り、口授法は殆ど廢語となつた。

【長短】歐米に於ても舊く初等・中等學校に於て、主に此の敎式を用ひて居たが、之に對する非難は(一)兒童生徒を受身の立場に置き、思考せしめぬこと、(二)聽者の敎得した材料は記憶に止り、眞の知識とならず、應用の能を缺くこと、(三)敎師には、兒童生徒の知識收得の正否適否を知るの途なきこと、(四)多くの場合、聽者にとつて興味を缺くこと等である。

しかし、此の敎式は用法により、次の價値がある。(一)學習事實・參考資料を提供する。生徒兒童が自ら數多の參考書から資料を求むることが困難で且つ時間を徒費する場合、敎師が或事實を講話することが有效である。高等敎育では敎授が自己研究の學說を講演して居るのであるから、學生には知識收得上のほとんど唯一の重要方便である。(二)語義・意義・事實・內容の說明 explanation に用ひる。(三)實物・實驗・模型・繪畫・圖表などの解說 illustration に用ひる。事物直接の直觀、實物に代るべき模型類の直觀も、相當の解說即ち講話法の補助に待たねばならぬ。(四)情操喚起の有效な方便である。要は講話法は單に注入的のものとして排斥すべきではなく、之を用ふる場合の如何による。

講話法に用ひる說話は、(一)意義內容が鮮明確實で、敍述に秩序あること、(二)要領を逸せず、用語簡明且つ平易なること、(三)聽者の程度低きに應じ具體的・直觀的なること、(四)內容に相應しき的確な言語を用ひ且つ其の語調緩急あること、(五)說話に活氣あり、生命あり、或は感動を深め、或は思考の餘地を與ふることを必要とする。（眞田幸憲）

文獻——G. D. Strayer and N. Norsworthy, How to Teach, 1917.

口話法

「聾啞敎育」の項を見よ。

コオペラティーヴ・システム

【英】co-operative system

【由因】產業革命以來、徒弟制度は潰滅し、學校が代つて產業人の養成に當ることとなつたが、學校敎育は學術上の理論を敎へることは割合に樂であるが、產業の實際的技能を養はしめるためには、その貧弱な作業場の設備に俟つより外なく、ために此の方面に大なる缺陷を暴露して居る。蓋し學校作業場は模型的にもせよ現代產業の廣汎にして錯綜せる機構一切の施設を試むることは不可能であり、假令學校創設に當つて計畫宜しきを得て比較的整備するところあり得たとしても、飛躍する產業の進步は忽ち學校設備をして歷史的遺物たらしむるを常とする。斯くて學校設備を以てしては原理原則の敎授以上に出ること能はざる實情にあるのみならず、學校敎育は何程實際の敎育に努力するところあつても、結局形式に墮し、企業の實際に卽する修練を與へることは出來ない。斯くて學校敎育と產業の要求との間に大なる間隔を生じ、これを是正せんがためにこれまで幾多の試みが爲されたのであるが、コオペラティーヴ・システムはその最も成功した一例である。

【發端】　コオペラティーヴ・システムはヘルマンシュナイダー H. Schneider (1872—) の創案に屬する。一九〇二年シュナイダー教授はシンシナティ大學に招聘せられ、土木工學部の授業を擔任しつゝあつた際、偶然の機會より思ひついたのは學校の實技練習を工場との連繫に依つて實施すると云ふことであつた。此の方法を完全に施行することに依つて、(一)學校作業場に於ける教授上の缺陷が救はるゝこと、(二)學生が割高な實習費を學校に納付する不經濟を免るゝと共に、工場勞働に依り賃金を取得せしめ得ることに依り、境遇に惠まれざる多くの英才を養ひ得ること、(三)工場實習に由り適性を發見し、これに職業的訓練を施すことに由り、產業は確實なる適任者を得、學生も赤卒業と共に直ちに產業に於ける責任ある地位に就職し、その天分を發揮し得ること、(四)學校は實技練習を工場に委譲することに依り、理論教育にその本質的機能を發揮し得、教育の進歩を促し得ること、等の豫定の下に、一九〇四年提案され、一九〇六年度より、(一)從來大學工學部四年の修業年限の外に、卒業後工場に於ける實地見習期間二年を必要としたのを改め、大學に於けるコオペラティーヴ・コースを六年とし、(二)學生を兩班に分ち、一週間交替に學校と工場に通はしめる、(三)學校は、學生の工場に於ける實地經驗と從來の正規課程四年の理論教育を效果的に按配することに依つて、工業教育の完成を圖る、(四)ために學生の工場實習契約書には大學並に工場と協定の上、實地作業の期間・種類細目等が詳細に書き込まれ、嚴密なる監督の下に行はれる、等の案を以て先づ機械工學科及び電氣工學科に就て小規模のコオペラティーヴ・コースが施設せられた。

【經過】　本案を施設するに當つて、異つた學生が每週交替して同一機械について同一作業の繼續することのために、工場の作業及び秩序を攪亂する虞ありとせられたが、これは一片の杞憂たることが實證せられた。大學側に於ては、學生の工場實習の結果、學科課程を改め、理論教育を强化し、記述的說明的教材を省略することに依つて、修業年限を一箇年短縮し、五箇年とし、特に初期二年間は工業諸部門に共通なる基礎的の理論教育を與へ、其の期間學生は多種類の工場作業を經驗して自己の適性を發見し、これに基いて後期三年間に夫々專門分科に分れ、理論と實際を最適切に修得する方法が講ぜしめらるゝに至つた。

機械工學科・電氣工學科に試設されたコオペラティーヴ・コースの豫想外の成功は、やがて工業諸部門に涉つて行はるゝに至つたが、更に一九二〇年工學部門のコオペラティーヴ・コースに商科が增設せらるゝに至つた。商科コオペラティーヴ・コースを施設するに至つた動機は、產業の經營に當る者は、須く生產に關する基本的科學的知識を培ふと共に、生產に於ける體驗を有するものたることの必要を痛感せられ來つたためである。斯くて商科コオペラティーヴ・コースに於ては、上級の學科目や校外作業は著るしく工科と異るものとなるも、その第一學年・第二學年に於ては、その學科に於て並に實習に於て工科學生と殆ど同課のものを課せられ、五年間の課程を經て商業技術者 commercial engineer の資格を賦與せらるゝこととなる規定である。

コオペラティーヴ・コースはシンシナティ大學に起り、豫想外の好成績を收めたところから、各大學も亦此の制度を採用することに至つたことは云ふ迄もなく、更にハイ・スクールに及び、その種類も亦工業に限らず、產業各部門の教育に適用せられ、アメリカの實業教育を風靡する概あるのみならず、一九二五年ソヴィエト・ロシアが此の制度を採用し、その幾次の五箇年計畫を實行するに當つて需要する工業技能者教育に多大の效果を擧げつつある狀態である。

（宮島　清）

文獻——C. W. Park, The Co-operative System of Education, 1925. *H. Schneider*, Co-operative Industrial Courses. In Special Features in City School Systems (U. S. Bureau of Education, Bulletin, 1913). *S. F. Hubbard*, A Co-operative Apprenticeship School (National Society for the Promotion of Industrial Education, Bulletin 13). *R. J. Camden*, Cincinati's Co-operative Schools, 1914.

戸外學校

「開放學校」の項を見よ。

古學派　コガクハ

宋明學の傳來以來、世の儒者たち何れも程朱陸王の見解を超越し得なかつた秋に當り、其の謬見を喝破して後人の註疏に賴らず、專ら周公孔子への直接の復歸を主唱したものを總稱して日本古學派といふ。第一は山鹿素行の古學（聖學）であり、第二は伊藤仁齋・伊藤東涯等の仁齋學（古義學・堀川學）であり、第三は荻生徂徠・太宰春臺等の徂徠學（蘐園學・古文辭學）である。素行はこの學の主唱の故に幕府の忌諱に觸れたのと、山鹿流兵學の創始者として廣く尊重されたために、日本古學派の先驅たりしにも拘らず、この方面に於ける有力な後繼者をもち得ず、古學派としてはつひに學派を成すに到らなかつたが、仁齋と徂徠とは相繼いで一時天下を風靡するまでに偉大なる足迹を學界及び教育界に殘すに到り兩學派の傳統は遠く幕末にも及んだ。

「山鹿素行」・「伊藤仁齋」・「伊藤東涯」・「仁齋學派」・「堀川塾」・「荻生徂徠」・「太宰春臺」・「徂徠學派」の項參照。

（加藤仁平）

五教　ゴケウ

【意義】　昔聖王舜は卽位の初め、家庭道德の衰へてゐたことを憂ひて契（セツ）を司徒に任じて五教を布かしめた。五教の內容は(一)父の義、母の慈、兄の友、弟の恭、子の孝、の五つだと云ふ說と、(二)君臣の義、父子の親、夫婦

の別、長幼の序、朋友の信、の五つだと云ふ説とある。共に『書經』の舜の句、「汝作司徒、敬敷五教在寬」の句に基くのである。

(一)五教の内容を父義・母慈・兄友・弟恭・子孝とする説　『書經』の孔傳がこれである。孔傳は舜典の五教の文を説明して、「五典五常の教にして、父義・母慈・兄友・弟恭・子孝なり」と云つてゐる。而して孔傳が『書經』に對して此の解釋を爲したのは『左傳』の文公十八年の文、「八元を舉げ五教を四方に布かしむ、父は義、母は慈、兄は友、弟は共、子は孝」と云ふのに基いたものである。

(二)五教の内容を君臣の義・父子の親・夫婦の別・長幼の序・朋友の信とする説　『書經』の蔡傳が是である。蔡傳は『舜典』の五教の文を説明して、「五教は父子親有り、君臣義有り、夫婦別有り、長幼序有り、朋友信有り」と云つてゐる。而して蔡傳が此の解釋を爲したのは『孟子』滕文公上の左の文に基いたものである。「人の道有るや、飽食煖衣、逸居して教無ければ則ち禽獸に近し、聖人(舜を指す)之を憂ふる有り契をして司徒たらしめ、教ふるに人倫を以てす。父子親有り、君臣義有り、夫婦別有り、長幼序有り、朋友信有り。」

以上の説明によつて、五教の内容に就ては兩説共に夫夫の典據を有つてゐるのである。文公十八年は『孟子』よりは時代は早いが、併し書物の成立年代からすると、必ずしも『左傳』が『孟子』より早いとは云へない。今日は寧ろ後説即ち『孟子』に基いた蔡傳の説によるのが普通であらう。

【倫理的・教育的意義】　人間の生活はこれを大別すると、國家的生活・社會的生活・家族的生活の三者となる。所謂君臣の關係は國家的生活であり、父子・夫婦・兄弟の關係は家族的生活であり、朋友の關係は社會的生活である。而して、君臣の間に於ては、君は仁德を施し、臣は忠誠を致して、其の間に自ら義の有るべきものであり、父は慈愛を垂れ、子は孝養を盡して、其の間に自ら親の有るべきものであり、夫は外に役し、婦は内に治めて、其の間に自ら別の有るべきものであり、兄は長として先ち、弟は幼として後となり、其の間に自ら序の有るべきものであり、朋友の間は、自ら信義の存すべきものである。此の五者を要約すれば、所謂仁義の二字に歸著する。仁義は人々の自然に固有するものであり、此の固有する所によつて之を教育し、人たるの本性を全うせしむるものが、所謂五教である。

五教は人道の大綱であつて、之を推し廣める時は、人道は全く盡くるものである。故に東洋倫理に於て、最も之を重んじ、萬民を教育する場合に、司徒の官をして、第一に之を行はしめた。

(川又　武)

文獻——「書經」舜典。「孟子」滕文公上。

五經　「六經」の項を見よ。

五經博士　ゴキヤウハカセ

【漢の武帝の五經博士】　前漢の武帝(在位 前140-87)のとき、始めて五經博士が設けられた。五經とは、『詩』・『書』・『春秋』・『易』・『禮』である。これより先、文帝(在位 前179-157)の時に既に一經博士が置かれてゐた。一經博士とは、專ら一經を以て學官に立つの謂ひであつて、初は『詩』のみであつた。其の後、『書』や『春秋』の博士も段々に生じ、文帝より景帝(在位 前156-141)の時に在つては、少くも『詩』・『書』・『春秋』の三經の博士は學官に立つてゐた。從つて、武帝の時始めて五經博士を設けたと言つても、其の實は、『易』と『禮』との二博士を增したのみである。五經博士は、國に疑はしい事の有る時には諮を受けて之に對へ、又各〻弟子員を具へて各科を開き、弟子員には官祿を附けて大いに之を勸めしめたので、以後元始年間(1-5)に到る百餘年間、其の業を傳へるものが漸く多く、門下は愈〻增し、就中大師と稱せられるものは、或は千餘人を率ゐ、或は一經說を以て百餘萬言を費すものも有る有樣となつた。蓋し經學を治めたものは、誰でも自ら俸祿を得る事が出來たので、祿利の道を以て斯くの如き盛況を致し得たのである。思ふに、武帝が五經博士を設けた所以は、一は當時各經の學派に於て既に紛紜の論があつたので、之を統一しようとしたもので、特に『書』に於ては歐陽和伯の一派を擧げ、『易』は田何の流を採り、『春秋』に在つては董仲舒の公羊學に據り、『詩』は早く文帝の時、申公並に韓嬰が博士と爲り、更に景帝の時には轅固生が用ひられたのから觀て、齊・魯・韓の三詩が共に與つてゐたやうであるが、『毛詩』は之に加はらず、『禮』に於ては不明である。要するに、武帝の五經博士は『詩』・『書』・『春秋』・『易』・『禮』の五者であつて、夫々の學派は、尙凡て今文學派に屬したものである。

【六朝以後の五經博士】　漢以後各朝に於ても、博士が五經を分掌したことは勿論であるが、梁の天監四年(505)には、改めて五經博士一人を置き、國子博士・太學博士に並んで、廣く寒門の俊才の爲に館宇を開き、後進を納れ、各〻一館の主として數百の學生を養ひ、俸祿を給し、其中の秀才を擧げて登用した。北魏も亦斯くの如く、唐に於ては、『周易』・『尙書』・『毛詩』・『左氏春秋』・『禮記』を以て五經とし、五經博士各二人が其學を以て國子(『國子監』の項參照)に教へた。明には亦國子監博士廳に五經博士五人が有り、又世襲五經博士があつて、孔氏・顏氏以下、先聖先賢の後裔を以て之に任命した。

(小林信明)

文獻——「漢書」武帝紀・儒林傳。清、王永瑢等撰勅撰「歷代職官表」。各史職官志。

國外の日本人教育

【種別】　在外日本人の子弟に對する教育は、在留國對母國關係、在留國對他の諸外國關係等種々複雜なる國

際的事情を考慮に入れねばならぬ關係上、その内容に就ても劃一的に記述することは不可能である。而してこれが左右される最大の原因は、在留國の教育主權、卽ち教育行政の方針・法規、及び周圍の環境等が主なるものであり、又、在留國が入移民國であるか否かによつても、教育の内容に種々な相違を來してくる。以上の條件によつて次の二種別を生ずる。

(一)在留國本位主義　主として入移民國に於て行はれるもので、新來渡航人に對し劃一的敎化主義によつて、一日も早く自國國民性に同化せしめて國民性の統一鞏固を期せんとの方針から採用されるもの。之が實施されつゝある諸國は、主として、北米及び中・南米方面に多く、アメリカ合衆國・カナダ・ブラジル・アルゼンチン・メキシコ等である。

(二)母國本位主義　在留國と母國との地理的接近及び在留民の經濟的餘裕等の關係上、中等以上の敎育のためには、子弟を本國に送還、若しくは留學せしむるもの多きため、學校の連絡上科目も本國に於けると同樣の内容とし、所謂在*外指定學校として内地小學校と同格たらしめるもの。本主義の行はるゝ諸國は、滿洲國・中華民國・シヤム及び南洋方面(主として、フイリッピン・蘭領印度、並にマレー及び海峽植民地)等である。

【敎科目】　在留國本位主義の採用せらるゝ諸國に於ては、敎育施設の完備せる國に於ては原則として在留國の直轄校に入學を强制せらるゝ關係上、日本人敎育は、主として放課後補習的特別敎授を與へらるゝに過ぎず、從つて、その科目も、日本語・日本地理・日本歷史・唱歌・體操等に限られ、使用する敎科書は、日本人會などによつて編纂された特別敎科書を使用するものが多い。又、在留國の敎育施設が不完備なる僻邊の地に於ては、私立經營による非公認の半寺子屋式の敎育を施すものが多く、從つて敎科目・敎材等も區々で一定してゐない。

【敎員】　在外指定學校に於ける敎育は本邦有資格者から採用される。在留國本位主義の諸國に於ける敎員の資格、從つてその採用方針も地方によつて區々である。北米に於ては、その地の取締法により、特定の免許を受くるを要し一定の經歷乃至資格ある者を採用し、カナダに於ては、敎員の資格檢定をなさざるがために内地有資格者を其儘採用してゐる。南米、就中、ブラジルに於ては、ブラジル當局の公認私立學校の敎員は、ブラジル公立學校の敎員と略〻同樣の資格を要するが、邦人小學校敎員中には右資格を有する者少く暫定的に本邦有資格者を採用してゐる(後述の「沿革」參照)。

【維持經營】　主として在留民團の管理及び直接經營により傍ら政府の補助を以て維持されてゐるものが多いが、中には個人經營及び宗敎團體經營もあり、僻邊地方は主に、實費徵收制により父兄の醵出に俟つものなど、周圍の事情によつて一定してゐない實情である。政府よりの在外敎育費補助は大正九年に設定されたが、昭和九年より一般準則によつて支給額算定の公平化を圖つてゐる。取扱上、經常費(一般配分・特別配分)及び臨時費に分れてゐるが、優秀學生の補助、敎育映畫班の設置、青年文庫等の補助は勿論、建築費・寄宿舍補助等も含まれてゐる。

【各國別沿革】　(一)北米方面　ハワイに於て行はれたのが開祖である。卽ち明治二十九年にホノルル市に於て高知縣人の牧師奥村多喜衞・桑原秀雄等がホノルル小學校を開設したに始まる。大陸に於ては明治三十五年、シヤトルにシヤトル國語學校が創設され、次いで明治三十六年に佐野佳三がサンフランシスコに日本學院と稱する私塾を開いた。爾後各地に陸續として設立され、現在の如く隆盛に至つたのである。カナダに於ては明治三十八年にバンクーヴァー市に設立されたのを嚆矢とするが、その當時は、内地小學校と同樣の敎科目によつて敎授をなし、國民學校と稱してゐたが、サンフランシスコに於ける學童問題(後述參照)勃發以來バンクーヴァー日本共立學校と改稱して、專ら日本語のみを敎授すべく改定した。斯くの如く國外の日本人敎育は、往々にして在留國の政治的・行政的事情によつて種々問題を釀すことがある。例へば、サンフランシスコに起つた日本學童隔離問題もその一で、明治三十九年十月にサンフランシスコ學務局は公立學校から日清韓人學童を放逐せんと決議し、この不當なる取扱ひに對して我が當局側より抗議を提出し折衝を重ねた結果、訴訟にまで立至つて、遂に翌年十二月の紳士協約を以て圓滿に解決を見た。後、世界大戰後、アメリカ人が「一國旗・一國語」の標語を高唱した結果、排日思想を刺戟して大正八年二月にハワイ縣會に外國語學校取締法が上程せられるに及んで日本語學校排斥運動にまで進展したが、邦人側から對案を提出して緩和に努めた結果、經營の實施及び敎員の任命に就て敎育局の許可を要すること其他授業時間及び敎科並に敎科書等に關する規約を定むることによつて落著を告げた。現今に於ては、かゝる紛糾は殆どなく、平靜である。

(二)南米方面　ブラジル在留の邦人は、特に明治四十一年以來逐年增加を見たと共に、その子弟敎育のために漸次集團地に日本人小學校が建設さるゝに至つたが、その最初のものは、大正四年にサンパウロ市に創立された大正小學校である。而してこれが增加につれて全體的な誘掖補導のための中樞機關の必要を生じ、昭和二年に在ブラジル日本人敎育會が創立されたが、これは後昭和四年の九月に解散されて、新定款の下に社團法人サンパウロ日本人學校父兄會となつて今日に至つてゐる。

ペルーに於ては、在留邦人の八割は首府リマ及びその商港カヤオ港一圓の都會地に集團居住してゐる關係上、子弟敎育についても充分同國の施設を利用する便があるが、施設不完全のため漸く邦人小學校設立の要求起り、

大正九年リマ市にリマ日本人小學校の創設されて以來、陸續として增加し今日に至つた。アルゼンチンに於ては、昭和二年にブエノスアイレスに在亞日本人會附屬小學校の設立されたのを嚆矢とする。メキシコに於ては、大正十三年設立のメキシカン學園が最初である。

(三)南洋方面　南洋方面の住民の殆ど全部は在來土著人で、植民地政府は、何れも土人保護に意を用ひ、その子弟のためには、土人學校を設け、白人子弟のための白人學校と區別してゐるから、在留邦人もその生活程度が向上すれば之を利用し得るが、中等以上の教育は內地に於て行ふを便とするから、在留邦人經營の小學校には特に本邦內地小學校と同樣の資格を認めて本邦學校と連絡してゐる。最初に設立された在留邦人經營の小學校は大正二年のシンガポール日本人小學校であるが、これが指定認可になつたのは大正七年七月であつて、大正六年八月に設立されたマニラ日本人小學校の方が先に大正七年二月に指定認可になつてゐる。

(四)アジア方面　滿洲國に於ては、小學校としては、明治四十年に滿鐵の手によつて、撫順及び遼陽に建設されたのを嚆矢とする。中華民國に於ては、明治四十一年に設置された天津尋常高等小學校が最初であり、中學校では青島日本中學校が大正六年に指定になつた。

「專門學校令」による專門學校は、ハルビンにある日露協會學校が大正十一年に開始された。

尙、現在在外日本人學校の各國別分布狀況は次表の如くである。

方面	國名・地名	校數	生徒數	教員數	備考
南洋	フィリッピン	四	六〇八	一九	內一一校指定
	シンガポール	一	三九一	一〇	(昭和六年調査)
	マレー聯邦	一	一一	一	
	英領ボルネオ	一	二三	二	
南洋方面	蘭領東印度ジャバ	三	九八	七	
	蘭領東印度スマトラ	一	五四	五	
	英領印度ボンベイ	一	三〇	三	
南米方面	ブラジル	二七四	一四六〇三	日、三二五 伯、一七五	(昭和九年調査)
	ペルー	二九	二四七三	一一三	
	メキシコ	四	一二六	四	
	アルゼンチン	二	一一五	六	他に二分校
北米及カナダ方面	アメリカ合衆國	三〇五	一五〇〇〇		(昭和九年調査)
	ハワイ	中等 九 小學 一五三	一五一〇 三二八二一		
	カナダ	二九	二五五五	七〇	
アジア方面	滿洲國	小學校 三一 中學校 四 女學校 四	一七五五四 一七一六 一六九九	四六四 九三八 五	(昭和九年調査)
	中華民國	小學校 三二 中學校 六	七二五一 一一四一	二五八 九二	

「移民と教育」の項參照。　(柳澤健)

文獻——中島九郎「對米日支移民問題の解剖」(大正十三年)。海外教育協會編「二世教育」(昭和十年)。外務省「伯國教育狀況視察報告」(昭和十年)。北加日本語學園協會「米國加州日本語學園沿革史」(昭和十一年)。大塚好「移植民と教育問題」(昭和八年)。拓務省「拓務要覽」(昭和十年)。*E. K. Strong*, Japanese in California, 1933. *R. H. Akagi*, The Second-Generation Oriental in America, 1927; The Second-Generation Japanese Problem, 1935. *R. Bell*, Public School Education of Second-Generation Japanese in California, 1935.

國學院大學

【沿革】　明治二十三年皇典講究所が「專國史國文國法を攻究し我か國民の國家觀念を涌出する源泉となし皇祖　皇宗の謨訓に基き固有の倫理綱常を闡明し且支那泰西の道義說を採擇し以て之を補充し以て國民の方向を一にし古今一貫君民離るへからさる情義を維持せん」がために設立した國學院がその起原。卽ち東京市麴町區飯田町五丁目に校舍を設け、修業年限を三年とし尋常中學卒業生を本科生とし外に選科生を置き同年十一月授業を開始した。明治三十六年學則を變更して「公私立專門學校規程」(明治三十六年)に準據することとし師範部の學科を國語・漢文・歷史科とし、翌三十七年更に之を國語漢文科及び歷史地理科に分ち別に豫科二年本科三年の大學部及び二年の研究科を置き、また專修部を併置、同三十九年六月私立國學院大學と改稱、同四十三年歷史地理科を歷史科と改め、大正元年大學部豫科の修業年限を一年とし、師範部の歷史科を廢止した。大正九年大學部の組織を改めて「大學令」による大學とし、師範部國語漢文科を高等師範科と改稱、大正十二年高等師範科を附屬高等師範部と改稱、同年五月東京市澁谷區若木町に移轉、昭和二年三月「專門學校令」による附屬神職部を設置、同三年十二月附屬高等師範部を第一部・第二部に分ち、その修業年限三年を四年に改め、同四年二月附屬神職部を附屬神道部と改稱し現在に至る。

【現制】　皇典講究所の設立にかゝる私立大學で、文學部及び同豫科を置き、附屬神道部及び附屬高等師範部を附設してゐる。學部は道義學科(倫理科・哲學科に分る)・國史學科・國文學科の三學科に分れ、在學年限三年以上、豫科修了者を入學せしめる。豫科は中學校卒業者を入學せしめ修業年限二年。附屬神道部は「專門學校令」により神祇・道義・歷史及び國文に關する高等の學術を敎授する所で修業年限三年。附屬高等師範部は「專門學校令」により道義・歷史・國文・漢文に關する高等の學術を敎授し以て中等學校敎員たるべき者を養成する所で修業年限四年。學科を第一部(道義・國文・漢文)、第二部(國文・漢文・歷史)に分つ。

昭和九年度に於ける學生數は學部三一七名、同豫科二五四名、附屬神道部一九八名、附屬高等師範部六三七名、

計一、四〇六名。

【所在地】　東京市澁谷區若木町。（飯田昂三）

文獻――「國學院大學一覽」。「皇典講究所五十年史」（昭和七年）。

國學派

【歷史】　國學は德川時代中期に出現し、その後に發展を遂げた教學である。皇學・皇朝學・皇國學、また古學・和學等の別名を有する。我國の古典を對象とし、神道・歷史・律令・歌文その他諸方面の文化にわたる內容を有する文獻學であり、兼ぬるにそれに基いた宗教上・道德上・文學上その他の復古主義を以てし、日本主義を以て一貫した。而して此等の點に於て、儒學と或は相通じ、或は相異る。國學の概念的提唱は、荷田春滿に（精しくは、享保十三年(1728)の『創學校啓』文に）求められるが、實質的には、契沖の語學や萬葉學に淵源し、春滿を經て賀茂眞淵の萬葉學に內容化し、本居宣長の古學に大成し、平田篤胤に繼承されたと言ひ得る。春滿以下の四人を、國學の四大人と稱するのもこの故である。而して國學の學派卽ち國學派は、以上の歷史の間に自らに形作られて、儒學その他の學派に對して、近世教學上の一大勢力となつたが、今その重なものを擧げるならば、契沖と春滿とは暫く措き、眞淵の縣居學派、宣長の鈴屋學派、宣長の子大平の學派、同じく春庭の學派、篤胤及びその子鐵胤の學派等、いづれも全國的に亙つた大學派であり、その他これらの主流から或は分岐派生し、或は獨立した諸派があつた。眞淵門の村田春海・橘千蔭等、また別派の小澤蘆庵・香川景樹等のそれぞれ開いた學派の如きはそれで、これらは概ね和歌を主としたが、古學を主としたものには、反鈴屋派を標榜した橘守部の一派の如きがあつた。これらの大小の諸學派が續き興つて、儒學に對抗した有樣は、近世教學史上の壯觀と言へる。而してその普及の結果は、必ずしも專門學界の勢力たるに止まらず、殊に歌文の方面に於て、一般的教養として行はれ、國民教化的意義が益々多きを加へた。

【近世文化史上の意義】　國學派が我國教育史上に貢獻した意義は、諸方面から考へ得るが、しかもその出立點は、國學がその發生の動機とした反儒佛主義、殊に當時またその後の教學を支配した儒教に對する反抗に、求められねばならぬ。而してそは主として二點から考へられる。第一は國學がその文獻學たる性質に於て、在來の古典研究、又はそれに基く諸方面の古代文化に對する儒佛的附會や曲解を除去するに努めた學的意義であり、第二はその古代主義たる性質に於て、儒佛の外尊內卑的態度に反對して、日本主義を主張した國民道德的意義である。而して是、儒教の支配下にあつた近世文化史上に於ける國學の特殊性である。

【教育史上の意義】　國學派の有する教育的意義も、實にこの特殊性に於て、考へらるべきである。今これを便宜のため、智育・情育及び意育の三方面に分けて觀る。第一に智育の方面では、國學は文獻學としての實證主義に於て、特に我が教學史上、眞理の討究てふ科學的精神を明かに主張し、又立派に實行した。先づその、或は師は尊ぶべし、眞理は一層尊ぶべしとし、或は新奇輕佻の學風を戒むると共に、徒らに舊說に拘むを斥けて進步を說いた如き、而してその結果としては、從來の、而して殊に儒者の古典解釋に見た、一切の主觀的獨斷的曲解の排斥はもとより、思索方法として儒佛の主理的傾向に反對し、また道德のため、宗教のためてふ、學的立場からせば功利主義的といふべき傾向を大膽に斥けて、ありのまゝに眞實を求める純學的態度の發現となつた。契沖・眞淵の萬葉學、宣長の『古事記』・『源氏物語』の研究、また春庭の國語學等、いづれも顯著な成績を示す。而してかくの如き實證的・歸納的・客觀的の科學的學風は、我が國民の學問意識の歷史上、眞に新しい創造と言ひ得るもので、科學的精神が哲學の前提たるの意味に於て、國學は儒學や佛學の如く哲學的でなかつた故に、むしろ眞に哲學的であつたと言へる。この意味で國學は、我が國民の智育上、歷史的に一つの革新的意義を有したのである。而してこの國學の實證主義が、同時代のしかも繼起した蘭學の西洋科學と、自ら共鳴して、實に明治以後の科學精神の發達のための準備、また素地となつたこと、また注意せねばならぬ。

第二に情操教育の方面に於ても、國學の貢獻は顯著である。國學の重要なる部分として、『萬葉集』、『古今集』、『源氏物語』等の古文學の研究が存し、加之作歌・作文が國學の一科とされ、それらは總括して歌學びとして、一般教化的に寧ろ國學を代表してゐたことは明かである。されば、古歌・古文を解し、味ひ、また作ることが、國學の重要な手段であり、また國學そのものでさへあるとは、國學者の多くの考へであつた。而して上古・中古の歌文、それぞれ特質を異にし、また祖述者によつて發揮された價値は、それぞれ違ふにもせよ、何れも生命とするところは、抒情文學として情操にあつた。或は自然・素朴・純眞といひ、或は優雅・あはれといひ、それぞれの特質に於ける古文學の價値の發揮が、國學の大いなる目的の一つであつた。歌學びが目的とし、また實現した教育的效果は、實にこの情操の涵養にある。而してその極まるところ、一つの主情主義の道德觀や政治觀とさへなつたので、この立場から儒教に對しては、道德としても政治としても、或は僞善虛飾であるとか、或は煩瑣空理であるとかして、之を排斥したのである。而して近世の一般的知識階級であつた武士を支配した儒教が、殊に武士道と融合して、克己自制を重んじ、感情に對しては寧ろ之を蔑視し、文藝は之を遊戲視し、まして戀愛は之を罪惡視し、情操教育といふが如き方面は、殆ど顧みなかつた傾向を考へ來る時、國學の歌學びの、か

く人情主義とまでなつた情操尊重の態度は、第一の場合と同じく、國民教育史上、新たな分野を開拓したものと言へる。

第三に意育の方面に於ては、國學の寄與は、之を儒學に比して、むしろ消極的なるやに見える。けだし既記の如く、或意味で儒學の道徳主義への反抗こそ、國學の主張であつた。隨つて意志の鍛錬とか、悟道とか、自然の感情の抑制とかの意味での意育に對しては、國學の人情主義はむしろ之を斥けることをさへ、あへてしたので、その最も代表的なものは、本居宣長の言説などにある。それにも拘らず、もし忠君愛國てふ國民道徳の養成を、その徳育なるが故に意育的に取扱ふとするならば、こゝに國學は、歴史的に最も重要な貢献を爲したものと言へる。國學が、古道の本質的のものとして、皇室中心の國體觀を宣揚し、天皇の神聖不可侵にまします意義を、徹底的に徴證し、萬世一系の神孫にまします皇室に對する絶對的忠誠を以て臣道の第一義としたことは言ふまでもない。而してそれとともに、かゝる特殊の國體を有する我國の、世界最勝の而してまた世界の文化國中に、最も將來に大なる發展を約束された國家であることを言ひ、熱誠な愛國主義を主張し、この點で儒者の中華至上主義に反對し、國民の自覺を警醒したこと、また極めて顯著である。もとより之を綜しく言へば、忠君愛國思想に於ける國學の獨創性は、その愛國と忠君とに於て、必ずしも同様でなく、卽ち國家意識におけるほどは尊王思想には、或は要求せらるべきでないと言へる。けだし後者に於ては、儒學や殊に儒學神道——就中垂加神道の、重要な先蹤をなすものあること明かであるが、しかもこの點に於ても、國學の主張が、その徹底と更に古典學に基く自覺的明確さと、また情操的純眞さとに於て、特色を有することを認めねばならぬ。

終りに、以上假に智情意三方面に當てて考へたところを總括して、國學の教育的意義如何を觀むか、こゝに、鮮かな特色に於て現はれ來るのは、國學の自然復歸主義である。卽ちこれ、幕初以來文教を支配して、當時すでに、少くともその末流に於て餘弊をさへかもしてゐた儒教の、支那文化主義に對する反動であつて、我國の太古の自然に歸れてふ復古主義であり、更にその内容としては、形式に反對して實質を採り、煩瑣を排して簡素を尊び、人爲を斥けて自然を重んじたこと等が考へられる。而してこの日本的自然主義は、やがてまた、古代日本人を目宛としての人間性の復活であつた。こゝに、人間的教養をめざした國學の教育的意義が、求められる。

【國學と學校教育】　國學諸派が相次いで興り、漸う社會的・教化的勢力として全國的にゆきわたるとともに、いつしか幕府及び諸藩に於ける學校教育にも侵入して、儒教に對する一勢力となるを見た。寛永七年(1630)に幕府の昌平坂學問所(昌平黌)の設立あり、各藩これにならつて藩黌を創め、或は整へたが、それらいづれも、儒學を專らとした。然るに泰滿の國學校設立が企てられて實現を見なかつた享保十三年の後、約半世紀を經て、寛政五年(1793)には、幕府も和學講談所を建てて、塙保己一をして調査・編輯又講習の事に當らしめた。かくて諸藩の學校中にも、和學を教授するもの漸う生じ來り、この趨勢は幕末から明治初年にかけて著るしくなつた。例へば名古屋の明倫堂が、天保四年(1833)に宣長門の鈴木朖を教授として、國學を講ぜしめ、廣島の修道館が、賴春水以來朱子學を專らとしたのを、慶應二年(1866)學制を改めて、篤胤門の大國隆正をして皇學を講ぜしめた如き、その著るしきものである。明治以後も漢學・洋學に對して、國學はその學派的存在を維持した。

(村岡典嗣)

「國學校」の項參照。

文獻——村岡典嗣「日本の教育構成原理としての國學」(『教育』第三巻、昭和十年)。大川茂雄・南茂樹「國學者傳記集成」(明治三十七年)。村岡典嗣「本居宣長」(明治四十四年・昭和三年)。河野省三「國學の研究」(昭和七年)。佐藤誠實「日本教育史」(明治三十四年)。

國學校 コクガクカウ

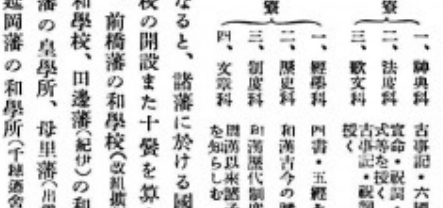
【意義】　和學・國學・皇學などと稱せられた江戸時代中期以後の「皇國學び」の學を授ける爲に特設せられたものが國學校である。大寶の學令この方用ひ慣らされた大學に對する國學の意ではない。和學・國學・皇學の三語は、互に異つた分野を示すものとしても用ひられ、全く同義に使用された場合もあつて、歸一するところがない。荷田春滿は皇後の學を三大別して、神皇の教・國家の學・和歌の道としたが、之によると皇學(古道並に國體の學)、國學(制度・故實・國史の學)、和學(和歌及び古代文學書についての學)とすべきものの如くである。會津日新館の學則によると、和學は和歌の研究を意味し、皇學は制度・國史の學を指し、別に神道の一科を立ててゐる。小野高潔は「凡て國學は、神事・官職・和歌の三つ備はらずば通達とすべからず」(『屋氣野隨筆』)と言つてゐるし、村田春海は『和學大概』に於て和學の内を分けて、國史實錄の學、律令典故の學、古言解釋の學の三つとしてゐる。又西田直養は「國學をせむと思はば、歌や文などは捨置くべし」(『賀茂眞淵』)と唱へた。かくて三語の概念上の限界は茲だ不分明であつて、一般には互に混用して判然たる區別をしてゐない。

【國學校建設意見】　國學校建設に關する意見の代表的なものは、享保十三年(1728)に荷田春滿によつて幕府に建白せられた『創學校啓』をもつて濫觴とする。將軍徳川吉宗が庶民教化のために廣く學校を興さんとする意があつて、江戸に會輔堂を助成し(享保八年十二月)、大阪に懐徳堂の建營を後援した當年に於て(同九年十月)、春滿は京都に國學校の創設を企て、援助を幕府に乞うたのであつたが、事の實現を俟たずして逝いた。寛政三年

(1791)服部善藏の宿願を助けて麹町教授所を建てさせた松平定信は同五年塙保己一の請を容れて和學講談所の設立を助成した。これ幕府の保護の下に出來た國學教育の機關の濫觴である。下つて天保十二年(1841)に至つて、岡熊臣は『兵制新書』卷一、上に於て、儒教を排して皇學・國學による國民教化の方策を立てたが、續いて同十三年には梅辻規清の國學校建設に關する請願となつた。彼は『國史義解大意』を綴つて支配奉行所へ上書して建學の趣意とその急務なることとを說き、翌十四年にも『蟻の念』を綴つて再び當局を促した。趣意は「然る處、肝心の國道の學校も無之、又國道を釋き候者さへ壹人も無之候は、かゝる御城下(江戸)には餘りの御儀と竊に袖を絞り候次第に御座候。夫れ我皇國は大神宮の都にして、上御壹人より下萬民に至る迄、皆是神の御末にて、神代より嫡々御相承之御國柄故、……國學校御造立の程偏に奉希候處に御座候。」といふにある。そして建學の費用と永續の資源とを印幡沼開墾による利潤に求めたのであつた。

【國學校の建營】　こゝに國學校の名によつて總括したものの中には、和學校・皇學校・國學校・和學所・皇學所等種々の名稱を附した特設教育機關を含んでゐる。國學校が、藩黌内に於ける和學科・國學科・皇學科(以下總稱して單に皇學科と呼ぶ)の加設に遲れて發達したことは言ふまでもない。皇學科の加設は寶曆・安永期に始まり、年を追うて隆盛に赴いてゐるが(「教科目」の項參照)、皇學教授のための特設機關を立てたのは文化・文政以後のことである。文化八年(1811)秋田藩主佐竹義和は、藩黌を改組し黌名を明德館と改稱した際に、和學局を學校構内に造營した。「和學局ハ本館詰役ノ内三名ノ專門家ヲ命ジ　專ラ生徒ヲ教養スルモノトス。而シテ毎月古事記、萬葉集等ノ講釋アリ。教授ニ係リ官アリ。學館長モ亦コ　ニ臨ム。和歌ノ會アリ」と記せる學規によつて局構造の大體を知ることが出來る。下つて天保年間に入り、水戸に歌學局、佐賀に和學寮、萩に凝成館(後に五十鈴學館と改稱す)の設立を見、次いで弘化・慶應期になると、前橋に和學校、中津に國學校、福山に和學所、高松に皇學校の創設があつた。文久・元治の交に於て山口明倫館の如きは藩黌が總體として國學を本體とするやうに改組せられた。

山口明倫館(文學寮)
- 本學寮
  - 一、神典科　古事記・六國史・大日本史等を授く
  - 二、法度科　宣命・祝詞・詔勅・上表・律令・格式等を授く
  - 三、歌文科　古事記・祝詞・萬葉集・八代集等を授く
- 漢學寮
  - 一、經學科　四書・五經その他宋學者の書を讀む
  - 二、歷史科　和漢古今の諸史を讀ましむ
  - 三、制度科　和漢歷代制度の沿革を知らしむ
  - 四、文章科　國漢以來諸子の名文・和漢古今の集を知らしむ



明治初年になると、諸藩に於ける國學科加設の大勢に相伴つて國學校の開設また十黌を算するに至つた(館林藩の皇學校、前橋藩の和學校(改組擴張)、高島藩の國學校、苗木藩の和學校、田邊藩(紀伊)の和學所、和歌山藩の國學所、廣瀨藩の皇學所、母里藩(出雲)の皇學所、平戸藩の和學寮、延岡藩の和學所(千穗遜舍と稱す))。かくて明治五年「學制」頒布までに設立せられた國學校は、その數實に十八校に及んだ。

【國學校教育の特質】　津和野藩の『國學教場掟』を見ると、「國學の儀は、和朝の古典に候得ば、神世の遺風、固有の正直を本として、忠孝の六本をふまへ、……治國安民の助と相成候實地の心掛專要之事。」と記されてゐる。出石藩の諭達によると、和學を新に課した目的は畢竟、修身・齊家・治國の用に資するためと、人情を知るの益を享けんがためであつた。學問を治國の資にする思想は、當年の時勢の要求でもあつたが、より以上に儒教主義の影響による所大であつた。以上二例は何れも皇學科設置の指導精神を物語るものであるが、國學校設立の場合には教育の主要理念が國體の明徵と國民的自覺の振興とにあつた。先に掲げた山口明倫館に就て見ると次の如くであつて、理念の變轉極めて明瞭である。

神典科……第一皇國君臣の大義を明辨し、國體を主張すべきこと。
法度科……皇國歷代の御法度を研究し、國體顯然相立候樣修業すべきこと。
歌文科……國體を立るを以て本とし、淫靡の題詠堅く禁止すべきこと。

尙、延岡藩和學所の例によつて國學校の教授組織を示すと次の如くである。

課	授業時限	教科書
素讀課	毎日 午前八時より同 十時まで	童蒙人學門、古道訓蒙頌、格古要略、神德略述頌、荷田翁啓文、正保野史、皇典文彙
輪讀課	毎日 午前十二時より午後二時まで	古語拾遺、祝詞正訓、玉鉾百首、山常百義、熱田緣起、日本書紀、古事記傳、古史傳、令義解
講義課	毎日 午後二時より同 四時まで	童蒙人學門、祝詞、萬葉集、古事記、古史傳

(石川　謙)

文獻——「日本教育史資料」卷一—卷十九(明治二十三—二十五年)。「山口縣教育史」上卷(大正十四年)。「創學校啓」(「日本教育文庫、學校篇」明治四十四年)。「蟻の念」(「日本經濟叢書」卷二十九、大正五年)。加藤仁平「日本精神の發展と教育」(昭和九年)。

國語學

【言語學と國語學】　世界に於ける人類一般の言語に就て、研究する學問は言語學であり、或る民族、例へば日本民族の言語を對象として研究を進める學問が國語學である。故に、言語學の對象は一般人類の言語であり、國語學の對象は或る民族の言語であるので、その對象た

る言語の範圍に廣狹の差が存する。つまり、一方の對象物は抽象的であり、一方の對象物は具象的であると見てよい。言語學と國語學とは、その對象たる言語に廣狹の差はあるけれども、研究の方法は大體一致する。卽ち、その對象たる言語を科學的に研究するといふ條件は、兩者ともに異るところがない。

【研究の對象及び方法】　我が國語學は日本民族が祖先以來今日まで用ひ來つた言語を對象として、科學的に研究を進める學科であるが、この對象物を縱の一面から見ると、上下三千載に通じて行はれたる言語、卽ち、上代・奈良朝時代・平安朝時代・鎌倉時代・足利時代・戰國時代・德川時代及び現代に至るまでのあらゆる言語を對象とするので、これは自然歷史的に言語の本質やその變遷を考察することになる。次に、橫の一面から見ると、言語は時代と共に地方によつて少からぬ差異を有するものであるから、その各地方に行はれる言語もやはり研究の對象としなければならぬ。『萬葉集』に就て見ても、既に東歌が特輯されて居るが、これは當時東國地方の言語が、帝都の標準語とは、發音・語詞及び文法に於て、多大の差異を有して居たからであらう。言語の地方的差異はいかなる時代にも存在する。殊に我國の如く、大小數百の島々から成立つ列島に於て、而もその島々には山岳が起伏し、海岸線の突入頗る複雜を極めて居る地勢に於ては、交通の關係上自然言語の統一を缺き、幾多の方言を發生するのは免れ難いことである。言語の方言的差異は、ひとり地方的事情に基くばかりでなく、男女・老幼により、階級・職業により、その他種々の事情によつて發生するものである。男子の言葉と婦人の言葉、老人の言葉と兒童の言葉とは、多少の差異を有するので、これは當然免れ難い現象である。

以上は縱と橫の一面から考察した場合であるから、なほ通時論的に、或は共時論的に研究をすゝめることも、また緊要な問題である。さきに述べた通り國語は上古から現代に至るまで、各時代を通じて發達變遷して來て居るのであるから、これを歷史的に考察して研究することは、通時論的の取扱になるし、或る一時代、例へば奈良朝か平安朝に於ける國語を對象として、その研究を進めることは共時論的の取扱になる。國語學上から見れば、この二つの研究法は共に最も緊要なものである。

國語學の對象はいはゆる日本語であるが、これを共時論的に研究するにしても、通時論的に研究するにしても、その對象を音韻・語詞及び文法の三部に分けて考察するのが常例である。

(一)音韻　先づ音韻の上から見ると、國語を構成する母音や子音に、どれだけの種類があるか、その各〻にいかなる特徵が存在するかを究め、更にその母音や子音が、時代により方處によつていかに發達變化して居るかを明かにすることが必要である。ハ行音の如く、上古に於ては、重脣音 p であつたのが、その後輕脣音 f に、その後更にまた最輕脣音 h に變つたものもある。チ・ツ・シの如く、ti, tu, si から chi, tsu, shi に變つたものもある。その他五十音圖の內容も、時代により方處によつて、種々の變遷が存するので、これに就ても、一通り考察しなければならぬ。

(二)語詞　次に、語詞に就ては、先づその構成の模樣を考察することが、國語學上重要な問題である。我が國語に於ける語の構成を見るに、單音節 monosyllabic のものもあるが、大體は複音節 disyllabic から成立つて居る。然るに、その音節は單獨の母音か、子音と母音の結びついたものか、上古に於てはこの二種しかなかつた。尤もその後發音の變化によりて、音節の構造も多少變化して居るが、大體他の國語に比較すると、その構造が單純である。かやうに單純な音節によつて名詞・動詞・形容詞等の各品詞が構成せられるので、そこに種々の特殊な現象が存在する。語の構成上我が國語に特殊な接頭辭 prefix や接尾辭 suffix も發達して居る。また二つ以上の語が結びついて、種々の熟語を形作る場合に、いろいろの特殊な現象も存在する。

(三)文法　更に、文法に就ては、我が國語に特有なものが發達して居り、時代により地方によつて、種々變遷して居ることは言ふまでもない。殊に口語には口語法、文語には文語法が發達して、兩々相對立して居ることは、我が國語に於ける一大特徵である。

以上の如く、音韻・語詞及び文法の三方面から研究の歩武をすゝめるのが、國語學の常例であるが、共時論的に、或は通時論的に考察する場合に最も必要な條件は、言語學・音韻學・音聲學・心理學・論理學及び社會學等の一般知識を基礎とすることである。此等の關係學科に於ける一般知識を基礎として研究を進めなければ、その結果が極めて學的價値の乏しいものに墮する恐がある。德川時代に於ける國語の研究には、この病弊に陷つて居るものが少くないのである。

【研究資料】　國語學の研究資料は、上古から現代に至るまでの文獻に徵するのであるが、しかし、これのみでは充分その要求を滿たすことが出來ない場合が多い。故に、その缺陷を補ふために、我が日本語と密接な關係を有する琉球語・アイヌ語・朝鮮語・支那語をはじめ、南洋方面の言語から、その資料を搜索することを忘れてはならぬ。現に琉球語・アイヌ語・朝鮮語などから、幾多の貴重な材料を仰いで來て居るし、今後此等の言語に關する研究が進歩するに從つて、益〻豐富にその供給を受けるであらうことは疑のない事實である。

【國語學と國語問題】　なほ國語學はそれ自體に屬する各種の問題を研究するのみに止まらず、國語問題の解決や國語教育の改善等に資すべき重要な責務をも有するのである。例へば、假名遣を改定するにしても、國語の

教授法を改良するにしても、國語學を基礎として攻究しなければ、その萬全を期することが出來ない。近來歐米に於ける言語教授法の如き、言語學や音聲學を基礎として組み立てられて居るのを見ても、その間の消息を察知することが出來るのである。

【學科としての國語學】　我國に於ける學科としての國語學は明治十九年帝國大學（東京）文科大學に博言學科が設けられ、チェンバレン B. H. Chamberlain（1850-1935）が之を擔任して言語に關する科學的研究の途を開いたのにその端緒を發する。卽ち明治二十二年和文學科が國文學科と改稱されるや學科目として始めて國語が獨立して國文と並び、同二十六年には國語學國文學國史講座が設けられ、國文學科の學科目としての名稱も國語學と改められ、同三十四年には國語學國文學講座が改設せられて現在に及び、國語學は國文學科の科目として國文學と相並ぶやうになつた。尙その他現在では、大學・專門學校及び高等師範學校の國語國文學專攻の學科にて、國語學概論・國語史・國語學史及び國語研究法等が講述せられつゝある。（保科孝一）

文獻——龜田次郎「國語學概論」（明治四十二年）。保科孝一「國語學精義」（明治四十三年）。上田萬年「國語學十講」（大正五年）。安藤正次「小さい國語學」（大正十三年）、「國語學概說」（昭和四年）。小林好日「國語學概論」（昭和五年）。

國語教育

人間の共同な社會生活は共同な言語を發達させる。然るに、人間の共同社會は、特殊な地域的・經濟的條件によつて特殊な歷史的・社會的存在として規定せられてゐるから、必ず一つの民族として形態づけられてゐる。從つて現實として存在する言語は必ず何等かの意味に於て民族の言語であるのを常とする。かくて言語は民族生活と根源的に結合し、これが眞の理解には民族生活を共にすることを必要とする。而も民族は國家を形成し、民族生活が國民生活のうちに完全に解消すること、卽ち民族國家を形成することによつて最も確實な存在たり得るが故に、民族の言語は國民の言語卽ち國語たることに於て、最も有力な存在たり得る。

國語教育は、國民が斯くの如き國語を自然的に學習することであり、それを意圖的に助成することであると共に、又其等によつて國語そのものを統一し、純化することでなくてはならぬ。

國語の自然的學習は共同な社會生活によつて達せられるが、それを意圖的に助成し、國語の統一洗煉を期することは學校教育の任である。學校に於ける國語教育は、一般教科に於けるそれと、國語科に於けるそれとに區別せられる。

國語教育に於ける國語は、國語學に於ける國語と異り、何等の概念的規定を經ない現實的具體的活動としての國語でなければならぬ。卽ちそれは國語學の對象としての國語のやうに單なる音聲語のみを以て成るものではなく、身振も行動も時には沈默も參加してその國語活動を構成する。換言すれば、音聲語・身振語・行動語・默語を含んだ國語活動、卽ち行爲としての國語が國語教育に於ける國語でなくてはならない。國語教育が道德教育を荷ひ得るのは、かくの如き行爲としての國語を領域に含むためである。

然るに行爲としての國語、卽ち國語活動は、或は藝術性の規定によつて文藝語を、或は哲學性の規定によつて哲學語を、或は又科學性の規定によつて夫々の科學語を形成する。從つて文藝も哲學も科學も、それが言語・文章を媒材とする限りに於ては、言語活動を地盤とした文化形態として同一關聯に措かれてゐる。けれども哲學・科學にあつてはその規定が抽象的・概念的であつて、知識的な術語を成立させるに過ぎないけれども、文藝にあつてはその規定が具象的・直觀的であつて、體驗的・全體的な表現を成立させる。國語教育は術語教育として、歷史・地理・數學・物理・化學・生物學等一切の教科に亙ると共に言語教育・文藝教育として、特に國語科を特設せしめてゐる。

かくて國語教育は現實生活としての國語活動を地盤とし、文化形態としての文藝又は學術を夫々の頂點とする發展的機構をその領域とすることによつて、意志の陶冶と情操の涵養と知識の習得を可能ならしめる。

然るに、國民教育に於ける各教科共通の課題は、道德的人格を陶冶し、國民的情操を涵養し、國民的文化を習得せしめることに外ならぬから、國語教育は、國語そのものが民族國家の本質的要素であることと相俟つて、國民教育の課題を全體的に荷擔し、これを根源的に遂行すべき樞要な意義を有するものであることが認められなくてはならない。

かくて意圖的國語教育は、學校教育に於ける國語科を中心として他のあらゆる教科に亙る重要な國民教育であつて、中等學校・高等學校等に於ける外國語教授と同價的同列的意義に措かれるものではない。何となれば、國語は民族生活・國民生活の表現として、民族生活・國民生活そのものと根源的な結合を有するのに、外國語は世界文化理解の要求に發する補助的言語であり、更にいへば國語は我々の生活語であるのに、外國語はこれが補助としての一用具に過ぎないものであるから、この意味に於て、國語教育を所謂語學教育の一つとするのはその本旨を失つた謬見としなくてはならない。

（西尾　實）

「國語教授」の項參照。

國語教材史

一　明治以前

【概觀】　明治以前には嚴密な意味で、學校教科としての國語科を見出すことは出來ない。藩*餐の教科目に見

える皇學科は、國史・制度と共に神典・古典の讀み方解し方をも教へる仕組のものであつた。國學者の私塾でも『古事記』、『萬葉集』の如き古典文學を教へた所は多々あつた。しかし當年の現代語を授ける教科目もなく、私塾もなかつた。尤も今日の小學校の國語科のやうに作文・習字までも含ませることにすれば江戸時代の國語教育にも、教材の論ずべきものは少くない（「綴り方教育史」の項參照）。讀み方としての國語科に限定して說けば、明治以前にあつては極めて初步的な、他の一層高き學習一般への準備としての國語教育があつたのみである。その内容をなせるものは文字教育・單語教育であり、これに讀書力增進を目的とした若干の副讀本類があつたのみである。

【中世に於ける單語教授の教材】　單語の多くを集めて文字を教へ成語を授けるための教科書は、或は辭書類の恰好を取り、或は往來物の中に取込まれて、平安朝末期から顯はれ始めてゐる。或觀方からすれば、『消息詞』（鎌倉中期）、『新札往來』（吉野朝期）、『雜筆往來』（室町初期）、『常途往來』など消息詞型往來物は、單語教科書と呼ぶことが出來る。『山密往來』（室町初期）、『異制庭訓往來』（室町初期）、『庭訓往來』、『遊學往來』（室町初期）、分けても『快元抄』（室町中期）、『新撰類聚往來』（室町中期）の如き何れも、變裝せられた單語集と見れば見られる。併し、純粹に成語・熟語を集錄した手習手本は、『拾雹抄』（吉野期）を以て古へとするであらう。室町時代の中期以後に出た『下學集』（文安元年）、『節用集』（文明十八年）は通俗辭書ではあるが、その分割せられて『魚字盡』、『草木字盡』となつたものは教科書として用ひられた。

【江戸時代に於ける國語教材】　單語教育の教科書を語彙科往來物と名付けてゐるが、その中を更に分けて字盡型・名寄型・千字文型・節用型の四種とする。字盡型とは形または意義の上から同種のもの、近似のもの一群を集團とし、幾集團を集めて一篇の教科書を形成したものである。偏なり旁なりの一方の同一性と、他方の相異性とを巧みに組合せて字形の上から排列したものに、『小野篁歌字盡』、『小野篁離合歌』、『弘法字盡』などがある。意義を以て類合したものに『草木字づくし』、『魚字づくし』などがある。名寄型は、『橋名寄往來』、『坂名寄往來』、『名字往來』などの如く一群の物名を集錄したもので、一面では『草木字づくし』などの如き意義を以て類聚した字盡形に接近したものである。唯々字盡型は文字を本位とするから同一文字の重出がないけれども、名寄型は物名を中心とするから同一文字の重複を免れない。それだけ盡か、辭書的な機能から遠ざかつて單語篇の面目を發揮してゐる。千字文型は一句の語數（又は字數）に制約を加へて一句三字、四字又は五字とし、全體の句數を限つて一千字だけ盛るを常とする。一句又は二句で一概念を表はすやうに纏めるが常であるが、句の持つ意味を教へるのが目的でなく、句を構成してゐる一語一語に教育上の力點がある。『千字文』、『世話千字文』、『俚語千字文』、『消息千字文』、など其の例である。節用型は『節用集』を模型とする音引になつてゐる語彙集の一群を指すものである。いろは順によつて同音の文字を集めるが、集錄する文字は極めて實用卑近なもの少數だけである。以上四類型を内容とする語彙科往來物の發達情勢を、具體的な數字によつて示すと表の通りである。

表に示した二百十一種は語彙科に屬する教科書の種類であつて、括弧に包んだ七十三は同種のものの異板・重板數を示したものである。

類型＼年代	慶長 慶治	寛文 寛永	正德 寛延	寶暦 安永	天明 享和	文化 天保	弘化 慶應	明治	合計
字盡型	三	一七（四）	九（四）	五（一）	四	三（一）	四（一）	八	五二（六）
名寄型	一	六	九（二）	四	五	二（一）	四（一）	五	四六（四）
千字文型	三	三	一（一）	七（一）	一（一）	九（一）	一（一）	一六	四一（一）
節用型	三	一（一）	二	八（一）	七	二〇（一）	四（一）	七	七二（一）
合計	一〇	三七（六）	三一（二）	二四（六）	一六（二）	四四（一）	一三（一）	三六	二一一（一三）

【江戸時代に於ける單語教授の方法觀】　表にあらはしたものの中、『千字文』、『節用集』を基本とする二類型は、夫々の項で說明してある。殘る字盡型と名寄型との二種に就て見るに、前者は全く同類の文字を擧げ盡して行かうとする編纂法でもあり、教授方法でもあつた。その中には『小野篁歌字盡』（寛文十三年刊）、『小野篁離合歌』（天和三年刊）の如く、同種の文字を集めた上に更にそれを分解的に說明したものもあつた。『魚字づくし』（寛永二十一年刊）、『草木字盡』（寛永二十一年）の如きは一字一字を單位として、分解的に說明したところはないが、かゝる說明法を豫想し前提としてゐたことは明かである。何れも純粹に機械的記憶と根氣强い反復練習とに訴へるだけの教授の仕組である。これに比較すると、名寄型は同類の事物の名稱を掻き集めたもので、遙に經驗的内容の近似に根ざしてゐる。名寄型の代表的なものは、『名頭』、『苗字盡』であるが、官名・寺號・織物・染色などにも及んでゐる。日常生活に必要な凡ての事物に關する名稱と文字とを授けて、實用に役立たしめようとした仕組である。これに文脈や簡易な文章法を授ける教科書、例へば『文章往來』の如きものが加はつて江戸時代の國語教育が構成せられてゐた。

（石川　謙）

二　明治以後

【初等教育】　初等教育に於ける國語教材史は明治五年「學制」頒布以降今日まで三期に分けられる。

第一期　混沌時代（明治五年―明治十八年）　明治五年「學制」頒布と共に文部省は『單語篇』を、同六年・七年には『小學讀本』、『小學入門』等を編纂出版して小學校

低學級の教科書とした。「小學教則」（明治五年頒布）に據ると、下等小學八級乃至五級（尋常科一、二年）に、單語讀方・單語諳誦・單語書取等の學科があり、『單語篇』は之に應ずる教科書であり、入門類も略〻同樣に取扱はれた。元來まだ統一された國語科がなく、單語教育のほかに習字・綴字・會話讀方・同諳誦・讀本讀方・同輪講・文法等の科目があり、孰れも國語に關係を有するやうであるが、此等は第五級（尋常二年）あたりまでのことで、それ以上になると地學讀方・同輪講・理學輪講・史學輪講に置き換へられる。上等小學になれば尙更のことである。して見ると、國語科の限界は甚だ漠然たるもので、從つて教科書は何處までを國語の範圍と見てよいか殆ど判斷に苦しむ。下等小學六級の讀方の教科書が『西洋衣食住』、『學問のすゝめ』等であるのはまだ國語らしいとしても、五級になると『西洋夜話』、『物理訓蒙』、『天變地異』等を讀ませるから、內容は既に國語を脫して次第に地理・理科に移り行くのが察せられる。

蓋し當時我國に澎湃たる歐化熱は學制に於て全くフランスを模したと共に教材・教具等はアメリカ合衆國に倣ひ、教科書の多くは飜譯飜案であつた。而して一に世界の知識の吸收に急なるが爲、教育は極端な主知主義に陷つた。一方德川時代の教育は讀み・書き・算盤の三に據るもので、此の傳統を以てすると唯あらゆる知識を讀んで知る外に術が考へられなかつたであらう。そこで純粹の國語科は唯書物を讀む手段を授ける學科で、綴字・單語・會話・讀本讀方を以てそれに宛て、學級の進むに伴つて地學・理學等の讀方や輪講に置き換へたのである。

然らば、當時の純粹の國語教材として注意すべきは、『單語篇』、『小學讀本』類、『會話篇』等、低學級用のものにとゞまる。今『官版單語篇』（三冊、文部省編、明治五年出版）の內容を見ると、第一篇は卷頭三枚にいろは圖・五十音圖・呼音呼法・四種活用圖を揭げ、次に本文として夥しい漢字の所謂單語を載せてゐる。此等は數・方・形等二十五項に分ち、

數―一二三四五六七八九十百千萬億

方―東西南北、乾坤巽艮

の如く揭げてある。第二篇も略〻同樣であり、第三篇は、歷代帝號・年號盡・苗字略等である。

『單語篇』は實に當時の國語陶冶の基礎教材で、爾來相次いで出た讀本・入門類は常に類似の單語篇を含み、之を文章への階梯としてゐる。例へば明治七年の『小學入門』（一冊、文部省編纂）は全く『單語篇』類似のもので、それに連語圖が附加されてある。いま連語圖第一を拔萃すると、初に「神・人・天地・萬物・主宰」等の單語を揭げて次に「神は天地の主宰にして人は萬物の靈なり」の如き文を揭げる類のものである。又讀本の一例として『小學讀本』（四卷、文部省編、明治六年）を見る。卷一卷頭に、

凡地球上の人種は五に分れたり、亞細亞人種、歐羅巴人種、馬來人種、亞米利加人種、亞弗利加人種是なり、日本人は亞細亞人種の中なり。

此の本は米國ウィルソン讀本の飜譯といはれてゐるが、各卷殆ど文章に程度の差を見ず、唯內容が次第にむづかしくなるだけである。さうしてこれが當時の讀本の一般的性質であつた。

教科書が多く譯書であるから、國語として如何はしい直譯文が多かつた。今『太田氏會話篇』（明治六年）に就いて見ると「我ハ筆ヲ持ツ。汝ハ紙ヲ持ツ。我ハ飯ヲ持チシ。汝ハ饅頭ヲ持ツデアラウ。」の如きを最初として十五章まで、文法を追うて展開するが、勿論其の文法は外國のもので、國語とは何等關係のないものである。

『單語篇』も亦外國のプリマーたる綴字書の形式に據つて作られたではあらうが、唯種々の漢語を項目に分けて排列し、最後に何々盡しに類するものを揭げてゐるのを見ると、德川時代庶民の教育書であつた『諸職往來』、『商賣往來』の如き物の燒直しでもあることが推斷される。卽ち出來るだけ手取早く用語文字を敎へようとするものである。併し之を初學兒童に敎へるのは相當困難もあつたらう。早くも假字附單語篇・假字單語篇が出て、地方に行はれたやうである。

明治十二年「學制」を廢し「教育令」が定められた。「小學校教則綱領」（十四年布達）によると小學校は初等（三年）、中等（三年）、高等（二年）の三科に分れ、國語は讀書・習字の名に於て授けられ、地理・歷史・博物・物理等は各獨立學科となつた。從つて爾後の讀本は小學三科に應じて編纂され、「學制」時代の混沌狀態から脫してやゝ秩序あるやうになつた。明治十四年の『辻敬之・小津尼次同著初學讀本』（二冊）を見ると、『單語篇』を拔萃整理して假名書にした物と、會話連語を以て正篇とし、續篇に於て子供の心得、修身談、及び十干・十二支乃至苗字盡、國盡の類を載せてをり、明治十七年の『讀方入門』（文部省編）も略〻同樣のものである。中等・高等科に至つては、內容も色色で、近古の國文、又は漢文に據つて編纂したもの（笠間益三編纂『小學中等科讀本』等）、和漢洋の物語逸話を集めたもの（文部省編『小學讀本高等科之部』）、其他樣々あるが、要するに國語教材の範圍が略〻定まつて來た事が看取せられるのである。

第二期　論理的綜合時代（明治十九年―昭和七年）　明治十八年森有禮文部大臣に任じ、大いに學制の改革を圖ると共に（小學校を尋常・高等の二等としたのは此の時である）、教科書の改良を企てた（檢定制度の確立も此の時である）。卽ち翌十九年先づ『讀書入門』（文部省編）が出で、續いて『尋常小學讀本』（七卷、文部省編）が出て、始めて尋常科に一系統の讀本を與へた。本書は實に我が小學讀本に定型を作つたもので、一學年には口語文を用ひ、組織は簡から次第に繁に入る順序を立てた。卽ち(一)在來の讀本が素讀に偏し教材の程度を無視してゐたのに對し、新たに讀み書き

を並行せしめ、簡より次第に繁に入る順序を立てた。(二)事物の觀念を先づ起させ、次に言語文字に結合せしめる方法を採つた。これは『讀書入門』の二大特色である。其の内容は「ハト」、「ハナ トリ」、「キリ カンナ」の如き單語から「マツ ニ ユキ、ツキ ニ クモ」の如き句、「ユキ シロク カラス クロシ」の如き文に及んだ。前期の單語・連語を配合し、其の間に文法的組織を確立してゐる。尚文章は兒童の心情に適し、其の感情品性を陶冶すべく、假作物(今日の生活文)を屢〻插んでゐる。

カゼ ヨ フケ フケ、タコ アガレ、ミナ ミナ コロ マデ キテ アソベ。

ポチ ハ スナホ ナ イヌ ナリ、ポチ ヨ コイ コイ ダンゴ ヲ ヤルゾ、パン ヲモ ヤルゾ。

『尋常小學讀本』(七卷)が出來て、愈〻讀本としての内容を具備した。卷一は多く口語體を用ひ、漸次進んで普通文に及び、漢字は凡そ二千字に限つた。口語は方言及び鄙野の言を避けた。卷一、二に童話・假作物を採り、卷三に至つて、諺・考へ物・座物の話・養氣に資する古人の行實を插ひ、卷五以降地理・歷史を加へ、卷六、七に學術の事項、實業に關する教材を提出した。かくて教材はあらゆる方面に亙つて綜合された。

續いて文部省は『高等小學讀本』(八卷)を編纂實施し、こゝに始めて小學八年を通ずる讀本が出來た。即ち尋常科と同方針の下に、教材は修身・文學・地歷・實業・經濟の各方面に亙り、又『讀史餘論』、『駿臺雜話』、『太平記』などの古書から引用した文章を交へ載せた。かくて我國劃期的な國語讀本が成り、さうしてこれが爾來五十年、讀本の定型を示して範を後世に垂れた。

其の後十數年の間、民間から出た讀本は幾十の多きに上つてゐるが、要するに此の定型を出でず、教材に於ても、取材の變化はあつても範圍は敢へてそれ以上に出ない。唯教材の表現が次第に文學的となり、又兒童の興味に應ずるやうになつた。既に『帝國讀本』(學海指針社編輯、明治二十五年版)が其の方面で著るしく特色を顯はし、殊に『國語讀本』(坪内雄藏、明治三十三年)に於て一先づ極點に達した概がある。

けふは がつこー の うんどうくわい で あります。いま うまの りきしゃー が はじまりました。太郎さん の うま と 次郎さん の うま とが、だれ の よりも さきに なりました。やあ 太郎さん の うま が たふれて、次郎さん が 一ばんに なりました。

こちら では また つなひき が はじまりました。どちらが かつて ございませうか。

流石に一世の文豪の筆である。簡潔な文は躍如として兒童の世界を寫してゐる。韻文教材に於ても、在來が多く文語であつたのに對し

あめ〳〵 小さめ、どこから ふつてきた、天から ふつてきた。

の如き童謠風の口語詩を低學年に揭げてゐる。

民間刊行の讀本盛行は、固らずも各府縣の審査採用に於て弊害を伴ひ、殊に明治三十五年全國的に其の弊が暴露したので、同三十六年四月勅令を以て「小學校令」を改め、小學教科書を國定とすることとなつた。かくて國定讀本たる『尋常小學讀本』(文部省編纂)は明治三十七年實施された。

國定讀本となつて編纂法は更に文法的論理的となつた。即ち卷一卷頭以下、單語を更に分析して、一頁に椅子の繪を揭げて「イ」を、枝の繪を揭げて「エ」を示し、二頁以下省「ス」、石「シ」、鹿「シ」、人「ヒ」の如く、一語に對し一字を與へるもの九頁、併せて之に依つて訛音を矯正することを高調した。第十三頁に「ヒトガ キマス」の如き文を揭げ、以下も尚單語・文を交錯し、力めて發音と連絡せしめてある。編纂が斯く語法論理を偏重した爲に、教材は窮屈な拘束を受け、從つて兒童の心意を犧牲にする所が多かつた。併し國定となつた爲に、また重大な改善を決行する所があつた。(一)字音假名遣を發音的にしたこと。(坪内氏も之を試みた。)(二)低學年を口語文とし、文語文は卷六から出した。(『帝國讀本』は卷三、坪内氏『國語讀本』は卷四、金港堂『小學讀本』は卷五から。)(三)使用文字を五百字に制限した。(民間讀本は七百字乃至九百字。)(四)用語は東京中流の言語を標準とし、國語の統一を圖つたこと等がそれである。此處に編纂者の理想が現はれてゐる。

明治四十年義務教育年限の延長と共に、四十二年以降讀本の改訂が行はれた。舊本が甚だ文法論理に偏向したのに對し、再び卷一は「ハタ」・「タコ、コマ」の如き單語を以て導入とし、單語・句を經て、十九頁から單文を出した。而も兒童の興味を繫ぐ爲に、猿蟹・牛若丸・桃太郎等の童話を暗示する句や、單文を揭げたのは、舊本の無味乾燥を救ふものであつた。

十二卷を通じて千三百六十の新字を配したのは義務年限延長の結果ではあるが、併し全體として新字は著るしく增加したもので、字音假名遣の復舊と共に、理想から實際へ移つたのである。尚全般に就て見ると多くの國民童話傳說を加へ、又年限延長の結果、地歷に關する教材の選擇も自由となつたので、興味ある題材を選んだ。其他立憲自治・海國思想・田園趣味に關する教材を力めて採擇する等、全體として國家的色彩を帶びるに至つた。

大正になつて第三回の讀本改訂及び新編纂があつた。即ち大正七年實施の『尋常小學讀本』と、『尋常小學國語讀本』がそれである。(二者並行せしめたのは、當時の劃一打破の世論に應ぜんとしたもので、前者は在來の讀本の改訂であり、後者は新たに編纂を起したものである。)兩者共に苦心されたのは教材の選擇及び、表現の文學化に在つた。殊に『尋常國語讀本』は、低學年の兒童本位を强調し、又全體に田園趣味を鼓吹し、又世相に鑑みて海外發展・世界思潮的教材を加味した。

編纂に就て見ると、『尋常小學國語讀本』卷一は單語提出を

三頁に限り、四頁目から「カラス　ガ　ヰマス」の如き文を掲げ、以下總て文とした。而して第十頁に「猿蟹」の長篇童話を掲げ、卷末にも「桃太郎」を載せ、兩者共に十頁以上の長文であつた。尙毎卷長文短文を錯綜せしめ、一卷に必ず十餘頁の長文を載せ、其の文を必ず一課として收めた。此等は取扱上の文章主義に應ぜしめるものであつた。

第三期　心理的表現時代（昭和八年――）　併し大正讀本の兒童本位といふも、畢竟素材を兒童の生活から求めることであり、教材の文學化といふも唯大人の有する文章觀からであつて、敢へて兒童の言語により、其の發表形式に基くものでなかつた。一方歐米を見ると二十世紀の劈頭から教科書編纂に新しい傾向が起つた。在來の入門書が著るしく論理に拘泥し、文法的發展を基調としてゐたのに對し、兒童の生活・心理を尊重し、兒童語、及び兒童文學を尊重し、編纂の基調を論理から心理へ移して、玆に入門書及び讀本の編纂を根柢から改めしめた。

我が小學讀本も明治十九年以來の傳統たる論理主義を脱する時代が來た。昭和八年に出た『小學國語讀本』は此の點に於て時期を劃するものである。今其の特徴を概言すると、(一)卷一最初から文を出した。其の文は兒童の感情を基礎とする叫聲的韻文である。(二)卷一を三部に分ち、童謠・生活・童話の三教材を以て各部を代表せしめた。(三)低學年に於ては素材を兒童の生活・想像の範圍に求め、力めて兒童語の發表形式に隨つて表現した。(四)教材を兒童の精神發達に應じて排列し、又屢〻發生的に單一的抱合から、次第に分裂派生する體系を採り、又逆に關係的綜合に移る體系をも併せた。(五)文字の提出は必ずしも字畫の多少に拘泥せず、時に兒童の生活に關係深きものを早く出すことを試み、尙低學年に於て文字を多くした。(六)插畫は一、二學年に於て寫實風を避け、兒童に理解し易くし、又全部色刷とした。色刷畫は三學年へも多少延長提出した。

昭和十一年度現在新讀本は卷八まで編纂實施されてゐる。斯くの如くして、低學年の教材は表現に於て、又材料に於て殆ど一變し、編纂體系にも著るしい變化を見せた。これが中學年を經、高學年に入つて如何に展開するかは注目すべきものがある。（井上　赳）

【中等教育】　中等教育に於ける國語教材史は三大期を成し、各期は更に夫々二期に小分せられる。三大期は國語教材が語學教材から國文學教材へ、更に國民生活表現教材へ發展した過程を劃するものであり、又小期は各期に於ける教育事情又は社會的狀勢の影響による變遷として跡づけられるものに外ならぬ。

第一期　語學的教材期　明治初年から明治二十三、四年に至る國語教材の史的發展の方向は、語法の練習又は作文の模範たる文を選び、それに準據した分類・排列を確立することに外ならなかつた。

(一)讀書期　明治初年から同十四、五年に至る期間は未だ國語教育の目的意識が分明でなく、讀書なる名目の下に、日本文學の古典を講讀する程度に過ぎなかつた。從つて國語教材としての體系もなく、組織もなく、斷片的・恣意的に選定使用するのがその一般であつたらしい。併しそれが漸次組織化の方向を辿るに至つたのは、明治五年頒布の「學制」及び同十二年制定の「教育令」による所が少くなかつたことはいふまでもない。

(二)文範期　明治十四、五年から同二十三、四年に至る期間は歐米の教育制度學說の影響を受けて、國語教材が語學的見地から選ばれ、語法の練習及び作文の模範を主眼とした教科書が編纂せられ、その書名も『本朝文範』（稻垣千穎・松岡太愿編、明治十四年―十五年刊、三册）、『國文軌範』（藤田畦正・高橋育兒編、明治十六年刊、二册）、『和文軌範』（星見義編、明治十六年刊、四册）等の如く、文範的名稱であり、その材料も近世の雅文を主とし、平安朝作品の拔抄を交へた輯錄で、組織も、『本朝文範』が上卷に辭類・序類を、中卷に記類・論類を、下卷に說類・辯類・教諭類・訓誡類・消息類ををさめ、『國文軌範』が上卷に序・記・記事・論說を、下卷に書牘・贊銘・傳・碑・書後題跋・祭文・雜を收めてゐる如く、漢文に於ける文體區分を模した文範的彙類であつた。

この間に於ける國語教材の變遷が、明治十二年制定の「教育令」及び明治十九年制定の「學校令」によつて規定せられてゐることが多いのはいふまでもない。

第二期　國文學的教材期　明治二十三年から明治末年に亙る國語教材の史的發展の方向は、前期以來の語法の練習、作文の模範を主眼とした教材から脫却して、國文學そのものの學習を主眼とした教材の選擇・排列を確立することに存した。

(一)國文學發見期　明治二十三年から同三十四、五年に至る期間には講讀が語法練習や作文から獨立した意識で教材を求め、國文學が國語教育の對象領域であることの確立を見るに至つた。『國文學』（上田萬年編、明治二十三年刊）と『國文學讀本』（芳賀矢一編、明治二十三年刊）とはその劃期的編纂であつて、前者はその緒言に於て、國語教材の範圍を各時代・各階級の寫眞たる散文・韻文に求め、その形態に於ては「奈良延喜の朝の文學と共に後世の發達にかゝる戰記・隨筆・謠文・院本・小說・俳諧・狂歌等」に及び、その美に於ては流麗婉美は勿論、崇高美・可笑美を含み、以て「知識を廣め」、「氣概を養成し」、「進んでは高尙なる理想の快樂を得しめん」ことを期し、國文學をして「少くも漢文學と同地位を占め」させようとしたものであつた。この書の刊行は現代から近世に及んだ第一卷のみであつたけれども、『國文學讀本』は同一趣旨に立脚して、萬葉集以下近世の文學作品に及び、更に卷末に文學論・文學史概說を具へて、國語教材に於ける國文學的領域を決定し、以後の發達を規定した觀がある。

尙この期間に至つても前期的な教科書が刊行せられてゐるけれども、漸次國文學的教材が進出し來つてゐる事は著るしい。其外、『新撰國文』(石田道三郎編、明治二十七年刊)の如く現代文のみを以て編纂したもの(但し雜文集)及び『教科摘要國文叢書』(關根正直編、明治二十七年刊)の如き古文學の抄本類の刊行を見るに至つてゐる。又『中等國文讀本』(落合直文編、明治二十九年刊、八冊)の如きも此期の成立であつて、漸次改訂を加へて後年に亙つて用ひられた。この間明治十九年制定の「學校令」及び同三十二年改定の諸學校令が發せられて、新たに「實業學校令」・「高等女學校令」が頒布せられて中等教育の整備を來したけれども、國語教材としては、學校の種類によつて、或は實業的教材を加味し、或は女子的教材を配した如きことはあつても、爲に國語教材の史的發展を劃した事實は認め難い。

(二)人間的陶冶期　明治三十四、五年から明治末年に至る期間は國文學に於ける藝術性よりも思想性が注目せられ、古文よりも現代文が重視せられる傾向に出た。『中學國語讀本』(三土忠造編、明治三十四年刊、十冊)の如き、同代に於ける國語教材が花鳥風月趣味に偏し、纖弱なる古文を羅列して德操思辨に乏しい缺陷を指摘し、「中流以上の紳士」を養成すべき文雅的情操と、「品性陶冶」を期した思辨練習及び思想表出を目標とした國語教材を得ようとした。

尙、この期の教材として特筆すべきは、『中等教科明治讀本』(芳賀矢一編、明治三十八年刊、十冊)及び『中學新讀本』(坪內雄藏編、明治四十一年刊、五冊)が、何れも自作を主とし、明治文學に基調した取材を試みて來るべき時期に先驅したことであつた。此等は廣くは使用せられなかつたけれども、他の教科書に多くの教材を提供した功は少くなかつた。この期の國語教科書としては『中學國文教科書』(吉田彌平編、明治三十九年刊、十冊)が出で、漸次に改訂を重ねて汎く使用せられ、現在に及んでゐる。明治三十四年「中學校令施行規則」が布かれて以來、制度的整頓の加はつたことは著るしい。

第三期　國民生活表現教材期　明治末年に胚胎し、大正の初年以來現在に及んで擡頭し來つた國語教材への要求は、國文學的知識または國文學の實用的側面に止まらず、更にその具體性・現實性の具備にある。その爲に、一度は現代文學にその領域を擴張し、更に轉じて國民生活表現に集中し來つてゐる。

(一)現代文學進出期　大正の初頭から昭和四、五年に至る期間に於ては現代文學に向つて國語教材が擴張せられ、現代作家の作品が著るしい增加を見るに至つた。これは一面には、同代文學が自然主義文學の後を承けて、新理想主義的人道主義的傾向を深め、且つ文學が文化の主動的地位を占めるに至つた爲に、教育全般が文學的色調を帶び來つた事實と相應ずるものであるけれども、國語教授が語學的方法を排して、文學的方法に進み、而も漸次文學作品の具體的・現實的理解に達しようとする動向に基くものであることも見逃し難い。この期に新たに加へられた國語教科書としては『帝國讀本』(芳賀矢一編、大正十四年刊、十冊)、『新日本讀本』(吉澤義則編、大正十四年刊、十冊)、『國文新編』(垣內松三編、大正十五年刊、五冊)、『純正國語讀本』(五十嵐力編、昭和四年刊、十冊)その他多くがある。

(二)國民生活表現中心期　昭和四、五年から現在に至る期間は國語教材としての現實性・具體性を確立するために、前期が現代文學を中心としたのに對して、國民生活の表現を中心とするに至つた點に史的發展がある。そして一時は國語教材であることを忘れた國民道德教材の如き觀さへ呈するものがあつたけれども、漸次に國語そのものが民族國家の本質的要素である自覺の下に、文學性と國家性とを正しく定位した國語教材が選まれるやうになつた。この期に加へた國語教科書としては、『新制大日本讀本』(藤村作編、昭和六年刊、十冊)、『最新國文讀本』(佐佐木信綱・武田祐吉編、昭和八年刊、十冊)、『國語』(岩波編輯部編、昭和九年刊、十冊)等がある。

(西尾　實)

國語教授

【意義】　*國民教育に於ける國語科の學習を指導する實踐過程である。國民教育に於ける國語科學習の課題は、兒童・生徒の言語を國民の言語、卽ち國語に統一することであつて、國語が民族生活・國民生活の表現として、民族國家の本質的要素をなすものである關係上、又國語科が國語活動を地盤とし、文藝作品を頂點とした國語表現の發展過程を領域とした教育である關係上、これは道德的人格を陶冶し、國民精神を涵養し、文藝的表現を中心とした國民文化を習得せしめることであつて、國民教育の全面的な、且つ根源的な遂行である。從つて他教科に於ける國語教育、卽ち歷史・地理・物理・化學・生物學・數學等に於ける國語的表現が、國語活動を基底とし、何等かの學術を頂點とした文化形態への發展である點に於て、國語教育の或領域を荷擔するものであるのと相俟つて、これは常に國語教育の全體的根本的領域を荷擔する點に於て、他科に於ける國語教育を基礎づけ、且つ獨自の任務を確立する。

又國語科に他の教科に關した事實・知識の表現が含まれることがあつても、それは國語活動の、又は文藝的表現の素材的意味に於けるそれであつて、國語科に於ける學習の直接的・究極的な對象ではあり得ない。こゝに又國語科の獨自な任務が確立する。

かくて國語科は、國語活動そのものの表現・理解の學習として話し方(聽き方)を、國語活動を基底とし、文藝を頂點とした發展過程に於ける表現の學習として綴り方・作文及び書き方・習字を、又それの理解の學習として讀み方・講話及び文法・文學史を分科として存立せしめてゐる。

【教材】　國語科の教材は、「小學校令施行規則」に

示されてゐる「普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章」を始め、「中學校令施行規則」に示されてゐる「普通ノ言語文章」にしても、又高等學校高等科國語教授要目に示されてゐる所にしても、言語活動を基底とし、文藝を頂點とした發展過程をその領域とするものであることは勿論であるが、その教科課程に於て、學年の進むにつれ、又學校の程度が高くなるに隨つて漸次文藝的教材に集中し、又時代に於ても現代を基底として漸次近世文藝・中世文藝・古代文藝と遡つてゆくのが主要な方向である。

【方法】　又その方法に於ても、教材と兒童・生徒の發達程度に應じて、發音・聽音・讀字・書字の如き準備的操作をはじめ、表現と理解との方法的體系に於ても、夫々の課程が分明に規定せられてゐなくてはならない。現行制度に於ても、國語科の分科が小學校に於ては讀み方・綴り方・話し方・書き方であり、中等學校に於ては講讀・作文・文法・習字であり、高等學校高等科に於ては講讀・作文・文法・國文學史であつて、話し方は小學校にのみ、書き方・習字は小學校と中等學校とにのみ存在すること、又文法は中等學校以上に、國文學史は高等學校（但し中等學校の上級を含む）以上に設けられてゐる上にも、方法課程が示されて居り、又同一分科の名稱が小學校に於ては讀み方・綴り方・書き方の如く呼ばれるのに、中等學校以上では講讀・作文・習字の如く呼ばれるのにも、方法課程の存立が窺はれる。のみならず、その理解なり表現なりの仕方を示すにも、「小學校令施行規則」に於ては「知ラシメ」、「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ」であるのに、「中學校令施行規則」に於ては「了解シ」、「正確且自由ニ思想ヲ發表シ」であり、更に高等學校高等科國語教授要目では、講讀に解釋・鑑賞・批評の三態度を區別し、夫々の課題と方法とを規定してゐる如く、國語科の方法課程は、表現に於ては「正確」から「自由」へ、理解に於ては符號の認識から意味の了解へ、更に解釋の諸形態へといふ如き方向を根幹とするものであることを示してゐる。

【指導精神】　國語科學習の指導精神に就ては、「小學校令施行規則」に於ては「兼テ知德ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス」と規定し、「中學校令施行規則」に於ては「國民性ヲ涵養シ文學上ノ趣味ヲ養ヒ知德ノ啓發ニ資スルヲ以テ要旨トス」と規定し、高等學校高等科國語教授要目に於ては、解釋の項に於て「國民性及國民精神ヲ理解セシムルト共ニ人性ノ眞ヲ會得セシムヘシ」となし、鑑賞の項に於て「各作家各文章ノ有スル特殊ナル美ヲ識別玩味スル美感ノ養成ニ力メシムヘシ」となし、批評の項に於て「兼ネテ諸般ノ思想知識感情ニ就キテ穩健ナル指導ヲ爲スヘシ」としてゐる如く、その根本は人間として、又國民としての道德的人格の陶冶を基礎とし、文藝美を中核とした國民文化の神髓を相續し、發展させるにある。

かくて國民教育に於ける國語科學習の指導としての國語教授は、國語そのものが民族國家の本質的要素であることの自覺に立脚し、それの基礎的發展的形態としての對象領域を明確にした上に、更に斯くの如き指導精神と、斯くの如き方法課程と、又斯くの如き教材課程とに規定せられた一定の教育活動である。

【國語教授の立場】　國語教授の立場に關しては、文字・語句・語法・修辭・文體の如き所謂表現の形式的方面を主眼とする立場と、全文の上に表現せられてゐる思想・感情の如き所謂表現の內容的方面を主眼とする立場とが、形式主義・內容主義として對立し、それはやがて方法原理としての語句法と文章法との對立であり、部分的方法と全體的方法との對立であるとして整理せられ、更に形象理論と解釋學的方法によつてこの對立は止揚せられようとしてゐる。更にその指導精神に關して、實用性中心主義と文藝性中心主義とが對立し、文藝性中心主義と國家性中心主義とが對立するかのやうな形勢も存するけれど、これは國語活動を國語教育の領域として確認し、國語そのものが民族國家の本質的要素であることを自覺することによつて止揚せらるべき問題に過ぎない。

「國語教育」・「讀み方教授」・「綴り方教授」・「話し方」・「文法及び語法」の項參照。

（西尾　實）

國語審議會

【成立の由來】　國語の研究調査は明治以前は個人的事業であつたが、明治以後は公私の團體及び國家の事業として行はれるやうになつた。例へば、前島密が集議院に提出した「國文教育之儀ニ付建議」（明治二年）、横山申清・中根淑等が組織した「文法會」（同十一―十五年）、福羽美靜が學士會院に提出した「日本文法書を作るの議」（同十二年）、西周*が設けた學士會院附屬の「日本文學社」（同十三年）、學士會院が文部卿に上申した文法書編纂の議（同十三年）、文部省內に設置された編輯局（同十六年）、假名說主張者の「かなのくわい」（同十六年）並に「方言取調掛間」（同十八年）、ローマ字說主張者の「羅馬字會」（同十七年）、伊達宗城を會長とする「言語取調所」（同二十一年）、帝國教育會內に設けられた「國字改良部」（同三十二年）、帝國教育會長辻*新次が內閣各大臣並に貴衆兩院議長に提出した「國字國語國文の改良に關する請願書」（同三十三年）、同會が政府に提出した「國語調査會設置の建議」（同三十三年）等は、同三十五年文部大臣の監督下に國語調査委員會が設けられるまでの準備運動であつた。

【國語調査委員會】　同會は勅令を以てその官制が發布され、調査方針を左の如く定めた。(一)文字は音韻文字（フォノグラム）を採用することとし假名・羅馬字等の得失を調査すること、(二)文章は言文一致體を採用することとし之に關する調査をすること、(三)國語の音韻組織を調査すること、(四)方言を調査して標準語を選定すること。

又目下の急に應ぜんが爲に左の事項を調査すること、(一)漢字節減に就きて、(二)現行普通文體の整理に就きて、(三)書簡文其他日常慣用する特殊の文體に就きて、(四)國語假名遣に就きて、(五)字音假名遣に就きて、(六)外國語の寫し方に就きて。

同會は大正二年廢止されたが、その間編纂された主なる刊行物は次の如し。『國字國語改良論說年表』(明治三十七年)、『片假名平假名讀ミ書キノ難易ニ關スル實驗報告』(明治三十七年)、『方言採集簿』(明治三十七年)、『音韻調査報告書』二冊(明治三十八年)、『音韻分布圖』二十九枚(明治三十八年)、『現行普通文法改定案調査報告之一』(明治三十九年)、『口語法調査報告書』二冊(明治三十九年)、『口語法分布圖』三十七枚(明治四十年)、『送假名法』(明治四十年)、『東京敬語法略表』(明治四十一年)、『漢字要覽』(明治四十一年)、『假名遣及假名字體沿革資料』(明治四十二年)、『口語體書簡文に關する調査報告』(明治四十四年)、『假名漢流考』・同證本寫眞(明治四十四年)、『國語資料 鎌倉時代之部 平家物語につきての研究』前篇「平家物語考」(明治四十四年)・後篇「平家物語の語法」二冊(大正三年)、『疑問假名遣』二冊(大正元・四年)、『周代古音考及韻徵』二冊・同附圖(大正三年)、『口語法』(大正五年)、『口語法別記』(大正六年)等。

【臨時假名遣調査委員會】 明治三十三年文部省令を以て「小學校令施行規則」が定められ、字音假名遣改定を規定して之を小學校に實施したに對して世論大いに起り、又同三十八年文部省は國語假名遣改定案と字音假名遣改案とを作製して、之を高等教育會議や國語調査委員會等に諮問するに及び、世論は更に起つた。そこで同四十一年五月勅令を以て臨時假名遣調査委員會官制を發布した。然るに同年九月「小學校令施行規則」の字音假名遣の規定削除を文部省令を以て定めたので、同會は目的の調査を遂げないで同年十二月廢止された。

【臨時國語調査會】 大正二年國語調査委員會は行政整理の際に廢止されたが、翌年教育調査會は教育年限問題を議すると共に、教育の內容の改善を圖り、國語・國字の諸問題を解決せんとして、調査機關の設置を建議した。その結果大正五年普通學務局は國語調査の事務を開始し、大正八年『漢字整理案』を刊行し、參考資料として『英國に於ける語法上の術語制定運動』(大正六年)、『外來語問題に關する獨逸に於ける國語運動』(大正七年)、『アクセントとは何か』(大正八年)、『口語文用例集』(大正十年)等を刊行した。又同十年十七の大新聞社の代表者は漢字制限の必要を全國の新聞社に協議した。此等が刺戟となつて同十年勅令を以て臨時國語調査會官制が發布され、(一)常用漢字の整理、(二)假名遣の整理、(三)文體の整理の三を以て調査事項とし、同十二年、常用漢字一千九百六十二字を、その中略字百五十四字を決定した。又國語假名遣と字音假名遣との調査を進め、同十三年假名遣改定案を決定し、尙常用漢字の略字百五十四字を含めて字體を調査し、同十四年一千二十字餘の字體整理案を決定した。

【國語審議會】 臨時國語調査會は文部大臣の諮詢に應じて調査報告をなすに止まり、國定教科書の編纂、教科書の檢定、その他國語に關する事項に付き關係諸官廳と密接なる連絡を保つこと困難なため、昭和九年十二月廢止され、之に代つて國語審議會が設置された。國語審議會は國語に關する事項を調査審議するのみならず、更に進んで、國語に關して關係各大臣に建議する權限を有し、會長一人、副會長一人及び委員三十五人以內を以て組織せられ、特別の事項を調査審議する爲必要ある時は臨時調査委員を置く事を得る。尙、幹事及び書記を置き、幹事は會長及び副會長の指揮を承け、庶務を整理し且つ臨時命を承け國語に關する事項の調査に從事し、書記は會長・副會長及び幹事の指揮を承け庶務に從事する。

(村上俊亮)

「國語問題」の項參照。

コクゴセイ(國語政策)

國語政策

【意義】 國語問題を解決するための方法を論ずるものであるが、國語問題には國語の改良問題と國語の政治問題とがあり、前者は人文的國語問題、後者は政治的國語問題として區別されることもあるが、國語の改良問題もそれを實行せんとする手段に於ては國語の政治問題に發展する場合がある。

【國語の改良と國語政策】 國語の改良が叫ばれる場合には、國語を國民生活の福利及び發展の手段として考へる立場からであり、從つて其の改良の實行は學校教育を通じてのみならず、新聞・ラヂオの如き大衆的教育機關を通じて行はれんとするが、其の徹底は小學教育から始めねばならぬので、教科書を通じての國語の改正が最も必要とされ、其の爲に文部省に於て國語審議會や臨時ローマ字調査會の如きものが設立された。併し一般に國語國字問題は民間から運動が始まり、此の問題に關する種々なる學會が設定された(「國語問題」の項參照)。イギリスに於ては綴字の改良の爲に一九〇八年に簡易綴字學會 The Simplified Spelling Society が、アメリカに於ては一九〇六年に簡易綴字協會 The Simplified Spelling Board が設置され、ドイツに於ては國語の純化運動のために一八八五年に一般ドイツ語協會 Der Allgemeine Deutsche Sprachverein が、ドイツ文字を廢してローマ字を採用せんとする運動として一般ドイツ文字協會 Der Allgemeine Deutsche Schriftverein が設置された。しかし國語の統整としてはフランスに於ける學士院 Académie の事業は注目すべきもので、學士院の編纂による辭書はフランス語の標準となるもので、正字法の改正並に新語の採用は文部省と協議の上決定される。

【國語の統制と國語政策】 數種の民族よりなる國家ではそれらの民族語を統制することが問題であり、オーストロ-ハンガリーの如く多種の民族語を有する國家に

於ては一定の國語を制定することが困難であるために國政の上に大なる支障を生ずる。一時はドイツ語を以て國語とする運動が起つたが他の民族の反抗によつて目的を達することが出來ず、一八六七年に發布された憲法によつて國民は各自の民族語を自由に使用することが認められたので、議會に於ける議事の進行には大なる支障を來し、學校に於ける授業が各自の民族語によつて行はれるために教育の統制は行はれず、法廷に於ける辯論並に判決が夫々の民族語によつて行はれるために司法・行政の上に大なる不便を生じ、軍隊に於ても各地によつて夫々の民族語が使用されるために軍事上の統制が出來なかつた。スウィスでは、フランス語・ドイツ語・イタリー語が並用されて居り、一八五四年には法律によつてチューリヒ大學は三國語の孰れによつて講義するも自由であると規定されたが、一八七四年には憲法によつて議會に於ける議員の辯論は通譯者を置き、ドイツ語はフランス語に、フランス語はドイツ語に通譯され、法律の草案及び委員の報告はドイツ語とフランス語とで印刷されることになつた。又ベルギーでは國際的公用語にはフランス語が、國内的公用語にはフラーマン語とワロン語とが並用されてゐる。然るにドイツでは憲法によつてドイツ語が國語として規定されたので、ドイツの支配下にある諸民族は公用語としては凡てドイツ語を使用せねばならなかつた。而してドイツには高部ドイツ語、中部ドイツ語、低部ドイツ語の三種が區別されたが、標準國語としては高部ドイツ語が選ばれた。併しそれが標準ドイツ語となるためにはドイツ文化の最高水準がこれによつて表現されねばならなかつた。*ルターの聖書飜譯から*ゲーテ・*シラーなどの文豪がこれによつてドイツ文化の粹を表現したことが與つて力となつた。一般に標準語の規定は管轄學的規定によるのではなく、一方言の占むる政治的・文化的意義によつて規定されるものである。東京語が標準語として選ばれるのもその理由である。

【植民政策と國語政策】　植民政策としては屬領の原住民に對し從屬・同化・主自の方針が採られるが、國語政策は主として同化の教育政策として行はれる。ポーランドに對するドイツの政策は最初從屬方針を採り、經濟的壓迫を加へたが、それに失敗し、同化方針に變更して國語政策によつてポーランドをドイツ化せんとした。併し其の方法として小學校に於けるポーランド語の使用を嚴禁し、兒童は六歳からドイツ語のみによつて教授される公立小學校に入學する義務を負はされ、ポーランド人は小學校の教師となることを禁ぜられた。然るにポーランドのドイツに對する反抗は却つて激化し、家庭に於てはドイツ語の使用が嚴禁され、一九〇六年には小學兒童の同盟休校が敢行された。民族が民族として團結してゐる間は彼等の民族語は失はれないし、彼等の生活とは無關係な國語政策は何等の效果を示さない。誤つた植民政策は愈に民族運動を惹起せしめ、民族運動は國語政策に對して反感を生ぜしむる。國語による國民生活の統制は支配民族の文化が被支配民族の文化よりも高いこと、並に原住民の生活を幸福ならしむる政策が行はれてゐることによつてのみ可能である。アイヌ人は今もアイヌ語を話してゐるが完全に日本の國民として同化されてゐる。今後の朝鮮・臺灣に對する國語政策は重大である。臺灣に於ける白話字運動の如きは植民地の國語政策として愼重に考慮すべき問題である。

【移民政策と國語政策】　移民は植民と異り、他國に移住して其の國の住民として生活するのであるから、他國に於て自國語を使用し、これを教育するための學校を設立することは其國の國語統制から見れば問題となる。海外に於ける日本人の教育として*日本語學校の設立が問題となるのは其のためであり、殊に移住民が國籍を移住國に置く場合には、移住民の母國語教育は國家統制上問題となるは當然である。移民問題に對する國語政策は愼重に考慮さるべく、移民に對してはむしろ移住地の國語を尊重し、これを充分に理解して移民生活を幸福ならしむることが必要である。植民と移民とに對する國語政策の立場を明瞭にすることは政策上極めて重要であり、特に滿洲國に對する我國の國語政策は大いに研究を要する問題である。

【文化政策と國語政策】　植民政策に於ける同化主義は一つの文化政策であり、國語政策は文化政策として重大な役割を演ずる。併し文化政策はむしろ國際關係に於て更に重要な意義を有し、自國の文化を他國に理解せしめ、他國の文化を自國に紹介し、國民の文化的交歡をなすには國語の相互理解が要求され、外國語を飜譯するにも、自國語を理解せしむるにも國語を統化し標準化することが必要である。言語の文化政策としては*國際語或は世界語の設定が要求されるが、それは國語に對する補助語としての役割を持つに過ぎぬ。

【國民教育と國語政策】　國民の思想は國語によつて表現される。國民が數種の民族からなり、一定の國語が使用されない場合には國民思想の統一は望まれない。世界大戰以前のオーストロ・ハンガリーの國家の如きはそれであり、アメリカの如く多くの移民から成立した國家に於ては國語の統一は國家統一の上に極めて重要なことであり、從つて國民をアメリカニズムの精神によつて教育するために世界大戰後、アメリカ化の法案が提出され英語による國語政策が樹てられ、「一つの國旗・一つの國語・一つの國民・一つの精神」One flag, One language, One nation, One heart の標語が揭げられた。民族主義は必ずしも國民主義と一致するものではない。國民文化の發展のためには國語による國民教育が必要であり、其のためには國語の歷史的理解と國家的統制が徹底されねばならぬ。

「國語問題」の項參照。（城戸幡太郎）

文獻——保科孝一「國語政策論」（『國語科學講座』昭和八年）。

國語問題

【意義】　所謂國語問題には、人文的のものと、政治的のものと二種あるが、その中の人文的國語問題は、標準語の制定とか、國字の改良とか、假名遣の改定等を解決せんとするものであるから、これを如何に解決しようとも、その結果に於て何等政治的や國際的の關係を生ずることがない。

政治的國語問題は人文的國語問題とは大いにその性質を異にする。一體異民族が相集つて一つの國家を構成するか、或は民族としては同種であつても、夫々固有の言語を有するとき、そのいづれの言語によつて國務を執行するかは政治的の重要な問題としてあらはれて來る。世界大戰前に於けるオーストロ-ハンガリー國内には、ドイツ語・イタリー語・ルーマニア語・ハンガリー語・チェックスロバック語・ポーランド語・ルテーネン語・スローウェン語・クロアチア語及びセルビア語等が並び行はれて居た。而も此等の言語を使用する民族は、ラテン民族・ゼルマン民族・スラーヴ民族及びマジャール民族等に分れて居るのであるから、オーストロ-ハンガリー帝國がそのいづれの言語を以て國務を執行するかは、政治的の頗る重大な問題であつて、これが爲に、内閣が屢〻更迭するし、各民族は用語に關く利害のため、常に血を流す慘劇を演じつゝあつたのである。次に、スウィスは二十二州から成立つ聯邦國であるが、その中の十七州にはドイツ語、四州にはフランス語、一州にはイタリー語が行はれて居るので、やはり國務の執行上此等の國語を如何に取扱ふかに就て、政治上重要な問題が起つて居る。またベルギーは現在二重國語國 bi-lingualism と認められて居るが、それは同國の北部地方には、オランダ語と大同小異のフラーマン語 Flaman、その南部地方には、フランス語と大同小異のワロン語 Wallon が行はれて居る。かやうにベルギーはフラーマン語地方と、ワロン語地方とに二分されて居る狀態にあるので、そのいづれを國家語とするかは、政治上頗る重大な問題であつた。その結果一八三一年の憲法によつて、以上の言語を並用することになつたのである。故に、現在ベルギーに於ては、政府から發布する法律・勅令・規則等いづれも二語並用である。つまり、同じ條文を二語を以て並記して居るのである。かゝる問題を如何に解決すれば國家の安寧と國民の福利を增進することが出來るかは、國語政策に於て攻究すべき重大な問題である。

人文的の國語問題に於ても、國字問題に對する解決の結果は、直ちに國民生活に重大な影響を及ぼし、ひいて文化の發達と教育の進展に關係する所極めて大なるものである。例へば、漢字を全廢して、假名を專用するか、ローマ字を專用するかが問題になつた場合、そのいづれを選ぶべきかは、愼重に考慮しなければならぬ。漢字はすでに一千有餘年來用ひられ來つたものであるから、いま一朝にしてこれを廢棄することが出來るかどうか疑問である。かりに全廢を斷行するに決したとして、これに代ふるに假名を以てするか、ローマ字を以てするかは、國民生活に及ぼす影響の極めて大なることを知らなければならぬ。例へば、ローマ字を專用する場合には、祖先傳來の國民的慣習に多大の變化を招來し、これまでの筆蹟紙を一切ローマ字標準のものに改めなければならぬ。然るに、假名を專用すれば、その慣習をそのまゝ保存して、偉り多くの變動を來すことがなくしてすむわけである。然らば、そのいづれを專用する方が得策であるかを判斷して、その解決に善處するのが國語政策の重大な責務である。（保科孝一）

【漢字の節用と常用漢字の選定】　明治維新前の教育・學問は漢文本位であつた。從つて漢字本位であり、假名は補助の位におかれてゐた。明治五年の「學制」頒布は國民の普通教育の基を定め、國語本位で國民を教育する方針とした。時の文部卿大木喬任は、普通實用の漢字を國漢の學者に調べさせて三千百六十七字の草案を得た。當時既に漢字節減說や假名專用說やローマ字採用說も起つてゐたのだが、當局者は漢字節減策を國民教育上に採つたのである。豫て實學を提唱してゐた福澤諭吉も漢字節減を以て手早い國字改良とし、普通用には二三千の漢字で足りると說き、明治六年に平易な漢字九百ほどを用ひて少年のための『文字之教』を著した。同氏の思想を承けた矢野文雄は同十八年に『日本文體文字新論』を著し、政府は委員を設けて普通漢字三千を選び之を一般に通用されたいと唱へ、爾々年『三千字字引』を選定してその主宰した報知新聞に試みた。同三十三年に大阪毎日新聞社長原敬も『漢字減少論』を著し、法令と輿論で漢字を減少すべしと唱へた。爾年井上圓了も『漢字不可廢論』を著し、不可廢と共に節減の必要を說いた。大正年間に至つて「邦文タイプライター」や「邦文モノタイプ」に必要な漢字節減の實行も起つた。前者の日用漢字は二千五字と豫備漢字八百五十八字とであり、後者の節用漢字も二千字位である。大正十年三月東京と大阪との十七大新聞社の代表者が發起人となり「漢字制限に付全國新聞社に御協議」の檄文を發した。同年五月文部省に臨時國語調査會が設けられ、普通の國語に關する漢字と假名遣と文體との三整理を調査する事になつた。同會は第一に漢字の整理を調査し、同十二年五月常用漢字一千九百六十二字と常用略字百五十四字を選定し發表し、後に修正の必要を認めて昭和六年五月に常用漢字を一千八百五十八字とした。常用漢字表の凡例は、

一、本表ニナイ漢字ハ假名デ書ク。

二、固有名詞ニハ本表ニナイ字ヲ用キテモ差支ナイ。タダシ外國（支

那ヲ除ク）ノ人名地名ハ假名書トスルコト。

三、代名詞、副詞、接續詞、感動詞、助動詞オヨビ助詞ハナルベク假名デ書ク。

四、外來語ハ假名デ書ク。

なほ同會は常用漢字に伴ふ漢語の整理をも主張した。

さて國民の義務教育の國語に於ける明治の初期からの漢字の變遷を見るに、初期には漢字節用の秩序がまだ立たず、第二期の明治二十年頃からは四學年間に約二千字、第三期の明治三十三年八月からは四學年間に約一千二百字、第四期の明治三十七年四月からは約五百字、第五期の明治四十三年四月からは六學年間に一千三百五十六字を教へる方針で進んだ。斯様な漢字の分量の差は、時の當局者の漢字教授に對する考慮で變つたもので、一般國民の常用漢字の根本調査から割出したのではない。眞に義務教育のためを考へると、之に用ひる漢字は、常用漢字の根本調査から割出されねばならぬ。昭和年間に於ける第六期としては、常用漢字及び常用略字を國民教育に於て如何に適用すべきかが問題である。

【假名の字體と假名文との整理】　表意を特質とする漢字から、表音文字として特別の字體の假名が創造され、漢字の楷書體を略したのが片假名で、草書體を約したのが草假名即ち平假名であり、元は同音の假名が多種多様であつた。明治の中期までは國語等の教本に別體の假名を混用してゐた。明治十六年に「かなのくわい」が起り、假名文に於て平假名と片假名との優劣やその兩用の可否・詞の分ち書き・文章の符號、等を研究し、その大勢は、平假名を主として片假名を從とし、字體を一定し、縱行にして詞を分ち書きとし、文章の符號を明細にする方へ進んだ。文部省の教本を始めとして、假名文や漢字まじり文は、この大勢に順應する傾向であつた。明治三十二年に帝國教育會の內に國字改良部が設けられ、その假名字調査部で議定した事項も、多くは「かなのくわい」の定めの如くであつた。翌年八月二十一日棚山喜紀文相の時に文部省は、法規を以て兩假名の字體を各一種と定めた。同四十一年にその法規は廢されたが、もはや別體の假名は復活し難い實狀に進んだのである。さうして假名は段々多く利用される勢である。そこで假名と假名文との改良に就て次の如き研究問題がある。(一)平假名と片假名との兩用が可いか、どれかの單用が可いか、新選の混合假名が可いか。(二)縱書の左進みが可いか、橫書の右進みが可いか。(三)假名文に顯字を特に目立たせる可否。(四)假名の字體を改作するの可否。(五)假名の橫書に直立體と傾斜體との可否。

なほ假名の字體に大改造を行つたので、特に學習をせねば讀み書きの出來ない文字なれば、新字と見なす。新字說には、大改造の假名文字や、修正を加へた神代文字や、親話文字や、明盲共通文字や、改造した速記文字や、その他諸種の新案の文字が出來てゐる。

【古假名遣の由來と新假名遣の整理改良】　どこの國語も語音を表記するのは本來發音的であつた。我が國語も同じ事で、奈良朝前から平安朝の天曆頃までは發音的假名遣であつた。時代の推移につれて發音に著るしい變遷が起つて、假名の因襲的表記との間に差異を生じたものが、歷史的假名遣とも古典的假名遣とも呼ばれるのである。世界の或國々では後世に國語の綴字の大刷新を行つたが、一般に國語の綴字は多少とも古典的綴字の變更を免れない。我が國語にも天曆以後には、發音の變化に伴ふ音便の假名遣が發生したが、惜しいかな、それは一部分に局限された。鎌倉時代に至つて益〻古典的假名遣の使用に迷ひ、歌學びの道に於て迷ひ易い假名遣の手引を要し、歌道の權威定家卿の校閱を得たといふ「定家假名遣」が出來た。それは後に行阿が語勢の輕重といふ事で增補をした假名遣で獨斷的のものである。「定家假名遣」は歌道を中心として連俳文章にも行はれて江戶時代に至つた。古典的假名遣の紛亂をなげいて顯正復古の功を立てたのは、契沖の『和字正濫抄』である。この正說は後來賀茂・本居等の國學者に贊同され補正されて段々世に弘まるやうになつた。契沖等の假名遣復古の功勞は敬謝すべきものである。さて明治政府が新たに國民教育を興し國語本位で進むことになつた時に、その國語は文語であり、古典的假名遣であつた。併し現代の國語と新教育とを自覺して發音的假名遣で口語體を以て國語教育を發展させようといふ思潮が起つてきた。明治十一年の頃千葉縣師範學校長那珂通世は、動詞の語尾の他の假名遣を皆發音的に改めて教授することを試みた。同十六年には「かなのくわい」が起り、その中の「雪の部」は發音的假名遣で假名文を綴ることを主張した。同十九年に末松謙澄は『日本文章論』の中に發音的假名遣を適當とし、同二十六年前後に國語教育の振興に努めた文相井上毅も舊來の字音假名遣の不必要を唱へた。同二十八年に上田萬年は歐洲諸國の綴字改良論を紹介した。同三十二年から帝國教育會の內に設けた國字改良部の假名字調査では、舊來の假名遣を發音的に改めるやうにと議定した。さて文部省が假名遣改定實行の端を開いたのは、同三十三年八月山縣內閣の棚山文相の時に「小學校令施行規則」で字音假名遣を發音的に改めた事である。之に對しては贊成論者の中にも、字音假名遣と國語假名遣との關係に不備のある事を認めた。高等師範學校長伊澤修二は諸教官に調査をさせて、同三十四年に、口語文では字音のみならず、國音語にも新令の假名遣を適用することとした。世論がやかましいので桂內閣の文相久保田讓は國語假名遣改定案と字音假名遣改修案との本案を作り、なほ保守的な別案をも添へて教育方面に諮問した。答申の大勢は本案贊成と別案贊成と相半ばした。國語調査委員會は修正案を立てた。同三十九年に西園寺內閣の文相牧野伸顯はこの修正案を高等教育會議に諮問して贊成を

得たが、保守的反對が起つたので、同四十一年正月に臨時假名遣調査委員會を設け、語尾活用と助詞とには舊假名遣を保存する改定案を提出し、この改定案を許容して新舊兩假名遣を自然淘汰に任せることにして假名遣問題を解決したい意向を示した。之に對する賛否兩方の委員の論戰中に内閣がかはり、第二次桂内閣の文相小松原英太郎は同四十一年九月に八年前に改めた新字音假名遣を廢棄し、同年十二月に臨時假名遣調査委員會を廢止した。之に就て教育方面を始め世論が盛に起つた。文部省は、假名遣は時勢の進歩につれて整理すべきは勿論だから、愼重な研究を積んで目的を達する筈だと訓令し、また字音假名遣のため兒童を苦しめず、便宜に平易な假名遣を許容して教授せよと訓令した。國語調査委員會は大正二年に行政整理に際し廢止された。假名遣が宿題となり國語教授上の不安に堪へず、同三年四月に帝國教育會主催の全國小學校教員會議に於て、小學校では發音的假名遣を用ひることを可決して文部大臣に建議した。同年十月に教育調査會は國語を平易にすることを調査する有力な機關を設けるやう文部大臣に建議した。同十年六月に原内閣の文相中橋徳五郎は、文部省に臨時國語調査會を設けた。同十三年十二月に至り同會は假名遣改定案を可決した。その凡例は、

一、本案ハ大體東京語ノ發音ニヨリ、ナホ地方ニオケルモノヲ考慮シテ整理シタノデアル。

二、本案ハ主トシテ現代文（口語・文語）ニ適用スル。

三、固有名詞オヨビソノ他特殊ナ事情ノアルモノハ、シバラク從前ノ通トスル。タダシナルベク本案ノ假名遣ニヨル。

四、外國語ノ表記ハ別ニ定メル。

なほ改定期に善處する趣意で、この案は助詞の「は」、「へ」、「を」を保存し、更に昭和六年五月に「じ」、「ぢ」、「ず」、「づ」の用ひ方に特例を追加することを可決した。同九年十二月に臨時國語調査會は廢止されて國語審議會が設けられ、假名遣問題は同會の解決に待つべき形勢になつたのである（「國語審議會」の項參照）。

【ローマ字の普及とローマ字文の發達】　ローマ字の傳來は天文年間即ち西曆第十六世紀の中頃で、その後に國語のローマ字文が起つたが、鎖國政策と共に頓挫し、*徳川吉宗は國益のために蘭學を許し、蘭學の諸先哲もローマ字の便利を認めたが、公然とローマ字採用説を唱へる人は無かつた。明治維新開國進取の時代となつて、明治二年南部義籌はローマ字を用ひて國語を修むる説を當局に建白した。同五年に駐米使節*森有禮は、我が國民教育に英語を採用するの可否を歐米の碩學に諮うた。之に答へてアメリカの*ホイットニー W. D. Whitney は、自國語を尊重して國民を教育し、ローマ字を用ひて日本語を書くのが緊要の改良策だと論じた。同六年に*西周も『明六雜誌』に、ローマ字を用ひて國語を書く十利三害を説き、同八年に黒川眞頼も『洋々社談』に、文字は便利な方を用ひるが可いと説いた。同七年に廣島師範學校長*久保田譲は、小學校でローマ字の讀み書きを教授すべき事を文部省に建議した。同九年に文部省はローマ字掛圖七枚を發行した。同十五年に矢田部良吉は「東洋學藝雜誌」に、全國の小學校でローマ字を三、四箇月教授する法規を設ける必要を説いた。同年に*外山正一は同志に、「羅馬字會」を起すべき事を唱へ、同志七十餘名が發起して翌年一月に同會を創立し、ローマ字を國字とする目的で會員を天下に得、同會は明治二十五年まで繼續し劃期的の業績を成した。同會以前の日本語ローマ字綴りにはヘボン式が有力であつたが、假名書きに拘泥した所が多かつた。それで同會は適當な綴りを制定するを必要とし、書方取調委員四十人を選んで之を調査議定し、同十八年四月に「羅馬字にて日本語の書き方」を世に發表した。翌年*ヘボンの『和英英和辭書』もこの式に改めた。これが現に我國の内外に普及してゐる「羅馬字會式」である。また以前から五十音圖の縦横畫一にローマ字を組合せる「畫一式」ともいふべきものもあつた。同三十二年に帝國教育會に國字改良部の羅馬字調査部が置かれ、また文部省は羅馬字書方調査委員を設けて同三十三年十一月五日の官報で調査報告をした。それは大體「羅馬字會式」に準據したものだが、相異の所は行はれなかつた。同三十五年文部省に國語調査委員會が設けられ、同會は調査方針の中に「文字ハ音韻文字ヲ採用スルコト　トシ假名字ローマ字等ノ得失ヲ調査スルコト」を決定した。さて明治三十八年以後のローマ字運動は「ローマ字ひろめ會」を中心として行はれた。同會は、小學校で國語のローマ字綴りが教授されるやうに幾度か當局に建白した。同會は創立の初期に取調委員を置いてローマ字綴方を研究したが、大勢は「羅馬字會式」に若干の必要な修正を加へるのを至當とし、同四十一年に評議員會及び總會が之を是認した。これが「標準式」と呼ばれるものである。なほこの外に「日本式」や「假名式」や「略號式」や「母音字ぬき」の諸説がある。「日本式」とは田丸卓郎の命名で、田中舘愛橘の明治十八年から唱へてゐた畫一式のことである。その同志は明治四十三年から「日本のローマ字社」を設けてこの式を主張してゐる。「假名式」とは南部義籌や片山國嘉が唱へて古典的假名遣によるローマ字綴り方である。「略號式」とは單音文字の本質を無視したローマ字綴り方である。「母音字ぬき」の諸説は從來のローマ字綴りには母音字が多過ぎると云ふので或限定の母音字を除かうとするものである。國語のローマ字書きは年々增進しつゝある。その綴りの調査整理を圖るため、昭和五年に文部省は臨時ローマ字調査會を設け、同會は同十一年六月調査會式といふ折衷案を可決したが外交や教育や學藝や實用の上から標準式が强く支持されてゐる。ローマ字は世界的單音文字だから、我が國民はローマ字使用の根本理由を考へて、國語のローマ字綴りを適當に發達させねばならぬ。

【言文二途から言文一致への發達】　王朝時代には幾内の口語に基いて言文一致の國語が發達し、室町時代には幾内語自身も大變遷し言文二途で國語が發達した。徳川幕府の時代には三百諸侯が全國に分封されて言文二途の距離が益〻隔たり、「言葉はくにの手形」といはれて諸侯の領地の方言が特色づけられた。江戸時代の浮瑠璃や小説などの對話には上方言葉や江戸言葉が用ひられたが、一般には口語文は發達しなかつた。一般に通用したのは、いはゆる普通文と候文とである。幕末に鎖國の非を知り改革の必要が迫つた時、慶應二年に前島來輔（密）は國字國語改良の必要を將軍慶喜公に建白し、今日普通の言語を用ひて言文一致の新國文を興すやうに陳べた。明治維新となり、明治二年同氏は國文教育に就て政府に建議し、國文は近代の口語文を主とするやうに陳べた。併し當時はまだ口語文の整理が出來て居らず、文語文が盛であつたので、同五年の「學制」頒布以後の國民教育にも普通文と候文とが用ひられた。當時の讀書界を風靡させた中*村正直の『西國立志編』や福澤諭吉の『學問ノスヽメ』がその適例である。明治十年代に至り、口語文を新國文となす必要は、國語改良論者に唱へられ、方言取調が三*宅米吉等に發起され、また新進の文藝家たる山田美妙や二葉亭四迷の作品に試みられ、また文部省の英斷で東京語の口語文を加へた小學讀本が發行された。明治二十年代には、口語文が文藝方面に發展して尾崎紅葉がその主位を占め、上田萬年は標準語論を『帝國文學』に載せ、坪*内逍遙は新國文法論を『早稲田文學』に載せた。明治三十三年に帝國教育會の内に言文一致會が設けられ、「行く行くは全體の文章を言文一致にする事」を決議し、翌年二月には言文一致の實行を國家事業とするやうに貴衆兩院に請願して採納された。同三十五年には文部省に國語調査委員會が設けられ、調査方針の中に「文章ハ言文一致體ヲ採用スルコトヲ之ニ關スル調査ヲ爲スコト」、「國語ノ音韻組織ヲ調査スルコト」、「方言ヲ調査シ標準語ヲ選定スルコト」と定めた。同會は、本島や四國や九州の方言と方言とを調査して『音韻調査報告書』、『口語法調査報告書』等を發表し、また文語文の整理のため『現行普通文法改定案調査報告』を、候文に代る口語文の整理のため『口語體書簡文に關する調査報告』を發表した。明治三十年代には、文語法と共に口語法が研究され、文藝方面のみならず學術方面や實用方面にも口語文が用ひられ、國定の小學讀本のみならず中等教育の讀本にも口語文の價値が認められた。國語調査委員會編纂の標準語法としての『口語法』は大正二年に文部省から發行され、同九年には同省編纂の『口語文用例集』が發行された。昭和年間に至つては言文一致は彌〻益〻勢を增しつゝあり、普通文や候文の整理問題はなほ殘り、「基本國語」と「普通國語」との研究調査は今後に課せられた問題である。

【鎖國的國語から世界的國語への發展】　明治維新以來の大業は開國進取の世界的發展である。從つて過去の鎖國的國語が現代の世界的國語に進展してきた。(一)以前の漢文本位の教育・學問が一變して國語本位の教育・學問となつた。(二)國語の内容が段々と充實してきた。即ち、西洋文化の輸入として澤山の譯書や著書が出來たのみならず、以前に漢文で書いてあつた儒・佛・百家の思想までも國語に譯されるに至つた。(三)國語そのものが改良され、以前の文語體が現代の口語體と新陳代謝し、これを記す文字も段々と整理改良されつゝある。(四)新版國に國語が進出し、國語によつて新教育が施され政令公務が行はれてゐる。(五)外國人によつて益〻我が國語が學ばれてゐる。即ち、アジアの諸國その他から留學生が渡來し、また歐米や東亞等に於て日本語を教へる學校又は科目を設けてゐる國々があり、追々增加しつゝある。(六)日本語は國際的地位が高まり　他の七箇國語と共に國際通信語に列せられた。我が現代の國語を舊時代の國語にくらべれば、著るしい進歩發達をしてゐるけれども、之をイギリスやフランスやドイツの如き國々の言語及び文學の勢力に較べると、まだ世界的大國語たる名譽を持つまでに至らない。國の内外に國語の勢力を發展させるためには、文字と言語と文章とを成るたけ學び易く用ひ易くすることが、對内的にも對外的にも必要である。それで國語の整理改良の諸問題が、明治初年以來の先覺者に唱へられて遂に輿論となり、國家の懸案として漸次解決されつゝある。國語改良論の目的としてきた所を概説すれば、(一)言語には標準語を定め、文章にはその口語體を用ひ、以て國民普通の國語を統一すること。(二)文字には平易簡明なものを用ひ、以て國民普通の言語文章を便利に書き得るやうにすること。かやうな思潮で、標準語の統制・文體の整理・常用漢字の選定・假名の善用・假名遣の改良・假名文及びローマ字文の整理などが、實際問題として漸次解決されつゝある。改良の目的に進む方法に漸進と急進とあるが、急進は動搖が大きくて實行難であり、漸進は穩健で實行し易い。凡て國語の整理改良といふのは、現代及び現代以後の國民が普通に用ひる國語に就て云ふのである。和漢の古典舊記及び特別の文章は、學問上及び特別の必要のためには、永遠に原形を保存し研究すべきである。さうして之を廣く世の人に讀ませる爲には、その原形を平易な文字文章に書きかへるが可い。さうして現在までに世界の諸國語から受けた文化の恩惠に報いる爲にも、我國の言語及び文學の世界に於ける勢力を發展させねばならぬ。

「國語政策」の項參照。

（日下部重太郎）

文獻——國語調査委員會「國字國語改良論說年表」（前治三十七年）。平岡作一「國字國語問題文獻目錄」（昭和七年）。自治館「國語改良異見」（前治三十三年）。堀江秀雄「國字改良論纂」（前治三十五年）。ローマ字ひろめ會「國

字問題論集」(明治四十年)。上田萬年「國語のため」二冊(明治二十八年、三十六年)。保科孝一「國語學精義」(明治四十三年)。加茂正一「國字國題十講」(大正十四年)。菊澤季生「國字問題の研究」(昭和六年)。日下部重太郎「現代國語精說」(昭和七年)、「現代國語思潮」(昭和八年)。明治書院「國語科學講座」(昭和八—十年)。垣内松三「國語教育科學」十二卷(昭和九—十一年)。

國際學校 〔英〕The International School of Geneva 〔佛〕L'École internationale de Genève

【沿革及び目的】 スウィスのジュネーヴにある學校。世界大戰後國際聯盟事務局がこの地に設けられて以來、各國人の來住する者多きを加へ、此等の子弟のための綜合的學校が要望せられるに及び、國際的機關に携はる日・英・米等の名士(我國では新渡戸稻造)の提唱に基き一九二四年九月設立、翌年開校。かくの如く創立の直接的動機は實際的必要によるものであつたが、創立に關與せるフェリエールやデュプュイ P. Dupuy 等によつて學校の教育目的が定められた。即ち兒童に國際的精神を教養し、世界各國民が眞に理解し合ひ、以て國際平和・相互扶助の理想を次の世代に實現せんことを期するのであつて、この目的は本校の成員の特殊性に適合しつゝも財源的困難のため一時危機に陷つたが、一九二九年以來、米國財團の資金によつて救はれ今日に至る。生徒は成るべく廣く各國民より募集し、教師の國籍如何も問はない。男女共學。一九三一年度には教師數三〇、その國籍八、生徒數二二六(男一一九・女一〇七)、その國籍二六(日本人男子一人女子四人)。

【教科課程】 幼稚部 Kindergarten Department (三—六歳)、初等科 Primary Section (六—十二歳)、中等科 Secondary Section (十二—十八歳)に分れ、教科內容の中で一般的陶冶と現代語とは特別な注意を以て取扱はれて居る。前者は地理・文學・藝術等の諸教科を通して人文的精神を陶冶すると共に、眞の國際的精神・相互理解の精神を創造するには祖國と母國語との充分なる知識を根柢とすべしと考へられ、祖國の歷史・地理の梗概が必ず教授せられる。現代語は英語及びフランス語を重視し、これを理解し得ざる生徒のためには特別學級 Special French or English Classes for Foreigner が設置せられて居る。蓋し本校の教授はこの兩國語によつて行はれるからである。教授の方法は今日の所謂新教授法を午前・午後の各時間に適宜に配當して試行して居る。 (渡邊 誠)

文獻——*International School of Geneva*, Summary of the First 5 Years Experience, 1924-29. *École internationale de Genève*, Rapport pour les 6e et 7e années scolaires, 1932. *The American Foundation for the International School of Geneva*, Report of the Trustees, 1929-1931.

國際教育 〔英〕international education 〔獨〕internationale Erziehung 〔佛〕éducation internationale

【沿革】 國際教育の必要が明確に意識せられ其の實現の努力が組織的に行はるゝ樣になつたのは、主として世界大戰以後のことに屬する。元より其以前に於ても、個々の獨立した見地から國際教育の必要を主張した者が存しなかつた譯ではない。十七、八世紀の哲學者・神學者等の中には、明かに國際教育の名は用ひてゐないが、實質的には其の必要を力說した者があり、更に其以前に遡つても教育の普遍的基礎に關聯して此の問題の核心に觸れてゐる者が存在する。各國の法制等に關しても、ドイツのワイマール憲法が其の第百四十八條に於て「總ての學校に於ては道德的陶冶、國家の公民としての情操、人格的及び職業的能力をドイツ國民性並に國際協調の精神に基きて獲得することに努むるを要す」と規定してゐる以外には、餘り明確に其の國民教育の補完又は相關としての國際教育のことを制度化してゐるものは存在しない樣である。たゞ我々は國民教育の實質內容の中には、同時に國際教育の素材となり得るものが多く存在することを忘れてはならぬ。それは今日の諸國家が國際團體を組織して生存する事實に根據してゐるのである。

【意義】 國際教育なる語が用ひられてゐる場合に於ても、其の意義は場合に依り必ずしも一定してゐない。一般的に云へば、國家及び國際團體の各々は其の獨特の見地から國際教育の必要を認め其の主體となるものである。蓋し今日の文明諸國家は、社會分業の法則の支配を受け、物質的精神的財に關して有無相通じ相互に補完する國際連帶の中に生存するものである。國家は內に國家生活を營むと共に、外他の諸國家と共に國際生活をも營むものである。而して其處には法律・道德・政治・經濟の各秩序が支配し確立せられ、相互尊重と相互依存とは獨立と連帶との二大原理に依つて國家の全生活を貫いてゐる。國民教育は此の國際的諸要素を無視することを得ず、其の教材中に適宜に之を整序して健全且つ有爲なる國民の教養に努力してゐるのである。各國家が孤立しては存在し得ず、他の諸國家と不斷の國際交通關係の中に生活する事實は、此の現實に適應する國民の教育と密接な關聯を有する。而して國際教育の必要は、實に此の點に規定せられるのである。或は一層適切には、國民教育の傍に國際教育を考ふべきではなく、國民教育は國際教育が要求するものを當然自己の內容として包攝するものと考ふべきである。

斯くの如く眞に發展し繁榮する國家の教育は、國家を其の現實の地位に於て正確に把握し其の高遠なる理想の實現を此の現實の基地の上に意圖しなければならないのであるから、それが教育の國際的方面を無視することは極めて危險である。國民教育は國家が過去の諸行動・事

實を通して有する歴史・傳統に基き、各國家の特殊の國體の尊嚴に依つて國民精神の涵養に努めなければならないが、同時に國家は、他の諸國家と相互に尊重し協力しつゝ諸國民に共通の福祉實現の爲にも努力する責任を有するものである。國民教育の目的が國家に對する寄與貢獻の念慮の育成、物質的精神的福祉の爲に喜んで自己の力に存するものを醵出せんとする義務感の養成を重要視しなければならない以上、國民の各〻が自己の裏に有する願望・希求・理想・利益、或は階級若しくは黨派等の目的・利益の外に、共同の利益、公の目的・利益の存在することを認めて其の實現の爲に努力する念慮を養ふことに注意を拂ふことは極めて必要且つ當然である。國際教育は實に、國家生活の此の國際的方面が提示する必要に應ずる任務を有するものである。國家の共同の福祉に對して寄與貢獻せんとする精神は、國家の內面的なる眞の統一、其の鞏固なる秩序の維持の爲に缺くべからざるものである。然るに國際教育は　此の共同の福祉・利益の實現に對して正當應分なる醵出を爲さんとする精神を涵養することを目的としてゐる。斯くの如く、二者が其の目的を有效に達成する爲には公共の利益・共同の福祉の觀念を必要とし、其の限りに於て共通の基礎の上に立つとの認識は、今日の國家の實生活から獲得せらるゝ所である。故に眞實の意味に於ける國民教育と國際教育とは決して矛盾對立するものではない。却つて此等二者は密接に關聯し、國際教育の效果は健全なる國民教育の基礎を必要とすると同時に、堅實なる國民教育の完成は、國際教育と提携することなしには不可能である。二者は相互に補完し依存する。其の孰れを無視するも、健全にして有爲なる國民を教育することは困難であり、此點に國際教育の普遍的恒久的根據が存在するのである。

【方法及び實際】　國際教育の目的は其の手段を規定する。卽ち一方に於て國家は自己の眞實の目的・利益の見地から見て國際教育を無視し得ないと同時に、國際團體そのものも亦、自己の目的・利益の爲に國際教育の有效なる效果を達成することに努力しなければならないのである。從つて其の方法は、形式的には國家的活動と國際的活動との雙方に於て規定せられる。國際教育は二重の目的を有し、一方に於ては國家の眞實の目的・利益を實現し、他方に於ては國際生活の健全なる發達・統制に貢獻するものである以上、其の目的を達成する爲に必要なる手段は、總て合理的に組織せられなければならぬ。然るに國家の國際生活に必要なる要素は主觀的のものとしては、國民の心情、或は其の國際的情操・相互信賴・尊敬・誠實・善意等の精神的、道德的要素があり、客觀的のものとしては、諸國家の目的の共同・國際團體の福祉がある。國家の眞の利益、其の健全なる發達は、其の國民教育が一方に於て國民に對して自己の分を盡して自己の所屬する國家の目的・利益に貢獻し寄與する熱烈な國民精神を涵養すると共に、諸國民の共同の福祉・目的に對しても亦正當なる協力を爲す精神を養ふことに努めなければならないのである。此のことは國家の眞の利益と一致し、國家の健全な發達の爲に必要である。

　國際教育の方法は、近時諸國家の盛に奬勵努力しつゝある國民文化の海外普及の企圖に依つても亦、有效に達せられ得る。他國に對して自國の尊重すべき文化を知らしめ紹介すると云ふことは、同時に相互尊重と相互依存の意識を養ふことに役立つからである。從つて其處に文化を契機として、共同生存意識が生れる。また國際團體も、其の今日有する法律的・政治的制度及び文化的活動の諸機關等を通して、國際教育の任務を分擔してゐる。從つて其の方法は、國家的活動と國際的活動とを合理的且つ效果的に結合することに依つて完全に近づき得るのである。

　併し今日の實際は、國家的活動に於ても國際的活動に於ても、學術・文化・宗教・藝術・衞生等の領域に於て相當な效果を擧げてゐるにも拘らず、諸種の事情から國際教育の統一的努力は餘り行はれてゐない。寧ろ其の多くは個人又は私的團體の發意に基くものである。二、三の著しい例としては、カーネギー財團及びロックフェラー財團の國際的諸事業の如きは國際教育に對して廣き意味での基礎を與へつゝあるものと云へる。中華民國に於ける我國の文化的諸努力亦同樣である。ヨーロッパに於てはジュネーヴの國際教育局 Bureau international d'éducation の兒童の圖書に關する事業、慈善的・救濟的目的を以て活動しつゝある「兒童救濟國際聯盟」Union internationale de secours aux enfants の事業、一九一九年ジュネーヴに創設せられた「國際外交學院」Académie diplomatique internationale 及び「國際高等學術研究所」Institut universitaire de Hautes Études Internationales、ハーグの「國際法學院」Académie de Droit International 其他著名なる數個の國際法學會及び國際聯盟の國際知的協力事業其他の文化的活動に依つて實現せられつゝある所は、直接間接に國際教育の基礎となつてゐると云へるであらう。特に國際教育の目的を達成する爲には、一九二二年以來國際聯盟の學藝協力國際委員會及びこれに關聯を有する諸機關が顯著なる活動を續けてゐる。一九二四年の聯盟總會及び理事會の決議に依り、フランス政府の申出に基いて學藝協力國際協會がパリに設立せられ、學藝協力國際委員會と密接に連絡して文化の諸領域に於ける知的協力の爲に活動してゐる。更に一九二七年イタリー政府と聯盟理事會との協定に基き一九二八年聯盟總會及び理事會の決議に依つて「教育映畫國際協會」がローマに設立せられ、後には國際聯盟に關する映畫の普及の問題も考慮せらるゝに至つた。此の映畫に關する機關の目的は、同協會理事會の必要と認むる凡ての方法に依つて教育・藝術・工業・

農業・商業・保健・社會教育其他に關する教育映畫の、製作・配付、及び諸國家間に於ける交換を奬勵するにある。其他國際博物館事務局の事業も各國の博物館及び公立蒐集所の活動を增進し、其等の間に共同の事業及び共同の研究を促進することを目的とし、其の爲に博物館、藝術の蒐集及び作品、歷史的並に考古學的價値ある建造物、民衆藝術品等に關して國際的に協力することを努めてゐる。特に國際教育の實效が單に政治的・經濟的・社會的方面にのみ限定せらるゝことなく、諸他の文化的領域に亙つての國際協力の組織に依存する所多い事實に基いて、今日國際聯盟の學藝協力國際委員會其他の機關・施設を中心として考察すれば、其の活動は大體次の如きものに要約せられる。(一)藝術的方面に關しては、(1)國際博物館事務局及び其の事業、(2)考古學及び美術史研究所の設立、(3)民衆藝術國際委員會事務局及び其の事業、(4)藝術品の審査及び保存に關する科學的方法の研究に關する國際會議、(5)藝術及び文學に關する常設委員會及び其の事業、(6)レコード音樂に關する協力、等を擧げ得る。(二)科學方面に於ては、(1)科學上の單位に關する國際評議會との協力の問題、(2)國際的利害關係ある科學上の諸問題に關する協力、(3)國際關係の科學的探究に關する會議等が存在する。(三)文書・記錄の參照に關する問題としては、(1)文書引用に關する國際的援助、(2)圖書館の連絡（圖書館專門家委員會）、(3)文書・記錄の整序の問題、(4)飜譯文獻目錄 Index Translationum 等の事業がある。(四)教育の領域に於ては、(1)高等教育機關の連絡及び國際會議、(2)學生間の國際的協力、(3)學校關係の事項の情報の整序（學校情報中央機關並に其の活動）、(4)學校教科書の改訂、(5)青少年に對して國際聯盟の目的を知らしむる教育（同專門家小委員會等の活動）を擧げ得る。(五)知的權利の問題に關しては、これらの權利に就ての特別研究を爲した諸法律機關の協力を擧げ得る。(六)ラヂオに關しては、(1)ラヂオの教育的利用に關する問題、(2)國際ラヂオ聯合等に依る學藝協力國際委員會の活動等を擧げ得る。(七)映畫に關しては、(1)教育映畫のフィルム・シナリオに關する道德的權利の問題、(2)フィルム製作者の國際聯盟との協力、(3)教育映畫國際協會の事業等が主要なるものである。同協會は『教育映畫國際評論』を五箇國語にて出版し、更に『映畫百科全書』の出版を行つてゐる。更に教育映畫に對する關稅障壁の撤廢を國際的に達成することに努力し、諸國中既に自主的に此の問題を解決してゐるものが尠くない。勿論何を教育的と認むべきかに關してはイギリス政府等の意見もあり、其の分類は相當困難であるが、此の方面に於ての國際協力が國際教育の上に及ぼしつゝある效果には既に顯著なるものがある。例へば此の問題に關して國際條約を締結することが必要とせられ、其の條約は、一九三三年十月十一日ジュネーヴに於て「教育的映畫の國際的配給を容易にするための條約」及び最終議定書として成立してゐる位である。其他(八)國際的關係の科學的研究、(九)ローマ字の一般的採用、文用語の標準化の問題、(十)學藝協力國內委員會の問題、(十一)教科資料の公共的蒐集の問題、等が存し、一九三〇年第十一回聯盟總會の決議に依つては、「教育情報中央機關」Educational Information Centre が創設せられてゐる。此等の事業は、プラーグに於ける民衆藝術國際會議と其の業績等と伴つて、諸般の領域に於ける文化的協力に依り國際教育の效果が最近數年の間に著るしく增進したことを實證してゐる。これに上述した法律・政治等の研究機關、保健・慈善方面に於ける國際協力の實績を併せて考慮すれば、國際法團體の存在の意識が單に國際政治又は國際法の領域に於てのみでなく、諸文化活動の範圍に於て確立しつゝあり、其の爲に國際教育の存在事由、其の重要性を强く指示しつゝあること明かである。

「國際聯盟」の項參照。

（大濱　章）

文獻——國際聯盟の項に引用したる諸文獻特に「學藝協力國際委員會」の事業に關する聯盟發刊の文書。

國際教育會議

【意義及び種類】　各國の教育者が會合して、教育問題の報告、研究發表及び討議等をなし以て教育に關する國際的理解と協調とを圖り且つ各〻自國の教育の改善に資することをその目的とする會議。國際教育會議にはその議題の教育問題全般に亙るものと、或特定の教育問題に限られるものとあり、又、定期的に開催されるものと臨時に開催されるものとがあり、更に國際的と稱してもその範圍のある地方に限られてゐるものもある。現在定期的に開催されるものの中、教育問題全般に亙るものには、世界教育會議・世界新教育會議等があり、特定の問題に關するものには、國際道德教育會議・國際成人教育會議・國際家庭教育會議等がある。

【世界教育會議 Conference of the World Federation of Education Associations】　*世界聯合教育會が隔年に開催する國際會議。

(一)沿革　一九二三年アメリカ合衆國サンフランシスコに開催された世界聯合教育會の創立會議に於て、同會の主要な事業として、爾後隔年に國際會議を開催すべきことを決議したのがその起原。一九二五年七月その第一回をイギリスのエヂンバラに開催し、爾來隔年に開いてゐる。第一回より一九三五年の第六回に至る同會議の開催年及び開催地を示すと表の如くである。

回次	開催年	開催地
第一回	一九二五年	スコットランド、エヂンバラ
第二回	一九二七年	カナダ、トロント
第三回	一九二九年	スウィス、ジュネーヴ
第四回	一九三一年	アメリカ合衆國、デンヴァー
第五回	一九三三年	アイルランド、ダブリン
第六回	一九三五年	イギリス、オックスフィード

(二)組織　會議は隔年に開かれ、その場所・時日・順序

等は豫め世界聯合教育會の實行委員會において定める。時日は七、八月頃で、會期は約一週間で、出席者は世界聯合教育會の會員たる各教育團體の代表者及びその團體に屬する人々である。會議は總會・部會及びハーマン-ジョルダン委員會 Herman-Jordan Committees よりなり、總會では各國代表者及び著名なる人々の講演が行はれ、部會には教育の各部門に屬する人々が出席しその部に關する教育問題の研究發表、報告・討議等が行はれる。各部には部長と書記とを置き、任期は二箇年で最終部會に於て次期の部長及び書記を選擧する。第一回の會議以來設けられた部は、性格・道德及び宗教教育部、村落青年及び村落學校部、保健教育部、文盲部、實業教育部、學校兒童國際通信部、國際交換教育部、圖書館部、儉約教育部、成人教育部、問題兒童及び青年部、大學及び專門學校部、初等教育部、幼兒教育部、地理部、教員養成部、中等教育部、教育映畫部、父兄會部、社會教育部、教員會部、教育放送部、教育出版物部等であるが、これらの部會は各會議毎に開かれるとは限らない。

ハーマン-ジョルダン委員會は一九二三年の創立會議の後、アメリカ合衆國ロスアンゼルスのラファエルーハーマン R. Herman が世界聯合教育會に二五、〇〇〇弗を提供し、それを賞金として國際的正義及び善意の精神を發達せしむべき最善の教育案を募られんことを申出で、募集した結果、アメリカ合衆國のリーランドースタンフォードージュニア大學 Leland Stanford Junior University の名譽總長ジョルダン D. S. Jordan の案を採用し、その案に基き次の五個の委員會を作り、これをハーマン-ジョルダン委員會と稱することとした。その委員會は(1)平和教育部、(2)歷史教授部、(3)國際運動競技部、(4)軍事教育部、(5)國際調停部の五部で會期中に開かれる。

以上の總會・部會及びハーマン-ジョルダン委員會の外に、代表者會議が開かれるが、これは世界聯合教育會の最高議決機關で、理事の選出・決議事項の決定・會則の變更等を行ふ。各部會及びハーマン-ジョルダン委員會の決議事項は決議案作製委員會に於て之を整理し、代表者會議の議決を經て世界聯合教育會の決議として公表される。

なほこの世界教育會議の外に、ヨーロッパ・アジア・アメリカ等地方的に世界聯合教育會地方會議が開催される。これは世界教育會議の開催されない年の七、八月頃に開かれる。

【世界新教育會議 World Conference of the New Education Fellowship】 世界新教育聯盟〔英〕New Education Fellowship 〔佛〕Ligue Internationale pour l'éducation Nouvelle の開催する國際會議。

(一)沿革 一九二一年七月三十日より八月十二日迄フランスのカレーに於て、ベーリー-ウィーヴァー H. Bailie-Weaver・エンソア E. Ensor・ロッテン E. Rotten・フェリエール* 等の新教育を唱道する人々の主唱のもとに開催された國際會議がその起原。同會議に於て世界新教育聯盟を結成し、凡そ二年毎に國際會議を開催して新教育に關する報告、研究及び討議等を行ふべきことを申合せた。現在までに開かれた同會議の開催年及び開催地を示すと表の如くである。

回次	開催年	開催地
第一回	一九二一年	フランス、カレー
第二回	一九二三年	スウィス、モントルー
第三回	一九二五年	ドイツ、ハイデルベルヒ
第四回	一九二七年	スウィス、ロカルノ
第五回	一九二九年	デンマーク、エルシノール
第六回	一九三二年	フランス、ニース
第七回	一九三六年	イギリス、チェルテンハム

(二)組織 世界新教育聯盟は各國の新教育團體の聯盟でイギリスのロンドンにその本部を有する。國際會議の場所、時日、及びその會議において研究・討議すべき題目等は豫め聯盟の實行委員會において決定する。一九三二年以後は凡そ四年毎に一回開催することとし、一九三六年第七回を開催した。時日は七、八月頃で、出席者は各國の新教育團體の會員である。會議は總會と部會とに分れ、總會に於ては著名な人々の講演が行はれ、部會では議題をいくつかの分科に分け、その分科に關する報告・討議等が行はれる。又、世界教育會議と同樣に國際會議の外に地方會議をも開催する。

【國際道德教育會議 International Moral Education Congress】 一九〇八年イギリス人グールド F. J. Gould 主唱のもとに道德教育振興に關する國際的協調を圖ることを目的として、ロンドンに開催されたのが起原。第二回は一九一二年ヘーグに開催されたが世界大戰のため中絶し、その後、第三回を一九二二年ジュネーヴに、第四回を一九二六年ローマに、第五回を一九三〇年パリに、第六回を一九三四年クラコビー(ポーランド)に開催した。凡そ四年毎に開催され、各國の教育學者・倫理學者等が出席する。研究・討議の題目は豫め各國に通告される。

(飯田晁三)

文獻——(一)世界教育會議 *World Federation of Education Associations*, Proceedings of the Second Biennial Conference held at Toronto, 1927; Proceedings of the Third Biennial Conference held at Geneva, 1929; Proceedings of the Fourth Biennial Conference held at Denver, 1931; Synchronized Conferences of the World Federation of Education Associations, the International Federation of Associations of Secondary Teachers, and the International Federation of Teachers Associations, 1935. 飯田晁三「世界聯合教育會の組織及び事業」(岩波講座「教育科學」附録「教育」第十號、昭和七

参)。(二)世界新教育會議 *The New Education Fellowship*, Towards a New Education, 1930; The New Era, 1929—. Pour l'Ere nouvelle, 1922—. (三)國際道德教育會議 *Cinquième Congrès International d'Education Morale* (Paris, 1930), Rapports et Mémoires sur les trois thèmes principaux du Congrès, 1930.

國際語 〔英〕international language 〔獨〕Weltsprache 〔佛〕langue internationale

【語義】 國際補助語〔英〕international auxiliary language 〔獨〕Welthilfssprache 〔佛〕langue auxiliaire internationale の略稱で、世界共通語とも呼ばれる。從來萬國語とか普通語 universal language などとも呼んだ。併し國際語は、諸民族固有の言語(その重要な單位は國語)を犯さないで、相異る言語に生活する人々の間に、中立公平な橋となる言語であるが、萬國語は世界一言語觀、卽ち現存諸言語を否認して、統一的一言語に歸著せしめようとする考で立てた言語を指す、といふやうに用語の區別を立てる學者が多い。

【歷史】 異言語諸民族が言語障壁を撤廢して相交はるやうにしたいといふ觀念は極めて古い。紀元前七世紀頃の預言者ゼパニヤ Zephaniah が人類への共通言語を約束したことは暫く別として、紀元二世紀にガレヌス Galenus が、降つてヒルデガルデス Hildegardis が、更に降つて*ベーコン・*デカルト・*コメニウス等が、國際語・世界語を要望し、或程度まで具體案を發表してゐる如き、著名な例である。一六六六年にその意見を發表した*ライプニッツが普通「國際語の父」と呼ばれてゐて、國際語の歷史は先づライプニッツに始まると見てよい。その後考案されて記錄に殘るもの實に六百種に上るが、その三、四を除いてはあるひは流産し、あるひは夭折して居る。

【國際語の條件】 國際語の條件は普通、平易・中立・正確の三つとされる。現存の有力な自然語、例へば英語・フランス語を國際語にしたら如何といふに、他民族には自尊心を傷つけるばかりでなく、不公平になる。ギリシャ・ラテンの如き死語を之に充てようとする說もあるが、それは近代文明の本質的なものに對する表現を缺くから、そのまゝ役立つものではない。現代的諸要求に充分應じ得て、而も不公平にならない爲には、人工的に組立てた人工語を採るより仕方がない。かくして國際語は竝竟人工語と同一概念になる。

國際語はその人工の加へ方によつて凡そ三つに分類される。

第一類 自然語と全く沒交涉に、考案者の隨意に組立てたもの。之を先天式・演繹式 a priori といふ。例へば表意記號・電信記號の如きもので、初期人工語は多く之に屬する。

第二類 一部を自然語から採り、一部を創造的に作りあげたもの。例へば、初めて一般世間の人々に國際語の可能を實證したヴォラピュク Volapük は之に屬する。

第三類 自然語を基礎として簡易に、純法則的に工夫したもの。後天式・歸納式 a posteriori といふもので、エスペラントの如き數個國語を基礎とする人工語と、ベーシック・イングリッシュ(「基礎語」の項參照)の如き一箇國語を基礎とするものとがある。

【エスペラント】 以上三類の何れが國際語として最も適當かといふに、それは實際弘通力によつて判斷するより仕方がない。エスペラントは國際語と同義語のやうになつてゐるが、これはその言語形式の優れてゐるためである。之によつて國際語の構成は第三類の方式がよいと斷定せられる。エスペラント Esperanto は「希望する者(男)」の意味で、一八八七年にポーランドの眼科醫ザーメンホフ L. L. Zamenhof (1859-1917)が「希望する者の言語」として發表したものである。文法は十六箇條、語彙はヨーロッパ主要言語に共通な語根を求めてそこから選んである。今日の弘通狀態は、文獻一萬、學習書四十の言語に亙り、一九三一年初の調査によると、その教育狀況はヨーロッパで三十六地方、九百九十五校、ヨーロッパ都市案內記二百餘、國際會議公用認定十餘、といふやうな數字を示してゐる。各國の主要な文學の飜譯・文學創作・科學的記載・商業上の取引・通信、近くハンガリー・ブラジル等で自國紹介繪入官製はがきへの刷込みを行ふなど、エスペラントの實用化時代がすでに來てゐる。

エスペラント運動の中心機關は、スウィスに「萬國エスペラント協會」Universala Esperanto Asocio (略稱 U. E. A.)があり、各國、各都市に團體があつて互に連絡を取つてゐる外、その目的による種々の團體がある。言語統制機關としてエスペラント學士院・言語委員會がある。一九〇五年以來每年一回世界大會がひらかれて、集る者、多いときは三十箇國以上、四千人の盛況を呈してゐる。

エスペラント以後に發表されて、多少研究者を持つ國際語には、エスペラントを改良したと稱するイード Ido (「の子」の義)、「語尾變化なきラテン語」なるインテルリングワ Interlingua、西洋語を基礎としたオクツィデンタル Occidental、イェスペルセン O. Jespersen (1860—)のノヴィアル Novial などがある。

國際語とか一般人工語の問題は、從來言語學から邪道とされてゐたが、近年この偏狹が改まつて、これが言語學の一部門になつて來た。一九二四年にアメリカに「國際補助語協會」International Auxiliary Language Association (略稱 IALA)が設立されて、イェスペルセン・サピア E. Sapir (1884—)・コリンソン W. E. Collinson (1886—) 等の言語學者が參加してゐる。

國際語が以上の如き精神と狀勢である限り、教育上之に充分の注意を拂ふ必要があるが、モスクワ言語研究所のエスペラント運動の如く、自然民族語否定の目標を持つものもあることは、充分警戒すべきである。又、異民族間に共通言語の橋を架けることは肝要であるが、言語だけでこの地上の民族爭鬪を治癒することは出來ないこと、世界平和の使命を國際語が背負ふのはよろしいが、同時に他の精神運動をも必要とすること、之を忘れてはならない。（石黑魯平）

文獻——*L. Couturat* et *L. Leau*, Histoire de la langue universelle, 1903; Les nouvelles langues internationales, 1907. *E. Drezen*, Historio de la Mondolingvo, 1931（高木弘譯「世界語の歴史」昭和九年）. *IALA*, Language Learning, 1933. *E. Privat*, Historio de la Lingvo Esperanto, I, 1923, II, 1927. *Société des Nations*, L'Esperanto comme langue auxiliaire internationale, 1922. *B. E. Stojan*, Bibliografio de Internacia Lingvo, 1929. *E. Wüster*, Internationale Sprachnormung in der Technik, 1931. *L. L. Zamenhof*, Fundamento de Esperanto, 1905, *1931（石黑修譯「エスペラントの基礎」昭和八年）. *A. L. Guérard*, Short History of the International Language Movement, 1922. *O. Jespersen*, An International Language, 1928.

國際主義

〔英〕internationalism〔獨〕Internationalismus〔佛〕internationalisme

〔意義〕　國家主義・民族主義に對し、諸國家若しくは諸個人が超國境的なる協同作業に依つて共同の諸問題を解決せんと努力する精神上並に政治上の主義である。健全なる國際主義は侵略主義 jingoism 或は盲目的愛國主義 chauvinism の如き、誇大なる國民的自負と他國民に對する輕侮及び猜疑を以て自國民の缺點と他國民の長所とに對して盲目的ならしめ、その結果國際協調並に他國民に關する平靜にして囚はれざる科學的研究の不能を招來する偏狹不健全なる國家主義に反對し、又他の文明諸國は之を文明の進歩に參與し、商業及び產業を發展せしめ、世界に啓蒙と教化とを普及せしめる親愛にして協同的なる同僚と看做すが故に、健全なる國家主義とは完全に兩立し得る。之に反し、極端なる國際主義は、國際協力の利害のために自國のそれを等閑視する危險を孕むを以て愛國主義と相容れざる結果となる。「勞働者には祖國なし。人は彼等よりその有せざる所のものを奪ふこと能はず。萬國の無產者よ、團結せよ。」といへる共產黨の宣言はその一例である。この意味に於て國際主義は又世界主義（「國民主義と世界主義」の項參照）と相通ずる點がある。世界一家・四海兄弟の世界一家主義・世界的國家主義は博愛主義及び平和主義の極致で、政治上に於ては古代ローマ帝國及びその傳統に依る思想が之を代表してゐる。ローマの帝國（エンペラウム）又は「ローマの平和（パクス・ロマーナ）」なる語はその古典的標徵である。宗教上に於ては十六世紀初頭以降ローマ・カトリック教會が同主義を標示してゐる。然るに十九世紀中期以後、ヨーロッパに於て諸國家並び起つて相對立し、「ローマの平和」は夢と化し、ローマ・カトリック教會の世界統一の要求も亦破綻を來して、世界主義よりも寧ろ國際主義卽ち萬國並立主義が天下の通義となつた。

〔教育學說上に於ける國際主義〕　教育學說上に於ても多くの國際主義は世界主義に陷つてゐる。例へば十八世紀のルソー及びカントの教育哲學は個人主義的世界同胞主義である。現代の國家主義に對する反動としての純粹なる人間陶冶の意味に於ける國際主義的教育運動の如きもルソーに負ふ所が多い。デモクラシー的教育の主張者デューイは學術・商業及び藝術の超國境的・國際的特質と政治上に於ける國家的主權の觀念の排他的特質との對立を認め、而も國家に對する忠節卽ち愛國心と、國境を超越して全人類を共同の目的に統合せんとする世界的社會奉仕との矛盾の調停を試みてゐる。斯かる國家主義と國際主義との調停は現代ヨーロッパ諸國の教育學者間にも理論的研究の對象となつてゐる。

〔教育上に於ける國際主義〕　十九世紀後半以來、地球上交通の擴大進歩に伴ひ、法律・衞生・實業・交通・學術研究等の範圍に亙つて國際主義は擴張適用され、特に世界大戰後は國際聯盟組織され、國際教育協會又は聯盟設立され、國際教育會議開催され、各國又國際教育を高調實施するに至つた。（松月秀雄）

文獻——*J. Dewey*, Democracy and Education, 1916. *H. H. Horne*, The Democratic Philosophy of Education, 1932. *M. Demiashkevich*, An Introduction to the Philosophy of Education, 1935. *T. Litt*, Nationale Erziehung und Internationalismus, 1930. *O. Eberhard*, Welterziehungsbewegung, 1930. 坂口昂「概觀世界思潮」（十載昭和十年）。

國際文化振興會

〔成立〕　國際文化振興會は、國際間に於ける文化の交換、殊に日本及び東方の文化の海外宣揚を圖り、世界文化の進展及び人類福祉の增進に貢獻するを目的として、昭和九年四月財團法人として設立認可され、高松宮宣仁親王殿下を總裁に仰ぎ、近衞文麿公を會長とし朝野知名の士によつて組織されたる官民協同の國際的文化機關である。現在東京市丸の內明治生命館に所在す。

同會の設立は、日本固有の文化を反省研究し、以て自國に對する認識を新たにし、深め、更にこれを世界に宣揚せんとする最近の顯著なる氣運が、國際聯盟の脫退等によつて一層强められたことに原因する。同會の設立に力を盡したものは、同會の前身ともいふべき德川賴貞・樺山愛輔等を委員とする學藝協力國內委員會と外務省と

である。

事業費は外務省から昭和九年度二十萬圓の補助があり、其他の經費は一般の寄附で、目下百萬圓の基金を募集中である。

【事業】 國際文化振興會の事業綱要を示せば次の如し。(一)文化活動の各部門に亙り日本語又は外國語の著述の創作編纂刊行。(二)外國の主要大學に日本文化に關する講座の設置並に講師の派遣及び交換。(三)講演展覽會及び講演會の開催。(四)文化資料の寄贈及び交換。(五)知名外國人の招請。(六)外國人の東方文化研究に對する便宜提供。(七)學生の派遣及び交換。(八)關係諸團體または個人との聯絡。(九)日本文化を外國に宣揚すべき映畫の作成及び指導援助。(十)會館・圖書館・研究室の設置經營。

同會は設立後日未だ淺く、まづ基礎的事業として内外に於ける文化運動施設の調査、歐米諸國に於ける同種團體との聯絡に著手し、其他講師の海外派遣、日本文化に關する文獻の出版及び出版の補助、外國への日本文化資料の寄贈等の諸活動を開始した許りで、所期の事業綱要の全般に亙つて活動を起すに至らないが、日本文化を海外に顯揚せんとする同會の將來に於ける國際的文化活動には大いに刮目して待つべきものがある。(村上俊亮)

文獻——「財團法人國際文化振興會」。「國際文化振興會年報」。

國際聯盟 【英】The League of Nations 【佛】La Société des Nations 【獨】Der Völkerbund

【成立】 國際聯盟は一九一九年六月二十八日調印せられ翌年一月十日より實施せられたドイツ國と主たる同盟及び聯合國との間のヴェルサイユ平和條約其他オーストリアとのサンーヂェルマン條約、ハンガリーとのトリアノン條約、ブルガリアとのヌイイー條約等の諸平和條約中に各第一編として插入せられてゐる國際聯盟規約に其の法律的根據を有するものである。而して一九二〇年一月十日の成立以來、今日に至るまで約十七年間其の政治的・法律的・文化的諸活動に依つて國際平和の維持及び國際協力の促進に關して拂からぬ貢獻を爲してゐる。沿革的には其の成立はウィルソン T. W. Wilson 大統領の一九一八年二月八日に於ける教書の十四箇條中の第十四條の思想及びイギリス・アメリカ・フランス其他諸國に於ける諸平和運動に刺戟せられ促されたこと明かであり、其の組織はアングローサクソン的の思想とラテン系特にフランスを主とする大陸的觀念との妥協に基いてゐる。

【性質】 國際聯盟は諸國家を主たる成員とする國家聯合の一種である。國家とは異つて限定せられた目的を有し、其のために必要な權利義務を有する特殊な國際法上の主體である。聯盟規約に從へば、其の目的は國際平和の維持確立と、國際協力の促進との二である。此の點に於て國際聯盟は從來の國家聯合とは稍〻其の性質を異にし、國際社會の法律的組織の普遍化の最初の重要な試みであると云へる。聯盟規約の前文には「締約國は戰爭に訴へざるの義務を受諾し各國間に於ける公明正大なる關係を規律し各國政府間の行爲を律する現實の規準としての國際法の原則を確立し組織ある人民の相互の交渉に於て正義を保持し且嚴に一切の條約上の義務を尊重し以て國際協力を促進し且各國間の平和安寧を完成せむが爲茲に國際聯盟規約を協定す」と規定して、其の目的を明瞭に指示してゐる。要するに主として諸國家を其の主體とし、集合條約を基礎として成立した特殊的國際法人格であり、其の目的遂行に必要なる國際法上の權利義務を有する國家聯合の一種であると認めて差支ない。

【構成と諸機關】 國際聯盟は主として國家を其の成員とし、他に之と類似の團體をも其の成員として許容し得る。成員は之を大別して(一)原聯盟國と(二)加入に依る聯盟國との二種に分ち得る。原聯盟國とは、(イ)世界大戰の同盟及び聯合國として參戰した三十二の國家又は領地、(ロ)大戰中に中立國として留まり聯盟規約に加盟を招請せられた十三の國家之である(聯盟規約第一條第二項及び同規約附屬書)。加入に依る聯盟國とは、聯盟規約附屬書に列記せられてゐない他の國・領地又は殖民地で完全な自治を有するものの中聯盟總會の三分の二の同意を得て聯盟國となるものを云ふ。但し其の加入は條件附であり、國際義務遵守の誠意あることに關して有效なる保障を與ふると共に、其の陸海及び空軍の兵力其他の軍備に關して聯盟の定むることあるべき準則を受諾することを要するものとせられてゐる。

現在に於ては五十九箇國が聯盟國となつてゐる。聯盟よりの脫退は二年の豫告を以て行ひ得るが、其の以前に一切の國際上及び聯盟規約上の義務を履行し終ることが必要である。又將來規約改正に不同意の聯盟國は此の期間なしに脫退を行ひ得る。

聯盟は國際法上の人格であるから其の機關を有し、それに依つて意思を決定し行動する。機關には國際聯盟の活動に固有のものと、聯盟の附屬的機關として稍〻獨立の地位を有して活動するものとを分ち得る。前者は國際聯盟總會・國際聯盟理事會・常設事務局を其の主要なるものとする。

聯盟總會は聯盟の最も重要なる機關であり、聯盟國の代表者を以て組織せられる。但し其の構成は各聯盟總會毎に代表資格が審査せられて行はるゝものであつて、常時に代表者に依つて組織せられてゐる機關とは趣を異にしてゐる。其の開會は定期及び臨時の必要に應じてなされる。通常毎年秋九月より聯盟本部所在地に於て開會せられるが、別に地を定むることを妨げない。其の權限は聯盟の行動範圍に屬し又は世界の平和に影響する一切の事項を其の會議に於て處理することである。各聯盟國は三名を越えざる代表者を出し得るが、表決權は各聯盟國

平等に一個を有するのみである。

聯盟理事會は總會の開會せざる場合、及び開會中と雖も之と併存して行動する執行的の機關である。實際上は其の開會の度數の多きことと常設的代表者の何時にても活動し得る狀態に在ることとに依つて國際聯盟の最も重要なる政治的意義を有する機關である。其の組織は特定數の常任理事國と非常任理事國とから成つてゐる。現時はイギリス・フランス・イタリー・ソヴィエト聯邦（以上常任理事國）とアルゼンチン・オーストリア・チリー・デンマーク・エクアドール・ポーランド・ポルトガル・ルーマニア・スペイン・トルコ（以上非常任理事國）とが聯盟理事會を構成してゐる。此の常任理事國の數は聯盟總會の過半數の同意を以て聯盟理事會が追加指定することを得る。また非常任理事國は聯盟總會の裁量に依つて隨時にこれを選定するのであるが、聯盟理事會は其數をも前同樣の同意を以て增加することを得る。此等非常任代表國の選擧に關する規則、特に其の任期及び再選の條件に關する規則は聯盟總會が三分の二の多數に依つて決定する。非常任理事國の選擧は三年毎に三國宛行はれてゐる。其の開會に關しては聯盟總會と略〻同樣の規定が存在するが、實際に於ては一年數次及び屢〻臨時にも開會し、且つ開會地もジュネーヴのみと限定せられず適宜決定せられてゐる有樣である。

聯盟理事會の權限は總會の專屬的權限を除けば、それと同樣であるが、他に少數民族保護に關する條約其他の條約に基いて附與せられてゐる權限も亦存在する。なほ此外に聯盟理事會に代表せられない聯盟各國は特に其の利益に影響する事項の審議中は、聯盟理事會會議に理事會員として列席する代表者一名の派遣を招請せられることとなつてゐる。聯盟理事會に於ける代表は、各理事國毎に一個の表決權を有する。

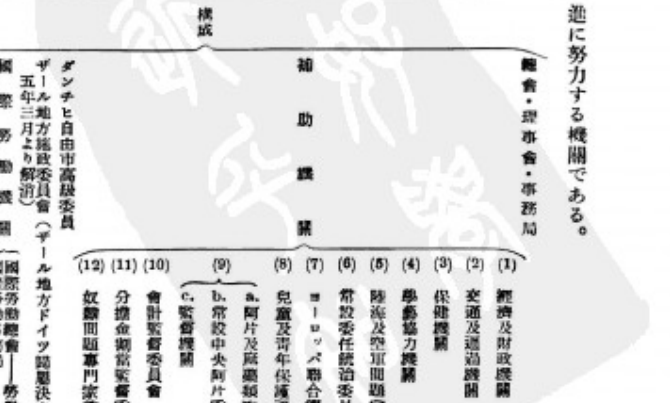
聯盟總會及び聯盟理事會の決議は別段の規定ある場合を除くの外は、全員一致の原則に依る。ただ手續に關する一切の事項に對して多數決が認められてゐる。

常設聯盟事務局は聯盟本部所在地に設置せられ事務總長一名及び必要なる事務官及び屬員が十數部に分屬して聯盟總會及び理事會の間、並に聯盟と聯盟國間の連絡・仲介の事務を管掌し、且つ聯盟の行動に關する凡ての準備・調査・執行等の事務を處理する機關である。なほ聯盟の經費は聯盟總會の決定する割合に從つて各聯盟國が之を負擔する。

なほ聯盟に關係し若しくは附屬する機關としては、聯盟規約第十四條及び一九二〇年十二月十三日の署名議定書及び附屬常設國際司法裁判所規程等に根據して成立したる(一)常設國際司法裁判所、(二)國際勞働機關、(三)其他多くの委員會、(四)ヴェルサイユ平和條約の實施の必要に基き國際聯盟の名に於て特殊なる機能を發揮しつゝある諸多の機關が存在する。

右の中常設國際裁判所は上述の條約上の基礎に立つて一九二二年二月より開設せられ、國際的性質を有する一切の紛爭にして(1)其の當事國の付託に係るものを裁判する權限を有すると共に、(2)聯盟理事會又は聯盟總會の諮問する一切の紛爭又は問題に對して意見を提出することを得る。其の裁判官は正裁判官十五名、豫備裁判官四名で、聯盟總會及び理事會に於て常設仲裁裁判所の裁判官たる者の中より絕對多數を以て選任する。其の任期は九年であり、再選を妨げない。正副裁判所長は裁判官中より多數決に依つて選任せられる。任期は三年である。

國際勞働機關は(一)國際勞働總會、(二)勞働理事會、(三)勞働理事會の管理に屬する國際勞働事務局より成る。國際的協力に依つて正義人道を旨とし世界平和の基礎たる社會正義を確立する爲に各聯盟國共同に勞働狀態の漸次の改善を企圖實現する任務を有するものであり、多くの勞働條約案を決議し、其の實施を計り以て勞働者の福祉增進に努力する機關である。



此等の聯盟機關の職員は國際的職員たる地位を有し、聯盟の事務に從事する間は凡て外交官の特權及び免除を享有するものである。

【權限及び活動】　國際平和の維持及び國際協力の促進に關する國際聯盟の二重目的は、政治的・法律的には、軍備縮少（規約第八條）、領土及び政治的獨立の保全（第十條）、國際紛爭の平和的解決（第十一條乃至第十七條）等に依る保障的防止的作用となつて現はれ、行政的・文化的に

は國際委任統治（第二十二條）、人道的保護・監督（第二十三條）、國際行政（第二十四條）、赤十字の平時活動（第二十五條）等の積極的消極的の國際協力作用となつて現はれる。且つ此等の作用を其の實質的方面より考察すれば、(一)國際紛爭の平和的解決を中心とする國際平和の維持確立と、(二)聯盟國に依つて組織せらるゝ團體及び國際團體の經濟的文化的利益を增進すること、(三)平和諸條約の實施を監視し、且つ少數民族保護、婦人及び兒童の賣買並に阿片其他の有害藥物の取引に關する國際的禁遏及び監督、交通・通商の自由促進、衞生上の福祉增進、勞働條件の改善、國際知的協力の如き文化的意義を有する統制・行政の作用を行ふ。又其の場所的方面より考察すれば、聯盟の活動は單に聯盟國のみに限定せらるゝことなく、非聯盟國に對しても亦及ぶものであり、それに依つて活動の世界的性質を指示してゐる。而して此等の異る作用を有效ならしむるために、聯盟の權限は上述せる諸多の機關に分屬せしめられ、其の分擔と協力とに依つて聯盟目的達成のために合理的且つ效果的努力が保障せられてゐるのである。

要するに政治的領域以外に於ける國際聯盟の文化的事業は、今日の國際社會に於ける利益の連帶の複雜化し增加するに從つて次第に增加しつゝある。其の中に於て主要なるものは、國際的な知的協力事業、卽ち學藝協力國際委員會及び之に關聯する諸機關に依つて行はるゝ文化的事業、婦人兒童賣買委員會及び兒童保護委員會等に依つて行はるゝ婦人並に兒童の賣買の禁止、有害麻痺劑の不法なる賣買及び使用の防止、保健委員會其他の機關の活動を中心として行はるゝ保健衞生の事業、就中諸國家の政府との協力、ジュネーヴ傳染病情報中央局並にシンガポール傳染病情報局等の協力に依る疾病の豫防及び撲滅に關する國際的活動、地方的保健に關する會議及び講演、保健に關する國際的教育機關の創設等に依る保健事業、青少年保護、救難及び救濟事業、刑事行政の改善、赤十字事業の發展に關する努力等を擧げ得る。轉に赤十字の活動に關しては、聯盟規約第二十五條に於て聯盟國は全世界に亙り健康の增進、疾病の豫防及び苦痛の輕減を目的とする公認の國民赤十字篤志機關の設立及び協力を奬勵促進することを約束してゐる事實に基き、各國民赤十字・赤十字國際委員會・赤十字協會聯盟の三種の機關が結合して國際赤十字機關を組織し、平時に於ける其の人道的・社會的目的の爲に有效なる活動を爲し得る爲に努力してゐる。此等の人道的・社會的方面に於ける聯盟の活動は其の政治的領域のそれのやうに華々しいものではないが、今日迄の實績に徵すれば國際連帶の益々增加し其の强度の加はりつゝある事實と伴つて其の重要性を認められ、其の實質的成果は國際勞働機關のそれと共に聯盟活動の中心を爲すものである。政治的・經濟的・社會的・人道的領域に於ける此等の事業は、別表に指示せらるゝ諸機關の有效なる組織・機能に依つて整然たる統制の下に遂行せられ、轉に其の國際關係の正確なる理解及び國際教育に關するものは學藝協力國際委員會の組織及び活動に依つて顯著なる成果を擧げつゝある。

國際教育に關聯して今日重要なる地位を占むる組織及び活動は、國際聯盟の存在及び目的を靑少年に知らしむる爲の教育である。此の教育の爲に重要なる意義を有するのは、國際聯盟の「學藝協力國際委員會」である。同委員會は一九二二年に設立せられたものであるが、旣に一九二一年九月二十一日の第二回國際聯盟總會及び一九二二年五月十五日の國際聯盟理事會等に於ても國際的知的協力の必要なることが考慮せられ、其の有效なる組織に依る國際教育の發達が問題となつたのである。學藝協力國際委員會の任務は多岐多端であるが其の主要なるものとしては、(一)總ての國の知的勞働者の間に思想の交換を助長し且つ其の人的接觸を實現すること、(二)知的性質の事業を遂行する諸機關・組織の間に協力を奬勵增進すること、(三)諸國家に於ける文學的・藝術的、並に科學的努力・研究に關する知識の普及を容易にすること、(四)國際的關係ある若干の重要事項を共同に研究すること、(五)知的諸權利の國際的保護を支持すること、(六)教育上の諸方法に依つて國際聯盟の諸原則を知らしむること等之である。斯くして一九二三年九月二十七日聯盟總會は其の第五委員會の報告を審査・討議した結果、第八の決議として、「總會は聯盟國が各自其の國内に於て未だ其の教授が行はれ居らざる場合には、其の靑少年に對して國際聯盟の存在及び諸目的を知らしめ、且つ聯盟規約の條文の知識を與ふることに留意せむことを慫慂す」と云ふ決議を行ひ、それに基いて「國際聯盟の目的を靑少年に知らしむる爲の專門家小委員會」が組織せられ、他の諸機關と協力して上述の點から國際教育に努力するに至つたのである。專門家小委員會は一九二六年一の報告書を作成し、同年九月第七回聯盟總會は聯盟國に對して右の報告書の勸告に從ふべきことを慫慂した。更に一九二七年の總會に於ては、諸國家の國際諸協會より送附し來れる報告及び示唆に基いて新たなる報告書を作成し、諸國家に對して其の勸告に從ふべきことを勸奬するとともに、學校情報の中央機關を設置すべきことを承認した。學藝協力國際委員會は國際關係の教授方法に關する報告書並に論文を包含する國際聯盟の『教育集錄』の出版を決議し、之に對して必要なる經費の支出を聯盟總會に要求した。專門家小委員會は『如何にして國際聯盟を知らしむべきか』なる册子を起草すると共に、國際教育に關する其の事業の實施に就て論議した。又國際聯盟常設事務局事務總長は權威ある專門家の援助を得て『國際聯盟の目的及び組織』なる册子を出版した。此等の出版物特に『教育集錄』は、靑少年に國際聯盟の目的及び活動を知らしむる聯盟常設事務局の活動に對して缺くべからざ

る補充手段を提供するものと認められてゐる。

更に專門家小委員會は「學校關係情報中央機關」Centre d'informations scolaires と協力して國際聯盟の存在及び目的を知らしむる事業に努力すると共に、歷史・地理・公民教育・道德教育等に關する學校教科書の研究及び改訂、諸國家に於て一般的に讀まるゝ圖書の研究をも慫慂してゐる。其他國際的協力の精神を青少年の間に發達せしむる目的を以てラヂオ及び映畫の教育的利用を考慮し、此點に關してはローマの「國際教育映畫協會」の活動と關聯して國際教育の普及徹底に努力してゐる。一九三一年には圖書館及び學校博物館を此の教育目的に協力せしむることが研究せられ、一九三一年四月十日より十二日に至る學藝協力國際委員會の執行委員會に於ては、ジュネーヴに在る學校關係情報中央機關に對して國際聯盟の存在及び目的に關する教育を、パリに在る學校關係情報中央機關に對して一般的性質を有する教育問題を委任することを決議した。又學藝協力國際委員會は(一)其の文學・藝術常設委員會をして討議及び通信の二方法を採用して其の目的達成に努めた。討議には常設委員會の委員の外、科學探究の諸種の分科又は藝術的製作の專門家を招聘し得る。最近の討議に於ては、文化の將來の問題が討議の題目となつた。又通信の相互交換は學藝協力國際委員會の配慮に依つて出版せられる。今日まで既に出版せられたものの中には、『精神の聯盟』『何故戰ふか？』等がある。(二)又國際關係の科學的研究の爲には、「國際高等研究講座」の施設がある。それは最初に經濟生活に於ける國家の干涉の問題を研究した。第二の研究題目としては、集合的安全保障の問題が擧げられてゐる。(三)諸國に於て行はれたる飜譯の如何なる狀況に在るかを知るために、各國の文書目錄に基いて『飜譯目錄』(Index Translationum) を出版してゐる。(四)文藝問題に關しては、學藝協力國際委員會は民衆藝術及びそれが勞働者の餘暇に對して占め若しくは占め得べき地位に就ての研究に努力してゐる。例へば博物館國際事務局は、數次に亙つて講演を開催し、藝術品・歷史記念物等の保存方法を研究した。此等の事業の結果、諸國の藝術的資産の保護に關する條約の豫備案が作成せられた。それは主として國家の藝術的資産より除外せられて外國に保有せらるゝ藝術品の本國返還を目的とするものである。(五)教育方面に關しては、他國家を一層よく理解し且つ國際聯盟のそれをも含めて國際問題を一層よく理解するために、初等及び中等學校に於ての教授・教育を發達せしむる努力が行はれてゐる。學藝協力國際委員會の保護の下に、教育博物館の館長及び初等學校の校長等は相互に連絡を保ち共通の問題を研究した。高等專門教育に關しては、校長等は毎年會合して大學及び研究所の組織に關して討議・研究を續け重要な業績を擧げてゐる。なほ外國に關する不正確なる知識若しくは不利なる解釋を排除する目的を以て、教科書改訂の問題が數次討究せられてゐる。これは嘗て國際道德會議に於ても問題となつた所である。學藝協力國際委員會は、諸國際學生協會間と連絡を取り、大學關係の交換を容易にすることに努力してゐる。更に學校教育に於けるラヂオの問題並に學校生徒の旅行及び交換に就ての諸方法等を研究して、國際聯盟の目的達成に對する教育的方面よりの協力確保に努めてゐる。(六)圖書館・文書館・研究所等に關しては、學藝協力國際委員會の保護の下に博物館及び科學寶集所の間に連絡が設けられ、專門化せられたる科學的參考文獻の最初の作成が考慮せられた。要するに上述せる諸領域に亙つて、國際聯盟の組織及び目的を一般的に知らしむることの努力が、諸機關の協力及び獨自の活動を通して行はれ、國際聯盟の社會的・人道的活動と共に其の文化的活動の重要なる意義を現實に指示してゐる。而して此等の活動を綜合し統一するものとして、上述せる學藝協力國際委員會及び之に所屬する諸機關が存在し、一般に國際文化の發達に努力してゐる。

「國際教育」の項參照。

（大讀 章）

文獻——國際聯盟刊行の Official Journal 其他の出版物。立作太郎「國際聯盟規約論」(昭和七年)。神川彥松「國際聯盟政策論」(昭和二年)。J. Jackson and S. King-Hall, The League Year-Book, 1932—. Publications of The League of Nations (Records of the Council and the Assembly).

國子監 コクシカン

【意義】 國子及び官吏の子弟・庶民の俊秀を教育する學校、卽ち國學をいふ。官員敎授を置き、學生を監督敎授し、試驗の結果優秀者を官吏に登用した。

【沿革】 晉の武帝咸寧二年(276)、『周禮』に法つて始めて國子學を建てたが、北齊に至つて學を改めて寺とし國子寺といひ、その長官を祭酒といつた。隋には寺を改めて學とし、文帝の仁壽元年(601)に國子學を廢して唯大學を立てたので、國子祭酒・博士等を省き、太常博士を置いて學事を總管せしめた。煬帝卽位して國子學を改めて國子監とし、舊に依つて祭酒を置いた。唐以後清に至る迄之に因り、唐の高宗は東都國子監を置き、代宗の永泰年中(765)に西都國子監を置いて東西二監となつた。五代亂離の際、學政弛緩し、國子監生より束脩錢及び光學錢を徵收した。現今の入學金及び授業料に相當する。遼には上京・中京の兩國子監があり、元には回回國子監があり、明には南京・北京の南北兩監があつた。

【職員】 長官を國子祭酒といひ學政を掌る。國子司業は儲長の官であるが其の人を得なければ必ずしも常置しない。國子博士・國子助敎は敎授を掌り、監丞・學正・學錄・典籍・掌饌・典簿等の官は夫々事務を分掌する。

【學生】 時代に依つて人員に多少の差がある。唐の高宗上元二年(675)には國子監に大成二十人を置き、憲

宗の元和二年(807)には東都國子監生は一百人、後唐の明宗天成三年(928)には二百人、宋の神宗の時は二百人であつた。明の太祖洪武十四年(1382)には鷄鳴山下に國子學を改築し明年學を改めて國子監とし、學生を率性・修道・誠心・正義・崇志・廣業の六堂に分宿せしめた。

【課業】　國子監に孔子を釋奠し、或は孔子及び十哲の像を飾り、七十二賢及び先儒二十一人の像を廊の板壁に畫いて、朝夕修養に資し、洪武年中には毎旦祭酒司業は堂上に坐し、監丞以下の屬官は順次に立ち、諸生は揖禮を行ひ畢つて經史を質問し、拱立して命を聽く。惟ゝ月の一日十五日を休暇とし、餘日は堂に升つて會食し、乃ち會講・復講・背書・輪讀するを常とし、教科書は詩・書・禮・樂の經書、說苑・律令・書・數・御製大誥等であり、毎月經書の意義各一問、詔誥表策論判の内二問を試驗し、毎日習字は二百餘字を課し、王羲之・王獻之・智永・歐陽詢・虞世南・顏眞卿・柳公權の諸帖を法と爲し、毎旬に齋長一人を選んで諸生の工課を督促せしめた。又國子生及び郡縣の學生に射術及び吏事を習はしめた。

【賞罰】　服裝・步行・飲食等は必ず嚴戒し、故有つて外出する時は、必ず本班の教官に告げ、集愆簿を備へて堂宇・宿舍・飲食・入浴・門限等の制を犯したものを認め、再三犯は譴責し、四犯は退學し、積分法を設け學業の優劣によつて步を定め、八分に達したものを及第とし、優秀者は上奏して官に補せられる。學生には厚く廩米・布帛・文綺・襲・巾幾・節錢・旅費等を給し、學生の妻にも米を給したことがある。

【題名碑】　國子監の新進士(及第者)の名を石に刻して、唐には慈恩寺の塔下に建て、宋明より清までは國學に建てて其の甲乙・姓名・鄕貫等を勒載して名譽を表彰した。

(寺田範三)

國史敎授　「歷史敎授」の項を見よ。

國字問題　「國語問題」の項を見よ。

コクシキヨ(國史敎授)——コクセイチ(國勢調査)

國勢調査　〔英〕census; population census　〔獨〕Volkszählung(郁) dénombrement de la population

【意義】　我國に於ける現行國勢調査は、その内容上から見る時は全く人口調査である。人口調査には靜態人口の調査と動態人口の調査とが區別されるが、國勢調査は前者の調査である。靜態人口の調査にも直接的調査と間接的調査(推計と算定との二方法)とが區別されるが、國勢調査は前者の直接的調査である。從つて、國勢調査とは人口の靜大量の直接的統計調査(大量觀察)であると謂ふことができる。

【沿革】　元來、國勢調査なる文字は「センサス」census の譯語であつて、これが我國の用語として一般に使用されるに至つたのは、明治三十五年法律第四十九號(改正明治三十八年・大正十一年)をもつて、國勢調査に關する法律が制定されて以來のことである。この國勢調査においては、氏名・男女別・年齡・出生地・世帶主との關係・身上の關係・職業・教育・宗教・身體及び精神の不具・族籍の外に、なほ建設物及び住宅・農業及び牧畜・工業經營・商業及び交通經營の調査を含んでをり、眞に日本の國勢を明かにし施政の基礎を確立するに役立つものであつた。當時、人口調査と謂はずして、國勢調査と稱した理由もこれによつて明かである。有の法律によれば、第一回國勢調査は明治三十八年に於て施行されることとなつてゐたが、時局と財政上の關係からしてその實施は無期延期された。そして漸く大正九年十月一日に於て第一回國勢調査が施行されることとなつたが、この時には調査事項は大いに縮小され、主として人口上の標識に限定されることとなり、爾來、今日に及んでゐるのである。從つて現在に於ては、わが國勢調査はむしろ人口調査の觀を呈してゐること上述の如くであるが、併し、何れの國に於ても、「センサス」の基底が人口調査に在ることは疑ひなきところであつて、「センサス」はその最少限度の要件として人口調査を含むべきものとされてゐるから、狹義の「センサス」として、わが國勢調査が人口調査の範圍にとゞまつてゐても別に差支へはない。のみならず、將來に於て調査事項の範圍が擴張される可能性も決してなくはないのであり、現に昭和五年の第三回國勢調査に於ては「住居の室數」の如き人口關係以外の調査事項をも包含するに至つてゐるほどであるから、わが國勢調査が名實ともに具つて實施される日も期待できるわけである。

【調査目的】　國勢調査の目的は「國家社會の實況を調べその國における社會組織の内容と國民生活の實狀とを審にし、善政の基礎を作る」(『國勢調査員必携』)にある。國勢調査がたとへ人口調査に局限されてゐても、一社會の人口は確にその社會生活に起因するあらゆる權利と義務との保持者であり、且つまたあらゆる經濟的・文化的及び政治的活動の出發點にしてまた歸著點でもあるから、全國一齊に一人一人について實地の調査を行ふならば、國家經營の用に資する基礎材料を獲ることができる。これ文明諸國が巨額の費用(我國に於ける大正九年の第一回國勢調査に用せし國庫實支出は五百七十九萬六千圓餘)を支出して、國勢調査を施行する所以である。かくの如く國勢調査に於てもその終局の目的は行政目的にあるとはいへ、調査そのものの直接に目標とするところは、人口に關する正確にして信賴しうべき統計資料を生産するにあり、その調査方法もこれがために直接的に全國人口の一人一人につき實地に調査を行ふのであるから、かくして生産される統計資料は學問的に見ても最も價値多き數的資料であるといふことができる。

【調査の區域・間隔・時期】　我國に於ける國勢調査は帝國版圖内に亙つて行はれ、内地は勿論朝鮮・樺太・臺灣の三外地並に關東州・青島、遠くは南洋の委任統治區域にまで及んでゐる。而して國勢調査は大正九年に於

ける第一回を起點として、大規模の本格的調査は十年毎に行はれ、その中間の五年目毎に所謂簡易國勢調査が行はれることとなつてゐる。卽ち大正九年及び昭和五年に行はれた國勢調査は本格的調査であり、大正十四年及び昭和十年に行はれたものは所謂簡易國勢調査であつた。本格的調査と簡易調査との相違は、調査事項が複雜であるか簡單であるかの別に存する。國勢調査は上述の如く靜大量の調査であるから、繰り返し行はれるとき、一層その價値を增すのであるが、その際、調査期間の間隔を同一に保つことは比較を容易にする點から云つて頗る重要である。諸外國の例を見るに、調査期間の間隔が十箇年のものが壓倒的に多數であり、五箇年のもの之に次いでゐる。また、調査の年度に就て見れば、西曆でいつて零に終る年（例へば一九二〇年）に行はれるものと、一に終る年（例へば一九二一年）に行はれるものとに、略ゝ二大別することができ、前者にはアメリカ合衆國・スウェーデン・スウィス・ノルウェー・ベルギー・日本等が屬し、後者にはイギリス及びその自治領・フランス・イタリー・アイルランド等が屬してゐる。調査の時期に就ては、我國では勅令を以て定めることとなつてゐるが、從來施行された四回の實例に徵すれば、十月一日午前零時現在といふことになつてゐる。これは種々なる點から考察して現在人口を捕捉する上に於て我國に於ける最良の時期として選定されたのであるから、今後に於ても特別の理由なき限り、變更なきものと考へられる。

【調査事項】　國勢調査に於ける調査事項は國によつて廣狹がある。ドイツ・アメリカ等に於ては人口調査のほかに農工鑛業等の經營調査をも含むが（かくの如く同時に二種以上の大量現象を調査するを複式調査といふ）、イギリスや我國に於ては人口調査を基としてゐる（かくの如く一時に一種の大量現象のみを調査するを單式調査といふ）。我國の國勢調査は現在人口を調査客體とするが、それに關する調査事項は本格的調査と簡易調査とに於て異る。玆には一例として最近の分に就てそれぞれの調査事項を示せば、昭和五年の調査に於ては、(一)氏名、(二)世帶に於ける地位、(三)男女の別、(四)出生の年月日、(五)配偶の關係、(六)職業、(七)所屬の產業、(八)失業、(九)從業の場所、(十)出生地、(十一)民籍又は國籍、(十二)住居の室數の十二項目に及んでゐる。之に反して昭和十年の簡易調査に於ては、(一)氏名、(二)男女の別、(三)出生の年月日、(四)配偶の關係、(五)常住地の五項目が調査されたにとゞまる。

【調査の組織】　國勢調査の調査は全國一齊に一定の時點について組織的に行はれるから、之が爲に國家は特別の調査機關を設置し、國勢調査員を任命し、夫々受持の調査區域に於て國勢調査の事務を擔當せしめる。調査は世帶を單位とし、世帶主を申告義務者として調査事項を申告せしむ。主として自計主義による。而して調査結果の整理及び編成は、本格的調査に於ては中央集査により、簡易調査に於ては地方分査によるを普通とする。我國に於ても、この樣式を採用してゐる。（有澤廣巳）

文獻——岡崎文規「國勢調査論」（昭和十年）。森數樹「人口統計論」（『經濟學全集』第三十五卷、昭和五年）。財部靜治「國勢調査問題講話」（大正九年）、「社會統計論綱」（二版、大正十三年）。松田泰二郎「國勢調査」（『國勢院講習會講義錄』大正十二年）。*Fr. Hiess*, Methodik der Volkszählung, 1931. *R. H. I. Palgrave* (ed.), Palgrave's Dictionary of Political Economy, Vol. I, new ed., 1925.

國體

【國體觀念の沿革】　現今意味する如き意味に於て國體といふ詞が始めて用ひられかけたのは恐らく水戸の藤田幽谷からで、會澤正志齋の『新論』に國體といふ題目があり、儒教・佛教・洋教に從來ひどく影響せられた我國は、支那や印度や西洋の延長なるかの如くで、國の體たる所は果して奈邊にあるかと疑はれるほどであると言つてあるから、外來教に對して我國固有の道或は教の政治・道德・經濟・軍事等の指導原理たりしものを國體と名づけたのである。この意味に於てかかる國民的及び國家的自覺は我が國史上既に繰返されて來て、『日本書紀』の用明紀・皇極紀・孝德紀に「神道」・「古道」・「上古聖王之迹」と見えて居り、又『古事記』序文に「本教」とあり、降て『神皇正統記』に「神國」とあり、德川幕政時代に敎は「水土」によつて異りといひ、又「尊王」といへるなど、それぞれの觀點から國の自覺を言表はせるものであり、近く「國民道德」といひ、「日本精神」といふも、實質的には同樣なる自覺の繰返しである。

【國體の歷史性】　國體は哲學的觀念でなく、歷史的實在である。歷史的事實そのまゝでなく、歷史的變遷に拘らずそれを一貫して不變の特色を保たしめ、そこにその國の國たる本領を持續せしめる物心一體の實力である。卽ち史實であるが、卽ち史實でなく、これに違ひ勝である史實を指導し、史的進行の規範となつて、一貫せる特色を有つ國史を創造する原理である。史實の大部分は有爲轉變昔日の夢と化する中に、今も昔も易らず、永遠に今に現在して、その國をして千百世を經とも猶ほ一日の如くであらしめる實在である。國體は絕えず國の形體を造り行き、常にこの形體に宿り、曾てこれと離れることがないから、物心一體でありながら、形體の壞滅を超えた無形の力である。これを國民の信念とも、感情とも、又國家の精神とも、又國民の率由すべき道、學ぶべき敎ともいへる。故に古來道・敎・國・國の體・精神などと言つた。この意味で國體は、その國と終始するもので、建國とは國家の成立であると共に國の敎の成立である。こゝに眞に歷史といふべきものが成立する。故に確乎たる國體を有つほど國は愈ゝ歷史的となつて、只の變化の連續でない。我國ほど確乎たる國體を有ち、萬世に亙つて易らず歷史的に持續せる國はない。我國も治亂盛

衰を免れず、國體の衰つた時もあつたが、恰も天日は雲霧の上に常に輝く如く、この國の國たる姿は見失はれなかつた。

【國體の淵源】　國體の淵源は開國立教にあるので、我民族最古の信仰と生活事實とを口誦相傳へた古語に見えて居るが、これは過ぎ去れる昔の物語ではなく、こゝに傳はれる信仰と生活事實とが、我國の歷史を創造して來て、今日に至れる國民最大の活ける力である。『古事記』、『日本書紀』の神代史及び『古語拾遺』に載せられたこの古語は、第一此國土は神の開かれたもので、その神は皇室の御祖先であり、國民も神の分枝末葉である事、第二此國土は天皇の有たる事（天皇の勅命によつて民有私有國有官有等所謂所有が定められる）、第三人民は天皇の御民なる事（公民又は大御寶）、第四君臣尊卑の道の絶對的なる事、第五祖先を敬愛尊崇する事がこの國の根本事實であることを告げてをり、之を本教とする。開國とは國民衣食の道を開き、同時に國民生活の規範を立てることで、この根本規範が本教であつて、國家組織の根本原理である。右は上記の五項に具つてをる。五の中第一は天神の命を享て此國土を開き、やがてその主たるべき天照皇大神（天祖）を生み給へる諸冊二尊の物語に見え、次に天祖の天孫に賜へる天壤無窮の神勅は、此國土と人民との王として永遠に之を治め給ふものは唯天祖の御子孫のみであることを示して、第二と第三がその中に明かであり、第四が必然であることが知られる。次に寶鏡を授けられた際の神勅は、敬神崇祖の根本を教へられ、第五がこの中に籠る。また齋庭の穗（大神の御田に植ゑられた稻の穗）を授けられた神勅は、民命を重んずることが立國の基礎たることを示して、この中に第二第三の意義も亦明かとなる。かくして右三神勅と二尊の國土經營の物語との中に開國立教の旨が具さに備はり、國體の淵源がこゝに存する。

【國體による國家統一】　國土と衣食の道は民命の素であり、教は生活規範であつて、二者備つて國家建設の基が立つ。教は神勅であつて、君臣の大義が祖孫授受天胤相續の父子の道と一體不離であり、祖宗の教勅を遵奉して人民を治められる所に、君德が孝德と一である。これを祭政一致とも言つて、祭祀は祖訓を敬承して國を治めて祖宗に奉對し給ふ所以であり、やがてまた政教を施し給ふ原泉である。天壤無窮の寶祚を踐み神勅を繼述し給ふ大孝を以て、民命を重んずる仁政を施し、君位の尊と父子の親とを實にして忠孝を教へ給ふ。君は惟神の教のまゝにして民に臨み、民は絶對に天皇を尊敬して惟勅のまゝに上に事へる。これを惟神の道と言ひ、清明の俗と言ふ。こゝに神明に通ずる宗教、人生の綱紀たる忠孝の道德、國土人民の法的統一たる政治、民命衣食の道たる經濟がその根本を一にして、國民生活の全一的統一を實現しつゝある。祭祀は一身を神明に歸依せしめる宗教であるが、國家的であつて、即ち皇祖への孝、民人への仁となり、政治的統治の規準たる國法は祖訓を繼承して人民に宣り給ふ法の義である。故に國法は外國に見る如く君主人民間又は人民相互間の利害協定の約法ではなく、勅命に本づくものである。忠孝は唯世間道德たるのみでなく、國の始に反へり父祖の本に報ゆる歸依の宗教であり、又國法を君命として遵守する政治生活である。經濟は天祖の蒼生を活かし給ふ神勅に本づき、天皇の仁政の實であり、國土草木と民族との共榮の道であつて、功利主義的のものでない。かくて外國では宗教・道德・經濟は各〻獨自の統一を有ち、國家は主として政治法律的統一であるが、國體による我國家的統一は人生全體の統一である。

【國體の顯晦】　國初以來の氏族制度が氏族强大の弊を生ずるや、大化の革新によつて王土王民の國體が顯かにせられ、再び權門勢家特に武門の專橫によつて晦まされたこの國體は、建武中興によつて、併し根本徹底的に明治維新王政復古によつて、空前的に顯かにせられた。爾後又西歐文化の影響によつて多少晦まされた所のある國體思想は、屢〻その明徵を要求せられたが、就中昭和十年天皇機關說排擊に端を發せる國體明徵の運動は、その最も顯著なるものである。政府側に於ては憲法學說の檢討、教學刷新の評議等を起した。外來文化を採り來つた我國は此種國體明徵の必要を繰返し來たのである。

（西晉一郎）

黒板

〔英〕black board　〔獨〕Schultafel; Wandtafel　〔佛〕tableau noir

黒板が教授用具として使用されるやうになつたのは第十三世紀頃からであるが、教授上必須の教具と認められるやうになつたのは、第十九世紀以後のことである。我國に於ては明治初年に泰西の教育制度の輸入されると共に、「塗板」といふ名前で盛に使用されるやうになつた。

黒板には木製・紙製・板石製・硝子製等がある。又教室の壁面を黒に塗つて、これに代用することもある。一般に使用されるものは木製黒板である。黒板の塗色には黒色・綠色などがある。眼の衞生的方面を考慮する場合には綠色のもので、光澤の無いものを可とする。

學校用の黒板には普通教室用黒板の外に、特別教室用の可動式黒板・唱歌用の五線入黒板・算術用のグラフ黒板・地理黒板・掲示黒板・年中行事黒板・授業時間表黒板・遞訓黒板等の種類がある。

黒板の位置は兒童・生徒から見易く、且つその使用に便利で、光線の充分な場所を選ばねばならな

兒童並に生徒用黒板高さ標準

	Hem	hem
尋常科一二年用	130	60～70
同　三四年用	145	65～75
同　五六年用	160	70～80
高等科及中等學校下級用	175	75～85
中等學校上級用	190	80～90

い。しかし光線の反射で生徒の座席によつて見えなくなる場合があるから特に注意すべきである。黒板は教授者の側からいふと適當の傾斜を必要とする（約十五度の傾斜がよい）。

小黒板は價格も低廉で、取扱が容易である上に、兩面の使用が可能であるから、各教科に亙つて充分使用する必要がある。特に複式教授に於て小黒板を利用することは、自學自習を指導する上から大きな價値がある。又兒童・生徒專用の小黒板を設置することも有意義である。

（細谷俊夫）

國文學

【定義】　わが國人の手に依つて、國語を以て書かれた文學をいふ。國文學の内容を、日本の文學といふ様に廣義に解すると、當然、アイヌ文學や朝鮮文學やも含めらるべきであるが、使用的慣習に從つて、今は此等を加へない。なほ、國文學は即ち和文學であるといふ明治以前の解釋法に從ふと、所謂漢文で書かれたものは、國文學から除外されてゐるけれど、その文字を轉倒し、國語として訓まれるやうに作られたこの種の漢文は、國語の一變體として、國文學の分野のものとして考へておきたい。更に、文學そのものにも、廣狹幾様かの解釋法が存するであらうが、玆では、形態の如何に拘らず、想像並に感情を通して、生命の創造的精神が國語の中に表現された場合のものは盡く、これを文學として取扱ふことにする。即ち以下の如き概説を國文學の上に與へることが出來る。

【國文學の環境的意義】　環境の半面は、地理的國土の特質であるが、文學の性格を根本的に規定したものは、わが風土が温帶に屬する島國で、その領土が長く南北に連つてゐる外、雨量や風やが甚だ多いため、氣候上の變化が著るしく、多種多様の動植物をその中に生息せしめてゐるといふ事である。從つて、自然は雄大ではないが、極めて優美であり、生物は世界に珍しく多様の美を構成してゐるが、それらは半面に風水害や震災やを被ることも少しとしない。次に、環境の他の半面に於て、傳統的の文化性を指摘するならば、約三千年前に於て大陸よりこの島國に移轉した大和民族は、農耕本位であつて、深くこの國土を愛し、終始、家族主義的社會を作つて現實的の生活態度を持ち續けた。一般に感情的ではあるが、深い悟性にも優れて、大陸より舶載された深玄な思想に對しては偉大な抱擁力と消化性とを示してゐる。且つ、萬世一系の皇室を中心に民族はよく團結し、傳統の美を維持して保守的精神に富んでゐる。以上の如き環境性より、國文學の素材には、「優美なる自然」、「多彩な植物美」、「肉親愛並に祖先崇拜の精神」、乃至、「日本的に情趣化された外來思想（佛教・儒教・道教等）」の各方面を指摘することが出來る。

【國文學の精神】　民族一般の文學に對する尊敬心は甚だしく強い。從つて、代表的古典が景慕され、直現的で寫實的傾向のものは屢〻卑下されて來た。尤も、現代の文學思潮の中には、上古の現實主義思想が明かに再生されてゐるが、廣く、中世と近世とを通じ、萬葉歌人の柿本人麿も、古今集歌人の紀貫之と等しく、雅趣雅情を詠じた歌人とのみ解されてゐる如き傾きがあり、近世時代に於ける寫實的の文學は、永く戯作として蔑視されてゐる有様であつた。

從つて、また、文學に於ける實用性を疎視して、何等かの目的をその動機として敍述された作品は價値の乏しいものと考へられた。前説の如く祖國愛を深く有してゐる民族に拘らず、未だ、ドイツに於ける*ゲーテの如き國民文學といふ如き性質のものを有してゐない。即ち、政教的とか道德的とか、凡て現實性の濃厚な表出はこれを文學として尊ばず、現實から遊離した唯美的・藝術至上的の精神生活を描くを以て文學の本務の如くに考へた。しかし、宗教的精神とは、その間に相當の協和を示して居り、特に、佛教的情操を取入れた類の作品は國文學作品の中に必ずしも乏しくない。以上の如き關係より、國文學には、貴族的高踏的精神が全般を強く支配して、實生活に遠い自適の精神生活、すゝんでは、隱逸者の日常が、作品のテーマとなり、幽艶乃至閑寂の美がその中心思潮をなす場合のものが多い。

次には、意欲の裸出が卑下されたやうに、戀愛文學に於ても、高い情熱をそのまゝに表現することを回避する傾向のものが著るしい。量に於ても全體の約半數以上に及ぶ戀愛文學の描寫は、殆ど、「いたいけな感傷」、「雅趣の豊な抱愛」などであつて、觀照性と優和の美とに富んだものである。而も、悟性は感性との間に屢〻摩著を起して、滑稽感や可笑性やの表現を導くのであるが、それらの笑は高くもなく、激しくもない。常に、飄逸とか洒脱とかいふ性情につなぎあつて、世界文學に於ても、その匹儔の少い特殊の諧謔的文學を作り出してゐる。

【國文學の樣式と形態】　抒情性・敍事性・戯曲性・評論性の文學の四大樣式を今この國文學に適用せしめるなら、やはり、抒情的樣式に優れ、戯曲的樣式に於て最も貧弱であることが云はれる。が、抒情文學と云ふも、國文學に於けるものは、明朗高格の情緒を高く詠出するといふ性質のものではなく、屢〻獨語の調子に近いと評したい程、内氣で幽微的のものであり、客觀性なども或點まで取入れられた中和的の性質のものである。和歌と俳句との兩形態は特にその代表的傾向のものであるが、俳句の方は、近世に至り、前者から分裂した、いはば和歌の別流的性質のものである。この兩者相俟つて、國文學の重要な本質を代表するところとなつてゐるが、それらは、世界文學の諸形態の中で、最も短章で、且つ、小曲的であることが云はれる外、わが國語の性質による五言と七言との兩句を巧妙に活用した特殊形式のものであ

る。自然美は、その素材の大半を構成してゐるが、それも單に抒情的に賞美されるといふより、寧ろ象徴化された傾向を示すものが多い。

次に敍事的樣式のものであるが、時代的に見て、世界文學としてはその類例に乏しいほど、散文的「語り」の文學が早く發生してゐる。その内容も、初期の世界文學に多い傳奇的空想的のものでなく、史實的現實的である點にその特質が求められる。『古事記』(上世)、『源氏物語』(中古)、『平家物語』(中世)、西鶴作浮世草子(近世)、この四種の代表作は、よく之を立證するに足らう。

なほ、こゝには、國文學に於ける特色ある一形態として、日記・隨筆の文學形態を注目すべきである。それは、抒情・敍事・評論等一つの樣式をもつて說明しがたい。各樣式が渾然として自由に交錯してゐる特殊の形のもので、輕妙・可憐・細緻・淡恬等の諸特質は、民族精神を具象し、審さに反映するもので、特に自照精神に豐な作品(例へば、日記にしては『紫式部日記』、隨筆にしては『徒然草』)は、文學價値の上より見て、よく、かの『萬葉集』や『平家物語』やにも匹敵しうるものである。

最後に、評論性と戯曲性との文學であるが、思索的傾向並に組織と綜合の精神力に乏しいわが民族性は、主知的批評や構成的性質の戯曲の文學に適應してゐない。歌論や能樂論やには、相當優れたものもあるけれど、凡て直觀的のものであつて、組織的解剖的思辨の跡が薄い。近松物の淨瑠璃は、屢〻シェークスピア W. Shakespeare の戯曲に比較されることもあるが、濃厚なその抒情性のために戯曲の本然性の掩はれてゐる缺點が目立つてゐる。

【國文學と精神教育】　わが文學教育の思想には、文は經國の大業といふ如き支那傳來の思想も、序跋の中などに見られるけれど、事實、國文學は政治や道德やに關聯する領域が甚だしく狹少である。例へば、和歌に就て「これのみは人の口より傳はらで神代より受けし敷島の道」(冷泉爲相作)といふやうにその道が尊重されるとともに、『古今集』の習得が缺き難い公家の教養(『大鏡』道長の條)と考へられるに到つたのは、專ら、國文學に基く情操教育を主眼としたもので、『源氏物語』に就ても、順德院は「國家の至寶」(『八雲御抄』)と推賞し給うたが、すべて皇室の文學に對する御庇護なども厚く、『伊勢物語』、『源氏物語』等は、その内容的に一種の戀愛文學に拘らず、教養上缺くべからざる常識として考へられるに到つた。

つぎには、戰記物語としての『平家物語』並に『太平記』であるが、この二書は、前者は琵琶に彈けられて語ひ物とされ、後者は「太平記讀み」として廣く講釋されたといふ事由にも基いてゐるけれど、武家階級を通じその普及を見ると共に、歷史的教材に利用される外、武家精神の涵養にも有力な資料として普く諷誦され、屢〻繙讀された。

さて、近世の社會に於ては、公家階級に於ける王朝文學、武家階級に於ける戰記文學の尊重に對し、新しい關心が拂はれたのは、『古事記』や『萬葉集』やの如き上代文學であつて、古典復興に導かれた國學精神は、全く此等の上代文學の教養の上にその根蒂を有してゐた。

【國文學と學校教育】　明治以降に於ても、情操の陶冶を目的として、學校教育に於ては、國語科の中に國文學の教材を活用して來たが、やはり、鑑賞を趣旨としてゐるものと、國民的精神の教養を目的とするものとの兩局面が存してゐる。但し、國文學の本質の條下にも述べたやうに、過去の國文學は、後者の國民的文學として、適當の教材に乏しいといふ憾が多い。中等學校の教材の範圍は、明治三十四年文部省令第三號「中學校令施行規則」に於ては、鎌倉時代以前に遡ることを許されなかつたが、昭和六年文部省令第二號「中學校令施行規則」に基き、簡易なる上古文(奈良朝時代文學)に及ぼしうる事に改制された事は、この點より見て注意すべきであつた。高等學校高等科の文科にあつては、夙に「近世、近古及中古ノ國文ヲ授ケ、進ミテ上古文ノ一斑ニ及ホシ」と各時代の文學に亙るべき樣に定められてゐるが、目下の所、教授時數の關係上、纔に抄本類を教科書としてその一端に觸れるに過ぎないといふ憾がある。然るに、大學の文學部にあつては、何れの大學といへども、國語國文科の設置を見ないものは無い現狀で、近來、大學中心の國文學教育の進歩には特に矚目すべきものが多い。

「國文學史」の項參照。

(藤岡繁樹)

國文學史

【敍述の分野】　國文學史とは、云ふまでもなく、國文學の發祥より現代に亙る歷史を指すものであるが、それは、「國文學思潮史」・「國文學樣式史」・「國文學形態史」・「國文學作家史」・「文化的國文學史」等々、各方面よりこれを考察することが可能であり、その方法としても、橫斷的に時代別の上からの考察も許されるが、縱に「和歌史」・「小說史」といふやうな形態別に於てもこれを敍述することが許される。今は、上古・上世、中古・中世、近古・近世、最近世の時代區劃法に準じて、國文學の思潮の展開史を略述するに止めたい。

【思潮の展開】　(一)上古(原始文化時代)　この時期は、開闢より大化の改新の行はれた前後まで凡そ一千餘年間を指すものであるが、次の時代に到つて作られた記錄の斷簡より推究すれば、戀の抒情詩と、神を祀る文學とがその主材を成してゐる。思想は總じて、原始文學性に共通した素朴性と純情性とを有してゐるが、アリアン族の文學などに比して、異る點は怪奇的のもの、極度の幻想的のものの存しないことで、現實精神が强く、自然に對する靜かなる愛情、神に祈りつゝも神と交遊するといふやうな優美さが現はれてゐる。なほ、現傳する作品

が比較的に形式的に整備してゐるのは、その記錄の時期が遲れ、原形に對し相當の修正が施された後世のものであるといふ理由によるものかもしれない。

(二)上世（奈良朝文化時代）　この時期は奈良朝時代を中心にしてその前後に亙る約二百年の時代であつて、わが文物は唐文化の船載と共に急速の向上を來したのであるが、また、律文學も無比の發展を遂げた。『萬葉集』*はその代表的歌集であるが、大化改新以降の民族自覺時代の精神を如實に映發してゐる。自然・戀愛・哀弔はその素材の三大部分であるが、何れに於ても措辭の中に一層純化された直現美が感得され、生活に卽した抒情的精神の中に日本的のものの理想の閃きが洩らされてゐる。然し、形態が短歌の一種に局限されて行く傾向は、次時代への轉向を明かに豫兆してゐるものと評さねばならぬ。

(三)中古（平安朝貴族文化時代）　平安朝の延喜・天曆時代を中心として、前後に亙る三百年間を含めしめる。この時代は、大陸關係も中絶し、公家中心の文化の中に、國粹的のものが爛漫と展開した時世であつて、假名の普及と共に、女流の敍事文學が未曾有の成果を宣揚した。『源氏物語』*、『枕草子』はその代表的作品であるが、描寫は概して印象的であつて、餘情餘韻の豐さに於て特色がある。作の內容は、多く、情趣精神より取扱はれた愛情並に佛敎的無常思想であるが、貴族生活に於ける文化の爛熟と日常に於ける憂鬱さとが、明朗な現實性を後退せしめ、中には、世紀末的類廢美に陶醉を求めてゆく病性の兆候が無いでもない。なほ、律文學では、『古今集』以下の三代集の格調は、國粹精神の自覺に依つて始めて拓かれた典雅なる物を具備する點を以て、歌道文學の上に鞏固なる規範を遺すこととなつた。但し、その文學的價値は、萬葉調に對比せしめることは困難で、中世から近世に掛けて追慕された程に價値の高いものではない。

(四)中世（鎌倉武家文化時代）　公家社會の崩壞につれ、始めて武家的封建時代を樹立せしめた鎌倉時代を中心とする前後二百五六十年の期間である。農耕本位の平野時代に對し、狩獵に依つて武事を鍛錬した地方的人物の登場を見た山村庶民文化時代とも評することが出來る。と云つて、文化の中心が公家末流の掌中に握られてゐたこと、文學者の大半が公家の血をひく緇流の徒などであつたと云ふ事實も否み難いところであるが、新社會はなほ戰記文學や民話文學やを要求し、『平家物語』の如きは講ひ物として、山村僻地までも普及された。それは、時代精神の中心をなした淨土敎思想を基調とするものであるが、國文學の中では比較的國民的文學としての要件を具へ、『源氏物語』に配して、國文學の雙璧的作品と推奬するに足らう。次に中世歌道では、『新古今集』が代表とされてゐるが、『古今集』の中の知巧的のものは、幽遠を思ふ感情に置きかへられ、自然美の底に佛敎的の寂光土を觀じようとする幽玄枯淡の文學美を主流とするものとなつた。惟ふに、歌道に於ては、上世の萬葉調、中古の古今調、中世の新古今調、この三大格調が後世に向つて三つの樣式を遺し、その相互が絡りながら、現代に及んでゐるものであると評することが出來る。

(五)近古（中世近世交替文化時代）　分權的封建社會が誘導した戰國時代を中心とし、その前後二百五六十年間を之に含めしめる。實に、近世庶民勢力の勃興時代であつて、紊亂を續けた社會生活には却つて、文化の自由な展開の遂げられた跡も見られる。外來的のものでは、前代の末より漸く濃厚となつた宋代文化の影響が強く、國內では禪宗の普及に伴うて、宏く庶民の生活に迄それが浸潤していつた。連歌・謠曲・狂言・民話等、全體としてはなほ幼稚ながら、新樣式の文學の創造されたのは近世の曙光を語るものであつて、特に秀でた傑作をこの時代に見ないことは過渡的混亂時代の世相として餘儀ないと云はねばならぬ。すべては、社會の一大轉換期に際し、生みの惱を體驗した性質のものと評することが出來る。

(六)近世（江戶平民文化時代）　元祿文化によつて首途され、維新革命を了へた明治初年に及ぶ二百五六十年間を指す。再び、大陸への門戶が閉された集權的封建時代であるが、この時代は、近世的經濟力が社會の表面に高調化されながら、儒敎道德により社會生活の統制が保たれてゐたと云ふ事實に、稀有の時代的特色を示してゐる。全期を通じての社會的平安が、傳統的文學を再生せしめた中に、萬葉・古今・新古今の三大歌調の如きは勿論として、『源氏物語』は西鶴の浮世草子に、『枕草子』は無數の隨筆文學に、『平家物語』、『太平記』等の戰記文學は馬琴の讀本文學に、それぞれ再生の機運を啓示した。而も、芭蕉・蕪村の俳句は連歌より出でて、自然文學の極美を示し、近松の淨瑠璃文學は、形に於て謠曲の餘流を受けながら、思想としては、時代的道念と個人的愛欲の情との無限の葛藤を主題とし、これを哀艷無上の歌曲として示すこととなつた。なほ、この期の町人文學は、途中に於て上方（近畿）より江戶に推移した爲に、簡單な評語をその上に下すことは困難であるが、經濟力の豐富は、社會の太平と相俟つて、彼等を享樂的・現實的・遊戲的傾向に導き、文學にも、酒落本・黃表紙・滑稽本・人情本等の敍事文學體のものより、狂歌・川柳・小唄等の律文體のものを世に遺すこととなつた。思想的に見ても、感情的に見ても、深遠さや雄大さやを缺き、輕文學乃至戲作文學と評するに該當してゐるものが多い。しかし、此等の新興階級の精神にも、日本的のものが豐に盛られてゐることを見逃してはならない。

(七)最近世（歐米的物質文化時代）　明治二十年頃より以降、今日に及ぶ約半世紀の時代を指す。西歐文化の殺到と共に、國文學の上にも未曾有の革命が遂げられた。和歌・俳句・（謠ひ物としての）謠曲等は、引續き愛誦されてはゐるが、新手法による小說・戲曲の社會的勢力を凌

駕する域までには達してゐない。なほ、明治の末期に隆盛を極めた自由詩が没落し、小説が、純文學性のものと新聞文學性のものとに分裂し、大衆文學の獨壇時代を出現したのも、世界の大勢に順應するものである。これらの官能的・享樂的・刹那的の思潮に對し、精神的・宗教的・永遠的文學への思慕が屢〻逆抗を企てながら、社會生活の實情が之を阻止してゐるといふのが、國文學の現代狀勢であると認めることが出來よう。

【國文學史と教育】　和歌史に關する體系的研究は中世の初頭より隆盛となり、歌道の普及と共に、文學史的知識は重要な歌道教育の資料とされた。その他、敍事文學については、個々の作品に對する研究は要求されながら、『古事記』が史的體系の中に於て考察され、『源氏物語』や『枕草子』やが文學思潮史的に取扱はれて、國文學史に對する體系的認識が、學界に要請されるに到つたのは、近世の中期以降と考へねばならぬ。即ち、文學史的知識が國民精神史の中で重大な分野を成してゐることは勿論のことで、明治以降も絶えず民族・國家の教育問題と聯關してその研究が進められ、明治三十四年の「中學校令施行規則」に於ては、中學校の國語科に於ても國文學史の概略を授けしめることになつて居り、昭和六年の「中學校教授要目」に於ては第五學年增課教材の項に「國文學ノ史的發展ヲ略述シ國民性ノ由來スル所ヲ知ラシムベシ」とその目的が明示された。次に「師範學校規程」に於ても「國文學史ノ大要」を授けることが規定され、昭和六年の「師範學校教授要目」に於ては、本科第一部第四學年・第五學年毎週一時、本科第二部第二學年毎週一時と云ふやうに時間數が特に指定され、「高等學校規程」に於ける規定もまた高等科文科に於て「國文學史ノ大要ヲ授ケ」とある程度の大綱に過ぎないが、大正十三年の「高等學校高等科國語及漢文教授要目」には、文科第二學年・第三學年に於て毎週一時間と云ふやうに時間數の明示されてゐる外、「文學書ノ解題文學者ノ傳記文例等ハ之ヲ適當ナル參考書ニ依リテ授ケ講義ハ文學ノ史的展開及文學ニ現レタル國民思想ノ主流ヲ說述シ作品及作家ノ評論ヲ爲スヘシ」とやゝ詳しくその要目が記入されてゐる。併し何れもその時間數の少いため充分の所期を達してゐないのが現狀であつて、今のところ、一講座以上の餘地を與へてゐる諸大學の國文學科の講義に於てのみ、やゝ滿足すべき課程が授けられてゐる狀態と評さればならない。

（齋藤清衛）

國防と教育

納稅、兵役、及び教育は國民の三大義務であるが、それはブルジョアーデモクラシーの支配的なる民族國家に於ける國民的義務として特別の意味を持つ。（植民地人は納稅義務を負擔するが、兵役及び教育の義務を認められないことを參考せよ。）蓋し民族國家は對外的には外國の支配に對抗して國家的獨立を確保する意識の上に、又國内的には武士貴族等一階級の所有に屬するものではなくて、全民族の國家であるとの意識の上に建設せられたる國家である。從つてその國民たる者は一般に納稅の義務ありとせられ、又國民皆兵の主義によつて强制徵兵の制度も生じ、また國民一般が普通教育を受くる義務、國家の側より見れば之を授くべき義務あるものと考へられたのである。この民族國家にありては、その獨立を守る爲の國防觀念が直接に國民の產業及び教育の發達を刺戟したること大であり、又一面に於ては產業及び教育の發達が軍備を充實し國防を維持したる力も亦大きい。

民族國家はその興隆發展に從ひ、經濟的には巨大なる資本の集中集積、軍事的には强力なる軍部即ち將校下士の職業的一團の成立を見、而して教育に關しては費用の多くかゝる高等專門教育機關の發達を來らしめた。この事實は二つの方面に於て、民族國家の政治を複雜ならしめた。第一は民衆が經濟、軍事、又は教育のそれぞれの部門に於ける指導者的地位より疎隔することであり、第二は經濟、軍事、又は教育各部門相互の對立が顯著となることである。先づ第一の問題から考へよう。

蓋し資本主義經濟發達の結果、民衆は或は農民勞働者として、或は消費者として、資本主義機構の缺くべからざる要素として織り込まれては居るが、併しながら經濟政策決定の指導的支配的地位には參加しない。又軍事的には將校下士の有力なる職業的一團の成立の結果、一般國民は徵兵制度より國家の軍事的組織の中に織り込まれては居るが、國防の決定的支配的機關には參與しない。更に文化的に見れば、費用を多く要する大學其他高等教育機關發達の結果、民衆間に於ける教育程度は大體その經濟的地位の懸隔に應じて甚だしき懸隔差等を示すに至つた。要するに經濟も軍事も教育も國民の等しく關係する所ではあるが、何れに於ても一般民衆は政策決定者たる支配的地位から遊離せしめられる傾向を免かれない。

かくて一般民衆は國民として、同時に納稅義務者（即ち經濟的活動者）であり、兵役義務者であり、又普通教育を受くる義務者であるが、經濟、軍事、並に教育は國民的活動中に於てそれぞれ特殊の部門として獨立し、各〻專門的なる指導勢力―その簡單なるシンボルは資本と軍部と大學とである―を有することとなつた。その結果、此等各部門は一國政治の中にありて相關聯する事柄であると共に、又一面に於ては相對立したる勢力として各自の政策を有つのである。即ち經濟を中心として國家の政治を見れば產業立國の主義が立てられ、軍事を主眼として見れば軍國主義の政策となり、又教育を中心とすれば教育立國の政策となるのである。

產業立國の政策は、政治の主たる目的を以て產業の發達、即ち國民の經濟的發達にありと爲し、軍事も教育も其他諸般の國家的活動は經濟發達の基礎の上にのみ發達し得べく、從つて軍事や教育等をば產業發達を助くる方

面に於て、またその限度に於て施設せんとするものである。軍國主義は同樣に、政治の第一目的を以て國防にありと爲し、一國の産業又は教育に對しても軍事的見地より之を指導し助長し統制し、又軍事的目的に合する内容及び限度に於てのみ之を施設し容認せんと欲する政策である。之に對し教育立國は國民の文化的教養の向上、品性の陶冶を以て政治の根本目的なりと解し、軍事・産業等は凡てこの目的を達する爲に、又その限りに於てのみ實行し設備せんとする主義である。

産業、國防、並に教育は、國民生活上その何れをも缺くことは出來ない。併しその何れを以て國策決定の主目標と爲すかによつて、國民生活の内容は著るしき變化を被る。之を個人に譬へれば、産業は金力の如く、國防は腕力の如く、教育は智力の如くである。この三者は相互的に發達を助け合ふ關係にもあるが、又適度を超えたる粗野なる發現に對しては相互に之を抑制する對抗力として働くべき一面を有する。例へば教育は國防及び産業を助くる一要素ではあるが、極端なる軍國主義又は營利主義に對してはこれを抑制すべき任務を有するが如くである。蓋し經濟、軍事其他の活動に於ける粗野を教化洗練し、過度を抑制することは教育の本來の任務だからである。

（吳內原忠雄）

國寶保存會

【國寶保存の由來】　明治維新後神佛分離の行はれるや、社寺の財産並に所藏の寶器を登錄せしめ、濫に之を處分することが出來ぬやうにしたが、廢佛毀釋の趨勢は之を完うせしめなかつた。明治二十年政府は臨時全國寶物取調局を置き、全國的に寶物の批判鑑衡を行ひ歷史上又美術上價値ある寶物類に對して等差をつけ鑑査狀を下附し、その保存の道を講じた。此間の功勞者には*フェノロサ・黑川眞頼・小杉榲邨・岡倉覺*三等があつた。同二十九年九鬼隆一を會長とする古社寺保存會が内務省に設けられ、翌三十年「古社寺保存法」が發布され、古社寺保存會の議決を經て國寶を指定する事となつた。爾來每年指定は春秋二回行はれ、昭和三年末迄の國寶指定件數は、寶物類は、繪畫七四八、彫刻一、八二二、美術工藝三四一、刀劍二六三、典籍文書其他四七七、合計三、六五一、特別建造物は一、一一〇、總計四、七六一に達した。

【國寶保存會】　國寶保存會は昭和四年勅令第二百十號を以てその官制の公布を見た。同會は「國寶保存法」に基き、從來の「古社寺保存法」よりも更に國寶指定の範圍を擴げ、國法の指定・國寶の輸出移出・國寶の現狀變更・國寶の指定解除・神社又は寺院の所有する國寶の處分・神社又は寺院の所有する國寶の維持修理等の諸事項、其他國寶保存に關する主要事項を調査審議する。文部大臣の監督に屬し、文部大臣の諮問に應ずる他に、文部大臣に建議する權限を有する。會長一人、副會長一人及び委員三十人以内を以て組織せられ、特殊の事項を調査審議するために必要ある時は臨時委員を置くことを得る。尚、幹事及び書記を置き、幹事庶務を整理し、書記庶務に從事する。

昭和十年十二月末現在の國寶指定件數は、寶物類は、繪畫八七〇、彫刻一、九二〇、工藝三九二、刀劍三七七、文書七九六、合計四、三五五、建造物は一、五六九、總計五、九二四である。

（村上俊亮）

國民學校

「フォルクスシューレ」の項を見よ。

國民教育

〔英〕national education 〔獨〕National-erziehung 〔佛〕enseignement national

國民教育の意義は制度の上から見るのと内容の上から見るのとに依つて種々異つて來る。

【制度上より見たる國民教育】　(一)國民教育とは宗教的な教育制度に對して國家自らが國民に施す教育を意味する。歷史の示す如く、近代國家の勃興と共に各國の君主は國家を統一し、中世以來の宗教教育制度に對して國家教育制度を確立した。降つて第十九世紀の後半に入るや國家教育制度は益〻整頓し宗教教育制度を抑へる樣になつた。此宗教教育制度の崩壞、國家教育制度の興隆と共に國民教育は異常な發展をなして今日に及んでゐる。

(二)國民教育は國民を國民たらしめる一切の教育を指す場合がある。これは必ずしも國家が施す教育といふに限らず、又學校の教育といふに限らず、廣く一般國民の教育を意味し、國民としての資質を得さしめるを主眼とする。ドイツ語の Volksbildung 又は Volkserziehung に當る。我國では最近これを*社會教育と呼んでゐる。春山作樹が、國民生活をなすための二つの要件として、(イ)國民全體の中に共通なる思想・感情・意志が存在して相互理解が行はれ共同の目的に對して協力すること、(ロ)その共同生活の必要とする各種の活動を自己の最も適當とするものに從つて擔任することとし、この二つの要件は教育に對して、(イ)國民全體の中に共通なる思想・感情・意志を有たせる所謂一般陶冶、(ロ)その各人の選ぶ職分に必要な知識技能を授ける所謂職業教育といふ二要求を提出するとし、この一般的陶冶と職業教育とを國民教育と呼んでゐるのは、やゝこの意味に近いと考へられる。

(三)國民教育を*普通教育の意味に使ふ。一般國民として普通に備ふべき資格並に將來の基礎たるべき資格の養成といふ意味に於て主として小學教育を國民教育といふ。惟ふに小學教育が普通基礎教育といはれる所以のものは人たることの教育若しくはその後の一切の教育がその上に築かれるからであつて、基礎とは單なる時間の上の始めの意味ではなくてその上に聳て來らん凡てが打ち築かるべき生命の本源を意味する。

(四)國民教育の意味を普通教育より更に局限してそれを國家が强制的に勵行して受けしむる*義務教育の意味に用ひる。惟ふに國民教育の程度如何はその民族の發展を根本的に決定する。*プラトンや*ペスタロッツィや*フィヒテ

やナトルプが教育立國を國家發展の根本條件としたのは偶然ではない。凡そ國家には三つの社會機能がある。政治・經濟及び教育がそれである。然るに政治と經濟とは大體に於て有限的の社會機能であるが、教育は精神的なるが故に無限的の社會機能である。凡て國家社會の發展興隆にあつてその有限なるものは無限なる教育に依つて初めて眞の基礎を確立されるべきであるとはナトルプも主張したところ。これ教育を本として一國文化の流行する所以である。この意味に於て教育立國の立場に立つて國家がその國民の教育教化のことを强制するのは理の當然と云ふべきである。

(五)イギリスに於ける如く私立學校に對し國家の直接に經營する教育を指す場合がある。

(六)我國「小學校令」に於ける國民教育。「小學校令」に於ける國民教育は兒童に國民の特性に就ての意識を與へる教育である。「小學校令」第一條に「小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎竝ニ其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」とある。尙我國「小學校令」の母法ともいふべきドイツ、ザクセン・マイニンゲン公國の「國民學校令」には次の如く述べてある、「國民學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シ教授練習及訓練ニ依リ兒童ニ宗教的道德的及國民教育ノ基礎竝公民生活ニ必要ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」。ドイツにては人間教育としての宗教教育と道德教育とに對して國民教育を對立し而も後者を上位に置いて其教育に依つて國家發展に資したのであるが、我國の「小學校令」に於て道德的教育と國民教育とを別々に立てたのは其影響に依るものと考へられる。さて我が「小學校令」に於ける國民教育は如何なる意味に用ひられたかを知るにはその起草に直接與つた江木千之の言葉に依るがよい。彼は當時の該法の說明書の中に「一國の特性に關する教育卽ち國民教育」と言ひ我國は二千五百有餘年を經、言語・習俗・氣風・制度・國體等本邦特有の性質を有し、而して「宇內に於て特に比類なきものは萬世一系の天皇を奉戴するの最大名譽と最大幸福とを有すること」であるとし、國民教育の必要を說き、國民教育の「實效を奏せん」爲に兒童をして本邦の言語文字・沿革・地勢物產・氣風・習俗・國歌・國體に習熟せしめる等、「凡て本邦の特性に適應するの地を做さしめんことを務めざるべからず」と說き、而して「小學校に於て授くる所の讀書・習字・作文・歷史・地理等」は「國民教育の一大要具」であると言つてゐる。以上に依つて法令の要求する國民教育は分明する。惟ふに我が國民教育の基本を示すものは敎育勅語である。

【內容上より見たる國民教育】　個人は社會に於てのみ人となることが出來、單獨の個人は單に抽象に過ぎず從つて教育の本質は國家・社會の一員をその國家・社會の規範及び秩序に導入することにありとし個人主義に反對し、他方世界といひ人道といふも單なる抽象に過ぎずそれ自身無內容にして空虛であり、具體的に存するものは世界にあらず人道にあらず、國家であるから教育は人に國家的精神を體得せしめ國家の發展に貢獻し國家の世界に於ける獨自の使命を達成せしめねばならぬとして、世界主義・人道主義に反對する國民主義の立場に立つ教育。フィヒテの『獨逸國民に告ぐ』の大演說は或意味に於て近世に於けるこの傾向の導火線とも見られる。彼に依れば、教育の究極の目的は永劫の生命を有する高尙なる精神生活を獲得するにあり、而してその獲得は精神生活の維持者たる國家に依つて初めて可能である。而して祖國をこの永劫の精神生活と見るところに眞の愛國心が生じ、快・不快の如き利己的個人的感情を棄てしめるといふのである。この傾向の模範ともいふべきはヘーゲルである。彼に於ては教育の目的を個人の完成と見ず、各〻の國家市民を歷史的な國家へ陶冶するにあり、又兒童を「世界市民」へ教育するを誤りとする。現代に於ける教育の大勢はすべて國民教育の方向にあるといふも過言でない狀態にあるが、今斯かる意味の國民教育を定式化すると次のやうにならうか。卽ち、人間の全體性は具體的には國民として實現され、人間性 Menschheit の理念は特殊態としての國民を通じて實現されねばならぬ。從つて普遍的教育はたゞ國民教育としてのみ具體性を得ることが出來る。國民教育卽人間教育であると。

さて斯かる意味に於ける國民教育にもそれを仔細に考察すれば又二樣の考へ方が存在してゐる。一は日本國民若しくは夫々の國民に特有な教育の意、二は一般に國民としての教育の意である。前者は歷史的事實としての國民教育を、後者は當爲としての國民教育を意味する。前者は教育史の對象であり國民教育の歷史的特殊的形態に屬し、後者は教育學の對象であり國民教育の原理に關する。而して後者の理解あつて初めて前者の理解が成立する。斯く國民教育を考へる場合、現今多くの國民教育論者に種々の方向のあるのを知る。第一に過去の歷史的事實を基礎として直ちに當爲としての國民教育を律しようとする傾向。この場合には歷史的研究が原理の研究に代り教育學の不要が叫ばれる結果となる。これを反駁する者は次の如く說く。卽ちこれは國民を生成發展と見ず固定せる存在と見ることより生ずる混亂である、と。第二に國民教育を「特殊化の爲の特殊化」とでも言ふべき立場から見る傾向である。卽ち國民教育はその國特有のものであり、從つて他とは全然異り他に全然無い特殊の原理の上に立つてゐると主張する傾向。これを反駁する者は次の如く說く。卽ち、成る程地理・歷史・家族制度・國體・國民性などに依つて夫々の國民に教育的特色の存することは明白な事實であるが、併しそれは國民的存在自身の特殊性であつて當爲としての國民教育自身の特殊

性ではない、從つて國民教育の原理が夫々異るといふことではない。我國の如何なる時代に於ても「日本人の教育」として行はれた教育は又「人間の教育」として充分に正しいといふ確信の下に行はれてゐたと考へられる。國民教育が眞に人間教育たるのは國民教育が人間教育の具體的普遍であるからである。日本にだけその正しさを主張することが出來て世界にその正しさを主張出來ぬやうな國民教育は眞の國民教育ではない、と。

【國民教育の方法】　今一、二の意見を紹介しよう。西晋一郎に依れば國民教育は祖先の精神を子孫後代に傳へることを大眼目とし、兒童をして先づ國民的傳統に親しませる爲國史に於て物語傳記の類を授け、國語に於ては最も細心にその純正を保存しなるべく廣く深くそれに入らしめ、文章は國民道德・宗教・藝術の發現として教育上重大視し、祭禮儀禮の意味を知らしめそれに參らしめ、國民詩即ち和歌*は國民的性情の純正なる發表であり教育の最大力の一と見るべきであるから特にその教育に力を注ぎ、少年への御伽噺は我等の祖先の物語るものを繰返し聞かしめ、佛典・漢籍は我邦文化の發展に資したものであるからそれを學ばしめること。春山作樹に依れば最も重要なものは全國民が國語を共通にすることであり、而して國語に依つて記された文章は國民精神の具體化したものであるから國語を學び國文學を學ぶことが國民としての精神を涵養する最も基本的な役目をなし、次に國民が國民としての意識を有するのは國民としての記憶と反省とがあるからでありその國民の記憶と反省とが歷史として現はれるから歷史教授が大切であり、次に共同生活に於て必須なる秩序から生ずる個人の道德を說くものとして修身が必要であり、而してその秩序を共同生活の機構から理解せしめる爲に公民科が大切、その他算術・理科・地理等は共同生活を行ふ爲の技術的方面として必要とする。

（長田　新）

文獻——春山作樹「教育學講義」（昭和九年）。江木千之「明治二十三年小學校令改正」（國民教育奬勵會編「教育五十年史」大正十一年）。西晋一郎「教育と道德」（大正十二年）。紀平正美「國民教育について」（「教育」第一卷、昭和八年）。J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation, 1807–1808（大津康譯「獨逸國民に告ぐ」昭和三年）.

國民高等學校

〔英〕folk high school 〔獨〕Volkshochschule

【沿革】　國民高等學校はデンマークに端を發し、デンマークの神學者・哲學者・詩人なるグルンドウィヒ*の提唱によつて興つた。當時デンマークはナポレオンの侵略にあつて經濟的に政治的にまた道德的に頽廢し、農民は暴虐なる地主によつて困窮のどん底に喘いでゐた。教會は形式的な教理を弄び、學校は古典的偏智主義を固執した。グルンドウィヒは早くより個人の自由と祖國愛とを自覺して、新しき教育運動を起さんとした。即ち彼は國王クリスチャン八世 Christian VIII. に自己の理想とする「王立自由生活學校」の設立を熱心に慫慂し、王妃の熱烈なる贊助を得たのであるが、大學及び政府の反對があつて、その實現を見ることが出來なかつた。かくて、國民高等學校は、彼の教育精神を繼承する多くの者によつて實現されたのであるが、就中一八五一年クリステン・コール Kristen Kold がリスリング Ryslinge に創立した國民高等學校が有名である。一八六五年以後國民高等學校運動は急速に發展し、八五年には學校の數は百以上に達した。又一九三〇年には學校數は六十、生徒數は七千に達した。而もその半數は女子の生徒である。此等の學校は或は福音教會慈善事業團體 Innere Mission によつて小都市に設けられ、或は純く最近には社會主義者達によつて大都市に設けられたが、大半は農村に設けられたものである。現存の學校八十校中その六十校までは農村の學校である。

【内容】　國民高等學校は自由と祖國愛とを精神とし、科學と藝術とを取入れて智育よりも實際教育を重んじ、生活と社會とに根を下す成人教育と協同組合教育とを以て骨子とする。從つて學科目は國語と國史殊にデンマーク文化史、近代社會生活殊にその經濟的側面、藝術と科學とに關するものを主とし、教授の方法は、書籍によるよりもむしろ教師と生徒との直接の討論に重點を置く。學校はそれ自身が一つの小社會を構成し、百人の生徒と數人の教師及びその家族とが生活を共にし、生徒は學校内に起居する。男生徒は冬季五箇月間、女生徒は夏季三箇月間かうした教育を受ける。

學校の經營者は個人（多くは教師）が多く、稀には宗教團體のものもある。之に反して國家はたゞ學校を認可して之に教員給や生徒費を補助する以外には何等の行政的干渉をしない。入學資格は十八歲以上の青年であること以外にはない。即ち一般に兒童は十四歲で小學校を卒業し、其後四箇年自家に在つて家業を手傳ひ、十八歲に達して國民高等學校に入學するのである。

【諸外國への影響】　デンマークの國民高等學校はスウェーデン・ノールウェー・フィンランド等の北歐諸國に早くも傳播したが、就中ドイツに最も大きな影響を與へた。十九世紀の中葉以後に興つたドイツの民衆教育運動は、世界大戰前後よりその對象を一般民衆から青年大衆に移し、逸早くデンマークの國民高等學校運動に著眼した。即ち(一)「農村教會」*の宗教運動、(二)ワンダーフォーゲル、「農村福祉及び鄉土保護協會」の青年運動並に鄉土教育運動、(三)一九〇五年より世界大戰前までデンマークの國民高等學校に刺戟されて興つたシュレスウィヒ・ホールシュタイン地方の國境教育運動、(四)大戰後勃興した國民主義・民族主義の運動等は、ドイツの國民高等學校運動を培つた四つの動因である。

ドイツの最初の國民高等學校は一八四四年レッディン

グに創設されたが、世界大戰前のものとしては、シュレスウィヒーホールシュタイン地方のティングレッフ（一九〇五年）、アルベルスドルフ（一九〇六年）、モールキルヒーオステンホルツ（一九〇七年）に設けられた三國民高等學校が最初のものである。ドイツの國民高等學校はデンマークの如く一色ではなく、(一)都市に於ける夜間國民高等學校 Abendvolkshochschule、(二)農村に於ける國民高等學校 Heimvolkshochschule の二種に大別することが出來る。其中(一)の夜間國民高等學校はイギリスの大學擴張運動に倣つて主として都市に雨後の筍の如くに簇出し、一九一九年より二二年の間には五百より六百に達したが、其後一九二七年には大部分整理されて約百位に減少した。其等は多く都市の青少年勞働者が夜間通學するものである。(二)の農村に於ける國民高等學校はデンマークの國民高等學校に類似し、一九三一年の學校數は八十校である。

【日本の國民高等學校】　我國にデンマークの國民高等學校が紹介されたのは明治三十七年佐藤寬次が『農業雜誌』に掲載した「丁抹の復興」を以て最初とする。其後矢作榮藏・那須皓・服部數一・小出滿二・山田勝伴等が或は著書により或は實地觀察によつて之を紹介し宣傳した。併し我國に於けるデンマークの國民高等學校に倣つた最初の國民高等學校は大正四年加藤完治の主宰した山形の自治講習所である。其後之に倣ふものが漸次增加し、鳥取縣の山陽國民高等學校、岐阜高等農林學校附屬の那須國民高等學校、長野縣青年講習所、香川縣農事講習所、山崎延吉創立の神風塾、加藤完治經營の日本國民高等學校、其他數十餘校を數へるやうになつた。此他に主としてキリスト教會の農村傳道事業として興つた農民福音學校がある。

（留岡清男）

文獻——*H. W. Foght*, Rural Denmark and Its Schools, 1915（永野常吉譯「丁抹の農村と其の教育」大正十三年）. *H. G. Müller*, Die Deutsche Bauernhochschule, 1928. *O. Fries*, Wesen und Gestalt der Deutschen Volkshochschule, 1928. *H. Begtrup, H. Lund* and *P. Manniche*, The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community, New Edition 1929. 協調會「農村に於ける特色ある教育機關」（昭和八年）、「獨逸の國民高等學校運動」（昭和九年）。

國民主義と世界主義

〔英〕 nationalism and cosmopolitanism 〔佛〕 Nationalismus und Kosmopolitismus 〔佛〕 nationalisme et cosmopolitisme

【意義】　國民主義は一國民の全體性の立場に於て個個の成員を規整せんとするものであり、世界主義は世界全體を一つの社會或は國家と見てその立場から個人を規定しようとするものであるが、國民及び世界の意義の把捉の仕方に伴つて種々の形に現はれてゐる。

【歷史】　この問題は人間の全體性を如何に把捉するかに係つてゐるのであるが、それが氏族・部族などとして自覺せられた時には未だ國民或は世界の自覺はなかつた。ギリシャに於ては人倫的組織としてのポリス（都市國家）が形成せられた後に、多くのポリスを包括するギリシャの文化圈が自覺せられてゐる。宗教や文藝がその紐帶である。これが後の國民に當る。ペルシャとの戰爭に於ては明白に國民的團結が現はれた。この場合にはギリシャ國民とは多くの國家を包括したものであり、ギリシャの國民主義はペルシャに對するギリシャ文化の共同防衛に於て見られる。併しこのやうな國民主義はペルシャの壓迫が薄らぐと共に影をひそめた。ギリシャ人の自覺に强く現はれてゐるのは、ギリシャ文化圈の中に無數に對立してゐる都市國家を人間の全體性と考へる立場である。それに比べるとユダヤ人の方が遙に國民主義的であつた。古い部族神たるエホバを世界の創造主にまで高めたこの民族は、絕えず他民族からの壓迫を受けたが爲に、宗教的紐帶によつて固い國民的團結を作つた。さうしてこの國民の成員は、たとひ政治的には他民族の國家の統治下に屬してゐても、かゝる國家の別を超えた國民的統一の自覺を失はなかつた。「選ばれたる民」の信念がそれを示してゐる。以上の如く古代に於ては、國家主義よりも影の薄い國民主義と、國家主義よりも遙に根强い國民主義と、明白に二つの類型が見られる。然るに紀元前四世紀末に至つて、都市國家の制限を打破した「世界國家」が形成せられた。勿論この世界はギリシャ人から見た世界であつて全世界の一部分に過ぎぬが、併しギリシャ文化圈よりも廣く、當時の東洋・アフリカ等を包括したものであつた。この世界國家が kosmopoliteia である。事實上に於てはこの國家の共通語 koinē はギリシャ語に他ならず、この國家の統治者もギリシャ人だつたのであるが、併し世界國家の理念はギリシャの國民主義を超えたものであつた。この形勢はまたユダヤの國民主義をも改造するに至つた。ユダヤ教からキリスト教への推移がそれを示してゐる。「選ばれたる民」は最早ユダヤ人には限らない。キリストの十字架を通じてエホバを信ずるものは民族の何たるかを問はず選ばれたる民に編入せられる。かくしていづれの立場も人間の全體性を視界内に入り來る人類全體に於て認めるに至つた。これが全世界を一つの國家と見、また全人類を同胞と見るところの世界主義の立場である。これはやがてローマの世界帝國及びそれに對應するカトリック教會として發展する。人は民族の別・言語の相違・風習の距りなどを一切問ふことなく、ローマ帝國の一市民である。その如くまた人は一切の差別を越えて神の前に於ける平等な一個人であつた。自然的な生活共同體は絕對的な全體性の前にその權威を失つて了ふ。併しこの形勢は事實的には間もなく崩壞し始めた。アジアの諸國が先づ世界帝國の統一

を脫し、次いでヨーロッパの未開民族の勃興がローマ帝國をたゞ名のみのものたらしめる。そこでローマ帝國は世界國家の理念を示すものとして殘された。がカトリック教會はこの形勢を通じてなほヨーロッパを一つの文化圈として統一してゐる。さうしてカトリック教會の支配が充分であつた限り、たとひヨーロッパの諸國が政治的に分立しても、個々の國民の立場に於て國民主義が唱道せられることはなかつたのである。然るに近世が始まりカトリック教會の權威が疑はれると共に、ヨーロッパに於ける諸國民の國民的自覺が擡頭した。だからヨーロッパに於けるイギリス・フランス・ドイツ・イタリー等の近代語の成立や近代的國家の形成などと、ヨーロッパに於ける國民主義の勃興とは、密接に關聯した問題なのである。卽ち近代ヨーロッパの國民主義は、ヨーロッパを一つの統一的な世界とする立場の否定として、卽ち分裂主義として現はれた。だから屢〻偏狹な愛國主義・敵對主義として人類同胞の立場から非難せられてゐる。併しこれを非難する世界主義の立場も實はヨーロッパを世界とする世界主義に過ぎなかつたので、アフリカの黑人やアジアの黃人をも眞に同胞として取扱ひ得るものではなかつた。この現實に目ざめたヨーロッパ人の或者は、今や人類同胞主義を白人にのみ限らうとする主張を持ち出してゐる。曰く、黑人も印度人も神の前に於て歐米人と平等なものとして尊重せられ愛護せられるならば、(一)人口は恐ろしい勢で殖える、(二)しかも低い文化の民族が迅速に殖えその安い勞働力を以て歐米人を壓迫する、(三)歐米人はこの競爭に堪へ得ない、從つて生活困難から人口を制限する、卽ち野蠻人が殖えるに從つて白人は減少する、(四)種族混淆が起る。かくて一、二世紀の間に白人は消滅し、僅少な殘存者は有色人の血統の中に融け込んで了ふ。これは文化の創造者たる優秀民族を地上から驅逐することである。だからあらゆる人が神の前に於て平等であるといふ偏見を打破り、白人を「選ばれた民」として擁護しなければならぬ。この主張は言はば白人國民主義であるが、併し近世以來數世紀に亙つて白人が實踐して來た世界植民政策はまさしくこの白人國民主義であつたのである。

【展望】　國民主義が以上の如く敵對主義であるのはヨーロッパの歷史に歸因する。歷史的風土的にヨーロッパと甚だしく事情を異にする國民にとつては、意義は自ら異らねばならない。ヨーロッパ人はドイツ・フランス等の國民の全體性を媒介とせずしてヨーロッパ的全體性の統制の下に立ち得るのである。併し我々は我々の國民の全體性を媒介とせずには世界的全體性に關與することが出來ぬ。人類同胞の理念を實現する道は先づ第一にそれを國民の同胞性に於て實現する他はない。だから世界主義は國民主義の媒介を經て初めて具體的となり得る。それが諸國民の間の結合である。

（和辻哲郎）

國民精神作興詔書

【意義】　時勢に應じ特に國民の精神を振作更張し、國家興隆の基を固くするの道を示されるため、大正十二年十一月十日渙發になつた詔書である。內外の時弊が現はれて來た際に、關東震災の禍を受け、特に國民全般に對して精神の振作更張を求められて御下賜になつた詔である。戊申詔書と相並んで、時勢に從つて國民に精神敎化を垂れさせられた詔書で、學校敎育並に社會敎化上特にこの詔書が拜承奉體されて居る。

【御下賜事情】　世界大戰の際に於ける我國の特殊な地位は、我が國民生活に對して新たな展開を齎らした。生活や文化の各方面に現はれた變化は、我國の近代生活に新しい時期を劃したものである。そこに現はれたものは、駸々たる後進國たる日本の成熟であつて、一方には浮華放縱な生活を現出すると共に、他方には社會改革思想の弘布とその實踐運動をも展開せしめる端緖となつて來てゐた。大正八、九年頃より現はれたこれらの情勢は、大正十年後に於て益〻盛になるの趨勢を示してゐたのである。かゝる時勢はこの後の我國民生活の上に多くの難問題が存することを豫想せしめてゐた。然るに大正十二年九月一日の關東に於ける震災は、帝都に驚くべき損害を與へた計りでなく、國民生活の不安は多くの人々をして社會情勢の認識と批判とに向はしめた。斯くの如き一般の事情が詔書を御下賜になる背景となつてゐる。

關東震災の直後に於ては、九月十二日に「大正震災ニ對シ善後ノ方策ニ關スル詔書」が御下賜になり、細かく善後の方策が示されてある。國民精神作興の詔書も震災後に於ける精神運動の振作を直接の機として居るもので、この運動を通じて弘く一般情勢に應ずる精神作興をなし、國家の基本を固めさせられたのである。特に時弊に對しては、今に及んで時弊を改めなかつたならば、或は前緖を失墜せんことを恐るとの御趣旨をこの詔書のうちに示されてある。この後十年間の社會情勢を見ると更に多くの困難に遭遇して居るが、それらの趨勢を察せられて、この詔書が下され、國民敎化の基本を示されたと拜察される。

詔書全文は次の如くである。

朕惟フニ國家興隆ノ本ハ國民精神ノ剛健ニ在リ之ヲ涵養シ之ヲ振作シテ以テ國本ヲ固クセサルヘカラス是ヲ以テ先帝意ヲ敎育ニ留メサセラレ國體ニ基キ淵源ニ遡リ皇祖皇宗ノ遺訓ヲ揭ケテ其ノ大綱ヲ昭示シタマヒ後又臣民ニ詔シテ忠實勤儉ヲ勵メ信義ノ訓ヲ申ネテ荒怠ノ誡ヲ垂レタマヘリ是レ皆道德ヲ尊重シテ國民精神ヲ涵養振作スル所以ノ洪謨ニ非サルナシ爾來趨向一定シテ效果大ニ著レ以テ國家ノ興隆ヲ致セリ朕卽位以來夙夜兢兢トシテ常ニ紹述ヲ思ヒシニ俄ニ災變ニ遭ヒテ憂悚交ゝ至レリ

顧近學術益ゝ開ケ人智日ニ進ム然レトモ浮華放縱ノ習

漸ク崩シ輕佻詭激ノ風モ亦生ス今ニ及ヒテ時弊ヲ革メスムハ却ハ前緒ヲ失墜セムコトヲ恐ル況ヤ今次ノ災禍甚タ大ニシテ文化ノ紹復國力ノ振興ハ皆國民ノ精神ニ待ツヲヤ是レ實ニ上下協戮振作更張ノ時ナリ振作更張ノ道ハ他ナシ先帝ノ聖訓ニ恪遵シテ其ノ實效ヲ擧クルニ在ルノミ宜ク教育ノ淵源ヲ崇ヒテ智德ノ並進ヲ努メ綱紀ヲ肅正シ風俗ヲ匡勵シ浮華放縱ヲ斥ケテ質實剛健ニ趨キ輕佻詭激ヲ矯メテ醇厚中正ニ歸シ人倫ヲ明ニシテ親和ヲ致シ公德ヲ守リテ秩序ヲ保チ責任ヲ重シ節制ヲ尙ヒ忠孝義勇ノ美ヲ揚ケ博愛共存ノ誼ヲ篤クシ入リテハ恭儉勤敏業ニ服シ產ヲ治メ由テハ一己ノ利害ニ偏セスシテ力ヲ公益世務ニ竭シ以テ國家ノ興隆ト民族ノ安榮社會ノ福祉トヲ圖ルヘシ朕ハ臣民ノ協翼ニ賴リテ彌ミ國本ヲ固クシ以テ大業ヲ恢弘セムコトヲ庶フ爾臣民其レ之ヲ勉メヨ

【詔書の奉體】　この詔書は國民一般に奉體せられたが、特に文部省に於ては、振作更張の基本は教育にあるところから、十一月十七日訓令を發し、「聖旨ヲ貫徹スルノ途ハ先ツ教育ヲ振興シテ國本ヲ培養スルニ在リ職ニ教育ノ任ニ在ル者夙夜淬礪以テ　聖慮ニ副ヒ奉ラムコトヲ期スヘシ」として、教育者に對する奉體の途を明かにした。各學校・教化團體等にあつては、直ちに詔書奉體の式典を擧行し、聖旨を拜承して居る。この後毎年十一月十日には、詔書奉讀の式を行ひ、國民精神作興の方途を誤らざるやう服膺してゐる。殊に昭和八年十一月十日には詔書御下賜十周年に當つたので、各地に於て記念式典が擧行せられた。又詔書の衍義書も大正十三年より數種刊行せられて、聖旨が敷衍せられてゐる。又最近に於て、日本精神が高唱せられ、國民精神の振作が叫ばれるに際し、特にこの詔書の聖旨が拜承せられて居り、衍義書の如きも改訂出版せられてゐる。（海後宗臣）

文獻——椎尾辨匡「國民精神作興詔書衍義」（大正十三年）。山田孝雄「國民精神振作に關する詔書義解」（改訂版昭和八年）。宣理章三郎「國民精神作興詔書述義」（改訂版昭和十一年）。

國民精神文化研究所

【成立】　所謂思想問題を機とし、國民精神文化に關する研究・指導・普及を目的として、昭和七年八月二十三日に設けられた。初め東京市神田區一ツ橋商科大學跡の假廳舍に於て研究及び事業に著手したが、現在は東京市品川區上大崎長者丸にある。

【組織及び事業】　國民精神文化研究所は研究部・事業部及び庶務係を以て組織されて居る。研究部は國體觀念・國民精神に關する全般的研究、哲學・歷史・教育・宗教・政治・經濟・法制・文學・藝術の諸方面より研究を進める。其爲に研究部は歷史科（史學・國史）、國文學科（國文學・國語學）、藝術科（藝術學・藝術史）、哲學科（哲學・道義・神道・儒教・佛教）、教育科（教育學・教育史）、法政科（法律學・政治學・社會學）、經濟科（經濟學・經濟史）、自然科學科（生物學・物理學）、思想科（思想問題・思想運動）の九科に分れ、所員十一名・研究囑託八名・助手八名が研究部員として研究に當つて居る。研究部員は毎年の研究題目を決定し、この題目に基いて研究を進め研究會に於て發表討議し、更にこれを印刷に附して刊行して居る。編輯係に於て出版して居る刊行物としては、研究紀要たる『國民精神文化研究』、研究に必要なる文獻として『國民精神文化文獻』、國民精神文化普及のために『國民精神文化類輯』、研究雜誌として『國民精神文化』が出版せられて居る。年一回の公開研究發表會として講演會が行はれて居る。

事業部は教員研究科・研究生指導科・講習會の三事業を行つて居る。教員研究科は教員の研究を指導するものにて、この科に入所する研究員は學校教員にて學校長又は地方長官の推薦によりて決定し、四月、十月の二期に入所し在所期間六箇月にて學費を補給する。師範學校教員・中學校教員が研究員として在所し、昭和十年度末に於て四百五十餘名に及んで居る。研究生指導科は大學・高等學校・專門學校の學生又は生徒にして思想上の理由によつて學籍を失つた者で、隨時入所し、一箇年以內在所し思想上の指導を受けて居る。研究生は既に七十七名に達し、元學校に再入學し、或は職業に就いて居る。講習會は國民精神の敎養指導を目的として隨時行はれ、既に勞務者指導員・府縣視學・社會教育主事・直轄專門學校教授等の講習を修了した。

【國民精神文化講習所】　昭和九年度より全國各府縣に國民精神文化講習所が設けられ、思想問題研究會と國民精神文化講習會の事業を行ひ、主として各府縣內の小學校教員を選拔して四週間の講習を行ひ、國民精神文化の教育に於ける普及に當つて居る。この講習所と研究所とは直接の關係を持つては居ないが、實際の上に於ては研究所の職員或は嘗て教員研究科に在所した中等學校教員が多く關係し、全國的な關聯を密接に持つに至つて居る。（海後宗臣）

文獻——「國民精神文化研究所一覽」（昭和十年）。「國民精神文化研究所概要」（昭和十年）。

國民道德

（英）national morals; national morality; national ethics（獨）Volksmoral; nationale Sittlichkeit; nationale Ethik（佛）morale nationale; moralité nationale; éthique nationale

【歷史】　國民道德といふ概念は明治以後の日本に於て問題とせられたものであつて、種々の意義を含んでゐる。右に擧げた外國語はそのいづれかの意義による飜譯語である。だから外國の哲學辭典・倫理學辭典などには、これらの項目が見出されないのが普通である。何故このやうな、日本に獨特な學問的概念が作り出されたかといふと、明治初期に歐米人の考へた普遍的倫理學が日

本へ輸入せられたとき、或學者たちは己れの道德的確信が何等かそれと異るところのあるを感じ、その所謂普遍的倫理學に對して日本人の道德の特殊な立場を保持しようと考へたからである。このことは故なきことではない。倫理學者が如何に超國民的な立場に立つて普遍的な道德を論議しても、その倫理學は時代的國民的な特性から脫することが出來ない。從つて在來普遍的倫理學として作られたものは結果から云へば時代的國民的に特殊な倫理學となつてゐるのである。たとひ歐洲人が見て超國民的とする倫理學がつくられたとしても、それは汎ヨーロッパ的であるに留まつて眞に世界的とはなつて居らない。或はたゞキリスト敎的であるに留まつて全人類的とはならない。ヨーロッパ文化の襲來に際して或學者たちの感じたのはこの事實なのである。普遍的と稱しながら實はヨーロッパ的・キリスト敎的ではないか。我々の日本的・儒敎的な道德は、それとは種々の點に於て異つてゐるが、決してそれに劣るものではない。だから我々は日本固有な、特殊な道德を守らなければならない。かういふ考へ方には一應尤もなところがあると云へる。併し明治以來の一般の文化がさうであつたやうに、この考へ方はあまりに受身な態度に過ぎる。日本的或は儒敎的な道德說も、それがもと唱道せられた時には普遍的な道德說としてであつて、決して日本人のみに通有する道德說としてではなかつた。德川時代の儒學者が忠孝の道を說いた時には、それは普遍的な「人倫の道」であつて、いかなる國土、いかなる時代の人もこれに外れるべきでなかつた。又同じ時代に極端に儒敎を排しつゝ御國の神ながらの道を說いた國學者と雖、この道が眞の人倫の道であり從つて世界萬國に通有すべきものであると確信してゐたのであつて、日本人にしか通用し得ない狹い道德だなどと考へてゐたわけではない。卽ち我々の祖先は普遍的道德を唱道してゐたのである。從つてヨーロッパの普遍的倫理學が傳はつた時、自らの普遍性の主張を捨てて特殊道德に立て籠つたといふことは、明かに一つの敗退である。人々は我々の祖先がなしたと同じく更に進んで我々の立場に於て「普遍的倫理學」の形成に努力すべきであつた。國民道德も亦普遍的倫理學の問題として、卽ち端的に人倫の道として明かにせらるべきであつた。それを怠つたがために國民道德の論ぜられること久しいにも拘らず學問的には充分の發達を見なかつたのである。

【意義】　國民道德の概念は今や略三つの意義に於て確定しようとしてゐる。(一)日本國民に特有な道德、(二)日本のみならずそれぞれの國民に特有な道德、(三)一般に國民として守るべき道德である。(一)と(二)とは、歷史的事實として或國民に於て形成せられてゐる道德であつて、國民道德が national morals, Volksmoral などと譯せらるゝのはこの意味からである。(三)は當爲として現實的に國民を拘束する道德であつて、national morality, nationale Sittlichkeit などと譯せられるのはこの意味に從つてゐる。前者は後者に對して理論的な根據をなすものであるが、併し學的研究に於ては兩者は分野を異にする。歷史的事實としての或國民特有の道德は道德史或は倫理思想史の問題であつて、その取扱ふところは必ずしも國民の一員としての立場に於ける道德には限らない。從つて日本國民に特有な道德の研究は日本道德史或は日本倫理思想史の研究である。また當爲としての國民道德の研究は、國民の一員として守るべき道德の研究であつて、倫理學の任務に屬する。國民的全體性が家族・朋友・町村・團體等の人倫組織の上に現實的な力強い人倫的組織として立つてゐる以上、その立場に於ける當爲は倫理學の重大な問題である。ヨーロッパに於ける所謂普遍的倫理學がこの問題を閑却したのは、ヨーロッパの特殊な歷史的制約に基くのであつて、この問題自身が普遍的な意義を有たないからではない。以上の如く歷史の問題と原理の問題とを區別することによつて、國民道德の概念に於ける混雜をふせぐことが出來るであらう。

【歷史問題と原理問題とに於ける意義の相違】　國民道德は一方に於て「國民として踐むべき道」を意味する。この場合道を守るべき人間は國民としての性格に於て捉へられてゐる。個々の國民と國民の全體性との關係、及びこの全體性の地盤に於ける國民としての個人相互の關係、それらによつて規定せられる規範がこゝでは問題である。人間が國民として行ふべき道德以外になほ單に人として行ふべき道德を有つと考へるにしても、或はまた具體的なる人間はいかなる場合にも國民としての性格を失ふことは出來ぬと考へるにしても、とにかく國民道德が人間の國民としての存在を中心に置くことは明かである。然るに他方で國民道德が「或國民、特に我國民の特有な道德」と解せられる場合には、かゝる國民道德の考察者自身はそれを國民の觀點から見てゐるとしても、そこに取扱はれる道德は必ずしも國民的立場に於ける道德ではない。國民としての自覺の存せない時代の道德、或はその自覺が已に存するにも拘はらずそれと觸るゝことのない社會に於て形成せられた道德は、我國民の道德であつたとは云ひ得るとしても、國民としての人間の存在を中心とする道德ではない。主人の私怨を晴らすために非合法的直接行動を敢てしたものが義士と呼ばれる時代の「忠君」は、藩主の家の全體性に基く道德であつて、國民の全體性に立脚する道德ではない。又親の仇討のために一生を犧牲にする子供が道德的に賞讚せられた時代の「孝行」は、己れの家の全體性のみを眼中に置いて國民の全體性を省みない。これらは何れも全體性への奉仕といふ意味に於て充分道德的であつたとしても、國民としての立場に於ける道德であつたとは云はれない。而もそれは我國民の道德として極めて特徵的なものである。

だから我國民の道德は我々の祖先がその優秀な道德的性格によつて人間存在のあらゆる分野に亙り歷史的に實現したものであつて、必ずしも國民的存在には限らないのである。以上の如く國民としての立場の道德と歷史的な我國民の道德とは明白に區別せられなくてはならぬ。

【「國民」の意義】　或國民に特有の道德、或は我國民に特有の道德といふ場合には、その「國民」はほゞ西洋語の nation と同じく、特殊な風土の內に特殊な民族として言語・性格・信仰其他歷史的な傳統と運命とを同じくする一つのまとまつた民衆の全體を意味してゐる。然るに國民として論むべき道德と云はれる場合には、その國民は一つの全體としての國民ではないらしい。國民として何人も從ふべき道とか、人が國民として行ふべき道德とか、と云はれる場合には、明かにそれは個々の國民或は國民としての個人である。然らば一體「國民」の概念は「全體」を意味すると「個人」を意味するといづれがその本來の意義なのであらうか。國民道德論者の多くは國民の概念を「國家に屬する人民」の意義に理解してゐる。これはイギリス・フランスの nation の語が「國家の人民」といふ意味をも有するに做つたのであらう。併しこの場合にはそれは「國家の成員の全體」の意であつて、人民をばあくまでも全體的に、一つの統一體として把捉してゐるのである。だから「nation として行ふべき道德」といふ如きことが云はれるとすれば、それは一つの統一體としての nation が他の nation に對する道德の意であつて、決して個々の成員の國家に對する道德を意味しはしない。然るに國民道德論者が「國民として行ふべき道德」を云ふ場合には明白に個々の成員を意味させてゐる。本來「民」といふ言葉は大衆を總括的に意味する語であつて個々の人を指すのではないであらうが、こゝではその全體的な意味を捨てたゞその被支配的性格をのみ活かせて國家に屬する個々の成員を云ひ現はしてゐるのである。そこで全體的なるものはたゞ「國家」の概念によつてのみ示され、「國民」は何ら全體的なものではないことになる。然るに他方で我國民の道德と云ふ場合には、國家に屬する個々の成員の道德といふ意味ではないのである。こゝに「國民」をば一つの全體として把捉すべきであるに拘はらずそれを怠つてゐた證跡がある。國家は社會學的に見ても共同の法律秩序の下に於ける組織的團體であつて、その法律秩序の失はれたところには存しない。然るに國民は法律秩序を超えて精神的文化的な統一として存在する。このことは政治的な中央集權の非常に遲れたドイツに於て顯著に自覺せられた。レッシング・カント・フィヒテなどの時代のドイツ人は決して一つの國家の人民ではない。しかもドイツ國民はその精神的文化的な統一に於て明白に一つの全體として存在した。我國に於ても戰國時代には共同の法律秩序や全國的な組織は失はれたが、しかし日本國民は一つの活きた全體であつた。のみならず丁度この時代に伊勢神宮を中心とする國民的な團結さへも擡頭したのである。この時代のいづれかの武士に統治せられてゐた一人の農夫は日本國家の一人の人民であつたと云ふことは出來ない。併し彼が伊勢神宮の神官を通じて神宮崇拜に結びついた時には、彼は日本國民に屬することを自覺したところの日本國民の一員であつたのである。またこの時代の天皇は武力を以て相爭ふ武士たちの上に統治の權力を及ぼされはしなかつた。にも拘はらず天皇は日本國民の全體性の表現者として、あらゆる武力にもまさる力强い權威の保持者であつた。だから日本國民の全體的結合はこの權威を通じて自覺せられたのである。國家はこの活ける全體に基いてゐる。「國民」の概念はこのやうな活ける全體を把捉してゐるのである。その限り國民の概念はドイツの Nation のそれに相當する。併しそれだからと云つて日本語の國民といふ言葉が國民の一員たる個人を意味し得ることを無意義とするのではない。國民の概念が國家の基礎たる活ける全體を意味しつゝ同時に個々の成員をも意味し得るところにこそ反つて國民的存在の眞相が把捉せられてゐると云はねばならない。國民とは全體にして同時に個であり、個にして同時に全體である。Nation の概念にはかゝる二重性は含まれて居らぬ。これが我々の「國民」の概念の優れたるところである。國家に屬する人民として個々の人を意味する場合はたゞ國民の個としての契機を捕へたものに過ぎない。

【國民道德の原理】　國民の概念が右の如きものであるとすれば、それは人間の國民的存在の問題として、人間の存在構造の考察から明かにせられ得る。人間の存在は本來的なる全體性の否定によつて個となりつゝその個を否定して本來の全體性に還り行く運動に他ならぬが、かゝる運動は根源的に空間的時間的である。自他對立しつゝしかも本來の一に還り行くといふこの運動の構造そのものがあらゆる空間と時間との根源なのである。だからこの運動が具體的に種々の人倫的組織として實現せられるとき、そこに必ず歷史性と風土性とが見られる。歷史的風土的なる人間の存在が卽ち國民的存在なのである。國民は個となることを通じて活ける全體性に還つて行く。あらゆる獻身犧牲はこの還歸に他ならない。しかし獻身犧牲をして意義あらしむるものはかゝる行爲者が個の立場に於て已れを否定するからである。人間の全體性は具體的には國民として實現せられる。人間性の理念の實現は國民を通じなくてはならぬ。だから普遍的道德はたゞ國民的道德としてのみ具體性を得ることが出來るのである。

（和辻哲郎）

御講書始　ゴカウショハジメ

天皇の歲首始めて學者を召して、書を進講せしめたまふをいふ。中古以來讀書始の式あり、天皇・皇太子・親王・攝紳家等に行はれ、始めて就學の時に行ひ、或は讀

始め等と稱し、歳首に行はれた。明治天皇この古制を參酌し、歳首の一式典と爲したまうた。蓋し學問の尊重を示したまふの聖意に出づ。明治二年に始まる。明治元年は正月三日鳥羽伏見の戰爭起り、兵馬倥偬、その御暇がなかつた。明治二年正月二十三日京都御所の小御所に皇學御用掛玉松操、同平田鐵胤を召して『日本紀』を、大學頭東坊城任長、漢學御用掛中沼了三をして『論語』を進講せしめ、翌三年正月二十三日には神祇少副福羽美靜、侍讀中沼了三を東京城小御所代に召して和漢學を進講せしめた。明治四年は御風氣によつて御中止、翌五年からは、概ね正月七日又は六日、時には九日、十日を以て定日とし、午前十時に始め、正午に終るを常とした。その御取止になつたのは、明治四年と二十八年、二十九年、三十年、三十一年、三十四年の六回に過ぎなかつた。

西洋學が始めて進講されたのは、明治五年からで、侍講加藤弘之がブルンチュリー J. K. Bluntschli の『國法汎論』を進講してゐる。和漢洋の三學が必ず進講されることになつたのは、明治九年からで、侍講福羽美靜が國學、同元田永孚が漢學、同西村茂樹が洋書を進講してゐる。爾後例となつた。元田は明治五年から二十三年まで四書五經を、西村は明治九年から二十六年まで洋書、政治・法律・歴史等を、福羽は明治二十一年頃まで多く『日本紀』、『令義解』等を進講した。明治十一年から十七年までの間は近藤芳樹・高崎正風・池原香穉が福羽に代つて『古事記』、『萬葉集』等を進講してゐる。元田の後は諸陵頭川田剛、東宮侍講三島毅が代り、西村の後は文事祕書官長細川潤次郎が代り、明治二十年文科大學教授物集高見が福羽に代り、『續日本紀』を進講してゐる。大學教授が召出さるゝことになつたのは、これが嚆矢である。從來は凡て侍講・御用掛等宮内省出仕者に限られてゐたが、以後大學教授その他の碩學が御召の光榮に與るに至つた。宮内官としては細川が引續き歐米の歴史を進講してゐた。明治三十八年漢學に重野安繹、四十一年洋學に穗積八束が召出され、重野は四十三年まで、穗積は四十五年まで進講してゐる。一年限りの進講には、宮内省御用掛根本通明の『周易』、女子高等師範學校教授南摩綱紀の『論語』等がある。最も人目を惹いたのは、京都府立中學校教諭猪熊夏樹が明治三十九年に國學に召出され、崩御の年まで續けたことである。猪熊は『萬葉集』、『禁秘抄』、『日本紀』、『古事記』、『出雲風土記』、『古語拾遺』等を順次進講してゐる。

御講書始は大正を通じ行はれ、今日は「皇室儀制」に嚴定されてある。御違例その他重大の事故のない限りは一月中に必ず行はれる。進講者は東西兩帝國大學教授、學習院教授または學士院會員、民間の老儒・碩學が選ばれ、且つその名譽を普く頒たん爲に、近時は毎年人選を改め、和漢洋三學の下に、文學・歴史・政治・法律の諸學より科學にまで及び、各專攻の學を進講せしむることになつた。進講者は三名を例としさらに控三名が列座する。昭和六年東京帝國大學教授鈴木梅太郎が洋學にエミール・フィッシャー E. Fischer の業績と生物化學の發達を進講した。又昭和三年德富猪一郎が『神皇正統記』を、七年に安井小太郎が『尙書』を進講してゐるのは異數のことである。皇后宮も出御聽聞あそばされ、宮内諸官その他も陪聽が許されてある。

「天皇の御學問」の項參照。（渡邊護治郎）

文獻――順德天皇御撰「禁秘御抄」。「元田永孚文書」。西村茂樹「往事錄」。「官報」。「御講書始調査書」。

五山 ゴサン

【語義】 支那にて宋代に禪寺中、最も有力なるもの五箇寺を統べて五山と稱し、次に有力なもの十箇寺を十刹と稱せしめた。我國に於ても南北朝時代に五山・十刹の制が定まり、至德三年(1386)京では南禪寺を上位として(一)天龍、(二)相國、(三)建仁、(四)東福、(五)萬壽寺を五山とし、(一)等持、(二)臨川、(三)眞如、(四)安國寺以下十寺を十刹とし、鎌倉では(一)建長、(二)圓覺、(三)壽福、(四)淨智、(五)淨妙寺を五山とし、(一)禪興、(二)瑞泉、(三)東勝、(四)萬壽寺以下十寺を十刹と定めた。

【五山文學】 禪宗では「不立文字」を標榜するが、それは言語文字に拘泥しないといふ意味である。禪宗が文學の盛な宋代に發達したため、佛教各宗派の中では最も文藝が發達してゐる。我國では支那から禪宗を傳來したまゝ之を學び、敢て日本化することを試みなかつたので、我國の禪宗も文藝を愛好することは諸宗に超え、鎌倉時代の末から室町時代を通じ五山・十刹を中心として文學が發達し、詩文集や語錄の類が夥しく著作された。足利尊氏の尊信を受けた夢窓國師の門下に特に俊秀が多かつたが、殊に春屋妙葩・義堂周信・絶海中津の三人がすぐれてゐた。其頃が五山文學の最盛時である。下つて將軍義政の頃に出た瑞溪周鳳が、その門下の景徐周麟、周麟の學友萬里集九等も夫々文學に貢獻することが多かつた。

【五山と宋學】 宋の朱子學は鎌倉時代の始、正治二年(1200)に入宋した泉涌寺の俊芿法師の手によつて傳へられた。その後、後醍醐天皇の頃に僧玄惠が朱子學に通じ、南朝の人々に新註を講じた。その後宋學は五山の間に徐々に發達した。義堂も嘗て將軍義滿の爲に新註を講じた。下つて岐陽方秀が初めて朱子の『四書集註』を講じて、それに調點を施した。義堂の門では得巖惟肖が有名である。前記の景徐は惟肖にも師事して儒學にも名をあげた。景徐と同じ頃桂庵玄樹が出て一生を宋學の爲に致し、應仁二年(1468)幕命で明に渡つたが、專ら明で宋學を研鑽し、歸朝の後、肥後・薩摩で新學を講じ、遂に江戸時代朱子學隆盛の因を開いたのである。

【五山版】 宋元の禪寺で法語類の出版が盛であつたから、我國にも影響して、宋版を模して五山で多くの儒

佛の書を出版した。これを五山版といふ。我國では奈良時代から出版が徐々に行はれたが、殆ど全部佛典であつた。五山版に至り、技術が長足の進歩を遂げたのみならず、儒書の刊行も行はれるやうになつた。五山版とはいへ、その中心は嵯峨臨川寺であり、春屋妙葩の功がもつとも大きいので、その寂後は次第に衰へ、應仁の亂でほとんど亡んだ。五山版の現存書を見ると、儒書の中で新註のものがない。宋學が五山で發達したにかゝはらず、應仁の亂以前はまだ宋學の盛でなかつたことを示すものである。

【五山と教育】 (一)公家の學問との關係　平安朝末期より後は公卿の勢力漸く衰へ、鎌倉時代に入つては學問さへも往々僧侶を師とするの情勢であつた。花園天皇が大德寺の妙超、妙心寺の慧玄を師としたまひしとき、後醍醐天皇が吉嶺の學侶玄惠法印をして『通鑑』を讀んで程朱の所說を講ぜしめ給ひし如き、後奈良天皇が建仁寺の長老喜桂及び同寺の學僧龍崇を召して經史文を講ぜしめ給ひし如き何れもその例である。武家に於ては殊に學侶との關係深く、學事は專ら僧侶の手によつてなされた。足利尊氏が天龍寺の疎石、東福寺の師練を敬重し、義滿が天龍寺の絕海、南禪寺の義堂及び瑩見、相國寺の妙茝に師事し、又義政が五山の衆徒を優遇し殊に相國寺の周鳳を信じた如きである。斯くの如く禪徒が專ら幕士の教育に與り、儒佛の二教を授けて將士に影響を與へ、或は外交に枢掌し、文書の往復、使節の應待に與り、或は政教に參畫し、美術・文藝の保護者となつて種々なる方面に盡した功績は大きかつた。

(二)一般教育との關係　當時五山の僧徒が諸地方の教育に致した所も亦大であつた。例へば上杉憲實が足利學校を再興し圓覺寺の僧快元を招いて庠主となしてより歷代の庠主が同山より至る者多かつた如き、又桂庵が京師の戰亂を九州に避けて肥後・薩摩の學教を開き、或は肥後菊池重朝の釋奠の禮を起すや之に與り、或は薩摩島津忠昌の厚遇をうけて始めて朱子新註の『大學章句』を開版した如き、又周防大內義隆の文學を興すや大德寺の玉堂和尙以下京畿の僧侶を召して教師と仰ぎし如き、東西の文教は東西五山の輔導によつたのである。

(三)庶民教育との關係　室町時代及びそれ以後に於ける篤志庶民の子弟の修學は凡そ十歲前後で寺院に入つて僧侶に就いた。必須科は習字の一科であつて、專ら書道に上達をつとめたが、自ら又それによつて簡易にその時代の法規・修身・作文・物讀等の日常の用を修得した。例へば『實語教』、『童子教』、又は諸家の家訓等は習字帖と修身・讀物とを兼ね、『御成敗式目』、『諸家々法』等は習字帖と法度の辨へとを兼ね、『伊呂波歌』、『家訓往來』、『明衡往來』、『十二月往來』、『新十二月往來』、『尺素往來』等は消息文を習字として修得した。その他鎌倉以來の僧侶の手によつて著された教訓書類が多く、佛教主義によつたことが精神界に影響を與へたことを注意すべきである。

(高瀨俊雄)

文獻——西村時彥「日本宋學史」(明治四十二年)。足利衍述「鎌倉室町時代之儒教」(昭和七年)。上村觀光「五山文學小史」(明治三十九年)。

孤兒院 「育兒院」の項を見よ。

腰掛 「机及び腰掛」の項を見よ。

古事記 コジキ

古典の第一に位し、最も代表的な傳誦的、即ち傳誦に伴つて成つた書物。

【成立の由來】 撰錄者の太安麻呂が和銅五年(712)正月廿八日附の序に記された。曰く天武天皇が、當時諸家傳來の帝紀及び本辭の既に正實に違ひ、多く虛僞を加ふるを聞いて嘆かれ、邦家の經緯、王化の鴻基たる歷史の本質に鑑み、帝紀を撰錄し舊辭を討覈して削僞定實、以て後世に傳へようと思立たれた。時に舍人稗田阿禮があつた。年廿八、目に度れば口に誦み耳に拂れば心に勒するといふ聰明の質である。即ち後に親しく勅語して、まづ帝紀竝舊辭を誦習せしめた。而もそれだけで未完成のまゝ天皇も崩御され、事は中絕した。かくて持統・文武の二朝を過ぎ元明天皇に至つた。天皇は天武天皇の遺志を繼承され、和銅四年(711)九月十八日安麻呂に詔して、稗田阿禮が所誦の勅語の舊辭を撰錄して獻上せよと命ぜられた。そこで安麻呂が詔旨に隨ひ、特に愼重なる用意を以て筆記のことに當り、上(神代)中(神武以後應神)下(仁德以後推古)三卷に編して奉つたといふのである。之を摘要すると、(一)天武天皇勅語して、阿禮をして舊辭(及び帝紀)を誦習せしむ。(二)阿禮所誦の勅語舊辭を後に安麻呂撰錄す、となる。この二命題中の用語、舊辭(及び帝紀)・勅語・誦習及び撰錄、それぞれ特殊の意義を有するが、就中『古事記』の性質を語るに最も重要なのを誦習の語とする。誦習に就ては、之を單に訓讀の意と解しようとする新說もあるが、吾人は本居の說の如く誦誦てふ意味の、こゝに存在することを認めざるを得ない。但し所謂誦誦として固より臺本たる舊辭を伴つたので(而してそれは本居も考へてゐたところ)、けだし筆寫の術が行はれて後も、なほ久しく、昔ながらの口傳への誦誦をこととしたのが、太古の習慣であつた。而してこの誦誦に伴つた書物が即ち傳誦的書物であり、『古事記』は實にかくの如き書物であつたのである。天皇が阿禮に勅語されたのも、而して誦習せしめられたのも、安麻呂が阿禮所誦の勅語舊辭を撰錄したのも、この『古事記』の特質を語るものに外ならない。從つて『古事記』はたとひ和銅五年に安麻呂によつて成されたものであるにせよ、決して安麻呂の著作といふべきでないのは固より、また阿禮や天武天皇の、充分な意味での個人的著作とも言へぬ。更にその以前の某々の時代に於ける某々の著作でもない。むしろ長い間の國民的意識の間に、自らに生長し

て出來あがつた所産でふことを本質とする。以上は『古事記』の成立的性質で、いはば傳誦的書物としての形式的方面である。

【内容的特色】　内容的に考へられる特色は、その古代文化の一切の方面を含んで、而も特にいづれでもないと言ふ性質である。まづ『古事記』は、如何にも歴史的體裁を有し、且つ歴史的内容を含むが、單なるまた嚴密な意味での歴史書ではない。歴史書といふべくんば寧ろ太古人の考へた歴史である。宗教的經典としてもまた文學としても、同樣に決して單なるまた嚴密な意味でしか言ひ得べきでない。而して斯くの如きは實に、太古の國民意識の所産たる傳誦的書物として當然の内容的性質である。かくて『古事記』は太古の國民思想の産物として最も純粹であり、從つて未だ儒教や佛教の影響感化を受けない、素朴なものを傳へてゐる。而してそこにまた、國民精神の淵源として闡明せらるべき價値をも藏する。

斯くの如く『古事記』は、傳誦的書物としてむしろ朝廷が撰史事業の準備的工作であり、他方『日本書紀』に極まつた同事業の正系に對して、傍系的の地位にあつたので、奈良朝の當時からすでに輕視され、ために『續日本紀』にも出でず、その後學界にむしろ埋れて久しきを經たのが、德川時代に至り國學の發生と共にその價値を認められ、『日本書紀』と並んで否『日本書紀』以上に、重んぜらるゝに至つたのである。こゝに特記すべきは本居宣長で、彼は殆ど生涯を『古事記』の研究にさゝげ、大著『古事記傳』を著した（寛政十年完成）。それは『古事記』研究史上空前絶後の業績であり、またひとり『古事記』の單なる註釋なるのみならず、『古事記』によつて物された、古代知識の百科全書といふべきである。

尙『古事記』は、上記の如く久しく學界に重んぜられなかつたためか、古寫本の傳はることも少く、到底『日本書紀』の比でなく、またその刊行も繁くなかつた。古寫本即ち刊本以前のもの約十數種、最も古いのは名古屋市眞福寺に藏せられる國寶眞福寺本三帖で、こは文永の寫本を、應安年間に寫したものである（大正十四年、古典保存會によつて複製完成流布された）。刊本は寛永二十一年のものを最も古しとし、つゞいて度會延佳の校訂した『舊頭古事記』（貞享四年の奥書あり）、次は『古事記傳』本であるが、その本文に更に訂正を加へたのが『訂正古訓古事記』で、寛政十一年の序があり、享和三年に刊行。その後の刊本は概ね古訓本の複刻であるが、就中明治二十年出版の田中頼庸の『校訂古事記』は、更に諸本によつて校訂を試みた。

歐譯は、部分的には以前に一、二の試みもあつたが、完全なものとしては、明治十五年、『日本亞細亞協會紀要』第十卷の附錄として公けにされた、チェンバレン B. H. Chamberlain (1850-1935) の英譯（序論をそふ）、Kojiki or "Records of Ancient Matters" がある。ひとり『古事記』を歐米の學界に紹介したのみならず、諸方面に、所謂新研究の分野を開拓した功績が多大である。

【教科書としての古事記】　上述の性質から、本書は國語學・國文學の分野のみならず、國民道德論的方面でも極めて重要な教科書である。たゞ後の場合、特に學的基礎に立つての適當な解釋、また取扱を必要とする。

（村岡典嗣）

文獻——本文中に出たほか、主要なもの。(一)解題　平田篤胤「古史徵開題記」（文政二年）。井上頼圀「古事記考」（明治四十二年）。(二)註釋　橘守部「難古事記傳」（天保十三年成）。村上忠順「古事記標註」（明治七年）。多田孝泉「略解古事記」（明治八年）。敬田年治「古事記標註」（明治十一年）。次田潤「古事記新講」（大正十三年）。(三)研究　津田左右吉「神代史の新しい研究」（大正二年）。安藤正次「古事記の性質及び編述の時代」（明治聖德紀念學會紀要」大正六年）。津田左右吉「古事記及日本書紀の新研究」（大正八年）。中澤見明「古事記論」（昭和四年）。

五種遺規

【成立及び内容】　清の陳宏謀（1696-1771）の編輯にかゝる。その内容は『養正遺規』二卷、同補編、『訓俗遺規』四卷、同補編、『從政遺規』二卷、『在官法戒錄』四卷、『教女遺規』三卷より成る。陳宏謀の傳は『國朝先正事略』に詳しい。稱して遺規といふのは前人が遺した規則の意で、凡て前人の撰述したものを集めてあるに過ぎない。その中、養正とは男兒教育、教女とは女子教育のことで、男女の學校教育・家庭教育に關するものを輯め、訓俗とは社會教育のことで一般の社會道德・家庭道德に關するものを收めてある。又『從政遺規』と『在官法戒錄』とは官吏たる者の職責上・處世上の鑑戒に就て記したものを輯めてある。

【養正遺規】　最初は宋の朱子の『白鹿洞書院揭示』で、これは兒童教育の目的方法に就て言ひ、次の『朱子滄洲精舍論學者』は學問の本義を述べるが、この二者を編者は兒童教育の綱領としてゐる。以下、陳北溪・眞西山等の宋代碩學、方正學・高提學等明代巨儒の幼學學則を舉げ、下卷の首には北齊の顔之推の『顔氏家訓』勉學篇があるが、宋學よりも古い時代のものも採る意味と、此篇が反哺鄉重に後進を誘導するからであると云ふ。次に讀書法に關するものがあり、補編の元明清諸家の十數篇も大體同趣向のものである。

【訓俗遺規】　その首に宋の司馬溫公の『居家雜儀』が出てゐる。家族道德本位の支那の社會教育で、此種のものが重視されるのは當然である。卽ち家長たる者の實務、子たる者の心得より妻妾僕婢の馭し方やその心掛まで、卑近微細に說いてゐる。次の朱子が增訂した『呂氏鄉約』なるものは、一鄉中心の風教規約で、これまた頗る有名なものである。以下宋元明諸名儒の治家處世に關する箴言・銘記の類三十數篇が收めてある。

【従政遺規と在官法戒錄】　これは、主として官吏として修め心得べき箴銘を輯めたものであるが、德治主義下に於ける爲政牧民はその基を修身治家に置くとするから、一般士民の修養に資する所も尠くはない。

【教女遺規】　編者は、天下に教ふ可からざるの人はないから女子と雖も亦教へなければならないと云ふ。然るに古來女子は男子の如く出でて外師に就くといふことがなく、父母は愛之を愛すると言つても僅に起居服食に意を用ひ恤みをかけるに過ぎない。併し一轉して考ふるに、女は嫁して賢婦賢母となり然る後に始めて賢明なる子孫を得るのであるから、王化は實に閨門に始まると云はねばならぬ、と主張してゐる。その中には曹大家の『女誡』、宋尚宮の『女論語』(共に「女四書」の項參照)を始め、約十篇の女訓が收めてある。

【價値】　要するに本書は朱子學を中心として餘り高遠なる理想に走せず比較的卑近世俗なる處世訓を輯集したもので、支那の社會生活を研究する上に貴重な資料であつて、教育に關することまた尠くない。(牧野　巽)

五常　「五倫・五常」の項を見よ。

古狀揃　コジヤウソロヒ

【解說】　『古狀揃』の初板は『新板古狀揃』であつて、慶安二年(1649)の刊行にかゝる。書肆は大阪の西村傳兵衞であるが、恐らく同人が編者でもあらうといふ。その内容は九通の古狀(その中七通は擬古狀たるに過ぎない)を集錄したものである。『今川狀』、『初登山手習教訓書』(以上二通は吉狀の形式を採らず)、『義經含狀』、『辨慶狀』、『熊谷遣狀』、『經盛返狀』、『大坂進狀』、『大坂返狀』、『義經腰越狀』。この内、『今川狀』、『初登山手習教訓書』は室町時代から廣く行はれてゐたもので、僞作ではない。その他の七通は擬古狀であり僞作である。『大坂返狀』を收めた故を以て、この書が絕板になり書肆が斬首せられたといふ說が『筆鞘史』に載せられて以來、廣く信ぜられてゐるが誤りである。

【普及と教育史的價値】　古狀揃の普及は夥しいもので、重板・異板を合して二百種を越えるであらう。如何にこの書が寺子屋用教科書として普及したかを、以てすることが出來る。教科書としてのこの書の價値は次の四點から考察することが必要である。(一)『庭訓往來』、『實語教』、『御成敗式目』などと共に、廣く寺子屋に用ひられたこと。(二)最初、作文の體を教へる古狀の編輯として意味を持つてゐたものが、安永・天明以後、專ら歷史教授の教材として用ひられ、教育的意味を全く一變したこと。(三)この教育的意味の變轉に伴つて、所收書狀の排列と内容とに絕えざる變改が行はれたこと。(四)後世、『古狀揃』を原型とせる幾多の同系統の往來物が出板せられたこと。

「歷史教材史」の項參照。　(石川　謙)

文獻——石川謙「古狀型往來物の史的發達についての敍述と說明」(倫理教育講座「日本近世教育史」昭和二年)。

個人差　〔英〕individual difference 〔獨〕individuelle Differenz 〔佛〕différence individuelle

【意義】　個人の心身の諸特性は人間一般に共通なる特性であるが、此等の特性はその徵表乃至要素に於て夫强弱度及び結合の仕方を異にする。かゝる個人間の差異を個人差と稱する。

個人差は特定の個々の徵表に就ても、また個人の全體的特質に就ても言はれるが、個性が主として質的差異を意味する概念であるのに對して、個人差は主として量的差異を意味する概念である場合が多い。而してかゝる個人差はその分配に於て正常なるものの範圍に於てその所屬員數は最も多く、正常を距るもの程その員數が少く、その分配曲線は正常曲線に近いのを常とする。

【發見】　かゝる個人差の發見は一七九五年グリニッチ天文臺のマスケライン N. Maskelyne が天體の子午線通過時間の測定に於て、自己と助手との測定時間の間に〇・八秒の差異が存するのを見出したことに始まり、後ケーニヒスベルク天文臺のベッセル F. W. Bessel が一八二二年測定者によつてかゝる時間の差異が一般に存することを數人の天文學者について確かめ、この差異を示すべき式を人差 〔英〕personal equation 〔獨〕persönliche Gleichung 〔佛〕équation personnelle として注目せらるべきを說いたことに遡り得る。實に近代の實驗心理學の母胎の一は天文學に於けるかゝる人差の發見に存すると言はれる。

「差異心理學」の項參照。　(山下俊郎)

文獻——*E. G. Boring*, A History of Experimental Psychology, 1929. *W. Stern*, Differentielle Psychologie, 1911.

個人主義　〔英〕individualism 〔獨〕Individualismus 〔佛〕individualisme

【一般的意義】　個體的なるものの意義と價値とを强調する個體主義のうち、特に人格的個體即ち個人の意義價値を强調する立場。從つて歐語の individualism を社會的歷史的なる人間存在の領域に限定したものと云つてよい。大別して二種とすることが出來る。

(一)量的個人主義　數量上の一個人の獨自の價値と權利とを主張する。一般に近世の啓蒙主義の基調たる個人主義はこの種に屬すると云つてよい。併しこの立場においても個人を經驗的に把捉するか或は形而上學的に把捉するかによつて主義の形態を異にして來る。ホッブス T. Hobbes に始まるイギリスの個人主義は、感性的自然的なる個人を主張することを特徵とする。從つて個人的享樂を重んずる個人的快樂主義、自利心の追求を主張する利己主義を隨伴し、國家社會の個人に對する統制干涉を極度に縮小して個人の自利追求を自由に放任すべしとする政治的經濟的自由主義として發展する。ベンサム・リ

カアド D. Ricardo (1772-1823)・ミル・スペンサー等皆然り。これに反してライプニッツ・カント等の個人主義は、形而上學的なる主體としての人格的個人を主張することを特徴とする。ライプニッツのモナドの考は量的個人主義の典型的なものである。カントはその言說の裏面には個人の根柢としての全體者を把捉してゐるが、併し表面に於ては各自が自己目的であるところの同質的な、たゞ數量的にのみ並存する、個人的人格を說いてゐる。此等の立場に於ては團體はたゞアトム的個人の有意的な結合としてのみ解せられ、全體的生を顧慮しない。從つて量的個人主義と利益社會の概念とは相關するものである。

(二)質的個人主義　シュライエルマッヘルの個性の主張を先驅とするドイツ浪漫派の個人主義に始まつて、十九世紀に著るしく發達した立場。個人の本質を同質的なものと見ずして只その獨自性に於てのみ認めようとする。從つて個人は唯一者としての意義を帶びて來る。ドイツ浪漫派に於てはかゝる獨自性の主張は共同社會の尊崇と結合して現はれた。團體は單なるアトムの結合ではなくしてそれ自身に生を持つ全體である。個人はあくまでも獨自なものでありながら而もこの全體の內に於て自他不二的に融合する。かゝる立場を最も體系的に述べた人はアダム・ミュラー A. H. Müller (1779-1829)である。この浪漫主義の傾向は十九世紀後半に至つてキェルケゴール S. Kierkegaard (1813-55)・ニーチェ等の個人主義として姿を變へて現はれた。前者に於ては神が共同社會に代り、從つて神の前に於ける唯一者の主張となる。後者に於ては更にこの神の代りに宇宙的な權力意志が現はれ、從つて權力意志に於ける唯一者の主張となる。近時シェーラーがカントの普遍妥當性の要求に對して個人的妥當性の要求を持ち出した如きも個人の獨自性の主張の一つの現はれである。このシェーラーにも神の前に於ける唯一者の主張及び共同社會の尊崇が含まれてゐる。（和辻哲郎）

【教育上の個人主義】　教育は「人を人にまで」即ち自然人を育成して理想人となす作用であるが、個人を唯個人の爲に教育し、完全なる個人を作らうとするものが個人主義の教育說である。この思想は古代ギリシャにその端を發し、中世教權の壓迫の下に鼾息して居たけれども、宗教改革と文藝復興とによつて漸くその蜂銳を現はし、十九世紀の中葉に至る迄優勢であつたが、近世社會主義の勃興によつて勢力を殺がれ、現代に於ては人格完成の意味に於て唱へられて居る。個人主義の教育說は、かの社會の存續・發展を教育の理想とし、教育の社會的條件を研究する社會主義の教育(社會的教育學)と對立するものであるが、或は先天的性能の發展を理想とし、或は個人の自由・幸福を强調し、或は人格の完成を理想とする等、時代により人によつて種々の主張がある。

(一)性能發展說　この說は個人の先天的に具有する性能を完全に發展せしめることを教育の理想とするもので、自然性の調和的發展は古代に於て旣に唱へられ、近代に至つてルソー・ペスタロッヂ等亦之を高唱してゐる。この說によれば、自然性は善なるものであり、之を遺漏なく發展せしめることは完全なる人を作ることとなる(自然主義)。然るに人性が果して善なりや否やは議論のある所であり、又單に自然性を發展せしめることは決して理想人を作る所以ではない。性能の圓滿完全なる發展といふことは教育事實そのものを說明せるに過ぎない。別に之を規定する教育理想がなければならない。

(二)幸福說及び自由說　人生の目的は幸福を得るにある、社會もこの目的のために組織されたものであるとして、個人の幸福を以て教育の理想とするものが幸福說である。スペンサーの完全生活說の如き、デーリング M. O. Döring の教育說の如きその例である。又凡ての個人は平等の價値、平等の權利をもつて居るといふ考から、他より加へられる制限・束縛を全然排斥して、個人の思想・行動の自由を確保し、自由なる發達を遂げ、自律的の人を作ることを教育の理想とするものが自由教育說である。ケイ・モンテッソリ兩女史の如きはその主張者である。此等の說は個性を尊重し兒童本位の教育を說いた所に見るべき點があるけれども、形式的・抑壓的の教育に對する一種の反動說に過ぎず、動もすれば極端に走り常軌を逸する憾がある。

(三)人格完成說　現代に於て唱道せられて居る人格的教育學は、人格の陶冶を以て教育の理想となし、或は熱意を以て理想を追求し、或は奮鬪によつて自然を征服し、各個人が夫々その人格を完成することを期するものであり、又教育は教師と兒童との間に於ける人格的感化を以て直接に行はるべきものと說いて居る。人格の完成を重んじ奮鬪と熱情とを說くのはよいとしても、その人格をば社會的關聯を離れて孤立せるものの樣に考へて居るのは、偏曲した說と言ふべきである。（松浦孝作）

文獻——*F. Kessler*, Die Spannung von Individualismus u. Sozialismus in der Pädagogik u. ihre Überwindung, 1926.

個性

〔英〕individuality 〔獨〕Individualität 〔佛〕individualité

【個性の哲學】　一般に個體 Individuum に屬する性質を意味するが、個體の概念は存在論及び認識論に於て普遍に對する特殊の關係として種々に論議された。個體の語義は不可分割 atomon を意味し、單一にして獨立に存在し得る實體である。デモクリトス Demokritos の元子は單一なる實體ではあるが獨立には存在し得ず、他の元子との衝突・壓迫・離合の如き機械的必然性によつて一切の存在を規定する。自然科學に於ける原子論はかゝる思想の發展であるが、原子の機制によつて個性を

説明することは困難である。然るにプラトンのイデア idea は個體に對して見られる普遍の實在であり、個體は感性の對象として知覺されるが、普遍は理性の對象として認識され、愛 eros はこれを追求し、實現せんとする努力である。かくして一切の存在は價値的妥當性として認識され、從つて個體はイデアに關與すること（メテクシス methexis）によつて存在の意義を有し、イデアは個體の原型又は本質として實在する。アリストテレスは更にこのメテクシスの關係を形相 eidos が質料に實現することと解し、個體は形相の實現する可能性 dynamis としての質料であり、形相の實現をエンテレケイア entelekheia 或はエネルゲイア energeia と稱した。この質料と形相との關係は一切の存在を目的實現性として規定する。神は純粹形相として質料と形相とを包攝する精神の場所 topos であり、この場所に於て質料に於ける形相の實現は可能となり、事物の發展段階として特殊な形態が形成される。ブルーノ G. Bruno はかゝる場所を自然と考へ、自然に於ける質料と形相との關係を所産的自然 natura naturata と能産的自然 natura naturans との關係から說明せんとした。神は能産的自然として所産的自然としての宇宙に遍在し、不可分的一體として凡ての個體に顯現し、個體は神の力を多樣の姿として表現するモナド monade である。ライプニッツの單子論はかゝる思想を發展せしめたもので、モナドは單一獨立の實體として宇宙全體を自己の內に表現する小宇宙である。個體が全體を自己の內に表現する可能性を有する限り、個體と個體との調和は豫定されてゐる。こゝに多樣の統一があり、調和的發展がある。個體が單なる個體として機械的必然性によつて存在してゐる限り、それには何等の個性は認められない。個體が全體の自己表現として統一を含み發展を示す限り、それは個性を持つ存在である。ヘーゲルの辨證法に於ける絕對精神の自己表現として認められる存在の具體的普遍性 konkrete Allgemeinheit の如きもかゝる個性としてのみ理解される。併し人間は單なる理性的存在ではなく、趣味的存在でもある。文藝復興による人間の自覺は人間の本質として激情 passion を認めるやうになり、理性による合理主義の認識に對し、感情による非合理主義の認識が問題となり、論理學に對して美學の方法が問題となつた。論理學の對象となるものは神の創造或は自然の法則としての存在の普遍性であるが、美學の對象となるものは人間の創作或は技巧の表現としての存在の特殊性である。天才は創作による表現の個性であり、藝術は天才による技巧の個性である。從つて認識論に於ける個性の問題は論理學に對する美學の方法論として批判されたが、論理學の問題は人間の主觀を超越する自然の法則であり、美學の問題は人間の主觀を內在せしむる技巧の表現である。これに對し倫理學の問題は人間を實踐的存在として人間の主觀に內在する行爲の規範であり、行爲に實現される人間の規範は個性に對して特に人格 Persönlichkeit と呼ばれる。人格は道德的個性であり、人格の完成は道德的天才の表現である。かゝる意味で學問を研究する學者の行爲は法則を發見する技術の修養であり、技術の修養が眞理を實現する學問の實踐である限り、學問は虛僞を憎み眞理を愛する哲學的良心であり、學問の技術は哲學的天才の表現である。

【個性の科學】　科學の方法が自然科學に於けるが如く假定された恆存的要素の量的機制によつて一切の存在を說明する限り、個性は問題にならない。これに反して文化科學又は精神科學の方法はかゝる要素の假定を認めず、存在を具象的全體として認識せんとするから、個性が主要な對象として問題とされる。文化科學或は歷史科學に於ては存在はすべて價値關係 Wertbeziehung として判斷される。存在が價値として認識されることは存在が人間の興味或は關心 Interesse の對象として意味づけられることで、人間の關心は生活によつて規定され發展する。從つて關心によつて意味づけられる存在は、その人間の生活にとつては特殊な意味を有し、興味の對象として規定される存在は特殊な價値を實現する。歷史はかかる價値實現の道程であり、繰返すことのできぬ一回限りの事件として認識される。個性はかゝる歷史的價値の實現として認識され、歷史的個性は自然的個體に對し價値的存在として個別的因果の法則によつて規定される。併し個性の認識を可能ならしむる價値關係が價値判斷の對象から認識の方法として要求されるものとすれば、自然現象に就ても之を認識するものの興味によつて判斷すれば、凡て文化科學の對象となり得る。この問題を解決するためには價値關係を認識の問題から存在の問題へ轉嫁して考へねばならぬ。それには價値關係を可能ならしむる關心の主體たる人間を自然とは異る存在であると考へねばならず、之を科學の問題として考察する場合には生物學に於けるドリーシュ H. Driesch の生氣說の如くエンテレケイアの假定によつて生命發展の目的完成を說明するやうな全體性の立場が認められる。個性は生命發展に於ける全體性の表現で、それは遺傳と環境との關係によつて規定される。心理學に於てはシュテルン（ウィリアム）の人格學の如く、意識はエンテレケイアの實現であり、個性は遺傳と環境との輻輳 Konvergenz によつて形成される多樣の統一 unitas multiplex としての人間的全體と考へられる。併しかゝる全體性の認識は必ずしも機制論に對する目的論となるべきではなく、ゲシタルト學說 Gestalttheorie の如きは全體性の認識を力學的に說明せんとし、生氣說や目的論を排擊する。個性の形成は遺傳と環境との關係から說明され、それには遺傳的素因を主たる條件と考へるものと、環境の影響を主たる條件と考へるものとがあるが、これは假定さるべき條件で

はなく、實證さるべき條件である。然らば如何にして之を實證することができるか。それには先づ個性の形態が記述され（形態學）、次にその構造が理解され（構造學）、更にその形成が說明されねばならぬ（發生學）。個性の構造は特殊の意味を持つ存在であるが、これが形成される發生の條件には必然の法則が認められる。個性調査は個性の記述を、差異心理學や個性心理學は個性の理解並に說明を問題とするが、個性の問題は單なる心理學の立場のみから解決することは困難である。人間の個性は主として智能・氣質・性格から考察されたが、これらは意識を思考・感情・意志の如き特殊な機能に分類する立場と同樣に抽象的分析による研究である。併し個性は人間の生活が生活の條件によつて規定される生活態度の特殊性であるから、之を研究するには生活態度の特殊性を生活條件の分析から具體的全體の表現として理解せねばならぬ。而してその方法としては先づ理解せんとするものの立場に於て自己の生活史を反省し、體驗の記述分析による自己表現を完成することが必要であり、それによつて意識の構造が明かになり、生活の條件は意識の構造に於て目的範圍から價値關係として措定される。而して次には一定の價値關係を持つ生活條件を課題として、それに表現される他人の生活態度を比較考察する。かくして他我並に自我の個性が理解されるが、自敍傳は體驗の記述であり、傳記は表現の理解であり、精神史は歷史的個性の說明である。併し個性は單なる個別性としての歷史的存在ではなく、個別性の內に全體性を表現する特殊性としての社會的存在である。從つて個性は自己の內に社會を表現する教養的存在であり、社會的教養によつて陶冶される個性は一定の文化價值を實現し、特殊なる生活樣式を形成する人間の類型である。人間の精神はかゝる生活樣式の內に樣々なる世界觀として表現される。性格學・類型學・解釋學・世界觀學などはいづれも個性を問題とする學問の方法である。

（城戶幡太郎）

【個性の教育】　教育・教授の必然の理想となることは、客體（兒童生徒）の內部に、自ら發達して獨立の人格となる種子の附與せられてゐる事であるが、植物の種子中に、發芽して成長を遂げる力が潛んでゐても、外部から光線・溫度・濕氣及び養分等の與へられぬ限り、その機能を現はし得ない樣に、造化の人間に與へた天稟も、外部から之を觸發するものがなければ人格としての發達を遂げ得ない。潛在的の天稟を觸發して發達を遂げしめるものは、他の人間を介して現はれる文化財である。學校教育に於ては文化財より選擇する陶冶財である。天稟と陶冶財の接點が人格としての發達の行はれる地點で、此所から個性化 Individualisierung の問題が起るのである。蓋し陶冶財が與へられても、天稟を觸發してその機能を發揮せしめ得るものでない限り用を爲さず、而して天稟は個性の所有者であるからである。

天稟は一面人間に共通のものを具へてゐるが、他面に於ては身體的精神的の全體性中に、二度と繰返すことのない特殊相を具へてゐる。個人個人によつてその濃厚の度合を異にするが、何れにしても文化財に觸發されて人格に發達するものは天賦の個性である。個性が發達の基礎であるから、觸發する文化財は同一であつても、之を如何に迎へて自己の人格的發達を遂げるかは個性毎に異ることになる。陶冶財を媒介して發達を助成する教授もこの事實を無視することは出來ない。然るに傳統的の教授は、一般的に定められた教科課程、又は教育者の任意に想定した學級若しくは學校の目標點を唯一の規準として、右の枠げ得ない事實を無視する教授であつたのである。個性化はこの錯誤に眼覺めた教育的理性の叫びである。個人の人格的發達の基礎である個性を擁護する教育愛の叫びである。當に一樣化に傾く教授を斥けるに止まらず、教育・教授の全般に亙つて、個人をしてその天分を爲さしめることを眼目とするものである。國家が國民の後繼者の爲に、多種の學校を設ける制度を樹ててゐる所以も、一にはこの根本精神に出でてゐるものである。勿論歷史から言へば、個性の尊重と擁護は今日に始まつた事ではない、過去に於ける傑れた教育思想家は、いづれも之に著眼してをり、就中ルソーは之を強調する事に於て第一人者である。それにも拘らず教育の實際は舊き傳統の軌道を辿り、年と共にその弊も加はるので、その反動として特に現代に於てその聲が大であるのである。

個性の擁護がその方法として必然的に個性化を要求するのであるが、かるが故に個人教育が合同教育に代るべき理想であると考へるならば錯誤である。教育の理想とする人格は社會人としての人格である。個性を核として多方的に分化した精神を具備する人格である。此の如き分化を促進するものは社會生活である。合同教育には、一面一樣化の弊が伏在するが、他面個性を剌戟して多方的の分化を遂げしめる利が含まれてゐる。（佐藤晴治郎）

文獻——*W. Dilthey*, Beiträge zum Studium der Individualität, 1896 (Gesammelte Schriften, V). *J. Volkelt*, Das Problem der Individualität, 1928. *H. Driesch*, The Problems of Individuality, 1914. *W. Stern*, Person u. Sache, I², II², III², 1923-24. *T. Litt*, Individuum u. Gemeinschaft, ²1926. *R. Müller-Freienfels*, Persönlichkeit u. Weltanschauung, ²1923. *F. Schneider*, Pädagogik u. Individualität, 1930. 城戶幡太郎「文化と個性と教育」（大正十四年）。篠原助市「精神のモナス的形態」（「篠原博士還曆記念哲學論文集」昭和六年）。

個性心理學

〔獨〕 Individualpsychologie　〔英〕 individual psychology

【語義】　個性の構成を問題とする心理學。時に差異心理學と同義にも用ひられるが、この時は、ドイツ語は

individuelle Psychologie である。最近特にアドラー A. Adler (1870—) の首唱し一派をなす心理學をいふ。

【歷史】　一九〇〇年頃、當時ウィーンの内科醫であつたアドラーはフロイド Fr. Freud (1856—) と相識り、その影響を受け彼の協力者となつたが、一九〇七年『器官劣勢に關する研究』なる著を出した頃からフロイドの精神分析に不滿を感じ、一九一一年全く分離して「自由精神分析學協會」Verein für freie Psychoanalyse をつくり、翌年之を改稱して「個性心理學協會」Verein für Individualpsychologie とし、今日に至る迄これを中心機關として自說の主張、宣傳をなして居る。この歷史の故に、この個性心理學は廣義の精神分析派中に數へられるが、寧ろフロイド派とは宗派的對立が殊に激しい。

【主張】　個性心理學は、元來醫師たるアドラーにより唱へられ、神經症治療の方法理論として生じたのであるから、意圖する所は實際の人間行動、殊に偏異を示す行動の理解に在る。先づ、人間を目的性を示す統一的全體としてみる立場に立ち、凡ての人間の精神行動をその目的聯關に於て理解せんとする方法をとる。一般に生物學的究竟目的性としては自己保存と種族保存とが擧げられるが、これは精神的には、夫々自己擴大欲乃至權勢欲 Geltungstreben 及び公共感情 Gemeinschaftsgefühl となつて現はれる。この二つが人間行動を規定する基本的なる動向たることは生物學的事實に即しても明かであり、個人の生活的發展は、この二者の具現過程なりと解される。然るにこの具現過程は、種々の障礙に遭ふ。個人の發達に即してみるに、胎内生活中は自己の發展に資すべきものはすべて充足されて居るが、一度外界に出でた幼兒の能力はその目的を充すには程遠く、從つて自他の區別の認知のはじまる時、即ち、個性化の最初よりして自己の無力の體驗が感ぜられ、これが劣等感（卑下感）Minderwertigkeitsgefühl を生起せしむる契機となる。劣等感は、それ故に個人の最初の體驗とも見做される。劣等感はかく個性化—自己意識の發現、と共に始まる。而して個性化は常に對他關係即ち社會關係を豫想する。他を離れて自己はない。所で自己は常に自ら擴大し向上せんとの目的—即ち權勢欲に支配される。併しこの目的實現は常に自己の能力と對他關係即ち、公共感情に於て制限を受ける。こゝに劣等感が生じ、而もこれはその場合場合の制約に基き種々雜多の度と質を有することとなる。劣等感は之を要するに、個性化と共に始まる所の自己の目的實現が滿されざる不全感情であり、權勢欲とその實現可能性との間の函數關係に支配されるものである。從つて強き權勢欲、著るしき能力缺乏、制約強き社會環境は强き劣等感を育む。所で、權勢欲はこの劣等感を克服する努力をなさしめる。この努力の機制を代償作用 Kompensation と呼ぶ。劣等感克服のこの作用は、(一)實際に自己の實力を高めるか、(二)種々の間道技巧により假に自己滿足を圖るか、の孰れかの方向に働く。而して前者が勿論正道であるが、個性心理學は人の偏異行動を特に問題とする故、後者を特に詳細に觀察する。

かく、個性化の進展に於ける自己權勢欲と公共感情（對他關係）との二つの目的動機の交錯、それに基き働く所の劣等感と代償作用との二つの機制の相關、これがアドラーの個性心理學を貫く根本概念ですべて之に基いて解釋されるのである。

【内容】　劣等感と代償作用の種類並に程度、作用機轉を定むる條件の考察が主要内容をなす。この條件は無數であるが、概括して、兒童の身體構造・社會的經濟的環境・性別・家庭構成狀況・教育方法の五つが數へられる。身體構造中特に注目すべきは器官劣勢で、一九〇七年のアドラーの著は、各人は孰れかの器官に於て生得的に弱點を示すことを明かにした。かゝる器官劣勢は、個性發展に於て、(一)代償作用並に過剩代償作用の中心點となる、(二)劣等感を一層强め、權勢欲を强める、このため屢〻神經過敏性性格を作る、(三)その個人の弱點となり、心因性に起る障礙も主として此所に現はれる、との三樣の意味を有する。顏の美醜・肥瘠・大小の如きも器官劣勢に準じた意味をもち、消化系・呼吸系等々の器官劣勢と共に考察題目となる。社會的經濟的環境としては、特に貧困家庭・兒童勞働、これに對立する富裕・權力階級等。性別としては男女兒の各特質、就中現代に於ける女子の不利益なる位置、手淫、戀愛等。家庭構成狀況としては、片親の子・獨り子・長子・末子・異性同胞の影響・雙生兒・兩親の相互關係等。敎育方法として、特に親の子に對する感情的態度・壓制・嚴格・放任・宗敎敎育等。此等の諸條件の各〻並に交錯關係が、劣等感と代償作用とを如何に規定し、變形するか、從つて各人の個性化に如何なる影響を及ぼすかの考究が、即ち個性心理學の具體的主内容をなすのである。例へば劣勢器官に就てみれば、之に基き全く人生目的を回避して安易につかんとする可能性があり（誤れる代償作用。胃の惡き人がそれを口實に怠け、自己の怠惰に對する道德的責任を胃病に歸して自己滿足を圖る如き）、逆に劣勢克服が直接に强く働き、器官劣勢を補うて餘りあるのみならず、却つてそれを用ひて他に優越する場合（即ち過剩代償作用。吃者デモステネス Demosthenes の雄辯、聾器疾患に惱んだベートーヴェン L. v. Beethoven 等）もある。また、女子の男子に對する劣勢感より擬男反抗 männlicher Protest と稱せられる所の女性にして男性的粗野の風を模倣する一種の態度が生れることがある。誤れる代償である。同樣のことは他の社會的環境等々の條件に就ても云はれ、かくして種々の兒童の惡癖・無氣力なる模範兒童・浮浪・手淫・種々の神經症等の成立機轉が說明解釋される。

個性心理學によれば、人生の課題は三つあり、(一)共同

的圓滿の社會生活への參與、(二)有益な職業に就くこと、(三)結婚して子孫を擧げること、がこれである。これが、個人の權勢欲と公共感情との融合の結果であり、正常なる個性化の到達點である。それ故に又逆にこの三つの課題が圓滿に果されて居るか否かが個性心理學的診斷に役立つのである。

個性心理學的診斷はかくて、職業生活・性生活・交際狀況・對社會關係・神經症候につき現在症をとり、小兒期（器官劣勢・最初の記憶・家庭内位置・如何なる類型の兒童なりしか等）、青年期（性的既往歷・職業選擇動機・それへの態度・對社會關係等）につき既往歷をみるが、其際すべて當該個人の目的聯關、即ち權勢欲と公共感情との錯綜動向を中心としての解釋が行はれるのである。

【學說の特長】　概括して、個性心理學は具體的人間の行動を直接に捉へて解釋せんとするものである。それ故に、その行動者の意識的事實そのものは從である。この點フロイドの精神分析と同方向を志すもので、この兩者の比較が個性心理學の特長を明かにする。兩者に共通の點は、(一)學說の出發點が異常人格（殊に神經症）の觀察及び治療に基き、而も本來の領域を越えて心的機制すべてを說明乃至解釋し得ることを主張すること、(二)心を動的に發達する全體的生物學的統一態と考へ、殊に目的論的見地を强調すること、(三)個性發達の際意識せらるゝ體驗は、心的過程の一小部分に過ぎず、これはより廣汎なる領域を心内で占むる無意識的過程に支へられ、これにより規定されるとすること、(四)從つてこの無意識的過程を探究し暴露することが、人の心的機制を明かにする所以であり、心理學の任務を此所に求めること、(五)この立場より、一種の心理學的決定論を唱へ、凡ての心理過程の說明可能を主張すること、(六)而して人の性格形成には殊に幼少期に於ける經驗が重大なる役割を演ずることを指摘し、性格論に於ける外部環境說の立場を主張し、以て教育乃至治療の基礎となすこと、等が擧げられる。併し個性心理學は、精神分析と異り、自ら了解的・文化科學的たるを以て任じ、彼の說明的・自然科學的たらむとするに對する。從つて精神分析に於けるリビドー libido の如き勢力學的概念を排し、殊に性的本能を重大視しない。從つて抵抗とか轉移等の精神分析に於ける根本概念を認めず、夢の解釋も欲望追求の現はれとはせず、且つ餘り重きを置かないのである。要之、個性心理學は、目的的動機を中心とする人間理解の學たらむことを志すもので、劣等感といふ如き價値感情の導入により非合理的、多岐なる人間行動を巧みに解釋し系統づけ、類型化せんとするものである。

【教育理論】　個性心理學的診斷より必然的に由來する治療手段は、個性心理學的教育法である。正常なる個性發達を阻害し歪曲するのは、誤れる劣等感及び代償作用であり、之を由來せしむるは誤れる權勢欲と公共感情とであるから、この誤れる點の說明・說得、並に將來への指導が必要である。誤謬認知の規準は、既述せる三つの人生課題であり、この課題を正當に果し得る方向に代償作用が働いてゐるか否かが診斷・治療の要點となる。而して正しき代償作用の促進の爲には、勇氣付け、愛を以て協力し導かねばならない。他方、豫防的に教育方法の改善が必要である。教育者は、親も教師もよく兒童の行爲・態度の目的を理解し、愛と忍耐とを以て兒童心を發達せしむるよき協力者とならねばならぬ。更に進んでは、惡しき社會的環境排擊のため、社會の改革も行はれねばならぬ。此等のため、個性心理學的教養がすべての人に必要である。

【批評】　以上が個性心理學の概略であるが、此派の教育學への影響は、外國に於ては敎師の人間的教養を深めた點に在る樣である。日本に於ては、未だ餘り知られず從つて影響は少い。概括して性格環境說の强調は教育的勇氣を鼓舞するものであるが、未だ個性心理學の見解は一方的なるを免れない。此派のキュンケル F. Künkel は、權勢欲と公共感情に代るに、自我性 Ichhaftigkeit と即事性 Sachlichkeit なる概念を導入して居るが、この方が妥當であると思はれる。要之、人間理解の心理學であるだけ科學的ではなく、常識的であり、それだけ大衆啓蒙性に富むものであるが、具體的教育技術はこの學から直接には導出され得ないと考へる。（鹽田三郎）

文獻——*A. Adler*, Studie über Minderwertigkeit von Organen, 1907, ²1927; Über den nervösen Charakter, 1912, ²1928; Praxis und Theorie der Individualpsychologie, 1919, ²1930; Menschenkenntnis, 1927, ²1929; Die Technik der Individualpsychologie, 2 Tle., 1928–30; Individualpsychologie in der Schule, 1930. *F. Künkel*, Einführung in die Charakterkunde auf individualpsycholog. Grundlage, ²1929. *F. Künkel u. R. Künkel*, Die Grundbegriffe der Individualpsychologie u. ihre Anwendung in der Erziehung, 1927. *E. Wexberg*, Individualpsychologie, 1928. Handbuch der Individualpsychologie, hrsg. von *E. Wexberg*, 1929. *S. D. Schmauhausen*, Why we misbehave, 1928. *A. Brachfeld*, Psychoanalyse u. Individualpsychologie (Reclams Universal Bibliothek, Nr. 7085, 1930)（後半の譯、西尾幸良他譯「個性心理學の概要」—「講」第八卷、昭和九年）。小沼十寸穗「個性心理學に就て」（「講」第八卷、昭和九年）。

個性調査

〔英〕 investigation of individuality; individuality-research of individuality; individuality-survey

【意義】　個性の價値ある發展を企畫する目的のために、並に個々人間の心身諸性能の伸展、人格の生成を知悉する目的のために、個性を眞に理解・認得しようとして行ふ一切の探求的な調査を、個性調査と呼ぶ。從つて

多くの場合に於て、個性調査は教育による個性の直接的改善及び指導の目的のために使用せられる。

具體的なる人格は、之を統一の方面から見れば各人相等しいといふことが出來る。從つて一定の課題や事態に於て、人間には一樣な行動が生ずべきである如くに考へられるが、實際には、日常に見られる行動及びその結果は勿論のこと、實驗的に非常に嚴重に制約された條件下に於てさへも、殆どすべての人々の行動結果にかなりの相違が生じて居る。從來の人々は、簡單にこゝに、一定個人に屬する獨自な全體的特質、卽ち「個性」なるものの存在を考へようとした。併し智能の量的相違・感情狀態・趣味希望・目的・練習その他に基く異質的相違の等質視的統計結果によつて、合計的なる個性を捻出しようとしない限り、又如何なる場合に於ても、如何なる人に在つても、刺戟・課題の提示が自由に人を統御し得るとの過信によらぬ限り、上述の如き多義的な相違から、しかく簡單に個性を求め得ると考へることは出來ない。何となれば、個性調査に於ては、教育のためへの使用といふその本來の目的上、一時的な乃至は外面的な個性は、その直接の觀點から離れて、具體的な、本質的なる個性の究明が目指されなければならぬからである。從つて常識的な調査に甘んじ得ない所の、眞に科學的な個性調査は、その根柢に潛む個性なるものを、在來の如く、智能や感情や意志作用の、個々別々に求められる質量的な相違のみから見て行かうとせずに、此等を構造的側面とする具體的な現象・行動によつて、且つ、年齡・學歷・經歷・家庭狀況・心身の特殊狀態・職業その他の任務・趣味興味・希望等を參照事項として、究明して行かねばならない限り、寧ろ今後の科學的解明の結果を俟ち、それに基いて樹てられなければならないと言へよう。かくて個性調査の基本概念たる個性の概念規定が未完成である所からして、今日に於ては、學的に認容せられた個性調査の確定案を敍述し得ないといふことになるが、教育實踐に必要なものとして、實際上に作成・使用され來つたものは、多數に上り、又雜多な形式を採つてゐる。次に此等のものを中心として敍述して行く。

【方法】　個人の發展・伸長を企圖する目的の爲に、個性を認得・理解せんとして行はれる方法は、而もこの方法による調査結果をして調査の目的に充分添はしめねばならぬ必要から、結果の表示方法とも聯關を有する關係上、頗る複雜多岐に亙るが、之を要約すれば大體三種類に大別することが出來る。

(一)狹義の觀察的方法によるもの　この中に二者が考へられる。その一は、個性を認識するために、特別の或は故意の干涉を觀察對象(個人)に加へることなしに、そのあるがまゝ、經過するがまゝを外部より觀察して、その記述をなすところの、所謂自然的客觀的(外觀的)觀察法であり、その二は、觀察に際して何等企圖的の干涉を觀察對象に加へることはしないが、所謂內省又は內觀によつて、自分自らを觀察する方法、卽ち、自己觀察 self-observation・內的知覺 inner perception・經驗知覺 Erlebnis-Wahrnehmung (ヨフカ K. Koffka)・內在的知覺 immanente Wahrnehmung (メッサー)等がそれである。只かゝる方法による個性調査の結果は、最も自然な個性を描き出し得る特徵を有して居るとはいへ、單なる質的敍述に止まることが多く、且つその記述も客觀的妥當性を缺き易いため、この方法によるものは、觀察結果の意味を一義的に限定するやうな調整がなされねばならぬし、統計の便宜上量的表示の方法を加味せられなければならぬ。この意味に於て、從來最も屢〻採用せられた方法は、前者に於ては、觀察事項の項目選擇決定であり、後者にあつては、觀察結果を一定の尺度或は見本に準據せしめて、これが便宜的な數量表示をなさうとする評定尺度法 method of rating scale・見本法 sampling method がそれである。尙キッテルによつて發達せしめられた品等法〔英〕order of merit method〔獨〕Rangordnungsmethode も自己觀察の結果を數量統計的に處理する方法に應用される。

(二)實驗的方法によるもの　企圖的な干涉を觀察對象(個人)に故意に加へて、その研究的條件下に於ける行動・成果等の事實を觀察・記錄する方法がこれである。所謂「實驗」と稱せられる方法であつて、個性調査の研究には從來最も多く用ひられてゐる方法である。實驗心理學に於ける實驗的方法一般は勿論のこと、業績檢査 performance test と呼ばれる、個人に一定の問題を課し、或は作業を行はしめて、その業績をみるが如き——この場合業績判定の根據を、質の優劣、量の多少に求めるが、殊に後者に於ては、更にその標準を、一定量の仕事を完成するまでに要する時間におく仕事制限法(標準作業法) work limit method・一定制限時間內になしあげる仕事量におく時間制限法(同質材料法)・time limit method の別が生ずる。又課題として與へられた問題或は作業の內容の種類からして、整一(或は雜種)段階式作業法〔英〕gradation method〔獨〕Abstufungsmethode, 反應法〔英〕reaction method〔獨〕Reaktionsmethode〔佛〕méthode de réaction の別も生ずる——、乃至は教育・軍事・工業等社會の諸方面に於て、精神發達の程度や、精神機能上の得手不得手の檢出に實地に廣く利用されてゐる、所謂「精神檢査」の如き、すべて玆に謂ふ實驗的方法による種類のものといへる。

尙此等の方法による場合の結果の表示法としては、行動經過記錄、點數及び標語による表示、段階圖示、プロフィール〔英〕profile〔獨〕Profil 等が使用せられてゐる。

(三)診斷測定的方法によるもの　方法そのものとしては廣義の觀察の中に含まれ得るものであるが、主として對象を人體にのみ限定し、所謂測定〔英〕measurement〔獨〕

Messung（独）mesure 或は診斷（英）diagnosis（獨）Diagnose の如き手段によつて、人*體測定・健康度・*體型等の判定・吟味をなし、これが結果と精神機能との相關を求め、この指標に基いて個性調査に資せんとする方法の如きが之に屬する。所謂「身體檢査成績」乃至はユング C. G. Jung による內向型 Introversionstypus; introvertierter Typus・外向型 Extraversionstypus; extravertierter Typus、クレッチュメル E. Kretschmer による鬪士型 athletischer Typus・痩身型 asthenischer Typus・肥滿型 pyknischer Typus、その他イェンシュ E. R. Jaensch・アッフェルバッハ H. Apfelbach 等のいふ諸體型に基く標式又は類型による個性の研究は、すべてこの方法に依據するところのものと言ひ得られる。

【現行調査樣式の種類】　現在行はれて居る個性調査の諸案は、主として、教育によつて直接的に個性を改善・指導しようとの目的のために作成・案出せられたものである關係上、教育するに當つての個々の目的に準據して一々之を分類することは、徒らに多岐複雜を來すおそれがあるので、玆にはそれら諸樣式の原理的な方法の性質に基いて分類を試みると、次の如くに示し得る。

(一)實用に卽した心理學的方法によるもの　個性調査が、教育を施す際に、豫め各人の教育可能性の限界を識り、個人の教育上、如何なることが可能であり、不可能であるかを判斷し、性能の如何なる點を助長・矯正すべきかを明かにする必要上行はれるので、能ふ限り廣く何人にも使用し得られ、且つ能ふ限り調査結果が直ちに簡便に教育的に活用し得られることを目的として、實用第一主義・簡易第一主義の見解の下に、作成・考案せられた個性調査がこれに屬する。卽ち個性認識のために、その時、その場の必要に合目的的なる調査諸項目を選定・並列して、これに就ての差異をあげることによつて、個性の把握に到達せんとする類であつて、現行樣式としては、その數が最も多い。例へば調査項目として、智能並に特殊能力・感覺運動・體力・情意・素質・言語・其他をあげ、個々細目として、「一般智能・推理・想像・記憶・觀察・注意」、「巧叡・擧動」、「健康・握力・走力」、「人柄・快活性・自治心・親切心・從順性・正直・社交性・統率能・共同性・責任感・意力・淸潔・作法」、「寡默・言葉遣ひ・辯舌・言語明瞭・容姿」、「學業成績・性癖・趣味」をあげ、此等に就て調査する（東京市個性調査票）如きがそれである。この種類に屬する、而もその大部のものに於ては、この項目選定は、心理生理的機能分類に基く一定原理によるものではなく、たゞ表面的な（教育）效果を狙ひ得るあらゆる項目を—心理的概念も、道德的概念も、身體生理的概念も—すべて並列し、且つ各項目相互は比較的に獨立的・孤立的に取扱はれて居るが故に、調査目的に從ひ、或はその效果を豫想して、調査項目の增減・加除が自由であるところに、この樣式の特徵が存する。從つて描き出される個性は、かなりに無構造的な性格となり易い。この形式によるものが、現行樣式中最も廣く普及して居るが、この理由は如何なる項目も作成・含有し得たといふことと、何人にも使用可能であるといふ點に存する。

(二)精神科學的心理學に基くもの　シュプランガー等の精神科學的心理學 geisteswissenschaftliche Psychologie の考想に立脚して作成されてゐるもの。各人の諸形態・諸作用・諸內容間の個人差に著目し、その個人差を構成せる先天的特殊性の存在を確認し、生活層から離れて、之を沒價値的・局部的に決定する「自然科學的個性調査」に反對し、各個人間に實在する差異性を價値的見地に於て考究、解明することによつて、精神科學的心理學の考想に基いた個性を明かにして、之に基き教育を有效にし、意義あらしめんとして作成せる個性調査樣式。人格の原理(1)人格への發達狀態の原則、(2)道德性の原則、(3)叡智性の原則)、統一の原理(1)感動性の原則、(2)體力の原則、(3)體質及び體格の原則)に基き、「自證」なる方法によつて個性が把握されるとする（倉時淺太郎）が如き、この樣式の典型的なるものの一である。

(三)理論に卽した純心理學的方法によるもの　たとへ現在に於ては、その科學的水準からして、人間・個性の問題に完成的解決は與へられない場合があるとしても、全人的生活の將來の重大さを考へて、常識的方法乃至は神祕的考想に據らず、その時までに見出された心理學的事實・法則に據つて、能ふ限り科學的に個性の解明に資せんとして、作成・案出された樣式がこれに屬する。複雜な刺戟の觀察、文章の記憶によつて意識の活動の仕方を見るが如き、自由及び制限條件・準備の有無・作業動作の質量への注意の仕方・作業量又は時間の大小の豫知などによつた最大努力に基く質量的作業經過及びその結果の比較の如き、かゝる方法に從つて個性を窺はうとする類をあげることが出來る。但し未だ試案の域を出でぬ憾を多分に含んで居る。

「精神檢査」の項參照。

（鈴木榮一）

文獻——*A. Huth*, Exakte Persönlichkeitsforschung, 1930. *W. Stern*, Differentielle Psychologie, 1921. *E. Thorndike*, Individualität, 1911. *C. G. Jung*, Psychologische Typen, 1921. *E. Kretschmer*, Körperbau und Charakter, 1926. *E. Jaensch*, Grundformen des Menschenseins, 1929.「個性調査（シンポジュム）」（「心理學研究」第六卷、昭和六年）。岡部彌太郎「個性調査」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。

御成敗式目　ゴセイバイシキモク

【名稱及び制定目的】　後堀河天皇の貞永元年（1232）に鎌倉幕府の執權、北條泰時に依つて制定せられた武家法制の基本法典。一名貞永式目とも呼ぶ。式目制定の直接目的は、法規を周知せしめて濫訴を防遏すると共に、

裁判の公平と統一とを圖るにあつた。またその間接目的は、幕政の充實と更新とを圖つて守成の業を大成するにあつた。式目五十一箇條の規定事項を分類すると次の如くである。(一)所領に關する規定（所有權に關するもの、及び相續に關するもの、併せて）十八箇條、(二)罪科決罰に關する規定十二箇條、(三)訴訟裁判に關する規定十一箇條、(四)守護人・地頭に關する規定五箇條、(五)社寺僧侶に關する規定三箇條、(六)身分に關する規定二箇條。この御成敗式目は單に、鎌倉幕府部内の當局者の遵守すべき規矩準繩であつたのみならず、兩六波羅奉行以下、諸國の守護・地頭及び御家人一般に頒布したものである。故に元來祕密法規又は内規ではなくして、公布せられたもので、その限りに於て既に敎化的勢力を豫想されてゐた。

【式目の實施とその後世の法規に與へたる影響】　鎌倉幕府は式目制度の後、規定事項の補足及び修正のために、必要に應じて追加法を制定した。鎌倉幕府倒滅の後、足利幕府も亦この式目を襲用したので、御成敗式目は室町時代に於ても、武家の基本法典として據用せられた。「建武以來追加」は、建武年間以來、足利幕府が必要に應じて定めたる諸種の規定を一括したもので、御成敗式目に對する追加法である。所謂「建武式目」に對する追加法ではない。この外、「式目新編追加」・「侍所沙汰篇」・「政所壁書」・「新加制式」などに輯載せられたる室町時代の追加法も、御成敗式目を基準としての追加法である。室町時代の後期に於て制定せられたる諸家の家法中にも、式目の影響の認め得べきものが少くない。伊達氏の「塵芥集」の如きは式目その儘の體裁を襲用し、且つ規定條項も式目引寫しの箇所が少くないし、「大内家壁書」・「武田信玄家法」の如きも式目の流を汲める所あるを見る。德川幕府に至つては更始一新、必ずしも式目規定の條項をその成典中に用ひる所がなかつたから、江戸時代に入つて御成敗式目は一種の古典となつた。讀書・習字の敎科書として、自由に且つ廣く用ひられ得たのはこの故である。

【江戸時代以前に於ける式目本の流布】　御成敗式目は、既に鎌倉時代より實生活上の必要と讀本習字の初步的學習とのために、廣く學習せられたから、寫本の現存せる數が頗る多い。慶長以前のものだけでも三十二種を算するが、其中には永正十七年(1520)の書寫本を古へとする清原家系統のもの十七部と、明應七年(1498)以前の書寫本七部を含む非清原家系統のもの十五部が混在してゐる。御成敗式目の梓行せられた最初は大永四年(1524)であつて、梓行の目的は、現行法たる式目の規定を知らしむるとともに、式目の誦讀によりて文字上の知識を得しめ、進んで敬神重祀の觀念を深からしめ勸善懲惡の意識を活潑たらしめんとするにあつた。尋いで、享祿二年(1529)には、訓點を附して刊行せられたが、その目的は通じ易く解し易きものとして、一般の學習の便益に備へたのであつた。

【江戸時代に於ける式目本の普及】　江戸時代に入ると士庶學習用の敎科書として、廣く一般に用ひられた。從つてその刊行夥しいものがある。慶長十二年版を始祖とする江戸時代の式目刊行の大勢は次の如くである。

種類	慶長—寛文	正德—寶曆	天明—文化	弘化—明治	合計
刊本	三〇	三五	一四	八	一三八
書寫本	一	二	二	一	四
註釋本	八	四	一	六	一〇
合計	三九	四一	一六	九	一〇
	一五	三〇	一三	五	一六八

備考　本調査は、『讀律書屋所藏御成敗式目目錄』を主要資料とし、之に『往來物分類目錄』その他により、若干を加ふ。書寫本は無數にあるべし、今、前記目錄に載せたるものを掲ぐ。詳細は別項「公民敎育」に收めたる「社會科往來物發達の趨勢」を見よ。

既に現行法でなくなつた御成敗式目が、かくも廣く江戸時代に於て普及したのは、全く士庶のための寺子屋敎育の敎科書として用ひられたからである。

【敎科書としての體裁の發達】　御成敗式目は一面では讀本として使用せられたために、文字の讀解・文章の解釋に役立つやうに色々な工夫が廻らされた。慶安五年(1652)には本文の右旁に平假名を以て振假名を附けた旁訓本が創始せられ、明曆三年(1657)には更に旁訓のほかに、左旁に各文字の音を一々附けた兩點本が現はれた。下つて寬文十二年版(1672)には口繪が這入り、元祿四年版(1691)には上欄の頭註の間に插繪が插し込まれた。越えて元祿六年には、旁訓・序文・口繪・頭註・插繪を併載して、間然する所なき兒童用讀本としての御成敗式目繪抄が刊行せられた。更に正德三年(1713)刊行の『合類繪抄萬寶御成敗式目』になると、本文の全部に旁訓を附したるは勿論、頭書として、楊弓射禮・將棋圍碁の作法より和禮躾方・獻立料理法・立花・砂物・瀟湘八景之詩歌等に至るまでを繪入として掲載し、最後に「當御代武家之式目」と題して諸士法度と御高札とを掲載した。かくて御成敗式目を中心とする小百科全書の姿態が成立した。手習手本としての立場から刊行せられたものには、尊朝親王御親筆と銘打つたもの(慶安五年板)、尊圓親王御筆と冠したもの(明曆三年板)を始めとして、武藤業・堀流水軒・寺澤辰之の自署したものなど多々あつた。

【敎科書としての江戸時代現行法令】　御成敗式目の廣く行はれるや、之に做つて江戸時代の現行法令を版本に作り、以て寺子屋用・初學用の讀本又は手習手本としたものが續々現はれた。『新式目』(明曆二年版)、『京都御式目』(明曆頃板)、『正德御式目』(正德三年刊)、『武家諸法度』(寬保四年板)の如きその例である。

（石川　謙）

「公民敎育」の項參照。

文獻——植木直一郎「御成敗式目之研究」(昭和五年)。
穗積重遠「讀律書屋所藏御成敗式目目錄」(昭和五年)。

岡村金太郎「往來物分類目錄」（大正十一年）。

御前講釋 ゴゼンカウシヤク

【意義】 所謂御前講釋とは、主として德川歷代將軍の面前に於ける講書をさしたものであり、從つて其の起りも古くはない。文祿二年（1593）の冬に、德川家康が藤原惺窩を江戶に招き、『貞觀政要』を講ぜしめて聽聞し、慶長五年（1600）の冬に、伏見に於て『漢書』及び『十七史詳節』を講ぜしめた。慶長十二年に將軍秀忠は江戶に於て『三略』、『漢書』を林羅山をして讀ましめた。此の如くして御前講釋は將軍家歷代の慣例となり、延いて大小名の間に普及するに至つた。

【御前講釋の參考書】 『貞觀政要』、『四書』、『五經』、『帝範』、『臣軌』、『六韜』、『三略』、『漢書』、『十七史詳節』、『明律』、『日本書紀』等であり、其の中でも帝王學の寶典と稱せらるゝ『貞觀政要』、儒教の聖典である『論語』などが、最も尊重せられた。和書を講じたことは少く、新井白石が六代將軍家宣の爲に國史を講じて、不朽の名著『讀史餘論』となれるが如きは、稀有のことである。

【講釋の巧拙】 幕初に於て講釋上手で將軍の好學心を鼓舞したのは、何としても林羅山である。それより次第に降つたが、享保時代には新井白石・室鳩巢の如き卓越した人物が出た。特に鳩巢の講釋の妙なる、壁を隔てて聽くも、焉哉乎也の助辭までも能く分別せられたと云ふ。寬政以後では柴野栗山と佐藤一齋との講釋が好評であつた。（高瀨代次郎）

文獻——近藤正齋「好書故事」。新井白石「折たく柴の記」（『新井白石全集』第三、明治三十九年）。「室鳩巢年譜」。「稿本規矩錄」。松村操「近世先哲叢談」三卷（明治十三年）。

讐宗 コソウ

【名稱】 殷代の學の名。古は道藝德行あるものを擧げて音樂教育を掌らしめ、死ねば樂祖として祥宗に祭つた。讐は樂師・樂人の意、宗は共に尊崇して祭るところの意、卽ち樂祖を學宮中に祭つたことより起つた名。

【位置及び教育】 國都の左右に學を設けて左學・右學とするが、祥宗は右學である。殷人は右をたつとび晉宗を西郊に設けた。卽ち右學は大學であつて左學は小學である。

春は誦讀、夏は絃歌を主とするが、これは教官の大師が祥宗に於て教授し、秋は禮を學び、冬は書を讀むを主として、それぞれ禮を執るもの讀を典るものが教授するが、その樂を教へるに祥宗に於てするから、樂祖を祭るのも亦祥宗に於てする。周代に及んでは、三代の學を建て、書は有虞氏（舜の時代）の學に、舞は夏后氏（夏の時代）の學に、禮樂は殷の學卽ち祥宗に學んだ。『禮記』の祭義篇に「先賢を西學に祀るのは、諸侯の德を教へる所以である」と、卽ち天子が親しく之を祭る、漢代に於ける禮の高堂生・樂の制氏・詩の毛公・書の伏生の如きは皆先師として當に祭らるべきものである。（寺田龍三）

文獻——「周禮」春官大司樂。「禮記」明堂位・文王世子・祭義。

國歌 （英）national hymn (anthem)（獨）Nationalhymne（佛）chant national

【意義】 愛國の情、國民の理想的精神を歌詞に表現し、國家的儀式の際等に一定の樂譜に從つて奏せられ、又は歌はれるもの。帝國又は王國にては主として帝王の聖德を讃歌し、寶壽の無窮を乞ひ、忠君の至誠を歌つて居る。國歌は國民精神の理想を表現して居るから、健全な國家觀念を養成するに最も適して居るので、國民教育上極めて重要なものとされ、各國共に之を普通教育の中に用ひ、祝祭日・記念日其他の儀式ある毎に必ず兒童生徒學生をして之を歌はしめて居る。

【各國國歌の沿革】 我が國歌「君が代」は元『古今集』賀の歌に「よみ人しらず」として「我君はちよにやちよにさゞれいしの巖と成て苔のむすまで」とあるを原據とするが、この歌は近代に至り初句を「君が代は」と改めて、『和漢朗詠集』、筑紫箏曲、琵琶歌等に出て居る。これが國歌として採用されたのは明治二年に薩摩の軍樂隊の教師イギリス人フェントンJ.W. Fenton の忠言により東京砲兵隊長大山巖（後の元帥）が選定してフェントンに與へ、フェントンが之に作曲したに始まり、後に改作の議が起り、明治十三年十月に同じ歌詞を用ひて宮內省樂師林廣守が作曲したものを採用し、當時海軍傭教師ドイツ人エッケルト F. Eckert は之に洋式和聲を附して同年天長節に初めて之を公奏した。之を文部省が廣く國民教育上に用ひるに定めたのは明治二十六年八月で、他の祝祭日唱歌と共に公示した。イギリスの國歌「神よ大王を護り給へ」（God save the King）は一七四〇年作者ケアリー H. Carey が戰勝祝宴の席上に歌つたに始まり、アメリカ合衆國の國歌「ヘイル・コロムビア」（Hail Columbia）は一七八九年博士ファイロ作曲しワシントン就任式の際行進曲として用ひたものを、一七九八年に判事ホプキンス F. Hopkins が歌詞を作つた。フランスの國歌「マルセイエーズ」（La Marseillaise）は一七九二年同國革命の際マルセーユの市民兵を率ゐた大尉リール C.J. R. de Lisle の作るところで、一八七八年同國萬國博覽會の際に採用された。其他イタリーの「ファシスト黨歌」（Canto dei Fascisti）、ドイツの「ドイツは凡ての上に」（Deutschland, Deutschland über Alles）等は人口に膾炙して居る。（田邊貞雄）

文獻——小田切信夫「國歌君が代講話」（改訂版昭和十一年）。和田信二郎「君が代と萬歲」（昭和七年）。「國歌君が代の話」（『日本精神講座』第一卷昭和八年）。

國家教育學 （獨）Staatspädagogik

【意義】 國家をもつて言語・政治・經濟・藝術・法律・道德・宗教・學術等一切の文化を創造し運載する基礎と見、この國家の立場に立つて個人を教育する理論體

系を國家教育學といふ。其處では個人を教育して國家に形成し込むことが教育の目的である。而も國家とは民族を政治的方面より見たものであるから、民族教育學と國家教育學とは本質上密接な關係を有する。

【歴史的概觀】 (一)古代都市國家時代 古代ギリシャの典型的の教育はスパルタとアテネとの教育である。スパルタの教育に於ては個人の自由は少しも考慮されず、個人は全く國家に從屬し、アテネの教育に於ては個人の自由なる教育がそのまゝ國家に役立ち得る教育であつた。プラトンの教育學は恰も斯くの如き國家に基く教育に理論的基礎を與へたものである。彼にありては理想的國家の建設が直ちに教育の究極目的であつた。國家は學校であり外的にも内的にも教育の最高條件であつた。教育は彼に於てはソフィストに於ける如く主觀の特性並に能力の總和ではなくて寧ろ國家の上に立脚し、個人はその存在の特質と風習とを國家の精神から受け、教育に依つて國家の中に形成し込まれねばならなかつた。理想國家を通じての人間の教育が彼の教育の理想であつた。アリストテレスはより實證的な地盤の上に彼の國家觀を建設したが彼も亦凡ての者は國家の爲にのみ存在するといふギリシャの權力國家觀の上に立つてゐた。

(二)近世民族國家時代 この時代の國家教育學はフィヒテ、シュライエルマッヘル並にヘーゲル等に發展してゐる。フィヒテに依れば教育の理想は國民精神の覺醒に依つて國民を一つの國家的全體にまで教育し國家の完き人格的要素たらしめるにある。シュライエルマッヘルも亦人はその國民性に基き國家の一員となつて貢獻せねばならぬとし、教育上個人を常に全體の一員として陶冶しようとした。更にヘーゲルにあつては國家は精神の必然的開展として存する。國家なきところに文化なく、國家は文化の中心をなす。國家はそれ自身が目的である。彼は教育活動を單に個人の自覺作用として主觀的に見ず、むしろ國家の精神に依る個人の自覺作用として客觀的に見ようとした。彼に依れば各兒童は教育上その民族と國家との歴史の中にあるが、その兒童は國家が發展の過程にある限り、夫々の時代の子供である。それ故何人もその時代の背後に殘らず又いきゝかもその時代を飛び越えない。斯く民族と國家とは個人の本質的の根幹であり母胎である。從つて凡ての意識的な具案的な教育活動の課題は各〻の國家市民を歴史的な國家へと陶冶するにある。斯くてヘーゲルに於ては兒童を「世界市民」へと教育する如きは全く誤りであつて、兒童は必然に先づ國家市民へと教育されなくてはならない。教育は斯く國家奉仕の義務を有する故に、國家には兒童教育に斷乎たる干渉を試みる權利が有る。誠に親がその子に對して完全な自由が有ると思ふ如きは誤であつて、教育に於ける親の權利は國家の權利の前に必然にその限界を見出さなくてはならない。故に國家が教育に於て企圖するところは自然的權利の何の干渉でもない。兒童の教育を國家の義務ではなくて權利であるとするところにヘーゲルの國家教育學の一特色がある。要するに彼の國家教育學は各個人をしてその國家が要求するところの意志を自己意識のうちに表はさせるところにその特色がある。斯かるフィヒテ・シュライエルマッヘル・ヘーゲル等に依つて育てられた國家教育學はルソー・ペスタロッツィ・フレーベル・ヘルバルト等の個人的教育學の後を承けて、ディルタイ・パウルゼン・ケルシェンシュタイナー・シュプランガー・クリーク・ペーターゼン等の教育學を貫き、シュッルム F. F. Sturm・リット等に依る教育學に於けるヘーゲル復興と共に開花した。ディルタイは教育學的個人主義に反對し全體としての民族及び國家に對する教育學の責務を强調し、プラトンとシュライエルマッヘルとの基礎に立つて熱心に「國民教育學」Nationalpädagogikを主張した。かれの國民教育學はその課題を明瞭に國民の諸力運用の機能から導き兩親の狹隘なる利己主義に反對し國民全體をその最高の行爲に高めんとする。パウルゼンはまた「ドイツ的陶冶」を以て「人類陶冶」と考へた程民族的の國家的教育の意義を理解し、更にケルシェンシュタイナーの國家公民教育 staatsbürgerliche Erziehung に於ては國民の政治教育が强調され、その他シュプランガー・クリーク・ペーターゼン・シュッルム・リット等夫々社會・民族・國家の諸契機を教育學の立脚點とする。

【國家教育學のファシズム化】 教育學に於ける民族又は國家の强調は現時の世界歴史的危機に際してやゝもすればファシズム化さへしようとしてゐる。我々はすでにクリークの『國民的政治的教育』(Nationalpolitische Erziehung, 1932) にその傾向を見るのであるが最近ギーゼ G. Giese の「政治的教育學」politische Pädagogik の提唱のうちにその尙明瞭なる形を見ることが出來る。彼はその著『國家と教育』(Staat und Erziehung, 1933) の中に於て言つてゐる。「ドイツの一八〇六年直後の最も深き屈辱の時代と同じく今やドイツ國民教育即ち國家及び國民への教育といふ標語が凡ての教育者に必要になつた。ヒトラー A. Hitler 總統は最近再び—國民社會主義革命が外的權力把握の目的を達したから今や人々特に青少年を新國家の爲に教育する一大使命が存する。即ちドイツ社會主義の意味に於ける内部變革即ち『心情の革命』がまだ殘つてゐる—と表明した。協力してその使命を果すことこそドイツ教育及びドイツ學校の政治的使命である。」と。

【國家教育學と實際教育】 國家教育學が實際教育に現はれる場合は個人主義を排して愛國犧牲の精神を高揚し利己主義を去り公共的團體的の精神を養ひ、協同・遵法・奉仕・責任等の諸德を涵養し同時に國家の社會上・經濟上及び政治上の諸問題に關する知識を與へ、國民を

して社會共同生活に處する能力を得しめるを目的とする。この思想が制度の上に現はれると劃一的强制教育になるのが常である。而して最近我國に於ては小學校に於て修身科・國語科に公民教育の材料を多く加味し中等學校に於て特に公民科を設置するに至つた。又この思想の產んだ最大の施設は補習教育・成人教育等である。

「國家主義」・「國家社會主義」の項參照。（長田　新）

文獻——大瀨甚太郎「歐洲教育史」（昭和十年）、「歐米教育史」（昭和八年）。「理想」國民主義特輯號（昭和十年）。P. Monroe, A Textbook in the History of Education, 1906. G. Giese, Staat und Erziehung, 1933.

國家社會主義

〔英〕state socialism 〔獨〕Staatssozialismus

【意義】　社會主義とは、嚴格には私有財產制度を廢止せんとする思想を意味するも、十九世紀に於て自由放任主義の全盛時代には、單に私有財產制度を廢止する思想のみならず、多少なりとも私有財產制度に干涉し之を改革する思想を一切社會主義と稱したることがある。此の意味の社會主義には、嚴格な意味の社會主義のみならず、社會改良主義も亦包含せられる。嚴格な意味の社會主義は、現存國家の組織が民主的となるに非ざれば、實現しえざるものであるが、社會改良主義は私有財產制度を根本的に變革するのではないから、現存國家組織が必ずしも民主的たることを必要條件とはしない。固より社會改良主義の中には、國家組織を民主的とすることと併行するものもあるが、中には現存國家の組織を現狀に維持して、現存國家をして私有財產制度の多少の改革を行はしめんとするのがある、後者を國家社會主義と稱するのである。從つて國家社會主義は嚴格な社會主義ではなく、單に社會改良主義であり、而も多くは國家主義の旺盛なる國、例へばドイツ・日本の如き國に唱へられる。

【ドイツに於ける國家社會主義】　ドイツでは十九世紀の後半に勞働問題が喧しくなるや、マルクス的社會主義にも反對し、他方從來の自由放任主義にも反對して、こゝにビスマルク（O. E. L. Bismarck, 1815-98）により、國家社會主義が唱へられた。蓋しドイツでは封建的勢力とブルジョアジーとプロレタリアートとの勢力伯仲し、三者鼎立の狀況にあり、國家を支配した封建的勢力が一方にブルジョアジーを抑へ、他方にプロレタリアのために保護救濟を爲すことは、プロレタリアをしてマルクス的社會主義より離脫せしめ、且つ現存國家の恩惠を感ぜしめ、國家の優越性を維持する任務を果しうるからである。かくしてヴィルヘルム大帝の一八八一年十一月十七日の有名な詔勅の發布となり、疾病・傷害・老齡の三種の勞働保險が實施されるに至つた。當時ドイツ大學の教授より成れる「社會政策學會」の中で、ワグナー A. Wagner (1835-1917)・シュモラー G. v. Schmoller (1838-1917)等は國家社會主義に傾き、ブレンターノ L. Brentano (1844-1931)・シュルツェ・ゲヴァーニッツ G. v. Schulze-Gävernitz (1864—)等は同じく社會改良主義を採るも國家社會主義には反對に傾いた。

【國家資本主義】　以上の意味の外に、國家社會主義は別の意味に使用されることがある。以上の場合はたとへ社會改良主義たりとも、勞働者階級の生活條件を向上させることを目的とするのであるが、勞働者階級の運命とは全く沒交涉に、單に私人企業として經營されてゐる事業を、國家の經營に移轉することを、國家社會主義と云ふことがある。例へば私設鐵道を買收して國有とするが如き之である。此の場合には單に交通の統一・能率の增進・軍事國防等の理由より由來するので、たゞ個人企業・自由競爭に對立すると云ふ意味で、資本主義と對立するだけで、其の他の點に於ては資本主義と異る所はない。故に此の意味に使用された國家社會主義は又國家資本主義と稱される。

（河合榮治郎）

【國家社會主義と教育】　國家社會主義は一般にその教育政策として二つの要求を樹立してゐる。その一つは教育の國家的統制であり、他の一つはデモクラチックな教育の機會均等である。教育を國家的に統制せんとする要求は、主としてヨーロッパに於ては教育を教會の支配から引離さんとする運動として現はれ、教育の機會均等の要求は近世に於ける統一學校の運動として示されてゐる。我國に於ては明治の當初より教育は國家統制の下に發達し、機會均等の原理に依つて組織せられてゐるから、少くとも教育政策上から見れば國家社會主義を採用してゐるものと見る事が出來る。然るにヨーロッパでは中世以來教育は敎會の下に隷屬し、階級的に差別せられてゐたがために、近世に於ける國家主義の勃興と、民主的な社會政策の採用は、教育界に多大の波紋を投ずるに至つたのである。殊にドイツに於てその急激な國家主義の擡頭と、マルクス主義等に依つて起された社會主義的傾向とは、ビスマルクをして遂に國家社會主義を採用せしめ、爾來多少の變遷はあるが、教育の國家統制と機會均等とをその政策として現在に至つてゐる。ビスマルクがローマ法王と爭つて教育の國家統制を計つたことは有名な事實であるが、この精神はプロイセンの文相ファルク P. L. A. Falk (1827-1900) に依つて實現せられた。ファルクは所謂文化鬪爭に於てビスマルクの政策に加擔し、一八七二年に學校監督に關する法律を發布して、教會と學校とを分離せしめ、學校に對する監督は國家が之を行ふこととしたのである。統一學校の主張も此頃より擡頭したのであるが、ビスマルク時代には餘り顧慮せられず、其後社會民主黨の發展に伴つて漸く盛に論ぜられるに至つた。ドイツに於ける社會民主主義は民主的な一種の國家社會主義とも言ふべきもので、依然として教育の國家統制を提唱すると同時に、統一學校を實施すべく努力した。而してこの努力は世界大戰後の革命に依つて

はじめて實現せられたのである。卽ち一九一八年のドイツ國憲法は全國的に統一的な學制を施いて、貧民學校と呼ばれてゐた小學校系統と、上流社會のための高等學校系統との對立を廢し、教育の機會均等を保證したのである。斯くの如くドイツにおいては教育の國家統制的政策と、統一學校の政策とが著々實現せられてゐるのであるが、この傾向はフランス・イギリスに於てもまた認められる。從つて廣義の國家社會主義は現在に於けるこれ等の諸國の教育政策の重要なる背景をなすものと見ることが出來る。

（伏見猛彌）

「國家主義」・「社會主義」・「デモクラシー」・「ナチス」・「社會政策」の項參照。

文獻——*W. E. Walling* and *H. W. Laidler*, State Socialism, 1917. *L. v. Wiese*, Staatssozialismus, 1916. *K. A. Schmid*, Geschichte der Erziehung, 1892–1902. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」(昭和五年)。

國家主義

〔獨〕Etatismus 〔佛〕étatisme

【意義】 國家主義を最も廣義に解すれば、强制權力機關としての國家の存在を容認する思想である。此の場合には夫に遙べる反國家主義の思想も國家主義の中に包含され、國家主義に對立するのは無政府主義のみとなる。併し此の用例は極めて尠く、通例は此の意味の國家主義內に於ける一分類として解せらる。

(一)個人主義と國家主義　第一に道德哲學上に、國家主義とは最高の價値を國家に置くものであり、最高の價値を人間の魂に、又は人格の成長に置く人格主義(或は理想主義的個人主義)と相對立する。第二に社會哲學上に於ては、國家主義は國家を以て個人を超越し、それ自身の爲に存在するものであり、個人は其の分子たる地位しか有しないものと解する。之に對立する個人主義では、個人を以て獨立の存在を有するものとし、個人の集合したるものが國家にして、國家は個人の爲に存在するものと解する。此の場合の國家主義は全體主義と云ふ語と同意味である。道德哲學上の國家主義と社會哲學上の國家主義とは密接の聯關を有することは云ふを俟たない。

社會哲學上に於て國家主義を採るものは、國家が個人の爲に制限される理由を認めないから、國家權力の擴張を主張し易く、之に反して個人主義を採るものは、國家權力の擴張は個人の自由を侵害し個人の存在に干涉すると云ふ立場から、國權の縮小に傾き易い。十八世紀末から起つた自由放任主義は、個人主義の上に立つた當然の結論であつた。然し個人主義を採ることは、いかなる場合にも自由放任主義を採らねばならぬことにはならない、例へば十九世紀後半以來勞働問題が喧しく論ぜられるや、勞資雙方の自由なる契約に放任することを廢止して、國家が兩者の關係に容喙干涉し、所謂社會政策的施設が盛に行はれることとなつた。此の場合に社會政策を主張するものは、國家權力の擴張を容認すればとて、必ずしも國家主義を採る譯ではない。依然として個人主義を採り、個人の爲にと云ふ根據から、國權の擴張を容認しうる。道德哲學・社會哲學上の個人主義が自由放任主義に反對することが矛盾でないことは、フィヒテやグリーンの例を見れば明かである。

(二)國際主義と國家主義　以上は國家內に於て國家と個人とを對立させた場合の國家主義の用例であるが、國家と他の國家とが對立する國際團體內に於ては、國家主義は自國の利益を最先第一の關心とし、他國の利益を第二義的のものと看做す、此の意味の國家主義は國民主義と同義に用ひられ、國際主義が之に對立する。

【歷史】 國家主義は國家の統一を要求する時代に勢力を有すること多く、個人主義の弊を矯めんが爲に主張される。詭辯學派の後のプラトン・アリストテレス、近世當初封建的分裂の後のボーダン J. Bodin (1530–96)・ホッブス T. Hobbes (1588–1679)、フランス革命前後のルソー・ヘーゲルの如き、何れも國家主義の代表者である。イギリスでは本來國家主義は微力だが、前世紀末にベンサム・ミルの後にボーズンキット B. Bosanquet (1849–1923) 等により唱へられたことがある。我國に於ては加藤弘之等により明治以來主張され、國民の多數に受容されてゐる。

「國家主義と教育」に就ては「國家教育學」の項參照。尙、「個人主義」・「自由主義」・「國民主義と世界主義」の項參照。

（河合榮治郎）

文獻——*Plato*, Republic. *Aristotle*, Ethics; Politics. *T. Hobbes*, Leviathan, 1651. *G. W. F. Hegel*, Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1820. *F. Meinecke*, Die Idee der Staatsräison, 1924. *B. Bosanquet*, Philosophical Theory of the State, 1899, 1923. *L. T. Hobhouse*, Metaphysical Theory of the State, 1918. 河合榮治郎「ファッシズム批判」(昭和十年)。

國家の發展と教育

【方法】 國家の發展は種々なる意味に解される。卽ちヘーゲルの如く國家を自由實現の過程から觀察して、唯一者の自由であつた東洋諸國、或少數の者の自由であつた古代諸國、萬人の自由であるプロイセンの立憲君主國を國家の發展と考へる方法もあり、又マルクス K. H. Marx (1818–83) 及びエンゲルス F. Engels (1820–95) の如く生產關係から國家形態を見、奴隸經濟の古代國家・農奴經濟の封建國家・賃勞働經濟の資本主義國家を國家發展の段階とする方法もある。兩者はその唯心辨證法的國家史觀、唯物辨證法的國家史觀として國家の發達に必然性を求めたもの。次にゲッテル R. Gettel の如く地球上に生起せる國家形態を時間的に羅列して—別にその間に必然性を求めずに—それを國家發展の經路とする方法もある。玆では大體この方法に從ひ國家の發展と教育とに就て考察することとする。尤も近世に於ては民

族の自覺といふことに中心を置く。

【ギリシャ都市國家】　史上に現はれた國家は約四、五千年前エジプト・バビロニア等に遡ることが出來るが古代の文化を集大成して最も隆盛な國家を形成したのはギリシャである。ギリシャにはスパルタ・アテネ等の多くの都市國家があり互に覇權を爭ひ互に戰爭に準備してゐた。從つて教育の目的は國家の富强にあつた。而して其等の國家は貴族のみが國家の成員として教育を享ける資格のある者と考へ、彼等各自の性能及び自治自修の力を調和的に且つ自由に發展せしめ國家に寄與するところあらんとした。

【ローマ帝國】　ローマは初めローマ都市國家を中心として近隣の小國家を征服し遂に軍事と法制とを特色とする一大帝國を建設するに至つた。從つてその教育は國法に選ひ名譽を尊重し愛國心を有し且つ質樸剛健なる實踐的公民を作るを以て目的とし、軍事・法律・修辭等の各方面に於て著るしき發達を遂げた。併し教育の對象はギリシャと同じく一部上流階級に限られた。

【中世國家】　中世に於ては國家權力は君主及び諸侯の間に分存し且つ共上に世界統一の理想を把持するローマ法王及び神聖ローマ皇帝が立つてゐた。併し國家は最早昔日の勢力なくその地位をローマ法王に讓つた。教育は國家のために國家に依つて行はれることなく全く教會の指導の下に立ち、現世の禁慾的道德的生活に依り天國に於ける永遠の救濟を求むるを目的とした。さて中世後期の社會的基礎をなす封建制度は商業の發展・市民階級 bourgeoisie の擡頭するに從つて衰退した。市民階級の教育機關として各種の市民學校が發生した（「市民教育」の項參照）。封建社會は諸方に割據した領主中心の社會であり國王も亦大諸侯に過ぎずその全國に對する支配は實は形式的であつた。斯かる制度は莊園經濟の如き割據的な經濟生活に適當するが、商業の發展は經濟生活の地域的單位を擴大させ從つて國民生活が成立する。それに應じて神聖ローマ皇帝の普遍的支配、ローマ教會の絕對的宗教權に對する反抗として民族的感情が萌芽した。斯かる事情に伴つたのが中世末期の諸國家の發展であり、その君主權の伸長である。こゝに近世民族國家の基礎をなす近世君主國家の成立を見る。

【近世君主國家】　近世國家の模範は先づイタリー諸國に於て立てられ、次いでその强大なるものの基礎は第十五世紀に至つてイギリス・フランス・スペインの三大國に於て建設された。斯かる國家統一運動に併行して文藝復興と稱する一大文化運動が起つた。イタリーのフィレンツェ・ヴェネツィア・パドヴァ・パヴィヤ・ヴェローナ・マントヴァ等の諸侯は競つて人文主義者を保護し新しき中等學校を起し、イギリスのヘンリー八世 Henry VIII.（在位 1509–47）の如きは僧院を破壞しその再興に際し之を皆人文主義の學校にし、ドイツに於ては大小王侯の保護に依つてフェルステン・シューレが起つた。斯くの如く人主文義の教育は中世主義に反對して宮廷教育に役立ち、多かれ少かれ君主國家の完成を助長した。次に又君主は國家を統一しその國家の存立と發展との必要上、國法に依り國費を投じて國民を教育する必要を感じた。その教育的立場は實學主義にあつた。

【民族國家】　ヨーロッパに於ては君主國家の絕對專制に對する盲目的服從を捨て各人が共同文化形式に能動的に參與し得るやう平等の權利を得て始めて民族意識が完全に成立したのであるが、こゝに至らしめたのは近代市民階級の努力であつた。個人の自由獨立を主張したイギリス・フランスの個人主義が即ちこれであり、斯くて近代的民族國家の最も早き成立はこれをイギリス・フランスに見ることが出來る。實學主義の教育・啓蒙思想の教育等は夫々その道を拓いた。ドイツに於ては既に宗教改革を契機として民族的個性の發現を見、我々はルターの教育說に國家の爲の教育の思想を見るのであるが、この國は當時諸侯・騎士・都市の諸階級が割據する選擧王國であつて未だ民族的統一を見ることが出來なかつた。併し宗教改革に依つてドイツ語はドイツ人一般の共通語となりこの國語の共通はやがて國民文學を生み、それがレッシング・シラー等の國民劇場の計畫となつた。斯くの如き共同の文化內容の意識が民族的統一への意志となつた。而してナポレオン戰爭はそれに絕好の機を與へ、時の爲政者シュタイン Frhr. vom Stein (1757–1831)・フンボルト等のペスタロッツィ主義的初等教育改革、及びフィヒテ・シュライエルマッヘル・愛國詩人アルント E. M. Arndt (1769–1860)・體操の父ヤーン等の國民的鼓舞に依つて國民精神は喚起され、一八七一年に於けるドイツ民族國家完成の基礎を作つた。イタリーも亦その民族的自覺は民族的國家を建設するに至つた。ロシアはピョートル大帝 Piotr I. エカテリナ二世 Ecaterina II. 等の努力に依り第十八世紀にスラヴ民族を中心にした近世的强大國として發展し而して又第十八世紀後半にパン・スラヴ主義 Pan-Slavismus といふ民族主義運動が起つて一層その國家的基礎を固めた。エカテリナ二世はロシア上流社會に西歐思想を輸入し所謂「インテリゲンチア」Intelligenzia の源を開いた。インテリゲンチアはロシア革命運動の原動力となりしものである。尙、民族國家に就ては「民族主義」の項參照。

【教育の國家化】　第十九世紀は民族中心の文化時代であつた。教育の目的は事實上優良民族を作ることになり、從つて强制教育制度が起り、國家的陶冶の爲の教育が教育の全內容となり學校の經營が全く國家の手に移され近世ブルジョア的社會變革或はペスタロッツィの努力に依つて開かれた庶民教育が一應完成された。そして教育は小學校より大學に至るまで一切國家の節度を受けるに至つた。斯くて教育は國家的統一事業の最も重要な機

關となつた。兒童教育のみでなく成人教育・盲聾唖者教育・不具者・精神薄弱者等の教育さへ國家が經營するやうになり、國民の能率を擧げるに多少の關係を有するあらゆる教育はすべて國家に統制されるやうになつた。教育の國家統制はファッショ的國家イタリー・ドイツその他に、而して又國家形態を異にするがソヴィエト聯邦に特に行はれるところである。（長田 新）

文獻——大瀧甚太郎「歐洲教育史」（昭和十年）、「歐米教育史」（昭和八年）。臼井二尚「國民の概念」（「社會學」第二輯、昭和九年）。*P. Monroe*, A Textbook in the History of Education, 1906. *G. Giese*, Staat u. Erziehung, 1933.

國旗 〔英〕national flag 〔獨〕Nationalflagge 〔佛〕pavillon national

內は國體・國民精神の象徵であり、外は他國に對して其の國家の尊嚴性を表示するもの。我が國旗「日の丸の旗」（日章旗・旭日旗）は明治になつて制定されたが、其の淵源は極めて遠い。我が古代人は太陽を尊崇し、天皇を日の御子として崇敬し、國名をも「日の本」・「日本（ヤマト）」と呼んだが、日輪の像を旗章に用ひたのは古記錄によれば、文武天皇大寶元年正月朔日太極殿に於て朝賀を受けさせられた時、左側に「日像青龍朱雀の幡」を立てたとあるのが最初である（『續日本紀』、『和漢三才圖會』）。後に歷代天皇御卽位の時は、必ず此の儀を用ひられる例となつた。其の後後醍醐天皇も錦旗に用ひさせられ、多くの武將も旗印として使用し、又德川幕府は官船の旗章としたが、幕末島津齊彬の建議により、各藩の大船には異國船に紛れない樣日章旗を用ひさせた。越えて明治三年太政官布告を以て日本艦船に國旗を揭揚する事を定め、同五年十一月祝日・祭日には一般に國旗を揭げる事を指令した。

學校に於ては國旗揭揚方法（全揭・半揭・喪旗の別、一旒揭揚は門外から見て左、二旒揭揚は可成並立等）、國旗に對する敬禮、外國旗に對する敬意表示等の訓練は重要事柄である。最近多くの學校では國旗揭揚塔を建設し、朝禮・會合等において其の揭揚方法を訓練すると共に、學校精神統一の一中心たらしめてゐる。（松田 稔）

文獻——亘理章三郎「大日本帝國々旗」（大正十四年）。東京市編「祭祝日と國旗の由來」（大正十五年）。松波仁一郎「日章國旗論」（昭和三年）、「日本國旗の意義由來」（「日本精神講座」第三卷、昭和八年）。內藤莞「各國々旗の由來と國祭日」（昭和六年）。尾崎久彌「國旗考」（昭和九年）。

克己及び克己主義 〔英〕self-control and stoicism 〔獨〕Selbstbeherrschung und Stoizismus 〔佛〕maîtrise de soi-même et stoïcisme

【意義】 克己とは道德的目的を實現せん爲に之に反抗する本能・欲望を克服する態度をいふ。故に克己は道德生活の善惡二元の鬪爭的努力的方面を現はす。其故克己には決斷・勇氣・忍耐の如き强い意志的德と、目的手段の善惡・適否に關する合理的反省とを要求する。克己主義とは道德の克己的性質を力說する立場でギリシャのストア學派のそれが有名（外物によつて動かされぬ無感動 apatheia を理想とす）。東洋では道を無欲となす老子の虛無思想、克己復禮を說く儒敎にも此の如き傾向がある。克己主義は其の二元論的傾向の爲に欲情を凡て惡と見、これの單なる否定を道德の本質となす誤りに陷り易い。併し克己の本質は單に欲情の否定でなく、理性によつてこれを正しく生かし導く所に存し、此の意味の克己は道德に必然的な契機である。禁慾主義〔英〕ascetism 〔獨〕Asketismus; Askese 〔佛〕ascétisme も嚴嚴な欲情否定を力說し、宗敎に於ては更に肉體の苦行を救濟の手段として積極的に追求するに至る（ピュタゴラス派・キニク派・中世修道院生活・佛敎並に外道）。カントは道德的行爲の動機を絕對に欲望の混入を許さぬ嚴肅な義務意識にあるとした。これ嚴肅主義〔獨〕Rigorismus 〔英〕rigorism 〔佛〕rigorisme の立場である。

【敎育的意義】 敎育は心身の鍛錬なる限り克己心の鼓吹は必要である。併しこれは本能の否定でなく、これの正しい指導に存することを忘れてはならぬ。克己主義的敎育の徹底は感情生活の貧困を招く恐れがある。（篠 芳夫）

文獻——*P. Barth*, Die Stoa, ²1922. *O. Zöckler*, Kritische Geschichte der Askese, 1863. *I. Kant*, Kritik der praktischen Vernunft, 1788（波多野精一・宮本和吉譯「實踐理性批判」大正七年）; Metaphysik der Sitten, II, Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre, 1797（白井成允譯「道德哲學」大正十五年）. *F. Paulsen*, System der Ethik, 2 Bde, ¹⁵1921.

五典 ゴテン

人の行ふべき五つの道、卽ち(一)父子親有り、君臣義有り、夫婦別有り、長幼序有り、朋友信有りの五敎、或は(二)父の義、母の慈、兄の友、弟の恭、子の孝の五敎をいふ。此語は、『書經』舜典に、「愼みて五典を徽くす、五典克く從ふ。」と有るの語に基くもので、支那古代、敎育を掌るの官たる司徒の職の、萬民に施した敎である。（川又 武）

「五敎」の項參照。

古典語 〔英〕classical languages 〔獨〕klassische Sprachen 〔佛〕langues classiques

【意義】 語原は高級 classicus の言語の意味で、今日では近代語 modern languages に對して一般的に古代語 ancient languages の意味で用ひられ、特に古代ギリシャ語 ancient Greek 及び古代ラテン語 ancient Latin を稱する場合が多い。日本の場合に於ては、梵語（サンスクリット）・漢語をもさういふ名稱で呼び得るわけであるが、事實に於てさういふ名稱は用ひられない。古典語と呼ばれる時は西洋古典語を意味するのが普通である。

【語系と分派】　ギリシャ語・ラテン語は共にインドーヨーロッパ語族に屬するもので、その語系と分派については「言語」の項參照。

【價値】　古代ギリシャ語の特色は表現の美にあつた。古代ギリシャ民族は文化のすべての方面に於て美の形態を造り出したが、就中その言語は彼等の創造したものの中で最もすぐれたものとされてゐる。その言語は、精緻な意味の變化と微妙な感覺の陰影を簡單に完全に表現した。文法的曲折に富み、措辭が豐富であつた。その彈力性のある自由な表現樣式は、論理の展開にも想像の敍述にも便利であつた。併し言語學的に眺めると、その文法組織は完全さに於て吠陀梵語 Vedic Sanscrit の次に位し、品詞形のうちで名詞形はアルメニア語 Armenian・スラヴ語 Slavonic・イタリー語 Italian に比較しても完成を誇り得ないとされてゐる。

歷史的に見て、より廣汎な效用と影響を與へた點では、古代ラテン語の方が古代ギリシャ語の上に位する。言語その物の表現能力に於ては、古代ギリシャ語及びサンスクリットの方が高級であつたと云ひ得るであらうが、併し古代ラテン語はローマ帝國建設以來二千年間に亙つて世界の文化開明に貢獻したことに於ては他に比類なき言語である。殊に古代ラテン語は、古代ギリシャ語から影響を受け、それと共同して近代ヨーロッパ諸國語の表現樣式の基礎を置いた功績に於て特にその存在價値を大ならしめてゐる。

古典語が熱情を以て研究されるやうになつたのは文藝復興以後である。ギリシャ語の研究は人間の視野を廣め、心の目を一層透徹的にした。またラテン語では、古典文學の全盛時代に用ひられたラテン語を正則の語法と仰ぎ、殊に人文主義者はキケロと同じ文を綴ることを理想として、それが爲にラテン語の文法的研究が促進された。それは十七—十八世紀の言語教育の一つの大きな特色となつた。その時代の學問教育の主體はラテン語の學習で、學習者が手にする第一の、唯一の文法書はラテン文法であつた。文法といへばラテン文法のことで、文法とラテン文法は同義語として用ひられ、學科課程中、ラテン文法のみが著るしく優越の地位を占めて、ヨーロッパのどの國に於ても、自國の言語・歷史等は長い間常に閑却されてあつた。今日でもイギリスでは中等學校のことを文法學校 grammar school と呼んでゐるのは、その時代の教育機構の記念である。

此の十七—十八世紀に於ける古典語尊重主義は言語一般の研究の上にも影響を及ぼした所が少くない。甚しきに至つては、ラテン語の如き語形變化をなし得ない國語に對してさへラテン文法の形式を適用しようとしたことさへある。例へば、英語はすでに格 case の概念を失つてゐるにもかかはらず、それに對格 accusative・與格 dative・奪格 ablative などの名稱を用ひてあり、また、動詞に於ても時 tense とか態 voice とかを强ひてラテン語的に押しつけた部分さへ見られる。

＊言語教育に於て、ラテン語では主として文字を教へた。その結果、言語を取扱ふのに、音聲でなくて文字を以てのみするといふ偏頗な傾向が出來上り、元來、言語は音聲が第一次的存在であつて、文字は第二義的なものに過ぎないといふ事實が長い間忘れられてゐた。

次に、中世及びその以後に於て、ラテン語學習の目的は何であつたかといふと、それは全く實用上の利益から離れて心の視野を廣め、純眞な知性の滿足を期待することであつたとする見方もあるが、同時にそれは文典・文化の寶庫を開き、そこから後代に遺されてある宗教上の文獻に親しませるといふ利便をも與へた。併し其外に、更に他の一つの大きな目的は、中世以後に於てラテン語は教養ある社會の思想交換の機關でもあつたから、學界に於て、また宗教界に於て、何等かの地位を獲得するためには、ラテン語を讀み、ラテン語を綴る能力が必要であつた。從つて、その文法は、古代ローマ人が如何なる語形變化を用ひてゐたか、如何なる文章形式を採用してゐたかを研究することではなく、正しいラテン語を綴るには如何なる練習をすればよいかの一つの單なる技術に過ぎなかつた。「文章（ラテン）は斯くの如く組み立つべし」、「次の誤謬に注意すべし」などが、學習上の極まり文句であつた。それ故に文法の定義は「よく話しよく書く技術」ars bene dicendi et bene scribendi であつた。文法教授の唯一の目的は、惡い語法 bad grammar を避けて、善い語法 good grammar に熟達せしめることであつた。換言すれば、それは一つの軌範に見做はんとする教養上のたしなみに過ぎなかつた。

同じことが、文法だけでなく語彙の選擇に就ても云はれ得る。フランス學士院、イタリー學士院で編纂された辭典に就て見ても、それらは今日の辭典の如くあらゆる種類の語彙を收集したものではなく、高級な趣味に基いて使用さるべき價値ある言語のみを選擇して集めたものであつた。

すべてこの言語を軌範的に見ようとする傾向は十七、八世紀に於ける古典語、特にラテン語教育法の影響であるが、その傾向の根柢をなすところの古典語尊重の氣風は、十九世紀以後に入つて近代語が一層その價値を增すやうに認められて來ても、まだ容易に衰退の情勢を示さないのみならず、最近には、十九世紀に起つた比較言語學的研究のため、古典語研究は近代語研究と共に協力してインドーヨーロッパ原語の探究及び世界各國語の系統確立の上に更に新しい開拓方面を見出して、その方向へ努力を注ぐやうになつてゐる。

【古典語教育の現狀】　日本に於ける古典語教育の現狀は殆ど言ふに足るものがない。各大學にはギリシャ語・ラテン語の講座はあるけれども學習者は甚だ少く、

而も豫備教育學校に於てその學課の制定がない爲に、學習の程度も極めて初歩的であり、充分の利用に適するやうな習得を期待することは困難である。學界・文藝界に於ても、ギリシャ語・ラテン語から直接に繙譯された古典といつては、僅にプラトンの述作二、三を擧げ得るのみに過ぎない。古典語といふ名稱には東洋古典語は凡て含まれないことは上述の如くであるが、東洋古典語に就ては、サンスクリット・パリ語の研究はあるけれども、極めて少數の宗教研究者の間に限られた狀態であり、支那古典語は支那哲學・支那文學の名に於てすでに早くから語學研究の領域を脫した研究法となつて居り、また日本古典語の方面は國語・國文學の研究者に一任してあるが如き狀態である。（野上豐一郎・野上素一）

文獻——*A. Meillet et J. Vendryes*, Traité de grammaire comparée des langues classiques, 1927. *V. Henry*, Grammaire comparée du grec et du latin, 1908. *P. Giles*, A Short Manual of Comparative Philology for Classical Students, 1901. *C. D. Buck*, Comparative Grammar of Greek and Latin, 1933. *A. Gercke u. E. Norden*, Einleitung in die Altertumswissenschaft, 1914-27. *H. N. Fowler*, A History of Roman Literature, 1923.

言葉調子

〔英〕intonation 〔獨〕Tonmodulation; Sprachmelodie

【意義】 會話などの話の一段落ごとに、おのづから一定した音聲の高さの變化の樣式が備はつてゐる。これを言葉調子といひ、また語調・話の抑揚・言語旋律等といふ。或は、「文アクセント」と呼ぶ人もある（ジーヴェルス E. Sievers など）。併しアクセントの語は普通の用法に從つて之を用ひ、言葉調子の語はこれと區別して使ふ方が適當である。

【その表出的效果】 具體的な發言にあつては音聲系列が母音子音の複合體として、音節の聯成として提出されるだけではない。その語句の意味内容にふさはしい音聲的姿づけが自然に備はると共に、更に發言時の話者の心的狀態が音聲進行の有樣におのづから反映される。實際には言葉調子が音聲の强弱やテンポの變化と相卽して現はれ、一面では文理の按排に應じて布置すると共に、他面では感情的效果を盛るといふ次第だが、その顯著な方面が寧ろ高さの變化と表情的效果との相伴ふ所に認められるので、言葉調子の表出效果が普通に問題となる。

【言語的演出】 紙上に書かれた語句には、抑揚や語勢は示されてゐない。戲曲を舞臺の上に演出するに當つて、音聲的姿づけが與へられる。「白」・「せりふ」がそれである。こゝに表出的效果が、第一の關心事となる。朗讀法にも、この事があてはまる。古代の文章は、型にはまつた無表情的朗讀を以てすれば足りよう。現代の文章はその發言事態に卽した適切な表出的效果を演出（朗讀）に際して要求する。これは、言語としての至極當然の要求に過ぎない。言語教育は、當然この點を顧慮すべきで、これを缺くものは言語教育としては不具だといはなくてはならない。これがアクセントとどういふ關係において並立し得るか、またどういふ場合に干渉するか、などの事項は、特に國語教育者にとつて注意すべきものたることを失はない。（佐久間 鼎）

文獻——佐久間鼎「日本音聲學」（昭和四年）、「國語音聲學概說」（昭和八年）。

誥 「格言及び誥」の項を見よ。

五人組

〔讀方〕ゴニングミ

【意義】 江戸時代に於ける鄕村組織の單位。五人組の組織は、支那に於ける保甲の制、王朝時代に於ける五保の制と一脈相通ずる制度である。近世に於ける五人組の制度は、部分的には天文五年（1536）の記錄から見え初めてゐる。豐臣秀吉も亦その士卒の間に五人組を組ましめたことがあつたといふ。江戸時代に入ると、德川幕府は農村及び都市の再組織の基本制度として、廣く天下に採用した。この制度の眼目とする所は、所謂向ふ三軒兩隣を以て連々相繫がる共同生活體とし、納稅及び刑罰の上の共同責任を負はしめ、相互扶助と相互檢索とのことに當らしむるにあつた。この五人組が集つて村を構成するのが、我國近世の町村自治體の原型である。

【機能】 五人組帳前書に見えてゐる項目を調べて見ると次の如く七類二十七種である。

第一類 社會統制に關する條項 (一)公儀及び法度の尊重、(二)身分觀念の確立、(三)代官・手代との關係、(四)庄屋（名主）の心得。

第二類 納稅能力の堅實化 (一)年貢及び賦役、(二)勸農條項、(三)百姓の保護。

第三類 農村の固定化 (一)徒黨の禁止、(二)異分子の排除、(三)商職に關する規定（以上、農村の純一化）、(四)離村の禁止、(五)他領との關係の制限、(六)他鄕人の警戒（以上、農村の安定化）。

第四類 農村の倫理 (一)村の共同義務、(二)村の共同警備、(三)村としての儉約、(四)相互扶助、(五)村風の振興。

第五類 惡風の矯正 (一)惡風の矯正、(二)息二訴訟一。

第六類 道德に關する條項 (一)個人としての儉約、(二)個人道德、(三)家族法、(四)家族道德、(五)社會道德、(六)慈悲仁愛。

第七類 雜項 (一)雜項。

此等の項目を通觀して見ると、五人組制度の指導精神が、封建社會の一要素としての農村社會を構成し完成せんとするにあつたことが分る。そしてその主要な方途として農村に固定性を與へると共に、純一性を保たしめることに全力が注がれてゐたのである。

【法規變遷の傾向】 五人組帳前書に現はれてゐる項目の數は、大體から見て年代の進行につれて增加した。

年代	年数	五人組帳前書に現はれた一年平均項目数
寛永—萬治（1624–1660）	三七	一二・三四
寛文—貞享（1661–1687）	二七	六一・五二
元禄—寶永（1688–1710）	二三	七二・三四
正德—享保（1711–1735）	二五	八七・一〇
元文—寛延（1736–1750）	一五	八八・四〇
寶暦—安永（1751–1780）	三〇	一〇七・三〇
天明—享和（1781–1803）	二三	一〇一・四〇
文化—天保（1804–1843）	四〇	一二六・六三
弘化—慶應（1844–1867）	二四	一〇二・五六

上表の如き項目數の增加はやがて、五人組法規内容の變遷を示すものである。今その大勢を見るに、寛永より寶永に至る第一期に於ては、徒黨を禁じ異分子の混入を排除する「農村の固定化」が第一位を占めて絶對に優勢である。村の共同義務、村の共同警備を内容とする「農村の倫理」は寛永—萬治の草創期に於てこそ第二位を占めて重要視せられたが、寛文—貞享になると「納稅能力の堅實化」に位を讓つて第三位に下り、元禄—寶永になると更に、法度の尊重・身分觀念の確立を内容とする「社會統制に關する條項」にさへ壓倒へられて第四位に退いた。正德より安永に至る第二期に於ては、「納稅能力の堅實化」が「農村の固定化」を凌いで第一位を占め、「道德に關する條項」が「農村の倫理」を退けて第四位に据つた。更に天明より慶應に至る第三期にあつては、「道德に關する條項」が更に一段の躍進を示し、「社會統制に關する條項」を蹴落して第三位を占めた。この情勢から見て、五人組制度はその始め軍政的なものであつたが後に民政的となり、遂に教化的なものへ移り行く傾向を持つてゐたと斷定することが出來る。

【五人組制度と庶民教育】　五人組帳前書の趣意を農民一般に徹底させるために、當年の爲政者は種々の手段を講じたのであるが、それが直ちに庶民教育として役立つた。(一)少くとも毎年一回、多きは月々一回づつ、名主・庄屋から村民一同に讀み聞かせさせたこと。高松藩の如きは、藩儒をして趣意を巡講せしめた。(二)五人組帳前書を讀ませるために、上木して村毎又は戸毎に頒布したこと。(三)寺子屋に於ける手習手本として、五人組帳を使用せしめしこと。爲政者のかうした努力と相聯關して、民間自體に於ても五人組法規實施のために、色々な施設が自發的に試みられた。藪藩領内の村々で廣く行はれた喧嘩講・笑ひ講の如き、高松藩領内及び備・作兩國の早川代官支配地などに於ける冥加講の如き、武藏の一部で行はれた精進講、下總の陰德講、美濃の申合會・信友講の如き、何れも五人組法規の實施につれて誘發せられた教化施設であつた。また、五人組制度に做つて全國各地に若*兼組が組織せられ、五人組法規中の若干箇條を抜萃して、「差上申若い衆組合帳」といつた種類の規約を作り、以て青年訓練の基準としたことも、注目すべき教化施設の一であつた。

【五人組法規と往來物】　五人組帳に現はれてゐる主要な文字や語句を拾ひ集めて、讀解のための準備的學習を目指して編纂せられた寺子屋用の教科書、即ち往*來物に『閭巷往來』、『要用往來』、『鄉用文章』などがある。また、條項の全體から文字を拾はないで、一定の見地から部分的に語句を抜萃して之に類句を增補し、五人組帳を理解する上の便益を圖つたものも亦尠しとしない。例へば『新幼學往來』（一名『聽用往來』）、『親殺惡輔往來』の如きはこの系統に屬するものである。特に庄屋の任務と心得とを記したものには、『百姓今川教訓書』（一名『今川了俊對諸庄屋共制詞條々』）、『庄屋往來』などがある。斯くの如く、五人組法規が往來物の中に消化せられ融合せられて、庶民教育の教材として廣く普及したのである。

（石川　謙）

文獻——穂積陳重「五人組制度論」（大正十年、再版昭和六年）、「五人組法規集」（大正十年、再版昭和五年）。三浦周行「法制史の研究」（大正八年）。石川謙「近世社會教育史の研究」（昭和九年）。

誤謬

【普通なる意味】　〔英〕error 〔獨〕Irrtum 〔佛〕erreur 誤謬は眞理の反對概念で、兩者共に多義である。これらの語は、後述の如く非理論的な意味にも用ひ得るが、多くは理論的な意味に解せられる。うち最も普通なる見方によれば、眞理とは知性（廣くは主觀・意識）と事物（一般に對象）との一致であり、誤謬とはその不一致を意味する。而も誤謬は專ら知性の側にのみ存すると考へられてゐる。何、誤謬は往々虚僞〔英〕falsehood, falsity 〔獨〕Falschheit 〔佛〕fausseté と同義に用ひられるが、前者はより主觀的、後者はより客觀的として區別せらるゝこともある。

【誤謬又は虚僞の本質に就ての諸見解】　(一)實在論的見解　右の如き普通の眞理觀は認識論的實在論（認識主觀に獨立なる客觀的實在を認める説）に基く所の一致説（符合説）correspondence-theory 又は模寫説〔英〕copy-theory 〔獨〕Abbildtheorie である。この見解によれば、虚僞または誤謬は、上述の如く、單に主觀的現象に過ぎないと解せられるのが普通であるが、ボルツァーノ B. Bolzano のやうに、客觀的な「虚僞自體」Falschheit an sich を考へるものもある。これは客觀的實在でも、主觀的作用又は内容でもなく、論理的意味としての客觀的虚僞である。かゝる「虚僞自體」の概念を否定するものもあるが、若しこれを許容するとすれば、眞僞の區別は、實在と意味との一致不一致に求められると共に、意味とそれに對應する意識作用又は内容との關係に於ても考へられることになる。加之、意識内容を認識の對象とする場合には、この一致不一致の模寫的關係は更に一歩主觀の方向に推しやられるであらう。かくて誤謬の主觀性といふことにも種々の階段が區別せられるのである。

(二)觀念論的見解　右の實在論的模寫說の主なる困難は、果して認識主觀に獨立なる實在があるか、よしそれが在つたとしてもそれと全く異類的な主觀との一致又は模寫の關係は不可解ではないかといふことである。認識論的觀念論はこれを否定し、その結果主觀の範圍内に於て眞僞の區別を設けようとするものであるが、その眞理觀は多くは調和說(統一說) coherence-theory の形を取る。卽ち、觀念相互間の調和的統一的聯關(又は規則性、體系性)を眞理と見るのである。この眞理觀はカントによつて始めて明かに提唱せられたが、ヘーゲルの見方はその極めて徹底せるものである。この見解によれば、虛僞又は誤謬とは當然に不調和的・不規則的・非體系的觀念聯關を意味するものに外ならない。これに對して或者は、調和的にして統一的な夢・空想・虛僞の存し得ることを指摘し(例へば、シラー F. C. S. Schiller)、また或者は、ヘーゲルの如き眞理一元論によれば、我々が絕對的な體系的統一に到達することは事實上不可能であるから、如何なる眞理も單に一部的にのみ眞であり、一部的には同時に虛僞である、從つて眞理の相對觀に陷る外ない、然るに事實はこれに反して眞なる命題は他の命題との關係を離れても獨立に眞である、と主張する(例へば、ラッセル)。

(三)實用主義的見解　然るに實用主義は右の二つの見方を斥けて、たゞ實際的利益を齎す知識のみが眞であり、然らざるものは僞であるとなす。マルクス的唯物論も、その獨自の立場から、理論の眞僞は實踐によつて決せられると主張し、且つ知識の階級性、イデオロギーを說く。マッハ E. Mach は新實證論(經驗批判論)の立場から、科學の任務を專ら、「思惟の經濟」にありとし、ファイヒンゲル H. Vaihinger はその『かのやうにの哲學』に於て、科學・道德・宗教等に於ける基礎概念(例へば、無限・原子・自由意志・絕對者等)は、實際的效用の僞に、實在せぬことを意識して設けられた單なる「擬設」Fiktion であると說いた。これらの見方に對しては、實益を伴ふことは眞理の本質ではなく、單にその標識に過ぎぬではないか、實益の概念は多義であるがその統一的規定は如何、又それらの陷る眞理相對觀はそれ自身絕對的眞理を豫想せぬか等の問題がある。

(四)觀念-實在論的見解並に實存論的見解　觀念-實在論は觀念と實在との根本的相卽又は同一を主張する說であるから、それによれば眞理は兩者の具體的統一でなければならぬ。從つて誤謬とは眞に具體的なる統一に到達せざる一面的・抽象的な統一に外ならない。例へば、ヘーゲルの見地は論理的觀念論に傾いた觀念-實在論であり、而も辨證法的發展を根本とするが故に、それによれば具體的眞理は決して誤謬(直接的抽象的知識)と離れたものではなく、必然的に誤謬を通して發展し、これをその止揚せられたる契機として含むものでなければならぬ。現今の實存哲學、例へばハイデッガー等に於ても、世界は有限なる人間存在と共に開示せられるものなるが故に、眞理や誤謬は單に主觀的または單に實在的といふべきでなく、同時に兩方に關係をもつ。而して人間が日常生活に類落しつゝある限り、それは非眞理または誤謬に於てあり、自己の本性を自覺する限り、眞理に於てあると說く。またこれらの立場から見れば、眞理は結局、事象と一體となれるもの、乃至その本質を現はすものであるから、或ものに「就ての眞理」の概念は不可である。抑も眞僞の區別は事象そのものには存せず、たゞ事象に「就ての判斷」に於て始めて現はれるとの見方は、普通アリストテレスに歸せられ(ハイデッガーは然らずと論ず)、以來今日まで傳統的に維持せられてゐる見解である。眞理は實在ではなく、超越的に妥當する意味又は價値なりとする說(西南ドイツ學派)や、錯覺の如きも感覺としては誤謬でなく、それに就ての判斷が誤謬であるとなす說等は、この見方からの當然の歸結である。併し今や眞僞の區別は事象の狀態がその事象の眞相(本質)を現はすか否かに係はることとなる。尤もかゝる見方は、キリスト教理・佛敎・其他の形而上學體系には種々の仕方で古來存在してゐたばかりでなく、我々が日常生活で使用する「眞の人間」・「眞の友情」等々の表現にも現はれてゐる。

【誤謬の種類】　誤謬の本質に關しては右の如き諸說があるが、我々は結局廣い意味での觀念-實在論的調和說を取るべきであらう。而して誤謬を理論的と非理論的とに大別すれば、理論的誤謬は更に形式的と實質的とに細分される。前者は理論的形式相互の不調和・不齊合である。純粹論理的又は數學的誤謬(虛僞)の如きはこれに屬する。後者は形式と內容との間の不調和・不統一である。西南ドイツ學派の二要素說はこの點から眞理と誤謬を見てゐる。普通の學校論理學にて取扱ふ虛僞 fallacy は、形式的・實質的兩方面に亙る。次に非理論的誤謬は實踐的(技術的乃至道德的)・藝術的・宗敎的等々の誤謬である。實用主義や實存哲學等に於ける眞僞の見方は既に或程度まで實踐的である。但し本來の實踐的な意味に於ては、目的に調和するや否やが眞理及び誤謬の標準となる。又往々道德的には、眞理は誠實を、虛僞は不誠實を、誤謬は單なる過失を意味することがある。他の藝術的・宗敎的誤謬は夫々藝術や宗敎に於ける眞理(卽ち美又は聖との不調和)と解し得る。尙、理論的と非理論的との不調和をも非理論的誤謬の中に數へる事が出來る。

【誤謬の可能性及び誤謬の訂正】　誤謬は一般に如何にして可能なるかは一の重要なる問題であるが、それは眞理觀と相關關係をもつ問題である。悟性や理性に眞なる認識を、感性的作用に誤謬を歸する合理主義の見方は古代から行はれてゐたが、若し感覺論の立場を取れば、見方はその逆になるであらう。調和說の立場からいへば、誤謬の可能性は、不調和なる事象聯關の可能性を意

味し、或ものはこの可能性を根據付けるために自由意志を要請するが、結局は事象そのものの部分的立場や發展的立場によつてこれを說明する外ないであらう。誤謬の訂正はかゝる不調和の原因を除去すること、卽ち結局は全體觀に立つことであるが、その具體的手段としては、推理力の鍛錬、直觀力の涵養、判斷力の陶冶、成心を去ること（例へば*ベーコンの偶像（イドーラ）說）、ことに黨派心を除くこと、讀書を努め、經驗・觀察・實驗を豐富にすること等種々擧げ得るが、觀察の誤謬を少くする科學的方法としては最小自乘法や其他種々の統計的方法がある。

教育學に於ては、「試行及び錯誤」trial and error の方法を敎授に利用する事が出來よう。又種々の意味で誤謬の效用を說く事も可能である。而して誤謬を訂正する場合には、兒童にその犯せる誤謬を理解せしめ、その原因を示し、且つ眞なる認識を與へて、同一誤謬を繰返さぬ樣に仕向ける事が必要である。又理論的誤謬と異り、實踐的・道德的誤謬は、個人の天性・習慣・家庭的乃至社會的環境に深く根ざすものが多いから、その訂正には細心の注意と、同情と、忍耐とを要する。（湯淺里美）

文獻——*Aristoteles*, Organon. *B. Bolzano*, Wissenschaftslehre, 4 Bde., 1837. *G. W. F. Hegel*, Phänomenologie des Geistes, 1807. *W. Windelband*, Präludien, 2 Bde., 1911. *E. Lask*, Die Lehre vom Urteil, 1912. *J. Dewey*, Studies in Logical Theory, 1903. *W. James*, Pragmatism, 1907; Meaning of Truth, 1909. *F. C. S. Schiller*, Studies in Humanism, 1907. *H. Vaihinger*, Philosophie des Als-Ob, 1911. *E. Mach*, Beiträge zur Analyse der Empfindungen, 1886; Erkenntnis u. Irrtum, 1905. *B. Russell*, Philosophical Essays, 1910. *H. H. Joachim*, Nature of Truth, 1907. *M. Heidegger*, Sein u. Zeit 1, 1927.

五品 ゴヒン

人と人との關係、卽ち人倫を述べたもので、君臣・父子・夫婦・兄弟・朋友をいふ。

「五敎」の項參照。（川又 武）

個別敎育

「集團敎育と個別敎育」の項を見よ。

駒澤大學

【沿革】 明治八年六月東京芝の青松寺内に設立された曹洞宗專門學校がその起原。翌九年三月卽迅吉祥寺境内に移轉、同十五年十月麻布日ケ窪町に移轉、曹洞宗大學林と改稱、同三十六年曹洞宗高等學林と併合し、大學林内に高等部・大學部の二部を設置、翌三十七年一月曹洞宗大學と改稱、三月「*專門學校令」により認可を受く。大正二年一月駒澤に移轉、三月學則を改正して修業年限を高等部一年三箇月、大學部三年とし、同九年高等部を二年とした。大正十四年三月組織を改め、「*大學令」による大學として認可を受け、駒澤大學と改稱、學部を佛敎學科・東洋學科・人文學科の三科に分け、更に豫科を設け、外に從來の曹洞宗大學を專門部として併置することとした。

【現制】 曹洞宗敎育財團の設立にかゝる私立大學で文學部を置き、佛敎學・東洋學及び人文學の蘊奧を攻究せしめ併せて人格を陶冶し風敎を作興し人心を指導すべき人材を養成するを以て目的とする。學部は佛敎學科・東洋學科・人文學科の三學科に分れ、在學年限三年以上、豫科修了者を入學せしめる。豫科は修業年限三年、入學資格は中學校四年修了程度。專門部は「專門學校令」により禪學・佛敎學及び須要なる高等の學科を敎授し布敎傳道に堪ふる人材を養成し、兼ねて中等敎員たらんとする者を養成する所で、佛敎科・高等師範科（國語漢文科・歷史地理科に分る）の二科を置き修業年限三年。昭和九年度に於ける學生數は學部二九一名、豫科一六八名、專門部二七三名、計七三二名。

【所在地】 東京市世田谷區深澤町。（飯田鼎三）

文獻——「駒澤大學一覽」。

コメニウス Comenius, Johann Amos; Komenský 1592年3月28日–1670年11月15日

【生涯】 十七世紀に於ける西洋最大の敎育思想家・學校改革者。一五九二年現在チェッコスロヴァキア國の一部たるモラヴィア州の一寒村ニヴニッツに生れ、一六七〇年アムステルダムに歿す。彼の生國たるモラヴィアはその國州ボヘミアと共に、ドイツ諸州中にあつて、民族的にはスラヴ系統の住民より成り、國語もドイツ語と系統を異にするボヘミア語を語り、文化上に於ても中世以來の光輝ある學藝の府たるプラーグを中心として、特異の色彩を示し、更に宗敎上に於ては、かのヨーロッパに於ける宗敎改革運動の最初の烽火となつたフス Joh. Huss (1369頃–1415) の宗敎運動以來、長くプロテスタント諸派中にあつて異色ある運動を續けて來た地方であつた。この二州は十四世紀以來異民族たるドイツ人の支配から脫却して民族的獨立を完成せんとする希求に燃えてゐた。フス運動、及びその發展としてのボヘミア同胞敎團 Böhmische Brüder の活動は凡て、根柢に於てこの民族獨立運動であり、彼等は、彼等を支配せる歷代のドイツ政權及びその背景たるローマ法王權に對して、長い間悲劇的な苦鬪を續けた。そしてコメニウスは實にこの苦鬪史の一頁を飾る民族獨立運動の騎士であつた。卽ち彼はボヘミア同胞敎團に屬する家に生れ、この敎團によつて敎育され、敎團の宣敎師として活動し、やがて敎團の管正として、沒落期の同敎團の最後の統率者として、敎團と運命を共にし、敎團復興と、民族獨立の爲にその生涯を捧げたのであつて、彼の敎育事業は實にこの宗敎的・民族的運動の一側面に外ならない。

彼は敎團の有望なる青年として、一六一二年以來ドイツ各地に遊學せしめられ、ヘルボルン大學に入つて、ア*

ルステッドの下に神學を修め、更にハイデルベルヒ大學に學んだ。一六一四年遊學を終へて祖國に歸り、先づ教團の命によつてプレラウの同教團の一學校長となり、更に一六一八年以來、同教團の根據地たりしフルネックに於て、牧師としての職務の傍ら同地に新設された教團經營の學校の校長として活動した。

然るに、この年を發端としてかの三十年戰爭が勃發して、教團及びコメニウスの悲慘なる運命を齎すに至つた。一六二〇年にはローマ・カトリックを背景とするドイツ皇帝フェルディナント二世 Ferdinand II. は決然として、ボヘミア・モラヴィア二州の反ドイツ運動、並に同胞教團の撲滅を期し、大軍を率ゐてボヘミアに侵入し、プラーグに於て、プロテスタント軍を擊破し、同胞教團に解散を命じた。そしてその翌一六二一年にはコメニウスの在りしフルネックに侵入して、教團を彈壓し、コメニウス亦その厄に遇つて、その手稿及び一切の家財を失ひ、同志と共に各地に隱棲して、迫害の魔手を避けたが、終に發見されて國外に追放さるゝに至つた。かくて一六二五年祖國を後にしてより以來、彼は終に再び祖國の土を踏まなかつた。先づ數年の間、ドイツ・ポーランド・オランダの各地を巡り、一六二八年ポーランドのリッサ Lissa; Leszno に暫く居を定むるに至つた。リッサは當時ポーランド唯一のプロテスタント根據地であつて、彼の同志も多く此處に來つて保護を受けてゐた。彼は此處で領主ラファエル伯 Rafael の保護の下に、學校教育者としての活動を始むるに至つた。卽ち先づギムナジウム*の教師の職を得、アルステッド・ラティキウス・ピーペス*等の影響の下に專心教育・教授の問題を研究した。一六四一年に至るまでの前後十三年間に亙るリッサ時代は、彼の生涯中、最も實り多き時代であり、殊に教育上に於ける彼の主著『語學入門』(Janua linguarum reserata, 1631) 及び『大教授學』(Didactica magna) は共にこの時代の産物である。後者は彼の教育思想の體系的敍述をなしたもので、世界最初の系統ある教育學概論とも稱すべく、彼の教育上の著述中の第一に位するものであるが、彼は初め之をその母國語たるボヘミア語を以て著し(一六三二年脫稿)、その後之を自らラテン語に飜譯したが(一六三九年)、未だ公刊するに至らず(一六五七年、『教育著述全集』(Opera didactica omnia)を出版せる際、初めてその一部として公刊さる)、實にこのリッサ時代に於て彼の名を世に知らしめ、ヨーロッパ諸國にその教授學者としての名聲を馳せしめたものは前者、『語學入門』の一書であつた。この書はラテン語の教科書であるが、一面彼の主張たる汎智學 pansophia 卽ち當時の學術界の混亂を整理・統一して、思想界に統一を齎す目的より出でたる一種の百科全書主義を具體化せるものであつた。彼は熱心にこの汎智學を主張し、この主張に於てイギリスの百科全書主義者たるハートリーブ Samuel Hartlib 等と相識り、屢〻交通したが、一六四一年終にハートリーブの招きに應じてイギリスに渡り、玆にイギリス政府の支持の下に、汎智體系の集大成を遂げんと企てたが內亂勃發の爲にその意を果す能はず、終に翌年イギリスを去つた。

その後はスウェーデン王オクセンスチェルナ Oxenstierna に招かれてスウェーデンに至り、その計畫を實行せんとしたが、之亦成功せず、一六四二―四八年の間は主として西プロイセンのエルビングに居住して教育に從事した。一六四八年、三十年の久しきに亙つて中歐を荒廢せしめた戰亂もウェストファリア條約によつて終結したが、この結果はコメニウスの熱烈なる願望に反して、彼の祖國復興の望を達せしめず、ボヘミア同胞教團の同志は永久に祖國を失ふの結果に立ち至つた。そして彼はこの不幸なる亡命者の教團の長老職として再びリッサに歸り、同志の統制と教化に當つた。やがて一六五〇年西ハンガリアのサロスパタク市に招かれて此處に止まること四年、新學校を創立して教育改革に當り、この間、有名な『世界圖會』(Orbis sensualium pictus)を完成した。この書は彼の直觀主義を具現せる繪入り言語教科書で、世界各國語に飜譯され、永く全歐米諸國に普及流布した。一六五四年再びリッサに歸つたが、一六五六年ポーランドとスウェーデンの間に戰爭勃發し、これが爲にリッサは兵燹に罹り、コメニウスは再度その藏書及び家財を燒失し、又彼が數十年の苦心の結晶たる多くの手稿をも灰燼に歸せしむるの厄に會つた。爾來彼はドイツ諸地方を流浪したが終にアムステルダムに至つて此處にその晩年を送るべき安息の地を得た。この地に於てか

「世界圖會」一六五八年初版の一部(第四課「火」)。文章の左欄はラテン語、右欄はドイツ語。

の『教育著述全集』を出版して、その教育的全活動の跡を清算するに至つた。彼の思想は中年以後、單なる祖國主義から、次第に世界主義に進展し、プロテスタントによる世界統一、全世界を打つて一丸とせる一大家族的世界國家の實現を主張するに至つたが、晩年に至つては、地上に於けるこの二目的、祖國復興と、世界國家建設の何れにも失望した結果、次第に神祕的傾向に沒入し、一千年泰平說を信じ、キリストの再來を夢みつゝ、靜かにその悲劇の一生を閉ぢた。

【教育論】　彼の全思想は新プラトン主義哲學を樞軸とし、世界を神に於ける一大調和 panharmonia と觀じ、この調和・統一に復歸することを以て、一切の人間生活の究極理想とした。混亂せる世界に神中心の調和・秩序・統一を齎すことが、政治・宗教及び教育の使命である。この故に彼は汎智學を唱へ、世界國家を主張し、宗教統一を熱望した。そして學校教育の改革も亦その秩序化・統一化にある。『大教授學』の方法論の部分の首篇に當る第十三章は「學校改革の根本は一切に於ける正確なる秩序に存すること」Reformandarum scholarum fundamentum esse accuratum in omnibus ordinem と題せられてゐる。そしてこの學校教育統一化・秩序化の事業は(一)教材の統一、(二)教授方法の統一、(三)教育組織の統一、の三方面に分たれる。

(一)教材論　彼の汎智學は混亂せる知識界に統一を與へ、世界の知的統一を達成せんとするものであるが、彼は之を直ちに學校教育に適用して、教材の組織を之に基いて秩序づけんとした。科學そのものの論理的體系、科學文化の組織・構造と、教材の組織とを一致せしめようとするこの試みは極めて意義深いもので、從來ほとんど言語教授の附隨的産物としてのみ見られてゐた實質的知識が、今や言語學習とは獨立に、それ自體の體系によつて、教材として採擇され、排列さるゝに至つた。

(二)教授方法論　『大教授學』第十四章は「學校の正確なる秩序は自然より借り來るべきこと」と題され、又同章中に曰く「一切を教授し、學習する方法の根本原理たる秩序は吾人の教師たる自然以外の何處よりも得來ることは出來ない」、「故に余は、自然の運行を隨時隨處に於て觀察し、この運行に倣つて教授を進むることを奬める」と。かくて彼は以下數章に亙つて、合自然の方法原則二十九則を揭示した。此等はすべて自然現象に範例をとりて教授の一般的方法原理を示したものであつて、彼の方法論が屢〻「客觀的自然主義」と呼ばるゝのも玆に因由する。併しその内容の多くは直接に自然界の現象より採り來つたものに非ずして、經驗主義に基く心理學的原則に外ならない。第十七章初頭に於て別に之を要約して曰く、「我等が自然の是跡を精査するならば、そこから少年の教授は、(一)それが精神の墮落しない内に早く初められ、(二)適當なる精神的準備の下に行はれ、(三)一般より特殊へと進められ、(四)易より難へと進められる場合、(五)又何人も教材の過多によりて苦しめらるゝ如きことなく、(六)常に進行は徐々であり、(七)素質が、その年齡に應じ、又合理的なる方法に從つて自づから追求するもの以外のものに向つて强制されることなく、(八)一切は現實の感覺(直觀)により、(九)又現實の効用に向つて教へられ、(十)更に一切が同一不動の方法によつて教へらるゝ場合、かゝる際に初めて容易く進行するものである事が明かとなるであらう。」かく彼の合自然の方法原理は根本に於て感覺的・具體的事物より出發して、方法的・秩序的に進行せんとする直觀主義であつた。「豫め感官に存せずして知性に存するものなし」Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu との經驗論の標語は彼の方法上の根本精神であり、又彼が屢〻引用する愛用句であつた。其他『大教授學』は第二十章以下に於て、科學教授法・言語教授法・道德教授法・宗教教育法・學校訓練論等を詳論してゐる。

(三)教育組織論　『大教授學』第二十七―三十章に詳論す。精神發達を幼年期(六歳まで)、少年期(十二歳まで)、青年前期(十八歳まで)、青年後期(二十四歳まで)の四期に分ち、その各〻に夫々、(1)母親學校 schola materna、(2)國語學校 schola vernacula、(3)ラテン學校 schola latina、(4)アカデミア Academia を配して、四段階の學校系統を立てた。(1)は家庭教育を指し、(2)は町村立の公立初等普通教育機關、(3)は各市に設立さるべき中等教育機關、(4)は各王國又は各州に設立さるべき高等教育機關で、夫々その教科課程・學級編制等を明示し、宛然現代文明各國の學校系統の模式をなしてゐる。

【教育史上の地位】　彼の教育・教授に關する個々の意見は、之を互細に點檢する時、殆ど凡て、近世初頭以來の新教育論者の思想に基いてゐる。就中、ビーベス・アルステッド・ラティキウス等はその主たるもので、彼の教育論は此等先輩の所說を集大成せるものに外ならない。併し彼は、(一)教育學を一の學的體系として組織し、『大教授學』に於て世界最初の系統的教育學を提示せる點に於て此等先輩を超出し、正に「系統的教育學の父」Vater der systematischen Pädagogik の名に價し、(二)教育問題を全人類社會の改善、全文化生活の更新といふ廣く、高き見地の下に把握し、文化と教育の内面的關聯を洞見した點に於て、單なる言語教授法の末節のみに跼蹐せる當時の群小教授論者の上に卓越し、更に(三)實際家としての手腕に長じて、自己の所見を實際に適用し、多くの新しき教科書・教授具體案によつて、爾後の各國教育實際界に廣汎な貢獻を與へた點に於て、多くの先人の上に傑出してゐる。

【著書】　著述極めて多く、多數の手稿を灰燼に歸しながら、なほその著書の今日殘れるもの百四十餘種。教育教授に關しては上述の三著以外に、『最新言語教授法』

(Linguarum methodus novissima, 1649)、『遊戯學校』(Schola ludus, 1654)(言語教授の遊戯化、劇化を主題とす)、『教授法綱要』(Spicilegium didacticum) 等があり、汎智學に關しては『光の道』(Via lucis, 1641)、『人事改善に關する大忠告』(De emendatione rerum humanarum consultatio catholica) (七卷の豫定中、一六六六年第一、二卷を刊行するに止まる)等がある。その他自然哲學に關して『自然哲學綱要』(Physicae synopsis, 1633)があり、自己の信仰を披攝し、生涯の歩みを反省・清算せるものに『唯一必要事』(Unum necessarium, 1668)の一書がある。

(梅根　悟)

文獻——(一)原據及びその飜譯　J. A. Comenii Magna Didactica, edidit *Hultgren*, 1896. J. A. Comenius, Pädagogische Schriften, hrsg. von *F. Mann*, 3 Bde. (Mann's Bibliothek Pädagogischer Klassiker), 1907. J. A. Comenius' ausgewählte Schriften zur Reform in Wissenschaft, Religion und Politik, übersetzt von *H. Schönebaum*, 1924.

(二)參考書　*I. Kvačala*, J. A. Comenius, sein Leben und seine Schriften, 3 Bde., 1892; Comenius, der Erzieher (Die grossen Erzieher, IV, 1914). *A. Gindely*, Über des J. A. Comenius Leben und Wirksamkeit, 1892. *S. S. Laurie*, J. A. Comenius, Bishop of the Moravians, 1904. 梅根悟「近世教育思想史に於ける自然概念及び合自然原理の發展」第一章コメニウス(『教育學術界』第六七—六八卷、昭和八年)。

子守

子守は之を雇傭する側に就て見れば家庭教育問題であり、雇傭せられる側に就て見れば少女勞働問題である。

【家庭教育問題としての子守】　子守を雇ふ場合は母が多忙又は病弱で自ら嬰兒の保育に當り得ないときであり、當面の必要に迫られるを本來とするが、又時には一つの風習として行はれ、甚だしきは虚榮として行はれることもある。孰れにしても母の助手として用ひられるのが本來であるが、時としては、子守に我子の保育が全任せられて、母はその時々の哺乳以外少しも之に當らず、終に母本來の職分を怠らしめるに至ることもある。子守の害の一つである。又、子守が嬰兒に及ぼす影響に就ては、子守の種類によつて相違があり、例へばイギリス流のナース nurse の如きは、育兒專門家として相當の教養と習練とを有し、その害尠しといはれるが、我國の一般通念としての子守は、年齢に於ても未だ僅に少女期であり、その生立ちも非文化的のものが多く、到底適切なる效果などを期待することは出來ない。街路に放浪して衛生上教育上の惡影響を背上の嬰兒に與へ、甚だしきは主家の嬰兒を放置して恐るべき危險に陷らしめることさへあり、家庭教育上決して好ましきものでない。唯已むを得ざる場合に於ても、その人選に深き注意を要する。

【少女勞働問題としての子守】　子守として雇傭せられるものは、多くは貧困家庭の女子であつて、未だ學齡期にあるに拘らず奉公に出されるのである。子守といふことが他の粗暴なる勞働に比し優しげなるところもあるが、生活のために從事するに於て、少女勞働問題としての不合理性にかはりはない。

「子守學校」の項參照。

(倉橋惣三)

子守學校

【沿革】　子守學校の創設についてその歴史を詳かにせず、一般には明治二十七年長野市立の小學校(城山小學校か)に附設せられたのを最も古いとされてゐるが、松山政治(郡山市子守學校長)の發見にかゝる明治十七年東京普及舍藏版の茨城縣人渡邊嘉重著『子守教育法』によれば、同氏の子守學校は明治十六年に於て開設せられてゐる。その以前に於ても篤志家のこの問題に著眼したものがあるかも測り難いが、右の書の初めに記して「余いかにもして子守に斯の教育を授くるの道を設けんと企つること已に年あり初試に四五名の子守を集め小學校の内に席を設けて先子女の情に感ぜしむべき談を演しけるに彼の輩大に感喜しそれより日々校前に來りて頻に談を聽かんと思ふの狀あり余是に於て謂らく子守學校を起すの機已に熟せりと東に奔り西に走りて此に志あらん人を募り(中略)玆に子守生徒を募りて遂に五十餘名を得たり(後略)」といつてゐるところから見るも渡邊嘉重の創意の如何に熱心なものであつたかを察することが出來る。

つゞいて、長野縣上田町上田小學校(明治二十六年)、長野市城山小學校(明治二十七年)、福島市保嬰學校(明治三十年)等の順序で追々設立せられ、その後幾變遷を經て、近くは次第に減少の趨勢にあり、昭和四年三月現在では公立一三、私立五、計一八校、生徒數は七〇九人、職員は四七人、一箇年の經費は九、一〇七圓であつたが、昭和八年三月末現在では公立一一、私立四、計一五校、生徒數は四五一人、一箇年の經費は六、二九〇圓である。

【目的】　子守學校の目的は種々考へられるが、明治三十三年出版の信濃教育會編纂の『子守教育法』に「(1)普通教育ノ缺ヲ補フ(2)嬰兒保育ノ方法ヲ教フ(以下略)」とあるは、今日に於ても同一である。而もこの中の主目的とするところは未就學者に對する普通教育の補充であつて、今日認可ある子守學校を卒業せるものは義務教育に代へられてゐる。

【實際】　學科は小學校の學科の全體に亙る(體操・圖畫は多く除かる)が、背に良家の嬰兒を守しつゝ受くる教育であるが故に、普通の學校の如く齊一なる教授は行はれ難く、又その徹底に就ても嚴密ならざるを免れない。授業時間中、嬰兒が啼き出せば教場外に出なければならず、いはば勤勞と勉學とを同時に併せ行ふものであつて、立つて歩みつゝ讀書し、背の子をゆすりつゝ習字するといふ風である。從つて教師の教授態度も方法も一

種特有のものたらざるを得ない。

【將來】　子守は次第に減少の趨勢にあるが、その理由は、就學義務の徹底と家庭に於ける嬰兒保育の重要さの自覺とにある。從つて子守學校そのものも社會の必要でなくなり、極言すれば廢止の機に至るを理想とする。實際上に於てもその事實があらはれてゐる。併し、その理想の外に、子守の行はれてゐる限り、それを放任して置くことは出來ないのであつて、その就學の缺けてゐるのを補ひ、又學兒保育上、出來るだけその弊を除く必要はある。

（倉橋惣三）

暦　〔英〕calendar；almanac　〔獨〕Kalender　〔佛〕calendrier；almanaque

【意義】　生活上の必要及び宗教的儀式を守る目的で時間を種々の週期、例へば年・月・週等に結合する方法。太陰（月）の盈虛による一箇月又は氣候の循環による一箇年は人類の生活と必然的に關係を有する故、暦の起原となつた。古來太陰暦と太陽暦を別々に用ひる事は不便であるので、兩者の調和による太陰陽暦が多く用ひられた。

【我國に於ける改暦】　我國に於ては明治五年十一月九日太政官布告第三百三十七號「改暦詔書及太陰暦ヲ廢シ太陽暦頒布」によつて、太陰暦を廢止し、純太陽暦を用ふることとなり、妄誕無稽に屬し人智の開達を妨ぐる迷信事項より成る暦註を廢止し、諸祭典等年中行事の施行月日を新暦月日に改訂すること等が定められ、明治十五年には新暦の普及を圖る爲太政官布達第八號により、本暦及び略本暦を明治十六年暦より伊勢神宮に於て頒布せしめることとした。更に明治三十一年五月十一日勅令第九十號「閏年算定ニ關スル件」によつて明かにグレゴリオ暦（Gregorian calendar）によることとなし、西洋諸國と同じ太陽暦を用ふることとなつた。小學校の國語・算術・理科等に教材として新しい暦法の取入れられるやうになつたのはそれ以後である。

【暦の教授史】　西洋に於ては暦は最初には祭典日の爲に暦日を按排したものとして使用され、教會の重要な教材であつた。この行事暦が次第に今日の意味の暦に變化した。最も古くから知られてゐるキリスト教暦は紀元三五四年から始まつてゐるが、これは初期の宗教學校に於て最高の數學的知識とされてゐた。ところが印刷術の發達によつて著るしく普及すると共に、暦は學校から除かれるやうになつた。尤もイギリスに於て一七五二年グレゴリオ暦を採用するに當つて、それの一般に普及するまで算術の教材中に含められたことはあつたが、それは寧ろ例外に屬してゐる。

【教材としての暦】　暦を教材として取扱ふ場合に、十干・十二支のごときは太陰暦で用ひられたものであるが、普通に使用され來つたものであるから、高學年に於ては月の異稱等と共に教授する必要があるが、如何なる場合にも天文上或は氣象上の現象と關聯して科學的に取扱ふべきで、九星・五行の如き迷信的知識は極力排除すべきである。

（飯合慶夫）

文獻――小澤啓太郎「暦講話」（大正六年）。新城新藏「こよみと天文」（昭和三年）。

五倫・五常　ゴリン・ゴジヤウ

【五倫】　倫は本トモガラの意で、單獨でなく、他と輩をなし類に屬することをいふ。人は格別孤立的のものでなく、相伴つて所謂人間たるのである。それと同時に其トモガラに自ら品矢・等位があつて、たゞ雜然ではない故、倫は倫矢・秩序・條理・法則の意味を持ち來る。支那民族は人の此相伴ふ形の重要なもの五を數へて、父子・君臣・夫婦・長幼・朋友の倫とし、五倫と稱した。即ち人の社會的關係の最重要なるものである。倫は又倫矢・法則でもある故、父子の法則は親、君臣のは義、夫婦のは別、長幼のは序、朋友のは信、即ち親義別序信の五が五倫となる。古く『尚書』に五典とあるは、右の五倫を指すと解せられてをり、典は天の命ずる所、人の天性然る所の常で、萬古不易の法則である。父子の父は親子の親を代表し、親子ほど親しきは無き故、「親」が親子間の典則である。君臣は上下の位一定、君は令し臣は從ひ、君は仁臣は敬、其分の相侵すべからざる、人間一切關係を正しくする根本である所を「義」と稱し、義は君臣間の典則、一切正道順路の大準とする。夫婦は男女婚して祖先を繼ぎ、民族存續の始を爲すが、人生素れ易きは男女である故、「別」を以て其關係を正しくして、人倫の始を愼ましめる。長幼は人生れて兄弟が其始であり、人爲にわたらぬ天然の秩序は年齢の順序に若くは無いから、廣く人の交に於て長幼を序の本とする。何等特殊の故なくして人の結合せるものの最も親しきは朋友であり、人の結合は信によつて行はれる故、朋友間の法則を信とする。以上五倫は初から君主を有たぬ國を除いては到る處に存立し得るが、道德の組織が五倫の形を取れるは漢民族の國を成せる特色に由るので、五の三までは家に於ける倫であり、特に父子を以て首に置けるも支那的である。我國にも儒教を取れる故、道德と云へば五倫と心得たが、就中君臣父子の人倫は我道德全體を統べるものである。

【五常】　親義別序信の五倫は『孟子』に出てをるが、孟子は又仁義禮智の四を擧げてをる。之に信を加へて五常とも云ふ（『白虎通』）。古くは『尚書』に父は義、母は慈、兄は友、弟は恭、子は孝の五の教もある。三綱五常といふとき、三綱は孔子の父父、子子、君君、臣臣、夫夫、婦婦に當り、父は子の、君は臣の、夫は婦の綱即ち統理たるを意味する故、長幼朋友の道を加へたものが五常とせられる。常とは一定不易の則を意味する。仁義禮智信はほゞ親義別序信に相當するが、孟子は惻隱・羞惡・辭讓・是非の心を仁義禮智の端とし、此四端は人性に具はるとした。就中仁義は儒教道德の總體とも見られ、又

人類普遍の道徳も之に統一せられ得る。漢時代陰陽五行の説起るに及んで、木火金水を春夏秋冬の四時と仁禮義智の四徳に配し、土を四時の中と信の徳とに配した。宋時代の儒學は專言の仁、偏言の仁と稱して、專ら言へば仁は他の三を該ね、三は皆仁の方面とし、偏して言へば仁は四の中の一とした。又信も畢竟他の四を實ならしむるもの、四はそれぞれ皆信であるとした。此の五常も漢民族が道徳全體を統べた形で、其中自ら人類一般的なるものが特殊の形で見えてゐる。

（西 晉一郎）

ゴルトン Galton, Francis 1822 2/8–1911 1/27

【生涯】 ゴルトンはダーウィンの半從兄弟にあたり、進化論者で優生學の創設者であるが、單純な專門家ではなく、地理學・氣象學・遺傳學・人類學・心理學・統計學などに從事し、實際の探險旅行家であつた如く、諸學に對しても、夫々探險的な獨創的な貢獻をした。一八四五—四六年には北アフリカに、五〇年には南西アフリカに、又六〇年には北スペインに旅行し、各回、地理學的な著述を公にし、六三年前後には氣象學に興味をもつた。それより先き、ダーウィンの『種の起原』に動かされ主として人類の心身の測定と遺傳に統計的方法を適用した。彼の國民優生學は適者の出産を增加し不適者の出産を制限する理論的及び政策的研究であるが、また宗教的情熱を以て唱道されたものである。特殊な研究で、心理及び教育に關係あるものは、色盲・心像・本能・意志・數型の問題であり、人體測定による犯罪者の識別及び職業指導の必要をも力說してゐる。一九〇九年ナイトKnight に敍せられた。

【ゴルトン研究所】 ロンドン大學に於ける國民優生學研究室は彼の意志に依つて設けられたものであり、現在に於ては、身體測定學及び生物測定學の研究室を併せて、ゴルトン研究所と稱せられてゐる。

【主著】 Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences, 1869, 21892（原口鐵子譯「天才と遺傳」大正五年・甘粕石介譯「天才と遺傳」二卷、昭和十 年）. English Men of Science, 1874. Inquiries into Human Faculty and its Development, 1883. Record of Family Faculties, 1884. Natural Inheritance, 1889. Noteworthy Families, 1906. Essays on Eugenics, 1909. Memories of My Life, 1908. （吉賀行義）

文獻——*K. Pearson*, The Life, Letters and Labours of Francis Galton, 2 vols, 1915-24.

五禮 ごれい

支那に於て天子及び諸侯によつて行はれたる吉・凶・賓・軍・嘉の五つの禮、即ち祭祀・喪凶・軍旅・賓客・冠婚等に關する儀式をいふ。最も古く文獻に見えたものは、『周禮』春官大宗伯の文である。これに據れば、吉禮とは、天神・地祇・人鬼を祀る十二の禮であつて、天神を祀るもの三、即ち昊天・上帝を祀る禋祀、日・月・星・辰を祀る實柴、司中・司命・飌師・雨師を祀る槱燎、及び地祇を祀るもの三、即ち社稷・五祀・五嶽を祭る血祭、山林川澤を祭る貍沈、四方・百物を祭る疈辜、及び人鬼を祀るもの六、即ち宗廟の祭祀なる肆獻裸・饋食・祠・烝・嘗夏・嘗秋・烝冬をいふ。

凶禮とは、患災を救弔するの禮であつて、喪・荒・弔・禬・恤の五禮をいふ。喪禮とは、死亡を哀むもの、荒禮とは、凶歲・疫厲を哀むもの、弔禮とは水禍火災を哀むもの、禬禮とは、戰敗を哀むもの、恤禮とは、外寇内亂を哀むものをいふ。

賓禮とは、諸侯をして朝廷に會同し、相親附せしむるの禮であつて、朝・宗・覲・遇・會・同・問・覜の八禮をいふ。朝とは、春季に東方の諸侯を朝せしむるもの、宗とは、夏季に南方の諸侯を朝せしむるもの、覲とは、秋季に西方の諸侯を朝せしむるもの、遇とは、冬季に北方の諸侯を朝せしむるもの、會とは、非常の時に行ふもの、同とは、四方の諸侯を一時に悉く會せしめるもの、問とは、天子に事ある場合、諸侯より大夫を聘せしめるもの、覜とは、諸侯の朝者の僅少なる時、諸侯が大禮を以て聘せしめるをいふ。

軍禮とは、軍旅に關するもので、大師・大均・大田・大役・大封の五禮をいふ。大師の禮とは、衆民より義勇の兵を募用すること、大均の禮とは、山林田畑等の地稅を等しくすること、大田の禮とは、田獵を行ひて、軍隊兵器を簡閲すること、大役の禮とは、民力を土木工事に役すること、大封の禮とは、封疆境界を正して民庶を合衆するをいふ。

嘉禮とは、萬民を親しましめる爲に行ふ教育的の儀式であつて、飲食・婚冠・賓射・燕燕・脤膰・賀慶の六禮をいふ。飲食の禮とは、宗族兄弟と親しむ爲に行食飲酒するをいひ、婚冠の禮とは、男女の婚姻冠笄に關する禮をいひ、賓射の禮とは、故舊朋友と相睦み合ふ爲の競射の儀をいひ、燕燕の禮とは、四方の賓客と和親を結ぶ大饗宴をいひ、脤膰の禮とは、宗廟社稷の肉を同姓兄弟の國に班つて、其福祿を同じくするをいひ、賀慶の禮とは、婚姻を結べる異姓の諸侯と、吉事に相慶賀するをいふ。

當時に於て、保氏の職は、師氏の職とともに、王・諸侯・公・卿・大夫・元士の子弟を教育することを掌り、六藝・六儀を以て敎授した。此の五禮は、六藝の第一位に在るものであつて、其の内容は、宗教・政治・經濟・軍事・教育の各般に亙り、極めて重要なるものである。從つて歷代之に關する著書も多く、清朝に至るまで盛に研究された。

（川又 武）

文獻——賈公彥「周禮注疏」卷十四・十八。

コレージュ 〔佛〕 college

【意義】 フランスに於ける中等學校の一種で市町村 commune の設立維持にかゝるものをいふ。リセーと共に中等教育を與へる公的な機關。併しコレージュなる

語が、コレージュ・ドゥ・フランス Collège de France の如く高等程度の學校を意味することもあるので、それらと區別するため正確には市町村立コレージュ collège communaux と稱する。

【沿革】 コレージュなる語はもと同一職業の人々の團體を意味してゐたが、十二世紀頃には神學校に於て貧困學生と外國人學生とを收容する寄宿舍を設け、これをコレージュと稱した。これらのコレージュはその後、神學生以外の給費學生をも收容し、更に後には一般の學生及び教師をも入寮せしめるに至り、十五世紀頃にはそれ自身一つの學校として發達するに至つた。これらのコレージュは、その後*エスイタ派の主要なる教育機關として發展したが、エスイタ派の逐はれるに及び俗人の手に委ねられ、その教育の内容も改められた。併しこれらのコレージュは大革命の時代に至つて全く廢され、革命後は從來と異つた内容を有する學校の名稱として用ひられ、現在のコレージュの起原をなすものとなつた。

卽ち一八〇二年從來のコレージュを廢して新たに中等教育の機關を設け、國立のものをリセー lycée、市町村立のものを中等學校 école secondaire と稱したが、一八〇八年三月十七日勅命を以て右の中等學校をコレージュと改稱し、リセー及びコレージュを帝國大學の中に含ましめた。更に王政復古の時リセーを王立コレージュ Collèges royaux、從來のコレージュを市町村立コレージュ collèges communaux と改稱し、又一八一四年その修業年限を七年とした(同年九月二十八日の規程)。當時の教科目は、宗教科・ラテン語・ギリシャ語・フランス語・歷史・地理・博物・數學・論理・形而上學・倫理・哲學史・物理・化學等で、特に第七學年は哲學級と稱し、哲學を主とし、全體として古典を强調したものであつた。然るにその後、中等教育現代化の要求が起り、一八二九年には別に特別科(科學・現代外國語・商業等を主とす)を設置することとしたが、充分實績を擧げることは出來なかつた。一八四八年、王立コレージュを再びリセーと改稱、市町村立コレージュを單にコレージュと稱することとした。一八五二年にはリセー及びコレージュの最初の三年を共通課程とし、その後を文科・理科に分けたが、一八六五年*デュリュイは更にこれを改め、理科に相當する課程として小學校より接續する特別課程を設けた。その後、種々の改革がなされたが、何れも凡ての要求を滿たすことが出來ず、遂に一九〇二年所謂リボー A. Ribot (1842-1923) の改革がなされるに至つた。その後一九二三年及び二五年、二六年の改革を經て現在に至つてゐる(一九〇二年及びそれ以後の改革に就ては「リセー」の項參照)。

女子のリセー及びコレージュは男子のよりも遲れて一八八〇年十二月二十一日の「カミーユ・セーの法律」Loi Camille Sée によつて初めて設けられたが、その修業年限は五箇年で、その教育内容は女子に必要な一般的教養を與へることを目的としてゐた。併し女子の高等教育に進む者の數が次第に增加して來たので、一九二四年三月二十五日の法令及び一九二五年七月十日の省令を以て修業年限を六年に、更に一九二八年三月十五日の法令及び三月三十日の省令を以て七年に延長し、その學科課程にも改正を加へ現在に至つてゐる。

【設立及び維持】 コレージュは市町村によつて設立維持されることを原則とする。併し必要と認められたコレージュの設立を市町村が拒否した場合には文部大臣は縣 département 又はその他と協力してこれを設立することが出來る。市町村がコレージュを設立せんとする場合には、適當なる土地、授業に必要なる校舍及び設備の設置及び維持と、少くとも五年間の校長及び教員の俸給とを保障することを要する。文部大臣は設立の必要及び能力ありと認めた場合に之を許可する。コレージュの維持は市町村が之をなすことを原則とするも、現在は國家によつて補助され得る規程であつて、校長及び教員の俸給は國庫が負擔してゐる。

【組織】 コレージュはリセーと共に大學區總長の監督のもとにあり、その修業年限・學科課程等に關する規程は同一である。修業年限は七年で、豫科または尋常小學校卒業者を入學させる。豫科の設置は義務的ではないが、多くのコレージュに附設され、修業年限五箇年で滿六歲以上の兒童を入學せしめる。學年は十月一日に始まり、木曜日の午前中は授業をなし得ない。夏期休暇は七月中旬より九月末までである。授業料は一九三〇年以後漸次廢し、現在通學生は全部無月謝である。但し豫科は授業料を徵收してゐる。なほ貧困なる生徒に對しては給費制度がある(「奬學制度」の項參照)。一校の生徒總數は百人以上たることを要し、一學級の生徒數に關しては一定の規程はないが、一般に三十人乃至四十人である。學校は特別の場合を除き男女によつて別とし、女子のコレージュの教員は女子たることを原則とする。教員には校長 principal (女子のコレージュの校長は directrice)・生徒監 surveillant général・教授 professeur・復習教師 répétiteur・舍監 maître d'internat 等を置き、一定の資格を有する者の中より文部大臣が之を任命する。教授たるためには、アグレジェ agrégé の稱號、またはドクトゥール或はリサンシエの學位(「學位」の項中、フランスの條參照)を有することを要する。

【學科課程】 豫科の學科課程は從來尋常小學校のそれとは異つてゐたが、一九二六年二月十一日の規程により、尋常小學校の豫備科・初級・中級の學科課程に從ふべきこととなつてゐる(「フランスの教育」の項參照)。豫科の學年の名稱は、第一學年を第十一級と稱し、順次に遡に稱して第七級に至る。而して本科の第一學年は之につゞいて第六級と稱し、順次第一級に至り、最後の學年を二

學年 / 教科目 / 分科	第六級 共通課程	第六級 A科	第六級 B科	第五級 共通課程	第五級 A科	第五級 B科
フランス語	四時	一時	三時	四時	一時	三時
ラテン語	—	指導學習 一・五	—	—	指導學習 一・五	—
歴史	一・五	—	—	一・五	—	—
地理	一	—	—	一	—	—
現代外國語	三	—	指導學習 一・二	三	—	指導學習 一・二
數學	二	—	—	二	—	—
博物	實習 〇・五 一	—	—	實習 〇・五 一	—	—
圖畫	二	—	—	二	—	—
計	一五	六	六	一五	六	六
合計		二一	二一		二一	二一

學年 / 教科目 / 分科	第四級 共通課程	第四級 A科	第四級 A′科	第四級 B科	第一級 共通課程	第一級 A科	第一級 A′科	第一級 B科
フランス語	三	—	二	四	四	—	一	二・五
ラテン語	—	五	六	—	—	四	六	—
ギリシャ語	—	三	—	—	—	三	—	—
美術	—	—	—	—	〇・五	—	—	—
歴史	二 實習 〇・五 一	—	—	—	二	—	—	實習 〇・五
地理		—	—	—	一	—	—	
第一現代外國語	三	—	—	—	三	—	—	—
第二現代外國語	—	—	—	指導學習 一・三	—	—	—	四
數學	三	—	—	—	三	—	—	—
博物	一	—	—	—	一	—	—	—
圖畫	一・五	—	—	—	一	—	—	—
計	一五	八	八	八	一五・五	七	七	七
合計		二三	二三	二三		二二・五	二二・五	二二・五

學年 / 教科目 / 分科	第二級 共通課程	第二級 A科	第二級 A′科	第二級 B科	第一級 共通課程	第一級 A科	第一級 A′科	第一級 B科
フランス語	三	—	—	一	三・五	—	—	一
ラテン語	—	三・五	五	—	—	四	五	—
ギリシャ語	—	四	—	—	—	三・五	—	—
美術	—	—	〇・五	〇・五	—	—	〇・五	〇・五
歴史	二	—	—	—	二 實習 〇・五 一	—	—	—
地理	一	—	—	—		—	—	—
第一現代外國語	一・五	—	二	二	一・五	—	二	二
第二現代外國語	—	—	—	四	—	—	—	四
數學	四	—	—	—	三・五	—	—	—
物理及化學	實習 一・五 一・五	—	—	—	實習 一・五 二・五	—	—	—
計	一四・五	七・五	七・五	七・五	一六	七・五	七・五	七・五
合計		二二	二二	二二		二三・五	二三・五	二三・五

教科目 / 分科	哲學級	數學級
哲學	八・五	三
歴史	二・五	二
地理	一	一
文學	二	—
現代外國語	二	二
數學	一・五	*九
物理及化學	實習 一・五 二・五	實習 一・五 四
博物	實習 〇・五 二	實習 〇・五 二
計	二四	二五

*用器畫を含む

つに分け、哲學級 classe de philosophie 及び數學級 classe de mathématiques と稱する。更に男子のコレージュに於ては第六級・第五級を、ラテン語を主とするA科 section A と、國語及び現代外國語を主とするB科 section B との二課程に分け、第四級より第一級まではA科を更にギリシャ語を修めるA科と、ラテン語を主とするA′科とに分け、A科・A′科・B科の三課程を設け、而して哲學級にはA及びA′科を、數學級にはB科を接續せしめる。男子のコレージュ(リセーと同一)の教科目の毎週教授時數を示すと表の如くである(一九三一年四月三十日の規程)。

上表の科目の外に各學年共、一週二時間づつ體操を課し、又第二級・第一級・哲學級及び數學級に於ては圖畫を一週二時間隨意科として授ける。

女子のコレージュは之を中等教育修了證 diplôme de fin d'études secondaires を得るための課程 section diplôme と、バカロレアを受驗するための課程即ちバカロレア科 section baccalauréat との二つの課程に分け、バカロレア科の學科課程は男子の課程と略〻同じく、前者の section diplôme は實際的科目を多く課してゐる。

【バカロレア】　バカロレア baccalauréat は中等教育課程の終了を證する國家試驗でこれに合格した者は大學入學資格を與へられる。試驗は二部に分れ、第一部は第一級修了程度、第二部は哲學級及び數學級修了程度で行ふ。第一部を受驗するには滿十六歳以上たることを要し、第一部に合格した者でなければ第二部を受驗することが出來ない。試驗は年二回六、七月と十月とに各大學區廳所在地に於て行はれる。

「フランスの教育」・「リセー」の項參照。（飯田晃三）

文獻——*A. Albaret*, L'Enseignement public et privé, 1927. Annuaire général de l'Université et de l'Enseignement français, 1935-36. *F. Buisson*, Nouveau Dictionnaire de Pédagogie, 1911. *L. Dion*, Recueil complet de la Législation de l'Enseignement secondaire, 1929. *O. Gréard*, Éducation et Instruction—Enseignement secondaire, I et II, 1912. Horaires et Programmes de l'Enseignement secondaire de garçons, 1932. *I. L. Kandel*, The Reform of Secondary Education in France, 1924. Plan d'études et Programmes de l'Enseignement secondaire des jeunes filles, 1932. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。飯田晃三「佛蘭西の教育」（岩波講座「教育科學」昭和五年）。

コレット　Colet, John 1466-1519 ?

【生涯】　イギリスの人文主義的宗教家で且つ教育家。現今に於てもイギリスの有數なパブリック・スクールであるセント・パウルズ・スクール St. Paul's School の創立者で、同國に於ける宗教改革運動の先驅者と稱せらる。オックスフォード大學に於て、ギリシャ古典に通曉せる一代の學者グロシン W. Grocyn (1446 頃-1519) の下に學び、後フランス・イタリーに赴いて法律と神學を學び特に新プラトン主義及び聖書批評學に親しんで、歸朝後一四九七年（又は九六年）以後母校に於てセント・パウロ Paul's の書翰共他を講じ、多くの聽者を惹きつけた。偶〻この時エラスムスを知り、親交を結ぶに至つた。一五〇五年拔擢されてセント・パウロ寺院のディーンとなるや、銳意敎會の革正を企て、また父の遺産の殆ど凡てを投じて敎會内の敷地に人文主義的な學校を設立し、百五十三人の生徒に對して僧權を脫却した教育の最初のモデルを示した。これ即ちセント・パウルズ・スクールであつて、設立の年は異説もあるが、一五〇九年と一般に言はれてゐる。

【思想】　エラスムスと深き交りを結んだ彼の教育理想が如何なるものであるかは直ちに明かである。即ち彼は一方に愼重な宗教的敎訓を施すと共に他方ギリシャ・ローマの古典の研究を奬勵し、兩者の全き結合調和を圖つたのであつて、この點全く北歐人文主義の流れを汲んでゐる。彼は同校の教育に於て、教員の優遇・貧困兒の月謝免除・生徒の適當な分類・權威ある敎科書の編纂等種々なる改革を成し、人文主義的學校の開拓者として、イギリス中等敎育界に多大の影響を與へた。（平塚益德）

文獻——*F. Seebohm*, The Oxford Reformers, 1887. *J. H. Lupton*, Life of John Colet, 1909.

コロンビア大學　[英] Columbia University

【現況】　ニューヨーク市に在つてアメリカ合衆國に於ける最古最大の大學の一である。世襲財産一億三千七百七十二萬弗、一九三一年度經費千七百四十二萬弗、敎職員二千を超え、一九三〇年度に收容した學生數は三萬八千にも達する。この中講習出席者などを除いても、カレッヂの學生が三千七百、グラデュエート・スクール及び法律・醫學等のプロフェッショナル・スクールの學生が一萬三千七百あり、同年學位又は卒業證書を得た者だけでも、五千人を數へるから、その壯大なことは推して知るべきである。

大學を形成してゐる諸部は、コロンビア・カレッヂを始めとし、法律學部、醫學部、工學部（應用科學部を含む）、政治學・哲學及び純粹科學の各グラデュエート・スクール、バーナード・カレッヂ（女子）、師範カレッヂ、建築學部、藥學カレッヂ、新聞學部、實務學部、齒科保育學部、司書學部、聖ステファン・カレッヂ、セス・ロー下級カレッヂ、大學擴張部、夏期部である。

各部に部長があり、更にこれらの諸部を統轄するものとして總長がある。總長は一切の事務執行の中心であつて、又直接敎育に關する事項を司る大學評議會・各科評議會の議長となる。併し大學の最高機關としては二十四名の理事から成る理事會があつて、敎職員の任命其他一般事務の監督に當つてゐる。

入學資格は、カレッヂは中學卒業（但し修了學科目について條件がある）程度であるが、法醫其他のプロフェッショナル・スクールはカレッヂ二年又はそれ以上を入學資格とし、修業年限は前者が四年なのに對し、後者は三年又は四年を普通とし、ポイント制のものもある。

有名な師範カレッヂ Teachers College はもと獨立して立てられたものであつて、一八九八年以來大學の一部となつたが、今も別個の法人組織を有してゐる。こゝにはカレッヂ卒業を入學資格とする敎育及び技術の兩プロフェッショナル・スクールから附屬の小・中學校まであり、近年更に敎育研究所・國際學院・兒童研究所・實際敎育研究所等を加へてそれ自體一大敎育研究機關となつた。

【沿革】　この大學が初めて法人として設けられたのは一七五四年であつて、此年十月にキングス・カレッヂ Kings College 設立を目的としてイギリス皇帝から勅許されたのである。カレッヂの目的は「青年に學術語及文理科を敎へる」にあつて、ジョンソン *S. Johnson* 總長の下に一七五八年に始業式を行つた。獨立戰爭中は閉鎖されて軍用に供されたが、戰後再開されて、一七八七年

にコロンビア-カレッヂと改稱する事となつた。十九世紀の半頃迄の發達は見るべきものがなかつたが、教授中にはミッチル S. Mitchill・アドレイン R. Adrain・アンソン C. Anthon 等があり、卒業生からはクリントン D. W. Clinton・フィシュ H. Fish・ヒューイット A. S. Hewitt 等を出した。現在の盛大を齎す基礎の築かれたのは、一八四九年にキング C. King が總長となつてからであつて、校舍の增築、學部の增設相次いで、一八九六年にコロンビア大學と改稱、二十世紀に入る迄に殆ど現狀に近いものとなつたのである。（村上俊亮）

文獻——A History of Columbia University 1754–1904, 1904. Bulletin of Information of Columbia University. *J. H. MacCracken*, American Universities and Colleges, 1932.

コーン　Cohn, Jonas 1869 12/2—

【經歷】　ドイツの哲學者、教育學者。一八六九年ベルリンの近郊グェルリッツに生る。グェルリッツ・ベルリンのギ*ムナジウムを經て、ライプチヒ・ハイデルベルヒ・ベルリン等の大學に學んだ。ライプチヒ時代にはヴ*ントの講義を聽き、かなりその影響を蒙つた。此時代の彼の興味は寧ろ自然科學とか生物學に向けられてゐた。一八九二年から九四年までヴントの研究室に入つて心理學の研究に從事し、傍ら哲學を研究した。一八九六年に『カントに至る迄の西歐思想に於ける無限の問題の歷史』(Geschichte d. Unendlichkeitsproblems im abendländischen Denken bis Kant) といふ論文を發表し、この論文がウインデルバント W. Windelband (1848–1915)に認められ、それより彼は新*カント學派に興味を持つに至つた。一八九七年フライブルグ大學の講師となつた。當時フライブルグにはリッケルト H. Rickert (1863–1936)がゐたから、彼の興味は益々新カント學派に移つた。其後幾許ならずしてコヘン H. Cohen(1842–1918)の著述を讀み、彼は愈々決心して心*理主義を捨てて論*理主義に赴いた。一九〇七年にはフライブルグ大學の員外教授に進み、此頃より哲學・教育學に關する代表的著作を相次いで發表してゐる。

【思想】　コーンの哲學上の立場は大體に於て西南ドイツ學派に近い。併し彼は自己の立場を兩種主義 Utraquismus と名付けて、リッケルト其他の新カント學派と區別してゐる。兩種主義とは認識論上の二元主義であつて、認識は常に思惟形式と思惟以外のもの(所與性)、換言すれば概念と直觀との共同作業に依つて成立するといふ思想である。概念なき直觀は盲目であり內容なき思想は空虛である。彼はかゝる立場に立つて從來の形式主義に反對し、凡ての科學を一方理念から考察すると同時に他方之を常に現實から顧慮することを忘れなかつた。彼が純粹價値科學の外に現代文化の意義を考察してゐるのは之が爲である。教育學に於てもこの關係は同一である。教育の目的は一方から言へば自己が正當と認むる所のものをそれを正當と認むるが故に意志する自律的人格であるが、他方から言へば彼が所屬する歷史的文化社會の成員となることである。從つて教育の目的は自律的成員といふ「常に新しく調和を求むる爭を含んだ統一」として辨證論的に言ひ現はされる。教育の方法も亦之に對應して解放 Befreien と束縛 Binden の統一として考へられる。然らば解放と束縛は如何にして統一されるか。教育に於ける解放は常に道德的解放であり、道德的なる點に束縛の要素を含む。同樣に教育に於ける束縛も亦道德的束縛であつて、兒童の人格の解放を目的とした束縛でなければならない。彼はかゝる見地から教育學を辨證論的に組織してゐるのである。

【主著】　Allgemeine Ästhetik, 1901. Voraussetzungen und Ziele des Erkenntnis, 1908. Der Sinn der gegenwärtigen Kultur, 1914. Geist der Erziehung, 1919. Theorie der Dialektik, 1923. Befreien und Binden, 1926. Zusammen mit *J. Dieffenbacher*, Untersuchungen über Geschlechts-, Alters-, und Begabungsunterschiede bei Schülern (Zsch. f. angew. Psychol., Beiheft 2, 1911).（伏見猛彌）

文獻——Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, II, ²1923. 伏見猛彌「ヨナス・コーンの哲學と教育學」(昭和三年)。

コンディヤック　Condillac, Étienne Bonnot de 1715 9/20–80 8/3

【生涯】　フランスの哲學者、教育家。グルノーブルの生れ、サン-シュルピス神學校に學び、初め僧職についたが、後パリに出て、ル*ソー・デ*ィドロ等と交はり、「百*科全書家」の最も有力な一員、その哲學的代表者となつた。「フランスのロック」と呼ばれた彼は、正しくロ*ックの經*驗論の移植者として出發したが、次いでその立場から舊形而上學、殊にデカルト派哲學の破壞的批判を試み、體系の否定によつて體系精神の眞の確立を圖つた。だが、かくする間に認識の感覺的起原に關するロックの見解を不充分なものとして見出し、その徹底化によつて意識の一切の過程を感覺のみから由來せしめる極端な感覺論に導かれ、かくして一切の精神作用は變態せる感覺だといふ周知のテーゼを樹立するに至つた(「感覺論」の項參照)。この思想發展の經路は、『人間知識起原論』(Essai sur l'origine des connaissances humaines, 1746)・『體系論』(Traité des systèmes, 1749)・『感覺論』(Traité des sensations, 1754)に段階的に辿ることができる。一七六七年、アカデミー-フランセーズ會員に選ばれ、同年パルマに赴いて同公國皇儲フェルディナン Ferdinand の師傅となり、約十年間をその教育のために獻げた。後、パリに戻り、七二年以來自分の領地フリュックスに隱栖したが、其間十三卷に及ぶ『パルマ太子

のための講義錄』(Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme)を著した。死後、未完成のまゝ刊行された『計算の言語』(Langue des calculs, 1798)は科學とは良く作られた言葉に外ならぬといふ見解の詳細な展開を企てをり、所謂「觀念學」(『イデオロギー』の項參照)の成立の重要な礎石となつてゐる。

【教育活動】　彼の教育活動は歷史家が「哲學的精神の濫用」と呼んだ如く、自己の哲學的見解の最も容赦なき最も奇矯な主張を以て一貫してゐる。彼は太子を先づ彼流の心理學者に仕立てることから兒童教育を始める。兒童に彼の精神の諸能力に通曉せしめ、それを行使する必要を痛感させるために、凡てに先立つ「豫備學課」として觀念の本性、精神の作用についての感覺論的知識の修得が課せられる。それが濟むと、今度は兒童の未成年狀態の反省の跡で最も彼に興味のある最も學習に容易な題目は世界の未成年狀態の反省であるとの建前から、一種の「歷史哲學」が教へられる。そしてこの哲學的準備によつて兒童が一かどの「哲學者」になつた上で、兒童は始めて一般學課に這入ることが許されるのである。

彼はそれを作品講讀(彼はラシーヌを十二回も讀ませる)・「文法」・「書く術」・「推理する術」・「思惟する術」の順序で行ふ。こゝでも主要目標は生徒を考へる人にすることにある。「特に知性が養はれなければならない」。從つてそれらの後で五年間に亙つて生徒の主要課目となり、彼の『講義錄』の大部分を占めてゐる歷史講義も、時代の移り變りの忠實な敍述を供給するよりも、生徒に「哲學し」、「反省す」る機會を與へ、知性を受動的でなく能動的にする爲の道具として考へられてゐるのである。

彼の弟子の一人はこの善き意志をもつた最惡の教師について「觀念が人間の心の中に如何にして形成されるかをあれ程徹底的に研究した彼は、その觀念を彼の生徒の知性の中へ呼び來らしめることにかけてはまるで下手だつた」と書いてゐる。

(林　達夫)

文獻——*E. Stoeber*, Condillac als Pädagoge, 1908. *B. de Pucheese*, Condillac, sa vie, sa philosophie, son influence, 1910. *J. Didier*, Condillac, 1911. *R. Lenoir*, Condillac, 1924.

コント　Comte, Isidore-Auguste-Marie-François-Xavier　1798 1/19–1857 9/14

【生涯】　實證哲學(實證論)と社會學の名親であるコントは南フランス、モンペリエに生る。一八一四年パリに出で、理工科學校 École polytechnique に入學したが中途で放校され、その後は數學教授や自然科學及び自己の哲學の講義に依つて生活した。アリストテレス・モンテスキュー de Montesquieu・コンドルセー・スミス(アダム)等を研究した外、イギリス經驗論の影響も受けた。卽ち實證論とは經驗的諸科學を統合した統一的認識に對する一般的名辭である。一八一八年社會主義者サン-シモン C. H. de Saint-Simon (1760–1825)の弟子となつたが思想上の相違から二四年に訣別した。その翌々年自宅に於て自己の思想的體系を講ぜしも程なく過勞と家庭上の事情から、彼の言に從へば「腦の狂ひ」を來した。二九年には健康を恢復して講義を再開し、三二年理工科學校に就職し、そこで畢生の大著『實證哲學講義』に沒頭した。併し妻との離別後、若き未亡人と知合ひ、一年餘の精神的交際と彼女の死とはコントの科學的態度を一變して宗教的傾向に導き、人道教(人類教)Religion de l'Humanité を唱へ始めたのでミルやリトレ E. Littré (1801–81)も彼より去り孤獨の晩年を送つた。

【實證哲學の根本思想】　彼は早くより社會進化の法則を發見せんと熱望し、既に一八二〇年に發表せる『近き過去の全體に關する概評』に於てその最初の企てが試みられてゐる。二二年の『社會の再組織に必要なる科學的作業案』にかの有名な三段進化の法則が發表され、『實證哲學講義』六卷は、この法則の解說に當てられた。彼に從へば、進化は一般的且つ統一的なもので、假令個個の社會に緩急の別はあつても同じ經路を追うて進化する。それは個人に於てさへその反復が見られる。進化の段階は嚴密に合則的であつてそこに飛躍は許されない。「三段階の法則」Loi des trois états によれば、吾人の認識は神學的段階・形而上學的段階・科學的段階を夫々經過する。卽ち假想的段階・抽象的段階・實證的段階がそれに照應する。神學的段階は拜物教に始まり、それは神人同性說的世界觀として多神教である。これが漸次一神教化するとき唯一神はその任意性を剝奪されて形而上學的本體に變り、こゝに形而上學的段階が生ずる。併し自然の神祕力が科學的に說明されるやそこに科學的段階が現はれ、今や社會はその段階に進化して來たといふのである。

コントの後期思想を特色づけた人道教は、實證哲學の建設に於て遺棄した神の觀念を、愛著結合に依る道德的連帶の確立に於て再生せしめて宗教的實證主義に移行せしめ、カトリシズムの正しき後繼者となつた。知識的・科學的から、より道德的・實踐的となつた彼の實證主義は一八四八年に創立された「實證主義協會」La Société positiviste を機關として全世界に進出し、ロンドン及びリオ・デ・ジャネイロに「人道教の殿堂」が建てられ、又北京及び天津には蔡元培の支持に依つて「孔德學校」の設立を見るに到つた。

【教育思想】　彼には特に教育に關して書かれたものはないけれども、全人類が一體として進化するといふ彼の社會進化の考察から、凡ての教育の基礎は、社會學の教ふる所の原理、卽ち個人の精神的發達は人類のそれを反復するといふ原理の認識に置かれた。從つて個人の精神はかの三段階の進化法則に基いて發達するのであるから教育過程はこの事實に卽應して、想像に始まり科學的

認識に到達するやうに導かれなければならない。又人類を社會政策の目標とした彼は、人類の倫理的目的が社會に於てのみ實現されるのであるから個人の社會感情を覺醒し、倫理的確信に到る道德教育が必要である。此の二つの目的を達成するために彼は新しい庶民教育を要求した。道德教育は家庭に於て母の訓育の下で最もよく行はれ得るのであるから、十四歲までは家庭教育に據り、それ以後の科學的教育に於ては社會の有する科學的知識を一般に授けて一定の社會的世界觀を凡ての社會人に植ゑつけるにあつた。他方、かゝる社會的教育の最高指導者は、過去の僧侶ではなく、社會的關係を統制する諸原理を樹立して輿論を支配する所の國際的學者團體、卽ち現在の精神的權力を代表する者の最も重要なる任務であるといふのが彼の教育思想の概觀である。

コントの教育思想は、其後デュルケーム及びペルゲヤン等の社會的教育學となつて發展せしめられた。

【著書】 Sommaire appréciative de l'ensemble du passé moderne, 1820. Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société, 1822. Politique positive, 1824. Cours de philosophie positive, 6 vol., 1830–42, *1892–94. Discours sur l'esprit positif, 1844. Traité philosophique d'astronomie populaire, ou Exposition systématique de toutes les notions de philosophie astronomique, soit scientifiques, soit logiques, qui doivent devenir universellement familières, 1845. Circulaire proposant une association libre pour l'instruction du peuple dans tout l'Occident européen, 1848. Système de politique positive, ou Traité de sociologie instituant la Religion de l'Humanité, 4 vol., 1851–54, *1912. Catéchisme positiviste, ou Sommaire exposition de la religion universelle, 1852. Appel aux conservateurs, 1855.

（山下德治）

文獻——*J.-F.-E. Robinet*, Notice sur l'œuvre et la vie d'Auguste Comte, 1860. *É. Littré*, Auguste Comte et la philosophie positive, 1863. *H. Gonnier*, La vie d'Auguste Comte, 1930; La jeunesse d'Auguste Comte et la formation du positivisme, 1933. *J. S. Mill*, Auguste Comte and the Positivism, 1865. *H. Liets*, Die Probleme im Begriff der Gesellschaft bei Auguste Comte, 1886. *H. Gruber*, Auguste Comte, der Begründer des Positivismus, sein Leben und seine Lehre, 1889. *E. Caird*, The Social Philosophy and Religion of Comte, 1893. *H. Waentig*, Auguste Comte und seine Bedeutung für die Entwicklung der Sozialwissenschaft, 1894. *L. Lévy-Bruhl*, La philosophie d'Auguste Comte, 1900, *1922. *F. Alengry*, Essai historique et critique sur la sociologie d'Auguste Comte, 1900. *M. Defourny*, La sociologie positiviste: Auguste Comte, 1902. *G. Mehlis*, Die Geschichtsphilosophie Auguste Comtes, 1909. *E. Seillière*, Auguste Comte, 1924. *K. Reiche*, Auguste Comtes Geschichtsphilosophie, 1927. *J. Delvolvé*, Réflexions sur la pensée comtienne, 1932. *H. Marcuse*, Die Geschichtsphilosophie Auguste Comtes, 1932. 本田喜代治「コント研究」(昭和十年)。新明正道「オーギュスト・コント」(「社會科學の建設者・人と學說叢書」昭和十年)。田邊壽利「コント實證哲學」(「大思想文庫」22、昭和十年)。松本潤一郎「コント」(岩波講座「世界思想」第三册、昭和三年)。

近藤眞琴

コンドウ マコト

天保二年(1831)—明治二九・九・四(1896)

【生涯】 天保二年九月二十四日鳥羽藩士の二男として江戸麹町藩邸に生る。八歲より藩士に就き或は藩學校にて漢學を受け、嘉永年間(1848–53)より蘭學に志した。安政元年(1854)岸和田藩醫官高松讓庵に就いてオランダ文典・究理書を學び、同六年より村田藏六に就いてオランダ兵書を學ぶ。文久三年(1863)より矢田堀景藏・荒井郁之助に就いて航海術を學び、また海軍操練所に通學して算數を修めた。オランダ人ビラル Pilaal の航海書を飜譯してみとめられ、文久三年十二月軍艦操練所飜譯方となる。慶應二年(1866)より英學をも修めた。明治二年(1869)兵部省より徵されて鳥羽より上京、海軍操練所出仕となり、後海軍中佐兼兵學中教授となる。兵學校教官たる傍ら攻玉社を設け、子弟の教養に當り、海軍の豫備校たる役目を果さしめた。明治十五年兵學校教務副總理となり、明治十九年三月官を退き、同年九月四日五十六歲にて歿した。

【業績】 早くよりオランダ語を修め、氣象・航海・天文・海軍砲術に就て研究を進め、此等に關する著書が少くない。教育の方面に於ては攻玉社を設け、新時代に缺くべからざる航海・天文・數學に關する教育に當つたことが最も大きい。既に文久年間よりオランダ語を學ばんとする者を集め、藩別邸に蘭學塾を開いた。明治二年兵部省より官宅を賜ひ、こゝに攻玉社を設け、操練所豫備校として子弟を教養した。明治八年攻玉社の他に航海測量習練所を設け、又十四年には志摩鳥羽に商船分營を置き航海教育を擴張した。氏の晚年に於ける攻玉社は、本營の他に商船營・量地營・數學專修科等をも置き、後年に於ける發展の基礎を置いた。尙『勃鑑術義』(明治十六年)を編述し、假名文字の普及に努め、假名文字雜林として『ことばのその』(明治十八年)を出版した。併しその業績の大きなものは、航海・天文・數學による近代教育建設に存してゐる。

(海後宗臣)

文獻——「近藤翁略傳」(明治十九年)。「六大教育家列傳」(明治四十年)。

コンドルセー Condorcet, Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de 1743年/94

【生涯】 フランスの數學者・哲學者・政治家。エーヌ Aisne 縣リーブモン Ribemont に貴族の子として生る。生後三十五日にして父を失ひ、敬虔なる母の手によつて嚴格なる教育を受け、十三歳の時ランス Reims のエスイタ派のコレージュに預けられ、次いでナヴァル Navarre のコレージュに學ぶ。幼より數理に長じ、一七六五年『積分論』(Essai sur le calcul integral)を科學院 Académie des Sciences に提出して名聲を顯し、六九年推されて科學院會員となり、さらに八二年フランス學士院 Académie française の會員となる。この間チュルゴー A. R. J. Turgot (1727-81)・ダランベール J. Le R. D'Alembert (1717-83)・ヴォルテール Voltaire (1694-1778)等と交つて思想内容の發展に資する所尠からず、又『百科全書』(Encyclopédie)にも協力執筆した。この頃から政治界に進出し、一七八五年パリの市會議員に選ばれ、又『黒人の奴隷に就ての感想録』(Réflexions sur l'esclavage des nègres, 1782)等によつて知られる如くアメリカ合衆國に關する研究に精しく、特に同國の憲政運用に深き興味を有ち、成文憲法によつて國民の意志を明示する必要を力説したが、その主張は一七八八年に執筆せる『憲法草案』(Plan de constitution)に現はれて居る。大革命勃發當初は『公人の書』(La Bibliothèque de l'homme public)なる一種の政治雜誌を創刊し、又『國民議會に反對する著書に就ての感想録』(Réflexions sur les écrits contre l'Assemblée nationale)を著したが、此等によつて見られる如く、立憲議會に對して批判的立場をとつた。然るに立法議會が召集せられるに當つてパリから代議士に選ばれ、後、議長に選擧せられて政治的指導者たるの地位に立つこととなつた。彼の政治的立場はジロンド黨に協和する所多く、恐怖政治には極力反對したので間もなく山嶽黨の迫害を受けることとなり、諸地を流浪し、終に一七九四年クラマール Clamart に於て捕へられてブールラーレーヌ Bourg-la-Reine の獄に投ぜられ、獄中にて急死、恐らく自殺したのであらう。死去の日も異説があり、或は三月二十九日とも或は四月九日ともいふ。

【教育思想】 彼は歴史に就ては樂觀説をとり、人類の進歩を確信し、人類の進歩の實現に努力する事が人生の最高目的なりと考へた。而して人類の進歩を圖る方法としては、個人間に存するあらゆる不平等を除去し、個人の知的道徳的完成を圖るを先決條件とした。かくて彼に於ては人生の目的を來世に於ける不滅性への希望に置かずして、寧ろ現世に於ける人間的完全性への確信の上に立てた。所で彼は教育を以て自由平等への不可缺的要件であり、同時に道徳性及び人類進歩の眞の源泉であると見るから、教育は人類の理想を實現するための最も重要なる手段となる。教育によつて啓蒙せられずして自由平等を與へられた國民は無政府主義に墮するか、若しくは專制政治に陷るであらう。舊制度を打破した今日、教育はあらゆる人類に對して普遍的に要求せられなければならぬ。それは社會的諸條件によつて制約せられてはならぬし、性によつて區別せられてもならぬ。國家はかゝる必要に應ずべき教育を自らの手によつて行はねばならぬ。けれども教育機關たる學校に於ては、眞理のみが授けらるべきである。それが爲には、學校は政治的權威や公共團體の干渉から自由であらねばならね。思想の自由は人間の權利の一つであり、人類の進歩及び完成は思想の自由にのみ依存すると考へた。教育内容に就て注意すべきは從來の古典的文學的教育の偏重を排し、科學即ち數學その他の自然科學及び社會科學に重點を置くべきを主張した點で、最も嚴密なる觀念を養ふものとして理科教育の價値を高揚した。かくのごとく彼の教育思想は民主主義的教育論の代表的なるものと稱せられて居る。

【立法議會に於ける教育法案】 立法議會はその公教育委員會 Comité d'instruction publique の委員の一人としてコンドルセーを任命し、彼に新しき學制案を立案せしめた。彼は「公教育組織に關する計畫」Projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique を提出し、一七九二年一月三十日委員會に於て、同年四月二十日議會において夫々報告説明の任に當つた。彼の案によれば全教育系統を五段階に分ける。即ち先づ初段階として人口四百人に就て一校の割で各地に小學校 écoles primaires を設け、一般的教育、特に憲政治下に於ける人々の責務を果し得べき教育を授けるを以て目的とする。第二段階は高等小學校 écoles secondaires で、各郡若しくは人口四千以上の都市にこれを設置し、小學校卒業生に稍〻高き程度の教育を授けるを目的とする。第三段階は中等學校 instituts ou collèges d'enseignement secondaire で、各縣に一校並に土地の情況に從つて其他に二十六校を設け、普通教育を完成すると共に高等教育への準備を行ふ。第四段階は專門學校 lycées ou facultés d'enseignement supérieur で、全國に九校大都市に設けられ、高等教育の機關である。以上の各學校はいづれも男女平等に公開せられ、その教育は無料である。第五段階は學士院 société nationale des sciences et des arts で、一方に學術研究の完成、發明發見の奨勵普及を任務とすると共に、他方全國の教育に對する監督機關であつた。

コンドルセーがこの學制案を議會に報告した時には議會は恰も對墺戰爭に關する議事に忙殺せられ、間もなく解散となつて討議さへも行はれなかつた。けれどもこの案は革命時代に於ける教育法案の中で最も大規模にして整つたものであり、以後に現はれた學制案にしてコンドルセーの案を直接受け繼いだものはその數甚だ多い。

【著書】　彼の教育思想を直接に窺ふに足るものは、一七九一年『公人の書』誌上に相次いで公にした『公教育の本質と目的』(Nature et objet de l'instruction publique)・『兒童教育論』(De l'instruction commune pour les enfants)・『成人教育論』(Sur l'instruction commune pour les hommes)・『職業教育論』(Sur l'instruction relative aux professions)・『科學教育論』(Sur l'instruction relative aux sciences)の所謂公教育に關する五つの覺書と立法議會に於ける『公教育の一般組織に關する報告』(Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique)とに過ぎないが、その教育思想の背景をなすものは人類進歩に關する所說で、『人間精神の進歩の歷史的敍述』(Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, 1794)に之を見ることが出來る。

「フランス革命」の項參照。　(渡邊　誠)

文獻——*J.-F.-E. Robinet*, Condorcet, Sa vie et son œuvre, 1893. *F. Vial*, Condorcet et l'éducation démocratique, 1902. *D. Wagner*, Condorcet als Pädagog, 1920. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」(昭和五年)。

コンプレックス-メソッド　〔露〕Комплексный метод　〔英〕complex-method　〔佛〕komplex-méthode

【意義とその限界】　複合法と譯す。コンプレックス-メソッドに就ての觀念は、一般に兒童研究の進歩、學習の生活化、智能發生の實踐的根據、特に舊來の主知主義教育に對する反對から教授及び學習上の一つの重要問題として、教育者の腦裡に往來してゐた。勞作學校・合科教授及びドルトン-プラン等もかゝる觀念の現はれと見ることが出來る。偶〻革命後のロシアに於て、國民教育の教授及び　習の基本的方法として國家的規模に於てコンプレックス-メソッドを採用したことから一般に知られるやうになつたのである。

ソヴィエト聯邦ではこの方法を教科課程及び教材の組織内容とも聯關せしめてコンプレックス-システム комплексная система と呼び、抽象的で孤立的な舊來の客觀的システムに對立せしめてゐる。このシステムが教科課程の構成及び教材の選擇、配列上の組織概念であるならば、コンプレックス-メソッドは教授及び學習上の方法概念である。併しこの二つの概念は、對象と方法の制約關係から相互的豫想に於て成立する。即ちコンプレックス「我が村」といふ時、それが農村である場合には、「我が村」の複合的諸現象を基本的部門に從つて觀察・調査して、それらの有機的聯關の中に農村としての特質を理解し、將來の改良發達に資するやうに學習しなければならない。またコンプレックス「農村と都會」に於ては、其等の基本的部門の一般的比較研究から夫々の特質に就て理解し、社會全體の發達の爲に其等が共に提携し協同すべきことを學ばなくてはならない。

然らば社會の複合的諸現象を分類して、その諸現象を支配してゐる有機的關係を法則的に發見するための基本的部門とは何であるのか。國家學者會議のプログラムに依れば、その第一は勞働である。人間の活動現象としての勞働は人間生活の基礎であり、人類文化發達史上の根源的事象である。それ故にこの勞働を中心に自然現象及び社會現象が研究される。此等の勞働・自然・社會がグース-プログラムの三つの基本的部門である。

斯くの如くこの方法は、兒童の生活環境に繼起する人間活動、自然及び社會の諸現象間の有機的統一關係を發見し、事實の相關的な發展を法則的に理解するための教授及び學習の方法である。

【適用の實際】　その教材は(一)學校を圍繞せる環境、(二)學校に近い社會文化的問題の解決に必要なるもの、(三)勞働の適正な組織習得に必要なるもの、(四)獲得された習慣と知識の要求する或る時期に於ける仕事の決算、(五)次期勞働の計畫、(六)保健・保護に關するもの、(七)革命的祭日、等から選擇される。各學年への配當は、家庭及び學校(第一學年)、町・村(第二學年)、我が郡・市・縣・州(第三學年)、全ソヴィエト聯邦と世界(第四學年)、農業的勞働を中心として(第五學年)、工業的勞働を中心として(第六學年)、生産關係を基礎とした社會及び勞働組織の問題(第七學年)、勞働史(第八學年)、現代研究と勞働の學術的組織(第九學年)、が大體の根本方針になつてゐる。次にグース-プログラムに規定された課程表の二、三を例示しよう。

取扱上の注意としては次の八項目が擧げられてゐる。(一)題目が恣意的であつてはならないことはもとよりであるが、その選擇はプログラムの中心的思想によつて、兒童の年齡と興味を顧慮し、教育の段階に相應すること。(二)その構造に於ては無機的な混合でなく、各部分の結合が自然的なることを要す。(三)題目は狹隘に失することなく、内容が充分豐富であり、知識と能力の育成と發展との爲に具體的材料を選擇すること。(四)題目はグループの生徒をして自發的作業に誘引する力を持つたものでなければならない。(五)題目は教師の助けにより生徒が獨自的に解決出來るやうな生活に近い問題であることを必要とする。(六)凡ての題目は一つのシステムに結合され、その組織には明確な系列が認められなくてはならない。(七)題目の研究に際しては、その認識過程に於て觀察及び表現の瞬間が充分發展するやうに、又凡ての領域に亙つて知識と熟練の獲得のために材料が充分であるやう努力しなければならない。(八)「彫刻は大理石の一片であり、且つ大理石の一片から餘分なものの凡てを切りとつたものである」やうに、題目の研究に際しては不必要な積み重ねは禁物である。

學年	自然と人間	勞働	社會
第一學年	四季	農村及び都市の直接に兒童を關繞する家庭の勞働生活	家庭と學校
第二學年	空氣・水・土地人間を關繞する植物或は都市區域の勞働生活	兒童の生活する農村及び都市の社會的造營物	
第三學年	物理及び化學に於ける初步的觀察	村落・都市・鄉土等當該地方の自然人體の生活	
第四學年	ロシア及びその他諸國の地理 人體の生活	ロシア・ソヴィエト國の社會的・政治的國家組織の現狀及び將來の發展 舊ロシアその他諸國とソ聯邦との差異	歷史(州)の國家體制及び社會的職業の任務 自然の過去の狀態

學年	自然、その富源と力	これらの富源と人力との利用(人間勞働)	社會生活
第五學年	一、物理學と化學 それが氣候・土地の變化・植物の生活の理解の爲に必要な範圍に於て 二、土地 その構成 特質 三、天候の觀察 氣象學。ソ聯邦の各地方に於ける氣候 四、生物學 植物の生活とその環境への依存。ソ聯邦の植物の分布。動物界。その構造と生活樣式との關係。農村生活と有害なる動物	一、農村經濟産業の種類と形態 ソ聯邦の農業地方の特性 耕地と肥料。畑に於ける植物の世話。勞働具と農村經濟用具。播養的農村經濟と特性。ロシアの各地方に於ける土地の植物。牧畜養畜その他。小經營と大經營。農民の土地缺乏。地主經營。歐洲に於ける農業經濟の統計。農業への科學應用の結果更新されたる土地の提携。政權の獲得。土地法。西歐に於ける農民の闘爭。ジャカリー。農民戰爭。フランス大革命	農民と地主。農奴制。それが氣候・土地の變化・植物の生活の理解の爲に必要な範圍に於て 二、土地 その構成 特質 三、天候の觀察 氣象學。ソ聯邦の各地方に於ける氣候 四、生物學 植物の生活とその環境への依存。ソ聯邦の植物の分布。動物界。その構造と生活樣式との關係。農村生活と有害なる動物

【批評】 この方法は科學の發生、發達および組織體系と現代の兒童學から見ても教授法として勝れてゐる。デューイの言ふ「教材の論理化と心理化」が同時に歷史的・社會的理解や認識の啓培となつてゐる觀點からしてもさうである。併し他方に於て、この方法の適用には、(一)質的に勝れた教師が揃つてゐなければならない、(二)各教科の獨自的價値が低下することはないか、(三)讀み書きの基本練習の不足、(四)單純より複雜への教授法の逆用、(五)教科體系の混逐、(六)隣保の內面生活に立入ることの困難等が一般的批評として指摘されてゐるが、上揭の批評中、(一)は建設初期のソヴィエト聯邦教育にとつては根本的打擊であつた。その結果(二)(三)の批評も考慮に値する。それにまた古き個人主義競爭に對する反感から集團性を過重して個性を輕視したソヴィエト聯邦教育の初期的未發達の故に案そのものの優越にもかゝはらず、遂に一九三二年の一大改革となり、新しき教科課程(「ソヴィエト聯邦の教育」の項參照)の構成を見るに至つた。(山下徹治)

文獻——Наркомпрос Комиссариат Просвещения РСФСР, Программы Методическое Записки Единой Трудовой Школы, 1928. 志垣寬「ソヴェート・ロシア新教育行」(大正十五年)。

コンペーレ Compayré, Jules Gabriel 1843 1/1-1913 2/24

【生涯】 フランスの教育學者、教育行政家。タルン縣アルビに生る。一八六二年選ばれてパリ高等師範學校に學び、卒業後ポアティエー・ツールーズ等に教鞭をとり、七四年ツールーズ大學教授となり哲學を講ず。此頃から教育學の研究に興味を有つやうになつたが、特に教育學史に不朽の學的功績を擧げた。一八八一年タルン縣から推されて代議士となり、主として公教育の問題の議論をして名聲を博したが、八九年の選擧に落選して後はリヨン大學總長に擧げられ、次いで文部省督學官、フォントネー・オー・ローズ女子高等師範學校の教育學教授を歷任、一九〇七年學士院會員となり、一三年パリに逝く。

【教育學說】 彼は教育を解して「一個人の意志を兒童の身心上に及ぼす有意的・具案的行爲なり」とし、かかる行爲の目的とする所は被教育者(兒童)の完全、幸福及び社會に於ける命運を完うすることを可能ならしめるにある。この目的を達するためには被教育者の身體的・知的及び道德的諸能力の自然的發育を裨補しなければならぬ。自然的發育を裨補するには先づ被教育者の身心の發育過程を充分に觀察することから出發しなければならぬ。こゝに彼は心理學と生理學とを教育方法論上の基礎なりと考へた。かくのごとき立場から、彼は舊來の、自然を敵視しこれに抗逆する思想に反對した。この態度は彼の教育學說史に顯著に反映し、中世の教育思潮並にエスイタ派の教育主義を極力排擊し、非宗教主義的教育思潮に偏愛を示して居る。それにも拘らず、彼の教育說は當時の教育學說を折衷した比較的穩健なるものと評せられて居る。

【著書】 彼の著書はその數頗る多く、而もその大部分は教育に關するものである。彼の教育學說をうかゞふに最も適當なるものは Cours de pédagogie théorique et pratique, 1885, 11/1897 で、これは能勢榮がベーンの英譯からの重譯によつて『根氏教授論』(上卷明治二十四年、下卷同二十五年)として我國へ紹介し、教育界に少からぬ影響を與へた。教育史關係の著書としては、一八〇〇年末期から逐次刊行せる『教育大家集』(Les grands éducateurs)があり、又フランスの教育學說史として名高い Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle, 2 vol., 1879 及び教育學史中の世界的名著と稱せられる Histoire de la pédagogie, 1884, 11/1897 あり、後者は廣く各國語に飜譯せられ、我國には明治二十五年に松島剛・橋本武共譯『教育史』によつて知られて居る。その他 L'Éducation intellectuelle et morale, 1908. Organisation pédago-

gique et législation des écoles primaires. L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant, 1893. Élément de l'instruction civique et morale, 2 vols., 1880. 等があり、特に最後の書は發行部數數十萬に達したと稱せられる程多數の讀者を獲得した。（渡邊　誠）

サ

在外指定學校

【意義】　在外指定學校とは外國に在つて日本人のために設立されたる學校にして「恩給法施行令」第八條に關し外務・文部兩大臣の指定したる學校を謂ふ。在外指定學校に指定されたる學校の職員は「恩給法」の適用をうける。が、それには「在外指定學校ノ指定ニ關スル規程」（大正十二年外務省令文部）や、「在外指定學校職員令」（明治三十八年勅令第二百三十號）が定められ、それによつて日本人のための在外學校にある程度の指導統整を加へることが出來るわけである。在外指定學校の設立者は多くその土地の日本人の居留民會又は居留民團、滿洲國に於ては南滿洲鐵道株式會社の設立に係るものが少くない。

【指定】　指定を受けんとするときには學校の管理者又は設立者に於て、(一)學校の名稱、(二)學校の沿革、(三)學則(1)修業年限、學年、學期、休日に關する事項、(2)學科課程教授時數に關する事項、(3)生徒の入學、退學、課程の修了及び卒業の認定に關する事項、(4)授業料入學料等を徴收するときは之に關する事項、(5)寄宿舍を設くるときは之に關する事項)、(四)職員の氏名及びその履歷書、(五)現在生徒學年別及び學級別人員、(六)校地校舍及び附屬舍等の平面圖、(七)經費及び維持の方法、等の事項を具し外務・文部兩大臣に申請する。外務・文部兩大臣は指定を申請したる學校にしてその管理及び維持の方法確實であつて所定の學科を教授するに足るべき相當の教員及び設備を具ふるものに限りこれを指定する。

【種類及び職員】　在外指定學校には小學校・中學校・高等女學校・實業學校及び在外青年學校（昭和十年改正前は實業補習學校）等の種類があつて、小學校及び之に準ずべき學校には學校長・訓導・准訓導等の職員を置き、其他の在外指定學校には學校長・教諭・助教諭・舍監・書記等の職員を置く。

小學校の教科を授くる學校またはこれに準ずべき學校の學校長及び訓導は判任文官と同一待遇とし、特に效績ある學校長は奏任文官と同一待遇を受けしむることを得る。中學校・高等女學校若しくは實業學校の學科を授くる學校（實科高等女學校及び女子實業學校の學科を授くる學校を除く）又は之と同等以上の學校の學校長は奏任文官、教諭は奏任文官又は判任文官と同一待遇とする。助教諭・舍監及び書記は判任文官と同一待遇とする。奏任文官と同一待遇を受ける職員の任免は外務大臣及び文部大臣之を奏薦し、內閣總理大臣之を宣行し判任文官と同一待遇を受くる職員の任免は所管領事官之を專行する。尙、關東州及び南滿洲附屬地に在りては滿洲國駐劄特命全權大使が之を行ふ。（村上俊亮）

在外指定學校數（昭和十一年十一月現在）

所在國名	小學校 尋常	小學校 尋常高等	小學校 計	中學校	高等女學校	實業學校	青年學校	計
滿洲國	二四	三三	五七	三	四	—	—	六四
中華民國	六	二五	三一	一	三	四	二	四一
露領	—	一	一	—	—	—	—	一
米領	五	三	八	—	—	—	—	八
英領	三	二	五	—	—	—	—	五
關領	四	一	五	—	—	—	—	五
暹羅國	一	—	一	—	—	—	—	一
泰露國	一	—	一	—	—	—	—	一
計	四四	六五	一〇九	四	七	四	二	一二六

在鄕軍人

【資格】　有資格者は豫備役、後備役又は退役の將校同相當官（海軍にては士官、特務士官）准士官、豫備役又は後備役の下士官、歸休兵、豫備兵、後備兵、第一補充兵、海軍豫備員、豫備役幹部候補生、豫備役操縱候補生及び第一國民兵役に在る者等で、其他の者はその屬せんとする分會の長の承認を得て會員となることが出來る。

【帝國在鄕軍人會】　聖旨を奉體して軍人精神の振作・軍事知識の增進を圖り、兼ねて社會の公益を進め國民の中堅たるの實を擧げることを目的として、明治四十三年創立された社團法人。初め陸軍軍人のみが參加したが、大正三年海軍軍人も之に加はつた。昭和十一年勅令第三百六十五號を以て「帝國在鄕軍人會令」發布さる。

目的と事業は(一)勅語勅諭等の捧讀式、四大節に於ける遙拜式、(二)軍人精神の鍛錬・軍事學術の研究、演習、體育、(三)陸海軍記念日の祝典・戰歿者の祭典・戰死者、公傷病兵の遺族に對する慰藉、(四)會員の應召準備整頓・徴發業務幇助・徴募檢査及び簡閱點呼業務の援助、(五)入營入團者等の軍事教育、(六)青年學校の訓練幇助・青少年團の指導、(七)風教の改善・思想の善導、公安維持、御警衞の援助並に救護事業の援助、(八)社會の融和協調の助成、(九)會員家族の扶助並に慰藉、(十)精神修養並に軍事知識の普及に關する講演、機關誌『戰友』及び『我が家』の發行等。

組織は本部（東京所在）の下に各師團管下の區域內の支部を以て組織する聯合支部があり、聯合支部の下に聯隊區區域內の聯合分會を以て組織する支部があり、聯合分會は市町村を單位とする分會より成り、市郡には聯合分會があり、又工場、鑛

山、會社、鐵道等には其の事務所所在地の聯合分會に所屬する分會がある。聯合分會又は分會内に海軍正會員を以て海軍部を設ける所もある。

本部の役員には會長一名、副會長若干名、總務一名、參事、監事、審議員若干名があり、審議會は本部、聯合支部及び支部に設けられる執行機關であり、評議會は聯合分會及び分會に設けられる執行機關であり、何れも(一)會則の改訂、(二)豫算及び決算、(三)その他の議事を審議する。昭和八年現在の會員總數は約三百萬人である。

（小尾範治）

文獻——帝國在鄉軍人會編「帝國在鄉軍人會概要」（昭和十年）、「帝國在鄉軍人會會則」（昭和十一年）。

採光法

〔英〕 lighting 〔獨〕 Beleuchtung

【照度】 光が或面を垂直に照すとき、其の單位面積が單位時間に受ける光のエネルギーを其の面の照度 Beleuchtungsstärke といひ、其の單位をルクス Lux といふ。一ルクスとは一平方米の面に一ルーメン Lumen の光流が均等に分布せられた場合の照度で、一國際燭光を一米の距離から受ける表面の照度に等しいものである。之を例示すれば、太陽の直射して居る日向の照度は約一〇〇、〇〇〇ルクス、晴天の屋外日蔭の照度は約一〇、〇〇〇ルクス、滿月の屋外の照度は約〇・二ルクスである。

人間の眼は〇・二ルクスから一〇〇、〇〇〇ルクスと云ふ極めて廣い範圍に調節順應し得られるから、かなり暗い處でも或程度まで物を見ることが出來る。併し只單に見えるからと云つて暗い處で無理に眼を使用する時は眼を疲勞させ、視力を害ふが故に、照度は眩輝を感ぜぬ程度に於て出來るだけ高くする必要がある。又照度の高低は仕事の能率に重大な影響を與へ、照度を高くするに從ひ、視力・視速度・視覺の正確度等を增し仕事の能率を高める。從つて教室の採光は生徒の机上面及び黒板面の照度を出來得る限り高くし、學習能率を向上せしむる一助となす樣考慮すべきである。左に學校建築に於ける照度の推奬値を揭げる。此の値は充分とは云へないが、現在一般の設備から考へて大して經費を增すことなく實行し得る程度を示したものである。

場所	推奬照度（ルクス）
教師室・製圖室・圖書閲覽等の机上面	一〇〇—二〇〇
普通教室・理科教室・手工教室・習字教室・實驗室・圖書室等の机上面	八〇—一二〇
各教室の黒板面	八〇—一二〇
屋内體操場・柔劍道場・水泳プール等	五〇—一〇〇
講堂・集會場・食堂等	三〇—五〇
廊下・階段・便所・出入口等	二〇—四〇

【窓】 教室の窓は生徒の坐せる左側とし、光線を左より採るやうにする。黒板を窓と窓との間に設けることは禁物である。窓の頂部は出來るだけ高くすべきで、床から窓の頂部迄の高さは少くも室の幅の二分の一以上なることを要する。又窓の硝子の面積は少くも室面積の五分の一以上とせねばならない。若し窓の向ひ側に光線を遮ぎる他の建物があるときは、窓面積は更に大きくする必要がある。室の後部の机上面照度を適當に保つために窓は出來るだけ後部の壁の近くから始めるやうにし、最後列の机の側所に窓がないやうではいけない。室の前部（教壇側）は大體最前列の机の處で窓を止めるやうにすべきである。窓の下端が餘り低いと水平に來る光によつて眩輝を感ぜしむる故、窓の下端は床上少くも九〇糎以上とするが好ましい。又直射光の强き光による眩輝を避ける爲には適當なカーテンを設ける必要がある。カーテンの目的は直射光を避け室中の光を擴散させ、眩輝を除き室中の照度を適當に制御すること等である。

【人工照明の必要】 窓の面積を大きく取つて天然照明を充分に利用するやうにすることは極めて大切なことであるが、窓の面積は建物の高さとか其他種々の條件に支配され或程度以上に大きくすることは出來ないから、窓の面積を出來得る範圍に於て擴ら大きくした處で學習上充分な照度を得る事は不可能である。實際に一般の教室に於て廊下側の机上面照度は窓際の机上面照度の十分の一以下しかないのである。即ち晴天で窓際の机上面照度が二、〇〇〇ルクスからあるときでも廊下側の机上面照度はせいぜい一〇〇ルクス位のものであつて、曇天とか雨天とかのときには廊下側机上面の照度は僅々一〇ルクスから二〇ルクス位しかないのである。故に教室には夜間使用するものに限らず晝間のみしか使用しないものでも完全な人工照明設備即ち電燈照明設備を施す必要があるのである。

【電燈の位置】 教室の電燈は成る可く机上面の照度が一樣になるやうに配置すべきである。それには電燈相互間の距離を机上面から光源迄（間接及び半間接照明の場合は天井面迄）の距離の一倍半以下になるやうに配置しなければならない。又電燈より壁までの距離は側壁に接して通路があるときは電燈相互間の距離の二分の一以下とし、机が側壁に接して居るときは電燈相互間の距離の三分の一以下とする。電燈は對稱的になるやうに配置せねばならぬ。普通の廣さ九米×七米位の教室に於ては二〇〇ワット電球（間接或は半間接照明の場合は三〇〇ワット）を乳白硝子グローブに入れた直付器具六燈を、理想的には九燈を設備すべきである。

【眩輝】 教室の照明に就て考ふべき大切な點の一つは眩輝除去である。所謂Pシェードと稱する扁平な笠を用ひる場合、電球は生徒の視界に露出されて生徒に眩輝を感ぜしめ、學習能率を低下せしめるばかりでなく遂には視力を害するに至る。よつて電球は適當な大きさの乳白硝子のグローブの中に納め、器具を天井に直付にして成る可く上の方に裝置するとか、間接或は半間接照明器具を用ひるとかして、眩輝を出來る丈少くするやうに

注意しなければならない。又、梁が現はれて居る教室では電燈を梁の直前に取付け生徒の視界内に入らぬやうにすることも眩輝除去の一法である。

【黒板照明】　黒板面の照明を充分ならしめる爲には前記の全般照明の外に黒板照明が必要である。黒板照明設備は成る可く生徒が黒板を見るに邪魔にならぬやうにし、且つ最前列の生徒に對して強い反射光線を投ずることなきやうにせねばならぬ。又黒板の塗料が光に對し擴散性であることも必要である。（柴垣雅太郎）

祭酒（サイシユ）

【起原】　祭酒の名は、先秦に見えてゐる。即ち彼の荀卿は齊に仕へてゐたとき三老となり、すでに祭酒と稱した。漢になると祭酒の名も諸所に見えるが、もと酒を擧げて地を祀るの義で、事に當つて同列者中の最年長者を祭酒としたのであつて、決して官號ではなかつた。故に祭酒を官名としたのは、漢の博士祭酒に始まる。博士祭酒とは、光武帝（在位25-57）の十四博士以後、明帝（在位58-75）・章帝（在位76-88）の時に漸く博士官が繁多となつて來たので、博士中の聰明にして且つ威力のあるもの一人を選んで、之を祭酒に任命した。これが所謂博士祭酒で、魏も亦大凡之により、文帝（在位221-226）が崇文館を設けた時には、王肅を以て祭酒とした。然るに晉になつて、此處に始めて國子祭酒が出來た。

【國子祭酒】　晉の武帝の咸寧年間に始めて國子學を立て、國子祭酒一人を置いて事を行はせた。國子祭酒とは、『周官』の中に見える師氏の職に當る樣なものである。當時國子學は大學と並立して專ら國子を教へ、大學は賢良が學習する所であつたが、師儒の職に於ては別に區分はなく、從つて其の重いものの名を取つて之を表はしたのである。六朝の宋になると官職も漸く備はり、祭酒の下に國子博士・國子助教を設け、時に國子學を置かない際にも祭酒は常置の職となつた。其後國學と大學とは、或は併合し或は分離し、學職にも自ら變化があつたが、其の實は一學に過ぎない。北魏になつて大いに其の生員を增し、又大學と共に四門學を置いたので、此處に國子・大學・四門並立の本が起つたが、之を統括するものは猶長く國子祭酒であつた。案ずるに、漢以來の國子學は皆太常に屬し、時に國子寺とも稱したが、隋の開皇十三年（593）國子寺を以て別に一署とし、他官の統屬から離し、又寺を改めて學に復した。後一時國子學を廢し祭酒をも省いたが、煬帝の即位に及んで國子監となし、舊によつて祭酒をおき、又剏めて司業の官を設けた。此の隋の制度はやがて唐に於て備はり、以後淸になるまで殆ど定式となつた。故に以下國子監制を略述して、祭酒の位置を明かにする。

【唐の國子監】　祭酒一人、司業二人、以て儒學訓導の政を行ひ、國子・大學・廣文・四門・律・書・算の七學を統べ司る。又天子若しくは皇太子に進講し、釋奠の事に當る。其の下に丞一人があり、監の事を掌り、主簿一人は印局の監督をする。七學には夫々學生があり、錄事一人。國子監博士五人は國子を教へ、經を『周禮』、『儀禮』、『禮記』、『毛詩』、『春秋左氏傳』の五つに分つて講じ、餘暇には『隸書』、『國語』、『說文』、『字林』、『三蒼』、『爾雅』等をも授けた。博士の下には又助教以下があり、助教は博士を助けて經を分擔して教授し、直講は更に經術を以て助教を佐けた。學生は長幼によつて序を爲し、正業の外吉凶の二禮を修め、又國子以下各〻品秩に從つて階級を異にし、且つ授講にも別が有つた。龍朔二年（662）になつて、一時國子監を改めて司成館とし、祭酒・司業を夫々大司成・小司成と稱したことがあり、又光宅元年（684）には成均監と命じ、成均祭酒と呼んだこともあつたが、何れも程なくして其の舊に復し、五代も亦略〻唐の制による。

【宋以後の變革】　宋においても元豐以後は祭酒を置き、國子・大學・武學・律學・小學の政令を掌らしめ、國子と大學とは二學を爲し、各官を具へたが、授業は專ら大學一所に於て行はれ、監は國子を以て名とするも、其の實は國子生は僅に二百人、大學生は殆ど四千人以上にも及んだ。惟ふに當時要職の子弟は多く私情に賴つて入仕し、國學を以て出身の途とはしなかつた爲である。遼には上京國子監に併せて中京國子監があり、祭酒以下皆各別に存した。只元は稍〻其の制を異にし、國子監と蒙古國子監とを設けて共に祭酒を置いたが、國子監は集賢館に屬し、蒙古國子監は翰林院に屬し、且つ別に興文署をおこして生徒を教授した。又學生の教習に於ても、七品以上朝官の子孫を國子生とし、更に庶民の優秀なるものを選んで之に隨伴させ、始めて大學生を國子に合するの例を開き、仁宗の延祐元年（1314）には又回々國子監を新設して、之を翰林國子院に屬せしめた。明に於ては洪武八年（1375）京師國子學の外に中都國子學を設け、後皆監と改め、祭酒・司業は多く翰林院官より轉遷することとなつた。其後同二十六年に中都國子監を罷め、やがて之を北京に移すに及んで南京の京師國子監に對立し、是より南監・北監の名を生じた。淸朝になつては、彼の滿漢二重政策は國子監にも及び、國初には滿・漢・蒙各一人の祭酒があり、順治の時蒙古祭酒を省いたが、獨り司業のみは幾變革の後三族各一人、成均の法を執つて國子遷還に教授した。加之、八旗官學も亦之に隸屬し、月每に試があり、季每に考が有り、學生の致力の勤惰、學業の優劣を辨別し、以て薰勸の任に當つた。（小林信明）

【我國に於ける用例】　我國に於ても、支那文明の影響を受けることの多かつた學校制度に於て、其の用語を支那から輸入したものが多かつた。祭酒も其の一つであつて、呂平餐の學頭をも、また屢〻諸藩の藩餐の長老教授をも祭酒と呼んだ。併し、それは官職名であつた場合より、世間から支那流の呼稱で、さう呼んだ場合の方が

多かつた。

（石川　謙）

文獻——二十四史各史職官志。「九通」職官部。「歷代職官表」。

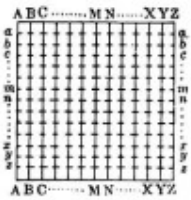
差異心理學

〔英〕variational psychology 〔獨〕differentielle Psychologie 〔佛〕psychologie différentielle

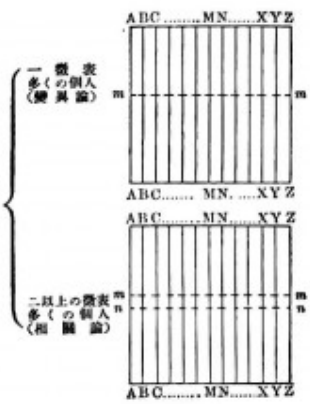
【意義】　一般心理學が精神現象の一般的法則を探求するのに對し、差異心理學はすべての精神現象の差別相の法則を探求する。卽ち精神現象は個人・民族・階級・性・類型を異にするに從つて極めて多樣なる現はれを呈する。かゝる精神現象の凡ての差異性を定立し、その法則を發見し、更にその實際的應用に迄及ばんとするものが差異心理學であり、シュテルン（ウィリアム）によつてその體系が組織提唱せられた。

差異心理學の探求する法則は差異性の一般法則であるが、これは一面に於て心的變異 psychische Variation そのものの探求定立によつて個性形成の法則を發見し、以て客觀的認識の可能なる心的事實を心的特異性の指標として定立する事によつて差異的徵候學 differentielle Symptomatologie を樹立し、また他面に於ては特定の變異性の本質を明かにし、各種の精神機能、その相互關係及びその民族・階級・性への依存關係を究明する事によつて個性記述の方法卽ち精神誌學を樹立する事を以て究極目標とする。

【原理及び方法】　差異心理學の對象は一般心理學のそれと均しく、多樣の身體的並に精神的特性卽ち多くの徵表 Merkmal を具有せる個人である。併し一般心理學に於てはかゝる實在の個人は捨象せられ、徵表のみがその對象を構成するが、差異心理學に於ては徵表と共に個人も亦相並んで對象となる。第一圖に於て、ABC……XYZなる縱線が個人を示し、各個人の有する多くの徵表を橫線abc……xyzを以て示せば、個人と徵表との組合せによつて四つの領域が展開せられる。圖の橫の方向に就ては、單一の徵表（m）が多くの個人（A……Z）に就て測定せられ、この徵表の變異 Variation が定立せられる（變異論 Variationslehre）。例へば記憶の型、智能の程度の設定の如き。圖の縱の方向に於ては、特定の個人（M）に於てその多數の徵表（a……z）及び各徵表間の關聯が明かにせられ、該個人の特殊性が明瞭に表現せられる（精神誌學）。例へばゲーテの心理學的分析、兒童の個性調査の如き。更にまた、二つ或はそれ以上の橫の方向を結合する事によつて卽ち二つ以上の徵表（m及びn）に就て多くの個人（A……Z）を測定する事によつて、一徵表が他の徵表と同方向に變化するか、正反對の方向に變化するか乃至は全然無關係に變化するか、卽ち兩徵表間の相關を明かにすることが出來る（相關論 Korrelationslehre）。例へば二つの智能檢査間の相關の如き。また二つ或はそれ以上の個人（M及びN）を多數徵表（a……z）に就て測定し、以て個人相互間の比較をなす事が出來る（比較論 Komparationslehre）。例へば家系研究、シラーとゲーテの比較の如き。而してこれらを徵表と個人とをそれぞれ基にするときは第二圖が右の關係を示す。



第一圖



第二圖

差異心理學の一般的方法は之を三つの群に分つことが出來る。第一は一般心理學に於けると同樣の內省及び外部觀察 Extrospektion である。前者は自己觀察であつて、後者は他人の觀察であり、後者は更に直接觀察と遠隔せる對象の間接觀察とを含む。間接觀察の中空間的遠隔觀察には蒐集 Sammlung 及び質問法 Erhebung を、時間的遠隔觀察には歷史的方法を適用する。第二は觀察 Beobachtung 及び推定 Beurteilung である。前者は直接經驗される徵表たる心的現象及び作用に對して、後者は此等の說明の基底としての素質を此等を通して、推定する手段として適用せられる。第三は記錄 Registrieren 及び實驗である。前者は資料の探求・記錄・整備及び分析に對して、後者は資料の人爲的生起・變化・分離及び測定に對して適用せられる。而して此等三群の方法はまた相互に相交錯して差異心理學の基本的方法としてその役割を果すべき重要なものである。

【變異論】　徵表に於ける變異の考察には變異の類別を必要とする。先づ個々の徵表に於ける個人間の變異を部分變異 Partialvariation と稱し、統一的全體としての個人の全體的變異を全體變異 Totalvariation と稱する。部分變異はまた更に心的現象及び作用に存する一時的變異と、素質に認められる永續的變異とに分たれる。而して心的變異は通例個人と個人との間に存する個人間

變異 Inter-Variation の意味に解せられるが、更に同一個人内に於ても位相を異にするときは同一徴表にもまた變異が存する(年齢による發達、練習實驗に於けるが如き)。之を個人内變異 Intra-Variation と言ふ。併し更に重要なのは變異に量的變異と質的變異とが存する事である。量的變異は數量的測定及びその統計的處理によつて、程度 Grad の差異即ち段階 Stufen として設定せられなければならぬ。質的變異は類型として設定せられるが、差異心理學に於ける類型は理念型 Idealtypus としてでなく實在型 Realtypus として移行性のものとして理解せらるべきであり、特に統一體としての個性の類型は分析的方法によるのみならずまた直觀的了解によつて理解せらるべきである。而してこれらの諸變異及びその理解の方法の定立に變異論の課題が存する。

【相關論】 變異に於ける徴表間の相關を考察する事によつて明かにせられるものの第一は構造聯關である。即ち綜合的には所定の幾つかの心的機能の變異系列相互間の相關を明かにしてその構造を明かにし、また分析的には個々の一機能の諸側面(例へばその範圍・持續等)相互間の相關を解明し、或はまたこれらの個々の因子が類型の形成に關與する程度を明かにする。また個人内變異に於ても發達乃至練習等の諸段階相互間の構造聯關の解明にもまた相關論的研究の任務がある。第二は變異の因果的或は發生學的 ätiologisch 聯關を明かにする事これである。即ち心的變異と此等變異の存する徴表の存在條件(例へば民族・職業・性・年齢等)の差異との相關を求める事によつて變異の發生條件が探求せられる。遺傳及び環境と變異との關係の考察の如きはこの意味に於て最も重要なる對象を構成する。第三は徴候學的聯關を明かにする事である。即ち一徴候と他の徴候との相關の研究によつて該徴候の代表的診斷的價値が決定せられるのである。而して此等相關關係の決定には相關係數による統計的方法が最も重要なる意義を有する。

【精神誌學】 精神誌學は個人の多樣性を包括的に把握する方法であり、その結果を示すものが心誌 Psychogramm である。精神誌學は差異心理學の究極目標の一であるが、その目的は、個人の構造を明かにし、進んでは比較論の資料を提供する事、傳記研究に於て個人の本質を把握すべき心理學的見地を與へる事、及び更に進んでは個人の實際的診斷の方法を確立する事に在る。而してその結果として得られる心誌作製の見地よりすれば、個人の全徴表を綱羅する全體心誌 Voll-Psychogramm と特定の徴表群に就てなされる部分心誌 Teil-Psychogramm とを區別し得、又特定の徴表の時間的繼起の中に於ける變異を示す縱斷的心誌 Längs-Psychogramm と或る特定の時點に於ける諸徴表の狀態を示す橫斷的心誌 Quer-Psychogramm とを區別する事が出來る。

【比較論】 比較論は二つ以上の心誌の相互比較によつて可能となる。これは歷史的人物相互比較の方法として歷史的傳記的理解の手段として用ひられるが、心理學的には心誌の相互比較によつて特定の類型の設定及びその構造の理解を可能ならしめ、またこれらの類型に於けるその存在の規定條件の因果關係の解明による發生學的研究に資する。

【實際的應用科學としての意義】 差異心理學はかくして心的差異に於ける徴表に就て變異論及び相關論、個人に就て精神誌學及び比較論の四つの方法を以てこれを明かにしようとするものであるが、同時に實際的應用への道を志してゐる。應用科學としての差異心理學の意義は、第一は精神技術學として存する。即ち精神診斷學としては、凡ての心的變異を綜觀すると共に、之を檢査すべき方法を確立する所にその任務があり、精神技術學としては、個人の實際の取扱ひ方法の影響の可能性の限界規定及びその影響の樣態の確認によつてその取扱ひの技術の確立と基礎づけとをなす所にその課題が存する。從つて凡ての實際方面に於ける個人取扱ひの基礎たる事言ふ迄もなく、就中教育が個性を有する現實の兒童を對象とするものである事が主張されるならば、その技術は差異心理學にその基礎を求めなければならぬ。

(山下俊郎)

文獻——W. Stern, Differentielle Psychologie, 1911. J. Cohn, Differentielle Psychologie (Einführung in die neuere Psychologie, hrsg. v. E. Saupe, 1927).

財政及び財政學

〔英〕 public finance 〔獨〕 Finanzen, Finanzwirtschaft, öffentlicher Haushalt 〔佛〕 finances

【財政の意義】 財政とは國家及び地方團體の經濟を云ひ、今日の社會組織の下に於ては私經濟と對立すると云ふ意味で之を公經濟とも云ふ。今日の社會は原則的には個人又は家族本位であつて、個人又は家族は夫々獨自の經濟をもつてゐる。また個人は經濟的企業經營のために會社を組織することがあるが、こゝでも各獨立の經濟がある。これら多數の個人及び會社の經濟を内包するところの社會はどうしてもそれら相互のいろいろの關係を調整する權力をもたねばならない。さういふ權力體は則ち國家で、國家の權力の下には地方的にその支分權力を行使する地方自治團體がある。國家及び地方團體が社會に對して有する權力の體樣、その發動の形式は、もとより多樣であつて、時代により國情により必ずしも固定の範圍がある譯ではない。否、社會内部に於ける經濟的・文化的・軍事的・法政的又は階級調和的施設は社會の必要に應じて增減し、變化し、發達する。一般に云へば、近代國家は自由主義より保護統制主義へ進展したのであつて、いづれの國に於ても國家及び地方團體の活動範圍は增大した。而も斯くの如き公的活動にはいろいろの設備を要し、また設備を動かす人的勞働を要する。官廳と

云ひ、役場と云ひ、官吏と云ひ、公吏と云ふものこれである。而も、現代社會組織の下に於ては國家及び地方團體が、これらの物件及び人件を獲得するためには、先づ以て貨幣をもつてゐなければならない。なぜなれば貨幣を以てせずして此等のものを一般市場から買入れることは出來ないからである。勿論官吏や軍人やの勞務は特別の法律關係に基くものであるから之を普通の勞働力の賣買であるとは云へぬが、それにしても俸給も亦貨幣で拂はれる。それ故に、國家及び地方團體は右の經濟を維持するために租稅を課し、公債を起さねばならない。斯くして公經濟は一面に於ては權力活動であると共に他の權力の物的基礎を供するものであつて、財政なくしては國家・地方團體の生活はない。財政は國家に於ては大藏大臣之を代表し、府縣に於ては府縣知事之を代表し、市町村に於ては市町村長之を代表す。たゞ貨幣の取扱ひに關する限りに就ては、國家に就ては中央銀行之を代理して國庫となり、府縣市町村に就ては夫々銀行が代理人となつて收支のことに任じてゐる。

【財政學の性質】　右の如く財政は國家及び公共團體の行政の一種であると共に他面ではその政治である。政治としての財政は主として豫算・決算を中心としてそれをめぐつて爲され、その行政は財務行政と云ひ會計及び徵稅の事務として官公吏によつて行はれる。すべて此等を通じて財政は複雜な法制的技術であり、その技術は常に經濟的內容をもつて居る。そこで此等を合理的に運用經理するには經濟・法律に關して多岐に亙つた知識が必要である。財政學と云ふのは、かゝる知識の體系であつて、性質上經濟學の一部であり、行政法の一部であり、又政治學の一部である。斯くして財政學にも行政法學的な傾向と經濟政策學的な傾向と政治學的な傾向との流派を生ずるのは自然の勢で、財政學は、カメラリスチック Kameralistik の昔より今に至るまで、學派は一でない。

【教育と財政】　教育は、今日の社會に於ては、一面個人主義であり他面國家主義に立つて行はれてゐる。即ち子女の教育の責任は主としてその父兄にあるが、國家はそれらの教育を全く自由に放任するのではなく、反對に、全社會的立場を代表して積極的にいろいろの施設を爲し、それを國民に利用せしむることによつて、國家の立場を教育の上に徹底しようとする。云ひかへれば教育に於ける國家主義は國務としての教育を重要なものたらしめてゐる。そしてそれは文部大臣の所管事務となつてゐる。先進諸國に於ては小學校教育は義務教育となつてゐる外高等教育及び社會教育は各種の大學・專門學校・實業學校・師範學校・圖書館等を通じて爲されてゐる。尤も國家は地方團體又は私人又は私法人をしてこれらの設備を作らしめ自らこれらの施設の全部を作るものではないが、なほそれらの設備を監督管理し、また、それらの機關に於ける教授・教師に俸給を給與し又はその一部を補助せねばならない。これが近時、國家及び地方團體に於て教育費が巨額に上る所以である。試に昭和九年度の大日本帝國の豫算に於て文部省所管の歲出を見ると、それは一億五千三百萬圓で全歲出の七%に當つてゐる。明治末期にはこの額は一億圓であつたのだから增加率は可なり大きいが、これを陸海軍省費合計九億三千六百萬圓、それの明治末期歲出二億圓であつたのに比してはその增加の程度も小さくその額も大いに小さい。この文部省費は普通教育に對する補助、實業及び社會教育に對する補助、大學及び圖書館に對する支出金、各種官立學校新設擴張費、私立大學補助等の費用に充當せられるものである。この外國家の教育事業として獨立の特別會計をもつてゐるものが三つある。一は帝國大學特別會計でその歲出昭和九年度二千八百萬圓、二は官立大學特別會計でその歲出二百萬圓、三は學校及び圖書館特別會計でその歲出千七百萬圓である。次に地方に於ける教育費を見るに、昭和八年度に於て府縣の教育費は一億二百萬圓、市のそれは一億六百萬圓、町村のそれは一億九千三百萬圓。豫算總額に對する割合を求めると、府縣に於ては二一%、市に於ては一八%、町村に於ては四三%となる。之によつて見るに、此等の內には國庫よりの交付金もあるけれども、概して云へば、教育費は國家に於てよりは地方に於て、特に町村に於て財政上より重要である。以上、國費としての教育費も地方費としてのそれも、大部分は租稅を以て賄はれなければならないものであるから、教育は可なり大きい國民の財政的負擔となる。斯くして教育と國防と產業行政費との配合を適當にし、また教育の性質及び效果に鑑みて教育費を中央と地方とに適當に分配することは、國及び地方の財政の、從つてまた政治の問題に於ける大切な一つのモットーである。

「教育財政」の項參照。　（大內兵衞）

採煖法

［英］heating　［獨］Heizung　［佛］chauffage

【種類】　建物の採煖法は大別して、(一)煖爐、(二)溫水煖房、(三)蒸氣煖房、(四)溫氣煖房の四つとすることが出來る。煖爐は一般に小規模な建物に適し、溫水は稍〻大なるホテル・アパート等に用ひられ、公共建物等は一般に蒸氣煖房を採用し、工場・集會場等の如く空間の廣いものは溫氣煖房とするものが多い。又、これらの四方法の何れかに依る輻射煖房なるものも、近年ヨーロッパ方面に多く用ひられ來つたが尙一般的とは云へない。

學校建築に於て教室・集會室・寄宿舍・食堂等は夫々異つた目的に使用され、且つ、其の地方の氣候に依つて必ずしも其の採煖法が一致しない。從つて其の地方に依り、其の目的に依つて、適當な採煖法を採用する外ない。

【煖爐】　煖爐は石炭・瓦斯・電氣・石油等、種々の燃料に依るも、學校の如き建物に使用し得る煖爐は、先づ、石炭煖爐に限定さるゝものと見て差支へなからう。

石炭を使用する煖爐は、今日なほ相當廣く使用されてゐる。構造は普通使用される上向き通風式の外に、近年改良された效率よき横向き、若しくは下向き通風式等があつて、一教室一個で充分其の效力を發揮してゐる。上向き通風式のものは燃燒率はよいけれど、效率惡しく、其の安價なるが故に一般的ではあるが次第に效率本位の見地から斥けられつゝある。

横向き、若しくは下向き通風式石炭煖爐は其の燃燒率が大體毎時間平方米當り一五—二五瓩内外であるから、其の效率を六〇%とし、石炭の含有熱量を五、〇〇〇キロカロリーとする時は、毎時〇・一平方米の火床面より發する熱量は、四、五〇〇—七、五〇〇キロカロリーであるから、三十坪内外の一室には充分であらう。石炭の外に、練炭・骸炭(コークス)・無灰炭等を使用するものもあれど、燃料費は遙に增加する。瓦斯・電氣等に至つては學校用としては費用の上から先づ使用困難である。

【温水煖房】　小規模な學校には小型の温水ボイラーを設置し、重力式循環に依る温水煖房とすることあるも一般的でない。學校の寄宿舍の如きには、温水煖房を設けることは適切であると云はるゝも、晝間時之を使用せず、斷續的である點から見れば、寧ろ温水煖房は不適當と云はねばならぬ。學校全體に温水煖房を設けることは先づないが、各棟毎に之を設くるとするも、その完全を期する爲にはポンプ循環式とすべきであらう。重力式とする時の最大缺點は、早く温度の上らないことである。

【低壓蒸氣煖房】　鑄鐵製セクショナル・ボイラーを使用する低壓蒸氣煖房は、延坪千坪乃至二千坪内外の建物には適當である。卽ち一氣壓より稍〻壓力の高い蒸氣を發生し、之を各室の放熱器に送るもので、途中の熱損失等に基く壓力低下ありとするも、尙放熱器に於ては一氣壓以上の壓力あるを標準とする。低壓蒸氣煖房の唯一の缺點は遠距離輸送の困難な點であつて、斯かる場合は勿論高壓蒸氣に依らなければならぬ。

【高壓蒸氣煖房】　一般動力用鋼製高壓ボイラーを用ひ、高壓蒸氣管を通じて高壓蒸氣を各建物に輸送し、此處で減壓裝置に依つて低壓蒸氣となし、之を各室の放熱器に送る。卽ち直接高壓蒸氣を使用するのでないから、煖房としては全然低壓蒸氣煖房と見てよい。其の特色とする所は卽ち遠距離輸送の可能な點であつて、數棟若しくは數十棟の建物を有する學校全體に一つの中央ボイラー室を通じて蒸氣を發送するものである。近時アメリカに盛に行はるゝ地域煖房 district heating の一形式と見ることが出來る。

【温氣煖房】　温爐式煖房 furnace heating は早くイギリスの教會堂及び小學校建築等に行はれ、地下室の温爐からの温氣を重力式で各室に導く裝置であるが、我國には全然之を見ない。又温水若しくは蒸氣放熱器を床下或は壁の内に入れ、送風機に依り外氣を導き、此處を通過せしめ温めて室内に送入する方法があるが、これまた一般に行はれない。又通氣放熱器等と稱し、外氣を導き或は室内の空氣を循環するに、送風機を用ひ加熱した空氣を室内に送る方法は、工場建築等には多く見らるゝも、教室に設けられたる例は、我國には殆ど見られないやうである。

熱氣裝置及び温濕度調整裝置を伴ふ温氣煖房は、教室よりは講堂に必要であらう。殊に講堂が學校以外にも用ひらるゝが如き性質のものであれば、冬季或は夏季等、一層多く利用さるゝ範圍が廣くなることと思はれる。

【放熱器】　温水及び蒸氣煖房にありて直接室内空氣を温むる目的で使用さるゝ放熱器は從來殆ど鑄鐵製に限られ、我國でも昭和五年六月、日本標準規格が制定されてゐる。卽ち三柱・五柱・三細柱・五細柱及び壁掛の五種である。然るに近年の傾向は次第に此の鑄鐵製放熱器の使用を減じ、銅製細管式のものに代らんとしつゝあるかのやうである。

放熱器の放熱の能力に關しては未だ精確なものは與へられてゐない。蓋し、其の用法、室の關係等から放熱器だけとしての能力のみでは、決定出來ない點が多いからであらう。

【ボイラー】　煖房用ボイラーに關しては、近時各府縣に於て一般ボイラーと共に取締規則を設けられた外、内務省令としても、亦其の取締を爲さんとしてゐるやうである。一般ボイラーに關する取締は勿論其の安全にあるも、建築用のものは幾分其の目的を異にする點から取締の方法も亦多少の相違あるべきである。

ボイラーに關して同時に問題となることは、煤煙防止である。都市に於ける煖房の增加は、從つて煤煙の增加を來す結果となる故、其の使用燃料若しくはボイラーの型・取扱ひ等に關する制限の必要ある事は當然である。

【室内温度】　煖房設計上の根本問題は、室内の温度を幾度と爲すべきやと云ふ點にある。學生生徒兒童の學習能率の增加は主として、空氣の條件にありとは、近代生理學の示す所であつて、單に温度に限らず、濕度・浮遊度等も亦同時に考慮すべきである（「換氣法」の項參照）。教室の温度の標準としては、大體の所として、撰氏一五度乃至一八度内外で充分であらう。住宅・事務所等が二〇度を標準とするに比し、稍〻低き感あるも此の程度を適當とする事は大體各國一致してゐる樣である。室内は局部的高温度を避け、局部的通風を除くことが、學校採煖法としては主要の點である。

（柴垣龍太郎）

最澄　サイチヨウ　神護景雲元・八・一八(767)—弘仁一三・六・四(822)

【生涯】　最澄の姓は三津氏、その先は後漢の獻帝の子孫で、我が應神天皇の御代に歸化し近江に定住して一族が繁榮したのである。澄の父を百枝といふ。澄は七歳父に漢籍を學んだが、九歳近江の國分寺に投じ、十四歳得度して最澄と稱した。延曆四年四月(785)十九歳で東

大寺の戒壇に上つて具足戒を受け、同年七月より比叡山に入り、天台宗の宗風の宣揚に努めた。同七年根本中堂を建てて延暦寺の基を開き、同十三年初度の大供養會を催したが、桓武天皇之を嘉して親しく行幸を賜はつた。同二十一年入唐傳法の勅を受け、同二十三年遣唐使藤原葛野麻呂と共に海を航して唐に入つた。最澄はそれより天台山國清寺に赴き、道邃和尚に隨つて天台の奥義を極め、越州の龍興寺に到り順曉阿闍梨から眞言宗の妙旨を受け、又唐興縣に於て翛然禪師から北宗禪を傳へて、二十四年歸朝した。其後朝廷の御歸依益〻深く、弘仁四年(813)には始めて宮中で後七日の密法を修めた。同十三年寂、年五十六。貞觀八年(866)勅して傳教大師の號を賜はつた。最澄は日本天台宗の高祖として、學德共に千古に秀いで、又その教は鎭護國家を旨とし、信濃・美濃の境に廣濟極院を設けて旅行の便を圖るなど社會事業に盡したことも少くなかつた。

【著書】　著作は頗る多く大部分は『傳教大師全集』に收めてあるが、『註法華經』、『註金光明經』、『註無量義經』、『守護國界章』、『顯戒論』が特に名著であり、教育論を見るべきものは『天台法華宗年分緣起』、『山家學生式』、『比叡山法華院得業式』、『天台法華宗學生式問答』等である。

【教育論】　奈良の舊宗は一般に成佛しうべからざる者と成佛しうる者とは先天的に差があると說くに對し、最澄は『法華經』を所依として志さへ固く道心さへ强ければ人は皆成佛しうると主張した。故に『學生式』には道心を國寶と說いた。しかし事實上、人には道心の强い者と然らざる者とがある。よつて最澄は志の固く努力の大なる學生を選ぶことに苦心した。比叡山での修行には止觀業即ち天台と遮那業即ち眞言を併せ十二年山に閉籠つて學習を續けしめた。この嚴肅な硬教育によつて彼の後に多くの英俊の僧が集つて日本天台宗が奈良の古宗を壓倒し、又鎌倉時代新宗派の開祖が殆ど全部比叡山から出た所以である。

「比叡山」の項參照。

（高橋俊乘）

文獻——「傳教大師全集」五卷（大正十五年—昭和二年）。黑上正一郎「教育思想家としての傳教大師」（「教育思想研究」第一卷第二號、昭和三年）。高橋俊乘「傳教弘法二大師の教育思想」（「夢殿」十一、弘法大師千百年記念弘仁文化の新研究號、昭和九年）。

ザイフエルト　Seyfert, Richard Hermann

1862 *—

【經歷】　ドイツ現代の教育家。ドレスデンに技師の子として生る。師範學校に學んで國民學校教員及び校長を勤め、一八九六—九八年ライプチヒ大學に教育學を學び、一九〇二年ドクトルとなる。一九〇三年アンナベルヒ師範學校に教師となり、一九〇八年チョーバウの師範學校長となる。一九一八年迄その職にあつて、一九年ザクセン文部省に入つて督學官となり、一九一九—二〇年大臣となる。一九二四年ドレスデン工業大學の教育科長となり、三一年退職。

【思想】　彼によれば、教授課業 Unterrichtslektion は一の自由製作・自由構成の活動であり、即ち藝術である。教授はかくて、藝術的・科學的・道德的行動であるが、そこに科學的反省が必要で、直覺的に得たものを論理的秩序によつて整頓しなければならぬ。こゝに教育の目的が科學的に決定せられる。

教授課業は精神發達の法則に基いて第一には感情を起すこと、即ち感情の一致、第二に新教材の獲得、第三に意識行程に於ける整理、第四に形式的整理をなす。この形式段階は彼自身ヘルバルト學派の段階に多く一致して居るといつて居る。

【著書】　Arbeitskunde, 1895, *1922. Schulpraxis, 1896, *1921. Die Unterrichtslektion als Kunstform, 1904, *1920. Reform der Lehrerbildung, 1905. Allgemeine praktische Bildungslehre, 1930. Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule, mit J. *Richter*, 1931.

（入澤宗壽）

文獻——*E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, *1929. 入澤宗壽「歐米教育思想史」（昭和四年）。

裁縫教材史

【裁縫科の沿革概要】　裁縫科は其の教材を、日常生活に必須なる衣類に取るから、衣類が時代と共に變化發達する以上、裁縫科の教材も亦同時に變化するものであることは言ふ迄もない。明治より此の方教育思潮の變遷と、裁縫科の價値認識とに伴つて、此の科教材の内容も次第に其の面目を新たにして今日に至つた。

(一)小學校に於ける裁縫科　明治五年「學制」頒布の際には「女兒小學ニ於テハ尋常小學教科ノ外ニ女子ニ手藝ヲ加フ」とあるが、同十二年「教育令」の制定せらるゝに及んで、「特ニ女子ノタメニ裁縫ノ科ヲ設ケシ」とし、始めて學校教育に裁縫が加はつた。同十四年「小學校教則綱領」が發布せられ、中等科に於て「運針法、單物ノ類、袷綿入ノ類」、高等科に於て「綿布ノ袷綿入ノ類、羽織帶袴ノ類」を課することに規定せられた。同十九年「小學校令」が定められ、尋常小學校は四箇年となり、土地の狀況に依り女兒には裁縫を課することを許されたが、高等小學校(四箇年)に於ては、裁縫科は必修の科目となり、其の課程表には毎週三時とし「運針法、簡單ナ縫物、衣服部分ノ名稱、襦袢單物等ノ縫方裁方補綴方、袷綿入羽織袴等ノ縫方裁方補綴方」となつてゐる。明治二十三年「小學校令」が改正せられ、尋常科にあつては裁縫科は隨意科として許され、高等科にあつては勿論必修科であつた。翌二十四年に始めて要旨が出來、教育的の意味が判然として來た。即ち「裁縫ハ眼及手ヲ練習シテ通常ノ衣服ノ縫方及裁方ニ習熟セシムルヲ以テ要

旨トス」と、又同時に「尋常小學校ノ教科ニ裁縫ヲ加フルトキハ運針法ヨリ始メテ簡易ナル衣服ノ縫方ヲ授ケ又便宜通常ノ衣服ノ繕ヒ方ヲ授クヘシ」、「高等小學校ニ於テハ始メハ前項ニ準シ漸ク通常ノ衣服ノ縫方裁方ヲ授クヘシ」、「裁縫ノ品類ハ日常所用ノモノヲ撰ヒ之ヲ授クル際用具ノ種類、衣類ノ保存方及洗濯方等ヲ教示シ常ニ節約利用ノ習慣ヲ養ハンコトヲ要ス」と定められた。其の後同三十三年に「小學校令」が改正せられたが、裁縫科は尋常小學校に於ては依然隨意科目であり、高等小學校に於ては必修科目であつた。同三十六年改正「小學校令施行規則」第十一條に「裁縫ハ通常ノ衣類ノ縫方及裁方等ニ習熟セシメ兼テ節約利用ノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス」、「尋常小學校ノ教科ニ裁縫ヲ加フル時ハ運針法ヨリ始メ漸ク簡易ナル衣類ノ縫方ヲ授ケ又便宜通常衣類ノ繕ヒ方等ヲ授クヘシ」、「高等小學校ニ於テハ初ハ前項ニ準シ漸ク其ノ程度ヲ進メ通常ノ衣類ノ縫方裁方繕方ヲ授クヘシ」、「裁縫ハ其ノ材料ヲ日常所用ノモノニ取リ之ヲ授クル際用具ノ使用方材料ノ品類性質及衣類ノ保存方洗濯方等ヲ教示スヘシ」とある。明治四十年義務教育が延長せられ、尋常科は六箇年、高等科は二箇年又は三箇年となり、裁縫科は尋常科に於ても當然必修科目となり、尋常三年から課することとなつたが、大正八年施行規則の改正によつて尋常三年の裁縫科は削除せられ四年からとなつた。現行の「小學校令施行規則」第十一條は大正二年に改正せられたものであるが、從前のと大差なく第二項が「尋常小學校ニ於テハ運針法ヨリ始メ漸ク通常ノ衣類ノ縫方ヲ授ケ又便宜裁方繕方等ヲ授クヘシ」となつた。昭和二年施行規則の改正により、時間數及び課程は次の如くなつた。尋四(二時)「運針法、通常ノ衣類ノ縫ヒ方、裁チ方、繕ヒ方」、尋五・六(三時)「通常ノ衣類ノ縫ヒ方、裁チ方、繕ヒ方」、高一・二(ともに家事裁縫として四時)　裁縫の内容は何れも「通常ノ衣類ノ縫ヒ方、裁チ方、繕ヒ方」となつて現在に及んでゐる。

(二)女子中等學校に於ける裁縫科　明治十五年「女子師範學校附屬高等女學校教則大旨」によれば、裁縫科を正課とし其の内容は裁縫、編物、袋物、繡箔、押繪、剪綵等とし、家政では衣服に關して洗濯を教授したのみであつた。明治十九年及び同二十一年の東京高等女學校の學科課程表によれば、裁縫は家事と合一して家事科となり、和服裁縫、女紅、西洋衣食住を其の内容としたが、同二十八年に定められた「高等女學校規程」には再び家事と裁縫とは分立した。而して裁縫科の程度は「運針法縫方裁方繕方ヲ授ク」、「裁縫ヲ授クルニハ實用ヲ旨トシ其ノ技能ニ熟達セシムヘシ」とある。同三十四年制定の「高等女學校令施行規則」第十一條には「裁縫ハ裁縫ニ關スル知識技能ヲ得シメ兼テ節約利用ノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス」、「裁縫ハ普通ノ衣類ノ縫ヒ方裁チ方及繕ヒ方ヲ授クヘシ」とある。同三十六年に其の教授要目が編纂せられ、裁縫科の内容が明瞭になつた。其の後同四十三年の改正により高等女學校に實科を置くことを得しめ、其の學科課程に特に裁縫に重きをおき、其の時間數の如きも十四時乃至十八時も取つてあつたが、大正九年の改正で八時乃至十時となつた。裁縫科の要目は明治四十四年に改正せられたが、其の儘で今日に及んで居るから、時代の變遷に伴ひ其の要目改正は玆數年來叫ばれてゐる。

師範學校に關する制度は、明治十九年公布の「師範學校令」に依つて其の大本が確定され、同四十年義務教育の延長に伴ひ、新たに師範學校の規程を制定せられ、同四十三年に教授要目の編纂あり、其の後時勢の進運に伴ひ、大正十四年には修業年限延長とともに教授要目を改正せられ、更に昭和六年小學校教員養成の組織變更に伴ひ、學科課程を改善して教育の内容を充實し、其の要目が定められた。裁縫科の教授要旨・教授要項は次の如くである。「裁縫ハ裁縫ニ關スル知識技能ヲ得シメ工夫力ヲ練リ節約利用ノ習慣ヲ養ヒ且小學校ニ於ケル裁縫教授ノ方法ヲ會得セシムルヲ以テ要旨トス」、「裁縫ハ普通ノ衣類ノ裁チ方、縫ヒ方及繕ヒ方等ヲ授ケ又材料ノ性質、用具ノ使用法等ヲ知ラシメ且教授法ヲ授クヘシ」。之を高等女學校のそれに比較するに、教育思潮の變遷、時代の反映が窺はれる。

「青年學校令」は昭和十年四月に制定せられ、同八月に「青年學校教授及訓練科目要旨」が定められた。即ち之に於ては「家事及裁縫科ハ家事及裁縫ニ關スル知識技能ヲ修練セシメ兼ネテ堅實ナル家庭生活ヲ營ムノ能力ヲ得シムルヲ以テ要旨トス」、「家事及裁縫科ハ家事、裁縫及手藝ニ就キ土地ノ情況ニ應ジテ家庭生活ノ實際ニ適切ナル事項ヲ授クベシ」と規定され、注意として「一　家事及裁縫科ハ家庭生活ノ整理ト改善トニ資スルコトニ留意シテ之ヲ授クベシ　二　家事及裁縫科ニ於テハ趣味ノ向上ヲ圖リ工夫力ヲ練リ節約、利用、清潔、整頓等ノ習慣ヲ養フコトニ力ムベシ　三　家事及裁縫科ニ於テハ特ニ實驗實習ヲ重ンズベシ」とある。

【裁縫科の教材概觀】　(一)小學校　明治十四年「小學校教則綱領」に示された中等科・高等科の裁縫内容は前に記した通りであるが、明治十三年五月渡邊辰五郎編輯の『普通裁縫教授書』三冊は、其の當時の教材並に教授の方法を物語る文獻であらう。之によると始めの一、二葉に、各種の衣類・頭巾・油箪の類、蚊蜥・幟幕及び洋服等八十種が圖示してあるが、これは其の當時の衣類に屬するもの、裁縫として製作する物のやうに思はれ、書物の内容は第一期より第八期迄の教授科目即ち教材として、和服に關するものの裁縫、洗濯張物の仕方等で圖示せる全部のものではない。大幅にて女無垢の裁ち方、本比翼・附比翼の縫ひ方、袴の裁ち方縫ひ方等、程度の高いもの迄記されてゐる。明治十九年「小學校令」の改正、高等科の學科課程は前述したが、同二十年九月瓜生仙子

編述『小學校用女工篇』四冊は自修書兼教科書として編せし物、又當時の教材並に教授の方法を解することが出來る。これによると教師の心得凡十二條附米國ボストン府公立小學校裁縫科規則を掲げ、第一期より第八期迄の授業科目六十二教ある。教授の方法に關しては微細の點まで書き表はし、和服の外に洋服を取入れ、裁縫の仕方に西洋縫（ブスビ）・寄縫（コセビ）・絨縫（ロウゲイビ）或はミシンの使用法等が入れてあり、編物・洗濯物等もあり、又和服の範圍も廣く、程度も相當高いものがある。第八教衣服の名稱の所には前記裁邊の書一、二葉の圖を約半數に減じ、洋服を男子・婦人・男兒・女兒・乳兒のもの等合せて五十一種を圖示し、これを記憶せしめたる後雜形又は實物に就て問答するやう記されてあり、以て教授の方法を知るに足るものがある。なほ前記二書は程度が高いので、いづれも高等女學校・師範學校等にも用ひられたやうである。明治三十二年谷田部順子著『裁縫教授法』の中に記載してある小學校の教授細目によれば、基礎技術を抽出して最初に教へ、練習して後實物の縫方に移つてゐる。衣服としては襦袢（一つ身、本裁襦袢）、長著（一つ身、三つ身、四つ身、本裁の單衣。一つ身、本裁の袷。一つ身、本裁の綿入）、羽織（本裁の袷、綿入、單羽織）、女帶等の教材が選擇されてゐる。同氏三十八年修訂の書によるもさしたる變化なく、たゞ四つ身袷、女袴等が增加されてゐる位である。

大正五年に文部省編纂の『尋常小學裁縫教授書』、『高等小學裁縫教授書』第一、二學年用、第三學年用と三冊發行せられ、教材並に教授の方法が示された。これによると教材はほとんど和服のみにして、高等小學第二學年の末に改良前掛、第三學年第一學期にシャツ・ズボン下を入れてあるが、裁ち方・仕立方など和服とあまり異つたところはない。大體に於て大人の考へた教材の選擇排列で、傳授模倣を主とした教授の方法であることが了解される。其の後教育思潮、服裝の變化に伴ひ昭和七年に『尋常小學裁縫新教授書』、昭和九年に『高等小學裁縫新教授書』第一、二學年用、昭和十二年に第三學年用が文部省より發行せられ、面目を一新した感がある。即ち教材の選擇排列につき、兒童の心理的要求を考慮し、生活に即したもの、興味あるものを選び、抽象的技術教材を省いて實物に即せしめ、洋服教材を多くしてこれを低學年より課し、自由材料を加へて教材をして鄉土に適せしめ、且つ家庭の希望をも適宜取捨按排の餘地を與へ、補充材料をも加へて兒童の能力進展を期した等。また教材取扱ひに關しても根本的にたて直す等。即ち現代教育思潮の流れと、兒童心理の研究に促されて、教育的見地より裁縫科の本質を再吟味し、其の教材觀を刷新して兒童の能力陶冶、並に服裝生活全般の指導を企圖すべく、指導内容も範圍を擴め、其の目標をより高くたて直したものである。

(二)女子中等學校　高等女學校に於ては古くから、實用を旨とし其の技能に熟達せしむる爲、在來の衣服の裁縫を其のまゝ教材として取扱ひ、大正十年頃迄も教材の選擇排列にはさしたる變化がなかつた。たゞ教授の方法に於ては個人教授・一齊教授或は掛圖・標本の製作使用法等に就て研究せられたが、要する處如何に美しく早く仕立てんかの研究をなし、これを傳授せしに止まつた。文部省にては明治三十六年に始めて要目を定め、同四十四年に多少訂正して、高等女學校・實科高等女學校の教授要目が示されたが、今では時代の教育思潮並に文化の發達、服裝の變化に伴はず、且つ小學校に於ける裁縫科の教授方針内容等の變化より、中等學校に於ても當然改正すべき時機になつてゐるのである。隨つて今日に於ては大體次の如き教材を、學校の種類程度、其の地方の情況により選擇排列して課して居る。(1)和服教材　襦袢（長襦袢、短襦袢）、長著（大裁單長著―男女、大裁袷長著―男女、中裁袷長著、小裁綿入長著）、羽織（大裁袷羽織―男女、小裁綿入羽織、大裁單羽織）、帶（合はせ帶、名古屋帶）、袴―男女（地方により適宜取捨）、コート或は作業服、夜著蒲團類、補綴法、重ね物・比翼・男女禮裝―常識として說明の程度、(2)洋服教材　下著類（ウエスト、グロース、スリップ）、女兒服通學服（ドレス、制服の類、ブラウス、スカート）、男兒服通學服（ブラウス、ズボン、兒童生徒服等）、帽子（六ツ接、ベレー、大黒帽子等）、外套、エプロン、作業服等。要するに日常服裝の變遷に伴ひ洋服教材の增加を見、學校によつては和裁二洋裁一の割合に迄變化進展して居る。

女子師範學校の教授要目は、高等女學校のそれと大體に於て同じ歩みを取り、教科書も略・同樣のものを使用してゐる。文部省の要目は明治四十三年に始めて定められ、其の後大正十四年に改正せられて、洋服の教材が相當に取入れられ、さらに昭和六年訂正せられたものである。これは前述高等女學校のものと大差はないが、地方的特殊教材の研究、小學校に於ける裁縫教材の研究等があるのは、學校の性質上當然課すべきものであらう。

青年學校の教授及訓練科目の要旨は定められたが、要目はまだ發表せられてない。現在では學校の性質上、各方面に非常に差があるので、一定し難い點もあるが、多くの學校では單に傳統的に實技方面のみより考へて、技術の傳達にこれつとめ、服裝文化・服裝生活の指導等缺けてゐるやうに思はれる。今少し教育的見地より教材の選擇排列、教授の方法等を考慮し、改善すべき必要がある。

（成田　順）

文獻――文部省法令。渡邊辰五郎「普通裁縫教授書」（明治十三年）。瓜生仙子「小學校用女工篇」（明治二十年）。谷田部順子「裁縫教授法」（明治三十二年）。文部省「裁縫教授書」（大正五年）、「裁縫新教授書」（昭和七、九、十二年）。黒川喜太郎「裁縫教授の新研究」（昭和九年）。

裁縫教授

【裁縫科教授の要旨並に目的】　裁縫科教授の要旨は法令の示す所に從ひ之を實質的陶冶と形式的陶冶との二方面に分けることが出來る。卽ち通常衣類の裁ち方・縫ひ方等に關する知識技能を習得せしむることと工夫創作の力を練り節約利用の習慣を養ふこととである。

今玆に以上の要旨を考へ、なほ現代教育思潮により教科としての裁縫科の目的を洞察するとき、通常衣類は其範圍頗る廣く種類も亦多樣であるが、普通教育に於ける此科の教材は日常生活に必須なる衣類を材料とせねばならぬ。これは時代の進歩と土地の情況とによつてその內容に勿論異動はある。ともかくかゝる教材を裁ち縫ふことの指導は技能的教科としての裁縫科の持つ使命であつて、而もその技能的作業の根柢には常に明確なる理論が流れて居なければならない。衣類の製作はこれに對する理論的考究と體驗に基く技能的陶冶とが相俟つて、そこに文化財としての衣類の本質が了解され、裁縫の技術も應用力あるものとなり得るのである。且つ我々の目指す所は過去より現在までに創造し傳承し發達し來つたこの服裝文化に對して兒童生徒をして應化せしむるに止まらず、更により高き服裝文化の進展に對する能力と熱意とを培はんとするところにその目的がある。又以上の如き實質的陶冶の方面にのみ止らず形式的陶冶として工夫創作の力或は經濟的方面の物資・時間・勞力等各方面から見て最少の勞費を以て最大の效果をあげ得る識見と力量とを養ふことも目的として大切なる一部面である。

【裁縫科の教育的價値】　(一)考察力の養成と表現力の陶冶　表現上工夫せる材料の選擇、技術的方法の修練等すべて緻密なる考察と相俟つて知能陶冶の實を擧げ得るのであつて、この兩者は互に原因となり結果となつて價値をあげ得るのである。(二)綿密・勤勞等の諸德養成　裁縫科の學習はその使命が技能的表現的方面にあり、その作品としての衣類は客觀的條件を具備したものが要求されるのである。一人よがりの主觀的興味を中心とするのでなく、客觀的有用性をもつた衣類完成を期し、學習の過程としては常に綿密なる計畫と眞面目なる不斷の努力とを要する。一針一針のその仕事に沒頭する著實なる氣持、落ちつきたる學習態度の上に、やがて勤勞愛好の精神が養はれ、かくして女性らしさが培はれるのである。(三)美的情操の涵養　色彩美より容姿の端麗へと美的情操を高め得るのである。

【裁縫科教材の選擇並に排列】　文化財としての衣類は、その範圍極めて廣汎にして和服あり洋服あり、その各〻のもつ內容の多種多樣なるに、之に加へて織物工業の發達は裁縫教材に一層の複雜さを加へるので、之を如何に取捨し整頓して兒童生徒の陶冶材として提供するかは、深き考究を要する。

玆に教材選擇上の要件を述べると、(一)心身發達の程度に應じた材料を選ぶこと。(二)土地の情況環境の如何によつて選ぶこと。(三)基礎になるもの興味あるものを選ぶこと。(四)時代に適應した材料を選ぶこと等である。

次にこれが排列に就ては、(一)兒童生徒の心身發達の程度に適應せしめ、その心理的要求を滿足せしむること。(二)裁縫科の立場からその論理的順序を誤らぬやう前後の教材の連絡を保たしめること。(三)實生活との關係をも考慮し科學的立場から系統を立てること。

以上教材の選擇並にその排列は、勿論教師の周到なる計畫に依らねばならないが、それが常に兒童生徒の意を汲んで、彼等をして自らの必要・興味に從つて材料を決し、之を學習するに當り主觀的自由を感ぜしめつゝ學習を進める所に、教材選擇・排列の理想があり、教師の方法的手腕が存するのである。

【裁縫科教授の方法】　(一)教授の方針　こゝに前述の裁縫科に關する法令の要旨を如何にして徹底せしめ、併せて教育的價値を發揮せしむべきかを考ふるに、教育の根本精神としては、先づ兒童生徒の自發性卽ち自らの內に存在する價値實現の可能性、理念への向上性を前提とし、而もそれは教師の指導的協同と相俟つて實現達成せられるのである。この意味に於て、教授に於ける注入主義は斷然排斥されるべきであるが、さりとて極端なる自學自習主義も陶冶能率を減殺するのみならず、基礎的陶冶の本質を誤るもので、そこに指導的な協同が必要である。卽ち裁縫科にあつては寧ろ現代服裝文化への順應をその根本として、陶冶方法も原則として基礎的本質的の學習に出發せしめ、次第に創作的發見的學習にまで導くべきであらう。(二)教授の形式並に順序方法　教科としての裁縫教授にありては自發的な能動的表現的方面がその中心となるべきであるが、同時に客觀的文化として表現さるべき衣類その物に關しては、裁縫技術の基礎及び理論的方面をも輕視することは出來ない。

卽ちこの技能的・理論的兩樣の教材によつて教授の方法も自ら趣を異にし、且つ兩者は常に確然たる區別はなく、同一教材がその兩面を兼ね備へて居るのが普通である。從つて教授の形式を一定することは不自然で、要するに教材の種類と兒童生徒の程度人數等に應じて、或は一齊指導を或は個別指導を乃至は分團指導を巧みに織り交ぜて教授の進行をはかるべきである。

【裁縫科教材の取扱ひ要點と注意】　(一)運針　先づ姿勢を嚴格にして正確なる縫ひ方の指導を徹底すること、運針は凡ての裁縫技術の基礎をなすものであるから、用具の選擇・使用法から布の持ち方、手の動かし方、絲のこき方等に就て理論的指導をなすは勿論、兒童の體驗に訴へて正しき方法を會得させること。最初から技術的要求を大きくして兒童の旺盛な興味を殺ぐ事のなきやう、心身發達に伴ひて次第に質と量との兩方面の要求を擴充しゆくべきである。なほ個人的指導を忘らず且つ方法的

變化を試み、益〻興味を持たせ、必要感を自覺させて大いに練習に努むるやう導き、運針の結果は記入して自ら進歩のあとを反省せしむべきである。又簑掛縫を課して他人との比較も時には效果あるものである。(二)裁ち方・仕立方　(1)和服に就て　(イ)實物に就ての觀察の要點を指導し、(ロ)各部の名稱を明瞭に、(ハ)出來上り寸法の實測或は割出しは固定的に取扱ふことを避け、體格の上から或は著附の上から指導し考案せしめ、從來の寸法を適宜參酌するやう、(ニ)裁ち切り寸法と出來上り寸法との關係を明かにし、(ホ)裁ち方の考案、裁ち方圖の構成をなさしむ。此時裁ち方圖はなるべく丈と幅との釣合をとつて書くことが正確に理解する一つの方法である。(ヘ)布の折り方・裁ち切り方、沈著に勇氣と果斷とを以て裁ち切るやう又用具の使用法などに就ても指導を要す。(ト)裁ち方上の注意。(チ)裁ち切りたる布の整頓。(リ)出來上り寸法の決定。(ヌ)標附け方　布の整理に注意し正確を期すると共に必要以上の强き標をなさぬやうにすべきである。(ル)縫ひ方順序及び方法　多種多樣であるが基礎的陶冶を本領とする教科としての裁縫科の取るべき順序・方法は出來るだけ簡單に而も應用活用の出來得るやう考へねばならない。特に和服裁縫の陷り易い極端な注入主義或は過度の技術的要求の爲に兒童生徒の工夫創作力をも萎靡せしめることのないやう注意すべきである。(2)洋服に就て　(イ)實習せしむべき洋服の種類に就ての觀察　兒童生徒に裁縫し得る程度のものを標準として選ぶこと。(ロ)基本になる型の裁ち方指導。(ハ)實習せんとするスタイルの選定考案　これは洋服製作上最も努力を要する點であり、且つ教育上價値のある點である。(ニ)型紙の裁ち方　應用的に取扱ふ。(ホ)布の選定購入　經濟的な立場から質と量とに注意し著用者及び用途により地質・色柄等に就き適當なる指導をなすことが大切である。(ヘ)布の裁ち方。(ト)假縫　材料により程度により適當になすこと。(チ)仕立方　技術の要求は和服程ではないが併し意匠の進展を妨げぬ程度に於て充分に技術的陶冶をもなすべきである。(リ)著附鑑賞に就ての指導。

【裁縫科教授上の諸問題】　(一)學習の結果と其過程　結果をのみ重んずる傾向と過程をのみ重んずる傾向と兩極端がある。我々の取るべき態度はその中庸にある。即ち立派なる出來上りを目指す過程に教育的價値を認めることが大切で、結果の完成を期すると共に完成するまでの努力を考へ、最善を盡して製作するその態度に充分の價値を置かねばならぬ。(二)經濟的方面の指導。(三)部分練習。(四)速經等に就ては之を教育的に指導せねばならぬ。

【裁縫科に關する設備】　教室は仕事の性質上、机・腰掛の類を作業に適するやう先づ定め、これを納るゝに適當なる大きさの教室を設くること。文明の利器を備へてその使用に慣れしめ短時間を以て能率をあげ得るやう設備すること。

【裁縫科教師としての資格】　(一)心身健全にして著實明朗、女性らしき性格を有すること。(二)時代の教育教授の思潮に就て識見を有すること。(三)裁縫に關する知識豐富、且つ技能に堪能にして、而も服裝文化に對してよき指導者たること。(四)兒童生徒のよき理解者たり同情者たること。

（成田　順）

催眠術

〔英〕hypnotism　〔獨〕Hypnotismus　〔佛〕hypnotisme

【研究の沿革】　催眠術は催眠狀態 Hypnose とその應用一般に關する學說である。催眠狀態を始めて研究した人はウィーンの醫者メスメル F. A. Mesmer (1734-1815)であつて、彼は施術者から出る磁氣の作用によるものと解した。故に之を一名メスメリズム〔英〕mesmerism〔獨〕Mesmerismus〔佛〕mesmérisme とも云ふ。斯くの如き物理學的說明は五十年程前までは存在して居たが、漸次之を心理學的に見るやうになつた。シャルコー J. M. Charcot (1825-93)は之をヒステリー性現象と見、之に反しベルネイム H. Bernheim (1837-1919)等は殆ど凡ての人に起り得るところの尋常な現象と見た。この問題はクラフト・エビング R. Krafft-Ebing (1840-1902)・モル A. Moll (1862—)其他無數の學者によつて研究されて居るが、未だ一般に肯定されるやうな充分滿足な學說がない。只これが心因性の現象であることだけは確かである。多くの學者は催眠現象を暗示の特別な場合と見る。併し、これは催眠の問題を暗示の問題に移したに過ぎない。

【催眠狀態】　催眠狀態は一見睡眠に似て居る。この狀態に陷つた人は眼を閉ぢ、弛緩して、自發的な運動を行はない。尙睡眠と同樣に外界刺戟に對する反應が低下する。催眠狀態に特有なことは施術者との「關係」rapport であつて、當人の意識は狹められ、施術者に集中し、或程度迄彼によつて支配せられる。施術者の暗示によつて種々な現象を惹起することが出來る。先づ運動機制の變化中最も有名なものはカタレプシー Katalepsie と稱する現象である。即ち四肢は與へられた位置に止まつて動かない。蠟の如く受動的變化に從ふ。其他施術者の暗示に從つて麻痺や感覺の缺如を惹起することが出來る。故に、麻醉劑の發見されるまで暫くの間は外科手術に相當用ひられた。現在も特殊な場合には役立ち得るやうである。なほ血管運動や分泌機能にも影響を及ぼし得る。また妄覺、指南力の障礙、自己體驗の感情的變化をも起すことが出來る。醒めた時催眠狀態中の概括的な記憶を有するものであるが、暗示によつて之を忘却せしめることが出來る。催眠中の暗示は覺醒後にまで及ぼし得る。之を催眠後の效果 posthypnotische Wirkung と呼ぶ。玆に催眠の精神療法としての價値がある。併し、斯かる催眠後の暗示の效果には限界がある。命令の內容が當人の人格及び外部的な場面に甚しく撞著するやうな

場合には實現されない。それだから少くとも普通人に犯罪を行はしめることは出來ない。

催眠狀態を起す方法には種々ある。例へば、先づ當人を靜かに仰臥せしめ、一つの手を額と眼の上に置き、疲勞と弛緩を起させるやうなことを徐に强く吹き込む方法がある。

【應用】　催眠術は教育に於ては何等特別な役割を演じない。兎に角尋常者の教育には問題とならない。何となれば教育は瞬間的な反應ではなく、永續的な性格の影響を目的とするものだからである。治療教育に於ては時として用ひられる(〔治療教育學〕の項參照)。催眠の應用範圍は昔と較べて漸次狹められた。絶對的適應症と云ふものは一つもないが、不眠・輕度の吃語・心因性の頭痛・麻痺等に效を奏することがある。倘豫期性神經症に於て安靜と自信を暗示することが出來る。併し必ず專門の醫師の行ふべきものであつて、素人の行ふことは避けなければならぬ。

(吉益脩夫)

文獻——*A. Kronfeld*, Psychotherapie, 1924, ¹1925. *A. Moll*, Der Hypnotismus, 1889, ¹1924. *P. Schilder*, Das Wesen der Hypnose, 1922, ¹1923. *A. Forel*, Hypnotismus oder die Suggestion und die Psychotherapie, ¹¹1923.

作業科

【沿革】　我國の中學校は明治十四年の「中學校教則大綱」、同十九年の「中學校令」以來、明治三十二年の改正「中學校令」及び同三十四年制定の「中學校令施行規則」迄は、上級の學校へ進むものと、實務につくものとの二つの異れる教育目的を有して居た。しかるに明治三十二年以來中學校は普通教育を主となし、一種のアカデミックのものとなつた。而して明治四十四年「中學校令施行規則」が改正されるや、實業科目(實科と總稱す)を課したが、之は餘り勵行されなかつた。併し、各地方では中學校により、課外若しくは實科として種々なる作業を課したことは已に明治二十年代よりその事實を見たのであつて、昭和六年の改正によりて全く初めて作業科が實施されたとみるべきではない。昭和六年の改正の如きは實に此等の先驅的教育活動に因るのであるが、他面には、中學校教育に於ける知育偏重、劃一教育等の弊害、或は近代勞作教育思想の發展、教育の地方化及び實際化、更には中學校卒業者の卒業後の狀況等に刺戟されて生じたものである。

【目的】　作業科の教授原理は、勞作原理に基き、主知主義に對し、主意主義の教育をなすのであるが、これを以て直ちに作業科の趣旨を、自己活動、創作的意欲乃至は勤勞愛好の精神の陶冶、團體生活の訓練のみに限定することは、改正の意圖を充分に果す所とは云へない。從來中學校教育の偏知性の是正のみを强調せず、現代に於ける中學校教育の目的の中に、再び實務につくもののねばならぬ。ここに「中學校令施行規則改正ノ要旨及施行上ノ注意事項」(昭和六年文部省訓令第二號)にもある如く、作業科(普通教育の學科)と實業(職業教育の學科)との差異が考へられ恰も高等小學校に於ける手工科と實業との關係に類似する關係をみるのである。かゝる見地から見るときに、現在の中學校に於ける作業科は觀念的なる勞作原理のみに囚はるゝことなく、一層中學教育の目的より再吟味して、實務的・職業的陶冶に接近せしめねばならぬ。

【作業科の要旨】　作業科教授の要旨は、(一)勤勞愛好の精神・習慣の涵養、(二)日常生活上有用なる知識技能の修得であり、作業科に於て教授すべき事項は園藝、工作及び其他の作業であるが(「中學校令施行規則」第十六條)、その一のみを課すること、或は併せ課すること等は地方の狀況により學校に於て適宜これを定むることを得る。また同規則改正によりて實業を課する(第三學年若しくは第四學年以上)第一種課程に於て、工業若しくは農業を實業科目とする場合は、作業科を缺くことを得る(同第二條)。

【教授要目】　作業科教授要目は各學校の事情を考慮して立案することを要旨とするが、園藝及び工作を併せ課する場合文部省が例示せる教授要目は左表の如くである(昭和六年文部省訓令第五號「中學校教授要目」)。

園藝			工作		
教授事項	時間數		教授事項	時間數	
第一學年	校庭ノ手入、花卉蔬菜ノ手入、養蠶	毎週一時	木工(主要ナル木工具ノ使用法及手入法、簡易ナル木工品ノ製作)	毎週一時	
第二學年	校庭ノ手入、花卉蔬菜ノ手入、養蠶	毎週一時	木工及簡仕上(簡易ナル木工品ノ製作ト其ノ仕上、學校備品・校舍・附屬建物・門・揚示場等ノ繕ヒ又ハ簡ナル塗)	同	
第三學年	校庭ノ手入、樹木ノ手入、苗圃工・竹細工等、蔬菜栽培、養蠶	隔週一時	金工(主要ナル金工具ノ使用法及手入法、簡易ナル金屬加工品ノ製作及修理、運動具・遊戲具・理科實驗器械等ノ修理又ハ製作)	隔週一時	
第四學年	校庭ノ手入、樹木ノ手入、苗圃工・竹細工等、蔬菜及果樹ノ栽培、養蠶・養兎等、農產物加工、簡易ナル土工	同	コンクリート工(簡易ナルコンクリート工ニ依ル各種ノ設計・指導又ハ施工、學校ノ關係者ノ指導)	同	
第五學年	校庭ノ手入、樹木ノ手入、苗圃工・竹細工等、蔬菜及果樹ノ栽培、養蠶・養兎等、農產物加工、簡易ナル土工、溜池	同	木金工・塗工・コンクリート工等ノ綜合作業(校舍・農園等ノ新築・修繕・門・塀・溫室・物置・農具舍・肥料舍等ノ設計・施工又ハ修理)	同	

倘各教授事項は相互に聯絡を計ること、學校の事情により便宜適當整頓、材料及び生產物の經理記帳、氣象觀

調等の作業を課すること、個人作業に對して共同作業を混課して共同一致の精神、團體生活の訓練に力むることに留意せしめて居る。

本科要目に於ては日常生活に有用なる技能の基本的實習作業を生徒の心身發育の段階に照應して課すること、更に教授事項の內容を地方事情、學校事情に卽して自由に選擇せしめ、學校教育の劃一的弊害を打破すべきであつて、從つて、要目に示すが如き一定作業のみならず、種々なる不定作業を工案し、殊に職員生徒の共同一致の作業の如きを課して本科の目的を達せねばならぬ。

【實施の現況】　作業科施設の現狀を見るに、一般に園藝が最も多く、工作が最も少ない。工作は都市の中學校に於てこれを多く見る。これは學校の事情や職業分布の上から見て當然のことであるが、教育上からは却つて都市に於て園藝を、農村に於て工作を課することによりて、生活環境に於ける缺ふべきであるとなす說があるが、考慮すべき點である。

尙作業科の教授原理については「勞作學校」・「作業教授」の項を、また學科課程に於ける變遷については「教科目」・「實科」の項を、手工科との關係については「手工教授」・「工作教授」の項を參照。（三井　透）

文獻——「中學校教育の問題シムポジウム」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。國民教育會「作業講座」（昭和十年）。野田義夫「勞作教育原論」（三版昭和八年）。

作業學校　「勞作學校」の項を見よ。

作業教授　〔英〕manual training　〔獨〕Arbeitsunterricht

【意義及び目的】　言語的觀念的方法にて知識を教授する所謂學習學校に對し、爲すことにより働くことによりて學ぶ*勞作學校の教授原理は、從來種々なる說があつて之を一義的に定義することは難いが、自發的自己活動の學習形式にあることは共通である。かゝる教授原理に立ちて、具體的なる事物の處理・製作、及びその技能・技術を教授することが作業教授である。

作業教授の目的は、およそ三方面に分たれる。第一は勞作を通して、被教育者の意志陶冶、勤勞・克己・奉仕の精神、或は勞働意欲を喚起し、技能の教育を全人格的教養、道德的宗教的教養にまで高めようとするものである。*ガウディッヒが勞作を通して、思考力 Denkkraft・工案の愉悅 Denklust・思考の意欲 Denkwollen 等知情意の三方面に亙り人間能力 Persönliche Kräften の教育を意圖したのはその代表的なものである。第二は勞作過程によつて、創造的勤勞的精神の涵養のみならず、學校に於ける勞作者を社會の勞働者にまで準備することを目的となし、勞作教育を以て公民教育となす思想である。*ケルシェンシュタイナーを其代表者と見る。第三は職業陶冶を直接の目的とする教育である。現實的なる社會の實際的職能技術を教授することを目的とする。ブロンスキー P. P. Blonskij (1884—)が學校作業に於て單なる手工教授を排して機械的技術をこれに置き換へたのは、かゝる思想に屬する。

【教案構成】　教案構成に於ては常に「何を」「如何に」「何故に」作るかを問題となし、製作課題・教材・教具を考案せねばならぬ。而して低學年に於ては作業を合科教授の方法によりて指導し、高學年に於ては次第に分科して行くのである。作業課題の選定に於ては創作的態度と模倣的態度とがある。前者に於ては(一)目的決定、製作動機の喚起、(二)計畫、(三)實行、(四)批正、後者に於ては(一)課題、(二)示範、(三)實行、(四)批正（岡山秀吉氏案）等が擧げられる。作業は體驗と加工と發表との一聯の聯鎖である。而してかゝる作業場面は、心理的活動と身體的行動とを內容とせる全態的組織である。從つて作業の洞察と處理と目的實現とは作業場面に於ける、全體的行動として段階的に展開されねばならぬ。故に教案構成に當つては作業の進行と共に順次展開して行く精神的身體的作業構造に留意しなくてはならない。これ被教育者の發達に適應せる教材・道具選定の限界を規定し、且つ陶冶の段階を規定する所以である。年齡或は發達に應じ教材・教具を適當に組織することが最も必要なことである。

【特殊教育との關係】　作業教授は今日*特殊教育の問題として極めて重要なる意味を有する。(一)智能薄弱なるものに對しては抽象的觀念的教授は困難なるによりて具體的事物に卽したる直觀的具象的なるものに卽しての教育を要するが、作業教授はかゝる意味に於て低能兒教育に於て重視されて來た。(二)精神異常兒等に於て治療教育上、秩序ある組織的生活訓練を要するが、作業教授をもつてその效果を擧げんとして居る。(三)不良兒乃至犯罪者等に於て勞働意欲の喚起を意圖し、職業的更生を目的として作業教授が課せらるゝが如きは、作業教授と特殊教育との關係の密接なることを示すものである。

作業教授の教科の上に發展して行つた歷史は「勞作學校」・「實科」・「手工教授」・「作業科」の諸項參照。（三井　透）

文獻——小西重直「勞作教育」（昭和六年）。野田義夫「勞作教育原論」（昭和七年）。竹井彌七郎「勞作教育學の發達」（昭和四年）。小林澄兄「勞作教育思想史」（昭和九年）。*G. M. Kerschensteiner*, Begriff der Arbeitsschule, 1913. *P. P. Blonskij*, Die Arbeitsschule, 1921. *J. Dewey*, The school and Society, 1899.

作業研究　〔英〕study of works; motion study　〔獨〕Arbeitsstudie

【意義】　作業の科學的研究をいふ。抑〻近代的產業には四つの著るしい傾向がある。第一は、あらゆる人間勞働を出來る限り機械又は化學的操作を以て置き換へようとする傾向、卽ち生產機械化〔英〕mechanization of industry〔獨〕Mechanisierung der Industrie の傾向

である。第二は、作業の分化と合成とを極度にまで押し進めようとする傾向であつて、いはば組織化の傾向ともいふことが出來る。卽ちこの傾向の顯現せる事實としては、作業の專門化〔英〕specialization〔獨〕Spezialisierung・作業の協同化〔英〕co-ordination〔獨〕Organisierung・作業の標準化或は類型化〔英〕standardization〔獨〕Normierung・作業の單純化或は簡易化〔英〕simplification 等の傾向を擧げる事が出來る。第三は、近代產業の特徵として何人にも指摘されるところの作業の大規模化〔英〕aggregation; increase in size の傾向である。生產力を增加し、生產能力を高め、收益性を增大する爲の必然的傾向がそれである。第四は、作業の社會化〔英〕socialization〔獨〕Sozialisierung の傾向である。經營が大規模となつて關係者多數が協同して作業に當るために、關係者個々人間に平等化の傾向が發生し、國家社會の產業に對する公權的統制に至ることは、當然な傾向と考へられる。

作業研究は、かゝる近代的產業の傾向・思潮に助成されて發生したものであると共に、又その傾向を助長するに必要なものとしての意味を以て生起した研究であるといふことが出來る。

かくして作業研究は、之を具體的且つ詳細に敍述すれば、作業工程を個々に分析・解剖して、所謂作業分析・作業解剖をなし、個々動作の科學的解明に基く最良なる作業方法を決定し、且つ作業時に於ける採光・通風・溫濕・騷音等の所謂作業環境並に作業場の機械・器具・設備その他の勞働形式に關する作業條件、實際就業時間と休憩時間等の關係に就ての科學的考察・研究をなすものといひ得られる。

【目的】 作業研究は作業工程の標準化を志し、これによつて產業能率の增進を圖らんとするものであるといへる。かくして作業研究の目的は、之を列擧すれば次の如くである。

(一)作業に於ける無駄な動作の廢止。無用な作業動作を除去し、動作を單純化し、科學的に實證されたる合理的な動作に基く勞働疲勞の輕減を目指す。

(二)基本的動作の標準型の設定。標準作業方法を科學的研究を俟つて設定し、一作業工程の標準時間を決定しようとする。

(三)勞働能率の向上を目指し、その結果によつて優良なる熟練工の科學的養成及び熟練の迅速なる進展を圖る。

(四)最善の作業方法を決定することによつて、現在行はれつゝある方法の缺點を發見し、適宜な指導によつて改善を期する。

(五)各個人・各團體・各工場等の勞働量に關する一定標準を科學的に設定し、一定作業に對する所要勞働時間の豫見をなし得ることによつて、作業の計畫と完成との時間的齟齬を防ぐ。

(六)賃銀制度並に賃銀率の合理的基礎の設定をなす。

(七)作業の統制化を圖り、個々作業從業者にそれぞれ指圖票・手順票・指導票・ガードチャート guard-chart を與へて、作業の標準化・迅速化を圖る。

(八)生產額の增大を目指すと共に生產費の低下を計る。

【歷史】 作業研究は何時頃より特に發達したかといふに、產業革命以後、分業制度が發達し、且つ機械そのものが益〻精密巧緻となり、勞働問題が重大性を帶びて來て、勞働形式の諸細部の研究によつて能率增大を意圖されるにつれて、イギリス・ドイツ・フランスに發達したものであるが、特により高度に、而もより根强く科學主義を把持して、より綜合的に工場經營全體に亙つて研究をなしたものは、二十世紀初期に於けるアメリカのテイラー F. W. Taylor の科學的管理法 scientific management に始まるといへるであらう。彼の說ける科學的管理法は、現在いふところのそれと著るしく異るとはいへ、彼は科學的基礎に立つ經濟制度の樹立のために、一個の仕事をなすに要する時間を正確に計算し、「公平なる一日の仕事の量」fair day's work を決定せんがために、作業の科學的研究を爲したのである。

テイラーの研究は確に當時までに類を見ざる高度にして組織的な科學的研究であつた。彼以後この方面に於て最も功績のあつた人はその著『動作研究』で有名なギルブレス F. B. Gilbreth である。それ以後に於ては、著名なるフォーディズム Fordism; Ford system を初めとして、能率研究・產業合理化運動の方面より數多くの寄與が爲されて居ると共に、心理學的・生理學的研究方法の著るしき發達に伴ふ疲勞研究に隨伴して、飛躍的の進展が齎されてゐる。

【方法】 作業研究を爲すに當つては、作業そのものを直接研究對象とする方法と、作業の行はれる場面的諸條件、作業環境を規定する諸成因の方面から、作業過程を研究する間接的方法とがある。

(一)作業の直接的研究方法としては、次の三種を列擧することが出來る。

(1)時間研究法 time study 作業過程を細分し、各工程・各仕事・各動作に分類して、その動作を行ふに要する時間を、精密な方法で記錄し、その記錄時間に基いて、作業動作の基礎時間を科學的に確立・決定する。而して動作者の疲勞或は機械の自働時間（動作者にとつて場合によつては暫時的な休憩ともなるので、これを豫豫時間と呼ぶ）を考慮に入れて、確立された動作の基礎時間から作業時間の定式 formula を作る。かゝる方法を時間研究法と呼ぶ。但、動作の種別によつて、時間研究法は種々な方法で行はれる。卽ち各種異る動作を含む一系列の仕事を連絡して行はしめ、研究の對象となつてゐる動作を、連續作業中に埋沒されたまゝの一動作としてその時間研究をする方法（連續法）。特定動作だけを單獨

に行はしめてその時間研究をなす方法（不連續法）。連續作業をなさしめ、且つ同じ作業を反復して行はしめて、その習熟を時間研究的觀點から研究する方法（周環法）。不連續法と同じく、特定動作だけを作業から抽出して行はしめ、且つこれを反復することによつて生ずる變化を時間研究的觀點から研究する方法（反復法）等がある。

(2)動作研究法 motion study 時間研究法と同樣に作業を細分し、各基本單位の作業動作を活動寫眞に撮り、その映像を實體鏡或は映寫によつて觀測・比較研究し、不必要な動作の存否、並にこれが改善策を考究し、經濟的能率をあげる樣な動作を決定する方法がこれである。

時間研究・動作研究の何れにしても、實驗的條件下に於て精密に研究測定せられることを要するのは云ふ迄もないが、これと共に實際作業場の作業狀態・作業條件をも問題とする必要が起るために、實驗室のみならず實際作業場内に於ても、上述の方法による研究は行はれる。

(3)疲勞研究法 fatigue study 一定時間の繼續的作業をなさしめて、これが疲勞の測定をなし、最も疲勞の輕少にして、且つ一日の生産の最大額を得るやうに、作業繼續時間・作業條件を制定・改善する爲に行ふ方法がこれである。尿・呼吸・血壓・脈搏・眼調節機能・腱反射等に基く生理學的疲勞研究法によるものと、作業設備・作業環境・休憩時間の插入・繼續作業時間・作業者の心的態度及び精神狀態等と疲勞程度の關係をみんとして行はれる能率的疲勞研究法によるものとがあり得る。

(二)間接的な作業研究法は、作業そのものを研究對象とするのではなくて、多くの條件・課題の設定下に行はれる作業の結果量に關する實驗的研究・能率的觀點に立つ研究のための方法であつて、寧ろ作業の條件研究とも稱せられるべきものである。

(1)設備と作業との關係。即ち作業場に於ける諸設備、作業順序並に手順・工程、機械器具の配置及び運轉速度、材料の運搬方法並にその供給速度等と作業結果との能率的研究の方法。

(2)作業狀態・作業條件と作業との關係。機械器具の大きさ・長さ・高さ、坐業・立業の別、屋外勞働・屋内勞働の別、作業繼續時間、休憩等と作業結果との能率研究の方法。

(3)作業環境と作業との關係。採光・照明・通風・温度・濕度・清潔度・騒音等と作業結果との能率的研究の方法。

（鈴木榮一）

文獻——*F. W. Taylor*, The Principles of Scientific Management, 1911. *F. B. Gilbreth*, Motion Study, 1911; Fatigue Study, 1916. 平井泰太郎「産業合理化圖錄（Rationalization in Graphs and Charts）」（昭和九年）。

作業圖體 「勞作協同社會」の項を見よ。

作業療法 〔英〕occupational therapy 〔獨〕Arbeitstherapie; Beschäftigungstherapie

【語義】 精神治療法中の教育的方法の一つ。作業せしむる事を手段とするもので、治療教育及び精神病院に於て重要なる療法である。

【根據】 治療教育において行はるゝ根據は、(一)適切なる作業組織による體力增進及び運動調節の習練は同時に全神經系の鍊磨を伴ひ、從つて主に神經系缺陷に由來すると考へられる異常兒の機能に良き效果を齎す。(二)異常兒殊に精神薄弱兒童は、實物による直觀教授を必要とするが、作業は此點に於て便宜なる上に兒童の自發的活動を促す等情意的效果が著明である。(三)共同作業により社會的感情の涵養に有效であり、且つ職業教育に直接連絡擴充し得る、等の理由に基く。即ち、勞作教育乃至作業主義の異常兒への適用である。

精神病治療法としても、右の三點は根本原理として共通するが、更に對象の相異に由來する別個の理由が存する。精神病者は進行性又は進行可能の原因を有するもので、精神病的症狀は、その病的過程そのもの、またはそれへの反應として起ると解されるが、それへの原因的療法は今日では一、二の疾病に於て明かなるに止り、精神病の過半を占むる精神分離症の如きは適切なる直接的治療法は未だ見出されてゐない。殊に、多くの病者はその病的過程そのものに纏弄せられて自覺なく、自ら病的内界に沈潛して心的荒廢に陷る自然的傾向を有するのである。ところが、從來の精神病の治療乃至看護の態度は、主として消極的・忍耐的であり、病者の談話乃至行動は幼稚なる嬰兒のそれの如く許容せられ、保護せらるゝに止つて居た結果、病的過程は自然的進行を擅にし、殘された健康部も廢用性萎縮に陷り、陳舊なる精神病者は生ける屍と化するのが多かつたのである。この從來の弊を反省し指摘し、病者にも殘れる健康部あり、之を手掛りとして作業による教育的訓練を與へ、以て病的過程そのものを制抑し對抗し、現實的正常生活に引戻さんとする目的で生れたのが近來の作業療法である。即ち一種の積極的再教育法であつて、その體系化の代表者たるシモン H. Simon が、積極的療法 aktivere Therapie と名付けた（一九二四年）所以である。（規則正しき作業が持つ精神治療的效果は古來より認められ、作業療法は多少の度合はあれ用ひられて居た。殊に十八世紀末以來精神病者に對する不拘束主義が漸く確立するとともに次第に盛になり、本邦に於ても明治三十四年以來實施せられてゐた。併し、これを組織附け、現實に著效を呈示したのがシモンである。）

【效果】 精神病者に對する本法の效果としては、注意を作業に向ける事により病的精神内界へ沈沒の機會を防ぐ。作業に伴ふ活動感・滿足感は病者の正しき自己感情を昂揚する。共同的社會的訓練を與へ現實生活との接觸を保つ。更に病者をして生産に參與せしむる事により

全くの寄生的消極的存在たるを免れしむる。偏奇的に爆發せんとする病者のエネルギーの轉導が行はるゝため種種の看護上の事故・困難が減ずる、等が數へられ、此等により病的過程の進行は抑止又は隱蔽せられて所謂社會的輕快狀態（病氣ではあるが社會生活に耐へられるもの）に引戻す可能性が多く、時には全く治療を齎すのであり、尠くとも心身の廢用性萎縮を防ぐ效果は著るしいのである。

【實施上の注意】　醫師が藥劑を處方するが如く、作業の質と量との計量を充分に考へて處方するのが必要で、このため指導者の素養と周到なる注意は勿論であるが、特に集團的作業組織の排列を巧みにする事、作業種目を能ふ限り多くし單調に陷るを防ぐ事、病者の全能力を盡し得る如きものを選ぶ事（能力以上は疲勞せしめ、以下は訓練の效を發揮しない）、此のため各病者の精査が必要、室內作業よりも戶外作業がより效果的である、このため相當廣大なる土地が必要（理想的には一人當り二〇〇坪以上）、等が數へられる。

【作業種目】　農作、園藝、果樹栽培、養鷄、養豚、植木職、經師職、ブリキ職、左官、紙漉き、道路工事、運搬仕事、靴・下駄・草履・草鞋・鞍・煉瓦・家具・籠・刷毛・筵・金網・數物・菓子・パン等の製造、各種雜用、印刷、製本、袋貼等が男子、あらゆる手仕事（裁縫・洗濯・編物・刺繍・ミシン・機織り・ほどき物・絲紡ぎ・炊事等）が女子に課すべきものとされてゐる。而して舞踊・體操・音樂・讀書・繪畫・遊戲・ラヂオ・映畫等を巧みに利用する事により作業時間外の時も規則正しく敎育的に誘導する事に注意せねばならない。シモンは作業を五段階に分ち、病者を十二群に分類して巧妙なる組織を立ててゐる。

要するに、作業療法は、敎育的治療法で、頭よりも手足を働かせよ、これが却つて頭を働かせるに最も有效であるとの理論に出發するもので、もとより直接的原因的療法ではないが、從來の實際的成績に徵して、治療敎育及び精神病治療に於て最も效果的療法の一つである。

（奧田三郎）

文獻——長山泰政「獨逸公立精神病院に於ける精神病者の看護並びに保護事業」（『醫事公論』九九二號—九九九號、昭和六年）。「精神病院に於ける作業治療の理論と實際」（『救治會パンフレット』第二輯、昭和七年）。*L. Droesher*, Kleine Beschäftigungsbücher für Kinderstube und Kindergarten, 6 Bde., 1922. *T. Heller*, Grundriss der Heilpädagogik, 1928. *W. Roatz*, Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, 1926. *H. Simon*, Aktivere Behandlung in der Irrenanstalt, 1929. *P. Nitsche*, Allgemeine Therapie und Prophylaxe der Geisteskrankheiten (Handbuch der Geisteskrankheiten, hrsg. v. *O. Bumke*, Bd. IV, 1929).

作文敎授　「綴り方敎授」の項を見よ。

佐久間象山（サクマ ゾウザン　文化八・二・一一（1811）—元治元・七・一一（1864））

【生涯】　名は啓、字は子明、通稱を初め啓之助、後修理といつた。文化八年信濃國松代に、眞田氏の藩士佐久間一學の子として生れ、六歲にして初めて父に就いて漢學を學び、又藩の儒者・數學家に就いて經義・易理及び數學を學んだ。天保四年（1833）江戶に出て佐藤一齋の門に學び、同七年歸藩して浦町の家に經書を講じ、同八年當時士氣の萎靡振はざるに至りたるを憂へ、治國の本は風俗を正し賢才を養ふにありとして、學政意見書を藩老に呈した。同十年再び江戶に出で、私塾を營み、弘化三年（1846）松代に歸つた。この間林*述齋・梁川星巖・渡邊崋山等と交遊し、また砲術・蘭學を學んだ。嘉永二年（1849）及び三年再び江戶に出で蘭和辭書『ヅーフ・ハルマ』を增訂した『荷蘭語彙』の出版の許可を幕府に願ひ出たが遂に許されなかつた。同年深川の藩邸にて砲術を敎へたが、幕府浦賀に新砲臺を築くや聘せられて指導の任に當つた。翌四年には江戶に移り住み、京橋木挽町に住んで砲術・蘭學等を敎へた。安政元年（1854）門弟吉田*松陰密航の罪に連坐して獄に繫がれ、間もなく松代に移されて蟄居を命ぜられたが、私に訪問客を容れ軍學砲術の敎授をなし、又書信の往復を爲した。文久二年（1862）罪を許され、元治元年（1864）には一橋慶喜の招命を受けて上洛し、開港論の貫徹・公武合體の實現等に力を致したが、尊皇攘夷黨の惡みを受け、刺客の兇刃に斃れた。年五十四。明治二十二年正四位を追贈せられ、昭和六年象山神社の創立が認可せられた。

【學風】　和漢洋の學に精通し、その學問の理想として和漢洋の所長を集めて皇國の大學問を成す學術一致を唱へ、殊に泰西の新學術を以て國家の急需に應ぜんとする、時代の先覺者であつた。卽ち將來の困難な國際關係に應ずる對策として、先づ西洋流の船艦大砲を製造して國防を完備し、洋書の飜譯普及を圖つて國民の知識を啓發し、世界の事情を明かならしめることが、根本的な必要であると主張した。諸藩有爲の士にして其の敎を受けたものは前後を通じて約一萬五千人の多きに及んだ。門弟の敎育に於ては、師弟の關係を明かにし、規律を案る行爲を許さなかつたが、常に溫情を以て接し、親切に之を導き、祕傳祕法の風なほ行はれてゐた當時にあつて、學問技藝の國家人類に裨益するものは悉く之を公開すべきであるとなし、殘す所なく之を門人に傳へた。

【敎育論】　象山は敎育敎化の振興に關して、歐米の實際的施設に徵して、庶民敎育の必要を力說し、我が「皇國の民性」を敎導開發するために學校の增設を切論した。象山の學校論を知るべきものとしては學政意見書に附した學政策・學堂規則があるが、これによれば、學級編制・出席督勵の組織・時間割の制定、講讀休日の日を

定め師聖參拜の禮を行ふこと、吟味・登用・賞禍のこと等に亙り、また國を利し民を愛する事に心を留め、忠信正直を本とすべきこと等修學に當つての態度・心得を細かく規定してゐる。

また『女訓』一卷（天保十一年の作と推定）はその女子教育論を窺ふべく、凡そ婦人は三從四教ありと說き起し、孝行と愼みを根本的心得とし、讀み書き・和歌・琴の嗜みをすゝめ、家事のため算のいやしむべきことにあらざることを說き、作法・美容・衣服・裁縫・洗濯等の立働きに至るまで、又人の妻たるものの心得等平易な文章で記してゐる。（加藤仁平）

文獻——信濃教育會編「象山全集」（大正二年、增訂版昭和九—十年）。宮本仲「佐久間象山」（昭和七年、增訂版昭和十一年）。河野省三「日本精神發達史」（昭和七年）。

櫻井ちか　安政二・四・四（1855）—昭和三・二・一九（1928）

安政二年四月幕府御用達神寶方平野與十郎の長女として、日本橋の町家に生れた。明治五年二月海軍士官であつた櫻井昭蹇に嫁したが、この頃より英語の學習に專念し、神田佐柄木町の芳秀舍に通學した。明治七年新榮教會に於て洗禮を受けてキリスト教徒となり、後に夫が牧師となつて働くに至つて、傳道のためにも努め、晩年迄信徒として生活した。この後横濱共立女學校に入學して英語の研鑽を重ねると共に洋風割烹等をも修めた。

明治九年一月麴町區中六番町に櫻井女學校を設け、女子の教育事業に著手することとなつた。これは現在の女子學院の前身で、當時東京に於ける女學校として屈指の一つに屬してゐた。明治十四年函館女子師範學校教諭を命ぜられ、同校に五箇年在勤した。その後明治十九年大阪市に於て一致英和女學校を創設し、同地に於ける女子の高等普通教育のため盡瘁したが、同校はウィルミナ女學校の前身である。明治二十六年渡米したが、歸朝後同二十八年五月東京市本郷區彌生町三番地に女學校を創設した。この學校は家庭的な寄宿學校として經營せられ、英語・割烹・家庭教育等を中心學科として教育をなして居たが、櫻井女塾と改稱せられ、今日迄繼續し、現在は女子專門學校となつて居る。

斯くの如く三つの女學校を創設して、明治以後の女子教育界に殘した業績は注目すべきである。これらの學校の教育を指導するに當つては、常に知識技藝の實際的應用的方面に注意し、又生徒數を制限し、家庭的な塾の雰圍氣を釀すことによつて、教育の徹底を期してゐる。昭和三年十二月十九日逝去。（海後宗臣）

文獻——「櫻井女塾會報」創業五十年記念號（昭和四年）。「女子學院五十年史」（昭和三年）。

サクラメント　［英］sacrament　［獨］Sakrament　［佛］sacrement　［拉］sacramentum

【意義】　祕蹟と譯す。聖寵を施すためにイエス・キリストによつて制定せられた記號として教會の執行する聖式をいふ。聖寵 gratia とは救靈の超自然的恩惠にして神が救世主の功德により施すものであり、殊に新*繙と祕蹟とによつて與へられる。祕蹟は神の救世計畫に於てキリストの神意によつて規定された聖寵施與の主要なる可見的手段である。それは所詮神の救世意志がイエス・キリストの託身（受肉 incarnatio）に於て可見的に表示せられた事の神祕的繼續と見做さるべきである。祕蹟はその施與する聖寵によつて信者を神との一致へと導く。

【種類】　此の成聖神化の過程は七の祕蹟によつて表徵される。其の中五は個人的成聖の祕蹟たる洗禮 baptism・堅振 confirmation・悔悛 penance・聖體 eucharist・終油 extreme unction であり、他の二は社會的成聖の祕蹟たる品級 orders（「司祭」の項參照）及び婚姻 matrimony である。

「洗禮」は靈魂の超自然的生命への誕生であり、水洗ひの式により原罪自罪一切の罪と其の罰とが赦され成聖の聖寵が與へられ人を神の子、天國の世繼とする。「堅振」は注油と按手式により信仰を堅め聖靈と其の賜物を豐に蒙らせる謂はば靈的元服であり、完全なる信者としての靈的圓熟へと導く。「悔悛」は其の途上萬一蹉躓して罪を犯し神に背き、而も改悟して再び神の恩寵を蒙らんとする者の爲に洗禮後の罪の懺悔により赦罪の恩典を蒙らしむる。「聖體」（聖餐）はパンと葡萄酒の形色の裡に神祕的に藏り給ふ主の血肉を受け奉り、主の受難を記念し、主と一致する愛の祕蹟であり靈の糧である。「終油」は病人の五體に聖油を塗り臨終に際して其の靈魂と肉體とを助け、死と審判とに對して準備する。「品級」は教會に於て聖職を率ずる爲に必要な權能と聖寵を賦與する按手禮で司教これを授け、「婚姻」は男女の緣を聖くし相愛・貞節・育兒の責務を神の聖旨に從つて盡さしめる。かくて搖籃より死に至る迄祕蹟を通じて神的生命は人生のあらゆる方面に滲透するのである。

【效果】　祕蹟は人間が自力を以て獲得できぬ恩寵を神の自由なる慈愛によつて授けられるものであるから神意による制定を條件とする。而もそれが可見的である爲に特定の「物質の使用又は行爲」materia（水・油・パン・葡萄酒・罪の告白・按手・夫婦の契約）とこれに明かな意味を附する「言葉」forma とを必要とする。此の兩者の具備により祕蹟は成立し其の效力を生ずるので、それは祕蹟を施す者の道德的高下とは無關係である。即ち祕蹟の正しき執行により聖寵が與へられるので人がこれに效力を賦與するのではない。これが有名な、而して屢〻誤解される ex opere operato（「施されたる式によつて」の意、cf. ex opere operantis「施す人により」と相對照して用ひらるゝ神學上の熟語）の意味である。但し祕蹟の效果を蒙るや否やは受くる者の覺悟による。これ各〻の祕蹟に相當せる道德的準備が要求せらるゝ所以であり、かくて宗教生活の客觀性と道德性とが同時に確保せられ、其の可見性に

よつて教會生活に神聖なる根據が與へられる。蓋し祕蹟は人間の聖なるものへの要求の具體的實現であるが、祕蹟概念はそれが神中心の超主觀的道德的なものである點に於て神話的の神通力や魔術觀念なぞとは根本的に異れる範疇に屬するものである。（岩下壯一）

文獻——Sancti Thomae Aquinatis Summa Theologica, III, 1887. *E. Krebs*, Dogma und Leben, Bd. II, 1925. *K. Adam*, Das Wesen des Katholizismus, 1934（吉滿義彥譯「カトリシスムの本質」改訂版昭和九年）.

坐禪 ザゼン

【語義】 坐禪とは坐して心を靜かにすることをいふ。禪とは元來は梵語であつて禪那 dhyāna といひ靜慮と譯する。原始の佛敎に於ては禪は六波羅蜜の修行の一つであり、所謂六波羅蜜とは布施・持戒・忍辱・精進・禪定・智慧である。波羅蜜は度と譯し、生死の此岸より菩提の彼岸へわたる道をいふ。禪定といふ言葉は梵語とその譯語たる定とを續けて一つにしたのである。

【歷史】 禪が一の宗旨となつたのは西曆六世紀の初、支那の梁の武帝の時南印度より來つて少林寺にて修行したる菩提達磨に始まる。我國に禪宗の傳へられたのは鎌倉時代である。それは臨濟・曹洞・黃檗の諸派に分れて居るが、この中にて坐禪をその生命とするは道元によつて傳へられた曹洞禪である。恰も法然の宗義が專修念佛であるに對して、道元の宗風は專修坐禪ともいふべきものである。その『普勸坐禪儀』は坐禪の要點を懇切に說けるものである。

【修行法】 道元によれば、坐禪は結跏趺坐か又は半跏趺坐して之を行ふ。結跏趺坐は先づ右足を以て左の脛の上に安んじ、左足を右の脛の上に安んずる。半跏趺坐はたゞ左足を以て右の脛を壓す。かくて衣帶を整へ、右手を左足上に安んじ、左掌を右の掌上に安んじ、兩の大拇指が向ひあつて互にさゝへるやうにし、正身端坐して前後左右に傾かないやうにする。但し坐には蒲團を用ふる。而して耳と肩とを對せしめ、鼻と臍とを對せしめ、脣齒相著け、目は常に開いて居る。身相が整へば氣息も調ひ、雜念は去る。故に道元は坐禪を大安樂の法門といひ、精神爽利、正念分明、法味資神、寂然淸樂、と述べて居る。而して道元に於てはこの坐禪の精神が全生活を支配するのであつて、行住坐臥すべて坐禪にあらざるはない。坐より立つても徐々に身を動かし、安祥として立ち、決して急にあはてるやうな擧動をしない。即ち一切の時に於て定力を護持する。拈花破顏、禮拜得髓、皆他の愚力を承けて大自在を獲るといふ。これは即ち佛陀の生命と一味相通ずるものである。此の如く坐禪は廣大深遠なるものであるから、道元に於てはそれは佛道修行の一面といふやうなことではなく、坐禪が佛道であり坐禪が人生であるといふことになる。即ち坐禪の敎育的意義が徹底したものである。（鷹島敎雄）

文獻——道元「普勸坐禪儀」（大久保道舟編「道元禪師全集」昭和五年）。

作曲 [英][佛] composition [獨] Komposition

普通敎育に於て課せらるゝ作曲は、主として即興作曲 [英][佛] improvisation [獨] Improvisation である。

【即興作曲の意義及び要件】 即興作曲の客觀的要件は、滑かに平均を保つ美しい旋律、端正にして豐富なる律動的運動、形式の整頓・短小・言葉若しくは歌詞との密接なる調和等であり、その主觀的條件は、聯想作用の敏捷・音樂的感情の旺盛・幻想の豐富・自發的勃發的なること等である。

【即興作曲の原理】 音樂の學習は、決して死せる音材料を練習するものではなく、心に響く音、この音と音との結合、生ける音に就ての諸練習、生ける歌曲の構成等を學び、此等を新鮮なるものとして內的に構成せしめるものでなければならぬ。そして此等の生ける音運動を體驗せしめるためには、旋律の規則・走り方、音運動の要素等に導き入れる方法を探るのである。兒童は屢〻謠を歌ふやうな調子でお話をし、謠をふんで歌ひ、全くお伽の國に在るやうな淡い心持で一杯になり、ハミング humming で歌ふ。此等の事實は即興作曲指導への出發點とされる。

【即興作曲上の心得】 即興作曲の主目的は骨休めの爲に行はるべきものである。兒童の注意は極めて短時間行はれるものであるから、練習は成るべく短く、而も變化を要するが故に、兒童の興味の繼續せる時間內にのみ行はるべきものである。（草川宣雄）

文獻——*F. Jode*, Das schaffende Kind in der Musik, 1928. 草川宣雄「最新音樂敎育學」（昭和九年）。

雜誌 [英] journal; periodical [獨] Zeitschrift [佛] revue

【一般雜誌】 (一)イギリス 歐米諸國の雜誌は各特色ある歷史をもつが就中イギリスの雜誌の發達は最も代表的である。その發達過程は大別して五段階に分たれる。

(1)初發的段階 雜誌は圖書目錄から發生し、やがてそれに註釋や批評を附し、更に又廣く學者の研究勞作を加へるやうになつた。フランスの Journal des sçavants, 1665 はその原型であり、イギリスの Acta philosophica, 1665, ドイツの Acta Eruditorum, 1682 は之を模倣したもの、又 Weekly Memorials for the Ingenious, 1682 や Universal Historical Bibliothèque, 1686 はその稍〻發達したもの。一六九〇年ダントン J. Dunton は Athenian Gazette を編輯し之に博物學等に關する附錄を附加して雜誌の內容を擴充した。Compleat Library, 1691-92. The Works of the Learned, 1691. London Spy 等は書籍の批評の外に寄稿原稿を載錄し始め、今日の雜誌の形態を取るやうになつた。

(2)政治化の段階 十八世紀初頭王黨と民權黨とが相分

れて爭つたが、雜誌もまた之に應じて政治評論雜誌化した。Tatler, 1709. Spectator, 1711. Guardian, 1712. Examiner, 1710 等はそれであり、從來の文學的內容に政治的內容が顯著に混入し來り、王黨派にはスウィフト J. Swift・ボーリングブローク H. J. Bolingbroke があり、民權黨派にはアディソン J. Addison・スティール R. Steele 等がゐた。アディソンの寄稿した Spectator の如きは販賣部數四千に達したといはれる。これらの雜誌は當時に於て政治を報道し指導する唯一の媒體であつたが、その多くは出版彈壓法 The Stamp Act, 1768 によつて批判の自由を封ぜられ、廢刊の已むなきに立至つたものが多い。

(3)發展段階　十九世紀初頭に至つて雜誌は劃期的に發達した。代表的雜誌は The Edinburgh Review, 1802–1929. The Quarterly, 1809—. The Blackwood, 1817 の三誌。就中 Edinburgh Review は王黨派に屬して大いに氣勢を上げた。

(4)商品化の段階　十九世紀後半に至つて、雜誌は需要供給の法則に從つて商品的に生產されるやうになつた。出版業者の競爭が激化し、大衆の需要に投ぜんとし、小說が政治的內容に取つて代つた。例へば All the Year Round はディケンズ C. Dickens が編輯し、サッカリ W. M. Thackeray・マッソン D. Masson・サラ G. A. Sala 等もまた雜誌を編輯した。かゝる傾向は Cornhill, 1860 に於て最も著るしく、編輯者スミス G. Smith は大衆向の長篇小說を連載することを始めた。

(5)分化の段階　十九世紀後半以後現今に至る雜誌界の傾向は、讀者の種別と學問の分野に應じて分化したことである。兒童雜誌・學術雜誌・畫報等が簇出した。The Young Misses Magazine, 1806 は兒童に適合する文學・科學・說話を內容とする兒童雜誌の嚆矢であるが、一八七〇年以後出版業者の急增に伴つてこれを模倣する兒童雜誌が激增した。Little Folks, 1871. The Boys' Own Paper, 1879. The Girls' Own Paper, 1880 等はその代表的なものであり、近くは My Magazine, 1914. Children's Magazine, 1911. Child Education, 1924 等は最も有名である。又十八世紀より十九世紀前半にかけての雜誌は、內容が多方面に亙る綜合雜誌であつたが、專門學者にとつて滿足すべきものではなかつた。專門的學術雜誌は十九世紀後半後發生した。又雜誌の插畫を豐富にし之を一つの特徵とすることも亦十九世紀後半以來の傾向である。The English Illustrated Magazine, 1884 はこの種の最初の雜誌である。

(二)日本　我國の雜誌は德川末期に發生したが、その後の發達は之を五段階に分たれる。

(1)洋學者の啓蒙事業—安政四年(1857)より明治十年(1877)迄　我國の雜誌は德川末期オランダの雜誌の模倣から始まつた。蕃書調所發行『官板玉石志林』(安政四年—文久二年)、柳川春三編輯『西洋雜誌』(慶應三年—明治三年)はその嚆矢である。明治十年迄に發行された雜誌は一八〇種の多數にのぼつたが、いづれも西洋の政治・社會・經濟・學術等を紹介する洋學者の啓蒙事業であり、多くは短命であつた。又『新聞雜誌』(明治四年)といふ題名の雜誌もあつた位に、新聞とも雜誌ともつかぬ未分化のものであつた。代表的雜誌を擧げれば、政治・經濟・學術等の綜合雜誌としては『明六雜誌』(明治七—八年、明六社發行)、『民間雜誌』(明治七—八年、福澤諭吉主宰)、『評論新聞』(明治八—九年、海老原穆主宰)、『三田演說筆記』(明治八年、慶應義塾發行)、『家庭叢談』(明治九年、箕浦勝人編輯、翌年『民間雜誌』と改題)等、諷刺雜誌としては『團々珍聞』(明治十年、永續)、『繪入新聞日本地』(明治七年、二號で廢刊)等、文學雜誌としては投書雜誌『顯才新誌』(明治十三—三十三年)、『花月雜誌』(明治十—十七年、成島柳北編輯)、『同人社文學雜誌』(明治九—十六年、中村敬宇主宰)等。

(2)分化の段階—明治二十年(1887)迄　明治八年の「新聞條例」並に「讒謗律」の公布は自由民權運動の諸雜誌に痛棒を與へ、自由民權論者は多く新聞を機關とするやうになり、新聞と雜誌が漸く分化するに至つたが、それと共に、雜誌は政治・經濟・文藝・婦人等の各分野に分岐して專門化するやうになつた。明治十二年現在に於ける雜誌は一二九種、その中時事論說に關するもの一〇、教育宗教に關するもの二六、官令法律に關するもの六、經濟商法に關するもの二九、醫學工藝に關するもの一九、文藝に關するもの一三、其他二六であつた。主要雜誌を擧げれば、政治經濟雜誌としては『政理叢談』(明治十五年、中江兆民主宰)、『東京經濟雜誌』(明治十二年、田口卯吉編輯)等、學術雜誌としては『東洋學藝雜誌』(明治十四年、千頭清臣、杉浦重剛等主宰)、『東京醫事新誌』(明治十年、太田雄寧主宰)等、文藝雜誌としては『歌舞伎新報』(明治十二年、永續)、『我樂多文庫』(明治十七年)等、宗教雜誌としては『六合雜誌』(明治十三年)、『教學論集』(明治十七年)等、婦人雜誌としては『女學雜誌』(明治十八—三十四年、巖本善治主宰)等である。

(3)商品化の段階—明治三十年(1897)迄　明治二十年代殊に日清戰爭後、雜誌は漸く商品化すやうになり、從來の洋學者の啓蒙雜誌、自由民權論者の政黨雜誌の如きは寧ろ特殊雜誌たる觀を呈するやうになり、雜誌は出版業者により商品的に生產される萌芽を見せ始めた。『國民之友』(明治二十—三十一年、德富蘇峰主宰)は政治・經濟・思想・學術・文學に關する綜合雜誌として雜誌界に一新時期を劃した。『日本人』(明治二十一年、三宅雄二郎主宰)は稍々反動的な色彩の雜誌であつた。明治二十年代の特色は文學雜誌・少年雜誌の盛行と學術雜誌の發生とであるが、文學雜誌には『都の花』(明治二十一—二十六年、山田美妙齋主宰、金港堂)、『しがらみ草紙』(明治二十二—二十七年、森鷗外主宰)、『新小說』(明治二十二年、春陽堂)、『早稻田文學』(明治二十四年、坪內逍遙主宰)、『帝國文學』(明治二十八年、高山樗牛等主宰)、『文

學界』（明治二十六年、平田秀木主宰）、『新聲』（明治二十九年、『新聲』の前身）等があり、少年雑誌には、從來あつた『新聞小學』（明治八年）等の修身・作文的内容の雑誌に代つて本格的な少年雑誌『少年園』（明治二十一年、山縣悌三郎主宰）、『少國民』（明治二十二年、石井研堂主宰）等があつた。

(4)企業化の段階―明治四十年（1907）迄　『日本大家論集』（明治二十一二十七年）によつて成功した博文館は明治二十七年迄に既に十數種の雑誌を發行してゐたが、同二十八年之を整理して『太陽』、『少年世界』、『文藝倶樂部』の三誌を發行し、明治四十年の創立二十周年には其外に『太平洋』、『農業世界』、『女學世界』、『寫眞畫報』、『中學世界』、『文章世界』、『英語世界』、『數學世界』、『幼年畫報』等十數種の雑誌を發行し、雑誌王國博文館時代（明治末期後衰退）を現出した。

實業之日本社は當時の重商主義的風潮を背景として『實業之日本』（明治三十年）を創刊して青少年の成功熱に投じ、又『日本少年』、『幼年の友』、『婦人世界』を發行した。就中『婦人世界』は從來の『女學雑誌』と異り、臺所・編物・社交・衛生等大衆婦人向きの記事を滿載して大衆の嗜好に投ずる新機軸を案出した。婦人大衆雑誌の盛行は愈〻雑誌界の主要領域となつたが、その外にも『婦人畫報』（明治四十一年、東京社）、『婦女界』（明治四十三年、同文館）等があつた。

明治末期の雑誌界は日露戰爭後自然主義文學の輸入によつて文藝を中心とするやうになり、それ以前にも文藝雑誌は澤山あつたが、就中『中央公論』（『反省雑誌』明治二十年改題）は新進作家の創作を掲載して一躍文學界の登龍門となつた。

(5)躍進的段階―現在迄　世界大戰による我國の社會事情の激變は社會問題並に思想問題を惹起したが、雑誌界も亦この風潮を追つて變化した。社會運動雑誌は既に明治三十年代に於て『勞働世界』（明治三十年、片山潛主宰）、『直言』（明治三十七―三十八年、白柳秀湖編輯）、『平民新聞』（明治三十六―三十八年、堺利彥主宰）、『光』（明治三十八年、西川光二郎主宰）、『新紀元』（明治三十八年、木下尚江主宰）、『社會主義研究』（明治三十九年、堺利彥主宰）等があつたが、大正年代に入つて民主主義思想の輸入を契機として社會改造思想を中心とする『中央公論』、『改造』（大正八年）、『解放』（大正八年、大鐙閣）等が活躍した。『社會問題研究』（大正八年、河上肇個人雑誌）、『種子蒔く人』（大正十年、小牧近江編輯）、『前衞』（大正十一年、山川均主宰）、『マルクス主義』（大正十三年）、『文藝戰線』（大正十四年）、『勞農』（昭和二年）、『戰旗』（昭和四年）、『プロレタリア科學』（昭和四年）等はその延長線上に簇出した雑誌である。

大衆雑誌・娯樂雑誌・婦人雑誌の躍進と兒童雑誌・受驗雑誌の盛行とは亦この時代の特色である。『婦人公論』（大正五年、中央公論社）、『主婦之友』（大正六年、主婦之友社）、『婦人倶樂部』（大正九年、講談社）は從來の『婦人世界』、『婦女界』の競爭者として現はれた。講談社は大正四、五年頃『日本一』（南北社發行）が大衆雑誌として成功せるに著眼し、『現代』、『キング』、『富士』を創刊し、又『少年倶樂部』、『少女倶樂部』、『幼年倶樂部』等の少年雑誌を創刊して雑誌界の覇者となつた。若し博文館を明治年代の雑誌王國とすれば、講談社は大正・昭和年代の雑誌王國である。

(6)統計　明治十四年以降出版圖書數の累年統計（内閣統計局調査）をみれば、大正三年までは雑誌（種類）は單行本（種類）に較べて遙に尠く、次第に增加して來たが、大正四年以降はこの關係は逆になつて雑誌は單行本に較べて急增した。尤も今日までの統計では出版法による雑誌と新聞紙法による雑誌とが綜合されてゐないので、正確な雑誌の統計は不明であるが、昭和十年九月現在東京堂扱の雑誌（學會機關雑誌・同人雑誌・商店用宣傳雑誌等を除く）は、總數九四七種の中、教育雑誌一〇二、財政・經濟・商業雑誌九七、政治・社會・評論雑誌八四、學術雑誌六八、文藝雑誌六三、兒童雑誌五二、語學・數學・受驗雑誌四九、婦人・家庭雑誌二六、通俗科學雑誌八、等といふ順位である。

【教育雑誌】　(一)イギリス　イギリスの教育雑誌は1870年フォルスター初等教育法 Forster's Elementary Education Act, 1870 の制定を境として本格的に發達したが、それ以前に於ても宗教團體の宗教的・道德的立場の教育雑誌と教員・教授・教育制度を對象とする教育雑誌とがあつた。前者に屬する最古の雑誌は The Guardian of Education, 1802-1806 や、其外にも The Sunday School Teachers' Magazine and Journal of Education, 1830-67 等同種類の多數の雑誌があり、尙一般教育的色彩の稍〻加味された雑誌には The English Journal of Education, 1843. The Home and Colonial School Society Quarterly Educational Magazine, 1848. The Quarterly Journal of Education, 1831-36. The Educational Record, 1848. The Educator, 1854. The Advocate of National Instruction, 1853 等があつた。

後者に屬する教育專門雑誌はいづれも短命で、五箇年以上繼續したものは稀であつた。主なる雑誌は The Schoolmaster, 1829. The Educational Times, 1847. Monthly Morsels, 1859. The Scholastic Register, 1869. The Museum, 1861. The Academia, 1865. Educational Reporter, 1869 等である。

一八七〇年フォルスター初等教育法の制定を境として、又教育會の增加に伴つて教育雑誌は著しく發達した。The School Government Chronicle, 1870 (最も權威ある教育行政官廳の機關誌)・The Schoolmaster, 1872 (全國小學校教員組合 The National Union of Elementary Teachers の機關誌)・The Journal of the Women's Education Union, 1873 (女子教育組合 The

Women's Education Union の機關誌）・The Journal of Education, 1884(教員組合 The Teachers' Guild の機關誌）・The Practical Teacher, 1881. School, 1886–90. The School World, 1899 等。

十九世紀以後、近代語・數學・兒童研究等各種の主題に分れて教育會が設立されたが、之に伴つて教育雜誌も亦各種の主題雜誌に分化するやうになつた。Classical Review (The Classical Association of England and Wales 其他の機關誌）・Modern Language Teaching (The Modern Language Association の機關誌）・The Mathematical Gazette (The Mathematical Association の機關誌）・Child Study (Paidologist, 1899 の後身で The Child Study Society の機關誌）・Child Life (The Froebel Society の機關誌）・The Preparatory Schools' Review, 1895(The Association of Preparatory Schools の機關誌）・The Parents' Review, 1890(The Parents' National Education Union の機關誌）・Highway (The Workers' Educational Association の機關誌）・Training College Record and Journal of Experimental Pedagogy (The Training College Association の機關誌）等。

(二)アメリカ　アメリカ最古の教育雜誌は Academician, 1818–20 であるが、それは教育・文學・哲學・自然科學等の記事を載せ、ペスタロッツィ・ランカスターを紹介した。American Journal of Education, 1826–30 は内外の教育・教授法・自然科學等に亙つて自國は固より外國の權威者にも執筆させた。一八五〇年前後において、公立學校運動が盛であつたが、教育雜誌もまたこの問題を中心に活動した。Common School Assistant, 1836–40. District School, 1840–52. Teachers' Advocate, 1845–52. New York Teacher, 1852–65. Common School Journal, 1838–48 等。就中 American Journal of Education, 1855–81 は The American Association for the Advancement of Education を背景とする最も權威ある雜誌で、バーナード H. Barnard が私財を投じて發達させたものである。尙其他の教育雜誌には College Current, 1869–74. Academy, 1886–92. Journal of Education, 1875. School Bulletin, 1874. School Journal, 1870. Journal of Pedagogy, 1887. Educational Review, 1891. Pedagogical Seminary, 1891. School Review, 1893. Elementary School Teacher, 1900 等がある。

(三)ドイツ　ドイツの教育雜誌の濫觴は十八世紀初頭イギリスの Tatler, 1709. Spectator, 1711 等を模倣せる Moralische Wochenschriften, 1713 であるが、その後之に倣ふものが各地に簇出した。就中主なものは Discourse der Mahlern, 1721. Der Patriot, 1724. Die vernünftigen Tadlerinnen, 1725 等であつて、それらの雜誌はルソーやパゼドウの教育思想を紹介した。

十八世紀より十九世紀初頭にかけて、教育雜誌は次第に專門化す傾向をとつたが、十八世紀末葉の主な教育雜誌には、Der getreue Hofmeister, 1725. Vierteljährliche Unterhandlungen mit Menschenfreunden über Erziehung, 1768–69. Der Kinderfreund, 1776. Pädagogische Unterhaltungen, 1777. Der Bote aus Thüringen, 1788 等があつた。十九世紀初頭の主な教育雜誌には Deutscher Schulfreunde, 1811–32. Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur, 1810–19 等があつた。

一八二五年頃から教員養成の必要が起り、教員が職業として確立し始めるに從つて、教育雜誌は各地方に、又教育の各分野に亙つて簇出した。例へば Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1827–1902. Allgemeine Schulzeitung, 1824–81 等の如き、又中等教育に關するものとしては、Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1889. Das humanistische Gymnasium, 1890 等の如き、近代語に關するものとしては Die neueren Sprachen, 1893 の如き、官廳發行の雜誌には Zentralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen, 1859— の如きものがあつた。

(四)フランス　フランスにおいては教育雜誌は國民議會 Convention Nationale（一七九二年）以前には存在しなかつたので、それ迄は教育問題は Mercure de France, 1672. Encyclopédie, 1728 等の一般雜誌に於て取扱はれた。一八一一年ギゾーによつて Annales de l'Éducation が創刊され、又一八一六年には Journal de l'Éducation が發刊された。併しフランスの教育雜誌は一八三三年以後公教育の發達に伴つて發達した。之を教育雜誌の種別によつて類別すれば次の如くである。

(1)幼兒教育雜誌　L'Ami de l'Enfance. L'Éducation enfantine. Mon Journal, 1881. St. Nicholas, 1880 等。(2)初等教育雜誌　教育雜誌中數が最も多い。Le Manuel général de l'Instruction primaire, 1833. Journal des Instituteurs, 1856—. Revue pédagogique, 1878. L'Instruction primaire, 1879. Bulletin de la Ligue Française de l'Enseignement, 1881. Correspondance générale de l'Instruction, 1892–95. Le Volume, 1899. (3)中等教育雜誌　L'Enseignement secondaire des Jeunes Filles, 1882. L'Université, 1883—. Revue de l'Enseignement secondaire, 1884—. Revue universitaire, 1892 等。(4)高等教育雜誌　Revue des Cours littéraires de la France et de l'Étranger, 1863. Revue internationale de l'Enseignement, 1881. Revue internationale de l'Enseignement mathématique, 1899. 等。尙その外に社會教育

雑誌としては Bulletin mensuel, 1862. Après l'École, 1865 等、特殊教育雑誌としては Revue internationale de Pédagogie comparative 1899 等、一般教育雑誌としては L'Éducation moderne, 1905. L'Éducation, 1906 等。

現在刊行の諸外國の教育雑誌の一覽表は「總索引」附錄參照。

(五)日本　我國の教育雑誌の研究は全く未開拓の領域である。

明治十年代までの教育雑誌は國家政策としての教育の重要性を力說し、歐米の教育を紹介する素朴な啓蒙雑誌に過ぎなかつた。その内容は政治・行政・社會・學術・教育・教授・文藝等に亙る綜合的なもので、雑誌の編輯も發行も多くは學者又は識者の啓蒙事業であつた。主な雑誌は『文部省雑誌』(明治九—十四年、文部省)、『教育報知』(明治十一—三十七年、教育報知社)、『大日本教育會雑誌』(明治十六年、『帝國教育』の前身)、『教育時論』(明治十六—昭和九年、開發社)等。明治二十年代に入ると、教育雑誌の數は增加したが、教育雑誌の傾向は餘り變らなかつた。主な教育雑誌は『教師之友』(明治二十年、穗英社)、『學海之指針』(明治二十年、學海之指針社)、『教育評論』(明治二十一年、教育評論社)、『教育週報』(明治二十二年、教育週報社)、『國家教育』(明治二十三年、國家教育社、伊澤修二主宰)、『國民之教育』(明治二十五年、興文社)等。

明治三十年代になると、日清戰爭後の戰勝の意氣が教育雑誌にも見え、就學率の向上が眞劍に考慮され、一般教育・教授法の問題と共に教育政策及び教育行政問題が活潑に取扱はれた。主な綜合教育雑誌は『教育壇』(明治三十一年、中島半次郎編輯)、『教育界』(明治三十四年、谷根梁太郎編輯)、『國民教育』(明治三十五年、東洋社)、『日本教育』(明治三十九年、日本教育社)等。他方に於てこの頃の教育雑誌はまた從來の未分化的綜合形態から分化して、『中等教育』(明治三十年、東京教育社)、『實業教育』(明治三十年、實業教育社)、『農業教育』(明治三十四年、農業教育研究會)、『女子教育』(明治三十八年)、『英語青年』(明治三十一年)、『兒童研究』(明治三十二年、日本兒童學會)等の如く、初等教育以外の各分野の專門教育雑誌に分化し、明治末期以後の教育雑誌界の傾向の萌芽を見せ始めた。教育雑誌の主要對象は固より初等教育であつたが、主な初等教育雑誌は『教師之友』(明治三十一年、少年園經營部)、『日本之小學教師』(明治三十二年、國民教育會)、『教育學術界』(明治三十一年、普通教育社)、『教育實驗界』(明治三十一年、育成會)等であつて、それらは高等師範學校附屬小學校の教授を紹介し始め、『教育研究』(明治三十七年、東京高師附小)、『兒童教育』(明治三十九年、東京女高師附小)、『學校教育』(大正三年、廣島高師附小)、『學習研究』(大正十一年、奈良女高師附小)等の前驅をなした。

明治末期より大正・昭和年代になると、教育雑誌の領域は漸く擴大し分化して、教育雑誌は種別化した。内容的にみれば、明治二十年代の教育雑誌が教育政策的論調を主としたのに反して、明治末期以後は、特に大正以後は教育思潮・教授法・教材等の研究を主とするやうになつた。從つて教育雑誌は各教科別の又は各學年別の主題を選ぶやうになり、『手工研究』(明治四十年、東京高師日本手工研究會)、『尋一—六教材集錄』(明治四十五年、南光社)を魁として『國語教育』(大正四年、保科孝一主幹)、『算術教育』(大正十二年、大日本學術協會)、『體育と競技』(大正十二年、大日本學術協會)、『地理教育』(大正十三年、地理教育研究會)、『理科教育』(大正十四年、理科教育研究會)、『家事と裁縫』(大正十四年、家事と裁縫社)、『歷史教育』(大正十五年、歷史教育研究會)、『綴方教育』(大正十五年、日本綴方研究會)、『最新教材遊戲と唱歌』(大正十五年、大正書房)、『尋一—六の教育』(大正十五年、日本教育學會)等が發行され、昭和年代に入ると一層この傾向は著るしくなつて、『尋一—高二學習指導』(昭和二年、小學館)、『尋一—高二教材王國』(昭和三年、奧野庄太郎主幹)、『幼兒の教育』(昭和四年、日本幼稚園協會)、『學校體育』(昭和四年、日本體育會)、『公民教育』(昭和五年、帝國公民教育協會)、『教育・國語教育』(昭和六年、千葉春雄主幹)、『尋一—尋六日日の學習指導』(昭和八年、教育一新社)、『學校音樂』(昭和八年、共益商社)、『道德教育』(昭和八年、東京文理大道德教育協會)、『學校童話』(昭和十一年、白鳥社)等、殆ど各教科に亙る教育雑誌が發行されるやうになつた。

又この時代の特色は社會教育・幼少年・通俗科學・語學・受驗等に關する雑誌の汎濫である。主な社會教育雑誌は、『通俗教育』(明治四十五年、通俗教育會)を魁として『青年』(大正八年、大日本聯合青年團)、『補習教育』(大正十二年、補習教育協會)、『少年團研究』(大正十三年、全國日本聯盟)、『社會教育』(大正十三年、社會教育協會)、『映畫教育』(昭和三年、全日本映畫教育研究會)、『職業指導』(昭和四年、職業指導協會)、『實踐青年學校』(昭和十年、北海出版社)、『愛育』(昭和十年、愛育會)、『放送』(昭和十年、日本放送協會)等。又特殊教育の雑誌も少數ながら現はれ出した。『內外盲人教育』(明治四十五年、東京盲學校)を始めとして『兒童保護』(昭和六年、日本少年教護協會)、『聾口話教育』(大正十四年、聾教育振興會)、『聾唖教育』(昭和八年、日本聾唖教育會)等。

從來中等教育は教育雑誌の主題となることが困難であつたが、上級學校への入學準備の必要から、而も純粹の營利的動因から語學・受驗雑誌が榮えるやうになつた。就中昭和年代に入ると、教員のための『教員受驗生』(昭和三年)、『文檢受驗生』(昭和四年)、『文檢受驗教育・修身研究』(昭和六年)、『文檢世界』(昭和六年)等が簇出し、又小學生徒のための『小學受驗の友』(昭和十一年)も發行されるやうになつた。

さきに明治末期以後教育雑誌は教育思潮・教授法・教材を主題とするやうになつたといつたが、一部には少數ながら教育全體を新しき見地から見直さうとする教育雑

誌も生れた。成城小學校の『教育問題研究』（大正九年）、新教育運動の『新教育研究』（昭和六年、新教育協會）、マルクス主義教育運動の『新興教育』（昭和五年）、東京帝國大學セツルメントの『兒童問題研究』、教育科學運動の『教育』（昭和八年、岩波書店）、實業教育運動の『產業と教育』（昭和九年、實業教育協會）等。又各大學教育學教室及び研究所編輯の教育學術雜誌は昭和年代に入つて漸く現はれ出した。『教育心理研究』（大正十五年、東京文理大編輯）、『教育思潮研究』（昭和二年、東京帝大編輯）、『教育學研究』（昭和七年、東京文理大編輯）、『體育研究』（昭和八年、體育研究所）、『教育科學』（昭和八年、廣島文理大編輯）等。

なほ附記すべきことは各府縣並に外地の教育會發行の教育雜誌である。その發生は各府縣並に外地の教育會の創立と期を同じうするが、明治十年代の創刊は『千葉教育』（明治十五年）、『信濃教育』（明治十九年）の二誌、明治二十年代の創刊は『愛知教育』（明治二十年）、『越佐教育』（明治二十五年）、『山形縣教育』（明治二十九年）、『高知教育』（明治三十年）の四誌、其他明治三十年代の創刊一〇誌、明治末期・大正年代の創刊二四誌、昭和年代の創刊一一である。

現在刊行の我國の教育雜誌の一覽表は「總索引」附錄參照。

（留岡清男）

【兒童雜誌】　我國に於ける兒童雜誌の嚆矢は『新聞小學』（明治八年）であるらしいが、次いで創刊された『學庭拾芳錄』（明治八年）、『小學雜誌』（明治十二年）、『小學教文雜誌』（明治八年）、同名の『小學雜誌』（明治十五年）、『小學作文新報』（明治十八年）等は少年の作品の蒐錄を主なる目的とした。『少年園』（明治二十一年）、『少國民』（明治二十二年）等になるとやゝ今日の兒童雜誌に近づき、記事を平易にし名家の作畫を插入し、兒童雜誌界に新生面を開いた。博文館が『幼年雜誌』（明治二十四年）を創刊し、間も無く廢刊して、巖谷小波を主筆に聘し『少年世界』（明治二十八年）を創刊してから次第に今日のやうな兒童雜誌が成立するやうになつた。當時發刊されたものには金港堂の『少年界』（明治三十五年）、時事新報社の『少年』（明治三十六年）、實業之日本社の『幼年の友』（明治三十八年）、『日本少年』（明治三十八年）、國學院大學出版部の『兄弟』（明治四十一年）等がある。

明治の末から大正時代にかけては學齡前の幼兒のための畫雜誌が勃興して來た。『コドモ』（大正二年）、『コドモノクニ』（大正十一年）等が主なるものである。また同時に童話・童謠を主とする純文學的な兒童雜誌が誕生した。鈴木三重吉經營の『赤い鳥』（大正七年）は最も早く且つ最も優れてゐたが、これに次いで『おとぎの世界』（大正八年）、『こども雜誌』（大正八年）、『金の星』（大正八年）、『童話』（大正九年）等が續々發刊された。併しかゝる運動も或る程度まで達成されると同傾向の雜誌は次第に廢刊されるに至つた。それに代る新しい傾向は學習的方面に現はれ、『小學五年生』（大正十一年）、『小學六年生』（大正十一年）、『セウガク一年生―三年生』（大正十四年）の如き學藝中心の學年別雜誌が、在來の通俗的な雜誌『少年倶樂部』（大正三年）、『少女倶樂部』（大正十二年）、『幼年倶樂部』（大正十五年）等と伍して廣く行はれるやうになつた。この傾向に應ずるものに通俗科學雜誌『子供の科學』（大正十三年）、小學生の受驗雜誌『受驗と小學生』（昭和八年）、『小學受驗の友』（昭和十一年）等がある。

【學校教育と雜誌】　學校教育に於ける雜誌に關しては之を教材乃至それに準ずるものとして見るときと、學校が主體となつて雜誌を發行するときとの二つの場合に就て考へることが出來る。

小學校及び中等學校で雜誌を利用する場合には、教材として教科中に直接取入れるよりも、課外讀物として讀ませることの方が一般に多い。從つて雜誌も成人の爲の一般雜誌でなく、幼年雜誌又は少年雜誌が主となる。この場合には娛樂・休養が主なる目的となるが、雜誌の內容は時代を直接に反映するものであるから、教科の補充教材、討論・作業等の材料として教授上利用することも不可能ではない。その例としてアメリカのプロヴィンスの一中等學校で歷史教授に於て試みられた五つの方法を次に擧げる。(一)生徒が現時の歷史に就てそれぞれ題目を決め、その題目に關する參照索引をつくる、この研究の結果は全級に報告される。(二)現時の出來事を記入するノートに、一週少くも一〇の事件を地方的・國內的・國際的・國外的の項目の下に記入することを要求される。(三)四人乃至五人の生徒が歷史の授業を免ぜられ、同一の題目に關して異る參考文獻が與へられ、授業中に報告を作成する。(四)多數の生徒が國內的並に國際的に重要な題目に就て數週間かゝつて研究する。(五)現時の出來事或は問題に就て試驗をする。斯かる作業は學校と生活との結合を緊密にし、生徒に新しい言語を教へ、讀書の趣味を養ふといふ效果がある。但し雜誌によつては指導的であるよりも寧ろ迎合的である傾向を持つものがあることに注意を要する。

學校が主體となつて雜誌を發行するものには小學校の學報の類より中等學校・高等專門學校の校友會雜誌、大學に於ける研究發表の機關に至るまで各種のものが包含される。アメリカのラドレーの學校で一八六四年に出た學校雜誌は斯かる雜誌の最初のものであらう。總じて學校行事の記錄、兒童・生徒の作品、教師の研究・報告等が主なる內容となる。小學校では家庭と學校との間の通信機關としての機能を持ち、從つて教師が編輯者となるに對し、中等以上の學校では生徒の課外活動の機關となるために、生徒自身によつて編輯されることが多い。年刊・季刊・月刊等種々あるが、Eton College Chronicle は週刊であることに於て特異な學校雜誌である。

（細谷俊夫）

文獻――*A. Andrews*, History of British Journalism to 1855, 2 vols., 1859. *R. S. Crane* and *F.*

B. Kaye, A Census of British Newspapers and Periodicals, 1620–1800, 1927. *P. de Suzyd'Aspremont*, La Presse à travers les âges, 1929. *L. Salomon*, Geschichte der deutschen Zeitungswesen, 3 Bde., 1900–1906. *C. Diesch*, Bibliographie d. germanistischen Zeitschriften, 1927. *E. Hatin*, Bibliographie de la presse périodique française, 1866. *G. Compayré*, The Educational Journals of France (Educ. Rev., Vol. XIX, 1900). *J. Russell*, Educational Periodicals in England (Educ. Rev., Vol. XXII, 1901). *C. W. Bardeen*, The History of Educational Journalism in the State of New York, 1893. 「明治文化全集」第十八卷雜誌篇（昭和三年）。現代出版業大鑑刊行會「現代出版業大鑑」（昭和十年）。木村毅「現代ジャーナリズム研究」（昭和八年）。明治新聞雜誌文庫「東天紅」（昭和五年・續編、昭和十年）。東京書籍商組合「出版年鑑」（昭和十一年）。東京堂編「出版年鑑」（昭和十一年）。小林佐源治「學校學級兒童圖書館經營」（昭和三年）。東京市立日比谷圖書館編「子供雜誌に關する調査」。*S. H. Powell*, The Children's Library, 1917. Magazine (The Encyclopaedia and Dictionary of Education, II, ed. by *F. Watson*, 1921).

佐藤一齋 サトウ イツサイ

安永元・一〇(1772)—安政六・九・二(1859)

【生涯】 寛政の三博士につゞいて、嶄然として頭角を顯はし來り、東に一齋あり西に山陽ありと謳はれたほどの學者であり、教育家であり文豪であつた。名は坦、字は大道、一齋は其の號、一に愛日樓また老吾軒の號あり。其の塾を百之寮、又は風自寮といひ、其の遊息する所を錫難老軒といふ。安永元年十月(1772)に江戸の濱町の岩村藩邸に生れた。初めは鷹見星皐に師事したが、寛政三年(1791)に故あつて仕籍を脱し、翌年二月に大阪に遊びて中井竹山に從學し、六月家に歸つた。同五年二月大學頭林信敬の門に入り、述齋の林家を相續するに及んで、師弟の名を正した。同八年二月父に隨つて京攝に遊び、同十二年三月平戸侯に招かれて肥前に至り、維新館で講義す。文化二年十月(1805)林家の塾長となる。文政元年(1818)秋日光山に詣り、同四年美濃に至りて祖先の墳墓を拜し、同九年岩村藩の家老となる。天保十二年十一月(1841)幕府の儒官となり昌平黌の官舍に入る。安政六年九月二十四日(1859)官舍に歿す。年八十八。十月三日に城南麻布六本木の高明山深廣寺に葬る。今は史蹟に指定せらる。

【思想】 一齋は藤原惺窩を尊崇し、自家の學說の由來を明かにして「惺窩藤公答林羅山書曰。陸文安天資高明。措辭渾浩。自然之妙。亦不可掩焉。又曰。紫陽篤實而邃密。金溪高明而簡易。人見其異。不見其同。一旦貫通。同歟。異歟。必自知。然後已。余謂我邦首唱濂洛之學者爲藤公。而早已幷取朱陸如此。羅山亦出於其門。余曾祖周軒受學於後藤松軒。而松軒之學。亦出自藤公。余欽慕藤公淵源所自。則有乎衛」と。かく朱子學と陽明學とを綜合幷取する旨を說いて居たが、著書の全體を通して見ると、陽明學を主として居たことは明かである。一齋は教育家の職分について曰く「能教育子弟。非一家之私事。是事君之公事也。非事君之公事。是事天之職分也」。而して訓練法について曰く「誘掖而導之。教之常也。警戒而喩之。教之時也。躬行以率之。教之本也。不言而化之。教之神也。抑而揚之。激而進之。教之權而變也。教亦多術矣」と。一齋の此等の格言が半折又は全紙の床懸けとなつて居ることは今も往々見る所である。

【著書】 『四書欄外書』六冊、『易學啓蒙欄外書』一冊、『周易欄外書』六冊、『尙書欄外書』七冊、『小學欄外書』一冊、『近思錄欄外書』三冊、『傳習錄欄外書』三冊、『大學古本旁釋』一冊、『校註四書訓點』十冊、『五經訓點』十五冊、『愛日樓文詩』四冊、『愛日樓全集』二十冊、『言志錄』一冊、『言志後錄』一冊、『言志晚錄』一冊、『言志叢錄』一冊、『白鹿洞書院揭示譯』一冊、『初學課業次第』一冊、『哀敬編』三冊、『俗簡焚餘』二冊等。みな名著である。現に最も廣く愛讀されて居るのは『言志四錄』で註釋書類だけでも、二十餘種に達す。高井泰亮曰く「佐藤坦。其學本於象山全書傳習錄困知記等。而引朱子合於陸王也。其文章之巧。實海內一人也」と。蓋し適評である。（高瀨代次郎）

文獻——山田準・五弓安二郎譯註「佐藤一齋言志四錄」（昭和十年）。佐藤立軒撰「皇考故儒員佐藤府君行狀」（文久元年）。高瀨代次郎「佐藤一齋と其の門人」（大正十一年）。

佐藤信淵 サトウ ノブヒロ

明和六・六・一五(1769)—嘉永二・一・六(1850)

【生涯】 明和六年出羽秋田に生る。彼の家は源義經の臣佐藤繼信に出で、子孫轉々して奥羽の間を流寓したが、關ヶ原役後秋田に至り、爾後永く佐竹氏の庇護を受けた。慶長寛永の頃、信邦、天文・地理・農業・物產の學に精通し、その子信榮（ノブマサ）以後、代々醫を以て業としたが、信邦の學は世々に傳へて家學となつた。信榮から二代を經て信淵となつた。信淵は年十三で、父信季に隨つて根室に赴き、翌年また宗谷に行つた。十五歲の春、出羽・陸奥・越後を經て關東諸國を遊歷したが、十六歲の夏(天明五年)、足尾銅山に滯在中に父を喪つた。この年、亡父の遺命を奉じて江戸に出で津山藩醫槐園宇田川玄隨の門に入つたが、槐園の藩地に歸るに及び隨從して津山に移り、居ること四年具に本草及び地志の學を修めた。寛政三年(1791)、二十三歲の時、長崎に至つて其の蘭學に最後の磨きをかけ、それより九州・四國・山陽・山陰の各地を歷訪し、京阪の間にとゞまつて砲術を學んだ。寛政七年に二十七歲で再び江戸に歸り、醫を以て加納侯に仕へ、傍、小松原剛治について朱子學を修めた。加納家を辭して後、上總國山邊郡大豆谷（まめさく）村に移り住み農事を

研究すること十年、文化四年（1807）に聘せられて阿波徳島に赴き、海防のために二箇年をこゝに滞留した。同六年、江戸に歸つて兵學・砲術を講じたが、幕吏に睨まれ、身の危險を感じて遁れて又も大豆谷に退隱した。同十一年、四十六歳にして四度江戸に出で、吉川源十郎の神道講談所に學頭となつて神道の復興に力を致したが、事に坐して江戸拂ひとなり、深川八幡の境内に寓居して從遊の士を導いた。後、再び罪を獲て足立郡鹿手袋村に退居してゐたが、弘化三年十月、齢七十八歳で赦免の令に接し、江戸に歸つて其の子信昭の許に同居した。嘉永三年享年八十二で江戸に歿した。

【彼の學風と政治學體系】　信淵は、天文・地理・本草・醫學の諸學に通じ兵學の造詣も深かつたが、其の本領とするところは農政及び農學であつた。彼は兵學・海防の上から林子平と交り、神道の上から吉川家並に平田篤胤と關係するところがあり、朱子學については小松原剛治に師事した。其の學問の廣かつたことを想見するに足りる。彼の憂國慨世の氣象と、其の高い識見とは、かうした廣い學問の土臺の上に獨立な宇宙觀と理想國家とを點出せしめた。信淵は、古事記に基いて宇宙開闢の說を立て、天御中主神、高皇産靈神、神産靈神を造化の三神としたが、造化作用の過程を說くに當つては、蘭學傳來の星雲說を取り入れた。この宇宙の體系中にあつて最初に出來たものが我が大日本であるから、「能く其根本を經緯するときは、則全世界悉く郡縣となすべく、萬國の君長皆臣僕と爲すべし。」と說いてゐる。かゝる宇宙帝國實現の前提として、先づ內部の政治組織の變改を設計したが、それは三臺六府から成つてゐる。三臺とは敎化臺、神事臺、太政臺の謂であり、六府とは本事（農）、開物（山林・鑛山）、製造（工業）、融通（商業・金融）、陸軍、水軍を掌るの府である。國防は固より、一切の産業を國營とし私營を許さぬ點等を取つた信淵は、人民の住居と所屬とを職業毎に一定して、苟くも雜居したり兼業したりすることを許さなかつた。三臺・六府の中、敎化臺は至高最大の機關であつて、行政府であると共に敎育府であり、彼の敎育施設の設計は、敎化臺組織の中に說かれたものであつた。

【理想の敎育組織】　村々に療病館（公立病院）、廣濟館（貧民救濟機關）と並んで養育館が設けられる。養育館とは慈育館と遊兒廠とを總括した總稱であつて、前者（慈育館）は授乳期の幼兒を收容して哺育する所であり、後者（遊兒廠）は離乳期を過ぎた兒童を收容し、村中の老人等が其の世話をして、健全に兒童を發育せしめると共に、父母をして妨なく勞働に從事せしめることとを目的としたものである。晝間は兒童を爰に預け、夜間は自宅へ歸らせる仕組になつてゐて今日の託兒所に相當する。兒童が七歳を過ぎると敎育所に送られる。敎育所は學校であると共に、地方行政と社會事業とを兼ね掌るの府であつて、敎化臺から配屬せられた官人が敎官となつて、讀み方・書き方・算術等を敎へる。こゝでは又別に、時時村內の老若男女を集めて日常五倫の道を敎諭する。敎育所の業を卒へたものは、夫々の好みに從つて生業に就かしめるが、特に優秀なものだけは選拔して小學校に送る。小學校は八歳以上の優秀兒を收容して洒掃・應對・進退の禮を敎へ、四書、『小學』、『近思錄』を始め、六經の素讀を授ける。其中で拔群の英才は更に選んで學問文武の諸藝を學ばしめ、十五歳に及んで王都の大學校に貢して進士とし、國家有用の材たらしめる。大學校は信淵によれば、國家最高の行政府であり至高の敎育府である。大學の生員は悉く敎化臺に屬し、諡明・神祀・儀禮・音樂・法律・武備・醫術・天數・地理・通譯の十科を設け、學生をして其の欲する所の學部に入らしむる組織であつて、三臺六府の官吏は皆其の卒業生より選拔して補任する建前である。敎化臺を總裁するものは卽ち敎化大師であつて、日々大學校に出席して「造物主に代て產靈の大道を說示し、蒼生をして天地の至理を開悟せしむ」る底の至上の任務に就くものである。

信淵に於ける理想國家の敎化機關

備考

慈育館——一萬石の地につき三箇所位づつ設ける。授乳期の嬰兒を收容する。

遊兒廠——一萬石の地につき、二十箇所位づつ設立する。四、五歳より六歳迄の幼童を收容する。

敎育所——一萬石の地につき十箇所位づつ設立し、七歳の兒童を收容する。

小學校——二萬石の地につき一箇所づつ設け、八歳以上の優秀兒童を收容する。

大學校——皇都（皇都を江戸と定め、東京と改稱すべしと說は主張す）に唯々一校を置き、十五歳以上の最優秀者を選拔、收容す。

（石川　謙）

文獻——瀧本誠一編「佐藤信淵家學全集」（昭和二年）。大川周明「佐藤信淵の理想國家」（大正十三年）。春山作樹「佐藤信淵の敎育觀」（「敎育思潮研究」第三巻、昭和四年）。

サナトリウム

「結核療養所」の項を見よ。

作法

［英］etiquette; manners　［獨］Etikette; Manieren; Anstand　［佛］etiquette; manières

【意義】　作法は、その本質上、自己の精神、殊にその感情・意志を個人・社會・國家に對して發表する形式で、多くは永く社會に認められて來た習慣である。自己獨りの擧動を愼み、恭儉己を持することも、社會生活を豫想した自己の行爲である。また一國の風俗・習慣として、これに從ふことも、他人に對する態度と何等異るところがない。作法の類語に、行儀・禮儀・禮式・禮法等の語があり、行儀作法・禮儀作法とつゞけても用ひられ

る。その中、禮儀・禮式・禮法も、大體作法と同義に見て差支がないが、行儀には、社會に認められた形式に依るものよりも、更に自由な範圍がある。（佐々木秀一）

【作法教育の發達】　平安朝文學に於てしばしば、みやび、ゆかし、いみじ、今樣めきたる等の語が、立居振舞に對する評價の上に適用せられて品定めの標準となつてゐる。作法が重んぜられた證據であると共に、作法を如何なる角度から把握理解してゐたかを暗示する貴重な事實である。禮儀は、社會的・慣習的な客觀的秩序であつて、それが人間生活の實際に顯現して我々の行動に交涉を持つ場合には、侵し難き規範として受取られる。作法は、かゝる規範を體現して振舞ひこなす主觀的・個人的な習熟を意味する。禮と禮にならへる敎養とが結びついて作法なる概念が成立する。故に禮に背いたものは時として社會的懲罰に値するが、作法に叶はぬものは世の嘲笑を購ふのみで濟む場合も少くない。といふのが、平安朝以來の通念であつた。鎌倉・室町期の武家時代に入ると、武家社會にも段々、特有の禮儀が發達して獨自の秩序と組織とが發達した。分けても室町期になつて、佛敎上の儀式、茶湯の方式、公家傳承の禮法などの影響も加つて武家の禮儀が八ケ間敷いものになり、時に政策的な自覺の下に、强大な制裁力を帶して武家社會統制の綱紀とさへも見られるやうになつた。小笠原流、今川流の如き、後世に非常な影響を與へた一般禮法が編み上げられたのみでなく、馬術、劍術、弓術、書流、手紙、料理等に至るまで、技術・知識の外に禮法を、それぞれ固有の形態に於て附加することとなつた。かくて禮儀を身に體する所以の作法敎育は、武家敎養の重要な一項目となつた。『多胡辰敬家訓』（室町後期）には、「ヲサナキ時、寺ニヲキナドスル事、必ズ手習學文ノタメバカリニテハナシ。寺ヘハ上下ヲキラハズ、往來修行ノ人マデモ出入物ナレバ、人ニモマレ、ヲホクノ人ノ立居振舞ヲモ申カハセバ、カドナク人ナレシ物ナリ」とあつて、寺院敎育の目標の重要な一つが、作法習熟にあつたことを示してゐる。辰敬がかゝげた修養十七箇條目の中にも、躾、容儀の二科が擧げられてゐる。同じ頃に出來た宗祇法師の長歌（『壁』の項參照）も、若衆・女房の作法を說いたものであり、『童子敎』が當時廣く用ひられたのも同じ見地からであつた。江戸時代に入ると、幕府の當局は、意識的に政策的に、武家社會の秩序と統制とを增進する所以の方途として、殊更に禮儀を力說强調した。三代將軍德川家光、五代將軍德川綱吉の治世に於て殊に然りであつた。この政策に呼應して、『初學文章並萬躾方目錄』、『小笠原流躾方百箇條』などが續々公刊せられ、朱子學の勃興と『小學』の普遍的な採用とによつて拍車をかけられ、作法敎育は武家子弟の初等敎育の基幹となつた。江戸時代中期以後藩*營の普及を見たが、習禮は藩營敎科の最も重要な一科となつた。寺子屋に於ても、享保・延享この方、儀式用の小謠などと共に作法敎育がその重要な任務となり、心學の如き社會敎化運動に於ても、作法が力說せられて『前訓』のやうな特殊敎科書の編纂をさへ見るに至つた。（石川　謙）

【現代に於ける作法敎育】　(一)目的　道德敎育・修身敎授の敎材としての作法を敎へる目的は、精神全面の敎養に亙つて居る。作法敎育で、先づ日常生活或は特定の場合に於ける言語・擧動の形式、及びその形式實行に關する心得を知らしめるのは、主として知識に關することである。次にかゝる言語・擧動の種々の形式を、幾度も繰返し練習して、これを自分の身に體した習慣の程度に至らしめるのは、意志の習練に關することである。次に又かうした心得や形式を知り、その實行習熟の結果、これに伴ふ滿足・安定の感情、或は作法實踐の廢止・省略に伴ふ不滿・不安の感情が、作法に從はずに居られない程度に至らしめるのは、感情の敎養に關することで、實に作法敎育の最も重要な眼目である。

(二)作法形式　我國今日の社會狀態は、實に著るしく作法形式の混亂を來たすやうになつて居る。卽ち萬事に就て、和漢洋、少くとも和洋の二重生活が營まれて居るところから、禮儀作法の問題も、實に混亂共者である。從つて、現在に於ては、和洋二種の形式を知るの必要がある。これは、漸く統一の機運に向はしめなければならぬものであるから、作法の敎育に當るものは、常に社會の狀勢を察して、これが統一の促進に努力することを怠つてはならぬ。

(三)作法の種類　小學校・中等學校・師範學校に於ける作法敎育の種目としては、文部省に於て調査した「作法敎授要項」がある。こゝに取上げられた目は、次の十八である。第一　居常の心得、第二　委勢、第三　起坐、第四　敬禮、第五　步行、第六　戶障子の開閉、第七　言語應對、第八　訪問迎接、第九　祝賀・弔問・祭忌、第十　招待、第十一　告別及送迎、第十二　進物、第十三　授受運搬、第十四　食事、第十五　集合、第十六　祝祭日儀式、第十七　船車に關する心得、第十八　物品の貸借。

(四)敎育上の注意　形式をして精神のあらはれたらしめるのが、その最大眼目である。小笠原流では、「塵を大きくせよ」、「鷄鳴たること勿れ」、「格に入つて格を出でよ」と敎へて居たが、これは實に古今東西に通ずる作法の本旨である。けれども、小學校の程度に於ては、先づその形式に習熟させることが肝要である。（佐々木秀一）

文獻——石川謙「近世敎育史の諸問題」（大正十五年）。「多胡辰敬家訓」（『日本敎育文庫』、家訓篇）（明治四十三年）。文部省「國定修身敎科書編纂趣意書」（明治三十七年）。森岡常藏「各科敎授法精義」（明治三十八年）。佐々木吉三郎「修身敎授法撮要」（明治三十七年）。佐々木秀一「修身敎授研究」（中卷）（大正十二年）。林博太郎「修身科新敎授法」

（大正六年）。市守謹吾「國民作法要義」（大正五年）。相島龜三郎「現代國民作法精義」（昭和五年）。F. v. Elz, Das goldene Anstandbuch, 1926. L. Troubridge, The Book of Etiquette, 1926. *The Faculty of the South Philadelphia High School for Girls*, Everyday manners for American Boys and Girls, 1927. G. E. Roberts, Table Etiquette, Practical and Social, 1930. K. v. Franken, I'er gute Ton (Handbuch des guten Tones und der feinen Sitte, 1929).

作用心理學

［獨］Aktpsychologie

【歷史】 一般に作用とは思惟作用または意志作用等の如く個々の精神活動を意味するが、ブレンターノ F. Brentano(1838-1917)及び其派の人々は心的過程の二つの方面として作用と内容とを分ち、之より種々の思想を發展せしめてゐる。此の思想はボルツァノ B. Bolzano (1781-1848)に遡ることが出來、彼が對象・表象自體及び思惟されたる表象を區別したるに始まる。併し最も精細且つ明瞭に此の問題を取扱ひ所謂作用心理學の祖となつたのはブレンターノである。

(一)ブレンターノ　ブレンターノによれば經驗は我々に唯現象を呈示する。彼は我々が物體とか精神とかいふ實體を假定することの正しからざるより自然科學を物體の學、心理學を精神の學とすることの誤謬を指摘し、現象の全世界は物的現象と心的現象との二つの大なる部類に分れるとした。先づ心的現象の一例を供するものは感覺或は想像によるあらゆる表象である。而して我々は此の表象の下に表象さるゝものにあらずして表象の作用 Akt des Vorstellens を意味する。即ち音を聞くこと、色ある對象を見ること等これである。然るに之に反して例へば私の見る色、私の聞く音等は物的現象である。彼は更に一層統一的なる方法により心的現象の表徴をあげてゐる。第一に、心的現象は表象または表象を基礎とするものである。第二に、物的現象は場所的規定を示すが、心的現象にはかゝる表徴を缺く。更に進みて其の積極的表徴をあげてゐるが、第一に、客體に對する關係即ち對象の指向的内在性 intentionale Inexistentz des Gegenstandes であつてこれは心的現象に特有である。第二に、内部知覺 innere Wahrnehmung である。内部知覺はたゞに直接明證さるゝのみならず本來の意味に於て唯一の知覺である。第三に、現實の存在 wirkliche Existenz 即ち認識・喜悦・欲望等は現實に存し、色・音等は現象的指向的にのみ存する。第四に、繼時的存在即ち統一性 Einheit である。ブレンターノは又一の心的現象が我々の中に成立してゐる間、そは意識され得ると考へてゐる。此の意味に於て彼は意識をば心的現象又は心的作用と同義に使用してゐる。ブレンターノは此の如く心的現象が物的現象から異る表徴より出發して、其の内部知覺の現實性及び統一性を强調し、内容に對し作用を峻別したのである。

(二)トヴァルドフスキー　次にトヴァルドフスキー K. Twardowski(1866—)はボルツァノにより、表象に於て作用と對象と内容との三を區別し、内容は常に實在性を缺くも、對象は時に實在的であり、時に然らず、作用はこれに對し常に實在的であるとして、作用の實在性を强調した。

(三)フッセル　更にフッセル E. Husserl (1859—)によれば、作用は自我の活動ではなくして心理學的には實在的心的狀態又は實在的心的事變又は事象である。而して何よりも指向的體驗である。指向的とはブレンターノと同じく一對象に向けらるゝこと或は客體又は内容への關係を意味する。フッセルにありては體驗された或は意識された内容と體驗そのものとの間に區別存せず、自我又は意識が體驗する所のものが正に其の體驗である。ブレンターノではあらゆる心的現象が指向的作用の意味であつたが、フッセルの場合には然らず、指向的ならざる體驗も存し、感覺の如きがこれである。それ故現象學的體驗概念は一層包括的になる。更にフッセルは内部知覺は十全又は不十全であり得るが外部知覺は一般に唯不十全であるとし、此點でもブレンターノと異つてゐる。如何に感覺概念が作用概念に關係するかは問題であるが、感覺と作用との關係がブレンターノに於けるよりも明瞭になつた如く、(指向的)對象又物と感覺、換言すれば意識の内容と對象の關係に於ても亦同樣である。

(四)リップス　ブレンターノ・フッセルの學說の主要結果の一は、意識的になる又は意識を充す對象は意識内に存するものにあらず、それらは對象的指向の形に於て存し、妥當するものとせられた點にある。此の見解よりして從來の心理學に大なる警鐘をならしたるものは*ジェームズ・*ベルグソン、殊にリップス H. Lipps (1851-1914)である。リップスも亦意識の概念から出發してゐる。彼によれば心理學は意識及び意識體驗の學である。こゝに意識體驗と其の中に體驗されたものとを區別すべきである。フッセルも「體驗の」所有といふことをいつたが、そは現象學的意味の體驗の例であつた。彼は感覺の所有と所有された感覺の内容とを區別しなかつた。蓋し彼は固有の感覺作用を承認しなかつたからである。然るにリップスにありては感覺内容の所有、意識體驗と其の中に體驗されたるもの又は所有されたるものの外に、第三のものとしてそを所有する自我が區別された。我々はこゝに*ナトルプの内容・自我及び意識性の區別を想起する。然るにリップスにありては自我は體驗するのみならずそれ自身が更に直接體驗され、而してそは個人の意識生活の統一的中心をなす。又リップスに從へば作用とは私が何かをなすことであるが、こは活動と區別される。活動は一の運動、それ故に線の性質を有するが、作用は一の點である。玆にリップスの考は非常に構成的姿をと

り、其の作用概念がブレンターノ・フッセルと大いに遠ざかりつゝあるのを見る。更に又内部知覺はリップスにてはロッツェ H. Lotze (1817–81)やブレンターノに於ける如く十全知覺で、此點でフッセルと異つてゐる。

(五)シュトゥンプ・ミュンステルベルク　以上の外シュトゥンプ C. Stumpf (1848—)は現象に對し心的機能を區別し、内容心理學に對し機能心理學を主張し、*ミュンステルベルクは感覺をば活動として考へ、其の作用は目的を表はし、從つて作用心理學をば目的心理學と同意味に用ひ、又*シュプランガーは作用と機能とを區別し、作用は對象に對し論理的に、機能は自我に對し心理的に用ひてゐる。

【教育・教授に及ぼしたる影響】　上述の作用心理學的思想は學界の各方面に大なる影響を與へてゐるが、教育・教授の方面に於てもそれが現はれてゐる。そは一言にしていへば行動・活動方面の重視せらるゝに至つたことである。例へば從來教育學は唯内容の方面に注目し、内容の保持及び其の反復に主點が置かれたるに對し、作用と其の活動的方面が重視さるゝに至つた。即ち其の課題は素材教育學から形式教育學へ、教授の重點は知から能へと移るやうになつたといへる。　(千葉胤成)

文獻——*B. Bolzano*, Wissenschaftslehre, 1837. *F. Brentano*, Psychologie vom empirischen Standpunkte, 1874. *K. Twardowski*, Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der Vorstellung, 1894. *C. Stumpf*, Erscheinungen und psychische Funktionen, 1907. *T. Lipps*, Leitfaden der Psychologie, ²1909. *E. Husserl*, Logische Untersuchungen, ²1913. *H. Münsterberg*, Psychologie, 1900. *E. Spranger*, Lebensformen, 1914. 大脇義一「作用心理學瞥見」(「哲學研究」第十一卷、大正十五年)。千葉胤成「作用心理學と素質心理學」(岩波講座「教育科學」昭和六—八年)。

ザルヴュルク　Sallwürk, Ernst von 1839 3/7–1926 7/10

【生涯】　ドイツの教育家にして教育學者。プロイセンのジグマリンゲンに生れ、ベルリン及びチュービンゲン大學に於て東洋語・古典語・近代語を專攻し、傍ら歴史及び哲學、就中*ヘルバルトを深く研究した。一八六三年中等教員國家試驗に合格、六八年以來ヘッヒンゲンの*レアール-シューレの校長となり、殆ど全學科を自ら教授し、その後就任せし諸學校に於ても同樣の試みを繼續し、豐富なる教授上の經驗を積んだ。一八七四年プフォルツハイムのペダゴーギウムの校長に拔擢され、七七年カールスルーエの學務局の一員に招聘され、主として女子教育機關・女教員養成機關及び近代外國語教授制度の組織を委囑せられ、また個人的趣味に基いて音樂教育、就中音樂教師の養成に盡瘁し、バーデンに於ける音樂教員檢定試驗制度の端緒を開いた。一八九三年カールスルーエ工科大學講師兼務を命ぜられ、すべての種類の學校の教師の養成とその學力補充とを理論的並に實際的に行ひ、一九〇七年バーデンの學務局長となり、一一年該局昇格してバーデン文部省となるや同省の局長となつた。一九一四年七十五歳を以て樞密院議員の稱號を授與されて隱退した。

【思想】　ザルヴュルクはヘルバルト派から出たが、ヘルバルト、特にその主知的心理學に反對して主意主義を採り、*ヴントの主意的心理學に接近した。彼に從へば意志は心的生活の全體である。それは特別なる心的能力ではなくして「意識的生活」bewusstes Leben であり、「人間の全活動性の表現」der Ausdruck der gesamten Aktivität des Menschen である。かくして彼は一方に於て「意識性」Bewusstheit の高調に依つて從來の意志概念を限定すると共に、他方に於てそれを擴大して創作的・獨創的心意の「全體活動」gesamte Aktivität と看做してゐる。

教育は意志陶冶なりといふ彼の教育原理はこの主意的心理學を基底としたが、併しまた彼の教育學は社會的理念に立脚する倫理學を基底とし、*ナトルプの社會的教育學に通ずるものをもつたのである。かくて彼は教育者を現世代の文化と次世代の文化との媒介者と看做し、教育者の活動を有效ならしめる心理學的・社會學的前提は(一)「兒童學並に人間學」Kinder- und Menschenkunde と(二)「文化學」Kulturkunde であると主張してゐる。即ち教師は生徒の本質と發達とを知るために前者の研究を必要とし、また教師自らが人間的陶冶の頂點に達するために後者の研究を必要とする。彼は教育上の最高原則として次の三原理を定立した。(一)「自然的發展の原理」das Prinzip der natürlichen Entwicklung　教育は自然が行ふ教育作業を直接に繼承し、自然に依つて開始され且つ定礎された發展を完成すべきである。(二)「内的統一の原理」das Prinzip der inneren Einheit　教育はあらゆる人間的素質を調和的に發展せしむべきである。(三)「社會的文化の原理」das Prinzip der sozialen Kultur　教育は被教育者に現代の文化財を傳達し、以て社會に奉仕し、文化に貢獻せしむべきである。この三原理に基いてザルヴュルクは、教育の目的を「人間の自然的生活を發展せしめて人間社會に奉仕する活動能力たらしむるに在り」と定義して、個人的教育學と社會的教育學との課題を融合統一してゐる。更にこの三原理と目的とからして、(一)生徒に事物の世界を知らしめ、(二)彼に世界觀を與へ、(三)その世界觀に從つて行爲することを教ふべしといふ教育事業の三大活動領域を展開し、この三領域に對應せしめて教育方法の三綱領、即ち(一)器官的技能の陶冶、(二)認識の陶冶、(三)道德的習慣を要求してゐる。

彼は*ツィラーの形式的段階說(「教授の段階」の項參照)に反對して教授は心理學のみならず論理學にも基礎を置くべ

しと主張し、且つ教授をして教師對生徒間の協同作業たらしめ、この協同作業の生徒の意志に及ぼす影響を強調することを重要視してゐる。彼は生徒をして現代の勞作學校の意味に於ける問題の提出と解決とに獨自活動的に關與せしめることを重要視せるにも拘らず、生徒は何處迄も被指導者であり、教師は常に優れたる指導者たるの地位を失ふべからざることを無視してはゐない。かくて彼は次の如き法式を定立した。(一)導入の段階 Stufe der Hinleitung (イ)對象 Gegenstand (ロ)基礎づけ Grundlegung)、(二)提示の段階 Stufe der Darstellung (イ)教材 Lehrstück (ロ)擴張 Erweiterung)、(三)整理の段階 Stufe der Verarbeitung (イ)結果 Ergebnis (ロ)編入 Einfügung)の三段階を立てて之を「教授の標準形式」die didaktischen Normalformen と呼んでゐる。右の中(イ)は常に教師の主として活動する部分を示し、(ロ)は常に生徒の主として活動する部分を示す。(一)の(イ)「對象」はツィラーの「目的指示」Angabe des Zieles に相當する。但しツィラーの如く間接でなく、直接に對象を提示し、出來れば發問を提示に結合せしめる。即ち「問題」das Problem を提出する。(ロ)「基礎づけ」は生徒に依る解決の試みであつて、ツィラーの「分析」Analyse に當る。この場合にはツィラーの場合の如く生徒は既得の知識に依つてその問題に關する自由なる意見の發表を行ふのみならず、質問をも許される。(二)の(イ)「教材」とは教材を提示すること、即ちツィラーの「綜合」Synthese と同樣、直觀または直觀的敍述に依つて新授事項を提示することであり、(ロ)「擴張」はツィラーの「聯合」Assoziation に對應し、生徒が獨自活動的に擴充的教材(例へば類似の場合など。但しツィラーの場合の如く舊觀念でなく、教授を進展せしむべき新觀念を附加する)を提出する。それに依つて結果即ち本質的なもの、普遍的なもの、即ち概念若しくは法則の認識が準備される。(三)の(イ)「結果」では教授の結果が定立される。特に因果關係を強調すべきである。これはツィラーの「系統」System と同一職能を有する。(ロ)の「編入」に於て結果が生徒に依つて自己の認識及び知識の圏内に編入される。これはツィラーの「方法」Methode に該當し、今迄行つた歸納の後を受けて演繹を行ひ、左右に目を向け、次の課業の始まるべき第一歩を暗示すべきである。

教授に依る道德的行爲への準備は道德的習慣といふ特別の方法に依つて補はれる必要がある。それは權威的教育にはじまつて社會の生活に依る影響に依つて擴充されなければならぬ。ザルヴェルクはまた人格教育・勞作教育・統一學校の主張者であり、また特に藝術教育の主張者であるが、美的陶冶に依つて知的並に道德的陶冶を補ひ、以て生活を高尙且つ豐富ならしめ、人格の內面的・調和的なる統一を招來すべしと主張して、教育上に於ける藝術教育の重要なる地位を認めてゐる。

【著書】 Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung, 1915. Die didaktischen Normalformen, 1901, *1920. Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung, 1917. Erziehung durch die Kunst, 1918. 等。 (松月秀顯)

ザルツマン Salzmann, Christian Gotthilf

1744 6/1–1811 10/31

【生涯】 ドイツ汎愛派の教育家。エルフルトの近傍ゼンメルダ村に牧師の子として生れ、五歲の時から母に讀み方・小詩、父に聖書・ラテン語を教へられた。六歲から十二歲まで村の學校に通ひ、それよりランゲンザルツァのギムナジウムに入り、一七六一年イェナ大學に入つて神學を研究し、六八年ロールボルンの牧師となつた。この時バゼドウの書を見て學校設立を企てた。

一七八一年バゼドウに招かれて、デッサウ汎愛學校 Dessau Philanthropinum に赴任して八三年まで宗教教授を擔當し、又著作に從事した。八五年自己の案を行ふべくゴータのシュネッペンタールに學校を開いたが、それは今日も尙唯一の十八世紀の田園家塾・勞作學校として存續して居る。一八〇九年リューマチスに襲はれ、一八一一年十月遂に歿した。

【シュネッペンタールの學校】 最初の協力者には、ドイツ體操を創めたことを以て有名なグーツ-ムーツ、手工と園藝に力をそゝいだブラッシェ R. H. Blasche (1766–1832)及び教へ子にして有名な地理學者リッターがあつた。

一八〇八年には開校二十年となり、『シュネッペンタール教育所に就て』を公にした。それによると、この學校では心身の調和的發達に留意し、德の教養につとめ、學科は、宗教・國語・フランス語・英語またはイタリー語・ラテン語・ギリシャ語・地理・博物・歷史・工業・數學・簿記・習字・圖畫・唱歌・音樂・手工・體操・游泳・乘馬・舞踏等であつた。國語・ラテン語・ギリシャ語はすべての生徒が之を學んだ。

時間割は夏は四時、秋は五時、冬は六時に起床し、祈禱の後朝飯、七時より十一時まで教授及び作業、十一時より二時まで體操・中食・休養、二時より五時まで教授、五時夕食、七時まで自由作業、八時夜食、十時就眠。每日三時間は戶外運動をなし、その中一時間は體操で、雨天の際は雨衣をつけて行ふ。夏は體操・游泳・園藝・散步・遊戲、冬はスケート・手工などをなす。神祭は日曜に行ふ。

秋には全生徒の徒步旅行を行ひ、體力の鍛錬、博物・工業・地理の知識の習得等を目的とした。又學習奬勵のために好成績の場合を記錄し、評點五十の者は姓名の下に黃釘を打ちつけた。この表彰板は今日猶その廊下にかけられて居る。又勤勉なる者に十字徽章を與へて祝祭日に之を佩用させた。それには鋤の章とD・D・Hの字を

彫つて、思考・忍耐・活動の象徴とした。即ちこの三つの德は入學の際に先づ敎へて實行させる校訓であつた。

生徒を連れて池に釣し、森に彷徨ひ、秋には薯祭 Kartoffelfest を行ふが、その第一回は一七八九年十月九日に行はれた。朝十時の放課後馬鈴薯畑に行き、採集し、調理し、終日畠の上に暮す。春祭も同樣に森の中に行はれた。生徒數は少くて多き時も十一人で、極めて家庭的であつた。

此等の行事が示す如く、生活が敎育であつたので、ケ*ルシェンシュタイナーがいふ如く、十八世紀に於ける理想的勞作學校であつた。

【思想】 彼によれば敎育は少年の力の發達及び練習であり、敎授及び範例により少年の素質及び使命に應じて理想又は目的を實現することである。而して理想又は目的は理性的にして善良なる人であり、將來幸福にして滿足なる生活を送るやうに指導することが敎育である。

敎育者の資格としては、健康にして快活なること、兒童と共に語り共に交ること、共に働くこと、自然物・人工物の知識、手工の知識及び技能を有すべきことである。而して生徒の個性を注意すべく、生徒數は初學年は六人以下、二學年は十六人以下たるべきであるとした。

體育は彼の力說するところで、擊劍・舞踏・乘馬・競爭・飛躍・登攀・遊動圓木・游泳・スケート・園藝等を行ひ、健康の方法・病氣の原因等に就て敎へ、又淸潔・榮養・身體の練習・旅行等に就ても說く。

訓育に就ては束縛を排し、道德的習步車と手綱とを捨てよといひ、自由主義を採る。併し大小の社會に於て或程度の取締を必要とし、それにより社會の各員の外的行動を指導すべしといふ。

訓育の手段として命令禁止及び人工的手段を去るべしとするが、賞はこれを用ふ。表彰板及び十字徽章はそれである。試驗は半年每に行つて進級させ、罰は賞の變形として罰金・減點・職務上の地位を下すこと・叱責を行ふ。併し範例・實例並に習慣が最上の方法であるとする。

敎授の目的は思考と觀察とを修練し、力を習ふ。直觀と自己活動とは之を最も力說し、各科敎授に就ても詳論した。

彼の敎育論は組織的でなく、實際的識見に富む。「敎育學の講義を聽かんよりは一日二時間兒童を實際に觀察せよ」とは彼の持論である。直觀・現在・自然・手工に就ての力說に於て他の汎愛派よりも秀で、宗敎敎授を發達段階から說く所にもその特色がある。 (入澤宗壽)

【著書】 Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde, 1778. Über die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen, 1780. Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen aber doch modischen Erziehung der Kinder, 1780. Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend, 1783-87. Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt, 1784 (細谷俊夫譯「敎育餘論」世界敎育文庫第一部學說篇第七卷、昭和九年). Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch fürs Volk, 1796. Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, 1806 (德田穰譯「蟻の書」世界敎育文庫第一部學說篇第七卷、昭和九年). Über die Erziehungsanstalt zu Schnepfental, 1808.

文獻——*H. Schnitzler*, C. G. Salzmann als Moralpädagoge, 1916. *K. Albrich*, Goethe und C. G. Salzmann, 1918. *E. Gehmlich*, Erziehung und Unterricht in 18 Jahrh. nach Salzmanns Roman „Karl von Karlsberg", 1894. 入澤宗壽「汎愛派敎育思想の研究」(昭和四年)。

サレルノ大學 〔英〕 University of Salerno

南部イタリーにある古き大學。大學として公認せられたのは一二三一年であるが、その起原は古き醫學校に存する。この醫學校はシシリー島に住せるアラビア人より醫術を傳へたことに始まるとの說もあるが、また一說には古きギリシャの醫書の復活に基くとも言はれてゐる。元來南部イタリー、特にサレルノ地方は、氣候溫和にして溫泉もあり療養地として知られ、醫學の研究が早くより起つてゐた。而して第六世紀頃にはギリシャの醫書がこの地方に於て飜譯せられ、第十一世紀頃にはサレルノより出版せられた醫書もあり、その爲に同地は醫學の中心として世に知られるに至つた。この頃コンスタンティヌス-アフリカヌス Constantinus Africanus (1020頃-1087)といふキリスト敎に改宗したユダヤ人があつたが、インド・エジプト等を旅行して醫學を研究し、第十一世紀の末にバビロニア及びカルタゴよりサレルノに遁れ來つてヒッポクラテス Hippokrates (前460-377頃)其他のギリシャ醫學書及びアラビア醫學書等を飜譯した。斯くして一〇五〇年頃にはサレルノ醫學校は頗る盛大となつた。一〇九九年にノルマンディー侯ロベルト Robert が第一回十字軍に負傷して此地に於て療養し治癒したるにより、サレルノの名は愈々高まつた。斯くして一二三一年に大學として公認せられたのである。

中世に於ける大學としての一般的意義に就ては「大學」の項參照。 (石山脩平)

澤柳政太郎 サハヤナギ マサタラウ

慶應元・四・二三(1865)—昭和二・一二・二四(1927)

【生涯】 慶應元年、長野縣松本市に澤柳信任の長男として生る。東京府中學(二箇年)・東京大學豫備門(四箇年)を經て東京(帝國)大學文學部(四箇年)を明治二十一年に卒業し、直ちに文部省の總務局に入り、文部省雇(明治二十二年)、文部試補(同二十三年)、文部大臣祕書官兼文部書記官(同二十四年)、大谷尋常中學校長(同二

十六年）、群馬縣立常中學校長（同二十八年）、第二高等學校長（同三十年）、第一高等學校長（同三十一年）、高等商業學校長事務取扱（同三十一年）、高等師範學校長兼任（同三十四年）、廣島高等師範學校長事務取扱（同三十五年）、文部次官（同三十九年）、東京高等商業學校長事務取扱（同四十二年）、貴族院議員（同四十二年）、東北帝國大學總長（同四十四年）、京都帝國大學總長（大正二年）を經て、大正三年文學博士の學位を授與さる。其後は主として私學の爲に盡力し、大正五年帝國教育會長就任の翌年成城小學校を創設す。尙其他、高等教育會議委員、臨時教育會議委員、臨時教育行政調査委員、文政審議會委員等として教育制度の改善に與り、又中等學校教員向上會長、國民教育奬勵會長等公私の教育事業に關係す。此の間歐米に出張すること四度、昭和二年、六十三歳を以て東京に逝く。

【學說と事業】　彼の教育說を知る最適の書は『實際的教育學』である。曰く「從來教育上の理論主義は幾たびか變遷したが、教育の實際には何等の影響も與へなかつた」と。卽ち舊來の教育理論は、教育の事實と沒交涉な「學者の一家言に過ぎなかつた」。それ故に教育の實際を指導し、說明する價値もなく、また一致した正確なる結論に到達することも出來なかつた。眞の教育學は、「教育の事實を對象とした科學的研究である」。然るに「事實を根據とせずして、一種の意見より演繹し來るからして、實際上の問題には自然接觸しないことになる」。特に「今日に至つては、教育の事實は社會の一大現象である」とし、社會現象としての教育研究の必要を說き、更に「教育は進歩、發達である。教育の觀念の中には、時間の觀念が自ら含まれてゐるから、教育の目的を論ずるについても、時間の觀念を含めて考へなければならぬ」と舊來の抽象論や神祕論に反對して教育の歷史性を强調し、「教育學も教育の事實を根據として研究するときには、少くとも記載的科學たるを得るのである」として、教育理論の科學的方法論の必要が力說されてゐる。我國の教育學者中、彼ほど舊き教育學の誤謬を徹底的に指摘し、自らの進むべき方向を正しく洞察した者はゐなかつた。『教育者の精神』及び『ペスタロッチ』の邦譯に於て「熱烈なる教育精神の所有者であつた」博士の成城小學校の創設や帝國教育會館の新建設は、寧ろ博士畢生の事業として起されたもので、決して老後の餘技ではなかつた。「一切の國民の履習する普通教育の改善は、蓋し改良の最大なるものなるべし」との信念は、明治・大正を通じて、彼が自由主義思想家として最大の國民教育者であつたことを物語つてゐる。

【著譯書】　「公私學校比較論」（明治二十三年）、「心理學」（本田信教との同譯、明治二十三年）、「倫理學」（明治二十四年）、「讀書法」（明治二十五年）、「格氏普通教育學」（ヘルマンーケルン原著、立花銑三郎との共譯、明治二十五年）、「格氏特殊教育學」（同上、明治二十六年）、「普通心理學」（三石賢吉との共著、明治二十七年）、「教育者の精神」（明治二十八年）、「ペスタロッチ」（ドゥガン原著、廣瀨定中との共譯、明治三十年）、「政治道德學」（フランシスーリーバー原著、明治三十五年）、「時代と教育」（明治三十八年）、「教師及び校長論」（明治四十一年）、「學修法」（明治四十二年）、「實際的教育學」（明治四十二年）、「退耕錄」（明治四十二年）、「我が國の教育」（明治四十三年）、「孝道」（明治四十三年）、「隨感隨想」（大正四年）。　（山下德治）

文獻——「澤柳全集」六卷（大正十五年）。「澤柳先生還曆記念號」（「教育問題研究」第六十一號、大正十四年）。「澤柳校長追悼號」（「教育問題研究」第九十六號、昭和三年）。山下德治「澤柳政太郎博士」（「教育」第一卷、昭和八年）。

三角法

〔英〕trigonometry　〔獨〕Trigonometrie　〔佛〕trigonométrie

【學としての三角法】　三角法は天文學に隸屬して生れた學科であり、從つて球面三角法が平面三角法よりも却つて早く完備せる理論的諸命題を持つに至つた。近世に入つて三角法は天文學から分離したが、三角函數表の作製を除けば、三角函數の研究も、また其の應用としての三角形其他の幾何學的性質又は解法にしても、比較的に簡單なものばかりである。從つて天文・測量・航海術から切り離した三角法が、解析學と幾何學との間に橫はる一つの融合的一小分科となり了つたのも當然である。

【學科としての三角法】　かくて三角法は最初から融合的性質の分科であり、其の諸命題は三角函數を中心として統一されてゐたのである。今日でも、三角函數の最も主要な實用は、間接測量への使用と、週期的諸現象の記述にある。此の意味に於ても、三角恆等式や三角方程式に深入りするは、無意味に近いと云はねばならぬ。昭和六年以來、我が中等學校で數値三角法を早くから取入れたことは成功であつた。そこでは直角三角形解法の應用として、三桁の表で簡單な測量を課すべきである。また高學年に於て、從來よりも一層注意して取扱はるべきは、三角函數によつての週期現象の表示、簡單な測定と天文觀測、縮尺による製圖などであらう。三角法を公式集と考へるやうな因襲から、我々は一日も早く解放されなければならない。中等學科としての三角法は、函數概念を中心とし、各方面への應用を充分に取入れた、數値三角法的取扱ひを以て、その本旨と致したい。三角法を代數系統に入れるか、幾何系統に編するかの如きは、第二義的な問題である。　（小倉金之助）

産業革命

〔英〕industrial revolution　〔獨〕industrielle Revolution　〔佛〕révolution industrielle

＊フランス革命以後に於ける教育の趨向に決定的影響を與へた三つの大なる事件がある。(一)フランス革命に依つて齎された民主主義思潮、(二)民族を根柢とする近代國家主義思想、(三)産業革命に基く經濟的社會的變革卽ちこれである。唯國情・民族性等に依つて此等三要素の及ぼし

た影響の程度が國に依り各種各樣である。若し産業革命が近代の教育に如何なる交渉を有つに至つたかを檢討せんとするならば、その代表的なるものとしてイギリスに於ける實際を觀察することが最も妥當な方法で他はこれに準じて了解せられるであらう。

産業革命の結果政治的・社會的に重大なる變革を生じ、十七・十八世紀に於ては地主や商人が富の代表者であり政治上の權力者でもあつたが、新たに機械生産を掌握する工場主が有力なる資本階級として登場し來つた。雇傭主と勞働者との間隔は急速に擴大し勞働者は團體を組織し、罷業を武器としてこれに對抗せざるを得なくなつた。工場主が勞働を搾取して巨萬の富を重ねつゝある半面に於て鍬を棄て農村を空にして蝟集し來つた勞働者の疲弊と無知のために新工場地帶に多數の貧民窟が發生し社會惡は黴菌の如くに醱酵するに至つた。就中新産業は機械力を以て營まるゝ結果屈强なる男子が職を失ひ多數の婦人や兒童が勞働に從事し、極めて悲慘なる境遇に呻吟しつゝある事情に鑑み、一八〇二年ピール Robert Peel (1750–1830)は「徒弟の健康及道德に關する法律」The Health and Morals of Apprentices Act を發布し、滿九歲以下の兒童を工場勞働に使用することを禁止し、少年勞働者の勞働時間を一日十二時間以內とし、夜業を禁止し、少くとも一月一回以上教會に出席することを許し、更に工場主は少年勞働者に對し毎日勞働時間中これに教育を施すべきことを命じた。乃ち就職後最初の四年間は徒弟の年齡及び能力に應じ普通の勞働時間中に於て賃金を差引かずして讀み方・書き方及び算術又はその中の一科を教授すべく、爲に工場主は適當なる教員を使用し、工場と分離したる教室を準備すべきことを命じたのであるが、地方當局はその勵行に熱意を示さず、その實行に於て效果を擧げ得ず、該法律は事實に於て失敗に終つた。

これより曩、工場地域に於ける貧民窟生活の醞釀する社會惡を掃滅せんがためにその兒童の教育に力を致すことの必要を認めて起つたものが日曜學校運動 Sunday school movement である。これは一七八〇年レイクス*の創施に係るもので兒童の德性を開發し宗教心を涵養することを旨とし、聖書を讀みこれに基いて讀み書き文章を習はせ、キリスト教の實際的精神を呑み込ませ善良なる行爲を爲さしむることを期するものであつた。この運動は社會の支持を受けて急速に發展し、一七八五年には日曜學校協會が結成せられ、一八一一年レイクスの歿した當時既に五十萬に垂んとする兒童を教育しつゝあつたのであるが、その餘りに宗教的に傾き過ぎたるところから、別に貧民の子弟の爲に小學校を設け純粹なる教育運動を行はんとする團體が生れた。これは「大英國及海外學校協會」The British and Foregin School Society 及び「貧民教育振興國民協會」National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church の運動である。前者は一七九八年ランカスター*がロンドン、サウスワークに學校を施設し、教育に依つて都市の少年を害惡より防護せんとしたるに胚胎し、ベンサム・ジェームズ・ミル J. Mill (1773–1836)・等當時の自由思想家の大なる支持を受くるに至つて保守的思想家の嫌惡するところとなり、その結果一八一一年別に後者が組織せられ、この兩協會は相並んで目的は同じく貧民子弟の教育に盡力することとなつた。

産業革命の招來した社會的害惡を除かんがために起つた慈善團體の教育運動の大體は如上の通りであるが、斯くの如き大事業は到底私設團體の能くするところにあらざることが痛感せられ、こゝに國家の力の發動を見るに至つた。而してその端緒と見るべきは一八〇七年ホイットブレッド S. Whitbread (1758–1815) が議會に提出した「教區學校法案」Parochial School Bill である。これは地方稅の補助に依る學校制度を定め以て大衆貧民の子弟の教育に任ぜしむべしとするものであつたが、頑冥なる上流階級に於ては「元來貧民階級に教育を普及することは果して妥當なりや否や」と言ふことに幾多の論難が交はされ、該法案は下院を通過したが上院の否決するところとなつた。

一八一六年ブルーエム*が首都に於ける下層階級の教育事情を調査せんがために下院に委員會を設置することを提案して協贊を得、その結果ロンドンのみならず全國の教育事情が明かにせられ議會のみならず社會を覺醒するに少からざる效果を擧げたが、未だ國家をして庶民の教育に力を致さしめる域には達し得なかつた。

民主思想浸潤の結果十九世紀に入つてイギリスの社會思想に大なる變更が齎され、政治的に下層階級に對し極めて寛容なる態度を採るに至り特に一八三八年より四八年に至るチャーティスト運動は勞働階級に對し選擧權を附與することを要求するに至つた。チャーティスト運動そのものは失敗に終つたとは言へ、勞働階級に深甚の自覺を呼び起しすゝんで學校教育に均霑せんことを求めしめ、自ら新聞・パンフレット等を發行してその教養を培ふの擧に出でしめ、地方行政制度の改善と相俟つて勞働階級をしてその國民としての生活を改善進歩せしむるに與つて力あり、庶民教育進展の大勢を馴致し、政府をしてために深甚の考慮を拂はしむるに至り、一八三三年の「改正法」Reform Act は既に政府は毎年二萬磅を支出して國內の貧民階級の教育を目的とする學校の校舍建築に補助金を交付すべきことを議決し、庶民教育に對する國家的干與の第一聲を擧ぐるに至つたことは最も留意すべき所であるが、斯くの如き少額の經費はこの重大問題を解決するに何等の效果を奏するに足らざるは明々白々なるところより幾多の團體が組織せられ庶民階級の社會

的道徳的・身體的・教育的事情を精査し大衆の教育に對する議會並に政府の無識意を難詰する聲盛に起るに及んで一八三八年議會は更にイギリスに於ける貧民階級の教育に關する調査委員會を組織し、大都市に於ける無教育狀態の餘りに甚だしきを認識するに至り、徒らに議論紛糾する議會の手を離れ樞密院に教育に關する委員會が設けられるに至つて著々として教育振興の實績を擧げ國民の義務就學制を施行するの機運を釀成するに至つた。

（宮島　清）

産業主義

〔英〕 Industrialism

【意義】　産業革命は一七七〇年より一八二五年に至る約五十年間にイギリスに行はれ、一八一五年以來それがヨーロッパ諸國並にアメリカ大陸を席捲し、こゝに近代産業主義の發展を見るに至つた。その經過は科學の發達に基く機械の應用と工場の建設を端緒とし、それが主として製造工業・鑛業・交通業及び農業に作用して極度に富の生産及び開發を誘致したる結果人類の生活を豊富ならしめ、人口を激増せしむると共に民衆の大多數をして近代産業の從業者たると同時にその生産物資の消費者としてその生活を近代産業に依存せしむる社會體制を成すに至つた。斯くの如き時代粧を稱して産業主義の時代と云ふ。

【發達の歴史】　産業主義が最初に現はれた産業部門は紡績工業である。イギリスはその氣候風土の關係より紡績工業は當初より發達し綿毛布の輸出に於て世界に冠たるものがあつたのが、蒸氣力の應用に依り機械生産化するに及んで更に顯著なる進歩を遂ぐると共にその企業事情に著るしい變革を生ずるに至つた。卽ち就中事業が殷賑を告げ生産の激増するに伴ひ工業者の企業を指導しつゝあつた從來の關係商人に代つて、積極的に市場に於ける指導的位置をとり自家産業進展のイニシアチーヴを握るに至つた事である。蒸氣力に依る機械の應用以前に於けるイギリスの紡績業者は中世以來の所謂手工業者でその企業は消極的であつた。商人の注文に應じて生産するに止まりその生産量は商人の注文に依て決せられた。商人はまた大量の貨物を動かしてその利得を增大する道を知らず、假令商人が販路を擴大して其の利得を多からしむる方法を探らんとしても當時の手工業狀態に在つた紡績業に於ける企業組織並に生産技術は之を許さない狀態に在つた。然るに蒸氣の應用により機械生産化するに及び、企業組織が擴大せられ生産原價の低下は消費者の購買力を刺激し、大量販賣は企業者に對する莫大なる利潤を齎らし、その結果從來その企業態度に於て極めて消極的であり、その生産價格に於ても生産量に於ても隨つて企業規模に於ても恒に變るところなく極めて平靜なりし紡績業は俄然企業的に積極化し本能的に自ら擴大し行く組織となり、從來商業に掌握せられつゝあつた經濟上の指導勢力を奪ふに至つた、從來に於ける商工業の位置を轉換するに至つた。紡績業を以て近代産業主義の俤を成したものとする所以は是にある。

紡績業に於ける斯くの如き情勢は産業主義第一期の經濟學者をしてその根本信條たる自由放任主義に非常なる信仰を有たしむるに至つた。卽ち産業革命に依つて招來せられた新しき産業組織はそれ自體無限に擴大し發展する素地を有するもので、その擴大發展は生産物の價格を低下して世界の購買力を刺激し、その結果又不斷に貨物の生産を多からしめる。此際無能なる生産者は淘汰せられ、顚落の脅威は常に企業者をして技術の進歩に順應せしめ以て益・産業の殷賑を齎らす結果となると信ぜしむるに至つたのである。

然るに新しき技術の應用は一つの産業より他の産業へと伸びて行つた。蒸氣機關の應用は一轉して鐵道の發達普及を促し、地方の經濟的開發に大なる效果を奏すると共に、鐵道建設材料の需用は製鐵事業の勃興を促し、その結果は機械工業・造船業・石炭礦業の革命的發達となり、こゝに強力なる重工業時代を現出し近代産業主義の第二期に入り、經濟事情に更に大なる變革を生ずるに至つた。卽ち鐵工業發達以前に於ける機械工業は多年の熟練を要する手工業に屬し、紡績業が顯著なる發達を遂ぐるに至つても、之をして今日の如き大規模の企業組織たらしむるに足る機械の生産を營むことが出來なかつた。然るに製鐵事業の發達は機械工業を大企業化せしめ、その生産力を莫大ならしめ機械の生産供給を潤澤ならしめたので、紡績業のみならず、あらゆる産業の規模を躍進的に擴大し强化せしむるに至つたことがその一である。鐵道の普及と共に未開國土が開發せられ、工業原料や食料供給の大資源化せしめたのであるが、此等後進諸國に對する鐵道建設材料や機械類の輸出は建設後相當期間を經過し收益を擧げ利潤を生むに至るに非ざればその代價を回收し能はざるところから産業主義第二期に屬する重工業時代の外國貿易は後進國に對する資本投下の形を取ることとなり、これを以て自國の經濟勢力範圍とする所謂帝國主義的資本主義の時代を現出するに至つたことがその二である。紡績業の發展を以て特色づけられた産業主義第一期に於ては今日の如き資本集積の方法未だ發見せられず企業資本は單に企業者一個の私財及び企業利潤に限られ、大資本に依る大企業化には至り得なかつた。然るに産業は絶えず新しき機械を使用し偉大なる規模に於て營まるゝことを必要とすると共に株式投資の方法が發見せられ、餘財ある者は凡て産業に投資することを得ることとなり、事業擴張に當てらるべき資源が極度に擴大せられた結果必然的に企業の大規模化となり資本主義の高度化を招來するに至つたのであるが、更に企業技術の上に於ても事業の採算上綜合的體制を有利とし、企業の大資本化、大規模化を促進することとなつた。從來の産業に於ては夫々特定の貨物を生産する個々の企業が夫

夫事業の單位であつたが、補足的産業乃至事業の副産物の處理を有利に企業化し、以て全體としての利潤を擧げんが爲めに各種の産業、隨つて各般の工場を綜合して偉大なる一企業體たらしむる傾向が顯著になると共に同一種類の産業を併合し生産を統一してこれを大量化することを有利とし、資本を集中し事業を獨占せんがためにカルテル・トラスト・コンツェルン等の聯合企業體の發生を見るに至つた。

【産業主義と教育問題】　産業主義の發展の齎した社會事情の變革は又甚しきものがある。人口の都市集中、極貧勞働階級層の出現と低賃銀、失業問題の發生等は顯著なるものであり、就中國家人口の職業分配に於ける變動等は特に注目すべき現象と云ふべきであらう。

中世に於ける手工業の發達は漸次都市形態の發達を招き特に十三、四世紀に於ける商人ギルドの强化は國家的統一の薄弱なりしイタリー・ドイツ等に自由都市の發展を見、次いで國家主義の進行と重商主義に基く國際貿易の發展に伴ひ商業都市の發展を見たのであるが、更に十八世紀より十九世紀にかけての産業革命の結果原料生産地に近く交通至便の地に大規模工場の經營せらるゝもの簇出すると共に地方の農民は鍬を棄てて賃銀勞働者として工場地帶に蝟集し、此等の地帶が國家經濟機構の重心を形づくるに及び巨大工業都市の出現を促し、イギリスの如きは一國人口の大部分を都市に集中するに至つた。新工業の發生と共に職業事情も變化した。中世期に於ては凡て人は一定の職業を有し、特に工業は國家の保護監督の下にありギルドに屬する組合員の職業は充分に保證せられこれに附隨して徒弟制度等も比較的圓滑に行はれたのであるから、勞働搾取、失業と云ふ如き不祥なる現象は多く見ることが出來なかつた。しかるに産業革命と共に從來の技術は棄揚せられ、勞働力は商品化し機械の補助機關として企業者の必要に應じて買ひ入れられ雇傭主と勞働者は純然たる勞働力の取引關係に立つに至つたので、生産技術の發達、生産品の季節的變動、乃至U字的不景氣の襲來等に依り勞働力の需要に不斷の變化を生じ、こゝに失業問題の發生を見るに至つた。産業革命の襲來と共に先づ生じたる現象は多數不熟練勞働力の需要であつて、それが婦人小兒の勞力搾取となつて現はれた。卽ち最大限度に安價なる勞働力の需要である。少年勞働や婦女の酷使は社會立法に依つて漸次制御せられては居るが、要するに斯くの如き勞働力の搾取、失業等々資本主義産業發展の結果は極貧層の發生となり、各種の社會思想、*社會運動の勃興となり、*社會政策的施設は國家の政策上最大の關心事として爲政者をして其の努力を傾倒せしむるに至つた。

産業主義の發展而してその社會的影響の大要は上述の如くであるが、教育政策的觀點より見て就中注意すべきは國民の職業的分配の變動とその教育的對策である。現下の情勢を統計的に觀察するに、上表統計中農業及水産業・工業及鑛業・商業及交通業等は産業者としての範疇に屬するものであるから、いづれの國と雖も國民の八〇%乃至九〇%は産業に從事するものであるが、各國共に原始産業は漸減し、工商業關係者の激增を見つゝある大勢に在る。我國は古來農業の國にして農業人口が最大多數を占めつゝあつたのであるが、年とともにその率を低下し右統計の示す如く一九三〇年には國民の約半數に減じ最近益〻その傾向を促進しつゝあることは人の遍く知るところである。

斯くの如く國民の生活の大部分は直接職業として産業に依存するのみならず、經濟問題が立國の大本を左右する現代に於て、國民全部の生活が直接間接産業情勢に深き關聯を有するのであるから、國家の教育政策は産業の發達と密接なる關聯を以て考慮計畫せらるべきは云ふ迄もなく、科學教育の奬勵と云ひ實業教育の振興と云ひ凡て是に由來するものと認めざるを得ない。我國實業教育發達を我國産業の發展と併せて考慮したる場合、而して我國産業が今や大なる回轉期に際會し、工業立國政策が國國の輿論化しつゝある事情を省察すれば、産業主義の進行と我國教育政策の將來の相關關係は何人も明瞭に認識し得るところである。

（宮島　清）

文獻——C. *Hayes*, A Political and Social History of Modern Europe, 1926. *G. D. H. Cole*, Industrialism (Encyclopaedia of the Social Science ed. by *E. R. E. Seligman*, Vol. 8, 1932. Encyclopaedia Britanica, 14 1929

	農業及水產業	工業及鑛業	商業及交通業	公務及自由業	家事使用人	其他	有業者 男	有業者 女	有業者 計
日本(1	14,758	5,532	1,964	1,031	1,053	1,053	14,580	10,811	25,391
米國(1	10,381	10,351	4,344	1,944	2,411	2,222	22,000	10,453	32,453
英國(2	1,152	8,211	2,149	1,111	1,111	1,111	12,000	5,000	17,000
獨逸(3	9,525	11,525	3,525	1,525	1,525	1,525	20,000	11,000	31,000
佛國(4	8,125	6,625	2,125	1,125	1,125	1,125	14,000	7,000	21,000
伊國(2	10,526	6,842	1,052	1,052	1,052	1,052	17,000	5,000	22,000

右百分比　總人口中有業者割合(%)

日本	58.1	21.8	7.7	4.1	4.1	4.1	57.4	42.6	100
米國	32.0	31.9	13.4	6.0	7.4	6.8	67.8	32.2	100
英國	6.8	48.3	12.6	6.5	6.5	6.5	70.6	29.4	100
獨逸	30.5	37.2	11.3	4.9	4.9	4.9	64.5	35.5	100
佛國	38.7	31.5	10.1	5.4	5.4	5.4	66.7	33.3	100
伊國	47.9	31.1	4.8	4.8	4.8	4.8	77.3	22.7	100

（昭和八年版日本國勢圖會に據る）

（1 一九三〇年調、（2 一九三一年調、（3 一九三五年調、（4 一九二六年調

産業心理學

〔英〕industrial psychology 〔獨〕Wirtschaftspsychologie; industrielle Psychotechnik

【意義】 産業心理學は心理學の方法と知見とを以て産業に於ける人間の行動を研究する所の應用心理學の一部門である。玆に産業といふは、汎く生活の爲にせられるあらゆる生産と消費とに關する經濟的業務を含む。故に産業心理學は、人間がその經濟的環境に適應する爲に營爲するところの行動とその條件並に效果とを記述し說明することを目的とする。その結果は、産業に於ける人間と仕事との關係を適正にし以て人間の生産性を昂め、産業の能率を永久に增進する實際的方策に寄與せんとするものである。

【歷史】 此研究は最近二十年來發達したものであるが、未だ其資料は科學的統括を完成するには充分でない。

(一)心理學的基礎——精神工學 この學の基礎を心理學自體の中に求めるならば、實驗心理學を源流となし、更に機能的心理學と行動主義の心理學とは直接に與つて力がある。而して一九一〇年來ミュンステルベルクによつて唱道せられた精神工學は實にこの學の方法と組織とを指示したものである。これより前十九世紀の終末から二十世紀の初頭にかけてなされたクレペリン E. Kraepelin (1856-1926)一派の作業曲線に關する實驗心理學的研究、次いで盛になつた個人差に關する諸研究に導かれて、一方では産業上に於ける作業曲線、疲勞・休憩・勞働時間等に關する研究が行はれ、他方では適材適所の研究が始められた。爾來前者は諸種の産業的作業に向つて研究の歩を進め、人間を機械と同一視した生産に關する考を全く是正するに至り、この問題に對する應用心理學的研究の可能と必要とを愈〻明かにした。後者の研究は一方には適材選擇の方法と職業指導の實際とに不可缺の重要な資料の多くを提供し、又、臨床的心理學 clinical Psychology の發達は個人の適應を增進する理論と方法とを發見せしめ、それが練習・訓練等技術者養成の方法及び災害その他の不適應の原因の探求とその改善とに向つて廣い分野を開拓して來た。これに心理學に於ける數量的取扱ひ及びゲシタルト心理學の進歩が貢獻した所亦甚だ大である。

(二)經濟的基礎——科學的經營法 十九世紀から二十世紀にかけての機械の驚くべき發達と資本主義の强化とから、人間と機械との關係が彌〻複雜となり、他面に於て最大の生産能率を擧げんとする必要から、所謂科學的經營法 scientific management が發達して來た。この代表的なものは、アメリカに於てテイラー F. W. Taylor (1856-1915)によつて唱道せられたテイラーシステム Taylor-system である。それは作業方法の標準化を目ざして作業の時間研究 time study・工程研究及び疲勞研究の結果から、無用な動作を省いて唯一最善の方法を見出さんとし、他方には從業者の選擇と淘汰と、その養成方法の改善とによりて常に最大限の能率を期せんとする。續いてギルブレス夫妻 L. M. and F. B. Gilbreth がこれに一層精細な動作研究 motion study を加へ、工程の研究、生産品の標準化等と相俟つて産業經營の全面に亙つて能率の增進を期した。これが産業心理學に對して、その研究の方向とその經濟的目標とを示唆したことは少くない(「作業研究」の項參照)。

(三)社會的基礎——産業合理化運動 機械の發達と資本主義の强化とは、勢ひ大量生産の組織を齎すと共に生産と分配との間、或は勞働者と資本家との間に、種々困難な社會問題を釀成し、これが解決が社會の大なる關心事となつて來た。而して世界大戰の結果は、産業に於ける人的要素の重要性を愈〻明かに認識せしめ、更に戰後のヨーロッパ各國はその經濟的更生の必要に迫られてゐた。玆に於て勞働者の福祉を增進すると同時にその生産性を昂める方策に就ての研究と實踐とが、所謂産業合理化 rationalisation の運動となつてあらはれた。勿論これは從來からあつたことであるが、今その主眼を産業の人的要素に向けられたことに特徵がある。而してこの合理化運動は、心理學に大なる援助を求めて來た。世界大戰中イギリス・アメリカに於ける選兵に心理學者が動員せられて效果を擧げたことはそのよき手本であつた。而して産業心理學亦これに刺戟せられて、作業と人間との關係の是正の爲に、その問題と研究の方針とをこゝに見出してゐる。

【分野と研究事項】 産業心理學は、(一)産業的作業と作業者との關係、(二)作業者とその監督者との關係、(三)作業者とその管理方法との關係、(四)作業者とその隣人との關係を理解してこれを整備する方法を樹てんとするものであつて、次の如き研究の分野と項目とを持つ。(一)作業の内的諸條件の研究 (1)作業能の發達とその個人差の問題(適材選擇・適職指導等)、(2)作業の動機と發動(作業意志の心理學)、(3)作業への適應の問題(練習、訓練の方法・災害・過誤等)。(二)作業の外的諸條件の研究 (1)作業方法の諸條件(對象・目的・單位・動作・姿勢・機械・道具・速度・單調・時律等)、(2)作業環境の社會的及び理學的條件(同僚・上司・大氣・照明・温度・濕度・放射線・音響等)、(3)作業制に關する問題(作業時間・休憩・分業・工程・賃銀形態・産業組織等)。(三)作業の後果に關する研究 (1)作業の滿足・愉悅の問題、(2)疲勞及び不良適應の問題、(3)作業者及び他人に及ぼす影響。(四)販賣に關する研究 製品・市場・廣告・意匠・販賣組織等、(五)消費研究、(六)交通・通信研究等。 (桐原葆見)

文獻——*F. Giese*, Methoden der Wirtschaftspsychologie, 1927. *C. S. Myers* (ed.), Industrial Psychology, 1928. *M. S. Viteles*, Industrial Psychology, 1932. *H. J. Welch* and *P. Miles*, Industrial Psychology in Practice, 1932.

三行（サンカウ）

支那古代に於て教育を掌つた師氏の職が、國子即ち王・諸侯・卿・大夫・元士の子弟に教へた德目であつて、孝行・友行・順行をいふ。

孝行とは、父母に孝養を盡すことで、所謂冬温夏清、昏定晨省の類をいひ、以て親子の情愛を篤からしめるものである。友行とは、賢良なる人、または德行ある人に事事せしめ、以て己の德行を反省精進せしめるものである。順行とは、業を受けた恩師、又は朋友の年長者に對して遜順の行ひを行はしめるものであつて、以て服從の念を養はしめるものである。

以上三行の中、孝行は他の二行に比して最も重要なる地位を占めるものである。所謂百行の基にして、家族制度の根幹を爲してゐる。友行は國子が將來爲政家として、賢良を任用するに必要なる素地を教育するものであり、順行は社會の組織に對して、基本的の觀念を養成せしめるものである。（川又　武）

文獻　賈公彥「周禮注疏」卷十四。

參考書　「自修書及び參考書」の項を見よ。

産兒制限　〔英〕birth control　〔獨〕Geburtenbeschränkung

【産兒制限運動】　産兒制限は古來何れの國にも行はれたが、その方法に關して過去と現在とでは大なる相異がある。我國に就ていへば、德川時代には嬰兒殺と堕胎とが行はれたが、今日ではこれが法律を以て嚴禁され、化學的及び機械的方法による避姙若しくは姙娠調節が之に代つてゐる。

産兒制限の思想はマルサス T. R. Malthus (1766-1834) の改訂第二版『人口論』(An Essay on the Principle of Population, 1803) に端を發するが、これを實行的運動にうつした最初の一人はマルサス聯盟 Malthusian League の會長ドリズデール C. R. Drysdale である。彼は貧困階級のために生活と戀愛を保持する方法として産兒制限を必要とし、又饑饉と雜婚を避ける方法として早婚と小家族制度とを唱道した。一八八一年オランダに「オランダ新マルサス聯盟」Dutch Neo-Malthusian League が創立され、之に做つてベルギー・フランス・ドイツに同種の聯盟が設立された。一九二一年遂にロンドンに産兒制限に關する病院が開設され、醫師によつて貧困階級の母親に對して産兒制限の相談指導が行はれた。アメリカでは一九一一年サンガー夫人 M. Sanger (1883—) によつて「アメリカ新マルサス聯盟」The American Neo-Malthusian League (後に「アメリカ産兒制限聯盟」The American Birth Control League と改稱) が設立され、一九一九年産兒制限を全國的に立法化さんとする運動が「有志親性聯盟」Voluntary Parenthood League によつて始められた。

要するに新マルサス主義運動即ち産兒制限運動は道德的抑制によらず、化學的及び機械的方法によつて人口問題並に社會問題の解決に資せんとするものであつて、イギリスのごときは一九二四年「國民出産率調査委員會」National Birth Rate Commission (一九一六年創立) の特別委員會によつて産兒制限に關する詳細なる研究調査が行はれた。

國家が産兒制限に對して採る態度方針に就ては、アメリカは殊に宗教的理由から、フランスは殊に人口邊減の理由から法律を以て之を嚴禁し、イタリーは最近同樣な方針を採つてゐる。之に反してオランダは之を奬勵し、看護婦會事務所は同時に産兒制限相談所であり、無料又は若干の手數料を以て産兒制限方法を教示してゐる。一般的に言つて、文明諸國の多數は之を奬勵もせず又抑壓もしないといふ態度であり、我國の如きも亦この態度である。我國に於ける最初の産兒制限の研究家は小栗貞雄であるが、明治四十年以前に浮田和民が産兒制限論（當時は避姙問題とよんだ）を提唱し、社會全體から猛烈に反對された。醫察の取締は最初は相當嚴重であつたが、最近は政府の干渉は餘り行はれなくなつた。アメリカ・フランス・イタリーを除き、諸外國では産兒制限に關する書籍や小册子の出版は公然許されてゐるが、我國は未だそこまでは進んでゐない。併し東京・大阪等の如き大都市には既に産兒制限相談所が存在し、その方法の教示は極めて容易に得られるやうになつてゐる。（留岡清男）

【産兒制限の論據】　産兒制限の論據としては、少くとも次の三つが擧げられる。(一)多産は母體の健康を害するといふ衞生的見地、(二)國民の質を向上させる方法として劣惡なる産兒を制限するといふ優生學的見地、(三)多産者は特に貧困階級に多く、從つて逼迫せる經濟的條件を緩和し不充分なる教養能力を向上すべきであるといふ社會政策的見地、之である。

【教育上の問題】　かゝる意味に於ける産兒制限が教育との關係に於て有する問題は(一)産兒制限の合理化の問題、(二)貧困階級の性*教育の問題、(三)近代の産兒制限が特に*家庭教育に及ぼした影響の諸問題である。(一)及び(二)は社會教育に於ける一種の啓蒙教育であると言ひ得る。

産兒制限の合理化の問題は何よりも先づ優生學的知識の普及である。即ち次代の國民の低劣を來すべき可能性ある精*神病・癲病・アルコール中毒・精*神薄弱等に對する産兒制限の必要を當事者に認識せしめ、之を實行に移さしむるに至る啓蒙が肝要である。

貧困階級の子弟がその素質と教育的環境に惠まれず、身體・精神兩發達とも著るしい遲滯を示し、更に多くの病毒に見舞はれ、また犯罪の發生を見ることの著るしいことは從來幾多の識者の注目せる所である。從つて貧困階級に對しては素質劣惡者には積極的産兒制限を、また左程ならざる者に對しても養護の十全と發達の圓滿を期する爲に産兒制限を行ふべきことを、性教育の一として

サンシャタ（三社託宣）——**サンジュツ**（算術教授）

教育することは、優生學的見地よりもまた是認せられなければならない。

近代の産兒制限が家庭教育に及ぼした影響は、この運動と知識の普及が遲れまた制限せられてゐる我國に於てはそれ程一般的に見られない。併し歐米の家庭に於ては産兒制限運動の論據に基き、殊に知識階級に於て「一兒乃至二兒主義」Ein- oder Zweikindersystem なるものがとられ、各家庭の産兒數を一人、多くとも二人に制限することが行はれて來てゐる。その歸結として所謂一人子が多くなり、而も一人子には極めて著るしい行動上の「問題」が藏せられ、その特異性の故に一人子の問題は殊に家庭教育及び異常兒教育に於て著るしい注意の對象となつた。一人子の特異性はその家庭的環境に兄弟なる社會生活を缺くことにより、またこれが兩親の養育態度に多くの過誤を犯さしめることによつて生ずるものであり、この點よりするならば産兒制限は少くとも知識階級の家庭教育の效果の上には好ましからざる影響を及ぼしたことを認められてゐる。（山下俊郎）

文獻——*The National Birth Rate Commission*, Ethics of Birth Control, 1925; Medical Aspects of Contraception, 1927. *M. Stopes*, Wise Parenthood, 1918; Contraception, 1923. *M. Sanger*, What Every Mother Should Know, 1917; The Case for Birth Control, 1917; Woman and the New Race, 1920; The Pivot of Civilization, 1922; Woman, Morality and Birth Control, 1922; Happiness in Marriage, 1927. *E. Neter*, Das einzige Kind und seine Erziehung, 1925. 安部磯雄「産兒調節」（昭和六年）。暉峻義等「社會衞生學」（昭和十年）。

三社託宣 サンシャタクセン

伊勢・八幡・春日三社の神託と稱するもの。

【本文及び敎旨】 通常、佛敎の三寶佛に准へて、天照皇大神を中心として左右に八幡・春日の兩大神を配す。本文は次の如し。

八幡大菩薩 [illegible]

天照皇大神宮 [illegible]

春日大明神 [illegible]

卽ち正直・清心・慈悲を以て夫々の敎旨とするが、謂ふ所は神儒二敎に出入し、殊に佛敎の要素が多くとり入れられてゐる。

【成立】 正應年中(1288-93)東大寺東南院庭前の池水にこの文字が顯はれたりと言ひ、又三社の神が來世の人心を直くする爲に吉田の神主に託したものとも言はれるが、その僞作たることは疑ひない。恐らく室町時代の初期に吉田家の祖卜部兼俱によつて作製せられたものであらう。

【流布及び影響】 その文章が簡明で讀み易く解し易いために、早く應永文明の頃より三社を祖神とする皇・公・武によつて尊信せられ、或は懸軸とし或は習字手本とし、或は武運の守護として流布せられ、近世に入つても、毎朝之を拜誦せしめて幼童の敎訓に用ひた場合も多く、實際の感化力も亦深廣であつた。又獨り家庭内に止らず、これが註釋書を作り或は印刷施本として廣く世間に頒布せられたこともあつて、假令その成立の動機は不純であつても、社會敎育に寄與し、倫理運動に貢獻した處は尠くない。かくて江戸時代の中頃までは神佛倫にかかはらず信仰流行を見たが、古典國學の研究と純粹神道の復活とが叫ばれてより、この託宣が佛理を含み且つ中世の僞作であることが論評攻撃せられるに及んで漸く廢れ、明治以後は排佛思想によつて殆ど世に忘れられた。（石川 謙・眞下三郎）

文獻——星野目子四郎「三社託宣の歷史的批評的研究」（明治聖德記念學會紀要）一・二・三、大正三・四年）。

算術敎授 [英] teaching of arithmetic [獨] Rechenunterricht

【歐米の算術敎授の歷史】 (一)上古 算術は日常生活上、商業上の必要等に因り記錄以前既に或程度の發達普及を遂げたものと想像される。

世界最古の數學書は、エジプトのアーメス Ahâmesu が紀元前一五〇〇年以前に書いたものである。中に、算術・代數・幾何等の問題がある。

ギリシャ人は算術をエジプトから學んだが、計算を輕視し數理を重んじたといはれてゐる。計算にはアバカス abacus（計算盤）を用ひた。其の形は時代により種々異るが、普通は十進的に區劃した板上に小石を配置する構造であつた。ローマの市民は計算の實用を重んじ學校でアバカスによる計算法を學んだ。其のアバカスは縱溝ある金屬板上に滑り動くボタンを具へ、七桁迄の整數・小數の計算及び簡單な分數計算をなし得るものであつた。

紀元五〇〇年頃アリアバッタ Aryabhatta(476生)は星學・計算・時間の測り方等に關した一書 "Aryabhatiyam" を著し、其後百年ブラマグプタ Brahmagupta (598生)は算術及び代數學の書『ブラマの修正系統』(Brahmasphutasiddhanta, 628)を著し、算術については、加減乘除・自乘・三乘・開平・開立・比例式解法・利息算等の問題を記し、代數學については二次方程式解法・負數・無理數・虛數等にも及んでゐる。殊に其の數字及び記數法はアラビアを經てイタリーに傳はり、今日廣く世界に用ひられてゐる數字及び記數法の源をなしたといはれてゐる。

斯くの如く、數學は上古既に相當の發達を遂げたが、當時に於てはこれを少數の學生にかぎり敎ふるに過ぎなかつた。

(二)中世 十二世紀の頃、イタリーのレオナルド(ピサの) Leonardo da Pisa (1170—1250頃)がエジプト・

シリア・ギリシャ・シシリー等を旅行し、各國の計算法を學び、就中印度アラビアの計算法が最も優れてゐることを認め、これを用ひて一つの算術書『算盤書』(Liber abaci, 1202, 1228)を著した。卷頭に九個の數字と0とを記し、これらを以て如何なる大數をも書き得ることを示した。これが印度アラビアの數字のヨーロッパに傳はつた初めである。その後數世紀の間、數學書を著すものは皆此の書を參考し、これから、筆算加減乘除・比例・損益・利息・割引・簿記法等の實用算術が大に發達したといふことである。これを以ても、印度アラビアの數字・記數法が如何に優れたものであるかを察することが出來る。

當時、ヨーロッパの都市に世俗教育を目的とする學校が設立され、下層民の子弟にも、實用的な國語・算術を教授するやうになつた。然し、主とするところが實用にあつたので、算術では、算法や解法を規則的に注入するに過ぎなかつた。故に、この時期を規則算時代といふのである。

(三)近世　文藝復興期に入るや、火藥銃砲(一三三〇—四〇年)・活字印刷(一四三八年)等の發明、アメリカ大陸の發見(一四九二年)、地動說(一五三〇年)等相次いで現はれ、自然科學の研究が勃興した。其の勢ひによつて數學も大に其の進歩普及を促進されたのである。殊に活字印刷の發明は算術書の著作發行を進め、算術の學習を普及せしむるに至つた。然し尙容易に規則算の域を脫し得なかつた。

其後にラティキウス・*コメニウス等のすぐれた教育改良家が輩出し、ラティキウスは「教授は自然に從つて行ひ、易より難に入り、既知より未知に進むべく、先づ實例を擧げ、然る後に原則を示すべし」となし、コメニウスは教授は自然のなすが如く、適當なる時期においてなすべきこと、自然の發達に相應して徐々に段階的に進むべきこと、事物の知識を先にし言語を後にすべきこと、直觀を基礎とすべきこと、教授事項相互の間に聯絡を保たしむべきこと、興味を起さしむること、自發活動の必要等を唱へ、特に算術教授に關しては、「算術は兒童が實物の數を見て、三つは二つよりも多いこと、三つに一つ足すと四つになること、十までの數の數へ方などを知る頃にその根を下ろす」といつて、幼時より實物の數を數へ、物の長さ・幅・距離等を測り、又數字を用ひてこれらの數量を表はすことを指導すべきことを唱道したので、其の影響によつて、算術教授も改善の緒についた。例へば十八世紀の初に起つた*フランケの學校に於ても、ラティキウスやコメニウスの意見に基いて、其の教育方法を改善したのであるが、算術に關してこれを兒童に學ばしむるに、「規則の正しい基礎を示せ」といつて、機械的注入を避くべきことを注意し、また「兒童の算術を學ぶ力は個別的に異るものであるから、これを個別的に指導するを要する」となし、教師は机間を巡つて個別指導をなすべきことを示した。けれども、當時はいまだ算術教科書に良著がなくて、新教育の實行上支障が少くなかつた。

ヴォルフ Ch. Wolf (1679-1754)は一七一三年に、『數學の原則摘要』(Auszug aus den Anfangsgründen aller mathematischen Wissenschaften, 1713)に於て「數學教授に當つて、教師が眞理を述べるのみでは充分でない。生徒に眞理を理解せしめねばならぬ」又「悟性の發達を促さねばならぬ」といひ、教材の要點を分解的に取扱ふことを述べ、クラウスベルグ Ch. v. Clausberg (1689-1751) はその思想を承け『證明的計算術』(Demonstrative Rechenkunst, 1732)を著し、從來の算術教授の注入的記憶的であることを批難し、悟性陶冶を重視すべきことを述べ、「若し問題を解くことが算術の主目的であるならば、悟性を鋭くすることはその副目的であらねばならぬ。人は算術によつて明確にして先見的な考へ方を學ぶ」といつてゐる。而してこの悟性陶冶重視の思想を承け、これを實行したのは、メルクライン Merklein・シュティグレル Stigler・バルト G. F. Barth・トラップ・*ブッセ G. Busse 等である。メルクラインは算術を兒童の經驗せる分り易き具體例の取扱から出發して理解的に教授し、シュティグレルは分數を、一つの直線を幾個かに等分したもので表はす圖解法によつて容易に且つ明瞭に理解せしめる方法を立て、バルトは之を發展せしめて分數圖表を作り、トラップはその著書『教育學の試み』(Versuch einer Pädagogik, 1780)の中に算術教授の新方法を述べた。トラップの新方法の要點は、兒童に算術を教へるには先づ實物の數へ方によつて數の觀念を開發し、つぎに實物の數につき簡單な加減を指導し、次にまた實物の數について簡單なる乘除を取扱ひ、一と十との關係を明かにせんが爲に、十個の木片入りの箱を作り、使用法を系統立てた。*ヒョウは指の使用を奬勵し、線を用ひて數圖を作り、暗算を始め、下行的數へ方、累加累減、問題の非系列的提出、逆算檢答法等を重んじ、フィラウメ P. Villaume は實物計算に錢模型を用ひ、日常生活に必要なる事實問題の暗算を專らとし、*ニーマイヤーは法則を生徒に發見せしむべきこと、計算の熟達は原理の理解を基礎とすべきことを唱へ、オーフェルベルグ B. Overberg は、計算を感覺的にする爲に實物を各兒童に與へ、兒童の生活事情に適合せる問題に就て練習せしめ、暗算を筆算に先行せしむべきことを主張し、カンペ・*ザルツマン・*フェルビガー等も各良著を出し、十八世紀末より十九世紀初頭にかけての算術教授改善運動は甚だ盛な情勢を示した。*ペスタロッツィは教育の第一目的を兒童精神の形式的完成にありとし、各科の教授はその方便であるが、就中算術は最も有效な教科であるとした。曰く「知識の要素は普形數の三

つであつて、音と形とは錯誤を生ずることがあるが、數は常に欺くことの出來ない結果に達する。故に算術を最も重要な教科としなければならぬとした。而して實物の數の增減變化について計算を指導すべしとなし、數の直觀掛圖を作つて、これを實物と結合して用ひ、實物の數によつて開發された數の觀念を直觀的な圖によつて整理し、之を明確ならしめるやうにした。

ペスタロッツィの算術教授に關する意見は、(1)教授の目的は悟性の陶冶である。(2)此の目的を達するに算術教授は最も適當す。(3)方法は心理學的法則に從はねばならぬ。(4)算術の基本は數へ方にある。(5)すべての知識の基礎は感官的直觀である。(6)故に適當の直觀方便物を要する。(7)最良の直觀方便物は正方形である。(8)實物の直觀から數の概念が生じ、數の概念から算法が出る。計算練習は悟性を發達させる。(8)最良の教授法は直觀と範示と模倣とより成る、といふにある。

斯くしてペスタロッツィは大いに算術教授の地位を高めた。しかし、其の形式的な方法に對する批難が少くなく、賛否對立、算術教授の研究がさかんになつた。ホフマン K. Hoffmann・ティリッヒ E. Tillich は、考へつゝ計算すること及び計算しつゝ考ふること denkend Rechnen und rechnend Denken を唱へ、思考陶冶と日常計算とを併立目的とし、教材の本質につき、先づ基數と數の十進組織とに注意し、計算に於ても先づ十以下の數のあらゆる分解綜合を取扱ひ、之を基礎として十以上の數の計算に及ぼすべしとなし、有名なティリッヒの計數器を作つた。ホフマンはペスタロッツィが思考陶冶を唯一目的としたことを批難し、生活の爲の算術を教へねばならぬと唱へ、グラーザー*は教材を生活單位 Lebenseinheiten に從つて、先づ家庭生活事項、次に地方團體に關する事項、最後に國家に關する事項とし取扱ふべしとなし、ハルニッシュ*はティリッヒの思想を承け、(1)心力の發達と實際生活上の熟練との調和的訓練を目的とし、(2)明瞭な知識と速確な熟練とを求め、(3)筆算と暗算との連絡、(4)計算と應用問題とを確然分割せざること、(5)數の十進組織に從ひ教材を區分すること、(7)考へ方を完全に發表せしむべきこと、(8)兒童をして問題を構成せしむべきこと等を述べ、ディースステルヴェーク*は數觀念の發生は時間的な實物の數へ方に基くことから、教材の區分排列に論及し、シュテルンは算術教授の德育的價値につき、眞理を愛好する情及び推理力の發達は人の道德的態度に大なる影響を與へ、殊に悟性の自由な働きは獨立判斷、自由意志の發達を促し自信力を强めると言ひ、ゴルチュ E. Th. Goltzsch・テール F. W. Thiel・グルーベ W. W. Grube・ヘルバルト*等其の思想を繼承した。又ゴルチュとテールは算術の實際生活への應用を重んじ所謂事物計算主義を主張した。

(四)最近世　十九世紀の後半にいたつては、ヘンチェル Henzchel は小學算術のうちに代數的解法を加へて問題解法の考へ方の一般化をはかり、グルーベは所謂四則併進主義または數の多方的取扱ひを唱へ、クニルリング R. Knilling とタンク W. Tanck は數へ主義を唱へ、ベーツ F. O. Beetz は直觀主義を守り、ライ*は此の直觀主義對數へ主義の問題を實驗心理學的に研究して、(1)數觀念の發生は空間的共在または時間的繼起の事物の存在によること、(2)時間的繼起の事物よりも空間的共在の事物によりて、よりよく發生を促進さるゝこと、(3)空間的事物中にても一列に並べる事物よりも集團の形に並べる事物の優れること、(4)一列に並べる多くの物は數詞を知らしむるのみにして數觀念空虛なること、(5)筋肉運動が數觀念の發生に有力な働きをなすこと等を決定し、ペリー J. Perry (1850-1920) は實用的實驗的數學教授を唱へて、所謂ペリー運動を起し、クライン F. Klein (1849-1925) は函數觀念の養成を數學教授の中心思想として所謂クライン運動を起し、兩者合流して最近の中等・初等教育に於ける數學教授改善の主流を成すに至つた(ペリー・クライン運動」の項參照)。例へば一九〇五年にドイツのメランで開かれた理科數學教員の協議會で作られた數學教授改善案の根本思想は、(1)心理的原則、(2)實用的原則、(3)教育的原則にして、心理的原則は教材の選擇排列を生徒の精神的發達の自然の程度に適應せしむべきことを示し、實用的原則は實用を重んじ、事物現象を數學的に觀察考察し處理する能を養ふべきことを、又教育的原則は函數觀念を中心として數學各分科の統合を計るべきことを示した。フランスのボレル E. Borel (1871—)、アメリカのムーア E. H. Moore (1862—)・ソンダイク等の唱ふる所も大同小異である。かゝる改善運動の影響によつて、小學校に於ける數學即ち算術でも、其の教材に從來格別注意されなかつた幾何圖形・グラフ・代數式等に關する初步の事項を加ふるに至つた。

【我國の算術教授の歷史】　(一)明治以前　我國にも上古から算術があつたことは固有の數詞によつて明かであるが、三韓や支那との交通の發達に伴ひ、彼國の算學が傳はつて我國固有の算術は其の傳へを失つたのである。

欽明天皇十五年(554)百濟の易博士王道良、曆博士王保孫來朝し、支那の算學を傳へ、推古天皇十年(602)百濟の僧觀勒來り歷本・天文・方術等の書を獻じ、支那算術が我國に行はるゝに至つた。

天智天皇の朝には、學校を建て算博士・算生を置き天文臺を設け文武天皇の大寶二年(702)學令を定め算數の科を設け、算博士・算生を置いたといふ。爾來九百年間は支那算術採用の時代である。文錄・慶長(1592-1614)の際毛利勘兵衞重能が明の『算法統宗』を得、『算術書』一卷、『算除濫觴』二卷を著し門弟に教へたことは有名な事實である。計算に算盤を用ひることが、この頃に傳はつたのである。重能に高弟が三人あつた。今村知商・

吉田光由・高原吉種がそれである。吉田光由は寛永四年(1627)に『*塵劫記』を著し、今村知商は同十六年に『竪亥錄』を著し、高原吉種の門下には關孝和が出て、斯學を發達せしめた。これから算學が漸く隆盛になつたが、當時の算家は算學を秘傳として少數の子弟に傳へたに過ぎなかつた。

(二)明治以後　明治維新の後、諸事一新の氣運が隆盛になつて、明治五年頒布の「學制」では小學校の算學に專ら洋法を用ふることとされた爲に、和算は全く遺棄された形になつた。併し、これが世の實情に合はないと見た當局は、同六年四月に至つて「小學教則中算術ハ洋而已可相用樣相見候得共從來ノ算術ヲモ兼學爲致候積ニ候此段相達候也」といふ令を發した。而して明治十四年發布の「小學校教則綱領」では「算術ハ筆算珠算ヲ併用スルモ妨ゲナシ」とし、其時の東京府の布達を見ても筆算珠算を併用することにしてあるばかりでなく、町村の情況により珠算のみを授くるを得としてあるのであるが、どういふものか、珠算は世俗のこれを必要とするにかゝはらず、次第に捨てられる傾向を生じたのである。これは或は諸事改新の全般的氣運が然らしめたのかも知れないが、又一つには珠算の教材組織が筆算に劣つてゐて、教科書にも良著がなかつたためではなからうか。小學校教師を養成する師範學校でも、珠算教授に力を入れなかつたやうである。其後の「小學校令」では遂に筆算を本體とし、珠算は土地の情況によつては、これを加へ得るといふことになり、最近に至つて、高等小學校に珠算を必修としたけれども、教師其人に乏しく、多くの學校では教授成績が其だ擧らないやうである。但し銀行や會社等では珠算が必要缺くべからざるものである所から、之を重要視し、特に練習を加へ其の技を競ひ人目を驚かすに至つてゐる。その情勢に導かれて商業學校では近來大に珠算を重んずるやうになつた。高等小學校で珠算を必修としたのも、其の影響である。

明治維新以後の算術教授上には此の筆算珠算の輕重問題の外に(1)理論と實用、(2)準實問題と計算、(3)推理的取扱ひと實驗的取扱ひ、(4)成人後の準備としての算術と兒童の生活算術、(5)自學と教導等の對立があつて、これを如何に調和せしむべきか。又新たに要求されて來た代數的幾何的事項を如何に算術の中に織り込むべきか等、其他種々の問題が起つて來たのであるが、最近にはそれらの對立が次第に調和され融合される情勢に向つて居る。これは算術教授上の一大進歩である。

教科書は明治三十七年までは多くは民間著作のものが用ひられてゐたが、同三十八年以後は文部省編纂のものを、全國に用ひることとなつた。其後數度改訂されたが、就中大正十年の*度量衡の改正に伴つて加へられた修正が著るしいものであつた。又最近昭和七年以後内外の教育情勢の進歩に鑑み、文部省は小學算術書の根本的改訂に著手し、同十年尋常小學第一學年用、同十一年第二學年用を發行したが、劃期的の良教科書といはれてゐる。

【算術教授の目的】　算術は小學校と中等諸學校の下級で教へられてゐるが、中等學校ではこれを數學の一部として教授するに過ぎないから、特に算術だけの目的は法規の上に定められてもゐなければ、個人的にも唱へられてゐない。故に算術教授の目的は小學校の算術教授に關するものである。「小學校令施行規則」第四條に曰く「算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ生活上必須ナル知識ヲ與ヘ兼テ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス」と。歐米諸國に於ける小學校の算術教授の目的も略ゝ同樣である。之を算術教授の發達史に徴すれば、算術の形式的陶冶價値と實質的陶冶價値とを併せて目的としたものである。併し、この算術教授の目的は數の計算に偏し、幾何圖形について學ばしめねばならぬとする所がない。そこで、昭和七年から始めた今次の尋常小學算術書の改訂では、其の根本方針を「數理思想の開發」と「日常生活の數理的訓練」に置くに至つたのである。ドイツに於てもこれに類するものがあり、ドイツの國民學校に於ける算術教授の目的は「周圍の現象界を數學的に考察する力を出來る限り發達させること」Die Fähigkeit zu mathematischer Betrachtung der uns umgebenden Erscheinungswelt möglichst zu entwickeln であるとされてゐる。

【算術教授の教材】　算術の教材は其の性質に關しては本科教授の目的に合致し、配當排列は兒童精神の自然發育に適合せねばならぬ。故に尋常小學校に於ては兒童が解決を必要とする事項から始めて、數理思想の發達過程に從ひ、はじめは小なる整數の範圍内で其の唱へ方、書き方及び簡易な計算を授け、次第に其の範圍を擴めて小數・分數に及ぼし、更に其の程度を進め且つ簡單な比例・歩合算を授け、高等小學校に於ては更に其の程度を進め、且つ數の代數的計算及び幾何圖形に關する知識の初歩を授け、又土地の情況に依つては日用簿記の大要を課するのである。計算は實物計算より始めて專ら百以下の數範圍に於ける暗算に習熟せしめ、進んでは筆算及び珠算に習熟せしめる。教材の學年配當は大要次のやうになつてゐる。尋一　百以下の數の唱へ方、書き方及び簡單な計算。尋二　千以下の數の唱へ方、書き方及び簡單な計算。尋三　整數の計算。尋四　整數の計算、小數の唱へ方、書き方及び簡單な計算。尋五　整數の計算、小數の計算、分數の計算、（珠算を併せ課することを得）。尋六　比例、歩合算、（珠算を併せ課することを得）。高一　整數、小數、分數、數の代數的計算、幾何圖形、珠算。高二　比例、歩合算、數の代數的計算、幾何圖形、珠算、（日用簿記を課することを得）。

【算術教授の方法】　算術を教授するには、先づ兒童が數理的解決の要求を起し、若しくは興味を感ずるが如

き、兒童の實際生活または其の精神發育要求に即した具體的な問題を提示して、これを直觀的實驗作業的に取扱ひ、問題解決の方法を導き出し、特に之に必要な計算を練習せしめ、然る後、前に導入のために提示した問題に類する種々の實際的問題及び構想的問題を提出し、或はかゝる問題を兒童に構成せしめ、此等の問題につき其の解法を練習せしむるを要する。故に前に算術教授の發達に關して述べた(1)自然の要求、(2)興味、(3)自發活動、(4)示範、(5)思考、(6)直觀、(7)實驗作業、(8)生活、(9)作問、(10)練習、等の方法諸原理に基き、教材の性質と兒童心理とを併せ考へ、兒童の數理思想を自然的に開發するが如き方法を以て指導するのである。（安實德郎）

文獻——*M. Stærner*, Geschichte der Rechenkunst, 1891. *F. Cajori*, A History of Elementary Mathematics, 1917（小倉金之助・井出彌四譯「初等數學史」昭和三年）. *O. Karstadt*, Methodische Strömungen der Gegenwart, 1930. 遠藤利貞「增修日本數學史」（大正七年）。黒田茂次郎・土館長言編「明治學制沿革史」（明治三十九年）。

算術の心理

〔英〕psychology of arithmetic 〔獨〕Psychologie der Arithmetik 〔佛〕psychologie de l'arithmétique

【單位の意味の發達】　單位は分割され得ない統一的全體と考へられる數或は量であつて、算術操作の規準となるもの。俗に「一かたまり」、又は「ヒトツ」とも云ふ。又時には、「十位」に對する「一位」と同義に用ひられる。單位を分けて自然的單位と人爲的單位とする。前者は、自然的に與へられた「一かたまり」で、「一人」・「一匹」・「一枚」・「一重（ヒトヘ）」等、それ自身單獨的なるもので、單名數とも呼ばれる。

後者は、「一瓦」・「一粒」等、連續量を測定するために工夫された單位で、一定の數關係を以て上位下位を分ち、單位系統を成してゐる。取扱ひの便宜上、之に基本となるものを定めて之を基本單位と云ひ、同一系統の其他の單位をその補助單位と云ふ。長さ・重さ・容量等を測るに異つた單位系統があり、米・瓦・立等はそれらの基本單位と定められてゐる。但し自然人が長さを測るに用ひる指の一節、掴指・食（又は中）指間の大さ、片手を伸したる長さ、兩手を擴げたる長さ等の單位は、相互の間に上位下位の内的聯關はなく、夫々は單獨的であるが故に、寧ろ自然的單位である。又タファータン族が魚や果物を數へるのに二個を一團とし、ハーヴェー土人が椰子の實を數へるのに四個を一團とし、アイヌ人は昔魚を數へるのに十尾を一團とした如きは人爲的單位を用ひたものであるが、直ちに先の人爲的單位と同一視し難い。即ち別に單位に就ての發達的考察が必要となつて來る。

「數へる」ことが漸く成立した段階においては、數は「ヒトツ」からの連續として把握され、事物群を離れては數の集合性は無意味に歸するが故に、數の單位又は要素は考へられず、從つて「ヒトツ」はたゞ數の端緒と云ふに過ぎない。一個の事物に尙一個加へた事物群の全體が直ちに「二ツ」と理解され、三個に一個加へた全體が直ちに「四ツ」と理解され、「一ツ」の增減を概念的に操作し得る樣になれば、少くともその數範圍では、「ヒトツ」即ち數の單位が成立したと云ふことが出來る。かうして數の單位の成立するのは嚴密には何時頃と決定し難いが、兒童が五、六歳になつた頃には、既に小なる數範圍に於て成立してゐる。「數へる」ことの練習では、兒童は十個宛に區切ることを習ひ、その十個の集團を一の單位として取扱ふことを習ひ、この單位が十集つて百となり百を一の單位として取扱ふことを習ひ此等の取扱ひを會得する。10の單位集合を自由に操作し得る樣になれば、やがて任意の數の單位集合の操作も自由にすることが出來、加算・減算が大いに進歩する。單位集合の内的統一性が著るしく高まり、緊密な統一態 Einheit として把握されるに至れば、それはまた「一ツ」として數へられ、乘除算の單位が成立する。而もこゝでは斯かる「一かたまり」を數へてその全體を求めるのではなく、斯かる單位を數へることによつて之を組成する下位單位の總體を求めるもので、上位單位の數と下位單位の數との關係が問題になるのである。かうした關係の把握から分數單位が成立し、更に比例的關係が概念的に取扱はれ得るやうになる。算術の所謂第三段階に於ては、二次的に成立した上位單位の數、所謂「數の數」を單位とした數を取扱つて、第一次單位の總體を求めることが行はれるので、高級の思考が必要であり、故に今日ではこの取扱ひは算術の領域から代數の領域へと移された。

數の單位「ヒトツ」が確立すると共に數へられる事物間に差異が認められ、對象の論理的分類が行はれて、名數が起原し、自然的單位が成立する。而してその發達に於てアイヌ族等に見られた單位群の操作が出來て來る。人爲的單位は、數の單位の第二次段階に於て成立するもので、諸等數の單位が複雜した數關係を有してゐるのはこの故である。クニルリング R. Knilling は、單位を、斯樣な發達的關係から抽象して分類を試み、自然數の單位・測定數の單位・數學的單位とし、マクレラン J. A. McLellan は單位の内容が單數であるか複數であるかに由つて、基本單位と組成單位とに區別してゐる。

【「算へる」ことの發達】　「算へる」の發達は數單位の發達に依存し、數單位の發達は「算へる」の練習にまち、而もその結果の吟味と云ふことが重要な役割をなす。結果の吟味は「數へる」段階では同一操作を反復し、前回と同一の結果を得たる場合に「オンナジ」と判定される。「數へる」より以上の段階では「數へる」ことを吟味の方法とし、即ち事物の甲群と乙群とを加へ、又は甲群から乙群を引いてその結果を得た時、「ほんた

うか」と問へば、兩群を一緒にして新たに數へ、前の結果と「オンナジ」＝「相等」だといふことから、この結果の正しさを確信する。加算・減算は斯かる練習によつて成立し發展する。加算には數(單位集合)を分解し結合して10となし、十位に「繰上げる」ことの練習が主眼であり、引算は加算の逆操作で、十位の單位を一位の10に還元して操作する所謂「借りる」の練習を主眼とする。加減算の目標は、各單位集合が有する具體的な意義の相違を度外視して、凡て共通の項として取扱ひ、順序交換の法則や、結合法則を實地に體得せしむる所にあり、而してこのためには多くの單位集合を累次に加へ、又は減ずる課題の提出が有效である。のみならず日常生活に於ける數操作は主として十以下の數の累加・累減的操作であるから、累加算・累減算は大いに奬勵されなければならない。累加・累減の各項が同數であるといふことは、兒童に興味を覺えしめるもので、この興味は操作の上に新工夫を施さしめることになる。即ち倍し又倍しと倍しつゞけて其等を加へると云ふ遣り方であつて、この新工夫を數學史では倍加算 duplation (その逆を折半算 mediation)と呼んで、中世迄は獨立の算法であつたことを語つてゐるが、加算から掛算への導きとして算術教育上、今日も重要視すべき算法である。倍加算に於て少しく問題にされた各項の數の同一性が一層明瞭に認識されると、各項は「ヒトツ」(二次的單位)として數へられ、この「ヒトツ」の數とその大きさを表はす數と二數の九九*に由つて、全項を組成する一次的單位の總體を求めるのが掛算である。掛算の練習はその意味の異る二種類の數を抽象化して、自由に交換して操作し得る因數の把握を目指すもので、逆算たる割算の練習によつて、この二數間の數關係は一層明かにされる。割算には等分除と包含除の二法があると云はれるが、これは實際の計算問題の場合に區別されることで、算法上に差異はない。

加減乘除は之を四則と言ひ、あらゆる計算の基礎をなすものであるが、それも「數へる」から加減算へと發展し、乘除算へ再展開し、その再展開の過程上に倍加・折半兩算がある。ヨーロッパでは中世の頃此等七算は基本算法と考へられてゐた。

【計算】　數を象徴的に表はし、之を以て數操作を行ふことが計算である。即ち計算は「算へる」の一段の具體化で、遂に「算へる」は計算の形式的見方と云うてもよい。クュルリングは、計算を高く價値づけて、(一)抽象的に數詞や數字を辿つて行ひ得る、(二)取扱ふ數範圍に制限がない、(三)その操作は複雜である、(四)「數へる」ことは劣等生にも出來るが計算に於ては健全なる天賦を要する、(五)「數へる」では達し得ない大數や小數の操作を計算は容易になし得ると云つてゐる。計算では先づ數を表徴する數字の讀み方・書き方を習ひ、數と數との間に成立する諸關係を表徴する諸記號の書き方・意義を了解し、此等を用ひてする運算の方法を會得し、數が多樣に織込まれてゐる現實の生活場面に「算へる」ことを適用して、問題を處理し解決することを學ぶ。式題を與へて答數を書かしめるだけでは計算練習には充分ではなく、式題の表現する意義を理解させると共に、當の式題で解決せらるべき類似問題を課して、式題の設定と解決を指導することが肝要である。文の中に、言葉の陰に隱された數と數とを抽出し、二數間の關係を敍述する長文の表現を一の記號で置換へ、題意を簡單化することは、思考訓練のために算術の負ふべき責務である。所謂形式算に於て注意すべきことは、問題解決に當つて兒童が如何なる算へ方をなしたかと云ふことである。4×3＝を兒童は一ツから十二まで數へて解き、又は「4ト4ト8、ソレニ又4デ12」と解いた時、これは明かに精々加算であつて掛算ではない。問題とその答「12」とだけを見て計算の心理過程を度外視すれば掛算が出來たと見做され得るが、事實には掛算とはしがたい不備が存し、この不備が發見されず補はれずして教授が進められる時は、その結果算術の劣等生が生れ出る。一の問題が特定の算法の問題であるためには、計算者がその算法を行つたと云ふことが重要事で、問題がその算法を行ひ得べき諸條件を具備してゐるといふだけでは不充分である。正確にして敏速なることは殊に形式算の理想であるが、それは各算法の初步教授に於て目指されることではなく、正確にして堅實なる解法から練習を積んで、漸次敏速の度を增すやうにせねばならぬ。計算の器械化は學校算術の終極目的ではなく、反復練習による熟達と、計算過程の不斷の反省に基く算へ方の展開こそ、目指される所である。

【算術能力】　算術學習の效果を色々に工夫した問題系列を以て檢査し、諸多の角度からその結果を整理して算術能力の研究が試みられてゐる。加減乘除・分數小數各算の計算式題に就てその難易が問はれ、計算時に起る誤謬の原因が分析され、マイヤース G. C. Myers の如きは、最初の誤謬が習熟の後までも固執する傾向を考察してゐる。計算能力は一般に學年が進むにつれて漸進し、同時に個人差も增加する。上級學年に個人差が著しくなるのは、計算能力の伸び方に相異があるからである。カウンツ G. S. Counts は、除法計算に於ける速度と正確度とに就て考察し、速度は學年の進步と共に進步するが、正確度は始めは急に進步し、漸次進步の度が減少する傾向があることを指摘し、正確度は練習によつて左右せられ、速度は兒童の成熟によると結論してゐる。算術能力は男兒は女兒よりも稍〻好く、進步の度も男兒は女兒に勝つてゐる。田舍の兒童の算術能力は都市の兒童よりも劣つてゐるが、その原因は練習の不足・學校設備の不完全・教師の教授上の不用意等であると外國の學者は數へてゐる。ウォシュバーン C. Washburne は算術の特定の教材を理解するに必要な精神年齡を求めて

算術教材	要求智能水準
加法10以下	6歳5箇月
10以上	7歳4箇月
減法單純	6歳7箇月
複雜	7歳8箇月
乘法單純	10歳2箇月
複雜	10歳4箇月
短除法	11歳4箇月
長除法	12歳7箇月
分數意味	9歳0箇月
同分母加減	9歳10箇月
異分母加減	13歳10箇月

上の表を作つた。即ち10以下の加法の學習には精神年齢が滿六歳五箇月以上に達することが必要だと云ふのである。一般に劣等兒には算術は最も困難であるが、又往々、他の學科は優秀であるにも拘はらず算術だけが不成績なる兒童があるとブロンナー A. Bronner は主張する。併しこれらは主として學習上に於ける個人的缺陷に因るもので、即ち特に數に關する記憶が良くないこと、數表象能力の不完全、抽象的數操作の不能、反應作用や書記運動の緩徐なること、缺席や不注意による基本的知識の缺如等に原因するから、教師は此等の何れが不成績の原因かを究明して、指導の法を新たにするやう考案せねばならない。ミッチェル F. D. Mitchell は多くの數學的天才の事例を集めて、「數學上の天才は數に對して異常の興味を有する上に、多くの練習を積み、その間に算術過程に於ける捷徑を發見する。而も、それは、特殊の能力に屬するのではなく、聯合の一形式が特に發達したに過ぎぬ」と語り、天才も天稟に加ふるに練習を必要とするものであることを訓へてゐる。（松本壹三郎）

文獻——*R. Knilling*, Die naturgemäße Methode des Rechen-Unterrichts in der Deutschen Schule, 2 Tle., 1897-1904. *J. Dewey* and *J. A. McLellan*, The Psychology of Number and Its Applications to Methods of Teaching Arithmetic, 1898. *F. Unger*, Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischen Entwicklung vom Anfange des Mittelalters bis auf die Gegenwart, 1888. 青木誠四郎・岩下吉衛「劣等生の算術教育」（昭和九年）。高木貫一「兒童の數意識」（弁渡講座「教育科學」昭和六—八年）。

三種の神器

サンシユノ シンキ（ジンギ）

【起原】　日本太古文化は鏡玉劍の三器を最も重視したものであり、大陸人と異つて日本人は特別にこれを愛好し、尊重したもので、其等三器は漸次著るしく日本化され、或は日本的特色を現はした。從つてかゝる太古の鏡玉劍意識は終に三器を神器とまで崇め上げるに至つたのであらう。『日本書紀』卷二、一書曰には神器の授受と之に伴ふ天壤無窮の神勅とを述べて「天照大神乃賜天津彥彥火瓊瓊杵尊、八坂瓊曲玉及八咫鏡、草薙劍、三種寶物、又以中臣上祖天兒屋命、忌部上祖太玉命、猨女上祖天鈿女命、鏡作上祖石凝姥命、玉作上祖玉屋命、凡五部神、使配侍焉、因勅皇孫曰、葦原千五百秋之瑞穗國是吾子孫可王之地也、宜爾皇孫就而治焉行矣、寶祚之隆當與天壤無窮者矣」といひ、他の一書曰には「天照大神手持寶鏡授天忍穗耳尊而祝之曰、吾兒視此寶鏡當猶視吾、可與同床共殿以爲齋鏡」として寶鏡の授受と之に伴ふ寶鏡の神勅とを傳へてゐる。

【神器述義の沿革】　(一)中世以前　鏡玉劍を政治的道德的教育的意義の象徵として見る考は太古末にも既に文獻に窺はれる程で、『日本書紀』仲哀紀の五十迹手の奏言には「筑紫伊覩縣主祖五十迹手聞天皇之行、拔取五百枝賢木、立于船之舳艫、上枝掛八尺瓊、中枝掛白銅鏡、下枝掛十握劍、參迎于穴門引島、而獻之、因以奏言、臣敢所以獻是物者、天皇如八尺瓊之勾、以曲妙御宇、且如白銅鏡以分明看行山川海原、乃提是十握劍平天下矣」と見えてゐる。平安末期から鎌倉初期へかけて僞作された『神道五部書』よりも稍々遲れて而も相次いで僞作されたらしい『神皇實錄』、『神皇系圖』、『天口事書』の三書には、右仲哀紀の奏言を殆どそのまゝ引用して天祖の神勅としてゐる。三書それぞれ多少の出入はあるが、大體に於て天祖の神勅と認めた點については共通である。玉鏡劍の三器に對して曲妙・分明・平天下の意味を附して君德に結び付けたのは『日本紀結集』以前からの思想であつたが、天祖の神勅として、三種神器としての玉鏡劍に移したことは文獻に現はれたところでは玆に始まると思はれる。

(二)中世　鎌倉時代に入つて純粹日本的な固有文化の蘇り始めた時、壽永の變に伴ふ神器未曾有の御受難が起つた。此等が交互に働き合つて神器が再び精神的に活躍し始めた。鎌倉期に興起した神器論がそれで、(1)玉葉の神器に對する正統論的な見解と、(2)『愚管抄』の歷史哲學的な神劍喪失論と、(3)『水鏡』、劍卷等の牽强附會的な神器特に神璽起原說話と、(4)平曲に於て劍鏡兩卷が神聖視されて特に大祕事とされたこととが、神器意識に及ぼせる壽永の變の刺戟の尤なるものであり、(5)神器に對する道德的解釋の始まつたこと、(6)神器による對外的自尊心の高まつたこと、(7)神器に對する神佛習合的解釋の著るしく現はれたことの三點が、鎌倉時代に於ける神國の自覺に伴ふ精神的解釋の勃興を物語るものである。

南北兩朝の御爭において常に神器が重視されてゐたこと、特に後醍醐天皇が神器を重んぜられたことは、神國思想に伴ふ鎌倉期以來の神器神道の信仰と相互に相影響して、宋學を尊んだ北畠親房の『神皇正統記』に於ける神器に對する正統論的見解となり、又北朝に對する南朝の確立ともなつた。『正統記』には神器の道德的意義、神器と正統との關係を主張して餘蘊なく、神器述義の發展は一の頂點に達したと見ることが出來る。次いで親房に假託されたらしい『元々集』、『東家祕傳』に於ても、將た又忌部正通の『神代口訣』に於ても神器の道德的意義は力をこめて論ぜられた。これと共に眞の神器をもたぬ北朝側・武家側をして神器を尊崇せざるを得ざらしめた當代の神器意識は北朝特有の變態的な神器觀を發生せ

しむることとなつた。卽ち神器を中心とせる理想主義的な南朝魂と現實主義・功利主義的な北朝魂との奇しき對立が見られる。更にその大部分が南北朝後期の筆であるらしい『太平記』には當代の時勢粧を背景とした不徹底な神器觀が現はれてゐる。

室町時代は鎌倉南北朝と同樣、神器御多難の時代ではあつたが、前二期に於けるが如き著るしい影響を神器論に及ぼすことはなかつた。元來この變亂は思想的に神器正統論の立場をとつてはゐるが、勿論前二期のやうな堂堂たる規模のものではなく、加之、戰の理由も薄弱であつたために、當代の神器論はこの變亂を離れて多くは、『神皇正統記』及び『東家祕傳』の主張する神器政教說の延長として發展した。かくて或は一條兼良の神儒佛三教一致の神器論となり、或は古今傳授（「歌道」の項參照）に取り入れられて三木神器論となり、或は吉田の『雜邦百首哥抄』に詠み込まれたのがその主なるものである。

(三)近世　中世において時代思潮の主流をなした佛教的精神は、近世に到つて儒教的精神によつて置き換へられた。神器觀に於ても近世前期の根本的特質はその著るしい儒教化に在る。而して(1)新に勃興した儒者、特に山鹿素行・熊澤伯繼（蕃山）等、(2)中世以來の傳統を追ふ神道家、卽ち、度會延佳・吉川惟足等、(3)(1)の朱子學より進んで(2)を融會した垂加派、(4)(1)の一派ではあるが(3)の影響を受けた水戶學派特に三宅觀瀾等の四種を區別する事が出來る。玆に諸大家の神器に據る日本教育史論並に日本主義的教育論の發展をさへ見るに到つたことを注目すべきである。殊に三宅觀瀾の『中興鑑言』に「祖考精爽所憑、以護所鎭國」といへるは「祖宗威靈ノ憑ル所、歷世聖皇ノ奉シテ以テ天職ヲ治メ玉フ所ナリ」といふ明治四年九月十四日皇靈遷座の勅語の御精神に合するものである。近世後期に於ては(1)復古國學者の神器觀、(2)神器意識の民衆化、(3)幕末勤王家の切實なる神器意識等を擧げられるが、就中(1)の本居學に注目すべきである。本居宣長はその論理的精神と宗教的情熱との奇しき結合を以て、從來の象徵主義に反抗し、彼自身の文獻學的立場から三器を如實に考察し、さらに純日本的精神に結び付けた。神器に對する象徵主義を避けた宣長の論理的精神は、天壤無窮の神勅に深き解釋を施すことによつて其の宗教的情熱を滿足させた。神器よりも神勅を重視するのは平田篤胤によつても繼承されたが、平田の亞流と見らるべき鵜峰戊申（ウホウシンノブ）も『古義神代考』（文政五年刊）に於て、本教の大本にして敎に先だつの敎、道に先だつの道、元元本本、渾然たる一理、寶祚の隆、天壤と窮りなく、無爲にして治る所以の法であるといつてゐる。此の學派に於ては、かくの如く神器の政教的解釋を去つて、天壤無窮の神勅を以て道の根元大本とすると共に、日本人の心性を反省して「御國人はおのづからに武く正しく直に生れつく、是を大和心とも御國魂とも云でござる」の自覺を得、儒佛の敎を離れて「どうぞ此大和心御國魂をば枉げず忘れず脩し養へて正しく淸く美はしい大和心に磨き上」げんとするのである。

【結論】　一般に三種神器觀は國家意識の內的な發展に結び付く。特に萬世一系の皇統を中心として考へたときに、神器に對する正統論的見解が成り、特に神國皇國としての文化的優位を考へたときに、神器に對する政敎說的見解は成る。從つて神器に結び付く道德思想には純粹日本的色彩の濃厚な分別・曲妙・正直其他があり、慈悲・智慧等の佛敎思想や、智仁勇等の儒敎思想に結び付けられたとしても、單なる外國思想としてではなくて普遍に妥當する世界的の高き文化價値が我國古代にも立派に實現されてゐたことを示さんとするもので、更に進んで我國としての慈悲・智慧や智仁勇を說かんとするのである。而も猶、日本的純粹性への發展の段階を區別せねばならぬ。等しく日本文化の自主性を發揮したところの神器を象徵としての道德思想も、中世に於ては曲妙・分明・平天下に始まつて、正直・慈悲・智慧となり、修身の妙、正心の明、致知の畧を經て智仁勇の三達德へと概して儒敎化への道を辿つたが、近世に於ては寧ろこれと逆に儒敎全盛期の智仁勇を中心に出發して、必ずしも智仁勇等に捉はれぬものから、垂加派の反智仁勇主義となり、儒敎の立場を離れ得ぬ方面としては三宅觀瀾の『中興鑑言』への發展を示し、日本主義への發展の極致は本居學にまで到達したのであつた。（加藤仁平）

文獻——栗田寬「神器考證」（明治三十二年）。加藤仁平「三種神器觀より見たる國民精神發達史」（昭和三年）、「日本精神の發展と敎育」（昭和九年）。

三席（サンセキ）

【語義】　平安時代以後貴族が風雅な遊樂を催す爲に設けた詩・和歌・管絃の集會の席を總稱した語。

【三席の內容】　平安時代貴族の重んじた學科目は漢詩文・和歌・管絃・書道及び有職の五科目であつた（「日本敎育史（中古）」の項參照）。その中、書道と有職は實際的目的から學習されたものであり、漢文は政治の運用に巧妙ならんが爲に、支那の先例を知ることが主な學習目的であつた。然るに美的な生活に憧れ、美的敎養を重んじた平安人に於ては、殘りの漢詩・和歌・管絃を頗る重要視し、彼等の趣味生活を充す爲に、この三科の研鑽に努力したのである。『徒然草』に「詩歌に巧に絲竹に妙なるは幽玄の道、君臣これを重くす。」と述べてゐる。和歌は古來我國固有の「敷島の道」として尊重され、『古今集』序にもしきりに和歌の德を讚し、花になく鶯、水にすむ蛙まで歌を詠むとまで歎じてあるほどで、名歌を詠まんとし、五年の命を代へて神に祈つた傳說さへある（『今鏡』九）。又平安時代の末までは凡て漢詩を作りえないものは公卿になれなかつた。藤原顯隆は白河法皇の殊寵を蒙り頗る威權を弄してゐたが、法皇は「辨官に任じ

てやらうと思ふが詩が作れないから困る、四韻の詩を作る者でなければ辨にはなれぬ。」と仰せられたので、頗隆は驚いて詩を學んだといふ（『今鏡』二）。管絃も頗る重要な修養であつて、後三條天皇は中御門宗俊の笏を聞し召して「非管絃者は嗚呼のおぼえとるべきなり。」と宣はせられたといふ（『古今著聞集』六）。

【三席と趣味生活】　平安時代の貴族はその趣味生活を豐富にする爲に、かく詩歌管絃を重んじたが、事あるごとに屢〻この三科の席を設けて、集れる公卿をしてその技を競はしめた。これが「三席」である。但し三席の語は古くはなかつたやうで、鎌倉時代末頃に始まつたらしい。平安時代以後の公卿の遊宴は常に三席をそろへて催すのではなく、あるひは一席、あるひは二席開くこともあり、時として詩歌管絃のいづれかと、他の遊樂とを組合はせることも勿論あつた。しかし盛大な宴席は詩歌管絃の三席を開くのが普通である。三席は室内のみならず、野外にても、又池や河に船を浮べても開かれる。詩歌管絃の三の船をそろへた儘を三船といふ。通例、作詩のことを作文（さくもん）といひ、管絃の會を「遊び」又は「御遊」といふ。

三席の一例を擧げると、朱雀天皇の承平五年十月十七日（935）菊花宴を宮中で行はれ、詩を作りうる者は詩を獻ぜしめ、詩を作りえぬ者は和歌を獻ぜしめ、又伶人を召して舞曲を奏せしめられ、獻じ終つて文章博士大江維時をして詩を講ぜしめ、左衞門權佐小野好古をして和歌を講ぜしめられたが、講じ終ると、公卿たちが管絃を奏して宴が閉ぢられた。

三船の著例は、一條天皇の長保元年九月十二日（999）藤原道長が嵯峨で三船を分けて船遊を試みた時、藤原公任は三席いづれにも秀でてゐたので、道長が公任に「卿は詩歌管絃いづれにも達人である、いづれの船に乘られるか。」と問うた。よつて公任は三船の才と稱せられた。又白河天皇が桂河に行幸して三船を設けられた時、源經信は三道に達してゐたので、故意に遲刻して船が中流に浮んでゐる頃に參りあひ「やゝいづれの船にても寄せ給へ。」と言つた。さて管絃の船に乘つて詩も歌も獻じたので、世に後の三船の才と稱せられる。（高瀬俊雄）

文獻——「續有職問答」卷下、海人藻芥（あまのもくづ）。

三船　「三席」の項を見よ。

サンタ・バルバラ案　〔英〕 Santa Barbara plan　アメリカ、カリフォルニア州サンタ・バルバラで實施された所から、サンタ・バルバラ案と呼ばれる。

この案の要點は、小學校の最初の六年の爲に、仕事の分量を異にするA・B・Cの三課程を設ける所にある。即ち之に依つて、優等兒・平均兒・劣等兒の教育的必要を滿すと同時に、最初の六年に於ける落第を除かうとするものである。

C課程は最少限度の要求を代表するものであり、B課程はC課程よりも仕事の分量及び程度が高められ、A課程はその内容が最も豐富である。そこで、生徒は最初B課程の授業を受けるが、間もなく、その能力に應じてA・B・Cの課程に分たれる。教師は各生徒がそれぞれ自己に適する仕事の分量を發見する迄、之を一つの課程から他の課程へ移すのである。A課程の生徒は、進級の準備が出來ると、次の學年のC課程に移され、後次第にB・Aの課程に移されるのであるが、B・Cの課程の仕事に一學年を要する生徒は、學年の終りに次の學年の同一課程に進められる。

この案によると、小學校の最後の二年に於ては、その課程を普通科・商業科・工業科・家政科等に分化し、學科擔任制を採用し、且つ學科目による進級（promotion by subjects）を行つてゐる。何れも生徒の異れる教育的必要を滿さんが爲である。（阿部重孝）

文獻——F. P. Cubberley, Public School Administration, 1923. W. H. Holmes, School Organization and the Individual Child, 1912.

三段論法　「推理」の項を見よ。

三德（サントク）　支那古代において教育を掌つた師（し）氏の職が、國子即ち王・諸侯・卿・大夫・元士の子弟に對して教へた德目であつて、至德・敏德・孝德をいふ。

至德とは、至極の德の義で、所謂過不及のない中庸中和の德をいひ、東洋道德の根幹を爲すものをいふ。敏德とは、敏は疾の義で、仁愛の心をもつて時の宜しきに從ひ、最も敏疾に、最も適切に施行して、事を治む可き德をいふ。孝德とは、祖を尊び親を愛し、善く先人の志を繼ぎ、善く先人の業を述ぶるの德をいふ。

此の三德は、三行（さんぎょう）に對して行爲に見はれざる以前、即ち行爲の基本となる可き德目を述べたもので、至德は、國子の道德的良心を陶冶涵養するものであり、敏德は、將來爲政家として經綸を行ふ可き素質を養成するものであり、孝德は、家族制度を維持するに最も必要なる、祖先崇拜の念を助長せしめるものである。（川又　榮）

文獻——賈公彥「周禮注疏」卷十四。

讃美歌　〔英〕 hymn 〔獨〕 Hymne; Kirchenlied 〔佛〕 hymne

【意義】　原語はギリシャ語の hymnos。古代ギリシャ人が神・英雄等を稱讃して喜び、悲しみ、嚴肅なる時に歌誦された歌又は詩を意味する。

【沿革】　かゝる意味のものは古代民族には寧ろ共通に存した。現代に於ても各宗教には共通に存在する。併し最も早く發達し、また最も多く作られたものはユダヤ民族の宗教並にその後繼者たるキリスト教に於けるものである。『舊約聖書』には所々に散見するが、『詩篇』はかゝる讃美歌の歌集といへる。主題の多くは神の榮光・稜威を稱へ、感謝と祈願を述べ、神の律法を讃仰し、神

殿への憧憬・遷民の繁榮などを歌つた。實際には曲譜を具へ、歌詞され、伴奏樂器を用ひ、時には舞踊も伴はれた。元來宗教的生活の自然の發露であるが、また團結を固くし、信仰を高揚する。ルターは一時教會内部にのみ獨占された讃美歌を解放し、自身も亦卓越せる作家であつた。十八世紀にはイギリスにメンディスト運動興り、ウェスレー兄弟 John Wesley (1703-91)・Charles Wesley (1707-88)は傳道上不可缺の方法となし、殊にチャールズ・ウェスレーは體驗を率直に歌つた。爾後一層大衆性を有する讃美歌現はれ、十萬以上にも上つてゐる。我國に於てはプロテスタント渡來（安政六年 1859）と共に他の宗教的出版物は傳來したが、讃美歌は傳はらず、明治五年(1872)に僅か二篇、明治七年に歌集が六種公にされ、其後次第に進歩した。『基督教聖歌集』(明治十七年)、『新撰讃美歌』(同二十三年)、『基督教讃美歌』(同二十九年)、『古今聖歌集』(同三十四年)を經て、各派共通の『讃美歌』(同三十六年)となり略ゝ統一された。後之に附隨する兒童用の『第二編讃美歌』(同四十二年)も作られ、更に昭和六年末新時代に適合し且つ邦人創作のものも約七十篇加へられた。

【教育的意義】　教會音樂は全般として宗教的情操陶冶の上に於て重要なものであるが、特に讃美歌は時と處と參加者に對して制約がないため重要なる教育的意義を持つ。中世に於ける僧院學校・本山學校に於て用ひられた事、特に儀式の必要等より初歩的な教育を授けたチャントリースクール・唱歌學校の存在したのはカトリック的社會の事であつたが、コメニウスは十七世紀に讃美歌を學校の中に採用すべき事を慫慂し、敬虔派のフランケは兒童教化を讃美歌によつて行ふべき必要を痛感し、讃美歌體の問答書も編集された。宗教教授では聖書歴史・教會史・問答書・金言等と共に綜合調和を得たものとして效果を擧げようとしてゐる。兒童用讃美歌の出現もこの意味を充足せんがためである。併し必ずしも教育的意義は兒童にのみ適用されるのではなく廣く社會教育の見地に立つて見るもその意義は大である。例へば我國には固有の音階があつたために容易に西洋の音階に入り得なかつた。然るにキリスト教會が西洋音階による讃美歌を採用し、西洋音樂普及のために非常な功績を擧げた。

（石谷信俶）

文獻——J. Julian, Dictionary of Hymnology, 1908. E. E. Koch, Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesanges, 8 Bde., ²1866-76. E. Dickinson, Music in the History of the Western Church, 1903. 由木康「讃美歌小史」(昭和七年)。

三寶

【大要】　佛教では宇宙人生に關する眞理を覺つた佛即ち佛陀 Buddha (覺者)と、その佛の說いた教法即ち法 dharma (達磨)と、その佛と法とに隨順する和合の集團即ち僧伽 saṃgha (僧)との三種を、世に尊ぶべき寶だとして之を三寶といひ、普通に略して佛法僧三寶といふ。この三寶は全佛教に共通の信仰で大乘でも小乘でも日本での十三宗五十餘派の一々の宗派でも、皆悉くこの三寶に歸依することを三歸と稱し、入信の第一條件とする。要するに佛教の教義と實踐とは佛陀論(佛)と教理論(法)と教團論(僧)との說き方の相異にほかならないから、佛教史は三寶に關する思想變遷の全史と謂つてよい程、佛教術語中の要目である。

【起原】　歴史的に三寶成立の始めは、釋迦が佛陀伽耶 Buddhagaya で成道して佛陀となり、ベナレス(鹿野苑)に來て始めて五人の從者に法を說き、この五人が同信同行の修道團即ち僧伽を作つた時とせらる。こゝで初めて三寶が揃つたからである。小乘の三寶は概してこの原始的の意義に近い見方を取つて居る。又現存印度佛教古美術はこの三寶を象徴せるものが多い。然るに大乘の三寶觀は稍ゝその趣きを異にし認識論的・本體論的な解釋が加へられてゐる。

【解釋】　大乘では三寶を原理と形態と象徴との三方面に分けて說く。(一)同體三寶とは三寶の原理論或は本體論で、三寶を唯一眞理の三方面の現はれと觀る見方である。佛教では宇宙の眞理即ち眞如とその眞如を體現した法身とを一つにして眞如法身といふ。この眞如法身は本質的(體性)に覺り(佛とは覺の義)を完全に具へたもの(性體禀覺)であるから、その方面で之を佛寶とし、又この眞如法身はその儘に覺りの理法(法性寂滅)を現はし、法則たり軌範となつてゐるから(法とは軌持の義)、その方面でこれを法寶とし、眞如法身はすべての矛盾を調和し(僧伽とは和合衆の義)あらゆる妙德を具へてゐるからこれを僧寶とし、宇宙人生の依つて立つ根本原理に佛法僧の三方面を說いたものとする。次に(二)別相三寶とは三寶の形態論で、名と相との異ひから三寶を別々に分けて見る說き方である。即ち三世十方に亙りて無數の佛がある。それを佛寶とし(印度に出現した釋迦佛は僅かにその一佛に過ぎずと見て)、その無數の佛の說法を法寶とし、またその無數の佛と法とに隨順する聖者を僧寶とする。次に(三)住持三寶とは現に佛教の行はれてゐる各地に於て、夫々の表現形式で現はれてゐる三寶をいふ。即ち彫刻繪畫に現はれた佛像(泥塗塑像)を佛寶とし、讀誦講說される經典類即ち大藏經を法寶とし、これを信受し護持して傳道に從事する和合僧尼を僧寶とする。この三寶によりて佛教が維持されるからこれを住持三寶といふ。

（矢吹慶輝）

文獻——「大乘義章」。「法苑義林章」。其他「大藏經」中の纂集部・法數部等。

三民主義

【沿革】　孫文は、自己の抱く救國の理想を、民族・民權・民生の三原理とし、これを稱して三民主義と言つ

た。此の三民主義は、民國の世界に於ける國際上・政治經濟上の地位の平等を促進し、因て以て民國の永久の適存性を得ようとするものである。而してこれが今日の中國國民黨の黨綱政策の根本となつてゐることは勿論である。孫文は一八九七、八年の頃、歐米を流浪してゐる中、始めて此の主張を稱へ出し、國民黨黨綱として發表し、次いで民國十二年（1923）一月一日に之を天下に宣言した。其後、民國十三年國民黨の改組の後に於て、此の黨綱を十六綱に別つて述べたが、惜むべし孫文は此の三民主義の未完成の中に薨した。

【民族主義】　孫文は先づ民族と國家との區別を說明して云ふ。王道に依つて自然に結合した團體は民族であり、覇道に依つて人爲的に結合した團體は國家であると。斯くて孫文は中國の國際上低位にあるのは民族的精神の缺乏からであり、且つ又今後も鞏固なる民族的結合を計らねば民國は亡國滅種の憂があらうと云ひ、之を救ふには中國民族の現狀に覺醒し、下の數項に注意しなければならないと說いた。

（一）第一は人口問題である。世界列强は年々人口を增加し國力の充實を致してゐるに拘らず、民國は乾隆以後三百年間依然として四億に止まつてゐる。故に列强は其の過剩人口を以て中國に侵入して來るが、中國は其の壓迫の爲に主權を失ふのみならず、民族の衰滅さへ招く虞れがある。これは容易ならぬことで、人口問題によつて解決しなければならぬ。

（二）第二は政治問題である。中國は歐米の政治上の壓迫を受けてから、近々百年に足らないが、其の間に威海衞・旅順・大連・青島・九龍・廣州灣等を失つてゐる。各國は之を根據として進出し、いやが上にも中國の獨立を脅かし、果は中國の分割をさへ目論んでゐる。これ亦容易ならぬ重大事であつて、是非政治問題によつて解決しなければならぬ。

（三）第三は經濟問題である。經濟上の壓迫は政治上の壓迫よりも殘酷である。現今の中國は實に半植民地よりも低級な次植民地に等しい經濟狀態である。海關は各國人の手に委ねられ、稅率其他も凡ては中國の意に任せず、專ら外人にのみ其の利を較られてゐる。又到る所に外國銀行が存在してゐるが、其の結果は中國人すらも外國の銀行は信用するが、自國の銀行は信用せぬといふ結果になつてゐる。且つ航海業は不振であるから其の爲、貿易上甚だ不利の狀態に置かれてあり、其他、租界・割讓地をめぐる賦稅問題からも民國の經濟は著るしく壓迫を受けてゐる。此等は何れも經濟問題として解決を計らねばならぬ事柄である。

以上の實狀から民族の恢復を計らうとするには先づ全國民をして民族危機の現狀を知つて之に處せしめ、次に中國の宗族主義を國家主義へと發展せしめなければならぬ。同時に從來は外來民族文化によつて兎角中國固有の忠孝・仁愛・信義・平和の道德が棄てられたから、之を恢復しなくてはならぬ。此の數項の實現が卽ち民族主義である。

【民權主義】　凡そ國家あり、組織ある衆人を稱して民と言ふ。其の民の政治上の力を權と言ふ。民權は卽ち人民の政治上の力である。思ふに人類の第一期は獸と爭ふ氣力の時代であり、第二期は天と爭ふ神權の時代であり、第三期は國家民族の相爭ふ君權の時代であり、第四期は國內鬪爭による民權發達の時代である。而して三千年の昔に於て孔孟が旣に主張した如く、中國は夙に民權に據るべきはずであつたが、元來民權は天賦と云はんよりは時勢の潮流に依つて造り出されるものである。故に我々は今日こそ中國革命に於て民權制度を採用し、一は世界の潮流に順應し、一は國家の長治久安と人民の安樂とを圖らねばならぬ。民權を致す方法は左の如く分類されねばならぬ。

政權
- 選舉權（官吏の管理）
- 罷免權（官吏の管理）
- 創制權（法律の創制）
- 複決權（法律の修改）

治權
- 立法權
- 行政權
- 考試權（人材の登庸）
- 監察權
- 司法權

右の中、政權は人民の權である。人民は此の四種の大權によつて政府を管理し、政府は又五種の憲法よりなる治權を持つてゐる。かくて始めて政府の威力は伸張し、人民の權力も充實するのである。卽ち民權主義は、一方に於ては自由平等の主張であり、一方に於ては政治上の革命である。

【民生主義】　民生とは人民の生活、社會の生存、國民の生計、衆衆の生命を總合した意味であつて、此の主義は社會主義であり、共產主義であり、又孔子の所謂大同主義である。卽ち共產主義は民生主義の理想であり、民生主義は共產主義の實行であると說く。

民生主義は社會と工業の改良、運輸事業の公有、直接課稅、分配の社會化等を强調し、之に由つて勞働者の敎育を改良し、衞生を保護し、工場及び機械を改良進步せしめ、以て安全にして且つ愉快なる勞働を致さんとする。

民生主義の方法に二つある。一は地價と徵稅との均衡により地主を制せんとする地權の平均であり、二は國家の見地より個人の資本主義を制せんとする資本の節制である。此點から云へば民生主義なるものは、社會革命の謂である。

【三民主義の敎育】　三民主義の敎育は、上述の主義の實現に適することを目的とした敎育であつて、卽ち民族主義に由つて中華の現狀に注視し、國民の自覺を促がし、民權主義に依つて民權の平等を敎へ、民生主義によつて全國の勞働者に敎育を施さんとするものである。而して現今の民國の敎育は、目的・方法・制度の凡てにおいて此の三民主義に據つて居る。其の事は民國十八年、

國民政府が「中華民國教育宗旨及其實施方針」の中において、民國の教育は、三民主義に根據し、人民生活の充實、社會生存の扶植、國民生計の發展、民族生命の延續を目的とし、民族の獨立、民權の普遍、民生の發展を期し、以て世界の大同を促進すべしと發令したのに由つても明かに見ることが出來る。

三民主義の教育の具體的方法は、一は學校教育であり、一は民衆教育である。併し學校教育を受けるものは、事實に於て極めて少數であるから、結局は民衆の教育が其の主要なものである。民衆の教育とは、印刷物・廣告並に宣傳等によつて、巷間に直接民衆を指導しようとするものであり、學校教育とは、朝夕の禮拜から國民革命に關する各記念日の擧式、更には各科の教科書中に充分其の主義をもり込み、主義の徹底を期するものである。尙南京には特に遺族學校を設け、國事に斃れた勇士の遺子を收容し、三民主義により模範的教育を施し、將來此の主義の爲に第一戰に立つ可き青年の養成に務めてゐる。（諸橋轍次）

文獻——孫文「三民主義」（金井寛三譯「三民主義」昭和四年）。陳彬龢・宗幼澤編「三民主義注釋與索引」（民國十九年）。

シ

師

【師の三義】　師には三つの義がある。其の一は衆の義、其の二は師長の義、其の三は樂師の義である。其の一と其の二とは關聯するから玆に說明し、其の三は直接關係がないから省略する。

【衆の義の師】　『周禮』夏官の序官に、「二千有五百人爲師」とある。此の師は衆の意で、今の師團等の語は之に基いてゐる。

【師長の義の師】　衆の義の師は、やがて師長の義となる。『尙書』の益稷の『州十有二師』、並に『儀禮』の燕禮の「小臣師一人在東堂下」の鄭玄の註には、何れも「師長也」と出てゐる。卽ち衆の意の師が轉じて其の衆を統ぶる長を指す樣になつた。そして此の長の義は再轉して、所謂師長の謂となつた。『周禮』の太宰に、「三曰師、以賢得民」とあり、此時の師は最早立派に師長たるの職分さへ有るもので、此の師は德行を以て民を導いたものである。此の外『禮記』の文王世子には、「師也者、敎之以事、而喩諸德者也」と述べて居るのなどは直接今日の通念の師といふ語の出典と見てよからう。外に『詩經』太明の詩の「維師尙父」、節南山の詩の「赫赫師尹」等の師もあるが、これは周の三公の太師を指したもので少しく今の通念からは遠いのである。尙序ながら『韓詩外傳』五の「行可以爲表儀者、人師也」といふ句や、『法言』學行の「師者人之模範也」などといふ句は直接今日の師といふ通念に一致する。（諸橋轍次）

詩

〔英〕poetry　〔獨〕Dichtung　〔佛〕poésie

【意義】　廣義に解すれば、詩は文學と同義語の如くにも用ひられるが、もつと狹く、嚴密に解すれば、詩は音聲の律動的制限なしには考へられない。音聲の律動的表現があればすべて詩であるとは云へないけれども、少くとも詩であるためには音聲の律動的表現が必要條件となる。內容に就ては、或種の主題は詩的であるとか、詩的でないとか云はれるけれども、苟くも人間と自然の範圍內に於て詩人の想像の世界で經驗され得ないものはないから、詩に內容的制限を附けることはできない。だから、詩は表現の形式の問題となる。

【歷史】　(一)西洋の詩　ギリシャの時代には敍事詩 epic・抒情詩 lyric 及び劇詩 dramatic poetry の三種に分けて考へられた。敍事詩は語られる詩であり、抒情詩は詠吟される詩であり、劇詩は合唱されたり對話されたりする詩であつた。その外にも、劇詩の原型なる合唱舞踊歌 dithyrambic poetry があつたが、それは劇詩に取入れられない前の形では抒情詩の一種と認められてゐた。下つてローマの時代から中世以後になると事情が變つて、詩は音聲で表はされないで、文字で書かれるものとなつた。故に、敍事詩・抒情詩・劇詩の區別が必ずしも對立的でなくなつた。殊に近代に至つては敍事詩は物語・小說として變形し、劇詩は次第に韻律を重んじなくなり、遂に散文としての近代劇にまで變形した。

(二)日本の詩　以上と類似の變遷は日本の詩に於ても見られることで、初めは語部に依つて語られたもの、歌人によつて吟唱されたもの、諸種の舞踊に取上げられて謠はれたものが、次第に文字に書き表はされて讀まれるものとしての發達に向ひ、本來の和歌やその種類の物の外に、中世以後の物語ができたり、劇的の歌謠ができたりするやうになつた。「和歌」・「俳諧」の項參照。（野上豐一郎）

(三)漢詩　詩の文字をもとは「訖」に作つてあつて、「詩言志」と簡單に定義されて居た。抑も「之」とあるのは、「心之所之」で、心が外界の刺戟によつて、感じ動く所を名づけて、「之」といふので、卽ち「志」といふ文字の初である。それで「訖」「訖」と書かれて居たのである。それが一定の格調規律を考へるやうになつて、今の「詩」といふ文字となつた。「寸」は規律をあらはす要素と見てよい。

支那に於ける詩はその初めに於ては語句の上にも、音調の上にも、何等の拘束がなく、ありのまゝにその感じを言葉に表はして居る。孔子の所謂「思無邪」で、作らず詐らず、眞摯直率なのが詩の本領である。しかしながら、後にそれが漸次形式格調に重點を置くこととなつ

て、種々な詩形が生じて來た。卽ち『詩經』、『楚辭』などには、三言・四言・五言等一句の字數が區々であり、又句數章數に於ても無制限であつたが、漢代に及んで五言・七言の詩形となり、更に唐代には律詩・絶句の形を生じて來て、その格調の上から言へば、整濟完備したものとなつたのである。同時に押韻の形式も漸次確定して來た。卽ち漢詩に於ては文字に四聲の別を立てて音韻を表はして居る。四聲とは平聲・上聲・去聲及び入聲である。その區別は要するに語尾の韻の發し方にあるので、簡單に之を言へば、平らかに發して高低の無いもの、語尾を上げるもの、語尾を壓するもの及び急に語尾を閉ぢるものがそれである。この四聲のうち平聲が平韻で、他の上・去・入三聲が仄韻である。詩に於て、聲調の平衡を避け、吟詠の上に興趣を生ぜしむる爲、この平韻の文字と仄韻の文字とを色々に組合せて、所謂平仄といふものを案出して來た。これが一定の格律となつて、詩形上缺くべからざる法則となつたのである。

詩を教育上の教材として用ふるに就ては、孔子の「小子何莫ㇾ學ㇾ夫詩。詩可ㇾ以興。可ㇾ以觀。可ㇾ以羣。可ㇾ以怨。邇之事ㇾ父。遠之事ㇾ君。多識於鳥獸草木之名」（『論語』）とあるのに盡されて居るやうである。古來各地の風土歌・民謠などが、その地方の風俗・人情・山川・風水を察知する要材となつたことも、亦著るしい事實であつて、詩を學ぶといふことの重要性は、獨り漢詩に限られたことではない。併し乍ら今漢詩に就て特に教育上の效果を力說したいのは、單に上述の理由のみでなく、自ら別趣のものが存して居るからである。由來我國に漢詩が行はれてから、その吟詠の方式は矢張韻讀法で、彼の國の平仄押韻を無視したものであるが、而もよく國民の間に盛行し、偉大な感化を與へたことは爭はれぬ事實である。殊に幕末に於ける尊皇思想が、この漢詩を通じて誘起策勵された所が多い。賴山陽・梅田雲濱・吉田松陰等の憂國慨世の氣魄に充ちた詩を朗吟すると、自ら肉躍り血湧くの概がある。（山口察常）

寺院教育

【僧侶養成】　佛教は本來學的要素が豐富であつて、宗教的修行の外に大いに學問が尊重された。よつて早く聖德太子は法隆寺を學問寺として建立されたが、この寺の正しい名は法隆學問寺である。その後の建立にかゝる寺は一々「學問寺」とは言はなくても、皆それぞれ布教と講學とを兼ね努めてゐた。元來は寺全體が布教にも講學にも用ひられたが、堂塔の多い大寺では、講學の中心機關を設けて、その寺院内の講學並に時としてはその末寺の講學をも統一する必要が認められ、平安時代中期に設けられたらしい東大寺の勸學院を始として、その後鎌倉時代の末までに延曆寺・高野山・法隆寺・興福寺・園城寺等に續々勸學院が設けられた。此等の勸學院は學校であると共に塔頭寺院であるが、室町時代の末から新たに設けられた勸學院は次第に寺院としての特質を失ひ、今日の學校に近づいて來た。長谷寺・寬永寺などの勸學院は後者の適例である。今日も新義眞言宗智山派や眞宗高田派では一派の專門教育の機關を勸學院と稱する。宗派によつては叢林・檀林・社などの語を用ひることもあり、勸學院の名稱は各宗派共通ではないが、勸學院とほぼ同一と觀てよい。卽ち勸學院又は類似のものが古來各宗派の教育の中心となつてゐたものであつて、これが發展して今日各宗派の教育機關の淵源となるのである。

【僧弟子教育】　僧侶養成のかたはら俗人子弟を寺院内で教育することは、國家の教育事業が發達しない間は西洋でも支那・印度でも行はれたことであるが、我國でも平安時代の末から行はれはじめ、鎌倉時代から盛となり江戸時代に及んだ。元來僧になるべき志があつて俗のまゝで數年間僧になるべき準備を寺院内で行つてゐるものを兒（ちご）といふ。これは文獻上平安時代の初から多くなつた。之に做つて僧にはならぬが學問を修め德を磨きたい希望で俗袈のまゝ數年間寺院に寄食するものが平安時代の末から發生した。平經正が八歲より六年間仁和寺で修學したのや、同じ頃『長谷寺靈驗記』に見える播津住吉の少年が和泉槇尾寺で學んだと言はれるのは、俗弟子教育の最も古い例である。僧になる兒も俗人の兒も寺院内の生活や教育を受ける方法に殆ど差がなかつた。故に兩者に異る名を附けずひとしく兒と呼んでゐたのである。

【平安時代の寺院教育】　奈良時代までの古い時代の寺院教育の内容を知るべき文獻は殆どない。平安時代初では最澄の『山家學生式』と空海の『綜藝種智院式並序』及び『遺告』とが、當時の寺院教育に就て知るべき根本の資料である（『最澄』・『比叡山』・『空海』・『綜藝種智院』・『高野山』の項參照）。綜藝種智院は寺院ではないが顯密二教と儒教とを併せ研究せしめた。叡山でも顯密を併せ講ぜしめ、その上佛書を攻究する準備として漢籍を必ず學習せしめたのであるから、一は寺院、他は學校であつて、主とする所に差こそあれ、學生式と綜藝種智院式とは、その學習の内容方法が類似したものとなつてゐる。

【平安時代末の寺院教育】　最澄・空海は共に具體的な詳細な教育方法を掲げてゐない。これを詳細に述べた文獻は、平安時代の終に仁和寺の守覺法親王の撰ばれた『左記』、『右記』等が始めである。その要領に曰く、兒は常に行を正しくして才能ある僧に馴れ親しみ、努めてその良い感化を受け、また師匠の教には違背してはならぬ。毎朝先づ神を禮拜して『般若心經』、『普門品』を讀み、次に仁和寺は眞言宗であるから、弘法大師のために『孔雀明王眞言』を讀み、大師の寶號「遍照金剛」を唱へる。學習の第一は漢學である。漢學は佛典を讀む基本となるからである。この外に習字・作詩文・作歌・管絃も充分に練習しなければならぬ。かゝる學習をよく勉めるには心を正し行を良くすることが必要であるから、

『右記』には十一箇條の微細な訓戒を載せてある。圍碁・鞠・小弓は全く知らないのも宜しくないから恥らぬ程度で行はせることとしてあつたが、雙六は禁じてあつた。

〔鎌倉時代の寺院教育〕　鎌倉時代になると、兒教育の文獻は增加し、兒といふ語の用法も固定した。兒から出身した公卿・武士・百姓を兒立（ちごだち）といふやうになつた。本時代の寺院教育について最もまとまつてゐる文獻は、後宇多法皇の御遺告である。これは大覺寺の爲に遺されたもので、前記の守覺法親王の『右記』などと同じ眞言宗の系統のものであるから、ほゞ同じ趣意のものであるが、讀書の順序其他に於て御遺告の方が遙に詳細且つ嚴格である。御遺告によると童稚の初に先づ俗典を敎へ、悉曇（しつたん）の字母、內典の要文を諳誦せしめる。俗典では『千字文』、『百詠』、『蒙求』、『和漢朗詠集』等の順序に讀み、その後は一史一經を選んで讀み、また『文選』をも必ず讀まねばならず、文を作る素養として連句賦詩を學ぶことも大切とされた。得度後に學ぶべき佛書に就ても詳細な課程を定め給うた。『左記』、『右記』とちがつて法皇は蹴鞠・弓射を固く禁じ、詩歌・管絃も退けられはしないが、之に耽ると害があるから寺院外で學ばしめられた。なほ道元禪師の著述には種々具體的な敎育法を述べてある。

〔室町時代の寺院教育〕　この時代には太田道灌・上杉謙信・織田信長・淺井長政・德川家康など名ある武士にして、寺院で學んだ者が多く傳へられ、又寺へ子供を登せて學問させる事を骨子にした文藝作品も多い。それだけ兒の教育が一層盛になつたことが察せられる。兒を教育する學校を或は小學といひ、或は村校とも稱した。『後三年合戰繪詞』は北朝の貞和三年(1347)に叡山で兒に直觀教育を行はんがために畫人に描かしめたものである。それほど教育方法も組織的となつて來たのである。この時代の兒教育のまとまつた文獻は『世鏡抄』である。詳かに兒の作法を記し、寺に居る間は文殊菩薩の加護を受け佛と同體になるのであるから、殺生・邪婬を犯してはならぬ。遊戲に耽ると心が散亂するが、時に遊戲しないと憂鬱に陷り病に罹る。又『世鏡抄』は日課を定め、毎日卯辰に看經、巳午に手習、午未に讀書、申酉に遊戲、酉戌に物語・詩文を讀み、笛・尺八・琴などを嗜むとあり、又年齡順に七、八歲までは學文と遊を別たず、九、十歲の頃は次第不同に何でも讀み又何でも書かせ、十一歲より十三歲まで晝夜と言はず叱つては慰め諫めては戚し、學文を敎へ義理を會得させると說いて居る。前代の後宇多法皇の御遺告などに比して頗る說き方が整つてゐる。なほ毛利家の臣玉木吉保の『身自鏡』、兒に關する各種文藝作品、大寺院の記錄類にも參考とすべき文獻が多い。

〔江戶時代の寺院教育〕　江戶時代には一般に文化が頗る發展し教育が進步し、各種の學校が普く設けられたので、寺院が主として教育を引受ける時代はもはや過去となつた。その上幕府が諸宗派の本山や諸大寺をして佛學に努めさせたので、これらの寺は專ら僧侶養成に力を盡し俗人教育を引受けぬやうになつた。まだ前代の惰勢で元祿時代までは武士・平民で寺に學ぶものが多かつたが、各種學校がその後漸く整備したので、元祿以後は藩黌や私塾や寺子屋(寺院經營でない)を利用できぬ田舍武士や、一部の平民が小寺院で初步の教育を受けるに過ぎなかつた。

（高橋俊乘）

文獻——前記本文中に揭げたものの外、三浦周行「或る戰國時代武士の自敍傳」(『日本史の研究』第一輯、大正十一年)。平泉澄「中世に於ける社寺と社會との關係」(大正十五年)。高橋俊乘「日本教育文化史」(昭和八年)。

ジェームズ　James, William　1842 1/11–1910 4/26

〔生涯〕　アメリカの心理學者にして哲學者。一八四二年スウェーデンボルク E. Swedenborg (1688–1772)の影響を受けた神學者ヘンリー・ジェームズ H. James (1811–82)の子としてニューヨークに生る。數年を海外に留學し、パリに居た時畫家を志し繪畫を研究したこともあつた。彼が宗敎心の研究や心靈研究 psychical research に興味をもち、彼の二子が共に畫家となつた事も因緣の深い事である。十九歲の時ハーヴァード大學のローレンス理科學校 The Lawrence Scientific School に入り、化學と比較解剖學を學び、二年の後ハーヴァード醫學校に入り、二十三歲のとき博物學者アガシ Louis Agassiz (1807–73)敎授と共にアマゾンへ自然科學的探檢に赴いたが、その仕事に貢獻する所はなかつた。併し彼はブラジルに於て一大發見をなした。それは彼は哲學者であつたといふことであつた。探檢から歸つてから、ケンブリッヂで一年、ドイツで一年半醫學の研究を續けたが、健康のため、その目的を果さず、興味は漸次哲學へ向つた。アメリカに歸つて一八六九年ハーヴァード大學で醫學の學位を得て、七二年に生理學の講師となり、七六年生理學の助敎授、八〇年哲學の助敎授、八五年に哲學の敎授となり、八九年に心理學の敎授となつた。一九〇七年迄在職。一九一〇年歿す。

〔心理學と哲學〕　彼はハーヴァード大學で生理學的心理學を講義し、ヴントが一八七九年にライプチヒ大學に世界最初の心理學實驗場を設立したよりも早くから學生の實驗的研究を指導してゐた。併し彼の心理學は經驗心理學ではあつたが、實驗心理學ではなく、彼は實驗室を信じたが、それを愛しなかつた。彼は一八九〇年ミュンステルベルクに宛て「私は本來實驗的研究は嫌ひなのですが、加ふるに周圍の事情に妨げられて(私の生涯の重要な年間)實驗的研究に精進することが出來なかつたのです。それで今でも實驗的研究は延び延びにされてきた義務といふ譯なのです」と書いてゐる。彼はミュンステルベルクをハーヴァード大學に聘して心理學の敎授とな

し、實驗場を指導せしむると同時に自分は再び哲學の教授となつた。彼は心理學を自然科學として研究せんとしたが、心を常に具體的人生に關係づけて考へないでは滿足してゐない。彼はシュトゥンプ C. Stumpf (1848—) に宛てた書簡でヴントを批評して「彼を切れば蠑螈の如く、部分々々がうごめいてゐる。彼の精神の延髓には呼吸中樞がない。だから彼を一度で殺してしまふことはできぬ」といつてゐる。彼は心理學に於ける概念的・術學的組織を排撃して生命の聯關ある有機的組織を要求し、心理學に於ける二つの與件として現象とその條件とを認め、精神生活の現象として記述された感情・意欲・認識・推理・決斷などはその條件としての身體と環境とから說明されねばならぬとし、現象と條件との關係は單なる要素の結合關係でもなければ、身體との並行關係でもなく、機能的表象 faculative manifestation であると考へた。情緒に關するジェームズ・ランゲ說といはれるものはこの原理に基くものであり、表象の如きも感覺的要素の結合から構成された形象ではなく、外界を認識し得る機能であり、それは大腦の機能として表現された意識である。かくして彼の心理學は認識の問題を經驗の立場から解決せんとする方法であるが、經驗には意識の狀態を記述する經驗と、それをその條件から說明する經驗とが認められ、說明の條件となる經驗が知識の體系であり、それが意識の狀態を完全に說明し盡すまでは多數の暫定的眞理が認められねばならぬ。而して彼のいふ暫定的眞理とは科學に於て認容されてゐる作業假定であり、認識論或は哲學はこの知識體系をより確實な有效なものたらしめるための方法である。意識を說明する大腦の機能も生理學的知識として我々に認容されてゐる暫定的眞理に過ぎぬ。併し斯かる眞理はその認識の根據として我我の意識に根本の經驗を持たねばならぬ。「意識の流れ」stream of consciousness; stream of thought は斯かる根本經驗の樣相であり、それは(一)人格的なもの personal として所持され、(二)絶えず變化してゐるもの changing として存在し、(三)連續せるもの continuous として感ぜられ、(四)選擇するもの choose として現はれてゐる。併し彼の意識の流れには變化さすものとしての環境がその條件として豫想され、刺戟に對する反應が環境の構造を含む生活形態の全體として具體的に經驗される時に始めて表現といふ意味が理解される。而して如何にして反應が生じたかの問題に對しては因果關係によつて說明されるが、何故に斯かる反應が生じたかの問題に對しては目的關係によらねば說明されぬ。ジェームズの心理學には反應に對するこの「何故」の問題が提出されてゐた爲、意識の機能的表現には機制的因果に對して目的實現の意味が含まれてゐた。かくして彼の心理學はミュンステルベルクの所謂、因果心理學であると同時に目的心理學であり、目的實現の方法としてのプラグマティズムは自然科學としての心理學的認識の原理であると同時に根本經驗に立脚する認識の心理學でもあつた。かくしてジェームズのプラグマティズムは心理學的實驗としてはミュンステルベルクの精神工學を發展せしめたが、教育學的實驗としてデューイの作業教育を發展せしめた。

【心理學と教育】　ジェームズの教育論は彼の『教師のための心理學及び生徒のための人生の理想についての講話』によつて理解される。心理學は科學であり、教育は技術である。教育の技術は發見や同情ある具體的觀察から教室で發達する。併しその場合にも技術を進歩さすのは心理學者であり、教育學と心理學とは車の兩輪の如く並行して歩むが、教育學は如何なる意味に於ても心理學から派生したものではない。兩者は一致するが、從屬はしない。教育の科學は恰も戰爭の科學の如く、相手を知る事が必要であり、從つて教師の爲には兒童の研究が必要である。併し兒童の心は環境に對して反應する行動的有機體であるから、教師は兒童を行動にまで訓練せねばならぬ。而して表現のない印象は認められないのであるから、教育とは要するに行爲の學習と行動への傾向を體制化することであり、機能的表現の立場からは生徒には彼等が學習の結果として表現した學業成績を知らせ、之によつて更に彼等の反省と興味と努力を促して行くことが必要である。斯かる心理學的演繹による教育はデューイの作業主義やライの行動主義の教育の原理となつてゐるが、ポッペルロイテル W. Poppelreuter (1886—) の精神批判的教育學 psychokritische Pädagogik (「個人」の項參照) なるものも、その方法は要するにこの原理を更に心理學的實驗によつて發展せしめたものである。

【主著】　The Principles of Psychology, 2 vols., 1890. A Text-Book of Psychology, 1892 (今田恵譯「心理學」昭和二年). Talks to Teachers on Psychology: and to Students on Some of Life's Ideals, 1899. The Varieties of Religious Experience, 1901–1902 (佐藤繁彥・佐久間鼎譯「宗教的經驗の種々」大正三年・比屋根安定譯「宗教經驗の諸相」大正十一年). Pragmatism, 1907 (北澤定吉・吉田圭・西山榮次譯「最近思潮實際主義」明治四十三年・上野陽譯「實用主義の哲學」昭和五年). A Pluralistic Universe, 1909. The Meaning of Truth, 1909. Memories and Studies, 1911. Essays in Radical Empiricism, ed. by *R. B. Perry*, 1912 (永野芳夫譯「根本經驗論」大正十二年). The Letters of William James, ed. by *H. James*, 2 vols., 1920.

(瀧戸輔太郎)

文獻——*B. J. Baldwin*, William James' Contribution to Education (J. Educ. Psychol. Vol. II, 1911). *É. Boutroux*, William James, 1911. *T. Flournoy*, La Philosophie de William James, 1911. *C. Stumpf*, William James, 1928. 小熊虎之助「ウィリアム・ジェームズ及び其思想」(大正八年)。

シェーラー　Scheler, Max　1874 8/22–1928 5/19

【生涯】　ドイツの哲學者。ミュンヘンに生れ、一九〇二年以來イェナ大學の、後ミュンヘン大學の私講師。一九一〇年退いてベルリンにて著述生活を送る。一九一七—一八年外務省の特命を受けてジュネーヴとハーグに滯在。一九一九年ケルン大學の哲學及び社會學の教授となり、二八年マイン河畔のフランクフルト大學に招かれたが間もなく心臟卒中にて歿す。

【學的業績】　はじめオイケンの學徒であつたが、後フッセル E. Husserl の現象學に深く影響され、その一方の代表者と見做されてゐる。その業績は主として倫理學・社會哲學・宗教哲學の領域にあり、倫理學に於ては先天的にして而も實質的な價値の系列を說くことによりカントの形式主義に反對し（「形式主義と實質主義」の項參照）、社會學においては主として知識社會學の領域に業績を殘し、宗教哲學に於てはアウグスティヌス的立場をとる。晩年には此等の種々の問題を人間の本質構造より統一的に闡明せんとする哲學的人間學を提唱してゐるが、それは未だ完成されずに終つてゐる。彼の學說の中、教育學にとつて特に注目すべきは知識の諸形態の分析とその階序に關する見解である。卽ち知識には自然を人間の實踐的意欲によつて支配せんとする實證科學の支配知 Herrschaftswissen と時空的偶然性を脫した世界の本質構造を追及する哲學的な教養知 Bildungswissen 及び世界の終局根據にあづかることによつて神にまで高まらんとする形而上學的な救濟知 Erlösungswissen とがあり、此等は上の順序に於て一より他へ導かれると考へてゐる。

【著書】　Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 1913–16, 3 1927. Vom Umsturz der Werte, 1915, 3 1923. Vom Ewigen im Menschen, 1921, 2 1923. Wesen und Formen der Sympathie, 1923, 3 1926. Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre, 1923–24. Die Wissensformen und die Gesellschaft, 1926. Philosophische Weltanschauung, 1929. Schriften aus dem Nachlass, 1933.

（細谷恒夫）

シェリング　Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph von　1775 1/21–1854 8/20

【生涯】　ドイツの哲學者。ヴュルテンベルクのレオンベルクに牧師の子として生る。一七九〇年テュービンゲン大學神學科に入學、ヘーゲル及びヘルデルリン J. C. F. Hölderlin (1770–1843) と親交をむすび、神學研究の傍らカント及びスピノザの哲學を研究す。一七九八年イェナ大學員外教授となり、フィヒテと相並んで教職にあつた。其の後ヴュルツブルク・エルランゲン・ミュンヘンの大學教授を經て、一八四一年ヘーゲルの後任としてベルリン大學の教授となる。一八四六年隱退。

【學說】　シェリングは浪漫主義哲學の代表者で其の思想學說は絕えず變遷してゐる。彼の思想の中、教育思想に影響を及ぼせるものは、絕對者に於ける自然と精神との合一を說く同一哲學である。それはフンボルト・ジュフェルン等の新人文主義的教育思想に根柢を與へ、後にはフレーベルの教育思想に多大の影響を與へた。

其の著『大學の研究方法に關する講義』(Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums, 1803; hrsg. v. O. Braun, 1907) は科學の理念に就て述べ、諸科學は有機的の統一を保ち、創造的に產出せられるべきものであるとしてゐる。彼の科學の理念論は直ちに大學論であつて、近世大學に於ける哲學科の優位並に研究の自由の明確な理論的基礎附は彼によつて著手せられたと言ふべきである。ベルリン大學の創立に貢獻したフンボルト・シュライエルマッヘル・フィヒテ等の大學論も彼の見解に負ふところが多い。

（皇至道）

文獻——Schellings Werke, 6 Bde., hrsg. von M. Schröter, 1927–28. 八倉萬壽治譯「學術研究の方法論」（昭和四年）。皇至道「近世大學の本質」（廣島文理科大學教育學研究室「教育科學」4、昭和十一年）。

シェンケンドルフ　Schenckendorf, Emil von　1837 5/21–1915 8/1

【生涯】　ドイツの社會教育改良家。始め軍籍に身を置き、次いで政府の電信事務に仕へたが、後ゲルリッツ市會議員・プロイセン國會議員たり。ドイツに諸種のスポーツを取入れるに盡力し、競技場設置運動に貢獻す。又一八八一年彼の主唱によつて、ベルリンに「手工的熟練及家庭勤勞ドイツ中央委員會」Deutsches Zentralkomitee für Handfertigkeit und Hausfleiss が組織され、第六回會議がシュツットガルトに催されるに方り、遂に「男兒の手工的勞作に關するドイツ協會」Deutscher Verein für Knabenhandarbeit（今日の「ドイツ工作教育協會」Deutscher Verein für werktätige Erziehung）が結成され、彼はその第二回の會長となり、一八八八年同協會の機關雜誌として『男兒の手工的勞作雜誌』(Blätter für Knabenhandarbeit)〔一九一二年以降『勞作學校』(Die Arbeitsschule)〕が發行され、彼は一八九八年から九九年までその主宰者となつた。なほ彼は、ライプチヒ手工師範學校 Das Leipziger Werklehrerseminar の設立のためにも貢獻した。

【教育意見】　彼に從へば、國家が手工的勞作を學校の正科たらしめるならば、卒業後勞働に從事する者が今日よりも一層熟練し、役にも立ち、且つ能率の上る人物となるに相違ない。又手工的勞作に對する尊敬の念と生產物に對する理解とを深め、そのことによつて社會的の階級對立を緩和し、美術製作上の趣味と工夫とを增加し得るであらう。かくして國家產業の興隆と國民福祉の增進とに貢獻することが出來る。故に手工的勞作を教科課程の中に組織的に編入するが急務である。尙これを「家

庭勤労」として奨勵する必要がある。彼はかく說いて、北歐の*スロイド主義をドイツ化するに率先努力した。

【主著】 Der praktische Unterricht, 1880. Allgemeine Schulreform, 1887. Der Arbeitsunterricht auf dem Lande, 1891.

（小林澄兄）

ジェンティーレ Gentile, Giovanni 1875$^{5}/_{10}$—

【經歷】 イタリーの哲學者、教育學者、教育行政家。トラパニ縣カステルヴェトラノに生る。パレルモ大學で文學及び哲學を專攻、一九一四年ピサ大學教授となり、一九一七年以來ローマ大學に轉じ哲學史の講座を擔當、又教育學を講ず。クローチェ B. Croce (1866—)と共に一九〇三年以來雜誌『批判』(Critica)を刊行して當時の實證主義思潮を批判して理想主義哲學の勃興に努めた。一九二〇年には「國民教育團」Fascio di Educazione nazionale の組織に協力し國民主義教育運動の指導者となり、一九二二年十一月ムッソリーニ B. Mussolini の組閣に當り請に應じて公教育大臣に就任、一九二四年七月辭職に至るまで僅に一箇年半の間にイタリー教育制度の根本的改革を斷行した。一九二五年「國立ファシスト文化研究所」Istituto nazionale fascista di cultura が設立せらるゝに及びその所長となり、ファシズムの理論的體系の組織及び普及のために貢獻する所多く、『ファシズムとは何ぞや』(Che cosa è il Fascismo? 1924)、『ファシズムの起原と理論』(Origini e Dottrina del Fascismo, 1929)等の勞作を公にした。現在は上院議員、ローマ大學敎授を始め多くの要職に就いて居る。

【著書】 彼の教育思想は『哲學的科學としての教育學綱要』(Sommario di Pedagogia come Scienza filosofia, 2 vol., 1912, 4ª ed. 1926)に於て體系付けられて居る他、『中等學校改革論』(La Riforma della Scuola media, 1906)、『教育改革論』(La Riforma dell' Educazione, 1919, ª1928)、『教育と世俗學校』(Educazione e Scuola laica, 1921)、『學校管理に於けるファシズム』(Il Fascismo al Governo della Scuola, 1924)等に公にせられた論文・演說・談話若しくは訓令等に見ることが出來、更に教育思想の背景をなす哲學說は『ヘーゲル辨證法の修正』(La Riforma della Dialettica hegeliana, 1913)、『純粹活動としての精神概論』(Teoria generale dello Spirito come Atto puro, 1916, ª1924)其他により、又宗教に關しては『宗教論』(Discorsi di Religione, 1920, ª1924)によつて窺ふことが出來る。

【思想】 彼はドイツの觀念論、特に*フィヒテ及び*ヘーゲルの思想を承けて之を發展せしめると共に遙にイタリーのヴィコ G. B. Vico (1668-1744)の流を汲む歷史主義を取り容れ、主觀と客觀との綜合に於てのみ現實性を認めんとする絕對的現實的理想主義を唱へる。彼は精神の本質を純粹活動と見、精神の自己實現としての生成の辨證法によつて我々の世界は構成せられるとする。教育の目的は彼によれば人格の陶冶であり、人格は人と人との精神の統一に依存し、その統一の根柢は愛によつて成ると見るから、教育作用に於ては敎師と生徒とは愛に於て合一し、敎師は生徒を教育することによつて自己を教育し、生徒の發展はまた自己の發展となる。この立場より彼は自己教育を主張する。かくて彼に於ては教育學は「自由としての精神の全き發達の學」である。然るに彼は哲學を解して精神の完全なる實現と見るから、教育學は哲學に止揚せられて、その獨自性を認められない。次に彼は精神を具體性に於て認めるから、精神は必然的に國民的となり、それの自律的活動はそのまゝ國民性の實現となる。彼がファシスト內閣の公教育大臣として斷行した教育改革の指導原理はこの國民主義によつたのである。

（眞壁 勝）

文獻——*D. Lupi*, La Riforma Gentile e la nuova Anima della Scuola, 1924. *G. Sganzini*, G. Gentiles aktualistischer Idealismus, 1925 (XIV). *G. Melchi*, Italienische Philosophie der Gegenwart, 1932. *F. Albeggiani*, Philosophie der Erziehung und Schule im XX. Jahrhundert in Italien (Die Erziehung, III 1927). *E. Codignola*, The Philosophy underlying the National System of Education in Italy (*International Institute of Teachers College, Columbia University*, Educational Yearbook, 1929). *R. W. Holmes*, Gentile and Idealism in Education (Progressive Education, 2, 1931). *M. Rapp*, Die geistigen Grundlagen der faschistischen Schulreform, 1935. 倉澤剛「ヂェンチーレの教育學」(『教育學研究』第四卷、昭和十年)。篠原助市「ヂェンティーレの教育思想」(『教育學研究』第五卷、昭和十一年)。

シオニズム 「ユダヤ國復興運動」の項を見よ。

四恩

【意義】 家族・國家・人類等の四種の恩義關係を說いた佛教實踐倫理の要目で、五戒十善などと共に古來日本の道德に最も影響を與へたものの一つ。佛敎倫理の特色中には、先づ(一)義務を主とした報恩主義なること。(二)此世一生(現世)だけでなく、過去と未來とに亙る三世因果の理法に基くこと。(三)人生も自然も皆孤立せるものなく相互依存即ち衆緣和合の上に存在すとなすこと。(四)佛敎特有の認識論及び本體論を根柢とすること。(五)永遠の悟り(涅槃)を目標とする理想主義なること等が數へられるが、この四恩はそれらの特色を見るに最も便宜な術語の一つである。

【種々の四恩】 四恩には(一)『本生心地觀經』に出てゐる、一に父母恩、二に衆生恩、三に國王恩、四に三寶恩とするものと、(二)『釋氏要覽』に載つてゐる、一に國王恩、二に父母恩、三に師友恩、四に檀越恩とするものと、(三)『正法念處經』第六十一に出てゐる、一に母恩、

二に父恩、三に如來恩、四に說法師恩とするものなどがあるが、(二)の三と(三)の四とが特に師恩を擧げたるは注意すべきである。併し配列の順序は時として異つてゐても普通に知られてゐるのは(一)の四恩である。

【『本生心地觀經』の四恩】　一に父母の恩とは家庭道德の中心たる德目を擧げたもので、父に慈恩あり母に悲恩ありとして、特に母に能生・養育・安穩・敎誡・興業等の十德を擧げ、悲母の恩は須彌(妙高)の山頂よりも高く大地よりも重しとしてゐる。二に衆生の恩とは廣く衆生卽ち生きとし生けるもの(動物)の恩を指すが、直接には人類社會の連帶共同相扶相助の恩をいふ。佛敎では我等人生に一定の始原を說かず、生れ代り死に代り無始以來の輪廻だとするから、その多生永劫の間には互に肉親關係であつたとも見られる。そこで經には「一切の男子は卽ち是れ慈父なり一切の女人は卽ち是れ悲母なり、昔し生生の中に於て大恩あるが故に、なほ現在の父母の恩の如く等うして差別あるなし」と言ひ、この恩愛の情を廣く禽獸にまで及ぼすべきを說いてゐる。古歌の「ほろほろと啼く山鳥の聲聞けば、父かとぞ思ふ母かとぞ思ふ」は、この心情を言ひ表はしたものである。三の國王の恩は國民道德の主目を說いたもので、國民生活の安定も修養も一にその主權が「正法を以て」世を治むるに依り、聖王の治下には他國の侵逼・自界叛逆・惡鬼疾病・國土飢饉等の八大恐怖(八難)なしと說き、「仁王を敬輔して尊重すること佛の如くなるべし」と言ひ、國王に能照・莊嚴・興樂・伏魔・離怖・任賢・法本・持世問・業主・人主の十德を擧げてゐる。四に三寶の恩とは佛(佛*陀)・法・僧の三*寶の恩を指す。この四恩の中、一往は前三を世間普通の道德、後一を出世間道德となすも、又四恩悉く世間・出世間に通ずるものとせらる。(矢吹慶輝)

文獻——「四恩略辨」。「敎乘法數」第十三。「大明三藏法數」十六。「本生心地觀經」及びその註釋類。

齒科醫學專門學校

齒科醫學を敎授する專門學校。現在官立のものは文部省直轄の東京高等齒科醫學校のみで他は私立である。

【齒科醫學專門學校と齒科醫師の資格】　齒科醫學專門學校は「專*門學校令」の規定に依ると共に、「齒科醫師法」(明治三十九年法律第四十八號)第一條第一號により、その卒業生が齒科醫師の資格を得るためには、「公立私立齒科醫學校指定規則」(明治三十九年文部省令第十七號、改正明治四十年)により文部大臣の指定を受けねばならない。その指定を得るためには、必修學科目として少くとも(一)解剖學、(二)生理學、(三)病理學總論・診斷學大意、(四)藥物學、(五)細菌學、(六)外科學總論、(七)齒科學を敎授し、修業年限三箇年以上なること、齒科學の課目は少くとも(一)齒科病理學、(二)口腔外科學(臨床講義共)、(三)齒科治術學(實習及臨床講義共)、(四)齒科技工學(實習共)、(五)矯正齒科學(臨床講義共)を備ふること、開校以後二箇年以上を經過したること、實習用患者の數は每學年の平均生徒數(本科生別科生共)五〇人以內の學校に於ては外來患者二〇人以上とし、以上生徒一〇人を增す每に外來患者四人を增すこと、等を要し、その管理及び維持の方法確實にして成績佳良と認められたものでなければならない。

【學科課程】　學科課程は學校により差異があるが、一般に學科目としては右の指定規則に規定された必修學科目の外に修身・獨逸語・英語・醫事法則・生化學・衞生學・耳鼻咽喉科學等を課し、上級學年に於ては患者臨床實習を課してゐる。なほ女子の齒科醫學專門學校は本科の外に豫科(半年)及び專攻科(一年)を設けてゐる。又、齒科醫學專門學校は臨床實習の必要上、何れも附屬醫院を置いてゐる。

齒科醫學專門學校の名稱・修業年限・創立年月・所在地を擧ぐれば表の如くである。(飯田眞三)

所管	名稱	修業年限	創立年月	所在地
朝鮮總督府	私立京城齒科醫學專門學校	四年	昭和三、一〇	京城府南鮮門通
文部省	官立東京高等齒科醫學校	四年	昭和三、一〇	東京市本鄕區湯島三丁目
同	私立東京齒科醫學專門學校	豫科一年、專攻科一年、本科三年	明治四〇、九	東京市神田區三崎町
同	日本齒科醫學專門學校	同	同四二、八	東京市麴町區富士見町
同	大阪齒科醫學專門學校	同	大正 六、九	大阪府北河內郡牧野村
同	九州齒科醫學專門學校	同	同 一〇、七	福岡市今泉
同	日本大學專門部齒科	豫科一年、專攻科一年、本科三年	同 一一、三	東京市神田區駿河臺一丁目
同	東洋女子齒科醫學專門學校	同	同一〇、一二	東京市本鄕區元町二丁目
同	日本女子齒科醫學專門學校	同	同 一一、七	東京市品川區大井水神町

視覺

〔英〕vision；visual perception　〔獨〕Gesichtswahrnehmung　〔佛〕Perception visuelle

【意義】　眼を通じて與へられる感覺及び知覺を言ふ。感覺としての視覺の內容は光及び色彩であり、從つてまた光覺とも呼ばれる(「色彩」の項參照)。知覺としての視覺は空間知覺及び運動知覺をその主なるものとする。

【空間知覺】　(一)視野　靜止眼に於ては一眼を以て見得る廣さには一定の範圍があり、之を視野といふ。視野は視野計 Perimeter によつて計られ、視線となす角度を以てその限界を示す。視野は略〻精圓狀をなし、與へられる刺戟の色によつてその範圍を異にする。兩眼を以てする場合には視野は擴大せられ之を兩眼視野と稱し、之に對し右の一眼の場合を隻眼視野と稱する。

(二)大いさの知覺　二方向の擴がりはこれが網膜に結ぶ像によつて一の大いさとして知覺せられるが、かゝる擴がりは一定以上のものでなければ一點として知覺せられるに過ぎぬ。かゝる一の擴がりとして知覺せ

られ得る最小限の擴がりを空間閾と稱する。之より大なる擴がりはその大小に應ずる網膜像の大いさに應じて大いさの知覺が喚まれる。併し我々の知覺する大いさは必ずしも網膜像の大いさに正比例するとは限らず、かゝる知覺上の大いさを見えの大いさと呼ぶ。遠くに在る事物は網膜像によれば小さく見える筈であるが、一定範圍の距離の變化は見えの大いさの變化を齎さない。之を見えの大いさの恒常と稱する。倘大いさの知覺に於ては單に網膜像の大いさのみならず、對象の擴がりを辿る眼球運動も亦重大なる役割を演ずる。

(三)兩眼視　視覺が左右兩眼によつて喚まれ、兩眼視が行はれる爲に、種々の特殊の現象が生ずる。今左右兩眼に夫々相異る刺戟を與へる時は、或時は右、或時は左の印象が見られ、兩印象が相交替する。之を視野の鬪爭或は交替と呼ぶ。又同一事物が兩眼に結ぶ像は相異るのであるが、これが一つの物として見られるのは像が夫々兩眼の對應點（相應點）に落ちる爲である。從つて對應點以外に像を結ぶ事物は凡て二重に見える。これ二重像であつて凝視點より近くに在るものは交叉二重像、遠くに在るものは同側二重像を生ずる。二重像を避ける爲に凝視點を移す時、兩眼の視線のなす角度は對象の遠近に應じて變化する、之を輻輳と呼ぶ。また一定距離に在る立體が兩眼に夫々相異る像を結ぶことを兩眼の視差といひ、立體知覺の重要なる條件たることは實體鏡によつて實證せられる。

(四)奥行知覺　奥行即ち知覺者よりの遠近の知覺を生ぜしめる條件は極めて複雜であるが、光學的生理學的條件と經驗的條件とに分つ事が出來る。光學的生理學的條件としては、(1)物體の遠近に應ずる眼球の水晶體の調節、(2)兩眼の輻輳、(3)兩眼の視差、(4)二重像、(5)網膜の映像の大小等が擧げられ、經驗的條件としては、(6)視像の明瞭さ、(7)陰影・明暗の關係、(8)事物の一部が他の事物に蔽はれてゐる關係、(9)對象と知覺者との間に介在する物の數、(10)視野に於ける事物の位置（上のものは遠く知覺される）等が數へられる。

(五)錯視　凡て知覺に與へられる空間的關係は必ずしも客觀的物理的空間と一致せず、寧ろ食ひ違つてゐることの方が多い。この食ひ違ひが特に顯著なるが爲に、注目の對象となつたものが幾何學的圖形に見られる所謂幾何（光）學的錯視である。此等の錯視には長さの錯視（ミュラーリーエル氏錯視・分割距離過大視錯視等）、方向の錯視（エビングハウス錯視・ツェルネル錯視・ヘリング錯視等）、對比同化による大いさの錯視、反對性遠近錯視（ネッケル立方體・シュレーデルの階段等）等がある。

【運動知覺】　(一)實際の運動　運動の知覺は時間的經過のうちに於ける空間的關係の變化の知覺であり、從つて運動が知覺せられる爲には、これが一定の速度を有することを要する。アウベルト H. Aubert によれば運動知覺を與へる最小速度即ち運動閾は角速度一秒につき一分乃至二分であり、またその最大速度はブールドン B. B. Bourdon によれば角速度百分の一秒につき三度半である。一般に運動の知覺は外物とその背景との相對的關係によつてその現はれを異にする。背景が靜止せる場合には運動は比較的精確に知覺せられるが、背景が運動せる事物と同方向に動くときはその運動は遲く、反對に背景と外物とが反對方向に動くときはその運動は極めて速く知覺せられる。

(二)假現運動　運動の知覺は異る時間的位相に於て同一の視覺像が相異る空間的位置に現はれる所にその本質的條件が存するのであるから、適當なる時間間隔を置いて同一の視覺印象が相異る位置に現はれる時は實際は靜止せる事物であつても運動の知覺を生ぜしめる。これ假現運動（獨）Scheinbewegung（英）apparent movement であり、ヴェルトハイマー M. Wertheimer (1880—) によつてφ現象と呼ばれたものである。假現運動は六〇σの間隔時間に於て最もよく現はれるが、この時間は圖形の性質・位置によつて多少異る。かゝる最適時間以下或は以上の時間に於ても假現運動は起るが、その範圍は三〇σ乃至二〇〇σであり、時間によつて現はれ方を異にする。

【視覺の發達】　光に對する感受性を以て視覺の存在と認めるならば、視覺は生後間もなくその作用を開始する。併し視空間知覺は生後徐々に漸進的發達を遂げる。先づ眼球運動は凡ての方向に完全に行はれるに至る迄に四月を要し、殊に遠近の知覺は最も遲れ、三月迄は極めて近い範圍を見得るに過ぎぬ。一方嬰兒の空間知覺は、最初觸運動的空間に限られ、殊に最初は口の近くに於ける口空間 Mundraum、次いで手を延し得る範圍即ち把握空間 Greifraum に擴大せられるが、その範圍は身體の近くの近空間 Nahraum に限られてゐる。視覺は最初此等の觸運動的知覺と獨立に發達するが、此等と相結合する事によつて次第に精緻化せられ、生後六月にして近空間が明瞭に組織せられる。六月以後に於ては匍匐・歩行等の運動により、近空間より廣範圍の遠空間 Fernraum の知覺が可能となる。かくして一歳迄の間に事物の位置・大いさ・形等が把握され得るやうになり、漸次之が精緻化されるの途を辿るのである。他面に於て兒童の知覺は一般に感情的色づけを持つこと著るしく未分化の狀態に在り、所謂相貌的知覺樣式 physiognomische Wahrnehmungsweise が支配的であるが、視覺に於ても亦之は均しく妥當する。

（山下俊郎）

「感覺及び知覺」の項參照。

文獻——*J. Fröbes*, Lehrbuch der experimentellen Psychologie, Bd. I., ²1923. *W. Stern*, Psychologie der frühen Kindheit, ²1928. *K. Bühler*, Geistige Entwicklung des Kindes, 1918.

史學

【概觀】　史學又は歷史學は人類の歷史を研究する科學である。ドイツ語の Geschichtswissenschaft 及び Historik なる語は之に當る。英語の history、フランス語の histoire は本來歷史其者及び一般に歷史の記述を意味するが又時に史學の意味に用ひられる。史學に明確な又充分其の性質を表現した定義を與へる事は困難である。ベルンハイム E. Bernheim (1850—)は「史學は社會的存在として活動する人間の空間的時間的發達の諸事實を、當代の社會價値に關係させた心的物的因果關係に於て究明し且つ敍述する科學である」(『歷史とは何ぞや』)と說明して居るが、之も表現が難解であり充分適切な定義とは思はれない。

史學は其の論理的性質に於て他の科學殊に自然科學と異るものを有つて居る。自然科學は經驗的事實を抽象して普遍的法則を發見する事を目的とする。然るに史學は之に反し過去の人間社會の變遷發達に於ける一回的個性的特殊的事實をそのまゝに認識し把握する事を目的とする。近時自然科學が顯著なる發達を遂げ、恰も學問の代表者たるが如き地位を占めるに至つた影響を受け、史學者の中から又他の科學の學徒の中から、從來の記述的史學を改造して之を全く自然科學の型に變化せしめようとする努力乃至主張が現はれた。ランプレヒト K. Lamprecht(1856-1915)・ブライジヒ K. Breysig(1866—)・パルトなどがそれである。これに對し史家マイヤー E. Meyer (1855-1930)は史學が多種多樣なる具體的事實の究明を目的とすることを論じて、普遍的法則の樹立を目的とする自然科學との相違を指摘した。而して其點を最も詳細に論理的に考究して自然科學に對立する史學の立場を主張したのはウィンデルバント W. Windelband (1848-1915)・リッケルト H. Rickert(1863-1936)等の所謂西南ドイツ學派の歷史哲學である。

【史學の研究法】　史學は自然科學と其の論理的性質を異にするが、研究法に於ては自然科學の方法を採用する。卽ち史學の研究法は本質上一般化の科學の研究法と同樣であり、唯學問の性質が異るために其の適用に相違があるに過ぎない。自然科學の研究法を要約すれば、研究の素材たる自然的事實を觀察によつて蒐集し、それを整理し必要なる實驗を行ひ、其の結果を綜合して的確な結論に到達するのである。史學の研究法も根本に於て之と異らない。唯自然科學の目的は普遍的法則の發見にあるがために、その結論が法則の樹立となるに對し、史學ではそれが一回的事實の確定となる。十九世紀以來史學が進歩し、自然科學の研究法の精神に準據して大體次の樣な研究法が採用されるに至つた。

(一)史料學 Quellenkunde　これは歷史の證據物件卽ち研究の素材たる所謂史料たるものを考察し、それを充分に蒐集する道を講じ、研究に便利な樣にそれを整理する職能である。史學の對象が複雜な人間の社會の變遷であるがために、史料の範圍は廣汎で內容的に極めて複雜である。卽ち文獻口碑傳說のみならず、遺物遺蹟・風俗習慣等、一般に過去の人間の歷史的事實に證明を與へ得るものは皆史料の中に入るのである。

(二)史料批判 Quellenkritik　これは史料として著眼されたものが果して眞に證據として役立つや、また役立つとするも果して如何なる程度に役立つやを吟味する作業である。これは便宜上外的批判及び內的批判の二つに分たれる。外的批判とは史料の純眞性 Echtheit(僞物或は誤認に非ざるかの考察)・來歷・本原性 Originalität (模倣的借用的のものに非ざるかの考察)を吟味する事であり、內的批判とは其の史料の可信性 Glaubwürdigkeit 卽ち、信用し得る程度を吟味し、其の價値を決定する事である。昔時の歷史記述が科學的價値に乏しかつた大なる理由は史料を無批判に使用した點にあつたのであり、近時の史學の進歩は嚴密な史料批判が其の根柢をなして居るのである。

(三)綜合 Auffassung od. Synthese　これは批判によつて取捨選擇され、其の價値が考察された史料を適當に使用し、それらを綜合して研究の目的たる歷史認識に到達する職能である。それによつて史實は決定され、史實の因果的聯關が考察されるのである。

【歷史記述の二樣式と近代の史學】　諸文明國民に於て歷史記述は既に甚だ古い時代から存在した。しかし其等の多くの歷史記述は科學性の缺如したものであつた。而して歷史記述に科學性の損はれるのは、其の記述の二つの樣式から出發する。それは說話的 erzählende od. referierende 歷史及び敎訓的 lehrhafte 或は實用的 pragmatische 歷史である。

說話的歷史は物語的歷史である。これは本來むしろ藝術的要求の產物であり、珍らしい事、面白い事、人の好奇的感情を滿足させる大衆的讀物たる事が第一に要求され、從つて其の歷史記述は本質上エピソードの集合となり、眞理である事は必ずしも必要とされず、一般に事實が誇大美化される傾向をもつ。歷史の父と云はれるギリシャのヘロドツス Herodotus (前481頃-425頃)の歷史の如き其の代表的のものとされる。

敎訓的・實用的歷史は過去の先例より實際生活に役立つ敎訓を得ることをねらふ歷史記述である。此の形式の記述の大なる代表者はギリシャのポリビウス Polybius (前204頃-122頃)である。彼は文學的歷史を非難し、歷史は悲劇とは別個の目的をもち、悲劇は人の魂を動かす事を志すが歷史は人の理智を敎へるべきものであると主張した。彼は歷史記述の對象は pragmata (國家の事柄)であり、過去の事實の因果關係を研め、其の中から國家に役立つ敎訓を得る事を主眼とした。支那に於て歷史を鑑(かゞみ)と見たのもそれと同一の立場に立つので

ある。それは當然政治史本位であり、又政治的乃至倫理的教訓のために事實の歪曲を厭はず非科學的に墮する危險を含むのである。

近代の史學の發達は歴史記述の態度に於て此の實用主義を排斥するに至つた。有名な史家ランケ L. v. Ranke (1795–1886) は「只嘗て本當に有つた事 Wie es eigentlich gewesen ist を示さうとするのみである」と記した。これは漸く歴史の學徒の常識となるに至つた。歴史の研究の目的はベルンハイムの所謂「諸歴史現象は如何にして發展したか、如何にして現在の狀態に生成し來つたか」に向ひ、かくて科學としての權威を持つ史學たるに至つた。之を前二者に對して發展的 genetische 歴史と稱される。發展的歴史に於て單に興味ある事實、政治・戰爭等の人目を惹く事實、教訓的事實を著眼せずして一般社會の文化の發達を主眼とし、又獨り支配階級のみならず廣く一般大衆の運命を眼目とするに至つた。

【史學の實用的意義】　注意す可きは史學に於ける實用主義の拒否が歴史知識の實際的效用の否定を意味しない事である。人生の知識は究極人生に對し何等かの實用的意義をもつ可きものであり、其の意義を缺く知識は無價値である。十九世紀以來「歴史自身の爲の歴史」history for its own sake なる標語の下に史學は顯著なる發達を見たのであるが、其の標語は實はたゞ史學の學徒の研究に際して取る可き態度を表現して居るものであつて、決して歴史知識が人生に對して實用的價値をもたないことを主張するものではない。史學の實用的意義はつぎの二方面が考へられる。(一)社會は歴史的生成であり、現在の社會・國家或は其の文化の性質を充分に理解する事は、其の歴史的關係を知悉するに非ざれば不可能である。これは歴史の實用を嚴密に制限して、出來る限りそれを戒心する論者も亦異議をはさまない。(二)歴史知識は一般に人間及び人間の社會を認識させる。舊式の實用主義の歴史は歴史の繰返すと云ふ理論を根據にし、從つてそれが先例を供給するものであると云ふ主張の上に立つて居た。然るに現時においては歴史循環の理論は放棄され無限の進歩の思想がこれに代り、歴史が現在及び未來に先例を供給するものであると云ふ主張は承認されなくなつた。しかしよし歴史が無條件に先例を提供しなくとも、其の中には人間生活の無限に豐富なる可能性が示され、それによつてよく人間及び人間の社會を認識せしめる效果をもつことは否定出來ないであらう。歴史學の教育的價値もまた此等の點にあると見る可きである。

（今井登志喜）

文獻——坪井九馬三「史學研究法」(明治三十六年、改訂增補版大正十五年)。大類伸「史學概論」(昭和七年)。野々村戒三「史學概論」(昭和八年)。*E. Bernheim*, Lehrbuch der historischen Methode, 1889, ss.-1908; Einleitung in die Geschichtswissenschaft, 1905, ss.-1926 (坂口昂・小野鐵二譯「歴史とは何ぞや」改譯版昭和十年). *E. Meyer*, Zur Theorie u. Methodik der Geschichte (Kleine Schriften, 1910) (稻村清助・安藤俊雄譯「歴史の理論及方法」大正十三年). *K. Lamprecht*, Die moderne Geschichtswissenschaft, 1905 (和辻哲郎譯「近代歴史學」大正八年). *K. Breysig*, Die Stufenbau u. die Gesetze der Weltgeschichte, 1905. *P. Barth*, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, ss.-1922. *B. Croce*, Teoria e storia della storiografia, 1915, 1920 (羽仁五郎譯「歴史敍述の理論及歴史」大正十五年). *A. D. Xenopol*, La théorie de l'histoire, 1908. *C. V. Langlois* et *C. Seignobos*, Introduction aux études historiques, 1898. *A. Feder*, Lehrbuch der historischen Methodik, 1921. *W. Bauer*, Einführung in das Studium der Geschichte, 1921. *E. A. Freeman*, The Methods of Historical Study, 1886.

詩學　〔英〕poetics 〔獨〕Poetik 〔佛〕poétique

【意義】　詩の本質・形式・種類等に關する學的研究を云ふ。詩〔英〕poetry 〔獨〕Dichtung 〔佛〕poésie の本來の語義は、一般に空想による生産を意味するのであるが、今日に於てはそれが漸次限定されて、或は藝術的意味に於ける文學一般を指し、或は特に散文に對する律語の文學を指す。

【歴史】　詩學の立場よりする詩の本質の問題は、詩的藝術が他の諸藝術に對して有する特性を明かにする點にあり、形式及び種類の問題に於ては、詩的(文學的)表現そのものの根本形式(說話・記述・批評・感情發表・對話等)から、それに基く敍事詩〔英〕epic 〔獨〕Epik 〔佛〕épique・抒情詩〔英〕lyric 〔獨〕Lyrik 〔佛〕lyrique・戲曲〔英〕drama 〔獨〕Drama 〔佛〕drame 等の主要種類、及び更にそれらの一々に於ける內的外的諸形式が考察される。詩學は既にギリシャ時代から發達し、有名なるアリストテレスの『詩學』(Poetica) はその斷片を今日に存し、ローマにはホラティウス Horatius の『アルス・ポエティカ』(Ars poetica) があり、十七世紀のフランスにボアロー N. Boileau-Despréaux (1636–1711)、ドイツにオーピッツ M. von B. Opitz (1597–1639)、十八世紀の諸國には更に、バテュー C. Batteux (1713–80)・ゴットシェート J. C. Gottsched (1700–66)・ブライティンガー J. J. Breitinger (1701–76) 等の詩學が行はれた。併しながら藝術としての詩乃至文學の究極の本質は、美學或は藝術哲學によつて始めて之を闡明し得べく、一方文學史の研究が近代に至つて、次第に從來の文獻學的・實證主義的・歴史的方法に對する美學的・哲學的研究を取り入れるに及んで、最近殊にドイツの學界に於ては、舊來の詩學の形式的方面の研究に代つて、文藝の全的體驗に視點を置く樣式的研究の風潮が勃興し、玆に所謂文藝學 Literaturwissenschaft なるものが發生す

るに至つた。既に前世紀の終りにエルスター E. Elster (1860—)は心理學的美學の立場による「文藝學」を樹立せんとしたが、今日に於てはエルマティンガー E. Ermatinger (1873—)・インガルデン R. Ingarden 等、更に一層哲學的なる見地よりして、文藝の藝術的本質を究明せんとする諸種の試みを提出してゐる。

「詩」の項參照。 (大西克禮)

文獻——*W. Scherer*, Poetik, 1888. *H. Roethen*, Poetik, I, 1902. *T. A. Meyer*, Das Stilgesetz der Poesie, 1901. *R. Müller-Freienfels*, Poetik, 1914. *E. Elster*, Prinzipien der Literaturwissenschaft, 2 Bde., 1897-1911. *H. Hefele*, Das Wesen der Dichtung, 1923. *E. Ermatinger*, Das dichterische Kunstwerk, 1921, ²1923; Philosophie der Literaturwissenschaft, 1930. *O. Walzel*, Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters, 1923. *R. Ingarden*, Das literarische Kunstwerk, 1931.

視學

【定員】 現制の視學は大正十五年六月四日勅令第百四十七號を以て公布せられたる地方官官制の改正によつて設けられたもので、それ迄視學の定員は道廳・府縣の視學九十八名、郡視學五百四十名であつたが、この改正による郡役所の廢止と共に郡視學も廢止せられ、道廳・府縣の專任視學定員は三百八十二人以内と定められた。併し昭和八年度現在に於て實際に設置されてゐる視學員數は專任二百七十七名、兼任二十二名である。

【任務】 視學は北海道廳・各府縣の學務部に配屬され、上官の指揮を承け學事の視察その他教育に關する庶務に從事し、判任とする。市に視學を置くところがあるが、これは市の吏員にして市長の命を承けて教育事務に從事する。學事の視察は、御影・勅語謄本の奉護、學校長の部下教員の指導統督、兒童の就學・出席・教授・訓練・養護、小學校の設置廢止並に學校設備、市町村の教育事務、學務委員・學校醫の活動狀況等の諸事項にわたる。その他青年學校・青年團・女子青年團を視察することもある。教育に關する庶務の主なるものは學校長・教員の賞罰・任免、教育團體の指導、並に學校長・教員の研究修養等に關する事項である。

【任用】 視學任用の資格については昭和三年勅令第二十六號を以て公布せられたる「北海道廳視學官、地方視學官、北海道廳視學及府縣視學ノ任用ニ關スル件」によつて詳しく定められてゐる。

「視學制度」の項參照。 (村上俊亮)

文獻——「現行文部法令彙纂」。

自覺

〔英〕 self-consciousness 〔獨〕 Selbstbewusstsein 〔佛〕 conscience de soi-même

【意義】 形式的には自己をさとることに外ならないが、この根本的事實を如何に内容的に解するかに從つて次の様な色々の意味をもつてくる。自己意識(或は自意識)も略。これと同義であるが、區別して用ひるときは特に次の(二)の意味に解することが多い。

(一)心理學的意味 自己の經驗・行爲を反省し、それが自己のものなることをはつきり意識すること。我々が直接に經驗し行爲してゐるときは必ずしもそれが自己のものであるといふことを意識しない。それを反省し、一應他人の經驗・行爲と並べて比較しその獨特の意義をみとめて、初めてそれが自己のものであるといふことを意識する。從つて心理的事實としての自覺は、反省を基礎とし、作用としての經驗・行爲を對象化することを前提してゐる。

(二)倫理學的意味 自己の經驗・行爲を反省することには、さらにそれらに對する評價作用、ひいては自己の能力に對する價値判斷を伴ふことが多い。この意味での反省は、單に過去に關するのみではなく、現在の自己の責任、將來の自己の決意を規定することになる。この様な自己に就ての價値感情・責任感・決意を伴へる反省を特に自覺といふことがある。この意味での自覺は道德的行爲と深い交涉をもつ。何故なら、何よりも先づ自律的であるべき道德的行爲は自覺に基いて初めて純粹たり得るからである。

(三)哲學的意味 以上のやうな事實としての自覺が如何にして可能であるかといふことの根據は哲學の問題となる。心理的事實としては、自覺は徹底的に遂行することは不可能である。何故なら、反省する自己を更に反省し自覺するといふことを繰返し得るとしても、最後の反省する自己は結局反省されないで終るからである。從つて自覺の哲學的意味としては、經驗的心理的事實としての對象化作用ではなく、一切の意識作用の究極の統一原理としての「我思ふ」といふ先驗的統覺でなければならない(*カント)とする立場が生ずる。又自覺に含まれた反省は過去の自己の經驗・行爲をたゞ現在にうつすことではなく、それ自身一つの構成作用として新しい創造である以上、自覺は自己が自らに深まり行く作用そのものであるといふ*フィヒテ的立場も生ずる。此等とはまた別に、人間が自覺的存在であるといふ點に他の一切の對象的存在とは異る意義をみとめ、そこに一切の哲學問題への通路を求めようとするものに所謂「實存の哲學」Existenzphilosophie がある(*ハイデッガー・ヤスペルス K. Jaspers 等)。

【自覺の教育的意味】 教育することは、結局被教育者の固有のものを發展せしめることに外ならないとする立場に立てば教育は廣くいつて被教育者の自覺を深める機緣を與へることに外ならない。併し特に自覺が重要な意味をもつのは道德的教育に於てである。何故なら先に述べた様に道德はその純粹なものに於ては自律性をその本質とし、從つて道德的教育は被教育者の自覺を促すこ

とに外ならない。勿論、道德感の幼稚なものに於ては外的な規範によつて律することも必要であるが、それも結局被教育者の自覺をまつて初めて完成さるべきものなのである。（細谷恒夫）

文獻——西田幾多郎「自覺に於ける直觀と反省」（大正六年）。E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1924, [14]1931.

自學

【意義】 教授*と學習*は相卽不離の概念で、其の中間に材料の挾まることが訓練*から區別される教授の本質であり、從つて學習の本質でもあるが、普通、教授者の手を離れて、獨立して材料を支配する學習を自學と解してゐる。嘗つて谷本富（1867—）は其の新教育法の原則として、從來の教授法の原則の外に「輔導自學」の原則を設け、「教授は生徒を輔導して各〻自ら學ばしむるもの」とし、自學を重んじた。

【第一の限定としての自己活動】 自學を教授の目標たらしめるものは自己*活動といふ根本原理である。しかし此の原理は廣義にも狹義にも解釋される故、自學の意義も必ずしも右の解釋の如き一義的のものではない。元來自己活動を方法上の根本原理と認めざるを得ないゆゑんは、學習者が內に自發自展の力を具へて居り、其の伸びる方向は獨立して自己陶冶を爲し得る境地に達するに存するからであつて、他者が學習者に代つて感ずることも考へることも意志することも爲し得ないことから言へば、學習は凡て自己活動であることになる。併し、材料を對象とする教授及び學習の本質から言へば、之を同化して精神的發達を促進する活動でない限り、之を自己活動と看做すことは出來ない。

【第二の限定としての主客の活動の關係】 次に材料の同化が全然獨立して行はれるならば、疑ふまでもなく其の學習は自學であり、自學が凡て此の意味で行はれるならば、教授は全然無用に歸して、自己活動が方法上の根本原理たることもなくなることになる。それ故此の原理を教授の指導觀念として成立せしめる爲には、材料を中間に挾んで行はれる主客の活動の關係を豫想しなければならぬ。

教授者が主として說話又は說明によつて材料を媒介するならば、之に對應する學習は受動的であるが、此の場合にも心證の伴はぬ機械的の受納と、同化し內化する自覺的の學習を區別することが出來る。後者には受動と能動の兩面が含まれ、材料によつては說話又は說明に依らざるを得ない場合も多い故、自己活動を廣義に解して、これも精神的發達を促進する自己活動であると看做す者もある。之を自己活動と呼ぶは妨げなしとするも、普通の用例上、自學を之と全然同意義に解することは穩當ではない。

助成又は輔導を意味する教授にとつては、主客の活動の交涉は必然的に豫想されるが、教授者の說話又は說明を主とする場合に對して、學習者をして、自ら發見せしめる方法も存する。ソクラテス*の產婆術 maieutikê は之を意味するもので、此の場合には、教授者の活動は暗示を與へ、端緖を繰りだすに止まり、主として能動的に活動する者は學習者であることになる。勿論兩者の活動の交涉を、一定の形式を以て現はし盡すことは出來ないが、强ひて之を簡約して言へば、學習者が發動的に材料を支配せんとして努力する自己活動が自學である。

【自學の諸形式】 自學は、材料によつて、讀むこと・書くこと・作ること・考へること等、多樣の形式を取つて現はれ、場所と時間の上からは、教室內の課業と家庭課題となり、學級生活の上からは、獨自學習・分團學習・合同學習等に別れる。（佐藤熊治郎）

文獻——谷本富「新教育講義」（明治三十九年）、「系統的新教育學綱要」（明治四十年）。

視學委員

【意義及び資格】 文部省督學官*の學事視察は多方面に亙り、特別なる學事に就て詳細なる專門的視察乃至指導をなすことは困難であるところから、これを補充して特に指命されたる學事の視察に當る者が視學委員である（大正三年文部省訓令「文部省督學官及文部省視學委員學事視察規程」）。從つて視學委員には視察すべき學事に就て專門的學識乃至經驗を有する權威者、大學又は直轄諸學校の教官の中から委囑される。

【種類及び員數】 視學委員には臨時に委囑されるものと常設のものとがある。臨時の視學委員は主として中等學校・高等學校の學事視察に當る。昭和九年以降增員されて每年二百五十七名の視學委員が委囑されることになつたが、實際に委囑されたる視學委員はより少數である。常設の視學委員の設けられたのは昭和四年以降のことで醫學・藥學及び齒科の各私立專門學校を視察する者八人、私立學校一般を視察する者一人、高等學校の特に數學・國語・漢文・修身の諸學科を視察する者六人から成つてゐる。

以上は文部省視學委員であるが地方に於ても地方學事視察を行はしむる爲に視學委員を置いてゐる所がある。

【機能】 視學委員には夫々深き專門的學識を有する者が委囑され且つ視學委員は監督機關ではなく視察指導の機關であるために、視察される側に於てもこれが視察指導を重んじ且つ歡び、視學委員による學事の視察指導は充分その效果を收めてゐる。

「視學制度」の項參照。（村上俊亮）

視學制度

【沿革】 我國の視學制度は明治五年の「學制」に依つて初めて規定された。「學制」によれば、學校を監督する爲に、文部省*に督學本局を置き、大學本部每に督學局一箇所を設け、督學局には督學を置いた。督學は本省

の意向を奉じ、地方官と協議し、大學區内の諸學校を監督し、教則の得失、生徒の進否等を檢査し、論議改正することを得るものとした。併しこの規程は充分の實現を見ずして止んだ。卽ち同五年九月文部省内に大・中・小督學を置き、十月第一大學區督學局を東京に置いたが、その他の大學區には督學局を設けなかつた。その結果、同六年七月各大學區合併督學局を文部省内に設け、各大學區の學務を分擔せしめた。同年八月督學の外に、大・中・小視學を置き、更に同七年四月「學制」の規程を更め、大學區督學局を合して本省の一局となし、六月「學區監視條例」・「督學巡回規則」・「視學巡回規則」等を定め、以後毎年數回督學・視學を派遣して地方の學事を視察せしめた。然るに、同十年一月督學局を廢止し、學事視察は便宜書記官が之を掌ることとなつた。

明治十二年の「教育令」及び翌十三年の「教育令」に於ては、視學制度に關する規程はなかつた。然るに、同十八年二月全國を六地方部に分ち、各部に部長一名と屬官數名とを置き、專ら學事の視察に從事せしめる制を設けたが、翌十九年二月各省官制が定まると共に、文部省に視學官を置き、全國を五地方部に分ち、五名の視學官をして之を分擔せしめた。同二十六年十月、行政整理の結果、視學官を廢し、參事官をしてその事務を掌らしめたが、同三十年六月に至り再び文部省に專任視學官七人を置き、學事の視察を行はしむると共に、便宜各局課の事務を助けしむることとした。その後、視學官の定員には增減があつたが、大正二年*督學官の設けられるまで、我國視學機關の中樞を形成してゐた。

地方に於ける視學機關は明治二十三年十月郡に郡視學一名を置くこととしたのに始まる。郡視學は府縣知事之を任免し、郡長の指揮命令を受けて郡内の教育事務を監督し、市町村に屬する國の教育事務を管掌し、市町村立小學校を管理し、村長の事務を監督するものとしたが、郡視學は郡の申出に依り之を置かざることを得るものとした。明治三十年五月、北海道及び府縣に地方視學を置き、地方長官の指揮を受け、小學校教育に關する學事の視察を掌らしめたが、同三十二年六月地方官官制改正の結果、府縣に視學官及び*視學を置き、郡に郡視學、島嶼に島嶼視學を置き、何れも學事の視察及び學事に關する事務を掌らしめた。その後、同三十八年四月視學官の官名を廢して事務官としたが、府縣に府縣視學、郡に郡視學、島嶼に島嶼視學を置くことは依然として變らなかつた。然るに、大正十二年郡制廢止の結果、郡視學が廢止され、昭和三年三月北海道に北海道廳視學官、府縣に地*方視學官が設けられて今日に至つてゐる。

【視學機關】　中央視學機關は文部省督學官であつて、文部大臣の補助機關として、學事の視察監督を掌る。その定員は專任十七人で、奏任であるが、內一人を勅任とすることが出來る。地方視學機關は視學官及び視學であつて、地方長官の補助機關として、視學官は學務部に屬し、上官の命を承け、學事の視察その他教育に關する事務を掌り、視學は上官の指揮を承け、學事の視察、その他教育に關する庶務に從事する。

【視學委員】　文部省督學官の職務を補充する目的で文部省に*視學委員が置かれてゐる。文部大臣の命を受けて特に指命せられた學事を視察するもので、大學・直轄學校等の教育を之に委囑する。地方に於ても視學委員を置いて視學官・視學の職務を補充せしむるものが多い。

【市視學】　市視學は市の吏員であつて、市長の命を受けて、市の教育事務に從事する。國の視學機關ではないが、其任務は實質上府縣視學のそれと大なる差はない。

【學事視察】　文部省督學官が視察を命ぜられたときは、教育行政の狀況、學校教育の狀況、學校衞生の狀況、學校經濟の狀況、學事關係職員執務の狀況、青年訓練所（昭和十年四月より「青年學校令」により靑年學校となる）の狀況、社會教育その他教育學藝に關する諸施設の狀況、その他特に指揮を受けた事項を視察しなければならない。督學官視察中、緊急處理を要すと認めた事項あるときは、直ちに文部大臣に具申せねばならぬし、又法令に牴觸した事項、省議の決定に反した事項、その他特に指命を受けた事項については、關係者に注意を與へねばならぬ。又必要あるときは、教授の方法に關して指導し、日課を變更して教授をなさしめ、又生徒兒童の學力を試驗することが出來る（大正三年文部省訓令「文部省督學官及文部省視學委員學事視察規程」）。地方視學機關の學事視察に關しては、中央で定めた規準はない。

【特別任用】　文部省督學官の任用に就ては、「文官任用令」に依るの外、特別任用の途が開かれてゐる（大正二年勅令第二百三十五號「文部省督學官任用ノ件」）。卽ち、(一)二年以上帝國大學の奏任教官又は文部省直轄諸學校の學校長若しくは奏任教官の職にありたる者、(二)五年以上奏任文官たる學校長若しくは教官又は奏任文官と同一の待遇を受くる學校長若しくは教員の職にありたる者の中から、高等試驗委員の銓衡を經て任用することが出來る。

北海道廳視學官・地方視學官・北海道廳視學・府縣視學に就ても特別任用令（昭和三年勅令第二十六號「北海道廳視學官、地方視學官、北海道廳視學及府縣視學ノ任用ニ關スル件」）の定めがある。北海道廳視學官及び地方視學官は(一)二年以上官立公立の大學・高等師範學校・女子高等師範學校・高等學校・專門學校・實業專門學校・師範學校・中學校・高等女學校・實業學校、その他文部大臣に於て之と同等と認むる學校の奏任官若しくは奏任官待遇以上の校長・教官若しくは教員又は教育事務に從事する奏任官若しくは奏任官待遇以上の職員に在りたる者、(二)二年以上私立の大學の校長若しくは專任教員又は私立の高等學校・專門學校・實業專門學校、その他文部大臣に於て之と同等と認むる學校の校長の職に在りたる者又は二年以上高

等學校教員免許狀を有し若しくは「專門學校令」に依る教員の資格を有し、私立の高等學校高等科・專門學校・實業專門學校・高等女學校高等科、その他文部大臣に於て之と同等と認むる學校の專任教員の職に在りたる者、(三)四年以上北海道廳視學又は府縣視學の職に在りて判任官五給俸以上の俸給を受けたる者、(四)五年以上(一)の學校の判任官若しくは判任官待遇の校長・教官若しくは教員又は教育事務に從事する判任官若しくは判任官待遇の職員の職に在りて月額八十五圓以上の俸給を受けたる者、(五)五年以上高等學校教員免許狀若しくは「教員免許令」に依る教員免許狀を有し、又は「專門學校令」若しくは「實業學校令」に依る教員の資格を有し、私立の高等學校專當科・中學校・高等女學校・實業學校（實業專門學校を除く）、その他文部大臣に於て之と同等と認むる學校の校長又は專任教員の職に在りたる者の中から、高等試驗委員の銓衡を經て特に之を任用することが出來る。

北海道廳視學及び府縣視學は、(1)二年以上前記視學官特別任用の(一)の學校の判任官又は判任官待遇以上の校長・教官又は教員の職に在りたる者、(2)前記(二)に該當する者又は二年以上前記(五)の教員免許狀若しくは教員の資格を有し、同(五)の職に在りたる者、(3)二年以上高等學校教員免許狀若しくは「教員免許令」に依る教員免許狀を有し、又は「專門學校令」若しくは「實業學校令」に依る教員の資格を有し、小學校（文部大臣に於て之と同等と認むる學校を含む、以下同じ）の校長・教官又は教員の職に在りたる者、(4)三年以上小學校本科正教員たる資格を有し、小學校の校長・教官若しくは教員の職に在りたる者又は三年以上教育事務に從事する判任官若しくは判任官待遇以上の職員の職に在りたる者、(5)四年以上小學校正教員（小學校本科正教員を除く）たる資格を有し、小學校の教官又は教員の職に在りたる者の中から、普通試驗委員の銓衡を經て之を任用する。

【歐米の視學機關】　ヨーロッパに於て最も整備した視學機關をもつ國は、フランスである。フランスでは中央官廳たる國民教育省に督學官 Inspecteur général が、大學區 académie に大學區視學官 Inspecteur d'académie 及び初等教育視學官 Inspecteur primaire があつて、中央から地方に至る一系の視學系統をなしてゐる。(一)督學官は國民教育大臣の奏請に依り大統領が之を任命する。大臣の名に於て教育狀況を視察・指導し、教育關係職員を監督し、必要なる助言を與へ、視察の結果に基き意見を大臣に具申する。督學官は中等教育を擔當する者、實業教育を擔當する者及び初等教育を擔當する者に分れ、中等教育督學官は更に各專門學科を擔當する。初等教育及び師範教育中女子に關する事項を擔當するために、女子督學官 Inspectrice générale des écoles maternelles が設けられてゐる。高等教育に對しては、現在は督學官を置かないが、圖書館及び美術教育の爲には、圖書館督學官 Inspecteur général des Bibliothèques 及び美術教育督學官 Inspecteur général de l'Enseignement artistique が設けられてゐる。(二)大學區視學官は國民教育大臣の奏請に依り大統領が之を任命する。原則として、各府縣に一名配屬されてゐるが、重要なる府縣には數名を置く。大學區總長の直接の輔佐者であつて、その代理として管下の中等教育・實業教育及び初等教育を視察監督する。同時に府縣教育評議會 Conseil départemental de l'enseignement primaire の副議長として、府縣教育行政上に重要な役割を演ずる。(三)初等視學官は國民教育大臣の任命に係り、大學區視學官に直屬し、原則として各郡に一名配屬される。管下の初等教育の視察・監督に任じ、教員の任命・進退などに關して、大學區視學官に意見を具申する。(四)府縣保姆學校視學官 Inspectrice départementale des écoles maternelles は國民教育大臣の任命に係り、保姆學校の視察・監督及び指導に任ずる。その名稱からみて、府縣に一名之を置くことを原則とする如く思はれるが、大學區に依つては全然之を置かない所もある。

一九一九年のドイツ國憲法によると、學事の視察は專門的教養ある專任視學官に依つて行はるべきことが規定されてゐるが、未だ全國を通じて行はれる視學制度はない。プロイセンに於ては、州 Provinz に州視學官 Oberschulrat を置いて中等教育の視察監督に任ぜしめ、縣 Regierungsbezirk に縣視學官を置いて初等教育・中間學校 Mittelschule 教育、その他縣に委ねられた一切の教育の視察監督に任ぜしめてゐる。州視學官・縣視學官共に文部大臣の任命に係り、縣視學官は郡 Kreis に配屬される。一九二三年の行政整理以前に於ては、州視學官は州知事を議長とする州學務局 Provinzialschul-Kollegium を構成し、縣視學官中縣に配屬するものは縣知事を議長とする學務部 Abteilung für Kirchen und Schulwesen を構成し、教育行政上重要な役割を演じてゐたが、州學務局及び縣學務部の廢止に依つて、純然たる視學官の職に歸つたのである。以上の外、視學機關を輔佐するものとして視學委員 Fachberater が任命され、又自治體たる市に市視學 Stadtschulrat のあることは、我國と同樣である。

イングランドの視學機關は文部省督學官 His Majesty's Inspector である。教育の主なる分野、即ち(一)中等學校、(二)實業學校、(三)小學校の教育に對して各一人の主席督學官 Chief Inspector が任命され、各その分野に於ける教育の全般に對して責任を帶びる。その中の一人が督學官長 Senior Chief Inspector として、督學事務を統轄する。外に一人の女子主席督學官があつて、女子教育全野に對して責任をとる。又イングランドは、學事の視察及び監督の目的から、九つの區域に分たれ、各區を擔任する區域擔當督學官 division inspector が任命

され、その區域内の教育の一般的監督に任じ、且つ凡ての學校教育の連絡調整を掌る。これらの督學官に從屬し多數の督學官補 staff inspector 及び區督學 district inspector が任命され、特定の教育と特定の區域を擔當してゐる。たゞ女子の督學はすべての分野に亙つて視察監督を行ふ。大なる地方教育當局、特に大都市に於ては視學を任命し、國の視學機關と相並んで、その區域内の學事の視察及び指導に任ぜしめてゐる。

アメリカ合衆國の州教育局長 state superintendent は、もと視學機關から發達したものであり、現に州内の學事の視察監督に對して責任を帶びてゐるが、州教育事務が複雜化した結果、自ら視察を行ふ事は極めて稀である。之が補助機關として州に督學官補 assistant superintendent が設けられてゐるが、主に教育事務の分擔者として活動してゐる。視學機關として、その固有の任務を果してゐるものは郡督學 county superintendent 及び市督學 city superintendent である。いづれも督學補 assistant superintendent と共に學事の視察監督を行ふ。郡には區督學 district superintendent を置く州もある。一般に、アメリカに於ては、督學が同時に教育行政の擔當者である所から、此等を補佐する機關として特殊科目の視學 supervisor 及び監督校長 supervising principal が置かれる。前者はむしろ一般的であるが、後者は必ずしも一般的ではない。監督校長は附近の學校の視察監督に任ずるものであつて、シンシナティ市に於てよく發達してゐる。視學制度上、之をシンシナティ案 Cincinnati plan ともいふ。

「アメリカ合衆國の教育」・「イギリスの教育」・「ドイツの教育」・「フランスの教育」の項參照。（阿部重孝）

文獻——*E. P. Cubberley*, State School Administration, 1929. *T. M. Gilland*, The Origin and Development of the Power and Duties of the City-School Superintendent, 1935. *Board of Education (England)*, Educational Administration in England & Wales, 1936. *H. Ward*, Educational System of England and Wales and its Recent History, 1935. *L. Scheerle*, Code Pichard de L'Instruction Primaire, ²1934. *W. Vorbrodt* und *K. Herrmann*, Handwörterbuch d. Gesamten Schulrechts u. d. Schul- u. Unterrichtsverwaltung in Preussen, 1930. *K. Grosse*, Die Preussische Schulgesetzgebung, 1933. 文部省「學制五十年史」（大正十一年）。黒田茂次郎・土館長言「明治學制沿革史」（明治三十九年）。「現行文部法令彙纂」。

シカゴ大學

〔英〕 University of Chicago

【沿革】 イリノイ州シカゴ市に在つて、アメリカに於ける有數の私立大學である。一八五七年設立に關してはアメリカのバプティスト教育協會 Baptist Education Society の努力に負ふ所が多い。即ち同協會がロックフェラー J. D. Rockefeller を動かして出資せしめ、兩者が*イエール大學のハーパー W. R. Harper 教授の助言を求めて、大學の組織を定めたのである。法人組織の成つたのは一八九〇年であつて、理事 Board of Trustees にはシカゴに於ける最も著名な人々が參加した。法人認可條例に依れば、理事三十人の中三分の二はバプティスト教會員たるを要するが、教員其他には信教上の制限はなく、男女とも平等に入學を許される。初代總長にはハーパーが選ばれて一八九一年に就任し、爾後ロックフェラーの外に市民の中から土地・建物・設備等を寄附するものが相繼いだ。一八九二年神學校 Divinity School、九八年 University College（主目的はシカゴ市の教員のために教育の中心となること）、一九〇一年シカゴ研究所 Chicago Institute、同年文醫學部を、一九〇二年法學部を開設した。即ち教育・商業・法律・社會事業・醫學・司書等の諸學部は、二十世紀に入つて後徐々に增設されたものである。

【現狀】 現行の組織は一九三〇年十一月の改正にかかり、三一年十一月の新入生から通用されて居る。これに依れば、大學は神學・法律・醫學・教育・商業事務・社會事業・司書學等のプロフェッショナル・スクールと學藝に關する五部（カレッヂ並に物理學・自然科學・生物科學・人文科學の五部）及び圖書館・實驗室・博物館等から成る。教育學部には教育實驗のための所謂實驗學校が附設されてゐる。カレッヂに於ては普通教育を施し、その上に立つて他の四部に於て稍〻分化せる高等の教育を行ひ、學位は前記の四部又はプロフェッショナル・スクールの卒業生に授けられる。一九三〇—三一年に與へられた學位の數は一、八六四であるが、創立以來のもの全部では二七、四〇七人に對し三一、二四三與へたこととなる。内譯はバチェラー一八、九三六、マスター六、二八九、ドクター・オブ・フィロソフィー二、七二四、神學士 D. B. 四七九、法學士 L. L. B. 三〇五、法學博士 J. D. 及び S. J. D. 一、五一三、醫學博士 M. D. 九九七である。一九三一年に於ける教員の數は、教授 professor・準教授 associate professor・助教授 assistant professor・教官 instructor を合せて七四〇名、學生の數は男六、七二二人、女六、九二四人、計一三、六四六人である。學年は秋冬春夏の四期 quarter に分れ各期の初に入學が許され、又其の終に卒業生が出る。

大學の財産は、一九三一年六月末現在において、世襲財産五九、九二九、八九九弗、施設基金三六、六九一、〇〇九弗、現金四、二五八、一〇〇弗、其他七、九〇〇、四五一弗、合計一〇八、七七九、四五九弗である。一九二九—三〇年度の豫算七、八六八、四二三弗の中、收入の三割三分は授業料其他、四割三分は世襲財産に依る收入であり、支出の三割八分は教授・研究關係の俸給であつた。圖書

は書籍計約百萬、記錄六十萬、定期刊行物四、一四三である。（村上後巻）

文獻——*University of Chicago*, Announcements. *J. H. MacCracken*, American Universities and Colleges, 1932.

自我と他我

〔英〕self and other self 〔獨〕Ich und fremdes Ich 〔佛〕le moi et l'autre

〔一般的意義〕 一般に認識し意欲し情感する體驗の統一的支持者として、これら體驗の內容的變化に拘りなく常に形式的に自己同一性を保ち、且つ「我」といふ意識により支へられてゐる人格的主體を自我といふ。この場合「我」といふ意識を伴はないものとして自我から區別せられる一切のものは廣い意味で非我と呼ばれるが、そのうち實は自我と同じく一つの體驗的主體であるといふことが自我により直接若しくは間接に認められ、「汝」又は「彼」として「我」と等位に置かれる他の自我を他我といふ。既にプラトン・アリストテレス・プロティノス Plotinos (204-270)などに於て自我は思惟及び意欲の精神的基體と考へられ、アウグスティヌスは自我を靈魂を具へた人間と解したが、近世哲學では一切の經驗の統一態を意味する極めて重要な概念とせられ、殊に自我の概念は如何にして構成せられるか、自我の本質を如何に見るか、自我と非我との對立を如何に解するか、更に他我の定立及び認識は如何にして可能であるかなどの問題に關しては種々の特色ある議論が立てられてゐる。

〔自我の諸相〕 自我の概念には日常經驗の範圍に屬する所謂「自分」といふ如き漠然たる觀念を始め、多くの意味乃至は位相が區別し得られる。蓋し自我はこれを經驗的及び先驗的の兩方面から見ることが出來るが、そのうち經驗的存在として客觀化され得る自我は客我とか心理的自我又は經驗的自我と呼ばれる。それは先づ自己の身體即ち身體我と考へられ、次に自己の身體と精神とからなる個性的全體即ち精神物理的自我と考へられる。併し身體は猶外界の一部と見られるから本來の自我を構成するものではないとしてこれを除けば唯精神のみが自我と考へられることになる。これ即ち精神我と呼ばれるものであるが、斯かる精神我を一種の實體と見て思惟・意欲・感情などをそれの作用と考へれば古い形而上學の自我概念となる。例へばデカルトなどに於ける自我はこの意味のものであつた。之に反してヒュームやコンディヤックなどの經驗論乃至は感覺論では精神我はその實體性を否定せられて要するに比較的恆常的に結合する印象や觀念の束に過ぎぬとされる。マッハ E. Mach (1838-1916)やシューベルト-ゾルデルン R. v. Schubert-Soldern (1852—)の考へもこれと類似する。然るにカントは他の對象と同じく現象としてのみ捉へられる經驗的自我及び理性的心理學の對象たる實體化された自我(靈魂)に對してこれから區別される超個人的先驗的自我を立てた。即ち「我思ふ」の形式は一切の經驗の可能性の論理的制約であつて、對象は「我」の表象であることによつてのみ經驗の對象となることが出來るとなし、經驗の最高の統一根據を斯かる先驗的自我(先驗的統覺)に求めた。尙カントは實踐的領域に於ては超個人我を叡智的本體と見たが、爾後のドイツ觀念論は玆から出發してカントの先驗的自我を形而上學化し、これから一切を演繹しようと試みた。就中フィヒテはすべての存在を超個人的な純粹我又は絕對我の所產となし、絕對我がその純粹活動たる事行により自らに對して自らのうちに定立するものが非我であると論じた。ヘーゲルの絕對精神やグリーンの超時間的神的自我の思想もこの系統に屬する。併しこれとは反對にカントの先驗的自我から形而上學的並に心理的要素を全く棄て去つてそれを純論理的なものと解釋するのは新カント學派である。マールブルク學派に於ける無限の課題としての自我や西南ドイツ學派に於ける規範意識又は意識一般がそれである。更に又フッセル E. Husserl (1859—)によると、現象學的還元(特にその自我論的還元)により一切の超越的實在定立を排除し精神物理的自我をも排除し盡した後に斯かる排除により變更されることのない絕對的に自同的な純粹自我といふものが見出されるが、これはすべての意識作用を統一する個性的先驗的な主體である。以上の自我概念は孰れも體驗の內容とは異り決して對象化されない根本的な作用的統一を意味するものであるから、一括して主我とか純粹自我又は先驗的自我と呼ぶことが出來る。

〔自我と他我及び他我の認識〕 自我と他我との對立は普通には自己の經驗的個我と他人の經驗的個我との對立と見られる。この對立關係を如何に解するか、換言すれば他我の實存は如何にして定立せられ、他我の內容は如何にして認識せられるかに關しては、他我は自我と同時に直接的に理解せられるとするものもあるが(直觀說)、併し多くの人々は他我は自我からの聯想または類推によつて間接的に認識せられるとする。例へばバークリ G. Berkeley (1685-1753)を始めキュルペ O. Külpe (1862-1915)・ヨードル F. Jodl (1848-1914)・ベッヒェル E. Becher (1882-1929)などの見解はこれに屬する(聯合說又は類推說)。然るにリップス T. Lipps (1851-1914)は他我の理解は類推によるものではなくむしろ自我の客觀化即ち感情移入の作用に基くと說く(移入說)。フッセルも亦獨特の感情移入說を主張し、他我の認識は身體性を媒介とする根本的人間理解によるもので他我とは結局「他」といふ變容を伴ふ自我であると考へる。これに對してシェーラーは人間意識の根柢には本來人間の相互的交涉の可能性が含まれ、自我の認知と他我の認知との間には何等原理的な區別はなく從つて他我の認識は身體の知覺により媒介されるまでもないとし、ハイデッガーは日常性に於ける配慮的交涉主體としての人間存在

の存在樣式は明瞭なる自主性を缺く共同存在であるとし、又リットは自我-他我關係の辨證法的配景を說いてゐる。其他形而上學的に多數の個我の單子的存在を認めるものにライプニッツやロッツェ H. Lotze (1817–81) があり、認識に於ける普遍妥當性の要求より無數の他我の實存を定立するものにフォルケルトがある。更に又西田幾多郎の特色ある見解によると、自我と他我とは通常考へられるやうに各自に獨立な內容を有し單に外界を通じて相交はるのではなく、人格的自己としての「私」と「汝」とは歷史的・社會的世界に於て絕對の否定を通じて辨證法的に結合するのであつて、自我と他我との間の眞に內的な結合といふことは自己に於て絕對の他を見、絕對の他に於て自己を見るといふ辨證法的限定によつてのみ考へられるとされる。なほ、經驗的個我としての自我と他我との對立の問題に關聯して、個人と社會との對立及び經驗的個我と先驗的普遍我との對立が問題となるが、これらの問題に就ては社會學及び倫理學の方面から夫々種々の解決が企圖せられてゐる。

兒童に於ける自我・他我意識の發達に就ては「社會性(兒童の)」の項參照。

(木場深定)

文獻——*D. Hume*, Treatise on Human Nature, 1739–40. *I. Kant*, Kritik der reinen Vernunft, 1781, ²1787 (天野貞祐「純粹理性批判」昭和五年). *J. G. Fichte*, Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, 1794 (木村素衞「全知識學の基礎其他」昭和六年). *T. Lipps*, Psychologische Untersuchungen, 1907–12. *E. Husserl*, Formale und transzendentale Logik, 1929. *M. Scheler*, Wesen und Formen der Sympathie, 1923. *G. Kafka*, Versuch einer kritischen Darstellung der neueren Anschauungen über das Ichproblem, 1910. *M. v. Droste*, Ich und das Andere, 1925. 西田幾多郎「無の自覺的限定」(昭和七年)。增田惟茂「實驗心理學序說」(大正十五年)。

時間配當

〔英〕time allotment 〔佛〕répartition des heures

【意義】 各科目の教授のために時間數を割當てること。各曜日・各時限に科目を配列する*時間割と異る。各科目に配當された教授時數は各種各程度の學校に於ける教育の謂はば枠を形成する。各科目教授時數の多寡はそれらの比較的な重要度を示すものであり、その意味で當該學校教育の力說點を表現するといふことが出來る。一つの學校の課程の中に於ては、兒童生徒の心身の發達程度等を考慮した上で、學年に應じて各科目への時間配當が按配さるべきである。

第一表 小學校每週時間配當表 (單位時)

科目	尋常科								高等科				通計	
	學年						實數計	百分比	學年		實數計	百分比	實數	百分比
	一	二	三	四	五	六			一	二				
修身	二	二	二	二	二	二	一二	七・八九(七・五九)	二	二	四	六・八九(六・六七)	一六	七・六二(七・三四)
國語	一〇	一一	一二	九	九	九	六四	四二・一一(四〇・五一)	六	六	一二	二〇・六九(一〇・〇〇)	七六	三六・一九(三四・八六)
算術	五	五	六	大	四	四	三〇	一九・七三(一八・九九)	四	四	八	一三・七九(一三・三三)	三八	一八・一〇(一七・四三)
國史					二	二	四	二・六三(二・五三)	二	二	四	六・八九(六・六七)	八	三・八一(三・六七)
地理					二	二	四	二・六三(二・五三)	二	二	四	六・八九(六・六七)	八	三・八一(三・六七)
理科				二	二	六	一〇	三・九五(三・八〇)	二	二	四	六・八九(六・六七)	一〇	四・七六(四・五九)
圖畫			一	一	(一)	(一)	二六	七・一一(六・四六)	一	一	二	三・四六(三・三三)	八	三・八一(三・七五)
唱歌	四	四	一	一	二	二			一	一	二	三・四六(三・三三)	一四	六・一九(五・六〇)
體操			三	三	三	三			三	三	六	一〇・三四(一〇・〇〇)		
裁縫*				(二)	(二)	(二)	(六)	(五・〇六)	(四)	(四)	(八)	(一三・三三)	(一六)	(七・三四)
手工									一	一	二	三・四六(三・三三)	二	〇・九五(〇・九二)
實業									一	一	二	七・二四(六・六七)	二	一・四七(一・三三)
計	二一	二三	二五	(二九)	(三〇)	(三〇)	(一五八)	(一〇〇・〇〇)	(三〇)	(三〇)	(六〇)	(一〇〇・〇〇)	(二一八)	(一〇〇・〇〇)

備考 ( )は女兒に關する。 *裁縫は高等科に於ては家事裁縫である。

ジカンハイ（時間配當）

【現行規程】　法規は小學校・中學校・高等女學校等に就ては毎週の、青年學校に就ては一年間の各科目への時間配當を規定してゐる。小學校の時間配當は第一表の如くである。尋常小學校に於て、國語・算術の教授時數の全教授時數に對する比率は低學年に於て特に高く、學年が進んで他の科目の加はるにつれて低下する。六箇年を通算して國語と算術との教授時數の和は六一・八四％（男子）に上つてゐる。尋常小學校と高等小學校とを比較すると、國語・算術の教授時數の比率は尋常小學校に於てより高く、所謂內容的科目や技藝的科目の教授時數の比率は高等小學校に於てより高い。現行の中學校の時間配當は特徴がある。即ち第一種・第二種兩課程に共通な基本課目に就ては時間配當を確定し、兩課程の夫々に於て增課し得る科目に就てはその各〻に配當し得る時間の範圍と增課する全科目に配當し得る時數の最大限とを定めて、その範圍內に於ては自由を認めてゐるのである。

【變遷】　學校教育は社會の變化に應じて變化すべきであり、從つて各科目の內容と共にそれに配當せられる時間も變化すべきが當然である。小學校の各科目に配當された時間の比率は明治十九年以後第二表の如く變遷して來たが、その間必ずしも一貫した方針が見出されず、果して時代の要求に充分適合して變化して來たと言へるか否か疑はしい。なほ國語及び算術に配當せられた時間の比率が、次第に減少して來たとはいへ依然として甚だ高い。

中學校に關して同じく明治十九年以後の變遷を表示すると第三表の如くである。我國の中學校は元來高等の學校に進む者と實業に就く者とに必須な教育を爲すといふ

第二表　小學校各科目時間配當比率の變遷

科目	明治十九年	明治三十三年	明治四十年	明治四十四年	大正八年	現行
修身	五・一三	七・五八	七・五八	七・四四	八・〇〇	七・六二
國語	四四・八七	四三・六〇	四〇・七六	四〇・〇〇	四〇・〇〇	三六・一九
算術	二〇・五一	一八・四八	一八・四八	一八・一四	一九・〇〇	一八・一〇
歷史	三・四二	五・六九	五・六九	五・五八	四・〇〇	三・八一
地理	三・四二				四・〇〇	三・八一
理科	五・一三	三・七九	三・七九	三・七二	五・〇〇	四・七六
圖畫	四・七〇	三・七九	四・七四	三・七二	三・〇〇	三・八一
手工	—	—	—	—	—	〇・九五
唱歌	二・五六	三・七九	一七・〇六	一五・八一	一七・〇〇	一六・一九
體操	一〇・二六	一三・二七				
實業	—	—	一・九〇	五・五八	—	四・七六
計	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇

備考　八箇年通算、男子のみに關する。

第三表　中學校各科目時間配當比率の變遷

科目	明治十九年	同二十七年	同三十四年	同四十四年	大正八年	同十四年
修身	三・五七	三・四五	三・四二	三・二五	三・三六	三・一四
國語及漢文	一六・四二	二六・二一	二二・六〇	二二・〇八	二一・四八	二〇・一三
外國語	二〇・七一	二三・四五	二三・二九	二二・〇八	二〇・一三	一八・八七
歷史 地理	九・二九	一一・〇三	一〇・二七	九・七四	一〇・〇七	九・四三
數學	一三・五七	一三・七九	一三・七〇	一三・六四	一四・〇九	一三・二一
博物	四・二九	八・二八	四・一一	五・一九	五・三七	五・〇三
物理及化學	四・二九		五・四八	五・一九	六・七一	六・二九
法制及經濟	—	—	二・〇六	一・三〇	一・三四	一・二六
實業	—	—	—	二・六〇	二・六八	二・五二
圖畫	六・四三	三・四五	二・七四	三・二四	三・三六	三・一四
唱歌	二・八六	—	二・〇六	一・九五	一・三四	一・二六
體操	一三・五七	一〇・三四	一〇・二七	九・七四	一〇・〇七	一五・七二
第二外國語若くは農業	五・〇〇	—	—	—	—	—
計	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇	一〇〇・〇〇

第四表　フランス尋常小學校の每週時間配當表（單位時）

科目	豫備級（一箇年）	下級（二箇年）	中級（二箇年）	上級（二箇年）	計 實數	計 百分比
道德及公民科	一・二五	一・二五	一・二五	一・五〇	九・二五	四・四〇
讀み方	一〇・〇〇	七・〇〇（六・五〇）	三・〇〇	二・五〇	三五・〇〇（三四・〇〇）	一六・六七（一六・一九）
書き方	五・〇〇	二・五〇	一・五〇	〇・七五	一四・五〇	六・九〇
フランス語	二・五〇	五・〇〇	七・五〇（七・〇〇）	七・五〇（七・〇〇）	四二・五〇（四〇・五〇）	二〇・二四（一九・二九）
歷史及地理		二・五〇	三・〇〇	三・〇〇	一七・〇〇	八・〇九
算術及幾何	二・五〇	三・五〇	四・五〇	五・〇〇	二八・五〇	一三・五八
理科	一・二五	一・五〇	二・五〇（二・〇〇）	二・五〇	一四・二五（一三・二五）	六・七九（六・三一）
圖畫	一・〇〇	一・〇〇	一・〇〇	一・〇〇	七・〇〇	三・三三
手技	一・五〇	一・〇〇（一・五〇）	一・〇〇（二・〇〇）	一・五〇（二・〇〇）	八・五〇（一二・五〇）	四・〇五（五・九五）
唱歌及音樂	一・二五	一・〇〇	一・〇〇	一・〇〇	七・二五	三・四五
體操	一・七五	二・〇〇	二・〇〇	二・〇〇	一三・七五	六・五五
休み	二・〇〇	一・七五	一・七五	一・七五	一二・五〇	五・九五
計	三〇・〇〇	三〇・〇〇	三〇・〇〇	三〇・〇〇	二一〇・〇〇	一〇〇・〇〇

備考　一九二三年二月二十三日の省令。（　）は女兒に關する。

第五表　ドイツ（プロイセン）小學校の毎週時間配當表（單位時）

科目	基礎學校				小學校上級			
	一	二	三	四	五	六	七	八
宗教	四	四	四	四	四	四	四	四
郷土科	合科教授							
國語	九	一〇	(一〇)	(一〇)	八	七	六—七	六—七
書き方	二	二	二	二	(七—八)			
算術*	四	四	四	四	四—五 (三—四)	五—六 (四)	五—六 (四)	五—六 (四)
圖畫			(二)	二	二	二	二	二
唱歌		一	(二)	二	二	二	二	二
體操		二	(三)	(三)	二—三 (三)	三	三	三
裁縫				(二)	(二)	(二—三)	(二—三)	(二—三)
歷史及公民科					二	二	二	二
地理					二	二	二	二
理科					二	三—四 (二—三)	四 (三)	三 (二)
手工**					二	二 (二)	二 (二)	二 (二)
計	一八	二二	二六	二八	二八—三〇	三〇—三二	三〇—三二	三〇—三二

備考　基礎學校に就ては一九二二年三月十六日の、小學校上級に就ては一九二二年十月十五日の規程。（）は女兒に關する。〔〕は男兒のみに關する。＊算術は上級に於ては算術及び幾何である。＊＊手工は男兒のみ、而してこれを課する場合に於ても時數總計は規定以上に上つてはならない。

二重の任務を有つてゐたので、明治十九年から三十二年までの間の學科課程の變化は如何にしてこの任務を果すかといふ問題に解答せんとしたものと見られる。然るに明治三十二年及び同三十四年の改正は高等教育への準備といふ方向に單純化した傾向がある。併し明治四十四年には再び二個の目的に副はうとする方針に歸つた。昭和六年に改正された現行規程はこの方針を最も明瞭にした點で中學校の歷史に一時期を劃した。當局の方針は斯くの如く一貫してゐなかつた。かゝる方針の變遷は、主として必修科目に關する時間配當の比率の變遷を示す第三表のみからは明かにならぬが、その時々に加除された隨意科目と併せて見るとやゝ明瞭になるのである（「教科目」の項參照）。

【諸外國の狀態】　フランス及びドイツ（プロイセン）では政府が小學校の時間配當を第四表・第五表の如く規定してゐる。イギリスにはその規程がない。アメリカは區々であるがマン C. H. Mann の研究に據つて第六表の如き大勢を知ることが出來る。これら

第六表　アメリカ小學校の毎週時間配當表（單位分）

科目	學年						計	
	一	二	三	四	五	六	實數	百分比
讀み方	三八八	三四八	二九三	二一二	一六八	一四九	一、五五八	一七・一
習字	六八	五一	二四	五	一	一	一五〇	一・六
文學	二二	二二	三五	二五	二六	二七	一五七	一・七
算術	八〇	一四六	一九六	二一一	二一五	二一五	一、〇六三	一一・六
語法及文法	八六	一〇四	一三六	一五八	一九九	一七三	八二六	九・一
習字	七四	八〇	八四	八五	八二	七九	四八四	五・三
綴字	三一	八二	九四	九六	九三	八九	四八五	五・三
讀書算合計	七四九	八三三	八六二	七九二	七五四	七三三	四、七二三	五一・七
地理	四	七	五八	一三三	一六〇	一六四	五二六	五・八
歷史	八	一一	二六	五七	九四	一一三	三〇九	三・四
社會科學	二	三	三	五	六	六	二五	〇・三
公民	一一	一一	一四	一六	一九	一一	九三	一・〇
自然科及初步科學	一一	一二	一二	一九	一七	一六	一一七	一・三
內容的科目合計	四六	五六	一二二	一二〇	二九六	二一〇	一、〇七〇	一一・八
美術及圖畫	七一	七三	七四	七三	七二	七〇	四三三	四・七
習字	七四	七六	七七	八〇	七九	七七	四六三	五・一
家事及手藝	二	二	三	六	一八	三〇	一六一	一・七
手工	三〇	二二	一三	九	六	五	八五	〇・九
プロジェクト及活動	八	六	六	五	四	二	三一	〇・三
健康教育	三〇	三一	三七	四四	五一	五二	二四五	二・七
體操	七九	七九	八一	八一	八〇	八〇	四八〇	五・三
休憩	一一一	一一二	一〇九	一〇三	九七	九二	六二四	六・八
朝會	五一	五三	五二	四九	四八	四七	三〇〇	三・三
監督學習	一八	二四	三一	四四	四九	五二	二一八	二・四
自由時間	四九	四三	四二	三九	三七	三三	二四三	二・七
雜	二九	二五	二六	二六	二二	二二	一五〇	一・六
特殊的科目合計	五五二	五四六	五五一	五五九	五六三	五六二	三、三三三	三六・五
全科目合計	一、三四七	一、四三五	一、五三五	一、五八一	一、六一三	一、六一五	九、二二六	一〇〇・〇

備考　一九二六年、四四都市平均。

ジカンハイ（時間配當）

と比較すると、日本の尋常小學校はより高い比率を國語と算術とに配當してゐることが解る。なほアメリカに於ける時間配當の概略の變遷は第七表の如くで、讀書算の教授時數の減少が顯著である。このことはアメリカの小

第七表　アメリカ小學校時間配當比率の變遷

科目	一八五六年（クリーヴランド）	一八六六年（六都市平均）	一九〇四年（六都市平均）	一九一四年（五〇都市平均）	一九二六年（四四都市平均）	一九二六年（一五州平均）
讀書算	七〇・一	六二・〇	六一・八	五五・三	五一・七	四八・九
内容的科目	一五・七	一二・五	一二・三	一二・九	一一・八	一三・八
特殊的科目	一四・二	二五・五	二五・九	三一・八	三六・五	三七・三
計	一〇〇・〇	一〇〇・〇	一〇〇・〇	一〇〇・〇	一〇〇・〇	一〇〇・〇

備考　六個年通算

學校教育の内容が豐富になつて、所謂*スリーアールスの時代を急速に脫却しつゝある傾向を示す一事實である。

「教科課程」・「教科目」の項參照。　（宗像誠也）

文獻――阿部重孝「學科課程論」（岩波講座「教育科學」）昭和六―八年）、「歐米學校教育發達史」（昭和五年）。C. H. Mann, How schools use their time, Time allotment practice in 444 cities including a study of trends from 1825 to 1925, 1928.

時間割

【英】time schedule【獨】Stundenplan

【意義】　毎週各曜日の時間内に、各教科目及びその受持教員を配當したものが時間割であり、又日課表とも稱せられる。江戸時代に至るまでの我國諸學校では、多くはこの時間割を豫定しなかつた。西洋諸國に於ても、第十八世紀に至るまでは、毎時の教授は殆ど教師の自由であつたが、その後に至り、漸次各教科目の一學年間に於ける教材と、教授時數を規定し、且つ學級編制が起るやうになつて、こゝに時間割の必要を生ずるに至つたのである。

【時間割編制の科學的根據】　現時に於ける時間割編制の重要な根據となるものは教育學的・心理學的・衞生學的研究である。卽ち作業能率、各教科の難易、注意作用の繼續時間及び疲勞等の諸問題から考究すべきである。最近實*驗教育學の發達に伴ひ、少しく闡明せられたけれども、未だ僅に一道の光明を認めたに過ぎないと云ふべきである。

(一)作業能率上の考察　教授の效果に就て考察すれば、一週中の各日、一日中の各時間は、決して同一價値を有するものではなく、概して月曜は能率稍〻低く、火曜・水曜・木曜に於て最高に達し、木曜より再び下降する。(1)故に内容困難で、大いに精神の緊張を要する教科は、火曜・水曜・木曜に配當するのが適當である。(2)一般に毎週數時間を要する教科の教授時間は、週の前半と後半とに、均齊的に配當するのが常であるが、能率の上から考察すれば適當でない。蓋し學級中には、種々なる勞作型の兒童が居るので、同一教科の教授時間を常に均齊的に配當して、同一時間に教授を反復すれば、兒童の能率に偏倚を生ずる虞がある。それで或學者は同一教科の教授も、種々の時間に配當すべしとし、均齊的配當を非難する。(3)一日中に於ても、能率は各時同一でないから、内容困難で精神の緊張を要する教科（數學・國語・理科）は、午前九時より十一時までの間に配當し、比較的容易で疲勞を生ずること少き教科、例へば唱歌・圖畫・習字の如きは、十一時より午後に配當するを以て原則とすべきである。(4)困難な教科と教科との間には、唱歌又は圖畫を插入すれば、心力活動の轉換となり、有效果である。(5)メスマー O. Messmer の實驗に依れば、一年間に於て、十月から四月までは、精神的作業の能率向上し、五月から九月までは最も降下する。これに反して、身體的作業能率は秋・冬季に降下し、夏季に向上する。それで秋・冬季には、多く精神的緊張を要する教科を練習し、夏季には、多く體操・遠足・競技等を課するのが理想的配當である。(6)從來、體操練習は精神疲勞を生ぜざるものと信じ、精神的緊張を要する教授の中間に配當すれば、その疲勞を回復し得べしとしたが、それは誤謬である。心身は相關的のものであるから、體操練習は、精神の疲勞をも生ずるもので、決して疲勞の回復にはならない。それで體操科の直後に内容の甚だ困難な教科を課すべきでなく、又圖畫・習字の如き精密な筋肉活動を要する技能を配當すべきでないことは明かである。

(二)疲勞問題上の考察　概して兒童は幼年の者ほど疲勞し易いから、從つて注意の繼續時間が短い。ブルゲルシュタイン L. Burgerstein 等の研究に依れば、凡そ次の如くである。六―七歲　十五分、七―十歲　二十分、十―十二歲　二十五分、十二―十六歲　三十分。それで教授が永く繼續すると、その思考や、書寫に誤謬が多くなり、作業能率が減退し、漸次心身の健康に障碍を及ぼす虞がある。それで各教授時間の後には、若干の自由休憩時間を設けて、その緊張を解放するのは、心理學上からも、衞生學上からも必要である。(1)各教授時間後の休憩時間を同一にするのは、均一休憩時であり、我國の各學校では之を採用して居る。スウェーデンの醫師アクセル・ケイ Axel Key、ドイツの醫師コーン H. Colin は均一休憩時說を主張して居る。(2)教授時間の漸く重なり、疲勞漸く加はるに從ひ、休憩時間を長くせんとするのは、段階的休憩時であるが、前者よりも合理的である。例へば第一時後五分、第二時後十分、第三時後十五分、晝食後一時間、第五時後十五分の如く定むるのである。各段階休憩時間の長さに就ては諸說があつて、未だ

一定しない(「教授衛生」の項參照)。

【綜括】 (一)時間割の編制については、授業開始時刻も、大いに關係を有するが、兒童の通學距離の關係もあるから、一樣に論定し得ない。併し概して夏季に於て七時三十分以前、冬季に於て八時三十分以前に授業を開始するのは不適當である。(二)初學年は三十分授業とするのが適當である。(三)各教授時間の後には、適當な段階的休憩時を置くべきである。また兒童が休憩時間中に餘りに過激の運動をするときは、却つてその後の疲勞を增加する結果となるから注意すべきである。(四)濫りに休憩時間を短縮して、教授時間及び自修時間を增加するのは、衛生上考慮すべきである。(五)每週二時間以上の教授時數を有する教科の教授を一回二時間宛の連續的配當案とする(深く思考するに益あり)のと、又は一時間宛數回の均齊的配當案とする(兒童が忘れかゝつた時、又回想せしむる益あり)のとの利益に就ては、諸家の見るところが未だ一定しない。(六)優良な教師の人格と、卓越な教授上の手腕とは、或點まで兒童の倦怠疲勞を征服し、又前途の能率に關する法則を超越して、教授の效果を擧ぐることを得る。けれども、かゝる良教師のみを一校に集中することは不可能であるから、充分の調査に基いて良好な時間割を編制すべきである。(七)*合科教授を實施する場合には、勿論教師の人格に信賴するので、一定の時間割を要しない。近時鄉土教育を主張する教育家中には、鄉土を以て全時間割の基礎となし、之に基いて月・水曜は宗教的、火曜は地理的、木曜は歷史的、金・土曜は理科的の如く大體案を定むべしと主張する教育家もある。或は學級擔任教師が全教科の教授を擔任する以上、時間割編制の必要なしと論ずる者もあるけれども、餘りに極端放任の主張は、學校統率上採用すべきでない。(小川正行)

文獻——*A. Rude*, Schulpraxis, 1921. *E. Weber*, Didaktik, 1925. *E. Meumann*, Vorlesungen zur Einführungen in die experimentelle Pädagogik. Bd. III, 1914. *L. Burgerstein*, u. *A. Netolitzky*, Handbuch der Schulhygiene, 1912. *H. L. Hollingworth*, Educational Psychology, 1933. 小川正行「小學校教育の實際」(大正五年)。

色彩 [英] colour [獨] Farbe [佛] couleur

【一般的意義】 通例無色を除いた視覺の內容を色彩とするが、之を有彩色 chromatische od. bunte Farbe とし、無色を無彩色または中性色 achromatische od. neutrale Farbe として兩者を包括して色彩と呼ぶ。

【色彩感覺】 無色は白より灰色を經て黑に至る一系列の光度の差として經驗されるが、凡ての有彩色は所謂色合の差(色調)・明るさ(光度)・鮮かさ(飽和度)の三つの屬性を持つ。刺戟より見れば、色調はエーテルの振動の波長に、光度はその振幅に、飽和度は振動の純粹度に夫々相應じ、無色は種々の波長の組合せによる。今スペクトルの順に從ひ色調を赤から漸次的變化の順に排列すると、赤・橙・黃・黃綠・綠・青綠・青・青菫・菫の順になり、此等の色調は一旦漸次に赤から離れて行くが菫に至つて再び赤に近づいて來る。故に赤と菫との間に紫を插入するときは、色調の變化は一の循環的連續として考へられ、色彩系統は一の圓によつて示される。之を色彩圈といひ、通例の色彩圈に於てはその中心は無色、中心よりの距離は飽和度の差を示し、圓周上の點は最大飽和度の色に當る。舊來の色彩圈に於ては、赤より橙・黃・綠・青・菫等を經て更に赤に至る三六〇度を等價的に分割し、これに中間色を配當したのであるが、最近ヴァイセンボルン F. Weissenborn の研究による色調の辨別閾を基にするときはこの分割は非等價的なるが合理的である。(別圖は色彩の變化と名稱とを知るに便ならしむるため、このヴァイセンボルンの辨別閾による色彩圈の分割樣式を示したものである。) なほオストワルト W. Ostwald の標準色彩圈は、百段階に分たれ、從つて四主要色相互間が二十五段階に分たれてゐる。而してこの百段階の各〻に配當される色はその光度及び飽和度によつて各〻が更に百段階に分たれてゐる。

一般に色調變化の感覺的性質に於ては、赤—黃、黃—綠、綠—青、青—赤の四の主要方向が區別せられ、赤・黃・綠・青は夫々變化の轉回點に當つてゐる。從つて色彩系統を示す爲には、この四色を頂點とする四邊形の方がより妥當であり、之を色彩四邊形といふ。混色の關係に立脚する三色說の立場からは、赤・黃・菫(又は青)の三色を頂點とする色彩三角形も亦成立する。色彩圈及び色彩四邊形は色調及び飽和度を示すに留まるが、此等を底としその中心を貫きて一端は白、他端は黑に至る無彩色の一系統を補へば、こゝに全色彩系統を圖示し得る色彩圓錐體及び色彩八面體(色彩金字塔)を得る。兩者のいづれに於ても、底面乃至之に並行なる面に於ける周邊上の位置は色調を、またその中心よりの距離は飽和度を、軸に於ける底面よりの距離は光度を夫々示す。

二つ以上の色を混和せしめるときは一の新しい色を生ずる(混色)。混色によつて灰色となる二色を補色の關係にあると言ひ、色彩圈・色彩四邊形に於て中心を挾んで相對する二色がそれである。補色ならざる二色の混合は兩者の中間の色を生ずる。從つて適當なる三色の混合は凡ての色を生ずることが出來る。

差異の極めて著るしい二色が相接して經驗されるときは、兩者は有彩色に於ては飽和度を、無彩色に於ては光度の差を相互に强め合ふ(對比)。これは二色が相近接するとき著るしく(接觸對比)、而も接觸面に於て最も著るしい(邊緣對比)。色彩の地の上に無色の小紙片を置き全面を薄紗で蔽ふときは、小紙片は地の色の補色に見える(覆紗對比)。

光度の變化に伴ふ網膜の感受性の變化の狀態を順應と

いふ。明所より急に暗所に入れば、最初何物も見えないが暫時にしてよく見えるやうになり（暗順應）、暗所より明所へ出ても同樣である（明順應）。暗順應は漸增的で約二十分にして最高に達するが、明順應は速かに行はれ數分にして完成する。暗順應の狀態においては、赤は黑ずみ、明順應に於て最も明るい黃色の光度が減じ、綠が最大光度を得て來る（プールキンイェの現象）。

順應が網膜の一部に行はれた際は、刺戟が去つても尙その部分に感覺が殘留する。之を殘像といふ。之に刺戟と同性質のもの（積極的殘像）と反對性質のもの（消極的殘像）とがある。前者は强い刺戟を短時間（約$\frac{1}{4}$秒）注視した際に、後者は普通の刺戟を稍〻長く（約$\frac{1}{2}$分）注視した後明るい面に眼を移した際に最もよく現はれる。

色彩視の諸現象を說明するものが種々の色彩說であり、ヤング-ヘルムホルツ說とヘリング說とを代表的なものとする。前者は赤・綠・青（又は菫）の三色の混合によつて凡ての色が生ずる事により、この三原色に對する基礎感覺を設定し、それらの合成から凡ての色彩感覺が生ずるとする（三色說）。後者は六個の原感覺を與へる三種の視質卽ち白黑物質・赤綠物質・青黃物質を假定し、その同化作用によつて黑・綠・青、異化作用によつて白・赤・黃の凡ての色彩を生ずるとする（反對色說又は四色說）。この二說は成分說と言はれるものであるが、之を進化と結合したものがラッド-フランクリン說である。尙これらに對し色調・飽和度・光度の種々の段階に應ずる各感覺の獨立を主張するヴントの段階說がある。

色彩の現象形態は、カッツ D. Katz の現象學的記述によつて、(1)平面色（角膜を通した光によつて示される色、青空の色の如き）、(2)表面色（種々の物體の表面に見られる色）、(3)透視色（色硝子を通して見られる物體の色）、(4)空間色（透して物の見られる如き色のついた液體に見られる色卽ち三次元に亙る色）等の所謂色の現はれ方 Erscheinungsweisen に區別せられる。

【色彩の感情的表現】　色彩圈の赤より黃を經て綠に至る間の色は興奮的感情を伴ひ、綠より青を經て赤に至る間の色は沈靜的感情を伴ふ。この興奮・沈靜の感情が溫度感覺との類似と結びつけられて、前者を溫色と言ひ、黃をその最たるものとし、後者を冷色と稱し、青をその最たるものとする。かゝる色彩に伴ふ感情は更に進んで、綠が青春、赤が情熱といふ如く、特殊の色彩に特殊の情趣內容が附與される事がある。之を色彩象徵と言ふ。併しかゝる色彩象徵には個人差が極めて著るしく之を一般的に表現する事は困難である。

色彩に對する感情はまた色彩の嗜好又は好惡として現はれる。これは又單色の嗜好と二色以上の調和の嗜好とに區別する事が出來る。單色の嗜好は併し乍ら結局相對的なものであつて他の色との關係によつて、又見る人の志向性によつて著るしい差異を示す。二色の調和の嗜好に於ては、ヴントによれば一般に、反對色に近きもの、又は近似色に於て最高の快感が與へられるとされる。三色以上の場合はこの關係は更に錯雜したものとなる。

【色彩意識の發達】　色彩選擇の實驗の結果によれば、生後三箇月の嬰兒は灰色に對して有彩色の方を選擇する。之を以て見れば色彩辨別の能力は既にこの以前に發達してゐると見られる。而して二歲の終りには可なり複雜なる色彩辨別の課題を解決することが出來る。色彩の嗜好に於ては一般に乳幼兒は冷色に對して溫色を、飽和度の低い色に比して高い色を好むとせられる。色彩に對する兒童の興味を示すものとして色の名稱使用は一般に二歲前後には開始せられるが、正しい色名稱呼の完成は遙に遲く、我國の兒童に於ては赤・黃・綠・青の四色名が完全に正しく唱へられるのは六歲五箇月に於てである。卽ち智能檢査に於ける赤・黃・綠・青の四色の命名に對する正確率を年齡及び性別によつて示せば次表の如くである。又、我國小學校兒童に於ける色彩好惡は、調査によつて結果を異にするが、單色に於ては青・赤・黃等が最も好まれ、橙が最も好まれぬことを示すものが多い。

年齡＼性別	男	女
四歲	三八・三%	四二・九%
五歲	三六・九	五〇・〇
六歲	六四・八	六四・五
七歲	七四・五	八〇・二
八歲	九七・一	九四・六
九歲	九八・五	九八・五
一〇歲	一〇〇・〇	九八・二
一一歲	九九・四	九八・一
一二歲	一〇〇・〇	一〇〇・〇

【標準色紙】　色彩の心理學的構造を研究する實驗的研究に於ては、標準色紙を材料として用ひる。標準色紙には通例チンメルマン Zimmermann 製とブラッドレー Bradley 製の二者が用ひられる。前者はヴントの選定したものであり、有彩色十五色（一定の名稱は附されてないが大凡を表はせば、暗赤・赤・明赤・橙・黃金・純黃・レモン・黃綠・淡綠・綠・青綠・淡青・青・菫・紫菫）より成り、外に無彩色の色紙として五十段階の明るさよりなる系列のものがある。ブラッドレーのものは有彩色、標準色として六色（赤・黃・橙・綠・青・紫）、間色として十二色（黃橙・赤橙・黃綠・青綠・青紫・赤紫・橙黃・橙赤・綠黃・綠青・紫青・紫赤）より成る。

（山下俊郎）

文獻——*J. Fröbes*, Lehrbuch der experimenteller Psychologie, Bd. I, ³-⁴1923. *J. H. Parsons*, Colour Vision, 1915. *F. Weisenborn*, Die Lage der Qualitäten im Farbenkreis und ihre Komplementärverhältnisse, nach der Schwellenmethode untersucht (Neue psychol. Stud., Bd. II, 1926). *W. Ostwald*, Die Farbenfibel, ⁵-⁶1930. *A. Kirschmann*, Farbenterminologie (Neue psychol. Stud., Bd. II, 1926). *K. Bühler*, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1924. 立花純雄「色彩の心理」（昭和十一年）。

鈴木治太郎「智能測定尺度の客觀的根據」(昭和十一年)。

色盲 [英] colour blindness [獨] Farbenblindheit [佛] cécité pour les couleurs

【類型】 色彩感覺の異常なる色盲には、全色彩感覺の缺如せる全色盲と一部分の色彩に對する感受性を缺く部分色盲とがある。

全色盲に於ては外界は唯明暗即ち無色の一系統として見られるに止まり、全ての色は唯その明るさの差異によつてのみ認識せられるに過ぎない。部分色盲のうち最も普通なのは赤綠盲 Rotgrünblindheit であり、これは赤と綠、若しくは此等と灰色との識別が不可能であり、唯黃と青のみを見得るに過ぎない。赤綠盲中に更に、赤に對して特に感受性の鈍い赤色盲 Rotblindheit; Protanopen と綠に對して鈍い綠色盲 Grünblindheit; Deuteranopen とを區別する。その差異は、前者の方が黃色を見る範圍が廣く綠をも黃色と見るのに對し、後者は綠を無色と見る點に存する。兩者の割合は後者一〇〇に對し前者三〇であり、後者の方が數に於て多い。部分色盲の中には、赤綠盲の外に、青と黃を見る事能はず、赤と綠とのみを見る黃青盲 Gelbblaublindheit があるがこれは極めて稀である。

色盲全體を通じて最も多いのは赤綠盲であり、殊に男子に多く、女子には極めて稀であり、男子には四%、女子には〇・二五%の赤綠盲が存する。色盲は遺傳し、女子には稀であるがその遺傳は女子を通じてのみなされる(遺傳病理學の項參照)。從つてこれは素質的なものであり、これに對する治療の道は鎖されてゐる。唯色の明るさの微細の差異を區別する事を練習し、之によつて多少の識別が可能になり之が稍〻精確になり得る場合は存する。併し一般に色盲者は常人に比し色彩に對する感覺が著るしく劣るのであるから、特定の職業即ち色彩の微細なる識別を必要とする職業に對しては進路が鎖されて居り、また假に進み得る場合があるとしても好ましからざる結果を見ることは明かであるから、之に對しては職業指導上特に注意を要する。

【色盲檢査】 かゝる色盲者の診斷に用ひらるべき色盲檢査には次の如きものがある。(一)ホルムグレン氏毛絲檢査 Holmgren wool test 種々の色の毛絲球多數を用意し、これを亂雜に排列したものの中より、綠・赤・蒼黃色の三種の標準色毛絲球と類似の色を選ばしめ、この反應の仕方によつて色盲が發見される。之と類似の證口によるものにトムソン氏檢査 Thomson's stick test・オリヴァー氏毛絲檢査 Oliver's worsted test がある。(二)ナーゲル氏カード檢査 Nagel card test 種々の色を印刷したカードよりなる十六枚の檢査カードを並べ、この中より赤・綠・灰色を含むカードを指摘せしめ(A系列)、次に他の四枚のカードの色を命名せしめる(B系列)事によつて色盲を發見する。(三)スティリング氏檢査 Stilling's test 色盲者に識別困難或は不能の二色彩群を選び、その一方を地とし、この上に他の之と混同し易き色を以て數字乃至文字を描ける十枚の圖を示し、この字を讀ましめる。正しく讀めない者は從つて色盲である。(山下俊郎)

石原氏色盲檢査もこれと同樣の證方である。

文獻——*J. H. Parsons*, Colour Vision, 1915. *M. Collins*, Colour Blindness, 1925. *G. M. Whipple*, Manual of Mental and Physical Tests, Part I: Simpler Processes, 1924. *J. E. Jennings*, Color-Vision and Color-Blindness, 1905.

司業 シダフ

『禮記』の文王世子に、樂正司業の語がある。蓋し司は職司の義で、業の字に到つては種々異說があるが、或は學業の義であつて、司業なるものは詩書の業を主り、其の德行を成就するものであるとも言ふ。所謂司業は、隋の煬帝の大業三年(607)に、始めて國子監に一名設けられた。唐に至つて二人有り、國子監祭酒の副として監の事を實行し、儒學訓導の政を掌る。淸朝二年(682)國子監を改めて司成館とするや、一時少司成と稱したが、やがて又舊に復し、宋以下皆之に倣ふ。元になつて別に蒙古國子監を設けた際にも、至元十四年(1277)、漢人國子監の制に準じて赤司業を置いた。明に於ては中都國子學を北京に移し、同じく祭酒・司業以下を定めたが、後皆翰林院官より轉遷するの例となつた。淸朝の初に於ては、滿洲二人、蒙古・漢人各一人があり、後になつて滿洲司業一人を省いた。惟ふに祭酒・司業は共に儒官の重要なもので、皆學業德行有るものを擇んで之に任じ、其の任に適應はしい者でなければ置かなかつた。

尙、我國に於ける神職たるの資格としての司業に就ては「皇典講究所」の項參照。

(小林信明)

文獻——「禮記」文王世子。二十四史各史職官志。「歷代職官表」。

試驗 [英] examination [獨] Prüfung [佛] examen

【意義】 個人の知識・技能・性行等を檢することで。試驗をその目的から分類すれば凡そ次の如くになる。(一)學力が一定の標準に達したか否かを檢して進級・卒業等を認定し、學校・學級の管理の規準とするための成績考査。(二)入學志願者に就てその入學を許可するか否かを決する爲に行ふ入學試驗。(三)或程度の學校教育を受けたと同等の學力、又は或程度の學校教育を受けるに適する學力を有するか否かを檢する學力檢定試驗。(四)國民の生活に影響する所の大きい公職や自由職業等に就くに適するか否かを檢する爲の職業資格檢定試驗。(五)團體がその內部の或地位に卽かしめる者を選拔する爲の採用試驗。

試驗は一般に競爭の性質を有つが、人員に制限なく一定の資格を認定する資格試驗に比し、合格せしむべき人員に制限のある競爭試驗では特にそれが激しい。

シケン（試驗）

試驗の方法には口答・筆答・作業等がある。口答試驗は試驗者が被驗者と質問應答を爲し得るので徹底的であり得、又學識の外に人物性行等を知るのに便である。併し動もすれば客觀性に缺ける。筆答試驗は現在最も普通に用ひられる方法である。多數者に同一條件の下に同一の問題を課して回答を求め得るので比較に便であるが、しかし回答の細かい分析が不可能なので表面的になり易い。作業に依る試驗は主として特定の技能を檢するものであるから、或技能を必要とする職業に關する試驗の場合に多く行はれる。

一般に試驗は短時間内に行はれるので、それに依つて檢せられる所が推理・判斷・創造力等の重要な知的機能に及ばず、その成績は一時的な準備による記憶に依つて左右されることが多い。かゝる缺陷を除去せんが爲に精神檢査や*教育的測定が試驗に採り入れられるやうになつた。卽ち之に依つて諸方向の知的な素質を確め、なるべく一時的・偶然的な事情に左右されることを少くしようとするのである。「教育的測定」の項參照。（宗像誠也）

【我國の試驗】 (一)奈良朝時代の試驗　我國に於ける學科試驗の起原として、文獻に徵し得るのは、元正天皇の養老二年(718)に定められた學令である。當時素讀にも講義にも試驗があり、學生は先づ經書を暗誦して講義に移るのであり、十日毎に一日の休暇を與へられ、其の休暇の前日に試驗を受ける。素讀試驗は千字の内で三字を覆つて暗讀せしめ、不出來の者は笞として笞を加へられる。卽ち一箇月に三千字を暗誦する豫定である。講義試驗は二千字以内毎に大義一條を試みすべて三條を試みるので、都合六千字の意義に通ぜしむる豫定である。これが十日以内の課業であり、二條以上出來たのは及第であり、其の以下は罰として笞を加へられる。學年の終りは七月であり、一箇年間の受業を通計して大義八條を試み、六條以上を得たのを上とし、四條以上を得たのを中とし、三條以下を下とし、三年共に下である者と九年在學しても成績不良の者とは退學せしめた。素讀に學年試驗のなかつたのは暗誦が至難であつたからである。

(二)江戸時代の試驗　(1)忍岡聖堂の試驗　德川時代となり*林羅山の嗣子鵞峰は寛文六年(1666)に五科・十等の制を定めた。五科とは經・史・文・詩・倭學をいひ、十等とは十干を以て成績に等級を附するのである。其後寛文十二年には經科・讀書科・文科・詩科・倭學科の五科とし、五科各〻甲・乙・丙を上等とし、丁・戊・己を中等とし、庚・辛・壬・癸を下等とし、其次に初等及び等外を設けて、末學進歩の階段としたが、煩瑣であるので永續しなかつた。

(2)湯島聖堂の試驗　湯島聖堂卽ち江戸の昌平坂學問所（*昌平黌）に於ける試驗の主なるものは、毎年一度行はれた素讀吟味と、三年毎に一度行はれた學問吟味である。寛政五年(1793)の素讀吟味は十五歳以下十一歳以上の者には四書・五經、十歳以下八歳以上の者には四書、『小學』、七歳以下の者には各自の習つた所について試み、成績を甲科・乙科に分つて賞品を與へた。聖寛政六年の學問吟味では、豫備試驗ともいふべき初場に於て、『論語』、『小學』の辨書（章句・字訓・解義・餘論の四目に分けて解釋を施す方法）を試み、之に合格した者のみに本試驗を受くる資格を與へ、さて本試驗を經義・歷史・作文の三科とし、經義は『大學』、『中庸』、『孟子』、『易經』、『書經』、『詩經』、『春秋』、『禮記』、『周禮』、『儀禮』を試み、歷史は『左傳』、『史記』、『前漢書』、『後漢書』、『通鑑綱目』を試み、作文は記事二篇を作らしめた。後に『論語』を經科に移し、史科に國語を加へ文科を論・策としたなど、多少は變更した。成績は甲・乙・丙に分ち、甲科・乙科は幕府で賞品を授け、丙科は賞詞を傳達せしめた。此の學問吟味は慶應元年(1865)まで行はれた。

(3)諸藩學校の試驗　諸藩に率先して學校を興した岡山藩は、享和元年(1801)に至つて、生徒を句讀生・小學生・論孟生・子書生・五經生の五等に分ち、年末毎に試驗して、上中下を定むることにし、翌年から實施した。各藩でも四書、五經、『左傳』、『國語』、『史記』、『漢書』等を試驗した。（高瀨代次郎）

(三)明治以後の試驗　(1)學校に於ける試驗　小學校に於て明治二十年前後競爭試驗が盛に行はれ、修業・卒業の認定のため一般に嚴なる試驗が爲されたが、明治三十三年「小學校令」改正と共に、「小學校令施行規則」第二十三條に「小學校ニ於テ各學年ノ課程ノ修了若ハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ別ニ試驗ヲ用フルコトナク兒童平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ムヘシ」と定めて試驗を廢止した。その要旨は「心身ノ發育未タ十分ナラサル兒童ヲシテ競爭心ニ驅ラレ試驗前一時ニ過度ノ勉强ヲ爲シ是カ爲ニ往々其ノ心身ノ發育ヲ害スルノミナラス試驗ノ爲ニ勉强スルノ陋習ヲ副致スルヲ避ケンカ爲」（明治三十三年文部省訓令第十號「小學校令改正ノ要旨及其施行上注意要項」）であつた。昭和二年には「中學校令施行規則」を改正して、學年の課程の修了又は全學科の卒業を認めるには平素の學業成績の考査を重視すべく定め、入學志願者が多數なる時は試驗に依つて選拔すべしといふ條項を削除した。同年文部省は訓令及び通牒を發して、中學校・高等學校・實業專門學校の入學試驗にそれぞれ制限を加へ、出身學校の成績を重視すべく指示した（「入學試驗」の項參照）。斯くの如く我國では學校教育に於ける苛烈なる試驗を廢止又は制限すべく努めてゐる。

(2)學力或は教育程度の檢定試驗　(イ)「專門學校入學者檢定規程」（大正十三年文部省令第二十二號）專門學校の本科に入學せんとする者で中學校又は修業年限四年の高等女學校を卒業してゐない者のための檢定である。試驗檢定は毎年少くとも一回行ひ、學科目及び程度は中學校若しくは修業年限四年の高等女學校の學科目及び其の卒業程度

である。

(ロ)「高等學校高等科入學資格試驗規程」（大正八年文部省令第九號）　年齡滿十六歲以上の男子で現に中學校に在學してゐない者について、中學校四年修了程度で行はれる。文部大臣の指定した中學校が便宜行ふのである。女子に就ては右に該當する「高等女學校高等科入學資格試驗規程」（大正十年文部省令第二十四號）がある。

(ハ)「實業學校卒業程度檢定規程」（大正十四年文部省令第三十號）　實業に從事する者又は從事せんとする者の爲に檢定試驗が行はれる。學科目は工・農・商・水產・職業學校規程の必須科目、及び加設科目から適宜選擇された科目であり、程度は男子では修業年限五年の、女子では同四年の實業學校卒業程度である。

(ニ)「高等學校高等科學力檢定規程」（大正十年文部省訓令）　高等學校高等科の卒業者以外の帝國大學又は官立大學學部入學志願者に對して、高等學校高等科卒業程度で行はれる。大學から試驗施行の通告があつた場合高等學校がこれを行ふのである。

(3)教員の檢定試驗　教員の檢定の爲に、「教員免許令」（明治三十三年勅令第三百三十四號）及び「師範學校中學校高等女學校教員檢定規程」（明治四十一年文部省令第三十二號）並に「高等學校教員規程」（大正八年文部省令第十號）に依つて試驗が行はれる。卽ち教員養成の目的の爲に設立された官立學校又は無試驗檢定に關し指定された學校の卒業者以外の者は、文部省の教員檢定委員會の施行する試驗檢定に合格しなければ教員たることを得ないのである。「師範學校中學校高等女學校教員檢定規程」に依れば、試驗檢定は毎年少くとも一回之を行ひ、大體中學校・高等女學校卒業程度の學歷のあること、小學校教員の免許狀を有すること等を受驗資格とする。試驗は受驗者の出願した學科目に就き其の教員たらんとする學校の學科目を教授するに足る程度を標準として行はれ、又國民道德要領・教育大意及び教授法の試驗も併せ行はれる。「高等學校教員規程」に依れば、試驗檢定は毎年少くとも一回、大體大學及び專門學校卒業程度の學歷あることを受驗資格として行はれることになつてゐる。「教員檢定」の項參照。

(4)官吏の任用資格試驗　官吏の任用資格試驗は「高等試驗令」（昭和四年勅令第十五號）及び「普通試驗令」（大正七年勅令第八號）によつて行はれる。高等試驗は奏任文官・外交官及び領事官、及び司法官の任用資格試驗で、毎年一回東京に於て行はれる。豫備試驗と本試驗とより成り、豫備試驗は本試驗を受けるに相當な學識を有するか否かを檢するもので、高等學校高等科・大學豫科を終了したもの又はこれと同等以上の學力を有すると認められる者は免ぜられる。本試驗は必要なる學識及びその應用能力を有するか否かを考試するもので、行政科・外交科・司法科の三科に分れる。三科各〻數個の必須科目と數個の選擇科目とがあり、筆記試驗と口述試驗とから成る。普通試驗は官廳の須要に應じて行はれる判任文官の任用資格試驗で、特別の規定あるものを除き判任文官として任用される爲には此の試驗に合格することを要する。試驗は中學校の學科目に就き中學卒業程度で行はれるが、其の他に官廳で掌る事務を斟酌して別に科目を加へることが出來る。右の兩試驗は「高等試驗委員及普通試驗委員官制」（大正七年勅令第九號）に從つて構成される試驗委員によつて行はれる。高等試驗委員は內閣總理大臣の監督に屬し、委員長は法制局長官が之に當り、部長・常任委員・臨時委員を以て組織される。普通試驗委員は各官廳に置かれるのである。

尙其他の職業資格の檢定試驗については「職業人の養成・資格・任用」の項參照。

【歐米諸國の試驗】　個々の學校が教授の效果を測り又それを高める爲に行ふ試驗は古くからあつた。國家の參與の下に行はれる一般的性質を持つ試驗は比較的に新しいが、今日フランス・ドイツ・イギリス等の諸國では此の種の試驗制度が複雜に發達してゐる。次にそれらの二、三を示す。

フランスではバカロレア baccalauréat の試驗が傳統的に重要である。バカロレアは哲學・數學の二科に分れ、大學への入學資格で將來の社會的地位にも大きな影響を有する。受驗者の年齡は凡そ十六、七歲、國家が大學敎授とリセーの敎授とを以て組織する試驗委員に依つて行はれる。アグレガシオン agrégation の試驗は敎育上重要な意味を有する。それは中等及び高等敎育機關の敎員の補充の爲の試驗で、大學に依つて行はれ、受驗者に要求される學歷・資格等が高く、激烈な競爭試驗である。ドイツでは完全中學校の全課程を終つた時、邦の代表者を委員長とする試驗委員會に依つてライフェプリュフンク Reifeprüfung が行はれる。其の合格證書は傳統的に大學への入學證であり、多くの科學的準備敎育を必要とする職業に入るためには此の合格證が要求される。各邦の間には共通性が認められてゐる。大學卒業者には、大學自身が行ふ學士試驗の外に、今後從事すべき職業に從つて種々の試驗が國家の參與の下に行はれる。イギリスでは試驗制度が特に顯著に發達して居り其の種類も多い。此の國には私立の學校が多いので敎育の統制のために行はれる試驗がある。卽ち政府が學校に補助金を與へる條件として、其の學校の生徒が、敎育當局に依つて組織される試驗委員會の課する試驗に對して滿足な成績を示すことを要求し、かくして敎育內容と其の程度とに規準を示さうとするのである。嘗ては小學校にも此の制度が適用されたが弊害が多いので前世紀の終りに廢止された。大戰後政府はスクール・サーティフィケート school certificate の制度を樹てた。敎育省の中等敎育試驗委員會の監督の下に八つの大學が其の試驗を行ふ。元來政府の補助金を受ける中等學校の統制の目的の下に

始められたのであるが、大學の入學資格試驗の意味を有するので、補助金を受けないパブリックースクールの學科課程にも大きな影響を及ぼしてゐる。此の國に最もよく發達してゐる給費制度も試驗を伴つてゐる。中等學校の授業料免除の試驗は其の一である。社會的地位の低い小學校兒童の優秀なる者に對して、無料で中等教育を受けさせる爲に地方教育當局が行ふ。給費制度は高等教育にも及んで居り、オックスフォード・ケンブリッヂ兩大學の給費試驗は最も著名である。なほ職業團體が行ふ職業資格試驗が有力であるのもイギリスの特徴である。アメリカでは試驗は餘り顯著でないが、カレッヂの入學試驗の標準を著るしく違はせない爲、試驗委員會の如きものが地方的に作られてゐる。

官公吏及び教員・法律家・醫師等、高度の專門的教養を必要とし且つ國民生活に影響することの多い職業に對して、國家が參與して試驗を行ふのは各國共通の現象である。近代の國家が身分や社會的地位を離れて眞に有能なる人材を要求したこと、及び影響力の大きい職業に指導と監督とを加へようとしたことが、かゝる制度の整備されるに至つた原因である。

【批判】　學校の行ふ試驗は、學級・學校經營の一規準を與へるものであり、又生徒に復習の機會を與へて其の知識を確實にする機能をも果たす。國家の參與する試驗は、教育內容や其の程度に統一を齎す手段となり、又人材登用の方法、國民生活に大なる影響のある職業の統制の爲の必要なる手段でもある。

併し試驗に伴ふ教育上の弊害も亦多い。特に年少者に對する試驗に於てそれが顯著である。試驗勉强が兒童の身體に望ましからぬ影響を與へることは多くの實驗が證明する所である。試驗はまた往々にして偏つた知識、記憶のみを重視する傾向を生ぜしめ、機械的な詰込主義の教育を誘致し、人格全體の發達を箝閉に附せしめ易い。兒童にとつては往々試驗によい成績を取ることのみが勉强の動機となつて、事物そのものに對する自發的な興味が破壞され、個性の伸展が阻害される。これらは前述小學校令改正の要旨の指摘する通りであり、我國で既に早く小學校に於ける試驗の廢止せられたことは正當であつた。又昭和二年の入學試驗に關する訓令や通牒が、たゞ一時の試驗成績のみによらず出身學校の學業成績や人物性行に關する申告書を重視すべく指示し、競爭試驗の苛烈さを緩和しようとしたのも正しかつた。併し出身學校の申告書は、假令其の申告態度の不公正等がないとしても、共通の規準の缺如のため全き信頼を置かれ得ず、從つて實際上現に激しい入學試驗と準備教育とが行はれてゐる。試驗は何等かの形で存續するに違ひないが、なるべく惡結果の生じないやうに教育行政上の手段が講ぜられることが望ましく、又實際施行の際には、衞生的見地を顧慮すること、機械的記憶でなく知識の應用をも檢すること、自發的興味を破壞し又人格全體の發達を阻害するやうな副作用を伴はぬやうにすること、等の注意が拂はるべきである。

「成績考査」・「入學試驗」の項參照。　（宮城誠也）

なほ支那の官吏登用試驗に就ては「考試」の項參照。

文獻——「令義解」（「國史大系」第十二卷、明治三十九年）。犬塚遜「昌平志」（「日本教育文庫」學校篇、明治四十四年）。「日本教育史資料」卷十九（明治二十五年）。「現行文部法令彙纂」。*K. Mützner u. K. Thiele*, Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen (Weidmannsche Taschenausgabe, Heft 41, 1929). Examinations in English Education; Les examens et les concours en France (Conference on Examination, ed. by *P. Monroe*, 1931). *L. E. Perry* (ed.), The Yearbook of Education, 1932.

試驗場　「農事試驗場」の項を見よ。

思考　〔英〕thinking; thought　〔獨〕Denken　〔佛〕pensée

【意義】　思考は認識 Erkennen と區別され、認識する場合の心理過程をいふ。從つて認識は思考する者の主觀を超越した對象に關する知識を問題とするが、思考は知識を修得する方法に關して認識する者の主觀に現はれる意識の機能であり、思考の能力を知識に對して智能といふ。

【意識の分類と思考】　認識に關する經驗論の立場は人間の意識に就て精細な記述分析を試むるに至り、經驗的心理學の方法を確立したが、此の方法による意識の分類には二分法と三分法とが認められ、二分法では意識は一般に理論と實踐とに對應する認識と意欲との能力に分類されるが、グロースの如く表象 Vorstellung と價値 Wertung とに二分し、思考は知的價値として後者に屬せしめるものもあり、三分法では一般に思考と感情と意欲との能力に分類されるが、ブレンターノ F. Brentano の如く感情を意識の基本現象と考へず、思考を表象と判斷とに分析して思考の本質を表象作用から區別せんとするものもあり、マイノング A. Meinong の如く、更に表象と判斷との中間に假定 Annahme の如き想像的判斷を認める者もあるが、此の分類法に基いてなほ感情を意識の基本現象と見做す場合にはグラーツ學派に於けるが如き表象・判斷・感情・意欲の四分法を採用することになる。併し此の場合には表象と判斷とは精神生活として感情と意欲との情意生活に對立せしめられるから結局は二分法を認めることになる。而してブレンターノの如く思考の本質を判斷に求め、表象から區別すると同時に感情を意識の基本現象として分類しない場合には、思考の本質に就ては表象と感情とに關して種々なる問題が提出される。

【思考と表象との關係】　思考の本質は認識論や論理

學の立場からは一般に概念と判斷と推理とに分析されるが、心理學の立場からは、此等の機能は更に心的過程として說明されねばならず、聯想心理學に於ては此等の機能を觀念の聯合として說明したために、思考の本質として觀念或は表象を無視することはできなかつた。然るにブレンターノの如き作用心理學の立場からは判斷を表象から區別し、ビネーやヴュルツブルク學派の思考に關する實驗的研究から、少くとも判斷や推理の作用には心像や表象の存在を認めないといふ事實が發見され、心像なき思考 pensée sans image とか非直觀的思考 unanschauliches Denken とかいふ思考の樣相が認められた。從つてヴュルツブルク學派の思考心理學に於ては思考の本質を表象に對する意識の特殊な內容及び作用に求め、これを讀態 Bewusstseinslage (マルベ K. Marbe)、意識性 Bewusstheit (アッハ N. Ach)、思想 (Gedanke (ビューラー)、または決定傾向 determinierende Tendenz (アッハ)と稱した(「決定心理學」の項參照)。併し決定傾向と稱せられるものが意志の活動として考へられる限り、更に思考と意志との關係が問題となる。

【思考と意志との關係】　思考が認識と區別されて心的過程と考へられ、之を規定するものが意志と考へられる場合には、それが統覺と稱せられてもヴントに於けるが如き主意說の立場を採る限り、思考は意志から抽象しては考へられないし、それが決定傾向と稱せられても、アッハに於けるが如く問題解決の過程は意志活動として說明されねばならぬ。要するに思考を心的過程として機能的に考へる限り、思考を意志或は作業から抽象して考へることはできぬ。一般に智能が作業と聯關して考へられるのは其のためである。

【思考と感情との關係】　感情が意欲と聯關して考へられる場合には、情緒 emotion 或は激情 passion と區別される。思考が意欲に對立して認められる場合には、情緒或は激情は正しき思考を紛亂せしむるものと考へられたが、パスカル B. Pascal に於けるが如く感情 sentiment を激情と區別して考へる場合には、感情は纖細の心 esprit de finesse として、自然を認識する幾何的精神に對して特殊な認識能力と考へられた。趣味は人間の感情によるものであるが、判斷に趣味判斷なるものが認められる場合には感情は特殊な思考の基礎となる。存在の判斷に對する價值の判斷 Beurteilung の基礎には感情が認められる。判斷が一般に趣味或は價值に關するものである場合には、感情は判斷の主觀的條件として重要な因子と考へられるが、判斷が思考過程として人間の主觀に現はれる意識の機能である以上、思考は意志活動として考へられると同時に感情からも抽象しては考へられぬ。認識に於ける主情說の立場は此の點を强調したもので、ボールドウィン J. M. Baldwin の機能的論理學 functional logic の如きは斯かる立場による思考の發生的考察であり、リボーの感情の論理 logique des sentiments、マイエル H. Maier の情緒的思考 emotionales Denken の問題の如きも斯かる立場から提出された。

【思考と言語との關係】　思考は言語によつて最も明確に表現されるが、言語なき思考は存在し得ないといふ主張は認められない。これは思考の發生的考察によつて明かにされたことで、兒童は言語を學習する以前に事理を理解することができて、ヘレン・ケラー H. Keller の如き盲聾唖者でも充分に思考することはできる。

【思考過程の分析】　思考の過程は記述心理學的或は現象學的方法と發生心理學的或は力學的方法とから分析して考察される。ヴュルツブルク學派の思考心理學は思考過程の組織的實驗觀察による秩序づけられた思考 Geordnetes Denken の問題であつたが、其の說明には此の二つの方法が曖昧に取扱はれてゐた。思考過程の現象學的方法としてはヘーニヒスヴァルトの思考心理學に於けるが如く思考體驗の記述分析的研究を問題とすべく、力學的方法としてはゼルツ O. Selz が複合補充 Komplexerganzung としての知識實現 Wissensaktualisierung を、ヴェルトハイマー M. Wertheimer やドゥンカー K. Dunker が問題解決の方法に於ける中心轉換 Umzentrierung を產出的思考 produktives Denken の中心問題として考察せんとした如き思考發生の條件分析を問題とすべきである。

【思考の發達と教育】　動物や兒童の思考はむしろ智能の問題として考察される。ビューラーは精神發達の段階を本能と訓練 Dressur と智能とに區別したが、智能が本能や訓練と異る點は生物が與へられた境遇に對して自己の生命を保持するために自らを處置する方法を工夫することで、斯かる方法の工夫・發見に思考の力が認められる。從つて思考する力は境遇の變化により、新しき問題に遭遇した場合にそれを解決する特殊な方法として發展する。本能は學習を必要とせず、一定の境遇に於て完結された合目的性を有する行動であり、訓練は試行錯誤 trial and error の方法によつて一定の境遇に規定された習慣を形成することであるが、何れも境遇の變化に應じて行動を自由に處置することはできぬ。一般に訓練と智能との區別は學習曲線の形狀によつて判斷される。曲線が規則正しき漸減的傾斜を示す場合は訓練による學習の效果であり、急激な下降を示す場合は智能による學習の效果であると推定される。ソーンダイクは問題箱による實驗の結果から猫や犬は思考する力がないと判斷し、ケーラー W. Köhler は箱の積重や棒の接合による實驗の結果から猿は新しき境遇に處し、問題を解決する洞察力 Einsicht のあることを認めたが、動物に思考する力の存するや否やは動物の生活形態と實驗的條件との關係を問題とすることなしには決定されない。

兒童に於ける思考の發達に就ては其の時期と性格とが

問題となる。兒童の思考は言語以前に發現するが、言語の發達に應じて論理的思考は著るしく發達する。*シュテルン（ウィリアム）は兒童の思考發達を實體的・活動的・關係及び標識的段階 Substanz-, Aktions-, Relations- und Merkmalsstadium に區別したが、これは言語の發達に於ける名詞・動詞・前置詞及び關係代名詞の發達段階に相應する。併し兒童の論理的思考の發達は概念・判斷・推理の發達から考察される。兒童の言語使用は融通性に富み、事物の一般概念を有してゐるやうに思はれるが、それは概念による抽象作用の發達せるものではなく、單に事物の類似性によつて融通するもので原始的概念 Urbegriff と稱せらるべきものであり、事物の定義の如きも事例による類推が最初に現はれる。判斷及び推理に於ても言語的模倣による類推が多く、事象の變化に對する判斷及び推理はピアジェ J. Piaget の主張する如く自己中心的であり、兒童の實在論・アニミズム・技術論 child realism, animism, artificialism と稱せられるものも、其等が兒童の*世界觀である限り、事理の認識とは無關係に兒童の主觀が表現されたものである。一般に原始的思考の特徴は人間が環境に對して本能により習慣によつて形成した固有の主觀的體系を固執し、事理を洞察する客觀的知識に到達することができないことで、原始民族や精神病者などの思考は斯かる性格を表現する。レヴィ-ブリュール L. Lévy-Bruhl は斯かる思考を論理前の心性 mentalité prélogique と稱し、ブロイラー E. Bleuler は獨善的思考 autistisches Denken と稱した。認識批判の方法としては斯かる思考は*假象としての誤れる形象に過ぎないのであり、これは現象に基いて判斷され、主觀によつて構想された獨斷的體系であるから打破されねばならぬが、教育の方法としては斯かる假象は兒童の意識に於て認められるのであるから、兒童自らにそれが誤謬であることを經驗に基いて自覺せしめ、之を矯正するために正しき認識の方法を教へ、實驗によつて其の眞なることを證明せしむる自己批判の方法を學ばすことが必要である。

（城戸幡太郎）

文獻——*W. Wundt*, System der Philosophie, I, ²1919. *T. Lipps*, Vom Fühlen, Wollen und Denken, ²1926. *F. Brentano*, Psychologie vom empirischen Standpunkt, II, 1925. *A. Höfler*, Psychologie, 1897. *O. Külpe*, Vorlesungen über Psychologie, ²1922. *E. B. Titchener*, Lectures on the Experimental Psychology of Thought-Process, 1909. *A. Binet*, Psychologie du raisonnement, 1886; L'étude expérimentale de l'intelligence, 1903. *T. Ribot*, La logique des sentiments, ²1920. *H. Maier*, Psychologie des emotionalen Denkens, 1908. *T. Ruyssen*, Essai sur l'évolution psychologique du jugement, 1904. *J. M. Baldwin*, Thought and Things, or Genetic Logic, 3 vols., 1906-11. *R. Hönigswald*, Die Grundlagen der Denkpsychologie, 1921. *O. Selz*, Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs, 1913; Zur Psychologie des produktiven Denkens, 1922. *M. Wertheimer*, Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie, 1925. *K. Duncker*, Zur Psychologie des produktiven Denkens, 1935. *W. Köhler*, Intelligenzprüfungen an Anthropoiden, 1917. *K. Groos*, Das Seelenleben des Kindes, ²1921. *J. Piaget*, Le langage et la pensée chez l'enfant, 1923; Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, 1924. *L. Lévy-Bruhl*, Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures, ²1930; La mentalité primitive, ²1927. *E. Bleuler*, Lehrbuch der Psychiatrie, ²1920. *W. Poppelreuter*, Psychokritische Pädagogik, 1933.

思考心理學

〔獨〕 Denkpsychologie 〔英〕 experimental psychology of thought process

思惟心理學とも言ふ。

【名稱及び代表者】 大凡第二十世紀初頭より世界大戰勃發直前頃までの間にドイツ、ヴュルツブルグ大學のキュルペ O. Külpe (1862-1915) の指導又は影響により儼然として起つた幾つかの心理學的研究又はその心理學者達又はその根本的立場を指す稱呼である。それらの研究が多くは思考作用に關するが故にかく名づけられるのであるが時には又その發祥の地名を採りてヴュルツブルグ學派 〔獨〕 Würzburger Schule 〔佛〕 l'école de Würzburg の心理學とも呼ばれる。その代表者はキュルペを始めとして、マルベ K. Marbe (一九一〇年)・アッハ N. Ach (一九〇五年)・ワット H. J. Watt (一九〇五年)・*メッサー (一九〇六年)・*ビューラー (カール) (一九〇七・八年)・ゼルツ O. Selz (一九一三年) 等である。がなほその外にマイヤーとオルト Mayer und Orth (一九〇一年) は思考心理學の先驅と見做される。稍〻遲れてコフカ K. Koffka (一九一六年)・*リンドウォースキー (一九一六年)・ギルゲンゾーン K. Girgensohn (一九二一年) 等を數へることが出來る。

【歷史的意義】 思考心理學の意義は、(一)精神現象に對する見方に於て、(二)感覺・表象以外の新しい非直觀的なる心的內容の發見及び(三)心理學的研究の方法論の三點に於て之を認めることが出來る。

(一)從來の心理學は精神現象が感覺及びそれの再生としての表象から成立してゐると見、記憶・想像・思惟・情意等も凡て諸表象の相互關係、所謂聯合と、それに直接伴ふ信仰 belief によりて說明した。或は心的要素の諸複合の聯合的・統覺的結合から構成されるとする。かゝる聯合心理學的・構成主義的精神觀、心的內容を主體とする心理學に對して非直觀的なる意識現象の存在を顯證

する一方、内容よりも作用としての精神現象を把握せんとし、精神生活に於ける目的・意味・價値の持つ役割をば心理學的に理解することによりて精神科學の基礎學として心理學の位置を確保せんとしたのが思考心理學である。尤も聯合心理學的または構成主義的精神觀の排撃は夙にブレンターノ F. Brentano 或はジェームズなどに於て特に著るしく現はれたが思考心理學は實驗的觀察を通じて始めて之を實證した。最初のマルベは併し餘りに簡單なる判斷作用に就て觀察したるがために判斷に特有なる同伴現象を發見することが出來なかつた。たゞ知覺表象・想起表象などは決して判斷（判斷表象・判斷的態度・判斷語・判斷文）の本質ではないことが明かになつた。たゞかゝる判斷體驗に於て往々躊躇・疑ひ・確實・同意・豫期などの意識はある。之を彼は議意 Bewusstseinslage と呼んだ。マルベの研究はかく消極的なる結果を得たるに止まつたが併し決して無意義ではない。なるほど彼は積極的に判斷體驗特有の心的內容を發見することは出來なかつたが感覺表象などの直觀的內容が判斷の本質的役割を果すものではないことを示す破邪の功績を認めなければならぬ。而して積極的に顯正の役割をなしたのはアッハ・ワット及びそれ以後の研究者である。アッハは觀察者の內省能力を修練し、一方實驗の全經過を實驗前期・主期及び後期の三期に分ち各期に就ての內省供述を求め（組織的實驗的自己觀察）遂に我々の意識に感覺表象など直觀的なるもの以外の心的內容の存在を見出すことに成功した。例へば我々はカードに記された文字即ち視覺的言語を知覺すると同時にその言葉の持つ意味を知る。而もこの意味なるものは感覺でも表象でもまた感情でもない。即ち直觀的意識內容ではない。にも拘らず我々は之を明瞭に意識し、認知する。かゝる非直觀的なる知 unanschauliche Wissen を意識性 Bewusstheit と名づけた。

(二)この非直觀的なる心的內容の存在は殆ど同時にワットによりても見出され、その後メッサー・ビューラー等によりても確められた。就中ビューラーは表象の想起や聯合をば複雜難解なる思想の想起や聯合と比較研究を行ふことにより意識性又は思想が表象とは別なる意識內容であり表象から獨立して想起され聯合され得ることを見出した。アッハによれば意識性には二種ある。意味の意識性及び關係の意識性これである。兩者の中間には過渡段階が存する。意味の意識性とは來るべき事實に對する關係、即ち豫期された表象に對する關係の意識である。であるから意味の意識性の內には關係の意識性も含まれてゐるが併し兩者を對立させた場合は後者を狹義に解して意外・混亂・疑ひなどの狀態を意味する。即ち關係の意識性に於ては意味の意識性とは反對に過ぎ去つた心的內容に對する關係の意識が現はれる。即ちアッハの所謂關係の意識性はマルベの所謂意識態と同じ內容を指す。兎に角二の意識性は相協働し、又意味の意識性は漸次に關係の意識性に過渡段階を通つて移行して行く。意志の起す決定傾向の決定の意識性や決定的統覺は兩者の中間段階に屬する。非直觀的なる意識內容に屬するものは其故にたゞに意識され、思惟されたる對象及びその特性、相互關係などに止まらない。判斷に於て表現される事態 Sachverhalt もさうである。のみならずキュルペの力說する如く我々が與へられた意識內容に對して働きかけ、それを整序し・規定し・承認し・拒否する心的活動、心的作用、又は機能そのものが非直觀的である。從つて非直觀的なる精神內容の發見は從來の精神現象の所動的機械的な見方に代る能動性・作用性の認識を起した。例へば意志作用は運動表象と身體的動作との聯合又は續起に非ずして主觀の決定傾向の發動作用である。かく思考心理學に於て始めて心的作用が觀察の中心對象となり、判斷・意志・思考・宗教的信仰など高等精神作用が實驗的に觀察せらるゝに至つた。從つて心理學が論理學・認識論・美學・言語學・宗教學・教育學教授法などに貢獻し影響を與ふること少からず、就中メッサーは思考心理學の立場から教育學を論じ、直觀に對する思考の獨立と意義を明かにし以て勞作學校の理念に深き心理學的根柢を與へてゐる。

(三)心理學史上に於て思考心理學の持つ一の意味は實驗的觀察法の革命に於ても認められる。思考心理學に於て從來の自然科學的特に生理學的方法は改變せられ必ずしも器械器具の精巧や裝置の大仕掛や測定數値の零細を貴ばず內省又は自己觀察の心理學の研究法として中心的意義を持つべきことが認められ、こゝに心理學獨自の研究方法を見出されたことである。（大脇義一）

文獻——*O. Külpe*, Über die moderne Psychologie des Denkens (Vorlesungen über Psychologie, 1922). *N. Ach*, Über die Willenstätigkeit und das Denken, 1905; Über die Begriffsbildung, 1921. *E. B. Titchener*, Lectures on the Experimental Psychology of the Thought Processes, 1909. *A. Messer*, Empfindung und Denken, 1924; Die Apperzeption, 1921.

自己活動 〔獨〕 Selbsttätigkeit

〔一般的意義〕 樫の實に樫の大木となる力が潛在するやうに、內に自發自展の力を具へることが、生物一般の無機物から區別される根本特徵である。新しき生物學は之を「エンテレヒー」Entelechie と呼ぶ。而して生物一般の努力の方向と見做されるものは自己及び種族の保存である。生物に附與された此の本性は人間に於ても强烈であるが、人間は其の上に他の生物の持合はせぬ獨得の本質を具へてゐる。單なる生物的生命以上の生命に高まらんとする努力がそれである。即ち自己保存の衝動に加へて、自己發展の衝動を具へることが人間の人間た

る本質である。此の本質を具備するが故に、人間の心を動物の心から區別して精神と稱する。知覺し記憶する心は犬馬でもこれを具へるが、單なる生物的生命以上の生命に高まらんとする精神は人間に特有である。歴史的に發達して現在に及ぶ文化は、此の精神の發動の結果である。物的心的の存在なる兒童の、内から自發自展せんとする精神を具有することが、やがて自己活動を教育上の根本原理と認めざるを得ない所以である。

【教育思想史上の自己活動】　對者をして自ら眞理を發見せしめんとするソクラテスの産婆術 maieutike が既に自己活動を根本原理とする教育法である。歴史に名を遺してゐるほどの傑れた教育思想家はいづれも此の原理を唱道したが、近世に於て徹底的に之を高調したものはルソーである。ルソーの『エミール』を兒童の福音書と稱へた學者もあるが、兒童に代つて極力其の權利、其の自由、其の自己活動を主張したことが、此の讃辭を以て迎へられる所以である。稍〻後來ペスタロッツィ・フレーベル・ディースステルヴェーク等相次いで之を高調した。ヘルバルトも自作の三行は人眞似の三頁にまさると說いて、此の原理を尊重した。然るにヘルバルトの學說を繼承したツィラーが形式的段階を說くに及んで、漸く教授を器械化し、學習を受動的ならしめる端を發し、其の學說の廣く教授の實際界を支配すると共に其の弊も亦倍加するに至つた。前世紀の末葉より今世紀の初頭にかけて勃興した教育・教授の革新運動は、殆ど凡て此の弊害に對する反動であり、其の反動の取つた方向は自己活動といふ根本原理の復活である。勞作學校・藝術教育運動・生産學校・生活學校・モンテッソリ法・ドルトン・プラン等、ありとあらゆる新思潮が此の原理を中心に立たしめてをり、蕊だしきは「兒童から」といふ標語を作つて此の原理を强調してゐる者もある。自己活動をかほどまでに强調することになれば、自ら弊を釀すに至るも見易い道理である。萬事を兒童からといふ兒童本位の立場を取ることになれば、兒童の自己活動を究竟の價値と觀て、其の結果の何たるを問はぬことになり、一種の表現主義に陷る。藝術上の表現主義は美の客觀的法則性を無視するものであるが、教育上の表現主義は、其の轍を踏んで人格陶冶のための材料の法則性を無視することになる。ヘルバルト・ツィラー派は形式的段階を一樣に各科の材料取扱ひに適用して材料の自己法則性を無視するが、兒童本位は別個の立場から同じく之を無視する。

【教育的意義】　既に述べたやうに、身體と密接に聯關する人間の心は、自己保存の衝動と共に自己發展の衝動を具へてゐる。生得の此の衝動は發達の後分化して種種の方向を取る精神の出發點である。嬰兒期の終から言語を學び始めるが、これは最初に現はれる最も顯著な人間特有の精神の發露である。言語の學習とともに、自由の遊戲によつて感覺諸機關と身體の運動が錬磨され、知力も發達し始めるが、其の取る方向は一定の精神的構造を具へた獨立の人格となることである。就學以後の教育は、兒童の本具する發動衝動と、豫め期待する獨立の人格を觀點として行はれる。而して人格としての發達には終點が存せぬ故、助成を意味する教育の究竟の目標は自己陶冶であり、之を自己活動と結合すれば、自己活動によつて自己陶冶の境地に達せしめることが教育の任務であるべきことになる。

　身體の發達が飲食物によつて遂げらるゝやうに、精神の發達も精神的滋養分によつて果たされる。此の滋養分に當るものは、文化財中から選擇される陶冶財である。自己活動は、自己活動であるが故に價値あるのではなくて、陶冶財を獲得して、これを同化して精神的發達を遂げしめる點に意義が存するのである。而して陶冶財はそれぞれ自己固有の法則性を具へてゐる。これを獲得する精神は、其の活動を此の法則性に合致せしめなければならぬ。感情と想像の重きをなす藝術的材料を分析的の理知を以て迎へたのでは、人格が美的價値の方向を取つて成長することにはならぬ。

　自己活動は全然他動を閉ざすことにはならぬ。若し之を閉ざすならば、助成を意味する教育は全く無用に歸することになる。むしろ「兒童の爲し得ることは兒童をして爲さしめよ」といふことが、助成の指導觀念となる此の原理の眞義である。それ故兒童の爲し得ないことにして、而も助成によつて爲さしめ得ることは、他動的に之を爲さしめなければならぬ。斥くべき他動は、兒童の爲し得ることまで手を下す他動である。他動と能動を兩極として、其の間に無數の程度が存するが、實地の教授に當つて之を決定せしむるものは材料と兒童の發達の程度である。要之、他動を閉ざさぬ意味で、自己活動と陶冶財の自己法則性が教授の方法を決定せしむる二大觀點である。

（佐藤熊治郎）

自己教育

〔獨〕 Selbsterziehung

【意義】　教育は通常家庭教育・學校教育の場合に於けるがごとく、その主體・客體を區別し、對立せしめて考へられる。卽ち「他のものに依る教育」 Fremderziehung であり、又他律教育であるが、以上兩者が同一人に結合するときは自己教育 Selbsterziehung であり、自律教育とも云はれる。蓋し外部の影響は、統一的性質を有せざる雜駁の刺戟に過ぎないが、よく之を自己の生活中に統一するのは、各人固有の精神作用に依るのみならず、又如何なる刺戟影響も自己が之を追求し、意志するのでなければ、決してそれが教育的影響となり得ないものである。それで教育の目的は、やがて被教育者の自覺を促がし、その自己統制と自己教育を可能ならしめることに存するので、「凡ての教育の核心は自助にまでの援助である」、又「他のものに依る教育は、結局、自己教育に達するを目的とする」とも云ふことが出來る。

自己教育の根據は自己認識の反省及び自己統制の意志が或程度の發達を來たすことである。而して家庭に於ても、學校に於ても、以上の他律教育と自律教育とを別種のものとして全然之を區別し、自己認識・自己批判の高等な能力が發達するに從ひ、自己教育を多からしむべきである。*ナトルプは自己教育とは教育される者と教育する者とが同一人に結合することで、要するに既に他の者に依つて教育された結果、こゝに達し得るものであると見て居る。

【方法】 自己教育の方法は理想的自我に依つて、經驗的自我を支配し、統制せしめることを原則とする。而してこれが爲めには、先づ自己認識・自己批判の域にまで達せしめなければならないから、最初は起床・飲食・遊具及び學用品の整理・復習・就寢等の日常生活を規律的に實行せしめ、漸次に學業又は作業の單獨又は共同勞作に從はしめ、主として體驗と*日記の記入及び反省に依り、その基礎を作るべきである。*フェルスターは堅實な性格を育成するには先づ日常の些末な行動の實行から始むべしと言つた。實に知識の教授のみでは自己教育の指導は出來ない。そして學級・學校の自治訓練に依り、漸次に自己批判と自己統制に導くべきである。(小川正行)

文獻——F. W. Foerster, Schul u. Charakter, 1912. P. Natorp, Sozialpädagogik, 1922. A. Busemann, Pädagogische Psychologie, 1933. 篠原助市「教育の本質と教育學」(昭和五年)。

司祭 〔英〕priest 〔獨〕Priester 〔佛〕prêtre

【語義】 司祭とはカトリック教會に於て品級の祕蹟(「サクラメント」の項參照)を受けし者をいふ。

【品級】 品級 ordo 或は ordinatio とは教會に於て聖職を奉ずる爲に權力と聖寵とを藏らせる祕蹟で、これを受けた者は*彌撒聖祭(「新彌」の項參照)を獻げ、他の祕蹟を授け、教を說く等の權力を賦與されると同時に、信徒の指導者たるにふさはしき生活を營む義務を負ふ。其の道德的責任のほか現行教會法による主なる義務は終生不犯を守ること、日毎に聖務日課(聖書・教父の著述、祈禱よりなり其の讀誦には一時間餘を要す)を唱ふること、司教に服從すること等である。

【資格】 司祭たるに必要なる資格は世俗的欲望または打算によらず、內心主の召命を感じ且つ管轄教區の司教の選擇に適ふことである。司教は本人の性格が聖職者たるに適するや否やを調査せる上、中等教育終了後これを*神學校に收容し、哲學二年・神學四年の課程を履ましめ、其間選任せられたる指導者の下に宗教生活の訓練を行はしむ。この試鍊に及第して始めて品級の祕蹟をうくる資格を獲得す。年齡滿二十四歲以上にして社會的不名譽なきものに限る。

【任務】 新司祭は所屬教區の監督者たる司教の任命により普通數年間故參司祭の助手として教務の實際を習得せる後、一教會の司牧者となる。これを主任司祭と稱し、司教に對して依託される教會及び小教區に關して責任を負ふ。

司祭は教會行政上の任務に關しては相當の理由により司教の承諾を得て辭任し得れども、品級の祕蹟により與へられる資格責務は神權による永久的のものなれば、任意に棄却し得ざるものとす。(岩下壯一)

自殺 〔英〕〔佛〕suicide 〔獨〕Selbstmord; Suizid

【語義】 自己保存の欲求に逆つて意圖的に自己の生命を斷つこと。

【原因】 從來自殺は個人に內在する遺傳生物的・心理的特に病的心理的の變調に基いて起ると解釋されてゐたが、近時之を社會的な外在的原因によると說明せんとする傾向がある。*デュルケームは自殺を以て社會に於ける正常なる現象であるとなし、個人が自殺を敢てするのは個人に及ぼす社會の壓力に堪へ得ないことに基き、社會集團の結合弱く個人が社會より分離孤立せざるを得ない場合(le suicide egoïste)、社會の結合統制強く全く個人がその犧牲となる場合(le suicide altruiste)、個人の欲求が社會の統制と相容れない場合(le suicide anomique)に追ひつめられた弱者の行ふ究極の手段であると謂つてゐる。我が大和民族の沒我性・義理堅さ・人情味の豐さの特質を象徵するとされる「切腹」・「心中」の如きも、前者が「忠臣不事二君」の不文律的な義務觀・道德律が一般に行はれたる封建社會の產物であり、また後者の頻繁に發生したのは元祿以後であるが、その大部(六割以上)が所謂「傾城の所業」(喜山箕山『色道大鑑』)であり、「端女郎の仕業」(井原西鶴『諸艷大鑑(好色二代男)』)であつて、人生の苦界に沈淪呻吟せる弱者的集團に特有なる現象であつた事實に注意せねばならぬ。また最近殊に目立つ親子心中に就て中央社會事業協會の調査(昭和八年)によれば、その三割が貧困を理由とし、生活困難なりし家庭が六割餘にも達する事實はデュルケームの所謂自殺の社會的起因を實證するものである。

併し現實には個人と社會は一物の兩面であつて、自殺の原因も亦社會的外在的因子と個人的內在的因子との相互結合にあるべきであらう。

【統計的觀察】 『第五十四回帝國統計年鑑』(昭和十

第一表 世界諸國自殺者數比較(人口百萬に對して)

年次	一九一一—一四	一九二五—一八	一九二一—二五
日本	二〇〇	一八〇	二一七
アメリカ合衆國	一六二	一三八	一一六
イングランド及ウェールス	九九	七三	一〇一
ドイツ	二二二	一六八	二二一
イタリー	八五	七三	八八
スウェーデン	一七四	一二二	一四〇
スウィス	二四九	一九八	二三〇

年）によれば、我國自殺者數は死亡者千人に對して一一・八人に當り、內地一箇年に約二萬四千人（既遂者一萬七千人）にのぼり、人口百萬に對して三百六十人（既遂者二百六十人）であつてこれを各國に較べて少ない方ではない（第一表）。而も往時に比較して實數並に一般死亡者に對する比率も增加してゐる。

年齡は階級的にみれば、二十歲以上三十歲未滿（四割弱）最も多く、五十歲以上（二割强）之に次ぎ、三十歲以上四十歲未滿（一割强）第三位に位し、二十歲未滿（一割强）略ゝ同率なるも、その大部分は所謂青年期に多い（第二表）。

第二表　自殺者年齡別表（「昭和十年第四十七回內務省統計報告」を加工せるもの）

年齡	性別 男	性別 女	計	百分比
十六歲未滿	二二八人	一八五人	四一三人	一・七
二十歲未滿	一、三七七	一、二三一	二、六〇八	一〇・八
三十歲未滿	五、六九一	三、五九三	九、二八四	三八・三
四十歲未滿	一、九〇〇	一、一八五	三、〇八五	一二・七
五十歲未滿	一、三八一	八三二	二、二一三	九・二
五十歲以上	三、七七二	二、一六七	五、九三九	二四・五
不詳	五四一	一四七	六八八	二・八
合計	一四、八九〇	九、三四〇	二四、二三〇	一〇〇・〇

性別に見ると女は男の約六割。地方別では關東區（人口百萬に對して四九九人）・近畿區（四七二人）・東海區（三四〇人）多く、沖縄（八三人）・九州區（二三一人）・東北區（二五一人）少く、季節は四・五・六・七・八月最も多く、その數の五割以上は春より夏にかゝるこの五箇月間に行はれる。

自殺の方法は毒物服用（三二・二%）・縊死（二七・一%）・入水（一八・六%）・轢死（一〇・七%）が多く其他に火中投身・刃物・銃器・高所より飛降り・感電等がある。原因は病苦・厭世・精神異常・戀愛關係・家庭の惱み・貧困・後悔及び處罰に對する恐怖・種々の惱み等があげられる。最近殊に多い親子心中は昭和七年七月より九年六月までの四箇年に一、〇〇八件、二、七八九名に達し、原因は生活難が三割以上になつてゐる（第三表）。が元來自殺原因の調査は新聞紙の報道・警察署の調書・剖檢の結果・近親者の臆測・未遂者の自陳等の確實性の乏しい材料によるのである事を知らねばならぬ。

第三表　自殺原因別表

（「昭和十年第四十七回內務省統計報告」並に「昭和八年中央社會事業協會調査」を加工せるもの）

原因	自殺者一般 男	自殺者一般 女	十六歲未滿自殺者 男	十六歲未滿自殺者 女	親子心中
精神異常	一五・一%	一五・三%	一六・二%	八・六%	一六・九%
學業・戀愛	九・六	一八・五	二二・二	六・五	一・八
家庭の惱み	五・〇	一〇・七	二・六	一三・五	二八・四
後悔・處罰の恐怖	四・七	二・八	一〇・五	八・一	〇・二
種々の惱み	二・四	二・二	三・一	二・七	—
病苦・老疑	二四・〇	二四・二	八・三	七・六	八・三
厭世	一七・八	一六・六	八・三	一三・〇	一・四
貧困・失業	九・八	四・一	四・八	四・九	三一・二
其他及不詳	一一・六	五・六	四四・〇	三五・一	一〇・八
計	一〇〇・〇	一〇〇・〇	一〇〇・〇	一〇〇・〇	一〇〇・〇

【少年の自殺】　少年期の自殺は比較的稀であつて（第二表）、その外部的環境が成人のそれに較べて複雜でなく、葛藤が少ないと言ふことから（デュルケームは少年には未だ社會の確認がないためと言ふ）、その原因に於ても恐らく個人的內在的因子による點が多いと思はれる。卽ち(一)少年の精神が感動性に富み些少の出來事に影響さるゝ點多く、(二)それをまた直に行動に移し易い點、(三)思春期前後の心身の動搖し易きこと、(四)從つてこの時期から起る神經症・躁鬱病其他の精神異常等を素地として、兩親或は教師の叱責折檻に對する恐怖・後悔、課業の過重、能力不相應な學校選擇、家庭の不和・貧困・酷使などを動機として自殺が起る。第三表によつても處罰の恐怖・後悔、家庭の惱み等に於て成人に較べて高率を示して、少年期の特質がみられる。自殺手段は縊死（五六・二%）・轢死（一七・二%）・溺死（一二・九%）・ガス吸入（八・六%）其他高所よりの飛降等である。（伊佐喜久雄）

文獻——*A. Baer*, Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter, 1901. *É. Durkheim*, Le suicide, 1879（鈴木宗忠・飛澤謙一譯「デュルケム・自殺論」昭和七年）. *E. Reddich* und *E. Lazar*, Über kindliche Selbstmörder, 1914. 井口孝親「自殺の社會學的研究」（昭和九年）。

師氏

師氏は『周禮』の官吏たる司徒職の屬であつて、周の教育官の一員である。

【職能】　其の職能は、王に告ぐるに善道を以てし、又國子に教ふるに三德*三行を以てする。國子とは、王太子・王子以下卿・大夫・元士の適子を言ふ。三德とは、至德・敏德・孝德であり、至德は道の本、敏德は行の本、孝德は逆惡を知る所以のものである。又三行とは孝行・友行・順行であつて、父母を親しみ、賢良を尊び、師長に事へる所以の行である。師氏は三德三行を以て路寢門の左に居り、王朝を監察して、若し事の善いものが有れば王に告げ、更に此の道を以て國の子弟に教へ、王公の子より卿・大夫・元士の適子に至るまで、所謂國子で任官してゐないものは皆來つて就學する。從つて、祭祀・賓客・會同より、喪紀・軍旅の事に至るまで、王の事を舉ぐる所、必ず隨ふ。師氏は又保氏・司諫・司救官の長である。

【組織】　其の制は、中大夫一人・上士二人・府二人・史二人・胥十有二人・徒百二十人。惟ふに三王が世子を教ふるに禮樂を以てしてから、既に師・保があり、又二傅が有つた。二傅とは太傅・少傅で、太傅は父子君臣の道を明かにして之を示し、少傅は世子を奉じて太傅

の德行に從はん事を勸めた。卽ち世子の敎育は、太傅が前に導き少傅が後を援け、且つ內は保氏、外は師氏に待つて、德行を成就したのである。其後、晉の惠帝の時になつて、初めて太子六傅を設けた。六傅とは、太師・太傅・太保の三太、少師・少傅・少保の三少で、之を合して六傅と言ふ。其後幾變遷を經て、後魏より唐になつて太子六傅の制が確立し、永く後代の範となつたが、唯其の人は必ずしも常には備へなかつた。尙天子には三公・三孤の制がある。卽ち天子の六傅である。（小林信明）

文獻——「周禮」地官司徒。「禮記」文王世子。「通典」職官典。

資治通鑑及び綱目 シヂツガン カウモク

【資治通鑑】　宋の司馬光の著。その書名の示す如く國家治平の參考に資せんがために書かれた歷史で、全二百九十四卷に分れてゐる。司馬光字は君實、哲宗の元祐元年(1086)歲六十八で歿し大師溫國公を贈られた人で、『通鑑』は治平二年(1065)英宗の詔を拜し爾來十九年の歲月を費して神宗の元豐七年(1084)に完成した書である。周の威烈王二十三年(前403)に筆を起し後周の世宗顯德六年(959)に至る實に千三百六十二年間の歷史で、正史の外に三百二十二家の雜史諸傳を采り、溫公の言の如く溫公畢生の精力を傾倒したものであつた。その編纂を助けた主なる人物は劉攽・劉恕・范祖禹の三人で、此書の出來た時には神宗は書名と序文とを賜ひ日に進讀せしめた。目的は正名によつて倫常を維持せんとするに在つた。換言すれば歷史によつて大義名分を闡明することを目的としたので、國家の盛衰、人民の休戚を詳記し體大思精・網羅宏富と稱せらる。そして大要は『春秋』の筆意に倣つたもので、又年代も『左傳』を繼承して筆を起したものとされてゐる。それで『通鑑』は歷代の帝王に多く愛讀され或は經筵に講ぜられ、學者も殆ど必讀の書として之を講究し又講授した。而も光の『通鑑』の緖業は後世に『外記』、『前篇』、『綱目』、『續篇』等が續々編著せらるゝに及んで漸次完成し、遂に『通鑑』の學は正名の實學、大義名分の史學として萬古にその光を放つに至つた。本書の敎育史上に於ける地位もこゝにあるものと云はねばならない。尙我國に在つては北畠親房が能くその蘊奧を究め『神皇正統記』を著した事は人の知る所で、德川時代には津藩で刊板を行ひ又明治十七年には訓點本が梓行され能く人々の間に讀まれたものである。

【通鑑綱目】　正しくは『資治通鑑綱目』と言ひ五十九卷に分れ朱子の作とせらる。司馬光の『通鑑』は篇帙浩繁である爲に、光は初め『通鑑目錄』三十卷を作り事目を略擧して檢閱に便ならしめんとした。併し一般の讀者は尙その要處を捕捉し難くその通讀に苦しむ者が少くない。それで朱子はこの缺點を補はんとして此書を作つた。且つ史實に於て見解を異にし、又黜陟褒貶の微意を寓する所の史評の適否に就てあきたらない所があつた。故に『通鑑』によつて別に義例を作り『綱目』を著したのである。大書せるものを綱とし分註せるものを目とし、目は弟子趙師淵の手に成つた。史評の中心は名分の問題で、特に兩者の所見は三國魏蜀間に於ける正統論に於て甚だしく相違がある。卽ち『通鑑』が魏を正統となしたのに對して、『綱目』は蜀漢を正統としてゐる。朱子はかく『通鑑』を訂正した所が少くない。併しその究極の精神に於ては一致するものであり特に朱子は光の修史の志に對しては常に敬嘆推服してゐた所である。後來朱子學の普及すると共に註解書も多く著はれ、又屢〻帝王の經筵に講ぜられ、且つ朱子學者の間には必讀の書とせられた。その我國に傳來した時代は詳にしないが足利氏の中葉には既に五山僧徒の間に講究されたものの如く慶安四年(1651)には鵜飼錬齋の校點本が刊行された。そしてこの『綱目』の學は『通鑑』の學と共に親房の『神皇正統記』となり、光圀の『大日本史』となり、萬古東西に亙つて正名の顯光を發揚したのである。（阿部吉雄）

文獻——諸橋轍次「儒學の目的と宋儒の活動」(昭和四年)。武內義雄「支那思想史」(昭和十一年)。「四庫全書總目提要」。

示兒篇 シヂヘン

【成立】　『示兒篇』二十三卷は宋の孫奕の著。孫奕字は季昭、履齋と號した。故に『履齋示兒篇』とも稱されてゐる。

【內容及び目的】　書名にあらはれてゐるやうに子孫に示さうとして篇集した雜記であつて、總說一卷、經說五卷、文說二卷、詩說二卷、正誤三卷、雜記四卷、字說六卷に分ち、衆說を雜引してゐる。卽ち經史の異同・文辭の是非・詩の評・字の正・人物の綺談・奇用奧旨等を載せ、或は曼衍條理なしと云はれるが、その字音・字訓の異同を辨別した點を稱されてゐる。開禧元年(1205)の自序に謂ふ、「余今や老ひ望む所は子と孫とのみ。然るに嬾墮無匹、聞學褊隘にして上は之を聖賢の域に進むる能はず、下は之を利祿の塗に引く能はざれば平生の末學なる者を以て子孫に示さんとす。是亦之をして學の意を知らしむるなり。是に於て經傳を攷評し訓詁を漁獵し姑く以て子孫に示す、敢て以て當代英明の眠を汚さず」と。卽ち空談をさけ實學を以て子孫に示し、以て學問の意を示さんとしたもので、文字音韻に重きを置いたのは之を以て敎育の基礎と考へたからであらう。本書が宋より以來流傳絕えず、學人を沾したことも故ないことではない。（阿部吉雄）

文獻——「知不足齋叢書」第二十五集所載本(淸道光中刊)。「四庫全書總目提要」。

時事問題 〔英〕 current events

【意義】　世上に起つた近時の出來事で國家的若しくは社會的な關心事をいふ。從つて政治・外交・軍事・經濟・交通・學藝・宗敎・敎育・風敎上などの事柄は勿論

のこと自然界の異變に至るまで、生活の各方面に亙る。此等はラヂオや新聞・雜誌等によつて報道せられることが常であるから、教育上では此等の報道による生きた材料によつて、兒童の知見の啓培又は情意の陶冶を圖るに用ひる。殊に道德的及び公民的陶冶の教材として臨機に指導することが多い。而して道德的・公民的陶冶を目指す教材には、修身教科書の如く豫め系統的に組織せられたものと、然らざるものとがある。前者を修身書教材とするに對して、後者はこれを生活教材と呼ばれる。時事問題は兒童の實生活の問題と共に、生活教材の内容をなすものである。兒童の實生活上からの教材としては、(一)日常經驗事項、(二)季節的事項—生活行事、(三)偶發事項がある。而して偶發事項は、突發的であることを特徴とするもので、豫め系統的に組織して置いた教材ではないから、偶發教授として臨機の指導をなすべきものである。斯の意味からは、時事問題も偶發事項の一内容とも云ふべきである。併しながら、從來偶發事項と呼ばれたものは狹く解釋せられて、兒童の學校生活や家庭生活に於て生起した偶發的なものを意味し、廣く國家的・社會的なものに擴大されざる嫌があつたのみならず、時事問題は國家的若しくは社會的の關心事であるだけに新聞・雜誌等によつて報道せられるが、之に反して所謂偶發事項は斯程までのものは殆どない。又社會的道德や公民的の陶冶を圖る上から見ても、自らそこに價値の高下がある。こゝに兩者の差異がある。

【教材及び取扱ひ】　時事問題は具體的であり突發的であり生活に近接的であるから、問題によつては低學年兒童にも關心事とはなるが、高學年に進むに從ひ社會的意識の進展するに伴つて、より多く其の生活關心事となる。從つて之を教材とすれば、それに對する正しき認識を與へ妥當なる生活態度を練る上に效果も亦大である。併しながら教材とするには選擇の必要がある。其の條件としては、(一)道德意識や精神の發達其他凡て兒童の生活に適合するもの、(二)知見を高め共同社會精神の涵養に資するもの、(三)報道事實の眞相不確ならざるものでなければならぬ。而して選擇の上は、性質や場合を考へて、朝禮や講堂訓話に、平素の授業に、特に其の爲に設けた時間に、或は個人指導等に適宜活用すべく、内容によつては、例話や訓辭・格言・詔勅等の修身書其他の教科書教材に織込んで、其等との聯絡を圖り、一層其の教育的效果を高むべきである。取扱上、特に國家社會の重大事は愼重にすべく、情操教材は談話を工夫して感動せしめ、知的教材は具體的に理解せしめて事實の認識を深めると共に物の見方・考へ方を練るべきである。（熊井其太郎）

時習館（熊本）　ジシフクワン

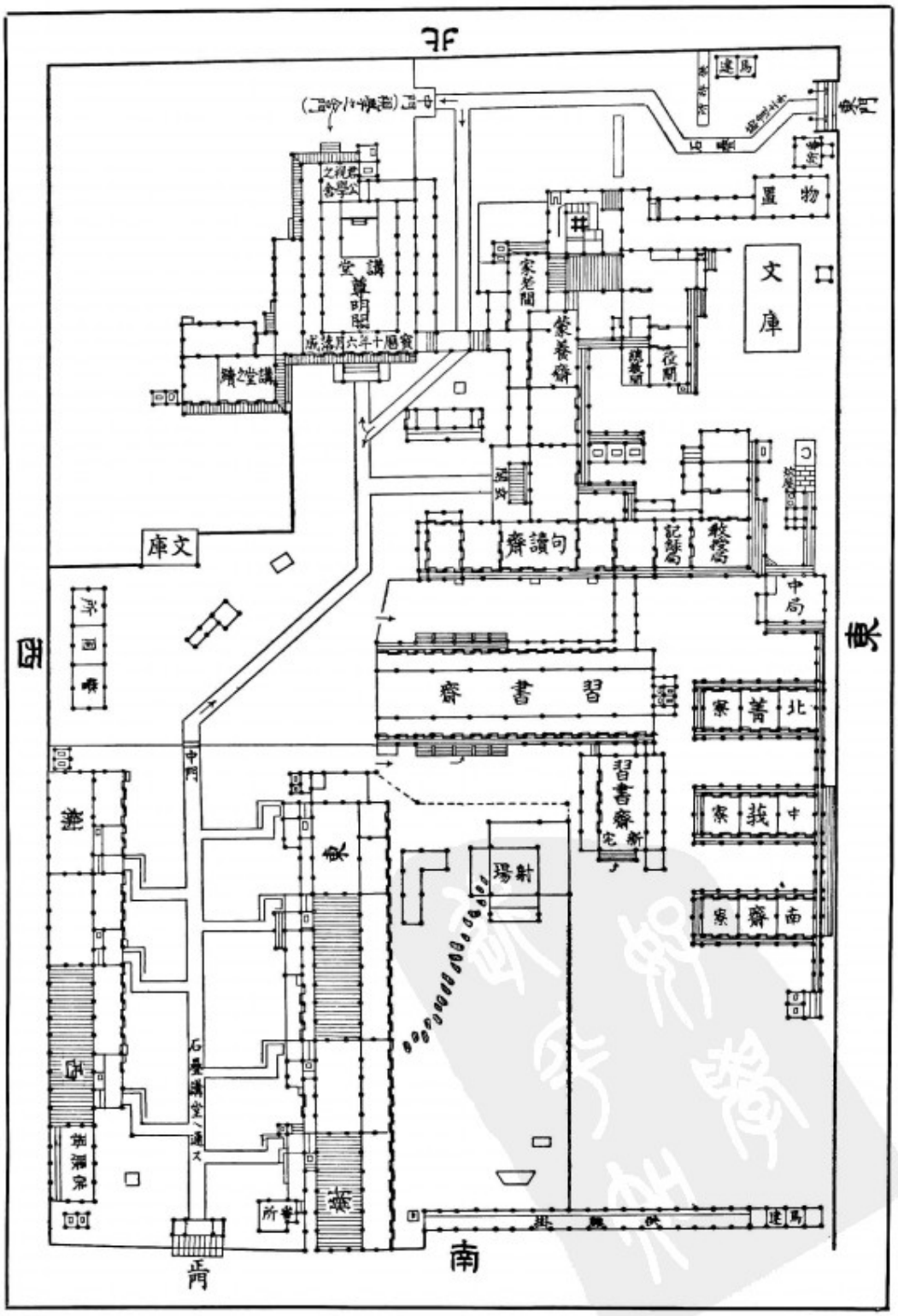
【沿革】　熊本藩の藩黌。藩主細川重賢、頗る學を好んで座右に經書を去らず、月に六回近侍を集めて會讀をなし、服部元喬・高野蘭亭に師事したが、寶曆五年正月(1755)儒臣秋山玉山等と諮つて城内に建てたのが文藝教授所時習館である。其後、齋玆亦好學の藩主にて、文化三年(1806)學校方用金を以て領内に新田を墾き、學料新地としてその收入を以て時習館學費に充てた。藩主齋護も先代の業を繼ぎ、天保年間、學校維持のため側用金壹萬兩を以て百餘町歩の學料新地を增加した。文化年間には居寮生差止（文政年間復舊）、月並定例の講釋及び館樹の稽古半減等の議も起り、一振一弛は免れなかつたが、明治三年(1870)教授差止となり、翌年廢校となつた。

【組織】　學校内に別に東西兩樹があつて武藝を教導し、文藝は專ら時習館に於て教授せられた。課目には漢學・習字・算學及び音樂・禮式・故實があり、漢學は朱子學を宗として、生徒は十歳前後より就學し、句讀齋・蒙養齋・講堂の順を踏み、なほ勉學の者は菁莪齋に入寮することが出來た。なほ漢學科に習書師・幼儀師等の教師を置き、句讀教授の餘暇を以て習字・習禮を教へたのは、年少者教育に留意したものである。蓋し建學當初秋山玉山の制定したもので、時習館組織の一特色である。藩黌には士分・知行取以上の子弟は必ず出席すべく、平民の子弟と雖も才器拔群の者は擢んでて入學を許せられた。建學當時の規定によれば、課業は毎月三・八の日に行はれたが、後には漢學・習字・習禮は毎日朝五時より十時まで、算學（天文附屬）・音樂・故實は定日となり、十三日に詩會、二十八日に文會が催された。月の三・八の日には講堂に於て經書講釋があり、上席の藩士をして聽聞せしめた。雄藩の、素樸ながらも學級制による學校制度は、他藩に影響を與へてその學校創立に時習館を模倣したものも尠くない。彦根藩の稽古館はその一例である。

【時習館以外の藩教育施設】　東西兩樹は寶曆五年時習館建學と同時に校内に設けられ、武術十一科目が日を定めて演習せられた。又領内八代には寶曆七年十一月(1757)、文武稽古所（文學は修習堂、武藝は教場）が建てられ、八代城附番士の子弟及び家老長岡佐渡家來の教育に充てられ、佐敷には寬政二年(1790)に啓徵堂（文學）並に稽古所（武術）が建てられた。又江戸詰藩士の子弟の爲に文武藝稽古所が寬政二年に設けられ、大阪藏屋敷詰の者の爲に、寬政中儒者中井善太が招かれた。醫學校再春館は寶曆六年(1756)の創立、藥園を附屬して明治三年まで存續し、安永二年(1655)には外科醫巢崎道節を指南方として、藩士に金瘡一通りの療治法を稽古せしめた。醫學所は明治三年十月長崎の醫師吉雄圭齋を招聘して治療所の名に於て創設せられ、翌年病院と醫學所とに分れ、病院は更に種痘局を附設し同六年には改めて公立病院となつた。洋學校は明治二年新設の際は洋學所と呼ばれ、生徒十五人を收容し、一時中止せられたが間もなく再興、翌年八月には洋學校と改稱し西洋人教師を雇ひ英文典等を教授せしめた。（石川　謙）

文獻——「日本教育史資料」卷三（明治二十三年）。

ジシュウカ（時習館）



時習館及び東西兩樹圖面（晩年）

（熊本縣教育會編『熊本縣教育史』上卷による）

自修書及び參考書

【意義】　自修書も參考書も同一義に使用されることがあるが、自修書は學習を指導し勞作に導くことを目的とするもの、參考書は材料の體驗を目的とするもので、文學・歷史・宗教等の原典も後者に含めて考へられる。

【沿革】　自修書・參考書の起原は比較的新しい。ドイツでボーゲン A. Bogen が、生徒が獨立して、自由に、創造的な勞作を爲す樣に『ベルリンの實物書』(Realienbuch für Berlin) を一九二〇年に書いたのがその代表的なものの最初である。これは問題集であるばかりでなく、家庭作業のための書であつた。我國でも大正年間に入つて自學主義の思潮の旺盛となるに從つて、自修書・參考書が重視され來り、各教科に就て多くのものが出版されるに至つた。

【選擇】　自修書・參考書として使用される書籍の具備すべき條件としては、(一)教科書の補充となるもの、國史に例を取ると、國史地圖・鄉土史・戰記・傳記・逸話・史談の如きもの、(二)教科書的な感じを持たず、平易で且つ文學的潤色のあるもの、(三)獨自の學習を起させ、且つ學習を指導するもの、特に觀察・實驗に對して刺戟を與へるもの、(四)問題を豐富に含み、疑問を誘發するもの等を擧げ得る。

【使用】　これを學年別に大別して、概括的に述べると次のやうに言へる。小學校尋常科一、二年の低學年から自修書・參考書を用ひてよい。三、四年あたりから辭書の使用に慣れしめ、五、六年になると其の外に年鑑・曆・統計書等を取扱はせる。特に繪畫・寫眞・地圖などを多く含む科學的讀物を多く與へる。高等科では教師用書・中等學校用教科書等も使用出來る。中等學校では古典・學術書等が或程度まで使用され得る。

【改善の必要】　學校圖書館・學級文庫等の利用の指導に就て綜合的研究を行ふこと、研究團體による出版・共同購入の如き制度によつて廉價に購入する方法を講ずること、認可制度・推薦制度の如き統制を加へることの必要が痛感されてゐる。

（細谷俊夫）

文獻——*L. C. Mossman*, Principles of Teaching and Learning in the Elementary School, 1929. *P. Ficker*, Didaktik der Neuen Schule, 1930. 小林佐源治「學校兒童圖書館經營」(昭和三年)。

「家塾及び私塾」の項を見よ。

私塾

四書

【四書の內容】　四書といふのは、『大學』、『中庸』、『論語』、『孟子』を云ふ。一に四子書とも名づけてゐる。『論語』と『孟子』とは最初から單行してゐたものであるが、『大學』と『中庸』とはもと『禮記』中の一篇であつた。

【學庸の表章】　學庸は上記の如く、もと『禮記』中の一篇であつたが、宋の司馬光が『大學廣義』を著し、又仁宗皇帝が進士の及第者に「儒行」・「大學」・「中庸」を賜つた頃から漸く『禮記』から表章されることになつた。併し當時は尙『禮記』の中の篇としても依然存して居た。然るに明の永樂年間に、『五經大全』を編纂するに當つては、竟に此の二篇を『禮記』中から取り除くこととなつた。

【四書の成立】　上述の如く學庸は『禮記』中から分出せられたが、宋の二程子のときになつて、やがて『論語』、『孟子』に配合せられた。但し二程子は未だ別に四書の名は用ひなかつた。然るに程子の門人朱子に至つては、學庸論孟に特に四書と名づけ、更に其の解釋を下して、學庸には章句といひ、論孟には集注と名づけた。

【四書成立の由來と其の意義】　惟ふに四書の成立は、十三經の成立過程が當然到達す可き結果であつた。十三經の成立は、五經明經の學から道を統べ述べる人の學への推移の迹であつたが、五經の外に此の中に加へられたものは、『孝經』、『論語』、『孟子』、『爾雅』である。然るに『爾雅』は經の訓詁に關するものであり、『孝經』は文獻として疑ふ可き點が有ると言ふことになると、殘るものは僅に『論語』、『孟子』のみである。此の論孟の學は、十三經の成立過程に於て、既に道を統べるものとして重要な位置を持ちつゝあつたが、二程子が現はれるに及んで、竟に一躍學問の第一線に立つこととなつた。而もそれが朱子に到つて學庸の表章と結び、竟に四書としての地位を確立したのであるから、四書の成立は、言はば十三經の成立過程が當然到達す可き所で、同時に道を統べる修養中心の學問の完成である。こゝに於て朱子は竊に科擧の科目には必ず四書の學を兼ぬ可きことを考へ、世間も一般に之を是認する形となつて來た。且つ當時社會機構の完備は、やがて孝廉・賢良方正の各科の廢止になつたので、四書の學は益〻重要な位置を占めることとなり、五代から金を經て元の時には、四書は遂に科擧の科目に於て、また各大學の學課に於て、五經と其の位置を全く交換することとなつた。卽ち宋から遼の頃にはまだ『論語』、『孟子』は五經に附して行はれ、其の註釋に於ては古註を採用してゐたが、元の世祖の時になると、國子監の讀書も『孝經』、『小學』、『論語』、『孟子』、『大學』、『中庸』を第一とし、五經を之に次がしめる樣になり、且つ科擧に於ても四書の試驗場を第一場とし、其の注は章句集注を用ひたのみでなく、五經と雖も皆新注によることとなつた。これは支那の教育史上に於ける一大革命で、以後清朝に到るまで、皆此の制を襲ひ、殊に清に於ては、順治年間に『四書大全』を國子監から出版し、雍正の時には、欽定四書を大學や八旗官學の學生に頒布した程であるから、大凡四書流行の範圍並に普及の程度を知ることが出來る。斯くて四書の學の成立は、支那教育史上、明經の學から道の學への明かな轉換を將來した重大な意義を持つものである。

四書の學の成立は、其の一面に於ては多少の弊害がないでもなかつた。宋の時、既に宗は語錄や學庸を中心とする學が、却つて實を棄てて非を文る傾の有ることを察せられたが、四書學の流行は、一面議論を主として性理の說にふけり、實學を侮るものが現はれて來た。併し其の大勢は、官學としても私學としても、以後長く專ら居敬窮理の學へと向つて行つたのである。

【清原賴業の學庸表章】　學庸の表章は、支那のそれとは別に、我國においても行はれた。學庸論孟が四書として我國へ傳つたのは、朱子の新注を通じてのことである。此の新注の成立した年代は、大略我國の高倉天皇の御代に當つてゐる。新注が高倉天皇の御代に出來たものとすれば、交通不便の當時のことであるから、其の書物が我國に傳つたのは、高倉天皇の御代以後であると考へられる。然るに史實に見ると、高倉天皇の侍讀清原賴業は『禮記』を愛讀して、特に「大學」・「中庸」の二篇の貴ぶべきことを知り、二經を表章して、天下無二の至寶なりといひ、竟に後鳥羽天皇の文治五年(1189)に『禮記』中から取り出した「中庸」に就て解釋を施した。この文治五年は支那に於ては恰も朱子の『中庸章句』が出來上つた年である。これは誠に不思議な偶然と稱すべきである。と同時に、保元・平治の戰亂以後、學政の頽廢せる時代に、斯かる計畫と事業とを行つたといふことは、實に清原賴業の達見と云ふ可きである。

【四書と我國の教育】　支那に於ける四書の學の成立は、やがて又我國の教育にも大きな影響を及ぼした。從來王朝の經學は、勿論古注によるものであつたが、一度四書の學が渡來するや、四書の集注が先づ渡つたので、其の穩健中正にして文義平明な點は、直に學者の贊同する所となり、先づ訓點史の上に大きな變化を來した。其の後德川時代になつて碩儒林羅山*が出るに及んで、幕府は朱子學を官學として採用し、羅山を大學頭に任じたので、爾來我國の官學は專ら朱子の學によつた。加之、羅山は四書に訓點を施し、之を道春點と呼んだが、道春點は國語としても甚だ出來がよかつたので、朱子學の流行は同時に四書の學の隆盛を來すこととなつた。

德川時代の學問は、必ずしも凡て朱子學だと言ふのではない。學派としては幾つもの分野がある。併し其の何れもが先づ四書を中心として行はれた事は全く一樣で、上は大學から下は寺子屋に至るまで盡く四書を以て立つたと言つても過言ではない。從つて之が注釋の書も甚だ多く、到底枚擧に勝へないものがある。以て其の學の隆盛の程を察することが出來る。

（諸橋轍次）

「十三經」の項參照。

文獻——諸橋轍次「經學研究序說」。（昭和十一年）

辭書　〔英〕dictionary; glossary; lexicon 〔佛〕dictionnaire; glossaire; lexique 〔獨〕Wörterbuch

【概觀】　字母順その他一定の組織に語詞を蒐集して、その意味及び關聯事項を解說した書物。大きい辭書ほど語詞の數が多いわけであるが、その解說事項も多くなつて、意味以外に、發音・語史・語原・同義語・反義語・熟語成句・引用文などを入れることになる。辭書發達の始めには、東洋では文字を、西洋では語詞を、解釋するといふ相違はあつたが、共に雜字・雜語を拾集するに止まつた。卽ち語彙*・語集の不完全なものに過ぎなかつた。それが次第に取材が包括的になり、且つ文字・語詞の解釋以外に事項の說明をも加へるやうになつた。併しこれはやがて編纂上・實益上、分擔を守る必要を悟る段階であつて、一般的文字・語詞の辭書をその分擔に於て完成し、發音辭書・熟語成句辭書・引用文辭書・同義語反義語辭書・語原辭書など、語詞そのものの專門辭書や、地名人名辭書・故事俚言辭書・各科學辭書など、事柄の專門辭書を發達せしめるに至つた。卽ち今日は語典と事典とが岐れてゐる。

【西洋に於ける辭書の發達】　西洋諸國の辭書の發達を大觀するに、難語解釋の時代は自然正用規範指示の時代に移る。イギリスに於て諸文豪が企てた辭書編纂に畫龍點睛の結末をつけ、英語辭書の鼻祖とされるサミュエル・ジョンソン S. Johnson の勞作(Dictionary of the English Language, 2 vols., 1755)といへども、正用指示の使命に忠なることが存在理由の第一であつた。フランスの學士院が代々編纂するもの、イタリーの學士院が一六一二年以來撰修するもの、此等も時代を遡るほど正用指示の意圖が濃厚である。

然るに一八五四年に、グリム兄弟の出した『ドイツ辭書』(Deutsches Wörterbuch)は「一般の言語辭書は現存語と廢語とを問はず、一切の記錄でなければならぬ」といふ趣意で編まれて、辭書發達史に一新時期を劃した。越えて一八五七年イギリスで、言語研究に一異彩を放つてゐるトレンチ R. Ch. Trench が『現存英語辭書の缺陷』(On Some Deficiencies in our English Dictionaries)を學界に送つた。曰く「辭書編纂者の職務は、自ら推奬し得ると否とに拘らず、善き語も惡しき語も凡てを蒐集し排列するにある」と。機運は熟した。かの世界最大の『オックスフォード大辭書』(The Oxford New English Dictionary)が、イギリス言語學會指導の下に計畫せられ、後オックスフォード大學出版部の事業となつて、マレー J. A. H. Murray 編輯長以下千三百人の勵精によつて、一八八四年第一卷發表以來四十五星霜、一九二八年に第二十卷を刊行して、目出度完成した如きはこの時期を象徵するものである。既存英語辭書の凡てから語彙を採り、之を五千以上にわたる古今の著者の用例によつて時代的に解說したもので、スキート W. W. Skeat が謙辭を遙べてゐるやうに、英語の歷史・各語の變遷は之によつて確實にわかり、語原研究は過去數百年になし得たものよりも以上の進展を見るに至つた。

辭書は現段階においては最早一個人の努力では出來なくなつた。『オックスフォード簡約辭書』(The Oxford Concise Dictionary)と雖もファウラ兄弟 F. G. and H. W. Fowler の合作である。センチュリ (The Century Dictionary)・スタンダード (New Standard Dictionary)・ウェブスタ (Webster's New International Dictionary) 等、皆多數學者の共同勞作である。獨りリトレ E. Littré の『佛語辭書』(Dictionnaire de la langue française, 4 vol., 1863-72) に至つては、個人編纂として世界最大を誇るに足る。（石黒魯平）

【我國に於ける辭書の發達】

(一)漢字辭書及び國語辭書　(1)明治以前　我國の辭書は、奈良朝の頃支那から輸入した漢字辭書を模型として、平安朝時代に入つて邦人の手で編纂せられたのを濫觴とする。平安朝初期までに渡來した辭書は(一)文字の偏傍によつて類別したもの：『說文字解』、『玉篇』、(二)文字の意義によつて類別したもの：『爾雅』、『釋名』、『小爾雅』、『廣雅』、(三)文字の音韻によつて類別したもの：『切韻』、『千祿字書』の三種數部であつたが、弘法大師の『篆隸萬象名義』が出て、邦人編纂の例が出來た。併し、內容は『玉篇』の拔萃に過ぎなかつた。僧昌住の『新撰字鏡』(昌泰年間)も亦、字形によつて類別した點で『玉篇』の系統に屬してゐるが、四百字の和製漢字を加へたことと、所々、萬葉假名で倭訓を附したこととを異色とする。次いで承平年間に源順の『倭名類聚抄』が編纂されたが、この書は先づ意義によつて部類を立てて漢字を標出し、それに對して典據と和名とを註記したものである。部類を二十四部百二十八門に分け(倶、十卷本)、各部類において漢字の音義のみならず、事物に關する說明をも加へたもので一大事典である。平安朝末期に及んで『類聚名義抄』が出たが、此の書は漢字の意義を漆く片假名で記したこと、字訓を多く集めたこと、二字以上の熟語をも多く集めたこと等によつて、一層日本化し實用化した。『類聚抄』と『名義抄』とは共に漢字を漢文を讀むための必要に供するを目的としたものである。天養から治承へかけての三十餘年間を費して橘忠兼が編纂した『伊呂波字類抄』は、漢字を訓(時としては音)から引く假名引漢字辭書の濫觴たる點に於て、また編纂目的が漢字を使用して實用文を草するための必要に應ずるにあつた點に於て、劃期的なものであつた。伊呂波四十七篇に部門を分け、その各篇の中に於て天象・地儀・植物など以下二十一類を立てたもので、音引であると同時に分類體を兼ねた新形態である。

かくして我國の辭書は、漢字によつて漢字を學ばんとする支那讀りの辭書から出立して、漢字を學ぶに和訓を以てする第二段階に進み、更に漢字を使用して實用文を綴るための假名引漢字辭書の第三段階に發展したものであつた。この間、『綺語抄』、『和歌童蒙抄』の如き、歌語を集めて分類し、之に解釋を加へた國語辭書とも言ふべきものが現はれた。

鎌倉・室町期に入つて漢字辭書は益々日本化し實用化した。文字を偏傍によつて類別したものには菅原爲長の編と傳へられる『字鏡集』(寶元年間)が出て、漢字を字形によつて類別し、更に偏傍を意義により再分類したことと、音及び調の註にすべて假名を用ひたこととで新機軸を出した。『倭玉篇』も亦、偏傍による類別法をとつたものである。意義に基く分類體では、室町時代に入つて『下學集』(文安元年)、『撮壤集』(享德三年)、『類集文字抄』(文明年間か)などが出來たが、『下學集』最も廣く行はれた。三書何れも、主として日用の語を漢字で示したものである。同時代に出來た同種の漢字辭書で、假名引にしたものに『節用集』(文明以前)があつた。大作慶公の『温故知新書』(文明十六年)は、五十音引にした最初のものである。國語の語彙集と見るべきものには、僧上覺の『和歌色葉集』、順德院の『八雲御抄』などが現はれたが、長慶院の『仙源抄』(弘和元年)は『源氏物語』の言葉を伊呂波順に並べて註釋を附したもので、我國最初の假名引國語辭書である。

江戸時代に於ては、『倭玉篇』が若干の改修を經て廣く行はれてゐたが、寬文十二年に新渡來の『字彙』が翻刻せられるに及び、はじめて畫引字書の嚆矢を見、『康熙字典』の輸入によつて畫引全盛の黎を呈した。『下學集』、『節用集』などは新工夫に基く改修の幾十回を重ねつゝ、江戸時代に於て廣く用ひられた。假名引の國語辭書としては、和歌・連歌に關する言葉・故事等を集めて伊呂波順に排列して解釋を加へたもの、上代・中古の文學に現はれた古語を五十音順又は伊呂波順に並べて註釋したものなど種々編纂せられた。單に歌語・古語に限らず方言・俗語までも廣く採集して五十音順に排列したものに谷川士清の『和訓栞』(安永六年刊行し始め、明治十六年刊行完成)があつた。辭書として近代的な體制を備へた最初の國語辭書である。この外古語の用語例を集錄するのを中心としたものに石川雅望の『雅言集覽』(文化六年、一部分刊行し始む)、江戸を中心とした方言・俗語を集錄したものに村田了阿の『俚言集覽』があつた。また百科辭書とも言ふべき寺島良安の『和漢三才圖會』(正德二年刊)、淺井棠政の『事彙』、喜多村信節の『嬉遊笑覽』なども次々に現はれた。

尙、「國語教材史」の項參照。（石川　謙）

(2)明治以後　明治初年の漢字辭書としては、「玉篇」・「康熙字典」の書名を持つたものや、節用集式のいろは引き漢字辭書が數多く行はれたが、明治三十六年に泰西辭書中最も進歩したものの體裁に則つたと稱する三省堂編輯所編纂、重野安繹・三島毅・服部宇之吉監修の『漢和大字典』が出て、漢字辭書は名實ともに面目を一新した。この辭書は、字の排列の順序は殆ど『康熙字典』に據り、字毎に音訓・意義を註し、若干の熟語を加へ、卷

末に國訓・國字・篆文が附してある。服部宇之吉・小柳司氣太の『詳解漢和大字典』（大正五年）、上田萬年・岡田正文・飯島忠夫・染田猛緒・飯田傳一の『大字典』（大正六年）、簡野道明の『字源』（大正十二年）は、文字の選擇、熟語の增加、索引の工夫等に於てそれを一步進めたものである。これらは何れも畫引であるが、他に、漢字を運筆の方向によつて五段に大別し、一々の文字の右下線によつて排列したオーロゼンベルグの『五段排列漢字典』（大正五年）、字音によつて漢字を五十音順に排列し、漢字の形を作つてゐる線の數による索引を附した後藤朝太郎・上野三郎の『發音畫引漢和大辭典』（明治四十四年）のやうに檢索法に新工夫を凝したものも出た。なほ漢字の熟語成語辭書としては、池田四郎次郎の『故事熟語辭典』（明治三十九年、增補同四十二年）、簡野道明の『故事成語大辭典』（明治四十年、增修大正元年）、池田四郎次郎の『故事熟語大辭典』（大正二年）が刊行せられた。最近には、運筆の最初の第一筆の方向と形態とで類別し、草書の形から原形を知らす圓道祐之の『單字連綴草書大字典』（昭和十年）、漢字の字源辭書たる高田忠周の『大系漢字明解』（昭和十一年）なども刊行せられてゐる。

國語辭書としては、維新後間もなく、文部省から木村正辭・横山由清總裁の下に岡本保孝・小中村清矩・榊原芳野・黒川眞頼・間宮永好・塙忠韶の六人の編纂になる『語彙』の阿之部（明治四年）、伊之部・宇之部（明治十四年）が刊行せられたが中絶した。明治八年以後、大槻文彦が文部省の命を受けて、日本辭書編纂に著手した。明治十八年、近藤眞琴が『平家物語』頃までの言葉のみを集めた全部假名書（人名・書名は別）の『ことばのその』を出し、明治二十一年、主として用言を集めた『日本小辭典』を著した物集高見が、『ことばのはやし』を刊行して、古書の解讀に便した。又、明治二十二年、それらに反して通俗語・漢語を主としてあげた高橋五郎の『和漢雅俗いろは辭典』も刊行せられた。この間にあつて、大槻文彦の日本辭書『言海』は、明治十八年に初稿を了り、同十九年三月に再訂を了り、同二十四年四月に印行せられた。これは英語辭書に做つたもので、雅語・漢語の外に外來語等からなる採錄語約四萬を五十音順に排列し、語毎に發音・品詞別・解釋・引例・語原を擧げ、辭書としての必要條件を略ゝ備へた劃期的のものとして、爾後國語辭書の模範となつた。ついで明治二十五年、東京語のアクセントを記入した山田美妙の『日本大辭書』同二十七年、『ことばのはやし』を增補した物集高見の『日本大辭林』が刊行せられた。明治三十一年に刊行せられた落合直文の『ことばの泉』は固有名詞や當時の新語をも收め、百科辭書の觀がある。同四十一年、嗣子直幸の『大增補日本大辭典ことばの泉補遺』が刊行せられた。明治四十四年、金澤庄三郎の『辭林』が出たが、普通語を含む簡單な辭書として世に行はれた。大正元年、芳賀矢一の、漢字畫引索引を附した假名引の『新式辭典』が出た。又、ABC順に排列せられた辭書としては、上田萬年の『ローマ字で引く國語辭典』（大正四年）、染田猛緒・近藤久吉の『ローマ字索引國漢辭典』（大正四年）、井上哲次郎・服部宇之吉・新渡戸稻造・大澤岳太郎・横井時敬・草野俊助・江木衷・佐伯勝太郎共編の『ABCびき日本辭典』（大正六年）が刊行せられた。大正四年から同八年にかけて刊行せられた上田萬年・松井簡治の『大日本國語辭典』は固有名詞を除き、一般日本語・學術語・外來語・東京附近の方言・熟語・俚諺・格言等二十餘萬語を收め、『言海』と略ゝ同じ組織をとり、語原を缺く代りに圖解を加へ、語彙の豐富な事と解釋の詳細な事とに現在國語辭書最高權威としての價値を有する。昭和三年索引一册が刊行せられた。ついで大正十年から昭和四年にかけて、芳賀矢一改修の『日本大辭典言泉』が刊行せられたが、最初の態度を踏襲したもので、初めの約十三萬語に『補遺』で七萬餘を加へたものを、更に十萬餘語を增補して、從前の語數を收めてゐる。大正十四年、『辭林』を增補した『廣辭林』が出た。昭和七年から昭和十年にかけて刊行せられた大槻文彦の『大言海』は『言海』の態度を學問的に徹底せしめたもので、語原の闡明に力を用ひ、出典の徵證、年代の指示、意義變遷の徑路究明に現在辭書に類のない價値を有する。他に、學問的には缺ける所があるが、大部なものとしては平凡社の『大辭典』（昭和九―十一年）があげられる。昭和十年に刊行せられた新村出編纂の『辭苑』は百科辭書風な網羅式の通俗辭書としてその採錄語數は十六萬にも達してゐる。特殊的な辭書としては、稻山小長男の『日本隱語集』（明治二十五年）、井上頴圖・高山昇・菟田茂丸の『難訓辭典』（明治四十年）、志田義秀・佐伯常麿の『日本類語大辭典』（明治四十二年）、藤井乙男の『諺語大辭典』（明治四十三年）、上田萬年・高楠順次郎・白鳥庫吉・村上直次郎・金澤庄三郎の『日本外來語辭典』（大正四年）等がある。又、ある古典或はある時代に現はれた單語の辭書としては、折口信夫の『萬葉集辭典』（大正八年）、佐藤鶴吉の『元祿文學辭典』（昭和三年）、上田萬年・樋口慶千代の『近松語彙』（昭和五年）、松岡靜雄の『日本古語大辭典』（昭和四年）等がある。

（四尾 實）

（二）西洋語辭書　明治以前の西洋語辭書は天主教の渡來（「吉利支丹學校」の項參照）と蘭學（「洋學」の項參照）の輸入とに刺戟されて起つた。前者に屬するものには『拉葡日對譯辭書』（天草學林出版、文祿四年、一五九五年）、『日葡辭書』（長崎學林出版、慶長八年、一六〇三年）があり、何れもローマ字版である。後者に屬するものには稻村三伯編の蘭和對譯『波留麻和解』十三卷（寛政八年、一七九六年）、藤林泰輔が之を簡約訂正した『譯鍵』（文化七年、一八一〇年）、桂川甫周の『蘭和字彙』（安政二年、一八五五年）等がある。英語辭書の嚆矢は長崎のオランダ語通詞本木正榮等の編纂した『諳厄利亞語林大成』（文化十一年、一八一四年）であり、その後には、メドハースト W. H. Medhurst がバタヴィアで

石版印刷した『英和和英字彙』（天保元年、一八三〇年）、西成量等編『エゲレス語辭書和解』（嘉永四―七年、一八五一―五四年）、村上英俊の『三語便覽』（安政六年、一八五四年）、前記メドハーストのを村上英俊が飜譯出版した『英語箋』前編三冊・後編四冊（安政四年、一八五七年）、活字本の辭書の嚆矢たる堀達之助等編『英和對譯袖珍辭書』（文久二年、一八六二年）等がある。和英辭書の嚆矢はメドハーストの前記の辭書であり、その後ヘボンの『和英語林集成』が慶應三年（一八六七年）上海で印刷された。

明治年代に入つてからの英和辭書の發達は、同二十年までの出版のものが特に多く（十五種）、同三十年までの英和辭書の多くは二十年までの英和辭書の重版又は增訂である。我國の英和辭書は明治二十年までに於て準備されたといつてよい。この時代の英和辭書は、(1)オランダ系―『改正增補和譯英辭書』（俗稱『薩摩辭書』）（明治二年）、荒井郁『英和對譯辭書』（明治五年）等。(2)イギリス系―吉田賢輔等『英和字典』（明治五年）、柴田昌吉・子安峻編『附音插圖英和字彙』（明治六年）等。(3)アメリカ系―ウィリアム・エブストル著・關吉孝譯『袖珍英和辭典』（明治七年）、入江依德纂譯『附音插圖英和玉篇』（明治十九年）、內田晉齋編『後解英和辭林』（明治四年）、平文編『和英英和辭書』（明治十九年）等。(4)支那系―松莊館飜刻『英華字彙』（明治二年）、津田仙・柳澤信大・大井謙吉合譯『英華和譯字典』（明治十二年）、永峰秀樹訓譯『英華字典』（明治十四年）等。(5)綜合系―小山篤叙纂譯『學校用英和字典』（明治十八年）、高良二・寺田勇吉共譯『獨英和三對字彙大全』（明治二十年）、(6)特殊辭典―齋等恒太郎纂述『和譯英文熟語叢』（明治十九年）、文部省官版『解體學語義』（明治四年）、工學協會編纂『工學字彙』（明治十九年）、村松守義『英和雙解隱語彙集』（明治二十年）等、に類別される。而して明治三十年以後は漸く英米の辭書、英漢辭書等の單なる飜譯模倣の域を脫して愈々內容が整備すると同時に又豆辭書等の種々なる形態のものが多く出るやうになつた。

(B)獨逸語辭書　獨逸語辭書の嚆矢は明治四、五年頃歐學舍出版の獨和辭書と、同年頃オランダ醫ボンペの弟子司馬凌海編の『和譯獨逸辭典』とであるといはれる。尤も既に立派な龜甲文字を使用し內容の整備せる最初の辭書は『字和袖珍字書』（明治五年）で、その後に刊行されたものには、長崎で出版された『袖珍字語譯叢』（明治五年）、薩摩學生松田爲常・瀨出口隆敬・村松結春が編纂し上海で印刷された『官許獨和辭彙』（明治十二年）、風祭甚三郎纂譯『增訂獨和辭彙』（明治十六年）、和田晉吉郎譯述『明治獨和字典』（明治十九年）、小栗柄香平・福見尙賢纂譯『插入圖畫獨蘇字典大全』（明治十八年、四版同二十八年）等がある。明治十九年迄に刊行された辭書の數は十、同年以後明治末期までに刊行された辭書數は八であるが、明治二十年以後は漸く旺盛になつた獨逸語學習熱に順應して、編輯の樣式も內容も次第に整備した。例へば高良二・寺田勇吉共譯『獨英和三對字彙大全』（明治二十年）、福島鳳一郎纂譯『插圖和譯獨逸字彙』（明治二十年）、寺田勇吉・保志虎吉共著『獨英和三對小字彙』（明治二十二年）、好評を博して數十版を重ねた保志虎吉・高木甚平共著『袖珍獨和新辭林』（明治二十九年）、井上哲次郎著『新獨和辭典』（明治三十五年）、藤井信吉編『二十世紀獨和辭書』（明治四十年）、登張信一郎著『新式獨和大辭典』（明治四十五年）等である。

前記登張信一郎の辭書を魁として大正年代以後になると、獨逸語辭書は愈々發達し、英語辭書ほどにではないが、內容の整備した又種々なる形態の辭書が漸く多くなつた。

(C)佛蘭西語辭書　佛蘭西語辭書は明治維新前に於て村上英俊によつて開拓され、安政三年（一八五五年）我國最初の佛蘭西語辭書（和佛・和英・和蘭・和羅）『五方通語』、安政四年（一八五七年）、『佛蘭西詞林』、更に元治元年これらを整備完備せる『佛語明要』が出版された。

明治年代に入つてからの佛蘭西語辭書の主なるものは、之をその出版年代に從つて列擧すれば、上海で印刷された『官許佛和辭典』（明治四年）、田中耕造・谷井元次郎合著『英佛文語粹全』（明治五年）、中村秀穗『佛和辭書』（明治十九年）、佛學塾『佛和辭林』（明治二十年、訂正同二十四年）、中江篤介・野村泰亨共編『佛和字彙』（明治二十六年）、野村泰亨・中澤文三郎・阿部漸共編『佛和新辭典』（明治三十四年）、ラゲー E. Raguet『佛和會活大辭典』（明治三十八年）、等であつて、就中中江・野村共編の辭書、ラゲーの辭書、野村・中澤・阿部共編の辭書は當時最も多く使用されたものである。併しながら、佛蘭西語辭書は大正十年內藤濯・折竹錫外數氏編著『模範佛和大辭典』が出版されて以來劃期的な發達を遂げ、內容の整備した又種々なる形態のものが漸く多くなつた。

現行主要外國語辭書を列擧すれば、英語辭書には市河三喜・畔柳都太郎・飯島廣三郎『大英和辭典』（昭和六年）、岡倉由三郎『新英和大辭典』（昭和十一年）、齋藤秀三郎『熟語本位英和中辭典』（大正四年）、三省堂『英和大辭典』（昭和三年）、藤岡勝二『大英和辭典』（第一卷、大正十年・第二卷、昭和七年）、井上十吉『英和大辭典』（大正四年）、竹原常太『スタンダード和英大辭典』（大正十三年）、齋藤秀三郎『齋藤和英大辭典』（昭和五年）。獨逸語辭書には片山正雄『雙解獨和大辭典』（昭和二年）、片山正雄『雙解獨和中辭典』（昭和二年）、登張信一郎『大獨日辭典』（昭和八年）、小田切良太郎・ウォールファールト『註解和獨辭典』（明治四十五年）、澤井要・辻善定『和獨辭典』（昭和十年）、佐藤通次『獨和言林』（昭和十一年）。佛蘭西語辭書には、內藤濯・折竹錫外九人『模範佛和大辭典』（大正十年）、佛蘭西文學會『新佛和小辭典』（大正十二年）、山本直文『標音佛和辭典』（昭和六年）、丸山順太郎『和佛辭典』（昭和二年）。露西亞語辭書には、鈴木於菟平・八杉貞利・松本圭亮『露和大辭典』（大正八年）、東亞經濟調査局『露和大辭典』（昭和三年）、ダーリ『露語大

辞典』(昭和八年)、松田衛『和露大辞典』(昭和八年)、八杉貞利『露和辞典』(昭和十年)。伊太利語辞書には井上静一『伊太利語辞典』(昭和十一年)。西班牙語辞書には村岡玄『西和辞典』(昭和二年)、日葡協同会社『西日辞典』(大正十四年)。支那語辞典には、井上翠『井上ポケット支那語辞彙』(昭和十年)、石山福治『最新支那語大辞典』(昭和十年)、井上翠『井上日華新辞典』(昭和六年)等。

(新関良三)

尚、教育學辭書及び其他の諸科學辭書並に百科辭書に就ては「百科全書」の項參照。

文獻——橋本進吉「辭書」(『日本文學大辭典』第二卷、昭和八年)。山田孝雄「國語學史要」(昭和十年)。竹村覺「日本英語學書志」(昭和六年)。豐田實「英和及び和英辭書の發達」(『英文學研究』第十卷、昭和五年)。岩崎克己「柴田昌吉傳」(昭和十年)。石本岩根「明治年間に於ける獨和及和獨辭書に就て」(『愛書』第一輯、昭和八年)。高橋邦太郎「佛學事始」(『ラ・スムーズ』第三卷、昭和二年)。

自敍傳 〔英〕autobiography 〔獨〕Selbstbiographie 〔佛〕autobiographie

【意義】 自ら敍述した個人の生活記錄で、傳記の特殊な形態である。傳記は個人の生活を史實に基いて客觀的に記錄したものであるが、自敍傳は個人の生活を體驗に基いて主觀的に記錄したものである。而して記錄の方法には高年に達してから過去を追憶して現在に至るまでの自己の生涯を敍述するものと、時に際し、折に觸れて自己の感想を記錄に遺して行くものとがある。後者は一般に隨想錄或は日記として自敍傳とは區別されるが、自ら敍述した個人の生活記錄である點ではやはり自敍傳の一種として認められるべきである。從つて自敍傳は敍述する者の生活態度によつて自己に關する問題の把捉及び表現の方法を異にする。

【自敍傳の研究】 傳記は個人の生活に關する歷史及び性格學的研究の結果として記述されるものであるが、自敍傳は歷史及び性格學的研究の資料として研究されるものである。歷史的研究の資料としては自敍傳のうちより史實を發見し、他の史實との關係から自敍傳を批判的に考察することによつて其の人物の精確な傳記を編纂することができ、性格學的研究の資料としては自己意識の自己規定としての個性の多樣な姿を表現したものとして比較考察することができ、人間生活の客觀的認識を可能ならしめる。カルス F. A. Carus (1770–1807) は自敍傳を個性心理學の方法として、人間の生活史及び精神史を研究する傳記學 Biographik の一部門と考へ、傳記 Biographie と自傳 Autobiographie と他傳 Heterobiographie とに區別したが、自傳は心理學に於ける自己觀察の方法であり、他傳は他我認識の方法である。併し他我を理解することは自我を理解することからはじまる。「汝自らを知れ」といふことは心理學的方法の原則といつてもよい。ディルタイは精神科學としての心理學の問題として體驗と表現と理解との關係を明かにしたが、體驗を表現する方法が自敍傳の方法であり、表現を理解する方法が傳記の方法である。併し自敍傳の研究としては體驗が如何に表現されるかが問題で、この點に關してゲーロースの日記及び傳記に於ける自己評價に關する批判的研究は興味がある。シュテルン(ウィリアム)も個性研究の方法として傳記を認めたが、心理學の方法としては、むしろ精神誌學 Psychographie なるものを認めた。これはウィンデルバント W. Windelband (1848–1915) の歷史科學の方法としての個性記述的 idiographisch に相應する心理學的方法であるが個性記述的方法としてはテストによる精神誌學の方法の外にディルタイの認めた如く自敍傳の研究を重要なものと考へねばならぬ。この點に於てディルタイ學派のミッシュ (G. Misch (1878–)) は個性研究の方法として自敍傳の研究を重要視した。彼は古代に於ける自敍傳の發達を三期に分類して、(一)政治家の自己表示(之を代表するものはアウグスッス帝 Augustus)、(二)思想家の自敍傳(之を代表するものはキケロ)、(三)内部經驗の自敍傳告白(之を代表するものはセネカ・エピクテトス Epiktetos・マルクス・アウレリウス・アントニヌス Marcus Aurelius Antoninus・アウグスティヌス)となし、アウグスティヌスの懺悔錄によつて第三期の自敍傳は完成されたものと考へた。文藝復興期の自敍傳には宗教的告白を表はしたものが多いが、漸次自己の内部經驗を率直に告白する文學が現はれ、自傳或は他傳としての心理小說が發展した。ルソーは彼の懺悔錄に於て「私は我が同胞に自然の儘を丸出しの人間一人を見せたいのだ。そして其の人間は私なのだ。私だけだ。私は自分の心を感ずる、そして人間といふものを知つてゐる。」といつてゐるが、この言葉が内部經驗の文學的告白を代表する。而して彼の『エミール』は自己の經驗に基いて教育の理想をエミールの精神史として表現した教育小說である。ゲーテの自敍傳『詩と眞』(Aus meinem Leben, Dichtung und Wahrheit, 1811–31)は詩によつて表現された人間性の眞なる告白であり、彼の『ウィルヘルム・マイスターの修業時代』は自己の體驗を表現した教育小說である。然るに教育家や學者の自敍傳はそれ自身教育的目的を以て書かれるもので、ダーウィンは彼の自敍傳に於て「自分は、この企ては私を愉しませ、且つ恐らく私の子供達や、又その子供達をも興がらせることが出來るであらうと考へた。自分は、もし私の祖父が、その心の「スケッチ」、その行動、又どんなふうに働いたかといふことを、自身で書き殘して置いたものが讀めたならば、それが極く短かい、そして平板なものであつたにしても、多大の興を覺えさせられたであらうと思ふ。」といつてゐる。ミル・スペンサーなどの自敍傳を始めとして、ゲントやホールの其等もこの意味で教育

的自敍傳といふことができる。又アミエルの日記の如く精神史の自敍的表現に於て教育に關する深き洞察の見られるものがあり、特殊な教育資料としては盲聾唖者ヘレン・ケラー Helen Adame Keller (1880—)の『自敍傳』(The Story of My Life, 1903)の如きものがある。

【自敍傳と教育學】 アウグスティヌスの懺悔錄が宗教教育に對し重要な意義を有してゐるやうに、自敍傳、殊に教育的自敍傳が教育に對してはたす役割は大であるが、教育學の研究にとつても重要な意義を有してゐる。史學及び性格學にとつて意義ある自敍傳の研究は教育史に貴重な資料を提供するのみならず、教育の方法に關しても有益な示唆を與へるものである。殊に教育家並に教育學者の自敍傳は教育史及び教育學史の研究に對して貴重な資料を提供するもので、斯かる人達に自敍傳を書遺さす事が將來の教育史家に貴重な資料を與へることで、歷史的研究法としても必要なことである。（城戸幡太郎）

文獻——*F. A. Cirus*, Psychologie, 2 Bde., 1808 (Philosophische Werke, 2). *G. Misch*, Geschichte der Autobiographie, I, 1907. *W. Stern*, Differentielle Psychologie, 1911, ²1921. *K. Groos*, Die Werturteile in Fichtes Briefen und Tagebüchern, 1915; Bismarck im eigenen Urteil, 1920. *R. Schmidt*, Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, 1921, ²1923. *E. Hahn*, Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, 2 Bde, 1926-27.

閑谷黌 シヅタニクワウ

【沿革】 岡山藩の鄉學校。寛文六年(1666)藩主池田光政、閑谷の地に學校を起すの志があつたが、同八年五月百二十三の手習所の一をこゝに建てた。越えて同十年五月津田永忠に命じて學校をこゝに建營せしめ、專ら閑谷黌經營のことに當らしむ。延寶三年九月(1675)各地の手習所を收めて閑谷黌の一に歸した。永忠よくその一生をこの黌の完成に捧げ、著々功を擧げた。寛文十二年(1672)學房及び飮室成り、翌延寶元年に講堂成る。此年八月學田を附與す。同二年聖堂成り且つ壁書を定む。同五年講堂を瓦葺に改め且つ文庫を作る。かくて黌の輪廓略ゝ備はる。天和二年(1682)光政は歿したが永忠の經營は一層熱意を加へ、寶永四年二月(1707)その死に至る迄怠ることなかつた。爾來閑谷黌は連綿として明治時代に入つたが、同三年一時廢絶した。同五年十月山田方谷を聘して有志之を再興し、同十年再び廢し同十七年三度興つた。そして今日に傳へて閑谷黌中學校と呼んでゐる。

【趣意及び組織】 組織は學房・講堂・聖堂・芳烈祠・文庫を備へて、堂々岡山城下の藩黌と對立するものであつた。併し武藝を授けなかつたことと、農村の子弟の多くを收容したこととの二點に著るしい特徵を持つてゐる。入學規則にも、「民間子弟多クハ習字素讀而已ニテ退校、農業ニ從事致サシムル故、專ラ孝悌忠信之道ヲ著實ニ講究致サセ、實行ヲ本トシテ……」と記されてゐる。又寛政元年八月(1789)の戒諭の文の中にも、「入學ノ諸生モ多ク在中ノ者ノ儀、詩文ノ儀ハ勿論、書籍等モ格別博ク相讀候儀ハ當用ニ無之儀、四書小學等講釋承リ、素ヨリ銘々講習等モ出精致シ、隨分作法正シク相守リ、高慢ニモ不相成樣相心得、村方手本ニモ相成候樣有之度候。」と戒せられてゐる。以てこの黌の教育方針を卜知することが出來る。（石川 謙）

文獻——「日本教育史資料」卷九（明治二十三年）。武元君立「閑谷學校課業規則」（文化十一年稿）。「閑谷黌史」（明治三十五年）。「津田永忠君年譜」（大正五年）。「方谷先生年譜」（大正五年）。

司成館 シセイクワン

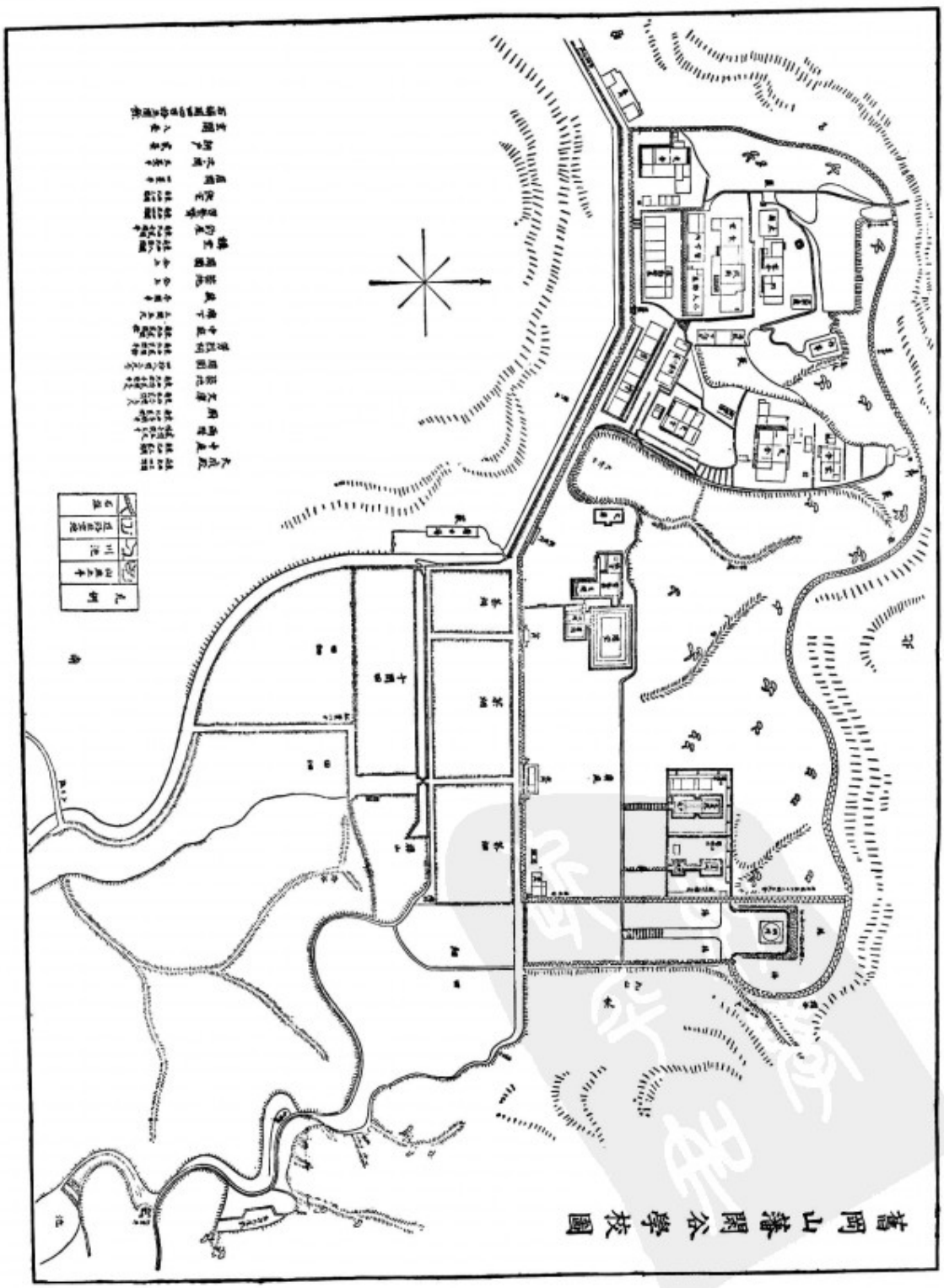
司成の語は古く『禮記』の文王世子に見え、或は「大司成論說して東序に在り」と言ひ、或は「父師司成」等と言はれてゐる所より見れば、恐らくは『周官』の司徒に屬する師氏のやうなものであつたらしい。

唐の貞觀(627-649)の初に、國子監を改めて司成館とし、祭酒を大司成と爲し、司業を小司成と呼び、博士を司成宣業と革めた事があるが、其の内容は所謂國子監制と異る所はなかつた。其の後光宅の頃にも、國子監を以て成均監とし、祭酒を成均祭酒と稱したが、何れも暫時にして其の舊に復した。（小林澄兵衛）

文獻——「禮記」文王世子。「册府元龜」。「通典」職官典。

史蹟名勝天然紀念物調査委員會

【設置の由來】 社寺の建造物及び寶物類は既に明治三十年以降「古社寺保存法」によつて保護をうけてゐたが、天然紀念物は何等法律による保護をうけるところがなかつた。そこで德川賴倫・三好學・三宅秀等の盡力によつて明治四十四年三月十一日貴族院に史蹟及天然紀念物保存に關する建議案が提出され、更に同年十一月には德川賴倫・德川達孝等の發起によつて「史蹟名勝天然紀念物保存協會」なるものが設立され、保存思想の普及に努めた。其後漸次その保存の急務なることが認められ、遂に政府は大正七年第四十一回帝國議會にそれが保存のための法律案を提出し、大正八年四月法律第四十四號を以て公布せられたものが「史蹟名勝天然紀念物保存法」である。本法公布と共に保存に關する事務は始め内務省の所管に屬し、史蹟名勝天然紀念物の指定又は解除を調査審議せしむるため大正八年五月三十日には「史蹟名勝天然紀念物調査委員會」が設けられたが大正十三年十一月廢止され、その後は調査囑託より成る打合會を以て代用せしめられた。然るに昭和三年十二月一日からは文部省に移管せられ宗教局保存課の所管事務の一つとなると共に新に設けられたものが現在の「史蹟名勝天然紀念物調査委員會」である。同會の規程は昭和八年四月十一日



文部省訓令第十號を以て公布せられた。

【目的及び組織】　同會は文部大臣の監督に屬し、史蹟名勝天然紀念物の指定又は解除に關する調査審議を行ふ。指定されたる史蹟名勝天然紀念物一覽は宗教局保存課より刊行されてゐる。會長一人及び委員二十人以内を以て組織せられ、特別の事項を調査審議するため必要ある時は臨時委員を置くことを得る。會長・委員及び臨時委員は文部大臣これを委囑し又は命ずる。更に幹事及び書記若干名を置き、文部大臣これを命ずる。（村上俊亮）

文獻——「現行文部法令彙纂」。

自然科學

〔英〕natural science 〔獨〕Naturwissenschaft 〔佛〕science naturelle

【觀點】　自然科學を思想的に考察するに歷史的と認識論的と二樣の見方がある。前者は自然科學をその發生發展の經路に就て思想史的に考察するもので、科學思想史の一部である。後者は現代の自然科學を認識論的に分析して、それの理論的構造を示すもので、それはしばしば自然哲學の名の下になされてゐる。こゝには第一の觀點から考察する。

【古代の自然科學】　(一)ギリシャ以前　自然科學の起原の問題を考へるためには、原始社會に遡つて、その神話的・魔術的自然觀を考察することが必要であるが、こゝではそれを略し、歷史時代に限ることとする。ギリシャ以前では、バビロニア及びエジプト（恐らく又支那）に科學的知識のある程度に於ける發達がみられる。これらの古代文明國に於ける知識については、史料が充分とはいひ難いが、大約西紀前三千年位まで遡ることが出來る。全體的にいつて、これらの國に於ける科學的知識は理論的統一を缺いた實用的の知識で、社會的生活の必要に基き、しかも比較的に直接單純な觀察・反省によつて成り立つ如き、算術・測地術・天文・醫術等が早く發達し、物理化學的な現象の考方は永い間神話的・魔術的性質を脫しなかつた。バビロニアでは早くから一種の算術が發達し、十進法の外に六十進法による特有の記法を用ひ、分數の計算も相當に進歩してゐた。併しバビロニアの代表的な學問は天文學であつた。尤もそれは宗教に基礎をおき僧侶の手で發達せしめられたもので、目的の上では占星術的興味によるものであつた。しかし彼等の長年月に亙る天體觀測の記錄はギリシャの天文學者に有力な材料を與へた。エジプトに就ては次々に發見された數種のパピルス（エジプト古文書）によつてその狀態をみることが出來る。これらの文書に現はれた算術は日常生活的な（例へば穀物や賃金の分配の如き）計算の規則で、加法・減法・乘法（二倍をくり返して行ふ）・除法（乘法の逆として）等が行はれ、ある制限の下に分數も用ひられた。この算術に關して、注目すべきことは數式の立て方・算法・及び分數の取扱ひ方に於て數が數へられるものと融合して具體的に考へられ、また諸々の數が性質的意味をもつてゐて、數列の同質性の認識が缺けてゐることで、これがその計算を複雜なものとしてゐる。エジプトに於て、ナイル河の年々の氾濫の結果地所測定の必要から幾何學が起つたことは、ヘロドトス Herodotos（前484頃–425頃）の記するところであるが、エジプト人は三角形・四角形等の初等的性質を知り、簡單な體積を求めることが出來、圓周率をかなり正確に算定した。其他天文・醫術の知識が相當に發達した。

(二)ギリシャ　ギリシャ以前のこれらの科學的知識は實用を主とする斷片的のものであつた。それが理論的に統一せられ、理由づけられた知識の聯關體としての科學となつたのはギリシャに於てであつたが、そのためには先づ全宇宙觀が神話傳說的の性格を脫して、哲學的合理的のものとならなければならなかつた。ギリシャに於てかかる新しき宇宙觀の發生した社會的精神的事情に就ては別の考察を要するが、とにかくギリシャの哲學は人間の自然觀の根本的に新しい立場であつた。すでにイオニアの自然哲學と稱せられるものは、自然現象の全體に就ての根本的な意識的反省の立場を前提としてゐる。之とならんで、ピュタゴラス Pythagoras の學派に於て、數學がはじめて直接の實用とはなれて、獨立的に研究せられ、存在界に對する數學的なるものの構成的原理としての意味が認められた。この時代からアリストテレスに至る迄の間の自然認識の重要さは內容的よりもむしろ原理的の方面にあるといふべきである。即ち自然現象の理論的處理の根本の仕方がうち立てられ、今日に至るまでの自然科學の基礎的な概念が形成せられ、論理的に限定せられた。實體・運動・空間・原子・元素・有機體等の概念がそれである。近代自然科學の根本想定としての自然の數學的構造の思想はピュタゴラス・プラトンの哲學に淵源するが、實際に幾何學的圖形の假設的組合せによつて天體の運動を表はさうといふこの派の天文學のやり方は、自然科學の數學的方法の範型であつた。之と並んで、量的機械論的自然觀としてのデモクリトス Demokritos（前460頃–370頃）の原子論及びアリストテレスの自然記述をあげねばならぬ。アリストテレス及びその學派はヨーロッパに於ける生物學的科學の創始者であつた。又アリストテレスの論理學が記述的分類的方法に對して最有力な武器を提供した（「自然哲學者としてのプラトンとアリストテレスとの對立に就ては「自然哲學」の項參照）。この時代に天文の方面ではピュタゴラス派の思辨的な太陽中心の假說に對し、エウドクソス Eudoxos（前408頃–355頃）は同心球層說を唱へて天體運動の數學的說明を試みた。

紀元前三世紀頃からギリシャの學問の中心はアレキサンドリアにうつつた。この時代はすでに數學及び自然科學が哲學との生きた統一を失ひ專門化して來た。アレキサンドリア期の自然科學では、アルキメデス Archimedes の力學（幾何學的靜力學）、ヒッパルコス Hipparch

Khos 及びプトレマイオス Ptolemaios Klaudios の天文學、ユークリッド Euclid 及びプトレマイオスの幾何學的光學などあり、數學に於けるアルキメデスの積分法、アポロニオス Apollonios Pergaios の圓錐曲線論と同樣文藝復興期のヨーロッパの先覺的な科學者が直接之を繼承發展し得たほどに進んだものであつた。尙この時期には人體の解剖によつて、解剖學・生理學の方面も正確な知識が得られ、後にガレノス Galenos（紀元二世紀）の集成を可能にした（アレキサンドリアの學術と教育」の項參照）。

(三)中世の時代　中世の時代に數學・自然科學の研究を擔當したのは主としてアラビア人であつた。彼等はギリシャの學問を近代ヨーロッパに傳へる仲介をなしただけでなく、代數學に於て計算に立脚した新しきタイプの數學を導入し、天文學の方面では長期に亙る規則正しい觀測によつて、プトレマイオスを補正し、物理學・化學の方面では、概念的分析に止らず、豐富な實際的經驗に基いた知識を獲得した。化學の起原は冶金や藥品製造の術と煉金術とにあるが、後者はアラビアに於て初めて實質的知識としての內容を得た。卽ち若干の化學反應及び化合の事實が確定せられ、ギリシャの四元素（火・空氣・水・土）の代りに、硫黃・水銀の二物質（後に鹽を加へて三となる）を根本とする思想もこの頃から發してゐる。アラビアの科學がヨーロッパに傳へられたのは十二世紀から十三世紀にかけてであつた。中世の正統的な學問はスコラ哲學で、その宇宙論はアリストテレス哲學に基いたものであつた。卽ち目的論的に統一せられた階層的な有限なる宇宙、現象の性質的見方、その見方を支へるものとしての類種の形式論理學といふやうなものがその骨子となつてゐた。しかし十三世紀頃はヨーロッパに於て非正統的な思想の流れが現はれつゝあり、イギリスのベーコン（ロージャー）の如き、アリストテレスの盲目的尊崇を排し、經驗（實驗）と數學を重んぜよといふやうな提唱をなすものも出た。アラビアの科學はこのやうな思潮と結びついたのである。

【近代の自然科學】　(一)文藝復興期　中世の概念的な自然論に對して、文藝復興期の新しい傾向は經驗を標語とした。併し、經驗を出發點とする認識が新しい自然科學を生むためには、それの認識の方法が確立せられねばならなかつた。これは新しき歸納法に外ならぬが、數學的自然科學に關する限り、この方法はガリレイ G. Galilei (1564-1642) によつて確定せられた。その方法の核心は、先づ與へられたる現象を分析して、その要素或は條件の間に數學的な關係を決定することにある（分析的方法 metodo risolutivo）。觀察實驗はかゝる分析の手段に外ならぬ。次にかくして得られた若干の關係を組み合せ、之を數學的に展開してその結果と與へられたる經驗との一致を考査し、それに從つて組合せらるゝ條件の充分か否かをみる（綜合的方法 metodo compositivo）。ガリレイは一方にアリストテレス學者に對しコペルニクス說を含めた新しき天文體系のために戰ひ、他方物體の落下運動の理論に於て、力學の根本原理をうちたてた。併し彼の力學的研究は斷片的で體系的仕上げを缺いだ。卽ち彼は特定の條件の下にある運動のみを取扱ひ、而もそれの記述に用ひらるゝ概念や法則の表明的な定義を與へてゐない。ニュートン I. Newton はこの缺を補ひ、遊星運動に關するケプラー J. Kepler の研究の結果をとり入れて彼の力學體系を樹立した。物體の運動に關する惰性の法則はガリレイもすでに認めてゐるが、ニュートンは之に精密な表現を與へた。そのためには、運動の計量の仕方が根本的に定義せられねばならぬ。ニュートンはそこで現象的相對的な時間空間に對立した絕對的な時間空間の概念を導入した。それによつて力または加速度なるものが一般的に定義せられた。その際にニュートンの用ひた時間・空間・力の如き概念は經驗的現象的に實證し得ないものである。いづれにしてもこの力學の法則（ニュートンの運動の法則）によつて、自然法則がはじめて表明的に確立せられ、それによつて「自然とは一般法則に從ふ限りの物の存在である」（カント）といふ意味の自然なるものの概念が確定せられた。力學の法則は數學的には解析的性質のものであつて、ガリレイもすでに暗默的に微分的方法を用ひてゐる。ニュートン・ライプニッツによる微積分法の創始は力學に有力なる武器を與へた。微積分法の技術的完成とともに力學は解析的に發展せられ、ラプラース P. de Laplace の天體力學を生み、さらにラグランジュ J. L. Lagrange の解析的力學に於て動力學と靜力學との統一が成就せられた。イギリスのニュートンに對し、十七世紀の物理學者として大陸に於てはホイヘンス C. Huygens が特出してゐた。彼は運動量の代數的和の保存と一般的惰性律に基いて彈性體の衝突に關する法則を確定した。それによつて原子運動の法則がはじめて確立せられ、機械論的自然觀が科學的な形を與へられた。遠隔作用を排して重力を機械的に說明せんとし、光の波動說を唱へるなどの點で、ニュートン學徒に對立した。

(二)十八世紀　ニュートンの物理學はヴォルテール Voltaire によつてフランスに導き入れられ、デカルト學派を壓倒して十八世紀に於ける支配的勢力となつた。ニュートン力學の原理はあらゆる方面に擴充適用せられ、光・熱・電氣等の諸現象に於て、實驗と理論との有效な結合が夫々相當な成果を收めた。化學に於ては、十七紀にロバート・ボイル R. Boyle がデカルトの粒子說とガッサンディ P. Gassendi によつて復活せられた原子論とに基いて、これを實驗的に立證しようとしたがその後多くの實驗的研究をへて、ラヴォアジエ A. L. Lavoisier に至り近代的な意味での化學が確立せられた。彼は化學變化に於ける物質の保存（實際には重量の保存）を根本に

おいたので、ニュートン力學の化學への適用といつてよい。生物學の方面では、十六世紀に解剖學が最も早く新しい研究にとり入れられたが、ハーヴェー W. Harvey が血液循環を機械的に説明して以來生理學も近代科學の領域に入つた。後に顯*微鏡の發明によつて生理學的研究は大いに進歩し、すでにフック R. Hooke は有機體の細胞的構造を發見したが、ついで植物の生殖器官の發見があり、リンネ C. v. Linné は之に基いてその分類を立てた（一七三五年）。又ビュッフォン G. L. L. Buffon は地質の變化を研究し、生物の發生を之に結びつけて、比較的考察法に先鞭をつけた。

（三）十九世紀　十九世紀は物理化學の方面に於ても、生物學に於ても、新しく原理的な認識に進んでゐる。それの中心となるものとして大體、エーテル・原子・エネルギー及び進化の四つの概念をあげることが出來る。物理現象に於ける連續的媒質の概念は、一方では光の波動説（ヤング T. Young・フレネル A. J. Fresnel）によつて、他方には電磁現象の説明のために立てられた。ファラデー M. Faraday は實驗に基いて、光・化學變化・電氣磁氣の諸現象は根本に於て同一だといふ思想を實證し得た。彼は電磁氣の現象も一定の媒質を要し、それは光の媒質たるエーテルと同一であると考へたが、マクスウェル J. C. Maxwell は更に之に數學的表現を與へ、電磁波の理論を組み立てた。このマクスウェルの理論はニュートン以後の物理學に一時期を劃するものであつて、彼の理論の歸結として從來の機械的運動の力學の普遍性が問題とせられることとなつた。その後エーテルなるものの物理的性質を確定しようとするところからマイケルソン A. Michelson・モーリ E. W. Morley の實驗、ローレンツ H. A. Lorentz の理論となり、アインシュタイン A. Einstein の相對性理論が生れて來たのである。

化學に於ける原子論はドルトン J. Dalton によつてはじめて精密な内容を得て來た。彼は化合に於ける元素の重量の比が一定であること、二つの元素が種々の化合に入る場合その間に簡單な比のあることの發見から、物質分子が元素の原子の結合によつて成ることを證明した。ドルトンの説はゲイ-リュサック J. L. Gay-Lussac の氣體化合説、アヴォガドロ A. Avogadro の分子説及びメンデレーフ D. I. Mendeleiev の元素週期性の發見等によつて完成せられた。併し原子論の最も著るしい展開は物理學に於ける電子論に於てであつた。最近の原子構造の物理學に於て、物質の原子的理論に新たなる局面が開かれたのである。

エネルギー　ロベルト-マイヤー J. R. Meyer・ジュール J. P. Joule・ヘルムホルツ H. L. F. v. Helmholtz 等によつて物理的過程に於て保存せらるゝ量が確認せられ、エネルギーと名づけられた。最初は摩擦によつて生ずる熱と、それに用ひらるゝ仕事の量との比の恆常性が注目せられ、それが更に一般化せられて、熱・電磁氣・化學變化等の諸現象はたゞ力（エネルギー）の形態の變化にすぎず、その量は不變であるといふエネルギー不滅則に導いた。これは十九世紀の自然科學に於ける最も普遍的な法則の一つであるが、最近相對性理論に於てはエネルギー恆存律と質量恆存律の同一性が推定せられ、一方量子論に於てエネルギーの物理的様相に根本的な變革がもち來されつゝある。

生物學　十九世紀が自然科學に與へたもつとも顯著な進展は生物學にあつた。それは大體二つの方向をもつ。一は生活體の構造機能の研究で、他は進化の問題である。生理學に於て細胞なるものの意義が漸次明かにせられ、シュライデン M. J. Schleiden 及びシュヴァン T. Schwann によつて細胞が生命現象の單位であるといふ説が立てられた。生物學に於ける細胞は物理化學に於ける原子に相當するものといつてよい。ついで細胞の構成物質として原形質なるものが確認せられた。一方ヴェーラー F. Wöhler が尿素の化學的合成に成功して以來有機化學の進歩は目ざましいものがあるが、近時膠質及び酵素の研究によつて生物現象に於ける物理化學的説明の領域はさらに擴大せられた。進化學説の方面では、地質學・古生物學が相伴つて發達し、地球の地質的形成變遷と生物のそれとが結びつけられた。そこではフットン J. Hutton・ライエル C. Lyell 等の地質學、キュヴィエ G. L. C. F. D. Cuvier の化石論等が特記さるべきものである。ダ*ーウィンの『種の起原』は一八五九年に公にされた。彼の自然淘汰説は生物界に於ける、合目的的構造を全く機械的因果の法則によつて説明するのものと考へられた。併し同じく進化を説くにも進化の過程の動因に關してダーウィンと説を異にするラマルク説 Lamarckism（獲得形質の遺傳）があり、後者は單なる機械論に還元し得ないものをもつ。進化學説の其後の發展にはメンデル G. J. Mendel の遺傳論、ド-フリース H. De Vries の偶變説の如きダーウィン説の基礎に關する批判的學説が現はれてゐる（「進化論」の項參照）。かくして現代の生物學にも尚多くの根本的な問題が殘され、機*械論と生*氣説の古き對立も依然として存立してゐる。

「科學」・「科學の發達と教育」の項參照。（三宅剛一）

文獻——石原純「自然科學概論」（昭和四年）。*W. Whitehead*, Science and the Modern World, 1926. *W. C. Dampier-Whetham*, A History of Science, 1929. *W. T. Sedgwick* and *H. W. Tyler*, A Short History of Science, 1927（土屋忠・山本修譯「セジキク・タイラア、自然科學史」昭和五年）. *F. Dannemann*, Vom Werden der naturwissenschaftlichen Probleme, 1928. *H. Weyl*, Philosophie der Mathematik und Naturwissenschaft, 1926. *B. Bavink*, Allgemeine Ergebnisse und Probleme der Naturwissenschaft, 1913,

*1933.

慈善事業 「社會事業」の項を見よ。

自然主義 〔英〕naturalism 〔佛〕Naturalisme 〔獨〕Naturalismus

【意義】 一般に、「自然」または「自然的なること」を以て事物の本體乃至理想狀態と見る立場、自然を親愛してこれに同化せんとする傾向、或はより自然的なるものに就かんとする態度等の總稱。併し何が自然であり自然的であるかといへば、頗る多義に亙るが故に、これを宗とする自然主義の内容もまた決して一義的ではない。「自然—自然的」とは自ら然ること、天與のまゝの非人爲的事物・狀態である。屬性的・派生的・後天的・偶然的に對しては根原的・本質的・先天的・必然的を意味し、反省的・理智的・文明的・技巧的に對しては本能的・情意的・原始的・素朴的を意味する。主觀的・思辨的・觀念的・理想的・精神的・(唯)心的等に對する客觀的・經驗的・實證的・現實的・肉體的・(唯)物的等の謂である。而もまた、超理性的・神祕的に對しては、合理的・常識的なのが自然的とされる。凡そかうした概念的對立に於て後者の方を强調する所に自然主義が形成される。從つて、概して實在論・唯物論・非合理主義・實證論・現實主義・利己主義・快樂主義・傳統や文明に對する反抗的態度等がその内容をなす。

【歴史的概觀】 かゝる自然主義的態度は科學的精神と共に古い。古代ギリシャに於てイオニア學派や原子論者レウキッポス Leukippos・デモクリトス Demokritos (前460頃—360頃)等が、從來の神話的宇宙解釋から脱して、元素・原子の運動により自然を唯物論的に、何等超自然力を借ることなしに、說明せんと試みたことは、その最初の發現である。末期のストア學派の教說「自然に從つて生きよ」は自然主義が合理主義と結合して倫理方面に現はれたもの。中世は教權の絶大なるまゝに、この自然に就く傾向は抑壓され衰へたが、文藝復興は自然と人間とを再發見し再認識した。自然主義こゝに復興す。ブルーノ G. Bruno (1548-1600)の汎神論的自然觀、ベーコン(フランシス)の歸納的自然研究法、グロティウスの「自然法」論、ホッブス T. Hobbes (1588-1679)の唯物論・利己說等を先驅として、スピノザの「神卽自然」の哲學、ロックの經驗論・聯想說、ルソーの「自然に還れ」の主張等相踵ぐ。十八世紀の啓蒙思潮・理神論等が、悟性・理智を偏重して神祕的・超自然的なるものを排した所にも、一種特異なる意味での「自然」の尊重が窺はれるが、その主知的・技巧的なるに反抗したヘルデル・ゲーテ・シラー等のシュツルム・ウント・ドラング Sturm und Drang がまた自然主義の炬火を挑げたものであることはいふまでもない。十九世紀に入れば、イギリスにベンサム・ミルの功利主義の倫理學あり、ドイツにショーペンハウエルの「生活意志」の哲學、フランスにコントの實證論・人道教出でたが、これらの根柢にはいづれも自然主義的精神が見られる。就中、自然科學の興隆、ダーウィンの進化論創唱、これを諸多の分野に適用したスペンサーの「綜合哲學」等は、その旺なる發揚に外ならぬ。またこの世紀の末葉には、文藝の方面にも諸國に亙つて自然主義の作家・作品が輩出して盛觀を極めた。その最大特色が自然科學的手法にあることは、よく人の知るところであらう。乃ち元來科學的精神の核心をなす自然主義は、こゝに至つて「自然科學主義」となつた。かくて自然科學は、その方法及び體系の整備を以て一時學の王座を占め、その餘勢は斯學の方法的假定と限界とを忘れて、斯學の萬能を僭するかの如くに至つたが、現今に於ては、實在に就ては唯物でも唯心でもない中性的一元論、むしろ不可知論をとり、從つて唯現象論となり、この現象としての物心の並行・關聯・究極的統一を、能ふ限り物的側面から探求せんとする態度をとるものである。

右の如く歴史的に多彩な自然主義を、その現はれたる方面により分つて、各〻の類型を略述すれば次の如し。

【哲學上の自然主義】 (一)形而上學的には、自然を唯一の眞實在、一切事象の總體概念とする見地。凡ては自然の中にある。自然以外のもの、超自然的存在はない。通常自然に對立すると考へられてゐる人間や精神も自然の派生に過ぎず、その法則の連鎖内にある。概して目的觀や自由論を排して、機械的因果の必然論をとる。而してかゝる立場の中にも、思想的には二つの系統が看取される。根本たる自然そのものを神的と解するか物的と解するかによつて、一は汎神論となり、他は唯物論、やがて無神論に傾く。特に後者に於ては、時空内に與へられた現實にのみ依據して世界過程を說明せんとするところから、形而上學的な實證論となり、進化論と結合して自然科學的な世界觀に歸著する。古代に於てはイオニア學派・デモクリトス・エピクロス學派等、近世に於てはホッブス・ラーメトリー J. de La Mettrie (1709-51)・ドルバック P. H. T. D'Holbach (1723-89)・フォイエルバッハ L. A. Feuerbach (1804-72)・シュトラウス D. F. Strauss (1808-74)・デューリング E. Dühring (1833-1922)・ヘッケル E. H. Haeckel (1834-1919)等がこれに屬する。汎神論的自然主義に屬するは、ストア學派・ブルーノ・スピノザ・ゲーテ等。

(二)また認識論的には、意識の先天原理や内具觀念を否定して、外的自然の與ふる感覺印象と、それより生ずる觀念の聯合とによつて知識の成立を說く立場。卽ち合理主義に非ずして經驗論であり、感覺論・聯想心理說、やがて心理主義となる。また心的なるものは結局物的・生理的なるものに依存するとなし、後者の第一次性を認むる點において、再び唯物論、乃至精々、物心並行論となる。ロック以後のイギリス哲學、近くはヴント等に見ら

る〻所。

【歴史的社會學的自然主義】　前述の唯物論的見解を人間の實踐的行動の上に及ぼし來つて、これをも要するに自然現象に外ならずと見る立場。精神生活の獨立性・自發性・自律を認めず、歴史的・社會的・文化的生活も亦嚴密に自然法則に支配されると說く。人間の意力や理念・當爲に基く活動を認容せぬ反理想主義。スペンサーの社會學的進化論、マルクス K. H. Marx (1818-83)・エンゲルス F. Engels (1820-95) の唯物史觀等がこれに屬する。

【道德上の自然主義】　人間に於ける自然的なるものから道德を或は演繹し或は基礎付けんとする立場で、ここでも何を人間の自然と觀るかによつて、說が分れる。

(一)本能的自然主義　人間生得の本能・衝動・欲望・傾向等を本原として道德の成立を說き、これらの滿足を以てその理想となすもの。前述の唯物的自然觀と通ずるもので、快樂主義（キュレネ・エピクロス兩學派）・利己主義（ホッブス）・功利主義等がこれである。然るにこれら自然的性情の無際限な充足は社會生活を破壞するから、かゝる立場に於ては、道德は個人的には制情的・禁欲的となり、社會的には統制的・妥協的な手段と化し去り、結局、「神」・「正義」・「合理的愛」等の超自然的・精神的・理性的原理を援用することによつてその說の破綻を彌縫するに至つてゐる。ペーレ W. Payley (1743-1805) に代表さるゝ神學的功利主義に始まり、ベンサム・ミルを經て、スペンサーの進化論的快樂主義となつた功利主義が、シヂウィク H. Sidgwick (1838-1900) に至つて遂に直覺的合理主義に轉向せざるを得なかつたその變遷の經路は、明かにこれを語るものである。卽ちこの立場はその自然主義を究極まで徹底し得ないのである。

(二)合理的自然主義　右と對蹠的に、理性的本質を以て人間の自然と觀る立場、汎神論的自然觀に立つもの。人間の理性は宇宙理性・世界精神の特殊なる顯現、この理性に從ひ自然に從つて生くるのが道德の要諦、私意・激情を斷滅した不動心 apatheia・諦觀（諦念）Entsagung の心境がその究竟地とされる。ストア學派・スピノザ・ゲーテ等の思想に見らるゝ所で、自然主義と合理主義との微妙なる融合である。

(三)調和的自然主義　人性に右の如き所與の自然と理想的自然とを區別せず、人性はその儘に自利・利他の調和であり、或は自然の儘に善であるとして、之を理想視する立場。シャフツベリ Shaftesbury (1671-1713) の美的倫理觀、文明の害惡を强調するルソーの自然復歸主義等之に屬す。

なほ以上の何れにも屬せしめ難いものに、キニーク學派・ニーチェ* 等がある。

【文藝上の自然主義】　寫實主義が自然科學的手法をその武器とするに至つたもので、バルザック H. de Balzac (1799-1850)・フローベル G. Flaubert (1821-80) を先驅とし、ゾラ Ém. G. A. Zola (1840-1902) に於てその旗幟を鮮明にし來り、浪漫派に代つて十九世紀末葉、所謂「世紀末」の文藝上の主流となつた。作家の主觀による理想化を却けて、あくまでも客觀的な人生の現實の姿相をさながらに描寫せんとする態度。英雄・美人でなく市井の尋常普通人を捉へ來つて、その類型でなくその個性を、その環境を、科學的な精緻さを以て描かんとする。「人生の斷片」を、何等のまとまつた筋なく、無解決のまゝ讀者の前に提示する。屢〻好んで社會の暗黑面、人間に於ける獸性の剔抉暴露を事とした。各國に亙り多數の作家を出したが、特に著名なるもの、フランスでは前記の外にモーパッサン H. R. A. G. de Maupassant (1850-93)・ベック H. F. Becque (1837-99)・ゴンクール兄弟 E. de Goncourt (1822-96)・J. de Goncourt (1830-70) 等、ドイツではハウプトマン G. Hauptmann (1862—)・ズーデルマン H. Sudermann (1857-1928)・シュニッツレル A. Schnitzler (1862-1931) 等、北歐のイプセン H. Ibsen (1828-1906)・ストリンドベリ A. Strindberg (1849-1912)・ビョルンソン B. Björnson (1832-1910)・ハムスン K. Hamsun (1859—) 等、ロシアのドストイェフスキイ* F. M. Dostoievskii (1821-81)・ツルゲーネフ I. S. Turgenev (1818-83)・ゴリキイ M. Gorkii (1868-1936) 等、イギリスのハーディ T. Hardy (1840-1928) その他。また我國では、國木田獨歩 (1871-1908)・長谷川二葉亭 (1862-1910)・岩野泡鳴 (1873-1920)・小栗風葉 (1875-1926)・田山花袋 (1871-1930)・德田秋聲 (1871—)・正宗白鳥 (1879—)・島崎藤村 (1872—) 等がある。併しこれらの諸家が悉くその晩年に至るまで自然主義を以て一貫した、とは固よりいひ難い。トルストイ・ドストイェフスキイの如き、その思想內容に於ては全く人道主義*であり、その他象徵主義に赴いた人々もある。たゞ描寫手法上の自然科學的態度は後の文藝に多大の影響を殘してゐる。（牧野信之助）

【教育上の自然主義】　文藝復興を契機として中世の超自然的の世界觀は一變し、人間並に世界に對する自然的の世界觀が勃興した。此の自然主義的世界觀は分れて二方面となる。客觀的自然 objektive Natur と主觀的自然 subjektive Natur とがこれである。教育上前者は敢て神學の指揮を俟つことなき獨立的な自然的世界觀察の學風を興し、後者は近世的な個性尊重の思想と人間の自然の性能の調和的發展の思想とを生じた。

(一)客觀的自然主義　上述の自然的世界觀察の一代表をベーコン（フランシス）とする。彼は觀察と實驗とに基く歸納*法を以て一切の自然現象を把握し且つ說明しようとした。この歸納法を教育に應用したのがラティキウス*である。彼は教授の基礎を感覺的直觀に求め、「自然に從ふ」教授に依つて當時の教育を刷新しようとした。彼に

依ればすべては自然の順序に從つて企圖される時始めて所期の結果を招來することが出來る。人間の理性と雖も自然に從はねば發達することが出來ないと彼は考へた。ラティキウスの斯かる思想を更に發展したのがコメニウスである。彼に依れば神は一切を作り其處に自己を表はしてゐる。故に作られたるものはすべて神と相應じ、神の靈の啓示として存在する。自然界の生成發展を見ると其處には美しい調和があつて、眞に圓滿具足の神にも等しい。この故に彼は自然に從へと言ふのである。右の如きラティキウス・コメニウスの思想を普通「客觀的自然主義」objektiver Naturalismus と言ふ。客觀的の自然を神化し、自然を範とし自然に從ふところに人生と教育との一切を見るからである。第十九世紀に發達した自然科學の影響を受けて起つたスペンサーの生物學的教育學は、客觀的自然主義とその傾向を等しうするものと見られる。

(二)主觀的自然主義　第十八世紀の後半に至つて上に述べたるごとき客觀的自然主義に對して、主觀的自然主義が起つて來た。ルソー・ペスタロッツィをその代表とする。ルソーに依れば人が生れながらに有つ自然の素質はそれ自身完全に發達する可能性である。故に人は外から機械的に干渉せず、たゞ注意深く保護することに依つて兒童を立派なものにすることが出來る。從つて此の考は兒童の自己活動を重んずる。これラティキウス・コメニウスの客觀的自然主義に對して「主觀的自然主義」subjektiver Naturalismus と呼ばれるわけである。ルソーは人間が先天的に有する衝動・性癖・本能をすべて本來善と見るから、教育はたゞこれが自然の發達を邪魔するものを除けばよい。斯くて消極的教育 l'éducation négative がルソーのモットーになつた。ルソーが「子供を子供の中に於て」l'enfant dans l'enfant 考へ、決して大人への準備若しくは手段と考へないのは、與へられた自然をそのまゝ完全への可能性と見る彼の自然主義から來る必然の歸結であつて、この原理を教育實踐に移したのが汎愛派の兒童本位の教育である。ルソーの立場を承け且つその誤れるを正し、足らざるを補つて發展これ努めたのがペスタロッツィである。

「兒童から」の項參照。　（眞田　新）

文獻——*F. Du Bois-Reymond*, Über die Grenzen der Naturerkenntnis, 1872（坂田德男譯「自然認識の限界について」岩波文庫版昭和三年）. *E. Haeckel*, Die Welträtzel, 1899. *E. Löwenthal*, System und Geschichte des Naturalismus, 1861, ²1897. *J. Ward*, Naturalism and Agnosticism, 2 vols., 1899, ²1903. *W. R. Sorley*, The Ethics of Naturalism, ²1904. *P. Monroe*, A Textbook in the History of Education, 1919. 大瀨甚太郎「歐洲教育史」（昭和十年）。梅根悟「近世教育思想史に於ける自然概念及び合自然原理の發展」（「教育學術界」第六七—六八卷、昭和八年）。

自然哲學

【英】philosophy of nature【獨】Naturphilosophie【佛】philosophie de la nature

【意義】　現代にあつて自然哲學とよばれてゐるものには、その實質に於て自然科學の哲學（認識論）と本來の意味での自然哲學とが區別せられる。諸々の自然科學の知識を綜合して一つの綜合的な自然觀を樹立するものが自然哲學であるといふ考へ古くはオストワルト W. Ostwald・スペンサー・ヴント、近くはベッヘル E. Becher・ヘーリング T. Haering 等）はこの中間にあるものといへるが、このやうな課題が達成し得られるためには、種々の自然科學の認識目的や方法が先づ解明せられねばならぬから、自然科學認識論が基礎とならねばならぬ。次に所謂綜合が外面的なつぎ合せや單なる折衷に終らないためには、各〻の自然科學に於て主題化せらるゝ自然の種々なる對象的側面が統一的に具體的全體への聯關に於てみられねばならぬ。これは本來の意味に於ける自然哲學に導く。それ故、常識に最も近いところのこの中間的な立場は、はじめにあげた二つのものに歸著することが解る。

【自然科學の認識論】　近代の自然科學の方法的基礎が確立せられて以來、自然科學の認識は、その方法的立場のうちに假定せられてゐるところの基本的假定の檢討に向けられた。元來自然科學は日常經驗の世界を原理的に反省することから出發するものでなく、日常經驗のうちに潛む概念化の方向をうけて、之を特定の方向に延長し、方法的に徹底せしめるものなのである。近代の自然科學では感覺的性質の主觀性といふことがいはれ、數量的に限定し得るものだけを客觀的として定立した。ところで、數量的に限定し得るものが、感覺的なるものに比してより眞實なる實在であるといふ如きプラトン主義的な存在論は十七八世紀ではもはや一般に承認されなかつた。むしろ一般的概念的なるものは單なる抽象であるといふ樣に考へられた。イギリスの經驗論哲學の立場は即ちそれで、直接に經驗に與へられたものと、抽象概念的なるものを區別し、後者の非實在性を主張した。この考方が十九世紀の末葉自然科學者自身のうちから復活提唱せられたものが、近時に於ける自然科學認識論の發端をなしてゐる。その代表者はマッハ E. Mach であつた。彼の認識論は一八六〇年代に於ける生物學（ダーウィン）・感覺生理學・心理學等に立脚してゐる。彼の說は自然科學に於て抽象概念的なるものを實在化する素朴な形而上學の排斥といふ形をとつた。マッハは感覺的なるものを心的と物體的との共通の要素とし、それが私の身體や、身體の諸器官へ結びつけられないで、感覺要素相互の間の關係が確定・記述せらるゝとき物理的自然科學となるとする。それ故實在的なるものはこの感覺要素の外にはなく、自然科學の概念なるものは、言葉や記號に

よつて感覺的なるものに於て相一致する方面を現はすので、たゞ便宜上の代用物にすぎぬ。それは思惟の經濟のために用ひられるので、人間の生存の手段としての意義をもつにすぎぬ。

マッハの思想は當時科學者の間に起りつゝあつた批判的傾向を代辯するものとして、非常なる影響をよび起した。フランスの物理學者デューエム P. M. M. Duhem、イギリスのピーアソン K. Pearson なども同樣の見解をとつた。現代の自然科學者にもかゝる思想をもつものが少くない。哲學の方面では科學的認識の生活的實用的見方をとる點でプラグマティズムが之に近く、心的と物的とに共通な中性的地帶を認める思想も多くの贊同者をもつ（例へばラッセルの neutral monism）。マッハの說は實證主義と稱せられるが、現代に於て所謂ウィン學派の思想は新實證主義とよばれ、マッハ的である。又これとやゝ傾向を異にするが、ディングラー H. Dingler もマッハから出てゐる。

マッハの批判は自然科學に於ける假說的なるものを明示し、近代自然科學に暗默的に內在する獨斷的唯物論の難點を暴露した。併し彼の說にも根本的な假定が潛んでゐる。彼は感覺的なるもののアトミズム的見方をとる點で、すでに思惟を交へたものから出發し、直接的具體的經驗をはなれてゐる。具體的經驗の流動的連續性は特にベルグソンによつて强調せられた。又、具體的經驗が感覺のモザイクでなく、構造をもつた全體であつて、要素的なるものはむしろ全體に依存し、これによつてそれの與へる內容を異にすることも爭はれない。經驗に於てこの連續性全體性を認めるとしても、さういふ經驗がそのまゝに自然科學の認識に入つて行くのではなく、そこに方法的な抽象が行はれる。その抽象が如何なる意味をもつと考へられるかによつて科學認識論の種々の立場が分れて來る。具體的經驗は內的主觀的であると共に外的客觀的である。この兩者の交錯のうちから、外的客觀的なるものをとり出し、それをある仕方で確定して行くのが科學の認識である。それは經驗に於てすでに「ある」ところのものをとり出すのであるが、併し經驗に於てあるまゝに取り出すのではない。

具體的經驗は連續的で構造をもつ全體であるが、經驗には種々の層があり、所謂日常經驗はすでにある程度に分析せられ、抽象的に構成せられたものである。從來の認識論に於てしばしば知覺的經驗を客觀的知識の基礎と考へたが、知覺はすでに前述の如き抽象的構成の方向に進んだものであることを忘れてはならぬ。經驗を知覺の集まりの如く見る場合、それは經驗構造に就ての認識論上のアトミズムであるが、かゝる立場ではラッセルが示した如く、物理的世界と經驗との構造的同一といふこともいはれる。近代自然科學は自然を作業的に支配する立場に立つといはれるが、これは近代的日常經驗の生活的動機にすでに含まれた傾向に外ならぬ。カントの認識論（マールブルク的新カント學派でなく）やフッセル E. Husserl を中心とする現代の現象學派の哲學は經驗と科學的認識との關係に就て比較的妥當な見解とみられるが、近代自然科學の實踐的動機を充分明かにしてゐない。現象學ではシェーラーやハイデッガーがこの方面に注目してゐる。プラグマティズムや、別な意味で唯物辨證法の科學論はこの方向を極端に一面的におしやつたものである。

【自然哲學】　自然哲學の根本の問題は、自然なる對象領域の基本的な存在性を考察し、そこから自然認識の種々なる段階や象面の間の聯關統一を理解するにある。

ギリシャに於ける自然哲學は、その古典的時期にあつて、三つの大きな中心をもつた。デモクリトス Demokritos の原子論・プラトンの『ティマイオス』・及びアリストテレスの『物理學』がそれである。原子論は單に今日の所謂「自然」に關するものでなく、存在するもののすべてが、原子と空間とに歸著すると考へたのである。原子は空なるものに對する「充てる」もので、各原子は形・配列位置・大さを異にするだけで、內的性質の相違といふ如きものをもたぬ。かゝるものの運動集散だけによつてあらゆる現象が說明せられるのであるから典型的の機械論である。プラトンでは、形相の原理としてのイデアと、その形相を受けて之を現はすところの「物質」との關係に於て、數理的に秩序づけられた世界が成り立つといふのである。アリストテレスは生物に於ける生成發展の見地から自然を見て、可能態の實現としての運動或は變化を根本觀念とした。運動の根本の原因は質料的なものにはなく、形相にある。彼の自然觀は目的論的であり、現象の說明は數量的でなく性質的であつた。

アリストテレスの自然觀には、生物の生成過程と工人の製作過程との二つのアナロジーが合一化せられてゐる。自然現象は形成過程である。さうして形成原理は形相であり、從つてロゴス的のものである。これが抽象的に形式化せられて中世のスコラ哲學の概念的な自然觀となつた。文藝復興期の自然哲學は、この概念性を排して自然の全一的統一を直接的に自己の生命力の直覺を通して捉へようとした。自然を生命力の發現とし、全宇宙と人間との內的同一性の意識に立脚した。このやうな自然觀は後にスピノザ・ゲーテ・シェリング等に於てもそれぞれ獨特の形態の下に現はれてゐる。

近代の自然科學が自然哲學から明確に分離したのは十八世紀で、それは同時に科學的認識の技術化的專門化と相俟つてゐる。

カントは自然哲學を自然科學の一般的原理の展開といふ意味に解してゐるが（『自然科學の形而上學的基礎』）、カントの眞の自然哲學はむしろその第一及び第三批判に含まれてゐる。カントは自然を自由に對立せしめ、それ

を機械的因果の領域としてゐるが、一方有機體に關して目的論的見地を主觀の反省の立場に於て認めてゐる。ドイツの浪漫主義の哲學はカントの『判斷力批判』の思想を一般化し、カントが單に規制的原理としたものを構成的原理として形而上學化した。その代表的なものはシェリングの自然哲學である。シェリングの自然哲學は浪漫主義の自然觀特にゲーテの自然觀を概念的思辨的に體系化したものといへるが、シェリングは一方に、當時の物理學上の新しき發見や理論をとり入れて之を思辨的に意味づけ、自由なアナロジーを驅使して、經驗的科學の限界を遙に越えた思辨的認識としての自然哲學をたてた。その思辨は相反對一の綜合による辨證法的のもので、自然は同一原理の段階的展開と考へられた。彼についでヘーゲルはその哲學體系の一部として自然哲學をおいた。ヘーゲルの死後、ドイツ觀念論の反動として起つた唯物論には、自然科學の一般化による唯物論(フォークト K. Vogt・モレショット J. Moleschott 等の唯物論から、ヘッケル E. H. Haeckel の一元論に至る)と、社會及び歷史哲學を基礎とするエンゲルス F. Engels の唯物論的自然哲學とがある。これとならんでドイツでは觀念論と自然科學とを調和せしめようとするロッツェ R. H. Lotze・ハルトマン E. Hartmann 等の哲學があり、世紀末から現代にかけてベルグソンの生の形而上學が著るしい影響を與へた。 (三宅剛一)

文獻——田邊元「カントの目的論」(大正十三年)、「圖式「時間」から圖式「世界」へ」(「哲學研究」第十七卷、昭和七年)。菅井準一「哲學と自然科學との交渉」(岩波講座「哲學」昭和六—八年)。*H. Poincaré*, La science et Phypothèse, 1902 (林鶴一譯「科學と國說」昭和五年). *H. Bergson*, Matière et mémoire, 1896 (高橋里美譯「物質と記憶」昭和十一年); L'Évolution créatrice, 1907 (金子馬治・桂井當之助譯「創造的進化」大正二年). *B. Russell*, The Analysis of Matter, 1927. *N. Whitehead*, The Concept of Nature, 1920. *E. v. Aster*, Naturphilosophie, 1932. *C. Siegel*, Geschichte der deutschen Naturphilosophie, 1913. *B. Bavink*, Hauptfragen der Naturphilosophie, 2 Bde., 1927–28.

思想 〔英〕thought 〔獨〕Gedanke 〔佛〕pensée

【意義】 普通には思考作用の成果及び內容を意味する。近來ビューラー(カール)の如きはこの語を特殊な意味に用ひ、感覺又は簡單感情とは別な、思考經驗の本質を成す所の一の心的要素、即ち議態、意識性と略〻同じ意味を與へた。この考に從へば、思想は思考の成果とよりは、思考作用の基本、特殊なる思考內容を成立せしめる前提と見なされ得る。

【思想の形式】 思想の形式は統一にある。思想は理論的・實踐的・科學的・宗教的・個人的・社會的と如何なる現はれを取つても、その根本形式は統一にある。古今東西のあらゆる思想問題が一と多、平等と差別、普遍と特殊を中心として動けることはその證據である。すでに生活現象一般の形式が統一(分化を含めての)にあると言ひ得るが、人間生活に於ては、思想は其自身の統一形式によつて、人間經驗の一切に統一を與へんとする。人間生活の特色は、自然的に與へられた肉體的・感覺的・本能的統一に滿足せずして、自覺的に思想的統一を有するにあり、この統一の程度の上昇は即ち人間の進步を示す。思想其者を純形式方面から組織した論理學に於て、思想の一般的形式は分析と綜合とにあり、それは結局統一である。與へられたる素材に分析を加へるのは、本質的と非本質的、普遍的と特殊的、必然的と偶然的を分つことによつて綜合を準備するものであり、分析は綜合を離れて意義なく、思想の根本的形式が統一に歸著するを示す。この統一の爲には原理が必要である。さうして原理が普遍的究極的であればある程、それは愈〻深く廣き統一に堪へ得るのであつて、究極的原理の把捉を志す所の哲學は、この意味に於て最も多く思想の名に價す可きものである。斷片的なる常識や單なる科學的知識はそのまゝでは思想といへない。科學的思想といふ場合は、科學的原理を以て我々の生活を律し若しくは統一せんとする哲學的意義を含んで居る。

【思想と生活及び實踐】 前述の如く思想は自己の統一によつて生活を統一する。純粹な思想其者の統一は論理的統一であり、之を論ずるは認識論である。併し統一する者は、統一される從つて未だ統一されざるものを豫想する。認識に就て見ても、それは殊にその素材的方面に於て感覺・感情・記憶・想像等によつて與へられた表象を有する。思想は此等を比較し分析し而して統一することによつて成立する。思想は此等の所與に對立し、此等と獨立なるを要すると共に、又此等諸要素の中に既に思想の萌芽が存し、思想も結局それの發展に外ならぬことを忘れてはいけない。統一する者の內容の豐富が統一されるものの豐富に依るばかりでなく、思想の未發展の姿としても此等の所與の豐富が望ましい。普通我々の知的・理論的要求は我々の認識其者の反省によつて生ずる論理的體系を組織すると共に、客觀世界、即ち自然界や人間生活(歷史的・社會的其他の)を我々の思想的內容にしようとする。さういふ客觀界が我々の思想內容となる爲には、先づ客觀界が或る原理によつて統一せられるを要する。これ即ち科學である。科學はその對象たる諸現象に即して各統一原理を求めるけれども、これをなすのは思考である。統一ある客觀界を求めるのは、かくしなければ其が我々の思想內容とならず、更に進んでは主觀界と客觀界との統一なる我々の生活統一を遂げ得ぬからである。この生活統一の要求を廣い意味で實踐的といふならば、理論的要求は其自身實踐的意味を含み、又實踐的要求に根ざせるものと言ひ得るのであつて、こゝに思

想と意志、知と行との關係は生ずる。

我々が普通に思想問題といふ場合、それが純理論的若しくは純思想的な問題であることは極めて稀であり、殊に或る思想が社會を變革し破壞する力を有するといふ如き實生活と深甚な交涉を有する場合の多いことは、この十數年來マルクス主義が殆ど唯一の思想問題としてやかましく取上げられたことからも證據立てられる。

【思想の普遍性と特殊性】　思想はその內容として一切を包括するを理想とする。この一切を統一するに堪ふる普遍的原理を現實の中に求め難き爲に、統一原理として必然的に要求されるけれどもその現實的存在を確め得ざる理念 Idee を仰ぐやうな場合は、例へばカント哲學に於て見出される。實踐的な思想に於ても、生活の現實的統一が得難き爲に、統一原理はやはり理念または理想となり、現實と當爲とが分たれるを常とするが、他方から考へると實踐的要望の切實さはかゝる理想の實在を求めて止まず、進んでこの理想と實在とを結合する場合が多い。宗教的原理は多くそれであり、宗教的な哲學例へばプラトン・スピノザ・ヘーゲルなどの哲學もまたさうである。さて思想の本質並に理想はかゝる普遍性を目ざすが、現實の思想は現實生活を相手として現實の人間によつて作られ、更に歷史的社會的に實現される故に、思想も亦個人的・歷史的・民族的等の特殊性を免れない。具體的な現實の思想はかゝる特殊的個性的表現を必然とする。しかも力强き思想は大に特殊的個性的であると共に普遍性を藏すること愈〻多いといふ事實は、人間の生活一般に於けると同じく思想も亦普遍と特殊との生きた統一であり、差別と分たれざる平等、多に卽せる一なるにあるを示すものである。この事は例へば民族的國民的思想に於ても、徒らに末梢的特殊性を强調して普遍的な根柢を忘れる時、それが國民的自愚を滿足させても何等の世界史的貢獻を爲し得ないといふ事實に鑑みて知る可きである。

【思想と教育】　思想は人間を自覺せしめ、自覺的行動に出でしめ、人格の獨立性の基礎を成すもの故、教育上重大なること勿論である。青年思想の健全不健全は特に教育者によつて多く口にされる。これは現狀維持者の側から、現狀に不滿足にして之を打破せんとする思想に對して、輕易に又狹猜に加へられることも多いが、又實行力に乏しくて徒らに自慰や狐疑不安や感情氣分に沈澱せる思想に對しては正當に呼ばれ得る。思想の教育は、その統一原理を確實に把捉すると共に、この原理を現實生活に徹底するに努め、思想が單に形式的でなくて具體的たらんことを期し、實生活に接觸し滲透すると共に其を通り抜けて其からの獨立を得、その統一が狹陋でなくて廣き受容性に富み、しかもその統一を眞實ならしめるが爲には矛盾の苦痛や對立の緊張を回避せずして之を凌ぎ行くことを志す可きである。

最後に思想と直觀との關係に就ては、直觀が思想の源であると共に其僅では思想でなく、思想による直觀の批判若しくは否定を要すると共に、思想の統一は又熟して直觀的に成るべきものなることを注意するに止めよう。

（安倍能成）

文獻——田邊元「哲學通論」（昭和八年）。

思想畫

【意義】　想畫ともいふ。記憶畫・考案畫・觀念畫・幻想畫・印象畫等の名稱のもとに行はれて居た兒童の思想的表現畫を一括して思想畫とし、『小學圖畫』が共の統一を示して居る。名稱は何れにしても良く其の內容を知れば足りる。

(一)記憶畫　兒童の生活環境より得たる印象又は記憶を表現せしむるものと、小學校より中學校に亙つて行はるる、一定時間實物を意識的に觀察せしめた後、實物を去つて記憶により描寫せしむる練習とがある。

(二)考案畫　圖案的取扱ひの圖畫、及び旣知の觀念を組み合せて作り出す想像畫などの如く、兒童の工夫創案力を啓培する目的をもつもの。

(三)觀念畫又は物語り繪　一種の說明的繪畫であつて、幼兒の形を成さない說明的記號の類から、高學年の繪日記・繪物語りより更に日本畫の繪卷物の如きに至る迄の表現形式を取れるもの。

(四)幻想畫　兒童獨自の境地である豐富な想像力が產む幻想の世界を繪畫的發表により表現させたもの。

(五)印象畫　兒童が外界から受ける特殊な印象を表現せしむるもので、感覺のすべての方面から之を行ふことが出來る。視覺より來るものに形象世界からの喜怒哀樂の感情、聽覺からの音の世界、味覺の世界、嗅覺の世界、觸覺の世界及び此等の綜合の世界等が象徵的にリズミカルに取扱はれる。

以上の如く區別は附け得るが事實上の表現過程に於ては共の何れもが相互關係を持ちながら思想としての背景を形成するものである。

（松岡正壽）

【發達的考察】　兒童の描畫を發達的に考察すれば、所謂錯畫を所產とする段階から思想畫を所產とする段階へ進展する。此の段階に於ては兒童は客觀的な事象を描かうとするが、成人の觀る如き事象の客觀的關係に卽さずに兒童獨自の表現樣式をとる。而して其の所產は知覺內容に一致せず、事象の特徵・觀念を表はす點から觀念畫、現經驗でなく旣經驗或は未經驗乃至超經驗の表現といふ側から記憶畫或は想像畫、單なる受容の再現でない事から構想畫等と稱せらるる如き特質を有してゐるが、かゝる特質は幼兒期後半から小學校低學年の時期に於て最も著るしく、中學年から高學年に至つて客觀的關係に卽した描畫態度をとり始めると共に、構想的方面を除いては思想畫は消失する。

【教育的意義】　思想畫は兒童の發達過程に深く根ざ

してゐるに拘らず、本邦の圖畫教育に於ては久しく無視せられ、鉛筆畫・毛筆畫の時代は勿論、『新定畫帖』時代に於ても事實上顧みられず、自由畫時代に入つても兒童中心的思潮に立ちながら、なほ低學年に於ても寫生畫が壓倒的であつたが、近時その重要性が漸く認識せられ『小學圖畫』に於ては低學年に中心的地位を占むるに至つた（上表參照）。

學年	配當時間數%%
尋一	七二・五
尋二	六五・〇
尋三	三五・〇
尋四	一〇・〇
尋五	五・〇
尋六	五・〇
高一	五・〇
高二	五・〇

思想畫が斯く教育的に採り上げられる所以は、主として、第一にそれが兒童の精神發達に卽し、純然たる臨畫・寫生畫の不可能な時期に於て描寫力を興味と共に養ひ、第二に描寫を單なる手本或は自然の模倣に終らせず課題的又は自由選題的に構想力を練るに適するが故である。（竹田儀一）

思想善導

【意義】　思想善導なる語は大正の半頃から一般に用ひられたものであつて、それは世界大戰後一般に社會情勢の急變に伴ひ、思想界が動搖し、其の間に危險な或は不健全な思想が次第に擡頭して來たので、一般國民をかかる思想的危險から救はうとして行はれた教育敎化の運動を意味してゐる。從つてこれは消極的には危險或は不健全なる思想から國民を保護することであり、又積極的には健全なる思想を國民に啓培せんとするものである。

【思想善導と學校教育】　思想善導は學校教育並に社會教育の兩方面に於て行はれてをり、又行はるべきものである。兒童期から青年期にかけては訓育感化の力を充分に波及する事が出來るものであるから、小學校並に中等學校に於ては兒童生徒の思想善導に就て大なる努力を須ひてゐる。殊に積極的に我が國體の精華を知らしめ、國民としての精神を培ひ、忠孝の本義を體得せしめることが學校に於ける思想善導の根柢であつて、之に關しては一面平常の授業の際修身を始めとし國史・國語其他の學科に於て常に留意すべきであると共に、他面國家の祝祭日、國家に取つて重大なる事件の起つた時等、重要なる機會を捉へて兒童生徒の思想・感情等の上に良き感化影響を與へることに努力せねばならぬ。殊に靑年期に入る時代は漸く思想や感情が動搖せんとする危機に臨むものであるから、此の時期に於ける教育的指導は一層重要である。而して思想善導は單に說話のみを以て其の目的を達することは出來ない。教育者自身の思想・人格・行動・生活等を通して活きた感化を及ぼすことに其の重點があると云つてよい。更に高等諸學校の生徒學生に至れば、誤れる正義心や偏頗な同情等から極端な思想を抱くやうになる危險が一層多く、大正から昭和に亙りて學生思想問題として社會的にも重大なる波紋を惹起した多くの事例に由つて此の時期の思想的危險が如何に大なるかを推知することが出來る。從つて高等諸學校の生徒學生に對する思想善導は極めて重要であるが、彼等は年少者と異り、既に相當の理解や判斷力を有する故に、善導の方法としては積極的に我が國體の特質を充分に研究せしめると共に、消極的には*マルクス主義等の誤謬を明かにし、國民として社會人として如何なる思想を懷抱すべきかを自ら深く省察して健全なる思想を抱くやうに充分なる指導を行ひ、特に教師と學生との人格的接觸によつて活きた感化を與へることに留意せねばならぬ。

【思想善導と社會教育】　大衆國民の思想を善導することは社會教育上の重大事項であつて、此の方面の社會教育を特に社會敎化と呼び、宗教的倫理的乃至思想的敎化に依つて一般國民の思想を善導せんとするものである。社會敎化は教育・宗教・思想等に關係ある個人並に團體の事業として行はれ、之に對して政府は種々なる指導や援助をなしてゐる。大正の末頃我が思想界が漸次紛糾して來た憂慮すべき事象に鑑み、社會敎化運動は益〻盛になつて來た。これに對して直接に指針を示され給うたのは大正十二年十一月十日渙發された*國民精神作興詔書であり、さらに社會敎化の基礎として拜されるものは*敎育勅語である。社會敎化運動は特に男女靑年並に成人を對象とし、健全なる國民、善良なる公民として把握すべき思想を涵養すると共に、極端にして危險なるマルクス主義其他の思想の排除に對し、講話・文書・體驗其他の方法に依つて民衆を指導しつゝある。

「學生運動」・「學生主事及び生徒主事」・「國民精神文化研究所」・「思想問題」の項參照。（小尾範治）

思想問題

【意義】　思想問題の意味は決して明瞭に決定されてはゐない。蓋し社會の一部に好ましからざる思想を信奉するものある時に、之を除去することの必要が認識された時の問題であると解して差支ないであらう。思想問題に於て問題とされるのは、思想であつて實踐ではない。ある實踐を社會の多數者が社會秩序に有害だと認める場合には、法規を以て取締り處罰してゐるから、既存の法規を實施すること以外に問題は起らない。實踐に非ずして思想の埒内に止まる場合にも、かゝる思想を發表することが、公の秩序善良の風俗に反する場合には、別に法規を以て取締るから此の場合にも思想問題は起らない。思想の發表及び實踐として法規に違反するに至らなくして、ある思想が單に思想として信奉される場合に起るのが思想問題である。好ましからざる思想を信奉するものは社會の一部分に止まることを必要とする。若し社會の大多數がかゝる思想を信奉するならば、その思想が好ましからざるか否かは反對になつて來るのみならず、一部の者が大多數の思想を左右することは事實上不可能だから思想問題と云ふことは考へられない。又思想問題は好ましからざる思想が存在しなければ起らない。好ましからずと云ふのは社會の大多數の現に信奉する思想に對立

し、而もその對立が到底相容るべからざる根本點に就て生ずる場合である。從つて思想問題の成立の爲には、社會の大多數に支配的な思想の存在することを前提とするので、かゝる思想が存在することなく、異る思想が群立し、夫々の思想に意義を認めると云ふ思想の相對的價値觀念が支配する場合には問題が起らない。支配的の思想が存在し、それと根本的に對立する少數者の思想は否定さるべきだと云ふ自信と要請とを以て始めて問題が成立する。併しその場合多數者が必ずしも全く同一の思想を信奉してゐることは必要ではない、ある根本點に於て一致してゐるならば、その他の點に於て差異あるも妨げなく、少數者の思想に反對だと云ふ點に於て一致してゐれば充分である。

【對策】　思想問題は先づ民間において即ち政府と交渉なしに、思想界に起るのであるが、次いで社會の多數の基礎の上に立つ政府が、問題を政府の問題として取上げ、或は司法・警察事項として、或は教育事項として、之に關する對策を講ずるに至る。此の場合に次の三つの事柄が問題となるだらう。

第一に少數の好ましからざる思想に對して、いかなる根據を以て否定するかと云ふことである。曩には多數者は必ずしもあらゆる點で思想の一致することを必要としないと云つたが、實際は多數者は容易に思想の一致を見ないことが多い。何故なれば若し多數者の思想が完全に一致して、結束が鞏固であるならば、容易に少數者の思想は起りえないし、もし起つたとしても、多數者に對抗しえないから、微々たる勢力しか占めえない、從つて思想問題の起らざるをえないやうな狀勢に立ち至らない。思想問題の發生は既に、多數者の思想が動搖して、多くの場合に多數者が兩分して互に對立する思想に分裂してゐる時なので、結局社會は多數少數を併せて三派鼎立の形勢を現出することが多いから、多數者は少數者の思想に反對だと云ふ消極的立場に於ては一致するが、いかなる根據を以て少數者の思想に對立し否定し克服するかと云ふ積極的立場に至ると、多數者自體が分裂せざるをえなくなる。

第二にいかなる思想を好ましからざる思想と認定するかと云ふことである。少數者の思想が單一である場合には簡單であるが、多くの場合に少數者の思想が過激であるのだから、その過激性に觸發されて、正反對の過激思想を以て對抗せんとする思想が、同じく少數者の思想として發生する。こゝに於て少數者も亦二分される譯である。若し多數者が完全に思想上の一致を持つ場合には、此の少數者の思想を二つながら好ましからざる思想として取上げるに違ひない。然るに多數者自體が元來積極的に一致してゐないから、二つの少數者の思想に對して態度が同一でない、殊に最初の過激思想に對して對立意識が强ければ强いほど、第二の過激思想に對する對立感は稀薄となり易い。こゝに於て何れの思想を好ましからざる思想とするかに就て、混亂が起らざるをえなくなる。

第三に少數者の思想を好ましからざるものと判斷して、之を除去することの必要を認識する點に於て、多數者は一致しても、いかなる方法を以て除去の目的を達するかと云ふことである。之に就て二つの點に於て、多數者の間に意見の對立が現はれる。一は思想問題を解決するに、單に思想のみに著眼するか、或は社會的原因にまで遡つて、原因を除去するかと云ふ點である。思想の發生が社會的客觀的狀勢のみに依ると考へないものでも、此等の狀勢が思想の發生に重要な役割を演ずることは否定出來ない（例へばマルクス主義の普及に對する社會問題の存在の如き）。併しその役割の程度如何の認識の差異により、思想問題の解決に際して、これらの狀勢の除去に重點を置くものと、然らざるものとの對立が現はれる。第二に思想問題の解決を司法・警察等の事項とし、張權を以て壓迫する方法（例へば圖書の發賣禁止、外國圖書の輸入禁止、讀書の取締、研究團體の解散等）を重んずるものと、思想に對しては思想を以て對抗し、理論の優秀性を以て、說得し轉向せしめんとする方法を重んずるものとがある。思想問題が政府の問題として取上げられた場合に起る三個の問題について擧げた以上の對立は、大體に於て共通性を持つてゐるので、之を要するに多數者は二分されて、國家主義的立場（最廣義に於ての）と自由主義的立場との對立となるのである。

【我國に於ける思想問題】　日本に於て思想問題が喧しく論ぜられるやうになつたのは、昭和年代に入つてからで、少數の好ましからざる思想と目されたのは、マルクス主義であつた。マルクス主義が社會運動界・學界に勢力を占めると共に、同主義中の共產主義者は、活潑なる實踐に從事するや、社會の注目を惹き、次いで青年學生の少數ながら優秀の分子が共產主義を信奉して、社會運動に又學內の各種の運動に活躍するや、教育界の重大問題と看做され、一般思想問題と別個に、こゝに學生思想問題が注意の對象となつた。遂に昭和六年六月文部省に「學生思想問題調査會」が設立され、各方面から數十名の委員が選任され、全委員會・特別委員會が開かれること十數回に及び、昭和七年三月に於て一應終了した。

此の調査會に就ての多少の敍述は、以上の抽象的敍述を補充するに役立つだらう。委員の大多數は國家主義的立場（最廣義に於ける）を採り、極めて少數の者が自由主義的立場を採つた。此の多數と少數の對立は各種の問題に就て明瞭に現はれた。思想問題の對象として、始めはマルクス主義のみでもつたが、昭和六年夏より秋にかけて、漸くファシズムの傾向が現はれるや、此の二つを共に思想問題として取上げることとなつたが、ファシズムに對し自由主義はマルクス主義に對すると同じく、尖銳的に對立するが、多數委員のファシズムに對する對立は

必ずしもマルクス主義と同一ではなかつた。いかなる根據を以てマルクス主義を否定し克服するかに就て、自由主義的少數派は自己の思想體系なくして眞正の對立はありえず、否定克服もありえないとし、調査會が自己の立場を明白に發表することを提議したが、此點に於て調査會は決して完全な一致を見るべくもなかつた。然らばいかなる根據を以てマルクス主義に反對するかと云ふに、或は國體に反するの故を以て、或は國法に反するの故を以て、或は秩序を紊亂するからと云ふのが多數派の意見であつた。併し自由主義的分子は、マルクス主義の哲學たる唯物辨證法が誤れる哲學たること、社會主義實現の方法たる暴力革命主義と無產者獨裁主義とが、過てる方法であること、此の方法の點に於てファシズムが同一の誤謬に陷れるものであること、之に對して理想主義の哲學と、言論の自由主義と議會主義とを以て對抗することを主張した。思想問題解決の方法としても、多數派は少數派と異り、マルクス主義の原因としての社會的狀況自體を解決することにさまでの重點を置かず、更に取締か理論鬪爭か何れを以てするかに就て、動もすれば前者に傾き、理論鬪爭を必要とする場合にも、日本古來の國民的精神を發揚することに、對抗の最良方法を求めようとした。調査會からの具體的結果としては、多數派の主張に基き現在の「國民精神文化研究所」の設立が、殆ど唯一のものであるが、調査會は思想問題の發生對策等の檢討に就て、從來より一歩進んだものたることは一般に認められた。

「學生運動」・「マルクス主義」・「ファシズム」の項參照。

（河合榮治郎）

文獻——河合榮治郎・蠟山政道「學生思想問題」（昭和七年）。河合榮治郎「社會政策原理」（昭和十年）、「教育とマルキシズム」（「教育」第二卷、昭和九年）。河村只雄「思想問題年表」（昭和十一年）。

ジダイサク（時代錯誤）——ジタクキヨ（自宅教授）

時代錯誤

〔英〕anachronism 〔獨〕Anachronismus 〔佛〕anachronisme

【語義】 一般に年代 chronology に對する錯覺及び無視から生ずる歷史的歪曲のことを云ふ。

【現代を規準とする時代錯誤】 一定の時代の出來事や狀態を、かゝる出來事や狀態の知られてゐない他の時代に歸屬させることから生ずる歷史的不正。そのやうな事態を生起させるには二つの原因がある。一つは、歷史的知識の不備又は不精確に結びつく歷史的感覺の缺如。傳統と連續された閉鎖的社會では、時代錯誤性はその歷史的把握の一般的制約できへある。例へば、西洋封建社會がギリシャ古代社會を自分の社會に則つて中世封建風に構想・表象したるが如き。が、いづれの時代にも、歷史的教養のない人々は過去の事物の把握や表象に際して自己の棲息する社會的環境で親炙してゐる事物に基いて類推によつて過去へ自己投影を行ふものであるから、時代錯誤はどの社會にも見られると云へる。歷史教育の一つの使命は、かゝる自然發生的錯誤から惹起する知識的乃至社會的錯亂を防ぐため、過去の夫々の時代の特殊相を明かならしめ、人類社會が變化し發展してきた經路を正しく理解せしめることにある。

だが、かゝる歷史教育がその學問的啓蒙を斷念するべく餘儀なくされる種類の時代錯誤の存することもある。これが原因の第二である。それは時代の社會・政治・道德的必要によつて意識的無意識的に强行される歷史僞造（歷史の神話化・傳說化）の場合である。國民道德的教育・政治的教育が自國の歷史的傳統の名によつて顯揚する國民的乃至國家的理想の前には、歷史教育の科學的道究は却つて危險視せられ、その啓蒙的發動に沈默が命ぜられることが屢〻ある。

【過去を規準とする時代錯誤】 以上の現代を規準にして過去の時代を律する場合の歷史的歪曲に對して今一つ過去を規準にして現在を律しようとする場合に生ずる時代錯誤もある。時代の趨勢に伴はない舊時代の主義・やり方などを固執する舊態墨守がそれである。この場合の時代錯誤はむしろ適切には時代遲れと云はるべく、それは教育が陷り易い傾向の一つである。蓋し教育は常に制度的に多少とも固定化して一定の保守性を持つのに對して、社會生活は刻々に進展して教育に新しい要求を課してゆくし、又科學の各分野には絕えず新しい發見があつて、理論體系の修正や變革が行はれることになる。そこで教材と時代の科學的到達及び生活的要求との間にはどうしても一定の懸隔・齟齬が生じて來る。それが一定の度合に達すると、從來の教科課程や教授法が全然無用化する段階が來るが、かゝる際依然として舊態に固執すれば、その教育活動は時代錯誤性を擔はざるを得なくなる。新しい發明發見を無視した科學的技術的教育、家庭外勤勞によつて變革された家庭生活の新樣式に應ずることなき家庭的教育（生花・茶の湯を主とする封建的作法の教授）などその一例である。かくて教育は常に時代錯誤的硬化・形骸化の危險に曝されてゐるといふべく、それに善處するため、時代の推移への敏感性・社會の趨勢へ正しく順應する屈伸性が要望せられる所以である。

（林 達夫）

自宅教授

【意義】 自宅教授とは教師を中心としてその自宅に集り來る兒童青年のために行はるゝ教授であつて、その形態としては學校教育の原形といふべく、その職能としては家庭出張教授に對するものといへる。卽ち學校の如く組織を以て中心とせず、その教師個人を中心として、或は一學科につき或は數種學科につき教授が行はれる。その場合多くは非集團的であつて、個人教授であることは、その最も主要なる特色である。從つて教授の周到と教師の個人感化とに於て長所をもつものであるが、學級

教授に於ける如き教育的社會原理を缺く點は一つの短所である。そのために、知識學科よりも技能學科に於てその適用性が多く、今日の學校教育の時代にあつても、音樂・繪畫等の藝術教授、裁縫・手藝等の技術教授に多く用ひられてゐる。個人的指導に於て最も效果を擧げ得るからである。家庭出張教授との比較に於ては、教師本位の形式が教育形態上優つてゐると見られるが、兒童のための便利に於ては家庭出張教授が優つてゐる。從つて家庭出張教授の稱は貴族主義なるに比して、自宅教授は一般社會的通用性を多くもつてゐる。明治以前の我國の庶民教育が殆ど皆自宅教授によつて行はれたのもこのためである。

【問題】　自宅教授をその教育性に於て二つに分類することが出來る。一つはその教師の人格が中心となつてゐる場合、一つは單にその知能傳授が求められてゐる場合である。前者の特色の最も發揮せられてゐるのが家塾であり、そこではたゞに知能のみでなく人物としての陶冶が行はれる。兒童青年の生活指導上意義深きものである。後者は屢〻一つの營業として行はれる所謂町師匠であり稽古所であり、一藝一技を以て門戸を張るに過ぎない。又往々にして學校教師の副業に似たるものとして行はれたりする。而して、現代に於ては學校教育の普及によつて自宅教授は昔に比してその社會上の位地を異にし來り、學校教育の補助として用ひられるものとなり、劣等者の學力補習、殊に上級學校入學準備のために利用せられるといふ新しき機能を有し來り、そこにこの意味からの新しい問題を提起せられるに至つた。卽ち學校教師がその學校と直接關係ある生徒またはその學校に入學を志望するものに對して自宅教授を與ふることに伴ふ弊害であつて、純粹教育問題としてよりも教育的社會問題として取締られるのである。更に自宅教授者は學校教師の如く一定の資格を法定せられないが故に、時に學力劣等なるもの又は品性上・健康上教師たるに不適當なるもののあるを免れないといふ點からの非難は、社會教育問題の向上につれて檢討の必要を生ずるものといはなければならない。卽ち自宅教授はその社會教育上の效果に對し從來の放任制から次第に注意を進められつゝあるものである。

（齋藤勇三）

自治　「生徒の自治」の項を見よ。

七自由科　「自由科」の項を見よ。

實科　〔獨〕 Realien

【西洋に於ける實科】　(一)意義　實科 Realien といふ語は「事物」を意味するラテン語の res から派生した語であるが、その意義は多樣であつて、之を簡單に一義的に規定することは困難である。通常人間又は言語に關する教科たる人文科に對して、自然又は事物に關する教科を指す。又古典的な教科に對して近代的な教科を指す場合もある。中世の七自由科のうち artes reales と呼ばれた算術・幾何・天文・音樂の四科 quadrivium、近世に至つて sapientia 又は artes と呼ばれた數學及び自然科學を包括せる教科は、いづれも實科に屬すべきものであらう。ヘルバルトの數科分類に於ける自然科學的主要科 naturwissenschaftliche Hauptrichtung も亦之に屬し數學と理科とを包含する。更にラインはその數科分類に於て實學的教科 realistische Fächer を設け、歷史的・人文的數科 historisch-humanistische Fächer に對立せしめてゐる。ラインによれば實學的教科は自然生活に應ずる教科であつて、地理・理科・數學を含む。而して地理には物理的地理と數學的地理、理科には博物と理化學、數學には算術と幾何學を包含せしめ、手工をも實科のうちに數へてゐる。併しながら如何なる教科が實科に屬するかといふことは各時代によつて多少相違する。實科とは各時代の現實生活が最も痛切に要求する教科であつて、概して形式的・理想主義的教科に對して實質的・現實主義的教科を指す。

(二)發展　各時代は何等かの形式に於て實科教育に對する要求を有つものではあるが、學校教科として實科に對する要求が切實となつたのは啓蒙時代以後のことである。それは人文主義的な古典語中心の教育に對して起つたものであつて、階級的・職業的の傾向を有つてゐた。當代に於て貴族階級の子弟のための學校たるリッター・アカデミーで行はれた汎智主義の教育の如きは明かに實科を强調せるものである。またゼムラーの「數學・機械實科學校」Mathematische und Mechanische Realschule、ヘッカーの「經濟・數學實科學校」Ökonomisch-Mathematische Realschule の如きは實科を中心に庶民の職業教育を企圖せるものである。

併し乍ら第十八世紀末より第十九世紀初頭にかけての新人文主義の擡頭は實科に對する要求を一時潛勢的のものとしたが、それはやがて新たなる姿に於て再び現はれた。從來は階級的職業教育の立場にあつた實科は今や一般的人間教育の立場におかれるに至つたのである。卽ち數學・自然科學・近代語等は人間性そのものの陶冶に於て、古典語に劣らざる價値をもつものであることが主張された。フリートリヒ・ヴィルヘルムスギムナジウムの校長シュピレーケ A. Spilleke は當代に於ける實科教育の指導者であつた。かくして第十九世紀の後半には市民學校・實科ギムナジウム・實科高等學校等の發達を見、一九〇〇年の學校會議には古典的陶冶と實科的陶冶との同格が承認されたのである。

尙第十九世紀には小學校に於ても前世紀以來の實科强調の氣運が漸く本格的となつた。一八七二年のプロイセンの「國民學校及び教員養成に關する一般的規程」Allgemeine Bestimmungen über die Volksschule und die Lehrerbildung vom 15. Okt. 1872 によれば、國民學校に於ける實科は歷史・地理・生物學・化學・物理

學・生理學を包括してをり、その參考書としては實科教科書 Realienbuch がある。

【我國に於ける實科】　我國に於ては普通教育に於て農業・商業・工業・家政等に關する學科を授ける場合、之を實科教育と稱する。法令上實科といふ名稱が最初に用ひられたのは、明治二十七年三月の尋常中學校學科課程の改正規程であつて、第四年級以上に實科を置くことが出來るとしてゐる。更に同年六月の「尋常中學校實科規程」は「地方ノ必要ニ從ヒ專ラ實業ニ就カントスル者ニ適切ナル教育ヲ施ス爲ニ、第一年級ヨリ專ラ實科ヲ授クル所ノ尋常中學校」を認めてゐる。學科課程に於て注目すべきは必須科の實業要項、隨意科の簿記と測量である。實科教育上注意すべき點は「青年生徒ノ天然ニ有スル所ノ事業ヲ嗜好スル良能ヲ發育セシメ將來ノ勤勞ニ從事スル思想ヲ養成シ又其ノ勤勞ヲシテ及フタケ效果多カラシムル爲ニ必要ナル知識ヲ得シムルニ在リ」としてゐる。これらの規程は當時に於ける近代的產業の興隆を反映せるものであつたが、その精神は充分に實現されることなく、明治三十四年三月の「中學校令施行規則」によつて廢止された。併しながら昭和六年一月の「中學校令施行規則」による第一種中學校は增課科目としての實業を特色とするものであつて、實科といふ名稱は用ひられてゐないけれども、明治二十七年の「尋常中學校實科規程」の精神を復活せるものと言ふべきであらう。

又明治四十三年十月には「高等女學校令」の改正により家政に關する學科を修めんとする者のために高等女學校に實科を置く、又實科のみを置く高等女學校をも認めて、之を實科高等女學校と稱した。實科高等女學校は我國に現存せる唯一の實科學校であつて、裁縫と實業を重視するところにその特色がある。

なほ又高等小學校に於ける實業もそれが普通教育に採用された實業といふ意味に於て一種の實科教育と稱せられる。それは明治十九年始めて農業商業が隨意科目として採用されて以來、明治四十四年には必修科目となり、大正八年には隨意科目となる等の變遷を經て、大正十五年には再び必修科目となり現今に至つてゐる。大正十五年の改正に從へば高等小學校の實業は農業・商業・工業の一科目又は數科目とし、その數科目を置いた場合は兒童をしてその內一科目を選擇せしめることを原則としてゐる。實業を必修科目とせる理由は同年の文部省訓令第十號に明かなる如く「實際生活ニ適切ナル教育ヲ施ス」にある。

（皇　至道）

文獻——*F. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, ²1897. *T. Alexander*, The Prussian Elementary Schools, 1918. 皇至道「實學主義の理念と教育」（廣島文理科大學教育學研究室「教育科學」1 昭和九年）。海後宗臣「日本近代學校史」（「現代教育學大系」原論第八卷、昭和十一年）。

實科學校

「レアール・シューレ」の項を見よ。

實學主義

〔英〕realism　〔獨〕Realismus

〔佛〕réalisme

【意義】　自然の支配を悟性の究極課題とし、且つこれに導くことを教育の第一義として現實的の事實と數學・自然科學とを特に重んずる教育上の立場を謂ふ。この立場は中世のスコラ主義並に中世以後の形式化せる人文主義に對する反動として第十六世紀に起り、更に自然科學並に哲學上の經驗論に影響されて第十七世紀に力强く主張された。

【歷史的概觀】　近世初頭對自然的興味を一核心として勃興した文藝復興運動若しくは人文主義は人間個性の自覺に貢獻するところ大なるものがあつたが、その末流に至つて漸く形式化し、徒らに古語の暗誦、語法・文法の穿鑿を事とし所謂キケロ主義（「キケロ」の項參照）に墮するに至つた。これに對する反動として先づ起つたのが人文的實學主義である。

【人文的實學主義】　人文的實學主義 humanistic realism の主張は初期文藝復興の有つ特色の再現であつて、その古語及び文學を教科とする點に於ては形式化せる人文主義と同樣である。而も後者が單に古語を暗誦し、書き且つ語り得ることを教育唯一の目的とするに反して、前者はギリシャ・ローマの古典的知識を重んじ、且つ專ら社會的な現實の生活に資せんとする。斯くて人文的實學主義は中世のスコラ主義的教育並に單なる古語の形式的訓練を極力斥ける。この主張はエラスムス及び特にラブレー・ミルトンに依つて代表される。

ラブレーの偉大なる點はその主張が直接當時の學校教育に及ぼした影響よりもむしろモンテーニュ・ロック・ルソー・バゼドウなどに影響せる歷史的意義にある。この人文的實學主義は當時なほ古典的な人文主義的色彩に掩はれて、直接學校教育の實際に影響するに至らず、ただ後の感覺的實學主義の發展をうながす上にその意義を有つてゐる。

【社會的實學主義】　社會的實學主義 social realism は人文的實學主義から發展しその現實的傾向に於て後者より更に一步を進めたもの。人文的實學主義が實生活を重視したといふものの併し依然として古典の內容から人生への指導原理を得ようとしたのに對し、社會的實學主義は社會生活に基礎を置いて生きた事物の觀察と社交とから直接生活上の教訓を得ようとする。その目的とするところは我々の社會生活の實際に效果あり且つ生活を幸福にするのに必要な判斷と性向とに培ふところにある。故に各教科もすべてこの點に著眼して教材を選擇し、科學はこれを生活の手段とし、且つ豐富な經驗を積んで專ら實行に資さうとした。斯かる實學主義はラブレーの門下にしてラブレーの意を發展したモンテーニュ並にその友シャロン P. Charron (1541-1603) に依つて代表され

る。モンテーニュは教育の目的・方法の凡てを書物の學習からではなく、寧ろ直接兒童の生活そのものから導かねばならぬといふ主張を多くの論文に於て力說した。彼の此の主張は、ペスタロッツィの直觀・勞作・生活に依る學習、ライやモイマンの筋肉運動主義の教育、現代のプロジェクトーメソッド・體驗學校・生活學校・勞作學校等の諸說の魁をなすものと見ることが出來る。この社會的實學主義の影響の意義も、直接當時の學校教育に對してより寧ろ感覺的實學主義の生起を促した點にある。

【感覺的實學主義】　以上述べたる人文的實學主義と社會的實學主義とは共に形式的な言語主義に反對して現實的生活を教育の立脚點とする點に於て一致する。而もその眼を自然界に向け、自然科學的知識と實生活との結合を圖るには至らなかつた。然るに此等兩者から發展してその現實的傾向を受け、且つ當時の自然科學の勃興とそれに刺戟されて起つた哲學上の經驗論との影響を受けて第十七世紀に於て最も力强く主張されたのが感覺的實學主義 sense realism である。故に人文的實學主義と社會的實學主義とは人文主義と感覺的實學主義との中間的若しくは媒介的の地位にある。感覺的實學主義は第十七世紀の汎智主義と結合せる主張であつて、教育の原理をあげて自然の中に見出さうとする。從つて自然科學的の知識を尊重し、自然現象の認識手段として感覺に依る科學的觀察並に悟性に依る科學的思惟を重んずる。斯く科學的な點から感覺的實學主義は又科學的實學主義 scientific realism とも呼ばれてゐる。各教科に於ては非現實的な概念・古語・文字の代りに國語・自然科學・社會科學を取り入れて兒童の現實的な才能を涵養し、また教授の方法上にも著るしき變化を齎した。此の立場は先づベーコン（フランシス）に依つて學問的に基礎附けられた。彼は自然を驅使する利用厚生の實學のみを眞なるものまた望ましきものとして經驗論を主張し、教育が凡て自然科學の上に建設さるべき氣運を促進した。教育上此の主張の祖はラティキウス次にコメニウスであるが、特にコメニウスはラティキウスの影響を受けると共にベーコンの主張を教育に導入し、合自然性の原理の上に教授の方法を建設せる點に於て教育史上劃期的の功績と名譽とを擔つてゐる。而して此の思想傾向に屬する者にロック・シュベーナー・フランケ・ヘッカー・ルソー・ペゼドウなどがある。實學主義の思潮は第十七世紀の後半より第十八世紀の前半に亙つて宗教教育にも重大な影響を與へた。即ち宗教界に於ても從來の嚴格主義に反對しこれに抗する新傾向を生じた。カトリック教界に於けるヤンセン主義（「ヤンセン派」の項參照）とプロテスタント教界に於ける敬虔主義（「敬虔派」の項參照）とはその新傾向を代表してゐる。彼等の教育法は經驗・實科を重んじて信仰心に導く方法をとつた。實學主義の思想は第十八世紀の後半に至つて新人文主義の爲に一時衰へ、第十九世紀に於ける自然科學の勃興とともに再び勢を得た。その代表をスペンサーとする。デューイの代表するプラグマティズムの教育は實學主義の新形態とも言ふことが出來る。

感覺的實學主義は先づ主として中等教育に影響した。即ち一六一九年はじめてロシュトックに自然科學のアカデミーが設立され、後フリートリヒ大王の援助の下にベルリン-アカデミーが新思想の代表學校となる。フランケに依つてドイツ語學校・ペダゴギウム（ギムナジウム）・ラテン學校、其弟子ヘッカーに依つて一七四七年ベルリンに經濟・數學實科學校 Oekonomisch-Mathematische Realschule が設立され、後程なくこの種の實科學校がドイツ諸都市に普及した。イギリスにてはミルトンの主張と關聯してアカデミーの新運動が起り、アメリカ合衆國にてはフランクリン B. Franklin (1706-90) の示唆に依るペンシルヴァニアのアカデミー-アンド-チャリタブル-スクール Academy and Charitable School（ペンシルヴァニア大學の前身）の設立を見た。大學にてはドイツに一六九四年ハレ大學が創設され、またゲッチンゲン大學は新運動を起した。イギリスにてはニュートン I. Newton (1642-1727) が教授たりしケンブリッヂ大學が新運動の中心になつた。（長田　新）

文獻——大瀨甚太郎「歐洲教育史」（昭和十年）。長田新「教育史論」（昭和四年）。P. Monroe, A Textbook in the History of Education, 1919.

實科高等女學校　「高等女學校」の項を見よ。

實業科

【意義】　學校教育は人格の發展を目的とすると共に、人をして社會の機能を分擔し經濟生活を營ましむるため職業に適當ならしむることを要件とする。學校教育を分つて普通教育と言ひ職業教育と言ふも、本質的の區別ではなく、唯その內容に於て程度分量の差異を存するものと認むるを妥當とする。從つて一般に普通教育と認めらるゝ學校の教育に於ても職業に關する教養を與ふる方針を採り、所謂實業科を課しつゝあるを見る。

【小學校に於ける實業科】　尋常小學校に於ける數科目に於て「土地ノ情況ニ依リ手工ヲ加フルコトヲ得」（小學校令」第十九條）、「手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ工業ノ趣味ヲ長シ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨」（「小學校令施行規則」第十二條）とし、高等小學校に於ては必修科目として手工、實業（農業・工業・商業の一科目又は數科目）を課し、農業は之を農事と水產に分ち、農事は土壤・水利・肥料・農具・耕耘・栽培・養蠶・養畜等につき土地の情況に適切にして兒童の理會し易き事項を授くべく、水產は漁撈・養殖・製造等につき其の土地の業務に適切なるものを授くべく、工業は木工・竹工・金工・塗工・染織等につき土地の情況に適切にして兒童に趣味ある事項を授け、商業は學校所在の地方に於ける賣買・金融・運輸・保險その他商業に關する重要な

る事項にして兒童の理會し易きものを選び授くる外商用簿記を授くることになつて居る。

【中學校に於ける實業科】　中學校教育が高等教育の準備教育化し、健全なる中堅國民の養成に適せざる弊あるに鑑み、「專ラ心力ノ啓發ヲ旨トシ徒ニ專門的學術ノ體系ニ泥ムコトナク社會生活上適切有用ナル知能ヲ養ハン」（「中學校令施行規則」第一章「生徒教養ノ要旨」）ことを期し、文部省が昭和三年*文政審議會に諮問しその答申に基き中學校に於て第三學年若しくは第四學年より第一種及び第二種の兩課程を編制し、第一種課程に在りては必ず實業を加へることとなつた。「實業ハ農業、工業若ハ商業ヲ課シ又之ヲ適宜分合シテ授ク」るもので、「實業ニ關スル知識技能ヲ授ケ實際生活ヲ理解セシメ職業ノ尊重スベキ所以ヲ知ラシメ勤勉力行ノ氣風ヲ養フヲ以テ要旨」（「中學校令施行規則」第十三條）とする。今第四學年より實業を課する場合に於ける教授要目を見るに、教授時數は第四學年に於て毎週三時間乃至五時間、第五學年に於て三時間乃至六時間を課し、農業は第四學年に於て耕種（穀菽・蔬菜・花卉・工藝作物の栽培・農具）、養蠶、第五學年に於て耕種（果樹の栽培・育種）、土壤及肥料、畜産、林業、水產、農業經營、農業政策。工業は第四學年に於て工業の意義、工業の發達、工業の種類、工業用材料、機械製作作業（木型工・鑄工・鍛工・手仕上・機械仕上等）、第五學年に於て動力機械、各種製造工業、建築。商業は第四學年に於て賣買、交通、倉庫、金融、取引所、單式簿記、第五學年に於て保險、外國貿易、商業助成機關、商業の經理、複式簿記を課することとなつて居る。

なほ中學校に於て第一種課程たると第二種課程たるとを問はず全學年を通じ基本科目の一として*作業科を課し（實業に於て農業又は工業を課する場合は作業科を缺くことを得）、園藝・工作其の他の作業を旨とし、作業に依り勤勞を尙び之を愛好するの習慣を養ひ日常生活上有用なる知能を得しむるを以て要旨とするものであるから、亦實業科の一種と看做すべきである。

【高等女學校に於ける實業科】　高等女學校に於ては土地の情況に依り手藝又は實業を加へることが出來ることになつて居り、手藝は刺繍・造花・袋物・編物等の中に就き適切なる事項を選擇して之を授け（「手藝教授」の項參照）、實業は農業・工業・商業の中に就き當該地方に必要にして且つ女子に適切なる事項を選擇し、又成るべく實習を課し、實業に關し生活上必要なる知識技能を得しめ兼て勤勞を尙ぶの念を養ふを要旨として居る。

【師範學校に於ける實業科】　師範學校に於ける男生徒に對しては、基本學科目として實業を課し、更に增課科目として（本科第一部は第四學年以上）實業を課することとあり、女生徒に對しては基本學科目として家事・裁縫・手工等のほか增課科目として（本科第一部は第四學年以上）實業を課することがある（「師範學校規程」第五—第八條）。共に「實業ニ關スル知識技能ヲ授ケ實際生活ヲ理會セシメ職業ノ尊重スヘキ所以ヲ知ラシメ勤勉力行ノ氣風ヲ養ヒ且小學校ニ於ケル實業教授ノ方法ヲ會得セシムルヲ以テ要旨」とする。而して「實業ハ農業、工業若ハ商業ヲ課シ又ハ之ヲ適宜分合シテ授ケ且教授法ヲ授ク」（「師範學校規程」第二十條）ることになつて居る。

今本科第一部男生徒に對する教授要目を見るに、農業に關しては其の基本學科目たる場合第一學年に於て耕種（普通作物・園藝作物）。第二學年に於て耕種（普通作物・園藝作物）、畜産（家禽）、養蠶、生絲、林業。第四學年に於て耕種（工藝作物、育種・農具・花壇及庭園）、土壤及肥料、小學校に於ける農業教授法。第五學年に於て農業經營、農業簿記、農業政策、農村生活、小學校に於ける農業教材の研究となつて居る。工業に關しては第一學年、第二學年に於て共に工業大意。第三學年に於て工業大意、製圖及設計。第四學年に於て製圖及設計、實習及實驗、教授法。第五學年に於て製圖及設計、實習及實驗、教材の研究となつて居る。而して工業大意は工業の意義・工業の發達・工業の種類、工業用材料、工業用動力、主要原動機、機械の製作、電氣工業、交通機關、土木及建築、染織工業、製紙と印刷、窯業、製造化學工業、工場の經營、工業の助成、工業教育を含み、實習實驗は機械及び電氣に關する簡易なる實習實驗を意味する。

【青年學校に於ける職業科】　青年學校は「男女青年ニ對シ其ノ心身ヲ鍛錬シ德性ヲ涵養スルト共ニ職業及實際生活ニ須要ナル知識技能ヲ授ケ以テ國民タルノ資質ヲ向上セシムルヲ目的トス」（「青年學校令」第一條）るもので、其の教科目中に含まるゝ職業科は、從來實業學校中に含まれたる實業補習學校の傳統を繼承擴充することを本旨とし、明かに職業教育を目的とするものであるから、普通教育を主とする諸學校の實業科と同一視することは出來ない。唯青年學校は小學校卒業後直ちに社會の實務に從事する男女大衆青年を教育の對象とし自由簡易を旨とするもので、其の設備・學科內容等軌を一にすることを得ず、また必ずしもそれを必要とせざるものであるから、其の職業科は特殊工場に施設せられたる場合の如く職業教育的色彩濃厚なるものあり、或はまた小學校に於ける實業科を一步進めたる如き程度以上に出づること能はざるものなきに非ず。

尙、實業科の教科課程上の變遷に就ては「教科目」・「實科」・「作業科」・「手工教授」・「手工教材史」の項參照。

（宮島　清）

實業學校

【目的】　十八世紀に於ける*產業革命以來、產業の規模は擴大し、科學的知識の應用が高度化した結果、產業に關する科學的知識を具有する技術者を緊要すること夥

しく、その要求を充たさんがために實業學校の施設を見るに至つた。職業學校は中世に於ける徒弟制度に代つて近代産業に從事する實務者の養成を主とするに對し、實業學校は産業に依つて新たに需要せらるゝに至つた知識職業者としての技術者の養成を旨とする立場に立つものである。

【我國の實業學校】　我國の實業教育をして各般の産業に亙つて教育體制を具備するに至らしめたのは明治三十二年の「實業學校令」である。これに依ると、「實業學校ハ工業農業商業等ノ實業ニ從事スル者ニ須要ナル教育ヲ爲スヲ以テ目的トス」（第一條）、その種類は「工業學校農業學校商業學校及實業補習學校トス」、「蠶業學校山林學校獸醫學校及水産學校等ハ農業學校ト看做ス」、從來施設せられ來つた「徒弟學校ハ工業學校ノ種類トス」（第二條）。實業補習學校を除き、滿十四歳以上、修業年限四年の高等小學校卒業程度（當時の小學校は尋常小學校四年、高等小學校四年）を以て入學資格とし、修業年限三年又は四年のものを甲種實業學校とし、年齡十二歳以上、尋常小學校卒業程度を以て入學資格とし、修業年限三年以内のものを乙種實業學校とした。唯工業學校に就ては明治二十七年の「徒弟學校規程」による徒弟學校を認め、別に乙種工業學校に關する規程は設けなかつた。徒弟學校は修業年限六箇月以上四箇年以内、大體滿十二歳以上、尋常小學校卒業程度を以て入學資格としたもので、當時の産業事情に適合し、熟練勞務者の養成に貢獻するところが多大なるものあつたので、「實業學校令」の制定に際しても、これをその儘容認して手を觸れなかつたものと認められる。更に明治三十六年「實業學校令」第二條の二に「實業學校ニシテ高等ノ教育ヲ爲スモノヲ實業專門學校トス　實業專門學校ニ關シテハ專門學校令ノ定ムル所ニ依ル」となし、こゝに我國教育の體系が完備した。その後數次の改正を經て今日に至つたのであるが、改廢せられた主要なる點は、第一條の實業學校の目的を廣義のものとし、廣く「實業ニ從事スル者ニ須要ナル知識技能ヲ授クルヲ以テ目的トシ兼テ德性ノ涵養ニ力ムヘキモノトス」としたこと、第二條の實業學校の種類を「工業學校農業學校商業學校商船學校水産學校」の外廣く「實業教育ヲ爲ス學校」とし、力めて分化する産業の實際に卽せしむる用意を示したること、實業補習學校が青年訓練所と併合せられ青年學校となつた結果、實業教育體制より削除せられたこと（昭和十年）等を擧ぐべく、其他實業諸學校規程を改め甲種乙種の區別を撤廢すると共に、工業學校に於ては「徒弟學校規程」を廢止したること（大正十年）、特に「職業學校規程」を公布して（大正十年）實業學校中に職業學校を加へ産業に關する職業人の養成に資せんとしたること等を擧ぐることが出來る。

「工業學校」・「農業學校」・「商業學校」・「商船學校」・「水産學校」・「職業學校」・「工業專門學校」・「商業專門學校」・「商船專門學校」・「水産專門學校」・「農業專門學校」・「工業專門學校」・「商業專門學校」の項參照。

【イギリスの實業學校】　元來イギリスの教育制度は極めて複雜にして不統一のものであるが、その實業教育制度は更に雜然たるものである。蓋し産業そのものが極めて多邊的なることとイギリスの國民性が理論を悦ばず實際的なるの致すところに外ならぬ。從つてイギリスの實業學校を系統的に敍述する事は至難であるが、大體に於て中等實業教育機關として工業教育に於ては下級工業學校 junior technical school・下級技藝學校 junior department of school of art・工場學校 works school、商業教育においては下級商業學校 junior commercial school、女子家事教育においては下級家政學校 junior housewifery school があり、上級科 senior course を施設するものにあつては專門程度の教育を施す。此等晝間學校の外數多の夜間學校及び學級が施設せられて居る。其他農業教育に於ては農場學校 farm institute がある。次に專門教育機關として工業・商業・農業に關する專門學校 college があるが、凡てその起原、組織内容を異にし一律に考へることは出來ない。此等は原則として大學に於ける分科に相當するものであるが、我國の實業專門學校と同じく産業の實際に當る者を養成することを使命とするところに於て大學教育と異る。

【ドイツの實業學校】　ドイツに於ける最高の實業學校として農工商夫々に關する單科大學 Hochschule がある。中等實業學校には産業の種類に依つて夫々幾多の形式があり、極めて煩瑣であるが、高級なる中等實業教育機關としては經濟高等學校 Wirtschaftsoberschule、産業別に施設せらるゝ高等工業學校 technische höhere Schule 等を擧げることが出來る。其他下級の中等實業教育機關としての商業に於ては實科商業學校 Handelsrealschule あり、工業に於ては産業別にそれぞれ修業年限を異にする諸學校あり、農業に於ては農業學校 Landwirtschaftschule・耕作學校 Ackerbauschule あり、その他農業各部門の教育を專らとするものあり、凡て完成教育を施し、それぞれ産業上特異の機能を負擔する者を養成するものである。こゝに特に留意すべきは、ドイツの工業學校は原則として上下通じてその入學資格として産業に於ける一兩年の實務經驗を條件とする點である。

【フランスの實業學校】　フランスに於ける實業教育最高の機關としては、國立工藝學校 école nationale d'arts et métiers、その他産業の種類に依る高等教育機關あり、商業教育においては男女の高等商業學院 École des hautes études commerciales、大學附屬の商業研究所、高等商業學校 école supérieure de commerce あり、農業教育に關しては國立農學研究所 Institut

national agronomique・國立農業學校 école nationale d'agriculture あり、中等實業教育機關としては、工業教育に於ては產業の種類に應じて施設する商工實科學校 école pratique de commerce et d'industrie の工業科、及び國立職業學校 école nationale professionnelle、地方小都市には實務學校 école de métiers あり、商業に於ては商工實務學校の商業科を主とすべく、農業に於ては地方の農業研究所及び農業學校 école d'agriculture あり、更に低度のものとして農事教習所 ferme-école・實科農業學校 école pratique d'agriculture がある。

【アメリカの工業學校】 アメリカの實業學校中最高位に屬するものは、農業に於ては古く地方開發の目的を以て政府の補助を受けて發展せしめられた州立農業大學 land grant college があり、商工業に於ては州立農業大學に併設せられたる工學科及び商工業に關する單一のカレッヂが多く施設せられて居る。更に中等教育機關としてはアメリカの中等教育機關たるハイ・スクールが大學に進むに必要なる普通教育を施す外實業各部門に關する教育部門を施設しつゝあること我國中學校第一種に類するもの多し。その他低位の實業學校は州乃至地方の實情に即して施設せられ、その種類極めて多く一般的に述ぶることが出來ない。

（宮島 清）

「實業教育」の項參照。

文獻——*E. Peray* (ed.), The Yearbook of Education, 1932. *D. Wilson*, The Schools of England, 1928. *C. Richard*, L'Enseignement en France, 1927. *O. Boelitz*, Preussisches Bildungswesen, 1925. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」(昭和九年)・同續篇(昭和十一年)。

實業學校令

【實業學校令の前景】 我國に於ける近代產業建設の素地は明治維新以降二十餘年間に築き上げられ、大なる飛躍を爲すべき準備工作は出來上つて居た。斯かる機會に日清戰爭が勃發し、我國の產業をして劃期的發展を遂げしむべき莫多の好條件を賦した。就中當時世界の銀塊相場は暴落し、銀本位國であつた我國の經濟界に非常な刺戟を與へ、產業の飛躍的勃興の機會を與へた。此の二十七、八年の戰爭を機會に我國の產業が如何に長足の進歩を遂げたかは統計上の數字が雄辯にこれを物語つて居る。明治三十五年現在に於ける我國事業會社數は八、六一二で、その中七、二一七社(約八四%)は明治二十七年以後の設立に係る。而して明治二十八年乃至三十年の三箇年間に計畫された企業資本額は十四億六千萬圓で、明治二十七年現在に於ける企業資本總額一億四千八百萬圓に比べると約十倍に增加して居るのである。

斯くの如く我國の資本主義產業の發展は未曾有の飛躍を爲した時代であるから、新しき產業機構に活躍すべき人材の要求は湧する者が水を求むる如き狀態であつたことは云ふまでもなく、その結果我國實業教育史上亦劃期的な制度を展開せんがために、こゝに「實業學校令」(明治三十二年勅令第二十九號)の發布となつたことは怪むを須ひざる次第である。尤もその以前、井上(毅)文部大臣の非常な努力に依つて、「實業教育國庫補助法」(明治二十七年法律第二十一號)が制定せられた(「教育費國庫負擔」の項參照)。これが我國實業教育史上特筆大書すべき功績で我國實業教育發展の礎石がこゝになつたと云うても差支ない。其他制度としては「徒弟學校規程」(明治二十七年文部省令第二十號)・「實業補習學校規程」(明治二十六年文部省令第十六號)・「簡易農學校規程」(明治二十七年文部省令第十九號)等低度の實業學校に關する法令はなかつた譯ではないが、國家の實業教育を統制して產業の發展と呼應して國力涵養の任に當るべき實業教育全般に關する統一的規程を缺いて居た。尤も中等程度の實業學校規程としては明治十七年制定の「商業學校通則」があつたが、寧ろ死法に等しいものであつた。

【實業學校令の制定】 明治三十年代に入つて我國の產業狀勢に順應すべく「實業學校令」の制定を決意し、明治三十一年十月、高等教育會議(「教育會議」の項參照)に諮問し、同三十二年二月勅令第二十九號を以て之を公布し、引續き省令を以て各種の實業學校規程及び關係法規を定め、明治三十六年「專門學校令」を制定し、「實業學校令」中に實業學校にして高等教育を爲すものを實業專門學校とすることとした。「實業學校令」は本則十五條附則四條より成り、工業學校(徒弟學校及び技藝學校を含む)・農業學校(蠶業學校・山林學校・獸醫學校・水產學校を含む)・商業學校・商船學校及び實業補習學校の五種を實業學校としたが、明治三十四年農業學校と分離して水產學校を認め、大正九年勅令第五百六十四號を以て「實業學校令」を改正し、實業學校の種類を工業學校・農業學校・商業學校・商船學校・水產學校その他實業教育をなす學校とし、大正十年新たに實業學校中に職業學校を加へ、工業學校・商業學校に於て夜間教授を爲すことを認め、實業學校中に於ける甲種・乙種(工業學校に於ては徒弟學校)の種別を廢止し之を融合したる一制度とした。

【現行實業學校規程】 「實業學校令」は總括的規定で、その內容を示すものは各學校規程である。左に最近の改正に基きこれを略說する。

(一)「工業學校規程」(大正十年文部省令第二號、改正昭和四年・同五年) 修業年限は尋常小學校卒業程度を以て入學資格とするものに於ては二年乃至五年、高等小學校卒業程度に依るものは二年乃至三年、必要に應じ一年以內修業年限を延長することが出來、夜間學校をも認めて居る。その學科目は修身・公民科・國語・數學・物理及び化學・圖畫・體操(武道を含む)並に工業に關する學科目及び實習を課するを原則とし、修業年限・學科の種類に依り其他の學科を加設することが出來、必要に應じ修身・公民科・工業に關する學科目及び實習以外の學科を缺くこと

が出來る。其他必要に應じ當該學校の卒業者其他に對し研究指導の施設を爲すべきことを命じて居る。

(二)「農業學校規程」（大正十年文部省令第四號、改正昭和四年・同五年）　修業年限は尋常小學校卒業程度を以て入學資格とするものに於ては二年乃至五年、高等小學校卒業程度のものに於ては二年乃至三年、必要に應じ一年以内延長することを得ることは工業學校と同樣である。學科目は修身・公民科・國語・數學・物理及び化學・博物・體操（武道を含む）並に農業に關する學科目及び實習で、其他學科目增減を認めて居ること工業學校と同樣である。農業教育は季節に重大なる關係あるところから、一學年につき二月以内、高學年に於ては三月以内實習のみを課することを得ることを規定し、夜間學校を認むることも工業學校と同樣である。尙、農業學校にあつては他の實業學校と異り卒業者の大部分はその土地に留まり產業に從事するものなる故、卒業者其他に對する研究指導の施設は必ずしも之を爲すべきことが規定されてゐる。其他農業學校として獸醫學校に就ても規定して居るが、その建前は農業學校と同樣である。

(三)「商業學校規程」（大正十年文部省令第十七號）　商業學校の修業年限は工業學校と同じ。而して高學年に於ては一學年に付三月以内商業に關する實地練習のみを爲さしめることが出來る。商業學校の學科目は修身・公民科・國語・數學・地理・歷史・理科・外國語・體操（武道を含む）並に商業に關する學科目及び實踐で、其他必要に應じ學科目を增減し得ること並に卒業者其他の研究指導施設を爲すこと等は他の實業學校に同じ。

(四)「商船學校規程」（大正十二年文部省令第十三號、改正昭和四年・同五年）　商船學校の修業年限は尋常小學校卒業程度を以て入學資格とするものに於ては五年、高等小學校第一學年修了程度のものに於ては四年、高等小學校卒業程度のものに於ては三年、必要に應じて一年以内延長することが出來る。其の學科目は修身・公民科・國語・數學・物理及び化學・外國語・體操（武道を含む）並に實業に關する學科目及び技業である。商船學校の學科は航海科及び機關科に分たれて居るが、その一學科のみを置くことが出來る。

(五)「水產學校規程」（大正十二年文部省令第十五號、改正昭和四年・同五年）　水產學校の修業年限は工業學校と同じ。水產學校に於ては土地の狀況に應じ學科を水產科・養殖科・漁撈科・製造科・遠洋漁業科に分ち、その一學科または二學科以上を置くことが出來る。而して遠洋漁業科に於ては二年以内、其他の學科に於ては一年以内修業年限の延長を認める。水產學校の學科目は修身・公民科・國語・數學・地理・物理及び化學・博物・體操（武道を含む）並に水產に關する學科目及び實習で、一學年につき二月以内、高學年に於ては四月以内實習のみを課することが出來る。必要に應じ學科目を增減すること、卒業者其他の研究指導施設を爲すことなどは他の實業學校と同樣である。

(六)「職業學校規程」（大正十年文部省令第三號）　職業學校の修業年限は二年以上四年以内であるが、學科の種類・入學資格等に應じ一年以内これを伸縮することが出來る。職業學校の學科は裁縫・手藝・洗染・割烹・タイプライター・速記・簿記・珠算・通信・鐵道・自動車・航空・電鍍・機械修理・家具・時計・寫眞・印刷・測量・製圖・圖案・造園・養鷄・整容美髮・助產・看護・鍼按・演藝等諸般の事項に渉り、實際的技能者の養成を主とする。その學科目は修身・公民科・國語・數學・體操並に實務に關する學科目及び實習で、必要に應じ學科目を加減し得ること、卒業者其他の研究指導施設を爲すこと等は他の實業學校と同樣である。

「實業教育」の項參照。

（宮島　清）

文獻——文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）、同續編（昭和十一年）。文部省社會教育局編「實業補習教育の沿革と現況」（昭和九年）。

實業教育

（英）industrial education　（獨）gewerbliches Schulwesen　（佛）enseignement technique

【概觀】　十八世紀より十九世紀にかけ產業革命が行はれ、產業組織が一變するに至つて中世以來の徒弟制度が崩壞し、之に代はるべき產業者養成の教育機關を必要とすると共に、更に近代產業の必要とする高級なる產業技能者を養成せんがために新たに學校組織に依る實業教育の勃興を見るに至つた。蓋し近代產業は機械力の應用と分業が盛になつた結果、勞務者の大多數は從來の如く產業に關する熟練や經驗を必要としなくなつたのであるが、新產業は日進の科學に立脚するところからこれらの勞務者を指導し乃至生產の重要なる部門を擔任する者に對してはより遙に高度にして廣汎なる教養を必要とするに至つた。斯くて學校組織による實業教育制度を成すに至つたのである。尤も今日に至つても徒弟制度に依る實業教育が全然廢滅に歸した譯ではなく產業の種類に依り徒弟方式を有利とし、今尙舊來の傳統に基く教育を行つて居るものが無い譯ではなく、又新產業組織中に古き徒弟教育制度を攝取消化して著しく教育的效果を擧げつつあるものもないことはないが、產業者養成に關しては學校教育に依る實業教育が大なる主流を形づくりつゝあることは事實である。

【歐米諸國の實業教育】　(一)イギリス　中世以來のギルド・システムに由る徒弟教育制度に代つて實業教育が著るしき發達を遂ぐるに至つたのは二十世紀に入つてからのことで、科學の應用に基く新產業の發展に伴ひ、勞務者は教養の不足より之に追隨することが困難となり、これを匡濟せんがために一八二四年はじめて工業講習所 Mechanics' Institute が設けられた。これがイギリス

に於ける實業教育の濫觴である。この工業講習所の教育は時代の要求に適し、燎原の火の如く全國に瀰漫し、一八六〇年にはイングランド及びウェールズに於て七百五十箇所の施設を見るに至つた。此等は主として産業都市に設けられ、夜間新産業の勞務者たるに適應せしむる教育を施したのである。これより先一八五一年倫敦に萬國大博覽會の開かるゝや、ドイツ・フランス等の産業は大なる躍進をなし、從來世界の工場を以て自ら誇りつゝあつたイギリスの産業は舊習に囚はれ各國の凌駕する所となりつゝあるに驚き、政府は新たに科學工藝局 Science and Art Department を設け、多額の補助金を交付して實業教育を奬勵する方策を採り、一八八二年「欽命實業教育審議會」The Royal Commission on Technical Education を設けて實業教育振興の方策を考究し、その結果「ロンドン教區救恤法」The City of London Parochial Charities Act（一八八三年）、「實業教育法」The Technical Instruction Act（一八九九年）等の發布となり、ロンドン及び地方教育當局をして特に實業教育を助成せしむるの策を採り、一九〇二年の「教育法」The Education Act of 1902 に於てこれを強化し、更に一九一八年の所謂「フィッシャー法」Fisher Act に依つてこの方針を擴大するところあつた。なほケンブリッヂ・オックスフォードの二大學以外の新大學はすべて近代産業の發展に促されその指導的人物を養成することを目的として創設されたものである。

（二）ドイツ　産業者はその事業の發展は一に教養あり訓練ある技能者に俟たざるべからずとし、政府はまた産業に關する科學的研究を奬勵し、その教育の振興に多大の熱意を寄せ官民一致して偉大なる産業國家を建設せんがために周匝なる計畫を定め、各種の産業に亙り最低より最高に至るあらゆる段階の産業技能者の養成に力を盡した。斯くてその産業專門教育は特に産業に關する實際的研究を主とし、その程度においては大學と同樣なるに拘らず別途に異色ある高等專門學校 Hochschule をして之を行はしめつゝあるが、修業年限四年中の一年は産業に於ける實際的體驗を課する制度を採つて居る。中等程度の實業教育は各種の中等實業專門學校 Fachschule に於て之を課し、更に一般勞務に從事する者のために實業補習學校 Fortbildungsschule が設けられて居る。

（三）フランス　實業教育に關する體制は「アスティエ法」Lois Astier, 1919 に依つて根本的に改正せられ、更に一九二三年實業教育及び職業輔導に關する事項は實業教育次官の管掌に移し以てその振興を期して居る。文部大臣の指定したる地域に於ける徒弟及び滿十八歲以下の産業從業者には職業科 cours professionnel に就學する義務を課し、爲に産業企業者に徒弟税を課してその收入をこれに充當して居る。その他商工業に關する中等學校 école pratique de commerce et d'industrie 及び école de métiers は近年增設せらるゝもの多く、更に國立高等專門學校を施設し産業に於ける高級技能者の養成に當らしめて居る。

（四）アメリカ　高等實業教育が特に發展するに至つたのは一八六二年各州の産業を開發する目的を以て「土地下付法」Morill Land Grant Act を公布し、州立大學の施設を奬勵したるに始まる。斯くて各州立大學が多く農學科・機械學科を設置するやこれが刺戟となつて有力なる私立大學にして實業教育に關する分科を多く施設するもの相繼ぎ、一九二八年に於てその數一四八、學生數六五、五〇〇人に上るに至つた。元來アメリカに於ては憲法の規定に基き教育は各州獨自の經綸に委ねられつゝあるを以て、中等教育以下の實業教育に就ては一律に說くことは出來ないが、大體アメリカの中學校（ハイ・スクール）は實業科を附設するもの多く、その他「スミス・ヒューズ法」Smith-Hughes Act, 1917 は各州に補助金を與へて專ら職業教育を奬勵したる結果、その發達著るしきものがある。尙アメリカの實業教育制度中異色を發揮するものにコオペラティーヴ・システムがある。

【我國の實業教育】　我國に於て明治五年の「學制」並に翌六年頒布された追加二編には實業教育に關する條項が示されてあるが實施せらるゝに至らなかつた。事實に於て我國最初の實業教育制度と認むべきは明治十六年四月發布の「農學校通則」及び同十七年一月發布の「商業學校通則」であらう。爾後明治二十六年十一月「實業補習學校規程」が出るまでは實業教育は時勢に應じて漸次發達の緒について居たことは事實であるが、制度として何等見るべき改善も振興策も講ぜられて居ない。然るに明治二十六年から二十七年にかけて實業教育は急速の發達を遂げその將來に大なる影響を及ぼすに至つたのは主として時の文部大臣井上毅の經綸に由るものである。「實業補習學校規程」の外井上文相の手に成つたものに熟練職工養成を目的とする「徒弟學校規程」（明治二十七年七月）あり、之をしてその實質上の改善を收めしめた「工業教員養成規程」（明治二十七年六月）あり、農村振興を目標とした「簡易農學校規程」（明治二十七年七月）亦發布されたが、此等實業教育諸施設を充實し且つその活動を促したものは「實業教育國庫補助法」の制定（明治二十七年六月）で、その結果、實業教育施設の充實擴張目醒しきものあり、我國實業教育は玆に鞏固なる基礎に置かるゝに至つた。

井上文相に依つて礎石を與へられた我國の實業教育をして教育制度として完全な體系を備へしめるに至つたものは「實業學校令」（明治三十二年二月）及び「專門學校令」（明治三十六年三月）である。之に依つて實業補習學校より實業專門學校に至る我國の實業教育體制は完備し、爾來年と共にその規模を擴張し內容を充實して今日に至つた。卽ち原內閣（大正七年九月―十年十一月）は高等教育機關

の大擴張を計畫し實業教育に於ても大正八年度より十三年度に至る六年間に高等工業學校十校、高等農業學校五校、高等商業學校七校を增設すると共に文部省に實業學務局を復活せしめ（明治三十年實業教育局設置、同三十一年廢止、同三十三年實業學務局設置、大正二年廢止）、實業教育の監督指導に當らしむることとしたが、世界大戰の教訓に基く各國の青年大衆に對する實業教育運動に刺戟せられ、特に實業補習教育の振興に努力し、從來名目上の存在たるに止まり沈滯の域にあつた實業補習教育は儼然として活況を呈し、昭和十年青年學校を化成するに至つた。

昭和八年現在に於て實業專門學校數五四（工業一九、農業一二、商業二一、商船二）、同生徒數二三、〇八二人、實業學校數八三九（工業九五、農業二四〇、商業二九二、商船一〇、水產一二、職業一九〇）、同生徒數二七六、九八二人を算するに至つた。

「實業學校」・「實業教材史」の項參照。（宮島　清）

實業教員養成所

【沿革】　實業學校に關する制度は、明治五年の「學制」に於ては中學及び專門學校の中に規定せられてゐたが、同十三年「改正教育令」に於ては特に農學校・商業學校及び職工學校等が擧げられ、同十六年には「農學校通則」、同十七年には「商業學校通則」が制定せられ、各地に種々の實業學校が必要に應じて發達したが、此等の教員の資格は認可により、その養成制度が未だ出來なかつた。然るにその後產業の振興上、實業教育の普及發達のため、同二十六年「實業補習學校規程」、同二十七年「徒弟學校規程」が制定せらるゝや、その內に此等の學校の教員は小學校教員又はその資格ある者又は相等の普通教育を受け實業の知識又は經驗を有し地方長官の許可を受けたる者たるべき事が規定せられ、工業の教員に關しては、特に文部大臣に於て工業教員たるに適當なりと認めたる者の一項が加へられた。而して同二十七年六月「工業教員養成規程」が制定せられ、之によつて東京工業學校に、徒弟學校及び工業補習學校の教員養成の爲に工業教員養成所が附設せられた。その課程は之を本科及び速成科に分ち、本科は修業年限二箇年にして、年齡十四歲以上の男子にして尋常中學校卒業者又は之と同等の學力ある者を入學せしめ、速成科は修業年限一箇年にして、その入學資格は文部大臣の許可を受けて學校長が之を定めることになつてゐた。生徒の學費は之を補給し、卒業者には本科六箇年、速成科二箇年、文部大臣の指定せる學校教員の職に從事すべき義務を附した。これが我國に於ける實業教員養成所の嚆矢である。

明治三十二年二月「實業學校令」が發布せられ、實業學校の種類を工業學校・農業學校・商業學校・商船學校及び實業補習學校とし、その教員の資格に關する規則は文部大臣が之を定めることになり、先の二十七年の「工業教員養成規程」を廢止し、更に之を擴充して「實業教員養成規程」が發布せられた。之によれば實業教員養成所の附設せらるべき所として更に東京帝國大學農科大學本科若しくは實科、並に高等商業學校が加へられ、農業學校及び農業補習學校の教員の養成は農科大學の、商業學校及び商業補習學校の教員の養成は高等商業學校の、工業學校・徒弟學校及び工業補習學校の教員の養成は東京工業學校の實業教員養成所に於て行ふこととなつた。此等の修業年限は農業教員養成所は一箇年、商業教員養成所は二箇年、工業教員養成所は三箇年で、各所の入學資格は年齡十七年以上にして師範學校・中學校若しくは之と同等以上の實業學校卒業の程度とせられた。尙各所の學科課程及び生徒の學費補給並に卒業後の就職義務に關する規定があつた。この規程はその後明治三十五年及び同三十九年に改正せられ、後大正四年三月新たに現行の「實業學校教員養成規程」が發布せられた。この規程は其後大正八年・九年・十年及び昭和四年の改正を經て現在に至つてゐる。この規程に伴ひ明治三十五年「實業學校教員養成規程ニ依ル補給學資支給手續」が定められた。これはその後數次改正せられて現存してゐる。更に大正九年十月「實業補習學校教員養成所令」、同年十二月同令施行規則が發布せられたが、昭和十年實業補習學校が廢止せられ、新に青年學校創設せられると同時に、この養成所令及び施行規則は廢止せられ、新たに「青年學校教員養成所令」及び「青年學校教員養成所規程」が發布せられて今日に及んでゐる。

更にまた實業教員養成の問題に關して明治四十年七月「文部省直轄實業專門學校委託生規程」が發布せられ、道府縣郡市町村その他公共團體及び私人は文部省直轄實業專門學校生徒にして卒業後其の公共團體又は私人の設置せる實業學校の教職に從事すべき者に學資を補給し委託生として在學せしめ得ることとなつた。また同年九月「公立私立實業學校教員資格ニ關スル規程」が發布せられた。その後大正十一年この規程に改正を加ふると共に新たに「實業學校教員檢定ニ關スル規程」が發布せられて實業學校教員の資質は夙に向上して來た。

【現行規程】　現行「實業學校教員養成規程」によれば、東京帝國大學農學部附屬農業教員養成所（農業）、東京商科大學附屬商業教員養成所（商業）、東京工業大學附屬工業教員養成所（昭和六年三月廢止）、大阪工業大學附屬工業教員養成所（昭和六年三月廢止）、名古屋高等工業學校附設工業教員養成所（土木・機械・建築・紡績・色染及び電氣）及び橫濱高等工業學校附設工業教員養成所（機械工學・應用化學・電氣化學及び建築學）があり、それらの養成所の生徒に對しては授業料を徵收せず、學資を補給することが出來る。學資の補給は「實業學校教員養成規程ニ依ル補給學資支給手續」の規定に依つて行はれる。この外帝國大學・官立大學及び文部省直轄專門學校

の學生生徒にして卒業後實業學校の教職に從事せんとする者には授業料を免除し得る規定がある。而して授業料を免除せられた者及び學資の補給を受けた者は夫々所定の就職義務を負ひ、かゝる授業料の免除又は學資の補給を受けたるものにして(一)退學を命ぜらるゝか又は自己の便宜によりて退學したるとき、(二)實業教員たるの志望を變更したるとき、又は(三)卒業後所定の就職義務を果さざるときは授業費・學資又は授業料を償還すべきものとしてある。但し特別の事情があればその全部又は一部を免除せられ得る。各所の學科課程その他に關する一般的規定は明治三十五年の改正に際して全部削除され、現在は附設する大學又は學校の學則又は規則に夫々之を規定することとなつた。（目田權一）

文獻——文部省「學制五十年史」（大正十一年）。文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續篇（昭和十一年）。

實業教材史

【明治以前の實業教材】　明治以前の教科書、往來物の中に實業教育關係の教材が現はれたのは、『新撰類聚往來』を以て濫觴とするであらう。この書は室町末期の作であるが、その梓行せられたのは慶安元年（1648）を以てはじめとする。併し實業科に關する教科書の單行本となつたのは、『職人往來』（寛文元年、目錄）、『商民職人往來』（貞享二年刊）を先驅として、元祿六年（1693）に至つて、堀流水軒の有名な『商賣往來』が生れた。次いで次期に入つて、農工商のすべてに亙つて夫々固有な特定教科書の編纂刊行を見たのであつた。農業に關する『農民字盡』（享保五年刊）、工業に關する『船由來記』（正德四年刊）、『工職用字』（享保五年刊）、商業に就ての『商家用字』（享保五年刊）、『娼家往來』（延享頃刊）、『買得往來』（延享三年刊）、諸職一般に亙つての『諸職往來』（享保五年刊）など即ちそれである。かくして一度分化した實業科教材は、以來益〻分化の道程を辿つて底止する所を知らなかつた。農業に關するものには『田舍往來』、『農業往來』、『百姓往來』、『國寶往來』など寶曆・明和の間に出でて、農民の本分と農家日用の知識とを網羅し、『百姓今川准狀』（一名『百姓掟往來』）、『農人往來』、『農民教訓狀』など天明・文化の交に出でて農民道德を高調した。工業に關するものには、大工のための『大工童蒙歌』、『匠家文字帖』、『番匠作事往來』など安永・寛政の交に公刊せられて、爾來十數種を算するこの種のものの先驅をなした。こゝにも分化の目覺しいものがあつて、『神社佛閣柱建往來』、『平久家宅往來』、『諸品寸法往來』が現はれ、又、船頭のための『萬船往來』、『船方往來』、左官のための『左官袖のひかへ』、『左官職往來』などが編まれた。商業に關するものに於ても、商家日用の知識と文字とを盛つた『商賣往來』直系のものの外に、商賣道德を力說した『商家往來』、『商人往來』、『商人今川愼狀』があつた。又分化的傾向を示す模範的なものに、『問屋往來』、『本屋往來』、『八百屋往來』、『吳服往來』、『湯語教』などがあつた。斯くの如く江戸時代後期以後、經濟活動の擡頭と分化的傾向とに相應して、特殊の教材を取扱つた特殊教科書が、續々編纂公刊せられたのである。

【實業科往來物の發達】　實業科往來物中、個々に見れば工業型に屬するものが早く公刊せられてゐるが、全體として見れば商業型のものが最も早く、且つ多く發達してゐる。商人には富の力も集り文字の必要も緊急であつたし、又商賣の方法も商品も目まぐるしい變化を示したので、絕えず教科書を改纂する必要に迫られてゐたからの故であらう。これに次いで發達したものは農業型であつたが、これは商業型に比較すると改纂も少く、分化的傾向も目立たなかつた。種類部數の多いのは、天保の飢饉に際會してこれが對策方法を示すための、『滿作往來』、『豐作往來』、『家寶往來』など數種が簇出したからである。工業型の發達が、商農二型の半數にも及ばなかつたのは、職人に文字はいらぬと考へた社會的通念の悲しむべき反映の結果であらう。明治維新直後に於て、實業科往來物の新たに編纂せられたもの百七種の多きに達したのは、新時代の新方向を語る有力な證左である。

【實業教材の類型】　江戸時代に於て實業的な知識と訓練とを與へるために用ひられた教材を分類すると、農業型・商業型・工業型の三種とこれら三者を一括統合せる諸職型との四種とすることが出來る。各類型發達の大勢を往來物の範圍内に於て求めると次の如くである。

實業科往來發達の趨勢

	慶長 萬治	寛文 寶永	正德 寛延	寶曆 安永	天明 享和	文化 天保	弘化 慶應	明治	合計
農業型			一	六（一）	四（三）	二〇（六）	六（一）	四八	八五（一〇）
工業型		一	二	三	二（一）	一六（三）	二	五（二）	三〇（五）
商業型		一	三（八）	五（五）	四（七）	一七（一五）	七（一三）	五〇（四）	八七（六二）
諸職型		一	一	五	五	一	二（一）	四	一九（一）
合計		三	七（八）	一八（六）	一五（一〇）	五四（二二）	一七（一四）	一〇七（六）	二二一（七〇）

備考　欄内の數字は、新編纂の教科書の種類を示す、又、括弧内の數字は既に編纂刊行せられたるものの重板又は異板の數を示す。

が行はれたことに基因する。斯くの如く實業教材の整備と改修とは、江戸時代にあつても、國民の經濟生活の向上と其の方向の變轉とに隨伴して進行したものであつたが、之を要約して次の如く言ふことが出來る。元祿・寶永の頃までのものは、商業型のものも工業型のものも、夫々の仕事に必要な卑俗な文字を教へるやうに編纂されてゐるのみであつた。商工の發盛と取引種目の增加と、取引地域の擴大とが、この種の庶民に文字を必須ならしめたからである。寶曆・安永の間にあつても、前期のこの傾向を傳承してはゐるものの、新たに夫々の家業に必要な道德的な心得と、技術的・內容的な注意とが盛り込まれて、より實業的な色彩が濃厚になつた。續く天明・寬政期は各職業に卽する所謂職業倫理と、その直接に屬する村・町・領主等に對する道德とが教材を統合する中心觀念として力說せられ、さうしたものだけで出來上つた教科書も少くない。ところが、文化から天保へかけては、これが反動とも見られるやうに、具體的に技術・知識の上の指導を理念とし焦點としたものが多くなつた。幕末に於ける國費の多端と天變地異による生產者の生活基調の崩壞とに對處して、新たに且つ急足に生產・分配の樣式を改めなければならなかつた必要が、教材の選擇標準を斯くの如く變轉せしめたものである。明治維新の直後に於て、教科書が殆ど一變したのは、所謂開國によつて教材を世界の商品工藝に求める樣になつたことと、封建制度の瓦壞、中央集權の樹立とによつて農・工・商など、實業の地位及び意味とが全く改まつたからの故である。實業的活動の價値を非常に高いものとして力說し、且つその國家への使命と貢獻とが極めて重大であるもののやうに說かれたのは、維新直後に編纂された教科書の一大特徵である。用語も、農業上・商業上の永い間の慣用語を棄て去つて、無闇に生硬な漢語を使用してゐるのも、この頃の教科書に獨特な現象であつて、實用よりも意氣込を示すに忙がしい編纂振りであつた。明治十年代以後、矢鱈に洋語を插んだ教科書の多くなつた先驅をこゝに發見することが出來る。（石川　謙）

【明治以後の實業教科の變遷】　幕末蘭學の盛なるに伴れ泰西の科學は陸續として輸入せられ、醫療・軍事・產業等あらゆる局面に於て我が國民の曾て夢想だもせざりし效果を示したるところより、時の政府は率先して蕃書和解方を設け、飜譯局を置き、洋學所を開き、イギリス・ドイツ・フランス等各國の文獻を飜譯して泰西の知識の吸收に努めた。又舊幕時代に於ける各藩校は元來政治的色彩濃厚にしてその教科は朱子學を宗としたものであつたが、時代の推移と共に實學を主とする傾向顯著なるものあり、明治新政當時藩校四十七に於て教科目中に洋學を採用したるもの十六、算術を加へたるもの二十に及んで居る。洋學とは英獨佛魯等の諸學の外當時歐米より傳習せられたる各般の科學を總括したものであつたことは云ふまでもなく、算術は又必ずしも科學の基礎的一般教養とは限らなかつた。唯洋學と云ひ、算術と云ひ、その如何なる書籍に依つて如何なる人の學術を傳へたものであつたかは明瞭にすることは容易でない。

明治五年頒布の「學制」は必ずしも實施せられなかつたにせよ、明治教育の範となり、教育の方針乃至標準を示したものとして嘱目に値する。その中に規定した小學校は所謂「邑ニ不學ノ戶ナク家ニ不學ノ人ナカラ」しむることを目的とし國民の一般教養の向上を期したものであるが、その上等小學に於て簿記法の教授を認めて居る點は商業教育に關する教材を採用しつゝあつたものとして我國の實業教育史上注意に値する。其他「學制」追加二編には專門學校として醫學校・商業學校・農業學校・工業學校・鑛山學校・諸藝學校等の實業學校を規定し、外國人教師に就て外國語を以て學ぶものと規定せられて居る。これは其儘には實施せらるゝに至らなかつたにせよ少くも當時に於ける實業教育の教材は全部外國人の意圖に依つて按配教授されたことを示すものでその如何なる資料に基いたものであつたか窺知する由もないが恐らく當時外國に行はれつゝあつた教科書が主となつたことと思はれる。明治政府は學校教育に於て外國語の學習を奬勵し、又盛に外人教師に高給を與へて多數これを任用すると共に「學制」追加二編にも見らるゝ如く海外に留學生を送り、外國文化の攝取に努めたので、漸次邦人の手に依つて教育を行ふ機運を醸成したが、何れにせよ我國實業教育の內容は相當長い間外國人教師の國を通ずるか、外國文獻を教科書とするか或は官廳又は新しき時代に於ける學術の先達となつた我が邦人の手に依る飜譯に依つて直譯式に行はれた。その顯著なる事例は京都府立農牧學校にこれを認めることが出來る。本校はアメリカ人ウィード J. P. Wood を主任としその設備等に至るまで悉くアメリカ式を採り、大陸農法をその儘に教授したることは、史實に徵し且つ今尙收藏しつゝある當時の器具・文獻等に依つて明かである。明治十六年「農學校通則」、同十七年「商業學校通則」が發布せられこれに依つて實業學校の學科課程等も大に整頓せられたのであるが、その以前に於て既に中央官廳・地方官廳又は私人に依つて施設經營せられた諸種の學校が起り、地方・民間の諸學校はその組織・教育內容等に於てその應を得ざるもの多かつたのでこれを統制する必要上前揭の二法令が發布せられたとも云へる。

大體に觀察して我國實業教育の組織內容は「學制」追加二編に依つて標準が與へられ、「農學校通則」・「商業學校通則」に依つてその形式を整へ、明治三十二年の「實業學校令」並に爾後に於ける諸規程の公布に依つて確乎たる體制を成就し、產業の發達に呼應して今日に至つたものに外ならず、舊と新と異るところは學術の進步に伴れ、一面において學科目の分化はなはだしく、專門化の

傾向著るしきものあると共に、これを統合整理することに相當の實績を示しつゝあることを擧ぐべきであらう。今これを各種の中等實業教育に就て觀察すれば次の如くである。

(一)商業教育　「學制」追加二編に於て豫科・本科を通じてその學科目は普通科目に於て語學、算術、博物學大意、物理學大意、數學、飜譯、體操の外、歷史、國體、修身の課外教授を施し、實業科目に於て通商地理、記簿法、通商書信、算計法、商用物品辨識(其原因其使用其性質其種類其價値其眞僞其試法)、商業學、商法の外、課外授業として經濟を課する規定であつた。然るに「商業學校通則」に至つて第一種商業學校に於ては普通科目として修身、讀書、習字、算術を、實業科目として簿記、商業通信、商業地理、商品、商業經濟、商業實習を課し、土地の事情に依り銀行、爲替、運輸、保險、會社、圖畫、物理及び英、佛、獨、支那、朝鮮等の外國語を課し、第二種商業學校に於ては普通科目として修身、和漢文、習字、算術、代數、圖畫、英語を、實業科目として簿記、商業書信、商業地理、商品、商業、經濟、商業史、商業法規、實習を課し、更に土地の情況に依り特に銀行、爲替、運輸、保險、會社法、海上法、契約法、關稅、統計、物理、化學、博物、幾何、機械、工藝誌等の外、正科目の英語の外又はこれに代へて佛、獨、支那、朝鮮等の國語を課する等その教科目は頗る廣範圍に亙り雜然としてこれを課しつゝあるを見るのであるが、明治三十二年「實業學校令」に基く「商業學校規程」に於ては(引例甲種商業學校規程)特に一般教養に重きをおき、修身、讀書、習字、作文、數學、地理、歷史、外國語、體操を課し實業科目に於ては從前の諸科目を整理統合して經濟、法規、簿記、商品、商業要項、商業實踐等とし、尙必要に應じて他の學科目を加設し得ることとした。その後數次の改正を經、現在に於ては學科目を明かに普通科目と商業科目に區別し、商業科目に於てはその大體を規定する外、學校の目的、土地の情況等に應じ學校當局の創意ある施設を認むるの制度を採りつゝある。

(二)農業教育　「學制」追加二編に於て豫科本科を通じ、普通科目に於て語學、算術、代數學、幾何學、地理學、畫學、物理學、博物學、飜譯、體操の正科の外、歷史、修身、國體等に關する教授を施し、農業科目として農用化學、植物學、獸醫學(農家必要の部)、耕藝(園庭及樹木)、農學、農家經濟學、實地農業を課することを規定して居るが、「農學校通則」に於ては第一種農學校に於て普通科目としては修身、算術幾何、物理、化學と、農業科目として動植物、耕種、養畜、農業經濟、農業簿記を課し、土地の情況に依り特に園藝、森林、開墾、養蠶、養魚、桑、茶、綿、麻、楮、藍、榛、櫨、甘蔗、蘆粟、葡萄、烟草等の耕種法、製茶法、製糖法、農產物貯法、肥料製造法等の學科目をおき、第二種農學校に於ては普通科目に於て修身、代數、幾何、三角法、圖畫、物理學、化學を、農業科目に於て動物學、植物學、地質學、農用化學、農用工學、耕種、養畜、農業經濟、農業簿記、農業法規を課し、土地の情況に依り特に園藝、森林、開墾、獸醫)、昆蟲學の學科目を置き、又養蠶、養魚、桑、茶、綿、麻、楮、藍、榛、櫨、甘蔗、蘆粟、葡萄、烟草等の耕種法、製茶法、製糖法、農產物貯法、肥料製造法等の學科目を課することを得しめた。要するに產業的に分化せず、必要に應じ諸種の學科目を雜然と課しつゝあるを見るのであるが、明治二十七年發布の「簡易農學校規程」を經、「實業學校令」に於ては山林學校・獸醫學校及び水產學校はこれを農業學校と看做し、總括して「農業學校規程」を定めた。今甲種農業學校規程に就て見るに普通科目としては修身、讀書、作文、數學、物理、化學、博物、經濟、體操の外便宜地理、歷史、外國語、法規、簿記、圖畫その他の科目を加設することを得、農業科目として土壤、肥料、作物、園藝、農產製造、畜產、養蠶、病蟲害、氣候、林學大意、獸醫學大意、水產學大意より選擇して課することになつて居たのであるが、明治三十四年別に「水產學校規程」を設け、水產學校を農業學校より分離せしめた。爾來數次の改正を經現在に於ては農業科目は土地の情況、學校の種類に由り「農業學校規程」第九條に例示する學科目又はその他より適宜選擇配合して各學校獨自の課程を編成せしめて居る。

(三)工業教育　「學制」追加二編に於ては工業教育に關しては工業學校の外鑛山學校・諸藝學校・理學校・外國諸藝學校・外國工業學校・外國鑛山學校等の規定を設けたのであるが、此等の中工業學校に於て觀るに豫科・本科を通じ、普通科目として語學、算術、代數學、幾何學、三角法、博物學(大意)、物理學、畫學、數學(本科に於て)、飜譯、體操を、工業科目に於て工業初步(諸器具の使用法)、畫法幾何、百工化學、工學實用(機械製作物品製造)、實地工業を課することを規定したので一般に實施の運びに至らなかつたが、明治十年、東京開成學校內に設置せられたる製作學教場の廢止せらるゝや、政府は低度工業教育に依る實務者養成の必要を痛感し、明治十四年東京職工學校を施設した。その學科目は豫科に於て數學、物理學、化學實驗、畫學、修身等の普通科目を授け、本科に於て化學工藝科(染工科・陶器玻璃工科・製品科の各正科・速成科)と機械工藝科(機械科正科及び原範及鑄造・鍛工仕上鑛工各速成科)に分れ、夫々左記の學科目を履習せしめた。化學工藝科に於ては有機化學、應用化學、分析化學、實驗、畫學、修身、燃燒論、職工經濟、簿記法、數學、物質强弱論、職工道具、重學。機械工藝科に於ては實驗、畫學、修身、元力機諸機械、職工經濟、簿記法。

その後手*島精一・寺田勇吉・濱*尾新等の諸氏に依つて工業實務者養成の急務が唱道せらるゝに及び文部大臣井*

上級は此等の人々の獻言を納れ、明治二十七年「徒弟學校規程」を發布した。その修業年限を六箇月乃至四箇年としたるだけにその教科目の選擇また廣範圍の自由を認め、普通科目として修身、算術、幾何、物理、化學、圖畫を定めたる以外、工業科目は職業に直接關係ある諸教科目並に實習とし、別に具體的に指示するところがなかつた。この法令に次ぐものは明治三十二年の「實業學校令」で、これに依る「工業學校規程」に於ては工業學校の學科目を左の如く規定して居る。

(1)甲種工業學校に於ては普通科目として各科共通に修身、讀書、作文、數學、物理、化學、體操の外、地理、歷史、博物、外國語、經濟法規、簿記及びその他の科目を便宜加設することが出來る。工業科目としては、土木科に於て測量、應用力學、河海工學、道路鐵道橋梁施工法、製圖等。金工科に於て應用力學、工場用具及製作法、製造用諸機械大意、發動機大意、製圖等。造船科に於て應用力學、工場用具及製作法、發動機大意、造船、製圖等。電氣科に於て應用力學、工場用具及製作法、發動機大意、電氣及磁氣、電氣工學、製圖等。木工科に於て應用力學、家屋構造、工場用具及製作法、建築沿革、施工法、配景法、製圖、繪畫等。鑛業科に於て地質、採鑛冶金、試金、應用力學、發動機大意、測量、製圖及坑內演習等。染織科に於て機織法、色染法、應用化學、應用機械學、分析、製圖及繪畫等。窯業科に於て窯業品製造、應用機械學、分析、製圖及繪畫等。漆工科に於て漆器製造法、工藝史、繪畫、應用化學大意等。圖案繪畫科に於て配景法、解剖大意、工藝史、建築沿革大意、繪畫、應用化學大意、各種工藝品圖案等。

倘前項の外特殊工業の爲には便宜學科を設くることを得ることとし、力めて産業の實際に即して教科の編成をなさしむる方針をとつた。徒弟學校は如實當時の乙種實業學校に屬するもので、その修業年限・學科目等に於ても從前の制度を繼承したのである。「工業學校規程」も亦その後數次の改正を經て今日に至つたのであるが、現在の制度に於ては工業學校に於ける學科は工業の種類又はこれを細分したるものに依り適宜これを定めしむることとし、その學科目は普通科目に於て修身、公民科、國語、數學、物理及化學、圖畫、體操（武道を含む）の外、外國語、博物、地理、歷史、商業、工場要項その他を必要に應じ加設することを認めたる外、工業に關する學科目は學校の包有する學科に依り、適宜これを選擇し、夫夫獨自の編成を爲さしむる方針を採つて居る。

各種實業學校の各項、及び「實業學校令」・「實業科」・「實科」の項參照。

（宮島　清）

文獻——石川謙「實業科往來物についての研究」（『倫理教育講座』昭和二年）、「庶民教育史」（昭和四年）。文部省實業學務局編「我が國實業教育法令の沿革」（稿本昭和八年）、「實業教育五十年史」（昭和九年）。文部省「日本教育史資料」二五卷（明治二十三—二十五年）。

實業專門學校

實業學校にして高等の教育を爲すもの、「實業學校令」及び「專門學校令」の規定による。工業專門學校・農業專門學校・商業專門學校・商船專門學校・水産專門學校が之に屬する。各項を見よ。

實業補習教育

【總說】　小學校義務教育修了後上級學校に就學しない者に對し、業務に從事する傍ら、時間制に依り繼續して教育を受けしむる公私の施設で、その學科課程に於て特に農・工・商等實業に關する學科目に重きを置くものを云ふ。舊來夜間授業を主としたが、現在に於ては毎週一定の日時を定め晝間授業を施すもの漸次多きを加へつつある。

近代産業が中世以來の徒弟制度を潰滅せしめたことが最根本の原因で、その缺陷を補はんがために實業補習教育の施設を見るに至つたと觀察せらるゝのであるが、更に國民教育の見地より觀て、小學校義務教育は國民教育の基礎工作たるに過ぎず、未だ國民として必要なる資質を具備せしむるに足らず、加之義務教育修了の年齢は恰も青年の危機に屬し、その教育的輔導を全うせざるかぎり、國家が眞に國民教育の義務を果したことにはならぬと云ふ建前に基くものである。斯くて實業補習教育に於ては、(一)經濟人としての教育、(二)社會人としての教育、(三)文化人としての教育、の三者は不可分の關係に於てその內容を形作る可き筈であるが、その何れに重きを置くかと云ふことは時代に依り、國民に依つて差異あるを免れないし、その就學を强制するか、隨意とするか、その施設を公立とするか、産業の施設に委ぬるかに就ても區區として定まる所がないが、大體に於て世界各國共漸次義務教育修了より滿十八歲に至るまで、補習教育を强制するを可とする傾向が强い。

【ドイツの實業補習教育】　實業補習教育中最も古い歷史を有するものはドイツである。元來若き勞働者に宗教教育を施す事を目的とする日曜學校 Sonntagschule に淵源するが、一八六九年「帝國産業條例」Gewerbeordnung が公布せられ、地方自治體が雇傭主に對してその使用する十八歲以下の勞働者を補習學校 Fortbildungsschule に就學せしむることを命ずる權能を賦與せらるゝに及び、實業的內容が多くなり、世界大戰前に於ては最も經濟的産業的教科を重視して居た。然るに革命後に於ては補習學校を特に職業學校 Berufsschule と呼び、生徒の從事する職業に熟達せしむることを目的とすると共に、その學科課程の範圍を擴張し、共和國市民としての教養を加ふることにも力を注ぐに至つた。州に依つて相違はあるが、大體に於て滿十四歲より十八歲迄四年間、毎週八時間の授業を强制して居る。

【イギリスの補習教育】　一九一八年の「フィシャー教育法」The Fisher Act に依り、滿十四歲から十八歲

までの青少年に對し義務補習教育義務制を布いたが、財政上の理由よりその實行が遲延し、更に一九二一—二二年の經濟恐慌の結果無期延期の止むなきに至つた。同教育法に由る補習教育は産業的・職業的學科は偶〻地方の事情必要とする場合に施設せらるゝに過ぎず、一般教養に重きを置いて居るのは中學校教育を義務制たらしめよと主張する輿論を反映しつゝあるものと見做さるべきであらう。

【アメリカ合衆國の實業補習教育】　世界大戰酣なりし一九一七年、「スミス・ヒューズ法」Smith-Hughes Act of 1917 が發布せられ、その結果アメリカの補習教育は産業的・職業的色彩が極めて濃厚になつた。元來アメリカの教育は憲法の規定するところに依り州の權限に屬するものであるが、この州に施設する全日制乃至時間制職業教育に對し、聯邦政府がこれを奬勵せんがために特に補助を與へんとするもので、此の如きは聯邦政府が消極的に乃至間接に各州に職業教育を强制する憲法違反行爲であると云ふ非難さへあつたに照して見ても、アメリカ政府が如何に斯教育を重視しつゝあるかが了解せらるゝ譯で、既に二十七州は實業補習學校就學義務制を布きつゝある狀態である。

その他チェコスロヴァキア・スウィス・オーストリア等は大體ドイツの制度に則り、フランスは言ふに足るものがない。

【我國の實業補習教育】　明治十八年濱尾新*が歐米を視察し特にドイツの實業補習教育の實績に傾倒し、歸來斯教育の必要を唱道したが、當時小學校義務教育は遲々として進まず、就學歩合は五〇%に達せず、政府はその發展に焦慮しつゝあつた有樣であるから、社會の共鳴を得るに至らなかつた。然るに明治政府の實施した社會經濟制度の改革漸くその效果を現はし産業の發達に必要なる諸法制備はり、企業著るしく勃興し、我國に於ける近代産業組織の素地成るに及んで、産業に從事する少年の福利を考慮し、更に此等を教育して産業の發達に貢獻せしむることの必要なる所以が漸く認められ、玆に明治二十三年「小學校令」の改正に際しその中に實業補習學校に關する條項が加へらるゝに至つた。これ實業補習學校が我國學制中に制度として規定せらるゝに至つた嚆矢である。尤も該令に於ては實業補習學校を以て小學校と認め、高等小學校同樣市町村がその設置を義務づけることを認めたゞけで、實業補習學校の教科目・修業年限其他に關する事項に就ては何等規定するところがない。

我國に於て實業補習教育が簡單ながら獨立な規程となつて實施せらるゝに至つたのは明治二十六年十一月二十日文部省令第十六號を以て發布された「實業補習學校規程」である。全篇十四條より成り大體尋常小學校課程を履習したる者に對し小學校教育を補習すると共に職業に關する知識技能を授くることを目的とし、修業年限三箇年以内たるべきことを定めてゐる。斯くて實業補習學校は我國教育制度中に完全なる體容を整ふるに至つたと共に整二十七年六月二十二日「實業教育費國庫補助法」の制定せらるゝに及んで從來有名無實に近かつた實業補習學校中大衆の實業教育機關として眞面目にその職能を果さんとするものが出來て來たことは事實であるが、その發達は遲々たるものであつた。

明治二十七、八年日清戰役は近代産業として既に素地の出來てゐた我國産業の發達に拍車をかけ、その結果實業教育振興の必要は社會の輿論として唱道せられ、こゝに明治三十二年二月六日勅令第二十九號を以て我國實業教育史上劃期的な「實業學校令」*發布せられ、從來小學校の類として取扱はれた實業補習學校は明かに實業學校中に加へられ、さらに明治三十五年一月「實業補習學校規程」を改正し、斯教育の本旨を明かにし、その修業期間・教授時期・教授時數等に彈力を與へ、周圍の事情に卽し機宜を得たる處置に出づることを許し、努めてその擴大强化を企圖するところあつたが、其後世界大戰は世界的に青少年大衆の教育振興の機運を釀し、實業補習教育竝重の輿論が社會を風靡するの大勢を馴致したるところから「實業學校令」の改正と共に大正九年十二月「實業補習學校規程」を改正し、その課程を分つて前期・後期とし、その修業年限及び教授時數の標準を示し、特に公民的教養を重んずることとし、青少年大衆教育機關として異彩を發揮すると共に「實業補習教育國庫補助法」を制定してその發展を圖り、さらに「實業補習學校教員養成所令」を發布して優秀なる教員の養成に當らしめた結果我國の實業補習教育は劃期的發展を遂げ、明治三十二年當時一五一校に過ぎなかつたものが大正十年には一四、八三五校に躍進するの盛況を呈し、玆に我國實業補習教育は漸く大成の域に進むに至つた。爾來我國の實業補習學校はその數に於て又その内容に於て益〻長足の進歩を遂げたのであるが、昭和十年四月青年訓練所と合流して新に青年*學校と成つた。

（宮島　清）

文獻——O. D. Evans, Educational Opportunities for Young Workers, 1923. A. Kühne, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1923, 1929. B. A. Yeazke, Working Out the Fisher Act, 1922. M. E. Sadler, Continuation Schools in England and Elsewhere, 1908. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）。文部省社會教育局編「實業補習教育の沿革と現況」（昭和九年）。

實業補習教育主事

【設置の由來】　世界大戰後に於ける日本の異常なる實業界の發達は實業教育の革新を促し、とくに明治三十五年以來の「實業補習學校規程」（明治三十五年一月文部省令第一號）によつては到底時勢の澎湃たる要求を充すことの出來ないのに鑑み、大正八年以來文部省内に實業教育に關

する各種の調査委員會が設けられ、その調査審議に基いて作成されたものが大正九年十二月文部省令第三十二號を以て公布せられた「實業補習學校規程」である。之に先んじて同年十月勅令第五百二十一號を以て「實業補習學校教員養成所令」が公布せられ、實業補習教育の實をあぐべく優良なる專任教員の養成を計ることになつた。かゝる實業補習教育制度の刷新向上に伴ひこれが指導に當るべき機關の設置が必要となり、大正十年に實業學務局に實業補習教育の指導奬勵を掌る中央機關として五名の實業補習教育主事が設けられた（大正十年五月文部省訓令第三號「實業補習教育主事ニ關スル規程」）。これに做つて各府縣に於ても漸次實業補習教育主事を設くるに至つた。地方の實業補習教育主事は地方に於ける實業補習教育の指導をなし、併せて小學校の實業科、實業學校の指導等にも當る。

【廢止の理由】　然るに昭和四年社會教育局の新設と共に實業補習教育に關する事務は實業學務局より社會教育局に移管せられ、社會教育の指導監督に當る專任社會教育官が設けられたために實業學務局に屬する實業補習教育主事は廢せられることになつた。その後存置されゐた府縣の實業補習教育主事も昭和十年四月青年學校の新設と同時に實業補習學校は廢止せられることになつたために、その名稱を青年教育主事或は實業教育主事と改め、或は增員されたる社會教育主事に轉ずるなどして廢せられるに至つた。（村上俊亮）

文獻——千葉敬止「日本實業補習教育史」（昭和九年）。

「現行文部法令彙纂」。

失業問題

〔英〕unemployment〔獨〕Arbeitslosigkeit〔佛〕chômage

【意義】　失業とは勞働能力及び勞働意志を有するものが、自己の技能に適當した勞働の機會を持ち得ざる場合を指稱する。而も特殊な個人的例外を除けば、失業は一の社會的現象であり且つ大衆的現象である。個人的怠惰、技能上の缺陷等より生ずる失業、または天災地變等の自然的原因によつて生ずる失業は、その本來の形態ではあり得ない。失業は資本主義社會特有の現象であり、勞働力が生產手段と分離され、商品として販賣せらるゝと言ふことを前提とする。勞働者が彼自身の生產手段の所有者であつた時代には（都市に於ては手工業者、農村に於ては自作農民）失業者存在の餘地は存し得なかつた。產業革命の進行に伴ふ獨立生產者の大量的破滅は、始めて失業を一の社會的現象として出現せしめた。卽ち失業は勞働力と生產手段との分離を前提とする資本主義的商品經濟に特有な社會的現象に外ならず、從つて此の制度と共に存續する。

【失業の原因】　既に失業が個人的乃至自然的なものでなく社會的本質のものである限り、その原因も亦資本主義經濟そのものの裡に存しなければならない。通常失業の主要な原因とせらるゝ所のものは、產業の季節的變動及び景氣的變動の二者である。何れの場合に於ても、勞働者各個人の勞働能力及び勞働意志より獨立せる社會的原因である。

(一)季節的失業　季節的失業は特定產業部門の自然的技術的條件の結果生產活動が一年中の一定期間にのみ限られ、從つて就業が季節的制限を受けることより發生するもので、繁忙期には一擧に多數の勞働力を吸收する季節產業は、閑散期の到來と共に大量的解雇を行ひ、失業は每年同形の波動を描く。此種の失業は、凡ての產業部門を包括するものではなく、且つ季節的に豫測可能のものであり、從つて失業問題の中樞を形作るものではない。

(二)景氣的失業　之に反して景氣的失業は十年乃至八年を週期とする資本主義經濟の景氣變動と共に發生するもので、好況—恐慌—不況—回復—好況の進行と共に勞働力は大量的に或は吸收され或は排出され、その範圍は全產業部門に及ぶ。此種の失業は全く資本主義的諸產業部門間の發展の不均整より發生するもので、その範圍より云つてもその意義より云つても、その重要性は季節的失業に比して遙に大である。

(三)慢性的失業　扨て世界大戰後の大量的失業は、右の季節的及び景氣的失業のみを以てしては說明し得ざるほど大規模なものとなつた。何となれば、戰後の景氣的最好況期（一九二七年）に於ける季節的繁忙期に於ても、イギリスに於て一・〇一%（百萬）・ドイツに於て〇・七六%（百萬）の失業者が存在したからである。此の事實は、戰前と戰後に於ける資本主義經濟の構造的變化によるものと云はれる。卽ち、戰前に於ては資本投資の速度は、生產の機械化の速度よりも大であつた結果、景氣變動を相殺して考ふれば、勞働力吸收は全體としてその排出よりも大であつた。戰後に於て此の關係は逆轉した。卽ち一方に資本投資はその量及び速度に於て後退し、他方に所謂「合理化」運動は勞働力に對する需要を相對的のみならず絕對的にも減少せしめた。之に依つて最好況期に於ても尙多數の失業者が吸收せらるゝことなく殘存し、ここに慢性的失業が發生した。

(四)潛在的失業　以上三種の外尙形式上職業を持ち而も實質上の失業者が存する點が注意されねばならぬ。今失業保險及び職業紹介施設を缺く場合には、失業者は失業者又は求職者として現はれず、何等かの形に於て寄生的な有業者として生計を立てる。彼等は統計上失業者の範疇に入らないとは云へ、事實上隱蔽された失業者に過ぎない。此種の失業は潛在的失業と稱ばれる。尙かゝる制度が存在する場合にも、行政技術上避け得ざる最低量の失業者は常に存在する。ビヴァリッヂ W. H. Beveridge（1879—）はこの率を二%と算定し、之を「失業の不可減的最低量」irreducible minimum of unemployment と名づけた。

【失業對策】　以上の如き諸種の原因より發生する失

業は、資本主義制度そのものと不可分の關係に在り、從つて現存秩序の下に於ける失業對策は、その消滅策ではなく專らその救濟策たり得るのみである。此の意味での失業對策は次の三種類に分つことを得る。(一)職業紹介　これは勞働力の需要と供給との調節を行ふことによつて勞働力の過剰と不足とを地域的に相殺する。(二)勞働給與策　此の方策は失業者の爲に積極的に勞働の機會を創設するもので、政府及び自治體が土木事業その他を失業期(特に冬期)に企畫し、以て季節的失業の緩和を計らんとするものである。併し(一)は單に消極的對策に過ぎず、(二)は日傭勞働者の救濟を出ない。こゝに於て失業對策の最も有效なものは(三)失業保險である。任意制たると强制たるとを問はず、現在に於ける大量的・慢性的失業は、保險制度によつてのみ充分に救濟することが出來る。されど他面失業救濟の爲の巨額な費用は產業負擔を意味し、又直接國庫の負擔を意味する點は、特に銘記せらるべきである。戰後最大の失業國たるイギリス・ドイツが屢々財政的破滅に瀕したのは、全く失業保險の負擔に原因するものであつた。

我國に於ける失業は、大正九年の恐慌以來急激に增加したるも、對策としては僅に無料職業紹介施設(大正十年法律第五十五號「職業紹介法」)、及び大正十四年以來繼續的に行はれ昭和四年に至つて擴張を見た失業救濟土木事業及び少額給料生活者の救濟施設が存するに過ぎず、失業保險制度實施の見込みは全然なく、僅に東京・大阪・名古屋・神戸等に日傭勞働者の失業共濟組合が存するのみである。　(河合榮治郎)

文獻——*International Labour Office*, Bibliography of Unemployment, 1935. *W. H. Beveridge*, Unemployment: A Problem of Industry, 1909, new ed. 1930. *J. A. Hobson*, The Economics of Unemployment, 1922, revised ed. 1931. *R. C. Davison*, The Unemployed, Old Politics and New, 1929. *E. Lederer*, Technischer Fortschritt und Arbeitslosigkeit, 1931. *A. Mahr*, Hauptprobleme der Arbeitslosigkeit, 1931. *A. C. Pigou*, The Theory of Unemployment, 1933.

ジッキンガー　Sickinger, Josef Anton 1858 9/21–1930 8/3

【生涯】　ドイツの教育家・教育行政家。バーデン州ハルボリンゲンに小學校教師の子として生る。一八七九年から一八八三年までハイデルベルヒ大學で古代語學を研究す。一八八三—九〇年カールスルーエのギムナジウムに奉職、一八九〇—九五年ブルフザールのギムナジウムの教授たり。一八九五—一九二三年マンハイムの市視學となつて重要な仕事を爲した。一九二四年退職、三〇年に歿した。

【業績】　マンハイムの小學校及び補習學校の監督者として好適の職務を見出し、有名なるマンハイム組織を創案し實施し、大いなる影響を教育界に及ぼした。その教育上の根本思想は無宗派的公民教育の立場に立ち、兒童を有爲なる市民に迄養成し、現實世界の問題に適應し且つこれを支配する力を得しめることであつた。世界大戰後彼は特に學校に於ける體育を重視し、この方面に於ける彼の名聲は學校行政に於けるそれにも增して高いものがあつた。要するに彼の業績は(一)兒童の才能及び能力に應ずる學級編制、(二)學校に於ける體育の改善、(三)新舊教共同國民學校の主張等にあつた。

【主著】　Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassg., 1920. Zur Geschichte der Förderklassen—25 Jahre Mannheimer Schulsystem, 1926. Körperzucht in der neudeutschen Schulerziehung durch Turnen, Spiel u. Sport, 1919. 50 Jahre badischer Simultanschule, 1926.　(宗像誠也)

文獻——*E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 7-8 1929.

躾　シツケ

【意義】　躾は仕附であつて禮儀作法を仕附けるの謂である。教へて理窟を呑み込ませるよりも身に行つて習熟せしめるを主要な方途とし、社會が傳統的なもの、好ましくも床しきものとして受容してゐる行動の樣式を、直接に端的に被教育者の行爲の上に移植するを主要な目的とする。從つて躾けらるべき對象は幼童に限つたことでなく、躾を行ふ場所は家庭だけとは極められない。一つの職業に關する技術(腕前)を求めて丁稚奉公する少年が、師匠親方から叩き込まれる夫々の職業集團に特有な仕來り、仁義(と彼等が呼んでゐる傳統的慣習)、附合ひ方、振舞振り等の習得もまた躾と稱せられてゐる。この外、お店風(たなふう)、お家風、御殿の慣行例に適合するやうに、新に採用した青年・少年を仕附けることも躾と呼ばれてゐる。以上を總合すると躾は、行爲の樣式に關する社會的慣習を、何等の反省・吟味・改修を加へることなしにそのまゝ被教育者に押し付けんとするものである。若しも教へ込む側の一方的自覺で事が運べばそれは仕込むと呼ばれ、受容れる側の自覺が一方的に旺盛であれば行儀見習と唱へられる。雙方とも自覺が働かずに事が運べば「馴れる」と稱せられるものであつて、「馴れる」までの過程に教育意志が內在して初めて躾となる。併し、今日教育學上の用語として使ふ躾は、家庭・幼稚園・小學校の初年級(時としては中學校・高等女學校にまで延長される場合もあるが)などの兒童に對して、特に選擇され構案された禮儀作法を、特に構案された方法によつて仕附けることだけを指すのである。之を狹義の躾と呼ぶ。

【沿革】　躾が重んぜられ躾け方が意識的な具案的なものに發展して來る過程は、社會の內部に一定の禮儀作

法が成立し、それが歴史的な慣習的な勢力として勢力を增加して來る過程に隨伴する。平安朝貴族の間に宮廷生活を中心とする風雅な禮儀作法が發達して、躾は初發的な教育段階として彼等の家庭に重んぜられた。鎌倉時代を經て室町時代に入ると、武家社會にも獨得な禮法が發達して武家の子弟の躾は、男女共に八ケ間敷いものとなつた。宗祇法師の『兒教訓』、『若衆身持』、『よき女房の身もち』、『あしき女房の身もち』、『宮づかへによき女房』などは幼童及び婦人の躾け方を示したものであり、『多胡辰敬家訓』、『尾龍集』、『君慎』などは身嗜みの名によつて武將の子弟のために躾け方の大要を說いたものである。室町時代中期以後、禮儀作法によつて社會の和平と統制とに役立たせようとする氣運が漲つて來たために、躾け方についての教訓書が簇出したのであつた。江戸時代に入るとこの氣運が、幕府當局の意圖によつて推進せられ、幼童・學童の躾に關する教科書も段々現はれて來た。『初學文章並萬躾方目錄』（寛永六年）はこの種のものの最初に現はれたが、十數板を重ねて江戸初期の躾け方教育に貢獻した。續いて『躾方竹馬抄』（寛永九年）、『小笠原流躾方百箇條』（寛治二年）、『萬倒式躾方』（元祿二年）、『寺子制誡之式目』（元祿八年）、などが續々初板せられて、躾け方が幼童教育の最重要部を占めて來たことを證據立てた。江戸中期以後にもこの傾向が續いたことは、『子供衆行儀躾方』（享和三年）、『童子諸禮躾方往來』（文化十二年）、『童訓躾短歌』（文政九年）、『寺子躾方短歌』（天保十四年）などの出現によつて想察することが出來よう。

「作法」の項參照。

（石川　謙）

【躾の方法】　躾は、これを心理學的に見れば、畢竟兒童を社會的制約性に順應せしめ、これに合目的的な行動樣式を形態化せしめる事を意味する。從つて躾け方の過程はかゝる合目的的な行動樣式を習慣化せしめる事に外ならない。故に躾け方の一般的方法は結局習慣、殊に生活習慣の敎養方法と全く趣を一にすると言つてよい。卽ち反復及び快不快の原理によつて行動樣式の形態化を行はしむる事に歸著する。

躾の內容は我國の慣用に從へば主として禮儀作法に關聯する。而してかゝる禮儀作法は社會的制約性である限り當該社會集團の樣式內容によつて規定される。從つて國により、時代により、家庭によつて躾の內容が異る場合が存する。而してかく躾が社會的制約性である事は、同時に、躾けらるべき對象が當該社會集團に參加した初期に行はれる方が方法上能率的であることを指示する。卽ち該集團內に於ける行動樣式が漸次形態化されつゝある段階に於て躾け方は働きかけなければならない。從つて、躾は一般兒童に於ては幼兒期に於て、幼稚園・學校等に於ては入園・入學の當初に於てその大部分がなされなければならぬ。非合目的的な形態に固定したものを變容する事よりも、形態化の過程に於てこれを合目的的に統制する事の方が容易であるからである。

「習慣」・「生活習慣」の項參照。

（山下俊郎）

文獻——「群書類從」（續群書類從完成會本、第十七輯（昭和三年）。「續群書類從」第三十二輯下（昭和二年）。

實驗學校

〔英〕 experimental school; demonstration school 〔獨〕 Versuchsschule 〔佛〕 école expérimentale

【意義】　教育方法の可否を實驗せんがために設けられる學校であるが、特に實驗學級 Versuchsklassen が設けられる場合もある。實驗學校には敎授法を實習せしめるために敎員養成の學校に附設せられたものと、新しい教育法を實行するために設けられたものとある。前者に屬するものはアメリカ合衆國に多く、特にコロンビア大學の師範大學に附設されてゐるホレース・マン・スクール Horace Mann School 及びリンカーン・スクール Lincoln School は著名である。後者に屬するものの多くは所謂「新學校」と稱せられてゐるもので、一般の教育法に對して新しい教育法を實行せんとするものであるから、多く私立學校であり、ドイツにおいては古く汎愛派のトラップによつて實驗學校の必要が認められ、近くは勞作學校・生活學校の如く時代の變遷と社會の發達とに伴ひ、教育の改革が要求された場合に現はれる。しかしドイツでは一九二〇年の全國學校會議 Reichsschulkonferenz 以來、公教育組織の中に實驗學校を設けることを認めてゐる。

我國に於ては實驗學校と稱せられてゐるものは殆どない。併し師範學校の附屬學校は練習學校たると同時に實驗學校の性質を有してをり、又特にある主義・主張のもとにその教育を行つてゐる學校も一種の實驗學校と見ることが出來る。

【歐米諸國の實驗學校】　歐米に於ける主な實驗學校には次の如きものがある。

アメリカ合衆國

アンティオク・スクール Antioch School
ビーヴァー・スクール Beaver Country Day School
チルドレンス・ユニヴァシティー・スクール Childrens' University School
エシカル・カルチュアー・スクール Ethical Culture School
フェアホープ・スクール Fairhope School
エッヂウッド・スクール Edgewood School
フランシス・パーカー・スクール Francis W. Parker School
ホレース・マン・スクール Horace Mann School
ゲーリー・スクール Gary School
リンカーン・スクール Lincoln School
ルーミス・スクール Loomis School
パーク・スクール Park School
レイモンド・リオルダン・スクール Raymond Riordan School
タワー・ヒル・スクール Tower Hill School
ウィールデン・スクール Walden School
ウィネトカ・スクール Winnetka Public Schools

イギリス
アボッツホルム・スクール　Abbotsholme School
バドミントン・スクール　Badminton School
ビーコン・ヒル・スクール　Beacon Hill School
ビデールズ・スクール　Bedales School
クローハム・ハースト・スクール　Croham Hurst School
ファームハウス・スクール　Farmhouse School
フレンシャム・ハイツ・スクール　Frensham Heights School
キング・アルフレッド・スクール　King Alfred School
セント・クリストファー・スクール　St. Christopher School
サンマー・ヒル・スクール　Summer Hill School

ドイツ
ベルトールド・オットー・シューレ　Berthold-Otto Schule
ドレスデン實驗學校　Dresden Versuchsschule
自由學校協同體　Freie Schulgemeinde (Wickersdorf)
共同學校　Gemeinschaftsschule
田園家塾　Landerziehungsheime
オーデンワルト・シューレ　Odenwaldschule
生産學校　Produktionsschule
イェナ大學實驗練習學校　Übungsschule an der Universität Jena

フランス
ローシュの學校　École des Roches
エコール・ド・リル・ド・フランス　École de l'Ile de France
コレージュ・ド・ノルマンディー　Collège de Normandie
エコール・ド・ソアジー　École de Soisy
エコール・デ・チブリース・ザン・ブリ　École des Yvelines-en-Brie

スウィス
ジュネーヴ國際學校　École Internationale de Genève
ホッフ・オーベルキルヒ新學校　École nouvelle de Hof-Oberkirch

「新學校」の項參照。　（留田基三）

文獻——Écoles expérimentales (Pour l'Ere Nouvelle, No. 31-32, 1927). Écoles expérimentales aux Etats-Unis (Pour l'Ere Nouvelle, No. 7, 1923). *F. Hilker*, Deutsche Schulversuch, 1924. *F. Karsen*, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, 1923. *O. Karstädt*, Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen (Jahrb. des Zentralinstituts, 4 Jahrg. 1922); Versuchsschulen und Schulversuch (Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. *H. Nohl*, u. *L. Pallat*, Bd. IV. 1928).

實驗教育學

〔獨〕 experimentelle Pädagogik　〔英〕 experimental education (pedagogy)　〔佛〕 pédagogie expérimentale

【發達】　實驗教育學は教育問題を哲學的思辨や單なる信念や意見や論議等によつて解決することに懲らず、事實の組織的觀察と實驗的證據に基いて學術的確實性ある教育理論を建設せんとする努力から生れたものである。實驗教育學的思想の萌芽とも見るべきものは汎愛派のトラップに最もよく見ることが出來る。彼は教育事實の正確な觀察と確實なる經驗とを基礎として教育學を系統的に敍述すべきことを主張し、兒童心理學的及び教育的實驗の必要を說き、又多少これに著手したやうに見える。彼には今日の數量的測定乃至學校調査の如き思想も窺はれるが當時心理學の幼稚のために實際に實驗教育學を建設するには到らずして止んで居る。今日の實驗教育學の實際的著手は遙に後れて十九世紀の終末から二十世紀の初頭にかけてドイツに於て實現された。その創業の功は主としてモイマン及びライに歸せられる。就中これを學的體系に整理し大成したのはモイマンである。

モイマン及びライが實驗教育學を建設せんとするに當つてその憑據とした所のものは當時一世を風靡したヴントの實驗心理學即ち生理學的心理學であつた。ライは主としてこれを敎授方面に適用することに依り彼の『實驗敎授學』（一九〇三年）を發展した。然るにモイマンはライよりも更に廣く且つ組織的に教育學の體系として集大成し、一九〇七—一四年に彼の『實驗教育學入門講義』を完成し實驗教育學に基礎を與へ又その典型を示した。

實驗教育學は思辨的演繹的形而上學的教育學に對し經驗的事實の實驗科學的檢證に依り歸納的に教育學を確實性ある客觀的基礎の上に建設せんとするものとして當時教育學界一般の視聽を集め、フランス・アメリカ・イギリス其他の諸國にも多數の追隨者を得、教育の實際界にも相當の影響を與へた。

然るに實際發展せられた實驗教育學の內容は當時の要素觀的心理學の性格に制約され、極めて抽象的分析的であつて精神活動の初步的末梢的要素的方面に限られ、その實驗も多くは兒童心理學的範圍を出でず教育敎授の現實を指導するには頗る無力なものであつた。これが爲に哲學的教育學者よりは一齊に論難せられ、實際教育界からは失望さるゝ有樣で、モイマンの死後（一九一五年）ドイツに於ては遽かに實驗教育學はその聲價を失墜した。然るに本來經驗的學風を尊ぶイギリス及びアメリカ、殊にアメリカの教育學はその根本精神と學風に於て實驗教育學本來の目標たる經驗科學としての教育學を發展し、今やモイマン其他の實驗教育學の企圖はドイツ本國以上に主としてアメリカの教育學界に於て發展されつゝある狀態である。

【概念と內容】　實驗教育學の概念は今日においては次第に歷史的意義を持ち來つた。元來「實驗」教育學の名は代理的意味のものであつて、その眞の企圖は經驗科學として兒童即ち被教育者の側より教育學を考察組織するにあつた。即ち教育事實を被教育者たる兒童を中心觀點としてそのあらゆる經驗科學的方法に依る探求の系統的論述に本來の意義が存した。されば實驗教育學の方法は決して專ら實驗に限るものではなく、組織的觀察・統計・質問・心誌・測定・晶等其他あらゆる經驗科學的方法を用ふるのである。唯實驗が特に重要な地位を占むるが爲にそれらの經驗的方法一般を代理する意味に於て教育學の上に冠せられ「實驗」教育學の名稱を與へられた

のである。故に實驗教育學は單に實驗的方法によつて考究せらるゝ教育學と見るべきものではなく寧ろ經驗科學的教育學たる事を目指すものである。併し乍ら實驗教育學は直ちに經驗教育學一般を意味するものではなく、常に被教育者たる兒童を教育事實考察の中心に置き、兒童の側より一切の教育事象を觀察せんとするものである。この意味に於て實驗教育學は個人教育學的態度に立つ。從つて實驗教育學の主要なる内容は廣義の教育的心理學となるのである。恰も實驗心理學が本來經驗的心理學の代理者として立ち、後に經驗的心理學の發達につれて實驗の名が不用に歸し、若しくは經驗的心理學の方面を意味するやうに轉化せる事情の如く、實驗教育學も本來は個人教育學的見地に立つ經驗的教育學を意味したものであるが、今日に於ては實驗教育學の考究範圍は主として教育的心理學の名の下に概括され、實驗教育學の名は次第に廢れつゝある。今日實驗教育學と言ふ場合には、主としてモイマンの殘せる如き形態に於ける教育の經驗科學的研究を指すのであつて、教育問題の考究に於て心理學的研究を中心として、兒童學・生理學・生物學・人類學・醫學・遺傳學・犯罪學・社會學等の知識が兒童殊に學校兒童に集中統括せられるのである。

實驗教育學の攻究問題の領域はモイマンに依れば大凡次の七項に歸する。(一)學校時期に於ける兒童の精神的及び身體的發達、(二)兒童の個々精神能力の發達、(三)兒童の個性の研究、(四)素質の個人差の研究、(五)兒童の學校作業の研究、(六)各教科の學習作業の研究、(七)教師の活動・教授作業・學校制度・教授手段等の研究。

實驗教育學はその名稱・意圖・實驗の三者の錯綜から今日概念の混亂を來すに到り、これが再整調を試みるものがあり、例へばドイヒラー G. Deuchler (1883—)はモイマンの計畫及び實績に於て餘りに多く含有さるゝ一般心理學的問題を除外し、陶冶概念の見地から、(一)生徒及び教師の心理學、(二)陶冶の心理學、および(三)實驗的に決定し得べき教育教授の形式的内容的目的・規準・作業法・制度・組織・教授手段等の研究を實驗教育學の對象範圍と限定して居る。

要するに實驗教育學は教育學の全系統を實驗に依つて建設せんとするものではなく、教育の目的・理想・教育制度・陶冶財の組織等に就ては哲學的文化科學的考察の占むべき地位を認める。唯、實驗教育學は此等の目的・理想・制度等の問題に關してもそれの兒童への關係の側面より之に參加する。自ら一切の教育問題の解決を志すものではないが、あらゆる教育問題をその兒童への關係の側面より考察せんとする。教育問題の考察は固より多面的であり決して獨り兒童の側面より考究し得らるゝものではなくそのことは實驗教育學者も既に始めよりこれを自覺して居る。併し乍ら兒童の側面より教育事實を考察しこれを組織的に論述することの意義と權利とは正當に認められねばならぬ。實驗教育學に對する從來の批難は主としてその實驗方法の幼稚と問題の抽象性・末梢性に存した。これは教育學及び心理學等に於ける經驗的方法の進歩に依つて次第に改善せられ來つた。勿論經驗的方法自體の根本制限が實驗教育學の先驗的規定たることは拒否すべからざる定めである。（上村福幸）

文獻——*A. Lay*, Experimentelle Didaktik, 1903. *E. Meumann*, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologische Grundlagen, 1907, ²1911-14. *R. Schulze*, Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik, 1909. *R. Rusk*, Experimental Education, ²1926. *E. Claparède*, Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 1907, ²1926. *F. N. Freeman*, Experimental Education, 1916. *E. L. Thorndike*, Educational Psychology, 1914. *W. A. McCall*, How to Experiment in Education, 1923. *M. Friedeisen-Köhler*, Grenzen der experimentelle Methode (Päd. Blätter, 1918). *G. Deuchler*, Möglichkeiten und Grenzen der experimentelle Pädagogik, 1926.

實驗教授學 「實驗教育學」の項を見よ。

實驗社會學 〔英〕experimental sociology 〔佛〕sociologie expérimentale

【意義】 社會學は經驗科學であり、自然科學の研究態度の社會事象への導入から生れたもの（社會を一の「自然」と見た所に成立したもの）と云はれるが、自然科學に於ける如き實驗は社會學に於ては困難である。社會と自然とでは、對象の性質が全く異つてゐるし、現實の社會を研究の爲に自由にする譯にも行かない。そこで現象の研究に於て、研究者が一切の關係諸條件を支配して自己の要求通りの事態を生起せしめることを意味する實驗は、社會學の本格的方法ではあり得ない。しかし可能な程度での實驗を通して、社會學の範圍に屬する何等かの問題の解明に寄與しようとする企圖は之を斥け得ない。

【從來の業績】 社會的事象の實驗の試みは、容易に推知し得る如く、子供の教育に關係する問題に就て研究されてゐるものが多い。たとへばメーデ W. Moede は『實驗的群集心理學』に於て學校生徒の精神作業を、集團に於ける場合と個人的になされる場合とに就て實驗的に比較し、集團の意義の把握へ一寄與をなさうとしてゐるし、フェルカー P. F. Voelker は若干の子供の團體に就て、一定の理想の鼓吹の人間行動に與へる效果を、比較・觀察せんとしてゐる。しかし從來の此の傾向の研究は概して尚幼稚である。元來實驗に當てられる一定の集團は、社會の中での集團であり、すでに社會化されてゐる所の個人を成員としてゐるものであるから、そこに於ける實驗から、一般的・社會學的認識を引出す場合に

は餘程慎重でなくてはならぬ。實驗社會學に關して、ソロキン P. Sorokin の如きは、今後の進歩により將來の社會學は、少くも一部分、眞に實驗的な科學となるであらうと云つてゐる。（鷲内數太）

文獻——*W. Moede*, Experimentelle Massenpsychologie, 1920. *P. F. Voelker*, The Function of Ideals and Attitudes in Social Education, 1921. *P. Sorokin*, Contemporary Sociological Theories, 1928. *A. Saluschny*, Die Organisiertheit der Schulgruppen (Zsch. f. angew. Psychol., Bd. 33, 1929). *P. Descamps*, La Sociologie expérimentale, 1933. 狩野廣之「社會は實驗出來るか」（田邊・吉野編輯「社會學」第一卷、昭和七年）。兼子宙「學級の形態」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。

實驗心理學

〔英〕experimental psychology〔獨〕experimentelle Psychologie〔佛〕psychologie expérimentale

【意義】　最も廣義にては、殊に多くフランスにては、經驗的心理學〔英〕empirical psychology〔獨〕empirische Psychologie 又は科學的心理學と同義に用ひられ、哲學的・思辨的の心理學に對せしめられる場合もないではないが、一般的或は常識的には、その對象を實驗的方法を用ひて研究する心理學の意に用ひられる。併しその研究に際して出來るだけ實驗的なる方法を適用しようとするのは現在の心理學の殆ど凡ての部門に共通なる傾向であるから、實驗的方法を一部分に於てでも用ふれば之を實驗心理學と呼ぶと云ふ樣な用ひ方は、實驗心理學と現今の心理學全體とを殆ど同義語たらしめるものであつて、現在に於ては最早その特殊なる意味を失つて居る。そこで心理學の範圍に於ては普通にはもつと嚴密なる意味に解して、專ら實驗的方法によつて獲得せられた事實に基く心理學、殊に精神現象及び行動の實驗的研究法と實驗結果との集成の意味に用ひられることが屢々ある。これらは理論心理學 theoretische Psychologie とも云ふべきものに對立するものであつて從つてそれ自身餘り嚴密な系統を持たず、その範圍は心理學の各部門に跨つて居るのが常である。然るにかゝる意味に於ける實驗心理學が最もよく定立され得る範圍は勿論正常なる人間の、成人の、個人的・一般的なる精神現象又は行動を研究する部門卽ち普通心理學〔英〕general psychology〔獨〕allgemeine Psychologie の範圍に於てであるから、實驗心理學をこの普通心理學と同義に用ひ、內觀報告を含む實驗を主要方法とし、心理學實驗室にて明かにされるが如き事實を中核として作り上げられたる心理學の意味に局限して用ふる場合も亦極めて多い。これは*ヴントが心理學を實驗心理學と民族心理學とに二大別した時の意味であり、その後もその傳統に從つて用ひられて居る所の使用法であるが、近來は時としては普通實驗心理學 general experimental psychology なる名稱によつて呼ばれることもある。更に最も狹義にては專ら實驗心理學一般の方法論並に結果の統計的處理に關する論述をなす心理學の部門を指す場合も稀には存在する。

【起原及び發達】　實驗心理學なる語を初めて用ひたのはヴントであるが、實驗心理學の創設者としてはその他に尙フェヒナー G. T. Fechner (1801–87) 及びヘルムホルツ H. L. F. von Helmholtz (1821–94) の二人を數ふべきである。尤も彼等によつて今日の實驗心理學の礎石が据ゑられるに至つたのは、それを導き出すに都合よき學問的情勢が十九世紀の後半に於て漸く熟し來つたが爲であつて、かゝる情勢を作り出すに與つて力あつたものは、一方に於てはイギリス聯想心理學を始めとしてドイツに於ける*ヘルバルトの表象力學說 Vorstellungsmechanismus、ロッツェ R. H. Lotze (1817–81) の心理學等の、それに先行する經驗的心理學の中に漸く孚まれ來つた新しき動向であり、他方に於ては當時の自然科學の興隆、殊に種々なる問題を通じて發展し來りたる生理學的研究の勃興である。而して後者に屬するものとしては神經系統の生理學的研究殊に特殊エネルギー說 Theorie der spezifischen Sinnesenergie の問題、大腦生理學的研究殊にその定位の問題、感官生理學の問題等を擧げる事が出來、生理學以外には天文學に於て起つた人差 personal equation の問題を擧げる事が出來る（「個人差」の項參照）。例へばウェーバー E. H. Weber (1795–1878) は觸覺及び一般感覺の研究を行ひ、更に皮膚感覺・視覺・聽覺の範圍に於て辨別作用に關する實驗を行つたが、この後者はフェヒナーによつて精練せられてその精神物理學 Psychophysik の重要なる事實的材料となり、フェヒナーは更に精神測定の根本問題に對して一の新見地を取つて種々なる新しき量的測定法卽ち所謂精神物理學的測定法 psychophysische Massmethode を考案創設して後の實驗法の基礎を据ゑたのである。又例へばヘルムホルツはヨハネス-ミュラー Johannes P. Müller (1801–58) の特殊エネルギー說を擴張して、一方に於ては視覺及び聽覺の領域に於て劃期的なる業績を擧ぐると共に他方ミュラーの生得說に對して經驗說を取り、感官知覺の方面に於て數學と實驗と生理學的事實に基く精密科學なる心理學を實質的に形造り、心理學に於ける理論構成の意味を明かにして後の實驗心理學の發展に貢獻したが、なほ其他にも神經傳導の速さの測定を行ひ、後の精神時間測定の研究に對して準備を與へた。併しこの最後の問題に對して最も大きな刺戟を與へたものは天文學に於て問題となつた觀測誤差であつて、それはやがて個*人差の問題となり、觀測作用の心理學的分析研究となり、實驗心理學に於ける反應實驗 Reaktionsversuch やヴントの複化實驗 Komplikationsversuch を生むに至つたのである。併しながらかゝる事情の中に於て實驗心理學を

一つの獨立せる科學として最初に組織したのはヴントであつて、彼は先づその著『感官知覺說貢獻』(Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung, 1862)に於て精神現象を一種の自然現象と見、これが研究には内觀法の補助法として生理學にて使用されるが如き實驗法を用ふべきを說き、實驗心理學の名と共にその將來の研究方針と範圍とを宣言したのであるが、次いで一八七九年にはライプチヒ大學に於て世界最初の公式に認められたる心理學實驗場を設置して研究を進め、やがてそれらの成果を組織して大著『生理學的心理學綱要』(Grundzüge der physiologischen Psychologie, 1874)を著して名實共に實驗心理學を體系づけたのであつた。かやうに最初は生理學の影響が極めて大であり、また方法論的にも生理學と直接關係があつたから、實驗心理學は生理學的心理學と同義語として用ひられることもあつたが、後次第に實驗心理學の範圍が廣くなるにつれて、生理學的の名稱は說明原理より來れる名稱として寧ろ實驗心理學の一部分に使用せられるやうになつた。最近に至つては實驗法そのものにも多くの改訂增補がなされ、立場も以前よりも廣くなり、適用範圍はヴントが困難と考へた思考を始めとして、あらゆる精神現象並に行動に及び、時としては社會心理學的現象にも之を及ぼさんとし、心理學實驗場は世界の各地に數多く設けられ、又心理學雜誌にして主として實驗的研究の發表機關たるものの數も多く、實驗心理學は心理學の中心的地位を占めてその發展の先達たる役目を果しつゝあるのである。

【問題・區分及び方法】　實驗心理學の特徵をなす所の心理學的實驗とは單なる内觀と異り、其際の研究目的に應じて人爲的に條件を統整してその下に現象を生起變化せしめてこれを觀察する事を云ふのであるから、從つて反復と孤立的變化との可能性を含み、我々は之によつて出來るだけ偶然的なる影響を除いて、現象の發生に必要にして且つ充分なる條件を見出し、更に又その條件を變化せしめてそれと共に現象が如何に變化するかを觀察することによつて現象と條件との關係を明かにせんとするのである。而して從來は反復可能性に非常に重點が置かれて居たのであるが近來は寧ろ孤立的變化可能性の方により多くの重點が置かれ、我々が事象の眞相に對する洞察を獲得し、事實の關係について法則を見出し、更に又事實によつて假說を檢證するが如き事は必ずしも反復經驗したと云ふ事のみによつて得られるのではなく、寧ろ條件を適當に又種々に變化する事によつて條件發生的に明かにせらるべきであるとの反省が加へられつゝあるのである。併しこれは反復を不必要とするのではない。理想的なる場合を除いて普通には心理學の對象たる現象に於ては絕えず偶然的なる、自由に統整し難き多數の所謂殘餘因子が存在して居るのであつて、現象は常に或る群の一つの成員として、構成因子のみより成ると考へらるゝ純粹なる類型の周圍に分布して現はれるからして、かゝる一つの成員の觀察のみより直ちに法則は導かれ得難い。從つて反復が要求せられ、その結果得られる法則も普通は確率的なる意味を有するに過ぎないのである。從つて心理學的實驗にはその諸條件が比較的完全に滿たされたるものより極めて不完全にしか滿たされないものに至るまで種々程度を異にする多數の中間形式が存在する譯であるが、完全實驗に之を限るとすれば從つて實驗心理學の範圍も極めて狹くなり、極めて不完全なるもの迄も包含する時には極めて廣くなるのであつて、かゝる區別とそれに多少關聯し來る對象の區別とに基いて前述の意味に於ける普通實驗心理學の中には左の如き種々なる區分が行はれる事が出來る。但し此等は相互に相交錯して居て決して組織的なる分類を表はすものではない。

(一)精神物理學的研究　精神現象、殊に知覺や感覺の如き、刺戟に對應して一定の方向に漸次的に變化する性質を持つた現象を物的刺戟を補助手段として數量的に研究する部門。

(二)精神生理學　Psychophysiologie 的研究　感性的及び感情的經驗をそれに關係する生理作用との聯關に於て研究する部門。尙其他知覺・比較過程・記憶等をそれらに底在する大腦生理過程と關係づけて研究する事もこの部門に屬せしめる事が出來る。而してこの後者は特に新精神物理學的研究と呼ばれる事がある。

(三)實驗的内觀研究　これには知覺・感情・情緒・注意・思考作用等の實驗的研究、殊に實驗現象學的研究を含ませる事が出來る。

(四)精神時間測定的研究　主として種々なる反應實驗がこれに屬する。

(五)行動及び精神作業研究　意志活動を始めとして種々なる行動の研究、學習及び記憶の研究、練習及び疲勞の研究等が含まれる。精神動作學等はこれに屬する。

以上の中如何なる部分を除外し、又如何なる部分を主要對象とするかは時代により、學者により異つて居る。なほ又理論心理學に對立する意味に於ける實驗心理學に於ては其他差異心理學・兒童心理學・動物心理學・反射學・變態心理學・社會心理學・價値心理學等に於ける實驗的研究をもその中に包含する事となりその範圍は極めて廣汎となつて居る。而して此等の研究に際して使用せらるゝ方法は之を大別すれば、精神物理學的測定法・刺戟法・表出法・精神時間測定法及び反應法・評價法或は實驗美學的測定法・記憶實驗法・行動研究法等がその重要なるものである。

【教育との關係】　實驗心理學の方法並に研究結果は應用心理學の種々なる範圍に於て利用せられ、殊に實驗法の或るものは所謂精神檢査・適性檢査等として用ひられ、研究結果は直ちにその研究の出發點となる等、夫々の部門に於て極めて重要なる役割を演じつゝあるのであ

るが、就中現在に於てそれが最も深き關係を保つて居るのは教育的心理學殊に實驗教育學である。卽ち兒童の精神發達・個性・智能・學習・疲勞等に關する事實は廣義の實驗心理學が提供する所のものであり、各科教授の實驗的研究の方法や教育的測定の方法は實驗心理學的方法を適用したるものに他ならないのであつて、實驗心理學は教育に對して基礎的なる科學的知見を寄與し、その研究に方法を指示する事によつて、これと極めて深く且つ密接なる關係に立つて居ると云はなければならない。

（岡本眞一）

文獻——*E. G. Boring*, A History of Experimental Psychology, 1929. *W. Wundt*, Grundzüge der physiologischen Psychologie, 3 Bde, ²1908–1911. *G. E. Müller*, Die Gesichtspunkte und die Tatsachen der psychophysischen Methodik, 1904. *E. B. Titchener*, Experimental Psychology, 2 vols., 4 parts, 1901–1905. *C. S. Myers*, A Text-Book of Experimental Psychology, 2 parts, ²1922–1923. *W. Wirth*, Psychophysik, 1912. *R. Pauli*, Einführung in die experimentelle Psychologie, 1927. *H. Piéron et E. Toulouse*, Technique de psychologie expérimentale, 2 vols., ²1911. *K. Lewin*, Gesetz und Experiment in der Psychologie, 1927. *J. Fröbes*, Lehrbuch der experimentellen Psychologie, 2 Bde., ³1922. *C. Murchison*, Handbook of General Experimental Psychology, 1934. *A. G. Bills*, General Experimental Psychology, 1934. 松本赤太郎「實驗心理學十講」（二版大正三年）、「精神的動作」（大正三年）。久保良英「實驗心理學精義」二卷（大正十四年—昭和二年）。增田惟茂「實驗心理學序說」（大正十五年）、「實驗心理學」（昭和八年）、「心理學研究法」（二版昭和十一年）。

ジッケンホ（實驗法）——ジッゴキヨ（實語教・童子教）

實驗法

〔英〕teaching by experiment; laboratory method 〔獨〕Experiment; Versuch

【意義】 自然科學の研究に於て、其の研究の對象たる自然の事實現象を特に現出し、現存如實の經驗としてこれを取扱ふことを實驗と稱するが、教授に於て、知能を收得せしむるに、其の現存如實の經驗の形式に於てする樣式を稱して實驗法といふ。而して自然科學の研究には、觀察・實驗其他研究に須要なる機械・器具・圖表・材料等を整備する實驗室あり、教授も之に倣ひ、現存如實の經驗をなすに須要なる一切の方便物を設備して研究せしむるため、實驗室法と稱するに至つた。後此の樣式は人文科の教授にも用ひられて來た。

【實驗の目的及び種類】 實驗の目的は、(一)觀察すべき事實を與へ、(二)問題を實驗的に解決し、(三)手業的堪能を得しむるにある。實驗の種類には、(一)教師實驗、(二)兒童生徒實驗の別がある。前者は、主として事實・問題提供・或は證明 demonstration の爲に用ひ、後者は自學發見を旨とする。後者は設備の關係等により、概ね數人を一組とする組織が行はれて居る。

【實施上の注意事項】 兒童生徒實驗に主要な事項は次の如し。(一)實驗に關し、模式的條件を具ふるものを選擇し、兒童生徒の興味・能力等に應じ、部分的簡易なものから始めること。(二)教師は言語尠く、要點を指摘し個別指導をなすこと。(三)繁簡中を得、思考の餘地ある指導書を與ふること。(四)實驗の經過を精確に記述し、整理せしむること。(五)實驗の結果は後相互に發表研究せしむること。(六)組中の仕事が偏頗不公平とならぬやうにすること。(七)材料用具の準備、正しき使用、後始末に注意せしむること。

「理科實驗」の項參照。

（眞田幸憲）

文獻——*G. R. Twiss*, Principles of Science Teaching, 1917. *E. L. Thorndike*, Education, 1912.

實語教・童子教

ジツゴケウ・ドウシケウ

【作者並に著作年代】 往來物『實語教』及び『童子教』は、中世より近世に亙りて七百餘年間、廣く德育用の初等教科書として使用せられたもので、廣い意味での往來物中に編入せられる。『實語教』の作者を弘法大師（空海）なりとする說は明胤四年（1688）板の『實語教・數兒書』に見え初めてより、江戸時代を通じて二百六十餘年間、世に流布せられたが確證を得ない。釋惠空の『實語教諺解』（寬文九年）を始めとして、曲亭馬琴・山崎美成など弘法大師制作說に反對してゐるものが少くない。此書の使用せられ始めた年は可なりに古い。『康頼寶物集』の中に此書の語句が引用されてゐると記せる美成の『海錄』（卷之三）の所說は再確認を拒まなければならぬが、馬琴も指摘してゐるやうに、『長門本平家物語』（八之上）に實語教の作り替へが載つてゐる程であるから、鎌倉時代の初期、承久の頃（1219–21）には既に廣く使用せられたものである。此點から推して、此書を平安朝末期頃の作と見ることは不穩當とは言へまい。『童子教』の作者に就ては二說ある。第一說は慶安三年（1650）板の『童子教抄』に見えてゐるもので、白居易（白樂天）を以て作者に擬してゐる。白居易と孔子と光淨菩薩とを同一人の異名であると見立てての上の議論であつて固より信ずるに足らない。併し、平泉澄の『中世に於ける精神生活』によれば、『童子教抄』はこれより先永祿三年（1560）の頃に既に書寫本として流布してゐたといふことであるから、自居易說は恐らく室町時代に生れたものであらう。第二說は作者を安然和尙なりとするもので、室町時代初頭から起つて江戸時代には廣く一般に支持せられた說である。が、之にも確證がない。童子教の文獻に見るもので古いのは、『三國傳記』（永和二年）、『出法師落書』（永享二年）に次いで文安元年（1444）の『下學集』の序文である。して見ると、この書は、室町時代の初期には既に普及し

かけてゐたのである。高橋俊乘が『童子教』著作の年代を鎌倉末期と推定したのは、恐らく正論であらう。

【思想及び編纂法】　『實語教』は勸學の文である。先づ智慧禮讃に筆を起してゐる。

山高故不レ貴　以有レ樹爲レ貴　人肥故不レ貴　以レ有レ智爲レ貴　富是一生財　身滅即共滅　智是萬代財　命終即隨行

智慧を以て現當二世に輝く不朽の寶と見たのである。その智に到り參するの途が學である。從つて學の價値は極めて高い。

玉不レ磨無レ光　無レ光爲二石瓦一　人不レ學無レ智　無レ智爲二愚人一　倉内財有レ朽　身内才無レ朽

學の價値を飽くなく高調した當然の順序として、次いで來るものは修學の奬勵であつた。修學の途は、讀書と實踐との二である。讀書に就ては、「除レ眠通夜誦　忍レ飢終日習」といひ、「雖二習讀一不レ復、只如レ斗二隣財一」と說いて體認味得を奬勵してゐる。實踐に就ては五倫と慈悲とを第一とし、別けても孝の德を力說した。智の禮讃より出立して學に行き修學法に行き、更に進んで行に及び再び學に歸つて筆を收めたのが『實語教』の組立て方である。『童子教』は『實語教』と異り、既に登山して學窓にある童子に對して、來世欣求、穢土厭離の信仰と、日常諸般の行動とに就ての心得を何臭れとなく書集めたものである。思想の脈絡一貫したものがない。來世を欣求し穢土を厭離することは『童子教』の根本思想である。

生死命無常　早可レ欣二涅槃一　煩惱身不淨　速可レ求二菩提一　厭可レ厭娑婆　會者定離苦　恐可レ恐六道　生者必衰悲　壽命如二蜉蝣一　朝生夕死矣　身體如二芭蕉一　隨レ風易レ壞矣

ありと見えて忽ちにしてなき水泡の幻の世の、何處に安住の地を求め得べきであらうぞ。所詮は布施と信仰とによつて、涅槃を求め當てなければならぬ。そのこゝに至るの道が修行であり學習である。

上須レ求二佛道一　中可レ報二四恩一　下偏及二六道一　共可レ成二佛道一

現世を無常と觀じて安住の地を來世に求め、來世に安住せむが爲に善根を現世に培はむとするものである。誠に「爲レ誘二引幼童一注二因果道理一」ものである。かうした根本思想の外に、貴人師僧に對する心得、山門生活上の作法、孝行の奬勵などが縷りなく述べ立てられてゐる。

【兩書の普及】　『實語教』が鎌倉時代初期から、『童子教』が室町時代初頭から廣く使用されてゐたことは既に見た。江戸時代に入つて愈〻益〻普及して、幼童の教科書となつたことは、その異板數の多かつたことから想察することが出來る。今寛永廿一年(1644)板を古へとする石川謙の蒐集を中心とし、之に『往來物分類目錄』所載中から石川の蒐集に洩れてゐる十八種を藉り來つて加算すると、異板實に七十種である。この七十種は單行本だけに就ての調査であるが、此外、『俗語教・道戲教』(元祿十一年板)の頭書にも收められてゐる。『童子往來綱目』(元祿十一年板)、『新童子往來萬世寶鑑』(享保十七年板)など所謂合本型往來物の中の二十餘種の夫々にも取込まれてゐる。中には『三學往來』の名によつて、『今川狀』と共にこの二書を取扱つたものもあり、『萬寶古狀揃大全』(天保十二年板)の如く『古狀揃』の中へ編込んだものもある。『實語教』、『童子教』の教育的勢力が如何に大いなるものであつたかを知ることが出來る。

江戸時代に於ける實語教・童子教の異板數

年代	異板數	年代	異板數
寛永—元祿	二三	弘化—明治	二一
寶永—寶政	一〇	年代不明	九
享和—天保	一七	合計	七〇

【實語教型往來物の發達】　『實語教』の姉妹篇とも見るべきものに『至要鈔』がある。作者と著作年代とを明かにしないが、恐らく鎌倉時代の前期に淨土宗か眞宗かの僧侶の手になつたものであらう。『實語教』の系統に屬する第二のものに『教兒書』(室町時代中期)がある。文章の亂れと思想の混雜とから見て、恐らく室町末期に淺學な僧侶の手になつたものであらう。延寶八年(1680)に出た『明語教見抄』(上・下二卷)は、『實語教』の形態を踏襲しながら、內容は儒教思想を取入れ、且つ當年の種々なる教訓書を集成して綴つたものとして注目すべきである。貞享三年(1686)に重板されてゐるから相當行はれたものであらう。元祿より享保に至る間に於て、『新撰童子教』、『替童子教』、『金言童子教』などが出板された。尙寶永五年(1708)に『新實語教』が刊行されたもののやうであるが、我等の寓目を經ない。天明年間(1781—88)に入つて手島堵庵の『新實語教』(一名『理學津梁』)と千葉思和の『孝子教』(天明八年板)とが現はれた。前者は石門心學の立場から記したものである。文化六年(1808)になつて脇坂義堂の『忍德教』、天保五年になつて寶田千町の『道外實語教』が出板せられた。更に下つて明治七年四月には松浦果の『改正實語教』が出たのである。

（石川　謙）

失語症狀

【意義】　智能に原發性の障礙なく又末梢言語裝置に障礙なくして起る言語能力の障礙或は消失を失語症狀と云ふ。腦(神經系統)の項參照)の病變によつて惹起されるもので、其の病變部位は右利の人に於ては左側腦半球に、左利の人に於ては右側腦半球にあるを常とする。

科學的な失語症の學說を始めて建てた人はブローカ P. Broca である。氏は運動性失語症狀即ち言葉の理解は出來るけれども自ら言葉を云ふことが出來ない症狀が左側第三前頭廻轉の損傷によつて起ることを知つた。併し其後の研究によると、此の症狀は前記の所謂ブローカ氏中樞以外に尙「島」の前部や「弁蓋」の損傷によつても起

ることが分つた。次にウェルニッケ K. Wernicke は感覺性失語症狀、即ち話された言葉の理解の消失が第一顳顬廻轉の損傷によつて起ることを主張した。此のウェルニッケによつて限局された腦皮質領域も同樣に可なり著るしく擴大されるに至つた。扨て此等の場所は失語中樞と呼び得るが、言語中樞と呼ぶことは穩當でない。尋常な言語に對して特に重要ではあるけれども、言語に相當する生理學的過程が專ら玆で行はれると考へることは誤りである。此の二つの領域は全體の統一的な生理學的領域の云はば入口と出口を意味する。ゴールドシュタイン K. Goldstein は殊に統一的な言語領域を假定して居る。

失語症狀を惹起する疾患は腦出血・腦膿瘍・腦腫瘍・腦外傷・腦膜炎・腦萎縮等である。小兒期に失語症狀の起つた場合には、精神の薄弱狀態が殘るのが常である。

【種類】　豐富な臨床的材料によつて失語症狀なるものは多數の種類に分類せられ、極めて複雜なることがわかつた。

(一)完全運動性失語症狀(所謂皮質性運動性失語症狀)　話す能力の全然消失した場合であつて、患者は自發言語のみならず、言語の模倣・音讀・書字も出來ない。他の型よりも治りが惡い。

(二)純粹語啞症狀 reine Wortstummheit (所謂皮質下性運動性失語症狀)　自發模倣共に音言語は消失して居るが、讀んだり、書いたりする能力は保持されて居る。ブローカ氏中樞自身ではなく、之と下位中樞との連絡が遮斷されたものと見らる。

(三)完全感覺性失語症狀(所謂皮質型)　患者は聽力を有するが、聞いたものを理解することが出來ない。語音さへ把握出來ない。語音の記憶がないために、續發性に讀書理解、話したり、書いたりする能力も障礙せられる。患者は比較的よく喋べるが、言ひ誤る。これを錯誤症狀 Paraphasie と稱する。

(四)純粹語聾症狀 reine Worttaubheit (所謂皮質下型)、錯語症狀の如き續發性の症狀なし。前者と異り、話したり、讀んだり書いたりすることに障礙がない。

(五)全失語症 Totalaphasie　話す能力と言語の理解とが兩方消失したものを云ふ。

(六)健忘性失語症 amnestische Aphasie (所謂超皮質性運動性失語症狀)　言葉を發見することが困難である。言葉が他人によつて呈示されると、患者は容易に正解し、又之を模倣して云ふことが出來る。言語領域と他の皮質領域との連結の遮斷である。

(七)超皮質性感覺性失語症狀　純粹なものは殆どなく、言語理解の他に自發言語が障礙され、模倣言語だけが保持されて居る。

【治療】　根柢の疾患を如何ともし得ない場合でも、系統的な言語或は書字の教授によつて著るしくよくなる。音言語の障礙は現存の書字言語を利用して影響して行く。若年者に於ては左手で書かせる事も利益がある。

【失語症狀に關聯する類似の諸症狀】　兩方の後頭葉の外側の廣い部分が侵されると物が見えるのに之を再認(認知)し得ない。之を精神盲 Seelenblindheit と云ふ。聽覺に於ける同樣の現象を精神聾 Seelentaubheit と呼ぶ。此の兩者を總稱して認知不能症狀 Agnosie と云ふ。讀む能力や書く能力の消失、即ち失讀症狀 Alexie や失書症狀 Agraphie は先に述べた如く失語症狀殊に感覺性失語症狀の際に障礙せられるが、獨立した純失讀症狀は左側腦の視放線の病變によつて起る。純失書症狀は左側後頭葉が右手の中樞との連絡を斷たれたときに起る。尙患者の運動意圖が實現されるやうに適當に四肢を動かし得ないのを失行症狀 Apraxie と呼ぶ。

文法障礙症狀 Agrammatismus とは正しく整つた文章に於て話すことの出來ないことを云ふ。種々な程度の差があつて、强度な場合には極く簡單な文章さへ云へないのみならず、之を模倣して反覆することさへ出來ない。此の症狀は子供に於ては智能の發達遲滯の一兆候である。屢〻白癡に於て見られるが難聽者等にも見られることが少くない。そして此の場合二次的に智能の發達が遲れる。之を治療せんと欲すれば言語の練習によつて患者の智能を同時に促進しなければならぬ。先づ最初は直觀的な物によつて極く簡單な文章を一語一語話すことから始める。夙く讀書を敎へることも非常に有效である。

讀書薄弱 Leseschwäche は遺傳性或は獲得性の狀態であつて、敎へても確實にすらすらと讀むことの出來ない狀態を云ふ。尋常な子供にも精神薄弱者にも見られるが、尋常者では十一歲頃になると殆どなくなる。治療としては先づ原因を知つて、一般療法及び適當な特殊療法(驅黴療法・特殊臟器療法・レントゲン療法等)を行ふ。尙十一歲以下の子供に於ては先づ讀書の敎授による效果の有無を確めなければならぬ。魯鈍者は讀書の際視覺的にも聽覺的にも似た要素を混同し易いから、敎授に當つて、差異を出來るだけ明瞭ならしむることに努力しなければならぬ。

(吉益脩夫)

文獻——*H. Berger*, Über die Lokalisation im Grosshirn, 1927. *O. Bumke*, Lehrbuch der Geisteskrankheiten, 1929. *K. Goldstein*, Über Aphasie, 1927; L'Analyse de l'aphasie et l'étude de l'essence du langage (Psychologie du langage, 1933).

實在論

〔英〕realism 〔獨〕Realismus 〔佛〕réalisme

【意義】　實在論とは一般に認識又は意識に於て規定さるゝ對象がその認識若しくは意識に依存せず之を超越しそれ自身に於て存在すると主張する立場である。この實在的對象を如何なるものとするか、それに對應してこれを意識にもち來す仕方は如何、等の問題解決の見地の相異により、實在論に幾多の種類を分つ事が出來る。

【素朴的實在論】　これは無反省の常識の立場で、認識する對象をその儘（その感覺的性質をも加へて）意識を超越した存在と見なす立場である。併し人類の誤謬・迷蒙・幻覺・錯覺等に對する體驗は吾人に反省的批判的悟性の立場を目醒めしめた。此處に悟性と名づくるは、カントが理性に對して明かに區別したと同義に於ける悟性である。

【反省的・批判的實在論】　さてこの段階に於て實在論の要求と動機は如何なる形に保持開展せらるゝかは只その悟性の態度によりて決定せらるゝのである。悟性の立場はその必然性によりて客觀的悟性と主觀的悟性との正反對の極に分裂開展する。前者は合理論等の立場であり、後者は經驗論等の見地である。（經驗論・主觀論・懷疑論は客觀的の立場がその內容より自由となり、主觀に反省し來り、此處に出發點を求むる立場である。經驗論は主觀的內容より出發する悟性に外ならない。）

(一)客觀的悟性の立場に於ては客觀的な科學の發見と並行して發展せらる立場であり、例へばギリシャに於ける幾何學はターレス Thales に創始され、悟性のこの立場も彼より始まりし如きこれである。ギリシャの自然哲學者はみなこの立場に立つものである。卽ち客觀的悟性によりて感覺乃至迷蒙より區別され認識される對象は實在である。

(1)現象世界に於て最も普遍性・客觀性をもつものを眞の實在とした。（水・空氣等の如く性質をなほ有するものである。）そしてその變化の形（現象）にも悟性が正しく認識する限り第二義の實在性を許したのである。

(2)「數」やその關係の法則を實在とする立場である。客觀性・普遍性は內容に卽して考へらるゝ限り徹底しない。先づ調和の數的關係は質が量關係の基礎の上に立つことを示す。一つのものが多の現象に開展する法則は數の關係である。かくてピュタゴラス學派の如き數の實在論が現はれた。近世のケプラー J. Kepler (1571–1630) の一面にもマルブランシュ N. de Malebranche (1638–1715) の叡智的擴がりにも（勿論一側面にすぎないが）この見地に通ずる所がある。

(3)論理的の立場は、この見地の終極である。凡てある特殊のものに捕はるゝ限り普遍性等は制限されその純粹の本質を發揮することが出來ない。數と雖もなほ特殊の內容をもつ。最高の實在は從つて內容を超越せる普遍そのもの、卽ち「純有」そのものでなければならぬ。(イ)パルメニデス Parmenides の立場の如きがこれである。この普遍の極に於て思惟と存在は一つであり、凡ての生成・現象は迷妄であり非實在である。(ロ)空・無と云ふ如く特殊に對する否定關係に於て眞の有を主張する佛教の或立場も此處に加へらる可き一面があらう。(ハ)若しこの槪念をしかく抽象的に解せず、「有」若しくはロゴスが自己を分裂對開せしむることにより特殊の現象が生ず。爭は萬物の母と主張するヘラクレイトス Herakleitos の一面が之に該當する。(ニ)再び抽象的の見方に立つ現象の學的說明の關心は「有」をそのまゝ分割して多なる原子となさしめた。そして分割可能のために「非有」に有と同等の權利を與へた。非有をも普遍槪念と考へた點にパルメニデスより一步を進めてゐる。かくて原子の運動により現象が說明せられ、デモクリトス Demokritos・エピクロス Epikuros 等の立場が成立し、かくて論理的と自然哲學の立場が融合された。近世の原子論には第一第二性質の區別が主張せられた。(ホ)論理的原子論。アトムより殘留する物理的內容を瞞着し、事實的のものの假の實在に對し論理的のものの根源的實在を主張する。卽ち事實を構成する原素として論理的要素の實在を主張する。ラッセルの立場の如きこれである。近世のスピノザ哲學も客觀的悟性の立場（解析幾何の見方を中心とせる論理的の體系）の複雜の形であり、永遠の見地に於て見られたもののみが實在である。ヴォルフ H. Wolff (1842–95) 等も亦然り。

(二)主觀的悟性の立場に於ては感覺等の問題の反省により對象と意識は分離し客觀の全內容をも新たに見直しうる主觀の立場が發見されたのである。

(1)經驗論は感覺乃至原子的精神要素のあるものの實在を主張する。第一性質、第二性質の區別の如きは之である。感覺內容としては主觀的であるが、併し第一性質として知覺され若しくはそれより推論さるゝ對象秩序等の實在を主張する。これを空間のアナロギーとして考へる點に於て前の立場（自然科學者等）と一致する點がある。ロックの如き之である。この立場がより徹底さるゝ時はシュリック M. Schlick (1882—)・ベッヘル E. Becher (1882–1929) 等の如く實在する物には感覺的性質がないだけでなく時空的の與件も屬して居ないと主張するものがある。

(2)感覺論の立場はその要素の實在を主張する。これは一見實在論に對立する如きも廣き意味の意識が感覺により構成せらるゝ故に意識より原本的の存在である。

(3)キュルペ O. Külpe (1862–1915) の如き批判的實在論は感覺を基礎とする推論も合理論の論斷も外界の實在性を證明しない。只それは知覺に於て心理生理的主觀より獨立せる法則性の基體として推定されるに止まる。意識內容は法則性を示すがそれは意識にとり偶然である。從つて意識はその法則性の所有者でなく其處に意識に獨立せる條件が必要である。かくて實在は假說的性質を帶びてくる。

(4)カントの先驗的觀念論を半面より見れば經驗的實在論であり、現象に個人的意識を超越せる獨立性を與へる。

(5)感覺の起原を物質に歸するものはその物質の實在を主張する。十八世紀のフランスの唯物論の如きがこれである。

(6)以上の如き悟性の二の立場の交互作用により近頃に於ける傾向としてアメリカに新實在論なるものが生れた(ペリー R. B. Perry・モンタギュ W. P. Montague・マーヴィン W. T. Mervin・ホルト E. E. Holt・スポールディング E. G. Spaulding・ピットキン W. B. Pitkin の六人の共同宣言)。關係は關係する二物の獨立性を失はしめるものでない。卽ち關係は外的性質をもつ故に事物は之を關係せしむる意識に內在せずとして實在論を主張する。

(7)前者の缺點を排し實在論と實用主義の立場を取り入れたものはアメリカの批判的實在論である。七名の共同の論文が新實在論に反對して出版されたのである(ラヴジョイ A. O. Lovejoy・ドレーク D. Drake・プラット J. B. Pratt・ロジャース A. K. Rogers・サンタヤナ G. Santayana・セラーズ R. W. Sellers・ストロング C. A. Strong の七人)。知覺の直接與件の現象性を認めながら、これが實在を保證するのは、それが實用的の意味をもつからであるとする。アメリカの實在論はともにヒューム・カントの如き主觀主義と異る源、卽ちドイツの實在論(ブレンターノ F. Brentano・マイモン S. Maimon をも含めて)とアリストテレス並に近代科學に對する反省より發生せる雜駁の要素を含める立場である。

(8)認識若しくは意識とその意識が關係せしむる項との聯關を解してその項の意識に對する獨立性を飽くまで認めるならば、そして之を凡てに就て論理的に考ふるならば、ボルツァーノ B. Bolzano (1781–1848)及びその流を汲む一種の實在論が成り立ちうる。ラスク E. Lask (1875–1915)にも斯くの如き一面がある。更に認識を合理的のものとし之に獨立せる存在の根柢には非合理的要素を含ましめ、認識は存在するものの一面の把握とするはニコライ-ハルトマン N. Hartmann (1882—)の立場である。

(9)生命に意識悟性を超越する根源的實在を認めるベルグソンもディルタイも生の哲學的實在論とも呼ばれる。

(10)又先驗的實在論は感覺の所與性より超越的原因としての物自體を肯定す(因果の範疇の適用)、それより推して物自體に時空の形式をも附與する立場である(ユドゥアルト-ハルトマン K. R. E. v. Hartmann)。

(三)以上客觀科學と心理認識的反省とを主動機とせる悟性の立場の限界を超えてカントやプラトン等は理性の立場を主張した。こゝに道德・藝術・宗教・歷史等がイデア說と離る可からざる關係に置かれ實在の意味も前者の如く單純でなくなつた。

(1)カントが物自體とし認識に於て空席を與へたものが、實踐理性の要請として人格或は意志的存在として確保せられた。プラトンに於てもイデアは悟性的對象を超越する意味或は概念の實在である。

(2)アリストテレスの普遍と特殊個體の關係も本來悟性概念としては充分に說明できない「生」の概念を豫想するものである。この立場はヘーゲルの如きイデア若しくは概念或は精神に於てその本質を發揮する。あらゆる體驗に於てその對象たるものは、實はその主觀と共にこの二者を止揚せる契機としてもつ概念の實在を豫想する。斯くの如き概念若しくは精神の實在は單に意識を超越せず、之をその一つの有り方として保有する。かくて悟性の立場に於て模寫說が種々の形で豫想されカントに於ては之に反して構成主義が主張せられたが、玆では二者を止揚せる辨證法的相關の立場が主張せられるのである。

(3)プラトン・アリストテレスの考を宗教的立場より固定抽象化せるものが中世の實念論である。普遍を個物に先んずるとし或は個物の中にあるとするにせよ、共に概念の實在を唯名論に對して强調するものである。アンセルムス Anselmus Cantoriensis (1033–1109)・トマス・アクィナス等は之に屬す。

次に藝術を人生の現實に出來るだけ內密に忠實に從はしめんとの立場を美的實在論と云ひ、人生に處する態度として現はれたるものは實際的實在論(現實主義)と名づける。

(小山新練)

文獻—— O. Külpe, Realisierung, 3 Bde, 1912-23. A. Messer, Der kritische Realismus, 1923. D. Drake and others, Essays in Critical Realism, 1920.

實質教科 「形式教科と實質教科」の項を見よ。

實質主義 「形式主義と實質主義」の項を見よ。

實質的陶冶 「形式的陶冶と實質的陶冶」の項を見よ。

實證主義 「實證論」の項を見よ。

實證論 〔英〕positivism 〔獨〕Positivismus 〔佛〕positivisme

實證主義ともいふ。

【意味】 知識の對象を經驗の事實にかぎりどんな意味でも經驗を超えるといふことをしないといふ考へ方。特に經驗の事實(現象)の底にあると言はれるものを目ざしてそれを否定するもの、事實を離れて在ると言はれるものを知り難しとするもの、經驗といふことを感覺に局るもの、等種々の論調がある。一種の經驗論であるが、特に經驗の價値を論じ經驗そのものの說明を企てるといふよりも、方法としての經驗を說きそれによつて得られる結果の方に重きを置くといふことができる。實證論といふ言葉は新しいもので、特に十九世紀を一面から見て實證論の時代といふ人もある位である。(特に、コント・ミル・ダーウィン・スペンサーを指す。) この近代の實證論は自然科學の結果を唯一の確實な—實證的な—基礎としてその上に世界を樹てようとするものである。從つて實證論の徹底は逆に自然科學の本領を發揮させることになりその進歩に拍車を加へることになる。

【コント】 實證論といふ言葉は狹義に於てはコント

の所説を指す。この名稱ももとコントの所造である。そしてコントのことを考へることは實證論の種々な側面を明かにするのに役立つ。コントの説は一面當時勢威を振つたクーザン V. Cousin (1792–1867) の唯心論と歴史主義的折衷論とに對する反動である。そして他方自然科學の夥しい成果を實際上の目的だけでなく哲學にも取り入れようとしたのである。コントによると人間の認識はその發展の途上に三つの狀態を經過する。第一の狀態に於ては、神が世界を支配する。第二の狀態に於ては、神に代つて何か形而上の力が支配する。さういふ力を目標として絶對といふことを口にし、さきの想像の務めた役を論證が引き受けてゐる。その次に來るのが科學的な實證的な狀態で、コント自身はその闕に立つたと考へたのである。こゝまで來てはじめて事實そのものが種々の裝を脱いで姿をあらはした。知識の眞僞はこの事實と一致するかしないかといふことによつて決せらるべきものである。しかも、この事實と事實相互の間の關係を知れば足るとし、知識の絶對的完結や客觀的統一といふやうなことはすべて措いて顧みない。關係を知るのはそれによつて將來を豫測し實用に資するためである。コントの實證的 positif といふ言葉には有用なといふ意味もある。その他、現實的・確定的・確かな・相對的といふやうな意味も含まれてゐる。

【批評】　實證論は事實の認識を强調する言葉で、事實を離れるなといふ教訓はいつも正しい。やゝもすると言葉だけの空論や自然に背いた因襲や事實に反した錯誤が人間を瀆してゐる。その矯正法は更めて唯一の基準即ち事實と接觸させることだけである。これは第一に人間の知識を素朴にして迂愚や混亂から免れさせる。次に、傳統に埋れた人間の虚僞を救つて正しい自然に復してくれる。そして人間は常に多少ともこの弊に困しむものであるから、このやうな主張は恐らくいつになつてもその聲を絶やしてよいといふことはない。コントが、過去は凡て誤つてゐた、自分こそ新しい時代の開始に立會つてゐる、と考へたのも一理あることなのである。しかし、既に實證的な時代に居るものは—いろいろな意味で私達がそれだと考へられるが—、この主張について再思する必要がある。まづ知識論としてはそれを標榜する訣でもないけれども不明瞭なところが多い。また、その謂ふところの事實は正しい知識ではあるが正しさの少いところに止まつて、その上を望まない知識である。この外の知識を否定する論據もこれを唯一とする論據も充分ではない。人智の正しくない狀態について言へばこれが恢復し得べき最初の最易のものであるが、それで足りてもつと深い知識を閑却することになれば、その確實といふ資格は却つて不吉の意味になる。實證的といふ言葉に往々非難があるのはこれを指すのである。その上、道德的には現世主義・相對主義と手を携へてゐる。その態度を實證的と言ふのも褒貶兩様の意味が露骨である。（佐藤信衛）

【實證論と教育學】　コントは學問の發達を(一)神學的、(二)形而上學的、(三)實證的の三段階に區分したが、更に實證科學には單純より複雜の順に從つて數學、星學、物理學、化學、生物學、社會學の六段階が認められた。而して心理學は生物學にふくまれてゐるから、實證科學としての教育學は生物學的方法による心理學並に社會學を基礎とする教育學である。從つて實證主義の教育學は一般に生物學的教育學といふこともできる。併しフリッシャイゼン-ケーラーの如く教育學を思辨的、經驗的、批判的の三類型に分けるならば、實證主義の教育學は廣く經驗的教育學に屬することになる。

生物學的方法による心理學は進化論の學説に基いて精神を發生的見地から考察し、動物心理學並に兒童心理學の方法を大に發展せしめ、精神發達の法則を明かにする事ができた。而して機能的心理學はかゝる見地に立つ心理學を代表するものであるから、教育學が兒童の發達を中心問題とする場合にはその科學的方法として機能主義の心理學が採用され、ジェームズの表現のない印象を認めない行動の心理學からデューイの作業主義の教育學が發展したが、ライは生物學的基礎から同じく反應を印象 Eindruck・作業 Verarbeitung・表現 Ausdruck の統一として行動主義の教育學に基く行動學校 Tatschule を提唱し、實驗的方法による實驗教授學を創設した。次いでモイマンは兒童心理學の實驗的研究に基く實驗教育學を確立し、クラパレードは機能主義の立場から、實驗教育學を發展せしめた。

生物學的方法による社會學は進化論の學説に基いて社會を有機體と考へ、その進化を問題とする。從つて教育は社會進化の過程に於て考へられ、これを代表するものはスペンサーの教育論であるが、生物學的社會學の理論から教育學を組織したのはベルゲマンの社會的教育學であつた。併しコントの實證論を徹底さし、實證的社會學を樹立したのはデュルケームであり、彼は教育を社會的事實としてこれを對象として研究する學問を「教育の科學」と稱した。クリークの教育科學の如きは必ずしも實證主義による方法ではないが、一般に教育的社會學と稱せられるものは教育を社會的事實としてこれを科學的方法によつて研究せんとするものである。（城戸幡太郎）

文獻——*A. Comte*, Cours de philosophie positive, 6 vols., 1830–42. *E. Laas*, Idealismus und Positivismus, 3 Bde., 1879–84. *R. Lehmann*, Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, 2 Tle., 1922–23.

叱責

〔英〕scolding 〔獨〕Vorwurf

【意義】　兒童の生活する社會生活關係には二つの面が存する。一は同僚的な社會關係で友達との生活がこれであるが、他の一は年齢階級的とも云ふべきもので、年長者との生活と年少者との生活とが即ちそれである。叱

責とはこの年長者との社會生活關係に於て見られるもので、年長者がその價値意識から年少者の行動を批判し、訓練しようとする意志のもとになされる働きかけの一つで、戒める、なじるなどの非難の含まれた批判の誇大された一つの形式を指すものと見られる。

これを一般にかゝる非難を含む批判の表現には種々な形態が區別される。(一)輕く注意を促すもの、(二)理解を誘導して今後を訓戒するやうな謂はば温和な態度のとられるものと、(三)批判者が感情的な狀態に於て罵り詰つて非難するもの即ち激しい叱責、(四)皮肉を含んで叱言を繰返すもの、(五)體罰に訴へて激しく責めるものが數へられる。これらのうち、後の三者が所謂叱責の種類として數へられるものなのである。

【教育的效果】　叱責は以上のやうに、兒童青年に加へられる一つの訓練の方法なのであるが、この叱責に對して生ずる兒童青年の反應は、必ずしも所期の目的を達し、效果をあげてゐるとは云ひ難いものがある。

成人の加へる非難を含む批判に對して兒童青年の應へる反應には、種々なものを區別する事ができる。(一)感謝して實行を誓ふもの、(二)訓戒叱責を肯定して自己の非を反省するもの、(三)最初は叱責に反抗するも、後に反省してこれを肯定するもの等の如く肯定的な反應をなすものと、(四)從順のうちに反抗を藏するもの、(五)内心反抗するもの、(六)明かに表面に表はして反抗するもの等の如くに否定的な反應をなすものとがある。

これらの反應は一般に兒童より青年に於て否定的ではあるが、これを批判訓戒の形式より見ると、理解を誘導して訓戒する態度に對してはその反應は殆ど肯定的であるのに、感情的な激しい叱責、皮肉を含む叱責、體罰等に對しては著るしく否定的な反應が多い。

斯くの如くであるから、所謂叱責はこれによつて教育的效果をあげ得るものとは思はれないのであるが、それのみでなく、一般に兒童の自己の行爲に對する自信を失はしめて消極的態度を馴致し易い缺點をもつてゐるのである。從つて叱責はその訓練的目的を達するに遠く、その效果は少いと見られる。殊に青年に對しては反抗的傾向を誘發し易く、兒童に對しては消極的態度を養ひ易いことは注意すべきことと云はねばならぬ。（青木誠四郎）

文獻——青木誠四郎「叱責の態樣とその反應との關係について」(『家庭科學』第一輯、昭和九年)。W. E. Blatz and H. Bott, The Management of Young Children, 1930.

實踐道德　「實踐倫理」の項を見よ。

實踐倫理　〔英〕practical ethics 〔獨〕praktische Ethik 〔佛〕morale pratique

實踐道德とも云ふ。倫理學に於て道德の根本原理に關する純理論的研究に對し、之を實際生活に即して具體化した德論や義務論の外、道德的修養、實際問題等の解決を論ずる部門を云ふ。（萬山岩男）

嫉妬　〔英〕jealousy 〔獨〕Eifersucht 〔佛〕jalousie

【發生】　嫉妬は怒りと恐れとの混じたる情緒の一樣態だとされてゐる。ワトソン J. B. Watson(1878—)はこの感情を社會的なものとし、愛情關係ある人との間に生ずるものとしてゐるが、これを一般的に云ふと、從來自己に向けられてゐた注意と感情とが他に轉ぜられ、自分が孤獨に置かれたと感ずる時に生ずる情緒の一狀態とされる。從つて兒童が愛を求め、注意を惹かんとしてゐるに當つて、その愛と注意とが失はれ、他に奪はれ、又他によつてこれを受けることを妨げられた時に、此種の情緒の狀態を生ずる。親しく愛せられた人を失つた兒童、弟妹の新生によつて從來自己に向けられてゐた注意と愛とを失つた兒童に屢〻嫉妬の見られるのはその具體的な現はれに示される一つの事情である。この感情の現はれは幼兒に於て、年齡に比して一層未發達な行動の形をとり、口を尖らせて怒り、嬰兒の如く泣いて抱くことを求め、時に自分で食べようとせず、自ら著ようとせず、又時に遺尿する等の現はれが觀察されると云はれる。嫉妬心は、一般には早く一歲半位の幼兒から見られ、學齡前に於て已に明かな形として示されるものがある。而して特に自我感情の亢進してゐる兒童にはその頻度並に强さ共に著るしく、男女を比べて見ると女兒に著るしいものがあると觀察されてゐる場合が多い(ロス E. M. Ross・フォスター S. Foster・スモーレー B. Smalley 等)。

【教育的見地よりの考察】　嫉妬心は上述の如き意味に於て、自我感情の一つの樣態と云ふべきものであるから、その現はれる事はしかく異常な狀態ではない。併し乍らその現はれが著るしい場合或はこれが些細な事情によつて頻繁に生ずるやうな場合は、やはり一つの異常と見られ一種の惡癖と見るべきものとされる。玆に於て特に自我感情の著明な兒童に於ては、種々なる事情に就てその教育上の注意を拂ひ、その頻繁な現はれを止めるやうにしなくてはならないとされる。

先づ兒童自身の問題として、自我感情の亢進して利己的態度に流れ易い兒童は、とかく嫉妬心を現はし易く、これによつて周圍の者が動搖して、その兒童の思ふがままになると、一層この傾向を助長して習癖を養ふこととなり易いのであるから、先づこの利己的態度を同情によつて導き、その傾向を矯ふやうにすべきものとされてゐる。而して嫉妬心に對しては周圍の事情に就ても注意する必要がある。偏愛・溺愛はやゝもすれば、嫉妬の原因となり易いのであるから、これを避けるべきであるが、それと共に特別な事情、例へば新生兒の出生による幼兒の家庭に於ける位置の變化、他の兒童の來訪による兒童の生活關係の變化、急激な愛情の變化(例へば溺愛された祖父母の死の如き)等の起つた場合には、特に兒童の生活に注意を拂ふの要があるのである。（青木誠四郎）

文獻——*M. C. Jones*, Emotional Development (A Handbook of Child Psychology, ed. by C. Murchison, 1933). *K. B. Bridges*, Social and Emotional Development of the Preschool Child, 1931.

實物教授 「直觀教授」の項を見よ。

實務學校 實務學校は教育の本旨に照し、人格の發展を圖ると共に、特に生活の實務に關する修練を與ふることを主題とするものである。要するに斯くの如き目的に合致する教育内容を具備するものを實務學校と呼ぶので、制度上の問題ではない。隨つて必ずしも將來の職業を豫定する實業學校でもなく、勤勞主義に基く教育の如く、或は小學校に於ける手工科の如く、單覺の目的は心身の陶冶に在つて、實技に關する訓練は單にその方便たらんとするのでもない。事實に就て考ふれば、我國の女子職業學校に於て、裁縫・手藝・家事等の教授を主とするものなどは、實務學校と見做すべきものである。此等の女子職業學校の教育は必ずしも職業を目的とするものではなく、女子は生活の實務を處理することを本務とするものであるから、それに必要なる實技を教授するもので、斯かる意味に於て女子の職業學校は寧ろ實務學校と改稱するを可とすると云ふ議論さへあつたのである。その他實科高等女學校や中學校第一種等は、その内容より見れば實務學校の一種と認むべきものであらう。（宮島 清）

失明豫防 〔英〕prevention of blindness

【意義】 盲人の保護には積極・消極二方面を區別する。積極的保護は盲人を出さないこと、消極的保護とは失明者の正常者以上に負ふ重荷を輕減することである。盲人を出さないことは所謂失明豫防であるからこれは積極的保護である。失明後の保護は如何によくとも正常者同樣の人生を味はせることが出來ない。故に出來得るならば失明の苦痛を嘗めさせないことである。而してかゝる態度は獨り眼に就てのみならず「豫防は治療に優る」とか又「豫防の一オンスは治療の一ポンドに優る」とかと今日種々な方面に於て豫防の必要を高調し最近の醫學並に公衆衛生の傾向を示してゐる。今や失明豫防は文明國當然の社會的施設の一に數へられて來た。失明の中には原因の全く知れないもの、豫防の出來ないものがあるが、原因が明かで豫防し得るのに、其事を怠つて盲人を出してゐるものもある。卽ち必要のない失明が中々多いのは遺憾だと云ふことで失明問題が醫學上並に社會上の問題となつて擡頭するに至つた。

【失明原因】 失明の原因となる主なる眼疾の中で新生兒膿漏眼、榮養不良から來る角膜軟化症、トラホーム及び外傷等の如きものは比較的容易に豫防し得べきものとなつてゐる。

(一)膿漏眼 俗に風眼と稱し、元來失明原因の約一割を占めて居たが、今日其の原因による失明が著るしく少くなつたことは確に失明豫防の結果によるものである。一九二二年「イギリス盲人保護協會」Gardner's Trust發行の年報には「失明の最も多くの原因の一は新生兒膿漏眼であつて、それは豫防し得るし又時を失しなければ治療することも出來る。國内七千の盲人(當時盲人總數約三萬五千で其の二割に當る)は此の原因にて失明し、盲學校兒童の三〇%は此の疾病の閑却又は不注意から失明した」と記してある。又アメリカ合衆國に於ては以前此の疾患による失明が盲人總數の一割に達してゐた。卽ち曾てはイギリス・アメリカ共に一割内外であつたものを今日は僅か三分にしかなつてゐないことは、確に豫防の結果である。故に各國はいづれも此の疾患に對する豫防を怠らない。此の疾患は元來淋疾を有する母親が出産の際卽ち新生兒が産道を通過する際に其の菌を眼に入れることから生ずるもので、所謂社會病の餘波であるから、此の疾病の存する限り絶滅するものではない。故に豫防としては一方に公衆衛生の立場から先づ此の病氣を撲滅して間接的根本的豫防法を講ずると共に、他方醫師若しくは産婆がドイツ産科醫クレデ K. S. F. Credé (1819-92)の發明にかゝる點眼法によつて、結膜に二%の硝酸銀溶液を誕生後直に點眼する直接豫防に出づべきものである。而して今や此の方法と效果とは漸く廣く認められ、アメリカの諸州及びドイツに於ては醫師若しくは産婆を行ふやう法律を以て規定されてゐる。イギリスに於ては一九一四年二月五日内務省の一般命令に於て新生兒膿漏眼を「新生兒の眼から化膿性流出物が誕生の日から二十一日以内に始まるもの」と定義し、同年四月一日から凡ての衛生區に於て必ず屆出をなすべきやうになつてゐる。又同令は産婆に屆出の義務を負はせ、國内到る所に於て此の疾患を發見する者必ず之を地方衛生當局に通知し、盲人保護事業家は眼炎に惱んでゐる新生兒の直接治療を要求することになつてゐる。多數の盲人が自己の周圍の世界を見ること能はず、其の生活に於て徒に重荷を負うて苦んでゐるが、此の失明は一擧手一投足の勞によつて豫防し得らるゝことを思ふ時、我々は豫防の怠にすべからざることを知る。

(二)角膜軟化症 俗に疳眼、「むしめ」などと稱し、身體衰弱し榮養不良の場合に起り易く、ヴィタミンAの缺乏が關係を有してゐる。母乳不足にて牛乳其他の人工榮養の際に罹り、又母乳の場合でも胃腸を害し榮養不良になるとき生じ易く、此外麻疹・百日咳・肺炎等に罹された際にも併發する。東京盲學校に於て須田卓爾が明治四十三年より昭和四年に至る二十年間の九七七人の生徒に就て行つた眼檢査の統計にては、榮養不良失明者一四六人、卽ち一五%の割合を示してゐる。兒童に此の症狀を發するときは眼科醫の診察を受け、適量の肝油を用ひさせることにより恢復し得るものである。以前に於ては幼兒失明の大部分は此の疾患と膿漏眼とが原因であつた。

(三)トラホーム　本邦失明原因の主なるもので傳染性の眼疾である。故に特に共同使用する物品の消毒其他によつて豫防の手段を採らなければならぬ。實に清潔と消毒とはトラホーム豫防に必須の手段である。

(四)外傷　工場に於て鐵屑其他の破片又は有毒な塵埃が眼に入り或は諸種の毒瓦斯爆發によつて失明するものと小兒期に於ける過失によつて失明するものとがある。前者に對しては眼鏡其他必要なる設備をなすべきことを工場主に强制する規程を設け、勞働者は其の方法を實行するやうに教育されねばならぬ。後者に就ては、大正五年の壯丁檢査の結果十歲以前の過失による失明は六一・五六%もあつた程で、兩親は殊に注意しなければならぬ。

【失明豫防運動】　今日まで諸統計によれば二十歲未滿の失明者は盲人總數の三分の一以上になつてゐる。此の時期に於ける失明豫防並に眼の衞生に就ては家庭・小學校及び中等學校の責任で、各國共法令を以て學校衞生設備を規定し、其中には當然眼の衞生が含まれてゐる。一般失明豫防に關しては法令の規定が少なく、多くは私設失明豫防協會の活動によつてゐる。かゝる協會の中で最も大なるものはアメリカの「全國失明豫防協會」The National Society for the Prevention of Blindness で一九一五年の創立に係り、失明の原因を確かめ專門醫と協力して、之を除去し且つ視力保存を目的とし、宣傳と豫防に努めてゐる。我國に於ても近時此の事業が勃興し、新潟日本恩光會・東京佛眼協會・大阪每日新聞社慈善團・岡山縣盲人協會並に東京中央盲人福祉協會は失明豫防と開眼檢診とに努めてゐる。特に中央盲人福祉協會は昭和六年以來十月十日を全國視力保存デーと定め、當日は講演・映畫・展覽會及び檢診を行つてゐる。又專門醫及び有志より成るトラホーム豫防協會は間接に豫防に資し、東京盲學校は講師須田卓爾及び鹿野武十によつて生徒の眼檢査を行ひ、既に二十年の統計を完成して斯界に多大の參考資料を提供した。

（秋葉馬治）

シツモン（質問）

質問（兒童の）［英］(children's) question

［獨］(kindliche) Frage

【研究の沿革】　兒童の質問に關する研究は、從來は兒童語研究の中に於ける疑問詞・疑問文の發達的考察として附隨的に取扱はれてきたか、或は又、兒童に於ける興味の發達傾向を窺ふ指標として手段的取扱ひを受けてきたもので、其自身の攻究を課題として比較的纏つた研究を發表したものは、ピアジェ J. Piaget (1926—)・カヴォール E. Kawohl・デーヴィス E. A. Davis の三氏に過ぎず、而も我國兒童に就ての研究が殆どない現在、これに就て組織的な考察をなす事は極めて困難である。

【質問の時期】　シュテルン（ウィリアム）に依ると、兒童はすでに一歲半位から物の名に對する問を發するものであるが、その傾向が際立つのは二歲半頃及び三—四歲頃の二期であり、前者に於ては主として何 Was・誰 Wer・何處 Wo 等に關する問が發せられ、後者に於ては時間關係や因果關係の問が發せられ何故 Warum の使用が始められると云ふ。城戸幡太郎も亦、兒童語の發達過程に於て質問期と目すべき特異な現象が三歲頃に認められることを發見し、これが兒童語發達の最後の段階たる概念期の前段階をなすものであると述べてゐる。兒童語の發達に關する多くの研究を綜合すると、此の時期に於ける質問數の割合は、全發語數の約二〇%に達し、多種多樣な質問が頻繁に發せられるものであることが推せられる。

【質問の內容】　ホール*に依れば、これら兒童の質問は、(一)自然の力に關するもの、(二)器械の力に關するもの、(三)生命の起原に關するもの、(四)神や聖書物語に關するもの、(五)死や天國に關するもの、(六)質問の爲の質問の六種に分類されるが、その中、自然現象や動植物に關する(一)の質問數が最も多く全體の半を占むると云ふ。デーヴィスに依れば、此の種の質問は殆ど大部分(八六%)は大人に對して發せられ、而も悉く(八八%)が兒童自身を取り卷く現實の環境に關する事象に限られ、兒童相互の間及び兒童の現實の環境から離れた事象に關する質問は極めて少數である。

ピアジェは、「何故」を求める兒童の質問を、(一)因果的說明を要求するもの、(二)心理的動機づけを要求するもの、(三)證明を要求するものの三種に大別し、(一)が五〇%の多數を占め、(二)・(三)に屬するものも、論理的理由を求める大人の質問とは本質的に異る事實を、兒童の自己中心的傾向から說明しようとしてゐる。城戸も亦、兒童の質問は兒童自身の要求を他人に言はすことであると述べてゐるが、從來の諸說の如く、兒童の質問の動機を好奇心 curiosity からのみ說明することは妥當でない。

【教育的意義】　兒童を教育するには先づ兒童に質問されるやうになることが肝要であるといはれてゐる（城戸）が、兒童の質問は、兒童自身の親近の意の現はれであることは、下層階級の兒童の質問數が上層階級の兒童の半數にしか及んで居らぬ事からも明かであるのみならず、質問に答へられることに依つて兒童心性の發達が期せられるものであるから、適切な教育的指導が必要であることは云ふ迄もない。

（松本金寿）

文獻——*G. S. Hall* and *T. L. Smith*, Curiosity and Interest. Aspects of Child Life and Education, 1914. *C. u. W. Stern*, Die Kindersprache, 1927. *J. Piaget*, Le langage et la pensée chez l'enfant, 1924 (The Language and Thought of the Child, trans. by *M. Warden*, 1926). *E. Kawohl*, Die kindliche Frage, 1928. *E. A. Davis*, The Form and Function of Children's Questions (Child Development, Vol. III, 1932). 城戸幡太郎「國語表現學」(昭和十年)。

實用主義 「プラグマティズム」の項を見よ。

指導 〔獨〕 Führung

【意義】 古代ギリシャでは兒童は皆奴隷に作はれて教育所に通學したので、これらの奴隷は卽ち兒童の指導者であつた。それで指導は教育の實際に妥當する概念であつたが、近代のヘルバルト學派中、シュトイは教育の方法學を分つて、教授學と教導學卽ち指導の理論とし、指導は性格育成のためにするものであるとして、管理を排除し、ラインはまた教育方法學を同じく教授學及び教導學とに分類したが、後者の中には管理卽ち秩序心の養成と、訓練卽ち性格育成の二者を包有するものであるとした。斯くて指導は教育の理論上にも用ひられる概念となつた。

最近に至つては、指導は教育者の意志に依つて、兒童少年の精神形成をすることで、卽ち教育作用の全體中に包含されると解釋されるやうになつた。シュプランガーの如きも、教育は單に知識技能を紹介することでなくして、常に生命の中心、卽ち人格形成の過程に關する精神的指導であるとした。それで指導は當然自發的内部的形成を主とする陶冶と共に教育の二大肢を構成し、教育は最初多く指導に依つて行はれるが、漸次に陶冶に依るべきで、前者は多く後者の豫備段であるとも見られるのであるが、又往々以上の兩者が並行的に行はれることもあると考へられて來た。

指導の根本形式は、教育者の意志表示であり、被教育者に對する要求である。そして或は命令・禁止・希望等の言語的表現、若しくは又身振り・顏色等の表情として發表され、共に被教育者の外面的行動を要求するのみでなく、その目的觀念や實行の動機をも覺醒することを期する。それであるから指導には當然權威を伴ひ、必要に臨んでは强制をも行はざるを得ないのである。

【指導者】 併しながら教育的指導のよく行はれるには、教育者が先づ精神的價値を内に保有して、充分に權威を有するのみでなく、無限の愛を以て被教育者に接觸することである。而して又指導者は恰も登山の案内者が山頂及び中途の險阻等を熟知しなければならぬが如く、よく人生の目的及び之に向ふべき方向を熟知して被教育者を指導しなければならない。それでファンゼロウ M. Vangelow は、指導は世界觀の範圍内で、被教育者に人生の使命・道德を示し、生命に組織を與へるものであると云つた。最近に於ては、一般に教育者は兒童少年の指導者であると稱せられる。シュプランガーに依れば、概して指導者たるべき人格は、單に高等な教養を受け、又は道德的な人物と云ふのみでは妥當しない。特別の性質を必要とする。卽ち理想的價値を愛慕し、特に兒童少年の價値可能性を認識して、これがために奉仕せんとする同情に富むこと、恰も道のために奉仕する僧侶の如き人格たるを要すると共に、又自己の價値構造に基いて之を遂行完成せんとする意力を有する者、換言すれば社會的で且つ政治的人格でなければならないとした。

近時我が教育社會中自由主義の流を汲む者の間には、從來の教授の代りに指導と云ふ語を用ふる者があるけれども、それは極めて一面的の用法であり、指導の本義を去ることが遠いと云はねばならない。（小川正行）

文獻——*M. Vanselow*, Metaphysik der Erziehung, 1930. *E. Otto*, Allgemeine Erziehungslehre, 1928. *E. Spranger*, Lebensformen, ²1930. *E. Bosshart*, Die systematischen Grundlagen der Pädagogik Eduard Sprangers, 1935. *T. Litt*, Führen oder Wachsenlassen, 1927. *A. Pieper*, Der Führerberuf, 1922. *F. X. Eggersdorfer*, Jugendbildung, ²1929. *H. Prinzhorn*, Das Problem der Führung und die Psychoanalyse, 1928.

指導案 「教案」の項を見よ。

兒童畫 〔英〕 children's drawing 〔獨〕 Kinderzeichnung

【意義】 通常幼兒の描きたる最初の畫より、小學校兒童の描きたるものまでを指していふ。此等の兒童の描きたるものが特に兒童畫と名づけられる所以は、外面的には其等の所産が成人の所産と顯著なる差異をもつ所から來たものであるが、内面的には兒童に於て特殊なる描畫意識が、かゝる顯著なる差異を生ぜしめたのである。

【發達の過程】 兒童畫の最初のものは、單一なる線・左右に走下する線・螺旋樣の線であるが、次第に種種雜多なる線及び形があらはれる。これらは或は錯畫といはれ、兒童の運動的なる形象構成の欲求に基くものである。

次の時期に於ける兒童畫は圖式と呼ばれ、人間・家・景色・乘物・花等が多く描かれるが、此等は夫々固定的なる特殊の樣式をもつて表現される。人間は頭と脚が描かれ、頭には眼と口が描かれる類である。そして其等は比例が缺け、又家などは透視的に内部の物が描かれる。これは此期の描畫意識が對象描寫の意圖をもちながら形象構成に於て對象に特殊の意味づけをなすためである。

第三の時期の兒童畫は對象を事態の客觀的なる關係に於て構成しようとする意圖によつて描かれるため、成人の畫に接近してゐ、これが完成された場合は兒童畫は既に兒童畫でなくなつてゐる。素質の優れたる兒童に於ては小學校中學年に於てこの期に到達するが、普通兒童に於ては小學校中學年から高學年へかけてがこれへの移行期である。

【指導】 兒童畫の教育は、換言すれば圖畫教育であり、表現の指導であるが、兒童畫の概念が兒童の現實性から出發したるものである以上、そこに基礎をもつた指導でなければならない。此點に於てこれは往時の圖畫教育と異りたる史的意義を有するものである。

「圖畫の心理」の項參照。（竹田俊雄）

兒童學 〔英〕paidology 〔獨〕Pädologie 〔佛〕pédologie

【名稱】 一般に兒童研究〔英〕child Study〔獨〕Kinderforschung を意味するが、ホールの弟子クリスマン Oscar Chrisman (1855–1929)は特に兒童の科學的研究として兒童學 paidology なる術語をつくり、一般に用ひられるやうになつたが、コンペーレは既にフランスの評論家ファゲ Émile Faguet (1847–1916) が青年の精神生活を問題とする研究に名付けた青年學 néaniascopie に對して兒童學 paidoscopie なる名稱を用ひて居り、現代のドイツでは兒童心理學或は青年心理學に對して青年學 Jugendkunde なる術語が用ひられつゝあり、フランスでは兒童學的心理學 psychologie pédologique なる名稱も用ひられてゐる。

【問題と歴史】 兒童研究は兒童の教育問題及び社會問題を解決する方法として發展した。兒童の教育的研究としては教養學 paideutics から、兒童を指導するもの pedagogue のための教育學 pedagogy が發達したが、人文主義の思想から自然のうちに人間精神の發達が認められ、自然に從ふ教育がコメニウスによつて要求され、經驗に基く教育がロックによつて主張され、人間の自然及び經驗のうちに兒童の精神發達が認められるやうになつて、ルソーやペスタロッツィの教育に基く兒童觀が發展したが、ルソーの教育は自然主義・自由主義であり、ペスタロッツィのそれは社會主義・理想主義であつたから、それに基く兒童觀は異り、從つて兒童研究の方法も異つた。ルソーの兒童觀は汎愛派の教育に影響し、教育の原理は兒童の自然發達のうちに求められ、自然に從ふ教育を實行するために兒童の精神發達を問題として兒童研究の端緒が開かれ、實驗學校の設立が要求された。ティーデマン D. Tiedemann (1748–1803)の『兒童に於ける精神能力の發達についての考察』(Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern, 1787)の如きはその代表的研究であり、この方法から兒童精神の自然發達を問題とする兒童心理學が發展した。之に反しペスタロッツィの兒童觀はフレーベルに影響して幼稚園の設立を見るに至つたが、一方オーウェンにも影響し、教育の原理は兒童の社會的、殊に經濟的環境のうちに求められ、性格を形成する教育を實行するために兒童の環境改善を問題として幼兒學校が設立された。現代に於ける兒童福利 child welfare を問題とした兒童研究はオーウェンの兒童觀から發展したものといへるが、その科學的研究は教育的環境學或は兒童社會學の發展を促した。併し兒童研究はそれが兒童の教育及び福利を目的として行はれる限り、兒童の榮養・保健・疾病に關する科學的研究が要求され、小兒醫學並に兒童の精神病理學が發達し、兒童保護の問題に關しては少年の犯罪研究が發達した。而して兒童研究は直接實際問題と關聯する爲、其の發達は(一)兒童研究者の協力と、(二)兒童教育所の施設と、(三)兒童研究所の設立とによつて促される。

【原理と方法】 兒童の科學的研究として第一に問題となるのは兒童とは如何なるものかを明かにすることである。兒童が青年や成人と區別されるためには發達の時期に兒童としての特性が認められねばならぬが、それは單なる身心發達の連續的變化によつては決定されず、社會生活に於ける兒童の教養及び保護の必要から規定される。從つて其の決定方法としては身心の發達を測定する規準が生活の形態によつて定められねばならぬ。教養の目的によつては教材の内容によつて、保護の目的によつては生活の條件によつて、兒童教育の時期・少年勞働の年限・少年犯罪の限界が定められ、其等は必ずしも同一の規準によつて測定されるものではない。而して斯かる規準は如何にして定められるかに兒童學の問題があり、科學的兒童觀の確立が要求される。兒童學が單なる教育學ではなく、兒童の科學的研究として要求されるのは兒童問題解決の科學的方法にあり、其の方法として兒童學は單なる兒童心理學に止まらず、身心發達の法則を發見するに足る科學的方法は凡て之を採用するものである。

(一)測定法 生物測定學は兒童の身體測定のために採用され、精神測定學(「精神測定」の項參照)は精神檢査・個性調査・教育的測定とともに兒童の精神測定のために採用され、測定の結果は統計法によつて整理される。

(二)發生法 身心の發達に關する法則を發見せんとするもので、これには遺傳と環境との關係が問題とされ、遺傳に關する研究は優生學の研究と聯關して大いに發達した。ボールドウィン J. M. Baldwin (1861–1934)は精神發達の法則を環境との關係に於て考察するものを精神法則學 psychonomics と稱し、ハンター W. S. Hunter (1889—)は人間の行動發達に關する研究を人間法則學 anthronomy と稱したが、これらはブーゼマン A. H. H. Busemann (1887—)の教育的環境學の方法によつて發達せしめられつゝある。

(三)實驗法 兒童の行動に關する條件發生的考察をなすためには實驗的觀察が用ひられるが、それには單に刺戟に對する反應の關係を觀察するのみでなく、地理的環境に對する行動的環境 behavioural environment を問題として行動の場面的分析が行はれる。兒童の行動發達及び性格形成の研究には將來のある方法である。

(四)臨床法 實驗的觀察法ではあるが、兒童の意識を對話によつて究明する方法で兒童の社會心理學的方法として將來のある方法である。

(五)診斷及び治療法 問題の兒童について其の原因を知り、之を治療する方法で、小兒醫學の方法の外に教育的診斷及び治療教育學或は一般に精神治療學の如きものが研究される。精神分析及び個性心理學の方法も其の一種

である。

（城戸幡太郎）

文献——O. *Chrisman*, Die Paidologie, Entwurf einer Wissenschaft des Kindes (Dissertation), 1896. *G. Compayré*, Evolution intellectuelle et morale de l'enfant, 1893. *J. Sully*, Studies of Childhood, 1895. *G. S. Hall*, Adolescence, 2 vols., 1904. *O. Tumlirz*, Einführung in die Jugendkunde, 2 Edc., 1920-21. П. П. Блонскій, Педология, 1925; Педология в массовой школе, 1926, 1930. М. Я. Басов, Общие основы педологии, 1928, 1931. *A. Gesell* and others, Child (Encyclopaedia of Social Sciences, Vol. 3, ed. by *E. Seligman*, 1930). *M. F. Nimkoff*, The Child, 1934. 關寛之「兒童學原論」（昭和二年）。波多野完治「子供とはどんなものか」（昭和十年）。「兒童學研究」（「教育」第五卷、昭和十年）。

兒童から

〔獨〕 vom Kinde aus

【意義】 ドイツの教育界に使用せられてゐる新教育の標語、所謂兒童中心主義を表現する言葉として普く喧傳せられてゐる。

【起原】 vom Kinde aus といふ言葉を教育上の標語として最初に使用したのは、グレーザー J. Glaser であつて、彼は一九〇八年その言葉をハンブルグに於ける「學校改革聯盟」の創設に際して使用したのであるが、既にそれより先、モイマンは共著『實驗教育學入門講義』第一版（一九〇七年）に於て、教育學を兒童の側から考察すべきことを主張してゐるから、教育上の用語としては恐らくモイマンに始まるものと言へよう。併し乍らその言葉に依つて表現せられてゐる所謂兒童中心主義の思想はその淵源が極めて複雑である。ドイツに於ける兒童中心の思想は、その淵源として大體三つの思潮を認めることが出來る。第一のものは最も古く其の源泉を十八世紀に於ける自由主義に遡り得るものであつて、就中ルソーの教育思想の影響が最も著るしい。ルソーの教育上に於ける大膽な自由主義を復活して、二十世紀に於ける新教育の先驅をなしたものはケイの『兒童の世紀』であらう。ケイの教育思想は直ちにドイツに移入せられて兒童中心主義勃興の重要な思想的背景をなしてゐるのである。第二のものとしては十九世紀の末葉に起されたる藝術教育の運動を擧げることが出來よう。ドイツに於ける藝術教育運動は一八九〇年ラングベーンに依つて著された『教育者としてのレンブラント』に其端を發し、藝術作品の翫賞から兒童の創造活動を重視するに至り、遂に一九〇八年よりハンブルグに於て「兒童から」の標語をかゝげた實際運動となつたのである。第三にこれら兒童中心主義の教育思想に一つの科學的根據を與へたものとしては最近急激に發展した兒童心理の研究を擧げねばならぬ。モイマンが教育學の研究を「兒童から」試みようとしたことは前に述べたが、兒童心理の研究が深められるにつれて、大人の世界と異つた兒童獨特の世界が明瞭となり、これが教育を「兒童から」行はんとする運動に拍車を加へたのである。かくてドイツに於ける「兒童から」の運動は、アメリカに於けるチャイルド＝センター＝スクールと相呼應して、二十世紀初頭に於ける世界の教育界に大なる波紋を投げたのである。

【思想内容】 一概に兒童中心の教育思想と言つてもその思想内容は必ずしも同一なものではない。教育問題を兒童の立場から決定せんとする點に於て其等のものは共通な立場に立つものではあるが、しかし兒童の何を中心とするかに應じて、その教育思想には多少の相違が認められる。先づ兒童の知性活動を中心とするものとしてはオットーが擧げられるであらう。オットーはドイツに於て合科教授を試みた最初の人であるが、彼の立場は大體に於て教授活動に於ける兒童中心主義、即ち知識を兒童の自發的討論に依つて獲得せしめんとしたのである。次に兒童の感情生活を中心とするものとしては、ウェーバー・グレーザー等が擧げられる。ウェーバーはその著『教育的基礎科學としての美學』（一九〇七年）に於て兒童の藝術的創造活動を力說し、グレーザーはその思想をハンブルグの實驗學校に於て實施したのである。この兒童の感情生活を中心とする「兒童から」の思潮は、當時に於ける反主知主義の潮流に迎へられて、一般教育界に多大の影響を與へた。最後に兒童の作業活動を中心とする立場からは幾多の新教育運動が現はれてゐる。その先驅をなしたものはジーベル R. Sieber を中心とするライプチヒ教員聯盟の作業教育論で、ジーベルは一九〇九年より兒童中心主義に基く作業教育を實施したのである。この兒童中心の作業學校の運動が大戰後ドイツの新教育の主流となつて、所謂實驗學校・行動學校 Tatschule として理論的にも實際的にも各方面から提唱實施せられたのである。大正年間に於ける我國の兒童中心主義運動も大體に於てかうした思想と同一系統に屬するものと見ていいだらう。

【批判】 兒童中心主義の教育思想が最も盛に提唱せられたのは、一九一〇年代から二〇年代にかけてであつて、最近に於ては各方面からそれに對する批判反省の叫びが擧げられてゐる。次にその重要なる點を揭げて見よう。第一に兒童中心の思想にはその背後に極めて樂天的な世界觀が潛んでゐるといふ批難である。このことは我國に於ては吉田熊次、ドイツに於ても多くの人から力說せられてゐる。兒童中心主義がルソー的な世界觀に立脚してゐることは確實であつて、我々はかゝる樂天的世界觀に同意するに非ずんば、兒童中心主義を主張し得ないといふのである。第二に兒童の生活には大人の生活と異つた特殊な心理的法則が存在することは事實としても、その事實からは直ちに教育上兒童を中心とすべしとする議論は起つて來ないとする批難である。之はアメリカの

ジャッド一派からなされてゐる批評で、教育を決定するものは兒童よりは寧ろ社會であると考へてゐるのである。此立場は最近に於てはクリーク等に依つても代表せられてゐる。第三には兒童中心主義に基く教育の實際經驗から來る批難があつて、之が最も深刻である。例へばツァイドラー K. Zeidler がハンブルグの實驗學校の報告として出版した『限界の再發見』(Die Wiederentdeckung der Grenze, 1926)の如きは、その代表的實例であつて、兒童中心主義に基く教育が如何に混亂に陷つたかを明瞭に物語つてゐる。此等三つの批判は大體に於て兒童中心主義の弱點を衝くものと見るを得べく、教育を「兒童から」のみ說くことは決して當を得たものではない。たゞ從來殆ど教師の觀點からのみなされてゐた教育に、兒童の觀點の重要さを教へ、兒童生活を顧慮すべきことを指示した點には、その歷史的價値は認められるであらう。

「新學校」・「チャイルド・センタード・スクール」の項參照。 (伏見猛彌)

文獻——*J. Gläser*, Vom Kinde aus, 1920. *B. Otto*, Schulreform im 20 Jahrhundert, 1899. *E. Weber*, Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, 1907, [2]1926. *Leipziger Lehrerverein*, Die Arbeitsschule, 1922. 伏見猛彌「最近小學教育の諸問題」(昭和九年)。

兒童期 〔英〕childhood; boyhood and girlhood 〔獨〕späte Kindheit 〔佛〕enfance

【意義】 廣義に於ては出生より成熟期卽ち青年期に至る直前迄の時期を稱する。卽ちこの意味に於ける兒童期は青年期に至る前段階として、之と相對立する意味に於て兒童期と稱せらるゝのであつて、この中に嬰兒期・幼兒期・狹義の兒童期の三期を包含する。狹義の兒童期は幼兒期の終りより青年期の始めに至る時期を稱し、從つて男兒に於ては六歲より十三、四歲迄、女兒に於ては六歲より十二、三歲迄を意味する。これを廣義の兒童期と區別する意味に於て少年少女期〔英〕boyhood and girlhood〔獨〕Knaben- u. Mädchenalter 或は後期兒童期 späte Kindheit、時によつては學童期 Schulalter 等の名稱を以て呼ばれる。

【身體發育】 本邦兒童のこの時期に於ける身體發育をその身長及び體重に就て見る時は次表の如くである。シュトラッツ C. H. Stratz によれば、八歲乃至十歲の時期は主として體重の增加の著るしい時期卽ち充實期(又は肥滿期)であり、十一歲乃至十五歲の時期は主として身長の增加の著るしい時期卽ち伸長期(又は身長期)であり、この兩期は前の幼兒期にも存するので、之に對して夫々第二充實期及び第二伸長期と稱せられる。兒童期は正にこの兩期の大部分を蔽うてゐるのである。而して、身長及び體重の發育に於て性別に關する差異が、この時期の後半に於て著明に現はれることは注目に値する。卽ち兩者の發育に於て男子はいづれの年齡段階に於ても女子に比して大なる身長及び體重を有するのが常であるが、十一歲に於て女子は兩者共に男子を凌駕し、この狀態は十二、十三歲に於ても保持せられ、十四歲に於て初めて男子が優越するに至る。この事は女子に於て成熟期がより早く現はれる事を意味する。

年齡	身長(糎) 男	身長(糎) 女	體重(瓩) 男	體重(瓩) 女
六歲	一〇七・九	一〇八・七	一七・七	一七・二
七歲	一一二・五	一一一・〇	一八・二	一八・六
八歲	一一七・一	一一五・〇	二〇・八	二〇・四
九歲	一二二・六	一二九・一	二二・八	二二・一
十歲	一二四・九	一二四・四	二四・六	二四・三
十一歲	一三八・四	一三九・七	二六・八	二七・二
十二歲	一三五・六	一三五・九	二九・一	三〇・七
十三歲	一四〇・〇	一四一・一	三三・〇	三五・一
十四歲	一四五・五	一四五・七	三八・三	三七・七
十五歲	一五〇・三	一四五・七	四一・五	四〇・六

(吉田章信による)

右の身長及び體重は夫々發育の一指標と見做され得るものであるが、尙この他胸圍・頭圍等に於ても夫々發育が遂げられる。尙此等の外面的徵表以外に特に注目せらるべき身體發育の指標は、永久齒の發生及び腕骨の骨化である。永久齒は通例下第一大臼齒より發生し、六歲に於て現れ始め、最後の第三大臼齒を除く他の齒は凡て略十四歲迄に發生する。また腕骨の骨化は骨骼發達の一徵表として重要なる意義を有する。この永久齒の發生及び腕骨骨化の狀態は解剖學的年齡を示すものとして極めて重視せられる(「身體發育」・「年齡」の項參照)。

【精神發達】 兒童はこの時期に入るや極めて著るしい生活形態の轉換を經驗する。卽ち小學校入學によつて、幼兒期に於ける遊戲の生活から、遊戲と學習、自由と義務の峻別を强制される生活へと兒童は轉入しなければならぬ。兒童の就學可能性は、智能・意志特に課題意識及び義務意識・社會性・運動能力等の發達に於て一定の發達段階に兒童が到達する事を豫想するものであるが、少くとも兒童はこの時期に入る事によつて、その高次の發達への可塑性を顯現する段階に到達せる事が認められる。

幼兒期に於て主觀と客觀との未分化の歸結なる自己中心性を以て基本的徵表とした兒童は、兒童期の初期には未だこれを完全に脫却するに至らず、その脫却への移行過程を示すに止まるが、その意識は漸次客觀的對象世界へと向けらるゝ事によつて、遲くとも七、八歲迄の間に自己中心性を完全に離脫する。而してこれと同時にその智的諸機能は著るしく發達し、こゝに智的諸機能の著るしい分化が現はれ、幼兒期心性の著るしい特性を形成してゐた主觀と客觀との融合、想像の世界と實在の世界との混合は止揚せられる。從つて幼兒期の未開發的單一性 unentfaltete Einheit に對し、シュテルン(エーリヒ)は兒童期に於ける智的機能の著明なる分化發達を以てその全體的特徵と目し、兒童期を以て開發的多樣性 entfaltete Vielheit の時期と稱してゐる。而して兒童期が精神發達の他のあらゆる時期に絕して學習の營まるゝ時

期であると稱せられる所以も亦この智的機能の發達の著明なる所に存するのである。

先づ思考能力に就て見るに、兒童期の初期に於ては自己中心的心性より對象的實在世界へと向けられる心性の顯現として、先づ極めて著るしい好奇心の發現が示される。好奇心の發現は既に幼兒期に於て四、五歲頃に見られるが、幼兒期のそれが刺戟に制約せられてゐたのに對し、兒童期に入ればこれがその基本的心性轉換の過程として極めて著るしい本來の智的欲求として現はれる。その結果は時に器物玩具の破壞或は事物に對する實驗的興味となつて現はれ、この傾向は九、十歲乃至十一、二歲迄繼續する。また屢〻所有本能の一表現形態とされる事物の蒐集も九、十歲頃を頂點として極めて著るしくなるが、これも主として實在的對象世界に指向されてゐるこの時期の全體的態度の現はれの一と見る事が出來る。

而して論理的思考の最も核心をなすと考へられる推理能力に於ては八歲乃至九歲及び十一歲乃至十二歲の間に極めて著るしい發達を見るとされてゐる。抽象能力・判斷能力及び推理能力は凡て八歲乃至十三、四歲の間に著るしい發達をなすのである。併し兒童期に於ける思考活動は大部分具體的對象世界に向けられ、抽象的思考能力はその充全なる發達をこの時期の終りより、次の青年期に俟たなければならぬ。之を概念の發達に就て見れば、十一歲迄の兒童は抽象概念を理解する事は全然不可能であつて、具體的概念の範圍に限られ、十一歲乃至十二歲に於て半抽象的概念を理解する事を得るやうになり、十四歲以後に於て始めて抽象概念を充分に理解する事を得るに至るのである（「思考」の項參照）。

學習の時期と稱せられる兒童期は、一面に於て右の思考能力の發達を見ると共に、必然的に學習に於ける他面の基底たるべき記憶の著るしい發達を見る時期である。殊に機械的記憶は十歲迄にその大部分の發達を遂げ、その以後に於ては左程著るしい發達を見ない。唯論理的記憶は抽象的思考能力の發達と相俟つて、主として十一歲以後に於て發達する。而してかゝる記憶の發達と著るしい聯關を有するのは、直觀像（「アイデティーク」の項參照）の現象である、即ち直觀像は七歲乃至十歲の間に特に明瞭に且つ最も屢〻現はれるものとされてゐる。

情緒の基本的なるものは大部分幼兒期に於て既に分化してゐるが、恐怖・憤怒等の此等基本的情緒は兒童期に於て次第に醇化せられる。併し十歲前後迄は此等の基本的情緒は尙比較的原始的形態を止め、その本來の醇化は主として十歲以後に行はれ、青年期に至つて始めて完成せられる。而して兒童期に於ける情緒的側面の發達に於て特に著るしい事は價値的體驗に關聯する情操の發達が極めて著るしい事である。

幼兒期は自己中心性の時期であり、從つてこの時期に於ける兒童の社會性は未だその原始形態を示すに止まつてゐる。併し兒童期に入り、學校なる社會生活に兒童が入り込むことと相俟つてその社會性は著るしい展開を示す。遊戲に於て集團遊戲が多く行はれる樣になり、その遊戲集團に高度の組織性が必要とせられるものが行はれる樣になるのはその著るしい現はれであり、而も十歲以前はひとしく社會性の發達を見ると云つても未だ高度の社會性への移行段階たるに止まつてゐるが、十歲以後に於てはその組織性の度に於て更に一段の發達を見る。而して兒童の形成する集團の構成要因としては、年齡・能力の同等なるもの、興味方向の同樣なるもの、學級内に於ける社會關係に於て同樣の位置にあるもの、住居・通學路の同じもの、家庭狀況の同等なるもの等の諸條件即ち同質性が擧げられるがこれはまた同時に兒童の友人關係形成の條件としても働く。兒童の友人關係は十歲以後に於て稍〻緊密となるが、兒童期に於ては未だ單なる同好關係たるに止まり、眞の友誼關係は次の青年期に至つて始めて形成せられる（「友人」の項參照）。而して右の如き兒童間の社會關係の成立に於て注目せらるべき現象は統率者の發生（「統率」の項參照）で、相互の競爭、及び模倣による流行の著るしい事である。殊に兒童の集團は必ずそこに統率者を要求する。統率者としての兒童は冒ふ迄もなく集團に對して重大なる意義を有するが、またかゝる位置に立つ權威としての敎師の役目は兒童の上に極めて著るしい影響を持つ事が注意せられなければならぬ。また右の如き社會性の發達によつて兒童期は同時に凡ての社會的情緒の發達の著るしい時期である。即ち、同情・羞恥心・優越・服從等の社會的情緒はその大部分の發達をこの時期に遂げる。從つて此等の道德性への訓練はこの時期の最も重要なる事項の一であるとされる。

右の社會性の發達によつて齎される重要なる事實は兒童の自我意識の發達である。元來自我意識は自我が他の社會を認識し、これと衝突摩擦することによつて本來の發達を見るものである。從つて自己中心的なる幼兒期に於ては意識が自己の内に止まり、他を認識する事極めて淺いが故に、眞の自我意識は形成されない。然るに兒童期に入るや兒童は他の社會を明瞭に認識し、その社會性の發達と相俟つて、自我意識の明かなる形成を見るに至るのである。併し兒童期はその基本的心性として意識が外的對象世界に向けられる時期であるが故に、兒童には自己を反省する事が容易でない。眞の自我意識は自己以外の他との衝突によつて意識せられた自我が、再び自我に戻り、反省される事によつて形成せられる。この意味の自己反省は青年期に至つて始めて可能であり、從つて眞の自我の覺醒は青年期に俟つべく、兒童期はその前段階としての自我意識が形成せられる時期である。

自我意識の發達と相關聯する重要なる發達の側面は、意志の發達である。先づ注意に就て見るに、幼兒期に於ける注意は四歲乃至五歲に於てその特徵及び集中の度に

於て著るしい發達を見るが、尙刺戟の如何に制約せられる事が著るしい。然るに兒童期に入れば、この刺戟による注意の制約性は著るしく減少し、七、八歳に於て著るしい轉換を見る。卽ち兒童の內なる好奇心及び興味がこれを指導する中心因子となる。こゝに所謂無意注意より有意注意への轉換が結果され、注意の有意的統制が可能となり、之は更に一段の發達を遂げる。

兒童期に於ける意志の特性は幼兒期のそれに比して外的强制によつて自己の欲求を抑制する事が可能となる點に存する。卽ち强制されたる課題を、自らの欲求を抑制しつゝ遂行するといふ課題意識は兒童期に入る事によつて、卽ち通例六歳に於て始めて發生する。これは更に兒童の周圍に形成せられる社會關係中に於ける義務意識の發生へと發展するのであるが、之によつて兒童は遊戲と區別される勞作・課業の賦課に耐へ得るに至る。

兒童の道德性の發達は以上の凡ての精神發達に依存する。卽ち智的能力の發達による道德的知識の形成、價値的體驗としての道德的情操の涵養、自我意識・義務意識等に顯現する意志力の發達等は凡て道德性の發達を制約する重要なる因子である。而して本來道德は一種の社會的制約である限りに於てその發達は本質的には社會性の發達によつて規定される。從つて道德意識の本來の發達は兒童期に入る事によつてその一步を踏み出すと言つてよいのである。而して兒童期に於ける道德性は兒童の營む社會生活のうちに現はれる具體的行爲に顯現するものにその意識の範圍が限られ、抽象的道德原理の理解・構成に至はその視野が及ばない事は、他の凡ての精神發達の狀態よりして當然推論せられる如くである。

以上の如くして、兒童期に於ける精神發達は智的能力の發達と相俟つて凡ての精神的能力が著るしく分化し發展するのであるが、その意識は大部分對象的實在世界へと指向されてゐて、これが未だ自己のうちに統一せられざる所謂開發的多樣性を呈する時期である。これが次の青年期に入る事によつて更に一段の發達を遂げて統一の段階に達するのである。從つて兒童期の終りより青年期の初めへの移行は必然的に著るしい轉回を經驗し、こゝに獨自の樣相を示す所の移行段階が形成せられる。これ卽ち所謂成熟前期 Vorpubertät である。

成熟前期は兒童期より青年期への移行段階であり、兒童が兒童にも非ず、青年にも非ざる中間の特異の形態を示す時期であり、女兒に於ては十一、二歳、男兒に於ては女兒に遲るゝ事一年半乃至二年にしてこの時期が始まる。この時期はさらに二つの時期に分たれる。その第一は兒童が著るしく積極的となり、活動的となる所の力の昂揚する時期であり、强烈なる刺戟を好み、英雄を崇拜し、あらゆる活動を好み、冒險的となり、些小の障碍はこれを無視するまでに全面的に活動的となり、內なる力がおのづから溢れ出づる勢を示すのである。而してこれに續く第二の時期は全くこれと對蹠をなす時期であり、凡ての活動を嫌忌し、而もその態度は絕えず變動し固定する事がない。孤獨を好み、周圍のものと爭ひを起し易い。卽ちさきの積極性の時期と反對に極めて消極的となり、否定的となる。從つてこの時期は*ピューラー（シャーロッテ）によつて消極期 negative Phase と名づけられた。この消極期は身體の性的成熟によつて、卽ち女兒に於ては初經の來潮によつて終末を告げる。男兒に於てはこれほど明瞭なる徵表は存しない。併し男女兒共に、この成熟前期は、兒童期の終りを告げ、新しい一段の發達を約すべき青年期への過渡期としての所謂シュトゥルム・ウント・ドラング Sturm und Drang を表現するものである。

（山下俊郎）

「幼兒期」・「青年期」の項參照。

文獻——*C. H. Stratz*, Der Körper des Kindes und seine Pflege, 1928. 吉田章信「身體の發育」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。*K. Bühler*, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1918, 4.1930. *C. Bühler*, Kindheit und Jugend, 1928. *E. Stern*, Jugendpsychologie, 1931. *O. Kroh*, Entwicklungspsychologie d. Grundschulkindes, 11u.121935. *A. Busemann*, Pädagogische Jugendkunde, 1931. *B. Johnson*, Child Psychology, 1932. 波多野完治「兒童心理學」（昭和六年、增補版昭和十年）。久保良英「兒童心理學」（昭和六年）。青木誠四郎「兒童心理學」（昭和十一年）。

兒童虐待防止 [英] prevention of cruelty to children

【沿革並に英米の現況】 最も早く兒童虐待防止運動に著目したのはアメリカである。一八四四年ニューヨーク市に偶發した一少女に關する虐待事件が動機となつて、當時の動物虐待防止會長バーク H. Bergh が不撓の努力の結果、一八七五年兒童虐待防止協會を創設し、法律第百三十章の特別法令によつて法人組織としたのである。これ世界に於ける兒童虐待防止協會の濫觴であり、今日の「ニューヨーク兒童虐待防止協會」The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children の發端である。イギリスに於てもさうであるが、兒童虐待防止協會が動物虐待防止協會よりも遲れて出來たといふことは、その兩者に發生的關關があるだけに、面白いことである。それはともかく本協會の目的はその法人組織證書に「兒童虐待防止並に兒童に關し又は廣く兒童を擁護する法律をあらゆる合法的手段により施行する事」と示してあり、なほ又控訴院は本協會の目的及び權限を定義して、刑法を施行して兒童の虐待を防止し、此等の法律違反者を起訴し、警察權を附與されて、事實國家の起訴機關となるとしてゐる。其後之に刺戟されて各地に兒童虐待防止協會の設立を見、一九二二年には全協會數五七を算するに至つた。併し其數は一九三〇

年に五四、一九三一年に四八に漸減したが、それは兒童虐待防止の思想が既に普及し、兒童虐待防止協會以外の少年審判所・少年保護協會 Juvenile Protective Association・兒童扶助會 Childrens Aid Society・アメリカ社會衞生協會保護部 Division of Protective Measures of the American Social Hygiene Association 等が、漸次その事業領域を擴張して之を補ふやうになつたからである。一例として「ニューヨーク兒童虐待防止協會」の一九三一年に於ける活動狀況を表示すれば次表の如くである。

取扱件數	一〇、六四八
右の中適當な保護者なく虐待放任されたる兒童數	六、八五四
家庭訪問調査及び再調査數	三二、三八七
放任虐待のため本協會の保護せし兒童數	一、一五四
保護所に於ける一日收容兒童數	一九八
保護所に於ける給食食事數	二二、一五八
告訴件數	四一六
勸諭及び通告數	五六九

因にアメリカに於ては一九一八年「教育法」が議會を通過したが、同法三十九章に依り地方教育官公吏は、一九〇八年公布の「兒童法」の適用を受けるもの、即ち兒童を虐待したる者に對し之を起訴し得る權限を附與されたのである。つまり、それによつて、兒童虐待防止協會の目的が地方教育官公吏によつて一般に實行されるやうになつたのである。

イギリスの兒童虐待防止運動はアメリカよりも遲れて發達し、一八八三年、リヴァプール市のアグニュー E. Agnew がアメリカの同運動を視察して歸つてから兒童虐待防止協會を設立したに始まる。又ロンドン市に於てはシャフツベリ Earl of Shaftesbury が一八八三年より此の運動に盡力し、一八八四年に「ロンドン兒童虐待防止協會」The London Society for the Prevention of Cruelty to Children の設立をみたのである。それは一八八九年に名稱を「全國兒童虐待防止協會」The National Society for the Prevention of Cruelty to Children と改稱し、全國三十一都市に支部若しくは出張所を設けるに至つた。玆に於てヴィクトリア Victoria 女王は自ら協會のパトロンとなられ、且つ恩賜財團の榮を賜うたのである。同協會の一九三一年に於ける活動狀況を表示すれば次表の如くである。

協會の保護又は救助を受けた兒童數		一〇六、〇四六
協會審査の裁判所に委託されたる兒童事件數	放任	二七、六四〇
	虐待	三、六四五
	遺棄	八〇
	放蕩	四〇三
	乞食	一七六
	惸惸	二七七
	其他の惡行	二、六一三
	申請による勸諭	八、四一二
		四三、二四六
警告數		三二、〇六七
監督訪問數		二四三、二七八

卽ち二六〇名（內一一名は婦人）の男女調査員の活動は應急自動車と病院外來患者部との支援と相俟つて好成績を收めてゐる。每年一回の最高理事會の協議會の外に、每年支部年會・公衆集會・街頭講演・兒童日曜集會等を開催し、一九三二年には、此種の會合は三、〇九三回を數へ、全國各都市の支部出張所數は二、六九〇の多きに達してゐる。

由來イギリスは兒童保護法制の最先進國であるが、兒童虐待防止の立法に於ても、一八八九年・一八九四年・一九〇四年・一九〇八年及び一九三二年の數回に亙つて制定並に追加改正を行ひ、特に一九三二年の「兒童及少年法」に於てはその完備をつくしてゐる。

此外にドイツに於ては一八九八年に「兒童虐待防止協會」Verein zum Schutz der Kinder von Ausnutzung und Misshandlung が設けられ、フランスに於ては一八八七年「フランス兒童救護聯盟」L'Union française pour le sauvetage de l'enfance が設けられ、そして國際的には「萬國兒童虐待防止協會」があつて三年に一回萬國派遣委員會を催してゐる。

【我國の兒童虐待防止法】　我國の兒童保護法制としては、貧困兒童保護に對してこれを「救護法」中に規定し、不良兒童保護に對して之を「少年教護法」及び「少年法」中に規定し、勞働兒童保護に對して之を「工業勞働者最低年齡法」・「船員最低年齡法」・「工場法」及び「鑛業法」中に規定してあるが、兒童の心身を直接損ひその發達を阻む兒童虐待の防止に對しては、「刑法」及び「警察犯處罰令」中の若干の制裁規定の外には殆ど絶無だつたのである。昭和八年（1933）四月一日法律第四十號を以て公布、同年十月一日より施行の「兒童虐待防止法」は、この缺陷を補つたものである。本法制定以前は原胤昭・救世軍の山室軍平等によつて兒童虐待防止事業が私的に行はれてゐたに過ぎない。

(一)兒童の年齡　本法に於て保護すべき兒童は、第一條に「十四歲未滿ノ者ヲ謂フ」と定めてゐる。イギリス及びフランスでは十六歲とし、ドイツでは十八歲を保護年齡としてゐる。我國の各種の現行兒童保護法令の規定と對照すると、「救護法」では滿十三歲以下とし、「工業勞働者最低年齡法」及び「船員最低年齡法」は十四歲未滿とし、「刑法」の刑事責任に關する規定も亦十四歲をその限度としてゐる。

(二)保護處分　被虐待兒童に對して如何なる保護處分をするかといふに、第二條に「兒童ヲ保護スベキ責任アル者兒童ヲ虐待シ又ハ著シク其ノ監護ヲ怠リ因テ刑罰法令ニ觸レ又ハ觸ルル虞アル場合ニ於テハ地方長官ハ左ノ處

分ヲ爲スコトヲ得　一　兒童ヲ保護スベキ責任アル者ニ對シ訓誡ヲ加フルコト　二　兒童ヲ保護スベキ責任アル者ニ對シ條件ヲ附シテ兒童ノ監護ヲ爲サシムルコト　三兒童ヲ保護スベキ責任アル者ヨリ兒童ヲ引取リ之ヲ其ノ親族其ノ他ノ私人ノ家庭又ハ適當ナル施設ニ委託スルコト」と規定してゐる。

(三)兒童使用の禁止又は制限　禁止し又は制限すべき兒童の虐待行爲の種類は、第七條に基いて(「兒童虐待防止法第七條ニ依ル業務及行爲ノ種類指定ノ件」昭和八年內務省令第二十一號)「一　不具畸形ヲ觀覽ニ供スル行爲　二　乞食　三　軽業、曲馬其ノ他危險ナル業務ニシテ公衆ノ娯樂ヲ目的トスルモノ　四　戸戸ニ就キ又ハ道路ニ於テ物品ヲ販賣スル業務　五　戸戸ニ就キ又ハ道路ニ於テ歌謠、遊藝其ノ他ノ演技ヲ行フ業務　六　藝妓、酌婦、女給其ノ他酒間ノ斡旋ヲ爲ス業務」と規定されてゐる。

(四)處分に要する費用の負擔　保護處分に必要なる費用の負擔は、第四條・第五條によつて原則として「本人又ハ其ノ扶養義務者ノ負擔トス」と定められ、實際上の必要より「道府縣ニ於テ一時之ヲ繰替支辨スベシ」とされてゐるのである。そして第六條に「國庫ハ勅令ノ定ムル所ニ依リ道府縣ノ負擔スル費用ニ對シ其ノ二分ノ一以內ヲ補助ス」と定められてゐる。

(五)立入調査　兒童虐待防止の實效を擧げるためには單に虐待事實の發見後の保護處分ばかりでなく、苟も虐待の行はるゝ虞ある場合に於ては進んでその有無を調査することが出來ねばならぬ。そこで、第八條に「地方長官ハ……當該官吏又ハ吏員ヲシテ兒童ノ住所若ハ居所又ハ兒童ノ從業スル場所ニ立入リ必要ナル調査ヲ爲サシムルコトヲ得此ノ場合ニ於テハ證票ヲ携帶セシムベシ」としてゐるのである。

「兒童虐待防止法」實施による昭和八年十月より同九年三月末迄の事業成績を摘錄すれば、本法第二條による保護處分件數は一七九件、保護處分を受けたる兒童數は二〇〇名、內私人の家庭其他の施設に委託されたものは六六名である。第七條による禁止制限に對する違反件數は四一四、內起訴されたものは一五である。

「兒童保護」・「兒童問題」の項參照。　(留岡清男)

ジドウキヨ(兒童共和國)——**ジドウゴ**(兒童語)

文獻——東京市社會局「兒童保護事業に關する調査」(大正十二年)。兒童擁護協會「兒童虐待防止法の話」(昭和九年)。佐野常光「海外に於ける兒童虐待防止協會の活動」(「社會事業」第十七卷、昭和八年)。中央社會事業協會「日本社會事業年鑑」(昭和九年)。*E. Fuller*, An International Handbook of Child Care and Protection, 3 vols., 1924-28. *H. H. Hart*, Preventive Treatment of Neglected Children, 1910.

兒童共和國　「少年救護院」の項を見よ。

兒童語　〔獨〕Kindersprache

【意義】　兒童語とは、最初の含意的に話された語から文構成上の各種形式の驅使に至るまでの言語時期を云ふ。この時期に於ける兒童の言語表現には、形式的にも內容的にも著るしい特色が認められるのみならず、發達の速度も亦極めて速かであり、小學校入學以前の時期に於て言葉そのものは略ゝ形成される。こゝに兒童語研究の理論的根據と實際的要求とが胚胎する。

【研究の歷史】　兒童語研究の起原はアリストテレス(*)に遡り得るが、兒童語研究の問題はロック(*)によつて提出され、我々が現在持つ研究業績の多くは、十九世紀末の兒童研究運動の勃興期並にそれに續く二十世紀初頭になされたものであり、プライヤー W. T. Preyer (1841-97)・シュテルン(ウィリアム)・ピアジェ J. Piaget (1896—)等を以て其の代表者と稱することが出來る。我國に於ける兒童語研究も久保良英・大脇義一・城戸幡太郎等の諸氏によつて發展され、今日に於ては相當豐富な業績が得られてゐる。

【發達段階】　形式的見方及び內容的考察からする種々の分類が示されてゐる。兒童語の全發達過程を叫聲期・單語期・文章期(久保)、叫聲期・調音的無意味の音聲期・眞の言語期(ヴント(*))、叫聲期・片言期・談話期(兒童自身の言葉の時期・社會の言葉の時期)(イェスペルセン O. Jespersen)、前段階・第一期・第二期・第三期・第四期(シュテルン)に分つごときは形式的見方に屬し、言葉の形成期(發語期・獨語期・分化期・轉化期)・言葉の表現期(遊戲期・變容期・表象期・融通期)・言葉の選定期(模倣期・質問期・概念期)(城戸)、情緒的意欲的段階・聯想的再生的段階・論理的概念的段階(モイマン(*))、自己中心的な言葉・社會的な言葉(ピアジェ)に分つ如きは內容的考察を示すものと云へる。何れにせよ、兒童の言語は生後一年目頃から始まり、五、六歲に至つて形式及び內容上の一應の發達が示されるものである。ビューラー(カール(*))の云ふ如く、最初の言葉は單に兒童自身の意欲を周圍の人々に告知 Kundgabe するに過ぎないが、やがて他人の注意を喚起 Auslösung するに至り、最後に對象の性質を敍述 Darstellung する言語本來の機能を獲得するに至るものである。

【發生期の問題】　兒童語發達の個々的側面を述べる前に、其の前提をなす二つの要因—音聲の表出と他人の言語の理解—に觸れて置かねばならぬ。

兒童は最初の含意的な語を現はし始める前に、すでに樣々な音聲を表出するものである。此種の音聲系列の中で、母音の分節が子音に先立つことは內外を通ずる一般的事實であるが、母音相互の間、子音相互の間に於ては可なりの個人差を免れ得ない。大體に於て、a・uが最も早く、iは比較的遲れ、e・oはその中間に位し(母音相互の間)、p・b・m・t・w・n・y・k・ch等の音がs・sh・r等の音に先んじてあらはれる(子音相互の間)。

これ等の音聲の表出は、兒童に取つて好ましい音聲系列の連續反復による自己模倣に過ぎないが、これが外圍の音聲系列の模倣即ち他人模倣への過程において言語習得の發端が形成される。兒童に於ける言語の理解はつねに其の表現に先立つものであるが、特に發生期に於ける言語の理解には、諸々の音聲印象に伴つて與へられる身振や表情の具體的直觀的性質の認知が重要な條件をなすものである。

從つて兒童によつて表現される發生期の言語も、それが指向する意味は極めて包括多樣であり、一語でよく文の意味を代表するところから一語文 Einwortsatz 又は文單語 sentence-word と稱せられる。いま此の期に於ける兒童語の性質を一瞥すると、殆ど凡ては食物への要求又は周圍の人物への呼び掛けを目指す情意語であり、概ね單綴又は重音の單綴から成る擬聲語的形式をとつて居る。シュテルンの調査によれば、兒童語發達の第一期（生後一年―一年半）に於ける全語彙中五〇%は擬聲語であると述べられてゐるが、松本金壽の調査も之を裏書きしてゐる。

【語音的特色】　兒童は生後間もなくから種々なる音聲の表出を行ふものではあるが、凡ての音聲を有意味な言葉に使用し得るに至るのは三歳半以後である。此の間に於ける語音的表現の特色を示すものは省略と轉化の二現象である。前者は主として音系列の長さに依存し、後者は主として音節の難易に關係して示されるものであるが、後者の方向に最も著るしい現象的特性を見出すことが出來る。我國兒童にとつて最も困難な發音はサ行音とラ行音とであり、サ行音はタ行音に、ラ行音はヤ行音かワ行音に轉化され、就中、チ音への轉化現象が際立つて認められる。

【文法的特色】　先づ文の形式と文の構造について述べることとする。兒童の表現する最初の言葉は一語文としての内容を持つものであるが、此の一語文形式は比較的長く保持されるに對し、二語文から三語文・四語文等の多語文への移行は極めて速かであり、其の間に明確な時間的區劃を示すのはむしろ困難である。スミス M. E. Smith 及びマッカーシー D. McCarthy の調査によると、年齡に應ずる文形式の最も著るしい發達は三歳半迄であつて、其の後四歳半乃至五歳迄は極めて僅かの進歩しか認められず、形式上からみた文表現の發達は五歳時に於て略ゝ完成される。

シュテルンは兒童に於ける文表現の發達過程を主文時代と副文時代とに分け、前者に於ける文構造の主なるものは動詞と客語との結合樣式であると述べてゐるが、我國兒童に就ての研究結果も之と一致してゐる。而も、此等の文内容は殆ど全く肯定的性質を持ち、呼び掛け・意志の表現・情緒の表現が優勢であつて、客觀的敍述としての陳述文や主觀的反省としての疑問文に先行する。文の結合はすべて並列的な性質を持ち、從屬文の現はれによる副文時代への移行は三歳時の末である。兒童は從屬文の習得によつて、思考内容の上位及び下位―原因結果の關係・目的手段の關係・條件規定の關係等―を云ひ現はすに至るが、意味の上からも構造の上からも完全な複合文の驅使は就學年齡期まで殘されて居り、それは主として關係語（國語の助詞、印歐語の前置詞・關係代名詞等）の未發達に基く。關係語を缺くことに於て兒童の文構造が成人のものと異る全般的な性格が發見されるばかりでなく、文内容相互の關係づけ即ち語序に於ても明かな特色が認められる。兒童文に於ける語序規定の主要な方向は、無關心的なものに對して關心的なもの・感情的に强められたものを先行させる傾向と、非直觀的なものに對して直觀的なものを先行させる傾向とである。

次に品詞の分化と語彙の增加に就て述べるべきであるが（此の點に就ては「語彙」の項參照）、こゝでは唯、次の二點を指摘するに止める。(一)品詞の分化過程に就ては、シュテルンの研究と大脇の研究とが、極めてよく一致し、内外の兒童を通じて、名詞及び間投詞期、動詞・副詞及び形容詞期、助動詞・助詞・接續詞及び數詞期の三段階の分化過程が一般的傾向をなすものと考へられる。(二)語彙の增加は、單なる自然的テンポそのまゝの直線的進行をとるものではなく、一定の時點を境として週期的な進行を辿るものであり、而もそれは言語發達に於ける諸現象と相對應して現はれるものである。

【内容的特色】　兒童語の内容が常に具體的直觀的であつて、成人に於けるが如き抽象的概念的なものでないことは云ふまでもない。發生期に於ける兒童語の殆どすべてが情意語であり、抽象的な關係語の發達が最も遲れるものであるといふ事實は、此の點を立證するものと云へよう。

ピアジェは、此等兒童語の内容を表現機能に即して自己中心的な言葉（反復・獨語・集團的獨語の三種）と社會的な言葉（適應的報告・批難・命令要求威脅・質問・應答の五種）に大別し、兒童語の發達は前者より後者への推移にあるとし、これを兒童の自己中心的傾向より說明してゐる。此の點に關しては、未だ充分な檢討が果されてはゐないが、從來の兒童語研究に新たな視點を投じたものとして注目されてゐる。

【發達に及ぼす環境の影響】　兒童の言語發達は、其の家族の社會的經濟的地位と極めて密接な關係があり、發語開始期より兒童期の最後に至る迄、且つ上述の如き言語發達のあらゆる位相を通じて下層兒童の言語發達は上層兒童のそれに比べて著るしい遲滯を示す。又都會兒童に對する田舍兒童の言語發達の遲滯度も、同樣に著るしく、地理的環境の重要さが示されてゐる。凡て此等の現象は、兒童の智能又は言語機能に相異があると云ふよりも寧ろ兒童の言語的環境即ち一般に教育的環境の貧弱

さを物語るものと云ふことが出來よう。

「言語心理學」の項參照。 （松本金壽）

文獻——*F. Richter*, Die Entwicklung der psychologischen Kinderspracheforschung bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, 1927. *C. u. W. Stern*, Die Kindersprache, 1907, ²1927. *J. Piaget*, Le langage et la pensée chez l'enfant, 1924 (The Language and Thought of the Child, trans. by *M. Warden*, 1926). *D. McCarthy*, The Language Development of the Pre-School Child, 1930. *F. Rüttger*, Phonetische Gestaltbildung bei jungen Kindern, 1931. 久保良英「幼兒の言語の發達」（『兒童研究所紀要』第五卷、大正十一年）。*Y. Ohwaki*, Die ersten zwei Jahre der Sprachentwicklung des japanischen Kindes. Ein Beitrag zur Psychologie der Kindersprache (Tohoku Psychologica Folia, Tomus I, 1933). 城戸幡太郎「國語表現學」（昭和十年）。山下俊郎「環境と言語の發達」（師範大學講座「國語教育」第七卷、昭和九年）。松本金壽「兒童の言語」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）、「兒童語の表現」（『國語科學講座』昭和八—十年）、「テニヲハの心理學的研究」（師範大學講座「國語教育」第八卷、昭和十年）。

兒童社會學

【意義】 兒童を社會學的方法によつて研究せんとするものであるが、未だ兒童社會學なる用語は一般に使用されてゐない。社會學に於ては比較社會學及び應用社會學の問題として研究さるべき領域であるが、現在では寧ろ兒童の社會心理學的研究として發展しつゝある。

【問題と方法】 タルド J. G. Tarde (1843-1904) が*模倣を社會學の原理として研究せんとしてから、人間の社會的關係から規定される意識現象に就て社會學的研究が進められるやうになり、社會意識の問題が社會學の主要な問題として研究されたが、それらは寧ろ社會心理學の問題として考察さるべきもので、この方面の研究に於ては社會學と心理學とは緊密な關係を有するやうになつた。從つて模倣を問題とする兒童の生活、殊に言語や遊戲の如きものが社會的見地から考察され、更に兒童に於ける社會意識の發達が心理學者並に社會學者によつて研究されるやうになつた。併しこれらの研究は兒童の行動を社會的關係から考察せねばならぬので、社會的關係を觀察の條件として研究する限り、心理學的方法としても兒童の社*會性を問題としてそれを社會的條件の分析から發生的に考察せねばならなくなる。從つて兒童の社會性或は社會的行動の問題は社會心理學、或は寧ろ社會學の方法によつて研究せねばならぬと考へられ、從來の兒童心理學に對して兒童社會學なる方法が要求されるやうになる。而してそれが條件發生的方法によつて研究されるかぎり、觀察には統計法のみならず實驗法が採用され、實驗兒童心理學に對して實驗兒童社會學が認められねばならぬ。

【教育學との關係】 教育が一つの社會的事實として認められる以上、教育は社會學の對象として研究され、*教育的社會學なるものが認められる。兒童社會學も兒童の社會性を教育的見地から考察される場合には教育的社會學の主要な領域を占め、從つて教育學の方法としても重要な役割を果す。兒童の行動なり性格なりを規定する社會的條件として特に教育的環境を問題として研究せんとする教*育的環境學は兒童社會學の主要な領域を占むるもので、教育學に對する兒童社會學の將來性は教育的社會學や教育的環境學と共に重要な意義を有するものといへる。社會的行動の發達に關しては*表情・言語*・遊戲・*道德・習慣*・反抗及び戰爭*・統率・*戀愛の如き問題が、その類型に關しては家族*・友人*・學級*・團結*・浮浪の如き問題が主として研究されてゐる。 （城戸幡太郎）

文獻——*G. Geeb*, Gabriel Tarde und die Sozialpsychologie der Kindheit (Zsch. f. päd. Psychol., 29, 1928). *J. Johnson*, Rudimentary society among boys (Johns Hopkins Univ. Stud., 1884, No. 11). *W. S. Monroe*, Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder, 1899. *M. Beham*, Das Kind in der Gesellschaft, 1925. *J. Markey*, The Symbolic Process and Its Integration in Children, 1928. *K. Fiadovà*, Das Soziologische im Spiel des Kindes (Beihefte z. Zsch. f. angew. Psychol., 1930, No. 53). *A. S. Satussiewa*, Die Organisiertheit der Schulgruppe (Zsch. f. angew. Psychol., 1929). *C. Bühler*, The social behavior of the child (A Handbook of Child Psychology, ed. by *C. Murchison*, 1931, ²1933). 波多野完治「子供の道德」（昭和十一年）。

自動車學校

自動車の普及と共にその生產・修理・運轉等に從事する多くの技能者を養成する教育施設を必要とするが、その生產に當る人物は多角的に科學的素養を必要とし、爲にその修業年限等は相當長期に亙らざるを得ない。然るに修理及び運轉に關する技術は極めて短期に修得し得るところから、前者に就ては工*業學校・工*業專門學校の機械科等に於て之を教授するを常例とし、普通自動車學校はその目的を主として修理及び運轉に關する技術者の養成に局限し、概ね私立の各*種學校として設立されてゐる。入學資格は一般に滿十四歲以上尋常小學校卒業程度で、修業年限は六箇月乃至一箇月を普通とし、自動車運轉免許程度の技術を養はしむる事を目標として居る。その學科課程は修身、數學、物理化學、電氣學（電氣理論・電氣工學）、機械學、發動機（自動車發動機・內燃機關）、構造學（自動車の構造・機能）、工術（自動車取扱法・工作法・故障發見法・修理法）、自動車法規、製圖、及操縱法（基本操縱法・應用操縱法）等に亙る。 （宮島 薇）

兒童心理學

〔英〕child psychology 〔獨〕Kinderpsychologie 〔佛〕psychologie de l'enfant

【意義】 兒童を心理學的方法によつて研究せんとするものであるが、それには理論的興味から精神發達の法則を明かにせんがために兒童を問題として研究するものと、實踐的興味から兒童の精神生活を解明し指導せんとして研究するものとがある。前者の立場による兒童心理學は比較心理學または發達心理學の一部門として研究され、後者の立場によるそれは兒童學又は教育學、特に教育的心理學の一部門として研究される。

【問題と方法】 兒童の精神發達が理論的に興味を惹くやうになつたのはデカルトによつて認められた本有觀念の存在を否定して、我々の知識は經驗によつて獲得されるものであると主張したロックの經驗主義の立場による認識論の問題からであつた。兒童は生れながら正しき知識を有つてゐるものではなく、正しき知識を有つ樣になるには經驗によつて學習されねばならぬ、即ち教育によつて始めて發達するものであると主張された。斯かるロックの教育論はルソーの思想にも影響し、汎愛派の教育者によつて實踐されるやうになつた。ペゼドウは兒童の自然發達のうちに教育の原理を求め、自然に從ふ教育を實行した。從つて兒童研究の端緒を開いたのは汎愛派の教育者で、トラップは物理學が實驗的方法によつて研究される樣に人間の精神を問題とする心理學も實驗的方法によつて研究されねばならぬとして實驗心理學の必要を認めたが、それは兒童の精神發達を問題とする實驗學校の要求から認められた思想であつた。其他カンペの教育學にも兒童の身心發達が說かれてゐるが、一七八七年に發表されたティーデマン D. Tiedemann (1748–1803) の『兒童に於ける精神能力の發達に就ての考察』(Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern) は兒童心理學の最初の著述と見做されてゐる。しかし兒童心理學的考察はすでにエンゲル F. Engel の『人間及び其の教育に就ての理論の研究』(Versuch einer Theorie von den Menschen und dessen Erziehung, 1753) やクリューガー D. J. G. Krüger の『實驗精神論の研究』(Versuch einer Experimentalseelenlehre, 1756) やシェーンフェルト D. N. Schönfeldt の『精神の自然的性質による自己認識への手引』(Anweisung zur Erkenntnis seiner Selbst nach der natürlichen Beschaffenheit seiner Seele, 1754) 等の人間精神の發達に關する論述の中に認められ、モーリッツ V. P. Moriz の『經驗心理學雜誌』(Magazin zur Erfahrungsseelenkunde, 1783–93) に多くの論文が發表された。要するに兒童心理學の發達は理論的には經驗主義の哲學と經驗的精神論とに其の萌芽が見出され、實踐的には汎愛派の教育學に其の發育が認められる。一般に學問は新たに提出された問題の解決法として發展する。兒童心理學も亦兒童に關する新しき問題の解決法として發展した。次に現代の兒童心理學が如何なる問題に就て如何なる方法で發展したかを示してみる。

(一)觀察法　これは我々が日常生活に於て遭遇する事象に就て觀察する方法で組織的・計畫的に兒童を觀察する方法ではなく、機會による經驗であるが、之によつて我我は、常に新しき經驗を獲得し、新しき問題を發見する。經驗の單なる集積は事態の說明にはならぬが、物事に用心深くなり、見解が廣く、觀察が鋭くなり、此の方法によつて觀察されたものは種々なる問題を提供する貴重な研究資料として參考になる。ペスタロッツィの『育兒日記』の如きはそれであるが、ティーデマンの研究や、ダーウィンが彼の子供に就て觀察した記錄 Biographical Sketch of an Infant, Mind, Vol. II, 1877 の如きは此の方法を代表するものである。併し之によつては事實を說明し得る法則を發見することはできぬ。

(二)傳記法　これには子供の發育過程を觀察して詳細にそれを記錄する方法と、自分の子供時代を追憶して自敍傳を書く方法とがあるが、科學的方法としては後者は認め難い。プライヤー W. Preyer (1841–97) の『兒童の精神』(Die Seele des Kindes, 1882) は、之を代表する著述であるが、少數の子供に就ての觀察の結果を精神發達の法則として一般に適用することは危險である。併し精神發達の法則を研究するのには兒童のみならず動物及び未開民族の精神に就ての考察が必要であり、從つて兒童心理學は動物心理學や民族心理學と共に比較心理學或は發達心理學の方法として研究される。

(三)比較法　精神發達に關する一般理論は進化論の影響を受けて、先づ動物の精神發達と比較して兒童の精神發達が考察されるやうになつた。ロマネス G. J. Romanes の研究 Mental Evolution in Man, Origin of Human Faculty, 1888 は之を代表するものであるが、斯かる考察から精神發達に關して個體發生と系統發生との關係に就て、個體發生は系統發生を要約して反復するといふ反復說が問題となつた。敎授法に於ける開化史的段階と稱せられるものは此の原理に基くものであり、シュテルン（ウィリアム）やウェルナー H. Werner (1890—) の如くこれを認めるものもあるが、嚴密な意味では此の說は認められないであらう。併し精神の發達には必然の法則に從ふ發達の段階の存することは認められる。從つて精神發達の段階を明かにし、兒童の心が如何に成人の心と相違するかの特徵を明かにすることは兒童心理學の主要な問題であり、之に關してはピアジェ J. Piaget (1896—) の如く兒童の世界觀或は哲學を問題として其の性格を明かにせんとするものもあるが (La Représentation du monde chez l'enfant, 1927. Children's Philosophies, A Handbook of Child Psychology, 1931)、問題は如何にして一定の段階から他の段階へ發達するかの條件を

明かにすることであり、ビューラー(カール)は精神の發達段階を本能 Instinkt と訓練 Dressur と智能 Intelligenz とに區別した。精神の發達に於ける學習の如きも訓練と智能との關係に就て吟味すべき問題で、之に關しては動物實驗による比較考察が主として行はれた。併しケーラー W. Köhler (1887—)が類人猿の智能に就て行つた實驗法から兒童の智能や學習に關する實驗法が發展し、學習の效果は單なる試行錯誤による機能の訓練ではなく、智能の洞察力によるものであることが明かにされたが、學習の效果には個人差があり、其の條件を明かにするためには他の方法が工夫されねばならぬ。

(四)統計法　これはダーウィンによつて試みられたが、それを發展せしめたのはゴルトンであつた。之によつて精神發達に及ぼす遺傳と環境との影響が研究され、其の方法として一般に質問紙法が適用され、個人差の研究に大なる貢獻をなした。而して此の方法を兒童殊に青年期の研究に適用して價値ある結果を收めたのはホールであつた。併し個人差の問題は實際問題としては正常なるものと異常なるものとを判別する事が必要であり、其の方法としては測定に於ける標準尺度の設定が必要である。

(五)測定法　これは精神の構造を明かにし、又は精神發達の法則を發見する方法ではなく、正常に對する異常なるものを發見し一定の目的に對する適用・不適用の性能を檢査するものであり、一般に精神檢査と稱せられてゐるものであるが、之によつて兒童精神の診斷が可能になつた。併し診斷は治療の手段であり、治療の方法は精神の構造を明かにすると同時にそれを矯正することができねばならぬ。ピネーは精神診斷法を工夫すると同時に其の矯正法として精神整形術 orthopédie mentale なるものを考へ、其の方法として作業教育の方法を認めたが、兒童心理學の問題としては之に關して練習や疲勞の研究が必要となる。

(六)實驗法　モイマンやクラパレードの實驗教育學やライの實驗教授學は兒童の教育效果を目的とした實驗的研究であつたが、それはまだ兒童の生活を教育的實驗によつて觀察するものとしては不充分であつた。又最近發達しつゝある實驗兒童心理學は兒童の生活を問題として研究されてゐるといふよりも、寧ろ特殊な精神現象を說明するための理論を證明するために兒童を實驗のために使用してゐるに過ぎぬ。例へば感覺の移調性を證明するために動物や兒童を實驗に使用するが如く、行動を規定する環境の力を兒童に就て實驗するが如きである。併し斯かる方法によつて將來の實驗兒童心理學は兒童の行動を條件發生的方法によつて研究することの可能を知らしめた。パヴロフ I. P. Pavlov (1849–1936)の條件反射法の如きも、興味の轉換や行動の變化に對する條件發生法として發展せしむべきであり、問題は兒童の意識なり行動を規定する條件を如何に考ふべきかにある。

(七)生活條件による行動の發生的研究　兒童の生活を規定する條件は主として兒童の社會的環境である。從來の兒童心理學が兒童を其の生活條件から抽象して研究したことは大なる缺點であつた。從つて兒童を其の社會的環境から考察せんとする態度は兒童心理學に對して兒童社會學の必要を認めしめた。併し心理學に於ける條件發生的方法が其の條件として兒童の生活環境を問題とする限り、兒童心理學は兒童社會學に對して從來の欠缺を充分に補ふことができる。フロイド S. Freud (1856—)の精神分析や、殊にアドラー A. Adler (1870—)の個性心理學の如きは「問題の兒童」に關しては其の行動の分析として社會的條件を考慮してゐる。併しそれらの學說には大なる假定があり、方法も臨床的ではあるが實驗的ではなく、危險が伴ふけれども、ブーゼマン A. Busemann (1887—)の教育的環境學の如きは特殊な假定に立たず、方法も統計的調査によるものであるから安全であり、之に事例研究の方法を加味すれば有效である。此等の研究から兒童の精神發達には生活環境によつて規定されるものの多いことが明かにされ、教育にとつては重要な意義が認められて來た。併し遺傳と環境との關係に就ての理論的研究として興味ある問題は雙生兒の研究で、兒童心理學に於ける雙生兒法は教育的環境學に新しき問題と方法とを提供したのみならず、教育學に對しても重要な意義を有するに至つた。

【教育學との關係】　兒童心理學は其の研究の結果を教育に應用するといふ意味に於て教育學と緊密な關係を有するのではなく、兒童を其の生活條件として教育的環境から考察する方法によつて教育學と緊密な關係を有するのである。從つて兒童心理學は教育的心理學の主要な領域を占め、兒童の學校生活のみならず、家庭生活・社會生活に於ける教育問題を解決するための科學的方法として研究される。

(城戸幡太郎)

文獻——*W. Ament*, Fortschritt der Kinderseelenkunde, 1895–1903, ²1906. *T. Fritzsch*, Die Anfänge der Kinderpsychologie und die Vorläufer des Versuchs in der Pädagogik (Zsch. f. päd. Psychol., 1910). *H. Götz*, Zur Geschichte der Kinderpsychologie und der experimentellen Pädagogik (Zsch. f. päd. Psychol., 1918). *H. Volkelt*, Fortschritt der experimentellen Kinderpsychologie, 1926. *O. Tumlirz*, Jugendpsychologie der Gegenwart, 1930. *C. Murchison* (ed.), A Handbook of Child Psychology, 1931, ²1933. *K. Groos*, Das Seelenleben des Kindes, 1903. *W. Stern*, Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre, 1914, ⁶1930. *K. Bühler*, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1918, ⁶1930. *K. Koffka*, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 1921, ²1925. *C.*

Bühler, Kindheit und Jugend, 1928. *O. Kroh*, Psychologie des Grundschulkindes, 1928. *F. Giese*, Kinderpsychologie, 1922. *G. Compayré*, L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, 1893. *A. Binet*, Les idées modernes sur les enfants, 1900（波多野完治譯「近代の兒童觀」昭和十一年）。*E. Claparède*, Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 1905. *J. Sully*, Studies of Childhood, 1895. *J. M. Baldwin*, Mental Development in the Child and the Race, 1895. *E. Dewey*, Behavior Development in Infants, 1935. 城戸幡太郎「兒童研究の歴史と問題」（「教育」第三卷，昭和十年）。久保良英「兒童心理學」（昭和六年）。丸山良二「幼兒の心理」（昭和六年）。青木誠四郎「兒童心理學」（昭和十一年）。千葉胤成「幼兒の精神」（昭和十一年）。

兒童中心主義 「兒童から」の項を見よ。

兒童文學 〔英〕 children's literature

【名義及び性質】 兒童の生活・感情・思想に基調を置き、兒童の用語若しくは兒童に理解し得る平易語から成る文學。成人のためのものとしての一般文學から兒童のためのものを區別する稱呼で、また少年文學といふ成語も用ひられるが、嚴密に云へば、兒童文學と少年文學との間には、語感の差があるやうに又程度の差があり、後者は前者より稍〻年長じたもののための、從つて程度のより高い兒童文學を指す。兒童文學の文藝的形態としては、(一)童謠、(二)童話、(三)童話劇、(四)お伽小說などがある。*童謠は童語によつて童心を歌ひ出した、兒童の歌ふ歌謠で、*童話は兒童の心靈を啓養するための兒童の生活・心理を基調とする一種の文學形式で、共に古く低級文化期に民族的自然的發生をなし、近代に入つて個人的創作を見るに至つたものである。童話劇は童話の性質・內容を劇の形式によつて表現したものであり、お伽小說は大人のための小說に對應する兒童のための小說である。童話劇及びお伽小說は、民間自生のものであるといふよりは、寧ろ主として近代に於ける個人の藝術的意識による創作である。併し兒童文學の種類の如何に拘はらず、その優れたものは、何れも一の文學として、ウィンチェスター C. T. Winchester が指摘したやうに、(一)情緒に訴へる力、(二)想像力に訴へる力、(三)眞理的基底、(四)完全な形式を具へてゐる。この點では大人の文學と同一であるが、之と區別さるべき兒童文學の特質は、(一)內容に於ける假象と實象との混融。クリーディ F. Kready が云つたやうに、兒童文學の精髓は「精靈的世界に於ける自然生活である。そこには普通の兒童が普通ならぬ環境の中に、若しくは普通ならぬ存在が普通の環境の中に活動する」。(二)著るしく觀念的想像的な要素を生命とすること。兒童文學の世界はケーベル R. Koeber (1848–1923) が指摘したやうに、多くの場合、大人の平俗低調な經驗・悟性・感覺を超越したものであり、寫實的であるよりも觀念的再現である。(三)人物及び場面が强大な類型性を有すること。これ兒童の知覺經驗が大人のそれに比して貧弱であることに順應したもの。(四)形式が短小で內容が複雜錯綜性を缺くこと。これ兒童の注意力・理解力が大人のそれに比して薄弱である事實からの自らなる制約である。

【沿革】 兒童文學は民間自然發生のものを除いても、頗る古くから存してゐた。印度の『パンチャタントラ』(Panchatantra)、『ヒトパデーシャ』(Hitopadesa) のごとき、ギリシャのイソップ Æsop、ローマのフェードルス Phaedrus の作品の如き（「イソップ物語」の項參照）、みな紀元前若しくは紀元一世紀に出でたものである。しかして中世以後に於ける民間童話の藝術的再鑄の試みから近世に入つて、兒童文學の創作の機運が次第に盛になり、十七世紀フランスにペロー C. Perrault・ドールノア Madame D'Aulnoy 等出で、十八・十九世紀ドイツに於ける浪漫主義が兒童文學の勃興を生んで、ゲーテ・ノヴァーリス Novalis・ブレンターノ K. Brentano・シャミッソー A. Chamisso 等が出で、遂に十九世紀前半にハウフ W. Hauff が現はれて藝術童話のために氣を吐き、次いでデンマークにアンデルセン現はれて童話文學の最高峰を聳立せしめ、更に近くはロシアのトルストイ・ソログープ F. Sologub の幾多の民話、イギリスのキングズリ C. Kingsley・キップリング R. Kipling の作品、及びワイルド O. Wilde の『幸福な王子及びその他の物語』(The Happy Prince and Other Tales, 1888)、『柘榴の家』(The House of Pomegranates, 1892)、フランスのアナトール・フランス Anatole France の作品が現はれ、その他アメリカのホーソン N. Hawthorne 及びバーネット夫人 F. H. Burnett 等また兒童文學としての童話若しくはお伽小說の名篇を出し、我國では巖谷小波・小川未明等が童話文學に、北原白秋・西條八十・野口雨情等が童謠文學に多くの貢獻をなした。更に童話劇に於ては、フランスにロスタン E. Rostand の『シャントクレール』(Chantecler, 1910)、ドイツに古典童話劇としてのティーク L. Tieck の『長靴の猫』(Der gestiefelte Kater, 1797)、ハウプトマン G. Hauptmann の諸作、イギリスにド・ラ・メヤ W. J. de la Mare の『クロッシングス』(Crossings, 1921)、ゴールズワージ J. Galsworthy の『小さい夢』(The Little Dream, 1911)、アイルランドにイェーツ W. B. Yeats の『砂時計』(Hour Glass, 1903)、グレゴリ I. A. Gregory の『金の林檎』(The Golden Apple, 1916)、『旅人』(The Travelling Man, 1910)、ベルギーにメーテルリンク M. Maeterlinck の『青い鳥』(L'Oiseau bleu, 1909)、『アリアーヌと青髭』(Ariane et Barbebleue, 1899)、スウェーデンにストリンドベリ A. Strindberg の一九〇一—一九〇二

年作の『天國の旅』、『冠の花環』、『白鳥姫』、ロシアにオストロフスキイ A. N. Ostrovskii の『雪姫』(Snegudotchka, 1873)等がある。我國では明治三十六年『少年世界』の春季増刊に發表された巖谷小波の『春若丸』と題したお伽芝居の脚本が恐らく最初の童話劇であり、その後外國の童話劇の飜譯・飜案が次第に盛になり、大正十一年には坪内逍遙の『家庭用兒童劇』が現はれるに至つた。

教育的價値については、「童謡」・「童話」・「學校劇」の項參照。

(松村武雄)

文獻——*S. L. Arnold* and *C. Gilbert*, Stepping Stones to Literature, 1897. *A. M. Herts*, The Children's Educational Theatre, 1911. *C. Mackay*, How to Produce Plays for Children, 1915. *S. E. Wiltse*, The Story in Early Education, 1892. *J. Antz*, Einführung der Jugend zum Schrifttum, 1927. 「兒童文學」(『家庭科學大系』第七二卷、昭和二年)。松村武雄「兒童教育と兒童文藝」(大正十二年)。坪内雄藏「兒童教育と演劇」(大正十二年)。巖谷小波「小波お伽全集」第四卷芝居篇(昭和四年)。「童話劇集」(『世界童話大系』大正十三年)等。

倘「童謡」・「童話」の項の文獻參照。

兒童保護

〔英〕 child welfare 〔獨〕 Jugendfürsorge 〔佛〕 protection de l'enfance

【沿革】 兒童に關する保護施設の濫觴は、今之を審かになし得ないが、古代に於てはローマ帝國トラヤヌス Trajanus 帝(在位 98–117)の時代に於ける救兒院の設立を以て史上に現はれた嚆矢とすべきであらう。我國に於ては雄略天皇の御代に於ける事實は別として、淳和天皇の御宇に和氣法尼が多數の棄兒を拾はしめて、之を鞠育したのを濫觴とする。兒童保護施設は他の救貧事業や救療事業の如く、東西共に早くより存在したが、何れも消極的事後的であるのは言ふをまたぬ。其後棄嬰兒・低能兒・不良兒・被虐待兒等を保護するに至つたが、これは主として十六、七世紀以後に屬する。そして兒童保護事業の範圍が擴大され、事後より事前へ、消極より積極へ轉向するに至つたのは、十九世紀の後半紀特に二十世紀の初頭よりである。斯くして現在の兒童保護事業は普通兒童保護と特殊兒童保護の二大種別とする。そして普通兒童保護とは胎兒・乳兒・幼兒・學童及び職業兒童の社會的保護を意味し、特殊兒童とは大體上孤兒・棄兒等の如き環境異常兒、病兒・不具兒等の如き身體異常兒、劣等兒・低能兒等の如き精神異常兒及び浮浪兒・不良兒等の如き複合的異常兒を含むものである。又以て如何にその範圍が擴大されたかを窺ひ知り得るであらう。

【乳幼兒保護】 先づ普通兒童保護に就て見るに、各國その國情に應じて施設の種類とその內容を異にするが、その中母性及び乳幼兒保護を通じて、乳幼兒の健康增進を企圖するは何れもその軌を一にする。從つて治療醫學の領域よりも、豫防醫學のそれに重點を置くは明かである。乳兒の健康增進は死亡率の減少を招來する。試みに最近十數年間に於ける重なる國の乳兒死亡率を示さば、大要左の通りである。

國別	一九二〇年	一九二五年	一九三〇年	一九三一年
イギリス	八・〇	七・五	六・〇	六・五
アメリカ	八・六	七・二	六・四	五・八
ドイツ	一三・一	一〇・五	八・四	七・九
フランス	九・八	八・九	七・九	七・六
オランダ	七・三	六・一	五・一	四・六
ニュージーランド	五・〇	四・〇	三・四	三・一
日本	一六・六	一四・二	一二・四	一一・八

各國の遞減に比し我國は依然最高率を示して居る。之に對し我國に於ては乳幼兒愛護週間・巡回産婆・産院及び兒童健康相談所等を有するが、之を泰西友邦に比すればその創立何れも日尚淺く、從つて未だ充分な效果を收め得ない。就中乳幼兒健康保全上最も重要な位置を占める兒童健康相談所に至つては漸く一〇〇內外を有するに過ぎぬ。之が增設は特に必要である。之を泰西友邦の狀態に徵するに、同相談所が一八九〇年フランス、ナンシー市に開設されて以來、漸く四十有餘年の星霜を經たるに過ぎぬが、各國に於ける加速度的增設員に驚くべきものがある。卽ちフランスは三、四〇〇、ドイツは二、五〇〇、イギリスは二、二〇〇、ベルギーは一、〇〇〇、アメリカは本部・支部を加へて一七、〇〇〇、なほニュージーランドの如きは人口百五十萬に對して本部・支部を加へて約二〇〇に達し、しかも每日開所する。もつて重なる國々が如何にこれを重要視するかの一班を窺ひ得るであらう。

我國に於ける普通兒童保護として比較的發達せるものは晝間保育所及び季節保育所である。前者は勞働者又は少額所得者の兒童にして、父母共に家庭外に働き、その他家庭養育に不充分なる乳幼兒を家庭に代つて保育する施設である。昭和八年に於ては公私施設數六三四、兒童數約五萬を示して居る。更に後者に於ては、農繁時に於ける一時的の施設ではあるが、大正十年頃漸く呱々の聲を擧げたに過ぎないのに、昭和五年には一躍して二、五〇〇に達し、更に昭和八年には公私合計實に五、七〇〇有餘の多きを算するに至つた。その加速度的激增には誰人も驚歎せざるを得ないが、又以て能く時代の要求に應じ得たる結果と云ひ得るであらう。

昭和九年三月、皇太子殿下御降誕に際し、畏くも皇室より御內帑金七十五萬圓の御下賜があつたが、政府は聖慮を畏み、之を基金として恩賜財團*愛育會を設立した。その目的は「本邦兒童及母性敎化並ニ養護ニ關スル諸施設ヲ講スル」にある。倘之と共に更に一步を進めて、母性及び兒童福祉法の制定が要望される。イギリスが一九一八年母性及び兒童福祉法制定以來、イギリスに於ける

乳幼兒保護が、如何に普及し徹底せしかに想到せば、此種立法が如何に乳幼兒健康保全に緊要であるかを窺ひ知るであらう。又アメリカ合衆國政府が一九二一年母性及び乳幼兒保護法を制定したる、又ドイツが一九二二年兒童法を制定したるが如き時代の思潮を知ると共に、その事績の如何に甚大であるかを見逃し得ぬであらう。

【特殊兒童保護】　特殊兒童は事後的保護事業の對象であり、放置し難き急迫の環境に置かるゝ關係上、その創立の歴史は東西共に古代に遡り得る。そしてその設立當時は何れも篤志家の經營に成るものであるが、次第に普遍的となり、且つ治安的及び人道的に重點を置く關係上、その保護を立法化するに至るは自然の歸結である。これは各國共に同一過程を履んで來たと云ひ得る。我國に於ける棄兒の取扱ひに於ては明治四年太政官の公布があり、無告なる幼弱者の取扱ひに關しては、明治七年太政官公布の「恤救規則」がある。此等は素より不完全でその内容も亦極めて貧弱ではあるが、明治以後最初の保護法規である（「救護法」の項參照）。昭和六年の報告に依れば、棄兒數年末現在五百三十四、幼弱者數四千九百、合計五千四百餘に過ぎぬ。そして此等に該當する被救助者は保護者なき限り育兒事業の下に收容保護せられたのである。我國昭和七年の育兒院はその數百二十七で收容兒童七千二十五人を算するがその中公共團體よりの委託は僅少である。然るに多年要望された「救護法」が昭和四年に制定され、同七年一月より實施されたが、同法は兒童保護の範圍相當に廣く、昭和八年九月末現在總數十一萬人中十三歳以下の幼者五萬二千五百人を占めて居る。そして之が内譯は居宅救護五萬餘人、收容救護千六百餘人なるを以て見るも太政官令の規定に比すれば正に十倍に達するのである。兒童保護に關する限り一時期を劃し得るものである。而して兒童取扱ひに關しては、大體上第一居宅救護、之に次ぐは家庭委託、更に之に次ぐは收容救護とされて居る。

【感化法】　「感化法」は不良少年を保護すべく明治三十三年に制定されたもので、これが取扱ひは審判に依らずして全然行政處分に委するの特長を有するも、同法の内容は收容保護に限定したので、自然感化院法たるの嫌があり、院内保護上よりは相當實績を擧げ得たるも、不良少年保護の全般的見地からは徹底を缺く處が多かつた。昭和六年に於ける感化院數六十、年末現在收容兒童數三千百四十二に過ぎぬ。從つてこれが根本的改正に就ては多年論議せられ、社會事業調査會に於ても改正案を答申したが、これが實現の容易ならざるものがあつた。然るに昭和九年議員の提案に依り、遂に「少年救護法」の制定を見るに至つたのである。之に依つて收容保護の外、少年救護委員を設けて監察に附し、又は少年鑑別所を新設する等、「感化法」に於ける多年の不備缺陷を補ふを得たのである。後「少年法」と相俟つて少年救護上責する處大なるものあるは想像に難くない。

【少年法と矯正院法】　「少年法」及びその姉妹法たる「矯正院法」は大正十一年に制定同十二年より執行され、十四歳以上の不良少年を少年審判所に於て取扱ふのである。然るに同法に依る審判所は、始め東京及び大阪の二箇所で、その範圍は三府二縣に限定されて居たが、昭和九年漸く愛知縣に審判所を新設せるに過ぎぬ。從つて其他の地方に於ては「少年法」の取扱ひより除外されて居るのである。尤も「少年法」施行外の地方に對しては、「少年救護法」に從つて十四歳以上の不良兒を取扱ふ事となつて居るが、此等の不良兒は事實上街頭に放置さるゝの不幸の狀態に在ると云ひ得るであらう。東京及び大阪兩審判所の取扱件數を檢するに大正十二年以降昭和七年に至る十箇年間の平均受理件數は、東京に於ては六千百餘名、大阪に於ては七千三百餘名、合計實に一萬三千餘名に達する。尚この中より保護處分を受けたる者東京二千八百八十餘名、大阪二千餘名、合計四千八百餘名である。東京・大阪を中心とする三府二縣は不良少年の最も多き地方たるは誰人も肯定するも、立法制定後十數年を經過せる今日に於て、依然として二、三審判所の實施を見るに過ぎざるは、立法制定の精神を去る事頗る遠く、當局の誠意を疑はざるを得ない。昭和九年度に於て、「少年法」實施範圍内に於ける保護施設は三箇所の國立少年院を加へて百一箇所に達し、その取扱人員三千三百七百五十九人を算する。その普遍的設置が一日も早からんことが要望される。

【兒童虐待防止法】　「兒童虐待防止法」は昭和八年四月公布され同年十月より實施された。多年の要望であつた同法の制定は、正に人道的立法に一歩を進めたものと云ひ得る。同法及び之に伴ふ防止令は何れの文化國にも早くより存在する。虐待の現存する限り緊要である。我國に於ても虐待の事實決して鮮少ではない。併し防止法の制定がないので、被虐待兒の保護は極めて困難であつた。明治四十一年原胤昭が、更に大正十一年救世軍が兒童虐待防止令を設立したが、立法上の保護がないので何れも多大の不便を感じ、久しからずして閉鎖若しくは停止の已むなきに至つた。然るに今回漸く熟して之が制定を見るに至つた。内務省の調査に依れば被虐待兒及び誘發せらるゝ惧ある兒童數は、合計一萬二千七百餘人に達するが、これは主として街頭若しくは公衆の觀覽に供せらるゝ者の數で、親權者若しくは後見人より虐待せらるゝ者は極めて僅少である。これは容易に發見し難い結果に外ならぬ。この方面に對し更に適當の方法を講ずるの要がある。多年待望のこの立法に依つて多數の被虐待兒が保護さるゝを得ば、獨り兒童の幸福のみならず正に國家の至幸である。「兒童虐待防止」の項參照。

【將來の問題】　兒童局の設置、養兒監護法、母子扶助法、徒弟保護法及び貧兒・盲唖兒の義務教育令の制定

が熱望される。兒童局の設置は多年の宿望である、之が設置の一日も早からん事が切望される。養兒監護法は貰子殺の頻發に依つてもその必要が痛感される。母子扶助法に關して各種婦人團體の熾烈な運動があり、又之が制定に伴ひ母子心中の慘劇をも或る程度に防止し得るであらう。又多年の希望たる「小學校令」第三十三條の第一項の盲啞兒を義務教育となし、又その三項を削除し、保護者貧困の爲兒童を就學せしむる事能はずば、國家が代行の義務を負ふとなすべきである。更に徒弟保護法の必要も最早呶々を要せぬ。少年職工は既に保護されて居る（「工場法」の項參照）。徒弟・丁稚のみが因襲に囚はれて依然立法的保護より除外せらるゝは時代錯誤である（「商店法」の項參照）。

「兒童問題」・「保護教育」の項參照。　（生江孝之）

文獻——關寬之「兒童學要領」（大正十一年）。富士川游「異常兒童」（大正十三年）。杉田直樹「異常兒の病理」（大正十三年）。菊池俊諦「感化教育」（大正十二年）。藤野惠「兒童虐待防止法の話」（昭和九年）。留岡幸助「自然と兒童の教養」（大正十三年）。生江孝之「社會事業綱要」（昭和七年）。內務省地方局「兒童保護に關する法規」（大正十四年）。內務省衞生局「歐洲各國に於ける母性及び小兒の保健施設」（大正十三年）。高田愼吾「兒童問題研究」（昭和三年）。社會局社會部「社會事業統計要覽」（昭和七年）。中央社會事業協會「日本社會事業年鑑」（昭和九年）。*G. B. Mangold*, Problems of Child Welfare, rev. ed. 1924. *Children's Bureau, U. S. A.*, Standard of Child Welfare, 1919; International Year Book of Child Care and Protection, 1931; White House Conference, 1930. *W. H. Stingerland*, Child-Placing in Families, 1919. Official Year Book of the Commonwealth of Australia, 1933. New Zealand Official Year Book, 1933.

ジドウモン（兒童問題）

兒童問題

【觀點】　兒童問題の觀點は、問題兒發生の現象分析と、既に發生し又は發生する惧れのある問題兒に對する對策（兒童保護）とに分たれる。固よりこの二つは論理的には個々別々のものではなく相互に依存し補足し合ふものであるが、實際的には兒童問題が展開される歷史に於て、その國（社會）その時代の事情の異るに從つて、發生する問題兒の種類と大いさとが異り、又兒童保護の問題兒を取上げる取方げ方の速さと幅とが異なるのである。

一般論的に言へば、兒童は心理的生物的存在であり、心理學的生物學的法則の支配を受けることは言ふまでもないが、兒童が兒童問題の對象となる限り、兒童の存在形態は心理的生物的存在形態をその中に含む社會的歷史的存在形態であり、これを制約する諸條件は、廣義の家庭と社會の形態並に機構である。從つて兒童問題の把握は、家庭と社會との形態並に機構の變遷の跡を尋ねて、兒童の存在形態をそれとの關係に於て相互的に歷史的に理解することである。

すでに明かなる如く、兒童問題は社會問題である。然るに、勞働運動や婦人運動の如く兒童保護運動がしかく華かな社會運動たり得ないのは、勞働運動や婦人運動に於ては比較的に直接に勞働者や婦人が問題を提出して自己の權利を要求するに反して、兒童保護運動に於ては特に、兒童は常に他の代辯者によつて間接に問題を提出し自己の權利を要求するに過ぎないからである。このことは勞働代辯者の性質をながい間惡善的博愛的なものたらしめ、また兒童保護が問題兒を取上げる取上げ方をして必ずしも問題兒發生の因果法則の線に沿うて推移せしめなかつた所以でもある。

【兒童問題史】　兒童問題史の構造は一方に問題兒の發生の歷史と、他方に問題兒に對する兒童保護の歷史、問題兒及び兒童保護に關する調査研究の歷史、この三つの綜合的考察にあるが、この三つが如何なる並存關係に於て變遷して來たか、又如何なる並存關係に於てあるかを明かにする所に、その國（社會）その時代の兒童問題の特性が規定されるのである。併しかゝる綜合的研究は未だ成果のみるべきものをみるまでに至つてゐない現狀であつて、從つて玆には單にそれについて暗示となるべき事柄を述べるに止める。

我國明治以後の兒童問題史の一つの指標として、兒童保護施設の推移の跡をみれば次の二表の如くである。

即ち明治四十年までは育兒施設が壓倒的に多數を占め盲啞教育、貧兒教育、感化教育が之に附隨したに過ぎなかつたが、明治四十一年から大正七年にかけては、事業施設の新設率は育兒事業に於て緩漫となり、保育事業、感化事業、盲啞教育に於て急激に上昇した。そして次表には表示しなかつたが、兒童保護以外の施設に於て從來殆ど皆無にちかかつた職業紹介事業（二四・六%）、宿泊保護事業（二三・六%）等の所謂經濟的保護施設が急增した。大正十二年及び昭和八年になると、この傾向は一層多岐的に分化して顯著となり、兒童保護施設の現在數は一方に年齡を遡り、又原因結果の連鎖を辿つて、乳幼兒の保護と母性の保護と、他方に道德的保護より保健衞生的保護に、又單なる救貧的保護より勞働保護竝に

年代 / 事業施設	自明治元年至同四十年 施設數	社會事業總施設數に對する比	自明治四十一年至大正七年 施設數	社會事業總施設數に對する比
育兒	一〇六	二八	二〇	五
盲啞教育	三三	九	三九	一〇
貧兒教育	三一	八	三五	九
保育	二二	三	五二	一四
感化教育	一一	三	四三	一一
子守教育	九	二	三	一
計	二〇二	五二	一九二	五〇
社會事業總施設數	三七二	一〇〇	三八〇	一〇〇

事業施設	大正十二年	昭和八年
産婆・産院	一五	六二九
乳兒保護		二五
保育	一一六	七〇二
兒童相談	一一	二五八
不具兒童教養	一	二
盲聾啞兒保護	一	九
貧兒教育	七一	八五
子守學校	一一	一六
育兒	一一五	一二四
不良少年保護	五五	一八二
低能兒及白痴教育	四	七
吃音矯正	一一	六
勞働兒童保護	四	一
學童保護	一三	一
兒童虐待防止	—	三
計	四二八	二〇四八
社會事業施設總數	一、一三〇	八、七八〇

相談事業に、急激な速度と廣汎な幅とを以て擴大し深化して行つたのである。

このことは兒童保護立法の歴史に於ても同じやうに見られるのであつて、明治四十年迄の兒童保護立法は、救貧法の培ひを全く缺如せる慈善的・道徳的の形骸のみであつたのである。然るに日露戰爭を終へ大正時代に入ると、「工場法」（明治四十四年制定、大正五年實施）、「職業紹介法」（大正十年）、「健康保險法」（大正十一年）、「工業勞働者最低年齡法」（大正十二年）、「救護法」（昭和四年）、「兒童虐待防止法」（昭和八年）等が制定されて、兒童保護法規の幅と組織とが著るしく擴大された。

以上は我國兒童保護の歴史の大略であるが、そこに於て注目すべきことは、(一)大正九年第五回社會事業大會に於て「現時我が國ニ於テ如何ナル兒童保護事業ノ施設ヲ急務トスルヤ」なる議案が「勞働問題解決ノ補助作用トシテ如何ナル社會事業ノ施設ヲ最モ緊切トナスヤ」なる議案と共に提出され、爾年その答申要項が委員によつて作成された事である。之は一面に於て兒童保護法規の將來に於ける統一の必要を約束するものであるが、同時に又他面に於て社會事情の激變に直面せる從來の兒童保護事業の混亂と再出發とを物語るものである。大正十年前後こそ我國兒童保護のルネッサンスであつたのである。

(二)昭和四年始めて稍〻形を整へた「救護法」が制定されたが、それ迄は極めて不備な「棄兒養育米給與方」及び「恤救規則」の二法規がそのまゝ數十年間繼承されたのであつて、問題兒の大半を占める貧困兒の救護、換言すれば、兒童保護の根幹をなす救貧法的背景が全く缺如してゐた。これが兒童保護一般の機能を鈍らし實績を擧げさせなかつた要因の一つである。

(三)明治年間の兒童保護は育兒事業と感化事業に限られたことは前述の通りであるが、育兒施設に收容されるものは大正十二年に於てさへ、その四九%が貧兒、四八%が孤兒・棄兒・遺兒・迷兒だつたのである。而してそれらの中には寄邊なき身の上のものだけでなく、同時に不良性の濃厚なるものが多々あり、この事情から育兒施設の外に感化院の設置が要望されたのであつて、感化事業は勿論主として監獄改良から歸結されたものであるにしても、同時に又育兒事業からも促進されたのである。然るに感化院に收容される不良兒は同時に精神薄弱兒乃至性格異常兒である場合が多いといふことが漸く大正年代に入つてから關心をもたれ始めたのである。而して今日猶精神薄弱兒保護法の制定を見ないのは、我國の兒童保護が今猶問題兒發生の因果法則の線から脫逸してゐるといふことを示すのである。

(四)どの國に於ても義務教育法は社會立法上に重要な役割をもつたが、我國に於ても「學制」頒布（明治五年）以來、初等教育法の屢〻の改正は兒童保護の上に甚大な貢獻を齎した。然し教育法規は常に平均正常兒を標準とすることに專らにしてそれから脫逸する兒童を拾ひ上げることに怠慢であり、狹義の兒童保護事業が永い間懸命に補塡し續けたものを機熟して之を教育法規に繰入れるに過ぎなかつた。例へば盲聾啞者の教育は大正十二年「盲學校及聾啞學校令」として始めて教育法規化され、不良少年の感化教育は昭和八年「少年教護法」の改正に於て始めて義務教育完了の認定を與へられ、就學免除者の殆ど大部分を占める精神薄弱兒並に不具者の教育は今日猶それに對する何らの教育法規さへももたないのである。その上に、現行「小學校令」第三十三條は貧困兒童と心身上の不具兒童とに對する就學の免除又は猶豫を公認して憚る所ないのである。そこで、教育法規が社會法規としての兒童保護から甚しくずれてゐるといふことが、我國の兒童問題の一つの特質をなすのである。

(五)最後に兒童問題に於ける現下の問題は兒童保護の立法・行政・調査研究に於ける統一化の傾向である。我國の兒童保護法規は、當然制定されるべくして未だ制定されないものが多々あり、例へば母子扶助法、商店法、託兒所法、心身缺陷兒童保護法等の如くその制定が目下强く要望されてゐるものが多いのであるが、同時にこれらの單行法又は一般救濟法規中に散在する兒童保護の條項を統一する兒童保護法の制定は將來の懸案として殘されてゐるのである。かゝる兒童保護の統一法は既にイギリスに於ては一九〇八年兒童法 Children's Act として制定され、アメリカに於ては十數年前より各州競爭して之を立案し、既に四十五州が之を制定して居り、ドイツも又一九二二年兒童保護法 Reichsjugendwohlfahrtsgesetz を制定した。それはとにかくとして、兒童問題に於ける最も重要な問題は、兒童保護行政の統一化の外に、兒童問題に對する研究調査の組織化である。前者は一九一一年以來のアメリカ兒童局 Children's Bureau の活

動によつてその重要性が實證されたのであるが、後者は兒童問題の調査及び研究が從來分散的になされ、從つて兒童問題の調査及び研究そのものが一つの運動として積極的に綜合的に構成されることが稀薄であつたことからいつて、極めて重要性をもつのである。

【兒童研究運動】　兒童に關する科學の發達は單なる理論的興味以上に、一定の時代或は一定の社會が兒童問題に對してもつ關心と、兒童そのものを理解せんとする兒童觀とに依存する。而して兒童の社會的或は文化史的課題性がその當時の兒童研究の方向を規定する。從つて兒童研究運動 child study movement は、(一)兒童問題に對する社會的關心をその支柱とする兒童問題調査運動と、(二)兒童そのものを理解せんとする理論的興味をその支柱とする運動とに大別することが出來る。

(一)兒童問題調査運動　兒童問題調査運動が狹義の兒童研究運動と區別される特質は、その發展過程を歷史的にながめるならば、兒童問題調査は(1)單純に兒童そのものを理解せんとする意圖に於てではなく、兒童にまつはる社會問題乃至國家問題を取上げて之を社會政策乃至國家政策の見地から檢討せんとする意圖において行はれたこと、(2)兒童問題に就ての研究であると同時に、又之に對する社會一般の關心を喚起する啓蒙運動であり、宣傳機能を固有したこと、(3)多くの場合その時その社會の偶發的事象や必要から促され、從つて必ずしもその計畫は立體的・普遍的でなく、その發展過程は紆餘曲折が多かつたこと、(4)狹義の兒童研究が心理學的生物學的方法を採るに對して、社會科學的方法を採り、主として統計法に據つたこと、(5)而して又問題兒の調査と同時に兒童保護政策の基礎づけでもあるから、兒童保護の法制・行政並に施設の擴大强化に伴つて發達普及したこと等である。

そのことに關する最もよき事例は、就中イギリスの乳幼兒福祉運動 infant welfare movement の歷史と、アメリカの社會調査運動の歷史とである。

イギリスの乳幼兒福祉運動は產業革命(一七六〇—一八二〇年)に起原する。一八〇二年最初の工場法である「徒弟の健康及び風紀に關する法律」The Health and Morals of Apprentices Act が制定されたが、その制定の動因となつたものは工場地帶に於ける熱病の流行と、パーシヴァル Th. Percival を指導者とするその原因調査の報告書である。又一八三七年「出產死亡登錄法」Registration of Births and Deaths Act が制定されたが、その制定の動因となつたものは、チャドウィック E. Chadwick を委員の一人とする救貧法委員會の各地工場に就ての實地調査報告書である。更に又一八四九年保健局 Board of Health (現在の保健省の前身)が設置されたが、それの直接の動因となつたものは、一八三八年ホワイトチャペル地方に於ける熱病の流行と、その原因に關するチャドウィック・スミス S. Smith 及びアーノット N. Arnott の調査報告書「大英國の勞働階級の衞生狀況報告」(Report on the Sanitary Condition of the Labouring Population of Great Britain, 1842)、及び一八四七年偶々コレラ病の流行によつて刺戟されて組織された衞生調査委員會の調査報告である。

イギリスの兒童保健運動はかくして次第に發達したがそれには國より義務教育運動や「兒童虐待防止協會」の活動が大いに寄與したが、就中保健運動をして特に學童の保健にその焦點を移行せしめたものは、クリミヤ戰爭(一八五四—五六年)と南阿戰爭(一八九九—一九〇二年)である。卽ち兩戰爭に應募せる義勇兵の體位は著るしく低下し、その原因を究明する調査委員會の調査結果は、壯丁の體位の低下の原因が畢竟兒童の榮養不良と衞生監督の缺如とにあること、並にこれに對する對策は最早私人の篤志事業に放任すべきでないことを明かにし、一九〇六年愈々「學校給食法」が制定されたのである。

兒童保健運動はこのやうに勞働少年の保護から學童保健の問題へ移行したが、更に又乳幼兒の保健問題へ發展した。卽ち地方行政官廳の衞生官達の調査報告は、乳幼兒の高度の死亡率は決して不可避的なものでないこと、その主要原因は住宅の不良、育兒知識の缺如、不良牛乳並にそれらの綜合的原因としての貧困であること等を明かにし、これに刺戟されて一九〇七年「出產屆出法」が强制化され、一九〇六年バンクラスに兩親學校が、一九〇七年にセント・メリールボーンに乳幼兒健康相談所が開設されるやうになつた。而も最近に於けるイギリスの乳幼兒福祉運動の發達は世界大戰の結果であつて、人口補充の問題が重要視され、就中全出產中私生子出產が增大し、それに反比例して乳兒死亡中私生子死亡が增大し、それらの統計的調査の結果は輿論を喚起して一九一五年「出產屆出法」を擴大强化し、一九一八年「母子福祉法」Maternity and Child Welfare Act を制定し、而して一九一九年保健省を設置するに至つたのである。かくして、イギリスの乳幼兒福祉事業の歷史は、流行病と戰爭とを發生條件とし、統計調査の啓蒙と宣傳とを媒介として展開されたのである。

アメリカの社會調査運動は一八八〇年頃からはじまつた。一八九〇年までは社會事業家の結核防止並に住宅改良運動を中心とし、一九〇〇年までは大學に於ける社會學的研究の歸納的方法の採擇、行政官廳に於ける立法運動の基礎工作を中心として徐々に發展した。しかし社會調査運動が確實な形態をとるに至つたのは、一九〇七年ピッツバーグ市調査 Pittsburg Survey 以後であり、一九一一年雜誌『サーヴェー』(Survey)の後援によるバーミンガム市調査、一九一二年ラッセル・セージ財團 Russell Sage Foundation に附設された「調査・展覽部」Department of Surveys and Exhibits、一九一四年スプリングフィールド市調査 Springfield Survey 等を經

て急速に普及發達したのである。

細民地區や工場地帶の社會調査から兒童問題が發見され分化することは必然であつて、前記の綜合的社會調査から次第に特殊社會調査が分化し、その魁として一九一六年エーアズ L. P. Ayres を指導者とする「クリーヴランド學校調査」Summary of the School Survey of Cleveland がなされたのである。

前記ピッツバーグ市調査は、賃銀、勞働時間、勞働災害、男女職工、生計、衞生、住宅、公課、學校、病院、犯罪、娯樂・遊園地、貧困兒童等の諸項目に分れて調査されたが、スプリングフィールド市調査は更に之を擴充し、特に(一)地方問題の重視、(二)蒐集資料の分析、(三)將來の都市計畫への寄與、(四)調査結果の教育的利用(展覽會と學童の參觀)、(五)新聞の後援宣傳等に就て一層の考慮をめぐらしたのである。社會調査の方法と構造に關する研究は今日猶未解決の問題であつて、一九三〇年ボストン市に開かれた全國社會事業大會に於ては別に部會を設けて社會調査の目的、實施手續を協議したのである。

かくしてアメリカの綜合的社會調査と特殊社會調査とは次第に發達したのであるが、之を社會調査の數量からみれば、一九二八年現在に於て、從來なされた社會調査總數は二、七七五、その中綜合的社會調査は一五四、特殊社會調査は二、六二一、而して特殊社會調査の中には、學校及び教育六二五、不良行爲とその矯正一五二、兒童保護六八、娯樂五三、保健衞生四六九等である。

而も玆に注意すべきは、アメリカの社會調査運動就中兒童問題調査運動は單に科學的精神と科學的方法との發達からのみ興つたのではなく、寧ろその背後に於て調査機關と調査費用との整備に俟つ所が多かつたのである。調査機關は私設のものと官公營のものとがあるが、就中前者に屬するラッセル-セージ財團と、後者に屬する合衆國公衆衞生部 The United States Public Health Service、兒童局 Children's Bureau 等は最も代表的なものである。調査機關は一九〇〇年以前に三、一九〇七年に八、一九二二年に三三、一九二九年に七七、一九三〇年に一五〇といふ風に漸增したが、以てアメリカに於ける社會調査運動の著るしき發達を知るべきである。

我國の兒童問題調査運動は未だ充分に發達してない。教育問題に直接關係する限り、早くから文部省が之を行つたが、廣く社會問題に關聯する兒童問題の調査は、概ね大正中葉以後の發達に屬するといつていゝ。之を調査機關の側面から見れば、大正六年內務省地方局に救護課が設けられ、之が同八年社會課、同九年社會局に組織を變更し、又大正七年米騷動の勃發に刺戟されて翌八年協調會及び大原社會問題研究所が設立され、その後大阪市社會部、東京市社會局及びその他大都市の社會課に於て貴重な調査が行はれるやうになつた。現在の主要な調査機關は、前記の外に、官公立のものとしては、司法省・遞信省・農林省・商工省・少年審判所・各地方廳の社會課・職業紹介關係官廳等、民間のものとしては中央及び地方の社會事業協會・中央融和事業協會・愛育會・日本勞働科學研究所・輔成會・市政調査會等である。

次に調査報告の側面からみれば、明治四十四年(一九一一年)以降昭和十年までに行はれた社會調査（後藤貞治『本邦統計資料解說』からの集計）の總數・種別・漸增の狀態は第一表及び第二表に示す如くである。

第一表　社會調査の統計

	職業調査	社會問題調査	教育調査	兒童問題調査	計
自明治四十四年至大正四年	五	三	—	—	八
自大正五年至同九年	四	二四	二	一	三一
自大正十年至同十四年	一七	八六	七	一〇	一二〇
自昭和元年至同五年	八一	一五九	一三	三五	二八八
自昭和六年至同十年	八四	一六八	一九	一一	二八二
年代不詳	一	五	一三	四	二三
計	一九二	四四五	五四	六一	七五二

第二表　兒童問題調査の統計

	乳幼兒死亡	不良少年教護	少年勞働	職業紹介	其他	計
自明治四十四年至大正四年	—	—	—	—	—	—
自大正五年至同九年	—	—	一	—	—	一
自大正十年至同十四年	四	三	—	一	二	一〇
自昭和元年至同五年	九	七	六	六	七	三五
自昭和六年至同十年	三	—	三	—	五	一一
年代不詳	二	—	一	—	一	四
計	一八	一〇	一一	七	一五	六一

尤もこの集計は從來行はれた社會調査の全部を網羅せず、特に教育調査及び又各官廳各局課の調査について、尙數多くの遺漏があるのであるが、この種の集計が殆ど缺けてゐる現狀としては、これによつて大勢を窺知することに滿足せねばならない。（留岡清男）

(二)兒童研究運動　狹義の「兒童研究運動」は、ホールの主唱によつて一八九三年アメリカに「兒童研究聯盟」National Association for Child Study として始めて結成され、これがヨーロッパ各國に波及して同じ樣な組織が作られるやうになつた。「兒童研究運動」の先驅はドイツの汎愛派の中に認められる。卽ち、汎愛派の人々は兒童の科學的研究を主張し、兒童研究に於ける日記法 Tagebuchsmethode の重要さを認めた。卽ち、この派に屬するトラップ及びカンペの編輯になる雜誌(Braunschweigischen Journal)にディレニウス F. W. J. Dillenius 及びもう一人の兒童觀察錄が發表された(一七八九年)。又、この派のモリッツ K. P. Moritz (1757-93) は Magazin zur Erfahrungssee'enkunde といふ雜誌

を發行してゐた。卽ち、汎愛派と呼ばれてゐる一團の運動は、近代的兒童研究運動の先驅であつたと言はれる。

唯ドイツに於ては折角芽生えた兒童研究運動が一部醫學者によつて繼承されたのみで、心理學勃興期の科學的潔癖性によつてその展開を妨げられ、デモクラチックなアメリカの大學から再び主唱される迄は運動として表面に現はれて來なかつた。

アメリカに於てはホールを中心として一八八〇年頃より兒童に關する組織的調査が行はれてゐたが、ホールが一八八八年新設のクラーク大學の初代の總長となつてからは、その教育學研究室は兒童研究の搖籃となつた。それらの業績は一八九一年ホールによつて創刊された雜誌(Pedagogical Seminary)に發表された。こゝに學んだ多くの人々によつてアメリカ各州にまかれた兒童研究への關心が、遂に一八九三年「兒童研究聯盟」National Association for the Study of Children を組織せしめ、既に作られつゝあつた各州の兒童研究協會 Society for the Study of Child Nature (一八九九年ニューヨークに出來たのが最初らしい)を統合せしめるに至つた。兒童研究運動の一機關として設立されたこの聯盟は、大學教授と實際教育家との聯合であつて、兩親や教師に兒童の組織的觀察の方法を教へ、兒童の性質について科學的理解を深めしめ、兒童に同情的な科學的教育方法を持たせることを目的とした。

イギリスにおいてはアメリカにならつて一八九四年小學校教員が中心になつて「英國兒童研究聯盟」(British Child Study Association)が結成され、一八九八年より The Paidologist (一九〇八年より Child Study と改稱)といふ機關誌が發刊された。フランスに於てはコンペーレやビネーが中心となり、イタリーに於てはバオラ・ロンブローゾ Paola Lombroso が率先して、所謂兒童研究運動を起した。卽ち、イタリーには一八九七年「教育的人類學研究室」Cabinet d'Anthropologie pédagogique が、フランスには一八九九年「實驗教育學研究所」Institute de pédagogique expérimentale が設立された。ドイツに於ては既に述べた様に、汎愛派以來の兒童病理學的研究の傳統があつたが、之が當時の兒童研究運動に促されて、トリューパー・コッホ J. A. L. Koch 等による雜誌(Die Kinderfehler)の發刊(一八九六年)となり、一八九九年の「兒童心理學協會」Verein für Kinderpsychologie の結成となつた。

日本に於ても、丁度この頃は明治の初期にあたり、外國文化の攝取を必要とした時代であつたので、當時の歐米に於ける兒童研究運動は教育學或は心理學の著書の飜譯及び紹介の形で逸早く輸入せられた。例へば、明治十五年(一八八二年)に出版された伊澤修二の『教育學』は當時の新兒童觀に立脚せる教育的心理學であり、同二十一年に出た能勢榮の『教育學』はコンペーレの紹介であつた。かくの如く同三十年頃までは唯外國の兒童研究の飜譯・紹介に止まつてゐたが、三十年代に東京及び京都の兩帝國大學の心理學實驗室の設備成り、そこで養成された心理學專攻者等によつて漸く兒童研究の氣運が醸し出されるに至つた。

卽ち、明治三十一年には元良勇次郎・高島平三郎等によつて「兒童學會」が組織され、機關雜誌として『兒童研究』が發刊された。三十四年には東京に「心理學會」が四十一年には京都に「心理研究會」が組織された。この頃から心理學者等による社會への働きかけが顯著になり、四十二年には「心理學通俗講話會」が創立され一種の啓蒙運動が行はれた。この會は四十五年に「心理學研究會」と改稱し雜誌『心理研究』を發刊し、大いに心理學の通俗化につとめると共に、當時に於ける兒童研究の發表機關となつた。一方に於て心理學者と實際教育家との聯繫もこの頃に始まり、京都帝國大學の野上俊夫を中心として「實驗教育研究會」(或は教育的心理學會とも呼ばれた)が四十五年に誕生し、東京では澤柳政太郎を會長として「教育・教授研究會」が大正三年に作られた。

併し乍ら、この頃までの兒童研究運動は心理學の通俗化の運動の流の中に含まれたものであつて、之が社會的情勢の變化に伴つて獨立の運動として表面に現はれて來たのは大正六年久保良英による「兒童研究所」の設立とその機關誌としての『兒童研究所紀要』の創刊に始まると言つてよい。久保良英はアメリカに留學し、クラーク大學でホールの指導を受けたので、ホールの兒童研究運動を直接に日本にもたらしたのである。

この様にしてアメリカに起つた所の兒童研究運動は直ちに各國に擴がり、十九世紀末年までに殆どその組織をととのへ、二十世紀の所謂「兒童の世紀」へと展開してゆくのである。

(倉田 清)

文獻——*G. B. Mangold*, Problem of Child Welfare, 1934. *J. Wallace*, Child Welfare, 1919. Postwar Progress in Child Welfare (The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1930). *E. Fuller*, An International Handbook of Child Care and Protection, 3 vols., 1924-28. *N. Mûnes*, Child Welfare, 1921. *A. Eaton*, A Bibliography of Social Surveys, 1930. 高田慎吾「兒童問題研究」(昭和三年)。生江孝之「增訂社會事業綱要」(三訂十版、昭和十一年)。中央社會事業研究所編「日本社會事業大年表」(昭和十一年)。中央社會事業協會編「財團法人中央社會事業協會三十年史」(昭和十年)。後藤貞治「本邦統計資料解說」(昭和十一年)。

兒童友愛運動

【獨】 Kinderfreundebewegung

【概觀】 オーストリア及びドイツに起つた社會主義的教育運動。當初主として勞働者兒童の保護又は福祉增進運動であつたが、やがて社會主義の立場の意識的教育

運動となり、更に労働者兒童が社會主義陣營に於ける有能な一員と成る爲の自己教育の組織といふべき形態を取るに至つた。この運動はオーストリアで世界大戰前に發生したのであるが、ドイツ・オーストリアで盛になつたのは戰後に於てである。ナチス政權後少くともドイツでは潰滅したであらうと思はれる。

【オーストリアに於ける運動】　この運動の創始者はアフリッチ A. Afritsch である。初め勞働者であり、後グラーツで社會民主主義新聞の編輯者となつた人。彼は男女の勞働者はその子供達の教養にあつべき時間をも便宜をも有しないから、彼等に代つて父母の任務を遂行すべき組織が必要なりとし、自ら兒童を集めて遊戲や遊山を共に行つたが、若干の贊成者を得て、一九〇八年グラーツで「兒童の友の會」Verein der Kinderfreunde を組織した。やがてウィーンにも同樣の團體が出來た。一九一七年には既存の同種の團體が結合されてオーストリア全國に亙る組織が出來た。會則は次のやうに言ふ、「この團體は兩親の團體である。その目的はプロレタリアートの共同の力に依つて兒童の身體的及び精神的福祉を增進し、また兒童の社會主義的思考・感情・意欲を發達促進せしめることにある。資本主義社會組織の下に於ては右の目的は兩親の個々單一の力では不可能なのである。」と。既に意識的な社會主義的教育の原則が樹立されてゐるのを見る。一九二〇年の全國大會はこの原則を確認し、兒童も亦階級意識を體得してゐなければならぬと決議した。やがてオーストリアの社會民主黨は、この團體を黨へ代表を送り得る資格ある團體と認めた。團體の指導者養成のための講習が行はれ、民主主義的な教育關係者がカトリックの教育團體に對立して結成した「自由學校」運動と聯繫した。かくて多數の集會所と宿泊所とを教育の場所として有するに至つた。

一九二五年獨特の少年團が先づウィーンに發生し、次いで各地に傳播した。十二歲以上の少年を Rote Falke（赤い鷹）、十二歲以下の少年を Junge Falke（若い鷹）といふ群に組織し、服裝や徽章を定めた。團體的自治的訓練を行ひ、勞働爭議や示威運動に參加し、又勞働者の互助に關する仕事に當つた。これはボーイ・スカウトの有效なる方法を社會主義精神の教育に取り入れたものと言はれてゐる。玆に至つて少年の自己教育組織としての色彩を强めた。兒童は從來の束縛から、計畫的な社會主義的感情陶冶に依つて解放されなければならず、又更に將來の社會主義的社會に於ける新しい意味の束縛に柔順なることを學び、自治を學び、しかして鬪爭しつゝある階級全體の組織の中へ沒入する無制限な意志を體得しなければならぬ。かくてこそ生成しつゝある世代を生成しつゝある社會の有爲なる一員たらしめるといふ社會主義的教育の目的が達せられるといふのであつた。

【ドイツに於ける運動】　ドイツでは兒童友愛團體は大戰後一九一九、二〇年頃始めて現はれ、一九二二年に、「兒童の友全國勞働者團體」Reichsarbeitergemeinschaft der Kinderfreunde が結成された。會則に依るとこの團體は、社會主義的・科學的教育原則に準據して兒童教育と養護とに當る凡ての勞働者團體の團結である。その課題は、男女勞働者を、自治の精神に於て行はれる兒童教育の有爲な一員に迄形成すること、勞働者兒童群を活潑に、健康に、理性的に教育すること、國家及び公共團體の凡ての教育施設に働きかけてこれを勞働者兒童の教育に役立つやうに改革すること、兒童圖書館を設置し又よき兒童・青年書を頒布すること、凡ての教育問題に關して兩親を助け、社會主義的教育相談所・兩親團體・教育團體と協力すること、であつた。この運動の指導者はレーヴェンシュタイン F. Löwenstein であつた。活動は概してオーストリアに於けるもの程組織的でなかつたが、一九二七年以來大規模な幕營が行はれた。幕營は民主主義・自己決定・團結・互助の精神の養成の場所とされ、所謂兒童共和國組織で凡ての事業を兒童の互選する役員の統率の下に經營する方針であつた。一九二九年には六箇所に設けられた約四週間の幕營に總計一萬人以上の兒童が參加した。なほオーストリアに生れた少年團組織はドイツにも輸入せられた。機關雜誌『兒童の友』は一九三〇年頃約三十萬の發行部數を有した。

兒童友愛運動の思想は社會民主黨の治下に於てこそ許されるものであるが、ナチス政權の下では到底承認さるべきものではないから、一九三三年以後この運動が潰滅したであらうことは推測される。併しロシア以外に於ける大規模な組織的社會主義的兒童運動として注目すべきものであつた。

（宗像誠也）

文獻——*D. Breitenstein*, Die sozialistische Erziehungsbewegung; Ihre geistigen Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus, 1930. *B. Bergmann*, Kinderfreunde (Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, hrsg. von *J. Spieler*, Bd. I, 1930).

指讀

讀み方教授の初程、特に假名教授に於て、板書せる文字又は文字群を教師が籤・チョーク又は指頭を以て指示しつゝ音讀せしめ、或は又、兒童自らをしてその教材の文字又は文字群を指頭を以て辿らしめつゝ音讀せしむる方法を云ふ。

讀み方教授の方法が、語句法に依るにせよ或は文章法に依るにせよ、文字教育は先づ第一になされなければならぬ。現在、我國の讀み方教授に於ては假名文字の教授から出發されてゐるが、この際に行はるべき指導として指讀法の活用は特に重大なる意義を持つ。何となれば、我が國語の大部分は多音節語であるに係らず、假名文字は夫々の文字が一音節を現はす音節文字であるから、若しも指讀法の徹底を期することがなければ、個々の文字

の讀み方訓練を全うすることは極めて困難であるからである。而して、假名文字は、この點に關して最も適當した文字形態を形作つてゐるものと云へる。

勿論、その際と雖も、一音節に一字を機械的に聯合させる指讀法は文字の把捉過程を不活潑にするから避けられねばならぬ。又一字一字の機械的音讀、殊に齊讀として行ふ場合は、可及的速かに文字を語として又は文として讀む態度を妨害する爲に避けられなければならぬ。而して又單なる文章法的指讀法も文字の識得過程を混亂せしむるから、板書に依つて指讀せしむる場合でも、或は又、兒童自らの教材に就て指導せしむる場合でも、なるべく速かに分別書に依り、語として文として音讀させるやうに導くことが望ましい。（松本金壽）

支那教育史

【上代】（一）時代　上代といふのは、教育史上から見て虞夏殷周を指すが、こゝでは主として虞夏殷の三代に留める。

（二）學校　今諸書に散見する所を、後代の制度に準據して推察すれば、舜の時既に庠を設けて禮を教へてゐる。『禮記』王制に養老を論じて、有虞氏（舜）は國老を上庠に養ひ、庶老を下庠に養ふとある。次に夏の代は東序・西序、殷の代は右學・左學、周の代は東膠・虞庠に於て行つてゐる。

大學を上庠・右學といひ、國都の西郊に設け、小學を下庠・左學といひ、國中王宮の東に設けた。東序・東膠も亦大學であるが、國中王宮の東に在り、西序・虞庠も亦小學であるが西郊に在る。かく時代によつて、或は西を上とし或は東を上とし、或は貴が國にあり、或は貴が郊にあつた。

國老は卿・大夫の致仕したもので、庶老は士及び庶人の官に在つたものをいふ。國老を養ふは大學に於てし、庶老を養ふは小學に於てした。其の養老は長上を尊敬し人に禮讓を教へる所以のもので、こゝに上代教育の主旨が存したから學校に於て之を行つた。

（三）學校の意義　學校の名が時代によつて異なつてゐたのは、其の教育主義の存する所が異つてゐたのに原因する。有虞氏の庠は詳で詳の意、こゝに於て禮を考へ事を詳にする、魯では之を米廩といつた。有虞氏は孝を尊び素盛の委を藏せしめたから庠といひ、又米廩といふは、其の孝養の心から發してゐる。夏の序は王事を次序する意で、夏后氏は射を以て士を造ることが、行輦の詩の資を序するに賢を以てし、孔子が魯相の國に射て參觀者を制するに、敗軍の將・亡國の大夫・人の後たる者とを去つて、幼壯の孝悌・者耋の禮を好み流俗に從はず身を修めて死を俟つ者を入らしめた如くであつたから、之に命じて序といつて、其の行を檢したのである。殷の學はその音が校で校の義は教である。殷人は樂を以て士を造るに、書の舜典に夔が樂を典つて胄子に直溫・寬栗・剛無虐・簡無傲の四德を教へ、よく八音を諧して神人相和するを理想とし、又『周禮』春官大司樂が樂德・樂語・樂舞を以て國子に中和・祇庸・孝友・興道・諷誦・言語・雲門以下の七舞を教へ、鬼神を敬し邦國を和し、萬民を諧し賓客を安じ、遠人を詑ばしめ動物を作すに、樂を分つて次序したやうであつたから、之に命じて學といひ、又瞽宗といつて其の德を成したのは、先王の教へる所以のものに倣つたのである。『孟子』滕文公章上に、庠は養なり、校は教なり、序は射なり、夏に校、殷に序、周に庠といひ、學は夏殷周三代之を共にしたとあつて、說明が多少異つてゐるが、要するに校・序・庠は鄉學即ち小學で、學は國學即ち大學である。天子が學を視る時は有司に命じて事を行ひ、先聖・先師を西學に釋奠し、三老・五更を大學に養ひ、諸侯に悌を教へ德を修めしめるを常とした。

【周代】（一）學校　國都に於て天子は虞夏商周の四代の學を近郊に立て、當代の學が中央に位して南面し、夏序が其の東に、商學が其の西に在つて、同一邱上に在るものが大學で、之を成均・東膠・辟雍・瞽宗等と稱し、虞庠を西郊に設け之を小學とした。其の劃けてゐる所を成し、其の過不及を均しくするより成均といひ、膠は郊の假借で、其の地の近郊にあるを表はし、辟は璧の假借で、其の水を廻して璧の象をなすを表はし、瞽は樂師で死れば樂祖として此處に祭るより瞽宗といふ。

地方に於て諸侯は皆當代の學を立て、天子より其の制を損して水を半ば廻してゐるから、之を泮宮といひ、鄉には虞庠、州には夏序、黨には商學を立てたから、四代の學は天下に普及した。

（二）教官　(1)司徒　冠・婚・喪・祭・鄉・相見の六禮を脩めて民性を節し、父子・兄弟・夫婦・君臣・長幼・朋友・賓客の七教を明かにして民德を興し、飮食・衣服・事爲・異別・度・量・數・制の八政を齊へて淫を防ぎ、道德を一にして風俗を同じくし、老人を養つて孝行を致し、孤獨を恤んで不足を濟ひ、賢者を尊んで德行を崇び、不肖を選んで惡行を退ける等、道德教育の一切を任としてゐる。(2)樂正　詩・書・禮・樂の四術に從つて四教を立て專門の學術を教育する。(3)師氏　美を以て王に告げ、國の禮に中り禮を失した事を掌り、國の子弟を教へる。(4)保氏　王の惡を諫めることを掌り、國子に道德を修養せしめる。其の德教育に關係あり又は相補けるものに、大樂正・大司樂・大司成・大司徒・司馬・命鄉・大胥・小胥・小樂正・胥等がある。

（三）學生　王の太子・王子、群后の太子、卿・大夫・元士の適子、庶民の秀才を皆學に入れしめる。庶民の秀才とは、鄉大夫が德行道藝ある秀士を考論して、之を司徒に推舉したものを選士といひ、選士の秀才を司徒より太學に推舉したものを俊士といひ、禮を習はしめる。選士・俊士を造士といひ、造士の秀才を大樂正より王に告

げて之を司馬に推擧するを造士といひ、造士の賢者を論じて司馬より王に告げ、論が定まつて後官に任じ爵を錫し祿を與へる。俊士は其の德の敏、造士は其の材の成、進士は其の將に進んで用ひようとするを意味する。

(四)入學　入學年齡は身分の尊卑によつて多少の差がある。『大戴禮』、『白虎通』等によれば、八歲小學に十五歲大學に入るといひ、『尙書大傳』には十三歲小學に、二十歲大學に入るといふ。宋の程子・朱子等は前說による。蓋し八歲小學に入る者は天子の世子の禮で、小學は師氏虎門の左に在り、大學は王宮の東に在る、皆天子の學である。『禮記』の內則に、十年出て外傅に就き外に居宿し書計を學ぶとあるは、公・卿以下の子弟をいつたもので、其の童幼であるから未だ天子の學に入らしめずに、先づ外傅の家塾に學び、十五歲に至つて師氏の掌る虎門の小學に入る、天子には家塾的の私學がないから八歲で直ちに小學に入る。小學に入つてから四十歲初めて仕へるまで、十五歲よりとすれば中間二十五年あつて、專ら學を修め德を磨き善に赴く外、利に趨ることを考へなかつたから、後世のやうに童稚の頃から利に汲々たるものとは比較すべくもない。

(五)教科　朱子の『大學章句』序によれば、王公より以下庶人の子弟に至るまで皆小學に入れば、之に酒掃・應對・進退の節と禮・樂・射・御・書・數の文とを教へ、大學に入つては天子の元子・衆子より公・卿・大夫・元士の適子、庶民の俊秀に至るまで皆これに窮理・正心・修己治人の道を教へる。卽ち小學は小節を習ひ小義を踐み、大學は大節を習ひ大義を踐む。故に小學に入つて父子の道・長幼の序を知り、大學に入つて君臣の義・上下の位を知り、君臣父子各〻其の道を盡す。『禮記』王制に造士に教へるに、春・秋は禮樂、冬・夏は詩書を以てし、文王世子に春・夏は干戈、秋・冬は羽籥を以てするとあるは、教の施す所に難易先後の別のあることを示したもので、學に升す造士は其の才、成す有らんとするもので、教へるに容易であるから、其の困難な禮樂を先にして後に詩書を授け、貴驕の世子は其の性外物に誘はれ教へるに困難であるから、容易な干戈・羽籥を先にして、禮樂・詩書を後に授ける。王制は造士を教へるを主とするが、王の太子・王子、群后の太子、卿・大夫・元士の適子も亦之に預り、文王世子は世子を教へるを主とするが、又國の學士も之に及び、只其の主とする所が異り施す所に先後があるに過ぎない。

(六)教授法　大樂正は世子及び學士等に詩の篇章の數を授け、之が講說を爲して其の義理を知らしめ、大司成は東序に在つて論說し、其の義の深淺を才能の優劣に應じて課し、師弟の相去る三席卽ち席間函丈を以て質問し、終れば墉を背にし事を列して業を勵む。命鄕は鄕學の庠に於て鄕射の禮を習はせ能く中るを倘び、鄕飮酒の禮を習はせて耆老を倘ぶ。其の西郊の虞庠に於て論說するには、必らず賢を取り才を斂め、或は德を以て進め、或は事を以て舉げ、或は言を以て揚げ、曲藝の小技能でも皆之を謹んで習はせ、後日復之を論說せしめる。三說の中一善があれば其の等を進めて之を郊人といふ。曲藝であるから必ずしも其の善を盡さずとも、其の藝を以て次序し俊員を待つて之が官に代らしめる。世子及び學士に授けるに必ず時を以てし、大師が瞽宗に於て春は歌學を師し、夏は絲弦を以て詩の陽を播し、磬の陰を以て之を學ばしめ、秋は瞽宗に於て禮を執る者が禮を學ばしめ、冬は上庠に在つて書を典る者が書を讀ましめる。また東序に於て春夏は干戈を、秋冬は羽籥を學ばしめる。干戈萬舞は武に象つたもので、春夏の活動の時に之を學び、籥舞は文に象つたもので、秋冬の安靜の時に之を學ばしめる。又其の學の先聖・先師を尊敬し、祭祀の禮を盡すために釋奠を行ふ。春及び秋冬は先師を釋奠し、漢に一例を取れば、詩の毛公・書の伏生・禮の高堂生・樂の制氏等を先師とし、始めて學を立てた時は周公・孔子の先聖と先師とを祭る。釋奠は幣物を奠置し庶饌を設けるのみで、尸を迎へず飮酬酢の事を缺くのは、只禮を行ふのが主であつて、功に報いるのでないからである。凡そ祭祀と養老・乞言・合語の禮は皆東序に於て小樂正の謂げる所である。

(七)賞罰　選士の司徒に升せられたものは、其の鄕に於て徭役に供せず、俊士の學に升せられたものは、司徒に於て徭役に供しない。命鄕は敎に從はないものを選んで、其の中四度變じない時之を屛け、小樂正は國子の敎に從はないのを選んで二度變じない時之を屛ける。蓋し西庶の性は治め易く貴驕の性は化し難いから、鄕遂の考論する所は常に三年大比の時に於てし、國子の學を出るは常に九年大成の後に於てする。卽ち三年にして考論する故、必らず四度變じない時に於て屛け、九年にして簡選する故、二度變じない時屛けるのである。將に學を出ようとする九年大成の時に於ては、小胥・大胥・小樂正は王の太子・王子、群后の太子、卿・大夫・元士の適子等の敎に從はないものは大樂正に告げ、大樂正は王に告げる。王は三公・九卿・大夫・元士に命じて皆學に入らしめて變じなければ、王親しく學を視て倘ほ變じなければ、王は三日食樂を舉げず、之を遠方に屛けて終身齒せず。大司徒は國の俊士と執事とを率ゐて變じなければ、國の右鄕に命じて敎に從はないものを選んで之を左に移し、國の左鄕に命じて敎に從はないものを選んで之を右に移し、かく屢轉してもなほ變じなければ之を鄕界の外に移し、なほ變じなければ之を遠郊の外に移し、なほ變じなければ之を遠方に屛けて終身齒せず。以上の如く古の學政は其の輕いものは嚴謹し、其の重いものも屛斥に過ぎないが、彼の萬民が敎に服せず其の刑に陷する如きものは、之を士に歸してしまふ。

(八)女子教育　周代は男尊女卑の念甚しく、教育方面に

於ても、男子は前述の如く制度設備共に完全ともいふべく、女子は之に反して全く顧みられず、唯家庭内に於て僅に庭訓を垂れるのみであつた。即ち父母保姆等が其の教育に當り、家庭的必要條件を具備するだけの教育を施し、之が對社界的存在としての教育は殆ど絶無といつても過言ではない。女子の家庭に在つての要件は、祖先の祭祀を助け、舅姑に事へ、夫の内助、養蠶・縫織・料理等であつて、從つて女子に要求する所は、專門の學術技藝でもなく、高尚な道德及び趣味でもない。唯從順の德を備へた所謂良妻賢母であつて、機刺たる才能を發揮する機會と地位とを與へない。七歳に達すれば男女席を同じくせず、物を授受せず、衣裳を同所に置かず、閨門を出るを禁じ、若し外出すれば其の面を蔽ひ、陰性的柔順を以て德とし、三從を强ひ七去を敢てせられ、夫の祖を以て己が祖とし、夫の家を以て己が家とし、財産世襲の權なく、十五歳で許嫁し、二十歳で嫁してより全く男家の所屬となる。『禮記』内則に依れば、女子十歳外に出ず、保姆は巽娩・聽從・麻枲を執り・絲繭を治め・織紝組紃を教へ・女事を學び・衣服を共給し・祭祀を助けて酒漿籩豆菹醢を納れしめる。『周禮』の九嬪には女子に婦德・婦言・婦容・婦功を教へ、孟子には順を以て正と爲すものは妾婦の道であるといひ、『儀禮』士昏禮に女子が嫁する時、父は送つて之に命じて、之を戒め之を敬し、夙夜夫の命に違うてはならぬといひ、母は紵を施し帨を結んで、之を勉め之を敬し、夙夜宮事に違うてはならぬといふは、悉く女子を家庭的要件以外のものとして教育してをらぬ實證である。

(九)春秋戰國の時代　平王東遷以後戰亂相次ぎ、諸侯相競うて嚴肉强食の時代を現出し、禮教破壞し自由思想勃興し、封建制度類廢して貴族が一朝にして平民となり、士・大夫も讀書習禮を事とし排斥して門徒を聚めて教授し、教育庶民の間に普及し、人材を主とし學術を尊重したから、一代の文華燦然として光輝を發し、孔子を祖として實踐道德を主とする儒家思想に對して、老子を祖として無爲自然を主とする道家思想の二大潮流が奔騰し、茲に諸子百家の說が縱横經緯して前古未曾有の學術的時代を現出した。

（等由範三）

【漢代】　(一)秦の思想統制と漢初の學界　秦は天下の思想を統一するため始皇の三十四年(前213)に史官に藏してある秦の歷史以外の史書を燒き、醫藥・卜筮・農業以外の書の私藏を禁じ、また學問は必ず官吏を師となすべしとして私學を禁じ、翌年此事を誹議する儒生四百六十餘人を咸陽に阬した。これが有名な秦の焚書阬儒である。秦は公的には博士七十人を置き一般世人には講習を禁じた詩書百家の語を弟子に講授させたし、又秦は焚書後六年にして滅亡したから、其效果は普通考へられてゐる樣に大きくはなかつたと說く人もあるが、これが支那の思想學術史上の大事件であることは否定できない。

漢初の制度は秦の制度を承け繼いだものが多い。漢の高祖は必要に應じ學者を用ひたが、一體は儒者嫌ひで、學制の新設もなかつた。秦の書籍私藏の禁も文帝の惠帝に至つて始めて除かれた。文帝の時に博士が七十餘人あつて其中には後の五*經博士の先驅をなす一經專門の博士もあつたが、諸子傳記の學を講ずる者もあつたと傳へられるのによれば漢初の博士制も秦と略ゝ同樣であつたらしい。當時の學界には戰國時代に儒墨と並稱された墨子學は既に衰へてゐたが、黄老申韓の學は儒と並んで盛であつたらしい。また當時は學術の中心は首都長安よりは寧ろ齊・魯を中心とする東方にあつたらしく、東方に封ぜられた諸王に好學の者が出ると書籍を蒐集し多數の學者を招聘した。

(二)武帝の學制振興　然るに武帝が卽位するや天下の思想を儒學に統一せんとする運動は直ちに開始せられ、建元元年(前140)丞相衞綰は郡國より舉げられた賢良中の法家・縱横家の學を治めた者を黜けん事を請うて裁可され、また董仲舒は對策して異學を禁じて孔子の術以外は皆其道を絶ち、儒士を養ふために大學を建てん事を請うた。建元五年には五經博士を置いて他の博士を罷め、元朔五年(前124)には博士弟子五十人を置き、又地方官にして長官の推擧による者も弟子の如く博士の業を受けられることとした。弟子は一年後試驗を行ひ一經に通ずる者以上は文學掌故の缺に補し、高第者は郎中に補し、秀才異等の者は名を以て上奏して特別に任用し、下材にして一經にも通ぜざる者は之を罷めさせた。此外、天下の郡國に令して學校を立てさせ、儒者を舉げて職に任じ、公孫弘は春秋の學を以て布衣より起つて位丞相に至り、天下翕然として嚮風したと稱せられ、支那歷代の教學が儒に歸する基はこゝに開かれた。此後儒學は前漢に於ては元帝以後一層盛大となり、後漢は支那に於ても最も儒術に上下が歸一した時代であると稱せられる。

(三)武帝後の西漢の學制　武帝後、博士弟子の員は昭帝の時百人、宣帝末に二百人に增し、元帝は儒を好んで定員制を除き無制限としたが用度不足のため間もなく千人に限り、成帝に至つて孔子の弟子の數に倣つて三千人とし、平帝の時には元士の子は弟子の定員外にも博士の業を受け得ることとした。地方に於ても元帝の時郡國に五經百石卒史を置き、平帝の元始三年(3)には郡國鄉黨の學を立て、郡國を學と云ひ縣・邑・侯國を校と云ひ各〻經師一人を置き、鄉を庠と云ひ聚を序と云ひ各〻孝經師一人を置いた。大學は長安の西北七里に在り、其中には市あり獄あり盛況を呈したと稱せられる。

(四)後漢の學制　後漢に於ては光武帝は建武五年(29)洛陽に大學を作り、辟雍明堂を建て、明帝は親しく辟雍に臨んで養老禮を行ひ、郡縣にても學校に於て鄉飲酒禮を行はしめ、又四姓の小侯の學を設け五經の師を置いた。四姓とは樊・郭・陰・馬氏で皆外戚である。此時は期門

羽林の衞士にも孝經を習はしめ、匈奴・西域も子を遣して入學せしめたと傳へられ、班固は四海の内に學校が林立したと歌つてゐる。安帝以後、學政廢弛し、大學も類廢したが、順帝に至つて更に餐宇を修め、桓帝の時は遊學者三萬人に上り、大學は處士橫議の中心となつて、宦官の擅權に反對して遂に黨錮の禍を招くに至つた。これは宋代に於ける大學生の政治運動と共に支那史上の大學生運動として注目すべきものである。後漢の大學は洛陽城南去宮八里に在り、講堂は長さ十丈、廣さ二丈、順帝が復興した際は、凡そ二百四十房、千八百五十室あり、遊學者はこゝに宿泊して學習した。なほ大學の入學年齡は武帝の時は十八以上であつたが、後には十二より十五位までで入學したものも少くない。武帝以後學術の中心は明かに首都にあつて四方より遊學者が雲集した。

(五)漢代の經學（今古文の爭）　さて武帝以後學界が儒に統一されると、それまでも既にあつた儒學の諸學派間の對立が顯著になつて來た。一體、漢代の儒學は所謂訓故の學で經の註釋を重んじ、武帝も『易』、『詩』、『書』、『禮』、『春秋』の五經に就き各一經專門の博士を置いた。しかし、各經の註釋にも異說があるので宣帝は諸儒を石渠閣に集めて經說の異同を討論させ、各家の取捨調和を計り、又博士を十二人（十二經博士）として諸家を學官に並立させたが、前漢末、劉歆が『春秋左氏傳』、『毛詩』、『逸禮』、『古文尙書』等の古文經學を學官に立てんことを請ふに至つて學派の爭は頂點に達した。これを今古文の爭と云ふ。古文經とは當時常用の文字で書いてあつた今文經に對して逸書蒐集が盛に行はれると共に世に出て來た古體の文字で書いてあるものである。劉歆の議は當時の博士等の激烈な反對によつて失敗した。王莽が勢力を得るに及んで、五經に樂經を加へて六經とし博士三十人を置いた時は古文も學官に立てられ、後漢の光武帝も一時左傳の博士を置いたがこれは間もなく廢せられ、後漢の博士十四家（十四博士）は皆今文家であつた。後漢には古文學の大家が輩出し、後漢末には遂に鄭玄の如き古文を主として今文をも折衷し訓故學子古の大宗と仰がるゝが如き大家をも出したのであつたが、官學が古文學に一變したのは三國の世となつてであつた。なほ後漢に於ても宣帝の故事に倣ひ諸儒を白虎觀に集めて五經の同異を講論したことがある。當時は書籍の蒐集及び校勘が甚だ重んぜられ、朝廷には蘭臺・東觀等書籍の收藏所があつて名儒をして校勘に從事させた。後漢末熹平四年（175）に大學に石經が初めて立てられたのも經文を一定して爭ひを絕つためであつた。

(六)初等教育　以上は主として官立の學を述べたものであるが、私的の學も輕視できぬ。後漢の王充の自傳によれば、彼は「八歲にして出でて書館についた。書館には小僮百人以上あり、皆過失を以て相譴し、或は字が醜なるを以て鞭を得たが、自分は書も日に進み過失もなかつた。手書がすでに成つたので師に辭して論語尙書を受けた。日に千字を諷し、經は明かに德が就つたので師に謝して專門の筆を授つた」とある。書館とは兒童に習字を教へる所で、先生を書師と云ひ、其の教材には種々あつたが今は宣帝の時史游が作つた『急就篇』が存するだけで、他は佚文が諸書に散見するのみである。『急就篇』は人の姓名・器物・官職・地名などを韻をふんで排列してある。

さて習字が終ると書館を出て經師に就く。王國維は習字を小學とすれば、『論語』、『孝經』は中學で、これを學んでから大學たる五經の學習に入つたと述べてゐるが、此樣に明白に斷言するのは困難であるが、大體論としては正しい。

(七)學風　經の學習は王充も日に千字を諷したと稱してゐる樣に先づ諷誦暗記した。それは本文に留まらず章句卽ち註釋にまで及んだ。後漢初期に章句を短縮する企が大いに行はれたのもかゝる理由によるものであらう。記誦より進むと問難卽ち質問である。問難とは學者同士の論戰をも意味するが、當時の問難は多く一經中、或は群經間の矛盾不一致を論題とし、就中、禮儀制度の問題が中心であつた。漢學が內心の省察を忘れて外形的方面に流れたことも、三國六朝の反動を生んだ一原因であらう。漢代の學者は師學に忠實なことを尊んだ。前漢では師法、後漢では家法を守ると稱する場合が多いが同一意味である。また博學を尊ばず一經に專心する學風も强かつた。併し、かゝる訓故的な所謂章句の學を蔑視して、大義を曉ることを重んじて博學であつた大學者も多いのであつて、清朝の考證學者の或者が云ふ樣に漢儒は師法を守つて少しもこれを變更しなかつたとは考へられぬ。當時は父より子へ學の傳はること多く、累世の經學は人の重んずる所であつたが、廣く弟子を集めて教授することも盛に行はれ、數千數百の弟子が千里を遠しとせずして名儒の下に集つた例は無數に存する。弟子に教授したのは處士ばかりでなく現職の大官も多く、博士も終身官ではなくて才能ある者は更に高官に移つて弟子を教授してゐた。弟子の數が多數となれば下級の者は師に直接教授を受けることも不可能となる。當時の文章に弟子と門生と區別があるのは、弟子は直接教授を受けた者、門生は然らざる者を指すと稱せられる。都講は師の代講をなす者で、都養は炊事主任であらう。また弟子を教授するための家屋を精舍と云つた。師弟及び同門生間の關係は極めて篤く、相互に扶けあつた。六朝に屢〻見える學者でもない大官が門生と稱する者を養ひ互に私利を計つた例も後漢に既に現はれてゐる。此樣に私學が盛であるのは當時の官吏選任法が推薦を主として、官立の大學や郡國の學校の卒業生を重用しなかつたからで、博士弟子の試驗及第者の選用法も前述した武帝の時以後屢〻變化したが、要するに郎中・太子舍人・文學掌故と云ふが如き

比較的低位の官に過ぎず、又人員の激増と共に任官者の率も減じて、後漢末には白頭に至るも及第しない者なども生じた。大學に於て有名な者は寧ろ一般人と同様の推薦によつて出世したのである。

(八)教育思想　當時の教育思想は人は生れ乍らにして賢智なる者に非ずとして教育を甚だ重んじ、功利を度外視した修養のための教育と云ふ様な論も全然ないではないが、概して立身出世に言及し祿利の獲得の念が強い。賈誼の『保傅篇』は餘りに理想的で現實性に乏しいが皇太子教育法を力說した文獻として特記する價値があらう。

【三國六朝】　(一)時代　六朝とは嚴格には江南に都した吳・東晉・宋・齊・梁・陳を云ふが、こゝには漢の滅後、魏吳蜀の三國鼎立の時代より、西晉の統一を經て、更に北方には異民族が進入して五胡十六國の混亂時代を現出し、其後、北魏・北齊・北周の北朝諸國を經て以て隋に至り、東晉以後南方に逃走した前記南朝の最後王朝陳を滅して天下を統一するに至るまで約三百七十年の教育を概說する。

(二)概況　此の時代は後漢中葉から著るしく興り來つた門閥が、魏の九品中正制確立と共に政權を壟斷した時代で、門閥と平民の間に多大の距離を生じ、貴族政治時代と云はれる。九品中正とは州郡に中正と云ふ官を置き人物を九品に分つて鑑別登庸する制で、中正には門閥を任じ又人物を論ずるにも門地を重んじたから學校の地位はそれだけ低下した。また貴族隆盛の反映は學制にも現はれ、漢代以來の一般平民をも入れた太學の外に晉以後は貴族の子弟のみより成る國子學（北魏では一時中書學とも云はれた）を生じ、これが太學の上位を占めるやうになつて後世に及んでゐる。此の時代は戰亂が多く、社會に安定を缺いたので學制も永續性に乏しかつたが、魏の文帝、晉の武帝、東晉の成帝、宋の文帝、齊の高帝・武帝、梁の武帝、北魏の道武帝・太武帝・獻文帝・孝文帝等有力の君主の治世には皆學制の振起が傳へられ、殊に宋の文帝が儒學・玄學・史學・文學の國學を建てたのは支那の學制史上稀に見る特色あるものである。なほ此の時代の思想學術としては、老莊思想・佛敎・道敎が流行し、又文章詩賦が重んぜられて、經學は餘り振はなかつたが、學統としては漢の今文學は漢末の大亂に滅びて、三國時代の博士は皆古文學系統の學者となつたことが漢魏の石經の比較其他から窺はれる。而して南北學風の相異は「南人は約簡にして其の英華を得、北學は深蕪にして其の枝葉を窮む」と言ふ通り、北方の方が保守的傾向強く、經書も北方では主として漢の鄭玄の註を用ひたが、南方では魏晉の註釋を交へ用ひてゐた。

【唐代】　(一)唐初の學制振興　唐の高祖は海内を一統して長安に都すると、令を下して帝都を始め州縣にも學生を養ふことを命じ、又祕書外省に詔して小學を立て、宗室の子孫や功臣の子弟を敎育することに努力させた。次いで太宗が位に卽くと、益〻學制を整へて、南北朝以來衰頽に瀕した敎育の振興に力を致し、帝都に於ける學舍は千二百間、高麗・百濟・新羅・高昌・吐蕃の諸國の酋長も子弟を遣して入學せしめ、學生の總數八千と號するに至り、未曾有の盛況を呈したと傳へられる。

(二)唐の學制　唐の官學の制度は、帝都に於ては國子監に屬する六學と他の官署に屬する四種の學校とがあり、地方の各道には府學・州學・縣學の外に醫學と玄學とがあつた。國子監の長を國子祭酒と言ひ、副を司業と言つたが、其の六學とは、國子學・太學・四門學・律學・書學・算學である。國子學は博士二人、助敎二人の敎官と三百人の學生とより成り、學生の入學資格は文武三品以上の高官の子と孫及び從二品以上の者の曾孫、勳官二品たる者の子、縣公及び京官四品であるが三品勳封の待遇を受くる者の子と定め、年齡は十四歲以上十九歲以下である。而して其の學課は皆經學で、大經（『禮記』、『春秋左氏傳』）、中經（『詩』、『周禮』、『儀禮』）、小經（『易』、『書』、『春秋公羊傳』、『春秋穀梁傳』）の九經が主要學課であり、先づ『孝經』、『論語』を修めてから此等を學ばねばならなかつた。修業年限は學課に依つて定められてあり、『孝經』と『論語』は一年、『書』と春秋の公羊穀梁二傳は各一年半、『易』、『詩』、『周禮』、『儀禮』は各二年、『禮記』と『春秋左氏傳』とは各三年であつて、餘暇には一日一紙の習字をなし、『國語』、『說文』、『字林』、『三蒼』、『爾雅』を學ぶことを命ぜられてゐた。太學は博士三人、助敎三人と五百人の學生とより成り、入學資格は五品以上の子と孫、職事官五品の者の期親卽ち一年以上の服喪義務ある子弟、及び三品の曾孫と勳官三品有封者の子である。入學年齡、學課、學課の修業年限等は全然國子學と同じ。四門學は博士・助敎各三人の敎官と學生千三百名とより成る。學生の內五百人は勳官三品以上の無封なる者の子、四品有封の子及び文武官七品以上の者の子より採り、殘り八百人は庶人の俊異なる者（之を俊士と言ふ）に入學を許した。入學年齡、學課、學課の修了年限は又國子學と同じである。以上の三學は皆經學を修めるもので、九經の內任意に必修學課を選修する傍、『孝經』と『論語』（時に依り『老子』も課せられた）を兼修するのであつた。而して學生は必修の二經（卽ち大經・小經各一つか又は中經二つの如く）に通じ、後ち三經（大・中・小經各一つ）に通ずると、四門學生は太學に、太學生は國子學に進むことを認められては居たが、四門學の八百人を除く外は、いづれも官吏の子孫で且つ階級の高下に依つて入學資格を規定して居たといふ事は特筆すべきであらう。此の様に學校の入學資格に階級を云ふことは六朝時代の門閥尊重に起原するが、唐でかく官階を重んじたのは、當時帝室を中心として動いてゐた門閥に對する反動が、帝室中心主義・官位主義として現はれたものと考へる事も出來る。次に律學・書學・算學

の三學は其名の示すやうに、各〻專門的學課を修めるもので、八品以下の官吏の子と、庶人の其學に通ずる者とを入學せしめた。律學には博士一人、助教一人と學生五十人あり、書學と算學とには各〻博士二人、學生三十人宛があつた。律學だけは其の性質上入學年齡を十八以上二十五歲以下と定め、他の二學は十四以上十九歲以下であつて、律學の必修學課は律令で、兼習として格式・法例も課せられて居た。書學は『石經』、『說文』、『字林』を以て必修とし、其他の字書も兼習する。『石經』三體書は三年、『說文』は二年、『字林』は一年を以て修業年限と定めた。算學は孫氏・五曹を一年、九章・海島を二年、張丘建・夏侯陽を二年、周髀・五經算を一年、緩術を四年、緝古を一年といふやうに定めて、之を二分して專修するものであり、また記遺と三等數（各一年）とを兼習する。此の國子監の六學も高宗の時代になると、律學は詳刑に、書學は蘭臺に、算學は祕閣に隸屬することに改められた。次に他の官署に屬する四種の學校とは、門下省の弘文館、東宮の崇文館、祠部の崇玄館、及び太醫署の醫學のことである。弘文・崇文の二館は共に貴胄の子弟のみを入學させるもので、講經博士が其の教官となり、弘文館には三十人、崇文館には二十人の學生があつたが、只經學に就て試驗し、兼て書法を見るといふ位で、授業はなかつた。崇玄館は唐の帝室の姓が李氏であつて老子と同姓であるところから、老莊を尊んだことによつて生れたもので、開元二十九年（741）に出來た。教官には大學士二人と直學士があり、學生は三京都に各一百人宛、學課は老子・莊子・文子・列子等であつた。醫學は唐代に於て頗るよく普及し、帝都を始め各地方に至るまで設立されてあつた。帝都に於ける醫學は之を醫學・針學・按摩學・咒禁學の四部に分け、此の四部に各博士を一人置く外に、醫學には助教が一人、針學には助教一人と針師十人、按摩學には按摩師四人と按摩工十六人があつた。各〻十五人乃至二十人の學生を養成したのであり、凡て平民の子弟を入學させた。なほ此の帝都に於ける醫學は特に重視され、每月と四季と一年との試驗があり、成業の上は前述の六學と同じく科擧の試驗に應じて立身出世の道が高かつたので、其の結果唐の醫學は特別な發展を遂げたと云ふ。此の外に中書省に屬する集賢殿書院といふものがあり、學校に似て居るけれども、これは國立圖書館とも言ふ可き性質のものであつたらしい。各地府州縣の學校には、先づ府學・都督府學・州學・縣學があるが、京兆・河南・太原の府學には經學博士各一人、助教各二人、學生各八十人あり、以下各府學及び大都督府學・中都督府學・上州學には同じく經學博士一人、助教二人と六十人の學生あり、下都督府學と中州學とには各〻經學博士一人、助教一人、學生五十人あり、下州學は同數の教官と四十人の學生とより成り、京縣學には博士一人、助教一人、學生五十人あり、三京府の諸縣學及び諸州の上縣學には博士一人、助教一人と學生四十人あり、中縣學には同數の教官と二十五人の學生、諸州中下縣學及び諸州下縣學にはまた同數の教官と二十人の學生が有る定めであつた。此の各地府州縣學の學生の入學資格は皆一樣に地方官吏の子及び庶民で、其の學課は五經を正科とするが、兼て吉凶の禮法に就て習ふことを許した。次に各地の醫學と玄學とを見るに、京都の各府醫學には醫博士一人、助教一人、學生二十人あり、大都督府・中都督府の醫學には同數の教官と十五人の學生、下都督府醫學と上州・中州の醫學には同數の教官と十二人の學生とあり、下州醫學には醫博士一人と學生十一人がある定めであつた。開元の時に兩京及び諸州郡に崇玄館を建てたのであるが、州郡に於ける其の狀態に就ては詳にし難い。又鄉には鄉學があつて、鄉學の學生で能く一經に通ずる者は、州縣の官吏が其の名前を記し階級を昇せたし、また時には每鄉の內の里每に學を建てて、良師を擇んで教誨すべしとの詔が出たこともあつたが、これは官立と云ふよりは公立とも云ふべく、其の普及の程度もどの程度であつたか疑問である。上は官立の學校組織であるが、此の他に私立學校の設立も許され、そして私學から州縣の學校に轉學することも許されて居つた。

（三）入學・試驗・休暇等　入學には束脩の禮といふものがあつて、唐六典に據れば「國子生初めて入るには、束帛一篚、酒一壺、脩一案を置き、束脩の禮を設す。開元禮に載す、皇子の束脩も其儀此の如し。州縣學生も亦然り。」と見えて居る。學校に於ける試驗は、旬考・歲考・畢業考の三種が普通に行はれた。旬考とは十日目每に與へられる休暇（旬假）の前日に行はれる試問で、試讀と試講の二つがある。試讀といふのは經文一千字の內について一帖三言、卽ち三字を貼紙して隱して其の記憶を試みるもの、試講とは經文二千字につき大義一題を講義するのである。學生は經文を讀むことに通熟してからでないと、講義を授けられなかつたものであり、且つ試讀・試講を通じて三題を試驗して試問二題に通ずるを及第とするが、僅かに一題に通ずるか或は全く通じない場合には事情に依つて罰則が適用されるのであつた。歲考とは一年間の修業に就て口問十義の試驗を課せられるもので、八題に通ずれば上、六題は中、五題は下と等級を附せられ、下は落第である。歲考の下等連續三回に及んだ者或は學校に留まること九年の者は遂に解退と云つて放校されるのであつた。畢業考とは卒業試驗の事で、これは國子祭酒が監臨の下に行はれ、及第者の名前は始めて禮部に通達されるのである。なほ律・書・算の三學や醫學では、夫々專門的の試問が行はれたが詳細は省略する。律學生は六年間に其業成らざる時は解退せられた。其他學校に於ける罰則としては、師の教に率はざる者、休暇の日限を超過した者、伎樂雜戲に耽る者等は一律に退校を

命じられたのである。休暇は十日毎に一日を與へられる外に、五月には有田假、九月には授衣假として一月の休暇が與へられた(これを前假と言ふ)。又事故ある者には百日、親の病には二百日の特別休暇(特假)も許された。併し此等の進級・試驗・休暇の規定は帝都の六學に於けるもので、地方州縣の學校に於けるものは明確な資料が無く、此等より類推するに止まる。州縣の學生の成績優良なる者或は資性善美なる者は、每年銓衡を經て四門學に入學を許され、俊士に充てられた。又此等の學生で州試に成績優等であつた者は、留つて州の試驗官に採用される者もあつた。

(四)官學の實際　さて以上は官學についての規定であるが、かゝる規定も實際に行はれたのは僅であつて、太宗が崩じて高宗の世となると社會一般の文運は盛であつたが官學は既に衰類し、則天武后の頃には國學に人跡のなきこと既に久しいと論ぜられてゐる。玄宗の頃一時學制が振興されたらしいが、安祿山の亂後は韓退之・柳宗元の文によつて察せられるやうに、苟しくも貴顯の者、または覇氣のある者は國學に學ぶを恥づると云ふやうになり、祭酒博士の官は冗官として人は之に任ぜらるゝを恥ぢ、國學は田畑と化してゐたと云ふ様な場合もあつた。これは當時に於ける教育一般の衰微と云ふよりは、寧ろ官學の衰類と解すべく、教育は一般に諸種の私的施設によつて行はれてゐたと考ふべきであらう。科擧に應ぜんとする者は官學に入るを要すとか、或は官學に籍を隷するを要すとか云ふ規定が出來たこともあるが、餘り效果はなかつたらしい。

(五)學風　官吏登庸試驗たる科擧は、隋にはじまつて此の時代から漸く盛になり、學徒も社會も斉しく科擧を重大視し、立身出世の途は一つに科擧に及第するにありとしたので、教育も次第に應試の手段として發達したことは「考試」の項に述べた通りである。

なほ唐代の學風と其の影響とを見るならば、先づ第一に、太宗は南學・北學に於ける經說を統一しようとして孔穎達等に命じて『五經正義』を作らせた。次いで『周禮』、『儀禮』の疏等が作られて、此の官撰の註釋書を學校及び科擧に用ひることを命じたので、學說は統一されたけれども學生は只機械的記憶を以て能事とするに至つた。故に學校に於ける學課は經學を主要なるものとしたけれども、唐代では經學に於ける大學者は出なかつた。當時に於ける思想・學術の中心は寧ろ南北朝時代より發達して當時極盛に達した佛教にあつたと云ふべく、高僧・學僧輩出し、學者・文人又多く佛教に歸依し或は研究に從事し、教育界に及ぼした影響も亦之に從つて大きいものがあつたと云ふ。なほ唐代に於て詩文が世に重んぜられ、また名家を輩出したこともこゝに特筆するまでもあるまい。詩賦が盛であつたのは科擧に詩賦を試驗したことにもよると云はれてゐる。韓退之・柳宗元の古文復興は李翺の復性書、韓退之の排佛等と共に、唐の中期以後社會に動いてゐた新氣運を示すものとも云ふを得べく、やがて次の宋代に於ける新儒教の興起を準備するものであつた。唐の文化は國内に止まらず近隣諸國にも大きな影響を及ぼした。諸國は留學生を唐に送つて其の教育を受けさせ、唐でも之を歡迎した。日本は隋代から修好使を送つて居るが、唐代にも之を送り、其の遣唐使に隨つて唐の學術・宗教を研究して傳へる者が多かつた。律令の學制が唐制の模倣であることはこゝに云ふまでもあるまい。

(牧野　巽)

【宋代】　唐宋の間に支那の文化は一大轉換が行はれた。貴族政治の廢頽、貨幣經濟の勃興、儒教思想の革新、平民文學の擡頭、印刷術の發達等皆宋代文化の特質を物語る。從つて(一)教育思想も一變し、(二)特に從來の貴族的教育が漸く庶民的となり地域的にも廣く普及し、(三)制度の上にも見るべき特色があらはれてゐる。そして此等の思想と制度は元明兩朝の因襲する所となり、且つ日本近世の教育史上に甚大な影響を與へた。

宋の教育制度は科擧と學校とを並び行ひ半ば唐を模倣したものであるが、極めて概括的に云へば宋初は科擧の時代、仁宗慶曆より北宋末迄は學校の振興時代、南宋は私學の發達時代となすことが出來よう。蓋し宋は唐末藩鎭の亂に鑑み初めより文官を重用し學問を奬勵した。併し宋初は學制もまだ修らず、學校としては中央に國子監があり地方に若干の書院があるに過ぎなかつた。それで專ら科擧の振興に力を用ひたがそれとても唐制に因つたもので特色のあるものではない。只合格者の人員を頗る增加し、又優遇し、或は帝王が親ら試驗する殿試の法を始め、特に貴族の子弟の受驗を抑へたことなどは稍〻特筆するに價する。然るに慶曆に至つて科擧は改革され學校は增設されて文運大いに興つた。此の改革の中心人物は范仲淹其の人である。卽ち科擧には舊來の詩賦を主とする風を排して論策を重んじた。又胡瑗を起用して其の優れた教育說により大學を改革し、且つ地方に州縣の學を多く立てしめ實用教育・人格教育を施させた。范仲淹等慶曆の學者の考では儒學を專門學者の研究や科擧人の手から國民の教育に移さんとしたのである。胡瑗は當時自ら一私學を立て學中に經義齋・治事齋を設け、器局ある者は前者に入らしめ一藝一事に秀づる者は後者に入らしめ、學生の個性に應じて教育し、篤道を嚴にし人格感化主義を以て之に臨んだ。明體達用が其の教學の主眼點である。また經義・治事の二齋の外に小學を立て兒童の育英に當つた。此等の教育法は頗る稱揚せられ先づ官學の模範となり影響が頗る大であつた。以上の范仲淹の改革も朋黨の爭ひによつて中絶したが、次いで王安石が現はれ神宗の熙寧年間、學制の大改革が行はれた。卽ち科擧には從來の九科を廢して進士一科を存し、試驗法も詩賦・墨義・帖經の法を廢し經義を用ひた。蓋し彼の教育

政策は儒學を以て世用に供せんとするにあり、又之を教へ之を養ひ之を取り之を任ずることは元來連關して行はねばならぬと主張するものである。故に彼の主意は科擧を廢して官吏を皆學校より求めむとするにあつた。玆に於て頗る學校の振興に意を用ひ太學に三舍の法を創始し又學校の增設を行つた。此法は太學を上舍・內舍・外舍の三級に分ち學生を悉く宿舍に入れしめ操行學業の成績を考査して外舍より內舍、內舍より上舍に升級させるものである。外舍は一年、內舍・上舍は各二年の年限である。崇寧の規定では外舍生三千名、內舍生六百名、上舍生二百名で、これに依つて升級の困難が想像されよう。採點法も積分法と稱するものを定めてゐる。藝は一日にして試み得るが行は一朝にして知ることが出來ない。故に養士と取士と同一機關で行はねばならぬと云ふ趣旨に出づるものである。三舍の法は安石が相を罷めて黨派の爭ひ起り漸く衰へたが、徽宗の時に更に擴充せられ之を地方州縣の學に及ぼし縣學より州學、州學より太學に遞升せしめて、從來從屬的連絡の無かつた學校制度が玆に面目を一新する樣になつたことがある。併しこれも中途にして廢し以後は太學のみに行はれ南宋の終まで略ゝ存續した。なほ安石は、『詩』、『書』、『周禮』の三經新義を作り之を學校に頒ち科擧も之に據らしめた。その目的は訓詁疎疏の學を排し經書を以て世用に施さむとするに在つたのであるが最も論難の的となつた。安石の新法は凡て一時改廢せられたが徽宗の崇寧以後再び復活し學校を增廣し遂に科擧を廢するに至つてゐる。然し施行二十二年にして科擧は舊に復し新法も改廢された。當時朋黨の爭ひにより制度の變轉すること實に斯くの如きものがあつた。遂に金の侵略により宋は南渡したが南宋の科擧と官學に就ては特に言ふべき改革が無い。唯當時の官學は科擧の預備校たるの觀を呈し、新たに勃興せる儒學より見て固より其の眞虔なる求道的精神を滿足せしむるに足るものではない。其他諸種の原因により玆に私人の書院が大に興り其の勢ひ遙に官學を凌ぐものがあつた（「書院」の項參照）。

なほ宋代の學校を統轄して見れば、中央に國子監があり諸學を管轄すると同時に學生を養成し太學とともに最高學府として存在し、又醫學（太祖朝設立）・律學・武學（以上神宗朝設立）・算學・書學・畫學（以上徽宗朝設立）等の專門學校、宗學・諸王宮學・內小學（理宗朝設立）等の貴族學校があり、又廣文館・四門學（仁宗朝設立）・辟雍の如き短期の高等學校級のものが設けられたことがある。地方には各行政長官の管轄の下に州學（或は府學・軍學・監學もある）・縣學があり、皆中小學程度の單級制のものであつた。學田・宿舍を有し倉貯・書籍等も學校より供給されるのが普通であつた。以上宋代の教育制度を見るに、(一)科擧が簡單化された反面に太學が複雜になり其點一段と發達したこと、(二)書院が勃興したこと、此の二點がその特色と見ることが出來る。

併し宋代の教育に就て注意すべきことは寧ろ其の思想方面に在る。卽ち中唐以來漸く崩してゐた儒學革新の機運が慶曆を一期として大いに煥發し、從來の訓詁學が一變して玆に宋學（義理學・性理學・理學・道學・程朱學とも呼ばれる）が成立した。漢唐の師法・家法を重んじ訓詁註疏を事とする學風に對して經書を自己一家の見解を以て自由に批判解釋し、而も儒學に哲學的基礎と組織大系を與へ且つ世の實用に資せんとしたのである。此の儒學革新は遼金の壓迫に伴ふ學者の政治思想の勃興、佛教の流行に伴ふ學者の哲學思想の勃興等諸種の原因によつて刺戟長養されたとは云へ、宋朝の學問奬勵、教育尊重によつて益ゝ發達し遂に周・張・程・鄒の諸儒相繼いで出で朱*子によつて大成されるに至つた。朱子學派は經驗を重んじ陸王學派は思索を重んずる。後者の勢力は微々たるものであつたが明の中葉になつて大に振つた。宋儒の主張は人格を修養し大義名分を明かにし又世の經綸に資せんとするものであつて、儒學本來の目的に覺醒し之を當代に行はむとしたものに外ならない。しかし極めて實踐的であり生氣に富み佛教に代つて完全に近世の思想界・教育界を支配した。道に對する敬虔なる態度、體驗を重んずる眞摯なる求道的修養、師道尊嚴主義、人格感化主義、實踐躬行主義等、皆當代儒者の教學態度であつた。なほ程朱は初めて四*書を表章し、これを中心として學說を構成し又人を教育した。五經中心の教育より四書中心の教育に推移した所にも近世教育の特色が見られる。教育が貴族の社會より士民の社會へ推廣し、地域的にも廣く普及したことも前代に見ない所である。印刷術や私學が益ゝ發達し、人材は地方に分布し、歐陽修の『易童子問』、呂本中の『*童蒙訓』以下多くの通俗的教科書・教訓書があらはれ、詞餘の如き平民文學が擡頭し、文體も四六體より散文體となり、俗語を以て記した語錄の流行する等皆當代の教育普及の原因となり結果となつてゐる。

【元代】　元は歐亞二洲に跨る一大帝國を建設したが、其の懷柔策として先づ蒙古文字を製しこれが通行を令し、又ラマ教を傳播せしめ耶蘇教・回々教等を優遇した。そして漢族に對しては程朱學を尊崇する策に出た。併し元初には固より學制も備はらず、學者は多く書院に入つて講授した。玆に於て書院は頗る發達した。詳細に科擧の規定されたのは皇慶二年（1313）のことである。それに依れば四書朱註を主とし五經は新註古註を兼用したものである。朱子の學が學*官に立てられたのはこゝに初まり、爾來元明の依る所となつた。元の學校は中央に國子學・蒙古學・回々學があり、諸路に蒙古字學・回々字學・醫學・陰陽學があつたが、注意すべきことは郡縣學が頗る增設されたことで、政府は教官を派し學田を與へまた小學を附設せしむる一方、また書院を官學化する方

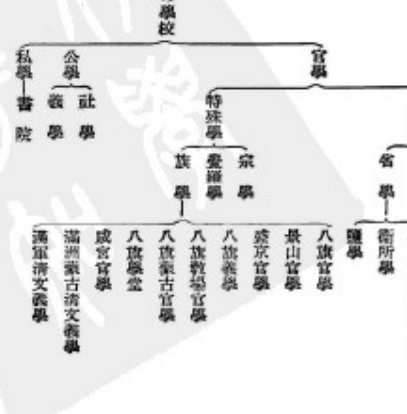
針をとつた。しかしこれ等の學制が整つてからほとんど五十年にして元は滅亡したので、元の教育は所謂名存して實亡びたるものとされてゐる。たゞ程朱學派の經註が學官に立てられたこと、戯曲・小説のごとき平民文學が勃興したことなどは教育史上看過してはならないことである。

【明代】　明は全く朱子學を墨守して科擧を行ひ、而も科擧の最盛時代である。太祖は夙に國子學(後に國子監と改め成祖以後は南北兩京に置かれ南監・北監の名がある)を立て、府州縣に皆學校を設け、又天下に詔して社*學を立て鄉社の民間兒童をして御製六諭(教育勅語)、明朝律令を讀ましめた。即ち統一後十年を出でずして學校は大に興つた。また其後科擧を詳定したが、其法は郡試・鄉試・會試・殿試の四試驗を經て進士となる者で、三年一大比の制、貢院の制等と共に永く明清の定制となつた(「考試」の項參照)。蓋し明は學校と科擧を偏廢せず、科擧は學校教育を經て受驗の資格を得るとしたもので其點前代に比して頗る進歩したものである。唯其の結果、鄉試や會試に應ずる資格を得むが爲に夫々州郡の學や國子監に入學することとなり、漸次學校は科擧の預備校と化し教育界は完全に科擧の爲に支配される樣になつた。爾へ成祖は四書・五經の大全を定め學校・科擧悉くこれによらしめ、又對句式の八股文を以て科擧の法式となしてから、海内の士は漸く大全を誦し八股文を學び愈〻空疏固陋に流るゝに至つた。玆に於て王*陽明・湛甘泉等は書院によつて求道の士を教育し書院はまた盛となつた。併し英宗以後東林黨の爭ひが起り天下の書院は四度毀たれ、教化また振はず遂に明の滅亡を早めるに至つた。明儒の學問は博洽衒學の傾きがあるが朱子學派中には特に實踐を重んじ氣節を尚び心性を主とする風がある。こゝに王陽明が出で易簡直截なる知行合一主義、致良知の學を唱へ一世を風靡した。其の説は我が陽*明學派の祖となり、又李王の古文辭學は徂*徠學派に影響し、當代益〻盛となつた戯曲・小説は德川時代の物語・小説の藍本となつてゐる。

(眞部吉藏)

【清代】　(一)概況　世祖順治帝の北京に入るや、殊に意を教育に用ひ、學校を設けて滿漢子弟の教化薫陶を計つた。以來聖祖及び高宗は、いづれも世祖の意に隨ひ、中央に國子監、地方に府州縣の各學を設け、更に宗學・旗學を立つる等、學校の完成に努力したので、當時教育制度の完備せることは中華の古今に冠絶し、遠くはロシア・琉球・臺灣などより來學する有樣であつた。其の結果、歷代諸帝の好學と相俟つて學問も大に興隆し、清儒の實事求是の學風は考證學の大成を來し、さらに明末よりのキリスト教宣教師の入國は、やがて洋學の渡來となり、自然科學の進歩をも促したので、教育も亦之に伴ふものがあつた。

(二)教育制度及び科擧　康熙・乾隆の極盛時代は、あらゆる點に於て諸制度の完備を見たが、教育制度も其の例に洩れず、萬事は此の時代に完成した觀がある。故に清末光緒年間「學堂章程」の發布に至る迄の清朝の教育制度は大凡此の二帝時代の制度に準據したものであつた。其の制によれば中央軍機處の六部中、禮部は我國の文部省に當り、戸部は學校の費用・學生の給與などを司つたものである。又地方には各省に一名の提督學政を置き、省内の學政及び風教に任じ、提督巡撫と同列に重んぜられた。學校制度は官公私の三學に分け、官學は國家の設立に係り、公學は各地方に設け、私學は國家の補助の下に立てられたものである。且つ彼の滿漢二重政策は凡ての官學を特殊學と一般學とに別けた。今此等の系統を圖示すれば左表の如きものであつた。



(1)官學　國子監は順治元年(1644)初めて北京に設けられた最高の學府であつた。祭酒・司業の下に、教誨の官として、博士・助教・學正・學錄等を置き、事務官として、典簿・典籍・筆帖式を設け、又監察として二廳を置き、經歷廳には監丞、博士廳には博士あり、教官・學生の監督に當る。監舍は中央に辟雍殿を設けて、皇帝親講の所とし、其の周圍に率生堂・修道堂・誠心堂・正義堂・崇志堂・廣業堂の六堂を置いて、監生を肄學せしめた。監生の在監期間は身分によつて一定ではないが、大部分は銀米の支給を受け、人員も可なり多かつた。

學科に二有り、一は人倫を主とする經の學であり、他は歷代の典禮・賦役・邊防・河渠・天官・算法等の肄習である。國子監にては、儒學を教ふる外に、算學其の外更に欽天監以下をも合併す。府學・州學・縣學は何れも官立で、知府・知州・知縣に管屬し、提督學政布教使其の學政を行ふ。學科は四書・五經、『性理大全』、『通鑑綱目』、『大學衍義』等を主とし、教授・學正・教諭・訓導等の職員を置く。而して定時に試驗を行ひ、優劣を定め、科擧に應ずる資格を與へ、成績の悪い者は學生としての身分待遇をとどめた。教育方針は略〻國子監に同じである。其の外、衙所學は各省の衙所に置かれ、驛學は

特に製鹽業者のために存し、後には運學・商學などと呼ばれた。

宗學は滿洲宗室の學であつて宗室の子弟の特別教育機關として設けられたものである。其の教育方針は滿人の漢俗化すること、或は文弱に流れることを嫌ひ、其の特有の氣風を維持することに力めた。始めは旗毎に置いたが、後には京師（北京）・盛京（奉天）の二宗學に限ることとした。玆では王・公・將軍以下宗室の子弟の未だ職に就かない十八歲以下の者を入學せしめた。併し時には十九歲以上のものでも入學を許したことはある。學科は志望によつて滿・漢の一を選擇するのであるが、武科たる騎射は何れも必ず之を兼習する。子弟の優秀なる者は進士ともなり得るのである。

覺羅學は滿人戶口の增加に伴ひ、諸制度以下宗學に準じて設けられたものである。

旗學の中、八旗官學は八旗を分ちて四班とし、各〻官學を立て、佐領毎に二名を選び、漢書または滿書を學ばせ、毎十日國子監に於て試練する。後西洋學術の輸入につれ科學の必要の痛感せられるに及んで、八旗官學生の中より資質明敏なる者三十餘人を選拔して、之に算法を教ふることとし、更に欽天監附近に算學館を設け、滿漢蒙人より學生を採用して之に入らしむることとした。景山官學は康熙年中、北上門の兩側に官房を賜ひ、內府の子弟に漢の學を教へたものであり、盛京官學は、盛京に於て各旗の俊秀なる幼童を養成したものであり、八旗義學は八旗の子弟十歲以上の者を收容したものである。此の外に八旗教場官學・八旗學堂等があつて、いづれも八旗の子弟を教へた。咸宮官學は景山官學があまり成績がよくなかつたのに鑑みて內府佐領管領下の幼童官學生中の俊秀なる者、並に景山官學生中の秀才を選び入學させることとなつた。滿洲蒙古清文義學は滿洲蒙古旗の餘丁を入れ、清文・清語・騎射・古語等を教へたものであり、又漢軍清文義學は漢軍の子弟に清書を教へ、弓箭の事を授けたものである。

(2)公學　府州縣の各學は多く都會に在つたが爲に、從つて山村辟地の者は之に及ぶことが出來なかつた。其の缺陷を補はんとしたのが社學・義學である。社學は地方公費を以て府州縣の各鄉に設けたものであつて、社師は文藝に通じ行誼に厚い者を選んで之に任じた。此の社學には近鄉の子弟十二歲以上二十歲以下の者を入れたが、遂には臺灣迄も此の制に倣ふものがあつた。義學は貧生の爲の設備で、六年を以て期限とし、塾師に就いて詩書を誦し、其の優秀なる者は貢生として都に上らせることとした。康熙年中京師に義學を立ててより、各省府州縣以下苗民にまで其の制度は普及した。

(3)私學　私學とは卽ち各省の書院を言ふ。地方の大吏は概ね省城內に書院を立てて學生を教育した。之は人材教育上少からぬ裨益のあつたものである。始めは中央の數省だけにあつたものだが後には熱河・四川・湖南の邊までも之に倣つた。其の教師には省內の文行優れた者が當つた。

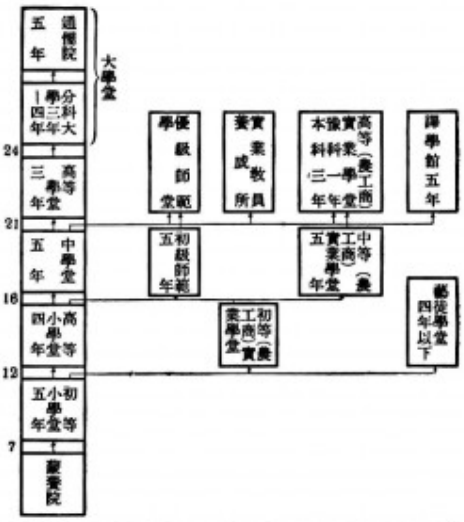
以上清朝に於ける學校教育は、結局は官吏の登庸試驗たる科擧の準備機關に過ぎなかつた。科擧には段階がある。府州縣の學生であつて三年毎に提督學政によつて施行される科考に合格した者を秀才と云ひ、此の秀才は鄉試の資格を得るのである。次いで各省は此等の秀才を三年毎に省城に集めて所謂鄉試を行ひ、四書・五經・試帖・詩等を試みる。其の合格者を擧人と言ふ。擧人には文・武の別がある。

鄉試の翌年八月此等の擧人を集め、これに、國子監・八旗官學よりの有資格者を加へて、禮部に於て會試を行ふ。會試の合格者は更に大和殿に於て皇帝の試策を受ける。之を殿試と云ふ。殿試の成績の優良なる者は、始めて進士及第・進士出身となり、玆に官吏に登庸されるのである。

(三)教育制度の改革　康熙・乾隆時代、旣に宣教師等によつて自然科學に關する學術が傳へられたが、咸豐十一年、英佛聯合軍との講和に、キリスト教布教の自由を許してから、教會は何れも附屬の教育機關を設け、西洋學術を一般人民にも傳へた。此等の學術中、特に兵器の進歩に至つては及ぶ可からざるものあることを知つたので、政府は遂に留學生を歐米に派遣することとなり、それが嚆矢となつて教育制度改革の機運となつて來た。時恰も日淸戰爭の敗北に際會し、支那は甚だしく諸外國の壓迫を招いたので、玆に識者は國威の恢復を教育に求めんとの意圖から、教育制度に根本的改造を下さんとする者が少くなかつた。此頃全國民に大なる刺戟を與へたものは、張之洞の『勸學篇』である。『勸學篇』は先づ人心を正すことの必要を說いてゐるが、同時に新知識はこれを歐學に採り、諸外國の長所に隨つて學堂を興し學制を統制し、延いては科擧の制度をも改善すべきを主張した。後張百熙が京師大學堂の管學大官となると、今度は日本の教育制度を參照して萬端の改革を行ひ、遂には科擧制の全廢をも唱へた。康有爲・張之洞等もこれに動かされ、始めはたゞの改革論であつたのが漸次科擧の全廢論に傾いた。

日露戰役の結果は、更に支那の官民上下を刺戟した。新教育の要請は各地から起つた。そして光緒三十一年(1905)總督・巡撫等の連署によつて、遂に科擧制は全廢さるゝに至つた。かくて海外殊に日本への留學は愈〻盛となり、玆に新教育の發展を見たのである。

(四)淸朝末期の教育制度　(1)奏定學堂章程の發布　光緒二十九年に、張之洞は張百熙・榮慶と會同し、日本の教育制度を參照して「奏定學堂章程」を立案し間もなく之を發布した。其の章程に由つて見る學校系統は左表の如きものであつた。



即ち小學堂・中學堂・高等學堂・大學堂を中心組織とし、小學堂は初等・高等に分け、之を各省の城鎭・鄉村に置いて、一般人の子弟の入學を許し、此の下に蒙養院なる幼稚園を置く。高等學堂は三類に分け、第一を政法科・文科・商科、第二を格知科・工科・農科、第三を醫科の各預備科とし、之より各分科大學に入る。大學は北京に在り、經濟科・政治科・文科・醫科・農科・工科・商科等に分れ、外に經學科大學を設く。修業年限は政法科・醫科は特に四年であり、分科大學の上に通儒院がある。師範學堂は、初級と優級とに分つ。初級師範學堂は各州縣に在つて、小學堂職員の養成を目的とし、優級師範學堂は北京及び各省省城に在つて、中學堂及び同程度の職員養成を目的とする。實業學堂は初等・中等・高等の三部門に分れ、各〻農・工・商・商船の各學堂に分れ、此處には實業學堂の職員を養成する實業教員養成所を附設した。譯學館は咸豐年中の同文館の後身で、日英獨露の語學を教へた。又既に官途に在る者の爲には特に仕學館・進士館等を立てたが、此の二館は、後に京師法政學堂となつた。

(2)學部の設立と教育宗旨の發布　光緒三十一年、中央政府に新しく學部を創設した。總務司・實業司・會計司・司務廳の各部を分け、國子監京師大學堂を通屬とし、職員には、管理學部事務・尙書・左右侍郎・左右丞・左右參議等各一名、參事官二名の外、參事・視學官・譯議官各若干名がある。又地方には各省に提學使を置き、總督巡撫に屬して學校を司り、按察使と共に各省の學務に任じた。また同三十二年には各省の要地を擇んで勸學所を立て、地方官の監督の下に每區觀學員一人を置き、教育の普及を計り、その他私塾を改良し教育會を興した。

以上學部の設立を見たが、これと同時にこゝに始めて教育宗旨の決定の議あり、光緒三十二年、一忠君、二尊禮、三尙公、四尙武、五尙實の五大綱を發布し、之を以て國民教育の指導原理と爲すことを明かにした。

(3)女子教育の勃興　從來支那に於ける女子の教育は、多く家庭内に止まり、「奏定學堂章程」の發布に際しても、蒙養院の保姆養成の外は、別に其の制を設けなかつた。然るに世態の改革、美俗の養成には女子の教育に俟つ可きもの多きを認め、且つ日本並に歐米に於ける女子教育の隆盛に鑑み、光緒三十三年、女子師範學堂及び女子小學堂の制を定めた。前者は女子小學堂の教員を養成し、幼兒の保育、家計の裨益、家庭教育の助成を期するを目的とし、後者は女子の德操を養ひ、女子に必須な知識技能を授け、又身體の發育に注意するを目的としたものである。學程は初等七歲より三年、尙之に續くに高等三年があつた。此の二學は兎も角も支那古來の女子教育刷新の一契機を爲したものであつた。

（諸節略次）

【總括—支那教育制度の特質】　儒教によれば、政治と教育とは本質的に相伴つて行はれねばならぬ。善き政治は上たる者が善き模範を示して下民を教へ導くことによつてのみ行ひ得る。これを儒教の政教一致の理想と云ふことも出來よう。また儒教は賢者の抜擢登庸を力說するが、此の賢者登庸の道としても、古來學校が重視された。要するに支那の政治思想では教育は常に甚だ重視されてゐた。

教育は此様に重視されたので官立學校が設けられたのは古い。國家が學校を設けて教育することは必然の事とされ、其の規則も種々整備した。しかし、我々は官立學校が盛況を極めた事があると云ふ記錄を必ずしも疑ふべきでないが、屢〻多年に亙つて官立學校が形骸化し實際の教授を行つてゐない場合があることを發見する。また官立學校は概して高級なもので初等教育に及んだ例は少い。故に支那に於ける實際の教育機能は概して官立よりは私的の教育機關によつて果されてゐたと云つても過言ではない。支那でも秦の始皇帝の様に私學を禁ずることにより思想統一をしようとした者もあるが、漢の武帝以後儒教を國教とする所の思想統制は間接的ではあるが更に進んだ方法、即ち支那の社會に於て最大の榮譽と利益とを兼ね備へた官吏として出世するためには先づ儒學を學ぶを要すると云ふ方法を通して行はれた。他方、六朝隋唐の頃には身分的制限も强かつたが、科擧制度の發達と共に、應試の資格は擴張されて、俳優・奴役等僅少の人々を除いた外は何人と雖も科擧に及第すれば青雲に入る希望を抱き得ることとなつた。かくて國家自ら教育に勢せずとも民間で自動的に國家の試驗標準に應ずる様な教育に勉めることになり、科擧制度は受驗準備教育の弊を救はんがため却つて益〻複雜化し、一方に於て科擧制度の弊を補ふため、官立學校を整へて、官立學校卒業者を重用せんとする運動が宋明等に盛に行はれたが、官立學校は科擧制度と密接に結び付けられる程却つて科擧制度の一環一段階と化し、教授する所よりは寧ろ一種の資格試驗の場所と化した。學校が教授よりは寧ろ試驗を主

とすることは、官學のみならず、官學の形骸化を救はんがために起つた書院にさへ往々見れらる傾向であつた。此様に制度化された學校がともすれば形骸化するに對し、實際の教育機能を擔つたものは私立の教育機關たる私館である。私館を分けて低級な初等教育を行ふ私塾と主として科擧受驗の準備教育を施す經館とに區別すれば、私塾では讀書と習字とが主な教科目で、讀書も素讀と暗誦が主で意義の講解は少く、先生も仕途に望みのない低級な人が多く、先生自ら塾を開くものもあるが、富貴な家では家庭教師を聘するのが普通で、然らざるも一村一族等が聯合して年限をきめて教師を聘つて塾を開かしめたものが少くない。これに對して經館の先生は秀才以上の紳士・學者であつて、讀書・講解・作文を主たる教科とし、其の學生も既に紳士の候補者として地方的には尊敬を受けてゐた。此等の私塾・經館ともに先生・生徒ともに餘り多人數ではなく、學級を分けて一齊教授をするよりは寧ろ個々の才能に應ずる教授をしてゐた。此點、支那の私塾教育は其の教科目の偏倚、及び記憶偏重が目立つ一面に、現代の教育理想と通ずる一面をもつてゐたとも云へる。

支那に於ても、學者は常に官途につくことばかりを目的にして學問したものばかりでない。學問のために學問した人々も勿論多く、清朝の考證學者などには殊に此の傾向が強いと云ふ。しかし、一方、『顏氏家訓』や『袁氏世範』などに、學問して官途につかなければ無駄をした樣だが、一身の修養になつたのだから必ずしも無駄ではないと述べてあるのは一般の考へであつたとすべく、將來立身の見込のある頭腦優秀な者だけを選んで勉強させ、他の見込の少いものは農耕其他に早くから從事させるのが一般の風であつた。其の代り官吏として一旦出世すれば大したものであるから同族・同鄕等の教育機關・奬學機關も比較的よく發達し、民間に於ける教育への關心は概して甚だ深かつたと云へる。（牧野　巽）

【支那教育史研究の沿革】　(一)輓近に於ける研究の趨勢　輓近十年間に、支那本土に於て支那人自身の手によつて編まれた中國教育史の數は可なりに多い。歐米教育制度を移入してより七十年に垂んとする現代支那が、漸く獨自の教育と其の制度とを樹立しようとする自覺と努力との一證左と見ることが出來る。支那教育史の研究は未だ草創期に屬して整はざるものがあるが、極めてじみな實證的な基礎と學風との上に築かれようとしてゐる。例へば舒新城の『近代中國留學史』、『近代中國教育史料』など客觀的な基本的な資料の蒐集・調査が發表せられ、續いて同じ目的と態度とで、同じ編者によつて『近代中國教育思想史』も編纂せられた。かゝる特殊資料の蒐集事業と併行して教育通史が公刊されてゐるが、其の主要なるものは次の如くである。王鳳喈『中國教育史大綱』（民國十七年、再版同十九年、改版同二十一年）、黃炎培『中國教育史要』（民國十九年）、陳翊林『最近三十年中國教育史』（民國十九年、三版同二十一年）、孟憲承『新中華教育史』（民國二十一年）、余家菊『中國教育史要』（民國二十三年）、陳青之『中國教育史』（上篇民國十五年、上下篇同二十五年）、陳東原『中國教育史』（民國二十五年）。これらの書に就て見るに、其の編纂理念や構成方法は可なり異つてゐて之を三通りに分けることが出來る。公刊年月の接近する點より見て、此の三通りの研究方法は、段階的な發展と考へるよりも寧ろ併立せる三類型と見做すことが出來る。即ち(一)黃・余・孟の著書は、教育史方法論上の傳統派（無反省派）とも言ふべきで、方法論的に格別の苦勞を積ねたものの如くに見えない（第一類型）。(二)王・陳（翊林）・陳（東原）の著書は、共にアメリカの教育史學風の餘惠の下に發育したもので、社會的・經濟的・文化的史潮を背景とし說明原理として支那教育の變遷を敍したものである。國家・國民の實業的・資本主義的發達の現狀に基底を据ゑ、これに相應する教育施設の出現し來るまでの過程を、文化史的に敍したものである（第二類型）。(三)陳（青之）の著書は唯物史觀の立場に立つて、反資本主義の指導精神を振翳して編纂したものである（第三類型）。

(二)研究方法と說明原理　四千年に亙る支那民族の教育發展の跡を辿るに當つて、其の全過程を概括的に說明する原理を求めることなく、たゞ單に時代々々の教育事實と教育思想とを拔萃摘要して記述するにとゞまるものが傳統派の態度である。「每一朝代、皆先述教育概況、以粗明其時教育之實際情形。繼述教育思想、以略明其時各家之教育學說。」と稱してゐる余（家菊）はその代表的なものである。黃と孟とに於ては、教育家個人の傳記並に思想よりも學派の思想傾向を中心とした記述ではあるが、矢張り余と同じ編纂方法を採り、同じ編纂理念を有してゐる。研究方法の上に批判的な吟味を加へて、教育史の學的構成に根強い根據を與へようと試みた最初のものは、王である。王によれば教育史研究の科學的方法には三つの條件があつて、其の第一步は事實の蒐集と選擇とである。教育史的事實と稱するものの中にも眞僞があり、輕重がある。眞僞を辨別し輕重を選擇して誤らざることは研究上の第一の手續である。第二步は可靠的事實を把り來つて系統的排列をなすことであつて、これがためには分析と綜合との兩方法について深甚な工夫を用ひなければならぬ。第三步は、かくして選ばれ、分類せられ、排列せられた事實の、因果關係を說明することである。王に從へば前代の教育は、實際にしても學說にしても、それ自らの力によつて內部的に次代のものへ發展するとは考へられぬから、甲から乙への趨移のためには社會的背景の介在を必須とする。故に教育史的進動の說明原理は、一層根柢的な社會史的地盤の趨移の中に求められなければならぬ。陳（翊林）は王と略々同じ立場に立つものであるが、教育と社會との關係に於て兩者の相互影

響を認める點で、王の環境一元論(社會本位說)に對抗した。陳は教育それ自身の中に本具せる自家繼續性を假定し、之と政治・經濟・社會・文化との相互影響に留意してそこに教育史の說明原理を求めたのである。陳(東原)は教育制度及び事實の、非組織的なものから組織的なものへ趨移し行く過程に、教育史の說明原理を求めた。卽ち、教化的・私塾的なものから、教育的・國家公營的なものへの發達として支那四千年の教育史を說明せんとしてゐる。陳(靑之)にあつては歷史の經濟的解釋を嚮動概念として構成したものであるから、教育の事實も思想も、其の變轉の歷史は經濟發展の程度と形式とに還元して說明せらるべきであると主張してゐる。「某一種教育制度之製定、必有當時的經濟組織爲基礎。離開了社會及社會裏面的經濟組織、則無所謂教育、卽無所謂教育史。」といふのが其の信條である。

(三)支那教育史の時代區劃　時代區劃において、無造作な且つ簡單なものは余であつて、古代(周代以前)、中世(秦漢より隋唐まで)、近世(宋より淸末まで)の三大區劃に分けてゐるが、其の斯くの如く區分した所以の標準を說明してゐない。且つまた、それぞれの時代を特質づける教育史上の時代色をも語つてゐない。西洋史の區分に倣つて支那史を三區分し、上古・中世・近世とすることは繞近に於ける支那通史の一般的傾向である。之に學んで若干の修正を加へたものが余の區分である。一般通史の區分を藉りて教育史上の區分とし、一層母體の年代標準に接近せしめたものに孟がある。

卽ち之に於ては支那通史と支那教育史とが、時代的特質を全く異にしながら同一の時代的區分の中に、窮屈にも押込まれてゐるが、黃は全く獨自の教育史的見地から時代を區分して、此の窮屈さから脫してゐる。第一期傳說時代の教育(秦以前)、第二期德治時代の教育(兩漢)、第三期混戰時代の教育(三國より南北朝まで)、第四期科擧時代の教育(隋唐より淸まで)、第五期歐化時代の教育(淸末より現代まで)の五期に分けて支那教育の發達を記述したものである。各時代の特徵を選定するのに、全體に通ずる一定の標準がなかつたために、各時代の特徵を通して一貫せる全體としての發達形態を見出すことが出來ない。陳(翊林)の著書は其の題名の示す如く、最近の三十年に於ける教育の發達を取扱つたものであつて、全體に通ずる時代の區分が見えてゐない。王に於ては、時代を八期に分ち、次いで之を三大期に總括して、各期の特質を明かにすると共に、それらを通じて展開せる發達段階を闡明してゐる。

第一個時代(唐虞—春秋戰國)　民族習慣の教育
　第一期(虞・夏・商・周)　第二期(春秋戰國)
第二個時代(秦—淸)　大民族習慣の教育
　第三期(秦・漢)　第四期(魏・晉・南北朝)　第五期(隋・唐)
　第六期(宋・元・明)　第七期(淸)
第三個時代(自淸代咸同、至現今)　近代教育
　第八期(現今)

陳(東原)は、秦及び秦以前を古代とし禮樂による教化を本質とし、私家教學の時代と見立ててゐる。漢より淸末に至る二千一百年間は、所謂養士教育の時代で、試驗・科擧の制によつて教育を强制し、進んで國家公營の學校を建營して行つた時代とした。つぎは歐米教育の影響を受けて現代教育の擡頭した時代である。陳(靑之)は其の獨自の立場から、原始氏族社會の時代(商代以前)、封建時代(周代)、半封建時代(前期=秦より隋唐五代まで、中期=宋より明まで、後期=淸)、初期資本主義時代(鴉片戰爭より現今まで)の四期に分けてゐる。

(石川　謙)

新中華教育史に於ける時代の區分法

時期	西暦	朝代	通史上の特質	教育史上の特質
上古	前三三六—四二〇	虞・夏・商・周・秦・漢・魏・晉	固有文化開發の時期	公家教育起る、學校と選擧の制と相結んで學校盛なり、私家講學亦起る。
中古	四二〇—一三六七	南北朝・隋・唐・宋・元	全部亞洲文化調和發揚の時期	選擧變じて考試となる、考試榮えて學校衰ふ、後に私家講學大に興る。
近世	一三六七—一八六三	明・淸	歐洲文化初步輸入の時期	公家單に考試を行ふ、學校は虛名のみ、教育・學術共に全く私家の手に在り。

柴田鳩翁

シバタ　キウヲウ　天明三・五・五(1783)—天保一〇・五・三(1839)

【生立】　石門心學者。鳩翁、姓は柴田氏、名は享、字は陽方、通稱は謙藏、幼名を吉十郎といつた。鳩翁は四十五歲で失明剃髮して後の名である。鳩翁は天明三年五月五日(1783)京都に生れた。家代々の職は江戶飛脚本番の宰領であつた。寬政十年(1798)十六歲にして父を失ひ其の翌年母をも見送つて後、具に辛苦を嘗めた。一度

は江戸へも出たが、文化四年(1807)二十五歳で京都へ歸り塗物職を業とした。二十八歳から野史講談を始めて、その業に成功した。文政四年(1821)に三十九歳で前川常營のすゝめによつて、時習舍に薩埵德軒を訪うて心學の門に入つた。

【教化活動】　鳩翁の教化活動は、文政八年十月、彼四十三歳を以てはじまつてゐる。爾來天保十年五月三日(1839)、享年五十七を以て世を終ふる迄の十五箇年間、心學教化のために東奔西走して席暖るの遑とてはなかつた。其の遊說地域は、丹後・丹波・越前・攝津・播磨・近江・和泉・伊勢・大和・伊賀・山城・美作の十二箇國に亙つて、十三城下町並に天領內十三都市の廣きに及んでゐた。名ある武家にして彼を引いて道話を聽いたものは甚だ多かつた。美作津山の藩主松平齊民、三河吉田の城主松平信順(當時京都所司代在任中)の如き、其の顯著なる一例である。天保七年に從二位土御門晴親卿、鳩翁について心學修行を始められたが、これより先、仁和寺一品法親王に召されて道話を進講したことがあつた。此間、天保四年に修正舍の類れたるを再興した。尙昭和三年十一月、御卽位の大典を擧げさせ給うた際に、鳩翁生前の功勞を嘉賞せられ、位記を賜うて從五位に敍せられた。『鳩翁道話』は彼の著述の唯一のものであるが、また著名なものである。　（石川　謙）

文獻——「鳩翁遺稿」(昭和五年)。石川謙校訂「鳩翁道話」(昭和十年)。石川謙「柴田鳩翁の生涯と其の心學思想」(法政大學日本精神史學會編「日本精神史論纂」第二卷、昭和十年)。

自發性

〔英〕spontaneity　〔獨〕Spontaneität　〔佛〕spontanéité

【現象】　思考活動及び行爲に於て獨自の、他から敎示され、又は影響されたのでない樣相を表示する能力を言ふ。この能力は生命の本質を成すものであり、單なる物質には存在せぬ。新しいものを自らつくり出して行くことは生命のみのよくする所である。この意味の自發性は「受動性」Passivität; Reaktivität に對する。

生命が何故に自發性を有し、新しきものを創造して行くかに就ては、現代の心理學はまだ充分なる說明に到達し得ない。併しこの現象が生命乃至意識に存在することは確實であつて、これを否定すること——機械論的生命觀——は、人間を單なる受容機械視するものであり、事實の眞相に目を覆ふものである。自發性が人間のいかなる能力に基いて居るかに就ては、ベルグソン*はこれを直觀*であるとし、ドラクロア H. Delacroix (1873—)はこれを理智に歸する等學者の間に一致がない。

【自發性と敎育】　自發性の原理は屢〻敎育と矛盾するかの如く考へられる。これは敎育が統制であつて、社會の威壓を現實に兒童に透浸させて行く活動と見るかぎり、ある程度まで認めなければならないが、併し社會狀態によつて、自發性を全く抑壓する敎育と、自發性を極度に重要視する敎育とが存在するのであつて、原始社會から中世へかけては前者、現代及び未來に於ては後者が妥當するであらう。原始社會及び中世に於ては自發性を尊重しては社會そのものが存立し得なかつたが、現代では逆に自發性が敎育されなくては社會が存立し得ないのである。今日では我々は隣人と全く同じ考へ方をして居ては社會から落伍してしまはねばならず、多少他人と異つた考へをいだく必要があるのであり、これに應じて兒童の自發性を重要視する敎育が生れて來た。昔は敎師が主として敎育活動に從事したのであるが、今日では、兒童が敎育の主體になり、敎師はこれを補助するにすぎないことが理想とされて居る。兒童が單なる受容機械のごとくであるやうな敎育方法は全然排斥されて居る。

【自發性による敎授】　物質と直接關係して居る諸敎科は、自發性による敎授の最適の手段であるが、今日ではあらゆる學科に就て、自發性の活用が考慮されて居るのであつて、この點で今日最も注目すべき形態は「作問指導」と呼ばれて居るものである。これは主として算術と綴り方に於て行はれて居り、特に算術に於ては「作問算術」の名の下に唱道された(主として奈良女子高等師範學校の人々によつて)。これは兒童自身に算術の問題を作製させ、これを自ら解かせることを中心とするものである。　（渡多野完治）

文獻——*H. Bergson*, Essai sur les données immédiates de la conscience, 1889. *H. Delacroix*, Le langage et la pensée, 1924, ²1930. *É. Durkheim*, L'Éducation et la sociologie, 1922（田邊壽利譯「社會學と敎育」昭和九年）. *P. Janet*, Les stades de l'évolution psychologique, 1926.

師範學校

〔佛〕école normale〔英〕normal school

【語義】　師範學校なる語は我國に於ては沿革上廣狹二義がある。明治五年の「學制」より同十九年の「師範學校令」の制定迄は小學校及び師範學校の敎員より始め中學校及び高等女學校の敎員に及ぶ普通敎育に關する學校敎員の養成所の義に用ひられ、「師範學校令」に於て小學校敎員の養成所たる尋常師範學校と師範學校其他中等敎員の養成所としての高等師範學校とを區別し、兩者を總稱して師範學校と名づけた。然るに同三十年の「師範敎育令」に於ては總稱としての師範學校なる名稱を廢止し尋常師範學校を師範學校と改稱した。爾來、師範學校は小學校敎員の養成所に限らるゝこととなつた。元來師範學校なる名稱はフランスの école normale に由來する。一七九四年十月フランス國民集會は「既に一定の科學的修養を經たるものに對して敎授の方法を授くる」師範學校をパリに設立すべきことを決議し、其の翌年之を開校し、其の卒業生は各〻鄕里に歸つて各地に école normale を開いた。これが後イギリス・アメリカに傳はり、normal school と稱するに至つたのである。

【沿革】　明治五年四月二十二日、文部省は小學校の教育法を研究し且つ其の教員を養成する機關の設置を必要とし「小學教師教導場設立の議」を正院に提出し、五月十三日允許を得、同月二十九日創めて東京に師範學校を設けた。爾來六十餘年我國の師範教育は此の學校を中心として發達して來た。殊に創設以來明治十九年「師範學校令」の制定に至れる十五年間の沿革に關しては「高等師範學校」の項に於て專ら中央の情況を東京師範學校の發達として之を述べたから、玆には主として地方の師範學校の發達に就て述べる。

明治五年八月の「學制」頒布に先だち、文部省は同年五月小學教師教導場建立の允許を得、九月東京の舊昌平黌跡に小學師範學校を開校した。其の翌年八月之を東京師範學校と改稱し、新たに大阪師範學校及び宮城師範學校を增設し、其の翌年二月更に愛知・廣島・長崎及び新潟の四師範學校を增設し、同三月又東京に女子師範學校を創設した。此等は皆官立で、其の卒業生は各地方に派遣されて其の範を示し、各府縣に於ても之に倣つて公立師範學校を設置し、同六年には其の數七校、同七年には三四校、外に設立年月未詳のもの四校を併せて四五校設置せられ、其の教員二九二名、生徒男四、九九八名、女七四名にして、卒業生一、七四三名を出した。かくて府縣に於ける教員養成機關漸くその緒につかんとするを見るや、小學教員の養成は府縣をして之に當らしめる事とし、同十二年二月公立師範學校の經費に對しては國庫の補助を與へ、先づ愛知・廣島及び新潟の三官立師範學校を廢止し、次いで翌年二月又大阪・長崎及び宮城の三官立師範學校を廢止した。當時一般に自由民權論盛に唱へられ、教育行政上にも亦自由主義を加味し、明治十二年九月「學制」が廢止せられ「教育令」が制定せられた。其の結果意外にも初等教育の普及を挫折し、教員養成も亦著るしく振はざるに至つたので、翌十三年十二月「教育令」を改正して之に統制を加へ、就學を奬勵した結果再振興し來れるも、教員の養成は地方により、其の學科課程及び程度を異にして、從つて教員資格も區々にして一定せざりしを以て、同十四年一月「小學校教員免許狀授與心得」を布達し、次いで同年六月「小學校教員心得」を頒布して大いに教員の改正を促し、同年八月「師範學校教則大綱」を頒布し、「學制」以來統一を缺ける師範學校の教則を統整し、其の課程を初等・中等及び高等の三科に分ち、初等師範學科は一年半にして小學校初等科の教員を、中等師範學科は二年半にして小學中等科及び初等科の教員を、高等師範學科は小學各等科の教員を養成する所とした。之によつて師範學校の制度漸く整ひ、同年度に於て其の數男子師範學校五一校、女子師範學校九校、男女子師範學校八校、其の教員男五〇六名、女四五名、其の生徒男四、四〇四名、女五二一名にして、卒業生男八七一名、女六五名に及び、其の修速成科の生徒男八〇七名を加ふれば計一、七四三名に達した。更に同十六年七月、「府縣立師範學校通則」を頒布し、其の目的を忠孝彝倫の道を本とし、管内の小學校教員たるべきものを養成する所と規定し、且つ其の施設の整備を促した。同年八月女子師範學校は凡て之を男子師範學校に併合した。

明治十八年十二月官制の大改革により*森有禮文部大臣となるや、翌十九年三月「帝國大學令」、四月「師範學校令」、「小學校令」、「中學校令」及び「諸學校通則」發布せられ、諸學校は小學校を基本として整然たる體系を整へた。此の規定によれば小學校・中學校及び師範學校は何れも尋常・高等の二級に分たれ、高等小學校第二學年修了者は尋常中學校に、尋常中學校卒業者は高等中學校を經て大學に進むことを得、又高等小學校卒業者は尋常師範學校に、尋常師範學校卒業者は高等師範學校に進むことを得、高等師範學校は尋常師範學校の校長及び教員の、尋常師範學校は小學校の校長及び教員の養成を主とすることとせられたために、小學校に於ける六箇年を基本として、中學校を經て大學に進むものと、師範學校に進みて師範學校及び小學校の教員たらんとするものとの二系統を分立せしめた。

「師範學校令」第一條に於て「師範學校ハ教員タルヘキモノヲ養成ス但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」と規定し、特に兵式體操を重んじて、大いに教員の氣質毅練に力を用ひ、尋常師範學校は各府縣に一校を設置し其の經費は地方費を以て支辨すべく、生徒の學費は學校より之を支給し、卒業者は服務の義務を有するものとし、其の修業年限は男生徒四箇年、女生徒三箇年として、土地の情況によりて簡易科・豫備科・小學校教員講習科・幼稚園保姆講習科等を置くことを得るものとした。かくて同年五月「尋常師範學校生徒募集規則」及び「尋常師範學校卒業生服務規則」が定められた。次いで同二十一年八月「尋常師範學校設備準則」を、同二十四年「尋常師範學校附屬小學校ノ學科及其程度」及び「尋常師範學校設備規則」等を定め、其の教育の内容及び設備を整へた。玆に於て師範教育は面目を一新し現在の師範學校の基礎が漸く確立した。明治十九年度に於ける尋常師範學校の數は四六校にして教員は五九〇名、生徒は四、二一七名であつた。其の數に於ては前年より稍減少せるも、其の質に於ては一段と向上した。爾來十二年間教員及び生徒の數は漸次增加せるも、校數は僅に一校を加へたのみであつた。

明治二十七八年戰役を經、國運の發展に伴ひ、國民教育普及徹底のため師範教育改善の必要にせまられ、同三十年十月「師範學校令」を廢止し、新たに「*師範教育令」が公布せられた。之に依つて尋常師範學校は師範學校と改稱せられ、其の目的及び教養の趣旨に於ては從前と異ることなきも、其の制度に於て一段の整備を加へた。此

の「師範教育令」は其の後僅少の改正を加へた儘今なほ行はれてゐる。之によれば、師範學校は北海道及び各府縣に各一校又は數校を設置し、地方長官の管理に屬し、其の經費は府縣稅又は地方稅の負擔とし、生徒の學資は學校よりこれを支給するを本體として又私費生を置くことを得、豫備科・小學校教員講習科及び幼稚園保姆講習科を設置することが出來る。同年「師範學校生徒定員ニ關スル件」を公布し、又成るべく男女師範學校を分離すべきことを訓令した。之によつて師範學校は次第に擴充し、同三十九年までに校數に於て二〇を加へて六七校となり、教員數一、一一二名、生徒數一六、四六一名を算するに至つた。

明治四十年義務教育年限六箇年に延長せられ多數の小學校教員を要するのみならず、其の資質を向上するの必要に迫られ、師範學校は更に擴充期に入つた。こゝに於て同年四月、同二十五年の「尋常師範學校ノ學科及其程度」、「尋常師範學校卒業生服務規則」其の他の規程を改正し、之を一括して「師範學校規程」が制定せられた。此の規程は(一)生徒教養の要旨、(二)豫備科及本科、(三)講習科、(四)附屬小學校及附屬幼稚園、(五)設備、(六)設置及廢止、(七)補則、(八)附則、の八章九十九條より成り師範學校に關する諸般の規定を略ゝ網羅してゐる。其の後部分的には數次の改正ありたるも現在の師範學校の教育は大體之によつて行はれてゐる。

今此の規程改正の要點を擧ぐれば、(一)本科を分けて第一部及び第二部としたこと。第一部は從來の本科の課程にして、女子の修業年限を男子と同じく四箇年として三年制高等小學校卒業程度を入學資格とした。又豫備科を設け得ることとし、其の修業年限を一箇年とし、高等小學校第二學年修了程度を以て其の入學資格とした。第二部は新たに設けたもので、中學校卒業者を入學せしめて一箇年、若しくは高等女學校卒業者を入學せしめて二箇年又は一箇年の教育を施して第一部に於けると同等の成績を擧げんことを期した。(二)從來の簡易科は之を廢止したこと。(三)從來の尋常小學校教員の學力補充の爲に長期講習科を奬勵したこと。(四)學科目につきては本科第一部の男子に對し新たに法制及び經濟を加へ、又男女共に手工を必修せしめることとし、英語は男子に對しては必設科目とし、女子に對しては加設科目としたこと。(五)公費生の數、學資の支給額及び其の方法を地方長官に於て地方の情況に應じて定むることとしたこと。(六)附屬小學校及び附屬幼稚園は特別の事情あるときは市町村立小學校及び幼稚園又は私立の幼稚園を以て代用し得ることとしたこと等である。

其の後「師範學校規程」の改正に關する主要なるものは、(一)大正四年三月本科第二部男子の修業年限を二箇年まで延長し得ること、又第一部女子に於て從來より一年早く入學し得ることとし、其の他學科課程及び服務期間に多少の改正を加へ、(二)大正十四年四月豫備科を廢止し本科第一部の修業年限を五箇年とし、二箇年制高等小學校卒業者若しくは十四歳以上にして之と同等以上の學力ある者を入學資格者とし、第二部男子の修業年限は一箇年に復して、更に一箇年延長し得る制を廢止し、新たに專攻科を設け、本科卒業者若しくは之と同等以上の學力ある者を入學せしめることとし、更に學科目につき本科第二部に於て男女を通じ歷史・地理を必修せしめ、又男子には必修科目として農業又は商業を加へ、女子には法制及び經濟並に家事を必修科目とし、二箇年制第二部には英語・農業・商業を隨意科目としたこと。(三)大正十五年私費生設置・代用附屬小學校及び幼稚園の設置に關し地方長官の權限を擴め文部大臣の認可及び許可制を廢止し共に屆出となしたこと。(四)昭和六年一月本科第二部の修業年限を二箇年に改め、特別の事情ある場合には文部大臣の認可を受け本科第一部又は本科第二部の內何れかの一を置かざることを得とし、更に學科課程を改正し基本科目及び增課科目の制を設け、法制及び經濟を廢して公民科を設け、博物・物理及び化學を綜合して理科とし、農業又は商業を改めて實業とし、英語を本科第一部に於ては男女共に基本科目とし、本科第二部に於ては男女に增課科目として之を選修せしめ、地理に於て地方研究を課し、劍道及び柔道を選擇必修せしめることとしたこと等である。

又各學科目の內容に關しては明治四十三年五月「師範學校教授要項」を制定せし以來大正十四年及び昭和六年の兩度之を改正して今日に至つてゐる。

さて、明治四十年の改正以來現今に至るまで師範學校の制度及び其の教育の實質につきては著るしき發達を見た。殊に最初單に經濟的見地より創設した本科第二部が顯著なる發達を爲せることは曾て明治十九年の「師範學校令」に於て師範學校を高等小學校の上に接續せしめて以來、師範教育を我國學校系統上一の傍系の如き觀を呈せしめた缺陷を補ひ、且つ師範學校の氣風を一新するに力があつた。又逐年小學校兒童の增加に伴ひ其の教員の補給上師範學校の施設は次表によつて知らるゝ如く次第に增大して來た。

年度	學校數	教員數	生徒數
明治四十年	六九	一、一七五	一六、七〇八
同四十四年	八三	一、五七一	二四、二九七
大正五年	九三	一、六九六	二三、九四一
同十年	九四	一、八一八	二七、三四一
同十五年	一〇二	二、七一五	四七、五二〇
昭和六年	一〇四	二、五二五	三八、八六八
同八年	一〇三	二、三三四	三二、八一七

【現狀】 現在の師範學校は「師範教育令」（明治三十年勅令第三百四十六號）、「高等師範學校、女子高等師範學校及

師範學校入學志望者入學禁止項目」（明治三十五年文部省令第五號）、「師範學校規程」（明治四十年文部省令第十二號）及び「師範學校教授要目」（昭和六年文部省訓令第七號）等によつて實施されてゐる。其の大要は次の通りである。

(一)目的　小學校の教員たるべきものを養成する所（「師範教育令」第一條）。

(二)設置・管理及び經費負擔　北海道及び各府縣に各一校若しくは數校を設置し、地方長官が之を管理する。經費は北海道地方費又は府縣の負擔とする。

(三)設備・生徒募集・卒業者服務　設備に關する規則、及び生徒の募集、卒業者の服務に關する規則は文部大臣が之を定める（「師範教育令」第五・六條）。

(四)教育の方針　生徒の敎養上順良信愛威重の德性の涵養に留意すべきことは「師範學校令」以來師範教育の傳統的方針となり、「師範教育令」にも特に之を規定し、「師範學校規程」には忠君愛國の志氣、精神鍛錬及び德操磨勵、師表たるべき威儀、身體の强健、其の他小學校教員たるに必要なる事項等七項に亙り生徒教養の要旨が揭げられてある。斯くの如き方針による師範學校の教育は教員養成上相當の效果を擧げて來たが、其の反面には缺陷もあつたので今や漸次改善せられつゝある。

(五)學科及び其の程度　本科及び專攻科を置き本科には第一部及び第二部がある。本科第一部は男女共に高等小學校第二學年修了者又は十四歲以上にして之と同等以上の學力を有する者を入學せしめ、其の修業年限を五箇年とする。其の男生徒に課すべき學科目は修身・公民科・教育・國語漢文・歷史・地理・英語・數學・理科・實業・圖畫・手工・音樂・體操とし、此等を必修せしめる外、第四學年以上に在りては國語漢文・歷史・地理・英語・數學・理科・實業の中に就き其の數科目を增課選修せしめる。又其の女生徒に課すべき學科目は修身・公民科・教育・國語漢文・歷史・地理・英語・數學・理科・家事・裁縫・圖畫・手工・音樂・體操とし、此等を必修せしめる外、第四學年以上に在りては國語漢文・歷史・地理・英語・數學・理科・家事・裁縫・實業・圖畫・手工・音樂の中に就き其の數科目を增課選修せしめる。

專攻科は本科の學科目又は之に關聯せる學科目に付稍深なる程度に於て之を學修せしめることを目的とし、本科修了者又は之と同等以上の學力を有する者を入學せしめ、其の修業年限を一箇年とする。其の男生徒に課すべき學科目は修身・哲學・教育・國語漢文・實業・體操とし、此等を必修せしめる外、公民科・心理及論理・國語漢文・歷史・地理・英語・數學・理科・實業・圖畫・手工・音樂・體操の中に就き其の數科目を增課選修せしめる。其の女生徒に課すべき學科目は修身・哲學・教育・國語漢文・家事・裁縫・體操とし、此等を必修せしめる外公民科・心理及論理・國語漢文・歷史・地理・英語・數學・理科・家事・裁縫・實業・圖畫・手工・音樂・體操の中に就き其の數科目を增課選修せしめる。

(六)入學資格に關する特權　十五年以上官公立學校の訓導・準訓導又は幼稚園の保姆の職に在るもの、若しくは同上の職に在りたる者にして恩給を受くる權利を有する者又は引續き教育職員及び教官、其の他教育事務に從事する文官の職に在る者の子にして身體健全、品行方正にして所定の入學資格を有する者は本科及び專攻科の入學に關し、他の志願者に先ちて許可されることを得る。

(七)學資　生徒は公費生として其の學資を學校より之を支給するを本則とし、其の員數・支給額及び支給方法は地方長官が之を定める。私費生を置く場合には地方長官は其の員數を文部大臣に屆出でることになつてゐる。普通には公費生を主とし支給額も相當なものであつたが、地方經濟の逼迫を感ずるに從ひ次第に其の額を減じ、現在は只名のみを存し、年額數圓に止まる所もあり、一般に私費生を增加してゐる。

(八)卒業に伴ふ資格　本科卒業者は小學校本科教員免許狀を與へられる。

(九)卒業後の服務　卒業者は卒業證書受得の日より左の期間其の道府縣に於て小學校教員の職に在る義務を有してゐる。但し次條の義務を終りたる者は學事に關する他の公職に從事することが出來る。

(1)公費卒業者は其の修業年限の一倍半に相當する期間、但し八年を超えず。

(2)私費卒業者は其の修業年限の二分の一に相當する期間、但し一年を下らず。

尙右の服務期間の最初の一年間は其の道府縣に於て地方長官の指定する小學校教員の職に從事する義務を有してゐる。

(十)講習科　小學校教員免許狀を有する者の學力補習の爲、又は特別の必要あるときは尋常小學校教員又は小學校專科正教員たらんとする者の養成の爲に小學校教員講習科を設けることが出來る。

（十）附屬小學校及び附屬幼稚園　生徒の教育實習の爲に附屬小學校を設けなければならぬ。又女生徒を置きたる場合には成るべく附屬幼稚園を設けなければならぬ。特別の事情あるときは地方長官は市町村立小學校を以て附屬小學校に代用し、又は公立若しくは私立の幼稚園を以て附屬幼稚園に代用することが出來る。代用の場合には地方長官は之を文部大臣に届出でなければならぬ。附屬小學校は大體に於て「小學校令」及び其の施行規則、附屬幼稚園は大體に於て「幼稚園令」及び其の施行規則に準據して實施されることになつてゐる。

尙、外國の事例に關しては「教員養成」の項の外國事例を參照。

（日田權一）

文獻――「日本帝國文部省年報」第一―第五十九年報（明治六年度―昭和六年度）。內閣記錄局「法規分類大全第一編（學政門）」（明治二十四年）。文部省「學制五十年史」（大正十一年）。東京文理科大學・東京高等師範學校「創立六十年」（昭和六年）。

師範教育令

【沿革】　明治十九年「師範學校令」の制定後十年、其の間同十九年には「尋常師範學校生徒募集規則」及び「尋常師範學校卒業生服務規則」、同二十一年には「尋常師範學校設備準則」、同二十四年には「尋常師範學校附屬小學校規程」、同二十五年には「師範學校官制」、「尋常師範學校ノ學科及其程度」及び「尋常師範學校設備規則」等關係法規も制定せられて其の制度漸く整備し、師範教育に一大革新を與へ、其の成績見るべきものがあつたが、其の反面には嚴格なる訓練主義の反動として明治二十三年頃には尋常師範學校生徒にして不穩の擧動に出で退學を命ぜられたるものも少くなかつたといふ。加ふるに明治二十七八年戰役は國運の進展と共に普通教育振興の爲師範教育改善の必要を感ぜしめ、同三十年十月遂に勅令第三百四十六號を以て「師範學校令」を廢止し、新たに「師範教育令」が公布せられ、同三十一年四月一日から施行せられ、其の後四十年の今日に到るも何等の改正が加へられてゐない。

【內容及び改正の要點】　「師範教育令」は本則九箇條附則二箇條からなり、(一)師範教育に關する學校の種類及び其の目的、(二)設置、(三)管理、(四)經費負擔、(五)生徒の募集及び卒業後の服務、(六)生徒の學資支給、(七)學科及び其の程度、並に教科書、(八)豫備科・小學校教員講習科及び幼稚園保姆講習科等に關して規定してある。其の改正の主要なる點は、

(一)「師範學校令」では師範教育に關する學校を師範學校と總稱し、之を高等・尋常の二等に分ち、師範學校は教員たるべきものを養成する所とし、高等師範學校の卒業生は尋常師範學校長及び教員に任ずべきものとし時宜に依り各種の學校長及び教員に任ずることを得とし、尋常師範學校の卒業生は公立小學校長及び教員に任ずるものとし、時宜に依り各種の學校長及び教員に任ずることを得とし、師範學校を學校系統上一の傍系たらしめてゐた點に改正を加へ、師範教育に關する學校を、高等師範學校・女子高等師範學校及び師範學校とし、高等師範學校は師範學校・中學校及び高等女學校の教員たるべき者を、女子高等師範學校は師範學校女子部及び高等女學校の教員たるべき者を、師範學校は小學校の教員たるべき者を養成する所とした。併し此等の學校に於て順良信愛威重の德性を涵養すべきことは變更しなかつた。

(二)「師範學校令」には高等師範學校は東京に一箇所、尋常師範學校は府縣に一箇所を設置すべく規定してあつたのを、「師範教育令」に於ては高等師範學校及び女子高等師範學校は東京に各一校、師範學校は北海道及び各府縣に各一校若しくは數校設置すべきものとした。其の後明治三十五年廣島市に廣島高等師範學校、同四十一年奈良市に奈良女子高等師範學校が設置されたが、此の規定は其の儘である。

(三)「師範學校令」に於ては高等師範學校は文部大臣之を管理すとし、尋常師範學校の管理に關しては特に規定してなかつたが、「師範教育令」に於ては高等師範學校及び女子高等師範學校は文部大臣の管理に、師範學校は地方長官の管理に屬することを明記した。

(四)經費の負擔に關しては高等師範學校及び女子高等師範學校が國庫、師範學校が道府縣の地方稅の負擔たることに變りはない。只「師範學校令」制定當初には北海道及び沖繩縣に關して特例があつたが、これは其の後廢止された。

(五)生徒の募集及び卒業後の服務に關する規則は之を文部大臣が定め、生徒の學資は文部大臣の定むる所により學校より之を支給することに變りはないが、「師範教育令」に於ては新たに文部大臣の定むる所によりて私費生を置くことを得ることとした。

(六)學科及び其の程度並に教科書は文部大臣之を定むることに變りはない。

(七)「師範教育令」に於ては新たに豫備科・小學校教員講習科及び幼稚園保姆講習科を設置することを得ることを規定した。更に、「師範學校令」には、(一)尋常師範學校の經費に要する地方稅の額は府縣知事縣令其の豫算を調査し文部大臣の認可を受くべきこと、(二)師範學校長及び教員の任期は五箇年とし、滿期の後猶之を繼續することあるべきこと、及び尋常師範學校長は其の府縣の學務課長を兼ねることを得る等の規定があつたが此等は皆之を廢止した。

「師範學校」の項參照。

（日田權一）

慈悲

【一般的意義】　慈とは與樂の義、悲とは拔苦の義、佛教に於ては徹底せる慈悲は唯佛の境涯にのみありとなす。故に佛が衆生を憐みて樂をあたへ、佛が衆生の苦

惱を悲しみてその苦を拔く、そこに慈悲の活らきがある。又佛教に於て四無量心といふは慈悲喜捨をいふ。喜は他人が苦を離れ樂を受くるを喜ぶのである。捨はすべての執著を捨つるのである。故に喜捨は慈悲の徹底せる姿である。又大悲・中悲・小悲と分つことがある。小悲は相對的の慈悲であり、衆生の緣に觸るゝことによつて之を起す。これは煩惱の凡夫の起す慈悲であつて未だ不徹底である。緣あれば起り緣無ければ起らず、假令緣によつて起つても永續せず。中悲は法緣によつて起る。卽ち法に體達せる聖者が醜つて苦惱の衆生を愍み、その法のさとりによつて衆生を濟度しようとするものである。これは菩薩の慈悲であるとせられる。大悲といふは佛の慈悲であり、その徹底的であることを現はさんがために無緣の大悲と稱せられる。卽ち相對的なる緣を待つて始めて發するものではないといふのである。故に大悲は一切衆生の問題を佛自らの問題として無理なく自然に活らくものである。大悲の活らきは絕對であつて常に佛より衆生に向ふものである。佛の大悲を身に受くる衆生は佛に歸依あるのみ。此點に於て慈悲は愛と異る。愛は相對的であるが慈悲は絕對である。慈悲の五利といふは刀も傷らず、毒も害せず、火も燒かず、水も沒せず、惡を瞋り善をあらはすをいふ。故に慈悲は無力なる柔和ではない。慈悲を最も直接に現はせる佛像は觀世音であるが、例へば十一面觀世音の如きは瞋怒の相や暴惡大笑相などを統一せる慈悲端嚴の相である。又『法華經』普門品に於ける觀世音の三十三身說の如きは、此の人生のあらゆる人々の上に佛の應化身としての慈悲の活らきを感ずるといふ思想であつて、慈悲は單なる理想ではなく、人生に生きて現はるゝものなることを說けるものである。

【教育的意義】　我國の教化史の上に於て聖德太子・光明皇后、其他諸高僧などの行實の上に生ける慈悲の動きがある。教育の上に於ても高僧が門弟を導くに優秀なるものも凡愚なるものも攝受して捨てずといふ態度に慈悲が現はれて居る。又教育者の主觀の問題としては自己が被教育者に對する誠心が不徹底であることを痛感するところに自己に對する佛の大悲が感ぜられるのである。

（稲島政雄）

事物計算主義

〔獨〕Sachrechnen

【歷史】　ゴルチュ E. T. Goltzsch は一八五四年にテール F. W. Theel と共同して『國民學校に於ける算術教授』(Der Rechenunterricht in der Volksschule) を著し、又一八五八年に『國民學校に於ける數・事物・測定の連結教授』(Der verbundene Zahl-, Sach- und Messunterricht in der Volksschule) を著し、兒童の自然並に人生諸事象に關する知見を開發せんが爲に、專ら此の目的に適合する事物問題を教材として、算術を教授すべきことを主張した。後ザルベルグ Salberg は彼の說を繼承してこれを事物計算主義の算術教授と唱へた。其の主張は、事物問題の計算的處理を重んずるのみならず、事物の數量的知識、例へば日用品の如き實際生活必須の事物の數量と價格の關係、事物量測定の基準となる度量衡の制度、器具及び其の測定法、時間・貨幣の制度等の知識を授け、且つかゝる事項に注意し、其の知識を實際に活用するが如く教育すべきであるとする。此の思想はペスタロッツィ及び其の派の形式陶冶偏重に反對する實質主義の現はれで、當時の算術教授に大なる影響を與へた。

【方法】　其の方法上の要點を擧げれば、(一)算術教授は之を兒童の經驗範圍及び鄕土の事物關係に結び付け、(二)兒童をして物を測定し、評價せしめ、(三)國民の日常生活に必要なく、單に教師の學力を示すがごとき問題を除き、實際的に必要なる問題について算術を學ばしむること、(四)兒童をして算術を自學せしむることなどである。かゝる事物計算主義の主張は現今の算術教授に於ても重要なる原理として存在する。

（安東壽郎）

文獻——*M. Sterner*, Geschichte der Rechenkunst, 1891.

思辨的教育學

〔獨〕spekulative Pädagogik

【名稱】　經驗主義に對立し、理想主義に立脚せる一派の教育學。

ディルタイは其の有名な世界觀說に於て、世界觀の類型を、(一)自然主義 Naturalismus (又は唯物論 Materialismus)、(二)客觀的唯心論 objektiver Idealismus、(三)自由の唯心論 Idealismus der Freiheit に三大別したが、其の高弟フリッシュアイゼン-ケーラーは、以上の類型說を承け、從來の教育學說を經驗的教育學(自然主義に對應す)・批判的教育學(自由の唯心論に對應す)及び思辨的教育學(客觀的唯心論に對應す)の三大系統に區分した。かやうに、思辨的教育學は彼に獨特な命名法であるから、こゝでは、專ら彼の所說に據り、其の意義を簡單に解明することとする。

【特質】　フリッシュアイゼン-ケーラーは、經驗主義の教育學とプラトンやカントの哲學說、またはそれらを發展せしめたもろもろの哲學說を依據とする理想主義の教育學とを區分し、さて言ふには「理想主義の教育說は、其の何れもが經驗主義のものとは、はつきり異つてゐるといふ共通點を有するにもせよ、それらの凡てを、一つの系統に纏めることは不可能である。……同じく理想主義的な構造を有するものの內に、我々は二つの類型を區分し得る。卽ち其の一は純粹理念又は妥當價値から出發し、一切の存在問題からは獨立に、教育の目的を發展せしむるものであり、他は、自然的に理解せられた經驗を、形而上學的に深むることによつて、經驗的な立場の限界を克服し、存在の理想的根據に於て、教育問題解決の基礎を見出さうと力めるものである。前者では教育學は批判的に進行し、後者では思辨的に進行する。前者

では、事實の束縛から及び經驗的な合法性から獨立に、理性の形式を基礎とする自律的な體系が成立し、後者では教育學をば、一定の世界觀の全體の一部として組織することによつて、教育過程それ自身、形而上學的な内容を獲ることとなる。」と。一言に、批判的教育學が批判哲學を基礎とするに對し、思辨的教育學は、同じく理想主義に屬しながらも、形而上學的であり、多分に汎神論的傾向を有する、と云ひ得られるであらう。

【代表者】　以上の特質を有する思辨的教育學の代表として、フリッシュアイゼン-ケーラーは、カント哲學に直接又は間接の影響を受けつゝも、更にシャフツベリ Shaftesbury 及びライプニッツの思想を背景とせるドイツ新人文主義の教育學者（ヘルデル・ゲーテ・フンボルト等）及びシェリング・フレーベル・シュライエルマッヘル・ヘーゲル・ニーチェ等を擧げてゐる。思辨的教育學の、こまかい内容とか方法とかについて知らうとするものは、從つて、以上の各教育學者について個別的に、研究するの外に其の道はない。（篠原助市）

文獻——M. Frischeisen-Köhler, Bildung und Weltanschauung, eine Einführung in die pädagogischen Theorien, 1921.

シーボルト　Siebold, Philipp Franz von

1796 9/IV–1866 19/IX

明治以前又十九世紀初期における日本研究者の隨一。南ドイツのヴュルツブルグに生れ、父は同地大學生理學の教授。一八一五年同大學に入り醫學を修め、二〇年卒業、翌々二二年日本研究の志を起しオランダに赴き蘭領印度軍隊附外科醫となり、又ボンのウィルヘルムシュレーゲル A. W. v. Schlegel (1767–1845) 及びパリのレミュザ J. P. A. Rémusat (1788–1832) に就きて東洋學上の知見を博め、東航爪哇に向ひ翌二三年八月長崎に著き出島の蘭館に入つた。文政六年の事である。彼は長崎に在つて日本語及び日本の事物を學び、鋭意動植物を始め自然界の調査と人文界の考察に從事すると共に他方には長崎の通譯官及び各地よりの留學者に主として醫學を授け傍ら醫療に從事し且つオランダ語學を教へた。在留二年有半、從遊するもの甚だ多く、又その日本研究も大に進んだ。一八二六年（文政九年）の春、商館長に從ひ江戸に參府し同地の學徒に對して醫學其他の學術に關する質疑に應答し啓蒙する所多大であつた。自身も亦江戸及び途中大都の蘭學者其他新進の學徒より教示された所少くなく、且つ博物の採集や諸般の觀察と實驗に得る所も多かつた。江戸在留一箇月餘、幕府天文臺の諸員及び官醫・藩醫其他本草學者などの學者を始め諸侯及びその家族家臣等の好事家どもの旅館に來學する者夥しかつた。當時天文臺に附設せる蘭書譯局、即ち後の蕃書調所の前身にして、明治以後の帝國大學の有力なる一礎石ともなつた所の新設備は、創立十數年後の發達期でもあつたから、この譯局の諸員は、新鋭なるシーボルトの啓發を蒙つたことが認められる。かくて二者の知識交換は規を越えるに至り、遂に天文臺及び譯局の主關者たる高橋景保をはじめ江戸・長崎の譯官其他幕醫官僚は國禁を犯して罪せられた者多數であつた。即ち參府の翌々文政十一年（一八二八年）の末、シーボルトは出島に幽閉され、一年後解除直ちに歸國した。在留六年半未滿であつたが、其間本邦の新學徒の請益した者は多數に上つた。江戸幕府官設の譯局の外、長崎に於ては東郊なる鳴滝に官許の學舍を設けて、同市及び各地の學生の從遊者を教授し指導することが極めて多かつた。鳴滝の學舍には、一週一回位出張し、診斷・治療・手術及び學生の指導に從事したのであつたが、同地の通詞の外、阿波の美馬順三・高良齋、周防の岡研介、奥羽の高野長英・小關三英、其他戸塚靜海・竹内玄同・伊東玄朴等より伊藤圭介等、幕末明初の科學界の先進諸大家の、壯時教を受け業を成した者が枚擧に遑ない。彼は在留中すでに日本研究の論文をヨーロッパに送り刊行させたが、歸歐後『日本』(Nippon, 1832–40) と題する大著を刊行した。『日本動物志』(Fauna japonica, 1833–51)、『日本植物志』(Flora japonica, 1835–70) のごとき世界的業績の外、地理・民族・言語・歴史・土俗に關する著述、書誌・地圖の類、大小甚だ多い。蝦夷・樺太・朝鮮等の隣接諸民族志も重要である。

彼は三十年後、日本開國の曉に一八五九年（安政六年）再渡し二年半餘在留した。主として學術の指導と外交の顧問とに任ずる爲で、即ち文久元年（一八六一年）江戸に八箇月程在留したが、功を收めず翌年歸航した。將來した藏書自著の外七六〇部、諸般の學術に渉つて、新代の學界を益するに足るものが多かるべき筈であつた。翌年の一八六六年（慶應二年）、フランスの新進文豪ドーデー A. Daudet と老日本學者との交渉は、文壇の佳話となつてゐる。（斯村　孝）

文獻——吳秀三「シーボルト先生」（再刊增大本昭和元年）。

資本主義　〔英〕 capitalism　〔獨〕 Kapitalismus　〔佛〕 capitalisme

【一般的意義】　資本主義とは經濟制度として見れば資本と勞働との階級的分離、生産手段と勞働力との分離を前提とする商品生産社會を言ひ、封建社會の胎内より發芽して之を克服し、それ自ら又各種の形態を經て發展する。又之を法律秩序として見れば、私有財産制度の確立及び契約自由の原則の貫徹を以て標識とすることが出來、更に觀念的に見れば所謂「資本主義精神」の滲透を特徴とする。即ち資本主義の指導原理は「利潤の追求」であり、それに應じて「人格の物化」、總じて價値の顚倒が起る。經濟的個人主義と合理主義の體現たる「經濟人」homo oeconomicus は、資本主義的人間の理念型となる。併しながら通常資本主義と云ふ場合には、專ら資本主義的經濟制度を指稱する。

【資本主義の三段階】　此の意味での資本主義は、凡そ次の三箇の段階に區分することを得る。

(一)初期資本主義　十六世紀より十八世紀後半に及ぶ此の時期は、封建社會の資本主義社會への分解の過程であり、ギルド的手工業が一方にマヌファクチュア、他方に家内工業へ分解し、資本の蓄積と共に商品としての「自由なる」勞働力の遊離が、農村に於ける農民離村と都市に於ける手工業者の沒落によつて促進せられる。此等は相合して資本主義の本來的な發展の前提を形成する。

(二)高度資本主義　十八世紀末葉より十九世紀最初の三十年に及ぶ産業革命によつて、資本主義は初期資本主義の過渡的形態を脫し、はじめて其の純粹な發展を開始する。諸種の機械の發明は交通制度の整備と相俟つて、近代的工場制度を始めて可能ならしめた。他方に勞働者は漸次に組合的團結に進み彼等の階級的利益を主張するに至り、勞資の對立は次第に深刻化す。一方に於ける富の蓄積と共に他方に於ける貧困の蓄積が進行する。十九世紀初頭以來資本主義の宿命となつた景氣變動は、此の二樣の蓄積の媒介物であつた。

(三)後期資本主義　十九世紀末乃至二十世紀初頭より、資本主義は其の獨占的段階に入り、自由放任の原理は獨占の原理によつて代置される。資本主義は自ら其の當初の原理を否定し、全く異れる樣相を呈すると共に又腐敗の徴候を示し始める。カルテル價格の寄生的性質と利子依食者階級の發生は其の一標識である。人は此の時代を又他の觀角から金融資本主義の時代と云ひ、帝國主義の時代と呼ぶことが出來る。世界大戰は此の傾向を加速度的に促進せしめ、勞資間の對立は一層激化すると共に、永續的不況と慢性的失業の結果、資本主義は危機に面し、之に對して資本主義維持を目的とした各種の反動的政治運動が擡頭するに至つてゐる。

以上三個の時期を通じて、資本主義は依然經濟的には商品經濟社會として、法律的には私有財産制として、觀念的には利潤追求の獲得社會として、發展する。

「帝國主義」の項參照。

（河合榮治郎）

【資本主義と教育】　資本主義は所謂近代的學校教育を發達せしめた。それは政治的には市民教育、思想的には自由主義の教育、經濟的には産業教育として特質づけられる。

資本主義の黎明は、中世期のギルドと僧院の中に萌した。ギルドの教育は、徒弟制度下に於ける組合教育・技術教育であり、又詩人ダンテがフィレンツェのギルドから生れたやうに、ギルドに於ける技術の發達は一般に藝術の發達を促した。僧院内の勞働は、宗教的蕐行から變形され、續て生活の手段となつたもので、それは廣汎に組織的に行はれ、僧院をして殆ど經濟團體に準ずべきものたらしめた。ギルドといひ僧院といひ、其等は續て發達して、例へばイタリーのヴェネツィアやフィレンツェに見るやうに、都市に結びついて都市國家を形成し、そしてそこに都市市民 Stadtbürger を發達せしめた。かかる都市は城壁を廻らし、國家に對立し、その勢力は次第に都市國家の實力を育成した。かゝる見地から、中世のギルドは世界史的意義を有してゐたといへる。

併しギルド組織は、商業市場の擴大に伴つて愈〻鞏固になり、例へば十四、五世紀の販路の制限などの政治的干渉に對する反抗に於てみるやうに、漸く都市市民の中に政治的自由の觀念を萌芽せしめた。玆に一般に資本主義革命が、人間の政治的解放にありと言はれる所以をみるのである。

國民の自治思想の發達は各國に於て異り、最も典型的發達を遂げたイギリスに於ては、十八世紀の中葉から十九世紀の中葉に及ぶ約一世紀に亙る産業革命に關係してゐる。此の發達過程に於て近代的工場が國家的規模に於て發達し、そこに近代國家と市民とを形成していつた。

技術・科學・社會組織は經濟的生産關係の著るしい發達に伴つて促進され、社會生活と家庭生活の時代的進歩の相違から生じた溝渠を塡補するために古き徒弟制度を廢棄した教育は學校教育の形態に變り、これを普及發達せしめた。高等教育は新社會建設のための技術者養成の爲早く興つたが、初等教育の義務制はそれよりも後れて實施された。

斯く近代的學校教育の普及發達は、資本主義社會を發生・發達せしめた政治及び産業に起因してゐる。從つて資本主義は自己の發達を促進する手段として學校教育を普及せしめ、政治的教育として議會政治による自治的精神の養成と訓練とを市民的教育に託した。即ち資本主義の政治は私有財産制度を自ら確立して、個人の權利と義務とを法制的に規定した政治上の自由主義であり、それはアメリカに於てはデモクラシーの政治思想として典型的發達を遂げた。併し同じ政治的教育にしても、その内容から言へば、イギリス・フランスの如き先進國と自ら新しい傳統を作つていつたアメリカと後進國のドイツ及び日本との間には著るしい差異がある。イギリスに發達した自由主義思想は、政治的自由主義を發達せしめたばかりでなく、それと倫理的自由主義とからの人間主義と功利主義を發展せしめたが、此の人間主義の思想は世界史を貫いて流れてゐる根本思想であつて、人間主義に立脚する自由思想の觀念は兒童の發見となり、兒童の個性の尊重となり、人間教育の倫理的性格を高めるに役立つた。ベーコンの影響の下にコメニウス・ロック・ルソー等は經濟主義・自然主義の兒童觀に立脚して感性的・直觀教育を重視し、教科課程・教授方法等の上に著るしい改革を實し、スペンサー・ツィラーに至つて個人主義的教育を完成せしめた。

併し資本主義社會に於ける個人主義競爭から釀成される利己心、資本主義的生産の社會化と生産品の私有化と

の間に於ける富の分配の不均衡等は、資本主義社會の發達とともに表面化して來た。貧困・不道德・教育の不均等・失業・自殺等の社會的弊害が資本主義の胎内から發生して來た。イギリスに於ては早く貧民救濟に就ての特定の行政區が設けられたが、ドイツに於ては一八七二年アイゼナハに「社會政策學會」を興して、資本主義社會の缺陷に對し、何等かの國家的乃至社會的矯正方法を講じた。一方、資本主義が動力時代の工業主義（大工場制）へ高度な發展を辿るにつれ、勞働者は集團的精神を自覺し始め、種々なる組合組織を興し、そこから社會主義と社會主義教育とを誕生せしめるのである。

資本主義教育をその内容に於て決定してゐるのは中世期のギルドに於ける教育から合理的發展を遂げた產業教育である。アメリカに於ける經濟革命は南北戰爭（一八六一—六五年）以後一八九〇年頃に飛躍的發展を遂げたが、一八九九年に著された『學校と社會』に於て、デューイは產業革命の直接の結果として社會の事情は一變したのであるから教育もこの根本的事實によつて變革されなければならないと言ひ、且つ作業中心主義の教育を唱へてゐる。ケルシェンシュタイナー・ガウディヒも勞作教育を主張し、小學校に於ける教科課程編成を改革して、新たに手工科を特設した。併し作業教育は、產業教育に對する基礎的教育であつて、產業教育の本質は國民の職業教育でなければならない。

さらに資本主義教育を特質づける產業教育は、資本主義的生產方法の高度の發達につれて興つた工業教育である。蓋し資本主義の發生・發達は工業の高度化を必然的ならしめるからである。（山下徳治）

文獻——*R. Pussow*, Kapitalismus. Eine begrifflich-terminologische Studie, 1918. *W. Sombart*, Der moderne Kapitalismus 3 Bde., [4]1921–27; Studien zur Entwicklung-Geschichte des modernen Kapitalismus, 2 Bde., 1912. *L. Pohle*, Kapitalismus u. Sozialismus, [3]1921（岩經夫譯「資本主義と社會主義」大正十一年）. *K. Marx*, Das Kapital, 3 Bde., 1867–94（高畠素之譯「資本論」昭和二—三年）. 河合榮治郎「社會政策原理」（昭和十年）。*F. Schürholz*, Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik, 1928. *O. Rühle*, Kind und Umwelt, 1920. *H. Kautz*, Industrie formt Menschen, 1929. *M. Adler*, Neue Menschen, Gedanken über sozialistische Erziehung, 1924, [2]1926.

市民學校 〔獨〕 Bürgerschule

ドイツに發達せる市民的教育機關。中世末期、都市の興隆と共にドイツ自由市に設立された所謂「都市學校」Stadtschule は本來市民に適はしい教育を施すことを目的とするものであつたが、結局は市民生活とは沒交渉な「ラテン學校」Lateinschule となつた。之に對して市民の實生活に即した教育を施すドイツ語中心の「書き方學校」scrifscola od. Schreibschule は私立學校として發達したが、多くはウィンケル-シューレと呼ばれて蔑まれた寺子屋式のものであつた。

近世、就中第十八世紀以後における市民的生活の發達は再び市民學校を要望するに至つた。ゼムラー及びヘッカーの實科學校（レアール-シューレ）はかゝる要望に應へんとする最初の試みに外ならない。併し乍ら市民學校に對する國家的の承認は一八三二年の「高等市民學校及び實科中學校卒業試驗假規定」の公布に始まる。この規定の試驗科目はドイツ語・ラテン語・フランス語・宗教・歷史・地理・數學・自然科學であり、之に合格せるものは一年志願兵の資格を得、通信・森林・建築方面の官途に就き又地方行政事務に携はる特權をも得ることが出來た。而してこの種の市民學校は一面に於てはレアール-ギムナジウム及びオーベル-レアール-シューレの如き實科を重んずる高等普通教育機關となり、他面に於ては小學校卒業後數年間補習教育を施す「中間學校」（ミッテル-シューレ）として發達した。（皇至道）

文獻——*F. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, II, [3]1921. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」（昭和五年）。

市民教育

十字軍の結果として商工業が發達するや、都市はその勢力を增大し、衰退し行く封建領主に反抗して次第にその權能を擴張し、遂に「自由市」たる獨立都市國家が四方に出來た。これらの都市に於ては新たなる人民の階級が、僧侶及び貴族と農民との中間に發生した。これ即ち市民・自由民・ブルジョアジーである。此の新興市民階級は教育方面に於ても獨立の權能を確保せんことを欲した。併し、教育の事は既に教會の獨占する所であつたし又教會は此の獨占を固執しようとしたから、市民階級が自己獨立の學校を設置經營する爲には長期に亙る鬪爭が必要であつた。

市民には議員となつて市政に參畫するを得る人々と小商賣に從事する多數市民とがあつて自らその興味が異つて居た。前者は程度の高い教育を望んだ。併し教會の學校にて己が子弟を修學せしめることを欲しなかつた。乃ち都市自らそのための學校を設置經營せんことを欲し、教會との抗爭を久うした後漸く議員學校 scholae senatoriae 設置の許可を教會から受けることが出來た。斯樣に當時の要求は教育の内容に關することではなくて、その管理に關することであつたから、議員學校の學科目は教會立の監督學校と同じであつた。議員學校は後にラテン學校 scholae latinae と稱せられた。ラテン語が主であつて、文法が中心となり、其外に讀み書き及びキリスト教が學科目であつた。併し乍ら此の教育は多數市民の要求に適應したものではなかつた。一例を擧ぐれば、フランクフルト-アム-マインでは一四四〇年に獨立の生計

をなし得るもの千八百名あつた中で、僅に十五名が大商人で、此の十五名だけがその營業の爲に教育を必要としたのである。自餘の多數市民は之を必要としなかつた。

多數市民が固定の顧客を相手とする小商賣の域を超出した時はじめて職業教育的な市民教育が必要とされた。此種の教育は多分北イタリーの諸都市に初めて起つたものと考へられて居るが詳細の事は知られて居ない。唯一つ、フィレンツェでは一三五〇年頃に公立學校が全兒童の爲に設けられてあつたらうと推定されて居るだけである。商工業は北イタリーの外に次いでフランドル、ブラバント、イングランド、ドイツのライン地方、ドイツ・ハンザ諸都市などと次第に隆盛に赴いた。實業の大いに發達したそれらの都市では市民の子弟の爲に實業の準備となるが如き教育の必要が痛感された。玆に純粋世俗的な、市民階級によつて創り出されその特殊目的に資する所の學校が初めて我々の前に現はれたのである。書き方學校、或は俗語學校（例せばドイツに於てはドイツ語學校）がこれである。その最初はブラバントのブリュッセルであつたと信ぜられて居る。一四一八年にはリューベックに此の施設を見た。一五〇〇年にはドイツ全域に、極小の町は兎に角それを除けば殆ど凡ての都市にラテン學校の外にドイツ語學校が見られるに到つた。併し此等の學校の設置は、議員學校の場合と同樣に、教會當局との長い間の抗爭の後に實現したものである。

此等の學校は凡て專ら實用的であつて且つ宗教教授はなかつた。書き方學校では男兒が書き方を學習したものであつて、商業用の書牘文を書き習つた。此の學習に於ては同時に地理及び歷史の知識が獲られたらしい。また計算及び讀み方の練習も行つた。ドイツ語學校は或はまた市民學校とも通稱された。ドイツ文字での讀み方及び書き方が教へられた。宗教改革の少し前頃に及んで女兒の爲の市民學校が出來た。これを娘學校と稱した。此等の學校での教授方法は依然としてスコラ風であつて、教へられたものは諳記されねばならなかつた。教科書は第十五世紀の半頃までは尙非常に高價であつて生徒はそれを購入することは出來なかつたので、多くは書き取られた。紙も高價であつた爲に書き方教授すら之によつて妨害された。讀み方教授に於ては書き讀み法が使用されたらしい。教材の選擇及び教法の如何に關しては規則といふものはなかつた。教師はいづれも學校の中では獨立自由であつたから、劣等教師はさなくてさへ程度の低い學校を益〻低からしめたし、他方優秀なるものは全能力を伸長する機會が與へられた。斯くて教師の勝れた教授成績によつて非常な名聲をあぐる學校も多數であつた。學校内の訓練は不規則であつた。喧嘩を鎭め亂雜を直す爲に、注意を集中せしめ又努勉せしめる爲に、棒と鞭が用ひられた。

（田花昌雄）

下田歌子 シモダ ウタコ 安政元・八・九（1854）昭和一一・一〇・八（1936）

【生涯】 女流教育家。岐阜縣惠那郡苗木藩士平尾家の長女、父錬藏は勤王家、母の名は房、幼名は鉾。明治四年（十六歲）出京、祖父東條琴臺に師事し、翌五年師の八田知紀の推薦により宮内省出仕、皇后陛下（昭憲皇太后）に詠歌を奉り歌子の名を賜る。同十二年（二十四歲）下田猛雄に嫁し同十七年死別す。この間、歌道・和漢洋の學を學び、同十四年私立桃夭女塾を創立し、華胄の子女を教育す。同十七年華族女學校（女子學習院の前身）の創立に參與し、學監及び教授を兼任、爾來四十三年まで在職す。同二十六年（三十八歲）イギリスの皇女御教養の事情の調査並に各國の女子教育視察の爲に外遊。同三十一年帝國婦人協會並に同協會附屬實踐女學校及び女子工藝學校（現在の實踐女學校の前身）を創立し、爾來之に專心す。女史の生涯は實踐女學校の教育と經營とに終始したが、その他にも活動の分野は廣く、例へば同三十四年奥村五百子の愛國婦人會の創立に參與し（大正九年同會會長、同十三年愛國夜間女學校校長、昭和二年同會會長辭任）、同四十年清國女子留學生の教育を委囑され（大正三年迄）、大正七年順心女學校校長、同十年遞信省貯金局女子從業員の明德女學校校長に、又同十四年滋賀縣下の淡海實務女學校（淡海高等女學校の前身）の校長に就任し、尙その間に著述及び全國遊說旅行（愛國婦人會會長として）等に大なる活動をした。享年八十三歲。

【著述】 教科書七種二八册（明治十年代—三十年代）、修業書十七册（明治四十年代—大正年代）、文庫類五種三〇册（明治三十年代—四十年代）であつて、主なるものを擧げれば、『和文教科書』全三卷（明治十八年）、『小學讀本』全八卷九册（明治十九年）、『家庭文庫』全十二册（明治三十—三十四年）、『少女文庫』全六册（明治三十四—三十五年）、『女子自修文庫』全五册（明治三十七—四十五年）。『婦人常識の養成』（明治四十三年）、『ポケット女大學』（明治四十三年）、『婦人禮法』（明治四十四年）、『日本の女性』（大正二年）、『家庭』（大正四年）、『香雪叢書』六卷（昭和七—九年）。

（留岡清男）

文獻——「なよ竹」第二十一號（昭和八年）。

シモン Simon, Jules François 1814 12/11—1896 6/13

【生涯】 フランスの哲學者、政治家にしてまた教育家。ロリアンに生る。ヴァンヌのコレージュ卒業後、一八三三年高等師範學校に入り、三六年アグレジェの稱號を得、暫く地方の中等學校の教師をしたが、舊師クーザンの推薦により、高等師範學校の教授となり、ついで、ソルボンヌの教授となる。一八四八年憲法制定議員に選ばれ、主として教育及び勞働問題を研究、四九年一月五日立憲議會がカルノー H. Carnot (1801-88) の教育法案を修正するために任命した委員會の書記長となり、同年二月五日修正法案を提出した。一八七〇年及び一八七一—七三年の兩度、文相となり、七五年フランス學士院會員に選ばれ、一八七六—七七年首相となる。晩年は特に慈善事業に盡し、同時に評論家としても活躍した。一八

九六年パリに歿す。

【業績】　彼は哲學者としてはクーザン一派の折衷主義に屬し、唯心論的傾向を有し、高等師範學校及びソルボンヌ大學教授となり、政治家としては穩健なる共和黨員として文相・首相に歷任し、或は社會事業家・評論家として各方面に活動したが、其の間、常に國民教育の普及發達に努め、特に初等教育はこれを義務且つ無月謝として貧富の別なく國民一般に普及せしむべきことを主張し、又、中等教育に關しては從來の教授法を改め、且つ古典を主とする課程の外に、實科を主とするものを設くべしとし、高等教育に關しては更に、自由・公平なる精神・眞理を探究し、科學の進步に貢獻せんとする精神を養はしむべきことを主張した。彼は文相としてこれら主張の實現に努めたが、財政上の理由及び他の反對等のために實現されるに至らなかつた。

【著書】　Histoire de l'école d'Alexandrie, 2 vol, 1844-45. Le Devoir, 1854. La Religion naturelle, 1856. La Liberté de conscience, 1857. La Liberté, 1859. L'Ouvrière, 1861. L'École, 1864. Le Travail, 1866. La Famille, 1869. Instruction gratuite? laïque? obligatoire?, 1872. La Réforme de l'enseignement secondaire, 1874. Dieu, Patrie, Liberté, 1883.

（飯田昇三）

文獻——*M. Pellisson*, Jules Simon (*F. Buisson*, Nouveau Dictionnaire de Pédagogie, 1911).

シャイプナー　Scheibner, Otto 1877 ?—

【經歷】　ドイツの教育學者。ライプチヒ附近のボルナに生る。其地教員養成所を出て、一九〇一年以來ライプチヒの、女教員養成所の附設された女學校の教師となつたが、この學校は後にガウディヒ-シューレ (Gaudig-Schule（「ガウディヒ」の項參照）として知られるやうになつた。*ヴント・*パルト其他の學者について哲學・心理學・教育學・自然科學等を研究した。一九二三年*イェナ大學教育研究所の名譽教授となり、一九二九年エルフルト教育大學の教育學教授、同時にイェナ大學の教育學教授となつた。

【業績】　講演者としては一九二二年以來ベルリンの「教育教授中央研究所」Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht で活動してゐる。著述としては教育的心理學に關するものと勞作學校運動に關するものとが多い。教育的心理學の方面では『教育心理學雜誌』(Zeitschrift für pädagogische Psychologie) の編輯者の一人で、自ら多くの論文を同誌上に發表してゐる。教授學の根柢として兒童とその活動との多面的な分析が必要であるとするのである。一九二五年以來雜誌『勞作學校』(Die Arbeitsschule) の編輯者で、ガウディヒと共に自由精神勞作を主張し、兒童の能動的な活動を受動的な習得より高く評價した。自由な會話による教授や分業的作業による教授の方法を形成し、ガウディヒの著想を心理學的・教授學的に深めたのはシャイプナーの功績と見られてゐる。

【著書】　前記 Zeitschrift für pädagogische Psychologie 所載の諸論文。20 Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, 1928, *1930 中の諸論文。

（宗像誠也）

釋迦　「佛陀」の項を見よ。

社會運動　〔英〕social movement　〔獨〕soziale Bewegung

【意義】　社會運動とは言葉の一般的意味に於ては、特定の社會關係の變更改革を企圖する一切の運動を指稱し、婦人運動・水平運動等をも包括するものであるが、狹義に於ては、勞働者問題解決の爲の各種の運動のみを指す。卽ち資本主義社會が釀した諸種の社會的弊害解決の爲の運動である。從つて社會運動は、それぞれの運動の主體の世界觀の異るにつれ、その政治的理念の異るにつれ、その運動の方向卽ち勞働者問題の解決の仕方は種種雜多であり得る。それらは大別して、以下の三個の基本的方向に要約することが出來る。

【自由主義的社會運動】　この中には勞働者問題を單に個人的乃至過渡的現象としてのみ理解し、その社會性を全然否定するマンチェスター主義的方向より、自由主義的社會改良の名を以て呼ばれる運動までを包括する。前者を資本家的自由主義と呼ぶならば後者は適切に「社會自由主義」Sozialliberalismus と呼ぶことが出來る。勞働者問題の否定と貨銀基金說、マルサス人口論及び*ダーウインの適者生存說を基礎として勞銀と利潤との「自然的」調和を說く前者の立場は、イギリスに於てはコブデン R. Cobden (1804-65) によつて、フランス及びドイツに於てはバスティア C. F. Bastiat (1801-50) とプリンス-スミス J. Prince-Smith (1809-74) によつて、代表せられてゐた。後者はイギリスに於ては、傳統的自由主義に對する社會的なるものの顧慮を忘らなかつた。*ミルの體系に表現され、ドイツに於ては「社會政策學會」Verein für Sozialpolitik を中心とする諸學者、所謂「講壇社會主義」Kathedersozialismus の左翼によつて代表せられる。此等は通常自由主義的社會改良の名の下に理解せられ、社會主義への反對と共に資本主義的自由放任にも反對する。此等三つの社會秩序に對し彼等は第三の領域を主張し、資本主義の「修正」を以てその理想を實現せしめんとする。此の「三つの陣營に對する鬪爭」（シュモラー G. von Schmoller）もその結果に於ては資本主義の維持を目的とする點は第一の傾向と異る所がない。「社會自由主義」の限界は正に此點に在る。

【保守主義的社會運動】　之は資本主義經濟の發展の線に沿つて之を部分的に「修正」せんとする自由主義的社會運動と異り、資本の勞力に反抗する封建的勢力を運

動の主體とする温情主義的社會運動である。從つてこれは復古的運動と勞働者階級への同情に表現された反資本主義運動に外ならず、資本主義を乘り越えて進むものではなく、反對に之を人爲的に引き戻さんとする點に特異點を有する。保守主義的社會運動は理論の運動としては古典經濟學に對する反抗であり、イギリスに於ては*カーライル及び*ラスキンにより、フランスに於てはシスモンディ J. C. L. S. de Sismondi (1773–1842) により、ドイツに於ては歷史學派によつて代表せられた。又實踐的政治運動としては、イギリスに於ては「社會的トーリー主義 Toryism」としてディズレリ B. Disraeli (1804–81) 及び特にシャフツベリ卿 7th Earl of Shaftesbury (1801–85) の社會改良運動として、フランスに於ては「ボナパルト主義」として、農民の王及び勞働者の友としてのナポレオン三世 Napoléon III. の懷柔策として、最後にドイツに於てはホーヘンツォレルン家社會主制の唱導者としてのビスマルク的社會政策となつて現はれた。保守主義的社會運動に於ける復古的傾向は、勞働者階級の自主的解放運動に對して何等の同情をも示さない。從つてそれは勞働者に對する同情者ではあるが、その反抗運動としての社會主義とは根本的に相容れない。玆に此種の社會運動の最大の制限が存する。ビスマルク O. E. L. Bismarck (1815–98) が社會保險計畫によつて勞働者の地位の改善を計ると共に「社會黨鎭壓法」Ausnahmsgesetz gegen die Sozialdemokratie を以てあらゆる社會主義運動を彈壓したのはこの例である。

【社會主義的社會運動】　第一の社會運動が現狀維持的、第二のそれが復古的であるのに對しこれは前望的運動であり、社會運動中の中樞部分は此の範疇に屬する。*オーウェン・サン-シモン C. H. de Saint-Simon (1760–1825)・フーリエ F. M. C. Fourier (1772–1835) 等の空想的社會主義運動及び土地社會主義運動・無政府主義及びサンディカリスム syndicalisme 等を別とすれば、此の社會運動の主流は二つに分類することが出來る。第一はドイツ及びロシアを中心とするマルクス主義運動で、修正派を除いては唯物史觀をその基礎理論とし、暴力革命主義の信奉者である。第二はイギリスを中心とする社會主義運動で、前者の如く統一的理論體系は持たないが、理想主義を基調とし議會主義を主張する。

【三種の基本的方向の關係と發展】　以上三種の社會運動は何れも勞働者問題をその對象とし、之を夫々の理念の方向に解決せんとする運動である。社會運動は本來社會問題一般の解決の爲の運動であるが、それは勞働者問題に係はらしめらるゝ限りに於て重要である。其故多くの學者は社會運動を勞働運動と同視し、或場合には社會主義運動と同視する。社會運動に於ける此等三種の基本的方向の何れが支配的となるかは、資本主義の發展段階に應じて夫々異ると共に、又夫々の國に於ける政治的特殊事情に應じても異る。又此等三個の方向が同時に社會運動として登場し得ることは云ふまでもない。この場合、自由主義的社會運動と保守主義的社會運動とは或程度まで妥協し得るが、此等のものと社會主義的社會運動とは絕對的に相容れることが出來ない。社會主義反對と云ふ點で前二者は一致し得るからである。而も前二者は又夫々の理念に於て相對立する。この點は「社會政策學會」のドイツ社會民主黨に對する反對、及びこの學會內部に於ける保守的傾向（ワグナー A. Wagner）と自由主義的傾向（ブレンターノ L. Brentano）との對立によつて例證することが出來る。此際社會民主黨と「社會政策學會」との妥協は不可能であつたに對し、學會內の二傾向の對立は折衷的中間派（シュモラー）によつて調停せられ得た點も想起されねばならない。

更に世界大戰後に於ける所謂「新マンチェスター主義」Neu-Manchestertum の運動は第一の傾向に、ファシズム運動は第二の傾向に、共產主義運動は第三の傾向に屬せしむることが出來る。

「社會政策」・「勞働問題」・「自由主義」・「社會主義」

（河合榮治郎）

文獻——河合榮治郎「社會政策原理」（昭和六年）。福田德三「社會運動と勞銀制度」（大正十一年）。協調會編「最近の社會運動」（昭和五年）。*H. Herkner*, Arbeiterfrage, 1894, 2 Bde., ²1921. *W. Sombart*, Sozialismus und soziale Bewegung, 1896, ⁶1919（林癸譯「社會主義と社會運動」大正十四年）.

社會衛生

〔獨〕 soziale Hygiene 〔英〕 social hygiene

【概念】　邦語として社會衛生は一部には公衆衛生と同義位に解して用ひてゐるが、正しく限定すれば、「經濟的・社會的諸條件が、それに規定される社會群の健康に及ぼす影響を考察し、それによる知見に基いて、主として社會的方法に依つて其群の健康を保持增進せしむるを目的とするもの」と云へる。卽ち、社會的條件の重要視と、目標が單に等價的個人の集合としての群ではなく、其群自體に特異なる衞生關係に存する點が特に强調される立脚點である。

【歷史】　フランク J. P. Frank (1745–1821) の著『完全なる醫學的警察制度』(System einer vollständigen medizinischen Polizei, 6 Bde., 1779–1819) が此學の鼻祖とされるが、其後發展せず、物理學・化學・細菌學の勃興に基く所謂理學的生物學的衞生學の急激なる發達により中絕してゐた。これが新しく唱道され始めたのは今世紀に入つてで、殊にドイツのゴットシュタイン A. Gottstein 及びグロートヤーン A. Grotjahn 等に依る。それは、*産業革命を主要因とする社會機構の變化に基き起れる諸種の*社會問題と同じで、從來、平均的等價と見做せる個人を對象とし、其の健康保持の爲の理想的理學

的環境の考察（空氣・水・土壤・汚物・衣・食・住・免疫等）を主としてゐた衛生學の觀點では處理し得ない事象が起つて來たからである。卽ち、時間・場所・職業・性別・年齡等をも含む社會的經濟的條件に基いて分類される社會群は、それぞれ特異の衛生的制約を有し、其の構成員たる各個人も不可避的に其の制約下に生活するので、個人衛生上有害なること明かでも、生活の必要上それより脫却し得ない場合が增加して來たのである。かゝる經濟的・社會的に規定される社會層群の有する衛生關係を明瞭ならしめ、それにより社會的に改善方策を樹立せんとするのが社會衛生の任である。

【內容】 從來の實驗衛生學の方法以外に、社會現象に關する醫事統計法・生體測定法・經濟學・遺傳生物學等を密接なる補助科學とし、人口・榮養・產業・勞働・都市・農村・婦人・兒童等の衛生に關する問題より、進んでは國民資質の構成・能力等民族衛生の問題をも前記觀點に基き取扱ふのである。

以上は、嚴正に解した說明であるが、一部に用ひらるる如く公衆衛生と同義位に解すると、對象の單位、目的が個人にとゞまらない場合をすべて指すこととなる。卽ち、學校衛生、諸種傳染病（結核・性病等）豫防、衛生施設、衛生行政（健康保險・飮食料品の取締・汚物處理・醫療機關の監督等）、衛生宣傳敎育等多岐のものを含むことになる。ドイツでは、社會科學として狹義に解する見解が强く、イギリス・アメリカでは特に社會衛生を强調せず公衆衛生 public health 中に包含せしめてゐる。併し、衛生を個人衛生と公衆衛生とに二大別し、後者を更に方法並に立脚點により自然的環境の觀察を主とする理學的衛生と、文化的環境（社會條件）を主とする社會衛生とに分けんとするフィッシャー A. Fischer の見解が妥當であると思はれる。（眞田三郎）

文獻——呼峻義等「社會衛生學」（昭和十年）。Handbuch der sozialen Hygiene und Gesundheitsfürsorge, hrsg. v. A. Gottstein, A. Schlossmann u. L. Teleky, 6 Bde., 1925-27.

社會科 「公民科」の項を見よ。

社會科學 〔英〕social science 〔獨〕Sozialwissenschaft 〔佛〕science sociale

【歷史的概觀】 廣汎な意味に於ては社會に關する理論乃至科學を指し、主としてギリシャにはじまる。その第一の形態は政治學であり（プラトン・アリストテレスにはじまり今日に及ぶ）、第二の形態は經濟學であり（ギリシャに於ては家計理論であつたものが十六世紀以來今日の經濟學の形をとるやうになつた）、第三の形態は歷史記述であり（ヘロドトス Herodotos・ツキュディデス Thukydides に始まる）、第四の形態は法律學である（但しこれはローマに發する）。十九世紀の初めに至る迄、この種の諸形態が混合して漠然と社會科學と呼ばれた。それは歷史哲學乃至社會哲學とあまり區別を持たない。だが近代科學的な社會科學は二つの方向に分離した。一つは人類學・犯罪學（ベッカリア C. B. Beccaria）、更に特に社會學（コント）であり、一つはマルクス主義的社會科學である。マルクス主義的社會科學は、サン・シモン C. H. de Saint-Simon・フーリエ F. M. C. Fourier・オーウェン等のユートピア社會主義から發達して、科學的社會主義として成長した。

社會學が一般に諸社會現象の形式的乃至現象的な體系を組織するに對して、マルクス主義的な（嚴密な意味に於ける）社會科學は諸社會現象を貫く內容的實體的な本質を組織する。

【社會科學の構成要素】 嚴密な意味での社會科學として今日廣く承認されてゐる殆ど唯一のものはマルクス主義によるそれであり、史的唯物論（歷史の唯物論）卽ち唯物史觀である。唯物史觀には三つの契機が含まれてゐる。(一)唯物論。これは十七乃至十九世紀のイギリス・フランス・ドイツの支配的な近代哲學の一つに淵源する。(二)辨證法。これは近世ドイツ古典哲學の結論である。(三)歷史觀。これはイギリスの古典經濟學とフランスの社會主義理論となつて現はれたもの。この三つの契機をもつ史的唯物論は所謂自然辨證法と合はせて、辨證法的唯物論をなすものであり、一般に漫然とマルクス主義の理論と呼ばれるものの內容をなす。

【社會科學の方法】 まづ社會科學は社會をその歷史的運動に於て觀察分析する。社會とは常に歷史的社會の謂でなくてはならぬ。この社會の歷史は併し、單に人類の文化の歷史として始まつたのではなくて、自然自身の歷史的（自然史的・博物學的）發展の結果發生したものに他ならぬ。故に恰も自然科學者が自然の歷史を博物學的に研究するやうに、社會科學者は社會の歷史を自然史的に研究し得なければならぬ。かうして初めて、社會の認識は科學的となる（人類社會の自然史）。併しこのことはすでに、社會の歷史の唯物論的分析と辨證法的分析とを想定してゐる。從來の非理論的な社會史は、歷史的現象の單なる發生消滅を羅列し乃至適當に區分するか、さうでなければ、終局に於てこれを人類の精神乃至觀念の展開・發達・變遷の結果として說明する態度を拔け出なかつたと云つていゝ。社會の自然史は之に反して、社會の歷史的展開を社會の現實的な物質的地盤から說明する。社會の物質的な發展が社會全般の歷史的發展の終局原因として發見される。こゝに社會の自然史が唯物論を分析方法とする所以がある。所が更に、社會を如何に自然史的に分析すると云つても、社會は云ふまでもなく自然とは別である。社會は物質的自然の歷史的な物質的な發展であるが自然自身とは異つた發展段階に屬する。それ自身の發展がそれ自身とは異つた新たな性質を生み出すといふ、事物の歷史的發展の事實が、一般に唯物論的な辨

證法なのである。そこで社會の自然史とは、社會の辨證法的發展を想定して初めて意味を持つことが出來る。社會の自然史の分析方法は又、だから辨證法（形式論理に對す）でなくてはならぬ。

歷史的社會の唯物論的辨證法的分析方法が社會科學の一般的方法であるが、注意すべきはこの方法の出所自身が、他ならぬこの歷史的社會といふ存在そのものが物質的で辨證的であるといふことにある點である。唯物論的辨證法的方法の强みの一つは、この方法自身が事物の物質的辨證法的性質の避くべからざる結果だといふことである。この方法の强みは而も、歷史的社會の社會科學的分析に際して最も判然と現はれる。

【社會科學の內容】　社會科學的分析によつて明かになる主な點は、第一に社會の活きた動的及び靜的な構造である。社會科學によれば、歷史的社會の基礎であり從つてまた社會の歷史的發展の終局的な動力を含むものは社會の物質的な生產關係である。これは社會に於ける物質的生產力が一定社會に於て受け取る形式であつて、普通經濟機構と呼ばれるものに相當する。社會のこの現實的地盤の上に、社會のこの下部構造の上に、上部構造としてイデオロギー*觀念形態が成立するのである（法律・政治・道德・科學・哲學・藝術）。下部構造は上部構造との間に交互作用を營んで互ひに規定し合ふに拘らず、終局に於て下部構造が上部構造を規定する。以上は社會の靜的構造であるが、この同じ社會構造が又社會の動的展開を惹き起す。物質的生產力は終局に於て個人乃至人間の意志とは獨立に客觀的に發達して行く必然性を有つてゐるが、その發達の結果、この生產力が舊來の生產關係と矛盾に陷る。かくて社會の生產關係は生產力の發展の形態から、その桎梏へと逆轉する。生產力の發展はこの桎梏を打開して新しい生產關係を自分に適した形式として造り出す。かくて社會の基礎構造は、矛盾と矛盾の克服との機構によつて、必然的に變革される。これに從つて、上部構造も亦變革されざるを得なくなる。これが社會の歷史的發展なるものに他ならぬ。

これに關係して注意すべき第二の點は、社會科學が社會の歷史的發展の必然的法則を與へ得る唯一の社會理論だといふことである。尤もこゝで云ふ法則とは單なる自然法則とは異つて社會の歷史的發展と共にそれ自身も亦發展し具體化して行く法則であり、そして必然的と云つても機械的な必然性ではなくて正しい偶然性を貫いて自らを活かして行く辨證法的な必然性のことをいふ。更にこれに關して第三の要點は、社會科學的な社會の歷史的發展の必然性の認識が、當然社會人の社會的行動・實踐の客觀的科學的な有效な具體的指針を與へ得るといふことである。こゝで理論と實踐とが不離の關係に立つ。實踐のない處には歷史的社會はあり得ないから、歷史的社會の科學的認識は同時に實踐の終極的な內容となるのは當然である。それ故社會科學は、無產者による社會革命、プロレタリアの獨裁的支配といふ綱領にまで具體化される科學的社會主義・科學的コンミュニズムとなり、又この觀念がプロレタリアのイデオロギーとなる。かゝる階級性乃至黨派性は、例へば社會學や歷史哲學が決して自覺し得ない點である。（戸坂　潤）

文獻——*E. R. A. Seligman* (ed.), The Encyclopaedia of the Social Sciences, Vol. I, 1930. *K. Marx*, Zur Kritik der politischen Oekonomie, hrsg. von *K. Kautsky*, 1924（河上肇・宮川實譯「政治經濟學批判」昭和六年）; Das Kapital, 3 Bde, 1867-94（高畠素之譯「資本論」新改譯版昭和二—三年）. *F. Engels*, Herrn Eugen Lührings Umwälzung der Wissenschaft, ²1921（長谷部文雄譯「反デューリング論」二卷、昭和六—七年）. ミーチン・ラズウモフスキー監修「史的唯物論」（廣島定吉・直井武夫譯、昭和九年）。

社會學　［英］sociology　［獨］Soziologie　［佛］sociologie

【社會學の一般概念】　社會學は社會を科學的に研究する學問である。勿論社會に關する科學は社會學のみではない、所謂社會諸科學たる政治學・法律學・經濟學・道德學・宗教學・教育學・言語學等も社會に關する科學である。併し社會學は此等の社會諸科學とは異る立場から社會を論理的に分析し斯く分析せられた社會の一定方面につき普遍化的概念を構成した、類型的法則の一知識體系の學である。玆に言ふ社會とは(イ)人間が形成する社會團體、(ロ)人間が營む社會生活（社會現象）、(ハ)此等から成立し此等の裡に存續する社會文化（社會現象）を包攝してゐる經驗事實である。而して社會學は斯かる社會に關する類型的法則の一知識體系の學であるとの事は略ゝ一定してゐると言ひ得る。併し社會學が科學的體系をとつて發生して以來日なほ淺く、また社會といふ名稱が從來通俗的に極めて不明瞭に使用せられてゐたために、研究の方法並に對象に於て種々と異る見解や態度があり、社會學の中心問題を如何に取扱ふべきかの研究方法の確立と社會學の固有なる對象を如何に限定すべきかといふ研究對象の確定とに關して學者の間に種々なる意見の差異がある、從つて同一の名稱の下に說かれてゐる社會學の學的體系並に中心問題には夫々異るものが甚だ多い。社會學は社會に關する規範學であるとか、說明學であるとか、精*神科學、或は*文化科學であるとかの主張は研究方法上の態度から來たる差異であり、又社會學を以て社會の包括的全體を取扱ふものであるとか、社會進化や社會制度・社會事實・社會形態等をそれぞれ取扱ふものであるとか、或は對人關係に於て觀られる固有の特性とか、社會文化とかを說くものであるとする等はつまり社會學の中心對象を如何に確定すべきかに關する意見の差異に基くものである。左に社會學派の諸傾向を概觀しよう。

【社會學の諸傾向】　(一)哲學的社會學　社會改良・社會政策・社會思想・社會運動等の理想的指導原理の研究、或は社會生活の價値の研究、其の道德的意義の研究等で、此等は所謂社會哲學であつて、經驗科學としての社會學の外側にある。(二)記述的社會學　社會の諸具體的形式の敍述特に未開社會の慣習・道德・原規等の記述であつて、これは理論科學に對して資料を提供するが、普遍化的概念構成をなす社會學そのものではない。

社會に關する普遍化的概念構成を企圖する社會學には種々ある。(三)綜合科學的社會學　社會現象間の複雜な相互關係の綜合的全體及び其全體の變遷運動の普遍的法則を探究する社會學で、コントの實證哲學的社會學やスペンサーの進化哲學的社會學が其の代表的なものである。(四)生物學的社會學或は社會生物學　生物學の原理に基礎して社會の生物學的有機體論や社會間の團體的生存競爭論を攻究する社會學で、例へばリリエンフェルト P. von Lilienfeld (1829–1903)・シェフレ A. E. F. Schäffle (1831–1903)等の社會學や社會ダーウィン學派が之に當る。(五)機械論的社會學　社會的世界を物理的・自然法則的に秩序付けられた現象として社會現象の同樣性を物理的・機械論的方法に據りて法則化する社會學派で、フィスク J. Fiske (1842–1901)・ケトレ L. A. J. Quételet (1796–1874)・パレト V. Pareto (1848–1923)等の社會學がこれに當る。(六)心理學的社會學　社會現象の純社會的方面の確定的事實・根本的事實を心理的事實と見て、此の立場から一切の社會現象を論攻する社會學論で、例へばタルド J. G. Tarde (1843–1904)やギディングズ F. H. Giddings (1855–1931)の社會學は其の代表的なものである。(七)集團主義的社會學　社會團體に獨自の意識を認め、之から社會現象の根本的事實を說明するデュルケームの集團意識の社會學、或は又全體は部分に先行するとの論理を社會に適用して、社會の全體性原理から社會現象を說明し、個人的原理から社會を解明する立場を排斥するシュパン O. Spann (1878–)の社會學論も見方によつては之に當て得る。(八)形式社會學　社會現象を不還元的支盤に分析して純社會的なるもの—結社形式—に著眼して之を論理的に整序し、其の諸形式の一般的性質を究明するジンメルの社會學論。(九)了解社會學　社會的行爲を了解的方法に據つて其の經過並に結果を因果的に攻明するマクス・ウェーバー M. Weber (1864–1920)の社會學。(十)現象學的社會學　社會の本質は內的結合の狀態であるとし之を現象學的方法によつて攻明するフィーアカント A. Vierkandt (1867–)の社會學である、此の學派は既にテンニース F. Tönnies (1855–1936)の意志結合の社會學論に端を發すると言はれてゐる。

以上の學派は研究方法に於てまた研究對象に於て各自異る所があるが、併し社會に就て其の一般的特性從つて普遍化的概念構成を企圖してゐるものと見做し得るが、尙此等の外に特殊の社會團體並に生活の特性を研究する(十一)特殊社會學（特殊科學としての社會學の意味ではない）例へば農村社會學・都市社會學や、家族・敎團・黨・組合・階級等の各種の具體的集團並に生活の特性を研究する諸社會學があり、又經濟・道德・學術・宗敎・藝術・法律などを社會的所產の文化形象としてそれぞれ考察する經濟社會學・知識社會學・宗敎社會學等の(十二)文化社會學があり、或は又社會問題・社會政策等につき社會學的解決を見出さんとする(十三)實踐社會學等がある。

【社會學史】　始めて社會學なる名稱を用ひ（sociologie は同類或は仲間〔拉〕socius の學〔希〕logos を意義する）、之に一の組織的體系を與へた人はフランスの實證哲學者コントである。イギリスのスペンサーが此の名稱を其のまゝ使用して彼も亦一の組織的體系を說いて以來、此の名稱の下に斯學は漸次に發達し來つた。併し彼等の所謂古派社會學は、自然論的世界觀や綜合科學觀に支配せられてゐたために、ディルタイは斯かる社會學を自然主義をまとへる歷史哲學だと評し、フィーアカントは古派社會學を歷史哲學的・百科全書的方針だと斷じてゐる。彼等の社會學の裡には機械論的社會學や生物學的社會學が派生すべき素地が多分にあつた。然るに十九世紀の終りから二十世紀の初めにかけて、先づタルドが社會は心理的事實なることを極力主張し、テンニースが意志結合論を說き、デュルケームが社會に特別なる意識的心性を認めて之から社會事實の說明を試み、ジンメルが社會の純結合形式に著眼し、或はフィーアカントが社會の本質を內的結合の狀態だと認めた等の諸社會學論が現はれるに及んで、此等の現代社會學が古派社會學に明白に對立する社會學的方針を指示したことは學史的に注目すべきことであらう。何となれば此の新生の社會學が企圖する態度は社會なる現實態に於ける純社會的なるものを把握せんとする分析的態度であつて、此の點に就ては「特殊科學としての社會學」なる形式社會學が最も其の色彩を表はしてゐる。此の學派は「綜合科學としての社會學」たる古派社會學への反逆ではあつたが、併し他方には社會學として自己を訂正し反省し眞の科學としての社會學への希望多き黎明でもあつた。此の分析的形式的方針の下に立つ社會學（タルド・デュルケーム・ジンメル）は現代社會學の特色たる「純正社會學」reine Soziologie 或は「一般社會學」allgemeine Soziologie への路を開いた意味に於て學史的價値多きものである。又此の如き新生社會學の起るにつれて方法論的吟味が起り、マクス・ウェーバーの理念型論は其の方面に於ける收穫であつた。尙純正或は一般社會學の外に近時アメリカでは實踐社會學が著るしく發達し、又ドイツ・フランス・アメリカ等には若いながらも文化社會學の攻究が試みられつゝある。

【社會學と敎育學】　從來敎育學の目的は倫理學にあ

りとしたヘルバルト學派に反對して、教育學の目的は社會學にありとするところに社會學と教育學との關係がある。此の點についてはドイツのパルトの立場は特筆すべきものである。彼は教育學の目的を社會學とした英國者であつて、教育の目的的機能は社會を成長・發達せしめ社會を次代へと傳達せしめるにあるとし、教育の目的を定義して「教育は社會の繁殖なり」と斷定し、而して社會學無くんば教育學は成立し得ないとまで極言した。又アメリカに於ける「教育的社會學」の顯著な發達について見るに、かの「教育的社會學の父」と言はれたスザロ H. Suzzallo (1875—)に據るも、教育の職分は社會の狀態並に其の必要に應じて之を規定せねばならぬ。此の點に於て社會學は教育の目的が何にあるかを明確に解答する役割を演ずるものである。斯くの如く現在の教育學にあつては教育の目的は形而上學的・倫理的人格の完成にあると觀られるよりは、一層强く人間の社會的人格の完成にあると觀られつゝある。此の意味に於て教育學は社會學を重要なる基礎學とすることによつて、社會生活に應ずる體系を得つゝあると言はれ得る。

【學科としての社會學】　一九二〇年にドイツのベロウ G. von Below が、社會學には一定の獨立の對象、從つて一定の獨立の學問的體系が無い、これを大學の學科目の內に入れることは出來ないと叫んだ。之に對してヴィーゼ（レオポルド・フォン）が大いに反駁したのであるが、此の論爭は學科としての社會學に關する最も代表的なものであらう。斯かる論爭はドイツのみではなく、諸國に於ても學問的立場から往々行はれたのであるが、現今の文明諸國では何れも大學に社會學を學科として入れてゐる。我國に就ては、東京帝國大學に於て明治十四年（當時東京大學）文學部の學科目哲學中に始めて世態學の名稱で加へられ、後十七年には社會學と改稱され、同二十六年（當時帝國大學）文科大學に始めてその講座が設けられた。大正八年文科大學が文學部と改稱せらるゝと共に社會學は學科として獨立した。なほ、現在に於ては法・文・經・商の大學は勿論、商業・法學・經濟・哲學等の專門學校並に教員養成機關に於ても亦社會學は學科目として入れられ、之によつて直接には社會生活、殊に集團生活の特殊性、其の構成過程及び機能等に關する理解が進められ、間接には諸社會科學（法學・經濟學・政治學・宗教學・教育學・倫理學・史學・言語學等）の攻究が助長されつゝある。

（戸田貞三）

文獻——*P. Barth*, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, ²1922. *P. A. Sorokin*, Contemporary Sociological Theories, 1928. *F. H. Giddings*, Principles of Sociology, 1896. *A. Vierkandt*, Gesellschaftslehre, ²1928. *L. von Wiese*, Soziologie, Geschichte und Hauptprobleme, 1926. *H. Freyer*, Einleitung in die Soziologie, 1931. *C. Bougle*, Qu'est-ce que la sociologie? 1907. *R. M. Maciver*, Community, 1917. *P. Barth*, Geschichte der Erziehung, 1911. *K. Dunkmann*, Angewandte Soziologie, 1929. *G. von Below*, Soziologie als Lehrfach, 1920.

社會過程

〔英〕social process　〔獨〕soziale Prozesse　〔佛〕processus social

【社會と社會過程】　社會的現實態は同時に歷史的現實態であるから、社會過程と云はれる場合は、社會の歷史的發展が意味せられてゐることもあるが、通常はより一般的なる事實、卽ち人々の共在關係に於ける、そしてこれに直接に關係する一切の生起が意味せられてゐる。元來社會は生ける人間の生活態であるから、一瞬も靜止してゐない、過程的・動詞的事實である。かつて國家や教會として靜的に、完結的に考へられてゐた社會が、個人間の無數の微細な諸過程に基くものとして考へ直された所に、社會學も成立したと云はれてゐる。ジンメル*は社會の本質を個々人間の心的相互作用に於て見、社會とは實は社會化、卽ち過程的なものであると云ひ、タルド J. G. Tarde (1843–1904)は社會の根本事實を模倣の過程とし、社會はこれ模倣なりと云つた。かゝる見地よりすれば、社會學に於ても、その對象は社會過程以外の何物でもないこととなるのであるが、社會過程は決して漫意味の生起の單なる連續ではなくて、人間の意味的行動に基いてゐると云ふ事實が、他面に於て、非過程的に把へられる社會形象の概念を導いて來るから、社會過程を以て社會學の唯一の問題とすることは出來ない。

【社會過程の種類】　社會過程とは具體的に如何なるものを指すかと云へば、それは學者により勿論一樣ではないが、今、一般に社會過程論に重心が置かれてゐると見られるアメリカ社會學より一例を取れば、パーク R. E. Park (1864—)及びバーゼス E. W. Burgess (1886—)はその『社會學入門』に於て、社會的接觸・相互作用・調和・同化・競爭・鬪爭・社會統制・集團行動等の諸過程を擧げてゐる。ドイツのヴィーゼ*（レオポルド・フォン）の一般社會學は、これを更に整頓して示してゐる。卽ち社會過程を結合・分離、分化・統合、破壞・再建の諸類に分ち、更に(一)結合過程を接近、適應、類化、合致に、(二)分離過程を競爭、對立、鬪爭に、(三)分化過程を不平等化、支配・服從、階層化、淘汰、個別化に、(四)統合過程を類似化、秩序化、社會化に、(五)破壞過程を搾取、依怙・籠絡、形式主義化、商業化、過激化、倒錯に、(六)再建過程を制度化、專門化、解放に分つてゐる。これは蓋し從來の社會過程の分類の中で最も組織的なものであらうが、一の過程と他の過程との聯關は一義的に順序づけられ得るものでないから、かゝる細別も結局恣意的のものであると云へるであらう。

人間の社會意欲には愛と力の二方向があり、また集團

は人々の「我等」的體驗と、客觀的規制の二つの基礎の上に成立する。そして勿論かゝる人や集團は夫々複數的存在である。思ふにこれらの基礎的事實を前提とし、目標として、社會過程は考察さるべきものであらう。然るとき、その主要なるものは結局、結合と統一、上下關係化と階層化、統制、同化、敵對、分解等であらう。

【對象的形象の生成】　尙これに關聯して考ふべき重要なる過程として、社會に於ける對象的形象の生成がある。具體的に云へば傳統、慣習、社會的な象徵や評價原理等の成立がある。元來社會生活は、個人の生の流動性に對する一の制限を意味してゐる。すでに個人的關係に於ても、人は相手の眼に我が如何に映じてゐるであらうかを想定し、自らその想定に制限せられる。然るに集合生活に於ては更に、人々は同一の事項に關與し、同一の集團的我に合一することに於て、自づから個人的・流動的我を意識に於て規制する規範的對象を生成せしめる。傳統や慣習等は內容的には樣々であるが、本質より云へば、社會を背景とし、我々の制限者として、自ら對象化してゐる所のものである。かゝる對象的形象の生成形式は、また社會過程論の問題である。

【學校に於ける社會過程】　教育に關し、社會過程が問題となるのは、主に學校生徒の集團生活の研究に於てである。學校に於ける主要な教育的因子は教師の意識的活動であらうが、この外に生徒の集團的環境がその教育に至大の關係あることも、これに劣らず注意されなければならない。即ち例へば生徒の團結、黨派、對立、集團的精神又は評價標準の生成等を社會過程として組織的に觀察することは教育上緊要な問題となる。（鐵內數太）

文獻——*J. G. Tarde*, Les Lois sociales, 1898, [8]1921（區早八十二譯「タルドの社會學原理」大正十二年、改譯昭和三年）. *G. Simmel*, Soziologie, 1908. *H. Cooley*, Social Process, 1918. *E. A. Ross*, The Principles of Sociology, 1920. *R. E. Park* and *E. W. Burgess*, Introduction to the Science of Sociology, 1921. *L. von Wiese*, Allgemeine Soziologie, I. Tl., 1924; II. Tl., 1929. 綿貫哲雄「社會過程」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。

社會教育

【意義】　社會教育とは一般社會人或は大衆國民を對象とする教育をいふ。かゝる教育は事實としては古くから存在したが、社會教育といふ名稱の下に行はれるやうになつたのは大正八年頃からである。それまではこれを通俗教育と呼んでゐた。文部省では通俗教育なる語を明治十九年以來公に用ひ、現に大正七年臨時教育會議に對する政府の諮問案にもこの語が用ひられてゐる。併しこの頃から社會教育なる語が通俗教育の代りに用ひられ、大正の末頃には一般の用語として認められるやうになつた。元來この語は我國の新造語であつて、外國ではこれに該當する語は少くとも我國に於けると同樣の意味で用ひられることは殆どない。ドイツでは民衆教育 Volksbildung、フランスでは公衆教育 éducation publique、イギリスやアメリカでは成人教育 adult education の語が一般に用ひられてゐる。此等の語の中前二者は一般民衆に對する教育を意味し、後者は成人としての民衆を對象とする教育を意味してゐる。何れにせよ、其等の語は對象の側から此種の教育を表はすものであるが、之と異り、社會教育なる語は稍〻曖昧であつて、若し之を學校教育に對立するものと見れば、社會といふ機關で施す教育と考へられる。社會教育にはさういふ意味もある。即ちこれは學校といふ特定の機關で行ふ教育と異り、各種の社會的機關を利用して施すものであつて、官公廳・兵營・神社・寺院・教會・研究所・試驗場・農園・工場・商店等各種の機關を之に利用する事が出來る。而も單に其等の物的機關ばかりでなく、同時に人的機關も利用される。即ち官公吏・軍人・神官・僧侶・牧師・技術者・產業人等がそれぞれ所屬の機關を利用して一般社會人を教育することが出來る。從つてまた社會教育の社會なる語は教育の對象をも意味することとなる。斯樣にして社會教育は社會的な人的並に物的機關を利用して一般の社會人に施す教育であると定義することが出來る。こゝに社會教育と學校教育との相違がある。學校教育は一定の資格ある教師が學校といふ特殊の機關に依つて特定の兒童生徒等に施す教育であるが、社會教育は其の主體・機關並に對象に關して一般に特殊の制限を設けないことを特色としてゐる。從つて教育的作用を行ふことが出來るならば誰でもこの教育に從事することが出來、教育的效果を收めることが出來るならば、如何なる機關と雖も之に利用されることが出來、教育の可能性を有する限り、何でもこの教育に與ることが出來る。但し教育の效果を充分ならしめる爲に對象を制限して、或る時は兒童、或る時は青年、或る時は成人のみを對象とする事はある。又學校教育は教育を受けることを主なる職分とする兒童生徒等を對象とするのと異り、社會教育は他に主なる職分なり、仕事なりをもつてゐる一般社會人を對象とするものであるから、勢ひ餘暇利用の教育となる。且つ兒童生徒のやうに現に學校教育を受けつゝあるものよりも、然らざる青年や成人を對象とすることに傾くのも當然である。併し兒童生徒等にも餘暇があり、これを利用して學校教育と異つた指導訓練を行ふことが必要である所から、彼等に對しても社會教育が行はるべきである。けれども現に教育の圏外にある一般青年や成人に對して、社會の日々に進步しつゝある文化的水準に伴ひ、國民として社會人としての生活を充實することが出來るやうに、各種の教養に與る機會を與へることは極めて重要であつて、こゝに社會教育の使命がある。而も人間は苟も心身の機能が健全である限り成人期に於ても教育の可能性を

有するものであるから、心身發育の過程にある青年はいふに及ばず、成人に對しても、社會教育に依つてその教養を高め、即ちその德性・思想・才能・情意等を陶冶してその向上を圖ることは個人的にも、社會的にも重大なる意義を有するものである。

社會教育の方法は學校教育よりもはるかに廣汎であつて、第一に言語に依るもの、即ち講義・講演・講習など（「講演會」・「講習會」の項參照）、第二に文字に依るもの、即ち新聞・雜誌・圖書・パンフレット・ポスター・標語（「宣傳」の項參照）等に依るもの、また之に關する重要機關として圖書館・巡回文庫がある。第三に直觀に訴へるもの、即ち音樂・映畫・演劇並に演藝・レコード・ラヂオ等があり、また直觀教育の機關として博物館・動物園・植物園・展覽會等がある。第四に相互接觸に依るもの、即ち少年團、青年團、在鄉軍人會、消防組、戸主會、町會、婦人會、母の會、俱樂部、和歌・俳句・詩・圍碁・將棋・音樂・演藝・スポーツ等の會、町や部落に於ける年中行事等がある。そしてかゝる各種の方法が組織されるに從つて社會教育に接近することが出來る。即ち社會教育施設が充實し、特定の指導者が特定の對象に對して一定の課程の下に行ふならば、それは學校教育に近いものとなる。しかしかゝる場合にもその對象が他に職業を持ち、その餘暇に於て教育に與る所に社會教育の特質がある。即ちこの方面からいへば社會教育は餘暇利用の教育であるといふことが出來る。

（小尾範治）

【我國の社會教育】 (一)江戸時代　江戸時代においては、民衆一般の社會生活圈内に於ける思想・信念の統一と流通とをはかる「精神」生活への政治が社會教育である。即ち道義道德に關する思想・信念啓發と統制とが主であつて、情操と知識（科學）との方面は副であつた。茶湯・生花・琴・三味線などが廣く習得せられ、時代的・社會的に共通する趣味と情操との成育に役立つたことは疑はれない。殊に講曲・琵琶・芝居などの非常な流行が、民衆の情操生活に或る程度、或る角度において一般性・共通性を醸成したことも事實である。そしてそれによつて江戸時代の社會の色合ひが出來上つたのでもある。併し其等は「社會教育」意識の發動の下に行はれた施設ではなかつた。唯江戸時代中期以後、それらの歌詞又は内容、若しくは解釋に著るしく道義的觀念を添加した事實を、或る意味での「社會教育」意識の發動による規整統制と見れば見られるに過ぎない。見せ物・出開帳・軍事講釋・神道講談などが、民衆の常識や知識を啓發し豐富にしたことも事實であるが、此等も亦「社會教育」的自覺に基く興行ではなかつた。さうした自覺に基く活動と施設とは、主として道義道德の線に添つて行はれたものである。江戸時代の社會教育を特質づける第二の條件は、民衆の文字學問に就ての教養が極めて低かつたことを前提として仕組立てられてゐたことである。從つて堂々たる著述又は文書によつて、思想に訴へ概念を介して道義信念を確立し統一しようとしたのではない。耳から手へ、言葉から實行へ、直接に端的に移さうとしたものである。「言ふは易く行ふは難し」の格言が今日に於て想像もし得られない程の權威と制裁力とを以て人人の前に君臨したのも、「言ふ」から「行ふ」への直接な移行を求めて措かなかつた時代意識を前提としてゐたからの故である。從つて社會教育の主要な方法は、講話・說法・道話及び格言を俗に碎いた謎・標語であつた。

江戸時代は所謂封建制度であつて、その社會構成の特質は、士農工商の身分の區別嚴かな階級制度を機軸としてゐたことと、藩と藩、藩内の村と村、部落と部落が互に門戸を閉ぢて或る程度に夫々孤立し獨立した生活を營むの傾向を持つてゐたことであつた。社會教育は社會組織のこの骨組から規約づけられて、妥當範圍を限定せられ教育理念を特殊化せられ異質化せられた。忠・奉公・犧牲・然諾などが武士の教育の重要な理念であつたのに對して、孝・勤勉・儉約・協同などが庶民教化の中心目標であつた。正直と堪忍とが商民教化に於て分けても力說せられたのに對して、互助と勤儉とが農村教化の骨髓をなしてゐた。かゝる事實は全體としての社會機構内に於ける各階級の地位と機能とに基いて派生し來つたものである。社會團體の生活單位が小さく且つ互に孤立し自立してゐた事は、自然に經濟力の伸張を妨げる結果となつて生活を苦しいものにした。それだけに、隣人に迷惑をかけ村に累を及ぼすことを、上もない罪惡と考へ恥辱と思ひ込む根强い道義心が萌え上ると共に、他方では危害相救ひ隣人互助するの風を馴致した。言はば强い制裁力と强い團結力とが相伴つて發達したのである。この事も亦江戸時代の社會教育理念を特色づける爲に有力な條件として働いたのであつて、庶民ならば鄉村又は町内、武士ならば君侯及び藩中への附合ひと義務とが、重要な教化目標となり教化内容となつた所以である。

社會教育の機關としては、武士階級にあつては、藩學、御城講釋、家庭内に於ける禮法の躾等が主要な機關であつた。藩學は今日の學校の如く所謂未成熟者たる生徒への教育だけを目的としたものでなく、勤務を持つた青年・成人の武士に對して一般教化を施す任務を持つてゐた。その方法は今日の成人教育講座式であつて、御城講釋と異る所がない。一般庶民に對しては諸藩自らの施設にかゝるものと、民間の經營に成るものとの二種があつた。幕府又は諸藩の施設の中には、昌平黌・藩學に於ける講經の開放、鄉學・教諭所の設立などを主とし、加ふるに諭達、教諭書・五人組帳前書の刊行頒布などがあつた。民間の經營に成つたものには、鄉學・教諭所も無論あつたが、その外、心學講舍・性理教會（「大原幽學」の項參照）の鄉學所、青年宿などがあつて普及してゐた（「日本教育史」・「庶民教育」の項參照）。講などの中にも全く教化を目

的としてゐたものが少くない。

民間で社會教育に努力したものには色々の身分身柄のものがあつた。江戸時代前期にあつては、佛教者の中に鈴木正三・澤庵和尚、稍〻遲れて白隱禪師などがあつた。民間篤志者の中には、常盤潭北・西川如見の如きものがある。併し此等は團體組織を成して敎化目的を達成しようとしたのではない。然るに、中江藤樹を始祖とする我國陽明學者の中には會津藩領内に於ける陽明學派の心學敎化運動の如く、立派に敎育團體として活動したものがあつた。同じ學派に屬する三輪執齋とその門人川田雄琴の如きも敎化團體を組織したことがある。江戸時代中期以後になると、この方面に於ける發達の著るしいものがあつて、石田梅巖を祖師とする石門心學、二宮尊德の報德敎、大原幽學の性理敎會をはじめ、精進講・契約講・陰德講など講組織のものも簇出して來た。又幕末期に及んでは黒住敎・金光敎・實行敎（富士講）・御嶽敎の如き敎派神道の勃興とともに、其等に固有な夫々の敎化活動も擡頭した。中期以後に起つた此等の社會敎育團體が殆ど共通に國家意識に目覺めてゐたこと、經濟觀念と結付いてゐたこと、報恩觀念を機軸としてゐたことは、「時代」の特性を物語る重要な色彩であつた。（石川　謙）

（二）明治以後　明治維新と共に開國の國是が定まり、日本を歐米先進國の文化的水準遙かに高めることが要望され、これが「智識ヲ世界ニ求メ、大ニ皇基ヲ振起スヘシ」といふ御聖旨に依つて明示され、玆に於て一般民衆の敎育が强調されるやうになつた。これが明治當初の啓蒙運動であつて、その急先鋒は福澤諭吉であつた。その著『西洋事情』、『學問ノスヽメ』等は形式的な東洋思想を斥けて、實質的な科學思想を尊重し、これによつて新文化を開拓し、富國强兵の基を培ふべきことを强調し新時代の進行に大なる影響を及ぼした。又彼は女子の敎育を重要視し、『新女大學』を著して男子と同樣に女子にも新文化の敎育を施すべきことを說いた。一般民衆を對象とする社會敎育運動はかゝる啓蒙運動に依つて進められたのである。殊に明治五年新たに「學制」が公布され、「邑ニ不學ノ戸無ク、家ニ不學ノ人無カラシメンコトヲ期ス」と仰せられた御聖旨を奉じて國民敎育の普及徹底が今後の目標となつた。これに依つて一方學校敎育の擴張と同時に、他方民衆に對する社會敎育の普及が企圖されるやうになつた。卽ち社會敎育に關する施設として明治四年既に文部省内に博物局が設けられ、翌年博物館を開き、又同年文部省では東京書籍館を設けて科學敎育や讀書を奬勵することとなつた。それから續いて博物館や圖書館が地方にも漸次設置されるやうになつた。そしてこれらは主として民衆の知的啓發を目的としたものである。明治當初の啓蒙的社會敎育運動は科學を尊重する實學的のものであつたが、その思想的根柢としてイギリスの功利主義があつた。しかしこれと共にキリスト敎思想もまた解禁の機に乘じて敎化の手を延すやうになつた。なほその上に西洋の立憲思想が輸入され、新聞その他の文書や言說によつて民衆に新しい政治思想を培養した。特に新聞は新文化機關として民衆敎育に影響したことが少くなかつた。併し乍ら西洋の科學的・功利的思想が非常な勢ひを以て國民の間に浸潤するに伴ひ、我國固有の美風が輕視されるを見て、東洋の思想や道德を恢復しようとする運動が現はれた。明治九年に西村茂樹が起した東京修身學會がその先驅であつた。續いて斯文學會その他この種の敎化團體が起つた。そこで西洋思想と東洋思想とが互に抗爭し、一般民衆はその適從する所を知らない觀があつたが、この情勢を御軫念あらせられて渙發されたのが敎育勅語であつて、これによつて我が國體たる忠孝の大義を基本として智能の啓發に努めることが敎育の眼目であることが明示され、爾來學校敎育と共に社會敎化も亦その根柢を敎育勅語に置くこととなつた。殊にその前年には「憲法」が發布され、國民に政治に關與する權能を賦與されたので、一般民衆をして國民としての重責を自覺せしめる爲に、民衆敎育の重要性が一層高調されるやうになつた。殊に小學校を卒業した一般青年の敎育が重要視され、一方に於て封建時代以來の青年團體が新たに修養團體として漸次改造されるやうになつたと共に、他方にその修養施設が明治二十六年に組織化されて實業補習學校となり、兩者は青年を對象とする社會敎育機關として次第に重きをなすやうになつた。日清戰役後國運の發展に伴ひ青年敎育も、一般民衆敎育も著るしい發達を遂げ、青年團體の改造、實業補習學校の普及、圖書館・博物館の增設、各種敎化團體の活動等見るべきものが少くないが、新聞・雜誌・圖書等に依る文書敎育や、博覽會・展覽會等の觀覽施設その他講演會・幻燈會等の方法もまた斯敎育の進展に寄與することが少くなかつた。當時民衆敎育は通俗敎育と呼ばれ通俗敎育講演會などが儘されてゐたが、しかしこの語は既に明治十九年の文部省官制の中に見え、翌二十年に普通學務局が「圖書館博物館及敎育會通俗敎育等ニ關スル事務ヲ分掌ス」といふ規定を設けてゐる。これによれば通俗敎育は圖書館・博物館等の特設機關以外の敎化運動その他一般的な民衆敎育施設を指してゐたやうである。さて斯敎育の發達に甚大なる影響を及ぼしたものは日露戰役であつた。この戰役が我國の運命を決定するものであつただけ、國民の覺悟と努力とは未曾有のものであり、從つて軍人以外の一般民衆が國家の爲或は出征軍人並にその遺族・家族のために盡力したことそれ自身が民衆敎化であり、從つてこの機會に斯敎育の伸展は極めて著るしいものであつた。併し戰後荒怠の風潮漸く生じ且つ自然主義的思想が橫溢し、その間に社會主義思想などが發生するやうになつたので戊申詔書の渙發となり、特に質實剛健の風を奬ふべきことを諭し給ひ、これより民衆敎化の運

動が一層活潑となり、報德會その他有力なる敎化團體が多數成立した。民衆に對する敎育敎化の主要性に鑑み、文部省に於ては明治四十四年通俗敎育調査會を設け、左の三部に分れてそれぞれ斯敎育に關する重要事項を調査することとなつた。

第一部　諸物の選定編纂蒐集、巡回文庫、圖覽事業に關する事項
第二部　幻燈の映寫并活動寫眞のフイルムの選擇調製、說明書の編纂に關する事項
第三部　講演會に關する事項并講演資料の編纂

文部省ではこの機關によつて通俗圖書・幻燈映畫・活動寫眞フイルムの認定を行つて斯敎育上適當と認められるものを紹介し、又地方に對して通俗圖書館・展覽會・講演會等の開催を奬勵して著々その效果を收めた。府縣に於てもこの目的を達する爲に通俗敎育委員會や調査會を設けたり、或は通俗敎育奬勵規程を設ける等適當なる方法を講じて斯敎育の促進を圖るやうになつた。そして通俗敎育の範圍も漸次擴大され、體育、各種の觀覽施設、演藝その他の娛樂施設、風俗改良等にまで及ぶやうになり、かやうに明治の末葉から大正の初頭にかけて通俗敎育は益〻發展した。殊に大正四年に內務・文部兩省から青年團に關する最初の訓令が發せられ、その修養團體としての使命を明かにして以來その發達には極めて著しいものがあつた。更に大正七年政府が臨時敎育會議に對し「通俗敎育ニ關シ改善ヲ要スヘキモノナキカ、若シアリトセバ其要點及方法如何」といふ諮問を發したが、その答申に於て、通俗敎育に關する施設の計畫並に實施の任に當る爲に文部省並に地方に主任官を置くことが要望され、之に從つて大正八年に文部省では分課規程を改正し、普通學務局に於て通俗敎育・圖書館・博物館に關する事務を分掌せしめ、その爲に主任官を置き、大正十年にはその事務を所管する獨立の課となし、通俗敎育を改めて社會敎育と呼ぶことになり、更に大正十三年にこれを社會敎育課と稱するやうになつた。又それと同時に文部省では府縣にも主任者として社會敎育主事の設置を勸奬し、それが漸次各府縣に普及し、初めは府縣の囑託として置かれたが、大正十四年その職制が公布され、全府縣に主事並に主事補の設置を見るやうになり、その他大都市にもそれが置かれ、後には府縣や大都市に漸次社會敎育課が特設されるやうになつた。しかし當時はその所管事項こそ多種多樣であつたが、まだ雜然としたものであつた。その間に斯敎育に一段の重要性を加へたものは一は青年團體の組織化であり、一は青年訓練所の新設であり、一は成人敎育の普及であつたといつてよい。卽ち大正十三年に青年團の全國的聯合が結成された外、昭和二年には女子青年團の全國的聯携も出來、男女青年團の指導が益〻重要視されるやうになつた。次に大正十四年には從來の實業補習學校の外に特に青年の心身を鍛錬して國民としての資質を向上せしめる爲に青年訓練所が各市町村に設けられ、實業補習學校と共に青年敎育の重要なる機關として進出することとなつた。更に大正八年以來文部省が施設した成人敎育講演會はその後長期の講座となり、又施設個所も漸次增加し、遂に年々各府縣に實施することとなり、その外成人に對する敎育敎化機關としての圖書館・博物館・敎化團體等の振興に依つて斯敎育も亦益〻重きをなすやうになつた。かくて昭和四年には文部省の社會敎育課が擴充されて社會敎育局となり、斯敎育に一新時期を劃するやうになり、これよりその事業も亦益〻充實整備を見るに至つた。例へば家庭敎育の振興並に家庭生活の改善を眼目とした婦人團體の振興、少年團運動、公民敎育の普及、勞務者敎育の發達、映畫敎育の充實等見るべきものが少くない。このことは同時に地方に於ける社會敎育の發展を意味するものであり、又それは單に官公廳に於ける斯敎育事業の充實のみならず、民間に於ける斯敎育運動の發達を示すものである。

【歐米の社會敎育】　敎育は文化と並行するものであるから文化の進んだ國ほど敎育が盛である。而も敎育は學校だけで目的が達成されるものではないから、敎育の盛なる國に於ては學校敎育と共に社會敎育も亦盛であるといつてよい。併し社會敎育はその施設方法等に種々ある故に、國に依つてその特色を異にしてゐる。

(一)イギリス　先づイギリスに於ては勤勞成人に對する敎育が最も發達してゐる。これに就て第一に活動の中心となつてゐるものは大學である。卽ち多くの大學に於て一方に大學擴張事業 university extension として勤勞成人卽ち下級官吏・小學校敎師・銀行會社員等を對象として輔導學級 tutorial class を經營し、他方では「勞務者敎育協會」Workmen's Educational Association と協力して同協會の地方支部が主催する工場・鑛山等の勞務者を對象とする輔導學級へ講師を派遣してゐる。その外勞務者の爲に獨立した大學も設けられてゐる。イギリスでは成人敎育が社會敎育の主要部門と見られてゐる。輔導學級は少數の者で學級を組織し、講師の外に輔導者 tutor を置いて研究の指導を行はしめ、講義の外に質疑應答を盛にし、各自に自分で選定した題目に就て研究を試みさせ、六箇月を一期として、數學期繼續せしめるものであつて、その效果の著るしい所から、この方法はアメリカその他の國々にも採用されてゐる。次にイギリスは青少年の訓練運動として世界的に傳播した少年團 boy scout の發祥地であり、中心國である。これは青少年に對し學業の餘暇を利用して心身の鍛錬や團體訓練を施すことを目的とするものであつて、その實績が認められて僅々數十年の間に本國から植民地、更に諸外國へと普及して今や世界的の運動となつてゐる。その他圖書館並に博物館事業に於ても好成績を收めてゐる。

(二)ドイツ　ドイツに於ては一般青少年に對する補習敎育が世界的に著名である。これは小學校を終つた者に對

し四箇年間多くは義務制として公民教育並に職業教育を施すものであつて、大戰前には世界第一といはれ、大戰後一時不振であつたが、その後漸次復舊して公民並に職業人を陶冶する上に大なる效果を收めてゐる。また近年ナチスの青少年訓練運動としてのヒトラー青年 Hitler-Jugend の運動も非常に盛であつて、これは祖國愛を生命とした青少年の訓練運動である。之と關聯してドイツでは青年を中心とした民衆體育が盛に行はれ、之に依て身體の强健と同時に健全なる精神の涵養に努めてゐる。又青年に義務づけられてゐる勞働奉仕 Arbeitdienst も學生や青年に勞働の體驗を積ませようとするものであつて青年の訓練敎化に寄與する所が少くないといはれてゐる。尙成人敎育としては各都市に民衆大學 Volkshochschule が設けられてゐる。これは政治や社會に關する思想を主とするもの、宗敎或は藝術を主とするものなど地方に依り種々異つてゐるが、その方法はイギリスの輔導學級と同樣に、敎師と學生との間に質疑應答や討論などが行はれるが、イギリスの實際的であるのと異り、ここでは學生の批判力や識見を養ふことに重點を置いてゐる。その他圖書館並に博物館は恐らくヨーロッパ各國中この國が最も發達してゐるだらう。從つてそれが一般民衆の敎養に貢獻してゐることは極めて大である。殊にドイツ國民は精神文化や科學知識に於て他國民に比して優れてゐるといふ自信をもつてゐるだけ、之を一般民衆に傳達しようとする社會敎育運動は種々なる方法に依つて極めて活潑に行はれてゐる。

(三)フランス　フランスに於て特色あるものは大學の開放である。卽ち大學では講座を特別講座と公衆講座とに區分し、前者は大學の學生のみに聽講させ、後者は一般民衆に公開してゐる。これに依つて民衆が高い敎育に與る機會が與へられるわけである。圖書館と博物館とはその數に於て、その設備に於て他の大國に比してさしたる遜色のないまでに發達してゐるが、博物館についていへば、こゝでは歷史的・美術的のものが多く、科學・工業に關するものについてはドイツの方が發達してゐる。

(四)イタリー　イタリーに於てはムッソリーニ B. Mussolini が青少年訓練を極めて重要視し、少年部をバリラ Balilla、青年部をアヴァンガルディスチ Avangardisti と呼び、心身の鍛錬と團體的訓練とを行ひ、特に愛國心の鼓吹に力め、之に依つて國家奉仕に堪へる有爲なる國民を養成しようとしてゐる。尙他にムッソリーニの政策として起つた特色ある施設として、ドーポラヴォーロ（勞働の後）と呼ばれるものが全國に普及してゐるが、これは勞働者の敎化並に慰安の施設であつて、そこには講演・讀書・體育・娛樂・衞生等各種の設備があつて、附近の民衆が一日の勞務を終へ、そこで修養に娛樂に思ひ思ひの要求を或は無料、或は實費で充すことが出來、社會敎育機關として大なる效果を收めてゐる。

(五)ソヴィエト聯邦　ソヴィエト聯邦に於ては青少年敎育にその特色を示してゐる。卽ち第一に彼等の心身を鍛錬し、併せて團體的訓練を施す事、第二に共產主義の精神を注入する事である。この目的を達する爲にソヴィエト獨特の少年團ピオニール Pionir を組織し、イタリーやドイツと同樣に盛に訓練を行つてゐる。そしてこれを終つた青年に對しては政治的並に軍事的訓練を施してゐる。政治的訓練とは共產主義的な精神訓練であり、軍事的訓練とは國民國防の實現を目的とするものである。

(六)デンマーク　デンマークに於ては十九世紀以來國民高等學校 Volkshochschule の敎育が行はれてゐるが、これは二十歲前後の實務に從事しつゝある青年を對象とし、男子は五箇月乃至六箇月間、女子は三箇月間乃至五箇月間學校に寄宿させて、敎師との人格的接觸に依つて生きた指導を行はうとするものである。勿論各種の學科に依つて知識や技能をも授けるが、寧ろ精神的・國民的陶冶に重點を置き、宗敎・國語・歷史・音樂・體操等に依つてその目的を達することに努めてゐる。一時疲弊したデンマークは國民高等學校の運動に依つて復活したといはれる程この敎育は偉大なる效果を收めて今日に及んでゐる。又學校ではその擴張事業として周圍の民衆に對し、學校の閑散期を利用して敎育を施し、民衆の知的向上や協同心の涵養に努めてゐる。デンマークの國民高等學校の敎育が驚くべき效果を示したのでこの敎育運動は各國にその影響を及ぼすやうになつた。

(七)チェッコスロヴァキア　チェッコスロヴァキアのソコール運動も又特色ある社會敎育運動であるといつてよい。これは主として青少年の團體的訓練であるが、これを一方から見れば體育運動として國民保健上大なる效果を收めてゐるが、他方からいへば愛國運動として國民の精神的結束を固くする上に重要な意義をもつてゐる。卽ち平素青少年が集團して體操や音樂を行つて心身を鍊磨しつつ祖國愛の精神を涵養し、さらに時々全國大會を開催して民族的感激を高めることは、新興國民としての立場を鞏固ならしめる上に重大な價値をもつといはれてゐる。

(八)アメリカ　アメリカに於てはイギリスと同樣に大學擴張事業が盛に行はれ、各大學では輔導學級を經營したり、通信學校を設けたり、或は附屬の圖書館や博物館を公開したり、社會敎育に進出することが極めて多い。この中通信學校は講義錄に依るものであるが、講師と學生との連絡極めて密接であつて、兩者の間に質疑應答が盛に行はれ、修了の際は試驗を行つて、その學力を認定してゐる。恐らく通信敎育に於てはアメリカが世界第一であるといつてよからう。これはアメリカが社會的の國として大學の社會的活動が盛である上に印紙や郵稅が廉價であることに基因すると見てよい。輔導學級は大學經營のもの以外に都市や勞働團體の經營してゐるものも多數ある。その他アメリカ特有の成人敎育として外來の移民

を自國化する教育施設がある。これは移民の多い地方に於て教育當局が主となつて國語や國法を教へてアメリカへの同化を目的とするものである。又シャトークッ運動は著るしい發展をなし、セッツルメントやクラブ等を中心として附近の民衆に教育的作用を行はうとする運動も全國に普及してゐる。その他圖書館・博物館事業も盛に行はれてゐるが、特に圖書館事業の發達してゐることは世界第一といつてよい。即ちそれが全國に普及してゐる上に、その利用が極めて簡易であつて、郵便で圖書の貸出を申込むことが出來、或は山間僻地へはトラック圖書館が巡回する等新しい方法が行はれてゐる。（小尾範治）

【支那の社會教育】　學校系統以外の教育活動及び機關によつて民衆を教化すると云ふ意味に於ける社會教育は主として民國以來のことである。民國二十一年（1932）の修正教育部各司分科規定に據れば、社會教育機關として、中央教育部に社會教育司を置き、それが二科に分れて、識字運動、注音符號の普及、民衆學校、職業教育、教育館、圖書館、博物館、體育等を司り、又各省に於ても、夫々其の發達に努力して居る。

（一）識字運動　民國十八年二月十三日、教育部は識字運動宣傳計畫大綱を發表し、其の趣旨に基き、各省特別市縣市に識字運動宣傳委員會を組織し、講演・標語・畫報・旗幟・幻燈・映畫・蓄音器等に依り、公會堂・映畫館から、時には工場・學校・軍隊・家庭に於ても、毎年少くとも一回、一日乃至二日に亙つて、運動を開始し、文字を識らざるは國辱なりとの宣傳を行ふ。識字運動は必然的に注音符號の普及と連關してゐる。

（二）民衆學校　民國十八年一月、民衆學校辨法大綱を設け、十二歳以上五十歳以下の男女失學者を均しく民衆學校に入れ、三民主義によつて簡易な知識技能を授ける。即ち縣市或は縣市教育分區より、私人又は團體にも之が設立を許し、少くとも四箇月間、毎週十二時間以上教授し、これには夜間又は休日を以て之に充てる。月謝は徴收せず、書籍その他、文房具を支給する。科目は識字・三民主義・常識・珠算或は筆算・音樂等、其他地理・衛生等も教へるが、地方の狀態によつては手工・商業等を加へるところもある。

（三）民衆教育館　國民政府成立後、教育部は民衆教育の一根本として民國二十一年には民衆教育館暫行規程を分布し、之を各省市に設けた。これは特に工業方面を重視し爾來益々發展に向ひつつある傾向である。其の中は、總務部・圖書部・科學部・藝術部等の自然科學・美術工藝を主とする數部に分れ、館長以下各部主任及び指導員は當該事務分擔の外に小團體の一定期間の指導に當る。

（四）圖書館　圖書館は民衆教育館が主として自然科學・美術工藝機關たるに對して、主として文科的機關である。民國以來其の進歩甚しく現今既に北平・中央の二大國立圖書館あり。民國十六年以來、各省にも圖書館を置き、公衆の閲覽に供し、市縣は其の地に因り、又私立をも認めた。

（五）社會體育　體育に關しては、始め各學校に體操學科を設くるの外、上海には中國體育學校の設立を見たが、民衆體育の實はあまり擧らなかつた。然るに民國四年、江蘇省教育會は民衆體育の重要性に著目し、先づ省内より、之が振起を圖り、漸次全國に及ぼさんとした。民國十六年十二月、大學院も之を認め、全國體育指導委員會を組織して其の促進を計り、同十八年四月に及んでは、國民政府の訓令に基いて國民體育法を公布し、青年男女はいづれも體育を受くるの義務ありと定め、又各自治の町村をして、必ず公共體育場を設備せしめ、これには普通、婦女・兒童の各運動場、並に游泳場を設け、場表指導員・事務員等をも置き、斯くて全國民衆の體育を促進して居る。

（六）民衆讀物　民國四年、教育部は通俗教育研究會を設立し、小說・戲曲・演講の三方面による社會改造を企てた。即ち先づ社會を害するが如き小說を禁じ、有益なる書物を以て其の資に供したが、其の後社會教育司の扱ふものは、教育上必要な圖書に限られ、通俗小說はやがて内政部の管理に屬した。かくて民衆讀物の語は專ら教育關係のものを指すこととなつた。演講に依る社會改造の方面は今でも餘り振はない。

以上の外、社會教育としては職業補習學校・博物館・改曆等によるものもあるが、さほどの重要性と成績とを持つて居ないやうである。（諸橋轟次）

文獻――乘杉嘉壽「社會教育の研究」（大正十二年）。川本宇之介「社會教育の體系と施設經營」（昭和六年）。吉田熊次「社會教育原論」（昭和九年）。小尾範治「社會教育概論」（昭和十一年）。石川謙「近世社會教育史の研究」（昭和九年）。文部省編「地方通俗教育施設の狀況」（大正五年）。植木政治郎「社會教育の理論と實際」（大正十三年）。丸山良二「日本社會教育の研究」（大正十三年）。田中七三郎「學校を中心とせる社會教育の實際」（大正十四年）小尾範治「社會教育の展望」（昭和七年）。文部省編「各國の成人教育概況」（昭和二年）、「英國に於ける大學擴張運動」（昭和三年）、「獨逸の國民高等學校」（昭和八年）。協調會編「獨逸國民高等學校運動」（昭和九年）。「中國教育年鑑」（民國二十三年）。常導之編「教育行政大綱」（一九三〇年）。*J. Parry*, Cambridge Essays on Adult Education, 1920. *A. Mansbridge*, University Tutorial Class, 1918. *H. Lüpke*, Die deutsche Volkshochschule für das Land, 1920. *L. C. Hüls*, Die deutsche Volkshochschule, 1927. *A. Porlsen Ryslinge auf Fünen*, Volkshochschularbeit in Dänemark, 1920. *The World Association for Adult Education*, Bulletins, 1919—; International Handbook of Adult Education, 1930.

社會教育官

【沿革】　大正八年臨時教育會議の答申に基いて通俗教育調査會なるものが設けられ、其の事務を普通學務局第三課に於て取扱ふことになつた。これが文部省に於て社會教育事務を取扱ひ始めた最初である。大正十年には通俗教育なる名稱を社會教育と改め、其の事務は普通學務局第四課に於て專ら取扱ふことになつた。その第四課が大正十三年十二月に社會教育課と改稱せられたのである。而して社會教育課が昭和四年社會教育局に昇格すると共に專ら社會教育の指揮監督に當る中央機關として社會教育局内に專任六人の社會教育官が新設された。昭和十年四月「青年學校令」の公布と共に七月社會教育官の定員を二名增し常任八人となつた。

【所管事項】　社會教育に關する事務は(一)青年學校・青年學校教員養成所・青少年團體・青年教育費國庫補助・壯丁教育調査・校外生活指導・職業指導等を對象とする青年教育、(二)成人教育・圖書館・博物館その他觀覽施設・社會教育團體等を對象とする成人教育、(三)映畫・民衆娯樂・圖書の認定及び推薦・生活改善等を對象とする庶務課關係の三種に分れてゐるのに應じて、大體に於て社會教育官の所管事項も三分されてゐる。

【任用】　社會教育官は奏任とし、その任用については昭和四年勅令第二百二十二號を以て特別任用令が公布せられ、社會教育の指揮監督に關する事務に必要なる學識・技能及び經驗を有する者の中より高等試驗委員の銓衡を經て特にこれを任用し得る。

（村上俊亮）

文獻——「現行文部法令彙纂」。

社會教育主事

【沿革】　大正八年臨時教育會議の答申に基いて通俗教育調査會なるものが設けられ、その事務を普通學務局第三課に於て取扱ふことになつた。これが文部省に於て社會教育事務を取扱ひ始めた最初である。翌大正九年文部省は更に道府縣に通牒を發して地方に於ける社會教育に關する事務を專ら掌る主任吏員の特設を勸奬し、これに要する經費は國庫より配當される教育資金のうちから支辨することを認めた。これに基いて漸次道廳・府縣の學務部内に道廳・府縣吏員として社會教育主事が設けられるやうになつた。そこでこれが職制の制定を必要とし、大正十四年勅令第三百二十四號を以て「地方社會教育職員制」が公布せられることになつた。

【所管事項及び定員】　社會教育主事は道廳・府縣の學務部に屬し、地方に於ける社會教育の統制指導及び奬勵、青年學校教員養成所職員の進退及び賞罰、其他一般社會教育に關する事項を掌る。奏任待遇とする。尙、其下には社會教育主事補が置かれ、判任官待遇とする。昭和十年四月青年學校創設と共に同年十月二日文部省訓令第二十一號を以てその定員を增加し、社會教育主事九十七名以内、社會教育主事補二百四人以内と定められた。

（村上俊亮）

文獻——「現行文部法令彙纂」。

社會型

〔佛〕 types sociaux　〔英〕 social types　〔獨〕 soziale Typen

社會に形態の區別をなさんとするは、科學としての社會學の必然の要求であるが、沿革的には歷史に於ける「時代」、生物學に於ける分類等に負うてゐると云へよう。社會型の分類は學者によりて樣々になされてゐる。スペンサーが社會型に全體本位的な軍事型と、個人本位的な産業型とを區別したことはよく知られてゐるが、社會形態は幾多の見地から區別出來、それは、ブーグレ C. Bouglé (1870—)の大・小、一時的・永續的、平等的・不平等的、組織的・無組織的、部分的・全體的、同質的・異質的等の形式が之をよく示してゐる。發生上より社會を自然的と人爲的、または、血緣的・地緣的・目的的の種類に分けることは最もしばしばなされる。しかし眞に社會學的な形態別は、社會結合そのものの特性に基くべきである。これを組織的に企てたのは、テンニース F. Tönnies (1855-1936)の書『共同社會と利益社會』である。テンニースは、社會の基礎を意志に於て見、これを自然的な本質意志と、作爲的な思慮意志との二種とし、前者に基く共同社會と後者に基く利益社會とを分つてゐる。即ち全體的・親和的社會と利己的・手段的結合の區別である。そして彼は、近代の歷史は共同社會より利益社會への推移であると云ふのである。フィーアカントA. Vierkandt (1867—)は、人對人の關係の中、そこに内的結合あるもののみを以て社會關係となしたが、テンニースの意味に於て共同社會・利益社會を分ち、更にそれらを細分してゐる。例へば、利益社會は此處では權力・爭鬪・承認の三關係に分けられてゐる如きである。シェーラーは社會の本質形態として、生命共同社會と利益社會の外に、個性的個人に基きつゝも獨自な全體である所の總體人格なる社會型を擧げてゐる。尙テオドルーガイガー Th. Geiger は、共同社會及び利益社會の原語なるゲマインシャフト及びゲゼルシャフトに、全く特殊なる意味を與へてゐる。即ち前者には集團に於ける「我等的」結合を、後者には何等かの規制の存在と云ふことを意味せしめてゐる。この意味のゲマインシャフト・ゲゼルシャフトは集團の二つの要素であつて、社會型ではない。集團にかくの如く、謂はば「同」と「制」の二つの要素を認めることは、その客觀性を忘れない點に於てすぐれた考へであるが、それにしても社會型の問題そのことは矢張殘るのである。思ふに社會は、人々の間に於ける(一)同一根元よりの派生意識、(二)精神的・連帶的理想共同の意識、(三)單なる、自利追求の手段に於ける共同の意識によつて、夫々異つて基礎づけられる。人間社會の純粹形態別は、かやうな持續的意識の基礎に於てなさるべきものである。從つて種族的結合（共同社會）、價値的結

合、利益的結合が根本的社會型である。（藏内數太）

文獻——*C. Bouglé*, Qu'est-ce que la sociologie ? 1907（牧野羆・本田喜代治譯「社會學入門」昭和四年）. *F. Tönnies*, Gemeinschaft und Gesellschaft, 1887, 6u.7 1926. *A. Vierkandt*, Gesellschaftslehre, 1923, ²1928. *M. Scheler*, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, ²1927. *T. Geiger*, Die Gestalten der Gesellung, 1928. 松本潤一郎「社會型」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。

社會事業

〔英〕social work 〔獨〕Wohlfahrtspflege 〔佛〕travail social

【語義】 社會事業と云ふ語は比較的新しい用語で、イギリス・アメリカでは二十世紀に入つてから用ひられ始めた。以前の慈善事業 charity work が、主として個人的な博愛感 philanthropy に基いて直接に個人的の救濟 Fürsorge をなすことに依つて間接に社會の改善 mieux-être をなしたのに比して、社會事業が廣義の社會を直接の對象として窮民救助 Armenpflege をなし、又積極的に民衆の福利 Volkswohlfahrt の增進に努むるに至つて之を福利事業 Wohlfahrtspflege と稱し、又社會連帶的な共働的な社會事業 travail social と稱するに至つた。

【意義】 社會事業に對する解釋は學者に依つて種々ある。アメリカの諸學者は其の個人主義的背景の强い爲か、社會事業を以て社會自らの缺陷を改善せんが爲に各個人に對して爲さるゝ救濟並に福利增進の施設であると解する者が多く、イギリス・ドイツの學者は廣く國家及び社會の爲す救濟並に改善事業を凡て社會事業だと解する傾向があり、又フランスでは社會連帶の思想に基く社會救濟事業を社會事業と解してゐる。一九二八年七月パリで開かれた第一回國際社會事業大會では次の如く決議した、「社會事業とは貧に原因する困窮を救ひ個人及び家族を生活の常態に復せしめ社會的害惡を豫防して社會的條件及び生活條件を改善する凡ての事業をいふ」(The First International Conference of Social Work, Vol. I, 1929)。從つてそれは貧を社會組織の根本的改造に依つて救はんとする社會運動とは自ら異つてゐる。

【社會政策と社會事業】 ドイツの學者は社會政策を經濟的弱者の爲の國家の行爲と爲し、イギリスの學者は都市町村等の自治體をも亦之に含ませてゐるが、何れにしても公の權力の發動を意味してゐる。之に對して社會事業は貧に對する公私諸團體の自由な繼續的な救濟事業を意味してゐると解する事が最も妥當である。

【分類】 大體十項目に分類せられる。(一)救護事業 (1)一般救護(「救護法」に依る)其他の窮民救濟、(2)特殊救護、例へば罹災・軍事・不具・養老・行旅病人等の救護、(3)方面委員制度。(二)經濟保護 (1)住宅宿泊、(2)公益質屋、(3)公設食堂及び浴場、(4)其他の保護(例、低利資金貸出等)。(三)失業保護 (1)職業紹介、(2)授產及び職業輔導、(3)其他の應急對策。(四)醫療保護 (1)一般救療(例、施療・公益診療所・醫療組合等)、(2)特殊救療(例、精神病・結核・癩・花柳病・トラホーム診療等)。(五)兒童保護 (1)姙產婦保護、(2)乳幼兒、(3)虛弱兒、(4)勞働少年、(5)貧兒、(6)不良兒、(7)異常兒、(8)虐待兒其他。(六)社會教化事業 (1)融和、(2)社會教育、(3)矯風及び墮落婦人救濟、(4)兒童及び簡易圖書館事業等。(七)司法保護 (1)釋放者保護、(2)保護少年保護。(八)セッツルメント (1)隣保事業、(2)相談慰安、(3)各種の補修的教育、(4)其他クラブ兒童遊園遊戲娛樂指導等。(九)社會事業研究調査 (1)常設、(2)臨時。(十)社會事業の奬勵助成 (1)皇室官公廳の助成、(2)地方道府縣の助成、(3)其他の助成。而して此等の社會事業を統制する行政機關として、(イ)中央機關(內務省社會局・衞生局・司法省保護課等あり、(ロ)地方機關として道府縣市町等に社會課があり、事業の連絡機關として中央及び地方社會事業協會並に其他の協議會がある。（大林宗嗣）

文獻——井上友一「救濟制度要義」(明治四十二年、三版明治四十五年)。山崎巖「救貧法制要義」(昭和六年)。安井誠一郎「社會問題と社會事業」(昭和八年)。小澤一「救護事業指針」(昭和九年)。野間繁「無產者救護制度體系」(昭和九年)。山口正「社會事業研究」(昭和九年)。*E. T. Divine*, Social Work, 1922. *M. J. Karpf*, The Scientific Basis of Social Work, 1931. *R. W. Kelso*, The Science of Public Welfare, 1928. *A. Salomon*, Leitfaden der Wohlfahrtspflege, 1921, ²1928. The Report of the First International Conference of Social Work, Vol. I, 1929.

社會事業協會

社會事業の聯絡統制・普及宣傳・調査研究の機關。

【歐米の社會事業協會】 一八六九年ロンドン市にデニソン E. Denison 及びヒル O. Hill によつて設立された「慈善協會」The Charity Organization Society がその嚆矢。其後、此種の協會は各地に起り、今日歐米諸國に於てはその存在せざる所殆どなく、就中アメリカ合衆國に於て最も多く三五〇を超え、イギリス一七〇、其他の諸國八〇に達してゐる。

協會の機能の原型は、個人・教會または團體から協會に對して照會のあつた場合、協會は要救護者の家庭に訪問者を派遣し、困窮の原因程度を調査し、その調査の結果に基いて救護を行ふ。其後協會の事業は直接救護と研究調査と相俟ち、その範圍を著るしく擴大した。例へば「ニューヨーク市慈善協會」The Charity Organization Society of the City of New York は、(1)細民調査部、(2)調査整理部、(3)授產部、(4)貯金部、(5)社會大學、(6)住宅改良部、(7)結核豫防の各部を設けてゐる。（尤も雜誌發行・全國社會事業紹介事業・移民調査整理部等は既に

獨立機關として協會から分離した。）

要するに、協會の起原は、主として細民調査に基く細民救護の合理化に發したが、其後次第に事業範圍を積極的に擴大したのである。

【我國の社會事業協會】　(一)概觀　中央機關たる「中央社會事業協會」の外に、地方機關として、道府縣並に外地の社會事業協會(六八)及び市社會事業協會(九)、佛教社會事業協會(五)、合計八二がある。創立年次別にみれば、明治年代創立三(明治四十一年最古)、大正年代創立三一(大正六年以後創立三〇)、昭和年代創立四八で、概して大正中頃以後の發達である。

此等の社會事業協會はその約三分の一が財團法人であるが、事業内容は概ね公私社會事業の相互聯絡を主要事業とするも、東京・兵庫・新潟・宮城・愛知・滋賀・岡山各縣の社會事業協會は、それ以外に必要なる事業を直接經營してゐる。例へば、經營種別の最も多岐なる「東京府社會事業協會」は左記の事業を經營してゐる。(1)聯絡調査部―分科會(兒童保護・福利增進・保健衞生・隣保事業・司法保護)―機關誌『社會福利』、『方面通信』の發行、(2)直接事業―職業紹介所(一)・勞働宿泊所(二)・委託無料宿泊所(四)・隣保事業(六)・公益質舖(九)・小住宅(四)・融和事業・政府拂下米供給事業等。

なほ私設社會事業相互の聯絡機關として、埼玉外十一縣を除く各道府縣に私設社會事業聯盟が組織されてゐる(すべて昭和年代創立)。それらを統一する中央機關は、始めは東日本・關西・西日本私設社會事業聯盟等に分散してゐたが、昭和九年「全日本私設社會事業聯盟」に統一され、目下共同募金をその主要目的としてゐる。

以上の外に、社會事業の各部門に於ける聯絡統制の機關として、「中央融和事業協會」(大正十四年創立)・「輔成會」(大正三年創立)・「日本少年教護協會」(大正十一年創立)・「中央盲人福祉協會」(昭和四年創立)・「全國養老事業協會」(昭和七年創立)・「全國育兒事業協會」(昭和七年創立)・「職業紹介事業協會」(昭和六年創立)・「中央教化團體聯合會」(大正十三年創立)・「全日本方面委員聯盟」(昭和七年創立)等がある。

(二)中央社會事業協會　「中央慈善協會」(明治四十一年創立、大正十年現名稱に改稱)がその前身であるが、更にその前史に遡れば、明治三十二、三年頃内務省在勤の有志より成る「貧民研究會」に明治三十六年「庚子會」と改稱)が中心となり、同三十六年大阪に於ける内國勸業博覽會の開催を機會としてこれが設立が計畫された。この計畫は日露戰爭勃發の爲に一時中止され、假に「慈善研究會」の名を以て主として軍人救護に盡瘁した。

大正十三年組織を變更して財團法人となつたが、その寄附行爲によれば事業の概目は、(1)社會事業經營者の相互の聯絡、(2)社會事業の奬勵援助、(3)社會事業功勞者の表彰、(4)社會事業從事者の共濟組合、(5)政府の諮問に對する答申と建議、(6)内外の社會事業に關する調査研究、(7)機關誌『社會事業』及び印刷物の刊行、(8)全國社會事業大會・講習會・講演會等の開催、(9)其他評議員會の決議せる必要事項等であつて、昭和十年度に於ける豫算は一〇七、〇八〇圓である。

尙、從來實施された主要事業を略記すれば左の如くである。

(1)全國社會事業大會　第三回全國慈善事業大會(大正四年)以後本協會の主催であるが、第三回までは單に氣勢をあげ啓蒙的講演を主とするものであつた。第四回全國救濟事業大會(大正六年)は始めて四部分を設け、議事項目二三、今後最も力を致すべき社會的施設として勞働者の保護救濟に關する施設を指定し、從來の慈善並に救濟の限界を反省した。第五回全國社會事業大會(大正九年)は五部會に分れ、議事項目七二、勞働問題解決の補助作用として最も緊切なる社會事業施設並に最も急務とする兒童保護施設について審議し、又社會事業家養成並に待遇について協議した。第六回全國社會事業大會(大正十年)は六部會に分れ、議事項目八〇、社會事業大會に關する常設委員會の設置並に社會事業家共濟組合の設立を協議し、第七回全國社會事業大會(大正十四年)は六部會に分れ、議事項一四一、兒童保護法の制定、暴力團體並に左傾運動に對する社會事業家の態度について審議し、第八回全國社會事業大會は八部會に分れ、議事項目二三〇、建議事項一六を審議した。

(2)本協會主催の會議並に協議會　全國兒童保護事業會議(大正十五年・昭和二・九年)・全國方面委員會議(昭和二・三・四年)・全國救護事業會議(昭和六・七・八・九年)・全國救護救療事業會議(昭和三年)・全國育兒事業協議會(昭和六年)・社會事業の聯絡統制に關する協議會(昭和七年)・全國隣保事業並保育事業協議會(昭和七年)等。

(3)社會事業家共濟組合　大正十四年第七回全國社會事業大會の審議に基き、昭和三年設立、組合員數甲種組合員(成年男子)五七九人、乙種組合員(女子並に未成年男子)四三二人、合計一、〇一一人、掛金は甲種組合員一箇月二圓、乙種組合員一圓、之を組合員と所屬事業主體とに於て各半額負擔する。給與金は死亡・疾病・醫療・罹災・出産・脫退の六種。昭和十年度豫算は四九、九四三圓である。

(4)社會事業從業者の養成　昭和三年内務省社會局並に恩賜財團「慶福會」の援助を得て開始。毎年大學又は專門學校卒業者十數名を採用し、一箇年各種社會事業の原理並に實務を研究修得せしむ。

(5)社會事業研究所　昭和九年設置、その目的及び事業は、(イ)社會事業並に社會問題の調査研究、(ロ)社會事業施設並に社會事件取扱の調査研究、(ハ)社會事業の指導、(ニ)圖書並に資料の蒐集、(ホ)圖書並に雜誌其他各種の資料の

刊行、(ヘ)展覽施設、(ト)其他必要と認むる事項などであつて、昭和十年度豫算は五八、二三七圓である。

(6) 出版事業　主要なる既刊書を擧げれば、機關雜誌『社會事業』(自明治四十二年七月至大正六年七月『慈善』、自大正六年八月至昭和二年三月『社會と救濟』)、『社會事業彙報』(昭和十年一月以降)、『全國社會事業名鑑』(大正九年・昭和二年)、『社會事業大系』全十二卷(昭和四年)、『日本社會事業年鑑』(昭和八年以降)、『本邦社會事業施設要覽』(昭和八年以降)、『財團法人中央社會事業協會三十年史』(昭和十年)、及び其他隨時刊行の諸種調査・報告書、各大會及び會議の報告書・パンフレット等々。

(留岡清男)

文獻——生江孝之「社會事業綱要」(大正十二年、再訂五版昭和二年、三訂十版昭和十一年)。

社會事業調査會

【意義】　社會事業の調査・研究・協議を目的とする。社會事業に關する民間の調査・研究會は、古くは「社會政策學會」(明治二十九年)・「貧民研究會」(明治三十二、三年頃)があり、近くは大阪の「社會事業研究會」(大正二年)、東京の「佛教徒社會事業研究會」(大正二年)があり、更に組織立つた常設機關としては「大原社會問題研究所」(大正八年)・「協調會」(大正八年)・「中央社會事業協會附屬社會事業研究所」(昭和九年)等がある。併し乍ら、官設の社會事業調査會は「救濟事業調査會」(大正七年)を以て嚆矢とする。

【救濟事業調査會】　大正七年六月設置。此年は世界大戰の結果我國の社會事情が急變し、米騷動が全國に波及して、その結果社會事業は從來の慈善・救濟の限界を反省し、謂はば根柢からの立直を迫られたのである。

本調査會は內務大臣の監督に屬し、內務次官を會長とし、委員は定員二十名以內で、關係官廳の高等官及び民間の學識經驗ある者を內閣に於て任命する。政府の諮問に應じて調査審議して意見を開陳する。

	議事項目	開期
第一回	議事規則及調査項目	大正七年　七月
第二回	小賣市場設置要項 細民住宅改良要項	同　年　九月
第三回	失業保護施設 資本家トノ關係ヲ圓滑ナラシムル施設	同　年十二月
第四回	兒童保護ニ關スル施設	同　八年十一月

【第一次社會事業調査會】　大正十年一月「救濟事業調査會」を廢止し、社會事業調査會官制を制定。「救濟事業調査會」を擴大强化したもので、關係各省の諮問機關となり、內務大臣を會長とし委員は定員三十名とす。外に臨時委員を置くことを得とされた。

議事項目	本會	特別委員會	小委員會	開期
議事規則	一	一	一	大正十年一月
職業紹介法案要綱	一	二	一	同
住宅組合法案要綱	一	四	一	同
部落改善施設要綱	一	一	一	同
右三案特別委員報告	一	三	一	同　年二月
住宅會社法案要綱	二	七	四	同　年一月
少年法案要綱	一	七	一	同　年二月
公設市場改善要綱	三	三	二	同　年十月

【帝國經濟會議】　大正十三年四月設置、その第五部が社會事業關係事項を審議することとしたので、「社會事業調査會」は廢止す。同會は同年十一月廢止されたが、その間に審議した議事項目は「住宅の供給改善に關する方策如何」並に「移植民の保護奬勵の方策如何」の二であつた。

【第二次社會事業調査會】　「帝國經濟會議」廢止後は、社會事業に關する調査會は缺如の儘に殘されたが、大正十五年六月社會事業調査會官制が制定された。第二次「社會事業調査會」は昭和十一年六月迄開催回數十回を重ねたが、議事項目表の示すやうに、社會事業體系の立直から始まつて漸次その細目の强化に移行してゐる。

議事項目	總會	特別委員會	諮問期	議決期
議事規則	一			
社會事業體系ニ關スル件	三	三〇	大正十五年七月	大正十五年　七月
兒童扶助制度ニ關スル件	二	三	昭和　四年　六月	大正十五年　九月
不良住宅密集地區改善ニ關スル件	二	三	同	同
感化法改正ニ關スル件	二	五	同　年九月	昭和　二年　六月
職業紹介施設ニ關スル件	二	二	昭和　二年六月	同　年十二月
救護法施行勅令要綱ニ關スル件	二	二	同	同　六年　四月
兒童虐待防止ニ關スル件	二	四	同　六年四月	同　年　七月
少年教護法施行令制定ニ關スル件	二	二	同　九年五月	同　九年　六月
農村社會事業ノ振興方策ニ關スル件	二	五	同　十一年六月	同　十一年　七月
軍事共助事業ノ整備充實ニ關スル件	二	三	同	同
方面委員制度ノ法制化ニ關スル件	二	三	同	同

(留岡清男)

文獻——內務省社會局「社會事業調査會報告」第一回(昭和三年)・第二回(昭和七年)。

社會主義

〔英〕socialism　〔獨〕Sozialismus　〔佛〕socialisme

【語義】　此の語は一八三二年フランスのジョンシェール H. Joncières が雜誌『グローブ』(Le Globe)に使用したのが最初だと云はれてゐる。最廣義の社會主義は、自由放任主義に反對する一切の思想を云ふ、從つて私有財産制度を根本的に廢止するのでなく、單に多少の干渉を加へる社會改良主義をも包含する。前世紀末にイギリスの藏相ハーコート W. G. G. V. Harcourt (1827–1904)が「今日我々はすべて社會主義者なり」と云へるが如きは此の例である。併し嚴格には社會主義とは、私有財産制度を根本的に廢止せんとする思想を云ふ。

【分派】　社會主義は各種の立場よりして種々に分類される。第一に廢止さるべき私有財産の範圍によれば、土地のみの私有を廢止せんとするのは、土地社會主義 land socialism 又は農業社會主義 Agrarsozialismus と呼ばれ、生産手段一般を共有にせんとするのは狹義の社會主義であり、生産消費兩手段を共有にせんとするのは*共産主義である。第二にそれが基調とする哲學によつて區別すれば、十七、八世紀の自然派の哲學を基調とするは、*オーウェン・フーリエ F. M. C. Fourier (1772~1837)・サン-シモン C. H. de Saint-Simon(1760-1825) 等の空想的社會主義であり、唯物辨證法を採るはマルクス K. H. Marx (1818-83)・エンゲルス F. Engels (1820-95) の科學的社會主義（*マルクス主義）であり、*理想主義哲學の上に立つは英國派の社會主義である。第三に社會主義實現の方法から區別すれば、啓蒙宣傳により主として支配階級の人々を動かし之によつて實現を圖らうとするのは空想的社會主義であり、議會に社會主義政黨が絕對多數を占めることによらうとするは*社會民主主義であり、暴力革命に訴へ無產者の獨裁によらうとするのは共產主義である。第四に私有を廢して共有となつた後の經營主體から區別すれば、一般には國家（その組織が變化するにしても）を主體とするが、*勞働組合を以てせんとするは、サンディカリスムであり、國家を所有の主體とし經營を勞働組合にさせようと云ふのは、ギルド社會主義である。かく歷史上に於て社會主義には各種の分派が存在したが、現代に最も勢力を有するはマルクス的社會主義と英國派社會主義とである。

【社會主義社會に於ける所得】　社會主義により私有財產制度を廢止して、共有制度に代へる場合に、從來の所有者に相當の賠償を爲すか、或は無償にて沒收するかに就ては、社會主義者間に異論がある。暴力革命を以て社會主義を實現せんとする共產主義者は勿論沒收の方を主張するが、社會民主主義者の中には賠償の方を採るものがある。沒收說の根據は、財產は掠奪なりと云ふにあるが、一切の財產を掠奪なりとするは妥當でない。賠償を以てすれば、社會主義社會に於ても依然として不勞所得者が存在することにはなるが、すでに生產手段の私有が廢止されゝば、富の不平等は增加しないし、賠償受領者の所得は逐次租稅の形式により遞減することが出來るし、賠償を以てすることが社會主義實現の最も容易な路だと云ふのが、賠償說の根據である。社會主義社會に於て、所得が同一額であるか不平等であるかに就ても異論がある。勞働の性質・分量等により不平等は止むべからざるとし、漸次供給する勞働の如何を問はず生活需要の如何によりてのみ所得に差等を設けようとするのが一般の定說である。

「社會運動」・「社會民主主義」・「マルクス主義」・「共產主義」・「ユトーピア」の項參照。

（河合榮治郎）

【社會主義と教育】　自由主義に對する社會主義の思想は教育にも大なる影響を及ぼし、教育を學校教育から*社會教育へ、教育學を個人的教育學から*社會的教育學へ發展せしめた。併し社會教育及び社會的教育學は社會主義の性質によつて其の目的及び方法を異にする。

自由放任主義による資本主義經濟は其の行詰りとして資本家と勞働者との階級的對立を生ぜしめ、勞働問題から諸種の*社會運動が起つて來た。先づ*產業革命の結果として少年及び婦人の勞働問題及び一般勞働者の*失業問題が起り、それらの解決法として*社會政策の必要が認められ、勞働者の年齡並に婦人勞働、勞働時間の問題が*工場法や*商店法によつて規定されるやうになつたが、斯かる社會政策は主として貧困救濟の方法として從來の貧兒教育と關係して*社會事業を發展せしめた。*ペスタロッツィは教育を以て社會改革の方法と考へ貧兒の教育に力を盡したが、彼の方法は人間主義であり、環境は人間を作るが、同時に人間は人間の意志によつて環境を作るといふ思想から社會理想主義の教育を發展せしめた。之に反し*オーウェンはペスタロッツィの影響を受けたが、寧ろ環境殊に經濟的環境は人間を作るといふ立場から、幼兒の教育を重視し、*フレーベルの幼稚園に對し勞働者の子弟を收容する幼兒學校を設立し、ペスタロッツィの立場を批評してゐるが、それは彼の空想的社會主義による教育であつた。然るにこれらの教育によつては當面の勞働問題を解決することはできず、資本家によつてはカルテル（これは主としてドイツに發展した）やトラスト（これは主としてアメリカで發展した）が組織され、勞働者によつては*組合が組織されるやうになり、組合が階級鬪爭の主體となるに從つて資本主義國家の彈壓を受けるやうになつた。玆に勞働者による團結の自由が要求され、政治及び經濟に於ける個人的自由主義に發展したが、社會政策の立場からは勞資の協調が必要とされ、社會改良主義による*國家社會主義及び*社會民主主義の思想が發展し、經濟學に於てもドイツに於ては講壇社會主義 Kathedersozialismus と稱せらるものが起り一八七三年には彼等によつて「社會政策協會」Verein für Sozialpolitik が組織され、日本に於ては此等の學說の影響を受けて經濟學者によつて明治四十年に「日本社會政策學會」なるものが組織された。イギリスでは一八八四年に「フェビアン協會」Fabian Society が組織され、勞働問題の調査に力を盡し、社會主義運動者・勞働組合員の實踐に理論的根據を與へ、實際運動の指導に與つて力があつたが、婦人部の活動や*夏期學校の開催等によつて勞働者の教育に貢獻する所が大であつた。我國では大正八年に財團法人*協調會が組織され、其の事業の一として社會政策に關する學校・講習會・講演會・圖書館等の開設並に勞務者教育及び福利增進に關する適當なる施設が講ぜられ、社會政策學院の開設、同講義錄の發

行並に東京工業專修學校の經營及び勞働雜誌『人と人』が發行された。併しマルクス主義による社會運動は階級鬪爭を以て社會改革の方法とし、勞働者の日常鬪爭を通じて階級意識を高めることができると考へるから、社會運動其者が社會主義の教育であり、其の方法は勞働者によつて組合が組織され、研究會が持たれることであつたが、民衆教育としてはピオニール運動或は兒童友愛運動などが起り、學校組合 Schulgemeinde を階級鬪爭の機能として利用し教育者自身が教育勞働者としてエドキンテルンの如き聯盟を組織し、社會主義的教育運動を起すに至つた。併しそれはプロレタリア革命へまでの過程に於て認められる教育の方法で、プロレタリア獨裁の政治が確立された場合には、ソヴィエト・ロシアに於て見られるやうに、共産黨員の養成を第三インターナショナルの精神によつて訓練し、生産主義による技術教育によつて達成せんとしてゐる。

一般に社會主義により教育は社會的教育學を發展せしめたが、國家社會主義の立場からはペスタロッツィの社會理想主義に基くナトルプの如き社會的教育學が、教育改良主義の立場からはデューイのデモクラシーによる教育を始めとして、リスマン・リーツ・ガンスベルグ・テウスの如き學校改革を目的とする社會的教育學が、マルクス主義の立場からはカント哲學のうちにマルクス主義を發展せしめたマクス・アドラー Max Adler(1873—)の如き社會主義教育論やカヴェラウの社會學的教育學が發展した。

(城戸幡太郎)

文獻——*K. Diehl*, Sozialismus, Kommunismus und Anarchismus, 1905, ²1923. *M. Tugan-Baranowsky*, Der moderne Sozialismus in seiner geschichtlichen Entwicklung, 1908. *W. Sombart*, Der proletarische Sozialismus, 2 Bde., 1924. *H. W. Laidler*, History of Socialist Thought, 1927. 河合榮治郎「社會政策原理」(改訂版昭和十年)。*P. Barth*, Geschichte der Erziehung, ⁵u.⁶1925. *D. Breitenstein*, Die sozialistische Erziehungsbewegung, 1930. *S. Bernfeld*, Die Schulgemeinde und Funktion im Klassenkampf, 1928. *E. Hoernle*, Grundfrage der proletarischen Erziehung, 1929. *P. P. Blonskij*, Die Arbeitsschule, 2. Tle. 1921. *M. Adler*, Neue Menschen, Gedanken über sozialistische Erziehung, 1924, ²1926.

社會心理學

〔英〕social psychology 〔獨〕Sozialpsychologie 〔佛〕psychologie sociale

【研究對象】 社會心理學が何を研究するものかに就ては、社會學的見解や心理學的見解の異るに從つて三つの大きな主張に類別される。

(一)集團心理學の意味 社會及び社會的集團を一つの有機體のごとく見做し、その心性と運動とを研究するのが社會心理學であるとする。この見解は結局個人心理を社會の動きの方へ類推せしめて社會現象の說明を企圖するもので、その根本に社會有機體說を含み、他方、必然的に「集團心」collective mind の如き假定を何等かの形に於て置かざるを得ない。これを社會心意說 theory of social mind の社會心理學と名づける。これは次の三つに區別される。

(1)原始心性の研究 スペンサーが原始人の心を動物と文明人との中間段階と見た如き進化論的社會學(スペンサーの教育論はこれから出て居る)や、デュルケームの「原初形態」formes inférieures ou élémentaires の研究に於ける、個人の外に存在し、個人を拘束するものとしての「集團意識」conscience collective の假定や、ヴントの民族精神を原理とする民族心理學的研究はこれに屬する。ドイツに於けるこの思想の端緒はヘルバルトにあり、彼は社會を生きた有機的全體と考へ、個人と同じ心理的法則に支配されるとして、國家に對して、個人の表象力學と同じやうな靜學及び力學を適用しようとした。彼のこの考へから、ラツァルス M. Lazarus (1824—1903)及びシュタインタール H. Steinthal (1823-99)等の民族心理學が發展する。又デュルケームに於ては、教育は社會が主體となつて行はれるものであるが、この場合、兩親や教師は社會の代辨者として個人意識の社會化に努力するとされた。

(2)群集心理の研究 タルド J. G. Tarde (1843-1904)の模倣說の一部、ル・ボン G. Le Bon (1841-1931)の群集心理學、ロス E. A. Ross (1866—)の社會心理學はこれに屬する。これらは凡て群集を一つの精神的實體と考へ、その實體が暗示又は模倣に於て著るしく發達したと考へる思想に基き、集團現象の解明を企圖するものである。ル・ボンは斯くして群集が、その智能に於ては低能者に近く、その感情生活に於て激情的であり、その意志行爲に於て著るしく衝動的であること、群集中にあつては知識階級も決して智能的でないこと、群集の智能は、群集中の最低能者の智能に等しいことを論證しようとした。彼はこれによつてデモクラシーに疑問を投げようとしたのであるが、群集のかゝる性質はその後の論者によつて屢〻否定されて居る。この立場に屬するものは教育を暗示または模倣の作用と考へ、この作用によつて意見 opinion を信念 croyance にまで、更にこれを無意識的な習慣にまで高めることであると考へて居る。

(3)文化心理の研究 原始心性ではなく、その後の文化發展の心理をやはり「時代精神」Zeitgeist のやうな、何等かの實體を假定しつゝ說明しようとするもの。藝術及び文化研究の「樣式論者」Stilforscher の思想や、シェーラーの文化社會學の一部にこの思想が見られる。

(二)心理學的社會學の意味 社會現象を個人心理の延長として把握しようとするもので、心理主義の社會學であ

る。これを廣義の「社會本能說」theory of social instincts と呼ぶ。これを三つに分つ。

(1)本能說　マクドゥーガル W. McDougall (1871—) の說を中心とするものである。マクドゥーガルは個人が種族的に、生得的に持つ行動傾向を本能と名づけ、本能の中に社會的なるものを認めて、これを基にして一切の社會現象を說明しようとした。ドイツに於てはオッペンハイマー F. Oppenheimer (1864—)・フィーアカント A. Vierkandt (1867—) 等が之に影響されたが、彼等は社會心理學を樹立するに至らなかつた。之に反してアメリカでは彼の影響の下に一つの流行が形成された。エルウッド C. A. Ellwood (1873—)・ボガーダス E. S. Bogardus (1882—) 等は一時この派の代表者であつた。この派の人々は感情の形成—情操 sentiment —に教育の效果を認めて、これから特殊の人格論及び人格教育論を導き出した。

(2)力學說　ウッドワース R. S. Woodworth (1869—) の機能主義的心理學に基いて社會現象の說明に向つたもの。ギディングズ F. H. Giddings (1855–1931) の複數行動說 theory of pluralistic behavior は之に屬する。

(3)精神分析　フロイド S. Freud (1856—) の精神分析において、リビド Libido を、またアドラー A. Adler (1870—) の個性心理學に於て權勢欲並に劣等感を中心にして社會說明及び個人の社會性說明に向ふ見解。これはやはり一種の心理學的社會學と認めることが出來る。フロイドはリビドの原理から「言ひまちがひ」・「笑」等を巧妙に說明することに成功したが、併しこの考案は社會現象の全體の說明原理としてよりも、寧ろ欲望・補償・昇華及び人格障礙等の一連の概念を社會心理學に導入することに於て影響を殘した。フロイドの抑壓、アドラーの劣等感が教育に於て演ずる役割は、最近兒童精神衞生及び兒童相談に於て段々重要視せられて來て居る。

(三)人性の研究　これは社會心理學を社會によつて成立せしめられたる人間の諸性質の研究にあるとするもので、これには、人間の諸行動が純生物的なものでなく、大部分は社會的起原をもつて居るとの說が根蒂をなして居る。これを廣義の制度主義的 institutionalistic 社會心理學と呼ぶ。これに三つを分つ。

(1)制度主義者　アメリカのシカゴ學派の影響の下に成立した社會心理學者達であるが、人性を社會的諸制度の下に見ようとした者には、古くボールドウィン J. M. Baldwin (1861–1934)・クーリー C. H. Cooley (1864–1929)、次いでジッドがある。直接にこの社會心理學派發生の機緣となつたものはデューイの著『人性と行爲——社會心理學序論』である。バーナード L. L. Bernard (1881—)・オールポート F. H. Allport (1890—) 及びヤング K. Young (1893—) の三人が此派の傑出せる代表者と認められて居るが、此他アメリカ社會心理學の大部分は此說に近づきつゝある。この學說は直接にはマクドゥーガルの本能說を批判して出て來たものであるが、精神現象の大部分が社會的起原のものとなる結果、「社會」が對象よりも寧ろ方法となることは注意を要する。

(2)集團主義者　フランスのブロンデル C. A. Blondel (1876—) を中心とする一派。ブロンデルは集團表象 représentation collective が社會學者の考へるよりもずつと廣い部分に存在するものであり、知覺・記憶・意志・人格等の凡てに集團表象が作用して居り、これを研究することが心理學の主要課題であるとして、これを集團心理學と名づけた。從つてこの場合の「集團」は對象よりもむしろ「方法」となつて居る（前項と比較せよ）。この考へはデュルケーム及びベルグソンの雙方の影響の下に成立したことは注意を要する。晩年のボーラン F. G. Paulhan (1856–1931)、一九三〇年以後のデュマ G. Dumas (1866—) は著るしくこの考へに近い。

(3)環境學者　ヘルバッハの立場を假にこのやうに名づける。ヘルバッハは同類人間 Mitmensch の心的接觸によつて成立する精神現象を社會心理學の對象とする。これは結局相互作用に於ける精神的側面の研究なのであり、形式社會學乃至關係學の心理學的研究と言へる。ビューラー（シャルロッテ）の兒童の社會心理學もこの傾向に屬する。又メーデ W. Moede (1888—) の實驗社會心理學もこの內に含めることが出來る。

なほ、ゲシタルト心理學者、殊にレヴィン K. Lewin (1890—) の環境研究は、右の環境學とは全く異るものであるが、かゝる見解にもとづく社會心理學がアメリカのゲシタルト學者中に成熟しつゝあり、ホイーラ R. H. Wheeler (1892—)・ブラウン J. F. Brown 等がかゝる社會力學 social dynamics に努力して居る。

以上の三つの社會心理學は略ゝ年代順に成立した。社會心意說の社會心理學は一九〇〇年前後、社會本能說の社會心理學は一九二〇年頃まで、制度主義の社會心理學が現代のものと言へる。第三のものの中に第一及び第二が批判され、揚棄されて居ることは明かである。第三のうち、殊にアメリカの制度主義者が活潑な研究を行つて居る。これはアメリカに於ては移民其他の關係から、個人意識の社會化を自然發生的な社會の感化力に任せておくことが出來ず、積極的にアメリカニゼーションの仕事を行はねばならない事情に基く。その研究領域は、(イ)欲望、(ロ)習慣、(ハ)態度、(ニ)人格等の社會的規定の研究であり、特に(ハ)及び(ニ)の研究を「數量化」（サーストン法）の方法で研究することが特色である。

【社會心理學と教育】　兒童の社會性及びそれと教育との關係に就ては「社會性（兒童の）」の項參照。社會心理學が現代の如き意味のものである限り、それは謂はば一つの教育的效果の研究であると言へる。人が社會にあ

つて教育され、影響を受けて行く過程の研究が社會心理學なのであつて、謂はば教育過程の研究を社會心理學は行つて居るのである。かゝる一時的觀點を離れても、次の諸點で、兩者は密接に關係する。(1)人格の研究、特に社會的適應に失敗した人格(不良兒)の問題。(2)集團の研究、特に學校内の集團、即ち學級心理・友人關係等の問題。(3)社會的制度としての教育施設の社會心理學的意義と效果の問題。

(波多野完治)

文獻——一般的なもの *L. L. Bernard*, Social Psychology (Encyclopaedia of Social Sciences, ed. by *E. Seligman*, 1930). *G. Davy*, Sociologues d'hier et d'aujourd'hui, 1932. (一) *H. Spencer*, Principles of Sociology, Vol. I, 1876. *É. Durkheim*, De la division du travail social, 1893 (田邊壽利譯「社會的分業論」昭和七年—); Les règles de la méthode sociologique, 1895 (田邊壽利譯「社會學研究法」昭和三年). *W. Wundt*, Elemente der Völkerpsychologie, 1912. *J. F. Herbart*, Lehrbuch der Psychologie, 1815. *J. G. Tarde*, Les lois de l'imitation, 1890; Les lois sociales, 1899 (風早八十二譯「タルドの社會學原理」昭和三年). *G. Le Bon*, Psychologie des foules, 1888. *E. A. Ross*, Social Psychologie, 1908. *J. Burckhardt*, Die Kultur der Renaissance in Italien, 1860 (村松恒一郎譯「伊太利文藝復興期の文化」二卷、昭和六年—). *H. Wölfflin*, Die klassische Kunst, 1899 (矢田部達郎譯「古典期美術」昭和四年). *M. Scheler*, Die Wissensformen und die Gesellschaft, 1926. (二) *W. McDougall*, Introduction to Social Psychology, 1908; Group Mind, 1920. *C. A. Ellwood*, Introduction to Social Psychology, 1917. *E. S. Bogardus*, Essentials of Social Psychology, 1918. *F. A. Giddings*, Studies in the Theory of Human Society, 1922. *S. Freud*, Massenpsychologie und Ich-Analyse 1921, *1923. *A. Adler*, Praxis und Theorie der Individualpsychologie, 1919, *1930. (三) *J. M. Baldwin*, Mental Development in the Child and in the Race, 1896; Social and Ethical Interpretations in Mental Development, 1898. *C. H. Cooley*, Social Organization, 1909. *C. H. Cooley*, *R. C. Angell* and *L. J. Carr*, Introductory Sociology, 1933. *J. Dewey*, Human Nature and Conduct, 1922. *F. H. Allport*, Social Psychology, 1924. *L. L. Bernard*, Introduction to Social Psychology, 1926. *K. Young*, Social Psychology, 1930; (ed.) Social Attitudes, 1930. *E. F. Krueger* and *W. C. Reckless*, Social Psychology, 1931. *C. Blondel*, Introduction à la psychologie collective, 1928. *W. H. Hellpach*, Elementales Lehrbuch der Sozialpsychologie, 1933.

社會性(兒童の) 〔英〕 sociability; social behavior 〔獨〕 soziale Verhalten

【意義】 兒童の成育過程は、之を社會的見地よりすれば兒童が社會人たらんとして社會に織込まれ行く過程であり、他面兒童の側よりすれば、その接觸する社會面の擴張及び分化の過程である。斯かる兒童の社會化の過程をその社會性と稱する。兒童は出生によつて母胎を離れて初めて獨立の存在となるが、尙母と子とは不可分離の生物學的渾一體を形成してゐる。この渾一體は離乳によつて分離すると共に、この分離と並行して兒童には母以外の人との接觸が多くなり、父・兄*弟その他の家族の成員との交渉がその社會的接觸の基點を形作る。また家族以外の人格、同年輩の兒童との交渉が次第に行はるゝに至るが、かゝる社會的接觸は幼*兒期に於ては極めて限定せられたる範圍に止まり、學齡以後に於て之が著るしく擴大せられて社會性の本來の發達を見るのである。

【原始形態】 兒童が自己以外の人格の存在に對する意識を明瞭に現はすのは生後六週乃至八週に始まる。即ちこの時期に至れば、嬰兒は人の聲・視線等に對して微笑を以て應ずる等の特殊の反應を呈する。而してかゝる他人に對する反應は先づ兒童に最も多く接觸する母親に對して行はれるが故に、母親を他の人より識別する事は最も早く現はれる。同樣の意味に於て家族の成員に對する認識は次第にその範圍を擴大し、自己に最も親しき兩親・兄弟其他を家族以外の人々と區別せしめ、生後八月頃に至つて所謂人見知りの發生を見る。而してこの時期迄に他人の表情の理解も亦可能となる。此等他人との接觸は初め主として成人若しくは年長者に對してのみ行はれるが、此等との接觸に於て後の時期に於て注目すべきは、二歲乃至三歲に於て現はれる所謂反抗期 Trotzalter である。即ちこの時期に於ては、兒童は命令・要求に對して否定的行動を取る。これは自我意識成長の旺盛なるに起因するとせられ、取扱ひ上特に注意を要する。

兒童相互の接觸は生後六月迄は兒童にとつて接觸としての意義を有しないのであるが、六月に至るや兒童相互の接觸は初めて相互の干渉・協同等として現はれる。かかる接觸に於ては、年長兒乃至は發育の優る兒童の方が支配的であり、而もこの關係は兒童自身には意識せられず、二歲以後に於て初めて接觸に於ける支配・被支配の關係が意識せられると共に優者の劣者への扶助が現はれる。他方に於て接觸の人數は一歲迄の間は一時に唯一人と接觸するのみであつて、二人以上を同時に相手とする事は出來ぬ。一歲半に至つて初めて三人の集團の一員たる事を得るが、二人の集團の時に比し、その行動は極めて單純化せられ、複雜なる行動關係は影を潛める。三歲迄はこの狀態が持續し、兒童の形作る集團に於ては二人の集團が最も多い。三歲以後に於て集團の包容する兒童の數は年齡と共に次第に增加するが、なほ幼兒期に於て

は三人の集團が最も多い。併し、一方完全に孤立して相互の接觸をなさざる兒童は年齡と共に減少し、社會的接觸の要求が次第に芽生えて來るのを見る。この接觸に於ては年齡の進むに伴ひ、同性の兒童同志が集團を作り易い。而して集團構成の條件となるものは三歳以前に於ては共通の遊具を持つ事であり、四歳以後に於ては種々の遊戯活動が中心となる。從つて幼兒期に於ける集團の組織性の度は極めて低いが、特定の集團に於ては統率—從屬關係の成立を見る。ピアジェ J. Piaget (1896—) は社會的接觸の手段たる言語殊に會話の研究によつて、七歳以下の幼兒には自己中心性が著るしく、社會性の缺如せることを以てその根本特徴としてゐるが、これは會話場面、兒童の個性によつて必ずしも然らず、直ちに幼兒の社會性の缺如を結論することは出來ない。併し幼兒期に於ては社會性は未だ原始段階に止まつてゐる事は右の行動の上に觀察される。

【一般的發達】　社會性の發達は學齡以後に於て本來の發達を遂げるとせられてゐる。併し就學兒童に於ける社會構成は未だ單なる集團の群立を見、個々の集團は幼兒期に於ける集團の延長に過ぎず、有機的全體的な學級社會の如きの成立は見られない。學級社會の構成は爾後學年の進行と共に次第に有機的となり、そこに指導—從屬構造も亦現はれる。學級内に於ける一般兒童相互の結合は、性・年齡・素質・能力・家庭的環境等の類似に從つて形成せられる場合が最も根本的なものであるが、これらはまた個々の社會的接觸の場面の相違によつて幾分變形せられる事言ふ迄もない。

兒童期に於ける集團社會の組織性は兒童の營む集團遊戯の構造に觀察し得られる。即ち十歳以下の兒童に於ける集團遊戯に於ては、形式の完全に一定せる遊戯が優越し、殊に幼兒は單に共形式の模寫を營むに過ぎないが、十歳以上の兒童に於ては、たゞ一般的形式のみが規定され、細部に於ては自由活動の許される遊戯が優越し、ここに參加兒童各自の遊戯約束の自由履行の餘地が殘されてゐる點に於て、より高い組織性が示されてゐる。且つその組織性の度は女兒よりも男兒に於て優越してゐる。

かゝる段階を經た社會性の發達は成熟期に入るに至つて一轉期を劃する。即ち女兒に於ては十一—十三歳、男兒に於ては十四—十六歳の時期に於て、兒童は集團活動への參加を著るしく嫌忌し、社會的接觸を避け孤獨ならんとする要求を現はす。これ即ち所謂消極期 negative Phase と稱せられる時期であり、その持續期間は二月乃至六月に亙り、女兒に於ては大體初經の來潮を以て終るを常とする。而してこの消極期の後に來るものは、唯一人の人との密接なる接觸の渇望であり、こゝに成熟期に於ける特有の友人關係特に所謂親友の發生を見る。この期以前の友人は單なる仲間に過ぎぬが、この期に於て要求せられるものは友情であり、親友であつて、相互の理解・信賴・扶助の上に立つ密接なる接觸である。成熟期に於ける他の著るしい現象は英雄崇拜であり、これは特定の人物に對する獻身的崇拜であつて、場合によつては友人・異性の渇仰讃美ともなり、戀愛の發生に迄至る事もある。從つて青年期の指導者は何等かの意味に於て青年の理想を體現せる人物なる事が最も好適である。而して、之と共に、他方青年に於ては特定の團體活動への參加を好む傾向が著るしくなり、青年運動・政治的活動等の方面に著るしい興味の寄せられるのを見るに至る。尙社會性には著るしい個人差が存し、かゝる個人差は一面には素質的のものとせられるが、又家庭的環境によつてその發達が著るしく變形せられる事が珍しくない。

（山下俊郎）

「統率」・「遊戯」・「友人」の項參照。

文獻——*C. Bühler*, Kindheit und Jugend, 1928; Social Behavior (A Handbook of Child Psychology, ed. by *C. Murchison*, 1933). 久保良英「兒童心理學」（昭和六年）。

社會政策

〔英〕social policy 〔獨〕Sozialpolitik 〔佛〕politique sociale

【概念】　社會政策とは社會問題に對する國家の政策を云ひ、階級的對立の存在を豫定する。此の意味で古代社會及び中世社會に於ける社會政策がしばしば問題とせらるゝとは云へ、通常專ら資本主義社會に於ける社會問題、特に勞働者問題を對象とする政策の意に用ひらる。然るに社會政策を廣く社會關係一般に對する國家の政策 Gesellschaftspolitik と解する者あれど、これは徒に社會政策の焦點を不明ならしむるに過ぎない。即ち社會政策は社會に關する政策一般ではなく、社會問題、特に資本主義的賃銀勞働關係乃至はこれに類似の從屬的勞働關係に係はる限りの社會問題を對象とする政策である。例へば工業に就ては工業勞働者問題として、商業に就ては商業使用人問題として、農業に就ては農業勞働者小作人乃至小農問題としてのみ問題となり、又例へば婦人問題に就ては特に婦人勞働問題に係はる限り社會政策の對象となる。而して近世的勞働者問題としての社會問題が、*産業革命を起點とするに應じて社會政策の歷史もまた産業革命の社會的結果から出發する。資本主義的經濟秩序は、一方に於て生産の擴大、資本の蓄積を促進すると共に、他方に生産手段を喪失した無産の賃銀勞働者階級を窮乏の下に呻吟せしめた。彼等は低き賃銀、長き勞働時間、非衞生的な作業場、各種の災害及び失業の下に、肉體的にも精神的にも類廢した。他方に又かゝる富裕と貧困との對立は、階級的利害の對立を意識せしめ階級鬪爭の觀念を生んだ。その結果*資本主義に對する幾多の反抗的社會運動が擡頭し、此の制度の内的平和は攪亂されるに至つた。玆に於て國家は、或はそれ自身の經濟的並に政治的理由から、又その倫理的使命から、右の如き勞働者階級の狀態及び運動に對し、一定の積極的干涉を行ふ

必要を生ずる。自由放任主義の産物たる「夜警國家」觀よりする久しきに亙る反抗を克服して、社會政策の合理性は次第に一般的承認を得るに至つた。

然らば社會政策は如何なる目的を以て遂行せらるゝものであらうか。これは次の二點から述べることが出來る。(一)勞働者の虐使、その肉體的磨滅と精神的墮落が一定の限度以上に及ぶ時は、產業そのものは却つてその基礎たる健全なる勞働力を喪ふに至り、產業自體の存續並に高度化は妨げられる。勞働時間の短縮、賃銀保護、幼年・婦人勞働の禁止乃至制限、災害・衞生上の取締等を內容とする勞働保護法は、その人道的要請と共に右の如き產業的理由に據るものである。(二)次に勞働者階級の反抗運動に對して社會政策の執る態度は二重である。即ちその社會改良主義的なものは之を保護し、その急進的革命的なものは之を彈壓する。之と共に他方出來得る限り階級的對立を緩和し、その爲には勞働者階級の要求の一部分は之を容認し、又具體的情勢に應じて或る程度の讓歩をすら示す。これによつて制度變革的運動と出來得る限り協調し、原則上の問題ではなく具體的な問題に於ける妥協を遂げ、斯くして、一時的にもせよ「產業平和」を齎らさんとする。此の場合にも勞働保護法の場合と同樣、勞働者階級の解放に對する倫理的要請と政治的必要とが混在する。ビスマルク O. E. L. Bismarck (1815-98)の行つた社會保險立法の意圖はこゝに存した。又勞働組合法を中心とする諸對策も同樣の意味を持つ。

今、すべての社會構成員の人格の成長を可能ならしむるが如き社會秩序を理想社會とすれば、資本主義社會が勞働者大衆にとつてのみならず又支配階級にとつても此の條件を與ふるものでないことを知る。併しながらかゝる理想社會實現への努力としての社會政策の倫理的意義は、たゞ現存の產業的利益即ち勞働力保全策及び政治的顧慮に對する妥協に於てのみ實現可能である。社會政策の進歩的意義は寧ろその間接的效果に在る、即ちそれは資本主義社會の爲に產業的・政治的要求を滿足せしむると共に、又資本主義の內部に在つて此の制度自體を克服する要素を創り出すものである。勞働者保護は產業のための勞働力維持・保全策であると共に、かくして保護せられた肉體的にも精神的にも健全な勞働力を俟つて始めて、勞働者階級は單なる窮民乃至ルンペン-プロレタリアに墮することなく、新興階級として團結し組織することが可能となる。更に社會保險及び勞働組合に關する諸政策は階級的妥協工作であると共に、又之によつて勞働者階級の連帶觀念は强まり、資本主義克服運動としての勞働組合の社會的地位は次第に拔くべからざるものとなる。かくして各種の社會政策を通じて可能とされた勞働者の意識化、團結の自由並に罷業權の確立は、逆に又社會政策立法の嚴格な遂行及びその改善の爲の最も有力な條件である。かくて社會政策は二重の意義を持つ。その保守的意義に於ては、資本主義經濟の維持並にその部分的「修正」を犧牲としての根幹の維持であり、その要求と對立せざる限りに於て倫理的要求を許容するものであるが、その進歩的意義に於ては、資本主義經濟秩序の克服者としての勞働者階級を肉體的並に精神的に强め、之によつてその團結的鬪爭力を强める。併しながら屢〻云はるゝ如く、社會政策を以て直接に社會主義の前段階と考ふるのは勿論誤謬であり、輕率な樂觀論の譏を免れない。何となれば此の場合には社會政策の限界の問題が全然考慮せられず、社會政策は資本主義を直接社會主義に媒介するものの如く考へられて居るからである。社會政策と社會主義とを結び付けるものは寧ろその間接的な關聯であり、社會政策が資本主義克服の爲の運動を强化し促進すると云ふ意味に於てであり、それ自體社會主義的なものであると云ふ意味に於てではない。それは唯資本主義社會を克服する重要な條件の一つであると云ふ意味に於て進歩性を持ち、その意味で、社會のあらゆる構成員の自我實現の理想へ向つての一歩前進を意味する。

【歷史】　社會政策が意識的に又組織的に實施された最初は、十九世紀後半のドイツに於てであつて、一八八一年ヴィルヘルム一世 Wilhelm I. は議會に臨んで、有名なる社會政策に關する勅諚を下され、ビスマルクにより疾病傷害老衰に關する勞働保險制度が大規模に實施された。併しドイツに於けるが如く意識的又組織的ではなかつたが、社會政策の先驅を爲した國はイギリスであつて、一八〇二年世界最初の工場法たる「徒弟の健康及風紀に關する法律」The Health and Morals of Apprentices Act が制定實施され、爾來工場法はその適用工場の範圍を擴張すると共に、その勞働者保護の程度を强化した。ドイツが工場法よりも勞働保險制度に重要性を置きたるに反し、イギリスは工場法の發達に努め、フランス・ベルギー・オーストリア・オランダ・アメリカ合衆國其他大體之に倣つたが、一九一一年イギリスはロイド-ジョージ D. Lloyd George (1863—)の手によりドイツをも凌ぐ大規模の勞働保險制度を實施するに至り、其他最低賃銀法・勞働爭議調停法等により、世界に於て最も進歩した社會政策を實行した國とされてゐる。日本に於て「工場法」が始めて政府により立案されたのは、明治十五年(1882)即ち農商務省が內務省より分離された翌年であつた、爾來調査と立案とに時を費すこと實に三十年に近く、議會の協賛を經て公布されたのは、明治四十四年であつた、併し未だ實施されるに至らなかつたが、大正五年九月一日から漸く實施を見るに至つた、これが日本に於ける最初の社會政策的立法である。其後今日に至るまでに制定實施されてゐる主要なるものは、「健康保險法」(大正十一年)、「勞働者災害扶助法」(昭和六年)、「小作調停法」(大正十三年)、「勞働爭議調停法」(大正十五年)、「職業紹介法」(大正十年)等々である。

「勞働問題」・「社會運動」の項參照。（河合榮治郎）

文獻——河合榮治郎「社會政策原理」（昭和六年、改訂版昭和十年）。河田嗣郎「社會政策原論」（昭和九年）。關「工業政策」下卷（大正二年）。*E. Heimann*, Soziale Theorie des Kapitalismus, 1929. *O. von Zwiedineck-Südenhorst*, Sozialpolitik, 1911. *R. Van der Borght*, Grundzüge der Sozialpolitik, 1904, ²1923. *L. von Wiese*, Einführung in die Sozialpolitik, 1910, ²1921. *L. Heyde*, Abriss der Sozialpolitik, 1920, ²1931. *J. A. Hobson*, The Social Problem, 1902. *T. B. Adams* and *H. L. Sumner*, Labor Problems, 1918. *J. Sammhammer*, Bibliographie der Sozialpolitik, Bd. I 1897, Bd. II 1912.

社會生物學

〔英〕biological sociology 〔獨〕biologische Soziologie 〔佛〕sociologie biologique

【意義】　生物學的社會學ともいふ。生物學の理論を指導原理として社會を說明する生物學的社會學論。之に二種がある。一は生物有機體との類比に基いて團體の構造・分業的機能・發展・運命、社會對個人の關係等を論證する「生物學的・社會有機體論」。二は生物間の現象に作用してゐる原理に基いて社會現象を解明する「社會鬪爭論」、就中「社會進化論」。

【生物學的・社會有機體論】　近世の科學的社會學と結びついて發展して來た。*コントが創めて其の名を與へた「社會有機體」l'organisme social; l'organisme collectif は實に生物學と社會學との結合であり、社會學成立の契機となつてゐる。十九世紀に於て生物學が生物體の構成・構造・機能・發達を仔細に發見するに至つて、生物有機體と社會との類比的研究が益〻發達し、*スペンサーはかの「優級有機體」super-organism の理論をば有機體の構造・發展の進化形式から歸結しようとした。コント・スペンサーに次いで此の學說を高調した者は帝政ロシアの元老院議員にして社會學者であつたリリエンフェルト P. von Lilienfeld (1829–1903) とドイツのシェフレ A. E. F. Schäffle (1831–1903) とである。前者は「人類社會は眞に實在する有機體」であるとし、社會に關する協調・分業・適應・混亂・沒落等の一切の認識は之を生物有機體から導き出さねばならぬとし、後者は生物有機體と社會有機體とは類似點を持つて居るが、二者は同類ではなく、社會は人間の意志的・精神的法則に基礎を置く有機體であると主張した。併し社會の生物學的解釋はシェフレ以後漸次衰運を辿り、一八九四年の第一回國際社會學會及び一八九七年の第三回國際社會學會に於て强き反對を受け、其後に於ては此の學說は從來の如き立場を支持し難くなつた。但し生物學的社會有機體論の沒落を以て直ちに社會有機體論の沒落と解してはならぬ。精神的又は觀念的有機體等の社會有機體論は其後に於て强く主張せられ、特に現代の如き社會情勢の下にあつては、社會本位主義の基礎理論として此種の社會有機體論は重要なる役割を演じて居る。

【社會鬪爭論・社會進化論】　社會を生物有機體と同一視するのではなく、社會現象に就き、ダーウィン學說の「生存競爭」・「適者生存」等の理論を適用して、「社會鬪爭」・「社會進化」を論述せんとするものである。此の立場にある人々は國家と國家、民族と民族、階級と階級等の間の鬪爭を以て社會現實態の實相であるとし、此の鬪爭なくして社會は進步しないと主張する。既にマルクス K. H. Marx (1818–83) は階級鬪爭を以て社會進步を說明せんとして居るが、彼以後の社會主義者中にはマルクスの此の理論をダーウィン學說によつて基礎づけんとして居る者がある。社會學者中には社會鬪爭說を强調する者が多いが、スペンサーの「社會間の生存競爭は社會發達の道具なり」と云ふ主張、グンプロウィッツ L. Gumplowicz (1838–1909) の鬪爭こそ職業分化・階級成立・國家成立・社會進步の根本的動因であると云ふ考へ、ラッツェンホーファー G. Ratzenhofer (1842–1904) の「一切の進步は鬪爭の產物」と云ふ主張、及び「繁々たる屈は進步の源である」と云ふ諺言の如きは此の立場を代表するものである。（戶田貞三）

文獻——*H. Spencer*, Principles of Sociology, 3 vols., 1876–96. *P. von Lilienfeld*, Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft, 5 Bde., 1873–81; Pathologie sociale, 1896; Zur Verteidigung der organischen Methode in der Soziologie, 1898. *A. Schäffle*, Bau und Leben des sozialen Körpers, 4 Bde., 1875–78. *R. Worms*, Organisme et Société, 1896; La sociologie, 1921. *L. Gumplowicz*, Rassenkampf, 1883. *G. Ratzenhofer*, Die soziologische Erkenntnis, 1898. *J. Novicow*, La critique du darwinisme social, 1910. *O. Hertwig*, Zur Abwehr des ethischen, des sozialen, des politischen Darwinismus, 1908. *F. W. Coker*, Organismic Theories of the State, 1910. *A. Ilh*, Die menschliche Gesellschaft als sozialer Organismus, 1927. *E. Ferri*, Sozialismus und moderne Wissenschaft (Darwin-Spencer-Marx), übers. von *H. Kurella*, 1895.

社會調査

〔英〕social research

【意義】　廣狹の二の意義がある。狹義の社會調査とは*社會事業或は社會改良の施設を適切有效にするために被救助者の生活實情並にそれに聯關する諸條件を客觀的に正確に調査することであり、廣義の社會調査とは人々が營む社會生活の一切の範域につきその現實的な實情並にこれに聯關する諸條件を客觀的に正確に調査することである。社會調査なる名稱はもと社會事業或は社會改良に携はる人々によつて使はれてゐた。社會事業家が例へ

ば救貧の場合に、救護を單に對症療法的な結果に終らしめないで、根本的に謂はば原因療法的な效果に到達せしめる爲に、被救護者の生活現狀並に經過を客觀的に正確に調査しなければならぬことに著眼して、玆に社會調査なる方法があらはれた。然るにこの名が普及するに及んで漸次に廣い意味に使はれ、單に社會改良や社會事業のみならず、消極的・積極的な*社會政策を始め、立法・行政其他の文化施設に亙つて、廣く正確なる客觀的事實の認識に基いて此等の施設を實施し、又社會諸科學も正確なる社會生活の事實に徵驗して立論することを益〻切實に痛感するに至つて、政治・經濟・產業・敎育・宗敎・人口・農村・都市・交通・資源等の一切の社會生活並にそれに聯關する諸條件を客觀的に確實に調査する所の廣義の社會調査が、現時、益〻發達し來つた。從來の國勢*調査の如きも社會調査の大規模なものとして考へ得る。

【社會調査の特徵】　最も顯著なる特色に二ある。一は社會調査は調査そのものの本來の使命から觀て、實踐的な實用性を具備してゐる。社會調査は、其の廣狹何れの意義にあつても、有效適切なる諸般の社會的施設に資し、又健全なる社會諸科學の理論に役立ち、從つて社會生活の幸福を現實的に健全に增進せしめんがために之を行ふ使命以外に何等の目的を有しない。如何なる社會調査と雖も必然的に實踐的な實用性を具へ、若し右の實用性を缺いでゐたとすれば、社會調査の價値は毫も存しないと言つても過言ではない。二は右の第一の特色から必然的に來る特色で、社會調査は事實を客觀的に正確に表現することを尊重する。社會調査にして若し社會生活の實態が調査者の主觀によつて歪曲せしめられた編成表現に結果したならば、斯かる資料に基いた社會諸施設・諸政策・諸制度・社會諸科學理論は現實的實踐と實用的意味とを失つた所謂空想的な盛氣樓に終り、彼等は社會生活の幸福改善を增進するところの眞の橋梁とはなり得ないのである。社會調査の使命たる實踐的實用性の目的を遂行するには、社會調査は必然的に社會的諸生活・諸條件をば客觀的に正確に表現することを尊重しなければならぬ。これ社會調査の第二の特色である。而して右の此等二の特色が何も相互に不可分離の關係に立つてゐるところに社會調査の社會的・學問的特質、從つて本質的價値が理解し得られる。

【調査方法】　社會調査の方法には調査目的により、調査費用の關係上、或は調査の難易により、種々の方法が選ばれてゐるが、之を大別して左の三に要約することが出來る。

(一)全體調査又は「統計調査法」statistical method　一定の集團内に於て觀察され得る調査對象を全部洩れなく且つ重複することなく大量觀察し、全體傾向の樣相を示す「大數の法則」law of great numbers を獲得する方法である。調査單位は個人であることもあり、「國勢調査」の如く便宜上世帶を單位とすることもあり、或は產業統計調査の如く事業工場を單位とすることもある。「國勢調査」・「統計法」の項參照。

(二)部分調査又は「選擇調査」sampling method　特定部分を選擇して之を調査し、それによつて全體の傾向を推定する方法である。此の場合に全體の標本となるべき部分を如何に選擇すべきかを特に注意しなければならぬ。本調査には次の如き種類がある。(イ)標本調査又は類型法　此の調査法は本調査を代表するものである。ループレ P. G. F. Le Play (1806-82)がヨーロッパの家族を調査した場合に、其の代表的な類型を、大多數を占める農家勞働家族を選び、貴族や、商人や、工場勞働者家族を避けた事、尙農家でも永住し家の諸傳統的慣習を支持してゐる家族を選定した方法は良き適例である (J.-B.-Maurice Vigues, La science sociale d'après les principes de la Le Play, 1897, I: La méthode)。(ロ)應募法　調査の目的を良く理解した應募者中より調査目的に良く應ずべき所定條件を備へたものを選定して此等を對象として調査する方法である。內閣統計局が施行する家計調査法は此の適例である（內閣統計局『自大正十五年九月至昭和二年八月家計調査報告』第一卷、「記述の部」昭和八年）。(ハ)抽出法又は簡易統計法　客觀的な一定の尺度で（例へば數量的に定めた一定間隔）全體の對象中から一部分を機械的に抽出して此等に付て調査する方法で、內閣統計局が國勢調査の總申告書から『抽出方法に依る第一回國勢調査の概觀』（大正十三年）を與へた方法は其の適例である。(ニ)機緣法　醫者或は敎師が職務遂行の際に接する人々に就て、或は此等の人々を介して調査する方法である。アメリカの醫師ハミルトン (G. V. Hamilton) は來訪患者中から調査目的に應ずるものをとつて、彼等の夫婦關係に關する仔細なる調査をこゝろみたが、これは此の方法の適例である (G. V. Hamilton, Research in Marriage, 1929)。

(三)個別調査又は「事例研究法」case study method　人間の生活現象には主觀的・心理的志向が複雜に交錯してゐるものが其だ多い、從つて一定の規準に律して調査對象を觀察する事は出來難い。此の場合に適用する方法が本調査法である。「事例研究」の項參照。

【調査項目】　社會調査では調査項目、「申告書」schedule 記入樣式の作製、調査員の訓練等の所謂調査準備が調査の實施の能率や正確なる成績結果に重要な役割を持つてゐる。就中調査項目の選定は實に此點に於て調査の死活の問題を握つてゐる。調査目的が定まれば、之を明瞭に正確に捕へるために一定の調査項目を選定しなければならぬ。然らば如何にして調査項目を選定すべきであるか。この問題に就て特に根本的なる注意點を示して置かう。(イ)調査項目は必ずや調査目的に應じて之を正確に客觀的に捕へ得るやうに選定しなければならぬ。

補助項目にせよ必ず主要項目と密接なる聯結を保つて調査目的を達成し援助するやうに選定しなければならぬ。(ロ)調査項目は複雑な心理的志向等に就て調査する場合に於ても、出來る限り之を客觀的に表現し得る標徴に於て解答し得るやうに選定しなければならぬ。(ハ)調査項目は出來る限り簡易平明、しかも調査に正確なる結果を與へるやうに解答し得べきものでなくてはならぬ。(ニ)調査項目は、事例研究に於てすら原則として、出來る限り項目數を少くして煩雜を避け、異つた調査項目でも結局同一の解答へ導くが如き質問項目は、絶對に禁止すべきである。（戸田貞三）

文獻——*E. S. Bogardus*, The New Social Research, 1926. *M. C. Elmer*, Technique of Social Surveys, 1927. *G. A. Lundberg*, Social Research, 1929. *H. W. Odum*, An Introduction to Social Research, 1929. *S. G. Branford*, and *A. Farquharson*, An Introduction to Regional Surveys, 1924. *J. V. Smith* and *L. D. White*, Chicago; an Experiment in Social Science Research, 1929. *A. Eaton* and *S. M. Harrison*, A Bibliography of Social Surveys, 1930. 高野岩三郎編「本邦社會統計論」（昭和八年）。鈴木榮太郎「農村社會調査法」（昭和七年）。戸田貞三「社會調査」（昭和八年）。

社會的教育學 〔獨〕 Sozialpädagogik ; soziale Pädagogik

【意義及び由來】 教育の目的及び方法を社會の立場から決定せんとするものであつて、「社會を通じて社會に返」とはその標語である。卽ち教育の個人的見地と社會的見地との區別は、(一)主要なる教育的勢力が個人であるか、或は社會であるか、(二)意圖的教育に於ける教育の目的に就て、重きを、個人を、その特異性に從ひ、その個人のために發展せしむることに置くか、或は社會の發展に置くかに基く。併し、凡ての社會的教育學が、同樣に個人を社會に從屬せしめ、社會のために個人を犧牲にするには非ずして、等しく社會的教育學の名を以て呼ばれながらも、その個人と社會との關係に就ての見解は多樣であつて、例へば一方にはベルゲマンの如く個人と社會とを對立的に見て、個人を全く社會に從屬すべきものと見る者もあり、又他面にはナトルプの如く、個人と社會とを相關關係に於て見、社會的教育學を個人的教育學に對立するものとは見ないで、「教育の一般的任務特に意志教育の任務を具體的に理解せん」とする企てとなす者もある。

元來、社會的教育學は決して新しい主張ではなくて、古くは、理論的にも實際的にも、教育は寧ろ社會的であつた。衆知の如く、プラトンの見地は社會的であり、又ギリシャ・ローマ及び中世を通じての教育は社會的の立場から行はれて來た。個人主義の著るしい擡頭を見るに至つたのは文藝復興以來の事であつて、特に十八世紀啓蒙時代にあつては全く個人的見地に依つて支配せられるに至つた。その代表者はルソーである。かくて十九世紀の初に於て、偉大な體系的教育學を組織して、科學的教育學の祖と呼ばれるヘルバルト及びそれを祖述したツィラーの教育學もまた個人的教育學であつた。ツィラーは「教育は個人其者に受當する」。「我々は教育の目的を個人の外に求めようとはしない。教育的活動は、その出發點、その過程及びその終局を個人の中に於て持たねばならぬ。個人を通して社會に働かうとする活動は決して教育的では無い」とした。然るに十九世紀の後半、種々の歷史科學及び社會的科學が發展して、社會的意識に目醒め、社會と個人との關係を眞劍に考察するに至り、漸次强まり來つた國家意識と相俟つて、新しい姿をとる社會的教育學が出現するに至つた。卽ち新たに主張せられるに至つた社會的教育學は、ベルゲマンに從へば、少くも個人と社會との關係を深く、多方面的に理解するに至つた事、及び個人の自由を認むる點に於て古い社會的教育學とは異つて居る。

【社會的教育學の諸相】 それが據つて立つ哲學的見地及び個人と社會との關係についての見解の相違に基いて、社會的教育學は、その中に於て種々の相を區別する事が出來る。次に、此等の中特に我國に移入唱道せられたもの二、三を擧げて置く。

(一)經驗的社會的教育學　經驗科學特に生物學を基礎とするものであつて、その代表者としてベルゲマン及びデューイを擧げることが出來る。

(1)ベルゲマンの社會的教育學　彼に依れば、十九世紀に於ては自然科學と歷史の研究に基き世界觀の上に一大轉換が齎された。それは、個人に絶對の價値が置かれた個人主義から、個人は只種族・國民の一員としてのみその價値を持つとの普遍主義 Universalismus への轉換である。この新しい普遍主義は、個人の自由を尊重する點に於て古い社會主義とは異るが、この自由も亦社會に對する貢獻以外に目的を持たない。個人は只社會の文化發展と云ふ人類の目的に對する手段としての價値を持つに過ぎない。卽ち、彼に依れば、生物が全く遺傳と環境の産物であつて、種族の保存と發展がその目的であるやうに、個人は遺傳・境遇・社會精神に依つて規定せられ、全く「社會的個人」であつて、又社會の發展に貢獻する事に於てのみ意味を持つて居る。かくて彼は教育の目的を「己が屬する國民の、現在の文化問題を解決する事に喜んで參與する勢力に富める人、更に國家の有力なる一市民、世界人類の有用なる一員たるべき人の養成」にありとした。併し、彼が個人精神と社會精神の二元的存在を認めた事、及び個人を全く社會に從屬せしめてその獨立の價値を認めなかつた一面的の社會的見地、並に生物學的見地から一切の文化的問題を解決せんと試みた態度

は多くの非難を受けて居る。

(2)デューイの社會的教育學　デューイも亦生物學的見地から社會的教育學を說いた。彼に依れば、生活とは生活體のその環境に對する順應の過程を意味する。彼は、かゝる生物學的見解を教育に移して「教育は個人をして、己が屬する物質的道德的環境に最も完全に且つ最も有效に順應せしむる條件を供する過程である」とした。然るに順應とは常に生活體と環境との相互關係であるのみならず、我々は個人を離れた環境も、亦環境を離れた個人をも考へる事は出來ない。二者は渾然相合して一の地位 situation を構成して居る。從つて右の教育過程も、決して環境を離れては成立し得ない。教育は兒童を適當の環境に置き、環境の力に依つて一定の反應を喚起する事に依つて行はれる。「我々は直接に教育する事は出來ぬ。只環境を通して間接に教育する」。かゝる環境を通しての指導が教育の一般的形式である。人の環境は之を內容的に見れば風俗・習慣・道德・知識・信仰等を含む社會であるから、人は社會の中に於て、此等のものに順應する事に依つて始めて人たる事が出來る。同時に社會も亦このことに依つてのみその特質的の生命を持續する事が出來るのである。かくて彼は「社會を通して社會に迄」の教育を說き、この見地から熱心に學校の社會化を要求した。

(二)理想的社會的教育學　社會的教育學の主張者として最も著名の者は、批判哲學の基礎の上に教育學を樹立したナトルプ*である。彼は一八九八年「社會の基礎の上に立つ意志教育の理論」と云ふ副題名を持つ『社會的教育學』を著して、社會的教育學の問題は「陶冶の社會的條件及び社會生活の陶冶條件」であるとなし、更に「これは決して相互に分離し得る二つの任務ではなくて、却つて一である。蓋し社會は個人の結合に於てのみ成立し、この結合は凡ての個々の成員の意識に於てのみ成立するからである」と述べた。本來社會と個人は相互に分離し得る二つの因子ではなく、寧ろ實在するものは兩者の密接の交互關係であつて、個人を離れた社會も、又社會を離れた個人も無い。社會を離れた個人の如きは、物理學者の所謂原子の如く單なる抽象に過ぎない。かくて、彼はかゝる見解を二元的であるとして極力排斥して、自己の立場を一元的であるとした。從つて彼に依れば、眞の個人の發展は自ら社會の發展であり、社會の發展は自ら個人の發展である。而も「個人の教育は、社會生活の人間的構成が社會的に向けられた個人の教育に依存すると同樣に、凡ての方向に於て社會的に制約されて居る」と云ふだけではなくて、社會其者の中に於て成される。卽ち「人は只人間社會を通してのみ人となる」。

以上に擧げたものは社會的教育學として我國に喧傳せられたものであるが、尙社會的教育學の名に於て呼ばれては居ないが、內容上一種の社會的教育學として次のものが擧げられる。

(三)教育科學　「社會を通して社會に迄」と云ふ社會的教育學の主張は、現代教育科學に至つて、その頂點に迄高められたと云ふ事が出來る。彼等に依れば、教育は社會の存する限り、何處にも常に存する社會の根本機能である。自然的の社會生活其者から來る影響こそ最も根源的の教育であつて、かゝる社會生活を通して、「一定の文化形象が社會の一員に表現せられる事」が本來の教育である。それは「社會的同化」であり、「順應の一般的過程、社會生活への導入」である。かくて彼等は教育を社會生活に於ける必然的生起と見た。又目的的見地からも、個性の發展よりも社會を重視して居る。ペーターゼンは陶冶と教育を區別して、その目的に就て、陶冶は充分に發展せる個性、個人の內的自由を目的とするが、教育の目的は社會であつて、個人は只社會に對するものとして、卽ち人格としてのみ教育の目的であるとなし、進んで個性も社會の目的に依つて充たされ、その全能力を以て社會の目的のために努力する人格とならねばならぬとした。

(四)公民教育學及び現代の民族的國家的教育學　「社會を通して社會に迄」の社會を具體的に國家とし、民族と規定すれば、社會的教育學は自ら公民教育學・民族*教育學或ひは國家*的教育學となる。此等の主張の行はれるに至つた動機は、理論的のものであるよりも寧ろ時代の情勢に基く。併しシュツルム K. F. Sturm は現代の民族的國家的思想の動因として(一)人生觀の變化(意識哲學から全體觀への轉移)、(二)教育科學、(三)現代の社會情勢の三者を擧げて居る。

(山極眞衞)

文獻——*P. Bergemann*, Soziale Pädagogik, 1900. *J. Dewey*, Democracy and Education, 1916; School and Society, 1899. *P. Natorp*, Sozialpädagogik Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, *1925. *E. Krieck*, Philosophie der Erziehung, 1922. *P. Petersen*, Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924. Ursprung der Pädagogik, 1931. *K. F. Sturm*, Von der pädagogischen Reformbewegung, 1933. 城戶幡太郎「社會的教育學」(岩波講座「教育科學」昭和六—八年)。

社會哲學　〔英〕social philosophy　〔獨〕Sozialphilosophie　〔佛〕philosophie sociale

【意義及び歷史】　この言葉は少くともトーマス・ホッブス T. Hobbes (1588–1679)にまで遡る。フランスではデュロソア Durosoy (1745–92)の著書にまで遡るといふ。今日に至るまでその一定の明確な內容規定は與へられてゐない。結局は、社會・社會問題・社會生活等々に就ての先驗的・超越的・形而上學的・思辨的、其他の研究・考察の謂ひだと一應考へてよい。例へばグンプロウィッツ L. Gumplowicz (1838–1909)(『社會哲學綱要』)

によれば、社會を實證的に考察するものは社會に關する科學としての社會學であるが、之に反して社會を先驗的・超越的に考察するものが社會哲學だと考へられる。社會が如何なる意義をもち、何のためにあるかをそれは省察する、一切の社會事象のあり得べき理性的な結果・目的を問題とするのが社會哲學であるといふ。元來今日社會學と呼ばれる科學は實は社會哲學が科學的に純化限定されて發生したものであるから、その限り社會哲學は社會學と直接の繋りを持つてゐるが、併し現在では社會學なるものの性質は多くの異説があるにも拘はらずほゞ共通な科學的特色を有つてゐる（形式社會學はこの特色を最も露骨に代表する）。ところが所謂社會學者の内でも優れた學者の多くは、多少とも社會哲學的な根柢を持つてゐるのである。社會學といふ言葉と概念とを提唱したと一般に云はれてゐるコント、之を受け繼いだスペンサー、之をアメリカに於て發展させたウォード L. F. Ward (1841–1913)等は、その社會的洞察が包括的で統一的である點で社會哲學者に數へられてゐる。ホップハウス L. T. Hobhouse (1864–1929)の形而上學的社會理論、ルードウィヒ・シュタイン L. Stein (1859–1930)の哲學的社會問題の取扱ひ、テンニース F. Tönnies (1855–1936)の主意説的な社會分析、ミヘルス R. Michels (1876—)やグンプロウィッツの社會生活の根本問題の檢討、リットやフィーアカント A. Vierkandt (1867—)其他の現象學的社會學、ウォルムス R. Worms (1869–1926)の『社會科學の哲學』、パルトの『社會學としての歷史哲學』など、いづれも社會哲學の名に値ひし或は自らかく名乘る處の社會學に屬する。

併し社會哲學はその名の示す通り、一種の哲學或は哲學の一部門に他ならぬといふ意味を有つ。古來有力な哲學の殆どすべては必ず社會に關する哲學部門をその體系の重大な部分として有つてゐる。プラトンの國家・政治理論、アリストテレスの政治學・國家論・倫理學を始めとして、近世ではホップスの『レヴィアサン』(Leviathan, 1651)、スピノザの政治論、ロック・モンテスキュー de Montesquieu (1689–1755)・ルソー等の政治思想を經て、カントの『永遠平和のために』(Zum ewigen Frieden, ein philosophischer Entwurf, 1795)やフィヒテの『封鎖商業國家論』(Der geschlossene Handelstaat, 1800)に到るまで、社會哲學は著名の哲學の大部分を一貫してゐる。特にヘーゲルはこの點で重大な位置を占めてゐるので、そのブルジョア社會と國家の理念とに關する説は社會哲學の典型と見做されてよい。現代ではシュパン O. Spann (1878—)が全體性に基いた範疇論に立脚して全體主義的社會哲學を代表し、シェーラーは生命論的で且つ精神主義的な社會生活の形而上學を試みてゐる。

また社會哲學は歷史哲學と不離な關係に立つてゐる。蓋し社會は現實には歷史的社會であり、人間の社會生活は取りも直さず人間の歷史に他ならぬからである。歷史哲學といふ言葉を最初に使つたと云はれるヴォルテール Voltaire (1694–1778)の理念は、ヘルデルの人間史の哲學の理念となつて今日に到るまで展開されてゐるが、この系列に屬する所謂「歷史哲學」は何れも同時に社會哲學の名に値ひする。一方ヴィコ G. B. Vico (1668–1744)は歷史哲學の始祖に數へられるが、其系統に屬する現代の社會哲學者には社會均衡論の代表者パレト V. Pareto (1848–1923)がゐる。多少評論家風の歷史哲學的な社會哲學者を擧げるならばシュペングラー O. Spengler (1880–1936)が代表的である。なほ歷史哲學を一般化して廣く生の哲學者に及ぼし、又評論的な傾向を押し擴めて文學的な思想家に及ぶならば、今日ニーチェは社會生活の哲學にとつて重大な地盤を提供すると見られてゐる。

歷史哲學に直接關係あるものは社會思想乃至廣義に於ける社會主義である。デモクラシー・フィシズム・共産主義・無政府主義・科學的社會主義の主張乃至研究は、社會哲學の最も重大な且つ略ゞ共通な内容をなす。カント主義に屬する社會理想主義として、ナトルプやシュタムラー R. Stammler (1856—)の社會哲學があり、カント的マルクス主義（オーストリアーマルクス主義）にはアドラー M. Adler (1873—)やレーデラー E. Lederer (1882—)の社會哲學がある。クノウ H. Cunow (1862—)はラッサール的な傾向を持つたマルクス主義的社會哲學者である。併し嚴密に云へば、マルクス主義的社會理論たる唯物史觀＝史的唯物論は、決して歷史哲學ではなかつたと同じに又決して社會哲學の名に適しない。現にそれは社會哲學や社會學から區別されて社會科學と呼ばれてゐることからもこれは明かである。併しその内部に最も優れた社會哲學的見地が潜んでゐることは忘れてならぬ事實である。

なほ、政治學や社會學は云ふまでもなく、經濟學、特に古典經濟學も亦一種の社會哲學から發生したことを忘れてはならぬ。ケネー F. Quesnay (1694–1774)もスミス（アダム）も社會に於ける人間の本性の研究から出發してゐる。現代經濟學者で社會哲學に親しいものとして例へばマクス・ウェーバー M. Weber (1864–1920)を擧げることが出來る。

【教育的意義】　以上のやうに社會哲學なるもの乃至社會哲學的な要素は、特色ある殆ど凡ての社會理論の中核の一つをなしてゐると云つていゝ。從つて今教育が社會理論の一對象となる限り、あらゆる社會哲學が夫々教育に就ての一定のイデーを示唆することが當然である。プラトンによる哲人政治家の教育の理想（彼のアカデメイアやシラクサの學校やはこの理想の實現を目的としたの）はその古典的な典型であらう。ルソーの自然主義的教育理論は勿論彼の固有な社會文化理論に基いてゐる。

又例へばフーリエ F. M. C. Fourier (1772–1837) のコンミュニスト的ファランジュ phalange の試みは、幼稚園の起原の一つに數へられてゐる等々。更にまた二十世紀の教育理論は社會學的・社會哲學的な基礎の上に立つことを特色としてゐる。ナトルプの『社會的理想主義』やデューイの教育理論は今日の代表的な社會哲學的教育說と見做されてゐる(「社會的教育學」の項參照)。社會學の成果を教育乃至教育學に適用した教育的社會學なども、元來社會哲學的觀點に立つてゐるが故に發生したものに他ならない。

(戸坂 潤)

文獻——*L. Gumplowicz*, Sozialphilosophie im Umriss, 1910. *L. T. Hobhouse*, The Metaphysical Theory of the State, 1918. *L. Stein*, Soziale Frage im Lichte der Philosophie, 1892, [3]u.[4]1923. *R. Michels*, Probleme der Sozialphilosophie, 1914. *T. Litt*, Individuum und Gemeinschaft, 1919. *A. Vierkandt*, Gesellschaftslehre, 1923, [2]1928. *R. Worms*, Philosophie des sciences sociales, 3 vol., [2]1913–20. *P. Barth*, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, I Tl., [3]u.[4]1922. *O. Spann*, Kategorienlehre, 1924; Gesellschaftsphilosophie, 1928. *M. Scheler*, Wesen und Formen der Sympathie, 1923, [2]1926. *V. Pareto*, Trattato di sociologia generale, 2 vol., 1912; 3 vol., [2]1923. *O. Spengler*, Untergang des Abendlandes, 2 Bde., 1918–22 (村松正俊譯「西洋の沒落」二卷、大正十五年). *P. Natorp*, Sozialidealismus, 1920, [2]1922. *R. Stammler*, Wirtschaft und Recht, 1896, [2]1924. *M. Adler*, Kausalität und Teleologie im Streite um die Wissenschaft, 1904; Das Soziologische in Kants Erkenntnistheorie, 1924; Kant und der Marxismus 1925. *E. Lederer*, Grundzüge der ökonomischen Theorie, 1922, [2]1931. *H. Cunow*, Die Marxsche Geschichts-, Gesellschafts- und Staatstheorie, Grundzüge der Marxschen Soziologie, 2 Bde., 1920–21, [4]1923. *M. Weber*, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 1922; Wirtschaft und Gesellschaft, 1922, [2]1925.

社會民主主義

〔英〕social democracy〔獨〕Sozialdemokratie〔佛〕social-démocratie

【意義】 社會主義を實現する方法として、空想的社會主義者は國王・政治家・資本家等時の支配者を啓蒙說得すること、又は共產村を建設して模範を示すことによらうとした。併し此の方法は結局所謂空想に終り、これに代はるものとして、實現の負擔者を主として勞働者階級に求め、彼等の階級鬪爭によつて實現することとなつた。然るに之にも二つの路が考へられた。一は暴力革命により政權を奪取し、勞働者階級が支配階級となり、私有財產制度を廢止し、その後に於ても暫く獨裁政治を布かんとするのが第一の路であり、これを主張するのが共產主義である。之に反して第二の路は、普通選擧權が與へられた勞働者階級は、總選擧に於て社會主義黨を議會に於ける絕對多數黨たらしめ、社會主義黨の內閣を作らしめ、多數決の原理により社會主義を實現すること、所謂議會主義に依らんとし、而して社會主義實現後に於ても、思想言論に關する限り(卽ち實踐に亙らざる限り)反對黨に對しても自由を與へようとする。後者の路を主張するのが、社會民主主義である。一般の民主主義とは、國民に普通選擧權を與へ、自己の代表者を議會に送り、多數の國民の意志を代表する多數黨をして政治を行はしめんとするに在るが、民主主義の主張する多數代表と云ふ方法を利用して、目的たる社會主義の實現を圖らんとする點が、民主主義と區別して、社會民主主義と稱せられたる所以である。

【社會民主主義と共產主義】 併し社會民主主義と共產主義との對立は、實現の方法のみにあるのではない、後者は資本家階級と勞働者階級との利害を峻別し、國家を以て資本家階級の利益擁護の機關とし、又資本家階級との妥協提携の一切を排斥するが、前者は階級國家觀を採らず、又議院內に於て資本家政黨との提携妥協を必ずしも排斥しない。更に後者はプロレタリアは祖國を有せざるが故に、萬國の勞働者は聯合して萬國の資本家に對抗せよといひ、此の點に於て國際主義を採るが、前者は勞資兩階級の利害は異るも、各國はまた夫々利害と要求とを異にすることを認め、此の限りに於て國民主義を採る。社會民主主義と共產主義との對立は世界大戰前迄は明白ならず、ヨーロッパの社會主義政黨は一八八九年以來第二インターナショナルを組織してゐたが、大戰に際して各國の社會主義黨の多數が戰爭に參加するや、國民主義と國際主義との對立は明白となり、社會民主主義に對してロシアのボルシェヴィストは共產主義を明白に對立せしめ、一九一九年以來第三インターナショナルを組織した。

【ドイツ社會民主黨と英國勞働黨】 現在世界に於て社會民主主義の下に立つ社會主義政黨の中で、最も有力なるは「ドイツ社會民主黨」Sozialdemokratische Partei Deutschlands と「英國勞働黨」Labour Party of Great Britain である。併し等しく社會民主主義を奉じながら、兩黨の間には、その世界觀に於て根本的な對立がある。卽ち後者が理想主義の哲學を採るに反し、前者はマルクスの唯物辨證法の哲學を採る。こゝに於てマルクス主義の上に立つ社會主義は、分れて一は社會民主主義となり、一は共產主義となつた譯であるが、ドイツ社會民主黨は共產黨と對立して社會民主主義を明白にするに伴ひ、マルクスの唯物辨證法より遠ざかり理想主義に近づいた事は注目すべきで、社會民主主義は結局理想主義の上に立つてのみ眞正に基礎付けられるのである。こ

れ理想主義の上に立つ英國勞働黨が終始社會民主主義を以て一貫し、先にはサンディカリスムを排撃し、後には共産主義をイギリスに侵入せしめなかつた理由である。

「マルクス主義」・「社會主義」・「共産主義」・「自由主義」・「デモクラシー」の項參照。

（河合榮治郎）

【ドイツ社會民主黨の教育政策】　ドイツ社會民主黨の教育政策が具體的に公示されたのは一八九一年エルフルト綱領に始まる。その要項は(一)學校の世俗化（教會からの分離）、(二)國民學校の就學の義務制化、(三)國民學校並に上級學校に於ける無月謝制、學用品給與並に學童の養護であつて、就中宗教教授と教會の支配とを學校から一掃する反宗教政策と、教育に於ける階級性を打破し教育の機會均等を確立する統一學校運動、補習教育の義務制並に學童保護の運動はドイツ社會民主黨の一貫せる教育政策であつた。

一八九〇年ビスマルクO. E. L. Bismarck (1815–98)の「社會黨鎭壓法」Ausnahmegesetz gegen die Sozialdemokratie が撤廢されて以來、ドイツ社會民主黨の勢力は次第に擴大されたが、併し世界大戰前迄は黨の教育政策は積極的に議會を動かすには至らなかつた。一九〇六年マインツの黨大會はエルフルト綱領に始めて根本的補正を加へ、これを黨教育委員會に附託したが、その立役者はシュルツH. Schulz であつた。かれはマルクスの教育觀を再認識して勞働者教育とそれの方法としての勞作教育を基礎づけたのである（H. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, 1911）。

社會民主主義にとつて宗教は單なる私事、教會は單なる私的團體に過ぎぬばかりでなく、勞働者階級の解放を阻止する最大の障礙である、從つて宗教教授の一掃と學校と教會との分離に對しては常に激烈な論鋒が向けられた。それに就て忘れてはならないことは、「ドイツ教員組合」Deutscher Lehrerverein の協力である。一九〇六年ミュンヘンに於ける、一九一四年キールに於ける同組合大會及び一九一九年同組合代議員會の決議は大いに之に氣勢を添へた。

かくて一九一九年「ドイツ國憲法」第四章「教化と學校」並に一九二〇年「ドイツ國基礎學校に關する法律」は社會民主黨並にドイツ教員組合の永い間の主張を實現したものであるが、併しそれは原則として宗派によつて差別を設けない學校を實現しようとしたにも拘らず、宗教教授が正科とされ、また新舊教共同學校の外に宗派學校が設けられるなどして、極めて妥協的折衷的なものであつたから、その點にその後に於て常に論爭が繼續される原因を殘したのである。

學童保護に關する黨の政策は、單に無月謝制の實施、學用品の給與ばかりでなく、學童の身體的養護を目的とする生活保全を包括するのであつて、それは一九一九年ドイツ國憲法第百十九―百二十二條によつて實現され、更に又一九二二年「ドイツ國少年保護法」によつて完全に統制されたのである。

補習教育の義務制は直接に勞働時間の制限にも關聯する問題であつて、黨の重要政策の一つである。黨は早くより地方教育委員會から成る中央委員會によつて數多の補習教育機關を設置し、又觀劇の夕・巡回科學講演・簡易圖書館等をも主催した。

黨の教育運動に就て特筆すべきものに、少年文庫の刊行がある。これは一八九一年エルフルト大會の決議に基いて特別委員會の手によつて編輯され、『子供讀本』（A. Werra, Lesebuch für Kinder aufgeklärter Eltern, 1892）を始めとして一九〇七年には八三種、一九〇八年には一八四種を續刊した。

これらの準備工作の後、一九二〇年「ドイツ國基礎學校に關する法律」によつて、小學校の最初の四箇年を基礎學校とし、上級四箇年と補習學校とを以て十八歲までに就學すべきことが規定され、始めて黨の永い間の主張であつた補習教育の義務制が實現されたのである。

【イギリス勞働黨の教育政策】　イギリス勞働黨は一九〇〇年に結成され、關係勞働組合と提携して、一九〇六年「食料給與法」Provision of Meals Act の制定に、一九〇八年同法の强制法並に兒童の健康診斷に關する規程の制定に貢獻した。一九一二年バーミンガムの黨大會は、勞働者階級の教育が單に初等教育に局限されてゐる事、並に勞働者階級に對して單なる技術教育の外に自由教育の機會を均霑せしめることを決議し、之に基いて議會にこのことに關する調査委員會の設置を要求した。同調査委員會の調査項目は(一)小學校の教科課程を改善し、殊に高學年に於て公民教育を確立すること、(二)義務教育年限を十六歲迄に延長し、初等及び中等學校の學童生徒に一定額を扶助する權利を確立すること、(三)十八歲未滿の男女勞働者の勞働時間を一週三十時間とし、體育・技術教育並に一般陶冶の時間を二十時間以上とすること、(四)小學校及び其他の學校との聯關に於て醫療施設を强化すること等に亙り、而して又大學を民衆化することに就ての調査會の設置を政府に要求した。大學に對する批判と檢討は、初等教育並に中等教育に對する機會均等の要求と共に、勞働黨の教育政策の重要部門をなすのである。

併しながら勞働黨の教育政策は、就中中等教育制度にその中心問題を移行した。

國庫補助を受ける中等學校がその生徒數の二五%に相當する無月謝の席を設けることに規定されたのは一九〇七年であるが、當時猶初等教育は下層階級の爲の特殊教育であるといふ傳統的思想が强かつた。而もこの規定は往々又空文に歸する場合が尠くなかつた。のみならず、一九一九―二〇年の調査によれば過去十五箇年に於て地方教育當局に所屬する中等學校數が約八倍に增加し、一九一八―一九年の調査によれば中等學校生徒數は過去二

十五箇年に於て千人中二・五人より八・七人に増加したけれども、一九一九—二〇年に於てイングランドだけでも學校不足のために中等學校に入學出來ない者が九、二〇七人、無月謝席不足のために中等學校に入學出來ない者が八、七八〇人るたのであつて、教育の機會均等は中等教育に於て甚しく制限されてゐる實情であつた。そこで勞働黨の教育政策は、十六歳未滿のすべての正常兒童に完全な中等教育を施すこと、それには國庫補助を受ける中等學校の無月謝席の率を引上げて、中等學校の無月謝制度を確立することに歸著するのである。(留岡清男)

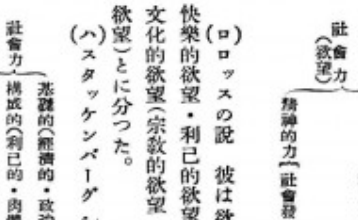
文獻——*H. J. Laski*, Communism, 1927. *K. Kautsky*, Proletarische Revolution und ihr Programm, 1922, ²1932. 河合榮治郎「英國勞働黨のイデオロギー」(昭和四年)、「社會政策原理」(改訂版昭和十年)、「歐洲最近の動向」(昭和九年)。 *W. Offenstein*, Die Schulpolitik der Sozialdemokratie, 1926. *E. Stranger*, Fünfundzwanzige Jahre deutscher Erziehungspolitik, 1916, ²1919. *J. Tews*, Sozialdemokratie u öffentliches Bildungswesen, 1921. *R. H. Tawney*, Secondary Education for All, A Policy for Labour, 1922. *M. Hamsome*, World Workers' Educational Movements, 1931. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」(昭和五年)、「學校教育論」(昭和五年)。

社會問題 「社會政策」の項を見よ。

社會力 〔英〕 social force 〔獨〕 soziale Kraft 〔佛〕 force sociale

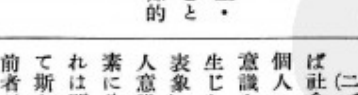
【意義】 區別すべき二の意義がある。一は社會的活動を因つて以て生起せしめる原動力を社會力と見做す見解で、例へばウォード L. F. Ward (1841–1913)やロッス E. A. Ross (1866—)は「欲望」desire を、ラッツェンホーファー G. Ratzenhofer (1842–1904)やスモール A. W. Small (1854–1926)は「關心」Interesse, interêt を以て、それぞれ社會の原動力即ち社會力とした。二は社會の裡に生起する力であつて個人をして社會化せしめる强制力、或は成員を强制威壓する社會の强制力を社會力と見做す見解で、例へばギディングズ F. H. Giddings (1855–1931)の「社會化力」socializing force やデュルケーム*の社會意識が個人意識に課する「强制的・威壓力」coercition contrainte が之に當る。右の如く社會力は欲望竝に關心説が主張するところの社會活動の原動力と解する場合と、社會それ自身が所有してゐる强制力と解する場合とがあるが、現今では普通には後者の場合を以て社會力の概念としてゐる。

【社會的活動を生起せしめる原動力を社會力とする見解】 (一)欲望説 (イ)ウォードの説



(ロ)ロッスの説 彼は欲望を自然的欲望(肉體的欲望・快樂的欲望・利己的欲望・感情的欲望・再生的欲望)と文化的欲望(宗教的欲望・倫理的欲望・美的欲望・知的欲望)とに分つた。

(ハ)スタッケンベーグ J. H. W. Stuckenberg の説



(二)關心説 (イ)ラッツェンホーファーの説 彼は「生得關心」angeborenes Interesse を(1)種族的關心、(2)生理的關心、(3)個人的關心、(4)社會的關心、(5)超越的關心に分ち、此等の原基として宇宙の「原力」Urkraft を認めた。

(ロ)ロスモールの説 彼はラッツェンホーファーの關心説を大成することを以て己の社會學體系の任務としたので、關心論についても全くラッツェンホーファーの影響の下に立つて、關心を健康・富・知識・美・社交・正義等に對する關心に分類した。

【社會に存する强制力を社會力とする見解】 (一)ギディングズの社會化力説 彼は社會に存する力を社會力と社會化力とに分ち、社會力とは社會に存する社會的權威・社會的勢力等を指し、社會化力とは個人の上に働いて個人をして社會化せしめる一種の强制力を指示し、社會力と社會化力とを嚴密に區別すべきことを主張した。併しギディングズが説くが如く兩者を區別することは無益である、何となれば社會化力とはつまり社會力の作用的方面を特に名づけたものであつて、社會力が持つてゐる强制的なる機能に過ぎない。從つて此の兩者は本質的に相異るものとして區別せらるべきものではない。

(二)デュルケームの社會强制力説 デュルケームに據れば社會は單に諸個人の物理的集合體ではない、社會は諸個人の化學的結合體であつて、それ自身の生命・關心・意識を持つところの獨立體である。化學的結合によつて生じた「社會意識」conscience collective 或は「集團表象」représentation collective は其の構成要素たる個人意識或は個人表象とは全く異るものであり、これを要素に分析し分解しては理解し得られないものである。それは要素の結合そのものから發生したものである。而して斯かる社會意識が個人意識に對する作用力を觀ると、前者が後者に向つて恰も外部から威壓し强制してゐるのである。より大なる力をもつ社會意識が個人意識に向つて外部から迫るところの「外部性」l'extériorité と「威壓行爲」l'action coercitive とに於て社會現象の根本的特徴がある、即ち社會意識が個人意識に課する「外的威壓」・「外的强制」contrainte extérieure に社會現象の

本質があると。かくして彼の社會意識の强制的威壓力は社會力と解し得る。道德・法律・慣習・輿論等は社會意識の自己表現である限りに於て此等は等しく社會力と見なければならぬ。

【社會意識・社會統制・敎育の關係】　現代の社會學では社會力とは社會意識が個人意識を强制的に威壓し統制する力と解してゐるが、かの「社會統制」とはつまり、社會意識が集團を構成して居る個々人の合一化によつて一度成立するや、それはいづれの個々人の意識即ち個人的任意によつても左右せられず、此の集團構成員の意識の內に於ても、此の集團の存立と直接關係して居らぬ個々人の意識とは別に、獨立の實在性と强力性とを有し、凡て此の集團の構成員の意識を、此の集團の存立に直接關係して居る方面は云ふ迄もなく、然らざる方面をも精神的に支配し、强制する作用を意味するのである。社會意識が個人意識を支配し、統制する作用に於て社會統制の眞義がある。社會意識が個人意識をよりよく支配し、より易く强制するところに、社會統制の從つて社會團結のより强固が結果する。社會の成員が其の社會意識の自己表現たる道德・法律・慣習・儀禮・輿論・經濟精神などによりよく服從するところに、社會統制がよりよく行はれ、社會團結は益〻强固となり得るのである。如何なる社會に於ても社會團結を强固にする目的のためには、社會統制の手段として敎育は必要缺くべからざる役割を演ずる。卽ち敎育によつて、個人は、社會の一員として、社會意識の諸表現たる社會力に精神的に服從すべく訓練をうけるのである。就中、公民敎育は社會統制、從つて社會團結のための最も緊要なる效果をもたらすものである。

（高田眞三）

文獻——*L. F. Ward*, Dynamic Sociology, 2 vols., 1894. *E. A. Ross*, Foundations of Sociology, 1912; Social Psychology, 1908; Social Control, 1901. *G. Ratzenhofer*, Die soziologische Erkenntnis, 1898. *A. W. Small*, General Sociology, 1905. *J. H. W. Stuckenberg*, Sociology, 2 vols., 1903. *F. H. Giddings*, The Principles of Sociology, 1896; The Theory of Socialization, 1897. *É. Durkheim*, Les règles de la méthode sociologique, 1895; L'éducation morale, 1925. 遠藤隆吉「社會力」（大正五年）。

社會連帶

〔英〕social solidarity 〔獨〕soziale Solidarität 〔佛〕solidarité sociale

【意義】　社會成員間の相互依存の社會的關係。社會連帶なる思想は特にフランスに於て最も發達し、所謂フランス公許の社會思想とまで言はれてゐる。かの「社會連帶主義」solidarisme は相互依存なる社會的關係を以て法律・經濟・社會・道德の原理或は規範とする主義である。社會連帶は旣にメーストル J. M. de Maistre やコントによつて著眼せられたが、この語に「相互依存」interdépendance なる實質的意義を與へた學者は社會法學者デューギー L. Duguit である。彼は人間の相互依存卽ち社會連帶に基いて人間の義務なる法律的概念を高調し、一躍法學的社會連帶論の有力なる代表者となつた。又この語を一層有名にした人はレオン・ブールジョア L. Bourgeois である。彼によると、個人は凡て社會連帶の產出であり現にこの下に生存してゐるが故に、誰人も「社會的債務」dette sociale を負ひ、從つてこの債務を果すために各人は義務を持つてゐると。併し社會連帶の發生・發達・種類の論證に就ては彼等は未だ充分でなかつた。この點に關して社會學者デュルケームの貢獻は之を忘るゝことが出來ない。

【デュルケームの社會連帶論】　彼は『社會的分業論』にて社會連帶を「機械的連帶」solidarité mécanique と「有機的連帶」solidarité organique とに分つた。前者は人間の同質・類似に基く社會團結に自然に發生する連帶であり、後者は人間の異質・人格的差異に基く所謂分業的團結に自ら發生・發達する連帶である（この意味に於て有機的連帶をば「分業的社會連帶」とも言ふ）。人間の同質性を基礎とする機械的連帶は個人の人格を壓迫して成立するが、分業を基礎とする有機的連帶は相互の人格を尊重して成立してゐる。社會團結は同質的團結から異質的・分業的團結へ進動するが、それに應じて連帶も亦、機械的連帶から有機的連帶へ進動する。而して分業的團結には自ら相互依存の社會連帶の濃度が益〻發達し、玆では「客觀的連帶」が嚴存するのみではなく、所謂「主觀的連帶」が大いに發達して來る。卽ち分業的團結では各人は人格的差異あるが故に相互に補全し合ひ完成し合ふことを一層意識し、相互人格の尊重による相互依存が益〻發達する。斯かる主觀的連帶の發達は惹いて社會道德の中心を形成するのであると。

【分業の發達と有機的連帶】　デュルケームに據れば分業の發達は自然に有機的連帶を促進すると言ふが、併し現代社會を通觀するに、現代程分業が發達してゐる時代は無い、にも拘はらず、有機的連帶は必ずしも發達してゐない、否職業の分化は反つて社會團結の相互分離作用や圓滿なる人格の破壞作用すら結果してゐる。彼の有機的連帶の發生發達の觀念は、嚴密なる意味で科學的論證ではない、寧ろそれは理想的觀念であらう。分業が發達して來る社會に於て有機的連帶を强めるためには消極的には職業分化が甚だ分裂的傾向を抑へ得る諸條件、又積極的にはこの連帶を强め得る諸條件を人間的に特に設定しなければならぬ。機會均等・同一の世界觀・人格の平等觀等の觀念を設定しなければならぬ、就中、主觀的連帶の意識は人爲的に之を深く植付けねばならぬ。現代社會に於ては主觀的連帶は自然的には決して發達し得ない。有機的連帶の發達促進の骨髓たる主觀的連帶は之を人爲的に强める方策を必要する。之が爲には各人の職業

教育に當つて特に職業の社會性を强調し、職業の個人的觀念を打破することはその良策の一である。(戸田貞三)

文獻——*L. Bourgeois*, Solidarité, 1897; Essais d'une philosophie de la solidarité, 1902. *L. Duguit*, Les transformations générales du droit privé, 1920. *É. Durkheim*, De la division du travail social, 1902. *G. L. Duprat*, Solidarité sociale, 1907. *C. Bouglé*, Solidarisme, 1907.

社學 シヤガク

【起原】 明の太祖洪武八年正月(1375)天下に詔して、昔周代は家塾黨庠等によつて一般庶民の教育を施し、民に無學なく敎化よく行はれ風俗善良であつたのに倣ひ、京師郡縣の學の外に鄉社に社學を立てて、庶民の敎化を掌り、民間子弟の敎導に當らしめたのに始まる。

【組織】 (一)入學 洪武の際は子弟二十歲に達して社學に入らしめたが、憲宗の成化(1465-87)の初めは、子弟八歲で社學に入らぬ者は其の父兄を罰し、孝宗の弘治十七年(1504)には各府州縣に令して民間の幼童十五歲以下を入學せしめた。清の世宗雍正元年(1723)には、近鄉の子弟十二歲以上二十歲以下で學に志ある者を入學せしめ、學生の名簿を作つて學政に報告した。

(二)敎科 洪武の時は御製の大誥及び本朝の律令を讀ましめ、京に赴いて其の優等者に賞を給し、弘治中は社學學生の讀書進んで民間の冠婚喪祭の禮法を講習する必要がなくなつた。

(三)敎師 洪武の創設の時は師儒を延いて敎導に當らしめ、清の聖祖康熙九年(1670)に各府州縣に於て、文藝に通曉し行誼謹厚なる者を選んで社師に充當し、其の徭役を免じ廩廩を給した。

【發達】 社學は民間子弟敎養の爲に社會公人としての一般敎科を授ける學校で、明初に起つて清に至り益〻盛となり、各省各地の鄉社に之を設けたのみでなく、清の世祖順治十年(1653)には廣東雷連の各猺屬にも社學一所を設け、世宗雍正十一年には總督鄂玉麟の請に依つて臺灣に社學を立て、生員中文行兼優等なるものは專ら敎導を司らしめた。高宗乾隆元年(1736)には僻地の貴州省にまで設立し、總督に命じて雍正元年の定例に從つて州縣の官吏を飭令して酌量擧行せしめた。(寺田範三)

文獻——「明會要」。「皇朝文獻通考」。

舍監

【名稱】 我國に於ては陸海軍の諸學校・師範學校等を始めとして高等學校・專門學校・中等學校にして寄宿舍を設けてゐる學校は少くない。通俗的には此等の寄宿舍に於ける生徒の指導監督に當る者をすべて舍監と稱してゐる。併し法令上正確にいふならば舍監職員制の定められてゐるのは師範學校・公立の中學校・高等女學校・實業學校・青年學校・盲學校及び聾唖學校等についてのみであるからして(「公立學校職員制」第二條)、此等の學校に於ける寄宿舍の職員のみを舍監と稱し得るわけである。

【任用】 師範學校・中學校・高等女學校・實業學校・青年學校・盲學校及び聾唖學校の舍監は敎授・助敎授・敎諭・助敎諭又は訓導の中よりこれを兼任せしむるを原則とする。但し特別の事情あるときは專任の舍監を置くことを得、專任舍監は判任官待遇とする(「公立學校職員制」第八條)。

【敎育的機能】 我國に於ては一時寄宿舍は減少する傾向に在つたが、最近に於ては再び寄宿舍の重要なる敎育的意義が注意される樣になつて來た。寄宿舍の敎育的價値に就ては種々其說を異にしてゐるが、寄宿舍は生徒の生活共同體であり、その生活共同體は敎育的には學習の指導を中心としてでなく生徒の生活指導・人格陶冶を中樞として營まるべきものであるから寄宿舍の敎育的價値は主として舍監の人格識見に依存する。(村上俊亮)

文獻——「現行文部法令彙纂」。

弱視者

【英】 semi-sighted 【獨】 Schwachsichtigkeit

【意義】 弱視者とは視力の薄弱なるものを總稱するのであるが、これが一般の問題として取上げられるやうになつたのは、*失明豫防乃至は視力保存運動が起つて來て以來のことであり、敎育との直接の聯關に於ては、殊に年少なる弱視者に特殊な學校敎育を施行すべきことが唱道されたことに始まる。

【弱視兒童敎育の特殊性】 (一)視力保存・失明豫防は年少より施すほどその效果は大であるが、兒童のうちには視力が弱くて、通常の敎室の狀態に於て、又は通常の敎科書・敎具を用ひて學習する時は、正常兒童に追隨出來ないのみか、たとへ出來ても眼の過勞のために乏しい視力を益〻失つて行くのみならず、頭痛その他の神經症的症狀を伴ひ、學業の遲滯と共に精神的劣等兒となるに至る。(二)併しこれら弱視兒童は普通の學校では耐へ得ないからといつて、之を從來屢〻なされた如く*盲學校に收容することは、却つて視力保存の主旨に反するものである。卽ち盲學校の敎授法は、視覺の媒介を全然避けることを第一眼目とする故に、半盲 semi-blind よりは、寧ろ半視 semi-sighted と呼ぶべき彼等弱視兒童を敎授する方法としては全く不適當である。且つ盲學校はそれ自身の目的よりして、普通學校以上に視力の保存のための設備を缺く故に、弱視兒童には尙更不適當な場所と云ふべきである。(三)斯く普通兒童とも、又盲兒とも共に敎育すべからざる所謂弱視兒童は、その數より見るならば、勿論年により、又地方によつて一樣ではないが、大體全學齡兒童に對する百分比は〇・一—〇・二であつて、輕々に看過すべからざるものである。從つて彼等を一まとめにして、特殊の施設の下に敎育するために、新たに弱視學級又は學校 Sehschwachenklasse od. -schule 乃至は視力保存學級又は學校 sight-saving class or school (以上を總稱して以下弱視學級と呼ぶ)が存すべきことが

主張せられる。

【弱視者教育】 (一)沿革 オーストリアのウィーンはその發祥地と云はれてゐる。卽ち同市の長官フォンーガハイス E. von Gaheis が盲學校より弱視兒童を分離して、特殊な教授法・教具によつて教育すべきことを說き（一八〇二年）、その後ヘラー F. Heller が同樣の意見を述べ（一九〇七年）、一九一〇年遂にそれが實現されて同市に弱視學校が創設され、二七年以後一層擴張された。

ドイツでは、今世紀初頭以來唱道され、一九一五年ベルリンに最初の弱視學級が設けられたのを始めとして、漸次に各都市に實施された。ベルリンでは一九二八年までに三つの公立學校を弱視學校に當ててゐる。

イギリスに於ては、一八八四年マドックス Maddox が强度の近眼兒のために視力保存學校を設け、一九〇八年カー J. Kerr・ハーマン N. Harman によつて近視兒學級が設置されて以來、輿論大いに起り、各地に同主旨の學級がつくられ、一九二七年までに一三都市に七九學級が設置されてゐる。

アメリカでは、イギリスの狀態に刺戟され、盲學校に於ける半視兒童問題の解決の良策として、一九一三年に最初の半視學級をボストン市郊外に設置し、一九二八年までに八七都市に三一九の視力保存學級が出來た。

一九二五年以後は、スウィス・ハンガリー・フィンランド・ベルギー・デンマーク等の諸國に弱視學級が出來た。

日本に於ては、昭和四年中央盲人福祉協會失明豫防部の設立以來、その一事業として弱視學級特設の急務を高調し來り、遂に昭和八年十二月、東京市麻布區南山小學校に最初の弱視學級が設置されるに至つた。

(二)弱視學級の根本方針 (イ)學齡兒童の視力の現狀及び將來を眼科醫の助力によつて調査し、弱視兒童を收容し、又弱視學級にあつて視力の恢復せしものは原級にかへす。(ロ)弱視兒童各自に應じた視力保存の方法を指示し實施する。(ハ)兒童の視力を節約し、眼の過勞を極力さける。(ニ)將來の社會生活に於て、弱い視力の保持に適應した職業の教育を施す。

(三)弱視學級編入の標準 各地に於て必ずしも一致しないが、大體の標準は、矯正視力〇・二又は〇・三以下の近視のもの。現在はそれ以上の視力があつても進行性の近視のもの。强度の遠視または亂視にて眼の疲勞し易いもの。眼疾又は畸形のために視力が妨害され、眼の過勞を引きおこし易いもの（角膜勞・角膜翳・眼底故障・視神經萎縮等）。

(四)學級の型式及び大きさ 型式は種々あるも主なるものは、(イ)普通學校に所屬して細密に眼を使用する作業時間（讀み方・算術等）のみ特別教室で敎授し、他の學科は同年の普通兒と一緒に敎授する。(ロ)普通學校內に弱視兒童だけの學級を形成するもの。(ハ)弱視者だけの學校。(ニ)盲學校內に特別に設置する。(ホ)中等學校に於ける近視眼敎育に對する特別施設等。現在最も多いのは(イ)の型である。一學級は兒童の數の上より概ね複式であるが、一敎師につき一五人を超えるのはよくないとされてゐる。

(五)設備 敎室は採光條件を第一に考慮し、一日中變化なく室に瀰漫した明るさが欲しい。北向の部屋、壁・天井も明るい鈍い色で塗ることを要す。理想的な照度は五〇—六〇ルクス、それ以上も以下もよくない。暗い日のために人工照明の準備を要す。間接又は半間接照明による分散的な白晝光がよい。室はまた、人數が少いけれども、充分な廣さを要す。黑板は閃光を發しないやうに表面のぬり又位置を注意す。綠色の面に黃色のチョークを用ひるのが比較的よい。机・腰掛は自由に作業上必要な場所に移動する。机の面は傾斜してゐて、讀み・書きの際目を近づけるため上體が前屈することを防ぐ。腰掛も安樂なもの。本は大型の肉太の文字で適當な間隔で印刷され、用紙は純白又は淡黃色でいやな光澤のないもの。筆記帳の用紙も同樣。罫をつけるならば淡綠色のものがよい。筆は軟か目の鉛筆、インクなら純黑のもの。其他の敎具として擴大した地圖・插畫、又は擴大鏡を備ふ。

(六)敎授法 普通の兒童に對するものと變らない。たゞ作業時間の配列を考慮し、眼を長時間精密に用ふることをさける。書くことは十五分以上は續けない。休憩時間を多くする。

(七)效果 弱視學級內に現はれたことだけに就ても普通の學級に居る時よりは病氣缺席逃に減じ、中には視力が良好になつて原級に復歸しうる者すらある。（旅津八三）

文獻——秋葉馬治「歐米に於ける弱視兒童敎育」（昭和八年）。文部大臣官房體育課「弱視兒童ニ關スル調査」（昭和十年）。

釋放者保護 [獨] Entlassenenfürsorge [英] aid of exprisoners [佛] patronage

【目的】 刑期が滿了するか或は假釋放に處せられた人々は再び自由の社會に於て生活戰線に立たねばならぬ。しかし、一度監獄生活を爲した者に對して社會は往往にして之を白眼視し、呼ぶに前科者又は刑餘者を以てする。彼等は法律上の責任は之を遂げ而して社會より非難せらるべき點は持たないが、而も社會は之を前科者として非議し生活上にまで幾多の不利益を齎すのである。國家は囚人を社會に復歸せしむべく敎化するに拘らず、社會は之が復歸を拒む。この矛盾を調整するがために必要とされるのが卽ち釋放者保護である。故に、釋放者保護事業は常に監獄改良と運命を共にし同時に行刑の結論であるともいふことが出來る。シュタルケ J. Starke が釋放者保護の問題は文化國に於ては比較的に早く認められたと書いて居るのはこの事業が敎化事業の一部をなす點に於て之を肯定することが出來る。

【國營主義と私營主義】 釋放者保護には國營主義と私營主義とがある。國營主義とは卽ち釋放者を保護する

ことは恰も國家が貧民を救濟し、失業者に職を與ふると同じく一の義務であるから、國家はよろしく保護制度を確立して釋放者の生活安定を圖り以て再犯を防止せねばならぬといふのである。我國に於ては德川時代に石川島*人足寄場の囚人を釋放する場合、國家は百姓素性のものに土地を貸下げ、町人には店をもたせるやうにしたが、これは一種の國營主義であつた。最近に於てはソヴィエト・ロシアが國營主義を採り、國家の力を以て次の如き救助をなしつゝある。卽ち、鄕里に歸る場合に必要なる救濟をなし又は釋放後に於ける定居を與ふること、釋放當初に於て特別條件として住居及び食料を與ふること、勞働器具を得るため及び家庭用必要品準備のため貸金をなすこと、法律上及び醫術上の救助をなすこと、職業上及び一般的素養の發達を期することとし、國家はその機關として釋放者保護委員會を各州に設けた。

之に對し保護の私營主義を主張する者は釋放者保護事業は個人的活動殊に釋放者保護團體に委ぬべき慈善的隣人愛 barmherzige Nächstenliebe の問題である。國家的組織の保護は決して禁ずべきことでもなく又妥當なことでもない。何となれば國家の義務といふものは囚人の釋放と同時に終滅するものであるからであるといふのである。この議論は特にドイツの監獄學者の間で古くとなへられたものであつた。しかし、この議論は國家は刑罰執行といふ既定の法律的義務のみを有するかの如き立論をなした點に誤謬がある。國家の義務はかくの如く狹いものではない。

保護の國營主義は理想である。しかし、保護私營主義はその精神に於て妥當な點がある。何となればよし前者を實現し得たとしても隣人愛に立脚しない國營主義は不徹底に了る場合があるからである。また國營主義は財政上その實現が容易でないことをも閑却することが出來ない。その意味に於て我が釋放者保護もまた私營主義により今日全國に本・支部合計八百五十六の保護團體があるが、近時國家は保護助成費を認めていくらか保護の國營主義を是認するに至つて居る。

（正木 亮）

文獻——*A. Starke*, Gefangen- und Entlassenenfürsorge (*L. Friede u. M. Grünhut*, Reform des Strafvollzuges, 1927). *H. Seyfarth*, Fürsorge für Gefangene und Entlassene (Deutsches Gefängniswesen, 1928). *P. Limberg*, Die Gefängnisseelsorge und charitative Fürsorge für Gefangene und Entlassene in Preussen, 1903. 正木亮「行刑上の諸問題」（昭和四年）。「古事類苑」法律部三。

社交

〔英〕society 〔獨〕Gesellschaft 〔佛〕société

【意義】 廣義には、階級・身分・職業・血緣・地域・趣味・主義等によつてつながる人々の間の公私の交り・つきあひを云ふが、狹義には、かゝる種々の社會集團の內部に結成される、特に閑暇の文化的消費及び享受のための集會による接觸交通を指し、その特性は一定の作法の規整のもとに、かゝる交際によつて成員間の結合の緊密化と同化・融和・親睦をはかるところにある。

【社交と教育】 社交はいかなる社會集團にも必ず附隨してゐる生活部面であつて、その自然發生的なものからその組織化されたもの（サロン・クラブ等の社交機關を有する團體）に至るまで千差萬別である。西歐に於ける封建社會及び宮廷社會の貴族、市民社會の金利生活者の如き有閑階級にあつては、社交はその生活のほとんど全面を蔽ひ、その中心的位置をさへ占めてゐる。從つてそこでは社交界＝社會・世界 society, le monde であり、教育・生活訓練等の一切はその社會に適した社交家を仕立てることを目標としてゐる。文藝復興期のイタリー、十七、八世紀のフランスの上流社會の教育に於て社交生活への準備が最大の關心事となつてゐるのはそのためである。

【社交と文化】 社交は食事・藝術鑑賞・娛樂（ダンス・スポーツ等）を共同に行ふ形式であるから、その鑑識・練達によつて通人・アマチュアの如き人間型を作るが、その高級な形式では、藝術學問等についての會話を旨とするから、その通曉・咀嚼はそれを得意とする享受家型、所謂ディレッタント型をも作り出す。又稀には詩作や哲學的思索の如き精神的創造が社交的形態でも行はれることは、我國の歌會・句會、文藝復興期の詩社やアカデミー（シンポジアム）の饗宴に於けるが如きである。藝術の奬勵・保護・批評的指導、言語の淨化・完成等によつて、社交生活は特に藝術や言語の發展の軌道を强く左右する場合の多いことも注意せられねばならぬ。

【社交と禮節】 社交は集團の成員の融合を期するものであるから、あらゆる摩擦・軋轢・不和を圓滑ならしめる種類の心性が尊重せられ、育成される。角のとれてゐること、圓滿であること、優雅であること等が要望せられ、目障りなこと、ぎごちなきこと、とりみだしたこと等が排斥せられるのは、前者によつて安全感と同志的打ち解けが得られ、相互の精神的融和への通路が開かれるのに對して後者は人をまごつかせ、不安にさせ、疎隔させる作用をもつ。從つて社交が醸し出す不可避的弊害とも云へる技巧性や遊戲性にその本質を見てはならぬ。

「流行」mode なども元來は一定集團の社交生活が規整する風俗的樣式だつたのであつて、それに違反するのが無作法とされたのは、流行に從ふことが異樣によつて他集團の人目を惹くためではなくして、却つて同化順應によつて同一集團內の人の目障りとならぬためであつたのである。化粧などもみだしなみの語がそれを示す如く元來同じ自己抑制の手段であつて、すべて社交に於て自己を傳りに露骨に顯はすこと、異を立てることが忌まれるのは、それが人の氣を損ねて、人々を離間させる惧れがあるからに外ならぬ。人の氣に入る一切の肉體的精神的

手段が尊ばれるのもそのためであつて、西洋では「禮節」を意味する politeness, politesse は「磨きのかゝつたこと」である。『論語』にも「禮の用は和を貴しと爲す……和を知つて和せむとするも、禮を以て之を節せざれば亦行ふべからざればなり。」とある。かゝる圓味や滑かさが社交的環境にまで要求される極端の場合は、十八世紀フランスのサロン生活の舞臺だつたロココ式の宮殿及び庭園の「曲線的」藝術である。（林　達夫）

社講（シヤカウ）

新發田藩の郷先生。

【任務】　安永年間、八代の藩主溝口直養（ナホヤス）、領内各郷に社講を置く。社講とは「一郷の教師」の謂である。安政五年(1858)に、教授役から社講へ致した諭達によつて其の任務を詳細に知ることが出來る。「御領内社講御立被置候義ハ、庶民ノタメ孝悌忠信禮義廉耻ノ道ヲ說示シ、名教ヲ厚クシ、淳朴ノ風ヲ成スノ基ヲ開キ候樣ニトノ御趣意ニテ、道學堂ニ比べ候得バ、郷學ノ委ニシテ、聖世ノ小學校ニ相當リ候故、教導筋凡ソ小學ノ教ヲ準則ト致候義、第一ノ心得ニ候。」社講が村々の幼童に授くる教科書は、素讀には『四書』、『小學』、『近思錄』、『五經』、講授には『小學』、『論語』、『孟子』と限られてゐた。

【資格及び待遇】　社講は庄屋・名主・平百姓など學力のあるものは誰をでも任じたもので、社講場（講說場）は農村ならば庄屋又は名主の宅を充て、市中では醵金に依つて特設した社講所を用ひた。社講の報酬は一箇年米一石に過ぎなかつたが、その待遇は高く、名主格・小頭格、時としては庄屋格として帶刀苗字を許し、又年賀の際獨禮を許した。藩黌道學堂の講解は勿論、講習にも出席することが出來、文政九年(1826)學寮成るに及んで入寮の特權をさへ與へられた。尙社講は別に細民や婦女のために、『小學』を講じて孝悌忠信の道を諭す仕事も課せられてゐた。（石川　謙）

文獻——「日本教育史資料」卷四（明治二十三年）・卷十二（明治三十四年）。

ジャコト　Jacotot, Jean Joseph 1770 8/4–1840 7/31

【生涯】　フランスの教育家。ディジョンに生る。同地のコレージュに學び、十九歳にして同校の古典語の教授となる。後、法律を研究して辯護士となり、革命の勃發するや一七九二年志願兵として砲兵隊長となり從軍したが、一七九四年理工科學校 École polytechnique の創設と共に再び教育界に入つて同校の學監代理となり、翌年ディジョンの中央學校 École centrale の論理學・古典語の教授に轉じ、一八〇三年同校がリセーとなるに及び數學の教授となる。一八〇六年ディジョンの法律學校の助教授、一八〇九年ディジョンの理科大學の純粹數學の教授となる。百日政府の間代議士に選出されたが、第二王政復古（一八一五年七月）と共にベルギーに逃れ、一八一八年ルーヴァン大學の教授となり、フランス語學及び文學を講じ、教授法としての一般法を創始して有名となつた。一八三〇年教授を辭して、フランスに歸り、ヴァランシエンヌに住んで一般法の普及に努めた。一八三八年パリに移り、四〇年歿した。

【業績】　ジャコトの教育上の主たる業績は所謂「一般法」méthode d'enseignement universel（ジャコト法 méthode Jacotot ともいふ）を創始したことにある。一般法は彼のルーヴァン大學に於ける語學教授の經驗より生れたもので、彼はオランダ語を解せず、學生の約四分の三はフランス語を解しないのにも拘らず、彼はフェヌロンの『テレマック』をオランダ譯と對照せしめつゝ教授した。先づ『テレマック』のフランス文を初めの一語より順次反復しつゝ諳誦せしめ、オランダ譯の助けをかりてそれを理解せしめ、かくして記憶した文を反復練習し且つ書かせたところ、學生はフランス語の綴字法を知り、文法上の規則をも理解し、これを他の場合にも適用することを得てフランス語に習熟した。彼はこれらの經驗より、(一)人はすべて平等なる智能を有す、能力の差異は結局その人の意志及び注意の差異より生ずる。(二)すべてはすべての中にある Tout est dans tout。すべての事物には共通なる根源的な原理が存する、多くの知識はこれらの原則を補足說明し、或は組合せたものに過ぎない。すべての知識は相互に關聯を有する。ラテン語のすべてはラテン語の書物の一頁に含まれ、數學のすべては數學書の一頁に含まれてゐる。從つて根本的な原則を理解し、それを他に適用することを練習せしめればよい。(三)人は反復することによつて記憶する。各人は自分一人で教育することが出來、又、自分の知らぬことをも教へることが出來る、等の諸原則を發見し、これらの原則に基く教授法を「一般法」と名付けた。卽ち一般法は(一)事物を出來るだけ既知の事物と關聯させて學ばしめ、(二)習得したことを絕えず反復させ、(三)事物を單に記憶の表面に止まることなく、眞に自己の知識たらしめ、(四)既知の知識を以て他の事實・法則等を吟味檢證せしめることの四段階よりなる。

彼は又、一般法を初步の語學教授に應用し、先づ短文を授けて充分にこれを記憶せしめ、次にこれを語に分解し、更に語を綴字に分解してその文章に習熟せしめ、その後、他の文章に移らしめる分析法を採用した。

【影響】　一般法はフランスに於ては殆ど注目されなかつたが、ベルギー・スウィス、特にドイツに影響を及ぼし、殊に分析法は一八四〇年ゼルツザム K. Seltzsam によつてドイツに輸入され、更にフォーゲル K. Vogel により改良されて範語法 Normalwort-Methode の名のもとに行はれた。

【著書】　Enseignement universel: I. Langue maternelle, 1823; II. Langues étrangères, 1824; III. Musique, dessin et peinture, 1824; IV. Mathé-

matiques, 1828; Droit et philosophie panécastique, 1839.

（前田英三）

文獻——*H. Göring*, Jacotots Methode des Universalunterrichts, 1883. *G. W. Green*, On Jacotot's Method of Instruction, 1834. *B. Perez*, Joseph Jacotot et sa Méthode d'Émancipation spirituelle, 1883. *K. Seltzsam*, Jacotots Methode in ihre Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftliche Übungen dargestellt, 1841.

寫眞

〔英〕 photograph 〔獨〕 Photographie; Lichtbild 〔佛〕 photographie

【意義】 寫眞は事物を略〻其儘の形で示すものであるから、知識を明瞭にし、感情に生氣を與へる上から見て、教授上直觀的事物の有力な補助手段の一とされる。

【方法】 繪葉書・新聞・雜誌・書籍に插入された寫眞を直接に示すもの、壁に貼つて示すもの（特に時事問題に材料を取つて、解說を附したものはニュースとして屢〻利用される）、硝子寫にして幻燈によつて示すもの、實體鏡 stereoscope によつて示すものなど種々ある。

教授上使用する寫眞は材料・技術の上から典型的なものを選擇する必要がある。而も直接の觀察によつては得られぬ事物の寫眞だけを利用するのがよい。兒童・生徒が新聞・雜誌等から寫眞を蒐集し、保管すること、自身で撮影や現像を行ふことなどは、學習作業の一部分として有意義である。

【利用】 寫眞はすべての教科に利用することが出來る。例へば低學年の言語教授では發音の練習に利用する。歷史教授に於ては事實を直觀化し、情緒的效果を擧げる。地理科・理科等では特に缺くことの出來ぬものとなつてゐるが、前者では飛行機を利用して撮影した空中寫眞を地圖の補充として利用し始め、後者では事物の特徵を明確にするために、有機界・無機界の現象を誇張したり、擴大したりする場合がある。圖畫科・手工科等では藝術品の鑑賞に利用する。

（細谷俊夫）

文獻——*W. Hawel*, Praxis des Lichtbild-Unterrichts, 1929. Das Bild im Dienste der Schule und Volksbildung, 1924—.

寫生畫

【意義】 思想畫・臨畫に對立して實物を觀て描き上げた畫を寫生畫といふ。

【寫生畫教授の要點】 普通教育に於ては寫生畫を描かしむる目的に附隨して色々の態度がある。卽ち自然の美しさ、神祕な力を觀賞せしむる爲の手段としては、個性を發揮させた主觀的表現を主とする樣に指導し、形象に對する正確な觀察・記憶・判斷等の心意の修練と發表の技術を目的とする樣な場合は、知的客觀的態度を取らしめて徹底せる寫實を行はしめる。更に又形象の速寫を目的とする場合には、最も敏活な觀察によつて對象の要點を記憶して單純化した描寫法を取らしめなければならぬ。或は定規等の補助器具を使用して器物建築等の見取圖を描かしめること等も必要であるし、物の構造・組織等を明示する爲の寫生に對しては、正確な描寫と方向を變へた部分の說明圖等を練習せしめる必要がある。

【寫生畫と圖畫教育】 卽ち以上の如く寫生畫は現今圖畫教授の方法としての根幹をなすものであるが、自由畫教育以前に於ては殆ど其の效果を認め得ない狀態であつた。これを描寫技巧の修練を目的とする指導の方面より見て考察すれば、小學校の低學年の教材は勿論兒童の興味本位に選擇さるべきではあるが、興味を以て描く間に、無意識に形象の觀念が連絡した系統順序を以て心に培はれて行く排列形式を工夫されなければならぬ。小學校の高學年より中等學校に於ては自覺して此の理論的系統を觀察の上に活用せしむべきである。

「圖畫教授」の項參照。

（松岡正雄）

シャツキー

Шацкий, Станислав Теофилович 1878—

【經歷】 ソヴィエト聯邦に於ける知名の兒童教育家。一九〇五年モスクワ郊外シェルコヴォにセッツルメントを開き、兒童の社會的教育を目的としたが、その影響は該地域の住民にまで及んだので、一九〇七年「兒童に社會主義を扶植する」との理由で逮捕され、セッツルメントは閉鎖された。併し一九〇九年「兒童の勞働と休息所」と改稱して再開、特に兒童の年齡徵候・兒童の興味・兒童の自治、及びそれらの要因としての勞働、社會的環境の影響等の實驗的研究に從事した。革命後の一九一九年この「兒童の勞働と休息所」は、「國民教育第一實驗所」に改組され、彼の指導のもとに今日に及んでゐる。なほ彼が一九一一年カルジェスカヤ縣に計畫した學校植民は、農村兒童のための勤勞學園の開設となり、彼は夫人と共にこの事業の指導に當り、革命と共に益〻發展し、現在の學校植民村を創り出すに至つた。彼の主著『探究の時代』はこれら新教育のための體驗記である。

【教育思想】 彼によれば、教育過程は、諸要因の相互作用の結果である。それらの要因中、(一)當該地域の社會的・經濟的環境及び地理的環境、(二)兒童の活動及び心理的・生理的特性（年齡的及び個人的差異）、(三)教師の作業方法の三つが特に重要である。從つて教育の基本的研究は、(1)兒童の現實的環境の研究及びそれとの聯關に於ける兒童の個性の研究、(2)この環境中から本質的なるものを選び出して教育の統一的樞軸となすこと、(3)兒童の創造力を解放し、個人的及び集團的に、また理論的及び實踐的に諸問題を解決させて價値ある知識と技能とを獲得せしめること、(4)教師の指導法の訓練等である。

自由主義者としての彼は、自らの理想がその永き體驗のうちに、寧ろ革命後に實現されしを知り、次第にマルクス主義に接近し、一九二八年共產黨に入籍した。

【主著】 Ода Исканий, 1924. （山下徳治）

ジャッド Judd, Charles Hubbard 1873 2/20—

【經歴】 アメリカの教育學者、心理學者。父が牧師であつた關係から、任地印度に生れ、六歳のとき故郷アメリカに歸つた。一八九四年ウェスレイアン大學 Wesleyan University を卒へて後、ドイツに學び、九六年ライプチヒ大學でヴ*ントの下に學位を得た。一八九六年ウェスレイアン大學哲學講師、一八九八—一九〇一年ニューヨーク大學心理學教授、一九〇一—一九〇二年シンシナティ大學心理學及教育學教授、一九〇二—一九〇九年イェール大學心理學講師・助教授・教授、心理學研究所長を歴任し、一九〇九年以來シカゴ大學教育學科教授兼科長及び教員養成所長となつた。

【心理學説】 心理學の根本學説はヴントに近いが*ジェームズにも同情を有し、理解深い方法で兩者の共通點を發展させようと努力した。又行*動主義には反對するが、行動を含めた心理學の研究を主張し、所謂内觀論者ではない。主たる心理學的業績は知覺の研究、運動の研究及びヴントの民*族心理學をアメリカに發展させた社*會心理學であつて、殊に後者は不朽の功績と言はれて居る。

【教育説】 ニューヨーク大學に居る當時より教育に關係し、心理學の學生を實際授業に親しませるやうに訓練して居たが、シカゴ大學以後、彼の積極的な活動が始まつた。彼の教育説は教育事象の科學的・經驗的研究によつて、これを現實の地盤におき、教育に實證的基礎をあたへようとするもので、アメリカの近代科學的教育學の發達は彼に負ふ所が多い。彼はこの根本的立場の下に、多くの門弟と協力して次の如き諸事業を完成した。

(一)讀書作業の研究 之は讀書作業に於ける眼球運動を主に見たものであるが、高等精神作用の關聯を重視し、讀書は單なる知覺作業によつては説明出來ないとする。

(二)中等學校に於ける心理學的問題の解明 學校事象の全體の歸納的・經驗的研究を重視する立場から、これを中等學校研究に適用し、青年期の問題、特にエネルギーの溢出を教育的に如何に處理するかを問題とした。

(三)數觀念の發生及び發達に關する研究 アメリカに於て初めて實驗的及び觀察的に數の心理を研究した。

(四)教育現象の社會心理學的解明 シカゴ大學の特色なる社會學的立場より、教育を社會心理學の重要なる研究對象をなすべきものとし、特にこれを言語教育との關係に於て取扱つた。

彼は教育を社會進歩のために生じた一つの制度 institution であるとし、この制度の運用を完全に行ふために教育學は經驗的基礎をもたねばならぬと考へた。從つて彼によれば教育の科學は觀察・統計・實驗・比較等の現代科學と同じ方法を使用して、*學校調査・學制の改造を行はねばならず、又學校内では心理學と協力して學校の企圖と成績とを記錄し、評價せねばならない。

【著書】 Genetic Psychology for Teachers, 1903. Psychology, 1907. Psychology of High School Subjects, 1915. Introduction to the Scientific Study of Education, 1918. The Evolution of a Democratic School System, 1918. Psychology of Social Institutions, 1926. Psychology of Secondary Education, 1927. Program of the American Education, Report of the Commission on Length of Elementary Education, 1927. Education and Social Progress, 1934. （渡多野完治）

シャトークヮ運動 〔英〕 Chautauqua movement

アメリカに於ける成人教育運動の一種。

【起原】 一八七四年八月アメリカ、ニューヨーク州のシャトークヮ湖畔フェーアーポイント Fair Point に開設された日曜學校教師會 Sunday School Teachers' Assembly がその起原。日曜學校教師會はヴィンセント師 J. H. Vincent 及び實業家ミラー L. Miller の提案によりメソヂスト・エピスコパル教會のシャトークヮ野營會協會 Chautauqua Camp Meeting Association が開設したもので、初めは夏期休暇を利用してメソヂスト・エピスコパル教會派の日曜學校教師に講習をなすことを目的としたものであつた。然るに第一回は會員千名以上に及び豫想外の好成績を收めたので、翌年よりは單に日曜學校教師のみに限らず一般の成人を入會せしめ、講習科目の數を增し、聖書講義・ヘブライ語・ギリシャ語・フランス語・ドイツ語・英文學等を加へ、さらに一八七八年には一種の讀書指導機關ともいふべき「シャトークヮ文學並科學研究會」Chautauqua Literary and Scientific Circle をも開設したが、數年にして同研究會の會員數は六萬人に達するの好成績をあげた。一八八三年には通信學校が設けられ、シャトークヮの事業は次第に盛大に赴き、後には同樣の事業を各地に於て模倣するに至り、現在ではこの種の事業を一般に「シャトークヮ」Chautauqua と稱してゐる。

【組織及び方法】 現在各地にシャトークヮが設けられてゐるが、その組織の最も大規模のものはニューヨーク市に本部を有するシャトークヮである。同シャトークヮの事業は夏期學校とシャトークヮ文學並科學研究會とに分れ、前者は毎年夏シャトークヮ湖畔に開催され、英語・現代語・古典語・數學・科學・音樂・學校音樂・歴史・教育・兒童作業・工藝・事務練習・體育・衛生・家事・圖書館事務・特別題目等の各部よりなり、二百以上の講義が行はれてゐる。各講義は一週五回六週間繼續し、講師には各大學・ハイースクール等の教授を委囑してゐる。後者は毎年一定の研究題目を定め、それに關する圖書・雜誌等を會員に送附し、研究の指導をなすもので四箇年で一定の課程を修了することとなつてをり、修了者には免狀を授與する。なほシャトークヮにはその事

業として以上の外に公開講演・巡回講演・巡回文庫等を行つてゐるものもある。アメリカ全國に於けるシャトークヮの會員數は最盛時一九二一年には約五百萬人に及んだが、最近映畫・ラヂオの發達普及に伴ひ漸次減少の傾向にあり、一九三四年には約百萬人となつてゐる。

（飯田鼎三）

文獻——*M. A. Cartwright*, Ten Years of Adult Education, 1935. *J. S. Noffsinger*, Correspondence Schools, Lyceums, Chautauquas, 1926. *J. H. Vincent*, The Chautauqua Movement, 1886.

ジャーナリズム

〔英〕journalism 〔獨〕Journalismus 〔佛〕journalisme

【意義】 ジャーナリズムを一種の資本主義的商品生産現象とのみ見ることは誤つてゐる。それは高々近代市民社會的ジャーナリズムに就てだけ云へることで、近代的所産であるプロレタリアージャーナリズムに就てはすでに大部分當て嵌らない規定であるし、原始社會のジャーナリズム現象に就ては殆ど全く適用しない規定になるからである。ジャーナリズムは例へば文學とか法律とかが古來の各歷史的社會に共通な現象であるやうに、一つの共通な社會現象であつて、之を表現報道現象と呼ぶことが出來る。單に表現するだけではジャーナリズムではないが、併し單に報道（公示・通信）するだけがジャーナリズムではない。報道の意圖の下に表現することがジャーナリズムである。この意味に於ては文學も哲學も一般言論と同じくジャーナリズム的意味を有つてゐる。教育も亦之と同じにジャーナリスティックな機能を果す。この點は極めて明かで、主に學校乃至大學に於ける教育に就て云へば、講義・演習・ゼミナール・講讀・其他のアカデミー的形態自身がすでにジャーナリズムの一部分であることを示してゐる。此等は演說・說教其他と並ぶ一聯のものであつて、觀念を表現し且つその表現を公示通達する形態に他ならぬからである。近代資本主義的學校教育ではこのジャーナリズム機能が特に著るしく商品生産の形式を取つてゐることは云ふまでもない。

【教育的機能】 併し最も重大なのはジャーナリズムの教育的機能である。この際主として社會教育を考へるべきであるが、近代はこの社會教育が主として新聞・雜誌・單行本・冊子・ラヂオ・レコード・ステージ・スクリーン等ジャーナリズム-プロパーの乘具を通して與へられてゐる。ジャーナリスト（記者・寄稿家・評論家——これは夫々別な規定である）は學校教育者と一般文筆家に跨つて存在し得るが、學校乃至大學の教育にこの社會教育の主力たるジャーナリズム-プロパーを利用することは今日まで決して充分だとは云ふことが出來ない。その原因の一つはブルジョアージャーナリズムが學校乃至大學に於てのやうな目的意識的な教育機能を有たずに殆ど全く社會に於ける自然發生的な所産であることにある。つまり市民的學校教育はブルジョアージャーナリズムをさへ敬遠しなければならぬほど、社會に於けるジャーナリスティックな使命から浮き上つて行くといふ法則を持つてゐることが判る。

ブルジョアージャーナリズムは之まで多くの場合、一つの矛盾を含んでゐる。イデオロギーをその商品とすることによつて、ブルジョアージャーナリズムはその本來の社會的使命であるブルジョアーイデオロギーを或る限度に於て犧牲にせざるを得ない。こゝに各種の反ブルジョア的（自由主義的・社會主義的）イデオロギーの表現報道の餘地が殘される。こゝに現代資本主義的ジャーナリズムの特有な教育機能の一應の進歩性が横はる。だが之は無論まだ所謂プロレタリアージャーナリズムではない。ソヴィエトージャーナリズムは進歩的教育機能に於て著るしく發達してゐると見られてゐる。

ジャーナリズム教育（新聞學校・新聞學科など）と教育ジャーナリズム（教育雜誌・教育新聞など）とについては「雜誌」・「新聞」の項參照。

（戸坂 潤）

シャムの教育

【沿革】 シャムに於ては古來教育と佛教と密接な關係を有し、少年及び青年の教育は寺院に於て僧侶によつて行はれ、その內容も佛教の教義・儀式等を主とし、外に讀書算の初步が授けられてゐた。十六世紀頃より外國人の渡來する者が次第に增加し、十七世紀の初頭にはフランスのカトリック宣教師が相次いで入國し、十九世紀の初頭にはアメリカ長老教會が傳道會社を置き、夫々教會と學校とを設立して布教と教育とに努めた。これらの宗教團體は布教と教育とに於ては充分なる成績をあげることが出來なかつたが、同國に西洋文化と近代的な學校組織とを輸入する上には大なる貢獻をなした。十九世紀の中頃、アメリカ長老教會の傳道者について學術の研究をしたマハーモンクト王が卽位されてからは西洋文化の輸入と近代的學校の設立とを奬勵し、その子チュラロンコーン王も亦イギリス人を顧問とし、その數人の王子をイギリスに留學させて西洋文化の吸收に努めた。一八九一年ダムロン公は西洋の行政制度研究のためにヨーロッパに派遣されたが、彼は歸國後、教育行政の機關として文部省を設け、又近代的な學校組織の建設に努め、先づ初等學校を設置した。當時の初等學校は二種類に分れ、一は極めて初步的な簡易なものであり、他は主として高等なる教育を受けんとする者のための課程で、國語を用語とする二年の課程と英語を用語とする五年の課程とよりなるものであつた。而してこれらの初等學校は殆ど寺院內に附設された。その後、教育は次第に普及發達し、首府バンコックには貴族の子弟のためにイギリス人を教師とする官立の寄宿學校が設けられ、ついで中等學校・師範學校・法律・醫學等の專門學校が設置され、一九一七年にはバンコックに大學が設けられるに至つた。一九

二一年十月一日には「初等教育令」を公布して初等學校の組織を改め、教育費負擔の方法を確立し、更に滿七歲より十四歲迄の兒童の就學を强制する義務教育制を實施することとした。

【教育行政】　中央教育行政機關として文部省があり、文部大臣は全國の教育を統轄する。文部省には視學官を置き、學校の視察監督を行はしめてゐる。各州知事は文部大臣の指揮命令により州内の教育行政を掌る。學校には官立學校 government school・地方立學校 local school・私立學校の三種があり、凡て私立學校は一九一八年の「私立學校令」により文部省に登錄し、その法令の規定に從ふべきこととなつてゐる。

【初等教育】　一九二一年十月一日の「初等教育令」中に規定せられてゐる義務教育制を實施してゐる町村は一九三一—三二年度に於て、四、一四八町村で全町村數の八三・二九%に達してゐるが、兒童の就學率は漸く五一%に過ぎない。初等學校は大部分が地方立學校で他に官立の中等學校に附設のもの、及び私立のものがある。修業年限は六箇年で、從來これを豫備科(一年)・初等科(三年)・職業科(二年)の三段階に分け、豫備科には滿七歲以上の兒童を入學せしめてゐたが、一九三二年三月より豫備科を初等科に合して、初等科 primary course 四年、職業科 vocational course 二年の二段階に改めた。初等科修了後、中等學校に入學しない者は義務教育の規定によつて職業科に入學せねばならない。職業科は更に園藝(果樹・蔬菜)・稻作・畜産・裁縫等の學科に分れ、實際的な教育を施してゐる。一九三一—三二年度に於ける地方立初等學校數は五、四七一校、兒童數は男子四一一、四四六名、女子二七九、六七一名、計六九一、一一七名である。

初等學校教員は師範學校に於て養成されるのが本體であるが、現在その大部分は師範學校の教育を受けてゐない教員である。師範學校は初等學校の初等科修了者を入學せしめ、その修業年限は五年乃至七年である。

【中等教育】　中等學校は初等學校の初等科修了者を入學せしめ、修業年限は八箇年で、從來これを下級(三年)・中級(三年)・上級(二年)の三段階に分けてゐたが、一九三二年三月之を下級 lower secondary (四年)・上級 higher secondary (四年)の二段階に改め、上級は之を稱して專門化して普通科・文科・理科の三科に分けた。中等學校は官立又は私立で男女によつて學校を別にしてをり、又、多く初等學校の初等科に相當するものを附設してゐる。一九三一—三二年度に於ける官立中等學校數は二六〇校、生徒數(附屬初等科を除く)は男子一八、一二一名、女子三、八〇八名、計二一、九二九名、私立中等學校の生徒數は男子五、二一六名、女子二、二五七名、計七、四七三名である。なほ中等學校の教員は大學で養成される。

【高等教育】　大學はバンコックに官立のチュラランカラナ大學 Chulalankarana University が一校あるのみである。同大學は政治學部・工學部・文理學部・醫藥學部・保育助産學部の五學部よりなり、中等學校上級卒業者を入學せしめる。一九三一—三二年度の學生數は三九〇名である。大學以外の高等諸學校には陸軍・海軍・憲兵・法律・電信等の學校があるが、此等は何れも文部省以外の省の管轄に屬してゐる。

なほシャムの教育は現在に於ても佛教と密接なる關係にあることをその特色としてゐる。卽ち一九三二年現在に於て學校總數の七一・四%、初等學校の大部分を占める地方立初等學校の八五・五%は寺院に附設されてをり、また、初等學校に於ては僧侶が佛教の教義・儀式等を授け、修身教科書の如きは凡て佛教の教義を基礎としたものであり、更に一般の學校に於ける始業及び終業は佛陀の偉德を讚美した經文の合唱によつて行はれてゐる。

(飯田晃三)

文獻——Report on the Work of the Ministry of Public Instruction of the Siamese Government with Comparative Statistics for the Years B. E. 2472-3-4 (A. D. 1929-32). E. Percy (ed.), Yearbook of Education, 1934.

シャルレルマン　Scharrelmann, Heinrich

1871 ㊂/㊃—

【經歷】　ブレーメンに生る。一八九一年師範學校を卒業後、ブレーメンの小學校教師となり、*ガンスベルクの指導を受けた。一九〇九年教育上の自由思想のためにその職を退き、翌一〇年にはハンブルグに移つて女子の小學校に教鞭をとつたが、間もなく自由の身となり、文筆を以て教育改革並に少年文學のために活躍す。一九一六—一八年出征したが、一九年には再びブレーメンに於て教職に就き、翌二〇年親友と協力して、この地に「共同社會學校」Gemeinschaftsschule を設立して指導者となり以て今日に至る。

【思想及び業績】　彼は*ケイ・*グルリット・ガンスベルク等とほゞ等しい教育思想家であつて、「古い學校は學習學校である」として從來の學習學校の型を排斥し、兒童の自由なる創造意志と共同社會的精神とを理想とする「勞作學校」にして同時に「共同社會學校」(*生活共同註參照)たる新學校を提唱した。次の條項は彼が勞作學校の特質として規定したものであるが、彼の思想の全貌を窺知し得るであらう。(一)教師と生徒とが相互の信賴と理會に基いて最も密接なる團體を形成すること。(二)教師の助力の下に生徒が共同作業をなし、自ら選んだ目的を自ら選んだ方法で實現するやうに努めること。(三)生徒を刺戟し發動せしめ、生徒の分裂的諸能力を共通の使命に結びつけ結合せしめることを教師の最も重要な任務とすること。(四)生徒の溌剌たる興味を、教育上及び教授

上のあらゆる仕事の出發點となすこと。(五)先づ第一に生徒の生産的諸能力を發表せしめ、それによつて凡ての他の能力を間接的に發達せしめること。(六)自由な强迫のない談話を、最も重要な教授樣式となし、教養ある人達の間の談話のやうに、反對意見を許し、且つ價値ある凡ての通知を認めること。(七)教師は、教授上及び道德上の最後の目的をその手に握り、たゞ父兄に對してのみこれを知らせる責任を有し、生徒には要心してそれに氣付かしめないこと。(八)これに反して生徒は教授上の凡ての進行が自らの掌中にあると信ずること。(九)教師の罰及び禁止が學級の權能に屬する自治的法則によつて置き換へられること。(十)教師は凡ての一般的知識・概念及び抽象を取扱ふことを差控へ、生徒の歸納的考察に從ひ、生徒を餘りに早い一般化に導くことを避け、生徒の世界認識の直觀的基礎を擴大し且つ深化することを努めること。(十一)教師はあらゆる教科に於て寬容の原理を尊重し、宗教を愛しても宗派に偏することなく、科學的研究を愛しても特殊の黨派又は世界觀に偏しないこと。(十二)從來の諸教科を益〻合科教授に結合せしめること。(十三)手の活動は凡てそれがたゞ精神的活動を要する問題の深化と解決に必要且つ役立つ限りに於てのみ、これを尊重すること。(十四)生徒を合理的に、現今の文化財の使用に導くこと。(十五)機會に應じてなす臨時の教授をして、凡ての系統教授よりも遙に大なる役目を演ぜしめること。

かゝる考への下にシャルレルマンは、特に鄕土に於ける兒童の生活經驗を教授の出發點とし、これを製作的藝術的活動に訴へて表現せしめることを重視した。彼が作文教授に於て、外形的な文字・樣式などよりも兒童の固有生活の表現を强調した點で教育界に及ぼした影響は大である。而も「大都市よ！　汝は最も豐富なる生活內容を展開してゐる」と語つてゐるやうに、彼の目標は大都市の教育の建設にあつた。これらの點で彼がトルストイの影響を受けてゐることは爭はれない。

【著書】 Herzhafter Unterricht, 1902. Weg zur Kraft, 1904. Goldene Heimat, 5 Bde., 1908–26. Ausmeiner Werkstatt, 1909. Erlebte Pädagogik, 1909. Das Malen und Zeichnen zur Belebung des Elementarunterrichts, 1913. Die Grossstadt, 3 Bde., 1914. Die Technik des Schilderns und Erzählens, 1919, [2]1921. Bausteine intimer Pädagogik, 1921.

（山田　榮）

シャルロッテンブルクの特殊學級

〔獨〕 Vorklasse und B-Klasse in Charlottenburg

【意義】 一九〇六、七年頃ベルリン郊外（現在は市內）シャルロッテンブルクで創始せられた特殊學級。教育當局が兒童の能力に應じて適切な教育を施す爲に小學校の組織を改善して設けた二種の特殊學級である。

【準備學級】 其の一は學校幼稚園ともいふべき準備學級 Vorklasse である。學齡には達してゐても、身體虛弱・幼時の病氣の結果、精神的未發達・神經障礙等のために、通常の學級に編入され得ない兒童があるが、これらは單に入學を一年延期するのみでは結果を保し難いので、幼稚園風の準備學級に收容し、此處で家庭・學校醫と協力して養護と教育とを施すのである。一九〇七年シャルロッテンブルクに設けられた準備學級はその後盛になつたこの種の施設の最初のものとされてゐる。

【B學級】 其の二はB學級と言はれるもので、通常の學級系統を進行し得ぬ兒童の爲に、學級人員を二十人乃至三十人とし、個性に充分注意し、抽象的・記憶的な仕事を減らし具體的事物に依る教授を增して教育するのである。明瞭な病的缺陷ある異常兒の爲の學級ではないが、多少養護的意味が强い。B學級はマンハイム式學級編制法の促進級に該當するが、それのやうに一系統を爲した組織的のものではない。大戰直前にはシャルロッテンブルクの殆ど凡ての小學校に附設されてゐたが、戰後經濟的理由から甚だしくその數が減少してゐるやうである。

（宗像誠也）

文獻——*J. Nydahl*, Das Berliner Schulwesen, 1928. *H. Nohl*, Der Schulkindergarten (Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. *H. Nohl* u. *L. Pallat*, 1928). *W. H. Holmes*, School Organization and the Individual Child, 1912.

ジャン-パウル

「リヒター」の項を見よ。

主意說

〔英〕 voluntarism 〔獨〕 Voluntarismus 〔佛〕 volontarisme

【意義】 主意主義・意志本位說とも云ふ。主として主知說に對立。この語はテンニース F. Tönnies (1855–1936) が主意說的 voluntaristisch なる形容詞の形で一八八三年に最初に使用し、次いでパウルゼンに依つて採用流布された。一般に意志を重視する立場の總稱、各種の場合に適用される。主要なものは次の如きもの。

【形而上學】 實在の本質乃至根本原理を意志或は之に類比的なものとなす立場。神の意志を一切存在の第一原因と考へたヅンス-スコツス、世界の本質を生への盲目的な意志と看做すショーペンハウエル等はその顯著な例。意志を眞なる世界の絕對的創造的原理としたフィヒテも之に數へ得るが、意志を理性とした點に於て主知的色彩を帶びる。

【認識論・論理學】 (一)認識・思惟を生活・實踐に從屬させ、觀念の眞僞を專ら、それが生活意志に對して持つ所の效果に依つて定めんとする立場。プラグマティズム、ファイヒンガー H. Vaihinger (1852–1933) の「かのやうにの哲學」Philosophie des Als-Ob はその代表的例。(二)認識は判斷であり、判斷は表象內容に對する、認識主觀の意志的な是認乃至拒斥と考へる立場。かゝる考へ方は既に表象の眞理性を我々の意志的な承認 sugka-

tatesis に基けたストア主義に現はれ、近世初頭にはデカルトが之と類似の思想を示してゐる。（但しデカルトはその合理主義の點からは主知說とされる。）最近に於ては事實上の認識は眞理のために眞理を求むる意志（眞理意志 Wille zur Wahrheit）を豫想するとしたウィンデルバント W. Windelband (1848–1915) 及びこの思想を繼承して判斷作用の意味を超越的當爲の肯定なりとするリッケルト H. Rickert (1863–1936) がその代表的な例、これは先驗的主意說 transzendentaler V. と呼ばれる。但しその立場では眞理の妥當性そのものは意志に依存しない。

【倫理學】 (一)理性の反省・束縛を蔑視し、自然的衝動を無條件的に是認し、强健な生活力・敢爲な行動を重んずる立場。概ね權力・强者の讃美に傾く。既に古代ギリシャの若干のソフィスト、イタリー文藝復興期のマキアヴェリ N. Macchiavelli (1469–1527) 等にもこの思想は見出されるが、權力意志 Wille zur Macht を自我の根柢に認め、之を一切價値の規準とするニーチェがその最も著るしい例。(二)道德の規準を專ら意志に由來するものとし、理性の關與を否定する立場。道德を神の自由意志に基くとなすオッカム William of Occam (1280–1347 或は 49) はその例。最近では意志の領域に支配するアプリオリは理性的なものでないとして、主意的先天說 voluntaristischer Apriorismus を說くシュヴァルツ H. Schwarz (1864—) も之に加へ得る。

【心理學】 近代の科學的心理學に於ては主知說に對する反對・批判として現はれたもの。意志を知的過程に歸著せしめ得ぬものとして、之に心的生活に於ける中心的意義を與へる立場。この立場でいふ意志は廣義に考へられ、盲目的な衝動等をも含む。パウルゼンの如きは啻に心理學的のみならず、生物學的・進化論的にも意志の第一次性を認め、知的方面は之から派生した第二次的のものとする。ヴントは意志が感覺・感情を要素とする複合的過程たる事を認めるが、それが過程的性質を顯著に示す點に於て一切心的過程の類型である事、且つ又意識の統一（統覺）の働きを意志と認むる事に依つて、自ら主意說と稱する。嚴格な科學的研究に基くものではないが主意的心理說は古くからある。意志を人間の核心となしたアウグスティヌスや知性に對する意志の優越を認めたヴンス-スコツスはその著るしい例。

「主意的教育」の項參照。（粟田賢三）

文獻——桑木嚴翼「意志本位說に就て」（「カントと現代の哲學」大正六年）。*F. Tönnies*, Studie zur Entwickelungsgeschichte des Spinoza (Vierteljahrschrift f. wiss. Philos., 1883). *F. Paulsen*, Einleitung in die Philosophie, 1892. *R. Knauer*, Der Voluntarismus, 1907. *J. Marcus*, Intellektualismus u. Voluntarismus in der modernen Philosophie, 1918.

主意的教育

主として被教育者の意志力の發展を計らんとする教育をいふ。

【歷史】 教育史上主意的教育の行はれたる顯著なる實例としては、ギリシャ古代にスパルタの教育があり、史上稀に見る嚴格なる意志教育を實施した。中世初期に於ける僧院の教育もまた嚴格なる禁慾主義の教育であつて、一種の主意的教育と見ることが出來る。近世に於ては、十七、八世紀頃ヨーロッパの一部に勢力を占めてゐたエスイタ派の教育が、極めて徹底した主意的教育を行つてゐる。我國に於ても中世から近世に亙つて行はれた所謂武士教育は大體に於て主意的教育と見ることが出來よう。併し一般には近世に至つて主知的教育の傾向が强く、學校教育は主として知識教育に全力を注いだが、最近その反動として再び主意的教育を力說する教育思潮が現はれるに至つた。

【理論】 意志が人格の中心であり、行動の基本であると考へれば、その教育は極めて重大なものである。かかる立場から輓近主意的教育の必要を力說する教育論が相次いで現はれてゐる。ドイツでは今世紀の初めライがヘルバルトの主知主義的教育論に反對して行動學校論を發表してより、ケルシェンシュタイナーの勞作學校論、ガウディヒの體驗的勞作學校論、最近にはクリーク等の民族的國家的教育學等、孰れも主意的教育を力說するものである。アメリカ合衆國に於てはデューイが「行動に依る學習」を主張してより、心理學上の所謂行動主義に基いて主意的教育を主張するものが甚だ多い。尤もこれらの主張の多くは兒童の自發的な全體活動を高唱するもので、必ずしも意志活動のみには限られないが、從來の主知主義に對して兒童の意志活動を重視してゐる點は、大體に於てこの立場に立つものと言へよう。

【方法】 意志教育には先づ兒童の內面的な意志生活の形成が必要である。內面的な意志生活を形式的に見れば動機と意志力とが考へられる。教育者は兒童に價値ある動機を形成せしめて、幾多の困難を克服して之を實施せしむることが必要である。即ち意志力は練習に依つて鍊磨せられる。次に內面的な意志生活を內容的に見れば確乎たる道德的知見の附與が必要であつて、正しき知見に基いてのみ意志生活は完全なものとなり得るものと言へる。而して學校に於ては修身教授がこの役割を果すであらう。內面的な意志生活はやがて外部的行動となつて現はれるものであるが、外部的行動は運動表象の體系を豫想するものであるから、意志生活を完成せしむる爲には兒童の中に運動表象の體系を形成しなければならぬ。而して運動表象の體系は主として繰返しに依つて形成される。兒童の意志陶冶に習慣が重要な地位を占むるのはこの理由に基く。以上の意志教育の方法は學校教育に於ては主として訓育施設として行はれてゐる。從來の訓育

施設は多く「寮」の形式に於て行はれたが、最近に於ては兒童を共同體の中に生活せしむることに依つて自發的に意志生活を形成せしめんとしてゐる。

（伏見猛彌）

「主意說」の項參照。

文獻——*J. Payot*, L'Éducation de la volonté, 1930. *A. C. Perry*, Discipline as a School Problem, 1915. *W. C. Bagley*, School Discipline, 1914. 吉田熊次「訓練論」（明治四十三年）。

手淫 〔英〕〔佛〕masturbation 〔獨〕Masturbation 〔英〕onanism; self-abuse 〔獨〕Onanie; Selbstbefleckung 〔佛〕onanisme

【意義】 手または種々な器物にて性器を弄し性的快感を得る不自然な性*慾行爲であつて、性的空想を逞いて同樣の快感を催すものを特に精神的手淫 psychische Onanie と云ふ。

【原因】 思春期に於ては手淫行爲は少年少女の殆ど全部に亙つて見られ、その性的發育の上からは寧ろ正常と考へられる。手淫者のひそかにたのしむ孤獨性・羞恥心・自責心と衝動的情慾の相剋的存在、性慾の充足の方法を知らざる未熟性は、この思春期の精神樣態に合致する。手淫は思春期に始まるもの四四・四%、それ以前に始まるもの二二・九%、それ以後に始まるもの三三・七%と言はれる（ヒルシュフェルト M. Hirschfeld）。しかし精神薄弱兒・病的人格者などでは手淫は早期に衝動的に行はれ、惡癖の一つとなる。而もそれは高度の惡癖として性狀の缺陷と相俟つて人前もはばからず行はれる。また尋常の方法では滿足出來ず、藥・鉛筆・針金などを插*入したり、相互に之を行つたり、サディスト的な性慾倒錯行爲として幼弱者や動物を虐待する。成人に於て性交制限のため例へば刑務所内などで行はれる手淫は多少これらと意味を異にし、機會的手淫（Gelegenheitsonanie とよばれる。

なほ手淫の習得ならびに傳播は例へば寄宿舍・學校などの協同生活、卑猥な書物および繪葉、包莖・龜頭炎・疥癬（「皮膚病」の項參照）・蟯蟲などの刺戟・ある種の體操（棒上りなど）・疲勞・榮養不良・不潔・月*經・夢精などである。

【弊害】 手淫は輕度にては身體的には無害であるが、精神的には自責・自己疑惑・羞恥などのために憂鬱神經衰弱樣となり、頻度が增せば、抑鬱・無氣力・不機嫌・刺戟性となり疲勞度が昂まり注意力が減退する。すすんで心因性勃起不能・交接障礙・早漏等所謂生殖器神經衰弱症 sexuelle Neurasthenie を招來する。また虛言癖・悖德性を釀成する。身體上にも赤障礙が起る。けれどもこれらの弊害は手淫直接の結果であるか、或は頻繁なる手淫をその徵候とする心身の病的素質が偶〻手淫によつて促進されたものであるか否かは吟味されねばならぬ。例へば古くから手淫性精神異常として思春期の手淫に起因する情緖の鈍麻・刺戟性・疲勞性・憂鬱性妄想等が記載されたが、今日ではこれはその時期に起つた破瓜病（「小兒期精神病」の項參照）に過ぎないとされてゐる。

【處置】 豫防には一方に兒童の性的發育に留意し、出來るだけ惡癖に感染せしめぬやうにし、他方系統的な性*教育をおこなつて性の意義を正しく把握せしめる。治療法としては因つて來る原因を認知して、それぞれ精神療法・藥物治療・物理的處置（例へば水治療法）を行ふ。また周圍へ及ぼす影響の甚しい時にはこれを隔離する。

（伊藤壽久雄）

文獻——*H. Rohleder*, Die Masturbation, ²1921. Onanie, 14 Beiträge zu einer Diskussion der Wiener psychoanalytischen Vereinigung, 1912. *R. Liertz*, Wanderungen durch das gesunde und kranke Seelenleben bei Kindern und Erwachsenen, ²1927.

自由 〔英〕freedom; liberty 〔獨〕Freiheit 〔佛〕liberté

【意義及び種類】 自由は、消極的には何物かからの自由、積極的には何物かへの自由を意味する。束縛から解放される又は欲望から自由であると云ふのが消極的自由、何事かをなすやうに自己限定するのが積極的自由である。自由は又行爲の自由・選擇の自由・道德的自由・意欲の自由の四に分けられる。(一)行爲の自由 Freiheit des Handelns は他者によつて妨害されずに自己の欲することを行ひ得る自由である。(二)選擇の自由 Freiheit des Wählens は可能的行爲の何れをも選び得る場合に選擇された動機が選擇者の本性を成しそれに一致せる場合を指す。(三)道德的自由 sittliche Freiheit は選擇が規範に基く場合、欲情から自由なるとともに理性の要求に服從するを云ふ。それは理性以外の他者による行爲の限定たる他律 Heteronomie に對して實踐理性自らの立法せる道德法による限定たる自律 Autonomie である。(四)意欲の自由 Freiheit des Wollens は行爲選擇の原因たる意欲自體の自由である。行爲選擇の原因たる意欲が最早それ以上の原因を有せず人格の自發的作用と考へられるところに意欲の自由が成立する。意欲は世界によつて限定されずして却つて世界を限定する第一原因となり經驗的原因性を超越する故、形而上學的自由 metaphysische Freiheit とも云ふ。カントが第一批判の先驗的辨證論の中で先驗的自由 transzendentale Freiheit または自由による原因性 Kausalität durch Freiheit と稱せるものは此の意欲の絕對自發性を意味し道德的自由の基礎となる。道德的自由は無法則な放縱でなくて實踐理性の定立せる法則への服從である。しかし此の服從は同時に理性を個別的に擔ふ人格自身の定立せる法則への服從として存在しなければそれは自律でなくて理性律 Logonomie である。自由は個人的人格の自發性を豫想

せずしては不可能である。而して自發性としての自由は原因性と直ちに矛盾しない。自由は原因なき偶然でなくて自己自身が行爲の原因となることである。行爲の責任を行爲者の人格に歸し得るのは人格を行爲の原因と考へる故である。併し自由の原因性は理性的必然でなく善と惡への自由の分岐點に立つ實踐的個人の善への自己決斷である。

【自由主義】　かく自由は個人主義と結合し、社會的にはカント、スペンサーの市民的自由主義に於て表現される。個人の行爲が他の個人の自由と衝突せざる限り政府によつて束縛されてはならぬと云ふのが近世の市民的自由主義である。自由教育はアリストテレス以來の傳統を持ち、今日では廣く人間をして自由たらしめる普遍的教育を意味する。自由教育說 Freiheitspädagogik を力說せるはルソー・ケイ・モンテッソリである。兒童の自由を尊重し兒童の才能個性の自由な發展を力說する。併し自由主義は人間の自由は絕對的でなく權威への服從が要求される點に限界を持つ。眞の自由は自己以上の權威（神・社會）を認めこれへの服從に於て始めて生れる自己の自由である。

「決定論と非決定論」・「自由主義」・「自由教育」の項參照。　（島　芳夫）

文獻——*I. Kant*, Kritik der reinen Vernunft, 1781, [2]1787（天野貞祐譯「純粹理性批判」二卷、昭和五—六年）; Kritik der praktischen Vernunft, 1788（波多野精一・宮本和吉譯「實踐理性批判」大正七年）. *F. W. J. v. Schelling*, Philosophische Untersuchung über das Wesen der menschlichen Freiheit, 1809（西谷啓治譯「自由意志論」昭和二年）. *W. Windelband*, Über Willensfreiheit, [2]1907（戸坂潤譯「意志の自由」昭和八年）. *T. Lipps*, Die ethischen Grundfragen, [4]1922（藤井健治郎譯「リップス氏倫理學の根本問題」五版、大正十一年）.

シュヴァルツ　Schwarz, Friedrich Heinrich Christian　1766 6/20–1837 4/8

【生涯】　ドイツの神學者にして且つ教育學者。一七六六年ギーセンに生る。幼時から、父母の膝下にロックやルソーの教育主義に基く注意深き教育を受けた。（彼の母は此等の學者の說に通曉してゐた。）一七七三年牧師で同時にギーセン大學神學教授であつた彼の父が聖書解釋に異說を出してその職を奪はれるに及び生活に窮し、貧困の中にニッダァ及びアルスフェルトに於て初等教育を受け、十四歲にして家庭教師として生計の資を得ることを餘儀なくされた。後ヘルスフェルドの文科中學校を經て、ギーセン大學に入り、神學・哲學・數學などを修め、卒業後牧師となり、始め父の助手として活動したが、その歿後、一七九〇年以後デクスバハ・エヒツェル・ミュンステルに於て布教に從事した。傍らマールブルク及びギーセン大學の浪漫派の人々と交り、文學及び神學の教養を高め、一八〇四年ハイデルベルヒ大學の神學及び教育學の教授として招聘せられた。かくて彼は終生講壇に立ちつゝ、一方ルター主義とカルヴィン主義との調和を圖り、教師として研究者として將た傳道師として華々しき活動を續けた。一八三七年病を以て逝く。

【教育說】　彼はカント哲學の影響を受けたが、同時にルソー・汎愛派・ペスタロッツィ・ヘルバルト等の教育思想を取り入れ、遂に獨自な見解に到達した。彼の教育說に於て特に注意すべきは第一に彼が神學と教育學とを密接に融合し、「神學的教育學」とも稱すべき一種の教育學を建設した點にある。即ち彼は教育の目的を人を神の肖像にまで陶冶するにありとし、一切の教育はキリスト教の精神による教育たるべきであるとした。併し彼は敬虔主義に見る如き、極端に馳することなく、キリスト教と新人文主義の理想とを調和し、人性の多方面な調和的發展を要求した。次に彼は又ルソーの自然の原理を採用し、すべて教育は自然の發展に順應すべきであるとした。併しこゝにも彼はルソーに見らるゝ如き極端を避け、兒童の發展を年次的に精密に觀察し、その上に教育の方法を求めた。教授の方法につきてはペスタロッツィ（彼は二度ペスタロッツィをイヴェルドンに訪ねてゐる）と共に直觀的なものから精神的なものへ、單純なものから次第に綜合的なものへ導くべきものとし、直觀を貴び問答法による開發教授を重んじ、且つ兒童の取扱ひはなるべく寬和であるべきであるとした（こゝに汎愛派の影響が認められる）。教材は之を自然界に關する博物・理科・地理・天文と、精神界に關する人間學・歷史及び哲學的考察とに分け、更に兩者を媒介するものとして言語を擧げた。

宗教教授に於ては、宗教心の根柢に存するもろもろの感情、即ち愛・從順・信賴・感謝・畏敬等の諸感情に結合するを、教授の最も自然的な方法であるとし、概念的な說明にのみよるを排し、女子教育に就ても男女の生理的・心理的作用の差異よりして卓拔なる意見を發表してゐる。尙、最後に特筆すべきは教育史に對する彼の功績である。彼の『教育學』の中に藏めたる教育史は、原據の研究に基く教育史として、斯學に一新紀元を劃せるもの、彼はまさしく、後の史家が呼ぶ如く「教育の歷史的記述の創設者」を以て目せらるべきである。

【著書】　神學・倫理學・教育學に亙つて著書・論文頗る多く、教育學の方面にては、Grundriss einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittlern Stände, 1792, [2]1836 (Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten). Erziehungslehre, 4 Bde., 1802–13, [2]1829 (3 Bde.). Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik, 1805, [2]1835 (Lehrbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre) 最も著はる。

（石　三次郎）

文獻——*K. Schmidt*, Geschichte der Pädagogik, 1868. *K. A. Schmid*, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 8, 1870. *G. Politisch*, Fr. H. Chr. Schwarz, der Begründer der pädagogischen Geschichtsschreibung (Dissertation), 1929.

獸醫學校

獸醫たるに適する教育を爲す學校。中等程度のものは單に獸醫學校と稱し、高等程度のものは獸醫專門學校と稱してゐる。

【獸醫學校】 「實業學校令」によれば獸醫學校は農業學校と看做され(同令第二條)、それに關する規則は「農業學校規程」(大正十年文部省令第四號)に定められてゐる。同規程によれば獸醫學校の修業年限は四年とし、特別の必要あるときは一年以內之を延長することが出來る。入學し得る者は年齡十四年以上で高等小學校卒業程度の學力を有する者であることを要する。學科目は修身・公民科・國語・數學・物理及び化學・博物・體操、並に獸醫に關する學科目及び實習とし、外國語其の他の學科目を加設することが出來る。獸醫に關する學科目は解剖及び組織・生理・病理・衞生・藥物及び調劑・內科・外科・產科・獸醫警察・蹄鐵・畜產等とする。現在獸醫學校には私立麻布獸醫畜產學校(東京市麻布區新堀町)・私立東京獸醫學校(東京市世田谷區下馬町)・私立日本獸醫學校(東京市目黑區下目黑)がある。なほ農業學校で獸醫科を置くものは、青森縣立三本木農學校・岩手縣立盛岡農學校・大阪府立農學校等八校ある。

【獸醫專門學校】 高等程度の獸醫學校は、「專門學校令」の規定に據つて設置される。現在官立の盛岡高等農林學校及び東京高等農林學校に置かれてゐる獸醫學科はその實質に於て獸醫專門學校と見るべきではあるが、獨立の獸醫專門學校としては私立に二校あるのみである。私立の獸醫專門學校は「獸醫師法」(大正十五年法律第五十三號)第一條第一項によりその卒業生が獸醫師たるの資格を得るためには、「私立獸醫專門學校指定規則」(昭和七年文部省令第十九號)により文部大臣の指定を受けなければならない。その指定を受けるためには必修學科目として少くとも(一)解剖學(實習共)・組織學(實習共)・胎生學、(二)生理學・醫化學、(三)病理學(實習共)・病理解剖學(實習共)・寄生動物學、(四)藥物學(調劑實習共)、(五)內科學(臨床講義共)・傳染病學(臨床講義共)、(六)外科學(臨床講義共)・產科學(臨床講義共)、(七)細菌及免疫學(實習共)・衞生學(實習共)・獸醫警察學、(八)畜產學(實習共)・家畜飼養學、(九)裝蹄學(實習共)を教授し、家畜病院・蹄鐵工場等の設備をなし、開校以來二年以上を經過したること等を要する。

獸醫專門學校の名稱・修業年限・創立年月・所在地を擧ぐれば次の如くである。

	名稱	修業年限	創立年月	所在地
私立	東京高等獸醫學校	三年	昭和五、三	東京市世田谷區下馬町
私立	麻布獸醫專門學校	三年	同九、四	東京市麻布區新堀町

(飯田吳三)

自由科 〔英〕liberal arts 〔獨〕freie Künste 〔拉〕artes liberales

【意義】 自由科といふのは一方では美術的技術に對して他方では工業的實際的技術に對して用ひられる概念で、古代ギリシャ時代から中級及び高級學校の學科課程を構成する學科目群を指した名稱である。而して七自由科といふ時は中世に於て固定した學科課程の七科目を指して居る。此の七科目は性質上から二群に大別されて三學 trivium・四科 quadrivium と稱された。卽ち文法・修辭法及び論理學と算術・幾何・天文及び音樂である。

【沿革】 ギリシャでは之に相當するものを egkuklios paideia と稱したが併し此の語は可なり後に出來たものでアリストテレス時代にも此の語はまだ使用されなかつた。但し學科目の論は既にプラトンにあつた。彼はギリシャの傳統的學科課程たる音樂と體操を初等教育の內容として滿足したが、中等教育の爲には算術・幾何・音樂及び天文を擧げ、更に進んだ高等教育の爲に哲學を配した。アリストテレスは音樂及び體操に文法と圖畫を加へて居るが之は高等教育の學科課程ではなかつた。ソフィストと修辭學者は文法・修辭法及び論理學を特に强調した。彼等は論理學をディアレクティケー dialektikê と呼んだ。此の語はプラトンでは哲學のことであつたが玆に到つてその內容が一變することとなつたのである。

ローマ人はギリシャの教育組織を借り來つて更にそれを整頓したのであるが學科課程に就てはキケロの同時代者ヴァルロ Varro が九自由科を論じたといはれる。クィンティリアヌスとセネカは學科論はしてゐるが決定的の學科目數を示してゐない。アウグスティヌスは天文を省いた六科について論じた。ほゞ同時代に法律家マルキアヌス(マルティアヌス)-カペラ Marcianus (Martianus) Capella が『文學とマーキュリーの結婚』(De nuptiis philologiae et mercurii) を書いて七科目を出したのが、自由科が七科目として權威的に現はれた抑々の初めである。併し七科目を限定して之を權威あらしめた最初の人はカッシオドルス Cassiodorus (480–575) であらうと見られて居る。斯樣にローマ人の自由科は結局ギリシャ傳來のものを受入れたまでである。

それと同樣に次にキリスト教徒は此のローマのものをそのまゝ受入れた。イシドレ Isidore は學科目を七つと限定し更に三學・四科の名稱を使用したが、此の名稱はそのまゝ傳承された。修道院の統率者或は教師は多くは此の七科の全部或は一部について論述をなすのが普通であつた。此の事は特に初期に著るしく見られた所でアル

クイヌス・フラバヌスーマウルスいづれも此の論著がある。又教科書があつたが其の分量は現代の十六折本の印刷本に直して左に示す如き頁數のものだとされて居る。

科目／作者	カペラ	ボエティウス	カッシオドルス	イシドレ	アルクイヌス	マウルス
文法	一一	一	二五	五〇	五四	五五
修辭	一四	一	五・五	一四	二六	一
論理	一一	一	一八	一四	二五	一
算術	一一	四〇	二	二	一	一
幾何	一五	三〇	二	一	一	一
天文	九	一	一五	三	二三	六〇
音樂	一一	六七	二	一二	一	一
計	八二	一三七	六九・五	九六	一二八	一一五

（田花錦藏）

自由畫

「圖畫教育」の項を見よ。

就學

【語義】　就學とは學に就くの義にて、學校に入學してその課程を履修することをいふ。されど我國の教育法規上にては「小學校令」・「小學校令施行規則」・「學齡兒童就學奬勵規程」などに見る如く、義務教育に關してのみ用ひられ、その義務履行のために、學齡兒童をして市町村立尋常小學校の教科を履修せしむることに用ひられてゐる。

【就學の期間及びその内容】　就學の期間は「小學校令」第三十二條第二、三項に、「學齡兒童ノ學齡ニ達シタル日以後ニ於ケル最初ノ學年ノ始ヲ以テ就學ノ始期トシ尋常小學校ノ教科ヲ修了シタルトキヲ以テ就學ノ終期トス　學齡兒童保護者ハ就學ノ始期ヨリ其ノ終期ニ至ル迄學齡兒童ヲ就學セシムルノ義務ヲ負フ」とあつて、一面、學齡により、他面尋常小學校の教科の修了によりて限定されてゐる。而して學齡に關しては同條第一項に「兒童滿六歳ニ達シタル翌日ヨリ滿十四歳ニ至ル八箇年ヲ以テ學齡トス」とあり、學年の始期に關しては「小學校令施行規則」第二十五條に「小學校ノ學年ハ四月一日ニ始リ翌年三月三十一日ニ終ル　前項ニ依ル學年ノ外土地ノ情況ニ依リ九月一日ニ始リ翌年八月三十一日ニ終ル學年ヲ置クコトヲ得」とあれば、四月一日生れにして三月三十一日を以て滿六歳に達するものはその翌日の學年始なる四月一日に、又九月一日生れにして八月三十一日に滿六歳に達するものはその翌日の學年始なる九月一日に就學することを得る。而して兒童の年齡學齡の始期に達せざるものは之を小學校に入學せしむるを得ざることが「小學校令」第三十七條に規定されてある。

就學の終期に關しては、尋常小學校の修業年限につきて「小學校令」第十八條に六箇年と規定せられ、又尋常小學校の教科の修了につきては「小學校令施行規則」第二十四條に修業年限の終に於てその教科の修了を認むべきことが規定せられてあるから、如何なる學齡兒童も六箇年の教科を修了せざれば就學の終期に達することは出來ない。尤も未だ之を修了するに至らずして十四歳に達したる兒童は既に學齡兒童にあらざるを以て之を就學せしむる義務は自ら消滅する譯である。故に就學期間は八箇年の學齡中に於て尋常小學校の教科修了の爲の六箇年を原則とし、それ以下たることを得ざると共に八箇年以上にその延長を强制することは出來ない。而して就學義務の内容が尋常小學校の教科の修了たることは前述によつて明かである。之を要するに、我國の就學義務は國民の凡てに對して同樣に、期間に於て六箇年の就學を强制するのみならず、その内容に於て市町村立尋常小學校の課程を强制する所にその特色を有してゐる。

【就學し得る資格條件】　就學し得るものは積極的には日本國民たる學齡兒童にして就學の始期に達したるものたるべきことは前述の通りであるが、消極的には就學の可能に關して次のごとき基礎條件を具備することである。(一)我國内地在住者たること。義務教育の内容は前述の如く「小學校令」によりて規定せられたる市町村立尋常小學校の教科の履修、又は之に代るべき教育にしていづれも我國内地に於て行はるべきものなれば内地在住者でなければ就學することは出來ぬ。(二)所轄の學齡兒童の凡てに尋常小學校の教科を修了し得る可能性ある市町村に在住すること。就學は國民としての義務なれば、國家はその履行を可能ならしむるために市町村に對して、その管内に在住する學齡兒童を就學せしむるに足る尋常小學校を設置せしむることを原則としてゐる（「小學校令」第六條。（尚、尋常小學校の設置に就ては「學校の設置及び維持」・「學校組合」の項參照。）(三)兒童保護者が就學の義務を履行し得る資力を有すること。兒童保護者は一般に民法第八百七十九條の規定によりてその兒童の丁年に達する迄は之を扶養し教育する義務を有して居り、且つ前述の如く兒童の學齡期間に於て尋常小學校の教科を修了せしむべき義務を負うてゐるが、市町村長に於てその義務の履行に堪へる資力を有せずと認めたるときはその義務を免除され得る（「小學校令」第三十三條）。從つてかゝる兒童は特別の事情なき限り就學の途はない。(四)學齡兒童が就學に堪へ得る能力を有すること。市町村長は學齡兒童が瘋癲白痴又は不具廢疾にして就學し得る能力を有せずと認めたる時はその就學に關する義務を免除することが出來る。又病弱又は發育不完全にして就學すること能はずと認めたるときはその就學を一時猶豫することが出來る（「小學校令」第三十三條、「小學校令施行規則」第八十五條）。これは就學はその兒童の就學能力を不可缺條件とするが爲である（「義務教育」の項參照）。

【就學に關する事務】　就學義務履行の基礎準備として、先づ市町村長はその管内に居住し、毎年四月一日又は九月一日に於て（九月一日を就學の始期とする場合は）就學の始期に達すべき兒童を、その就學の始期に先だつ

こと三箇月前迄に調査して學齢簿を編製し、且つ絶えず其後の異動を整理し、之に基きて就學義務の履行に關して豫め各學齢兒童の入學すべき學校及びその入學期日をその保護者に、及び各學齢兒童の氏名及びその入學期日を關係小學校長に通知する。次に市町村長より通知を受けたる小學校長はその兒童を指定の期日に入學せしめて學籍簿を編製する。而して就學義務の履行はその入學によりて始まる。されど指定の期日に兒童を入學せしめざるもの、又は入學せしめたるも出席せしめざるものあれば、關係小學校長は未就學者を調査督促して學籍簿を整理し、且つ之に基きて兒童の出席簿を調製し、之によりてその出席を日々調査せねばならぬ。而して就學及び出席の督促に關しては、關係小學校長は勿論、市町村長・學務委員及び地方長官に於てその任務がある（小學校令施行規則」第八十九條、第九十條、第九十一條、第九十二條、第九十三條及び第九十四條）。（尙詳しくは「出席の督促」の項參照。）

【就學及び出席の奬勵】　就學及び出席の奬勵に關しては前述の如く、多方面より種々の督促及び强制の途もあるが、事情止むを得ずして履行し難きものあれば國家は之に對して奬勵の方法を講じてゐる。卽ち就學困難の事情が(一)兒童の心身にある者に對しては盲學校・聾唖學校及び精神薄弱兒・虚弱兒童に對する特殊教育施設等適當なる施設により、又、(二)保護者の貧困にある者に對しては貧困救濟又は學費輕減の爲授業料を減免し（「小學校令施行規則」第百八十條）、又「教育基金特別會計法」及び「教育基金令」に依る教育基金に基く道府縣の教育資金に依り、更に又「學齢兒童就學奬勵規程」によつて學費補給の方法を講じてゐる。(三)更に市町村の負擔過重による者に對しては、大正七年以來、「市町村義務教育費國庫負擔法」によりて毎年國庫より一定額の交付金が市町村に交付せられ、又昭和七年以來、三箇年、義務教育施設の維持、及び市町村財政救濟のため、「市町村立尋常小學校費臨時國庫補助法」により毎年補助金が市町村に交付せられた。（詳しくは「教育費國庫負擔」・「教育費國庫補助」の項參照。）

【就學に關する諸外國の狀況】　諸外國に於ける就學に關する狀況は國によりて著るしくその事情を異にし、之を一律に概說することは殆ど不可能である。第一、就學に關する根本觀念に就て甚しき相違がある。元來子女の教育は兩親の當然の義務であり、又權利であるとは多くの國に於て早くから行はれた考であるが、この當然の義務を履行し得ざる貧困者の子女に對しては先づ教會又は私人により、布教又は慈善の目的を以て教育が行はれた。次いで近代國家が之を公の教育として當然の義務すら果し得ざる兩親に强制せんとするに及んで義務教育の觀念が起つた。併しその始めは教育の内容及び場所に就ては何等の制限なく、又國民の全體を對象とせず、單にその一部に對して一定期間の教育を强制せんとする所謂教授義務（Unterrichtspflicht に過ぎなかつた。處が、アメリカに於ける單線型學校系統、所謂學校階梯（school ladder 及びドイツ・フランスに於ける所謂統一學校 Einheitsschule の考が起るに至つて國民全般を同一の所謂基礎學校 Grundschule にて教育せんとする所謂學校義務（Schulpflicht の考が發達した。而して最後の就學義務に於ては凡ての國民に對して同一期間の教育に止まらず、同一公立學校課程の教育を施さんとする二重の强制を行はんとするものである。我國の現在の義務教育も亦これである。然るに歐米に於てはイギリスの如くなほ「教授義務」の實施に止まる國もあり、アメリカ・ドイツ・イタリー其他の如く「學校義務」を實施せる國もあり、又現在前者より後者に推移しつゝある國もあり、從つてその制度が多種多樣である。例へば學齢に關しても我國の學齢の如き規定は何處にもない。たゞアメリカに「就學義務」を果す爲に公立學校に無月謝で入學し得る期間を定めたる自由入學年齢（age of free admission（普通六歳より二十一歳迄）とも稱すべき規定があるのみである。又就學義務を果す學校に關しても我國の如く市町村立小學校とのみ定まつてはゐない。所謂「學校義務」制を採れるアメリカ、及び基礎學校を有するドイツ其他の國に於ては初等教育機關は唯一の小學校（又は國民學校）があるのみであるから、自然、就學義務の初期はそこで果されるが、その後期に於て中等學校に入學するもののある國に於ては中等學校でも果し得ることになつてゐる。然るに所謂「教授義務」制を採れるイギリスは勿論、一般に複線型學校系統を存續する諸國に於ては（例へばイタリーに於てさへ）就學義務は最初より中等學校系統に於ても果され得る。從つて法令上就學義務の規定は我國の如く之を「小學校令」中に於てせず、多くは單獨に規定せられてゐる。そこで、次の表に見る如く、小學校の入學又は卒業年齢と就學義務の始期又は終期とは必ずしも一致しない國が多い。義務年限も亦一樣ではないが、多くは七箇年、八箇年又は九箇年で、中にはイギリス・アメリカに於けるが如く十箇年又はそれ以上の所もある。六箇年以下は極めて僅少である。而も尙補習教育を義務とせる所も少くない。

　就學及び出席の奬勵及び督促に關する規定は我國のものと大同小異であるが、又多くの國に於ては故なくして就學又は出席せしめざる父兄に對して罰金又は禁錮の罰則を設け、アメリカの如きは特に出席督勵官を置いて督勵に努めてゐる。また出席の奬勵に關しては教科書其他學用品又は晝食の給與を爲し、又は父兄の生計費を補助し、或は通學の便を計る等あらゆる手段を盡してゐる。されど、何れの國に於ても止むを得ざるものに對しては就學免除又は出席猶豫の規定はある。又十四、五歳以上の兒童に對しては止むを得ざるものに限り補習教育を以て代用せる所もある。

シユウガク（就學）

國名	入學資格年齢	義務教育年齢	修了最低年齢	義務教育年限	備考
アメリカ合衆國	一般に六—二十一歳を自由入學年齢とし、其間に於て就學義務を履行す	六—十八歳 七—十八歳 六—十六歳 七—十七歳 八—十八歳 七—十六歳 八—十七歳 七—十五歳 八—十六歳 七—十四歳 八—十四歳	（州によりて異る）	十二年（一州） 十一年（一州） 十年（一州） 十年（六州） 十年（三州） 九年（二二州） 九年（一州） 八年（一州） 八年（九州） 七年（二州） 六年（二州）	一般に義務就學の學校は小學校及びハイースクールとす。 三十三州は補習教育を義務とす。 十四、五歳以上は特別の兒童に對して補習教育を代用することを得る州多し。
イギリス イングランド ウェールス	一五歳	五—十五歳	十二歳	十年	五—七、八歳は幼兒學校、七、八—十五歳は小學校とす。但し現在は尚九年制、十年制は一九三九年九月より實施す。 十五—十八歳迄の補習教育を義務とす。但し實施は一小部分のみ。
スコットランド	一五歳	五—十五歳	十二歳	十年	五—七、八歳は幼兒學校、七—十五歳は小學校とす。但し現在は尚九年制、十年制は一九三九年九月より實施す。 十五—十六歳迄の補習教育を義務とし、尚十六—十八歳迄の補習教育を義務とすることを得。
スウィス ウォード縣	一	七—十六歳	九年	九年	
チューリヒ縣	一	七—十五歳	八年	八年	
南アフリカ聯邦	六歳	七—十六歳	十四歳六箇月	九年	これはヨーロッパ人の兒童に對しての義務なり、他に八年の所もあり。
ドイツ プロイセン	五歳六箇月	六—十四歳	十三歳	八年	十四—十八歳迄の補習教育を義務とす。其他の邦も一般は右に同じ。只例外としてブランデンブルグは九年となすを得。リユベック・シユレスヴック・ヴィルシユタインは男子は九年、バイエルンは七年制で八年と爲すを得。
フランス	六歳	六—十四歳	十三歳三箇月	八年	特定の都市に於ては十八歳迄に三箇年の商工補習教育を義務とす。但し現在は農業補習教育（四年）の義務制あれども未だ實施せられず。
オーストリア	五歳八箇月	六—十四歳	十三歳六箇月	八年	十四—十八歳迄の補習教育を義務とす。
チェッコスロヴァキア	五歳六箇月	六—十四歳	十四歳	八年	二—三歳迄の補習教育を義務とす。
ベルギー		六—十四歳	十四歳	八年	
アイルランド 自由國	四歳	六—十四歳	十四歳	八年	十四—十六歳又は十六—十八歳迄の補習教育を義務とす。
ウルグァイ	六歳	六—十四歳	十四歳	八年	二—三年の補習教育を義務とす。義務年限七年の州もあり。
チリー	一七歳	七—十五歳	十五歳	八年	州によりて異るも概ね五—六歳より十六—二十一歳に至る間を自由入學年齢とす。
オーストラリア	四歳六箇月	六—十四歳	（州によりて異る）	八年	
カナダ アルベルタ	六歳	七—十五歳	十五歳	八年	上の二州以外は五—七歳より十二—十四歳に至る間を義務とし、尚十六歳の補習教育を義務とする所あり。尚七年制、法令上八年制となりたるも實施期は尚未決。
ノヴァスコシア	五歳	六—十六歳（都市） 七—十四歳（農村）	十六歳 十四歳	十年 七年	農村は多く六箇年義務とす。
スペイン	三歳	六—十四歳	十四歳	八年	八年制は小學校（五年）及び全日制補習學校（三年）を義務とす。されど設備なき爲小學校の下級部（三年）迄又は上級部（二年）迄の所あり。
イタリー	六歳	六—十四歳	八年	八年	
デンマーク	六歳	七—十四歳	十四歳	七年	十四—十八歳迄の補習教育を義務とする所あり。
スウェーデン	六歳	七—十四歳	十三歳	七年	十四—十六歳迄の補習教育を義務とす。
ノルウェー	六歳六箇月（都市） 七歳（地方）	八—十五歳		七年	
オランダ	六歳	七—十四歳	十三歳	七年	十五—十八歳迄の補習教育を義務とす。
ボーランド	六歳	七—十四歳	十三歳	七年	十五—十八歳迄の補習教育を義務とす。
ブルガリア	六歳八箇月	七—十四歳	十三歳	七年	二—三年の補習教育を義務とす。
ルクセンブルグ	六歳	六—十三歳	十三歳	七年	二箇年の補習教育を義務とす。
ルーマニア	六歳	七—十四歳	十四歳	七年	
ユーゴースラヴィア	六歳	七—十四歳	十四歳	七年	
アルバニア	三—六歳	六—十三歳		七年	
ラトヴィア	七歳	七—十四歳	十四歳	七年	二箇年の補習教育を義務とす。
ニュージーランド	五歳	七—十四歳	十四歳	七年	
ニカラグァ	六歳	七—十四歳	十二歳	七年	一箇年の補習教育を義務とす。
ハイチ	四歳	七—十四歳	十二歳	七年	
ブラジル	七歳	七—十四歳	（州によりて異る）	七年	七—十二歳の六年制六州、其他種々あり。
ハンガリー	七歳	六—十二歳	十三歳	六年	補習教育三箇年を義務とす。
フィンランド	七歳	八—十四歳	十三歳	六年	二箇年の補習教育を義務とす。
エストニア	六歳	八—十四歳	十四歳	六年	
エクアドル	六歳	八—十四歳	十四歳	六年	
バナマ	六歳	七—十三歳	十二歳	六年	
シャム		七—十四歳	十四歳	五年	女子は三年とす。
ソヴィエト聯邦		八—十二歳		四年	將來七年制又は十年制を理想とし、地方によりて十年制を實施せる所ありと稱するも、現在は四年制未だ完成せず。

「義務教育」・「學齢」の項參照。（日田權一）

文獻——船越源一「小學校教育行政法規精義」（昭和十年）。*Bureau International d'Éducation*, La Scolarité obligatoire et sa prolongation, 1934. *Teachers College of Columbia University*, Educational Yearbook, 1929. *E. Percy* (ed.), The Yearbook of Education 1932, 1933. *H. P. Allen*, Universal Free Education, 1934. *I. L. Kandel*, Comparative Education, 1934.

就學分時制 〔英〕part-time attendance; part-time (half-time) system

【意義】 就業と就學とを交互になさしむる制度。就學分時制を採用する學校を分時學校又は分日學校 part-time school といひ、これに對し普通の學校を全時學校又は全日學校 full-time school といふ。

【沿革】 勞働に從事する兒童に就學の機會を與へるために一定の年齢、學力、出席歩合を限つて半日就學又は半週就學をなさしめる制度で、主としてイングランド及びウェールスに廣く行はれた。その起原は工場法の施行と密接に關聯し、一八四三年初めてこれが行はれた。即ちそれは教育法規と低賃銀を要望する雇傭主との間を橋渡しする折衷案であつて、十三歳以下の兒童の雇傭には兒童が一日三時間又は隔日學校に出席すること並に一日の勞働時間が六時間半を超えざることを必要條件とした。その後教育法現は數度に亙つて改正され、從つて就學分時制の適用條件も亦改變された。一八七八年十歳以下の兒童に對して就學分時制の適用が禁じられ、九一年之が十一歳に、九九年十二歳に引上げられ、一九〇八—一九〇九年之を十四歳に引上げる輿論が起り、一八年遂にこの制度が全廢された。それで現今では就學分時制は最早初等教育の問題ではなくなつて、初等教育修了後の補習教育の問題に移行してゐるのである。

【方法】 就學分時制には定期的のものと、臨時的のものとあり、定期的のものとは、通例一週間の中、一定の日及び時間を定めて學校に出席せしめるものを云ひ、臨時的のものとは、兒童の從事する業務の性質に從ひ、一學年間の中、ある時期に學校に出席せしめるものをいふ。併し一般に就學分時制といふ時は、定期的のものを意味してゐる。イギリスにおいては一九一八年の教育法で、十四歳より十八歳までの雇傭されてゐる男女兒の分時就學を義務制とすることを規定したが、嚴密に實施されてゐない。アメリカ合衆國に於ては大多數の州が初等教育終了後十六歳乃至十八歳の雇傭されてゐる男女兒に義務的就學分時制を實施してをり、ドイツ・フランス等も補習教育に於て義務的就學分時制を採用してゐる。我國の青年學校も亦就學分時制によつてゐると云ひ得る。

就學分時制は雇傭されてゐる兒童を多くその對象とするものである故、これを法制化し、公教育組織の一部として、兒童の負擔を過重ならしめぬやう注意し、又、教育內容に於ても職業的教育の外に、一般的教養、特に道德及び公民教育、體育等にも充分留意するを要する。而してそれらのためには、兒童の學校出席の時刻を晝間とし、規定の就業時間の一部を割いて之に充て、且つその日の給料はこれを支給すべきものとされてをり、又、出席時間は一週八時以上、一年三二〇時以上たることが適當とされてゐる。（飯田晁三）

文獻——*E. P. Cubberley*, State School Administration, 1927. *I. L. Kandel*, Comparative Education, 1933. Part-time Education of Various Types. A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, appointed by the National Education Association (Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin, 1921, No. 5).

修學旅行 〔英〕school journey; educational trip 〔獨〕Schulreise

【意義】 教師引率の下に二日以上に亙る旅行で、遠足が鍛錬的であるに對して、知見・經驗界の擴大を主目的とし、校外教授が教授上の目的を主とするのと相通ずるが、訓練的價値も著るしい。歐米では學生間の國際的親善を圖る他國訪問、特殊な意味でワンダー・フォーゲル運動の如きをも含めることがあるが、我國では慣用上主として中等學校以下に用ひ、期間も最長二週間位、距離も外地・滿洲國を出でない。

【教授との關係】 修學旅行は內面的には既授事項の實際經驗による致深擴充、綜合的把捉、外面的には一般的知見の高揚、經驗界の擴大を伴ふ。前者は各科教授に於ては直觀的方便物に依るも尙概念的把捉に止まつたものが具體化し、其の全體的背景を伴つて把握され、斷片的知識が綜合的に體驗內容となることで、從つて將來の研究に深い興味と示唆を與へる。後者は未知の世界に接觸することに依る知見の獲得で、他の自然・社會風物に接し、自己の知識の境界を覺り、鄕土を他と比較して視野を大にし、且つ偏せざる常識を收得する。故に旅行は鄕土教育の補充完成であるとも謂へる。

【訓練との關係】 兒童にとつて二日以上他鄕に起居するは異常な經驗である。彼は家庭及び學校外の生活を發見し、教師の監督下に在りつゝ、尙自律的自治的に處する事を學ぶ。其處では團體的行動を圓滑にする爲任務が細かに分擔され、一人の懈怠は全體の活動に影響するが故に規律と自制が重視され、自己の放肆を棄てて全體の意志に調和せねばならぬ。且つ實社會と絕えず接觸する爲實踐的社會訓練がなされる。次に異境に於ては自校の名譽を重んじ、朋友相扶ける氣持が暗々裏に働く。併しこれが極端になり、他校生徒と爭論・暴力沙汰を惹起す樣になつては學校訓練は全然破壞されて仕舞ふ。又旅

行は生徒の全體的生活態度、個性の觀察に絶好の機會であり、師弟間の衷心よりの和合のなされる時である。

【實施上の留意點】　旅程の計畫立案、觀察見學研究事項の準備調査は可能なものは生徒をして研究的に行はしめ、教師も參畫するがよいが、嚴密周到なるを要する。費用は豫め積立てなどして全員參加させる様にすべきである。旅行中の行動は自律的なのが望ましく、露骨な叱責注意は避けねばならぬが、觀察見學上風紀上の注意は時機相應に爲すがよい。宿泊地の自由外出は年齡事情により許して差支ないが、女子は特に注意と監督を要し、一般に規律風紀を紊さない様にすべきである。

【新教育と旅行】　*田園家塾・*生活共同社會學校等の新學校では特に旅行を重んじ、國内の他地方のみならず國外への旅行を頻繁にし、また二つの學校が協定して兒童が訪問の交換を行ひ、他方の學校にて二、三週間も生活するやうな新樣式が工夫されてゐる。ドイツでは一般に各地方に學生生徒の旅行用の宿舍 Landlherberge・寮 Landheim が多く建設され、各學校でも一年の授業日中一月位を遠足旅行に見積るものが多い。

（松田　健）

「遠足」の項參照。

文獻——*T. Alexander* and *B. Parker*, The New Education in the German Republic, 1929. *F. W. Roman*, The New Education in Europe, 1930.

自由學校協同體

〔獨〕freie Schulgemeinde

【概念】　これは從來より使用されてゐる意味のものと、近時の新教育論者乃至學校改革論者の主張する意味のものとの二通りに區別される。

【教育協同機關としての意義】　從來より使用されてゐるものの中で法律上の概念として用ひられる場合は、小學校の費用を負擔する爲に、個人・家庭・團體等の結合したものを指す。學校組織上の概念として用ひるものとしては、*デルプフェルトが一八六三年に出版した著書に於て初めて述べた如きものを例とすることが出來る。彼によるとそれは子弟の教育の爲に、同一の宗教を有する家庭より成る團體であり、同時に家庭・學校・團體・教會等の代表者が協同する機關である。これはライン及びウェストファーレン地方の教會の團體を模倣したもので、學校に關する通常の義務を果す學務委員と、教師の選擇に協力するといふ如き稀に起る問題を處理する學校代議會とに分けられる。

斯かる協同體は、家庭に學校教育ならびにその施設に關心を持たせ、犧牲心を起させ、家庭の權利を意識せしめ、自治に堪能ならしめ、學校と家庭との有益な協同を可能にし且つ促進し、また教師には自己に必要な注意を喚起し、職業上の熱練、地位に相應しい態度等を保持するやうに刺戟するから、各種の改革の原動力となるものである。

【自治訓練組織としての意義】　最近時に於ける自由學校協同體は以上のものとは別の新しい意味に解釋される。卽ち教師及び兒童・生徒の構成する自治體を學校協同體と稱する。斯かる意味の學校協同體の思想はイギリスの*寄宿學校の、教師と生徒との共同生活による自治制度に範を取つたものである。*リーツは*田園家塾の中にこの制度を實施し、*ヴィネッケンはウィケルスドルフの自由學校協同體において自治の原理をその教育の中心に置き、教師と生徒は全く同等の地位に立つて學校の問題を決定することとした。ノイエンドルフ F. Neuendorf は自由學校協同體を以て勞作及び生活協同社會となし、*フェルスターはこれを學校訓練の一手段と考へた。

斯かる自由學校協同體には學級の生徒代表の委員會・學級會・全校生徒會などがあり、學級或は學校生徒の秩序・遊戲・運動・遠足・祭典・家庭讀書・生徒圖書館・自由勞作協同社會・自然科學の特別教授のごとき問題を協議し、それを實行する。

この試みは兒童・生徒に責任觀念、自由な相互關係・服從關係の觀念を與へ、學校生活を自發的に構成せしめ、協同的・公民的思考を教へるに效果がある。この自治訓練の極端なものは社會主義的・共產主義的な兒童運動の中に見られ、過激主義の教育學の中心思想となつてゐる。

自由學校協同體を健全に發達させるためには、その手段を人爲的ならしめず、教師の專擅や命令を避けねばならぬ。同時に通學制度の學校に於ては自治訓練制度の實施に一定の限界があることを知らねばならぬ。斯かる危險はアメリカの*學校都市の組織等の中に見られる。その他スウィスにも學校を村落自治團體の如くに組織したものがあるが、通學制度の學校に於ては實際の自治團體に對應すべき本質的な内容が缺如し、技巧と遊戲に陷る危險がある。更に斯かる制度が兒童・生徒の心身の發達程度に相應しないために種々の無理を生じ易い。斯かる危險と無理とを避ければ、自由學校協同體は兒童・生徒の自治心を刺戟し、自發性を喚起し、學級・學校の秩序を保たせることなどによつて、自己教育を行ひ、社會的・政治的德性を與へる機會を豐富に持つことが出來る。

（細谷俊夫）

「生徒の自治」の項參照。

習慣

〔英〕habit〔獨〕Gewohnheit〔佛〕habitude

【意義】　習慣とは反射作用や*本能の如き先天的傾向に對立して使用される概念であつて、此等の先天的傾向が基礎或は材料となり、後天的な經驗に依つて作り上げられた、定型的な、身體的或は精神的、若しくは精神身體的傾向を意味する。定型的である點が第二の天性と呼ばれる所以であり、反射作用・本能に對しては、性に對する習の位置に立つ。

人間の日常營む思想行爲の大部分は習慣の結果である。言葉を使用して用を辨じ、文字を書き、各種の職業に從事し、起り來る色々の問題を適當に處理して行くが

如き、何れも習慣の力ならざるは無い。

習慣は後天的に作り上げられたものであるとは云へ、無から有が出て来た譯ではなく、其の土臺または材料たる反射作用や本能が、前以て與へられて居なければならぬ。習慣は此等の先天的傾向を適當に組合せ、これを變容し、より確實に、且つより有效に、目的に合致するやうな處置を取らしめる意味に於て、其等の缺を補ひ、以て生活の範圍をひろげ、其の内容を豐富ならしめるものであるから、人間文化の基礎は習慣に在りと云ふも過言で無い。

【習慣の成立】　習慣が成立する爲には、一定の期間に亙つて學習が行はれることを必要とする。卽ち學習に依る訓練の結果として、習慣が成立する。而して一旦習慣が形成されるに於ては、刺戟と反應との提携は或る期間把住される。但し此の提携の把住は、其の程度に色々あつて、一樣でない。例へば關係刺戟の現はれた時、之と結びつけられた反應がそのまゝの姿で再現されるが如き、學習の效果の最も良好なる場合もあれば、正しい反應は出來ないが、自分が嘗て學習したものと然らざるものとの區別だけは出來る場合もある。例へば前に覺えた言葉の意味は忘れたが、他人から違つた意味を示唆されても、それと違ふことだけははつきりわかるやうなのがそれである。更に時には、此等のけじめすらも殆どすつかり區別出來ないが、刺戟例へば今の例で云ふならば、その言葉を一度覺えようとした、換言すれば、此の刺戟は全然新規なものではなく、嘗て一度は自分の取扱つたものであると云ふが如き程度の把住もある。併し其處に幾分なりとも把住の痕跡があるとすると、二度目の學習に際して、其の效果が必ず現はれ、初めての學習に於けるが如き多くの反復を必要としないで濟むのである。

斯く習慣は學習の結果として成立するものであるが、學習が反復されるに從つて、習慣は鞏固となり、之を解發する刺戟に對して親しみの感じ、卽ち熟知の感じを深からしめると共に、之に依つて展開される反應は無駄が無くなり、漸次固定して來る。同時に、之に伴つて、事が運ばれるに就ての意識の關與が稀薄となり、餘力は他の方面に向けられるやうになるから、結局習慣は力の經濟を來すことになる。例へば文字を書くと云ふことは、最初は非常に困難な仕事であるが、既に之を學習して習慣的動作となつた上は、書き取ることの内容の考察に主力を向けるとか、自分の考を如何に表現すべきかに苦心するとかの態度に出る。

【習慣の干渉及び轉移】　既に成立した習慣の多くは、之に類似した新習慣の形成に對して、邪魔をする。之を習慣の干渉と稱する。Aに對して常にBが結びつくやうに反復學習すると、AとBとの聯合が漸次緊密となり、其の傾向が永く後まで保持され、Aの出現と共に必ずBを呼び起すやうになる。これは固執傾向とも云はれる現象であるが、此の傾向はAに對して他のCが結びつくことを妨害禁遏する。兒童は固より大人でも、一旦癖が出來ると、之を矯正することの困難なのは此の爲である。なほ習慣の干渉の特例として、遡及的禁止と呼ばれる現象がある。これは主として最初に出來上つたAとBとの聯合が、まだ充分に固定しない場合に起るのであつて、すでに或る程度まで固定しかゝつたAとBとの聯合が、其の直後に行はれたBとC若しくは他の別な聯合の試みによつて、遡及的に崩壞するに至る事實を指す。蓋し神經系に於ける聯合は、それが固定するには、一定の期間を必要とする。然るに新しい聯合が偖りに早くやつて來るために、折角出來かゝつた以前の聯合が禁止されるのである。これは講義を聽講する學生が屢〻經驗することであつて、例へば教授は或る立論をする。然るに學生に於て此の立論が充分類化されないうちに、他の別な立論が持ち出されて、之が强く力說されると、前の立論が何であつたかさつぱりわからなくなつて仕舞ふ。

習慣の干渉は習慣の相互作用の消極的方面であるが、其の積極的方面に習慣の轉移または訓練の波及と稱する現象がある。最も卑近な例を擧げると、右手で文字を書くことを練習すると、其の效果は左手にも及び、又右足若しくは左足でも文字が書け、篠田の森の葛の葉のやうに、口に筆をくはへて書くことも出來る。ピアノを右手だけで練習しても、左手の方も自然に或る程度迄右手の練習の影響を受けてゐることが、實驗的に證明される。卽ち既に獲得された習慣は、新習慣を獲得する上に有利なる助けとなる。但し此の幇助は如何なる場合でも現はれるとは限らない。例へばピアノの練習をした結果、計算能力が自然に良くなる譯ではない。一つの習慣が他の習慣を幇助するのは、兩者に共通な因子が含まれてゐる場合に限られる。これは教育に於ける所謂形式陶冶の問題と深い關係を持つ事實である。

【分類】　習慣の分類には、本能のそれと同樣に、見るべきものが殆ど無い。一例としてホイーラ R. H. Wheeler (1892—) の分類を擧げると、

(一)社會的習慣　風俗・慣習・流行・道德的標準等がこの中に含まれる。

(二)智的習慣　多くの人は職業や專門を異にするに從つて、夫々に特有な習慣を持つて居る。所謂氣質（かたぎ）と云はれるものが之である。

(三)感情的習慣　兎角何でもないことにも心配したり、或は不平を並べたり、又は猜疑したり、嫉妬したりする癖は、主として先天的素質に依るとは云へ、境遇や習慣の結果から來ることもある。

(四)神經的習慣　爪を噛むとか、少しのことにも赤面するとか、頭を掻く癖とか、又腰掛けてゐる時所謂貧乏ゆるぎをするとか、鼻孔をほじくるとかの類が之である。

(五)生理的習慣　酒精飮料・煙草・阿片其他の興奮劑の

耽嗜が之に屬する。

(六)運動的習慣　歩き方・物の云ひ方・挨拶の仕方・游泳・各種の競技・樂器の使用等、凡て身體の運動器官に現はれる習慣を指す。

【教育との關係】　以上の說明に依つて、習慣が教育に如何に重大なる役割を演ずるかが明かにされたことと思ふ。特に訓練の大部分は、畢竟するに、善良なる習慣を作り上げ、以て人格の價値を高めて行くことを目的とする。本能の點から見ると、人間と他の動物との間に、其の種類共の生活に對して有する意義に於て、殆ど區別は無い。寧ろ見方に依つては、前者が後者に及ばない處もある。併し人間界にのみ見られる驚くべき文化は、職として習慣の賜であることを考へる時、獨り訓練と云ふが如き一局部の方面に限らず、人間文化の全體に關して習慣の持つ重大なる意味を知ることが出來るであらう。

「社會過程」・「惡癖」の項參照。　（關田　堯）

文獻——*W. S. Hunter*, Human Behavior, 1928. *R. H. Wheeler*, The Science of Psychology, 1929. *P. Radestock*, Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung, 1885. *E. Meumann*, Intelligenz und Wille, 1925. *K. Heilbronner*, Über Gewöhnung auf normalen und pathologischen Gebiet, 1912. *F. Zeugner*, Das Problem der Gewöhnung in die Erziehung, 1920. *C. L. Morgan*, Habit and Instinct, 1896. *S. H. Rowe*, Habit-formation and the Science of Teaching, 1909. *E. L. Thorndike*, Animal Intelligence, 1898. *J. H. Baer*, The Practice-curve; A Study in the Formation of Habits, 1902.

自由教育

【自由教育の第一義】　(一)概念　生活に對する直接の準備でなく寧ろ精神的存在としての人間そのものの教養の爲に施される教育の謂であつて、この概念を確立したのはアリストテレスである。彼は自由教育 liberal education を目的そのものと解し、生活の爲の手段としての教育から嚴密に區別した。自由教育の主なる特色は閑暇と知識とにある。奴隸・農奴・商人等は實際上の仕事に忙殺されて、それ自身のために知識を獲得する閑暇が無かつたが、有閑階級は知識の爲に知識を獲得することの出來る閑暇を有つてゐた。自由教育は嘗てギリシャの社會が依つて以て成立してゐる階級上の區別から來てゐる。蓋し實際の爲の教育が自由でないのは、それが蓄財のことに沒頭してそれ自身の爲に智を磨く何等の關心を有ち得ぬ階級の爲に行はれたからである。これに反して知識の練磨は社會的の地位高き階級にのみ適せる教育であつた。而も自由教育に就てのアリストテレス的見解の基礎たる知識の自由性と實際の不自由性との相違は彼の形而上學並に倫理學から來てゐる。彼に依れば純粹の知識は實在する自然の最後の意義であり、終局の目的であり且つ善であつて、爾餘一切のものに就ての思慮と說明とを處理し且つ本質的に完全であり、自己自身完結してゐて外部からの何等の助を必要としない。斯かる知識に比すると、實行若しくは實際は動物的肉體的の欲望から發露するもの。それは貧困であり、缺陷であり、未完成であり、不完全である。あらゆるものの中で最も高きもの若しくは最も自由なものは超實生活的なる理論的の思索と探究とである。

(二)歷史的概觀　アリストテレスの基礎附けた以上の見解はその後教育に關する一切の定義と分類とに基礎を與へ、先づ彼の七自由科の觀念に特殊の影響を與へた。彼が純粹に理論的なる生活を最高至上のものとした主張は、中世に於ては神學を以て最高の研究とし、僧院の生活をば俗人の生活以上に高く位置附けた。併し文藝復興當時になれば、神學は僧侶になる爲の教育として職業教育の一兆候と考へられ、自由教育は人文主義の立場に立つ學藝就中古代ギリシャ・ラテンの文學に關する知識と同一視された。降つて第十八世紀に入り自然科學の勃興するや自由教育と古代語研究とを同一視する從來の見地は動搖し純粹數學は何時の間にやら攝取された。更に第十九世紀に入ると文學と哲學とがヨーロッパ各國の國語を使用して發達し、玆に現代の國語が自由教育の一要素として承認さるべき素地が出來た。次いで歷史並に社會的諸科學の發達は愈〻古き意味の自由教育の思想を搖亂し、自由教育とは人間の種々なる興味を意味するとの主張は、歷史・人類學・經濟學及び社會學が古文學より一層密接に人間性に關係あるものと思はせるに至つた。

(三)原理的考察　以上に依つて明かなるが如く、自由教育は先づ學識 scholarship を意味し、高等教育は自由の興味を核心として學識の增進を目的として行はれた。これに對して世には學識を以て自由教育の本質と見る立場を拒み、教養 culture といふ人間精神を高尙にする特殊の人格的敎化をこれに置き換へる者が少くない。けれども何が教養であるかに就ては充分論議が存する。而も自由教育の一般概念は消極的には容易に規定される。蓋し何等かの特殊な職業の爲に準備する教育而もその職業が特に蓄財と密接に關係するか若しくは手工的操作と堪能とを含む時は自由教育ではない。

【自由教育の第二義】　(一)概念　我國にて自由教育と云へば普通被教育者としての兒童若しくは生徒の主觀・個性又は自發活動を主にする新教育を意味する。此意味の自由教育說 Freiheitspädagogik はルソー・ニーチエ等に歷史的背景を有ち、特にケイ・グルリット等に依つて代表される。ケイの『兒童の世紀』に明かなやうに、從來の大人本位又は教師本位の他律的な干涉的な教育が兒童生命の自己發展を妨碍するものとしてこれを極端に斥けようとするが如きは自由教育の特色をよく表はすも

のと言つていゝ。此立場はもと形式的な他律的な干渉的な教育に對する反動として現はれて來たから、大人又は教師が外から加へる力を非教育的なものとし頗りに被教育者の主觀又は個性から自然に且つ又自由に發露して來る心意の力を重んじ且つそれを人間形成の中心力とし、その極端なものになると大人又は教師の加へる力を絶對に斥け、時には被教育者の主觀的な氣分を以て教育活動の基礎とすることさへある。

(二)批評　右の如き自由教育が從來の形式的な他律的な干渉的な教育を反省させる效果は相當大なるものがあつた。併しそれは反動的な性質を多分に帶びてゐた爲に自己の立場の反省若しくは深化に於て缺ける所があり、特に被教育者の主觀や個性が客觀的な價値と如何なる關係を有するかは一般に不問に附せられてゐる。けれども教育が被教育者の主觀又は個性の內部からの發展に基礎を置くことが教育そのものの本質上動かすことの出來ない根本原理であるとすれば、自由教育の立場はその根柢に於ては永遠の强味を有するものであつて、ソクラテスの「產婆術」としての教育法は固より、ペスタロッツィ・フレーベルなどの教育思想の根柢には自由教育と相通ずるものがある。否、ソクラテス・ペスタロッツィ・フレーベルなどの教育思想は廣義に於ける自由教育の歷史的背景をなすものとも言ふことが出來る。(長田 新)

文獻——Aristoteles, Politica. P. Monroe, A Text-book in the History of Education, 1905. 長田新「教育史論」(昭和四年)。

宗教改革

〔英〕〔獨〕Reformation 〔佛〕réformation

【宗教改革運動】　一五一七年ドイツ、アウグスティヌス教團修道士にしてヴィッテンベルク大學神學教授なるルターが當時カトリック教國に行はれた赦免符配付の慣習に抗議したのに始まつて、遂にローマ法王及び其の權力下にあるカトリック教會と斷絶して新しい宗教的認識に基いた獨立した教會組織・信條儀式制度を主張し確立しようとする運動となり、ドイツにては一五三〇年アウグスブルク信條〔拉〕Confessio Augustana 〔獨〕Augsburger Bekenntnis が成立し、其後之を信奉する諸侯國とカトリック教國との間の爭鬪を經、一五五五年の和議に於てルター派教會〔獨〕Lutherтum が公認され、北方諸國にも之が擴まつて各國に新教が成立した。スウイスには一五二三年以後ツヴィングリの運動があり、又カルヴィンは一五三六年ジュネーヴにて運動に參加し、一旦追放されたが四一年以後再擧するに及んで、此町を中心とした有力な國際的運動が始まり、フランス・オランダ・スコットランド等に波及しドイツ其他諸國にも影響を及ぼし、所謂改革派教會〔英〕Reformierte Kirche をなした。これら各國の新教會はカトリック教會に對してプロテスタント主義〔英〕Protestantism と呼ばれる。それは一五二九年シュパイエル會議にて此派の諸侯の提出した「抗辯」Protestation に基く。此の主義の根本義とする所は、カトリック教會の教權及びサクラメントに對して神の恩寵によるキリストの福音に信賴し之によつてのみ救はれ得ることを信ずる點に存する。從つてそれはキリストの福音に對する個人的內面的な信仰を重んじ、良心宗教を主張し、法王以下の僧職と平信徒との別を認めず、修道院的禁慾主義と教會的儀式・サクラメントとを廢棄する。其の本質は勿論宗教的信仰に關することであるが、教會組織及び制度の根本的改革にて一般に社會的文化的問題に關聯し又思想及び教育に對しても影響する所多く、諸多の點に於て近世の始めとなつた。

【人文主義と宗教改革】　宗教改革が本來全く宗教的運動であることは明白で、改革者自身此の本質を保持する爲には人文主義者とも社會運動家とも離別した程であるが、實際人文主義から多くの刺戟を受け又之と少からぬ類似を有するのは事實である。兩者共に中世的文化・學藝並に人生觀に反對して本來の精神に還らうとし、殊に人文主義が古典的教養の回復を努力するのに對して宗教改革もキリスト教の古典なる新約聖書の宗教を典型となし、かくて兩者共にカトリック教會の教權主義と教職制度とに反抗し、個人の自由を高調する。斯かる共通點から宗教改革は一時人文主義者から同情協力を受け、又メランヒトンの如き人文主義者がルターの弟子として改革運動に參加し、ツヴィングリ・カルヴィンの如きも人文主義的教育を受けた人々で、就中メランヒトンの後期の神學思想は全くアリストテレスの人文主義的解釋に立脚してゐた程である。從つて教育思想に關しても人文主義的影響は著るしかつた。

【宗教改革者の教育思想】　先づ改革者ルターは最も熱心な教育改革論者で、既に彼の三大改革論文の一である『ドイツ民族のキリスト教的貴族に與へてキリスト教界の改善を論ずる書』(An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung, 1520)の中に人文主義的な教育思想が見出される。彼はスコラ學の基礎としてのアリストテレスを强く排擊し、之に代るに三古典語と數學及び歷史の研究を勸め、聖書を學校教育の基礎とすることを希望し、又大學の各分科の教育方針の改革を要求してゐる。『ドイツ各市の市參事會員に與へてキリスト教學校を設立維持すべきことを論ずる書』(An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524)にも在來の教育制度を非難して其の改革を求め、又『兒童の就學を勸むるの說教』(Ein Sermon odder Predigt das man solle Kinder zur Schule halten, 1530)には當局者に向つて學校教育の必要を說いてゐる。「ドイツの教師」Prae-

cepter Germaniae の尊稱を有するメランヒトンの主張は更に細目に亙つてゐた。彼は語學的文獻學的教育いはゆる「雄辯術」Eloquenz を重んじ、そこから神學教育に於ては古典學殊にアリストテレスをふたたび取入れ、これを以て神學教義化の危險を避けようとしたのは功績である。

【プロテスタント諸地方の學校教育】　改革者の學校教育案の初めて實施されたのは一五二四年後で、ルターの根本思想に從ひメランヒトン自身『初學兒童教本』(Enchiridion elementorum puerilium, 1524)を編し、次で『視察官教程』(Unterricht der Visitatoren, 1527)に於て教科課程及び教授法を指示したが、之によるとラテン語・聖書・音樂を重視し修辭學等をも加へてゐる。四〇年代に地方學校 Landesschule (*フェルステンシューレ)の制を設けギリシャ語を始め高程度の語學的研究を行ひ、從來の教會學校に代らしめた。此方面ではシュトラスブルクの*シュツルムの業績が著るしく、彼の『合理的に開校せらるべき初步學校に就て』(De literarum ludis recte aperiendis)及び『古典の書』(Epistolae classicae)は長く教育史上著名である。シレジエン州の*トロッツェンドルフの「學校國」の案も注意さるべきである。大學の改革は最も重要で、一般に國家的色彩が强くなり、地方諸侯が其の監督權を收め、中世の教會的拘束はなくなつたが、それぞれの地方的信仰に應じて大學の宗教的傾向も決定された。其の制度はメランヒトンの立案せるヴィテンベルク大學が典型的で、哲學科は論理的學科 artes formales と古典的學科 artes reales と實踐哲學とを含み、他の專門的な三學部に對し從前よりも其の位置が高められた。講義には多く教科書を用ひ、討論は中世時代と同じく重んぜられた。多くの大學が之を模範として改革されたが、新設されたのは*マールブルク大學(一五二七年)、ケーニヒスベルク大學(一五四四年)、イェナ大學(一五五八年)等である。

【カトリック教國に於ける教育】　宗教改革運動に反對してカトリック教會の範圍にはいはゆる反對改革〔英〕Counter Reformation〔獨〕Gegenreformation が行はれたが、其の精神による教育振興も忘れることは出來ない。スペインの*ビーベス、フランスの*ラミュー・*ラプレー・*モンテーニュの如き人文主義的學者があつたが、最も注意に値するのは*イエス會を起した*ロヨラである。彼は『精神の鍛錬』(Exercitia spiritualia)を著し、最も嚴格なカトリック的教育を主唱し、各地に學校 collegia を建て教團員の養成に熱中した。之は反對改革の中樞をなし、カトリック教會復興の中心的勢力を形作つた。プロテスタント主義の範圍にてこれと對抗し得たのは、カルヴィンがジュネーヴに開設し、ベザ Theodor Beza (1519–1605)が初代校長として指導した神學校(今のジュネーヴ大學の前身)であつた。

（石原　謙）

文獻——*T. Ziegler*, Geschichte der Pädagogik mit besonderen Rücksicht auf der höheren Unterrichtswesen, 1909. *F. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterricht, 2 Bde., ³1919–21. *W. Moog*, Geschichte der Pädagogik, 1928. *G. Mertz*, Das Schulwesen der deutschen Reformation, 1902. *E. Wagner*, Luther als Pädagog, 1906.

宗教學

〔英〕science of religion〔獨〕Religionswissenschaft〔佛〕science des religions

【語義】　宗教に關する、または宗教を對象とする學問。學問又は「學」は、方法的に、即ち一定の正しき仕方又は道によつて、研究され獲得され論述された、知識の聯關乃至體系である故、廣義に解せられた宗教學は、宗教に關するあらゆる種類の學的研究及び論述を包含する。從つて例へば*宗教哲學や*神學なども宗教學の分科をなすものと考へられるも妨げない。又何を學問の本質に最もよく適つて居ると考へるかによつて、ある特殊の種類の學を特に宗教學と呼ぶこともあり得る。現に第十九世紀の前半、ドイツ哲學の盛であつた頃は、宗教學が宗教哲學の同義語として(例へば*ヘーゲルなどによつて)、使用された。然るに同世紀の半ば頃より形勢一變、「宗教學」は宗教哲學及び神學より特に區別される、特殊の方法によつて研究される、獨立なる一科學を意味する語となつた。これが今日に至る迄最も廣く行はれる、且つ時代を特色附ける、語義及び用法である。經驗科學的方法、神學の固陋哲學の空疎に對して事實そのものに根據を有する嚴密著實なる眞に學的なる態度が、斯くの如き新しき宗教學の特色精神として主張され承認される。この意味の宗教學の主張者や研究者の多數は勿論哲學や神學そのものを否認するまでに徹底した態度を取らないが、彼等の實行を指導し乃至支配する氣分や精神が、若し原理的に言表はしたならば、「學問的」と「經驗科學的」との同一視にあることは爭はれない。この新しき傾向を促進した學者の中には、ドイツ理想主義の思想的背景を有するマクス・ミュラー F. M. Müller (1823–1900)の如き人もあるが、この運動に最も力强き原動力を供しつひに決定的勝利を與へたものは、フランスの哲學者*コントが主唱しイギリス及びアメリカに擴まり、或意味に於ては第十九世紀の文化の精神を甚だ明瞭に反映する、*實證論である。

【批評】　經驗的事實を尊重しそれに根據を置く獨立なる一科學としての宗教學を主張するは正しく、かゝる宗教學の隆盛は學問の歷史に於て最も光輝ある一頁をなし、其の業績は尊敬と感謝とを以て仰ぎ見るべきものに屬する。併し乍ら、經驗科學的研究に宗教の學的研究の重心を置き、進んでは、かゝる研究のみを唯一の正しきものとして認めようとする氣分や傾向や態度は誤つて居る。實證論の主張は大體次の如くである。經驗的事實の

確立と共等相互關係の法則の發見とに認識の任務及び能力は盡きて居る、かゝる正しき認識の基礎の上に人生の目的と幸福とを建設するのが現時の社會の特徴及び精神である、人類發展の歴史を回顧すれば最初に來るは神學的（宗教的）時代、次に續くは形而上學的（哲學的）時代、これらは現在の實證的時代によつて全く克服されたと。この思想を前提すれば、必然的歸結として、宗教の正しき學的研究は「實證的」卽ち經驗科學的研究に外ならぬはいふまでもないが、同時に、それは實はすでに克服され骨董化し内的生命と眞理性とを失つた、過去の未開時代の幼稚なる文化の産物の研究とならねばならぬであらう。生きた宗教は未開人の間にのみ存するといふこと、次には宗教に於て眞に學的興味を惹くものは外面的可感的現象に過ぎぬといふことが、またこの立場に於ける研究の必然的前提とならねばならぬであらう。宗教學者の多數が、自覺の有無を問はず、この方向に進んだことは掩ひ難き事實である。しかもかくの如きは實は一個の成心と獨斷とを以て事實に向ふものであつて、虚心坦懷に事實の指示する所に從ふものではないのである。宗教の中心に立つは一定の内面的意味を有する體驗である。宗教的體驗に内在する意味内容を尊重し前提することによつてはじめて獨立なる一科の學としての宗教學は成立つのである。

【課題及び分科】　右に述べた所に從つて宗教學の課題と分科とは定まる。事實を言へば今日この點に關して一般に承認されるやうな說はない。上述の如く廣義に解すれば、宗教哲學も又神學さへも宗教學の分科に數へられる。之に反し狹義に解し、經驗科學の範圍に屬する研究のみを宗教學として承認するならば、哲學も神學も其の領域外に出ることとなる。今かくの如き狹義の宗教學を眼中に置けば、其の課題從つて分科は大體次の二つに存する。第一は、宗教の事實を具體的個體的内容と時に於ける發展との側より觀るものである。「宗教史」が普通この分科に與へられる名稱である。第二は、普遍的共通的の特質形態の側より事實を觀るものであるが、一般に通用する名稱が無い。「體系的宗教學」systematische Religionswissenschaft と名づけることも、或は單純に「宗教學」と呼ぶことも、從つてこの場合「宗教史」と「宗教學」とを區別することも、可能であらう。併しまた、宗教的と名づけられる特殊の意味をもつた事實のありの儘の形態を、從つてその意味に於て宗教的現象を、對象とするものとして、宗教現象學 Phänomenologie der Religion とも呼び得るであらう。いづれにせよ、宗教學は宗教的の名を以て呼ばれる特殊の内面的意味を前提した上で、事實を考察し研究する學でなければならぬ。他の經驗科學に對して從屬的・應用的・補助的等の意義しか有せぬ如き研究は、材料を宗教の領分より取るも、それは例へば心理學や社會學や其他の科學の一章一節に過ぎず、獨立なる一科の學としての宗教學たる資格を缺くものである。（波多野精一）

文獻——*E. Troeltsch*, Wesen der Religion und der Religionswissenschaft, 1900. *J. Wach*, Religionswissenschaft. Prolegomena zu ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung, 1924.

宗教教育

〔英〕religious education 〔佛〕éducation religieuse 〔獨〕religiöse Erziehung

【意義】　兒童及び青年の宗教性を陶冶する教育を云ふ。卽ち宗教上の知識、儀禮等に關する教養を與へ、宗教的情操を涵養することによつて、全人格の主なる一要素をなす宗教心を開發指導し、以て人格陶冶の完成に寄與せんとする教育活動を云ふ。

【歴史】　蓋し宗教教育は古來教育活動に於ける主要なる分野をなし、殊に古代社會において其の傾向著しく、教育とは專ら宗教教育を意味するに過ぎなかつた。例へば印度に於ては、梵行期と稱する修學の期間（八歳乃至十二歳より十二年間）、婆羅門に就いて吠陀の聖典を學習し、諸種の祭式を學んで、始めて社會人としての完全な資格が與へられたのである。後世吠陀の他更に五明が合せ課せられたが、これらも亦すべて宗教的目的のために行はれたもので、教育は徹底的に宗教教育に終始してゐた。

ヨーロッパに於ても、中世期には教育は完全にキリスト教會に支配せられ、僧院學校に於てキリスト教的教育を施す以外ほとんど何等の教育も行はれなかつた。文藝復興以後漸く教育が教會の支配より脱して世俗的教育がにはかに擡頭するに至つたが、なほ教會の權威は强く、實際上には宗教教育が依然つけられてゐたのである。殊に宗教改革は宗教教育にも大なる影響を及ぼし、教育を教會より分離せしめんとする運動を誘發せしむるに至り、殊に十七世紀に自然主義が勃興し、十八世紀に新人文主義が提唱せられるに及んで、此の思想・運動がますます盛に行はれるに至つたが、これは教育を單に教會から分離せんとする要求であり、此の間に在つてもドイツのラティキウス・フランケ等に見られる如く、またパドウを祖とする汎愛派に於けるごとく教育の原理には宗教が認められてゐた。然るに十九世紀に入つて、此の分離の傾向は遂に決定的となり、一方、國家の勢力が勃興するに從つて教育の主權は教會より各國家に移されて全く世俗的教育が行はれるやうになり、他方、科學思想の發達は神の存在を否定して宗教を斥けたがために、宗教は遂に中世期以來君臨して來た教育の首座より退くに至つたのであるが、此のことは教育を宗教の支配より獨立せしめたことを意味するので、必ずしも教育に於ける宗教の存在理由を全然否定せんとするものではなかつた。現に歐米各國に於ても宗教教育は教育の一分野、或は一方法として認められ、殊にドイツに於ては甚だ重要視さ

れて大學以下小學校に至るまですべて宗教科を設けて重要科目となし、アメリカに於ても日曜學校を開いて宗教教育に貢献するところが大きい。また宗教教育を強調する學者にアメリカのコー G. A. Coe、ドイツのシュプランガー等がある。

我國においては古來宗教教育は左程重要視されてゐない。併し平安朝の初、既に空海は綜藝種智院を興して庶民の宗教教育に志す所あり、又鎌倉時代より戰國時代の間には、教育は多く僧侶の手に歸して後世の寺子屋の起原をなし、江戸時代には心學道話が創唱せられ、稍〻宗教教育の見るべきものがあつた。後明治維新直後皇道主義の宗教教育が行はれたが、間もなく、當時歐米に行はれた自然主義・啓蒙主義等の影響を受けて次第に宗教を排斥するに至り、更に明治十年以後キリスト教と佛教・神道等との間に軋轢あり、又一面日本主義よりキリスト教を排せんとする運動等が起り、教育政策に障礙を與ふるに至つた爲、遂に同三十二年文部省訓令第十二號を以て「官立公立學校及學科課程ニ關シ法令ノ規定アル學校ニ於テハ課程外タリトモ宗教上ノ教育ヲ施シ又ハ宗教上ノ儀式ヲ行フコトヲ許ササル」に至つた。以後永く宗教教育が禁ぜられたが、澤柳政太郎・姉崎正治・谷本富等による宗教教育の提唱あり、又世界大戰後思想界に動搖を生ずるに至つてより、教育者の間にも次第に宗教教育の必要が主張せられ、最近情操教育の提唱と共に宗教教育の重要性が認められ、文部省は、昭和五年文部省に於ける學務部長會議の際の指示及び昭和八年宗教局並に普通學務局兩局長から三重縣知事への申達を經、昭和十年文部次官の依命通牒に於て、宗派的教育に非ざる限り、宗教教育を公認する態度に變つた（宗教）の項參照）。

【方法】　惟ふに人間の持つ普遍的價値には數種の別が認められ、これらの價値を具現せんとする人間活動の所産としての文化に亦數種の別が立てられるが、教育の任務はこれら各種の活動を一樣に訓練し、以て眞の圓滿完全なる人格を造るに在るが故に、聖なる價値を具現せんとする宗教心も亦當然教育活動の對象とならねばならない。此處に宗教教育の必要なる所以がある。而して之を行ふ方法としては、家庭に於ける諸種の宗教行事の實態、社會教育に於ける聖典講義・教義講說等の聽講、祭禮への參拜、宗教的人格との接觸感化、及び學校教育に於ける宗教的情操の涵養等を數へることが出來る。たゞ學校教育に於ける實施に當つては、先づ師範教育・講習會等により教師の宗教的教養に務めて、宗教に對する理解、宗教的信念の確立を期し、また兒童に對しては、教材に宗教的資料を加へ、宗教的材料に富む課外讀物を與へ、また各種の學校行事・祭禮等によつて敬虔の念を養ふなど、學校生活全般を通じて其の宗教性の開發につとむべきである。而して常に宗教一般に亙つた通宗教的知識及び情操の陶冶を與へ、宗派教育に墮することを避けねばならない。蓋し普通教育に於て宗派教育を行ふ時には常に諸種の弊害を伴ふからである。然れども此の種の弊害を恐れるの故を以て直ちに宗教教育全般を否定せんとすることも亦妥當を缺くものと云はねばならない。

（大村桂巖）

「宗教と教育」の項參照。

文獻――姉崎正治「宗教と教育」（明治四十五年）。谷本富「教育と宗教」（大正十四年）、「宗教教育の理論と實際」（昭和四年）。小原國芳「教育の根本問題としての宗教」（大正八年）。大村桂巖「宗教教育概論」（昭和五年）。J. A. Coe, A Social Theory of Religious Education, 1917（近藤義一郎譯「社會的宗教教育原論」昭和七年）. E. E. Emme and P. R. Sterick, An Introduction to the Principles of Religious Education, 1927. E. Spranger, Lebensformen, 1921, ²1930（土井三郎譯「文化哲學概論」大正十五年）; Psychologie des Jugendalters, 1924, ¹⁵1931（上村順平・土井竹治譯「青年心理學」昭和七年）. 宗教教育研究會「教育と宗教」（月刊、昭和四年―）。日本宗教教育協會「宗教教育」（月刊、昭和二年―）。*The Religious Education Association*, Religious Education, 1903―.

宗教社會學

［英］sociology of religion　［獨］Religionssoziologie　［佛］sociologie religieuse

【意義と沿革】　宗教社會學とは、勿論何等かの宗教的原理に據る社會學の謂ではなくて、宗教をば研究の對象とする社會學である。宗教は信仰と云ふ如き人間の一定の體驗において在るのであるが、社會學は科學であるから、宗教の內在的立場を離れて、その在りやうを客觀的に考察しなければならぬ。宗教社會學は、文化を、その生成の場所であり、運載者である所の社會に關係せしめて考察する文化社會學の一部門である。その成立は社會學そのものの進歩に負うてゐるが、遡つて云へば宗教に對し內在的な、卽ち信仰の立場を出でて客觀的に考察するといふ態度の成立を根源とする。かゝる態度はまた近世に於ける社會的關爭や異宗教との接觸に因由する。幾近の宗教社會學の發達に最大の寄與をなしたのは、フランスのデュルケームとドイツのマクス・ウェーバー M. Weber (1864-1920) とである。先づデュルケームによれば、宗教は最社會的なる現象、一切の文化諸領域の本源であり、從つて宗教社會學は特に重要視されなければならぬ。彼は宗教の最原始的なる形態をトーテミズムの中に見出してゐる。すでに此處に見られる所の、「俗」に對立する「聖」の體驗――事物が近づきがたく、畏怖さるべく感ぜられることが、宗教に於ける最特質的なるものである。そして事物がかゝる威壓的な力を有つのは、それが集團を背後に有ち、「集合表象」représentation collective を擔へるからである、と說く。デュルケームは宗教の研究を、その原始的な、單純なものから進めるのであるが、これに對し直ちに文化的宗教を考察の對象としたのがマクス・ウェーバーである。ウェーバーは、

資本主義社會體制の成立とカルヴィン教の關係を研究し、前者の前提たる職業的精進や合理的經營の態度は、後者の冷嚴なる恩寵豫定說に由來したと主張する。デュルケーム的見地は、ユベール H. Hubert (1872–1927)・モース M. Mauss (1872—) 等の門下の學者によりて更に展開せられ、有力な一學派を作つたが、ウェーバーの研究も孤立的ではなく、トレルチ E. Troeltsch (1865–1923)・トーネー R. H. Tawney などのそれと相呼應してゐる。勿論孰れに對しても、有力な批評家がある。我が學界に於ては、デュルケームの影響はすでに顯著である。ウェーバーの方法的示唆も我國の宗教の研究に取りて貴重である。

【問題】 デュルケームに於ては、結局神とは社會であるが、*ジンメルも神と社會の體驗に於ける類似を擧げてゐる。今神そのものに關する提言を控へ、社會の側より云ふならば、社會は宗教と調和する如き根本意味を有つてゐる。それは、人は集團に於て、超個人的な力を感得し、また全體の立場に立つことによつて個を超越してゐることである。かゝる本質的關係の基礎の上に、宗教的諸現象は社會生活とさまざまに關係してゐる。然らば宗教社會學の問題は如何。ワッハ J. Wach (1898—) はこれを宗教の社會に對する影響の問題と、社會の宗教に對する影響の問題とに區別してゐるが、併し實際の研究に取つては、かゝる區別は機械的に過ぎない。こゝでは與へられる現象の種類に應じて、宗教社會學の主なる問題を宗教的態度並に觀念內容と、宗教的集團とに分つて述べる。

(一)先づ宗教に對する態度には社會的又は時代的差異がある。人生の中心關心が、超現實的・彼岸的世界に向けられてゐる場合と、現世的なるものに向けられてゐる場合とがある。テンニース F. Tönnies (1855–1936) は共同社會の利益社會への推移の內に、宗教と輿論との交替を見てゐるが、一般に近世の特質は非宗教化、卽ち社會的諸制度が宗教より獨立したことに存する。教育制度の如きはこのよき例であらう。

次に宗教的思惟內容に關しては、例へば宗教の多神教・一神教・汎神教の如き性質や、神の性格の嚴酷と慈愛、神的なるものの把握に選ばれる樣々の方法が、それぞれ如何なる社會の構造や段階に相應してゐるかの問題がある。また、宗教は常に一の宇宙觀を包有して居り、神觀は自然觀や社會觀とつながつてゐるが、自然觀に就てはしばしば東洋人の自然に對する親和的傾向と西洋人の克服的態度とが、それぞれ汎神論的宗教觀念と靈肉二元論的宗教觀念とに關係してゐると云はれる。*シェーラーは、ヨーロッパの自然科學とキリスト教とは、自然を人に下屬せしめる態度を共通の前提としてゐると說いてゐる。社會觀に就て云へば、元來宗教はその本質上、社會的團結を强化する意向を有つ。從つて社會の二つの構成要素たる「同」と「制」(我々的融合意識と客觀的規制)に關する何等かの教へは、いづれの宗教もこれを有してゐる。併し特殊的には、例へば階級制度の肯定と否定、異教徒に對する寬容と不寬容の如き、個々の宗教により同一ではない。後の點に關しジンメルは、キリスト教徒の異教徒に對する不寬容を、その唯一神教の觀念に基けてゐる。人間關係に關する宗教的思惟は社會學上特に重要な問題である。

(二)宗教的集團は、氏族的宗教に在つては、氏族の範圍と合一し、開祖をもつ宗教に在つては、教祖を圍る追隨者の一團、それより分化せる僧侶と信徒の各集團である。信仰の分裂に伴ふ分派の成立は、何れの宗教に於ても見られる。また教團の結社過程には政治・經濟等の宗教外の諸要因が大いに關與する。宗教には必ず結社が伴ふ。それは群居に伴隨する感情の一方的昂揚、團結による信仰の相互確認と意識の固定化は、宗教の存立に有利であるからである。併し教團に與へられる重要性は、凡ての宗教に於て同じではない。教會の一員たることが救濟の要件となつてゐる場合もあれば、個人の內的狀態や自力的精進に重きが置かれ、教會への所屬は救濟に偶然的關係しかもたない場合もある。以上は宗教社會學の問題の一斑である。

【教育學と宗教社會學】 宗教はしばしば、今日の教育に於て追求してゐる如き知識の修得を貶卑してゐるが近世教育制度は逆に非宗教の原則を取つてゐる。併しその社會的機能に於て、宗教は廣義の教育に包含せられる。今日の自立的教育の主たる源は宗教にあり、僧侶の代りに教師が、教會の代りに學校が、宗教的立場に於て組織された教科內容の代りに、科學的に組織された教科內容が、その要素となつてゐる。而して近代學校教育の特徵は、それが國家的統制の下に全體として大なる體系を構成してゐることである。教育は社會發展と關係せしめて考察されなくてはならないが、その考察は必然に宗教社會學と接觸する。

(關內數太)

文獻——*É. Durkheim*, Les Formes élémentaires de la vie religieuse, 1912 (古野清人譯「宗教生活の原初形態」二卷, 昭和五・八年). *M. Weber*, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, 3 Bde., 1920–22. *J. Wach*, Einführung in die Religionssoziologie, 1931. *G. Simmel*, Die Religion, 1912. *M. Scheler*, Die Wissensformen und die Gesellschaft, 1926.

宗教心理學

〔英〕 psychology of religion 〔獨〕 Religionspsychologie 〔佛〕 psychologie religieuse

【課題】 宗教心理學は、宗教意識を經驗的方法に依つて究明する事をその課題とし、宗教現象の心理學的構造を、その生活事態との關聯に於て綿細に分析し又之を記述して、宗教經驗の多樣性を明かにすると共に、宗教意識の成立と展開とを解明する。

斯くて此の課題に從つて取扱ふ對象に就て、消極的には神の存在・永生・靈魂不滅・原罪等の神學的問題に沒入する事のないやうに心すべきで、假に此等の概念が宗教心理學の内に於て誌されることがあるとすれば、それは形而上學的問題の論證としてではなく、宗教意識に關聯をもつ事項としてである。更に積極的には宗教的意識現象を對象として取扱ふ。即ち超越的對象に志向してゐる意識全體、所謂宗教心を問題とし、個人的經驗に於ける一般的な宗教意識を抽出し、更に宗教史・民族學・民俗學等に記載されてゐる宗教現象をも對象とする。又宗教心理學は宗教生活に於ける正常的現象を扱ふと共に、又異常的のものも取扱ふ。

斯かる對象の限定から、資料が明瞭になる。即ちあらゆる時代、あらゆる地域に於ける宗教現象を資料とし、第一には研究者自身の宗教經驗の記述、或は自敍傳・日記・隨想・書簡等經驗者自身の記述、第二には宗教經驗に關し人々に質問を發して得た回答、或は宗教的詩歌・文章を與へて被驗者から得た内省報告、第三には傳記・宗教史・民族學・民俗學・民族誌等に含まれてゐる宗教生活に關する資料、第四には聖典その他の宗教的文獻・宗教藝術等がある。

【方法】　宗教心理學の方法は、一般心理學の方法に對應する。(一)は自己觀察(内省的方法)之はその實施に當つて若干の困難な點を有つてゐるとしても、一般心理學と同樣、之を放棄することは出來ない。(二)客觀觀察之は前の内省法と結び合はされる必要があるが、此の内に幾多の方法が含まれてゐる。即ち、宗教的行動を觀察し、宗教經驗の記述を檢討して宗教意識を把捉する表現研究法、宗教史・民族學・民俗學等からの資料を分析比較する比較研究法、なほ多數人に質問を發しその内省的回答を統計的に整理する質問紙法等であるが、ウォッバーミン G. Wobbermin は此等諸方法の連繫の必要を說き宗教心理學的循環法を述べてゐる。即ち自己の宗教經驗を基にして、他人の精神生活を理解し、斯くて特に宗教的なるものの特性への視力を鋭くし、その鋭い理解を以て、自己の宗教意識の觀察へと立還る交互促進の過程を進め、また内的に之を組織し、以て自他の宗教生活を把握・理解・說明し、宗教生活に於ける特に宗教的動機を出來る限り純粹に摘出するのであると云ふ。之は自己觀察法と客觀觀察法との統合であり、長い間の對立である*ジェームズと*ヴントとの意味深い握手でもある。

【歷史】　宗教心理學の科學的成立は極めて新しく、十九世紀の發芽が現世紀に於て著るしく枝葉を張つたのである。即ち宗教心理學は*シュライエルマッヘル等のドイツの神學的・哲學的思想の内に潛んでゐたが、宗教現象の研究に拘束がなく、而も*宗教教育への利用の企もあるアメリカに於て、經驗的方法に從ひ、初めて科學的に組織され、*ホールを中心とするクラーク學派を環り、スターバック E. D. Starbuck・コー G. A. Coe・ジェームズ・プラット J. B. Pratt・エームズ E. S. Ames・キング I. King 等によつて、僅か十年間に豐富な業績が堆積された。之に對しドイツに於ては、トレルチ E. Troeltsch・リンウルツキー J. B. Linwurzky・ウィーラント R. Wielandt・ファーバー H. Faber・ウォッバーミン・ウンデルレ G. Wunderle 等によつて方法論が賑はしく論議され、此間にあつてヴント・エステルライヒ T. K. Oesterreich・グリューン W. Gruehn などの具體的組織は異彩を放つものである。フランスは宗教的異常現象に關心をもつと云はれてゐるが、特にフルールノア T. Flournoy とドラクロア H. Delacroix の著述が目立つ。イギリスに於てはサウレス H. Thouless とセルビー B. Selbie の好著がある。我邦の宗教心理學はアメリカの學風の移入にはじまり、その飜譯と飜案が多い。一般的著述としては伊藤堅逸・今田惠・上野隆誠の各〻『宗教心理學』と題する勞作があり、各國の宗教心理學の主要文獻に就ては大場千秋の『宗教心理學小史』がある。

【宗教意識】　宗教心理學の對象は、前述のやうに人間以上の對象に向つてゐる時の意識や行動であるとしても、斯かる宗教心は原始民族に於けるそれと文化民族に於けるものとは異り、又兒童の宗教心はその態度に於て自己本位である點や、律法的である點や、呪的な點を含み、性質に於て感情的であり、各種の觀念の混融が著るしい點で成人の宗教意識と異り、寧ろ心性の類似から見て原始民族の宗教意識に近い。而も兒童の宗教意識は外部からの解發に俟つ所が多いが、青年期に於ては自己への覺醒があり、宗教生活の再吟味及び轉入が行はれる。回心〔英〕〔佛〕conversion〔獨〕Bekehrung は必ずしも青年に限られた現象ではないが、青年期の懷疑と憧憬とによつて最も頻繁に現はれる。回心に於ても、無信仰から信仰生活へ、一の信仰から他の信仰への轉向の場合があり、又、それが漸次的に、又時には急激に行はれる事もあるが、煩悶・不安が解決・安靜への經路を辿り、壯年期の信仰は、青年期よりの繼續に止まつてゐることが多い。そして老年期に於ては來世的意義に於て宗教生活が靜かに行はれる。

（大場千秋）

文獻——*E. D. Starbuck*, The Psychology of Religion, 1899（小倉清三郎抄譯「宗教心理學」大正四年）. *G. A. Coe*, The Psychology of Religion, 1916（藤井章「宗教心理學」大正十四年）. *W. James*, The Varieties of Religious Experience, 1902（比屋根安定譯「宗教經驗の諸相」大正十一年）. *J. B. Pratt*, The Religious Consciousness, 1920. *E. S. Ames*, Psychology of Religious Experience, 1910（高谷實太郎譯「宗教心理學」大正十一年）. *I. King*, The Development of Religion, 1910（寺澤智了・高野正治譯「宗教の發達」大正十四年）. *E. Troeltsch*, Psycho-

logie und Erkenntnistheorie in der Religionswissenschaft, 1905(佐野勝也譯「宗教哲學の主要問題」大正十年), *J. B. Linzewsky*, Die Religionspsychologie, 1910. *R. Wieland*, Das Programm der Religionspsychologie, 1910. *H. Faber*, Das Wesen der Religionspsychologie, 1912. *G. Wobbermin*, Aufgabe und Bedeutung der Religionspsychologie, 1910; Systematische Theologie, Bd. I, 1912. *G. Wunderle*, Aufgabe und Methode der Religionspsychologie, 1915. *W. Wundt*, Probleme der Völkerpsychologie, 1913. *T. K. Oesterreich*, Einführung in die Religionspsychologie, 1917. *W. Gruehn*, Religionspsychologie, 1923. *T. Flournoy*, Les Principes de la psychologie religieuse, 1902. *H. Delacroix* La religion et la foi, 1922(吉野清人譯「宗教心理」大正十五年). *H. Thoutess*, An Introduction to the Psychology of Religion, 1923. *B. Sebbe*, the Psychology of Religion, 1924. 伊藤緊逸「宗教心理學」(大正十年)。今田惠「宗教心理學」(昭和九年)。上野隆誠「宗教心理學小史」(昭和十年)。大場千秋「宗教心理學」(昭和十年)。

宗教制度調査會

【設置の由來】　宗教法案は明治三十二年第十四回帝國議會に提出されて以來その委をひそめてゐたが、最近再びその制定の必要に迫られ、政府は、昭和二年には宗教法案として、昭和四年には宗教團體法案として貴族院に提出したが何れも衆議院には回附さるゝに至らず未だに決定を見ない。昭和二年宗教法案を貴族院に提出するに先立つて特に同案を調査審議せしむるため設けられたものが宗教制度調査會である。

【業績】　同會官制は大正十五年勅令第百十六號を以て公布せられたもので、文部大臣の監督に屬し其の諮詢に應じて宗教制度に關する重要事項を調査審議し且つ宗教制度に關する重要事項につき文部大臣に建議することを得ることになつてゐる。併し同會の實際の仕事は專ら宗教法案、後には宗教團體法案に關し文部大臣の諮詢に應じて調査審議することにある。從つてこれまでの同會の業績は昭和二年の宗教法案と昭和四年の宗教團體法案とに關する調査審議に限られてゐる。尙、昭和十年以降更に同法案の調査審議を繼續してゐる。

【組織】　同會は會長一人及び委員四十人以內を以て組織せられ、特別の事項を調査審議するため必要あるときは臨時委員を置くことを得る。會長は文部大臣の奏請によつてこれを勅命し、委員及び臨時委員は文部大臣の奏請によつて內閣に於てこれを命ずる。なほ幹事及び書記を置き、幹事は文部大臣の奏請によつて關係各廳高等官の中より內閣に於て之を命じ、書記は文部大臣これを命ずる。

（村上俊亮）

文獻——「現行文部法令彙纂」。

宗教哲學

〔英〕philosophy of religion　〔獨〕Philosophie der Religion; Religionsphilosophie　〔佛〕philosophie de la religion

【歷史及び批評】　宗教哲學は宗教に關する哲學であるに相違ないが、其の哲學の取る態度及び方法の如何によつて、哲學自らの特質が異るばかりか、哲學と宗教との關係從つて宗教そのものの委が異ることとなる。*カントがドイツ理想主義の哲學を創立したまでは、宗教に關する哲學的論述は、宗教の世界に屬する實在や對象を、哲學が直ちに自己の研究論述の對象とするものであつた。宗教の對象をなす絕對的實在—いま便宜上これを神と名づければ—神を哲學が直接に取扱ひ得るとなすのがこの舊式宗教哲學の一般的特徵である。神の存在卽ち實在性は、經驗的世界に屬する事物や對象のそれの如く、單純に直接に經驗乃至感官的知覺によつて知られるものでないゆゑ、理論的證明を要する事柄となる。神の存在（實在性）の證明はかくて宗教哲學の最も重要なる課題に屬すると考へられた。實在性が證明された以上は進んで神の性質、世界及び特に人間との關係の論究に向ふべきである。これらが大體に於て*プラトン以來第十八世紀に至るまでの宗教哲學の基本課題であつた。かくの如き宗教哲學には、共通の基本的信念又は前提と名づくべきものが全體を支へ又は生かすものとして、意識的又は無意識的に存在して居る。それは哲學乃至理論的認識と宗教との同一性といふことである。理論的認識が直接に自己の獨力で神を認識し得、神の實在性・本質・特性等に關して確實性に達し得るならば、かゝる認識以外獨立に宗教の成立及び存在は理由なきこと無意義なことでなければならぬであらう。哲學の到達し得る確實性は方法的に確保し得る根據を有するものとして、かゝる根據附けを有せぬ宗教的信仰のそれに優るものであるはいふまでもない。徹底的にいへばこの立場に於ては哲學こそ唯一の眞實なる乃至は最も優秀なる宗教となるであらう。事實上宗教の存在を認めるとしても、それは理論的認識の變形したもの、乃至は俗見と妥協したる低級なる間に合せの哲學、に過ぎぬであらう。簡單にいへば、宗教の特異性と獨立性との否認がかゝる宗教哲學の必然的歸結である。これは宗教を理解認識せんとするものでなくて否定せんとするものである。かくの如き誤つた歸結を避ける爲には、哲學は宗教に代つて自ら宗教の對象（神）を認識せんとするが如き野心を擲つて、宗教的體驗に內在する固有なる內面的意味を尊重する態度を取らねばならぬ。こゝに新式の正しき意味の宗教哲學の必要を感ずるに至る。かゝる宗教哲學はカントの喚び起した哲學の革新によつてはじめて可能となつたのである。かれは神を、其他すべて宗教の領分に屬する對象を、認識せんとする哲學の誤謬を明かにし、理論的認識の對象は經驗的であり

從つて絕對的其他の宗教的特徴を有し得ぬことを說いて、宗教的信仰の理論的認識よりの獨立性を確立した。尤も彼が信仰と呼んだ所のものは、なほ道德的意識に對して從屬的位置を保つものであり、從つて彼も未だ宗教の特異性と獨立性とを充分確保し得るに至らなかつた。シュライエルマッヘルはカントの精神を充分に貫徹し、新しき正しき意味の宗教哲學の堅固なる基礎を置いた。宗教そのものの自ら示す姿を成心なく邪念なく眺めることを彼は宗教研究者に最も必要な基本的態度として主張した。今日に至るまでの新しき宗教哲學は彼によつて促され彼の指導の下に立つといふべきである。尤も彼も彼より後に出たヘーゲルも、又第十九世紀半ばより相次いで輩出した宗教哲學者たちも、等しくドイツ理想主義の基本的信念といふべき人間精神の自發的創造性の思想に妨げられて、宗教固有の內面的意味內容を充分に徹底させることが出來なかつた。現時の宗教哲學の任務は、この點に於て補足修正を試みつゝ、宗教の新しき正しき理解へと一步を前進するに存する。

【課題及び分科】　經驗的科學としての宗教學も宗教固有の內面的意味を前提してはじめて一個の獨立なる科學として成立つた。宗教哲學の課題は、宗教的現象の學的理解を哲學的認識にまで、從つて、原理と本質との認識にまで高める外にはあり得ぬ。宗教學は宗教特有の內面的意味を前提はするが、その意味そのものを究極的原理へと遡つて充分に徹底的に研究することはなし得ぬ。內面的意味內容は宗教的と名づけ得るあらゆる現象に固有特有の意味を與へる原理を中心に有する。その原理こそ宗教的現象の一切に通じ一切を意味づける「本質」である。かゝる本質の研究はもはや經驗的科學の課題ではあり得ぬ、それは宗教哲學特有の課題である。從つて宗教哲學の中心に立つ基本的分科は「本質論」又は「本質現象學」Wesensphänomenologie でなければならぬ。「本質」は單なる抽象的公式で盡きるものではなく、歷史にあらはれるあらゆる具體的形相を通じて內面的意味內容の原理をなすものである故、こゝに歷史の世界に屬しつゝ而も宗教一般の本質へと一步を進めたる普遍的形相、いはば普遍的本質の異つた內容的諸方面諸契機を體現し代表する諸形相の世界が成立つことが可能でなければならぬ。これが卽ち「類型」又は「典型」Typen の世界である。それ故宗教の本質現象學は、進んで「典型學」Typologie に迄擴張される。自然主義・理想主義・神祕主義・人格主義の四が宗教の主要なる類型と看做されるが、これらの類型は本質の觀點より觀れば平に相並び立てるものではなく、本質の體現の仕方によつて段階を、從つて價值の區別を示すものといはねばならぬ。かくて本質は規範的意義を發揮することとなる。併しながらかゝる意義の理解は、更に考察を深めて、宗教を生の全體の觀點より觀ることによつてはじめて根據づけられるであらう。「哲學的人間學」philosophische Anthropologie にまで及んで宗教の本質の理解ははじめて全きを得る。

（波多野精一）

文獻——*E. Troeltsch*, Wesen der Religion und der Religionswissenschaft, 1900. *G. Wobbermin*, Das Wesen der Religion, 1921, ²1924. *M. Scheler*, Vom Ewigen im Menschen, 1921. *R. Otto*, Das Heilige, 1917, ²1920. 波多野精一「宗教哲學」（昭和十年）。

宗教と教育

【宗教と教會】　教會なくして宗教はない。それが地方的氏族的にしろ國家的民族的にしろ或は普遍的國際的にしろ、ともかく宗教生活のあるところ、必ず一定の傳承と教義と行事とそして多少とも複雜な教權制度に組織された僧職者團とを有する教會が見出される。尤もさう云つても、宗教的個人主義の存在を認めないことにはならぬ。集團から多少とも獨立した、個人的信仰、個人的禮拜は存在し得るし、また或る意味で宗教生活の優越せる形態は、內的主觀的な狀態から成つた宗教、各人によつて自由に構成された宗教だとも云ひ得られる。かくて制度的宗教または「靜的宗教」に對して個人的宗教又は「動的宗教」に重きを置く學者は、宗教的天才の創意、祖師の神祕的體驗を宗教における基礎的事實と見做し、その衣鉢を繼ぐ教團の一般信者は多くは彼の個人的體驗の多少とも固定化された傳承の上に惰性的・慣習的に生き、精々その體驗を小規模に反復、再生產してゐるにすぎぬと見てゐる。

だが、逆にまた個人的宗教は制度的宗教から生れ、その自由も分離も對立もすべて制度的宗教との關係においてのみ考へられることとし、そして個人的宗教は必然的に制度的宗教に轉化してゆくものであることも認められねばならぬ。このことは個人的宗教の代表者と見做された新宗教の創始者に於て明かである。彼等が長い孤獨の觀想生活によつてその天職に準備されることはあるにしても、第一その內觀とか內的苦鬪とかは彼等の所屬する制度的宗教を中心にしてゐるといふ點で、換言すれば教會信仰の形骸化・固定化、僧職者の越權・「墮落」、教義の歪曲・不充分等々に對する懷疑と批判とからその分離—革命を始めてゐるといふ點で、そして第二に彼等は必然的に自ら確信するに至つた宗教的眞理を大衆に宣べ傳へて、信を同じうする人々と共に共同團體を結成するに至るといふ點で、彼等は決して純然たる宗教的個人主義に終始してゐるものではない。かくて世人が一般に宗教を「教會」・「教團」・「宗派」として理解してゐるには充分の根據があるのである。

【教會と宗派】　ところで宗派とは普通には公認的教會の正教的な教會概念に對立する貶下的意味で、先づ第一に教會の傳統を離れたり、教會的形式の宗教生活を拒否したりする「分離派」を指し、且つこのものが多くの

場合、熱狂的・狂信的・神祕的であるところから、熱心黨・狂信者・神祕派と云つた第二次的意味も受け取つてゐる。

しかし宗派は實は最も正常な宗教現象である。蓋しどの教會も宗派を包含してゐないものはなく、またその或るものは進化して教會となるからである。初め宗派でない教會はなく、宗派が組織化し、固定化して教會とならない場合には、教會本部の壓迫によつてそれは分散悉體するか、その政策によつて骨抜きにされるかするのが普通である。

宗派が常に知力の範圍の偏狹と感情の强度及び純粹を特徴とすることは不可避的である。その理由は、宗派の發生は一定の少數者が彼等の境遇的に置かれた教會的環境を自己の信念と心情とに反するものとして見出し、從つて教會的傳統の保持者、或は變造者と見做される僧職者團に對抗して、一層純粹にして完全な宗教生活を營まうとして相集る所から始まるからである。宗派は環境に迫害され、殉教者を出す程、益〻その結束力は鞏固となり、その行動は熱狂的となる。しかも宗派運動が社會的悲慘・政治的抑壓等に對する民衆の不平・不滿を代表するときには、それは單なる宗教運動の埒外に出で、階級鬪爭の色彩を帶びた社會的政治的運動となる場合もあるから、その迫害・彈壓は教會の側から來るのみならず、國家機關もそれに同盟して運動を押し潰さうとする場合が稀でない。

宗派は自らを區分し分離するものであるから、最初民衆または教會の極く一小部分しか包含しないが、その熱心な改宗勸誘及び人心に食ひ入る宣教によつて信者團を次第に膨脹してゆく傾向がある。しかしそれには教會の正教派からの嫌疑と壓迫とを覺悟せねばならぬから、宗派は宗教的環境の威力や慣習の惰性によつて信者を獲得することはできず、專ら人々の自發的選擇・任意的歸依に訴へねばならぬ。從つてそれは少くともその始源に於ては、意識的な眞面目な信者の自由結合であり、彼等は世間及び教會から分離して、小範圍ではあるが、生氣ある信念を保持した自由歸依の共同體（教團）を形づくつてゐる。そこから個人主義・神祕主義（神との直接交合）及び狂信の傾向、教會とその客觀的形式・傳統・僧職者團・*サクラメント等の拒否、教會に對する鬪爭または絕緣といつた宗派の特徴が出てくる。

しかし宗派が活動的・創造的であれば、自己宗教の存在權・眞理性を主張して、自己が他と異なる所以を明かにするためだけにも、自らの信念・行事の新形式を創造し、殊に「信條」や「教義」を組織し、また入信者の勸誘のための多少とも職業的な宗教的活動家の團體をも保持しなければならなくなる。かくて宗派は多少とも組織化・制度化することによつて教會に轉化する内的傾向を有してゐる。

そこで一般的に云つて、純粹と强度とを犧牲にし、包容と擴張とを敢てして大組織となる氣力のない教團は宗派として止まり、退嬰化し、そしてまた信徒團の廣汎な徵募、僧職者的要素の强化、教義的神學的固定化と、同時に一種の日和見主義的屈伸性との認容によつて、原始の尖鋭的な嚴格主義的諸特質を磨滅した教團は教會となるのである。宗派運動は結局權威と制度と組織を求め、その權威の外形化・物質化によつて宗派を教會に轉化させるが、宗派が教會となつた瞬間に、その内部には既に新しい宗派の成立を不可避ならしめる條件が生れてゐるのである。

【宗教と教育】　あらゆる社會の根本機能の一たる教育には、二つの方面がある。一つは集團的社會生活を目標とするもの、即ち生産的行動・性的行動・戰鬪的行動等々の生活諸行動への若き世代の準備と訓練とを目指すもので、それはいかなる社會にも存在してゐる教育である。他は一定の政治的支配形態が成立した際に、支配階級それ自身の特權生活を運用し確保するための教育で、これは主として國家發生後の教育である。このいづれの教育も宗教とは密接な關係がある。

原始社會はそれ自體宗教的團體であり、そこにおける社會的機能は凡て宗教的機能として發動してゐるから、教育も亦宗教を離れては存することができない。宗教的儀式や行事の多くはそれ自體生産的社會的行動であると共に、又その行動の準備、訓練でもあるから、それは社會的生産的教育の爲の學校とも云ひ得られるのである。

ところが國家の發生と共に、全く社會の基礎的生活行動の訓練を除外した政治的文化的の國家教育が現はれて來る。勿論、國家がその政治的支配の確立に必要な限り、何處にあつても生産社會の統制に要する技術學問の陶冶も心がけてゐるが、國家教育といふ場合には、かゝるものよりも、政治國家の運用に必要な人間的能力の養成と文化の特權的消費者（有閑生活者）の完成とが教育の中心となつたことは、ギリシャ・支那・日本の古代社會を通じて共通してゐる點である。ところでかゝる國家教育においては、宗教はそれが國家的公共的行事と一致交錯してゐるところでは（政教一致）、その限りにおいて教育内容のうちに這入つてくるが、しかし傳統的氏族的宗教が國家觀念と相反し新生活樣式と相容れぬ場合には、例へばギリシャの*ソフィストのやうに教育活動の場面において、既に宗教との鬪爭、即ち啓蒙を開始してゐることもある。古代社會の國家教育は、既にまた一面宗教を道德教育・情操教育の方便として利用しはじめてゐることも指摘されねばならぬ。

中世の封建的「神政的」社會はどの國においても、世界宗教的な教會が社會の教育的機能を自らの手に獨占し、從つて教育に優越せる意味での宗教教育たる烙印を押した。僧侶がこの社會における唯一の知識的分子とし

てあらゆる活動部面で活動したことは、教會の教育を單なる僧職のための宗教教育以上に世俗的方向へ食み出さしめた原因であるが、こゝでもしかしそれが支配階級特權維持のための教育となつてゐることには變りない。

しかし封建社會の内部にその封鎖性と自然經濟的基礎とを無視した生産組織が發展し、その間に發生した商業都市が新しい市民階級の勃興を促すや、この宗教教育は新社會の要求を無視することができなくなる。それは俗子弟を世俗的生活に準備する私設學校を設けることにも現はれてゐるが、ヨーロッパ中世社會では、それはいはゆる「大學」の發生、またそこにおける各科の指導權爭ひにも現はれてゐる。「大學」は本來都市ギルドに做つた學僧＝教師の職業組合として成立し從つて都市的性質を多分にもつたものだから、正教を異端から護るべき使命を背負ひ込まされたに拘らず早くから宗教を嗤め食み出す方向に活動したことは、後に市民教育が市民社會そのものに矛を向けたのと同然である。それは例へばローマ法王的統制の羈絆を脱しようとする封建後期のパリ大學の自治運動が結局信仰（神學）に對する理性（哲學）の自律、神學科からの自由學科の獨立のための運動であつたことからも看取できる。

近代社會の教育改革は資本主義的生産組織の確立と市民階級の社會的政治的進出と共にはじまつたが、それは先づヒューマニズム（人文主義）の名の下に、教育の主權を寺院または教會から國家に移す運動に現はれた。それは古典的古代の力を借りて教育を封建的宗教的後見から解放する運動で、また一面過去の支配階級の教育的獨占を打破する鬪爭でもあつたが、それが「人間本位」の個人主義に立脚してゐたのは、資本主義組織そのものが自由競爭と民主主義とを土臺としてゐたからである。

併し乍ら、資本主義が近代國家の統治形態として絶對專制を不可避的とし、そこに貴族的宮廷社會を現出させた所では、多少とも資本主義社會向に改裝した教會（例へばエスイタ派）は再び教育機關をその手中にをさめ、專らかゝる國家の支配者群や宮廷的社交人（gentleman, honnête homme）の養成を主眼とするに至り、人文主義教育とは、つまりこの國家教育の名となつた。

かゝる近代教育の貴族化に對する市民階級の鬪爭は、既に色々な形の啓蒙運動にも現はれてゐるが、それが勝利を占めるのは民主主義革命を遂行した近代國家においてである。それは政教分離、教育の世俗化、生活化をその主要特徴とするもので、フランス革命後の學校改革に見られる如く、教育を教會の手から市民の手に奪還すると共に、社會的の生活内容に觸れた技術的職業的教育にその場所を與へるのである。そして生産各部門の擴大と發展は、近代科學の探究と知識普及をその原因とし、また結果とするから、知識教育がそこで壓倒的に支配するに至るのである。

ところが資本主義社會にあつては、生産の支配者が階級的特權を掌握し、しかも彼は生産社會に對して外部からの收集を行ふ强制的權力者ではなく、財産權に立脚した生産組織の所有者である。然るにこの財産權は形式上平等であり機會均等であるから、從つて正常的な近代國家は萬人平等の政治形態たる議會主義を不可避的に生み出し、かくて政治的支配は議會中心の鬪爭によることになる。かくて市民の政治的結集力による權力保持の必要が、市民の政治教育を要求する事になり、言論による宣傳煽動は文盲絶滅を期せねばならず、こゝからも近代國家における義務的普通教育は必要とせられるのである。

だが、資本主義社會がその内部的矛盾の增大によつて危機と崩壞に瀕するや、そのものの一產物に他ならぬ市民的能力者の生産過剩は、彼らを大量的に無產者化せしめると共に、資本家階級に對立する勤勞的階級の質的向上と自己意識化とを招來し、こゝに社會主義と變革的行動とを促進せしめることとなる。そこでかゝる「危險」の豫防策として、支配階級はその統治形態をファシズム化すると共に、教育においても重要な方向轉換を强行する。つまり市民的教育の中に繼承されてゐた國家教育的「人文主義的」要素の强化が、その中世化、教會化と共に行はれるのだ。民主主義的世俗的教育、生活的知識的教育のために窒息せられてゐた宗教的教育は、こゝに教會側からの協力と攻勢と相俟つて次第に頭を擡げてくる。現在の市民的教育は今や若干の國々においては丁度この段階にあると見られる。

「キリスト教と教育」・「キリスト教の教育」・「キリスト教會」・「カトリック運動」・「プロテスタント運動」・「宗派學校」・「新舊教共同學校」・「集合學校」・「世俗學校」・「佛教と教育」・「佛教の宗派」・「神道の教派」・「回教」・「宗派」・「國家の發展と教育」・「反宗教運動」・「宗教教育」等の項參照。

（林　霖夫）

宗教法

【制定の形式】　宗教法とは宗教行政運用の規準たるべき法規を指す。此意味の宗教法には法律の形式を以て制定せられたものなく明治初年よりの布告・布達・達・省令・訓令等種々なる形式で制定せられた多數の斷片的規則があるのみで、此等を改廢整備して法典となさんとするのが宗教法制定運動の一の有力なる論據である。

【信教の自由】　「憲法」第二十八條は「日本臣民ハ安寧秩序ヲ妨ケス及臣民タルノ義務ニ背カサル限ニ於テ信教ノ自由ヲ有ス」と定めて居るが、規定簡潔なれば自由保障の範圍に付き學說岐れ、(一)廣義說は一切の宗教行爲の自由を包含すとし、(二)狹義說は人心内部の信仰を保障するのみにて外部的宗教行爲に及ばずとし、(三)折衷說は内部の信仰と共に禮拜の自由を包含するも宗教上の結社を爲し團體を作り又は集會を爲す如き行爲の自由を含まずとする。現行の宗教行政は宗教團體・宗教行爲を規

制する幾多の法規の下に運用されて居る。

【宗教行政機關】　宗教行政の中央官廳は文部大臣である。文部省に宗教局を置き其の宗務課は、(一)教派・宗派・教會・僧侶・教師其の他宗教に關すること、(二)寺院佛堂に關すること、(三)宗教法人に關することを掌る。北海道廳長官・府縣知事は宗教行政の地方官廳であり、其の學務部に於て社寺及び宗教に關する事項を掌る。但し教派及び宗派は文部大臣の直轄に屬する。警察官署は直接宗教行政に關與することなきも所謂類似宗教に屬するものは警察取締の對象となるものが多い。

【宗教團體】　宗教團體として擧ぐべきものは、(一)教派及び宗派　教派は神*道に屬する宗教の教義の宣布及び儀式の執行を目的とし同宇・教會所其の他の所屬團體及び宗教教師を包括するものであつて、神道・黒住教・神道修成派・大社教・扶桑教・實行教・大成教・神習教・御嶽教・神理教・禊教・金光教・天理教の十三教派がある。宗*派は佛教に屬する宗教の教義の宣布及び儀式の執行を目的とし寺院・教會所其の他の所屬團體・宗教教師及び僧侶を包括するものであつて、天台宗・同寺門派・同眞盛派・古義眞言宗・眞言宗醍醐派・同東寺派・同泉涌寺派・同山階派・同善通寺派・新義眞言宗智山派・同豐山派・眞言律宗・律宗・淨土宗・同西山禪林寺派・同西山光明寺派・同深草派・臨濟宗天龍寺派・同相國寺派・同建仁寺派・同南禪寺派・同妙心寺派・同建長寺派・同東福寺派・同大德寺派・同圓覺寺派・同永源寺派・同方廣寺派・同佛通寺派・同國泰寺派・同向嶽寺派・曹洞宗・黄檗宗・眞宗本願寺派・同大谷派・同高田派・同興正派・同佛光寺派・同木邊派・同出雲路派・同山元派・同誠照寺派・同三門徒派・日蓮宗・日蓮正宗・顯本法華宗・本門宗・本門法華宗・法華宗・本妙法華宗・日蓮宗不受不施派・同不受不施講門派・時宗・融通念佛宗・法相宗・華嚴宗の五十六宗派がある。教派及び宗派には各一人の管長を置き管長は各其の立教開宗の主義に由つて教規（神道）、宗制・寺法（佛教）を定め主務大臣の認可を受け教規又は宗制・寺法に依つて教派又は宗派を統轄する。基督教には事實上の存在として教派宗派に相當する二十餘の包括的組織があるけれども、其等のものとしては法認せられて居らぬ。(二)祠宇　教派に屬し主神を奉齋し神道の教義の宣布及び儀式の執行を目的とする施設であつて寺院と均しく法人格を有する。現存する祠宇は極めて少數である。(三)寺院　宗派に屬し本堂・庫裡を具へ本尊を安置し教義の宣布・儀式の執行を目的とする。檀徒又は信徒を有するを通慮とし法人格を有する。寺院の格式等級は宗制・寺法の定むる所に依るが、門跡寺院のみは舊來の寺格を表するため國に於てその住職に門跡號使用を認めたものである。寺院は單に財産を構成要素とする財團法人でもなく、又勿論檀徒信徒を社員とする社團法人でもない。古來より法認せられた一種特別の法人と謂ふの外はない。其の執行機關は管長の任免する住職であるが、財産處分・起債其の他若干の重要なる行爲に付ては檀徒總代若しくは信徒總代の連署を要し地方長官の許可を受けなければならぬ。寺院の創立・再興・復興は移民地及び特別の緣故ある場合の外は禁止されてゐる。(四)佛堂　本尊を安置し儀式の執行を目的とするもので、獨立佛堂と境内佛堂（飛地境内佛堂を含む）の別がある。前者は寺院と均しく法人格を有し、信徒との契約に依つて就任する受持僧侶を其の執行機關とし、宗派に屬せず寺格を有せず及び檀徒を有せざる外、概ね寺院に關する規定を準用せられる。後者は寺院境内に存するもので法人格を有せず寧ろ寺院の附屬禮拜所と看做すべきものである。(五)神佛道教會所　教會・宣教所・布教所・說教所其の他何等の名稱を用ふるに拘らず繼續して神道又は佛教の教義の宣布又は儀式の執行を目的とする設備にして寺院・祠宇又は佛堂に非ざるものを謂ふ。教會所は寺院・獨立佛堂と異り法人格を有しない。(六)基督教の教會　名稱の如何に拘らず繼續して基督教の教義の宣布又は儀式の執行を目的とする設備である。基督教の教會も法人格を有せざること神佛道教會所に同じ。

【宗教法人】　「民法」には廣く宗教に關する社團又は財團にして營利を目的とせざるものは法人と爲すことを得る規定があるけれども、現在宗教の教義の宣布又は儀式の執行を目的とする法人は許可せられない。宗教法人として許可せらるゝものは宗教團體の維持財團・宣教師社團・興學布教資金供給財團等である。

【宗教教師及び僧侶】　宗教教師とは宗教團體に屬し其の率ずる宗教の教義の宣布又は儀式の執行に從事する者で一定の資格ある者を教派又は宗派の管長が檢定補命する。基督教の宗教教師に付ては宣教開始の場合、宗教の名稱・布教の方法を具し履歷書を添へて地方長官に届出づべきことになつて居り、補命の手續は其の所屬宗教團體に依り區々である。佛教の僧侶には宗教教師たる者と然らざる者との別があり、僧侶に關する事項は殆ど擧げて宗制・寺法に委ねてある。宗教教師も僧侶も「治安警察法」・「陪審法」に依り政社に加入したり陪審員の職務に就くことは出來ぬ。

【類似宗教】　神道・佛教・基督教に非ざる宗教の團體又は宗教行爲者を併せて類似宗教と謂ふ。此等の中には世道人心に有害なる影響を及ぼし警察の監視及び取締を受くるものが多い。

【宗教と教育との關係】　兩者の關係はイギリス・ドイツ・アメリカの諸州の如く協調主義を採るもの、フランス・アメリカの若干の州の如く分離主義を採るもの、ソヴィエト・ロシアの如く排斥主義を採るものに分れて居るが、我國は「學制」頒布の當時より宗教を學校教育の圈外に排除した。明治三十二年文部省は「一般ノ教育ヲシテ宗教ノ外ニ特立セシムルハ學政上最必要トス依テ

官立公立學校及學科課程ニ關シ法令ノ規定アル學校ニ於テハ課程外タリトモ宗教上ノ教育ヲ施シ又ハ宗教上ノ儀式ヲ行フコトヲ許ササルヘシ」との訓令を發して兩者分離の原則を明かにした。爾來此の訓令は頗る嚴格に解釋されて居たが、昭和十年十一月文部省は次官依命通牒を以て右の訓令は特定の教派・宗派・教會等の教義を教へ儀式を行ふを禁止する趣旨であつて、學校において宗教的情操を涵養し人格の陶冶に資するは毫も妨ぐる所に非ずとし、宗教的情操涵養に關して留意すべき要項を示した。これ兩者の關係に付一轉機を劃したものと看做すべきである。（下村壽一）

集合學校

［獨］ Sammelschule

［名稱］ ドイツの小學校中、宗教教授を受けることを拒否した生徒を集めて收容する學校の名稱。

［沿革］ 一九一九年八月十一日發布のドイツ國憲法は、原則として小學校兒童の入學に關しては父兄の宗教上の宗派に準據すべきでなく、且つ又、公共團體はその正規の教育を害せぬ限り、父兄の申請に依つて、その父兄の宗派又は世界觀を採用する小學校を設け得る（第百四十六條）ことを認め、更に宗教教授は世俗學校以外の小學校に於ては正科とするも、その授與及び教會の義務遂行は教員の隨意とし、又、兒童の宗教教授への出席は父兄の意志による（第百四十九條）こととした結果、主としてプロイセンに於て、教員の或る者は宗教教授を行ふ事を拒否し、又、都會の工業地帶に於けるかなり多數の父兄は兒童を宗教教授より分離せしめ、從つて學校の日課を混亂せしめるに至つたので、當局は宗教教授に出席せぬ兒童を別の學校又は學級に集め、宗教教授を行ふ事を拒否した教員に教授せしめ、宗教教授の代りに道德教授を授けることとし、かゝる學校を集合學校 Sammelschule、學級を集合學級 Sammelklasse と稱した。集合學校はその性質に於ては世俗學校であるが、プロイセン當局は法規上これらの學校は新教または舊教の學校であつて、唯宗教教授に出席せぬ兒童を集合せしめてゐるといふ事實によつてのみ區別され得るとし、それらを「宗教教授不參加兒童集合學校」と稱した。併しナチス政權の確立後、一九三三年二月二十五日の訓令により集合學校又は集合學級は廢され、兒童は凡て自己又は父兄の屬する宗派の學校に入學すべきこととなつた。

一九三一—三二年度に於ける集合學校數は小學校總數五二、九六一校中、二九五校（プロイセン二八九校、ブラウンシュワイヒ五校、チューリンゲン一校）、集合學校の生徒數は、小學校生徒總數七、五九〇、〇七三名中、三五、二八九名であつた。（飯田昌三）

文獻——*F. Theegarten*, Sammelklassen und Sammelschulen (Weidmannsche Taschen-Ausgaben, Heft 43, 1927). Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1934. Zentralblatt für die gesamte Unterrichts Verwaltung in Preussen, März 5, 1936. *I. L. Kandel*(ed.), Educational Yearbook, 1932.

十三經 ジユウサンキヤウ

［十三經の内容］ 十三經とは『易』、『詩』、『書』、三禮、三傳、『孝經』、『論語』、『孟子』、『爾雅』を云ふ。孔子が刪定したと言はれる六經は『樂經』の存在が不明で、漢代にはすでに六經中から『樂』を除いた『易』、『詩』、『書』、『禮』、『春秋』が五經と爲つてゐた。既にしてまた其の五經は漸次分立し、『禮』は『周禮』、『儀禮』、『禮記』の三つとなり、『春秋』は左氏・公羊・穀梁の三傳に別れ、由つてこゝに九經の目が生じた。別に又漢初から五經に『論語』、『孝經』を加へて七經とするものもあつたから、若し『論語』、『孝經』を上の五經が分立して出來た九經に加へるならば、十一經が生ずる。其後宋代になつても此の十一經に『孟子』と『爾雅』とを加へたから、玆に上述の十三經が成立することになつた。

［十三經の完成期］ 十三經の中に含まれてゐる各經は固より古くから夫々に存して居たのであるが、上の様な經過によつて之を輯め、特に十三經と名づけたのは、宋の王應麟の玉海にはじまる。中には明の焦竑の『經籍志』や張傳の『十三經類語序』などの様に十三經の成立を唐の時代だと云ふものもあり、又清の顧炎武の『日知錄』の様に明代に至つて、初めて十三經が成立したやうに云つてゐるものもあるが、此の二說は共に誤である。

［十三經成立の由來］ 十三經成立の過程を辿つて見ると、九經までは實は五經内の分立に外ならない。思ふに漢の官學は、文帝の時に傳記博士として『論語』、『孝經』、『孟子』、『爾雅』等の博士を置いたこともあるが、大體に於て五經の學問で、其の學の整備は自ら九經の成立を來した。それから後は、遙に降つて隋唐に至るまで、略ゝ漢の制度を襲つて來た。五經は勿論聖人の道を記したものである。然るに漢以來の五經の學は、事實に於て經を明かにすることを主とするもので、其の結果、世を下るに從つて學問は人の師表たる可く修めるものではないやうな姿となり、風俗は薄く、藝能は淺く、習ふ所と用ふる所とが副はない有様を現出したので、唐の代には遂に道臣の様に『論語』、『孝經』を以て必ず五經の學に兼ね、それによつて一つには身を立て、又一つには入り仕へる道としようとの議論を起す者も出て來た。と言つても、漢以後五經以外の學問が全く行はれなかつたのではない。例へば『論語』、『孝經』等は、道を載するものとして早くから世に用ひられ、又人士の採用に當つては孝廉の科等が有つて、大いに道の奬勵をして來たのではある。併し唐の頃には德行を主とする學問が漸く廢れ、孝廉科の者できへも『孝經』の旨を明かにし得ない様な有様となつてゐた。玆に於て、從來は傳記として扱はれ、經とは別になつてゐた五經以外の學が、其の道を

統べ述べる點から漸次主張され、次第に認められることとなり、唐の開元から天寶の頃には、『爾雅』、『孝經』、『論語』等が科擧の際には兼修されるやうになつて來た。それと同時に、此の頃から『孟子』を重視する傾きが生じ、或は韓愈の樣に『孟子』が道統に當ることを言ふものが有り、或は皮日休の樣に『孟子』を以て道に異らざるものとし、之を學科の中に加へようとするものもあつた。それが宋の神宗の頃には正式に『孟子』を認定し、科擧の科目としても、學校の學課としても、『孟子』の位置を確立することになつた。これが五經から十三經への過程に伴ふ支那の教育史と、また社會史上との實狀である。之によつて見れば、『爾雅』は特に訓詁の書ではあるが、要するに十三經の成立は、五經を中心とする明經の學から、道を統べ述べる人の學への推移に伴ふ經典の擴充である。此の經典の擴充は、やがて更に四*書の學の成立を來たす一過程でもある。

【十三經と我國の教育】 (一)大寶令の學制と十三經　大寶令によれば、式部省の管轄に屬する大學（大學寮）には、博士と助教との職員があり、皆經學に明かで、而も人の師表となるに堪へるものが選拔せられ、大學の教育の中心となつた。此の外經書の音だけを教へる音博士、又書き方を教へ、習字の技術を教へる書博士、又三十人の算生だけに特に算術を教授する算博士、十八人の明法生に律令を教へる律學博士もあつたが、此等は云はば補助教官であつて、中心職員はあくまで上述の博士と助教とであつた。此の博士は天平二年に文章博士が別に出來てからは、特に明經博士といふ稱を得るに至つた。明經とは、實に經學に明かなる謂であるから、此の職員組織を觀ただけでも、既に經學が當年の大學の中心であつたことがわかる。更に又これを學生の方面から見ても、若干の算生・書學生、及び天平二年の文章生・明法生の外は、單に學生と云へば明經生であつて、其の數は實に四百人に達したのであるから、何れにしても當時の教育が經學を中心としたことは確である。

さて此等の學生は、これらの博士について何を學んだか。大寶令の示すところによれば、當時の經書は大經・中經・小經の三つに別たれ、大經には『禮記』と『左傳』、中經には『毛詩』と『周禮』と『儀禮』、小經には『周易』と『尚書』とを數へて居つた。學生は此等の大・中・小各經を通じて、必ず二經以上を修めなければならぬこととなつて居り、且つ大經は一經の修得に先づ三年、中經は一經に二年、小經は一經に一年半を要し、而も又小經のみの二經を修めることは全く許されなかつたのであるから、假りに最も簡便な方法を選んで、中經のみを二つ修めるとしても、四箇年を要する。況んや此の大・中・小經の外に、『孝經』と『論語』とはあらゆる學生が必ず兼修しなければならぬ制度になつて居たから、これに一年を要すと假定すれば、少くとも五箇年を經學の研究に費すことになる。以上の大學の制度は大體唐の制度を模倣したのであるが、唐の制度には、『公羊傳』、『穀梁傳』も加つてゐる。我國でも桓武天皇延曆十七年に『公羊傳』、『穀梁傳』を小經として加へたことがある。猶、『孟子』は唐の制度にもないが、我國のものにも入つて居ない。

當時、大學の外、諸國には國守の管轄に屬する國學があつた。國學には博士一人があつて、經學を國學生に教へ、其の外一人の醫師が藥學を教へた。國學の卒業生は、直接官吏になるか、又は大學に入學して更に研究を積む事を例とする。又國學の外に太宰府の帥が管理する府學、又の名、學業院があつた。こゝにも博士一人、陰陽師一人、算師一人あり、大體の教育の方針・方法は、國學に於けるものと同樣であつた。

以上が當年の高等教育・大學教育であるが、此等の卒業生は何れも社會の上層に位して、唯一の社會指導者となつて居たのであるから、如何に十三經の教へが我國の當年の教育界・思想界に浸潤して居つたかと云ふ事は想像に餘り有る。此の外藤原氏の勸學院、橘氏の學館院、和氣氏の弘文院、在原氏の奬學院及び空海の綜藝種智院などのやうな私學も、また一樣に經學を教科の主體として居た。

(二)江戸時代の學制と十三經　德川時代の官學の中心は昌平*黌である。然るに昌平*黌で用ひた教科書は矢張此の十三經、就中四書・五經の類であつた。

昌平*黌に對して、各藩には藩*黌が有り、それぞれ人才の教育に努力したが、其の數は德川時代を通じてじつに二百四、五十校の多きに上り、中にも名古屋の明*倫堂、加賀の明倫堂、松江の修道館、熊本の時*習館などは特に著名である。藩*黌もまた殆ど例外なしに經學を以て教育の中心となしてゐた。十三經の中、四書・五經は特に多く用ひられ、『左氏傳』、『孝經』が之に次いでゐた（教科書」の項參照）。これはまた當年の私*塾、例へば幕末に於ける廣瀨淡窓の咸宜園、海保漁村の傳習*黌、芳野金陵の遂原堂、安井息軒の三計塾、鹽谷宕陰の晩香*黌などに就ても全く同樣である。

此の外德川時代に於ては、所謂庶民教育機關として寺*子屋なるものがあつた。これは極めて程度の低い教育であつた關係上、教科書としては往*來物や、『實語教』、『童子教』などの通俗物を主としたが、それでも『大學』、『論語』、『中庸』、『孟子』、『孝經』等の經書が依然教科の中心を爲して居り、且つ當時の教育に携つた者の根本思想は、一樣に經學に依つたものであつたから、其の點からしても亦經學が其の教育中心を爲してゐたと云ふことが出來る。

要するに十三經は常に歷代の教科課程の中心を爲し、特に最近德川幕府の三百年は、全く經學を以て教育の中心課程と爲したものである。

シュウサン（集産主義）——シュウジガ（修辭學）

「四書」・「六經」・「儒教」の項參照。（諸橋轍次）

文獻——諸橋轍次「經學研究序說」（昭和十一年）、「日本の教育原理としての儒教」（「教育」第三卷、昭和十年）。

集産主義 〔英〕collectivism 〔獨〕Kollektivismus 〔佛〕collectivisme

集産主義とは生産手段を個人的所有より移して、社會公共の所有たらしめんとする思想を云ふ。此の點に於て狹義の社會主義と同一であり、生産手段・消費手段を併せて公有たらしめんとする共産主義と區別せられ、公共の所有を主張することに於て、個人的所有を原則として維持せんとする社會改良主義と對立する。此の語は主としてフランスに於て使用せられ、これが普及に與りたるは、ラヴレエ É. de Laveleye (1822-92)である。而して同國に於て最も喧しく此の語は無政府主義と對立して唱へられ、後者の所有主體が權力を廢止した自由なる協同組合たるに反し、前者は權力を使用する政治社會（例へば國家）を公有の主體たらしめるにある。今世紀のはじめサンディカリズムが擡頭するや、公有の主體を勞働組合たらしめんとすることより、集産主義との對立を生じ、大戰後イギリスにギルド社會主義が勃興するや、集産主義は此の派によつても批判の對象となつた。

コレクティヴィズムは集産主義と譯される場合の外に、團體主義とも譯される場合があり、ダイシー A. V. Dicey (1835-1922)が『十九世紀英國に於ける法律と輿論』(Lectures on the Relation between Law and Public Opinion in England during the 19th Century, 1905, ²1920)の中に使用する例は之にして、此の場合には最廣義の社會主義の意味であつて、自由放任主義に屬せざる一切の思想を云ひ、從つて社會改良主義をも包含し、國家の職能を擴大せんとする主張を總稱するのである。

「社會主義」・「共産主義」の項參照。（河合榮治郎）

修辭學 〔英〕rhetoric 〔獨〕Rhetorik 〔佛〕rhétorique

【意義】 口話著しくは文章に於て相手を說得し又は感動させる爲に思想を美しく且つ效果的に表現する技術及びその理論。語原を辿ればレートール rhētōr（辯論家）の技術を意味するレートリケー・テクネー rhētorikē technē が略稱レートリケー rhētorikē となつたもので、本來は口話表現たる辯論術であつたが、現今は寧ろ主として文章表現に關してゐる。尙、詩的表現に關しては古來詩學 poiētikē があるから、それと區別せられる修辭學は散文的表現を主たる對象とする。

【西洋に於ける修辭學】 修辭學の起原はシラクサの辯論家コラクス Korax に歸せられてゐる。前四六六年シラクサ專制君主トラシブロス Thrasyboulos が位を追はれ民主政治が建てられた際、さきに財産を沒收された民主黨の人々が財産回復の訴訟を夥しく提起し、そこに法廷論爭の必要上コラクスの修辭學を生ぜしめた。彼は修辭學の任務を「說得の堪能者」peithous dēmiourgos の養成にありとし、辯論の部分を序論・敍述・論證・補說・結論の五つに分け、更に一般にあり得べき可能的論題 eikos について相反する二つの立場からの辯論を例示した。コラクスの業績はその弟子テイシアス Teisias によつて『テクネー』(Technē) と題する著作に迄發展させられたと傳へられてゐる。テイシアスの弟子ゴルギアス Gorgias (前483頃-375頃)が祖國レオンティノイの使節としてアテネに渡つてより(前四二七年)、修辭學はアテネに傳へられた。彼の辯舌は華麗で對照法や頭韻法や對句法等の技巧に富み散文體の美化に功績があつた。彼は實例による修練を重んじ理論は述べなかつたが、彼の弟子リキュムニオス Likymnios 及びポーロス Polos は修辭學敎本を著したと傳へられてゐる。しかし現存せるギリシャ最古の修辭學著作はアテネのアンティフォン Antiphōn の三つの四部作 Tetralogiai (前421-411)である。それは假定された殺人犯訴訟に於ける原告の告訴・被告の辯明・原告の答辯・被告の應答といふ四演說を三通り記したものである。アンティフォンは他人の爲に法廷辯論を書き與へる所の「辯論書き」logographos といふ新職業を始めた人であり、リュシアス Lysias やイソクラテス Isokratēs (前436-338)は之を繼いだものである。ゴルギアスを始め上記の人々は、廣くソフィストと呼ばれ、又は特にレートールと呼ばれたものであるが、何れも青年に辯論術を敎へて法廷論爭及び政界進出の準備敎育を施した者であつて、辯論術は彼等に於ける敎育の方法であり內容であり目的であつた。プラトンは辯論の美しさよりも眞理の探求を重視し、修辭學を排擊してソクラテス的對話法を主張したけれども、時勢は益〻辯論術を要求し、プラトンのアカデメイアに對立するイソクラテスの修辭學校は一層直接に當代青年の立身出世を準備した。アリストテレスの『修辭學』(Technē Rhētorikē, 前330-322) 三卷ははじめて斯學を體系的に建設したものである。その第一卷は演說者の立場より修辭學の使命及び領域を述べてゐる。彼によれば修辭學は虛僞不正に對抗して眞理正義を擁護し、公の議論に於て絕對的證明の不可能な場合(論理が聽衆を動かし得ない場合)に有利に論を進めて聽衆を說得し、事態の兩面を考察して詭辯と誤謬とを暴露する習慣を得させ、自己を辯護するといふ使命を有する。そして修辭學の技術による說得の方法は、演說者が道德的人格を有し、聽衆の性向に適應して、演說することである。修辭學の領域は、集會に於て未來に對する提唱の長所を主張する演說、法廷に於て過去の行爲の正當を論ずる演說、現在の事態を讚美し又は非難する演說の三つに分れる。第二卷は聽衆の研究であつて、人間の情緒の種類に就てその定義及び發動の對象・機會を述べ、更に情緒によつて形成せられ

る性格を、年齢・地位・富等の観点から論じてゐる。第三巻は演説そのものの様式を述べ、資料たる事実の研究、その整理及び表現、その演述の仕方などを論じてゐる。アリストテレスの後継者テオフラストス Theophrastos も『表現論』を著し諸家の散文文體について論究した。アレキサンドリア學派が文法・文献學に重きを置いてゐる間に、ペルガモン學派は文法と結合して修辞學を研究し、特にアテネの大辯論家に追蹤して所謂アティカ語風 atticism を生み出した。これに對してテムノス出身の（ロドスで活躍せる）ヘルマゴラス Hermagoras も亦著名の修辞學者であり、就中「發見」inventio 即ち論證の資料たるべき事實の發見といふ部門に力を注いだ。また法廷の辯論に於ける四つの設問として、事實の有無、その法律的概念規定、犯罪構成根據の有無、審理過程の正否を確立したことは、同時代の*キケロ及び後の*クィンティリアヌスに影響を與へた。キケロは『辯論家論』(De Oratore, Orator) によつて修辞學の理論及び辯論家の資格を述べてゐる。彼が修辞學の五部門として規定した所—資料の發見 inventio、整理 dispositio、說述 elocutio、記憶 memoria、實演 pronuntiatio —は後世永く踏襲せられた。辯論家の資格をば、あらゆる問題を洞察と秩序と魅力と正確な記憶と威厳ある演說とを以て取扱ふ人と規定してゐるのも上の五部門に對應してゐる。ローマに於ては理想的辯論家は同時に理想的人物であつたが故に、キケロの辯論家論は彼の教育理想論に相當する。一方前述のヘルマゴラスとペルガモンのアテネ追蹤者との間の對立はローマに持越され、ペルガモン出身でオクタヴィアヌス帝 Octavianus の師たるアポロドロス Apollodoros と、ガダラ出身でティベリウス帝 Tiberius の師たるテオドロス Theodoros とを首領とする二派が修辞學の本質及び效用に就て論爭した。前者によれば修辞學は學 epistēmē であつて、辯論の四部分たる序論 prooemium・本論 narratio・補說 argumentatio・結論 peroratio はそれぞれ嚴密な法則に從つて完成せらるべきであるが、後者によれば修辞學は術 technē であつて、普通妥當の法則に從ふ必要なく唯論證のみを要件とする。前者の系統に屬するものとして、キケロより稍〻後れてハリカルナソス出身のディオニュシオス Dionysios がローマに活躍した。彼の『言論構成論』(De Compositione Verborum) は、本來政治的辯論術の教授を意圖したものであるが、年少者が古來の辯論家の美辭を理解鑑賞しそれに模して辯論を修練すべきことを重んじて、これに適する範例を多く引用してゐる。修辞の要件として、音調・韻律・變化・適切を擧げ、修辞の樣態として、嚴嚴・流暢・混合を分け、就中韻律の問題を重視し、詩との關係において散文の韻律を考察した。クィンティリアヌスはローマ第一の修辞學教師であり、その著『辯論家の教育』(De Institutione Oratoria; Institutio Oratoria) は完全な辯論家の養成を論じてゐる。第一巻は修辞學教師の手に移される前の基礎教育を述べ、第二巻は*修辞學校の基本課程及び辯論術の本質を說き、第三巻より第七巻までは資料の發見と整理を、第八巻より第十一巻までは說述を述べ、その中に記憶及び實演の問題も含ませ、第十二巻は完全な辯論家の資格を總括してゐる。古代修辞學はクィンティリアヌスに於て頂點に達したと見るべく、それが同時に當代の教育論を代表することは、キケロの場合と同樣である。

キリスト教の興起以來、一般に古代學藝は宗教弘布及び神學組織の方便として利用せられた如く、修辞學も一方では所謂「說教術」homiletic に利用せられ、他方では第六世紀頃から、文法及び辯論法と共に所謂三學 trivium として七*自由科の中に入れられ、中世期を通じて基本的敎養の一となつた。中世期に於ける修辞學著作の代表者はマルティアヌス・カペラ Martianus Capella (五世紀)・カシオドルス Cassiodorus (五世紀)・イシドルス Isidorus (七世紀) 等であつて、當代に極く近い頃のラテン文の摘要を主要内容としてゐる。

*文藝復興以後、古典研究の一般的雰圍氣により、特にも一四二二年ローディに於てキケロの修辞學著作の全部が發見せられたことにより、斯學への關心は高まつた。レオナルド・コックス L. Cox は『修辞の技術又は效力』(The Arte or Crafte of Rhetoryke, 1524) を著し、トマス・ウィルソン T. Wilson は主としてアリストテレスに據り、一部分はキケロ及びクィンティリアヌスから補つて『修辞術』(Art of Rhetorique, 1553) を著し、フランスでもトンクラン Tonquelin (1553) やクールセル Courcelles (1557) によつて斯學の論著が成され、一方ケンブリッヂやオックスフォードの大學には修辞學の講座が設けられた。當代の學者の意圖は古代修辞學の精華を復興し普及することにあつたけれども、やがて大勢は措辭や文體に注意を向けて詩學的傾向を示し、修辞學本來の領域においても、「發見」や「整理」の部門は古典的敎說を形式的に反復し、「說述」の部門に精細な文飾研究を行つた。かくして古代修辞學の廣汎な視野と深い教育的意義とは失はれて、次第に狹隘皮相の末節に墮した。十六、七世紀頃イギリスで著された修辞學的諸敎本—例へばフェナー D. Fenner の『論理及び修辭の術』(Artes of Logike and Rhetorike, 1584)、バートン J. Barton の『修辭術』(Art of Rhetorick, 1634) 等—は何れもかゝる修飾的表現論としての修辞學を代表する。この傾向に對立して再び古典的修辞學の廣さと深さとを回復したのはヴォシウス G. J. Vossius である。彼の『修辭學綱要』(Rhetorices Contractae, 1630)、『修辭學註解』(Commentaria Rhetorica, 1633)、『哲學論』(De Philosophia, 1658) 等によれば、論理學が知識の道具であり、從つて全哲學の道具であるのに對して、修辭學は

行爲の道具であり、從つて實踐哲學の道具である。この深い立場に於て彼は古代修辭學の源泉に還り且つ初期キリスト教時代及び中世期の修辭學からも價値ある利用を加へて、クィンティリアヌス以來の最も包括的な修辭學を遺した。同じく古典的修辭學を繼承したものにエスイタ派がある。その教育制度に於ては下級部の第四年級に修辭學が配せられてゐたが、本來傳道の士官の養成を目的とせるこの派に於ては、上級部の學生に討論及び演說をも修練せしめたが故に、修辭學は常に重んぜられたわけである。コロニアのドミニク教團 Dominic de Colonia の著せる『修辭術』(De Arte Rhetorica, 1710)はラテン作文の問答書であるが、クィンティリアヌスに立脚し、キケロ・アリストテレス其他の諸家を引用してゐる。十八世紀のイギリス及びフランスに於ける修辭學的關心は表現の正確と高雅とに注がれたが故に、措辭が重んぜられ、修辭學は詩學との關係に於て考察せられた。ブレール H. Blair の『修辭美文講義』(Lectures on Rhetoric and Belles Lettres, 1783)はこの代表である。やがて併しキャンベル G. Campbell の『修辭哲學』(Philosophy of Rhetoric, 1776)やウェートリー R. Whately の『修辭學要論』(Elements of Rhetoric, 1828)に現はれた如く哲學的並に論理的に修辭學を取扱ふことが十九世紀の本流となつた。更にその後に於ける心理學的研究はベインの『英語作文修辭論』(English Composition and Rhetoric, 1866)によつて開拓せられた。この書は文體論と作文の種類の論との二部に分れてゐる。第一部では文の修飾や文體の性質(明晰・效果・雅致)を心理學的に論究し、又文章と分節とを別々に論じ更に兩者の論理的結合を說いてゐる。第二部では作文の四種類として、敍事文・物語文・解說文・說得文に就て述べ、便宜上、詩の論をも附說してゐる。ニコール J. Nichol の『英作文初步』(Primer of English Composition, 1878)によつて代表せられる如く、最近の修辭學は辯論術よりも作文論に傾き、ヒル A. S. Hill の『修辭學原理』(The Principles of Rhetoric)の如きもその內容は作文論が主となつてゐる。かくの如く一方では修辭學の視野が狹くなり、他方では口話表現よりも文章表現が主要對象となつて來たことに對して、修辭學の範圍を擴大し、特に口話表現の修練を重んずべきこと、約言して古代修辭學の精神を現代的に復活させることが、今後の課題であらねばならぬ。

【東洋に於ける修辭學】　支那においては詩論と文章論とを含む修辭學があり、劉勰の『文心彫龍』を始めとし、唐彪の『讀書作文譜』や嚴羽の『滄浪詩話』が之に屬する。我國に於ては僧空海の『文鏡祕府論』が纏まつた修辭論の祖である。明治以後に西洋修辭學の理論を適用して國文修辭法を說いたものに、島村瀧太郎の『新美辭學』(明治三十五年)、佐々政一の『修辭法』(明治三十四年)及び『修辭學講話』(大正六年)、五十嵐力の『新文章講話』(明治四十二年)等がある。最近に至り谷崎潤一郎の『文章讀本』(昭和九年)を代表として、文章に對する關心が高まつて來たのは、或る意味に於て新修辭學の勃興とも見られ得るであらう。

「演說法」・「修辭學校」の項參照。　（石山鏞平）

文獻——*C. Baldwin*, Ancient Rhetoric and Poetic, 1924. *F. Carpenter*, Leonard Cox and the First English Rhetoric, 1898. *D. Clark*, Rhetoric and Poetry in the Renaissance, 1922. *J. F. Genung*, The Working Principles of Rhetoric, 1902. *E. Hale*, Ideas on Rhetoric in the 16th Century, 1903. *T. Hulme*, Notes on Language and Style, 1930. *J. Murry*, The Problem of Style, 1925. *A. Thorndike*, The Elements of Rhetoric and Composition, 1930.

修辭學校　〔英〕rhetorical school

【初期の修辭學校】　修辭學校は談話表現に於ける雄辯術及び文章表現に於ける修辭法を教授することを當面の目的とする學校である。教育史上でこの學校が前景に立つてゐたのはギリシャ及びローマ時代である。雄辯術を教育の主要課題としたのは前五世紀頃ギリシャに活躍したソフィスト達であるが、彼等は未だその爲に一定の學校を有することはなかつた。ギリシャに於て修辭學校を開いて名聲を博した第一人者はイソクラテス Isokrates(前436-338)である。彼はリュシアス Lysias (前450頃-380)・ゴルギアス Gorgias (前483-375頃)・プロディコス Prodikos 等に就て雄辯術を修め、ペロポンネソス戰爭に際して全財產を失ふや生計の必要上キオスに於て修辭學を教授したが、やがて前三九〇年頃アテネのリュケイオンに近き所に修辭學校を開いた。但し彼は資性臆病にして身體も弱く音聲も低かつたので自らは公衆の面前に演說することなく、他人の爲に演說の草稿を書き子弟に雄辯を教へた。彼の修辭學校は一面には從來のソフィスト等に對抗して謙遜なる態度と眞面目なる國家的關心とを以て青年に公共生活への準備を與へ、他面にはプラトンのアカデメイアに對立して世俗に緣遠き哲學的教養よりも世俗的有能者の養成を任とすることに誇りを抱いてゐた。

【修辭學校の發達】　この修辭學校は彼の歿後も長く勢力を保ち、單にギリシャのみならず、東方諸國及びローマからも多くの門弟を吸收してゐた。そしてこの學校に倣へる修辭學校も各地に設立せられた。殊に小アジアのアンティオキアにはリバニウス Libanius を校長とする有名な修辭學校があつて前四世紀後半頃に大なる勢力を示し、又ロドスにはアイスキネス Aiskhines が開いた修辭學校があつて各地から學生を迎へてゐた。

【教育の內容】　ローマがギリシャ文化を輸入するに

當つて修辭學は教養階級の主要資格となり、修辭教師 rhéteur の學校は、初等・中等の學校の上に位して最高の地位を占めた。卽ち初等の讀書學校と中等の文法學校とを修了した後、政界に希望を有する青年は修辭學校に入つて專門的に理論・實踐の兩面から雄辯を修練した。理論の方面では修辭教師がギリシャ及びローマの詩人・歷史家・哲學者・雄辯家等の作品を教材として修辭の原理・方法を講述し、實踐方面では先づ文筆による表現練習として、初めは傳說・物語に關する記述と反駁とを行はしめ、やがて偉人を讚美し低劣なる人物を非難する論文や人物の比較論評等を試みさせ、更に多數の學生に共通の題目に就て論述せしめたり個々の具體的問題に關する論文を作らせたりした。次に口述演習として說得演說や彈劾及び辯護の演說や卽席演說を行はせた。ローマの歷代帝王は修辭教師を優待して國庫補助金及び恩給を給し公役・租稅を免除した。就中最も名聲高かりし修辭教師は*クインティリアヌスである。

中世及び近世に於ては獨立の修辭學校はなくなつたが、修辭學は七*自由科の一として尊重せられた。

「修辭學」の項參照。（石山脩平）

十字軍

〔英〕 crusades 〔獨〕 Kreuzzüge 〔佛〕 croisade

十字軍は僧侶に對する俗人の反動であり、心靈に對する感覺の反動であつた。又信仰に對する直見の反動であり、言葉に對する行動の反動であつた。この時からラテン語は最早教養と學問の獨占的運搬機ではなくなつた。教養も學問も僧侶の獨占ではなくなつたからである。かくて俗語・母語・近代外國語が學ばれ、教へられ、通用され始めた。古語と共に古宗教は衰退した。キリスト教は彼岸の世界から此岸の世界へ、教會堂から心臟へ、觀念界から人間の心情へと下り來つた。學術に於ても同樣であつた。哲學は神學から分離し、自然的物理的科學が勃興して神學獨往の時代は過ぎた。更に政治關係に於ては騎士階級の確立と都市國家の發生といふ大變化があつた。而も騎士道と都市の隆昌發展こそは教育上に直接の大轉回を齎す契機だつたのである。一は*騎士教育を生み他は市*民教育を發展せしめた。共に世俗的精神を基調としたもので、その點で從前のキリスト教的教育に相對立し、やがて文*藝復興時代の古典的世俗的教育と相呼應連絡するのである。（田花鳳藏）

十四博士

【宣帝の十二博士】 前漢の武帝（在位 前141-87）の五*經博士以後、宣帝（在位 前74-49）の時になつて、かの甘露三年（前51）の石渠閣議の結果として、穀梁春秋・梁丘易・大小夏侯尙書の四博士が新たに立てられることとなつたが、黃龍元年（前49）には、漸く諸制を增して十二人とした。世に之を宣帝の十二博士と言ふ。十二博士とは、『易』に施・孟・梁丘、『書』に歐陽・大小夏侯、『詩』に齊・魯・韓、『禮』に后氏、『春秋』に公羊・穀梁が卽ちこれである。其の後元帝（在位 前48-33）の世には、又京氏易を立てた事もあつた。

【光武帝の十四博士】 宣帝の十二博士の後、王莽が叛亂を起すに及んで、此處に禮樂の教は崩れ、聖教の迹も亦殘落するに到つたが、後漢の光武帝（在位 25-57）の中興するや、帝は經術を好み、未だ事より下らずして先づ雅儒を尋ね、闕文を採り遺漏を補緝せんとした。これより先き、四方の學士は多く亂を避け、圖書を懷にして國外に逃れてゐたが、此の期において皆京師に雲集し、范升・陳元・鄭興・杜林・衞宏以下相踵いで到つたので、玆に於て五經博士を立て、各〻をして其の家法によつて教授せしめた。其の目は、『易』の施・孟・梁丘・京氏、『書』の歐陽・大小夏侯、『詩』の齊・魯・韓、『禮』の大小戴、『春秋』の嚴・顏二氏、凡て十四博士であつて、太常をして之を總べしめた。これが卽ち所謂十四博士である。併し此等は凡て今文學であつて、其の實は殆ど前漢と大差なく、今文學派は尙官學に牢固たる地盤を張り、古文學派の學者は如何ともすることが出來なかつた。因に古文學派は、かの劉歆以來漸く擡頭の氣運に際會し、哀帝（在位 前7-1）の時、彼は『左氏春秋』、『毛詩』、『逸禮』、『古文尙書』等を學*官に立てようとしたが、諸博士の爲に阻止せられて果さず、平帝（在位 1-5）の時になつて王莽の力により一時之を立てることを得、周官經六篇も亦之に預つたが、王莽の伏誅と共に再び廢せられ、光武の十四博士にも未だ及び得なかつたのである。其の後安帝（在位 106-125）の世、博士官にして其の任でないものが漸く多かつたので、遂に三公・將軍中に詔りし、改めて博士各一人を舉げ、英才を以て努めて經を明かにさせたので、群儒以下皆風を受けて綽々として餘裕あり、其の舊に復することが出來た。更に後世魏及び西晉の朝においては、博士十九人を置いたこともあつたやうである。（小林信明）

文獻——「漢書」宣帝紀・百官公卿表。「後漢書」儒林傳。

自由主義

〔英〕 liberalism 〔獨〕 Liberalismus 〔佛〕 libéralisme

〔意義〕 自*由とは、强制のなき狀態を云ふ。我々に加へられる强制は、個人又は個人の集團たる社會たることがある、かゝる强制のなき狀態を社會的自由又は市民的自由と云ふ。又强制は我々自身の內部に於ける衝*動によることがある、ルソーやカントによれば、かゝる衝動からの强制を受けざる狀態を道德的自由と云ふ。自由主義とは、社會的自由を最大可能の限度に於て實現せんとする思想を云ふ。かの無政府主義は絕對無條件的に自由を實現せんとするもので、此點に於て自由主義と無政府主義とは異る。絕對の自由はたとへ望ましからうとも、人間性の現實に於ては、ある程度の强制を必要止むべか

らざるものと承認するのが自由主義である。

【歴史】　ヨーロッパに於て自由主義の初めて唱へられたのは、宗教改革の時であつて、ローマ教會からの强制を脫せんとする宗教上の自由の要求がそれである。爾來四百年間自由主義は改革の指導原理として續いて來たが、眞に自由主義が組織的網羅的の思想體系として成立したのは、十八世紀の後半に於てであつた。その以後自由主義に幾多の變化があつたが、その變化は一はそれが基礎とする哲學に現はれた。卽ち十八世紀後半前後の自由主義は、自然法の哲學を基礎としてゐた。その哲學の代表者はロックであつた。此の時代の自由主義の實現したのがフランス革命であり、獨立當時制定されたアメリカ憲法は、今でも自然法の哲學の上に立つてゐる。

第二期に自由主義は功利主義の哲學の上に立つた。此の哲學の代表者はベンサムである。自然法の哲學と功利主義の哲學とは相對立し、同じ自由主義でありながら第一期と第二期とは哲學を異にしたことを注意せねばならない。

第三期において自由主義の哲學は、功利主義から理想主義へと變化した。その變化はイギリスに於ける一八七〇、八〇年代であつた、この時の哲學の代表者は、グリーンである。自由主義の哲學に變化があつたと同じく、自由主義それ自身の中にも變化があつた、その最も著しいことは、十八世紀から十九世紀後半までの自由主義は、經濟的自由主義 economic liberalism をその體系の中に含め、國家は經濟生活に對しては、自由放任の態度を採るべく、決して干涉保護を加へてはならないと云ふ。ケネー F. Quesnay (1694-1774)・スミス（アダム）・マルサス T. R. Malthus (1766-1834)・リカアド D. Ricardo (1772-1823)は、その代表的經濟學者であつた。而して哲學として功利主義を基礎とし、自由主義自體において自由放任主義を樞軸として、資本主義は建設された。しかし資本主義により勞働者の生活が窮迫するや、弱者たる勞働者の自助的努力に放任すべきでなく、國家は宜しく勞働者保護のために社會政策を實施すべしと云ふ要求が生れ、自由放任主義は社會改良主義にまで變化した。此の過渡期にあつたのがミルであり、更にこれを完成したのがグリーンであつた。ところが社會改良主義では結局資本主義からの弊害を根本的に除去することが出來ないと云ふので、社會改良主義を更に展開せしめたのがイギリス派社會主義である。こゝに於て自由主義はその經濟的內容に於て、自由放任主義から社會改良主義へ、更に社會主義へと變化した。强制を排除する自由主義が、國家からの干涉保護を許容する社會改良主義を採り、更に社會主義を採るが如きは、異樣に感ぜられるが、始めは强制を國家からの强制とのみ解釋したが、後に資本主義からの强制を重要視するに至り、より大なる强制を排除するために、國家からの强制を第二次的と看做すに至つたのである。

【現代に於ける自由主義】　以上は自由主義が十八世紀末以來變化した事を述べたのであるが、現代に於ける自由主義の內容を檢討すると、大別して二種とすることが出來る。一は形式上の自由主義であり、他は實質上の自由主義である。前者は更に別れて言論の自由主義と、政治的自由主義卽ち議會主義又は民主主義（デモクラシー）となる。此の二者は或る思想實現の方法上の立場であるから、此の方法により實現せんとする思想は社會主義たることもあり、保守主義たることもある。此の方法により社會主義を實現せんとするのが社會民主主義である。形式上の自由により實現せんとする自由主義は、卽ち實質上の自由主義であるが、その內容としては、身體上の自由、宗教上の自由、教育・職業・結婚離婚等の社會上の自由、經濟上の自由、集會・結社・團結の自由、親子・夫婦等の關係に關する家族上の自由、地方的自由（所謂地方自治）、團體の自由、國民的自由等に分類され、以上の中の經濟上の自由に就て、前述した變化が行はれたのである。

之を要するに自由主義は、當初は封建主義に對立したのであるが、現代に於ては封建主義のみならず、資本主義にも亦對立する。

「社會運動」・「封建主義」・「社會主義」・「社會民主主義」・「デモクラシー」・「理想主義」・「功利主義」・「グリーン」の項參照。

（河合榮治郎）

【自由主義と教育】　自由主義には政治に於けるものと、經濟に於けるものとがあり、自由主義の思想は此等の關聯して發展したもので、教育に於ける自由主義もこれらと關聯した思想によつて發展せしめられた。一般に自由主義は絕對主義或は專制主義に對抗するもので、中世の封建主義に對する市民的自由の獲得のために生じたものであるから、政治的にはブルジョア革命と關聯し、經濟的には資本主義と關聯してゐる。而して政治に於ける絕對主義は宗教に於ける絕對主義と關聯し、教會に於ける教權は新興の學術を壓迫し研究の自由を認めなかつた。斯かる時代に於ける自由主義の思想は文藝復興及び宗教改革として現はれたが、此等の思想の根幹をなすものは、自然を創造した神を自然の本質として認め、人間の自然のうちに理念としての神を認めたことであつた。而して自由とは人間の自然において實現する理念の發展であり、理念の實現に於て人間性 [英] humanity [獨] Menschheit は道德性 [英] morality [獨] Sittlichkeit として發展すると考へられたのである。從つて自由主義は少くとも人間に關しては自然主義であり、人道主義であり、斯かる思想から理神論・自然法學 Naturrechtslehre が起り、教育においてはロックやルソーの自由主義・自然主義の教育論が現はれた。ロックの自由主義はミルトンのそれと同樣にイギリスに於ける光榮革命に理

論的根據を與へたもので（革命）の項參照）、ロックの思想はモンテスキュー Montesquieu 及びルソーに影響を與へ、國家は人民の自由意志による契約から成立するものであることを敎へ、フランス革命に大なる影響を及ぼし、アメリカに於てデモクラシーの思想を發表せしめた。經濟に於ける自由主義は營業の自由を認め、殊に出版の自由 Pressfreiheit が認められたことは思想發表の自由が認められたことで、社會敎育に大なる影響を與へ、移住權の自由が認められたことは市民敎育に大なる影響を與へた。而して經濟學に於てはテュルゴー A. R. J. Turgot (1727-81) の如く、封建主義の思想に胚胎した重商主義 mercantilism に對し重農主義 physiocratism (physiocracy) の經濟學を主張し、アダム・スミスやリカアドの先驅者となつた。アダム・スミスの經濟學は自由主義經濟學を代表するものであるが、それは彼の同情論による倫理學に基くもので、此の思想からベンサムやミルの功利主義が發展したので、自由主義は功利主義と矛盾するものではない。從つて自由主義は必ずしも個人主義ではなく、國民主義であり、社會主義できへもあり得るのである。斯かる思想は敎育に於てはパゼドウの如く先づ敎育を敎會から獨立せしめんとする汎愛派の運動となり、國民の敎育は國家が經營する學校に於て行はるべきであるといふ思想を發展せしめ、國民敎育の基礎を作り、義務敎育の必要を認めしめるやうになつた。併し自由主義の思想では國家とは個人の自由を拘束する權力ではなく、ヘーゲルの國家概念に於て認められるやうに、理念が人間の社會に於て道德性として實現した法律即ち正義に外ならないのである。從つてヘーゲルの國家敎育學は決して自由主義の敎育と矛盾するものではなく、ヘーゲル哲學を繼承するグリーンの自我實現說は新自由主義の立場を發展せしめた理想主義の倫理學である。斯かる意味でフィヒテの國家主義による敎育論も自由主義と矛盾するものではなく、從つてフンボルトやシュライエルマッヘルの思想に認められるが如き敎育に於ける自由主義はいはゆる「大學の自由」を認めしめたもので、一般に高等普通敎育が自由敎育と考へられたのも斯かる思想に基くものであり、個人的自由主義は社會的自由主義へ發展する。ヘルバルトの敎育學は個人的敎育學であるとして、之に對し社會的敎育學を主張したナトルプの敎育學に於ても人間性の理念には自由なる意志としての理性が認められ、敎育の自由は社會理想主義の原理として認められてゐる。從つてケルシェンシュタイナーの公民敎育學に於ても、敎育の方法は作業による意志の陶冶であり、性格の形成であり、一般に作業主義の敎育は「兒童から」の敎育、兒童中心主義の敎育に基くものであり、これは敎育に於けるデモクラシーの思想と最も緊密な關係を有するもので、斯かる敎育はフランスに起りアメリカに於て最も發達し、デューイの敎育學はこれを代表するものである。而して政治に於ける自由主義は同時に平等主義であり、自由平等の思想はデモクラシーの國家においては敎育の機會均等を認め、學校系統としては統一學校が要求される。しかし經濟に於ける自由主義は資本主義に於て行き詰り、資本と勞働との關係に於て階級の對立を生じ、資本主義に對する社會主義を發展せしめ、從つて社會主義運動と聯關して自由主義の敎育は無力に考へられ、敎育は統制主義に轉向せしめられるが、社會を絕えず發展せしむるものは敎育であり、斯かる意味で敎育はラッセルのいふ如く社會的協力の中に個性の力を發揮せしむる自由の敎育でなくてはならぬ。フィヒテも國家が學校を認可しない場合には識見のある人格者によつて建設せしむべきであるといつたが、私立學校建設の精神は敎育の自由による敎育權の獨立になくてはならず、新學校の建設は敎育の自由による實驗學校としての使命を果すものでなくてはならぬ（福澤諭吉は獨立自尊の精神によつて安政五年に慶應義塾を創設し、大隈重信は學問の自由によつて明治十五年に早稻田大學を創設し、また澤柳政太郎は個性尊重の敎育によつて大正六年に成城小學校を創設した）。

我國に於ては明治初年からイギリス・フランスの自由主義思想が移入され、明治五年の「學制」改革の如きはフランスの敎育制度にならつたもので、敎育思想としてはスペンサー・ミル・ペイン等の敎育論が飜譯され、同時にペスタロッツィの影響を受け、ドイツの社會理想主義と、アメリカのデモクラシーの敎育は、自由敎育の運動を盛ならしめた。（城戸幡太郎）

文獻——*L. T. Hobhouse*, Liberalism, 1911. *L. v. Wiese*, Der Liberalismus in Vergangenheit und Zukunft, 1917. *H. J. Laski*, Liberty in the Modern State, 1930. *G. D. Ruggiero*, History of European Liberalism, 1927. *P. Barth*, Geschichte der Erziehung, 1920. *B. Russell*, Education and the Social Order, 1932. 河合榮治郎「社會政策原理」（改訂版昭和十年）、「ファシズム批判」（昭和十年）。

修身敎育

【意義】 道德敎育は、敎育のすべての過程を通じて行はれて居るのである。しかるに近代の我國の學校敎育においては、修身科を設けこゝに道德敎育の中心を置くに至つた。修身敎育は修身科において、國民生活の道德に關する思想を授け、以て道德性を生徒のうちに作り上げるとともに、道德の實踐を誘導する目的で行はれて居る。倫理・國民道德などと稱せられることもあるが、初等・中等・高等敎育を通じて主要な學科として實施されて居る。

【成立】 修身なる語は儒學より出たのであるが、德川時代の武士の敎育は凡てが修身であつて、現代用ひる樣な意味での修身敎育は分化して居ない。近世の庶民敎

育は次第に教材を豊富にし、手習や讀書の教材のうちには生活教訓を授ける意圖のものがあつた。これらは修身教育を成立させる先驅をなしたものである。併し修身教育が分化して、諸多の教育と併立するに至つたのは、明治時代になつて近代的學科課程が採用されるに至つてからである。明治五年に「學制」が發布された際には、「修身」・「修身學」・「修身口授」等の學科が設けられてあるが、實際の教育にあつては、暫くは獨立教科とはならず讀物や口授のうちに包含せられて居た。明治十三年十二月に公布された改正「教育令」に於て、修身を獨立の教科として明かに掲げ、諸教科の最初に置いてこの教育の特質を闡明した。更に明治十四年の「小學校教則綱領」や「中學校教則大綱」に於て、修身教育の要旨を公示することとなつた。この頃に於て漸く修身科が獨立の教科として承認を受け、その科に於ける教育の方針も略ゝ明かにされた有樣である。この後現在に至るまで、諸學校に於ては道德教育のための中心教科として修身が設けられ、こゝに於て修身教育が行はれて來て居る。

【問題】　德川時代に於ては封建社會の組織を背景とした道が立てられてゐて、それで教訓が授けられ、生活の維持がなされてゐたのである。明治時代になると近代的な市民の世の中となつた爲に、教訓も從來とは異つた形に於て授けられ、新しい生活の發展に應ずることとなつた。修身教育はこの問題を解決しなければならなかつたが、その爲に二十年を要した。明治十二年頃迄は、所謂文明開化であつて、西歐の文化や生活を全面的に移入し、速かに文明開化の域に達せんとしてゐた。修身教育も、歐米に於ける倫理教訓を學校教育の中に採り入れることの爲に全力を傾けてゐた。當時は極めて自由な態度をもつて修身教育を行ひ、風俗・慣習・國情等の特殊な事情が作り出してゐる教訓の相異の如きも殆ど意に介せず、唯出來るだけ早く近代の市民生活に入る爲に、諸外國の德育をそのまゝで採り用ひてゐた。この爲に各國の倫理學書・教訓書・政治書などが飜譯出版せられ、修身教育の教材を豊富に提供してゐた。然るに明治十三、四年に於ける明治政府の新しい組織は、教育に對して國民意識を覺醒せしめたが、特に修身教育はこの爲今迄になかつた新しい問題に逢着した。「蘇倫道德ハ教育ノ主本我朝支那ノ專ラ崇尙スル所歐米各國モ亦修身ノ學アリト雖モ之ヲ本朝ニ採用スル未タ其要ヲ得ス」（「幼學綱要頒賜勅語」）として、歐米流の修身の學を拒み、これに代るに忠孝仁義の修身教育が提言せられた。それは明治十二年の「教學大旨」の中に示され、『幼學綱要』に迄發展した修身教育の思想である。文部省に於ては「維謂國典ノ大旨上下一般ノ教トスル所」として示された忠孝仁義の修身教育思想を實現するために努力し、『新小學修身書』を出版し、修身教育の教則を改めて、この問題に處して行つたのである。然るに、文明主義者からは儒教主義の復活として批判せられ、市民の世の中に合致した修身教育の基礎を他の方向から築くための提言が行はれた。これを機として種々なる修身教育思想の勃興を見、容易に歸一するところを發見し得なくなつた。世の中ではこれを指して德育の混亂と呼んでゐたが、その中から修身教育の基本思想を決定するに充分な「教育勅語」の渙發を見たのである。教育勅語は我國の教育方針を國體に基いて闡明したのであるが、それと共に修身教育の基本思想を簡勁な表現を以て遺べられたのである。こゝに於て學校教育に於ける修身の思想には統一の土臺が與へられ、皆こゝに歸著すべきことが明かになされた。恰も諸外國の道德教育が宗教に最後の據り所を求めてゐる如く、我國の修身教育は勅語に據つて成り立ち得ることとなつた。この後、國民道德といふが如き言葉によつて、修身教育思想に問題が與へられたが、結局勅語に歸一することは、現在迄何等變るところがない。忠孝と國のためといふ思想で、修身教育の基礎が築かれて居る。

【方針】　小學校に於ては「修身ハ教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キテ兒童ノ德性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スル」學科であつて、國定の修身書を用ひて教授がなされてゐる。中學校に於ては「修身ハ教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キ道德上ノ思想及情操ヲ養成シ鞏固ナル意志ヲ鍛錬シ殊ニ我ガ國體ニ關スル信念ヲ養ヒ以テ健全有爲ナル國民タラシメンコトヲ期シ實踐躬行ニ導クヲ以テ要旨トス」と定められ、さらに教授上の主要な事項としては、「修身ハ道德ノ要領ヲ授ケ就中我ガ國民道德ノ由來ト特質トヲ悟ラシメ建國ノ體制及國體ノ本義ヲ明ニシ國家、社會及家ニ對スル責務竝ニ人格修養ニ關シ必要ナル事項ヲ知ラシメ更ニ道德及社會生活ノ理論ノ概要ヲ授クルト共ニ時代思想ニ對スル正シキ批判力ヲ養ヒ道德的信念ヲ確立セシムル」ことが要求されて居る。この要旨に從つて教授要目が定められ、この要目に從つて編纂された教科書を文部省に於て檢定して使用せしめて居る。高等女學校、實業學校、師範學校に於ても同樣な方針が示されて居る。高等學校にては「修身ハ教育ニ關スル勅語ノ趣旨ニ基キ道德上ノ思想及情操ヲ養成シ實踐躬行ヲ勵奬スルヲ以テ要旨」となし、「道德ノ要領ヲ授ケ國家、社會、家族ニ對スル責務竝人格修養ニ關シ必要ナル事項ヲ知ラシメ特ニ國民道德ヲ會得シ其ノ實行ニ努メシム」ることと定められて居る。この方針に依つて教授要目が定められてゐるが、他の諸專門教育機關に於ける修身教育も同樣な方針に依つて居る。

「道德教育」・「修身教授」・「修身教材史」の項參照。（海後宗臣）

文獻——佐々木秀一「道德教育の諸問題」（昭和六年）。
亘理章三郎「詔勅の聖訓と道德教育」（昭和九年）。吉田熊次・海後宗臣「教育勅語渙發以前に於ける小學校修身教授の變遷」（昭和九年）、「教育勅語渙發以後に於ける

小學校修身教授の變遷」(昭和十年)。

修身教材史

【明治以前の修身教材】　明治以前に於ける我國の教育にあつては、凡てが修身教授であつたと見得るほどであつたから、教科目としての修身科は、藩黌にも鄕學にも、家塾及び私塾にも寺子屋にも殆ど見當らない。修身教材は寧ろ讀書・習字の教科書として現はれてゐる。江戸時代以前に於て殊に然りであつた。從つて中世にあつては、一般教訓書と修身教材とを區劃づけるべき境界線が甚だ明瞭でない。只一般教訓書に屬する廣い分野の中で、初學者・年少者の學習を目途としたと思はれる『實語教』、『至要鈔』及び『童子教』などを修身教材として拉し來ることが出來るまでである。江戸時代に入ると、段々兒童觀の發達を見るやうになり、兒童用の教訓書として編纂されたものが出て來るから、「修身教材」を索めることが比較的容易である。

【教訓科往來物の類型】　江戸時代に出板せられた初等教科書を廣義の往來物と呼ぶ慣はしから、修身教科書は教訓科往來物に相當する。教訓科往來物をその編纂目的の側から分類して見ると、四類型に分れる。第一類型は『實語教』及び之に倣へるもので、第二類型は人一通りの心得を說いたものである。つまり、通俗一般の教訓書を其の書振りに於て兒童化したものである。第三類型は兒童の躾方を中心としたもの、第四類型は知識啓發を目標としたものである。この四つの類型に對立するものが女子教訓物である。今、この類型に從つて代表的なものを求めると、次の如くである。

(一)第一類型—實語教型　平安朝末期に編纂せられた『實語教』を先蹤とし原型とするもので、多くは兒童に向つて學問の必要と修學の心得とを說いたものである。その所謂學問は人生生活の理想を手短かに示したものであり、その所謂修學は讀書と共に實行を力說したものである。この類型の特徴は、併し、かゝる內容の繼承にあるのではなく、寧ろ、一定の語數を揃へ口調を整へて諳誦し記憶し易いやうに仕組んだ文章形態の上に存する。實語教型に屬する主要な教訓書は、『至要鈔』、『童子教』、『教兒書』、『明語教兒抄』、『新實語教』、『三字經』、『三字教』、『四字經』、『五字教』、『孝子教』などである(「實語教・童子教」の項參照)。

(二)第二類型—一般教訓型　一般成人のために人生教訓を說いたものの中、兒童にも解しやすいものを取り來つて教材としたもの、及び、右樣のものを特に兒童學習のために平俗簡易に綴り直したものなどが、この類型を構成してゐる。その代表的な一つは、『今川狀』及びその系統を引いたものである(「今川狀」の項參照)。『小松內大臣教訓狀』(寬永二十一年刊)、『三社託宣鈔』(慶安三年刊)、『父母狀』(萬治元年)、『六諭衍義大意』(享保七年刊)、『無覺悟狀』(享保年中刊)、『謹身往來』(寬政二年刊)、『處世往來』(文政十二年刊)などは『今川狀』と同じく、成人・兒童の兩者へ共通なものである。『狸少人狀』(延寶五年刊)、『いろは短歌』(寶曆十二年刊)、『養子狀』(文化十一年寫)、『童子早學問』(文化十三年刊)、『太閤狀』(嘉永六年刊)などは、特に兒童のために綴られた人生教訓書である。

(三)第三類型—躾方型　幼童の訓練、別けてもこの行儀作法を中心とした躾方のための教材を盛つたものを、ここに躾方型と呼ぶ。この型に屬するものに、學問習得の場合に於ける躾方を主としたものと、日常生活一般に就てのそれを中心としたものとの二者がある。前者に屬するものでは、すでに室町時代に於て、『兒教訓』、『初登山手習教訓書』(「吉狀揃」の項參照)などが出來た。江戸時代に入ると、元祿八年(1695)に『寺子制誨式目』が刊行せられ、續いて『寺子教訓書』(正德四年刊)、『童子無覺悟狀』(享保七年寫)、『手習新今川』(享保十八年刊)、『天神教訓狀』(寬政十二年刊)、『寺子躾方往來』(天保十四年刊)、『物草往來』(嘉永二年刊)などが續々現はれた。後者に屬するものでは、江戸時代に入つて、『初學文章並萬躾方目錄』(寬永六年初板)が最初にあらはれて十數板を重ね、續いて『小笠原流躾方百箇條』(萬治二年刊)が出來て廣く普及した。その後、『萬例式躾方』(元祿二年刊)、『子供衆行儀躾方』(享和三年板)、『童子諸禮躾方往來』(文化十三年板)、『異見狀』(文政年中刊)などを次々に編纂せられた。

(四)第四類型—知育型　兒童にも必要な日用常識と學習に基礎的な初步の知識を主として編纂したものが知育型である。例へば父母兄弟といふ文字、父母兄弟へ對する朝夕挨拶の文言などを集めたもので、知育ではあるが同時に躾方の基礎であり補助である。『近道子寶』(正德三年刊)、『示童方鑑』(享保年中刊)、『世話字往來教草』(安永五年刊)、『童往來』(嘉永年中刊)などはその代表的なものである。

(五)女子教訓型　「教訓書」・「女子教育」の項參照。

教訓科往來物發達の趨勢

類型＼年代	慶長萬治	寬文寶永	正德寬延	寶曆安永	天明享和	文化天保	弘化慶應	明治	合計
實語教型	三(三〇)	九(九)	三(三)	二(二)	四(四)	一〇(一三)	三(一六)	六(三)	四〇(四五)
一般教訓型	五(一)	五(一八)	四(一〇)	四(四)	九(一)	二五(一四)	九(一〇)	一七(七)	七八(六四)
躾方型	四(五)	三(五)	四	三	五(三)	一〇(四)	一〇(一)	四(一)	四三(一九)
知育型		五	三	二	三(一)	二(三)	二(一)	七	二四(四)
女子教訓型	一三	九	一四(四)	六(二)	四(三)	一七(一〇)	六(三)	一三	八二(三三)
合計	二五(九)	三一(三三)	二八(一九)	一七(九)	二五(一二)	六四(四四)	三〇(三二)	四七(一〇)	二六七(一六六)

備考　右行の數字は出版せられたる教訓往來物の部數を示し、左行の括弧內の數字は既に前に出版せられたるものの異板・重板の數を示す。

之に由つて觀ると、教訓科往來物、卽ち修身教科書の總部數は二百六十七種であつて、別に異板・重板が百六

十六種あるから、延出板数は四百三十三種になる。その中には『實語教』、『童子教』、『今川狀』、『女今川』の如く廣く天下に行はれて、百版に近い板を重ねたものもあり、『經書往來』、『築山教訓書』の如く一地方・一部分にしか用ひられなかつたものもある。

【教訓科往來物の類型の發達と修身教授理念の變遷】

教訓科往來物の四類型中最も早く發達したものは、『實語教』型と一般教訓型とである。前者が古くから現はれたのは、鎌倉期・室町期から流傳せる『實語教』そのものの勢力の然らしめた結果である。後者が早き類型の他の一代表であつたことは、通俗教訓書發達の前代からの情勢の自然の賜物でもあり、「大人のものを子供へ」と移す教科書發展の第一階級を辱常に踏んだものでもあつた。單方型の發達が前の二者につゞいたことは、之も前代からの傾向の繼承であり、平和が持ち來した新社會情勢（階級と禮儀とを殊更に力說した）の當然の結果であつた。嚴密な意味で、兒童觀の發生を見、子供用教科書の編纂を見たのは享保年代以來のことであつたが、この頃になつて知育型往來物の代表者『近代子寶』の刊行を見たのである。此等の修身教科書の發達を通じて注目すべきことは、初めは抽象的一般的な訓言や、佛典・儒書の言葉を綴り合せたものが、享保前後から追々具體的な、兒童生活の實際に往々現はれるやうな事例を多く教材として用ひるやうに移り變つたことである。（石川 謙）

【明治以後國定以前の修身教材】　明治五年九月に公布された「小學教則」に據ると、「修身口授（ゼログラフノトレン）」に用ふべき教材として、青木輔清著『民家童蒙解』五冊（明治七年）、*福澤諭吉著『童蒙教草』五冊（明治五年）、箕作麟祥著『泰西勸善訓蒙』十二冊（明治四―七年）、阿部泰藏著『修身論』三冊（明治七年）、神田孝平著『性法略』一冊（明治四年）の五種の教科書を教師が講述することになつて居る。これらは何れも歐米の倫理學書・教訓書・法制書等を翻譯したものである。然るにこれに對し、明治六年四月に修身教科書として使用すべき書目が補充せられ、『和語訣錄』一冊、上羽勝衛著『勸孝通言』二冊（明治六年）、石井光致著『修身談』三冊（文政十三年）等の日本的な教訓を授ける教科書が教材として例示されるに至つた。この頃は未だ修身科が獨立して授けられてゐなかつた時代であつたので、教師がこれらの教科用書を用ひて口授するか或は、讀物の一部分としてこれらを讀書させるかの方法が採られてゐた。明治十年頃の讀書の教材中に於ける修身教科書を見ると、この頃の修身教材の大勢を概觀することが出來る。最も多く讀まれてゐたのは、箕作麟祥著『泰西勸善訓蒙』であつて、それに次いで福澤諭吉著『童蒙教草』、永峰秀樹著『智氏家訓』三冊（明治八年）、上羽勝衛著『勸孝通言』、阿部泰藏著『修身論』、和田順吉著『訓勸懲雜話』二冊（明治八年）等が多く讀まれてゐた。

然るに明治十二年明治天皇が御示し遊ばされた「教學大旨」によつて、仁義忠孝を要とした修身教育が求められ、同十五年には『*幼學綱要』が御頒賜になるやうな事情に立ち至つた。これら東洋思想による德育振興のことは、直ちに小學校に於ける修身教材を變革して居る。即ち明治十三年四月に文部省編輯局から出版した西村茂樹著『小學修身訓』は、今迄の翻譯による修身教材に對して新しい教材觀を提出したのである。それは學問、生業、立志、修德、儉智、家倫、交際の項下に和漢洋の格言を集錄した教科書で、教師はこれによつて事實を擧げて說話し、生徒は教科書の格言を諳誦するのである。明治十四年の「小學校教則綱領」が公布せられた際に、修身科を獨立の教科として取扱ひ、この科に於ては格言事實について修身教授をなすことと定めた。その要旨に基いて明治十六年に『小學修身書』が文部省より出版せられ、和漢の名言を輯錄した教材が成立すると共に全國に普及するに至つた。文部省に於ける方針が斯くの如くであつた爲に、民間の出版になる修身書の內容も全く變つた。其等民間の修身書は、教材の形より三つに分けることが出來る。第一は教訓・格言・名句等を集錄したもので、龜谷行著『和漢修身訓』十冊（明治十五年）、藤田維正著『修身指要』三冊（明治十五年）の如きはこれである。第二は修身實話集であつて、木戸麟著『修身說約』十冊（明治十一年）、小林義則著『小學修身篇』三冊（明治十三年）の如きはこれである。第三は德川時代に用ひられた教訓書を翻刻したもので、川島楳平編『*家道訓』三冊（明治十三年）、鈴木義編『六論衍義抄』一冊（明治十三年）、安藤一郎編『女四書』七冊（明治十五年）、松本萬年編『*劉向烈女傳』三冊（明治十六年）の如きはこれである。文部省は明治十三年に從前の翻譯修身書の主要なものに對し使用差止めを全國に通牒したため、東洋倫理を基本とした修身教材が、全國の諸學校に於ける修身教材の形を決定することとなつた。

然るに明治十九年に至ると、小學校の教則が改められ、修身は談話の形をとることとなつた爲に、教科書は使用されなくなつた。その爲に明治十六年頃に非常に多くの數に上つた民間修身書が姿を消し、それに代つて修身事實談の形をとつた教師口授資料が出版せられた。これら口授資料となつてゐたものは東西の教訓的事實談であつて、生徒に興味を起させ、道德的な情操を覺醒し、聽いて感奮興起するやうな話題が求められてゐた。これらの修身實話に關しては、文部省に於て標準になるものを發表しなかつたので、教材は全く統一がなく、教授者が自由に說話題を設けて、教訓の口授を試みてゐたのである。斯くの如き事情であつたために、國民德育の基礎を確立することが問題となり、明治二十三年十月三十日に*教育勅語が渙發された。これから後修身教授は、教育勅語の趣旨に基くこととなつたので、文部省の修身教材に對する方針も明かになり、明治二十四年の「小學校教則大綱」に於ては、修身教材の基準になる規定を揭げ、

教科書を使用せしむることを原則とした。このために同年「小學校修身教科書檢定標準」が公布され、檢定制度によつて教材を統制するに至つた。この檢定標準に於ては、修身教科書の內容は、「小學校教則」の要旨及び程度に適合したものであつて、各學年毎に成るべく道德全體に亙り、學年の進むに從ひ漸次易より難に進むものたることとした。玆に於て明治二十六年から檢定を願出た修身教科書は驚くべき程多數に上つて居る。これらの修身教科書の內容は、教育勅語によつて道德の順序を立て、「小學校教則大綱」のうちに示された孝悌・友愛・仁慈・信實・禮敬・義勇・恭儉等の德目によつて組織され、それらの德目を每學年反覆する形で作られてゐる。教育勅語による德目主義の教科書編纂に據つて居る。これらの教科書を代表するものは、井上賴圀著『尋常小學修身書』八冊（明治二十六年）、『高等小學修身書』八冊（明治二十六年）、末松謙澄著『末松氏小學修身訓』三冊（明治二十六年）、『末松氏高等小學修身訓』四冊（明治二十六年）、天野爲之著『小學修身經』尋常・高等用各四冊（明治二十六年）等の如きものであつた。この頃から生徒の學業の程度に從つて、その讀書力に合致するやうに編纂されるに至つた。最初の修身教科書である入門の部分において繪圖ばかりとし、つぎに片假名で簡單な說明をなし、卷を追うて複雜になる教科書が出來たのである。

その後明治三十三年頃から、修身教材に於ける人物主義の思想が現はれて來た。これは興味論を背景としたものであつて、童話や人物の傳記によつて修身教材を提供することが必要であるといふ思想で、當時これを人物主義と稱してゐた。數人の傳記によつて一冊の修身書を編纂し、數課に亙つて一人の道德的な事績を述べる形となつて居るのである。普及舍編の『修身教典』（尋常科・高等科各四冊（明治三十三年）、文學舍編『小學新修身』（尋常科四冊（明治三十三年）・高等科四冊（明治三十四年））、右文館編『實踐修身訓』（尋常科・高等科各四冊（明治三十三年）などは、この傾向に基いた教材をよく示してゐる。その他この頃に出版された多くの民間修身書は、いづれもこの傾向に從つて教材を改めてゐる。

國定以前の修身教材は、民間に於て出版されてゐた修身教科書に依つて右の如き教材史をなしてゐた。內容から見ても形式から見ても、國定以後の修身教材の形を決定するものが既に明かな形をとつて現はれて居る。

【國定以後の修身教材】　修身教科書は國家に至大なる關係があるので、その教科用圖書は國費をもつて編纂する必要があるとの意見が、明治二十九年より引き續いて議會の建議となり、同三十三年より編纂に着手し、同三十七年四月より使用されることとなつた。最初の國定修身書の編纂は、加藤弘之が委員長となり、中島德藏・吉田熊次・平出鏗次郎・乙竹岩造が起草委員となつて行はれた。この教科書編纂の方針は、教育勅語の旨趣に基き兒童の德性を涵養し道德の實踐を指導し健全な日本國民たるに必須な道德の要旨を授くることにあつた。諸德の配當に關しては人物基本主義と德目基本主義との兩者を合せて考へることとし、全學年を通じて國民義務教育として必要な心得と德目とを授ける組織になつてゐる。初學年に於ては學校に於ける心得を多くし、其他の心得中簡易なものを擧げ、學年の進むに從つて家庭及び社會に於ける心得等の高尙にして複雜なものを採り、更に國民として將來世に立つに必要な心得を授けることに逃達する組織となつてゐる。從つて內容は、學校に於ける心得、家庭に於ける心得、社會に於ける心得、個人としての心得、國民としての心得、總括の六項に纏められてゐる。各課の內容は例話、訓辭で教訓をなし、必要に應じて格言を附して總括してある。例話には歷史物語と假設物語とをとり、低學年にては假設物語を多くし、次第に歷史物語を加へ、上級に於ては訓辭によつて本務の大體を授けるといふ內容構成になつて居る。この方針で尋常小學校にては三冊（第一學年は兒童用教科書なし）、高等小學校にては四冊の修身書が刊行されて使用されることとなつた。斯くの如くにして出來上つた最初の國定修身書は、教育勅語と施行規則中にある教授要旨に基いて、明治二十年代より形を整へて來た教材をこゝに集大成し、これに國家的見地から統一を附與するに至つたものといふことが出來る。

この國定修身書は使用後に於ける實際教育家の經驗を徵し、有識者の意見を參照して、第一回の修正を行ふこととなつた。明治四十年より義務教育年限が延長せられ、尋常小學校が六箇年となつたので、これに應ずる爲にも修正を必要とした。この修正は明治四十三年より四十五年の間に於て行はれ、又明治四十三年には新しい高等小學校第三學年用修身書も出版せられたが、それは國民讀本としての意味も持ち、國民道德覺醒のための教材を提供したのである。

その後大正三年には、明治天皇崩御後の教材臨時修正を行ひ、全卷に亙つての修正があつた。大正七年より第二回の定期大修正を行ひ、大正十二年を以て『尋常小學修身書』全部の修正を終つた。昭和二年大正天皇崩御後において教材臨時修正をなし、現行の修身書となつて居る。昭和八年よりは第三回の修正に着手して、昭和九年四月卷一が刊行され、每年一卷宛修正し、昭和十一年迄に卷三の修正を完了して居る。

（海後宗臣）

「修身教育」の項參照。

文獻——石川謙「往來物落穗集」（大正十五年）。林博太郎「修身科教授法」（大正六年）。文部省「國定教科書編纂趣意書」（明治三十七年）。吉田熊次・海後宗臣「教育勅語渙發以前に於ける小學校修身教授の變遷」（昭和九年）、「教育勅語渙發以後に於ける小學校修身教授の變遷」（昭和十年）。

修身教授

【方法一般】　我國の修身教授は、その殆ど凡てが、說話法に據ることとなつて居る。これは初等教育から高等教育に至るまでの共通な方法樣式である。近來に於ては、說話法の中へ生活教育の方法觀、その他の新しい教育方法思潮を加味するに至つて居る。併し方法の一般的傾向は、何所までも說話法であつて、この方法が前提されて居る所に、我國修身教授法の特質と問題が存して居る。修身教授の思想中には、常に實踐指導が問題とされては居るが、未だに修身の實踐法といふが如きことは、學校教育に於ける修身教授法として正しく問題とされて居ない。卽ち實踐への誘導を說話の方法に依つて行ふこと以上に出て居ない。道德實踐への方法觀が確立されることによつて、修身教授の一般的傾向に著るしい變化が現はれるであらう。

【說話法】　修身教授の方法が、一般に說話法を基礎として居る理由には、歷史的事情と、中央に於て採つて來てゐる方針とが存して居る。歷史的事情としては、近世の學校に於ける經書の講釋の如き、或は庶民教訓書の讀解の如きものが、この方法を傳統させる端緒となつたのである。近代學校制度が實施されるに至つてからの修身教授法も、最初より說話樣式を採つて居る。修身口授の如き考へは、傳統に基いて、修身教授法の基本樣式を提出したものである。この場合に修身教科書を使用せしむるや否やは、修身教育の問題としては重要であつたが、教授法は依然として說話法を採用して居た。この說話法に近代教育學思想から論證を與へ、定型化するために役立つたのは、ヘルバルト派の*教授の段階說であつた。形式的段階說は各教科に適用されたが、修身教授法の如きは、說話を基本的な方法樣式として居た爲に、形式的段階說に最もよく適應することが出來たのである。その爲に從來より行はれてゐた說話法に、方法論的根據が與へられると共に、この方法樣式に支配的な位置を占めさせることとなつた。德方國定教科書制度が實施されるに至り、更に說話法に强固な基礎を與へたのである。それは修身教授の方法樣式は、一般に說話法に依るべきものであることが、國定修身書編纂の基本思想となつて居るからである。この方針は現在に至るまで、中央に於ける修身教授指導の要諦となつて居るのであつて、これが修身教授は說話に依るべきものであるといふ教授法の一般傾向を成立させてゐる。

　現在の修身教科書は、「國民ノ遵守スベキ道德上ノ理念ヲ授ケ、且模範トスベキ人物ノ事蹟ヲ教ヘ以テ之ニ從ヒ之ニ倣ハシムルヲ教材ノ選擇及排列ノ一般方針」として居るので、この教材に從つた教育は、當然說話法でなければならぬ。從つて多くの修身教授法論も說話法を前提として方法論が構成されて居る。卽ち、*例話・實話や訓辭（「教訓及び訓辭」の項參照）を用ひて教授の方法が開始せられ、それを發展させて道德性の主題に論及し、生徒の生活經驗と關聯を持たせ、道德上の中心題目に結合した訓話となし、最後に*格言等に結び付けて德目化を計る教授順序が一般に方法論として承認せられて居る。今日の修身教授は一般的傾向としてこれを採用してゐるが、それは教科書とそれを背景とする方法論によつて力ある支持を受けて居るが故である。

　斯くの如き一般的な傾向に對し、被教育者の生活經驗を重んずる修身教授法思想が次第に注目せられ、說話法に重點を置いた教授法により廣い見地を發見して居る。從來より說話法と言つても單なる說話に終始するものではなく、その間に生徒自からの生活事實に就て反省を加へさせ、これを例話や訓辭と關聯せしめて居たが、この生活事實に就ての反省を强調せしめる、被教育者中心の方法思想が、新しい教授方法の標語を成立せしめた。それは「生活修身」であつて、自らに「說話修身」とは異つた教授法の領野を開拓することとなつた。

【生活修身】　生活修身は生活教育法の一つであつて、生活を通じて生活にまで教育することがその著眼點である。この教授法思想に依るものの中には、從來よりの說話法の中において生活經驗を重視するが如きものから、更に徹底して說話法の形を破り、生活經驗の整理・發表・反省・批判等を經て再び現實の生活の中に指導するが如きものに至る幾種々の段階がある。徹底した生活修身は、*合科教授の如き形を採つた新しい教育法の中に於て多く見られるもので、その主張の要旨は、兒童の實踐的生活を中心となし、これに道德的指導を加へ、以て道德的意志・品性の陶冶となし、實踐指導をもつて、直接の方法としてゐる。從つて修身教育と訓練とが全く一つになつて居るものであると理論付けられて居る。その實際方法も道德的規範を與へてこれを實踐せしむるやうに指導するといふ一般の修身教授法の形を批判し、生徒の生きた實生活の體驗を通して、道德的規範を獲得せしめ、それによつて自からの生活を律せしむるといふ型の教授法が發展させられてゐる。或る試みに於ては、これが生活科の如き獨立の學科にあつて取扱はれ、或る時に於ては、修身科にあつて自由題學習をなさしめるといふが如き試みともなつて來て居る。

　現在にあつては、斯くの如き生活修身の方法も、教科書の使用や說話法の普及のために、一般には純粹な形で行ひ得ない。併し例話・訓辭を用ひてなす說話法に重點を置いてゐた從來の一般教授法を批判し、生活經驗の價値を意識させたことに於て注目すべきものがある。これはヘルバルト派の段階說を基礎理論とした修身教授法に對して、確かに新しい問題を提供した。從つて今日の教授法は說話法を基礎とし、修身教科書に多くの注意を拂つてはゐるが、その中には生徒の道德生活への結び付きを如何にして現はすべきかが考慮せられて居る。

【實踐指導】 この生活修身の問題は、修身教授に於ける最後の歸著點として求められてゐる實踐指導への方法を指し示して居る。多くの場合に實踐指導は、說話法の樣式に支配せられて、實踐への意識を教室内に於て覺醒せしめることにとゞまつて居る。この意味の實踐指導が現在の修身教授の歸結點とされてゐるが、更にこれを眞の實踐へまで發展させる途が多くの場合見失はれてゐる。これは修身教授の從來の枠を破らなければ出來ないことであるが、修身教授方法に現在課せられてゐる問題であらう。

「修身教育」・「修身教材史」・「德目主義と人物主義」・「德目」・「作法」・「例話」・「格言及び諺」・「教訓及び訓辭」・「時事問題」の項參照。（海後宗臣）

文獻——佐々木秀一「修身教授研究」（大正十二年）。吉田熊次「道德教育の原理」（大正十五年）。亘理章三郎「道德教育の理論と實際」（昭和八年）。佐藤熊治郎「國民教育の中心問題」（昭和九年）。鹿兒島登左「修身教育と生活指導」（昭和四年）。岩瀨六郎「生活修身原論」（昭和七年）。

住宅

〔英〕house 〔獨〕Wohnung

【住宅問題及び住宅政策】 限られた一定面積の地域に人口が集注するとき、住宅への需要がその供給能力以上に昂まり、これに派生する多數の條件が協働する事によつて、所謂住宅難が發生し、住宅問題〔英〕housing problem 〔獨〕Wohnungsfrage が生起する。住宅問題發生の因由は、例へばオーストリアに於て世界大戰の結果たる領土の喪失により狹められた自國領に多數の國民が流入した如き、或は東京に於て關東大震災により多數の住民が烏有に歸したるにも拘らず多數の住民は生活の必要上原居住地に止まらんとし、或は然らざる者は群をなして限られたる地域たる郊外へと流出したるが如き、特殊的條件によつてその困難が更に倍加されるが如き事態にも存するが、かゝるものは結局副次的因由たるに止まり、その本質的なる點に於ては、近代の住宅問題は悉く人口の著るしい自然增加と近代經濟機構の歸結たる人口の都市集注に最も重要なる因由を有するものである。從つて住宅問題の最も重大なるものは都市に於けるその問題である。

都市に於ける住宅の問題はその量的並に質的の兩方面に存する。量的方面の問題は住宅の稠密度に關係する。卽ち先づ一定地域に多數の住宅が密集する事により、住宅相互の距離は極めて狹められ、その配列に於ても亦出來得る限り經濟的に土地を使用する結果として稠密度が著るしく高められる。更にまた一軒の住宅の面積も極めて局限せられる結果、家族の人員に比して住宅の全面積は狹隘に失する事とならざるを得ない。而してこれらの住宅を質的に見るときはその劣惡の度は更に倍加せられる。卽ち現在の都市に於て中流以下の階級の住宅は殆ど九〇%借家である。（內閣統計局の大正十五年より昭和二年に至る家計調査によれば、俸給生活者にして借家住ひのものは八六・七九%、間借のものは三・八一%であり、勞働者に於ては、借家八九・五六%、間借三・二一%である。）而もこれらの貸家は、多くは資本家の投資對象として造作せられるものであり、地代の昂騰・轉賣等の條件に加ふるに、住宅の需要の過度の昂昇により家賃は著るしく高價となり、物價の騰貴は更にこれに拍車をかける結果となる。更に住宅そのものの質は最小の資本を以て最大の利潤を擧げんとする投資の對象である限り、極めて劣惡となり、通風・採光・排水等の凡ての保健衞生上の條件は全然無視せられるの結果となり易い。これを窺ふべき指標としての住居密度を東京市の調査について見れば、その甚しきものは新市域不良住宅に於て一人平均疊數は一・七疊であり、また勤勞階級家計調査に於ては三・〇疊、中等階級住宅調査に於ては三・七一疊といふ數字を示してゐる。而も右の如き家賃の昂騰によつて、都市居住者の大部分はその收入高に比例せざる高額の居住費の經濟的壓迫に惱む結果（我國大都市の住民は平均してその收入の一五%を家賃の支出に費すといふ）より低額の居住費を以て滿足せんとし、更により劣惡なる住宅を求めて住宅の條件を益〻劣惡なるものとする。而してかゝる事態の極限に於て發生するものが所謂不良住宅である。

右のごとき住宅の問題は、都市住民の保健・衞生・保安・風紀等、その生活の全面に亙つて著るしく密接なる聯關を有し、決して閑却せらるべきでない。こゝに於てこれらの諸點のよりよき向上を目指し、他方不當の經濟的壓迫に惱む住民を救濟せんが爲に、當局者のこれに對する救濟手段として住宅政策〔英〕housing policy 〔獨〕Wohnungspolitik が確立せられなければならぬ。現在我國に於ける住宅政策の主なるものを見るに、大正七年以來各地の公共團體が住宅經營を行ひ、又大正十年四月「住宅組合法」（法律第六十六號）が制定せられ公共團體及び公益團體に政府の低利資金を融通して住宅の經營及び供給をなさしむる事、住宅組合の組織を奬勵しこれに低利資金を融通し、また住宅供給を目的とする產業組合に對しても同樣低利資金を融通する事等が行はれて居り、これらはいづれも中流階級以下の住宅難を緩和せんとするものであり、いづれもその著るしい利用を見つゝある。例へば法律施行以來許可された住宅組合數は昭和九年十一月末現在に於て組合數二、七四二、組合員三〇、七四七人、建築費總額六八、〇四三、七六六圓に及んでゐる。併し、更に私人の住宅に對してもその建築樣式の法律的規定によつて質的低下を防ぎ、また都市計畫法によつてその稠密度を制限する事の必要等が叫ばれつゝあり、一部はその實現をも見つゝある。

尙これらの一般住宅の外に農山漁村の住宅の質的改善も近時問題となりつゝあり、府縣によつては模範住宅を

建設し、或は改良の實地的指導に當る等の方法により實施の緒に就きつゝあるものも存する。

【不良住宅】　右述の如き都市に於ける住宅の最惡條件の極限を示すものが所謂不良住宅である。都市に於ては中流階級に於てさへ右の如き住宅難に脅かされ、極めて粗惡なる住宅を以て滿足せざるを得ない狀態に在るのであるから、下層階級に於てはその住宅難は著るしく增大せざるを得ない。卽ちこれら下層階級者に於ては、住宅の衞生的條件を云爲する前に經濟的條件の方が重大であり、その爲に殆ど住宅と言ひ得ざる程の粗惡なる住宅に居住するものが多い。而もこれらの不良住宅は多くは密集して所謂不良住宅地區を形成してゐる。かゝる地區は右の如き事情のもとに發生するものであるから、一般住宅の建設せられざる如き濕潤地、墓地・寺院地等に隣接する陰濕地、荒蕪地等の交通不便なる地、鐵道線路・工場・澤渠等の隣接地等に群集し、少額所得者・工場勞働者・小行商人・屑屋・浮浪人・乞食等が密集し、甚しきものに於ては一戶に數世帶同居し、衞生・風紀・保安等の點に於て著るしく憂慮すべき狀態に在る。而もかゝる不良住宅地區は大都市には必然的に附隨するものであり、大正十四年內務省社會局の調査によれば、百戶以上不良住宅の密集する地區は、全國に於ては、地區數二一七、住宅棟數四一、七七四棟、世帶數七二、六一二、居住者三〇九、〇〇〇餘人に及んで居る。此等に對し政府は昭和二年「不良住宅地區改良法」（法律第十四號）を發布し、六大都市及びその隣接町村の不良住宅地區より漸次改良事業に著手し、各自治團體及び公共團體の手により其改良を遂步せしめつゝある。東京府・神奈川縣・愛知縣・大阪府・兵庫縣等の代表的不良住宅地區は改良の完成を見たものも少からず、現在進行中のものも又存する。

【教育的環境としての住宅】　住宅は兒童の教育的環境として最も重要なる意義を有する家庭の生活の場である。從つて身體的には充分なる空間が與へられるか否か、また通風・採光等の條件の如何はその養護の狀態に關係し、これはまた直ちに精神發達にも著るしい影響を有する。又兒童が心的活動を充分に營むに足る空間が與へられるか否か、卽ち幼兒に於ては遊戲、學童に於ては勉强の場所が與へられるか否か、或は成人殊に他人の同居による影響等は心的影響の最も著るしいものである。而してこれらの諸條件は一面兒童に與ふる右の如き直接的影響に於て、また他面これを制約する社會的經濟的環境の一指標たる點に於て、教育的環境としての住宅に重大なる意義を附與するものである。　（山下俊郎）

文獻——F. Engels, Zur Wohnungsfrage (Sozialdemokratische Bibliothek, 1887)（加田哲二譯「住宅問題」昭和四年）。增田抱村「住宅問題」（「社會事業」第十卷、大正十五年）。平野員三「本邦都市住宅問題の一考察」（「都市問題」第十四卷、昭和四年）。伊部貞吉「歐米諸都市の住宅問題」（「都市問題」第六卷、大正十年）。東京市役所「東京市住宅調査」（昭和六年）、「住宅政策調査資料」第一—四輯（昭和六—十年）、「東京市不良住宅地區調査」（昭和七年）、「東京市新市域不良住宅地區調査」（昭和十一年）。東京府學務部社會課「東京府郡部不良住宅地區調査」（昭和三年）。酒井利男「大阪市に於ける住宅問題の趨勢」（「社會事業研究」第十六卷、昭和三年）。大阪市役所「大阪市住宅年報」（大正十二年—）。中央社會事業協會社會事業研究所「日本社會事業年鑑」。山下俊郎「小學生に於ける住居と知能の發達との關係」（「教育心理研究」第八卷、昭和八年）。H. Hetzer, Zur Psychologie des Wohnens (J. Bunzel Beiträge zur städtischen Wohn- und Siedelwirtschaft, 1930).

集團教育と個別教育

【集團教育】　集團的に教育する方法をいふ。教育が家庭から學校へ、學校から社會へと發展するに從つて其の方法は個別教育から集團教育へ發展する。學校は一定の場所に於て多くの生徒を教育せねばならず、庶民教育の發達に伴つて殊に集團による教育が必要となり學級の編制に工夫を要するやうになつたが、更に教育が社會に於て行はれる場合には、民衆の指導が種々なる集團の形態に於てなされねばならなくなる。學校に於ける集團教育の方法としては校舍の建築、教室及び運動場の設備等が必要となるが、殊に集團教育に適した教具が發達せねばならぬ。教科書は印刷術の發達によつて容易に生徒の手に渡り、集團教育を簡便ならしめたが、黑板や掛圖の使用は更に之を有效ならしめた。然るに幻燈や映畫（「視聽教育」の項參照）や擴聲器の發明は一層集團教育の範圍を擴大し、大講堂に於て多數の生徒を同時に教育することが可能となり、學校以外に於ける社會的集團による教育にも有效に使用されるやうになつた。しかしそれと同時に此の方法には特殊な集團的學習法が適用されねばならぬ。それには何よりも生徒相互の協力による學習が必要であり、學習作業も協同作業が必要となる。而して此の協同作業を通じて生徒の學級生活並に學校生活が指導され、協同の精神が涵養されねばならぬ。學校生活に於ける生徒の自治は斯かる協同の精神によつて指導さるべきで、これは社會生活に於ける自治への訓練ともなる。さらに此の協同作業は協同製作を可能ならしめ、生産に對する社會的協力の意義を理解せしむることができる。併し、集團教育の基礎をなすものは遊戲であり、遊具を共有して規則を守り仲好く遊ぶことから、協同と公正の精神が教育され、スポーツを通じて團體精神を養ふことができる。幼稚園に於ける保育の方法は遊戲の集團的指導から集團的學習を誘導して行くことにある。併し集團教育は精神薄弱兒や性格異常の問題兒の教育には適せない場合が多く、それには寧ろ個別教育の方法が適用されねばならぬ。

【個別教育】　個別的に教育する方法で集團的に教育しては效果の現はれない場合に適用さるべきである。學科によつても、實驗的操作や技能的訓練の如く、集團教育の困難なものもあるが、個別教育が有效に適用されるのは特殊教育、殊に治療教育の場合である。天才教育の如きも個別教育によつて效果をあげられるが、個別教育は個性教育とは區別されねばならぬ。個性化の教育（「個性」の項參照）は集團的指導によつても行はれるもので、從つて集團教育は劃一教育でもなく、學校教育に對する社會教育でもない。（城戸幡太郎）

柔道

【柔術】　我國の封建時代には各種の武術があつた。劍術と云ひ、槍術と云ひ、弓術と云ふやうに、その用ひる武器に依つて各〻その名稱を異にした。かゝる武術の中に柔術といふ一種の武術があつた。柔術はまた體術・和術・小具足・取手・拳法・白打・手搏・組討等の名稱で呼ばれ、その名稱に由り時に多少相違する點もあつたが、要するに、他の武術の如くその用ひる武器に依つて生れた名稱ではなく、それは武器を用ひずに練習した場合が多かつたが、如何なる武器を用ひても差支なく、言はば無手で闘ふ事に重きを置いた混成武術であつた。

　柔術の柔といふ字は、柔能制剛の柔から取つたのであるといふ説もあるが、又「ヤハラ」を漢字で表はす時、和術とも又柔術とも書いて、只「ヤハラカイ」といふ言葉に漢字を當てただけであるとも見られる。そはとにかく、柔とは對手の力に逆はず之に順應して一旦は對手に讓り對手の虚に乘じて終局の勝利を得ることで、「ヤハラ」の術理とする所は實際に於て柔能制剛の理と合致して居る。柔術の技は千を以て數ふべきも、この柔を原理とする場合が相當に多い所から和術・柔術等の名稱が起り遂に斯術の代表的名稱となつたのである。

【柔術の發達】　柔術の起原に就ては諸説があるが、要するに、柔術は我國固有のもので、主として我國人に依つて工夫され發達したものである。すなはち原始柔術乃至今日の相撲の母體であるてごひ或はすまひは、遠い神代の昔から我國に存在し、それが時とともに變化發達して二つの樣式となり、一は競技化し娯樂化して所謂相撲となり、他は武術化し實用化して柔術となつたと見てもよい。

　一方に相撲は、神代に於ける建御雷神と建御名方神の力競べに遡ぼり、垂仁朝に於ける野見宿禰と當麻蹶速の相撲に起りを發し、奈良・平安兩朝に於ける相撲節會時代、武人の間に相撲の盛に行はれた鎌倉時代・戰國時代・更に勸進相撲の出現せる戰國末期より德川幕府時代を經て明治時代に至り、遂に今日の如く變遷したのであるが、他方柔術は、武士の勞力を得始めた源平時代に於て陣中に於ける組討・格鬪が行はるゝに至つたのを以て相撲との分岐點と見ることが出來よう。

　源平時代に於ける組討は相撲の武術化・實用化ではあつたが、未だ相撲の範圍を脫すること遠くなく、その後封建時代に入つても鎌倉時代に於てはさしたる發達も見せなかつたやうであるが、戰國時代に入つてからは他の武術と同樣の進歩を遂げ、遂に組織ある一個獨立の武術としてその存在價値を認めらるゝに至つた。少くとも今日より約四百年前後奈良天皇の天文元年（1532）から獨立の武術として數へられ、彌來次第に發達して戰國末葉より德川初期にかけて追々名人大家の出現を見た。（かの歸化人陳元贇を以て柔術の祖となすが如きは史實を誤る謬見である。）その後支那から同類の武術たる拳法・白打等が輸入同化されて內容が豐富になり、後西天皇の寬文以降（約二百八十年前）に於て高尙なる技術の發達を見るに至つた。その後時に消長盛衰はあつたが、維新の頃まで漸次國內に廣まり數多の流派を生むに至つた。その中、維新前江戸で最も盛に行はれて居たのは、天神眞楊流（流祖磯又右衞門柳關齋）・楊心流（流祖三浦楊心）・起倒流（流祖京極丹後守高國臣寺田勘右衞門正重）の三流で、諸藩を通じて見ればこの三流の外に、關口流（流祖關口彌六左衞門氏心入道柔心）・澁川流（流祖澁川伴五郎義方）・竹內流（流祖竹內中務大輔久盛）・扱心流（流祖犬上左近將監永勝又其孫郡兵衞永保とも云ふ）などが多くの修行者を擁してゐた。

【柔道本義】　從來柔術には數多の流派があつたが、それらの柔術には一貫した根本原理がなく、各流祖が各自の考案に依つて獨斷的に夫々異つた教へ方をし、又教へられる者もたゞそれを覺えて行くといふ風であつたので、その教へ方の相違に依つて幾多の流派に岐れて居つたから、一つの流派と他の流派との教へ方が違つた場合、その何れを是とし、何れを非とするかを決定することが困難であつた。大體柔術の術理は前項に述べた如く、柔の理に依つて說明が出來るとは云ふものの、それだけでは凡ての技の原理を包括するのに不充分である。そこで日本傳講道館柔道の創始者たる嘉納治五郎はすべての技に根本原理が無ければならぬと考へて、深く研究した結果、つひに一つの根本原理を發見するに至つた。卽ち凡ての技は先づ目的とするところが明瞭であつて、その目的の爲に精神身體の力を最も有效に働かさなければならぬと云ふことである。換言すれば、精力最善活用であり、更に簡約すれば精力善用である。この原理に基いて、從來の諸種の技を吟味して、取捨選擇し、或は改造し、また新に考案もした。斯くして集大成されたものが講道館柔道の形及び亂取である。

　嘉納はその講道館柔道を明治十五年から教へはじめたが、最初の間は世人から顧られなかつた。けれども從來の柔術と異る特長が次第に認められ、昔の柔術を學んで居た人々も講道館に入門するやうになり、今日では昔の柔術はほとんどその跡を絕つて、全日本が講道館柔道の

形及び亂取に統一されて了つた。また歐米その他の諸外國に於ても講道館柔道の修行者は年とともに增加するやうになつた。

【柔道の教育的意義】　柔道の修行に由つて體得した原理『精力善用』は之を武術に應用して成功したのであるから、體育に應用しても同樣に成功すべきである。體育の理想は身體を强壯にし、健康にし、又實生活に役立つやう訓練するにある。今日廣く行はれてをる競技運動は、元來一種の勝負を爭ふことを主眼として、身體を鍛錬するのであるから、興味を唆ることは大であるが、筋肉を不均齊に發達せしめ、又內臟を害する場合も少くない。又體操は身體を圓滿均齊に發達せしめ、內臟に害を及ぼす虞れが少いといふ長所はあるが、各動作に意味がないから興味が薄く、又實用に適しない。そこで兩者の缺點を除去し、精力善用の原理に基く理想的の體育として二つの方法が考案された。一つは手・足・胴・頭の運動によつて思想・感情・天地間の物の運動を表現するやう仕組んだ舞踊式のもの、他は武術の種々の技を體操式に組合せた武術式のものである。この二つの體育法は、體育と興味と實益とを兼ね備へてゐるから、老若男女の別なく廣く全國民をして實行せしむることの出來るものである。又これは精力善用の原理に基いた體育である所から、精力善用國民體育と命名されたのである。

　次にこの原理を智德の修養に應用して考へて見ると、今日までの智を磨き、德を養ふ方法に於て、多くの缺陷のあることを發見する。第一に智育・德育の目的が明瞭になつて居ない。又假りに目的が明かになつて居る場合でも、その目的を遂げるために心身の力を最も有效に使用しようといふ徹底的の方法が講ぜられて居らぬ。それが、今日まで智育・德育の成績の擧つて居らぬ理由である。更にこの原理を衣・食・住・社交・執務・經營等人間が社會に於て行ふ萬般の事に應用すれば、それらのことに就て一段の改善進歩を見る事は當然である。

　要するに、この精力善用の原理は、初めは柔術の研究から出發して體得した原理ではあるが、これは人事百般の事に應用すべき根本原理であつて、嚴格に云へば、柔道はこの原理に附けた名稱である。併しこの原理を百般のことに應用する研究も柔道と云ひ、同時にその研究に基いて練習することも柔道といつても差支ない。故に、道場において形や亂取の練習をするも柔道の一方面であるが、社會生活を合理的に營む練習もまた柔道の一方面である。

【柔道の技】　柔道の技を分けて投技・固技・當技の三種類とする。投技とは、對手が維持せんとする姿勢を崩して地に打倒すことを云ふので、その種類は甚だ多いが、大別すれば立技と捨身技の二つになり、立技は手技・腰技・足技に、捨身技は眞捨身技・橫捨身技に分けられる。講道館では平素多く用ひる投技をその難易に由り第一教より第五教に至る五階段に分けて教授し、總數四十に及んでをる。固技とは抑へ込んだり、絞めたり、または關節を捩つたり、逆に曲げたりして、對手の自由を制することを云ひ、これを抑技・絞技・關節技に大別する。當技とは對手の急所を打ち、突き、蹴りなどして對手に苦痛を與へ、自由を失はしめ、又は死に至らしめる方法で、これも腎當と脚當に大別し、それらを更に細別することが出來る。柔道は形と亂取とこの二つの方法に依つて技術の練習をする。後段述ぶるが如き理由で亂取に用ひる技はその種類は甚だ多いが、平素教授上形に用ひらるゝ技の數は自ら限られてをる。講道館柔道形の種類（各技の名稱は略す）を記せば次の如くである。

投の形（十五本）　固の形（十五本）　極の形（二十本）
柔の形（十五本）　剛の形（十本）　五の形（五本）　古式の形（二十一本）

精力善用國民體育（動作四十八種）

【修行の方法】　修行法としては、主として亂取・形・講義・問答の四種の方法が用ひられてをる。亂取とは當身及びその他豫め禁ぜられてある幾つかの仕方を除きさへすれば、相互に怪我をせぬやう心掛け又禮儀を守る以上は各自が適當と認める隨意の方法で練習し試合することである。卽ちその內容は投技と固技とから成立つものである。形とは豫め定められてある順序方法で通常は二人、或場合は團體となつて普通は攻撃防禦の練習をすることである。その目的は單に勝負のこともあり、勝負と體育とを兼ねることもあり、また勝負と美育とを兼ねることもある。仕組次第では勝負と體育と美育と三者を兼ねることも出來る。勝負を目的とする形では、亂取の目的になつてをる投技・固技の外に當身や短刀・長劍を用ひることもある。講義とは柔道の全般又は部分的の道理を說き明かすことである。それは形・亂取を稽古する際にその理合を說明しながらも出來もしようが、それでは斷片的になつて一貫しない嫌れがある。而して心身鍛錬のためには殊に講義の必要を認めるのである。問答とは修行者より云ふ時は、修行上解らぬことを質問して教を請ひ、指導者より云ふ時は、修行者が解つて居るかどうかを試み、解つて居らぬ時は、能く解るやうに解き聽かせるための一つの方便である。柔道の修行は、身體上でもその運動方法が千變萬化限りがないから、種々の質問應答に依つて之を理解せしむる要があると同樣に、精神上でもたゞ一通りの理窟を說明して筋道が分るだけでは濟まない。矢張り鍛へに鍛へ錬りに錬つて生解りで通るやうなことのないやう、種々の問答に依つて徹底せしめる必要があるのである。

【柔道の階級】　講道館師範は、柔道修行者に對しその進歩に相當せる段又は級を授與する。段は初段に始まり逐次に昇進し、級は段の下位に在つて五級より一級に及ぶのである。この外に有段者待遇といふのがあるが、之は講道館師範が閱歷功勞その他の事由により無段者を

有段者として待遇するものである。段級の制は女子にも共通であるが、女子の場合は女子柔道何段・女子柔道有段者待遇の如く、女子柔道の四文字を冠して呼ぶことになつて居る。尙段級に依る帶の色分は左の通りである。

(一)有段者
初段より五段まで　黑色
六段より九段まで　紅白のだんだら
十段以上　紅色
但し六段以上の者も黑色を用ふることを得
(二)成年組一級二級三級　茶褐色
(三)少年組一級二級三級　紫色
(四)成年組少年組女子部を通じ四級五級及び段級未定者　白色
(五)初心者　水色
(六)女子柔道三級以上段級保持者の帶の色分は前諸項に準ずるも、帶の中央に白線あるものを用ひる。
(七)必要に應じ前記帶の色分の外稽古衣にも階級を區別する適當の印を附することがある。

【學科としての柔道】　維新以後に現はれた世相の激變は、我國古來の文化と云ふ文化を悉く弊履の如く放擲せしめ、折角講武所まで設けてその興隆をはかつた武術も、時代の波の及ぶ所、遂に同じ運命を辿るより他に途がなかつた。而して柔術は警視廳及び警察署に於ける捕縛術として僅にその命脈を保つに過ぎなかつた。斯かる際登場したのが講道館柔道である。明治十五年講道館*が柔道と銘を打つてその教授を始め、その聲價の漸く高まるや、その時まで屏息してゐた諸流の柔術もこゝに擡頭し、名も柔道と改めて所々に教授を始むるに至つたが、遂に講道館柔道に統一され以て今日に及んだ。

我國の學校に歐風の體操の始まつたのは明治十一年であつた。然るに體操の素材を我國固有の武術殊に柔劍二術に索むべしとの意見が一部有力な識者の間に提唱されたので、明治十五、六年の交文部省は體操傳習所をしてこれが研究に當らしめた。その結果は實に次の如くであつた。

二術の利とする所
一、身體の發育を助く。
二、長く運動に堪ふる力を得しむ。
三、精神を爽快にし志氣を作興す。
四、柔懦の風姿を去りて剛壯の姿格を得しむ。
五、不慮の危難に際して護身の基を得しむ。

二術の害若しくは不便とする點
一、身體の發育往々平等均一を失はん。
二、實習の際多少の危險あり。
三、身體の運動適度を得しむること難く、强壯脆弱共に過激に失し易し。
四、精神激し易く、やゝもせば粗暴の風を養ふ。
五、爭鬪の念志を盛んにし、徒らに勝を制せんとの風をなし易し。
六、競進に似て却つて非なる勝負の心を養ひがちなり。
七、實習上各人に監督を要し、一級全體一齊に授けがたし。
八、教場の坪數を要すること甚大なり。
九、柔術の演習は單に稽古着を要するのみなれど、劍術は更らに稽古道具を要し、且つ常に其の衣類及び道具を清潔に保つこと、生徒の業には容易ならず。

右の理由により體操傳習所では、之を教育的見地より左の如く斷定を下した。

一、學校正科として採用することは不適當なり。
二、慣習上行はれ易き所あるを以て、かの正科の體操を怠り、專ら心育にのみ偏するが如き所に之を施さば、利を收むるを得べし。

明治十年頃より一部中等學校に於て隨意科として柔術を課してゐた所もあつたが、これは極めて稀で、中等以上一般の學校に柔道の採用されるやうになつたのは、寧ろ明治二十年頃即ち講道館柔道が盛になりかけ漸く柔道教師の需要に應じ得られるやうになつてからのことである。併し文部省の方針が前述の如くであつたから何れも隨意科であつた。時偶〻日清戰役に遭遇し國民一般に尙武の氣風が熾になるや各學校は競うて柔劍二道を採入れるやうになつた。學校に於ける柔劍道が盛になるに伴れ柔劍二道を正科として中等學校に課すべしとの輿論の聲は益〻高まり、その趨く所遂に帝國議會に建議案の提出を見るに至つた。即ち第十議會(明治二十九―三十年)、第二十一議會(明治三十八年)及び第二十二議會(明治三十八―三十九年)に於て柔劍二道を中等學校の正科に加ふる案を建議したが、時未だ到らず何れも否決された。然るに第二十四議會(明治四十―四十一年)に至り遂に上記建議案は全員一致を以て可決された。一方文部省も輿論の趨勢に鑑み、明治十六、七年、明治二十九年、明治三十七、八年の三回に亙り、柔劍道を正科とする案に就き調査したが、明治二十九年七月の學校衞生顧問會議は、殆ど調査の必要なしと刎ねつけ、明治三十七、八年の體操遊戲調査會も、「近年體育奬勵の聲盛んなると共に、之を學校正科に加へんとして建議するもの多しと雖も、今日に於て曩に(明治十六、七年を指す)調査せる結果を覆へし、之を正科に加へざるべからずとするの理由を發見すること能はず。仍て從來の方針に依り、滿十五年以上の强壯なる生徒に限り、任意正科以外に行はしむるを以て正當なりと信ず。」といふ意見で、中等學校の正科として加ふることには同意しなかつた(當時文部省は柔道の眞相を了解せず一部の人の見る所に基き判斷したるため)。然るに前記の如く建議案が可決されたので、文部省も更に一層の調査を進め、柔劍二道の心身鍛錬に必要にして有效なる所以が一般に認められてをることを認知し且つ管下多數の中等學校が之を實施してをる實情に鑑み、明治四十四年七月三十一日發布の改正「中學校令施行規則」により正科として之を體操科の中に加へるに至つた。けれどもこの改正は柔劍二道を所謂必修科とするものでなく唯正科として之を課することを得といふ隨意科としたに過ぎなかつた。されば一部の學校は之を正科として必修せしめたが、一部では依然隨意科として之を扱つてゐた。第五十議會(大正十三―十四年)に於て柔

劍二道を必修科とするの建議案が貴衆兩院を通過したにも拘らず、文部省は依然その方針を改むることがなかつたが、昭和六年遂に必修科として課するの改正令が出たのであつた。而して昭和十一年六月には、中等學校に於ける柔劍二道の教授要目が他の必修科同樣制定發布された。斯くて過去半世紀に亙る懸案も玆に解決せられ、柔劍二道の有つ教育的眞價を完全に發揮し得る機運に到達した。すでに中等學校に於て必修科と認められるゝに至つた柔劍二道は、高等學校・專門學校・大學・其の他諸團體に於ける既設未設の柔劍道部を刺戟してその隆盛を促進するは勿論、近年に至つては小學校及び女學校に於ても柔道を體操科に加ふるものが漸次その數を增すに至つた。

（嘉納治五郎）

文獻——*Jigoro Kano, Jiujitsu and Judo, What are They, 1936; The Contribution of Judo to Education, 1932; The Principles of Judo and Their Application to All Phases of Human Activity, 1934.*

修道院

〔英〕religious order 〔獨〕religiöser Orden 〔佛〕ordre religieux

【沿革】 修道團ともいふ。一定の戒律に基き教會公認の從順・貞潔・清貧の三誓願を立て、其の誓ひを嚴守することによつて、福音書的完德にすゝまんと努力する人々の團體である。此の誓ひは、一定の儀禮を伴ふ場合と然らざる場合とが存し、前者が普通で、固有の意味に於ける狹義の修道院とは之のみを指す。その主なるものを史的發生順に擧げれば、第六世紀以來のベネディクト會（我國でも有名なトラピストは此の分派である）、第十三世紀に起つた所謂托鉢僧團（其中最も顯著なるはアッシシの聖フランチェスコ Francesco d'Assisi の立てたフランシスコ會、及び聖ドミニクス Dominicus の立てたドミニコ會にして、今日我國にも渡來して活動してゐる）、更に第十六世紀の聖ロヨラの立てたイエス會（イエス社）である。此のイエス會は其の創立者の一人なる聖フランシスコーシャビエル Francisco de Xavier によつて日本に始めてキリスト教を傳へ、また今日では東京に上智大學を經營して、我國の學會並に教育界に深い緣故を有つてゐる。女子の修道院（狹義）も亦早くより發達し、我國にもトラピスト會・カルメル會等が渡來して活動してゐる。

【修道院の教育】 以上の如き固有の意味に於ける修道院には、一定の準備期（修練時代）を修養に費し、院長に適當と認められた者が終生的誓願を立てて入會する。かくて嚴格なる團規の下に、殊に清貧、終生童貞、修院長に對する完全な服從といふ三つの特別な道を通じて、福音書的完德にすゝむべき義務を有する者となる。イエスーキリストは、永生を得る道如何を尋ねた青年に、萬人に課せられた十誡を守るべきことを命じ、また「汝若し完全ならんと欲せば往きて有てる物を賣り、之を貧者に施せ。然らば天に於て寶を得ん。而して來りて我に從へ」（マテオ十九の二）と勸めた。これが所謂福音のすゝめであり、この勸告を實行する決意を三誓願によつて表白する。清貧は上述の福音の言葉の實行であり、貞潔により家庭の係累を絕つて主の寵仕に專心する自由を得、嚴格なる規律と長上への服從により我執を捨てる。唯これはあくまで勸めであつて命令ではないから、之に從ふべく召出されるのは、限られた少數者に下される特別の惠である。「人皆此言葉を肯け容るるには非ず。肯け容るるは賜りたる者のみ」（マテオ十九の十一）。

從つて修道院に候補者を決定的に加入せしめる迄に、カトリック教會は極めて愼重なる態度を持し種々の條件を附する。

候補者は先づ修練 noviciat の時期を經ねばならぬ。トレント公會議では、少くとも一箇年の修練期間を絕對必要と定め、教會法典は凡ての修道院に之を義務として課してゐる。此の時期に於ては、所謂修練士 novice は特別の一團として特別の指導者の下に置かれる。此の指導者は、修練士をあらゆる方面から修道生活に適するやうに指導すると同時に、修院長に對しては其の指導下の修練士の狀態に就き詳細に報告する義務がある。此の時期の第一條件は、修練士の側に於ては、此期間中いつでも世俗生活に復歸する完全な自由を保留すると同時に修道院側に於ては、不適當と認める修練士をいつでも去らしめ得る。而も兩者共此の退去又は除名の權利を執行するに當り、理由を具申すべき法的義務を負はないことになつてゐる。卽ちかゝる愼重なる用意の下に修練士は自らの肉體的精神的力量が生涯の修道生活に堪へ得るやを試驗し、修道院側では其者の可能性を測り、又當該修道院の精神と事業とに對する適應性を確かめるのである。又其の修練士をそこに決定的に加入せしむるに就き、最大の保證を得ん爲に、先づ暫定的（一年又は數年）誓願を立てしめ、其の實行に及第して始めて永久的誓願を許可するのみならず女子修道院に於ては、此の修練時期の前に少くとも半年の志願時期 postulat を設け、此の期間の終りには更に最小限度八日間の默想を課してゐる。

以上の如き固有の意味に於ける修道院とは別に、一定の儀禮を伴はぬ、單なる非公式誓願を以て入會し得る宗教團體がある。近世に至つて發達した祈禱會・サレジオ會・贖罪會等これであつて、廣義に於ける修道院には此等をも含ませる場合があるが、此の誓願は前者に於けるやうな嚴格な教會法的權利義務關係を生ぜざるものであり、從つて兩者は區別されるべきものである。

又所謂修道士にも、歷史的に左の四種を區別し得る。先づ團體的共同生活を營む修道士 cenobites と孤獨的隱遁生活を營む修道士 anachorètes との別これである。一般には後者の方が一層完全なもののやうに考へられ勝

であつたが、五世紀初め頃より幾多の修道生活の樞要者（例へば聖ヒエロニムス Hieronymus）は、後者の生活を營まんとする者も先づ修練期間を修道院に於て送るべきことを勸めてゐる。其後、以上二種の外に所謂サラバイト sarabaïtæ なるもの生じ、これは一定の規律なく二、三人で群居する修道士であり、其の評判も餘り芳しくなかつた。最後に現はれたのが、所謂行脚僧 Egrovagi で、これは居所を不定にして修道院から修道院へと渡り歩く者であり、之も亦修道院の名聲を墜すに役立つのみであつた。以上の修道士の四種類は、修道院史上著名なもので、かの聖ベネディクト修道會を創立し、その模範的院規を草した聖ベネディクツス Benedictus も、其の院規の始めにそれを記載してゐるが、最後の二者は今日では歷史的記憶として殘るのみである。

修道院生活は唯神に召されし者が、萬事に超えて主を愛し、萬事を捨てて主に仕へる狹き門内の特別の道であり、最深の超自然界の消息を傳へ、又最高の完德の模範を示すことを其の使命とする。歷史的に見ても教會の危機に當りいはば其の正規兵として戰ひ、平時に於ても、教會の聖化と深化とに貢獻した事は史上に顯著である。

猶又修道生活の樣式には全然世俗との交涉を絕つて祈禱觀想を主とする觀想教團 contemplative order と、社會事業や教育傳道を行ふ活動教團 active order との別があり、歷史的進行は漸次前者より後者に移行する傾向を示してゐる。（岩下壯一）

十二月往來 ジフゲツワウライ

【成立】 この作者については從來菅原道眞*・中山忠親・藤原良經の三說があるが、道眞說は近世に『菅丞相往來』を『十二月往來』と稱して流布せられたための混同である。忠親說と良經說との何れが正しいか、遽かに斷定することは出來ない。良經は建永元年（1206）三十八歲の薨去であるが、同じく良經を著者とするものに『新十二月往來』があり、その文體・內容を比較すれば極めて接近した時代に書かれたものの如くである。忠親も建久六年（1195）六十五歲の薨去であれば、何れにしても本書は鎌倉時代初期の撰と認められる。

【內容及び教育的價値】 每月一雙合計二十四通の書狀より成る消息文例集であつて、僧俗との應酬になるもの二回の外は何れも公朝間の消息となつてゐるのは、貴族の手に成り縉紳の子弟を目標とするものである。『明衡往來』に引續き消息文例型の往來物であるが、實際に消息として用ひられた書狀を蒐集したものでなくて、最初から模範文として書綴られたものらしい。十二箇月に配當した各書狀も、その月の主要行事や節會を主題として、『明衡往來』の雜駁不統一を整理してゐるから、その點で一層妥當性の多い作文教科書と見ることが出來よう。この形式は以後『十二月消息』、『消息往來』、『南都往來』等によつて引繼がれてゐるが、文例集の實用上の不融通性が氣附かれて後は、『消息詞』の出現流行に壓倒せられて室町末期に衰へた。（石川謙・眞下三郎）

十二教 ジフニケウ

【語義】 支那古代、教育を掌る職の長官たる大司徒が一般民生に施した十二の教をいふ。

【內容】 (一)先祖の死者を祭祀する宗教的儀式を教へ、以て家族制度を維持するに最も必要なる、宗主に對する孝敬の念を養はしめた。(二)陽禮卽ち飮酒の禮を鄕黨に行ひ、地方官主人となり、長上に禮讓を盡す可き實踐道德を教へた。(三)陰禮卽ち婚姻の禮を教へ、以て男女の民を相親ましめ、怨夫曠女を無からしめた。(四)舞樂を教へ、情操を陶冶し、以て民心を和同せしめた。(五)卑者の尊者に事ふる儀を教へ、民に上下自ら節度ありて、踰越すべからざるを知らしめた。(六)民の風俗習慣に從つて、これを感化し教育して、其の業務に安んぜしめた。(七)刑罰を公平に施行し、民をして中正の道を踐む可きことを教へ、驕暴淫激の行ひを禁じた。(八)民に災厄凶喪の有つた場合、相憂恤せしむべきを教へ、民をして自暴自棄の結果、懈怠の心を生ぜしむるを禁じた。(九)禮節法度を教へ、民をして分を守り足るを知らしめた。(十)父祖の業を世襲せしめ、失職の憂を無からしめた。(十一)賢行有る者に爵を與へて善德を祚らしめ、民をして謹愼せしめた。(十二)功勞有るものに俸祿を與へ、以て民の功業を盛ならしめた。

以上の十二教は祭祀・儀式・禮樂・刑罰よりして、人民の生活をして、安定せしめる所以の道に至るまでを教へたものであつて、東洋教育上重視すべきものである。（川又 武）

文獻——賈公彥「周禮注疏」卷十。

宗派 〔英〕 sect; denomination 〔獨〕 Sekte 〔佛〕 secte

【意義】 人には集團的合同性と個別的分離性とがあつて、その合同性の現はれとして、先づ同信同行のものが互に集團を作らうとする、それが凡ての宗教教團の起原である。然るに何れの宗教でも一旦教團組織が成り立つと、必ずその既成教團に滿足せずして、それから分離しようとする思想や運動が起る。普通に宗派とは同一宗教內に於て主として信仰及び儀式の相異によりて分かれた支流又は分派をいふ。日本では行政事務上、文部省宗教局所管中、教派神道の各派に教派〔「神道の教派」の項參照〕、佛教諸派に宗派〔「佛教の宗派」の項參照〕、キリスト教諸派に教會〔「キリスト教會」の項參照〕の語を用ひて、便宜上、それぞれ三教を區別してゐるが、元と宗派の意義に外ならない。最近では宗教團體ともいふ（アメリカ合衆國政府の宗教統計には以前からこの語 religious bodies を使用した）。但し佛教・キリスト教・マホメット教の如き國際的宗教も、他派と相容れざる宗派的教義と儀式とを兼ね備ふる點からは同じく廣義に於ける宗派と見做される。

【宗教・宗派の成立】　宗教の二字は明治初期にヨーロッパ語 religion からの新譯語であつて、明治以前には今日の意味での宗教といふ言葉は、宗旨や宗門、或は佛道・儒道などの道、又は三教一致などの教で言ひ表はされた。しかし佛教學者の間では古くから宗と教との二文字に特殊の意味を附して使ひ分けてゐた。即ち教は客觀的な教へで、宗は主觀的な信仰とした。客觀の教へは無論一つではなく複數である。だが自己（主觀）の信ずる信仰は單數たることを要する。そのためには當然、諸宗教の中から、自己の信仰を選擇しなければならない。この場合、その選擇の標準、即ち主觀の信仰たる宗の定め方に、三條件を必要とする。即ち第一獨尊の義（最高價値、第二義的のものでない終局の第一原理）、第二歸趣の義、第三統攝の義（その第一原理がよく人生觀及び世界觀に統一ある說明をなし得るもの）の三條件を具備して、始めて宗の體系が整つたものとする。この宗と教との意義は凡ての宗教に通じてその特質を言ひ顯はしてゐるものである。偖て宗をきめるこの三條件は同時に宗教そのものを求めることであるが、宗教そのもの、即ち何時でも何處でも誰人でも承認しなければならない客觀的妥當性を有てる宗教は現存せず。結局、個人的に或は集團的にさう思ふといふことになつて、何れの宗教も宗教そのもの the religion の一つの現はれ a religion に過ぎないことになる。しかし現はれた各宗教 religions の間には通有性がある。暫く歷史を有たぬ蠻人の宗教を除くと、歷史は殘つてゐても今は亡びた宗教（ギリシャやローマの如く）と、歷史を具へ且つ今尙活きてゐる宗教（東方から數へると神道・儒教・道教・佛教・印度教・ゾロアスター教・マホメット教・ユダヤ教・キリスト教）とに分かれ、この內後者に屬する諸宗教間にはおよそ共通の四要件がある。その第一は人間以上の偉大なる力の存在を信ずることである。神佛といふやうに人格的に見る場合もあり、道とかロゴス logos とか法 dharma とかいふやうに非人格的に見るものもあるが、人間以上の力（超人）、或は力あるもの（超人者）を信ずることである。第二にはその超人と人との人格的關係、即ち切つても切れぬ關係を必要とする。そこで宗教成立の基礎條件は超人或は超人者との人格的關係といふに歸する。超人に歸依することによりて人格を統一し、永遠を瞰想することによりて現在の生活を淨化する點から、第三に必ず道德的生活として社會的に發現する。この三つの要件が事實上活きて働く所に宗教がある。然るに超人（者）及びそれとの關係を說くに各宗教によりて相異がある。從つて第四に組織、即ち理論づけの教義と體驗のための實際（儀式も修行も教會制度をも含めて）との兩面の組織に相異を見る。先づ教義組織の方面から觀ると、(一)全人格の統一活動たる宗教信念を成る可く概念的に一定の形式に言ひ顯はし（信條［英］creed［獨］Glaubensbekenntnis［佛］credo）、謂はば智情意の渾せる全生命の活動を主として知性の言葉に翻譯して、佛教での宗乘、キリスト教でのドグマ dogma 謂ゆる廣義の教義を作る。(二)この教義は個人的見解ではなく、全くその教團全體の公認せる指導原理たるを以て、その教團の全體に亙りて信仰上の統一をなし、(三)又異端異流によりての教團內部の不統一を防ぎ、同時にそのために、(四)何等かの教權或は制裁によつて維持されるものである。この教義組織は教會の實際方面と共に宗派的宗教成立の特質をなすものなるが、教祖・宗祖の人格や史的關係などの特殊的要素が加はるため、教義も儀式も獨斷的となり保守的となりて甚だしく不寬容の態度を執るやうになるのが通例である。從つて上述四要件中、特にこの組織が形式上宗教を宗派化するものとせらる。從つて政教分離制度（信教自由制度）及び教育宗教分離制度を採つてゐる國家では、宗教の選擇、轉派の自由並に無宗教をも承認してゐるから、宗派化された宗教も宗派と同一に見做してゐる。

【宗派の分裂】　日本では神社以外の教派神道の舍字教會說教所數一萬四千五百餘が十三派に分かれ、佛教寺院數七萬一千百五十餘が十三宗五十六派に屬し、キリスト教會數一千八百七十餘が二十餘派に配せらる。アメリカでは一九二六年の統計に依ると、二十三萬二千百五十四の教會中、宗派別にすると二百十三派と註せられてゐる。かうした宗派分裂の動機には(一)人物、(二)教義、(三)儀式、(四)教會行政或は政治的關係、その他、(五)民族性・國民性・國語・習慣の相異などが擧げられる。凡てに通じて宗祖・派祖の人的要素が重要だが、その人名を取る場合の少きは學派や僧派と異つてゐる點である。佛教の宗派は多くは教義上から分かれたもので、奈良の六宗（倶舍・成實・律・三論・法相・華嚴）はその根據となつた聖典によつて宗派が分かれ、平安二宗の天台・眞言も、鎌倉時代の淨土宗・禪宗・眞宗・日蓮宗・時宗なども主として教義上の相異、續いて儀式制度の相異から宗派が分裂するやうになつたが、東西本願寺のやうに、德川幕府の宗教政策から分かれたものもある。キリスト教では、ローマ教會に對してギリシャ教會が分裂したのは政治的理由と傳道地域の民族性の異りなどがその動機となつた。ローマ教會からプロテスタントの分かれたのは教義・儀式の相異の外、政治的背景も加味されてゐた。或派が監督制度に反對して、長老制度を取り、或派は更に進んで會衆制度を採つたのは教會行政問題に因由せるものである。斯うして宗派が成立するとそれぞれ皆信條を作り出して、他派と相容れないものとなる。

【我國に於ける宗教教育と宗派】　明治三十二年文部省訓令第十二號に、「一般ノ教育ヲシテ宗教ノ外ニ特立セシムルハ學政上最必要」なりとして、「官立公立學校及學科課程ニ關シ法令ノ規定アル學校ニ於テハ課程外タリトモ宗教上ノ教育ヲ施シ又ハ宗教上ノ儀式ヲ行フコ

ト」を禁止したのは、凡ての宗教的なるものをも禁止するの意義か、將た宗派的なるもののみを拒否するの意義かについては、最初は教育と宗教との峻別主義を取つたが、最近では之を宗派的なる宗教の教義及び儀式と解釋して緩和主義を取るやうになつて來た。それは昭和三年文部省に於ける學務部長會議の際、文部省は「諸學校に於ける道德教育の徹底を期するには、宗教的の信念又は情操の涵養を計るの必要なること」を指示せるを始め、昭和八年十月十二日、文部省宗教局並に普通學務局の兩局長から三重縣知事への申達中にも、「明治三十二年文部省訓令第十二號は、當該學校に於て特定の教派宗派教會等の教義を教へ又は儀式を行ふを禁止するの趣旨にして、通宗教的情操を陶冶することは毫も拘束する所に無之」、「特定の教派宗派教會等の教義を教へ、又は儀式を執行するものに非ざる限り、訓令の解釋は可成嚴格に亙らざる樣致度」とあり、昭和十年十一月二十八日發、文部次官の依命通牒「學校ニ於ケル宗教的情操ノ涵養ニ關スル件」中、訓令第十二號は特定の教派宗派教會の教義および儀式を禁止するの趣旨にして、「宗教的情操ヲ涵養シ以テ人格ノ陶冶ニ資スルハ固ヨリ之ヲ妨グルモノニアラズ然ルニ從來之ガ運用ニ關シ往々其ノ適正ヲ缺キ爲ニ教育上遺憾ノ點無シトセザルヲ以テ今般此等學校ニ於ケル宗教的情操ノ涵養ニ關シ留意スベキ要項ヲ左ノ通リ定メタリ」として、第十二號訓令は依然として現行するも、それは宗派的教育を禁止するの意にして、學校教育は一切の宗派的なるものに對して「中立不偏ノ態度」を保持するも、「人格ノ陶冶ニ資スル爲學校教育ヲ通ジテ宗教的情操ノ涵養ヲ圖ルハ極メテ必要ナリ」として、修身・公民科・哲學・國史等に適當に宗教を加味する外、細目に亙りて學校教育に於ける宗教情操涵養に關し留意すべき事項を列擧してゐる。尙この通牒では宗派的教義と儀式とを離れて宗教的情操が教へられることをその根柢としてゐる。

（矢吹慶輝）

宗派學校

［英］denominational(sectarian)school ［獨］Bekenntnisschule; konfessionelle Schule ［佛］école confessionnelle

【意義】　その設立・維持乃至人的構成等の諸點に於て差同が存するものの、等しくある一つの特定の宗教的信仰を基礎として徹底した宗教教育を施さうとする點に特色を有つ學校を一般に宗派學校と呼び得る。從つてかかる廣義の宗派學校は全世界到る處に種々なる形態をとつて現はれ且つ又現存してゐるが、教育學上特に問題とされてゐるものは歐米、特にドイツ・イギリスに於けるそれである。元來これらの國々にあつては、教育は永き間教會の支配下にあり、少くとも教會と極めて密接な關係に置かれてゐた。從つて近代國家の發展の必然的結果として教育が教會の手より國家のそれへ移り始めるや、兩者の間には種々なる葛藤乃至難問題が惹起されるに至つたのである。この點は傳統の新しいアメリカに於ても見出された所であつた。而してフランス・アメリカ・イギリスに於ては各〻の流儀で問題は一應落著し、ドイツのみが未解決の儘に置かれて居るのであるが、この間の事情はこれらの國々の初等教育界に於ける宗派學校の形態中によく反映してゐる。

【ドイツの宗派學校】　ドイツの宗派學校の特色は、それらが原則として公立學校であり且つ極めて嚴密性に富んでゐることの裡に見出される。卽ちそれらは信仰別學校と直譯し得る事に依つても明かな如く、父兄乃至教團側の要求に基いて、公立學校の若干を特にプロテスタント・カトリック及びユダヤ教の三大教團別に設立したもので、原則として各一校を構成する兒童及び教員は同一教團に所屬する者のみから成り、以て宗教教育の徹底が期せられてゐるのである。元來ドイツは宗教改革を起點とする初等教育熱の勃興に依つて義務教育制制定の先鞭をつけた榮譽を擔ふ國であるが、而も大體に於てそれらは宗派學校の形態をとつてゐたのである。十九世紀に入つて所謂無宗派別學校運動が出現し、今世紀に入つてバーデン・ヘッセン等に於てそれらが法的確認を受けるに至つたとは言へ、全般的に言へばプロイセンを始めとして各聯邦に於ける宗派學校の勢力は決して衰へはしなかつた。而してこの傳統は一九一九年のワイマール憲法制定時に際して當時第二黨の勢力を持つてゐたカトリック系の中央黨を動かし、無宗派別學校・世俗學校と共に宗派學校を公認せしめる（同憲法第百四十六條第二項）と共に宗派學校乃至世界觀學校 Weltanschauungsschule に關するドイツ各聯邦の法律公布迄の期間に於ける既存の狀態の保留權（第百七十四條）を獲得せしめたのである。この事はドイツ教育行政上の一大禍根と稱されてゐるが、事實、同憲法に基く法律案は爾後三回に亙つて提出されたが常に激しき意見の對立の裡に否決し去られて、結局この點に於て問題は未解決に止まつてゐる現狀である。蓋しこの事は宗派學校を公立學校たらしめる所に根本的難點を持つのであつて、教科課程を宗派學校の特性に適應させ乃至は學校生活中に教團に特有の訓練や傳統等を多分に取入れることに對する強要と、他國に於て見出される如き教會學校乃至教區學校的色彩を脫せんとする努力とが常に教團側、特にカトリック側と國家との間に困難な問題を産み出してゐるからである。

　ドイツに於ける宗派學校數は各聯邦に依つて著しい差があつて、バーデンは絕無、ヘッセンも亦僅少であるが、プロイセン・バイエルンは遙に多く、ヴュルテンベルグ・オルデンブルグは宗派學校のみであつて、其他の聯邦をも合して之を概言すれば宗派學校は非常に多いのである。この事は一方にドイツ國民の教團別に依る宗教教育に對する熱意と信賴とを裏書きするものであるが、同時にそれは學校が過度に分岐して特に地方農村に於て

兒童數の僅少な學校を多く持つてゐることを暗示してゐる。しかしてナチス政權確立と前後してユダヤ教に基く宗派學校は激減したことと考へられるが、ヒトラー A. Hitler 自身は一九三三年二月の訓令に於て宗派學校を奬勵し且つ保護してゐる。

【イギリスの宗派學校】　現在のイギリスの宗派學校は凡て私設學校 non-provided or voluntary school に屬するものである。この點はドイツのそれと全く異るが、同じく私立學校とはいへ、アメリカ・フランスのそれとも又異つてゐて、設立者は私的團體であるが維持費は地方教育當局より支給されてゐる。元來イギリスの公教育が宗派的宗教教育を禁止した最初は一八七〇年の初等教育法中の「クーパー・テンプルの條項」Cowper-Temple Clause であつたが、同條項は一般的キリスト教的宗教教育迄も除外しようとしたのではなかつた。この方針は現今に至る迄續けられてゐる譯であるが、この點にイギリスの宗派學校の第二の特色が見出される。卽ちアメリカ・フランスに於ては公教育が全く世俗性を以て貫かれてゐる關係上、諸宗教團體に依る宗派學校の設立には積極性が强く見出されるのであるが、イギリスの場合には必ずしもさうでなく、寧ろそれらの中には永き傳統的遺産とも言ひ得るものがあるからである。最近イギリス國教派乃至メソヂスト派等が公立學校に於ける宗教教育の實質的價値を認めて自派の學校を地方教育當局に移管するものが增加してゐることは、この間の事情を示すものである。而してかくの如き公立學校とプロテスタント側の宗派學校の接近は、同時にカトリック側のそれからの離脫を意味するものであつて、最近カトリック側が益〻自派の宗派學校の强化擴大に努めてゐることの理由の一つは正しく玆に存するものと言へる。一九三二年現在で、總數二〇、八九八校の小學校中、宗派學校は一〇、八二五校（內、ローマ・カトリック一、二〇〇、ユダヤ教一三校、其他はプロテスタントのもの）を算してゐるが、この統計は、イギリスに於ける宗派學校の重要性を物語るに充分である。

「宗派」・「宗教と教育」・「宗教教育」・「ドイツの教育」・「イギリスの教育」・「アメリカの教育」・「フランスの教育」の項參照。　（平塚益德）

文獻——阿部重孝「歐米學校教育發達史」（昭和五年）。「各國宗教教育の比較研究」（「教育思潮研究」第十卷、昭和十一年）。*A. Riley, M. E. Sadler and C. Jakson*, The Religious Question in Public Education, 1911. Das deutsche Schulwesen, Jahrbuch 27 hrsg. v. *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, 1928. Educational Yearbook from International Institute of Teachers College, Columbia University, 1932.

重要美術品等調査委員會

【設置の由來及び目的】　最近歐米人の日本美術に對する關心が熾んになつて來たのと、もう一つには金輸出禁止に伴ふ爲替相場の變動に乘じて日本の重要美術品にして海外に流出するものが多くなつて來たために、これを防止しなければならぬといふ聲が學者・識者の間に高まつて來た。此の要求に應じて定められたものが昭和八年四月一日法律第四十三號を以て公布せられたる「重要美術品等ノ保存ニ關スル法律」である。本法第一條の規定する歷史上又は美術上特に重要なる價値ありと認めらるゝ物件（國寶を除く）の輸出及び移出の許否並に第二條の規定する輸出及び移出につき許可を要すべき物件の認定及び其の取消に關する事項を調査審議せしむるために設けられたるものが重要美術品等調査委員會である。認定をなす物件は、(一)繪畫、(二)彫刻、(三)建造物、(四)文書、(五)典籍、(六)書蹟、(七)刀劍、(八)工藝品、(九)考古學資料、等で、認定及び其の取消はその都度官報を以てこれを告示し且つ當該物件の所有者に通知される。

【組織】　同會規程は昭和八年四月十一日文部省訓令第九號を以て公布せられ、文部大臣の監督に屬し、會長一人及び委員二十五人以內を以て組織せられる。特別の事項を調査審議するため必要あるときは臨時委員を置くことを得る。會長・委員及び臨時委員は文部大臣これを委囑又は命ずる。尙、幹事及び書記を置き、文部大臣之を命ずる。　（村上俊亮）

文獻——「現行文部法令彙纂」。

主觀と客觀

〔英〕subject and object 〔獨〕Subjekt und Objekt 〔佛〕sujet et objet

【主觀及び客觀の意義】　主觀と客觀とは相互に相對して始めて意味を有つ一對の相關概念である。廣く主觀と言へば內界・自我・精神・意識・人格など、個人的たると、超個人的たると、經驗的たると、先驗的たるとに拘りなく、すべて認識し意欲し情感する體驗の作用的成素又は主體的側面を意味し、これに對して廣く客觀と言へば外界・事物・存在・意味・目的など、物的たると、心的たると、超越的たると、內在的たるとを問はず、すべて主觀作用に對應する體驗の對象的成素又は客體的側面を意味する。併し主觀と客觀との對立及び相關が殊に明瞭に豫想せられるのは知的體驗卽ち認識現象に於てであつて、そこでは主觀と客觀は「知るもの」と「知られるもの」、換言すれば「對象の認識」と「認識の對象」の區別として現はれ、現實的認識は常にこれら兩者の相關關係によつて成立するのである。

主觀の原語 subiectum 及び客觀の原語 obiectum が現今の意義に確定したのはカント*以來のことで、古くはこれらの語を今とは殆ど反對の意味に用ひてゐた。主觀の原語〔拉〕subiectum は「下に置かれたもの」とか「根柢になつてゐるもの」とか、詰り支持者といふ意味で〔希〕hupokeimenon の譯語である。肇めアリストテ*

レスが hupokeimenon を論理學的並に存在論的意味に用ひボエティウス Boëthius (480頃-525)が subiectum をこれと同樣の意味に用ひたが、この用語法はスコラ哲學を通じて*デカルトなどからクルジウス C. A. Crusius (1715-75)頃まで降つてゐる。これらを纒めて言ふと、主觀とは論理學では賓辭の支持者即ち主辭を示し、存在論的には作用・性狀の基體を意味し、客觀的に自存する存在として實體と殆ど同義に解され、更にその特殊な場合としては心的體驗の支持者即ち人格的主體の意味にも用ひられた。主觀の現義はこの最後の意味が發展したものである。

次に客觀の原語〔拉〕obiectum は「投げられてあるもの」とか「對置されたもの」とかいふ意味で〔希〕antikeimenon に當り、スコラ哲學では esse obiective 又は obiectum と言へば主觀的に表象され思念された對象を意味し、實在的存在 esse formaliter, esse subiectivum とは區別される觀念的存在即ち志向的對象を意味した。ブレンターノ F. Brentano (1838-1917)の「內在的對象性」の思想はこれを近代的に更生させたものであるが、歷史上この用語法は*ヅンス・スコツス からデカルトなどを經てバウムガルテン A. G. Baumgarten (1714-62)にまで及んでゐる。

【主觀及び客觀の諸相】　近世並に現代に於て主觀及び客觀の性質は必ずしも一樣に考へられてはゐず、種々の狀相をとつて現はれてゐる。先づ主觀に就ての見解を聞すると、それには知的のものと情意的または生命的のもの、個人的のものと超個人的のもの、經驗的のものと先驗的のものなどの區別が見られる。主觀の本質を知的と見て而もこれを經驗的個人的のものとする見解の代表者としては、バークリ G. Berkeley (1685-1753)を擧げ得るが、これを共通的一般的意識と考へればシュッペ W. Schuppe (1836-1913)やレームケ J. Rehmke (1848-1930)などの內在哲學又は意識一元論となり、その孰れにしても外界の實在性は全く主觀の觀念性に解消せられる。然るにカントは心理的經驗的主觀から區別される超個人的先驗的主觀 transzendentales Subjekt (先驗的自我 transzendentales Ich)を立てて經驗的對象即ち所謂客觀界はそれの構成したものであると考へ、この思想は*新カント學派により徹底せられて、例へばヴィンデルバント W. Windelband (1848-1915)やリッケルト H. Rickert (1863-1936)は純論理的な認識論的主觀として規範意識 Normbewusstsein; Normalbewusstsein とか意識一般 Bewusstsein überhaupt とかを立てた。また主觀を先驗的で而も個人的と見るものにフッセル E. Husserl (1859—)がある。現象學的還元(殊にその自我論的還元)の目指す根源的な現象學的主觀性は全く個人的のものであるが、併し日常の主觀性とは異る先驗的主觀性である。次に主觀の本質を個人的意志的と見るものにシュティルナー M. Stirner (1806-56)があるが、併しそれを超個人的意志的と解すれば*フィヒテの如き見解となり、一切は絕對主觀(純粹我 reines Ich)の純粹活動たる事行 Tathandlung により定立せられる。尙主觀を一種の生命的なものと見れば*ニーチェなどの考へとなるが、*ベルグソンや*ジンメル・ディルタイ・*ハイデッガーなども大體これに數へることが出來る。

次に客觀に就ても、知的のものと情意的のものが區別され、又超越的のものと內在的のもの、實在的のものと意味的のものなどの區別が可能である。例へばカントでは經驗的客觀は先驗的主觀にとつて內在的であるが、經驗的主觀から見れば超越的であり、また物自體 Ding an sich は先驗的主觀にも內在化し得ざる先驗的客觀 transzendentales Objekt の意味を有つ。エドワルト・フォン・ハルトマン K. R. E. v. Hartmann (1842-1906)やリール A. Riehl (1844-1924)は意識を超越する物自體の實在を認め、*フォルケルトやキュルペ O. Külpe (1862-1915)も超主觀的な對象の存在を許し、ニコライ・ハルトマン N. Hartmann (1882—)は客觀を自存する實在的のものと考へて物自體の概念を認容する。物自體の概念を排棄した新カント學派に於ては、コヘン H. Cohen (1842-1918)は客觀を純粹思惟の所產となし、ウィンデルバントやリッケルトは認識論的主觀の則るべき絕對的な規範や超越的な價值を立てたが、ラスク E. Lask (1875-1915)の對象自體はこの見解を更に進めた超對立的存在である。またイギリス及びアメリカの新實在論者は事物の自存性を認め、アメリカの批判的實在論では存在を有つ超越的な事物と單に存立を有つだけの本質とが區別される(「實在論」の項參照)。更にボルツァーノ B. Bolzano (1781-1848)は主觀作用を超越する意味の存在を主張し、ブレンターノは對象の志向的內在を說き、トヴァルドフスキー K. Twardowski (1866—)は超越的な表象の對象と內在的な表象の內容とを區別した。マイノング A. Meinong (1853-1921)では表象 Vorstellen の對象たる「客觀」は存在を有つが、思念 Meinen の對象たる「客觀的」は存立を有つとされる。フッセルが志向的體驗 intentionales Erlebnis の對象的成素とするノエマ Noema も實在的な超越的客觀とは異る意味的な志向的客觀 intentionales Objekt である。

【主觀と客觀との關係】　主觀と客觀との關係を如何に見るかは凡そ哲學の立場の根本に觸れる重要な問題である。主觀及び客觀にはそれぞれ種々の位相があり、且つそれらの間には或る程度の連續的な推移が可能であると見れば一種の連續觀となり、主觀と客觀との關係は絕對に相反するものの自己同一的限定といふ辨證法的關係と考へれば「非連續の連續」の思想になる。また大體から言つて、客觀に對して主觀の優位を認め客觀を主觀から導來しようとすれば主觀主義若しくは*觀念論となり、

逆に主觀に對して客觀の優位又は獨立を認め、客觀を主觀の準據とすれば客觀主義又は實在論となる。前の場合では主觀と客觀との關係は內＝主觀的關係となり後の場合ではそれは內＝客觀的關係となる。更に主觀と客觀とを同格に見るか或ひは兩者の對立の此岸又は彼岸に立場をとれば絕對主義若しくは觀念＝實在論となる。併しこの場合でも矢張り何等かの形で主觀と客觀との對立が豫想せられ且つ兩者のうちの孰れか一方に重點が傾るのを常とする。蓋しこの事は哲學が知識の體系を意圖する限り當然のことで、殊に客觀の實在性のみならず主觀の實在性をも顧慮すべき現實的認識に於ては主客の對立と傾傾とは到底避け難いと言はなければならぬ。（木場深定）

文獻——*G. Berkeley*, A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge, 1710. *I. Kant*, Kritik der reinen Vernunft, 1781, ²1787（天野貞祐譯「純粹理性批判」二卷、昭和五—六年）. *J. G. Fichte*, Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, 1794（木村素衞譯「全知識學の基礎」昭和六年）. *H. Rickert*, Gegenstand der Erkenntnis, 1892, ²1915（山內得立譯「認識の對象」大正五年）. *E. Husserl*, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, I, 1913. *N. Hartmann*, Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis, 1921. 西田幾多郎「哲學の根本問題」（昭和八年）、「哲學の根本問題 續篇」（昭和九年）。高橋里美「認識論」（岩波講座「哲學」昭和六—八年）。

儒教

【意義】　儒教とは孔子を宗とする一學派の名稱である。併しこの名稱は孔子よりずつと後に起つたもので、また孔子本來の思想內容とは幾分異つたものとなつて居る。されば別に孔子教といふ名稱を以て、後世の儒教と區別しようとする人もある。今は斯樣な別を立てず、孔子を本とし、これを繼承發揮した學派を總稱したものとして置く。

【儒教の淵源】　儒教は孔子に創まるとはいへ、孔子自ら「述べて作らず、信じて古を好む」と言つて居るやうに、その開拓者を以て任じて居ない。その孫の子思は明かに、「仲尼堯舜を祖述し、文武を憲章す」と述べて、孔子の教學の淵源あることを語つて居る。卽ち堯舜文武は何れも孔子の理想ともいふべき往昔の帝王であつて、その人格なり政治上の施設なりが、孔子の仰いで標準模範とした所である。

此等の外夏禹・殷湯及び周公の如きも、常に孔子の目標として立てた人物である。すべて此等の理想的人格を胸に畫いて、孔子の教學なり思想なりが生れ出て來たのであつて、孔子は此等を綜合し、又分析してその教學を組織したものと謂へる。故に後世孔子を稱して、集大成の聖人と呼ぶのである。

【孔子以後の儒教】　孔子の弟子七十二人、門人三千餘もあつたが、孔子の歿後それぞれ道を懷いて、銘々各方面に之を傳へたであらう。しかしその感化影響の後に著るしく表はれたのは、曾子・子夏の系統であつたと謂はれて居る。曾子の後に子思・孟子があり、子夏の後を承けて、時は隔たつて居るが荀子の如きが出て來た。何れも孔子の正流を以て任じたのであつて、皆一代の儒宗と崇められるに至つた。此等の人々の後、世は戰國となつて、その說く所の學說が、當時の風潮と合はず、從つて之を繼承し之を傳へる者も乏しくなつて、一時全く衰微の極に達したのである。戰國の爭亂は幸に秦の始皇によつて統一されたが、その取つて用ひた政策方針は、悉く儒教と相反する所の法家の思想であつたが爲に、愈〻儒教は影を潛める外は無かつた。然るに漢代になつて、漸く儒教復興の機運に向ひ、殊にその第五代武帝の時には、專ら儒術を採つて、學術思想の統一を圖り、他の諸子百家を排斥したが爲、儒教は儼然として勃興發達して來た。併しながら當時に於ては、孔子は勿論孟荀二子すらも、既に遠く時を隔て、且つ中間暴秦の政治に禍されて、聖賢の遺經遺著も多く失はれてしまつた。今儒學復興の機を迎へて、何よりも先づ此等の書物を探し求める必要があつた。幸に之を得たのであるが、或は殘闕して完全でなかつたり、或は當時の字體とは異つた古文字を以て誌されてあつたりして、これが學習には少からず苦心をしたのである。そこでこの當時の學風が所謂訓詁解義を主としたものであつたことは已むを得ない。又從つて一經專門といふやうな限られた範圍內の學習傳授を事としたことも條儀ない次第である。この傾向に憚らず起つたのが、宋代の儒學である。尤もこれまでの間には、佛教の傳來があり、道教の組織も出來て、思想界には複雜な排他・聯絡・合一等の運動が起つて居た。宋代の儒者は、その時代的背景にも原因するが、一般に思索的傾向が多くなつて來て、單に聖經賢傳の文々句々の解釋のみでは滿足を感じないで、その文句の奥底に流れて居る筆者の意圖・精神を握むことに努めた。これが所謂新註の形となつて世にあらはれ、一時は僞學とさへ擯斥されたが、間もなくこれでなくては孔孟の眞意は解らないといふこととなつて、一世を風靡するやうになつた。この傾向は愈〻極端に進んで、寧ろ書物などを一切捨て去つて、直ちに自己の內心を把握するといふやうな學風が出て來た。いふまでもなく心學と稱せられる明の王陽明一派を指すのである。清朝に入つてから、王學の反動として所謂樸學の風が起り、實事求是を目標とした考證學の崛起を見、經書に就て聖賢の本意を究めようとすることとなり、漢代訓詁の習を取入れて、經を離れた空疎の僻を排し、一般に著實眞摯な研究に向つた。これから進んでは金石文・甲骨文の討究に及び、愈〻微に入り、細を穿つといふ風に移つて今日に至つて居る。

儒教學風の變遷は略〻右の如くで、之を時代に從つ

て、漢學・宋學及び清學と分けることも出來る。漢學の代表者としては賈逵・服虔・馬融・許愼・鄭玄等があり、宋學の代表者としては、周濂溪・張橫渠・二程子及び朱子があり、清學の代表者としては、顧炎武・閻若璩・段玉裁・戴東原・惠氏一家の如きがある。

【儒教の世界觀と教育】　同じく儒教と言つても、その思想なり形式なりが、時代により幾度も變遷して居るが、その有つて居る世界觀に於ては、殆ど一貫して居るといふことが出來る。卽ちこの宇宙萬象の本源を天に索め、天が生生化化の源泉であり、統一主宰の中心であり、宇宙全體の活動はすべてこゝに基くものと見るのである。人類も亦萬物と同じく天によつて造られ、天に統率せられてその生活活動を營むのである。但し人類は他のすべてのものと異つて、その生活活動を自覺的に意識的に行ひ得るからその集團的生活に於ても、自ら秩序あり統制ある社會を組織するのである。從つて人類は互に相助け相愛する生活を營む。之は全く天の意志に基くことで、人々はその意志を繼承すべき資質を與へられて居る。所謂性善說の根據はこゝに存して居る。とはいへ人類のこの自覺と相愛するといふことは、その資質こそ具有して居ても、他の生物共通の本能性に蔽はれ、妨げられて、この資質を發揮し得ない。勿論聰明な者はそれ自らこの自覺を有ち、この愛他の精神を表はすことが出來るが、一般にはなかなか望まれ難い所である。それでは人類たる特性が失はれて、他の生物と選ぶ所がない。そこで天は人類を主宰し統制する爲に、人類の中から王者を選んで、この任務を命ずる事となる。卽ち天命といふ一つの意義がこゝに生じて來る。この王者は必ず最も善く民意を得たものであり、また能く人々の模範たるべき人物でなければならぬ。『孟子』に『書經』を引いて、「天、下民を降し、之が君となし、之が師となし、惟上帝を助けよと曰ひて、之を四方に寵す」とあるのは、王者の任務を最も簡明に表現したものである。卽ち王者の任務は、一面之を統制する主宰者であると同時に、他面には之を啓導する所の先覺者でなければならぬ。畢竟王者は政治と教育とを以てその二大任務とするのである。唯王者一人此等の事に任ずることは出來ない。必ず相當の人物を見出して、その任を分け、その責を負ふこととなるのである。所謂「安民」といふことと共に、「知人」の要はこゝにあるのである。

由來教育といふことは、人の有つて居る個性を引伸ばし、之を啓導することで、目的に於ては人格の達成に外ならないのである。既に人類はその天の意志を繼承すべき資質を有つて居るのであるが、これが動もすれば本能性に蔽はれて、發揮し難い狀態にある。教育といふことは、この資質を自覺せしめ、之を完成して人類たる特質を全からしめることである。王者は常に自ら範を示し、その任を分つ者は、民人の個性を誘導開發してこれが完成を期する。こゝに教育の意義が成立つのである。儒教の世界觀から當然に教育の事業が生れて來て、人類の生活に意義あらしめることは、略〻これに由つて知ることが出來る。假令性惡說を取る者にしても、學問・修養に依つてその人格を善化し、人類の生活に適當ならしめることを說くので、教育の任務といふことには、少しも變りがないのみならず、寧ろ一層重要なものとなつて來るのである。

【儒教教育の方法】　儒教に於ける教育の方法は時代によりかなり變遷して居るが、儒教本來の建前から言へば、要するに人格中心主義の教育であつて、最も古くは特に音樂を重視し、之に由つてその情性の偏を矯正し、德性の完全を期したものである。所謂典樂の官が教育を掌る長官の名であつたことは、明かにそれを物語つて居る。歷代之を重く見たと共に、音樂教育の發達も著るしかつたのである。併しながら之を通じて言へば、智育と德育との併行といふことが、教育の二大眼目であつた。卽ち孔子の「博文」と「約禮」、『中庸』の「道問學」と「尊德性」、宋儒の「居敬」と「窮理」等、その名こそ異つて居るが、大體一方は廣く書を讀み、先覺の行實を見做つて、知識を增進擴大することであり、他方は常に內省して自己の修養に努め、その精神行爲を向上堅實ならしむることに外ならない。周代に於て一般の國民教育として所謂「鄕三物」を施したといふのも、畢竟右の二者を出でない。卽ち鄕三物とは、一は六德で、知・仁・聖・義・忠・和を指し、二は六行で、孝・友・睦・婣・任・恤をいひ、三は六藝で、禮・樂・射・御・書・數である。この內一の六德は全く人格の基礎たる精神修養であり、二の六行は家庭人たり、社會人たる實動の教養であり、三の六藝は生活の實際に必要な藝能を指すのであつて、智德の達成を目的としたことは明かである。これは全く小學教育であつて、一般人の受くべき課程であつた。大學の教育は大人卽ち人の上に立つて、之を指導すべき人格、前述の王者の任務を分擔輔佐すべき者の教養を以てその目的としたのである。今傳はつて居る『大學』なる書には、「明明德」・「新民」・「止於至善」の三綱領を立て、更に「格物」・「致知」・「誠意」・「正心」・「修身」・「齊家」・「治國」・「平天下」の八條目に分けて說明して居るが、人の上に立つ者の教養としては、恐らくこれ以上に說くことは出來ない。後世大學の制度が色々に變つて、科目も複雜になり、又その目標とする結果に於ても、種々の名目を立てたが、要はこの三綱領・八條目を出ない。右の如く教育の目的から見れば、一般國民の教育と治者卽ち指導者の教育とに分れる。併し別に官吏登庸の爲に國家試驗を課する制度が設けられて、大學に學ぶ者必ずしも指導者たる地位に就くとは限らないこととなり、榮達功名を希はず、只管人格の達成のみに意を注ぐ者も出來て來た。これは畢竟人格と地位とが必ず

しも一致せず、志が時勢と背馳した故である。國家試驗を貢擧・選擧・科擧といふのは、各國から俊秀を選んで、之を中央に送つたといふことから起つた名稱である。天子親ら課題を出した所から又殿試ともいはれて居る。この方法により廣く人材を求めることが出來たのである。しかし同時に之に伴ふ敝風も生じて來て、學者は唯應試の業に沒頭して、人格達成の中心目的を忘れるものも少くなかつた。これ亦心ある人士が科擧を厭ふ原因ともなつたのである（「考試」の項參照）。

【儒教教育の材料】　儒教に於ける教育の材料として用ひられたものは、所謂五經即ち『易』、『書』、『詩』、『禮』、『春秋』である。もと『樂』を加へて六經と稱したが、『樂經』は早く失はれてしまつたのである。唯同じく五經と云つても、その本文こそ大した相異は無かつたが、これが解釋には諸家の說が一致せず、その傳註に幾多の種類があつた。それ故時代に依り、その何れを取るかが一致して居なかつた。更に宋代に及んで、經書に對する新解釋が施され、こゝに古註・新註の別を生じ、また五經の外所謂四書即ち『論語』、『大學』、『中庸』、『孟子』が尙ばれ、五經と同じく儒教の經典となり、學校の教材として缺くべからざるものとなつた。

五經・四書に次いでは、『史記』、『前漢書』、『後漢書』の如き所謂正史に屬するもの、『國語』、『戰國策』、『資治通鑑』、『通鑑綱目』の如き所謂編年・雜史に屬するもの等、凡て史類の書及び歷代の政書中『群書治要』、名臣の奏議・實行錄の如きも亦重要なものとなつて居る。又所謂諸子のうち儒家に屬する『荀子』、『帝範』、『臣軌』、『忠經』、宋儒の諸子、『近思錄』、陽明の『傳習錄』等も必須の材料となつた。

（山口察常）

【儒教の我國への傳來】　(一)典籍及び學者の渡來　漢字の渡來と其の使用の始とは日韓交通の關係から見て頗る遠いものがある。典籍の傳來について徐福齎來と神后征韓牧還との二傳說あるも其の儘には信ずることは出來ないから、國史の明示する所に從つて傳來の始を應神の朝におくのを穩當とする。『日本書紀』に「十五年秋八月壬戌朔丁卯、百濟王遣阿直岐、貢良馬二匹（中略）阿直岐亦能讀經典、卽太子菟道稚郎子師焉、於是天皇問阿直岐曰、如勝汝博士亦有耶、對曰、有王仁者、是秀也、時遣上毛野君祖荒田別、巫別於百濟、仍徵王仁也、其阿直岐者、阿直岐史之始祖也、十六年春二月、王仁來之、則太子菟道稚郎子師之、習諸典籍於王仁、莫不通達、故所謂王仁者、是書首等之始祖也」として阿直岐・王仁の來朝を記し、『古事記』には『論語』十卷『千字文』一卷の傳來に就て「百濟國貢上人名和邇吉師、論語十卷、千字文一卷、幷十一卷、付是人卽貢獻」と見えてゐる。

貢進せる『論語』の註に就て谷川士清は何晏の集解ならんと云ひ、島田重禮は鄭玄の註ならんと云つた。『千字文』に就ても本居宣長は鍾繇の『千字文』に非ずと辯じ、新井白石は梁の周興嗣次韻の『千字文』に非ざるを以て「凡將篇」、「太甲篇」、「急就章」の如き小學の書を獻つたのを誤つて『千字文』と記せるものならんと云つた。木村正辭・岡田正之は鍾繇說を主張し、島田重禮は「急就章」說を主張した。

(二)五經博士　繼體天皇の七年に至り百濟より始めて五經博士段楊爾を貢し、十年に五經博士の漢高安茂を貢して段楊爾に代へんことを請うたことがある。五經とは、『尙書』、『周易』、『詩經』、『春秋』、『禮記』のことである。此の種の博士の渡來によれば五經の經籍も傳はり旣にその敎を受けたものもあつたであらう。欽明天皇の十五年、五經博士の柳貴來つて馬丁安に代り、又新たに易博士王道良、曆博士・醫博士・採藥師・藥師等の來朝するものがあつた。

(三)人物畫像鏡　現に東京帝室博物館に祕藏されてゐる「人物畫像鏡」は和歌山縣からの出土品であるが、漢文の日本風になれる文體を以て我國に起つたある史實を記述してゐる。鑄造年代は應神・仁德または履仲・反正前後と比定し得べきもので、銘文は我國最古の金石文であり、之によつて當時旣に日本の一角にかくまで漢字を使ひ得たもののあつたことを示すと共に、漢字による敎育や漢字を通して傳へられた儒敎の渡來を推測せしむる一資料である。

(四)儒教傳來後の影響　總新以前に於ける日本敎育史の主流をなすものは儒敎並に其影響を受けたものとも云ひ得る程で現代に至る迄極めて重要なる役割を果してゐるが、別けても江戶時代に於て最も顯著なものがあつた。

「十三經」・「大寶令の學制」・「金澤文庫」・「足利學校」・「昌平黌」・「藩學」・「鄕學」・「家塾及び私塾」・「朱子學派」・「陽明學派」・「素行學派」・「仁齋學派」・「徂徠學派」・「折衷學派」・「寬政異學の禁」等の項參照。

（加藤仁平）

文獻——岡田正之「日本漢文學史」（昭和四年）。高橋俊乘「日本敎育史」（昭和四年）。

授業時數

【意義】　敎授時數ともいふ。一般には學校に於ける一週間の授業時間の總數を意味するも、その學校が分時制（「就學分時制」の項參照）又は短期間開校の場合には一年間又は一定期間の授業時間總數の意にも用ひられる。但し我國に於ける授業時數の一時は通例四十五分乃至五十分である。小學校・中學校・高等女學校・實業學校・師範學校・高等學校等學科課程に關し一定の規定のある學校においては夫々その授業時數の基準が示されてゐるが、その他の學校の授業時數は、官立學校は所管官廳において、公私立學校は監督官廳の許可を受けて夫々學則中に規定すべきこととなつてゐる。

【諸學校に於ける基準】　小學校・中學校・高等女學

校・師範學校・高等學校・實業學校及び青年學校の授業時數を表示すれば次の如くである。

學校＼學年	第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	第五學年	第六學年
小學校（尋常科）	二二	二三	二五	二七（男）二九（女）	二八 三〇	二八 三〇
小學校（高等科）	二九（男）三〇（女）	二九 三〇	三〇 三一	三一—三五 三〇—三二	三一—三五 三〇—三二	
中學校（甲）四年以上を二種の課程に分つ場合	三〇	三〇	第一種三一—三五 第二種三〇—三二	第一種三一—三五 第二種三〇—三二		
中學校（乙）三年以上を二種の課程に分つ場合	三〇	三〇	第一種三一—三五 第二種三〇—三二	第一種三一—三五 第二種三〇—三二		
高等女學校 五年制	二八	二八	二八	二九	二九	
高等女學校 四年制	二八	二八	二九	二九		
高等女學校 三年制	二八	二九	二九			
實科高等女學校 四年制	二八	二八	二九	二九		
實科高等女學校 三年制	二八	二九	二九			
實科高等女學校 二年制	二九	二九				
師範學校・本科 一部	三四	三四	三四	三四	三四	
師範學校・本科 二部	三四	三四				
師範學校・專攻科	二七（男）二八（女）					
高等學校・尋常科	三一	三二	三二			
高等學校・高等科 文科	二九（二三）（二八）	二九（二三）（二八）	二八（二三）（二八）			
高等學校・高等科 理科	二九（二三）（二八）	二九（二三）（二八）				
工業	實習を除き二四時以内、實習の授業時數は學科の種類、土地の情況により適宜之を定む					
農業	工業學校に同じ					
商業	三〇時以内					
實業學校・水産	授業を除き二四時以内、授業の授業時數は學科の種類により適宜之を定む					
實業學校・職業	工業學校に同じ					
青年學校（普通科）（男）	二一〇	二一〇	一八〇	一八〇		
青年學校（普通科）（女）	二一〇	二一〇	一八〇			
青年學校（本科）	二四時以上					

（）内の數字は第二外國語を課したる場合の授業時數を示す

備考　青年學校に於ては一年間の授業時數を示す

【授業時數の增減】　小學校に於ては土地の情況に依り管理者又は設立者は府縣知事の認可を受けて一定の規定に依つて右の授業時數を增減することが出來る。但しその場合尋常小學校に於ては三十時を超え、又十八時を下ることを得ず、高等小學校に於ては三十二時を超え又二十七時を下ることを得ない。尙、二部教授を爲す場合には授業時數は各部十八時以上とするも、年少の部に在つては之を十二時迄に減ずることを得る（「小學校令施行規則」第十九條）。又、學校長は夏季・冬季休業日の前後各二十日以内に於て每日の授業時數を減ずることを得る（同第二十條）。

中學校に於ては右の授業時數外に於て實業・作業科・圖畫・音樂等の實習、體操及び課程外の指導（每週二時以内）を課することが出來（「中學校令施行規則」第三條）、又、高等女學校に於ては一定の規定に依り授業時數を增減し得るも、三十一時を超ゆることを得ない。併し家事、又は實業の實習及び音樂の樂器使用法は規定の授業時數外に於て課することが出來る（「高等女學校令施行規則」第十六條）。師範學校に於ても教育（專攻科のみ）・家事・裁縫・實業・圖畫・手工・音樂等の實習及び體操は規定の授業時數外に於て之を課することを得る（「師範學校規程」第二十五・二十六・二十八條）。實業學校に於ては、工業學校・農業學校・水産學校にあつては低學年及び實習を課せざる期間其他特別の必要ある場合に限り、商船學校にあつては特別の必要ある場合に限り、實習又は技業を除く授業時數を三十時まで增加し得、また體操の授業時數は此等の諸學校及び商業學校にあつては授業時數の制限によらざることを得る。青年學校に於ける授業時數は右の表中の時數以上に於て土地の情況により適宜之を定むべき規定である（「青年學校規程」第八條）。

「時間配當」の項參照。

（飯田昌三）

授業日數

教授日數ともいふ。一般には一學年間に授業をなすべき日數、又は、なしたる日數を意味するも、一箇月又は一學期間に行はれた授業の日數を意味することもある。小學校・中學校・高等女學校・實業學校・師範學校及び高等學校の授業日數は夫々規定されてゐるが、その他の學校に關しては、官立學校は所管官廳に於て、公私立學校に於ては監督官廳の許可を得て夫々休業日に關する事項を學則中に規定しなければならない。

【小學校】　小學校に關しては、その授業日數は特に規定されてゐないが、休業日の日數に關する制限が定められてゐるため、その授業日數は自ら限定される。卽ち「小學校令」第二十七條に「小學校ノ休業日ハ日曜日ヲ除クノ外每年九十日ヲ超ユルコトヲ得ス但シ補習科ハ此ノ限ニ在ラス　特別ノ事情アルトキハ府縣知事ニ於テ前項ノ日數ヲ增加スルコトヲ得」と規定され、更に休業日に關しては「小學校令施行規則」に規定されてをり、一

月一日及び休日たる祝日・祭日及び日曜日を除く休業日は府縣知事が之を定むべきこととなつてゐる（「休業」の項參照）。從つて校長または設立者は府縣知事の許可を得ずして休業日を定め、授業日數を減ずることは出來ない。以上の諸規程により小學校の授業日數は最低限度二百二十二日であるが、通例二百四十日乃至五十日に達してゐる。なほ修學旅行・遠足・運動會・學藝會等の學校の行事は學校の課業に屬する故、その日は授業日數に算入する。又、傳染病豫防の爲、又は非常變災の時は府縣知事に於て臨時小學校の閉鎖を命ずべく、その急迫の場合には管理者又は設立者が閉鎖することが出來る（「小學校令」第二十七條）。その場合の休業日は前述の休業日の制限外とする。

【中學校】　中學校の授業日數は豫科及び第一學年乃至第三學年は每學年三百二十日以上、第四學年及び第五學年は每學年二百日以上と規定されてゐる（「中學校令施行規則」第二十三條）。

【高等女學校】　高等女學校の授業日數は每學年二百日以上と規定されてゐる。但し修學旅行に充てる日數は前項の日數に算入されない（「高等女學校令施行規則」第二十四條）。

【實業學校】　工業・農業・商業及び水産學校の授業日數は每學年二百十日以上、商船學校は一學年に付最終學年は二百日以上、其他の學年は二百十日以上、職業學校は每學年二百日以上と規定されてゐる（上記各學校規程）。

【師範學校】　師範學校の授業日數は每學年二百日以上と規定されてゐる（「師範學校規程」第四十一條）。

【高等學校】　高等學校の授業日數は尋常科は每學年二百二十日以上、高等科は二百日以上、專攻科は百九十日以上と規定されてゐる。但し試驗及び修學旅行に充てる日數は前項の日數に算入されない（「高等學校規程」第二十五條）。

なほ、以上各學校共、傳染病豫防の爲必要なるとき其他非常變災あるときは夫々規定の授業日數の制限外に於て臨時休業を爲すことが出來る。（飯田義三）

文獻――「現行文部法令彙纂」。

授業料

［英］ tuition fees; schoolfees ［獨］ Schulgeld ［佛］ frais des études

【一般的意義】　學校の使用に付て、使用者から學校の設置者に對して支拂ふべき報償たる使用料である。授業料を徵收せらるゝ場合には、學校を使用する者は、其の學生・生徒・兒童であるから此等の者から支拂ふべきである。たゞ市町村立尋常小學校に付ては、兒童の保護者が、國に對して就學の義務を負ひ、其の義務の履行として、兒童をして學校を使用せしむるものであるから、授業料支拂の義務を負ふ者は兒童にあらずして、其の保護者たる親權者（父又は母）又は後見人である。

授業料は、支拂ふべき物件に就て特別の規定がないから金錢を以て支拂ふべきものである。

【法規上の性質】　(一)官公立學校の授業料　官公立の學校は國の營造物であるから、其の授業料は國の營造物の使用料であつて行政上の報償の一種である。行政上の報償には、公務員の行爲を煩はしたるに對する報償である手數料と、營造物等の直接使用に對する報償である使用料とがある。授業料は後者に屬する。又官公立學校の授業料は、國又は國から學校設置の委任を受けた公共團體が、行政上の營造物である學校を公法關係に於て、使用する者から徵收するのであるから、此等の行政主體に於ては公法上の收入に屬し、授業料の支拂者に於ては公法上の納入義務を負ふものである。故に其の徵收及び金額は、行政廳の一方行爲に依り決定し且つ强制せらるゝものである。而して其の收入の歸屬は、官立學校に於ては固よりのこと、公立學校に於ても國の營造物であるから國の收入に屬するものである。然れども公立學校の授業料は、特別の規定に依り又は慣例に依り國の委任を受けて學校を設置せる公共團體の收入に屬せしめてある。

(二)私立學校の授業料　官公立學校の使用が公法關係であると異り私立學校の使用は民法上の私的關係であるから、其の授業料は、雙務契約に依り學校の使用に對する反對給付（報償）として、學生・生徒・兒童から支拂ふべきものである。從つて其の不拂に對する救濟としては、民事訴訟の手續に依り債務の履行を求むることが出來るのである。

【授業料の徵收】　(一)現行規定　現行の學校法規に依れば、公立私立の學校に於ける授業料の徵收は、監督官廳の認可を受くることを要する。官立學校に付ては特別の規定なきも授業料を徵收するのが例である。

私立學校に於ては、授業料を徵收すると否とを設立者の任意とし、徵收せんとするときは監督官廳の認可を受けしむるものなるが、公立學校に付ては、學校の經費は、之を設置する公共團體の租稅其他の公課收入と授業料收入とを以て支辨せしむるの主義を採り、公立の中學校・高等女學校・專門學校等の如きは、其の學校法規中に授業料を徵收すべきことを規定し、特殊の事情ある生徒に付ては減額又は免除し得ることとしてある。市町村立尋常小學校に於ても、以前は授業料を徵收することを本則としたるが、次に述ぶるが如き變遷を經て、之を徵收せざるを本則とするに至つた。

(二)沿革　明治五年の「學制」には、諸學校に於ては受業料を納むべきものとし、大學は月七圓五十錢、中學校は月五圓五十錢、小學校は月五十錢を相當とし、納入困難なる者には斟酌するの規定が設けられてあり、明治二十三年制定の「小學校令」には、兒童保護者は授業料規則により授業料を納入すべきことを規定し、貧困者に對しては、其の全部又は一部を免除し、また一家から同時に數名の就學者があるときは、減額することを得しめ、

尙物品若しくは勞力を以て授業料に代ふることを得しめた。明治二十六年に「小學校令」を改正し、市町村に於て學校基本財産の收入があるときは、尋常小學校では授業料を徵收せざるを得ることとし、次いで明治二十九年には勅令を以て戰地に於ける公務に因る傷病死者の子及び弟妹並に公務從軍者の子及び弟妹に對し市町村立小學校授業料減免の規定が設けられた。明治三十三年に至つて始めて改正「小學校令」を以て、市町村立尋常小學校に於ては授業料を徵收することを禁じ、特別の事情あるときに限り府縣知事の認可を受け之を徵收し得ることとなつた。尙昭和八年には「小學校令施行規則」中に、市町村立小學校の授業料に付て、戰爭又は戰爭に準ずべき事變に關する公務に因る傷病死者等の子及び弟妹並に下士以下の軍人の公務に因る傷病死者等の子及び弟妹に對し授業料免除の規定及び戰時事變の際公務の爲從軍せる者の子及び弟妹に對し授業料減免の規定が設けられた。昭和十年四月から施行の「青年學校令」に依る青年學校に於ては公立私立とも授業料の徵收を禁じ、監督官廳の認可を受けたる場合に限り徵收し得ることとせられた。

【授業料徵收の手續】　小學校の授業料は設置者に於て地方長官の認可を受けて之を定め、中學校及び高等女學校の授業料は、公立に於ては地方長官が文部大臣の認可を受けて之を定め、私立に於ては徵收せんとするときは設立者が文部大臣の認可を受けて之を定むべきものとし、其他の公立私立の實業學校・高等學校・專門學校・大學に於ては學校設置の際其の學則中に授業料に付て規定を設け之に就て文部大臣の認可を受け、其の變更の都度文部大臣の認可を受くべきものとす。私立の各種學校に於ても同前の手續に依り地方長官の認可を受くることを要する。

【歐米諸國の狀況】　歐米諸國にては、初等教育の學校に於ては、我國の市町村立尋常小學校及び青年學校の如く、授業料を徵收せざるを本則として居る。ドイツに於ける公立小學校（たゞ我國の高等小學校に該當するものにおいては徵收し得るものとす）、イギリスに於ける公營小學校、アメリカに於ける公立小學校、イタリーに於ける六歲から九歲に至る兒童の教育の如きは皆授業料を徵收せざるを本則として居る。フランスに於ては、公立小學校及び幼稚園に於て絕對に授業料を徵收せざるのみならず、最近に至りては國立の七年制高等學校（リセー及びコレージュの第五學年以上の部）に於ても授業料を徵收せざることとした。一般に授業料を徵收する學校に在りても、我國の學校に於ける如く特別の事情ある場合には減免を行つて居る。

【入學料】　公立小學校以外の學校では、學校入學の際に於て監督官廳の認可を受けて入學料と稱して入學者から學校に相當（授業料月額内外の金額が通例）の金額を納付せしむることを得る。これは前述した授業料とは性質を異にし、明治五年の「學制」以前に行はれた束脩及び「學制」以後も明治の中頃まで往々にして束脩と稱して入學當初授業料の外に納めしめたものに類似して、入學の約束に關する證及び謝禮とも認めらるべきものである。（船越源一）

塾

【意義】　『禮雜』に門側の堂を塾といふとある。門は支那古代に於ては屛。學校に使用されたらしく、塾以外にも後漢の蔡邕は「周官に門闕の學あり、師氏は教ゆるに三德を以つてし王門を守る。保氏は教ゆるに六藝を以つてし王闕を守る」と云つてゐる。後世の四門學の名稱もこゝに起源してゐるのである。『尙書大傳』、『漢書』食貨志等には里老或は村役人が邑里の門の右塾・左塾に坐して朝夕に村民の出入を監督することが出てゐるが、これは恐らく塾が古く男子の集會所として、學校と同時に見張所の役目をなしたことを示すものであらう。而して塾は『禮記』學記篇には、「家に塾あり、黨（五百家）に庠あり、術（一萬二千五百家）に序あり、國に學あり」とあつて、此の場合、家とは二十五家即ち一閭を指すと解されてゐる。即ち塾は古代の學校中最も小規模低級なものと考へられてゐるのである。從つて塾の語は後世に於ても多くは低級な學校を指すに用ひられた。かゝる學校は普通に鄉塾と稱されることが多い。

【經營及び内容】　此種の鄉塾は先生が自己の家に開く場合もあるが、少くも近世に於ては鄉村の有力者が自己の費用或は鄉村の公共費を以て師を聘して教授せしめるものの方が多かつたらしい。一族が多數集居してゐる場合には、族中の有力者の出資又は一族の共有財産よりの出資により塾を設ける事も多かつた。此等の塾で學費を徵さないものを義塾と云ふ。支那に於て教育が普及せず文盲が多かつたことは事實であるが、一方教育が甚だ重んぜられたことも顯著な事實であつて、各村は少くも一つの學校を有することを理想とし、義莊・祭田等一族の共有財産がある時は教育費出資の規程が大概これに伴つてゐた。一村で三、四以上の塾を有した場合も少くない。學校は多く寺刹・住宅の一部を借りて開かれた。先生は其地の人の場合もあるが、他鄉の人の場合が多く、長く土著することもあつたが、轉々と旅する者も少くなかつた。かゝる教師志望の者は多數にあつたので、有力な學者の場合は兎に角普通の場合は比較的低廉な費用で聘することが出來たのである。先生の契約及び兒童の入學の時期は普通冬至の頃であつた。塾は正月の半頃開かれ、六月の麥の收穫、九月・十月の秋の收穫の時期には休があり、年末十日或は二十日前に終るのが普通であつた。兒童は學級に編成されず、七、八歲より十三、四歲位の兒童を一處に集めて一人の先生が順次に之に讀み書き算術等を教へるのが普通であつた。塾は朝早くから夕方迄開かれ兒童は食事時に家に歸る外は終日塾に居るこ

とが多い。讀書は意味を理解するよりは、素讀による諭師が先で、記憶が悪い兒童には容赦なく體罰が加へられた。程度を異にする素讀の塾は諸處に喧しく、西洋の小學校は休み時間が騒しいが、支那の小學校は授業時間が喧しいと評した西洋人もある。女生徒も少數ではあるが絶無ではなかつた。なほ鄉塾には中流以下の子弟が多かつたので、此等の中に子弟を混ぜしめることを好まない上流の人士は多く自家に師を聘して子弟を教育させた。

我國に於ける塾に就ては「家塾及び私塾」の項參照。

（牧野　謙）

文獻——林泰輔「周代學制考」（『歷史敎科』明治四十—四十二年）。*A. H. Smith*, Village Life in China, 1899.

祝祭日

祝日（祝ひの日）及び祭日（祭祀の日）を謂ふ。

【祝日】　我國および國民一般の恒例の祝日は、紀元節の日（二月十一日）、天長節の日（今上天皇の御誕生日）、明治節の日（十一月三日）、一月一日及び新年宴會の日（一月五日）である。紀元節・天長節を祝日と定められたるは、明治六年一月四日太政官布告第一號を以て「今般改暦ニ付人日、上巳、端午、七夕、重陽ノ五節ヲ廢シ神武天皇卽位日、天長節ノ兩日ヲ以テ自今祝日ト被定候事」と仰出され、及び同年三月七日太政官布告第九十一號を以て「神武天皇御卽位日紀元節ト被稱候事」とあるに始まる。明治節が祝日となりたるは、昭和二年三月三日、詔書を以て明治節を制定せられたるに依る。一月一日を祝日とするは、古來の慣例であつて、同日宮中に於て四方拜の祭祀を行はせられ、終りて文武百官の拜賀參賀又は賀表を受けさせらるゝを以て其の祝日たるを知るべきである。また新年宴會の日（一月五日）が祝日であるのは、昭和二年三月四日勅令第二十五號を以て、其の日を休日たる祝日とせらるゝを以て明かである。以上の祝日の内、紀元節・天長節・明治節及び一月一日には、小學校・中學校・高等女學校・師範學校・高等學校に於ては、當日職員・兒童・生徒學校に參集して祝賀の式を擧ぐべきことが、學校法規に定められてある。

【祭日】　祭日には左の三種がある。

(一)皇室に於て行はせらるゝ祭祀の日　我國に於ては、皇室に於て行はせらるゝ祭祀は、亦國民一般の祭祀であるから其の日は國及び國民の祭祀の日である。(イ)大嘗祭　天皇御卽位の後、日を期して行はせらるゝ最重の祭祀である。(ロ)大祭　元始祭、一月三日。紀元節祭、二月十一日。春季皇靈祭、春分の日。春季神殿祭、春分の日。神武天皇祭、四月三日、式年に當るときは式年祭を行はせらる。秋季皇靈祭、秋分の日。秋季神殿祭、秋分の日。神嘗祭、十月十七日。新嘗祭、十一月二十三日より同二十四日に亙る（但し大嘗祭を行はせらるゝ年には之を行はせられず）。先帝祭、每年崩御日に相當する日、式年に當るときは式年祭を行はせらる。先帝以前三代の式年祭、崩御日に相當する日。先后の式年祭、崩御日に相當する日。皇甞たる皇后の式年祭、崩御日に相當する日。式年は、すべて崩御日より三年・五年・十年・二十年・三十年・四十年・五十年・百年及び爾後每百年とす（『皇室祭祀令』第九條・第十條）。(ハ)小祭　歲旦祭、一月一日。新年祭、二月十七日。賢所御神樂、十二月中旬。天長節祭、每年今上天皇御誕生日に相當する日。先帝以前三代の例祭、每年崩御日に相當する日。先后の例祭、每年崩御日に相當する日。皇甞たる皇后の例祭、每年崩御日に相當する日。歷代天皇（綏靖天皇以下先帝以前四代に至る）の式年祭、崩御日に相當する日（以上例祭は、凡て式年に當るときは行はせられず（『皇室祭祀令』第二十二條・第二十二條）。(ニ)陵墓祭　別に勅裁を經て宮內大臣之を定む。

(二)神宮及び全國神祇の祭祀の日　(イ)神宮　(1)大祭、新年祭　神御衣祭　月次祭　神嘗祭　新嘗祭　遷宮祭　臨時奉幣祭の各當日。(2)中祭、日別朝夕大御饌祭　歲旦祭　元始祭　紀元節祭　風日祈祭　天長節祭　明治節祭の各當日。(3)小祭、右以外の祭祀の日。(ロ)官幣社・別格官幣社・國幣社・府縣社・鄉社・村社　(1)大祭、新年祭　新嘗祭　例祭　遷座祭　臨時奉幣祭（別格官幣社靖國神社に於ては合祀祭はこれを大祭とす）の各當日。(2)中祭、歲旦祭　元始祭　紀元節祭　天長節祭　明治節祭　神社に特別の由緒ある祭祀の各當日。(3)小祭、右以外の祭祀の日。

(三)父母の祭祀の日

【國民一般の休日たる祝日及び祭日】　昭和二年三月四日勅令第二十五號を以て左の祭日及び祝日を休日と定めらる。

元始祭　一月三日、新年宴會　一月五日、紀元節　二月十一日、神武天皇祭　四月三日、天長節　四月二十九日、神嘗祭　十月十七日、明治節　十一月三日、新嘗祭　十一月二十三日、大正天皇祭　十二月二十五日、春季皇靈祭　春分の日、秋季皇靈祭　秋分の日。（朝越福二）

宿題　「敎授衞生」の項を見よ。

手藝敎授

【手藝科敎授の要旨】　「高等女學校令施行規則」（明治三十四年文部省令第四號）の第十五條に「手藝ハ手藝ニ關スル知識技能ヲ得シメ兼テ意匠ヲ練リ美感ヲ養ヒ節約利用ノ習慣ヲ造ルヲ以テ要旨トス」、「手藝ハ刺繡、造花、袋物、編物等ノ中ニ就キ適切ナル事項ヲ選擇シテ之ヲ授クヘシ」との規定がある。但し高等女學校に於ては手藝は加設科目である。

「小學校令施行規則」（明治三十三年文部省令第十四號）の第十二條に「手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ工業ノ趣味ヲ長シ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス」とある。尋常小學校に於ける手工科はやはり加設科目であり、而も手藝に關する規定は明瞭に示されてはないが、絲布細工として手藝の一部が取入れられてゐる。

高等小學校に於ては昭和二年施行規則の改正により、手工教育が一般的陶冶の教科目として獨立し、且つ必修科目となり、「女兒ニ在リテハ手藝ヲ簡易ナル程度ニ於テ併セ授クヘシ」と明示せられた。以上の如く手藝が法規の上に定位を許されたのは比較的新しいことであり、且つ尚未だ優遇された地位にあるとは言ひ難いが、手藝に關する教授の實際は內外を問はず、古くから行はれてゐた。遡つて十八世紀末期から、十九世紀に於けるドイツの實業學校には其の科目の中に編物・紡績・縫取等の課されてゐる記錄がある。又我國に於ても明治五年の「學制」には女兒小學に手藝の科目が加へられてゐる。しかし其の意義は單なる實用的見地から、或は單なる眼と手との修練の目的から之を課したに過ぎなかつたのであるが、今日技能教科觀の進歩と、一般手藝の勃興とは、此の女性特有の技能教科に對して、新しい意義と使命とを託しつゝある。

手藝教授の要旨を總括すれば、(一)手藝に關する知識技能の習得と、更に進んで創作的表現構成能力の陶冶、(二)手藝的情操並に趣味の養成、(三)節約利用の習慣並に勤勞愛好の精神の養成等である。

【手藝科教材の選擇並に排列】　實用性と流行性とに支配され易い手藝科にあつては、特に教材選定の基準を明確にし、指導の系統を確立するに非ざれば、本科教授の價値は充分に之を發揮することが出來ない。教材選擇の基準は、(一)意匠考案を練り、個性表現に適するもの、(二)美感を養ふに適するもの、(三)技巧錬磨に適するもの、(四)兒童生徒の心身發達の程度に合するもの、(五)土地の情況に鑑み實際生活に卽したるもの等。以上は教材選擇上留意すべき點で、一教材が必ずしも此等のすべてを包含して居るとは言はれない。全般的に見て其等の要件を具備せしめるやうに、各種の教材を組織すべきである。

教材排列については、(一)兒童生徒の心理的要求に鑑みること、(二)手藝科としての論理的關係に注意すること、(三)兒童生徒の技巧的機能の發達に合致せしめること、(四)季節を考慮すること等である。卽ち本科教授の目的に鑑みて、夫々の教材のもつ特質を吟味し、兒童の心理的要求並に技巧的機能の發達に適合せしめると共に、教材の各〻を孤立せしめることなく、一つの教材を基礎として次の製作に導き、更に之が次に來る教材の準備たり基礎たり得るやう、卽ち教材相互の論理的關係を考慮して排列すること、又實生活の關係等にも充分留意して、指導の實際に適合せしめることが肝要である。

【手藝各種教材の特質】　(一)刺繍　刺繍には日本刺繍と歐風刺繍とがある。日本刺繍は纖細優美な點において右選擇上の要件の第二項及び第三項を具備して居り、技巧を通して藝術味を表現し得るものである。歐風刺繍殊にフランス刺繍は、日本刺繍に比して技術は簡單であるが、色彩と圖案の考案によつて、相當個性的表現が可能であり、又藝術的情趣を表現することが出來る。又之が應用の範圍も頗る廣く、材料用具も簡單である。

(二)造花　造花は其の技法比較的簡單にして、第二項の要件を具備し、又手藝に關する趣味を喚起するに好教材であらう。近來は其の材料により單に室內裝飾としてのみならず、服裝の發達に伴ひ或は洋服の胸飾に或は帽子等に其の用途が廣くなつた。かゝる實用的見地からも、土地の情況、學校の種類により適宜取材すべきである。

(三)編物　現代社會の生活樣式から眺めて、土地の如何を問はず、最も實用的な手藝教材は編物であらう。しかも色彩若しくは技法の活かし方に於て、明かに第一項の要件を具備するものであるから、小學校の手藝教材としても、其の簡單なものは之を取入れてよい。

(四)袋物　袋物の製作は一般に正確緻密な技巧を要するもの、卽ち第三項の要件を顯著に具備し、其の特質が女子としての精神陶冶の上に資するものである。しかも袋物の材料は必ずしも新しきを要せず、むしろ裁縫其の他の殘布廢物を利用してゆくところに意義がある。しかし兒童生徒の心理的要求から比較的遠いのは、第一項の要件に照して、創作的表現の餘地が少いからであらう。

(五)以上の外ビーズ細工・ドロンウォーク等は兒童生徒の質により程度により、教育的立場より考慮して取捨選擇すべきである。

【手藝科教授の方法】　手藝科教授の內容には勿論知的方面もあるが、本科教授の中心をなすものは、技能的表現的方面である。而して技能科に於ける兒童生徒の能力は千差萬別にして、之を一齊教授にのみ委ねようとすれば、個性の啓培が妨げられ、個人的指導に徹底すれば能率をあげることが出來ない。卽ち教授の方法は、教材の性質により、兒童生徒の質により、程度により大いに工夫を要する。普通、知的教材には一齊教授、技能的教材には主として分團教授・個人教授が併用せられる。

教授の順序方法は次の如くである。(一)基本教材の場合　(1)目的決定　參考資料の蒐集・觀察・既習知識の整理・用具の準備、(2)說明示範　標本觀察・用具の使用法・材料の知識整理・技術の說明及び示範等、(3)實習、(4)整理　自己反省・個別指導・相互批判・總評。(二)應用教材の場合　既授の基礎技術を應用し、兒童生徒の工夫考案によつて手藝品を構成表現させるのである。教師は之と關係ある既授の事項を明かにし、之を如何に變化し、之に如何なる新意匠を加へしむるかについて、大體の計畫を立て、適當に輔導しなければならぬ。(1)題材選定、(2)計畫の樹立・試作、(3)實習、(4)整理。

【手藝科教授上の諸問題】　(一)結果と過程　手藝教授は其の成績が直ちに具體的に現はれ、實用品として使用せられるので、不知不識の間に教授者も學習者も、其の成績の結果にのみ支配されがちになり、教育としての手藝の辿るべき道を誤ることがある。手藝其の物の價値は

技法と作品とにあるが、教育としての手藝は其の結果を目指す過程の上に、教育としての陶冶價値の發揮が企圖されるべきである。

(二)計畫と完成　計畫が明細に立ち、順序過程が整然として居れば、學習能率は上るのである。題材の選定に於て兒童生徒自らの選擇に任せるには、文化財としての手藝の種類は、あまりに多く、あまりに多岐的である。それ故教師が兒童生徒の生活の中から、努めて其の心情に觸れるものを選び、之を兒童生徒の欲求、若しくは問題として動機づけ、それの滿足乃至は解決の爲に製作活動を起さしめるやうにせねばならぬ。之が計畫にあたつても教師の指導を要することは勿論であるが、それが單なる命令でなく、自己の仕事の計畫たらしめて、自ら興味をもち、責任と努力を感ぜしめなければならない。かくして絕えざる努力を通しての完成の歡びを體得し、やがて又之が勤勞愛に迄導かれるのである。

(三)模倣と創作　傳習的な技法の單なる模倣はもとより今日の教育思潮から排されるべきであるが、しかし何もかも創作の名のもとに無暗な試行錯誤を繰り返させることは、學習能率を減退させるばかりでなく、學習の興味乃至は研究心を喪失させるものである。

(四)鑑賞指導　美的要素を具へた優良作品乃至は參考品を、出來るだけ多く見せて、不知不識の間に兒童生徒の美的情操を養成し、一瞥して其の善美なるものを味得し、又自らの日常生活に作品を通して、美的趣味を表現させるやうに導くべきである。其の過程としても手藝のもつ美的内容即ち材料美・形態美・色彩美・技巧等の各方面の觀察指導をすることが大切である。

【手藝教材史】　手藝は其の種類により時代によつて、消長があり流行がある。且つ學校に於ては加設科目であるから、或は隨意科として正課外に課せらるゝことも多いもので、今玆に其の教材史を明かに記載することは困難であるが、變遷の概略は次の如くである。

(一)刺繍　明治より大正にかけては主として日本刺繍が取扱はれ、半衿・紙入・袱紗・額等、相當程度の高いものであつたが、大正七、八年頃よりリボン刺繍、同十年頃よりフランス刺繍が取入れられた。現今では小學校・女子中等學校の教材としてはフランス刺繍が多く、鏡掛・テーブル掛・皿敷・クッション・ハンドバッグ・半衿・帶等に用ひられてゐる。日本刺繍は高等女學校の專攻科・補習科及び實業學校・職業學校等に教授せられてゐる。

(二)造花　明治より大正にかけての造花は、型切を以て型を打抜き自ら染色して造るので、其の勞力と時間とは相當多く費消された。これらの造花はあまりに高尚複雑なので、教材として適せず、漸次一般に專門的職業的のものとなつた。昭和の始め頃よりクレープペーパーの如き安價なる材料を用ひ、又洋服の流行と共に小切殘布を利用し、或はリボン等にて造る簡單なるものが、教材として取入れられるやうになつた。

(三)編物　明治より大正の始めにかけては、鉤針が主として用ひられ、材料は毛絲・レース絲が多かつた。毛絲では帽子・涎掛・腹掛・花瓶・肩掛・手袋・靴下・シャツ・ズボン下等、衣に屬する物の製作であつた。レース絲では皿敷・テーブル掛・手提袋・銀貨入・手袋等を課した。其後毛絲編は材料の騰貴により一時殆ど顧みられなかつたが、大正十年頃より子供洋服の流行とともに、帽子・グローブ・スウェター・コンビネーション・チョッキ・足袋カバー等を教材とし、且つ棒針を多く用ひるやうになつた。昭和五年頃よりレース絲・カタン絲等の材料を以て棒針を用ひ、テーブル掛・クッション・窓掛・壁掛等の製作に迄進んだ。教授の方法に於ても最近にては兒童生徒の工夫創作を重んじ、自由に考案せしむるやうになつた。これは一大進歩であらう。

(四)袋物　明治より大正にかけては稍〻盛で、名刺入・紙入・袱紗挾・筥迫等迄も取扱はれたが、前にも述べたやうに緻密な技巧を要するので、教材としてはさしたる發達もせず、現今にては至つて簡單なるハンドバッグ・紙入・名刺入の程度の製作である。

之を要するに明治より大正の始めにかけては、日本在來の手藝即ち纖細緻密なるものを教材として居たが、女子教育の勃興と共に手藝は漸次顧みられなくなつた。其後歐米との國際關係が次第に緊密となるに從ひ、自然歐米手藝品の影響を受け、且つ作業教育の聲高まるにつれ幾分擡頭して來た感がある。

（成田　順）

綜藝種智院（シュゲイシュチイン）

【史的意味】　奈良時代末に石上宅嗣が建てた芸亭*は圖書館ではあるが、公開のものではあり、見方によれば一種の私學であつた。しかしその事歴は明確でない。芸亭よりやゝ古く、吉備眞備が二教院と名づける學校を建てたと傳へられるが、その事歴は全く不明である。平安時代初めに空海*はこの二院を先例として、綜藝種智院と稱する學校を設けた。これはその當時殆ど唯一の私學であり、かつ事歴も前二者に比して大體判明である。

【趣旨】　二教院の内容は不明であるが、二教といふ語より見れば儒佛調和を旨としたものであらう。芸亭もさうであつた（「芸亭」の項參照）。空海の撰んだ『綜藝種智院式並序』によると、綜藝とは三教を兼ねることである。三教とは佛儒道の三教だといふ説もあるが、この式並序の中には道教を教育することは全く説いてない。式には屢〻佛儒を對立させ、佛教を更に顯密二教に分ち論じてゐるから、顯密儒の三教を綜ね學ばしめようとしたのである。種智とは菩提心を培養することである。

この學校を設立せんと決心した動機につき、空海は同じ式の中に、唐では坊々（都市の中の小區域たる町の意）に閭塾を置き、縣々（我國の小さい郡に當る）に鄉學を設けて廣く青

少年を教育するから、才子・藝士が國郡に滿ちてゐるのに、我が平安京には一大學があるのみで閭塾がない。貧賤の子弟は學問する所がない。故にこの院を建てて少年を普く導かうとするのだと書いてゐる。卽ち我國に於ける庶民のための普通教育の起原を示すものである。

【設立】　建物は藤原三守の舊宅を賜ひ受けた。この宅は平安京左京九條に在り、空海の住んだ東寺の東に當る。それをその場所のまゝ學校に用ひた。三守のことを式には「辭納言藤大卿」と書いてある。三守は弘仁十四年(823)に中納言を辭し、翌天長元年十二月宮內卿に任ぜられ、同三年七月刑部卿に遷り、更に同五年三月大納言になつた。辭納言藤大卿とあるから、空海が三守から邸宅を賜ひ受けたのは、三守が中納言を辭して宮內卿に任ぜられた天長元年十二月から大納言となつた同五年三月までの間である。式の終に空海が「天長五年十二月五日」と自記してゐる。この日を以て創立の日と解する人が多いが、この日は式の作られた日であつて、實際の創立はこれより先である。

【沿革】　その後七年を經て承和二年(835)に空海は入寂した。後久しからずしてこの院は衰亡した。承和十二年に空海について東寺の長者(管長の意)となつた實惠は到底再興することが出來なかつたので、この院の地を實却し、その金で以前から東寺領であつた丹波多紀郡大山莊を擴張し、その收益で同十四年から年々の傳法會を行つた。されば綜藝種智院は芸亭などと同樣に史上に活動した期間は短かつた。空海の後に東寺に住んだ實惠に手腕が乏しかつたことも衰亡の一原因かと考へられるが、それよりも當時平安京で大學に入學できないで學究する場所がなくて困る好學の少年が空海の豫想に反して非常に少かつたからであらう。

(高橋俊乘)

文獻——「綜藝種智院式並序」(空海著「性靈集」に含む)。「東寶記」卷六。高橋俊乘「傳敎弘法二大師の敎育思想」(「夢殿」十一、弘法大師千百年記念弘仁文化の新研究號、昭和九年)。

手工敎材史

【明治十九年以前】　我國に於て手工が學校敎育に正式に取り入れられたのは、明治十九年の法令改正以後のことである。それ以前に於ても手工を試みた學校は絕無では無かつたが、殆ど言ふに足りない程度のものであつた。只幼稚園に於ては此の時代から恩物*風の手技が採用せられて居り、敎材として積木・箸ならべ・豆細工・組紙・折紙・切抜・粘土細工等が課されて居つた。而してこれらの敎材は何れも甚だ幾何學的の型にはまつたもので、一定の形を模倣させるだけで、幼兒に自由に作らせると言ふやうなものでは無い。

【職業敎育的の時代】　明治十九年の法令改正によつて、小學校では土地の狀況によつて手工科を課することを得るやうになり、師範學校では專修科として手工科を置くやうになつてから、先づ各府縣の師範學校に於て之を課し、漸次小學校に於ても課されるやうになり、手工に關する著書もぽつぽつ公刊されるに至つた。明治二十二年版、上原六四郎講述『手工科講義錄』には、手工敎材として、薄紙切抜細工(機織用の紙片を切斷すること、幾何形體、地理圖の切抜、模樣、紋形)、厚紙細工(立方體、諸柱體、諸錐體、蓋ある箱、高低地圖)、練物細工(幾何形體、紋形、模樣、蛇腹形、柱體、錐體、球、日用器物の模造等)、鑄型細工(一面の形を模造する鑄形、表裏二面を模造する鑄形、果物等の全體を模造する法等)、石工(平面を製する法、二面を直角にする法、柱體、錐體、穹窿の製法)、鐵工(鐵線二本を細線にて結束する法、二條を撚り合す法、螺旋發條の製法、菓子入、鎖、ホック等)、木工(指口、曳手、接手、組手、蛇腹、面取、轆轤等)が採用せられて居り、明治二十六年大日本敎育會に於て、後藤牧太・上原六四郎・千本福隆・手島精一・野尻精一・中川謙次郎を委員として手工の取調をさせた報告書中、「小學校に課すべき手工の種類及び區分」の項に、高等科においては「木細工(文房具、日用器具、幾何形體、簡單ナル理科學器械)　金工(未ダ課シタル所ナシ)　竹細工(日用品)　粘土細工及ビ紐結ビ(未ダ課シタル所ナシ)　編物細工(籠ノ類、針金及ビ麥藁細工)」、尋常科においては「竹細工(竹ヲ削リ之ヲ以テ簡單ナル種種ノ形ヲ作ラシム)　紙細工(附厚紙細工、紙折、切抜、簡單ナル幾何形體)　編物細工(籠ノ類、針金及ビ麥藁細工ノ簡單ナルモノ)　糊細工(種々着色セシ紙ヲ方形、長方形、三角形等ニ切リ小紙片ヲ以テ之ヲ白紙面ニ貼附シ種々ノ形ヲ造ラシム)　築造(長短種々ナル方柱形木片ヲ以テ幾何學上ノ諸線角形ヲ排列セシメ豫テ日用器具ノ諸形ヲ排列セシム)」と擧げられて居る。當時の手工敎材を通覽するに、細工の種類は現今行はれて居るものと大した差は無いけれども、其の內容はフランス風の幾何學的性質を帶びたものと、スロイド*風の一步一步技術の基礎を築いて行く方法とを組合せたものが基礎になつて居り、全體として職業敎育的で、趣味的敎材や、心理的方面を考慮した敎材に乏しいのが此の時代の特色である。

【一般陶冶化前期時代】　明治三十七年、文部省は上原六四郎・岡山秀吉の兩名に命じて『小學校敎師用手工敎科書』四冊を編纂させた。而して本書に採用せられてゐる細工の種類及び學年配當は次表の如くである。

本書に續いて明治の終り頃迄に岡山秀吉其の他の著書が二、三公刊されてゐるが、尋常小學校の年限延長、敎授時數の變更等のため多少の變化はあるが、大同小異と言つてよい。これらの書に採用せられた敎材組織は前の時代の職業敎育的であつたのが、幾程普通敎育に適するやうになり、一般陶冶を目的とするやうになつた。併し簡より繁に、易より難にと言ふ敎材の論理的關係に重點を置き、兒童の心理的要求に對する考慮は充分に拂はれてゐない。又概して敎材は數學的性質を帶び、眼と手と

細工別 ＼ 課程等	尋常小學校				高等小學校				計
	一	二	三	四	一	二	三	四	
色板排	二八								二八
豆細工	三二	一六							四八
粘土細工	一〇	二八	一五	一四	一〇	二〇			九七
折紙	一〇	一〇	一八						三八
切抜				三六	一〇				四六
紙撚		八	一〇						一八
紐結		一八	二七	男三〇	四二	二一			四五
厚紙細工									九三
木製				一〇	一八				二八
繊取				女三〇					三〇
竹細工					三九				三九
木工					八〇	一六			九六
金工						四六			四六
鑢掛細工								一八	一八
計	八〇	八〇	八〇	八〇	八〇	八〇	八〇	一八	六四〇

備考　現今の數字は教授時數、高等科は女兒に關さず。

の修練を與へることに重きを置き、藝術的要素や、創作力養成と言ふやうな點には考慮されてゐる點が少く、一般にかたい行き方である。

【一般陶冶化期時代】　大正三年に東京高等師範學校教授岡山秀吉が、歐米留學より歸朝し、アメリカ風の手工を輸入し、設備の改善、動力機械の利用と共に自由なやはらか味のある手工を唱道し、大正七、八年の頃よりは藝術教育の主張や、創造主義の教育が稱へられ、手工も種々な觀點から論ぜられるやうになり、從つて其の教材内容も豐富且つ多岐となり、教材の排列に於ては心理的要求を重視し、創作を重んじ、藝術的要素を增すやうになつた。又一般に教材の程度が進み前時代に行はれて居つた色板排・紐結の如きは全然すたれ、豆細工は殆ど蜀黍稈細工に變り、折紙、紙撚、製本、縫取、鑄型細工の如きは、極めて少量採用せられるか、或は全く捨てられるかしてしまひ、之に代ふるに畫用紙・羅紗紙・ボール紙等を以てする構成的の細工、粘土細工、木工、金工等の内容は著るしく增大し、又多くの有用なる補助的材料が生れ教材もそれに應じて複雜となつた。

【整備時代】　大正十五年法令の改正によつて、高等小學校の手工が必修科となり、整昭和二年文部省は此の改正に應ずるため、教授要目案を作成し、道府縣師範學校附屬小學校に其の實施研究をすゝめた。其の大要は左記の如くである。

尋常小學校

第一學年　紙細工（折紙・切抜）、粘土細工、豆・蜀黍稈細工
第二學年　紙細工（切抜）、粘土細工、豆・蜀黍稈細工
第三學年　紙細工（切抜・厚紙細工）、粘土細工
第四學年　紙細工（厚紙細工）、粘土細工
第五學年男　竹木細工
第六學年男　木金細工
第五學年女　繰布細工、竹細工
第六學年女　繰布細工、竹木細工

高等小學校

第一學年男　木工、製圖
第二學年男　木工、金工、製圖
第三學年男　木金工、製圖
第一學年女　手藝袋物・割烹・編物）
第二學年女　竹木金工、製圖
第三學年女　木金工、製圖

右要目は大體に於て現時の教材組織の標準となつては居るが、設備の如何、土地の情況等によつて各細工に多少の伸縮加除が行はれて居り、各細工中の題目の如きは區々である。

【現勢】　尙現時の手工教材の特色としては、一つの製作にも各種の材料が混用せられる傾向にあること。製圖が重視せられること。圖案意匠が重視せられること。地方的の特色を出さうと力められること。技術の修練と共に構成力・創作力等の鍊磨を目的とする教材が重んぜられること等である。

「手工教授」の項參照。

（山形　寬）

文獻——桑田親五「幼稚園」上・中・下（明治九、十、十一年）。神作濱吉「内外技藝教育新書」上・下（明治二十七年）。上原六四郎「手工講義錄」（明治二十二年）。永江正直「手工書」（明治二十五年）。一戸清方「手工書」（明治二十五年）。棚橋源太郎・岡山秀吉「手工科教授書」（明治三十八年）。文部省編「手工教科書」甲・乙・丙・丁（明治三十七年）。岡山秀吉「手工科教授の理論及實際」（明治四十一年）。「新手工科教授」（大正五年）。

手工教授

〔英〕manual training instruction　〔獨〕Handarbeitsunterricht　〔佛〕instruction du travail manuel

【手工科の沿革】　手工教授が一教科として小學校に取入れられたのは一八五八年フィンランドのオットーシグネウス Otto Cygnaeus によつてであり、六六年手工は小學校及び男子師範學校の必修科とされた。併し手工教授の初期の發達に貢獻したのはスウェーデンで、一八七二年政府は國民の身心の健康の低下、人口の都市集中の弊害並に家内工業の衰退に對する對策として手工教授を奬勵した。手工教授は最初産業の振興策としての意義をもつてゐたが、之が漸次に學校教育に取入れられて一般陶冶的意義を有するに至つた。一八七二年*スロイド式學校がネースに設立され、七〇年代オットーザロモン Otto Salomon によつて手工教員の養成所が設立され、七七年手工は小學校の隨意科とされた。今日では手工はすべての師範學校で教授されてゐる。

フランスでは、一八七三年手工教授を重要視するサリシ學校 École Salicis がパリに設立され、八二年手工は

小學校の必修科とされた。フランスの手工教授の特色は、高學年に於ては擔任教師の下に檢定試驗を經たる職工が居つて實地指導の任に當つてゐることである。パリの二百の小學校は木工室又は金工室を特設してゐる。

ドイツでは、女子の手藝*教授は早くより必修科とされたが、男子の手工は、ミュンヘンの如く、これを必修科とする少數の例外を除いては、主として個人または團體の補助によつて課外に教授された。一八七〇年デンマークより家庭手藝運動が移入され、八一年ベルリンに「手工的熟練及家庭勤勞ドイツ中央委員會」Deutsches Zentralkomitee für Handfertigkeit und Hausfleiss (一八八六年「男兒の手工的勞作に關するドイツ協會」Deutscher Verein für Knabenhandarbeit, 一九二二年「ドイツ工作教育協會」Deutscher Verein für werktätige Erziehung と改稱)が創立された。爾來之によつて設置されたライプチヒ手工教員養成所は爾來ドイツの手工教育運動の中心となつた。

イギリスでは、一八八七年より手工教授が發達し、The City and Gilds of London Institute 又は The Educational Handwork Association は手工教員の資格を檢定した。一八九〇年の法令によつて手工は小學校の隨意科とされ、今日では大都市の小學校の殆ど全部が之を課してゐる。

アメリカでは、一八七七年頃より手工教授を注意しはじめ、八〇年ウッドウォード C. A. Woodword の盡力によつてセント・ルイス手工學校 St. Louis Manual Training School (中等程度)が設立され、爾來各地に之に倣ふものが出來、九〇年頃より各地の公立小學校に於て之を課すやうになつた。

我國に於て手工が始めて小學校に加設されたのは明治十九年の「小學校令」であつて、それによつて「高等小學校ニ限リ土地ノ狀況ニヨリ英語農業手工商業ノ一科若ハ二科ヲ加フルコトヲ得」と規定された。明治二十三年の改正「小學校令」に於て手工は尋常小學校に於ても加設することを得るやうになり、爾來手工は種々なる紆餘曲折はあつたが法令の改正毎に重視されて來た。

手工は始め産業教育又は職業教育として關心をもたれたが、次第に一般陶冶として關心をもたれるやうになつた。教*科課程についていへば、從來高等小學校の手工は多くの場合農業・商業と共に實業の一科とされたが、明治四十年の改正「小學校令」に於て手工は農業・商業の實業とは稍〻趣を異にする普通教育の一教科であることが明かにされ、農業・商業を兒童に併課することは許容されなかつたが、手工は併課することが認められた。然るに明治四十四年の改正によつて手工は再び實業科目の中に含まれるやうになつたが、大正十五年の改正に於て實業科目の中に農業・商業の外に工業が新たに加へられ手工は實業科から完全に獨立し且つ高等小學校に於て初めて必修科目となつた。尋常小學校に於ては手工は未だ加設科目ではあるがその加設を見ざるは稀になつた。

【手工教授の目的】　手工教授の目的に關しては、國により人によつて多少その見解を異にして居るが、我國に於ては「小學校令施行規則」第十二條に「手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ工業ノ趣味ヲ長シ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス」と規定してあり、又「師範學校規程」第二十二條には「手工ハ物體ニ關スル觀念ヲ正確ナラシメ簡易ナル工作ヲ爲スノ技能ヲ得シメ工作ノ趣味ヲ長シ工夫創作ノ力ヲ養ヒ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養ヒ……」と規定してある。この兩規定は用語に多少の相違はあるが、大體に於て狙ふ所は一致して居る。今「小學校令施行規則」を中心に手工教授の目的を概括すれば、(一)物品を製作する能を得しめること、(二)工業の趣味を長ずること、(三)勤勞の習慣を養ふこと、の三點に歸する。而して此三者に對する解釋の如何と、重點を何處に置くかによつて、種々なる目的觀が生れるのである。

(一)物品製作の能　物品を模作し或は創作する心意作用と、それを表出する技術との二方面を含む。物を作ることは、人間誰でもが持つてゐる何か手足を働かせて仕事をしようとする衝動と、何か形ある物を作らうとする衝動とが主動力となつてゐるものであるが、これは實に造形的生産の基礎をなし、陶冶の重要なる一方面をなすものである。近來物品製作の能と言ふ語に代るに屢〻構成力と言ふ語を以てするが、兩者は多少內容を異にする點もあるが、手工に於ては大體同意義に解してよい。今これらの語の內容を分析すれば、(1)手指の筋肉を鍊磨し、心意の命ずるまゝに働き得るやうにすること、(2)眼を鍊磨し外界を正しく認識し得るやうにすること、(3)物體の力學的・工學的性質を理解する力を得しめること、(4)物體を組立てる材料相互間の工學的性質を理解する力を得しめること、(5)物體の組立に要する材料・工具等に關する知識を得しめること、(6)物體組立の順序方法に關する知識技能を得しめること、(7)物體の新しい形態を創作する力を得しめること、等を含んでゐる。

(二)工業の趣味を長ずること　國家の產業經濟上から見て極めて重要なことで、我國の如き工業を以て立國の重要な基礎としなければならぬ國に於ては、國民一般が工業に對する常識を備へ、趣味を有し、以て工業的の雰圍氣を釀成することが必要で、これによつてよい工業が生れ又發達するのである。

(三)勤勞の習慣を養ふこと　道德上から見ても、產業上から見ても極めて重要なことで、現今小學校に學んで居る兒童の大多數は、他日社會に出て手足を働かせて實務に就かなければならぬものであるから、勤勞の習慣を養つて置くことは極めて重要である。又たとひ直接に身體的の勞務に係はらない職業に從事するものでも、勤勞は個人活動の源泉となるものであるから缺くことの出來な

いものである。

【手工教材の選擇】　手工教材の選擇に關し、「小學校令施行規則」第十二條には、「手工ハ紙、絲、粘土、麥稈、木、竹、金屬等其ノ土地ニ適切ナル材料ヲ用ヒテ簡易ナル製作ヲ爲サシメ高等小學校ニ於テハ製圖及女兒ニ在リテハ手藝ヲ簡易ナル程度ニ於テ併セ授クヘシ　手工ヲ授クル際ニハ用具ノ使用方、材料ノ品種性質等ヲ教示スヘシ」と示され、「師範學校規程」第二十二條には「手工ハ天然物ノ模造、日用器具ノ製作其ノ他ノ工作ヲ授ケ又材料ノ性質、工具ノ使用及保存ノ方法等ヲ知ラシメ……」と示されて居る。此等の規定は極めて大綱を示すに止まり、しかも爲すべき仕事の種類を擧げてゐるに過ぎないもので、その内容・程度、教材選擇の標準等が明瞭でない。よつて左に教材選擇の要件を擧げる。

(一)生徒兒童心身の發達に適したもの。如何に價値ある教材でも、それが生徒兒童に理解せしめ難いものであつたり、興味を感ぜしめることの出來ないものであつたり、筋肉の發達程度や感覺器官の發達程度に合致して居ないものであつてはならない。さう言ふものでは如何に指導に努力しても教育效果を擧げることが出來ない。

(二)創作力を養ふに適したもの。創作力は物品を製作する能の一半を占むる重要な要素で、その養成は手工教授の一大任務である。創作力を養ふ爲には、教材の形狀・構造の上に、又裝飾の意匠の上に、或は材料の組合せ、製作の順序・方法の上に於て、生徒兒童が工夫し創作し得る餘地ある教材を選ばなければならぬ。

(三)製作技術を養ふに適したもの。製作技術を養ふことは、手工に特有の任務であつてそれ自身大きな價値を有するものである。製作技術を養ふためには、眼を養ひ手を練るに適し、工具の使用法を授けるに適し、材料の扱ひ方を知らせるに適し、工作の順序方法を會得せしめるに適した教材を選ばなければならぬ。

(四)勤勞愛好の習慣を得しめるに適したもの。勤勞主義乃至は勞作主義の教育は、最近教育の各般に亙つてその必要を認められるに至つたが、手工はこれらの主要に大きな關係を有する教科である。而して勤勞愛好の習慣を養ふには、生徒兒童の手工に關係ある有用な本能や衝動を滿足させ、絕えず興味をそゝり、努力を續け、生産の喜悅を味はせるに適した教材を選ばなければならぬ。

(五)工業の趣味を養ふに適したもの。工業の趣味を養ふことは現下の國情から見て極めて重要なことであるが、そのためには、設計から生産への過程、材料と生産品との關係、手工的生産と機械工業的生産との價値上・能率上の差異、等を理解させ又一般工業常識を養ふに適した教材を選ばなければならぬ。

(六)實際生活に適したもの。教育を實際生活に適應させることは極めて重要なことであるが、特に手工の如き實際的の仕事を主とするものに於ては然りである。而してこの目的を達するためには、土地の情況に適合した教材を選ぶこと、何等かの意味に於て實用に供し得る教材を選ぶこと、男女の性別に適した教材を選ぶこと、等が必要である。

【手工教材の排列】　教材の排列には、心理的排列と論理的排列とがあり、又圓周的排列と階段的排列とがある。而してこれら四つの排列案の組合せ如何によつて種種な排列案が出來るのであるが、排列の主なる要件を擧げれば左の如くである。

(一)小學校低學年兒童には專らその心理的要求に從ひ、興味中心に教材を排列し、漸次年齡のすゝむに從ひ工作法、製圖法、材料・用具の使用法等の論理的關係に重點を置いて排列し、技能の練磨を期す。

(二)始めは主として圓周的排列法に從つて、同種類の教材を繰返して學習の容易を期し、漸次年齡の進むに從つて階段的に同種類の教材を續けて課し、一種類が終つて他の種類に移るやう排列して、技能の練磨と能率の增進とを圖る。

(三)感覺器官の發達階梯に從つて排列する。

(四)季節を考慮し、粘土細工の如き水を多く用ふるものは冬期を避け、金工の如く火を多く用ふるものは夏期を避くる如くし、年中行事に關係ある教材の如きはその季節に排列するやうにする。

【主要教材】　手工教材として採用せられてゐる主要な細工は左の如きものである。(一)豆細工　主として尋常一、二年に用ひられてゐるが、漸次廢れて行く傾向にある。(二)蜀黍稈細工　尋常一、二年に採用せられてゐる。(三)紙細工　甚だ多くの内容を有するもので、色紙細工(折紙・自在切抜・紋型切抜・ちぎり紙等)、畫用紙・羅紗紙細工、厚紙細工等に別れ尋常四年以下の中心教材となつてゐる。(四)粘土細工　窯業的教材・彫塑的教材及びそれらに分科しない前の教材等を含み、尋常四年以下に於て紙細工に次ぐ重要な教材となつてゐる。この教材は低い程度から甚だ高い程度までの教材を含んで居るから高學年にも採用せられてゐることがある。(五)竹細工　尋常五、六年以上に若干採用せられてゐる。(六)木工　手工教材中最も價値の高いものと認められて居り、尋常五年位から上の中心教材となつてゐる。(七)金工　この中には針金細工・板金細工・鍛工等を含んでゐる。尋常小學校では高學年に於て針金細工及び板金細工の初歩を、高等小學校以上に於ては板金細工及び鍛工の初歩が採用せられてゐる。(八)手藝　尋常五、六年以上の女子に用ひられ、布片細工・編物・刺繍等に分れてゐる。(九)コンクリート工　高等小學校以上において漸次採用せられる傾向にある。(十)製圖　主として厚紙細工、木金工等に附帶して授けられてゐるが、獨立して採用せられてゐる場合もある。(十一)以上の外地方的教材として藁細工・蔓細工・麥稈細工其の他が採用せられてゐる。

【手工教授の方法】　手工教授は之を内容上から大別すれば、工具の構造及び使用法の教授、製作の教授、製圖の教授、材料其の他の知識の教授等に分れて居る。而してこの中最も重要なのは製作教授で、他のものはこれに附帶して授けられることが多いから、從つて主として製作教授に就て述べる。

(一)目的　製作をするには先づ目的が確立してゐなければならぬ。この目的は教師が指示することもあり、生徒兒童自らが立てることもある。前者は主として基礎工作法を授ける場合、工具の使用法を授ける場合等に特定の教材を模作せしめる時に行はれ、後者は生徒兒童の發動によつて創作せしめる時に行はれる。而してこの目的は一教材の全體に對する大目的を立てることは勿論であるが、又部分々々に對する小目的を立てなければならぬことも少くない。從つて大目的は教師が指示するが、小目的の或物は生徒兒童に立てさせるやうなこともある。

(二)計畫　目的に從つて、それを達するには、如何なる形に、如何なる構造に、如何なる材料で、如何なる方法で製作するか、また如何なる裝飾を施すべきかの計畫を立てなければならぬ。この計畫も教師が立ててやる場合と、生徒兒童に立てさせる場合とがある。而して教師が計畫を立てた場合には、充分にそれを理解させ、自分のものとして實習し得るやうにすることが肝要である。生徒兒童が計畫を立てる場合には、設計考案に對する暗示を與へ、參考品を提供し、補足校訂をなす等の指導を要する。計畫は主として工作圖及び仕樣書等によつて表現させるのであるが、小學校の低學年に於ては單に頭の中で考へさせ口頭で發表させる程度に止める。

(三)實習　計畫したものを具體化し發表する段階である。この段階においては、工具材料の使用法、製作の順序・方法等に就て個別的の指導をする。又常に計畫と照合して作業を進めさせるやうにする。

(四)反省　實習の結果出來上つたものが、始めに立てた目的に合致して居るか、計畫通りに出來て居るか等の點に就て反省させ、又生徒兒童相互の批正、教師の批正等をなし、後の製作の參考に資する。

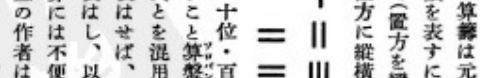
【教授上の注意】　手工教授上注意すべき主なる事項は次の如くである。(一)なるべく個別教授をなすこと。教授には學級的教授・分團的教授・個別的教授等の別がありそれぞれ特色を有するが、手工の如き實習を重んじ、個性的表現に重きをおくものは、なるべく個別教授によつて、個人の特色を生かして行くやうにする要がある。(二)個人製作と共同製作とを適當に按排すること。(三)模作法と創作法との按排を適當にすること。模作法は主として基礎工作を授ける時、工具の基本的使用法を授ける時等に採用せられる教法で、創作法は主として既に收得した知識技能を活用して自己を表現させる時に採用せられる教法であるが、この兩者は有機的關係を有するものであつて一方だけでは手工の目的を達することは出來ないから、その按排宜しきを得なければならぬ。（山形　寬）

文獻——文部省編「手工教科書」甲・乙・丙・丁（明治三十七年）。上原六四郎・岡山秀吉・阿部七五三吉「師範學校手工教科書」前・後編（明治四十一年）。岡山秀吉「新手工科教授」（大正五年）。阿部七五三吉「手工教育原論」（昭和十一年）。

珠算

【沿革】　遠藤利貞著『增修日本數學史』に「文祿慶長ノ際、毛利重能、初メテ歸除法ヲ傳フ。……而シテ珠算法始メテ行ハル。」、「豐臣秀吉ノ臣、毛利勘兵衞重能、算法統宗ヲ明ニ得テ、歸除濫觴二卷ヲ著ハシテ以テ門弟等ニ教フ。其法、算籌ニ依ラズ、珠盤ヲ以テ衞ヲ施スモノトス。蓋シ珠算ノ法、是ヨリ始マレリ。而シテ其法頗ル算籌ニ勝レルガ故ニ、諸人競フテ珠盤ヲ用フ。」とある。算籌は支那古代より用ひられ、我國にも古く傳來使用された。算籌は元竹を用ひ、後木を用ふるに至つた。籌を以て數を表すに、五以下は一籌一に當り、五以上は一籌を以て（置方を變じ）五を表し、之に一を表はす籌を加へる。置方に縱橫兩式がある。

縱式　一 二 三 四 五 六 七 八 九

橫式　 

盤に一位・十位・百位・千位等の數位を定め、十以上の數を表はすこと算盤（ソロバン）と同樣である。唯異る所は一桁毎に縱式と橫式とを混用することにある。例へば一位の數を縱式にて表はせば、十位は橫式とする。又色を別つて數の正負を表はし、以て任意の數を表はすことが出來る。併し、運算には不便がある所より算盤の發明を見るに至つた。算盤の作者は詳でないが、算籌布數の法より發達したものであらう。錢寶琮著『古算考源』に支那古來の布數法につき『數術記遺』の文を引用し、積算は籌制なり、太乙算、兩儀算、三才算、珠算等は「皆刻板橫分幾道、中有游珠、去來其間、太乙算祇須一珠、兩儀算用色珠二、三才算用色珠三、云々、珠算、刻板爲三分、其上下二分、以停游珠、中間一分、以定算位、位各五珠、上一珠與下四珠色別、其上別色之珠當五、其下四珠各當一、云々、板中別無脊梁」とあるところから、游珠を用ふる計算器に種々あつたことが知られる。併し、それらには脊梁がなかつた。故に後人がこれを加へ、現今の形となつたものであらう。『古算考源』には「現今通用之珠盤、不知創於何人、或由數術記遺中之珠算、逐漸改良而成、或直接從古代籌制、以珠易籌而得」とある。錢寶琮は宋の紹興（1131–62）・淳熙（1174–89）以來の古算書に『盤珠集』、『走盤集』等の名目があるから珠算の起原は宋・元の頃であらうかと述べてゐる。程大位の『算法統宗』に記す所の珠算法は既に熟せるものであるから、それは一朝一夕に出來たものではなく、錢寶琮の推定が眞に近い

であらう。

『算法統宗』は十七卷より成り、中に掛算九九及び割算九九がある。加減乘除算法の外、開平・開立・約分・通分等包含する所が廣い。而して計算はすべて珠盤による。毛利重能がこれを我國に傳へたのである。重能に今村知商・吉田光由・高原吉種の三人の高弟があつた。

光由は『塵劫記』（寛永四年）を著し、廣く用ひられた。知商は『竪亥錄』（寛永十六年）を著した。

其後二百餘年の間に多くの和算家が輩出し、その著書も亦多かつた。併し珠算の算法は百川正汎が『龜井算』二卷（正保二年）を著し、割算に古來算籌法で用ひた商除法を用ひた外に、格別の變化なく今日に至つてゐる。

【珠算教授】　明治五年「學制」頒布以後、時に多少の改廢があつたが、大勢に於て洋算を主とし、珠算は全廢若しくは許容の有樣であつた。最近に至つて珠算を高等小學校に於ける必修教材としたが、久しく之を輕んじたため、良い教師に乏しく、成績は充分に擧がらない。しかし珠算の迅速確實なること筆算の比でないので、實社會は珠算を重要視し、大都市には多數の珠算塾が出來て、大いに其の技術を普及せしめ、且つ珠算式暗算を發達せしむるに至つた。實社會の要求がこのやうに强烈であるために、近來小學校に於ても、珠算復興の氣運を釀成するに至つた。

【計算器としての算盤】　計算器として算盤の優れた點は、(一)算盤に於て個物の集合數を四以下（一見卽知の個物の集合數の限度）にかぎり、五以上には⑤珠を用ひた點、(二)十進法に依つた點、(三)右より左に位を進めて印度・アラビア記數法と一致してゐる點等多々あるが、就中最も著しいのは⑤珠を用ひた點である。

【珠算と筆算との比較】　算盤布數の法は斯くの如く簡明にして優秀である。從つて、筆算では、加減に於ても多くの基礎計算の記憶を要するが、珠算では十以下の簡易な計算の記憶で足りる。たゞ⑤珠の分解綜合に慣ればよい。これが珠算加減法の著しく勝つてゐる所以である。乘法に至つては定位の困難があるが、其の理を悟れば、部分積は直ちに加算されるから、筆算乘法よりもはるかに迅速である。除法に於ては定位の法を理解し歸除九九を記憶すれば、其の簡便なること筆算が掛算九九を用ひて商を探り出すの比でない。併し、此の長所を知らない人は珠算の除法をも筆算の如く、商除法に改めようとするが、これは大いに考慮を要する事項であり、割算九九が筆算除法に用ひられない爲に、これを珠算でも用ひないことにするのは甚だ當を得ないことである。掛算九九は掛算の至寶であり、割算九九は割算の至寶である。斯かる重要な基本的事項はこれを充分に修得せしめ、その運用に慣れしむるやうに指導上力を盡さなければならぬ。

珠算は小學校に限らず、中等學校に於ても、數計算は珠算を本位とし、これによりて珠算式暗算にも熟達せしめ、其の法を出來るだけ筆算にも及ぼすが如くすべきである。

（安東澄郎）

文獻——遠藤利貞「增修日本數學史」（大正七年）。錢寶琮「古算考源」（民國二十二年）。程大位「算法統宗」（明、萬曆二十年）。吉田光由「新編塵劫記」（慶安四年）。

朱子

【生涯】　宋學の大成者。名は熹、字は元晦、晦庵・晦翁等の別號がある。安徽婺源（卽ち新安）の人。南宋の建炎四年（1130）に生れ慶元六年（1200）に薨した。十九歲、進士に登り地方官となつてから廣く佛老をも研究したが、李延平に程子の學を受けるに及んで其の學說の基礎が成立した。爾來私人として講學し著述愈〻多く、或は封事を上つて孝宗修攘を唱へ又禮教の振起を論じたが、五十歲南康軍の知（郡長）となり漳州潭州に轉任し殆ど十年の間行政官として政務を見た。其間自ら工夫せる社倉法を實施し又は吏道を肅正する等經綸の實績を擧げたが、到る所必ず學校を興し自ら講義をなし或は風俗の改良に力を注いだ。白鹿洞・嶽麓の二書院を修復し科擧利祿の教育に反對して眞の求道的精神教育を施したのも此の時代である。當時朱子の聲名は天下に偏ねく門人雲集した。六十五歲遂に召されて侍制兼侍講となり寧宗のために大學を進講した。併し韓侂冑等の嫉む所となり四十日にして致仕し其後朱子の一派は僞學と稱せられ迫害を受けたが、朱子は泰然として講學休まなかつた。彼の生活は如何にも嚴肅に威儀正整少しも亂れることなく來明に起き家廟を拜し更に先聖に及んだ。人を敎ふるや門人各〻疑ふ所を質し若しまだ喩らぬ所があれば委曲を盡して告げ、切ならざるものがあれば反覆之を戒め未だ嘗て倦まなかつたと云ふ。著書には『四書集註』、『小學』、『近思錄』、『通鑑綱目』、『文公家禮』、『周易本義』、『易學啓蒙』、『詩集傳』及び文集語類の外なほ數十種がある。

【思想】　朱子は一切の現象を理氣二元によつて說明し太極卽ち絕對の理は理氣二元の根本であると說く。事象の差別は氣の正偏淸濁によつて生ずるが其の內面に潛む理は皆同一で萬物は理に於て絕對一如である。されば人間性にも理氣兩面があり、理は本然の性として存在し氣は氣質となつて存在する。本然の性は絕對至善なるもので又誠と云ふ。誠は本來人も物も完全に具備するものであるが、氣質の昏濁なるが爲に其の發現が阻まれてゐる。そこに惡の起原がある。故に人は氣質を變化し本然の光をあらはさなければならぬ。然らば其の方法は如何と云ふに彼は居敬と窮理の二大綱を擧げた。居敬とは整齊嚴肅、事に隨つて精神を統一し天理の自然を體悟する工夫で自己の德性を涵養する所以である。窮理とは廣く事物の理を窮め知識を廣める工夫で我心の知を完全にする所以である。さて居敬には內外二面の修養法がある。それは省察と靜坐の工夫である。又窮理の方法は色々あ

るが讀書は其の要法である。居敬窮理の二は兩足の如く相俟たなければ自己完成の目的を達することが出來ぬのであるが、衆人は常に窮理を以て居敬に先んじなければならぬ。先づ學んで道を知り然る後、德性の涵養に入るのがものの順序である。それで知行の關係に就ても彼は先知後行說を唱へた。道理を知つても實行せねば徒知である。道理を知らずして行ふのは妄行である。知行は相俟たなければならぬが先後を論ずれば知を先とし輕重を論ずれば行を重しとなすと云つてゐる。此等の點は陸王學派と最も異る所である。さて窮理を先にする建前から云ふと讀書學問が教學の第一要件となる。彼は「白鹿洞學規」に於て最もよく教學の方案を示してゐるが、それは(一)學の對象として父子有親、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信の五教の目を擧げ、(二)學の方法として博學、審問、愼思、明辨、篤行の順に隨ふべきことを示し、更に篤行の要處を明示して、(三)言忠信、行篤敬、懲ㇾ忿窒ㇾ慾、遷ㇾ善改ㇾ過を修身の要、(四)正ㇾ其誼ㇾ不ㇾ謀ㇾ其利ㇾ、明ㇾ其道ㇾ不ㇾ計ㇾ其功ㇾを事に處する要、(五)己所ㇾ不ㇾ欲勿ㇾ施ㇾ於人ㇾ、行有ㇾ不ㇾ得反求ㇾ諸身ㇾを物に接する要としたものである。頗る簡單なものであるが後世教育者は金科玉條となし之を學校に揭示した者が多い（『白鹿洞書院揭示』の項參照）。尙朱子は讀書の法として虛心、精到、三到（熟讀・體驗・理會）を說き、四病（高深遠晦）、四毋（略高巧遠）、四戒（貪多・躐等・好高・尙異）を擧げてゐる。卽ち高遠尙異の風を退け著實なる工夫を重んじた。こゝに彼は所謂「簡にして知り易く約にして守り易き」四書を表章し、其の註釋を作る一方、四書の階梯として『小學』、『近思錄』の三書を編し之を主要なる教科書となしたのである。『小學』、『近思錄』、『大學』、『論語』、『孟子』、『中庸』の順を經て他經に及び、更に史書を修むと云ふのが其の教課順序である。下學して上達すと云ふことが學問及び教育の根本方針であつた。それで彼は小學教育は事、卽ち禮樂射御書數、孝悌忠信を學ばしめるものであり、大學教育は理、卽ち格物致知、孝悌忠信を爲す所以を學ばしめるものであるとも云ひ、又特に小學教育に注意し幼少の時に講習すれば自然に智と長じ心と成るとも言つてゐる。併し彼は敬の修養を重んじた爲に一擧一動悉く整齊嚴肅たるべきことを說き、兒童に對してすら極めて嚴格なる訓練主義をとつた。『訓學齋規』、『敬齋箴』等の文を見ても其の如何に意志訓練に嚴であつたかが判る。扨て朱子が『通鑑綱目』を著し歷史教育によつて大義名分、尊王正統の思想を鼓吹したことは特に日本に影響多く、また國定教科書とも稱すべき經傳に對し批判的整理と精神的解釋を與へたことは教育史上最も偉とするに足るもので、其の四書、『易』、『詩』、『書』等の註釋は漢唐の古註に對し新註と云はれ、元明代の教科書となり（『支那教育史』の項參照）、特に『四書集註』の如きは今なほ教科書となつてゐる。彼はまた帝王教育によつて治國を致さむとする帝學を大成し、或は冠婚喪祭の禮教によつて家族教育の實を擧げむとする『文公家禮』を著し、その他『呂氏鄕約』、社倉法を增損し或は風俗矯正の方案を示す等社會教育方面にも業績を殘し、皆悉く後世に大なる影響を與へた。要するに朱子は古來の說を打つて一團となし、又宋代に勃興せる周程張子等の新思想を集大成し、漢唐の儒教に新生命を吹き入れ、哲學的基礎と組織大系を與へたもので、其の教育史上に於ける地位は直ちに孔子に次ぐと云ふも過言ではない。其の教育說は穩健著實であり、又近世生活に最も適合するものであつたがために、元明二代を風靡して淸に及び、李朝朝鮮、德川三百年の教育の據り所となつた。

（附部書參照）

「朱子學派」の項參照。

文獻——「朱子文集」一二二卷。「朱子語類」一四〇卷。黃勉齋「朱子行狀」。王白田「朱子年譜」。宇野哲人「支那哲學史講話」（增訂版昭和五年）。諸橋轍次「儒學の目的と宋儒の活動」（昭和四年）。武內義雄「支那思想史」（昭和十一年）。

朱子學派（シュシガクハ）

【日本朱子學史の三期】　我國に於ける朱子學の發達は自ら三期に分たれる。第一期は虎關禪師・玄惠法印より藤原惺窩に至るまで、凡そ二百七、八十年の間にして未だ完全に佛教から獨立し得ない中世の朱子學である。第二期は藤原惺窩・林羅山より寬政の三博士に至るまで凡そ百九十年の間にして、近世前期を主とする興隆時代の朱子學である。第三期は寬政の三博士より王政維新に至るまで凡そ七十餘年間にして幕末に於ける復興時代の朱子學である。第二期の興隆時代は二種の源流を有するが故に自ら二大系統に分れた。卽ち藤原惺窩の京學（京師學）と谷時中・山崎闇齋の南學（海南學）とが是である。後者は闇齋の性格のまゝに褊狹固陋に陷ることを免れなかつたが、日本的自覺も强く、實行力にも富んで熾烈な教育教化力を發揮した。此の二大系統の外に中村惕齋・貝原益軒等が輩出したが、何れも京學系統と同じく比較的寬容の性質をもつてゐる。第三期に於ては第二期の二大系統は略〻合一して復興時代の朱子學となり、朱子學以外の學派を排斥して、江戶幕府の唯一の教育主義とせられたから、學問としては何等の雄大なる組織も創造も現はれなかつたに拘らず、國家教育の實際に於ける勢力は大なるものがあつた。明治以後の朱子學は第三期の餘勢に過ぎず、學的にも教育的にもいふに足らないがそれでも元田永孚や中村正直の如き教育家を出してゐる。

【朱子學派の教育】　我國にあつては朱子學は陽明學や古學に先だつて古く鎌倉末に起り、且つ德川氏三百年間の教育主義として教育界の重鎭となり、思想界の根柢をなした。朱子學が諸學派紛爭の間に前後一貫して優勢の地位を占め得た理由は、幕府の態度、林家の勢力其他の事情もあるが、元來、朱子學は實行と學問卽ち修德と

研究との兩者を兼ねて之を全うせんとするものであるから、道德の一方にのみ偏せず、知識の一方にのみ偏せず、兩者を合一して中庸を得るの傾向がある。之に比較して陽明學は道德の實行に偏し、動もすれば知的探究を主とした朱子學は實行と共に學問を尙ぶが其の學問は實行のために要する所であつて實行を離れた學問を尙ぶものではない。故に單に知的探究を主とするの弊なく、必ず修身の一事に歸するのであるから、教育主義として比較的穩健なものである。伊藤仁齋・伊藤東涯等の仁齋學派を外にして云へば朱子學派は右の如き長所をもつてゐる。試みに江戸時代に於ける朱子學者の代表者を擧ぐれば、藤原惺窩・林羅山・木下順庵・雨森芳洲・安東省庵・中村惕齋・貝原益軒・室鳩巢等があるが、悉く是れ一代の純儒にして道學先生の標本といふことが出來る。就中順庵の感化力に富める、益軒の博學にして德行ある、鳩巢の操持する所に堅固なる、皆他人の及び易からざる所である。其他山崎闇齋が宗教的克己を以て自ら律する所のあつた如き亦以て注目するに足るものである。此等の謹嚴篤實なる人格によつて主張せられた朱子學が慶長以來三百年間の德育に資する所の多大であつたことは何人も否定し得ざる所である。

併し朱子學派は他の學派に比して一般に單調で、當初から最後まで大波瀾なく大抑揚なく悉く其の徒を同一模型に入れて鎔鑄陶冶し、又個人をして一種異彩を放つの自由を有せざらしむる傾向があつた。其の唱道する教說も何等人の目を眩すべきものでなく、平常人の當に辿るべき軌道の果して那邊にあるかを示すもので、一般に性癖を矯正し人格を修養し粹然たる君子人の地位に達するを以て教育の目的とした。動もすれば世事に迂闊にして叢魚の如く讀書に耽り、遂に腐儒の譏を免れないものもあつたが、全體的に見れば朱子學は、仁齋學派を除く儒教の諸學派中に於て最も安全にして穩健なる教育主義といふことが出來るであらう。

【朝鮮の朱子學】　朝鮮の儒學は高麗の昔より千篇一律に朱子學の天地に汨沒して學者の學說も畢竟朱子の眞義に合するか否かを論議するに過ぎない有樣であつた。從つて朝鮮の儒者の價値は學說よりも寧ろ其の社會的政治的に國家及び社會に及ぼせる勢力に於て觀なければならぬ。換言すれば人心を支配せる力に於て偉大なりしものである。而して其の政黨と學派と結合せるに至つて最も顯著となつた。併し同時に益〻思想に於ては固著し、其の進歩發展性を尖ふに至つた。併しながら前後六百四十年朱子學一度將來せられてから終に他學派の興起を見ないで已んだといふことは、其の選擇の當否は別問題として、卽ち如何に儒學の諸學派中最穩健中正なるは朱子學であるとしても、斯く單一思想を以て滿足したる朝鮮人は此處にも其の國民性の特色の有力なる示顯を爲して居るものであると謂はなければならぬ。

朝鮮に於ける宋學輸入の祖は高麗の安裕（初の名は珦）である。彼は忠烈王の十五年（1289）忠烈王に隨つて燕京に在り、新刊『朱子全書』を手に入れた。彼は之を以て孔孟の心傳・儒教の正法となして還國後太學を興して之を講じ、遂に朝鮮學界の統一と佛教に對して儒教哲學の卓立を成し遂げたのである。

而して李朝に於ける儒學が朱子學に歸一し、思想及び信仰の統一が殆ど完成せんとする時に出でて、此の大勢に乘じて更に之を利導して終に朝鮮に於ける儒學の最盛期を現出せしめた者は李退溪であり、李退溪に道を問うて而して其の學說にあきたらず、所謂心性の見に於て別派を打立てた者は李栗谷である。二子の學を窮盡すれば李朝儒學の二大宗を究め盡したもので、以後の諸子は大體に於て其の分流乃至反復者たるに過ぎない。

退溪の學問は極めて善く朝鮮儒者の思索の型、廣く言へば全朝鮮人の學問の型を代表して要するに創思發明に就ては甚だ貧弱であり畢竟朱子學の最忠實なる紹述者たるに過ぎない。從つて經書の解統に至つても集註を以て金科玉條となし、朱子以前の古義を索引せんとするに想到せなかつた。

退溪の李朝學界に於ける事業は之を破邪・顯正の二方面から觀ることが出來る。破邪とは支那の陳・王・陳・羅諸氏の學を斥關し、朝鮮の盧蘇齋・李蓮坊・徐花潭諸家の說を攻擊しもつて異學を闢いて廓如たらしめしを云ひ、顯正とは中宗の朝に趙靜庵の一頽以來鬼かく萎縮した士流の風尙を振作して復た講學に向はしめ、又學者の學修法を從來の低きより高きに昇る順序を一變して高きより低きに下ることとなし、卽ち從來朝鮮の學者は實踐的修身書から著手して段々上りて哲學的原理の研究に進ましめたものを變じて直ちに始から哲學的原理に向つて究明を試みしめることとなし、以て能く深遠なる朱子の學說を眞に諒解するに至らしめ、又出處を愼み進退を明かにして山林に在りて講學して樂みて以て老の來るを忘るゝを以て儒學者の本色と立てたのを云ふのである。而して退溪の顯正論の中最も重要なるものは有名なる四端七情論である。これは彼と高足門人奇高峯との間の論爭であつて蓋し朝鮮に於ける儒學上の論爭中の最大なるものである。退溪と奇高峯との四七論出でて一世の學者多く此の渦中に投じ甲贊乙駁したが、中にも退溪と並びて李朝儒學者の兩宗と立てられ老論黨の始祖宋尤庵の學祖たる關係上其の學說は老論に信奉せられ後老論が久しく官場を壟斷した結果遂に李朝の官學と成つたとも觀るべき李栗谷との學說の分岐點も主としてこゝに在るのである。李退溪が朱子の理氣性情論を最も形式論理的に徹底せしめて行く所まで行つて見たに對して栗谷は哲學的に並に心理的立場から形式論理の逆行を妥當と認めなかつ

たのである。二者の議論は朝鮮儒學史に於ける最も興味あり價値あるもので且つ又其の後世に與へた影響の最大なるものである。（加藤仁平）

文獻——井上哲次郎「日本朱子學派の哲學」（大正十五年）。西村天囚「日本宋學史」（明治四十二年）。高橋亨「朝鮮儒學大觀」（「朝鮮史講座」大正十五年）。加藤仁平「近世教育上の林家」（「藝文」第十八卷、昭和九年）。

主情說

【意義】 哲學・倫理學・心理學等に於て主知說に反對し、感情に重要な意義を與へる立場の總稱。日本語の主情說の如く此等諸領域の凡てに通ずる用語は外國語には存しない。

【哲學】 代表的な主情說と目すべきものは感情哲學 Gefühlsphilosophie。これは十八世紀啓蒙思潮の主知的な傾向に對する反抗として生じたもの。廣義に於ては諸種の文化領域に於ける感情の意義を重要視したルソーの哲學の如きをも包括するが、狹義に於てはヤコビ F. H. Jacobi (1743–1819)・ハーマン J. G. Hamann (1730–1788)・ヘルデル等の信仰哲學 Glaubensphilosophie と同義に用ひられ、實在は抽象的思惟に依つては捕へられず、專ら感情に基く直接的認識即ち信仰に依つてのみ知られるとする立場。——尙此の外ボールドウィン J. M. Baldwin (1861–1934) の汎美主義 pancalism の如く、實在を絶對的に捕へるには美的鑑賞に類する態度を以てせねばならぬとするものも主情說と看做される。

【倫理學】 感情的道德（獨）Gefühlsmoral; emotionale Ethik（英）ethics of feeling と呼ばるゝものが主情說。道德的行爲の動機を主として愛・同情の如き感情に求める立場。行爲の動機を主として愛に置くキリスト教の倫理思想はこれが最初のもの。近世に於ては道德的認識の源泉を美的感情に類する道德官 moral sense に置き、自愛と社會的愛情との調和に德を認めたシャフツベリ Shaftesbury (1671–1713)、道德官の思想を更に發展させたハチスン F. Hutcheson (1694–1747)、その他道德的感情を同情から發生的に說明したヒューム・スミス（アダム）など皆之に屬する。最近ではカント倫理學の主知的傾向に反對し、感情的アプリオリ emotionales Apriori を說くシェーラーを之に數へ得る。また快樂主義も主情說に加へられる。（栗田賢三）

【心理學】 發生的見地から機能主義或は目的論の立場を採る心理學に主として見られる。機能主義の立場からはボールドウィンの如く有機的淘汰 organic selection の條件として快・不快による感情的意識 hedonic consciousness を認め、之によつて精神の發達を說明せんとするもの、リボーの如く感情を生物の意欲的傾向を表現する原始的狀態と考へるものがあり、目的論の立場からはツィーグラーの如く感情を人間生活の最初にして最後なる基本要素と考へるもの、クリューガー F. Krueger (1874—) の如く感情を複合性 Komplexqualität を規定する主要な性質と考へ、感情の對立性に對して更に深味の次元を認め、心的全體性を感情的 gefühlsmässig なるものと考へるものがある。ウェルナー H. Werner (1890—) が相貌的知覺 physiognomische Wahrnehmung と稱するものも感情的に知覺された形態の意味で、感情を感覺や知覺の重要な條件と考へるものである。併し感情を感覺と區別せず、寧ろ其の基礎と考へる立場はメンデルスゾーン M. Mendelssohn (1729–86) やヘルデルの感覺論に認められる。

教育に於ける主情說に就ては「主情的教育」の項參照。（城戸幡太郎）

文獻——*J. G. Hamann*, Metakritik über den Purismus der Vernunft, 1800; Sokratische Denkwürdigkeiten, 1759. *F. H. Jacobi*, Briefe über die Lehre des Spinoza, 1785, ²1789; David Hume über den Glauben, oder Idealismus u. Realismus, 1787. *J. M. Baldwin*, Genetic Theory of Reality, 1915. *Shaftesbury*, An Inquiry concerning Virtue and Merit, 1709. *F. Hutcheson*, A System of Moral Philosophy, 1755. *A. Smith*, Theory of Moral Sentiments, 1759, ²1790. *O. Külpe*, Einleitung in die Philosophie, ¹¹1923. *M. Mendelssohn*, Briefe über die Empfindungen, 1755. *J. G. Herder*, Von Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele, 1778. *J. M. Baldwin*, Mental Development in the Child and in the Race, 1896. *T. Ribot*, La psychologie des sentiments, ¹¹1925; La logique des sentiments, 1905. *T. Ziegler*, Das Gefühl, ³1915. *F. Krueger*, Über Entwicklungspsychologie, 1915; Die Tiefendimensionen und die Gegensätzlichkeit des Gefühlslebens (Festschrift für J. Volkert, 1918, ²1930); (Hrsg.) Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühl (Neue psychol. Stud., I, 1926). *H. Werner*, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 1926.

主情的教育

主として被教育者の感情生活を啓發指導せんとする教育をいふ。

【歷史】 ヨーロッパの教育史に於て比較的明瞭に主情的教育が現はれたのは中世キリスト教時代であるが、既にギリシャ時代に於ても特に民族時代に於ては主知的教育と並んで主情的教育が行はれた。而してギリシャ時代の主情的教育は言ふ迄もなく藝術的情操の陶冶にあつたが、中世に至るとそれが宗教的情操の陶冶としてヨーロッパの教育史に特殊な時代を劃した。我國に於ては既に上代より各氏族に傳誦せられてゐる物語を口から耳に語り傳へる教育が行はれ、それが我が民族の情操的陶冶に大なる役割を果してゐた。下つて王朝時代の女子教育

が典型的な主情的教育であつたことは明瞭である。中世に入つて武士階級が勃興するに及んで、一般に意志陶冶が重んぜられたが、併し他面に於て淨土欣求の思想に基く宗教的感情の陶冶も亦廣く行はれたのである。近世は一般に主知的教育の時代と見られてゐるが、江戸中期以後に於ては、屢〻主情的教育が行はれてゐる。例へば享保以後急激に發展した町人階級の教育の一部に於て藝事の教育が盛に行はれたが如き、亦儒教主義に代つて現はれた國學派に於て敷島の道を强調したが如きは、之を一種の主情的教育と見ることが出來よう。最近に於ては明治時代の主知的教育の反動として、大正時代より藝術教育が主張せられ、現在なほ斯くの如き主情的教育が相當盛に行はれてゐる。

【理論】　主情的教育の必要はすでに十八世紀に於てシラー・フンボルト・ラスキン等所謂文藝的新人文主義者に依つて主張せられたが、それが明瞭な教育運動として提唱せられるに至つたのは、十九世紀の末より二十世紀に亙つて主としてドイツに現はれた藝術教育運動である。この運動は一八九〇年ラングベーンに依つて著された『教育者としてのレンブラント』に其の端を發し、深く教育界を動かした。最初は兒童に藝術作品を翫賞せしめんとする藝術教育であつたが、次第に兒童の創造活動を重視する新教育の態度となり、ハンブルグの實驗學校を中心として、其の影響は遠く世界各國に及んだ。彼等はいづれも感情が我々の精神生活に對して持つ意義を强調し、感情を我々の努力及び行動の源泉と見るのであるが、其の結果餘りに兒童の感情的生活を尊重して、感情萬能主義に陷り教育を危險ならしめてゐる例が少くない。

【方法】　教育及び教授にとつて重要な個々の感情としては、論理的感情・道德的感情・名譽感情・羞恥感情・宗教感情・社會感情・同情感情等であらう。教育者は先づ兒童にこれらの感情をあらゆる機會に於て陶冶しなければならぬ。なほ兒童の人格陶冶の爲には志向的感情及び價値感情を惹起せしむることが必要である。これらの感情は孰れも教師の感情を直接注入するか、乃至は間接に適當な教材に依つて兒童に惹起せしめ得る。これら個々の感情の外になほ教育者は兒童の全體としての情操生活を顧慮しなければならぬ。兒童の感情が乏しかつたり、粗野であつたり、乃至は過激であつたり、柔弱である場合には、教育者はそれぞれ其の感情生活を正確に知り、それを正しき位置に或は育くみ或は抑制することが必要である。從來かくの如き情操陶冶の課題は家庭教育に委ねられてゐたが、學校に於ても、感情的教科目・兒童の共同生活・教師の態度等に依つて、これに參加する幾多の機會が認められる。

「主情說」の項參照。　（伏見猛彌）

文獻——*E. Sallwürk*, Erziehung durch die Kunst, 1918. *E. Weber*, Kunsterziehung und Erziehungskunst, 1922. *T. Meyer*, Die ästhetische Erziehung in der Schule, 1919. 阿部重孝「藝術教育」（大正十一年）。佐々木吉三郎「教育的美學」二卷（明治四十四、四十五年）。

シュタイナー　Steiner, Rudolf 1861 2/27–1925 3/30

【生涯及び業績】　ドイツの教育者、人智學の創始者。一八六一年當時ハンガリー領クロアチアンの邊境にあつたクラルヂュビックにドイツ人を父として生れた。レアール-シューレの教育を受けた後、レアール-シューレの教員檢定の準備に努力したが、同時に彼は研究を多方面に擴げて、遂にロストックで哲學の學位を得た。其後彼はゲーテの研究に興味を持ちワイマールのゲーテ博物館に赴き、『ゲーテ全集』（ワイマール版）を編輯した。更に彼はそこでヘッケル E. H. Haeckel (1834–1919)・ニーチェと相識つて彼等の思想に深く傾倒した。一八九七年『文學雜誌』(Magazin für Literatur)の編輯を引受けたためベルリンに移り、そこで彼はリープクネヒト W. Liebknecht (1826–1900)に依つて設けられた勞働者學校の教師として活動した。同時に彼はその雜誌に於て神智學の運動に移り、一九〇二年「國際神智學協會」Internationale Theosophische Gesellschaft のドイツ區書記長に選ばれた。併し彼は一九〇六年以降次第に印度的思想傾向をとつた神智學協會と離れて、一九一三年「人智學協會」Anthroposophische Gesellschaft を創設した。大戰後彼は經濟的・社會政策的・教育的領域に活動し、一九一九年實業家モルト A. Molt と共にシュツッツガルトにワルドルフ-シューレを創設した。「人智學協會」の本部はバーゼルの近くのドルナッハに置かれてゐる。彼の思想に關しては「人智學」及び「ワルドルフ-シューレ」の項參照。

【著書】　Die Philosophie der Freiheit, 1894, 2 1918. Theosophie, 1904, 11 1922. Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft, 1919. Mein Lebensgang, 1925. Die Gegenwärtige Geistesleben und Erziehung, 1927. Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, 10–12 1921.　（伏見猛彌）

シュタイン　Stein, Lorenz von 1815 11/15–90 9/23

【生涯】　ドイツの法學者、政治學者にして教育行政學者。シュレスヴィヒ州のエッケルフェルデの生。キール大學及びイェナ大學に學び、フランスに遊學して後キール大學講師となり、一八四六年員外教授に進んだ。シュレスヴィヒ-ホルシュタイン問題に關與して、一八五二年その職を罷免された。一八五四年ウィーン大學に招聘され、五五年政治學教授に任ぜられ、八八年退職した。一八八二年（明治十五年）春、伊藤博文が憲法起草準備のためドイツ及びオーストリアに滯在してドイツ系の憲法を研究した際、シュタインに就いて學んだ。此點に

於て我國とは密接な關係がある。

【行政學】　シュタインは行政法を包括的な組織を有つ行政學に高め、現在の政治學に根柢を與へた。彼の學說は一面に於ては*ヘーゲルの法律哲學の影響を受けてその根柢の上に在來の政治學を發展せしめたとも解せられ、他面に於てはフランスの實證主義的社會學に對するドイツ理想主義の鬪爭とも考へられる。彼に於ては法律形式の變化は生活狀態又は現實的生活のうちに認められ、法律に於ける永遠なるものは人格の尊嚴性のうちに見出された。從つて一切の法律は生活狀態によつて限定され產出されるが、而も法律自體は全く歷史を有たず唯生命のみを有つのである。生活狀態と法律狀態との間には內面的交涉が認められ、生命概念と法律概念との間には相互依存的關係が認められる。かくして彼は行政學と行政法の學との間にも愼重な區別を立て、行政學とは單なる現行行政法の研究ではなくて一般國家學の一部をなすものであると考へた。

行政學の固有なる問題は國家に於ける權力部門の問題である。國家そのものは一つの高き人格であり、それ故に一つの精神的統一であり、同時に有機體であり、分肢せる組織である。而して國家人格には意志と行爲とが區分される。意志は憲法及び立法のうちに顯はれ、行爲は執行のうちに現はれる。執行は抽象的には原理的執行即ち統治又は最廣義の行政を意味する。それは具體的には本來の行政を意味し、國家活動の樣々の領域に應じて組織され、外務・司法・財政・軍務・內務等の部門は之に屬する。併しながら彼の行政學に於ける最大の關心は內務行政に集中され、內務行政の對象を人格的生活・經濟的生活・社會的生活に區分してゐる。教育制度、更に一般的に精神的生活は、その人格的生活の第二の領域と解されてゐる。

【教育行政學】　彼によれば教育 Bildung als Zustand とは人間が外的世界を內部なる精神的世界に運ぶところの、人間の精神的・內面的生活である。教育はまた同時に社會の相互作用の中に行はれる生ける過程であつて、それによつて產出された一時代又は一民族の狀態はその風俗文物のうちに看取される。教育はまた當該社會の教育制度 Bildungswesen のうちに反映するものである。教育學 Pädagogik の課題が個々の人間に於て、この大なる過程が如何に活動するかを了解するにありとすれば、行政學 Verwaltungslehre の課題は人間の共同社會を、民族精神を包括せる精神的財の授與と受納の大活動のうちに於て解明するにある。教育の三つの基本形式は基本教育 Elementarbildung・職業教育 Berufsbildung・一般教育 allgemeine Bildung である。第一形式は精神的教育そのものの心理的法則に、第二形式は特定なる個々の生活目的に、第三形式は人格それ自身に於て自由無限なる本質に依存してゐる。

教育制度は歷史的過程の所產であつて、國家が之を規定するものではない。從つて教育制度は作られたものではなくて自分自身で作り上げて行くものである。而してその發展の過程には三つの本質的な契機がある。第一は家庭の外に存在する獨立の教育制度の發生である。第二はかゝる教育制度に於ける分業である。第三は一時代又は一民族の風俗文物の形式的表現としての教育制度の組織である。而して現實の教育組織は、その教育過程そのものが行政法の一部となる時、始めて成立する。即ち國家意志がそれ自身に自由に成長する教育制度に加はる瞬間に於て教育法は展開するのである。それ故に教育制度そのものは教育の本質に從つて明かにされるに對し、その公法としての規定は國家の本質によつてのみ理解される。あらゆる行政に於て活動せる國家理念は、それが國民の自己活動的な教育制度に關與するといふ方向に於てこゝに特殊化される。各社會秩序は夫々の教育制度の形態と法律を有つてをり、階級の差異と職業の種類は教育制度の組織を規定する。然るに國家はかゝる勞力の對立の間に於て二重の作用を營む。國家は消極的には國民教育制度の差別を打破せんとし、積極的には社會のあらゆる階級に、而も身分及び財產の如何に拘らず、あらゆる種類、あらゆる程度の教育を普及せんとする組織的企圖をもつてゐる。かくして自由にして一般的な教育を有つた國家の原理は社會及びその階級教育制度に對立して有效な働きをなしてゐる。國家の秩序と自由なる精神的運動の共存するところに於てこそ、本質的な精神展開は可能である。

之を要するに教育及び教育制度の概念を獨立せしめ、而も哲學的・社會學的概念から確固たる行政法的概念に高めることが肝要である。併しながらこの事は教育成文法の研究によつて行はれるものではない。教育法は他の法律と同樣、それの妥當するものの本質の結果に外ならないのである。

【著書】　Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis auf unsere Tage, 3 Bde., 1850. Die Verwaltungslehre, Tl. 1–8, 1865–68. Handbuch der Verwaltungslehre und des Verwaltungsrechts mit Vergleichung der Literatur und Gesetzgebung von Frankreich, England, und Deutschland, 1870.　（藍　田　譯）

文獻——E. *Sprenger*, Die wissenschaftliche Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, 1928.

主知說

（英）intellectualism（獨）Intellektualismus（佛）intellectualisme

【意義】　主知主義とも云ふ。*主意說・*主情說・*非合理主義に對立。形而上學・認識論・倫理學・心理學等に於て知的なるものを重んずる立場の總稱であるが、一般

的に人間の生活に於ける知的方面を尊重する態度を意味することもある。尚一定の思想・態度を主知的と特徴づける場合には、多少非難の心持、即ち事物の眞相を歪めその生命を殺すやうな型に嵌つた皮相的な見方・態度といふ意味を含むことがある。

【形而上學】　實在の本質乃至根本原理を知的なもの即ち思惟・理性乃至之に類比的なものとなす立場。古代に於ては眞實在を觀念（イデア）としたプラトン、世界の目的原因たる神を理性（ヌース nous）と規定したアリストテレス、近世に於ては一切を理性的なる者（理念）の辨證法的自己開展と考へたヘーゲル等が最も代表的な例。

【認識論】　眞の認識を與へるものは感覺や經驗から獨立な理性的思惟であり、之によつて實在が完全に認識されるとする立場で認識論上の合理主義と同一。古代に於てはプラトン・アリストテレス、近世に於てはデカルト（「主意說」の項參照）・スピノザ・ライプニッツ・フィヒテ・シェリング・ヘーゲル等。現代に於てはフッセルE. Husserl (1859—)の現象學も非感性的な本質直觀を說く點に於て主知說と看做し得る。

【倫理學】　(一)主として感情的道德に對立する。道德的行爲の動機を理性的認識・熟慮・反省等の知的過程に置く立場。反省道德 Reflexionsmoral とも云ふ。ギリシャの倫理思想は大體主知的で、多くは德＝知、情欲＝無知といふ極端な形態をとる。例へば、ソクラテス・エピクロス主義・ストア主義（但しストア末期は別）等。中世に於てはトマス・アクィナス、近世ではデカルト・ライプニッツ・カッドワース R. Cudworth (1617-88)・クラーク S. Clarke (1675-1729)・カント等皆理性を意志の規定根據とみる。(二)眞理の認識を人間最高の生活となす立場。プラトン・アリストテレスは單に德＝知の立場に止まらず、イデアの認識を最高の幸福となし（プラトン）、知德 aretē dianoētikē を行德 aretē ēthikē の上に置き、觀想的生活 bios theōrētikos を最高生活形態とみる（アリストテレス）。近世ではスピノザが德＝知の思想と共にこの意味の主知主義を復活した。神に對する知的愛 amor Dei intellectualis は即ちこれ。

【心理學】　思惟・表象等の知的方面を心的生活に於ける第一次的のものと考へ、感情・意志等を之に歸著乃至依存せしめる立場。古代ギリシャの心理學的思想は大體主知的、例へばアリストテレス。中世に於ては意志に對する知性の優越を說くトマス・アクィナス、近世では心的生活の一切を觀念となすスピノザ、知的作用を根本視する能力心理學、心理現象を凡て表象過程から導出せんとする聯想心理學、ヘルバルトの表象力學等が代表的な例である。

教育との關係に就ては「主知的教育」の項參照。

（兼田賢三）

文獻——*M. Wundt*, Der Intellektualismus in der griechischen Ethik, 1907. *F. Haiser*, Die Krisis des Intellektualismus, 1923. *J. Marcus*, Intellektualismus und Voluntarismus in der modernen Philosophie, 1918.

主知的教育

主として被教育者の知的生活の發展を計らんとする教育をいふ。

【歷史】　教育史上主知的教育の行はれたる範圍は甚だ廣い。ヨーロッパに於てはギリシャ民族時代の教育は大體に於て主知的であるし、ローマ時代に於ても少くとも學校教育に於ては主知的教育が重んぜられた。近世に至つて一方に於て理性主義が勃興すると共に、他方學校教育が發達するにつれて、主知的教育は益々盛となり、所謂具案的教育の大部分が知識教育と考へられるに至つた。我國に於ても王朝時代の學校教育は專ら主知的教育を行ひ、鎌倉・室町時代にはそれが衰微したが、江戸時代に至つて學校教育の勃興と共に再び盛となり、明治以後は外國文明の急激な輸入の必要から上下を擧げて主知的教育に沒頭したのである。晩近思想界に於ける反主知主義的風潮を反映して、教育界にも主知的教育に反對する傾向が現はれてゐるが、一般の學校教育に於ては主知的教育が依然として中心を占めてゐる。

【理論】　主知的教育の理論は孰れもその背景に一種の主知說を藏してゐる。即ち人間の本性は知性活動にありとして、それを發展せしむる點に人間教育の目的を置かんとするものである。古くはプラトンの教育論がそれであり、近世に於ては十八世紀の理性的新人文主義者の教育說がそれを代表してゐる。就中ヘルバルトの教育學は人間精神を觀念の離合と考へて獨特の主知的教育學の體系を完成した。ヘルバルト以後は反主知的傾向に伴つて比較的主知的教育學は少いが、併し現代の教育學に於ても理性主義に基いて教育論をなすものは可なり多い。特に最近に於ける教授法の分野に於ける研究は、主知的教育の方法論的體系として注目すべき業績を成し遂げつつある。

【方法】　現代の學校教育は大體に於て主知的教育なるが故に、その方法も現在種々なる方面から研究せられてゐる。教材の選擇・排列・教師の活動形式・兒童の發展段階等孰れも知的教育の方法として最も廣汎に研究せられてゐる。主知的教育の方法としては普通形式的陶冶と實質的陶冶とに分つて論ぜられてゐるが、實際的には兩者は常に相互補充の關係に立ち、兒童の知的能力は兒童生活に意味ある教材に基いて行はれなければならぬ。知性活動としては先づ概念・命題に依つて現實の表象を得る悟性活動が考へられるが、かゝる能力は國語・理科・地理・歷史に於て陶冶せられる。次に普遍的認識を適用して特殊の場合に及ぶ所謂判斷力の養成には、主として數學・外國語等が主要科目である。最後に現實界の

背後に存する實在界に向つて、存在の意義・目的等を追求する所謂理性活動の啓發には、宗教・歴史・文學・自然科學特に生物學等が利用せらるべきである。

（伏見猛彌）

「主知說」の項參照。

文獻——*K. Groos*, Das Seelenleben des Kindes, 1908. *K. Bühler*, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1918, ²1930. *H. Piéron*, Le Développement mental et l'intelligence, 1929. 菊池一美「兒童の判斷に就いて」（『教育思潮研究』第九卷、昭和十年）。

術語 〔英〕technical term

一般に、定義によつて限定された、一定の意味を有する學術上の用語。

【術語の構成】 そのうち普通に使用されるものは、學術の進歩や見地の更新によつて、往々意義變化を生じ、新しい定義を與へて嚴密に規定することを必要とする場合がある。數學に於ける數概念の擴充に際して、術語の意義に變容を見るなどは、その一例。日常生活に於て使用される直觀的な表現を借用し、それに學術上の定義を施して術語としたものもある。力學に於ける「力」・「仕事」・「馬力」などはその例。現象的觀察の記述には、日常生活に於て使用される語句を適用して差支ないこともあるが、その場合でも新しい記述概念の設定を必要とするに至れば、これに對する術語を決定しなければならない。かうして、動物・植物の分類學・形態學などに於ても、幾多の術語を使用する。分類學上、種・屬・科等を指示する學術上の名稱は、特に學名といはれる。この種の記述的科學の術語は、日常用語に多少の加工を施して用ひられるものが多く、それが寧ろ便利だとされる場合が多い。說明的科學に於ける概念構成は、これと趣を異にし、嚴密な規定を欲して日常用語に伴ふ意義の潛入を嫌ふために、寧ろ特異の造語（古典語などによる新語構成）を試みて、日常用語と判別させるといふ用意を必要とする場合が少くない。これは概念内容からの眞の必要に應じ、言語の本然に立脚して考案すべきで、みだりに行ふときは思惟を混亂させ、思索を上すべりさせる。

【術語の統制】 なほ術語の統制は、科學教育上大切な事項で、そのための國際學術會議も各方面で行はれてゐる。我國の現狀では、譯語の統一が緊要問題となつてゐる。

（佐久間 鼎）

ジユツゴ（術語）——**シユツセキ**（出席の督促）

出席の督促

【就學義務と出席の督促】 義務教育の效果は、大部分、兒童の就學及び出席の如何に懸る。義務教育法に於て如何に嚴密に就學義務を規定しても、兒童の出席を强制する手段方法を規定しなければ、凡ての兒童をして就學せしめることの出來ないのは、從來の經驗に徵して明かである。之を以て、何れの國も就學義務を規定すると同時に、兒童の出席を督促し、强制する手段方法を一層嚴密に規定し、違背者に對する罰を嚴にせんとする傾向にある。

【我國に於ける出席の督促】 學齡兒童中入學期日後七日以内に入學せざる者があるときは、市町村立小學校長は、その氏名を關係市町村長に報告する。また在學兒童にして正當の事由なく、引續き七日間缺席したるときは、關係學校長は、遲滯なくその保護者に對して兒童をして出席せしむべき旨を通知し、仍引續き七日以上出席せしめざるときは、その旨を關係市町村長に報告する。市町村長に於て以上の報告を受けたときは、關係兒童の保護者に對して、その兒童の就學又は出席を督促する。かくの如く、「小學校令施行規則」に於ては、督促の手續を規定してゐるが、これに應ぜざる場合の罰則を規定してゐない。從つて、府縣知事の督促に應ぜざるときは、「行政執行法」を適用して、結局、過料を以て强制することになる。

【歐米に於ける出席の督促】 イギリスに於ては、一九二一年の教育法に依つて、地方教育當局は、父兄が正當の理由なくして、兒童をして初等教育を受けさせないとき、または兒童が放浪して就學せざるときは、父兄に警告を與へ、仍之に從はない場合は、之を即決裁判所に訴へる義務がある。地方教育當局の訴が正當であると、即決裁判所は兒童の就學を命ずる。この就學命令に從はない場合は、裁判所は訴訟費用を合して二〇シリング以下の罰金を父兄に課することが出來る。若し父兄の努力にもかゝはらず、兒童を就學せしむること能はざる場合は、裁判所は罰金を課することなしに、兒童を授產學校 industrial school に送るべきことを命ずる。出席命令に從はざること二回以上に及ぶ場合に於ては、即決裁判所は兒童を授產學校に送るべきことを命じ且つ前述の罰金を課すことも出來るし、或は兒童を授產學校に送ることを命ずることなしに、罰金を課すことも出來る。一般に兒童の出席に關して細則を制定することは、地方教育當局の義務であり、また必要ある場合には、出席督促官 school attendance officer を置くことが出來る。

フランスに於ては、一八八二年の義務教育法に依つて、學務委員 commission scolaire が出席の奬勵及び督促に當つてゐる。兒童が正當の理由なく、一箇月四回以上缺席した場合には、學務委員は父兄を呼出して、その兒童の出席を督促する。若し之に應ぜざる場合は、學務委員は市町村役場にその父兄の氏名を揭示させる。それにも拘らず、なほ兒童を出席せしめない場合は、學務委員若しくは初等視學は、之を治安裁判官に訴へ、一一フラン乃至一五フランの過料若しくは五日以下の拘留に處することが出來る。

シユツセキ（出席簿）——**シユツバン**（出版事業）

プロイセンに於ては、一九二七年の義務教育法に依つて、兒童が正當の理由なくして、學校に出席しない場合は、兒童保護者に一マルク乃至二五マルクの過料に處する。また兒童が正當の理由なく、引續き出席しない場合は、强制的に兒童を就學させることが出來るが、この場合は、教育當局は警察の援助を求めることが出來る。

アメリカは州に依つて、その方法が必ずしも一樣でないが、近時、義務教育法勵行の目的から、出席督促官 school attendance officer を置き、教育局内に出席を掌る課を設けることが一般の傾向である。凡ての學校は兒童の出缺に關する報告を出席督促官に提出し、出席督促官には兒童の義務就學を勵行せしむるに必要なる種々の權能が與へられてゐる。出席督促官の督促に依つてもなほ出席せざる場合は、出席督促官は之を適當なる裁判所に訴へ、父兄は罰金に處せられる。都市及び郡組織の行はれてゐる州は、この方法に依つて、兒童の出席を勵行させることが出來るが、學區組織に依る州に於ては、郡出席督促官を任命する以外には、適當の方法がないといはれてゐる。出席督促官の有力なる輔佐者として、學校看護婦 school nurse と訪問教師 visiting teacher とがある。出席常ならざる者・學業不良の者・榮養不良の者・不良兒等は凡て學校看護婦、若しくは家庭訪問教師に報告されるから、彼等は常に、家庭と密接な關係にあるばかりでなく、出席不良の原因に就ても、之をたしかめる機會をもつ。かくして、都會に於ては家庭訪問教師が、小都市・村落に於ては學校看護婦が、兒童の出席督促上、重要な役目を演ずる。

【出席不良者の爲の特別施設】　出席常ならざる者又は習慣的缺席者の中には、多くの學業不良者や不良兒を含むが故に、單にこれらの兒童を强制的に就學させるだけでは、反つて一般の生徒の學習を妨げる結果となる。イギリスに於ける授産學校、アメリカに於ける家庭學校 parental-home school・無斷缺席者學校 truant school 等は、習慣的缺席者の教育に大いに貢獻してゐる。義務教育の效果を完からしめるためには、出席の督促を嚴にすると共に、これらの特別施設をなすことが必要とされてゐる。

【學齡兒童調査】　出席督促の基礎として、學齡兒童の爲に、特別の調査をなすことが必要とされる。アメリカの教育法規は、多く定時に學校兒童調査 school census を行ふことを要求してゐる。戸籍に依つて、學齡兒童を決定する方法は、都市特に大都市に於ては、正確を期し難い。「學校人口調査」の項參照。（阿部重孝）

文獻——*Board of Education*, Education Act of 1921. *A. Wasemann*, Nouveau Code de l'instruction primaire, 1923. *J. Jeiler*, Das preussische Schulpflichtgesetz vom 15. Dez. 1927, 1929. *Bureau of Education*, A Manual of Educational Legislation, 1927. *E. P. Cubberley*, State School Administration, 1927.

出席簿　〔英〕attendance book　〔獨〕Absentenlist　〔佛〕registre d'appel

【語義】　學校に在學せる兒童生徒の出席缺席を表示する帳簿を謂ふ。

【作製に就ての規定】　小學校に於ては、市町村立小學校長は、在學兒童の「出席簿」を作り其の出席缺席を明かにすべきことを命ぜられて居る（「小學校令施行規則」第九十條）。其他の學校に於ては、中學校・高等女學校・高等學校・專門學校等では各〻其の學校法規中に、其の學校に於て備ふべき表簿の種類の一として「出席簿」が擧げてあるから之を備ふることを要する。實業學校・師範學校、其他各種學校等に於ては之を備ふべき規定はないが、之を作製して生徒の出缺席を表記するを例とする。

【樣式】　出席簿の樣式は、小學校に付ては地方長官に於て之を定め、其他の學校に於ては各〻適宜に之を定めて居る。要するに各兒童生徒の授業日に於ける日々の出席缺席を明かにすれば足るのである。（船越鏡一）

出版事業

一　日本

【起原】　我國最古の印刷物は寶龜元年（770）刊行の『百萬塔陀羅尼』にて現存する世界最古の印刷物である。次いで平安朝には佛典、鎌倉末期には勝及び儒書の出版が開始され、室町時代には儒書及び醫書の出版が盛となつた。此等の出版は最初寺院のみにて行はれたるが（「高野山」・「五山」の項參照）、後には各地の個人にも及んだ。此等の出版物は主として僧侶及び貴族子弟の教育に使用された。織田豐臣期より德川初期にかけては朝鮮より活字印刷術輸入せられ、皇室・將軍家及び諸藩の出版ありて漢書・古典・國書及び國文學書多數出版されたるのみならず（「勅版」・「官版」の項參照）、耶蘇會も亦一時教義書及び語學書を出版した（「吉利支丹學校」の項參照）。

一方營利を目的とする出版は慶長・元和の頃初めて京都に於て開始され、寬永前後には書店出版の數は著しく增加した。最初の書店出版物として有名なるは慶長八年（1603）富春堂の『太平記』、同十四年本屋新七の『古文眞寶』である。かくて京都に於ては佛書・古典・學術書が多數出版された。書店出版は次いで大阪及び江戸に及び、遂に江戸は三都出版事業の牛耳をとるに至つた。大阪に於ては最初通俗的なる雜書の出版行はれたるが、次いで西鶴一派の浮世草紙、淨瑠璃本等の出版隆盛となり、書店も此等を主とする草雙紙屋と眞面目な書物を主とする本屋とに分れた。江戸に於ても地本草雙紙屋と書物問屋に區分された。此等の出版書店は勿論出版と販賣を兼ねたものであつた。かくて貴族僧侶を對象としたる中世の出版は德川期に入りて武士及び庶民階級をも對象とする事となり、書店の出版事業次第に隆盛となりたる

が、徳川中世以後には幕府學問所及び諸藩も書店に其の版木を下付し又は其の原稿を與へて出版せしめたれば、出版事業の實權は遂に書店に掌握せらるゝに至つた。

明治以後に於ける出版事業は西洋式活字印刷術の發明に負ふところが多い。其の發明者は長崎の人、本木昌造にて明治二年アメリカ人技師より電胎法の傳習を受けて多年苦心しつゝありし鉛活字の鑄造に成功し、活版傳習所を長崎に起して傳習生を養成し、大阪・東京に活版所を設けて今日の殷盛の基を開いた。一方明治初期に於ける海外文化に對する一般國民の欲求と教育の普及は益〻出版事業の發達を促し、明治二十年代には出版を專業とする書肆發生し、遂には*教科書・文學書・法律書・學術書等更に專門的に分化して、現今の如く出版事業は營利的文化企業として企業界の一分野を領有するに至つた。

【出版法】　出版が民間の一營利事業として普及するに至つて始めて之を取締るために法令が發布せられた。我國に於ける最古の出版取締令は寛文十三年(1673)に德川幕府の發布せるものにて、一々御番所に伺ひ出でて出版すべきことを命じた。貞享・元祿・正德等幾度か取締令發布せられたるが、最も注目すべきものは享保七年(1722)及び天保十六年(1845)のものである。殊に前者は江戸末期迄出版取締の根本法となりたるものにて、此の布令により始めて書物屋仲間選出の行事に檢閲を行はしめ、書籍掛年寄の許可を經て板行することとなつた。なほ書物屋仲間に於ては其の布令の一部を「御條目」と稱し、毎年五月の仲間總會の席上に於て之を讀み上げて出版業者の訓練とした。其の內容は猥りがましきこと、異說、好色本、家系先祖の儀につき相違せること、德川家に關することの出版を禁じ、作者・發行者の實名を奥附に印刷すべきことを命じたものである。

維新の新政府は明治元年六月出版書物は學校官の許可を受くべき旨布告し、明治二年には新聞紙に對しては「新聞紙印行條例」、出版物に對しては「出版條例」を發布した。「新聞紙印行條例」に於ては明治六年の改正まで學校官の檢閲制度を存續したるが、「出版條例」に於ては、特別の內容を除くの外其の必要なしと規定し、事實上檢閲制度を廢した。且つ出版業者の專賣を承認して其の出版權を保護した。明治五年一月學校の出版物取締權を文部省に移し、出版は文部省に出願して其の捺印を受けることとなつた。

明治七年板垣退助等の民選議院設立の建白ありてより自由民權の論議出版物によつて社會に宣布されたるより、政府は明治八年九月出版法を改正して從來文教の府にありし取締權を內務省に移し、出版は內務省に屆出づることとし、場合によつては原稿檢閲を命じ、治安に害ある時は其の出版を禁ずる事となつた。其他內容の制限を嚴にし其の違反に嚴重なる制裁を加へた。同年發布されたる「讒謗律」も勿論出版物に對して適用せられ、成法誹毀・官吏侮辱等は嚴罰に處せらるゝこととなつた。

明治二十年十二月二十八日發布の出版法は、次いで發布せらるべき「*憲法」の承認する言論及び印行の自由を基礎としたるものにて、版權保護の規定を分離して獨立法とした。明治二十六年更に之に多少の改正を加へたるが、之即ち現行法である。

現行「出版法」(明治二十六年法律第十五號)の內容は之を警察法規と刑事法規に二分することが出來る。警察法規とは出版手續及び其の違反に對する行政處分に關する規定にて、出版屆・納本の義務・形式的記載事項・出版責任者(著作者・發行者及び印刷者)・出版物內容の制限事項並に其の違反に對する行政處分を規定してゐる。內容制限事項の主なるものは政體變壞・朝憲紊亂・風俗壞亂等にて、行政處分は發賣頒布禁止及び差押である。刑事法規は右警察法規の違反に對する處罰及び之に附隨する司法處分に關する規定である。昭和九年八月更に其の一部に改正を加へ、安寧秩序妨害・皇室の尊嚴冒瀆・犯罪煽動・刑事被告人陷害等に對して、從來の行政處分の外更に刑罰を科することとなつた。之と同時に從來の出版法の適用範圍を擴大して、書籍・圖畫及び時事を揭載せざる雜誌の外に宣傳パンフレット・ビラ及び蓄音機レコードをも之によつて取締ることとなつた。（小野秀雄）

二　支那

【起原】　支那の印刷術の起原に就ては甲論乙駁であつたが、紀年のものでは、敦煌發見の咸通九年(868)刊行の『金剛般若波羅蜜經』が最古のものといふ定說である。文獻上では、舊說の隋の開皇十三年(593)說が語句の解釋の誤謬に由來したことも定說となり、太和九年(835)に東川節度使の馮宿が時憲書卽ち曆書の坊刻を禁ずることを乞うた上疏が今知られてゐる所で最古のものである。しかし、現存の佛經にも、咸通以前のものらしいのがあり、文獻は見つからぬが、隋代に小規模の印刷が行はれてゐたらしく考へられる。

【唐・五代】　この支那に於ける初期の印刷出版事業は、佛教の宣傳に用ひられたものらしい。唐代にはかなり行はれ、國都長安と交通の頻繁であつた益州(蜀)で、實用の曆本や字書の印刷が粗末ながら行はれてゐたことが文獻で知られる。經書の印刷は五代の官版に始まる。

【宋】　宋になつて印刷術が普及して來た。しかし、詩文集などは初はなほ寫本が尊ばれた。北宋では、唐末五代の影響を受けて、蜀の刊本が第一とされてゐたが、漸く邊陬の蜀は文化圈外におかれて、南北の戰亂から遠ざかつた杭州の出版事業が盛となり、遷都と共に政治上學術上の中心地として、學者の外に官吏登用試驗の受驗生を相手に、書肆の營業が盛になつて來た。出版事業が教育と關係を持つやうになつたのは此頃と言へよう。杭州に對して、福建では、賣り易い榕樹の產出に伴つて、營利的の刻書が發達したが、遂には利に走つて、受驗用

の杜撰な本や、抜萃の書や、カンニング用のポケット型（巾箱本）まで現はれ、誤刻も少くなく、試驗官や受驗生を惱ませる書物が刊行せられたので、この種の書物に對する禁令が出たりしたが、實行は難しかつた。經書の註釋や字書や、史籍では『史記』、『漢書』、詩文では韓愈・柳宗元・蘇軾のが宋代の書肆からは出版された。經書の註釋では、宋末から明初にかけて、纂圖互註重言重意本が編刊された。これは、經書をわかり易くする爲に、口繪をつけ、又書生の爲に、同一又は他の經子書から、同文又は同義の部分を抽いて來て、註釋の次に註した書物である。字書では、『大廣益會玉篇』、『廣韻』、『禮部韻略』が宋元を通じて流行した。類書（事彙）の編刊も宋元に頗る流行した。その多くが、明以後に重版されなかつたのを見ても、場當りの本であつたことがわかる。經書や韓柳文は、教科書として、家塾でも刊行された。岳珂の刻した九經三傳、世綵堂で刻した韓柳文などは、今日でこそ貴重視されるが、當時では教科書であつた。字が大きく、はつきりしてゐるのも、それ故に外ならぬ。

官署の刊行書は、經書に於ては、テキスト及び註釋の標準ともなるものである。寫本の時代にあつては、テキストの統一などは難しかつたが、印刷術の發明によつてそれは容易になつた。古く支那で、このテキストの統一の手段となつた一つは石經、卽ち石に經文を鐫りつけたものであり、それは、漢の熹平年間に初めて太學の門外に立てられ、魏の正始唐の開成、後蜀の廣政にも企てられた。この拓本と印刷術の發明との間に何等かの關係はあらうし、宋初の蜀刊本のテキストの良いのは、匠工の技術のみならず、蜀の石經によつたことも考へられる。

【元】　元の刻書の内容はほゞ宋の延長である。正史の如を厭うて抜萃の何史詳節と名づけた書物が宋末元初の福建の書肆から印行された。宋學者の經書の註釋の刊行も頗繁であつたが、それは宋學流行の反映である。元の刊書の他の一特色は、全相本といつて、毎頁上方に插繪のある形式で、相は像の義、この形式は福建坊刻本卽ち福建の書坊の刻書の一特徴である。原來、支那では、婦女田夫は無學文盲であり、それらの人々相手のものは少いが、全相本は童蒙の爲の出版物であり、從つて、内容は、『孝經』、『千字文』、『列女傳』、『二十四孝奉親詩選』等の教訓書、又は『全相平話』の如き歷史小說である。此内、『列女傳』は、舊說では宋本となつてゐるが、刊行者が元人であるから、その一事でも宋刊說の誤が知られる。なほ、この形式は明代福建の刊書にまで行はれ、近時の石印本（石版）にも同樣なものがある。

【明】　明になつて、出版は益〻盛となつたが、中葉以降愈〻射利に走つて、其風は福建に甚しかつた。初學生相手の、名もなき著者の經書の註釋書が續々と出版され、戲曲小說もかなり出版された。出版は南京・蘇州・杭州でも行はれたが、此頃になると、出版を離れて、書肆が賣買のみで營業を維持し得るやうになつたことは注意すべき現象で、士君子の家庭に教育がかなり普及したものと見たい。また、萬曆年間には『列女傳』を始め、『女訓』、『閨範』、『人鏡陽秋』、『貞錄』の如き婦女を對象とした教訓書の出版が多かつたことも注目すべきであらうし、『萬寶全書』式の日用百科全書が續出し、その中には俗間信仰占卜に關する事項がかなり加はつてゐることにより、知識階級に屬するといつてもよい人々の知識の深淺が窺はれる。明代には勅命によつて編纂された書物は少くなく、教訓書もあつたが、その中で學界に最も影響のあつたものは、永樂帝の『四書五經大全』で、官署民間で屢〻刊行せられ、文官試驗に於ける經書の解釋は本書によることであつたが、書の内容は杜撰で、學界にはむしろ惡影響を及ぼした。『永樂大典』は勅撰の一大類書であるが、寫本が宮中に祕藏されてゐたので、古書の内容の滅亡を間接に防いだことになるが、教育界には影響はない。之に比すれば、清朝の康熙帝以來の編纂書は多く刊行されて、一般にかなりの影響を與へてゐる。中にも、『康熙字典』の如きは、畫引字書の最初のものではないが、韻字排列の舊型を破つて、機刻に機刻を重ねて、我國の教育界にまで著るしい影響を及ぼした。乾隆帝の『四庫全書』は、支那最大の叢書であるが、これは久しく寫本で傳はり、江浙の學者のために寫された三部も、長髮賊の亂に一部の一部分を殘して燒亡してしまひ、教育界への影響は殆ど見られない。

【清以後】　清朝の出版界は前半はほゞ前代の繼承であるが、後半は印刷界の革命たる活版印刷（鉛印）及び石版印刷（石印）の普及である。活字印刷は、宋元に膠泥活字があつたといふが、現存のものは、明の中葉の銅活字、之につぐ木活字版で、清初には、古今圖書集成の銅活、偉少の陶活を除いては、概ね木活であるが、いづれも普及といふことになると、木版にも劣つてゐた。然るに西洋式の活版が、キリスト教の宣傳につれて行はれ、我國の活版印刷の影響も著るしかつた。一方石版印刷も流行し、前清末から民國初年にかけては、活版よりも弘く行はれたが、近來は活版の方が盛である。石版活版の流行につれて、出版事業が漸く大規模となり、印刷材料の一部分を輸入する必要もあるので、内外の交通の要衝たる上海が中心地となつた。上海で新組織の書肆が發達して、新舊、洋の東西を問はず、各方面に亙る圖書が出版されるやうになつた。民國以來の隣邦は、あたかも明治維新以後の本邦のたどつてきたやうな途を步んで來てゐる。一時は舊習舊物の打破破壞に力を盡した。西洋の學問を鵜呑みにしようとした。その時、簡便法として、本邦を通じて西洋の文物を入れようとした。我國そのものを研究し、自國を省るよすがとしようとする考はごく最近のもので、今になほ留學生も飜譯書を、同文の國を通じて手つとりばやく西洋の學問を呑込まうとしてゐるに

過ぎない。年來多くの本邦出版書が讀まれ、譯されてゐるのは、それに外ならない。教育制度の改正にしても、一方直接アメリカに倣ひ、一方では西洋教育を採入れた本邦の現制を倣つてゐる。教科書にしても、邦人のものを譯述してゐるものが少くない。教育制度が作られ、學校教育が實施されて、教科書が續出するので、文部省檢定に當る教育部審定が行はれる。目下、教科書の出版機關として大なるものには、民國最大の出版書肆たる商務印書館を始め、中華書局・世界書局が有名であり、いづれも上海にある。北新書局・開明書店等は活業本文選、卽ち名家の作品一篇づつ印刷し、要求によつては數篇をまとめて教科書として綴ぢる方法もとつてゐる。大學などになると、學内に印刷設備を整へ、必要によつて學内でパンフレット式のものを出版してゐる。參考書もかなり多く出版され、獨習書もある。通信講義錄は、函授學社の名から出版される。各教育機關から機關誌が出版される外、教育專門の雜誌が『中華教育界』、『教育雜誌』を始め、上海を中心に十餘種も月刊される。中には、社會教育を主眼としたものもあり、江蘇省立教育學院研究實驗部編刊の『教育與民衆』が最も有名である。

【教科書】　繙つて過去に於ける教科書風の書籍を見ると、本邦漢文教育の教科書とは必ずしも一致しない。『論語』、『孝經』、ついで五經、宋以來は四書が紳士教育の基礎であつたが、宋元の俗書またはそれに近い『十八史略』、『文章軌範』、『古文眞寶』などは明以來殆ど影を潛め、『唐詩選』などは殆ど行はれず、『唐宋八家文』もそれほどでない。この種の俗書は時代によつて變つて行つた。

【小人兒書】　兒童及び低級な男女を相手に、一年生の教科書のやうに圖解した書物は俗に「小人兒書」とよばれ、その中には、故事を說いたものも含まれ、彼等の知識の源をなしてゐる。

（長澤規矩也）

三　西洋

【活字印刷術の發明と普及】　歐洲に於ては書物は最初謄寫によつて複製せられた。十五世紀に至つて東洋の木版印刷術輸入せられ、初めて印刷物の發行を見るに至つたのであるが、皆繪畫本位の宗教書類であつた。近世出版事業の基を開いたのはドイツ、マインツ市のグーテンベルグ J. H. Gutenberg (1397-1468)が發明せる活字印刷術であるといはねばならぬ。彼の發明の完成したるは一四五〇年にて、彼自ら印刷せしものとしては『四十二行聖書』、『三十六行聖書』(一四六二年)、弟子シェッファー P. Schöffer (1425-1502)の印刷せしものとしては『聖詩篇』(一四五七年)等が殘つてゐる。此の發明は歐洲各國の注意を惹き、ローマ法王、ソルボンヌ大學の如きはドイツより技師を招聘し、イギリス人カックストン W. Caxton (1422頃-91)の如きはドイツに赴きて之を傳習したるが、一四六二年マインツ市の兵變によりフスト J. Fust 印刷工場が類燒したるため、其の職工は内外各地に流寓して、活字印刷術は歐洲各地に傳播した。こゝに於て從來筆寫本を販賣しつゝありし書店は自ら工場を經營しまたは印刷工に資金を給して、出版事業を經營することとなつた。時恰も宗教改革の全盛期にてルター派の書籍は特に購買者多くドイツの出版業は著るしく發達して、ニュルンベルグの出版業者コーベルゲル A. Koberger (1440頃-1513)の如きは國内は勿論リオン・パリ・ヴェネツィア等にも支店を經營した。而してフランクフルト及びライプチヒの書籍市には多數外國書籍商が出入した。かくてドイツの出版業は年を逐うて益〻發達したるが、他の歐洲諸國に於ては稍〻遲れて其の發達普及を見るに至つた。

【檢閲制度】　活字印刷術の發明がルター派改革論の普及に利用せられたるとき、從來散漫に行はれたる書籍の取締は俄に嚴重となり、異教徒的書籍の出版を防止するため宗教的檢閲制度が實施されることとなつた。其の最初は一四八六年マインツの選擧侯が其の教區内に實施したものであるが、一四九六年には法王よりドイツ各地の監督(ビショップ)に之を命じ、一五一五年には遂にカトリック教國全部に其の實施を命じた。然るに法王レオ十世 Leo X. (在位1513-21)が改革運動抑壓のためカール五世 Karl V. (在位1519-56)と提携したる結果、ドイツに於ける檢閲制度は政府官吏の施行する所となり、一五三〇年以後監督の原稿檢閲は廢止された。併しながらカトリック教國に於ては僧侶を檢閲官に採用して依然異教徒的出版を彈壓した。之に反しプロテスタント教國は大學に檢閲を命じカトリック教書籍の出版を壓迫した。而して出版の自由が承認されたのは一八四八年の革命以後である。イギリスに於ける原稿檢閲權は一六四三年初めて長期議會の手に移り次いで政府の掌握する所となりて一六九三年の「大憲章」Magna Carta まで斷續的に存在した。フランスはカトリック教國なりし關係上ソルボンヌ大學の宗教的檢閲久しく存續し、大革命により一時全廢を見たのであるが、ナポレオンの帝政實施により復活され、其後幾度か之を繰返へし一八三〇年の七月革命により遂に全廢された。檢閲制度の廢止により歐洲の出版事業は俄に活氣を呈するに至つた。

（小野秀雄）

文獻——朝倉龜三「日本古刻書史」(明治四十二年)。牧野善兵衛「德川幕府時代書籍考」(大正元年)。上野春生「江戸書籍商史」(昭和五年)。井上和雄「慶長以來書賈集覽」(大正五年)。和田維四郎「訪書餘錄」(大正七年)。「江戸物語」(大正五年)。「曉峨本考」(大正五年)。鈴鹿三七「勅版集影」(昭和五年)。水谷不倒「假名草子」(大正八年)。「繪入淨瑠璃史」(大正五年)。木宮泰彦「日本古印刷文化史」(昭和七年)。土屋正三「出版警察法大要」(昭和三年)。內務省警保局「新聞紙及出版物取締法規沿革集」(昭和四年)。棒村專一「出版法」(「現代法學全集」第三六卷、昭和六

年)。清、葉德輝「書林清話」(民國九年)。陳彬龢・李猛濟「中國書史」(民國二十年)。長澤規矩也「漢籍解題」(「漢文學講座」昭和八年)。*F. Kapp*, Geschichte des deutschen Buchhandels, Bd. 1, 1886; Bd. 2–4 u. Reg., 1908–13 von *J. Goldfriedrich*. *O. Weise*, Schrift- und Buchwesen, 1918. *E. Hatin*, Manuel théorique et pratique de la liberté de la presse, histoire, législation, doctorine et jurisprudence, bibliographie, 1868. *A. F. Berner*, Lehrbuch des deutschen Pressrechts, 1876. *T. Dawson*, The Law of the Press, 1927.

シュツルム Sturm, Johannes von 1507 $^{8}/_{1}$–89 $^{2}/_{3}$

【生涯】 十六世紀、人文主義時代のドイツに於ける最大の新學校經營者と稱せらるゝ人。アイフェルのシュライデンに生れ、ルーヴァン大學に學ぶ。一五二九年パリに至り、翌三〇年より六年間此處で古代語の教授に從事した。一五三七年ストラスブルグ市に招かれて、同市の學校改革に當る。教育史上に於ける彼の事業は殆ど全く、彼が翌三八年この地に開校し、爾來四十五年間一意その經營に當つたギムナジウムの上に存する。

【ギムナジウムの經營】 當時は人文主義の高潮時代で、その影響の下に學校教育、就中中等教育は次第に人文主義化し、教科において古代語(古代ラテン語・ギリシャ語・ヘブライ語)を取り入れ、舊式の修辭法に代ふるに古代詩文を以てし、辨證法に代ふるに數學を以てする等の改革が企てられ、この種の新中等學校がギムナジウムといふ新しい名稱を冠して各地に興つたが、ストラスブルグ市に於けるそれは、此等ギムナジウムの白眉であり、典型であつた。この學校は入學年齡を六歲又は七歲とする九箇年の課程より成り、各學年それぞれ明確に規定された學科課程と教授法をもち、統一ある組織の下に經營された。教材は殆ど全くラテン語の古典中より採擇され、就中キケロの作品がその王座を占め、所謂キケロ主義を遺憾なく發揮した。彼は後、このギムナジウムの課程を十箇年に改め、更にその上に五箇年のアカデミーを設けて、神學・法律・醫學・哲學等の專門的教育を施したが、このアカデミーは一六二一年以來ストラスブルグ大學として發展した。

彼は一五三八年ギムナジウム開校の年、『合理的に開校せらるべき初步學校に就て』(De literarum ludis recte aperiendis) なる一篇を著して、この新學校の經營方針を明かにしたが、この書に於て彼は教育の目的を「知識・能辯・信仰」sapiens atque eloquens pietas の三者にありとした。併し玆に知識と言へるは專らラテン古典に就ての知識であり、能辯もラテン語の流暢なる會話に習熟することであつて、彼は母國語の學習の如きは全く不要にして排斥すべきものなりとした。

【諸外國への影響】 彼のギムナジウムはフランス・イギリス・ドイツの諸國に大きな影響を與へた。そのギムナジウムには多數の外國學生が來り學び、その學科課程・教科書等は諸外國の中等教育の範となり、又その採用するところとなつた。殊にフランスでは、カルヴィンが一五五九年ジュネーヴにて制定せる學校制度に於て、シュツルムの組織を採用してより以來廣くプロテスタントの諸地方にこれが普及した。ドイツに於てはメランヒトンと相並んで人文主義教育の二大中心人物として深い影響を殘し、更にアスカムと屢〻文通し、彼を通じてイギリスの人文主義的學校改革に寄與するところが少くなかつた。 (梅根 悟)

文獻 — *C. Schmidt*, La vie et les travaux de J. Sturm, 1855. *E. Laas*, Die Pädagogik J. Sturms, 1872. *L. Kückelhahn*, J. Sturm, Strassburgs erster Schulrektor, 1872. *F. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. I, ^{3}1919.

シュテルン(ウィリアム) Stern, Louis William 1871 $^{4}/_{29}$—

【經歷】 ドイツの心理學者、哲學者。ベルリンに生れ、ベルリン大學を終へて後、ブレスラウ大學私講師となる。一九〇六年リプマン O. Lipmann (1880–1933) と共にベルリンに「應用心理學研究所」Das Institut für angewandte Psychologie を創設し、翌七年よりリプマンと共に『應用心理學雜誌』(Zeitschrift für angewandte Psychologie)を、一五年よりシャイプナーと共に『教育的心理學雜誌』を編輯した。一九一六年ハンブルグの植民研究所 Kolonialinstitut の哲學・心理學・教育學の教授、一九年ハンブルグ大學の創立されるやその教授兼附設心理學研究所長となつたが、三三年ユダヤ系たるの故を以てナチスのために職を逐はれ、オランダに亡命した。

【學說】 彼の根本教說、批判的人格主義 kritischer Personalismus (「人格學及び人格的心理學」の項參照) は一種の生氣說であつて、ベルグソン・ドリーシュ H. Driesch 等に近いが、併し彼に於ては、人間が物から單に切り離されず、物と目的關係及び價値關係に於て結合せしめられて居る所に、一元論的な特色がある。心理學的業績としては、個性の研究(差異心理學)・發達心理學の研究、特に言語の發達(兒童語)に關して不朽の業績を殘して居り、これらを人格主義の原理たる輻輳 Konvergenz の概念によつて說明して居る。これらは凡て教育心理學的に重大な意味をもつて居る。

【主著】 Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1903–1906. Person u. Sache, 3 Bde., 1906–24. Kindersprache, 1907, ^{4}1927. Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen, 1911, ^{3}1923. Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen, 1912. Psychologie der frühen Kindheit, bis zum

sechsten Lebensjahre, 1914, ²1930. Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage, 1935.

（渡多野完治）

文獻——*E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, ⁷⁻⁸1929.

シュテルン（エーリヒ） Stern, Erich 1889 10/20—

【經歷】 ドイツの心理學者・教育學者。一八八九年ベルリンに生れ、醫學・哲學及び心理學を學び、一九一五年醫學の、翌年哲學の學位を得、二〇年よりギーセンに住み、二四年よりギーセン大學員外教授となり、二七年以來ダルムシュタット・マインツ工業大學附屬教育研究所講師を兼ね、更に「マインツ心理學、青年研究及び治療教育學研究所」の所長となつて今日に及んでゐる。

【學說】 彼の心理學及び教育學は*シュプランガーの衣鉢を傳へると共にその獨特の境地を開かんことを期するものの如くである。彼に從へば、人格研究こそ心理學の根本問題である。人格の中心は價値生活に横たはり、人格の構造は價値の方向と段階とに依存する。さうして人格の構造の中に何等かの類型が見出され得る。彼はかくの如き精神科學的心理學から出發して、陶冶性の問題を取上げる。陶冶性は自ら變化し發展し、形成する力である。自己を陶冶する個人的精神力である。併しそれは客觀的精神即ち文化財に相應して始めて作用すべきものである。この陶冶性による陶冶は各方面に於てなされ、結局人格的目的に綜合さるべきである。シュテルンは最近、實驗心理學殊に*個性心理學の立場からして青年心理學を基礎づけ、やがて青年教育學を建設しようとしてゐる。

（小林澄兄）

【著書】 Einleitung in die Pädagogik, 1922. Jugendpsychologie, 1923, ²1931. Jugendpflege, Jugendbewegung, Jugendfürsorge, 1924. Autorität und Erziehung, 1925, ²1929. Die diagnostische Bedeutung der Intelligenzprüfungen, 1930. Schwererziehbare Kinder, 1931.

シュトイ Stoy, Karl Volkmar 1815 1/22–96 5/21

【生涯】 ヘルバルト學派の教育家。ドイツ、ザクセン州ペガウに生れ、マイセンの文化中學校を經てライプチヒ大學に學ぶ。ハルテンシュタイン G. Hartenstein (1808–90) の教育學の講義及び同市の聾啞學校に於ける檢査に依つて教育學に對する興味を感じ、卒業後ゲッチンゲンに行き一八三七—三九年に亙り親しく*ヘルバルトの指導を受けた。彼は大學教授たらんことを希望して居たが、先づ實際教育に於ける經驗の必要を感じ、一八三九—四二年に亙り、ヴァインハイムの私立學校に於て師ヘルバルトの學說を實際に試みた。一八四三年イェナ大學の私講師となり、同時に大學内にドイツ最初の教育練習所を設け、翌年更に、後シュトイ教育所の名のもとに著名となれる、一私立學校をも管理した。一八六六年ハイデルベルヒ大學に轉じ、教育學講座を擔當した。その間（一八六七—六八）ビーリッツの新設師範學校の組織を託せられ效を擧ぐ。一八七四年再びイェナ大學に歸り、先の練習所を再興し、又市内に女子師範學校を併設せる高等女學校を設立した。一八九六年五月三十一日、彼の門弟等が彼の七十回の誕生祝賀の準備中に歿す。一八九六年門弟によつてイェナにその記念碑が建てられた。

シュトイはその學說に於てはヘルバルトの說を紹いだに過ぎないが、穩和で且つ自由な性格を以て、最も熱心に且つ忠實に兒童及び教師の爲に獻身的な努力をなし、練習所及び學校の經營に於ても大なる成績を擧げた。モルベルグ A. Mollberg は「彼はペスタロッツィの心情、ヘルバルトの明敏、及び彼自身敬愛せるジャン-パウルの詩的構成力を有つ」とまで彼を稱讚してゐる。

【學說】 シュトイに依れば教育の最高目的は固より道德的—宗教的品性であつて、(一)將來の職業生活の準備のために出來るだけ有益なる精神的傾向を養ふこと、及び(二)健全堪能なる身體を養護すること、の二つの任務は從屬的な位置を有するに止まる。

教育は直接及び間接の二つの形式に於て行はれる。前者は即ち教導 Führung であり、後者は教育的教授 erziehender Unterricht である。更に衞生及び體操による身體の鍛錬保護も要求せられ、かくて教育の作用は教導（ヘルバルトの管理及び訓練に當る）・教授及び養護に三分せられる。

教導は意志及び知見の教育であり、その根本概念は品性である。この目的のためには、教師と生徒及び父兄との交通、組織された學校生活、特に兒童が各責任を自覺し、相互に扶助する學校自治體が重視せられる。教育的教授は豐富・多方の思想界を陶冶すべき任務を有し、その根本概念は陶冶である。教授の材料及び形式は教育學及び心理學に依つて規定される。即ち陶冶財は兒童の高尙なる道德的興味を覺醒し、育成するものが選ばれねばならぬ。又陶冶に導く教授の形式は、教材の排列及び教授の方法の二者に就て考慮されねばならぬ。前者のために、彼は、固より教材相互の聯關と統合を重視したが、極端な中心統合法や*開化史的段階說には反對した。教授の方法は即ち思考の進行である。然るに思考の進行は分析的（全體より部分に至る）と綜合的（その反對）に區分せられるから、教授も從つて、分析的教授と綜合的教授との二者に分れる。凡そ方法は教師の任意に定め得るものではなく、專ら教材の本質及び生徒の心的發展に基いて決定せられねばならぬ。彼は*ツィラーの形式的段階說の如きは教師の自由を束縛し、且つ「或意味に於て凡ての對象は夫々自己に固有な方法を有する」と言つたヘルバルトの本旨に反するものとして極力之を斥けた。

【著書】 Enzyklopädie, 1878. Hauspädagogik, 1855.

（山藤眞衞）

文獻——*G. Credner*, Die Stoysche Erziehungsanstalt in Jena, 1885. *G. Fröhlich*, Stoys Leben, Lehre und Wirken, 1885. *A. Mollberg*, K. V. Stoy und die Gegenwartspädagogik, 1925. *A. Biedner*, K. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar, 1886.

修道（シュダウ）

【意義】 佛教に於て修道といふときは見道に對する。見道が眞理の理解であるに對し、修道は見道を全うする所以の修行實踐である。

【修道の本旨】 修道の第一歩は大菩提心を發して戒律を守ることに始まる。これは諸惡莫作、衆善奉行、自淨其意、是諸佛教の根本精神より出づるものである。即ち煩惱を斷じて惡を止め善を行ひ、自己を淨化して佛陀の境涯まで至ることが修道の本旨である。

戒律には小乘律と大乘戒とを分つ。小乘律は外形を制し、大乘戒は内心までを制する。原始佛教に於けるものは例へば四分律の如き小乘律である。これには五戒・八戒・十戒・二百五十戒・三百四十八戒等の別がある。五戒は不殺生・不偸盜・不邪淫・不妄語・不飲酒である。八戒は更に之に香油塗身・歌舞觀聽・高廣大床の戒を加へ、十戒といふときは更に非時食戒・捉金銀寶戒を加へる。二百五十戒は出家の男子への戒、三百四十八戒は出家の女子への戒であり、此等は實際の場合に應じて釋迦牟尼世尊より弟子に與へられた調戒である。次に大乘戒は例へば梵網戒の如きものである。梵網戒は十重禁・四十八輕戒あり、十重禁は大體に於て小乘の十戒と相似たるものであるが、唯一層精神的となつて居る。戒の根本は惡を止むるものであるが、併し戒を類別して三聚淨戒となし、攝律儀戒は惡を止むるもの、攝善法戒は善を修するもの、攝衆生戒は社會を救濟するものとする。

さてかゝる戒律に出立して修道は先づ止と觀とを行ふ。止は妄想を止め、觀は眞理を觀ずる。原始佛教にいふ苦・集・滅・道の四聖諦觀とは苦とその因緣を諦觀することが滅であり道であるとする。又十二因緣觀とは無明・行・識・名色・六入・觸・受・愛・取・有・生・老死であり、これは根本無明が人生の迷ひの根源である所以を分析的に觀ずるのである（「無明」の項參照）。又八正道とは正見・正思・正語・正業・正命・正精進・正念・正定であつて、これは思惟・概念・言語・行爲・生活を正しくし、一筋に正しきに進んで心を正しく靜めるのである。進んで大乘佛教に至れば唯識觀、華嚴の一心法界觀、天台の一心三觀など高遠なるものがあるが、これは修觀の問題である。

【修道の段階】 此の修觀即ち眞如觀が進むについて行位といふものがある。行位は修道上の段階である。小乘佛教に於ては二十七賢聖といふ段階を分つて居るが、今は之を略して述べない。大乘佛教に於て普通に常識的に言はれて居るのは菩薩の修道の段階としての五十二位である。十信・十住・十行・十廻向・十地・等覺・妙覺即ちこれである。十信とは信心・精進心・念心・慧心・定心・施心・戒心・護心・願心・廻向心をいふ。精進以下の九心は信によりて發起する。十住とは心を道の上に安住する位の意であつて、發心住・治地住・修行住・生貴住・方便住・正心住・不退住・童眞住・法王子住・灌頂住をいふ。十行とは諸行を修行する位であつて、歡喜行・饒益行・無恚行・無盡行・離痴亂行・善現行・無著行・尊重行・善法行・眞實行をいふ。十廻向とは所修の行を衆生に廻向する位であつて、救護衆生離衆生相廻向・不壞廻向・等諸佛廻向・至一切處廻向・無盡功德藏廻向・隨順一切堅固功德藏廻向・等心隨順一切衆生廻向・如相廻向・無著無縛解脫廻向・法界無量廻向をいふ。次に十地は五十二位の主眼點となるものである。(一)歡喜地は初めて眞如を直觀して大喜を生ずる位である。(二)離垢地は淨戒を成就して煩惱の垢を離るゝ位である。(三)發光地とは智慧の光が内心より發する位である。(四)焰慧地といふは煩惱の薪を燒いて智慧の焰が盛になる位である。(五)難勝地といふは眞と俗、絕對と相對とを一味相應せしめる位である。(六)現前地は染淨無分別の最も勝れたる智を現前せしめる位である。(七)遠行地とは世間のためになるといふやうな有功用有相を遠離する位である。此の有功用を遠離するといふところから空寂に沈み去る危險が伴ふ。之を七地沈空の難といふ。(八)不動地は眞實の智慧が相續して有相有功用の煩惱の動かす能はざる位である。(九)善慧地は十方に遍して善く法門を說く位である。(十)法雲地は大なる智慧の雲が衆德の水を含み無量の功德を世界に充滿せしめるといふ位である。かくて後佛陀の位と殆ど等しき等覺の位に入り、最後に佛の位そのものたる妙覺の位に至る。これが所謂五十二位である。此の中十住・十行・十廻向を地前三賢の位といひ、十地を十聖の位といふ。

さて此の十地に於て主として行ふ修行は十波羅蜜の修行である。それは布施・持戒・忍辱・精進・禪定・智慧の六波羅蜜にさらに方便・力・願・智の四波羅蜜を加へるのである。波羅蜜は度と譯し、到彼岸を意味する。煩惱の此岸を去つて菩提の彼岸に度るための修行の道である。布施には財施と法施とがある。持戒は前に述べた。忍辱は他人の屬りや苦難を甘受し、殊に諸法の眞理を認識する法忍を基礎とする。精進は一筋に道に進み衆生を利益して倦まない力である。禪定は心をしづめ、智慧はさとりを開く。六波羅蜜に於ては智慧が根本である。方便・願・力・智といふは智慧のはたらきを更に分析したものである。さて此等の樣々の修道を簡約すれば信・解・行・證の四つとなる。修道の出立點は信である。假令疑惑があつても疑惑は信の緣である。信によつて解を生じ解は行を伴ひ而して最後の證、即ちさとりに至る。

修道が信から出立することは注目すべき點であつて、五十二位も信から始まる。體驗といふ方から見れば證が根柢にあつて信をよび起し、これより解行が生ずるものである。かやうに考ふれば修道といふことは生活の一歩一歩が修道であつて、所謂段階の如きは概念的分析であるといふことになる。唯識に說く三大僧祇劫といふ長時の修行も攝在一剎那と云つて一念にをさまると法相宗要に述べてある。故に修道は五十二段を經て始めて妙覺に至るといふは概念論であつて、實際は日々の信證の生活に解行あり、佛陀の境涯もそこに味はれて行くのである。

（編島政雄）

文獻——高木俊一「佛教概論」（大正五年）。　金子大榮「佛教概論」（大正八年）。

シュトリュンペル　Strümpell, Ludwig 1812 2/23–99 5/18

【生涯】　ドイツの哲學者にして且つ心理學的教育學者。ヘルバルト學派に屬す。一八一二年ブラウンシュヴァイクのシェッペンシュテットに生る。十四歲にして文科中學校の第二級に編入され、三年後業を卒へ、カロリ大學 Collegium Carolinum にすゝみ、ヘルバルト學派のグリーペンケール F. K. Griepenkerl(1782–1849) の指導の下に哲學及び教育學を修めた。後ケーニヒスベルヒ大學に於て親しくヘルバルトに就き、一八三三年『哲學の方法に就て』(De methodo philosophica) なる論文を提出して學位を得た。一八三五年クールラントのメデム Medem 伯の家庭教師となり、大凡十年の長き、その二人の子を教育した。一八四四年ロシアのドルパート大學の哲學・心理學・教育學の講師となり、次いで員外教授に進み、四九年正教授となつた。在職二十六年、一八七一年ライプチヒ大學の私講師、翌年教授となる。一八九九年五月十八日病を以て逝く。

【教育說】　彼は有力なヘルバルト學派の學徒であるが、ヘルバルトの足らざるを補ひ、之を超越することこそ眞に忠實なヘルバルト學徒であるとの信念の下に、所謂「自由に作用する因果」frei wirkende Kausalitäten の說によつてヘルバルトの心理說を改造し、大著『心理學的教育學』を著した。彼はヘルバルトの「表象力學說」を奉じてゐるが、之と共に、又自由に作用する、卽ち評價に基く、因果(感情生活の因果・論理的因果・美的因果・良心の因果・意志自由の因果)を認め、この基礎の上に、教育の目的と兒童の發達を詳細に研究し、特に兒童の陶冶性につきて說く所詳密を極めてゐる。彼は實に心理學的教育學(現今の教育的心理學)の最初の建設者であると言つて宜い。其他、兒童及び少年期の精神發展に於ける缺陷を科學的に研究せる點に於て彼は又「教育病理學」の先驅者を以て目せられてゐる。

【著書】　Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, 1843. Psychologische Pädagogik, 1880. Pädagogische Pathologie od. die Lehre von den Fehlern der Kinder, 1890.　（石　三次郎）

文獻——*A. Spitzner*, Ludwig Strümpell-Heft des deutschen Schulmannes, Jahrg. 1899. *H. Schmidt*, Strümpells Lehre von der freiwirkenden psychischen Kausalität (Dissertation), 1908. *A. Schmidt*, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens. Zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und praktischen Werte, 1905.

シュピース　Spiess, Adolf 1810 2/3–58 8/9

【生涯及び業績】　近代ドイツの學校體操の創始者。ヘッセン州ラウテルバッハに牧師の子として生る。父は彼の生後間もなくオッヘンバッハに移つて、其地に私立學校を開いた。少年シュピースは父の學校で體操を學んでそれに興味を持ち、一八二四年同志の少年と共に一つの體操練習團體を組織して、所謂ヤーンのドイツ體操を課外に練習した。一八二八年ギーセン大學に進んで神學を學んだが、體操に關する興味を失はず、翌年にはシュネッペンタールに赴いてグーツームーツに就き、更にハレ大學で神學の研究を續けた。一八三三年スウィスのブルグドルフの一學校の教員に任命せられ、歷史・唱歌・體操を教授した。一八四四年彼はバーゼルに移り、そこで女子の體操の樣式を發展さした。一八四八年にヘッセンの學校體操の主任に任命せられ、ダルムシュタットに移り、死に至るまで學校體操の完成に努力した。彼は年一回體操祭、三年一回の大體操祭を實施する等、ドイツの體操發達に貢獻し、又體操を他の學科と同樣學校教科目の一とし、ドイツ今日の學校體操の發展を促した。體操に關する著述も亦甚だ多い。

【著書】　Die Lehre der Turnkunst, 4 Bde., 1840–46. Gedanken über die Einordnung der Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung, 1842. Berichte über das Turnen der Schüler des Gymnasiums und des Waisenhauses in Basel im Sommerhalbjahr, 1844.　（伏見猛彌）

文獻——*K. Wassmannsdorff*, Zur Würdigung d. S.-schen Turnlehre, 1845. *K. Roller*, Ad. S. Gedenkblatt zu seinem 100-jähr. Geburtstage, 1910. *J. Vollinger-Auer*, Ad. S., Leben und Wirksamkeit, 1910. *K. Euler*, Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens, II, 1895.

ジュフェルン　Süvern, Johann Wilhelm 1775 1/3–1829 10/2

【生涯】　プロイセンの言語學者にして教育行政家。牧師の子としてレムゴに生る。一七九三年イェナ大學に入りシラー及びフィヒテに接してその理想主義的精神に

よつて培はれた。その後ハレ大學に於て古典語學者ヴォルフに師事し、一七九六―一八〇〇年ベルリンに於てゲディケ F. Gedike のゼミナールの教師となる。一八〇〇年トルンのギムナジウムの教師、一八〇三年エルビングのギムナジウムの校長。一八〇四年には『エルビンガーギムナジウムの新組織計畫の草案』を發表して市民學校とギムナジウムとの結合を計畫してゐる。一八〇七年言語學及び歷史の教授としてケーニヒスベルク大學に赴任。一八〇九年教育局に入り主としてギムナジウムの事務を主宰した。當時局長にはフンボルトがをり、同僚にはニコロヴィウス G. H. L. Nicolovius がゐた。その後一八一八年教育行政の實權がシュルツェの手に歸するまで、プロイセンのギムナジウムの指導と改革に任じた。

【教育思想】　彼の教育思想はシュプランガーも指摘せる如く、ペスタロッツィの教育思想とフィヒテ・シェリング的觀念論との結合せるものであつて、教育の目的は統一的な思惟力の形成にある。學校はそれが精神力の全體性を有機的に發展することを求める限りに於て一般的陶冶を與ふべきである。多樣なる素材は終に精神そのもののうちに誤なく具現される統一の形成に對する單なる手段に外ならないが、形式的陶冶も亦それが價値多き素材に卽して企てられるときにのみ可能である。この原理に從つて、單に形式的價値のみを有つもの、又は單に素材的價値のみをもつものは凡て取除かれた。素材を離れた形式、形式を離れた素材は共に死物に等しい。從來普通に形式的惰性練習と稱せられてゐたものは前者に屬し、啓蒙的・百科全書的知識は後者に屬する。而して形式的方面と內容的方面とを兼備せるものは言語と科學である。就中言語をもつて中心的陶冶材と看做すところに彼のフンボルト的新人文主義者たる所以がある。併しながらフンボルトが古典語の形式的陶冶を重んじたるに反し、ジュフェルンはドイツ語を第一位におき、言語教育に於ける形式的方面と共に內容的方面、卽ち言語の表現するところの文化內容をも閑却してゐない。

【教育行政】　彼が教育局に在任して聲望の高かつた頃はプロイセンの教育制度の基礎の確立された時代であつた。其の間に於て直接間接に彼の關與した教育行政上の四つの重要な改革が行はれた。第一には教育制度の國家的統制の實現である。一八一〇年二月二十五日にはフンボルト及びジュフェルン等の努力により「科學委員會」Die Wissenschaftliche Deputation が成立した。その主要なる課題は新教授法又は教育組織の吟味、新教科課程の計畫、教科書の檢定、教員の檢定試驗等を行ふにある。又一八一七年十一月三日には內務省內の一局であつた教育局が獨立して文部省 Kultusministerium となつた。第二には一八一〇年に教員檢定規程が制定されたことである。これによつてギムナジウムの教員の地位は牧師の地位と分離して、其の獨立性を得るに至つたのである。教員たらんとするものは語學的・數學的・歷史的の學科の全部に就て科學委員會の試驗を受けることを必要としたが、自己の得意とする方面で其の學力を發揮する餘地は與へられてゐた。第三には一八一二年のギムナジウムの卒業試驗規程の制定である。其の試驗の必須科目はラテン語・ギリシャ語・フランス語・ドイツ語及び歷史・地理・數學・物理學・博物である。これによつて大學入學の準備教育を行ふ學校と古いラテン學校とは區別され、其後は此の卒業試驗を行ふ學校のみをギムナジウムと呼ぶに至つた。第四はギムナジウムの教則の規定であつて專らジュフェルンの努力に負ふものである。

此の教則は彼が自身の教育思想を中心に科學委員會の案を參考として作成せるものであつて、一八一六年には Zur Richtschnur für die Unterrichtsverfassung と呼ばれた半官的準則とも言ふべきものであつたが、其の實際教育界に及ぼせる影響は甚大であつた。此の準則によるギムナジウムの學科課程は表の如くである。

此の準則はプロイセンに於ける近代的ギムナジウムの課程の基礎をなすものであつて、言語・文學・數學及び自然科學による陶冶を中心に精神の調和的發達を企圖せるものである。

更に彼は一八一九年には基礎學校・都市學校・ギムナジウムを貫く有機的な統一學校案を作成した。此の學校案は三つの學校形態の連絡を企圖せる、最も進步的な統一學校案であつて、女子も亦基礎學校と都市學校に於ては男子と同程度の學校組織を有つべきことを要求し、教員の養成と待遇にも深き考慮が拂はれてゐる。あらゆる種類の階級的學校形態は拒否され、從つて豫備學校 Vorschule とギムナジウムとの連絡も亦拒否されてゐる。宗教教育に關しては嘗ては合理論的見地から宗派に拘らざる小學校 Simultanschule を本體としてゐたが、こゝでは宗派別の小學校 Konfessionsschule

學級 / 科目	第一級（三箇年）	第二級（二箇年）	第三級（二箇年）	第四級（一箇年）	第五級（一箇年）	第六級（一箇年）	計
擔當時數	八	七	八	八	六	六	七六
ラテン語	七	七	五	五	—	—	五〇
ギリシャ語	四	四	四	四	六	六	四四
ドイツ語	六	六	六	六	六	六	六〇
數學	二	二	二	二	二	二	二〇
自然科學	三	三	三	三	三	三	三〇
歷史及地理	三	三	三	三	三	三	三〇
宗教	二	二	二	二	二	二	二〇
ヘブライ語	（二）	（二）	—	—	—	—	（一〇）
圖畫	一	一	二	二	三	三	一二
習字	一	一	一	一	一	一	六
計	（三四）	（三四）	三二	三二	三二	三二	（三三〇）

備考　以上の外に唱歌・體操は水曜・土曜の午後に行ふ。

を原則としてゐる。此の案は餘りにも理想的であるといふ理由のもとに法律案としての裁可を得ることは出來なかつたが、後代の教育制度に影響するところは頗る大であつた。

【主著】 Über Schillers Wallenstein in Hinsicht auf die griechischen Tragödie, 1800. Über den Kunstcharakter des Tacitus, 1823. (皇至道)

文獻——*F. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, II, [2]1897. *E. Spranger*, W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 1910. *W. A. Passow*, Zur Erinnerung an J. W. Süvern, 1860. *R. Wagner*, Die Beziehung Fichtes zu Süvern, 1914. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」(昭和五年)。皇至道「新人文主義の理念と教育」(廣島文理科大學教育學研究室「教育科學」1、昭和八年)。

シュプランガー

Spranger, Eduard 1882 [8]/[27]—

【經歷】 ベルリン近郊グロースリヒターフェルデに生る。父は商人フランツ-シュプランガー。ドローテンシュタットの理科中學よりベルリンのグラウエンクロスターの文科中學を經てベルリン大學に學び、特に*ディルタイに最も多く師事するところがあつた。一九〇九年ベルリン大學の私講師、一一年*モイマンの後任としてライプチヒ大學の教育學員外教授として赴任し、翌年正教授に任ぜられた。一九二〇年リールA. Riehl (1844-1924)の後任としてベルリン大學に歸任し哲學及び教育學の正教授として現在に至る。一九三三年ヒトラー A. Hitler のナチス政權成立後一旦辭職したが間もなく復職した。大學教授たるほか彼は一九二二—二七年ベルリンに在る「教育教授中央協會」Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht に於ける教育學研究部を指導し、また二五年以來雜誌『教育』(Die Erziehung)の編輯同人として働いて居る。彼は又プロイセン學士院會員である。

【學說及び業績】 シュプランガーはディルタイの精神科學派の後繼者として文化哲學の一方の代表者であり、又精神科學的心理學を發展して心理學界に多大なる影響を與へ、更に教育學の方面に於ては*文化教育學の第一人者として推される。而してシュプランガーに於ては文化哲學・心理學及び教育學の三方面が全く有機的統一の關係に於て發展されて居る。即ち彼の全學說の中心點は文化哲學理論に存し、而も客觀文化は主觀の精神より產出さるゝが故に、文化を支配する價値原理は同時に主觀の精神の構造を支配する原理と考へられる。而して教育は各個主觀の心に文化或は價値の受容性と創造能力とを開發する働きであるから、教育の研究は一面に於て文化の構造及び內容を、他面に於て精神の構造及び特性を考究する事に因つて基礎を與へられる。かくして文化哲學と人格及び個性の心理學の基礎の上に彼の教育學は建設される。シュプランガーの今日迄の主要なる業績は文化哲學理論と精神科學的心理學の領域に存し、教育學の方面に於ては幾多の著書論文等が存するにも拘はらず、それらは基礎論または斷片的論究であつて、まだ完結せる教育學の組織を發表するに到らない。彼の文化哲學及び精神科學的心理學は主著『生活形式』中に發展されて居る。彼に依れば文化は內容夫々に固有の意義に依つて若干の根本種類に分れる。かゝる種類は夫々の價値領域を示すものであつて、認識・經濟・藝術・宗教・社會・政治の六種がそれである。各々の文化或は價値領域は夫夫に固有なる意義と法則とに支配され、かゝる法則は客觀文化を支配すると同時に主觀の體驗及び行動を支配する。かく人間精神を要素に分解してそれらの機能として見ず、これを價値活動として全體的に了解せんとするのが精神科學的心理學である。人間精神は各種價値活動の全體を含むけれども、その主要價値方向の所在と、これに對する他の諸方向の關係から個性的特質を發展する。此處にシュプランガーは價値の根本方向を原理とする精神的個性理論を發展して居る。即ち價値の根本種類に應じて、個性類型として理論人・審美人・經濟人・社會人・權力人・宗教人がある。あらゆる人格はこの永遠なる類型の變容修飾せられたる歷史的發現として了解される。而して教育はかゝる精神的個性の萌芽を誘掖してこれを社會的職分にまで指導することを任務とするのである。教育學に於けるシュプランガーの業績と造詣とは教育理想論及び特に教育行政方面に於て深い。

【著書】 W. v. Humboldt und die Humanitätsidee 1909, [2]1928. Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie, 1918. Lebensformen, 1921, [7]1930 (辻幸三郎譯「文化哲學概論」大正十五年). Kultur und Erziehung, gesammelte pädagogische Aufsätze, 1919, [4]1928 (內八篇、小塚新一郎譯「文化教育學研究」昭和十年). Gedanken über Lehrerbildung, 1920, [3]1930. Humanismus und Jugendpsychologie, 1922. Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, 1922, [2]1925. Der Bildungswert der Heimatkunde, 1923. Psychologie des Jugendalters, 1924, [14]1931 (上村福幸・土井竹治譯「青年心理學」昭和七年). Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung, 1924. Die wissenschaftliche Grundlagen der Schulverfassungslehre und die Schulpolitik, 1928. Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart, 1928, [2]1929. Volk, Staat, Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, 1932. (上村福幸)

文獻——*W. Bilkemeyer*, Sprangers Lebensformen und ihre Bedeutung für den Erzieher (Päd. Blätter, 51. Jahrgang, Heft. 12, 1922). *M. Vanselow*, Kultur- und Sozialpädagogik bei Kerschensteiner,

Spranger und Litt, 1927. *K. Pfannkuch*, Geisteswissenschaft statt Philosophie? Gedanken ü. die Grundlagen der Sprangerschen Pädagogik, 1927. *H. Heicke*, Der Strukturbegriff als methodischen Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie bei Dilthey und Spranger und seine Bedeutung für die Pädagogik, 1928. *J. Gemmel*, Wissenschaft und Schulpolitik nach Eduard Spranger (Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik, 1929, Heft 4). *P. Schneider*, Die Erziehungswissenschaft in der Kulturphilosophie der Gegenwart, 1930. *E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 7-8 1929. *K. Kesseler*, Pädagogische Charakterköpfe, 1929. *F. Kurfess*, Zwei Pädagogen der Gegenwart: Spranger, Willmann, 1932. *E. Croner*, Eduard Spranger, Persönlichkeit und Werk, 1933. *E. Bosshart*, Die systematischen Grundlagen der Pädagogik Eduard Sprangers, 1935.

シュペーナー

Spener, Philipp Jakob 1635 1/13–1705 2/5

【生涯】 敬虔派の創始者。ラッポルツワイラーに生れ、ストラスブルグ・バーゼル・ジュネーヴに神學を學び、一六六三年ストラスブルグの牧師となる。一六六六年フランクフルト-アム-マインに移る。一六七〇年に「敬虔團」Collegia pietatis を創めた。一六八六年ドレスデンに宮廷牧師となり、この時フランケと相知つた。一六九一年ベルリンに副監督牧師となり、説教と著述を通して活動した。一六九四年彼の慫慂によつてハレ大學が創立されたが、その神學部には彼の知友が教授となり、彼が同大學に與へた感化は甚大であつた。「敬虔派の父」としてベルリンに逝く。

【業績】 彼はその宗教改革運動に於て、「キリスト教は知に存せず、行において示さる」といふ根本原則を最初から唱道した。大人には説教の法を變へること、少年にはキリスト教教授の改善を期した。彼は生來の教育者で、特に青少年の了解を得させるに妙を得たといはれる。宗教問答試驗 Katechismusexamina によつて徹底させた。民衆の教育者として説教と著述とを通して影響するところが大であつた。

【著書】 Einfältige Erklärung der christlichen Lehr nach der Ordnung dess kleinen Catechismi dess theuren Manns Gottes Lutheri, 1677. Kurze Katechismuspredigten, 1689. Piadesideria od. Herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren evangelischen Kirche, 1675. （入澤宗壽）

文獻——*P. Grünberg*, Ph. J. Spener, 3 Bde., 1893–1906.

趣味

〔英〕taste 〔蘭〕Geschmack 〔佛〕goût

【意義】 趣は趣向即ち「おもむき」であり、心の志向をあらはし、味は滋味即ち「あぢはひ」であり、物の旨味をあらはす。葉適の『水心題跋』に、「趣味在言語之外」といふ句がある。物の味は言語では説明されない。直接嘗めて見て初めて物の風味は理解される。多くの國語で趣味といふ言葉が味覺によつてあらはされてゐることは理由がある。趣味は事物の具體性を直覺する方法であり、言語は事物の抽象性を概念する方法である。概念によつて物の正味は知られるが、その風味は味はへぬ。物の風味は趣味の表現として直覺される。趣味は物に對して關心を持つ心の志向性であり、その方向を規定する興味の中心に物の價値が認められる。價値は物の本質が全體として表現されたもので、全體としての價値表現に物の個性が認められる。趣味はかゝる個性を理解する判斷力であり、人間の判斷力は人間の社會生活によつて教養される。從つて趣味は個人の心に認められる社會的教養であり、人間の理解は共通の興味によつて生活する社會の常識として教養される。常識は知識の社會的共通性であり、普遍的妥當性ではない。社會生活に於ける政治・經濟・學問・藝術・宗教等の特殊な文化に關する興味の性質によつて趣味の方向は規定され、其等の方向に於ける常識の程度によつて趣味の水準は評定される。併し趣味は一般に學校で教授されるよりも、寧ろ家庭や社會で教養される。十七、八世紀頃のヨーロッパ社會ではサロンに於ける社交によつて趣味は教養された。哲學や文學に關する知識はサロンでの趣味であり、常識であつた。スペインのグラチアン B. Gracian (1601–58) の如きはかゝる趣味を表現した思想家であり、ブウール D. Bouhours (1628–1702) の『よき考へ方』(La Manière de bien penser dans les ouvrages de l'esprit, 1687) の如きは趣味を表現したサロン論理學であつた。しかしかゝる論理學の問題として考へられた趣味は感情による判斷として美學の問題として論ぜられた。カントの『判斷力批判』は趣味による判斷の批判であり、趣味判斷は特殊を普遍の内に認識する能力で、かゝる能力は天才の想像力に於てのみ認められる。從つて趣味の對象は人間の理性によつて要求される普遍的妥當性を有する自然の法則 Gesetz ではなく、天才の判斷力によつて發見される特殊な技巧の規則 Regel である。

【趣味と教育】 教育は人間を天才たらしむることを欲する。しかし天才は人から教授される知識ではなく、自から啓發される判斷力である。『論語』には「不憤不啓、不悱不發、舉一隅、不以三隅反則不復也」とあり、『中庸』には「天命謂之性、率性謂之道、修道謂之教」とあり、カントは「悟性は規則によつて教へられ授けられるが、判斷力は教授されるものではなく、たゞ修行される特殊の才能である」といつた。趣味

は判斷力を啓發せしむる知識への關心であり、兒童の心に教科に對する興味を喚起せしむる方法が趣味の教育である。教育に於ては趣味と娯樂とを混同してはならぬ。（城戸幡太郎）

文獻——*A. Baeumler*, Kants Kritik der Urteilskraft, Bd. I, 1923.

シュミット（カール） Schmidt, Karl 1819 4/5–64 11/6

【生涯】 ドイツの教育史家。アンハルトのオステルニーンブルクに生れ、ハレ大學及びベルリン大學で神學を研究した。一八四五年ケーテンのギムナジウムの教師となり、六三年にはゴータの師範學校長兼視學官に任命せられ、在職中ゴータの教育制度の改善に努力した。

【學說】 彼の教育學は心理學的であり、就中人間の自然史としての人類學をもつて教育學の根柢と考へた。彼によれば教育學は應用人類學にほかならないものである。「人間のうちなる自然と自然のうちなる人間とを認識するもののみよく人間を認識する」といふ標語をもつて近代教育學の諸問題を解決し得ると信じた。

【著書】 彼の著作として特筆すべきものはその『教育學史』(Geschichte der Pädagogik, 4 Bde., 1860–62)である。これはラウマーの教育學史と並び稱せられる教育學史の名著である。ラウマーの教育學史はその組織の整然たる點に於て顯はれ、シュミットの教育學史は材料の豐富にして內容の包括的なる通史である點に於て特色を有つ。上古は東方諸國の教育に筆を起し、ギリシャ及びローマの教育、中世の教育を經て第十九世紀に及んでゐる。その他の主要著作は次の如くである。Buch der Erziehung, 1854. Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder, 1856. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1860. Zur Erziehung und Religion, 1865. Anthropologie, 2 Tle., 1865.（皇 至道）

文獻——*T. Meisselbach*, Karl Schmidt, 1892.

シュミット（ヨーゼフ） Schmid, Joseph Viktor 1786–1851

【生涯及び業績】 ペスタロッツィの著名な助手として知られた教育者。オーストリアのフォラルルベルクの出。十四歲の時ブルグドルフの學園に入學。數學の組織的な取扱ひに特殊な才能を有ち、二年後この科の教師となり、特にイヴェルドン學園に於ては數學教授に優秀なる方法を示し、訪問者の賞讃を博し、ニーデラーとともに學校の名聲を高めた。廣い常識・鐵の如き意志・實行力・經濟的才能等を有ち、師の信任を得た。併しその功利的な性質の爲同僚と合はず、特にニーデラーと不和を生じ、一八一〇年學園を去り自ら學校を起した。併し學園の經濟的困窮救助の爲一五年再び呼び戻された。その後ブロッホマン K. J. Blochmann (1786–1855)を始め多くの教師が彼のため學園を去り、ニーデラーも一七年退いた。一八一八年ペスタロッツィは學園が眞の彼の精神を離れたことを自覺し、新たに貧民學校を起さんとし資金を得るため全集の刊行を企圖した。シュミットその編輯に當る。コッタ版 Cottasche Ausgabe がこれである。併しこれはシュミットの等閑なる編輯の爲不完全なものになつた。最も重要な古い著作が缺けてゐるだけではなく、ペスタロッツィの協力者の書いたものがペスタロッツィのと全然區別なく載せられ、又ペスタロッツィ自身の古い勞作を、此の時代の亂された自己の心とシュミットの影響とに依つて變更したり附加したりして歪曲した。一八二七年師の歿後パリに赴き、家庭教師となり、傍ら著述をなしその地に歿した。

【著書】 著書は數學・圖畫に關するものの外、Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, 1810. Pestalozzi und sein Neuhof, 1847.（長田 新）

文獻——*R. de Guimps*, Histoire de Pestalozzi, 1874（深柳政太郎・廣澤定中譯『ペスタロッチ』明治三十年）.

シュライエルマッヘル Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst 1768 11/21–1834 2/12

【生涯】 一七六八年十一月二十一日ドイツ、ブレスラウの牧師の家系に生る。幼にして敬虔主義の教育を受け、牧師養成の學校に入つたが、其の眞理に對する熱愛は當時の教育法には慊らなかつたのみでなく、宗教的信仰に對して疑惑に陷つたので、漸くにして父の反對を說得し、一七八七年ハレ大學に轉じて神學を學び、同時にカント哲學及び古代哲學を研究した。二年の後ハレを去り、叔父に從つてフランクフルト-アム-オーデル近傍のドロッセンに、ドロッセンから西プロイセンのシュロビッテンに移り、ドーナ Dohna 伯夫人の家庭教師となり、一七九三年におよんだ。一七九六年から一八〇二年までベルリンで牧師となり、此の六年間浪漫主義運動に接し、特にシュレーゲル F. v. Schlegel (1772–1829)から異常の刺戟を受けた。一七九九年有名な『宗教講演』を、翌年『獨語錄』を公にしたが、當時未だ充分に其の價値を認められなかつたのみか、浪漫主義の人々との接觸から種々の誤解を受け、一八〇二年教會からシュトルペの宮廷附牧師に「逐放」せられた。併し此の不幸な境遇の中にも、彼の研究は益々精に入り、一八〇三年『從來の道德說に對する批評綱要』を著し、翌年有名なプラトン全譯(一八二八年完成)の第一卷を出した。一八〇四年母校たるハレ大學の神學員外教授に聘せられ、同時に愛國的な說教者として名聲を博したが、一八〇六年ナポレオンのハレに侵入するとともに、其の職を失つた。一八〇七年ベルリンに轉じ、一八〇九年「三一教會」Dreifaltigkeitskirche の牧師となり、またベルリン大學の創設に與り、一〇年其の開設せらるゝや、最初の神學部長となり、同時に、高等學校の改革に對する委員に任命

せられ、當時の學制改革に對し、偉大な貢獻をした。ベルリン期に於て、彼は多くの著述を公にしたが、中にも『福音主義教會の根本原理から見たキリスト教信仰』(一八二一―二二年)は新教神學に新しい道を示したものとして重要視せられてゐる。大學教授として、神學の外、辨證論・心理學・倫理學を講じたが、此の中倫理學は、其の教育學及び國家論に基礎を置くものとして特に注目に價する。教育學の講義は一八一三年、二〇年及び二六年の三回行つたが、不幸にも、彼自身の手に成つた體系的の著述を殘さなかつたので、我々は彼自身用ひたノート及び聽講者の筆記からして纏め上げたものに就て其の意見を窺ひ得るに止まる。かゝる多方面な活動にも拘らず、彼は宗教的及び政治的の兩方面から冷遇せられ、絕えずこれと戰ひ續けた。併し、終には此等の暗雲も一掃せられ、世人の尊敬を身に負ひつゝ一八三四年二月十二日、肺炎に罹り永逝した。

【思想一般】　彼の思索は宗教・倫理・政治・心理・教育等の多方面に亙つてゐるが、特に其の宗教論に於て劃時代的な創見を見る。宗教論に於ける彼の思考の出發點は理性と宗教との間に存する對立緊張といふことであつた。卽ち一方には「啓示の信仰」、他方には合理的な神學又は道德的要請としての宗教は何れも共に彼を滿足せしめないで、其の『宗教講演』に於て宗教をば個人の體驗に於ける「宇宙の直感」と定義し、無限者としての宇宙に對する感情に宗教の本質を認めた。此の定義に於て我々は彼に存する浪漫主義の、特に、其の個人主義的な傾向を見るのであるが、此の傾向は後年彼自身によつて修正せられ、『キリスト教信仰』にては宗教を神への「絕對的歸依感情」と定義し、從來況神論的に考へられた「宇宙」に代ふるにキリスト教的な神を以てし、キリスト教はあらゆる一神教中最も純粹な形式であり其の中心觀念はイエスによつて成された救濟にあると見るに至つた。次に思考の方法論としての辨證論に於て、彼は思考の目的は「知」にあり、「知」は存在と思考との一致と、思考者相互の間に於ける一致との二重の一致を必要とし、後者卽ち思考者相互の一致は凡ての個人が其の理性及び體制の活動に於て本質上同一であることに由來すると說いた。心理學では精神の受容的方面(感覺・知覺等)と發動的方面(思考)とを區別し、感情に於て、快不快の感情の外に高等なる感情を認め、後者を社會に向けられた社會的感情、自然に向けられた美的感情に區分し、そして、此の二者の最高統一を宗教的感情に認め、宗教的感情に於て、個人相互の、及び個人と自然との對立は全く解消するとした。倫理學に於ては、道德をば、廣義に、理性的なものと自然的なものの合一過程と解し、道德の任務は理性と自然との合一(理性の自然化)を理性の行動によつて將來するにありとした。そして倫理學の根本概念として最高善、德及び義務(本務)の三者を擧げ、最高善は成果、德は力、義務は力から成果への「運動法則」の如き關係を有すとした。此の點に於て、彼の倫理學は義務のみを力說するカント*のそれと著るしい對立を示す。さて倫理に於ける理性の活動は理性が社會に現はれる一般的方面とそれが個人に特殊的に規定せられる個人的方面を有し、理性と自然との合一過程は理性が自然を其の道具とする場合(組織的)と、理性が自然の中に自らを表現する場合(象徵的)とに區分せられる。そして、理性活動の此の二重の關係からして(一)一般的組織的善(社會に關す)、(二)特殊的組織的善(個人的所有に關す)、(三)一般的象徵的善(知識・言語に關す)、(四)特殊的象徵的善(宗教・藝術に關す)、の四種の善が生起するとした。

これを要するに彼の思索は、概ね、思考と體驗、理性と自然、理論と實踐とを綜合的に統一しようとする方面に向ひ、從來對立的に考へられ來つたものを一層高い立場に於て統一するに於て非凡な材を示した。よし、彼の「體驗神學」Erlebnistheologie が現代に於ける所謂辨證法的神學によつて鋭く攻撃せられてゐるにもせよ、それが後來く支配的の地位を占め、其の倫理說が現代に於て尙高く評價せられてゐることは充分彼の偉大さを語るものである。のみならず、其の教育學は、*ヘルバルトのそれと優に對抗し得るだけの廣さと深さを有してゐる。

【教育思想】　彼の教育學全體系を玆に便宜上教育論と學校組織論とに分つて述べることとする。

(一)教育論　教育は前代が後代に及ぼす意識的の影響である。然るに此の前代の後代への影響は一の倫理的任務であるから、教育學は倫理學と密接に關係し、寧ろ倫理學の應用としての一の技術學(政治學に類比せらるべき)である。從つてそれは、一切の道德と等しく、「理性と自然との合一」(理性の自然化)を其の任務とする。然るに道德は具體的には、時處によつて異るから、教育も亦具體的には國民によつて異り、一國の歷史的文化によつて規定せらるべく、時處を超越し一般に妥當する教育學は存しない(*歷史的教育學)。唯我々は、人類の發達に於て、各個人及び國民の間に存する差異の減少した極限、卽ち人類の同一となつた時代を假に推測して、之と現代との關係を考へつゝ、教育の一般の定理を立し得るのみであり、しかもこれは我々に課せられた最も困難な問題の一つである。

教育の中心概念は個性と社會である。彼はつとに、浪漫主義圈内の人として、特に個性の價値を高唱し、それが、『獨語錄』に於ける、かの有名な「各人が、固有の仕方で人道を表現せねばならぬことが、(今や)自分に明かになつた。」といふ宣言ともなつてゐる。しかし、彼の考へた個人は、上の語にも明かな如く、唯の個人でなく、「人道の表現」としての個人であるから、從つて個人の教育は必然に、一般への教育を含み、社會による教

育を其の前提とする。否、社會への教育によつて、始めて個人の教育は成り(社會的教育學)、教育は(1)特色ある個性の教養と、(2)大なる生活環境(國家・教會・家庭及び自由な交際社會・知識の社會)に於ける生活に堪能ならしむることとの二つの目的を有する。しかもこの特殊的と一般的との二つの目的は共に自然と理性、特殊と普遍との合一といふ彼の根本思想によつて矛盾なく統一せられ(普遍的個人主義)てゐる。換言すれば彼は一面に於て社會的教育學の提唱者でありながらしかも其の當初からして極端な個人主義と、社會的教育とを同時に超克してゐる。

倫理的活動は大凡心情と心情の表現としての行動とに二分せられるから、教育は心情の教育(自由の領域——主として、倫理的な社會生活により直接に行はれる)と行動の教育とに二分せられ、後者は更に文化財を獲得する方面(世界觀を築く)と文化の發展に向けられた方面(世界構成に導く)とに區分せられる。教育の方法としては保護・抑制及び助長の三者が擧げられるが、本來教育は(1)生徒の自發活動を喚起し、(2)之を正しく導くことを其の任務とすべきであるから、三者中最も助長を重んずべく、且つ道德的(及び宗教的)心情の養成は知識への教育に比して遙に重視せらるべきである。其他生徒の現在を尊重し、其の一瞬と雖も之を未來の犧牲としてはならぬと力說した點、身體の教育を重視した點、罰の教育的效果を疑ひ、「非認」のみを唯一の教育的罰とした點等に於て、彼の教育學は隨所に有益な示唆を含んでゐる。

(二)學校組織論　教育系統は大體之を三段に區分する。第一段は家庭教育で、彼は*ペスタロッツィと等しく家庭教育を重視し、こゝに道德的宗教的教育の基礎は置かれるとした。第二段は公教育の時代で、其の基礎をなすものは固より*國民學校である。國民學校では、凡ての兒童が一樣に共同の教育を受け、十二歲乃至十四歲で、始めて*市民學校へ進むものと、高等な學校へ進むものとを其の素質に應じて區分する。教育の第三段の特徴は教師の權威が縮小し、生徒の自己活動が增進するといふ點に存し、それは大學教育に於て終結する。大學は科學への指導と、公共生活の指導者たるものの養成を目指し、大學の教授は單に學に秀でたのみでなく、又教育的熟練を有せねばならぬ。總じて宗教教育は教會の任務であつて、學校の與る所でない。

シュライエルマッヘルの教育說はヘルバルトのそれに比し、體系的ではないが、幾多の點に於て、特に、其の歷史的及び社會的見地に於て、個性の意義の確認に於て、新しい見地を開いてゐる。それは「今までに存する教育學中、最も意味の深い、最も根本的な、又最も周到に考へられたものである。」(バウエル G. Bauer)とさへ言はるゝほどの創見に富み、其の現代的意義に於ては遙にヘルバルトに勝つてゐる。

【教育者シュライエルマッヘル】　彼は學者であると同時に又、偉大な教育者であつた。兒童には兒童の友となり、青年には青年の味方となり、直接の人格的感化を與ふる外、又其の精神的な講演によつて、高尙な理想を吹きこみ、國民的志操を鼓舞し、*フィヒテと共に愛國的熱情に富める眞の國民教育者であつた。「他人の最も內部的な存在から、最も外部的な關係にまで突き進み、……其の唯の(人格としての)存在と及び講說によつて、他人の努力に最高の形式を附與する」(*ディルタイ)天成の教育者として、彼は(ディルタイに從へば)*ソクラテス以後、自己の周圍の改善と深化に對して驚異すべき力を有した、第一の哲學者であつた。

【著書】　Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern, 1799; Neudruck 1920 (石原謙譯「宗教論」訂正三版大正十一年). Monologen, 1800; Neudruck 1902(陶山務譯「獨り想ふ」昭和九年). Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre, 1803. Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche, 2 Bde., 1821–22, ²1830. (篠原助市)

文獻——Schleiermachers pädagogische Schriften, hrsg. v. *C. Platz* (Bibl. pädag. Klass., hrsg. v. *F. Mann*, ³1902). *G. v. Rohden*, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers, 1884. *P. Diebow*, Die Pädagogik Schleiermachers, 1894. *A. Heubaum*, Schleiermacher (Enzyklop. Handb. d. Pädag., hrsg. v. *W. Rein*, VII, ²1908). *G. Rolle*, Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule, 1913. *R. Wickert*, Die Pädagogik Schleiermachers, 1907. *F. Gundolf*, Schleiermachers Romantik (Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, II. 2, 1924) (立澤剛・鍵正太郎「シュライエルマッヘルの浪曼主義」昭和五年). 山極眞衞「シュライエルマッヘルの教育學」(昭和三年)。

シュルツエ(オットー)　Schultze, F. E. Otto 1872 10/9—

【經歷】　ドイツの教育學者。メルゼブルクに生る。醫學と哲學とを學ぶ。哲學はリップス T. Lipps に師事した。一九〇八年フランクフルト(アム・マイン)で私講師たり。一九〇九年から一九一二年までブェノス・アイレスの國立中等教員養成所に心理學及び哲學を講ず。大戰中から精神病學者として活動し、一九二二年以來ケーニヒスベルク大學の正教授として哲學と教育學とを講じてゐる。

【學說】　教育學の科學的基礎づけと個性診斷の建設とに力を注いでゐる。彼に依れば教育學は自律的科學でなくて應用哲學・應用心理學である。故に先驗的にも經驗的にも基礎づけられねばならぬ。教育學は經驗的・現象學的・規範的・實踐的な性格を持つものであるとす

る。義務の嚴肅主義及び快樂說は何れも一面的であるとして一種の進化論の立場に立つ。教員養成論では大いに實踐を重んじ、研究は實踐に於ける問題に發すべきものと說く。

【著書】 Systematische und kritische Selbständigkeit als Ziel von Studium und Unterricht, 1914. Anleitung zur Menschenkenntnis, 1923. Grundlegung der Pädagogik, I 1926, II 1929. Vorbereitung und Kritik des Unterrichts, 1927. Das akademische Studium des Lehrers und Erziehers, 1928.

（宗像誠也）

シュルツェ（ヨハネス） Schulze, Johannes

1786 1/15–1869 2/23

【生涯】 プロイセンの教育行政家。メクレンブルクに生る。一八〇五年以來ハレ大學に赴きベック A. Böckh 等と共にヴォルフのゼミナールに於て古典語を研究し、シュライエルマッヘルの講義を聽いた。一八〇七年ライプチヒ大學で學位を受け、一八〇八年ワイマールのギムナジウムの教師に任ぜられた。そこでは同僚の古典語學者パッソウ F. L. K. F. Passow (1786–1833) と共に熱心にギリシャ語を教授した。一八一二年にはハナウのギムナジウムの校長兼視學官、一六年にはコプレンツの視學官に任ぜられた。一八一八年には文相アルテンシュタインに招かれて文部省に入り、中等教育の指導統制に當り、その後約二十年間プロイセン教育行政の實權を把握してゐた。併しながら一八四〇年以後は既に反動期に入り、彼の勢力は失はれた。一八五八年退職。

【當時の教育界】 一八一八年シュルツェがアルテンシュタインによつて起用せられるや、中等教育の指導統制の實權はジュフェルンの手をはなれてシュルツェに歸し、彼はヘーゲルと提携して教育界に於ける一大勢力となつた。彼の全盛期たる一八一八年より四〇年に至る約二十年間は新人文主義の教育制度の確立期であるとともに、他面に於てはその精神は漸く枯渇せんとしつつあつた時代である。前代に於ける新人文主義の華かな理想も今や單なる法規として又は負擔として感ぜられはじめたのである。加ふるに警務大臣フォン-カンプツ K. A. C. H. von Kamptz (1769–1849) が一八二四年教育事務にも關與するに及んで明かなる反動時代が到來したのである。同年フィヒテの『ドイツ國民に告ぐ』は人心を迷はしめ空虛なる幻影を養ふ書としてその出版を禁止された。大學及びギムナジウムはその自由を制限せられ、一八二六年に新人文主義に對する反動としてキリスト教的教育を要求する訓令さへ發せられた。又新人文主義教育の特色たりし學科組織 Fachsystem を廢して中世的な學級組織 Klassensystem に逆行せんとする傾向が漸く濃厚となり、ギリシャ語の輕減さへ要望せられた。既に世人の注意を喚起しつゝあつた負擔過重の問題は一八三六年醫師ローリンゼル J. Lorinser の論文『學校に於ける健康の保護』(Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen) を烽火として教育界に一大問題を惹起した。更に他面に於ては實學主義的教育に對する要求が漸く熾烈となり、一八三二年三月八日には高等市民學校 Höhere Bürgerschule 及び實科的中學校 Realschule に於ける卒業試驗の假規程が公布された。

【教育行政上の業績】 かくの如き時代に於てシュルツェは新人文主義の城壁に立籠れる最後の驍將として教育行政の衝に當つたのである。併しながら此間に於ける彼の立法的活動は一八二八年のギリシャ語の負擔輕減といひ、三一年の教員檢定規程の改正といひ、三四年のギムナジウムの卒業試驗規程の改正といひ、何れも彼の新人文主義的立場よりすれば妥協的消極的の規程に外ならない。しかして一八三七年十月二十四日の訓令 Zirkularreskript はシュルツェの教育的立法活動の總決算であると共にその終幕であつた。それは强制的な學科課程を伴つた最初の訓令であつた。そこには新人文主義の立場が辛うじて保たれてはゐるが、その精神は殆ど形骸となつてゐる。其規程によれば、ギムナジウムの修業年限はジュフェルンの準則に比して一箇年を短縮されて九箇年となり、學科目としてはフランス語・哲學概論・唱歌が必須科目にされてゐる。その時間割は表の如くである。

學級／科目	第一級（二箇年）	第二級（二箇年）	第三級（二箇年）	第四級（一箇年）	第五級（一箇年）	第六級（一箇年）	計
ラテン語	毎週時數 八	一〇	一〇	一〇	一〇	一〇	八六
ギリシャ語	六	六	六	六	—	—	四二
ドイツ語	二	二	二	二	四	四	二二
フランス語	二	二	二	—	—	—	一二
宗教	二	二	二	二	二	二	一八
數學	四	四	三	三	—	—	三三
算術	—	—	—	—	四	四	
物理學	二	一	—	—	—	—	六
哲學概論	二	—	—	—	—	—	四
歷史及地理	二	三	三	二	三	三	二四
博物	—	—	二	二	二	二	一〇
圖畫	—	—	—	二	二	二	六
習字	—	—	—	一	三	三	七
唱歌	—	—	二	二	二	二	一〇
（ヘブライ語）	（二）	（二）	—	—	—	—	（八）
計	三〇（三二）	三〇（三二）	三二	三二	三二	三二	二八〇（二八八）

シュルツェは之によつて古典的教養と近代的教養との統一をこゝろみ、一般的・多方的陶冶による調和的人格の養成を企圖したのである。又他

面に於ては負擔過重の問題にも解決を與へんとしたのである。併し乍ら一八四〇年に至つてプロイセンに於ける指導的精神は一轉した。この轉向の當面の原因は同年フリートリヒ-ヴィルヘルム三世 Friedrich Wilhelm III. の死去に伴ふフリートリヒ-ヴィルヘルム四世 Friedrich Wilhelm IV. の即位である。また同年死去せる文相アルテンシュタインの後任としては前外相アイヒホルン J. A. F. Eichhorn(1779-1856)が任命され、新文相はアイラース G. Eilers(1790-1863)を起用して中等教育の指導にあたらせた。かくしてプロイセンの教育界は全くの反動時代に入つた。ギムナジウムの教育目標は「一般的・多方的陶冶」よりラテン語中心の「集中的陶冶」に逆行したのである。併しながら一八三七年のシュルツェの起草になる訓令はその後も永くプロイセンに於けるギムナジウム教育の基準となつた點に於てシュルツェの功績も亦不朽である。（皇至道）

文獻——*C. Varrentrapp*, Joh. Schulze und das höhere preussische Unterrichtswesen in seiner Zeit, 1889. *F. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, II, ²1897. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」(昭和五年)。皇至道「新人文主義の理念と教育」(廣島文理科大學教育學研究室「教育科學」2、昭和八年)。

手話法 「聾啞教育」の項を見よ。

巡回文庫 〔英〕traveling library 〔獨〕Wanderbibliothek 〔佛〕bibliothèque ambulante; bibliothèque nomade

〔意義〕 巡回文庫とは個人または團體に對し、集書を一定期間遞送閲覽せしむることを意味するが、甲より乙、乙より丙と遞送するには多くの日子を要し、隨つて内容の新陳配合困難なる關係上、近時はなるべく一定地域内に近接せる甲、乙、丙等の團體間を遞送し、時には或團體に直送する方針を採りつゝある。更に最近アメリカ圖書館界に於ては、「巡回文庫とは、商店、會社、倶樂部等の使用人、會員等の利用のために貸付けられた、二十五冊乃至五十冊、數百冊の集書である。」と解義し、必ずしもぐるぐる巡回するといふ字義に捉はれない。又元來が圖書なきものに圖書を供するといふ圖書館本來の使命に基く代理機關であるから、單に農村のみのものと思ふのは間違で、都市に於ても、本支分館の補助機關として經營さるべきものである。

〔沿革〕 巡回文庫の嚆矢は、一八一〇年スコットランドに施行されたものであるが、これは宗教的副事業であつた。次いで一八七七年オーストラリアのメルボルン公共圖書館に於て小規模に行はれた。併し、當初の教育的巡回文庫は、イギリスのオックスフォード大學が同大學の通俗講演の參考機關として創案したものである。後一八九二年メルヴィル-デューイ Melvil Dewey (1851-1931)によりアメリカに實施された方案も畢竟此の創案に基いたものである。即ち彼は讀書・講演・展覽の三事業を綜合し、組織的に社會教育を施設せんと試みたのである。更に眞に巡回文庫として地方的要求を充すに至つたのは、一八八九年ニューヨーク州經營の巡回文庫制である。我國に於ては、明治三十七年山口縣に創設せしものを嚆矢とし、爾來各府縣に普及し、近年益〻隆盛となり、圖書館代理機關として一般民衆教育に多大なる貢獻を爲しつゝある。

〔巡回文庫編成法〕 (一)固定法 fixed-library、(二)自由法 elastic-library、(三)折衷法 combination-library、(四)臨時法 temporal-library の四種がある。(一)固定法とは、一巡回期間、文庫の内容即ち集書が固定して新陳代謝せず、廻附先の希望選擇によらずして專ら中央本據圖書館の見込選擇に從ふものをいふ。(二)自由法とは、通常廻附先が本據圖書館に遠隔せず、隨つて其の管理者が本據圖書館に來り、希望圖書を選擇し、其他種々なる指導を受け得る場合に採用されるもので、希望に應じて新しき圖書を交換廻附する方法である。勿論此の場合に於ても選擇は無制限自由でなく、小說類に就ては相當嚴格なる制限を附す。(三)折衷法とは、一部は廻附先の希望により、一部は本據圖書館の見込選擇によるもので、最も多く採用される穩當な方法である。(四)臨時法とは、臨時に開催される林間學校・臨海學校等に臨時の要求に應じて其の期間だけ廻附せらるゝ文庫である。巡回文庫の容器は、從來は堅牢第一主義で、金具附木製小函を用ひたが、非常の重量と運搬上の不便から、近來は小型柳行李又はヅック袋を用ひてゐるが取扱上極めて便利である。

巡回文庫は最も簡易な公共圖書館と見るべく、其の管理者は最も集約的公共圖書館の館長である。隨つて巡回文庫の成績は、一にかゝつて其廻附先の管理者の人選適否にある。（今澤慈海）

荀子 ジュンシ

〔生涯〕 荀子の生卒年月に關しては全く分らない。『史記』の本傳に、「年五十、始めて來りて齊に游學す。」とあり、又「田駢の屬皆已に死し、齊襄王の時、荀卿最も老師たり。」とあるなどに本づき、大體其の年代を推定するに過ぎない。即ち之に據れば、戰國時代趙(今の山西省趙城縣)に生れた荀子(名は況、荀卿とも孫卿とも稱せらる)は、齊の襄王の時(一說に湣王の末年)、歲五十にして齊にやつて來た。時に田駢等所謂稷下の士は概ね死歿し、荀子は最も老師として尊敬されたものの如くである。其の後一旦齊を去つて秦に入り、再び齊に歸つて來た。其の間荀子は、列大夫として三たび祭酒になつたと云はれてゐる。ところが齊人に之を讒する者があつたため、遂に齊を去つて趙に行き、更に又楚に入つた。當時楚は考烈王の時代で、春申君が宰相となつて居つたが、荀子は此の春申君に用ひられて、蘭陵(今の山東省嶧縣東)の令となつた(前255)。然るに考烈王位に在るこ

と二十五年にして殺し、春申君亦李園に殺されるや（前238）、荀子も亦職を失つて蘭陵に家居し、凡そ歳九十を過ぐるまで長生して死んだやうである。之によれば、荀子の生れたのは大體齊の湣王の初年で、孟子の死と殆ど相前後したものの如くである。

【學說】　『孟子』には、一言も荀子のことが見えないが、『荀子』の中には、孟子の惡口が相當出てゐる。同じ孔子の流れを汲みながら、荀子が斯く孟子の惡口を云つたのは、其の學說の相違から來るものであつて、荀子は孟子と異り、人性をどこまでも惡なりと見たからである。荀子の性惡說の根據は、性惡篇に「今人の性、生れて利を好むあり、是れに順ふ、故に爭奪生じて辭讓亡ぶ。生れて疾惡あり、是れに順ふ、故に殘賊生じて忠信亡ぶ。生れて耳目の欲あり、是れに順ふ、故に淫亂生じて禮義文理亡ぶ。然れば則ち人の性に從ひ、人の情に順へば、必ず爭奪に出で、犯分亂理に合して、暴に歸す。」とあるに竭きるが、荀子はかゝる人の欲を制し供給を適當に分配するために禮が制定されたものであると主張し、禮論篇に「禮は何に起るや。曰く、人生れて欲することあり。欲して得ざれば、則ち求むること無き能はず。求めて度量分界無ければ、則ち爭はざる能はず。爭へば則ち亂る。亂るれば則ち窮す。先王其の亂を惡む。故に禮義を制して以て之を分ち、以て人の欲を養ひ、人の求に給す。欲をして必ず物を窮めず、物をして必ず欲に屈せず、兩者をして相持して長ぜしむ。是れ禮の起る所なり。」と說いてゐる。

【教育思想】　(一)教育の必要　孟子は曾て、「學問の道は他無し。其の放心を求むるのみ。」（告子上篇）と云つたが、これは性善論の立場から、偶〻失はれて居る本來の善性を、學問修養により取戻さうといふのである。然るに荀子は、孟子と違つて、人の本性を惡なりと見たから、人は、若し本性のまゝに振舞へば、當然惡を爲すに定まつてゐる。それではならぬから、學問修養によつて、此の惡性を矯飾し馴化しようとする。そこに大いに教育の必要が認められ、隨つて、「木繩を受くれば則ち直、金礪に就けば則ち利。君子博く學びて、日に己を參省すれば、則ち智明かにして行過無し。」（勸學篇）とか、「干・越・夷・貊の子、生れて聲を同じくするも、長じて俗を異にするは、教之をして然らしむるなり。」（勸學篇）とか叫ばれることにもなるのである。

(二)教育の目的　荀子によれば、凡そ教育の目的は、その本性の惡を馴化して善ならしむるにある。さればこそ「古者聖王、人の性惡なるを以て、以て偏險にして正しからず、悖亂にして治まらずと爲す。是を以て之が爲に禮義を起し、法度を制して、以て人の情性を矯飾して之を正し、以て人の情性を擾化して之を導き、皆治に出で道に合せしむ。」（性惡篇）と主張されるのであつて、結局は禮論篇にある、「聖人なる者は道の極なり。故に學なるものは、固より聖人たることを學ぶなり。」といふことが、其の究竟目的を指示することになるのである。

(三)教科內容　勸學篇に、「學惡にか始まり、惡にか終る。曰く、其の數は則ち誦經に始まり、讀禮に終る。其の義は則ち士たるに始まり、聖人たるに終る。」とあり、また「學は禮に至つて止む。夫れ是をこれ道德の極と謂ふ。禮の敬文や、樂の中和や、詩書の博や、春秋の微や、天地の間に在る者畢せり。」とある。これによつて見ても、荀子が教科內容として考へて居つたところのものが、凡そ『詩』、『書』、『禮』、『樂』、『春秋』の類であつたことが分る。中でも『禮』を以て最終的の者とし、重きを之に置いたといふことは、性惡論と相俟つて、大いに注目に値するものがある。

(四)師道　師道を重んずることは、又荀子の一特色と云つてよい。「禮なる者は身を正す所以なり。師なる者は禮を正す所以なり。禮無くんば何を以て身を正さん。師無くんば安んぞ禮の是たるを知らん。」（脩身篇）とか、「言ひて師を稱せざる、之を畔と謂ふ。教へて師を稱せざる、之を倍と謂ふ。」（大略篇）とか、其の他之に類した言葉は、『荀子』の中に數限りなく出て來る。これ學記の所謂「凡そ學の道、師を嚴にするを難しと爲す。師嚴にして然る後道尊し。道尊くして然る後民學を敬することを知る。」ものであつて、特に荀子が此の事を强調したことは特筆すべきである。

(五)人格的接觸　既に師道を重んずる以上、その人格に接して、直接感化を受くるの捷徑たるを知るに至るべきは、自然の歸結である。勸學篇に、「學は其の人に近づくより便なるは莫く、學の經（禮に同じ）は其の人を好むより速かなるは莫し。」とあるのは、全く其の事を道破したものであつて、嘗て孟子が、時雨の化するが如き教術を第一位に置いたのと、其の撰を一にするものと云つてよい。其の他荀子は、性惡篇に於て「靡」といふことを說き、朋友の感化の忽せにすべからざることを論じてゐるが、これ亦人格的接觸の必要を說く一方面と見るべきであらう。

（內野台嶺）

文獻——唐、楊倞「荀子注」二十卷。清、謝墉「荀子箋釋」二十卷。清、郝懿行「荀子補注」二卷。清、盧文弨「荀子平議」四卷。清、王先謙「荀子集解」二十卷。物徂徠「讀荀子」四卷。久保愛「荀子增注」二十卷。冢田虎「荀子贅」四卷。藤枩所「荀子辨解」十卷。豬飼彥博「荀子考」一卷。

順應

〔英〕〔佛〕adaptation　〔獨〕Adaptation; Anpassung

【意義】　廣狹二義に使用せられる。狹義に於ける順應は專ら感覺の領域に於てのみ用ひられ、廣義に於けるそれは廣く個人と環境との關係に關して用ひられる。

【感覺に於ける順應】　一定の刺戟が連續的に與へられるとき、感覺器官が之に慣れて刺戟に對する感受性を

尖ふ事を言ふ。各種の感覺を通じて見られるが、視覺・嗅覺・壓覺等に於て特に著るしい。明所に於ては明に對する感受性鈍く（明順應）、暗所に於ては暗に對する感受性鋭き（暗順應）が如き、また一定の壓の刺戟に對し慣れて之を感ぜざるが如き、また一定の壓の刺戟に對し慣れて之を感ぜざるに至るが如きはその好例である。併し聽覺・運動感覺に於ても順應の現象は見られる。而して一定刺戟に對して順應せる感覺器官は、異種刺戟殊に反對刺戟に對しては著るしく鋭敏なるを常とする。

「色彩」・「聽覺」・「嗅覺」・「皮膚感覺」・「運動感覺」の項參照。

【環境關係としての順應】　個體を圍繞する環境に對して當該個體が適當なる態度を執る事を言ふ。卽ち個體がその多樣の影響を包含する環境に對して適應せる、之に好適なる狀態を執り且つ之を保持し、環境に變化が起れば更に之に適應せる新たなる態度を執り、之を保持して、以て自己の存在を確保せんとする事を順應と稱する。

順應力は凡て發達の原始段階に於ては極めて貧弱であつて、嬰兒及び下等動物に於ては、多樣の環境の變化に對して順應することが不可能であり、單に環境の影響を受動的に受容するに止まる。而して稍〻發達した個體に於て初めて環境の影響と之に對する個體の反應とが均衡を保つ事が可能となり、こゝに順應の現はれを見ることが出來る。併しこの段階に於ては順應は單に影響と反應との均衡を保ち得るといふに止まり、未だ受動的機能の域を脫しない。而して更に高次の發達を遂げた個體に於ては、個體は環境の影響を單に受容し、之と自己との均衡を保ち得るに止まらず、如何なる環境に對しても順應し、更に自己の存在にとつて最も好適となるやうに環境の變改を行ふ事が出來る。これ所謂環境の征服であり、精神發達の高次の段階に於て初めて見られる所の、個體がその環境に對して示す能動的態度であり、順應の最高段階に屬する。順應はかくの如く精神發達の程度と密接なる關係を有し、その故に智能の概念規定に於て極めて重要なる基本的位置を占めてゐる。而してゲゼル A. Gesell (1880—)の如きは、特に就學前の嬰幼兒の行動の發達の考察に於て、凡て環境に與へられた外物に對する行動を順應的行動 adaptive behavior と稱し、その原始的段階に於て順應的行動は智能の萌芽を示すものであるが、必ずしも智能の顯現とは見られない故を以て、特に智能なる語を用ひる事を避けてゐる。

而して順應に於ける右の三段階は、環境と個體との關係に於ける基本的なものの一面であるが、ブーゼマン A. Busemann (1887—)はこの三者に對し、それぞれ環境障礙 Milieuschädigung・順應 Anpassung・環境改善 Milieubesserung の名稱を與へてゐる。卽ち環境障礙は專ら個體が受動的に環境の影響を受容する位置にあり、之によつて個體が征服される場合、順應は環境の影響と個體の反應とが均衡を保つ場合（順應の通例の用法）、環境改善は個體が能動的に環境を征服し、改變する場合を意味する。而してこの三形式は右に述べた順應の發達的段階に直ちに相對應するものである。

（山下俊郎）

「智能」の項參照。

文獻——*J. Fröbes*, Lehrbuch der experimentellen Psychologie, Bd. I, 1923. 高橋穰「心理學」（改訂版大正十四年）。*A. Busemann*, Pädagogische Milieukunde, 1927. 山下俊郎「教育的環境學」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。細谷俊夫「教育環境學」（昭和六年）。*W. Stern*, Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, 1928. *A. Gesell*, Mental Growth of the Preschool Child, 1930.

書院　シヨイン

【唐に於ける書院】　書院の名稱は唐に起り、書院の制度は唐末五代に胚胎し、宋に及んで初めて書院の名實一定し、儒者講學の私塾的教育機關となつた。唐の玄宗時代（713—741）、集賢書院・麗正書院あり、併し皆朝省の修書所であつて學校の性質を具へたものではない。又唐代に私人の書院と稱するものもあるが、これ亦士人の讀書所或は藏書所の意味であるに過ぎない。五代の際天下大いに亂れ學校悉く廢す、其時儒者往々家塾を構へ生徒に教ふ。或は更に大いに學舍を設け、學田を置き、生徒を集めて講習する者があつた。書院中最も創立の古い白鹿洞の如きはそれであるが、當時はなほ學館又は國學と稱し、まだ書院と稱することが無かつた。宋に至つて初めて四大書院の名が著はれたのである。

【宋に於ける書院】　四大書院とは白鹿洞・應天・嵩陽・嶽麓の四者で、相序いで世に著はれ、太宗（在位976—997）・眞宗（在位998—1022）の朝に或は敕額や官書を賜ひ祿秩を命ぜらる。石鼓・茅山の二書院も之に次いで盛となり、仁宗（在位1023—63）卽位の初め夫々田や額を賜はつてゐる。以上六者は宋初の大書院として有名である。四大書院には異說があつて、『文獻通考』には嵩陽がなくて石鼓があるが、今『玉海』の說に從つた。四書院中、白鹿洞・嶽麓の二書院（各項參照）は南方に在り、他は稍〻北方に位す。應天書院は後に睢陽書院と言ひ、五代晉末衰亂の際、戚同文が室を築いて生徒を集めた所で、范仲淹を始め北宋の大儒多く此の門より輩出し、第に登る者五六十人に及んだ。眞宗の初め曹誠その舊居に卽いて學舍を造り書を集め講習甚だ盛であつた。乃ち大中祥符二年（1008）敕額を賜ひ、同文の孫舜賓命ぜられて主となり曹誠は府の助敎に任ぜられた。嵩陽書院は初め太室書院と稱す、河南登府縣にあり、五代の時建つ、太宗至道の初め敕額官書を賜ひ、眞宗の時また九經を賜ひ、仁宗景祐二年（1035）敕によつて重建し名を嵩陽と改む。學官を置き田一頃を賜ふ。以上の書院の成立に據つて觀るも書院は蓋し五代の家塾又は國學の發達したもので、宋初

の學問教育奬勵に因つてその制漸く整うたのである。

宋は五代亂離の後を承け、文治主義の國策を立つ。然るに學政なほ修らず、書院は州郡の學に先立つて存し朝廷の褒奬をうけた。仁宗景祐以來、學設立され、慶曆以後州縣皆學あり、學政大いに整うたが當時の學制は或は四大書院に倣ひ、或は儒者の私塾——胡瑗の經義齋・治事齋に法を取つた。書院を改めて州學となす方法も取られた。既に州郡に皆學あり、然るに書院は衰へず、南宋の時周張程朱の學大いに興るに及んで、儒者好んで書院に講學し朱子をはじめ一代の大儒は皆之を主持した。故に書院は南宋の時最も盛である。蓋し宋初は學政修らざるを以て書院は朝野に迎へられ、南宋は學政愈〻整うたが、そのために却つて士子偕學に沈逢し、學校は宛然科擧利祿のために存するに過ぎず、玆に於て當代の儒者、儒學本來の目的に覺醒し、此等官學の弊風に對して眞に修己治人の道を求め人格を陶冶する書院の建設の必要を力說す。換言すれば宋儒はその學說・教育說を實行する機關の一として書院を興したと云ふべく、而してこゝに亦書院教育本來の目的は確立せられ、宋學は書院と共に益〻普及した。

書院は本來私立のものであるが、官より學田を給せられ、教授を授けられ或は州郡の管轄に屬するものも亦多い。蓋し書院は州郡の學と異り、賢者之を建て相傳ふるものであるから、永く存續し教育の實績も盛に州郡の學を凌ぐものがあつた。從つて朝廷はこれを褒奬し、學田の下附、教官の待遇等、往々州郡の學に過ぐ。理宗（在位1225-64）の時或は御額御書を賜はり、間〻教官を設くるもの、其數最も夥しく十七に達す。又神宗（在位1068-85）の時には書院の長は府州學教授之を兼任することも行はる。書院の編成は嶽麓書院の如く三舍制に倣ふものもあり、規模も大小一定せぬが禮殿・講堂・書庫・學舍・庖湢等を設け、大抵學生の爲に館を給す。學田は供祀の餘は師弟の廩膳に給した。書院の長は洞主・洞正・堂長・山主・山長等の名目あり、而して山長の名最も通行す、但し清朝には院長の名も通用す。副山長・助教・講書等の職員もあり。書院は(一)講學の外に、(二)先儒を祀り、(三)書を藏し、(四)書を印行す。師の講ずるものを講義と謂ひ、門人筆記して語錄と稱するは、蓋しこれより始まつて愈〻盛となる。書院は本來試驗制度に拘束されること無く講學自由にして經濟も亦獨立す、故に人格教育・自由教育を施すに最も便にして、國民教育・庶民教育の風も亦從つて興る。論者或は云ふ、書院發達して眞正の學問研究と教育は政府學校を離れて獨立し、玆に益〻民衆化され驚くべき進歩を遂げ、支那學術文化の堅實な基礎を築くに至つたと。

【元に於ける書院】　元代は書院の設置は最も盛で、世祖の至元二十八年(1292)に先儒過化の地、名賢經行の所、好事家錢粟を出して學者に贍すもの皆書院を建てしむ。山長一員を官吏として遇し、生徒は試驗によつて教官或は吏屬となす途を開くことあり、人材往々輩出す。元代の書院の創始は太宗八年(1236)太極書院を燕京に建て、趙復をして講授せしめたことに始まる。北方程朱の學を知つたのは之より寘むと云ふ。元代書院の著はるゝもの百を下らず。

【明に於ける書院】　明に至つて書院稍〻衰ふ、蓋し國家人材を網羅し之を兩雍に集めたからである。其後國學の制漸く墮ち科擧の弊盛に起る、玆に於て儒者また書院を興し、王陽明・湛若水相對して講學してより書院頓に盛となる。若水は至る所に書院を建てその師を祀る、陽明の弟子亦頻りに師を祀る。宋元以來書院に先儒や師を祭る風があつたが、玆に於て最も熾となる。世宗嘉靖十六年(1537)御史游居敬疏して若水邪學を倡へ無籍の徒を收むと言ひ、遂にその書院を毀つ、翌年天下の書院を毀つの詔出づ。然れ共悉く毀つこと能はず。萬曆七年(1579)張居正特を之を惡み、各省書院を改めて公廨となす。されどまた復興す。天啓中(1621-27)京師に始めて首善書院を建つ。當時内憂外患並び起り廷臣は權勢に阿ね空談を事とす。東林黨之を惡み各地の書院に於て之を非議す。遂に天啓五年(1625)天下の書院悉く毀たる。天啓七年非東林黨主の魏忠賢誅に伏し、書院再び修復す。

【清に於ける書院】　清朝は雍正(1723-35)以來人主も亦極めて奬勵し、扁額・官書・帑金・膏火を賜ふもの多く、賢令も亦盛に書院を建つ。但し清代は明以前と異り官立の書院多く出で其數三百を下らず。書院に於て講學を捨て考課を倘ぶことも明に起つて清に盛となる。清は中葉以後考證學の勃興するに伴ひ、經史詞章を博習する書院多く出で、書院教育の目的も自ら前代と異つて來た。日清戰役後清は大いに自覺し學制を改革し學堂の增設、書院の整頓を力めたが、遂に光緒二十四年(1898)張之洞の議により悉く書院を改めて學堂となし、大小に應じて高等學・中等學・小學とし、皆支那・西洋の學を兼習せしめた。

【我國並に朝鮮に於ける書院】　我國に於ては*五山の僧書院を設け勸學の室となしたが、後武家の應接所の意味に用ひられたためか、塾舍の義に用ひられたものでは*藤樹書院の外聞ゆるものがない。

朝鮮では中宗三十七年(1542)に紹修書院初めて設けられ、明宗以來(在位1545-67)屢〻書や額を賜はり書院の作益〻盛となつてゐる。

（岡部吉雄）

文獻——盛朗西「中國書院制度」。王圻「續文獻通考」。稻葉岩吉「支那社會史研究」（大正十一年）。

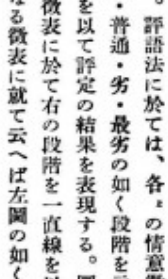
情意檢査

【概觀】　精*神檢査は元來主として諸種の知的機能を檢査する方法として發達して來たものであり、從來は精神檢査なる語は智*能檢査若しくは個々の知的機能の檢査と同義に使用されて來たと言つてよい。併し、精神機能

（英）character (personality) test

には知的機能の外に更に重要なる情意的側面が存し、かかる情意方面を検査する精神検査として近来發達して來たものが情意検査である。情意的側面は、我々の性格或は氣質の主なる構成要素であるから、情意検査は時に性格検査または氣質検査とも呼ばれる。然るに情意的側面は知的諸機能に比し更に一層複雑であり、之の客觀的測定は知的諸機能に於ける如く、一義的でない。こゝに情意検査は特異の検査方法を必要とする。此等の検査方法によつて情意検査を分つならば、(一)特定個人に對する他人の觀察を合理化して利用する評定法 rating によるもの、(二)検査對象たる個人の内省即ち自己診斷を利用する質問紙法 questionaire、(三)知的機能の検査に於けるが如き客觀的検査を利用する所の客觀的検査法 objective test の三に大別する事が出來る。

【評定法】　評定法による情意検査は被検査者の性格氣質を熟知せる友人・教師・上官・同僚等の觀察を合理化せる方法である。即ち検査せんとする性格徴表を特定の見地より一定數だけ選擇し、各徴表に就て觀察者をして當該個人を評定(或は品等とも稱する。何れも rate の譯語)せしめた結果を綜合するものである。評定の方法には評語によるもの、圖示的方法によるもの、評點法によるものの三がある。評語法に於ては、各〻の情意徴表に、例へば最優・優・普通・劣・最劣の如く段階を示す評語或は同様の評語を以て評定の結果を表現する。圖示的方法に於ては或る徴表に於て右の段階を一直線を以て表現し(例へば勤勉なる徴表に就て云へば左圖の如く)、



この直線上の何處に被觀察者が位置するかを線又は點を以て示す事によつて評定の結果が示される。而してこの方法に於ては多數徴表に就ての評定の結果はプロフィルとして示される事がある。評點法に於ては、例へば先の五の段階に對して四・三・二・一・〇の點數を與へ、多數徴表に亙る評點を合計して綜合的特徴を點數の如何によつて示さうとする。而して此等の段階の分ち方にも、三段階・五段階・七段階・十一段階等の分ち方があり、必要に應じて段階の數は任意決定される。而して此等の各段階に評定される人員は特定集團に於て評定の結果が正常分配となるが如き評定法が通例採用せられてゐる。

【質問紙法】　質問紙法に於ては検査せんとする情意傾向の項目に就ての質問紙を被検査者に手交し、被検査者は自らの自己觀察によつてこの質問に對する回答を記入するといふ形式が採られる。質問は検査せんとする情意徴表の如何によつて選擇せられるが、例へば、

あなたは全然未知の人と會話を始める事が苦痛ですか
物を氣にし易い傾向がありますか

といふ如き特定の實際的場面を提出して之に回答せしめる。而して回答の形式は、質問の最後に印刷せられてある「はい・いゝえ・?」の三應答のいづれか該當するものに記しをつけ乃至は不要の返事を抹消する形式をとるもの、「常に・多くは・稀に・無し」の如き言葉を以てするもの、或は、特定の番號・略字・點數等を以てするもの等がある。此等の質問は多くの場合右の如き多數の具體的場面に就てなされるものであるから、相當多數の質問に上るを常とし、その應答の結果は、「はい」、若しくは「いゝえ」の數を検査所定の目的に從つて計數し、或は豫め所定の點數を夫々の應答に與へてその合計點を算出する等の方法によつて、その傾向を量的に表現し、之を多人數の無選擇集團に就て施行した標準に照し合せて特定個人の情意傾向の特徴を明瞭に把握せんとするの途をとるのである。この質問紙法による情意検査には情緒不安定性検査 emotional instability test・神經性検査 psychoneurotic inventory・内向外向検査(或は向性検査) introversion-extroversion inventory・態度検査 attitude questionaire・興味検査 interest questionaire 等があり、評定法と共に最も廣く用ひられる情意検査であつて、我國に於ても亦相當に廣く用ひられてゐる。

【客觀的検査】　客觀的検査が、さきの評定法及び質問紙法と異る所は、被検査者に一定の作業が課せられ、この作業量または所要時間によつて評點される所に存する。例へばダウニイ J. Downey の創案せる意志氣質検査の如く、從來個の目的に用ひられてゐた精神検査を從來のものと遣り口を變へて特定の情意傾向を見ようとする。例へば出來るだけ遲く作業せよといふ如き教示を與へて、その作業結果の觀察によつて意志の禁止を見ようとする如きもの、また例へば或る兒童の行動を記述して置き、後その兒童に自身のなした行動につき記述せしめ或は質問し、兩者の差違の有無、その程度によつて正直の程度を測定するといふ如き特殊の考案に基くものも少くない。此等は凡て一定の量的表示によつて情意傾向を測定しようとするものであり、多くは一般智能検査に於ける如く、一般人乃至兒童に就て標準化せられたものが實際に使用せられてゐる。

【批評】　以上三種の情意検査はいづれも今日尙發達の途上にあるものであり、評定法に於ては評定者の選擇及びその數、質問紙法に於ては質問紙的場面に於ける内省の信賴度、客觀的検査に於てはそれが測定せんとする情意徴表を眞に測定してゐるか否かといふ如き、本質的問題が、今日尙充分に信賴するに足る程解決せられてゐないのであつて、その確實性は尙將來の發達に俟つものが、少くないと言はなければならない。　(山下俊郎)

文獻——*H. E. Garrett and M. R. Schmeck*, Psychological Tests, Methods and Results, 1925. 綾哲一「教育的性格診斷學」(昭和七年)。淡路圓治郎「情

意檢査の發達」（「心理學研究」第一卷、大正十五年）。波多野完治「精神診斷學」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。

唱歌學校

〔拉〕 scholae cantorum 〔英〕 song (singing) schools 〔獨〕 Sängerschulen

唱歌學校の制度を確立せるものは法王グレゴリウス一世 Gregorius I.（在位 590—604）であると言はれてゐる。唱歌學校は第七世紀の初頭頃より各本山又は大教會に附屬して設立された。其の目的は元來唱歌の教育的價値を認めてその教育をなしたのではなく、中世教會の儀式に缺くべからざる宗教上の手段として、合唱隊員を養成するにあつた。併しながら合唱のためには先づ讀むことを必要としたが故に、中世に於ては唱歌學校は音樂を中心とする重要なる初等教育機關となつた。その生徒は合唱隊員として儀式に奉仕する報酬として、概して住居と食事とを給せられた。後に地方の各教區の教會にも合唱隊を必要とするに至り、こゝに教區學校の發達を見るに至つた。本山及び大教會には唱歌學校と相並んで本山學校があり、前者は合唱隊指揮者 precentor の監督の下にあり、後者は督學僧 scholasticus としての僧正廳法官の監督の下にあつた。唱歌學校は音樂を中心とする初等教育を行ひ、本山學校は中等教育、大學の出現するまでは高等教育をも行つたのである。勿論小都市に於ては二つの學校が合併されて、一人の教師によつて教授されることも稀ではなかつた。（皇 至道）

文獻——*E. P. Cubberley*, The History of Education, 1920. *A. F. Leach*, The Schools of Mediaeval England, 1915.

唱歌教授

「音樂教授」の項を見よ。

小學 セウガク

〔成立〕 宋の朱子撰と稱するも、實は同調の劉子澄等數人に託して編纂せしめたものである。されば編類は門人等の手に出たのであるが、裁定は朱子の考量に成ると考へられる。淳熙初年より始めて十四年（1187）に脱稿す。古聖賢の書に就き小學教育の道に關するものを抄錄したものである。

〔編纂の主旨〕 一體周では小學は大學に對する名稱で、八歳頃より十四歳頃までの兒童を教育した學校を云ふ。教へたものは所謂鄕三物（六德・六行・六藝）であるが、大學教育の綱領を記した『大學』一篇が『禮記』中に收められてゐるのに對して、小學の教育を記した書がない。依つて朱子はこれを嘆じて遂に此の書を編し、童蒙講習の用に供したのである。儒教の兒童教育に關する思想方法等は皆此の書中に收められてゐる。朱子の序に云ふ、「古は小學にて人を教ふるに灑掃應對進退の節、親を愛し長を敬し師を隆び友に親むの道を以てす。皆身を修め家を齊へ國を治め天下を平かにするの本と爲す所以にして、必ずそれをして講じて幼穉の時に習はしむ。其の習、智と長じ化心となり、扞格して勝へざるの患なからしむることを欲するなり。今其の全書見るべからずと雖、而も傳記に雜出する者亦多し。讀者往々直ちに古今宜を異にするを以てこれを行ふこと無し。殊に知らずその古今の異る者未だ始めより行ふべからずんばあらざることを。今頗る蒐輯して以て此書となし、これを童蒙に授けてその講習を資く」と。其の編纂の主旨を知ることが出來る。

〔內容〕 此の書內外二篇となし、內篇は立教・明倫・敬身・稽古の四目に分つ。立教は教學の根本と要旨を述べたもので、特に胎內教育の重要なることより說き起し、家庭と學校との聯關して教育すべきことを述べてゐる等、注目すべきものが多い。明倫は五倫を明かにするもので、父子の親・君臣の義・夫婦の別・長幼の序・朋友の交及び通論の六に分敍す、教學の眼目は五倫に外ならないので立教に次いで述べたものである。敬身は身を修むるの要諦を說いたもので、心術の要・威儀の則・衣服の制・飮食の節の四に分つ。卽ち精神修養・禮儀作法・衞生法等皆これに收められてゐる。稽古は古聖賢の言行を擧げ、實例によつて前の立教・明倫・敬身の三大目を證明したものである。外篇は嘉言・善行の二目に分ち、漢以後の歷代諸賢の言行を收錄してゐる。朱子は修身の大法は小學に備はると云ひ、又四書は六經の階梯、『近思錄』は四書の階梯、『小學』は『近思錄』の階梯となしたので、後世此の書を尊ぶこと六經の如く、四書、『近思錄』、『小學』と並稱し、『近思錄』、四書に先立つて先づこれを讀ましめた。

〔普及〕 元明以後朱子學の普及せる所では皆これを教科書となしたもので、我國の呂平黌・諸藩黌・家塾及び私塾等も亦初等生の教科書として採用してゐる。註釋書では朱子の註と稱せられる本註を始めとし、陳選の句讀、高愈の纂註、竹田定直の集疏等善本と稱せらる。此の書が我國に渡來したのは北條氏の末期らしく、德川初期に土佐の野中兼山・小倉三省によつて初めて校點され又飜刻された。（阿部吉雄）

小學

〔大學・中學・小學〕 學校を大・中・小學の三段に分けて、中學を設けることは淸末西洋・日本の學制輸入後に始めて行はれたことであるが、大學・小學の二者は古典に既に其の名が現はれてゐる。『禮記』王制篇には「小學は公宮南の左にあり、大學は郊にあり」とあるが、漢の鄭玄は同篇並に同書內則篇に、有虞氏（舜の時）には上庠・下庠、夏后氏には東序・西序、殷人には右學・左學、周人には東膠・虞庠があつて、各〻前者では國老、後者では庶老を養つたとあるのを、前者は大學、後者は小學であると解したので、更に其の後文に虞庠は國の西郊にありとあるのと調和するために、虞・殷では大學は郊に小學は公宮南の左にあり、夏・周では大學は公宮南の左に、小學は郊にあると解した。

【入學年齢】　次に入學年齢は『尚書大傳』には古の帝王は必ず大學・小學を立つとあつて十三小學に入り、二十大學に入るとあるが、他方では十五小學に入り十八大學に入るともある。賈誼の『新書』容經には九歳小學に入り、束髪（十五）大學に入るとあり、『大戴禮記』保傅篇、『白虎通』辟雍篇等には八歳小學に入り、十五大學に入るとあつて、諸説一致してゐないが最後の説が最も有力である。

【學科内容】　なほこれらの書は大抵小學では小節・小義・小道・小藝等を學ぶと云ひ、學科内容は明瞭でない。『尚書大傳』の小學では父子の道・長幼の序、大學では君臣の義・上下の位を知ると云ふのは主として道徳的であり、『白虎通』の小學では書、大學では經籍を學ぶと云ふのは主として知的である。『漢書』食貨志は綜合して小學では六甲五方（日の數〈方及び方角の名〉、書計の事を學び、始めて室家長幼の序を知り、大學では先聖の禮樂を學んで朝廷君臣の禮を知ると述べてゐる。文字・音韻等の學を小學と稱することは『漢書』藝文志に始まるが、これはかゝる學が小學の主要學科であつたとするからである。（牧野　巽）

文獻——林泰輔「周代學制考」（『歴史地理』明治四十—四十二年）。Quistorp, Männergesellschaft und Altersklassen in alten China (Mitteil. Semin. f. Orient. Spr., XVIII, 1915).

奨學院（シャウガクヰン）

平安時代に於ける大學寮別曹の一。

【設立】　本院は平安時代大學寮別曹の中、最も後に出來たもので、元慶五年（881）に中納言在原行平が藤原氏の勧學院に倣ひ、勧學院の西隣にある私宅を學舍に改め、皇室から出た諸氏（在原・源・平氏等）の子孫にして學問に志ある者の宿舍たらしめ、田園を寄附して諸生の資糧にあてしめた。事務上、公卿別當・辨官別當・無官別當などがあつて院内の事を行ひ、學生には學頭を選んで諸生を統べしめる等、院内の組織は勧學院に準じてあつた。奨學院といふ名稱も勧學院を模したものである。

【沿革】　設立後十九年にして昌泰三年（900）別曹となり、下つて應和三年（963）、大納言源高明の請により勧學院に準じ年官を給せられることとなつた。平安時代の末に至り、大學の衰微するにつれて、奨學院も衰へたが、治承元年四月（1177）京都の大火で大學・勧學院などと共に奨學院も燒亡し、その後再建されなかつた。しかしその後もこの院の學生が年々官吏に推擧されることが久しく繼續してゐたから、建物は滅びても、奨學院は制度として存續してゐたのである。

公卿別當は勅任である。もと源氏公卿中第一の人がこれに補せられた。多くは納言になつた時に、奨學・淳和（じゅんな）兩院の別當を兼ね、大臣になると、淳和院を次の人に讓り、奨學院をば猶繼けて帶びる例であつた。然るに村上源氏中院雅定が鳥羽天皇の御信任を得て右大臣になつた時、兩院の別當を永くこの子孫に賜はつたので、その後は他の源氏の公卿は如何に榮達しても別當に補せられることがなかつた。永德三年（1383）足利義滿が武威を以て奨學・淳和兩院の別當を奪つてから、爾後この兩院別當は代々將軍の榮譽を示す稱號の樣になつた。（高瀬俊雄）

文獻——「本朝文粹」卷五。「西宮記」臨時五。「職原抄」卷下。「日本紀略」。

奨學制度

奨學制度はこれをその目的より、學生に學費を補助してその進學を容易ならしむる所謂育英制度と、學者に研究費又は賞金を與へてその研究を奨勵する學術研究奨勵制度との二に分つことが出來る。

一　育英制度

【意義】　育英制度とは優秀な素質を有するも經濟的事情のため自由進學の途を與へられてゐない者に學費を補助してその志を遂げしめるための諸施設を意味する。育英制度は教育の機會を均等ならしめ、有爲の人材を養成し國家の健全なる發達を圖る上より極めて必要な制度であつて各國とも種々の施設をなしてゐる。

【我國に於ける育英制度】　（一）歴史　育英制度の最古のものとしては勧學田の制を擧げることが出來る。勧學田は王朝時代に學業奨勵のため大學寮・典藥寮等に置かれ、その收穫を學生の食料に充てた田で、天平寶字元年八月（757）詔により、大學寮に三十町、雅樂・陰陽・典藥の三寮に各十町の公廨田を置いたのがその起原である。後、延暦十三年十一月（794）越前の水田百二町餘を加へ、勧學田と稱した。その後次第に增加し、天長年間には總計二百數十町に上り、大學の外に太宰府の國學、私學の弘文院等にも置かれた。しかし天長以後次第に減じ、勧學田を穀倉院に移して道路修理の費用に充てるが如き缺態となり、學生の困窮甚だしく、大學は衰微したので、醍醐天皇の延喜十四年（914）に三善清行は封事を上り、多少勧學田は增加されたが、後間もなく廢絶した。

江戸時代の幕府直轄の學校及び各藩の藩黌は殆ど凡て授業料を徴收せず、書籍も多く貸與し、昌平坂學問所の寄宿生の如きは食物・炭油・醫藥等を給與された。

明治初期の大學に於ける貢進生制度は育英制度として注目すべきものである。貢進生の制度は明治三年二月發布の「大學規則」中に「貢法」として規定され、同年七月二十七日太政官より各藩に十六歳以上二十歳以下の學問品行共に優秀なる子弟を選拔し、拾五萬石以上三人、五萬石以上二人、五萬石未滿一人の割合を以て大學南校に貢進生として入學せしむべきことを命じ、同年十月入學せる貢進生は三百餘名に達した。貢進生の學費は一月十兩以上、各藩の負擔とした。貢進生制度は翌四年七月廢藩置縣と共に廢されたが、貢進生の中よりは小村壽太郎・鳩山和夫・古市公威・穂積陳重等幾多の人材が輩出

した。明治五年の「学制」には、各学校を通じて生徒の中「学業鋭敏後来大成すべき」者で学資を納め得ぬ者にはその学業成績及び貧困の状態を調査し、八大学区に平分して全国千五百人を限り費用を給貸することを規定した（「学制」第五十二―五十六章）。併しこの制度が実施されたかどうかは明かでない。明治十年以後、旧大藩の中には育英会を組織し旧藩士及び藩内居住者の子弟に学資を貸与又は給与して高等教育を受けしめるものが次第に出て来た。明治十一年十月には旧加賀藩主前田家を中心とした「育英社」が組織され、同十四年には「芸備協会」、同十五年には「豊前育英会」、同十七年には「防長教育会」等旧藩主を中心とする育英会が設立され、其後もこの種の育英会は次第に各地に設けられ、明治三十年頃よりは更に個人又は団体の出資になるもの、各府県の設立せるもの等も次第に設けられて来たが、特に大正年代に入つてからは其数が急激に増加し、高等諸学校生徒を対象とする育英団体の数は明治四十五年に約八〇であつたものが、大正十年には約一九〇に達してゐる。更に従来の育英団体が高等諸学校生徒をその主たる対象としてゐたのに対し、大正年代よりは中等学校生徒に対するものが多数設けられて来た。更に大正の末期より各学校の当局又は校友会の事業として共済部等の設けられて来た事も一種の育英施設として注目すべきものであらう。

(二)種類及び方法　育英制度は之をその施設の主体より国家の行ふもの、府県市町村の行ふもの、学校の行ふもの、団体又は個人の行ふもの等に分つ事が出来る。国家又は府県の直接に行ふ育英施設としては陸海軍諸学校、教員養成を目的とする学校等に於ける給費及び授業料免除等がある。又、府県市町村には寄附金及び公費を以て育英資金を設け学費の給貸を行つてゐるものがあり、学校の行ふものには授業料免除及び経理を委託せられた奨学金の給貸等がある。個人又は団体の行ふものには旧藩主又は旧藩関係の人々の出資によるもの、寄附金又は合資によるもの、個人の出資によるもの、宗教団体の出資によるもの等があり、一般にその旧藩・府県市町村等に本籍を有するか又は居住する者、その宗団に属する者、または特定の学校に在学する者等の如く一定の条件を有する者に学資を給貸してゐる。育英制度の方法には授業料免除、給費及び貸費がある。育英団体の経営による寄宿舎もその一方法と見ることが出来る。無月謝の学校は別として、貧困なる生徒の授業料を免除することは我国に於ては広く行はれてゐない。給費には卒業後、特定の職務に就くか又は特定の研究をなすことを条件とするものと何等の義務をも課せぬものとあり、貸費は卒業後一定の期間を置いてから或る年限内に償還せしめるのが普通である。

(三)育英事業団体　文部省調査の『全国育英事業概況』によれば、昭和二年三月末現在に於ける全国育英事業団体の総数は三九八で、その内、中等学校生徒に対するものは二三九、高等諸学校生徒に対するものは二四六（内八七は中等学校生徒に対するものを兼ぬ）、その資金総額は三二、四〇八、七二五圓、これらの施設によつて卒業した者は中等学校一、五九八名、高等諸学校一二、〇七三名、在学者は中等学校一、五〇四名、高等諸学校四、四一五名に達してゐる。これらの団体中その規模の大なるものは、防長教育会、鳥津奨学資金、福島県育英資金、南葵育英会、豊前育英会、加能越育英社、島根県興学事業、芸備協会、香川県育英会、肥後奨学会等である。

(四)学校に於ける育英資金　右の文部省調査によれば、高等諸学校において経理を委託せられた育英施設の数は昭和二年三月末現在において二〇四、その学校数は四七校、資金総額一、〇九五、二〇三圓、これらの施設による卒業者数は二、二九一名、在学者数は四八六名に達してゐる。

【欧米諸国に於ける育英制度】

(一)イギリス　生計費補助・無月謝席・奨学金などの制度がある。生計費補助 maintenance allowances とは一九一八年の教育法の規定に基き十四歳以上十八歳以下の男女生徒の貧困なる者にその年齢及び教育程度に応じて地方教育当局より給与されるものである。無月謝席 free places or special places とは中等学校が文部省より補助金を受ける場合、交換条件として課せられる義務で、生徒定員の二五%以上を無月謝席とし無月謝席試験に合格した生徒を無料で入学せしめねばならない。奨学金 scholarships は多種多様で多く試験によつて給与される。地方教育当局は生計費補助のほかに、初等教育終了後の優秀なる生徒に奨学金を給与し、文部省は毎年中等学校卒業後大学にすゝむ者に試験により三百名をかぎり国家奨学金を給与してゐる。以上の外、学校・団体等より給与する奨学金が多数ある。

(二)フランス　給費 bourses・学費減額 remises・学費免除 exonérations 等があり、特に給費制度が発達してゐる。給費は殆ど凡ての学校に行はれてをり、その種類には国家給費・県給費・市町村給費等公のもの及びその他財団の給費等があり、更にその内容によつて、生計補助給費 bourses d'entretiens・寄宿給費 bourses d'internat・半寄宿給費 bourses de demi-pensionnat・通学給費 bourses d'externat 及び諸種の研究奨励のための給費等に分れてゐる。給費は給費試験又は成績考査に合格せる者に支給される。現在中等教育は殆ど凡て無月謝となつたため、学費免除及び減額の制度は主として高等教育に於て行はれてゐる。

(三)ドイツ　給費 Erziehungsbeihilfen・無月謝席 Freistellen・奨学金 Stipendium 等がある。給費は憲法第百四十六条の規定に基き中等以上の学校の貧困なる学生に聯邦政府・州・市町村より支給される。無月謝席

とは中等以上の學校に於て一定員數だけ貧困學生の授業料を免除し或は第二子・第三子等に對しその授業料を減ずる制度をいふ。奬學金は主として大學生に對し聯邦政府・州・大學及びその他の團體等より給與される。

(四)アメリカ合衆國　中等學校は殆ど凡て無月謝であるため、育英制度は主として高等教育に限られてゐる。奬學金 scholarships には州より給與する州奬學金の外に大學或は財團より給與するもの等が多數あり、多く優秀なる學生に與へられる。

二　學術研究奬勵制度

【我國に於ける學術研究奬勵施設】　文部省・帝國學士院等の行ふ公的のものと學校・團體及び個人等の行ふものとあり、その方法には帝國學士院賞の如く學術上の業績に對して賞を與へるものと、研究費・旅行費・出版費を補助するもの等がある。現在の學術研究奬勵施設の主なるものを擧ぐれば次の如くである。

(一)帝國學士院　學術の研究を奬勵するため、特定の論文・著書其の他特殊の研究にしてその成績卓絶なるものに對して賞を授けてゐる。賞には恩賜賞・學士院賞・桂賞・大毎東日賞等があり、學士院會員の推薦に依り會員に非ざる者に授けられる。賞の外に學士院は多くの研究費補助をなしてをり、又、有栖川宮記念學術奬勵資金及び東照宮三百年祭記念會奬學事業の奬學金受領者の選定及び推薦方を依頼されてゐる(「帝國學士院」の項參照)。

(二)文部省　高等諸學校の教職員の研究を奬勵するために精神科學研究奬勵金、及び自然科學研究奬勵金を毎年銓衡の上交付してゐる。

(三)日本學術振興會　學術研究費の補助、有爲なる研究者の養成援助、學術探檢旅行費の補助、學術文獻出版費の補助等を行ふ(「日本學術振興會」の項參照)。

なほ以上の外に學術研究を奬勵補助する團體には啓明會・服部報公會等がある。

【歐米諸國に於ける學術研究奬勵制度】　歐米に於ては早くより發達し、特にイギリス・フランス・ドイツ・アメリカ合衆國等に於ては、國家の施設として、或は團體・個人等の施設として多くの奬學金(佛) scholarships (佛) bourses (羅) Stipendium の制度や學術上の業績に對する授賞の制度が設けられてゐる。特にノーベル賞の如きは世界的のものであり、又カーネギー財團・ロックフェラー財團・カーン財團等が著名である。

ノーベル賞はスウェーデンの化學者でダイナマイトの發明者たるノーベル A. B. Nobel (1833-96) の遺志に基き、人類の福祉に對する貢獻を奬勵するため一九〇一年以來毎年贈與されてゐるもので基金約一七五萬磅、受賞者としては(一)物理、(二)化學、(三)醫學又は生理學、(四)理想主義文學、(五)世界平和の五科目に分ち、各方面より毎年最も功績が多かつたと認むべき人を選擧し、贈與する。その審査は(一)より(四)まではスウェーデンの學士院で、(五)はノルウェーの國會 Storthing で行ふ。(飯田眞三)

文獻——文部省普通學務局「全國育英事業概況」(昭和四年)。「東京帝國大學五十年史」二册(昭和七年)。文部省專門學務局「法人一覽」(昭和十年)。*G. Autignac*, Guide des Études, 2 vol., 1935. *Board of Education (England)*, Education in 1934, 1935. *L. Dion*, Recueil Complet de la Législation de l'Enseignement secondaire, 1928. *H. F. Heath* (ed.), The Yearbook of the Universities of the Empire, 1934. *I. L. Kandel*, Comparative Education, 1933. *W. Kühn*, Schulrecht in Preussen, 1926.

松下村塾 ショウカソンジュク

【來歷】　松下村塾は天保十三年(1842)に吉田松陰*の叔父玉木文之進が創設したもので、長門國萩の東郊松本村(今の萩市大字椿東)にある。松陰は其の創設時代から引續き此の塾に學んだが、塾は嘉永二年(1849)頃には廢されて居た。是より先松陰の外叔久保五郎左衞門が、同じ松本村の自宅で私塾を開いて居て、玉木の塾廢止後は松下村塾名を襲用した。

松陰は安政二年(1855)末から、實家杉家に謹慎幽囚の間に、近隣の子弟が竊て來て教を受ける者があり、それが遂に隣の久保塾の生徒と一緒になるやうになつた。塾生が殖えるにつれ獨立の松下村塾を新築する事となつたが、始めは八疊一間で、塾主は久保氏。松陰は謹慎の身故公然ではないが、實際は新築舍に赴いて、塾生を指導して居つた。それは安政四年末で松陰二十八歳の時である。其の翌五年冬迄は松陰の最も得意な時代で、松下村塾の最隆盛期である。從つて塾舍も十疊半を增築した。それにつれて松陰の行動が世上の注意を惹き、公然と許可を受ける必要が生じて來たので、山鹿流兵學教授の許しを得た。此處で松陰は名實共に松下村塾の塾主となつた。それから約六箇月、天下の形勢愈〻急なるにつれ、塾生と共に勤王運動を起し、就中血盟團を作つて間部下總守要擊を企て、事成らずして再び野山獄に投ぜられ、尋いで安政六年五月江戸に護送され、十月刑死となつた後は、門弟或は叔父玉木文之進・兄杉民治などが經營したが、明治二十五年(1892)頃に至りて廢止された。萩市松陰神社境內には其の建物が現存して居る。

【教育の主義方針】　松陰の教育方針は主に尊王攘夷思想の皷吹徹底にあつた。此の事は松陰の著『松下村塾記』其他に詳しく述べてあるが、要は當時外患頻りに至るの日に於て、其の時代に最も必要な根本精神の教育を主としたるものである。

【教育の方法】　松陰の『諸生に示す』といふ文に、村塾に於て禮法を寬略にし、規則を用ひざるは別の事ではない。近頃は特に禮法が形式に偏して其の實を失つたから、誠朴忠實を以て之を矯正せんとするのであると、或は又師弟の意氣が先づ合し、愈〻和樂の間に書を讀み

道を講ずるを以て理想とするとも云つて居る。故に師弟共に畑仕事をしながら、或は共に米を春きながら、教授する事も度々であつた。

【教科目】　讀書・算術・兵學及び擊劍・兵式教練等力めて時代に必要なるものを課した。

【教授の方法】　所謂寺子屋式なれども、努めて書籍を抄錄せしめ、又作文を奬勵し、丁寧綿密に添削を施して、思想と文章とを導いた。

【門下生の主なる者】　木戸孝允・伊藤博文・山縣有朋・山田顯義・品川彌二郎・野村靖・松本鼎を始め維新の功臣甚だ多く、久坂玄瑞・高杉晉作・前原一誠・入江九一・益田右衞門介其他贈位せられたる者十餘名に及ぶ。

「吉田松陰」の項參照。　（廣瀨　豐）

文獻——廣瀨豐「吉田松陰の研究」正續編（昭和七年）、「松陰先生の教育力」（昭和九年）、「松陰先生の教育」（昭和十年）。

小學校

［英］elementarschule［獨］Volksschule; Elementarschule［佛］école primaire

【目的】　小學校は兒童身體の發達に留意し、道德教育及び國民教育の基礎並にその生活に必須なる普通の知識技能を授くるを以て本旨とする。この目的の規定はザクセン・マイニンゲンの國民學校の目的の規定に則つたものだといはれてゐるが、その證據は明かでない。併し乍ら、一八七四年のヘッセンの國民學校法、プロイセンに於ける一八九〇年のゴスラー（G. v. Gossler）の法案及びツェドリッツ伯（Graf v. Zedlitz-Trützschler）の法案にあらはれた國民學校の目的によく似てゐることは爭はれぬ事實である。一般にヨーロッパに於ては、小學校と中等學校とはその目的を異にしてゐるが、その關係は我國に於ても同樣である。この點に關して注目すべきものはアメリカ合衆國に於ける目的の規定である。「全國教育協會」National Education Association の調査によると、小學校の目的は(一)性格の發展、(二)基本的知識の修得、(三)健康及び身體的能率、(四)善良なる公民、(五)家庭生活に對する訓練、(六)職業能率、(七)餘暇の善用、(八)一般精神能率である。これは「中等教育改造委員會」Commission on the Reorganization of Secondary Education の定めた中等教育の目的と實質的に異るところはない。斯くの如く、小學校と中等學校とが同一の目的をとる場合に於て、始めて兩者は程度の差であつて、種類の差でないことが明かになる。また斯くして始めて、小學校は兒童期の教育的必要に應ずるものであり、中等學校は青年期の教育的必要に應ずるものだとすることが出來る。

【設置】　我國では市町村はその區域内の學齡兒童を就學せしむるに足るべき*尋常小學校を設置する義務がある。但し町村の資力、人口の密度、通學路程等の關係に依つて、之を設置することの出來ない場合は、他の町村と學校組合を設け、若しくはその兒童の教育事務を他の町村又は學校組合に委託することが出來る。*高等小學校の設置は市町村の任意である。

小學校の設置を地方團體の義務とすることは、各國共にその軌を一にする所であるが、之を如何なる地方團體の義務とするかは、國によつて多少の差がある。ドイツ及びフランスに於ては、小學校の設置を市町村の義務とし、イングランドに於ては縣 county、人口五萬以上の特別市 county borough、人口一萬以上の市 borough、人口二萬以上の市區 urban district の參事會は、何れも地方教育當局として、その區域内に於ける小學校設置の義務を負うてゐる。就中、市及び市區の參事會は初等教育の地方教育當局として、專ら小學校の設置及び維持に任じてゐる。アメリカ合衆國に於ては、市は一般に獨立の學區として小學校設置の義務を有するが、市以外の如何なる地方團體が小學校設置の義務を有するかは、州の地方教育行政組織の如何に依存する。即ち學區 school district 組織をとる州に於ては學區が、町 town 若しくは郡區 township 組織に依る州に於ては町若しくは郡區が、郡 county 組織をとる州に於ては郡が、それぞれ小學校設置の義務を負ふのである。

【教科】　我國に於ては、*尋常小學校の*教科目は修身、國語、算術、國史、地理、理科、圖畫、唱歌、體操、裁縫（女兒）であつて、土地の情況に依つては手工を加へる事が出來る。又高等小學校の教科目は*尋常小學校の必修科目の外に、手工、實業（農業・工業・商業の一科目又は數科目）及び家事（女兒）を必修とし、土地の情況に依つては、外國語その他必要なる教科目を加へることが出來る。土地の情況に依つて加設した教科目は、之を隨意科目とすることが出來る。

歐米に於ても、教科目は多く教育法規に依つて規定されてゐる。プロイセンの*グルンド・シューレに於ては宗教、鄉土科、ドイツ語、數方、圖畫、唱歌、體操、裁縫（第三及び第四學年の女兒）を教科目とし、*フォルクスシューレの上級四年 Oberstufe der Volksschule の爲には、宗教、ドイツ語、歷史及び公民科、地理、理科、算術及び幾何、圖畫、唱歌、體操、裁縫（女兒）を教科目とし、適當な設備と教員のある所では、以上の外、男兒には手工、女兒には家事を加へ得る旨を規定してゐる。フランスでは*尋常小學校の爲には道德及び公民科、讀方及び書方、フランス語、算術及びメートル法、歷史及び地理、理科、圖畫、唱歌、手工、裁縫（女兒）、體操及び教練を、また高等小學校の爲には、(1)道德、(2)公民科及び法制經濟、(3)フランス語及びフランス文學、(4)近代外國語、(5)國史及び世界史、(6)地理、(7)應用算術・速算・代數及び幾何、(8)理科、(9)衞生、(10)書方・速記及びタイプライティング、(11)自在畫・用器畫及び模型製作、(12)唱歌、(13)體操・教練（男子）、(14)農業・工業及び商業に關す

る理論及び實際、(15)實習場作業（男子）、(16)家事及び裁縫（女子）を教科目としてゐる。アメリカ合衆國に於ては、各州の教育法規が教科目を規定してゐるので、州相互間に多少の差がある。しかし英語、算術、歴史、公民科、地理、理科、衛生、體操、遊戯、手工、圖畫、音樂等は何れの州に於ても採用されてゐる。教科目に關して法規上の規定のない國はイギリスである。イギリスに於ても曾ては「初等教育規程」Elementary Education Code 中に教科目を規定してゐたが、一九二六年以來之を廢止し、教科課程に就て文部省の認可を得ればよいことになつた。併しながら、文部省は教科目に關して定見をもたない譯ではない。文部省は『教員便覽』(Handbook of Suggestions for Teachers and Others concerned in the Work of Public Elementary Schools, 1929) において、小學校の教科目をあげ、教授上必要な注意を與へてゐる。それによれば、小學校の教科目は英語、歴史、地理、算術及び初等數學、理科、音樂、圖畫、書方、裁縫、家事、園藝、體育及び衛生教育であるが、凡ての學校に之を强制する意味ではない。小規模の學校に於て、特定の教科目を擔任する適當な教員のゐない場合は、その教科目を下手に若しくは氣のりがしないで教へるよりは、寧ろ之を採用しない方がよいことを示唆してゐる。

以上の數例によれば、國語、算術、歴史、地理、理科、圖畫、唱歌、體操、手工、裁縫の十科目は、何れの國に於ても採用される所であつて、その差の存する所は、それ以外の數科目である。この數科目の中、今日尚議論のあるものは宗教である。我國、フランス及びアメリカ合衆國の大多數の州に於ては、公立學校に於て宗教を教科目として採用する事を禁じてゐる。イングランドに於ても、宗教を正教科目としては認めないが、宗教教授を行ふことは寧ろ一般的である。尤も公立學校に於ける宗教教授は聖書を讀むだけであつて、問答書 catechism を教へることは出來ない。私立學校の宗教教授は宗派的であるが、すべての生徒に之を强制することは出來ない。宗教教授をめぐつて、今も尚問題のあるのは、ドイツである。ワイマール憲法制定に當つて、宗教と公教育を分離せんとする企てがあつたが、成功するに至らず、宗教は依然として正教科目である。併しながら、ドイツ國憲法は兒童保護者の申請に依つて、その宗派若しくは世界觀に應ずる學校の設置を保證し、之に關する法律の制定を命じてゐるが、數度の法律案も未だ議會を通過するに至らない。

其の他、鄉土科に獨立の地位を與へたのはドイツの數科目の特色であり、公民科は次第に多くの國に於て採用される傾向にある。實業に關する教育を行ふ事は、我國及びフランスの高等小學校に於ける一つの特色である。

【編制】 (一)修業年限 小學校の修業年限は國に依つて多少の差がある。我國の修業年限は、尋常小學校は六年、高等小學校は二年であるが、延長して三年とすることが出來る。また小學校には補習科を置くことが出來るが、その修業年限は二年以下である。

ドイツの國民學校の修業年限は八年を原則としてゐるが、特別の場合には一箇年以上之を延長することが出來る。フランスに於ては、尋常小學校 écoles primaires élémentaires は七年、高等小學校 écoles primaires supérieures は三年、補習科 cours complémentaires は一年である。イングランドの小學校は通例七年であるが、第八學年 eight standard を置くものもある。アメリカ合衆國に於ては、六—三—三組織による所では六年、八—四組織による所では八年である。

(二)小學校の段階 時間配當、實際教授及び教員養成上の便宜から小學校の課程を幾つかの段階に分ける場合がある。フランスでは、尋常小學校に初級 cours élémentaire（七—九歳）、中級 cours moyen（九—十一歳）、上級 cours supérieur（十一—十三歳）の三級を置くことが、法規上の義務とされてゐる。通例は以上の外六歳から七歳までの兒童のために、豫備科 section préparatoire が置かれてゐる。イングランドに於ては、文部省は小學校の課程に四つの段階のあることを認めてゐる。即ち(1)保育期 nursery stage（三—五歳）、(2)幼兒期 infants' stage（五—八歳）、(3)年少期 junior stage（八—十一歳）、(4)年長期 senior stage（十一歳以上）である。保育期は就學義務開始以前の時期であり、幼兒期は自發的活動を特色とする時期である。又年少期は幼兒期の自發的活動から次第に持續的な又組織的な活動に移り行く時期であり、年長期は組織的な學習の時期であると同時に、その授業が實際的色彩の濃厚な時期である。併し乍ら、この四つの段階を設ける事は、法規上の義務ではない。アメリカ合衆國に於ても、小學校は初等部 primary department 及び文法部 grammar department 若しくは初等部、中間部 intermediate department 及び文法部に分たれる。八年制の小學校に於ては初等部四年、文法部四年、若しくは初等部三年、中間部二年、文法部三年等に編成され、六年制小學校に於ては、初等部三年、文法部三年、若しくは初等部四年、文法部二年等に編成されるが、各部を何年とするかに關しては、必ずしも一定してゐない。近時、幼稚園と初等部とを併せて kindergarten-primary grades として、之を一體として取扱はんとする傾向が顯著であるが、この場合は、幼稚園と小學校の最初の三年とをもつてするが普通である。ドイツのグルンドシューレはフォルクスシューレの一部分を形成する點からみて、その一つの段階をなすものである。

(三)學級の大さ 我國では一學級の兒童數は尋常小學校に於ては七十人以下、高等小學校に於ては六十人以下を原則としてゐるが、特別の事情あるときは、前記の制限

を超過して各十人までを增すことが出來る。イングランドに於ては、一九二六年以前は、「初等教育規程」に依つて、一學級の兒童數は六十人を超えることが出來ない旨を規定してゐたが、その後この規定を廢止した。併し乍ら、幼兒學校 infants' school 以外に於ては、一般に四十人を以て標準としてゐる。フランスに於ては、教室の座席の最大限を五十と規定し、プロイセンに於ては教員俸給に對する國庫補助金を算出するに當つて、一人の教員に配當される兒童數を六十人と規定してゐる。アメリカ合衆國の各州に於ける規定はこれを明かにすることが出來ない。オットー H. J. Otto の示す所によれば、一九二九年に於ける人口二千五百以上二萬五千未滿の都市三百八十六の中、その六八%の都市に於ける一學級平均兒童數は三十一人乃至四十人である。また「全國教育協會」の調査に依ると、一九三一年において、人口十萬以上の都市に於ける小學校第一學年乃至第三學年の一學級兒童數の中間數は三七・三人、第四學年乃至第六學年のそれは三八・一人、第七學年及び第八學年は三七・三人である。

(四)進級　我國では一學年を單位として進級が行はれ、一學年以內に次の學年に進むことは許されない。アメリカ合衆國に於ては半學年若しくは四半學年を單位とする進級が行はれる。「全國教育協會督學部」Department of Superintendence, N. E. A. の調査に依ると、人口一萬以下の都市の七三%に於ては學年進級が行はれ、人口一萬以上三萬未滿の都市に於ては、學年進級と半學年進級とを行ふものが相半し、人口三萬以上十萬未滿の都市の七五%、及び人口十萬以上の都市の八五%に於ては、半學年進級が行はれてゐる。以上の外、學年若しくは學期の終りに於て、一學年若しくは一學期を飛び越して進級させる二重進級 double promotion 並に學年若しくは學期の任意の時期に於て進級させる特別進級 special promotion も行はれてゐる。二重進級並に一學年を二期若しくは三期に分ちて行ふ進級は、イングランドに於てもみることが出來る。

(五)男女共學　我國では、特別の事情ある場合を除いては、尋常小學校に於て、同一學年の女兒の數一學級を編制するに足る時は、男女に依りて該學年の學級を分つことを原則とし、高等小學校に於て全校女兒の數一學級を編制するに足るときは、男女に依り學級を分つことを原則としてゐる。また明治三十年十二月文部省訓令第十二號「小學校及師範學校ノ施設ハ男女ヲ區別並高等女學校設置奬勵方」は、市町村、町村學校組合又はその區に於て、二個以上の小學校を設置する場合において、通學に妨げなく、且つ女兒の員數一學校を構成するに足るときは、女兒の爲に學校を別にすべきことを示してゐる。プロイセンに於ては、多級小學校の上級に於ては男女を區別することを可とし、教員二人の時は、男女別の二個の單級小學校を設けるよりも、二個又は三個の段階的學級 aufsteigende Klasse に編成するを可とする旨を規定してゐる。フランスに於ては、人口五百若しくはそれ以上の地方に於ては、女子の爲に特別の學校を設くべきことを規定してゐる。イングランドには之に關する法規上の規定はない。併し大都市に於ては幼兒學校以外は、男女に依つて、學校若しくは部 school or department を異にすることがむしろ原則的である。小都市に於ては男女混合の學校 mixed school が普通であり、田舍に於ては男女混合學校が原則である。アメリカ合衆國に於ては、男女共學が原則である。

【就學】　「就學」及び「義務教育」の項參照。

【經費負擔】　「小學校令」によれば、市町村立小學校の設置に關する費用は、特別の規定ある場合を除くの外、市町村、町村學校組合若しくはその學區、又は市町村學校組合の負擔とし、その概目を(一)設備及びその維持の費用、(二)職員の俸給・旅費・其他の諸給與、(三)校費としてゐる。併し乍ら、特別の規定に依り、府縣及び國家がその一部を負擔してゐる。卽ち府縣知事に於て、(一)一町村の資力が尋常小學校設置に關する費用の負擔に堪へないにも拘らず、他の町村と學校組合を設ける事の出來ないとき、(二)町村學校組合の資力が尋常小學校設置に關する費用の負擔に堪へざるとき、又は町村學校組合の一部たる町村の資力がその學校組合費の分擔に堪へざるとき、(三)町村又は町學校組合の資力が兒童教育事務委託に關する費用の負擔に堪へざるときの何れかに該當するものありと認めたときは、府縣は町村又は町村學校組合に相當の補助を與へねばならない。又府縣は「市町村立小學校教育費補助ノ爲北海道地方費及府縣費支出ノ件」(明治四十年五月勅令第二百十七號)に依つて、「市町村立小學校教育費國庫補助法」に依つて配賦する金額と同額の金額を支出しなければならない。國の負擔著しくは補助金としては、「市町村義務教育費國庫負擔法」及び「短期現役小學校教員俸給費國庫負擔法」に依つて、國庫より市町村に對する交付金、及び「市町村立小學校教育費國庫補助法」に依つて國庫より府縣に對する交付金がある。何れも市町村立小學校設置に關する費用の一部を形成するものである(「教育費國庫負擔」・「教育費國庫補助」の項參照)。

公立小學校に要する費用負擔の關係は、國に依つて必ずしも一樣ではない。イングランドに於ては、公立小學校 provided school の設置維持に關する費用は、原則として、地方教育當局が之を負擔し、私立小學校 non-provided school の教員俸給及びその他の經常費は地方教育當局が之を負擔し、營繕費は設立者に於て之を負擔する。初等教育に對する國庫補助金は「一九二一年の教育法」において、地方教育當局の支出する初等教育費の二分の一を下らざるべきことを規定してゐるが、その細則を規定した「初等教育補助規程」The Elementary

Education Grant Regulations は、その後數度の改正を經、現行規程に於ては(一)平均出席一人に就き四一志、(二)教員俸給の五〇%、(三)特殊施設 special services 費の五〇%、(四)その他の課稅初等教育費の二〇%を加へたものの中から、その地域の財産査定額一磅につき七片の地方稅收入を減じたものが、その補助金額となる。その他に、高率課稅地 highly rated areas に對する特別補助金があるが、その率は年に依つて一定してゐない。

フランスに於ては、一八九年及び一八九三年の「公立初等教育經常費並に職員俸給に關する法律」(Lois des 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893 sur les dépenses ordinaires de l'Instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service) に依つて、國は小學校教員俸給及び加俸等を負擔し、市町村は教員住宅料及び物件費を負擔する。

ドイツに於ては、一九一九年のドイツ國憲法に依つて、學校の設備に就ては、聯邦・支分國及び地方團體が協力することになつてゐるが、現實に小學校教育費を負擔してゐるものは支分國及び地方團體である。プロイセンにおいては、一九〇六年の「國民學校維持法」Gesetz, betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen vom 28. Juli 1906 に依つて、小學校の設置及び維持に要する費用は、特別の規定による外は、市町村及び獨立私領 selbständiger Gutsbezirk の負擔である。然るに、一九二〇年の「公立國民學校教員俸給法」Gesetz, betreffend das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen vom 17. Dez. 1920 に依つて、(一)教員俸給、職務加俸、住宅料及び兒童扶助金の四分の三、(二)毎年度實際に支拂はれた恩給、寡婦扶助料及び遺兒扶助料等の四分の三、(三)豫算の定むる緊急補助金 Notstandsbeihilfen 及び補助金は國庫の負擔となり、國庫はこれを中央學校金庫 Landesschulkasse に拂込む。之に反して、物件費は大部分學校組合の負擔となる。之が爲め、市は單獨に、町村は單獨若くは聯合して學校組合 Schulverband を設け、學校組合は通例學校豫算を立て、學校金庫 Schulkasse を設ける。學校組合が資力薄弱のときは、追加補助金 Ergänzungszuschuss を受けることが出來る。

アメリカ合衆國に於ては、小學校に要する經費は、小學校設置の義務ある地方團體の負擔となつてゐるが、近時教育費負擔の均衡を得る目的から、上級地方團體の補助金が增加する傾向にある。のみならず、デラウェア州に於ては、一九二一年以來、州教育當局の認むる一切の教育費を州の負擔とし、北カロライナ州に於ては、一九三三年以來、學校を八箇月間開校するに要する一切の費用を州の負擔とし、西ヴァージニア州に於ては、一九三四年以來、教員俸給八箇月分を州の負擔としてゐる。

「小學校令」・「尋常小學校」・「高等小學校」・「初等教育」・「教科目」・「時間配當」・「アメリカ合衆國の教育」・「イギリスの教育」・「ドイツの教育」・「フランスの教育」・「教育費國庫負擔」・「教育費國庫補助」の項參照

(阿部重孝)

文獻——*Board of Education (England)*, Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and Others concerned in the Work of Public Elementary Schools, 1929. *J. Lilliby*, Owen's Education Acts Manual, ¤1923. *E. Percy* (ed), Yearbook of Education, 1935. *H. Ward*, The Educational System of England and Wales and its Recent History, 1935. *J. D. Wilson* (ed), The Schools of England, 1928. *K. Grosse*, Die Preussische Schulgesetzgebung, 1933. *W. Kühn*, Schulrecht in Preussen, 1926. *A. Pottag*, Die Bestimmungen über die Volks-und Mittelschule, ¤1926. *L. Schwartz*, Code Pichard de l'Instruction primaire, 1934. *E. P. Cubberley*, State School Administration, 1927. *L. M. Chamberlain*, The Teacher and School Organization, 1936. *National Education Association*, Facts on Public School Curriculum, 1924. *N. E. A. Department of Superintendence*, Ninth Yearbook, 1931. *T. Covert*, State Provisions for Equalizing the Cost of Public Education, 1936.

下村壽一「教育行政撮要」(昭和八年)。

小學校令

【沿革】 我國に於ける小學校教育に關する主たる法規の沿革を擧ぐれば、明治五年八月制定の「學制」中に、小學校に就て「小學ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ス學ハスンハアルヘカラサルモノトス」(第二十二章)と規定せられ、次いで制定せられた明治十二年九月の「教育令」中に、「小學校ハ普通ノ教育ヲ兒童ニ授クル所ニシテ其學科ヲ讀書、習字、算術、地理、歷史、修身等ノ初歩トス土地ノ情況ニ隨ヒテ罫畫、唱歌、體操等ヲ加ヘ又物理、生理、博物等ノ大意ヲ加フ殊ニ女子ノ爲ニハ裁縫等ノ科ヲ設クヘシ」(第三條)と規定せられた。明治十九年四月勅令第十四號を以て、初めて「小學校令」が制定せられた。此の勅令は、十六箇條から成つて居る。次に明治二十三年十月勅令第二百十五號を以て、從前の「小學校令」を廢し、新たに「小學校令」を制定せられた。これは八章九十六箇條より成つて居る。次いで明治三十三年八月勅令第三百四十四號を以て、從前の「小學校令」を改正せる「小學校令」が制定せられた。これが現行の「小學校令」である。其の內容を成す條文は、數回の改正を加へられたが、其の內最も重要なる改正は、明治四十年三月勅令第五十二號を以て、同令中義務教育の課程たる尋常小學校の修業年限四年が六年に改められたことである。

ショウギヨ（商業學校）

【現行小學校令】　現在の「小學校令」は、九章八十三箇條（附則を含む）より成る。同令は、小學校教育の目的を「小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」（第一條）（本條は明治二十三年制定の「小學校令」第一條に同じ）と規定し、小學校の種類を、尋常小學校、高等小學校、尋常高等小學校の三種とし（第二條）、小學校の設置に就ては、市町村に其の區域内の學齡兒童を就學せしむべき尋常小學校を設置すべき義務を命じ（第六條）、尋常小學校設置の爲に町村學校組合を設置せしむべき場合並に其の組合の設置及び廢止、尋常小學校設置に關する費用負擔のため又は兒童教育事務委託の爲に、市町村又は町村學校組合内に學區を設置する場合並に其の學區の設置及び廢止、兒童教育事務を他の市町村、町村學校組合及び其の學區に委託せしむべき場合並に其の委託及び廢止、町村の尋常小學校設置の義務又は兒童教育事務委託に關する義務の免除に關すること、小學校の設置及廢止並に小學校に類する各種學校の設置及廢止のこと等につき規定し（第七條乃至第十七條）、小學校の教科・編制及び設備につき規定を設け（第十八條乃至第三十一條）、兒童の就學に就ては、兒童が滿六歳に達した日の翌日から滿十四歳に至る八箇年を以て學齡とし、學齡に達した日以後に於ける市町村立尋常小學校の最初の學年の始めの日を以て就學の始期とし、尋常小學校の教科を修了したる時を以て就學の終期とし、就學の始期から終期に至るまで、學齡兒童を市町村立尋常小學校に就學せしむべき義務を其の兒童の保護者（親權者または後見人）に負はしめ（第三十二條）、其の義務の履行方に就て規定し（第三十三條乃至第三十八條）、小學校の職員制を定め（第三十九條乃至第五十條）、市町村立小學校の設置及維持に關する費用負擔の義務を市町村・町村學校組合若しくは其の學區又は市町村學校組合に命ずるの規定（第五十一條乃至第五十五條）、小學校教員の檢定及免許狀に關する費用の負擔を府縣に命ずるの規定（第五十六條）、小學校の授業料の徴收及其の收入歸屬の規定（第五十七條乃至第五十九條）等を設け、小學校の管理及監督に就ては、市町村長又は學校組合管理者をして、其の地域内に於ける國の教育事務を管掌せしめ及び市町村立小學校を管理せしむること（第六十條）、學務委員設置のこと（第六十二條・第六十三條）、府縣知事をして小學校に關する事務に付監督を爲さしむること（第六十一條・第六十五條・第六十六條）等に付て規定してある。尙本令は其の施行區域を、我國の内地にして且つ市制町村制が施行せられて居る地域内に限つて居る（第六十八條）。

「小學校令」は、前述の如く、其の施行地域を市制町村制の施行せらるゝ地域に限つて居るから、市制町村制の施行してない地域（北海道の市以外の地域（市には市制が布かれてある）及び伊豆七島等の例）の小學校教育に就ては、別に明治二十五年勅令第四十號「市制町村制ヲ施行セサル地方ノ小學教育規程」及び明治二十七年勅令第十一號「市制町村制ヲ施行セサル地方ノ學務委員ニ關スル件」の規定を設け、之に依り「小學校令」の規定を多少緩和した制度が行はれて居る。

「小學校令」の施行に必要なる規定として、文部大臣の制定した「小學校令施行規則」（明治三十三年文部省令第十四號）が設けられて居り、又更に以上の兩規定の實施に必要なる細則として、府縣知事に於て「小學校令」及び「小學校令施行規則」施行に關する規定を設けて居る。

「教育法規」・「小學校」・「尋常小學校」・「高等小學校」の項參照。（船越源一）

商業學校

〔英〕 commercial school 〔獨〕 kaufmännische Berufs- und Fachschule 〔佛〕 école de commerce

【我國の商業學校】　我國の商業學校は他の實業學校が主として政府の施設又は奬勵に基いて發達したるに反し、民間に起り獨自の發達を遂ぐるに至つたもので、我國商業教育の恩人として森有禮の名は永遠に銘記せらるべきである。我國で始めて商業教育施設を見たのは明治七年四月大藏省銀行課中に設けられた銀行學局でイギリス人シャンドを聘して簿記・經濟學其他銀行事業に必須なる學科を教授したが、これは要するに官廳がその使用人の爲に行ふ教育で、國民の商業教育を意味するものではなかつた。我國商業教育の濫觴は寧ろ同年八月森有禮が私費を投じて創設した商法講習所である。商法講習所は明治十八年政府の所管となり、東京商業學校（後の東京商科大學）と稱するに至り、漸く其の前後より商業教育が國家の教育體系中に入つて來たが、他の方面の教育に比し長い間等閑に附せられ、一に民間の努力に依つて發達して來たものと認めなければならぬ。

斯くの如く商業教育に對しては政府は多く關心を寄せず主として民間の努力に委ね、その教科書に關しても何等據る可き基準を示さなかつたが、明治十二、三年の交より商業教育の必要が漸く社會の認識する所となり、斯學希望者增加し、各地に商業教育機關が設立または擴張される機運が興りしにより、明治十七年一月「商業學校通則」を發布し、我國商業教育の憑據すべきところを示すに至つた。

「商業學校通則」は九章十六條より成り、商業學校を分つて第一種及び第二種とし、第一種商業學校は年齡十三歳以上の者を收容し修業年限二年、自ら商業を營まんとする者を養成することを目的とし、第二種商業學校は年齡十六歳以上の者を收容し、修業年限三年、主として商業を處理すべき者を養成することを目的とし、それぞれ學科目・授業日數・教授時數及び教員資格等を規定して居る。

商業教育に就ては爾來「小學校令」・「中學校令」・「高等學校令」等に於て局部的に取扱つた以外、何等統一的

規定なく、漸く明治三十二年「實業學校令」の發布を俟つて、我國實業教育の體制が定まり、商業學校も亦その體容を整備するに至つた(「實業學校令」の項參照)。昭和九年度統計に依れば、商業學校數三二四(甲種二八五、乙種三九)、生徒數(昭和八年度)一六二、二二一人、經費總額(昭和九年度豫算)四、五一一、六四八圓に上つて居る。

【外國の商業學校】 (一)イギリス 中等商業教育機關として代表的なものは下級商業學校 junior commercial school であるが、その入學資格・修業年限其他の規定に就ては下級實業學校 junior technical school とその規を一にする(「工業學校」の項參照)。また處に依り、下級實業學校中に工業科・商業科、又は家政科を並置する學校も少くない。其他*セントラル・スクール・職業學校 trade school・補習學校 continuation school 等に於て商業教育を課すること、並に「繼續教育規程」Regulation for Further Education に基き諸種の商業教育施設が認められつゝある等、工業の場合と同一である。

(二)アメリカ 「スミス・ヒューズ法」 Smith-Hughes Act of 1917 に基く各種の商業教育施設がある外、*ハイースクールに商業科が設けられ、更に各大學の*カレッヂに於て高き程度の商業教育が施されつゝあることは工業教育の場合と同じ。

(三)ドイツ 所謂商業學校と目さるゝ教育施設は經濟學校と商業學校 Handelsschule との兩部門に區別される。

此の兩種の學校の併設連絡等に於て兩者を合して商業教育と認むべきであるが、特に區別して說明すれば經濟學校は國民の國家的・社會的並に文化的福利に對する經濟生活の重要性を認識し、經濟的活動を營む實際家・官公吏等たらんとする者に經濟的基礎知識を涵養せしめんとするを目的とし、商業學校は商業に從事する者に必要なる職業上の知識技能を授くることを主とするものである。經濟學校の中には*グルンド・シューレ四年の教育を了へたる優秀なる者を收容して六年間一般教養を與ふると共に中間的官公吏・會社員等となるべき素養を與へる*ミッテル・シューレがあり、*フォルクス・シューレ七年の教育を了りたる者に補習的一般教養並に經濟に關して教育を施すフォルクス・シューレ補習科 gehobene Volksschulklasse があり、グルンド・シューレ修了者を收容して三年間の豫備教育ののち三年間の教育を施す*レアール・シューレがあり、フォルクス・シューレ七年の課程を修了せる者に主として經濟に關する教育を施す三年制經濟上構學校 Wirtschaftsaufbauschule があり、六年制高等經濟學校 Wirtschaftsoberschule がある。

次に商業學校としてはフォルクス・シューレ(八年制)卒業程度をもつて入學資格とする商業學校がある。修業年限は一年半乃至二年、必ずしも劃一にこれを限定しない。更に高等商業學校 höhere Handelsschule があるが、六年制文科高等學校 Pro-Gymnasium・レアール・シューレ・ミッテル・シューレ等の卒業者又は補習學校の優秀の卒業者等を收容し、修業年限は一年乃至二年、既に商業教育の素養を有し同時に高等の豫備教育を有する者に、高級商業教育を施す機關である。

以上の外に、最高級の商業關係教育機關として商科大學・大學經濟學科があり、これらは主としてグルンド・シューレに繼續して九年間の高等豫備教育を修了し、大學入學資格を獲得したる者を收容する。

(四)フランス 商業教育機關として第一に高等小學校 écoles primaires supérieures に施設せられつゝある商業科を擧ぐることが出來る。フランスの高等小學校は實社會の中堅人物の養成に大なる貢獻を爲しつゝある事は人の知る所であるが、その修業年限は三年、滿十二歲に達し、尋常小學校修了證を所持し、尋常小學校上級に一年以上在學したる者を入學資格とする。次に商工實科學校 écoles pratiques de commerce et d'industrie 商業科は入學資格並に修業年限は前者と略〻同一である。高等商業教育機關としては高等商業學校 écoles supérieures de commerce・高等商業學院 École des hautes études commerciales などを擧ぐることが出來る。前者は十五歲以上、後者は十七歲以上、ともにバカロレア baccalauréat 試驗に合格せるものを收容し、修業年限二年、商業界の中樞人物養成を目的とす。前者は全國各地に設置せられ、後者はパリに男女各一校を施設せられて居る。

「商業教育」・「高等商業學校」の項參照。(宮島 清)

商業教育

〔英〕 business (commercial) education 〔獨〕 kaufmännischer Unterricht; Handelsunterricht 〔佛〕 enseignement commercial

【意義】 商業教育とは商業に從事せんとする者に對し必要なる知識・技能並に德性を授ける教育を云ふ。我國現行の「實*業學校令」第一條に於て、「實業學校ハ實業ニ從事スル者ニ須要ナル知識技能ヲ授クルヲ以テ目的トシ兼テ德性ノ涵養ニ力ムヘキモノトス」と規定したのは、農・工・商船・水產等の學校教育と共に又商業教育の目的を指示せるものである。卽ち商業教育の對象は商業に從事せんとする者であり、其の內容は商業に從事する者にとつて必要な知識・技能並に德性である。而して玆に商業とは、經濟財の需要と供給との適合を計る營業である。經濟社會に於て職業的分業の行はれる限り、其の社會は、欲望を充足せしむべき經濟財(財貨並に給付)の需要者の集團であり、同時に他方に於ては、社會的資源(自然的資源・勞働・資本・旣得の知識)を結合して經濟財を產出し、之を其の需要者に提供せんとする者の集團と見ることが出來る。此の二個の集團の間の時間的若しくは場所的懸隔の結合を目的とする營業が卽ち商業にして、賣買業・運送業・銀行業・保險業・倉庫業等皆之に屬する。而して商業教育を受けたものの多くが、本來

の目的に從つて、此の商業に從事するのは自然の勢であるが、其の若干が農・工其の他の商業以外の業務に從事することがある。蓋し現代の產業は、大小の相違こそあれ、何れも必ず交換經濟と交涉を有するものであるから、單に其の技術的方面の擔當者のみでは、其の產業の存續は頗る不安にして、其の交換經濟的方面の事務を擔當せしめるために、商業教育の素養ある者を必要とするからである。斯くの如く職業的分業を前提とする經濟社會に於ては必ず商業教育を必要とするから、假令商業の行はれない國に於ても、職業的分業の存在する以上、之に類する教育は依然として必要である。

商業教育に於て授くべきものは、上述の意味の商業に從事する者にとつて必要な知識・技能並に德性にして、單に商業に關する知識のみではない。從つて商業教育の形式と階級とに應じて、商業と何等關係なき文化的知識の供給も必要となる。蓋し商業教育は、人をして商業なる職業に適應せしめると同時に、一般市民乃至國民としての教養を持たしめるに在るからである。併し商業教育を特徵づけ且つ此の教育に於て最も重要視さるべきものが商業に關する學科であることは勿論である。而して商業自體が交換經濟を前提として、專ら對人的な職業であるために、商業に關する知識の多くが、社會關係・經濟關係の知識であることは自然の勢で、此の點均しく實業教育といふも、專ら技術を主とした對物的職業たる農・工業の教育と趣を異にするところである。而して商業教育に於て授けらるべき商業に關する學科特に技術に關係なき學科の內容は商業教育の階段と形式とに從つて差等のあることは勿論である。

商業教育は、我が教育法制上は、農業・工業・商船・水產等の諸教育と共に實業教育の一分野をなし、更に專門教育の一部として高等な商業教育も認められて居る。斯くの如く實業教育並に專門教育に屬せしめて普通教育と對立せしめ得ると同時に、別に之を農・工等の實利的職業教育及び法・醫・宗教等の所謂知的職業教育とを包含する廣義の職業教育の概念の下に、自由教育に對立せしめることが出來る。

【商業教育の發達】　教育の歷史は人類の歷史であるといふ見地に從へば、商業教育の歷史は交換經濟の發生期に遡ることが出來る。卽ち利益を目的とする取引の基礎に立つ經濟組織の發見される所には常に實務的訓練を主とした商業教育を見ることが出來る。例へば古代に於けるエジプト・アッシリア・ペルシャ・フェニキア等に於けるが如き之である。而して古代及び中世の商業は概ね父より其の子に傳へられ、商業貿易の盛なる國又は都市の青少年は、自ら商業交通上の知識並に訓練を受け、商人的活動に依つて成功するためには何を必要とするかといふ雰圍氣の中に成長して、所謂環境教育に依る商業的訓練を受けてゐた。此の環境教育に次いで古い歷史を有するものは、實地見習教育としての徒弟制度である。此の徒弟制度に依る商業教育は、一部は所定の指圖書により、一部は口頭の教訓により、更に他の一部は主人の生活に接觸することによつて、單に技術的熟練を積むのみならず、獨立せる商人として經濟上並に社會上の難況に處し得る能力を附與し得るやう教育された。環境教育及び實地見習教育としての商業教育は、何等特殊の教育機關を備へたものではなく、寧ろ生活そのものであつたが、併しそれは十九世紀に至る迄の最も有效なる教育形式にして、十四世紀に於けるイタリー及び十九世紀に於けるイギリスの商業の繁榮は一に之に依つたのである。

蒸氣を產業に應用して大量生產が行はれるに及んで、大・小、內國・國際又は新・舊形態の各種商業經營の增加・擴張の結果は、之に從事すべき獨立又は從屬の商人的人物の需要を增加するに至つた。これに加へて、商人的原則に依つて營まるゝ營利的大企業に於ても商人的人物を要求し、更に國に依つては國家又は公共團體の行政中、技術に屬する經營のためにも亦商人的素養ある者を要求するに至つた。斯くの如き商人的人物の要求に答へる者は商人の子弟又は商業都市の青年であるが、之には限度があるため、遂に商人的素養なき者に依つて補給されることとなり、玆に商業の專門教育機關の必要を喚起するに至つた。此の意味に於ては「職業教育は產業の根ではなく其の花である。」(Der gewerbliche Unterricht ist nicht eine Wurzel, sondern eine Blüte der Industrie.)といふフォン・シュタインバイス v. Steinbeis の言はそのまゝ商業教育にも當て嵌まる。而して此の商業專門教育のための機關として、既に普通教育に採用されて居る學校が模倣され、こゝに初めて學園商業教育が開かれた。而して經濟社會の發達と共に商業的活動の前提は絕えず複雜化し、且つ急激に變化し、從つて不斷の警戒、該博なる知識並に迅速なる決斷を要求するに至つた。此の要求に對しては、單に之に相當する能力を有する者のみの能く答へ得る所である。而して此の高度の給付は、單に指導者のみならず、其の補助者に對しても之を要求するに至つた。斯くの如く經濟的・法律的並に技術的見地に於て商業活動の前提を考察し得る者を養成するために、より高等なる商業教育機關の發生を促し遂に十九世紀の末葉より二十世紀にかけては、大學をも商業教育のために開放することとなつた。

前述の如く、學園商業教育發生の動機は多く個人的のものであるが、最近の學校商業教育の進步に關しては別に國家的社會的理由が加はつて居る。卽ち一國の產業發展の基礎は專ら其の國の青少年に授けられる教育の性質に依るものとの見解の下に、世界市場に頭角を現はさんとする列國が競つて商業教育の普及發達に力めて居る。更に又比較的不遇な地位に在る青少年に職業教育を施し各〻其の能力に應じて有用の人物たらしめ、社會不安を

除かんとする社會政策的の努力、並に職業を通じて社會に對する債務を履行し得るやう教育すべしとなす教育思想上の變化等も亦商業教育の發達に貢獻して居る。

斯くの如く國家的社會的な見地が實業教育に加味された結果は、商業教育に對する從來の個人的な見解は遂に拋棄さるゝに至つた。卽ち商業を以て單に營利のために行はれ其の成否を利益額のみに依つて計るべきものとせず、寧ろ經濟財をより有效に、より經濟的に分配するための組織的な給付と解し、從つて人類相互の利益の分配を以て任とするものと解せんとするに至つた。更に又、教育に關しても、訓練を以て成功の準備としての一時的犧牲とせず、寧ろより高度の給付從つて滿足な生活のための準備と考へんとするものである。斯くして最近の商業教育に於ては、德育、就中社會的な德性教育が重要な地位を占むるに至つた。

我國に於ける商業教育は、明治維新以前は、全く環境教育乃至實地見習教育にして、學園商業教育の實施は、漸く明治八年八月森有禮*が東京に商法講習所(現在の東京商科大學の前身)を設立せるときに始まる。之に次いで神戸・東京・大阪・橫濱・新潟等、主として開港場に商法講習所又は商業(法)學校の名を以て學校商業教育機關が設けられた。而して此等は何れも時代の要求に應ぜんとするものであつたが、當時は商人の教育は實地に就き見習を爲さしめるに限られ、學校の講壇より授けらるべきものに非ずとの見解多く、之に對抗するための努力は容易ならざるものがあつた。此の實地見習教育を主唱するものに對する啓蒙運動に十年間の歲月を費して、明治十七年に漸く「商業學校通則」が發布され、玆に初めて我國の學校教育制度の中に商業教育の地位が與へられた。爾來、日淸・日露・世界大戰の各戰爭を機會として我國の商業學校は著々增設整備された。此の間、商業學校に於ける教授內容も、學校教育創始當時の單なるビジネス・ルーティン business routine の教授に對して、國民經濟的若しくは國家政策的見地が加へられ、更に最近では經營經濟的見地が特に强調されて居る。我國現在の學校商業教育に於ては、商業社會革正問題・日本的商業教育樹立の問題が殘されて居る。商業社會革正とは、商業を始め各種の營利事業が社會一般の福祉を顧慮せず、自己中心主義に陷る弊を商業教育の力に依つて匡正し、商業社會の風紀を肅正せんとする倫理運動にして、教育は常に實際界よりも一步を先んじ、之を指導感化すべしとの見識に出發せるものである。日本的商業教育樹立とは、我國の學校商業教育が、當初、歐米の模倣にして、明治・大正・昭和に亙る整備時代を經て、幾多の改良が加へられたけれども、尙歐米の臭味を脫却し得ない部分があるから、之を除外して日本精神に立脚せるものたらしめんとすることを意味するものである。

【商業教育機關】　商業教育の機關は、國により又は時代によつて、其の種類を異にする。其の主要なるものは商業學校*であるが、我國に於ては之を四個の體系に別つて居る。卽ち商業大學*(商科大學・大學部又は大學經濟學部)—勿論形式上は此等は學の蘊奧を極めるための機關ではあるが、事實に於ては職業教育機關たる役割を果して居る—、商業專門學校*(高等商業學校・大學附屬の商業專門部)、中等商業學校(甲種・乙種)及び商業補習學校がこれにして、外國の制度に比して、極めて整然たるものがある。右の四體系以外にも尙商業學校第二部、專門學校別科、商業學校專修科、「實業學校令」に據らざる各種商業學校、同じく特殊の商業的技能を主として授くる學校等の教育機關がある。

商業學校以外の商業教育機關としては、商事會社又は其の協同團體等の設立に係る教育機關と通信商業教育機關とがある。前者は更に年少の見習生に一般的商業教育を施すものと、大學・專門學校等の卒業者に短期間特殊の知識を授くるものとがある。而して近來後者が漸次重要性を認められんとして居る。蓋し學校に於ける一般商業教育に對して、各個の經營は夫々特殊な知識と特殊な技能とを要求するが故に、此の要求を滿す見地からも、又事業の永久性を保持し、且つ之を擴張するために適當な後繼者の養成を必要とするといふ見地からも、其の事業のための人物養成機關が各國の重要商業の間に設けられんとする形勢に在る。

【國際商業教育協會】　商業教育の促進と改良とを目的として、一九〇一年に、「國際商業教育促進協會」Internationale Gesellschaft zur Förderung des kaufmännischen Unterrichtswesens が成立し、一九二六年第一回の國際會議を「國際商業教育協會」[獨] Internationale Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen [英] International Society for Commercial Education の名において チューリヒに開催し、最近では一九三二年にロンドンに同會議が開かれた。此の協會は一九二六年以來、『國際商業教育雜誌』(Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Unterrichtswesen)なる雜誌を發行し、且つ各國の商業教育の狀態に關する年報を刊行して居る。

(藤本幸太郎)

文獻——加藤正雄「商業教育論」(大正十四年)。佐野善作「日本商業教育五十年史」(大正十四年)。日本經營學會「商業教育制度」(昭和四年)。水島銕也・坂西由藏「商業教育」(同文館「教育大辭書」大正七年)。藤本幸太郎「商業の教育」(岩波講座「教育科學」昭和六—八年)。 *W. Ashley*, Commercial Education, 1926. *J. A. Bowie*, Education for Business Management, 1930. *J. H. Greene*, Organized Training in Business, 1928. *P. S. Lomax*, Commercial Teaching Problems, 1928. *L. S. Lyon*, Education for Business, 1931. The International Reviews for Commercial Education,

1928—. *W. Schlegf*, Problematik und Systematik des kaufmännischen Schulunterrichts, 1925. *J. Jessen*, Kaufmännisches Unterrichtswesen (Wörterbuch d. Volkswirtschaft, II, 1932). *W. Kähler*, Kaufmännisches Unterrichtswesen (Handwörterbuch d. Staatswissenschaft, V, 1923).

商業專門學校 實業專門學校の一種。「高等商業學校」の項を見よ。

商業大學 「大學令」による大學にして商學部のみを置く單科大學。商業學に關する學術の理論及び應用を敎授するを目的とする。學部は當該大學豫科修了者又は附屬商學專門部・高等商業學校・高等學校高等科卒業者等を入學せしめ、在學年限三年以上にして所定の試驗に合格した者は商學士と稱することを得る。尙學部卒業後更に研究せんとする者の爲に研究科を置くを要し、又特別の必要ある場合には修業年限二年又は三年の豫科を置く事を得る。

現在、商業大學には官立に東京商科大學・神戸商業大學、公立に大阪商科大學、私立に拓殖大學がある。なほ早稻田・明治・中央・上智の各大學の商學部及び日本・關西學院南大學の商經學部は商業大學と見ることが出來る。（飯田昌三）

稱號

敎育上稱號とは一定の學術を修めた者又は學術上價値ある研究をなした者に、或は學術上又は敎育上功績ある者に國家又は學校より與へられる名稱を意味する。前者に屬するものには博士（「學位」の項參照）・學士・得業士等があり、後者に屬するものには名譽博士等がある。

【學士】 學士の稱號が大學卒業生に與へられることとなつたのは明治五年の「學制」に始まる。「學制」に於ても、又明治十二年六月に定められた「東京大學學位授與規則」に於ても、學士は大學卒業生に與へられる學位と規定されてゐたが、同十六年二月に改正された「東京大學學位授與規則」に於ては大學卒業生には得業士の學位を與へ、得業士中更に學士試驗に合格した者に學士の學位を與へることとした。然るに明治二十年五月二十日「學位令」の公布されるに及び、學位と學士とは區別され、現在の如く學士は大學卒業生に與へられる稱號となつた。其後、大正七年現行の「大學令」が公布される迄は學士の稱號は帝國大學卒業生にのみ許され、私立大學の學部及び醫學專門學校等の卒業生は特に學校名を冠した學士の稱號を與へられてゐた。現在、學士の稱號は「大學令」による大學の學部に三年（醫學部は四年）以上在學し、一定の試驗を受け之に合格した者に與へられる（「大學令」第十條）。學士の名稱は在學した學部又は學科の種類によつて異り、法學部卒業生は法學士と稱する如く、學部又は學科の名稱を冠してゐる。學士の種類には法學士・醫學士・藥學士・工學士・文學士・理學士・農學士・經濟學士・商學士等がある。東京帝國大學農學部卒業生中、大正十年以前の者は、その專攻に從ひ、農學士・林學士・獸醫學士・水產學士の稱號が與へられてゐたが、大正十年以後は凡て農學士と稱することとした。

【得業士】 得業士の稱號が初て使用されたのは明治五年の「學制」であつて、中學敎科卒業後大學に入り凡そ一箇年修業の後及第した者は學位として得業士の稱號が與へられる規定であつた。其後、明治十六年二月には大學卒業生に得業士の稱號を與へる事に改められたが、此規程は實施を見ずして同二十年「學位令」の公布せられるに及び廢された。現在得業士の稱號は高等學校專攻科卒業生に與へられる規定であるが（「高等學校令」第九條、專攻科は設けられてゐないため殆ど空名に過ぎない。

【名譽博士】 名譽博士 Doctor honoris causa (Dr. h. c.) の稱號を贈ることは我國では行はれてゐないが、歐米各國では廣く行はれてゐる。通例各大學の評議員會に於て、學術或は文化の上に貢獻ありと認められ者にその大學より贈與するもので、多く外國人に對して贈られる。贈與式は多くその大學の始業式・開校記念式等の式日に行はれる。大學により名譽博士の外に、マスター・バチェラー等の稱號を名譽學位として贈つてゐるものもある（「學位」の項參照）。（飯田昌三）

文獻——「東京帝國大學五十年史」二冊（昭和七年）。*H. F. Heath* (ed.), The Yearbook of the Universities of the Empire, 1934. *J. Bonnerot*, La Sorbonne, 1935.

商工會議所

【目的】 商工會議所は昭和二年法律第四十九號に依つて設立せられた法人で、商工業の改善發達を圖るを以て目的とすると共にまた商工業者の輿論を代表する機關である。商工會議所は主として市を地區として設立せられ、其の議員定數五十人以內、任期四年である。議員は該地域內に於て一定の資格を有する商工業者中より選擧せられたる者及び地域內の重要商工業一業種に付一人の割合を以て代表的に選擧せられたる者より成る。商工會議所は其の目的を達するため其の事業として商工業に關する通報、商工業に關する仲介又は斡旋、商工業に關する調停又は仲裁、商工業に關する證明又は鑑定、商工業に關する統計の調査及編纂、商工業に關する參造物の設置及び管理、其他商工業の改善發達を圖るに必要なる事業を行ふものである。更に商工會議所は共同して其の目的を達する爲に日本商工會議所を設立し、全國的にその機能を發揮することが出來ることになつて居る。

我國の商工會議所は大體に於て四段の發達を遂げて居る。明治初年東京會議所が設立せられたのを端緒とし、明治十一年以降商法會議所又は商工會と稱する商工業者の團體が組織せられたるを第二段とし、次いで明治二十三年「商業會議所法」に依つて原型が出來上り、昭和二年今日の「商工會議所法」を成すに至つた。商工會議所

發達の狀勢は大體左の統計に示されてゐる。

年度	會議所數	議員數	選舉權者數	一箇年度經費（千圓）
明治四十一年	五八	一、七四一	五四、八二四	三二五
大正七年	六〇	一、八五一	六五、六九九	五八九
昭和三年	七七	二、三〇五	一三一、五五五	二、六八四
同八年	九七	三、四三五	一〇〇、六九五	二、三〇一

【教育的活動】　商工會議所が其の「商工業ノ改善發達ヲ圖ルニ必要ナル事業」の一として教育に力を致す事に社會は大なる期待を懷いて居る。蓋し中小商工業は我國產業機構に於て重大なる地位を占むるものであるが、大企業の攻勢に依り其の疲弊甚しく、爲に國策としてその振興を圖らざる可からざる事情にあるに拘らず、徒弟制度は廢滅に歸し雇主と使用人は粗剛なる勞資關係に墮し、商工業に從事する年少者の多數は其の教養を培ふ機會を與へられず、而して學校卒業者の多くは大企業に吸收せらるゝ現狀に於て中小商工業が其の使用人を教育して有爲なる人物たらしむべき方策を講ぜざるに於ては、我國中小企業の將來は寒心に堪へざるものがある。然るに同業組合は微力にして且つ自覺に乏しく、教育事業の如きは到底これに期待することが出來ぬ情勢に在るに於て、擧げてこれを商工會議所の如き商工業の興隆振興を職分とする國家的團體に俟たなければならぬことは當然とせらるゝ所である。然るに我國商工會議所は從來斯問題に對し關心比較的に薄く社會の期待を滿足するに足る事業を行つて來たとは云はれない。地方的には時に特別な試みを爲しつゝあるものもないではないが、大體東京商工會議所の實施しつゝある所を以て一般の事例と看做すことが出來る。これを列擧すれば左の通りである。

(一)實務能力檢定試驗　商工從業員の勞力並に應用力を檢定し、其の才幹に應じて其の地位を得しむると共に商工從業員の修學を奬勵する目的を以て施設せらるゝもので、大正十四年以來毎年實施し、昭和十年以來試驗科目に多少の分合修正を加へ、新たに性能檢査を加へ實務能力に重きを置いて居る。試驗程度は甲種商業學校卒業程度。試驗科目は商業常識（商事要項・商品學・商業地理に關する一般商業常識）、商業算術（珠算を含む）、商業簿記、商業通信（和文及英文、筆蹟をも考査す）。學科試驗合格者に對し此の外性能檢査及び人物考査を行ふ。受驗資格は東京市內在住者（男女を問はず）。

(二)東京商工會議所商業實務員講習所　前者は商工從業者資格檢定の制度であるが、此の趣旨を擴張し、一定の教育施設とし、實務に從事しつゝあるもので學校教育を受けることの出來ない者のために商業に關する知識を授くると共に國民生活に必須なる教育を施し、兼て德性を涵養する目的を以て昭和十一年四月より施設しつゝあるものが本講習所である。其の大要を摘記すれば、入學資格は商業實務に從事し主として東京市內に居住する者。修業年限は一年。授業日數は一年を通じ百二十日以上、毎週三日、中二日は必修科目、餘は選修科目とし、授業時間は午後七時より九時半迄。學科目は必修科目として公民常識、商業文及習字、商業算術及珠算、商品知識、商事要項、簿記、選修科目として英語、商業地理、商業經濟、稅務知識、貿易實務、經濟常識、其他必要に應じ特別講義、實地見學を施行する。

(三)商工青年修養會　東京商工會議所、東京市及東京實業組合聯合會の共同主催により大正十一年開始、商店・工場等の公休日を利用し廣く商工從業員の修養向上を圖るを以て目的とし、講演・體育運動等を行ふ。

(四)珠算能力檢定試驗並珠算競技會　商工業關係實務の能率を增進せしむる爲、珠算の奬勵を圖り其の能力を向上せしむることを目的とするもので、昭和六年以來珠算能力檢査試驗を行ひ其の能力を表示する外、珠算競技會を催し、優秀なる者を慮奬する。

（宮島　清）

シヨウザン（象山書院）——**ジヨウシキ**（常識）

象山書院　シヤウザンシヨヰン

【創設】　江西省貴溪縣の南三峯山下に在り。宋の陸象山は淳熙十四年(1187)の頃應天山（縣南八十支里に在り、形象の如く別名を象山と謂ふ）に象山精舍を建てて書を講ず、來り學ぶ者頗る多く皆廬を結んで居る、遂に數千人にいたる。山に居ること五年、知荊門軍に任ぜらる。依つて後事を高弟傅季魯に託す。其後祠を建てて祀る者あり、紹定四年(1231)に及び江東提刑袁甫、朝に請うて三峯山下に改建し三陸（梭山復齋象山の三兄弟）の祠堂を設け、「象山書院」の敕額を賜ふ。

【變遷】　元末兵に燬たれたが、明の景泰年間(1450-56)韓雍・姚堂等重建し、田を置いて歲祀に供す、其後李夢陽・謝寶・袁鳳鳴等相次いで增修し嘉靖年間(1522-66)王宗沐講學す、萬曆七年(1579)天下の書院を廢す、依つて改名して象山祠となす、尋いで同三十一年吳櫃京書院を新築し陸氏の子孫を以て奉祠せしむ。象山書院は此他縣城東南隅にも在り、清の乾隆年間(1736-95)に義學を改めて書院となしたもので嘉慶(1796-1820)・同治(1862-74)に改建せられてゐる。

【槐堂書院】　また陸氏の故鄉金谿縣には宋代に槐堂書院、元代に青田書院、明代に象山書院・崇正書院がある。皆久しくして後廢したが、中で槐堂書院は宋代に象山書院とも稱し盛であつた。卽ち宋の紹定六年(1233)陳詠之の建てたもので傅子雲・葉夢得の記がある。宋明に重建せられ後三陸祠となる。

「書院」の項參照。　（阿部吉雄）

文獻——「江西通志」。「廣信府志」。「象山全集」。高瀨武次郎「陸象山」（大正十三年）。

常識　［英］common sense［佛］sens commun［獨］Gemeinsinn；gesunder Verstand

【語義】　常識の原語 common sense は、元來、(一)種々の感官に共通せる對象の知覺と(二)「常識」なる語に

より代表さるゝ萬人共通の考へ方（感じ方）との二つの意義を有するが、普通には主としてその實用的側面たる(二)を言表する語として用ひられてゐる。然るにこの(二)の意味は(一)の根原的の意味より轉化開展し來れるものであるから、之を定義するには歴史的説明と聯關せしむるを以て便とする。

【語義の轉化】 *アリストテレスは五つの特殊の感官に對して共通（一般）感官〔希〕koinē aisthēsis（英）common sense）なるものの存在を主張した。卽ち彼は種々の感覺が唯一同一の對象に綜合統一さるゝ際とか、運動・形態・大さ・數等は二つ以上の感官に意識さるゝ「共通」のものである故、此等に對して共通感官なるものを認めた。更に特殊の感覺を比較し共通意識に當す能力をも共通感官としたのである。これは記憶・想像・「意識する作用」の諸作用を所有すると考へた。この最後の「意識する作用」より轉じて、後には共通感官を內官 inner sense と同一視する傾向も生じて來た。この第一の意義より常識の意義が轉化して來たのである。先づ特殊と一般との關係が意識生活全體に適用され、實際的の意味に於て見られる時は共通感官は常識の意味へと推移する。(一)考へ方の特殊偏倚なるものに對する常規一般の人々の知力、とか(二)獨特例外的なる人々の見解・感じ・判斷等に對して一般並の見解・感情等、或は(三)特殊の敎養等により專門的に偏せる態度に對し一般的敎養により養成されたる公正の態度、等の意味へと轉化して、常識なる意味が成立したのである。以上の如き對立よりして理性的存在の有する自然的の知力とか通常均等的の理解力とか、萬人の有する簡明素樸なる知識とか、さらに轉じてその價値的意識が表面化して善良健全なる考へ方・感じ方とか或は融通自在の實際感とか云ふ意味が生じて來たのである。社會的意味に解せられる時は人類や社會に對する共通感、或は連帶感と云ふ意味も生じてくるが之は一般には常識の語の中には入れない。

【常識哲學】 更に萬人に共通なる、簡明素樸なる考へ方（感じ方）こそ第一義的眞理を把握する能力である、これによりてのみ知識の眞僞・行爲の善惡・宗敎の正邪等を眞に批判することが出來ると云ふのが所謂常識哲學 philosophy of common sense の立場である。トマス・リード T. Reid (1710-96)・ビーティ J. Beattie (1735-1803)・ステュアート D. Stewart (1753-1828)・ブラウン T. Brown (1778-1820)等之に屬す。（小山勝淸）

文獻——*T. Reid*, Enquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense, 1764. *D. Stewart*, Elements of Philosophy of Human Mind, 3 vols., 1792. *J. Beattie*, Essay on the Nature and Immutability of Truth, 1770. *J. McCosh*, The Scottish Philosophy, 1875.

庠序 シヤウジヨ

【意義】 庠序と連續して普通に學校を意味するが、支那古代に於ける庠序は各〻獨立した別物であると考へられてゐる。但し其の區別は諸說あつて明瞭ではない。

【機能上の區別】 先づ兩者の機能上の區別については、『孟子』に「庠は養なり、序は射なり」とあるのが最も有力で、庠は養老・*鄕飮酒禮を行ふ所、序は射禮を行ふ所であると云ふが、射禮の前に必ず鄕飮酒禮を行ふとすれば、此の區別は稍〻不明確な點がある。『白虎通』に「庠は禮義を庠し、序は長幼を序す」と云ふのは更に不明瞭である。

【地位上の區別】 次に其の地位上の區別に就ては、『禮記』學記に「家に塾あり、黨（五百家）に庠あり、術（一萬二千五百家）に序あり、國に學あり」と云ひ、『周禮』も州長（二千五百家の長）が春秋に州序に射ると云ひ、黨正が鄕飮酒禮を行ふのと對すれば、州と術と異るけれども何れも序の方を高位としてゐるに反し、『白虎通』・『漢書』食貨志は「里（二十五家）に序あり、鄕（一萬二千五百家）に庠あり」と云ひ、庠を遙に大きなものとしてゐる。但し此等も「鄕學の異者を庠序に移し、庠序の異者を國學に移す」と云つてゐる所を見ると、『禮記』學記の如く庠序を塾と國學の中間にあるものと見てゐるのであらう。

【時代による區別】 つぎに時代により區別する說には、『禮記』王制及び內則に、有虞氏（舜の時）には上庠・下庠、夏后氏には東序・西序、殷人には右學・左學、周人には東膠・虞庠があつて、各〻前者では國老、後者では庶老を養つたと云ひ、鄭玄は前者を*大學、後者を*小學と解してゐる。此の外「夏は校といひ、殷は序といひ、周は庠といふ」と云ふ所傳もあつた。

なほ序の構造は「室なし」卽ち壁がない建築であるに對し、庠は通常の建築物と同じく室があるものと考へられてゐる。（牧野巽）

文獻——林泰輔「周代學制考」（『歷史說林』明治四十—四十二年）。

小乘 「大乘と小乘」の項を見よ。

商船學校 〔英〕mercantile marine school 〔獨〕 Navigationsschule

【我國の商船學校】 我國の商船學校は「*實業學校令」並に「商船學校規程」に基いて施設せられ、その修業年限は尋常小學校卒業程度を以て入學資格とする場合に於ては五年、高等小學校第一學年修了程度を以て入學資格とする場合に於ては四年、高等小學校卒業程度を以て入學資格とする場合に於ては三年、而して特別の必要ある場合に限り一年以內之を延長することを得るのである。入學資格等は年齡十二年以上にして尋常小學校卒業程度以上の學力を有するものたることになつてゐる。商船學校の學科は航海科及び機關科に分たれ、その一學科だけを施設することも出來る。その學科目は修身・公民科・國語・數學・物理及化學・外國語・體操（武道を含む）並

に實業に關する學科目及び技業である。而して實業に關する學科目は運用術・航海術・機械製圖・海上氣象學大意・造船學大意・應用力學・電氣學大意・海上運送大意・海事諸法規・船舶衞生、其他必要なる事項より選擇して之を定むることになつて居る。昭和八年度統計に依れば我國商船學校數九校、生徒數一、四九九人、經費總額三三六、〇〇〇圓に上つて居る。

商船學校は他の實業學校同樣道府縣・地方自治體をして施設せしむることを原則とする所より、實技の練習に多くの經費を支出する道なく、止むを得ずその航海科卒業者を公私有小型帆船に乘船せしめ、その結果生命に關する危險に遭遇すること尠からず。のみならず民間帆船に於ては生徒の品性に惡影響を及ぼし教育上寒心に堪へざるものありし所から、政府は補助機關付一級遠洋帆船二隻（日本丸及び海王丸）を建造し、文部省內に航海練習所を設けて之を管理せしめ、昭和五年六月より、全國公立商船學校航海科本科卒業生を收容して航海練習を行はしめ、高等海員として適切なる陶冶を加へつゝある。

【外國の商船學校】 (一)イギリス　我國に於ける如く學校教育を主とするものと、徒弟制度を主とするものと二者あり。前者は僅か二、三校を算ふるに過ぎず、修業年限は二年乃至四年、滿十一歲乃至十六歲に至る少年を收容す。その程度は我國甲種商船學校に匹敵するものと見て大過なし。次は徒*弟制度を主とするものは約百校に達し、その大多數は引退船長が營利的に經營する私塾にして稍〻著名なるもの約十校に過ぎず。而して此等の諸學校は將來船長・運轉士たるべきものに必要なる知識を組織的に教授するものに非ず、隔週毎にイギリス商務省が各港に於て施行する各種海技試驗を受くる者のために準備を與ふる程度にして、大體に於て我國に於ける日本海員被濟會附屬高等海員養成所と相似たるものである。

次にイギリスに於ける機關士養成の狀況を見るに、その特長は徒弟教育式なる點に在る。卽ち商務省の指定したる官公私立機關工場に於て見習徒弟となり、十五歲以上に於て四年間一定の仕事に從事した後外航十八箇月以上又は內航二十四箇月の海上實習に從事して國家試驗に及第したる者又は滿十七歲以上にして前項に述べたる海上實習を了へたる後、滿二十一歲以上に於て國家試驗に合格したる者を先づ二級機關士とするのである。なほ此等國家試驗に關する準備教育を施す爲の船舶機關學校が私設せられつゝあることは運轉士の場合と同樣である。

(二)アメリカ　高等海員養成機關として四州立商船學校（ニューヨーク・ボストン・フィラデルフィア・サンフランシスコ）あり。凡て航海科及び機關科を設け、共に滿十七歲乃至二十歲、ハイースクール第二學年修了程度を以て入學資格とし、修業年限二箇年、每學年を二分して學習期間と實習期間に分つ。卒業者は簡單なる國家試驗に由つて三等運轉士となり、二箇月以內の助手期間を經て正式に就任することとなる。

(三)ドイツ　高等海員養成制度は頗る合理的にその體制を整備する點に特色を有する。先づ船長・運轉士の養成に當つては十五歲以上の者を五十箇月近海航路の甲板部員として實習に從事せしめる。その期間自己の海員としての適否を自省せしめ、引續き海員たることを志望する者を特に國家の認定したる航海學校大航路運轉士豫備科に入學せしめ、二十週間以上修學せしめたる後、定期の試驗に合格したる者を大航路運轉士科に入學せしめ、四十週間以上在學したる後、規定の試驗に合格したる者に大航路運轉士の免狀を授與する。大航路運轉士にして更に二十四箇月の海上勤務の履歷を有し、その期間一定の學術的勞作を作成し、大航路船長科に入學して四十週間以上在學し、規定の試驗に合格したる者には大航路船長免狀を授與する制度である。

以上はドイツに於ける遠洋航海に從事する高級海員養成の制度で、我國の甲種運轉士・甲種船長資格に相當するものであるが、その他主として近海航路に從事する高級海員、卽ち我國の乙種運轉士・乙種船長養成に當る航海學校は數校施設せられ、小航路運轉士科・小航路船長科・沿岸航路運轉士科等が設けられてあるが、此等は主として海上履歷を有し、國家試驗を受くる者の爲に、その準備教育を施すもので、我國被濟會高等海員養成所施設に類し、我國公立商船學校の如き整然たる體制を有するものではない。

次に機關士・機關長の養成に就ては、その制度大體に於て運轉士・船長養成と相似たるものであるが、運轉士志望の少年は冒頭海上實習を行ふに反し、機關士志望の少年は機關工場實習を課せらるゝの相違がある。卽ち十五歲以上の少年を收容して少くとも三十六箇月間船用機關製作工場若しくは發動機製作工場、蒸汽機關・石油發動機その他喞筒・捲・壓搾機並に冷凍機の如き類似の機械を製作する機械工場及び船用機關並に船用補助機關修繕工場に於て見習徒弟として實習を了へたる後、少くとも二十四箇月間大中小航路船舶に於て機關助手として海上勤務に從事し、次いで國家の認定したる機關學校二等機關士科に入學し、少くとも四十週間在學したる後、所定の試驗に及第したる者に二等機關士の免狀を授ける。二等機關士として二年以上小中又は大航路の海上勤務に從事し、再び機關學校一等機關士科に入學し、二十週間以上在學し、規定の試驗に合格したる者は一等機關士を授けられる。

（宮島　清）

商船專門學校　實業專門學校の一種。「高等商船學校」の項を見よ。

情操　〔英〕 sentiment

【最も普通に用ひらるゝ情操の語義】　心理學の術語中でも感情・意志の方面に關係ある言葉は語義が一定して居らず學者によつて種々異つた意味に用ひられて居る

ものが少くない。これは我國のみならずイギリス・フランス・ドイツ等の學界に於ても皆さうなのであるが、情操といふ語もまた其の意義の最も不定なものの一つである。大體此の語は英語の sentiment の譯語であるが、これに精密に當るドイツ語は無く、フランス語では英語と同じ文字はあるが、意味はかなり英語のとは異つて居て、廣く感情一般のことに用ひられて居る。

英語に於ても此の字は意味が可なり不定である。最も普通な用法では emotion（普通に之を情緒と譯して居るが此の譯語は全然當つて居ない。怒り・恐れ・驚き・喜びなどの身體的變化を多く伴ふ激しい複雜な感情狀態を總稱する語である）と大體似て居るが、高等なる知的觀念的作用に伴うて居り、從つて感情的調子の左程強くないものを情操と名づける。而して其の主なる種類として通常四つを擧げて居る。社會的及び道德的情操・宗教的情操・美的情操・知的（論理的）情操がこれである。

（一）社會的及び道德的情操　動物でも人間でも其の生存の必要上、多數が相集つて集合生活或は社會生活を營んで居ると、其の社會の各員相互の間に同情同感を生じ、又各員協力して同一の目的例へば食物を探すとか敵を防ぐとかいふことに努力することが常に必要となる。其の爲には各員がたゞ自己の利益のみを謀つて居ては不可能であつて、必ず社會を形づくつて居る各員全體の利益になるやうに自己の利益を抑へ又は犧牲にすることが必要である。即ち他と協同生活を營むために、自然に或ることは爲すべきことで、或ることは爲すべからざることであるといふ心持が次第に起つて來る。これが即ち社會的及び道德的情操の起原である。人間に於ては、其の智能の發達と共に、社會關係が複雜となると同時に、道德的な觀念や思想の方面も高等に發達して來るから、之に伴うて道德的情操も亦次第に複雜高尙に發達して行く。

（二）宗教的情操　目に見え耳に聞える個々物の外に、又その上に、目に見えず耳に聞えざる偉大なる何物かがあるといふ心は、文明人は勿論恐らくあらゆる未開人にもあるのであらう。此の何物かに對して一方に於ては之を恐れて其の前に跪拜せんとする氣持を生じ、他方に於ては之を愛し之に近づき之に賴りすがらんとする心を生ずる。これが宗教的情操の起原である。宗教的觀念が高尙に發達するに從つて此の情操も亦複雜高尙になり、同時に道德的情操と密接な關係を生ずる。

（三）美的情操　大體に於て感情の作用、殊に恐れや怒りの如き激情は、多く個人の生命の安全を保つに役立つものである。例へば恐れて逃げれば敵に殺されることを免れるが如きである。然るに美的情操のみは此くの如き生活作用若しくは社會的機能と關係なきを特色とする。而も美を好み醜を嫌ふの感情は如何なる未開民族にも存在する。最も著るしきは舞踏であつて、收穫・結婚・戰爭などの前後に於て殆ど凡ての民族は必ず種々なる舞踏を行ふを常とする。又身體に種々の裝飾をつけ、或は入墨を施すなども亦美的情操の現はれである。文化の發達と共に次第に舞踏から音樂が分化し、裝飾から繪畫や彫刻などが發生して、美的情操の發達を來した。

（四）知的（論理的）情操　人間には奇を好み新を喜ぶところの好奇心即ち知識欲が存在し、新しきことを知り若しくは今まで考へなかつたことを考へることに大なる愉快を感ずる。幼兒が今まで見たことの無いものを見、知らなかつた話をきいて喜ぶのは即ちかゝる好奇心の作用であつて、此の時に伴ふ感情狀態が即ち知的情操である。これが更に進步すると眞僞の判斷や論理的矛盾の有無などに強い關心を有つやうになり、眞を喜び僞を惡み、實用の有無に拘はらず未知の眞理を求めてやまざる研究心を生ずるに至る。此の知的情操は平生は他の情操に比して感情的な强度が比較的弱いけれども、時とすると可なり強く起つて其の人を苦しめることすらある。學者が會心の書を讀んで思はず欣喜雀躍したり、永年の研究の結果が成功せんとした時に喜びの餘りに心悸が亢進して窒息の感を起したなどといふ實例は少からずある。

〔シャンド等のイギリス心理學者の用ひる情操の語義〕イギリス心理學の元老シャンド A. F. Shand (1858—) は稍〻特別なる意味で sentiment といふ語を用ひ之を emotion と明かに區別した。彼の考へでは emotion は之を惹起す原因（若しくは對象）がある時に起り其の持續時間は比較的に短いが、sentiment はいはば情緒を起すべき素質又は傾向であつて比較的に永續するものであるといふのである。例へば愛と憎との如きは即ちかゝる sentiment の例である。或る人を愛する時は、其の人の居る時には喜び、居ない時は其の人の來らんことを欲求し、其の人の來らんとする時は喜ばしき希望をもち、其の人の病氣又は死亡した時は心配または悲歎の情を生ずる。即ち愛といふ情操は種々の場合に從つて此等の種々の感情狀態を生ぜしむべき傾向又は素質である。いはば emotion は形容詞の如く情操は名辭の如きものである。或は種々なる感情狀態の附著し來る所の比較的安定なる中心ともいひ得る。故に情操は多くの場合に或る一瞬間に全部を經驗することは出來ない。たゞ其の時に於ける其の一の樣相 phase を經驗し得るに過ぎぬ。而して其等の一つ一つの樣相は即ち emotion なのである。シャンドは斯くの如き情操の例として友愛・愛國心・愛鄕心等を擧げて居る。シャンドの友人乃至後輩たるスタウト G. F. Stout (1860—)・マクドゥーガル W. McDougall (1871—) なども大體彼の考へに贊成して居る。

（野上俊夫）

「情緒」の項參照。

文獻——*T. Ribot*, La Psychologie des sentiments, 1896, [12]1925. *A. F. Shand*, Foundations of Character, 1914, [8]1927., *G. F. Stout*, A Manual of Psychology, 1899. *W. McDougall*, An Introduction

to Social Psychology, 1908.

情操教授

〔獨〕Gesinnungsunterricht

【起原】　意衷教授ともいふ。情操教授といふ用語の教育學の中に現はれたのは比較的新しい事であるが、事實としては既に古代ギリシャの時代から存したものである。*ソクラテスは德は教へ得るものであると說き、*プラトンも其の師の思想を繼承してゐるが、教へを說いて德性を養はんとするならばそれはやがて情操教授である。

【ヘルバルト及び其の學徒の說】　近世に及んで情操教授に重要の位置を與へた者は*ヘルバルト及び其の學徒である。ヘルバルトは道德的品性の陶冶を教育の究竟目的たらしめたが、其の心理學に依れば、意志も觀念作用の變容に過ぎない。それゆゑ道德的品性の陶冶も、被教育者の意識內に正しき觀念群を成立せしめる以外に道なく、從つて人間の行爲と其の相互關係等、人事現象を取扱ふ教授が教育究竟の目的に照して最も重要な位置を占むべきものと認められてゐる。而してヘルバルトは人間の生活關係中、歷史的に古き時代のものが比較的單純であり、單純であるが故に被教育者の發達に適すれば、情操陶冶のための材料を歷史的に排列すべきことを勸めてゐる。

ヘルバルトの此の思想を繼承して情操教授を一切の教授の中心に立たしめた者は*ツィラーである。其の*開化史的段階說及び中心統合法は之を告げてゐるものである。

【批評】　觀念を心意の究竟要素と看做したヘルバルトの心理學は既に妥當性を失うた過去の心理學であれば、之を基礎とする情操教授も崩壞せざるを得ないが、之が爲に道德的の體驗と判斷を養ふ教授の一切が失はれることにはならない。

（佐藤熊治郎）

消息往來

セウソク　ワウライ

【解說】　『消息往來』の名に呼ばるゝものに二種あつて、一は文明十八年(1486)書寫の物で、消息文例型に屬してゐる。他は高井蘭山の作にかゝる『消息往來』を代表とするもので、『*消息詞』の系統に屬するものである。『消息詞』型に屬する『消息往來』は、消息文に必要な語句を彙集して消息文習作へ入る前の準備教育に備ふる教科書である。この系統に入るものには、江戶時代後期にあつて、『馬場消息詞』(寶曆年代刊)を先驅とし、續いて安永七年(1778)に入つて、『累語文章往來』(一名、『新撰累語消息往來』)、『文章連歌』、『增字消息往來』、『用語分類消息往來』の四種が出版せられた。これらは何れも「凡消息者、一筆・一翰・一札・啓上・啓達・任ㇾ筆而染筆致・令ㇾ任、……」で書き始めてゐる。寬政五年(1793)に刊行せられた蘭山の『消息往來』は、同じ形態と目的とを有するものではあるが、「凡消息者、音信を通(つうじ)、近所遠國、不ㇾ限ㇾ何事、人間萬用を達之(たつする)元也。先書狀・手紙取扱文字、一筆啓上仕」で始まつてゐる。

【教育的影響】　『消息往來』出でてより、消息文例型を壓倒して忽ち消息科往來物中に首位を占むる事となつた。其系統に屬するものの普及實に次の如くである。

消息科往來物中に於ける消息詞型の地位

（括弧內の數字は異板・重板數）

年代	慶長—萬治	寬文—寶永	正德—寬延	寶曆—安永	天明—享和	文化—天保	弘化—慶應	明治	合計
消息文例型	一〇(一六)	二三(一五)	一五(一〇)	二三(九)	九(一〇)	九(二四)	四(二三)	二	九五(一〇七)
消息詞型		一	—(一)	五	四(二)	一五(一)	六(二)	三二	六三(六)
初學文章型	一(四)	四(四)	五(一)	一	—	二(一)	五	—	一八(一〇)
用文章型	一	一六	一八	三二	三一	二九(三)	二四	一七	一六八(三)
合計	一二(二〇)	四四(一九)	三八(一二)	六一(九)	四四(一二)	五五(二九)	三九(二五)	五一(一)	三四四(一二六)

江戶時代以降に於て刊行・撰述せられた消息科往來物三百四十四種の中、『消息詞』型は六十三種であつて、必ずしも多いとは言へない。併し、その中僅に十種を除く五十三種は文化・文政以後の撰述にかゝるもので、『*用文章』の類型に屬する*往來物と共に、明治維新前後の作文教育の代表的類型となつたのである。

「消息詞」の項參照。

（石川　謙）

消息詞

セウソク　コトバ

【解說】　消息詞は大藏卿菅原爲長の撰にかゝるものである。爲長は寬元四年(1246)に八十九歲で薨じた人であるから、この書が鎌倉初期の作であることは疑はれない。前田侯爵家に傳はつてゐる原本は、明應二年(1493)の書寫本に基いて文龜二年(1502)に更に複寫したものである。以てこの書の永く用ひられたことを證するに足りる。この書は短文・短句・類語を集めたもので、消息文の讀解や習作の爲の豫備段階として用ひるべく編まれた教科書である。模範文例集ではなくして、要文・要句・要語の集積である。

【教科書としての價値】　模範文例にあらずして、それを讀み・解き・作るための準備としての教科書の出來たことは、消息科往來物に於ける教科書意識の一大躍進を意味する。教授方法の進步をも示す。爾來この書の形態を學ぶもの相繼いで出で、『消息詞』型と名付くる一類型を打ち出すに至つた。『新札往來』、『雜筆往來』、『常途(じやうづ)往來』の如きは、何れもこの系統に屬するもので、室町中期までの間に出來たものである。『常途往來』は寬文年間の書寫もあるが、享保八年(1723)に至つて刊行されてもゐる。江戶時代中期以後に至つて、『馬場消息詞』(寶曆年代刊)、『累語文章往來』(安永七年刊)、『用語分類消息往來』(安永七年刊)などが出て來たが、寬政五年(1793)に高井蘭山の『*消息往來』出づるに及んで、『消息詞』型は消息科往來物中の一大勢力となつた。

「消息往來」の項參照。

（石川　謙）

上智大學 〔英〕Sophia University

【沿革】 ソフィア大學ともいふ。明治四十四年四月ドイツ人ヘルマン・ホフマン Hermann Hoffmann がカトリック教主義による日本青年男子の高等教育を目的とする財團法人上智學院設立の認可を得、大正二年三月二十九日同學院の事業として東京市麹町區紀尾井町に「*專門學校令」に依つて設立した上智大學がその起原。同年修業年限二年の豫科を設け文學科（哲學科・獨逸文學科）と商科の二學科に分け、大正四年に修業年限三年の本科を設け文科（哲學科・文學科）・商科の二學科に分けた。昭和三年五月「*大學令」による大學に組織を改め、文學部・商學部の二學部及び豫科を置き、同四年四月より開始し、更に昭和六年一月「專門學校令」による專門部を開設して經濟科・商科の二學科を置き、同七年四月には專門部に更に法科及び新聞學科を置き現在に至る。

【現制】 「大學令」による私立大學で、文學部・商學部の二學部を置き、豫科を併置する。文學部は哲學科・文學科、商學部は商學科・經濟學科に分る。豫科は修業年限二年、中學校卒業程度以上の者を入學せしめる。附屬專門部は「專門學校令」により、經濟科・商科・法科・新聞學科の四學科を置き、修業年限三年、入學資格は豫科と同樣、なほ專門部は夜間教授である。昭和十年五月現在の學生・生徒數は學部一二四名（文學部四三名、商學部八一名）、豫科九二名、專門部九九名。

【所在地】 東京市麹町區紀尾井町。 （飯田旗三）

情緒 〔英〕emotion 〔獨〕Affekt 〔佛〕émotion

【ヴントの規定】 *ヴントに依れば、情緒が特に*感情から區別せられる特徴は次の三つに歸せられる。(一)時間的經過を採る。感情に於ては、時間の流は、その變化を惹起しないが、情緒は時間の推移に從つて、現はれ方を變へる。(二)情緒は表象過程を變化させる。これは感情に於ても起るが、情緒に於ては特に著るしい。表象そのものが情緒によつて特別の性質を得る。(三)生理的同伴現象が特に著るしい。感情に比し、情緒では、單なる呼吸・脈搏等の變化のみならず、四肢及び全身の表出運動、特に顏面の表情となつてあらはれる。以上の規定は、その要素說的偏向をしばらく度外視してこれを純現象的に解する時は、情緒の定義としても相應に完全なものであるが、この上に尙一つの性質を附加するのがよい。卽ち(四)情緒は顯明的 manifest（ケーラー W. Köhler）な性質を有する。我々が情緒を感ずる時は、我々はその情緒の性質に就て疑惑をもつことはない。それは最高の確實性を以て我々にわかる。この性質は*ジェームズに於て旣に指摘せられ、マクドゥーガル W. McDougall (1871—) によつて情緒の基本的な性質とせられたが(1)情緒は事物の性質に就て教へるのでなく、事物に對する自己の反應の性質を我々に教へるのである。)、*ゲシタルト心理學はこれを定式化した。

【情緒の性質と情緒說】 情緒の第一の性質からマクドゥーガルは、情緒を本能の主觀的側面と見る說を導出した。情緒は始めと終りと、途中の過程をもつて居る。それは一つの纏つた全體をなし、斷片的でない過程と看做される。これは本能が目的を有する活動であることに對應するのであつて、かくして、情緒は本能活動の主觀的側面であるとするのである。彼は情緒を第一次と第二次とに分ち、第一次情緒を表の如く十四個に區分した。

本能	本能に伴ふ情緒
逃走本能	恐怖
爭鬪本能	怒
排斥本能	嫌惡
親愛本能	愛情
訴の本能	困惑
交偶本能	性感
探索本能	好奇心
服從本能	劣等感
肯定本能	優越感
群居本能	寂寞感
狩獵本能（求食本能）	貪慾
所有本能	所有慾
創造本能	創作感
笑の本能	愉悅

この說は情緒を一つの成態と考へる點ですぐれた考案と言へるが、併しこれは次の二つの缺點をもつ。(一)快・不快等の根源的感情・情緒に對する本能が見出されないこと。(二)怒・悲等は、本能の現はれではなく、むしろ本能の現はれないこと、卽ち本能の現はれが阻害されたときの感情であること（*クラパレード・ラルギエーデーバンセル J. Largnier des Bancels の批評）。

かくして、この說は、本能の現はれ方を研究し、その現はれ方に基いて、その主觀的側面としての情緒を說明する方向へ向つて行かなければならないことが明かである、情緒の力學說はこの方向を目指す。

情緒の第二の性質から二つの現象が生れる。

(一)相貌的知覺 客觀的には何の情緒も含んで居ないものが、我々にとつて、情緒をもつて居るとしか思はれないことがある。これは人の顏を見る時に特に著るしく現はれるので、相貌的知覺 physiognomische Wahrnehmung と呼ばれるが、併し顏ではなく、一切の自然現象に對してかゝることが起る。或る景色は悲しげであり、或る花は愉快さうである等。この現象は、從來主觀の側の情緒が客觀に射出されて、その結果として現はれるものであると說明されて居たが、併し非常に心の愉悅に充ちて居る人にとつても、或る景色が悲しく見える等の事情はこの說明を不滿足なものとする。これは自我と環境との機能的な關係から、卽ち環境の刺戟布置が苑も環境の中心にある自我內部に、かゝる情緒を惹起するやうな構造と力とをもつて居るとしか說明されない。力學說の說明は正にかゝる方向をとる。

(二)情的論理 情緒が增大して有機體の一切を占有すると、有機體の思考の脈絡が、客觀的な筋道によらず、主觀的な情緒のまゝに支配されてしまふことがある。これを情的論理 logique des sentiments と言ふ。從つて情

的論理では思考の連鎖が原因結果又は理由歸結の關係によらず、目的手段の關係によつて接續される。個人心理に於ける自己辯護・改宗、社會心理に於ける說得はかゝる論理の例である。

かやうに情緒に於ては、表象過程との交互交涉の著るしいところが、表象力學や聯想說による情緒の說明の生れる根據になつた。これらの說は表象過程そのものから情緒の發生を說明しようとする點で、主知主義の情緒說と呼ばれる。

情緒の第三の性質から、ジェームズ・ランゲ說(「感情」の項參照)が出て來る。この說は情緒が全有機體的なものである點を誇大視して、逆說化してしまつて居る。實驗的研究によれば、情緒の生理的變化には決して情緒を特徵づけるやうな一義性はない。又キャノン W. B. Cannon (1871—)の說は一種の中樞說であるが、併し生理的變化を重要視するもので、情緒のこの性質に根據を置くものと言へる。

情緒の第四の性質は、ゲシタルトの情緒理論に重大な方法論を提供する。情緒はその性質上、顯明的であるから、それは現象自體を分析することによつては何物をも敎へず、唯、情緒の發生の條件を明かにし、情緒を、かかる條件をとゝのへることにより現實に作り出し得たとき、始めて完全な說明に到達したものと考へなければならぬ。ゲシタルト理論特にレヴィン K. Lewin (1890—)一派の研究はかやうな條件發生的方法 konditional genetische Methode に進んだ。

【情緒の力學說】 一般に情緒の力學說(ゲシタルトの情緒理論)に於ては情緒は次のやうに定式化される。「有機體とその環境の構成する全體場面は力に浸透されて居る。この力は場を平衡に保つか、又は變化と活動とを惹起するものである。この相互交涉は場の下位體系としての自我に適用されるのであつて、この自我內の諸力の力學の顯明的な側面が卽ち情緒なのである。」

かゝる見解に基き、力學說は從來の情緒說の缺點から解放されたみのり多き學說たることを期する。

【情緒の實用說】 情緒の力學說に對して、情緒を場の力學の顯明的なあらはれの凡てであると見ず、これをもつと狹く見る立場がある。これを情緒の實用說 theorie pragmatique des sentiments と言ふ。これは場に於ける力の關係のうち、自我の行爲を促進させ、又は阻止する第二次的行爲、卽ち行爲に向けられる行爲が情緒であるとなす說で、*デューイを先驅とし、アメリカではシカゴ學派、フランスではジャネー P. Janet (1859—)によつて支持されるものである。ジャネーはかゝる行爲に對する行爲(情緒)に「努力・疲勞・苦惱・勝利」の四つを擧げて居る。この說がやはり「力」概念を中心としたものであることは注意を要する。

【行動主義の情緒理論】 *行動主義はワトソン J. B. Watson (1878—)の兒童の恐怖の研究等に基き、情緒が恐怖・憤怒・愛以外は本有的 innate 基礎を有たず、條件反射の一種として成立して來ることを主張する。これに對して、ヴァレンティン C. W. Valentine (1879—)は反證を擧げ、又敎育上の立場からの反對もあるが、「反復」によつて從來、無記又は快の刺戟が、不快に轉ずる等の事實、卽ち感情の「學習」の事實はこの說に有利であり、力學說との間に尙論爭の續くことが豫期される。

【兒童の情緒】 兒童はその本性上自我が場から「分離」して居ないので、それだけ場の力學的影響を受け易く、從つて、情緒的行動が著るしい。このことは相貌的知覺及び情的論理に特に明白にあらはれる。相貌的知覺及び情的論理を兒童的現象と見る人があるのはこゝに原因する。前者から振人觀が、後者から原因結果の顚倒・混淆 juxtaposition 等種々の自己中心的論理が生れる。又兒童の情緒は場の力學から出たものでない故、場の力學的慣制が變化するとそれに從つて變化し、永續性がない。情操敎育の必要はこゝから起つて來る。

【情緒の社會的變化】 情緒は個人心理的に變化するのみでなく、又社會心理的に變化する。情緒は本來、生物學的な現象であるが、社會はこれを始め表情を統制することにより、遂には情緒本來の性質をも變化せしめてしまふのである。かゝる社會的變化の最も著るしい例は「*戀愛」であつて、ジャネーは、社會が戀愛を敎へなければ、戀愛は發生しない、とさへ極言して居る。又ポーラン F. Paulhan (1856-1931)は食慾が社會化されることによつて、いかに變化されるかを研究し、情緒の敎育に大きな貢獻をなした。

【情緒の敎育】 情緒は本來生物的なものであつて、社會的なものではない。從つて、一切の情緒は生物的には合目的的なものであつて、キャノンの研究はこのことを實證して居るが、併し社會生活にとつては、情緒に善いものと惡いものとを區別せねばならない。兒童に善い情緒の發展を促し、これを固定的性格的ならしめると共に惡い情緒を抑へるやうにせねばならぬ。これは結局情操敎育の問題である。この場合に、情緒の社會的變形の理論が參照される。

兒童に於ては情緒が場の力學の方に規定されることが多い故、これを利用して、兒童に善い情緒のみを起さしめるやうな條件を與へることにより、優れた情緒の敎育を行ふことが出來る。成人に於ては苦しく困難な「情緒敎育」が、兒童に於ては可能である。正しい道德感・美感をかやうな方法によつて養ふことが大切である。

尙、行動主義の情緒說では、一切の情緒を條件反射と考へたから、惡い情緒はこれを始めから成立せしめないやうにし、一旦出來た後は「再條件」re-conditioning の方法によつてそれを變化せしむべきであると主張し

た。併し理論的にも、この説がそのまゝ支持しがたくなり、實際的にも、再條件の方法の不可能な感情があるので、兒童精神衞生學者はもう少し立入つた感情克服の研究に進まざるを得なくなつて居る。

悪い情緒はいつも悪い環境より出る。從つて、教育者は兒童の感情狀態をよく觀察することによつて、その環境を察し、指導上の暗示を得ることがある。問題兒の取扱ひに於ては、その情緒表現に注意することは特に大切である。

情緒の一般教育に於ける意義は重大であるが、併しそれは*主情的教育の主張を含んではならない。情緒をさへも、これを適當に理智化して、理性に統一された人格のうちで機能せしめるやうにすることが大切である。

（波多野完治）

「感情」の項參照。

文献——*M. L. Reymert*, Feelings and Emotions, The Wittenburg Symposium, 1928. *T. Ziegler*, Das Gefühl, 1912. *W. Wundt*, Grundriss der Psychologie, 111922. *W. Köhler*, Gestalt Psychology, 1929（佐久間譯「ゲシタルト心理學」昭和十年）. *J. Larguier des Bancels*, Introduction à la psychologie, L'instinct et l'émotion, 1921. *H. Werner*, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 1932. *T. Ribot*, La psychologie des sentiments, 111925; La logique des sentiments, 11920; Essai sur les passions, 11923. *H. Maier*, Psychologie des emotionalen Denkens, 1908. *W. James*, Principles of Psychology, new ed., 1918. *G. Dumas*, Nouveau traité de psychologie, Tome II, Tome III, 1932–33. *K. Koffka*, Principles of Gestalt Psychology, 1935. *K. Lewin*, Dynamic Theory of Personality, 1935. *P. Janet*, De l'angoisse à l'extase, Tome II, Les sentiments fondamentaux, 1926; L'Amour et la haine, 1930. *W. B. Cannon*, Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage, 1922. *F. Puglia*, Les transformations sociales des sentiments, 1920. *F. Thomas*, L'éducation des sentiments, 11919. 須藤新吉「ゲントの心理學」（大正四年）。久保良英「憤怒及復讐の心理的研究」（明治四十三年）。

象徴

【意義】 〔英〕 symbol 〔獨〕 Symbol 〔佛〕 symbole symbole 即ち寄合から轉化した言葉で、*プラトンの『饗宴』では木板或は金屬板を割り、之を再び接合して識別の目標とする符節の意味に用ひられてゐた。從つて本來の意味は符節を合することで、寄合は符合することである。この意味から象徴は全體に符合する部分、從つて部分によつて全體の意義を表現する符號の意味となつた。

【象徴の哲學】 部分に對して全體が同時に與へられてゐる場合には、それらの部分は全體を表現する象徴とはならぬ。隱された全體を顯はにし、認められた本體を明かにし、認められざる本質を知らすことのできる部分的現象が象徴である。古代の「うらなひ」は龜の甲や鹿の骨を燒いて表に現はれた現象によつて裏に祕められた本體の意義を認知せんとする方法であり、卜策は象を觀じて宇宙の本體を認識し、卦を卜して神明を闡讃せんとする方法であつた。神は特殊な現象に於てその全體の姿を啓示するものと考へられた。從つて神祕主義の思想と象徴主義の思想とには相通ずるものがあり、哲學においても現象に對する本體を考へ、現象によつて本體を認識せんとする場合には、現象は本體に對して象徴的意義を有するものと考へられる。*ライプニッツがモナドに於ける表象を以て存在を表現したものと考へたのは表象を存在の象徴と考へたもので、バークリ G. Berkeley はこれを記號 sign の關係として說明した。カルス C. G. Carus の象徴學 Symbolik は身體的表現を以て精神を象徴するものと考へたもので、無意識は意識のうちに、意識は身體のうちに象徴として現はれ、個性或は性格は斯かる全體が象徴として部分のうちに表現されたものであると考へる。而して彼の象徴學は構造學 Organoskopie と形成學 Physiognomie と表情學 Pathognomie とに區別され、從來の人相學の原理を明かにしたものであるが、クラーゲス L. Klages は彼の*表現學に於て表現は意識の本質表現即ち意欲的人格の表現であり、身體を通じて表現される精神は表現の意味として解明されるもので、身心の關係として成立する表現の法則は解明の法則 Deutungsgesetz に外ならずといふ。リップス H. Lipps の*感情移入のごときも對象の意味が自我の移入によつて解明される象徴的關係として理解される。しかし象徴によつて表現される全體は單なる人間の主觀的精神ではなく、客觀的精神としての文化は種々なる象徴形態として表現される。言語は文化を象徴する最も重要なものであるが、一般に象徴は言語のみならず、直觀的形象によつて、それを超越した全體の意義を表現するもので、象徴とそれが表現する事象との間には本質的聯關が認められねばならぬ。

【象徴と教育】 象徴は事象の本質を理解せしむる教育の手段として重要な意義を有してゐる。象徴の意識は幼兒の遊戲に於て表はされるやうな段階から藝術家や哲學者の本質直觀に於て表はされるやうな段階にまで發展する。從つて象徴が教育の手段として用ひられる場合には、*玩具或は*恩物によつて象徴される兒童の精神、リトミックによつて象徴される兒童の生活から、體育及びスポーツによつて象徴される青年の精神、*國旗及び*權威によつて象徴される國民の精神にまで高められる。而して象徴教育の方法としては主として比喩による本質直觀の方法が用ひられ、從來は多く宗教教育の方法に用ひられたが、現代に於ては象徴の體驗として行動或は作業によ

る象徴の教育が行はれ、體操の如きも身體による精神の本質的表現の方法として考へられてゐる。要するに象徴による教育は言語による教育よりも事象の本質直觀に對して有效な方法として認められ、殊に團體精神の訓練にはこの方法が有效に用ひられる。併しフレーベルの象徴主義の教育には神祕主義の思想が認められる。（城戸幡太郎）

「象徴主義」の項參照。

文獻——*C. G. Carus*, Symbolik der menschlichen Gestalt (neu bearbeitet von *T. Lessing*, 1925). *L. Klages*, Vom Wesen des Bewusstseins, 1921. *E. Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen, 1923. *H. Hetzer*, Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit, 1926. *H. Borch*, Symbol und Erziehung, 1927. *J. Markey*, The Symbolic Process and Its Integration in Children, 1928.

象徴主義

〔英〕symbolism 〔獨〕Symbolismus 〔佛〕symbolisme

【藝術に於ける象徴主義】　一般には表現手段として象徴を用ひる藝術上の傾向又は特色を指すが、狹義には十九世紀末、フランスを中心に一時世界文學を席捲した象徴派 symbolistes の運動又はその立場を云ふ。

(一)藝術の象徴性　藝術は一般に形象による內容の表現であるから、形象をその意味內容の象徴であるといふ見方からすれば、一切の藝術は多少とも象徴的である。だから象徴主義の對極たるリアリズムに就てさへそれが語り得るわけで、フローベール G. Flaubert (1821-80) の『ボヴリー夫人』(Madame Bovary, 1857)、モーパッサン H. R. A. G. de Maupassant(1850-93) の『脂肪の塊』(Boule de suif, 1880) は一地方、一馬車內の特殊な逸話的出來事の細敍でありながら、實はそれによつて市民社會そのものの愚劣を暗示してゐる點で立派な象徴的作品といへる。一個のリアリズム作品の價値はそれが表はし或は潛めてゐる象徴能力によるとも考へられるもので、例へば、『ドンキホーテ』(Don Quixote, 1605) と『ハムレット』(Hamlet, 1603-1604) は、人間の二つの根本的型を現はしたその無意識的象徴性によつてその作品の味はひを深めてゐるのである。

(二)象徴的藝術　象徴的藝術は三種に分けて考へられる。一は古代の寓語・譬喩譚、中世の夢物語(ダンテの『神曲』)等の寓意的藝術と、ゲーテの『ファウスト』等の本來の意味の象徴的藝術と、そして象徴派の詩藝術とである。それらを一貫する特徴は、高度に知的な自意識性にあるが、寓意と象徴とは、一は明確な形象による明確な觀念の多少とも機械的な表現、他は兩者がもつと分別し難く有機的に融合したもつと柔軟な印象づけによる自由な創造であるところに相違がある。一方、象徴派は詩的創造を知性が媒介できぬ微妙な模糊たる神祕的な感性の境地の直接的傳達にありと見、それを可能にする唯一の道は象徴による暗示・喚起の他にないとする。だからそれは最も感性的なものを最も知性的な手段で傳へようとする最も逆說的な藝術である。（林　達夫）

【教育に於ける象徴主義】　教育に於ける象徴主義は、具體的形象に託することによつて、抽象理念の會得を容易ならしめんとするにあつて、神祕主義宗教教育や理想主義道德教育學の場合において行はるゝを常とするが、これを實際方法として特に用ひた代表的な教育者はドイツのフレーベルであつた。從つて彼の教育法が特に象徴主義教育の名を冠せられたりしてゐる。元來フレーベルの教育目的の內容には極めて浪漫主義的なる神祕哲學的理念をふくみ、それをそのまゝに幼兒に理解せしめることは到底困難である。フレーベルの考案に基く恩物及び『母の歌と愛撫の歌』はその外面的直接的意義の裏に各種の哲學的・道德的・社會的理念が含蓄せしめられ、それが嬉戲の間に、おのづからに幼兒の心に感得印銘せられることを意圖せられてゐる。たとへば第一恩物たる「球」の如き、それ自身としては單なる砲遊びの一玩具たるに過ぎないが、球體としては、宇宙の遍滿がかたどられて居るものであつて、そこに高遠なる宇宙哲學の一理念が象徴せられてゐるのである。又『母の歌と愛撫の歌』の各歌曲は幼兒日常の經驗に取材せられた唱歌遊戲であるが、その內部には、宗教的・道德的各種高級理念が教へられんとしてゐるのである。而してこの種象徴主義教育は浪漫主義の一般傾向に基きその感情效果に於ては容認せられ得るけれども、餘りにその裏面效果が强く要求せられる結果は、折角の兒童の直接經驗が手段としてのみ認められ、その教育效果を微弱ならしめる弊を免れない。從つて、現代教育のリアリズム傾向からは相當に多く制約を加へられてゐる。またそれが至當である。（倉橋惣三）

文獻——*S. Blow*, Symbolic Education. 1906.

商店法

〔英〕shops act

【沿革】　イギリスに於ては既に一九一二年に制定され爾來數度の改正を經てゐるが、我國に於ては未だその制定を見ない。昭和五年東京呉服商同業組合が東京商工會議所及び東京實業組合聯合會に對して提出せる商店營業時間制限(午後十時)に關する建議、及び同六年內務大臣に對して提出せる「商店營業時間短縮の法規制定に關する陳情」、同年衆議院が可決せる商店の閉店時刻制限に關する建議案、同八年內務省社會局が立案せる商店法案要綱(議會に提出せず)、同十一年同社會局が立案せる商店法案要綱、同年夜間教育振興會會長嘉納治五郎が內務大臣に提出せる「商店法制定につきての陳情書」等、これが我國に於ける商店法運動の略史である。

【立法例】　營業時間の制限が法の要點であるが、それは朝の開店時刻と夕方の閉店時刻とに分れ、就中後者が中心問題である。各國の立法例は次表の如くである。

各國商店法の開閉店時刻

國別 / 時刻	イギリス	ドイツ	オーストリア	スウェーデン	デンマーク	チェコスロヴァキア	日本
開店時刻		午前八時	午前五時	午前八時	午前六時		
閉店時刻	午後八時	午後七時	午後七時	午後七時	午後六時	午後八時	午後十時

【我國の商店法案】　昭和八年内務省社會局は商店法案要綱を發表して輿論に問うたが産業者側の强硬な反對に逢つて成立せず今日に及んだ。由來商店法は中小企業に屬する商店從業員の保護を眼目とすると共に中小商業の健全なる發達を企圖するものに外ならぬ。我國は特殊の國情から中小企業者の數が歐米諸國に比し高率を占めその從業者數亦夥しき數に上る。一例を東京市に求むれば昭和六年十一月現在に於て、東京市舊市域に於ける人口二、〇七九、九三〇人に對し小賣商人及びその從業者合せて三三一、〇七三人、卽ち人口の約六分の一を占むる有樣である。從つて中小企業者の興廢は重大なる社會問題を惹起すると共に、これに從事する使用人の福利を計ることが社會政策的に極めて重要な問題とせらるゝ所以で、その何れをも滿足するに足る社會立法を必要とするのである。昭和八年に於ける商店法案要綱に就て見るに主要なる事項は大體、(一)四月一日より十月三十一日までは午後十時まで、その他の期間には午後九時限り營業を停止すること、(二)毎月一日以上營業を休止し使用人には休日を與へること、(三)十六歲未滿のもの及び女子を一日につき十時間以上就業せしむることを得ず、而して毎月少くとも四日の休日を與ふること、(四)行政官廳は命令の定むるところに依り使用人の保健衞生の爲め營業主に對し必要なる事項を命ずることを得ること、(五)罰則、等である。尙多くの除外例を設け在來の習慣に急激なる變化を與へ又は之に伴ふ社會的不便を招くことを回避し爲に本法を緩めて微溫的のものたらしめて居ると言ふ批判を受けて居る。昭和十一年制定せられつゝある社會局原案に於ては前揭第二項に於て「常時百人以上ノ使用人ヲ有スル店鋪」と言ふ制限を設けて居るだけでその他は昭和八年案と略ゝ同じ樣である。

【教育的意義】　斯くの如く商店法は「工場法」と違ひ内容的には極めて簡單なもので營業時間の制限及び公休日を設くることを主とするものであるが、これは二つの觀點から見ることが出來る。その一は從業員の福利の問題である。舊幕時代から明治にかけて、商店は徒弟制度を採用し、家族的雰圍氣の中に必要なる教育を與へらるゝのみならず一定年限奉公したる後は獨立の企業者たるべく幾多の保證が與へられて居たのである。然るに時代の推移と共に雇傭關係に大なる變革を生じ現在に於ては使用人は純然たる勞働者化しつゝあるものと認めらるゝに至つた。從つて社會立法に依つて此等商業勞働者を保護し、その福利を增進することの必要を認め、その勤務時間を制限し、公休日を設定して休養を與ふると共に店主をして從業者の保健衞生に必要なる施設を爲さしむることを期しつゝある次第である。

次に商店法はその從業者の福利を圖ると共に企業者をしてその事業の經營に便ならしめ以てその繁榮を期せしむることに留意しつゝある。蓋し長時間の營業は照明・煖房その他設備費・消耗費に多額の出費を餘儀なくし、又從業者をして過勞に陷らしめ且つその教育訓練の機會を失はしむる結果その能率を低下する等の事實あるを以て此等の弊害を除去し、小賣商をして健全なる發達を遂げしむるため特に營業時間に制限を加ふることの必要を認めらるゝ所以である。

昭和八年商店法要綱の發表せらるゝや産業界から熾烈なる反對意見が開陳せられた。その主要なる論點は、一は主從寢食を分ち一家族として和協共助盛衰をともにする我國商店の舊慣を無視し法を以て其の雇傭關係を取締る如きは徒らに勞資意識を激發し我國商業在來の美風を破壞するものであると言ふのであるが、我國の商業組織は今なほ徒弟制度の遺風を存するかに見ゆるも、要するにその殘骸たるに過ぎず實質に於て勞資の雇傭關係を出でざる事情に在る事は否むことが出來ない。二は營業時間を制限することは唯さへ百貨店・消費組合等の壓迫を受け苦境に沈淪しつゝある我國小賣商をして經濟的破綻に陷らしむるものであると言ふ主張であるが、昭和十年社會局が全國一〇八市に於ける主要小賣業者に就て調査した結果に依れば、一日の總顧客數に對し夜間九時以後に於ける顧客數は一七・五九%、十時以後に於て五・四五%、又夜間九時以後に於ける賣上高は一日の總賣上の一三・八七%、十時以後に於て三・五九%と云ふ結果を示して居る。從つて社會は必ずしも社會局原案の示す如き時間外に於ける夜間營業を必要とするとは認めることは出來ない。若し商店が一律に斯くの如き營業時間制限を勵行しそれが慣習化すれば産業界の杞憂する如き小賣商の營業上の打撃もなく、社會も亦敢てこれを不便としないであらうと思はれる。

唯こゝに留意すべきは我國の商店法に關する考へ方は社會局の原案に見らるゝ通り從業員の福利を勞働の輕減や保健衞生と云ふ點に限り、その教育的效果に注意を拂はないことである。商店從業員の大多數は小學校程度の教育を限度とするもので社會人としても産業上の立場よりするも、時勢の進運に伴つて更に幾段の教養を加ふる必要がある。然るに若し夜間九時乃至十時まで營業が繼續せらるゝとすれば社會の教育施設を利用する機會は絶無と云つて差支ない。諸外國に於ては大抵平日は午後六時を限度として店鋪は閉され、御後の時間は從業者の教養に宛てらるゝを常とする。我國に於ても舊幕時代には夜間は營業時間ではなく、年少從業者は營業主若しくは年長從業者に就いて讀み・書き・算盤等の敎授を受け、他日營業主たるべき素地を與へらるゝを常とし、今日よ

りも遙かに教育的であつたのである。社會局案は昭和八年案も昭和十一年案も共に從業者の教育に關心を拂はず、その根本の福利問題を閑却しつゝあるところは大衆の教育が社會の重要問題化しつゝある今日首肯すべからざるものと云はなければならぬ。（宮島 清）

衝動 （英）impulse （獨）Trieb （佛）impulsion; instinct

【意義】 外界（自然及び人間）に對する生物の行動が其の固有の有機的構造に規定されて一定の欲求として發動する形式をいふ。從つて本能と同義にも用ひられるが、習慣によつても形成され、生物の性格を規定してゆく。しかしそれには主觀的情態として興味の方向を示す情緒を伴ひ、反射作用や自動運動とは區別される。

【衝動の構造】 一般に意志を誘發する動機は客觀的條件と主觀的條件とに區別されるが、これを運動理由 Beweggrund と衝動彈力 Triebfeder とに分け、又は誘發性 Aufforderungscharakter と要求水準 Anspruchsniveau とに分けるものもある。衝動はその欲求が滿足されると誘發性は零となつて、心的飽和 Sättigung の情態を現はし易く、衝動誘發の方向が不安定となり、今まで積極性を表はしてゐた誘發性が消極性を表はすやうにもなる。かくして自己意識の變化即ち目的の異種發生 Heterogonie der Zwecke が生じ欲求體系に變化を生ずる。衝動は意志發達の初期段階に屬し、衝動彈力は强いが要求水準は低い。精神薄弱者にあつては、衝動は心的飽和の情態に達し易く（物に飽き易く）、興味の方向が動搖して要求水準は高まらない。衝動が外界の條件に阻止されて抵抗を感ずる時、これを避けて他の條件に於て自己の滿足を求めんとする場合と、これを克服せんとする場合とが生ずる。後者の場合には抵抗の存在する外界の認識と、これを克服せんとする自己の努力とを要求する。かくして衝動は作業衝動と享樂衝動として感ぜられ、要求水準は高められ、眼界は廣められ、對象の意識と自己意識とが發展する。

【衝動の教導】 ナトルプは意志の發達を、感性に關する意志即ち衝動、悟性に關する意志、及び理性意志、の段階に分けたが、教育に於ける意志陶冶の意義は衝動の純化及び節度によつて作業衝動と享樂衝動とを眞理への努力並にその實現による生活の滿足にまで教導することにある。（城戸幡太郎）

文獻 ——*K. Lewin*, Die Entwicklung der experimentellen Willenspsychologie u. die Psychotherapie, 1929. *P. Häberlin*, Der Geist und die Triebe, 1924. *L. Klages*, Die Grundlagen der Charakterkunde, 1928. *P. Natorp*, Sozialpädagogik, 1920.

聖德太子 シャウトク タイシ

【御生涯】 太子は敏達の三年（574）、後の用明天皇の王子として御誕生、推古の三十年二月二十二日（622）御年四十九にて薨去、此の間に於て推古の元年二十歳にして皇太子攝政となり給ひしより以後三十年間の太子は日本文化の父、日本教育の祖として仰ぐべし。先之、太子十九歳の時馬子の崇峻弑逆事件あり、太子の佛教沈潛は其の後なるべく、推古の二年三寶興隆の詔あり、三年高麗僧慧慥來朝、太子之を師としたまふ。其の後朝鮮半島のことにつき國家多事、十年百濟の僧觀勒來り曆本天文地理を貢す。十一年冠位十二階の制定、十二年四月憲法十七條の制定あり。十四年には朝廷に於て太子の『勝鬘經』、『法華經』の講義あり、但し『勝鬘經』の講義は六年にも行はれたやうである。故に立太子後十年餘の間の太子の御生活の一面には佛典に對する深き沈潛ありしことを推定し得らる。『勝鬘』、『維摩』、『法華』の三經の義疏は凡そ太子三十六歳より四十二歳までの間に成つたものと傳へられて居る。太子の晩年については多くを知るを得ないが、唯中宮寺天壽國曼荼羅の銘文中に太子の平生の語として「世間虛假唯佛是眞」の一語が傳へられて居る。是は多くを物語る。又法隆寺金堂の釋迦三尊と共の光背銘も晩年の太子を物語る。

【太子と日本文化】 應神天皇が宮中に教育を起して菟道稚郎子をして學ばしめ、我國の文化を大陸の文化に匹敵せしめむとしたまひし雄圖は、聖德太子に至つて始めて實現せられた。太子は銳意支那・朝鮮の文化を入れたまふと共に日本文化を振起せられた。有形の方面に寺院の建立あり、普通に太子建立の寺と傳へらるゝは四天王寺・法隆寺・中宮寺・橘寺・蜂丘寺・池後寺・葛城寺である（之につき多少史學者の異說あり、久米邦武『聖德太子實錄』參照）。此の中法隆寺は最も重要である。建立は推古十五年、建立の動機は御父君用明天皇を思慕して其の志を成したまへるもの、而して法隆學問寺と稱して佛教教育の道場であり、中宮尼寺と相對立する。太子の人才登用主義は冠位十二階が之を物語り、其の對外的日本の自覺は隋書煬帝大業三年の條に出でたる我が國書の中の「日出處天子、致書日沒處天子、無恙」の一句や、『日本紀』推古十六年の記事が之を物語る。併し大陸文化に沈潛せられたる太子の日本國に就ての自覺が最も鮮かに現はれたのは十七條憲法の第三條と第十二條とである。卽ち「承詔必謹。」とあり、「國靡二君、民無兩主。」とあるもの是である。十七條憲法はその形式に於ては支那の古典に負ふ所多く、其の精神に於ては『勝鬘經』十六受章に依る所が多いが、其の根本精神は日本的であり宗教的である。第九條に「信是義本。每事有信。」とあり、第十條に「我必非聖、彼必非愚、共是凡夫耳。」とあるは、太子晩年の語、「世間虛假、唯佛是眞。」と相應ずるものであり、宗教的精神である。玆に日本文化を最も深く尊きたまへる太子の生命がある。後世殊に德川時代以後林羅山や荻生徂徠や本居宣長や平田篤胤などが太子を攻撃して馬子の弑逆罪を誅罰せられざる點を責めるのは未だ

太子の眞精神を知らざる爲である。

【太子と三經義疏】 『勝鬘』、『維摩』、『法華』の三經義疏は太子の生命のこもれるものであつて、單に支那人の註釋を紹介せられたものではない。數多き佛典中より特に此の三つを選ばれたのは當時の支那に『法華』、『維摩』の研究が盛であつた關係もあるが、太子の內面的要求もある。『勝鬘經』は勝鬘夫人の誓願と一乘的教育の國家の建設とを主眼とする經であるから、日本最初の女帝推古天皇に獻げらるゝ意味もあり、又其の十大受の中の折伏攝受と攝受正法とは、馬子の弒逆事件に就ての太子の苦惱に直に觸れるものであり、從つて十大受が十七條憲法を生み出す內面的關係がある。十七條憲法は日本の國族權臣に對する永遠の折伏と攝受との意味がある。又三大願中の身命財を捨つる願は太子の生涯の指針となつて居る。次に『維摩經』は太子の空觀に觸れるものである。相對の爭や我執を去つて一切空を立場とする『維摩』の見地はやがて太子の見地である。太子は其の境地を無相といふ言葉を以て言ひ表はされる。無相の直心が教育の根源力であるといふ『維摩經』の趣旨が太子の生命に觸れて居る。最後に『法華經』は其の一乘法の精神に於て最も深く太子の生命に觸れ、且つ又日本教育の精神を決定して居る。「萬善同歸、佛壽無極、」といふ『法華』の精神は日本國體の思想的背景であるが、同時に又一乘法の精神は偏狹なる心を破つて、世界のすべての思想を日本的生命に攝取し融化して行く廣大なる生命を養つて居る。太子の『法華義疏』には此の一乘的精神と教育的精神とが橫溢して居る。故に太子の三經義疏は日本教育史上に大なる內面的意義を持つのである。

【傳說上の太子】 太子は『日本紀』に於て既に傳說化せられてある。『太子傳補闕記』や『三寶繪詞』や『太子傳古今目錄抄』や『太子傳私記』や『太子傳曆』、其の他數種の中世の文獻は殆ど悉く傳說的なる太子を傳へて居る。併し其の傳說中に眞實が籠つて居るのであるから教育史上に於ては決して之を捨てることは出來ない。又傳說上の太子によつて生きた信仰に目ざめた著るしき例としては親鸞*がある。卽ち親鸞の內室惠信尼の書翰によれば、親鸞の信仰は、磯長の太子廟に傳はりたる傳說的なる廟窟銘と深き關係があり、親鸞の皇太子聖德奉讚は、觀音の化身としての聖德皇に對して父母に對するが如き信順の情をうたへるものである。故に中世の文獻を中心として傳說上の太子を研究することも重要である。

（福島政雄）

文獻——太子研究の文獻は非常に多いが、其の第一次的なるもの及び最初に見るべきものをあぐれば、「上宮聖德法王帝說」は最も古く信用すべき太子傳であり、之についで推古紀を中心とする「日本紀」・「十七條憲法」・「勝鬘經義疏」・「維摩經義疏」・「法華經義疏」は最も重要である。「大日本佛敎全書」中の「聖德太子傳叢書」（明治四十五年）には平安朝から中世にかけての太子傳が集められてある。明治以後のものは、久米邦武「聖德太子實錄」（大正八年）、平安考古會編「聖德太子論纂」（大正十年）、其の他太子奉讚會より出版の「聖德太子傳傳」（大正十二年）、佐伯定胤述「聖德皇太子」（昭和七年）、稻葉圓成「聖德太子」（昭和九年）などから始むべく、尙三經の本文を熟讀して次第に太子の大精神を理會すべきである。尙、福島政雄「聖德太子の生命と敎化」（昭和六年）、「日本敎育源流考」（昭和十二年）參照。

小兒期精神病 （獨） Geisteskrankheiten des Kindesalters; Kinderpsychosen

【特徵】 小兒期の精神病*（精神薄弱を除く）は比較的稀とされる。そして多くは年齡の關係から生來性に起因するものであるが、また頭傷・傳染病に因るもの、或は神經衰弱症・神經質*・强迫性神經症*・ヒステリー*・癲癇*・チック等の官能性精神異常群がある。思春期に近づくにつれ數が殖すと共に質的にも成人に見る種のものが現はれる。例へば躁鬱病・早發性癡呆症・幼若性癡呆症等の如きものである。

病狀は意想弁逸性錯亂・運動性興奮或は抑鬱・昏迷狀態であつて複雜な精神變調機制は少い。幻錯覺多く、强迫觀念や妄想も見られる（精神病的症狀」の項參照）。衝動生活の倒錯は精神變質性の小兒に多い。

【病狀】 ヒステリー・癲癇・神經質・幼若性癡呆症（「構造」の項參照）・腦炎後の性格異常（「腦炎」の項參照）・精神薄弱・病的人格に就ては各項參照。

(一)傳染病性精神病 infektiöses Irresein 急性傳染病に起因し、發熱時の熱性譫妄 Fieberdelirien と初期の發熱なき時期の恐らく病毒に起因する初期譫妄 Initialdelirien 及び病後固有の精神衰弱狀態 postinfektiöse Schwächezustände である。成人に比して小兒に多く、神經質性のものに起り易い。疾病では腸チフス・肺炎・赤痢・肋膜炎等に多い。症狀としては熱性譫妄に於ては倦怠・感覺過敏・刺戟性・運動不安に始まり幻覺と觀念聯合・意識の障礙が主徵となり、視聽覺域の幻覺・錯覺多く指南力喪失して談話全く纏まらず、意想弁逸性錯亂となる。感情・行動の轉變も甚しい。なほ强直症狀・拒絕症狀・反響症狀など緊張病性症狀群を伴つて緊張病と謬られることがある。初期譫妄は躁病樣興奮狀態を呈する。該傳染病の治癒の後意識が淸明となつても妄想・幻覺を貽すことがあり（殘貽現象 Restdelirien）、體溫の下降する時に突然異常の起ることがある（虛脫性譫妄 Kollapsdelirien）。

(二)舞踏病 Choreaminor 急性關節リウマチスに起因する一種固有の不隨意性攣縮運動であつて隨意運動が障礙される（「運動障礙」の項參照）。病的とまでは見えぬために「不行儀不作法」として敎室內で叱責されるものがある。感動・恐怖・過勞等によつて昂進し、精神的には刺戟過

敏性となり感情が變轉し易い。睡眠・食慾共に不良となる。少女に好發する。

(三)神經衰弱症 Neurasthenie ビアド G. M. Beard の命名であつて、心身の過勞を補給することが不充分な時に發する狀態とされたが、その中からクレペリン E. Kraepelin は生來性又は體質性神經衰弱症(「神經質」の項參照)のものを分離し、ブムケ O. Bumke はビアドの謂ふものは一の症狀群に過ぎずとして所謂神經衰弱症の概念は鮮明ではなくなつた。主徴は刺戟性鐵弱 reizbare Schwäche であつて過敏性と共に疲勞性も數へられる。精神作用の減退感・疲勞感が强い。

(四)强迫性神經症 Zwangsneurose 强迫症狀を主徴とする神經症であつて、强迫症狀とは理由なく自己の意に逆つてゐる種の感覺・考慮・感情又は意志が意識を占領し、之を除かうとすれば却つて强くなり主觀的には苦惱に堪へざるものである。病型は頗る多樣であるが、大別して强迫觀念・强迫考慮・强迫感情(恐怖症 Phobie)・强迫行爲とする。就中强迫感情は最も多く、理由なく事物を嫌ひ恐れ、自身には無意味とは充分認めながら之を除去出來ずして苦悶する。不潔を恐れ(潔癖症狀 Mysophobie)、疾病・細菌・災害・天候・動物・旅行を恐れ、汽車の利用を嫌惡し、或場所に往けず(臨場恐怖症狀 Agoraphobie)、暗闇を恐れ、戸を閉ぢた部屋に居ることが出來ない。又人前に出て赤面せぬかと恐れ(赤面恐怖症狀 Erythrophobie)、人に注目されることを恐れ、自己の行爲が無責任ならずや過失せずやと心配する等である。思春期に好發し、小兒期よりその兆のあるものも尠くない。殊に少女に多く神經性遺傳關係濃厚である。

(五)チック Tic 衝動的强迫的に起る反射・逃避・表情運動にして、簡單なものは閉眼、口をゆがめ、齒を露はし、肩を張り、足踏みをし、舌を出すなどの外に反響症狀・糞言症狀 Koprolalie などを呈す。一時は抑制し得るが久しくは不可能である。他人の前では症狀が增惡する。多くは小兒期に始まり、遺傳關係が濃厚である。

(六)躁鬱病 manisch-depressives Irresein 感情爽快・聯合促進(意想奔逸)・運動興奮して多辯多動を特徴とする躁狀態と、不快感情と觀念及び意志の制止して思考と運動の遲い鬱狀態、或は兩者の混合狀態を現はす精神病である。遺傳關係顯著にして近親者に同病者を見ることが多い(八〇%)。女子に多く二十五歲以前に發す。本病は或種の體型(クレッチュメル E. Kretschmer の肥滿型)に親和性を有し、本病者から、爽快元氣活動家なるも仕事は漫漠的或は反對に憂鬱性の躁鬱性氣質 Zyklothym、及び兩者の中間型頗躁鬱病性氣質 Zykloid との一聯は後述の精神乖離型のそれと性格の對立をなす。

(七)早發性癡呆症或は精神乖離症 Dementia praecox oder Schizophrenie 豫後不良にて終には固有の叡智・感情生活の荒廢を來し、感情及び意志界の障礙就中それらの作用相互の矛盾・離背・失調を主徴とする精神內界失調 intrapsychische Ataxie)。小兒期にみられるのは破瓜病型 hebephrenische Form 及び緊張病型 katatonische Form であつて、妄想性癡呆型 paranoide Form はない。發病に先立つて精神薄弱狀態があつたり(接枝性破瓜病 Pfropfhebephrenie)、性格の異常が見られる事がある(潛伏性精神乖離症 latente Schizophrenie)。破瓜病は徐々に意志の發動が減退し、怠惰・不精・無爲に日を送り(無爲症狀 Abulie)、作業續まらず、問に對して眞直に答へられず、感情は精神內容と一致せず、無意味に笑ひ或は泣き、不可解な奇行が多い。理解力の侵されることは稀であるが、頗る明瞭な幻覺(自己を誹謗する幻聽が多い)が現はれる。判斷不良にして自己の病的變調に氣附かず、また妄想・被害・追跡妄想を生ず。緊張病は通常急性に起り特有の昏迷・興奮狀態を呈する。緊張病性昏迷 katatonischer Stupor の起るときは運動が減じ、表情が乏しくなり、頑冥空漠となり、目視固定し、屢〻口を尖らせ、肩を竦め、故なく空笑・寡言をなす。獨語するも問ひに答へず(緘默症狀 Mutismus)、他動的運動には抵抗し、食事・服藥等をすゝめられるに對して理由なく應じない(拒絕症狀 Negativismus)。不自然な街奇的の姿勢を持續する(常同症狀 Stereotypie)。緊張病性興奮 katatonische Erregung は不安・不眠・不可解な運動・興奮を示し、その間顏貌は蒼然とし、表情は乏しくなり、行動は衝動性となり、好んで同一の運動を反復し(常同症狀)、街奇的に、無骨に見える。奇聲を發し、奇語を作り(詞語新作症狀 Onomatopoesie)、對者の模倣をする(反響症狀 Echo-Symptome)。妄想性癡呆症は前二型に較べて妄想・妄覺が比較的長期に存する型にして年長者に發病する。

(伊佐喜久雄)

文獻——A. Homburger, Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters, 1926. 吳秀三「小兒精神病に就て」(「日本小兒科學會講演錄」大正二年)。T. Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, 1917.

小兒疾患 (獨) Kinderkrankheiten

【問題】 學童の罹り得る疾患は枚擧に遑ないが、殊に學校に於ける團體生活・通學等によつて發生又は傳染し易い小兒疾患に就ては、當事者は殊に注意し、之に對する對策を怠つてはならぬ。又小兒疾患の中には學校に於ける適當な處置によつて始めて治療の目的を達するものもあるから、これらに對する積極的學校衞生こそ今後一層當事者の努力すべき問題である。

學校衞生に關係ある小兒疾患として擧ぐべきものは、特に學校傳染病及び所謂學校病即ち保護者が看過し易く學校に於て初めて發見せらるゝが如き疾患である。

【學校傳染病】 本病は大正十三年文部省令第十八號「學校傳染病豫防規程」によつて次の四種類に分たれて

ゐる。

第一類　コレラ、赤痢（疫痢を含む）、腸チフス、パラチフス、痘瘡、發疹チフス、猩紅熱、ヂフテリア、流行性腦脊髓膜炎、ペスト

第二類　百日嗽、麻疹、流行性感冒、流行性耳下腺炎（お多福かぜ）、風疹、水痘

第三類　肺、喉頭其他の器官の開放結核、癩

第四類　トラホーム其他の傳染性眼炎、疥癬其他の傳染性皮膚病

第一類に屬するものは、「傳染病豫防法」（明治三十年法律第三十六號）に揭げられる普通の傳染病であるから、却つて豫防上の注意が行屆き、消毒・隔離等は比較的完全に行はれ得るのであるが、第二類は一般に傳染病として重要視せられざるため、却つて校内傳播甚しく、それがため虚弱兒童（＊）への感染は遂に結核其他の重要な疾患を續發せしめるに至る危險が多い。

癩は歐米諸國に於ては現今殆ど之を見ないが、我國に於ては今尙相當に隱れたる罹患者がゐる。潛伏期は數年と云はれ、前驅症狀、初發症狀も判然しないため、近接者は固より本人も永く罹患に氣付かざることが屢〻である。發病期は早くても、八、九歲であり、初めは倦怠、食思不進、輕熱、精神沈鬱、下痢等が久しく持續することがある。斯くして顏面・軀幹・四肢に大小不同の斑紋發生し、初めは淡紅色、次で紅褐色、終に黃褐色に變じ、更に陳舊のものは却つて色素減退し、所謂癜性白斑を生ずる。更にこの白斑は中央が吸收され邊緣が堤狀にやゝ隆起して斑紋狀となり、其部の知覺異常例へば蟻走感を覺え終には知覺麻痺を來すに至る。この時になつて初めて罹患を發見する場合が多い。癩患者の多き地方に於ては特に兒童の皮膚疾患に注意を怠らず早期に發見隔離に努むべきである。其他の學校傳染病については「學校傳染病」の項參照。

【先天性徽毒及び淋疾】　「學校傳染病豫防規程」には明記してゐないが、學校衞生上注意すべき傳染病は、先天性徽毒、淋疾の二症である。

先天性徽毒は學童期には所謂遲發性徽毒としてあらはれ、七、八歲より十四、五歲、或は尙晩年に至つて初めて徽毒症狀（概して第三期）を呈するものである。即ち皮膚、粘膜、内臟、中樞神經系に種々の症狀を現はし、患兒は一般に虚弱で、貧血、羸痩、骨格・筋肉の發育不良、智能の發達も低い。殊に屢〻見るは、ハッチンソン氏三徵候 Hutchinsonsche Trias である。即ち永久齒の發育は一般に不良、就中上門齒は短かく、狹小で、邊緣薄く、下緣は半月狀に陷凹、缺損し（ハッチンソン氏齒型）、斯かる齒牙の畸形と角膜實質炎（星目）、迷路の疾患（難聽）とを合せて三徵候と云ふ。其他、口唇及び鼻腔の周圍には屢〻多數の放線狀の瘢痕、鞍鼻、刀鞘狀の脛骨等を認める。其他間々、癲癇、腦脊髓性麻痺、早期の脊髓癆、麻痺狂、發作性血色素尿症等を見る。斯かる徽毒兒は早期は何等の訴へをなさず、且つ又多くは貧困家庭に多きため等閑に附せられ、知らず識らずの中に他の健康兒に感染せしめ、又保姆・敎師にも感染せしめた例がある。「徽毒」の項參照。

淋疾は學童殊に女兒に屢〻見るのであつて多くは白帶下分泌・膿漏眼として發見される。女兒は公衆浴場・使用人等より感染する事が最も多く、學校に於ては往々初めは普通の急性結膜炎として看過して他の學友に之を傳播させる。本症は多くは突發的で症狀激烈にして濃汁の分泌甚しく、傳染力極めて大である。「性病」の項參照。

【學校病其他】　所謂學校病と稱せられるものは必ずしも學校特有の疾患に非ざるも、學校生活に比較的關係多き小兒疾患で、且つこの期間に豫防・矯正・治療を施すべきものである。尙其他に慢性病にして保護者が看過し敎師が却つて之を發見するが如き學童期疾患があり、此等の疾患は各〻學童の智能の發育を阻害し、可及的早期に治療を施すことが肝要である。

(一)消化器系疾患　(イ)生齒異常、(ロ)齲齒、(ハ)淋巴性咽頭輪狀殖（扁桃腺肥大・アデノイド）、(ニ)ヒルシュシュプルング氏病

(二)腹膜疾患　結核性腹膜炎

(三)ヴィタミン缺亡症　(イ)ヴィタミンA缺亡症、(ロ)ヴィタミンB缺亡症、(ハ)ヴィタミンC缺亡症、(ニ)ヴィタミンD缺亡症

(四)體質性疾患　(イ)内分泌腺疾患、(ロ)骨格發育障礙、(ハ)體質異常

(五)呼吸器系疾患　(イ)慢性鼻カタル、(ロ)喘息性氣管支炎

(六)心臟疾患　(イ)先天性心臟疾患　(ロ)後天性心臟瓣膜障礙、(ハ)心臟機能不全

(七)血液疾患　(イ)貧血、(ロ)白血病、(ハ)紫斑病、(ニ)メルレル・バルロウ氏病、(ホ)血友病

(八)泌尿生殖器疾患　(イ)腎臟炎、(ロ)慢性腎盂炎、(ハ)發作性血色素尿、(ニ)遺尿症、(ホ)手淫

(九)神經系疾患　(イ)慢性腦水腫、(ロ)小兒麻痺、(ハ)内因性神經及筋疾患（家族性黑内障眼性白痴症、フリードライヒ氏病、マリー氏小腦性遺傳性失調症・筋萎縮症・先天性筋無力症・先天性筋緊張症）、(ニ)官能性神經疾患（癲癇、小舞踏病・神經衰弱・ヒステリー・夜驚症・憤怒痙攣）、(ホ)小兒期精神病

(十)小兒寄生蟲病　(イ)腸寄生蟲病（蛔蟲・蟯蟲・十二指腸蟲、絛蟲）、(ロ)内臟寄生蟲病（肝臟ヂストマ・肺臟ヂストマ・日本住血吸蟲）、(ハ)皮膚寄生蟲病（疥癬蟲・虱蟲）

(十一)結核性疾患　(イ)氣管支腺結核（肺門淋巴腺腫脹）、(ロ)結核性腹膜炎、(ハ)類腺結核、(ニ)腺病質、(ホ)結核性股關節炎、(ヘ)脊椎カリエス

(十二)其他の疾患　流行性感冒（インフルエンザ）、流行性耳下腺炎（お多福かぜ）、嗜眠性腦炎、丹毒、ワイル氏病、

鼠咬症、狂犬病、マラリア、慈蟲病、先天性徹毒、淋疾、榮養不良症(偏食)、脊柱彎曲、扁平足、視力色神異常(近視・遠視・亂視・色盲)、聽力障礙(聾)、言語障礙(吃語)

以上の疾患中、其の主要なるものを次に述べる。

(一)淋巴性咽頭輪增殖　後鼻腔・咽頭腔及び口蓋等の淋巴組織の慢性肥大增殖を起す。

(イ)口蓋扁桃腺增殖(Gaumentonsillenhyperplasie　何等の症狀なきを常とすれど、ときに極度に肥大增殖するときは嚥下困難・呼吸肝翠・口腔哆開・難聽等を呈し、屢〻感冒やヂフテリアに罹され易し。

(ロ)咽頭扁桃腺增殖(アデノイド)adenoide Vegetation　六—十二歲の小兒、殊に腺病質淋巴腺體質、滲出性體質の小兒に多く、鼻呼吸障礙・難聽・頭痛・呼吸肝翠・刺戟性咳嗽等を呈し、屢〻感冒に罹り易く、智能發達の低下を來す。兩者共に高度のものは手術によつて剔出するを良とす。

(二)ヒルシュシュプルング氏病　Hirschsprungsche Krankheit　先天性に結腸の異常擴大及び肥大を示し、ために頑固なる便祕を主徵とするもので、原因は不明。程度によつて種々であるが、數日乃至數週に亙る頑固の便祕を訴へ、腹部膨滿し高度の鼓腸を來し球狀を呈するに至る(氣球樣腹 Ballonbauch)。大量の糞便及び瓦斯蓄積し或は慢性中毒のため惡液質を招來し、或は呼吸困難・チアノーゼ等を往々惹起する。正規的排便・マッサージ・電氣療法・榮養療法等によつて早期に治療せざれば遂に外科的療法を行はなければならなくなる。

(三)結核性腹膜炎 peritonitis tuberculosa　五—十二歲の小兒に多く、腹膜に結核性炎症を來し、學校衞生上注意すべきは殊に慢性の經過をとるもので、多くは癒著性で徐々に發現し、不定の腹痛・食思不振・蒼白・贏瘦・不定熱等を呈す。この時期に於ては家庭に於て注意されず却つて受持教師によつて初めて發見されることが往々ある。更に腹部膨滿・腹壁緊張・抵抗感を感じ、腹壁深部に大小不同の腫瘍を觸知し、又腹水の多少を證明することがある。一般に經過不良で數年に亙ることがあり。他の結核と同樣、日光・空氣・食餌療法等を行ふ。

(四)ヴィタミンA缺亡症　(イ)發育の減退、(ロ)結核等の疾病に對する抵抗力の減弱、(ハ)細菌感染率の增加、(ニ)眼球乾燥症・夜盲症・フリクテンの罹患等を招來す。

(五)ヴィタミンB缺乏症　(イ)發育の減退、(ロ)脚氣性體質、(ハ)ベラグラ紅斑罹患等を招來す。

(六)ヴィタミンC缺乏症　壞血病性體質　學童が偏食の惡癖に陷り野菜・果實等を嫌惡するときは、眞の壞血病とまでならずとも、貧血・出血性素質・骨質脆弱となり發育不良となる。乳兒に現はれるものをメルレル・バルロウ氏病 Möller-Barlowsche Krankheit と稱し、生後二年以下の人工榮養兒に多し。ヴィタミンCは新鮮なる生の果汁、殊にレモン汁・大根おろし汁・キャベツ汁中に含まれ、現今はヴィタミン・アスコルヒン・カンタン等人工的に合成せられる。

(七)ヴィタミンD缺乏症　體內カルシウムの化骨化の遲延を來し骨質發育の低下を招來し所謂佝僂病 rachitis となり、O型脚・X型脚・水頭・方頭・鞍頭・頭蓋癆・齒牙脆弱・鷄胸 Pectus carinatum・扁平胸・ハリソン氏溝 Harrisonsche Furche を形成す。又骨の發育停止を來し、侏儒となる。ヴィタミンDは鰯・鰊・干椎茸・卵黃・七月頃のはうれん草中に含有せられ、又紫外線が皮膚に照射せられると皮下脂肪中のエルゴステリンが化成してヴィタミンDに變化すると云はる。從つて日光の弱き北陸地方に佝僂病性の虛弱兒童の多きはその爲である。現今は人工的に合成されるヴィガントール・理研ヴィタミンD等がある。

(八)先天性・後天性心臟瓣膜症　先天性或は後天性關節リウマチスに續發して心臟瓣膜症を往々發見するが、貧血・心悸亢進のみを訴へて、家庭に於ては氣付かれず體操・遊戲等の動作によつて初めて發見することあり。他の兒童と區別して取扱ふ必要がある。

(九)內分泌腺疾患　(イ)甲狀腺機能亢進症(甲狀腺腫)、(ロ)甲狀腺機能減弱症(先天性・後天性粘液水腫、地方病性クレチニスムス)、(ハ)腦下垂體疾患(巨大發育症・脂肪生殖器榮養障礙・腦下垂體侏儒・崩尿症)、(ニ)胸腺肥大・胸腺淋巴腺體質、(ホ)糖尿病(膵臟疾患)、(ヘ)アヂソン氏病(副腎疾患)。「內分泌」の項參照。

(十)骨格發育障礙　(イ)先天性四肢短小症、(ロ)蒙古症 Mongolismus。

(十一)體質異常　(イ)滲出性體質 status exsudativus、(ロ)胸腺淋巴腺體質 status thymico-lymphaticus、(ハ)神經痛風體質 arthritisme、(ニ)無力體質 habitus paralyticus。「體質」の項參照。

(十二)貧血　貧血症中學校衞生上殊に重要なのは、(イ)中毒性貧血 toxische Anaemie、(ロ)學校貧血及び細民貧血 schulanaemie u. proletarieranaemie で前者は水銀・砒素・鉛・蛇毒・ザボニン・綿馬エキス・鹽酸加里等の中毒に原因し、後者は貧民階級に於て非衞生的生活に關聯する。其他、(ハ)食餌性貧血、(ニ)惡性貧血(原因不明)。

尙、「小兒期精神病」・「ヒステリー」・「癲癇」・「結核」・「腦炎」・「畸形」・「皮膚病」・「寄生蟲病」・「夜驚症」・「夜尿症」・「齒の衞生」・「鼻の衞生」・「耳の衞生」・「眼の衞生」の項參照。

(淸瀨 興)

少年鑑別所　「鑑別所」の項を見よ。

少年教護院

【沿革】　明治十年代より三十年代にかけての感化院設立の運動は、少年犯罪者を成人犯罪者と同じく應報的に處罰し處遇することに對し、行刑上の反省、人道的宗教的感善、及び育兒院に混在する不良兒の發見の三つか

ら由来した。従つて感化院（昭和八年少年教護院と改稱）は束縛や强制を排して教育的保護を主眼とし、少年を收容するに當つても、(一)風致ゆたかな地に、(二)自由開放的に、(三)十數人の少人員づゝを職員並にその家族と同居せしめ、(四)不知不識に職員の德性殊に宗教的情操にふれしめ、(五)家庭的情味を享受せしめ、(六)日常生活の良習慣を體得せしめ、日中は(七)諸學科を學習せしめると共に、(八)農業其他の實科によつて勤勞の精神と將來の生活能力とを養はしめんとした。明治十八年高瀬眞卿の東京感化院の創立、同二十六年東京市養育院の感化部設置に就ての意見書の提出（同三十三年同感化部設置）、同三十年前後に於ける小河滋次郎の監獄改良の提唱、同三十二年留岡幸助の家庭學校の設立、同三十三年「感化法」の制定等は、この時代の特筆すべき事項であり、「感化法」の制定を經て同四十一年「感化法」の改正直後に於ける全國各府縣の感化院設置の普及と共に、我國感化事業史上第一期を劃するものである。

感化院の增設と普及は隨て事業の內容の充實について反省せしめ、形式的には感化救濟事業講習會の開催（第一回明治四十三年）・國立感化院の設置（大正八年）・「感化事業職員養成所規程」の制定（大正八年、其後「社會事業職員養成所規程」と改稱、大正十二年廢止等が漸次に行はれ、內容的には感化院入院前に於ける不良兒發生の問題、入院後に於ける教育及び處遇の問題、特殊兒童の問題等が徐々に研究調査されるやうになつた。併し感化院は世界大戰を劃して、我國社會經濟事情の激變により、社會事業全般が經濟保護・勞働保護及び救療施設等に擴大化する一方に於て、その一步部分の位置を占めるに過ぎなかつた。表はこの趨勢を示す。

卽ち感化事業はその後大正十一年「少年法」の制定に伴ひ第二次「感化法」の改正があつたが、大勢は現狀維持の緩漫なる步みを續けたに過ぎなかつた（第二期統制連絡の時代）。

併し昭和八年「感化法」が革められて「少年教護法」が新たに制定されるや、少年教護委員を設けて院外觀察をなさしめ、親權又は後見を行ふものなき少年の入院に關する具申者の範圍を學校長・市町村長・少年教護委員及び警察署長に擴大し、少年教護院に少年鑑別機關を附設し、性能に應ずる個別處遇をなさしめると共に、少年教護院の敎科を「小學校令」に遵據せしめ、尋常小學校の敎科を修了したる者の認定を與へる等、院內保護の內容を充實すると共に、從來の院內保護の狹隘性を離脫して著るしく之を擴大した。かくて、感化事業はその第三期に一步を踏入れたのである。

（伊佐喜久雄）

【現況】　少年教護院は「少年教護法」により感化院の改稱せられたるもので、設置者の別により、國立・道府縣立、並に認可少年教護院の三種に分たれる。認可少年教護院とは、市町村・團體・私人等、國又は道府縣に非ざる者が、「少年教護法」に依る教護を目的として、內務大臣の認可を受けて設置したるものを謂ふ。

「少年教護法」の特色は、院外教護の創定と同時に、院內教護の充實を期するにある。この目的に從ひ、教護の本旨・敎科・設備・職員等の事項に關し、詳細なる規定を設けた。

(一)教護の本旨　「少年教護法施行令」第一條に、「少年教護院ニ於ケル教護ハ在院者ニ對シ監護養育ヲ加ヘ道德教育及國民教育ノ基礎竝ニ獨立自營ニ必要ナル知識技能ヲ授ケ其ノ資質ノ改善向上ヲ圖ルヲ以テ本旨トシ特ニ在院者ノ性能ニ應ジ其ノ日常生活ノ訓練指導ニ留意スベキモノトス」と規定し、新たに教護の規準を明示した。

(二)敎科目　大體「小學校令」に據り定められてゐるが、特に作業科並に實業科の設定に留意し、又在院者の性能に應じ敎科目を斟酌する途を開いた。敎科用圖書・敎授時數等に就ても、「小學校令」を參酌し、同時に少年の性能に應じ適宜裁量する途を認めた。

年度＼事業	感化事業	育兒事業	保養事業	老人事業	施藥救助	貧民救助	授產事業	職業紹介	宿泊保護	小住宅供給	簡易浴場	盲唖教育	貧兒教育	子守教育	其他特殊教育	軍人遺族援護	其他	計	百分率
明治十年前	一	四	一	三	二	七	一	一	一	一	一	一	一	一	一	一	二	二〇	二·七%
自明治十一年至同二十年	二	九	一	一	二	一四	一	一	一	一	一	二	二	一	一	一	一	四五	六·〇
自明治二十一年至同三十年	一	二〇	一	二	七	一〇	三	一	一	一	一	六	六	三	一	一	七二	九·六
自明治三十一年至同三十五年	三	三五	三	七	一〇	九	三	一	二	三	二	五	五	四	一	一	一三	一四·〇
自明治三十六年至同四十年	五	三八	八	五	九	一	八	二	一	二	二	一九	一七	二	三	一	一三	一七·三
自明治四十一年至同四十四年	三七	九	六	一九	一九	一五	四	一一	七	一	一一	一一	一一	一	五	一	二三	二二·六
自大正元年至同七年	六	一一	四六	三	二〇	六	四	一三	一六	一	一五	一七	二四	二	二	一	三四	二一〇	二七·九
計	五四	一二六	六四	二一	七九	六二	二三	二七	二五	四	八	七二	六六	二二	一一	一	九八	七五二	一〇〇

(三)設備　教護に必要なる院舎・院地・實習場・體操場及び器具などの設備規定を設け、又之を教護の目的以外に使用することを禁じた。

(四)職員　從來の令規に基き、新たに「國立少年教護院官制」・「道府縣立少年教護院職員令」を制定し、認可教護院に就ては、教護を掌る職員に關し一定の資格を備ふべきことを要件とした。

(五)入院少年　入院せしむべき少年は、(一)少年にして親權又は後見を行ふものなき者、(二)少年にして親權者又は後見人より入院の出願ありたる者、(三)少年審判所より送致せられたる者、(四)裁判所の許可を得て懲戒場に入るべきものにして、教護の實績に從ひ、假りに退院を命じ、家庭其他の施設に委託し、又は少年教護委員の觀察に付し、全く改善したる場合は、退院を命ずる。國立少年教護院には、性狀特に不良なる者を入院せしめる。又在院中所定の教科を履修し、性行改善したる者に對しては、その退院後に於て、尋常小學校の教科を修了したるものとして、少年教護院長が認定する。

(六)少年教護院の數　昭和十年十月現在に於ける少年教護院の數は、國立一、公立及び認可併せて五二、私立七、合計六〇、收容人員は二、八四二人、職員の數は五五〇人、經費は七七八、六六三圓(生徒一人當二七三・九八四)である。

「少年教護法」の項參照。

(菊池俊諦)

文獻——菊池俊諦「感化教育」(大正十二年)。日本少年教護協會「少年教護法の解說」(昭和九年)。內務省社會局「感化事業回顧三十年」(昭和五年)。留岡清男「我邦の感化事業」(岩波講座「教育科學」附錄「教育」第六號、昭和七年)。C. L. Burt, The Young Delinquent, 1930. P. H. Furfey, Social Problem of Childhood, 1929. Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge, hrsg. v. L. Clostermann, J. Heller u. P. Stephani, 1930.

少年教護法

【制定】　「少年教護法」は昭和八年五月五日法律第五十五號を以て公布せられ、昭和九年十月十日より實施せられた。其の施行準備として、昭和九年九月二十九日勅令第二百八十號を以て「少年教護法施行令」、內務省令第二十一號を以て「少年教護法施行規則」を發布せられ、同時に職員令・俸給令・施行細則準則等が發令又は通牒された。

【由來】　本法は附則第二項の規定の示す如く、從來の「感化法」に代りたるものにして、第六十四議會に於て、所謂議員提出案として提案され、貴衆兩院に於てそれぞれ修正を加へられ、遂に兩院の協賛を經たるものである。「感化法」は明治三十三年三月十日法律第三十七號を以て公布せられ、爾來明治四十一年及び大正十一年の兩度、一部改正が行はれたが、此の改正は新「刑法」の實施、及び「少年法」の實施と關聯して行はれたるものにして、全く他動的性質のものであつた。然るに、時代の進歩と感化教育の發達とは、所謂少年の教育保護制度の本質的刷新を要求するに至り、「感化法」改正の問題は朝野先覺者の間に講究せらるゝに至つた。內務省に於ては、大正十五年「感化法」改正の問題を社會事業調査會に附議し、實務者もまた多年「感化法」の改正を翹望し、種々の機會に於て私見を發表することを忘らなかつた。時偶〻少年教護法案として衆議院議員荒井五郎・山下谷次兩氏により提出せられ、遂に貴衆兩院を通過するに至つた。

此の法律は、全く時代の變遷と感化教育に關する科學的研究の進歩とに基くものにして、從來の「感化法」に於ける缺陷が種々の點に於て改正せられ、全く面目を一新した。試みに「感化法」と「少年教護法」とを對照すれば、從來感化教育上の懸案となつてゐた多くの問題が大體に於て解決せられてゐる。本法の制定は、我國に於ける少年保護制度の發達史上、一新紀元を劃するものと謂はねばならぬ。

【大綱】　從來感化教育に於ける問題として論議せられたる事項は極めて多しと雖も、就中重要なるは院內教育の充實・院外教育の創設・教育內容の分化・少年の科學的鑑別・具申制の改善・學校との聯絡・出版物に依る保護等の諸問題であつた。「少年教護法」は此等の諸問題を解決せんとして、從來の「感化法」に於て全く見られざりし革新的方法を採擇した。

(一)教護少年の範圍　法律が教護の對象としてゐる少年は、本法第一條に「本法ニ於テ少年ト稱スルハ十四歲ニ滿タザル者ニシテ不良行爲ヲ爲シ又ハ不良行爲ヲ爲ス虞アル者ヲ謂フ」とあるにより明白である。「感化法」・「少年法」等を比較するに、法律の對象とする少年の年齡並に性狀の關係が明確ならず、其の適用に當り混亂を來す場合が尠くなかつた。此故に、本法に於ては、少年の年齡並に性狀の上に截然たる一線を劃して兩者の交錯を排除し、以て法律の實益を擴大せんことを企圖した。詳細に比較對照すれば、少年審判所より送致せられたる者の教護、少年法保護處分未實施地區に於ける十四歲以上の者の教護等、今尙紛亂を免れざる虞ありと雖も、實際上の問題としては、本法第一條並に「少年法」第二十八條但書の規定により、十四歲未滿者の教護を以て、其の根幹的使命と爲すものなることは明白である。此の意味に於て、本法は年齡の單純化を期待するものである。

(二)少年教護院　「少年教護院」の項參照。

(三)少年教護委員　少年教護委員は院外教護の中樞機關である。從來は收容教護を以て殆と唯一の方法と爲せるが、本法に於ては多くの院外教護方法を新たに採擇した。例へば、觀察制度の創設・委託假留置等の一時保護制度の創設若しくは改善・出版物に於ける教護處分事項

揭載禁止・小學校卒業の認定・具申者の擴充等は孰れも院外教護と直接間接の關係を有する重要事項である。此等多くの院外教護關聯事項の中において最重要地位を占むるものは少年教護委員である。少年教護院を中心として考察すれば、入院以前並に退院以後に於ける教護に對し、少年教護委員は重大責任の地位に立つのみならず、教容中の教護に就きても亦無關心たることを得ざる地位にある。換言すれば、教護少年の早期發見並に早期教護に留意して、或は之を地方長官に具申し、或は命を受けて其の觀察に任ずるのみならず、假退院者の事後の觀察に當り、なほ進んで此等の任務と關聯して、教容中の少年の動靜に就ても、關心を持たざるを得ざる道德的責任を有する。少年教護委員は勅命の定むるところにより、道府縣が必ずこれを置くことを要するもので、法律的には、道府縣の吏員であり、職務的には、道府縣に對して公法上の委任關係にある委員である。少年教護委員は、名譽職で其の任免は地方長官之を行ひ、四年を以て任期とする。

(四)少年鑑別機關　本法には、少年教護院内に少年鑑別機關を設くることを得と規定した。鑑別機關の設置を認めたるは少年教護の方法をして合理的且つ效果的ならしめんがためである。道府縣の財政的事情等を考慮して、任意規定とされてゐるが、教護の實際に照せば、少年を身體的に、精神的に、教育的に並に社會的に精査することは正に教護の根柢を爲すべき重要事である。「鑑別所」の項參照。

(五)具申制　教護を要する少年の具申は、行政廳に止まりしが、本法には學校長・市町村長・少年教護委員又は警察署長が第八條第一項第一號に該當する者を地方長官に具申することに規定された。第八條第一項第一號には少年にして親權又は後見を行ふものなき者とある。

(六)一時保護制　入院處分決定に至る迄、一時保護のため、適當なる施設若しくは私人の家庭に少年を委託することを得る途が開かれた。

(七)學校との連絡　本法には、在院中所定の教科を履修し、性行改善したる者に對しては、其の退院後に於て尋常小學校の教科を修了したる者と認定する途が拓かれ、上級學校入學または就職の場合に於ける支障等を解消せしめた。

其他認可教護院制度・假留置規定・教護處分事項・出版物揭載禁止等、本法に於ては劃期的方法を採擇することと洵に拗からざるが、殊に吾人の留意すべきは少年の社會的保護・教育的保護並に行政的保護の三者を以て、其の傳統的精神とすることである。

「少年教護院」の項參照。

（菊池俊諒）

文獻——日本少年教護協會「少年教護法の解說」（昭和九年）、「少年教護事業に就いて」（昭和九年）。菊池俊諒「感化教育」（大正十二年）、「感化教育に於ける諸問題」（昭和九年）。

少年刑務所

〔英〕reformatory 〔米〕borstal institution 〔獨〕Jugend-Gefängnis

【沿革】　我國に於て特に少年犯人のためにその感化教育を目的として、所謂少年行刑を行つたのは、明治五年の「監獄則」によるものであつて、こゝでは不定期刑主義がとられ、情願懲治の制度が採用された。その後明治十四年懲治場が設けられたのであるが、この時にさきの不定期刑が廢せられ、更に明治二十二年に情願懲治の制度が廢せられて、少年犯人の教育的處遇は、一時その影をうすくしたのであつた。併し同四十一年の改正によつて再び教育的處遇が考慮されるに至り、減食罰が廢せられ、教育（知識教授）が施されるやうになつたのであるが、大正十一年四月十七日の「少年法」の規定によつて設けられる事となつた現行少年刑務所は、十四歲以上十八歲以下の犯罪少年を收容し、完き教育主義の下にその行刑を爲すに至つてゐるのである。

これを外國に見ると、少年刑務所の濫觴と認められてゐるのは、かのクレメンス十一世 Clemens XI. が、一七〇三年にローマのサン・ミケール に設立した少年監獄である。以後少年犯人の問題は殊に多くの注意を惹き、或は少年保護の制度を生み、或は少年感化制の唱道となつたのであつたが、遂にアメリカ合衆國に於てはブロックウェイ Z. R. Brockway の唱道によつて、一八六九年に「エルマイラ感化監」The New York State Reformatory at Elmira が設立されるに至り、一九一二年にはドイツの少年監獄制度が生れるに至つた。これらはいづれも、教育主義の下に行はれつゝあるものである。

【内容】　我國の少年刑務所は、上述の「少年法」の條規によつて、刑事處分に付せられる十四歲以上十八歲以下の犯罪少年のみを收容するものであつて、所謂分類制度によつて、成人の犯人とは分離して收容されてゐるのであつて、不定期刑により、感化主義の上にたつてゐると見られる。たゞ併し、今日の少年刑務所は、司法大臣の定むるところにより、少年に準じて處遇すべき、十八歲以上二十二歲以下の定期刑受刑者をも收容することとなつてゐる。昭和十年現在にて少年刑務所は、盛岡・札幌・川越・小田原・岡崎・姫路・岩國・久留米・八王子に獨立せるものが設けられ、その他支所・少年監を設けて、少年を收容するところが數箇所ある。

これら少年刑務所の處遇は、「監獄法」（明治四十一年）・「監獄法施行規則」（明治四十二年）・「行刑累進處遇令」（昭和八年）・「少年行刑教育令」（昭和八年）等に據つて行はれてゐるのであるが、これらの中心となるものは、「行刑累進處遇令」である。受刑少年等は、これらの諸法令の定むるところに從つて、その個性の審査を行はれ、その審査せられたる個性に從つて、適當なる作業に就て職業的訓練を行はれ、學業を學び、敎誨をうけ、敎練を爲し、こ

れによつて、その社會適應性を培はれつゝあるのである。而してこれらの處遇に於て、特にその職業訓練のために職業訓練所が設けられ、また累進處遇の高級者に對して多くの刑務所が自治制をとつてゐる事は、注意さるべきことであらう。（齊木論四郎）

文獻——正木亮「少年行刑」（刑務協會「行刑論集」昭和五年）、「行刑上の諸問題」（昭和四年）。

少年審判所

（英）juvenile court（獨）Jugendgericht

【制定及び目的】　少年審判所とは十八歳に滿たざる少年に對して保護處分を爲す爲に設けられた少年裁判所である。少年審判所は大正十二年一月一日より實施せられるに至つたもので、それまでは少年の犯罪も凡て普通裁判所に於て審理せられ一旦有罪の宣告を受けた以上は刑餘の人として世の指彈を受けねばならなかつた。このことは將來ある少年の爲に洵に考慮すべきことであるのみならず普通裁判所制度によればたとひ犯罪を爲すの危險があつても眞實罪を犯すまでは如何ともすることが出來ないから、むしろかゝる危險性は豫め之を防ぐことの出來る權限ある裁判制度を設ける必要があると考へられた。玆に於て、アメリカ等に於ける少年裁判制度の成績に鑑み刑罰法令に觸るゝ行爲をなし又は刑罰法令に觸るる行爲を爲す虞れある少年の保護處分のために少年審判所が設けられるに至つたのである。

【組織】　少年審判所は勅令を以て定められ司法大臣の監督に屬する。而して、審判所内には少年審判官・少年保護司及び書記が置かれ、その中少年審判官のみが單獨にて少年の審判に當る。少年保護司は少年審判官を輔佐して審判の資料を蒐集提供し又少年の行動に關して觀察事務を司る。少年保護司は更に專任の保護司と囑託の保護司とに分れるが、後者は少年の保護又は教育に經驗を有する者其の他適當なる者に對して司法大臣が之を囑託する。

【審判及び處分】　さて、少年審判所は保護を要する少年を如何にして認知し審判を開始するか。之に關し、少年審判所は常に學校・警察署・檢事局其の他の機關と連絡をとり、日頃によると書面によるとを問はず一度保護を要する少年あることの通知を受けたるときは少年審判所は少年保護司に命じて事件の關係及び本人の性行・境遇・經歷・心身の狀況・教育の程度等を調査せしめ、又必要によりては事實の取調を保護者に命じ又は保護團體に委託することも出來る。

　少年審判の目的は、犯罪事實を明かにし、又は不良なる性格を究明して之を矯愍することを目的とするのではなく、その事實を明かにし、それに基いて少年の惡性を感化し、教化教養の實を擧げることが最大目的であるから、審判官の審判は秋霜烈日の如き方法を避け寧ろ溫情と慈愛、極めて柔かなる慈父の如く、少年を劬りつゝ審問しなければならぬ（司法省保護課刊行「第四十五回帝國議會參考資料　少年法案外一件委員會議錄」）とされるのである。從つて、少年に施すべき保護處分も少年の感受性に應じ、變化性に細慮して一律になすべきでないから「少年法」に於ては特に處分の種類が多樣に定められた。卽ち(一)訓誡を加ふること、(二)學校長の訓誡に委ぬること、(三)書面を以て改心の誓約をなさしむること、(四)條件を附して保護者に引渡すこと、(五)寺院・教會・保護團體又は適當なる者に委託すること、(六)少年保護司の觀察に付すること、(七)感化院に送致すること、(八)矯正院に送致すること、(九)病院に送致又は委託することの九種で必要あるときは數種の處分を適宜併せてなしてもよい。

　少年審判所の目的は少年を懲らしめるのではなくてむしろ教化改善することにあるのであるからその審判を公行せざることは勿論、少年審判所の審判に付せられたる事項又は少年に對する刑事事件には豫審又は公判に付せられたる事項は新聞紙其の他の出版物に掲載することを禁ぜられ之に反するときは新聞紙の編輯人・發行人、其他の出版物では著作者及び發行者が一年以下の禁錮又は千圓以下の罰金に處せられる。少年審判所は現在東京・大阪・名古屋の三箇所に設けられて居る。

【家庭裁判所】　なほ少年審判所と不可分の關係にて家庭裁判所 family court の制度が要望される。家庭裁判所とはアメリカ合衆國に發達しつゝあるもので家庭内の紛爭を取扱ふ特別調停裁判制度である。この制度は一家の内部を世間に暴露したり、世道人心に影響を及ぼすやうな公開裁判を避けることが出來ると同時に暗闇の恥を明るみに出すことのいやさに泣き寢入りをしなければならぬ現代裁判の缺點を充足するに充分である。

【家庭裁判と少年裁判との關係】　此の家庭裁判所は犯罪少年や不良少年の審判に特に役立つ。何となれば、此等の少年は不健全なる家庭より生れることが多く、この少年問題を徹底的に解決せんがためには犯罪行爲その他の不良行爲の根本原因たる家庭事情を明かにし之を調整する必要がある。而してそれがためには現在の少年審判所制度では到底その目的を達し得ないので勢ひ家庭裁判所と連絡をとる必要があるとせられる。（正木　亮）

文獻——司法省保護課「少年法案矯正院法案帝國議會委員會速記」。岩村通世「少年法」（「現代法學全集」第六卷、昭和三年）。鈴木賀一郎「少年審判十年の展望」（「法律時報」第六卷、昭和九年）。小野清一郎「過去十年間に於ける東京・大阪兩少年審判所の受理件數の變遷と其の原因」（「法學協會雜誌」第五十三卷、昭和十年）。*H. H. Lou*, Juvenile Court in the U. S., 1927. 池田寅二郎「米國ノ家庭裁判所」（「司法資料」第四號、大正十一年）。えりおっと「米國ニ於ケル少年裁判所ト社會」（「司法資料」第六號、大正十二年）。穗積重遠「家事審判所」（「法律學辭典」第二卷、昭和九年）。

少年團

〔英〕boyscout 〔獨〕Pfadfinder; Jung-Volk 〔伊〕Ballila

【起原並に沿革】　少年團運動の世界的創始者はイギリスのベーデン・ポーエル R. S. S. Baden-Powell (1857—)である。彼は曾て南阿戰爭に從軍した際、イギリスの兵士に訓練の缺乏してゐることを痛感し、イギリスの如き義勇兵制度の國では、兵士の訓練の缺乏を補ふ爲には少年時代より之を積ましめるより外に道はないと考へ、南阿に於て長い間少年の生活を觀察研究し、其の結果到達したのがボーイ・スカウト訓練法である。其の特質は遊戲が少年の生活樣式であるといふことから出發して、少年の精神的陶冶並に身體的乃至團體的訓練を出來るだけ遊戲の形式を以て施し、從つて少年は遊戲を樂しみながら自然に訓練を積むやうになるといふことにある。彼は訓練の基礎は宗教的・精神的陶冶にあるとして、神に對する信仰並に愛國愛人の精神を涵養することを眼目とし、少年が此のスカウト訓練を受けるに當り、左の三條を誓約せしめることとした。

私は私の名譽にかけて次の事に最善を盡します
神と國王に義務を盡します
如何なる時にも他人を助けます
スカウトの掟に從ひます

スカウトは常に此の誓約を心にしめて、如何なる場合にも此の心を以て事に當るのである。次に此の訓練法の特色は班制 patrol system にある。これは少年は平生五、六人乃至七、八人位の仲間と遊ぶのを常とするといふ彼等の生活に基き、數名の少年を以て班を組織し、之を單位として作業や訓練を行ふのである。斯く少數の少年を單位とする此の方法は少年をして互に責任を以て自發的に活動せしめる上に極めて有效である。班には班長を置く。班長は仲間の中で最も信望のあるものを選任する。又四班以內を以て隊 troop を組織し、隊には隊長を置く。斯かる隊が地方的に聯合して地方聯盟を作り、更にイギリス全國の聯盟を結び、全國的に統制を保ち、創始者ベーデン・ポーエルがスカウト總長として其の首座に立つてゐる。ポーエルがイギリス本國において此の訓練運動を開始して以來、其の實績は各方面の注目を惹き、新教育運動として次第に其の價値が認められ、短日月の間に本國並に植民地に普及し、更にアメリカ並にヨーロッパ大陸に迄傳播し、遂に全世界を覆ふの盛況を呈するに至つた。此の運動が我國に紹介されたのは明治の末頃であつて、當時は之を少年斥候隊と譯してゐたが、それが其の後間もなく實際の訓練運動として行はれ、即ち各地に少年斥候隊或は少年團なる名稱の下に團體の成立を見るやうになつた。少年團といふ名稱は大正の始め青年團なる名稱が一般に用ひられるやうになつた頃から起つたものと察せられる。大正十一年に各地の少年團體を糾合して「少年團日本聯盟」が成立し、これを中央機關として我國に於ける此の運動は益〻普及發達し、團體並に團員の數が年と共に漸次增加し、現在團體數約千三百、團員數九萬を數へてゐる。此の系統に屬するものは訓練に就ては始めスカウト運動の精神並に方法を其の儘採用した故に類似的であると云はれたのであるが、其の後訓練の精神並に方法に就て獨自の研究を重ねた結果、益〻我國の少年訓練として充分なる特色を發揮するやうになり、特に指導者の養成に努め、之に由つて訓練の充實を期してゐる。本聯盟は後組織を改めて財團法人「大日本少年團聯盟」となつた。併し本聯盟はスカウトの國際的運動に參加してゐる所から、少年訓練は國家として獨立した立場に於て行ふべきものであるといふ見解の下に一層國粹的な少年團運動が企圖され、靜岡縣に起つた岳陽少年團の如きはそれであつて、次第に普及したが、これは「大日本少年團聯盟」の全國的なるに比して地方的であるといつてよい。

さらに異れる少年團運動として「少年赤十字團」がある。これは世界赤十字大會の決議に基き、少年に對して博愛精神並に衞生救護の訓練を行ふことを主眼として起つたものであつて、各國ともに此の運動を進め、我國に於ても大正から昭和に亙り次第に普及し、現に團體數八千、團員數二百五十萬を算してゐる。「少年赤十字團」は大體小學校を單位として組織され、地方に於ける赤十字社支部と聯携を保ち、各種の訓練を行つてゐる。少年團運動が斯く發展するに伴ひ、文部省に於ては昭和七年十二月兒童生徒の校外生活指導に關する訓令並に通牒を發し、此の目的に對して少年團運動の實績を認め、さらに其の改善を促がし、此の種施設の本旨が敬神・崇祖・社會奉仕・協同互助・規律飾制・勤勞愛好等の精神を培ひ、併せて體位の向上を圖り、以て健全なる國民・善良なる公民たるの素地を養ふにありとなし、之を奬勵すると共に其の指針を示した。此の訓令に基いて小學校を中心とする少年團が各地に勃興し、訓令に示してゐるやうな訓練を行ふことになつた。學校中心の斯種の少年團が普及するに伴ひ、其の聯携を圖る必要から昭和九年「帝國少年團協會」が生れ、これは各種少年團運動の連絡を圖ることを企圖してゐるが、其の中心は學校少年團の聯携にある。

尙ヨーロッパに於ても國際的なスカウト運動に對立して國粹的な少年團運動が現はれた。其の魁をなしたのはイタリーのバリラ Ballila である。イタリーではムッソリーニ B. Mussolini (1883—)がファッショの獨裁政治を確立した後、ファッショの精神に立脚して青少年を訓練することを緊要と認め、此の趣旨に從つて組織されたのがバリラであつて、ムッソリーニは國內に於てはスカウト運動を禁止した。バリラは熱烈なる愛國的精神を基調として心身の鍛錬並に團體的訓練を行ふことを特色とし、全國に普及してゐる。

イタリーの後を追うて等しく國粋的な青少年訓練運動を開始したのはドイツであつて、こゝでは青年運動をヒトラー青年 Hitler-Jugend、少年運動を少國民 Jung-Volk と呼んでゐる。これはバリラより數年後れて始まつたのであるが、ヒトラーの方針に從つて瞬く間にドイツ全國に普及した。こゝでもイタリーと同樣にスカウト運動は禁止されてゐる。併し其他のヨーロッパ諸國に於ては依然としてスカウト運動が繼續されてゐる。

【訓練方法】　少年團運動には國際的のもの、國粹的のもの、社會的のもの、學校中心のもの等種々なる立場があり、從つて其の趣旨に關しては決して一樣ではないが、訓練方法に於ては大同小異であると云ふことが出來る。「大日本少年團聯盟」に於ては先づ「宣誓」として、

私は神聖なる信仰に基き名譽にかけて次の三條を誓ひます
一　神明を尊び皇室を敬ひます
一　人の爲、世の爲、國の爲に盡します
一　少年團のおきてを守ります

又「おきて」として

一、健兒は忠孝を勵む
二、健兒は公明正大、名節を生命とする
三、健兒は有爲、世を益することを務とする
四、健兒は五に兄弟、總ての人を友とする
五、健兒は常に親切、動植物を愛する
六、健兒は長上に信順し、團各長に服從する
七、健兒は快活、笑つて困難に當る
八、健兒は質實、禮儀正しい
九、健兒は勤儉貴業である
十、健兒は心身共に清い

の十條を揭げてゐる。此の「宣誓」と「おきて」とは此の訓練運動の信條であり、精神であつて、而も、一度健兒となつたものは終生健兒であるといふ本旨から、之を以て健兒道の根本となしてゐる。

「大日本少年團聯盟」においては團員を年齡に應じて三階梯に區分し、幼年健兒は八歲乃至十二歲、少年健兒は十一歲乃至十八歲、青年健兒は十八歲以上となしてゐる。これはスカウト運動に於て Wolf-cubs, Boys, Rovers と呼ばれるものと照應してゐる。此の中中心とするものは云ふ迄もなく少年健兒であつて、幼年健兒は其の豫備、青年健兒は其の延長と云つてよい。健兒の向上進歩を刺戟する爲に進級制度を設け、幼年健兒は見習幼年健兒・二級幼年健兒・一級幼年健兒、少年健兒には見習少年健兒・二級少年健兒・一級少年健兒・準健兒の別を立て、之を一定の徽章に依つて證示することとしてゐる。尙これと同樣の趣旨の下に技能章制度を設け、少年をして各種の技能を習熟せしめ、最低の標準に合格したものには一定の技能章を佩用せしめてゐる。技能章には六十餘種あり、少年が好んで爲すやうな各種の技術・作業・體育等を網羅してゐる。これは少年のあらゆる才能を發揮せしめんとする教育的訓練であつて、其の種類の多いだけ、少年の隱れた才能までも導き出さうとするものである。次に訓練の場所は屋内と屋外とに分れるが、前者は少年が互に有益にして興味ある話を語り合ひ、相互の修養に資するものであつて、冬季其の他屋外の訓練をなし難い場合に適用される方法である。屋外の訓練は各種の遊戲と野營とに分れる。遊戲は特に重要視され、色々な作業中訓練を遊戲化して行ふことがスカウト訓練法の特色である。又野營生活は一層重要視されてゐる。卽ち少年が山野の自然的環境の中で、空想と冒險に富んだ原始的生活を營むことは彼等が人爲の窮屈な世界から解放されて、新鮮な空氣や日光の中であらゆる感覺や感情・智慧・意志を活躍させて樣々の技能や作業に修練を積む最適の機會である。而も其の間に大自然の靈氣に觸れることが少年の魂に宗敎心を植ゑつける機緣となるであらう。

かやうにして他から强ひられてではなく、自ら喜び進んで遊戲的氣分に浸りながら自然に訓練の積まれることが此の訓練法の特色であつて、之を結果の上から見るならば一種の勤勞或は勞作敎育である。これはベーデン・ポーエルの長い間の研究と創意とから起つた適切なる少年訓練の方法として普く採用され、現にスカウト運動の系統から離脫したイタリー並にドイツの少年團運動に於ても實際の訓練方法はスカウトのそれと大差がないと云つてよい。又我國の「大日本少年團聯盟」に於ても大體それに準據して訓練を行つてゐる。併し國に依り、系統に應じて立場の相違があり、卽ちイタリーやドイツの少年團に於ては祖國愛の精神を涵養することに特に努力を拂つてをり、イギリスのスカウト運動には本國並に植民地の少年をして大英帝國の傘下に統合せしめんとする意圖が强く働いてをり、又我國の少年團運動は特に少年に國體觀念を植ゑつけようとすることに留意してゐる等の特色を見逃すことは出來ない。之と異り近來我國に普及しつゝある學校中心の少年團並に少年赤十字團は學校敎育の延長と見ることが出來る。殊に他の少年團運動は選拔主義であつて多くの少年の中から學業・體格・境遇等の良いものを選んで團員とする傾向をもつてゐるのに對し、學校少年團並に少年赤十字團に於ては大體尋常小學三學年以上の全兒童に對して訓練を施さうとするものである。從つてこれは青年團運動を下へ延長したものであると見ることも出來る。イタリーやドイツの少年團は選拔主義と大衆主義との中間にあるやうである。卽ちそこでも成るべく大衆少年を訓練しようとする方針の下に此の運動を行つてゐるが、學童をそのまゝ團員とする程學校本位ではない。選拔主義は訓練の徹底に其の長所を有し、大衆主義は訓練の普及に其の長所を有つてゐる。尙少年團運動は男子のみならず、女子にも及んでゐるが、後者は男子少年團に比して遙に少數である。

（小尾範治）

文獻——R. Baden-Powell, Scouting for Boys, 1924

（少年團日本聯盟譯「少年團教範」大正十四年）。二荒芳德「少年團健兒教本」（昭和八年）。三島通陽・原道太郎「我等の提唱する少年訓練法」（昭和八年）。申野忠八「健兒教育法の大綱」（昭和七年）。西原光太郎編「日本少年赤十字團實施要項」（昭和七年）。文部省社會教育局編「少年團訓練要領案」（昭和八年）。帝國少年團協會編「校外生活指導と少年團訓練」（昭和十年）。

少年文學　「兒童文學」の項を見よ。

少年法　〔獨〕Jugendgesetz 〔英〕juvenile law

【目的】　「少年法」は少年犯人に對する保護處分及び刑事處分・少年審判所の組織・審判手續・少年犯人に對する裁判所の刑事手續及び罰則を規定する法律であつて大正十二年一月一日より施行せらるゝに至つた。少年犯人に對する犯罪の審判及び處分は從來に於ては成年犯人と共に同一の「刑法」及び「刑事訴訟法」に於て取扱はれて居た。しかし、近時社會の事象漸く複雜を極め、少年に對する誘惑その度を增すに至るや不良性を有する少年は次第にその數を加へ、その惡性の度も漸次進展するに至つたが、而も從來に於ては之に關する特別なる保護矯正の途は講ぜられなかつた。惟ふに、たとひ犯罪に陷り之が對策を講ぜねばならぬとしても成年と少年とに於てはそこに少からぬ差違が生ずべきものではないか。例へば、犯罪の原因・動機に對して兩者を比較して見ても成年と少年とは決して同斷ではあり得ない。殊に、感受性に至つては少年は成年よりも遙かに强い。かやうな諸點を綜合して考察すると成年と少年とを同一の法律によつて左右することは決して妥當なものではない。かやうな理由から、殊に、最近發達したアメリカの少年裁判制度等に刺戟されて出來たのがこの「少年法」である。

【沿革】　アメリカの少年裁判制度は近代刑事政策學上の一大貢獻であるといはれる。この制度は一八九九年はじめてイリノイに設立された外、同年ベーリンゼイ Ben Lindsey 判事によつてデンヴァーにも設けられた。爾來アメリカ各州に於て認められることになつたが、要するに少年裁判の生れた結果として少年犯人の取調べが犯人自身にとつて非常に善化され、子供を惡人扱ひにしてはいけないといふ觀念が强化されたことはいなめない。またアメリカに於ては一八六九年のエルマイラ感化監 Elmira Reformatory 設置の法律が認められて以來青少年の犯罪矯正のためには從來の如く定期刑によるよりも不定期刑により、矯正の出來た者は一日も速く釋放し、矯正の出來ない者は長く感化監に滯留せしめて敎化を續けることが目的的であるといふ思想が擴まつて玆に感化刑といふ觀念が强調されるやうになつた。彼上の、少年を惡人扱ひにしないといふ思想と感化刑思想とを結合し專ら少年感化を基本として制定されたのがこの「少年法」である。

　世界の刑事立法に付て見ても少年犯人に關し特別の法規が制定されるやうになつて居るが、その特に著目すべき法律としては一九二三年のドイツの少年裁判所法、一九二八年のオーストリア少年裁判所法などがある。同じくヨーロッパ大陸に於てもオランダの如きは一九〇五年に「兒童法」Child Laws を制定し、スウェーデンでは一九〇二年に「少年犯人條令」The Juvenile Offenders Act を、更にイギリスでは一九〇八年に「兒童條令」The Children Act を規定したが、何れも最近に至つて部分的改正をなし一層少年法の敎化的價値を高めて居る。

【我國の現行少年法】　さて、かやうな世界の刑事思潮に隨伴して制定されたわが少年法の特徴に付て略述すれば凡そ次の如くになる。すなはち、本法に於て取扱ふ少年の年齡上の限界は十八歲未滿である。少年に對する處分は保護處分と刑事處分とに分れるが、保護處分には刑罰法令に觸るゝ行爲を爲した場合のみならず單に刑罰法令に觸るゝ虞れあるだけでも付することが出來る。保護處分は九種に分れるがそれに付ては「少年審判所」の項參照。

　少年に對して刑事處分を行ふに當り特に著目すべきことは、少年が罪を犯す時十六歲に滿たざる場合は之に死刑及び無期刑を科せず、死刑又は無期刑を以て處斷すべきときは十年以上十五年以下に於て懲役又は禁錮を科することである。但し、刑法第十三條・第七十五條又は第二百條に當る罪即ち竹の園生に對し奉り危害罪を爲し又親を殺した犯罪の如きは我國の淳風美俗の大精神からいつても除外すべきであるといふのである。又少年に對して長期三年以上の有期の懲役又は禁錮を以て處斷すべきときはその刑の範圍内で短期と長期とを定めて刑を言渡す。例へば、竊盜罪は十年以下の懲役即ち長期十年までの懲役に處し得るのであるがこの場合は一年以上三年以下の懲役に處すといふやうに刑の範圍を定める。これを相對不定期刑 indeterminate sentence といふ。かやうに相對不定期刑が採用された所以は短期と長期とを適當に定めて置くと改悛の結果を見て安んじて釋放することが出來、刑罰敎育の目的を達する效果が多いといふ敎化目的に由來する。故に、たとひ短期は定めてあつても改悛した以上はこれを監獄につないで置く必要がないのみならずむしろ速に釋放することが奬勵になるから「少年法」第十條に於ては相對不定期刑の場合は短期の三分の一、十年以上十五年以下の刑に處したるときは三年、無期刑に付ては七年を經過したときは假釋放を許すことが出來るのである。而して、この假釋放を許されたる場合及び執行猶豫を言渡されたときは猶豫期間又は假釋放の殘期間保護司の觀察に付し改悛を助成する。

　少年に對してはしかく敎化に重點を置き專ら刑の害惡を避けることに意を用ひたが、しかし、その釋放後の處置を誤るに於ては普通刑に於て生ずると同じく少年は前科者としての不名譽に惱まされて眞の更生に入ることが

難い。この意味に於て無期刑の假釋放者がその處分を取消されることなくして十年を經過すれば刑が終了したものとされ、更に少年に最も重要なる資格に關して少年時の犯罪に因り死刑又は無期刑に非ざる刑に處せられたる者にしてその執行を終へ又は執行免除を受けたるものは人の資格に關する法令の適用に付ては將來に向つて刑の言渡を受けざりしものと看做し、以て少年の洋々たる前途を妨げざるやうにした。例へば、少年時の犯罪で相對不定期刑に處せられ執行を終へた者は選擧權を有するが如きである。

刑事處分により懲役又は禁錮に處せられた少年は特設監獄又は監獄内の特別分界（少年刑務所又は少年區）で刑の執行を受けるが、この場合の執行は特に學育に力がそそがれ、その他あらゆる點で教育作用が重んぜられる關係上本人が十八歲に達した後でも二十三歲までは執行を繼續することが出來るのである。

少年審判所に關するその他の規定に關しては「少年審判所」の項參照。

（正木　亮）

文獻——泉二新熊「日本刑法論總論」（四十三版昭和八年）。司法省保護課「少年法案矯正院法案帝國議會委員會速記」。岩村通世「少年法」（「現代法學全集」第六卷、昭和三年）。*F. E. Haynes*, Criminology, 1935. *F. H. Wines*, Punishment and Reformation, 1923. *C. M. Craven*, The Progress of English Criminology (The Journal of Criminal Law and Criminology, Vol. 24, No. 1, 1933).

少年勞働

〔英〕child labour　〔獨〕Kinderarbeit　〔佛〕travail d'enfant

【意義】　少年勞働に關しては、我國に於ては、勞働法・「工場法」・「職業紹介法」等にも明確なる條文的規定が見出し得ない。併し社會的慣習からみて、且つ「少年法」第一條、「少年教護法」附則第三項、並に諸外國の規定するところに從へば、一般に十八歲未滿の男女の勞働を少年（或は兒童）勞働と呼ぶことが出來る。

【沿革】　少年勞働は現今突然に生起せる事象ではなく、人間一般の生活資料獲得手段として（職業的）勞働を考へる限りに於て、その發生は人類の歷史の極限にまで遡ることが出來る。併し職業的訓練法が科學化されることなく、技術修得を體驗的方法に據らねばならぬとした時代に於ては、一つの職業を持つためには、何人と雖も——殊に男子に在つては——當然少年勞働を經過せねばならなかつたといへる。今日多くの職業に見られる少年勞働の一形態としての徒弟制度は、この遺風の一つとも見做し得られるであらう。なほ産業革命以來、長足の進歩を遂げた文明と共に、新たに發生した少年勞働がある。即ち簡單にこれを表現すれば、代用勞働の一つとしての少年勞働がそれである。而もこの代用勞働としての少年勞働には二者が考へられる。一つは文明の進歩が齎す職業の複雜なる分化・專門化は、やがて作業の機械化・單純化・簡單化を來し、成人雇傭の代用として（且つ經費節減の意も含められることは當然であるが）、少年（或は婦人）勞働が發生する。又その二は、經濟的不況に伴ふ年長者・成人の失業に基く代用雇傭としての少年勞働であつて、冗費節約の對策として雇傭主よりも歡迎せられると共に、家計補助の役目を果さねばならぬといふ意味に於て、成人失業者の家庭から餘儀なくさせられる年少者の父兄に代はる勞働負擔がそれである。かゝる意味に於ては、近代の少年勞働は、成人の失業問題に隨伴して生起した現象であるといへると共に、この少年勞働が遂に成人の失業を齎す原因ともなつて來、少年勞働が今日の世界の問題たる失業問題と深き聯關をもつものであることは注目に値する。

【少年勞働と義務教育制度・勞働法との關係】　職業世襲乃至制限の慣習は、十七、八世紀を境として多くは打破され、勞働の自由・職業選擇の自由に對する原則が、世界各國に於てほゞ確立されるに至つた。併し少年勞働に對しては、二樣の意味に於て、この原則に關して法律的な制限が加へられてゐる。一つは國民文化水準の向上を意圖する教育的觀點からなされる制限であつて、他は産業に對して行ふ國家的保護といふ觀點からなされる制限である。

兒童が幼少にして勞働に從事する以前に、出來るだけ長い期間、學校生活を營ませることが望ましいといふことは、國民文化水準の向上といふ點からして當然のことである。而も、學校生活の終了といふことが、少年勞働の場合に於ては、勞働從事の開始を意味するために、特殊な事情になき限り何人にも、一定期間學校生活を營ませるといふ國家的規定——たとへば義務教育制度の如き——の確立は、教育的な根據以外に、社會的必要からも生じて來る。

こゝに於て、義務教育の年限は、少年勞働に關して、勞働從事開始年齡を規定する役割を持つことになる。但し、世界各國に於ては、義務教育を以て一定年限、而もその書間一定時間だけの通學を强制するとは必ずしも考へずに、夜間乃至は分時又は分日教育（part-time education をも包含する廣義の制度も存するので「就學分時制」の項參照）、義務教育年齡と、就業許可年齡との間には、幾分の差異が認められる。

この義務教育と就業許可の年齡に關しては、各國に就てみると、二樣にわけて考へられ得る。一つは、義務教育年齡が非常に低いが（ユーゴースラヴィアは十一乃至十二歲、カナダの一部地方・ギリシャ・ハンガリー・ポルトガル・トルコ等は十二歲、アルバニア・アルゼンチン・コロンビア・フィンランド・フランス等は十三歲）、義務教育を終了せねば就業が許可されない、即ち就業のための教育免除もなく、その取締も嚴重を極めて居るも

のである。かゝる國々に於ては、少年労働に於て、若し適當なる職場地位が見つからぬ限りは義務的に全時又は全日教育 full-time education をうけねばならぬやうに規定されてゐる所が多い。之に對し、義務教育年齢の比較的に高い國々（アメリカ合衆國の各州・オンタリオ・南アフリカの一部・スウィスの一部は十六歳、カナダの一部地方・チリー・ハイチ・ホンヂュラス・ノルウェー・パナマ・南アフリカの一部・スウィスの一部・ソヴィエト聯邦・ウルグァイは十五歳）では、就業のためには幾多の免除例を有つて居り、夫々の義務教育免除規定が設けられて居る。併し最低年齢法は夫々決定をみてゐるので、免除規定があるからとて、早期就業はさう容易なことでないのはいふまでもない。何れにせよ、兒童が適當な職業を獲なければ、義務的に學校生活を續けなければならないことは兩者の場合とも一致してゐる。この點で少年労働に對する教育的保護の規定が、産業上の保護規定と密接な聯關をもつて來る。卽ち搾取よりの保護、身心薄弱のための保護、社會保全のための保護等の如き、少年労働に對する國家的保護がそれである。労働法・「工場法」、その他に見られる少年労働に關する干渉・禁止條項は、義務教育の完全なる履行によつてなされ得る保護と相俟つて、從事する作業の種類・内容を規定するところの保護法・保護制度である。卽ち危險の多い作業・職場、或は不健康なる作業・職場に對しては從業者最低年齢を規定し、少年労働としては、比較的に高年齢に於てのみ許可されて居る。一例としては、鑛山に於ける地下労働の如きものに對する年齢制限がそれである。尙、農業從事の少年労働に就ては、各國とも制限法規が設けられてゐない。これは主として家族共同労働の形式をとる爲に、取締が困難なところから來てゐるらしい。但し、農産物收穫時期に、學校教育を一時停止し得る規定は各國にあるので、農業に關する少年労働の保護規定は、他の職業に比して、やゝ緩漫すぎる嫌ひがある。アメリカ合衆國に於ける一九三三年の「兒童保健・保護に關する白堊館會議」White House Conference on Child Health and Protection の勸告案中に、少年の農業從事制限並に取締が記載されてゐる程度にすぎない。

産業的見地からの少年労働に對する國家的の保護は、就業最低年齢法の名の下に行はれてゐる場合が多い。この規定に就ては各國とも、夫々の職業に關し、種々制定されてゐるが、國際的にも、一九一九年のワシントンに開催された第一回國際労働會議以來、幾多の條約が設定されてゐる。兒童の工業從事最低年齢（一九一九年）、兒童の水上労働從事最低年齢（一九二〇年）、兒童の船員火夫從業最低年齢（一九二一年）、水上労働從事兒童青年の醫學的診斷に關する義務（一九二一年）、工業以外の職業に於ける兒童雇傭に關する制限年齢（一九三二年）等。

少年労働に關する取締法規の進化は、少年労働の當時の狀態を一面に於て物語るものであるが、世界主要國のそれを略述すれば、次の如くに示し得られる。

(一)イギリス本國　一八〇二年に最初の工場法「徒弟の健康及び風紀に關する法律」The Health and Morals of Apprentices Act が制定されたが、其後數次に亙つて改定された現行法に於て、其他「婦人・青年・兒童雇傭法」Employment of Women, Young Persons and Children Act, 1920、「兒童及青年法」Children and Young Persons Act, 1933-33 に於て、工場にては、十二歳未滿者の雇傭禁止。十八歳未滿の男女の労働時間一週五十五時間乃至六十時間以内。日曜及び夜間の就業禁止、が規定されてゐる。商店にては、休憩・殘業を加へて一週六十八時間以内の労働に限り許可され、又衞生的見地より、設備その他に關し嚴重な規定・監督制度及び罰則の制定がある。

(二)イギリス屬領諸國　本國と大體同一であるが、就業最低年齢を十四歳とし、特にオーストラリアに於ては、大體少年労働禁止の傾向が强く、労働時間も一週四十八時間以内、殘夜業の嚴禁、補習學校三箇年就業義務などを規定してゐる（工場法 Factory Act, 1931、通學法 School Attending Act, 1928、鑛山労働に關する諸規定 Coal Mines Regulation Act, Metalliferous Mines Inspection Act, 1931）。

(三)フランス　一九一二年の「労働法典」Code du Travail 中に、十八歳未滿の商工業從業者に關する法規あり。國籍の如何を問はず、フランス國内にある農業以外の一切の労働に適用される（孤兒院内労働の如きにも適用）。最低就業年齢は十三歳、初等教育修了證並に就業可能の身體檢査證を有する者に限り十二歳にても許可される。労働時間は一日八時間以内。日曜・祝祭日の休業。夜業の禁止。地下労働・中毒性藥物使用作業への就業に對し、詳細なる保護規定あり。労働手帳交付により、少年労働に關し、充分なる監督・制裁がなされて居る。

(四)ドイツ　一九九一年の「工業條令」Industrielle Kodex に基き、十六歳未滿のものの労働從事は「學生法」Konstitution, 1919 の規定を終へた者でなければ許可されない。且つ一日六時間以内の労働たるべく、日曜就業・夜業・地下労働はすべて禁止。十八歳未滿の從業者は職業學校の講義を聽講すべき義務あり。商業方面の從業に關しても、一九〇〇年の「聯邦法律」Staatsgesetz により、工業の場合とほゞ同一の保護制定あり。一日の休憩時間、椅子の給與・使用等に關し特別規定あり。

(五)アメリカ合衆國　聯邦全體としての規定なく（「NR法」National Recovery Act, 1933 中の「工業條令」Industrial Codes は全聯邦共通の法規ではあるが、一九三五年までしか效力を有しない）、各州個々に夫々の制定あり。一八六八年の「聯邦法規」United States Codes では、一日の労働時間八時間以内に限るといふ規定のみ

にとゞまつて居るが、各州に共通してゐる法規を擧ぐれば、就業最低年齢は十二歳より十四歳(最近では十四歳に決定しつゝあり)、夜業絶對禁止の二項に止まる。

(六)スウィス　法律的觀點よりすれば少年勞働に關し最も完全にして優秀なる規定であるといはれて居る「婦人及青年雇傭法」Employment of Women and Young Persons Act, 1922。就業最低年齢は十四歳にして、一九二〇年以後は一日八時間勞働を原則とし、土曜日及び祝祭日の前日は、すべて七時間勞働。十七歳未滿の勞働者は、通學及び禮拜時間は勞働休止。日曜及び夜間の就業絶對禁止。

(七)日本　「小學校令」(明治三十三年)におくれること十一年、勞働團體の結成と、婦女子就業者(紡績女工その他)の肺結核蔓延とにより、明治四十四年(1911)三月始めて「工場法」の制定あり。工業方面に於て、十二歳より就業許可(輕易なる業務に限り、例外として十一歳より就業を認む)、十五歳未滿のものを保護年齢者とし、その勞働時間は、原則上一日十二時間。(法規實施は大正五年(1916)九月より。)　大正十二年に修正あり。原則として就業最低年齢を十四歳とし、勞働時間を一日十時間以内と改む。商・農業從業の少年勞働に對しては、現在にても「小學校令」以外に何等の規定なし。義務教育と少年勞働規定との間は、比較的に關係薄く、改正「工場法」に、尋常小學校課程修了者に限り、十二歳就業を認むといふ條項あるのみにて、たゞ能ふ限り、義務教育を尊重するといふ程度に止まる。最近に於て商店從業者の爲に、法規の制定の意圖あり(「商店法」の項參照)。且つ分時又は分日教育の形にて、青年學校制度が設けられ、少年勞働と教育がやゝ連絡を有するに至る。

【少年勞働の斡旋機關】　少年勞働制度が今日の成人失業の一つの原因とさへ考へ得られる(ベバリッヂ失業論)ので、世界各國とも、夫々少年勞働の斡旋・授與に關し、特殊の機關を設置し、能ふかぎり、國際條約に基き、公益職業紹介所に於てこれを取扱つて居る。その主旨としては「年少者の就業は、即時的稼得能力 immediate earning capacity よりせずして、第一義的に彼等の教育的關心及び永久的生活樹立といふ見地に立つて考慮すべきものである」(イギリス勞働省と文部省との間に取換された覺書第二項)との意見に基き、夫々職業指導の精神に則つた少年勞働のための特殊機關・職業紹介所の設立を見て居る。　(鈴木舜一)

文獻——*H. Paul*, Législation du travail, 1929(協調會譯「勞働法」上卷、昭和五年). *M. Williamson*, The Social Worker in Child Care and Protection, 1931. *White House Conference on Child Health and Protection*, III. D. Child Labor. Committee on Vocational Guidance and Child Labor, 1934. *International Labour Conference*, Unemployment among Young Persons (19th Session, Report III, 1935).

商賣往來　シヤウバイワウライ

【解說】　『商賣往來』は元祿六年(1693)に初めて公刊せられたもので、作者は京都の手習師匠堀流水軒である。流水軒の傳記は未詳であるが、『正德御條目』(正德二年刊)といひ『商賣往來』といひ、彼の著書は非常に廣く流布してゐる。此の書は、「凡商賣取扱文字、員數、取遣之日記、證文、註文、請取、質入、算用帳、目錄、仕切之覺也……」と書き始め、「大貪ニ高利ニ掠ニ人之目ニ者、蒙ニ天罰ニ、重而問來人可ニ稀。恐ニ天道ニ働輩者、終富貴繁昌、子孫榮花之瑞相也。倍々利潤無ニ疑條、仍而如ニ件。」で筆を結んでゐる。その間、取引上の用語、銀目、五穀類の名目及び運輸法、日用品・呉服染物類、武士の要具、家財、藥種・香具の類、魚鳥の品目、などを詳細に列擧してゐる。

【教科書としての價値】　『商賣往來』の寺子屋に教科書として採用せられて普及した數は驚くべきものがあつた。その單行本として公刊せられたものの數だけでも次の如くである。

書名＼年代	寛文寶永	正德寛延	寶曆安永	天明享和	文化天保	弘化慶應	明治	合計
重板・異板	一	五	四	六	二五	一一	二	五四
註解本・諸解本		二	一	一	二	二	二	一〇
類書・改纂本			四	三	五	二	三九	五三
合計	一	七	九	一〇	三二	一五	四三	一一七

類書・改纂本と稱するのは、直接間接に『商賣往來』の系統を引けるもので、『增續商賣往來』、『女商賣往來』、『新續商賣往來』、『新商賣往來』のごときものを指すのである。この書が自ら廣く行はれたのみならず、その後世の往來物に與へた影響の如何に大なるものであつたかを、以て想像することが出來るであらう。　(石川　謙)

賞罰　〔英〕reward and punishment　〔獨〕Belohnung und Strafe　〔佛〕récompense et punition

【教育上の賞罰の意義】　教育上の賞罰は被教育者をして努力せしめ、進歩せしめんが爲に刺戟する手段である。故に元來行爲に對する應報として賞罰を與へるのではなく、行爲に關して賞罰を與へる事に依つて行爲する人格を高めるのが目的であると言はなければならない。ルソーは自然的賞罰を力說し、人爲的賞罰の必要を認めなかつた。元來人の行爲は必然に行爲者に對して應報を齎すものであるから人爲を加へるのは過誤だといふのである。スペンサーも亦この立場をとり、自然罰の長所として、それが善行及び惡行の正當な知識を得しめること、自己の行爲の結果なのであるから罰の正當であることを自覺すること、自然の結果であるから感情を害はないこと、それ故教育者と子弟との關係が傷けられないこと、等を擧げてゐる。自然的賞罰が最もよく教育的に作

用することもあり、又人爲的賞罰を自然的賞罰に近い形で與へるのがよいこともあるが、自然的賞罰は時に危險を伴ひ、又行爲と結果との間に長い時間が介入して、兒童はその關聯を覺り得ない場合が多いから、人爲的賞罰の必要は否定さるべくもない。

理想主義的教育學者の中には、賞罰は唯賞罰の爲に行爲する傾向を惹起し、人の道德的尊嚴を害ふものであるからこれを廢して、道德律に對する尊敬を行爲の唯一の動機と爲すべきだと主張した人（例へばフィヒテ）もあつた。併しこの嚴肅な思想は人間性の理想的一面をのみ見てゐるもので、人の、殊に兒童の心理的事實からすれば到底實行され難いことといはなければならない。人爲的賞罰が教育上不可缺なる所以である。

【罰の原理】　一般に罰の原理または機能として、報復・威嚇・社會の安寧の維持・改善が數へられる。(一)報復とは人が他人に加へた害が同樣にその人に加へられることである。行爲の結果と同一のものが行爲者に戻つて來ることになるので未開人や子供にも理解され易い。かかる罰が教育上效果ある場合もあるが、凡てこの原理で律しようとするのは誤である。(二)威嚇とは一人に罰を加へることに依つて他の者をして恐れて非行から遠ざからせること。これは甚だしく感情を傷ける傾きがある。苛酷な罰であれば罰せられる當人のみならず他の兒童もまた感情を害せられる。學校で使用するには大なる注意を要する。(三)社會の安寧の維持とは非行者を拘束し隔離して、公共の利益の侵害を繰返さしめぬやうにすること。放校處分の如きは學校の教育的任務の拋棄に外ならぬがこれを根據づける理由があるとすればこれであらう。(四)改善とは專ら罰を受ける者を善くするための手段たる機能。教育的な罰は本來この機能を果すべきものである。併し場合によつてその形は異る。兒童が未だ自律的でなく、不正の意識なくして犯す非行に對しては理性に訴へずに單なる服從を强ふる爲の罰も必要である。併し盲目的服從は自發的なる服從に逆進まねばならぬ。理性に訴へて正しい認識を得しめる爲の罰、及びこの認識に從つて意志し行動しようとする意志を强める爲の罰は、右の服從の進化の手段となる。

教育上の罰の歷史は、報復・威嚇を主とするものから改善を主とするものへの推移を示してゐる。

【罰の種類】　罰を便宜上次のやうに分つことを得よう。(一)身體的・感覺的苦痛、(二)何等かの義務の賦課、(三)自由の剝奪、(四)名譽の剝奪。(一)は體罰と呼ばれるもの。普通笞打つことが考へられるが、一時好む食物を與へないといふ如き事もこれに入る（「體罰」の項參照）。(二)は罰として學業を課したり罰金を課したりすること。學業を課することはその學科を嫌ひにする傾きがあるので、往時は盛に行はれたが現在これに贊成する者は少い。一般社會で行はれる罰金は學校では行ふべき根據がない。(三)は禁足・留置等。休憩時や放課後にも自由を與へないで立たせて置いたり留置をしたりすることは屢〻行はれる。兒童を平常の生活圈から一時引離すこともある。兒童は彼が害うた社會生活の價値を、これを喪失した時に强く覺えるからである。(四)は專ら兒童の名譽心に訴へる罰。元來如何なる罰でも多かれ少かれこれを受ける者の名譽心に影響するが、他の兒童の面前で叱つたり、父兄に非行を通知したり、學級の役員にしないやうにしたり、教師の信任を一時的に停止したりするやうな罰は專ら兒童の名譽心に訴へるものである。

【褒賞】　善行に對して道德的滿足のほか何物をも期待しないのは理想的であるが兒童には出來ないことである。故に賞は積極的な刺戟として必要である。たゞ動もすれば兒童の興味は賞に吸收され易く、又當然なる報酬と考へられる樣になることもある。最も注意を要する點である。賞は元來優れた才能そのものに與ふべきではなく、努力と犧牲とに對して正當に與へらるべきである。賞にも種類がある。(一)物品を與へることは幼時を除いては贊成され難い。賞品は善行や好成績と必然の關係がないからである。(二)他の兒童の前で賞讃したり名譽の標識として徽章などを著けさせるのは專ら名譽心に訴へる賞である。(三)信頼乃至は或特權を與へること、例へば學級社會の役員にしたり、多くの自由を許したりすること。教師と兒童との人格的關係が緊密であれば、單なる教師の承認の一瞥が充分なる賞となり得る。

【賞罰の注意】　賞罰には公正が必要である。教師の氣紛れを兒童が感ずるならば賞罰は無意味になる。故に賞罰を與へる前にその要不要と方法程度とに就ての正しい判斷が爲されねばならぬ。賞罰は濫用を慎むべきである。度重なれば刺戟とならなくなる。程度もなるべく輕い方がよい。輕くて有效な方法は教育者の技術である。賞罰を與へるには兒童の心理を考へなければならぬ。年齡・性別・個性のみならず又その場の心理學的情勢が考慮されなければならぬ。罰はば最も機械的な一律性に捉はれてはならぬ。なほ教育的な賞罰の特性は人格的關係が重要なる役割を果すことである。國法に依る刑罰の場合は裁判官の人格は問題でないが、教育に於てはさうではない。教師と兒童との間の人格的關係が異つてゐれば外的に同一の賞罰も全く異る意味を持ち得る。關係が緊密であり教師がよく信頼されてゐれば、何等外的手段を必要とせず、單なる承認又は否認の一表情・一擧動が既に必要にして充分なる賞罰であり得るのである。

（宗像誠也）

「體罰」の項參照。

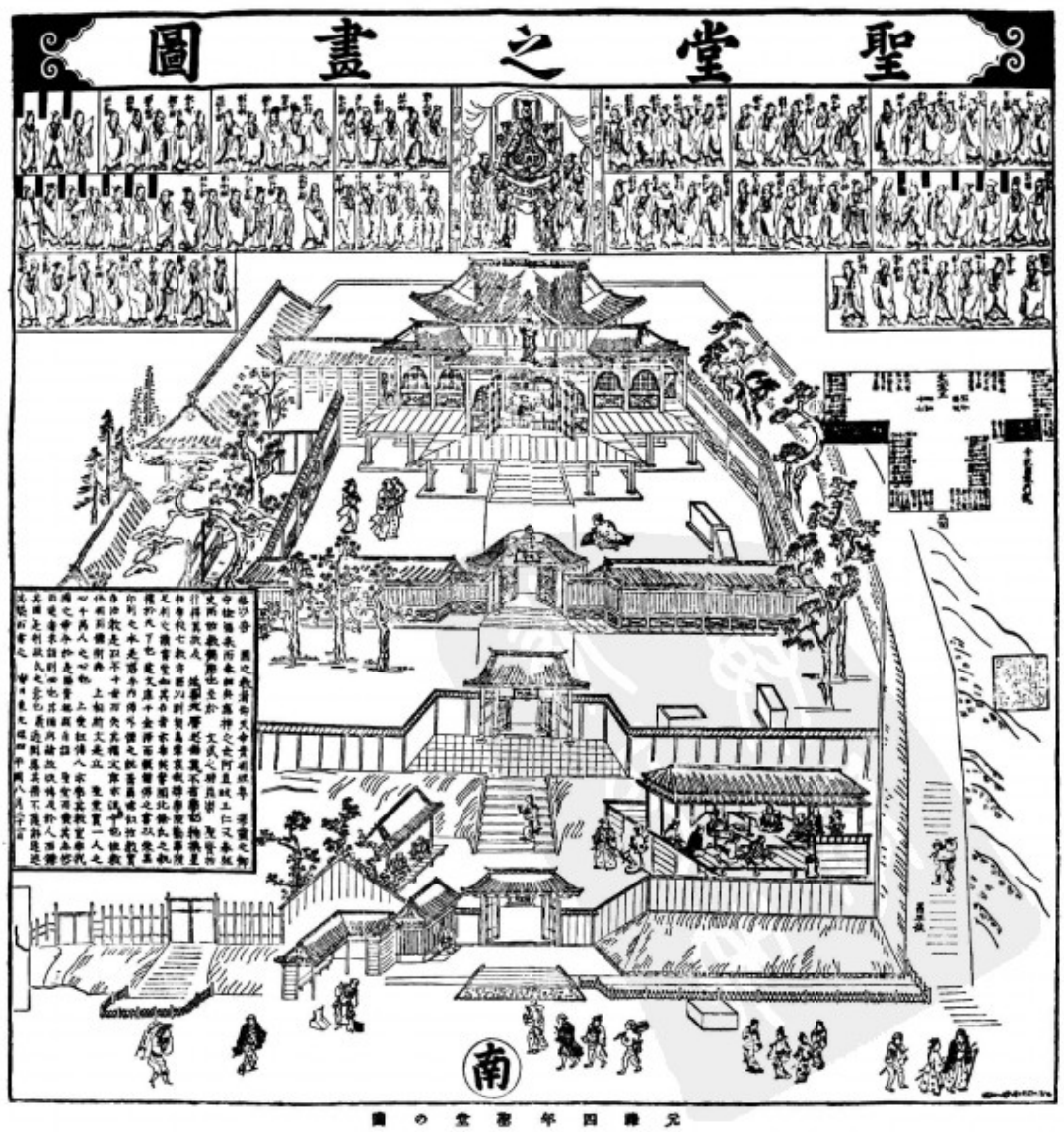
文獻——吉田熊次「訓練論」（明治四十三年）。佐々木吉三郎「訓練法撮要」下卷（明治三十六年、六版三十九年）。*W. C. Bagley*, School Discipline, 1914. *F. M. Morehouse*, The Discipline of the School, 1914. *F. W. Foerster*, Strafe und Erziehung, 1913. *P. Barth*,

Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1921. *J. Piaget*, Le Jugement moral chez l'enfant, 1932. *K. Lewin*, Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe, 1931.

昌平黌 シャウヘイクワウ

【忍岡の聖堂】 昌平黌の起原は、遠く忍岡の聖堂にあり。初め林*羅山は徳川家康より學校創立のことを許されて居たが、大阪陣など起りて實現し得なかつた。そこで、三代將軍家光は寛永七年(1630)の冬、江戸城北上野忍岡に於て、五千三百五十三坪の地を羅山に與へて別莊とせしめ、別に學寮・書庫建築の料として、黄金二百兩を給した。同九年に尾張藩主徳川義直は、羅山の爲に數百金を投じて、先聖殿即ち孔子廟を建てた。世間ではこれを忍岡の孔子堂ともいうた。聖堂とは先聖殿の別稱であるが、後には先聖殿、林氏の家塾を併せて、聖堂と總稱するに至つた。其の位置は今の上野公園の西郷隆盛銅像・彰義隊碑・觀音堂等のある高地であり、これを櫻岡と稱するのは、羅山が種々の櫻樹を植ゑたからである。羅山の嗣子鵞峰は寛文十年(1670)の冬に、諸生教育の料として九十五人扶持を下付せられた。當時學生の數は三十人内外であり、學科は羅山以來次第に改善して、經科・史科・文科・詩科・倭學科の五科とし成績考査は十等に分けてあつた。

【昌平坂の聖堂】 五代將軍綱吉は學問教育の奬勵に熱心であり、元祿三年(1690)に鵞峰の子鳳岡に命じて、忍岡の聖堂を神田臺に遷さしめた。翌年正月に新築が落成し、二月



元祿四年落成の圖

七日に遷座式を擧げた。此地は神田臺とも本郷とも湯島とも稱した所であり、神田神社の鳥居前より神田川に至る新道は昌平坂と稱せられ、相生橋は昌平橋と改稱されたので、公には昌平坂聖堂・昌平坂學問所と稱したが、普通には湯島聖堂とも昌平黌とも或は單に聖堂とも總稱した。然るに元祿十六年十一月の江戸大火で、聖堂・學寮等が悉く燒失し、寶永元年(1704)に再建が出來た。其の後明和九年二月(1772)の大火に類燒し、再建して間もなく、天明六年正月(1786)に又罹災し、建築の規模が次第に縮小され、林家にも人物が出でず、昌平黌は衰微の極に達した。

【寛政以後の昌平黌】　天明七年四月、家齊將軍となり、六月松平定信老中となりて庶政を改革し、先づ所謂寛政の三博士（柴野栗山・岡田寒泉・尾藤二洲）を登用して聖堂附となし、寛政二年五月(1790)には、異學の禁令を下して、思想の統一と風俗の改善とを圖り（寛政異學の禁」の項參照）、同五年四月には、美濃の岩村城主松平能登守乘薀の三男熊藏、卽ち述齋をして林家を相續し、學制の革新に銳意せしめた（「林述齋」の項參照）。寛政九年十二月に述齋の建言によりて、昌平黌を純然たる幕府の直轄學校とし、聖牢大成殿・學寮等の新築に著手し、同十一年十一月に至つて落成した。其の敷地一萬三千百十二坪餘結構壯麗未だ曾て見ざる所である。かくて旗下と家人の子弟を收容する寄宿寮は、三十人に限られて居たが、後に增築して四十八人を收容し得るに至つた。又儒官の請願によりて書生寮を設け、四十四人を定員として、諸藩士及び處士を入學せしめ、人才を輩出したが、明治元年(1868)に大總督府所管となつた。

【教科書】　教科書は羅山以來、經・史・子・集の四部の書に加ふるに、和書を以てした。而して經書は古註に依らずして、新註に據つた。されば『四書』は集註、『易』は朱子の本義、『書』は蔡氏の傳、『詩』は朱氏の集傳、春秋は胡氏の傳、『禮記』は陳澔の集說を講習し、『孝經』、『小學』、『近思錄』も使用した。歷史は『左傳』、『國語』、『史記』、『前漢書』、『後漢書』、『通鑑綱目』等を使用し、諸子は經史の餘力に『老子』、『莊子』、『楊子』、『文中子』等を讀ましめた。文は韓・柳・歐・蘇、詩は李・杜を始め陶淵明集等に依らしめたが、先づ『古文眞寶』を熟讀せしめた。和書は『六國史』、『職原鈔』等を以てした。元祿以後には教科の範圍が縮小されて、經學專修科の如くなり、次第に衰微したのを、寛政時代となりて、羅山・鵞峰當時の如く經・史・詩・文を課したが、教科書の中心は依然として『四書』、『五經』であり、新註を專用したのは言ふまでもなく、朱子の『白鹿洞書院揭示』、『小學』、『近思錄』を必讀書とした。歷史には變りなく、文章には八大家文を奬勵した。

【教授法】　教授法として通じて行はれたのは、素讀・講釋・輪講・獨看・問答の五種と詩文會とである。素讀と講釋とは教師が授け、輪講は講釋後にしたこともあるが、多くは別の日に講會を開き、生徒が圖の順序で相互に講義し、教師が監督したのである。獨看は學力の出來た者が、大部の史類などを自修するのである。後には每日の進度を起止簿に記入せしめた。問答は何時でも行はれたが、特に質義應答日を定めてしたこともある。詩文會は宿題または當日卽席で作つた詩文を、教授が添削したのである。

「德川幕府の直轄學校」の項參照。　（高瀨代次郎）

文獻——犬塚遜「昌平志」（「日本教育文庫、學校篇」明治四十四年）。三宅米吉「聖堂略志」（大正十一年）。

昌平坂學問所　「昌平黌」の項を見よ。

書儀及び家範　ショギ　カハン

【總說】　共に宋の司馬光の著。それで『司馬氏書儀』或は『溫公家範』とも稱される。家族教育に關する重要文獻である。

【書儀】　『書儀』十卷は冠婚喪祭の儀禮の外に表奏・公文・私書・家書の書式、深衣制度、居家雜儀、居喪雜儀、影堂雜儀等を附錄し族人一般の心得を說き或は居家雜儀の如く子女の教育法に論及したものもある。そして其禮は多く『儀禮』に本づき之に當代の行ふべき習慣を參用したもので、大體穩健であり又『文公家禮』に比しても特に詳確な點があるとされてゐる。禮は影堂卽ち家廟を中心として行はれるが之に依つて名分と愛敬の心を教へんとするのが主眼である。「文公家禮」の項參照。

【家範】　『家範』十卷は一種の家政書で首に經傳の齊家に關する語を節錄して全書の序文とし、其の後に治家・祖・父・母・子・女・孫・伯叔父・姪・兄・弟・姑姉妹・夫・妻・舅姒・舅姑・婦・妾・乳母・傅母の十九篇に分ち、皆古人の行實を雜採し族人の義務心得を述べ間〻論斷を加へたもので、『小學』と義例は稍〻異つてゐるが用意は略〻同じである。且つ節目が頗る具はり簡明にして要を得たものと稱してよい。卽ち『小學』に較べて更に日常に切實なるものだけを編錄したもので而も大旨は義理に歸し『顏氏家訓』の樣に徒らに人情世故を氣にしたものではない。卽ち家塾の講授用に適し朱子も頗る推服したもので我國にも官板が行はれ間〻講究された。　（阿部吉雄）

文獻――「四庫全書總目提要」。

助教法 〔英〕monitorial system 〔佛〕 enseignement mutuel

【意義】 學級教授法の一種であつて、生徒の中年長にして比較的優秀なるものを選んで助教 monitors となし、教師監督の下に、他の生徒を教授せしむる方法である。別に相互教授法 mutual system、ベル・ランカスター法、マドラス法とも呼ばれてゐる。

【起原】 この方法は古くはアラビアン・ナイト物語の中に出てゐるし、十六世紀の文法學校に於ては既に實施せられ、印度に於ても亦十七世紀の初めに行はれてゐたと傳へられる。コメニウスはその『大教授學』に於てそれを暗示し、其後各地で行はれるに至つた。併し乍らそれが組織的な方法として一般教育界に廣められたのはイギリス人ベル及びランカスターの力に依るものであつて、イギリスに於ては彼等の方法を支持する爲に、夫々「大英國及海外學校協會」・「貧民教育振興國民協會」が設立せられるに至つた。

【發達】 「大英國及海外學校協會」The British and Foreign School Society は、一八〇八年ランカスターが二人の協力者と共に、彼の助教法を擴める目的の下に設立した協會にその端を發し、次第に會員を增加してランカスターの助教法に基く學校を各地に設けたが、一八一四年ランカスターとの關係を絶つて、「大英國及海外學校協會」の名稱に依つて獨立した。爾來協會は國王の支持を得て活潑に活動し、助教法に基く學校の設立、教員の養成に努力した。一八三四年に始めて政府よりの補助を得て、小學校の外に師範學校を設置する等種々なる活動をなしたが、この頃より助教法に對する不滿が漸く甚だしく、政府視察員も亦その缺陷を報告するに至つた爲、協會は一八四七年に從來の助教法を廢止し、新たに補助教師制（生徒教師制）を採用した。併し協會設立以來約四十年の間同協會が助教法の發達を促した功績は極めて大である。其後も同協會は幼稚園の設立等に活動し、一九〇六年法人組織となつたが、その活動範圍は往年の如くでない。現在一、五〇〇の學校を有してゐるが、その主なる事業は小學教員の養成である。

「貧民教育振興國民協會」National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church は、一八一一年「大英國及海外學校協會」に對抗して設けられた團體である。ランカスターが無宗派的學校の設立に成功したのに刺戟せられて、イギリス教會の僧侶達は、宗派學校の設立を促進する爲の聯盟を作らんとし、一八一一年カンタベリーの大僧正を會長として「貧民教育振興國民協會」を設置したのである。而してランカスターの助教法に對抗してベルの助教法を採用した。一八一二年には五二の小學校と八、六二〇人の生徒、翌年には二三〇の小學校と四〇、四八四人の生徒を有するに至つた。教員養成の爲には五つのカレッヂを設置して、助教法の運用を研究せしめた。一八四六年政府の補助金を得て補助教師制（生徒教師制）を採用するに至つて、ベルの助教法はそのまゝは行はれなくなつたが、協會の活動は其後益〻盛となり、一八七〇年には六、三八二の學校（生徒數八四四、三三四人）、一九〇二年には一一、七一一の學校（一、九二七、六六三人の生徒）を有するに至つた。一九〇二年の教育法に依つてこれらの學校は地方教育當局の管理に移され、一方公立小學校が次第に設置せられるに至つたが、現在なほイギリス小學校の半數以上は同協會と關係を有してゐる。

【方法】 助教法に於ては先づ兒童を幾多の小さき組に分ち、助教 monitor として選ばれたる年長の兒童はその各組を擔任して嘗て彼等が教師より學びしものを傳へる。助教中最も優れたるものは他の助教を指導し、教師は單に助教に教授するのみにて、其他に於ては單に教授の機械的進行を監督するに過ぎない。從つてこの方法に依れば一人の教師にて極めて多數の兒童（ランカスターに依れば千人）を教授することが出來る。ベルの方法とランカスターの方法を比較すれば、ランカスターの方法が遙にベルの方法より組織的である。ベルは助教一人の擔當する兒童數を平均二〇人乃至三〇人（大きな學校では四〇人）と定めた。ランカスターは一組の理想的人員を一〇人と考へた。從つて彼の方法に於ては多くの助教を必要とした。助教は兒童の出席を監督し、兒童を週期的に試驗してその進級を決定する。其他ランカスターの組織に於ては學校管理に關して助教が夫々仕事を分擔し、學校作業が極めて自働的に行はれる。教授法に關してはベルは「砂書き」を採用した外に特別な方法を考案しなかつたが、ランカスターは「砂書き」の外に本の代りに壁紙を用ひ、紙の代りに石盤を用ひ、其他書き取・算術の教授法を考案してゐる。

【影響】 助教法は僅かな費用を以て多數の生徒を教授することが出來る點に特徴がある。部屋のみで設備も殆ど不必要である。而も從來の個人的教授法に比すれば「凡ての兒童をして常に何事かをなさしめ、また何事かをなす意志を持たしむ」る點に於て、比較的效果的であつた。從つてこの方法は當時の教育界に異常な歡迎を受け、イギリスに於ては約四十年（一八一〇―五〇年頃までの間盛に實施せられた。アメリカに於ても一八〇六年ランカスターの方法がニューヨーク市に採用せられてから、急速に各地に傳播した。特に當時急激に增加せられつゝあつた多くの單級小學校は、好んでこの方法を採用したのである。フランスに於ても一八一五年以來この方法を採用して、一八二〇年には一、五〇〇の學校に於て之を行つた。ドイツにても一八一九年之を移入して一部に行はれた。かくの如く助教法は一時世界的にその影響を與へたが、間もなくその缺陷も亦意識せられた。

元来助教は教師としての資格に於て全く不充分であり、その結果教授・訓練共に形式的・機械的・皮相的に流れ易い。かうした缺陥に加へて、一方國家が次第に多くの教育費を支出するに至ると同時に、*ペスタロッツィの教授法等が傳播せられるに至つて、十九世紀の後半には助教法は殆ど行はれざるに至つた。イギリスに於ても一八四六年以後は助教に多少の報酬を與へてその素質の向上を計り、助教法に代つて補助教師制 pupil or assistant teacher system が發達した。

「ベル」・「ランカスター」の項參照。　（伏見猛彌）

文獻——*A. Bell*, An Experiment in Education made in the Male Asylum at Madras, 1798. *J. Lancaster*, Improvements in Education, 1803. *J. Hamel*, L'Enseignement mutuel, 1818.

職業

〔英〕profession；vocation 〔獨〕Beruf 〔佛〕profession

【意義】　職業とは眞面目なる、持續的なる、而して利得的なる人間の業務・勞働を謂ふ。たとへ持續的・利得的な仕事であつても、不眞面目である場合は、之を職業とは呼ばない。竊盜・賣淫の如きが其一例であつて、これは明かに職業ではない。又如何に眞面目にして利得的な仕事であつても、それが一時的なもの Beschäftigung である限りに於て、即ち謠演による報酬の如きは、職業とは稱し難い。更にまた眞面目にして持續的な仕事であつても、それが利得的でない場合は、職業とはいはぬ。例へば趣味と呼ばれてゐる娯樂的音樂の如き、明かに職業とは認められぬ。

而も職業は世人一般の利益に幾分の寄與をなして、國民經濟に有益なる結果を齎すものであるといふ見地からして、營業・營利・生業とは區別されなければならない。卽ち、大區域は家庭教師の如きは、明かに職業と稱することは出來るが、營業と同一視し得べからざる側面を有して居る。換言すれば、生活資料の抽象的概括的形態たる貨幣の收得を目的とする眞面目な、持續的仕事をば、それが營利主義に準じて營まれるのではなく、他人の經濟的創意を受け、他人の責任に於て經濟主義に則つて營まれるものを、職業と云ふ。

從つて職業は、或る程度まで人間の經濟活動と平行して、その同義語と考へることも出來るであらうが、しかし人間の經濟活動のすべてを職業と稱することは出來ない。上述したところによつて明かな如く、利潤の獲得を目的とし生產物が交換される社會的な經濟活動のみが職業と呼ばれ得るのであつて、かゝる見地からすれば職業の發生は、その社會形態・經濟事情との關聯に於て考察され得ることとなる。卽ち原始的食糧探索時代の經濟狀態では、人間の經濟活動は職業ではない。又閉鎖的家內經濟時代に於ては、たゞその活動が贈與・謝賞・賠償の形式に止まる故に、これ亦職業とは認め難い。都市經濟時代に至つて經濟活動は職業と稱され得るのである。

かく職業をその發生形態より觀察して來ると、社會狀態・經濟事情と不離の關係に立つことが知り得られるが、フランスに在つては革命以後、ドイツに在つては一八四九年の憲法發布以後、我國に於ては明治維新以後、社會制度上・社會慣習上、職業選擇の自由の原則が認められ、國籍・宗教・身分等の點から職業の世襲が解放されて、各人の能力・興味によつて職業が決定され、營み得られるものになつた。

從つて職業は經濟活動として、社會活動として、又精神活動として、種々なる科學の側面から考察することが出來るとともに、それら個々の側面を離れた綜合科學的 einleitswissenschaftlich な考究も許され得る。後者の立場にあるものを一般に職業學 Berufkunde と稱する。

【職業の種類】　(一)職業從事によつて生ずる所得の大小により、正業〔英〕main profession 〔獨〕Hauptberuf 〔佛〕profession principale・副業〔英〕subordinate p. 〔獨〕Nebenb. 〔佛〕p. subordonnée の別を生ず。

(二)職業に要する資源の大小により、主要職業〔英〕principal p. 〔獨〕Grund-B. 〔佛〕p. principale・補助職業〔英〕auxiliary p. 〔獨〕Hilfsb. 〔佛〕p. auxiliaire に區別される。

(三)社會階級的に見れば、自由職業 liberal p. 〔獨〕Liberalb. 〔佛〕p. liberale・生產職業〔英〕productive p. 〔獨〕produktiver B. 〔佛〕p. productive・卑賤職業〔英〕humble p. 〔獨〕niedriger B. に分けられる。

(四)職業を營む條件から見れば、勞働職業〔英〕labour p. 〔獨〕Arbeitsb. 〔佛〕p. travaillée・財產職業 property p. 〔佛〕p. en biens となる。

(五)職業を營む個人の作業條件から、精神的(或は智能的)職業〔英〕mental p. 〔獨〕geistiger B. 〔佛〕p. intellectuelle・肉體的職業〔英〕physical p. 〔獨〕physischer B. 〔佛〕p. physique の別あり。

(六)職業を營む者の性別より、男子職業・婦人職業の區別あり(但し職業共ものに性的基準がある譯ではない)。

(七)職業と年齡の關係、特に社會政策的な意義に基く保護的見地から、成人職業〔英〕adult p. 〔獨〕B. der Erwachsenen・少年職業〔英〕child p. 〔獨〕Kinderb. に分けられる(「少年勞働」の項參照)。

(八)職業とその作業時期・從業時間の形式から見れば、季節職業・日雇勞働等の名稱がある。前者は雪かき作業或は氷屋の如く、或る一定の時期を限つて行はれる職業であり、後者は雇傭形式が日々雇傭である職業(自由勞働ともいふ)である。

(九)異種職業を同一人が營む場合、單獨職業に對し、之を兼業といふ。

なほ、主として製造工業方面において、作業過程の合理化、生產能率の增進といふ見地から、作業を細分・分

化・專門化して行ふ方法がとられて居る。これを分業と名付ける。また副業にして、且つ補助職業の趣をもつ家内職業を特に内職と呼んで居る。いはば婦女子が片手間に、而も家計補助の意味を以て行ふ袋張り・菓子包裝等の如きを特にかく名付けて居る。

【職業の分類】 (一)職業分類の必要　一方に於ては產業發達に伴ふ職業の分化、他方に於ては經濟組織の變遷による職業の集中統一、この兩者は、今日の職業をして甚しく複雜多岐ならしめてゐる。從つて特殊の職業に關しては勿論のこと、一般通常の職業に就ても、我々の有する知識は實に貧弱となつて居る。職業名を聞いても、その如何なるものなるか職業の內容を窺知し得ざるものすらあり、殊に職業相談・就職指導・選擇決定に參與するものにとつては、職業分野の餘りに廣くして、職業名の餘りに雜多なる、益々困惑を喚起し勝ちとなる。而も職業をあらはすために用ひられる職業名そのものすら、往々曖昧であつて、或は俗語・方言で呼ばれたり、乃至は同一職業名が異る幾多の職業中に重複してゐたり、或は又その名稱が、作業過程より來り、職業上の地位より來り、業務狀態又は製品の名稱より來りして、種々の呼稱を生ずるところから、職業分野、その系統を知悉することは、到底難事といはざるを得なくなる。

從つて此等の雜多な職業を一定の標準に基いて秩序立てて系統づけ、分類することは、あらゆる點からみて、價値ある、便利なことと言ひ得られる。職業の內容に就て、その職業資格・作業條件・就職機會等々、これが手引きを與へるやうな職業案內の如きものと共に、最も簡單に職業の全分野を知悉せしめる職業分類を考へることは必要である。

(二)職業分類の方法と職業分類表　(1)產業別分類　職業を各種產業別に分類する方法によつたものであつて、我國のみならず、世界各國に於て、最も廣く、最も多く用ひられてゐるもの。昭和五年の內閣訓令第三號「各官廳ニ於テ調製スル統計ニ用フベキ產業及職業分類」(改正昭和六年)に依れば、職業分類項目は、大分類十部門、中分類四十一綱目、小分類三百七十六種類となり、その中に多數の業別が含まれる故、職業總數は二千種類に達して居る。我國の國勢調査の職業分類も、この方法に據つて施行されたものである。

職業項目中、大分類と中分類だけを示すと次の如くになる。

(一)農業(1)農耕に從事する者、(2)畜產に從事する者、(3)蠶業に從事する者、(4)林業に從事する者)
(二)水產業(5)漁業に從事する者)
(三)鑛業(6)採炭に從事する者、(7)採鑛に從事する者、(8)石油鑛業に從事する者、(9)土石採取に從事する者)
(四)工業(10)窯業・土石加工に從事する者、(11)金屬工業・機械器具製造・造船・運搬用具製造に從事する者、(12)精巧工業に從事する者、(13)化學製品の製造に從事する者、(14)紡織工業に從事する者、(15)被服・身裝品製造に從事する者、(16)紙工業・印刷に從事する者、(17)皮革・骨・羽毛品類製造に從事する者、(18)木竹草莖類に關する製造に從事する者、(19)製鹽に從事する者、(20)飲食料品・嗜好品製造に從事する者、(21)土木建築に從事する者、(22)瓦斯・電氣・水道業に從事する者、(23)其の他の工業的職業)
(五)商業(24)商業的職業、(25)金融・保險に從事する者、(26)接客業に從事する者)
(六)交通業(27)運輸に從事する者、(28)通信に從事する者)
(七)公務・自由業(29)官吏・公吏・雇傭員、(30)陸海軍現役軍人、(31)法務に從事する者、(32)教育に從事する者、(33)宗教家、(34)醫療に從事する者、(35)書記的職業、(36)記者・著述家・藝術家・遊藝家、(37)其の他の自由業)
(八)家事使用人(38)家事使用人)
(九)其の他の有業者(39)其の他の有業者)
(十)無業(40)收入に依る者、(41)其の他の無業者)

(2)業務別分類　職業の內容・業務を遂行する際に必要とせられる精神的諸性能の方面と、身體的諸性能の方面とから觀察し、分類を試みるもの。

例へば精神的諸性能の方面より分類したるものの中、最も廣く行はれてゐるものを擧げれば、

(イ)專門的職業 professionn (教員・學者・宗教家・美術家・文士・新聞記者其の他の如き)
(ロ)事務的職業 clerical works (會社員・銀行員・事務員其の他の如き)
(ハ)商業 business (商店主・店員・販賣係等の如き)
(ニ)技術的職業 technical works (自動車組立工・電信技手・旋盤工・製圖工・時計工等の如き)
(ホ)半技術的職業 semi-skilled works (指物職・仕立職・洗濯屋・靴鞋職・製本職等の如き)
(ヘ)農業 agriculture (農業・養蠶・養禽・林業其の他の如き)
(ト)勞働 muscular labour (人夫・牧夫・鑛夫・工夫等の如き)

身體的諸性能の方面より分類したるものの一例を擧ぐれば、

(イ)身體勞働
　全體勞働 ─ 過激性勞働 / 溫和性勞働
　局部勞働 ─ 粗大筋肉性勞働 / 微弱筋肉性勞働
(ロ)精神勞働　心理的能力・技藝・教養を要するもの
(ハ)心身勞働

(3)教養別分類　職業によつて夫々必要とされる教養の方面より職業の分類をなすもの。多くの場合には、教養以外に訓練の度合(熟練度)を併せて考慮に加へて分類されてゐる。

尋常小學校・高等小學校・中等學校・專門學校・大學等の如き、各種程度の學校卒業による職業分類も試みられて居るし、智能指數その他による智能水準に基く職業分類もなされて居るが、最も廣く知られて居るものは、職業の熟練度を考慮した、ピオルコフスキー C. Piorkowski の職業分類 Berufsschema である。彼の分類に從へば、職業は次の如くに區分される。

(イ)何等の特殊能力、又は一般智能を必要としない非熟練職業。又は資

格を要せざる職業 ungualifizierte Berufe
(ロ)一般智能又は特殊能力を必要とする熟練職業
(a)特殊化されたる職業 spezialisierte Berufe
(b)中等職業 mittlere Berufe
(c)專門職業 höhere Berufe

(4)特殊適性別分類　上記した如き一般的基本的な職業分類に亙つての組織的分類に對して、特殊な一能力を立場とし、之に關係する範圍内に於て、多數の職業を聚集し、該能力を必要とする程度に從つて、此等に品等序列を附して系統立てんとするもの。此の種の職業分類に在つては、特定の一能力を必要とする職業のみを選定し、必要度に應じて排列分類するものであつて、無關係の、または必要度の貧弱な職業は分類表中には加へない。此の種のものは一般的分類の組織的なるには及び難いが、實用價値は寧ろ遙に高い。フォンテーニュ J. Fontègne (1870—)の視力的職業分類、アレキサンダー G. Alexander の聽力的職業分類等は著名である。（鈴木善一）

文獻——*K. Bücher*, Die Entstehung der Volkswirtschaft, ¹1908. *G. Piorkowski*, Die psychologische Methodologie der wirtschaftlichen Berufsbetrachtung (Beihefte z. Zsch. f. angw. Psychol., Ht. 11, 1919). 國勢院第一部「職業分類要旨」（大正十一年）。

職業衛生

〔英〕vocational hygiene 〔獨〕Berufshygiene 〔佛〕hygiène professionnelle

【意義】　人間が職業的活動に從事することに因りて蒙る諸種の健康障礙を對象として、之が原因・兆候及び經過を究明し、その豫防及び處置の方法を講じ、生産力を永久に保持增强せむとするもの、之を職業衛生と云ひ、今日産業衛生學 industrial hygiene 或は勞働衛生學 Arbeitshygiene の中心問題をなす。

【歷史】　或る職業に從事する者が特殊な健康障礙を蒙ることは夙に十六世紀頃から醫家の認めてこれを記載せる所であるが、これを初めて系統的に記したものはイタリーのベルナルディーノ・ラマッチーニ Bernardino Ramazzini (1633–1714) の『工藝者の疾病並にその豫防』(De moribis artificam diatriba, 1700) である。當時イタリーでは文藝復興期について、種々の鑛業・工藝が興隆し、それらの勞働者の數も甚だ增加して來た時代である。この趨勢が十八世紀フランス・イギリス、次いでドイツに及びて、諸種の調査や法規となつてあらはれてゐるが、十八世紀の末葉以後は社會衛生學と勞働生理學との進歩につれて職業衛生學も進歩した。十九世紀から二十世紀にかけて、機械の發達と産業の興隆に伴つて新しき職業及び勞働條件の發生と共に危害も亦多きを加へた。こゝに於て工場・鑛山衛生と共に職業衛生の研究と實行とは甚だ進み、各國に於て法規の布かれるもの漸次增加し、博物館等による衛生教育の事業も興され、一八九〇年來「國際勞働會議」Internationale Konferenz für Arbeiterschutz がベルリン・パリ等に於て開かれ、一九〇一年には「國際勞働立法協會」Internationale Vereinigung für gesetzlichen Arbeiterschutz が設けられた。一九一〇年にはミラノに職業病病院が開設せられた。更に世界大戰並に戰後の復興のために勞働者の健康狀態が社會經濟上甚だ重要なることが明瞭に認められたる上に、續發した種々の社會問題、就中勞働問題により一層勞働者を中心とする職業衛生の研究と實行とが興つて來た。國際聯盟の中にも常設の機關が置かれ、ロシア・アメリカ等にも專門の病院が開かれるに至つた。

【方法】　統計的觀察と調査及び實驗による。前者は例へば罹病統計・災害統計等によりて職業別生産力の消長を見、或は災害原因を探求する如きこれであつて、後者には勞働生理學及び病理學・臨牀醫學等がその主たる基礎をなす。

【對象】　職業に因由する健康障礙を對象とする。これは勿論、職業の種類、勞働の程度・時期等の諸條件によりて異るが、汎く職業的作業並にそれをなす條件に因つて發する疾病・傷害を總稱して職業性疾患〔英〕occupational disease〔獨〕Berufskrankheiten と云ふ。而してその中を更に分ちて、(一)或る職業の作業そのものが直接原因となつて起る心身の病的變化、卽ち、その作業の目的物或は方法上に本質的に、若しくは不可避的にその原因があつて起るもの、これを職業病と名づけ、(二)職業に於ける作業そのものが直接原因でなくして、その作業の條件に缺陷があるに由りて不時に起る所の疾病及び外傷、これを職業災害と名づけ、(三)職業作業とその條件そのものが直接の病因とならないが、それが疾病の素地を作り、或は他の病因をして働き易からしめ、若しくは誘發せられて起る疾病（例へば職業上の過勞によりて結核の發病を促される如き）にして一般に勞働力を不當に消耗老衰せしめるものである。これを狹義の職業性疾患と云ひ、或は職業老衰とも名づける。以上三種の内、(一)と(二)とに屬する疾病・災害は「業務上の疾病」と稱せられ、之に對しては、その作業者が雇傭關係にある場合には、その事業主が賠償の責に任ずべきことが法律によりて定められてある。(三)に屬する疾病に就ては「健康保險法」（大正十一年法律第七十號）によりて醫療の給付を受ける。

我國で「業務上の疾病」と定められてあるものは左の通りである（「工場法施行令」第四條、「鑛夫勞役扶助規則」第十七條及特別鑛種例規）。

(一)砒素・砒素化合物・水銀・水銀化合物・燐・燐化合物・鉛・鉛化合物・チアン水素酸・チアン化合物其他毒性又は劇性料品を取扱ふ業務に於けるその中毒諸症及び業務の過程に於て發生したる毒性又は劇性物質に因る中毒諸症。(二)業務上使用する鑛酸・苛性アルカリー・クロール・フルオール・フルオール化合物・クロール化合物・テール其他腐蝕性又は刺戟性料品に因る腐蝕又は潰

瘍。(三)生絲工の手指蜂窩織炎、研磨工の水掻及び業務上使用するテール・セメント・チアン化合物等に因る皮膚濕疹。(四)業務に因る筋の强直・痙攣・斷裂・腱鞘炎・關節炎・脫腸。(五)高熱物體の取扱、刺戟性瓦斯又は異物に因る結膜炎其他の眼病。(六)樫樓・獸毛・革皮其他古物を取扱ふ業務に因る丹毒・炭疽・ペスト・痘瘡。(七)鑛夫の硅肺及び眼球震盪症。

以上を包括する廣義の職業性疾患の原因又は誘因としては、作業過重、運動不足、勞勞・作業量及び時間の不規則性、異常濕度、異常氣壓、放射線、音響、震動、有毒氣體、有毒液體、塵埃、病原生物、不良榮養等が數へられる。此等の作用は從業者の性・年齡其他の個人的並に社會的條件によりて甚だ異る故に、それらの諸關係に職業衞生の研究と實踐とが進められねばならぬ。殊に抵抗力の弱い兒童及び婦人の職業衞生に就ては、特に注意せられねばならぬ。（綱原葆見）

文獻——石原修「勞働衞生」（大正十五年）。大西清治「勞働醫學概論」（昭和六年）。鯉沼茂吾「職業病」（昭和九年）。Industrial Health, ed. by *G. M. Kober* and *E. R. Hayhurst*, 1924. Handbuch der sozialen Hygiene, 2 Bde., hrsg. v. *A. Gottstein, A. Schlossmann u. L. Teleky*, 1926. *A. Hamilton*, Industrial Toxicology, 1934.

職業學校

【意義】 産業革命は産業界の情勢を一變し、社會的にまた非常の變革を招來したる結果、中世紀以來の徒弟制度が崩壞し、之に代るべき新たなる職業教育制度を必要とし、こゝに職業學校の發生を見るに至つた（「工場學校」の項參照）。蓋し産業が今日の如き工場制度を採るに至つた結果、分業が盛になり勞務者の仕事は小部分に極限せられ、從來の徒弟の如く一定の職業に關し廣く經驗を重ぬることを不可能ならしめたること、雇傭主と使用人は單なる勞資關係となり教育は産業の目的外に排除せらるゝに至りしこと、並に現代産業の需要する熟練勞務者は技術に堪能なる以外相當の基礎學科に關する知識を必要とし、斯くの如きは學校制度を俟つに非ざれば教授し得ざる事情に在ること等の由因に依るものである。斯くの如く職業學校は徒弟教育制度の傳統に立つものにして短期に夫々特定の職業人を養成することを目的とするものである。從つて一般實業學校の如く各種の産業技術者たるべき廣汎なる科學的基礎を與ふることを主眼とするものに非ず、寧ろ實技の修練に重きを置くものである。

【我國の職業學校】 我國に於ても明治二十七年「徒弟學校規程」に依りて設置せられた諸學校は、大體上述の如き種類のものであつたが、明治三十二年「實業學校令」に依つて工業學校中に包攝せられ、職業學校としての特色を失ふに至つた。現下の學制に於て若し職業學校と看做すべきものを求むれば、乙種實業學校は稍〻これに該當すべきものである。大正より昭和に入り我國の産業は飛躍的に獨自の發展を遂ぐるに及び、産業界は實技に堪能なる多數の職業人を要求し、學科本位に流れつゝある實業學校は必ずしもその要請を滿足し得ざるところより近來企業者自ら工場學校を施設するもの少からず、民間に於て亦各種學校を施設し産業人として特定の技能を修練せしむるもの簇出しつゝある事情に在る。なほ我國實業教育制度中「職業學校規程」（大正十年文部省令第三號）があり、立法者は上述の如き職業學校たらしめんと期したのであつたが、社會情勢の然らしむるところ女子教育に偏向し、普通教育に對し實務教育を主とする女子中等實業學校たるに止まつて居る。

【歐米諸國の職業學校】 (一)イギリス イギリスに於ける職業教育の代表的機關は職業學校 trade school である。職業學校は下級實業學校 junior technical school の一種であるが（「工業學校」の項參照）、特定の職業に關する技能を修練せしめ滿十六歳に至つて工場に入り、熟練勞働者となり、又は更に進んで職長・職工監督等の如き重要なる地位に就かしむる目的を以て施設せられ、ロンドンの如き大都市に於ては特に單科學校を形成しつゝある點に於て一般の下級實業學校と異る。職業學校に設けられつゝある學科は男子に於ては機械、建築、家具製造、銀工、印刷、製本、寫眞製版、料理職、給仕職、車體製造、仕立職、理髮、海員、製靴等、女子に就ては婦人服仕立、婦人帽製造、室内裝飾、寫眞、理髮、家政婦等多岐に分れて居るが、すべて夫々の職業に關する特殊の技能を養ふと共にその根柢となる可き科學的知識を附與することを職分とし、その學科目は下級に於ては國語、數學、製圖に重きを置き、上級に於ては專門職業科目及び實習を主とし、實技に堪能ならしむると共に力めて觀察力の養成、順應力の涵養に深甚の注意を拂つて居る。此等の學校は凡て雇傭主並に專門職業人と密接な連絡を保ち、此等の人々の代表者を以て組織する委員會の管理の下に置かれて居るを常とする。

(二)フランス フランスに於て職業教育が國家的關心を惹くに至つたのは二十世紀初頭のことである。即ち一九〇一年の調査に依つて、フランスにおいて産業に從事しつゝあつた青年の九〇%は職業教育の惠澤に浴して居ないと云ふ事實が明かにせられ、所謂「徒弟教育制度の危機」が叫ばるゝに至つた。更にフランスに於ける人口減少の趨向に鑑み、國家の實力を保持せんが爲には國民の産業能力を開發することを急務とし、産業の實務に當る者の養成に力を致さなければならぬと言ふ輿論が盛になつたが、それが具體的に實行せらるゝに至つたのは一九一九年「アスティエ法」Loi Astier で、該法は原則として企業者に對しその雇傭する青年をして一週四時間乃至八時間學校に通學せしむる義務を負はしむるものである。更に一九二五年這般の教育の經費に充當せんがために徒

弟稅 taxe d'apprentissage を創設し、賃金として年額一萬フラン以上を支拂ふ企業者より定率の稅金を納附せしむる制度を採つた。その結果、教育に對する産業の關心を深め、職業學校の創設相次ぐ狀態となつた。フランスに於ける職業學校として第一に擧ぐべきは高等小學校 écoles primaires supérieures である。尋常小學校卒業者を收容し、修業年限三年、第二學年より普通科と實業科（男子は工業・商業・農業、女子は商業・家政）に分れ、實業科に於ては文科的・理科的科目の外職業に關する學科及び實習を課して居る。次に實科學校 écoles pratiques de commerce et d'industrie で尋常小學校卒業者を收容し、修業年限三年、職業の實際に卽し分科的に施設せられてゐる。これは主として都市本位に施設せられつゝあるのであるが、地方小都市に於ては地方の手工業者養成の目的を以て實務學校 écoles de métiers がある。入學資格・修業年限は大體同じであり、實科學校の稍〻程度低きものである。其他特に工業教育機關として國立職業學校 écoles nationales professionnelles があり、尋常小學校卒業者を收容することになつて居るが、生徒の多くは高等小學校在學者中成績優秀なる者から選拔されて居る。修業年限四年、特に職長養成を目標とし全國に十四校施設せられてゐる。

（三）ドイツ　ドイツに於て狹義に云ふところの職業學校は義務制補習學校 Pflichtfortbildungsschule で世界大戰後は職業學校 Berufsschule と呼んで居る（「實業補習教育」の項參照）。これは小學校課程を修了し職業に從事する傍ら就學するもので、十四歲より十八歲に至る四年間職業に從事しつゝある際職人・親方等に依つて職業に關する專門的教育を與へられ、就業時間中又は時間外補習學校に出席して一般教養に關する教授を受くるものと、專ら補習學校（職業學校）に通學して職業學科並に一般教養に關する學科の教授を受くるものとある。後者の場合、學校は所謂「完全なる職業學校」たるを要し、プロイセンに於ては專屬教師八名以上、授業時數最少限二百四十時でその中三分の二以上の時間は專屬の教師の擔任するもので、生徒の最低出席義務時間は每週六時間である。其他特に本項に言ふ如き職業教育を主とする施設としては實業學校 Fachschule がある。實業學校は更に二種類に分つことが出來る。一は準備實業學校 Vorfachschule と云ふもので、これは我國の實業學校の如く主として產業人となるべき學術的基礎を與ふるものである。他は職業實業學校 Berufsfachschule と稱するもので、これが職業人としての完成した教育を施す機關である。この職業實業學校は單科學校として施設せらるゝもの多く、*フォルクス・シューレ修了後二年間以上當該職業に關する實務經驗を有するものを收容し、少くとも一年以上完全なる晝間全日教育を施すもので、產業の種類に依つてその修學年限を異にし、工業教育に屬するものは修業年限四年に及ぶものがある。

（四）アメリカ　アメリカに於ては全國を通じて*ハイスクールは青年教育の代表的機關と看做され、各州共にその授業料を免除し全國民に均霑せしめんことを期しつゝあるところより、諸外國に於ける如き職業教育も亦ハイ・スクールの實業教育部門に於て行はるゝを常とし、本項に述ぶる如き職業學校に依る教育は比較的新しき事に屬し、其發達は主として一九一七年の「スミス・ヒューズ法」Smith-Hughes Act of 1917 の奬勵に基くものと認められる。「スミス・ヒューズ法」は、聯邦が州に補助金を交付し職業教育を助成振興することを期するもので、その結果各州は夫々實情と必要に應じて、獨自の職業教育の施設をなし、ハイスクール並に初等中學校 junior high school に於ける全日教育の外既に職業に從事しつゝある青年に對しては、*コオペラティーヴ・システムに依る時間制教育を施すもの急速に增加すると共に補習學校を義務制とするものも亦漸增しつゝある。

（五）ソヴィエト聯邦　職業學校はソヴィエト聯邦の最も力を注ぐところで如何なる教育と雖も職業を豫定せざるものがなく、その產業政策は工業化を以て基本原則とするところから、その職業教育は卽ち工業教育なるかの觀を呈する。加之その職業教育は極端に專門化せられ、實際に卽して理論を徹底せんとするところに特色を有するところより、其の工業教育は工場學校たるを原則とする（「工業學校」及び「工場學校」の項參照）。唯ソヴィエト聯邦はその教育體制未だ完備せず、非常に多數の無教育勞働者を包藏するに拘らず、國家の產業振興政策に基く熟練技能者の要求甚大なるが爲に歐米諸國の如く職業教育に整然たる組織をなすに至らず、基礎教育四年課程修了を以て職業學校入學の資格たらしむることすら困難なる事情に在る。

「職業教育」の項參照。

（宮島　商）

文獻——*N. Ricciardi* and *B. J. Kilby*, Readings in Vocational Education, 1932. *London County Council*, London Education Service, 1929. *A. Kühne*, Handbuch fur Berufs- und Fachschulwesen, 1929. *Board of Education*, Trade Schools on the Continent, 1932. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續篇（昭和十一年）、「ソヴィエト聯邦に於ける實業教育政策」（昭和九年）。

職業教育

【英】vocational education

【概念】　學校教育を*普通教育と職業教育の二種に分ち、前者は人格の發展を主要目的とするものであり、後者は職業に從事するに適切なる教育を施すものであると考へるのが一般の風習であるが、現下の社會に於ては社會の公民たる限り、文化人として、社會人として並に經濟人としての資質を具備することを必須の要件とする。從つて學校が社會の公民を養成することを目的とするも

のである限り、普通教育と職業教育を區別して考へることは意義なきことで、寧ろ學校教育内容に於ける程度分量の差異と認むるを至當とする。

【歴史的發展】　以上は現下の社會相から判斷した教育的見解であるが、教育の歴史的發展過程より觀察したる場合、職業教育は特殊の意味を有つ。國家主義の勃興、民主的思想の發達並に科學の進歩に基く産業革命の進展は、近代教育を建設する上に夫々重大なる役割を演じたのであるが、就中十八世紀に於ける産業革命の結果、産業機構に大なる變革を生じ、中世以來のギルドーシステムに依る徒弟制度が廢滅するに至つて、之に代つて近代産業機構に妥當する職業人を養成する爲の教育制度を必要とするに至つた。斯くの如き由因に依つて起つた特定の教育が即ち所謂職業教育である。從つてこゝに云ふ職業教育は、高遠なる學術的知識を賦與する教育ではなく、産業の實技に堪能なる職業人の養成を目的とするもので、極めて大衆性を帶びる低度の産業教育に外ならぬ。イギリスに於ける職業教育の變遷は最もよく這般の事實を示すものとして引例に値する。

産業革命以前に於けるイギリスの職業教育は、一に同業組合 craft guilds に依る徒弟制度に依存した。當時の企業主は自ら生産技術者たるとともに、徒弟 apprentice に對しては教師であつた。企業主は徒弟を使用して生産を營む傍ら、之を教育してその技術を傳授すると共に、有爲なる市民たるべき教養を與ふることを建前とした。斯くて一定期間の徒弟修業を了へた者は職人 journey-man となり、各地を遍歴してその技術を錬磨したる後、親方 master となつて獨立の企業をなすを常とした。この法則は中世を通じて維持せられた職業教育の傳統であつた。然るに、産業革命の襲來と共に、從來の産業組織は一變して科學の應用に基く機械力を主とする大企業組織となり、産業は一面に於て小兒・婦人等多數の不熟練勞務者を使用すると共に、從來の熟練勞務者は新しき科學的知識を缺く所から、新しき産業の必要とする熟練勞務者たるの資質を失ひ、職業人としての保證を奪はるゝに至つた。斯くの如き産業界の大變革に、破船の如く彷徨する職業人の教育的救濟を志して起つたものは工業講習所 mechanics' institutes で、職業人をして新しき産業に順應せしむる爲に、産業の基礎となる可き科學的知識を賦與することを目的とした。これが當時の産業社會の需要に妥當し、非常の歡迎を受け、イギリス全土に擴まり、一八四一年には二百餘箇所に施設せらるゝに至つたが、教授者その人を得ず、學理に偏し、産業の實際に遊遠であつた結果、此運動も二十年ばかりにして屏息するに至つた。一八五一年パリーに萬國大博覽會が開かれ、各國の工業生産品の出陳せらるゝや、イギリスの官民は非常の衝撃を受けた。蓋し、イギリスは他の諸國に先んじて産業革命を完了し、産業の經營並にその生産技術に於て世界的制覇に成功し、自家の優越感に陶醉しつゝあつたのであるが、博覽會に出陳された後進諸國の生産の極めて優秀にして、自らその及ばざるを實見したからである。斯くて、イギリスは自國民の科學的素養に乏しく、技術に於ても亦列國の後塵を拜しつゝある事實を見、職業教育の必要を痛感した結果、政府は學藝局 Science and Art Department を設け、更に一八八九年「工業教育法」Technical Instruction Act を公布し、極力科學的知識の普及と技術の進歩を致す爲に、多大の補助金を支出して工業教育機能の發展を乘ずることとした。これがイギリスに於ける職業教育の國家的體制を爲す端緒である。次いで、一九〇二年の「バルフォーア法」Balfour Act に依つて、中等教育普通化の制度が確立せらるゝと共に、職業に關する學校教育の施設せらるゝもの多く、その重要なる事例として、一九〇〇年職業學校 trade school、一一年セントラル・スクール、一三年下級實業學校 junior technical school の創設等を擧ぐることが出來る。

現下の如き産業主義の時代に於ては、國民の職業の大多數は産業に屬するものであるから、職業教育は産業の實際と密接なる關聯を以て考慮せられ、産業の需要する人物の品質に照應して施設せらるゝを要件とし、その代表的のものとしてドイツの職業教育制度を擧ぐることが出來る。ドイツにおいては産業勞務者は親方 Meister、職人 Geselle（商業ならば Handlungsgeselle）、徒弟 Lehrling（商業ならば Handlungslehrling）の三段階に分れて居る。親方は大企業に於ては職長であり、職人は熟練勞務者である。職業學校 Berufsschule、實業學校 Fachschule 等の教科は、徒弟養成に妥當するものであつて、親方又は職長指導の下に此等の學校に修學し、學校修了とともに職人乃至熟練勞務者の資格を賦與せられ、更に親方科 Meisterkurse の課程を經たるものは親方乃至職長となり、始めて徒弟の使用及び指導の資格を得、その責任を負荷することとなる。

我國の實業教育は、ヨーロッパ諸國に於ける如き徒弟制度の傳統に立たず、産業とは密接不離の關聯を以て組織せられたものではなく、産業は赤明治・大正年代を通じて泰西産業の模倣追從に急にして、獨自の體制を成就するに至らず、從つてその從業員の養成に關しても、學校教育に多くの關心と努力を拂ふ邊なく、今日に至つたものである。斯くて産業と教育の間には大なる逕庭を存し、産業の實際に需る技能者養成を主眼とする實業教育も、徒らに學理偏重の弊に陷り、職業教育の要諦を逸脱し、教育法令の束縛なき各種學校が自由に産業の實際を把握し、職業教育の效果を擧げつゝあるを見る事情に在るは注目すべき現象で、今後に於ける我國實業教育の趨向に多くの示唆を與ふるものでなければならぬ。

（宮島　清）

「職業學校」の項參照。

文献——*Board of Education*, The Education of the Adolescent, 1926. *A. Kühne*, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1929. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續編（昭和十一年）。

職業指導

〔英〕vocational guidance 〔獨〕Berufsberatung 〔佛〕orientation professionnelle

【意義】 職業指導には廣狹二義がある。狹義には*教育指導若しくは進學指導と並立すべき性質のもので直接職業に入らんとする場合の指導である。併しより普通にはかゝる狹義の職業指導をその中に重要なものとして有しつゝ更に大いなる範圍を持てるものを意味する。卽ち單にあの職業かこの職業かの選擇だけでなく、正しき職業生活への指導の爲の全活動を意味する。教育と職業指導との關係は全體と部分のそれで、生活全體を目指して居る教育の中に於て職業指導は部分的位置を占むべきであり、職業生活といふことがその部分に於ける中心である。職業指導は教育全體の後援を得つゝ職業生活の理想及び事實に標準を得て、目的に關聯しては細部にまで亙り、明確な特殊な形態を備へるものでなくてはならない。現代の社會に於ける職業生活の複雜多樣とこれに正しく處することの困難とは當然教育に於て職業指導を重んずるに至らしめたが、かゝる職業指導を含む教育はその部分の影響を受けて生活に近接せる活氣ある特色を帶びて來る。

【發達】 職業指導の概念及び實行は古くからあり、*プラトンの『國家』に於てもこれを見ることが出來るが、現代の組織的な科學的な職業指導は新しい。vocational guidance なる言葉が始めて用ひられたのはその仕事をボストンに始めたフランク・パーソンス F. Parsons が一九〇八年五月一日に彼の最初の報告を出したその中に於てである。彼は既にその十餘年前に「理想的都市」といふ講義に於て職業指導の概念の主要點を述べて居つたが、彼の計畫がショウ夫人 Mrs. Shaw（アガシ Agassis の娘）の贊助と支援とを得て一九〇八年一月ボストンに、始めは The Breadwinners' Institute の名を以て、後には The Vocation Bureau の名を以て、實現せられたのである。玆に於て彼は一方に於ては少年の個性を診査し、他方に於ては百般の職業につきその一般的條件や所要性能の研究をし、これと個人の診査結果を照合して適性の方面を決定することを試みた。翌年にはボストン市の公立學校がその學校内に於て行ふべき職業指導のプログラムをこの Bureau に求めて實施しはじめ、種々の變更を以て今日に及んで居る。職業指導の運動は必ずしもパーソンスのそれから系統を引くとは言ひ難く、各國に於て、或はアメリカに於てさへも前述の如き一般的な理由から到るところに起つて來たものと見ることが出來、夫々の國や場所に於て特色を以て發達し來つた。我國に於ては「職業指導」といふ語は大正四年から用ひられ始めたが、その實際は大正九年から職業紹介所と密接な關係を以て始められた。卽ち大阪には同年市立少年職業相談所が出來、東京では同年市立中央職業紹介所内に性能診査少年相談所が出來、性能診査に重きの置かれたことが名稱の上に示された。これは翌十年には少年職業相談所と改稱され、數年の後東京市婦人少年職業紹介所となつて、現在、東京市少年少女職業紹介所に及んで居る。又別に東京府少年職業相談所が大正十四年に開所され、今日まで職業指導の爲に盡したところは大である。

以上のものは内務省系統に屬し、産業的にして且つ心理學的なる特色を持つて居つたが、社會教育的な自覺も漸次强くなつて來て居る。文部省では大正十一年七月に最初の職業指導講習會を開いた。が、學校に於て一般に職業指導が問題になつて來たのは昭和二年十一月二十五日文部省訓令第二十號「兒童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ關スル件」が發せられてからである。この訓令に於ては職業指導に關し個性尊重が特に高調せられ、學校に於ては個性調査と職業指導とは同義語に近きまでに並稱せられた。かくて學校の一般的問題となつた職業指導に標準的な内容を示したものは昭和六年十一月以來文部省主催の「職業指導調査協議會」が爲したる答申（昭和九年三月）である（中學校に於ける職業指導施設要項は後れて昭和十一年三月作成）。

なほ先の文部省訓令出でて間もなく昭和三年一月には「大日本職業指導協會」が創立され、職業指導の普及發達に盡した。同會は昭和三年一月より月刊雜誌『職業指導』を發行し來り現在に及んで居る。昭和十一年一月に於ては鳥取縣支部以下十七支部を有して居る。

【内容】 職業指導を含む教育に於ては先づ職業に對する正しき觀念を與へ、職業精神の涵養に努めなければならない。その具體的方法としては修身科・公民科等に於ける訓話、綴方・作文等の場合に於ける職業志望確立の指導、遊戲・體操・作業等に於ける共同動作、學校の内外に於ける職業的體驗、家庭に於ける勤勞等によるべきである。次に職業指導に於ては產業並に社會情勢に應ずる職業の知識を啓培し、各種職業に對する理解を深からしめなければならない。その具體的方法としては職業指導科の特設・職業に關する教材の增加・職業見學・職業調査・職業に關する參考資料の備附・職業講話等によるべきである。

併し乍ら以上のことは少青年の年齡や學校の段階に無差別に行はるべきではない。尋常小學校に於ける職業指導に於ては、兒童の興味の對象としての職業活動を觀察せしめ、かゝる具體的職業を通してその意義や社會への貢獻を悟らしめると共に、他方に於ては兒童の個性の伸展に留意し、卒業後の進路を適正ならしむべく外的な指

導を必要とする。現在の日本に於ては尋常小學校卒業生の大多數に就ては正しき進學指導が重要なものとなつて居る。かゝる兒童を早く職業に就かしめんとするが如きは職業指導の本旨でない。高等小學校に於ては趣を異にする。卽ちその卒業生の大多數は直に社會に出でて實務に就くものであり、又心身の發達もかくするにより適したものとなつて來るが故に、此處では職業指導施設の充分なる充實を要する。それには學校に於ける職業指導活動全體を組織化しなければならないが、その中心として職業指導科を特設すべきである。「職業指導調査協議會」はその場合の數授要目を作つて居る。なほ別に各個兒童に關して家庭環境・身體情況・出缺情況・學業成績・個性等の調査がなされなければならぬ。兒童の適職選定には身體・環境・家庭の意見・學業・個性及び職業事情等の條件が基礎になり、指導者との相談の形式で兒童自身が理解と自覺とを以て結論に達することが望ましい。不適職には身體上・學業成績上・個性上・職業事情上からのそれらがあり、これらは指摘することが出來るが、適職はこれを指摘し得ることもあり又單に適職の範圍を指示し得るに止まる場合もある。或個人をして適職選定に至らしめる指導を適職指導或は適職選擇指導と言ふ。就職に關しては學校と職業紹介機關とは夫々の分化發達の度に應じてこれを有效に行ふべきである。

中學校に於てはなほ第一種・第二種の課程の分化があるから分化前後を分つて指導を爲すことが必要である。前期に於ては立志の誘導・職業精神の涵養・職業知識の啓培・生徒に關する調査を爲し、第一種・第二種のいづれの課程を選擇するかの指導を爲すべきであり、後期に於ては第一種課程に在る者には進職の指導を主とし、進職基本訓練・適職選擇の指導・就職の指導を爲し、第二種課程に在る者には進學の指導を主とし、學校選擇の指導・入學指導を爲すべきである。以上いづれの場合に於ても就職後の輔導が指導體系の一部として含まれる。

職業選定に關しては種々の問題がある。家職を如何にするかの問題の如きもその一であるが、家職を繼ぐといふことはそれ自身では職業選定に有利な一條件である。他の條件との比較衡量に待たなければならぬ。袋路職業或は行詰の職業とは或る職業が技術上の向上も經濟上の發展も望めず、時にはその職業に永く就くことすら不可能なるものなるときを言ふ。屢〻少年給仕の地位がその例に擧げられるが、給仕を一個の獨立の職業として見る時には確に袋路職業である。併し給仕をしつゝ餘暇に專門的な勉强をする場合の如き給仕は他の職業への段階を爲すものと見られ、必ずしも行詰りとは言へない。發展を望む者が袋路職業を選ぶの不可は勿論である。なほ就職當時、定時間勤務・短時間勞働・有利な收入・速な昇進・過重ならざる作業・夜間通學許可等一般求職者の希望する條件を約束する雇傭口は、求職者に對して大なる誘意性を有ち、かゝる種類の職業のみが選擇され易い。これを誘惑的職業 lural vocation と稱し、給仕の如きがその好例である。

轉職（轉業）は社會情勢から必然的に且つ有利に行はれることがあるが、單に永續きせずして頻々轉職するが如きは最も警戒すべきことである。人が主でなく、職業が主になつて人が選ばれる場合に適材選拔があり、異れる夫々の位地に對しては適材配置がある。立場を異にするものではあるが職業指導に密接に關係する。

最後に職業指導を完からしむるには學校や職業相談機關のみならず、各種の產業的社會的施設の協力が必要である。

（岡部彌太郎）

文獻——「職業指導調査協議會答申」（昭和九年）。「職業指導調査協議會答申（中學校ニ於ケル職業指導施設要項）」（昭和十一年）。岡部彌太郎「教育指導及び職業指導」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。大日本職業指導協會「職業指導讀本」（昭和三年、改訂版昭和十年）。*W. M. J. Fontègne*, L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes, 1921. *W. M. Proctor*, Educational and Vocational Guidance, 1925. *F. J. Allen*, Principles and Problems in Vocational Guidance, 1927; Practice in Vocational Guidance, 1927. *R. Liebenberg*, Berufsberatung, 1925. *White House Conference on Child Health and Protection*, Vocational Guidance, 1932. *International Labor Office*, Problems of Vocational Guidance, 1935.

職業紹介

［英］employment-exchange ［獨］Berufs- od. Stellungs-Vermittlung

【意義】 廣義に解すれば一般的の「職業の世話、斡旋」の同義語に過ぎなくなるが、狹義に之を用ふる場合には、次の如き意味に限定される。卽ち、勞務一般に從事する者を求める雇主と、雇傭を必要とする勞務從業者との間に立つて之を適合せしめて、能ふ限り急速に雇傭の空席を充足せしめ、仕事を待つ期間を出來る限り短縮し、比較的に組織のない勞務從業者を援助して、雇傭の發見に際し利益を均霑せしめ、臨時の勞働提供をも併せ取扱ふことを意味する。從つて職業紹介に於ては、之を雇傭の主從的關係より觀て、雇傭主［英］employer［獨］Arbeitgeber; Auftraggeber と雇人［英］employee［獨］Arbeitnehmer; Arbeiter［佛］employé の二者の存在が必要であり、又之を勞働力の需要供給關係より觀て、求人者と求職者の二者の存在が必須條件となる。

雇傭主たる求人者は、勞務從業者を求めるに際して、勞務從業者自身に關する精神身體上の諸條件、並に社會環境に縛はる內的・外的諸規定、その他給料額・雇傭形式・雇傭期間等の諸條件を設ける。これを求人條件と呼ぶ。求人條件は必ずしも作業に直接必要なる條件・資格

のみを意味するものではなく、往々そこに雇傭主の好悪の如き主觀的成素を含むが故に、求人條件は仕事に關して恆常的ではないのみならず、求人・求職兩者の需給關係に應じて變異し、その標準に變動を來たす。從つて、職業紹介に於ては、此等の一々の求人條件に基いて求職者の選拔決定がなされなければならない。かくてこの間に行はれるものが、雇傭檢査であり、採用檢査である。特に機械工・自動車運轉手・理髮職人・印刷工等に就ては、特殊技能の有無並にその程度の査定が問題となる。この爲に行はれるものが技能檢査である。

また求職者に於ては、勞働力を提供して賃金を得るために、職業を求めるに當つては、無業のため、失業のため、轉業のため等の場合があり得る。又職務を求める理由も、必ずしも一律的に直接な經濟的理由のみに限定され得ない。此等の多くの事情・動機を、特に求職事情・求職動機と呼ぶ。

【制度】　勞働の需要と供給とを圓滑に適合せしめる機關は、各國とも、古くより無職者・失職者の救濟的意味を帶びた個人的或は公共的經營が見られ、且つ營利を以て需給の仲介・調節に當つてゐたものが存在した。德川時代以後今日に至る迄我國に於て見られる、所謂「口入稼業」・「口入屋」・「雇人世話所」等はこの後者に屬する種類である。併しかゝる機關に於ては、主として營利が主目的となるために、職業問題に關して眞の解決が望まれず、全國的な調節・統制・聯絡を期することも出來ず、且つ又かゝる機關が必ずしも慈善的救濟施設に止まるべきものでもなく、更に大正十年前後に於ける社會經濟狀態に省み、卽ち世界大戰後の世界的經濟不況の影響をうけて下り坂にあつた我國の經濟界はこれが對策として公私事業の縮小廢止を行つたが、これがために、且つ關東大震火災の結果、失業者並に新たな就職希望者が夥しき數に上つたので、公益機關としての職業紹介事業制度の樹立の必要が痛感され、內務省に於ても、これが對策が講ぜられ、職業紹介事業體系の確立、職業紹介制度の實施が行はれるに至つた。「職業紹介法」〔大正十年法律第五十五號、改正昭和十一年〕・「職業紹介法施行令」〔大正十年勅令第二百九十二號、改正大正十二年・同十四年〕・「職業紹介法施行規則」〔大正十三年內務省令第二十九號、改正昭和八年・同九年〕等がこれである。その中に於ては、市及び人口三萬以上の町村（人口それ以下にても必要を認められたる町村）は內務大臣の命令の定むる所に依り、職業紹介の事務を掌り、職業紹介所を設置すべく（但し市町村に非ざるものが設置せむとするときは行政官廳の許可を要する）、而も「職業紹介法」による職業紹介所の紹介・斡旋は何等の名義を以てするに拘らず、一切無料たるべきことを規定して居る。（有料（營利を目的としたるもの含む）職業紹介制度は一九一九年ワシントンに開催された第一回國際勞働會議に於て採擇された失業に關する條約第二條により、各國とも之を禁止することになつて居るが、我國は未だ禁止を實行するに到つてゐない。併し有料又は營利を目的とした職業紹介事業に關しては、特に「營利職業紹介事業取締規則」〔大正十四年內務省令第三十號〕を設定し、國際勞働會議の勸告の趣旨に基き、嚴重なる監督をなしつゝある。）更に職業紹介所の事業の全國的聯絡統一を圖り、斯業の監督をなすため、中央（內務省）及び地方（現在に於ては、東京・靑森・長野・名古屋・大阪・岡山・福岡の七地方）に職業紹介事務局が設けられ、內務大臣はこれが監督に當つて居た（「職業紹介事務局官制」大正十二年勅令第百七號、改正大正十四年・昭和二年・同五年・同六年）。然るに昭和十一年九月「職業紹介法」の改正と共に、斯事業の普及發展を期し、失業救濟事業・職業指導・移植民・營利職業紹介事業・勞働者募集等地方に於ける職業に關する各般の行政を綜合的に管掌せしめるために、職業紹介事務局を廢止して、その所管事項を內務大臣及び地方長官に移管された。更に又斯事業經營の實際的效果を擧ぐるために、職業紹介事業協會を設け、圖書雜誌の發刊その他事業の後援に當ると共に、市町村の職業紹介所に、使用者の利益を代表し得るもの、勞働者の利益を代表し得るもの、各各同數よりなる職業紹介委員會が作られ、職業紹介事業運行に關し、市町村長を補助し、その諮問に應じ意見を開申して居る。知識階級職業紹介委員會・少年職業紹介委員會などその一例である。

尙職業紹介事業運行上、兵役と職業との關聯につき、「入營者職業保障法」〔昭和六年勅令第二百六十一號〕・「入營者職業保障法施行令」〔昭和六年勅令第二百六十二號〕・「入營者職業保障法施行規則」〔昭和六年內務・陸軍・海軍・遞信省令〕があり、勞働者募集につき「勞働者募集取締令」〔大正十三年內務省令第三十六號〕があり、勞働者の災害豫防・扶助につき「勞働者災害扶助法」〔昭和六年法律第五十四號〕・「勞働者災害扶助法施行令」〔昭和六年勅令第二百七十六號〕・「勞働者災害扶助法施行規則」〔昭和六年內務省令第三十二號〕等の規定が設けられてゐる。

【施設の種類】　上記せる「職業紹介法施行規則」第十一條・第十二條に規定せられたる施設、卽ち職業紹介所（英）employment-exchange bureau（獨）Berufsbe-ratungsamt は現在我國では總計四二八箇所に上る。此等は紹介・斡旋の技術的相違から、（一般）普通職業紹介所と勞働職業紹介所に大別せられる。前者は年齡・敎育程度・性別に關係なく、比較的長期雇傭を目指すものであり、後者は日傭筋肉勞働を目指す、所謂自由勞働者の職業授與の施設である。かゝる雇傭形式上の相違は惹いて紹介成立の比率、卽ち就職率の意義の相違を來たす。勞働紹介に於ては、就職率は求職者に對してのみ云爲せられるに對し、一般紹介に於ては、求人・求職の兩者に對し、別々の比率を持ち、就職の難易の指標として、異る意義を帶びる。

更に普通職業紹介所は、年齢・教育程度・性別による求職事情・求職動機の相違に基いて、女性のみを取扱ふ婦人職業紹介所、満十八歳未満の者を取扱ふ少年少女職業紹介所(或は少年職業相談所)、中等學校卒業程度以上の者を取扱ふ知識階級職業紹介所(或は俸給者職業紹介所)に分化する。又施設の開設期間からして常設のもの以外に季節職業紹介所・臨時職業紹介所に區別される。

【教育との關係】　職業紹介は教育の形式上の完了に伴ふ場合に最も多く起る問題であるから、職業紹介の前後に起る教育上の諸問題は可成り多數を擧げ得られる。就職のための準備並に指導(→職業指導)の項參照)、就職後の補導(→職業補導)の項參照)等その一例であるが、職業紹介期に於ても、教育效果を保全するために、紹介技術方法その他に關し、教育者側の參與・參畫、教育上の意見の具申等の必要が發生する。上述の職業紹介委員會は、勞資協定のためのみならず、かゝる必要上からの存在でもあり得る。勞資代表の同數の委員の外に、最近では多くの教育者代表を委員に任命せられて居るのは、これがためと考へ得られる。　(鈴木榮一)

文獻——A. Fischer, Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung, 1918. 東京地方職業紹介事業協會編「職業紹介實務必携」(昭和八年)。

職業人の養成・資格・任用

【概要】　今日では職業選擇の自由が確立し職業の世襲的制限は何處にも存在しないが、職業選擇の意識の幅は各人によつて一定の制限をうけてゐる。近來職業紹介事業は急速に發達し、職業指導*は學校教育の重要な部門となつたが、職業紹介就中職業指導に於て現實的に必要とされるのは、職業案内の圖表である。職業人となる過程樣式は大別して(一)丁稚徒弟の見習、(二)學校教育並に講習、(三)資格檢定及び任用、の三つであるが、玆には比較的標準化された見習制度、短期の講習による養成、中央並に地方官廳の施行する資格檢定及び任用について、その主要なるものを五十音順に從つて列記するに止める。

【案内業】　案内業者に關する法規は「案内業者取締規則」(明治四十年内務省令第二十一號)であるが、案内業者の資質は大正末期以後漸く向上し、免許試驗受驗者は專門學校の學生及び卒業生を大多數とするやうになつた。

案内業の現況は職業として必ずしも有望ではない。昭和十一年現在、警視廳管内の從來免許證所有者總數は五〇〇人、現在免許證所有者數は二三八人、現業者數は二〇人で、折角、免許試驗に合格して免許證を得ても、營業の成立つ者は僅少である。

免許資格試驗　地方長官は試驗施行の上免許證を下附することになつてゐるが、實際に試驗を施行してゐるのは東京府(警視廳)・北海道廳・神奈川縣・兵庫縣・京都府・長崎縣等である。

試驗科目は(1)外國語、(2)本邦地理、(3)本邦歷史であるが、各府縣によつてその形式は一樣でない。警視廳では(1)試驗期日は從來每年一回で、施行約一箇月前官報に公告する。(2)試驗科目は歐文和譯、和文歐譯、日本地理、日本歷史に關する筆記試驗(豫備試驗)と、之に合格した者に施行する外國語の會話及び聽取の試驗(本試驗)に分れ、試驗程度は外國語(英・佛・獨・露及び其他任意の一箇國語)は專門學校卒業程度、地理及び歷史は中學卒業程度。受驗資格は學歷・性別・年齡其他に制限なし。(4)試驗は採用試驗でなく資格試驗であるから一定の成績さへ得れば合格する。受驗手數料は二圓。合格すれば免許證が下附され別に登錄する必要なしに營業が出來る。

【醫師】　「醫學教育」・「醫學專門學校」の項參照。

【印刷製版業】　印刷製版業は年々發展してゐる。併しその地理的分布は東京・大阪が主位を占め、愛知縣・兵庫縣・北海道の順位である。印刷術は今後益々精巧高級に、又大量生産的になり、活版以外の各種の製版法就中寫眞應用のグラヴュア・オフセット等の製版印刷の向上普及と共に、職工の作業能率は愈々重要視され、有能な技術者が歡迎されると觀測される。

(一)募集　職工の募集は大部分が緣故募集で、公益職業紹介所による斡旋は大工場に限られ、學校關係の斡旋は主に中等及び專門學校出身の技術者を採用する場合に限られる。

(二)採用　求人時期は隨時なるも、少年工を定期(學校卒業期)に採用する所もある。一般に健康診斷は最も重視される。採用資格は技術者以外は大體尋卒・高卒程度であるが、大工場では高卒以上に限る所もある。始めの三週間の働き振によつて本採用をなし、賃金や部署を決定する。大工場は通勤制が多く、中小工場は住込制が多い。昇給は個人により工場によつて異るが、普通は四、五年を經て一人前となる。職工の年齡は小學校卒業から五十歳前後まで、女工は主として解版工、活字仕上工であつて、大部分の職工は男工である。

(三)養成機關　製版印刷業は各種の職業中でも職工の教育程度は高い方で、技術者たらんとする希望者は中等及び專門程度の工業學校を卒業することが有利である。

【榮養士】　保健と食糧經濟との觀點に立つて合理的な獻立をする榮養技術員で、官廳・病院・學校・會社・工場に於て重要である。養成所は割烹學校又は榮養學校等とよばれる。入學資格は中等學校(多くは高等女學校)卒業者又は同資格者、修業年限は本科一箇年、その他は三箇月乃至八箇月。主要な學校は「榮養學校」(東京市芝區金杉川口町二〇)、「東京割烹女學校」(東京市麴町區飯田町五丁目二九)、「東京女子割烹女學校」(東京市豐島區巢鴨町駒込染井)等。

【海員】　(一)高等海員は「高等商船學校」及び「商船學校」の項參照。(二)普通海員　日本海員掖濟會は横濱及び大阪に普通海員養成所を設け水夫・火夫の養成をして

る。陸上にて二箇月機傭教育を授けた後各汽船會社の船舶に乘船させる。養成中は寄宿舍費無料、修業に必要なる教科書・學用品を給與す。

志願者は滿十六歳（火夫は滿十八歳）以上滿二十三歳以下の者、但し未丁年者にあつては海員たることにつき法定代理人の承諾を得たる者にして、尋常小學校卒業又は之と同等以上の學力を有し、體格檢査及び人物考査に合格することを要す。體格檢査合格標準は身長五尺一寸以上、體重十三貫以上、胸圍二尺五寸五分以上、胸郭擴張一寸八分、肺活量二、八〇〇立方糎以上、視力萬國視力表を五メートルの距離に於て兩眼共〇・六號を明瞭し得ること、其他體格、健康共に優良なること。養成所は横濱普通海員養成所（横濱市中區吉濱町一四）、大阪普通海員養成所（大阪市港區出崎町一丁目）等。

【外務省留學生】「外務省留學生規程」（昭和十年外務省令第四號）によつて定められる外務省留學生試驗は毎年春期行はれを例とし、合格者は外務大臣の必要と認める外國語講習の爲外國に留學し、留學中一年につき三千四百圓乃至一千八百圓を支給され、滿三箇年（場合により二箇年を延長する）を以て卒業した後、外務書記生に任ぜられる。受驗資格は滿十八年以上二十五年以下の中學校又は之と同等以上の學校卒業者。試驗科目は外務書記生試驗と同樣である。

【外務書記生】「外務書記生試驗規則」（昭和十年外務省令第二號）によつて定められる外務書記生試驗は毎年春期行はれ、合格者は判任官として採用され、初任給は五十圓、採用後當分本省に於て事務を修習する。受驗資格は滿十九歳以上三十歳未滿の男子。試驗は筆記試驗の合格者にのみ口述試驗を行ひ、筆記試驗の科目は、(1)邦語作文、(2)外國語（和文外國語譯・外國語和譯及び書取）、(3)歷史（本邦史及び外國近世史）、(4)地理（本邦及び外國地理）、(5)算術、(6)法學通論（國際公法大意を含む）、(7)經濟學大意。口述試驗は(1)外國語會話、(2)法學通論（國際公法大意を含む）、(3)經濟學大意である。尙外國語については英語・佛語・獨語・伊語・露語・西班牙語・葡萄牙語・支那語等の中から一種を選ぶ。試驗手數料は二圓、受驗手續は外務省普通試驗委員長宛。

【看護婦】　看護婦は「公衆ノ需ニ應シ傷病者又ハ姙婦看護ノ業務ヲ爲ス女子ヲ謂フ」（大正四年内務省令第九號「看護婦規則」）。その活動範圍は廣く、病院看護、家庭看護、公衆衞生、乳幼兒保護、學校衞生、工場保健、訪問看護婦、助産、榮養・食養・食餌療法等に亙る。

(一)看護婦試驗　獨學によつて看護婦試驗に合格する方法と、監督官廳認定の看護婦學校又は病院附屬養成所を卒業して無試驗檢定を獲得する方法とがある。

試驗は各府縣警察部衞生課（東京は警視廳衞生課）に於て春秋二回行はれ、試驗科目は(1)人體の構造及び主要器官の機能、(2)看護法、(3)衞生及び傳染病大意、(4)消毒方法、(5)繃帶術及び治療器械取扱法大意、(6)救急處置。受驗資格は一年以上看護の學術を修業した十八歳以上のもの。受驗手續は、願書、履歷書、受驗資格證明書、戸籍謄本、寫眞、受驗料（一圓）を取揃へて提出する。

(二)養成機關　看護婦學校又は病院附屬養成所は各府縣に多數存在し、入所資格は、(1)品行方正、(2)身體健全、(3)滿十六歳乃至三十歳、(4)配偶者なきこと、(5)高等小學校卒業又は高等女學校二年以上修業、(6)體格檢査・學術試驗（國語、算術、理科）・口述試驗に合格すること等。

(三)勤務狀況　看護婦の待遇は大規模の病院では大體月額、見習中一五―二〇圓、正看護婦二五―三〇圓、主任四〇―六〇圓、婦長六〇―一〇〇圓であるが、私立の小病院に於てはこれよりも少額である。學校看護婦の平均月額は三〇―四〇圓である。看護婦會に所屬する派出看護婦は各等級に分れ、大體一日の料金は、普通病一等二圓、二等一圓八十錢、三等一圓五十錢、傳染病は各等五十錢增しで、二割が看護婦會の收入になる。

【汽罐士】　汽罐士たる免許は滿十八歳以上の男子にして汽罐士試驗に合格し、且つ一級汽罐士免許は一年以上、二級汽罐士免許は六箇月以上汽罐取扱の作業に從事したる者に與へられる。試驗は地方廳に於て施行され、試驗科目は(1)汽罐構造、(2)汽罐取扱方法、(3)燃料及び燃燒、汽罐取締に關する法令。合格者は受驗地の地方長官に汽罐士免許證の交付を申請することが出來る。

一級汽罐士試驗の全部又は一部を省略される者の資格は、(1)工業學校又は之と同等以上の學校に於て機械又は船用機關に關する學科目を修め卒業したる者若しくは上記と同等以上の學識經驗を有すると認められた者、(2)二級汽罐士免許を受け二年以上汽罐取扱に從事した者。二級汽罐士試驗の全部又は一部を省略される者の資格は、(1)工業學校に於て機械若しくは船用機關に關する學科目を修めて卒業したる者又は地方長官指定の青年學校に於て汽罐に關する學科目を修めて卒業したる者、(2)上記と同等以上の學識經驗を有すると認められたる者である。「汽罐取締令」（昭和十年内務省令第二十號）參照。

【教員】　「教員資格及び免許狀」の項參照。

【刑務所看守】　刑務所に於て看守の缺員を生じたる都度、學科試驗並に體格檢査を施行の上採用す。年齡は滿二十年以上五十年未滿のもの、學科試驗の科目は(1)刑法、刑事訴訟法、裁判所構成法、監獄則、監獄則施行細則等の大要、(2)作文（普通往復文・申告書等）、(3)算術、(4)書方（以上高等小學校卒業程度）、體格檢査合格の標準は、(1)身長四尺九寸以上、胸圍大約身長の半に等しく呼吸縮長の差一寸以上。受驗手續は各刑務所宛。採用後は二箇月以上の教習を受ける。「看守採用規則」（明治二十六年内務省訓令第二十六號）參照。

【計理士・計算手】　(一)計理士　計理士とは會計に關する檢査、調査、鑑定、證明、計算、整理又は立案をな

す者、その免許を得るには特定の學校（會計學を修める大學又は專門學校）を卒業するか、計理士試驗に合格するかの二途がある。

「計理士法施行令」（昭和二年勅令第二百八十一號）によれば、試驗は毎年一回東京にて行はれ、受驗資格は中學校卒業又はこと同等以上の學力を有すると認められたもの、筆記試驗の科目は必須科目としては(1)會計學、(2)簿記、(3)商業數學、(4)商業學、(5)經濟學、(6)民法及商法。選擇科目としては(1)經濟（商業及び工業）政策、(2)貨幣論及び銀行論、(3)商品學、(4)商工經營學、(5)財政學、(6)破產法、(7)刑法等である。

(二)計算手　計算手は會社、銀行、官廳、商店等に於て會計事務を補佐する者で、その養成は多く私立の簿記學校又は計理學校と呼ばれるものに於て行はれ、各都市に存在する。入學資格は高等小學校卒業の男女子、修學年限は二箇月乃至六箇月、授業料は區々であるが、二圓五十錢乃至九圓である。

【檢査員】　(一)北海道林産物檢査員　任用試驗の受驗者の資格は、滿二十歲以上五十歲未滿の男子。試驗は筆記試驗と口述試驗とに分れ、口述試驗は筆記試驗合格者のみに行はれる。筆記試驗の科目は作文、算術、日本地理（以上高等小學校卒業程度）、森林利用學大意（甲種山林學校卒業程度）、口述試驗は森林事務に關する現行令及び林産物檢査に關する事項に就き考試する。試驗を要せずして任用し得るものは、(1)二年以上森林事務に從事した官吏又は特過官吏たりし者、(2)乙種山林學校又はこと同等以上の學校に於て林學を修得した者、(3)雇員として二年以上森林事務に從事し成績優秀な者、(4)二年以上林産物檢査事務に從事し成績優秀な者。

(二)穀物檢査員　米麥其他の穀物生産物の品質・格等を檢査する者であるが、その任用規定は米産の多い各道府縣に於て定められてゐる。「兵庫縣穀物檢査員任用內規」によれば、穀物檢査員には穀物移出檢査員と穀物生産檢査員とがあり、兩者共滿二十歲以上四十歲未滿の男子にして、(1)鉱衡試驗に合格した者、(2)鉱衡試驗を受ける資格を有する者、(3)高等小學校卒業又はこと同等以上の學力を有し三年以上農業に從事した者の中から、穀物檢査所長の適任と認めた者を任用する。

鉱衡試驗を受ける者の資格は、前記の年齡の男子にして、(1)大學令に依る大學學部の農業に關する學科を修めた學士、(2)實業專門學校又は大學令による大學の實科に於て農業に關する學科を修了した者、(3)農學校卒業者並にこと同等以上の學識經驗ありと認めた者、(4)縣立農事試驗場練習生として所定の科目を修得した者、(5)市町村農會技術員を三年以上勤務した者、(6)穀物移出檢査員又は穀物生産檢査員を三年以上勤務した者。試驗は筆記試驗、口述試驗及び米麥品質鑑定に分れ、筆記試驗の科目は、國語、算術、普通作物、肥料、普通作物病害蟲、兵庫縣穀物檢査關係規則である。

(三)木炭檢査員　木炭製産の多い道府縣に於ける移出木炭の品質を檢査して格等をつける技術員。代表的な「秋田縣木炭檢査所員採用規程」によれば、(1)檢査員志願者の資格は(イ)滿二十歲以上三十五歲以下の男子にして品行方正身體强健なる者、(ロ)本縣木炭檢査員養成講習又はこと類似の講習を終了した者、(2)試驗科目は(イ)林業大意、(ロ)國語（講讀及び作文）、(ハ)算術（筆算及び珠算）、(ニ)木炭檢査關係法規、(ホ)木炭の鑑別。(3)願書は木炭檢査所長に提出、試驗に關する事項は縣報を以て公示される。

【裁判所書記】　裁判所書記は往復文書・會計・記錄・登記等の事務を掌る判任官。一部分は四箇年以上勤續する裁判所雇から採用されるが、又別に任用試驗合格者から採用される。「裁判所書記登用試驗規則」（明治二十四年司法省令第四號）によれば、試驗は筆記試驗、口述試驗に分れ、各控訴院又は地方裁判所で行はれる。試驗科目は作文、筆寫、書取、算術、簿記の外に、民法、商法、刑法、刑事訴訟法、民事訴訟法及び外國語中から選ばれる。受驗資格は中學校卒業又は同資格者、受驗料は二圓、試驗期日は官報に告示される。（智岡清男）

【産婆】　(一)産婆とは、正規の姙娠、産褥並に正常初生兒の處置に當るを職とする婦人であつて、之に關する法規は、「産婆規則」（明治三十二年勅令第三百四十五號）、「産婆試驗規則」（明治三十二年內務省令第四十七號）、「産婆名簿登錄規則」（明治三十二年內務省令第四十八號）、「私立産婆學校産婆講習所指定規則」（明治四十五年內務省令第九號）の四つがある。

(二)資格は、二十年以上の女子で、(1)産婆試驗に合格したる者、(2)內務大臣の指定した學校又は講習所を卒業せる者、(3)外國で資格を得て內務大臣の適當と認めたもの等が許可を受け、更に産婆名簿に登錄する事により得られる（「産婆規則」第一條）。それ故、(2)による無試驗檢定か、(1)の資格試驗による半獨學的方法がある。指定産婆學校又は講習所への入學資格は高小卒業、若しくは高女二年以上の課程を修業し又はこと同等以上の學力を有することであり、修業年限は二年乃至三年である。産婆試驗を受けるには、一箇年以上産婆の學術を修業するを要し、願書にも其證明を要する（私立補助養成所の證書、又は産婆、醫師の證明ある修業履歷書）。故に全然の獨學は困難で見習生として開業産婆の許に住込むのが捷徑である。産婆試驗は、同規則により、「學說」と「實地」とに分れ、「學說」に合格しないと「實地」は受けられないが、一度「學說」を通過すれば、「實地」のみを何度でも受驗し得る。試驗科目は、「學說」は(1)正規姙娠、分娩及其取扱法、(2)正規産褥の經過及産褥婦、生兒の看護法、(3)異常の姙娠、分娩及其取扱法、(4)姙婦、産褥婦、生兒の疾病、消毒の方法及産婆心得等。試驗は地方長官監督下に、多く春秋に行はれる。府縣により期日を多少異にするので一年に數箇所で受驗する便宜もある。

(三)勤務狀況　大部分は、獨立して開業するが、一部は大病院又は産院に勤務する。收入は、地域により區々であるが、婦人として相當以上の收入を擧げる事は困難でない。昨今、助産婦、又は産師と改稱せよとの論と同時に、資格を高等女學校卒業以上に迄高めむとの動きのあるのは注目すべきである。（奥田三郎）

【齒科醫師】　「齒科醫學專門學校」の項參照。

【試驗場練習生】　「農事試驗場」の項參照。

【自動車運轉手】　(一)概觀　全國自動車運轉手の數は約十六萬人、警視廳管內だけでも年々志願者約五萬人合格者約二萬人を出してゐる。從つて自動車運轉手の現在の就業狀況は左程良好ではない。

自動車運轉手はすべて警視廳又は各府縣の免許資格試驗に合格して免許證を獲なければならぬ。免許證には甲乙二種があつて、甲種はあらゆる種類の自動車を運轉する技能・知識を必要とし、乙種は一種類の自動車を運轉する技能・知識を必要とする。免許證の有效期間は五箇年、他府縣の免許證の通用せざる府縣もある。

免許證を獲得するためには、自動車學校に入學して知識・技能を修得した上で受驗するか、又は自動車營業者の許に助手として雇はれ殆ど無給で働きながら知識・技能を修得した上で受驗するかの二途がある。

(二)免許資格試驗　「自動車運轉手免許規則」（昭和六年改正警視廳令第二十七號）によれば、試驗は(1)甲種試驗、(2)乙種試驗、(3)繼續免許試驗、(4)就業地變更試驗の四種類に分れ、各手數料は三圓、二圓、一圓、一圓である。

試驗は實地及び學科に分れ、實地試驗に合格しなければ學科試驗（自動車機構・取締規則）を受けることが出來ない。試驗に不合格となつた者の中實地試驗に合格した者は願出に依り次回の試驗に限つて實地試驗を免除される。試驗期日は志願すれば何時でも施行する所（警視廳）と、每月期日を一定して施行する府縣と、又受驗志願者の一定數に滿つるを待つて施行する府縣とがある。

【寫眞師】　寫眞師は寫眞館、官衙、病院、學校、工場、新聞社、映畫製作所、寫眞材料店等に需要がある。その養成は、營業寫眞館に入つて見習ふか、寫眞學校に入つて學習するかの二途がある。

專門學校程度の寫眞學校には東京高等工藝學校印刷工藝科寫眞部（官立）の外に、東京寫眞專門學校（私立）があり、その入學資格は中學校卒業又は同資格者、修業年限は三箇年である。低度の寫眞學校は何れも私立で、入學資格は高等小學校卒業者又は中學二年修了者、修業年限は本科一箇年、その他は三箇月乃至六箇月である。

【獸醫師・蹄鐵工】　獸醫師・蹄鐵工となるには(一)特定の學校（「獸醫學校」の項參照）を卒業するか、(二)「獸醫師蹄鐵工免許試驗規則」（明治三十七年農商務省令第十四號）による試驗に合格するかの二途がある。試驗は每年一回行はれ、獸醫師免許試驗の科目は(1)家畜解剖學、(2)家畜生理學、(3)家畜藥物學、(4)家畜內科學、(5)家畜外科學、(6)獸醫警察學、(7)畜產學（以上筆記試驗）、(8)臨床診斷及び外科手術（實地試驗）、(9)蹄鐵學及び其實地應用（筆記並に實地試驗）。蹄鐵工免許試驗の科目は(1)蹄鐵學（筆記試驗）、(2)裝蹄判斷（口述並に實地試驗）、(3)造鐵裝鐵及び削蹄（實地試驗）である。受驗手續は東京は農林省、地方は地方廳宛。

【巡査】　巡査の採用に關しては「巡査採用規則」（明治二十四年內務省訓令第二十一號）、「巡査教習概則」（明治三十年內務省訓令第十五號）があり、(一)志願者の資格は、滿二十年以上三十歲未滿（嘗て巡査を奉職せる者に限り三十五歲未滿）の品行方正、身長一・五八米以上の身體强健なる男子。(二)採用試驗科目は、本邦歷史及び地理、作文、國語、算術。(三)試驗は各道府縣警察部（東京は警視廳）に於て施行され、採用後巡査教習所に於て四箇月以上（特別の場合は三箇月以上）の教習を受ける。倘皇宮警手、外務省巡査、外地に於ける巡査についてはそれぞれ所定の任用規程がある。

【消防手】　消防手の採用に關しては「消防手採用規則」（大正七年內務省令第二號）があり、(一)志願者の資格は滿二十歲以上四十五歲未滿の品行方正、握力二五瓩以上の身體强壯なる男子。(二)採用試驗科目は作文（假名交り文、普通往復文）、讀書、筆蹟（楷書、行書）、算術（高等小學校卒業程度）。(三)試驗は各道府縣警察部（東京は警視廳）にて施行、採用後消防手練習所に於て一定期間（警視廳は三箇月乃至四箇月以上）の教習を受ける。教習中は月俸支給。

【鍼術・灸術・按摩術營業者】　(一)鍼術・灸術・按摩術營業に關する法規は「鍼術・灸術營業取締規則」（明治四十四年內務省令第十一號）、按摩術營業に關する法規は「按摩術營業取締規則」（明治四十四年內務省令第十號）であるが、營業者の現狀は過多の傾向にある。

(二)養成機關　各府縣に地方長官指定の學校又は講習所（多くは盲學校）がある。大體學校の修業年限は四箇年、鍼按科に於て鍼術・灸術・按摩術・マッサージ術等を敎授し、原則として月謝を徵收しないが、學校によつて五十錢乃至一圓を徵收する。入學資格は盲學校初等部又は尋常小學校卒業者で入學率は東京盲學校は二人に對する一人であるが、他の學校では志願者は全部入學出來、卒業者には營業の免許鑑札が與へられる。

(三)免許資格試驗　鍼術・灸術の試驗科目は(1)人體の構造及び主要器官の機能並に筋と神經脈管の關係、(2)身體各部の刺鍼法又は灸點法並に經穴及び禁穴、(3)消毒法大意、(4)鍼術又は灸術の實地。受驗資格は四箇年以上鍼術又は灸術の修業履歷ある者である。按摩術の試驗には甲乙二種がある。甲種試驗の科目は(1)人體構造及び主要器官の機能、(2)按摩方式及び身體各部の按摩術、(3)消毒法大意、(4)按摩術の實地。受驗資格は四箇年以上按摩術を

修業せる者。受驗料並に免許手數料は共に一圓。乙種試驗の科目は按摩術の實地の外に、甲種試驗科目についての簡易試驗。受驗資格は盲人に限られ二箇年以上の修業履歷のある者、受驗料並に免許手數料は共に五十錢。

【神職】　「神職」の項參照。

【森林主事】　森林主事になるには特別任用によるか森林主事試驗によるかの二途がある。森林主事試驗施行期は一定せず、官報に告示される。試驗施行官廳は各地方營林局、北海道廳拓殖部、樺太廳農林部、朝鮮總督府農林局、臺灣總督府營林所である。

「森林主事特別任用規則」（明治三十六年農商務省令第十三號）によれば、試驗科目は、(1)刑事及び林務に關する現行法令、(2)作文（假名交り文及び往復文）、(3)算術及び珠算、(4)筆寫（楷書及び行書）、(5)簿記、(6)寫圖、(7)代數、(8)幾何、(9)測量、(10)森林學大意。受驗資格は、滿二十年以上四十五年以下の者の外にはなく、試驗を要せずして任用される者の資格は、(1)前に判任文官を勤めたる者、(2)陸軍現役滿期の下士、(3)滿五年以上巡査又は看守を勤續せし者、(4)滿二年以上師範學校、中學校、公立小學校の教員を勤續せし者、(5)乙種山林學校又は乙種農林學校（林科）卒業者、(6)林務に關する各官廳の雇員を滿三箇年以上勤續せし者、(7)農商務省山林局林業講習所卒業者等である。任用後は「森林主事教練規則」（明治四十三年農商務省令第五號）によつて一回九十日以上の講習を受ける。

【稅關監吏】　横濱、神戸、大阪、長崎、門司、函館の六港の稅關に於ける關稅彈察、犯罪處分其他の事務を執る判任官。其の任用は銓衡によるものと試驗によるものとの二種があるが、普通は試驗合格者から任用する。

受驗資格は滿二十年以上三十年未滿の者。試驗科目は(1)作文、(2)算術、(3)地理、(4)法制經濟大意、(5)英語（會話英譯及び和譯）。但し(1)憲兵上等兵又は下士適任證を有する各兵科の上等兵、(2)公立小學校正教員の資格ある者、(3)三年以上稅關の雇員を勤務したる者、(4)二年以上巡査を勤めたる者等は英語試驗のみを課す。「稅關監吏特別任用規程」（大正十一年大藏省令第六十號）參照。

【製絲教婦】　蠶業に關する學理及び技術の指導監督者。東京府農事講習所は之を養成する爲に製絲講習生を募集してゐる。講習生の資格は滿十四歲以上尋常小學校卒業又は之と同等以上の學力を有する女子。無試驗であるが、應募人員が超過するときは適當に銓衡する。講習生は一箇月八圓の手當を支給され、教科書、學用品等はすべて給與。講習科目は學科と實習に分かれ、學科は修身、製絲法、養蠶法、實習は製絲、生絲、生絲整理、屑物整理、繭及生絲檢査等である。

尙東京高等蠶絲學校製絲教婦養成科は製絲教婦を養成してゐる。入學資格は滿十七歲以上の女子にして高等小學校を卒業し、二箇年製絲業に從事した者。修業年限は二箇年、授業料は一箇年十八圓、卒業後製絲教婦の資格を與へられる。

【稅務監督局見習員】　酒類の鑑定事務の練習を目的として稅務監督局に置かれ、各稅務監督局を通じて定員は一五〇人。その採用資格は(1)高等小學校卒業、(2)中學校二年以上の課程を修了したるもの又は之と同等以上の學科を修めたる者。見習中は月額十五圓以内の手當を支給。尙二箇年以上見習員として勤續したる者は銓衡を經て稅務監督局又は稅務署の技手に任用される。「稅務監督局見習員に關する件」（明治三十二年勅令第五十五號）參照。

【稅務署雇員】　稅務署雇員の採用試驗は原則として毎年三月下旬各稅務署に於て施行。出願手續は受驗地所轄署宛。受驗資格は滿三十歲未滿の中等學校卒業者又は之と同等以上の學力を有する者。試驗科目は(1)算術（四則、分數、小數、比例）、(2)作文、(3)法制經濟（以上中等學校卒業程度）。

【染織講習生】　染織業の盛な府縣には府縣立染織講習所があつて、高等小學校卒業程度の者を入所せしめてゐる。富山縣染織講習所の例を以ていへば、修業年限二箇年であつて、試驗科目は、(1)國語、(2)算術、其他に口述試驗と體格檢査があり、私費月額十二圓、縣費補助金の支給がある。

【船舶職員】　船舶職員試驗は左の三十七種で、受驗資格は滿二十年以上。

小形船丙種運轉士試驗、沿岸丙種運轉士試驗、丙種運轉士試驗、丙種船長試驗、小形船乙種二等運轉士試驗、湖川港乙種二等運轉士試驗、沿岸乙種二等運轉士試驗、漁船乙種一等運轉士試驗、乙種一等運轉士試驗、乙種二等運轉士試驗、乙種船長試驗、漁汽船甲種二等運轉士試驗、漁船甲種二等運轉士試驗、漁船甲種二等運轉士試驗、汽船甲種二等運轉士試驗、甲種二等運轉士試驗、漁汽船甲種一等運轉士試驗、漁船甲種一等運轉士試驗、漁汽船甲種一等運轉士試驗、汽船甲種一等運轉士試驗、甲種一等運轉士試驗、漁汽船甲種船長試驗、漁船甲種船長試驗、汽船甲種船長試驗、甲種船長試驗、小形發動機船三等機關士試驗、湖川港三等機關士試驗、沿岸發動機船三等機關士試驗、發動機船三等機關士試驗、汽船三等機關士試驗、三等機關士試驗、近海發動機船二等機關士試驗、發動機船二等機關士試驗、近海汽船二等機關士試驗、二等機關士試驗、發動機船一等機關士試驗、一等機關士試驗、發動機船機關長試驗、機關長試驗。定期試驗施行期は左表の如くである。尙詳細に就ては「船舶職員法」（明治二十九年法律第六十八號）及び「同法施行細則」（昭和五年遞信省令第一號）、「船舶職員試驗規程」（昭和五年遞信省令第六號）參照。

定期試驗場	施行期
東京市東京遞信局海事部	一月、三月、五月、七月、九月
門司市總本遞信局海事部	九月、十一月
大阪市大阪遞信局海事部	二月、四月、六月、八月、十月
函館市札幌遞信局海事部	十月、十二月

【僧侶】「僧」の項參照。

【速記者】速記には田鎖式、武田式、熊崎式、毛利式、中根式等種々なる式があり、一人前になるには二箇年を要するといはれる。

速記者の養成は貴衆兩院附設の速記者養成所、學校、私塾等で行はれてゐる。私立の速記學校の多くは、入學資格は尋常小學校又は高等小學校卒業者、修業年限は一箇月乃至六箇月、授業料は五圓乃至六圓である。

最も代表的なのは衆議院速記者養成所であつて、速記練習生の修業期間は二箇年を原則とし、別に一箇年の研究科を設け、速記練習生は一箇月十五圓以上の手當の外に練習に必要なる物品を給與される。卒業試驗合格者は衆議院速記者の資格を與へられ、滿二箇年衆議院の速記事務に從事する義務を有する。

衆議院速記練習生採用試驗の受驗資格は、品行方正、身體强健にして、中學卒業若しくは之と同等以上の學力を有する滿二十二歲以下の男子。試驗科目は國語、漢文、作文、書取、英文和譯で、その外に口頭試驗、體格檢査がある。受驗手續は衆議院速記課宛。「衆議院速記者養成所規則」・「貴族院速記者養成所規則」參照。

【測候技術官】「測候技術官養成所規程」（大正十三年文部省令第二十四號）により、中央氣象臺内の測候技術官養成所に於て養成される。本科と專修科とがあつて、本科の入學資格は滿十七年以上二十五年以下の中學卒業又は之と同等以上の學力を有する者、修業年限は三箇年、入學試驗の科目は(1)數學、(2)英語、(3)物理、(4)地理、(5)化學、(6)作文。又口頭試問がある。養成期間中月額三十五圓以内の手當を支給、卒業後五箇年中央氣象臺長指定の氣象臺、測候所又は觀測所に奉職する義務を有する。

尙專修科は修業年限一箇年であつて、入學資格は滿十七年以上にして現に氣象臺又は測候所、觀測所に在職し當該部長の委託せる者、又は中央氣象臺に於て募集せる者。入學試驗は(1)數學、(2)物理、(3)化學、(4)英語、(5)作文（以上中學卒業程度）。

【タイピスト】會社、銀行、官廳等に需要が多く、全國のタイピスト總數は七千人に達する。從つてそれの養成機關は數多く、概ね歐文科と邦文科とに分れ、入學資格は高等小學校卒業程度と高等女學校卒業程度とがあり、修業年限は六箇月乃至一箇年である。多くは私立で大都市に設置されてゐる。

【拓殖練習生】「植民學校」の項參照。

【遞信官吏職員】遞信官吏職員となるには、(一)高等試驗、普通試驗又は遞信部内書記補試驗に合格するか、(二)*遞信官吏練習所又は遞信講習所を卒業するか、(三)雇員傭人に就職して漸次昇進するか、の三途がある。

(一)遞信部内書記補試驗　判任官たる貯金局書記補、簡易保險局書記補、遞信局書記補、通信書記補の任用試驗は、「遞信部内書記補試驗規則」（明治二十八年遞信省令第二號）によつて定められてゐる。受驗資格は滿十六年以上三十五年以下の者。試驗程度は中學三年修了程度。試驗科目は、學科試驗は讀書（漢字交り文）、作文（普通往復文・記事文）、筆蹟（楷書・行書）、算術（算術・珠算）、地理（本邦・外國）、歷史（本邦）、一科目以上の選擇科目は、外國語（讀方・解釋・會話・書取）、簿記（官用簿記）、電氣通信技術（實地）、郵便及小包郵便に關する法令大意、郵便爲替貯金に關する法令大意、電信に關する法令大意、會計法及會計規則大意、刑法大意。試驗施行場は各地遞信局、貯金局及び簡易保險局である。但し該試驗は大正十三、四年頃までは每年施行されたが、近年は施行されない。尙又試驗を要せずして銓衡の上任用されるものは、(イ)中學校三年修了以上、高等女學校卒業以上又は之と同資格者、(ロ)官公立學校教員の免許狀所有者、(ハ)陸海軍現役滿期の下士以上及び下士適任證を有する者、(ニ)判任官の職にありたる者、(ホ)遞信講習所を卒業し一箇年以上部内の雇員たりし者、(ヘ)滿二箇年以上遞信部内の雇員を勤續する者、(ト)滿五箇年以上巡査の職に在つた者、(チ)陸軍に於て通信術を修業した兵卒で通信術技術證明書を有する者等。

(二)遞信講習所　判任官たる高級職員の養成機關に就ては「遞信官吏練習所」の項參照。遞信講習所は札幌、仙臺、東京、名古屋、大阪、廣島、熊本の七箇所に本所、その他に支所があり、郵便局、電信局の通信事務員を養成する機關。本所には普通科と高等科とがある。修業年限は何れも一箇年。普通科の入學資格は滿十四年以上十八年未滿のもの。入學試驗は高等小學校卒業程度。試驗科目は、(イ)讀書（漢字交り文）、(ロ)作文（往復文・記事文）、(ハ)算術（四則・分數・比例）、(ニ)心理考査。高等科の入學資格は滿二十三年以下で在學中徵兵現役に關係なき者にして、普通科卒業後一箇年以上電氣通信の實務に從事した者。入學試驗の科目は(イ)英語（英文和譯・和文英譯）、(ロ)數學（算術・代數）、(ハ)作文（往復文・記事文）、(ニ)電氣通信術（和文莫受信）。

在學中は兩科共に手當を支給され、普通科卒業生は通信事務員、高等科卒業生は通信書記補又は通信書記に任ぜられる。尙生徒募集は年四回、募集人員は年度によつて一定しない。

	年齢 男子	年齢 女子	學力技能
遞信局事務員 通信事務員	滿十五年以上	滿十三年以上	高小卒者、又は尋小卒者
通信工員	滿十六年以上		高小卒又は尋小卒者にして電氣土木の實務に從事せるもの
電話事務員 同見習		滿十三年以上 二十三年以下	見習は尋小卒者、事務員は實務に熟練せるもの
電話主事補		滿十六年以上 四十年以下	滿一箇年以上實務を勤續せるもの
船舶職員 關長	滿二十五年以上		船舶職員の資格を有するもの

(三)雇員傭人　遞信局、通信官署雇員の採用條件は前表の如くである。

【鐵道從業員】　(一)概觀　國有鐵道の職員の階級は高等官、判任官、雇員、傭人に分れる。就中雇員及び傭人の階級が最も多く、國有鐵道職員總數の夫々三七%、五一%を占める。

(二)傭人・雇員　傭人は驛の驛手、列車の列車手、機關庫の庫内手等で、その採用資格は庫内手の高等小學卒業を資格とするのを除けば皆尋常小學卒業だけである。採用は各現場に於て施行、始めは雜務に、暫くして轢手、整燈手、轉轍手、連結手等の特殊な業務に從事する。

雇員は出札掛、改札掛、貨物掛等各種の業務に分れるが、任用資格は(1)雇員資格試驗(筆記及び口述試驗、中學三年程度の國語・算術)に合格せる者、(2)中學第三學年修了者又は之と同等以上の學力を有する者、(3)鐵道局教習所專修部修了者、(4)五年以上勤續して勤務成績優良なる傭人等である。

尙雇員にはこの外に、信號掛、操車掛、車掌見習、車掌、機關助手見習、機關助手、機關手、檢査掛、電氣機關車運轉手等の種々な技術に關する資格と試驗がある。

(三)養成機關　各鐵道局に鐵*道教習所がある。修業年限は普通部三年、專門部二年、專修部三箇月乃至一年で、普通部・專門部の入所試驗受驗者は相當期間鐵道部内に勤務し、所屬長によつて推薦された者たる事を要する。

民間の養成機關に就ては「鐵道學校」の項參照。傭人や雇員より一階級上の鐵道手に就ては「鐵道手任用試驗規則」(大正二年鐵道院告示第六十一號)、「鐵道教習所」の項參照。

【電氣事業主任技術者】　大小の電氣事業は皆主任技術者がなければ營まれない。その資格には第一種、第二種、第三種があり、試驗を要せずして資格を與へられる者は、第一種は「大學令」による大學の電氣工學專攻の學士、第二種は高等工業學校の電氣工學科卒業者、第三種は甲種工業學校卒業者である。資格檢定試驗については「電氣事業主任技術者資格檢定規則」(昭和七年遞信省令第五十七號)を參照。

【統計職員】　内閣統計局に統計職員養成所が置かれてゐる。「統計職員養成所規程」(大正十一年内閣告示第五號)によれば、入學志願者の資格は中學校卒業又は之と同等以上の學力を有すると認められる者、入學期及び修業年限はその都度定められ、養成中毎月二十圓以内を支給。修業者は二箇年内閣統計の事務に從事する義務を有する。修業科目は(1)統計汎論、(2)人口靜態統計附國勢調査、(3)人口動態統計、(4)經濟統計、(5)社會統計、(6)數理統計、(7)經濟學、(8)經濟政策、(9)社會政策、(10)財政學、(11)社會學、(12)法制大意、(13)英語、(14)數學。

【燈臺看守傳習生】　「燈臺看守業務傳習生規程」(明治三十年遞信省告示第百十二號)によれば、傳習生の資格は滿二十年以上三十年以下にして身長五尺以上身體强健視聽力完全なる者、學科試驗に合格せし者。學科試驗は中學校卒業程度で、試驗科目は、(1)國語、(2)數學、(3)物理、(4)英語である。傳習期間は六箇月、燈臺局内傳習生寄宿舍に入舍、傳習期中は月額手當二十圓を支給、猶書籍・器具類は之を貸與す。但し成業後三箇年間燈臺局看守を奉職する義務がある。

【圖書館司書】　(一)資格試驗　「公立圖書館司書檢定試驗規程」(昭和十一年文部省令第十八號)によれば、筆記試驗に合格したる者に實地試驗が施行され、筆記試驗の科目は(1)國民道德要領、(2)國語漢文、(3)國史、(4)圖書館管理法、(5)圖書目錄法、(6)圖書分類法、(7)社會教育概說、(8)外國語(英・獨・佛語の中その一を選擇)である。

(二)養成機關　圖書館司書を養成する目的を以て「文部省圖書館講習所」が帝國圖書館内に附設されてゐる。入學資格は中學校卒業者又は高等女學校卒業者、若は之と同資格者、修業年限は一箇年、講習學科は、(1)圖書館管理法、(2)圖書館史、(3)和漢洋書目錄法、(4)分類法、(5)和漢洋書誌學、(6)英・佛・獨語、(7)科外講義、(8)實習、(9)見學。生徒定員は二五人、授業料はなし。卒業後圖書館司書の資格を與へられる。入學試驗の科目は(1)英語、(2)國語、(3)歷史、(4)地理、その外に口頭試問及び體格檢査がある。

【南洋商業實習生】　南洋協會(所在地、東京市麴町區丸ノ内二丁目十番地)が爪哇、スマトラ、セレベス、ボルネオ、馬來半島、濠領、佛領印度支那、比律賓等の小賣業其他に從事する渡航者を斡旋指導するもの。(一)應募者の資格は(イ)滿二十歲前後の男子、(ロ)中學卒業程度又はそれ以上の學力を有する者、(ハ)身體健全意志强固なる者。(二)應募手續は當協會宛。(三)選定は東京、名古屋、大阪、廣島、福岡、金澤、仙臺、札幌に於て口頭試驗のみにより、人物、學力、身元の豫選を行ひ、更に豫選合格者について人物・學力考査及び健康診斷を行ふ(呼吸器病の既往症、色盲其他の眼疾者は全部不合格)。(四)渡航及入店は渡航前二箇月半當協會に於て移住地方の概況、移住心得、馬來語其他の語學を敎授される。渡航後當協會と約定せる邦人商店に店員として住込む。(五)商店との契約條件は商店主は初給月額十五盾(蘭領印度)又は銀十五弗(馬來半島)以上を支給、勤務の年限及び成績を參酌し漸次增給、別に食料、宿料、醫療費、被服費を負擔する。但し成業の見込なき場合は旅費の實費を與へて歸國せしむ。滿五箇年勤續の後勤務狀況や店主の都合を參酌し、駐在領事館、當協會支部長、陣列所長等協議の上甲種又は乙種實習生を銓衡決定する。店主又は當協會は甲種實習生に營業資金千五百圓乃至二千圓を貸付し、貸付金は開業後十箇年間据置、以後五箇年年賦にて返濟する。但し開業後十箇年後に於ける成績又は已むを得ざる事情によつては返濟の猶豫又は免除が認められる。

【飛行士】　「航空」及び「飛行學校」の項參照。

【牧師】「司祭」・「牧師」の項參照。

【保姆】「保姆」・「保姆養成所」の項參照。

【水先人】「水先人試驗規程」（明治三十二年遞信省令第三十四號）參照。

【無線通信士】　其の養成は遞信官吏練習所、遞信講習所の外、多くの私立の無線電信學校及び鐵道學校に於て行はれ、其の資格檢定は「無線通信士資格檢定規則」（昭和六年遞信省令第八號）によつて施行されてゐる。

【藥劑師】「藥學專門學校」の項及び「藥劑師試驗規則」（大正二年文部省令第二十九號）參照。

【養蠶教師】　養蠶組合其他の養蠶團體又は養蠶業者に對し養蠶に關する指導をなす者で、その免許試驗は養蠶の盛な各地方廳に於て施行される。「群馬縣養蠶教師規程」によれば、養蠶教師認定證を下附される資格は、年齡滿二十歲以上にして(1)「地方特遇職員令」による技術職員の資格を有する者、(2)實業學校卒業者又は府縣立試驗場及び製造所、講習所に於て蠶絲業を主たる學科として一箇年以上修習したる者、(3)其他以上と同資格者、(4)養蠶教師免許資格試驗に合格せる者等である。

　養蠶教師免許資格試驗は、受驗資格は滿二十歲以上の者、筆記試驗の科目(1)養蠶法、(2)桑樹栽培法、(3)蠶體生理、(4)蠶體病理、(5)作文。その外に口述試驗がある。

　尙東京高等蠶絲學校養蠶實科は養蠶教師を養成し、入學資格は中學校卒業程度、修業年限一箇年、授業料は一箇年七十五圓、入學試驗は(1)算術、(2)國語、(3)物理、(4)養蠶法（飼育）、等である。「高等蠶絲學校」の項參照。

【理髮師】　理髮師は理容師と共に各廳・府・縣の理髮業營業取締規則（地方）又は美容術營業取締規則（警視廳）の適用をうける。理髮師は比較的安定な職業で、技術が大部分の資本であるといつてよい。

(一)養成　理髮師の養成には徒弟教育と學校教育の二途がある。(1)徒弟　一般に尋常又は高等小學卒業直後、緣故關係によつて住込み、年季は滿二十歲までが普通。その後は職人として月十圓乃至六十圓を支給される。但し年季滿期後理髮師の資格試驗に合格しても特遇に變化はない。徒弟年季中、理髮學校又は講習會を利用することは有利である。(2)理髮學校　理髮學校には監督官廳の指定學校と然らざる學校とがある。指定學校は關東地方には横濱に一つ、關西地方には多數ある。

(二)免許資格試驗　各府縣に於て毎年一回行はれる。受驗資格は滿十八歲以上の者で滿二箇年以上實地を修得したものの外に別に規定はない。出願期間、施行期日及び場所並に試驗科目は豫め告示される。試驗は學術試驗のみで實地試驗を施行する所は殆どない。從來試驗科目は生理衞生、消毒關係法規、美容材料品。筆記試驗の外に口述試驗（同じ科目）がある。

【理容師】　(一)概觀　理容師又は美容師が婦人職業として社會的に擡頭し出したのは大正十二年關東大震災以後のこと。理容師の全國的統計はないが、經營さへ上手なら有利な職業であるといふ所から、美容術試驗出願者數並に美容師數は年々增加し、又東京、横濱、大阪、神戸其他の大都市に多くの美容學校が設立されてゐる。

(二)美容學校　美容學校は美容女學校、美容學院、美容研究所、美容術研究室等といはれる。修業年限や學資は區々であるが、大體本科は三、四箇月以上一年位、（月謝五―三〇圓、其他材料費として平均五圓位）、研究科は一年以內（月謝一〇圓位）、速成科は本科の半分位（月謝は約倍）で、專科は一年以內（月謝二〇圓位）である。學校選擇には充分吟味を要する。それについての注意事項は、月謝の高低は必ずしも選擇の標準とならぬこと、養成期間の長短は實質上餘り問題とならぬこと（學校は美容師として必要なる一般的な技術と學課とを授ける所で、熟練した技術を修得するには普通四、五年を要するから）。要は美容學校の經過した年月を考慮しながら教師の技術と教授內容を吟味することである。免許資格試驗は「理髮師」の項參照。

（關岡清男）

文獻――東京地方職業紹介事務局編「職業解說及適性」（昭和八年）。職業紹介事業協會編「日本職業大系」（商業・工業篇、昭和九―十一年）。職業指導協會編「職業指導叢書」全二十卷（昭和八年）。稻葉幹一・小野磐彥「我子の職業」（大正十五年）。大明堂發行「受驗就職寶典」（昭和十一年）。

職業心理學

［英］vocational psychology　［佛］psychologie professionnelle

【意義】　職業心理學は人間の職業上の行動を分析・記述して、人間と職業との相互關係を說明するものであつて、應用心理學の一部門である。これに二の方面がある。一は人間が種々の職業に於て營む行動の內外諸條件を心理學的に分析・記述し、職業的適材の發見と配置とを積へ、以て職業と人間との關係を適正にせむとするものであつて、職業適性心理學 Berufseignungspsychologie 或は雇傭心理學 employment psychology と名づけられるものはこれ又はこの一部分に屬する。その二は職業人格が、その職業的行動と職業的環境とに由りて如何に形成せられ、變形せられて行くかを研究して、兩者の相互關係に動的な原則を見出さんとするものである。前者を特に職業の心理學 Psychologie der Beruf と稱し、後者を職業心理學 Berufspsychologie と名づけて區別するもの（ボーゲン H. Bogen）もある。

【歷史】　職業心理學の發達は過去二十年來のことである。應用心理學の一部門として、職業生活に於ける人間力の利用と、その保護とに關する理法の研究がはじまり、更に世界大戰後、失業問題・產業合理化運動等の起るに及びて、この方面にも幾多の研究が試みられるに至つたのであるが、日なほ淺く、多くは斷片的研究に止まり、未だ學としての組織的體系を備へるには至らない。

【問題と分野】　職業的活動に於ける人間力利用を主眼とする所の職業心理學の職能は、(一)職業作業の心理學的分析研究と、(二)職業的適材配置の方法の研究との二に分れる。而して(一)は(二)の前提として行はれねばならぬものである。かゝる研究と實踐とは、職業そのものに於て分化の進むに從つて益〻その必要と可能とが大となつて來るのみならず、產業上には適材の配置とその訓練の方法を確立して能率を增進するために、個人的にはその職業上の成功と滿足とを得て生活を安定・向上せしめるために、社會的には失業及び轉職の防止のために甚だ必要なことである。

(一)職業作業の心理學的分析　職業分析（英）job-analysis（獨）Berufsanalyse と云ふ語は、元來科學的經營法に於て、作業工程の標準化の準備段階の一として使用せられたものであるが、職業心理學に於ては、先づ各種の職業作業に含まれる心身活動を觀察し、それを營むに必要なる心身的特徵を人間の性能に關係せしめて分析・記述する。これを職業分析と稱す。而して一般に或る職業群又は個々の職業に關して、その從業者としての絕對必要性能・必要性能・許容特性及び障礙特性或は缺陷が記述せられる。

この職業分析を適材配置の實際的規準たらしめるためには、各職業の持つ特徵の比較と、人間の性能の長短との對照とが容易にできるやうに、簡明にして且つ各職業に一貫した樣式をもつ組織的な記載を必要とする。かくの如き職業分析を差異心理學の方法を以てなし、その結果を一定の樣式の下に組織したものを職業心誌 Berufs-Psychogramm と云ひ、多くは表示せられるが、それを一層直觀的に線圖を以て性能の橫斷面を記錄するものを特に職業斷面圖 Berufsprofil と名づける。以上は個々の職業或は職業群に就てなされるものであるが、更にあらゆる職業・職種を網羅して、これを一般又は特殊性能に關して系統的に分類組織したものを職業系統 Berufs-systematik 或は職業系譜 Berufsschema と云ふ。

(二)個性研究　職業心理學の基礎的研究事項の二として個*性の性能その他の心的諸傾向に就ての差異心理學的研究がなされねばならぬ。この研究と前記職業分析と對照せしめられて、こゝに職業適性檢査 Berufseignungs-prüfung の方法が考案せられる。

(三)職業適性檢査　この適*性檢査は、或る職業に於て適材を選拔する場合と、或る人がその適職を選ぶ場合とに應用せられる。前者は雇傭心理學の重要な一面であり、後者は職*業指導に於て重要な地位を占める。

職業心理學の第二の方面たる職業と人との相互關係に關する研究は或る職業に就きて、その環境の中に職業的行動を續けることによりて、人格に變化が來り、或は或る人格が形成せられるといふ假定から出發して、職業體驗の記述、その相互への精神的影響、職業人格の形成、或る職業人の人格・思想・感情等の特徵を記述・說明するものであつて、その結果は職業人の敎育・職業的作業及び環境の合理化・職業適性心理學等に役立つのみならず、社*會心理學・民*族心理學の上に幾多の寄與をなすべきことが期待せられる。而して前記第一の方面は、この第二の方面の研究によりて完成せられる。（桐原葆見）

文獻——淡路圓治郎「職業心理學」（昭和二年）。*H. L. Hollingworth*, Vocational Psychology and Character Analysis, 1919. *H. C. Link*, Employment Psychology, 1919. *H. Bogen*, Berufspsychologie (Handbuch der Arbeitswissenschaft, hrsg. v. *F. Giese*, Ed. V, Tl. I, 1928).

職業調査

〔英〕vocational investigation〔獨〕Berufsschema〔佛〕investigation des professions

【意義及び目的】　各種職業の作業過程中にふくまれる心身活動を觀測し、その職務を營むに必要なる人間の資格に關して、形式的・技術的・經濟的・社會的方面から、分析・研究・調査をなすものを職業調査と呼ぶ。所謂、職業明細 job-specification・職業記述 job-description・職業定義 job-definition もこの中に屬するものである。職業調査は職業的訓練・適材配置・職業選擇等を施行するに際して、甚だ重要なる資料を提供し、これが手引たらんがために行はれるものである。

【調査の範圍】　職業調査の調査對象は、之を大別して二方面に分割する事が出來る。(一)職業の組織・技術・經濟的基礎に關する、外面的・形式的な方面の調査、即ち、勞務從業者各自の分擔する職務內容、作業工程、必要なる經驗、又之を營むに適當せる年齡の限界、身長・體重の限度、作業時の姿勢、初任給料額、昇進時期、最高給料額、作業の永續性等に就ての調査研究である。(二)職業の心的內容を、勞務從業者の能力及び性格に關係せしめて分析し、その特徵を確めんとするものであつて、或場合は、當該職業を營むのに特に必要なる心身の性能を決定し、又或場合には、之を營むのに特に不適當なる心身の諸性能を確定するものである。前者は卽ち廣義の作業狀態の調査であるところから、之を業態調査（業態研究）と呼び、後者は心理學的な性能檢査に基くところが大である關係からして、之を性能調査と名付けて居る。後者に就ての詳細は、「適性檢査」及び「作業研究」の項參照。

職業調査、殊に業態調査には、如何なる調査項目がふくまれ、如何なる範圍の調査をなすものであるかといふに、之は調査目的の異るに從ひ、又調査者の意見の相違によつて、多少の異同のあるは免れない。併し一般的に行はれる調査項目を概括して擧げれば次の如くである。

(一)職業の經濟的條件、該職業の規模の大小、その地理的分布狀態、分業組織の程度、修得の機會、その時間と費用、仕事の變動と勞働時日（週・年・日）・勞働時間、勞働強度とその收入及び增加狀態、仕事

の範圍等。

(二)職業に於ける作業條件、就業上に必要な資格並に條件（教育程度、學業成績、經驗技術、家庭狀況、性別、年齡、體質度等）、作業能得訓練上の條件（專門的技術能得の有無、機械・道具使用の有無、學業か立業か、或は動いて作業するのか、動かずに働くのか等の作業狀態、姿勢の問題、濕冷・乾燥・臭氣・騷音等の作業場の條件等）、衛生的條件（該職業從事勞務者の死亡率・疾病率、特殊な危險の有無、職業病の發生率、その他の照明・通風等の衛生設備狀態等）。

(三)職業上の社會的條件、該職業の社會道德的の性質、社會生活に對する意義、他の職業との關係、該職業從業者の組合運動狀況、從業者中の熟練勞働者及び未熟練勞働者數の割合、失業狀態、該職業の社會的變遷並に將來の消長如何等。

職業調査の主要對象たる職業は、現實社會に於ける生きた人々の職業であつて、決して抽象的なものであつてはならないのは云ふまでもない。從つて職業調査は一定社會の一般的な社會的經濟的事情を基礎として、その上に於ける一定職業、並に各種職業の現勢・相互的關係・將來の趨向等を調査研究するものでなくてはならない。こゝに業態調査の眞意義が存すると共に、業態研究の眞の價値が生ずるのであつて、職業調査即性能調査とのみ考へた思想の誤りであることを辨へねばならない。

【調査の方法】　先づ準備調査としては、國勢*調査等に依る職業別・產業別の人口、地域的分布狀態を知り、出來得べくんば、該地域に於て最も重要にして且つ普遍的なる職業から調査に著手するのが、最も組織的な手段である。次に個々職業に就て、前記各項目の調査をなすべく、そのためには、質問紙法・觀察法・乃至は實驗的方法等によらなければならない。又準備手段としては、これら各項目に亙つて文獻的調査の可能なものに就て、當該職業に關係のある統計報告類・書籍雜誌から資料を蒐集し、その概要調査を試みることが必要である。文獻による調査不能の項目、或は調査不充分の項目については、文書による問合せ（質問紙法）、或は實地踏査による調査（觀察法・實驗的方法）が必須なものとなつて來る。

質問紙法は一定の質問用紙を、職業に從事する勞務者自身及び仕事の監督者に配布して、當業者の反省、或は傍觀者としての觀察結果或は希望の記入を求めるものである。この方法によるものは、現實態としての職業に關して、比較的に生き生きとした調査結果が得られる長所があるが、他面に於て、要求するやうに簡單には回答が容易に得られぬこと、質問事項に對する正しく適應する回答內容が得難いこと、記入用語が日常語そのまゝのものが多いために、多義曖昧であるところから誤解を惹き起し易いこと、回答者自身の有意的或は無意識的な虛飾が混入すること等の缺點があるために、此の方法によるのみでは、調査は完全であるとは言ひ難い憾みがある。殊にその科學性といふ點に關しては、可成り缺陷ありといはなければならない。

觀察法は、調査者が調査先を訪問して、當該職業を實地に踏査・觀察して、又隨時當該作業從事者と問答することによつて、必要項目の詳細なる觀察記錄をとる方法であるが、この方法を用ふるには、調査者、卽ち觀察者が多年の經驗を積む必要のあること、並に又周到なる注意を以て觀察の粗漏なきを期する必要があることを知らねばならない。經驗なき觀察者は、多くの場合、要點を見落し、枝葉末節を重要視し、且つ當該作業從事者に適切なる質問をなし難く、又その返答を正當に理解することが出來ず、觀察結果の妥當性が大いに減殺されるからである。而もこの方法によるものは、實地觀察を前提とする故に、廣範圍に亙ることが制限され易く、又短時日に而も簡便に調査することが不可能であるといふ不便を有つて居る。

實驗的方法とは、實地觀察以外に、當該作業從業者に、實驗的條件課題を與へて、これが解決をなさしめ、その結果の査定を記入するといふ、最も科學的な方法である。併しこの方法によるものは、調査對象の制限をうけることが甚だ多く、且つ一々の調査に長時日を必要とする故に、急速の要求に應じ難い。併し眞の作業條件・作業狀態を知悉するには、最も完全な、且つ重要な方法であるとは言ひ得られる。

併し從來實際に行はれてゐた方法は、上記諸方法の併用ではなくて、職業に必要なる心身諸性能を觀察して、通俗的な名辭を用ひて特徵を明確にする方法をとり、且つ多くは、素人が單に外部より觀察して、作業を昏むに必要らしく推測せられる個人的特質の概略を雜然と列擧し、解釋したものに過ぎなく、中には必要なる諸性質の輕重の差さへ設けてゐないやうな程度のものすら認められる。

【在來の職業調査】　從來巷間に認められる職業調査は、職業事情・勞働狀態等に關して、最も關係の深い職業紹介機關によつて、最も數多く施行されて居る。併し此種の調査結果は、かゝる機關の組織的・經濟的事情によつて、多くは斷片的となり、而も組織的科學的に行はれてゐない。たゞ調査對象に最も近接して居るといふところから、最も數多く調査が實施されてゐたといふに止まる。

次に最近に於ては、小學校在學兒童の職業調査が可成り種類も多く且つ廣くあらゆる地方においてなされてゐる。兒童による職業調査は、その主たる目的が、職業の科學的完全さをもつ調査にあるのではなくて、兒童に職業的關心を深めることを目指してゐるものであるため、調査事項そのもの、乃至は調査結果の內容には、ほとんど見るべきものは少い。兒童が自ら調査をなすことによつて受ける職業指導的・教育的效果を主要目的として行はれて居り、上揭の如き意義を有する調査ではないからである。

第三に教育指導の實際の必要に迫られて行はれた教師

ケ

ケイ Key, Ellen 1849$^{12}/_{11}$–1926$^{4}/_{21}$

【生涯】 一八四九年十二月十一日スウェーデンのスマーランドの貴族の家に生れた。文藝と自由を愛好する家庭の雰圍氣の中に在つて彼女の思想家としての天質が徐ろに培養されたのであつた。父はエミール・ケイ Emil Key と云ひ國會議員であつた。その名エミールは祖父が熱心なるルソー崇拜者であつたことに由る。年二十三、ヨーロッパを旅行して大いに見聞を廣めた。二十五歳にして早くも婦人問題に關する論文を發表して一躍名を謳はるゝに至つた。彼女が女子教育家たらんとするの志はデンマークに於ける農村教育視察に芽生えた。が、愈〻教職に就いたのは三十一歳の時であり、直接の動機は父が家産を傾けしことにあつた。爾來一八九九年に至るまで二十年彼女の生涯は教育家を以て一貫した。彼女が關係した學校は小學校程度から大學程度であり、特に後者に於ては文明史と文學史とを講じて令聞があつた。教職を退いてから後一九二六年四月二十五日彼女が世を去る迄の日子は悉く文筆のために捧げられ、遂に彼女をして婦人思想家として、新教育思想家として、婦人運動の上に、兒童教育の上に一新紀元を劃し、文化史上不朽の名をのこすに至らしめた。

【教育思想】 彼女の教育思想は一八九九年十二月三十一日を以て公にせる『兒童の世紀』に於て見ることが出來る。二十世紀を以て子供の世紀としてこれを世に問うた彼女の高邁なる思想の中には「良く生るべき子供の權利」と「良く生むべき親の義務」とが二大中核をなしてゐる。良く生むべき親の義務としては從來の胎教の如きものに百尺竿頭一歩を進めて、結婚論・戀愛論にまで遡り、さらに轉つて女子職業論に及んでゐる。故に彼女にとつての教育問題は婦人問題と不可分の關係を有するものである。彼女の著『戀愛と結婚』に現はれたる自由戀愛の思想は往々人をして誤解せしむるの嫌ひなきに非ざるも、彼女の心意は最も高潔且つ眞面目であり、戀愛を以て靈肉一如の世界となし、それに基礎づけられたる結婚に於てのみ親は善良なる天質を子供に遺傳しうるものと信じてゐる。同時に結婚者の間には子供に對する義務として當然、絶對の純潔貞操が守らるべきことを期待してゐる。彼女の女性論は『母性の復興』、『婦人運動』に於て見らるゝ如く、從來の女權論者と全然類を異にしてゐる。卽ちギルマン C. P. Gilman・シュライネル O. Schreiner の如き女權論者が男女の差別を最小限度に見積らうとするに對してケイは兩者の差別を極度に重大視し、飽くまで女性の特性たる母性を保存擁護すべきことを主張し、婦人の社會に於ける職業的活動が嘗に家庭に於ける母性的活動と兩立せざるのみならず、遂には母體を毀損して彼女の天職を潰滅せしむべきことを憂ひ、近世婦人運動の傾向は明かにケイを祖述せるものである。日本に於ける母性主義者山田わかの如きはその尤なるものである。彼女の婦人論・教育論の背景にはイプセン H. Ibsen (1828–1906) の結婚論、ダーウィン一派の進化論、ゴルトンの優生學、ルソーの自由教育論、ニーチェの個人主義等の存在せることが明かに看取される。

女史はルソーと同じく兒童の性の善なることを主張し、その天禀を自然のまゝに生長發展せしむべく、教育に於て絶對の自由活動を兒童に許さうとしてゐる。從來の學校教育を殺人教育と罵倒しつゝ、彼女が新しく揭げた理想の學校の内容は左の如くである。(一)入學年齡の一二年繰下げ、(二)修業年限の短縮、(三)必須科目の減少と選擇科目の設定、(四)能力別嗜好別による適性教育、(五)教授事項の統制と兒童の全我活動、(六)試驗及び體罰の廢止、(七)圖書館に於ける自由講讀、書物の自由貸出、(八)教室の代りに博物館と研究室の設置、(九)校庭環境の美化、(十)男女共學。要するに學校の特色は、無學級・無證書・無試驗・無教科書・無訓誡—全き自由活動にある。教師は權威を捨てて、兒童の伴侶となり教育作用の中心は教師より兒童に移動することとなる。又、父母は家庭をして絶對自由、平和の樂園たらしむべく、全力を盡し、且つ子供に臨むに絶對の愛を以てしなければならぬ。

女史の理想は幾分空想に近きもの無きにしもあらざるも、彼女が現代教育の弊を指摘して屢〻肯綮に當るものあるは大いに多とすべきものがある。彼女によつて今日の教育が兒童の尊重と適性教育・特殊教育の必要を暗示せられたことは否むべからざる事實であり、同時に家庭教育の地位及び兩親の責任義務の重大性を認識せしめられしことは深き感謝に値する。

女史の思想を直ちにドイツに輸入し、又イギリスの人格教育にも共鳴して新教育を主張せるものはグルリットである。現今の新教育法なるモンテッソリ法・ドクロリー法・ドルトン・プラン等は多少ともケイの影響を受けたものといふべく、ケイ一派の教育説は新ルソー主義と稱せられる。

【著書】 The Century of the Child, 1900 (大村仁太郎抄譯『二十世紀は兒童の世界』明治三十九年、原田實譯『兒童の世紀』新訂六版大正八年). Love and Marriage, 1903 (原田實譯『戀愛と結婚』岩波文庫版上巻、昭和五年・下巻、昭和六年). The Woman Movement, 1909 (原田實譯『婦人運動』大正十三年). The Renaissance of Motherhood, 1914. (清水重子)

文獻——*J. Landquist*, Ellen Key, 1909. 本間久雄

「エレン・ケイの眞諦」（大正四年）。

敬

【宗教道德的感情としての敬】　敬は畏敬と熟して、かしこみ敬ふ意味で、我國の敬神、支那の敬天、キリスト教の敬虔、又愛敬と熟して、尊信する意味で、父母を敬する、君長を敬する類、又粗略にせず物事をつゝしみ大切にする意で「事を執る敬」（『論語』）等、多少違つた意味合に用ひられるが、其中皆相通ずる意味がある。宗教道德的感情として敬は愛と相對して二大感情であり、而も眞に宗教道德的なる愛には敬が籠り、又「敬の至りは愛」（中江藤樹）とせられる。敬の意を缺く愛は偏愛、盲目愛に陷る。父母と雖も之を親愛するのみでは孝でない故、「孝敬」とも熟する。我が妻子從僕に對しても心に之を敬ふ所がある。愛情は人畜に通じてあるが、敬は人間のみにあつて、愛情を道德化して慈愛に至らしめる。西洋には道德に於て愛を斥けて敬のみを道德的感情とし、その上にのみ道德を立てるもの（カント）すらある。

【形而上學的意味の敬】　宗教道德的感情としての敬を徹底せしめるとき、心そのものの眞面目が現前する。この眞面目に達する工夫として、支那宋學は「持敬」の說を立て、敬を主一無適、卽ち一心自から主となつて特に適き向ふ所無きこととした。此所は無方無體、八面玲瓏、虛靈にして不昧の境、衆理の藏せられ萬事の發する所である。敬はかくして佛教の「無所住」と同意義となり、工夫がやがて本體となつた。これ敬は本と之を敬する對象に向ふ情であつたものを、孟子の「放心」を求むる說を抽象的に解釋して、只管心を收斂することとしたからである。

【教育上に於ける敬】　敬を養ふ方法は、形式的訓練を主とする。道德上では、運掃塵對進退の節、座臥飮食著衣の禮、父母長上朋友に對する言動の儀容、事を執り業を作す上の愼重著實等、すべて躾より始めて內の敬意を養ふ。宗教上では神佛禮拜の儀、朝夕出入行動の淸規の實修を積ましめる。形而上學的には靜坐澄心の修行によつて敬の本體に逢著せんとする。（西晉一郎）

經筵

（ケイエン）

【意義】　經書を講ずる席。帝王が臨んで制を稱し、或は諸儒をして經書の異同を議し、或は侍講をして經書を講ぜしめ、終つて金品を賜ひ其の勞をねぎらふ。

【目的】　經筵の大典は帝王の道法相傳の統を明かにする所以で、國家は列聖相承け、文敎を尊崇し、學校を視察し、先師を釋奠するに、帝王は必ず躬ら親しく之に從つて禮を行ひ、講官は經義を講じて、先聖の精微を闡明し、前賢の藴奥を發揮する。

【起原及び講義の實際】　漢の宣帝甘露三年（前51）、諸儒に詔して宮中の祕書を藏する石渠閣に於て、異同を雜論せしめて五經の意義を講明し、太子太傅蕭望之・韋元成・梁丘臨・施讐等が其の議を奏し、天子親臨して制を稱して決裁し、梁丘の『易』・大小夏侯の『尙書』・穀梁の『春秋』等の博士官を立てたことに始まる。

唐では玄宗が集賢殿侍讀學士・侍講・直學士等の講官を置き、明では學士・大學士・翰林官等之に當り、淸では大臣の兼官であつた。その講ずる所は廣く經史に亙るも、主として『大學』、『尙書』、『周易』、『論語』、『孟子』、『禮記』等によつて、聖學を發揚し、王道の根源を明かにした、之を大經筵といふ。また端介博雅の士を選んで、前朝の典籍、祖宗の謨訓、百官の章奏の如きは、退朝の後披覽して疑があれば之を講說せしめた、之を小經筵といふ。

講案は豫め閣臣の檢閱を受け、妥當を缺く所は改正を命ぜられ、從はなければ吏部に下して其の罪を議せしめ、或は講義を誤り或は講書訓詁以外、時事に旁及し得失を論じた爲に、罪に問はれ左遷せられたものもある。

經筵は一定の時日を定めて日講するものと、吉日を選んで特講するものとあつて、明の天順（1457-64）年間には、二月・八月中旬に始まり四月・十月下旬に終り、淸の康熙年間（1662-1722）には特定の日に文華殿に於て開講した。講官は吉服を著し威儀を正して進講し、講が終れば金品を賜ひ其の勞をねぎらふが常であるが、もし規諫極言等によつて逆鱗に觸れた場合は、問難詰責を蒙り敢てその立場を辨明しなければならぬ。（寺田範三）

文獻——淸、龍文彬編「明會要」。淸、乾隆敕撰「皇朝文獻通考」（卷歷二十七年）。

慶應義塾大學

【沿革】　安政五年十月（1858）、福澤諭吉が二十五歲の時、江戸鐵砲洲奥平邸內に同藩子弟のために設けた蘭學敎授の塾がその起原。文久二、三年の頃より專ら英書を敎授し、慶應四年（1868）、芝新錢座に塾舍を新築して之に移轉しその時の年號をとつて慶應義塾と名づけ、更に明治四年三月（1871）舊島原藩邸卽ち現在の東京市芝區三田に移轉した。其後、年と共に學則を改め、明治二十三年には大學部を新設して文學・理財・法律の三學科を置き、更に學制の上に改正を加へ、同二十九年七月從來の正科を廢止して新に高等科及び普通科を設け、翌三十年四月には別科を廢止し、さらに翌三十一年四月には高等科を廢止し、大學部に更に政治學科を加へ、爾來大學部・普通部（中學）・幼稚舍（小學）の三部を以て學事系統の本幹とした。大正六年大學部に新に醫學科及びその豫科を設けたが、同九年四月更に「大學令」に準據し大學部の組織に改正を加へて文學・經濟學・法學・醫學の四學部よりなる綜合大學とし、又、從來「專門學校令」に據つた大學部に代るべきものとして同十一年四月より專門部を開設し、同十四年二月之を高等部と改稱した。

【現制】　財團法人慶應義塾の設立にかゝる私立綜合大學で、「我日本國中に於ける氣品の泉源、智德の模範たらんことを期し、之を實際にしては居家處世立國の本

旨を明にして之を口に言ふのみにあらず躬行實踐以て全社會の先導者たらん」ことをその教育方針としてゐる。大學は文學・經濟學・法學及び醫學の四學部、並に大學豫科及び大學院よりなり、更に文學部は國文學・支那文學・英吉利文學・獨逸文學・佛蘭西文學・東洋哲學・西洋哲學・心理學・教育學・倫理學・社會學・美學美術史學・國史學・東洋史學・西洋史學の十五學科に、法學部は法律學科・政治學科の二學科に分れてゐる。各學部の修業年限は三年（醫學部四年）、學部第一學年に入學し得る者は豫科修了者たることを要する。豫科は第一班甲（文學部）・乙（經濟學部・法學部）、第二班（醫學部）に分れ、修業年限三年、第一學年に入學し得る者は普通部第四學年修了者並に同塾商工學校卒業者、及び中學校第四學年修了者、又は文部大臣の定むる所により之と同等以上の學力ありと認められたる者とする。昭和九年度現在の學生數は文學部一、九七名、經濟學部一、七八三名、法學部七二一名、醫學部四五一名、計三、一五二名、豫科三、五二八名。なほ同塾には大學部の外に「專門學校令」による高等部（三年）、「中學校令」に準據する普通部（五年）、「實業學校令」及び「商業學校規程」による商工學校（五年）、「小學校令」に準據する幼稚舍（六年）及び夜間商業學校（四年）が設けられてゐる。

【所在地】　東京市芝區三田二丁目、同四谷區信濃町（醫學部）、神奈川縣橘樹郡日吉村（豫科）。

文獻——「慶應義塾總覽」。「慶應義塾誌」（大正十一年）。「慶應義塾五十年史」（明治四十年）。「慶應義塾七十五年史」（昭和七年）。

敬學館（二本松）　ケイガクカン

陸奥二本松藩の藩營。

【規模】　藩直營のものに敬學館・武藝所・射的場・手習所の四校があり、別に夫々の師範に命じて開設せしめたる家塾式藩營が二十一校あつた。

【沿革】　敬學館以下四校の藩直營の稽古所が出來たのは、文化十四年（一八一七）、十一代の藩主丹羽長富の時であつた。これより先、四代長次（元祿十一年六月歿）、元祿年間（一六八八―九八）に儒者古宮山休菴を聘して藩士のために講說せしめた。次いで七代高寬、寬延年中（一七四八―五〇）に儒者岩井昨非を招聘して學事を奬勵し、八代高庸、城内講釋の制を立て、九代長貴、心學者北條玄養、植松自謙をして士庶のために城下に講說せしめた。この間にあつて家塾式藩營の發達を見たのである。

【組織】　この藩の藩營は所謂分散式形態のものであつて、初め家塾を其儘藩營に取立てた代表的な典型である。即ち學校をいくつにも分割して、夫々の師範の宅地内に設置し、建物は悉く藩費を以て支辨した。尤も書籍や道具は生徒の自費で負擔せしめた。かうした家塾式藩營が、文學七校、兵學一校、武術十三校を算して合計二十一校であつた。玆に於て此等の家塾式學營を統轄すると共に、その成績を考試査定するために出來たものが、文化十四年設立の敬學館であつた。この館へは、各儒家の生徒が日割に從つて別々に出席することがあり、儒家總體の生徒が合同して出席することもあつた。復讀は一の日、三の日、四の日、六の日、八の日、午前八時より正午までで、各師範一人毎に日を異にする。講釋は二の日、七の日、午前十時より正午までで、各儒者輪番にてこれを勤める。終日は十の日、午前八時より午後四時までで、各儒者の生徒一同に出席復習せしめる。この外に毎月四、九の日午後二時から夕方まで『左傳』輪講會があり、六の日午後二時から詩文會があつて、各儒者の生徒一同が會合して學力を互つ競ひ且つ練つた。また醫學生のためにも同樣な方法で、敬學館が利用せられた。敬學館と共に出來た武藝所・射的場も略ゝ同じ仕組みで使用したが、獨り手習所だけは、十歳より十二歳までの藩士の嫡子が、毎日出席して授業を受くる所であつた。

【教科目】　漢學・醫學・雜道・弓術・馬術・鎗術・砲術。

【授業法】　教科書は儒家の考により多少の差異あるも、大概は『三字經』より『孝經』を經て四書・五經に至る。それより『左傳』、『孔子家語』、或は『荀子』、『韓非子』を熟讀せしむ。授業法は固より教師一人であるから、生徒の内俊秀のものを選んで助教とし、素讀を授けしめた。助教の類は、生徒の多寡に應じ、四、五名乃至八、九名を置いた。　（石川　謙）

文獻——「日本教育史資料」巻三（明治二十三年）。

敬虔主義　「敬虔派」の項を見よ。

經驗的教育學　（英）empirical pedagogy

（獨）empirische Pädagogik

【意義】　理想主義教育學に對し經驗論に立脚する教育學。フリッシュアイゼンーケーラーの區分によれば、批判的教育學・思辨的教育學と鼎立する一派の教育學。

經驗論は、先驗論に對し我々の知識は經驗によつて修得されるものと考へる。從つて知識は先天的に發現するものではなく、後天的に發達するものであり、知識が經驗によつて發達するものと考へられる限り、知識を發達せしむる經驗の方法に教育の意義が認められる。斯くして知識の經驗論は、學問を修行する方法論であり、學習論であるから、教育は經驗論に立脚する知識論の原理であるといへる。而して教育學が教育を問題とする學問であるとすれば、一般に人間の精神を發達せしむる方法を問題とするものであり、更にその方法が經驗主義によるものとすれば、精神を發達せしむる方法を經驗に基いて研究するものでなくてはならぬ。從つて經驗的教育學は精神發達の原理を人間の本有觀念或は理念の如きものに求めず、人間の自然に求めた。而して人間の自然は大なる自然の一部であり、人間精神の自然なる發達は、全體としての自然によつて必然に規定されるものと考へる。

故に經驗主義の教育學は同時に自然主義の教育學でもある。而して人間の自然は現にベーコンによつて認められたやうに個人的存在であると同時に社會的存在であるが、社會的存在は又同時に歴史的存在である。人間的自然の發達を問題とする教育學は發達を規定する自然の條件として個人的・社會的・歴史的の三つを認め、これらの條件の孰れを主とするかによつて經驗的教育學は更に個人的教育學・社會的教育學・歴史的教育學の諸派に分れるが、それらが經驗主義に立脚する限りその方法は演繹的・思辨的・理想的ではなく、歸納的・實證的・實驗的である。

【思想の發展過程】　ベーコンの經驗論を最初に教育學の領域に移植したのはラティキウスの感覺的實學主義の教育說、コメニウスの『大教授學』及びロックの『教育論考』である。コメニウスは現行教科課程の基礎を確立したばかりでなく、『世界圖會』において見るやうに直觀教授の思想として發展し、ルソー・ペスタロッツィ・デンツェル・ハルニッシュ・ディースステルヴェーク・リヒター等を經て現在の直觀科運動に進展し、そこから自己活動・個性の尊重・教育の生活化等も誘導された。なほ直觀教授の影響はザルツマンを經てケルシェンシュタイナー等の勞作教育思想に及んでゐる。從つて現代に於ける一切の教育運動及び教育學說は經驗主義的色彩が濃厚であるといへる。こゝに重要なことは、かゝる個性の創造的活動を觸發した契機が自然の一部として發見した個人に、而してこゝでは個人的教育學に由來してゐることである。

ベーコン及びロックの經驗論は、スミス（アダム）・リカード D. Ricardo(1772–1823)、特にベンサム及びジェームズ・ミル J. Mill (1773–1836)の經濟及び倫理思想である功利主義によつてミルの教育思想を生み、さらにダーウィンの進化論の影響を受けたスペンサーの生物學的教育學及びハックスリの自由教育論を生んだ。此等は共にロック以來「如何なる知識も感覺に由來せざるものはない」といふ建前から、特に體育と共に德育・知育に於ける自然の發達過程が尊重された。他方イギリス經驗論はコントの實證論及びジェームズのプラグマティズム、更にディルタイ一派の生の哲學にも多大の影響を與へてゐる。ジェームズの經驗論の立場に社會的史觀と實驗主義との思想を融合したのがデューイの社會的教育學であり、ベルゲマンはデュルケームの實證的・社會的教育學とスペンサーの生物學的教育學との影響の下に歸納法による經驗科學的基礎から『社會的教育學』を著した。此等と相前後して著されたナトルプの『社會的教育學』は純粹なる理念から教育目的を規定したものであり、パルトの社會的教育學說も社會的・精神史的基礎づけに據つたもので前二者からは區別される。ディルタイは「一切の精神科學は生の實踐から育つ」と考へ「何物をも勝手に作り出すことをしないのは實證主義に內存する大きな力」とし、又「經驗主義の强みは、それが何かにとりかかることが出來る點に存する。認識批判に於て經驗主義は、研究者にその對象の實在性を確保するが、此の確實性なしには自然科學も精神科學もその活動のエネルギーを失ふ」といふ學的嚴密への現實感から歴史的意識に到達した。しかし彼は經驗主義が學的嚴密性のモデルを自然科學に求める結果、說明的心理學に陷りしことを批難し、「自然は說明されるが、心的生活は了解される」といふ立場から記述的・分析的心理學を提唱し、內的生の客觀化としての文化諸形態を說く。生の內面性への熾烈な要求からディルタイは經驗主義を超えたけれども、そこには經驗主義と緊密なる親和性を示すフリッシュアイゼンーケーラーの歴史的教育學、シュプランガー・リット・ノール・フリットナー W. Flitner・フィシャー等の文化教育學、更に現象學の影響をも受けたフィシャー・ロッホナー等の記述的教育學を興した。其他實證的精神から起つたライ・モイマン・ソーンダイク等の實驗的教育學も、それが事實より出發して比較・調査・觀察・實驗によりて教育的體系を樹立せんと試みる限り經驗的或は歸納的教育學に屬する。

「經驗論」の項參照。

（山下德治）

敬虔派

［英］［獨］Pietist［佛］piétiste

【思想】　敬虔派とは十七世紀にドイツのプロテスタント教徒の間に起つた一團の人々であつて、教義に信仰を求めるものに對し、感情と敬虔に、卽ち信仰そのものに中心を置き、神の愛・慈悲・恩寵を感ずること、卽ち神への愛を力說する（敬虔主義［英］Pietism［獨］Pietismus［佛］piétisme）。佛教の聖道門に對する念佛門の位地に當る。併し親鸞の念佛中心・信中心に比べるとなほ知的の要素が多いが、カトリック教徒のヤンセン派の合理主義的なるに比べると彼等が理性よりも感情を力說するところに多大の特色を見出す。フランケに見る如く祈禱が彼等の中心で、馬太傳六章六節の「嚴密なる室に入り戸を閉ぢて隱覺たるに在す爾の父に祈れ」といふのが彼等の力說する所である。表面・虛飾・理窟に對して內面・眞實・感情を中心とするのである。

【教育】　この派の創始者はシュペーナーであるが、思想上それに共鳴したフランケに至つて、貧民孤兒の教育、一般青少年の教育に努力し、宗教心・道德心の陶冶を中心として、而も實學・現實の教育教授に力を盡したことがその特色である。

十六世紀に於て成つたプロテスタント運動が漸次ルター派・カルヴィン派・ツウィングリ派といふやうに分裂して各教義の末に拘泥するに至つたので、この教義中心に對して信仰中心を以て起つた。教義と形式とを中心とするに至るとき、それは宗教を上流・知識階級に限ることとなる。こゝに孤兒・貧兒・民衆の教育を念とし、神

の愛に感謝し、神に對する愛を行爲の動機とすべしとした。正しき信仰なくば、凡ての知識、凡ての思慮、凡ての世俗的教化は無益であるとし、教よりは信を中心とした。その極狂熱的信仰に流れた傾向もあるが、社會改良と民衆教育とに貢獻し、實科教育・學校の現實化に導いた功は大である。

フランケが一六九五年ハレに創設した貧民學校は其後ドイツに大なる影響を與へ、ポツダムの軍人孤兒院、ワイマール・アイゼナハ・ゴータ・スツットガルト・シュテッティン・ケーニヒスベルク等の孤兒院が出來た。

教育の方法に關しては、シュペーナーは少年の教育が改善せられねばならぬことを痛感し、效果なき教義の論諍と無味なる宗教問答の暗記を排してキリスト教の簡單なる說明に努めた。宗教問答の眞の徹底のために宗教問答試驗 Katechismusexamina を行つた。フランケも之を重んじて反復丁寧にこの宗教問答の試驗を行ふべきことを主張した。又敬虔派の教育は言語と事物とを結合する教授を重視し、實科教育を重んじて學校の現實化をはかつた點に於て、近代教育の基礎をなしたのである。一七〇六年ゼムラー*によつてハレに創立された最初の實科學校は成功しなかつたとはいへ、それは四七年ヘッカー*によつてベルリンに創立された實科學校の原形をなしたのである。其他敬虔派の影響は、ヘッカーを通してプロイセンの小學校並に中學校に及んだ。卽ち一七六三年の「一般地方學校令」Generallandschulreglement はヘッカーに負ふ所が多く、學科の異る毎に異る學級にて教授する方法は其後永くプロイセンの中學校に於て實行されるものとなつたのである。又其他大學の神學及び哲學にもその影響が及んだ。フランケのハレ大學、フランケの弟子ランバハ J. J. Rambach (1692–1735) のギーセン大學が敬虔派の方向を採つたのは勿論、マールブルク・ケーニヒスベルク・ライプチヒ・グライフスワルト・ウィッテンベルク諸大學もその方向へ進展した。（入澤宗壽）

文獻——*H. Schmid*, Die Geschichte des Pietismus, 1863. *A. Ritschl*, Geschichte des Pietismus, 3 Bde., 1880–86. *E. Sachse*, Ursprung und Wesen des Pietismus, 1884. *A. Schüle*, Aus den Anfängen der pietistischen Pädagogik in Württemberg, 1931.

經驗論

〔英〕empiricism 〔獨〕Empirismus 〔佛〕empirisme

【意義】 經驗主義ともいひ、經驗以外に知識*の起原となるべきものを何も認めぬといふ考へ方。卽ち、知識は既に事實として成り立つてゐる事柄を歸納によつて寫し取るだけである。範疇*も思惟の原理もすべてさうして出來たものである。これは、知識は經驗に先んじ經驗と別なもので成り立つとする考へ方（先驗論*・唯理論）と對立する。そして、經驗の外からの思惟の加はることを全く認めない極端な實證論*から、經驗を主としこれを思惟によつて整へるといふ批判的經驗論に至るまで、種々の色合がある。

【批評】 この考には、既存の知識に就てそれが經驗から生じたものであることを明かにする場合と、これから知識を得ようとするのに經驗に止まつてそこから先へ進まぬといふ場合と、二つの意味がある。さて、經驗を超えてゐさうに思はれる考はあるがそれが結局經驗から得られるものだといふ說明が成功しても（これは一面成功し易い）、それは經驗理論のことである。併し、これが成功せずに經驗外の起原を認めなければならなくなると、それだけでは大きな意味はないが、後の場合の態度を誤謬とすることになる。卽ち、經驗內に止まるのは知識に到達する所以ではない、知識は知覺*の外の要素が加はつて成り立つものだといふだけでなく、知覺の外の（以上の）手段によらなければ得られぬものだといふことになる。經驗論はさういふ知識を假構又は誤謬とし持つべき値なきものとする。これに反して、唯理論は、却つてさういふ經驗以外の手段によつて得られる知識を唯一のものとし知覺を不完全と貶しめて知識の特殊な能力—理性を認める。さて、知識の唯一の起原とすべしといふ經驗とは何。何かの加工と思はれるものを悉く除いてしまつた殘は、未だ區別することもそれと指すこともそれに就て何かを言ふことも一切不可能なものである。若し單に原始的な素朴を求めるのならこゝに止まつて足れりとする外ない。但しこれは知識ではない。併し經驗論は知識のあることを主張する。知識となるには少くとも判斷*の形が出來なければならないが、それには知覺が先づ個々の表象*となりその表象の間の關係が考へられねばならない。經驗論は知識を知覺と知覺に就ての關係の認識に限るものなのである。それなら何故知覺を唯一の根據とするのであらうか。これには理由として種々考へられるであらうが、知覺が極少の知識であること、知覺には個人差がなく共通の性質であること、判斷が簡單で誤謬の生ずる餘地がないこと、肉體による不可避の制約と結合してゐること、知識の內容の唯一の起原と考へられる理由があること、等が擧げられる。此等が正しい知識の成り立つための條件を具へてゐることは確かである。併し、これを唯一の知識とすべしといふ條件を持つ譯ではない。これは正しい知識であらうが、なほ他に正しい知識はあるかも知れぬ。その上、唯理論からすれば次のやうな批評が成り立つ。知覺は知識としての資格に不備な點がある。それは理性そのものから生じたものでないからである。卽ち知覺では原理が常に不明である。いつも歸納せねばならぬ。いつも「について」知らねばならぬ不便と手數がある。これが唯理論の成り立ち得べき根據の一半である。知覺を唯一の知識とすべしとする理由は弱く、同じ條件を充たすべきものが他にないとは言へない。經驗論は、知覺といふのでなく知識といふことを言

ふならば知識は更に廣いもので知覚は不完全な知識だといふことを考へない。理念の知識といふやうなことに考へ及ぶことができない。併し唯理論が唯一の知識とする理念は妄想であるといふ批評を經驗論はする。人間の知識を誤らせるのは多くこの種の事實を離れた判斷であるからこの批評は有效であつて、唯理論もその弊に困しむものである。唯*理念の知識を否定するのは必ずしも當を得ない。從つて、この兩者は兩立すべきもので、相侵すべきものではない。經驗科學の發達は經驗論を支持する事實である。形*而上學や倫*理學の必要は理念の存在を證する理由である。人間に理念の知識を缺く譯にはいかぬが、やゝもすれば弊に陷り易い。これが時に經驗論の批評を必要とするので、さういふ場合は經驗論には消極的な意味がある。一體、理念の知識は本當を言へば選ばれた人だけのものである。經驗科學とても知識としては結局さういふ特殊の能力を俟たなければ完成し得ないものであるが、これの說明を經驗論だけに委ねると寧ろ通俗な解釋となり易いものである。經驗論も唯理論も人間の知識の成立を說くものとしてはいづれも偏局を免れぬ試論に過ぎぬと思はれる。（カ*ントの批*判論はこの兩者の調和とも見られる。）何れも正しく、そして何れも片寄つてゐる。眞の經驗論の意味はかうであらうと思はれる。——知識はやゝもすると言葉や觀念に固定して事實を離れ爲に眞僞も容易に分ち難いやうな狀態になり勝ちなものである。然るに知識は事實の正確な模寫を事とするものである。從つて、すべての理念や言葉を去つて一先づ事實の經驗に從はなければならない。先入見の汚してゐることもあるからそれも經驗によつて是正しなければならない。また理念といふものも事實の經驗を充分にしてその後に要められるものである。經驗の基礎のない思索は却つて眞の理念に到達し難い。又、理念を觀る能力ある人に取つては經驗は知覺に限らなくともよいかも知れない。兎に角、あらゆる思索に於て我々の從ふべき標準が——經驗が——あると說く必要があるのである。知識は須く自悟自證なるべしと言ふのである。經驗論の眞の意味はさういふ教訓にあると思はれる。「方法上の經驗論」と謂はれるものがこれであらうと思はれる。

【歷史】　經驗論對唯理論の仕方で哲學史は二分されると思ふ。併し、すべての傑れた思想家は方法上の經驗論者であつたと言ふことができる。例へば合理主義者デ*カルトは確かにこの意味の經驗論者であつた。併し、理性によらずには本當の思索の行はれ難いといふことを考へれば偉大な哲學者はみな唯理論者である。その弊が著るしくなつて人間の思索を毒したときに右に言ふ方法上の經驗論（例へば、デカルト・ベ*ーコン）が現はれ、この經驗論が役目を果して爭ふべき相手を失ふときには往々奇矯に流れて偏頗な經驗理論を生じた。卽ち、正しい思想—唯理論—方法上の經驗論—經驗論。批判論はこの次に出て古の正しい思想が偏つた經驗論と唯理論とに對して措疏したものと言ふことができる。種々の意味で經驗論と目すべきものは、キレネ派・ストア*學派・エピクロス學派・文藝復興期の自然科學者・ベーコン・ロック・ヒューム・コンディヤック・ミ*ル・ジェームズ・アヴェナリウス R. Avenarius・マッハ E. Mach 等であらう。

【應用】　人間の知識を開發するには右に述べた方法上の經驗論による外ない。人間の認識の究極の目的は理念を見ることにあるとしても、この理念を他から與へるわけにはいかない。併し、他人に知識を與へ又敎へるには、多少これに課することをしなければならぬ。この課するものが要められてゐるものに一致しない場合には、さきに言つた偏つた唯理論の弊と同じものを生ずる。ここに敎へる人の資格と技術の問題がある。

（佐藤信衛）

「經驗的敎育學」の項參照。

文獻——*J. Kreyg, Kritik der reinen Vernunft, 1781（天野貞祐譯「純粹理性批判」上卷昭和五年・下卷昭和六年）; Prolegomena, 1783（藤本隆寶・天野貞祐譯「プロレゴーメナ」昭和二年）.

稽古館（彥根）（ケイコクワン）

【名稱】　彥根藩の藩營。寬政十一年七月（1799）、學校創立の際、井伊直中これを稽古館と稱せしが、天保元年六月（1830）、直亮之を弘道館と改稱し、明治二年十月（1869）、直憲更に文武館と改めた。同三年四月、又名稱を變じて單に學館と呼び、同年閏十月、漢學校と命名し間もなく六度目の變更を經て中學校と呼んだ。

【沿革】　彥根藩の風、由來武を重んじて文の之に及ばざるものがあつた。寶曆六年（1756）、伏見の儒者龍公美を聘して儒官とし、命じて家*臣を開かしめ、藩士の子弟の敎育を之に託してより、代々家塾敎育を本體として遂んで來たが、寬政十一年に至り、漸く稽古館の設立を見るに至つた。

【組織】　稽古館の組織は、大體熊本の時*習館を原型として作つたものである。習*字生の寮を一之寮、二之寮に分ち、各寮を六等づつとし進級して一等に至らしむ。讀書生の寮は四寮とし、第一寮より進んで第四寮に至つて業を卒へしむ。各寮夫々五等に分つこと、習字生の寮と同樣であつた。此の如く準學級制を立て、進級の法を嚴にしたことは稽古館（當は弘道館時代）の一特色である。安政以後、朱子學を宗とし、漢學の外、和學・兵學・醫節・算學・天學などの諸敎科のためにも夫々の寮を設けた。

（石川　謙）

文獻——「日本敎育史資料」卷三（明治二十三年）・卷十（明治二十四年）・卷十七（明治二十五年）。

經濟と敎育

【經濟の敎育に及ぼす影響】　(一)生產力の發達　生產力の發達は一定量の勞働によつて生產し得る貨財數量の增加を意味する。從つて社會の總勞働中衣食住等直接の

生活資料生産のために必要なる勞働量を節約し、直接の生活資料以外の貨財の生産を增加するを得る。又一方に於ては生産勞働以外の活動に從事する餘裕をば社會的に增大することになる。故に教育に關する限りに於ても、教育の設備用具等必要なる物的手段の供給を豐富にし、又他方に於ては教育專門家の養成維持等教育の人的設備を增大し、且つ一般國民に對し被教育の餘裕を與へる。此等の關係によりて、教育の發達並に普及が勞働生産力の發達に負ふところは大である。

(二)生産方法の變化　生産が小規模にして生産用具が簡單なりし時代に於ては、經濟的活動の爲には殆ど教育が必要とせられなかつた。教育は武士・僧侶等生産的活動に從事せざる特殊の階級に限られ、所謂「百姓町人に學問は要らぬ」といふのが一般の風潮であつたのである。然るに資本主義經濟に於ては、機械的生産方法の發達、生産及び販賣組織の擴大等により、一方に於ては技術的職業教育の發達を必要ならしめ、他方に於ては國民間に於ける普通教育の普及を促した。尤も資本主義發達の初期に於ては、幼少の兒童を工場勞働者として雇傭し、彼等を家庭より離し、教育の機會を失はしめ、智能及び道德の敎養上不良の影響を及ぼしたことは、各國經濟史の示す事實である。併しながら斯くの如き極端なる搾取的經營方法は社會の道德的輿論の反對を受けたるのみならず、企業の立場よりしても機械的生産方法が益〻高度化し複雜となるに從ひ、これに從事する勞働者の智能・德性・健康の向上は能率增進・生産費低減の爲に却つて必要有利なる條件たることが認識せらるゝに至つた。かくして義務教育制度の制定、義務教育年限の延長、並に勞働者教育の爲の特殊諸施設は資本主義的生産方法の發達に伴ひて發達し來つたのである。

(三)富の分配　社會に於ける富の生産の增加が教育發達の物的基礎であることは前述の如くであるが、國民大衆間に於ける教育の普及程度は富の分配の狀態に制約せられる。蓋し教育費が個人の負擔である限り、自己並に子弟の爲に與へ得る教育の程度が各人の所得によつて制限せられる事は當然である。然るに勞働者・農民階級は、その所得中から教育費を支辨することは決して容易でない。故に普通教育は性質上之を國家的必要と見做し、原則として公費を以て一般に之を授けるのであるが、中等以上の教育を受くる便宜は社會各階級間に於ける所得分配の狀態によつて影響せられるところ少しとしない。

【教育の經濟に及ぼす影響】　(一)生産力の發達に對して　勞働生産力の發達即ち勞働者能率の進步は生産の技術的設備の改良並に勞働者の智能及び體力の改善に俟つものであり、此等の點に於て教育の發達が經濟發達の條件となること明かである。

(二)生産方法に對して　資本主義的生産方法の發達に對して必要なる機械的設備の發明改良は專門的なる技術教育に基くこと大であり、他方に於て又賃銀勞働者階級の成立及び發達は普通教育の普及によるところ大である。蓋し賃銀勞働者階級の成立は勞働の社會化並に技術化を條件とする。而して勞働の社會化とは各種產業部門、各種職場に於ける勞働の相互的流動が比較的自由に行はれる事を意味し、之によつて全勞働市場に於ける賃銀勞働が一の階級的範疇的事實として見做され得るに至るのであるが、その爲には勞働者の居住移轉の社會的自由が認められると共に、勞働者個々の一般的智能の程度が一定の社會的標準に於て略〻同等であると推定せられ得ることを前提とする。この點に於て國民普通教育の普及が勞働の社會化に對し貢獻するところ少くないのである。次に勞働の技術化とは、機械的生産方法に於て從業する勞働者が、機械を使用運轉するだけの智能と、機械に隨伴して之と共に回轉するだけの敏活さとを必要とすることを意味する。然るに教育の效果は注意力の集中、技術的動作の敏活等を訓練助長するものであつて、素朴なる不熟練勞働者をば機械的生産方法に於ける勞働者として養成し、かくて勞働の技術化を可能ならしめる。

(三)富の分配の問題に對して　教育發達の結果は勞働者をして社會の事情と自己の地位に就て知識を得しめ、また自己及び子弟の敎養を更に向上せしめんとする欲求を刺戟する。こゝに於て彼等は勞働組合を組織して勞働條件の改善を要求し、又は生産組合・消費組合等の協同組合、或は無產政黨を組織して自己の社會的地位の保護向上を計る等、勞働運動の發展を見るのである。

【經濟と教育との調和】　經濟と教育とは何れも社會生活の一部であり、兩者は相關聯して相互的に發達を助ける。經濟が豐でなければ教育は發達し難く、又教育が發達せざれば經濟は豐にあり得ない。併し乍ら經濟と教育とは必ずしも常に完全に調和するものでない。而して個人にせよ社會にせよ、その總所得の中幾割を教育費として支出するか、又一定の教育費中幾割を富の生産即ち經濟的活動の爲の教育に使用するかは、社會生活に於ける他の方面の活動、例へば軍事・藝術等々と教育若しくは經濟とに對して置かれる所の、相對的重要性の認識如何に基くのである。要するに經濟と教育は相互に相關聯して發達するものであるが、如何なる程度及び內容に於て之が調和を計るかは、政治若しくは政策の問題である。

(矢內原忠雄)

警察

〔英〕〔佛〕police 〔獨〕Polizei

【警察の意義】　警察とは國家が社會秩序の障害を除去し、公共の利益を保護する爲に人民の自由を制限する權力作用である。我國に於て此の種の權力作用を認めたのは明治八年三月太政官達第二十九號「行政警察規則」に始まる。卽ち、その第一條によれば「行政警察ノ趣旨タル人民ノ兇害ヲ豫防シ安寧ヲ保全スルニ在リ」と。故に、之によれば警察とは社會公共の利益を消極的に保護

するに止まるが如く見えるが、文化の進むにつれ社會生活の複雜化するに從ひ、警察の範圍はしかく消極的保護のみに止まらざるに至つた。今日警察の目的を障害除去の外に、積極的に福利增進にまで及ぼしめるに至つたのはこの理由に基く。

上述したやうに、警察は人の自由を制限する作用であるが、しかし、その制限する自由は人の凡ての自由ではなくて只事實上の自由に限る。例へば、步行すること、裸體になること等は事實上の自由であるから警察の對象となるが、法律の自由や法律上の能力の如きは法律の認むるところによつて生ずるもので、事實上の自由でないから警察權によつて之を制限することは出來ない。例へば、民法に於て禁ぜられて居る年齡の男女が事實上婚姻しても、この能力は法律上定められたもので事實上の能力でないから警察の對象とはならない。

【警察の種類】　警察には種々なる名稱が用ひられるが、その權限を基礎とする場合を中央警察と地方警察とに分ち、警察作用を基礎とする場合は之を豫防警察・鎭壓警察・高等警察・通常警察とに分つ。豫防警察とは危害の發生を未然に防ぎ、鎭壓警察とは既に發したる危害を制壓する場合をいふ。高等警察とは社會全體の安全維持を目的とし、通常警察とは個人の安全保護を目的とする場合をいふ。故に、思想取締の如きは前者に屬し、徘徊・泥醉等の取締は後者に屬する。此外に警察は之を保安警察と行政警察とに二大別することが出來る。此の場合、前者は公共の安寧秩序を維持する爲に行ふ凡ての警察作用を含み、後者は特殊の行政を行ふに當りその行政を障害する行爲を除去する警察作用を意味する。風俗・衞生・交通・產業に伴ふ警察は後者の場合に屬する。

右の外に、犯罪搜査に關する司法警察、軍隊内の規律維持の爲軍隊警察等があるが、此等は何れも特別の權力關係に基くものであるから之を省略し、左に最も重要なる保安警察・衞生警察・交通警察及び產業警察の各々に付き略述する。

【保安警察】　保安警察とは前にも述べたやうに、特殊の行政に基く警察作用を除く一般の社會秩序を維持する作用をいふのであるが、この警察作用も亦戰時又は戒嚴令下に於ける場合と通常の場合とによつて異る。前者を非常保安警察といひ後者を通常保安警察といふ。

通常保安警察に於ては人の言語動作を取締り依つて以て公共の危險を防遏することを目的とするが故に、不良兒の感化院强制收容、乞丐及び浮浪人の取締、假釋放者の取締、精神病者監置の監督指揮及び精神病者の一時檢束、外國人の入國制限、居住・移轉及び營業等の制限及び追放は皆通常警察の範圍に屬し、一般人に付ては「行政執行法」第一條により暴行・爭鬪其他公共を害する者を豫防の爲に檢束し、戎器・兇器其他危險ある物件を領置することも亦この警察の職能である。

通常警察に於ては敍上の如く人を取締るの外特殊の行爲を取締る。例へば出版の取締、結社集會及び大衆運動の取締其他公共を害する虞れある行爲の取締、例へば菊花御紋章及び皇室に關する文字の濫用、赤十字の徽章及び稱號の濫用、埋葬・祭祀・決鬪・公開行爲・强請・公衆欺罔行爲・妨害行爲・公共危害行爲・個人加害行爲・犯罪隱蔽の虞れある行爲及び風俗を害する行爲等を取締る場合はこの種の警察行爲である。

通常警察に於ては又銃砲火藥類・爆發物・戎器及び石油等の危險物は公共の安寧を害する虞れが多いから、その製造及び取扱に取締法規を制定して危害を未然に防止し、其他建築物の取締や公の信用物、動物等の取締は何れも通常の保安警察に屬するのである。

右に對し、非常保安警察とは戰時事變に於ける保安警察を意味する。戰時事變に於ては例へば、二・二六事件の如く普通の警察作用を以ては秩序を維持することが出來ないから、戒嚴を以て國家統治作用の一部又は全部を軍隊の權力に移し、之によつて警察行爲を爲す場合をいふ。然し、この種の警察作用は永續的なものでないから戒嚴の解消によつて通常警察に還元する。

【風俗警察】　風俗警察とは權力作用によつて善良なる風俗を維持し、依つて社會風敎を全からしめんとするにある。現在共同生活場裡に於て行はるべき風俗行爲の主體は賣笑婦・藝妓・酌婦・遊藝稼人・料理屋・飮食店・待合・茶屋・貸席・藝者置屋・興行物等であるが、此等を取締ることなく放置するときは風俗は紊れ、秩序は破壞されるに至るから、此等を對象とする警察は社會敎育達成の爲に重視せられねばならぬ。

【交通警察】　交通警察とは交通の安全を圖り、通路に於ける公安・衞生・風俗を害するが如き行爲を防止する權力作用である。而して、通路には陸路と水路とがあるから、警察概念は更に陸上交通警察と水上警察とに分たれ、前者は更に又道路警察と陸上交通機關に關する警察に細別される。例へば、左側通行の義務、徐行の義務を命じて之を取締るが如きは前者に屬し、鐵道係員に取締制限を付し又は鐵道利用者に鐵道規則の遵守を强制するが如きは後者に屬する。

【衞生警察】　疾病の豫防及び治療は本來各個人の自由に處置すべき行爲である。然し、之を各人に放置するとき、殊に、傳染病の如きは蔓延して公共の利益を害する事尠からざるが故に、國家は此等の害惡を排除防止するが爲に個人の自由を制限して特別の義務を命ずる場合がある。かゝる權力作用を衞生警察と稱し、衞生警察に關する主要なる法規として「傳染病豫防法」・「海港檢疫法」・「種痘法」・「癩豫防法」・「肺結核豫防法」等がある。

【產業警察】　例へば鑛山行政に付て見るにその行政は普通の行政機關によつて行はれるも、その區域に於て鑛業上危險を生ずる虞れある

場合には必然的に鑛業權者に危害の豫防を命じ、又は危害發生の虞れあるものの除去せらるゝまで鑛業の停止を命ずる場合があるが、かゝる權力作用に基く警察を產業警察といひ、その警察權は鑛山行政機關そのものに屬する。森林行政・漁業行政等に於て何れもかゝる制限を行ふべき場合があるが皆產業警察に屬する。（正木 亮）

文獻——佐々木惣一「警察・警察法」（「法律學辭典」第一卷、昭和九年）。野村淳治「警察行政法」（「現代法學全集」第三七卷、昭和六年）。鹽野季彥「警察法要論」（昭和七年）。美濃部達吉「行政法撮要」下卷（昭和七年）。

警察講習所

【意義及び沿革】 警察講習所は內務省に所屬し、內地各縣府縣長官の選拔による者の外、臺灣・關東州及び朝鮮（特科講習）の各外地警察官中優秀なる警部補を收容し、これに一箇年間の教育を施し、全國に於ける警察幹部を養成せんとする趣旨に出づるもので、地方廳施設の警察練習所又は巡査教習所の地域的局部的なるに反し、全國幹部警察官に對し齊一なる教養を加へ、國家の警察行政の改善進歩を促し、その能率を向上せしめんとするものである。

明治十七年創設の警察官練習所に濫觴し、爾來幾多の改廢あり、警察監獄學校、警察協會立警察官練習所等を經て大正七年以來今日の警察講習所となつた。

【講習科目】 (一)教養訓練 訓育・操練・武道等。(二)基礎法學 法學概論・憲法・行政法・刑法・刑事訴訟法・警察法・民法等。(三)特別法學 皇室論・監獄法・少年法・選擧法・勞働者保護立法等。(四)警察實務 犯罪學・犯罪搜査・警務關係事項・保安關係事項・特別高等外事關係事項・衞生關係事項・刑事關係事項。(五)參考實務 工場衞生・勞働組合・職業問題・救濟保護・福利融和事業・社會保險。(六)補助學 經濟學・軍事學・國史・世界文明史等。

（宮島 清）

計算器

〔英〕 calculating machine 〔獨〕 Rechenmaschine 〔佛〕 machine calculatoire

【廣義の計算器】 數學上の計算は、(一)筆算か、(二)圖による計算即ち圖計算か、(三)器械を用ひての計算即ち器械計算かのいづれかに歸著する。この第三の場合に於ける、即ち計算に用ひられる器械を、（廣義に於ける）計算器と稱する。

【計算器の種類】 普通の計算器は次の三つである。

(一)算盤 現に日本及び支那で行はれてゐる、指先を用ひる素朴な、併し乍ら加減乘除には便利な器具である。日本には支那から傳はつたのであるが、支那に於ける起原に就ては、未だ確定されない。（算盤の圖を載せた、現存する最古の書は明代のものである。）西洋でも、古代ローマや十六世紀頃のヨーロッパには類似の算盤が行はれたのであつたが、現代では、ロシア算盤を除けば、殆ど滅亡し去つたといつてよい。

(二)計算器（狹義に於ける） 算盤よりも遙に機構的な、併し殆ど同樣の計算の目的に使用される器械である。十七世紀にパスカル B. Pascal やライプニッツが考案し始めてから、漸次改良が加へられて、漸く現今の如き實用を見るに至つた。最近では電流を利用して、手の勞働を省き、迅速性を增進させた器械も市場に出てゐる。併し孰れにしても餘りに高價なのが遺憾である。

(三)計算尺 對數を使用すれば乘除は加減に歸するとの原理を、對數尺を利用して巧に實行する近似的計算器械であり、乘除・比例・平方・平方根・二次及び三次方程式の解法などに、便利である。また普通の計算尺には、三角函數の對數尺が具へてあるから、三角形の解法などには至便である。

常用される計算器は上の三種であるが、其他特殊の計算の目的の爲に、種々の計算器が作製されてゐる。又稍性質の異るもの（即ち擴張された意味での計算器）には、面積計 planimeter（面積を測定する器械で、實用化されて居り、餘り高價ではない）、積分機 integraph（函數のグラフが畫かれてゐる時、その積分曲線を畫く機械である。併しこの機械は、精密度に於て、作圖による積分法と大差なく、而も中々に高價である）等々がある。

【教科に於ける計算器】 數値計算は筆算だけでなく、（暗算にも）珠算にも、習熟させる必要がある。けれども商業學校の如き特殊の學校を除けば、珠算は四則だけで、その中乘除は三桁から五桁位の數の範圍で充分に練習しておけば、一般的には充分であらう。殊に「珠算に於ける何々法と何々法の優劣如何といつたやうな問題は、數學教育の大局から見れば些々たる問題である。：忌憚なくいへば、一つの方式で全國を統一してしまへばよい」（佐藤良一郎）。

計算尺は、對數と共に、中等學校の下級から使用したいものである。また中等學校では、計算器（狹義の）と面積計の實物に就て、使用法だけなりとも說明されることが望ましい。

（小倉金之助）

形式教科と實質教科

〔獨〕 Formenfächer ; Formalien—Sachfächer ; Realien

【教科分類の歷史】 教科の分類は、數授學に取つて逸することの出來ない一問題であるが、學者に依つて觀點を異にし、其の分類法も十人十色である。率先此の方面の開拓に當つた者はヘルバルトであるが、ヘルバルトは、教授の材料を(一)事物 Sachen、(二)形式 Formen、及び(三)符號 Zeichen の三に區分した。此の分類に於て形式と呼ぶものは算術科に該當し、通例形式教科の中に計へられる國語科は符號に屬してゐる。デルプフェルトの次の分類も大體之と合致してゐる。第一類は實質教科で、自然と人間の過去及び現在の生活並に宗教が之に屬し、第二類は話し方・讀み方・書き方等の技能を含めた言語教科、第三類は形式教科で算術と圖畫及び唱歌が主

たるものであり、體操も之に加へられてゐる。ラインは教授の對象を人間生活と自然生活に區別し、前者には情操教授・藝術教授及び言語教授を、後者には地理教授・自然科及び數學教授を含ましめ、又此の第二類に手工教授を附屬せしめてゐる。デルプフェルトの形式教科中に收めた圖畫と唱歌及び體操が、ラインに於ては藝術教授に移されてゐる。バルトはすべて此等の分類法は對象の內面的差別相に著眼するだけで、これに對する主觀の特異の態度を無視する缺點を有し、知識と技能の根本的差別を逸するとして次の分類法を樹てた。第一類は人文教科で、(一)知識科と(二)技能科とに別れ、(一)知識科は更に別れて、(1)實質科と、(2)形式科となり、(1)には、宗教・道德・歷史・童話及び物語、(2)には、言語及び文藝が收められ、(二)技能科も(1)技術的と(2)藝術的の二に別れ、話すこと・讀むこと・書くことが(1)に、朗讀及び唱歌が(2)に屬する。第二類は實質教科で、(一)知識科と(二)技能科に別れ、(一)知識科は前同樣に(1)實質科と(2)形式科に別れて博物と地理は(1)に、數學と數學的物理學は(2)に屬し、化學は(1)(2)兩面に跨り、(二)技能科も(1)技術的と(2)藝術的に別れ、算術と技術的圖畫が(1)に、藝術的圖畫が(2)に屬し、手工は、化學同樣に(1)(2)兩面に跨つてゐる。

【分類の根據】　元來實質と形式の差別の源を爲すものは客觀と主觀の對立である。主觀は渾然たる統一作用であるが、之を分析すれば認識作用・感情作用及び意志作用の三方面となる。此の中感情作用は純主觀的のものであるが、認識作用と意志作用に於ては自我は客觀世界と關係する。而して認識し又は意志する作用の對象となる客觀は、要するに人間生活と自然生活の二者に歸著する。教授の材料を考察する場合に、專ら眼を此の客觀の側に屬する兩世界に注いで立てられたものが實質教科である。轉じて主觀の作用に眼を注げば、認識作用又は意志作用のいづれかに屬するが、意志作用の露れである行爲中、感情又は認識と密接に聯關してゐるものは話すこと・計へること・作ること・畫くこと・謠ふこと等である。主觀の作用する此の形式に著目して彙類されるものが形式教科である。主觀と客觀、形式と實質は引離すことの出來ない相關的のものであるが、對立せしめることは其のことに既に觀點の方向が現はれてゐる。

古く形式教科と呼んだものの中、筋肉運動の重要な因子となるもの及び主觀の內面的經驗の表現に屬するものを現今では發表教科とも呼んでゐる。（佐藤熊治郎）

形式社會學及び關係學 〔獨〕 formale Soziologie und Beziehungslehre

【形式社會學】　社會學の研究對象は、人と人との關係そのものの諸態樣である、とする立場の社會學を、形式社會學と云ふ。蓋し社會的・歷史的現實態は政治・經濟・宗教・道德・科學・藝術等の多樣な現象を包容してゐるが、人間結合は、その何れもに共通な形式的基礎であると、見られるからである。この社會學論はドイツの社會學者ジンメルによつて最初に代表せられた。彼によれば、社會學が眞に一の科學たるに値するには、先づ以て既成社會諸科學によつて研究されてゐない、自己特有な對象領域を見出さなくてはならない。今、現實の人間關係は樣々な欲望や關心—例へば經濟的・宗教的と云ふ如き—に基いてゐるが、我々は、其處に抽象によつて人人相互の關係そのことを、獨立の現象領域として、取出だし得る。そして、これこそ社會學に殘されてゐる唯一の對象である。例へば黨派と云ふことは、人と人との心的相互關係の一樣式であるが、それは經濟的關心からでも、宗教的關心からでも生起し得るもので、其等の何れかのみに屬してゐるものではない。從つて我々は、黨派そのことを獨立の研究對象となし得るのである、と。この社會學觀念は、初期の、卽ち生物學的社會學の如く、社會を一種の有機體と看做す所より、それの生活活動の一切を考察せんとする綜合的社會學に對立するもので、社會學の鋭い自己反省の所產と云へる。ジンメルを繼いで、形式社會學を主張したフィアカント A. Vierkandt (1867—)は、內容的にはテンニース F. Tönnies (1855-1936)の『共同社會と利益社會』を發展せしめてゐる。元來ジンメルは一般的には、共同・協力・反對の三個の相互關係を分つに止まり、寧ろ個別的に爭鬪・支配・分業・社會圈の交錯等を取扱つてゐるのであるが、テンニースに於ては人間結合は、對人的親和と全體の有機的統一を意味する共同社會と、利益の手段たる、個人中心的なる結合としての利益社會とに區別されてゐる。これ又社會結合の純粹形態論であり、これが、フィアカント其他によつて更に發展せしめられたのである。かくて、テンニースもジンメルと並ぶ形式社會學の建設者である。

【關係學】　ジンメル的社會形式觀をアメリカ社會學によつて豐にし、社會關係の體系的分類を試みたのが、ヴィーゼ（レオポルト）の關係學である。これを關係學と名づけたのは、形式なる言葉の意味の不明確さを避けようとした爲である。

【價値】　形式社會學はその論ずる社會形態が抽象的であり非歷史的であるとよく批難せられるが、併しそれが「社會的なるもの」の本質的考察に導いたことは特筆に値する。特に現象學の成立はこれに新たな基礎を與へた。就中リットは我と汝の根本關係より社會の本質構造を明かにし、リットより出でたガイガー T. Geiger の社會學は新段階に於ける形式社會學の企圖と云へる。

人と人との本質關係の究明が、人間關係の一樣式なる教育の研究に無意義でないことは無論であるが、特に學校に於ける生徒の集團生活の分析を試みる「教育の社會學」は、形式社會學に負うてゐる所が多い。（藏內數太）

文獻——*G. Simmel*, Soziologie, 1908. *F. Tönnies*, Gemeinschaft und Gesellschaft, 1887, en.7 1926（井

義陣平譯「共同社會と利益社會」昭和二年・鈴木榮譯「共同社會と利益社會」昭和十年). A. Vierkandt, Gesellschaftslehre, 1923, ²1928. L. v. Wiese, Allgemeine Soziologie, I. Beziehungslehre, 1924; II. Gebildelehre, 1929 (黒川純一譯「關係學」昭和八年). 高田保馬「社會關係の研究」(大正十五年)。新明正道「形式社會學及關係社會學」(岩波講座「教育科學」昭和六—八年)。M. Scheler, Wesen und Formen der Sympathie, ²1923. T. Litt, Individuum und Gemeinschaft, ³1926. T. Geiger, Die Gestalten der Gesellung, 1928. 藏内數太「現象學的社會學」(岩波講座「教育科學」昭和六—八年)。

形式主義と實質主義

〔佛〕formalisme et matérialisme 〔英〕formalism and materialism 〔獨〕Formalismus und Materialismus

【一般的意義】 形式主義とは有・思惟・行爲・直觀の内容などの形式を其等の原理として强調し、内容實質を非本質的なものとして斥ける立場である。それに對して實質主義は一般に實質の側に原理を認める立場を云ひ現はすべき筈であるが、特に有論の範圍に於て形式に對する實質を「物質」として取扱ふ立場が顯著に現はれたがために、通例は物質主義或は唯物論として取扱はれる。これは物質を根本的實在として精神乃至意識をこれより導かんとする立場であつて、唯心論には對立するが、形式主義に對立するとは云へない。他方で形式主義も特にカントの認識論を云ひ現はすに適當な語とせられ、從つて一般に批判主義の立場を示すものと解せられる限り、寧ろ經驗論の立場に對立するのであつて、實質主義と對せしめられること稀である。然るに倫理學の範圍では右の如き意味のずれが少く、行爲や意志の形式に原理を認める立場と、その實質に原理を認める立場とが明白に對立する。特にカントの形式主義倫理學に對してシェーラーが實質的價値の倫理學を唱道して以來、この對立は屢〻論議せられるに至つた。併し物質と云はれるものも單に空間的對象に即しての實質であり、經驗論は認識の實質の側に原理を見るのであるから、唯物論や經驗論も實質主義といふ語によつて云ひ現はして差支ない。

【形式主義】 形式主義は認識の實質(質料)よりもその形式を重んじ、認識の普遍妥當性を形式の中に求めようとする。その形式とはカントによれば認識主觀が實質を統一する形式、即ち時間空間の如き直觀形式及び悟性概念としての十二の範疇である。同樣に實踐の領域に於ても、原理は形式の側にあつて實質にはない。この場合實質と云はれるのは欲求の對象である。カントはいふ、欲求能力の對象(實質)を意志の規定根據として前提するあらゆる實踐的原理は、すべて經驗的であつて實踐的法則を與へることが出來ぬ。もし理性的なるものがその格率(主觀的原理)を實踐的普遍的法則として考ふべきであるならば、彼はそれをば實質によつてでなくて形式に從つてのみ意志規定の根據を含む原理としてしか考へることが出來ない。然らば實質を抜き去つて格率の單なる立法的形式のみが意志の充分な規定根據である場合、かかる形式によつてのみ規定され得るやうな意志の構造はどんなものであらうか。それは自由な意志である。では意志が自由であるとして、かゝる意志を必然に規定し得る法則はどんなものであらうか。それは格率に含まれた立法的形式の他にない。そこでこの形式からして純粹實踐理性の根本法則が見出される。「汝の意志の格率が常に同時に普遍的立法の原理として通用し得るやうに行爲せよ」といふ定言的命令がそれである。以上の如きカントの形式主義が形式主義の最も典型的なものと云へる。

【實質主義】 それに對して實質主義は、認識の問題に關しては、唯物論・經驗論・實證論などとして現はれ、それぞれの立場に於て實質の側に重きを置くのであるが、一般に形式が認識主觀の形式として、精神・理性等に歸せられるに對し、こゝでは實質が精神・理性等の根柢たる物質として取扱はれる。精神的なるものを腦髓即ち物質の所産或は作用とする如きである。併し實踐の領域に於ては實質は必ずしも對象的な物質を意味するのではない。史的唯物論は法律・道德・哲學等の觀念形態が實質によつて制約せられることを主張するものであるが、この際の實質は單に對象的な物質ではなくして社會の經濟的關係なのである。また實質的倫理學は意志の規定根據を實質の側に認めるものであるが、この際の實質とは快樂・幸福・功利などの謂である。カントはあらゆる實質的實踐原理を自愛の原理或は自己幸福の原理として總括してゐる。彼の考によれば、あらゆる實質的倫理學は必然的に、(一)善(或は福利)の倫理學、目的倫理學でなくてはならぬ、(二)經驗的歸納的アポステリオリ的な妥當をしか取扱ひ得ぬ、(三)結果倫理學である、(四)快樂說である、(五)他律的である、(六)單に行爲の合法性に導くに過ぎぬ、(七)人格をば自己の狀態或は他の善き物に奉仕させる、(八)結局倫理的評價の根據を人の生理的組織に基く衝動的な利己主義の内に認めることになる。

シェーラーはカントがその形式主義によつて一應右の如き實質的倫理學を片付けたことを承認するが、併し實質に就てのカントの理解がなほ充分でなかつた事を指摘する。シェーラーはそれを現象學の立場から追究した。善き物と、その物の擔つてゐる價値とは區別しなければならない。價値はそれを擔ふ物に依存せず、直接に價値感に於てあらはになる。更にその價値の次序が價値優劣感に於てあらはになる。このやうな價値の領域も亦實質に屬するものであるが、カントはそれを把捉し得なかつた。だからカントの實質的倫理學の排斥を承認しつゝ、而も彼の形式主義主觀主義を取らずして、アプリオリなる實質的價値の倫理學を立てることが出來る。その倫理學の公理は次の如きものである。(一)、(1)積極的價値が有

ることはそれ自身積極的價値である。(2)積極的價値が無いことはそれ自身消極的價値である。(3)消極的價値が有ることはそれ自身積極的價値である。(4)消極的價値が無いことはそれ自身積極的價値である。(二)、(1)意志の領域に於て積極的價値の實現に附著する價値は善である。(2)意志の領域に於て消極的價値の實現に附著する價値は惡である。(3)意志の領域に於てより高き（最高の）價値の實現に附著する價値は善である。(4)意志の領域に於てより低き價値の實現に附著する價値は惡である。(三)、意志の領域に於て、善惡の標準は、實現に際して志向せられた價値と優れる價値とが合致するか否か、從つて劣れりとせられた價値が斥けられるか否かに存する。（和辻哲郎）

文獻——*I. Kant*, Kritik der praktischen Vernunft, 1788（波多野精一・宮本和吉譯「實踐理性批判」大正七年）. 和辻哲郎「カント實踐理性批判」（『大思想文庫』18 昭和十年）。*M. Scheler*, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Jahrbuch f. philos. u. phän. Forschung, Bd. I, II, 1913-16, Sonderdruck 1927.

形式的段階　「教授の段階」の項を見よ。

形式的陶冶と實質的陶冶　〔獨〕 formale Bildung und materiale Bildung

〔意義〕　形式的陶冶とはそれが實質的陶冶と對照さるゝ場合、精神能力・精神態度の教養と解され、これに對して實質的陶冶は精神内容・文化内容の習得を指す。これは本來精神活動を形式の側面と内容の側面とに分析し、その一面に就て言はるゝ事であつて、精神活動從つて教育活動そのものは純粹に形式的陶冶又は實質的陶冶の一方として成立し得るものではない。併し内容即ち知識技能の獲得を主とし、それの獲得せらるゝ過程方法及び應用に注意しない場合には、教育は實質主義に偏し、教授法は當然注入主義となり、兒童は單に多くの知識を集積死藏する容器となり、活社會に於ける有能なる働きに於て缺くる所がある。之に反し主として精神能力に注意し、文化内容たる教材を以て言はば精神能力訓練の材料と見るのは偏せる形式主義であつて、知識の内在的文化的價値よりもそれの訓練上の意義に重きを置く爲に、往々空疎にして偏狹なる教養に傾き、正確豐富なる知識内容を缺く弊がある。此等は何れも一方に偏せる教育方法に基くのである。既にこの事からも明かな樣に、形式的陶冶と實質的陶冶とは、優劣・上下・主副の地位に置かるべき二個の領域ではなく、相互に表裏相卽すべきものである。一般に何を教ふるかに就ては社會的文化的内容價値の考察が第一に置かれなければならず、又如何に教ふるかに就てはその人格的な働き卽ち能力的形式的方面に最も多く注意せられねばならぬ。

〔歷史〕　形式的陶冶と實質的陶冶との教育史上に於ける位置は、文化内容が單純にして比較的固定した古代に於ては内容自身の注意が先に立ち、一般に實質主義が優越した。この勢は近世に及び十六、七世紀迄主勢力をなした。然るに文化内容が複雜化し又その生成進歩の活潑となつた近代に於ては、次第に形式主義が擡頭した。これは自然の要求であり必然の進程である。殊に十九世紀以來の教育學說に於ては主として形式的陶冶が尊重され、現代の教授法も亦その形式的陶冶の重視を主要なる特徵の一とする。併し教育の全體より見れば實質的陶冶も近代に到つて大いに變革改善せられ、形式的陶冶と並行して教育的考察の主要對象とされて居る。卽ち十九世紀に於て言語的數學的古典學科が古き能力心理學に基く一般形式的陶冶論に立脚して己の地位を固守せんとしたるに對し、自然科學的實科的學科がこれと對抗して次第にその地位を教育内容上に占めて來て以來、教育の實質的内容的考察は學科課程論として現代教育學に於ける重要なる一面をなして居る。かく教育の進歩は形式的陶冶と實質的陶冶の一より他に移行し、又は一が他の上位に立つことに依つて達せられるのではなく、各〻が教育上正當に占むべき位置につき、兩者が正しき相互關係を保つことに依つてのみ達せられる。

兩者の關係に就て教育上特に注意すべき一事は本來兩者が抽象的分析の一面であつて、現實の教育活動に於ては、或種の文化内容または教化材はその固有の形式・態度・精神を本具し、到る所に之を隨伴することである。例へば一民族の文化はその固有の精神的特性を形式として内具し、一時代の文化はその時代の精神態度を伴ふ。かくて文化内容又は教化材には一種の精神形式としての個性を具有する。從つて教材の選擇は單に精神内容の習得に止らず、同時に形式的陶冶の材料となる。このことは國民教化、國民性の陶冶に於て特に重要なる意義を有する。（上村直己）

形而上學　〔英〕 metaphysics　〔獨〕 Metaphysik　〔佛〕 métaphysique

〔意義〕　ロードスのアンドロニコス Andronikos von Rhodos（前一世紀）がアリストテレスの著作を編纂するに當り、先づ論理學から始めて物理學に及び、物理學の後に、アリストテレスが「第一哲學」prōtē philosophia, philosophia prima と呼んだものに屬すべき諸論述を置いた。metaphysica といふ語はもとこの編輯上の順序から起つたもので、「物理學的諸著作の後なる諸著作」ta meta ta physika といふ意味である。尤もこの呼稱を始めて用ひたのはアンドロニコスと同時代のダマスコスのニコラウス Nikolaus von Damaskos であると云はれ、〔拉〕 metaphysica なる語はボエティウス Boëthius（480頃-525）に於て始めて現はれ、その單數的使用はアヴェロイス Averroës（1126-98）の飜譯に見えてゐる。邦語の形而上は形而下に對するもので、『易』の繫辭上傳に「形而上者、謂之道、形而下者、謂之器」と

ある。形よりして上なる者、即ち無形なる道を、形よりして下なる者、即ち有形なる事物と對せしめたのである。

【對象】　アリストテレスの第一哲學即ち形而上學は、他の哲學的諸部門の如くに特殊的存在領域に就ての研究ではなく、「存在としての存在」即ち存在それ自身に關する學であつた。この意味でそれは後世の存在論（實體論・本體論）ontologia に該當する。それで元來は編輯順序を示す metaphysica は同時にまた哲學上の位階を表はすことになる。然るにアリストテレスの第一哲學は存在自身に就ての認識なると同時に存在の全體に關するものとしても規定せられた。かくて形而上學は存在自身に關する一般形而上學 metaphysica generalis 即ち存在論と、主要なる存在領域の諸原理に關する特殊形而上學 met. specialis とに分れることになる。そして特殊形而上學は、キリスト教の世界觀との結合によつて、神に關する學即ち神學 theologia、宇宙（世界）に關する學即ち宇宙論 cosmologia、靈魂を有する人間に關する學即ち心理學 psychologia に區別せられた。又形而上學は最高の學たる權威に相應はしく理性學でなければならぬと考へられた。かくてヴォルフ C. Wolff (1679-1754) に見る如き形而上學の分類となる。カント*がその『純粹理性批判』で批評したのはかゝる傳承的な特殊形而上學であつた。

然るに一般形而上學の對象たる存在それ自身は、凡ての存在者に共通なる抽象的一般原理の意味にも解せられ又其等の一切の根柢に横たはる根本原理の意味にも解せられる。この二つの見方は勿論種々に聯關するが、必ずしも直ちに同一ではない。それで一切の存在者の根本原理は絶對者としての神であるとすれば、さきに特殊形而上學の中に擧げた神學が一般形而上學乃至第一哲學となるであらう。實際またアリストテレスに於てはその第一哲學は結局神學と同一に歸した。現今形而上學の意義は一定しない。併し一般的にいへば主として第二の意味に於ける（固より第一の意味も兼ねてではあるが）一切の存在者の第一原理の學と考へてよいであらう。

併し一切の事物の第一原理は必ずしも存在であるとは限らない。或はこれを「無」と考へることも可能である。西洋でも神祕主義の或もの（例へば否定神學等）は往往「無」を究極原理として立てたが、特に東洋の哲學にその例が多い（禪宗・老莊哲學等）。それで存在の形而上學の外に無の形而上學を考へ得るのみならず、これこそ形而上學の本義にかなふと見ることも出來よう。現今我國では西田幾多郎は絶對無の形而上學を唱道してゐる。

【方法】　形而上學を理性學と見るものは、當然に合理的方法、殊に演繹的方法を使用する（例へば、スコラ學派*・デカルト*・スピノザ*・ライプニッツ*・フィヒテ*・シェリング*・ヘーゲル*等等）。併し經驗から出發して歸納的方法によつて形而上學を立てんとする者もある（フェヒナー G. T. Fechner*・ハルトマン K. R. E. v. Hartmann*・ヴント*・キュルペ O. Külpe 等）。これは特殊科學から形而上學に進んで行つたものに多く見られる傾向である。更にまた直觀的方法に訴へるものも少くない（西洋古來の神祕說*・禪宗*・ベルグソン*・現象學等）。但し同じく直觀的方法といつても、主として知的なもの・情的なもの・意志的實踐的なもの等、多種多樣である。さうして一般に形而上學の方法は、その人の立つ形而上學的見地によつて制約せられる場合が多い。

【種々の形而上學的立場】　形而上學的立場は先づその立てる所の根本原理又は實體の性質及びその數によつて區別される。性質の見地からいへば、根本原理又は實體を物質と見るものは唯物論であるが、それを機械的唯物論と辨證法的唯物論とに分つことが出來る。これに反して精神（心）を根本とするものは唯心論又は觀念論である。さうして精神の根本を何と考へるかに從つて主知主義・主意主義・主情主義等の區別が生ずる。併し物質と精神との更に根柢に兩者の統一原理を立てるものもある。同一哲學や觀念實在論はそれである。この立場は時には一元論と呼ばれることもあるが、一元論は主として根本原理の數に關する區別に屬する。數の見地からすれば、唯一個の根本原理を立てるものは凡て一元論であるから、唯物論も唯心論も同一哲學や觀念實在論と同樣に一元論である。これに反して物・心の二原理（一般に二個の原理）を立てるものは二元論である。また多數の原理を立てるものは多元論である。所謂原子論は物質的多元論であり、精神的原子ともいふべき單子を立てる單子論は精神的多元論である。かやうに性質上の區別と數量上の區別とは事實上種々に交錯する。

右は普通に行はれてゐる形而上學的立場の區別であるが、原理や實體はそれから派生し來る現象に對して始めて意味を有するものであるから、兩者の關係についての見方からもまた形而上學的立場が區別される。實體は現象に隔絕すると見るのは超越觀であり、實體を現象に內在すると見るのは內在觀であり、實體が溢れ出でて現象となると見る中間的な立場を取るのは流出說（發出論）である。併しその他にも種々の意味で內在的超越觀を考へることが出來よう。また實體と現象との關係は神と世界との關係として考へられることが多い。この場合、有神論や理神論は超越觀に立ち、汎神論（萬有神論）は內在觀を取る。そして萬有在神論（クラウゼ K. C. F. Krause 等）は內在的超越觀の一つの形式と見られる。

【形而上學の可能性並に現代に於ける形而上學の擡頭】　形而上學の可能性に對して最も根本的な疑問を提出したのはカントである。彼は『純粹理性批判』の先驗的辨證論に於て在來の特殊形而上學たる合理的宇宙論・合理的心理學及び合理的神學が理論的認識として成立しがたきことを證明しようと試みた。それで彼は普通に形而上學

の否定者を以て目せられてゐるが、彼は必ずしも認識批判を通過した批判的形而上學を否定するものではなく、實際また彼自身も『道德形而上學の基礎』、『道德形而上學』、『自然科學の形而上學的原理』等の著述をなした。また彼の『實踐理性批判』や『單なる理性の限界内に於ける宗教』の如きは形而上學とも見られ、『純粹理性批判』そのものさへ形而上學と解するものがある。さうしてカントを紹いで起つたフィヒテ・シェリング・ヘーゲル等、所謂ドイツ觀念論の諸體系は云ふまでもなく形而上學であつた。尤も自然科學の隆盛によつて、殊にヘーゲル歿後は形而上學的精神が衰退して種々の反形而上學的な實證論が勢力を占めた（コント・アヴェナリウス R. Avenarius・マッハ E. Mach 等殊にコントの學術の三段階説は有名である）。併し他方自然科學者からも形而上學を立てるものが現はれた（フェヒナー・ロッツェ H. Lotze・ヴント等）。カントへの復歸を標榜して起つた新カント運動は何れかといへば反形而上學的・認識論的傾向が優勢であるが、西南學派では、リッケルト H. Rickert の如きも形而上學を否定せず、價値と實在との一致する彼岸的な形而上學的世界を想定し、それの科學的認識は成立しないが、象徴的捕捉は可能であるとなし、ラスク E. Lask の主張する價値の超對立性の説にも形而上學的乃至宗教的要素がある。マールブルク學派から出たニコライ・ハルトマン N. Hartmann もカントの批判論と現象學とを結合して批判的存在論を立ててゐる。彼によれば、(一)領域形而上學（一般存在論及び特殊存在論）と(二)思辨的形而上學（思辨的方法によるもの）との外に、(三)問題の形而上學がある。うち(一)は今でも全然無意義ではないが更新を要し、(二)は不可であり、(三)が最も重要である。形而上學的問題は永久に解決し盡すことの出來ぬ非合理的なものを含み、「問題提出」は個人の任意であり、「問題位置」は歴史と共に變化するが「問題内實」は不變である。形而上學的體系は單にこの問題を解決せんとする試圖たるに過ぎない。認識論も形而上學に基かねばならぬ（認識形而上學）。また現象學の方面にては、フッセル E. Husserl も現象學的形而上學を認めてゐる。それは現象學的に還元せられた先驗的事實に關する學である。この點でそれは超越的形相（本質）に關する存在論（實體論）及び先驗的形相に關する純粹現象學から區別される。シェーラーは、(一)支配知又は作業知、(二)本質（形相）知又は救濟知、(三)形而上知又は救濟知の三種を區別する。(一)は特殊的實證諸科學の知識形態、(二)はアリストテレスの第一哲學（形而上學に當るもので一切存在の本質（形相）に關するもの）、(三)は本來の形而上學であるがそれに二段階がある。第一階の形而上學は實證諸科學の限界現象（例へば、生命・物質等の本性）に關するものであり、第二階の形而上學は絶對者の形而上學である。哲學的人間學は第一階と第二階との中間に位置する。古き形而上學は對象の形而上學であつたが、新しき形而上學は主體的な作用または活動の形而上學であり、人格的に能動的に神の自己實現に參加するものでなければならぬと主張する。ハイデッガーはフッセルの現象學から出發し、一方ではディルタイ・キエルケゴール S. Kierkegaard・ニーチェ等の生の哲學に結び他方ではカントに聯關を求めつゝ、解釋學の立場から現象學的存在論としての形而上學を立てる。それは存在者の存在の意味に關する基礎的存在論である。存在は對象的な個々の存在者を「不安」によつて超越する有限なる人間生存（「現存在」）の「關心」であり、存在の意味は「關心」の基く根源的な「時間性」である。形而上學は有限なる人間存在の根本的構造の分析であつて、凡ての特殊的存在論の基礎であり、すべての人間學（從つて哲學的人間學）の豫想であると考へられてゐる。彼の哲學は人間存在の可能性としての「實存」を基本とする實存哲學の一形式であるが、ヤスペルス F. Jaspers の如きもこれに類似した實存哲學から出發して獨自の形而上學に到達した。以上は現代に於て形而上學の可能性を認めこれが建設に努力した二、三の代表者であるが、この外にも、オイケン・ベルグソンを始め、クローネル R. Kroner・グロックネル H. Glockner 其他の新ヘーゲル主義者、新トマス主義者、またフォルケルト・ドリーシュ H. Driesch・シュテルン（ウィリアム）・ヘルマン・シュワルツ H. Schwarz 等、形而上學を説く學者は多數にある。

【形而上學と教育學との關係】　東洋でも西洋でも古來教育はその理論及び實踐に於て多くは形而上學を背景とするものであつたが、諸科學が爭つて形而上學から獨立せんとする一般的な近代思潮の影響を受けて、科學的教育學が叫ばれるやうになり、この傾向は今に及んでゐる。これは實際の教育に於ては教育技術の問題が重要であり、そのために實驗心理學等の助けを借らねばならぬ關係から見ても一面當然の結果であつた。然るに最近では形而上學勃興の氣運に伴ひ、教育學の方面でも、シュプランガー・リット・ファンゼロー M. Vanselow・ヘールマン M. Heilmann 等の如く、教育學の形而上學的基礎づけの必要を感ずるものが現はれて來てゐる。

（高橋里美）

文獻——*Aristoteles*, Metaphysica. *C. Wolf*, Vernünftige Gedanken von Gott, der Welt u. der Seele des Menschen, 1719, ²1732; Philos. prima sive ontologia, 1730. *A. G. Baumgarten*, Metaphysica, 1739. *I. Kant*, Kr. d. r. V., 1781, ²1787. *H. Lotze*, Metaphysik, 1879. *K. R. E. v. Hartmann*, Gesch. d. Met., 1899–1900. *H. Rickert*, System, I, 1921. *H. Bergson*, Introduction à la Met., 1903. *M. Heidegger*, Sein u. Zeit, I, 1927; Kant u. d. Problem d. Met., 1929; Was ist Met.? 1929. *M. Scheler*,

Philosoph. Weltanschauung, 1929. *N. Hartmann*, Grundzüge einer Met. d. Erk., ²1925. *K. Jaspers*, Philosophie, III, 1932. *A. Liebert*, Geltungswert d. Met., 1915. *P. Wust*, D. Auferstehung d. Met., 1919. *P. Menzer*, Deutsche Met. d. Gegenwart, 1931. *E. Spranger*, D. deutsche Bildungsideal d. Gegenwart, 1928; Grundgedanken des geisteswissenschaftl. Psychol., 1934. *T. Litt*, Individuum u. Gemeinschaft, 1919, ²1924. *M. Vanselow*, Met. d. Erziehung, 1930. *M. Hehlmann*, Met. u. Phänomenologie d. Erziehung, 1932.

ケイ-シャッツルワース　Kay-Shuttleworth, Sir James Philips 1804 7/20–77 8/20

〔生涯〕　イギリスの教育改良家。ランカシャーのロッチデールに生る。一八二四年エディンバラ大學に入り醫學を學び、二七年學位を得た。卒業後はマンチェスター市の貧民區域に醫師として活動し、貧民の保健及び道德狀態の向上のために國民教育を改善する必要を感じた。一八三五年救貧法の補助委員に任命され、三九年イギリスに於ける最初の教育委員會 The Committee of Council on Education in England and Wales の設立と共に其の第一代の書記官に任命せられた。其の後十年間その地位にとゞまり、イギリス國民教育制度の基礎の確立に努力した。一八四九年過勞のために病を得て其の職を辭し、同年從男爵を授けられた。健康恢復の後も再び公事に盡力し、晩年には地方文法學校の改善に努力した。

〔教育制度の改善〕　一八三九年彼が教育行政の局に當るや、先づ其の親友にして同僚なるタフネル E. C. Tufnell と共にヨーロッパ諸國の師範教育制度を視察したが就中*ペスタロッツィの精神によつて經營されてゐる諸學校に多大の興味を感じた。併し當時國立師範學校の設置は教育當局と宗教團體との間の宗教教授に關する意見の相違のために實現困難であつたが故に、彼等は遂に相謀つて西部ロンドンのバターシーに私立師範學校を設立した。これがイギリスに於ける師範學校の濫觴であつて、今日の St. John's College, Battersea の前身をなすものである。此の師範學校は貧民及び農民の子弟の教育のために獻身的に努力する教師の養成を目的とし、生徒は三箇年間在學し卒業後二箇年間は助教として勤務すべき規定であつた。最初は彼とタフネルとの私財によつて經營されたが、漸次多くの支持者を得て健全な發達を遂げ、一八四三年には國民協會 The National Society の委員の手に委ねられて今日に及んでゐる。

次に彼は政府の補助する學校の監督權を國家が獲得するためにも多大の貢獻をなした。彼は教育費の國庫補助額を增額することによつて漸次此の目的を達成した。一八四三年には教育委員會は彼の勸告を容れて教員住宅の建設、校具器具の購入、師範學校の設置に國庫の援助を與へることを始めた。其他彼は實際教育の問題に關しても種々の改善を試みてゐる。唱歌・算術・地理の教授にペスタロッツィの方法を導入し、圖畫科に對して國民教育上必須科の地位を附與せるが如きである。

彼の國民教育政策の根本は宗教團體及び私立團體等の如き教育界の勢力と國家の新たなる統制力との間に融和協調を見出すにあつた。それは聽てイギリス國民教育制度の國家的統制への重要なる階梯をなすものであつた。

〔著書〕　The School in its Relations to the State, the Church, and the Congregation, 1847. The Moral and Physical Condition of the Working Classes, Employed in the Cotton Manufacture in Manchester, 1832.　（皇　至道）

文獻——*T. Adkins*, History of St. John's Colleges Battersea, 1906.

藝術　〔英〕〔佛〕art〔獨〕Kunst

〔意義〕　廣義に於ては汎く技術と同義に用ひられることもあるが、普通は人間の技術的活動の中、特に美的效果を意圖して行はれる特殊の生產的活動を云ふ。時にはまた美術 fine art と同義に用ひられることもあるが、これは普通に造形藝術を主として指す場合が多く、藝術の概念は其の外になほ詩・音樂・舞踊等をも含めて廣く用ひられてゐる。更に特殊の時代及び民族の場合に於ては、以上の如き視覺聽覺を主とする形式以外に、所謂低級感覺に關する諸形式（例へば茶道・香道等の如き）も亦藝術として認められることがある。

〔本質及び構造〕　單に客觀的に見れば藝術の現象は多岐多端にして、而も極めて異質的なるものを含むが故に、それらが「藝術」の概念の下に統一せらるゝ所以の根據は、結局之を其の精神的本質の方面に求める外はない。併しながらまた主觀的方面に於ける藝術の本領は、それが特に我々の精神の個性、全體性そのものと關係する點にあるが故に、單に心理學的に其の精神作用を分析しても、藝術の眞の內面的本質を闡明することは困難である。思ふに藝術が一面、物質的素材の異質的多樣性に亙り、他面精神の統一的なる個性や全體性に繫がる事實は、やがてそれがあらゆる人間の活動の中に於て、最も徹底的なる創造的性格を要件とすることを意味するものでなければならぬ。故に藝術の本質を一言にして云ふならば、人間の個性の全面的創造活動が精神の法則性に基いて、それ自身を客觀化せんとする要求の下に、物質的或は感覺的素材を形成（ゲシュタルテン）する作用であると云ふことが出來るであらう。從つて此の藝術的創造活動の客觀的形成に與る諸契機としては、(一)素材（シュトフフ）、(二)形式（フォルム）、(三)表現（ゲスタルトウング）、(四)表出（アウスドルツク）等があり、又それらを貫通する個性的法則性として樣式の契機がある。而も藝術の創造性はまた其の精神的價値性を基礎附ける。さうして藝術的價値體驗、從

つて其の價値客體の成立の觀點から云へば、上記の如き客觀的形成の諸契機は、結局更に又此の究極の價値目的のための傳達手段であり、此の意味に於て藝術は又常に一種の象徴性を含むと云ふことが出來る。斯くして藝術の本質は精神の個性的創造活動並にその表現にあると共に、藝術の活動にはまた常に其の生產の結果が伴ふ。普通其の成果が恆久的に固定せられたるものを指して藝術品と云ひ、其の生產者を指して藝術家と呼ぶ。

【體系及び分類】　藝術は人間の社會に於ける特殊の生產活動として、それ自身の文化的領域を有し、其の領域の中におのづから一種の體系的聯關を成立せしめる。藝術體系の問題は別れて分化及び分類の問題となる。分化の問題に於ては、凡ての根源に藝術の一つの原生的形式（例へば舞踊や表情術の如き）を認め、そこから他の形式の藝術を派生せしめる一元論的考へ方と、斯くの如き原生的形式の多くのものを認めんとする多元論的立場とがある。次に分類の問題に於ては、斯かる發生的見地と無關係に、諸種の觀點から藝術現象を分類することが行はれる。其の中最も普通には、形式の方面から造形的藝術と音律的藝術、若しくは空間的藝術と時間的藝術とに分たれ、前者の系列に建築・彫刻・繪畫、後者の系列に詩・音樂が包含され、更に兩方の系列に跨つて複合的性質を帶びたる藝術としては、舞踊・演劇及び映畫の如きものが數へられてゐる。別に純正藝術又は自由藝術と、附庸藝術とが區別され、建築や裝飾や工藝美術の如きは其の中の後者に屬せしめられることもある。尙所謂藝術體系の問題は、上述の如き分化及び分類の科學的見地以外に、哲學的美學或は藝術哲學の體系に基いて、演繹的に各種の藝術形式の本質上に體系的關係を確立せんとする種々の試みも行はれてゐるが、此の方法に於ては未だ普遍的妥當性を認め得べきものは現はれてゐない。

【起原及び目的】　藝術の起原と云ふ中には、通常二つの意味が含まれる。一は藝術がそこから發生する根源と云ふ意味であり、他は藝術の最初の發現と云ふ意味である。前者に關する議論の中には、遊戲說・表出說・模倣說・性慾說・裝飾說の如き、一種の本能によつて之を說明せんとするものがあり、又後者の意味即ち藝術發現の當初の關係を說明するものの中には、功利說・宗教說（呪法說）・記念說其他がある。學說はいづれにしても、藝術現象の原始的形式が人間の實際的生活と密接の聯關を有する事實は、グローセ E. Grosse 等の研究によつて既に充分明かにされた所である。併し人類文化の發達に伴ひ、藝術の領域に自律性の要求が現はるゝに及んで、藝術の本來の目的に關しても亦種々の論議が生ずる。其處には大別して二つの立場が對立する。一は所謂「藝術の爲の藝術」主義で、他は「人生の爲の藝術」と云ふ立場である。前者は藝術の自己目的性を强調し、其の絕對的獨立性を主張するもの（フランスの浪漫主義・唯美主義等は之に屬す）、後者は意識して之に反對する見地で、藝術が人生のために存在することを主張し、從つて個人的・社會的生命の充實・進展・向上が藝術の目的なりとし、これに反する傾向の藝術を排斥せんとする立場である。近代に於ける其の代表者はトルストイ・ギュイヨー等であらう。併し精神的・文化的價値としての藝術の自律性を積極的に、從つて體系的に基礎附けんとする見地から云へば、此の兩主義は理論的に必ずしも矛盾するものではない。尙藝術の本質は前述の如く精神の創造性にあり、而して此の創造性はまた全人格性を要件とするが故に、そこから藝術は當然教育と緊密の聯關を生ずる。既に古くシラーはカントの美學に立脚せる一種の遊戲衝動論を以て、かの有名なる『人間の美的教育論』を提唱したが、更に十九世紀の終りには、ラングベーンの名著『教育者としてのレンブラント』が出て、一層具體的にドイツ國民の爲に藝術的教育の必要なる所以を力說した。而も藝術と教育との關係は常に以上の如き意味に止まらず、ウェーバーの如きは進んで教育そのものをも一種の藝術と見做し、教育學の基礎を美學に求めようとした。以て兩者の深き聯關を立證するに足るであらう。但し「藝術教育」乃至「美的教育」に關しては別項參照。

（大西克禮）

文獻——*M. Dessoir*, Aesthetik u. allg. Kunstwissenschaft, ²1923. *E. Utitz*, Grundlegung d. allg. Kunstwiss., 2 Bde., 1914-1920. *J. Volkelt*, System der Aesthetik, III, ²1927. *R. Odebrecht*, Grundlegung einer aes. Werttheorie, I, 1927. *H. Lützeler*, Einführung in die Kunstphilosophie, 1934. *J. M. Guyau*, L'art au point de vue sociologique, 1912（大西克禮・小方庸正譯『社會學上より見たる藝術』三訂、昭和五—六年）。

藝術教育

［英］art education［獨］Kunsterziehung; künstlerische Erziehung (Bildung)［佛］éducation artistique

【藝術の教化性】　教育を最も廣義に解すれば、一切の社會的存在及び事象が教育的に作用するから、社會は藝術を存立させてゐることそのことによつて、常に意識的無意識的に一定の教育的役割をそれに果させてゐるといへる。これは所謂教育映畫の如き教育的に利用された藝術よりも、より自然發生的な一般娛樂映畫などの方が遙に巨大な教育的作用をなしてゐることからも明かである。この藝術の社會的教育的機能に著目して、社會の統制の任にあるものの側から藝術に對して執られる態度を「藝術統制」といふなら、それも廣い意味では一つの藝術教育的活動といひ得られる。一定の藝術の禁壓とか保護及び奬勵とかは藝術の教育的作用性を常に豫想してゐるからである。併しこれは本來的には藝術政策の領域に屬する問題として取扱ふべきであらう。

【社會に奉仕する藝術教育】　教育は狹義には一定の社會に於て成人の世代が社會生活に未熟なより若い世代に對して、その社會に適合した一定の情感的・知的・道德的狀態を植ゑつけ發達させることにあるから、こゝに藝術も他のイデオロギーと共に樣々の形で教育の中に入り込んでくる。たゞこの入り込み方は、時代或は社會の性格によつて、またそれによつて規定せられる教育の性格によつて一樣ではない。古代ギリシャの初期に於ては、ホメロスの敍事詩は、一切の知識の源泉として、一般的敎養の最高唯一の敎科書であり、中世ヨーロッパのキリスト敎寺院 cathedral は、その包括する彫刻・壁畫・硝子繪等の組織的集大成によつて、キリスト敎信者として知らなければならぬ一切の知識の「百科全書」を構成し、民衆の生きた敎師となつてゐた。音樂などもギリシャ敎育に於ては體操と共に最も主要な敎科目となつてゐたが、それはギリシャ音樂が韻律と階調の音樂として、詩に從屬してゐたため、未來の市民の勇氣と愛國心とを養ふ最良の手段と考へられてゐたからである。中世敎育に於ても、音樂は七自由科の一つを占めてゐるが、これは專ら未來の僧侶の資格の一つたる禮拜式の執行を豫想したものである。併し此等の場合は、いづれも藝術が市民や信者等、一定の社會共同體の有資格的成員の養成に利用せられてゐる場合であつて、藝術は特にその道德的價値・知識的價値・實用的價値に於て德育・知育の手段としてしか取上げられてゐない。それに引きかへ、十八世紀に先づ理論的提唱として現はれ、十九世紀に至つて學校敎育の中に確乎たる地位を占めるに至つた本來の意味の藝術敎育は、藝術を藝術たらしめてゐる美的價値に重點を置く美的敎育（美育）として立ち現はれてゐるところに全然異つた趣きがある。こゝに德育または知育に從屬しないところの美育としての藝術敎育がはじめて樹立されたのであり、そしてそれを促進したものはヨーロッパ諸國の各所に起つた所謂藝術敎育運動であつた。

【本來の藝術敎育】　本來の意味での藝術敎育は、美的敎養を未成年者、特に兒童に於て產出する方策の全體として定義される。こゝに美的敎養といふのは、美なるものに對する理解力と發達せる感情、並に美なるものを夫々の天賦に從つて何等かの形式に表現し形成する能力の謂である。藝術敎育が學校敎育の主知主義的偏向への反動として上程せられたものであるがために、それを「藝術による情操敎育」として把握してゐる人も少くないが、それはやゝ狹きに失する規定であらう。今日、學校または家庭で藝術敎育の部門となつてゐるのは、主として次の四つである。(一)音樂（特に唱歌）、(二)造形美術（圖畫・手工）、(三)文藝、(四)リトミック的體操。その他舞踊・演劇さへも次第にその中へ地步を占めつゝある。併し一口に藝術敎育と云つても、そこには二つの側面があつて、其等は密接に交涉しながらも一應區別せられる必要があらう。

(一)藝術への敎育　藝術敎育は、一面美的鑑賞力の養成と藝術享受への手引である。そして人々のうちには、藝術敎育を專らこれにのみ限定しようとするものもある。これに對しては、それが結局病弱な耽美主義者を作り、精神活動を受動的にするといふ非難がある。併し享受と鑑賞とは、常に批評と創作活動への追感とを伴ふから、それは單なる受動的態度といふことはできないばかりでなく、藝術鑑賞は多少とも享受者に創造的刺戟を與へて、その生產性を喚起するから、「藝術への敎育」は、結局「藝術の敎育」に通りつかずにはおかぬ。

(二)藝術の敎育　これは未成年者、殊に兒童の藝術的創作力の涵養をその主要課題とする。藝術的創造は、表現欲の發動を常に統制し限定する形成作用として規定される。從つてたゞ兒童の創造力を、その表現的衝動の無制限な開放へのみ向はしめる放任主義（例へば自由畫偏重）だけでは充分ではないし、また逆に形式的形成の煩瑣な劃一的な指導にのみ偏しても充分でない。前者を獨創の偏重といひ得るなら、後者は模倣の偏重である。正しい「藝術の敎育」はいはばその黃金的中正を步まなければならない。「藝術の敎育」は藝術の材料と手段との肉體及び精神による一定の法則的操縱に必ず結びついてゐるから、耳や目の能力・四肢の可動性の技術的訓練は、その不可缺的前提となる。この意味で技術敎育は、それ自らの獨立の使命を有するとともに、また藝術敎育の補助手段としての一面をも有してゐると云はねばならぬ。兒童が天成の創造的藝術家であるといふ考へに立脚して、藝術の敎育が極端に押し進めさせられることは甚だ危險である。眞の藝術活動は特殊な藝術的天分を有する極めて限られたる少數者にのみ許されてゐるものだから、嚴密な意味での「藝術の敎育」は天才敎育の範疇に屬するとも云へる。それを普通人に過度に課するときは、ディレッタントを作り出すことにしかならない。（林　邁夫）

文獻——*R. Goessler*, Erziehung zur Kunst, 1906. *H. Cornelius*, Kunstpädagogik, Leitsätze für die Organisation der künstlerischen Erziehung, 1920. *W. Rein*, Bildende Kunst und Schule, 1923. *R. Müller-Freienfels*, Erziehung zur Kunst, 1925. 阿部重孝「藝術敎育」（大正十一年）。

藝術敎育運動

【歷史】　イギリスに於ける近代生活の一般的藝術的改造運動に其端を發し、ドイツに移つてはじめて廣く學校敎育の改造を目指して行はれた敎育改造運動。ドイツに於ては十九世紀の八十年代に藝術敎育思想が擡頭したが、その出發點は學校ではなかつた。イギリスに於けるラスキン其他の人々の運動は更にそれに先だつて起つた。ハンブルク美術館長リヒトヴァルクは一八八六年「ハンブルク藝術同好會」（Gesellschaft Hamburger Kunst-

freunde を組織して他の諸都市に範を垂れ、その著『學校に於ける藝術』(Die Kunst in der Schule, 1887)其他に依つて廣く影響を與へ、特に初等教育者の盛なる參加に依つて一八八八年以來藝術品觀察の有益なる練習を行つて大いに世の注目を惹いた。彼の奬勵に依つて一八九六年には「學校に於ける藝術的陶冶奬勵教員會」Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule が建設された。又アヴェナリウス F. Avenarius は一八八七年以來雜誌『クンストワルト』(Kunstwart)を發行し、一九〇二年「デューラー聯盟」Dürerbund を組織して眞の藝術の民間に於ける有效なる普及に努力した。『クンストワルト』の同人シュルツェーナウムブルク P. Schultze-Naumburg は『文化事業』(Kulturarbeiten, 9 Bde., 1902-17)なる叢書を發行して、家屋・室内・庭園其他の藝術的構成に關する趣味を大いに喚起した。一八八九年ラングベーンは匿名にて『教育者としてのレンブラント』(Rembrandt als Erzieher)を著して、ドイツ人は本來豐にして深き藝術的天分を有する民族なるが故に、外國人を模倣するの愚を棄てて眞に地に即したる國民藝術を創造しなければならない。その典型はレンブラントである。彼こそは鄕土に即したるドイツ精神の眞の代表者であり、また特にドイツ的個人主義の代表者である、との力强き警告を與へて耳目を聳動し、同書は忽ち五十版以上を重ねた。次いで藝術教育の實際的・經濟的價値を强調したのはコンラート-ランゲ K. Lange の『ドイツ少年の藝術教育』(Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, 1893)である。

最後に全運動に對して最も偉大なる意義を有するものは三回の「藝術教育會議」Kunsterziehungstage である。その中心人物はランゲ・リヒトヴァルク其他の美學者及びライン・ケルシェンシュタイナー、レーマン、ザルヴェルク・ウェーバー・ウォルガスト H. Wolgast 其他の教育學者や教育者であつて、彼等は主なる藝術家と協力して第一回は一九〇一年ドレスデンに於て(造形美術)、第二回は一九〇三年ワイマールに於て(ドイツ語と詩)、第三回は一九〇五年ハンブルクに於て(音樂と體操)開催した。本運動は漸次北歐諸國並にアメリカに波及し、ベルギーは特にこの影響を受けることが甚だしかつた。續いて一九一二年には圖畫及び藝術教授に關する第四回國際會議がドレスデンに開かれた。藝術教育運動促進團體はイギリスに於てはこれより以前に成立して居たが、スウェーデン・フィンランド・オランダ・ルクセンブルグに於ても新たに組織された。フランスでも一九〇七年既に有力なる「學校藝術國民協會」Société nationale de l'art à l'école が設立された。この新運動は此等四回の藝術教育會議に於ては多少過激な形で現はれたが、その影響する範圍は大であつた。其後世界大戰中は藝術教育上の過激主義(藝術教育萬能主義)は影を潜めたばかりでなく、藝術的國民主義の重要性の認識も打擊を受けたが、一九二〇年の全國學校會議 Reichsschulkonferenz 以後は學校に於ける藝術教育の重大なる意義が再び認められるに至つた。かくして滿三十年の努力の結果として藝術教育學の教授學・道德教育學及び宗教教育學よりの分離(一九一七年グルンヴァルトが先鞭をつけた)が一般に認容されるに至つた。兒童の藝術的發達並に藝術教育に關する研究も一層即事的・批判的となり、兒童を直ちに生來の藝術家と見做し、或は逆に大多數の兒童は藝術的陶冶性なき(特に非音樂的な)ものと信ずるが如き極端論は影を沒するに至つた。また深い藝術的理解は思春期に於て始めて目覺めるものであるが、併しその藝術的前段階及び假令原始的であつても兒童の倦むことなき藝術的創作衝動を尊重すべきことを認めるに至つた。本運動の代表者はラスキン・ラングベーン・ランゲ・リヒトヴァルク・イッチナー H. Itschner・ゲッツェ C. Götze・ヨハンゼン H. Johannsen・ヒルト G. Hirth・ウェーバー等である。

【目的及び方法】　藝術教育運動の目的に關する主張は區々であるが、大凡左の五類に攝せられる。(一)藝術にまでの教育。藝術的翫賞を目的とするもの(ランゲ・リヒトヴァルク等)。(二)藝術による教育。藝術的創作を目的とするもの(ドレスドナー A. Dresdner 等)。(三)右兩者の何れにも偏せず、藝術的翫賞と藝術的創作の兩方面を融合し、兒童の藝術心を陶冶せんとするもの。(四)藝術の道德的教化價値を重んじ、藝術に依つて人間性を純化し高尙ならしめんとするもの(ラスキン・ヘルバルト・モーリス W. Morris 等)。(五)全教育活動に美的規範を適用せんとするもの(ウェーバー)。

藝術教育の方法に關する根本原則は(一)特に生徒の心理的發達段階を考慮すること。併し兒童期は寧ろ藝術的理解の前段階であつて、藝術的理解そのものは思春期及びその以後に於て始めて期待され得る。(二)各種藝術の特質に注意すること。藝術翫賞への指導は特に造形美術の場合に必要であり、また困難でもある。蓋し造形美術は既成の藝術品として翫賞者の眼前に横はつて居る(教師に取つても一義的な解釋方法が示されて居ない)からである。それに反して詩歌及び音響藝術の如く、作品が既成のものとしてでなく、順次新たに提示されながら成立し來るが如き(最初から進行の特定の線が語や音の繼起の順序に依つて示されて居て、その順序を變更すれば全體の意味も破壞されてしまふといふやうな)藝術に於ける指導は提示そのものの樣式に依つて或程度まで補はれ得る。說明は屢〻分解に陷り易い、從つて說明に重きを置き過ぎて生徒の藝術的體驗を害するやうなことがあつてはならない。藝術科學が目的でなくして藝術翫賞が目的なのである。藝術教育の決定的手段は單なる美術史にあ

りと考ふることは最も慎むべきことであつて、美術史は寧ろ歴史的陶冶の重要なる要素として考察さるべきである。

（松月秀雄）

文献——*E. Linde*, Kunst u. Erziehung, 1901. *H. Lachner*, Über künstl. Erzieh. v. Standpunkte d. Erziehungsschule, 1901. *K. Lange*, Das Wesen der künstl. Erzieh., 1902. *H. Wolgast*, Die Bedeutung d. Kunst f. d. Erzieh., 1903. *A. Lichtwark*, Übungen in d. Betracht. v. Kunstwerken, 1909. *W. Rein*, Bildende Kunst u. Schule, 1923. *G. Hirth*, Ideen über Zeichenunterr. u. künstl. Erzbild., 1887. *F. A. Schmidt*, Schönheit u. Gymnastik, 1910. *R. Hildebrand*, Vom deutsch. Sprachunterr., 1913. Kunsterziehung, Ergebnisse u. Anregungen d. Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar u. Hamburg. In Auswahl, hrsg. vom *Zentralinstitut f. Erzieh. u. Unterr. in Berlin*, 1929.

藝術社會學

〔英〕aesthetic sociology 〔獨〕Kunstsoziologie 〔佛〕sociologie esthétique

【意義】 藝術をイデオロギー、即ち人間の社會的精神的生産の一部門と見るとき、藝術的活動は社會の中での、そしてまた社會への活動として、その兩者には相互規定、相互作用の關係のあることが認められる。この藝術と社會との間の種々の相互關係をとり上げ、そこに見出される法則を說明するのが、一般社會學の特殊部門としての藝術社會學である。美學者のうちには、これを美學及び藝術學の側から見て、その一部門として「社會學的美學」〔英〕sociological aesthetics 〔獨〕soziologische Ästhetik 〔佛〕esthétique sociologique と呼んでゐる者も少くない。

【歴史と問題】 獨立の一學問部門としての綜合的體系化の試みは二十世紀になつてからやつと始まつたばかりであるが、何等かの「社會學」的見地からの藝術の學的考察は、いつの時代にもあつた。既にギリシャに於ても、プラトン・アリストテレスはモラリスト若しくは教育家の立場から、社會に於ける藝術の役割を中心にその藝術論を展開してゐる。併し藝術社會學の歴史は十八世紀にはじまると見るべく、デュボ J. B. Dubos (1670–1742)・スタール夫人 Mme. de Staël (1766–1817)・ヴィンケルマン J. J. Winckelmann (1717–68)・ヘルデル等々はいづれも藝術を社會の表現として、その社會の精神や習俗や政體等から、又その社會の自然的基礎たる地理的環境から說明しようと企てた。十九世紀後半になると、實證主義・進化論・人類學・心理學などの影響の下に、テーヌ H. Taine (1828–93)・グローセ E. Grosse (1862—1927)・ギュヨー等がそれぞれ藝術社會學に新しい領域を開拓した。テーヌは藝術の「博物誌」を企圖し、藝術の成育の規定的要因として「人種」・「環境」・「時代」の三つを設定し、これによつてあらゆる時代の藝術の特異性を說明しようとし、グローセは藝術社會學の對象に原始民族の藝術を導き入れ、風土が社會的生産を通じて藝術を支配することを明かにした。今日、勢力ある唯物史觀的藝術社會學は此等の學說の批判的修正から始められ、プレハーノフ G. V. Plechanov (1857–1918)・ハウゼンシュタイン W. Hausenstein (1882—) を經てフリーチェ V. M. Friche (1870–1929) に至つて一應綜合的な輪郭が與へられた。併し彼の體系に於ては、一定の社會形態と一定の藝術の型との間の法則的聯關を設定し、併せて、反復される類似的社會形態が存する場合、一定の同型的藝術の法則的反復の存するを明かにすることがその根本任務となつてゐるから、その枠に入らぬ多くの問題が遺され、一種の粗描的な類型學 Typologie に止まつてゐる。同じく從來の藝術社會學の批判的作り變へを企てたラロ C. Lalo は、藝術を規定する社會的條件のうち、このものを非審美的社會的條件（家族・職業・政體・戰爭・宗教等）と審美的社會的條件（美意識・美的評價・美的制裁等の社會的形態、及び技術）に分ち、また藝術の社會への逆作用の問題をも加へてその體系を仕上げたが、その折衷主義的立場の故にそれはまだ一つの學問的雜炊の域を脫せぬ。生れたばかりのこの學問の任務・問題・方法の正しい設定はまだ今後に待たねばならぬことを思はしめてゐる。（林 達夫）

文献——*J. M. Guyau*, L'art au point de vue sociologique, 1887（大西克禮・小方庸生譯「社會學上より見たる藝術」三册、昭和五—六年）. *E. Grosse*, Anfänge der Kunst, 1893（安藤孝譯「藝術の始源」大正十年）. *H. Taine*, Philosophie de l'art, 1865（藏原哲士譯「藝術哲學」大正十五年）. *C. Lalo*, L'Art et la vie sociale, 1921（田部重譯「藝術と社會生活」昭和十一年）. *V. M. Friche*, Sochiologia iskusstva, 1926（昇曙夢譯「藝術社會學」昭和五年）.

藝術政策

【意義】 藝術の政治的統制のために設定せられる政策のことをいふ。

【藝術の政治的干渉】 一般的に云へば、如何なる時代の如何なる社會に於ても、その支配的政權はその統治する社會の藝術を無放任のまゝに打ち棄てておくわけではなく、何等かの形でそれに干渉してゐるから、如何にその政治的干渉を行ふかといふ何等かの基本的方策が存する限り、それは藝術政策と云ひ得られる。例へば「檢閲」といふ國家的制度は藝術に對する政治的干渉の一つの場合であるが、これは藝術に一定の行動的自由を許しておいて、これを上から監視し、その範圍を踏み越えるものを「禁止」するといふ、あらゆる國家の持つてゐる拘束制限の制度である。ところが何が社會の「公安を紊し」、「風俗を壞亂する」かの境界線の規定は、絶對主義的專制政體と民主主義的立憲政體とでは非常に異るし、

同一政體に於ても時代の刻々の社會情勢によつてもまた大いに異る。從つて藝術に於ける政治的干渉はこの「檢閲制度」といふ禁壓的消極面だけで行はれてゐる場合に於ても、常に情勢に應じての藝術に對する政治的統制の謂はば無意識的乃至半意識的な藝術政策を底に藏してゐると云はねばならぬ。

【積極的藝術統制】　併し特に人が藝術政策について語るのは、支配的政權が一定の明確な、意識的な、藝術に對する具體的要求と細目的な註文とを提げて、その要求・註文に適つた藝術を協力・保護・奬勵等の諸手段によつて育成し、また逆にそれに合致しない、またはそれに對抗する藝術を彈壓・剪除するために積極的に乘り出す場合である。これは社會の崩壞期・變革期・改造期のやうに安定を缺き、危機を藏する時代には必ず現はれてくる藝術政策の形態であつて、社會内の階級的對立の激化や腐朽の昂進は藝術の方面にも作用して、叛逆的・反對派的乃至反社會的藝術の出現が社會的混亂や不安や崩壞を一層助長するに至るのを防止する對症療法的方策である。卽ち支配的政權は、社會的對立・社會的解體・社會的危機等の克服のために、國民を一定の*イデオロギーに軌道づけ（國論の統一）の場合の如く）、その集團的エネルギーを「健全」ならしめる必要から、藝術に對する組織的干渉及び誘導の全具體的方策の一體系を樹立するのである。この場合、特に一定の國家的・政治的イデオロギーに基いた、宣傳・煽動を目的とする政策的藝術の人爲的培養及び强權的奬勵がその主要任務の第一となつてゐることは注意されねばならぬ。ソヴィエト聯邦・ファシスト・イタリー・ナチスのドイツに於ける場合、また我國の映畫國策の場合等がそれである。

【政策的藝術】　政策的藝術は一定の政治的目的に奉仕する藝術で、謂はば藝術政策の具體化であるが、政治は常に社會の行動の統制を事とするから、それはまた特に倫理に奉仕する敎化的藝術としても立ち現はれる（敎化映畫などがその例）。其等はいづれにしても藝術の敎化的機能に著眼し、その敎育的作用力を勘定に入れた、藝術の社會的利用の一つの場合であつて、一定の社會的效果及び一定の行動方向を惹起せんとする意向を追及する意味でそれは「傾向藝術」の一種とも云ひ得られよう。だが、廣い意味では、政策的藝術は、政權が國家的公的に意識的な藝術政策を掲げて政治的干渉に乘り出すと否とに拘はらず、市民的半官的には、いつの時代にも「御用藝術」として存在してゐることも注意されねばならぬ。

（林　達夫）

形象

〔獨〕Gebilde

【形象の意義と研究法】　一般に形成されたものを云ひ、心的過程が心的要素によつて形成されたものを心的形象 psychisches Gebilde と稱することもあるが、人間の作意によつて形成された生活形態或は文化形態を意味する場合が多い。而して人間の作意は社會的關係において表現されるから、これらの形象は一般に社會形象 sozialgebilde と稱せられる。社會形象は人間の社會的行動として種々なる生活形態を形成するが、それと同時に自然を加工して生活の要求を滿足さすための種々なる技巧を發展せしむる。從つて社會形象は種々なる生活技巧の表現であるといへる。かゝる生活技巧の表現としては住宅・道具・職場・學校・藝術・學術・武術等あらゆる文化生活に必要なる機關が物質的基礎の上に成立してゐる。かくして社會形象は精神と自然との技巧的統一としての文化であり、從つて精神は自然に對する人間の技巧により具體化され、人間の主觀を超越した客觀的精神として存在する。而してかゝる形象のうちに認められる客觀的精神が形象の意味である。故に自然の現象は自然科學の方法によつて理解されるが、文化の形象は精神科學或は文化科學の方法によつて理解される。自然現象の理解にはそれを成立せしめてゐる條件として實踐的存在としての人間を認めることはできぬのであるが、文化形象の理解にはそれを認めねばならぬ。實踐的存在としての人間の技巧は人間精神の表現であつて、表現の過程及びその結果としての形象を理解する方法が自然科學の方法とは別に考へられねばならぬ。精神科學としての*表現學及び*解釋學はこの問題を解決せんとする一の方法である。例へば*建築は一の文化形象である。建築樣式の變遷は生活形態の變遷を物語つてゐる。建築の技巧は建築學を發達せしめるが、これは人間生活の要求並に人間勞働の技術を問題として研究せねばならぬ。從つて建築史及び建築學は單なる自然科學の方法によつては研究されない。これと同樣に文藝も一の文化形象である。文藝樣式の變遷は生活形態の變遷を物語り、文藝の技巧は文藝學を發展せしめ、これは作家の創作を問題として研究せねばならぬ。從つて文藝史及び文藝學は言語表現としての文化形象を解釋學及び表現學の方法によつて研究すべきである。

【國語敎育における形象と理解の問題】　言語は音聲及び文字によつて表現された意味の形象である。故に言語の敎育は、如何にして意味を言語として表現せしむるかの方法と如何にして言語の意味を理解或は理會せしむるかの方法である。併し言語の表現はそれを通じて他人がその意味を理解することを豫想するものである。從つて種々なる生活場面に於て體驗した意味を言語として表現するためには社會形象としての言語の意味を理解してゐねばならぬ。表現と理解とは形象に含まれる二つの契機で、意味はその關係によつて成立する。從つて言語は個人の體驗を社會形象として表現することで、かゝる表現は言語による主觀的體驗の客觀化卽ち客觀的精神としての意味の形成 Bildung によつて可能となる。言語の敎育はかゝる意味の形成としての言語の陶冶であつて、

國語教育は國民の生活を國語によつて理解し表現せしめ、國家としての言語協同體（「言語社會學」の項參照）を形成せしむることである。

なほ形象と理解の關係は國語教育に限らず、音樂・圖畫・手工の如き藝術或は技術教育の方法としても同樣に問題となる。（城戸幡太郎）

文獻——*W. Wundt*, Grundriss der Psychologie, [15]1925. *H. Freyer*, Theorie des objektiven Geistes, 1923. *R. Müller-Freienfels*, Allgemeine Sozial- und Kulturpsychologie, 1930. 垣内松三「形象と理會 巻一」（昭和八年）。

京城帝國大學

【沿革】　日韓併合以來朝鮮の教育施設は年とともに發達したが、大正八年九月齋藤實が朝鮮總督となるに及び、内鮮共通の精神を以て初等教育より大學教育に至るまで之を整備せんことを期し、同九年朝鮮總督府に臨時教育調査委員會を設けて審議の結果、同十一年二月「朝鮮教育令」の改正を見るに至り、大學教育及びその豫備教育に關する制度も制定せられた。次いで大正十二年十一月京城帝國大學創設委員會を設けて創立に關する事項を審議し、同十三年五月「京城帝國大學官制」（勅令第百三號）の公布により設置され、勅令第百四號を以て法文學部及び醫學部を置き、同十五年四月より施行することとし、更に朝鮮總督府令第二十一號を以て豫科を設け、同十三年五月開校、同十五年三月豫科第一回修了生の出るに及び、同年五月より兩學部の授業を開始した。

【現制】　「朝鮮教育令」（大正十一年二月勅令第十九號）第十二條により「大學令」に依つてゐるが、同令中、文部大臣の職務は朝鮮總督之を行ふ規定である。法文學部・醫學部の二學部を置き、法文學部は法學科・哲學科・史學科及び文學科の四學科に分る。講座數は法文學部四九、醫學部二六。學部には豫科修了者を入學せしめ、在學期間は三年（醫學部四年）以上、別に選科生・聽講生・專攻生・外國學生の規程を設け、また、大學院を置く。豫科は文科・理科に分れ、修業年限二年、中學校又は高等普通學校第四學年を修了した者、又は之と同等以上の學力ありと指定した者を入學せしめる。内鮮共學制をとり、學生數は昭和九年度に於て、法文學部二二七名（内地人一三二、朝鮮人九五）、醫學部二九八名（内地人二三三、朝鮮人六五）、豫科三〇九名（内地人二〇〇、朝鮮人一〇九）である。なほ同大學には附屬醫院及び附屬圖書館を附置してゐる。

法文學部に朝鮮史學、及び朝鮮語學・朝鮮文學の講座を置き、その講義及び研究を行つてゐることは同大學の特色であり、又、附屬圖書館は舊韓國時代からの奎章閣の圖書・古文書・古記錄類等を多數藏し、朝鮮研究の資料に富んでゐる。

【所在地】　京城府東崇洞。醫學部は同蓮建洞、豫科は京畿道高陽郡崇仁面清涼里。（飯田長三）

文獻——「京城帝國大學一覽」。

敬身堂（ケイシンダウ）

萩藩の庶民教育機關。

【日章舍の廢止と敬身堂の設立】　萩藩の庶民教育・社會教育の上に劃期的な進展を齎したものは、文政十年（1827）、萩城下に心學日章舍が設立せられたことであつた。士庶有志の手によつて出來た日章舍は、天保十年六月（1839）、藩主毛利敬親、前代齊廣（ナリヒロ）の遺志を繼いで銀十貫目を下賜して心學奬勵の意を明かにし、廻村巡講の爲の資と日章舍經營の基本金たらしめしより、純然たる藩立の教化機關となつた。同八月、撫育方よりも銀二貫目を下附し、更に領内十三宰判區の有志よりも各銀十貫目づつを醵出することとなつて、所謂心學修補銀制度が確立した。天保十三年に至り日章舍を移して新築落成し、舍の經常費は勿論、廻村道話費年々百五十日分づつの支出にも堪へる豫算が組めるやうになつた。然るに嘉永二年正月（1849）に至り、藩は庶民教育の方針を一新して萩城下に於ける心學道話を禁止し、日章舍を沒收し、敬身堂を公設公開するに至つた。

【敬身堂の教育機構】　敬身堂は儒學を本とした小學講談の道場であり本部であつた。敬身堂の講舍は舊日章舍の建物を用ひ、心學修補銀は、そのまゝ小學講談修補銀に振替へられた。そして敬身堂は之を明倫館に附屬せしめ、講師の人選は明倫館御用所にて行つたものであるが、普喜彌傳太（萩在住）・大中七郎右衛門（都濃郡鹿野村在住）の二人がいつも講談師に選ばれて、領内各地を巡講した。「諸郡地下人爲教諭、農業ニ不相障時節、年中兩度、小學講談師被差廻候」といふ趣意でもあり、仕組でもあつた。折角のこの新しい試みは、併し失敗に終つて、嘉永六年の夏以來中絶の止むなきに至つた。元來儒者の小學講談は餘りに生硬に過ぎて、人民の喜ばざる所であつた。仍て講談の中止となるや、心學道話の再興を願ひ出づる地方多く、安政元年閏七月（1854）、山代宰判先づ認可を得て心學者古谷振岳を招請せしより、美禰・奥阿武の二宰判も亦之に倣つた。安政四年に至り、他の十三宰判も亦心學道話の再興を願ひ出たが、藩は面目上之を許さず、却つて小學講談復活の諭達を發した。「農民教導之儀は、常々無間斷在々迄行屆候樣、可有之處、近來講談師之廻郡及中絶、民間之風俗不宜哉に相聞候。尤講談師之人物、地下之受人肝要に付、以來は私門弟之内、其外にても、地下向信仰可仕人物にて手廣く相撰、試聞等仕、論定之上、名前旁郡奉行へ相達、相應之御仕成等有之、不絶廻郡被仰付候て……」といふのがその趣意であつた。時は安政四年九月のことである。表面小學講談復興と見掛けながら、講談師の中へ心學者を加へて人民の要求を充たした。かくて敬身堂は依然として萩藩に於ける庶民教化の中心道場として嚴存す

ると共に、素讀・算術・習字をも教へる鄉學の仕事をも兼ねることとなつた。（石川　謙）

文獻——御園生翁甫「萩藩の庶民教化」（「山口縣教育」第三二二號、昭和二年）。石川謙「心學教化の本質並發達」（昭和六年）。文部省「日本教育史資料」卷十八（明治二十五年）。

計數器 〔英〕 counting machine 〔獨〕 Zählmaschine 〔佛〕 machine de compte

【沿革】 計數器發達の沿革は、コメニウス以來の直觀教授の提唱と發達との線に沿うてゐる。殊にペスタロッツィとその一派とに依つて、初步的算術教授の必要なる教具の一つになつた。ラウマー・リントナー・ディーステルヴェーク・クニルリング R. Knilling 等は各〻獨自の具體的なものを考案した。魚類や果實の素描や模型を並列したもの、線・丸・棒等の組合せから成つたもの、また我國の算盤式のもの等が種々工夫されてゐる。我國でも富永式・安東式その他の計數器がある。其等は今日既に多くの小學校で實際に使用されてゐる。併し他方には計數器の圖式發展として數圖（〔直觀主義と數〈主義〉の項參照〕）がある。またクニルリングの計數板の如きは、すでに計算器と數圖との兩要素を加味したものである。科學の發達に伴ふ數範圍の急速なる擴大化は、數自體の形式的抽象性の故に、兒童研究の發達と相俟つて、數觀念の發達促進や數概念の養成のために、計數器問題を一層發達させようとしてゐる。

【意義】 計數器は算術教授の出發及び初步的段階に於ける數觀念養成のための直觀的方便物である。それは數字が純粹なる抽象的象徵性を本質としてゐるのに反して、兒童の心理的特質はむしろ感官的直觀性に富んで居り、其故に抽象性の理解や認識が極めて困難であると言ふ事實からである。直觀的媒介物としての計數器は、抽象的な數觀念の養成とその發達に缺くべからざるものと考へられ、直觀教授全般の中でも、特に苦心が拂はれてゐる。計數器の本質的意義は、數概念の象徵にある。數概念の象徵としては次の三種に分つことが出來る。(一)物的象徵（小石・ラムネ玉・指・果實の類）、(二)圖式象徵（線・丸・點等）、(三)數の象徵（數字）がそれである。象徵の一般的意義は、最も具體的なものと、最も抽象的なものとの結合を未分化の狀態に於て直觀することである。敎上の理由からして自然物その他の實物も計數器として充分に適用され得る。身體に備つた指、手近に得られる小石等は充分に利用されなければならない。然るに何故前述の如き計數器が更に工夫考案されなければならないのか。其等の根本主張を概括すれば、計數器は(一)實物よりも取扱上容易である。(二)規則的に自由に排列することが出來る。(三)系列的順序に排列することに依り數單位を表示することが出來る。(四)分解綜合が自由である。(五)同質・同量である故に的確に數概念に結合される。併し此等の概括は未だ便宜主義であつて、計數器自體の本質的意義を解明するためには、一層原理的な認識に據らなくてはならない。

【改良の主要點】 現在までに考案されたものの多くは、何れも千篇一律で、小石やラムネ玉の域を脫してはゐない。これなら寧ろ自然物の方が兒童には興味深いであらう。また指の使用が最も容易で實用的でもある。要するに計數器考案者の總括的主張の何れもが實物の利用價値以上に出てゐないのは、從來の數詞の暗誦を主とするやうな弊に陷つてゐる數へ主義の缺陷を超克してゐないためである。計數器の本質的意義は、數學教授に於ける直觀主義と數へ主義を止揚した新しい綜合の中に發見されなければならない。卽ち原理的には實物から數概念に至る象徵過程を段階的發達、例へば實物・計數器・作圖・數字としての位置を決定し、且つ數的關係の函數的理解の實驗・實測に役立ち得るものにして初めて算術教授の本質的直觀物となり得るのである。そのためには最小限次の諸條件を具備すべきである。(一)兒童に興味あるもの（自由自在に解體・結合されて種々なる象徵的形態を創り得る積木風のもの）。(二)的確にして迅速なる分解綜合の可能なるもの（分解綜合は四則の基礎であり、從つて算術の全領域を網羅する故に最も重要である。併しそれは縱と橫とに並べ得るだけでなく、高く積み上げ得るものとして立方體が適當である）。(三)函數觀念を發達させるに便なるもの（函數觀念の養成は數學の本質的使命であり、且つ一般的生活現象の關係的把握の基礎である。それ故に數觀念の發達も函數觀念の養成に依つて完成される。從つてかゝる目的を果し得る計數器は、長さの比較、廣さの比較、大小の比較を自由に明確に表示し得るものでなければならない。卽ちさきの立方體が新たに問題になる。立方體の數は最小限 n^3 は必要である。更にその立方體を基準にした長方體が系列的に長短を異にしたものが一定數だけ含まれてゐなければならない。こゝで初めて先の分解綜合が系列的に作業されることに依つて函數的に取扱はれ、また距離・面積・體積・重量等に關する比較觀念の養成も容易となる）。(四)作圖への導入が容易なるもの（兒童にとつては具體的事實の動的關係把握は困難である。それは關係把握が抽象的思惟の操作に基くからである。作圖は物的象徵としての計算器よりも一段高い段階にある。我々は兒童の直觀をして基本的段階—實物・計數器・作圖・數字及び數的關係—に於て指導し、具體から抽象への的確なる進路を發見すべきである）。

現在諸外國に於て使用されてゐる計數器の種類は多いけれど、漸次立方體に替りつゝある。殊にアメリカに於ては殆ど立方體に限られてゐる。尙副次的な問題として考慮さるべき、携帶に便なること、廉價なること、堅牢たるべきこと等の諸點より觀ても立方體は無難である。

（山下徳治）

藝道（ゲイダウ）

藝道といふ言葉は、單に藝といふだけの意味にも用ひられる。藝道未熟にござりますれば、などといふ口上の藝道が、それである。次なる藝とうを御覽に入れますといふ、藝とうも亦、それである。然しさういふ藝道といふ言葉の使ひざまにも、よく味はつて見ると、その奥には、やはり、藝を單なる藝としてではなく、道として考へる考へ方が、はつきり動いてゐるやうに見える。何藝によらず、凡その藝は、一つの道である。從つてその道に入るのでなければ、もしくはその道で苦勞した者でなければ、藝は藝として通用する事が出來ない。その意味で藝は、專門的なものだといふ考へ方である。

然し藝を單なる藝としてではなく、道として考へるといふ事は、單に藝が專門的なものであるといふ事、平たく言へば、その道に年季を入れ、その道の飯を食ふといふ事だけを意味するのではなかつた。藝は古今を貫ぬいて續いてゐる、一筋の道である。その道を前代から受け繼ぎ、自分の一生を費してそれをあるき續け、自分があるいて到達した最後の地點を、後に來る者への遺贈として殘すといふやうな、さういふ意味での道の考へ方も亦、その中には含まつてゐるのである。『敎訓抄』の著者狛近眞が、その自序に「自生年廿六歲始テ加舞道ノ一列朝廷ニ仕（つかまつ）間、當座ノ名譽ハホドコストイヘドモ、面目ニアラズト云事ハナク、二道ヲカヘリミレバ、秘曲身ニアマリテ、傍輩ムネヲヤスメズ。官職ヲ思バ、同輩ノカウベヲフミテ、祖父ノアトヲヽヒタリ。曾祖父ガ記錄ヲ傳得テ、尤モ嫡家ノ流タリ。而齡既ニ六旬ニミチナムトス。口惜カナヤ一兩ノ息男アリトイヘドモ、道ニスカズシテ、徒ニアカシクラス事、寶ノ山ニイリテ、手ヲムナシクシテイデナムトス。甚愁歎無極者ナリ。仍子ヲ思フ道ニハマヨフナル事ナレバ、カタクナハシキ事ドモヲ、少々シルシヲキ侍ベシ。後見ソシリヲナスベカラズ。」と書いてゐるのも、道をさういふ道として會得してゐればこそ、出て來得る感慨であると思はれる。自分のあるいて來た道が、自分だけで絕えてしまふ事は、近眞にとつて、堪へられない淋しい事なのである。それだから近眞は、せめて自分が體得したものを書き綴る事によつて、自分の子が、この道をあるき始める氣になる日の爲に供へて置かうとするのである。日本の藝術に携はる者が、その藝の祕奥を世襲にするといふ事、從つて家の藝といふものが日本に存在するといふ事、さういふ事も、畢竟の意味では、かういふ道の考へ方から出發するものであると言つて可い。

同時にかういふ道の考へ方は、その道が古今を貫ぬいて一筋に續くものなるが故に、この道さへ守り續け、もしくはあるき續けてゐさへすれば、自分は死んでも自分の道は——自分の藝は死なないといふやうな、一つの信念を、その道の人に吹き込んだやうに見える。自分の一生、もしくは人間の一生、もしくはその人間によつて構成されてゐる世間の本體は、有爲轉變の、夢幻のやうな果敢ないものに過ぎなかつたとしても、自分の道だけは——自分の藝だけは不朽である。少くとも自分が、自分の父祖から受けとつた道を、いくらかでも先きにあるきつづけて、それを後代に遺し、後代が尙その先きをあるきつづける事が可能であるといふ意味では、その道の一節として、自分は不死であるといふ信念である。その信念あるが爲に、その藝術家は、あらゆる屈辱にも拘はらず、又あらゆる困難にも拘はらず、高邁な抱負と偉大な理想とに燃えて、念念不斷の緊張と精進とを怠る事がないのである。その事は例へば『十六部集』を貫ぬく世阿彌の精神に觸れる事によつて、最も鮮明に會得する事が出來るであらう。

然も道をさういふ意味に理會する時、道は必然のものであり、自己や世間や世間を形づくる人間は偶然のものであり、從つて道の爲には、自己を犧牲にする事も、また世間や他人を犧牲にする事も、亦已むを得ないといふやうな藝術至上主義的な考へ方が生れて來るのも、亦當然であると言つて可かつた。『宇治拾遺』に出て來る「繪佛師良秀」は、隣の家から火が出て自分の家に燃え移つたのを、その向ひ側に立つてじつと眺め入り、時時は「打頷きて」笑つてゐた。見舞に來た者が、「あさましきことかな。物の愚き給へるか」と訊いたのに對して、「何條物の愚くべきぞ。年比不動尊の火焰を惡しく書きけるなり。今見れば、斯うこそ燃えけれと心得つるなり。是こそ所得（せとく）よ。此道を立てゝ世に有らんには、佛だに善く書き奉らば、百千の家も出できなん。……」と答へたと傳へられる。また坂田藤十郎は、姦通の心理を實驗する爲に、祇園のお茶屋の女房に戀をしかけ、話が纏まりさうになつた瀨戸際に、急いで逃げて歸つて來、翌日實はかうかだと白狀して、謝罪したと傳へられる。自分の道を何ものにもまして大事にしたといふ酌量がない限り、是は許すべからざる藝術至上主義であるに外ならないのである。

然し藝を道と考へる考へ方は、是だけでは盡きてゐない。『莊子』の中に出て來る、牛を解く「庖丁」は、文惠君から、技も蓋し此に至るかと歎賞されて、匠の好む所は道也、技よりも進むと答へてゐるが、さういふ意味での道も亦、藝道の概念の中にはあつた。この「庖丁」の言ふ所によると、「庖丁」は牛を解くに當つて、初めのうちは、牛の體軀全體が眼に著いて仕方がなかつたのださうである。その爲め彼は、眼がちらちらして、何所から手を著けて可いか、見當がつかなかつた。三年たつたら、その牛が、その偉大な體軀全體によつて「庖丁」の拘泥を强ひる事はなくなつたが、それでも尙その牛は、何所かで「庖丁」の眼をちらつかせる事を已めな

かつた。然るに今となつて「庖丁」の眼に映るものは、その牛の、皮と肉との、もしくは肉と骨との、もしくは骨と骨との、隙間だけである。「庖丁」は今や、その隙間・隙間を縫つて、刀を入れて行く。從つて刀は易易と自在に動き、牛は、易易と自在に解かれるに至つたといふのである。——勿論是は、一方から言へば、技の錬磨の功でもあつたに違ひなかつた。然しその技の錬磨の功は、對象の機構を具さに知り悉すとともに、その對象から離れて、それを易易と自在に支配する事の出來る、拘泥のない、自由な、自然な心法の獲得を俟つて、初めて完成される技の錬磨の功であるのに外ならなかつた。さうして「庖丁」は、さういふ心法の獲得を道と名づけるのである。「庖丁」にとつて、必要なのは、道であつて、技ではなかつた。更に精確に言へば、「庖丁」は技を通して道に入らうとし、且つ道に入り得てゐるのである。——かういふ意味での道の考へ方が、日本の藝術にいつごろ現はれて來たのか、私にはまだ審かではない。是は或は佛教思想の浸潤と重大な關係がありはしないかとも思はれる。然しそれは分からない。唯中世以後の日本の藝術家で、この意味で、藝を通して道に入つた者は、枚擧に遑ないほど、數が多い事は事實であつた。世阿彌がさうである。利休がさうである。芭蕉がさうである。凡そ一藝に秀でて、それによつて、同時代の者及び後世の者に、偉大な影響を及ぼした藝術家は、殆ど凡て、この意味で道に入つたものであると言つても、決して過言ではなかつたのである。さうして是こそ藝道の概念の、精髄を形づくる筈のものなのである。

「藝道教育」の項參照。

（小宮豐隆）

藝道教育

【本質】　中世藝術の特質は、それが單なる技術としてではなく、道そのものとしての發達を示したところに存する。あらゆる藝道は、それが專門的であり、傳統的であり、又超個人的である意味に於て、「家」としての存在を示してゐた。そして禪宗が師資相承を以て法を傳へ來つたやうに、この時代の藝道はすべて師承傳授によつて持續せられ、發展せられてゐた。從つて稽古と傳授とが藝道の中心問題を成し、こゝに特色ある教育事實を存立させるに至つた。

夫々の藝道に於ける「家」は、時に單なる門閥としての勢力爭ひに墮ちた場合も少くなかつたけれども、本來の意義に於ては、彼の世阿彌元清が「家、家にあらず、つとくを以て家とす」といつてゐるやうに、道の傳統そのものに外ならなかつた。しかもその道たるや、同じ世阿彌が「命には終あり、能には果てあるべからず。」といつたやうに、無限に發展しゆくものである。この無限に發展しゆく藝道に實參することが、稽古であり、傳授であつた。從つてそこには一道への集中と一生涯に亙る稽古の持續が要せられ、全生活を以てその道を稽古し、全人格を以てその道を體現せんとする獻身的精進が求められてゐた。この意味に於て、藝道教育は佛教の教育がさうであつたと同じやうに、個人中心の教育ではなく、道中心の教育であつたといつてよい。

【方法】　藝道教育の方法は、この故に、徹底的な實踐的體得主義であつた。しかもその藝の凡てを稽古の對象とする實踐ではなく、基本的なるもの即ち型を確立してこれを徹底的に稽古し、習得すると共に、これによつて稽古の主體たる自己をその道の體現者として鍛成し、この基礎から發展的なるものを發展的なるものとして展開させようとした。この意味に於て、藝道教育は實踐的體得と陶冶的發展とを方法的精神とするものであるといつてよい。

藝道教育の方法は、かく實踐的體得と陶冶的發展によるものであつた爲に、又單なる見聞的習得や知的說明的傳授を用ひなかつたが、このことはやがて、所謂祕事祕傳の成立ともなつた。殊に藝術的效果が、鑑賞者の豫期を超えることによつて顯著にされるといふ事實のためにも、この傾向は一層强められた。世阿彌はこれを「能の奧を見せずして生涯を畢すを、當流の奧義、子孫庭訓の祕傳とす。」といつてゐる。

【教育史的意義】　かくして中世の藝道教育は、その根柢を宗教的道德的精進と一致せしめた稽古精神の樹立に置き、これの實踐によつて、日本的な佛教の一發展形態としての藝道を、又全人的要請を體現した特色ある中世藝道を實現せしめたものである點に於て、日本文化史上、又日本教育史上注目せられなくてはならない事實である。

（西尾　實）

文獻——久松潛一編「中世歌論集」（昭和九年）。「世阿彌十六部集」。「わらんべ草」。「役者論語」。

刑務官練習所

【英】　prison officer's training school

【刑務官養成の必要】　自由刑の本質は一面に於て犯人隔離の作用を營むがその主目的は犯人の敎化改善にある。故に、自由刑の執行を爲す者は須らく指導者たるの知識と資格とを有する必要があるが、その意味に於て、現代、イギリス・アメリカ・ドイツ・ベルギー及びオランダ等に於て刑務官吏の訓練といふことが强調されて居るが、我國に於ては早くより之に關する組織があつた。

【刑務官練習所の組織】　我國に於ける刑務官養成の方法は二樣に分れる。その一は各刑務所に附置されて居る刑務官敎習所で、その二は財團法人刑務協會に於て經營されて居る刑務官練習所である。前者は新任の看守に行刑に必要なる科目即ち監獄法、刑法及び刑事訴訟法等の概念を敎授しその期間は二箇月である。後者は刑務官吏に對して行刑敎化を爲すに必要なる知識を授けると同時に將來の指導者を養成するを目的とし、その期間は一定でないが約六箇月、而して看守長養成の爲の普通練習

所と高級職員養成の爲の特別練習所とに分れる。此の練習所は刑務協會の經營にかゝるも政府の補助を受け所長は司法省行刑局長之に當る。

【教授科目】　監獄法・刑法・刑事訴訟法・少年法・法學概論・會計法・治安維持法・工場法・社會教育學及成人教育學・低能兒教育論・犯罪心理學・犯罪社會學・倫理學概論・釋放者保護論・社會政策學・精神病學等。

【沿革】　刑務官練習所の設置は世界的に新しい問題であるが、獨り我國に於ては明治二十三年に始められたが、一時財政の關係より中絶、明治三十七年再開されて以來今日に至る。從つてその業績既に海外に聞えアメリカのギリン教授 J. L. Gillin は我國のそれを以て世界のパイオニーヤなりといふ。　（正木　亮）

文獻——正木亮「監獄學の新思潮と我行刑の基本精神」（『法學志林』第三五卷、昭和八年）。Schmidt, Reform der Beamtenausbildung in der preussischen Strafanstaltsverwaltung (Blätter für Gefängniskunde, Bd. 62, Hft. 2, 1931). J. L. Gillin, The World's oldest Training School for Prison Officials (Journal of Criminal Law and Criminology, Vol. 23, No. 1, 1932).

啓蒙時代の教育

【概觀】　啓蒙時代は近世教育に對して特別の關係を有する。それは近世ヨーロッパの教育の理論及び實際の領域に於て效果の多かつた改革運動の時代であり、教育の作用及び人間本性に對する信仰が活潑であつた時代である。斯かる信仰からドイツの*フォルクス・シューレの理念が生れたのである。

この時代の教育の根本特徴はその極めて合理的個性的にして實利的な點にある。如何なる人間も同樣な合理的な素質を有するからその悟性を自覺することに依つて有德な幸福な生類となり得るといふのがこの時代の教育の根本的前提であつた。教育者は思辨的方法と經驗的方法とを用ひて教育及び教授の理論を普遍的な確乎たる原理の上に建設し、教師の重大にして偉大な天職に就て考究し、兒童の研究に力を入れた。*ザルツマンの『小さき蟻の書』は教師の自己自修をすゝめたものとして著名なものである。而して兒童を研究した結果人間に於ける兒童時代の初期がその全體的敎養と幸福とに重要な意義を有するものであることを知り特に兒童心意の探究に努めるに至つた。當時多くの、例へばカンペの少年を對象にした書物が現はれたのもそのためであつた。兒童心意の探究の結果從來の嚴格な教育に對して溫和な愛情豐な教育が唱道され、强制的な教育に對して合自然的な naturgemäss 教育が行はれた。卽ち一般教授に於ては教材を兒童の自然の發育の順序に從つて排列し、易より難に進み近きより遠くに及ぼしめ、而して意志教授に於ては兒童の內部から意志が自然的に發動するを俟つた。從つてこの場合教師の使命は自然を助け妨害を除くにあつた。而して教授は遊びつゝ學ばしめねばならなかつた。カンペはあまり早い教育は心身に惡い影響を及ぼすと言つてゐる。而して又無用の學習を廢し兒童の勉强の苦を減少して實利的方面が考慮された。體育も心的發達の自然的必然的基礎として尊重され健康が非常に留意された。體育に初めて多大の注意を向けたのは*ロックであり、*バゼドウは學校體育を*市民教育の中に移し、*グーツ・ムーツはドイツ體操術の祖父となつた。啓蒙時代を代表する教育は*汎愛派の教育である。

【教科目】　(一)宗教教授　啓蒙思想そのものが宗教を哲學と道德とのうちに溶解せしむるにあつたから、當時の教育も亦宗教に對して極めて革命的な態度をとつた。從來の聖書からの拔萃を諳誦的に學ばしめる方法を止め、事實に就き談話的に教へることに依り道德心を惹き起した。(二)古代語　極く缺くべからざる場合にのみ教へた。尤も之に對しては古代の獨立的な自由精神的な精神を重んじ、古代語の學習に依りこれに接近しようとする傾向もあつた。所謂「啓蒙されたる君主」たる*フリートリヒ大王の如きも「今や人々は衒學といふ非難から逃れる爲に古代語を學ぶことを忘り始めるが、人々は淺薄になるだらう」（『ドイツ文學に就て』一七八〇年）といつて世人を誡めてゐる。併し古代語が教へられる場合でも內容が重んぜられ且つ事物と並行して教へられた。大學に於て初めてラテン語に代つてドイツ語を用ひたのは*トマジウスの一六八七年*ライプチヒ大學に於ける講義である。(三)外國語　全く無用であるとされた。*トラップは「外國語の學習に依つて却つて思想の增加と改善とが妨げられる」（『教育及び教授要旨』十章）といつてゐる。從つて國語が尊重された。*フリートリヒ大王は自らフランス語を好んだが、國民の教育上國語を尊重した。併し*ギムナジウムや*レアール・シューレにてはフランス語が教へられた。(四)歷史　單に實際的有用といふ點からのみ行はれた。人々は歷史をたゞ善惡の例の集積と見た。當時の*レーゼヴィツ G. Rosewitz は「歷史は現在の統治者の家族の歷史、現在の政狀、商業・文學及び藝術の現狀」を教へることを主張してゐる。(五)其他大學に於ては自然科學的知識が重んぜられた。*ハレ大學（一六九四年創立）・*ゲッチンゲン大學（一七三七年創立）・エルランゲン大學（一七四三年創立）の如きさうであり、またギムナジウムにても數學・物理等が教へられた。

【學校教育】　フォルクス・シューレに就て言へば、プロイセンは一七一七年「一般勅令」General-Edikt 及び一七三六年 Principia regulativa の二つの命令によつて義務教育・教科目・校舍の建築・教員の待遇・經費負擔等の問題を規定し、一七四〇年迄に千七百のフォルクス・シューレを設置するに至つた。一七六三年フリートリヒ大王は*ヘッカーの立案に係る「地方學事通則」

General-Land-Schul-Reglement を發布した。これは實にプロイセンのフォルクス-シューレの基礎を定めたものであつて、修學年齢を五歳乃至十三歳又は十四歳とし、教科目は宗教・讀み方・算術及び實地生活に必要な事項とし、其他教員を檢定試驗にて任命すべきこと・視學に關すること・費用・教科書等につき規定した。當時未だ教員の質の劣等であつたことは甚だしく、無智の職人・退職の兵士が教師となつてゐる場合も多かつた。從つて上の法令にて教員の資格の規定をしたわけであり、又教師養成の必要を感じ、一七四八年ヘッカーがレアール-シューレに教員養成所 Lehrerseminar を加設するや、政府は之を公認し補助金を下付した。ヘッカーのレアール-シューレは「經濟數學實科學校」Ökonomisch-mathematische Realschule といひベルリンに創立され「學校の爲の學習ではなく生活の爲の學習」といふ原則から出發し、實業に從事するものを教育するを以て目的とした。主として數學・物理及び化學を教へ、古代語の代りに現代語を用ひた。フリートリヒ大王はこの學校の主旨を承認し、その發達上大なる便益を與へた。大王は中等教育に於ても悟性の開發に重きを置き、一七七七年ハレ大學内に教員養成所を設立し、大學に於てもその自由を保護し、軍人・學者・政治家等、國民の中樞たるべき人士の養成に注意し、これが爲に特別の機關を設けた。大王の教育政策は初等・中等・高等の各教育に亙り、プロイセン將來の教育の基礎を作つた。汎愛派のバゼドウ・ザルツマン・バールト K. F. Bahrdt (1741-91)等の汎愛學校 Philanthropium 及び、スツーフェ J. Stuve (1752-88)・フィラウメ P. Villaume (1746-1806)・ロヒョウ等の諸學校に於ける努力はよく汎愛派精神を學校に普及した。オーストリアのマリア-テレジアもフェルビガー・キンダーマン F. Kindermann (1740-1801)等を用ひて一七七四年新教育令を發布した。フランスに於ける啓蒙思想は百科全書家の努力に依りよく民衆に普及したが、學校教育にては未だ合理主義は採用されなかつた。併し大學にて數學・自然科學・國文學・民法及び自然法に關する講座を設くるに至つたのは時代思潮の影響と見られる。なほ、當時イギリスのウェスリー J. Wesley (1703-91)・レイクス等の努力に依り日曜學校が、フランスのアウィー・レペー、ドイツのハイニッケ等の努力に依つて盲・聾啞學校が起つた。又國民教育論も汎愛派のバールトやロヒョウ及びフランスのラーシャロテーやロラン B. Rolland (1734-94)やテュルゴー A. R. J. Turgot (1727-81)の著書に見える。

（長田　新）

「啓蒙思潮」の項參照。

文獻——大瀬甚太郎「歐洲教育史」(昭和十年)、「歐米教育史」(昭和八年)。*K. Schmidt*, Geschichte der Erziehung, Bd. IV, 1898. *F. Paulsen*, Aufklärung u. Aufklärungspädagogik (*W. Rein*, Encykl. Handb. d. Pädag., Bd. I, 1903).

啓蒙思潮　〔英〕enlightenment; illumination

〔獨〕Aufklärung　〔佛〕illumination; émancipation intellectuelle

【意義】　「啓蒙とは人間が自ら其責を負ふ可き未成熟の狀態より脱出する事である」とのカントの説明は適切である。從つてそれは單なる教化でなくして、此の概念には偏見・迷信・無智に對する批判・打破てふ否定の側面が重要の意義をもつて居る。蒙とは偏見・無智(他律的の知識)であり、之を打倒し啓發するものは自律に達せる悟性の立場に外ならない。それ故もし啓蒙を廣義に解するならば、それは個人及び諸種の民族の發達に於ける缺く可からざる一つの階段であり、契機である。之を民族に就て見るに、ソフィストはギリシャに於ける啓蒙運動であり、近世に於ては十八世紀は其の典型的なるものである。或人は十九世紀の終末の(特にドイツ・イギリス・アメリカに於ける)短き時期をも一種の啓蒙と見做して居る。併し近世のヨーロッパ文化に於て其の主要なる國民がこれに參與しヨーロッパの大部分の運動の如き外觀を呈せる十八世紀の思潮こそ、通常啓蒙運動と呼ばるゝ時代に外ならない。さて、人も民族も其の精神の勞作・生産の行爲によりてのみ其の自律の意識を自覺することが出來るのである。其の意味に於て、青年時代に比せらるゝ文藝復興より十七世紀へかけての科學・哲學・政治等の領域に於ける大なる發見創造は、それによりて吾人が成人としての自覺を獲得する先行條件である。具體的に云へば、宗教改革、近代國家の自立、自然科學及び新數學の創建、悟性の哲學の諸體系等により自然的もしくは世間的文明の基礎が据ゑられたのである。併し創作・事業に沒頭せる精神は自己を意識せず客觀的に自己を表現するのみである。それ故に、ギリシャの自然哲學の時代に於ける如く、此の時代の思潮は客觀的であり(外に向けられ)、宇宙論的形而上的、即ち體系的興味と問題に沒入して居つたのである。かくてこの勞作により自己の立場を充實した悟性は、十八世紀に於て自己を反省し來り自身の力と自己其物の自由—客觀的内容よりの—を意識し、かくて非近世的の傳統並に近代の勞作に對する批判の立場を獲得したのである。

【特質】　從つて此の時代の傾向には次の如き諸特質が附隨する。前代に對し人間の自然性、其の能力(殊に智力)に對する樂天的信頼を共通にしながら、啓蒙思潮は(一)内向的であり、凡ての結果が其處より發展し來る源泉、即ち「人性」(主觀性)へ還歸した。形而上學的認識論的神學的乃至道德に關する論難は彼等の客觀的思索によりては正當なる評價の仕樣がない。只之を其等の凡てが其處より生じ來る人性の根源より見なほすことによりてのみ其の唯一の批判評價が可能なのである。かくて一種の人間學的の立場すら豫想せられた。(二)從つて形而上

的宇宙論的體系問題に對する興味を失ひ、其の對象も人間並に人間の團體を中心とするに至つた。（彼等の形而上學も主觀性・人間性より開展せられた歸結であつた。）(三)其の哲學的の方法は從つて心理的內省的であり、特に經驗的發生的の見地に立つたのである。勿論彼等の原理とする所は近世の數學・自然科學等の發見により開展せられたる理性（嚴密には悟性）そのものに外ならない。只彼等に於ては、これは凡ての內容體系より解放せられた批判の力としてのみ與へられたのである。彼等は客觀的認識としての悟性（もしくはその基礎にある生得觀念）を信賴しない（其等は幾多の矛盾に陷るから）。只此等の凡ての疑はしさを批判して之を根源より訂正もしくは是認する自由力としての悟性を假定したのである。之は換言すれば自己に對しては何等自己以外の裁判者を許さない人間理性（悟性）の自覺である。且つ既に合理論的の悟性の誤りを目擊してをるので、正しき內容は未だ合理化されない「人性」中に於ける其の「始元」に求めなければならぬ。之は所謂經驗的發生的の考察に外ならない。此の自由力としての悟性も、併し、此の認識等の再構成を行ふ際にはこれを當時の數學・自然科學的思惟の類推によるより外の道はなかつた。卽ち(a)根源を單位もしくは要素として考へざるを得なかつた。認識に於ては感覺であり反省でありもしくは印象であり、道德に於ては道德「感」であり、國家社會に於ては「個人」であつた。彼等に於ては全體とか關係とかは經驗されず、從つて眞に實在的でないのである。それは之を考察する悟性が經驗の理解に於て當時の自然科學・數學的の考へ方を脫却出來ないからであつた（*ジェームズの經驗論にては「關係」も經驗されると主張するのと比較せよ）。(b)卽ち彼等の思惟は分析的であり、其の綜合の仕方は從つて機械論的である。自然界・社會等は皆斯くの如き見地より眺められたのである。(四)以上の如き考へ方は綜合せられて、此處に偉大なる信念となり理想となつた。あらゆる領域に於て人間は假令今迄諸種の傳統と體系により束縛せられてゐる誤謬に陷つてゐたとは云へ、吾人は各個人の本性に於て自然性に於てあらゆるものが其處より改造され、訂正さるべき根源と其の原型とをもつてゐる（*自然主義と經驗論は此處で一致してゐる）。今迄如何に認識が誤つて居たにせよ、之を批判し訂正すべき源と力とを吾人のうちにもつてゐる。教會が如何に吾人を苦しめ、國家が如何に暴威を振うたにせよ、「理性の宗教」と「社會契約說」に於て、今や其等の歪曲と不正の訂正さるべき理想をもつてをるのである。人類は其の自然性の光を有するもの、卽ち理性的の本質である。認識・意欲・行爲に於て皆理性によりて規定せらるべき素質をもつて居る。從つて人間は凡て同一なる自由と平等の權利をもつて居なければならぬ。此の同一なる理性による國家社會の組織、更に之を結合して世界的統合の實現は人類の理想でなければならぬ。之に達する手段として自然の人間による克服は科學などの任務であると考へられた。而して彼等の理想とする社會は自然主義で合理論的の功利主義の立場より空想せられたのである。(五)此の理性卽ち數學・自然科學的の悟性卽ち抽象的悟性內容は、人間の自然的理性に永遠性・超時間性を附與した。從つて歷史に現はれたる凡てのものは此の永遠の見地よりせる原型の諸種の偶然性・誤謬により歪曲せられたる模倣であり類例である。かくて傳統は「前判斷」卽ち偏見に外ならない。之彼等が宗教に於てたゞ迷信と僧侶の詐術を見、認識に於て諸種の誤謬の體系を見る理由である。かくて過去の歷史は理性にとつて本質的の意味をもたない。從つて時間なるものも、現象の偶然的形式以上の深き意義を失つて終つた。(六)以上の如き自然性・理性により揭げられたる諸理想は集まつて一の新しき人間の理想に導く。新しき國家社會等も之を基礎としてのみ可能である。かくて、啓蒙運動は二重の意味に於て教育と離る可からざる關係をもつ。一は啓蒙そのものが人類を理性の力により迷信・傳統より解放せんとする運動である故に、直ちに人類の成人への、また自律への教育運動に外ならない。他は上述の如く新しき人間の理想を彼等の後繼者により實現せんとする目的より生じてくる。此の新しき理想を實現する教育によりてのみ新しき人道・新しき社會は實現され得るのである。(七)かくて此の時代は學としての哲學よりも敎化として「智慧」としての哲學を要求し、こゝに哲學は生きた力として民衆化され、科學的運動と文學的運動とが融合さるゝに至つた。此の哲學は多くは學的の形をとらず、自由なる論說等の形をとつた。一言に約すれば、この哲學はソフィストに於けるが如く、懷疑的批判的であり、經驗的實證的であり、自然的功利的實踐的であつた。

【歷史】 (一)イギリス 啓蒙運動は先づイギリスに始まつた。革命を最も早く完了し實質的に自由になつた此處には盛なる文學運動と相並んで、哲學は敎化の主要な要素であつた。そして此の全時代を動かした偉大なる思想は皆此處に源を發したのである。而して*ロックは其の中心人物である。彼に於て啓蒙運動が出發したと云ふだけでなく、其の諸原理・諸方向・諸問題が既に萌芽として內在して居つたのである。認識の經驗論的發生的批判の課題、卽ち悟性が如何にして對象認識に達するか、認識の確實性の度合、知識と臆說との限界、不確實なる認識を批判する原理等を明かにするには經驗の根源的要素より之を發生論的に理解しなければならぬとする見解、社會契約說、政治形態の自由主義的說明、キリスト敎の合理性、信敎の自由運動、新敎育論等に關する著書を見るならば、ロックが如何に重大な意義を有するかを知ることが出來よう。(a)經驗論的認識批判の主潮は、バークリー G. Berkeley (1685-1753) の普遍は存在せず、只個

物が其種を代表する場合が存するだけであるとの批判、物質の知覚への解消、主観的唯心論等により發展せられ*ヒュームの印象と其の聯想の法則による批判によつて完成せられたのである。かくて形而上學乃至物理學・心理學等の根本概念なるものは、皆印象とそれよりの聯想法則により生じ來る信念となり、學的の確實性を奪はるゝに至つた。此處に於て實體の概念は、バークリーの原理であつた主觀的の同一性迄も廣められ、人格の同一も單なる「觀念の束」に過ぎないものとなり、又因果の法則も習慣的の信念となり、此處に懷疑主義的の歸結を生じて來た。併しそれは他面實證論と相對論の立場に外ならない。ヒュームの學に對する標準はそれが分析的に精確であるか（論理・數學の如く）、もしくは人生に如何なる效用を持ち來すかの二つであつた。カントは此の聯想そのものの可能的根據に遡り行くことにより此の懷疑主義を克服した。(b)道德及び人生哲學の問題は、シャフツベリー Shaftesbury (1671-1713)が出發點であつた。道德の問題だけでなく、文化一般の問題、經濟・法律・藝術等の考察も盛に行はれた。そして聯想派の心理學が其の說明の原理を提供したのであつた。クラーク S. Clarke (1675-1729)・バットラー J. Butler (1692-1752)・ハッチソン F. Hutcheson (1694-1747)により道德の原理の諸種の可能性が說明せられ、スミス（アダム）により道德のみならず、經濟生活の分析的發生的說明がなされたのであつた。*聯想心理學はピーターブラウン P. Brown (1668-1735)・ハートリー D. Hartley (1705-57)により發展せられた。(c)*理神論は自然科學と宗教との衝突により其の一種の調和として生じ來た立場である。トーランド J. Toland (1670-1722)・コリンス A. Collins (1676-1729)・ティンダル M. Tindal (1657-1733) などにより代表せられる。ニュートン I. Newton (1642-1727)もこれに屬する。一言に約すれば、イギリスの啓蒙思潮は、心理的經驗的で、概して常識の立場を捨てない。ヒュームに對する常識哲學の反動によりてもこれを見ることが出來よう。此處には實際感と現實感がすてられないのである。

(二)フランス　フランスに於ては此のロックの思想とニュートンの自然觀がヴォルテール Voltaire (1694-1778) とモンテスキュー de Montesquieu (1689-1755) によりて傳へられ、既にフォントネル B. Le B. de Fontenelle (1657-1757)・ベール P. Bayle (1647-1706) により準備せられた傾向の火に油を注いだのであつた。二つの點が先づ注意されねばならぬ。(a)フランスは法王に妥協せる中央集權的の國家であり、從つて階級の對立等に於て近世的自由が未だ實現せられざる狀態にあつたこと、(b)其の國民は一面懷疑的であり、又分析的であつた。從つて其の推理は常識に捉はれず、直ちに論理的分析的歸結を引き出さなければ止まないのである。此の二つの動機の合流によりイギリスより輸入せられた思想が如何なる傾向と歸結をとつたかは推するに難くはない。人民にとりてこの自己に缺除せる自由と平等の說教は直ちに煽動的の效果を及ぼし、哲學は認識でなく社會改造の原動力となり、遂には此の理想による革命を惹き起したのである。かくてイギリスよりの思想は皆其の論理的の歸結を引き出された。そしてそれは主として傳統否定の側面に開展せられた。*百科全書家を通じて經驗論は*感覺論へと開展し、自然主義はさらに*唯物論へと歸入し、理神論は無神論に、「道德感」は利己主義へと發展せられたのであつた。*コンディヤックにより代表せらるる實證論中には以上の諸傾向が總括せられた感があり、またドルバック P. H. T. d'Holbach (1723-89)の唯物論の體系に於ては以上の諸傾向が一つの形而上的假定の下に綜合せられて居るとも見られよう。また*ルソーに於ては、悟性に對する反動と社會契約說の開展を見ることが出來る。彼は自然主義の立場より感情を重んじ、合理論に反逆したものである。もしフランスの啓蒙の特性を約言するならば、一方に於てイギリスに比しより煽動的、より民衆化的であり、他方に於てより分析的であり、より自然科學的興味（常識的でない）によりて支配せられて居つたと云ふことが出來よう。感覺論はコンディヤックにより、實證論はダランベール J. le R. d'Alembert (1717-83)により、唯物論はラメトリー J. de La Mettrie (1709-51)・ドルバックにより、自然主義は*ディドロー等により代表せられる。

(三)ドイツ　三十年戰爭 (1618-48) による文化の破壞・國家的無統一の狀態が考慮せらる可きである。此處においては啓蒙はクリスティアン・ヴォルフ C. Wolff (1679-1754) の哲學により始められた。併し其處には統一的公共的の興味の缺除の結果、個人的敎養の意味に於て啓蒙が開展せられた。そしてイギリス・フランスに比して、より宗敎的の傾向並に享受的の性質を帶びてをつた。先づヴォルテール並に「フリートリヒ大帝のフランスの友人」によりフランスの啓蒙思潮が輸入せられ、始めてドイツは啓蒙せられたのである。更に其後イギリスよりの影響により新たに刺戟せられたのである。此處に何等の獨創なき心理的・認識論的・人間學的・政治的・宗敎的問題の開展があつた。かくて折衷的な通俗哲學なるものが生じて來た。併しながら却つて眞の生命は*レッシング・*ヘルデル等の文學的運動によりて鼓吹せられ、且つこれは古典復興の氣運と相俟つて、ドイツの哲學をしてイギリスの如き懷疑、フランスの如き革命運動に沒入せしめず、遂には啓蒙思想を克服して偉大なる哲學・文學の開展を可能ならしめたのであつた。ドイツに於ける理神論はライマールス H. S. Reimarus (1694-1768)により、經驗的心理學はテーテンス J. N. Tetens (1736-1809)により、通俗哲學はメンデルスゾーン M. Mendelssohn

(1729-86)・ニコライ C. F. Nicolai (1733-1811)等により代表せられる。

「啓蒙時代の教育」に就ては別項参照。（小山勝清）

文献——*W. E. H. Lecky*, History of the Rise and Influence of the Spirit of Rationalism in Europe, 2 vols, 1865. *W. Dilthey*, Das natürliche System der Geisteswissenschaften im 17. Jahrhundert, 1892. *O. Ewald*, Die französische Aufklärungsphilosophie, 1924. *C. v. Brockdorff*, Die englische Aufklärungsphilosophie, 1924; Die deutsche Aufklärungsphilosophie, 1926.

劇場 〔英〕theatre 〔獨〕Theater 〔佛〕théâtre

【發達】 演劇・映畫・音樂・舞踊其他の演出物を上演して客の觀覽に供する設備を有する所。その源をギリシャの廣大なる野外劇場に發し、不振の中世時代を經て後、近世に入つてイタリーにローマ式劇場の復興を見、又イギリスの沙翁劇場等、此等の發達階梯を經て漸く今日の完備せる劇場を見るに至つた。我國では室町末期に河原等に掘立小屋を設けて興行したのが此種の施設の初めと見られる。これが德川中葉に及んで劇場として大成せられ、中村・市村・森田の所謂江戸三座等が出來、漸次現在のものに迄發達した。現今松竹興行株式會社の經營する東京・大阪の兩歌舞伎座、東京劇場等の大劇場では主として歌舞伎が、其他の中劇場では新劇が、又寶塚系の劇場では少女歌劇等が盛に上演せられてゐる。而して近年の著明な事實は映畫劇場及びレヴュー劇場の誕生であつて、就中映畫劇場は其の普及發達目覺しく、演劇劇場の隆盛を奪つて第一位を占むるに到つた事は洋の東西を通じた著るしき現象である。歐米に就て見るに、社會が劇場の催しに對して深い理解と關心とを持ち、各國共に國家や都市や公益團體が民衆を優良なる劇場の催し物に接近せしめ藝術の向上と一般化を圖り、民衆娛樂として之を社會教育に利用する事にあらゆる努力を拂つてゐる。卽ちフランスでは議會並にパリ市會に藝術委員會が常置せられ、又四つの國立劇場中例へばグランドーオペラには年四百萬法、コメディーフランセーズ・オペラーコミック等にも夫々多額の國庫補助があり、劇場主の任命は官吏に準ぜられてゐる。パリのトロカテロの平民劇場は四千人收容の大建築で、其年の劇のシーズンにパリの各國立劇場で上演せられた劇の中から優秀なるもののみを選んで上演し、入場料を低廉にして大衆の觀覽に使してゐる。其他世界的にレヴューで有名なフォーリーベルジュール・カジノードーパリ等各種各規模の劇場の多い事は他に類例を見ない。ドイツではベルリンに三つの國立劇場があり、古典劇の上演多く、他の都市にも劇場を有するものが少くない。尙ドイツでは半官半私で大衆の觀劇團體が組織され、一季節に七回乃至十二回低廉なる料金で一流の劇が見られ市民と劇場とは密接に連絡してゐる。イタリーでは中央都市の大劇場の他村落を巡る組立移動劇場による多數の巡回劇は殊に興味が深い。ニューヨークの大劇場には映畫でロクシー・キャピトル・パラマウント、ヴォードヴィルでヒポドローム・ステート・歌劇ルーメトロポリタン等があり、定席三千乃至六千の劇場として亘大善美を極めたものである。

【教育と劇場】 舞踊は太古民族の宗教意識、原始感情の發露に他ならぬが、やがてこれが主目的として演ぜられ、やがて民衆の意志・感情に觸れることを一の職能とするに至つた。而して其の言語・演技と結合して散文化し舞踊より獨立したものが演劇である。卽ち演劇が舞踊・音樂等と共に人性に深く根ざすものなる事はその發生に徵しても明かであつて、こゝに人生に於ける演劇、或は舞踊・音樂の意義が存し、從つて此等の演出場所たる劇場が人生に必然的價値を有することも明かである。事實今日に於ては劇場はまさに社會的に必須のものであり、大衆の逼迫せる經濟生活に潤ひと慰安とを與へ、殊にその生活環境からして都市住民と劇場との關係交涉は日々に緊密の度を加へつゝある。此爲に近年建築せられる劇場は何れも觀覽席・休憩室・食堂其他に於て彼等の社交や園藝や趣味の要求に應ずべく細心の注意を拂つてゐる。更に劇場は慰安や娛樂の境地から進んで直接に教育教化の仕事として重んぜられるやうになつた。例へばソヴィエトーロシアが劇場を重視し、之によつて國家の主義宣傳や思想教育上に絕大の效果を收めてゐる如き、ヨーロッパの大都市が其の祝祭日や記念日等に於て劇場を市民に公開し市や國の歷史等に關係ある古典劇を上演觀覽せしむるが如き、劇場が教育の場所として一般社會へ貢獻する積極的な力の如何に大なるかを知り得る。故に吾人は此の認識の下に現狀への對策を講ずると共に、進んで之が教育的利用を盛にせねばならぬ。今日場末などで粗雜で非衞生的な小屋に低級卑俗な所謂レヴュー物等が上演せられ、其等全體より受ける劇場內一帶の空氣は觀者に娛樂慰安どころか之を見る事によつて寧ろ精神力の消耗を來し、社會敎化上憂慮すべき結果を齎すものが少くない事は、たゞに社會教育のみならず家庭教育・學校教育の各方面からも深く考慮し、之が改善向上に力を盡さねばならぬ。

【兒童劇場】 「人は生れながらの模倣者である」と言はれてゐる。殊に兒童は其の本能が最も熾烈であつて、最も想像力の盛な時であり、凡ての行動を劇化せんとする所謂演劇本能の顯著な時代である。從つて教育上此の自然の要求に應じ其處に他に求め難い特殊の教育的境地を開き、演劇或は映畫の利用による適正なる情操教育・道德教育を施すべきである。たゞ今日の劇場が營利に立脚し且つ凡ての設備が成人を對象とするものであつて、多くの場合其等の期待に添はぬ憾みがある。此等の缺陷を補ひ其の要求に應へるものが所謂兒童劇場であつ

て、上演物及び施設の兩方面に關して完全に兒童を對象とした劇場である。併し今日此種の要求の盛なるに拘はらず實際施設の實現は未だ微弱なる有樣である。一九二七年ロンドンに此の目的の爲に兒童劇場が設立せられ、二・四・八・十二の各月を兒童本位に開場し、入場料も六ペンス乃至五シリングで略ゝ名實完備の兒童劇場である。尙之に類するものにオーストリアのウィーン市のグラニヤ會館や、ドイツのハンブルグ市に於ける類似の施設がある。併しヨーロッパでは一般劇場の兒童生徒等への公開が屢ゝ行はれ、イギリスではクリスマス前後に兒童の親しめる有名な童謠・童話を仕組んだ劇が到る處に催され、大抵の父兄が兒童を數回此處に導いてイギリスの傳統的な童話の雰圍氣に浸らせるのである。ドイツに於ては小學及び中學の兒童生徒に、年五回以上必ず國立劇場で觀劇させることになつてゐる。劇場では夜間の開演前二時間乃至三時間を割いて兒童生徒の爲に祖國の歷史や文藝に關するものを上演し、料金最高七十五ペニー以下で觀覽せしめてゐる。フランスの小學校では每週木曜日は休業であるが當日劇場では映畫など何れも兒童本位のプログラムが編成せられ、尙、初等・中等の學校生徒は年に數回國立劇場の總見を行ふのが例である。此點我國に於ても敎育上深く考察すべき事と信ずる。

【農村劇場】　農村劇場は劇場の企業化に基く其の大劇場化・貴族化・都市化に對して起つた近年の現象であつて、農村有志の結合によつて組織され、飽く迄も劇團を自分達のものとし、設備としても時には小劇場を有するものもあるが、普通は簡易輕便に學校・社寺・室內・野外等を直ちに利用し、以て演出者自身と觀覽者たる村民との娛樂と慰安に資するもので、此等は時代の趨勢に應じて益ゝ盛に赴く傾向にある。

（中田修造）

文獻——坪內逍遙「逍遙選集」第十卷（昭和二年）。後藤慶二「日本劇場史」（大正十四年）。上田整次「沙翁舞臺とその變遷」（大正十四年）。飯塚友一郎譯「公共小劇場」（昭和四年）。上田久七「村落劇場」（昭和九年）。飯塚友一郎「農村劇場」（昭和二年）。

ゲシタルト心理學

［英］Gestalt (configuration) psychology　［獨］Gestaltpsychologie　［佛］psychologie de la forme

【名稱】　ゲシタルト Gestalt に形態の譯語を當てるときは、特に生物學に關係した原理的問題の考察に際して、大きな不都合を生じるなどのことがあるので、この譯語は近來次第に用ひられなくなつた。なほ、英語でも普通の辭書にドイツの原語のまゝ採錄されてゐるだけでなく、その派生語も記載されてゐて、ゲシタルトの原語は次第に國際的となつた觀がある。

【立場】　普通には要素心理學乃至聯合心理學と對立すると見られるが、この點に就て極めて犀利な特色づけを試みたのが、ヴェルトハイマー M. Wertheimer (1880—) の次のテーゼに外ならない。卽ち、在來の心理學の立脚した根本的な見地として、(一)一切の「複合體」には、まづ最初に根柢として並列的に與へられた要素的內容・成素（感覺などの）の總和が存立する。これは、その根本に於て、異種の成素の總和的多樣性を有するわけだ。それ以上は、すべて要素のよせ集めの土臺の上に、何とか建設される（モザイクーテーゼ）。(二)一つの內容 a が他の內容 b と、屢ゝ（時空的に接近して）共存するとき、a の發現が b の出現を伴ふ傾向が成立する（聯合テーゼ）。に要約されるものを採るのに對して、次のゲシタルト心理學の立場からの主張が對比される。(一)たゞ稀に、たゞ一定の特殊條件の下に、たゞ頗る限られた範圍だけで、また恐らく一般に、たゞ近似的にのみ烏合性が現實に存在する。この極限の場合を出來事の典型的な基礎と見るのは適切でないといふことが證明される（モザイクーテーゼを排撃するゲシタルト第一テーゼ）。(二)所與は本來種々の程度で成態されて（きまづくつて）ゐる。大いにまたは僅に結構を具へた、大いにまたは僅に確定した、全體及び全體過程が、所與として提起される。それは、多くは頗る具體的な全體特性をもち、內的法則性を含み、特性的全體傾向を有し、その部分に對して全體制約を示す（「斷片」は、具體的には殆ど悉く全體過程に於ける「部分として」解すべきもの）。聯合テーゼを排撃するゲシタルト第二テーゼ）。如上の主張は、ゲシタルト心理學の根本的見地を表明するものに外ならないが、之を廣く諸科學の實證的研究を進めるに際しての指導原理として樹てるとき、ゲシタルト學說 Gestalttheorie が唱道されることになり、この見地から見直すとき、各種の研究方面に於てゲシタルト問題が新たに見出され、或は再吟味を要することが認められる。その諸問題の檢討は、多く今後の發展に俟つべきものがあるが、すでに能生的な歩みを進めることが出來た心理學の方面としては、知覺心理學・發達心理學・情意心理學、及び學習・記憶・環境・行動の諸問題を擧げることが出來る。

【特色】　所與の成態性をさながらに認める所から、ゲシタルト心理學は、心的現象的なものをありのまゝに記述することを第一段の操作とする。卽ち事象の觀察に際して特定の構へをもつて對するとき、現象自體がまた當然變化するといふ事理を顧慮して、特定の分析的態度を以てした觀察の所得を一般的なものと誤認した在來の精神物理學を否定するが、特定條件の下に發生する感覺的所與が、かなり一義的に刺戟に對應することもあるのを認めないといふのではない。たゞ極めて限定された場合に、これも事實として發生する（第一テーゼに說くやうに）。「感覺」が在來の心理學に於けるやうな重要な役割をつとめない所以だが、現象的所與としての「感覺」を廢棄するといふのではなくて、心的要素としての、說明概念としてのそれを排斥するのに過ぎない。かういふ

現象的記述の行き方に就ては、ヘーリング E. Hering・カッツ D. Katz・ルビーン E. Rubin 等の知覺心理學に於ける業績以來、近時の心理學の傾向は、一般に舊態を改めて來たといへよう。全體性・體制の概念の如きも、原理的見解の相異を別にすれば、とにかく各種傾向の心理學によつて一般的に觀念されるやうになつて來た。

だが、一歩を現象發生の考察に進めるとき、ゲシタルト心理學の把持するところのものは、他に對して顯著な特色を示す。具體的な全體特性を示し、特性的全體傾向をたもつ所與たるゲシタルトは、その内に法則性を含んでゐて、部分を全體制約の下におくといふことが、探究の成果として認識されるが、かういふ法則性の發見は、意識的資料の分析と綜合とによつて達成されるものではない。意識心理學は、種々の意識内容を機械的な聯合の力によつて結合させ、或は別に心的作用を立ててこれにその統制を任かせようとする。この際、作用自體が意識されるか否かに異論が生じ、いづれにしても矛盾を免れがたい。その困難の由來するところは、實に遡つて精神と物質との對立的考想に求めるべきだらう。ゲシタルト心理學が現象の發生を考察するとき、現象的所與の具體的な變化を招來するやうな條件を採つて、これを縱横に吟味する。發生條件の確定は、計畫的條件變化を用ひて現象の變容を追究することを許す實驗的研究によつて、始めて所期の效果を收めることが出來る。條件と現象、能規と所規との間に一定の相屬關係を見出すことを目的として、多難な條件分析を試みるのが、具體的探究の行き方に外ならない。この態度を持し、この方途を徹底的に進むところに、他の諸派に對するゲシタルト心理學の特色が見られる。

かうしてゲシタルト法則が次第に明確に看取されるに至つたが、心的事象の發生の條件と結果との相屬關係の認識は、意識心理學では全然問題にされなかつたやうな、この學派に於ける力學觀の發展に寄與した。その原理的考察から導かれて、ゲシタルト理論が、心理學の範域を超えるに及んだ。

【教育上の諸問題】　心的發達の事實に關して、幾多のゲシタルト問題が提起されたが、それの十全な取扱方を在來の心理學の見解に委ねることは、出來ないのが當然である。學習や智能や遊戯や賞罰のやうな教育上重要な事項が、凡て更新された見地からの再檢討を要求されてゐる。兒童は、知識を求める者たる以前に、寧ろ意欲し行動する者で、この意味でその取扱は、個性と環境、傾性と事態との力學的考察にもとづけなければならない。ゲシタルト心理學は、教育の實際に於ける諸種の場面をこの見地から具體的に檢案して、適切な解答を與へようとする。　（佐久間鼎）

文獻——*W. Köhler*, Gestalt Psychology, 1929（佐久間鼎譯「ゲシタルト心理學」昭和五年、增訂版昭和九年）. *R. M. Ogden*, Psychology and Education, 1926（藤岡銀藏譯「心理學と教育」昭和十年）. *K. Koffka*, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, eine Einführungen in die Kinderpsychologie, 1921, [2]1925 (trans. by *R. M. Ogden*, The Growth of the Mind; an Introduction to Child Psychology, 1924).

ゲスナー　Gesner, Johann Matthias 1691 4/9–1761 8/3

【生涯】　ドイツ新人文主義の教育家。バイエルン州アンスバハの近傍ロートに生れ、一七一〇年イェナ大學に學び、一五年ワイマールの圖書館長となり、三〇年ライプチヒのトーマス學校長、三四年ゲッチンゲン大學教授となり（詩及び雄辯學）、六一年死す。

【事業】　語學者であつたけれども、ギリシャ語のみでなくギリシャ文物と精神とを普及せんことに努め、ライプチヒの校長時代から學校の改革に志し、ゲッチンゲン教授時代督學官をも兼ねてギリシャ文化を鼓吹した。

【思想】　始め汎愛派に私淑し、その影響を受けたが、新人文主義に轉じた。幸福を人間最高の目的としたこと、經驗論に傾き盲目的信仰に反對した如き汎愛派の思想と共通である。從つて教育の目的を幸福に置き、教育教授は生徒を幸福にするものであり、また敬虔且つ職業に堪能にするものとした。自然物の知識の尊重、遊戯的方法の力説等また相似て居る。しかし美的陶冶を重んじ、リズムと調和とを念とせることは新人文主義の思想である。訓育に於ては知的方法よりも實行を採り、服從と權威の外に愛を説く。教授に於ては國語を尊重すると共にラテン語を力説し、フランス語をも補足とする。歴史を尊重し、自然科學をも重んじて居る。教授が自然的なるべきこと、個性の尊重を説き、教科書及び學制の根本の改善、教員養成論をも述べて居る。　（入澤宗壽）

文獻——*K. Pöhnert*, Joh. Matth. Gesner und sein Verhältnis zum Philanthropinismus und Neuhumanismus, 1898.

解脱　ゲダツ　〔梵〕vimukta; vimukti; vimoksa 〔巴〕vimutta; vimutti; vimokkha

【意義】　煩惱の繋縛（ケバク）から解き放たれて迷ひの世界を脱すること。佛教に於ては先づ空（ソウ）の理をさとることを解脱の第一歩とする。最も普通に知らるゝは三解脱門である。これは三三昧とも言ひ、空・無相・無願の三つに徹することであつて小乘にも大乘にも之あり。空三昧とは一切は因緣によつて生ずることをさとり我とか我がものとかに執著せざること。無相三昧とは人や物の相や形に對する執著を離るゝこと。無願三昧とは煩惱の世界にも解脱の世界にも執著せざることである。解脱に執著せずといふことは特に注意すべきことである。また二解脱とて、樣々に分たれてある中に心解脱・慧解脱と分たれてゐるが、心解脱は貪愛を離るゝことに就て言ひ、慧解

脱は無明を離るゝものをいふ。慧は寧ろ概念に就て言ひ、心は生命そのものに就ていふ。

〔方法〕　解脱の方法は佛教に說ける樣々の行が卽ちそれであつて、苦・集・滅・道の四聖諦を觀じ、十二因緣（「無明」の項參照）を觀じ、或は正見・正思惟・正語・正業・正命・正精進・正念・正定の八正道を修すること等である。或はひろく戒・定・慧の三學を修することである。就中重要なるは戒行であつて、小乘戒に於ては二百五十戒・五百戒等を數へ、大乘戒に於ても十重禁・四十八輕戒を數へる。戒行を守り、心をしづめ（定）、正しき智慧を磨いて解脱に至るのである。小乘佛教に於ては解脱は單に自己一身の煩惱惑業を脱することを志すが、大乘佛教に於ては國家社會全體の解脱を志す。而して解脱は單に消極的なる意味を有するものではなく、積極的に國家社會において大活動を行ふ基礎としての意味を有する。卽ち繫縛を脱するが故に無碍自在の活動を行ひ得るのである。

〔解脱と教育〕　小乘的解脱への教育の有樣は『阿含經』や『四分律』等によつて之を窺ふことが出來る。大乘的解脱への教育の有樣は我國の史上の高僧の行跡に於て之を見ることが出來る。殊に禪家に於て身心脱落といふが如きは解脱の境である（「道元」の項參照）。今日の教育に就ても佛教の解脱といふ心持は深き關係あることであつて、解脱の心境に住する人にして始めて人や法に對する執著を離れて教育そのものに沒頭し得るのである。なほ解脱と關係深き「修道」・「涅槃」等の項參照。解脱の心持を理會するためには前述『阿含經』、『四分律』の外に『維摩經』や道元關係の著書等を味讀するを要する。

（福島政雄）

血液型　〔獨〕Blutgruppen　〔英〕blood groups

〔總說〕　すべての人間の血液は血清學的に四つの型（O型・A型・B型・AB型）に分類出來る。人間同士の血液（赤血球）と血清とを混ぜ合はせると、平等に浮游してゐた赤血球は寄り集つて幾つもの片塊に凝集することがある。これを人の同種血球凝集反應と云ひ、この凝集反應を基礎としてランドシュタイネル K. Landsteiner（1868—）は、人間の間に異る血液型の存在することを發見した（一九〇一年）。そして、臨床上には輸血に應用せられて幾多の人命を救ひ、法醫學上には親子鑑別等への根據を與へ、又人種學にも寄與するところが尠くない。ランドシュタイネルはその業績により一九三〇年度のノーベル賞を授與せられた。

血液型の分類は區々であつたが、一九二八年に統一せられ、一般にO型・A型・B型・AB型の名稱が用ひられる樣になつた。このA・Bと名づけられるものは凝集原と云はれるもので赤血球中に存在し、夫々に相當する血清中のα・βと云ふ凝集素によつて凝集されるものである。卽ちAはαによつて、Bはβによつて凝集される。同一人又は同型同士の血球と血清とは凝集反應を呈しないから、相當する凝集原と凝集素は同一型の血液中には存在しない。卽ちA型にαはなく、B型にはβは存在しない。四つの血液型相互の間に於ける凝集反應の有（＋）無（－）は第一表の如くである。

第一表

血清＼赤血球		凝集原 O型（O）	A型（A）	B型（B）	AB型（AB）
凝集素	O型（αβ）	－	＋	＋	＋
	A型（β）	－	－	＋	＋
	B型（α）	－	＋	－	＋
	AB型（O）	－	－	－	－

第一表から知られる樣にA（β）型とB（α）型との血清があれば、檢査せんとする血液型を決定出來る。故にA及びB型血清は血液型檢査の試驗血清（標準血清）として用ひられる。

〔輸血及び親子鑑別への應用〕　輸血は古くから行はれ、起死回生の奇效あると同時に危險な副作用のあることも知られてゐた。しかし血液型相互の凝集反應の關係が明かにされてからは、何等危險なく輸血の效を充分に發揮出來るやうになつた。血液型は各個人に於て、終生一定不變なものであり、又、大體、一定の法則によつて遺傳することが判つた。ベルンシュタイン Bernstein・古畑種基等によると第二表の如くである。

第二表

兩組	親合のせ	子供の血液型	否定すべき血液型
O	O	O	A, B, AB
O	A	O, A	B, AB
O	B	O, B	A, AB
A	A	O, A	B, AB
B	B	O, B	A, AB
A	B	O, A, B, AB	
O	AB	A, B	O, AB
A	AB	A, B, AB	O
B	AB	A, B, AB	O
AB	AB	A, B, AB	O

これにより、親子鑑別は肯定の場合は兎も角、否定の場合には絶對的な力を有つことが判る。

〔人種學的意義〕　人種乃至民族的に血液型分布の割合は異るもので A+AB / B+AB を生物化學的人種係數 biochemischer Rassenindex と呼び、人種學的測定の一つの尺度として用ひられてゐる。

〔血液型と氣質との關係〕　血液型と氣質との間に一定の關係があると云はれてゐる（古川竹二）。例へばO型の人は意志が强く、A型の人は內氣であり、B型の人は陽氣であり、AB型の人はAB兩氣質を併有すると云ふ。そして、一般に、血液型が精神的性向を知る重要な尺度であるかの如く考へ誤られてゐるが、身體の一小部分的な性質のみを通して、複雜なる精神的特徵を律すること

は、或種の參考にはなるにしても、少からざる無理があると思はれる。（額田邦雄・杉靖三郎）

文獻　三澤敬義「血液型」（岩波講座「生物學」昭和七年）。三田定則「法醫學大意」（昭和三年）。石原房雄「新血清學」（五版昭和十一年）。古川竹二「血液型と氣質」（昭和七年）。古畑種基編「血液型の文獻集」（昭和十年）。

結核

〔英〕tuberculosis　〔獨〕Tuberculose　〔佛〕tuberculose

【意義】　結核菌（コッホ R. Koch が一八八二年發見す）に因る慢性傳染病で、肺及び淋巴腺に好發し、骨・關節・腸・腹膜・泌尿生殖器にも稀でなく、其他皮膚・腦・腦膜を侵す。年齢によつて差もあつて成人の肺結核症に對して小兒には淋巴腺・骨・關節・軟腦膜の侵されること（外科的結核症）が比較的多い。

【病理】　(一)第一次結核症　病原の吸入（飛沫感染 Tröpfcheninfektion）或は食物（牛乳）・喀痰と共に腸管より侵入して局所及び所屬淋巴腺に特有の乾酪變性を來す滲出性、次いで增殖性機轉・纖維化被包・石灰化と治癒に向ふ所謂初期變化群 Primärkomplex を生ずる。初期變化群は多くは小兒期に成立するが治癒も亦容易である。人類の殆ど全部は一度は結核症に罹ると云はれるのはこの初期變化群の成立の意味である。（檢屍に際して九七%の結核症の瘢跡が見られ、結核菌毒に對する過敏現象であるピルケ氏ツベルクリン反應 Pirquetsche Tuberculinreaktion は十歲にて既に九三%、成人にては一〇〇%陽性であると言はれる。）(二)第二次結核症　このやうに治癒傾向の强い初期變化群中にも治癒に向はず進行するものがある。その時は病竈は增惡して乾酪崩壞空洞を形成し、一方病原は靜脈に注入され蔓延し、他の臟器に結核性の病變を起し所謂臟器結核症を生ずる。一度に菌が多く血液中に移行すると一時に全身に多數の轉移竈を起す（粟粒結核症）。この第二次結核症は病原菌の再侵入卽ち再感染であるとも考へられる（今日ではほぼ否定に傾く）。臟器の第二次性の病變は增殖的機轉（結核結節の形成）と滲出的機轉（乾酪性炎）の種々な混合であり、前者は大體病狀が慢性の時に、後者は急性の場合乃至罹患の初期に於て主役を演ずる。

【病狀（肺結核症）】　消耗型發熱・盜汗・嗄聲・喀痰（結核菌の檢出可能）・喀血・食欲不振・羸瘦などを症狀とし漸次增惡して數年の經過をもつて死亡する。またそれらが急激に起つて經過の短いものもあり、小兒に多くこれを見る（乾酪性肺炎）。聽診・打診上呼吸音の變狀を認め、レントゲン透射にて病竈に相應して陰影像が見られる。

【治療法】　治療法は榮養・日光・空氣・安靜の四要因より成り、療養所加療・高原療養・人工太陽燈照射などすべて此等の加工に外ならない。藥物にはグアヤコール・クレオソート製劑、その他鐵・規那・砒素劑を服用せしめる。その外金鹽療法・減鹽食療法等。人工氣胸療法は偉效がある。また減毒した牛結核菌を乳兒に與へて免疫を獲んとするなどの試みもある（カルメット・ゲラン Calmette-Guérin）。

【結核豫防】　結核症による死亡は我國に於て一箇年約十二萬、人口一萬に十八―九人（第一表）、死因の約一割を占める（第二表）。患者數は通常死亡數より想定する

第一表　我國一箇年間結核死亡者數

年次	肺結核症	其他の結核症	合計	人口一萬に對しての割合
大正十五年 昭和元年	八〇、三三〇名	三二、七一五名	一一三、〇四五名	一八・七
同　二年	八五、五〇二	三三、九三七	一一九、四三九	一九・五
同　三年	八五、八七八	三三、七五四	一一九、六三二	一九・二
同　四年	八八、四四〇	三五、〇五〇	一二三、四九〇	一九・七
同　五年	八六、〇八二	三三、五五三	一一九、六三五	一八・六
同　六年	八九、一九二	三二、六八三	一二一、八七五	一八・六

第二表　我國一箇年間死亡者數中結核症に因るもの（昭和五年）

一箇年死亡者總數	一、一七〇、八六七
結核症に因るもの	一一九、六三五（一〇・二‰）
肺結核	八六、〇八二（七・四‰）
腸結核及腹膜	五、八四七
腦膜及中樞神經系	二二、三〇二
脊椎	二、三二〇
關節	三一七
其他	二、一六五
皮膚及皮下組織	三〇
骨（脊椎を除く）	一九六
淋巴腺	五八八
泌尿生殖器	一、二二八
其他	一二三
粟粒結核症	六〇二

のであるが、結核死亡者一人につき一〇乃至二〇人の患者、ことに活動性患者は四・三―一〇人とされるから我國に於ては一箇年凡そ百二十萬の患者ありとする事が出來る。其等は結核に感染し易い個人的內在素因もさることながら、貧困・都市生活・榮養・住宅の不備・職業等すべて近代的事象に基因する。卽ち結核對策の重點は患者處置や單に結核をのみ對象とする保健制度・社會施設を超えて人間社會生活の深奧に觸れねばならない。對策の具象化は一九〇一年ロンドンに開催された國際結核會議に始まり、同會議にて結核患者の喀痰禁止、開放性結核患者の屆出、療養所の增設、結核に關する民衆の啓蒙敎育等の必要が强調され、其後の努力に漸次效果の見るべきものがある。隨つて我國に於ける對策は明治三十七年(1904)の痰壺設置を命ずる法令に始まつたと言はれ、大正三年(1914)六大都市に結核*療養所を設置、大正八年現行「結核豫防法」・同施行令及び施行規則が發布された。けれど今日尙實績の擧らざる現狀（第三表）を遺憾として、同法改正充實の氣運が醸成されつゝある。例へば昭和八年保健衞生調査會の答申要項は、(一)病床增加（結核死亡者數十二萬を基準に每年三千床增設）、(二)豫防相談所擴充（人口十萬に對して一所設置）、(三)發病防止施設擴充（乳幼兒・學童の養護）、(四)恢復患者の保護

ケツカクリ（結核療養所）——**ケツギホウ**（決疑法）

第三表　結核に對する社會施設の現況　昭和八年五月末内務省衛生局）

(一)患者收容機關

	個數 官公立	個數 私立	收容定員	現在收容者數 無料	現在收容者數 有料	計
結核療養所（結核病院を含む）	二〇	八三	七、二三〇	二、八三二	二、三七四	五、二〇六
結核病棟を有する病醫院	二四	八三	二、一二三	三四三	一、〇二五	一、三六八
結核病床を有する病醫院	二四	二五八	二、三七四	一二一	一、〇五九	一、一八〇
計	六八	四二四	一一、七二七	三、二九六	四、四五八	七、七五四

(二)輕快患者保護施設

個數 官公立	個數 私立	個數 計	收容定員	取扱數 昭和五年度	取扱數 昭和六年度	昭和六年度經常費（豫算）
—	四五	四五	一四九	二二六	二三七	四四、八八二・〇〇〇 圓

(三)結核相談所數

個數 官公立	個數 私立	個數 計	醫師數	取扱數 昭和五年度	取扱數 昭和六年度	昭和六年度經常費（豫算）
一四	六〇二	六一五	兼九二六 專二六 嘱四六 九九八	二二、〇六三	三四、〇九七	二三五、〇一九・一九〇 圓

(四)巡回看護施設

個數 官公立	個數 私立	個數 計	醫師數	看護婦數	取扱數 昭和五年度	取扱數 昭和六年度	昭和六年度經常費（豫算）
一	四	五	九	一二	—	五、二七二	五八、一三四・五七〇 圓

施設（ホーム・コロニー・授産場等）、(五)豫防教育、(六)豫防社會施設（社會保險制・救護法の擴充・住地榮養改良・過勞防止）、(七)法律改正（屆出制・健康診斷・國庫補助・豫防委員等）、(八)豫防費財源、(九)豫防機關充實、(一〇)決議事項遂行に關する諸項である。

「虚弱兒童」に就ては別項參照。　（伊佐喜久雄）

文獻——*H. Assmann, H. Beitzke* u. *H. Braeuning*, Ergebnisse der gesamten Tuberculoseforschung, 5 Bde., 1933. 緒方知三郎・三田村篤次郎『病理學總論』下の卷（昭和八年）。

結核療養所　〔英〕〔佛〕sanatorium　〔獨〕Sanatorium

【意義】　結核病に對する特殊療法の完全ならざる今日に於て、最も必要缺くべからざるものは、合理的榮養法と日光と清淨なる空氣と調和せる氣象的關係とである。この原則を完全に遂行する事によつて初めて本病の治療は望まれるのであつて、殊に小兒に對し必要である。その目的の爲に、高山・海濱・林間に專門の療養所が施設せられ、小兒には治療と教育とが並び行はれるのである。

【起原及び發達】　一八五四年ドイツのヘルマン-ブレーマー H. Brehmer がシュレジアの一寒村ゲルペルスドルフに肺治療所を建設した、これが本サナトリウムの濫觴となつた。由來、各國は競つて本施設を奬勵し、結核撲滅に盡力してゐるのである。殊にフランスは大なる努力を拂ひ、一九一九年法規を以て本施設を利用せしめ、一九二九年には一五〇箇所、その總床數二一、二九〇床に及んだ。アメリカ合衆國に於ては六〇八箇所（一九二六年）、イギリスは二三、一二七床（一九二九年）を有してゐる。スウィスは一八九九年時代より本事業奬勵せられ、「スウィス中央結核豫防會」の下に六二の結核豫防協會が活動してゐる。

【我國に於ける狀況】　我國は不幸にして世界有數の結核國にして、一九二八年（昭和三年）の統計によれば總死亡一、二三六、七一一中結核死亡一一九、六三二であり、人口一〇萬に對する結核死亡實に一九三を算す。然るに我國に於ては殆ど見るべきものなく、サナトリウムの如き其數極めて僅少である。

卽ち大正三年三月肺結核豫防上療養所設置並に國庫補助に關する法律が發布され翌四年六月療養所國庫補助に關する勅令により初めて同年七月に東京・大阪・神戸三市に、同六年四月京都・横濱・名古屋の三市に對し設置命令が發せられ、同八年に現行「結核豫防法」が施行せられ、昭和十年七月現在に於ては二五箇所、四、〇八五床（内八一〇床未完成）が同法第六條により、五箇所五六二床が同法第九條により設置せられたに過ぎない。只、昭和七年以來日本放送協會納付金に依り此等の施設の充實に資することとなつたことは注目すべきである。

「結核」・「虚弱兒童」の項參照。　（廣瀬　興）

文獻——關口蕃樹・坂口康藏「結核殊に肺結核」（昭和八年）。田澤鐐二「サナトリウム」（昭和七年）。

缺陷兒童

「教育困難兒童」の項を見よ。

決疑法　〔英〕casuistry　〔獨〕Kasuistik　〔佛〕casuistique

【意義】　決疑論とも言ひ本來倫理神學に於て言はるるもので、道德行爲の一般原則的な規定を實際に適用する場合、その適用の可能限度樣式又態度などに就ての種種の矛盾や疑問に對して、夫々の特殊的具體的事情に應じて良心の決定 casus conscientiae を與へる事或はかかる牧會的な道德技術學とでも言はるべきものである。實際複雜した社會事情にあつては正しく道德的良心を教育し健全に靈魂を指導する上には一般的な或は形式的な行爲原則を與へるだけでは充分ではなく、現實に處して徒に神經質的に良心を臆病ならしめたり曖昧な心情に留まらしめざるやう適當な具體的勸告決定を與へねばならぬのである。特に今日經濟倫理・性道德等其他種々の對社會的法的行爲に就て此事が要求されるので、事實この

道德神學の技術的方面は近代に至つて發展せしめられたものである。神學的倫理に於ては、一方には神祕的苦行的修行の最大價値に向つての努力の方面と、他方には現實的社會事情に於ての最小限度の行爲規範の規定の方面も必要であり、延いて一般社會倫理教育に於て、或は病的人格の寧ろ醫學的手段乃至知識による教育指導を必要とする場合に決疑法的技術が要求されるのである。

【歴史】　既に使徒パウロ Paulos に於ても(例「コリント前書」七・八章)、教父達の書簡に於ても見出されるものであるが、後に中世教會に於て罪の告白や赦しに關して教會法的根據よりして種々の決疑法的規定が設けられたが、トマス・アクィナスの如き偉大なスコラ學者達に於ては學的倫理神學が主として深められ廣められて決疑法の問題は餘り前面に現はれなかつた。後に十六世紀に及んでスアレス F. Suárez・モリナ L. Molina・ルゴ J. de Lugo 等の神學者によつて次第に取上げられ、十七、八世紀の倫理神學學者乃至一般モラリストの問題は寧ろ決疑法的な問題にのみ關はつてゐた。特に有名な例はパスカル的ヤンセニスムとエスイタ的倫理神學との論爭などに見出される。實際決疑法は惡く利用されれば倫理的な曖昧主義や不眞面目に墮する危險もあり得るので、パスカル B. Pascal の如き誠實な人間の反撥する理由も尤もな事と考へられるが、純粹なる義務の道德を高調するカントもその『道德哲學』に於て義務の分析と同時に決疑論的問題提出が、道德教授上に有益なるべきを說いて居り、之が健全なる發展は實際的良心教育的見地よりして却つて愈〻時代と共に必要とされ緊急なる課題となつてゐる事も考へねばならない。　(吉滿義彥)

文獻——*A. M. de Liguori*, Theologia moralis, 1753; Praxis confessarii, 1780. *I. Kant*, Metaphysik der Sitten, II, Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre, 1797, ²1803 (白井成允譯「道德哲學」大正十五年). *J. Mausbach*, Die katholische Moral u. ihre Gegner, ⁵1921.

月經

〔英〕〔佛〕menstruation〔獨〕Menstruation; Periode; Regel; Monatsfluss

【月經の生理】　月經は排卵機能の外徵として、規則正しい間歇を以て定期性に反復する子宮體部粘膜の生理的出血にて、受胎せる卵子の子宮粘膜著牀に好都合ならしめる「自然の切開」(プリューゲル E. F. W. Pflüger)なるか、若しくは月經前の子宮粘膜腫脹は卵子の著牀の準備にして、月經は受胎せざる「卵子の流產」(シンプソン J. Y. Simpson)と考へられる。

月經は大約十四歲八箇月乃至十箇月に始まり(初潮)、四十五歲五箇月乃至四十七歲六箇月にて停止し(閉經)、その間姙娠及び授乳等の生理的原因により、又は種々疾患の病的原因によつて閉止する事がある。氣候・土地・人種・生活・住地・體質・榮養・風俗等或は結婚・分娩及び哺乳により初潮・閉經の時期は可成りに遲速の差が見られる。週期は四週間型が最も普通で(七〇・九%)、三十日型・三週間型・二十七日型がある。持續日數は平均四、五日。量は大約三〇—五〇瓦。暗赤色、粘稠、凝固性に乏しい。月經來潮の前後若しくはその經過中多少の全身症狀を訴ふるもの多く(八四%)、全身違和・頭痛・輕度の下腹痛・腰痛・薦骨痛等を伴ふ。月經の來潮は個體の性熟を意味し、初潮は所謂思春期を成し身體的及び精神的に特異の像を現はす。

【月經と精神異常】　月經期は一の抵抗減弱の點と見られ身體的のみならず精神的の異常をも招來する。先づ月經性精神病 Menstruationspsychosen とて月經の循環に相應して定期的に發現する精神錯亂狀態が擧げられる。尤もこれはその經過が月經に一致すると云ふのみにて單一の疾病ではなく躁鬱病の一型なりと考へられる(クレペリン E. Kraepelin)。ヒステリー・癲癇發作または其他の精神病(定期性緊張病)等は月經期に惡化或は發病することが見られ、一般には精神興奮刺戟狀態・憂鬱狀態・偏執病樣の異常を伴ふ。月經期に於て萬引・放火等の犯罪が頻發し、或は自殺の多い(ヘレル T. Heller によれば婦人自殺者の三五%)ことなども一般神經感受性興奮の爲と考へられる。併し此等は正しくは月經との因果關係にあるものは少く、或種の生活緊張の定期性波動が一は月經を來潮し、一は精神異常を現ずると考へられる。その原因に就て近時卵巢に生ずるホルモンなりと斷ずる人もあるが、卵巢の除去手術によつて月經は停止するも、依然同樣精神變調の發現を相應する時期に見るとて、簡單には說明し得ない或種生活緊張波動說を說く人が多い。

【月經の衞生】　心身の安靜清潔を保ちその經過を待つを第一とする。殊に、骨盤內臟器に充血をおこさす入浴・運動は避ける。體操では跳躍・駈步・速步行進・懸垂・振動・膝を曲げ・投球などがよくない。初潮期(高等小學校の卒業前、女學校二、三年頃 に際し、月經の意義及び手當法の說明は缺くことの出來ないもので、性の生理と聯關して學校醫の科外講話を置くがよい。　(伊佐喜久雄)

文獻——磐瀨雄一「產科學」上卷(昭和九年)。

結婚相談

〔英〕marriage consultation〔獨〕Eheberatung〔佛〕consultation de mariage

【意義】　結婚相談は嚴密に云へば婚姻相談である。併し、玆では既に一般化して居る結婚相談と云ふ言葉を採用することとする。狹義の結婚相談は婚姻締結時或はその直前の相談を意味するものであるが、之を廣義に解すると婚姻締結後、卽ち結婚生活中の相談及び婚姻締結前卽ち結婚準備期中の相談を包含するものである。又之を相談の對象より見れば、優生學的相談、卽ち子孫のことを顧慮した相談、醫學的相談、卽ち當人及び配偶者の

健康に關する相談があるばかりでなく、尙經濟的・社會的・法律的相談及び道德的・宗教的相談がある。或人は結婚相談を狹義に解し、婚姻締結時及びその直前に於ける優生學的及び醫學的相談に限局すべしと主張し、又或人は之を極く廣く解し、婚姻締結の遙か前後に亙つて婚姻に關係のあるあらゆる問題の相談をなすべしと主張する。勿論、前者の主張にも相當の根據があるけれども、これを出來るだけ廣く解した方が實際上便宜である。尤も、これを餘り廣く解したために、結婚相談本來の目的から離れて、末梢的な問題の相談に多くの時間を費すと云ふやうなこととならないとも限らない。例へば、ベルリンの性科學研究所の結婚相談に於ては相談の九〇%は性の問題、卽ち*産兒制限或は避姙の問題であつたと云はれて居る。それだから、我々は常に結婚相談の中心は結婚後ではなく、結婚前の相談にあり、而も優生學的及び醫學的相談が最も重要なものであることを忘れてはならない。結婚前の相談が充分有效に働くやうになれば其後の相談の必要は少くなるわけである。

【沿革及び現況】　結婚相談の起つた一つの大きな理由は國民の優生學的自覺である。結婚相談そのものは昔に於ても全然行はれて居なかつたのではない。それは掛り附けの醫師や敎會の僧侶によつて行はれて居つたものであつて、こゝに述べるやうな形の結婚相談ではなかつた。時代の進むにつれて醫術は漸次專門化し、一人の醫師によつて何から何までの治療の相談に應ずると云ふことは困難になつた。そして昔の所謂掛り附けの醫者と云ふものは今では絕えようとする形勢になつて居る。況や僧侶が結婚萬事のよき相談相手たり得た時代は過去の夢となつた。斯くの如くして時代に適した結婚相談の社會施設を必要とするやうになつた。それのみならず、文明國に於ては人口は漸減の道をたどつて居る。そしてその原因の一つは故意の產兒制限であり、而もそれが比較的知識階級に多いと云はれて居る。尙ヨーロッパ諸國に於ては世界大戰によつて有爲なる健康者を多數に失ひ、又一方では文明の進むに從つて種々な社會的保護施設は低格者を不自然に生き永らへさせると云はれて居る。これが所謂適淘汰の現象である。尙戰後に於ける未曾有の經濟的困窮は結婚難を來たし、生活は愈〻複雜となつた結果、離婚者の數は著るしく增加した。又親の遺產で生活し得る人の數は漸次少くなり、多くの人は自己の勞働によつて生活しなければならない。それだから健全にして勞働能力ある人のみが家庭を建設することが出來る。尙優生學的立場から見れば、當人及び配偶者が健康であるばかりでなく、更に健康な子孫を產み得るものでなければならない。故に結婚相談の使命は、健全な家庭を建設し、有意義な結婚生活を遂行せしめ、優良な子孫を產ましむることによつて、個人のみならず、惹いては社會國家の幸福を增進しようとすることにある。

故に重い身體的或は精神的疾病または缺陷を有する人や、又は之を子孫に遺傳する危險の大なる人は結婚不適性者として、結婚を永久に避けるやうに助言を與へなければならぬ。併し、この場合、單に結婚を避けさせるだけでは、彼等が結婚外の性交によつて、却つて一層廣く低格な種子を撒き散らす危險があるから、若し生殖期間中病院などに隔離されないときには斷種を行ふ必要が起つて來ることになる。尙潛在性の劣性遺傳病者と思はれる人には特に配偶者の選擇が重要である。或時は、例へば*性病其他の疾患に罹つて居るために、一時結婚を見合はさしめて治療せしめる必要のあることもある。尤も兩方共に性病に罹つて居る場合などは例外である。產婦人科の醫師は婦人が姙娠の初期精神的不安に陷るものであるから、犯罪的墮胎の防止を結婚相談の重要な使命と見て居る。醫師によつて行はれる姙娠中絕も決して無害なものでないと云ふことを充分敎へなければならぬ。ゼルハイム H. Gellheim は最早現在以上に子供を產んで自己の力で養育し得ない母に豫防劑具を敎へて、犯罪的墮胎を防止すると同時に、他方又現下の人口衰退を顧慮し理由の薄弱な產兒制限の考を矯正することに努めなければならないと云つて居る。

結婚相談の有益なことを示す一例を擧げよう。ヒュブナー H. Hübner の主宰して居たボン結婚相談所の報告によると、助言に反いて結婚した人の三〇%は離婚し、八%は配偶者の死亡によつて離婚し、二八%は離婚すべき理由はあるらしいが、扶養や子供のことを顧慮して離婚を決行しなかつた。尙殘りの三四%も決して幸福な結婚生活と云ふことは出來なかつたとのことである。

現在多くの社會に於て結婚前に性交の行はれて居ることを考へると、婚姻締結直前の結婚適性の決定は既に時期が遲いと云はなければならない。それだから、青春期の學生に優生學的、醫學的知識の啓蒙を行はなければならない。結婚相談が有效に作用する爲には、一般民衆が自己の健康並に配偶者及び子孫、惹いては國民の健康に對する責任感を高めるやうに敎育されなければならぬ。そのためにドイツでは衞生局で宣傳ビラが作成されて配布されて居る。

アメリカに於ては一八九五年コネティカット州に精神病・*癲癇・*精神薄弱・性病のある者の結婚を禁止する法律が公布され、其後多數の州が之に倣つた。併し、此際醫師の健康證明書を交換するのではなく、結婚者自身の宣誓によるものであるから不充分であることは免れない。尙スカンディナヴィア諸國にも今世紀に入つて性病或は精神病を有する人の結婚を禁止する法律が制定された。またトルコに於ては婚姻をなす前に醫師の健康證明書を交換することを强制する法律が實施されて居る。ドイツに於ては數百の結婚相談所が設立せられ、其他の國に於ても相談所設立或は法律の制定が研究されて居る。

我國に於ては昭和八年六月民族衛生學會によつて優生結婚相談所が設立せられた。最初は愚問が相當多かつたが、漸次適切な質問が多くなる傾向である。現在最も多いものは血族結婚の可否、聾啞・白皮病(白子)・早發性癡呆症・癲癇其他の遺傳性精神病のある家族との結婚に就ての相談、自己の身體が結婚に堪へ得るか(殊に肺尖加答兒などに罹りしことある者)、性病の有無、從つて現在結婚して差支へなきや等の問題である。尙相談所による直接の相談以外に手紙による相談が行はれて居る。これは遠方の人には便宜であるが不充分であつて誤謬を惹起しないとも限らないから、なるべく直接の相談を行ふべきである。結婚相談機關が有效に働くためには一般の啓蒙によつて社會の關心を高め、相談所を官公立のものとして統一する必要がある。

又現在諸新聞の「女性相談」等の欄に於て結婚問題の解決が可なり熱心に要求せられつゝあり、實際に相當有益な結婚指導の役割を演じて居るが、之もなるべく相談所に於ける直接の相談たらしめるやうに努力しなければならない。

(吉益脩夫)

文獻——*J. Schwalbe*, Gesundheitliche Beratung vor der Eheschliessung, 1927. *H. Nevermann*, Über Eheberatung, 1931. 吉益脩夫「結婚相談と結婚相談所の機構に就いて」(「民族衛生」第四卷第二・三號、昭和十年)。

缺食兒童 「學校給食」の項を見よ。

ケッセラー Kesseler, Kurt 1884 2/28—

【經歷】 ドイツ現代の教育家、教育學者、プロテスタント派の宗教哲學者。ポーゼン(現ポーランド)のラーヴィッチュに生れ、グライフスワルト・ベルリン・ブレスラウ大學及びナウムブルク神學校に於て哲學及び神學を修め、トルン・コトブス及びベルリンの高等學校教師を經てミンデンの高等學校長となり、一九二六年以來デュッセルドルフの高等學校長である。

【思想】 彼の思想はオイケンの哲學に影響せられ、人格的教育學に數へられる。活潑なる行動としての精神生活の勝利に滿ちたる邁進を確信する所の國民的・宗教的なる行動の理想主義哲學を教育の根柢となし、教育の目的は精神にまでの陶冶、人格の調和的發展であつて、そは自由にまでの教育であると說く。教育學は應用哲學であつて、價値科學と存在科學との間に媒介的に立つ文化科學であると主張する。彼はプロテスタントの世界觀と現代の教育思潮との內面的調停と綜合とに盡瘁せる活動的なるプロテスタント派の神學者たる高等學校教師の一團に屬する。彼の意義は獨創的なる點に於てよりも寧ろ理論と實際、過去と現在とを打つて一丸とし、且つ哲學的・神學的に基礎工作を營まんとするにある。彼は溫和なる自由主義的・プロテスタント的文化教育學の研究者であり、また新舊教共同學校思想の抱懷者である。

【著書】 Das Lebenswerk der grossen Pädagogen, 1913, 3 1925. Päd. Charakterköpfe, 1916, 5 1926. Pädagogik auf philosoph. Grundlage, 1921. Päd. Führertum u. moderne Schule, 1928 等多數。

(松月秀雄)

ゲッチンゲン大學 〔獨〕 Georg-August-Universität

【沿革】 ドイツの大學。イギリスの皇帝ジョージ二世 George II. がハンノーヴァーの選擧侯としての資格に於て創立した大學で、一七三七年に盛大な開校式を擧げたが、事實開校したのはそれより三年以前である。其後急激に發展して今日ではドイツ有數の大學の一つとなつてゐる。イギリス及びアメリカ合衆國の學生を多く集め、エマーソン・ロングフェロー H. W. Longfellow (1807-82)等も同大學に留學してゐる。ゲッチンゲン大學はその創設當時に於ては、十六世紀の後半及び十七世紀に於て創立せられた大學とは異つて、プロテスタント神學部が他學部に比してそれ程重視せられてゐない。初期の健全な發展は大部分ハンノーヴァーの大臣ミュヘンハウゼン von Müchenhausen のすぐれた行政的手腕に依るものである。十九世紀の初頭に於ける暴風時代に於てはゲッチンゲンは六箇年ばかりウェストファリア王國に併合せられたが、自由戰爭の後には再びハンノーヴァーに合併せられて、ハンノーヴァーは王國の列に加はるに至つた。この頃よりゲッチンゲン大學は再び繁榮するに至つたが、一八三七年に憲法上の論爭に於て政府に反對したために、同大學の教授七人が免官せられて、同大學の發展が一時挫折した。そのとき免官せられた教授中にはグリム兄弟・ダールマン F. C. Dahlmann (1785-1860)・ゲルヴィヌス G. G. Gervinus (1805-71)等がゐた。一八六六年にハンノーヴァーはプロイセンに併合せられ、ゲッチンゲン大學はプロイセンの大學となつた。プロイセンに移管せられた後はプロイセン政府は常に同大學の發展に對して努力して、現在ではドイツ有數の大學となつてゐる。

【現狀】 神學部・法律及び國家學部・醫學部・哲學部・數學自然科學部の五學部より成る。學生數は一九三三年夏學期に於て三、六三四人、聽講生一二六人である。附屬圖書館は大學創設と同時に設けられ、藏書數八十一萬卷に及び、ドイツ有數のものである。哲學部は大學中最大の學部であり、ドイツに於ける最古の言語學研究所並に繪畫館等の施設を有してゐる。醫學部附屬の解剖學研究所には、ブルーメンバハ J. F. Blumenbach (1752-1840) の有名な頭蓋骨の蒐集がある。ゲッチンゲンはまた數學にも重きを置き物理化學の研究も廣く知られてゐる。外國人學生の爲には一九〇九年ベェチンゲル學生館 Böttinger Studienhaus が創立せられたが、一九一一年にはベルリン大學に移された。同大學に在學した有名

な人としては、數學のガウス K. F. Gauss (1777–1855)・詩人ハイネ H. Heine (1797–1856)・政治家ビスマルク O. E. L. von Bismarck (1815–98)等がある。

（伏見猛彌）

文獻——*J. S. Plitter*, Versuch einer akademischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen, 1765–1838. *E. F. Roeder*, Die Gründung der Universität Göttingen, 1855. Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt, 1934.

決定心理學

〔獨〕 Determinationspsychologie

【歷史】 古來表象の經過は唯聯合的再生傾向によるとせられてゐたが、世紀の轉換期に於て此考は破られ、ゲーミューラー G. E. Müller 及びピルツェッカー A. Pilzecker により固執傾向 Perseverationstendenz の存することが實驗的に證明さるゝに至つた。然るに其後間もなくアッハ N. Ach は其の獨特の研究法によりて更に決定傾向 determinierende Tendenzen の存することを發見した。

【決定傾向】 アッハによれば、此の決定傾向は其の經過に於て從來意志活動の概念の下に包攝されてゐた心的現象の根柢をなしてゐるものである。其の研究法は、組織的實驗的自己觀察 systematisch-experimentelle Selbstbeobachtung と呼ばれ最も嚴密精細なる用意を以て行はれ、或刺戟（關係表象 Beziehungsvorstellung）により目標表象 Zielvorstellung の意味に於て行はれたる意志行動は、後其の目標表象の意識が既に意識に失はれたる場合に於ても非直觀的に與へられたる知として働く。而してそれが決定傾向の働である。此の非直觀的に與へられたる知の現存を意識性 Bewusstheit と名づけた。アッハ及び其の學徒の多くの研究により決定傾向が固執傾向と異なることが證せられ、其の心理學は決定心理學と呼ばれてゐる。

【影響】 此等の研究の結果は意志の心理及び教育に拗からざる影響を與へ、例へば氣質の分類に新たなる考察が加へられ、又其の所謂特殊決定の論はそれが特殊なるほど益〻その實現は容易になり、迅速且つ確實にされるといふ結果を得、讀み方及び書き方の研究に新たなる考察を加へた。

（千葉胤成）

文獻——*N. Ach*, Über die Willenstätigkeit und das Denken, 1905; Über den Willensakt und das Temperament, 1910; Über den Willen (Untersuchungen zur Psychologie u. Philosophie, I, 1910); Über die Begriffsbildung, 1921. *H. Düker*, Über das Gesetz der speziellen Determination (Untersuchungen zur Psychologie, Philosophie und Pädagogik, 1925). *N. Ach, E. Kühle u. E. Passarge*, Beiträge zur Lehre von der Perseveration (Zsch. f. Psychol., 12, 1926).

決定論と非決定論

〔英〕 determinism and indeterminism 〔獨〕 Determinismus und Indeterminismus 〔佛〕 déterminisme et indéterminisme

【意義】 決定論とは宇宙萬象と共に人間の倫理的行爲も凡て外的或は内的な必然的因果關係によつて支配されてゐるとなす見解であつて、樣々の根據より樣々の主張を以てなされるが、所詮は意志自由の否定に至るものである。反之、非決定論とは同じく樣々の根據よりして眞の自我乃至生命を何等か自由なる本體として理解せんとするものである。併し非決定論も之を極端におして盲目的な偶然論的な世界觀となれば、決定論と同じく一種の宿命論となり得るし、又實際近代哲學に於ける二元論的な人性論・世界觀は一方に於ては決定論を許しながら（經驗的質料的自我及び世界に就て）、他面に非決定論を以て何等かの意味に於て自由を基礎づけんとして來た。

【問題の諸相】 (一)決定論と非決定論の對立は哲學的に自然的因果必然性と意志自由との問題をめぐつて行はれるのみでなく、神の恩寵と人間の自由と言ふ神學的問題ともなり得る。併し古くはアウグスティヌスの恩寵論・自由意志論を通じ、又トマス-アクィナスやダンスコッスに於て、近代に於てはトミズム Thomism・モリニズム Molinism の論爭に於て、何れか一方に强調點がおかれて論ぜられたが、併し正統神學の立場に於ては恩寵の强調（アウグスティヌス）に於ても神の形而上的思惟（トマス-アクィナス）に於ても決定論に陷る事は避けられ、神の意志本位的思惟（ダンスースコッス）に於ても氣隨的神觀の非決定論に墮することはなかつたが、ペラギウス Pelagius 的な人間自由强調は恩寵の無視に、カルヴィン・ヤンセン C. Jansen 的な豫定說は一種の宿命論に陷つた。

(二)哲學的に決定論が言はれる根據には、(1)形而上學的に一切宇宙事象が一つの世界本體の必然的な展開に外ならないとなす種々の汎神論的乃至無神論的な主張（例スピノザ）と(2)一切は物理的機械的要因によつて因果的必然關係によつて決定されるとなす自然科學的決定論と(3)意識現象を物理現象とは區別しつゝも所詮心理的必然法則の關係によつて支配されるとなす心理學的決定論（ヴント等）と(4)更に犯罪病理學的立場等（ロンブローゾ C. Lombroso）に於ける如く先天生理的乃至性格的に人間行爲を說明せんとするもの或は又(5)種々の社會學的立場に於て人間行爲を社會關係より必然的に理解せんとするもの（例デュルケームの自殺論）など、其他凡ゆる種類の唯物論的自然主義的な人間及び人間行爲說明の立場がある。併し此等何れに於ても人間の自由意志が正當に認められず、人間は責任を問はるべき人格の主體ではなくなり、法と正義の觀念も又刑罰そのものの道德的意味も空しくなり、從つて又眞の意味の人格的教育と言ふ事は成り立たぬ事となる。蓋しこの時道德的訓誡

も奬勵も無意味となるからである。生理的心理的或は社會的諸條件の統計的諸法則は行爲實現の爲の條件ではあつても、行爲の主體的人格的本質を解明するものではない。道德的自由及び責任の意識は人格の直接的承認の事實に屬し、人間社會がその上に成立する普遍的承認の事實に屬する事がこゝに注目されねばならないであらう。

(三)非決定論を取る立場は之に反して常に意志の自由、生命の自由創造性を生かさんとするものである。近代哲學に於て典型的に注目さるべきものに、第一に(1)カント*の「先驗的自由」の說がある。カントは我々の內なる「定言的命令」*として意識される道德律の嚴然たる事實に基いて、卽ち實踐理性の自己立法の可能の形而上的根據として、經驗的な現象界の自然必然的因果性とは獨立なる先驗的自由を考へた。玆に彼は經驗的現象界に屬する自我と叡智界に屬する本體的自我とを二元的に區別して考へたのであるが(2)後にフィヒテ*的なドイツ觀念論に於ては一切を絕對的自我の純粹事行として考へ自我の實踐的自由を更に絕對化した。(3)メーヌ-ド-ビランMaine de Biran や其他フランスの主意的哲學思想に於て非決定論が樣々に立てられたが特に注目されるのは(4)ベルグソン*の純粹持續とエラン-ヴィタール élan vital の直觀主義的な生命の創造的自由觀である。彼は從來の決定論的人生觀宇宙觀は流動止む事なき生ける持續としての實在を抽象して固定的なものの機械論的な結合として解せんとする抽象的な理性の致すところとなし、又理性一般を實にかゝる抽象的機械論的思考機能として取つて、自らは結局反理性主義的立場となつた。其他最近の理論物理學に於ても非決定論的な偶然論が云々されるが倫理的教育的問題に直接つながつて意味を有つ程のものではない。尙他に(5)ジェームズ*やブートルウE. Boutroux などの所謂「緩和された非決定論」もあげられるが、此等は心理的事實に卽せんとする限り一種の心理的決定論とも解され得るものである。非決定論は道德及び教育の理念に於て自發的な內面的な生命を把握せしめる事にはなるが(決定論に於ては寧ろ此等の經驗的發生的條件が注目されるに對し)、カントの如く單に先驗的自由を說くことも況やフィヒテの如く絕對的自由を說くことは、現實存在としての人間に關するよりも寧ろ抽象的理念的自我に關し、眞に具體的人間的自由を正しく捉へてゐず、又ベルグソン等に於ける如き反理性的意味の非決定論も理性的存在としての人間の人格的自由を根柢づけるものではないと考へられる。

【意志の自由】　意志の自由とは單に外的强制の缺如でもなく行爲の恣意性を意味するのでもなく、行爲または不行爲に對する積極的內面的な自己決定の自由を意味するものである。我々が自己決定によつて選ぶ所謂「選擇の自由」は之を絕對的非決定論に於て卽ち絕對的無動機無原因性に於て解すべきではなく、理性的存在の意志は相對的善卽ち一切の有限なる價値對象に對してこそ自由であれ、相對的價値に對する自由が正にその爲に言はるゝ絕對善最高價値に對しては意志はその本性上必然的に規定される。それ故有限なる自我を絕對化する自由觀は眞の意味に於ける倫理的人格的責任・悔・赦等の意味を空しくするものであり、教育的見地よりしても自己矛盾である。而して意志自由の根據は理性的人格者の倫理的自覺に於てあるので、生物學的生命の自發創造性など言ふ盲目的非理性的衝動に存するのではない。理性者が自らの「判斷」を以て意識的に自ら決定する所に意志自由は本來の倫理的意味に於て成立するので、教育的見地に於ても生命の自發的本性傾向に卽しつゝ本性の志向す可き究極的善に向つての理性的倫理的判斷を訓練す可きであらう。

「自由」の項參照。　(吉滿義彥)

文獻——*I. Kant*, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (安倍能成・藤原正譯「道德哲學原論」大正八年、改訂版大正十二年)。*C. Gutberlet*, Die Willensfreiheit u. ihre Gegner, [2]1907. *A. Fouillé*, La liberté et le déterminisme, [2]1884. *H. Bergson*, Essai sur les données immédiates de la conscience, [23]1926 (坂田德男譯「時間と自由」昭和十一年); L'Evolutioncréatrice, [31]1927 (金子馬治・桂井當之助譯「創造的進化」大正二年). *W. Windelband*, Über Willensfreiheit, [2]1907 (戶坂潤譯「意志の自由」昭和八年). *N. Hartmann*, Ethik, 1926.

決鬪

〔英〕〔佛〕duel 〔獨〕Mensur

侮辱に對する報復の手段として二名の個人間に合意的に行はれる爭鬪形式。

【沿革】　中世時代のゲルマン民族間には個人間の紛爭を解決するに格鬪を以てする風習があつたが、これがヨーロッパに於ける決鬪の原型で、この風習は間もなく近代の決鬪の前身たる裁判的決鬪となつた。彼等の信仰に依れば神は正しきものに與するが故に決鬪の結果は神意であるといふのである。この裁判的決鬪はゲルマン族から傳播して十世紀から十二世紀にかけて廣くヨーロッパの各地に行はれるに至つた。然るに十四世紀の終り頃より、かゝる裁判的決鬪の神聖なる判決の當否を疑はしめる如き事件が相次いで起つた爲、各王室に於てこの種の裁判を禁止するに至り、爾來決鬪は主として傷つけられた名譽を回復する手段としてのみ行はれるやうになつて、廣くヨーロッパの社會に浸潤し、フランス・ドイツに於て最も盛に行はれた。隨つてその弊害も亦多かつたため、各國ともその禁止に努力し、フランスでは一七二三年に禁止令を發布し、ドイツでは一八九七年に同じく禁止令を公布したが、決鬪の慣例は容易にその跡を斷たず、ドイツの大學生間には現在尙かゝる習慣が存在してゐる。我國でも古くから之に類するものとして「果合」が行はれ、明治に至つてからは決鬪の是否が論ぜられた

こともあるが、明治二十二年法律第三十四號に依つて禁止せられた。從つて我國の學生間にはかゝる風習は殆ど認められない。

【學生間の決鬪】　現在ドイツの學生間に行はれてゐる決鬪は中世時代からの遺物であつて、ドイツ大學の學生團體は概してそれを奬勵してゐる。勿論刑法では禁止せられてゐるのであるから、公然とは行はれないが、實際には學校當局も警察もそれを默許してゐる形である。ベルリンの學生間にだけでも十二の決鬪團が存し、その正會員となることは大なる名譽と考へられ、三度の試合を立派にやり遂げたものでなければその資格を得ることが出來ない。決鬪の原因は多くの場合極めて些細なことであつて、所謂侮辱といふものが寧ろ決鬪の口實と見られる場合が多い。決鬪に用ひられる武器は Schläger と稱する一種の細長い劍であつて、一方が流血するか爭鬪が十五分以上に及べば停止される。決鬪者は鋼鐵製の面を被り、胴と腕とを包み、皮の首卷を用ひる。醫者は常に臨席してゐるが、その外に危險な打擊を保護する爲に第三者が側に付いてゐる場合もある。軍刀及びピストルの決鬪も行はれることがあるが極めて稀である。近時ドイツの學生間にも決鬪に反對する氣風が強く、決鬪を行はしめない學生團體も形成せられるに至つてゐる。將來學生競技の如きものが益々盛になれば、かゝる風習は次第に消滅するに至るであらう。　（伏見猛彌）

文獻 ―― *J. M. Hart*, German Universities, 1874. *F. Paulsen*, Die deutsche Universitäten u. das Universitätsstudium, 1902.

ゲーテ　Goethe, Johann Wolfgang von 1749 8/28–1832 8/22

【生涯】　ドイツの詩人。市長の外孫としてフランクフルト・アム・マインに生る。賢明快活なる母の性格を多く享けて居る。またその幼時の宗教的藝術的影響も忘るべからざるものである。一七六五年ライプチヒ大學に法學を學び病氣のため一時歸鄕、七一年シュトラスブルグ大學卒業。法學よりも文學に熱中し、また自然科學・醫學にも興味を見出し、この方面の研究中有名なるは色彩論・進化論的思想などである。『若きウェルテルの惱み』(Die Leiden des jungen Werthers, 1774)によつて名を擧げた。一七七五年ワイマール侯カール・アウグスト K. August の宮廷に客となり、間もなく政治行政上の樞要の地位を占め社會生活の實際にも觸れ、また數度の感情生活等より多くの體驗を得たが、之を藝術的に完成せしめたのはシャーロッテ・フォン・シュタイン Charlotte von Stein)の典雅なる愛と最初のイタリー旅行(1786–88)である。一七九四年シラー*と親交を結ぶに至り互に刺戟し精進す。『ファウスト』(Faust) は青年時代に筆を染め第二部は死の直前までこれに魂を込めた大詩篇である。『ウィルヘルム・マイスター修業時代』(Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1795–96) 及び『ウィルヘルム・マイスター遍歷時代』(Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1829) はまた彼の人生觀・宗教觀を窺ふに足る豐富な體驗の告白である。

元來彼は十八世紀後半に育つた人間として、教育について少からぬ關心をもち、子供を愛し實際教育の經驗を有した。妹のコルネリア Cornelia に對しカール・アウグストに對しては勿論、『遍歷時代』のフェリックスの原型であると言はれるフォン・シュタイン夫人の子フリッツ Fritz を親しく手をとつて「教育的藝術品」と言はれるまでに教育し、俳優ウォルフ P. A. Wolff・グリューネル Grüner を育てワイマール公國の公子公女の教育に關しては常に助言者であり、友人ヤコービ F. H. Jacobi・クネーベル K. L. von Knebel の子等の教育にも意見を徵せられてゐた。併し就中大切なことは彼の生涯が實に常により高く向上せんとする一の意識的な自己教育の道程であつたことである。

【思想】　ゲーテは飽くまで藝術家であつて體系的哲學者ではないからその思想はその作品を通してくみとらねばならぬ。樂天的調和的な考がスピノザ*・ライプニッツの影響を受けて一層汎神論的となり、神・自然・個性(人格)の生命的統一、其等を一貫せる必然の秩序或は神の理法を信じ、個性たる小宇宙を大宇宙にまで發展一致せしむる活動の裡に人格の本性を認め、活動主義をその思想の根柢としてゐる。

教育に關しても從つて特別な著述はないが『ウィルヘルム・マイスター』や『ヘルマンとドロテア』(Hermann und Dorothea, 1797)等は彼の教育への關心と深い思想を窺ふに足る。早くよりパゼドウ*・ルソー*の著書に親しみ、ペスタロッツィ*から非常に崇敬されるとともに、ペスタロッツィの思想に就ても、少くとも間接にこれを知り、宗教と勞作との結合を精神とする教育を說いた。『修業時代』の法師の素質觀に述べてゐるやうに、一つの力は他の力を支配し得るけれども他の力を作り上げることは出來ない。それを完成する力はたゞ各自の素質の裡に內在する。教育はかゝるものの助成である。かく教育は內部より發展せしむる作用であるから、自己活動を重んじ束縛抑壓せず自由に發展せしめねばならぬ。併し後の『遍歷時代』に於ては嚴格な命令的規範的訓練を重んずる傾向を持つ。丁度『ファウスト』に於て始めは世の中の色々な經驗をさせ遂に自ら强く深き自覺を起すに至らしめた樣に、この小說の主人公ウィルヘルムをして青年時代に於て色々の經驗をさせ、遂には大いに自覺しわが子フェリックスには自分が通過した樣な途を通過させまいと思ひ眞面目に教育する爲に色々工夫を凝した結果子供を連れて遍歷し、勤勞と社會國家への奉仕との尊ぶべきことを觀念的にではなく具體的直觀的に教へる。こゝにゲーテの教育の目的內容と共に生きた方法を見得

る。最後に所謂教育郷 Pädagogische Provinz（教育の理想郷）に達するのであるが、こゝの教育主義は第一に宗教的敬虔の情を養成することである。敬虔には、第一、我々の上にある神に對するもの（ユダヤ的）、第二、我々と同等なる人類に對するもの（哲學的）、第三、我々の下にあるものに對するもの（キリスト教的）、そして此等三種の敬虔相合して遂に最高なる自己敬虔の情を生ずる。而して教育郷の建物は八角形の堂でその周圍には三筋の廊下が出來て其處にこの三種の敬虔の情を養成する方法として夫々の繪畫がある。第一はイスラエルの聖史やギリシャの昔譚の繪、第二はキリストの奇蹟、キリストの生活の繪、第三はキリストの死に關する繪。生徒は日夕此等の繪畫を直觀し自然に此種の敬虔の情を起す樣に工夫してある。またこゝでは音樂は陶冶の最も基本的なるものとして重んぜられ、生徒は夫々適はしき歌を歌ひながら勞作をつゞける。農業・園藝・手工が重んぜられてゐる。かく宗教的敬虔と勞作との結合がこゝの教育主義であり、生徒は藝術的に歌ひつゝ勞作し宗教的敬虔の情を養成すると共に經濟的活動を通じて社會への奉仕をなし、最も圓滿な調和的な人格が養成される。『修業時代』は專ら個人としての一般的教養、內面的審美的發達を中心として居るのに對して、『遍歷時代』は勤勞的陶冶に依つて社會の一員としての貢獻を目的として勞作せしめ主として社會人としての教養と訓練とを種々の社會から學ぶことになつて居るが此等の綜合こそゲーテの教育の理念である。蓋し彼にあつて「思考と行爲とは呼吸の如く」一つであらねばならぬ。又「諦觀せる人々」といふ副題の示す如く諦觀 Entsagung は『遍歷時代』を貫く一つの重要な根本思想であるが、それは單に消極的な抑制局限に止まらず、積極的に集中による無我的獻身・共同的活動を意味するものであり、『遍歷時代』の教育の理念を一言に言ひ表はすものである。（小西重直）

文獻——*A. Bielschowsky*, Goethe, sein Leben und seine Werke, 2 Bde., 41-42 1924. *H. Siebeck*, Goethe als Denker, 1902（稻本文夫譯「ゲーテの世界觀」昭和九年）. *G. Simmel*, Goethe, 1913（小田秀人譯「ゲーテ」昭和九年）; Kant und Goethe, 1916（谷川徹三譯「カントとゲエテ」昭和三年）. 茅野蕭々「ゲヨエテ研究」（昭和七年）。日獨文化協會編「ゲーテ研究」（昭和七年）。木村謹治「『若きゲーテ』研究」（昭和九年）。奧津彥重「ゲーテ序論」（昭和十年）。*H. Leser*, Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, Bd. II, 1928. *R. Lehmann*, Die deutschen Klassiker, Herder, Schiller, Goethe (Die grossen Erzieher, Bd. 9 u. 10, 1921). *W. Rein*, Goethe als Pädagog, 1912（教育思想に關する文獻本書卷末にあり）. 小西重直「ゲーテの教育思想と現代の教育」（「教育思想の研究」大正十二年）。由良哲次「近世教育思想に於ける內在觀の研究」（昭和三年）。井上晉松「ゲーテの教育思想」（「教育學研究」第一卷第四・五・六號、昭和七年）。

假病

〔英〕malingering; simulation〔獨〕Scheinkrankheit; Simulation〔佛〕maladie feinte; simulation〔拉〕simulatio

生存或は性慾の根源的本能を脅かされる場合に、又はそれへの或利得をはかる場合に、我々のとる態度は積極的に進んでこれに打克つて獲得するか、消極的にこれより逃避して身を保全するかの何れかである。後者の一つとして、或種の僞裝を用ひて僞瞞し、追求者の手から逃れ利得をはからうとするのは、廣く生物界に於て昆蟲などの擬態、蜘蛛・蟹などの擬死反射の如く系統發生的にも認められる事實である。殊に疾病（就中精神病）をその種の方策とすることは、疾病が我々にとつて重大問題なるために、同情を得、目的達成の便宜を得易いからである。こゝに年金獲得・兵役忌避・刑務作業の逃避等のために疾病を裝ひ（假病 Simulation。特に精神病を裝ふを佯狂と云ふ）、疾病を誇大化し（誇張 Aggravation）、或はまた疾病を隱匿する（匿病 Dissimulation）所以がある。併し疾病症狀は我々の意識的目的行爲の埒外にあつて、假病者が充分留意して主觀的症狀（例へば疼痛）にとどめて、客觀的に捕捉される症狀を避けるやうにするが、事實はそれ程理知的にではなくたゞ人目に立つ病狀（例へば狂躁・聾啞・拒食・茫然・遲鈍狀など）を漫然と假病するに過ぎず、注意深い觀察によつては容易に看破される。例へば說得・威嚇・注意轉導時に行ふ突發的問診・夜間診問・不識の間に行はれる觀察及び不合理な症候の組合せによる暴露など。けれども實際には極僅少の年金欲しさに數箇年の長期間步行の不自由を裝ひ、小兒にあつては友達との愉快な遊びをも犧牲にして臥床するなど、非常識・悖理的の事實がみられる。これは假病者自身の立場を考慮して始めて說明のつくものであつて、最近注意深い觀察者殊に精神病醫によつて假病は假病本來の意味のものは頗る稀であつて、疾病を裝ふことそれ自體既に一個の精神異常狀態であるとされる。未だ精神機能の未發達な小兒期或は或種の精神異常者（精神薄弱・ヒステリー・神經症）の意志は衝動に近い狀態を示し、合目的的行爲者である成人に於てもその本能をゆすぶる大なる危機に直面しては屢々その目的方向を失つて、或種の精神異常狀態或は小兒期への逆行狀態を呈して（異常反應）、目的と手段の不一致を見る。しかもそれは意識下の存在であつて自らの行動を意識しない。即ち小兒・ヒステリー・神經症患者などに於ての假病は、假病本來の意味から離れて自身にとつても或程度眞實であつて、客觀的に假病と認めても本人にとつて意識的に責任を持たすことは出來ない。（伊佐喜久雄）

文獻——*F. Kehrer*, Simulation und Aggravation (Handwörterbuch d. medizinischen Psychologie,

hrsg. von *K. Birnbaum*, 1930). *E. Utitz*, Zur Psychologie der Simulation (Frakt. Psychol., I, 1920).

ゲヘープ　Geheeb, Paul 1870 10/16—

ドイツの教育者、一八七〇年チューリンゲンのガイザに生る。フルダ及びアイゼナッハのギムナジウムを經て、一八九〇年から九九年までイェナ及びベルリン大學で神學・哲學・教育學・自然科學・數學・醫學特に精神病學と神經病理學とを學んだ。國家試驗と高等教員試驗に通過、暫くイェナに於けるトリューパーの教育塾で働いた後、一八九九年から一九〇〇年まで北海學園 Nordseepädagogium の創設、その指導に努力した。一九〇二年から四年までリーツの下でハウビンダの田園家塾で働き、その間暫くリーツの希望でセシル・レデー Cecil Reddie(1858–1932)の下にアボッツホルムの教師として努力した。一九〇四年から六年迄ハウビンダの田園家塾を指導し、一九〇六年にヴィネッケンと共にザールフェルトの近くのヴィケルスドルフに自由學校協同體を創設した。一九〇九年ヴィネッケンとの意見の相違に依つてヴィケルスドルフを去り、一〇年四月にヘッペンハイムの近くのオーベルハムバックに有名なオーデンワルト・シューレを創設して現在に至つてゐる。ゲヘープは教育をドイツ古典主義の理念世界の上に樹立せんとしてゐる。青年を一つの自由協同社會に結合することに依つて、自己責任的な民族的な人間文化への價値ある協力に導かんとするのが、彼がオーデンワルト・シューレに於て實現せんとしてゐる主張である。

「オーデンワルト・シューレ」の項參照。（伏見猛彌）

文獻——*E. Huguenin*, Die Odenwaldschule, 1926.

ゲーリー・システム　〔英〕Gary system

〔起原〕　ゲーリー市はシカゴ市の東南二十七哩、ミシガン湖畔に位し、鋼鐵工業を主とする小都市である。その住民には外國系統の者が非常に多く、一九一〇年の國勢調査によると、人口一六、八〇二人中、アメリカ土著の白人は二七%に過ぎない。ゲーリー市の學校は一九〇六年九月に、一人の教員の手で僅に一教室を有する校舍で開かれたが、この學校は最初から急速に增加する兒童を相手にせねばならなかつた。ゲーリー市の所在地は一八九八年までは荒地であつたが、一九一〇年には人口一六、八〇二人、一九二〇年には五五、三七八人に增加した。人口の急速の增加とその人口の大部分が外國系であることとは、ゲーリーの學校組織が克服せねばならぬ一の困難であつたが、他面ゲーリー市が新開地であつたことは、その教育組織を土地の情況に適應させるに有利の條件となつた。かゝる事情の下に、一九〇六年十月、ワート W. A. Wirt (1874—) が教育課長に任ぜられ、玆にゲーリー・システムが生れることになつた。

〔特色〕　第一は學科課程の擴大と教育精神の變更とに依る、學校の現代化である。ゲーリーの小學校に於ては、(一)傳統的の學科目、(二)理科・工作室作業及び家事、(三)講堂に於ける集團活動、(四)體操及び遊戲、の四つの異つたタイプの教育を與へ、就中、理科・圖畫・工作室作業・講堂に於ける活動・體育を力說してゐる。これは勤勞 work・學習 study・遊戲 play の教育的價値を殆ど同等にみようとするワートの見解の反映である。學科課程を現代化すると、それに相當する設備を要する。エマーソン校が普通教室二七の外に、工作室 shop 八、實驗室五、圖畫教室三、音樂教室二、體操場四、プール一、講堂一等をもつのは、その一例である。第二の特色はその設備を有效に、經濟的に使用することである。ゲーリーではその爲に二重學校 duplicate school の組織を採用した。一校の收容兒童數千六百人、一學級定員四十人とすると、從來の小學校組織では、四十の普通教室と二三の特別教室とをもつ學校を建て、各教室は每時間殆ど繼續的に使用された。二重學校組織では、四十の普通教室を設ける代りに、定員の半數八百人を收容するために二十の普通教室を設け、他の八百人のために、實驗室・工作室・體操場・講堂・學校園・運動場等を設ける。生徒はA校・B校の二つの集團に分たれ、A校が普通教室を使用する時は、B校は普通教室以外の他の設備を利用する。從つて教室の轉換と學科擔任制とが採用される。

〔學科課程〕　學科課程に關しては、州の一般的規程に從つてゐるが、ゲーリーの學校はその設備が一樣でないために、凡ての學校に一樣の學科課程を採用することは出來なかつた。設備のよいエマーソン・フレーベル・ジェファーソン三校のプログラムには讀み方・書き方・算術・地理・歷史・自然研究・手工・家事・圖畫・音樂・體操等の普通科目の外に、植物・動物・物理・化學・用器畫及び各種の工作室作業(例へば、木工・鍛冶・鑄物・機械實習・板金・ペンキ塗・印刷・靴の修繕等)が加へられ、更に、「發表」・「應用」・「講堂」等普通に用ひら

教科目	第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	第五學年	第六學年	第七學年	第八學年	計
讀み方	二四一	二三九	二〇五	一七六	一三三	一四四	一〇二	八五	一、三三三
話方文法	八三	一〇四	一三二	一一八	一〇三	六七	九一	一〇一	七九八
綴字	八三	六九	七九	七三	六〇	五一	五四	二八	四九六
書き方	五七	四七	三九	三八	四九	二八	三八	三四	三二九
算術	九九	一一七	一二〇	一二四	一〇六	一二六	一二四	一四四	八九八
地理	—	—	—	一五	四五	五六	六四	五八	二三八
歷史	—	—	—	一五	四四	六五	九七	一二〇	三四九
理科	八九	八〇	九〇	五七	一四	八三	六九	八五	五六七
圖畫・手工工作室作業	一〇八	一一一	一一一	二三八	二八四	二八八	二〇九	二六七	一、六〇五
音樂	三四	三三	三〇	三〇	一四	二九	二九	—	一八八
講堂	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇	二〇〇	一、六〇〇
體操及遊戲	四〇八	四〇〇	三六四	三二七	三四〇	二六四	二一四	二三〇	二、六九七
ドイツ語	—	—	—	—	—	—	一二	四〇	六二

れない言葉が現れてゐる。General Education Board の調査によると、上記三校に於ける一學年の平均時數は前表の通りである。

ゲーリー市と他の五十都市の平均とを比較すると、次表の通りである。

教科目	一學年の平均時數 ゲーリー市	一學年の平均時數 五十都市の平均	總時數に對する百分比 ゲーリー市	總時數に對する百分比 五十都市の平均
〔普通科目〕				
讀書算	三、九〇四	四、〇二二	三五%	四八%
地理	二三八	五三九	二	六
歷史	三三九	四九六	三	六
理科	五六七	三三一	五	四
計	五、〇四八	五、三八八	四五	六四
〔特別科目〕				
ドイツ語	六二	—	一	—
音樂	一八八	三六七	二	四
講堂	一、六〇〇	八九九	一四	一一
圖畫・手工工作室作業	一、六〇五	八八七	一四	一〇
體操及遊戲	二、六九七	九二七	二四	一一
計	六、一五三	三、〇八〇	五五	三六
合計	一一、二〇〇	八、四六八	一〇〇	一〇〇

斯くの如く、ゲーリーでは特別科目に自由に時間を與へてゐるが、そのために基本的教科目の時數を減じないで、一日の授業時數を延長した。アメリカの人口十萬以上の五十都市に於ける一日の授業時數は大體五時であるが、ゲーリーでは七時である。卽ち授業時數の延長に依つて得た二、七三二時を特別科目に配當したのである。

（阿部重孝）

文獻——*R. S. Bourne*, The Gary Schools, 1916. *General Education Board*, The Survey of the Gary Schools, 8 vols., 1918–19.

ケルシェンシュタイナー Kerschensteiner, Georg Michael 1854 7/29–1932 1/11

【生涯】 ドイツの教育學者にして教育改革家。一八五四年ミュンヘンの極貧の家に生る。フォルクスーシューレを卒へてから、當時町醫者を營める長兄其他の世話により、フライジングの師範學校豫科に入つたが、師範學校に於ける五箇年の生活は、彼に何等の教育學的興味を喚起することなく、寧ろ實際家としてのペスタロッツィの如き行き方が好ましく思はれた。卒業後、フォルクスーシューレの補助教員となつたが、「最良の學校の最良の教師たらん」がために、大學入學を志して教職を去り、古典語の研究に沒頭して、一八七五年アウグスブルグのギムナジウム第一級下に入學し、二箇年の後、ミュンヘン大學及び高等工業學校に進入するを得、父は既に歿したが、幸に家庭の經濟狀態も良好になつたので、安んじて、前者では人文學科を、後者では數學及び自然科學を研究し、一八八〇年國家試驗に合格し、翌年ミュンヘン氣象臺の助手となり、一八八三年からニュルンベルグ・シュワインフルト・ミュンヘン等のギムナジウムに順次奉職して、數學及び自然科學を教へた。この實際教育家としての經驗は、その後に於ける彼の教育活動や教育學說の發展のために資する所が多かつた。一八九五年ミュンヘン市學務官に任ぜられ、一九一九年までその職にとゞまる間、同市の教育制度を全般的に改革したが、殊に同市の補習學校の新構成を企て、勞作教育と公民教育との二方面より大いにその特色を發揮し、そのためにミュンヘンは一時教育上のメッカたるの觀を呈し、彼は屢〻ドイツ國內及び外國に招かれて講演旅行を試みた。學務官を退く一年前卽ち一九一八年以來ミュンヘン大學教育學教授に任ぜられ、一九三二年病歿するまで同職にあり、晩年は專ら陶冶の概念と陶冶の方法とを中心とする教育問題の研究に從事した。その傍ら、「學校改革聯盟」の先輩會員として、又「ドイツ教育教授委員會」の會長として教育制度の改革に盡瘁した。初期には數學上の論文を發表し、その後教育上の著書並に論文を發表するところ尠からず、ドイツ教育界に於ける耆宿として尊敬された。

【學說】 彼の學校改革運動は理論的根據を必要とした。兒童の圖畫的素質の個人差の甚しきを觀察した彼は、所謂一般的陶冶の不可なる所以に心付き、將來の學校は所謂特殊的陶冶による勞作學校にまで改造さるべきを主張し、勞作學校に於て公民的陶冶の施されることにより、教育の目的の達せらるべきを確認した。この見解は、アメリカのデューイのそれと著るしく接近したが、彼の自傳によると、世界大戰の終り頃から、彼はその「目的論的・實際的態度から價値論的・理論的態度へ」合流して行つた。元來彼の公民教育思想と、勞作教育思想と、「生產的の協同社會的勞作」の原理との中には、社會倫理的の强い動向と豐富な實際方法論とが見出されるのであるが、それが哲學的理論と密接に結合するに至つたのである。そのことに導いたのは、一九一一年ガウディヒとの論爭以來とも考へられるが、實は彼の偉大なる綜合的頭腦からして、當時の社會哲學者や文化哲學者から多大の影響を甘受した結果に外ならなかつた。

これより先き、彼の勞作教育思想は大いに手工的勞作を重んじたけれども、手工的勞作は彼にとつて教育上の一手段に過ぎず、手工的勞作の外にそれと結合する所の精神的・道德的・公民的勞作の存するといふのが、彼の新しい觀方であつて、彼はこの兩方面の勞作によつて、ペスタロッツィの意味での人間陶冶の成就を希望したのであるが、時には彼の勞作教育思想は單に手工的勞作のみを偏重する功利主義的・實用主義的のもののやうに誤解された。同樣に彼の公民教育思想は、勞作協同社會の原理に從ふ所の勞作教育によつて公民教育の果さるべき

を主張し、公民教育は國民教育に通じ、更に人間教育に通ずるの理を說いたにも拘はらず、この邊の論理が時として正解されなかつた。

彼は性格陶冶に關して重要なる意見を發表した。それによると、性格は(一)强い意志、(二)明晰な判斷、(三)明敏な感情、(四)透徹性から成立つべきもので、第一の强い意志を陶冶するには主として勞作教育によるの外はない。第二の明晰な判斷を養成するには先づ對象に卽して獨立的の、客觀的判斷をなすの態度を必要とする。多くの學科によつてこの態度を導き出すことが出來るが、就中、手工的勞作から出發しなければならぬ。第三の明敏な感情は、第一と第二の冷靜さに對して何等かの暖か味を附加するものとして要求される。それの獲得には、主知的教材のみに依賴するを避け、日常生活の卑近なものを直接的に取扱ふことが一層奬勵されなければならぬ。第四の透徹性は、第三のものが心情の活潑さを意味するに對して心情の深さと永續性とを意味する。之によつて凡ての英雄的なものが生み出される。この透徹性の根柢には一種の理念が橫はるのであつて、强い意志も明晰な判斷も明敏な感情も根本的にはこの透徹性から湧き出づるものと考へられる。畢竟するに、我々の一切の自己活動は或强い價値感情と結合するのであつて、我々は常にこれによつて支配されるものと見てよい。

ケルシェンシュタイナーは又次の如く考へる。凡ての陶冶は「道德的狀態」たるべきもので、さうして陶冶によつて「道德的・自律的人格の絕對的價値」と共に、理想的國家の意味に於ける「道德的・自律的の協同社會」が打建てらるべきである、と。陶冶に關するこの社會倫理的・價値論的見解は、價値論的・心理學的・目的論的の三方面に分たれ、夫々說明されてゐるが、結局陶冶目標を如何にして規定するかの問題を中心としてゐる。

彼は學的教育學を構成するに當り、それは一方に於てはウィンデルバント W. Windelband・リッケルト H. Rickert・ジンメル等の主張してゐるやうな、他方に於てはディルタイ・シュプランガー・リット・フライヤー H. Freyer 等の說いてゐるやうな、かの文化哲學と密接に關聯せしめられた。彼に從へば、學的教育學の基本概念として、陶冶・興味・價値の三概念を考察すべきであるが、歸著する所は價値概念である。人間の價値意識、就中、意識法則性なるものは、人間精神に顯現する神的精神に還元され得る。故に意識法則性なるものは、自然界の因果律にも心意の目的論的法則性にも還元され得るものではない。要するに彼の價値說は、眞・善・美・聖の無制約的價値を高調するのであるが、さればといつて彼の價値說が何等か客觀的・形而上學的の支持者を假定してゐるのではなくして、あらゆる價値乃至財は、人間の價値の生産であり客觀化である外何物でもない。

ケルシェンシュタイナーの陶冶理想は、個人が文化財によつて覺醒され、個人の可能なる廣さと深さとに於て價値の意味を個人的に構成するにある。この陶冶理想からすれば、百科全書的知識の獲得は望ましきことではなく、あらゆる眞の一般的陶冶の特殊的形成といふことが、卽ち人格的・社會的・職業的に特殊的陶冶の施されるといふことが要求されなければならぬ。出來るだけの深味を有ち、且つ制限された職業的陶冶によつてのみペスタロッツィの所謂人間教育への途が開かれる。從つてこの陶冶理想は、ゲーテのそれと全く一致するものと看做さるべきである。ケルシェンシュタイナーは「陶冶理想が多少の完全性に於て實現された場合に於ては」、其處には常に「眞の宗教的精神」が根ざしてゐることを見逃すわけではないが、併し彼は强ひて宗教的陶冶理想に就いてはず、道德的・社會的陶冶理想の實現さるべきを念願して止まなかつた。

陶冶理想の實現に關し、陶冶方法の研究が必要であるはいふまでもない。これにつき彼は、全體性・現實性・權威・自由・活動性・社會性・個性等の一般的方法原理を說いたのであるが、彼の勞作原理こそ、その凡てに通ずる方法原理中の方法原理であると主張した。彼は先づフィッシャーの自己活動の原理からして、徐々に勞作原理を明かにすべく試み、眞の教育的勞作は「常に完成に向つて進む客觀的・精神的態度を遂行成就せんとする目的を有するところの精神的・身體的活動であり、その結果が意識內容そのものの構成であつても、構成された意識內容が外界に實現するものであつても、それは問題ではない。」といひ、精神的・身體的活動が教育的意味を有するためには、その完成への活動の體驗が客觀的に妥當する價値の體驗でなければならぬと述べてゐる。

【著書】 Die staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend, 1901, *1928 (金生喜造譯「國家の公民教育」大正七年). Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 1910, *1929 (北野豐譯「公民教育の概念」昭和六年). Der Begriff der Arbeitsschule, 1912, *1930. Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1912, *1929. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1917, *1927. Theorie der Bildung, 1926, *1928. Selbstdarstellung, 1930.

(小林澄兒)

文獻——Jugendführer u. Jugendprobleme, hrsg. von *A. Fischer u. E. Spranger*, 1924. *H. Kirchenbaum*, Die Entwicklung der theoretischen Voraussetzungen von K. s Pädagogik, 1927. *B. Kühle*, Entwicklung u. philosophische Begründung der Arbeitsschultheorie bei K. u. Gaudig, 1932. 乙竹岩造「ケルシェンシュタイナー氏の教育說を評論す」(「教育學術界」大正二年)。大瀨甚太郎「最近の教育思潮」(「教育新潮叢書」大正三年)。入澤宗壽「最近の教育思潮」(大正三年)。湯原元一「最近教育學界の二大思潮」(大正四年)

竹井彌七郎「勞作教育學の發達」(昭和四年)。野田義夫「勞作教育原論」(昭和七年)。乙竹岩造「ケルシェンシュタイナーの教育學的業績」(1)(教育學研究」第一卷、昭和七年)。篠原助市「ケルシェンシュタイナーの教育思想」(2)(教育學研究」第二卷第三號、昭和七年)。梅根悟「日本におけるケルシェンシュタイナー關係文獻」(3)(教育學研究」第一卷、昭和七年)。

權威と服從

〔英〕 authority and obedience 〔獨〕 Autorität und Gehorsam 〔佛〕 autorité et obéissance

【宗教的道德的意義】 人を思惟或は行爲に於て承認乃至服從にまで要求する力を一般に權威と言ふ。思惟に於てとは自ら以外の保證を眞理規準として取る場合であり、歷史的事實眞理や超自然的天啓眞理の理性的承認には自然的乃至超自然的權威を要求するのである。權威に基く理性の服從を信仰と言ふ。行爲に於てとは內面的道德生活或は社會的生活秩序に於ける支配從屬關係を意味する。道德律は良心に對して內面的權威として迫り、少くとも之に背く時にその審判力を發揮する。宗教的倫理意識に於ては道德律の權威はより直接に神の權威として更に嚴肅となる。人間本性に根ざす自然法的倫理的基礎に卽せる限りに於て一切の法律的政治的社會秩序の原理もまた單なる相對的歷史的以上の客觀的普遍的權威として妥當する。社會生活の成立には必然的に權威が要求される。國家及び家庭に存する權威の起源をルソー・ホッブス T. Hobbes・ロック流の契約說に見る事も、單に實證主義的社會學的に說く事も、倫理的根源的意識としての權威と服從を充分に理解しないものであらう。教育に就ても社會生活の訓練と道德的人格の形成のために當に正しき權威の認識とこれへの絕對的服從の態度の養成が要求される。而して逆に眞の服從の精神は眞の權威の認識によつて與へられる。權威は究極に於て人間以上のものを認めこれより發するものとして樣々の「秩序」が肯定される所に成立する。(吉澤義雄)

【教育的意義】 權威は教育が行はれる形態としては服從に對應するが、教育が行はれる意義としては寧ろ自由に對應する。前者は教育に於ける秩序を意味し、後者は教育の機能的意義を意味する。從つて、教育問題としては、如何にして權威と自由とを合目的的に關聯させるべきかといふことになる。教育に於ける權威と自由との誤用乃至濫用—例へば命令に對して服從を强制する中世的教育と、それの反動としての所謂自由教育の如きは、之によつて自らその長短を判定することが出來る。

教育に於ける秩序としての權威と服從は、家庭に於ては兩親と子女、學校に於ては敎師と生徒といふ現象形態をとる。兩親・敎師は權威なしには子女・生徒を指導することは出來ぬ。權威は秩序を維持する必須的條件であり、指導を行ふ必須的手段である。

秩序の必須的條件並に指導の必須的手段としての權威と、それに對して要請される服從は、併しながら子女・生徒の心身の發達段階に應じてその質と形とを變へねばならぬ。權威の誤用乃至濫用は子女・生徒の發達段階の考察を缺く所に胚胎する。例へば、權威の背景をなす腕力・權力・人格の力其他の威力はそれ自身として評價さるべきではなくて、子女・生徒の心身の發達段階に應じて採擇吟味されねばならぬ。而もその採擇吟味は、固より子女・生徒の自由(自律性)の啓培を規準とすべきことは言ふまでもない。(船岡淸男)

檢閱

〔英〕 censorship 〔獨〕 Zensur 〔佛〕 censure

新聞・雜誌・一般圖書・レコード・映畫・演劇・演藝・觀物等に關し、それが社會的害毒を含む場合に、之を除去すべく當局が豫め檢べ閱する事を指す。我國ではこの事が規定されてゐるが、一貫した法規はなく、從つて此等の間に於ける實施の方法には若干の相異がある。

(一)新聞・雜誌 所謂定期刊行物は學術・技藝等の專門雜誌を除いては凡て明治四十二年公布の新聞紙法に依り、發行と同時に內務省・管轄地方官廳及び檢事局に納本檢閱を受ける。公判以前に於ける豫審事項、犯罪曲庇又は犯人賞恤、軍事・外交其他の機密、安寧秩序紊亂又は風俗壞亂等の揭載が禁ぜられてゐる。(二)一般圖書及び蓄音機レコード 明治二十六年公布の出版法に依り發行三日前に內務省に納本その檢閱を受く。レコード檢閱は昭和九年に開始。出版禁止事項は略〻右と同じである。(三)映畫 大正十四年內務省令の活動寫眞「フィルム」檢閱規則に依り檢閱を經た物でなければ多衆の觀覽に供する事を得ない。小型映畫も同樣である。檢閱規準は公安上と風俗上とに大別される。(四)演劇 道府縣令の興行取締規則に依り、使用脚本を所轄警察署を經て地方廳に屆出、その檢閱・認可を得なければ實演出來ない。(中田薰)

文獻——柳井義男「活動寫眞の保護と取締」(昭和四年)。 B. B. Lindsey, The Child, Movie and Censorship, 1926.

玄惠法印

(ゲンエホウイン 文永六(1269)—正平五・三・二(1350))

【生涯】 玄惠又は玄慧は南北朝頃の學僧、俗姓は藤原氏、字は健叟、號は健軒一に獨清軒と云ひ、別に洗心子と稱した。北畠に居住した故に北畠玄惠法印とも云はれる。その世系は明かで無い。はじめは儒士、中頃比叡山に登つて天台宗を學び、また臨濟宗に意を用ひ、後還俗して北小路に住した。比叡山では上綱に擧げられ、承憲・澄憲と共に山門の三上綱と稱せられる。學は佛儒に亙り、才は和漢に及び、又法律に明かに典故に通じ、碩學の聞え高く世の爲に稱せられた。遂に後醍醐天皇の侍讀に召されて宋の新註を講じたが、宮中に於て從來の漢唐諸儒の註疏を廢して新註を用ひたのは、玄惠に始まると云はれる。後、足利幕府に召されて文筆を以て重用され、建武式目・新加制式二十一條等の制定に與つた。尊

氏兄弟殊に弟直義と好く、爲に法勝寺の僧惠珍の作にかかる『太平記』の改選に從事し、之を刪定上進したと傳へらる。又『十七憲法註』の著あり。

【往來物著作】　『庭訓往來』はその著と云はれ、比叡山居住の砌徒然の餘りこの書を作つて山内の御童子に誦習せしめたのを、後醍醐帝並に淡路廢帝の御感に入り天下に流布されたものと云ふ說がある。又『遊學往來』や『喫茶往來』等も古來玄惠作と傳へられてゐるが、恐らくは玄惠の學識と『庭訓往來』作者說とに導かれた假託誤傳と思はれる。（石川謙・眞下三郎）

喧嘩

〔英〕quarrel〔獨〕Streit〔佛〕querelle

【喧嘩と兒童生活】　喧嘩の發生に就ては、凡そ二つの要因が見出される。(一)欲望の阻害によつて生ずる怒りの反應と、(二)阻害が拮抗的社會關係に於て生ずること、これである。

(一)凡そ如何なる種類の喧嘩であつても、その原因に何等かの意味の欲望の阻害とこれに對する怒りとが存してゐる。所有の欲望、或は身體の自由保全の欲望、或は社會生活の欲求、或は道德的欲求、等の阻害は、喧嘩の發生に常に見出される要因である。自我主張の强い人はこの欲望阻止に對して敏感であると共に怒り易く、ために喧嘩の起り易い狀態にあると云へるが、一方兒童に於ては、その生得的な傾向が未だ深く變容されないためにその欲望の發現が多岐に亙り、而もこれが露骨に現はれて來ると共に、これによつて生ずる怒りの本能的反應も亦抑止されにくい狀態にあるために、こゝに喧嘩の生じ易い狀態の一つが具つてゐるのである。

(二)併し欲望の阻止によつて生ずる怒りが現はれるばかりで喧嘩は生じない。こゝに第二の要因が存しなければならない。それはこの怒りの現はれが對人的な關係に於て生じ、而もその關係が拮抗的な關係にあつて、抵抗を生み、その抵抗に對して反動的な抵抗を生ずる關係の存することである。若しかやうな關係が存しなければ、怒りは現はれても或は悲しみとなり或は我慢となつてその發現の樣態を異にし、喧嘩とはならない。然るに兒童に於ては、その本能的な生活傾向の著るしいために、怒り易く抵抗し易い狀態にありつゝ、同僚的な社會生活が營まれるために、この要因も極めて多くその生活に含まれて居り、その故にまた兒童は最も喧嘩し易い狀態にあると云つてよい。

かやうにして兒童に於ては些細な事で喧嘩をする。そしてその喧嘩は年齡の接近した兄弟、同年輩の兒童の間に起り易い。たゞこの場合喧嘩が病的な狀態として起るもののあることは注意すべきであらう。兒童の中には、强く擴大された自我感情から常に欲望の阻止壓迫を感じてこれに抵抗せんとして一種の焦燥狀態にあつて、いつも喧嘩の對手を探してゐると云ふべきものがある。これは一種の病的人格と見るべく、前述の正常な狀態とは區別さるべきである。

【喧嘩と教育】　喧嘩に就て教育上考慮さるべき事は種々あるが、その最たるものは、その取扱の根本に於て雙方の正義の主張を認め、その場の感情に支配されて、正義感の確立に障礙を來すやうな態度を忌む事である。兄弟關係に於ても友人關係に於ても、教育するもののこの態度の缺陷によつて性格の發達に影響することが說かれてゐる。尙兒童の喧嘩にはその原因の探究によつて一般に兒童生活の特異性が窺はれ、又その兒童の個性が示されるものあることは注意すべきである。（青木誠四郎）

文獻——*P. Bovet*, Fighting Instinct, 1923.

研究所

【意義】　學術及びその應用を研究する場所。一般に研究所は必要なる文獻を蒐め、必要なる設備を爲し、他の研究機關と連絡し、業績を發表する。文科的方面の研究所は設備の點では特異なものはないが、理科的方面の其は研究の對象と目的とに從ひ夫々特殊の設備を爲す。

學術研究の機關としては大學があるが、大學の講座の設置に當つては、その學科が相等多數の學生に教授さるべきものであるか否か、其所で養成された者が實際に活動する地位があるか否か等の點が考慮される。從つて餘りに特殊な部門は一講座として確立され難い。また大學に於ては學者の研究が教授に依つて妨げられることがある。これらの點は大學が研究の機能の外に教授の機能をも有するものであることから當然に起る。斯かる事情は純然たる研究のみを任務とする研究所を必要にする。但し實際上では大學と研究所とが學者を共通にし、又後者が前者に附設されることもある。ドイツでは早く既にフンボルトが、學術の進步の爲には大學・學會・「補助研究所」Hilfsinstitut の三位一體が必要であると主張した。今日ドイツでは教授の任務を持たない研究所を自由研究所 freie Forschungsinstitut と呼ぶが、自由とは教授からの解放を意味する。斯かる研究所の大規模な好例はドイツの「ヴィルヘルム皇帝學術振興會」Kaiser Wilhelm Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften の設立する三十餘の研究所である。この會は一九一一年に成立し研究所は爾來最近迄の間に順次に設立された。大部分は自然科學方面のもので、例へば腦研究所・石炭研究所等極めて特殊な問題を取扱ふものが少くない。先づ優れた學者を見出し然る後その欲するまゝに研究所を造營するのが會の方針だといはれ、適當なる後任者がゐなければ研究所を閉鎖することさへある。若い學者を養成することも任務の一とされてはゐるが、それは勿論教授の任務とは言へない。規模の大小はあつてもこれに類する研究所は各國に在る。

國家が重要なる研究所の設立維持に關與し、又實際的必要に應じて特殊の研究所を設置することが屢々ある。例へば前述のドイツの研究所の經費の一部は政府が負擔

する。從つて國家が研究所の仕事を統制する場合がある。例へばロシアでは革命後多くの國立の研究所が作られたが、同國では學術研究と、社會主義國家の確立、國家的經濟計畫の遂行、勞働大衆の生活向上との關聯が主張され、研究所が國策の一部に最も明瞭に織込まれてゐる。一般に諸國の多くの研究所は財團の維持にかゝる。なほ近來工業等の營利企業に於て、優良品の作製、生産費の低下等、專ら實用的な目的から大規模の研究所を設立するものが多くなつた。

【沿革】　研究所の發達は科學そのものの發達と伴つてゐる。エジプトや支那の古代にも天文や醫藥の研究所といふべきものがあつたと言へる。併し古代の學問は未分化であり、その方法は歸納的でなく著るしく思辨的であり呪術的できへあつたから、研究所も今日のそれと甚だしく異つてゐたのは當然である。ギリシャ時代に至つて、科學的研究の鼻祖と言はれるアリストテレスが研究所の祖でもあつた。アリストテレスの動物學・植物學・鑛物學等は多くの材料の蒐集の上に建設され、政治學も亦歷史的國家の材料を蒐めた上で書かれた。アレキサンドリアには解剖學等の研究所の作られたことが知られてゐる。中世には科學が衰滅したので研究所にも進歩はなく、僅に鍊金術師や占星術師の工房があつた。

十六世紀頃から科學は經驗的歸納的方法を確立しはじめた。併し當時の業績は研究所で行はれたのではなかつた。例へばガリレイ (G. Galilei (1564-1642)) の物體落下の法則の實驗はピサの斜塔を利用して爲された。その名に値する研究所が建設されるやうになつたのは近世科學が複雜に進歩してからである。十七、八世紀に於ては科學の研究は主として大學ではなくアカデミーに於て爲された。一八〇〇年イギリスの「王立研究會」Royal Institution が作つた物理學研究所は著名であつた。ドイツでは前述のやうにフンボルトが研究所の必要を高唱した。大學が附屬の研究所を持つやうになつたのはドイツが最も早いといはれる。一八二五年ギーセン大學に出來た化學研究所は此種の研究所の先驅を爲した。研究所の歷史の最近の傾向としては、規模の大、設備の完全等の外、對象の專門的分化、教授機能からの解放、工業等の實際的必要から作られる研究所の增加等が數へられる。

【我國の研究所】　研究所の名のつくものは數十に上る。國家の設立するものとしては「緯度觀測所」(大正九年)、「體育研究所」(大正十三年)、「國民精神文化研究所」(昭和七年)、氣象臺(大正九年)等がある。大學に附設される國立の研究所としては、東京帝國大學の「傳染病研究所」(大正五年)、「航空研究所」(大正十年)、「東京天文臺」(大正十年)、「地震研究所」(大正十四年)、京都帝國大學の「化學研究所」(大正十五年)、東北帝國大學の「金屬材料研究所」(大正十一年)、九州帝國大學の「溫泉治療學研究所」(昭和六年)、大阪帝國大學の「微生物病研究所」(昭和九年)等がある。その他大學等の設置する研究所は少くないが、その中例へば東京帝國大學理學部の「臨海實驗所」、東京工業大學の「建築材料研究所」等は大學官制中にその設立が規定されてゐる。民間の研究所の最も著名なるものには、「理化學研究所」(大正四年)、「北里研究所」(大正七年)、「癌研究所」(昭和九年)、「東亞經濟調査局」(昭和四年獨立)、「大原社會問題研究所」(大正八年)、「日本勞働科學研究所」(大正十年創立の「倉敷勞働科學研究所」が昭和十二年改組されたもの)等がある。

(宗像誠也)

文獻——*W. Richter*, Die Organisation der Wissenschaft in Deutschland. *W. Capelle*, Organisation wissenschaftlicher Forschung in der Antike. *J. Meyer*, Organisationsformen der Forschung seit der Renaissance und ihre gegenwärtigen Hauptprobleme. *E. Rothacker*, Geisteswissenschaftliche Forschungsinstitute (Forschungsinstitute, Bd. I, hrsg. von *L. Brauer*, 1930). Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt, Jhrg. XXI, 2 Bde., 1933. Laboratory (The New International Encyclopedia, Vol XIII, 1923). 日本學術振興會「外國研究所要覽」三冊(昭和九—十年)。棚坂昌業編「團體總覽」第二回(昭和九年)。文部省專門學務局「法人一覽」(昭和七年)。國際文化振興會「國際年鑑」(昭和十年)。

言語

〔英〕language　〔獨〕Sprache　〔佛〕langue; langage

【概念】　具體的經驗的には、言語は甲言語、乙言語といふ風に、常に種々性の下に與へられてゐるが、我々はかゝる言語の經驗的種々性を通じて一の具體的普遍的な言語一般ともいふべきものを想見することが出來る。これが直に言語の本質であるとは決して云ひ得られないが、こゝでは單にかゝる言語一般について述べることにしたい。言語は一般に言つて、我々の內的活動の語詞的表出である。感情・感性・表象・思惟・意欲等の內的の動きが多少の餘裕はあれ、一定の拘束の下にある語詞の排列を通じて、外部に表出せられたもの。表出作用の根本には常に活動する精神がなければならない。言語がエルゴン(勞作物)でなく、エネルゲイア(活動)であると言はれるその性格も、自からかゝる所に發するのである。言語が或意味に於ては語詞化された精神であり、思考作用は卽ち言語である(マクス・ミュラー F. M. Müller)と云はれたことがあるのも、そのかゝる性格に基く。

【言語の起原】　言語起原の問題は、昔から度々取扱はれたものではあるが、その「起原」の意味を發生と解しても原始狀態と解しても、我々は決して之等を經驗的實證的に明かにすることは出來ない。近世の經驗的な言語學は、この問題をその範圍から除いて發達して來た位である。併し經驗的實證的に明かにすることのみが、物

事の本質を闡明ならしめる所以ではない。起原の問題は將來も更に新しい立場新しい手段の下に、深い考察が加へられてゆくであらう。勿論起原に於て、言語が動物にも見られる樣な言語類似の或種の行爲から發生し、或は少くともそれと關係があることは想像されるけれども、これが直に言語であるとはすることが出來ない。問題は更にその後の發達にあるが、アメリカやフランスの心理學者の實驗によれば、同じ月齡の赤兒とチンパンジーを同じ境遇の下に言語的訓練を施したところ、はじめは正確豐富の點に於ても人間は類人猿に及ばないけれども、やがて次第にこれを追ひ越し、自覺を持つに至つて俄然複雜豐富になり、語詞の連結使用はほとんど人間にかぎられてゐると云はれるのを見れば、言語は單に模倣のみによつて傳へられるものでなく、人間には內部よりしてこれを受け同時にこれを生產する機能があることによつて、言語の存在とその機能があることを、寫ふことが出來る。從つて言語は人間に特有のものである。同時に他面、世界に於て言語を有しない人間はない。幼兒の言語の研究は最も愼重に行はれなければならない。勿論最初に於ては、むしろ本能的な音聲的激發が、その際の「場合」との連結の平常化によつて次第に「社會的意味」を得るに到つて、言語としての性質を高めて來たに相違ない。「農耕に於ても原人は種蒔くことを學ぶ以前に刈入れて居たに相違ない如く、而して後に意識的に種を蒔けば一定の結果は期待し得ることを知つた如く」（イェスペルセン O. Jespersen）であつたに相違ない。*ビューラー（カール）は言語に三つの根本作用を認めてゐる。告知 Kundgabe（內的經驗の外的激發、動物にても怒りの咆哮の如き、或は落想を得たときの「ハハァ」の如き）、喚起 Auslösung（動物なども互に呼び合ひ或は注意を與へる等、「記號」に幾分社會的意味が豐富になつてゐる）及び說述 Darstellung であつて、この最後の「述べる」作用はたゞ人間言語に於て第一義的に認められる特徵である。この三つの作用はこの順序を以て發達して來たことは殆ど疑ひがない。最後の段階に入るや否やに於て人間言語と他の生物の「言語」とを區別することが出來る。人間言語の發生は、第三の段階に標準を置かなければならない。

【音形と意味】　外的には音形があり內的には意味がある。言語はこの二つの結合の上に立つものである。併しこの二つの結合は一々の言語團體の習慣傳統に支へられてゐるのみであつて、決して本來的必然的の關係があるのではない。尤も擬聲語の如きものもあるけれども、これとても傳統がそれを認め保護する限りに於て存在し得るものであつて、何れにせよ傳統の外に成立してゐるものではない。從つて傳統に動搖があれば、語は意味をかへ、意味は語を取りかへるのみならず、一般に諸言語の音韻體系と意味體系の對應の關係に變動が起る。また同一の音聲結合も、それを言ふ人聞く人の性質境遇の相違の無數の段階に從つて、無數の「意味合」を提出してゐる。我々は日々相互に或程度の「誤解」なしには言語生活をすることが出來ないことに注意しなければならない。多くの科學が「*術語」を設けるのはこの惱みを幾分とも輕減せんためである。併し相互の言語的理解の間に常に誤解が插まれることは、表現に幅と所謂含蓄を與へる所以であり、文學の或ものの如きはこの誤解に訴へることによつてその效果と存在の意義とを得てゐる位である。術語に味が乏しいのはこのためである。——*言語教育（國語教育）に於ける理解に關する方面は、要するにこの誤解の調節である、或場合にはこれを擴大することによつて、或場合にはこれを禁止することによつて。

また言語は一面先驗的認識形式でもあることを忘れてはならない。國語と精神の育成陶冶の問題が論ぜられる所以である。

【言語の變化】　言語は變化する性質がある。變化は普通人の注意を著しく惹くといふほどではないけれども、相當長い時間の後では音韻に於て、文法に於て、語彙に於て多少とも著しい變化の經過したことが認められる。變化は多くの場合一定の方向がある。現象的には樣々であつても仔細に見れば一の傾向が根本に走つてゐるのが認められることが多い。——變化の累積が地理的に局限せられて他の部分のそれと相殺される機を有せざるに至るとき、一の言語は*方言に分裂するに至る。方言間の相互の理解が最早不可能なるに至るとき、方言は已に互に別の言語であり、この分出した言語は最初の統一態に對して互に親族語であり、最初の統一態が共等の共通祖語であり、此等の關係のすべてが親族關係であり、親族關係中にある古今の言語が集つて語族をなす。世界の言語は語族をなすものも多いが語族の歸屬關係の明かでない言語も少くない。

【世界の言語とその系統】　世界の言語の數は、標準の置き方によつて結果の數に大きい相違が出來るが、大體三千から三千五百位と見ることが出來よう（「言語」と「國語」とを混同してはならない）。この中語族として明かに認められるものとしては、(一)印歐語族　これには印度イラン派・アルメニア語・ヒッタイト語・ギリシャ語・イタリック派（ラテン語及び古代イタリーの若干の方言、また今の所謂南歐の諸言語）・セルト派・ゲルマン派・バルト派・スラヴ派・トハリア語・アルバニア語、その他。(二)ウラル語族　サモエード語・フィン語・ラップ語・ハンガリー語（マヂャール語）、その他歐露東北各地に散在するものあり。(三)アルタイ語族　トルコ語・蒙古語・トングース語の三語若しくは三派を含む。こゝに云ふトルコ語は小アジアのオスマン＝トルコ語に限らず、西南アジア、中央アジア、北東アジアに及ぶ大言語である。トングース語の中には滿洲族の言語を含

む。朝鮮語はこの語族に屬するかとも考へられるが、日本語の方はその所屬について未だ確實な論證を擧げることが出來ない。右の(二)と(三)とをまとめてウラル-アルタイ語族といふことがあるが、この措置の可否については今尙議論が多い。(四)支那チベット語族　支那語・チベット語・ビルマ語を主とし、印度支那半島東部の言語(タイ諸語)、ヒマラヤの一部の地方の言語等を含む。(五)南アジア語族　安南語・モンクメール語・ムンダー語。(六)南島語族　インドネシア・メラネシア・ポリネシアの言語、東經四五度より西經一〇五度までの二一〇度にわたる海面に散在して行はれる。臺灣の高砂族の言語の如きもインドネシア派の一つである。右(五)と(六)とを合して大きく南方語族なるものを立てることもある。(七)ドラヴィダ語族　印度半島土著の言語(印歐語侵入以前の)と思はれる。印度の中央部より南部にわたり、半島の東南部の殆どすべてを占めて行はれる言語。ベルチスターンのケラットあたりにもその一つが飛地をなして行はれる。はじめは連續してゐたものであらう。(八)ハム・セム語族　アラビア・シリア・パレスティナ地方より西方エジプト・北アフリカ一帶の地域にわたつて行はれる言語の群、太古に於ける西南アジアの有力な文明語であつたアッカド語はセム派に屬し、エジプト王朝の言語古代エジプト語はハム派に屬するもの、エジプト語は中期に於てコプトとして知られる。アラマイ語・カナーン語(ヘブライ語・フェニキア語)はセム派に屬し、近くはアラビア語・エチオピア語も同じである。アラビア語はセム・ハム兩派を通じて現今最も勢力ある言語である。ハム・セム語の中今日殘つて居ないものは殆どすべてアラビア語のために語域を奪はれたものである。その他、アフリカの言語としては右のハム・セム語族に屬するものが北方に行はれるほか、内大陸には非常に大きい語域を占めて行はれるバントゥ語族があり、南方にはホッテントット・ブッシュマンの言語を含むホイン語族がある。所謂スダン諸語には事實上バントゥ語族に入れて然るべきものが多い(準バントゥ語 Bantuiden-Sprachen)。一方土著のアメリカの言語は個々に關しては古くからの報告があるが、分類に至つては殆ど便宜上の纏め方にすぎないことが多く、系譜的に見て何處まで信を措き得べきやは疑がある。オーストラリアの言語については未だ確實な綜合的報告がない。——現今世界に行はれる言語の中、周圍遠隔何れの位置に存在する言語若しくは言語群とも系譜的に關係づけられることなく、全くそれ自らに於て孤立の狀態を保つてゐる言語が若干見出される。此等は概して、嘗つて廣く行はれてゐた今日不明の一語族の一員が、他の亡び去つた後にも偶々その存在を維持し、他より進出し來つた異系の言語に包圍せられつゝ今日まで殘存したものであるか、遠く他系の言語中に進入して新しい多くの修飾を受けたが爲に元の同系の言語との間に最早親族性が發見せられ得ない樣になつたものであらう。蓋し言語史の一般より見て孤立の小言語が長くその存在を其儘に保つことはあり得ないことであり、今日の孤立の言語は嘗つての語族の一員であるか、或は遠い進出であるかである。前者の場合は概して言語生活が退嬰的であり、後者の場合は概して活動的である。しかし或言語が孤立と認められるのは、それが今日まで種々なる研究を經て而も未だ所屬が不明であり、或はそれに關してあまりに議論が多く、全く歸屬を決し得られないからである。從つて孤立の言語が孤立として認められるには必要な研究を試みたあとでなければならぬ。この種のものとしては先づ、ピレネーのバスク語・コーカシヤ諸語(南北二群)・極北諸語(古アジア諸語——エスキモー語、チュクチ・コリヤク・ユカギール・カムチアダール・ギリヤークの諸語)・アイヌ語・ブルシャスキ語・ラティ語(雲南東京の境、東經一〇五度北緯二三度あたりの極めて小人口の言語)・アンダマン語・パプア語・タスマニア語等であり、日本語・朝鮮語も嚴密には今のところ孤立として考へなければならない。右の中、「極北諸語」は單に便宜上のまとめであつて、何れも相互に孤立のものである(アイヌ語も時にこれに入れて算へられる)。コーカシヤの諸語に關しても大體同樣のことを云ふことが出來る。古代の文明語として文獻には遺つてゐるが語族的歸屬の不明なものとしては小アジア・シリア・メソポタミアの諸語がある。又スメル語・ミタンニ語・エラム語・カッシイ語、その他小アジアの海岸地方の若干の小言語。イタリー、エトルスキーの言語はかゝるものの中尤なるものであるが、近頃これをバスク語・コーカシヤ諸語と一まとめにして地中海をめぐる前代の語族を考へんとする人々もある。

「近代語」・「古典語」・「言語學」・「言語教育」の項參照。

(新村　出)

文獻——*W. D. Whitney*, Language and the Study of Language, 1867; The Life and Growth of Language, 1875. *H. Sweet*, History of Language, 1901. *F. N. Finck*, Die Sprachstämme des Erdkreises, 1909. *J. Vendryes*, Le langage, 1921. *E. Sapir*, Language, 1921. *O. Jespersen*, Language, its Nature, Development and Origin, 1922 (市河三喜・神保格譯「言語、其の本質・發達及び起原」昭和二年). *W. Schmidt*, Die Sprachfamilien und Sprachenkreise der Erde, mit einem Tafelband, 1926. Les langues du monde, sous la direction de *A. Meillet* et *M. Cohen*, 1925. *L. Bloomfield*, Language, 1930. *E. Kieckers*, Die Sprachstämme der Erde, 1931.

健康相談所

〔英〕health centre

〔意義〕　平素、時々身體檢査を爲し、疾病を未然に防ぎ、或は早期に發見し、更に積極的に母親に對し育兒

に關する醫學的指導を與へ、一層健康增進を圖らんとする施設である。故に成人に對するものもあるが、一般に主として小兒・姙産婦・母親を對象とするものが多いのは殊にこれらの對象に肝要であり且つ效果的であるからである。從つて、イギリスの保健所 health centre・小兒健康相談所 infant consultation、ドイツの小兒保健所 Säuglingsfürsorgestelle・母親相談所 Mutterberatungsstelle、フランスの乳兒保育相談所 consultation de nourrisson を意味するので、我國に於ては小兒保健所・兒童相談所・兒童健康相談所・母親相談所等の名稱が用ひられてゐる。內務省に於ては小兒保健所を採用してゐる。兒童相談所は小兒の身體的方面のみならず、精神的方面の相談をも受け、母親學校〔獨〕Mutterschule〔英〕school for mothers の任務を有するのである。

【起原】　一八九〇年、フランス、ナンシー市に於てエルコット H. Ercotte が自己經營の產院にて分娩せられた出生兒に對し、生後一箇月目に定期的に健康診察を行つたことがこの事業の濫觴である。其後一八九二年パリに於て、ビュダン H. Budden が自己の產院出生兒に對し二歲に達するまで健康增進方法に關して母親の敎育を實施した。これが組織的の相談所の始めである。我國に於ては明治三十三年滋賀縣神崎郡婦人慈善會の一事業として行はれ、大正三年日本赤十字社京都支部に兒童保養所として本施設を實行したが、獨立した事業としては大正八年七月設立の大阪市立兒童相談所を以て嚆矢とする。以後全國に行き渡り小兒並に母性保護のために好成績を上げてゐる。

「保健婦」・「家庭訪問」・「乳幼兒保護」の項參照。

（齋藤　眞）

言語學

〔英〕linguistics〔獨〕Sprachwissenschaft〔佛〕linguistique

【問題及び方法】　言語現象は、我々の內的活動と直接の關係に於て存立するものであるけれども、同時に、言語は社會的の共有財產として、個人が一定の範圍を超えて恣意的に左右することの出來ないものである。一面に於て、內的活動に密接に關係しながら、他面に於て、我々には外なるものとして我々に對する拘束性をも有し、デュルケーム*のいふ意味に於ける「もの」である。言語は內外二面性を有することによつて、我々の精神活動とその所產としての文化全般とに對して關係を持つことが出來る。

言語學は言語を全面的に考察することを目的とするものであるけれども、その目的に達する爲には具體的の方法として種々の方向乃至態度を取らなければならない。

(一)一般言語學　言語の內外兩面に亙つて、綜合的體系的に研究するものが、眞の意味に於ける「一般言語學」であるが、今日まで東西を通じてこの名を冠する業績は多いけれども、眞にその名に價するものはいまだ一つもないと云つてよい程である。

(二)言語史　言語の活動は常に時間の中に行はれるのであるから、言語はこれを機能として見る限り時間的の存在である。言語には本質的に時間的の性格が附隨してゐる。しかるに近頃ソッシュール F. de Saussure (1857–1913) の言語を通時態 diachronie と共時態 synchronie 言ひ換へればその時間面と非時間面とに分つて取扱はんとする研究の方法が唱道せられて以來、內外に於て、この考へを極端にまで押進めて、言語に全く時間的性格を抽出し去つた面があるかの如くに考へ、遂には非時間的言語面こそ眞の言語とするのが至當であるとするものすらあらはれてゐるが、これは誤解であることは云ふまでもない。通時的・共時的の區別は單に研究の方法上の事であるべきであつて、謂ふところの言語の共時態とは一應その言語の過去を考へずにひたすら效果をねらつて日常種々な場合に言語を使用する際の使用そのものの實際を種々な方面より究明せんとする時に特に橫斷面的に想定せられた言語面であつて、事實に於ては時間を離れてかゝるものが存在し得ると考へることは出來ない。時間は言語の存在と活動に對する本質的な條件であり、この意味に於ては言語は卽ち言語史であり、言語史の研究は言語の研究のすべてを爲すとする立場も理論的に成立し得るであらう。

右の根本的な見方に對して、言語學上普通に云ふ場合の言語史は、一般にその言語の有する一連の過程、卽ち縱の背景の關係若しくは排列に重點をおいて考へられた言語の繼續を指す。さてかゝる言語の歷史に於て如何なる現象があらはれるか、勿論廣い意味に於ける種々な言語變化である。かゝる變化を通じて如何なる傾向が發見せられるか、問題はこゝに於て根本的な言語觀の相違としてあらはれて來るが、簡單に云へば一方にロゴス的な考へ方があり、他に唯物史的な見方がある。一は言語の複雜極まる現象の變遷の底には一の悠久な豫定せられる精神、ロゴスの存在があり、言語史上のあらゆる現象はロゴスの部分的實現であるから、言語史全體はロゴスの展開の歷史であり、從つて言語の內奧を見る眼のある人にとつてはそこに大いなる秩序が見られる筈であり、これあるが故に言語の科學的取扱ひも可能であるのみならず、言語使用そのものも一の規範を與へられてその機能を高めることが出來るとするものであつて、近世に於ては*フンボルトなどによつて最もよく代表せられてゐる思想であり、パウル H. Paul (1846–1921) の有名な『言語史原理』(Prinzipien der Sprachgeschichte, 1880) も實はこの幾分か形而上的な考へを豫想せずには充分理解出來ないものである。限られた人間の認識力を以て現象の根本問題を考へんとする場合、如何に具體的方法を採るにしても態度は結局形而上的ならざるを得ないのは當然なのであるから、右のやうな見方も單にあまりに觀

念論的なるの故を以て一概に排斥し去るべきものではない。併しかゝる考へを全く觀念論的な上層的構造に過ぎずとして、却つてかゝるロゴスこそ生産と社會關係よりする副次的な結果であるとするのが、唯物史的な見方である。主としてロシアのマル N. Marr (1865–1934) 一派の唱へる言語史論であり、ロシアで出版せられる言語哲學的著述の指導原理をなすものであるが、その論證にはなほ幾多の困難はあるやうに思はれる。勿論有力な示唆も乏しくはなく、所謂言語社會學の理論の如きも更にこの方面を批判し攝取すべきものがあるであらう。

【言語學の主要傾向】 (一)實證派 「もの」として見られた言語は、社會的存在であり、その社會性の故に、あらゆる他の社會的事實の然る如く、歴史性を持つてゐる。地理的言語學(言語地理學)・言語社會學・史的言語學はこの意味に於て成立してゐる。

「もの」として、即ち具體的經驗的に見られた言語は常に、多樣性の姿の下に我々に與へられてゐる。我々は直接的に「言語一般」なるものを經驗することは出來ない。多樣性は如何にして生ずるか、最初は一であつた言語共通態が、言語變移の不平均によつて方言的分裂を行ひ、長い年月の末には數個の異る言語としてあらはれることによる場合もあるであらう。親族語を相互に音韻・文法・語彙の部門に就て仔細に比較することによつて、親族語相互の關係性を明かにし、各〻の言語變移のたどつて來た方向を見定め、綜合的考察を加へることによつて、最初の言語統一態即ち共通態を指向し得ることも出來るであらう。所謂比較言語學はこの場合である。親族語の比較の場合に限つてこの名を用ひてゐるのが、言語學上の慣習である)。或はまた多樣性は、原初からの起原的の相異によつて起つてゐるかも分らない。すべての人間言語は起原的に一であつたか多であつたかは、事は一見如何にも明白の如くであつて實は何れとも云ひ得られないのである。イタリーの言語學者トロンベッティ A. Trombetti (1866–1929) は近代に於ては異とすべき博言的知識を利用して一生を捧げて人間言語の一元說を確立するにつとめたのであつたが、もとより結果は遽に信憑するに足らない。

言語を「もの」として考へ、意識的無意識的にひたすら歴史と比較につとめて來たのが十九世紀初頭以來學として起つてから、今日に至るまでの言語學の主な傾向であつた。

(二)理想派 併し言語には他の內なる一面、即ちその生命的とも稱すべき方面のあることを忘れてはならない。ギリシャの哲學者の言葉をかりるならばエルゴンとしての言語のみならず、エネルゲイアとしての言語があることを忘れてはならない。たゞエルゴンは捕捉し易い姿に於てあるだけ取扱ふに或程度までは容易であると云はれるが、エネルゲイアとしての言語を考察把握するためには、それが所謂「逃げ易い」ものであるだけ、精緻な方法、確固たる態度と對象への馴れが必要である。言語學に於て歴史と比較の盛であつたときは、一般科學界に實證的な風潮の盛なときであつた。言語の他の反面の反省せられはじめた昨今は所謂精神科學の漸く精緻確實たらんとするときに際會してゐる。言語學界の最近の風潮は一般科學界の風潮であつて、最近の言語學界の關心が幾分反動的に新しい方向に向つてゐることは敢て不思議とするに足らない。たゞこの方向は何としても對象が「逃げ易い」ものであるだけ、普通の意味において所謂「確實」な物的の結果を累積することが困難なため、努力の割合に效果の上り難い感を抱かせるのも、獨り言語學に於てのみではない。「もの」としての言語の學を實證派とすれば、これは理想派の名の下に一括することが出來るであらう。實證派の努めて回避せんとする言語の起原(發生・原始狀態)の問題なども、この派の好んで取扱ふところである。(誤解を避けるために一言して置かなければならないのは、理想的態度は今日はじめて起り十九世紀には全くなかつたものであると云ふのではなく、特に今日新しい自覺の下に盛に行はれ、效果を收めつゝあるといふのみである。同樣に實證派も今日決して跡を絶つてゐるといふのではなく、事實は並行して益〻旺盛に行はれてゐるのである。如何なる態度を取るにもせよ材料的取扱ひを離れて言語學はない。たゞ關心の方向に於て轉回があつたのみ。)

理想派としては先づミュンヘンのカール・フォスラー K. Vossler (1872–) 一派を擧げる事が出來よう。一の言語の現象を、一般的にはその言語團體の有する文化全般、特殊的には殊にその文學との對照によつて說明せんとするものであつて、謂はば民族心理によつてその言語上の特徵を說明せんとするもの、クローチェ B. Croce (1866–) を通じてヘーゲルの美學に學統を引く所謂美學派である。其他言語心理、言語に於ける表現性(感情性)に重點を置いて研究するものとしては、マウトナー F. Mauthner (1849–1923)・マルティー A. Marty (1847–1914)・バイイ C. Bally (1865–)・カッシーラー E. Cassirer (1874–)・ギネケン J. van Ginneken (1877–)・ビューラー (カール)・ドラクロア H. Delacroix (1873–) 等を擧げることが出來る。ヴァイスゲルバー L. Weisgerber (1899–) の研究は、言語が我々の先驗的認識形式の一面をなすを明かにしてゐることに於て興味がある。

【學科としての言語學】 我國では言語學は大學の文學部及び高等師範學校・外國語學校其他の專門學校に於て外國語・外國文學或は國語・國文學を專攻する學部又は學科があるところには講ぜられてゐるから、その取扱はれる場合の數は多いのであるが、專攻する語學・文學の補助科目として取扱はれることが多く、それに獨立の

講座が設けられてゐるのは東京と京都の二帝國大學のみである。

はじめて言語學の講義が大學の課程として行はれたのは明治十九年帝國大學（東京）の文科大學に博言學科が設けられ、チェンバレン B. H. Chamberlain (1850–1935) に依つて博言學が講ぜられたにはじまり（後、明治三十三年六月言語學科と改稱）、京都帝國大學では明治四十二年五月その講座が開設せられた。我國に言語學が導入せられた頃は西洋に於ても印歐比較言語學が即ち言語學全般と看做されてゐた時であつたから、東京帝國大學に於て初めて講義が行はれた頃のそれは比較言語學であつた。印歐言語學は其後引續いて著るしい發達を示し、今日のそれは範圍に於て方法に於て當時のものとは格段の相違がある。この新しい印歐言語學を著實に追ふ人も今の我國にはあらはれてゐるが、當初のそれは材料となる言語が手許にないものであるだけに、實質的な印歐語プロパーの研究を我國に拓くには至らなかつた。併し研究の態度方法は我國の國語研究の上に直接の大いなる足跡を殘し、今日の國語學はこの時代に新しい境地を拓いて今日に及んでゐる。一方言語學の理想派の影響は最近西洋（殊にドイツ・フランス）の影響を承けて次第に盛であり、言語哲學的方向に向ふ者もある。併し實證的方面は比較言語學の外にも次第に分野を開拓し、純粹な歴史派の傾向に乘つて大いに業績をあげつゝある者もあれば、言語地理學・方言學・言語社會學等の研究も近來益〻盛である。また近隣の諸言語（例へばアイヌ語・朝鮮語・高砂族の言語等）に對して個々獨立的に大いなる研究の行はれるやうになつたことも注意しなければならない。何れの方面にせよ更に發達せしめるためには言語の具體的な知識（語學）が豐富に供給される必要がある。これが從來我國に於ては最も缺けてゐたのである。何よりも先づ語學を怖れる在來の心持を驅逐しなければならない。

「言語」・「言語哲學」・「言語心理學」・「言語社會學」・「言語地理學」の項參照。（新村 出）

文獻——*C. W. L. Heyse*, Sprache, System der Sprachwissenschaft, hrsg. von *H. Steinthal*, 1856. *W. D. Whitney*, Language and the Study of Language, 1867. *F. Müller*, Grundriss der Sprachwissenschaft, 4 Bde., 1876–88. *H. Paul*, Prinzipien der Sprachgeschichte, 1880, ²1920. *P. Wegener*, Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens, 1885. *G. v. d. Gabelentz*, Die Sprachwissenschaft, 1891, ²1901. *V. Henry*, Antinomies linguistiques, 1896. *M. Bréal*, Essai de sémantique, 1897, ²1904. *K. Vossler*, Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft, 1904（小林英夫譯「言語美學」昭和十年）. *A. Dauzat*, Essai de méthodologie linguistique dans le domaine des langues et des patois romans, 1906. *J. v. Ginneken*, Principes de linguistique psychologique, 1907. *V. Porezinski*, Einleitung in die Sprachwissenschaft, Übers. von *E. Böhme*, 1910. *L. Bloomfield*, An Introduction to the Study of Language, 1914. *A. Grégoire*, Petit traité de linguistique, 1915. *F. de Saussure*, Cours de linguistique générale, 1916, ²1922（小林英夫譯「言語學原論」昭和三年）. *J. Marouzeau*, La linguistique, 1921. *A. Meillet*, Linguistique historique et linguistique générale, 1921. *H. Schuchardt*, Schuchardt-Brevier, Ein Vademekum der allgemeinen Sprachwissenschaft, Auswahl v. *L. Spitzer*, 1922, ²1928. *P. A. Buzuk*, Osnovnije voprosy jazykoznanija, 1924. *A. Meillet*, La méthode comparative en linguistique historique, 1925（泉井久之助「史的言語學に於ける比較の方法」昭和九年）. *E. Winkler*, Grundlegung der Stilistik, 1929. *N. Ja. Marr*, Jazykovedenie i materializm, 1929. *F. Oberpfarcer*, Jazykozpyt, 1932. *C. Bally*, Linguistique générale et linguistique française, 1932. *J. Marouzeau*, Lexique de terminologie linguistique, 1933. *E. Winkler*, Sprachtheoretische Studien, 1933. *L. Weisgerber*, Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur, I. 1933, II. 1934. *K. Fiehler*, Sprachtheorie, die Darstellungsfunktion der Sprache, 1934. *G. K. Zipf*, The Psycho-Biology of Language, 1935.

言語教育

【言語教育の問題】 言語は人間の社會生活を可能ならしむる重要な機能であり、言語によつて相互の意志は疎通し、思想及び感情は理解される。從つて我々が社會生活を營む上には社會に通用してゐる言語を學ばねばならぬ。卽ち我々の言語は一定の言語社會に於て教育される。而して我々は社會生活の形態及び機能によつて特殊な言語社會を形成する。民族は其の風土的生活形態により、特殊な言語社會を形成するが、其等の言語社會に於ても更に社會生活の機能を異にすることによつて商業語・軍隊語・法律語・宗教語・學術語・藝術語等の用語によつて理解される特殊な言語社會が形成される。從つて言語の教育は特殊な言語社會の用語を理解せしめ夫々の社會生活を營む上に必要な技術を修得せしめねばならぬ。而して種々なる社會生活が國家によつて統治される以上、特殊な言語社會は一定の國語によつて表現されねばならぬから、國民教育としての言語の教育は國語の教育でなければならぬことは言ふまでもない。從つて國語教育は國民生活を問題としての言語教育であり、國民生活の表現技術としての國語は、歴史的社會的現實性としての言語であるから、

それを表現し得るためには、國語の歴史性並に社會性を充分に理解せねばならぬ。然るに國民の生活は更に國際的關係から規定されるから國民の言語教育は國際的關係からも考慮されねばならず、國語教育に聯關して外國語の教育が問題となる(「外國語教授」の項參照)。外國語の教育は(一)外國文化の理解のため、(二)外國との交渉のため、(三)文化政策のために必要であり、我國に於ける外國語の教育は斯かる三段階に應じ、外國語を讀むことより話すこと、話すことより書くことの教育に進展してゐる。併し文化政策のための外國語教育は國語の世界的普及手段であり、日本語を世界の文化語として普及せしむるためには國民文化を表現すべき國語の純化並に標準化が必要である(「國語國策」の項參照)。

【言語教育の方法】　人間の言語は步行と同樣に一定の年齡に達すれば自然に發達するものであるが、それが一定の言語として通用するためには一定の言語社會によつて教育されねばならぬ。最初は家庭に於て教育され、正常の兒童は滿二歲頃から發音も自由になり、他人の言語を模倣することも容易になるから此の時期からは特に言語の教育に注意すべきである。滿三歲にもなつて未だ充分に言語機能が發達しない場合には、一般に精神發達が遲滯してゐるか、特に言語機能に障礙のあるものであるから、特に注意を要する(「言語障礙」の項參照)。もし兒童が聾唖者である場合には、殘聽の有無を檢査して適當の教育を施すべきである(「聾唖教育」の項參照)。吃語は生理的條件にも因るが、心理的條件から生ずる場合が多いから教育上特に注意すべきである(「吃語矯正」の項參照)。兒童の言語は自然の發達に放任して置けば發達が遲滯し、不正確な表現になる。學齡に達する前に正確な發音と適當な語彙を家庭並に幼稚園・託兒所等に於て教育すべきである(「兒童語」・「發音」・「語彙」の項參照)。兒童が學齡に達し小學校に入學してからの言語教育は標準國語の教育であり、言語は主として文字によつて教育される。讀み方教授・書き方教授・綴り方教授は其の爲に必要であるが更に話し方及び聽き方教授も必要である。併し學校に於ける國語教育は國語の表現に關する基本的なるものの教授であり、國民生活として必要な國語教育は學校以外の社會生活に於て教育されることが多く、また教育されねばならぬ。從つて兒童の讀物は社會教育の見地から充分の統制が行はれねばならず、兒童圖書館の設立に就ては特に研究を要し、新聞及ラヂオ放送の如きも內容に關する問題のみならず言語教育の立場からも考究されねばならぬ。併し言語をそれが表現する內容の意味から見れば、あらゆる生活に關係する。教科課程に於ける國語教育の役目は言語によつて表現される國民生活の意義を理解し且つ表現せしむる事で、言語による藝術的表現のみを問題とするものではない。從つて言語教育の方法は言語による生活表現の技術を教へる方法であり、其の爲には言語の表現法を恆に生活に聯關して教へる事が必要である。言語の意味は言語の註釋によつては、充分に理解されず、生活の體驗によつて理解される。從つて言語の意味は社會生活の變遷と共に轉化し、新しき意味が新しき生活の表現として賦與される。外國語の教授に於て直接法が最も有效なものとして行はれるのはこのためである。併し國家が二重國語でない限り、外國語を除り幼少の時代から教育することは國語教育上問題であるが、特に植民政策の立場からは原住民に對する國語教育は出來る限り幼少の時代から行はねばならず、更に外國との交涉を仕事とするもののための外國語教授は早くより始める必要がある。ジュネーヴの國際學校に於ては英語とフランス語との二國語を五歲から六歲までの兒童を收容する幼稚部から教へてゐる。我國に於ける外國語の教育は特殊な學校を除く外、一般に中等學校から教授され、特に專門學校としての外國語學校も設けられてゐるが、國民教育の立場から特に中等學校に於ける外國語の教育が漸く問題とされるに至つた。國民文化の發展から見れば、外國の文化は遠かに國語に飜譯されることが必要であり、其のためには飜譯局の設置も必要であり、飜譯の技術に關する特別の教育が必要とされる。大學に於ける言語學・國語學の教育並に研究は言語教育及び國語教育に對して基礎理論を提供すべきもので、言語學及び國語學が言語教育及び國語教育と無關係に研究され教育されることは望ましくない。言語の變遷は社會生活の發展、從つて教育と緊密な關係があるから、言語史の研究は言語教育と無關係には考察されず、言語教育の問題は言語史の研究から正しく理解され、望ましき解決の方法も發見される。

(城戸幡太郎)

文獻——*C. Bally*, Le langage et la vie, 1926(小林英夫譯「生活表現の言語學」昭和四年). *O. Jespersen*, Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View, 1925(須貝清一・高橋義雄譯「人類と言語」昭和七年). *K. Vossler*, Geist und Kultur in der Sprache, 1925. *L. Weisgerber*, Muttersprache und Geistesbildung, 1929. 城戸幡太郎「國語表現學」(昭和十年)。

言語教授

【言語教授法改善運動】　歐米に於ける言語教授は近來急速な進步をなして居る。それは言語學・音聲學・教育學・心理學及び社會學等の發達に原くところが多いのである。就中言語學及び音聲學が言語教授法の進步に寄與するところが頗る大なるものがある。スウィート H. Sweet がその著『言語の實際的研究』に於て論じていはく、「現時の言語教授法改善の運動に對して、學者の間には保守的思想に原いた有力な反對があるが、とにかく社會は從來の因襲的な方法には飽き足らない感じを有して來たのである。そこでこれを滿足させるために、種種の方式が起つて來たが、しかしその中オルレンドルフ

Ollendorf・アーン J. F. Ahn 或はグワン F. Gouin 等の唱へたものは、いづれも不成功に終つた。それはなぜかといふと、新教授法を振りかざしながら、一向清新味がなく、世人の期待を裏切つて居るからである。オルレンドルフやアーンの教授法は、やはり傳統的な文法式 grammar method である。グワンの教授法は所謂連鎖式と稱するものであるが、音聲學を無視して居るから一つの方式 method といふことが出來ない。然らば今後起るべき優良な方式はいかなる原則の上に立つべきものかといふと、それは言語學の知識を基礎としたものでなければならぬ。」と論じて居る。フィエトル W. Viëtor が一八八二年『語學教授は一變せざるべからず』(Der Sprachunterricht muss umkehren) といふ一小冊子を公にして、その改善運動を起して以來、新教授法なるものが盛に起つて來た。然るに、この新教授法はいづれも言語學や音聲學を基礎として改善刷新を加へたものである。勿論記憶や聯想等に關する法則は、心理學の知識にたよらなければならないが、新教授法の新生命は、言語學や音聲學上から見出されようとして居るのである。

【方法】　從來久しく文法式 grammar method が行はれて居るが、これは文法を基礎として言語を學ばせるので、オルレンドルフ・アーン・オットー E. Otto 等の教授書がこれに屬するが、この方式によると、すべて記憶を主とするのであるから、その學習が機械的になり、清新味もなく興趣もなく、應用が充分利かないといふ缺陷が存する。そこでグワンがこれを改善する目的を以て心理式を編み出したが、これも不成功に終つた。然るに、フィエトル一派の人々が新教授法を唱道し、その中から直說式(直接法)が組み立てられた。これは口から耳に直接に言語を傳へるのを主眼としたものである。兒童が言語を學ぶのは、すべて口から耳に直接に受取るので、その間に目の媒介はない。卽ち文字を通して言語を學ばせることはしないのである。また外國語を學ぶにしても、やはり口から耳に直接に傳へるのであつて、一旦これを自分の國語に譯することを嚴禁して居る。この直說法は近來歐米各國に於てひろく採用せられ、國語教授法も外國語教授法も、すべて直說法の原理を基礎として編み上げられて居る。この方法がひろく行はれるやうになつてから、言語教授法の內容や方式が著るしい變改を生じて來たのである。

我國では依然として舊のごとく、文字を通して言語を學ばせる方式を採用して居るし、外國語教授に於ても、或は文法方法により、或は飜譯によつて居るが、この傳統的教授法には一大改良を加へることが今日の急務である。

（保科孝一）

文獻——*H. Sweet*, The Practical Study of Languages, 1899. *F. Gouin*, L'art d'enseigner et d'étudier des langues, 1890. *E. Otto*, Methodik des neusprachl. Unterrichts, ²1926.

言語社會學

〔英〕linguistic sociology; sociology of language 〔獨〕Sprachsoziologie 〔佛〕sociologie linguistique

【意義】　言語の社會學的研究。言語は音聲によつて意味を告知する機能である。從つて言語は告知するものと告知されるものとの關係に於て成立する。告知することは言語の表現であり、告知されることは言語の理解である。言語に於ける表現と理解との關係は言語を人と人との關係、卽ち社會現象として考察することを可能ならしむるもので、言語社會學は言語をかゝる社會的事實として問題とする。

【表現と理解】　言語の告知は表情音聲に始まる。動物及び人間に於ける情緒の表出は社會的意義を有するもので、泣・笑・恐・怒の如きは凡て社會生活の特殊な場面に於て表現される。而して此等の情緒に伴ふ音聲は表情音聲として同情を求め、警告を發するが如き機能として自然に表現され且つ理解される。それは生物の知覺が生活の狀態に應じて同樣に形成され、同一の對象に對しては同等の知覺が成立するのと同じく、我々の感情は社會生活の形態に應じて同樣に形成されるからである。而も同じ表情は必ずしも同じ感情をあらはすとは限らず、その意味は特殊な生活場面に於て正しく理解される。表情音聲が音聲言語として對象の意味を音聲によつて供述するやうになつても、その意味は一定の生活場面に於てのみ正確に理解される。存在は一般にその抽象性と具象性とによつて判斷されるが、言語は存在の意味をその抽象性に於て表現する性格を有する。從つてその意味の具象性は表現される場合の事情に應じて理解される。併し言語にも意味の抽象性を表現するものと具象性を表現するものとがある。前者は意味が多義的に融通される言語で、後者はそれが一義的に限定される言語である。併しかゝる言語の融通性と通用性及び限定性と制限性とを混同してはならぬ。言語の通用性は一定の言語が社會の通語として一般に理解されることで、制限性はそれが特殊な個人なり社會なりの用語としてのみ理解されることである。言語の意味は多義的に融通されるに至つて曖昧になり、一義的に限定されることを要求するが、それと同時に限定された意味の言語が社會の通語として理解されることが必要である。

【言語協同體】　言語協同體 Sprachgemeinschaft とは一定の通語によつて協同生活を營む社會をいふ。國家は一定の標準國語を通語として國民の協同生活を可能ならしむる言語協同體であり、更に國民としても特殊な術語の設定によつて特殊な言語協同體を形成する場合がある。各種の社會的機能團體は夫々特殊な術語によつて文化生活を營んでゐる。術語を理解するにはそれを通語として使用してゐる特殊な生活狀態を體驗せねばなら

ぬ。術語の理解はそれを通語とする言語協同體の仲間となることである。術語の意味は各種の言語協同體に融通されるものではなく、特殊の言語協同體に於ける一定の意味表現に限定されるものである。從つて術語の意味は特殊な言語協同體の生活形態を表現する文化の形象であり、特殊な文化形象の形成に應じて特殊な術語が表現される。社會生活に於ける文化形象は一般國民に共通なものから特殊なものに限定される。國語教育の方法は國民生活に共通な文化形象を意味として持つ言語の理解から特殊なものの理解へと發展せしめねばならぬ。原始語・古代語並に兒童語の特徴は意味表現の多義性及び融通性にある。これが一義性及び限定性を表現するやうになるのは社會生活の分化發展に應ずる特殊なる言語協同體の形成による。兒童の國語教育は言語によつて抽象的概念を與へるのではなく、言語によつて具體的生活體驗を表現せしめ且つ理解せしむることである。

【言語變化の社會的條件】　言語の意味は時代によつて變化する。兒童の言語も年齢の發達による生活形態の變化に應じてその意味は變化してくる。言語の變化は音韻の變化と意味の變化とから考察されるが、その條件は單なる發音の最少努力の法則や觀念聯合の法則のみからは說明されない。話される言語は聽かされた言語と同じではない。聽くことと話すこととの社會的交渉から言語の發音も意味も變容されてくる。特殊な個人の言語が流行して社會の通語となる場合もあるが、言語の社會的拘束力は强い。エスペラントのごとき國際語が宣傳されても、そのために國語或は民族語は解消されない。加之國際語もこれを使用する國民によつて決して不變であるとはいへぬ。同じ國語のうちにも樣々の方言が成立する。言語は地域社會によつて特性を帶びてくる（「言語地理學」の項參照）。併し同じ地域社會の言語も夫々身分・職掌・階級等によつての特徴を有し、祕密社會などでは隱語が使用され更に此等は時代と共に變遷する。言語を變化せしめる社會的條件としては、(一)他國語の影響による國語の變化と、(二)新しき文化の發展に伴ふ意味の變化とが認められる。第一の場合には言語に伴ふ文字の影響、外來語の輸入、語法の變化などが認められ、第二の場合には古い言語が新しい意味に使用されるか、新語が作られるか、外來語を借用するかで、言語に於ける意味內容の變化は主として社會に於ける文化內容の變化を示すものである。從つて言語史の研究によつて社會生活の變化を理解することもできれば、又逆に社會史の研究によつて言語の變化を說明することもできる。併し如何にして言語の表現形態が變化したかの條件は言語機能の生理學的・心理學的條件によつて說明されねばならぬ。言語史の問題は言語社會學の方法のみによつて解決されるものではなく、これと同時に言語心理學の方法にもよらねばならぬ。

（城戸稽太郎）

文獻——田邊壽利「言語社會學」（「國語科學講座」昭和八年・時潮社版昭和十一年）。*F. de Saussure*, Cours de linguistique générale, 1914（小林英夫譯「言語學原論」昭和三年）。*C. Bally*, Le langage et la vie, ²1926（小林英夫譯「生活表現の言語學」昭和四年）。*A. Meillet*, Linguistique historique et linguistique générale, 1921. *F. Mauthner*, Die Sprache, 1907. *K. Vossler*, Geist und Kultur in der Sprache, 1925. *L. Weisgerber*, Muttersprache und Geistesbildung, 1929.

言語主義　〔英〕verbalism　〔獨〕Verbalismus　〔佛〕verbalisme

【意義】　實學主義 realism が事物 res に即する教育であるのに對して、言葉 verbum に重きを置く教育が言語主義である。教育史的には文藝復興以後、古典を讀むことを教育の主要關心事とする教育を指す。

【種類】　(一)古典の內容たる事物の知識の修得に重きを置けば、ラウマーの所謂「言語的實學主義」verbal realism 若しくはモンローの所謂「人文的實學主義」humanistic realism であるが、クィックは單に之を言語主義と呼んだ。ラブレー・ミルトン等はこの代表者である。(二)次に狹義の言語主義は、古典の內容よりもその形式を重んじ、文法・修辭法等の修得に專心する立場を指す。(三)更に古典中唯キケロのみを尊重し、キケロの作品を只管に暗誦し、キケロの用ひた語句を以て思想を表現することに沒頭する所の所謂「キケロ主義」Ciceronianism も、言語主義が最も偏狹化したものと見ることが出來る。

（石山脩平）

文獻——*P. Monroe*, Text-Book in the History of Education, 1911. *R. H. Quick*, Educational Reformers, 1907.

言語障礙　〔英〕speech disorders　〔獨〕Sprachstörungen　〔佛〕désordres de langage

【種類】　言語の障礙は次の三種に大別することが出來る。(一)構音の障礙 Artikulationsstörungen、(二)言語表象の障礙（「失語症」の項參照）、(三)談話の障礙。談話の障礙は感情とか、意志とか、叡智とかの障礙の際にその部分現象として見られるものである。例へば、躁病の興奮狀態に於ては意想奔逸と談話の促迫が見られる。精神乖離症に於ては言語の常同症狀として音誦症狀が現はれることがあり、患者は解らないことを幾度も繰り返して喋る。又癡呆者の談話は往々にしてリズムとメロディーに乏しいことを知る。其他神經症者にも種々な談話の變化が見られる。

【構音の障礙】　構音の全く出來ないものを構音不能症 Alalie と呼ぶ。聽覺が健全であるにも拘はらず、言語を發することの出來ない啞 Hörstummheit が之に屬する。構音障礙の中最も重要なものは(一)吃語 Stottern と(二)言語不明瞭 Stammeln である。

(一)吃語　吃語は一種の言語神經症 Sprachneurose である。吃語は一つの機能的言語障礙である。吃語は時として種々な腦の疾患の經過中に見られることがあるけれども、普通の吃語は腦の所謂言語中樞にこれと云ふ病的毀損を認めることが出來ない。故に吃語の學說に於ては漸次發達史的社會學的見解が優勢となつた。吃語は先づ第一に音聲言語の障礙であつて、表情や身振りの言語の原發生吃語と云ふものはない。表情言語は專ら情意運動の表出に限られ、周圍の人との直接交涉に於て自己の思想の意味を表出するものは音聲言語のみである。それだから手・足・顏を痙攣的に動かして話す場合は、最初强く吃つて、これに打勝つために行ふ二次的現象に過ぎない。本來の吃語は素因に基くものである。吃語の五〇％以上には遺傳的素因があると云はれる。男子の方が女子よりも多い。小兒期に始まり、適當なときに治療を施さないと一生存續するか或は漸く退行期になつて始めて自然に消退するものである。眞の吃語は痙攣的な言語運動である。一般に子供は後になると充分言語或は談話能力を獲得するものであるが、最初何かの機會で相當顯著に言語表出能力の障礙を現はすことが少くない。丁度この發達期の障礙の亢進し、習慣性となつたものがこの吃語である。故に之を發達期の吃語とも云ふ。これは思考過程の經過と之を音聲言語によつて他人に理解せしめる能力とが同じ步調で進まないときに起る。子供の表象生活が活潑で、他人に語りたい渴望に驅られ而も言語運動筋の速さと調節が之に伴はないときには、子供は無意識的に努力して言語表出を見出さうとして過度に言語運動を行ひ、迅速に繼起する同一の音葉或は綴を反復したり、或は一定の文章の始めに於て言語發動の瞬間的阻止を惹起する。前者を間代性吃語 klonisches Stottern、後者を强直性吃語 tonisches Stottern と稱する。又之と反對に思想の流れが言語運動の經過に追ひつけないときにも同樣吃語現象を生じ、何話さうとする促迫があつて、思想が之に應じないときにも吃吶を生ずるものである。當惑吃語とか、試驗吃語等云はれるものがそれである。少年の模倣性吃語と云ふものは、單に眞の吃語者の周圍に育つた子供がこの時代によく見る顯著な模倣傾向から無思慮に之を模倣することによつて起るものである。或子供に於ては一種の不行儀として現はれるが、間もなく消え失せてしまふ。故に吃語の精神的傳染と云ふものは普通信ぜられる程多く吃語の眞の原因となるものではない。併し、生來幾分吃語の素因のある子供に於てはこれが習慣となる。そしてこれは條件反射の法則に從つて起る。卽ち大多數の場合にはたゞ或條件の下にのみ起り、他の條件の下には起らない。故に自由談話に於て吃る人が、朗讀とか人と一緒に話すとか、外國語を話すときには流暢であつたり、又歌を唄ふときは全く誤りなく出來ることなどはそのためである。

吃語は一つの豫期性神經症 Erwartungsneurose と見ることが出來る。卽ち、一つの失敗を繰り返しはしないかとびくびく心配し、自信を失つた場合に起る。殊に周圍の人、就中先生とか上の人(日頃當人がその人に對して卑下の感情を抱いて居るところの)から自己の表示が注意されて居ると云ふ苦しい意識が存在するときには一層過度に自己の注意を言語器官に向ける。從つて、平素無意識に行はれる運動經過に誤つた注意を向けることになる。漸次習慣的に捕はれるやうになり、これに打ち克たうとすれば一層吃語が烈しくなる。普通の社會生活に於ては言語能力の薄弱なることは精神的低格と誤解され易いから、自信を一層減ずることになる。尙吃語の誘因となるものには種々ある。例へば、小兒期の傳染病とか、輕度の精神的或は身體的外傷がそれである。敎育の嚴格も誘因に數へられる。またフロイド S. Freud の精神分析に於ては性的及び道德的苦悶を最も重要な原因と認めて居るが、何故或人には抑壓されたコンプレックスが吃語の原因となり、他の人に於て然らざるかを理解することが出來ない。アドラー A. Adler の個性心理學に於ては器官の劣勢・劣等感・權勢欲に根本的な原因を歸して居るが、之に對してもフロイドに對すると同じ疑問が發當すると思ふ。例へば、口蓋破裂の人に殆ど吃語者を見ないことなどがそれである。

(二)言語不明瞭　これは誤つた發音であつて、音或は音の結合が全く出來ないか或は不完全なものを云ふ。音が脫落することもあり、又他の音によつて代償されることもある。例へば、「アサクサ」が「アササ」になつたり、「ゴートー」が「ドートー」になつたりするのがその一例である。言語不明瞭は小兒期に於て或程度までは尋常であつて、言語發達の一段階を表はすものである。言語不明瞭には器質的なものと、機能的なものとの二種類がある。前者は例へば口蓋缺損だとか口蓋麻痺だとか齒牙の缺落だとか龍聽だとか或は鼻の腫瘍などのやうな器質的異常によつて惹起されるものであるが、機能的言語不明瞭に比して稀である。後者は遙に多く見られ、その器質的な基礎を搜しても發見出來ない。これは言語器官の運動の拙劣によるところの運動性のものと、聽覺的注意の缺陷によるところの感覺性のものとを區別することが出來る。言語不明瞭は智能のよい子供には比較的少く大抵音か綴だけに止まるが、智能の低い子供に於ては言葉や文章に迄及ぶことがある。言語不明瞭の現象は次の項目に從つて檢査するのが便宜である。(1)音の變化 (イ)音の脫逸或は他の音による代償、(ロ)音の歪、(2)綴の變化、(3)言葉の變化、(4)文章の變化。尙檢査に當つては自發的に話すときと他人の話すのを模倣して話す場合とを區別しなければならぬ。子供の自發的に話すことは全く理解出來ないほど不明瞭であるにも拘らず、模倣言語に於ては遙に明瞭であることが少くない。又自發的に文章を正

しく話せないのに、個々の言葉は自發的に正しく話される。尙又、自發的に個々の言葉が正しく話されないが、模倣言語に於ては同じ言葉が正しいことがある。子供が言葉を模倣して正しく話せなくても、必ずしも緩を正しく模倣出來ないとは限らない。子供は正しく云へない音を落したり、似た音によつて代償するのが普通である。そして此際脱逸や代償は常に同じやうに規則正しく行はれる。例へば或子供はk・g・f・w・sが正しく云へない。或子供はk・g・sに對して常にt或はdを以て代償し、「ガッコー」を「ダットー」、「カッフェー」を「タッペー」と云ふ。s・k・fを落し「スタンプ」を「タンプ」、「カッフェー」を「アッエー」、「ムチャクチャ」を「ムチャチャ」と云ふ。g音(ガ行)の言語不明瞭をGammacismus、s音(サ行)のそれをSigmacismus、舌音(ラ行)のそれをLamdacismusと稱する。

次に音の歪を述べる事とする。開放鼻音 rhinolalia aperta は口蓋帆の先天性薄弱、ヂフテリー後の口蓋麻痺、先天性黴毒などの爲に口蓋帆が鼻腔と口腔とをよく遮斷し得ないために起る。常人に於てはm・n・ngが鼻音を呈するだけであるが、此等の人に於ては他の音までも鼻音の色彩を呈する。痙塞鼻音 rhinolalia clausa は之に反し、鼻内の腫瘍殊にポリープのために呼氣の鼻腔通過を妨げられるためにm・n・ngの鼻音がb・d・gの如くに響がなくなる。

一般に言語不明瞭によつて惹起される言葉の變化は規則正しいものであるが、智能の發達の遲れたものに於ては往々無茶苦茶に行はれる。

【言語治療教授 Sprachheilunterricht】 吃語に對しては「吃語矯正」の項參照。言語不明瞭の治療に於ては先づ障礙の器質的基礎の發見された場合には出來るだけ之を除く方法を講じなければならぬ。併し、斯くの如き場合に尋常な解剖學的狀態が回復しても尙言語不明瞭が消失しないのが普通であつて、更に特別な矯正的治療を要する。先づ、缺けて居る音を生理學的法則に從つて練習する。次いで、一つの體系によつて(特別な練習表あり)漸次言語不明瞭を矯正して行く。例へば、リープマン A. Liebmann の方法は先づ二綴の言葉、而も各綴二音からなるものを以てはじめる。練習第一は子音b・p・d・t及びhのみを用ひ、練習第二はmとnを加へる。練習第三は更にkとgとを加へる。kとtは混同され易いから練習第四に於て一方t音、他方はk音を有するところの似た言葉を以てする。練習第五は新しい音はないが、三音を有する一綴の言葉を以て行ふ。次の諸練習は漸次多くの新しい音を加へて行く。而も各音が初音・中音・尾音にも存在するやう注意する。終に四個或はそれ以上の音を有する言葉を用ひる。漸次子供は表によつて言葉を結び附けて綴間に中絶することなく模倣して言へるやうになる。玆で組織的練習を止め、畫によつて出來るだけ多數の物の名稱を言はしめる。自發的に正しく名稱が言へるや否や文章を模倣して言はしめる。尙未だ文章を自發的に話すことは出來ないから畫を用ひて自らその說明をせしめる。

【麻痺性癡呆症に見る言語障礙】 麻痺性癡呆症(「黴毒」の項參照)の患者は往々綴を反覆或は歪める。例へば「ラリルレロ」を「ラリリルレロ」。之を言語蹉跌 Silbenstolpern と云ふ。又詢語 Lallen と稱する甘えるやうな言語、或は膩滑言語と稱する舌の粘るが如き言語、又は謡語と稱する一音一音の間隔の延びる言語を呈することがある。勿論此際はマラリヤ療法・驅黴療法等により原症を治療するより他に道がない。 (吉益脩夫)

文獻——W. Cimbal, Neurosen des Kindesalters 1927. H. Gutzmann, Physiologie der Stimme und Sprache, ²1928. M. Nadoleczny, Kurzes Lehrbuch der Sprach- und Stimmheilkunde, 1926.

言語心理學 〔英〕 psychology of language 〔獨〕 Sprachpsychologie 〔佛〕 psychologie du langage

【意義】 言語を心理學的方法によつて研究せんとするもの。併し心理學にも種々の立場があり、それによつて言語心理學の問題と方法とを異にしてくる。

【言語の構造と機能】 言語は音聲による意味の表現であるから、表現の形式は音聲としての外部形式と意味としての内部形式とに區別されるが、それが表現である限り理解を豫定するもので、表現と理解との關係から、言語は社會的交通の機關として言語協同體を形成する。從つて言語の研究も、言語の外部形式に關する音聲學と内部形式に關する意味學(「意味」の項參照)と言語協同體に關するものとに區別される傾向があり、言語の心理學的研究も之に應じて主として音聲に關するもの、意味に關するもの、言語協同體に關するものが認められる。音聲に關するものは、實驗心理學の方法によつて音聲表出の機構を研究し實驗音聲學を發展せしめ、意味に關するものは記述心理學の方法によつて意味の本質並に範疇の研究として一般文法學或は言語哲學の問題を提出したが、言語協同體に關するものは、言語批判や言語社會學の方法から言語心理學に新しき問題を提供した。併し音聲と意味との關係は之を從來の如く内外の形式に抽象して音聲學と意味學との問題として別々に研究することは心理學の方法としては妥當でなく、言語が音聲による意味の表現である限り、言語の表現形態は「響ある意味」として音聲と意味との關係を發生的見地から考察されねばならず、この方法から、音聲は一定の意味を表現するに必要な音素 phonem に分析され、音聲學は音韻學 phonology として發展し、これによつて民族語の特性が說明されるやうになり、更に擬聲語 onomatopoeia 或は一般に音聲的象徵 phonetic symbolism の問題が實驗的方法によつて研究されるやうになつたが、レントゲンと

ラヂオの發達による音聲生理學及び音響物理學の進歩に伴ひ言語心理學の方法も大いに發展した。發音に於ける舌の形態や口振 mouth pantomime の映畫描寫から音聲身振の性質が明かにされ、音波の電氣分析から發聲に於ける音韻の構造が明かになると同時に、聽かれる聲の構造がその物理學的構造と如何なる關係を有するかが明かにされるやうになつた。而して言語病理學 Sprach-pathologie の發達は、從來の臨床的・解剖學的研究によつて認められてゐた言語機能の中樞に關し重要な問題を提供したが、それは聯想心理學に對する機能的心理學及びゲシタルト心理學の學說と關聯し、言語機能を單なる表象の融合として說明することの妥當でないことを明かにしたもので、失語症に關しモナコフ K. v. Monakow (1853–1930)は一部分の障碍は同時に他の部分の機能に影響を及ぼすといふ通流說 Diaschisislehre を主張し、ゴールトシュタイン K. Goldstein (1878—)は特殊な言語機能の障碍はそれらを統一する概念の場 Begriffsfeld によつて規定されると考へる如きは斯かる傾向を示すものである。

【言語の發達と性格】　言語の發達に關しては、言語の起原と言語の變化と發達の段階と條件とが主として問題とされた。言語の起原に就てはヴントの發達說が心理學の立場から主張されたが、言語が發達するものと考へられるためには發達の條件とし如何に言語は變化するかの法則が發見されねばならぬ。ラツァルス M. Lazarus (1824–1903)及びシュタインタール H. Steinthal (1823–99)が民族心理學の問題としたのは主として言語の發達及びその特性であつたが、その方法は聯想心理學である。パウル H. Paul (1846–1921)が言語史の原理として認めた心理學もやはり聯想心理學で、觀念の聯合による類化や類推によつて言語の變化を說明せんとしたが、ヴントは之に反し統覺心理學（「統覺」の項參照）の立場から、言語の發達を表情運動から文章構成に至る迄の統覺作用の發達として說明した。併しヴントの民族心理學は精神發達の一般法則を問題としたため、民族による言語表現の特性や文章の樣式の如きは問題とされず、兒童に於ける言語の發達との比較的考察によつて言語發達の一般法則が論ぜられたに過ぎず、方法としても實驗的觀察が用ひられなかつたが、キュルペ O. Külpe (1862–1915)の心理學は意識內容の表現を供述 Aussage として、內省による報告の組織的觀察を行つたから、言語表現の問題も實驗的方法によつて研究され、マルベ K. Marbe (1869—)の如く言語的類推の問題を心理學的實驗によつて解明せんとするに至つた。併し心理學的方法としての內省の報告は動物や兒童に適用することは困難であり、發生的見地からは供述による報告其者が言語の發達として問題となる。ビューラー（カール）は言語の機能を自己の情態を報告する機能 Kundgabe と他人の注意を喚起する機能 Auslösung と事態を敍述する機能 Darstellung とに區別し、人間の言語は敍述機能に特徵があり、兒童の言語も斯かる段階によつて發達すると考へた。併し言語の發達は社會生活によつて規定されることが多く、殊に言語に求むる意味の變化は生活內容の變遷に伴ふものであるから、我々の生活態度から言語の發達を考察せんとする傾向が言語社會學の研究を發展せしめたが、アドラー A. Adler (1870—)の個性心理學は社會的感情の機能として言語を考察せんとする。併しそれは特殊な假定に基いて言語の發達を說明せんとする態度であるが、言語を歷史的社會的現實性としてその表現を理解せんとする態度がディルタイの心理學に基いて發展し、言語心理學の方法が解釋學の問題として研究されるやうになつた。併し解釋の可能は如何にして體驗が表現されるかの表現過程を問題とせねばならぬから、更に言語表現の過程を明かにするために言語心理學の方法は表現學の問題として考究され、言語の構造に性格の形成や世界觀の表現を認めんとする傾向を生じた。

【言語の教育と治療】　兒童語と言語障碍の研究は言語の教育と治療との方法に大なる進歩を齎した。兒童の言語は步行と同樣に自然に發達し、兒童は自ら言語を發見する。併し言語が社會的交通の機關として使用される限り、言語は國語として一定の言語協同體に於て教育されねばならぬ。而して表現と理解との關係が言語の構造と性格の心理學的研究から明かにされることによつて讀み方の學習法に科學的基礎が與へられると同時に國語問題の解決に科學的根據が示され、言語障碍の條件が主として機能的障碍による事が明かにされることによつて言語の教育的治療 logopädische Therapie が心理學的方法によつて工夫されることになる。（城戸幡太郎）

文獻——*W. Wundt*, Völkerpsychologie, Sprache, ²1911; Sprachgeschichte und Sprachpsychologie, 1901. *O. Dittrich*, Grundzüge der Sprachpsychologie, I, 1904; Die Probleme der Sprachpsychologie, 1913. *K. Bühler*, Die Krise der Psychologie, ²1929; Sprachtheorie, 1934. *H. Gutzmann*, Psychologie der Sprache (Handbuch der vergleichenden Psychologie, II, hrsg. v. *G. Kafka*, 1922). *E. Fröschels*, Psychologie der Sprache, 1925. *A. Thumb* und *K. Marbe*, Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung, 1901. *F. Krueger*, Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie, 1907. *C. Stumpf*, Die Sprachlaute, 1926. *R. Paget*, Human Speech, 1930. 三井透「言語心理學」（岩波講座「教育科學」昭和六—八年）。佐久間鼎「音聲心理學」（「國語科學講座」昭和八年）。城戸幡太郎「國語表現學」（昭和十年）。

言語地理學 〔佛〕 géographie linguistique 〔獨〕 Sprachgeographie

【意義】 親族關係のある諸言語の地理的多岐性を研究する言語學の一部門。理論的には比較言語學と研究對象を同じくするが、實際には、比較言語學が常識上全く別言語とする如き數個の言語を比較研究するに反して、言語地理學は大體一民族語内の言語現象を對象とする。即ち寧ろ一國語内の比較言語學ともいふべき方言學と同じ對象を研究するといつてよい。併し方言學と言語地理學とは異る。方言學は二つ以上の言語を體系として念頭におくが、言語地理學はなるべく多くの地點の個々の語詞を比較研究する。從つて方言學は方言區劃の設定を目的の一つにするが、言語地理學は、語詞・音韻・語法等の夫々に就て、各個現象の領域を探り、異形同義語・同形異義語の分布を調べる。その分布を辿つて、言語現象の成立・發達・變遷の理法を明かにしようとするのが本領である。今まで主に研究されたのは語詞に就てであるが、その結果、語詞分布の狀態が各語によつて區々であることが明かになつた。それを理由として、從來方言學の認めてゐた方言區劃を否定して、新たに改新波 onde d'innovation 又は等語線 ligne isoglosse なるものを立てる。併し方言區劃を全く否定するのは穩かでない。尙考へやうによつては外來語も語詞の地理的移動であるが、言語地理學は普通外來語を研究對象としてゐない。

【歷史】 言語地理學は、一八七六年にマールブルクのウェンケル G. Wenker が、四十の質問文を四萬四千の地方小學校の教師に配つて得た回答を整理して地圖上に記したのに端を發する。これが公刊は一九二六年以後であるが、草稿成立が古いので、言語圖卷の嚆矢とされる。一八九八年以來、ワイガント G. Weigant が六十七枚から成る『ルーマニア言語圖卷』を刊行した。言語地理學の一大特徴たる分布地圖の作製は、斯くして發達したのであるが、ジリエロン J. Gilliéron に至つて面目が一新し、言語地理學が創めて確立した。ジリエロンは、多年の經驗に基いて、約二千の語詞と短文とを含む質問集を作り、聽覺のすぐれたエドモン E. Edmont に依頼して、六百三十九の地點を訪問の上、各質問を各地の俚語に飜譯し、それを發音轉寫せしめた。之を整理して、千九百二十枚の地圖を調製した。『フランス言語圖卷』(Atlas linguistique de la France) が之であつて、第一分冊五十枚が一九〇二年に刊行された。この圖卷は、一標語に一枚づつ作られてゐて、白地圖に番號を打つて調査地點を示し、番號の上にその圖の標語に相當する方言を音標文字で記してある。例へば abeille (蜜蜂) の分布圖を見ると、六百三十九地點の各語形が一枚の圖の上で比較對照される。示された語形の數は百萬を遙に超えてゐる。この新しい方法は幾多の後繼者を生んだが、日本に於ても昭和に入つてからの方言研究はこの影響を大いに蒙つてゐる。柳田國男の『蝸牛考』(昭和五年) はその代表的業績である。 (石黒魯平)

文獻——泉井久之助「言語地理學」(『地理學講座』昭和十年)。江實「言語地理學」(『國語科學講座』昭和十年)。A. Dauzat, La géographie linguistique, 1922 (小林英夫抄譯「方言學・その理論と實際」民族、昭和三年). E. Gamillscheg, Die Sprachgeographie und ihre Ergebnisse für die allgemeine Sprachwissenschaft, 1928. A. Terracher, L'histoire de langues et la géographie linguistique, 1929. F. de Saussure, Cours de linguistique générale, 1922 (小林英夫譯「言語學原論」昭和三年).

言語哲學 〔獨〕 Sprachphilosophie 〔英〕 philosophy of language 〔佛〕 philosophie du langage

【意義】 言語を哲學的方法によつて解明せんとするもの。併し哲學的方法にも色々の見方があるから、言語哲學と稱せられるものにも種々の立場が認められる。これが言語學と區別して考へられるのは哲學を科學と區別する立場からである。哲學を科學の原理論或は方法論と考へる立場からは、言語學の基礎づけといふことは認められるが、言語の哲學なるものは認められない。

【問題】 言語を認識の對象として考へる限り言語の哲學が問題となる。パウル H. Paul (1846-1921) が言語史の原理學と考へたのは文化科學の原理の意味で、彼の意味する文化科學は自然科學に對立するものではなく、自然科學の方法によつて文化としての言語の發達を研究するもので、その原理としては心理學が考へられた。從つて彼の意味する原理學は哲學といふよりも心理學であり、文化科學としての言語學の方法と心理學との關係が問題となつたが、心理學が古くから形而上學又は認識論の一方法として考へられてゐたので、言語の心理學的考察を言語哲學と稱するものもあつた。ノレーン A. Noreen (1854-1925) は言語學の補助學として、言語哲學と音聲學と文獻學とを認めたが、言語哲學とは言語の概念及び本質並にその精神的(心理學的・社會學的)假定の學であるといふ。從つてかゝる意味では言語心理學は同時に言語哲學を意味する。マルティ A. Marty (1847-1914) が言語哲學と稱するのは言語心理學を意味するが、彼の心理學はブレンターノ F. Brentano (1838-1917) の心理學を繼承するもので、記述心理學或は現象學である。從つて彼の言語哲學は言語の記述心理學的考察即ち言語の現象學と稱することができる。心理學を記述心理學と發生心理學とに區別する立場からは、言語哲學は言語の記述心理學であり、言語の發生心理學とは區別される。併し言語の問題は古くからその起原及び發達が主として取扱はれてきたので、その說明の原理は寧ろ發生心理學に求められた。パウルの原理學にしても、ラツァルス M. Lazarus (1824-1903)・シュタ

インタール H. Steinthal (1823-99)・ヴント等の民族心理學による言語の研究にしても凡てこの方法によるものである。ソッシュール F. de Saussure (1857-1913) は言語學を共時言語學 linguistique synchronique と通時言語學 ling. diachronique とに區別したが、前者は一般文法學の方法としてその可能が問題となる。言語哲學はこの問題を解決せんとするもので、一般文法學は意味學として言語の内部形式の問題を解明せんとする。言語を外部形式と内部形式とに區別することから、言語學は音聲學と意味學とに區別されるが、言語を意味の象徴或は記號としてその本質を明かにせんとする方法に言語哲學として意味の現象學や記號の論理學が發展し、言語を概念に對する直觀の形式或は表現としてその本質を明かにせんとするものに一般言語學としての美學が問題とされる。こゝに言語の論理學と美學との對立が認められるが、前者は文の原子論的見方であり、文構成の要素は意味を自ら表明する自義語 Autosemantika 或は原子文 atomic proposition であり、此等が共に聯關して一定の意味を表現するものが共義語 Synsemantika 或は分子文 molecular proposition 及び文函數 propositional function などと呼ばれ、後者は文の樣式論的見方であり、文の表現は樣式論から文章論・語法論・音韻論へと進み、言語史は精神史、從つて廣義の藝術史であり、文法學は樣式史及び文學史の一部として文化史のうちに認められる。言語哲學にはかゝる二つの矛盾する見方があるがそれは言語の内部形式としての意味の普遍性と特殊性との關係に問題がある。ビューラー（カール）は言語の藝術的直觀性と論理的概念性とを表現に於ける二つの場として之を二面説 Zweifelderlehre と稱するがマルティの一般文法學は言語の特殊性のうちにその普遍性を認識し、意味の一般性を見出したのであるが、これとは違に言語の普遍性を否定しその特殊性を認めんとするものにマウトナー F. Mauthner (1849-1923) がある。彼は如何にして言語的認識は可能なりやを問題として言語批判を試み、言語の表現は社會生活により規定され、社會生活の形態に應じて變化する、從つて言語の法則は道德や遊戲の規則と同樣に一つの社會現象として人と人との間に成立すると說く。こゝに言語哲學の方法は言語心理學の問題よりも言語社會學の問題と關係してくる。言語は社會的認識形式であり、言語批判は言語協同體の樣式を理解する方法である。從つてこの方法は言語の樣式學を問題とすべきで、言語の表現形態の中に社會の生活形態としての人生觀なり世界觀なりの類型を理解せんとする。こゝに言語哲學の問題は解釋學の問題と關係してくる。

【方法】 かく言語が生活樣式の表現として批判されるためには外部言語形式即ち音聲としての表現法と内部言語形式即ち意味としての文化意識との關係を問題とせねばならぬ。フンボルトはその關係に特殊な思想發展の法則を發見せんとしたのであつたが、カッシーラー E. Cassirer (1874—) は理性の批判は文化の批判であるとし、文化批判の問題として表現を主觀と客觀との統一と考へ、言語はかゝる表現として主觀が音聲によつて客觀化された象徴であり、かゝる表現は主觀が客觀として形成され生産されることで、かゝる形成・生産に於て言語の意味は規定されると考へる。フライヤー H. Freyer (1887—) が言語を客觀的精神としての社會的形象と考へるのもフォスラー K. Vossler (1872—) が言語を人間精神の表現として技巧に關する關心の協同體 Interessengemeinschaft 及び趣味や意見に關する心操の協同體 Gesinnungsgemeinschaft と考へるのも、言語を文化意識の表現と看做すものであるが、その表現の規定はディットリヒ O. Dittrich (1865—) のいふ種族個體發生法 phylontgenetische Methode 即ち個人と社會との關係による發生的考察を必要とする。言語哲學の問題として國語教育の方法を見れば、言語批判を協同的個體發生法により兒童の言語を通じて日本文化の特殊性を表現せしめ、且つこれを理解せしめてゆくことである。

（城戸幡太郎）

文獻——*H. Paul*, Prinzipien der Sprachgeschichte, ²1920. *A. Noreen*, Einführung in die wissenschaftliche Betrachtung der Sprache, Beiträge zur Methode u. Terminologie der Grammatik (Übersetzung d. ausgewählter Teile von 'Vårt Språk', 5 Bde, 1903 ff.), 1923. *A. Marty*, Untersuchungen z. Grundlegung d. allg. Grammatik und Sprachphilosophie, 1908. *H. Ammann*, Die menschliche Rede, 1928. *R. Carnap*, Logische Syntax der Sprache, 1934. *B. Croce*, Estetica come scienza dell'expressione e linguistica generale, ³1904. *F. Mauthner*, Beiträge zu einer Kritik der Sprache, ³1923. *H. Steinthal*, Die sprachphilosophische Werke Wilhelm von Humboldts, 1883. *K. Vossler*, Geist und Kultur in der Sprache, 1925. *E. Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen, I, 1923. *H. Freyer*, Sprach und Kultur (Die Erziehung, III, 1927). *L. Weisgerber*, Muttersprache und Geistesbildung, 1929. *O. Dittrich*, Die Probleme der Sprachpsychologie, 1913. *G. Ipsen*, Sprachphilosophie der Gegenwart, 1930. *K. Bühler*, Sprachtheorie, die Darstellungsfunktion der Sprache, 1934. 奥水實「言語哲學」（昭和十年）。

現實學校

【意義】 教育目的の設定及び教材の選擇に於て特に現實生活の要求の上に立脚してゐる學校、從つて主に實際的な生活技能を陶冶せんとする學校の總稱である（現

實」の意味に就ては「現實主義」の項參照）。

【歴史】　元來古代社會に於ては學校は大體現實社會の準備機關であつて、この意味に於て現實學校といふことが出來よう。ギリシャ時代の修辭學校・哲學學校の如き、ローマ時代の初等教育機關としてのルーダス ludus 中等教育機關としてのグランマチクス grammaticus の學校等は、孰れも當時に於ける現實社會の要求から設立せられた一種の現實學校と見ることが出來る。然るに中世時代に至つて僧院學校が起るに及んで、教育の目的は極めて超現實的なものとなつて、現實學校の精神は急激に衰微するに至つた。中世の末期より都市の發達に伴つて漸く世俗的學校の要求が叫ばれ、ラテン學校・公衆學校・文法學校・組合學校等が相次いで設けられるに至り（「市民教育」の項參照）、可なり現實生活を顧慮した教育が行はれたが、近世に至つて人文主義の教育理想が勃興するに及んで、其等の學校の多くは再びラテン・ギリシャの古典を中心とした超現實的精神に依つて支配せられるに至つたのである。近代的意味に於ける現實學校の發生は十八世紀の初頭であつて、ドイツのレアールシューレがその最初のものである。而して此種の學校は一七八〇年代に起つた産業革命に基く社會情勢の變化に依つて益〻其の必要が認められ、十九世紀には傳統的な古典中心の學校と對立して急激に發展するに至つたのである。

【現代の傾向】　學校を現實生活の上に立脚せしむべしとする所論は、現在各方面から提起せられつゝあるが、その主なるものとしては勞作學校の主張と鄉土教育の運動である。前者は學校を努めて現實の人間生活に近接せしめんとするものであり、後者は學校を主として現實の自然生活に近接せしめんとするものである。人間生活と自然生活とは現實の二大領域とも言ふべきもので、現實學校の主張は大體この二つの方向において認められる。現實の人間生活は所謂職業生活であつて、ケルシェンシュタイナーがドイツの小學校の卒業生の大多數が卒業後手工業に從事するといふ理由から、初等學校に手工的作業を課し、ブロンスキー P. P. Blonskij が將來の大工業組織を豫想して生産學校を主張してゐるのも皆この立場に立つたものである。現實の自然生活としては鄉土・民族・國家等の生活を擧ぐべきであつて、學校を此等の現實生活に立脚せしめんとする努力は、鄉土教育の運動の外に、生活科・民族科の特設として示されてゐる。ドイツに比すればイギリス・アメリカ其他の諸國の學校は現實學校の色彩が强い。

（伏見猛彌）

文獻——*M. Brinkmann*, Wirklichkeitsschule (*J. Spieler*, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart Bd. III, 1932). *P. P. Blonskij*, Die Arbeitsschule, übers. von *H. Ruoff*, 2 Tle., 1921. *M. Brinkmann*, Der Geist der neuen Schule, 1926. *O. Eberhard*, Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, 1925.

現實主義

〔佛〕 réalisme　〔獨〕 Realismus　〔英〕 realism

特に認識論もしくは學的實在論でなく人生一般に對する實在論的な精神態度もしくは立場を現實主義と名づけ理想主義に對置せられる。所謂實際的實在論もしくは藝術乃至教育的の實在論の立場の如きは現實主義の顯著なる形態である。先づ語原より說明せんに、これはラテン語の res より來る。res は單に「物」だけでなく「對象」・「事態」の如き廣き意味をもつて居るが、其の中心規定は之を體驗する主觀もしくは意識より獨立であり、決して其の内部に存在しないと云ふ點である。之よりして漸次 real は二樣の反對概念に對置せられるやうになつて來た。(一)單なる言語的のもの或は無内容な形式並に個人的主觀的のもの、(二)觀念的もしくは理想的のもの。(一)に對する意味に於ては事物的であり、(二)に對しては現實的であり眞實の存在である。而して如何なるものが斯くの如きものであるかと云ふ問題は形而上學・認識論に於ける論爭を引き起した（「實在論」の項參照）。併し現實主義に於て一般に理解さるゝ實在もしくは現實なるものはしかく嚴密なものでなく、概して「次の如きものとして考へられる。それは意識さるゝ事とは獨立に何等かの形に於て時・空・因果的現象と關係し、それより影響をうけ又それに作用を及ぼし、斯くて現實中に一定の位置を占めるもの」と解する事が出來よう。かく解するならば、それは單に物質的のものに限らず精神的の諸過程・諸作用をも、それが意識されると否とに關せず存在する故、此中に屬せしむる事が出來る。さて何が特に現實と認められるかと云ふ事は科學や哲學的思索により直接規定されると云はんより、各時代を支配する一般的なる精神運動により決定せられる。特に傳統上それが對置される反對概念によりて其の具體的の内容を規定されてゐるのである。それ故近世に於ては中世に對する反動として「事實的のもの」と云ふ概念と「自然的のもの」とが離るべからざる關係に置かれた。反自然的精神主義と形式主義に對する反對から近世運動が生じて來たからである。從つて近世に於ける現實主義は無内容な言語概念を弄ぶ形式主義と觀念や理想もしくは空想を眞なりとする傾向に反對して、事實性と自然的な事態を眞なりとし價値ありと主張するのである。そして此の「現實」もしくは實在なるものは時としては感覺論的經驗論的な立場より把捉せられ時としては唯物論的な見方により理解されたが、それは何れも自然的な事態として（人爲的派生的なものに對し）說明され得るものに外ならなかつた。藝術に於ける現實主義に於ては此の自然主義との關係は最も密接であり、時として二者は全く混同せられたのである。ゾラ E. F. C. A. Zola (1840–1902) に於ては自然主義によりてのみ凡ての存在と生起との本質（眞理）を把握する事が出來るのである。彼に於ては「全現實」を自然主義的に

のみ理解する時代感が著るしく表現されて居つたからである。又ドイツ唯心論の沒落後に擡頭し來つた現實主義の中には「力」の崇拜が加へられた。これイデーや理想の無力を悟り現實の中に事態を動かし行く力を認めた爲であつた。以上の如く時代により現實主義の內容は異るも、要するにそれは通俗的に言はば一切の人爲的のものより脫却して事物を其の眞の本質に於てあるが儘に認識し處理する事を唯一の眞理とし理想とする立場に外ならない。

教育に於ける現實主義は中世の形式主義と理想主義に反對し、(一)教育の對象、(二)教育の目的、(三)教育の方法等に於て凡て現實的のものを中心とする改造を主張するものである（「現實學校」の項參照）。

尙、「現實性」の項參照。（小山鞆繪）

現實性

〔英〕actuality 〔獨〕Wirklichkeit; Aktualität 〔佛〕actualité

【語義】 現實性とは(一)事實もしくは行動として現存する狀態及び(二)現實的のものの總和を意味する。現實的とはギリシャ語に於て大體三つの對立概念を持つ語であつた。(一)習慣性素質に對して目的的もしくは合理的行動（原理に從ふ行爲に於て示される）に關し、(二)可能性の反對概念として實現されたもの、卽ち作用、結果とか又は現存する狀態等を意味し、(三)「質料」に對しこれを形成する力、可型性に對する形式を與ふる力として理解された。此の殊にアリストテレスによりて使用せられ、其の反對概念（寧ろ相關概念）と不可分離の內的聯關に於てのみ意味を與へられし此語は近世に於てはより外的な形式的な對立概念を有するものとなり、其の使用法も通常雜駁な仕方に陷つた。

【常識的立場】 先づ(一)可能性が單なる可能性として考へらるゝ事により「現實」との原因結果に於ける如き內的聯關は失はれて單に之と對置せらるゝに至つた（ギリシャに於ける第二の意味が單なる形式的對立に陷つた）。從つて潛在的・可能的等との對立概念に止まらず別な反對概念をも誘導するに至つた。(二)假象とか單に想像されたもの、理想的のもの、表象されたもの等の反對として現存するもの、本質的事物・性質、進んでは眞に存在するものの總體を現實性と名づける。從つて實在性に對してより廣き意味を有してをるが、其の本來の意味に於てはより高級の概念である。其の一般の使用に於ては現實的のものとは作用する力あるもの、經驗の內容を形成するもの、或は眞に存在するものとして指定されたものの凡てを意味する。それが物であらうと性質であらうと又心的であらうと物質的であらうともしくはそれ以上のものであらうと、此處では問題にしない。從つて一般の考へ方に於ては客觀の世界・主觀の世界・絕對的の世界の存在を認むる爲に現實なる概念も多義の內容を得てくる。客觀的の見地に於ては表象・想像等に於てのみ存するものに對して「現實」と呼ばる可きものは事物である。之に對して意識の存在は其の內容に於てでなく其の作用によりて保證せられる。意識する、意欲する等の行動は心的のものの現實性を示すものであり、事物の存在に對して全く別種の有り方を示す。之を直接的現實性もしくは主觀的の現實性と云ふならば外的經驗の法則的聯關を間接的又は客觀的の現實性と名づけ得るだらう。此等に對して神もしくは絕對者は絕對的の現實性とよばれる。又語義の示す如く現實とは一面作用である限り出來上つた或は完結したものとは普通考へられない。自己を開展實現し行くもの又は實現されつゝあるものと考へられる。

【哲學的立場】 此語の內容が哲學に於て如何なる性格を得てくるかは人が如何なる哲學的見地をとるかに依屬する。今便宜上哲學を三樣の態度に分つならば大體に於て現實性が哲學の立場と聯關して如何なる性質を得てくるかの類型を知る事が出來よう。(一)客觀的見地に立つ哲學。之にも單純の形と複雜の形があり、所謂單純な實在論に始まり同一哲學をも網羅する。(二)主觀的、廣義の認識論的精神態度に基く哲學。之にも感覺論・獨斷論・主觀的觀念論・プラグマティズム等より批判論及び實在論的觀念論に至る。(三)認識論的もしくは意識の立場より出發し而も之を超越した立場、(一)(二)を契機として統一された立場、例へばアリストテレスも之に稍〻近く、ヘーゲルに於て此の好代表者を見る事が出來る。以上の諸立場の關係により現實性の內容規定が客觀的素樸的の見方より主觀的反省的の立場を經て最後にそれ自身の全面的なる語義を獲得する過程と見る事が出來よう。從つて現實性それ自身の意味は此の第三の見地により說明せられ得るであらう。次に斷片的に夫々の立場に關する一、二の例をあげる。

(一)素樸的實在論に於ては外界の事物は吾人が認識するまゝ現實であり實在である。同時に意識の作用に於ても一種の現實性を認むるとせば、それは常識の立場に外ならない。それ故一步を進むればそれは批判的實在論或は新實在論の如きものとなり、客觀的形而上學に還元すれば先づ唯物論の如きものとなる。こゝでは、現實的のものは意識に獨立に存在する實在と大體に於て一致する。表象もしくは意欲等の行動は或意味で現實的であるが、併し唯物論に於てはこれも物質そのものの本性に還元される。卽ち客觀的現實がこゝでは唯一根源的のものとなり、他はこれより派生せしめられるのである。スピノザや同一哲學に於ては、絕對的の現實性は實體もしくは同一性であり永遠の見地に於て眺めらるゝ凡てのものが現實的である。此の意味に於て主觀的客觀的の現實性が共に是認せられるのである。

(二)廣義の認識論的態度をとる立場に於ては所謂主觀的の現實性の中に他のものが還元せられるのである。こゝ

に於ては現實はすべて有限的もしくは無限的なる意識の内部に存するものとして規定せられる。バークリー G. Berkeley の esse=percipi はミル*により次の如く改書された。即ち物質とは「感覺の永續的可能性」に外ならないと。從つて物質は可能性である故に現實ではない。またソフィストに於ける如き立場においては「人は萬物の尺度」であり人が現實の中心となる。しかもそれは感覺・本能などを中心とする現實人である。此の中心より現實そのものが其の尺度に從つて形成せられなければならない。プラグマティズムなどにおいては此の考へは一層精緻となつた。イギリスのシラー F. C. S. Schiller によれば實在は人間の要求により常に成生の狀態に置かれてゐる。即ち實在は眞理と共に人によつて形成されつつあるのであつて其の行爲の中心に現實性が存してゐるのである。然らば世界は本質的には素材に過ぎず、從つて所謂世界なるものは吾人が其の素材より造る處のものに外ならない。

さてヒューム*の立場においては現實は印象を中心とする。其の聯想の法則や聯想により歸結する概念等には實在性從つて眞の現實性はないのである。此等の主觀的心理的の觀念論を超越せるカントに於ては客觀的の存在の概念、もしくは關係概念が皆其の客觀性を否定せられて先驗的の範疇となつた。實在性も現實性も其の一形式となり同時に此の二つの形式は明白に區別せられた。前者は性質の範疇であり後者は樣態のそれである。經驗の質料的の條件（感覺）と聯關するすべてのものは現實的である。即ち知覺と法則的に結合せらるゝものが現實的である。實在性の範疇は對象構成の一形式であるに對し、現實性は對象が認識能力に對する關係のみを規定するものである。一つの實在的事物に對し吾人は倘それが現實的であるか必然的であるかを問ふことが出來るのである。フィヒテ*にとりては現實性はすべて自我の中に措定せられた。意識なしには何等の存在もあり得ない。コーヘン H. Cohen・ナトルプ*に於ては主觀に關するとの規定を超越して眞理が自己を開展し行く三つの階段の如きものと考へられた。其の中心に現實性が存するのである。

(三) アリストテレスに於ては質料は可能態即ち一定の形をとる可き素質として（即ち可能者）其中に形相をもつてゐる。此の形相は現實者（エンテレヒー）に外ならない。從つて可能態と現實態とは獨立せるものでなく唯一つのものをそれが成らんとする形に於て見るか、もしくは成り終れりとして見るとの相異に外ならない。

ヘーゲルに於て概念は意識の二元的の對立を超克した絕對知の立場に立つものである。これによりて主客の對立は本質的に打勝たれた。そして實在性・現實性も共に概念開展上の一つの階段に外ならないものとなつた。さて反對の性質に對して自身の積極的の性質を主張する所に「ある者」の實在性が成立する。即ち定有（ダザイン）の規定の積極的の側面を實在性と名づける。そしてこれは勿論有の範疇領域に屬してゐる。實存（エキスタンス）は性質を有する物的の事物に外ならず、本質と現象との對立を豫想する。併し現實性は更に高次の概念であり前者がある條件の結果とし又環境により規定されて居るに對し、現實性は單に根據をもつだけでなく之を自己の根柢として內藏してをるものである。從つて自己以外のものより比較的獨立でありまた場合には全く自己に對立する環境の如きものを必要としない。具體的の例を擧ぐれば太陽系、有機體の如きものが之であらう。それは本質の範疇に屬する故に對立者をもつがそれも結局自己以外のものではない。ヘーゲルは哲學的にはスピノザの實體を以て現實性の意味を代表せしめて居る。併し未だ眞の主體とならない所に樣態との幾分外的の對峙が殘される。其考は第一の立場の最高のものと一致するが併し此處ではより高き立場にうつる階段として定義されて居るのである。

（小山鞆繪）

ゲンシミン（原始民族の教育）

原始民族の教育

〔英〕education among primitive peoples 〔獨〕Erziehung der Naturvölker 〔佛〕éducation des peuples primitifs

【類型】 原始民族の中に、所謂人群的社會生活を營んでゐる民族から更に部族組織をもつ民族までを含ましめるならば、先づ原始民族の教育は二の時期に區分される。第一の時期は、生誕より成人式前までである。勿論ヴェッダ族其他若干の極めて低い文化の段階にある民族は、成人式をも持つて居ないから、この第一の時期を持つに過ぎない。第二の時期はオーストラリアン・インディアン其他、種族組織を持つ稍〻高い文化の段階にある民族に特に認められるもので、男子に於ては體育の發生を—又女子に於ては初潮を—その表徴として兒童期から離脫し社會の一員として認められる成人式の時期である。勿論、學校と云ふ特殊な施設を持たない彼等において、教育を施す場所は、彼等の家庭及び之を環る自然の內である。——但しアメリカ-インディアン並にオーストラリアンの一部の者は歐米人の施設による學校教育を受けて居るがこれは特殊の場合である。更に被教育者としての兒童の家庭に於ける位置に就て見れば、彼等は自由、放逸で兩親から殆ど束縛されない。勿論訓練が全く缺けてゐると云ふのではないが、一般に原始民族は其子に對し著るしい愛情を持つてゐる。

【方法及び內容】 兒童は遊戲により、年長者の教示によつて各種の事項を習得する。その習得する內容は、社會の內にその一員となつて生活するときに必要な事項で、兒童は模倣的な遊戲の內に知能・技能を學習する。例へばヴェッダ族の男兒は唯一の玩具として弓矢を與へられて狩獵の方法を知り、オーストラリアンの男兒は、人或は獸の跡を追ふことにその兒童期の訓練の四分の三を費し、インディアンの兒童は騎馬を重要な遊びとしてゐる。其他ダヤク族兒童の舟・梶・槍・弓矢の遊び、ニュ

ーギネア兒童の豚狩り、カンガルー追ひの遊び、又女兒の「まゝごと遊び」其他家庭生活の模倣の遊びなど、曾て、ノルデンシェルド E. Nordenskiöld (1877–1932) が「グランチャコのインディアンの兒童は遊戯によつてその生活を學習する」と述べたが、この言葉は原始民族の凡ての兒童の行ふ習得法を意味する。遊戯による自らの習得は、家庭の年長者の教示によつて補はれる。一つには兒童が手傳ひとして使はれる事にもあるが、例へばオーストラリアでは掘棒の使ひ方、蟻の巢探しや蜥蜴を殺すこと等を教へ、ゴムの蒐集や蜜を集めて籠を作る事等を指導する。單に狩獵・漁撈・採集・建築・製作等の外面的な事項を指導される他に、神話・傳說・動植物並に天體の知識、種族の區分・交渉・歷史・風習等の內面的事項に就ても教示を受ける。此等のものの教示以外に道德的訓練も行はれる。例へば、ディエリ族の年長者は暇のある時には部族の掟—行動の簡素、近親婚の慎むべき事など—を傳へる。併し成人式のある民族では、その機會に道德的社會的訓練を施してゐる。成人式は言はば原始民族の學校であり、或期間の內に部族の成員として重要な事項を傳へる。其の方法には色々場合があるが、兩性共に成熟の表徵があれば從來の生活の居所から數箇月或は一、二年隔離されて特殊の生活を營み、異性との交涉は禁止される。更に成人式に際しては種族の傳承・食物の規定・異性との關係の規定其他が說き明され、又困難・苦境に堪へる事、剛勇强靱なる事、兒童期を去つた事を證明する爲に種々の課題が與へられ、その實證として斷食・切創・文身・拔齒・割禮等が要求される。尙女子には育兒・料理・舞踊・歌謠等が傳へられるが、精神・生理の變動のこの時期に行はれる成人式の教育的價値は大きい。成人式の教示は兒童期の教育と合して原始民族の教育の主要部分をなし、生活の凡ての方面に跨つてゐるので社會的教育であり、個人の特性を進展せしめる意圖は殆ど含まれてゐない。

（大場千秋）

文獻——*T. W. Danzel*, Kultur und Religion des Primitiven Menschen, 1924. *Erl. Nordenskiöld*, Indianerleben in Gran-Chaco (Übers. d. 'Indianlib i El Gran Chaco' 1910), 1912, W.Z.W. 1925. *E. Rechs*, Primitive Folk, 1891. *C. G. and B. Z. Seligmann*, The Veddas, 1911. *M. Mead*, Growing up in New Guinea, 1930.

源氏物語（ゲンジモノガタリ）

【書誌】 平安朝時代一條天皇の長保・寬弘期（1004頃）創作された散文體の小說。作者には、異說もあるが、紫式部（儒學者なる藤原爲時の女にて、夫藤原宣時の死後、一條天皇中宮上東門院に奉侍した）を推すべきである。作品の結構は、五十四帖に別たれ、各帖に「桐壺」・「帚木」・「空蟬」等優美な名稱が附されてゐる。その全量は、可なりの長篇であつて、その以前に存した『宇都保物語』の如きも、大作であるが、なほ、それを踰えてゐる。その題材は、「源氏の君」といふ皇胤の貴公子とその子「薫」とを主人公とし、これに配するに幾多の女性を以てしたもので、當時の貴族社會に於ける愛欲の生活がその主想をなしてゐる。卽ち、作中の諸人物は、作者の想像によるものとは云へ、鎌倉時代に於て、夙に、『源氏物語』モデル論が生じてゐた如く、例へば、主人公の一人である源氏（光源氏とも呼ばる）には、作者の生息した時代に關白として時めいた藤原道長の半面が描寫されてゐるといふ風で、傳奇的假構的に偏せず、寫實的の要素が甚だ濃厚である。

【文學的價値】 世界文學史を通じ、最も古くして傑出したノヴェルと評することが出來る。著筆の動機は明白で無いが、作者がその夫を喪うた後の寂寥の中にあつて、一層、人生社會に對する觀照の態度を徹せしめ、その天才的の表現力に依つて、遂にこの一大長篇を完成するに到つたものらしい。主人公が兩人ある爲に、構想は自づから前後の二部に分れるが、前半に於ては、主として華やかな宮廷生活と、少年期及び壯年期に於けるその積極的時代の精神が描かれ、後半に於ては、源氏の君の中年後の理性と感情との葛藤時代、並に薫（源氏の君の子息とはなつてゐるが、實は柏木の子で、すでに暗い宿命を負うて世に出た者）の青年期前後の失意憂愁の半生が描かれて、その相互が對照的の結構と映發の美とを構成してゐる。而も全長篇を貫く作者の態度は、終始、事件の趣向的の興味に囚はれず、佛敎の天台的宇宙觀に立ち、當時に於ける貴族社會の內面を詳かに觀察し、現實生活に於ける愛欲と、絕對的生命に入らんとする人間の本然性との矛盾を心理的に剔抉した跡なども著しく、當時の文學理念とされた「物のあはれ」精神の理想的表象をも認めることが出來る。從つて、平安朝中期の貴族生活を見る上に無量に豐富な材料と暗示とを有してゐる點は勿論として、當時に於ける女流の立場より考へられた生活理想の描かれてゐる點より見て、それは一の理想主義的文學と評してもよい。

【敎育史資料】 作中の女性の一人なる紫の上は、作者が理想的の女性として描寫してゐるのみならず、その幼時より源氏の君と交涉を持つてゐる敍述法よりして、當時に於ける女子敎育の理念をその中に求められるが、その思想の中心が悟性を加味した情趣敎育にあつたことは、前記の文學理念の問題からも歸納されるところである。その他、當時の學問は男子七歲頃にはじめられて、課目は漢學に限られ、特に儒學は政治學の一と考へられてゐたこと（桐壺卷・澪標卷・初音卷）、大學には貴公子も入學したこと（少女卷）、更に、藝能として、和歌・習字・琴曲等の道が、廣く尊重されてゐた等（紅葉賀卷・繪合卷）の諸事實をも推論しうるが、特に、當時の貴族社會に於ては、女子の勢力が重視され、才媛敎育が行は

れてゐた。

【作者の教育觀】　描寫本位の作品なるがため、作者の教育觀とも認むべき資料は、零細に過ぎぬが、大略之を、(一)主婦的の婦人教育(光源氏が紫の上並に明石姫に對する指導的態度、朱雀院が女三宮に就ての御意見として敍述されてゐる)、(二)政治家教育(光源氏が夕霧に就ての教育法の中に窺はれる)、(三)藝能指導教育(紅葉賀卷の習字、繪合卷の繪畫、常夏卷の音曲に關する斷片)の三方面に要約することが出來る。しかしすべてに先天的性能を重視する作者本來の思想の結果、その方法論に觸れるところが甚だ少い。例へば、婦人の理想的德目として溫良貞淑を賞し、却つて、才學に秀でてゐるのを排してゐる態度に就ても、かゝる理想的人物を作中に描寫する以上、それらの教養法の問題には何等觸れてゐない。作中の人物、夕霧の如きは、學問を以て人格を大成した理想的男子とは敍述されながら、作中に於ける人格的活動の比較的薄弱であるに就ても、作者の偏情的態度に基因することが考へられよう。薫の負つて出た暗い宿命に對しても、作者は、後天的指導に依つて善導すべき構想を有してゐない。

【教養的價値】　鎌倉時代以降『源氏物語』に對する知識は、上流社會に於ては缺きがたい課程の一とされ、文學上に於て小說・歌道・能樂等と密接不離の關係あるものとされたのは勿論として、一般の感情教育の上に重要な教材の一と考へられた(阿*佛尼『庭の訓』等)。しかし、愛欲の描寫に偏し、屢〻主情主義の態度を示してゐる點より、儒學者・佛教徒などよりは、却つて婬書として非難された場合もあつたが、社會的の利害の如何は、その讀み方の深淺に拘るものであるといふ古典主義學者(本居宣長等)や『大和女訓』やの見方の方が正しいとされ、江戸時代を通じ、國粹主義者の間には特に尊重され、王朝的の情趣主義の再認識に與つて力があつた。その原本研究・註釋的研究などは、中世以降絶えず繼續され現代に及んでゐるが、未解決の問題多く、一般庶民が容易に之を讀解するに至る便宜が充分に開かれてゐないといふ憾がある。　(齋藤清衛)

現象　〔英〕phenomenon; appearance　〔獨〕Phänomen; Erscheinung　〔佛〕phénomène

【一般的意義】　現象とは背後に存在する實體(本體)が多樣なる姿を取つて顯現せるものをいふ。對應する實體を缺如する假*象と區別せられるのが普通であるが、往往にして混同せられることがある。

【特殊的意義】　(一)客觀的意義　現象は時に主として客觀的な意味に解せられる。例へば、プ*ラトンが恆存的な叡知界に對せしめた變化的な感性界、ス*ピノザが無限永遠なる唯一の實體(神)に對せしめた有限にして時間的なる多樣なる「樣」Modus の如きである。かゝる場合には實體と現象との區別は主として、一と多、無限と有限、永遠と時間等の區別に對應する。尤もこの場合にも、現象の起原を我々の感覺・想像・迷妄に歸し、同時に他面主觀的意味をも之に歸するのが普通である。(二)主觀的意義　時には專ら主觀的な意味に解せられる。この場合には、現象は實體の自己顯現ではなく、實體が我々の主觀に對して顯現した姿を意味する。(イ)その主觀が個性的主觀なる場合には、現象は多く偶然的な感覺的乃至表象的現象を意味する。(ロ)一般的超個性的主觀なる場合には、これに對する現象は、カントが自然界を現象界と呼んだやうに、思惟の形式たる範疇を多樣なる感覺的內容に適用することによつて生ずる合法則的な、その意味で客觀的な現象たることが出來る。又フッセル E. Husserl の現象學の對象とする現象は、現象學的還元によつて純粹意識に內在化せられたる主觀的內容である。(三)主觀-客觀的意義　これは前二者の綜合とも見るべきもので、例へばハ*イデッガーの解釋學的現象學(現象學的存在論)に於ける現象は「自己を自己自身に於て示すもの」の謂ひであり、この點から見れば客觀的であるが、併し同時にそれが人間存在(現存在)に卽して考へられてゐる點で主觀的である。

【哲學上の立場】　實在と現象とを飽くまで隔絶的に對立せしめる立場は實在と現象との二元論であるが、現象の外に實在を認めず又これを認めるも不可知的となすものは唯現象論 phenomenalism であり、現象を離れて實在なしとし、兩者の相卽を說くものは現象卽實在論である(例へばヘ*ーゲル・佛教特に禪・井上哲次郎・西田幾多郎等)。　(高橋里美)

文獻——*J. H. Lambert*, Neues Organon, 1764. *I. Kant*, Kr. d. r. V., 1781, ²1787 (天野貞祐譯「純粹理性批判」二卷、昭和五—六年). *G. W. F. Hegel*, Logik, 1812-16; Encyklopädie, 1817, ³1830. *F. H. Bradley*, Appearance and Reality, 1893, ⁵1908. *E. Husserl*, Ideen, I, 1913. *M. Heidegger*, Sein u. Zeit, I, 1927.

現象學　〔英〕phenomenology　〔獨〕Phänomenologie　〔佛〕phénoménologie

【起原及び意義】　現象學(又は現象論)を始めて獨立なる學として立てたのは、ランベルト J. H. Lambert である。彼は『新機關』Neues Organon, 1764) の第四部を現象學と呼び、認識に於ける種々の假象に就いて論じた。次にカ*ントは『自然科學の形而上學的原理』の第四卷を現象學に充てたが、彼によれば現象學とは、物質の運動又は靜止を單に我々がそれを表象する仕方又は樣相性に關係せしめ、外部感覺の現象として規定するところの、運動學の一部である。又ヘ*ーゲルの『精神現象論(學)』は意識の經驗の學であつて、直接的な感性的知識に於ける主客の對立から始めて、自己意識・理性・精神・宗教等種々の階段を通過して主客同一の「絶對知」に至るまでの意識の發展過程を敍述したものである。エ

ドワルト・フォン・ハルトマン K. R. E. v. Hartmann にも『道德意識の現象學』の著がある。尙、ハミルトン W. Hamilton は心理學の一部としての現象學を、マッハ E. Mach は始めて物理學的な意味での現象學を、シュトゥンプ C. Stumpf はその所謂「機能」と區別せられたる「現象」に關する現象の學を說いてゐる。併し現代哲學の一大勢力となつた現象學の創始者はエートムント・フッセル Edmund Husserl (1859—)である。

【フッセルの現象學】 (一)傳統及び課題 フッセルの現象學は、直接にはその師ブレンターノ F. Brentano に於ける精神現象の志向性(指向性)の思想と、ボルツァーノ B. Bolzano に於ける「表象自體」・「命題自體」等の思想とに基いて起つたものと見られるが、遡つてはデカルトやライプニッツに、古代に於てはアリストテレス及びプラトンに結び付く。又始め無關係に、寧ろ反對とさへ見えたカントの先驗哲學にも後には著るしき接近を示すに至つた。彼の純粹現象學の課題は哲學の基礎學たらんとするにある。彼によれば哲學は純粹に理論的な嚴密なる普遍學でなければならない。この學の理念を始めて發見したのはプラトンであるが、この理念は未だ曾て實現されてゐない。現象學はその實現を期するものだが、それが爲には、デカルトに於けるが如き、否、より一層根本的な自己省察によらねばならない。(二)方法 それ故に現象學は先づ一切の超越的存在を意識又は體驗に內在化せねばならぬ。この準備的方法は狹義の現象學的還元 phänomenologische Reduktion 又は先驗的還元 transzendentale Red. である。次にかく意識に還元せられたる事實を反省せねばならぬ。反省は實に現象學の一般的方法である。然るに純粹現象學は事實學 Tatsachenwissenschaft ではなく一の本質(形相)學 Wesenswissenschaft; eidetische W. であるから、事實を本質(形相) Wesen; Eidos に還元することを必要とする。これ本質的(形相的)還元 eidetische Reduktion である。廣義ではこれをも現象學的還元の中に含ましめる。そしてかゝる本質(形相)を反省によつて直觀することを本質的(形相的)直觀 Wesensschauung; Wesensschau といふ。なほ現象學はかくて捕へ得たる意識の本質を正確なる用語を以て純粹に記述せねばならぬ。凡ての架空なる思想的構成を排し、與へられたる事實に卽して(標語「事象そのもの へ！」Zu den Sachen selbst!) 純粹に記述することは現象學の一般的特色である。「意識そのものに於て我々が本質的に透見し得るものの外は何物も要求せぬこと」が現象學的規範である。それで純粹現象學とは純粹意識の本質構造に關する純粹記述の學と定義し得る。(三)本質的還元及び本質學 便宜上本質的還元から先きに云へば、これは事實に卽して本質を捕捉するに必要なる方法である。それは第一に所謂自由變更 freie Variation によらねばならぬ。自由變更とは與へられた對象を想像にて自由に變更することによつて不變化的要素卽ち本質的一般者を殘留せしめる方法である。例へば、或三角形の邊の長さや角の大きさを自由に變更する時は、三直線によつて圍まれた平面圖形といふ三角形一般の本質のみが殘留する如きである。同樣にして我々は晉一般・色一般等に到達することが出來る。次にかく殘留した本質を捕捉する作用は所謂本質的直觀と稱するもので、感性的直觀が感性的對象を捕捉せしめる如く、本質それ自身を捕捉するものであるが、それとは根本的に異る自發的作用である。然るにこの一般化作用 Verallgemeinerung に二つの種類がある。その一は類化作用 Generalisierung(その逆は特殊化作用 Spezialisierung)であつて、具體的個體から出發して種に至り、種から類に至るものであつて、かくて到達せられる最高類(例へば物質一般)を領域 Region と稱し、それに關する學を領域的(實質的)實體論(本體論・存在論) regionale 或は materiale Ontologie と云ふ。他の一般化は形式化作用 Formalisierung(逆は實質化作用 Entformalisierung)であつて、多くの領域間の統一はこの一般化によらねばならぬ。例へば延長物と體驗(精神)とは異る領域に屬し兩者をより高類によつて實質的に統一する途はないが、形式的には、例へば數によつて統一することが出來る。かくて單なる「或者」としての「對象一般」に到達する。この形式的領域に關する本質學は形式的實體論 formale Ontologie 又は所謂普遍數學 mathesis universalis であつて形式論理學と解析とを統一せる如きものである。(四)自我論的還元 egologische Red. 及び自我論的先驗現象學 併し本來の意味の現象學は內在的對象を取扱ふ。超越的對象を意識に內在化する方法は狹義の現象學的還元であるが、うち各自の個性的自我に還元することを自我論的還元といふ(デカルト主義との聯關)。還元せらるべき第一のものは、「自然的態度」natürliche Einstellung に於ける「一般定立」Generalthesis である。日常生活に於て時間空間的な世界は自己の意識外に超越的に存在すると我々は素朴的に考へてゐるが、それは疑ひ得ることである。故に我々はかゝる一般定立を言はば「括弧に入れ」Einklammern, 「排除し」Ausschalten, 又は「作用の外に置く」ausser Aktion setzen, 卽ち作用せしめぬことを試みねばならぬ。卽ち世界の超越存在に就て現象學的判斷中止 plötzl. epoché を行はねばならぬ。併しこれは積極的に世界の存在を否定するのではなく、たゞこれを理論の前提として使用せぬことを意味する迄で世界は依然として各自の意識內容として言はば「符號を更へて」保存される。この還元は更に社會的存在・神等一切の超越的存在に及ぼされねばならぬ。かくて「現象學的殘餘」plötzl. Residuum として殘るのは、唯各自の純內在的な、卽ち先驗的な純粹意識の絕對領域のみとなる。意識の本質は廣義の「我

れ思ふ」cogito であつて、それには「思はれるもの」即ち對象が屬してゐる。即ちそれは或者に「就ての」意識 Bewusstsein „von" etwas 即ち所謂志向的（指向的）體驗 intentionales Erlebnis である。その作用的側面をノエシス Noesis、對象的側面をノエマ Noema といふ。現象學は先づ各自の純粹意識 reines Bewusstsein（先驗的主觀性）のノエシス－ノエマ的本質構造を分析して純粹に記述することを任務とする。これを自我論的先驗現象學と呼ぶことが出來よう。（未だ自我論的還元を徹底せずして、自然的に實在する靈魂 心）を純內面的に記述する純粹內部心理學は現象學的心理學である。）(五)間主觀 共主觀）的還元 intersubjektive Red. 及び間主觀（共主觀）的先驗現象學　然るにフッセルによれば自我論的還元は最も根本的ではあるが、これのみにては實は自然の客觀性も社會の客觀性をも主觀に還元し盡すことが出來ぬ。そこで多數の主觀による間主觀的（共主觀的）還元が必要である。これは身體性を媒介とする感情移入による。我我の身體は外的運動を行ふ外部身體と內面的自我的運動體系としての內部身體とより成り、自我は後者を通して前者に、前者を通して外界に交涉し、この過程を直接に經驗する。他人の存在に就て直接に經驗し得るのは、その外部身體のみであるが、自己の外部身體との類似に基き、恰も物體の背面の知覺や過去の自己に就ての追憶に於ける如く、それに結合せる他人の內部身體及び他我を理解するのである。かくて他我は「他」といふ變樣を伴ふ自我として構成せられることとなる。この感情移入に基いて、多數の自我の間の相互理解が成立し、それらの相互的同意によつて自然の客觀性が成立し、自然の基礎の上に文化諸形態、歷史的・社會的存在が成立するのである。フッセルの現象學はかく各自の主觀性及び間主觀性によつて凡ての客觀的存在を構成せんと企つるものであつて、構成的現象學 konstitutive Phän. と呼ばれる。なほフッセルは、本質學としての純粹現象學の外に、先驗的に還元せられた事實に關する最高の學としての現象學的形而上學を認めてゐる。

【現象學の諸傾向】　(一)主觀的觀念論的傾向　上述のフッセルの現象學は、現象學的還元をその必須なる方法となすものなる故、一種の觀念論 現象學的觀念論）である。それはカントの先驗的觀念論に接近するのみならず、それよりも一層主觀的である。何となれば、科學的經驗的實在をも各自の純粹意識に還元せんとするからである。(二)客觀的實在論的傾向　これに屬するものはプェンデル A. Pfänder (1870—)・ガイゲル M. Geiger (1880—1937)・シェーラー等である。彼等は客觀的事象に即することを主とし現象學的還元の方法を取らない。プェンデルは心理學及び論理學、ガイゲルは美學に於て聞えてゐるが（共にもとミュンヘンに於けるリップス T. Lipps の弟子）、シェーラー（もとオイケンの弟子）は最も多方面であり、倫理學ではカントの倫理學を批評して實質的價值倫理學を主張し、又同情形態の研究、知識社會學・宗教哲學等の研究に卓見を示してゐる。彼は情意生活を根本とする精神哲學者であつて、哲學的人間學や人格主義の形而上學の樹立を試みた。彼に從へば、實證科學の限界現象を取り扱ふのは第一次的形而上學であり、絕對者たる神に就て論ずるのが第二次的形而上學であり、人間の本質を說く哲學的人間學は二者の中間に位置する。形而上學的知識は、實證科學のそれの如く、「支配知」又は「能作知」でもなく、本質學のそれの如く、「本質知」又は「教養知」でもなくして、「救濟知」又は「解脫知」である。新しき形而上學は對象の形而上學ではなく、作用形而上學であり、それによつて、我々の人格又は精神（不可客觀化的な作用）が神の永遠なる作用に參加するものでなければならぬ。又純然たる現象學者ではないが、ニコライ・ハルトマン Nicolai Hartmann (1882?—)（もとマールブルク學派）は現象學を取り入れて批判的存在論を說いてゐる。彼によれば、現象學は單に現象の分析と客觀的記述とをことゝする豫備學に過ぎず、次にそれに基いて哲學的問題を發見するのが問題學 Aporetik であり、この問題の解決に努力するのが批判的形而上學（存在論 である。(三)實存論的傾向　この傾向の代表者はハイデッガー* である。彼の現象學はフッセルの構成的現象に對して解釋學的現象學 hermeneutische Phän. と呼ばれてゐるが大體フッセルの現象學とディルタイ* の哲學とキエルケゴール S. Kierkegaard (1813-55) の實存哲學との獨自なる綜合と見るべきものである。彼に從へば哲學は實存の分析としての「現存在」Dasein の解釋學から出發する普遍的な現象學的存在論である。それは方法から見て現象學であり、對象から見て存在論である。現象 phainomenon とはその語源上「自己を自己自身に於て示すもの」を意味する。併しそれは大抵は寧ろ自己を隱蔽する傾向を有つ。現象學はこの蔽ひを取り去り現象を自己本來の姿に於て顯はにせねばならぬ。然るに隱蔽せられてゐるのは「存在者」Seiendes の「存在」Sein である。「存在」の學は存在論であるから現象學は同時に存在論であるべきである。「存在」への問は「存在」の「意味」Sinn から答へられる。然るに「存在」の「意味」を問ふ唯一の存在者は人間、即ち「現存在」である。「現存在」は嘗め自己の存在に關する「理解」を有する。存在理解を有する人間存在の本質を「實存」Existenz といふ。但しその存在理解は多く單に不明瞭である。これを明瞭なる存在意味の把握に齎すこと、即ち「理解」Verstehen を完成することを轉に「解釋」hermeneia; interpretatio; Auslegung といふ。故に「現存在」の實存論的分析としての解釋學が基礎的存在論として凡ての存在論の豫想とならねばならぬ。これ彼の哲學が解釋學と呼ばれる所以である。彼は「現存在」

の構造を「世界-内-存在」In-der-Welt-Sein として規定し、その「存在」を「不安」Angst によつて告示せられる「關心」Sorge となし「存在」の「意味」を「關心」の基礎たる「根源的時間」又は「時間性」Zeitlichkeit に求めた。事物への配慮・他人への顧慮等に沒頭する日常人 Man の生活は自己本來の姿ではない。涯しない關心に纏まりを付けるものは「死」である。各自の存在が「死への存在」と考へられるとき始めて纏まりのついた全體的存在となり、本來的なる「自己」に到達する。即ち、その時各自は「良心」の無聲の呼びを聞き、自己の「負目」Schuld を知り、有限存在者としての「時間性」を自覺するに至るのである。フッセルの現象學は日常生活の上に、これを理論的に超越せんとしたものであるが、ハイデッガーの解釋學はその逆に、日常生活の底に、これを實踐的に超越せんとしたものと見ることが出來る。「現存在」は事物存在の領域を關心的存在の領域としての「世界」へ「超越」Transzendieren するものであり、「實存」はこの世界に在つて頽落せる非本來的な日常的な在り方を取るか、本來的な在り方を取るかを「自由」に「決意」する「可能性」Möglichkeit である。但し人間存在は本質的に歴史的であるから、この自由は無制限なものではなく、歴史に於て自己の負目と運命を引き受ける自由である。フッセルの現象學は意識の現象學として内在的であるに反して、ハイデッガーの解釋學は實存論的超越を說くものであるが、ベッケル O. Becker の如きは之をも猶内在的なりとし、更に卜知的現象學 mantische Phänomenologie なるものを考へてゐる。彼はフッセルの弟子で、又ハイデッガーから深き影響を受けたが、精神分析學や未開人の心理の研究等に對する興味も手傳ひ、歴史以前乃至歴史以下の無意識的な自然的存在を立て、これこそ眞の超越的存在であるとなし、かゝる存在に就ての理解を「卜知」manteia; divinatio; Deutung と呼び、卜知的現象學こそ眞の超越的現象學であると主張してゐる。尙、現象學者とは名乘らないが、これに親近なる關係に立つて實存哲學を說くものにヤスペルス K. Jaspers（始め醫師、精神病學者）がある。彼の哲學も亦可能的實存の概念に基くものであるが、實存とは、對象的に捕へられる經驗的存在（ダーザイン）としての自我や、意識一般としての自我とも區別せられ、其等を突破し「超越」する所の自由なる自我の存在であり、そこから各自が思惟し行動する根源である。それは客觀化せられ得ず、從つて不可認識的である。たゞ自由なる意志と行爲とによつて「解明」Erhellung せられ得るだけである。我々はこれによつて世界（客觀的）を「超越」するがこの超越は世界を遊離せずその中にあつて行はれる内在的超越である。彼は實存解明の上に更に絕對者に就ての形而上學を立てるが、形而上學的言語はたゞ記號的象徴的なものとして解せらるべきことを論じてゐる。ハイデッガー・ヤスペルス等所謂實存哲學に通ずる特色は一方單に抽象的且つ客觀的な精神と他方單なる自然的な生命とに對し、それから超越する主體としての人間の可能性に基く自由なる選擇、決意及び倫理的實踐を高唱すること、而もその主體を有限的・時間的（歴史的）となし、從つてその可能性や自由を歴史的狀況に於ける可能性や自由として把握することにある。ハイデッガーやヤスペルスにはカント哲學との聯關が著るしいが、近來實存哲學の立場からヘーゲル哲學を新しく解釋しようとするものも少くない。

現象學的研究は、心理學・認識論・倫理學・美學・宗教學・形而上學等に於てはいふまでもなく、社會學（シェーラー・クラカウエル S. Kracauer・ヴァルテル G. Walther 等）、法律學及び國家學（ライナッハ A. Reinach・カウフマン F. Kaufmann・シュライエル F. Schreier・シュタイン Edith Stein・フッセル Gerhart Husserl 等）、教育學（リット等）に於て大なる功績を擧げつゝある。（高橋里美）

文獻——Jahrbuch für Philosophie u. phänomenologische Forschung (Jb.), I–XI, 1922–30. *E. Husserl*, Log. Unters., 2 Bde., 1900–1901, I u. II, [4]1928, II, [3]1928; Phil. als strenge Wissenschaft (Logos, I, 1910); Ideen zu einer reinen Phänomenologie u. phänomenologischen Philosophie, I, [3]1928; Vorlesungen zur Phänomenologie des innern Zeitbewusstseins, 1928; Formale u. transzendentale Logik, 1929; Méditations Cartésiennes, 1931. *A. Pfänder*, Zur Psych. d. Gesinnungen, I. Tl., 1913, [2]1922, II. Tl., 1916; Logik (Jb., IV, 1921). *M. Geiger*, Beiträge z. Phän. d. ästh. Genusses (Jb., I, 1913). *M. Scheler*, D. Formalismus in d. Ethik u. materiale Wertethik, 1916, [2]1921; Wesen und Formen d. Sympathie, 1923; D. Wissensformen u. d. Gesellschaft, 1926; Phil. Weltansch., 1929. *N. Hartmann*, Grundzüge e. Metaphysik der Erkenntnis, 1921, [2]1925. *M. Heidegger*, Sein u. Zeit, I, 1927; Kant u. d. Problem d. Metaphysik, 1929; Vom Wesen d. Grundes, 1929; Was ist Metaphysik?, 1929, [2]1930. *O. Becker*, Mathematische Existenz (Jb., VIII, 1927). *K. Jaspers*, Psych. d. Weltansch., 1919, [3]1925; Philosophie, 3 Bde., 1932; Geistige Situation der Zeit, 1933. *F. Überweg*, Gesch. d. Phil., IV, 1923. *J. Geyser*, Neue u. alte Wege d. Phil., 1916. *P. Natorp*, Kritik d. „Ideen" (Logos, VII, 1907). *O. Becker*, D. Phil. E. H.s (Kantst., XXXV, 1930). *E. Fink*, D. phän. Phil. H.s (Kantst., XXXVIII, 1933). *T. Celms*, D. phän. Idealismus H.s, 1928. *J. Bannes*, Versuch einer

Darst. u. Beurt. d. Grundl. d. Phil. E. H.s, 1930. *R. Zocher*, H.s. Phän. u. Schuppes Logik, 1932. *W. Ilemann*, H.s. vorphän. Phil., 1932. *F. Weidauer*, Kritik d. Transzendentalphän. H.s, 1933. *W. Reyer*, Einf. in d. Phän., 1926. *F. Heinemann*, Neue Wege d. Phil., 1929. *W. T. Jones*, Contemporary Thought of Germany, 1930. *S. Mark*, D. Dial. in d. Phil. d. Gegenwart, I, 1929, II, 1931. *G. Misch*, Lebensph. u. Phän., 1931. *J. Kraft*, Von H. zu Heidegger, 1932. *P. Menzer*, Deutsche Met. d. Gegenwart, 1931. *A. Metzger*, Phän. u. Met., 1933. *E. v. Aster*, Phil. d. Gegenwart, 1935. *W. Hehlmann*, Met. u. Phän. d. Erziehung, 1932.

山内得立「現象學敍說」(昭和四年)。務臺理作「對象論と現象學」(岩波講座「哲學」昭和六—八年)。大關將一「現象學概說」(昭和六年、三版昭和十年)。高橋里美「フッセルの現象學」(昭和六年)、「認識論」(岩波講座「哲學」昭和六—八年)。九鬼周造「實存の哲學」(岩波講座「哲學」昭和六—八年)。鬼頭英一「ハイデッガーの存在學」(昭和十年)。

現象學的教育學

〔獨〕 phänomenologische Pädagogik

現象學的教育學と稱すべき教育學の體系は未だ存在しない。併し現象學を背景とするもの、または自ら現象學的教育學を標榜する教育學は少くない。例へば、リットは「現象學的方法に基く偉大な精密な分析は、歪められざる生命に於ての精神的生起の現實と、現實の中に志向された、併しそれ故に現實を超越せる客觀性との關係を明かならしめる。從つて現象學は一面意味ある內容が生命の流れに依つて押し流さるゝを防ぎ、他面生命の理念に隷屬することを避け、かくて兩者は結合して意味ある體驗に於ける直接の確信として我々に現はれる」が故に教育學體系の心理學的及び論理學的基礎づけの間隙の橋渡しは現象學の助けを得て始めて可能となるとなし、クリークは純粹教育科學の建設に當つて現象學的方法による本質直觀を重んじ、「教育は家庭乃至學校、教會乃至國家の何等かの施設に盡きるものではない。それは單に教育の固有な本質の具體的表明に過ぎない。教育の本質は精神的發展から出發する人間の形成及び陶冶にある。それ故に精神的同化として理解されねばならない。從つて教育の本質乃至理念は第二義的派生的のものではなく、第一義的所與として、直覺的に發見せられ、現實の教育活動の歷史的形成に認められる。教育は共同社會の根本機能であり、宗教・藝術・科學乃至經濟の理念と同樣獨自な理念である。教育科學は哲學に依つて基礎づけられるに非ずして、寧ろ哲學即ち人間及び精神界を教育理念の見地から研究せんとするものである。從つて純粹教育學は、教育過程の一般的人間性即ち永遠性及び必然性、換言せば法則及び統一を作り出すにある」と述べてゐる。又リンケ P. F. Linke の知覺論、シェーラーの倫理學に於ける心理學的部分、ガイガー M. Geiger の美的享受論等を通じて、現象學は教育學の心理學的基礎にも貢獻してゐる。更にこれに刺戟されて類型學の傾向が生じた。特にその著るしい直接的な影響はフィッシャー及びその學派に現はれてゐる。

かくリット・クリーク・フィッシャー・ペーン等に依つて現象學的方法の教育學に導入されたのを始め、二十世紀の初めに起つた教育學が概して記述的方向への轉向を示してゐるのも、明かに現象學的考へ方に依つて、力强く影響されてゐると見られる(「記述的教育學」の項參照)。

(務臺助市)

文獻——*T. Litt*, Die Bedeutung methodischer Besinnung für die Theorie der Pädagogik (Zsch. f. päd. Psychol. u. exper. Päd., 22, 1921). *E. Krieck*, Philosophie der Erziehung, 1922.

原子論

〔英〕 atomism 〔獨〕 Atomismus 〔佛〕 atomisme

物が不可分の要素から成るといふ考へ。原子即ちatomは分割できぬものといふ意味である。原子論を言ひ出したのはギリシャのレウキッポス Leukippos 及びデモクリトス Demokritos であるらしい。即ち、彼等は原子を以て事物の根源とした。これは根源であつて而も現象を說明するに足るものでなければならない。もし單に不變同一といふのでは現象の運動と變化とを說明することができない。永遠であつて雜多といふためには不變同一なものの多即ち量の不同といふことだけが考へられる。多いといふのは空間時間上の相互關係が種々であるといふ意味になる。この相異から現象の雜多が生じて來るのである。原子はまづ知覺できぬものでなければならない。知覺されてはその基に更に原子を考へなければならない。次に大いさが有限でなければならない。でなければ知覺されるものの根源とはなれない。かういふ方針の下に、古來原子の考は種々に變遷した。近代物理學はこの考を物理現象全體に及ぼしたものと言ふことができる(熱力學・電子論・量子論)。これは單に物質の究極の要素として原子を考へたに過ぎないが、これを精神あるものと考へる單子論の如きものも原子論の一例と見ることができる。原子を實在するものと解する人と、原子は現象を量的に說明するために考案された假構のものと解する人とある。デモクリトス・エピクロス Epikuros 等が本來の原子論者であるが、現代の物理學者も一種の原子論者と考へることができよう。

(佐藤信衛)

建築

〔英〕〔佛〕 architecture 〔獨〕 Baukunst

【定義】 建造物、特に家屋を合目的的に固定的に美しく作る技術、及びそれによる作品。

【建築の工學的技術的基礎】 建築は、自然の脅威から身を護る避難所を作る必要が人間をして住宅の建造へ

と押しやつた時に始まつた。このことが爾來建築の根本的特性を決定してゐるので、その特性とはつまり空間の或る部分を何か物體的形式によつて遮斷し區切ることから成り立つ。空間の遮斷、遮斷された空間の組織化は、建築を他の諸藝術から區別する第一の特徴である。

だが、そのためには、人は木材・石・煉瓦・鐵・セメント等の材料によらねばならぬ。從つて建築がその空間的課題を果たす方法は、常に材料の性質に制約された特殊な技術と構造法とを示し、それはまた根柢に靜力學と機械學との一定の法則を內在せしめてゐる。これが同じ空間の組織化でも彫刻と建築とを分つ點で、後者には前者の可なり自由な造型は許されず、精密な計畫によつて物質的材料の構造化を行はねばならぬ所以である。かくて木材建築は組立てを原則とする「楯式建築」として、石・煉瓦の建築は積重ねを原則とする「拱式建築」として、鐵・コンクリートの建築は組立てと一種の鑄抜きを原則とする「鑄式建築」として、夫々固有の建築工學と技術とを發展させてゐるのである。

【建築における實用的と藝術的】　最初、簡略な家屋や墓や祠の域を出でなかつた建築形態は、その後數千年に亙る社會と文明との發達に伴つて巨大な分化と發展とを遂げた。今日、主要な建築形態は四種に分けることができる。(一)物質的生產或は運輸に結びついた工學的建設（工場・停車場・倉庫等）、(二)公共的社會的建築（官衙・學校・議事堂・公會堂・病院・銀行・ビルディング・寺院・神殿等）、(三)より私的な市民的建築（個人住宅・アパートメント・商肆等）、(四)廣義の記念的建築 monument（競技場・劇場・廣場・狹義の記念碑等、又神殿・官衙等でこの性質を兼有するものもある）。

これら種々雜多の建築は夫々その特殊な目的と使命とを有するもので、從つて建築は先づその目的に適合しその機能を完成させるといふ構造的實用的課題を有してゐるわけだが、しかし建築はそのやうな實用性への奉仕に終始してゐるものではなく、また非功利的な藝術への意欲をも現はしてゐる。言ひかへると、建築はその空間的課題を審美的問題としても把へてゐるのだ。例へば、梁を支へるために柱列を置くことは純粹に構造的な課題だが、この柱を如何樣にか律動的に秩序づけようとするなら、その課題は既に審美的である。同じくその柱に塗料を塗ることは、腐蝕を豫防する實用的手段だが、その色彩の選擇配合に腐心するとき、その課題は既に裝飾的なものである。

この建築における構造性と裝飾性とは或る場合その明確な分岐點を見定め難いが、しかし建築の歷史はこの二者が屢〻相互に排除し合ふ對立物、乃至遊離し分解した二元物としてその優越を爭つてゐる場合を示してゐる。從つて建築の基本型として構造的型と裝飾的型とを設定し、またその中間的綜合型として有機的型なるものを附け加へることは可能である。

【建築の基本型】　人類の建築活動は、夫々の時代の社會的經濟的構造、風土的民族的技術的特殊性によつて一定の樣式を作り出してゐるが、その各〻に內在する發展過程が右に述べた型の交代である。卽ち各建築樣式の幼年期には、實用的な合目的性の明瞭な構造的型、圓熟期には合目的性と裝飾性との調和を示す有機的型、そして凋落期には裝飾的モチーフが實用性を凌駕する裝飾的型が來る（例、ギリシャにおけるドリア式、イオニア式、コリント式の交代）。

鐵・コンクリートの構成による工學的建設から出發した現代の合理主義建築は、傳來の裝飾主義の一切を排し、純粹の構成主義・機能主義として己れを主張し、又建築の工業化・規格化を主豪に「國際建築」の運動に乘り出したが、しかしその急進的な簡單主義、ヴァンダリズム的傾向は、今やその行過ぎを反省し淸算する段階にまで來た。合理主義建築に對してヒューマニズム建築、國際建築に對して國民建築の提唱が、丁度建築革命運動の本據たるドイツ・フランス・ソヴィエト・ロシアで行はれ始めたのは注目に値する。これはいはゆる現代建築がその純構造的型から一種の有機的型へ移行しつゝあることを示すに他ならぬ。

だが、建築に於ていつの時代にも顯著な現象は、傳統主義と折衷主義との優勢な存在である。これは建築が一方に於て頑强にその形式的傳統を保持する性質を有すると共に、他方また急速に社會の變化に伴ふ新しい生活的課題に應ずる一面があるからである。一般的に見て、農民住宅には傳統主義が、市民住宅には折衷主義が支配的と云へる。

【建築と教育】　建築教育はその專門家養成の爲の技術的職業的教育のほか、それを藝術作品として享受、理解せしめる藝術教育の部門としても問題になる。だが、それはまた普通教育のカテゴリーとしても當然取扱はれねばならぬ。けだし人間活動の重要な部分が家屋、殊にそれ自身綜合建築である都市に於て營まれる以上、生活樣式の幾多の部面は建築によつて種々雜多の制約を受けてゐるからである。簡單な例を擧げても、洋式の行儀作法の教授は從來の坐式生活と異つた腰掛式生活を豫想するが、それは洋風乃至和洋折衷的住宅に規定されてゐるのだ。從つて普通教育としての建築教育は建築そのものに關する基本知識を授ける外、建築の生活的聯關に關する初步的理解を與へることをも心掛けねばならぬ。

（林　達夫）

【建築技術の教育】　建築技術の教育機關としては、中等學校程度の工業學校、專門學校程度の高等工業學校及び大學に建築學を專攻する學科が設けられてある。此等三階級の學校は何れも建築技術家として社會に活動する者を養成するを目的とし、その教授科目は學校の程度

に應じ多少の差はあるが、概ね建築學基本の科目を基とし、之に更に建築に關係ある諸科目を加へてゐる。高等工業學校建築科に於ける學科目の内容は學校により若干異るも、數個の普通學科の外に建築工學に關する學科として應用力學及構造强弱・建築材料・建築構造・鐵骨鐵筋コンクリート構造・建築附帶設備・建築計畫・測量・施工法・圖學・製圖及實習實驗、建築美術に關する學科として西洋建築史・日本建築史・裝飾法・自在畫等を教授するを普通とする。大學に於ける建築學科の學科目も學校によりその内容には幾分の差はあるが、試みに東京帝國大學工學部建築學科に於ける學科目を列記すれば、第一學年に、數學・應用力學・建築材料・測量・建築構造（第一ノ一）・建築計畫第一・建築史・建築構造（第二ノ一）・數學演習・應用力學演習・自在畫・測量實習及製圖（第一）・建築計畫及製圖（第一）、第二學年に、都市計畫・建築構造（第一ノ二）・建築計畫（第二）・建築意匠及裝飾・社寺建築・庭園學・建築衞生・建築構造（第二ノ二）・建築計畫及製圖（第二）・彫塑、第三學年に、地震學・煖房及換氣・建築施工・建築計畫及製圖（第三）を課し、更に第二學年及び第三學年のために構造學演習・計畫演習、及び意匠及裝飾演習の三科を課してゐる。

これら多數の學科目の中、建築技術に直接關係する諸學科の教授内容及び方針等は大凡そ次の如くである。

(一)建築構造　建築に於て構造が如何に重要なものであるかは玆に贅言を要しない。特に日本の如き地震の多い國では耐震構造といふことは最も緊要なる課題であり、耐震耐風耐火を兼ねる構造の理論と實際を教ふるを本旨とし、兼ねて直接建築の軸部構造に關係せざる部分の構造をも教授する。建築の構造は煉瓦造・石造・木造・木骨造・鐵骨造・鐵筋コンクリート造等に大別されるが、これら諸構法の如何により特殊の構造理論と實際的技術を必要とするもの故、その内容は極めて廣汎に亙る。最近建築が著るしく高層化し、その規模を大にする傾向を示すに至り、その構造法も極めて複雜化し、强度計算の理論の發展も昔日の比ではなく、建築構造學の重要性は益〻增大するに至つた。

(二)建築計畫　建築計畫とは各種建築物の平面及び設備に關する方面を教授するを本旨とする。建築は實用性に基礎を置くものであるから、よき平面をもつといふことが建築の實用性を充足する第一歩である。而してこの平面の計畫はその建築の中に容れられる人間生活に最大限度の利便と快適さを與へることを目標とするから、社會生活との關聯に於て、今日の生活を足場としてすべての現象が解かれなければならない。建築に於ては平面は同時に空間であるから、平面は同時に建築といふ立體を規定することになる。更に敷地と建築物との關係、周圍との關係、建築物内に於ける諸設備等の問題も計畫學の中に入り、建築の種類も住居建築・商業建築・工業建築・敎化建築・體育建築・社交娯樂建築・交通建築・官公署建築・療養建築・宗敎建築等社會萬般の建築種を網羅するから、その内容は極めて廣範圍に亙る。

(三)建築史　古今東西に亙る建築の起原發達變遷の狀況を述べるを本旨とするも、普通西洋建築史・日本建築史・東洋建築史の三つに大別される。東洋建築史の範圍は印度・支那・朝鮮を普通とする。建築をあまりに實利的に考へると、建築史を重要視しない傾向となるが、如何に現代の建築といふも過去の建築から全く絶緣したものではなく、生活それ自身が過去からの繫がりである以上、建築だけが過去と全く分離して存在する筈はないのだから、過去の建築を述べるといふことは間接に今日の建築を語る所以でもあるから、如何に社會が變化しても建築史の重要性は決して失はれるものではない。建築は人間生活の記錄であるから、建築史の敍述に當つても、單に建築それ自身の變相のみに就て述べるに止まらず、時代々々の生活相の變化と相關聯して考察することが必要缺くべからざることである。

(四)建築施工　建築工事の實際施工に當り必要なる知識と技術を教授するもので、建築技術家として社會に活動する上に直接必要な科目であるから、努めて實際的なるを本旨とする。さらに建築資金の問題、建築工事に關する請負制度の問題なども、教授内容として必須のものであらう。

(五)建築意匠及び裝飾　建築はその實用性に基礎を置くものではあるが、それが一度完成された上は一つの立體として視覺にうつたへる造形品として存在する以上その意匠は極めて重要である。過去の建築に於ける建築の意匠を建築史的に述べるも一法ならんも、その根本はあくまで今日に生命ある意匠の形式手法の教授を旨とすべきである。且つ意匠といひ裝飾といふも、構造や材料と相關聯するもの故、單に抽象的な形體美學といふが如きものだけでは不充分であり、建築の各部分々々に就て實際的の手法をも述べるべきである。更に建築は形體と共に色彩も意匠上必須のものであるから色彩學等もその内容の一部をなすべきである。

(六)建築衞生　從來建築の衞生學方面の教育に幾分缺けた憾みがあり、將來は採光・照明・給水・排水・汚水處理・煖房・換氣・建築音響方面の事項に亙りても充分の教授を必要とする。更にこれと相關聯して消火・除塵・鉛管・輪奐・電氣等の諸設備に就てその理論及び實際的技術方面にも亙り教授すべきであらう。

(七)建築材料　最近新建築材料の著るしい發展により、建築材料學に於て取扱ふ範圍も大いに擴大し、本科目の重要性も增してきたが、單に材料の物理的諸性質の敍述のみに止まらず、意匠方面とも關聯をもつて述べられるならば、更に效果を增すであらう。

(八)建築設計及び製圖　建築學科に於て最も重要視し多

くの時間を當ててゐるのは本科目であることは何れの學校でも同じであるが、實社會に建築家として立つ上に設計及び製圖に練達するといふことが最も必要なる修練の一つであるからである。設計及び製圖に巧みでないといふことは、建築家として第一のよい資格をもちえないものである。

【都市計畫】　完全なる都市計畫は建築家によつて完成さるべきであり、本科目の教授を土木工學科のみに委するは誤りである。都市計畫問題全般に亙り適切なる教授を行ふといふことは專門學校以上の建築學科に於ては是非とも必要なことである。（岸田日出刀）

劍道

【名稱の變遷】　最初は擊刀（多知加伎）といつたが奈良朝時代に漢文が輸入されるや、擊刀（太刀打）となり、太刀打は足利時代まで續用せられ、戰國から德川初期は兵法と稱へ、後劍術或は擊劍となり、更に改稱されて現代では劍道と呼ぶ。

【沿革】　發達の沿革は、太古の劍の創造と發生を同じうし、足利季世に於て中興し、德川時代に於て始めて絢爛其の精華を發揮するに至つた。即ち戰國の世、群雄が割據するに及んで有名な劍道家が各地に現はれた。關東の天眞正傳流の始祖飯篠長威齋家眞、奥州の陰流の開祖愛洲移香、相州の慈音とその弟子中條兵庫介等がそれで、劍道は實に此等の人々によつて中興された。德川時代に及び文武を併せ奬勵した。家光は殊に武術を重んじ有名な吹上に於ける寛永御前試合を行つた。そして新陰流の達人柳生宗矩に就て熱心に劍法を研究實行し武士奬勵の範を垂れた。此の時代には柳生宗嚴・柳生宗矩・小野次郎左衞門・塚原卜傳・宮本武藏・荒木又右衞門等の有名な劍客が輩出した。此の時代の末から明治にかけて中西忠太・淺利又七郎・千葉周作・齋藤彌九郎・島田虎之助・桃井春藏・山岡鐵舟が前後して現はれ、斯道の爲に萬丈の氣を吐いた。明治時代西洋文明の模倣に忙しく劍道は急に衰微し、僅に榊原健吉の擊劍興行によつて漸くその命脈が保たれてゐた。明治十九年警視廳は警察官に武道を修める必要を認めて當時の有名な劍士を招いて、十六流の長所を綜合編制、これを警視廳流と名づけた。次いで日清戰爭に刺戟されて、明治二十八年大日本武德會が組織され、各地に道場が建設され、朝野共に武道を奬勵したので、劍道は再び勃興し、更に日露戰爭を終つて益々隆盛となつた。大正元年大日本武德會は五範士に命じて全國各流派の名流大家に諮り全流派の形を綜合抜萃した大日本帝國劍道形を制定した。

【劍道の階級】　江戸時代の最大流派は云ふまでもなく柳生流並に小野派一刀派である。柳生流に於ける階級は初傳・中位・目錄・極意・傳統虎之卷であつて、小野派一刀流は、初目錄・總目錄・準免許・免許・皆傳に階級を區分し、階級は兩派とも五階級を示して居る。便宜上小野派に就て說明すれば、初目錄に於ては、一、扉切合之事或は馬上・狹路の戰法、又は旅館之事・枕之事に至るまで、油斷不時の變に備ふる用心の事から、太刀の變化、構や間合の事、殘心、懸待の一致等を妙劍以下分身に至るまでの間に說述し、此一軸は我徒に於て歷代の祕たり。今子の焦心單志、此術に用ゆること淺近ならざるを以て敢て授與す。宜しく拳々服膺すべきなり。謹で相傳せしむるものなりと附記してある。

總目錄は初目錄を終了したものが尙研鑽を經て昇進授與さるべきものであつて、此一卷には一刀流一切の極意が記載されてあつて之が一刀流の基本の教典である。次は準免許に於て野太刀の形、剃法の口訣を記載し、其傳を得る有り、得ざる有りと斷つて有るやうに、門人にしても全部が全部準免許になる譯にはいかない。準免許は伸々得る事が困難とされてゐる。次が免許となり皆傳となり、萬物太極の一より始まりて無極の十に終るまた無極の十より起つて太極の一に歸するが如く、一刀より萬化して一刀に治り又一刀に起る即ち一刀流の太極無極の萬理の根源を傳授されるのであるが、之は親子兄弟と雖も相傳は許されず、又唯單に技術の巧妙のみでは許されない。即ち人格技術の同流中の抜群なもの唯一人にのみ許さる可きものである。

明治に至つては、警視廳は一級より七級までの階級を設け、明治二十八年以後は大日本武德會の範士教士五段より初段が段階、以下は級制を制定し今日最も價値を有する階級とされてゐる。警視廳の五級の上が初段に相當し、四級下が二段、四級中が三段、四級上が四段、三級下が五段と同等と目されてゐる。往時の階級と現在のそれと比較し、何れが何段位に相當するかを斷定することは實質内容の相違から見て困難である。

【修業心得】　現代に於ける竹刀修業に依つて、劍の眞髓に觸れようとすることは、非常に困難であるが、萬物の大理は、一に歸す可きものであるから、理に走らず、輕技に流れず、萬事に識見を深め、眞理を把握することにつとめねばならぬ。修業の根本眼目は一眼二足三膽四力であり、恐驚疑惑、これを劍道の四戒とし、修業者は此等を先づ念頭に置く可きで、錬磨の初期の階程に於ては、先づ理の考察を後にして、專心體の運用、刀の操法を練磨し、然る後間合の駈引、實を避け虛を衝き、敵の技の起り端、敵技の盡きた處、敵の退きし鍔際合の離れ端等の擊つ可き好機を研究し、更に一歩を進めて、精神の修養法を他に求める事も必要である。現在の擊突の部位は、面（正面左右面）、胴（左右胴）、籠手（右籠手、但し上段の場合は左籠手も含む）及び突がそれである。劍道の究意は、技術を通して不動無我の精神を把握し、宇宙の大理法に合體するにある。

【構】　構に、上段・中段・下段・八相・脇構・天・地・人の八種があつて現在の形に使用せられてゐる。

【技法】 (一)面技 (1)正面 敵の構方が不完全で、敵の正面に自然に隙が生じて居る場合は、敢然敵の正面に撃ち込んで行く。此の技即ち正面技は、他の籠手技・胴技・突技等のすべての技の撃突の方法に必要な、右手を伸し左手を引くと云ふ條件が具備せられて居るので、此の正面技の不斷の練磨は、他の技の向上に益すること甚大である。(2)摺上正面 敵が此方の正面に撃ち込んで來た場合、此方は敵の出様に從つてそれに順應して體を引き、同時に自分の刀の鎬を以て敵の刀を左右に摺り上げて敵の面を撃つ技。(3)應じ返し正面 敵が此方の面を撃ち込んで來た場合、自分の刀の左側で此の撃ち込みを支へ、敵の刀の撃ち下ろす重量を利用して、自分の手元を左に返して眞直ぐに刀を直し、敵の正面に撃ち込む。之とは反對に、右側で應じ右側に刀を返して撃つ場合もあり、正面に限らず敵の左右の面に撃ち込む應じ返し左・右面もある。(4)籠手を攻めて正面 呼吸を計る中、機を見て敵の籠手を襲撃せんとする氣勢を示し、敵が之に動じて籠手を防禦すれば、勢ひ正面に隙を生ずる、其間一髪の機會を逸せず敵の正面を撃つ。(5)籠手から正面 籠手をまづ襲撃し、敵の手元が上るのに乘じて一氣に正面にまで撃ち込む。側道では斯くして二段に連續して撃つ技を二段撃と稱して居る。(6)拂ひ面 敵の守備堅固な場合は、先づ敵の刀を拂してかゝらなくてはならない。敵の刀を左或は右に拂ひ除けて、其の劍尖を自分からはづし、そのまゝ敵の正面に撃ち込む。之とは反對に、敵の刀を左側に拂つたならば、其の反動を待つて、逆に左側から又右側に拂つて、刀が左側に返り過ぎる反動を衝いて左側から正面に撃ち込む方法もある。(7)叩き面 敵の刀を上から其の重心點を叩き、敵の刀の下る所を透かさず正面或は左右の面に撃ち込む。(8)出端面 敵が技を此方に仕掛けんとして、體を將に前進させんとする出端を、逆に此方から一歩先んじて敵の正面を襲ふ技。(9)攻め込み面 充分に氣力を以て敵を壓迫し得た時、敵の構に隙を生じ、體勢も崩れ、氣力をも失ひ、退却の止むなきに至つた場合、其の引きしなを猛然正面に撃ち込む。(10)抜き面 敵が此方の籠手に撃ち込んで來るのを、大きく眞直ぐに此方の刀を振りかぶり、敵の刀に空を打たせて敵の籠手技を抜き正面に撃ち込む。(11)捲落し面 敵の刀に此方の刀を密着させ、左或は右側に之を捲き落し、敵の正面を撃つ。(12)餘し面 敵が面に飛び込んで來るのを、此方は體を充分に後方に避けて敵の體を餘し、此方に刀刃が屆かず踏み止つて居る處を面に撃ち込む技で、此方の體を後方に退くと同時に敵を撃つのが最上で、敵の體を餘し過ぎて改めて出て撃つがごときは拙劣なもので、之には充分間合と云ふものの鍛錬・目測の正確練磨を必要とする。(13)捨身面 撃突の機會を無視し、斷じて敢行し鬼神も避けしむるの精神を必要とし、萬策盡きた場合に一寸した敵の心際を利して行ふ技。(14)抜き横面 敵が籠手に來た場合、此方は右手を刀から離し、體を左側に開き、左片手を敵の右面を撃つ。又は左手を離し體を右側に開いて、右片手を以て敵の左横面を撃つ。(15)攻め込み横面 充分な氣勢を示し、敵を攻め込み、敵の右籠手を襲ふと見せて、敵の刀刃の下る處を、左片手を以て體を左側に開き、敵の右面を撃つ。

(二)籠手技 籠手技の中、面技と同種の方法を以て、唯撃つ箇所のみ、籠手に改められたものは之を略し、名題のみを列擧するに止める。(1)自然の籠手。(2)拂ひ籠手。(3)餘し籠手。(4)應じ返し籠手。以上四種は、面技同名參照。(5)押へ籠手 敵が此方の面或は胴等に撃ち込んで來た場合、其の出端の手元の上る處を籠手を撃つので、形が押へる様に見える所から押へと云ふ名稱が生れたのであらうが、押へるのではなく撃ち斬るのである。(6)捲き籠手 敵の刀に此方の刀を密着させて捲き上げ、籠手を撃つものと、唯敵刀を中心に、此方の刀を以て、空間に圓をクルクルと畫き、敵を幻惑させて籠手を撃つものの二種がある。(7)應じ籠手 敵が此方の籠手を撃つて來た場合、刀の右側に敵刀を右斜上に彈きあげて應じ、敵の籠手を撃つ。(8)擔ぎ籠手 刀を左肩に擔ぐやうに振り擔ぎ、敵心に動搖を與へ、手元の上るところを籠手に撃ち込む。敵心の動搖、此方の刀勢の强大とが眼目である。(9)押し返し籠手 敵の刀を輕く左或は右側に押して、敵の反抗心を利して押し返す所を籠手に撃ち込む。押方强きに過ぎる時は却つて不利。(10)突から籠手 此方から突に突きかけて、敵が之を防禦する爲に手元の上がる所を利して突を突き、更に籠手に變化する。

(三)胴技 (1)抜き胴 敵が面に撃ち込んで來るのを、此方は右斜前に前進して敵の胴を撃つ。抜き胴は、左手を右手に操り上げ密着させて刀を左側に返して撃つので、右斜前に前進することは、敵刀の上昇の最頂點を狙つたものである。(2)飛込胴 此方の體を敵に打ちつけるやうな勢で飛込めば、氣勢に煽られて手元が上り、胴に隙を生ずるもので、之は極めて突發的に敢行するを要する。(3)逆胴 右胴を正胴とすれば左胴は逆胴である。手が返り、刀刃が充分に返れば、敵が正面技を出した場合でも、摺り上げて逆胴を撃つてもよいが、刀刃が返り惡いので、逆胴は手の返り易い敵が左片手横面を撃ち込んで來た場合に多く用ひられる。卽ち敵刀を自分の右側に受け流して、直ちに敵の左胴を撃つ。又敵が左片手突に來た場合にも之を摺り上げて逆胴にゆくこともある。

(四)突技 (1)前突 敵の構へ方の不完全を利して、突部に隙を見出した時太刀をそのまゝ突き出す。總じて突技は手の引きが肝要である。突いたら直ちに引戻す氣分で突けば當りが强い。(2)表突・裏突 表突は手を右に返し敵刀の左側から突き入る。裏突は、手を左に返して刀刃を左に敵刀の右側から突入る技で、突くより引く力に念を入れること、前突と同様である。(3)返し突 敵が突き

來るのを、手を右刀刃を右に返して手元にそれをナヤシ込み、逆に突き入る。(4)籠手から突　籠手を撃ち、更にその餘勢を以て敵刀の右側から突き入る。(5)抜き突　敵が籠手に撃ち込んで來た場合、自分の刀を以て敵刀の下を潜らせつゝ、體を左或は右側に開き、敵刀の左或は右側より敵の咽喉を突く。(6)左片手突　敵の咽喉に瞰のある場合若しくは敵の籠手を牽制し、敵刀を右側に率きよせて咽喉に瞰を作らしめ、左手をよく締めて左片手を以て突く。相手が上段を以て構へて居る場合にも用ひる。

(五)上段技（ジヤウダンワザ）　(1)左上段　左上段に諸手と片手との兩種があるが、諸手左上段を以て上段の構への本體として居る。總じて上段技は、敵を威壓すべき性質のものであつて、一刀一命の精神を以て、萬が一撃ち損じたる場合は、そのまゝ敵に體を任かすの氣魄がなければならない。左上段は、左手左足が共に前に在り、體を稍〻半身にして構へる。片手より諸手上段のよきこと前述の通り。上段より面或は左右の籠手を撃つ。其他右諸手右片手兩上段あり、矢張り面或は籠手を撃つを本則とする。

【學科としての劍道】　明治十六年體操傳習所においては劍道を學校の正課となすべきや否やを調査した後、「正課として採用するは不適當なり」と斷定し、明治二十九年學校衞生顧問會議にても同樣の決論を下し、更に文部省體操遊戲調査會（明治三十七年）もまた之を正課となすことを否認し、「滿十五年以上の强壯なる生徒に限り、任意正科外に行はしむるを適當なりと信ず」と決議した。併し其後劍道の利益は日に益〻認められ、昭和六年以後、法令上之を中等學校の正課と認め、柔道と相並び又は其の一を課する事となり、昭和十一年には其の教授要目が制定された。「柔道」の項參照。　（高野弘正）

顯微鏡

【單顯微鏡】　單顯微鏡（擴大鏡）は既に三十年戰役の頃には、廣く知られてゐた。*デカルト（一六三七年）やレーウェンフーク A. van Leeuwenhoek（1632–1723）は、短い焦點距離及び正しい形を有つたレンズを磨くことに成功して、單顯微鏡をして、多くの目的に對し、當時構成されてゐた如何なる複顯微鏡よりも卓れたものたらしめた最初の人であつた。フック R. Hooke（1635–1703）は微小なレンズを造つて、彼の『ミクログラフィア』（Micrographia, 1664）に記錄されてゐる多くの發見を行つた。彼は絲狀ガラスの一端を熔融することによつて小さなガラス玉を造り、それからレンズを磨き上げたのである。

【複顯微鏡】　二つのレンズを裝置して、微小物體を擴大して見ることは、*望遠鏡の發見後間もなく行はれた。最初の複顯微鏡は一五九〇年頃、恐らくツァハリアス・ヤンゼン Zacharias Jansen によつて發見せられたものであらうとされてゐるが、それは强い兩凸レンズと、より强い兩凹レンズとを組合せたものであつた。故にそれは最初の望遠鏡と同樣、負の接眼レンズを有つてゐた。一六四六年フォンタナ F. Fontana は正の接眼レンズを有つた顯微鏡を記述した。複顯微鏡の發達は主として對物レンズの改良に依據するが、その構成に於ける目立つた改良は、その發展に續く二世紀の間には行はれなかつた。たゞマルピギ M. Malpighi（1628–94）・レーウェンフーク及びスワンメルダム J. Swammerdam（1637–80）等顯微鏡學者の一團が出て、生物學に一新紀元を畫した。卽ちマルピギの永く殘る業績は、生物の構造及び機能上の問題の說明に顯微鏡を用ひたことに在る。一六六一年、彼が蛙の透明な肺及び腸間膜の毛細管を通して血液の流れることを實際に觀察したことは、つまり動脈と靜脈とが毛狀を成す毛細管によつて連結せられたことの發見である。一六八六年に至つてレーウェンフークが一層詳細に研究した。ハーヴェー W. Harvey（1578–1657）は血液が潮の干滿のやうなものでなくて循環すると云つたのは一六二八年であるが、顯微鏡を用ひなかつた爲に毛細管を知らず、循環の機構を明かにすることができなかつたのである。反射鏡を用ひて、郭大しようとする物體に、收斂した光を當てるやうになつたのは十八世紀になつてからである。十九世紀に入つてフラウンホーフェル J. von Fraunhofer（1780–1826）が色收差の他に球面收差をも除去したレンズを設計・製作した。顯微鏡の發達史に於て特筆されるべきはアッベ E. Abbe（1840–1905）の業績である。一八六六年イェナに於ける光學器械の製造會社カール・ツァイスに協力することとなつた。彼は先づ困難な數學的解法を立て、顯微鏡對物レンズの複雜な組合せを通しての光線の徑路を跡づけ、一八七〇年に、顯微鏡的視覺に就てのアッベの理論と稱するものに到達した。この理論から今「數値的口徑」として知られてゐる量を見出した。當時得られる最良のガラスを以てアクロマチックな系を作るやうに組合せてもなほ第二次のスペクトルが殘ることはよく知られてゐた。アッベの指示により、シュット會社の手により完全な光學用ガラスが製造されることになり、それによつて彼アッベのアポクロマート對物レンズが完成された。それは十個のレンズの組合せより成り、更に高次の收差を除いたものである。

【用途】　顯微鏡が醫學・生物學に於ける細菌其他の研究、工學・物理學に於ける金屬組織等の研究に實に廣汎な用途を有つてゐることは玆に述べるまでもない。敎具としての顯微鏡の用途もこれに準ずる。肉眼的觀察の未だ不充分なる低學年の生徒に無暗に倍率の大きく、取扱ひに修練を要する顯微鏡を與へることの弊害は勿論である。併し說明用としては幻燈裝置によつて同時に多人數に示し得る故、その必要がないが、特に生物學實驗用としては、もし經濟が許すならば、各人に一臺の學生用顯微鏡を具へることは理想的である。　（岡　邦雄）

ケンブリッヂ大學 〔英〕 University of Cambridge

【位置】 ケンブリッヂ大學はロンドンの北微東八十粁の古邑ケンブリッヂ(人口約六萬八千)に在る。市の大部分はケム河の右岸にあつて、その右岸に近く市の中央部を中心に市内各所に大學の建物が散在する。

【沿革】 ケンブリッヂ大學の創立は、*オックスフォード大學より少しおくれる。十二世紀頃、既に或種の學校がケンブリッヂに在つたことは確であるが、それは未だ大學と呼び得るものではなかつた。其の聲價の一躍して高まつたのは、一二〇九年にオックスフォード大學の學徒がこゝに移つてからで、二六年には、早くも國王及び法王から總長を承認された。次いでパリ及びオックスフォード大學に做つて憲法も作られ、學寮 Nations も出來、文・法・醫・神學の四科も揃つた。一三一八年にローマ法王から大學設立の告書を與へられたけれども、それは單に法王の形式的な認可以外の何ものでもなかつたのである。併しオックスフォードに比べると、十五世紀までの歴史は見るべきものが少く、その僅かに重きをなしたのはオックスフォード大學がウィクリッフ J. Wycliffe (1324-84)のために異端の嫌疑に包まれてからである。殊に文藝復興の頃には人文主義者*エラスムス・チェーク J. Cheke (1514-57)・リナカー T. Linacre (1460頃-1524)・ブッツァー M. Butzer (1491-1551)等の教鞭をとるあり、卒業生中にはビルネイ T. Bilney (1495頃-1531)・ティンダル W. Tyndale (1492頃-1536)・クランマ T. Cranmer (1489-1556)等を數へて、イギリスに於ける*宗教改革の中心となつた。十七世紀には一時稍〻衰へたが、その末頃にはケンブリッヂ・プラトン學派の温床となり、更に自然科學にニュートン I. Newton (1642-1727)・ベントリ R. Bentley (1662-1742)等の大學者を迎へるに至つては最早オックスフォードの後塵を拜するものではなかつた。殊に十八世紀にはハノーヴァー家の庇護の大なるものがあり、ホイッグ大學とさへ呼ばれ、十九世紀以後に於ては科學の勃興に伴つて學術施設の方面に於て發展の著るしいものがあり、新講座の增設・研究機關の新設等相續いで、從來の古典方面ばかりでなく、各方面に於て内容外觀共に一層充實することとなつた。學生數も一八六二年の一、五二六人に比し、七十年後の一九三二—三三年にはその四倍に近い五、七〇四人(男五、二〇六人・女四九八人)に增してゐる。

【組織】 現在カレッヂは十八あり、ピーターハウス Peter House が最も古く(一二八四年設立)、クレア Clare・ペンブローク Pembroke 等がこれに次ぐ。學生は普通カレッヂに入つて、大學及びカレッヂの講義を聽く一方、指導教員 tutor から個人的に直接指導を受ける。卒業するには九學期即ち三年間在學するを要し、バチェラー學位には普通 pass と專攻 honours とあつて、いづれも入學試驗の外第一次及び終末試驗に合格せねばならぬ。

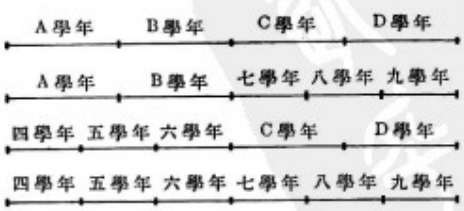
大學の組織及び行政は大體オックスフォード大學と同樣であるが、教授や學生が多いだけに、經費は殆ど十對七の割合でケンブリッヂが遙に多く、一九三二—三三年度には六十一萬磅を計上してゐる。學内の自治はよく行はれてゐるが、大學規程の改正には國家が之に關與し、なほ國庫補助金は全收入の二割五分以上に達して、授業料・基本財産と共に三大財源をなしてゐる。(村上俊亮)

文獻——Cambridge University Calendar, 1933. E. Barker, Universities in Great Britain, 1931.

ケンブリッヂ編制法 〔英〕 Cambridge plan

【名稱】 アメリカ合衆國に於て行はれてゐた學級編制上の一方案。詳しくはCambridge double-track planと呼ばれる。マサチューセッツ州のケンブリッヂの學校で一八九一年より實施せられてゐた爲にこの名がある。

【編制法】 この方法に依れば通常の進級課程の外にそれと並行して優秀兒童の爲の短期課程が附設される。ケンブリッヂに於ては小學校九箇年の課程のうち最後の六箇年の課程に對してこの方案が適用されてゐる。即ち正規の六箇年の課程と並行して、正規の學習作業を四箇年で完成する優秀兒童の爲の短期課程が置かれてゐるのである。この四箇年の短期課程の各學年は夫々A學年・B學年・C學年・D學年と名付けられて、通常課程の第四・第五・第六・第七・第八・第九學年といふ六箇年の課程と區別せられる。先づ生徒は一樣に第四學年に進級するのであるが、そこで出來るだけ早く生徒を優秀なものと然らざるものとに區分する。優秀な生徒はA學年に進み、通常の生徒は第四學年に殘される。併し短期課程に進んだ優秀組のうちでも中途にしてその進度に耐へ得ないものは、B學年を修了した後に第七學年に編入せられ、反對に通常課程に殘留したもののうちでも學習進度の著るしいものは、第六學年修了後C學年に移される。從つて進級課程は二種類に過ぎないが、生徒の進級樣式は次の四種類となる。



第一の課程をとる生徒は四箇年(最初の三箇年を加へれば七箇年)で正規の學校作業を修了し、第二、第三の課程をとるものは五箇年(合計すれば八箇年)、第四の課程をとるものは六箇年(合計すれば九箇年)で正規の學校作業を修了することとなるのである。學級編制上興味ある方案であるが、優秀生の選拔其他に關し運用上多くの困難を伴ひ、その點に關する非難も尠くない。一九一〇年に九箇年の

小學校課程を八箇年に縮小して、第一學年よりこの方法を適用した。これを新*ケンブリッヂ編制法 new Cambridge plan と呼ばれる。（伏見猛彌）

文獻——*W. H. Holmes*, School Organization and the Individual Child, 1912. *E. P. Cubberley*, Public School Administration, 1922.

憲法

【憲法制定の由來】　帝國憲法は明治天皇の時代の趨勢に鑑み、御誓文の旨に基きて欽定したまへるものである。天下の政治は天下の公議によつて行はねばならぬとは、幕末以來の通說であつた。この公議には二の意義があつた、多數者の意見と公正な意見といふのである。大政奉還・王政復古何れもこの公議に從つたといはるゝ。明治元年三月十四日五箇條の御誓文を發布するや「廣く會議を興し萬機公論に決すべし」といふをその首に揭げ、維新日本の方針とした。この方針により、公議輿論の採擇機關として設けられたのが上局・下局で、下局は後に公議所・集議院と改稱されたが、何れも各府藩縣の代表者を集めて重要政務が諮詢された。明治天皇は勅語を賜ひ、博く衆議を諮詢して國家治安の大基を建んとすると仰せられた。當時は公議政治の時代で、天下衆庶と共に衆庶の政を爲すといふのが理想であつた。しかし各藩割據して統一がないので、其等の代表者は議論にのみ時を費して、更に成績が擧らなかつた。大久保利通・木戸孝允等は公議政治に斷念し、薩長二藩が實力を以て、天下の根軸となつて政治を行はねば、維新の大業は成就されぬと深く決心し、遂に薩長提携、その實力を以て廢藩置縣を斷行した。中央集權既に成るに於ては、薩長は思ふまゝの政治を行ふこととなり、公議政治は全く衰類し、集議院は左院と改稱されて空名となつた。

この薩長政治に反抗して、明治七年一月板垣退助等の前參議は民選議院の設置を建白し、薩長有司の權を制限し、天下の公議を張るべしと主張した。これが國民參政運動の魁首で、天賦人權・民主自由の外來思想に出發し、維新の公議政治を回顧したのである。この建白書が公表さるゝや、贊否囂々、國論頓に沸騰した。この形勢を察し、明治天皇は明治八年四月十五日勅して元老院を設け、大審院を置き、地方長官會議を開きて、漸次に國家立憲の政體を立つるといふことを諭したまうた。翌九年九月元老院に勅して國憲編纂を命ぜられた、國憲とは憲法のことである。元老院は委員を設け、編纂に從事し、幾度か稿を改め、同十三年十二月成稿奏上された。この前後民間では、國會開設を請願する者が續出した。土佐の立志社は明治十年六月、京都行在所に就いて民選議院開設の建白書を上り、翌十一年以來全國同志を大阪に會し、數次の大會を開き、同十三年三月には國會期成同盟を組織し、二府二十二縣八萬七千餘人の總代百十四名の署名せる國會開設願望書を岡下に捧呈せんとて委員が上京した。全國輿應、國會願望の有志は東京に踏至した。明治天皇は此等の形勢に鑑み、各參議に勅して意見を徵したまうた。各參議の意見書は揃つたが、參議大*隈重信のみ未だ提出しなかつたので、之を促さしめたまうた。重信は命に應じて意見書を上つた、それは明治十四年三月である。その意見は政黨政治を主張し、國會速開論であつた。偶ゝ北海道開拓使官有物拂下問題が起り、薩長專制の故にこの不正行はると攻擊甚だしく、その徒は悉く國會の開設を唱道し、又多く大隈を仰ぎ、大隈亦之を利用せんとする形勢があつたと見られたので、薩長派は大いに怒り、同年十月十一日、車駕還幸の即夜、御前會議を奏請し、國會開設、大隈參議の罷免を上奏した。翌十二日、勅諚を發して、明治二十三年を期して國會を開き、その組織權限は朕親ら爰を裁して之を定むと告げたまうた。

これより憲法制定を思召され、明治十五年三月訓條を授けて、參議伊藤博文を歐洲に差遣せしめられた。伊藤はドイツ・オーストリア・フランス・イギリス等の憲法及び政治を調査研究し、同十六年八月歸朝した。翌十七年三月宮內省に制度取調局を設け、伊藤を長官として憲法制度の取調に從事せしめたが、伊藤が眞に憲法案の起草に著手したのは同十九年からで、同二十一年四月に草案完成捧呈された。共に起草に與つた者は井*上毅・伊東巳代治・金子堅太郎で、內閣法律顧問ドイツ人（ヘルマン・ロェースレル H. Roesler・同モッセ A. Mosse は種々の諮問に與つた。仍つて天皇は新に樞密院を設けて、之を諮詢し、各條每に欽定あそばされた。會議は同年五月八日から每週一日又は二週一日午前と午後の二回開會、十二月十七日に至り、憲法のほかに皇室典範・議院法・衆議院選擧法・貴族院令とことごとく議了した。天皇は每回臨御、その審議を傾聽したまうた。天皇は其の完全を期し、閣議に附して若干の修正を得、翌二十二年一月樞密院再審會議を開いて諮詢したまひ、その決定案を英文に譯し、或は專門學者に示し、不充分の點あることを發見し、更に第三審會議に諮詢したまうた。この審議が終了したのは二月五日であつた。かくて明治二十二年二月十一日紀元節を以て發布された。これが皇室典範・大日本帝國憲法及び附屬諸法である。

憲法制定に際して明治天皇以下伊藤等起草者の最も苦心せし所は、特殊の我が國*體を維持して、國民に立憲政治を與へることであつた。伊藤は夙に立憲政治創始の止むを得ざるを信じたが、民間の自由民權運動を憂慮し、國體と相容れざるものと信じた。歐洲に赴くや、ドイツのグナイスト H. R. H. F. v. Gneist、オーストリアのシュタイン*に師事し大いに攻究する所があつた。在塾中岩倉に書を與へて、この兩人に就いて國家組織の要も、天皇の大權を不墜に維持することも學んだ、英米自由過激の說を破るはこの外にないといつてゐた。伊藤はこの

精神を以て憲法案の起草に從事した。思へらく憲法は歐洲に發達し、元來民主的性質を帶びたものである。これを君主國たる日本に適用するには如何にすべきかと、仍つて親然たる君主的憲法を起草せんとした。伊藤は又歐米立憲政治實施の狀況に鑑みて、立憲政治には機軸がなければならぬ、機軸なくして政治を人民の妄議に任すは、國家を危殆ならしむる所以である。歐洲に於てはこの機軸は宗教であるが、我國では之を皇室に求めねばならぬと考へて、天皇の大權に就て最も考慮を回らした。伊藤は憲法草案を捧呈するに際し、其意を奏上し、樞密院會議の最初に之を顧問官等に告げた。これと同時に、伊藤は立憲政治の本義に鑑み、帝國議會に重要な權能を與へ、法律の協賛權のみでなく、法律提出權を與へ、政府の施設に對する上奏權を與へ、又國民の權利義務を明かにするに力めた。かくて此等起草者の苦心は、明治天皇の深遠なる叡慮と聖斷とによつて完成され、固有の國體に基づく君主主義の下に歐洲文明國に發達した立憲主義が採用されることになつたのである。（贊邊鐐治郎）

【憲法と教育】　憲法と教育との關係は二點から考へ得らるゝ。一は教育に關して憲法が如何なる主義を採用して居るかの問題で、一は憲法に關する教育を如何にすべきかの問題である。

(一)　教育に關して憲法が如何なる主義を採つて居るかの問題に付いては、我が帝國憲法には此の點に付き直接には何等の規定をも設けて居らぬから、教育に關する我が憲法上の主義としては、特に說明すべき事柄に乏しい。唯憲法の明文には示されて居らずとも、其の全體の精神から推して、此の問題に關し、凡そ左の諸點を擧ぐることが出來る。

(1)教育の自由　に付いては憲法には特に規定する所は無いが、それが憲法の主義とする所であることは疑を容れぬ。教育の自由は教育を爲すことの自由と教育を受くることの自由とを包含する。一方に於ては社會の各人は或は學校を設け或は私塾を開きて學術技藝其の他に付き他人を教育することの自由を有すると共に、一方に於ては社會の各人は自己の子弟をして其の適當と認むる教育を受けしめ、又は成年以上であれば自ら其の適當とする教育を受くる自由を有する。但し此の自由は憲法に列示せられて居る他の總ての自由と同樣に、決して絕對の自由ではなく、固より法令に依る國家の統制に服せねばならぬものであるが、唯教育を受くることを以て或る階級のみに限られた特權であると爲し、又は政府の命令に依るの外教育を爲すことを得ざらしむるが如きは、憲法の主義とする所ではなく、法令の制限の下に於て、原則としては、何人にても均しく教育を受け又は教育を爲すことの自由を享有するのである。

(2)教育と宗教　との關係に付ては、憲法には「日本臣民ハ安寧秩序ヲ妨ケス及臣民タルノ義務ニ背カサル限ニ於テ信教ノ自由ヲ有ス」（第二十八條）と明言し、信教の自由を保障して居るのであるから、特定の宗教に對する信仰又は不信仰を義務教育として施すことが、憲法上許されないのは勿論、國の教育事業として國家が自ら宗教教育を行ふことも、憲法の趣意に反するものと認めねばならぬ。勿論憲法は一切の宗教教育を禁止するものではないが、宗教教育を强制したり、又は宗教教育を受けたや否やを以て或る公法上の特權を與へ又は不利益を受けしむる事の原因と爲すことは、信教自由の原則に反する。

(3)學校制度　に付いては、憲法には別段の原則の定は無い。教育を以て國家自身の事業として國が自ら之を行ふべきや、又は之を私人の事業と爲し私立學校主義を以て原則とすべきやに付いても、憲法は何等の定を爲さず、一に之を法令の定むる所に任かせて居る。唯此の點に關係ある憲法上の原則と認むべきものを擧げると、(イ)國が自ら學校を設けて教育を行ふことは、本來は帝國議會の協賛を要する事柄ではなく、政府の權限を以て爲し得る所であるが、唯それに必要な經費に付いては、毎年豫算を以て議會の協賛を經ねばならぬ。(ロ)國の行ふ教育事業に付き、公共團體をして其の經費を負擔せしめ、又は校舍設立の義務を負はしむるのは、本來は法律を以てのみ定め得べき所であるが、府縣制第百二條市制第百十六條町村制第九十六條には、其の定を勅令に委任する趣意の規定が有る結果、此の委任に基づき現在では此等の公共團體の負擔は總て勅令を以て定められて居る。(ハ)義務教育の制度並に私立學校の國家的統制の定も、憲法上本來は法律を以て定むべき事項と思はれるが、現在は勅令（小學校令・私立學校令）を以て定められて居る。

(二)　憲法に關する教育を如何にすべきかの問題に付いては、憲法政治は封建政治や官僚的專制政治とは異なり、國民に參政權が與へられ、國民は選擧を通じて間接に國政に參與することが出來るのであり、其の選擧の結果は政治の動向を左右する程の働きをも爲すのであるから、國民が憲法政治に付いての基礎的の知識を有つことは、是非必要である。封建政治や官僚的專制政治に在つては、國民は唯服從者の地位に在るのみで、自ら政治に關與するものではなかつた。「民をして依らしむべく知らしむべからず」とは此の時代の政治の基礎方針を爲すものであり、それは又其の時代としては當然の事でもあつた。憲法政治の下に於ては、之に反して、國民は單に服從者であるのみならず、一面には服從者であると共に、一面には自ら政治に關與する者であるから、民をして依らしむるのみに止まることは、許されない所で、それは憲法政治の根本原理に反する。憲法政治の圓滿なる發達を期する爲には、國民の政治的自覺と政治的責任感とが必要であり、それには一般國民の普通教育として、國民をして憲法政治が如何なるものであるかを理解せしむるだけの敎養を施すことを要する。國民的普通教育として

の公民教育又は政治教育の必要は、玆に於て生ずるのである。勿論憲法の詳細な學理的研究は、大學教育に待たねばならぬが、少くとも國の政治機構の大要、國の政治と國民生活との關係、國政に於ける國民の地位、選擧權の意義と其の重要さ等に付いては、總ての國民に通ずる普遍的知識たり一般的信念たらしむる必要あるもので、必ず普通教育の一部を爲さねばならぬものと信ぜられる。（美濃部達吉）

文獻——「憲法會議筆記」。「國憲編纂書類」。板垣退助監修「自由黨史」（明治四十三年）。宮内省編「岩倉公實記」（明治三十九年）。伊藤博文「帝國憲法制定由來」（「明治五十年史」明治四十年）。「藤公實歷」（伊藤博文直話、明治三十二年）。伊藤博文編「秘書類纂憲法史料」（昭和九年）。史籍協會編「大隈重信關係文書」第四卷（昭和九年）。

權利 〔英〕 right 〔獨〕 Recht 〔佛〕 droit

【意義】 人類がその共同生活を營むに當つて之に何等の强制も認むることなく、絶對的自由の生活を許すに於ては弱肉强食只腕力の强い者によつて專制せられるに至る。そこに秩序も平和もなくなるから玆に共同生活場裡には自ら一定の規範が設けられ、人類として能ふ限りの自由を保障せられると同時に最少限度の强制を必要とするに至つたのである。我憲法第二章「臣民權利義務」と題して規定したる所以は實にこの理由に基くのであるが、玆には特に自然法上の人の權利に關して說明して見よう。

【自然權】 自然權とは「人權宣言」(Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, 1789) 第二條に規定された所謂人の天賦且不可讓の權利である。例へば日光を浴び、空氣を吸ふが如きは天賦の權利であつて法律によるも剝奪することが出來ない。

【自由權・平等權】 人が出生及び生存に於て有する自由平等の權利である。この權利は明瞭に違法ならざる限りは法律も之を保護し、そこに階級もなく地位もなき個個の人の存在が認められる。

【財産權】 上述の如く人は出生に於て自由平等であるが故に民法は第一條に於て私權の享有は出生に始まるとなした。之即ち個人人格の絶對的尊重であつてその思想の下に各個人の財産權の絶對不可侵が認められるに至つた所以である。

【自己防衛權】 又財産權のみならず總ての權利に付き吾人は不當に他人より侵害せらるゝことはない。若し、吾人の權利に對して不當なる侵害を加ふる者があれば吾人は之に反擊を加へ以て自己を防衛するの權利を有する。

【勞働權】 われわれは又勞働に從事する權利を持つ。かの働かざる者は須く食ふべからずといふ思想は人類の勞働權を意味するものであつて、この點より國家は失業者を出さない義務を負擔するのである。

【勞働全收權】 吾人は勞働に從事することによつて或成果を納める。生産が即ちそれである。而して、その生産の結果は擧げて勞働したる者の權利として彼に歸著することが當然であるといふ思想が勞働權に關聯して生れる。之即ち勞働全收權である。

【生存權】 かやうに、人の權利を解說するとき玆に吾人は老・幼・廢疾といふ働くことの出來ない人類のことを考へねばならなくなる。彼等は働くことが出來ないから生活することが出來なくなるのではないか。しかし、吾人の國家は老・幼・男・女の合成である。國家はその合成分子に對して人たるに値する存在を保障する義務を持ち、人は又如何なる人と雖生存に努力する本能を持つのである。この本能の努力を助長するところに人類文化の發展が認められるのであるが、人類のこの生存本能に基いて生ずる權利を稱して生存權といふのである。（正木 亮）

コ

語彙 〔英〕 vocabulary 〔獨〕 Wortschatz 〔佛〕 vocabulaire; lexique

【一般的意義】 語彙は意義質として見て、言語單位の集まりである。日本語で「舟は」と云ふときは「は」は單に文法關係をあらはすのみであつて、それ自らとしては何ら具體的な內容を有してゐない。「舟」なる要素を文法の軌道に乘せて文中に於ける一定の關係の中に入らしめるだけのものである。かうした「は」の如きものを文法質又は形態質と云ひ、「舟」の如きものを意義質といふ。言語によつてはこの二つの區別が明瞭でなく、例へばギリシャ語の如く naus といへばすでに「舟は」の意味であつて、「舟を」といふときは naun とし、「舟」と「を」または「は」とを分出することの出來ないものや、同じ樣に又ロシア語の如く lodka と云へばやはり「舟は」であつて「舟を」は lodku といはれ單なる「舟」だけを析出し得ないもの、即ち意義質と形態質とが離しては考へ得られないものもあるが、反對に支那語の如く一語一語の殆どすべてが純粹な意義質であつて單にそれらが文中にあらはれる際の文章法的關係に於て文法質を得てゐるもの、即ち明瞭に意義質を取り出し得る言語もある。マレー語の如きも大體これに近い。一口に單語といつても內容は言語によつて一定しないものであるが、これらを通じて云ひ得られることは、我々が一定の音組系列を單語として認めるのは、その中に多少とも意義質が認められるからであつて、この意義質はすべての單語に於て同一の强さ、同一の明瞭さを以てあらはれてゐるものではなく、その程度に應じて「單語性」の高いもの

もあればまた低いものもあることである。何れの程度までを單語と認むべきかは、場合や見方によつて一定しない。故に嚴密に云つて、語彙とは單語の集まりでなく、意義質の集まり及びその體系と見なければならない。しかし素朴に見て單語の集まりと看做すことも出來るであらうし、實際上の取扱ひに於ては單語を標準としなければ手續の煩瑣に堪へられないばかりでなく、事實單語を以て進んで充分である。要は單語性に於て見られたる單語なることを充分意識してゐればよい。

さて具體的にこれを見れば語彙は言語を構成する三部門（音韻體系・文法體系・語彙體系）の中でも最も變動し易いものである。語彙には種々な要素が諸方から來り加はるものであつて、本來自らの言語に屬しない他の語彙からの借用要素を使用することは何れの言語を問はず、何れの時代にも行はれて來たに違ひない。人類に交通があり活動がある限り最も太古から行はれた避くべからざる社會的、否、人間的事實であらう。しかし實際の言語活動にあつては、人々の所有し使用する語彙要素にかくの如き起原的差異があるとは注意せられないのが常である。何れの要素も我々の言語活動に必要なる單位として全く同一の取扱ひを享けてゐるにすぎない。語彙はその言語を使用しつゝあるものに取つては全體として一樣無差別な統一體である。從つて語彙の成立過程と現在の意識とは必ずしも一致しない。語彙にあつても常にその全體的現時性が注意せられなければならぬ。語彙それ自體としては內容に如何に多大の變化交替を經て來たにもせよ、それぞれの時代のその言語を用ひる人々に取つてはやはり破綻のない統一體である。語彙は實に統一體なるが故に同治に働く事が出來るのである。

統一體なるが故に同じ內容をあらはすに、初めaなる意義質があり次いでbなる意義質があらはれて來た場合、aとbとは相互に恬然として同じ內容をあらはしてゐる事はない。同一の事項を指す名稱が二つ以上ある場合、一方或は雙方が少くとも意味合をかへ地盤を分けるのは一般の過程である。單に事物の名稱に止まらない。動詞・形容詞にあつても同樣であつて一般に同一概念・同一事項を表はすに同一價值の意義質が共存鼎立することはあり得ないのである。語彙の體系に於ては常にかくの如き「言語經濟」が行はれてゐる。單に同一事項をあらはす數個の意義質において「經濟」が行はれるのみならず、異る事項が同一語形によつてあらはされる場合にもこの原理は働いて形の上の分化が行はれるのは我々が日常經驗するところである。——語彙にはかくの如くして常に表現の明確を求める傾向が働くと共に、所謂シノニムを利用して表現を微細精緻ならしめる作用が働いてゐる。シノニムとは同一內容と價值の單語の群の謂ではなくして同一事項に關してニュアンスと價值を異にする表現手段の事である。勿論この傾向は言語によつて異り、また同一言語であつても時代により殊に職業團體によつて大いに異る。一般に或る方面の職業に掌る人々はその方面の表現には極めて細かい區別を求めつゝあるのは事實である。學問に於ける所謂術語*の如きもこの意味に於ては一の職業語と考へることが出來る。一般語の語彙の豐富化は特殊團體からの影響であることが多い。

また語彙は言語を構成する諸部分の中にあつて、その言語を使用する團體若しくは民族の文化史的精神史的位置と足跡を最もよくあらはす部分である。從つて文化史的位置の變遷につれて語彙の構成も亦相應じて變化してゐるのが見られる。古代支那の文化圈にあつた我國が近世以降次第に西歐文化圈に入る事になつて、語彙の上にも我々の知る樣な變化が起つて來た。文字の弘通もやはり文化圈の問題と相交涉する問題であるが、たゞ文字は一旦採用せられた以上語彙の要素の如くに滑らかに替へてゆく事が出來ない。その言語の團體の文化史的足跡を辿るためには固より文字よりも語彙の方が便利である。しかしこの際には極めて方法論的な手續きが大切であつて、語彙を恣意的に取り扱ふ事によつて單純にその民族または團體の文化史を大觀しようとするのは極めて危險である。

けれども大體において語彙には文化史の跡があらはれる。文化につれて變遷してゐる。しかし語彙は常に各要素が張り合つてゐる統一體である、體系である。

（新村　出）

【使用度數及び範圍の調査】　語彙の大小は教育上主要な研究問題である。フランスでは學士院 L'Académie française が絕えず調査を行ひ、適當の時期に民用範圍を公定してゐる。英語では一九二二年にソーンダイクが『教師須知語集』(The Teacher's Word Book) を出して、一萬語に學習段階を示したなどが、著るしいものであらう。その後、ホーン E. Horn・デューイ (G. Dewey)・ゲイツ A. Gates などの調査が出てゐる。多くは使用度數と使用範圍とから客觀的に統計したものである。わが「英語教授研究所」[→英語教授]の項參照)は之を主觀的に調査して、既に數回にわたつて中間報告を出してゐる。

「アメリカ合衆國教育審議會」The American Council on Education は先にカーネギー財團の援助を得て、「アメリカ・カナダ現代語委員會」The American and Canadian Committees on Modern Languages を組織し、フランス・ドイツ・スペインなどの言語の單語・熟語を調査し、基本單語各〻約六千を選んで公表してゐる。日本語彙に就ては何等見るべき研究がない。僅に大西雅雄の新舊小學讀本についての統計的調査などを擧げ得るに過ぎない。

（石橋幸太郎）

【兒童の語彙】　(一)研究方法　兒童の語彙に關する調査は、從來の兒童語研究中において最も多くの業績が發

表されて居り、兒童語研究の主要な部分を形作つて居るが、方法論上から大別して二種となすことが出來る。一は、兒童が自發的に表現する凡ての言葉を記錄蒐集する方法（目錄法 catalogue method）であり、他は、一定の繪畫・事物等を提示してその名稱を云はしめ、または一定の語彙を與へてその意味・用法等を質問檢出する方法（見本法 sampling method）である。個々兒童の逐年的な言語發達過程を目標とする傳記的研究に於ては、主として前者の方法が採られ、多數兒童の一般的な言語發達傾向乃至はその個人差の比較研究に於ては、多く後者の方法が選ばれてゐる。而して又、調査兒童の年齡的規準からも、この兩方法は必然的な制約を受け、語彙數の比較的貧弱な幼少兒童に對しては目錄法が、語彙數の極めて豐富な就學年齡期前後の兒童に對しては見本法が用ひられるのを常とする。

併し乍らこの兩方法は、出來得る限り相補はるべきである。目錄法によつて得られるものは、兒童自身が表現する使用語彙の範圍であり、見本法によつて得られるものは、兒童にとつて單に了解可能な理解語彙の範圍であつて、兩者の間には、その數に於てもその質に於ても可なり著るしい差異を免れ難いからである。のみならず、この種の調査結果を比較考察する場合には、語彙算定の規準に就て注意を怠つてはならぬ。

（二）我國に於ける研究　我國兒童の語彙に就ては、久保良英（男兒三人、生後六年間）・大脇義一（女兒二人、生後二年間）の研究（何れも目錄法による）、及び成城小學校（男兒二十五名、平均年齡六歲五箇月）・千葉縣鳴濱小學校（男兒十四名・女兒十五名、平均年齡共に六歲九箇月）・岡山縣師範學校附屬小學校（男女兒共に十四名、平均年齡男兒六歲十箇月・女兒六歲八箇月）の新入學兒童の語彙調査（何れも見本法による）等によつて、大體の傾向を窺ふことが出來る。

兒童の發語開始は、一般に生後一年を常とするが、最も早く現はれるのは間投詞及び名詞であり、次に現はれるのは動詞・副詞・形容詞、最も遲れるものは接續詞・助詞・助動詞及び數詞であつて、國語の各品詞に就て一應の表現が見られるのは二歲以後である。今二歲以後の語彙數を逐年的に列擧すると、二九五語（二歲）・八八五語（三歲）・一、六七五語（四歲）・二、〇五〇語（五歲）・二、二八九語（六歲）であり、二歲より四歲までの間に著るしい增加を認めることが出來る。此等の語彙の內容をなすものはその過半が名詞であつて、身體・飮食・動植物・家庭・遊戲に關するものが最も夥しき數を占めてゐる。

以上は使用語彙に就ての結果であるが、新入學兒童の理解語彙數は四、八〇〇語（成城小學校兒童及び鳴濱小學校兒童）乃至は五、一〇〇語（岡山師範附屬小學校兒童）に及び、その大部分（八七・九八%）は標準語であり、『幼稚園小學國語讀本』卷一及び卷二に收められてゐる全語彙（七七五語）の殆ど凡ては、既に就學以前に於て學習されてゐる。併しながら、その語義內容は未だ極めて不完全であり、發音形式には方言訛語の影響が可なり著るしく、語義の充實、發音の矯正への途が殘されてゐる。

（松本金壽）

なほ、「兒童語」の項參照。

文獻——泉井久之助「語彙の研究」（『國語科學講座』昭和十年）。*The Institute for Research in English Teaching*, Second Interim Report on Vocabulary Selection, 1931; Second Interim Report on English Collocations, 1933.「英語と國語との基本語彙の比較研究（動詞篇）・（名詞篇）」（『英語教授研究所々報』第八三號・第八六號、昭和七年）。大西雅雄「國語教材の統計的研究」（『コトバ』第六卷、昭和十一年）。竹原常太「學習教材の合理化」（昭和七年）。久保良英「幼兒の言語の發達」（『兒童研究所紀要』第五卷、大正十一年）。V. Oburaki, Die ersten zwei Jahre der Sprachentwicklung des japanischen Kindes. Ein Beitrag zur Psychologie der Kindersprache (Tohoku Psychologica Folia, Tomus I, 1933). 澤柳政太郎・田中末廣・長田新「兒童語彙の研究」（大正八年）。千葉縣鳴濱小學校職員研究會「新入學兒童語彙の調査」（大正十三年）。岡山縣師範學校附屬小學校「兒童の語彙と教育」（昭和十年）。

講

【語義及び種類】　一種の農村敎化施設。元佛典を講演する儀式たる講が、後には信者の神佛に參詣する組合の謂となり、更に多人數の集合する遊樂の寄合の意味をもあらはしたが、江戶時代中頃以後各地の農村に於て德目修養に精進する結社形態が發生するに至り、多數集合の形式をとるために同じく講の名義が假用せられた。主なるものに喧嘩講（長門）・笑ひ講（長門）・冥加講（讃岐及び備作地方）・精進講（武藏の一部及び陸奧）・陰德講（下總）・信友講（美濃）・契約講（陸奧）等あり、其他美濃の申合會、因幡の勸善祭等も同じである。

【發生及び敎化方法】　德川幕府の庶民政策は江戶時代中頃以後單政主義から敎化を目的とする民政主義へと推移したが、この敎化主義の徹底の爲に農村に於ては五人組帳前書の普及が圖られ、之を讀み聞かせ頒布し或は敎科書となし、又は藩儒を巡講せしめる等の方法が採用せられ、その結果種々の敎化施設が誘發せられた。講は卽ちその一であり、五人組組織に做つて各人の互責により德目修養の實を擧げんとするものである。例へば喧嘩講は、年頭村民が庄屋宅に集合し二班に分れて互に相手方の昨年中に於ける過失や罪惡を指摘し合つて勝を競ふものであり、笑ひ講は同じく年頭に當り本年中に改善し實行せんとする德目を申合せ笑を發して風俗改良の門出を祝福するものである。其他いづれも組合の者相互にその惡を諫めその善を賞め、相倚り相助けて惡風の矯正・良俗の養成に勵むことを目的としたものであつた。

【互助組合としての講】　教化機關としての講は、當年既に發達しつゝあつた相互扶助を目的とせる講と形影相伴つたものであつた。二宮尊徳が小田原で作つた信友講、美濃・紀伊の一部心學講舍で組織せられた同名の講（信友講）、大原幽學が下總で試みた先祖株組織の如きは、何れもその例である。此等の講は多くは組合内の人々の家の永續を目的とした信用組合の如き性質のものであつた。また公共の利益に奉仕することを主要目的として結ばれたものもあつて、天保以後の不二講はその俤を多分に宿してゐた。（石川謙・眞下三郎）

文獻——石川謙「近世社會教育史の研究」（昭和九年）、「江戸時代末期の教化運動」（『教育』第三卷、昭和十年）。

業　ゴフ　〔梵〕karman　〔巴〕kamma

【意義】　業とは造作の意義で、思 cetanā 即ち意志活動及びその意志活動から言語と動作とに現はれるわざをいふ。總括してこれを身口意の三業といふ。このわざが種々新たなる存在を造り出すことを業感緣起といひ、佛教で宇宙人生がどうして現はれるかを説く緣起論の一說。通用語たる「自業自得」・「業が深い」・「因果應報」を始め、「宿業」・「因業」などの語も皆この業の思想から來たもので、未來の賞罰はこの世でなした善惡の業の應報なりとの信仰は、佛教の傳播と共に廣く東亞の全土に深刻な影響を與へた勸善懲惡思想の一つである。

【業の種類】　(一)思（意志活動のことで思の心所といふ）が或る新たなる存在を造り出す作用あるを思業と言ひ、廣くは意業と言ふ。その思から身と心とに表はれた所作を思已業と言ふ。(二)意業は心の中の活動で外に表はれないが、身と口とに表はれる言語と動作とは、外に表はれるから之を表業といふ。然るに身と口とに表はれた善或は惡の言語動作即ち表業は、それだけで終らずにその表業の緣によつて一種の潛在勢力を殘し、その隱れた勢力が、それから後、有心無心の如何なるときでも善は善、惡は惡と相似相續する。これは外に表現せずに働く業だから之を無表業と言ふ。意業の外に身と口との各々に表業と無表業とがあるから合せて五業となる。(三)また業を善惡で分けると、佛教では善惡の標準の定め方が一樣ではないが、善き結果を招く（幾分でも苦しみの世界を脫し或は涅槃の理想に達する）善業とその反對なる惡業と善惡のいづれにも屬せざる結果を招く無記との三業となる。この善惡業に各々十あり、十不善とは身業としての殺生・偸盜・邪婬の三（身三）と、口業としての虛誑語・離間語・麤惡語・雜穢語の四（語四）と、意業としての貪・瞋・痴（善惡の因果を信ぜぬこと）の三（意三）とを言ふ。十善はこの十不善の反對たる不殺生・不偸盜などを言ふ。(四)業が原因となりてその結果即ち果報を招く過程を、現在を起點として時間的に見ると、先づ此の世で業を作つて、此の世でその果報を招くのを順現受業と言ひ、直ぐ次の世でその果を受けるのを順生受業と言ひ、間隔的に第三生或はその以後にその報を招くのを順後受業と言ひ、何時その結果が來るか不定なるを順不定受業と言ふ。時と報とを組み合せると四業となる。此の中順不定受業は時の定まらぬ場合だが、それにも報の定まつてゐる場合と定まらぬ場合との兩つがあり、他の順現受業から順後受業迄の三業は、時はそれぞれ定まつてゐても、報の定まれる場合としからざる場合とがある。その他、(五)人は人として畜類は畜類として各々同種共通の果報を招く場合の業を共業と言ひ、同じ人の中にても賢愚美醜壽命の長短等の差別ある果報を招く業を不共業と言ふ。

【業の本質】　業の實體に就ては佛教中の學派に依つて相違がある。普通小乘の代表とされる說一切有部では身や口の形で見られる表業は勿論、見ることのできない無表業迄も、色法即ち物質的存在（大種所造）とするに對し、經量部では色（物）心互薫說、唯識宗では唯識說に依つて說明する。又業は佛教の因果論（「因果」の項參照）と密接に關聯せるを以て、業因に對する得果に就ても複雜な說明がある。（矢吹慶輝）

文獻——「阿毘達磨俱舍論」業品。窺基「大乘法苑義林章」。

構案法　「プロジェクトーメソッド」の項を見よ。

行爲　〔英〕conduct　〔獨〕Handlung　〔佛〕conduite

行爲とは對人關係に於て我々の内面的意志が身體の動作に表現されたものを云ふ。換言すれば身體の動作に實現された人格意志である。外的事情のために身體的動作が充分行はれぬ場合も行爲の意義を具するものと云ふべく、始めより内面的意志なきものは單なる運動や動作で行爲と云ふべきものでない。行爲は我と汝の間の對話的應答的意義を有するが機械的な運動や動作にはかゝる性格がない。

行爲は人格の表現でその人格を喚し出す。行は人なりである。併し行爲は單に人格より無意識に流出するものでなく（これは衝動的本能的行動）、目的意識性を有し思慮決斷を經たものでなければならぬ。換言すれば直接的流出の否定を媒介して決行せられたものでなければならぬ。かゝる行爲にして始めて道德的意義をもつ。直接的流出の否定に目的の思慮反省が成立し、決斷による動作への實現に人格の表現が成立する。行爲の道德的評價は人格より離されたその時々の動作に係るものでなく、人格の表現としての行爲に係るものでなければならぬ。然らざれば善と惡善の區別は成立せぬ。行爲の意識性は思慮に係り、決斷には人格即ち品性の表現が成立する。身體に實現された行動は一般的法則に規制さるべきであるが、行動を實現する人格にはかゝる一般的法則はない。前者がカントの適法性 Legalität の領域で後者は道德性 Moralität の領域である。完全なる行爲は兩者の合致合一したものたるべきである。（高山岩男）

行爲能力 〔獨〕 Geschäftsfähigkeit 〔佛〕 capacité d'exercice des droits

【意義】 行爲能力といふ觀念は民法上の觀念で刑法に於ける意思能力に對應する。然し、民法上の行爲無能力者たる妻は刑法上に於ては心神喪失者に非ざる限りは意思能力者であるから行爲能力と意思能力とは必ずしも合致するものではない。

行爲能力とは人が單獨にて完全なる法律行爲をなし得る能力をいふのである。故に、例へば、人を殺し或は他人の財物を竊むが如きは事實上の行爲であるが、法律行爲でないから、玆に所謂行爲能力の基本とはならない。

【行爲無能力者】 民法に於ては行爲能力のない者を四種類とする。曰く未成年者・禁治産者・準禁治産者及び妻がそれであつて、その以外の者は皆行爲能力者である。

行爲無能力者の法律行爲は之を意思能力のある場合と然らざる場合とに分けて考へることが出來る。幼者及び禁治産者の心神喪失中の行爲に付てはその行爲が何等判斷力に基かないものであるから常に無效であるが、その他の場合は單に取消すことが出來るのみである。

しかし、民法に於けるこの行爲無能力制度は今日の如く複雜せる團體生活及び經濟組織の下に於ては再檢討の必要があるとせられる。卽ちこの制度は個人保護の上から見れば妥當であるが、一人が意思能力を欠缺したるが爲に、その行爲を無效又は取消すことになれば經濟取引の發達は阻害されるから考慮する必要があるとせられて居るのである。

（正木 亮）

公園 〔英〕 park 〔獨〕 Park 〔佛〕 parc

【發展】 公衆の保健・衞生、娯樂・休養・體育・敎化等を目的として施設公開された一定の地域。歐米の公園は十九世紀の中頃、多く王侯貴族の庭園や獵場が公開されたに始まる。我國の公園も德川中葉に起原するが、法規化されたのは明治六年一月太政官布告「人民輻輳ノ地ニシテ古來ノ勝區、名人ノ舊蹟等、是迄群衆遊覽ノ場所ヲ公園トナス」による。卽ち東西共に初期の公園は鑑賞乃至休養の爲のものであつた。それが都市の勃興に伴ひ、人口稠密なるに應じて市民に綠地と日光と清き空氣とを與へ、勞働の機械化に對して靜的休養と動的娯樂とをも與へる處となり、最近に至つては更に體育の場所となり、又アメリカ合衆國に於ては自由敎育說に基き、その自由なる大氣の下に敎授を行はんとする所謂公園學校 park-school となつて、今や市民の敎育的活動上重要な場所となつて來た。なほ災害避難・都市の美觀等の上よりも重要視されるやうになつた。一都市の公園は單なる一公園としての機能に止まらず、一切の綠地に關して組織的に考察され、全綠地はその種類・面積・個數・分布等に就て、都市獨特の事情に應じ一の有機的な公園系統 park system をなしてゐる事を理想とする。その面積の標準は一般に人口一につき五乃至十坪とされてゐる。現に歐米ではそれ以上を持つ都市さへ少くないが、我國では奈良等一、二の市以外はこの十分の一以下である。

【機能】 公園には次の如き種類がある。(一)休養公園は公園當初の意味に立つもの、ロンドンのハイドパーク Hyde Park、ベルリンのティーアガルテン Tiergarten、岡山の後樂園、東京の上野公園等、庭園の公開、名勝の指定によつて市民休養の地となつたもの。在來の我國の公園の多くは此種のものである。(二)自然公園は京都の嵐山、大阪の濱寺等の如く、郊外の森林・海濱地帶等に天然の地を求めて公園化し慰安の地としたもの。かかる企が天然の保存を主として國家が當る場合、所謂國立公園である。(三)運動公園は比較的近年の傾向に依るもので、目標を體育に置き、林泉の美よりもむしろスポーツ施設の完備を期し、我が都市でも近時漸く著手される向が多い。(四)近隣公園も我國では今後の施設に俟つもので、小規模の公園を市内に分散せしめ、地區住民への散歩や遊戲や踊り等による娯樂休養の場所とする。なほ其他に廣場や公園道路があり、運動競技場・植物園・動物園、個人に貸與する市民農園、其他社寺境内・墓地等も公園に準ずるものである。

【兒童遊園】 十四、五歲迄の兒童を對象とする小公園で利用率最も高く、都市に於ける近代公園促進運動の基をなせるものである。今日公園の兒童誘致區域の有效半徑は最大五町、普通その半が望ましいとされてゐる。蓋し人口の稠密な現代都市に於ては兒童は住家附近の路上で友達と遊ぶ場合多く、小公園に於てよき設備を持つとしても兒童の住宅より遠く離れてはその往復に時間と努力とを要し、從つて親しみを感ずる事少く自然兒童の利用率を減ずることとなる。故に兒童遊園は少數大規模のものを設くるよりも、規模は小さくとも各方面に多數散在してゐることが必要である。兒童遊園の發達はもとアメリカの都市に於て兒童の爲に砂場を造つたのに始まるが、我國では東京市が震災直後その復興計畫中先づ以て新公園設置を企てた事に始まる。今日大小の公園數百十七に達し、その中簡單ではあるがブランコ等兒童の遊戲設備の設けあるもの百七を數へる。尙此等の小公園中には小學校の運動場に隣接して設け、之が利用を圖つてゐるものも少くない。併し歐米の整備せる所謂兒童遊園に比すべきものの最初は大正十一年五月市内に於て人家稠密せる下町に設置せる淺草御藏前のもの百六十四坪を始めとし、續いて牛込水野ケ原百九十八坪、本所法恩寺二百坪の三箇所がそれで、昭和九年中右三箇所の入場者（十四歲以下の男女兒童）七十九萬人以上に達し、その利用の如何に盛であるかを如實に示してゐる。此等の遊園の設備は一樣には云へないが、多くは中央に廣場を設け、周圍に森林や灌木を周らし、一隅は砂場・滑臺等を中心に幼兒の遊び場とし、他方にはブランコ・ジャングルージム・パラレルバー等を設け、中央は廣く空けてゐ

るのが普通の形である。片隅には水呑場・花壇・國旗揚揚ポール等、稍〻大規模なものは徒渉池等を有つ。歐米の兒童遊園はドイツを始めとし、フランス・イギリス等にその整備したるものを見るが、殊にアメリカのそれは羨しいまでに普及完備してゐる。尙兒童遊園施設として注目すべき事は、アメリカの各兒童遊園には特に優良なる指導者がついてゐる事である。卽ち兒童遊園は單に物的施設のみでは一應の保健と遊戲に資するのみで、これでは未だ兒童遊園の意義を完全に發揮したものではない故に、その目的の爲に養成せる專任指導者を置き、運動遊戲の指導及び土地によつては唱歌・手工・理科等の指導までも行はしめ此等を統率するため市に遊戲指導に關する局を設置せるものが少くない。かうした積極的施設による兒童遊園の施設經營は、今後我國に於ても各都市の勃興に伴ひ痛切な問題として大いに考へねばならぬ事である。

（中田俊造）

文獻——大屋霊城「公園及運動場」（昭和五年）。「都市公論」公園號續號（昭和六年）。高村弘平「兒童園の施設と遊戲器具」（昭和十年）。*L. H. Weir*, Parks, 1928. *L. Ludwig*, Volkspark, heute und morgen, 1927.

校園 「學校園」の項を見よ。

講演會

【目的及び種類】 高等の知識を修得せしめる爲に、或は一般的理解を高め、常識や趣味を涵養する爲に、或は又時に多分に宣傳の目的の爲に、學校・集會所・公會堂等を會場として開催されるもの。

講演會は之を主催するものの側から見て、大略二種類に分けることが出來る。一つは大學若しくは一般に學校との關聯に於て行はれるもので、更に之には大學若しくは學校が自發的に行ふものと、監督官廳の依囑又は示唆によつて行はれるものとの別がある。他の一つは一般の行ふものである。前者の場合には高等教育の傳達・知識の普及を目的とし、後者の場合には主として、常識・趣味の涵養・宣傳等を目的とする。前者の場合に於ては大體連續講演の形式をとり、時には二十回以上に繼續する場合がある。

【沿革】 講演會はこれを史的に見れば、大學の行ふものが、最初に來る。卽ち、ケンブリッヂ大學の敎授ステュアート *L. Stuart* が、一八六七年、大學外部の團體の依囑を受けて講演したことにその起原をもつもので、これはやがて大學擴張講演の名に於て大いに發展するに至つた。それは當時大學教育、一般に學校教育を受ける機會のなかつた人々の多かつたことと、此の人々の必要を滿たす爲に、講演會が好個の教育機關であつたからである。大學擴張講演は各國によつて繼承されると共に、一般に講演會が有力なる教育形式であることを認めしめた。その結果、年を逐うて、各國に於て、各種の學校、特に勞働階級乃至勤勞階級の教育を取扱ふ團體が此の形式を採用して、高等の教育を受け得ない人々の教育に貢獻して來た。かくて、現今に於ては、最早講演會は學校活動の缺くべからざる要素となり、特に成人教育・社會教育の分野に於ては有力なる教育形式となつてゐる。更に轉近に於ては講演會は、その有する性質から屢〻宣傳の目的で催される。講演會は、イギリス・アメリカ・ドイツ等の國々に於ては、何れの分野に於ても、廣く行はれてゐるが、此の中大學の行ふ所を見れば、例へば、一九三二—三三年度に於て、ケンブリッヂ大學が行つた講演會數は四五にのぼり、全出席者數は四、〇五五であつた。我國に於ては大正八年以來特に發達した。それは文部省が全國の大學・直轄學校に委囑して講演會を催したことに基くのであるが、同年之を開催した校數は一五であつた。次いで九年には二〇、十年には二七、十一年には二四であつた。これは以後年々繼續され、現在では連續講演の形式で行はれてゐる。而してその目的とする所は思想善導・科學知識の普及・職業指導である。

【注意事項】 講演會を最も效果あらしめる爲には、必要に應じて活動寫眞・幻燈其の他の補助材料を用ひる事は勿論、講演に際して、その要目を書いて渡す事、講演後に質問や討論を許す事が必要であると考へられてゐる。而してこの爲の時間が設けられるのが普通である。又充分なる理解と內容とを傳へる爲には、連續講演の形式をとることが必要であり、時には他の教育形式と巧に配合することが必要である。

（阿部正直）

校外教授 〔英〕 Field lesson

【意義】 教授の一手段として兒童を學校外に引率し、自然現象或は文化現象を見聞せしめること。遠足と截然とは區別され難いが、遠足は體育的意味を濃厚に持ち且つこれに費される時間が概して長い。

【目的】 校外教授は、教室內に於ける教授のみに依つては具體的な觀念を得られず又體驗出來ない事柄に關して、補充乃至は準備を爲し、また兒童自らに發見・探究・作業せしめる機會を與へる爲に行はれる。引率し行くべき場所は郊外・動植物園・公園・社寺・遺跡・博物館及び産業交通の諸施設等である。但し最後のものに於ける如く兒童の活動の餘地の少い場合には見學と稱ばれることが多い。これらの場所に於て自然現象・自然と人間生活との交涉・人間の創造した文化・人間の活動の諸相等を親しく見聞せしめ、これによつて理科・地理・歷史等の知識を廣め且つこれを確實にし、また作文や技能科等に於ける發表能力を練ることが出來る。のみならず自然や歷史に對する感動・鄕土に對する愛著等を起さしめて情操の陶冶に資する所も多い。近年合科敎授・直觀科・鄕土科・作業科等の教育の盛になつたのにつれて、校外教授は益〻重要視せられるに至つたのである。なほまた校外教授は教師と兒童との親近さを增し、教師にとつては兒童の個性を把捉するよい機會でもある。

【實施上の注意】　實施に當つては目的に從つて計畫を確立し、教室に於ける教授と連絡せしめ、又兒童をして種々準備せしめるがよい。實施中は適宜説明を加へると共に兒童をして充分に活動せしむべきである。實施後は得たる經驗・知識を教室に於て整理し、これに關する發表を爲さしめることが大切である。

「遠足」の項參照。

（宗像誠也）

校外生活

【意義】　學校教育を受けつゝある者が學校及び家庭外の一般社會に於て營む生活。此の生活は生徒が學校及び家庭より受けた教育を父兄の監督下に自由に自律的に實現すべきもので、之によつて實社會と接觸し、實際的社會的經驗を得、學習した知識技能を具體化する。故に校外生活は生徒の實際的教養の背景をなし、學生生活の不可缺の側面である。

【社會生活と校外生活】　併し現今の社會生活、特に人口の急激な膨脹にも拘はらず、其の道德的風紀的秩序の統制が不充分な都市生活は直ちに生徒の生活に對して教育的ではない。社會的環境中に教育上惡影響を與へるものが存するのみならず、一般社會人が學生生徒の風紀に無關心であり、家庭及び學校の監督も不充分なため、學校教育の效果が全然裏切られる如き生徒の行動も屢〻見受けられる。

【校外教護事業】　然るに斯かる生活の指導は從來殆ど閑却されてゐた。此の點に鑑み最近校外生活の具案的指導を行ふ種々の施設が實施されつゝある。之を校外教護事業と云ふ。普通各小學校では少年團、通學分團等による指導を主とするが、都市に於ては各種の學校が聯盟を作り、之を包括的統一的に行はんとしてゐる。其等は教護聯盟・保導聯盟等と呼ばれる。加盟校は大部分中等學校で、小學校之に次ぎ、專門學校は極めて少い。それは最初大正十五年岡山市に設立され、昭和四年神戸・大阪等に設けられて五となり、同七年末には二三、同九年九月には六九となつて、全國主要地方には殆ど聯盟が成立してゐる。

【組織】　組織は府縣・市・市教育會が中心となるものが多いが、學校相互の聯合によるのもある。役員は學校關係者のみならず地方有識者を加へるもあり、又專任係員を置く聯盟は僅少であるが、漸次置く傾向にある。

【事業内容】　教護事業には消極的取締と積極的愛護の方面がある。前者は生徒の不良化防止・風紀取締で、日々生徒の行動・服裝・讀物・所持品等を交通機關・路上・公園・圖書館・盛り場等に於て觀察取締り、又は全組織を擧げて一定日時に合同觀察を行ふ如きである。後者は積極的に校外生活を如何にすべきかを指導するもので、史蹟巡拜・ハイキング・キャンピング等の指導、修養講習會・映畫鑑賞會・優良學生表彰・貧困學生救助等が主なもので、父兄よりの教護に關する相談も受ける。尙斯かる事業達成のため種々なる研究調査をなし、之を徹底する爲に機關紙・パンフレット等によつて父兄及び一般に參考材料を提供することもある。（松田　健）

文獻——島田牛稚「學生教護の實際的研究」（昭和七年）、「校外生活指導に關する研究」（三版昭和八年）、「校外教護事業に關する研究」（昭和九年）。

公會堂

［英］townhall［獨］öffentliche Versammlungshalle［佛］salle publique

主として公衆的目的に使用される公設集會場。歐米では多く市廳舍に附設されて、公用の會議其他の集會等に用ひられるが、我國では稍〻趣を異にして、市等の管理下にはあるが廳舍とは獨立して建てられ、專ら市民一般の會合に充てられてゐる。式典・演說・講演・演劇・音樂・映畫其他の會合に供する大集會場を主とし、他に講習會等のための中講堂・談話會等のための小集會室・展覽場・宴會場・一般食堂等を附屬せしめるものもある。近年此種施設の使用が增加するにつれ公會堂の建設が各地に行はれてゐる。大阪市中央公會堂は我國に於ける其の先驅で、大正二年に設立、其の樣式は稍〻古いが二千五百人を收容し得る。東京市日比谷公會堂は昭和四年に成り、收容人員三千、最新の設備により盛に各種の會合に利用されてゐる。他に名古屋・京都・岡山等の市公會堂が著名である。

此等市の公會堂とは別で而も之と同樣の機能を示すものに東京の日本青年館・青山會館・軍人會館、大阪の國民會館・朝日會館、橫濱の開港記念館等の準公會堂、報知講堂等の新聞社講堂、大隈會館等の公開の學校講堂、其他協會・役所・百貨店などに附設された會堂を擧げることが出來る。今日此等の會堂に於て催さるゝものは、多く社會大衆に對する講演會及び音樂・舞踊・映畫などの趣味の會で、此等は社會教育の進歩と共に今後一層教育的の考慮を要する。（中田俊造）

合科教授

［獨］Gesamtunterricht

【意義】　合科教授は分科教授 gefächerter Unterricht に對立する。分科教授は學校教育に於ける教科課程を種々の教科目に分け一定の時間を定めて教授することであるが、合科教授は之に反して、普通、教科課程の全部又は一部を綜合して教授することである。併し實際に於ては同名異實・同實異名のものであり、その本質を明確に定義することは容易でない。依つて玆では第一義的に或學年又は全學年に於ける傳統的の教科目による分科教授を一切廢棄し、その教材を全體として一の新たなる形態に統合して教授せんとするもの、第二義的に傳統的の教科目による分科教授は大體に於て之を存置し、その一部の數科目のみを或期間新たなる形態に統合して教授せんとするものを合科教授と稱することとしたい。

【我國に於ける合科教授運動】　我國に於ては明治三十年森岡常藏は高等師範學校附屬小學校の初學年に於て

始めて之を試み澤柳教授と稱した。これはヘルバルト派の統合教授に影響されたもので入學當初の短期間に於てのことであつたが、その兒童の日常生活中最も興味ある題材を捉へ、これに各教科目の教材を適宜に統合して授け、兒童の發達に伴ひて次第に分科し、適當の時期に至つて凡ての教科目を分立せしめんと試みたもので、確に分科教授以前の未分科教授であつた。この新方案はそのまゝ發達を見ずして終つたが、その後約二十年を經て大正九年奈良女子高等師範學校附屬小學校主事木下竹次は同校に於て新たなる合科教授を實施し、合科學習と稱した。これは兒童の家庭生活の未分化の狀態をそのまゝ學校生活に延長して之を指導せんとするのであつて、即ち兒童の生活中より適當の題材を選擇し、之を中心として初學年の教授を始めるのであつた。然るにその後數年實地の研究を重ぬる間に題材中心から環境中心へ、即ち兒童の生活環境を整理してその内で各自に自由なる生活によつて學習せしめることに發展した。かゝる合科學習を漸次上學年に延長して大正十四年頃には略〻この方案の形態が整つた。即ち前述の如き合科教授を第二學年まで延長して之を大合科學習と稱し、第三、四學年に於ては兒童の學習生活を幾つかに彙類してその各部に就て別々に生活單元を定めて合科學習を爲さしめ、之を中合科學習と稱し、大體研究・談話・遊戲及び作業に分化した。更に高學年に至つては教科目に分けて合科學習を爲さしめ之を小合科學習と稱した。この運動は昭和年代に入りて全國的に影響を及ぼした。同校に於てはその後研究を續け今尚第三學年迄之を實施してゐる。

奈良と相對して東京の女子高等師範學校附屬小學校に於ても大正十四年から、主事北澤種一の指導によつて同樣の運動が起り、之を全體教育と稱した。この運動は大正八年當時の主事藤井利譽によつて設けられた幼學年教育の研究委員會に始まる。その翌年よりプロジェクト・メソッドによつて、初學年の各教科目を大體文科的・理科的及び技能的に類別し、各分科毎に擔任教員を定めて教授した。依つて三分科主義と稱せられ、未だ合科教授といはるべきものではなかつた。然るに北澤種一が主事たるに及んで、大正十四年低學年教育研究部を設け作業主義に基く所謂全體教育の計畫を立て、初學年より實施し始めた。大體に於てプロジェクト・メソッドにより、兒童の生活に近き直觀的題材を選定し、之に關する事項を兒童をして計畫・實行・批判せしめる仕方であつた。奈良の合科學習が環境整理を中心として獨自學習を爲さしめるに對して、この全體教育は一定の題材を中心として一學級の兒童を同時に作業と遊戲との形式によりて共同的に學習せしめる所にその特色があつた。同校に於てもその後研究を進め今尚尋常科第一、二學年に於て實施してゐる。

以上の二つは我國に發達した合科教授の代表的のものである。この外我國に於ては、分科教授を本體として所定の教科目を授けながら、之と並んで此等の教科目の内容と直接關係ある自然的及び人文的材料を兒童生活の發展の見地より綜合して一科目として教授せんとする試みがある。その代表的のものは直觀科・鄉土科及び文化科である。此等はその方法の如何によりては第二義的の合科と見られないことはない。

併し現在我國の「小學校令」に於ては合科教授が許されてゐないから高等師範學校附屬小學校の如き特別の學校を除く外、之を特設することは出來ない。從つて國語その他の時間を割いて鄉土科・直觀科又は生活科などと稱して合科的教授を爲し實際の要求を充たしてゐるものも少くない。

【歐米に於ける合科教授運動】　合科教授運動は前述の如く之を單なる直觀教授の如きものと見るならば十六世紀末から十七世紀にかけてのラティキウスやコメニウスに遡らなければならず、また之を分科主義に立つ各教科目の統合法に過ぎないものと見るならば前世紀前半のツィラーの中心統合法にも現はれてゐる。併し分科主義に根本から反對し、全く新たなる見地から全教科を綜合して授けんとする合科教授運動は今世紀に於ける世界的な新教育運動の一面で、種々の形をとつて各國に現はれてゐる。就中アメリカに於けるプロジェクト・メソッドの一面とドイツに於ける合科教授とがその二大中心となつてゐる。而して我國の合科教授運動も直接間接に此等の影響を受けて起つたものである。

ドイツに於ける合科教授はオットーが一九〇二年に創立した家庭教師學校に起つたと云はれてゐる。彼の教育は從來の學校教育に於ける形式主義に囚はれず頗る自由で、家塾風のものであつた。小學校の兒童から高等學校に至る生徒を一校に收容し、普通の科目の教授の外に、毎週三日乃至四日の最後の一時間全校の兒童及び生徒を一堂に會し教師は傍聽者となり、彼自ら司會者として一種の座談會を催し、兒童及び生徒の任意に提出する題目に就てお互に意見を交換して共同學習を行つてゐた。後にはかゝる全校の大規模の會合の外にさらに初學年組・低學年組・中學年組及び高學年組の四組に分けて小規模の會合をも行つた。又讀み方・書き方・計算・直觀及び手工等を具案的に統合し、一科目として授けることもあつたといふ。されば新たなる合科教授運動の或形式がそこに發生したことは事實であるが、Gesamtunterricht の名稱の名づけ親はオットー自身でなく、彼の友人アルチュール・シュルツ A. Schults であつたといふ。

嚴密な意味での合科教授運動としてはじめて教育界の注意を惹いたものは、一九一三年ライプチヒ教員會の教授法部の共同研究に成る「改造小學校」Reform-Elementarklasse に關する『一、二學年の合科教授』の發表であつた。これは單なる主張でなく具案的に實驗學校と

して實施されてゐるが、小學校に於ける凡ての學年を通して分科教授を放棄せんとするものでなく、低學年に於ける分科教授に代へるに兒童の生活に最も親近なる統一的事實を中心として、之を把握し、又表現する手段として、從來各教科目別に授けたるが如き教材を有機的に統合して授けんとするもので、一種の鄉土的直觀教授を中心とせる合科教授である。

ライプチヒの教員團と相並んで徹底的合科教授の旗を揭げたものはミュンヘン及びニュルンベルヒの教員の一團である。その理論的指導者は、フランツ・ザイツ F. Zeits で、實際的指導者はウィルヘルム・アルベルト W. Albert であつた。彼等は小學校の教材及び教授法の科學化に反對し、小學校は中等學校の豫備校にあらざれば獨自の教材を獨自の教授法で取扱ふべきであるとし、理知主義に對して藝術主義を取り入れ、之を生活によつて統一せんとするのである。蓋し教授の二源泉なる科學と藝術との根柢にある生活の供給する教材の中に將來の生存に必要なるあらゆる陶冶價値即ち技術的・經濟的・知的・社會的（倫理的）・審美的・宗教的陶冶價値は眠る。而も此等の陶冶價値はあらゆる教材の中に全體として含まれるが故に凡ての教材によつて凡ての價値を陶冶することが出來る。されば、教材を特殊の價値によつて分けて、分科教授を爲すは偏狹である。眞の教授は綜合的であるべきで、それはあらゆる教材をば、一切を凌駕し、一切を支配する理念の周圍に結晶せしむることによつてこゝに「集結教授」geschlossener Unterricht の成立を見、各分科に結びつけられた教授は悉く消滅して「自由な不分科教授」freier, ungegliederter Unterricht が生れるといふのである。かくて大規模の綜合を要望し、單に低學年の教授に止まらず、小學校の全八學年を通して全教授を渾然と融合せしむる合科教授を主張してゐる。ザイツも亦かゝる合科教授は生活の內面的關聯・內的動機によつて統一さるべきことを力說して、小學校八學年の「集結教授」に對する具體的教案を試作した。これによれば、全課程を三段階に分ち、之に對する中心生活を定め、その生活によつて知能の修得さるゝ時、外面的には全教授は二方面に分れる。その一は綜合的作業によつて爲さるゝ「集合作業」で、その二はその作業より自覺的に而も自然的に分岐する技能的方面なる「分離教科」であるとして、第一、二、三學年の教科案を作成してゐる。

右の外、一教科目としての合科教授にも種々の案がある。就中有名なるものを擧ぐれば、ザイフェルトの作業科とグスターフ・クレム G. Klemm の文化科であらう。ザイフェルトの作業科は人間作業といふ見地から自然科の諸部門を包括する自然科・化學・鑛物學の一部及び實業科等を單に統一的・總括的原理からでなく、作業としてその教材の選擇及び取扱に統一を與へんとし、小學校の第五學年より第八學年に至る作業科の教科案を立ててゐる。クレムは一方鄉土を中心とする歷史教授を重視し、他方鄉土を基礎とする文化科を以て各分科の教材の統一原理として合科教授を行はんとし、兒童の鄉土に基いて小學校の中學年及び高學年に授くべき一の教科案を提案してゐる。

更に又合科教授の一種としてシュタイナーがワルドルフ・シューレで試みたやうに、每日八時より十時迄を合科教授とし、その教材の中心題目を一定の期間繼續したる後、更に適當なるものに取替へて教授の統合を圖り、其他の時間に於ては一定の連續的練習を要する外國語・手工・音樂及び體操等を授け、これを定期教授 Epochal-unterricht と稱するものがあり、又オームズ H. Ohmz の如く「不分科主導教授」ungegliederter Leitunterricht と稱し、小學校の高學年に於て每年一の「主導教科目」Leitfach を定め、之を中心に其他の教科の教材を之に統合して教授し、每年その主導教科目を取替へて、種々の生活範圍から現代文化の全貌を知らしめ、もつて「全統一的文化考察」を爲さしめんとするものもある。

ドイツに於ては一九二一年の法令にて、小學校に於ては初學年には分科を定めず、合科教授によることとなり、オーストリアのウィーン市に於ては一九二六年の法令により小學校に於ては第三學年迄合科教授としての鄉土科を設け、第四學年に於て、之を鄉土科と自然科とに分ち、更に第五學年に於て鄉土科を歷史・地理の二科、自然科を理科・博物の二科に分けることになつたが、如何なる合科教授の方案によるべきかは規定されてない。

アメリカに於けるプロジェクト・メソッド運動も亦その一面は確に合科教授運動である。元來プロジェクト・メソッドは「生活卽教育」の主張に基く教授の一方法で、教材として彼等の生活の一單元を採り來り之を自ら計畫し、工夫し考案して實行せしむることによつて所謂目的活動 purposeful activity として學習せしめんとするのであつた。然るに之が發達するに從つて、廣く教育又は教授の一般的原理として見るものもあり、又その教材としての生活單元の發展より見て獨特の教科案を提案するものもあり、更にまた一教科目としてのプロジェクト・メソッドを主張するものもある。例へば北部イリノイ師範學校のマクムリー C. A. McMurry は大規模のプロジェクト教案を提案し、又カリフォルニア州立師範學校のストクトン J. L. Stockton は小學校の一教科としてプロジェクト科を特設せんことを主張してゐる。加之、コロンビア大學の師範大學部の實驗學校なるリンカーン・スクール Lincoln School の小學部は分科教授を廢棄し、純然たる六箇年課程のプロジェクト教科案を實施してゐる。

以上の外ベルギーの首府ブラッセル市にあるドクロリーの學校も亦その小學部は純然たる合科教授であつた。

ソヴィエト聯邦の單一勞働學校の教授も兒童の生活を

中心とせる一種の合科教授であつた。尤もこれは種々の事情よりして實施の困難を感じ、その後一九三四年迄に全部之を廢止するに至つた。

【批判】　斯くの如く所謂合科教授なるものの本質を適確に把捉する事は容易でないが、之を從來の分科教授に對する單なる反動的運動とのみ見るべきでない。そこには相當の理論的根據がある。第一、所謂「兒童から」の原理に基く、卽ち(1)兒童の生活乃至鄉土の生活から出發し且つそれを通して、(2)彼等の自發的・作業的活動を尊重し、(3)明確なる思考の陶冶に先立ち、渾沌たる直觀の陶冶を重視する。第二、所謂「全體の公理」Axiom der Totalität による。卽ち兒童精神の發達の全體性を重視すると共に之に對する陶冶財としての客觀的文化の全體性を重視する。第三、理知主義の偏知的陶冶に反對し全我的體驗による全人的陶冶を重んずる。併し單に之のみにては從來の分科教授を全然廢棄して合科教授に改變すべき理由とはなり兼ねる。

然らば大體に於て分科教授を認むるとすれば、之を低學年に於てなすべきか高學年に於てなすべきか、又兩者に於てその期間を如何にすべきか、又一科目として特設するとせばその內容を如何にすべきか。更に又重要なることはその統合の中心を何に求め、且つ如何に之を發展せしめ、如何にして之に統合せしむべきか、此等の諸問題に對しては理論的解決は別としても、實際的取扱は個個の實情に基いて一々決定されなければならぬ。

抑も教授上の分科は單なる外界の事象に關する區分ではない。本來、認識の統一領域に基く、科學的且つ教育的性質を有する內面的區分である。個々の科學は思考の種々なる形式によつて生れた成果である。かゝる成果に基く兒童の發達の程度と社會的生活の要求とを顧みて教育的見地より區分したものが各分科である。されば各分科はそれ自身の構造を有し、それに特有なる考究方法・學習方法を有つ。そしてそこに夫々一分科の教材としての獨自の價値がある。依つて之を滅却すれば如何なる中心に統合さるゝも教育的價値はなくなる筈である。こゝに合科教授の越ゆべからざる限界がある。

要するに合科教授は教育の初期に於ける出發點の合科として、又教育の終期に於ける歸著點の合科とし、また特に關係ある一團の教科目の合科として教育的意義があり、更に又その主張が傳統的分科主義の陷り易き缺陷を警告せる點に於て傾聽するに足る。然れども合科には一定の限界があり、合科より分科への進展は兒童心理の發展に卽し、又社會進化の法則に從ひ、教育上不動の原則である。之と共に分科教授に於ても常に各科目の教授に於てその全一的統一を保つと同時に各分科目相互間の連絡を保ち、全教科の有機的統一を失はぬやうにすることは最も重要なることである。

（日田權一）

文獻——「茗溪會雜誌」第百七十九號（明治三十年）。「東京高等師範學校創立六十年」（昭和六年）。木下竹次「學習原論」（大正十二年）。奈良女子高等師範學校附屬小學校編「低學年合科學習指導要項」（昭和六年）。北澤種一「現代作業教育」（昭和五年）。「兒童教育」低學年教育研究號（昭和二年）。東京女子高等師範學校附屬小學校編「低學年直觀題材配當表」（昭和二年）、「修正低學年作業題材系統案」（昭和九年）。伏見猛彌「我國に於ける直觀教授・鄉土教育及合科教授」（昭和十年）。東京帝國大學教育思潮研究會編「合科教授の研究」（「教育思潮研究」第四卷第二輯、昭和五年）。山田榮「合科教授論」（「我今八大教育思潮」昭和八年）。日田權一「プロジェクトメソッドの批判」（「人格觀的教育思潮の進展」昭和三年）。山下德治「新興ロシアの教育」（昭和四年）。W. Albert, Grundlegung des Gesamtunterrichtes, 1928. B. Otto, Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr, 1925. Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr, hrsg. von Mitgliedern der Method. Abteilung des Leipziger Lehrervereins, 1928. A. Böhm, Der Gesamtunterricht u. seine Grenzen, 1931. F. Seitz, Wendung des Unterrichtes, Theoretische Grundlegung des Gesamtunterrichtes, 1926. G. Klemm, Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, Tat u. Ziel der Einheitsschule, 1921. R. Seyfert, Arbeitskunde, 1922. W. Albert, Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung, 1922. C. A. Merry, Teaching by Projects, 1920. J. L. Stockton, Project Work in Education, 1920. J. A. Stevenson, The Project Method of Teaching, 1921. The Staff of the Elementary Division of the Lincoln School of T. C. Columbia University, Curriculum Making in an Elementary School 1927. A. Hamalik, The Deeroly Class, 1924.

鄉學　ガウガク

【意義】　江戸時代の學校の一種。また鄉學校とも鄉校とも呼び、明治の初期には、所によつて義校とも稱した。鄉學の中には、性質の全く相異つた二種のものが混在してゐる。一は藩侯の支族又は家老などの采地に建てられた陪臣學問所、乃至は邊陬の地に散在してゐる藩士のために設けた文武稽古所などである。この意味での鄉學は、「小さき藩黌」であり、藩黌の延長である。他は領內各地の庶民を敎化し敎育するために、藩主又は領主が設立したり、設立を補助したり、設立を嘉納したりしたものである。設立の主體が藩主・領主であつても、民間の有志であつても、鄉學の保護と監督とは藩自ら之に當るを常とした。かゝる意味での鄉學は、藩主・領主の保護・監督を受ける點に於て藩黌とその性質を同じうし、庶民敎化を目指し、庶民の經濟的支持によつて經營されてゐた限りに於て寺子屋とその立場を一にしてゐた。從つてその敎育機關としての地位は、藩黌と寺子屋との中

間にあつたと見ることが出來る。

【藩營の延長としての鄉學】　地方在住の藩士や支族・家老の陪臣を教育するための鄉學は、小型な藩營であつて文武二道の教場であつた。かうした意味での鄉學は、大藩であつて大支族や大家老を有してゐた所、又は領内交通不便にして藩士を各所に駐屯せしめてゐた所、要害の地を藩の首都以外に有してゐた藩、重要な飛領地を持つてゐた所などに多く見出される。『日本教育史資料』について、調べて見ると、關東・中部・近畿の諸地方には武士教育機關としての、かうした鄉學は極めて少い。土浦藩の柔漢館を除いては關東八州には殆ど見當らない。中部地方には名古屋藩に時習館・菁莪館・教諭館の三校があり、福井藩に立教館があつたのみである。近畿地方にあつては、桑名藩がその飛領地越後柏崎詰の藩士のために柏崎學校を營み、津藩がその曾ての本據であり今の出城である伊賀上野に崇廣堂を持つてゐた外は、和歌山藩が伊勢松坂に學習館を設けてゐたのみである。尤もこの藩の家老で、明治に入つて田邊藩を分立した安藤氏によつて安政年間に修道館が設立せられたし、新宮藩主に取立てられた水野氏によつて文化年間から漢學所（後の育英堂）が經營せられてゐた。共に鄉學と見做すべきであらう。

關東・中部・近畿に比して、奥羽・中國・四國・九州の諸地方にはこゝに關説してゐる意味での鄉學が、比較的多く設けられてゐた。奥羽地方で鄉學を有してゐたものに、會津・仙臺・盛岡・秋田・上ノ山の五藩があつて、鄉學四十一校を數へることが出來る。この内、地勢や藩士駐屯の關係から藩自らが施設したものが三十七校の多きに上り、家老がその采邑に設けたのが四校であつた。中國地方では、岡山・備中松山・廣島・萩の四藩に亙つて二十三の鄉學を見ることが出來る。この地方では奥羽地方と異つて、家老の采邑に作られたものが十四校、藩士設立のものが八校であつて、藩設立のものは一校に過ぎない。同じく鄉學であるが、設立者がかくも異つてゐるのは設立動機を同じくしないことを示してゐる。四國地方にあつては、徳島・高知の二藩に於て十一校を算するが、その七校までは藩直轄の鄉學である。九州地方では、日出・佐賀・蓮池・平戸・五島・熊本・鹿兒島・對馬府中などの八藩に亙りて、二十五校の設立を見た。内で十五校が家老采邑の鄉學であり、殘る十校が藩直營のものであつた。

【庶民教育機關としての鄉學】　(一)起原　一般成人の教化を目標とし兼ねて領内子弟の教育を施すための鄉學は、その先驅を江戸時代に於て求めると池田光政が設立した百二十三の手習所に遡ることが出來る。時は寛文八年五月（1668）のことであつた。尋いで享保二年（1717）になると、民間有志者の手に成つた含翠堂が、攝津國原野鄉に立てられた。同じき八年十一月には幕府援助の下に江戸に會輔堂が設けられ、翌九年十月には大阪に懐德堂が營まれた。併し一般庶民の子弟のために、廣く各地に鄉學が設けられるやうな社會情勢を馴致したのは寛政以後のことである。寛政三年十月（1791）、時の老中松平定信が服部善藏を助けて興した麹町教授所を以て、近代的意味に於ける鄉學の先例と見ることが至當であらう。

(二)普及　鄉學は僉りに屋*敷教諭所を兼ねてゐたから、兩者を峻別して普及の跡を辿ることは困難である。麹町教授所に次いで幕府領内に設けたものでは、早*川正紀の肝煎で美作久世の代官所陣屋元に作られた典學館があり、同人によつて備中笠岡に設けられた敬業館がある。前者は寛政七年九月の起工にかゝり、後者は同九年十一月の竣工開講に成つた物である。越えて享和元年（1801）に、武藏久喜の陣屋下にも正紀の手によつて遷善館が建營せられた。稍*下つて文化二年（1805）になると大和五條に於て、代官池田但季の手によつて主善館が作られ、文政七年（1824）には甲斐石和に代官山*本大膳の發起で由學館が出來た。續いて天保六年（1835）には甲斐西野に西野鄉學校、天保十三年には甲斐谷村に興讓館が出來た。丁度この頃、備中倉敷にも代官古*橋氏の盡力によつて倉敷明倫館が設立せられた。諸侯の建營にかゝる鄉學で、最も早く出來たのは、恐らく松平定信によつて設けられた白河藩のものであらう。寛政十一年五月に、白河城下と須賀川とに各一鄉學所一校づつを置いたもので、一般成人の教諭と庶民の子弟に對して讀書・習字・算術の三科を授くることを目的とした。次いで水戸藩に設けられた延*方學校、佐賀藩の上田學舍・筑原學舍、伊勢崎藩の五惇堂以下の五校が、何れも文化年間に建立せられて、この頃から鄉學隆盛の狀態を馴致した。今、鄉學普及の趨勢を數字にして示すと次の通りである。

開設年代	開設數	開設年代	開設數	開設年代	開設數
寛文	一	享和	二	嘉永	一三
天和	一	文化	九	安政	六
享保	二	文政	一	文久	五
寛政	五	天保	一三	慶應	九

開設年代	開設數
不明	一一
明治	五〇〇
合計	五七八

この表に見えてゐる明治時代の五百校は概數を示したものであり、江戸時代の七十八校は『日本教育史資料』所載のものに三校を追補したものである。何れも當年の實數よりも遙に少い數字たるを免れない。

【鄉學教育の目的・内容・方法】　(一)目的　寛政十一年五月六日附の町觸れによつて、白河鄉學所設置の趣意を見ると次の如くである。「凡そ人は孝順を本として、人々親族の敬愛より自然の和親に至り、風俗も自ら厚く利欲をも貪らず家業にも怠らずして、各分内に安じ候を本意といたす事に候。尤も右之樣の儀は、人々辨へ居候事に候得共、併教の本來無之候而は一己の智惠のみにて、間々道理にたがへ候儀も有之事に付、此度御城下に

於て御發基被成下候。必竟は當前人々の爲のみにも無之、子孫の者も惡敷風俗に流れず、專孝順にして家業をも永く傳へ候樣にとの　思召を以被仰出候事に候へば、難有奉存、重立候者共は勿論、末々の者迄も、厚く申合候而鄕學所の教述締いたし候樣心得可申候。」かうした白河鄕學所の趣意は、やがて鄕學の凡てに通ずる趣意でもあつた。

(二)內容　鄕學に於ける教育の內容は、一般に簡單なものであつた。白河鄕學所の教育內容を『仁政錄』に於て眺めて見ると、「五人扶持被下讀書並手跡指南被仰付候事　白川中町　泰三郎」、「算術師範被仰付、鄕學所え罷出候　御城內番組　廣田領助」、「須賀川鄕學所讀書指南　須賀川鄕士　相樂七郎右衞門」、の如き記事があり、讀み・書き・算術の三科を教へたことが分る。その三科の內容を萩藩の鄕學、故學堂(享和元年創立)に求めると右表の如くであつて、一斑を推知する有力な實例を示してゐる。

教科	下等	中等	上等
讀書科	實語教・童子教・孝經	四書	五經・經史・作文・詩文
習字科	以呂波・假名・日用字類	日用字類・日上書類	
算術科	加法・減法	乘法・除法	四則雜題・度量衡等

【鄕學と小學校との關係】　鄕學は一種獨特な使命と型式とを持つた江戶時代末期の學校であつたが、他の教育機關との關係は親密でもあり、複雜でもあつた。藩營との關係を言へば、福井藩の場合の如く直接藩營の監督下に置かれたものもあれば、白河藩の鄕學所の如く水戶藩延方學校の如く藩營の教授が月に幾回か、日を極めて講釋に出向いたものもあつた。鄕學と寺子屋との關係も亦、決して淺いものではなかつた。先づ第一にその教科內容が或部分では互に一致してゐた。習字・算術の如きはその例である。唯々讀書に於て、寺子屋よりも稍〻高くして藩營の初步的課程へ繫がるほどになつてゐた點に差異を見るのみであつた。次に萩藩の明倫舍、田邊藩の南部鄕校の如く、寺子屋を引立てて鄕學に仕組直したものも少くない。私塾を昇格させて鄕學としたものも、延岡藩の鄕學校など若干の實例がある。分けても注目に値することは*小學校との關係である。年代が新しくなるにつれて、鄕學の經營は、藩主直營からも離れ、民間二、三の有志に維持される傾向も失つて、村立・組合立のものが激增して行つた。この傾向こそは公立小學校觀念の發生と生育とを示すものである。この土臺の上にこそ、明治維新後の小學校が發足したのである。事實、幕末期から明治初年にかけて出來た鄕學の多くは、明治五、六年に至つて殆ど皆公立小學校に移つて行つたものである。

(石川　謙)

文獻——石川謙「日本庶民教育史」(昭和四年)、「近世社會教育史の研究」(昭和九年)。

公學費

【意義】　道府縣・市・町村、其他之に準ずる地方團體が教育學事の爲に支出した經費を意味する。從つて、公學費はこれらの地方團體が如何なる學校を經營し、また如何なる教育活動をなすかに密接に關係する。我國では、諸種の學校令に於て、地方團體に對して特定の學校の設置を命じ、又特定の學校を設置し得る旨を規定してゐる。卽ち道府縣は師範學校・中*學校・高*等女學校・盲*學校・聾*唖學校を設置せねばならぬし、又青年學校・實業學校・專門學校・高*等學校及び大*學を設置することが出來る。市町村は*尋常小學校設置の義務を有し、幼稚園・高等小學校・青年學校を設置し得る外、一定の條件の下に、中學校・高等女學校・實業學校をも設置することが出來る。特に市に於ては以上の外、專門學校・大學を設置することが出來る。公學費の大部分は以上の諸學校に要する經費であるが、地方團體の行ふ講*習會・講*演會・展*覽會、其他の社會教育施設に要する經費も、その一部をなす。

【公學費の增加】　我國に於ける公學費の增加は、第一表に示す通りである。明治六年に於ける公學費總額は

第一表　公學費總額の增減

年度	公學費總額	每五年の增減百分比	明治六年を基準とする增加百分比
明治六年	一、三六〇、一二五圓		一〇〇・〇〇
同十一年	五、九六八、九五四	三三九・三三	三三九・三三
同十六年	一〇、四三五、三六八	一八三・八〇	六九六・八〇
同二十一年	八、一四四、九一八	七五・六六	四五〇・四六
同二十六年	一〇、六五一、一六五	一三〇・八四	六八〇・六六
同三十一年	三一、三五五、四五六	三二二・四二	一、九四九・四〇
同三十六年	四四、四九九、五六八	一四二・四九	二、八九九・五九
同四十一年	五七、九六四、九七〇	一二九・三二	四、二五五・六六
大正二年	七一、三四二、三七〇	一二三・一〇	五、二三四・一六
同七年	一二九、六二五、三七〇	一八二・六六	八、一四四・六六
同十二年	二三五、二〇四、一二〇	一八二・一三	一三、九六八・三六
昭和三年	二四一、四三一、九二一	一〇三・六六	一四、八一四・一六
同八年	二四五、八六八、二〇〇	一〇一・六〇	一四、八四四・一六

一、五七〇、一七九圓に過ぎなかつたが、昭和八年度に於ては四〇五、三二八、三五〇圓にのぼり、實に二五八倍の增加を示してゐる。その間、明治十七年から二十六年に至る間、一時公學費の減少を見たが、その後再び急速に增加し、昭和三年度に於て增加の頂點に達してゐる。同年度に於ける公學費總額は四七一、三二一、九五一圓であつて、明治六年に比して、實に三〇〇倍の增加である。

この間に於て、府縣・郡・市・町村の公學費が如何に增加し、又各〻如何なる割合を占めてゐるかは、興味ある問題であるが、『日本帝國文部省年報』に依つては、明治二十八年度以前に遡つて之を明かにすることが出來ない。明治二十八年度以後に於ける以上の關係は、第二

表及び第三表に示す通りである。

第二表によると、地方團體の公學費中、最も著るしい增加をなしたものは、郡公學費である。大正十一年度に於て、一六、三四四、二二四圓に達し、明治二十八年度に比して二八九倍の增加を示し、公學費總額中に於て次第にその重要性を示して來たが、郡制廢止の結果、其後はこの費目を見ることが出來ない。郡に次いで急速の增加をなしたものは市公學費（八二倍餘）、之に次ぐものは府縣公學費（五三倍）、最も增加の割合の少いものは町村公學費（二一倍餘）である。この增加の割合に於ける差は府縣・市・町村に於ける公學費が公學費總額に於ける地位の變化を物語るものである。第三表によると、府縣公學費及び市公學費は明治二十八年度に於てそれぞれ公學費總額の一五%及び一〇%を占むるに過ぎなかつたが、昭和八年度に於ては何れも二五%を占めてゐる。之に反して、町村公學費は明治二十八年度に於て公學費總額の七五%を占めてゐたが、昭和八年度に於ては五〇%を占むるに至つた。これは町村に比して、府縣及び市の教育活動が遙か急速に擴大されて來たことを示すものである。

第二表　地方團體別公學費の增加

年度	府縣公學費	同上增加百分比	郡公學費	同上增加百分比	市公學費	同上增加百分比	町村公學費	同上增加百分比
明治二十八年	一、八五五、八四四	100·00	三六、四二一	100·00	一、一四二、八三四	100·00	九、四四一、一四四	100·00
同　三十三年	八、九六五、三三一	四八二·六六	四四五、〇三五	一、二一八·一一	四、三四五、六五六	四〇二·六一	三、八九九、四三三	三六八·六八
同　三十八年	九、三六五、七六〇	五〇四·三四	六六六、〇六〇	一、八四四·八一	四、七四三、七七九	四一六·七七	三、六七四、〇四三	三九七·三七
同　四十三年	一四、〇四〇、〇六〇	七五五·四三	一、八四四、〇三五	三、三九四·四四	一〇、八四四、三四四	九五〇·三五	四、七〇〇、〇三三	五〇·〇八
大正　四年	一四、三三一、三三三	七七一·三八	三、六九四、四三五	八、四四六·八四	一一、五四四、〇三三	一、〇一五·四五	五、一三四、六四〇	五四五·四四
同　九年	三五、四四四、四四四	一、九一四·三九	一〇、四四四、四四四	二七、三四四·四四	一四、四四四、四四四	一、二六四·四四	一〇、四四四、四四四	一、一二六·四四
同　十四年	三六、〇四四、一四〇	一、九四一·六四	一〇、四四四、四四四	二七、三四四·四四	二八、四四四、四四四	二、四九四·四四	一四、四四四、四四四	一、五一六·四四
昭和　五年	二二、三六八、九四四	一、一九四·四四	一〇、四四四、四四四	二七、三四四·四四	二八、四四四、四四四	二、四九四·四四	一四、四四四、四四四	一、五一六·四四
同　八年	一〇〇、一〇六、一二九	五、三八·九三	一〇、四四四、四四四	二七、三四四·四四	二八、四四四、四四四	二、四九四·四四	一四、四四四、四四四	一、五一六·四四

備考　市町村學校組合に於ける公學費は市公學費中に算入してある。

第三表　公學費總額に對する地方團體別公學費

年度	公學費總額	府縣公學費	公學費總額に對する割合	郡公學費	公學費總額に對する割合	市公學費	公學費總額に對する割合	町村公學費	公學費總額に對する割合
明治二十八年	二、三五六、〇四四	一、八五五、八四四	七九·四	三六、四二一	一·五	一、一四二、八三四	四八·六	九、四四一、一四四	四〇·七
同　三十三年	一〇、四四四、四四四	八、九六五、三三一	八五·九	四四五、〇三五	四·二	四、三四五、六五六	四一·四	三、八九九、四三三	三七·三
同　三十八年	一二、四四四、四四四	九、三六五、七六〇	七四·九	六六六、〇六〇	五·三	四、七四三、七七九	三八·〇	三、六七四、〇四三	二九·八
同　四十三年	二七、四四四、四四四	一四、〇四〇、〇六〇	五一·九	一、八四四、〇三五	六·七	一〇、八四四、三四四	三九·四	四、七〇〇、〇三三	一七·〇
大正　四年	四〇、四四四、四四四	一四、三三一、三三三	三五·八	三、六九四、四三五	九·二	一一、五四四、〇三三	二八·八	五、一三四、六四〇	一二·八
同　九年	五六、四四四、四四四	三五、四四四、四四四	六二·九	八、四四六、八四四	一五·〇	一四、四四四、四四四	二五·〇	一〇、四四四、四四四	一八·五
同　十四年	五六、〇四四、一四〇	三六、〇四四、一四〇	六四·三	一〇、四四四、四四四	一七·九	二八、四四四、四四四	五〇·〇	一四、四四四、四四四	二五·〇
昭和　五年	五六、四四四、四四四	二二、三六八、九四四	三九·九	一〇、四四四、四四四	一七·九	二八、四四四、四四四	五〇·〇	一四、四四四、四四四	二五·〇
同　八年	一〇〇、一〇六、一二九	一〇〇、一〇六、一二九	一〇〇·〇	一〇、四四四、四四四	一〇·〇	二八、四四四、四四四	二八·〇	一四、四四四、四四四	一四·〇

【公學費と地方團體の歲出】　昭和八年度に於ては、道府縣歲出總額七一七、四六五、七四〇圓中、公學費は一〇〇、一〇六、一二九圓、市歲出總額一、二七〇、三七九、〇九〇圓中、公學費は一〇二、四〇五、八五一圓、町村歲出總額五四七、〇五九、七五二圓中、公學費は二〇二、八一六、三七〇圓である。歲出總額に對する公學費の割合は、道府縣に於て一四%、市に於て八%、町村に於て三七%である。從つて、公學費は町村に於て最も重大の問題であることが明白である。第四表は最近十年間に於ける地方團體の歲出總額と公學費の關係を示したものである。その一般的傾向は、各地方團體共に、歲出總額に對する公學費の割合が次第に低下してゐることである。これは教育費以外の費目の合計が、教育費よりも一層急速に增加した結果である。從つて、教育費のみが地方團體の負擔を重からしむるとする見解は、最近に於ては正當ではない。

【公學費と公學收入】　公學費支辨のために要する歲入の一部を形成するものに、公學に屬する收入がある。公學收入は授業料・保育料・閱覽料・寄附金・基本財產及び其他の資金より生ずる收入・道府縣費補助・國庫補助及び負擔金・雜收入等である。公學費から公學收入を差引いた殘額が、地方團體が稅收入、借入金若しくは公債に依つて、直接支辨せねばならぬ金額である。第五表は最近十年間に於ける公學費と公學收入との關係を示したものである。この十年間に於ける一般的傾向は、公學費に對する公學收入の割合が次第に增加を示したことである。大正十三年度に於ては、公學費百圓について公學

第四表　歳出總額と公學費

年度	道府縣 歳出總額	道府縣 公學費	道府縣 歳出總額に對する割合	市 歳出總額	市 公學費	市 歳出總額に對する割合	町村 歳出總額	町村 公學費	町村 歳出總額に對する割合
大正十三年	一一四、六二〇、六八一	九、七四四、七四五	八・五	四六、〇四八、三四〇	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　十四年	一一四、九六〇、六三三	九、九四四、一四一	八・六	四六、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
昭和　元年	一一四、九六〇、六三三	一〇、一四一、八四一	八・八	四六、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　二年	一一七、八四〇、〇四八	一〇、四一八、八四一	八・九	四八、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　三年	一一七、八四〇、〇四八	一〇、四一八、八四一	八・九	四八、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　四年	一二四、四四一、二五八	一一、一四一、八四一	八・九	五一、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　五年	一二七、一四一、八四八	一一、一四一、八四一	八・九	五一、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　六年	一二七、一四一、八四八	一一、一四一、八四一	八・九	五一、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　七年	一二七、一四一、八四八	一一、一四一、八四一	八・九	五一、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六
同　八年	一二七、一四一、八四八	一一、一四一、八四一	八・九	五一、一四一、四八一	四、一四一、〇四五	八・九	一四二、六四六、六四八	一二、三六六、一四八	八・六

備考　市町村學校組合の教育費は市公學費中に算入。

第五表　公學費と公學收入

年度	公學費	公學收入	公學費百圓につき公學收入
大正十三年	三四、一四一、〇四五圓	九、七四四、七四五圓	二八・五圓
同　十四年	三四、一四一、〇四五	九、九四四、一四一	二九・一
昭和　元年	三四、一四一、〇四五	一〇、一四一、八四一	二九・五
同　二年	三四、一四一、〇四五	一〇、四一八、八四一	三〇・六
同　三年	三四、一四一、〇四五	一〇、四一八、八四一	三〇・六
同　四年	三四、一四一、〇四五	一一、一四一、八四一	三二・四
同　五年	三四、一四一、〇四五	一一、一四一、八四一	三二・四
同　六年	三四、一四一、〇四五	一一、一四一、八四一	三二・四
同　七年	三四、一四一、〇四五	一一、一四一、八四一	三二・四
同　八年	三四、一四一、〇四五	一一、一四一、八四一	三二・四

收入二十四圓三十八錢であつたが、昭和八年度に於ては三十九圓九十三錢である。從つて、この期間に於ける公學費の增加（八・六〇%）に比して、公學收入の增加（七七・八四%）の遙に大なることを示すものである。

第六表及び第七表は地方團體別及び學校別に公學費と公學收入との關係を示したものである。之に依ると、公學收入は、町村公學費財源の二分の一强、道府縣公學費財源の三分の一强、市公學費財源の四分の一を占めてゐる。

第六表　地方團體別公學費及び公學收入（昭和八年度）

	公學費	公學收入	公學費百圓につき公學收入
道府縣	一〇〇、一〇五、一三四圓	三四、一四一、〇四五圓	三四・一圓
市	一〇一、四五五、八四一	一一、一四一、八四一	一一・一
町村	三五、八六五、五四〇	九、六四三、三五六	二六・八
總計	二三七、三八六、五四五	五四、九二六、二四二	二三・一

第七表　學校別公學費及び公學收入（昭和八年度）

	公學費	公學收入	公學費百圓につき公學收入
小學校	二三〇、九六一、五四五圓	二一〇、九三一、四三三圓	九一・三圓
師範學校	九、三四一、五四六	四、一〇四、四五六	四四・九
中學校	三一、〇六一、四四〇	一四、四七七、三三一	四五・九
高等女學校	一八、五四三、三五六	三一、〇六一、一六六	六一・三
高等學校	五三一、三四四	三四、八三一	四四・七
大學	三、四二一、四三二	一、一四〇、九三二	三三・九
專門學校	一四、一四六、六四八	六、一四一、四八一	四三・六
實業學校	三六、一四六、六四八	一四、一四一、八四一	三九・一
實業補習學校教員養成所	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
盲學校	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
聾啞學校	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
各種學校	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
青年訓練所	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
幼稚園	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
圖書館	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
其他	一四、一四一、八四一	六、一四一、四八一	四二・八
總計	四四、一四一、〇四五	一四、一四一、八四一	三二・四

【教育費負擔の均等】　教育の機會均等の見地からみて、教育費負擔の均等を得ることは、公學費に關する最も重要な問題の一つである。昭和六年度に於ける市町村立小學校在籍兒童一人當經費は第八表に示す如く、その全國平均は二十二圓七十八錢、その中間値は二十圓六十六錢である。又その最高は京都府の四十六圓三十二錢であり、最低は福島縣の十六圓四十四錢であつて、兩者の差は二十九圓八十八錢である。之に依つて、等しく小學校兒童一人を教育する爲に支出する金額が地方團體相互間に於て如何に大なる差があるかが明かになる。併し乍ら、以上の數字は市町村が直接教育の爲に支出する金額を示すものではない。市町村には市町村立小學校に屬する收入がある。從つて、市町村立小學校費の中から、市町村立小學校に屬する收入を差引いた殘額が、市町村の直接の負擔となる。卽ち第八表の收入不足額一人當が、小學校費中の市町村負擔額を示すものである。第八表の收入不足額一人當全國平均は十三圓十九錢、中間値は十一圓三錢である。又その最高は京都府の三十四圓二十一

幼稚園等に於ては、公學收入が公學費の財源として重要な役割を演じてゐることが明白である。特に中學校・高等女學校・大學においては、公學收入に依つて公學費の半ば以上が支辨されてゐる。

第八表　小學校公學費及び公學敎入（昭和六年度）

道府縣	市町村立小學校數	市町村立小學校に關する敎入	同上收入不足額（市町村負擔）	在籍兒童數	公學費一人當	市町村負擔額一人當
北海道	一、四九二、〇〇	一、二八二、〇〇	一、二三〇、〇〇	一、一四〇、〇〇	一二、〇〇	一一、〇〇
青森	三、〇四〇、〇八	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
岩手	三、九三三、五六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
宮城	一、三三二、六一	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
秋田	二、五五二、〇五	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
山形	二、五九九、九九	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
福島	四、四五九、一五六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
茨城	四、三四七、四〇	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
栃木	二、九六八、八一	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
群馬	二、六三八、八三	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
埼玉	三、四四四、〇五	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
千葉	三、四四四、〇五	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
東京	三、七六二、三五	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
神奈川	三、四四四、〇五	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
新潟	七、一五四、五六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
富山	一、〇三五、九三	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
石川	一、五六八、四四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
福井	一、四四〇、〇三	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
山梨	一、二五〇、四四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
長野	六、四〇五、〇六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
岐阜	三、四三二、五六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
靜岡	六、〇〇二、八五六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
愛知	八、九六一、四四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
三重	一、〇四一、〇六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
滋賀	二、〇五六、〇四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
京都	九、〇五八、〇四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
大阪	三、〇五八、〇四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
兵庫	二、九三三、〇四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
奈良	三、三四五、四四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
和歌山	三、三四五、四四	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
鳥取	一、四三二、〇六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
島根	二、四四二、八三	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
岡山	四、二五、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
廣島	六、四七、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
山口	三、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
德島	二、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
香川	二、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
愛媛	四、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
高知	二、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
福岡	八、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
佐賀	二、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
長崎	四、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
熊本	四、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
大分	二、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
宮崎	二、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
鹿兒島	五、四四、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
沖繩	一、六六、九六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一
總計	三四、六三、〇六	一、三四九、九三	一、三〇〇、九三	一、一四〇、〇〇	一一、九三	一一、四一

は、意味のないことである。

然らば、各府縣に於ける市町村立小學校費中市町村負擔額は、その資力に照して、如何なる關係にあるか、それを示したものが第十表である。直接國稅百圓につき市町村負擔額の全國平均は六十四圓九十四錢、中間値は八十八圓七十七錢である。又その最高は沖繩縣の二百八十四圓九十四錢、最低は東京府の二十七圓二十二錢である。之に依つて、市町村立小學校費の負擔に於て、道府縣間に如何なる不平等が存するかが明白になる。東京府の市町村に於ては、平均して、直接國稅調定濟額百圓につき僅に二十七圓二十二錢の稅收入と小學校に屬する敎入とを以て、在籍兒童一人當三十二圓三十五錢の敎育費を支辨し得るに拘はらず、沖繩縣に於ける市町村は直接國稅調定濟額百圓につき二百八十四圓九十四錢といふ高率の稅收入と小學校に屬する敎入とを以てしても、僅に在籍兒童一人當十八圓九十七錢の敎育費を支辨し得るに過ぎない。又在籍兒童一人當小學校費が等しく二十一圓三十七錢である神奈川・靜岡の二縣についてみても、靜岡縣が直接國稅調定濟額百圓につき百十二圓八十三錢の稅收入を必要とするに對して、神奈川縣は僅に五十二圓四十四錢を要するに過ぎない。

以上の事實をみると、小學校の設置及び維持を市町村に委ねて置く場合は、負擔の均等を保證し得ざるのみならず、特定の府縣に於ける市町村の非常な努力を以てしても、なほ敎育の機會均等を望み得ざることが明かである。玆に敎育費の全額國庫負擔若しくは國庫負擔金の分配法が問題となるのである。敎育費負擔の均等を得る方策に就ては、「敎育の機會均等」の項參照。

錢、最低は福島縣の七圓十三錢である。之に依ると、京都府の市町村は、平均して、福島縣の市町村の五倍に近い小學校費を負擔してゐることになる。併しながら、それは直に府縣相互間に於ける負擔の輕重を示すものではない。負擔の輕重は兒童の背後にある資力に照して始めて決定される。第九表は直接國稅調定濟額學齡兒童一人平均額を示したものであるが、その全國平均は二十圓十五錢、中間値は十一圓九十五錢である。その最高は東京府の八十圓五十四錢、最低は沖繩縣の二圓七十四錢である。直接國稅調定濟額を以て資力を示す指數とする時は、東京府の市町村は、平均して、沖繩縣の市町村の二十九倍餘の資力をもつことになる。この資力の不平等を顧みないで、公學費の一人平均額を以て負擔の輕重を論ずること

第九表　直接國稅調定濟額學齡兒童一人當（昭和六年度）

道府縣	直接國稅調定濟額	就學の始期に達したる者一人當
北海道	四一〇・〇一	一〇・四一
青森	一二五・六三	八・三一
岩手	一二〇・八四	一〇・三一
宮城	一二六・六八	九・九六
秋田	一二四・四〇	一〇・四一
山形	一二四・三五	一一・二一
福島	一二〇・八四	九・三九
茨城	一二五・一四	一〇・〇四
栃木	一二六・九六	一一・九六
群馬	一二四・四四	一〇・三一
埼玉	一二一・八一	一〇・〇四
千葉	一二四・一四	一〇・四一
東京	一四六・九五	一四・八〇
神奈川	一三六・六六	一三・四一
新潟	一二四・九一	一二・八一
富山	一二四・三六	一二・四一
石川	一二六・六四	一二・四一
福井	一二五・四四	一二・八四
山梨	一二〇・四〇	一一・四一
長野	一二六・三五	一二・四一
岐阜	一二〇・四四	一一・〇一
静岡	一三三・四六	一四・四四
愛知	一三〇・四四	一三・四四
三重	一二四・四四	一二・四一
滋賀	一二四・三四	一二・四一
京都	一二六・六四	一三・一六
大阪	一四一・六四	一四・四四
兵庫	一三五・六四	一三・四一
奈良	一二〇・四四	一二・〇一
和歌山	一二四・四四	一二・五一

鳥取	一二六・六四	一二・四一
島根	一二三・六四	一二・四一
岡山	一二七・四〇	一二・三一
廣島	一三〇・一二	一三・〇一
山口	一二四・六四	一二・四一
德島	一二〇・一四	一二・〇一
香川	一二四・六四	一二・四一
愛媛	一二四・一四	一二・四一
高知	一二四・〇四	一二・四一
福岡	一二六・六四	一二・四一
佐賀	一二六・一四	一二・四一
長崎	一二〇・六四	一二・〇一
熊本	一二三・一四	一二・三一
大分	一二三・六四	一二・三一
宮崎	一二六・〇四	一二・四一
鹿兒島	一二六・四四	一二・四一
沖縄	一二七・一四	一二・四一
總計	一二六・四六	一二・四一

第十表　資力と教育費負擔の關係（昭和六年度）

道府縣	直接國稅調定濟額	小學校費市町村費	直接國稅調定濟額百圓につき小學校費市町村費擔額
北海道	四一〇・〇一	一四五・四四	一〇・四一
青森	一二五・六三	一二四・四四	一〇・三一
岩手	一二〇・八四	一二四・四四	一一・二一
宮城	一二六・六八	一三〇・四四	一〇・三一
秋田	一二四・四〇	一二四・四四	一〇・四一
山形	一二四・三五	一二四・四四	一〇・四一
福島	一二〇・八四	一二四・四四	一〇・三一
茨城	一二五・一四	一二四・四四	一〇・四一
栃木	一二六・九六	一二四・四四	一〇・四一
群馬	一二四・四四	一二四・四四	一〇・三一
埼玉	一二一・八一	一二四・四四	一〇・〇四

千葉	一二四・一四	一二四・四四	一〇・四一
東京	一四六・九五	一四四・四四	一〇・〇四
神奈川	一三六・六六	一三四・四四	九・八四
新潟	一二四・九一	一二四・四四	一〇・〇四
富山	一二四・三六	一二四・四四	一〇・〇四
石川	一二六・六四	一二四・四四	一〇・〇四
福井	一二五・四四	一二四・四四	一〇・〇四
山梨	一二〇・四〇	一二四・四四	一〇・三一
長野	一二六・三五	一二四・四四	一〇・〇四
岐阜	一二〇・四四	一二四・四四	一〇・三一
静岡	一三三・四六	一三四・四四	一〇・〇四
愛知	一三〇・四四	一三四・四四	一〇・〇四
三重	一二四・四四	一二四・四四	一〇・〇四
滋賀	一二四・三四	一二四・四四	一〇・〇四
京都	一二六・六四	一二四・四四	一〇・〇四
大阪	一四一・六四	一四四・四四	一〇・二四
兵庫	一三五・六四	一三四・四四	一〇・〇四
奈良	一二〇・四四	一二四・四四	一〇・三一
和歌山	一二四・四四	一二四・四四	一〇・〇四

鳥取	一二六・六四	一二四・四四	一〇・〇四
島根	一二三・六四	一二四・四四	一〇・〇四
岡山	一二七・四〇	一二四・四四	一〇・〇四
廣島	一三〇・一二	一三四・四四	一〇・〇四
山口	一二四・六四	一二四・四四	一〇・〇四
德島	一二〇・一四	一二四・四四	一〇・三一
香川	一二四・六四	一二四・四四	一〇・〇四
愛媛	一二四・一四	一二四・四四	一〇・〇四
高知	一二四・〇四	一二四・四四	一〇・〇四
福岡	一二六・六四	一二四・四四	一〇・〇四
佐賀	一二六・一四	一二四・四四	一〇・〇四
長崎	一二〇・六四	一二四・四四	一〇・三一
熊本	一二三・一四	一二四・四四	一〇・〇四
大分	一二三・六四	一二四・四四	一〇・〇四

宮崎	一、三五一、九四〇	一、二八一、〇四一	一〇一、八三三
鹿兒島	一、九七二、四六〇	二、八三二、〇四六	二四一、七九二
沖縄	三四二、三三〇	三六八、八一〇	三〇、八四〇
總計	三五、四二九、三四八	二三、九二〇、三九五	六四、八四三

「教育の機會均等」・「教育費國庫負擔」・「教育財政」の項參照。

（阿部重孝）

文獻——「日本帝國文部省年報」（毎年刊行）。「文部統計摘要」（毎年刊行）。文部省普通學務局「地方教育財政一班」（毎年刊行）。外國の文獻に就ては「教育財政」の項參照。

公學校

「パブリック・スクール」の項を見よ。

交換教授

〔英〕 interchange of professors (teachers)

【意義】 教師を互に交換して教授せしむること。一般には大學及び高等專門學校の教授を交換することを意味する。交換の範圍に就ては國内の學校間に行はれるものと、國際的のものとある。その目的とするところは、國内的のものは學識或は教授法の優れた教師を交換して互に教育上の裨益及び親善を圖り、國際的のものは主として互にその國又は大學の優れた學者を交換して講義を行はしめ、學術上の相互貢獻と兼ねて國際的親善及び理解を圖るにある。

【沿革】 交換教授の制度が廣く行はれるやうになつたのは十九世紀末頃からである。イギリスとヨーロッパ大陸諸國との間では十九世紀の末頃から主として外國語學習の目的をもつて教師及び學生を交換し、又、イギリスではカナダその他の屬領との間に各種の教師を交換することが行はれた。我國では大正の初期に、新渡戸稻造*がアメリカ合衆國の主要なる六大學に招かれて日本の國情に關する講演をなし、その直後、メービー Maibie 教授が交換教授として我國の諸大學に於て「米國民の理想と性格」に就て講演をなし、その後、姉崎正治・服部宇之吉等は屢〻交換教授としてアメリカに派遣された。また、フランスのカーン財團は各國の著名な學者を各國に旅行せしめると同時に一種の交換教授としての役割を果さしめてをり、大正の初期に吉田熊次はカーン財團によつてヨーロッパに派遣された。世界大戰後は各國とも國際協調の見地から特に文化的提携に努め、各種の國際文化機關を設け、その事業の一として交換教授をおこなつてゐる。

【組織】 交換教授は各國政府間に於て、或は各國の大學又は國際的文化機關等の諸團體に於て行つてをり、未だその制度は充分に組織されてゐない。併し、その必要は各國に於ても認められ、國*際聯盟の知的協力委員會に於ては交換教授の中心機關を設置せんことに力めてをり、又、世界教育會議等に於てもその必要及び方法が屢〻論ぜられてをり、既にベルギーとオランダとの間には交換教授制度に關する協約が締結されてゐる。我國では外務省・文部省・國*際文化振興會等が交換教授の實行に關して種々斡旋してをり、又、日米協會・日英協會・日佛協會・日獨文化協會等も交換教授の斡旋を行ふと共に、各〻學者を交換して講演・研究等を行はしめ、一種の交換教授としての役割を果さしめてゐる。

從來の交換教授は、普通各大學に於て數回の課外講演をなし、その聽講の如きも學生の隨意としてゐる狀態であつたが、この制度を組織化してその大學の講義として聽講せしめるならばその效果は大であらう。（飯田晴三）

文獻——*World Federation of Education Associations, Proceedings of the Second Biennial Conference held at Toronto, 1927. League of Nations, Educational Survey, Vol. I, No. 3, 1930.* 外務省文化事業部第三課「東方諸國に於ける各國の文化事業」（昭和十一年）。「教育」第十卷（岩波講座「教育科學」附録、昭和七年）。其他、日米協會・日英協會・日佛協會・日獨文化協會等の各事業報告。

校規

〔英〕 school law 〔獨〕 Schulrecht 〔佛〕 règlement scolaire

廣義に解すれば、學校に關する一切の規則を謂ふ。之を大別すれば公權に依りて制定せられる學校法規と、公權に依りて認められた個々の學校に於て施行して居る內部の規則とである。後者は之を學則と稱せられて居る。「學則」の項參照。

（船越源一）

孝經

【作者】 孔*子と其の弟子にして孝を以て有名な曾子との問答體で孝を說いたもので、作者としては孔子・曾子・兩者の弟子、其他更に後世の作とするなど古來諸說があるが、『孝經』の名は『呂氏春秋』に既に現はれ、また魏の文侯にも『孝經傳』の作があつたと傳へられてゐるから、大體戰國末期には既に其書は存在してゐたものと考へてよいであらう。

【價値】 孝を重視するのは支那古典一般に現はれた思想であるが、孝を百行の基として庶人より天子に至る孝を組織的に說いた本書は、孝道思想發達史上に於ても一大時期を劃するものと云ふべく、それが短篇で平易な文章で說かれてゐることと相俟つて、漢代以後初等・中等教育の教科書として絕えず使用せられ、東洋道德に一大影響を與へた。例へば漢代で云へば、『孝經』は『論*語』とならんで專門の博士を置かれた『易』、『書』、『詩』、『禮』、『春秋』の五經の外に更に基礎的一般的な教科とせられ、西漢末には鄕*塾の庠序にみな孝經師がおかれ、後漢の全盛期には期門羽林の軍士もみな『孝經』を誦したと傳へられるが如き、また唐代でも經學の學生は九經（「十三經」の項參照）中の若干を選修したが、其他に『論語』と『孝經』とは必ず兼修するを要したが如き、みな『孝經』が基礎的必修的教科と見做されてゐたことを物語る

ものである。なほ漢の訓詁學の大成者の鄭玄は「孔子六藝の題目同じからず指意殊別なるを以て道の離散し後世根源を知るなきを恐る。故に孝經を作り以てこれを總會す」と云つた。これは鄭玄に於て始めて明瞭に現はれた思想であると云はれるけれども、同時代の學者で鄭玄の學に反對した何休の如きも『孝經』と『春秋』を最も基本的な書物としてゐるのであつて、『孝經』を單に初步的入門的な敎科とせず、儒敎の基本的終極的な經典とするのは必ずしも鄭玄のみに限る傾向ではない。

【今文と古文】　尙『孝經』には今文と古文とが傳はつて學者の間に爭論を惹起した。卽ち『漢書』藝文志によれば漢代から既に當時常用の文字で書いた今文と古體文字で書いた古文とがあつた。後世には今文は主として鄭玄の註により、古文は孔安國の傳によつて傳へられたが、唐代では兩者の優劣に就て爭論を生じ、玄宗は遂に孔・鄭二學を却け今文を基とし王肅・韋昭の註を參照して新註を作つた。これが所謂『玄宗御註孝經』である。此後は孔・鄭二學ともに支那では衰へて亡佚し却つて日本から逆輸入された程である。宋になつて司馬光は古文を尊び、朱子は古文に基き其の二百二十三字を刪去して『孝經刊誤』を作つたので朱子學者は古文を重んずるもの多く、逆に考證學者は古文の傳統に怪しむべき點多きを主張して今文を重んずるものが多い。但し『孝經』の今古文の相異は『書經』のそれの如く大差あるに非ずして、例へば古文の「孔子閒居曾子侍坐」を今文では「孔子居曾子侍」に作るが如き字句の相異にすぎず、今文十八章、古文二十二章の分章上の差も、古文の閒門一章二十二字が今文にないのを顯著な差とする外は、今文の一章を古文で二、三章に分けただけで、何れをとるも文義上に大差はない。

（牧野　巽）

【我國に於ける孝經】　『孝經』が我國に傳來したのは段楊爾が來朝した前後であらう。孝謙天皇の御宇には天下に詔して家每に『孝經』一本を藏せしめ、淳和天皇の天長十年（833）には初めて朝廷の經筵に用ひた。當時は皆孔・鄭の二註であつた。清和天皇の時、『御註孝經』の渡來してより、詔して學官を立てて之に據らしめた。併し孔・鄭二註は亡佚せず、圓融天皇の永觀中、僧奝然鄭註を齎して入宋し、之を太宗に獻じたが、太宗は大いに悅んで祕府に藏したといふ。我國に於ても其後久しく世に出なかつたが、實曆の初、良野華陰、奝然が遺本を南都に得、校刊して始めて世に顯はれた。後、寬政中、岡田新川も亦『群書治要』中より抄出して世に公にした。此書支那に傳はつて、鮑廷博は之を『知不足齋叢書』中に收錄した。次に孔傳もまた久しく故家に藏せられたのを、享保中、太宰春臺が足利學校の本に據り、諸本を參校して之を刊刻した。これも亦支那に流傳し、鮑廷博は同叢書中に收めた。

　江戶時代に於て『孝經』を敎科書とすることは廣く行はれたことであつたが、其の顯著なる一例として中江藤樹の年譜から引いて見る。卅三歲の條に「夏孝經を讀んで愈〻味深長なることを覺ゆ。これより每朝拜誦す」といひ、秋「同志の求めに依りて筆問答を著す。上卷は孝經に觸發して其意を寫し書す。」といひ、卅五歲の條に「先生近時專ら孝經を講明して常に愛敬の二字を揭げ出して心體を體認せしむ。曰く心の本體原是愛敬的、猶水の濕にしたがひ、火の燥につくが如し。只吾人種々の習心習氣に凝滯せられて心體の明蔽はる。然れども親を愛し兄を敬するの心且つ赤子を見て惻愛するの心のごときはいまだ滅せず。時あつて發見す。此心を認めて存長して失はざるときは則ち聖人の心なり。」といつてゐる。藤樹は更に『首經考』、『孝經考』、『孝經啓蒙』等孝道中心の著述をなし、其の塾に於ては『孝經』の講會や筆寫等を行つて修養に資した。今日に於ても『孝經』愛誦運動などが叫ばれてゐる。

（加藤仁平）

公敎育

〔英〕public education　〔佛〕enseignement public　〔獨〕öffentliches Bildungswesen

【歐米の公敎育】　家庭・敎會・國家の三者の中何れが敎育上の優位を占むべきかはプラトン・アリストテレス以來の問題である。尤も家庭卽ち兩親は其の子を敎育—監護する權利及び義務を有するものであつて、此の權利を濫用し又は義務を忘る場合に於ては國家の制裁を受けるのが文明國家の法制の通則であり、ローマ時代に行はれたパーテル・ファミリアス pater familias に無上の權利を認めて子の幸福、安全を家長に一任する如きことを認めない。從つて家庭は國家の定むる敎育法規に依つて子の就學又は敎育につとめなければならぬことになつて居る。此の如く家庭が國家と敎育上の優位を爭ふ如きことは現在に於ては殆ど問題とならぬことであるけれども、敎會と國家の間に於ては依然として此の難問が完全に解決して居らぬ。此の爭ひは歐米に於ける古來の歷史を詮索するまでも無く、近くドイツ、ナチス黨の綱領中に記されたナチスの敎育觀「他の敎育機關殊に家庭と敎會に對する國家の最優位」と一九三〇年ローマ法王ピウス十一世 Pius XI.（在位 1922—）が青少年に對するキリスト敎敎育に關する『回章』(Encyclica = Divini illius Magistri, 1929)を發して「家庭並に國家の敎育上の權利は認むるけれども敎會の權利が絕對に優越なる旨」を宣明したるを對照すれば分明する。彼の一九二五年より一九二八年に亙る聯邦學校法 Reichsschulgesetz を巡る政爭の如きも畢竟ドイツ政府と宗敎團體との敎育觀の相違に因るのである。尤もナチスとローマ法王廳は一九三三年宗敎條約 Konkordat を結んで妥協をしたのであるが、兩者の敎育觀の根本的差違は遂に如何ともすることは出來ない譯で一時の政治的便宜手段が講ぜられたと看做すべきであらう。なほイギリス國立敎會の如きも此の點に付てはカトリックと略〻同樣の見解を持するもの

で、教育に對する國家の補助を承認するも宗教團體自ら宗派學校を設立經營する權利を主張し、イギリスには多數の宗派學校 sectarian schools の存在することは著るしい事實である。

上述せる如く根柢に於て相容れざる主張があるけれども、教會の優越を主張する考へ方は次第に其の影が薄くなり國家の優越が教育制度の上に步一步確實なる地步を占め來れることは爭ふべからざる事實である。

(一)フランス　抑〻近世において公教育運動の嚆矢を爲すものはフランス革命前にラ・シャロテーが其の『國民教育論』(Essai d'éducation nationale, 1763)に於て、兒童は國家に屬し國家は其の教育を强制し且つ兒童・國民・國家の利益の爲に學校を設立する權利を有することを高調したことである。一七九一年のタレーラン・ペリゴールの教育法案、翌年のコンドルセの教育法案は何れも公教育主義に立脚し、後年ナポレオンの宣明せる「凡ての政治問題中教育問題程重要なるものなし。國家主義の教育無きところに確乎たる政治的國家なるものあることなし」との主義を實現せんとするものであつた。一八〇六年ナポレオンは有名なる「帝國大學法」Décret-loi relatif à la formulation d'une Université impériale du 10 mai 1806 を制定し、フランス帝國内に於ける教育事項を帝國大學の總長に一任し教育制度の中央集權化を計り公教育主義の樹立を圖つたのであるが、現在の第三共和國は此等を基礎として所謂教育の世俗化 laïcité に努め、一九〇四年の「宗教組合學校禁止法」Loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste du 7 juillet 1904 制定さるゝに及び教育上に於ける國家最優位の原則を確定し、學校の設立・經營並に教育監督の權能は國家のみに專屬し私立學校は國家の承認を受け其の監督下に於てのみ存立し得ることとなつたのである。併しながらフランスに於ても永遠に向つて完全に此の問題が解決し盡された譯ではなく猶之に牽聯して幾つかの問題が殘されて居る。

(二)ドイツ　ドイツではプロイセンの一七九四年の「一般國法」Allgemeines Landrecht 中に公教育主義の規定が設けられたのを始めとし各邦之に倣ふこととなり政治・軍事・經濟上の國家主義の隆盛は益〻公教育主義に拍車をかける結果となつた。一九一九年のワイマール憲法に於て藝術・科學及び教育の自由を保障し國家は此等を保護し其の發達を助長する趣旨を規定して一脈の新味を盛つたけれども、青少年の教育は公の營造物に於て配慮すべき旨を規定し、私立學校は公の學校の補充としてのみ國家の認許と國法の監督下に之を認め、殊に强制教育の最初の四箇年は絕對に私立學校を認めず以て國民精神の統一を圖り、又全教育制度は國家の監督下に在る旨を規定する等公教育主義の確保に頗る留意して居る。而も同憲法制定の際の學校に於ける宗教教育の論爭、前記聯邦學校法案の紛糾、ローマ法王廳との宗教條約の締結等の事實に顧みるときは、ドイツに於ける本問題の眞正の解決は前途尙遼遠の感がある。

(三)イギリス　イギリスにては公教育主義の現はれ方が趣を異にし同國に於ける他の社會統制に見る如き自由放任主義が教育の方面にも行はれ、ゴッドウィン William Godwin・オーウェン等は公教育主義を高唱したけれども世論の共鳴を得るに至らなかつた。ミルは必ずしも公教育に反對しなかつたけれども、公立の學校は寧ろ一種の模範學校とすべきで此種學校のみとなると凡ての學校が一樣の型に倣まることを恐れた。今日と雖も此の考方はイギリスの識者の少からざる部分の頭腦を支配してをるものの如くである。併しながら選擧權の擴張、通商貿易の振興、產業の發展等に促されて公教育主義は漸次に促進せられつゝあり、又國家の教育に對する關與指導は地方教育當局たる自治團體に對する國家補助金の增加につれて其の範圍を擴めつゝある。イギリス文部省の教育監督權は自治團體との取引 bargain の結果に成ると稱せられるのは好比喩と謂ふべきである。

(四)アメリカ　アメリカに於ける公教育運動は十八世紀に於けるフランスの政治哲學に淵源し、教育に依る人間完成の確信と一般的且つ公費に依る教育制度に依つてのみ民主共和の理想が維持されるとの信念を基調とした。當初は反對もあつたが十九世紀の初頭頃より州の憲法に插入せられ爾來四分の三世紀の時日を費し州の教育統制並に監督の原則が略〻確立するに至つた。併し勿論宗教團體設立の學校や實驗學校等が私立として經營せられることは禁止されず、オレゴン州に於て十六歲までの兒童を凡て公立學校に就學せしむべしとする法案を立てたのが一九二四年憲法違反であると宣告された事實がある。かゝる私立學校の内で宗教團體設立にかゝる大部分はカトリック教に屬し其數一九二八年には七、七六四校生徒數二百二十萬餘と註されて居る。

(五)ロシア　ロシアではエカテリナ二世 Ecaterina II. の委囑によつて一七七六年ディドロが同國の公教育制度を立案したけれども、强大なるギリシャ正教と軍閥の勢力に依つて阻止され、ナポレオン戰爭後の反動時代に入りて公教育主義は影を潛めたが、一九〇五年第一回の國會 Duma 開設以來地方教育當局 Zemstvos 設立の學校が次第に增加し宗教團體設立の學校の漸減を見るやうになつた。併し公教育主義は未だ實驗考究の域を脫せざる間に一九一七年の革命となり、現ソヴィエト政權は文盲征服と學校教育の政治化による共產主義强化の趣旨を以て一九二三年の教育法に依つて公教育主義を確立し、共產主義と絕對相容れざる宗教團體の學校設立を禁止し併せて宗教を全然學校教育の圈外に排除した。なほ私立小學校は地方團體の資力充實に至るまで經過的に認容せられ、私立實業學校は政治的に無害であり產業開發に必

要のものとして認容されてある。

【我國の公教育】　我國にては法隆學問寺をはじめ大學・國學が官立學校として設けられたのは當時文化の創始時代に於ては當然のこととして、延暦以降和氣氏の弘文院、藤原氏の勸學院、菅原氏の文章院、僧空海の綜藝種智院、橘氏の學館院、在原氏の奬學院等は何れも私立學校として設立されたもので、鎌倉・室町時代に立てられた金澤文庫・足利學校も亦豪族の篤志に依る私立の教育施設であつた。江戸時代に入つては幕府の學問所（〔昌平黌の直轄學校〕の項參照）、諸侯の藩學、儒者の家塾及び私塾、僧侶の學寮、庶民の寺子屋等並び存して居た。斯くの如くにして我國では教學の途開かれてより未だ曾て官學私學對立紛糾の事實なく兩者が教育のヘゲモニーを爭ふ如き事態は發生しなかつたのであつた。殊に歐米に見る如き國家と宗教團體との教育に對する優位抗爭は過去に於ても現在に於ても絶無であるのを特色とする。明治時代に入つて政府は鋭意文化の振興に努め、泰西の制度に則り學制を定め學校を設け教員を養成し國費公費を以てあらゆる方面から教育制度の完成を圖つたけれども、一面私立學校の設置を認め之を監督助長して文教の發達に裨補貢獻せしめて居る。世間往々我が教育制度を以て官公立學校偏重主義に陷るとの批難を爲すけれども、それはイギリス・アメリカ等私學全盛の國と對比しての批評であつてドイツ・フランス等ヨーロッパ大陸の諸國に較ぶれば我國に於て私學の盛なることは到底同日の談でない。昭和十一年三月刊行の『日本帝國文部省年報』に依るに、「大學令」に依る大學の數は四六で、内私立大學は二四の多數に上り、專門學數は一一一校中私立は實に九五校の多きを占め、實業專門學校の大多數は官立であるけれども猶私立八校を數へ、中學校は五五八校中私立一二一校、高等女學校・實科高等女學校は九九九校中私立二四一校、實業中等學校は一、〇〇五校中私立二六八校に達し、中等程度以上の教育機關として私立學校が確乎たる地位を占めることが分る。政府は「私立學校令」其他の定むる所に依り之を監督し、或は學校卒業に伴ふ特權を認め、私立大學に補助金を與へ、又私立學校教員の恩給財團（〔教員互助會〕の項參照）に補助金を交付し、府縣が私立學校に財的援助を與ふるの外一般の私立學校に對し地租並に附加稅を免除するなどの助長策を講じて居る（〔私立學校〕の項參照）。國民教育の機關たる小學校に至りては其の全數二五、六六五校（分教場を含む）中私立にかゝるもの僅に八九校に過ぎないのは我國に於ては私立小學校を必要とする事情の存在せざるに依るのであつて、實に初等教育に於ては公教育主義が徹底的に實行せられて居るのである。

元來公教育主義の起原は國民何人と雖も就學すべき初等教育の學校を公費を以て支辨し最公正なる立場に於て兒童心身の健全なる發達を圖り兼て國民精神を統一し國民的共同聯帶の思想を確保せんとするにあること、前記タレーラン・コンドルセの教育法案が初等教育のみの公費支辨を標榜したるにあるを想起すれば分明する。若しそれ此の主義を擴充して中等教育・大學教育にまで及ぼさんとする思想の如きは、中等學校・大學等の學生・生徒の一部に公費を以て學資を支給し又は此等の學校の設備のあるものを公費を以て造成する等の限りに於ては是認されるけれども、更に進んで此等の學校の設立經營の全部を公費支辨に依らしめんとするならばそれは徒に教育上の官權萬能主義に墮して教育の進歩發達を阻害し、我國の如き中等教育以上に於て略ゝ均整を得たる官公私立學校並行主義を必然的に破壞するものであつて吾人の到底容認し能はぬ所である。

（下村壽一）

「義務教育」の項參照。

文獻——E. R. A. Seligman (ed.), Encyclopaedia of the Social Sciences, Vol. V, 1931. 阿部重孝「歐米學校教育發達史」（昭和五年）。吉田熊次「本邦教育史概說」（大正十一年）。

硬教育と軟教育

〔英〕hard pedagogics and soft pedagogics

軟教育はなるべく兒童に骨折らせないで愉快に學習させようとする教育で、教師が教育法に苦心し、兒童の興味を喚起し、解し易く學び易からしめようとするものである。譬へば消化力の弱い幼兒や病人に牛乳や粥のやうな軟かい食物だけ與へる如きで、況*愛派の教育説は軟教育の一例である。硬教育は兒童の興味や快感に頓ず、努力に訴へ苦心させて教育しようとするもので、軟かな食物だけを與へて居れば却つて胃を虚弱にするから、硬い物を食べさせて之を鍛錬しようとする如きでロックの教育説の如き鍛錬主義は之に屬する。軟教育をお粥主義といふならば、これは强飯主義と名づくべきである。

軟教育は兒童愛護の精神に基くものであり、初學者をして入り易からしめ、下愚の者をも教育し得る方法であるが、兒童を餘りに弱い者・劣つた者と見過ぎる弊があり、之によつては剛毅な氣象を養ひ有爲な人物を作り出すことは出來ないであらう。徒らに生硬・難解な教材を以て教育することはもとより不可であるが、兒童をして痛苦・難澁に堪へ奮勵・努力する習慣を養はせる必要がある。硬教育は人材養成の精神より考へられたものであり、上知の者を教育するに適し、之によつて意志を强め精力を養ひ、克己・自制の德性を涵養することを得るであらうが、之に偏するときは、虚弱な者が粗食や暴食によつて害を受けるが如く、能力の低い者は之が犧牲となつて何等得る所なく終つて了ふ處がある。かく兩者は一利一害を伴ふものであるが、軟教育が興味本位の教育であるに對して、硬教育は努力本位の教育であるとし、興味を排して專ら努力を强調する論者もあるけれども、興味と努力とは常に相對立し相排斥する關係にあるもので

ない。目的に對する興味があれば、之に達しようとする努力が自然に生ずる事もあり、又最初興味をもたなかつた事柄でも、之に對して努力して居る間にいつとなく興味を生ずることもある。教師は兒童を誘導してかゝる努力とかゝる興味とを起さすべきであり。興味必ずしも排すべきでなく、努力必ずしも强ふべきでない。夫々の機根に準じて應分の努力をなすやうに指導すべきである。

學習經濟といふ點から見れば、興味に訴へ努力を要しない軟教育は、徒勞を避け急速に學習をなし得るものであるから、極めて有利なやうに思はれるが、併し單に學習の際に於ける力や時間の節約だけでなく、學習效果の永續性を考へるならば、軟教育はかへつて不經濟で、硬教育によつて確固たる知識を獲得し、努力の習慣を養ひ、意志を强固にすることが出來る方が、眞に經濟の本旨にかなつたものと言ふべきである。（松澤泰巖）

文獻——遠藤隆吉「硬教育」（明治四十三年）。

工業學校

〔英〕technical school 〔獨〕Gewerbeschule 〔佛〕école d'enseignement technique

【我國の工業學校】　明治初年我國に渡來し、我國工業教育に大なる貢獻をなしたドイツ人ワグネル G. Wagner が時の文部卿に獻策して「凡そ一國の富を增進するには主として工業の發達を圖るべく、工業の發達を圖るには先づ低度の工業教育を盛にして、工業上最も必要なる職工長其他の技能者を養成すべし」と言つたのを容れ、明治七年東京開成學校に製作教場を附設した。これが我國工業學校の濫觴である。その廢止せらるゝや之に代つて東京職工學校が設けられたが、これは高級技術者教育に向ひ、高等工業學校を化成するに至つたので、明治二十七年別に「徒弟學校規程」が發布せられ、更に同三十二年の「實業學校令」に依つて工業學校制度が確立するに至つた。大正十年に發布された「工業學校規程」に依れば、工業學校の修業年限は學科の種類、土地の狀況に依り、尋常小學校卒業程度を以て入學資格とするものに於ては二年乃至五年、高等小學校卒業程度を以て入學資格とするものに於ては二年乃至三年たるを普通とし、特別の必要ある場合、一年以内之を延長することを許してゐる。而してその學科は工業の種類又は之を細分したるものに依り、

機械科、工作機械科、蒸汽工科、舶用機關科、內燃機關科、精密機械科、製造用機械科、水力機械科、製圖科、木型科、鑄工科、鍛工科、機械仕上科、兵器科、造船科
電氣科、電氣機械科、電力科、電氣通信科、電氣鐵道科、照明科
土木科、鐵道科、河港科、道路橋梁科、水道科、水力科、測量科
建築科、木工科、石工科、塗工科、鉛工科
採鑛科、炭鑛科、石油科、選鑛科、冶金科、製鐵科
應用化學科、分析科、塗料科、製藥科、釀造科、製革科、油脂科、製紙科
電氣化學科、電鑄科、電鍍科、電解科
窯業科、製陶科、陶畫科、琺瑯科、硝子科
染織科、色染科、機織科、紡織科、織物仕上科、製絲科
金屬工藝科、木材工藝科、彫金科、鍛金科、原型科、玩具科、家具科、漆工科、圖案科、彫刻科、印刷科、製版科

の例に依り適宜之を定むべく、女子に就ては、色染・機織・紡績・製絲・圖案・分析その他女子に適當なるものから選擇して定むることになつて居る。

昭和九年現在に於て公私立工業學校數一一三、設置學科數機械科八九、電氣科三六、土木科二九、建築科五八、採鑛科四、應用化學科二〇、電氣化學科一、染織科四四、窯業科九、工藝科九二、工科一、總計三八三學科、一校平均三學科又は四學科を設置しつゝある狀態で、收容生徒數（昭和八年度）四萬五十九人に上る。

尙、「高等工業學校」の項參照。

【外國の工業學校】　(一)イギリス　最も代表的なる工業學校は恐らく男子又は女子の下級工業學校 junior technical school であらう。之は十九世紀の後半より各地に續出した男子又は女子の職業學校 trade school 並に豫備職業學校 trade preparatory school の後身で、一九一三年ロンドンに創始せられ、今や代表的中等工業學校として全國に普及するに至つた。下級工業學校は二年又は三年の全日課程で十三歲乃至十四歲の者を入學せしめ、將來特定の產業乃至一群の產業從業者たるに適する基礎的素養を與へんとするもので、寧ろ一般教養を主とし、明確な職業教育を施すものでないことを原則とすることは、イギリスに於ける實業教育の傳統を守るもので、その標準學科課程として、國語・數學・科學・製圖及び實習等を擧ぐることが出來るが、特にまた基本的技術實習を重んじ、その教授時數の三分の一乃至四分の三を之に充つるものである。なほ此等下級實業學校の外に「繼續教育規程」Regulation for Further Education の廣汎なる規定に依り、雜多の工業教育施設がある。高等工業教育機關としては新大學に於て工學部を設け高級技術者の養成に當る外、大工業の地區には夫々高級工業學校があつて、夫々大學に加盟してその一分科を形成する程度に達して居る。更に又「繼續教育規程」に基き特殊なる高級工業教育施設を經營するものもある。特にイギリスの工業教育施設は單科制 monotechnic を排し、諸科制 polytechnic を採用するところに特色を有する。

(二)アメリカ　ハイ*スクールに於て各種の實業教育課程を設けるものがある外、一九一七年の所謂「スミスーヒューズ法」Smith-Hughes Act of 1917 に依つて國家の補助を受けて經營せらるゝ工業教育施設があり、此等は各州獨自の教育制度に基く。高等工業教育機關としては、大學の工學部乃至單科工業大學 technical college を擧げることが出來る。

(三)ドイツ　中等工業學校は職業學校 Berufsschule と實業學校 Fachschule の二樣の觀點から觀察せられる。職業學校は一九二一年以後補習學校に代つた名稱で、現

在に於ては職業人養成を原則とし、義務教育修了後上級學校に入學せず、職業に從事する滿十八歲までの者（都市の女中を除く）に强制する補習教育である。實業學校（時に職業學校とも呼ばれる）は一九二〇年共和國教育會議の決議に依つて、一定職業のため一年以上、完全なる晝間全日數授を施す實業學校で、その中工業に關する學科は我國工業學校に該當するものである。高等工業教育機關としては、他の諸國の大學工學部に匹敵する工業大學 technische Hochschule が施設せられて居る外、ギムナジウム二級上 Gymnasium Oberesekunda 又はこれと同等な基礎教育を入學資格とする多種各樣の工業教育機關があるが、かゝる種類のものは我國の所謂高等工業學校に該當するものと認められる。

(四) フランス　概して工藝學校と同一組織に依つて施行せられつゝある。

(五) ソヴィエト聯邦　工業學校は單科制を原則とする。それには特別な教育理論がある。それは一つ中心となる科目を專修せしむるは、その道に就て堪能なる技術者を養成するのみならず、特定の科目に關する理解と興味が深くなるに伴れ放射的にそれに關連ある科目に關心を有たしめ、結局に於て廣汎なる教養を形作らしむるものである。反之資本主義諸國に於ける諸科制工業學校は漫然として廣く學ばしめ却つて有爲なる技能者を養成することも出來なければ、秩序立つた綜合的教養をも全うせしむることも出來ないと云ふのである。

ソヴィエト聯邦に於ける最高の工業教育機關は高等工業學校で、これはドイツの工業大學に匹敵するものである。これに次ぐものはテクニクムと稱せらるゝ中等工業學校で工場に於ける職長・高級勞務者の養成を目的とする。その他一般勞務者養成のために低度中等教育に屬する低度工業學校であり、木工・金工を主とする。イギリスのセントラルスクールに類似するものである。更に成人勞働者に工業教育を施す機關としてラブファクHabfac と稱する中等程度の工業學校がある。十八歲より三十歲に至る者を收容する。又中央勞働學院とでもいふべき施設があつて、修業期間六箇月、勞務者の短期養成機關である。

「工業教育」・「高等工業學校」の項參照。（宮島　清）

文獻——*F. Percy* (ed.), The Yearbook of Education, 1932. *C. Mills*, Technical Education, 1925. *A. Kühne*, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1932. *J. Crowter*, Industry and Education in Soviet Russia, 1932. 文部省實業學務局「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續篇（昭和十一年）。

工業教育

【英】technical education　【佛】technique　【獨】technische Erziehung　【伊】enseignement

【意義】　工業教育とは工業に從事するものに必要なる學術・技能を授くる教育にして、之を廣義に解すれば工業に關する技術を授くる一切を含む。例へば小學校・中等學校等に於ける手工・工業・作業科等の內容が工業技術を主とする故、之を工業教育と解するを妨げない。併し之を狹義に解釋すれば、工業教育は工業者たるに必要なる素地を與ふることを目的とする故に小學校其他に於ける工業技術を內容とする科目は自ら目的を異にし、之を工業教育とは言ひ得ないことになる。玆には所謂工業教育とは工業技術員養成を目的とする教育であるとする狹義の解釋を採る。而して工業教育は小學教育又は中等教育等と異り、工業の實際界を對象として之に適切なる教育を施すを要する故、各國各〻其の產業狀態を異にするに從つて、工業教育の內容も亦同じからず、又一國內に於ても工業の實際界が機械工業・電氣工業・化學工業・土木・建築等頗る多岐に分れて居るが故に、其の教育の內容も夫々各專門別に分科せられ、一科の專門を以て工業技術界に役立つ樣に教育せられる。從つて何れの專門、何れの學科の教育にも工業に關する專門學科目と之に伴ふ實驗・實習とを併せ課するのが工業教育の一大特色である。獨り工業教育に限らず一般に實業教育に於ては商業も農業もそれぞれ學科に伴ふ實習なきにあらねども、或は教室內の實踐又は季節的實習などに依るに反し、工業教育においては專門の如何を問はず、程度の高低に論なく、必ず全教育期間を通じて一半は學科を教授し、一半は實驗實習に費すを一般の形態とする。

【我國の制度】　工業教育を制度の上より觀れば各國夫々國情によりて異るが、我國に於ては凡そ四種の形態がある。(一)小學校卒業、卽ち義務教育修了を基點として、此等の卒業者を收容して二箇年乃至五箇年の教育を施すもので、普通中等工業教育と稱せらるゝもの、(二)中等學校卒業を基點として此等の卒業者を收容し三箇年の教育によりて高級技術者を養成するを目的とするもの、(三)高等學校其他の高等教育を完了したる者を入學資格として三箇年の教育を施すもの、卽ち大學教育、(四)義務教育終了後上級學校に學び得ざる者又は學ばざる多數の青少年に業務の餘暇に於て工業教育を施すもの、卽ち工業補習教育である。

(一)中等工業教育　中等工業學校の教育は工業教育制度としては單一なるが如きも其の內容は凡そ二つの目的を包含する。其の一は修業年限の長きもので一面高等普通教育を施すこと一般中學校の如くにして、一面工業上の學科及び實習を課し、中等教育の完成と工業技術者たるに必要なる教育とを並行せしめ、職工長・技手等の如き中級技術家の養成を目的とするもの。他の一つは比較的修業期間の短きもので、尋常小學校を卒業したるものに二年又は三年の教育を施すことにより實際の技術に當るもの、卽ち職工、其他の工人の養成を目的とするものである。此の修業期間の短き方のものは中等教育の完成は不可能であるが故に、これは特に實地の教育に重點を置

き、卒業後直ちに職工たるに適するが如く教養するを主眼とする實際化した教育で、或意味に於て職業教育と見做すべきものである。今此の中等工業學校の現狀を修業年限別に觀れば左の如くである。

第一表　修業年限及び入學資格別に觀たる中等工業教育

入學資格＼修業年限	一年	二年	三年	四年	五年	六年	合計
尋常小學校卒業	—	—	一八	一	五八	一	七八
高等小學校一年修了	—	—	—	—	—	—	—
高等小學校卒業	—	—	二二	一〇	—	—	三二
計	—	—	四〇	一二	五八	一	一一一

（二）高等工業教育　工業專門教育即ち高等工業教育は中等教育を完了したる者に施す教育なるが故に、其の教育の內容は純然たる工業專門の學科目と之が實驗實習とを以て特色とし、工業界に於ける幹部技術者たるべき素地を作るを目的とする。此點は次に述べる大學教育と頗る似て居る。

（三）大學教育　元來大學教育の目的は學術の蘊奧を究むるにあることは規定の明示するところなれど、其の現時の實情より觀れば高等工業教育と同じく卒業後直ちに實際界に就職する者の教育と見做すを至當とし、而して其の擔當すべき工業界の仕事は高等工業教育を受けたる者と殆ど區別なきを以て最高幹部技術者の養成機關と觀得られる。

（四）工業補習教育　これは他の工業教育機關と全然異り、義務教育を終了して現に工業其他の職業に從事しつつある者の教育なるが故に、僅暇利用の關係上我國では多くは夜間授業の教育であつて、工場に於て實地の作業に從事する者の素養を高むるを目的とする教育である。

尙以上の四種の外我國では女子の職業教育を工業教育の制度の中に包含せしめて居る。以上の四種は男子のみの教育では無いのであるから、女子にして機械技師たらんとし、或は圖工たらんとする場合には以上の教育機關に學ぶことを妨ぐるものでは無いが、女子に特殊なる技術教育で其の方法が學科と實地とを並行せしめねばならぬものがある。例へば割烹・技藝・裁縫・美容等の類は其の性質は工業技術に類し、而も女子の職業として適切なるものであるが故に此等の教育を職業教育として工業教育制度の中に含ませて居る。今工業教育の現狀を設置學科別に觀れば、左の如くである。

第二表　設置學科別に觀たる工業教育（昭和八年度）

類別	各學校に於ける學科名	學校數 高等工業學校	工業學校	計
機械に關する學科	機械科・鑛山機械科・精密機械科	一七	八七	一〇四
電氣に關する學科	電氣機械科・電氣化學科	一一	三三	四四
化學に關する學科	應用化學科・釀造科・燃料科等	一一	二四	三五
窯業に關する學科	窯業科・陶磁科	一	九	一〇
纖維工業に關する學科	纖維工業科・色染科・染織科・染織學科等	九	四二	五一
土木に關する學科	土木科・土木建築科	八	二七	三五
建築に關する學科	建築科・土木建築科	五	五八	六三
造船に關する學科	造船科	一	〇	一
鑛山に關する學科	鑛山科・採鑛科・冶金科・採鑛冶金科	五	四	九
工藝に關する學科	製圖科・金屬工藝科・木材工藝科・印刷工藝科・漆工科・窯業科・彫刻科・其他工藝科	六	一〇三	一〇九

【歐米の制度】　以上の如く我國の工業教育制度は他の教育制度と同樣に整然たる組織をもつが、歐米に於ては斯く整然と統一せられ居る所は殆ど無い。

（一）フランス　滿十二歲で小學校を終れば高等小學校で工業教育の端が開かれ、更に國立職業學校 école nationale professionnell に於て略〻我國の中等工業教育に相當する教育を受け得べく、我國の高等工業教育に該當するものには國立工藝學校 école nationale d'arts et metiers があり、大學 Université には工學教育があり、更に我國の工業補習教育に當るものとして、職業科 cours professionnel が多數に存する。

（二）イギリス　制度は判然たらざるも我國の高等工業教育機關と大學教育とを一括して、大學教育で高級技術家を養成し、中等工業教育機關としては*セントラル・スクール及び工業學校 technical school あり、補習教育も無きにあらざるも、我國の工業補習に該當する教育は夜間學校 evening school に於て專ら施されて居る。

（三）ドイツ　學校の系統が頗る複雜であるが低度の工業教育は*ケルシェンシュタイナーによりて整備せられた實業補習教育に於て行はれ、高等工業教育は他の諸國の大學工學部に匹敵する工業大學 technische Hochschule 及びギムナジウム二級上 Gymnasium Oberstufe 等に於て行はれ、高級技術員の大部分を供給して居る。

（四）アメリカ　各州其の制度を異にするも大體我國の工業補習教育に該當するものは、補習學校 continuation school と職業學校 vocational school に於て行はれ、中等工業教育機關としては或種の私立學校を除けば專門の工業教育機關なく、中學校內に工業科を置き、更に高級技術者養成は*カレッヂに於て行はれて居る。

【沿革】　工業教育發達の經路は何れの國も略〻同樣の順序を經て今日に到つたもので、最初は工業の發達を指導しこれが技術の進展を期するため大學に於て高級技術者の養成に著手し、更に工業界の進歩に伴ふ職長及び工人の養成を試み、續いて高等又は中等の工業教育機關の設置によりて此の兩者の間に立つべき技術者を養成せ

んとしたのである。ヨーロッパに於ては十八世紀の初期より工業の組織が漸次家内工業即ち手工業より工場工業に變革を觀、十八世紀の末葉に於けるワット J. Watt (1736-1819) の蒸汽機關の發明を動機としてイギリスを中心とする*産業革命を誘致し、玆に工業の規模が俄に擴大せらるゝに至り、從來多年手工業の許に年期徒弟として教養せられ來つた制度が衰退を來すに到つたので、之に代るべき低度工業教育機關がヨーロッパ全土に必要とされ、これが夜間學校・徒弟學校又は補習學校として職工徒弟の教育機關の勃興の基を爲したのである。

我國に於ても歐米に比して時代を異にし、發達の年數を異にするにしても大體歐米と工業界の事情が酷似して居る關係より工業教育發達の道程も亦彼我頗る似通うて居る。即ち明治の初期「學制」頒布の頃に於ては我國の工業界は十七世紀頃のヨーロッパの工業界の如く手工業時代であつて、漸く歐米最新の工業組織を採り入れるに急なる時代であつたから、先づ新しき工場組織の工業を指導し、其の技術の啓發に任ずる高級技術者の養成を必要とした。明治五年に開校せられた*開成學校に化學校・工學校・諸藝學校・鑛山學校を設置したが、其等は今の大學教育に相當するものであり、又明治四年工學寮を設け同七年*工部大學校と改稱した者も內容は土木・建築・電信・實用化學・採鑛學・冶金・機械等を包含せる大學教育で、工業技術界の指導者即ち最高技術者の教育を試みたに外ならず、而して後工場工業の發達を豫想して、明治七年に開成學校に製作學教室を開設し、工作・精煉の二科を設備し實地に働く職工の養成を試みたるも時勢未だ到らずして僅に二箇年餘にして廢止し、其後明治十四年に至りて始めて東京職工學校を開設して職工長として實地に働く者を養成する完全なる教育機關が生れたのであるが、これ亦名實伴はず寧ろ高級技術員の教育に傾きたるは當時尙未だ本邦の工業界が幼稚にして技術の指導者を必要とせるも、未だ教育ある職工其他の下級技術員を必要としなかつた事を立證して居る。而して眞に下級技術員の必要を喚起したるは日淸戰爭以後のことに屬するを以て、明治二十六、七年にかけて「徒弟學校規程」及び「實業補習學校規程」が發布せられ、同時に「實業教育費國庫補助法」が制定せらるゝ等によりて俄然中等程度以下の工業教育が勃興し、爾後工業界の異常の發展に伴ひ高等工業教育も普及し、爾來玆に五十年にして今や高等技術員養成機關としては六綜合大學の工學部、單科*工業大學、全國十九個の高等工業學校、百十一個の中等*工業學校、二百二十五個の職業學校及び數百を算する工業補習學校とを有し、更に大都市に於ては夜間授業の工業學校も漸次增加しつゝあるを以て、年と共に其の規模を擴大しつゝある工業界の趨勢に對し、最高幹部技術員より一職工に至る迄夫々相當教育の素養あるものを供給するに不足なき現狀にあるのである。上に揭ぐる第三表に於て本邦中等工業教育進歩の趨勢を觀る事が出來る。

第三表　工業教育發達累年統計

年度	學校數	生徒數	卒業生數
明治十六年	四	四九	五九
同二十六年	三	五九〇	一六四
同三十六年	二七	二、九九八	五五八
大正二年	一四〇	一八、四五八	一、四三八
同十三年	九九	二二、二四八	三、八五七
昭和元年	一〇四	二八、五九〇	五、二二〇
同二年	一〇二	二九、七一〇	五、六五六
同三年	一〇四	三二、〇〇七	五、九三〇
同四年	一〇五	三三、六六〇	六、四六一
同五年	一〇五	三五、一〇七	六、八〇九
同六年	一〇八	三六、九二二	七、二九八
同七年	一一〇	三八、一八〇	
同八年	一一二		

（秋葉安治）

文獻——文部省實業學務局「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續編（昭和十一年）、「我が國實業教育法令の沿革」（稿本昭和八年）、「沿革對照實業教育法令」（昭和九年）。F. W. Roman, The New Education in Europe, 1923. P. A. Diels, Educational Advancement Abroad, 1925. E. Hylla, Die Schule der Demokratie, ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten, 1929. H. Beckwith, German Industrial Education and its Lessons for the United States, 1913. F. W. Roman, The Industrial and Commercial Schools of U. S. and Germany, 1914.

工業專門學校

實*業專門學校の一種。「高等工業學校」の項を見よ。

工業大學

【目的】　「*大學令」による大學にして工學部のみを置く單科大學。工學に關する學術の理論及び應用を教授し並に其の蘊奥を攻究するを以て目的とする。

【學科】　學部の學科には土木工學・機械工學・船舶工學・航空學・造兵學・電氣工學・電氣化學・建築學・應用化學・火藥學・金屬工學・鑛山及冶金學・染料化學・紡織學・窯業學・釀造學等があるが、大學によりその置いてゐる學科の數及び種類は必ずしも同一ではない。

【入學及び卒業】　學部は當該大學豫科修了者又は高等學校高等科卒業程度以上のものを入學せしめ、三年以上在學して一定の試驗に合格した者は工學士と稱することを得る。なほ學部卒業後更に研究せんとする者のために研究科を置くことを要し、又特別の必要ある場合には修業年限二年又は三年の豫科を置くことを得る。

【現況】　東京・京都・東北・九州・北海道・大阪の各帝國大學（*各項參照）の工學部及び*早稻田大學の理工學部、日本大學の工學部はその實質に於て工業大學と見るべきではあるが、單科大學の工業大學としては、官立に

東京工業大學・旅順工科大學（各項參照）の二大學があるのみである。

「工業教育」の項參照。（飯田義三）

航空 （英）aerial navigation （獨）Luftfahrt （佛）navigation aérienne

【空域の開拓—航空の確立】 人類の空域への進出は、一七八三年十一月二十一日に、ドロジェ M. P. De Rozier・ダルランド Marquis D'Arlandes 兩氏によつて敢行された。モンゴルフィエ式氣球による上昇によつて開始されたのであつたが、ライト兄弟 Wilbur and Orville Wright によつて飛行機が發明され、それによる飛行が、一九〇三年十二月十七日に成功するや、空域の開拓は、あらゆる方面に加速度的に進展され、その後僅々三十年にして、最近では、航空機の最高性能として、（高度）氣球一八、六六五米、飛行機一四、四三三米、（速度）七〇九・二〇九粁時、（直線距離）九、一〇四・七〇〇粁等々の記錄が公認されるにさへ至つたのである。斯くして、數世紀前までは人類の單なる憧れにしか過ぎなかつた空域は今や殆どその支配の下に置かれ、航空は、軍事に、產業に、交通に、絕大なる威力を發揮し、各國とも、その研究に、その施設に、汲々たるの時代を出現するに至つた。

【生物的媒質としての空域及び航空】 然るに、空域及び航空は、元々地上の生物であり、地上に棲息するに適當した心身の構造及び機能を備へてゐる人類に、今まで經驗したことのない、極めて急激な變化に富む新しい生活環境を齎した。先づ空中に於ける航空機の操縱、殊にその平衡保持は、地上に於ける他の機械器具類のそれとは著しく異る類のものであり、また、航空に隨伴する(一)加速度、(二)氣壓低下殊に酸素不足、(三)氣温低下、(四)濕度低下、(五)紫外線增加等は、その量に於ても、その率に於ても、地上のそれに比べて著しく急激である。斯くして、航空機の搭乘者は、心身共に極めて負擔の多い狀態に置かれることとなつたが、それらの事情が最も著るしい形で示されたのは、世界大戰に於ける空軍事故の原因調査に於てであつた。そして、大戰の半から、航空機乘員の心身の狀況殊にその保健衞生に關する特別な注意が喚起されるに至り、醫學的方面（航空醫學）及び心理學的方面（航空心理學）からの研究が盛に行はれるやうになり、それらの研究の成果に基いて、航空に起因する心身の障礙を豫防し、その保健狀態並に能率の維持向上を計るために、(一)酸素の補給、(二)防寒その他の保護設備、(三)人爲的航空事故の防止、(四)航空機乘員の選拔並に配置、(五)體力・榮養の維持、(六)航空食等々が眞劍に研究設定されるやうになつた。

【社會的媒質としての空域及び航空】 生物的媒質としての空域及び航空が、斯くの如く、人類にとつて必ずしも好都合な環境を形づくるものではないにも拘らず、航空が、現在の如く目覺しい發達を遂げた所以は、一つには、世界大戰以來航空機の兵器としての威力が痛感されたことにもよるが、同時にその平時に於ける文化的機械としての價値、殊に商業並に交通機關としての價値の絕大なる點が萬人の注目する所となり、各國競つてその研究發達に努力を惜まなかつたからである。これらの事情は、航空が人類の社會生活に關して持つ意味の一般を如實に示すものであるが、航空に關する斯かる社會的觀點よりの、法制的並に行政的技術も、その初期からその進歩に並行して考慮され、研究された。今日の國際的航空法の淵源をなす國際航空條約は、一九一九年にパリに於て締結され、列國之に準據して夫々自國內の航空法規を制定し、航空機及びその乘員に關する取締を行ふと同時にその製作及び養成を奬勵し、手を携へて航空事業の健全なる發達を期してゐる。

【航空機乘員】 例へば、我國現行航空法規中、その乘員に關するものに就てみると、航空機乘員となり航空機の運航に從事しようとするものは、「航空機乘員試驗規則」（昭和二年遞信省令第十號）に基き、學術實地兩試驗に合格して技倆證明書を交付されると同時に、體格檢查その他の試驗を受けてそれに相應する航空免狀を交付されたものに限ることとなつて居り、その種類は、從事せんとする任務及びその技倆に應じて、航空機の操縱に從事する、一等・二等各飛行機操縱士、一等・二等・三等各航空船操縱士、自由氣球操縱士、航空機に搭乘してその位置及び針路の測定に從事する、一等・二等各航空士、航空發動機並に機體の點檢・整備に從事する航空機關士の九種類であるが、一等飛行機操縱士は免狀に揭げられた飛行機を操縱して如何なる航空に從事することも出來るが、二等飛行機操縱士は運送營業のための航空には從事出來ず、二等航空船操縱士は容積二萬立方米未滿の航空船でなくては操縱出來ず、また二等航空士は飛行距離五百粁を超える豊間海上飛行、夜間飛行を行ふ飛行機及び容積二萬立方米以上の航空船に搭乘してその任務に從事することは出來ない等々、「航空法施行規則」第五章に詳細に規定されてゐる。

なほ、體格檢查は「航空機乘員體格檢查規則」（昭和二年遞信省令第十一號）により、生物的媒質としての空域及び航空の特性を顧慮して行はれるものであつて、免狀の交付申請者以外その受有者にも定期的・臨時的に行はれ、次の一つに該當するものは不合格である。(一)身長五尺未滿の者、(二)精神病の遺傳的素因を有する者、(三)精神病・癲癇・ヒステリー又は閃輝暗點症の既往症を有する者、(四)慢性酒精中毒者、(五)器質的腦脊髓疾患又は官能性神經系疾患を有する者、(六)航空機の取扱に支障を及ぼすことあるべき創傷又は先天的若しくは後天的畸形を有する者、(七)身體各部の發育及び能率著るしく不均等なる者、(八)循環器若しくは呼吸器に異常ある者、循環機能著しく

は呼吸機能充分ならざる者又は是等臓器の機能に障害を及ぼすべき他の臓器の疾患を有する者、(九)各眼の矯正視力〇・六未満の者（二等飛行機操縦士・自由氣球操縦士・二等航空士・航空機機關士、各眼の裸眼視力一・〇未満の者（一等飛行機操縦士・航空船操縦士・一等航空士）、(十)光神・色神・視野・調節機・兩眼視機・眼球運動及び眼筋平衡に障害を有する者、(十一)一メートルの距離にて普通の呼語を聽取し得ざる者（二等飛行機操縦士・自由氣球操縦士・二等航空士・航空機機關士）、耳翼面より一ミリメートルの距離にて地面に對し垂直に保持せらるゝ音叉のC^3（毎秒六十四振動）C^5（毎秒二百五十六振動）及びC^7（毎秒四千九十六振動）に對し正常の聽覺を有せざる者（一等飛行機操縦士・航空船操縦士・一等航空士）、(十二)聽能の左右不均等なる者又は均衡機能に障害を有する者、(十三)鼓膜に病的變化を呈し又は歐氏管狹窄を有する者、(十四)咽腔又は鼻腔に疾患を有する者、(十五)容易に眩暈を起すべき異常の素質を有する者、(十六)感情動搖著しき者、(十七)筋神の著るしく不敏なる者、(十八)反應時間及び認識選擇時間著るしく遲延する者又は錯差過大なる者、(十九)心理學的檢査に於て著るしき異常ある者、(二十)其他精神上又は身體上の疾病若しくは缺陷を有し航空機乘員たるに適せざる者。

【航空機乘員の養成】　航空機乘員の養成に關しては、各國共官省及び民間に幾多の教育機關が設けられてゐて、航空の一般的特性に基き、また夫々の目的に應じて、一定の年齢、一定の學力、一定の身心機能を具備するものを選び、學生乃至は練習生として採用し教育してゐる。次に、我國の例につきその概況を示せば、左の如くである。

(一)陸軍　(1)操縦學生及び機關學生　各兵科（憲兵科を除く）尉官・準士官・下士及び下士候補生たる兵卒（「航空術修業員分遣規則」大正八年陸軍省達第三十一號）。

(2)操縦生徒——少年航空兵　年齢、滿十七歳以上十九歳未滿。學力、高等小學校卒業程度、修業年限、滿二年。修業後の進路、飛行聯隊に配屬、伍長勤務上等兵、爾後一般進級に依る（「陸軍諸學校生徒採用規則」昭和八年陸軍省令第十五號）。

(3)技術生徒——少年航空兵　年齢、滿十五歳以上十八歳未滿。學力、高等小學校卒業程度。修業年限、滿三年。修業後の進路、操縦生徒に同じ（「陸軍諸學校生徒採用規則」）。

(二)海軍　(1)學生　士官。高等科學生・飛行學生・整備學生、以上修業年限各一年。特修科學生・專攻科學生、以上修業年限各一年以内（「海軍練習航空隊令」昭和五年勅令第百二號）。

(2)練習生　下士官及び兵。操縦練習生、修業年限十月以内。偵察練習生——航空練習生、修業年限九月以内。普通科整備術練習生・高等科整備術練習生、修業年限各一年以内（「海軍練習航空隊令」）。

(3)豫科練習生——少年航空兵　年齢、滿十六歳以上十八歳未滿。學力、高等小學校卒業程度。修業年限、二年十一月。修業後の進路、飛行術或は偵察術約一年修業の後、航空隊に配屬、三等兵曹、爾後成績次第にて佐官迄進級することを得（「海軍志願兵令施行規則」昭和二年海軍省令第二十一號）。

(4)海軍航空豫備學生　資格、(イ)「大學令」に依る大學の學部卒業者にして採用の年の四月一日に於て年齢二十六年未滿の者。(ロ)「大學令」に依る大學の豫科、高等學校高等科、專門學校又は之と同等以上の學校卒業者にして採用の年の四月一日に於て年齢二十四年未滿の者。修業年限、一年（「海軍航空豫備學生規則」昭和九年海軍省令第十一號）。

(三)遞信省　(1)航空機操縦生——委託生　陸軍飛行學校または海軍航空隊に委託。年齢、滿十七歳以上二十歳未滿。學力、中學校卒業程度。修業年限、約八月。修業後の資格、二等飛行機操縦士及び二等航空士の技術證明書及び同免狀を下付せられ、陸海軍の航空兵科の下士を志願することを得（「航空機操縦士養成規則」大正十三年遞信省令第五十七號）。

(2)航空機關生——委託生　適當と認むる學校に委託。年齢、滿十八歳未滿又は滿二十歳以上二十五歳未滿にして教育期間中兵役に徵集せられざるもの。學力、工業學校又は之と同等以上の學校の機械科本科若しくは之に準ずべき學科の本科卒業生。修業後の資格、航空機機關士（「航空機機關士養成規則」大正十三年遞信省令第四十二號）。

(四)民間　(1)日本學生航空聯盟は、加盟校の學生有志につき銓衡の上、操縦及び機關技術の教育を行つてゐる。(2)民間飛行學校は、教程・修業年限・學資等一定せず。

「飛行學校」の項參照。

（高木貫一）

校訓

【意義】　一校の教育上特に重視すべき著眼點を簡明に表示した言葉。校訓は一校の教育上、殊に道德教育上最も重視すべき著眼點を鮮明に表示せんが爲に決定されたもので、普通に、簡明にして精練された語句を以て表はされて居る。

【制定の方針】　我國に於ける教育の根本方針は、「教育ニ關スル勅語」其他の勅語・詔書等に依つて明示されて居るから、何れの學校に於ても、必ず校訓の制定を必要とするとは限らない。若しこれを制定するとしたならば、(一)決して此等勅語・詔書の精神に矛盾してはならぬ。のみならず、寧ろより善く、この精神達成の爲に必要且つ有效なものでなければならぬ。(二)更に此等の勅語・詔書・教則乃至これに基いて編纂された教科書の趣旨に反しない限りに於て、時代・地方の要求、或は學校の種類・歷史等の特質から、特に重視すべき點を表示したものでなければならぬ。これは、我國の如く、一國教育の根本方針の確立した國の學校に於て、所謂校訓を必要とする最も重要な事情である。(三)或は又、兒童・生徒・學生の精神發達の程度に應じて規定されたものでな

ければならぬ。何れにしても、校訓の制定には充分愼重な研究を遂げ、周到な注意を拂はなければならぬ。

【形式】　校訓の形式には、洗練された語句或は簡潔な短文を採つたもの最も多く、稀には知名の人の製作に かゝるところをその儘採用したもの等がある。又兒童・生徒の發達の程度に應じて制定したものには、その道德教育に關する範圍に於ては、所謂訓練要旨等に類した形を取るものもある。

校訓の外に「級訓」を定めて、一學級の兒童生徒を指導して居るものもある。

【校訓の實現】　校訓の取扱に當つては、徒に形式に流れてはならぬ。校訓の制定は、決して直ちに學*校精神（校風）の樹立ではない。校訓の實現を期する爲には、(一)一方に於て、全校の職員が協力一致してそのことに當らなければならぬと同時に、(二)他方に於て兒童生徒が自律的にこれを遵奉し、その結果、不識不知一種の學校精神（校風）を生じ、これをして、無意識的感化力たるに至らしめなければならぬ。

「教育勅語」・「教育に關する勅語、詔書並御沙汰」・「訓育」・「學校精神」の項參照。　（佐々木秀一）

文獻——吉田熊次「訓練論」（明治四十三年）。森岡常藏「現今訓練上の諸問題」（大正四年）。

工藝

〔英〕arts and crafts; mechanical art　〔獨〕Kunstgewerbe　〔佛〕arts et métiers; art mécanique

【概念】　工藝とは何ぞやの問題は各方面の人達に依つて種々に論ぜられてゐて、未だその歸趨するところを知らない。併し多くの論は「美術」・「工藝」・「工業」と云ふ風に分類することに依つて自ら工藝を明かにしようとする方法を執つてゐるもののやうである。かうした方法は明かに西洋流の分類法の影響であり、美術と工藝の區別の如き、西洋にては昔から「美術の爲の美術」art for art's sake と唱へられて、美術は無目的のものであると云はれてゐる。然るに東洋に於ては美術は必ずしも無目的のものでなく、謝赫の『古畫品錄』にも「圖繪者莫〻不〻明〻勸戒一〻著〻升沈」と云つてゐる位で、かうした思想を祖述した日本に於ても美術は獨立した自由なものと考へられて居なかつたやうである。故に東洋學者は殆どかうした見解から工藝を見るのが常である。これは支配階級の趣味が藝術を統一した時代の思想で、近世の藝術至上主義的ディレッタンティズムの風靡は美術を完全に工藝から引き離した。

美術は自己表現に終始すべきものであり、工藝は用途を第一義におき、美を第二義におくものである。卽ち應用美術とか生活美術などの語さへ用ひられてゐる。卽ち工業と云ふ過程に依つて美的表現をなせるもの、美と功利の相半ばしたもの、或は用を主題として美を盛つたものと云ふことになる。然らば工業は何かと云ふと、工業とは直接或は間接に人間生存のために要する無機物の製作及び有機物の生産の事業である。機械は用途のみを目的とせる工業的材料の組成なりと稱して遙かに美の埒外に放逐した。進んで社會科學の擡頭は工藝の本質を科學的合理性にありとなし、合理性の中に美を求めようとしてゐる。

【工藝の本質】　工藝品の最も美的なるものは美術品とその境を分つことが出來ぬ。且つ工藝品の最も機械的なるものも亦機械とその境を分つことが出來ぬ。この一聯の輪廻の相のどの部分を區切つて工藝と云ふか。結局工藝の內容と云ふものは絕對的のものでなくて相對的のものである。商工省はその主催する工藝展覽會の出品勸誘に當つて次の如き一文を示して工藝の意義を說明してゐる。卽ち、今一つの工藝品を外形から見ると、第一にそれは吾人の生活と不可分離の狀態にあり且つ吾人の生活の感情や情緒の上に立つた目的に從つて、物質的自然から得た材を、變形、變質して作り得た所產であると云ふことが出來る。機械は生活と不可分離のものであつて科學の基礎の上に立つものである。工藝の內容は用のみにあらず美のみにあらず、用と美の統一こそ工藝の本質である。

【種類】　工藝の種類は、(一)材料と製作法上より分類すれば、金工（鍛金・鑄金・彫金）、布帛（刺繡・染織）、皮革、窯業（陶磁・七寶・硝子）、漆工（蒔繪・螺鈿・彫漆・堆朱）、木竹工（指物・木象嵌）、樹脂、エボナイト、ベークライト、琥珀、珊瑚、寶石類、瑇瑁、甲介類、角、牙、骨等、其他各種綜合製作、(二)使用上から分類すれば、衣服、裝身具、家具、室內備品、裝飾品、食器、器物、歡興具、照明具、喫煙具、化粧具等に亙る。

「工藝敎育」の項參照。　（和田三造）

工藝學校

〔英〕arts and crafts school　〔獨〕Kunstgewerbeschule　〔佛〕école d'arts et métiers

【我國の工藝學校】　工藝學校は「實業學校令」並に「工業學校規程」に基き、*工業學校の一種として取扱はれ、その間嚴格なる區別を存せず、工業・工藝の諸學科が雜然と併設せられつゝある狀態であるが、同一學科でもその取扱ひ方に依り或は工業學科となり、或は工藝學科となり得る場合が少くなく、嚴格なる區別を設けざることは必ずしも非とせらるべきではない。從つてその入學資格・修業年限等に於て、純然たる工業學校と何等異るところがない。昭和九年現在の全國公私立工業學校百二十七校に於て施設せられつゝある工藝學科數を摘記すれば、金屬工藝七、金工四、篠村工藝一、玩具一、木村工藝一九、木工一〇、家具一六、建具一、塗工五、圖案七、工藝圖案七、圖案繪畫二、裝飾圖案一、繪畫二、左官彫刻一、彫刻一、漆工八、製版印刷一、印刷四、型紙彫刻一、美術工藝一、工藝彫刻一、卽ち工業學校に設置せられつゝある學科總數三八九の中、工藝に屬するもの

一〇一、約四分の一强に當る。

尙、「高等工藝學校」の項參照。

【外國の工藝學校】 (一)イギリス 下級實業學校 junior technical school にして、工藝に關する學科を施設するものがある他に、別に工藝學校 art school の設あり、その中下級部 junior art department は滿十三歲乃至十四歲より入學せしめ、修業年限二年乃至三年の全日課程である。上級部 senior art department は全日制・分時制の兩種あり、年齡滿十五歲乃至十六歲より入學せしめ、修業年限二年乃至三年、少くとも繪畫に關する初步を習得せる者でなければならぬ。その學科は地方の實情に應じて多岐にわたる。王立工藝專門學校 The Royal College of Art は工藝教育の最高教育機關で、製圖・繪畫・模型・繪畫圖案・工藝圖案等の諸學科を施設して居る。

(二)ドイツ 下級の工藝教育は義務補習教育を施す職業學校（「工業學校」の項參照）に於て施さるゝ外、中等教育機關として手工業美術工藝學校 Kunstgewerbe- und Handwerkschule がある。修業年限は必ずしも一定しないが、大體三年乃至四年、親方養成を目的として更に長期にわたるものもある。學科目は指物・建具・繪畫・模型製作・木版彫刻・印刷・金屬彫刻・鍛冶・金銀細工・陶器・圖案・寫眞・製本・工藝硝子、女子には編物・刺繍等多岐にわたつて居る。その他美術工藝金屬實業學校 Kunstgewerbliche Metall-Fachschule、木材加工實業學校 Fachschule für Holzbearbeitung 等特殊部門に關する工藝教育施設がある。

(三)フランス 高等小學校（本科三年、豫科一年）は一般教育を授ける外、農工商の職業科に分たれ、手工徒弟學校 écoles manuelles d'apprentissage とともに下級工藝教育を施して居る。その他中等工業教育機關としては地方自治體立修業年限三年の實科學校 écoles pratiques de commerce et d'industrie、修業年限四年の國立職業學校 écoles nationales professionnelles、滿十五歲以上十八歲以下の者を收容する修業年限三年の國立工藝學校 écoles nationales d'arts et métiers あり、更に國立工藝學院 Conservatoire national des arts et métiers・中央工藝學校 École centrale des arts et manufactures がある。

(四)アメリカ及ソヴィエト聯邦 概して工業學校組織中に行はれつゝあるを以て、「工業學校」の項參照。

尙、「工藝教育」の項參照。 （宮島 清）

文獻——*London County Council*, Report on Trade and Technical Education in France and Germany, 1914. *A. Kühne*, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1920. *Board of Education*, Trade Schools in the Continent, 1932. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續編（昭和十一年）。

工藝教育

【意義】 我國に於ては工藝教育は*工業教育の一部門として取扱はれ、名稱も兩者を混同して用ひる場合が多いのは、兩者の間に密接な關聯を有するからである。

一般に工業を科學的工業と美術的工業とに分類する。機械・電氣・應用化學・紡績・冶金等の如く、自然科學を基礎として營まれる工業は前者に屬し、織物・染物・陶磁器・漆器・金屬製品・木材製品・皮革加工・印刷・布帛加工・寫眞・裝飾繪畫・裝飾彫刻等の如く、科學的機械的操作を必要とするも、主として美的考案や製作上の技巧に重きを置く工業は工藝に屬する。又建築その他の如く、科學的知識を基礎とする製作上の過程は機械的に行はれるけれども、藝術的構想乃至技巧が重大なる價値要素をなす故に、工業作品とも云はれ、又工藝品とも藝術品とも言はれる。

要するに工業—工藝—美術の三者は聯關する一系列を成し、この區別は決して明確なものではないが、工業は科學的・技術的なる點に特色があり、美術は藝術的・技巧的なる點に異色を有し、この兩者の中間に位する所に工藝そのものの存在が容認せられるのであつて、工藝教育の本質は自らそこに了解される。

【發達】 工藝教育は約一千年を遡る都市經濟發生時代に發端して居る。當時ヨーロッパ各地に多數の都市が勃興し、加工を事とする手工業者が同業組合を組成し、有力なる產業層を形づくるに至り、その經濟的地位を確保し、社會的使命を達成せんがためには同業組合員として他の追從を許さざる知識技能を涵養することを必要とし、一定の教育制度を生み出すに至つた。所謂徒弟制度がこれである。徒弟期間はその業種に應じて差異はあるが、二年乃至六年、大體四年又は六年を普通とし、之を修了すれば同業組合の施行する職人試驗を課せられる。職人期間には各都市、各地方に於ける職業上の特色・技術等に關する見學を行ふ爲に相當期間遍歷修業の旅に上る義務を課せられた。所謂ヂャーニーマン journeyman なるもので、遍歷の旅から歸つて親方試驗に合格すれば完全なる組合員となり得るのである（「徒弟制度」の項參照）。

徒弟制度は彌來連綿として持續せられて十八世紀に及ぶが、一面啓蒙的精神運動の影響に依り教育が一般市民階級に解放せらるゝ氣運が釀成せらるゝと共に、一面國家主義の勃興に伴ひ國家的立場よりする產業振興の要求に基き、產業者の學校教育の端緒が開かれた。その有名なる者はプロイセンに於ける王立工藝大學 Die Königliche Akademie der Künste（一六九六年）である。その後これに倣ふものが陸續として各地に現はるゝに至つたが、此等は凡て國家の重要產業としての工藝に從事する職業人の教育を主としたもので、當時までは工業即工藝、工藝即工業で、工藝教育が今日に於ける廣義の工業

教育に該當しつゝあつたことは云ふまでもない。

然るに自然科學の發達に基いて起つた*産業革命の洗禮を受けて形勢は一變した。あらゆる國家のあらゆる局面に非常なる變革を生ずるに至つたと共に、工藝より分岐して偉大なる近代産業としての工業が崛起し、産業部門の色分けに大なる變化を生ずるに至り、工藝教育の重要性は必ずしも昔日の如くではなくなつた。

【復興】　産業革命が社會に與へた廣汎なる根本的なる影響をうけて、中世紀以來の豐滿多趣なる工藝教育は冷嚴の如き科學的工業教育に壓倒せられ、萎々として振はざる狀態に陷つた。例へば一八五一年の世界大博覽會に於けるあらゆる工業製品はその趣味性に於て低劣を極め人をして慨を嘗けしむるものがあつた。その事實は各國の心ある人々をして工藝教育に對する關心を喚起せしめ、その結果各國に工藝教育の復興を觀るに至つた。即ちイギリスに於ては該博覽會直後サウスケンシントン學校 The School at South Kensington の設立となり、大陸に於てはウィーン・ミュンヘン・カールスルーエ・ニュルンベルヒ・ドレスデン・ライプチヒ・ベルリン各地に工藝教育施設の勃興を促した。

此等の學校に依る工藝復興の第一段階は古代の美術工藝を研究し、之を今日の工藝に復興せんとするにあつた結果、古代工藝そのものの復興となつたが、古代工藝は技術的には特色があり又大なる長所があるも、その復興は要するに模倣の表現に止まり、直接時代の要請する工藝そのものとは大なる懸隔があつたことは云ふまでもないが、その經過に於ては歷史のあらゆる時代の樣式を展開して所謂雜式追求時代を現出し、その結果今日の豐滿なる工藝を生み出すに至つたのである。

【我國の産業と工藝教育】　我國の工業は飛躍に次ぐに飛躍を以てし今やその重心を重工業・精密工業に移動して居るが、同時に又工藝の振興に大なる關心を拂ひ、その振興を期すべく、工藝教育に更に一段の力を加ふべき事情に在る。昭和八年度に於ける重要輸出工業生産總額十八億三千二百三十一萬圓中、中小工業生産品十二億二百六十七萬圓で、約六五・六%を占めて居る。そのうち生絲の三億五千九百二十萬圓を差引くも猶約九億圓、輸出工業生産總額の五割は中小工業生産品で、此等は精粗の差こそあれ或程度の加工をなしたもので、所謂工藝品がその中堅を形づくりつゝあることは云ふまでもなく、工藝が我國輸出貿易に重大なる位置を占めつゝあることを想見するに難くなく、その振作、從つてその教育が國策として極めて重要なる意義を有することは云ふまでもない。更に昭和七年工場統計を觀るに、職工五人以上を使用する工場數六萬七千三百十八、職工數百七十三萬三千五百十一人で、そのうち中小工業に屬するもの工場數に於て六萬四千四百(九五%)、職工數に於て八十四萬餘(四八・五%)で、これに使用職工數五人以下の小工場を算入すれば、我國中小工業の位置は極めて重大なるものあるを知ることが出來る。而も中小工業の中堅をなすものは工藝に屬するものであるから、その隆替は社會政策的觀點よりするも極めて重大なる意義を有するもので、工藝教育の振興すると否とは多角的に國家經濟の消長、國民の福利に甚大なる關係あることを知らなければならぬ。

（宮島　清）

「工藝學校」の項參照。

文獻——*A. Küne*, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1929. *E. Percy* (ed.), The Yearbook of Education, 1932. *H. Bailey*, Instruction in the Fine and Manual Art in the United States, 1900. *Board of Education*, Trade Schools in the Continent, 1902. 文部省實業學務局編「實業教育五十年史」(昭和九年)・同續篇(昭和十一年)。

後見　「親權及び後見」の項を見よ。

考古學　〔英〕archaeology 〔獨〕Archäologie 〔佛〕archéologie

【意義】　考古學は遺物及び文獻を其の資料として、過去の人類と其の文化の事實を研究する科學である。其の研究資料は、偶然的發見・計畫的探檢・發掘等によつて與へられ、更に蒐集・整理される。

【方法】　其の主要な方法には、(一)層位的方法　地層の順位に基いて、出土品の考古學的位置を考究する方法で、地質學的知識が時代推定に重要な役割を演ずる。(二)類型的方法　同一綱目に屬する物の形式の變遷を追り、共存關係を以て其の位置を究明する方法。(三)民族誌的方法　*人類學・民族誌・民俗學等に含まれてゐる水準の低い文化の記錄を比較の資料として用ひる方法等がある。

【他の科學との關係】　從つて此の科學は、歷史學・人類學・民俗學と密接な關係にある。歷史學が記錄を其の最も重要な資料とするに對して、考古學が記錄を缺くとし、發見・發掘による人類及び動物の骨及び製作物等の遺物を主とし、其の研究に力を注いでゐるとの相違はあるが、或事實に關する考古學的資料と歷史的記錄とは當然一致すべきで、兩者は補充關係にある。此點は鄉土史學に於て殊に著るしく、文獻による鄉土史は更に考古學的調査によつて補はれねばならない。考古學は先史考古學と歷史考古學の二種に區分されるが、後者が前者よりも鄉土史と密接な關係を保つてゐる。又考古學的研究には各種の民族の人類學的資料及び現在の文化の內に殘留する民俗學的資料が重要な意味をもつてゐる。考古學が鄉土史學と相提携する時、鄉土の現在を談る民俗學が亦之と結合するのは當然である。

【學科としての考古學】　一つの獨立した學科として考古學は、僅に大學に於て講ぜられるだけである。他の諸學校に於ては、歷史の古代に關係して部分的にそれを講ずるに過ぎない。我國の考古學は、明治十一年動物學

のモールス教授 E. S. Morse の來朝以來、ミルン J. Milne 其他の外國人の貢獻に刺戟せられて次第に資料の蒐集と整理が行はれ、大學の講座以外には人類學會・帝室博物館等が斯學の發展に力を盡してゐるが、單に歷史を補ふ部分としてではなく、鄉土史・鄉土地理等の教育に參與せねばならぬ。（大塚千秋）

文獻——*R. R. Marett*, Anthropology, rev. ed. 1914. *J. Lubbock*, Prehistoric Times, 1913. 濱田耕作「通論考古學」（大正十一年）。

口語と文語

【口語】 口語は一に「はなしことば」または「口頭語」といふ。常識的な理解に從へば、實際に發音して會話に用ひる語といふ意味で、文章の上に限つて用ひる文語と相對して考へられる。が、普通に口語といふのは、いはゆる標準語（大體、東京語を基本として、それから方言的要素を除いた理念的なもの）をさす。方言は別に方言といつて、口語とはいはない（「方言と標準語の項」參照）。

【文語】 文語は「文章言葉」ともいひ、一體系の言語表象として、今日、普通の教育ある國民の間に活きてゐる。いはゆる死語でない。但、文語は、言語表象から直ちに文字にうつされ、且つ、文字から直ちに讀者の理解に訴へることを本質として、必ずしも音聲に再現されることを期待しない。

【口語教育】 口語教育の目的は、普通の口語文の朗讀では達し得られない。いはゆる口語文が實際の口語から離れてゐるからである。口語教育のためには特別な用意のもとに編纂された「善き對話」の教材を必要とする。それを言語活動の立場に於て實際的に訓練するところに、最も效果的なものを期待することが出來る。この意味に於て、いはゆる對話劇の練習は、口語教育の上に重要な役割を持つ。さうして、その標準的なものがラヂオによつて示されることの希望は、恐らく將來に於て實現されるであらう。

【文語教育】 口語は、その表現と解釋との二方面を並行的に充實して行かなければならないが、文語は、殊に普通教育に於ては、その正確なる解釋を第一の目標として進むべきであらう。その實踐に當つては、文語文の口語文譯を主要な一作業とする。（三宅武郎）

文獻——神保格「話言葉の研究と實際」（昭和六年）。日下部重太郎「創讀法精說」（昭和七年）。*C. Bally*, Le langage et la vie, 1926（小林英夫譯「生活表現の言語學」昭和四年）。

工作教授

〔獨〕 Werkunterricht

【語義】 我國の普通教育に於ては、工作教授は手工科及び作業科に於て行はれるが、手工科では工作教授は製作教授ともよばれ、作業科では「中學校令施行規則」並に「中學校教授要目」に工作といふ語が用ひられてゐる關係上專ら工作教授とよばれてゐる。

【教材及び方法】 工作教授は一方に兒童生徒の身心の發育狀態に卽し、他方に原料並に加工法の多方的な理解と學習とを必要とする。又工作教授は他の教科就中幾何・圖畫・物理・化學・博物と密接し、決して圖式的・形式的になされるべきではない。工作教授の基本原料は木材・金屬・厚紙等で、教材選擇の基準は、仕事に對する興味を喚起させるために製作品の實用性に著眼せねばならぬ。工作過程は、原料・工具並にその使用等の法則に則り、明確な範例と周到な模作とを以て教授法の足場となし、而も兒童生徒の自己活動を能動的ならしめるために課題の自由遂行と模作とが適當に指導されねばならぬ。この場合課題と製作との間を橋渡しするものは製圖製作・協同製作等の如何によつてそれぞれ異らなければならない。

工作教授の沿革については「勞作學校」・「手工教材史」の各項、工作教授の實際については「手工教授」・「作業科」の項參照。（山形 寬）

鑛山學校

〔英〕 mining school 〔獨〕 Bergschule 〔佛〕 école des mines

【規定】 鑛山學校又は鑛業學校は明治三十二年「實業學校令」に依り、工藝學校等と共に等しく「工業學校規程」に律せられ、その入學資格・修業年限等に於て他の實業學校と同一である。

【現狀及び沿革】 我國の鑛業教育は寧ろ高等專門教育に重きを置き、下級技術者養成には多く意を致さざりし憾なしとせず。從つて中等鑛業學校の施設は極めて少く、僅に純然たる鑛業學校一（夕張工業學校）、採鑛科を設置するもの三校（札幌工業學校、福岡工業學校、三井工業學校）に過ぎない狀態である。

我國鑛業學校の端緒は工學會の提唱に依りて設置せられた工手學校（明治二十一年創立）で、本科の外に別科その他を施設し、下級技術者の養成に貢獻するところ多かつた。その他安川敬一郎後援の下に成れる赤池鑛山學校（明治三十五年創立、三十八年廢止）、三井八郎右衞門の設立した三井工業學校（明治四十一年創立）、北海道炭鑛汽船株式會社の設立に係る夕張工業學校（大正九年創立、昭和十年廢止）、南滿洲鐵道株式會社施設の南滿洲工業學校（明治四十四年創立）等主として民間當業者の必要に基く努力に成るもので、國家乃至地方自治體が多く關心を拂はないことは留意すべき點で、寧ろ我國埋藏物の貧弱なるにも由るが、鑛山企業及び技術の發達が未だ泰西の事例を追ふに至らざるにも由る。

【學科課程】 我國鑛山學校の一例として北海道廳立札幌工業學校採鑛科の學科課程を示せば次の如し。

修身（道德ノ要旨、工業者ノ心得作法）、公民科（公民常識）、國語（讀讀作文習字）、歷史（國史外國史概要）、數學（代數幾何三角法實用高等數學大意）、物理及化學、英語（讀讀作文習字）、圖畫（自在畫）、鑛物

及地質學（鑛物學地質學鑛床學）、採鑛學（採鑛開發採鑛準備採鑛法運搬坑內構造排水通風及照明）、削鑿法（一般削鑿鑛山削鑿）、選鑛學（選鑛學大意）、冶金學（冶金學大意）、火藥學（火藥學大意）、石油工學（石油工學大意）、鑛機學（發動機鑛山用機械）、電氣工學（電氣工學大意）、商業（商業一般）、製圖及實習（製圖鑛物實習測量分析採鑛實驗）、體操（體操教練武道）

「工業學校」・「鑛山專門學校」の項參照。（宮島　清）

文獻――文部省實業學務局編「實業教育五十年史」（昭和九年）・同續篇（昭和十一年）。日本工學會編「明治工業史」鑛業篇（昭和五年）。

鑛山專門學校

鑛山專門學校は「專門學校令」並に「實業學校令」に依り、工業專門學校の範疇に屬し、その入學資格・修業年限等に於て、他の實業專門學校と異る所はない。明治政府は鑛業に關しては特に高等專門教育を奬勵し、先づ大學發達に、次いで專門學校施設相次ぐ狀態であつた。官立專門學校は獨り高等學校に發し、第三高等學校・第五高等學校等の工學部に鑛山に關する學科が施設せられたが、高等學校が純然たる大學豫科となり、「專門學校令」・「實業學校令」が公布せらるゝと共に、高等工業學校としての鑛業專門教育施設の伸展を見るに至つた。昭和十年現在鑛業に關する學科を施設する專門學校は官立三校あるのみで、其中秋田鑛山專門學校は採鑛學・冶金學・鑛山機械學・燃料學の四學科を備へ、純然たる鑛山專門學校の體容を整へ、其他熊本高等工業學校は採鑛冶金科、明治專門學校は鑛山工學・冶金工學を施設し生徒二百六十七人を收容しつゝある。

「工業教育」の項參照。（宮島　清）

孔子

コウシ　前 551-479

【生涯】　孔子の生歿年月等に就ては、古來論爭があつて其の判定に苦しむが、今は姑く『史記』の孔子世家に據つて、其の閲歷の大要を記すことにする。それによれば、孔子は魯の襄公二十二年（我が綏靖天皇の三十一年）十一月庚子の日（襄公二十一年十月庚子だといふ説もある）、魯の昌平鄕陬邑（今の山東省曲阜）に生れた。もともと宋の名家で、父を叔梁紇、母を顔氏と云つた。見たり聞いたり、嬉戲するに常に俎豆を陳ね、禮容を設けたとあるから、生れつき禮教を好んだものと見える。若い頃は、委吏だとか司職吏だとか、至つて卑い役を勤めたが、それでさへ全力を擧げて盡したものと見え、或は料量平かであつたとか、または畜蕃息したとか云はれてゐる。昭公の二十五年、三十五歳の時、魯の亂を避けて一旦齊に赴いたが、間もなく魯へもどつた。定公の元年、歳四十三、魯に陽虎の亂があり、退いて仕へなかつたが、其の後定公に用ひられて中都宰となり、又司空となり、更に大司寇となつた。而して定公の十四年には、遂に相事を攝行して、少正卯を誅し、國政をさへ與り聞いたのであるが、間もなく魯を去るべく餘儀なくされ、其の後は衞だとか、陳だとか、宋だとか、蔡だとか、其他各國の間を遊歷して、大いに先王の道の實現に努力したが、何れも用ひられず、遂に哀公の十年（時に歳六十八）魯に歸つて、其の以後は全く仕進を斷念し、子弟の教育と、書物の述删とに全力を注いだ。かくして哀公の十六年四月己丑の日に、七十三歳（一説、七十四歳）を以て歿した。弟子蓋し三千人、身六藝に通ずるもの七十二人あつたといふ。詩・書の類を刪定し、『春秋』を作つたが、別に其の言行を後人が輯錄して、出來上つたものが即ち『論語』二十篇である。

【孔子の教育】　(一)教育の可能　孔子の言葉に、「惟上知と下愚とは移らず。」（陽貨篇）とある。此の言葉は、一見教育の可能を認めないものの如くであるけれども、其の實之は、或特殊の者に就ての立言であつて、一般論としては、勿論其の可能を充分に認めて居つたのである。其の證據には、陽貨篇には孔子の言葉として、「性相近し、習相遠し。」とある。此の習相遠しといふことは、單に教育のみに限つたことではないけれども、其の中には充分に教育の可能といふことが包まれて居る。況や衞靈公篇にある孔子の言葉、「教有りて類無し。」に至つては、教によつてどのやうにも變化し得ることを說いたものであつて、これほど教育の可能を認めた言葉は他に無いであらう。

(二)教育の勵行　既に教育の可能を認むる以上、自らも學問修養に向つて努力すると同時に、他に對してもそれに向つて奬發勉勵を求めるに至るべきは、自然の道理である。述而篇に「學んで厭はず、人を誨へて倦まず。」とあり、公冶長篇に「十室の邑、必ず忠信なること丘が如き者あらん。丘の學を好むには如かざるなり。」とあり、又述而篇に「我れは生れながらにして之を知れる者にあらず。古を好み、敏にして以て之を求めたる者なり。」とあり、更に里仁篇に「士、道に志して、惡衣惡食を恥づる者は、未だ與に議るに足らざるなり。」とあるが如き、皆これ教育の必要を認めて、自他共に之が勵行を勸めたものでなくして何であらう。

(三)教育の目的　而して教育を勵行する目的は、一體どこにあるのかと云ふに、嘗て孔子が子夏に對して、「女、君子儒と爲れ、小人儒と爲ること無かれ。」（雍也篇）と教へた如く、學德共に具つた君子となるにある。而して學德共に具つた君子になるといふことは、やがて天下の儀表となり、天下を薫化して、其の最後の大目的たる治國平天下を致すにある。而して其の爲には、先づ第一著手として自己を完成せねばならず、其の自己完成に教育を施さうといふのである。

(四)知德並行の教育　ところで學德共に具つた君子を養成する爲には、勿論色々の教育方法を用ひることになるのだが、之を一口で言つてしまへば、要するに博文約禮といふ四字に歸するのである。「博く文を學び、之を約するに禮を以てすれば、亦以て畔かざるべきかな。」と

は、雍也篇にもあり、顔淵篇にもある。而して博く文を學ぶといふことは、知の修養であり、之を約するに禮を以てすといふことは、勿論德の修養である。卽ち博く學んだところのものを、一々實行の上に當嵌めて行かうといふのが、此の博文約禮の意義である。されば孔門の教育に於ては、學ぶといふことは、單に頭で知るといふに止まらず實行までを含めて考へてゐるのであつて、謂はば知德並行であり、寧ろ行ふために知ることを必要とするのである。子夏が「賢を賢として色に易へ、父母に事へて能く其の力を竭し、君に事へて能く其の身を致し、朋友と交り言ひて信あらば、未だ學ばずと曰ふと雖も、吾れは必ず之を學びたりと謂はん。」（學而篇）と云つたのは、實に能く其の消息を物語つてゐるのである。

（五）教育の方法　教育の方法としては、第一に啓發主義を採り、第二に個性達成主義を採つた。述而篇に「憤せざれば啓せず、悱せざれば發せず。一隅を擧ぐるに、三隅を以て反さざれば、則ち復びせざるなり。」とあるが如きは、最もよく其の主義を表はせるもので、啓發といふ言葉そのものが、既に之に本づいてゐることを知るのである。八佾篇に、子夏が「巧笑倩たり、美目盼たり、素以て絢と爲すとは、何の謂ぞや。」と尋ねると、孔子は「繪事は素を後にす。」と答へ、子夏が直ちに悟つて、「禮は後か。」と反問すると、孔子は喜んで、「予を起す者は商なり。始めて與に詩を言ふべきのみ。」と稱讃した話があるが、これなどは啓發主義教育のよい實例である。次に個性達成主義であつたことに關しては、幾多の實例が之を示してゐる。例へば爲政篇を見ると、曾て孟懿子が孝を問うた時には、唯單に「違ふこと無かれ。」と答へ、孟武伯が孝を問うた時には、「父母には唯その疾を之れ憂へよ。」と答へ、子游が孝を問うた時には、「今の孝は、是れ能く養ふを謂ふ。犬馬に至るまで、皆能く養ふことあり。敬せずんば、何を以て別たんや。」と答へ、子夏が孝を問うた時には、「色難し。事有れば弟子其の勞に服し、酒食有れば先生に饌す、曾ち是れ以て孝と爲すか。」と答へたが如き、同じ孝に關する質問に對し、その教示が各人各樣である。これ全く其の人の個性に對し、應病與藥的教法を試みたものと見るべきである。又先進篇に、子路が「聞くまゝに斯に諸を行はんか。」と問うと、孔子は「父兄在す有り。之を如何ぞ其れ聞くまゝに之を行はん。」と答へ、同じ問を冉有が發するすと、「聞くまゝに斯に之を行へ。」と答へて居るが、これは後に孔子自身の說明にもある如く、「求や退く、故に之を進む。由や人を兼ぬ、故に之を退く。」るものであつて、同一の質問に對し、正反對の說明をさへ下して居る。眞に個性を見拔いて之を教へようとするならば、斯くの如く全く正反對の教示をするのも、亦已むを得ない事柄であらう。

（六）教科目　一體孔門の教育に於ては、何を教科として教へたか。それには先づ孔門の四教といふものを知らねばならない。述而篇に、「子四を以て教ふ。文・行・忠・信。」とある。此の文・行・忠・信が所謂四教に當るのであるが、此の中の忠と信とは行の中に包含される。隨つて文と行、卽ち學問と德行とが、孔門の教科といふことになるわけだが、偖其の文とは、一體何を指すのかといふに、それは朱子などの云ふ通り、詩書六藝の類を指したものに相違ない。隨つて行卽ち德行なるものは、『周禮』などにある鄕*三物中の、所謂六德六行などに當嵌るわけである。而して此の事は、論語中に散見する多くの說話に照して見ても、大體に於て間違ない事柄のやうである。

（七）結語　之を要するに、孔子の教育は、必ずしも一定の場所を定め、一定の形式の下に、之を教へるといふのではなくして、隨時隨處に、機會をつかまへては之を教へたのであつて、而もそれは、單に言語の上の教ではなく、孔子自身實踐躬行の餘に出づるものであつた。陽貨篇にある、「天何をか言はんや。四時行はれ、百物生ず。天何をか言はんや。」と言つた話や、述而篇にある、「二三子我れを以て隱すと爲すか。吾れ爾に隱すことなし。吾れ行ふとして、二三子と共にせざる者なし。是れ丘なり。」と云つた話などは、最もよく其の消息を物語るものである。（內野台嶺）

文獻——蟹江義丸「孔子研究」（明治三十七年）。白河鯉洋「孔子」（明治四十三年）。遠藤隆吉「孔子傳」（明治四十三年）。服部宇之吉「孔子及孔子教」（大正六年）、「孔夫子の話」（昭和二年）。藤原正譯「孔子全集」（昭和六年）。

考試

【意義】　考試とは一般に試驗を意味する場合もあるが、こゝでは支那の官吏登庸試驗に就てのみ說述する。支那の官吏登庸法は概して臣下の推擧による制度から試驗による制度に進化したと云ひ得べく、科目を設け試驗によつて人を擧げる科擧の制は特に隋唐以後發達した。學問の目的が主として仕官にあつた支那に於ては官吏登庸法は教育史上甚だ重要な問題である。

【周代】　周代の官吏登庸法は、『周禮』の大司徒に「鄕*三物を以て萬民を教へて之を賓興す」とあり、此の國民教育の結果は、鄕大夫（國中最大の行政區劃の長官）が三年毎に民の德行道藝ある賢者能者を擧げ、これを王の上聞に達した後、前者は出でて民の長となり、後者は入りて民を治めると云はれ、これが所謂周の賓興法である。『禮記』王制篇に「鄕に命じて秀士を論ぜしめ之を司徒に升し選士といふ。司徒は選士の秀者を論じて之を學に升し俊士と云ふ。司徒に升りし者は鄕の賦役、學に升りし者は司徒の賦役を免れる。これを造士と云ふ。大樂正は造士の秀者を論じて以て王に告げこれを司馬に升す。これを進士といふ。司馬は官材を辨論して進士の賢者を論じて以て王に告げ其の論を定める。論定まつて然

る後之を官にす」とあるのは一層詳しい。諸侯も士を天子に貢する貢士の義務があつた。之に對して天子が特別に士を招く場合を徵士と云つたことが『漢書』等に見える。要するに周代の賓興法は普通當時完備してゐたと稱せられる學校制度と結付けられ、學校の優秀者を次第に登庸したと說かれてゐる。而して平民も學校に入れるとすれば從つて官吏にもなり得たわけである。しかし、先秦時代に於ける實際の官吏登庸法は概して君主の選用・臣下の推薦を主としたと云へよう。賢人を登庸推擧することは君主及び臣下の缺くべからざる重大な義務であると云ふ思想は多くの書に强く表現されてゐる。

【漢代】　漢代の所謂鄕擧里選法も此様な推薦制より發展したものである。漢代では州郡縣などの地方長官は部下の吏を自由に選任する權をもつてゐた。王侯も最初は此權を有したが中央集權とともに其權は中央が任命する相に移り、相が地方長官同樣となつた。中央政府の公卿大官も自己の部下を選任する權があつた。これを總括して椽屬を辟召する權とも云ひ得よう。此等の王侯・大官・刺史郡守にはまた天子に賢人を推擧する權利とともに義務があつた。推擧者には責任があり不當な推薦をした者は罰せられた。推薦は臣下の發意でされた時もあるが、天子の命令で推薦させた場合が多く、初めは必要に應じ臨時に推薦させたが、次第に定期的となつて殊に郡國の貢擧は戶口によつて人數を定められるに至つた。孝廉・秀才（後漢では光武帝の諱を避けて茂才と云ふ）・賢良・方正・明經其他多くの名稱は其際徵集の標準となる科目名である。此外、特別の名士には天子が自ら聘する公車特徵もあつた。以上述べた推薦は必ずしも平民に限らず在官者をも推薦し得たので、被推薦者の大多數は寧ろ部下の官吏であつたと考へられる。漢代の名士に郡縣の吏から身を起した者が多いのはかゝる理由による。推薦は推薦者の人物鑑識によるが所謂鄕里の世評によることも大であつた。後漢に於ては儒敎が特に盛であつたので世評も德行によつて決せられることが多く、これは德行の士を擧出させると共に、矯飾の行もこれに從つて增加した。談論も亦重んぜられたので、淸談の起原も一はかゝる所にあらう。被推薦者は無試驗で用ひられることもあつたが、天子より策問があつて、それに對策の結果用ひられることが多かつた。對策は多く時務又は經義である。漢代には大學の學生も試驗により官吏に補せられた。併しこれは比較的低位の官で再度の推薦がなければ上位へは上れない。學生中でも有名な者は普通の推薦により立身したのである。要するに官立大學は官吏になるために必須のものではなかつた。大學の試驗には射策が行はれたこともある。射策とは問題を數種伏せ其の難易により甲科乙科に分け受驗者をして隨意選ばせたのである。漢に於ては以上の外、高官の子弟を子弟たるの故を以て官に任じた任子や、一定の財産を有する家の者を官に任じた貲選や、其他北方の六郡の良家の子を特に武官に任じたことや、甚だしい時は竇官も行はれたが、其の主要なる登庸法は前述の鄕擧里選法であつた。

【三國六朝】　漢代に於ては人物選任の中心は地方長官であつたが、魏三國に及び其の情實に流れるのを防ぐために、州郡に人物登庸專門の中正なる官が置かれた。これは魏の文帝の時尙書陳羣の議に始まる。人物を九品に分けて鑑別したので、九品中正制と云はれる。併し此の中正制は當時次第に興りつゝあつた門閥尊重の風と結合して、中正には人物鑑識眼があると稱される名流の人が任ぜられ、其の推擧は家門を標準とすること多く却つて貴族制の發達を助長したと云はれる。中正の官は隋に至つて遂に決定的に廢止された。通說に從へば煬帝の大業二年に初めて進士科を設け、士を取るに專ら詩賦論策を以てし、凡そ讀書人ならば皆牒を投じて試に應ずることが出來、所謂科擧制はこゝに其基を置かれたといふ。併し唐人にして既に科擧の起原を太祖の武德年間に置く者もある。

【唐代】　唐の試驗制度には凡そ二種あつた。一は制擧で天子自ら試問を設け非常の才を待つもので、及第者は特に優待されたが、定期的ではなく科目も一定してはゐなかつた。他は所謂科擧で、之を受ける資格を有したのは鄕貢と生徒であつた。鄕貢とは諸州の試驗に及第したもので鄕飮酒の禮を以て鄕關を送られ首都に集まる。生徒とは六學と二館の學生で、六學とは國子學・太學・四門學・律學・書學・算學、二館とは門下省の弘文館と東宮の崇文館とである。玄宗の開元中更に廣文館を設け二館は三館になつた。科擧の科目は主なるものに秀才・明經・進士・明法・明書・明算の六科があり、試官の主司は初め吏部の考功員外郎であつたが、其の位地輕きを以て開元中に禮部侍郎となつた。試官は前年秋に任命され、試驗は翌年正月に行はれ、二月に放榜と稱する及第者發表があり、四月吏部に廻付される。試驗の方法は秀才科では方略策五條を課し、文理俱に高きものを上上と爲し、上中・上下・中上の四級を及第とした。明經科では先づ帖文といふことあり、次に經の大義十條の口頭試驗があり、次に時務策三道を課せられた。同じく四級の及第者があつた。帖文（帖經とも云ふ）は經書の本文並に注に於て任意に三字を張紙して隱し、其の前後も隱して一行のみを示して之を讀ませる試驗で、受驗者が多數となると共に問題も次第に輦しくなつて、非常に受驗者を惱まし、受驗者の方では詩や歌に作つて暗誦するに至つた。かゝる受驗用の書物を帖括と云ふ（括とは一纏めにする意味、後世では對策に關するものを一纏めにしたといふ意味で用ひられる。此種の參考書は團代甚だ多數にあつた）。進士科では『唐六典』によると一小經と『老子』を帖した上、雜文兩首と時務策五條であるが、開元二十五年以後は大經十帖を帖し、帖策全通を甲第、策四帖六に通ずる以上を乙第と

した。唐では『禮記』、『左傳』を大經、『毛詩』、『周禮』、『儀禮』を中經、『周易』、『尚書』、『公羊傳』、『穀梁傳』を小經とし、『論語』、『孝經』は學者の兼習すべきものとし、前記明經は二經以上と『論語』、『孝經』を試驗された。明法・明書・明算も各專門書の帖文の後、策試口義等が行はれた。以上の中秀才科の合格は困難で合格しない時は貢擧者を罰したので早く廢れ、明法・明書・明算等は任用の範圍も限定されたので、明經・進士の二科のみが一世の人心の趨向する所となつた。中にも進士は最も貴く之に及第したものは白衣公卿或は一品白衫と稱されて朝野の頗る推重する所であつた。唐代詩が盛行したのは開元以後進士科に詩賦を課したのも一原因をなすと云はれる。元和以後、口答試驗を廢して筆記試驗となつた。之を口義に對して帖義と云ふ。以上は文官を擧げる文擧であるが、武擧が定制化したのも唐代であると云はれる。武擧は兵部員外郎の司る所で各種の射・騎槍・擧重・身長・言語等が試驗された。尙漢代の任子の後流をなす蔭補も盛で文蔭・武蔭に分れてゐた。前記、二院及び國子監の學生にも科擧の上に特典があつた。以上、隋唐の世は門閥制が未だ盛な時代であつたが科擧の制定にもそれが既に來期になつたことが窺はれるのである。

【宋・元・明代】　科擧の制は宋・元・明と時代を經るに從つて詳密となつて行つた。宋代には既に後に述べる三層の制が確立したし、詩賦が廢されて經義對策のみになる機運も强かつた。學校との連絡も密にする運動が行はれた。元代には經義が古學から朱子學に變化する樣な注目すべき變化もあつた。宋代には蔭補が未だ盛であつたが、明代にはこれが甚だ制限され後の清朝の制度は明代に略ゝ完成した。試驗の答案に使用される八股文の形式が完成したのも明代である。併し此處には此等の後を繼承した清朝の制を詳述する方が適當であると思ふ。

【清代】　清朝の科擧は明の太祖の制の後を承けて原則上は官立の學校、卽ち國學及び府・州・縣學を經なければ受驗できない。併し實際は此等の學校は名のみであるから、科擧を受けるには其の資格を取るだけでよいのである。府州縣は行政上は資格異るも其學は略ゝ同資格である。此學に入る爲には學政使の試驗を受けねばならぬ。學政使は略ゝ各省に一人宛置き、三年毎に交迭し、試驗も三年毎に行はれる。學政使の試驗の前に先づ州縣の長官の試驗を受け、次に府の長官の試驗を受ける。之を縣考・府考と云ふ。其の及第者は學政使の試驗卽ち院考を受ける。院考の及第者は「學に入つた」と認められ文生員と云ひ、俗に秀才と云ふ。院考は年齡を限らず、俳優・娼妓の子、官廳の書吏隷卒・奴婢等及び其の三代の子孫の外は皆受驗できる。生員（武生員をも含む）は徭役を免れ裁判に笞杖を免れる特權を有し地方では有力者である。院考及第者は其の翌年歲考を受け科擧のある前年に科考を受ける。其の及第者が科擧受驗の資格があるのである。國學たる國子監の制は複雜であるが、要するに府・州・縣學の優秀生から選拔した貢監生と、然らざる監生とより成り、監生中の父祖の蔭による蔭監生と、貢監生中の特別の者が科擧を經ずして任官する場合があること、及び監生には金錢を納めて其の資格を得た捐監生があることだけを記して置かう。國子監は實際授業を行はなかつたから、監生は必ずしも國都に居る必要はなかつた。

さて以上は本來は學校に關することで未だ科擧そのものではない。本來の科擧は更に鄕試・會試・殿試の三層に分れる。每三年一回、子・卯・午・酉の年の八月鄕試を行ひ、丑・辰・未・戌の年の三月に會試、四月二十六日に殿試を行ふ。

鄕試は各省省城の貢院で行ふ。貢院は三尺四方位の小室が多數にあつて、受驗者は一人每に食糧・蠟燭等を持參し三日間此中に閉籠る。試驗は三場に分れ每場三日である。初場には四書義と帖詩一首、二場には五經文各一篇、三場では策五道を課した。試驗制度は極めて嚴重で、中央の翰林院から正・副考官各一人が出張する外、科擧の監臨官たる各省長官が同考官を任命し、別に提調官・監試官があつて試驗を監督し、答案を受取る收卷官、受驗者の姓名番號を糊で閉す彌封官、答案の筆蹟を考官に知らせない爲に朱で別紙に寫す謄錄官、謄錄に誤なきや否やを檢查する對讀官、朱卷に番號を附する收掌試卷官は各別に任命する。鄕試合格者は擧人と稱し、其の首席を解元と云ふ。これは宋代鄕試を解試と稱したからである。

擧人は會試の受驗資格がある。會試は北京の貢院で行ふ。其の情形は鄕試と略ゝ同じ。會試合格者は保和殿で皇帝親臨の下に殿試を受ける。殿試は天子親ら試驗するもの故試驗官を置かず、讀卷官を置くのみ。翌日、天子の御前にて及第者名を傳へる傳臚の式あり、一甲三名には進士及第、二甲若干名には進士出身、三甲若干名には同進士出身を賜つた。會試の首席を會元、殿試の首席を狀元、二席を榜眼、三席を探花と云ふ。（宋代に於ては會試を省試と云ひ、殿試は又御試・廷試とも云はれた。）

以上の文擧の外に武擧及び滿洲人の爲の繙譯科擧あり。此外普通の文擧にも滿洲人の爲に特典もあるが、こゝには科擧の主體をなす文擧のみに止める。なほ清朝では考證學が大いに起つたが、科擧には必ず元代以來の朱子學を用ひた。從つて士人は皆一應朱子學の素養があつた。

【影響】　要するに科擧は人物登庸に公平を期し、學問を奬勵する意味から發達したもので、これは其の長所であつたことは爭へないが、因襲の久しき學問をして受驗の學問たらしめ、人物を鑄型にはめる結果を生じ、科擧及第の高官は上位にあつて事務を知らず、吏胥が實務を握つて恣意をなすに至り、積弊の極、清朝末年、西洋式の學校制度輸入とともに遂に廢止されるに至つた。科

舉が如何に士人の生活を支配したかは小說にも屢〻見える所であつて、それは善惡ともに支那の社會人文に至大の影響を及ぼした。（牧野 巽）

文獻——馬端臨「文獻通考」。稽演等奉勅撰「續文獻通考」（乾隆十二年）。服部宇之吉「清國通考」（明治三十八年）。臨時臺灣舊慣調査會報告「清國行政法」第三卷（明治四十三年）。

校姉 〔英〕 sisters; school sisters 〔獨〕 Schulschwester; Lehrsschwester 〔佛〕 sœur (dame) de l'instruction

詳しくはキリスト教教育の校姉 〔獨〕 Schulschwestern des christlichen Unterrichts 〔佛〕 sœurs (filles) de l'instruction chrétienne (de la doctrine chrétienne) と呼ばれる。廣義には學校看護婦をも含めていふが、普通には狹義に少女教育を任とするカトリック婦人團體に働く人々を指す。多く十八、九世紀に設立され、その起原は遠くヴァンサン慈善姉妹團 Filles de la charité にある。カトリック教徒ヴァンサン-ド-ポール Saint Vincent de Paul (1576-1660) が一六三四年パリに婦人慈善團體を起し、貧民・病者を救助し、貧困兒の爲に學校を經營し、こゝに働く姉妹は淸貧・純潔・服從・病者への奉仕を誓つた。其後これに倣つて諸姉妹團が創立され、校姉の名稱を以て活動したが、就中注目すべきはノートル-ダム校姉團 Arme Schulschwester von Notre-Dame である。一八三三年カロリーネ-ゲルハルディンゲル Karoline Gerhardinger (1797-1879) がノインブルグ Neunburg に設立したもので、バイエルン慈善姉妹團とも云はれ、週日補習學校・日曜補習學校・中等程度の諸學校・各種の女學校・孤兒學校・幼稚園・貧兒學校・母の家等を經營し、今世紀の初め頃約七千の校姉が歐米兩大陸を合して二十萬の兒童の教化に從つた。この活動に倣つてカトリック諸派に姉妹團結成せられ、一八五二年設立された聖ドミニコ懺悔教團の校姉、一七二三年オーストリアに始められたアシシの聖フランシス教團の校姉、一八〇七年フランスに始められたマリー-マドレーヌ-ポステル Marie-Madeleine Postel の校姉團等は最も著名である。（石谷信保）

文獻——*M. Heimbucher*, Die Orden und Kongregationen der Katholischen Kirche, 1896, ²1908; Schulschwester und Kind Jesu (Die Religion in Geschichte u. Gegenwart, 1909-13).

麴町教授所 カウヂマチケウジユシヨ

【名稱及び所在】 昌平坂學問所直轄の教授所。公稱は單に學問教授所であるが、一般には麴溪精舍とも呼ばれてゐた。江戸府內麴町善國寺谷（今の麴町區下二番町）にあつた。

【性質】 麴町教授所は、享保八年二月に、八代將軍德川吉宗の奬勵保護の下に出來た菅野兼山の會輔堂（公稱は深川教授所）の先蹤を踏んだもので、江戸府內士庶の有志に經書漢學の初步を授け、風俗向上の一助に資せんとしたものである。從つて大阪の懷德堂などと全く其の軌を一にする鄕學である。

【沿革】 寛政三年（1791）、浪人儒者服部善藏の塾の隆盛なるを嘉賞して、善國寺谷の地二百五十坪を貸渡し、別に麴町平川町にて百六十五坪の町屋敷を賜り、其の稅を以て學校の費用に充てしめた。そして此の教授所を林大學頭の監督下に屬せしむることとした。後善藏病によつて退隱し其の子順次郎教授の職を襲いだが、素行修らず禁錮の罪を蒙り、文化十三年に病死してより、後嗣絕え教授所は中絕した。二十六年を經て、天保十三年二月（1842）、林大學頭並に儒者より建白して麴町教授所の再興を幕府に請うた。幕府は願の通り許可するとともに、旗本御家人の次男三男、又は陪臣浪人の然るべきものの中から學問所教授を選任すべき旨を指令した。かくて松平謹次郎が選ばれて復興第一代の教授となつた。謹次郎、教授所附御儒者として職にあること文久三年まで二十二箇年間、門人實に千五百人を越えた。此年、職を嫡男孝太郎に讓つて退隱した。

【教授所の運營狀態】 教授所條約によつて建學の精神と教育內容とを見ると、次の如くである。「一、教授所は鄕學之御趣意に候得ば、凡て來學之者ども篤實退讓之風を事とし、世上之儀表たるべき樣厚く心掛可申事。一、出家修驗者之外は、農工商迄も稽古罷出候儀、勝手次第たるべき事。但士類之外たりとも袴著用可致候事。一、講會之書は小學・近思錄・四書を專らとし、其他、五經・周禮・儀禮並諸子・史類等迄、力量次第講究可致候事。」斯くの如き教育の方針・對象・內容を有してこのために行つた課業は左の通りであつた。（一）素讀 每朝七時より十時まで口授。（二）講釋 每月六度、午前十時より。但、四書・小學の內輪讀。（三）輪講 每月三度、午後より。

【教授待遇】 松平謹次郎は最初十五人扶持であつたが、累進して三十人扶持となり、別に書生手當五人扶持を給せられ、學問所御儒者（昌平黌）たるの待遇を受けた。元來麴町教授所は昌平坂學問所の管轄下に屬し、教授は林大學頭の推擧により、若年寄から任命せられたものである。尙、此の教授所にて講習して成績優秀のものは、昌平黌へ入學する特權を許されてゐた。（石川 謙）

文獻——「日本教育史資料」卷十九（明治二十五年）。

校舍 〔英〕 schoolhouse 〔獨〕 Schulhaus

【基本計畫】 校舍の基本計畫を樹てるには、先づその學校の制度組織が考慮されねばならぬ。我國では文部省令に依り各學校の種類並に系統組織が定められ、教授要目及び學習方式にも一定の規準が明示されてあるが、尙此等學令の實施に當つては異る新教育方式が行はれ、從つて校舍も種々此等の要求並に條件に基いてその目的