

岩波小辞典

教 育

第 2 版

勝田 守二

刊行のことは

現代の生活が如何に複雑であり如何に多方面の知識を必要としているかは、改めて言うまでもありません。各専門分野の知識を適確且つ敏活につかむために信頼し得る小型の辞典を要望する声は、学生諸君のみでなく広く各方面の社会人に至るまで切実なものがあります。

《岩波小辞典》は、この広汎切実な要求にこたえるために生まれました。携帯に便であり検索が容易であることは、よく今日の繁忙な生活の中での活用に適し、しかも、内容の学問的正確さにおいては、説明の簡潔にもかかわらず、敢えて大辞典に劣らないことこそ、この新しい辞典の自ら任ずる特色であります。実用性のためには正確さ厳密さを犠牲にするも止むなしという世に流布している俗見は、私たちの飽くまでも排するところであり、正確なるが故によく実用的なりという見解こそ、私たちが一貫して堅持する方針であります。

信頼し得る学者の細心な配慮の下に編纂執筆され、各分野の主要な基礎概念・用語・人名について平易にして明快、しかも権威ある説明を与えるこの小辞典が、各冊それぞれ現代の要求にこたえたと共に、相集まって手頃な百科辞典的効用を発揮するに至るならば、それは、ひとり小店の幸のみに留らないであらう。

1955年9月

岩 波 書 店

岩波小辞典 教育 第2版 ¥700

1956年12月14日 第1版第1刷発行

1973年6月25日 第2版第1刷発行©

1976年6月10日 第2版第4刷発行

勝 田 守 一
編 者 五 十 嵐 顕
大 田 堯
山 住 正 己

発行者 岩 波 雄 二 郎

〒101 東京都千代田区一ツ橋2-5-5

発行所 株式会社 岩 波 書 店

電話 (03)265-4111 振替 東京6-26240

印刷：精興社 製本：青木製本

落丁本・乱丁本はお取替いたします

第2版の序

勝田守一編の初版刊行後、すでに17年を経過した。勝田には、自らの手で改訂しようとの意向があり、それを病床でも口にしていたが、1969年夏、他界した。この改訂は故人の遺志によるものであり、初版の執筆に参加した五十嵐顕・大田堯のほか、山住正己が加わって作業をすすめた。改訂にあたり、故人が執筆した項目については、その意図を十分尊重しながら、加筆訂正をおこなった。

初版の執筆・編集当時、戦後の改革により平和と民主主義に貢献すべくあらたな出発をした日本の教育は、大きな曲り角に立たされていた。政策の手直しがつぎつぎにおこなわれるなかで、一方、〈新教育〉に批判的検討をくわえ、戦前の先達の遺産を継承しながら、民間教育研究運動もまた、急速なもりあがりを見せていた。このような状況は、教育の基本語彙の解説に反映し、それが初版の特色ともなっていた。状況が生みだした教育の現実や問題についての歴史的意味づけが期待され、初版では、可能なかぎり、これにこたえるよう努めたのである。

初版刊行後まもなく、教育界は、教師の勤務評定や学習指導要領改訂によって大きく揺れ、60年代の経済〈高度成長〉政策は、教育にも深刻な影響をあたえた。多くの子どもが授業内容を理解できぬという事実や、後期中等教育の〈多様化〉、異常なまでの受験競争、あるいは教科書裁判をはじめとする多数の教育裁判などが、国民の教育への関心を、教育の内容にむけさせることになった。これは、〈繁栄〉のもたらす多くの問題の背後にある社会の体質を、人間の発達と教育の観点から問いただすべきであるとの要請にもとづくものであり、教育の実践と研究にたずさわるものは、この要請をつよく意識しなければならなくなった。学制頒布以来一世紀、教育基本法公布後四分の一世紀をへた今日、日本の教育は各方面から再検討をせまられているのである。

今回の改訂は、このような状況のなかで、この状況に働きかけようとする人たちの仕事にいくらかでも役だつものにしようとの目的をもって、すすめられた。まず、新しい問題の発生にともない、初版所収項目の全面的検討が必要となり、削除・追加をおこない、その結果、初版の総項目数が524であったのにたいし、この第2版のそれは573となり、そのうち新項目は114となった。ついで、この新項目の執筆とともに、存続と決定した項目の解説についての吟味・修正をすすめた。執筆・修正にあたっては、ただちに解答を

あたえるのではなく、問題を提起し、複雑多岐にわたる教育の問題とその本質について、読者とともに考えようとの立場をとった。そのさい、各項目において歴史上の事実についての記述をふやすことにより、問題の根源とその変化発展のあとを明確にすることに努めた。また初版にくらべて索引を重視し、その分量を増加させたのは、問題の所在をしめし、研究の手がかりにするためであり、活用していただければ幸いである。

初版刊行後、教育の内容・制度・思想など多くの面で研究は進展した。その成果を反映していないとすれば、執筆者の力量不足によるものであり、読者の検討をうけて、さらに改善をすすめたいと思う。改訂の作業には、予想外に長い年月をついやし、岩波書店辞典部の方々には大変御迷惑をかけた。ともかく完成にこぎつけることができたのは、担当各位の励しによるものであり、これらの方々にふかく謝意を表したい。

1973年4月

編 者

第1版の序

国民教育に対する一般国民の関心は、ここ数年、いままでにかつて見ないほど高まってきた。なによりも教育のことが国民にとって身近なものになっているからである。この傾向は、教育委員会やPTAや母親のつどいなどを通じて、私たちの身のまわりから、教育に関係したり、発言したりする人たちが出ていることから影響されているし、また働く青年たちが自主的に学習する運動の機会が多くなってきたことにも関係があると思う。教育に直接関係している教師が、教育行政や教育政策に自主的な関心をいだいている程度は、昔とは比較にならない。こうして、国民教育全般に関心をもち、発言する人びとの数がふえ、子どもの将来やひいては未来の日本の社会の運命と教育との関係を考えることは、当然とさえ思われるようになっていく。

ところが、教育の用語は、学術語というよりも、一種の慣用語のような性格をもっている。それなりの必要性もあるのだが、それに慣れない人びとには、理解しがたく、なかには異様に思われるものもある。また、概念や用語の整理が十分でないため混乱していたり、対応する実質的条件がないのに、ことばだけが独り歩きをしているものもある。これらを実質に即して整理し、教育や学習に関心をもつ一般の人びとや、現に教職にある人びと、さらにこれから教職につくために学習する人びとに、それぞれの関心と要求に応じて役立つ手ごろな辞典を目ざして、私たちはこの仕事を試みた。〈教育辞典〉として〈教育学辞典〉としなかったのは、そういう意図からである。それと同時に教育研究者にも貢献しようという野心は、ことばの意義の解釈だけではなく、できるだけ問題点を明らかにするというささやかな試みを生み出した。

教育辞典ではあるが、心理学や哲学の用語は、別にそれぞれの辞典があるので必要最小量にとどめた。また、教育史的な事項もできるだけ省いた。項目を少くして、現在の教育の重要な事項、問題に叙述のスペースを残したかったからである。事項の選択や解釈は、歴史的観点に立って、偏らないようにつとめたが、力の不足のために欠点が多いことであろう。大方の叱正をまって、将来の改善を期したいと思う。この仕事は実質的には、五十嵐顕・大田堯両君との共同執筆・編集にかかるものであるが、便宜上、私が代表編者として名前を出すことにした。このことを記して明らかにしておきたい。

1956年11月

勝 田 守 一

凡 例

見出し

- 1) 〈現代かなづかい〉により、五十音順に配列した。
- 2) 紙幅の都合上、一つの項目のなかでそれに関連する事項をまとめて扱ったばあいが多い。したがって重要な事項でも、独立の項目として掲げてないばあいがあるから、読者はまず索引によって検索されたい。
- 3) とくに必要のあるものには、[]内に外国語を掲げ、英・独・仏等と注記した。
- 4) 西洋人名のよみ方は慣例にしたがった。その原綴は、太字は姓を、細字は名をあらわす。中国人名には拼音を付した。

本 文

- 1) 書名・雑誌名・新聞名は〈 〉で、論文名は〈 〉でかこった。なお〈 〉は引用文などにも用いた。
- 2) 暦年は原則として西暦を用いたが、日本のことには、適宜、()を付して年号を記した。
- 3) 外国語の区切りにはハイフンを用いた。
例： コース-オブ-スタディー
- 4) 外国人名は二重ハイフンでつないだ。
例： サン=シモン
- 5) *印は、その語が見出し項目として出ていることをしめす。ただし、必要のあるばあいのみにとどめた。
- 6) →印は、関連項目または参照項目をしめす。

巻末に索引を付した。

ア

愛国心 近代国家の国民における連帯感にともなう独立と責任の意識をいう。愛という感情をともなうのは、その要素として、家族、故郷、山川、草木に対する愛着の感情を含んで成立するからである。その感情は、国民の統一の象徴である国歌・国旗へ移入され、逆にそれらがその意識を刺激する役割をはたす。愛国心は、国民が基本的な安定の欲求を連帯的に充足するという意識の形成を契機として、自発的に高まるが、その意識を主として担う階層がおのずからその性格を左右する。帝国主義的政策が遂行される段階では、その自発性が、それに利用されて、ショーヴィニズム(排外主義)、ジンゴイズム(好戦主義)に歪曲される。またそれは、他の国の帝国主義的支配や国の内部における連帯の破壊者におびやかされるときに発動し、国民的連帯や独立の回復への志向をもつ。わが国では、江戸時代末期に列強の圧力に危機を感じた知的武士層を中心に愛国心が高揚し、それ以後つねに愛国心は(国難)の警鐘によって、国民一般に植えつけられるという形をとった。民主革命を経験しないわが国では、自主的意識に支えられた国民大衆の連帯感情がもりあがらなかったから、公教育は忠君と愛国とを同一化し、天皇に対する(情は父子)という情緒的規範と軍国主義的誇りによってこれを上から形成することに努めた。第2次大戦後その愛国心の軍事的性格が批判され、国民教育から忠君とともに影をうすめたが、独立の問題をめぐって、愛国心の教育がふたたび問題となった。古い権力の側からは、独立と再軍備の支えとしての愛国心が鼓吹され、再び国民生活の破壊をもたらすものとして国民の中から警戒と危惧の声が出されてきた。しかし、わが国の戦後教育が依拠すべき指標としての日本国憲法は、その前文において、いづれの国家も、自国のことのみに専念して他国を無視してはならな

い)という普遍的政治道徳に則って、あくまで(平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しよう)との国民の(決意)を明示し、偏狭な愛国心の払拭を宣言している。愛国心が正当な基本的な欲求の権利を保障する国に対するおのずからな信頼と責任と愛着を土台として発展するために、教育活動を通じて、一方では子どもの内発的な感情、ゆたかな感受性の尊重に留意しながら、人間の歴史と社会の動きについての科学的認識にもとづく国民としての連帯感の形成に努める必要がある。

赤い鳥 児童雑誌。第1期1918(大正7)年7月～1929(昭和4)年3月。第2期1931(昭和6)年1月～1936(昭和11)年8月。漱石門下の作家鈴木三重吉が自分の子どもへの愛情から児童文学への関心をふかめ、その俗悪・貧弱低劣な現状にたいし、(真純な感情を保全開発するために、現代第一流の作家、詩人、作曲家の誠実な努力を集め、兼て子供のための真価ある若き作家、音楽家の出現を迎える、最初の一大区劃的運動)(『赤い鳥』の標榜語)をめざし、5000名の支持会員をえて発刊した雑誌。島崎藤村・徳田秋声・芥川竜之介・泉鏡花らほとんど全文壇の賛同・執筆をえ、児童文学に芸術性をあたえるうえで大きな役割をはたした。同誌は子どもに作家・詩人の作品を提供するだけでなく、誌上で三重吉が綴る、北原白秋が児童詩の選をし、評語を書きそえることによって、全国の子どもたちの表現に影響をあたえた。三重吉は綴方をたんなる文章表現の練習ではなく人間教育の一分課ととらえ、写実を重んずるリアリズムの精神にたって明治期の美文調から子どもを解放して自由な表現を尊重し、白秋は創作童謡の選からはじめたが、1920年ごろから自由律詩の萌芽を発見して児童自由詩宣言をおこなった。昭和にはいつて生活綴方運動では、同誌の文芸主義・自由主義的傾向にたいする批判がだされたが、その運動も『赤い鳥』なしにはおこりえなかった。

芦田恵之助(あしだえのすけ) 1873(明治

6)~1951(昭和26) 16歳で簡易小学校*の授業生(試補教師)、さらに19歳で小学校教師となる。東京高師訓導などを経て、1921年(大正10)朝鮮総督府の依頼によって《朝鮮国語読本》、ついで《南洋群島国語読本》を編集。53歳で公的生活を終る。それ以後、自らの実践の過程でつくりあげた独自の国語教育*の実践原理をもって、全国各地の学校をまわり、模範授業を行なういわゆる教壇行脚を開始し、行脚中病を得て死去するまでこれをつづけた。彼の活動の中心は国語教育、とくに読み方教授の実践と理論とにおかれているが、その出発点となったのは、明治の末年39歳の頃から主張しはじめた綴方教育における随意選題の提唱である。それは、おとなの課題による、おとなの文章表現のおしつけを排除して、子どもたちが、自分たちのことばで、自分たちの生活をとらえたままに表現し、確信をもって自分自身を文章に表現させることを励ますということであった。この考えは、読み方教育では(自己を読む)の主張となり、注入主義的な当時の国語教育に対して、子どもの内面からふき出してくるものを培い、自己にめざめさせることをめざす国語教育(易行道)の主張として、晩年におよぶ。芦田はこのような考えに共鳴する同人を組織し、1930年(昭和5)以来、短い中断をはさんで、1941年まで、《同志同行》を発行した。教科書の国定化に反対する反面、人びとの自我の自立を拒む社会体制への展望の欠落から、観念的な自我論の限界にとどまった。しかし、実践家としてのすぐれた教授の工夫は、綴方の随意選題主義とともに、わが国の教師の教育遺産として受けつがれていくであろう。[参考] 芦田恵之助、恵雨自伝(1950)。

遊び 子どもの遊びの教育的価値が認められるようになったのは、近代以後であり、とくにフレーベル*が(児童が自己の内面を自ら自由に表現したもの……また、すべての善なるものの源泉)と評価した意義は大きい。すなわち、人間の創造的衝動のなかに社会発展のエネルギーを見出してい

く近代思想のなかに遊びが位置づけられるようになり、今日でも遊びは(子どもの活動のなかで、もっとも自発的なもの)(ワロン*)であり、また子どもにとって外界を認識していく重要な手段であり、外界にたいするかれのかかわりかたの表現であるとされている(マカレンコ*)。そして、子どもがどのように遊ぶかが、成長後、どのように働くかを多くの点でしめしている。つまり、遊びは仕事と対立するものではなく、ぬうちある仕事へ発展する萌芽として教育的価値がみとめられている。遊びは仕事に欠くことのできぬ肉体的・心理的緊張に人間を習慣づけるともいわれている。(カケ)や安易なもうけをとめない、相手をベテンにかける遊びはやめさせたい。これにたいし、子どもが自ら考え、辛抱よくとりくんで完成のよろこびを味わえるような遊びを尊重し、それをとおして子どもの生活を組織するように、遊びの指導を行なうのがよい。しかし、指導といっても、子どもの遊びは、柳田国男*のいうように、もともと子どもの自治であり、かれら自身が選択したものであるから、遊びを罪悪視したり、おとながきめた規則やおとながつくった遊具をあたえて遊ばせるのでは、遊びの本来の意義が失われる。なによりも、自由に動きまわる場所、とりわけ自然を子どものために確保することが必要である。そのうえで、複雑で多面的な興味をとまなう遊びへ導き、その過程で子どもの生活意欲を発掘し、周囲の事物への認識を発展させる機会を用意したい。

アチーブメント・テスト [英 achievement test] 学力検査ともいわれ、個々の子どもや子どもの集団が到達した学力を測定することをさしている。日本では、1949年の文部省通達において、新制高等学校入学者の選抜にあたっての学力検査のことをアチーブメント・テストと呼び、広く一般に用いられるようになった。学力テストには、検査するもの(主として教師)が自分で問題を作成して行なうテスト*で、とくに結果を解釈する基準がない非公式検査と、結果の解

釈に基準をそなえるように工夫された標準学力検査とがある。検査の方式には論文体テストと客観的テストがある。論文体テストは、一定の主題について、生徒が記憶*にもとづき、自由に思考して記述していくことを求めるもので、生徒の理解の内容やその構造、考え方、態度、論理的思考力、価値観などを観察するには適しているといわれる。しかし採点が主観的になりやすい短所があり、また大量に短時間に処理できないから、利用に一定の限界がある。出題のかたよりをさけるために、問題を包括的なものにし、採点基準をつくり、各項について減点していくなどの工夫を加えてその短所を補うことが必要とされている。客観的テストは、採点の客観性を保証する技術的工夫を加えたテスト方式で、アメリカで発達し、問題作成および採点基準の作成に時間をかけるが、採点そのものは機械的にでき、主観的要素の混入を防止する。その様式には、真偽法、結合法、多肢選択法、制限完成法、自由完成法、順序法、訂正法などがある。ともに解答者は、単純な記号を付すか、下線を引くか、単語を書き入れればよい。しかし書き入れる前に記憶、判断、推理などの思考活動が行なわれ、その全過程の成果が単純な解答に集約されるものとみなす。世間ではこれを○×式などとよぶ。客観的テストの方式に対しては、学力にとって大切な思考の過程について評価することができないという批判がある。これを避けるための工夫も行なわれるが、それだけではこの欠陥を克服できないので、個別的面接や観察、論文体テストなどの方法を総合的に使用すべきだとされている。けれども、それが入学試験などで盛んに利用されることから、それへの対応のための訓練が、日常の授業や子ども自身の学習の仕方そのものを支配するという弊害をとまなうことが多く、また教師の実際の授業の流れと遊離した市販テストの安易な利用についても、問題が多い。→教育評価、→テスト、→入学試験制度。

アラン Alain 1868~1951 本名 Émile

Auguste Chartier. フランスの哲学者。デカルト以来の合理論、フランス・モラリストの流れに属する。その学説を体系的に叙述するという形式とはらず、鋭い分析と洞察を含んだ断章からなる多くの作品を残し、狭義の哲学の領域をこえて、教育論、芸術論、道德論、政治経済論などに及んでおり、哲学者、思想家として影響力は大きい。生涯を、病に倒れるまでリセの教師としてすごしたことも、彼の教育論や思想一般を支える重要な背景であろう。彼の教育論は、教育における古典の役割を重視し、普遍的価値に子どもを対面させることの中で、個性を開顕させることをめざしている。その点で、いわゆる児童中心・興味中心を強調する新教育の思潮に対しては、意識的に抵抗している。〈心理学者たちは、変化させ育成しようとししないで、ただ知ろうということに偏することであやまりをおかしている。わたしの思惟を知ることとは、それを育てあげることだし、わたしの感情を知ることとは、それを高め、人間化することなのだ〉という表現の中に、狭義の教育をこえた発達論的な人間論の展開がみられる。彼の教育論には、《教育についての語録》(Propos sur l'éducation, 1932)があり、セヴィニエのコレージュでの教育についての講義録(Pédagogie enfantine, 1921)がある。

暗算 筆算や珠算*によらず、そらでおこなう計算*。日本では明治以来、小学校3,4年まで、位をそろえた縦書きの式を教えずに暗算中心の方法をとってきた。基数+基数のような基礎的暗算は必要であり、また頭のなかで数を動かすことは数概念の養成に役だつとしても、暗算がつかえるのは、せいぜい3桁どまりで、文字計算や分数計算には、まず通用しない。暗算偏重は、他の重要な教材の学習の妨げとなる。したがって学校の数学教育*では、数のとりあつかいを暗算術にとどめず、科学的処理に発展させる可能性をもった筆算を中心とするのがよい。

暗誦 あたえられた教材*の全体あるいは

は一部を反復練習によって暗記し、自動的に再現できるまで習熟すること。学習の目的や展望をもたず、手本の模倣・模写を強制されると、子どもの創造的な素質や自主的な行動、あるいは知的探究心を抑圧することになる。しかし、暗誦できるほどの習熟を子どもの目的意識や要求のなかに位置づければ、身についた自主的な行動が成長する。また、すぐれた文学作品、とくに詩歌の暗誦は、個人だけでなく、国民全体の教養の基礎となる。→反復練習。

安全教育 子どもを災害から守ることは社会の責任であるが、同時に子ども自身に身を守るための知識・技術・態度を習得させる必要がある。その教育活動を安全教育という。これは比較的新しい概念で、アメリカで資本主義繁栄期の1920年代に激増した交通事故などを中心にする災害防止のための教育が一部の学校で開始されたことにはじまる。災害は突発事故とうけとられがちだったが、今日、都市・農村を問わず、子どもは危険な環境におかれている。公害とくに工場などを発生源とする大気や川や海の汚染、おびただしい交通事故など、災害は深刻で慢性化している。それは子どもの成長を妨げるものであり、社会体制の性質とふかくかかわっている。このなかで子どもたちに災害の実態や原因を認識させる授業が、教師によってすすめられている。重要なことは、子どもたちが自分自身や他人の生命を尊重し、不正義の横行をゆるさぬ心情や原因探究の科学的精神を身につけ、これらを生活の根本信条とするよう、あらゆる教育活動を集中させることである。しかし、子どもの安全をあらゆる災害・公害から確保するのは社会の責任であって、この認識は今日ますます大切となっている。

イ

家出 家族の一員として共同生活をおくっていたものが、なにかの問題や矛盾にたえかねて突然家を出ていくこと。それが現

実逃避の行為であるとき、とくに問題になる。現在家出する青少年男女には低年齢化の傾向がみられ、その原因として親子間の不和とか、勉強がきらいだからという家庭関係や学校関係の問題が大半をしめている。また恋愛関係もある。かつて〈家〉は家長を頂点として、家族の成員が一種の身分階層をなして配置され、政治的・経済的・道徳的生活単位として、いわゆる国体の細胞的役割をはたしていた。家出は、こうした意味での〈家〉からの離脱を意味するから、既存の社会秩序にたいする反社会的な行為であり、同時に体制にそむく自由の主張や解放をめざす行動ともなった。現在の家出にもこのような意味が含まれているであろうが、むしろ家出に多くみられる単純な動機や一種の衝動的行為に注意がはらわれなければならない。家庭関係が少年少女たちにとって抑圧となっていることは今も避けえないが、身近の矛盾や抑圧やその社会的原因にたいして、しんぼう強く接触してこれを克服していく気力を子どものなかに育てることが必要である。

育児 育児活動の対象を何歳までの子どもと定めるのはむずかしい。一般に乳児期(児童福祉法では満1歳まで)は、異論なく育児活動の対象となり、さらに3歳ごろまでをふくめて考えることもできる。乳児期はすべてを、両親をはじめおとなに依存する時期で、そのため〈寄生的〉と呼ばれたり、自己と外界との境界をはっきり自覚していないので、〈独在〉(solipsisme)とする学者もいる(ピアジェ)。生後1か年前後に、1)離乳、2)排泄、授乳など衛生上の基本的なしつけ、3)環境をととのえることをとおして、生活を方向づける時期である。したがって思考活動に直接はたらきかけ、意識を直接に形成していくような集団的・意図的教育活動の対象とはならない。教育の場は両親の膝下でおこなわれる家庭教育*と、働く母をもつ子どものための保育所*の集団教育である。保育所については〈ポストの数ほど保育所を〉という要求があるが、その数も設備も不十分である。また戦後、夫婦

を中心とした小家族がふえ、日本の風土にあった育児法の遺産をうけつづ場が失われ、若い母親は育児の困難に直面した。伝統的育児法を科学的にとらえなおし、うけついでいくことにより、過保護を排し、健康と情緒の安定がえられるのはたしかである。なにより重要なのは、子どもの立場から育児法を考えていくことである。[参考] 松田道雄、育児の百科(1967)。→幼児教育。

伊沢修二(いざわしゅうじ) 1851(嘉永4)~1917(大正6) 日本近代教育の先達のひとりで、活動分野は多方面におよんだ。信州高遠藩の出身。藩校進徳館で漢学を、のち江戸・京都で洋学を学ぶ。1870年、藩から選ばれ貢進生として大学南校に入学。2年後、文部省に出仕。74年、愛知師範学校長となり、付属幼稚園で唱歌遊戯を実施。翌年、師範学科取調員として米国に留学。78年、音楽取調見込書を文部大輔田中不二麻呂に提出。同年、帰国し東京師範学校長補、翌年校長となり、教育学・心理学・教授法の導入など師範教育改革にとりくむ。体操伝習所主幹も兼任。79年、音楽取調掛設置とともに御用掛となり、米国留学中唱歌掛図作成に協力してくれたメーソン(L. W. Mason)を教師として招聘、和洋折衷の方針で最初の唱歌教科書(小学唱歌集)(全3巻、1882~84)の編集、唱歌教師の養成など音楽教育の確立に尽力した。また大半は翻案だが、教育学と名のつく最初の書物の著者も伊沢である。86年、文部省編輯局長として(尋常小学読本)などの作成に協力。87年には日食をはじめて観測。翌年、音楽取調掛から発展した東京音楽学校の校長に就任。90年、(忠君愛国ノ元氣ヲ養成煥發スベキ事)を目的として国家教育社を創立し、小学校教育費国庫補助についても努力。日清戦争後、台湾総督府の初代学務部長として(混和主義)を提唱、(生蕃)に日本語を学習させ忠良な臣民とする方針をたてる。1903年、楽石社を設立して晩年には吃音矯正事業に専心した。[参考] 信濃教育会編、伊沢修二遺集(1958)。

一斉教授 1人の教師によって多数の子

どもを同じ時間内に教授する方式で、今日多くの学校の大部分の教授はこの方式をとっている。これは、近代になってからで、それまでは、わが国の寺子屋*などでもみられたように、1人の教師に対して一人ひとりの子どもが別々に指導を受け、学習について指示や効果の評価を受けるのを原則とした。したがって、一斉教授の考え方は、近代以前においては一般に了解されがたいものであった。この考え方を教授論の中でとりあげたのはコメニウス*で、(大教授学)(1657)の第19章は、特別にこのことにあてられている。そこでは一斉教授の有効さ、またグループにわけて助教を生徒の中からえらんで行なう授業*の仕方にもふれている。このような考え方は、マニファクチュアの時代のものの考え方と密接な関係があるほかに、何よりも近代科学の成立にもなって、文化の一部が知識ないし技術として(わかち、つたえる)ことが出来るようになったこと、つまり教授*(instruction)の成立と深くかかわっている。しかし、一斉教授が実際に大規模に受け入れられるようになったのは産業革命以後であって、イギリスのベル(A. Bell, 1753~1832)、ランカスター(J. Lancaster, 1778~1838)によって広められてからである。この方法は、19世紀のはじめから国民普通教育の普及がみられるようになったことから、多数の子どもを学校に収容する必要が生じ、それを財政管理面からいじめるしく助けた。このような能率主義的教育方法は、近代的教育的ヒューマンイズム、つまりルソー*からベスタロッチ*にいたる子どもの内面からの豊かな成長への期待と矛盾するばあいもあらわれてくる。しかし、この方法もさまざまなタイプの教授方法の一つとしては認められるはずであり、ベスタロッチもその直観教授*の行なわれる場を、1人の教師が多数の子どもを前にしたばあいを予定して考えていた。ここには、集団の中で子どもたちの認識を相互に高めあっていく教育効果への期待が含まれていたとみられる。すなわち、教師と生徒、生徒と生徒相互の人間関係が、

一人ひとりの確信と信頼とによって支えられていくような学習集団の中では、全員に対して行なわれる組織的な教材*の伝達や指導が、意欲的な認識主体として子どもを育てていくために、いっそう効果的なものとなると考えられる。

一般教育 [英 general education] 一般教育の思想は、ギリシア・ローマ以来社会的に余裕のある階層の間にいだかれてきた自由教育*の伝統につながっており、近代に至って、身分や宗派性をこえた真実についての自由な学習という近代の自由主義*の自由をその伝統に加えた。しかし、とくに一般教育という概念が自由教育にかかわって押し出されてくるのは、1930年代のアメリカにおいてであった。とりわけ、アメリカの高等教育において、各専門分野の細分化が進行し、統一的核が失われたという自覚にもとづいて、共通な信条と理解との回復をめざして、高等教育の教育内容を再編成する原理として、このことばが用いられるようになった。ただし、そうした一般教育の考え方に見合う教育内容として、どのような具体的なものを考え、それを教育の全課程の中で、どう位置づけていくかについて、一定の型式が成立したというわけではない。それは教育観や学問観の相違によって一致をみることは困難であるが、大勢として、自然科学や社会科学が重視されている。日本の大学は、1949年の改革で、アメリカの一般教育の理念を採用し、いわゆる人文・社会・自然科学、体育、外国語のコースを専門課程の前に(まれには並行して)課している。しかし、一般教育を専門コースの予備的段階とみるかどうかなど、その思想に統一がなく、そのためにおこる専門コースの短縮に対する批判もあり、今後の研究が必要とされている。

一般教養 [独 allgemeine Bildung, 仏 culture générale] 特定の専門的・職業的・技術的な知識や技能と異なって、人間として、並びに市民としての知識や能力や態度を内容とする教養*をいう。すでにアリストテレスは、(徳の実践および成就をさせなくす

ような職業、技術および知識は卑俗である)と述べている。この思想伝統は、現実には、ギリシア・ローマでは奴隷の生産活動を、ルネッサンス以後では貧困な勤労階級の生産活動を前提しなくては成立しなかった。したがって、それらの目ざす教養像は、その時代の支配的階級のその理想化・美化によって生み出されたもので、じっさいにその教養にあずかる人々の範囲はかぎられていた。啓蒙期に入って、ドイツを中心とする新人文主義などにその典型的な思想があらわれるが、他方で近代教育が大衆教育の原則を承認し保障する以上、自由教育は広く市民および大衆の教養として新しい意味内容をあたえられることとなる。ランジュヴァン(P. Langevin, 1872~1946)は(職業がしばしば人間を分離するものを代表するとすれば、一般教養は人間を近づけ結びつけるものを代表する)といっているが、そこにはすでに、かつてそれにあなかったものと疎外されてきたものとを積極的に人間として結びつけるものとしての教養についての思想がふくまれている。しかし、現代社会にはなおこの矛盾が存在しているとともに、技術の発展、分業の細分化によって、求められる技能や知識も細分化している。子どもたちは、そのための準備を必要とするが、準備された職業的技能をもって社会に役立つ保障はない。このような時代に、人間を結びつける一般教養は、過去のそれぞれの時代の一般教養のもつ限界にもかかわらず、それらを一貫して流れるヒューマニズム*と文化的価値の遺産をくみとりながら、社会のすべての人々の生活を豊かにし、その福祉を高める能力や態度の基礎となる教養として求められる。これを人類の観点に立って見るとき、普遍的法則の認識を目ざし、その発展に普遍的人間性が参加する可能性をもつ科学のはたす役割が注目されている。大衆が科学を生み出す過程に参加することは、生産労働と思考とを結合することであり、真実の追求という人間の正当な要求の充足と真実(さらに正義)への愛の目ざめの機会を早く与える

ことである。ここにベスタロッツ*の手と頭脳と心との統一的教養の一般化の課題に対する現実的解決の方向があるともいえる。→リベラル・アーツ、→一般教育。

イデオロギーと教育 諸々の観念形態を、永遠にして普遍妥当な価値として一面的にとらえるのではなく、歴史的、社会的、経済的な下部構造との関係で、その本質・特徴を認識するところに、諸観念のイデオロギー的把握の立場が成立する。一般にイデオロギーといわれるものは、個々の観念形態の底を流れる階級または党派の利害を反映しているとみられるひとまとまりの観念のシステムを内容としている。教育の理想は現存の、あるいは現在役にたつかぎりにおいては過去の支配階級の観念の体系——イデオロギーを反映し、代弁する役割を強制されている。このばあい、一見いかにも普遍妥当な真実であるかのように教えられたり、あるいは教えることを強制されている事柄のなかには、階級的に対立している特定の利害や、その主張がふくまれている。このような欺瞞は、資本主義社会の成立、発展の時期にあっては、市民階級の利益が、社会のすべてのものの利益を代表するものとして不必要なものであるかに見えたが、資本主義生産が社会の発展にたいして合理的に作用できないようになるにつれて、かえって強化された傾きがある。第2次大戦前のわが国では、愛国心*や忠誠は教えられたが、勤労者が団結して働く条件の改善を主張することは、教えられなかったか、あるいは不当なこととして教えられた。このことは、一方では絶対主義国家や天皇制にたいする無批判的服従と献身の強調を、他方では勤労者大衆の自覚と向上にたいする抑圧を意味している。このように階級社会では、教育は相対立する階級の、とくに支配階級の特定の利害の主張に奉仕させられ、しかも公共的・全般的利益に奉仕しているようによそおわれている。教育とイデオロギーの正しい関係は、教育の理想が欺瞞を必要とせず、基本的には大衆によって科学的に究明されることをよこさぶような

階級のイデオロギーによって用意され、そして教育がこのような階級によって制度化されるとき保障される。教育の実践と研究は、そのような保障を実現する方向にむけて不断にすすめられる必要がある。→階級と教育。

遺伝 生物の個体の性質がその子孫にあらわれること。皮膚・髪・瞳の色など外形にあらわれる個体の性質が子孫に伝えられることは早くから気づかれていた。メンデル、ド・フリース、モルガンらによって遺伝学が確立され、遺伝は生物の細胞のなかにある染色体、およびこの染色体のなかにある遺伝子(gene)のはたらきによるものだと考えられるようになった。遺伝子は安定していて変化しにくく、子孫に代々伝えられて、生物の性質を決定するはたらきをする。生物の同一の種は、遺伝学的法則にもとづいて、個体にはいろいろの変異を生む可能性を含みながら、種としては同一性を保っていく。しかし有機体は、同時に、新しく変わった環境条件に適応する能力をもっている。この適応性によって、有機体は、新しい特質を獲得する。この遺伝性と適応性とは、有機体における矛盾の関係にあるが、この矛盾の過程を通して、生物は進化する。もちろん、獲得されたものが、直ちに遺伝性に転化するのではなく、個体に特有なものとして、個体的性質に止っている。しかし幾世代をも通して、やがてそれが種の遺伝的性質に転化する可能性が進化の現象を生み出すものと考えられる。人間の個体は、一定の遺伝的性質として、解剖学的・生理学的諸条件を両親から受けとる。しかし、それは個人の諸能力、とくに社会的条件の中で評価される諸能力の発達が決まっているということを意味するのではない。遺伝的なものとして、遺伝性精神薄弱(胎内での損傷や出産時の障害、ある種の疾病に原因しない)の存在は明らかにされているし、知能の条件の遺伝的性質も否定できない。また、気質といわれるものが、遺伝的な身体的・生理的条件によって影響されることも考えられる。一卵性双生児の研究は、

これを明らかにしようとするものである。このような遺伝的性質は、環境(教育をも含めて)との相互作用によって、個人の新しく獲得された性質・能力を発達させる。したがって、たとえある種の知能や気質が遺伝的であっても、そのことによって、個人の職業や社会的活動の成功、不成功が決定されているわけではない。また、社会的条件によって、気質が個性の発達に影響を及ぼす仕方異なってくる。成熟した個人の個性や能力は、遺伝的なもの、環境、教育、個人の努力などの極めて複雑な諸要因の複合である。→学習、→能力、→環境、→教育の可能性。

井上毅(いのうえこわし) 1843(天保14)~1895(明治28) 政治家。明治中期の文教政策担当者。号は梧陰。熊本藩士。1870年上京、大学南校に学び、72年渡仏、法律を学ぶ。帰国後73年司法省出仕。内務大書記官、内閣書記官長などをへて、88年法制局長官。伊藤博文の下で帝国憲法草案作成にあたる。教育については、81年参事院議員当時、意見書(進大臣)で、中学校・実業学校の振興、漢学・ドイツ学の必要を説いた。教育勅語*作成のさいには、90年6月、中村正直起草の文部省原案を批判。立憲政体下では君主が臣民の良心の自由に干渉せず、勅諭は政事上の命令と区別し君主の著作公告とみなすべきだとして、起草にあたり、10月発布の教育勅語の骨子をつくりあげた。93年文相に就任。初等教育の普及など教育改革の基本方針7か条を閣議に提出し、改革に着手した。とくに重視したのは実業教育の振興で、科学的知識能力が一般に浸透せず、教育と労働が区分され農工の諸事業が旧習に沈殿している状況にたいし、国家将来の富力をすすめるため、同年まず実業補習学校規程を、翌年には徒弟学校、簡易農学校規程を公布し、さらに実業教育費国庫補助法を制定した。また女子教育に独自の体系をたてるため、男子中学校から切りはなして高等女学校規程を作成した。在任期間は1年半足らずであったが、とりくんだ仕事の範囲は広がった。[参考] 海後宗

臣編、井上毅の教育政策(1968)。

インテリゲンチヤ [露 интеллигенция] インテリともいう。知識や教養が社会の文化財として相対的に独立化してくるにつれて、知的労働に従事して一定の収入をえる社会階層がうまれてくる。これがインテリゲンチヤ(知識階級、知識人層)といわれる。インテリゲンチヤは社会の精神労働と肉体労働が分割されてくるところに成立するが、とくに資本主義の発展にともない、学者、技術家、教員や大学生、弁護士など専門的な自由職業者として、その知的労働によって生活するものの比重が大きくなっていく。インテリゲンチヤは、階級社会において対立するそれぞれの階級への帰属を自覚することなく、対立しあうそれぞれの立場にたいして批判的たりうるが、資本主義社会の矛盾が激化するにつれて、自由主義、民主主義、さらに社会主義的立場へ移るものも少なくない。現代の社会において公害にみられるように、資本主義社会の本質的な矛盾があらわれ、また世界の平和がおよびかされる段階において、インテリゲンチヤの進歩的、民主主義的立場からの活動は大きな社会的役割をはたしている。19世紀の近代的大衆教育の発展にたいして、都市の中産階級に属するインテリゲンチヤのはたした啓蒙的役割は大きかった。発達した資本主義国における教師は、その社会的経済的な地位からみて労働者階級であり、また動労人民の子どもへの奉仕者としての自覚を深めているが、同時に知的労働に従事するインテリゲンチヤである。こうした教師の社会的な地位と役割は、教員組合の性格や運動に反映している。

インドクトリネーション [英 indoctrination] 広い意味では、自らの信ずるところを他人に教えこもうとすることをいう。この規定からすると、およそ教育ないし学習の場面ではある種のインドクトリネーションは、多少にかかわらず、一種のつきものと考えられる。しかし、狭い意味では、一定の社会的、政治的、経済的、宗教的な信条・教義を、これに反するようすすべての

説はこれをしりぞけ、また他の諸説との比較、検討を許さないで、学習者に教えこむことをさす。一般に民主主義的な教育では、後者の意味でのインドクトリネーションは、批判的精神を育てるうえで有害であるという教育的意味においても、また生徒の思考の自由を尊重するという民主的原則からも、拒否されている。しかし、教師の確信が、十分批判的に形成されており、さらにその確信が生徒に批判的に検討される雰囲気、たとえば〈確信の共同社会〉というようなものがつくられている場合には、その確信の伝達はインドクトリネーションではないという考え方があろう。インドクトリネーションを拒否する思想は、西欧的な伝統のもとでは、キリスト教と異教、異端との長い角逐の歴史を経て、〈寛容〉ないし〈良心の自由〉の思想の発展の歴史と深くかかわっている。この〈ひとは良心に反して表現し、行動することを強制されない〉とする近代以来の思想伝統も、〈誤った良心〉〈未熟な良心〉は教育によって指導されるべきであるという考えとの間に、なおむずかしい問題を常にいだきつづけており、およそ教育と学習にとまなう根本的な問題の一つである。このことは、前述した広義のインドクトリネーションともかかわるのであるが、そうであればますます、教育と学習の場が真理と実実の探求を唯一の価値とする相互批判の自由な場であることが要求されるであろう。→押しつけ、→教授、→つめこみ教育。

ウ

ウシンスキー Ушинский, Константин Дмитриевич 1824~1870 革命前ロシアの教育者・教育学者。1840年代のはじめ、ツァーリ専制の反動的統治のもとで、彼は当時の進歩的新思想運動の中心であったモスクワ大学で学んだ。ここで彼は専制と農奴制に反対する革命的民主主義の精神、とくにベリンスキー(В. Г. Белинский, 1811~1848, ロシアの代表的な革命的民主主義

者・思想家)の思想から影響をうけた。彼が教育に関心をもったのは最初の就職、ヤロスラヴリ法律専門学校の教授の地位をおわれ、その後1854年ガッチンスキー孤児学院という寄宿制8年制学校の教師、ついで同校の督学官として教育の実際とその改革のために骨をおるようになってからであった。1859~62年、ペテルブルグのスモルヌイ学院の督学官としても教育改革の仕事にあたり、1860年から2年間、〈国民教育省雑誌〉の編集者としても働いた。ウシンスキーが教育と教育学理論に深い関心を示しはじめた1850年代は、ロシアの資本主義が発達し、1861年アレクサンドル2世による〈農奴解放〉を余儀なくさせる激動の時代であって、国民教育にも新しい胎動がはじまった。このような時代、彼の〈公教育における国民性について〉(1857)、〈労働、その精神的教育的意義〉(1860)、〈わが国の国民学校の発生に関する一般的見解〉(1870)は、国民教育の目的と土台となる問題にたいして、理性と国民にたいする尊敬をもって加えられた洞察を示している。ウシンスキーは教育実践と教育改革の努力にもとづいて、論文〈母語〉(1861)、低学年用教科書として〈子どもの世界〉(1861)、〈母語〉(1864)、〈母語指導書〉(1864)を著わし、国民教育にたいする識見を具体化した。これらの著述は、革命後のソビエトの教育文献として尊重されている。彼の主著〈教育の対象としての人間—教育的人間学試論〉(1868~70)は、教育学の科学的基礎としての心理学、生理学、哲学から人間を全面的に把握しようとする体系的努力を示している。彼の教育学的業績は19世紀におけるもっとも重要な遺産とみられる。[参考] 柴田義松他編訳、ウシンスキー教育全集(1965~67)。

うそ 欲求が外的な力で抑圧されたとき、消極的な抵抗方法の一つとして用いられる。おとなでも欲求をみたしえないばあい、〈うそも方便〉といわれるように、うそは生きるための自己防衛手段となる。圧力的な政治のもとでは、たがいに警戒しあって生きるもので、日常的にも秘密が多く、裏表がひ

どくなる。そこでは、うそは人びとの生活の論理となり、ときにはそれが公然の秘密として通用したり、機構として定着したりする。だから、うそは一般的には誠実さを欠く非道徳的態度であるが、社会の制度や機構とききはなして、安易な判断はくだせない。子どもはおとなから、うそは非道徳的であると教えられる。支配者も被支配者に正直であれと説くのが常である。しかし他方、生活のなかで、体験をとおしてうそを教えられる。他の子にないしよで菓子をもったり、母が手を加えた作品が教師の目をごまかしたという経験などから、子どもはうそを知る。教育的には子どもが率直で秘密をもたぬほどよい。それには、おとな自身が率直になり、子どもに、あからさまにものごとを処理するしつけを早くからおこなう必要がある。しかし、おとなの個人的秘密のなかには子どもの知る必要のないものがあり、子どもは成長とともにこれを知るように教えられべきである。正直であることが道徳意識として植えつけられるならば、不正やうそをゆるす社会にたいする子どもの批判力は育っていく。また子どもが思わずうすはんね(これは、うその生き方が生活を支配していることだが)を大切にすることがある。根本的には家庭や学級などの人間関係を、ほんとうのことが自由にいえる集団に育て、うそと真実とを識別できるよう、事実についての科学的な認識やするどい感受性を育てる教科の教育をすすめていくことが重要である。ただし、昔から(うそらしいうそはいても誠らしいうそはいうな)といわれてきたように、(うそらしいうそ)をいうのは人びとをおもしろがらせる能力であり、これをおさえては、柳田国男のいうように、民話*の世界などを理解できないようになる。教育上問題なのは、(誠らしいうそ)である。

うたごえ運動 第2次大戦後、日本におこった合唱運動。青年共産同盟の青年を中心に1948年1月に組織された中央合唱団が(うたは闘いとともに)をスローガンとして、各地の政治集会や労組の闘争とむすび

つき、ソビエト歌曲や日本の労働歌などを演奏、その普及にあたった。これは青年労働者や学生の要求に合致した。その後、民族文化の擁護、国民文化の創造が叫ばれるようになり、この運動も1952年末に、歌曲の演奏活動から大衆自身のうたう運動に転じた。この頃から中央合唱団の直接の指導なしに農村、工場、学校などにサークルが生まれ、これらのサークルを中心に、年1回東京で(日本のうたごえ祭典)がひらかれるようになった。祭典は年々盛大となり、1955年には4万人が集まった。この運動は、学校の音楽教育*に不満をもった大衆が自分の喜びや悲しみをうたいあげ、人間性の解放を勝ちとっていくことによって、音楽本来の姿をとりもどすものであった。このような立場から日本民謡もとりあげ、集団創作も活発になった。

内気 集団内で積極的に自己主張をせず、自己表現の少ない行動様式。しかしそれは複雑な諸要因をふくんでいるから、固定した型としてあつかってはならない。ユング(C. G. Jung, 1875~1961)以来、個人のパーソナリティを外向性と内向性にわけ、後者は自分自身の考えや感情にふけり、問題に面しても、これを避ける傾向をいう。これは内気を表示する傾向ともいえる。しかし内気は、むしろ劣等感や罪悪感あるいは環境への不適応からおこる行動様式であり、継続して一定の集団内であらわれたり、特定の人間の前でだけあらわれることが多い。内気な子は学級内や教師の前では、目だたず、ぎこちなく、自分の場所を見出せない。役割があたえられなかったりする。そっけなく自己の困惑を表現したり、目立たせぬことで自己を守る。したがって、その子に自分の場所を見出させ、集団への責任を意識させるよう指導する必要がある。それには、内気を傾向や気質とみるのではなく、一定の場でかれが内気となる条件や原因を知ることが重要である。存在をみとめられ自己の存在の意義を意識することが、内気といわれる子どもを集団内で成長させる契機となる。なお、子どもの内面で活発