あつと云ふ間に、パン屋の主人は倒され、パンは盗まれ、一團は何處となく姿をかくして了つた。側にゐた巡査は動きもしないで、どつと吹き出して笑つてゐた。白晝市の中心で掠奪が行はれるのを見て面白く思つてゐたのだ。

それから五分間經つて直ぐ側でも一つ同じやうな出來事を見た。魚屋の老婆が少年盜賊團に倒されたかと思ふ間もなく、無の龍二つはまるで魔術のやうに消え了つた。側に立つて居た巡査は、俺には何の關係もない……と云つた樣に平氣でゐた。保安の任に當る警官が何故前述の樣に不動無感であるか。最初私には判らなかつた。蓋し或偶然のことから私の不明の眼が開かれることになつた。或日私が勤工場の人混の中で低い聲で何事かひそ〳〵話し合つてゐる三人の百姓の側に立つてゐた。彼等の會話を一寸耳にはさんだ時はツと驚いて身を固くした。彼等はソヴエット政府と共産主義を、出來るだけの言葉で罵倒中傷してゐたのであつた。すると十三歳位の浮浪少年が、この三人の周圍を行つたり來たりしてゐた。少年は三人の會話を傾け乍ら、しかも彼等にはそれを悟られまいと努めてゐる風があり〳〵と見えた。私はこの少年は何か盜むな……と思つたので餘程三人にそれとなく注意してやらうと考へてゐた。すると突然その少年は一人の私服の男の側へ寄つて行つて、袖を引張り乍ら云つた『同志、こつちへ來なよ』少年は、警官であるその男を連れて來て、三人の百姓を指し乍ら『あいつらはソヴイエット政府の惡口を云つてゐるんだよ。』と云つた。三人の百姓は有無を云はず、捕へられた。ゲー・ペー・ウーは斯くの如き浮浪兒を探偵間諜として利用してゐるのだ。そして、この御用を勤める浮浪少年達は、個人商人に限り盜んでも捕へられない、といふ特典を有しその上、給金まで貰つてゐるのである。

此の亂脈、此の悲慘、此の無人道はどこから來たか。その一は前述の如き經濟政策の根本誤謬から來てゐるのであるが、他に政治の無道德、教育の無道德から來てゐるといはねばならぬ。彼等共產黨員（ロシアの政權を壟斷せるもの）は、是が非でも自分たちの思ふ通りを遂行しようが爲に、政治犯人は普通の法律によらず、普通の裁判に附せずして刑を行ふ制度を定めてゐる。その斷罪處刑機關は卽ちゲー・ペー・ウーで日本の警視廳と憲兵隊とを一緒にしたやうなものである。しかもゲー・ペー・ウーが無學文盲で殘忍性を負んでゐるのであるから始末がわるい。巡査が浮浪少女の賣淫を幇助し、且つその收得のはね前を取るのであつて、唯共產黨の擁護を唯一の目的としてやつてゐるのであるからこれも亂暴極まるといふ外はない。

又、敎育の精神が全然不道德的であつて、ロシアの學校では、苟くも學生をして、マルクス主義、唯物觀などの正確完全性につき少しでも疑惑を抱かせる惧れのある科學は、全部これを課程から除去してゐる。十二才から十五才位の子供に對し「過激社會黨第何回會議の決議事項如何」の如き問題を出し、その答案がかけなかつたといつて落第させる位のことは彼の國にあつては日常茶飯事だ。ドン大學では、共產主義政治初步の試驗に、

——カール・マルクスは如何なる髯を有せしや。またレーニンの髮如何——

といふ問題を出されて落第したものがある。その答は

「レーニンには髮殆どなし、またカール・マルクスの髯は大形なりき」

を要求してゐたのであると聞いては呆れて物が言へないではないか。同じくドン大學の醫學部では、女大學生アントワネット・アイに對し、次のやうなことを云ひ渡したさうだ。

「ソヴイエット共和國は、貴下に對し、醫學博士の稱號を授與す。されど貴下の任務は、曾に患者の身體を診察するのみにあらず、また彼等の政治思想をも觀察するにあり、然るに患者はその主治醫に對しては、往々眞情を吐露し、且つ己の欲するまゝを言辭に表はすものなれば、ゲー・ペー・ウーの一員と同樣、この革命を防護すべき義務ある貴下は、患者中反革命思想を抱くものあるを發見したる時は、速にゲー・ペー・ウーに報告すべく、然らざる場合は貴下の責任を問はるるに至るべきことを承知され度い。」

醫者にも安心して治療を受けることが出來ない國民の生活が如何に悲慘なるものであるかは想像するに難くない。

又、ジョセフ・ドウキイエ氏の見聞記には次の如き小學校教育の悲劇をのせてゐる。（ロシアの教育は今相當に進んでゐると聞く。しかしその教育理想は共産主義的陶冶――階級意識と鬪志とを養ふ――にある。次に示すものはその精神の最も露骨にあらはれた一例と見るべきであらう。）

こゝに、ソヴイエットの學校の有樣を遺憾なく表した典型的光景の話をしやう。これは私自ら目擊したことである。ナンセン委員會代表委員としての私の下に活動してゐた諸機關の中に『ザエレリーザ』と云ふのがあつた。これは巴里に本部を置く猶太救濟委員會であつた。處で北コーカス鐵道從業員が彼等指定の學校の維持方を、この委員會に依賴して來た。その學校と云ふのは、ドン・ロストフ市を去る百七十一基米突のチシヨレツカヤ驛に在つた。扨てこの依賴を承諾するに先立ち私は『ザエレリーザ』代表委員と同伴の上前記學校視察のため、特別列車でチシヨレツカヤ驛へ出掛けた。汽車が到着したのは、まだ曉方であつた。視察は正午と聽め決定してあつたが土地の事情になれてゐた私は公式に定められてあつた時刻よりも早くその學校に行つて丁度九時半、まだ私が到着しようとは、誰も思つてゐない時に、學校に乘り込んで行つた。そして直に敎室に入つた。學科が初まつた許りであつた。私しが目擊したといふ光景はかうである。敎壇の代りであるテーブルの前に、八九歳の男の子が立つてゐる。そしてその周圍に二人の男がその子供を取り捲くやうにして立つてゐた。一人は學校の敎師であつた。その時、私の耳に入つた會話は次の樣なものであつた。

敎師『ジヤンノ、お前は神さんにお祈りしてゐるかい』

生徒『はい、お祈りはしてゐます』

敎師『神さんはお前の欲しいものを與れるのかれ』

子供は默つて了つた。

敎師『ちや今直ぐにその神樣にパンを下さいとお願して見な。隨分腹がへつてるんぢやないか』

生徒『私、お腹がすいてすいて…』

敎師『だから神さんに祈るんだよ。お前のキリストはパンを與れないとも限らないぜ』

子供は少し躊躇してゐたが總て家庭ですると同じ樣に跪いて小さい手で十字を結び、頭を低く垂れかけた。この子供の無邪氣な眞實の信仰、それは見るも感激させられる光景であつた。けれども側に立てる二羽の黒鴉はしばらくすると、子供の祈禱

をやめさせて、かう尋れた。

教師『どうだジヤンノ、神さんはパンを與れたかい』

生徒（何んと云つていゝか分らないが何ものかを豫想するやうに泪を浮べ乍ら）――いゝえ神さんは私の言ふことを聞いて下さいません。」

教師『それでお前の神さんて何んなものか分つたらう。神様にパンを下さいとお願ひせずにこの共産黨同志にお願ひするんだよ。同志、どうぞパンを下さいと云つて御覽この方はすぐにパンを下さるから』

飢えきつてゐる子供は教師の言葉通り、可愛いゝ聲で叮嚀に繰返して云つた。

生徒『同志どうぞパンを下さい』

同志『初めつからそう云はなけりやいけないよ。一番初めに私にパンを與れとさへ云へば、私は直ぐに上げたんだよ。然るにお前は神さんに祈つたれ。それに神さんといふものを見た事があるかれ。ないだらうそんなものは始めからないのだかられ』

かう云ひ乍ら共産主義者は皮の洋服のポケツトからパンを取り出し泣いてゐるその子供に與へた。

啞然呆然として目撃したこの有様をこれ以上堪へ得る意思も力も私にはなかつた。私はその子供をこれ等野蠻の手から引離すことが出來なかつた。私は泪なからに公式の視察など待ちもせずロストフ市に歸つた。

露西亞學童は、憐れにもかうした惡魔の如き教師の手に、委ねらるべく運命づけられてゐるのである。愛する子弟を有するものは、この事實をよく承知してゐなければならぬ。共産主義が我々の西歐に勝利を博するやうなことがあれば我々の子弟はどうなるであらうか。

此のやうにロシヤの學校では、親に背けと教へてゐる。また、宗教を信ずるなとも教へてゐる。

彼の國の教育では男女共學であるが、十五歳以上の處女は恐らくあるまいといはれてゐる。浮浪、不良少年少女は殆ど絶えないといはれてゐる。

## 四　唯物的社會主義の否定

マルキシズムには色々むづかしいそして科學的と稱する理論がある。人間は社會的自我だとか集團的經濟的存在だとか、その根據は唯物的辨證法だとか、實踐的唯物論だとか、宗教は一片のアヘンだとか理想主義文化は高層建築にすぎないとか――それには一面の眞理もある。しかし、全然人間の精神生活を否定する唯物論は根柢から誤つてゐる。階級鬪爭を以て社會進化の必然と見るのも同じことだ。鬪爭が必然なら、人類の平和は永久に來ない。道徳は認識（辨證的方法の可否は別として）のみの上に成立つてゐるものではない。――道徳は高層建築ではなくて現實的實踐的な存在だ、精神的な、しかも物質を否定しない健全な社會意識を建設するのが道徳だ。

# 第四節　精神主義思想

## 一　そのアウトライン

人間を自然的生理的心理的存在と見る思想を根柢とするブルジョア的個人主義の社會は所謂資本主義社會で利益社會の標本である。人間を社會的自我、集團的經濟的（唯物的）存在と見る社會主義の社會は唯物的目的社會であるが階級鬪爭を事とする點に於て、未だ眞に目的社會に徹底したとはいひ得ない。これらに對して眞の共同的目的的綜合社會を建設せんとするものが精神主義の思想である。

しかし乍ら此の思想には勿論色々の流派があり又錯誤もある。我が日本の國體思想、武士道思想、佛教思想、その他に之と合流提携する外來の理想主義思想などはそれである。

精神主義思想は、人間を自然的生理的存在とは見ない。又唯物的經濟的存在とも見ない。人間を以て理想的精神的存在であると見る。しかし、人間を個人的に見るか社會的に見るかは、その系統によつて必ずしも一貫してゐない。

「生理的欲望や經濟的欲望は人間として第二義的なものである。精神、理性、理想、それらのものこそ人間として第一義的なものである。だから第二義的なものよりも第一義的なものに生きよ。」これはどの精神主義にも一貫した流である。しかしその中にも極端に物質を否定するものもあれば物質を決して輕んじないものもあり、又その思想の發生から眞に道德的なものもあれば必ずしもさうでないものもある。以下その主なる流派を點檢して見よう。

## 二　權威主義的精神主義

權威者が自己の地位の安全を保證せんが爲に、それに都合のよい思想を强制した結果が傳統制を帶びて來ると、そこには自然に精神主義的思想が生れて來る。これを權威主義的精神主義の思想といふ。

外國では、征服國家の征服階級と被征服階級との間に此の思想が發達した。征服國家の支配階級はその自己の特權階級的地位の擁護の爲に、被支配階級に對する絕對的服從を强いた。被支配階級は支配者の前に屈服して勞役でも財物でも唯々として棒げなければならなかつた。それは大きな苦痛であつた。だから、支配、被支配の兩階級の間には屢〻反叛鬪爭が釀されたのであるけれども、年久しくして封建制度が確立すると、始め權力によつて財物を捧げたものも、後にはそれを以て當然と考へるやうになり、却つて之を道德なりとも感ずるに至つた。しかもそれには自分の欲望を不斷に抑制しなければならないから、その思想、その道德は自己と自己の物質欲を極端に輕視する精神的とならざるを得なくなる。

此の精神主義は領主とその家來（支配階級）及び民衆（被支配階級）との間に、始めは强制的に行はれたものであるが、後にはその依て來るところを各階級とも忘れて仕舞つて、誰、「當然」唯「道德」とするのであるから盲目的な思想であり、且つ各階級共通の思想となつて仕舞ふ。かゝる思想はその本源から之を名づくれば權威主義的精神主義であり、現狀から名づくれば盲目的精神主義、奴隷的精神主義である。

奴隷的精神主義は民衆の自覺によつて破綻する。だから、支配者側で早くもその事に氣づいたものは愚民政治を施して民衆の自覺を妨害する。又、巧に恩惠を施して民心を慰撫し弄絡する。そして謝恩道德を推奬する。かゝる政策に成功した領主ほどその封建國家の生命は長い。

けれども民衆の自覺が濃厚になると、その政策の效果がなくなり、遂に封建國家は崩壞する。かかる民衆の自覺によつて生れるものは自由思想であり、個人主義の思想である。そして精神主義から解放される。そして自然主義へと去り易い。自然主義的個人主義などはこれである。それと科學的文明の齎らす産業革命とが相俟つて資本主義社會が勃興する。次には資本家階級の搾取に對する反動として團結的な經濟的唯物的社會主義思想が擡頭する。

我が國に於ても貴族や武門が支配階級的地步を占め、武門が封建制度を敷くに及んで此の種の權威主義的精神主義が發達した。武士道は精神主義の權化と見られ、實に嚴肅なものではあつたが、その發生から見るときは、一つの權威主義的精神主義であることを否定は出來まい。そこに武士道の忠と天皇に對する忠孝一致の思想と異なる點がある。武士の忠義は領主や將軍に對する忠義であつて、必ずしも天皇に對する忠義ではなかつた。百姓や町人は武士に屈從し、武士の壓制のもとに置かれ乍ら、武士を敬ひ武士に無禮をせぬを道德として何等怪しむところはなかつた。此の關係をよく考へて見ると武士は自己の特權階級的地位を確保せんが爲に忠を旨としたのであり、百姓町人は愚民政治や溫情政治によつて長い間の奴隷道德を因襲づけられたものと見ることが出來る。

明治維新に至つて、階級制度は撤廢せられたが。尙、傳統的な主從思想は長い間殘存した。官尊民卑や夫唱婦隨も主從思想の殘影と見られるし、資本主義社會に於ても尙、どこか主從的思想の面影があるのは、此の因襲的精神主義の影響である。

此の種の權威主義的精神主義は、唯物的社會主義者の槍玉にあげられてゐる。しかもそれを說伏すべき何等の力ももたない。我々は、もつと自覺した精神主義を取らねばならない。

## 三　嚴肅主義的精神主義

唯物的社會主義者に云はせると、理想主義は畢竟權威主義で嚴肅主義も亦畢竟權威主義に過ぎないと斷定する。けれども必ずしもさういふことは出來ないと思ふ。

精神主義の中には宗教的なものもあれば哲學的なものもある。宗教的なものはその共通的特徴として著しく禁欲的である。又、哲學的なものには禁欲說もあれば制欲說もある。何れにしても、嚴肅主義が欲望滿足を肯定する筈がない。權威主義的精神主義と、嚴肅主義的精神主義とは全然その成立ちが違つてゐる。前者は思想構成階級が自己の利欲を中心としたものであるが、後者は思想構成者もしくは社會が、その人生觀や、人間本然の價値的欲求から産み出したもので決して利己中心ではない。大聖釋迦は、身カピラ王國の太子と生れながら、その權力と富貴と榮華とを捨てゝあの偉大なる精神主義的思想を建設したではないか。

けれども嚴肅主義の共通な缺點とするところは、現實を否定し若しくは餘り輕く見すぎるといふことである。極端な禁欲や制欲はそこから生れる。だから唯物的社會主義者は、「理想主義の文化は高層建築だ」と罵り、我が國に於ても「衣食足つて禮節を知る」と諺し、高層建築思想を裏書してゐる。

我が國に於ける精神主義思想には此の種のものが頗る多い。武士道なども、主君の爲に獻身犧牲を稱揚すると同時に物質に執著することを卑しいものとした。「武士は食はねど高楊枝」の諺は、此の思想をよくあらはしてゐる。

此の種の嚴肅主義的精神主義を以て、ひた押しに現實を否定し、物質的欲望を卑しきものとして我が民衆の思想を善導しようとする事は困難である。叫んでも民衆の耳に響かぬ。又大體我が國民の國民性にも合つてゐない。我が國民性が由來現實性、實際性に富んでゐる事は、如何なる學者も等しく之を認めるところではないか。山鹿素行の「語類」には

師曾曰、凡天地の間、二氣の妙合を以て、人物の生々を遂ぐ。人は萬物の靈にして、萬物人に至つて盡く。こゝに生々無息の人、或は耕して食をいとなみ、或はたくみて器物を作り、或は互に交易利潤せしめて、天下の用を足らしむ。是農工商不得已て起れり。然るに士は耕さずして食ひ、造らずして用ひ、賣買せずして利す。其故何ぞや、我れ今日此身を顧るに、父祖代々弓馬の家に生れ、朝廷奉公の身たり。是を以て耕さず、造らず、賣買あらずして食用足らしめんことは遊民と云ふべし。是れ能く心を付けて我身に就いて考ふべき所なり。凡そ士の職といふは、其身を顧み、主人を得て奉公の忠を盡し、朋輩に交りて信を厚くし、身の獨りを愼んで義を專らとするにあり、然るに身に父子兄弟夫婦の交あるは、天下萬民なくんばあるべからざる人倫なりと雖も、農工商は其職業に暇あらざるを以て、其道を盡すを得ず。士は農工商の業をさし置き、此の道を專らとして、三民の間、苟くも人倫をみだらん輩をば、遠に罰して以て天下に人倫の正しきを待つ。（士道篇）

とあつて百姓町人の經濟的生命を認めてゐるではないか。當時は之を町人根性としていやしんだ

かも知れぬ。山鹿先生自身にも階級制度には何の疑もさしはさまず、人倫道徳は武士階級の専有かの如く考へ居られるやうであるが、今日の社會としては、階級觀念を去つて、精神的且つ經濟その他の欲望を否定せざる思想によつて生きねばならぬ。

欲望を捨てねば忠義が出來ぬといふやうに思ふ結果は、勢、忠は厭ふべきものとならざるを得ないが、正しき欲求の滿足が同時に忠でもあり得る思想が必要である。犧牲獻身は非常の場合に必要であるが、常に犧牲獻身をのみ强ふることは不可である。

西鶴の「世間胸算用」には、町人根性が露骨に描いてある。

> 使のもの急ぎ宿にかへりて、海老の高きこと——一つ四匁八分——と申せば、親父十面つくりて、われ一代のうちに高いもの買うたることなし。薪は六月綿は八月、米は新酒作らぬ前、奈良晒は毎年盆過ぎて買置き、年中現銀にして勝手のよき事許、此以前親父の相はてられし時、棺桶一つ桶屋まかせに買ひかづきて、今に心がかりなり。伊勢海老がなうて年のとれぬといふ事あるまい。ひとつ三文する年、ふたつ買うて算用を合すべし。ないものを喰ふといふ年德の神は御座らいでも苦しうない事、四匁が四分にても、沙汰のない事と機嫌悪し。

佛教のやうな深い思想を以てして、直ちに禁欲的なものと見るのは誤つてゐるかも知れぬ。親鸞上人は自ら肉食妻帶の範を示して煩惱具足の我々の平生往生を說いた。禪僧のとくところも唯情慾に執著するなといふに止まる。一切の物質的欲望を全然捨てゝしまはねば精神主義たり得ないといふことはない。

## 四　忠孝一致の精神主義——眞實の精神主義

忠孝一致の思想は固より精神主義の思想である。けれどもそれは、支配階級の强制によつて馴致された權威主義的思想ではない。第一我が國は征服國家ではない。支配被支配の關係は、貴族や武門が政をほしいまゝにするに當つて生じ、そこから國民相互の間には權威主義的精神主義を生んだけれども、天皇と國民との關係は父子の情によつてつながれ、人情の自然によつて結ばれるものであるから、そこに生れる思想や道德の一切は誠に至純至高の精神主義である。數多い皇祖皇宗の御遺詔の中に次の如き有難いものがある。

> 方今區宇一家、烟火萬里、百姓殷安、四夷賓服ス。此レ又天意、區夏ヲ寧カニセント欲ス。所以ニ心ヲ小メ己ヲ勵マシ日一日ヲ愼ムハ、蓋シ百姓ノ爲ノ故ナリ。臣連伴造、毎日朝參シ、國司郡司、時ニ隨テ朝集ス。何ゾ心府ヲ整竭シテ誠勤懃勤ナラザランヤ。義ハ乃チ君臣、情ハ父子ヲ兼ヌ。庶クハ臣連ノ智力內外ノ親心ニ藉ツテ、普天ノ下チシテ永ク安樂ヲ保タシメント欲シキ。(日本書紀——雄略天皇聖勅)

謹んで惟ふに、我が國に於ては、忠は卽ち孝の延長である。親子の間に於て、支配被支配、階級擁護……さうしたことは絶對にない。

權威主義から發生した武士道の忠は武士の自覺によつて遂に疑問を生じた。德川時代しきりに忠孝の道を奬勵した結果、「眞の忠とは　天皇に對する忠でなければならぬ。」と喝破された。幕府倒壞の原因は全くこゝにある。

忠孝一致は精神主義的思想であるが、決して現實否定のものではない。天皇は常に國民の富み且つ豐ならんことを望み給ひ、國民と共にその喜憂を共に遊ばされた。試に仁德天皇の御仁慈を思ふて見よ。國民の富み且つ豐なることによつて天意を安んじ奉ることが大なる忠であることに氣づくであらう。又、淸和天皇の御詔勅

早雲旬ニ渉リ農民望ヲ失フ、幣ヲ班チ以テ群神ニ遍クシ僧ヲ屈シテ以テ三寶ニ祈ル。然リト雖モ冥福未タ通セス、嘉應至リ難シ、朕ノ不德、百姓何ノ辜カアル。躬ヲ責メテ寅(ツヅ)ミ畏レ、未タ濟ス攸(トコロ)ヲ知ラス。其レ朕カ服御常膳等ノ物竝ニ宜シク減撤スヘシ。

を拜するに及んでは、民貧しくして宸禁を惱まし奉ることを恐懼せざるを得ないではないか。

忠孝一致の道德は精神主義であつてもしかも現實的なものである。これこそ眞實に我々の遵守すべき精神主義の思想であり道德である。これでなければ思想善導も國家永遠の理想も實現出來ない。

# 第十章　國運興隆の修身教育

## 第一節　積極的修身教育

### 一　消極的修身教育を排す

今日までの修身教育が決して進取的積極的のものでなかつたことは誰しも氣付くことであらう。何故かといふに、餘りに舊道德、傳統道德、にのみ捉はれた說き方と訓練とに全力を注いでゐたからである。しかもそれは殆ど無力であつた。利己的な個人主義が跋扈して今日の如き資本主義社會即ち利益社會を作り上げた。新しい思想！　新しい道德！　以てその我利我利主義を叩きつぶさねばならぬ。道德的創作が大に必要だ。但し、全く主觀的主我的な創造をやつたのでは、決して社會國家の進步にはならない。

天業恢宏、皇運翼贊の旗幟闡明に、限りなき國勢興隆の爲の修身教育は、がつしりした基礎のもとに飽迄も進步的積極的な道を選ばねばならぬといふのが私の主張である。

## 二　國體擁護卽國威發揚

惡思想が跋扈し惡宣傳が跳梁し、國體が脅威され、社會制度が危くなると、國體擁護の聲が盛に起る。忠君愛國が强調される。舊社會制度の維持が叫ばれる。

しかし靜かに考へて見ると、國家は國體、政體、社會制度の三體系から成立して居る。その中で動かすべからざるものは國體であるが、政體は「君主制」の一事を除いた外は時代と共に伸展向上され、社會制度も日々に展開更新されて行かねばならない。政治や社會制度が國體と同じくすべて動かされてはならぬと考へるのは誤謬である。神武天皇の御勅語に

夫レ大人ノ制ヲ立ツルヤ義必ズ時ニ隨フ、苟クモ民ニ利有ラバ何ゾ聖ノ道ヲ妨ゲン。

と仰せ給ひ、又孝德天皇の御勅語に

時ニ隨ツテ制ヲ立ツルハ國ヲ有ツノ通規

と仰せ給ひ、又、明治天皇の御詔勅に

舊來ノ陋習ヲ破リ天地ノ公道ニ基クベシ

と仰せ給へるを拜讀し奉るとき、傳統舊慣をのみ重んずる思想が、却つて天意に背き國體に悖るものであることを深く省察せしめられる。

國體擁護とは國民が、忠の德によつて一致團結し、君主國的組織を擁護することである。けれどもそれだけでは尙消極的である。積極的には國民の一致團結によつて、限りなき皇運を扶翼し奉り、「六合を兼ネテ都ヲ開キ八紘ヲ掩フテ宇ト爲サン コト亦可カラズヤ。」の天業を恢宏し奉ることであらねばならぬ。卽ち我が民族の理想たる大帝國を建設し大に世界人類の爲に貢獻することであらねばならぬ。此の道が我國民の忠孝一致の道德であることを忘れてはならないのである。

つまり國體そのものに永遠なる「皇運」「國家」「國民」の發展があることを忘れてはならないのである。

## 三　國體意識の現代的闡明

眞に國體を擁護し國運の發展を期する爲には國體意識を闡明せねばならない。國政の紊亂や危險思想の擡頭などは國體意識の不明瞭なるところから起る。

社會主義者は我が國體を以て、西歐諸國と同一の征服國家と見誤つた。しかし我が國體は決してさうではない。けれども、盲目的に國體を尊重し神聖視して唯「日本は神國なり」とのみ神秘的に

國體を說くことと、現代人の自覺的思想との間には超ゆべからざる大なる溝がある。此の故にマルキシストの輩には我が國體の有難味が素直に受取られず、忠孝一致の道德も純然たる奴隸主義道德と誤解せられた。

このことは小學校の修身科や國史の說き方に於ても注意しなければならないことである。單に「皇統の連綿」「建國二千六百年」「伊勢の神風」等によつて、國體を「神國的」なものとして把握せしめてゐるのでは忠君愛國は畢竟盲目的な精神主義に陷らざるを得ない。舊敎育の子供たちは、すべて「神國日本」の信者であり楠木正成も三舍を避ける程の忠君愛國者であるにも不拘、大人になれば國體に疑義を抱いたり、利慾の爲に賣國奴的行爲もやり兼ねないやうになつたりする。

我が國はその民族的特性によつて、天皇は祖宗の遺業をつぎ給ひ、國民は忠孝一致天皇の下に國家的團結を續け、以て今日の如き文化的發展を遂げて來たのである。その國體の特異さ清純さ、金甌無缺さに對して、我々は神國日本の信念を有つに至つたのである。そこをはき違へて、「神國日本」の盲目的國體論を頭下しに注入するのは修身敎育を根本的に誤るものである。

## 四　忠君愛國は國民平等の權利義務

### 1　我が國に特權階級なし

我が國民は等しくこれ陛下の赤子、天皇は常に一視同仁の惠を垂れ給ふ。玆に於て天皇と國民との間に一部特權階級といふが如きものの介在は許されない。しかるに今日に於ては、貴族や資本家が恰も特權階級であるかの如き觀を呈し、しかもそれが國體と離すべからざるものの如く誤解せられてゐる。此の誤解は一般の社會主義者の根本的な誤解であり、貴族、資本家階級それ自身も屢〻陷る誤解である。

ではいふところの特權階級とは何か、支配によつて己れの位置を擁護しつつ私欲を充たす階級——卽ち所謂搾取の階級である。しかしてそれは日本以外の征服國家に於て存在する階級である。ところが日本は斷じて征服國家ではない。從つて日本はかくの如き特權階級といふものゝ存在があるべき筈はないのである。

ところが、我が國に於ては、貴族資本家が恰も特權階級であるの如く見える。その故に社會主義者は畏くも天皇皇室を以てその御本尊であるかの如き恐れ多い誤認をする。

彼等の目には神聖なる我が國體が映らぬか、皇祖此の方歷代御聖帝の一視同仁なる御慈愛が映らぬか、雨にも風にも萬民の爲にひたすら宸襟を惱ませ給ふ天皇の御心が彼等の心には屆かぬか。又其誤認の爲に我國運の發展が非常なる障礙を受けつゝあることは貴族資本家、勞働者、敎育者の

猛省せねばならぬところである。

**2　我が國民に於ける階級の二系統**　我が國には特權階級は存在しない。――斷じてあつてはならぬ。從つて、支配階級對被支配階級、搾取階級對被搾取階級といふやうな階級的對立はない。――斷じてあつてはならぬ。とすれば、それは絶對無差別の惡平等に陷るのではないかと疑ふ人があるかも知れないが私は決してさうは思はない。

先づ我が國には君臣二つの別がある。我が國體で實は等級は君臣の義は絶對的に明で、侵すべからざるものである。次に國民相互の間に於てもそれ〴〵階級（實は等級）の別はなければならぬ。しかし傳統的な百姓と町人、穢多と非人……さういふやうな人格を無視した區別ではなく、人格を平等と見、民權を平等と見て、しかもその上に成り立つところの等級である。

此の等級は大別して二つの系統に分けることが出來る。一つは尊卑的等級（共同社會的等級）であり、他の一つは機能的（目的社會的）な等級である。

**3　尊卑的等級**　尊卑的等級とは、人情の自然に基いて生れたところの共同社會的なものであつて、例へば親と子、先祖と子孫、年長と年少とに於けるが如きものである。親が子を誠心より愛し哺めば、子は親に對して無限の敬愛と感謝とを持つ。兩者は全く愛着を以てつながれてゐる。先祖が子孫に對して慈愛を垂れてゐるのに對して子孫はこれを尊敬し感謝する。如何に人格が平等無差別であり、天皇の御目より見れば均しく赤子であるとしても國民相互の間に此の種の等級はなければならぬ。敎師は兒童を愛し導き、兒童は敎師を尊敬し感謝する。又長幼の序は共同社會の中には禮として必ず存すべきである。しかし以上數例を示したるが如きに對して階級といふ名をつけることは餘りに鹿爪らしい。もう少し階級然としたものを示さねばならぬ。我が國民間に於てそれに該當するのは、華族平民の階級（等級）であらう。

華族は國家に勳功のあつたものに對して與へられる等級である。國家は國家に對する勳功者を華族として優遇する。それは誠に當を得たことである。國民は、國家が之を優遇してゐないからといつて、各自は之に對して知らぬ顏の半兵衞を決めこんでゐることはよろしくない。誠心誠意以てこれを尊敬し、之に感謝し、以て國家がこれに優遇を與へてゐる以上の精神的の何物かを捧げねばならない。關東大震災の時附近の人々が我が家を犧牲にしてまでも東鄕伯邸を保護したが如き、又秩父宮妃殿下の御生家たる松平家、高松宮妃殿下の御生家たる德川家に對して衷心の敬意を表するが如き誠によきわが國民の美風といはねばならない。華族と平民、貴族と民衆、さういふ等級的差別は當然なければならぬものと思ふ。

けれどもさういふ華族を以て國民が、之を特權階級視しするのは誤つてゐる。華族は精神的に國民の尊敬すべき又尊敬されてゐる貴族ではあるけれども支配階級として私欲を充たすところの特權階級ではない。こゝは國民がよく區別を立てて誤解せぬやうにせねばならぬところで、日本には貴族は存在するけれども特權階級は存在しない。階級とは經濟的に利害相反する對立だ。

資本家は貴族階級であるか。――それは絶對にさうではない。資本家は資本家で、金持ちであり、ブルジョアであり、貴族とは全然別箇の存在である。國民の中には金持の故を以てその邸宅が堂々たるの故を以て、美衣を纏ふの故を以て、尊貴なるが如くに思ひ違へる文盲の徒がないではなからうが、少しでも常識のあるものには絶對にそんな考を有つものはない筈である。ブルジョアを、唯、金持の故を以て貴族扱にする馬鹿がどこにある。ましてブルジョアを支配階級といふ特權階級だと見る馬鹿がどこにある。しかるにさういふ馬鹿が存外多い。馬鹿が多ければ、馬鹿が却つて悧口になり、ブルジョアを特權階級と思はぬものが却つて馬鹿になる。

**4　機能的等級**　機能的等級とは、目的社會がその機能を發揮せんが爲の方法として生れたところの組織的等級である。師團に師團長旅團長以下一兵卒に至るまでの等級があり、官廳に長官、局長、課長以下雇員庸員に至るまでの等級があり、學校に學校長以下小使に至るまでの等級があり、會社に社長課長以下給仕に至るまでの等級のあるが如きはその例である。

目的社會に於ける等級は、支配被支配の關係によく似てゐる。けれども、それは似て非なるものである。（普通にはさういふ差別は立てないが、私は支配とはすべて自己本位の立場で他人を盲從させることであり、機能本位で部下に命令することはそれとは全く別物であるとしておきたい。）

國家は一つの大きな目的社會である。だからそこには幾つも幾つも重り合つた目的社會の機能的等級がある。そして、各等級はすべて自己の職務を忠實に果すといふ道德的義務と權利がある。けれども各等級に自己本位な支配といふものがあつてはならない。それは政治を紊るもとである。我が國の政治組織のどこに、私欲を充たし國民を盲從せしめる支配階級が置かれてあるか。たとひどこかに獨斷專制のゆるされてあるところがあつても、それは公人としての機能的職務を果さしめんが爲であつて決して利欲を充さしめんが爲の支配階級制度ではない。

**5　忠は國民平等の權利**　共同社會的等級には人情的な愛護指導と尊敬從順とがあり、目的社會的等級には機能的な計畫命令と協翼服從とがある。これらはすべて社會的秩序と社會的發展の爲に必要なもので、その何れにも支配被支配、權力盲從、搾取被搾取などの對立にはなつてゐない。外國の征服國家ならいざ知らず、我が國に於ては支配的搾取的權力的特權階級などの存在は全然な

い筈である。

天皇は共同社會的には民族の御宗家を繼がせ給ふところの統制主として至尊至貴にておはしまし、又目的社會的には最高絶對の主權者にておはしますが、決して征服國家に見るが如き自己本位的支配者にてはおはしまさぬ。又、我が國民は共同社會的には天皇を主師親と仰いで至上の尊敬と愛慕と從順とを捧げまつる臣民、赤子、子弟であり、目的社會的には天皇に絶對的に服從協翼し奉るところの下層等級者ではあるが、征服國家に見る如き被支配階級ではない。

**6　忠の本質とその實現**　忠とは共同社會的には至尊至貴なる天皇に最大の尊敬と從順とを以て捧げまつる至誠であり、目的社會的には各〻のその職分を盡して絶對主權者たる天皇を扶翼協贊し奉る至誠である。かゝる立場にある國民は、その捧げまつる至誠に於て人情的にしろ機能的にしろ、等級の高下による差別はない。忠の任務は官に在るにも野に在るにも上官たるにも下官たるにも貴族たるにも民衆たるにも、男にも女にも富者にも貧者にも年長者にも年少者にも、絶對無差別にかゝつて來る。貴族にのみ、政治家にのみ扶翼協贊の重責がかゝつて來るわけではない。國民はみな皇室の藩屏である。民衆は天皇に對して一人殘らず忠でなければならぬ。忠は全國民の平等な權利であり義務である。

忠とは誠意であり至誠である。故に忠には獻身犧牲的精神を必要とする。此の點に於ては武士道の忠とも一致する。武士道精神の用はこゝに在る。けれども忠の途は一樣ではない。必ずしも君の馬前に討死すとのみ限つてゐない。國體的に侵略主義征服國主義でない我が帝國の大理想實現の爲には、國防上の忠のみならず政治經濟その他一般の文化事業に貢獻するの平和の忠を高潮せねばならぬ。かくてこそ、我が國は、愈〻國民全體の純忠至誠なる特色を發揮し以て國運は愈〻益〻興隆するに至るのである。

## 五　修身教育の實質的基礎

國民をして悉く忠ならしめることについては修身教育が大にその責任を負はねばならぬ。曰く國體意識の現代的闡明、曰く政治經濟の革正、進化、社會組織の改善向上……みなかゝつて修身教育の雙肩にある。

といへば、國體意識の闡明は別として政治經濟社會組織の革正などはひとへに政治家、經濟家、貴族、資本家などの責任であり、その自覺に俟つべきものであると疑ふ人もあるかも知れぬ。

しかし一部少數の人々の自覺によりてのみ行はれる革正は形のみ整うても精神の之に伴はざる憂

があり、又その餘りに急激なるは往々にして人心を不安ならしめる恐れがある。普通選擧も豫期した程の效果が見られず、婦選の實施が頻りに時期の問題として論議されたのも精神が形に添ひ難いといふことを曝露したものといはねばならぬ。

勿論、政治、經濟、社會制度、國民思想は、それ自身獨自の革正發展を遂げて行かねばならぬものであるけれども、教育者は、常に、政治の濁りは國民の濁りであり經濟の病弊は國民の病弊であり、社會制度の沈滯は國民の沈滯であり社會思想の混濁は國民の混濁であると考へて、國民教育の任務の重大なるを思はねばならぬ。

經濟組織を階級鬪爭の方法で革正しようとするが如きは誠に物騷千萬なことである。さうかと云つて資本家自身の自覺を俟つなどは、百年河清を待つの類かも知れぬ。資本家と勞働者と、互に我欲と我欲とを主張し合ふところに何の革正何の解決が見出されよう。その近道はむしろ教育的手段によるにある。我らは資本家の子と勞働者の子とを一緒にして教へてゐるではないか。

社會制度の改善も我が國民の因襲久しく、傳統の夢破れぬ限り、そして又、新しき制度もぢきに傳統化しようとする限り、到底不斷の進展を遂げて行くことは不可能である。創造的な道德思想で、故なき傳統、故なき傳統化を、常に穩健なる建設へと導かしめねばならぬ。その根柢は教育にある。正しきを見る明と正しきを守る誠意のない日本の社會を導くものは教育の重き任務だ。

教育はブルジョアに加擔すべきか？　プロレタリアに味方すべきか？

ブルの理想主義は自己の美食や美衣や邸宅やの飽滿を棚に上げて、プロが「われらの糧」を叫ぶのを「卑しき欲望の奴隷」と見下す理想主義である。それは假面だ。自己欺滿だ。或は自己擁護の方便だ。それが利己主義的橫暴や自然主義的頽廢に陷るのは當然だ。プロの唯物主義は貧乏を基調としての理想主義への反抗だ。ブルの豪奢な生活を羨み且つ憎むことより勢を得た唯物思想で、それは無產大衆の力を藉りて集團的社會的意識を高潮し階級鬪爭を手段（或は目的？）とする。それも亦假面、自己欺瞞、自己擁護だ。プロの勝利は必ずやその橫暴と頽廢とを將來せずには置かない。

ブルもプロも要するに利己主義を根柢とする。その構成する社會は利益社會だ。教育がかくの如き利益社會の擁護や建設に加擔することは眞平御免だ。

日本人は元來社會的訓練に缺けてゐる。共同社會的意識は偏頗で目的社會意識は幼稚だ。もつと純情聰明、且つ進取的熱誠的なる社會的訓練を施さねばならぬ。教育は勞資の偉大なる調停者、否その根本の指導者である。かくてこそ眞に國運興隆の修身教育であるといふことが出來る。

## 第二節　教育勅語と修身教育

### 一　御聖旨奉戴

教則には

修身ハ教育勅語ノ御旨趣ニ基キ……

と明記されてある。修身教育の任に當るものは、常に教育勅語の御聖旨をよく奉戴して其の教育を行はねばならぬ。教育勅語は我が國教育の大本である。之を忘れて我が國の修身教育を云々することは絶對に出來ない。

けれども中には聖勅渙發當時の世相と今日の世相とは大に變つてゐる。だから教育勅語を大本とする修身教育ではもう迚も物の役にも立たないといふやうな皮相危險な意見を抱くものがある。

其の反對に、今日の世相は教育勅語の御聖旨に悖ること夥しい。だから教育勅語の御聖旨に悖らぬ樣に、何でも彼でも新しい思想や教育は一切之を排撃せよといふ間違つた考へを抱いてゐるものもある。その考の間違つてゐる點は、新らしい思想や教育は一切教育勅語に悖るといふ獨斷にある。一から十まで傳統をこれ重んずるのが教育勅語の御趣旨であると思ひ込んでゐるところに大きな錯誤がある。茲に於て教育勅語の御聖旨を正しく奉戴することが我々教育者にとつて最も大切な問題となる。

### 二　教育勅語と教育の淵源

教育勅語は三段に分れる。第一段は我國體の精華をお示しになり、教育の淵源を明にし給ふたものである。

朕惟フニ
- 我カ皇祖皇宗
  - 肇國宏遠
  - 樹德深厚
- 我カ臣民
  - 克忠克孝
  - 億兆一心世々濟厥美

此レ
- 我國體ノ精華
- 教育ノ淵源

我が國體の精華は右の表解によりて明なる如くで要するに皇祖皇宗（これは天皇の御先祖のすべてをさす）の肇國の宏遠と樹德の深厚と、之に對する國民の共同一致忠孝の美德を發揮したるところにある。

#### 1　肇國の宏遠

今その御趣旨を少しく衍義し奉つて見よう。肇國の宏遠の「遠」とは啻に我

が國が古い――卽ち我が國が古い歷史を有つてゐるといふだけのことではなく、御先祖の國を肇め給ふことが深遠であるとの御趣意である。今これを拜察するに、我が國に於ては皇祖の外に我が國土を經營し給ふたものはなく從つて我が國土の宗主權は當然皇祖の直系御子孫にあるのであるから天皇が我國の君主であらせ給ふことは嚴として動かすべからざるものである。事實天孫降臨の際に於ても、當時先住民族であつたところの出雲族やアマ族、その他の各種族は均しく皇孫の我國土に於ける宗主權を認容して疑はなかつたのである。

肇國宏遠の「宏」とは其の規模宏大なることを仰せ給つたのであつて、一例を云へば神武天皇の

「六合ヲ兼ネテ都ヲ開キ八紘ヲ掩フテ宇ト爲サンコト亦可カラズヤ。」

と仰せ給ひし建國の御聖旨の如きが之に當る。之は皇化洽ねく世界を照し給はんとの天皇の御心卽ち我が民族の大理想で如何にその規模の宏大無邊であるかが伺はれる。天祖の神勅には以上「宏」「遠」二つの意味がはつきりとあらはれてゐると思ふ。

2　**樹德深厚**　の解義に於ては、樹德の意義が最も重要である。若し樹德をもつて單に民を惠むといふだけの淺薄なものと考へるならば、所謂支那の禪讓放伐思想卽ち「德有れば則ち君、德なければ則ち匹夫。」德あるものを選んで君位を讓るといふ思想と何等選むところなきものとなる。かくの如き解釋からは皇德を以て自己の階級的地位と利益とを擁護せん爲に國民の御機嫌を取る方便と看做す共產主義の如き思想が正しいとさへ云へるかも知れぬ。しかしこれは大なる誤である。御勅語中には「德」といふ字が三度出てゐるが、それは皆同樣の意味で、詮じつめれば大孝の德に外ならないと拜察出來る。明治二年正月四日の政治始の詔に

朕益祖業ヲ恢弘シ厚ク以テ永ク先皇ノ威德ヲ宣揚センコトヲ庶幾フ

と仰せられたやうに、先皇の御偉業を恢弘し給ふところに烈宗の御樹德があるのである。諸外國の樣な征服國家にあつては、假令國民愛撫の名君が出てもそれを自己擁護の爲にする僞善者といへるかも知れないが我が國體に於てはそれは斷じて迷盲である。勿論皇祖皇宗が國民を愛撫し給ふ御惠は宏大無邊であるが、それは國民の御宗家卽ち親としての子に對する愛であらせられる。しかし此の事は次々の解義と相俟たねば或は充分諒解が出來ぬかも分らぬ。

3　**克忠克孝、世々濟厥美**　我が國體の精華は、之を皇祖皇宗の方面より見たのみでは不充分で、我が臣民の方からも眺めねばならぬ。我が臣民は克く忠克く孝、億兆心を一にして世々厥の美をあげて來た。これは何故であるか、國民の忠の思想は一體どこから出たか。それは要するに我が

民族の祖先崇拜といふ民族性から出て居る。祖先崇拜とは畢竟するに人情の至高至美なるあらはれとしての孝である。何れの國民でも、親を愛慕し親を崇敬する人情は有つても居ようが我民族に於てはそれが特別深く根強く發展した。親を敬ふ故に祖先を敬慕する。卽ち大孝である。しかして大和民族の祖先は皇室の御先祖と同じであり、皇室はその直系を受け給ふところの民族の御宗家である。であるから大孝の心卽ち忠、忠孝一致は必然である。此の美德は、我が大和民族の美德であつて天皇は實にその模範を示させ給ふ樹德の君である。故に親として國民を愛撫し給ふ大御心も子として皇室を尊敬し奉る民の心も同じ民族性に基づく心である。これが卽ち我が國體の精華でそれを社會學的にいふと、我が國體は一大共同社會にその根柢を置く。雄略天皇及び大正天皇の御勅語に「義乃君臣、情兼父子」と仰せ給へるところに我國體の根柢がうかゞはれる。(共同社會とは、一言以て之を盡せば、人情によつて結合せられてゐる社會で或る共同目的意識によつて結合される目的社會に對立する)。此の故に、人情を無視し、唯物的目的を以て社會組織の根柢とする共產主義や只ブルジョアの擁護の爲にする資本主義などと我が國體とは、全然別物である。敎育勅語は我が國體の精華を玆に置き給ふたのであるが其の建國の大理想の實現卽ち祖業恢宏を以て大孝大忠とするところには、共同社會の半面に目的社會意識が存在する。此の故に我が國體は共同社會に根柢を置き目的社會の半面を有するところの發展的なものである。これが敎育勅語に於ける國體精華の御聖旨の正しい把握でありそれが同時に我が國民敎育の淵源である。だから御勅語に示されたる敎育淵源の御聖旨は決して傳統にこだはれとも舊慣を墨守せよとも仰せ給ふたのではない。

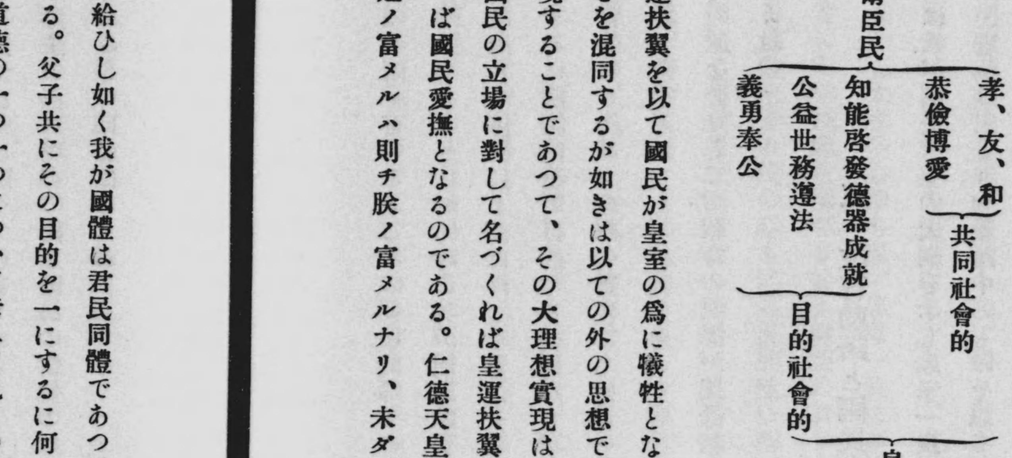
之を要するに國體精華が自然なる共同社會的組織を根柢とする點は永劫不變であるがその內容には目的社會的なる民族大理想の實現卽ち國運の文化的興隆發展を含む。忠孝道德は、その共同社會的根柢に於て確乎不動であるが其の德の實現は、時代と共に進展する。我々は常に天業恢宏皇運扶翼の眞實の道を發見して、敎育の淵源が國體精華にあるといふ有難き御勅語の御趣旨を正しく奉戴せねばならぬ。

## 三　敎育勅語と國民道德

第二段は我が國民道德の大綱を示し忠孝一致の理由を述べさせ給ふたものである。

我が國民道德は固より御勅語中のものを以て盡きるものではない。玆に示されたるものはその主要なる德目である。若し之を以て國民道德の全部を網羅するものと見れば或は敎育勅語を奉戴するのみでは現代の世相に合はぬとか何とかいふ批評も出るであらうが此の德目を以て基本的なもの、

或は主要なるものと見れば何等さういふ批難を加ふべき餘地はない。




又皇運扶翼を以て國民が皇室の爲に犧牲となることだなどと考へて、我が天皇と征服國家の搾取的帝王とを混同するが如きは以ての外の思想である。我が國家の目的社會的意義は我が民族の大理想を實現することであつて、その大理想實現は畏くも天皇と國民との共同の目的である。これを臣下たる國民の立場に對して名づくれば皇運扶翼となり、これを天皇の御立場に對して名づけ奉れば、例へば國民愛撫となるのである。仁德天皇の皇后に對しての御詔に、

百姓ノ富メルハ則チ朕ノ富メルナリ、未ダ百姓富ミテ君貧シキコトハ有ラサルナリ。

と仰せ給ひし如く我が國體は君民同體であつて雄略天皇の御詔の「義ハ乃チ君臣情ハ父子ヲ兼ヌ。」である。父子共にその目的を一にするに何の不思議があるであらう。そこで、こゝに示された基本的道德の一つ一つについて考へて見るのに、どこに現代の世相に合はないものがあるであらうか。

父母に孝、兄弟の友、夫婦の和、恭儉己れを持すること、博愛衆に及ぼすこと、これらは一として人情の自然の美はしさに基かざるものはなく、誠に以て共同社會的道德の根源たること、些の疑の餘地もないものである。特に恭儉己を持するが如きは現代の世相に鑑みて特に痛切にその價値の大なるを思せる德である。ブルジョアが傲然として自動車を馳り、砂塵を民衆に浴びせかけることが如何に一般民衆に不快の念と反抗心とを起させるか、モダンに美裝せる婦女が女王の如く誇らしげに蔑むやうな眼ざしを貧困の群に浴びせて行く態度が如何に社會を毒するか、官僚の尊大が如何に市民に禍ひするか——恭儉己を持せざるものが今日の思想惡化の源とさへ思はれる。

或るブルジョアの慈善家——しかも夫人令嬢といつた人々——が孔雀の如く着飾り自動車を飛ばして貧民窟を訪づれた。それには「お前たち貧乏人に惠んでやるぞ」といふ態度があり〳〵と見えた。そこには食の糧にさへ乏しき貧苦の同胞に感謝でなくて反感の情を起させた。眞に慈善心ある

ものにどうしてそんな不遜の態度があり得よう。彼女らは疑ふ餘地もなく僞善者であつたのである。恭儉己れを持することは愛を以て結ばれる共同社會的道德の必然的要素であるといへる。婦權擴張は誠に贊成であるが男性と爭ひ男性を目の敵とする如き態度のものが稀にあるのは鼻持ならぬ事實である。又、和とは夫婦平等、夫婦相愛のことであつて夫唱婦隨式の舊道德を意味しては居ない。夫婦の和の如きは永劫變つてはならぬ眞の道である。

目的社會的道德としての知能啓發、德器の成就公益世務的貢獻國憲を重んじ國法に從ふことなどはこれも一として現代の世相に容れざるが如きものはない。これらの道德が眞實に、發揮されねばこそ、窮民が出來たり鬪爭の機緣を造つたりするのである。勿論國法そのものは時代と共に改善されて然るべきであらう。

神武天皇の御詔に、「夫レ大人ノ制ヲ立ツルヤ義必ズ時ニ隨フ。苟クモ民ニ利アラバ何ゾ聖ノ道ヲ妨ゲン」と仰せ給ひ、又、孝謙天皇の御勅語に、「時ニ隨テ制ヲ立ツルハ國ヲ有ツノ通規」と仰せ給へる如く、國法は時に隨つて改善される。しかし現存の國憲國法に叛くは秩序を亂し社會を混亂に陷れる。遵法の德は現存の國憲國法の價値の如何に係らず絕對の正義で現今の世相に取つて最も切實な德であるといはねばならぬ。

義勇奉公の德を以て侵略主義國家の德であるやうに見る思想がないでもない。これは危險思想だ。戰爭は侵略主義の國家にのみ起るとはいへない。消極的には國防のため、積極的には世界平和のために止むなく矛を採らねばならぬ場合もあるであらう。現代の國民に取つて義勇奉公の德が時代錯誤だなどと主張するくせに、鬪爭を以て社會進化の必然の過程だなどいふ「マルキシズム」に心醉せる人」の頭こそ認識錯誤に陷つてゐるといはねばならない。要するに、教育勅語に示させ給へる諸德は永劫漏らさず萬人共通の眞道德の綱領として一點疑ふ餘地なきものといはねばならない。

## 四　教育勅語と國民道德の根柢

第三段に於ては第二段に述べられたる國民道德のよつて來る根柢と、その普遍性とを明にし給へるものである。表解すれば次の如くである。

斯ノ道＝皇祖皇宗ノ遺訓↓子孫臣民ノ遵守
- 古今
- 中外
- （普遍性）——服膺一德（普遍性）

卽ち前段に於ける諸德は、これみな皇祖皇宗の遺訓であるからその根柢を明にし得たのである。大孝大忠たるべき我々（茲に子孫と仰せ給へるは皇祖皇宗の御子孫のこと）及び臣民の共に遵守すべきものであると、その實踐の精神を述べさせ給ひ、さらに、

古今に通じて謬らず中外に施して悖らざるところの絶對普遍性あることを說き給ひ、それであるから、君民共に此の同一の德を相守らうと望ませ給ふたのである。

皇祖皇宗の遺訓なるが故に子孫臣民の共に遵守すべきところと仰せ給へる御聖旨は已に第一段の解義によつて明である。で此の段で最も注意すべきはその普遍性如何と君民一德の二點である。

我が國民道德たる第二段の諸德が國體國情を異にする中外に施して悖らざるとは受け取れぬと疑ふ人があるかも知れない。しかしそれは誤謬である。孝は何處の人間に於ても人情美に根柢を置く道德として誠に百行の基であらねばならぬ。他國の人々が我が國民程此の德に重きを置かないとすれば、それは明にその國民が純に育つてゐないといふの外はない。であるから、よし孝の德を無視する國民があつても現在かくあるからかくあつてほしいといふ理想にはならぬ。階級鬪爭が社會進化の必然の過程であるとしても、それであるから階級鬪爭が理想だなどといふのはたわけた話だ。（それで彼等は理想主義を否定してゐる。けれども彼等に理想がなければ何を好んで社會改革を企てるか、それは明に認識錯誤だ。）

次に忠孝一致乃至忠の道德に至つては、征服國家であるところの諸外國の國體に取つては當てはまらないものであること明瞭であるが、矢張り理想としてはすべて日本のやうにあらねばならぬわけである。つまり日本に於ける事實は外國に於ける事實としては受け入れられなくとも理想としては如何なる外國人にも承認せられなければならぬ筈である。

その他の諸德に至つてはいふまでもなく普遍性あるものであるから省略する。

次に君民一德の解釋に至つては隨分ひどい解釋がある。漢學的字句のセンサクをするものの中には君と臣とが同一の德を有つといふ筈はない。君には君德があり、臣には臣德がある。君德と臣德とを同一視するは誠に畏れ多い。故に一德とは君民共に各自の德を純一ならしめるといふ意味に解釋すべきである。といふやうな索强附會の說を立てるものがある。しかしそれは、禪讓放伐式の支那思想に捉はれたものである。我が國家は君民同體の共同社會を根柢として君民共同の目的をもつ目的社會である。全民族の大理想實現がそれだ。此の故に、君民同一の德を實現せんと望ませ給ふたものと拜察するのが至當である。

## 五　教育勅語と修身教育

以上で簡單に教育勅語の解義を終つた。此の結果から見るとまさしく我が國民教育の淵源は我が國體の精華にあつて修身教育のなすべき道は教育勅語に示されたる諸德を根柢としてその特殊化的具體的且つ普遍化的衍義の精神を最もよく徹底せしむべく兒童に訓練するにあるといふになる。法文に、

修身ハ教育勅語ノ旨趣ニ基キ……

とあるは誠に我々の服膺すべき最大の要件である。

教育勅語を以て「時代の進運に伴はないものである。あれに示されたる諸德は舊套墨守の道德だ。」などといふ畏れ多い迷妄のきづなから卽時に解放されねばならぬ。又新社會、新思想、新道德はすべて教育勅語の御聖旨に叛き、ひとり傳統を固守することのみが御聖旨奉戴の道であるかの如く考へる頑迷、固陋、無知、盲昧の長い夢から卽時に醒めねばならぬ。

教育勅語の御聖旨は千古動かぬところの共同社會的諸德を根柢として時代に應ずべき目的社會的諸德の中の動かぬ要素をいとも適確明瞭に訓へ給ふたものといはねばならない。特に「朕爾臣民ト俱ニ拳々服膺シテ咸德ヲ一ニセンコトヲ庶幾フ」に至つては、それが我國體精華の精華たる所以であるとは云へ、思へば餘りの勿體なさに涙のこぼれるやうな有難いお言葉ではないか。

時今や思想混亂經濟多難國家存亡の危機、それにも不拘國民の輕佻浮薄は利己的資本主義社會の齎らす個人主義的頽廢の夢から醒めようとしない。かくの如きは偏に教育勅語の御趣旨の徹底を期すべき我々修身教育者の努力の足らなかつたに由來するものと反省しなければならない。

右の如きは只乏しき一つの例に過ぎない。國民を頽廢せしめるも向上せしめるも、又、今日の如き國家の窮乏に處してしかも倦まずたゆまず努力蹶起せしめるも悉くかゝつて我等の雙肩にある。

御勅語の御聖旨を奉戴して皇運を扶翼し天業を恢宏し奉るの道を訓へる修身教育は、卽國運興隆の修身教育であるといはねばならぬ。

# 第十一章　教材體系の建設

## 一　教材體系建設の必要

修身訓練の教材體系は國定修身書に示されてある。だからあの材料を忠實に教へて行けばそれでよいといふ人があるかも知れないが、それは餘りに無責任な考へ方、熱情の足りない態度である。成程國定修身書は、以て我々のよるべき國民教育的材料を殆ど網羅し、その材料の排列は、循環的且つ發展的な最も進歩したる排列法を取つてゐる。あの修身書を忠實に取扱ふことによつて、かなりの修身教育的效果を擧げることが期待される。

しかし、それと訓練との關係はどうであらうか。教師用書には、各課の教授事項と、作法及び日常生活との關係を連絡づけようと務めてはゐるが、あれだけでは尚不充分だと思はれる點が決して少くはない。殊に下學年尋一、二あたりでは大體その教材の大部分が日常生活指導とぴつたり一致してゐるから、あのまゝでよいと思ふ點が少くはないが、上の學年に行く程、教材は次第に日常生活とかけ離れようとする。

茲に於て、修身書によるどこの學校でも修身教材系統の外に、訓練系統構成の必要を餘儀なくせられる。訓練事項の系統的研究の行はれてゐない學校が殆どないといふ事實は明瞭に之を證明してゐるものである。ところが、それらの訓練系統は殆ど共通に一つの大きな缺陷を有つてゐる。それは修身書の教材と密接不離な關係をもたせる點が成功してゐないといふことである。修身は修身、訓練は訓練、各々別々の道を歩いてゐる。これでは修身教育全體としての體系は丸きり物になつてゐない。大體修身と訓練とは密接に連絡づけられてゐるといふだけではまだ不充分である。修身と訓練とは、渾然一體をなして到底切り離すことの出來ないものである。これは教材的實質に於てもさうであれば方法的取扱に於てもさうである。今までの修身教育全體が充分にその實績を擧げることの出來なかつたのもその最大の原因は實に茲にあるのである。

修身が單に國民として心得ふべき未來の道德を説くに止まつて、現在の日常生活を兒童の知情意に訴へて充分に訓練する術を攻究せざることは、今日の修身教育最大の缺陷である。立派な國定修身書の教材の系統があるにも不拘、別に我々が修身訓練の教材體系立案を必要とする所以は實に茲にある。

## 二　教材體系の要件

その要件は固より一二にしては止まらない。けれどもその重なるものをあげるならば、(1) 修身書の材料を生かすこと、(2) 生活を生かすこと、(3) 修身訓練を以て全學習を統制せしめること、(4) 國家社會的訓練に主力點をおくこと、(5) 循環的發展的排列ならしむべきこと、(6) 方法體系を考慮の中に入れておくこと、などが考へられる。次にはその各項について簡單に説明して見よう。

**1　修身書材料を生かすこと**　これは、實質的體系構成の必要のところに於て述べた主旨に基づくもので、修身訓練の一體を期する上には當然すぎるものであつて何等説明の必要がない。唯一つ附言すべきは、我々の態度が修身書の教材體系を全部肯定してゐるといふことで、實際あの中から、ぬかねばならぬことは一つもないし、又その順序は生活と最もよく結びつけるといふこと以外の理由を以て、故意に變更せねばならぬといふことは一つもないのである。

**2　生活を生すこと**　これも修身訓練一體の教育を期する上に於て必要なもので、前項の要件と表裏の關係に於かれてゐるもので、これ以上の説明は不用のやうであるけれども、次のことだけは明にして置き度い。

修身教育は、生活と離れては全く何の意義もないものである。修身書の教材があるから修身教育が成り立つのではなくて、生活があるから修身教育が必要であり修身書も生れて來るのである。修身は卽生活修身だ。修身書を重んずるのは、生活を生かし、生活を指導し、生活を訓練する爲にその價値があるからで、修身書編纂の趣意もそこを離れて外にはない筈である。唯、兒童現在の生活を其の對象とするか、將來の生活（大人になつてからの生活）をも對象とするかに見解の相違があるのみである。私は兒童現在の生活を對象とする。但し、生活といふ言葉の範圍は非常に廣いものであるから、それだけで私の言はうとするところを充分に明にすることは出來ないから、差當り現在生活といふものを次の如く約言しておかう。

現在生活とは、兒童現在の生活環境から、觸發されて起つて來るところの內的外的（精神作用的及び筋肉運動的）活動一切のことである。そしてその現在の中には自ら未來のことも含まれて來る。

修身教育の實質的體系はすべて兒童の現在的生活を基準として構成されねばならぬ。修身書の材料はそれと渾然一體となることによつて、最もよくその生命を活かすこととなるのである。兒童の現在生活は修身訓練體系の根本をなすものである。

**3　全學習の統制**　これは已に修身教育に於て述べたやうに、修身訓練は全學習系統の主意を

占むべきもの、全學習を之によつて統制すべきものであるから、その說明を茲に改めてする必要はないが、それが、實質的體系とどう關係するかについて概言せねばならぬ。

修身訓練は全學習を統制する。國語も算術も地理も國史も……要するにそれは全人格完成の各部面を負擔するものである。だから、國語が單なる國語、算術が單なる算術……として學習せられたのであつては何にもならない。その國語によつて、算術によつて……如何に道德を修養し、如何に社會に貢獻すべきかの道を明にしなければならない。つまり國語の道德、算術の道德等々を充分に學習せしめねばならない。發展的の修身、國家興隆の修身は大に茲に着眼せねばならぬ。修身生活と國語、算術……等の生活とは別の世界であるかの如く考へてゐる間は修身は到底積極的なものとはならない。

國語の道德は國語の時間に於て行はれることもあるし、修身の時間に於て行はれることもあるし、其他の全學習時間（卽全生活時間）に於て行はれることもあるが、何れにしても修身訓練の指導者としては、國語生活によつて如何に道德的意義を發揮すべきかについて充分な用意と關心とを有つてゐなければならない。算術についても、歷史についても……すべて此のことがいはれる。此の敎師の用意と心とは、實質的體系のどこかに織り込まれなければならぬものであるといふことが出來る。

**4　國家社會的訓練の重視**　我が國民が國家社會的訓練に於て缺けてゐること及び、特に平時の國家社會的生活、相互扶助、共存共榮の精神に乏しく、天業恢宏、皇運扶翼、國運興隆の眞の道に暗きことは、已に數萬言を述べて說いた所で修身訓練が此の點に最も重きを置かねばならないことは明である。

しかし乍ら、社會生活を重視するが故に個人生活を無視するといふわけではない。個人は社會的個人だ。社會生活の重視の中には、必ず、個人生活の重視が含まれてゐる。社會道德の中には必ず個人道德が含まれてゐる。之に反して個人生活の重視、個人道德の重視は稍もすれば社會生活、社會道德の輕視に陷らしめたものである。（社會的個人の本質から云へば決してさういふことはないが筈であるが）我が國民が、國家と家庭とを除いた外では著しく利己主義的になつてゐるのも、傳統的に修身齊家治國平天下式に、社會といふものを著しく輕視してゐた結果ではあるまいか。何れにしても我が國民は社會的には訓練の不充分な國民だ。國家社會的生活訓練を重視して個人的訓練をその中に含ましめようとの主張は茲から生れて來る。

先に、兒童の現在的生活は、修身訓練體系の根本となるものであるといつたから、茲に於てさら

にこれを修正すれば、「兒童の社會的現在生活が修身訓練體系の根本をなすものである。といふことが出來る。

**5　循環的發展的排列**　歴史は嚴密に云へば一回起生で循環するものではないであらうが、我々の社會的生活は毎年殆ど大體同樣のことを繰り返される傾向がある。だから社會的生活訓練を基調とする修身訓練體系は、必然的に循環的排列による教材系統とならざるを得ない。

けれども兒童は年々に生長する。故に同樣の社會現象に對しても、毎年同一のことを指導するといふのは無意味である。材料は常に兒童の程度に合はなければならない。そこに、循環的排列でありながら發展的であることを必要とする。かくて兒童の生長と共に教材が生長して行くのである。

**6　方法體系の考慮**　方法を離れて教材はない。方法の體系と教材の體系とが、それ〴〵思ひ〳〵に勝手に構成されてゐるといふが如きことは矛盾である。これも當然すぎる程當然の要件である。しかし此の要件の中には又色々の重要な要件を含んでゐる。それらを簡單に說明し、それと前五項の構成的要件と關係せしめて、教材體系の內容を明にしようと思ふ。

## 三　教材體系の內容

「**1　生活を以て內容とする**　德目本位の修身では、道德は時空的な普遍性に基づいて抽象されたものとなつてゐる。正直も孝行も節制も、それらはすべて普遍的抽象的な概念であつて、生活とは非常にかけはなれたものとなつてゐる。それで、その道德を極力生活と結びつけようとするが、それに結びつけられる生活は、これ又已に普遍化され抽象化されたところの死物である。

之に反して生活は特殊、具體そのものであつて生命的活動である。博愛、正直、孝行などはそれぞれに孤立した概念であるが、生命的活動の中に於ては諸德が共働的に活躍する。掃除をするといふ一つの生活の中には淸潔、整頓、忠實、勤勉、忍苦、綿密などの諸德が相倚り相扶けて、思考し感情し意志し筋肉的運動をも伴つて渾然たる生命的活動をする。特殊具體なる活動の中に自然に普遍的道德の實現があり、不斷の道德的創造があり、不斷の道德的體驗がある。けれども德目本位では、如何にそれを生活と結びつけてもそこには正直せんが爲の正直、孝行せんが爲の孝行、節制せんが爲の節制といふ如き不自然なものしかあらはれて來ない。教材體系は、生活を以てその內容としなければならない。德目を以てその內容とする體系は、原理としては成り立たないものである。けれども生活的內容の中には修身書の要求する諸德が內含され結合されてゐなければならない。かくの如く構成されることによつて前節1、2、の要件は同時に充たされるものである。

**2　各科の學習事項を以て内容とする**　修身訓練が、全學習を統制すべきものとするならば、教材體系の中には各科の學習内容が織りこまれてゐなければならない。冬休みの生活の中には、冬の衞生に關する理科、年賀狀に關する國語、年末收支に關する算術、大正天皇崩御に關する歷史などの内容が當然含まれて來る。それらのすべてが道德的に統制されなければ、眞の道德的生活が生活されるといふことはない。

**3　時代的地方的に構成する**　道德は普遍的規範を有つものであるが、その實現は特殊的具體的即ち時代的地方的なるものである。故に教材は時代に應じ土地に應じて適當なものを選まなければならない。しかして教材を眞に時代的ならしめる爲には、その教材に取捨選擇の餘地を存することが必要である。何となれば、年々新なる豫定的體系を組織しても、豫定したことがなくなつたり、思ひがけないことが突發したりするからである。しかるに、國家社會的訓練本位の體系では、此の取捨選擇が自然に自由になつてゐる。それは單一なる生活題材の中にでも、その含むところの德目的要素は非常に豐富で、假に半數以上の題材の學習を缺いたとしても德目的要素に於て缺けるといふ如き心配は絶對にないからである。

體系の地方的構成は、社會本位の體系の最も特徵とするところである。奈良では月見の夜に幼少兒童を伴うて猿澤池のほとりに集まり足を池水に浸す風習があるが、これは全く迷信である。（月見の夜に池水に足を浸しておくと凍傷除けになるといふ迷信）お月見といふ題材は奈良に取つては地方的特色を有つ好箇の題材でなければならぬ。鄕土の行事、鄕土の歷史、鄕土の傳說、鄕土の人物、鄕土の地理、鄕土の文化等から採り得べき材料は頗る多い。

**4　循環的發展的排列に徹底せしめる**　一年間の社會的事象を以てその全體とするが故に循環的發展的排列法に最もよく徹底したところの體系である。此の體系は學年別の題目を要しない。同一題目中に包攝せられる色々の學習事項の中兒童の發達程度に應じたものを學習させる。そこに取捨選擇の自由もあり、發展的學習の眞義も充分に含まれてゐる。又、同一學年中の學習も、德目的要素の方から之を見ると、殆ど題材毎に循環的發展的である。

## 四　修身曆（生活本位の修身指導要目）

生活本位の教材體系は、之を修身曆と名づけられる。それは一年間の豫定的生活を一定の期日にあてはめて排列したものであるから。修身曆の簡略なるものは學習題材（生活環境を以て題材とする）と、指導目的（子供の生活をして道德的に理想的ならしむべき誘導の目標）との二項よ

り成る。その様式及び、全體系は次に示すが如きものである。

| 學習題材（生活環境） | 指導目的（生活誘導の目標） |
|---|---|
| 四月上旬<br>學年初 | 一、式場の禮儀<br>二、新學年の自覺に基づく習學修養心の喚起<br>三、新入兒童の愛護 |
| 四月三日<br>神武天皇祭 | 神武天皇の御遺德を仰ぎ皇運扶翼の念を厚うさせる |
| 四月八日<br>花まつり | 一、宗教心の萌芽啓培<br>二、正信の生活 |
| 四月十日<br>メートル法記念日 | メートル法による國民生活實現促進の自覺 |
| 四月——五月<br>春の行樂 | 一、公衆道德を重んずる生活<br>二、高尚なる趣味、品位ある態度の教養 |



| | |
|---|---|
| 四月十五日<br>佐久間艇長殉職日 | 沈勇の精神に富む生活<br>（尋六以外の細目には之を加へず） |
| 畠の手入 | 一、植物愛護の心を養ふ<br>二、經濟的活動の道德化——勞作態度の教養 |
| 四月二十二日<br>孔子祭 | 道德的人格の崇高さを渴仰する生活の誘導 |
| 四月末日まで<br>地方稅所得額申告<br>（明治二十一年四月二十五日市町村制發布さる） | 公民的生活に關心を有つ生活 |
| 四月二十九日<br>天長節 | 一、聖恩無窮に感ぜしめ、皇運扶翼の念を厚からしめる<br>二、式場に於ける嚴肅なる禮儀作法團體的行動 |
| 五月一日<br>メーデー | 勞働問題に關する理解と批判<br>（下學年細目には之を用ひず、高學年と雖、取扱には特に注意を要する） |
| 五月五日<br>端午祭 | 國民的情操 |

| | | |
|---|---|---|
| 四月——五月中<br>春季遠足 | 一、公衆に對して品位あり且つ道德的禮儀的態度の生活<br>二、社會的共同生活の種々相を廣く認識<br>三、研究的態度、團體的共同態度の遠足 |
| 五月十日<br>赤十字社總會<br>愛國婦人會總會 | 一、赤十字社及び愛國婦人會の事業に理解を得させる<br>二、博愛の精神に富む生活 |
| 初夏 | 一、衞生、保健、健康增進に充分注意する生活<br>二、更衣の時季であるから服裝に關する道德生活 |
| 五月二十七日<br>海軍戰勝記念日 | 一、義勇奉公の精神の喚起<br>二、東鄕大將の人格的感化 |
| 六月四日<br>齒齒豫防デー | 齒牙の保健を中心とする一般保健衞生の生活 |
| 六月十日<br>時の記念日 | 一、時間的生活意識の明瞭<br>二、生活能率向上の爲の時間の活用<br>三、特に團體生活、社會生活としての時間尊重 |





| | |
|---|---|
| 梅雨期 | 一、梅雨期の衞生保健に注意する生活<br>二、特に公衆衞生に關する意識的生活 |
| 六月中下旬<br>田植 | 農事を中心とする一般產業に關心ある生活 |
| 七月上旬<br>中元賣出し | 商業及び消費經濟に理解ある生活 |
| 七月七日<br>七夕祭 | 國民的情操の陶冶——趣味生活態度の敎養 |
| 七月十一日<br>國旗制定日<br>（安政元年） | 一、國旗に對する禮儀、國旗に對する尊敬の念<br>二、國家意識の明瞭 |
| 七月十三日——十六日<br>精靈祭 | 一、孝の何たるかを理解し、生きたる父母及び祖先に對する孝の心を深からしめる |
| 七月中下旬<br>學期末 | 一、一學期の智學修養に對する反省及び整理の生活<br>二、夏休に對する計畫立案の生活 |

| | | |
|---|---|---|
| 七月——八月<br>夏季休暇 | 一、自己の計畫立案を實行すること<br>二、積極的鍛錬的（健康增進、勤勞勞作、修養的理想の實現等）活動的の生活<br>三、明治天皇祭、日韓併合記念日等の自己學習 | |
| 第二學期始業式 | 一、前學期及び夏休生活の反省<br>二、新學期に對する覺悟 | |
| 九月一日<br>關東大震災記念日 | 國民的奮勵心の喚起 | |
| 初秋 | 初秋の衛生、特に傳染病に關する公衆道德的生活 | |
| 厄日<br>（二百十日——二百二十日） | 農業に關心深き生活 | |
| 九月十三日<br>乃木祭 | 乃木大將の人格による感化 | |
| 九月下旬<br>秋季皇靈祭<br>秋の彼岸 | 一、祖先崇敬の傳統性涵養<br>二、宗教に對する萌芽の啓培 | |



| | | |
|---|---|---|
| 畠の手入 | （春の場合と同樣） | |
| 十月一日<br>司法記念日 | 國法及び司法裁判に深き關心をもつ生活態度 | |
| 秋季遠足 | （春季の場合と同樣） | |
| 十月十三日<br>戊申詔書御下賜日 | 一、戊申詔書の御旨趣を奉戴して現代の國民生活及び自己の生活を深刻に反省すること<br>二、就實自彊の精神の發揚 | |
| 十月十七日<br>神嘗祭 | 伊勢皇大神宮に對する尊敬の念を厚うし、祖先崇敬、產業尊重心を深からしめる | |
| 招魂祭 | 一、忠死者に對して慰靈の誠を捧げる<br>二、戰時に於ける忠君愛國の道 | |
| 十月三十日<br>教育勅語御下賜日 | 一、御聖旨を奉戴して修養を怠らざる生活<br>二、我が國民道德の根源たる忠孝道德發揚の生活<br>三、皇運扶翼の道の實現 | |

| | |
|---|---|
| 十一月三日<br>明　治　節 | 明治天皇の御偉業を回想し、聖恩の厚きに感激し、進んで國運愈〻發展への努力を喚起せしめる |
| 十一月一日——三日<br>體　育　デー | 運動精神の練磨と體力增進への努力 |
| 十一月十日<br>民風作興詔書御下賜日 | 實實剛健中正自重の國民精神的生活 |
| 十一月十一日<br>能　久　親　王<br>御國葬日 | 能久親王の御人格御事蹟に對する感謝<br>（尋四以外學年には省略する） |
| 晩　秋 | 冬の衞生と向寒時期に於ける良習慣 |
| 十一月二十三日<br>新　嘗　祭 | 一、新嘗祭の御趣意を知つて皇室及國體に對する尊嚴の念を厚うすること<br>二、產業に關心を深からしめること |
| 取り入れ | 米の收穫を中心として一般產業の、工夫協力による發展に關心をもつ生活の誘導 |
| 十一月三十日<br>除　隊　日 | 一、兵役の義務と忠君愛國の道の理解<br>二、軍人及び在鄉軍人に對する尊敬の念厚き生活 |



| | |
|---|---|
| 十二月十日<br>教育振興の御沙汰書御下賜日 | 習學修養心深き生活<br>（教育者自身大に反省するところあらねばならぬ） |
| 十二月十四日<br>義　士　會 | 一、獻身犧牲的精神の鍛練<br>二、武士道の忠と、天皇に對する忠との考究 |
| 十二月二十五日<br>大正天皇祭 | 一、大正天皇に對する御聖德の追慕<br>二、忠君愛國精神の深化 |
| 十二月二十五日<br>クリスマス | 一、宗教的生活心の培養——愛の心深き生活<br>二、サンタクロースの贈物に關する「よき子供」の生活<br>（大正天皇祭と同日に當るから、クリスマスは二十五日には遠慮する） |
| 第二學期末 | 第二學期間の反省と冬休の生活の立案 |
| 冬　休<br>（歲暮及新年を含む） | 一、立案したる冬休生活の實現<br>二、消費經濟に關心深き生活從つて節約的生治（歲暮）<br>三、慈善、禮儀等の諸德の實現（歲暮、新年）<br>四、閑暇の有效なる利用<br>五、聖恩の渦大に感じ平和なる新年を樂しむ生活（新年） |

| | | |
|---|---|---|
| 一月上旬 | 第三學期初 | 最後の學期であることの自覺に基き智學修養上さらに一段の奮勵心を喚起せしめる |
| 一月十日 | 平和條約、國際聯盟實施記念日 | 一、現代の國際關係に理解をもたしめる<br>二、我が國今後の發展の正しき方向を考へ、國民としてのよき態度を以て皇運扶翼の道にいそしむ心持での生活 |
| 一月十日 | 入營日 | 一、兵役の義務について理解ある生活<br>二、國民としての戰時忠君愛國の道を學習させる |
| 一月十一日 | 經濟記念日 | 國家の經濟狀態といふものに關心ある生活——消費經濟のみならず生産經濟の方面にも着眼あること<br>（「國際關係」「入營」等と一緒に重つてゐるから相互關聯的に學習せしめることを要する） |
| 一月——三月 | 帝國議會 | 一、政治に理解と興味とをもつ生活<br>二、明るく正しい政治をなし得る國民的精神の敎養<br>三、自治會に於ける議事形式の修練<br>四、新聞記事政治欄の讀方指導 |



| | | |
|---|---|---|
| 一月十八日 | 宮中御歌會 | 御製、御歌等を通して御聖德を仰ぐ生活 |
| 祚年祭班幣及奉幣 | | 天皇農事御宸念の御聖旨奉戴 |
| 二月十一日 | 記元節（憲法發布記念日 金鵄勳章制定記念日 建國祭） | 一、神武天皇の御偉業を仰ぎ建國の精神、國體の精華を明にする<br>二、憲法の精神を理解し天業宏恢皇運扶翼は全國民の重責であることを自覺させる<br>三、金鵄勳章に對する敬意と忠君愛國心の養成 |
| 二月十五日 | 涅槃會 | 一、宗敎心の萌芽の正しき培養<br>二、慈悲の心深き生活 |
| 三月三日 | ひな祭 | 一、國民的情操の陶冶<br>二、女子に於ける家事生活の遊戲的學習 |
| 三月六日 | 地久節 | 淑德高き御女性としての皇后陛下の御誕辰を心より御祝ひ申上げ、皇室尊崇の念厚き生活 |
| 學習祭 | | 一、學習の爲に犧牲としたる動植物等に對する感謝と慰靈の心<br>二、學習を自ら洗練完全發表する生活<br>三、團體的生活としてのよき態度の敎養 |

| | | |
|---|---|---|
| 三月十日 | 陸軍記念日 | 一、先輩の忠君愛國を偲ぶ生活<br>二、忠君愛國心を高潮し、國運發展の道に盡す心の養成 |
| 三月中下旬 | 學年末<br>卒業式 | 一、一年間の習學修養の反省<br>二、父母兄姉及び師に對する感謝の念厚き生活<br>三、今後進むべき方向についての研究と決心覺悟<br>四、式場に於ける禮儀作法 |
| 學年末休暇 | | 一、最も有意義なる閑暇利用<br>二、新學年に對する準備 |

以上の通りであるが、この中には地方的なものはわざと入れてゐない。又學年による取捨選擇、その他はすべてこれに基いて詳細なる修身暦、修身細目の構成をなすものである。

## 五　修身暦の詳細なる形式

その要項は、已に前々節に說明したところに基いて、(1) 一團の生活環境を以て、學習題材即ち教材の一單元とし (2) 生活事項（各科の學習生活事項も當然此の中に含まれてゐる）を以てその內容とし、(3) その生活を道德より見て理想的ならしめることを以て指導の目的とし、(4) その理想的生活を實現するに必要なる主德を以て德目本位の修身書の題材と密接不離に結合したものである。次にその數例を示さう。

### 1　形式例（一）「學年初」

| 學習題材（生活環境） | 指導目的 | 修身書教材・結合 | 生活要項（各科學習事項を含む） |
|---|---|---|---|
| 學年初<br>（四月上旬） | 一、式場の禮儀<br>二、新學年の自覺に基づく習學修養心の喚起<br>三、新入兒童の愛護 | 卷一「よく學びよく遊べ」<br>卷二「ベンキヤウセヨ」<br>卷三「がくもん」<br>卷四「勉强」<br>卷五「勉學」<br>卷六「教育」<br>高一「勉學」「修養」<br>高二「習學」 | 一、入學式始業式などに參列、式場作り後始末<br>二、式に於ける團體的行動禮儀作法等についての學習及び反省<br>三、學級訓話<br>四、新學年の學習計畫<br>五、入學祝學藝會<br>六、新入兒童の世話<br>七、（讀方）卷九「今日」の學習<br>八、（綴方）「新學年の覺悟」 |

此の題材は學年初を包括する一單元であるから、何時から何時までといふ期日的の限りはない。入學式、始業式に於ける訓辭、學級訓話及び、兒童自身が、新學年になつたといふ自覺に基づいて習學習業心を喚起するの生活を理想的ならしむべく誘導することが出來れば本題材による修身訓練は成功である。學年による指導の程度は修身書教材によつて大體の目安が得られるわけであるが、實際の兒童の發達程度に應じての指導をなすべきことは勿論である。生活事項欄にあげたるものも、學年に應じて適當に採擇すべきで、どの學年にも全部共通に適用するといふわけではない。例へば新入兒童の世話の如きは、新入學の一年生には當てはまらない。新學年の學習計畫は高學年でなければ生活出來まい。又綴方「新學年の覺悟」は必ずしも課題作たることを要求するわけでない。入學祝は新入學兒童を中心として、その心を喜ばせ祝ひやる意味で、適當の日に上級兒童が簡單な學藝を演じて見せるがよいと思ふ。それには色々な深い意味と效果とが發見されよう。

## 2　形式例(二)「春季遠足」

| 學習題材(生活環境) | 指導目的 | 修身書教材との結合 | 生活要項(各科學習事項を含む) |
|---|---|---|---|
| 四月―五月中<br>春季遠足 | 一、公衆に對して品位あり、且つ道徳的禮儀的態度の生活、<br>二、社會的共同生活の種々相を廣く遺確に認識すること、<br>三、研究的態度の遠足生活及び自己の共同生活 | 卷一「時刻を守れ」<br>卷二「キソクニシタガヘ」<br>卷三「じぶんの物と人の物」<br>卷四「禮儀」<br>卷五「禮儀」<br>卷六「共同」<br>高一「共同」<br>高二「公益世務」 | 一、遠足目的對象に關する色々の研究<br>二、(算術)旅費豫定時間や旅費等に關する計算と經濟的立案<br>三、汽車、電車中の道德的禮儀、公共物、及び他人の土地、財物等に對する道德の實踐體驗、批判<br>四、社會的共存生活の實地觀察、批判及び、自分たち相互の共同的團體的行動及びその反省<br>五、遠足後に於ける反省、學藝發表<br>六、(讀方)卷五「遠足」卷十一「遠足」 |

遠足といふやうな一つの大きな生活單元の中には殆どあらゆる道德的要素を含む。だから遠足に於て豫想される修身訓練的效果は非常に多岐に亙る。けれども私は、その中で、特に一般社會公衆的訓練の特殊的なよき機會と見ることに重きを置き度い。乘物の心得、公共物に對する心得の實踐、及び他人の財物、土地等に對する心得の實踐(子供は遠足の時には、よく田畑を踏んだり、畠のものを取つたりすることを平氣でやる)自分たちの團體的共同の實踐、世間に於ける社會共存生活の觀察などはそれで、遠足といふ複雜な道德的生

活の主德を「社會的、公衆的生活に於ける共同禮儀」と見たのである。

次に、遠足に關する種々の研究、計畫、立案及びその反省はそれ自身意義深い道德的生活で德目的要素は頗る多岐であるが、大體之を自分たちの團體的共同の主德に從屬するものと見たのである。卷五や卷七の讀本に於ける「遠足」の文の學習は、これに道德臭を帶ばしめよとの意味ではない。遠足を動機づけ或は鑑賞するといふ意味に於ての有機的關係的學習事項であると見るのである。

3　形式例(三)「司法記念日」

| 學習題材(生活環境) | 指導目的 | 修身書教材との結合 | 生活要項(各科學習事項をも含む) |
|---|---|---|---|
| 司法記念日<br>十月一日 | 國法及び司法裁判に深き關心をもつ生活態度 | 卷一「うそをいふな」<br>卷二「キソクニシタガヘ」<br>卷三「きそくにしたがへ」<br>卷四「法令を重んぜよ」<br>卷六「憲法」<br>高一「公正」<br>高二「國憲國法」 | 一、裁判の見學<br>二、模擬裁判<br>三、自治會に於る學校及學級規則の攻究（但し罰則を設けてはならぬ。社會生活の理想は道德的生活にあることを了解させる）<br>四、國家の法令に關する事項の學習（但し極めて概觀）<br>五、警察犯處罰令に關する概要の學習<br>六、免囚保護についての學習<br>七、（讀方）卷十一「裁判」卷十二「法律」 |

此の種記念日類のものには學習環境として兒童に接觸する力の强いものと然らざるものとがある。例へば、陸軍記念日、海軍記念日、時の記念日などは、催し物があつたり、宣傳があつたりポスターが貼られたりすることによつて學習動機を喚起させるが、司法記念日や經濟記念日（一月十一日）などは、餘り子供に關係するところがないやうである。しかし、司法經濟のことなどは、修身訓練上極めて重要なる意味を有つものであるから、學校内だけでも大に此の記念日を高潮し、兒童をしてそれを生活せしめるやうにするがよい。

4　形式例(四)「取り入れ」

| 學習題材(生活環境) | 指導目的 | 修身書教材との結合 | 生活事項(各科學習事項を含む) |
|---|---|---|---|
| 取り入れ | 米の收穫を中心として一般產業の工夫、協力による發展に關心をもつ生活を誘導する。 | 卷四「公益」<br>卷五「產業を興せ」<br>卷六「共同」「公益」<br>高一「職業」<br>高二「習業」 | 一、農事、工場等の見學<br>二、家業の手傳<br>三、學校園の經營、動物飼養、手工室作業<br>四、（地理）米の產額、用途、輸出入その他產業に關する學習<br>五、（理科）植物、動物、器械、化學工業の研究學習 |

これは産業環境の一部分である。此の種の環境は、實は常不斷にある環境で、何も米の收穫期に限つたことではない。であるから、農村では、養蠶、茶摘、麥打等それ〳〵の時季に有力なる學習環境たらしめることが出來る。又、地方によつて馬市、繭の取引、海苔のもやさし、などそれ〳〵適當な環境を見出すことが出來る。

米の收穫を中心に學習する場合でも、單に「取入れ時期の農事」を題材とするだけでは不充分で、田植、田草取などもそれ〳〵見させて置く必要がある。「取り入れ」は産業環境體系の一部分であるに過ぎないといふことが出來る。

地理で米の産額や輸出入用途（飯用、菓子用、造酒用、その他）その他の産業についての學習をすることは、平常不斷の地理學習中に於て行はるべきで、何も取り立てて一定の時季に之を行ふといふわけでにない。理科に關することもそれと同樣で、つまり此の種の學習は各科に於て常に行はれるところのものであるが、修身暦の産業體系はそれらを道德的に統制する役目を演ずるものであるといふことが出來る。

### 5　形式例（五）「歲　暮」

| 學習題材（生活環境） | 指導目的 | 修身書教材との結合 | 生活事項（各科學習事項をも含む） |
|---|---|---|---|
| 歲　暮<br>十二月下旬 | 消費經濟に關心深き生活從つて節約的生活、<br>慈善、禮儀等の諸德の實現 | 卷一「物を粗末に扱ふな」<br>卷三「けんやく」<br>卷五「儉約」<br>高一「質素」 | 一、街頭に於ける經濟活動（歲暮大賣出しの如き）を中心とする學習<br>二、家庭に於ける年末決算に關心ある生活<br>三、（算術）自分の貯金の計算整理<br>四、お歲暮配りのお使<br>五、（綴方）年賀狀發送<br>六、お歲暮や年賀狀に關する生活改善の學習<br>七、救貧慈善の事業に對する援助（例へば慈善鍋に金を投ずる如き）の實踐と批判<br>八、（讀方）卷六「けんやくと義捐」<br>九、一年間の反省 |

一般社會人の年末の生活には、殆ど經濟——特に消費經濟との關係が極めて濃厚にあらはれる。「歲暮」といふ題材での修身訓練はその主德として「儉約」を高潮するに適當である。年賀狀やお歲暮贈り物等の禮儀に關しても經濟的生活改善の餘地がある。救貧事業や慈善事業等の活動も歲末街頭に最も多く見られるところであるが、之も經濟との關係の極めて深いものである。

### 6　形式例(六)「入營日」

| 學習題材(生活環境) | 指導目的 | 修身書教材との結合 | 生活事項(各科學習事項をも含む) |
|---|---|---|---|
| 入營日<br>(一月十日) | 一、兵役の義務についての理解ある生活。<br>二、國民としての戰時忠君愛國の道を學習させる。 | 卷一「忠義」<br>卷二「チユウギ」<br>卷三「ちゆうくんあいこく」<br>卷五「忠義」<br>卷六「國民の務」(其の一)<br>高一　忠君愛國<br>高二　義勇奉公 | 一、入營者の見送り<br>二、(讀方)卷六「入營した兄から」<br>三、鄉土在鄉軍人の調査<br>四、(讀方)卷九「軍艦生活の朝」<br>五、(歷史)勤王の人々<br>六、世界軍備の情勢の學習<br>七、軍備と平和の學習 |

幼稚單純なる兒童に取つては、戰時に於ける獻身犧牲が最もわかり易い忠君愛國の道である。それが漸次生長するに從つて兵役の義務に對する正しい理解となり、眞實の意味に於ける義勇奉公の道がわかつて來る。修身書の教材が發展的であるやうに此の「入營日」の學習生活も發展的であらねばならない。

## 六　修身暦と指導細目

以上、修身暦の部分的な形式例を示したが、此の様式と内容を基礎として學年化し、綿密化するとそれは直ちに指導細目となる。卽ち、

(イ)　學年相當の指導目的を確立し、

(ロ)　學年毎に、學年相互の修身書教材を選擇し、

(ハ)　學年相當の生活事項を選定し、さらに、

(ニ)　學年相應の學習問題を構成し、

(ホ)　適當の例話教材(修身書中よりのものと補充的なもの)を選定し、

(ヘ)　學年相當の、指導上の注意事項を加へる。

右のやうにして、此の修身暦を細案化すれば、そこに各學年の指導細目が自然に出來上るわけである。本書にその實例を示す遑のないのを遺憾とする。

## 七　修訓教材の全體系

### 1　體系中の教科書教材

以上の如く、生活本位の教材體系は教科書材料としつかり結合せられてゐる。しかし乍ら、「だから、教科書の教材を決して單獨に取扱つてはならぬ。」とは云はない。

何故かといふに修身暦の問題とはなれて教科書の例話や訓辭を用ひることの價値も大に認められからである。では、どうしてさういふ一見矛盾したやうなことがいはれるか。それは「方法體系」の方で闡明することとして、玆には唯、生活本位の教材體系を修身訓練指導の中心教材とするが、修身書の教材を單獨に指導する場合も屢、あつて然るべきことだけを明にしておく。

**2　偶發教材**　偶發教材とは、所謂偶發事項のことであるから、玆には何等その說明の必要を感じない。が、唯一つ注意すべきことは、それが一種の生活本位の教材であつて、教科書教材とは自ら別なものであるといふことである。

そこで同じく生活本位の教材たる修身暦と比較して見ると、兩者の違ふところは唯前者が豫定的體系的であるのに反して、後者は非豫定的（偶發的）非體系的であるといへる。生活及び生活環境の發展はそれ自身體系的であるといへば云へぬこともないが、兎も角も、生活教材を豫定して體系づけたものが修身暦であり、環境や事件の變轉物發するに任せて日々多數の偶發事項の中から機宜に應じて適當に選擇されたものが偶發教材である。

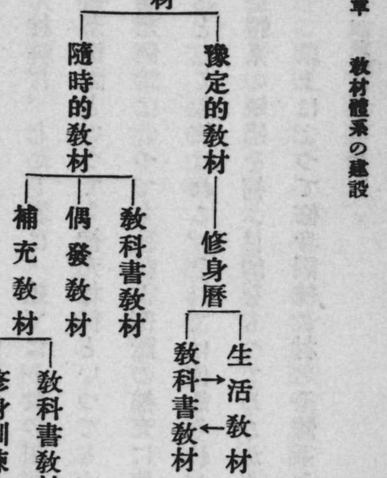
**3　豫定的教材と隨時的教材**　今度は立場を換へて修身教材を眺めて見る。するとそこには修身暦の如き豫定的な教材と、偶發教材の如き豫定的でないものがある。前者を豫定教材といふならば後者を隨時的教材といふことが出來る。

豫定的教材たる修身暦は、教科書教材と固く結合されてゐる。だから、教科書教材は一方に於ては豫定的教材であるが、時には修身暦と離れて單獨に取扱はれる場合がある。前者の場合には教科書教材は豫定的教材であるが、後者の場合には教科書教材は隨時的教材と看做さなければならない。で、つまり教科書教材は豫定的、隨時的二つの教材の何れにもその存在を認められることになる。

隨時的教材といへば、所謂偶發事項と教科書教材の外に補充材料の如きものも考へられる。補充材料とは普通に教科書の例話の補充例話の意味に考へられてゐるが、私は何もさうときまつたわけのものではないと思ふ。訓辭でも格言でも何でも補充材料だ。教科書中心の修身では偶發事項でも一つの補充材料だ。しかし私は、玆では一般の用例に從つて、補充例話式の材料を補充材料としておかう。補充例話といつても補充材料といつても大體似よりのものと解しておいて頂き度い。しかし乍ら、補充例話はいつでも教科書例話の補充に使はれるとは限らない。補充例話がそれ自身獨立獨步の例話としても使はれる。それでは何故それが補充材料の名を甘んじて受けるかといふと、修身訓練の全體系の缺陷を補ふ目的をもつてゐるからである。

**4　全體系の概覽**　以上によつて修身訓練教材の全體系を概覽すると、次のやうな表にまとま

る。




しかし、豫定的教材といつてもそれ程嚴密に豫定を守らねばならぬといふことはない。修身曆は學年によつて取捨選擇の自由を有する上に、その時機の事情に應じて適當に取捨選擇の自由を有しなければならぬ。かゝる取捨選擇の自由をもたなければ、修身教育は却つて修身曆の爲の修身教育といふ生命のない教育に陷らねばならない。必ずしも修身曆の全部を取扱はなくても、後に控えてゐる隨時的教材が適度に調節をして呉れる。此の意味からいふと、隨時的教材は一つの調節教材體系であるともいへる。

# 第十二章　生活本位の修身訓練

## 第一節　生活指導と修身教科書

### 一　眞實の教科書尊重

生活本位の教材體系の中には、已に修身訓練の方法が生活本位であるべきことを豫想してゐる。生活本位の修身訓練は、その教育的效果をあげる上に於て最もよき方法であらねばならぬ。

生活を離れて道德はない。——道德の中から生活が生れるのではなくて、生活の中から道德といふ概念が抽象されるのだ。生活を道德化し道德的ならしめることは出來るが、道德を生活化すると か生活的ならしめるとかいふ言葉は全然空虛だ。道德があつて生活があるのではなく、生活があつて道德があるのだ。「孝」といふ道德があるから孝行の生活が生れるのではなく、子と親との關係的生活の上に「孝」といふ道德規範が生れて來るのだ。何といつても修身訓練の方法は、生活本位、生活指導の一點張で行かねばならぬ。ところが、今までの教育では、此の本末を顚倒してゐるものが少くなかつた。例へば、道德は神の道だから、人間以前に道德はちやんと嚴存してゐたといふや

うな形而上學的の觀念論を根柢として、盲目的な服從を强ひる修身訓練や、道德的の知識さへ與へれば自然に道德生活が指導出來るといふ誤つた主知主義の心理學說を根柢として、道德的概念を注入したりする修身敎授などがそれである。

しかし近來に至つては、右のやうな學說を信じてゐるものは殆どない。にもかゝはらず、相變らず、德目本位、敎科書本位の修身敎育をやつてゐるものは少くない。それには一つの大きな理由が存在する。

我が國には國定の修身書といふものがある。それには國家が要求するところの國民敎育としての修身敎材が一定の方針のもとに排列してある。我々敎育者は、その國家の要求に背くことは出來ない。その故に我々は常に國定修身書の敎材といふものを非常に尊重する。その敎材のたつた一つをでも敎へ損つたら國家に對して相濟まぬといふ感じを有つ。

それは大變によいことである。眞實、我々は、國家が國民敎育として要求する道德敎育の精神を夢にもおろそかにしてはならない。又、修身書の敎材の一つ一つをかりそめにも粗略にしては相濟まぬ。けれども、その敎科書や敎材に捉はれて却つて國家の要求する道德敎育の實績を擧げる上に支障を來すやうな結果に陷つては何にもならない。だから、敎科書やその敎材を尊重する本當の道は、それらを活用するに在つて、それらに捉はれることにない。——これは誰でも首肯するであらう。しかして生活本位の方法は、その精神に基づいて、眞に國家の要求に忠實であり、敎育の爲に熱情ある敎師の當然進むべき道であるのだ。

であるから、生活本位一點張で進む修身敎育は、決して修身敎科書やその敎材を無視しない。唯それを、兒童の道德生活上に、如何に活用せしむべきかについて、苦心慘憺するのである。眞實の敎科書尊重はこれでなければならぬ筈だ。

## 二　似而非なる敎科書尊重

ところが、敎科書尊重論者の中には、その考へ方が、ほんの少しばかりぐれた爲に、飛んでもない錯誤に誤つて仕舞つたものがある。それはかうだ。

「我々は敎科書を尊重せねばならない。だから、徹頭徹尾、修身書の敎材を先づ子供の頭に打ち込まねばならない。然る後にそれを生活の上に實現せしめねばならない。そしてあの敎材は敎師から兒童に說話し訓辭するやうに出來てゐるのであるから、敎師本位の說話と訓辭とは、修身敎育として缺くべからざる必須の條件だ。生活本位や兒童本位で、あの敎材の系統をこはしたり、

教師の說話や訓辭をないがしろにするものは、國家の要求を無視するところの惡魔外道か亂臣賊子か、然らずんば輕佻浮薄なオッチョコチョイだ。」

と、先づかうだ。それが正しければ文句はないが、修身書の教材を先づ子供の頭に打ちこんで、然る後にそれを生活の上に實現させるといふやうな考は、痴人夢を說くの類だ。そんな方法で、らくらくと修身教育が徹底するものならば、日本の國民には泥棒や不孝者や、收賄者や賣勳者や共產主義者は、疾うになくなつてゐる筈だ。修身訓練といふ大仕事は決してそんななまやさしいものではない。理窟は解つても、話をきいた時には感激しても、いざ實行となる時には、容易にそれが行はれないところに忠實な修身教育者のなやみがあるのだ。

大體、道德の生活化といふことが誤つてゐる。生活の道德化でなければ道德教育は行はれない。それは已に述べた通りだ。教師の說話や訓辭を無用とは云はないが、兒童本位生活本位の修身訓練の手段としてこそ始めてその意義がある。教師本位、教科書本位の手段としては三文の價値も認められない。だから此の種の教科書尊重論を似而非なるものと斷定する。

似而非教科書本位論者の中には、盲目的に教科書を尊重するものもあれば、もつと不純な動機からさうなつてゐるものもある。何れにしても修身の爲に教科書を扱ふことを忘れて、教科書の爲の修身に陷つてゐるとは何ともかとも云へない淺間しさだ。私は、それらの人々に對してことさらに次の讀辭を呈し、且つ生活本位論者を自ら卑下したい氣持になる。

## 三　かしこいやり方「教科書指導」

「教科書指導でよろしい」とか、「教科書指導であるべき筈だ」といふ意見をもち、しかして實際に修身學習指導の全部を「教科書指導」だけですましてゐる人は實にかしこい人であり、そのやり方は實にかしこいやり方であると私は思ふ。

では、さういふやり方はなぜかしこいか。

第一、教科書指導の一點張で行けば、指導は實にらくなものである。教科書の例話を、うまく話して、子供を泣かしたり笑はせたり手に汗を握らしたり、喜ばしたりしてその課の取扱を、教科書にあるだけの仕事ですまして行けば、らくで面白くて子供も喜ぶ。教師はそのまゝで後は知らぬ顏だ。大體こんな重寶なやり方は外にはない。だから、それが一番かしこいやり方だと私は推賞するものである。

第二、教科書指導の一點張りでやつて置けば、それで教師たるもののお役目は立派にすむ。親學

が來ようが誰が來ようが、「教科書の事項だけは皆教へてあります」と答へておけば、誰もとがめる人はない。子供の方でも、試驗された時、習つただけのことを覺えておいて答案にかけばそれで滿點だ、教師からほめられこそすれ、叱られる心配は決してない。

手落なく、お役目をすますには、何でも教科書指導の一點張りに限る。だから私はそれが一番かしこいやり方だと推賞しておかないものである。

## 四　あほなやり方「生活指導」

ところが、生活指導なんていふやり方を始めると、教科書指導一點張のやうに、きれいさつぱりとした修身教授はとても出來ない。第一子供の生活を常に研究してゐなければならない。子供に生活の反省をやらしたり生活案を立てさせたりせねばならない。むづかしい生活の實際問題を、正當に解かしめるべく討議もやらせねばならない。參觀人からは「あれで教科書の例話はいつ取扱ひますか。」など面倒な質問もうけねばならぬ。生活指導をした限りには修身時間がすめばあとは知らん顏といふわけには行かぬ。子供の生活に出來得る限り接近して一々面倒を見てやらねばならぬ。やこしい、面倒だ、だから、かういふやり方はあほなやり方だと私は自らをあざけつて見るのであ

る。

第二、生活指導で行くと、稍もすれば教科書本位の立場から見た手ぬかりが出來る。教科書の例話で、どこにも觸れないで終るやうな場合がないでもない。一課でも、教へない課があつたら視學あたりからこはい目でにらまれるのはあたり前だらう。おまけに「あんなに子供が議論などやつてゐて、例話の取扱による情操陶冶がどうして出來る」など野次られる。おまけに生活指導の實績はなか〳〵上るものではない。喧嘩の始末に一時間も二時間も費してすぐその後から又喧嘩がおつ始まるといふ有樣だ。ほと〳〵修身教育がいやになる。生活指導なんていふ修身教育はどこまでもあほなやり方であらねばならぬ。

## 五　若し教師に良心あるならば

それで愈、生活指導はやめて、修身書の材料をしらみつぶしに教へることにしようか。さうすれば、大體教へつぱなしですむのだから實績があがるとかあがらぬとかいふ心配は要らない。修身生活は一週二時間の修身科の時間だけに限るのであるから、その間だけ子供が殊勝らしい道德的情操をおこせばそれでよろしいのだ。實行は奬勵すべきもので責任すべきものではないのだ。だ

から修身の時間に奬勵だけしておけば、後は實行されてもされないでも、大體子供の心まかせだ。——そして、子供はかしこい。實行など面倒くさいことは餘り永續的にやらうとはしない。修身の時間と、その後ほんの少しの間だけ（熱のさめない間だけ）大賢君子のやうな道德心や慈悲心を起しておいて、それでお役目がすんだことにしてゐる。

「修身の時間は、お話が面白いから好きだ。」

「修身の時間は、考へることが要らないから好きだ。」

かういつて子供はしきりに修身の時間を讃美する。熱誠を面にあらはして說話する。そして時間がかしこい教師は、教師自身も子供と同じ心になれる。修身の時間だけ大賢人大君子になりすました心持で、大道德心大慈悲心をしきりに發揮する。熱誠を面にあらはして說話する。そして時間がすめば直ちに凡人の我に歸つて、「今日の話はうまく行つた。子供が泣いてゐたよ。」とひとりほくそ笑む。

敎科書指導一點張りでの說話萬能の修身敎授の功德はざつとかくの如し。——ところで、私は考へる。

「敎師に良心ありや、若し良心あるならば、果してそれで滿足出來るであらうか。」と。

修身は意志の敎育だ。法文にも「兒童ノ德性ヲ涵養シ。」とある。德性の涵養とは、道德的意志を習慣づけることだ。換言すれば道德的訓練だ。その場限りの感動を買ふだけで修身敎育が滿足出來るならば、大體法の精神にも背いた修身を敢へてしてゐるものといはねばならない。

意志を鍛練する。道德實踐の立派な道德的人格を備へた子供を作る。その爲に、我々は如何に子供の道德的知見を養はねばならぬか、如何にしてその場限りでない兒童の感動を起さしめねばならぬか。如何にして子供が常に正しく强い道德的欲求を起し得るまでに訓練をせねばならぬか。

これらすべての難問題に答へる敎育の道は、唯、生活指導あるのみだ。生活を生活させる間に道德的知見と道德的情操と道德的意志とが常に一體としてよく强く正しく働くやうに訓練する。これが生活本位の修身訓練だ。

修身書の指導はおろそかには出來ぬ。しかしそれは生活を常に背景とし——否、生活の中に修身書を繰り込んで行く指導であらねばならぬ。生活に出發して生活に歸る。卽ち生活に終始するのが、修身敎育の眞諦だ。良心ある敎師のなすべき修身敎育の道だ。偉大なる故人の言行も、生活するものに取つてこそ感化の力もあれ、修身科の時間だけをエンジョイする兒童に取つては、唯、一時の娛樂を求めて芝居見物すると何等選むところなきものである。

## 第二節　生活指導と心理學的方法

### 一　心理學的方法體系

修身訓練の方法が、生活本位に徹底して眞實にその實績を擧げんが爲には、矢張り、方法體系の構成を必要とする。今までの修身教育不振の原因は、誤れる教權主義や主知主義や、德目本位、教師本位、教科書本位によることが大きいけれども、生活本位の方法と雖、かなりの誤謬や不用意に陷つてゐることを忘れてはならない。

例話・訓辭・格言・偶發事項……それら一切の修身訓練教材や、說話・訓誡・賞罰・示範……それら一切の修身訓練手段や、修身學習・自治會・各科學習・朝會・日常生活……それら一切の修身訓練施設が、唯羅列され、別々に研究せられ、別々に取扱はれてゐるに止まつてゐたことは、今までの修身的の根本的な缺陷である。それらのものは、互に支離滅裂、獨立獨歩のものであつてはならない。それらは互に密接不離に關係し合ひ、或る中心によつて統一せられ渾然融合以て方法上の一大系をなさねばならぬ。つまり今までの生活本位の修身訓練は、その方法的體系組織が不充分であつた。これは實に大きな問題であつて、此の問題を解決し、よき方法體系を建設するのでなければ、如何に生活本位の方法を用ひ、教師が愛と熱誠とをこめて國家の爲兒童の爲に渾身の力を捧げると雖、未だ充分なる效果をあげることは出來ない。實に、方法體系の建設は生活本位の修身訓練の必須要件であるといはねばならない。

生活本位の方法體系建設の爲に第一に必要なことは、道德的意志行動の心理的研究である。此の研究をよそにしては到底生活本位と銘打つことの出來るやうな體系は建設されない。何となれば玆にいふ生活とは道德的意志行動のことに外ならないものであり、しかもそれは心理的研究の對象となるものであるからである。勿論道德的行爲は哲學的、倫理學的にも研究される、がそれはむしろ教材上に根據を與へるもので、方法上に確たる根據を與へるものは主としてその心理的研究の結果であらねばならぬ。

### 二　意志教育の主張に對する疑問

修身は道德的意志の教育であつて、修身と訓練とは一體にして離すべからざるものである。けれどもそれに對しては多少の疑問が起ることであらう。

**1　主意説ではないか**　或は私の考を以て「心理學的主意説」ではないかと疑ふ人があるかも知れない。しかしそれに對して、私は然りとも否とも答へようとは思はない。心理學的主意説に於ては、衝動や漠然として努力の如き意志的要素はすべての心的現象の根柢に潜み、感覺や知覺や意志作用の如きも、かゝるものによつて導かれてゐるものであつて意志の働くところにのみ知や情が働くと説く。だから、此の主意説は知や情や、知情意の複合作用の存在を否定するものではないが、意志のないところには知も情も起らないものと斷定する。ヴント以來、一般の心理學説には此の傾向を有つものが頗る多いやうであるが、私は今、さういふ問題には觸れようとは思つてゐない。唯、道徳生活は、常に道徳的意志を中心として行はれるものであり、道徳的知情はすべて道徳的意志過程の中に自然に含まれてゐるものであるといふ事實に立脚して修身訓練一元の方法を建てようと思ふばかりである。だから私の考は修身教育方法論としての主意説ではあるかも知れないが、必ずしも心理學的の主意説のみを遵奉してゐるといふわけではない。

**2　知情を輕んじはしないか**　ところがかういうただけでは、尚「道徳的知識や、道徳的情操の陶冶を輕んじはしないか。」といふ疑が起るかも知れない。或は又「意志の教育だけでは眞の修身教育は行はれるものではない。道徳的知見や道徳的精操の陶冶は、道徳的意志の陶冶と三つ竝んで平等に行はれねばならない。」といふ異見を有つ人があるかも知れない。しかしそれらの人の頭には知情意三つを個々別々な對立と見る考が勝ち過ぎてゐるのではないかと思はれる。知情意三つの心的活動は常に綜合的全體的なものである。だから、知情意三つの道徳的陶冶を、それ〴〵別に行はねばならぬといふ理由はどこにもない。又、此のやうに知情意三つが綜合的に作用する心的事實に對して充分な理解が出來るならば、意志中心の教育であるからといつて決して知情の陶冶を輕く見るといふやうな心配は起らない筈であると思ふ。

**3　意志中心といふことがあり得るか**　右のやうにいふと、引き續いてすぐ次のやうな疑問が起つて來るであらう。

「そのやうに、知情意綜合の知的作用を認めるならば、意志中心も知識中心も情操中心も何もないではないか。然るにことさらに意志中心を主張するのは自家憧着ではないか。」と。

之は頗る尤もである。しかし乍ら、同じく知情意綜合の心的作用といつても、その作用する狀態は、いつも平等無差別といふわけではない。或る場合には、知を中心として情意が之に共働し、或る場合には情を中心として知や意がそれに共働し、或る場合には意志を中心として知情がそれに共働するといふやうに、時により場合によつて、心的作用の姿が違ふ。之れは卽ち生活態度の相異で

あつて、これによつて自ら知中心、情中心、意中心といふ生活の別が生ずるのである。私が一方に於て、頻りに知情意綜合の心的作用を高潮し乍ら、一方に於て、之と一見矛盾するが如き意志中心を主張出來るのは之が爲である。

「それならば、修身訓練も、或る場合には意志中心、或る場合には感情中心、或る場合には知識中心の方法を用ひて置けばよいではないか。」

といふ新らしい疑問が起るかも知れない。が思ふても見よ。眞僞とは知中心の活動の所産たる知識に對して與へられたる判斷であり、美醜とは情中心の活動の所産たる藝術に對して與へられる判別であるが、善惡とは意中心の活動の所産たる行爲に對して與へられる審判ではないか。意志中心の活動をよそにして道德はなく、道德をよそにして修身訓練の方法はない。修身教育が意志中心の教育即ち意志教育であるといふのは即ちこれが爲である。

## 三　意志教育の方法とは

意志教育の方法とは、兒童をして意志生活せしめるより外に道はない。意志教育の方法は、生活本位の方法である。

知識ならば注入すべき道もあらう。技術ならば模倣さすべき手段もあらう。（それらは何れも誤つてゐるが）けれども意志は注入も出來なければ模倣も出來ない。他人の意志をそのまゝ受け入れて行動することや、他人の行爲をそのまゝ眞似て我が行動とすることはあり得るであらうがそれは意志行爲ではなくて盲目的な行動である。それに反して、意志は自由である、自ら動機し思慮し決意し、それに從つて行動することである。けれども强制や、注入や模倣による行動は、自由意志の行動でないから、その行動に對する責任はない。從つてそれに對する善惡の審判を他人が下すことも出來なければ、行動者自らも責任を感じ、善惡を反省することが出來ない。眞の意志による行爲といふものは、自ら責任を感じ自ら善惡を反省し得るものでなければならない。

故に意志教育の方法は、自ら意志を意志せしめ、生活を意志的ならしめることを原則とする。（生活といふ言葉には色々の用例があるが、その最も廣い意味に於ても動物的生存とは區別されてゐる。つまり、意志的に生存活動することを生活といふのであるから嚴密に云へば生活を意志的ならしめるといふ言葉は無意味である）

けれども、單に意志を意志せしめ、生活を生活せしめるだけでは、教育は成り立たない。（自己教育は別）教育といふからにはそこに、教育者の側からいふ指導がなければならない。だから意志教

育は兒童の意志生活を指導するものでなくてはならない。

兒童の意志生活を指導する道には二方面がある。一つは兒童の生活環境を整理することで、他の一つは、兒童の生活作用を直接に指導し誘導し、兒童の爲のよき相談相手となる方面である。前者は教材となつてあらはれ、後者はその取扱となつてあらはれる。けれども玆にいふ方法とは、その取扱の方面のみを指す。（何となれば教材の方面は已に教材體系の構成に於て一通り研究を終つてゐるのであるから）

意志の教育といふも道德的意志の教育といふも同じことである。意志的行爲はすべて修身訓練教育の對象となるものである。學問する意志も、藝術する意志も宗教する意志も經濟する意志も政治する意志も之を道德の目より見れば善惡の審判を免れることが出來ない。從つて意志教育の方法は、すべての意志を對象として、それを道德的ならしめる方法である。すべての意志、すべての行爲に若し邪惡あらば之を正し、正善あらば之を勵まし、自ら正しく意志し、自ら善く行爲するやうにその意志行爲の方向を指導し、且つ正善を行ふ意志を強めることが卽ち意志教育の方法である。

## 四　深刻なる修身教育者の惱み

眞面目な教育者ほど、國家の爲子供の爲に眞實の道德生活を導かうと念願する教師ほど、修身訓練が全教育に生命を與へるものであると強く考へる教師程、その惱みは深刻である。――それは丁度自分自身の道德生活が、修養しても修養しても尙修養し足りない惱みである。否、如何に修養しても邪念我執の爲に妨げられてその修養が一向進まぬ惱みである。子供の道德生活は、卷いたる毬のもつれるやうに、一寸の油斷があればすぐにも惡德生活に逆戻りする。

此の惱みは、眞面目な修身教育の必ず嘗めねばならぬ惱みである。惱みなしに、とん〳〵拍子に誰でも直ぐに聖人君子になれるやうな方法は、未だかつて一人も之を發見した人はない。又將來と雖も決してさういふ便利重寶な方法の發見される見込はない。修身教育者は永久に惱まねばならぬ惱みのない教師は、まじめに子供の道德生活を指導しようとして居ない教師である。

しかし乍ら、惱みある者には必ず喜びがある。努力して忍苦して、或る修養をなし遂げた時、その喜びはどんなに大きいことであらう。それと同じく、子供の道德心が强く雄々しく勃然として邪惡を排して活躍するのを見るやうな時こそ眞面目な修身教育者に取つては、燒けつく砂漠の渴した旅に、汲めども盡きぬオアシスの滾々として湧き出づるのに接した思ひがあるであらう。

どんなによい方法でも、子供を聖人君子のやうに育て上げることはむづかしい。――それが果し

てよい事であるかどうかもわからないが。しかし子供をして自ら修養しようとの意志を起させ自ら惱み自ら喜ぶところの道德的生活者たらしめることは出來る。又、子供をして自ら意志し、自ら責任を感ずる人たらしめることも出來る。又、常に時代の進運に應じて、適當な道德實現の道を講ずる創造的道德生活者たらしめることも出來る。子供をして、さういふ人格者たらしめる修身訓練の方法はどうしても意志中心の修身訓練でなければならない。

修身訓練に於て、實踐意志即ち實行力を强めることは極めて重要である。ところが今までの修身教育はそれが仲々容易でなかつた。子供は純眞であるから正善に感じることは容易である。けれども、その感じた通りを力强く實行し終すことが出來なかつた。——かういへば人或はいふであらう。「今までの教育でも、かなりに實踐はよく行はれた。例へば教師が教室で慈善のことを說くと、それに感じた子供たちは、よく憐れな乞食に金をやつたり、慈善團へ無名で寄附をしたりした。此のやうな例はいくらでもある。」と。

いふことを止めよ。眞に金の有難さを知らぬ子供が、母親からねだつたお錢や、自分のお小遣を濫して貯金しておいたお金を憐れな人に寄附する位のわざは容易といへば極めて容易だ。自分に痛切な苦痛のない限りは、誰だつて善いと思ふ通りの事をする。誰が好んで惡事をしようか。その位の良心は誰でも持ち合はせてゐるといへる。(善行を否定するのではない。善行の動機の價値について云つてゐるのだ。)金持が、有り餘る程の金を持ち乍ら、自分たちの贅澤や賣名や、のつぴきならぬ義理の爲やに金を捨てる外にはビタ一文でも金を握つて放さぬのはどういふわけか。いくら教へても諭しても、(强い教權でも振はざる限り)子供たち同士の間に(よしそれがどんなに仲好し同士の間にでも)喧嘩や惡ふざけの絶えないのはどういふわけか。(喧嘩卽惡とはいはない)——かういふことを篤と考察して見れば、道德實踐といふことが如何に困難なものであるがわかるであらう。

眞實の修身教師の惱みは玆にある。眞實の修身訓練方法を立つべき力點も玆にある。つまり正善を如何に力强く實現さすべく、邪惡を如何に力强く排除さすべきかの實行力の指導の上に、此の問題が解決されれば、修身訓練の方法上のすべての問題は自ら解決されるのである。

# 第十三章　性格の研究と品性の陶冶

## 一　意志の構成とその機能

**1　欲求の構成**　意志の根源は欲求(欲望)である。此の故に意志の構成を明にする爲には先づ欲求の構成を明にせねばならない。

欲求には(1)欲求充足の衝動力がある。しかして(2)その衝動力には欲求に應じて強弱がある。此の二つの性質は欲求が意志と變じた後と雖も變らない。人間に唯一つの單純なる欲求があるのみなる場合には、(3)欲求は猪突的にその欲求の目的に向つて行動する。欲求には目的はあるけれども欲求それ自身には何の爲にといふ目的意識はない。だから(4)欲求及びそれによつて起る行動は盲目的である。此の(3)及び(4)の性質は以て欲求が意志と區別される所となるものである。

二つ若しくは二つ以上の欲求が同時に意識内にその位置を占める時には、各欲求は互に自己の欲求を充さうとして鬪爭する。その結果は(5)衝動力の強いものが勝を占めてその行動を開始する。つまり欲求にも選擇作用がある。此の點は意志と頗る類似してゐるが、之を以て直ちに欲求と意志とを混同すべきものではない。意志にも選擇作用はあるが、欲求は欲求、意志は意志として峻別さるべきである。欲求は飽迄も盲目的であり、その行動は猪突的である。

欲求による行動は、その目的意識に關しては盲目的であるが、その(6)行動の過程に於ては知能の參加する場合がある。例へば嬰兒が乳を呑まうとする際に、先づ手で母親の乳房を摑んで口に當て、然る後に乳汁を吸ふが如きである。そこには明に知能の働きが參加してゐることを認め得るが、しかも之を以て直ちに意志行爲と混同してはならぬ。

欲求の性質は以上六つであるが、欲求と意志とを區別すべき最も重要なる性質は(3)及び(4)であり、欲求が意志の根源として最も意味深い役目を演ずる性質は(1)及び(2)である。

欲求によつて起るところの行動を本能的行動と云ふ。これは意志によつて起されるところの意志的行動(倫理學的には意志行爲)と嚴密に區別さるべきものである。

**2　意志の機能**　意志は精神の發達に伴つて欲求に複雑性を帶びたものといふことが出來る。意志とは

(イ)欲求に目的意識の加はつたものである。

これは意志の最も根本的且つ重要な性質であつて、此の點に於て、意志は單なる欲求と區別せら

れる。けれども意志は一種の欲求には違ひないのであるから、當然

（ロ）意志の中には衝動性を含む

ものといふことが出來る。然して此の衝動性に强弱の差があることは單なる欲求の場合と變りはないのであるから、

（ハ）意志には自ら强弱の差がある

ことは勿論である。だから、意志のあるところ、必ず行動惹起力の强弱が豫想されるのである。しかし意志には目的意識がある爲に、その意志の一要素たる欲求は盲目的猪突的に行動となつてあらはれるといふわけには行かない。卽ち

（ニ）意志の過程は複雜である。

目的意識があれば、その目的達成は果して自分に有利であるか、その目的の達成は果して可能であるか、その目的達成の手段はどうであるか等の複雜な知能作用が期せずして起らざるを得ないのである。それは、若し意志が唯一つ單獨に起つたとしてもさうであるから、まして、二つ若しくは二つ以上の意志と意志、意志と欲求などが對立した場合になると、意志の過程は一層複雜なものとなる。卽ち、

（ホ）意志には思慮選擇決意の作用がある

ことを免かれることが出來ないのである。その選擇作用に於て、衝動力の强い欲求が勝を占める點は單なる欲求に於ても意志といふ特殊の欲求に於ても變りはないが、唯、意志の場合には、その過程中に於て

（ヘ）最初の欲求の衝動力を一層强めたり、或は逆に弱めたりする作用が自然に加へられて來る。

といふ點に於て著しく異つてゐる。卽ち、意志の强さは、大體は最初の意志中に含まれてゐた欲求の强さによつて定められるのであるが、思慮や選擇の複雜なる過程の間に一層强められたり弱められたりする性質が顯著である。此の點は意志教育の方法上頗る重大な意義をもつものである。

## 二　道德的個性と性格

1　道德的個性　個性には知的、情的、意的の三方面がある。心理學的には知能方面の個性を稟質といひ、情緒に根柢を置く個性を氣質と云ひ、意志に根柢を置く個性を性格といふ。

稟質、氣質、性格は互に關係し合つてゐる。特に氣質と性格とは、その關係が頗る密接不離である。此の故に氣質と性格とは屢、混同せられるが、兩者の間には自ら區別がある。特に我々が修身

訓練の基礎としての個性を研究する爲には、性格の研究を主として氣質や稟質が如何に之に關係するかを考察するの立場を取るべきである。

性格は、之を心理學上から見れば個性の一部分であるが、道德上から見れば、殆ど個性の全部である。倫理學的には道德とは本務と德との事であり、しかして德とは「善を行ふに適したる性格」のことに外ならないからである。

道德的個性とは性格を道德上から眺めての言葉である。その研究には二つの目的がある。

(1)性格を研究して、善を行ふに適したる性格を陶冶するの方法を發見すること、

(2)道德生活上に個性を發揮せしむべき方法を研究すること。

右二つの目的の爲に、道德的個性は充分研究せられなければならぬ。

**2　德性涵養と性格陶冶**　教則には「兒童ノ德性ヲ涵養シ」云々の言葉がある。これは修身教育の主目的である。我々は此の目的を達成すべく性格陶冶の方法について充分研究を盡さなければならない。

德性涵養とはどういふことか。德性とは道德的品性の略語であるが、品性とは、性格を道德的價値の方面より見て名づけたものに外ならないのであるから品性陶冶も德性涵養も性格を道德的ならしめることに外ならない。で、つまり、德性涵養と全然同じ意味である。

**3　性格とは**　性格の根柢をなすものは意志の過程である。意志の過程には動機、思慮、選擇、行動などがあるが、性格の種々なる方面はそれ〴〵の部面に對してそれ〴〵重要な役目を演じてゐる。

性格には色々の類型がある。卽ち次の表に示すが如きものである。

性格
- よき性格
  - 欲求の體系に基づくもの……高尙な性格
  - 意志の强弱に基づくもの……强い性格
  - 認識の正否に基づくもの……正しい性格
- 惡しき性格
  - 欲求の體系に基づくもの……卑しい性格
  - 意志の强弱に基づくもの……弱い性格
  - 認識の正否に基づくもの……歪んだ性格

右の如く性格には欲求の體系(意志の體系)に基づくもの、意志の强さに基づくもの、認識の正否

に基づくものがある。性格は一般に道徳的價値の方面からよき性格、甚しき性格と呼ばれてゐるが、その性質に從つて、「高尚な性格・卑しい性格」「強き性格・弱き性格」「正しい性格・歪んだ性格」の六つに分けられる。但し之は類型的分類に過ぎないもので、實際には複合的なものが無數にあるといはねばならぬ。以下順次にその性格の研究に進まう。

## 三　欲求の體系と「卑しい性格」「高尚な性格」

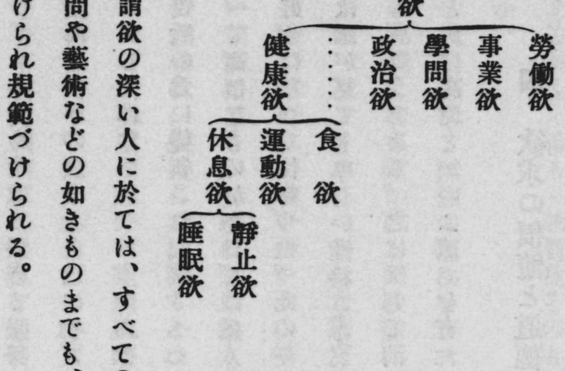
### 1　欲求の體系

「欲求には體系がある。」と考へられる。勿論、欲求それ自身にさうした體系の自覺があるわけではない。欲求はそれ自身、盲目的に、個々別々に、缺乏感と、缺乏充足の衝動力とを有つ獨立自全の存在である。けれど、人間生活に現はれる樣々の欲求を客觀的に意味づけて見ると、どうしても欲求と欲求との間に複雜微妙な關係があるとしか考へられない。しかも、之の關係は極めて組織的、系統的な一大體系である。

例へて云へば、人間には食欲がある。又、睡眠欲がある。又、運動欲がある。休息欲がある。これらの欲求は、人間が生きてゐる限りどうしてもなくすることの出來ない欲求である。食欲はその充足によつて一時消滅するが、若干時間後には又必ず起つて來る。睡眠欲もさうである。運動欲は、何とはなしにぢつと靜止してはゐられない欲求である。大人の生活では、仕事が自然と運動になる場合が多いが、それでも時には何とはなしに身體的の運動をして見たくなる。子供に於ては仕事とは全く無關係に唯動く、嬰兒は生れるとすぐ泣く。手足を動かす。匍ふ、立つ、歩く。二つ三つにもなれば、眠つてゐる時間の外は瞬時もぢつとしてはゐられないのである。此のやうに、よく動くが疲勞すると必ず休む。つまり運動欲の反對にぢつとしてゐたくなる。坐るとか腰かけるとか寢るとかの方法によつて休息する。その最も徹底したものは睡眠であらう。睡眠によつて、心も身體も全く安靜して疲勞が充分に回復する。

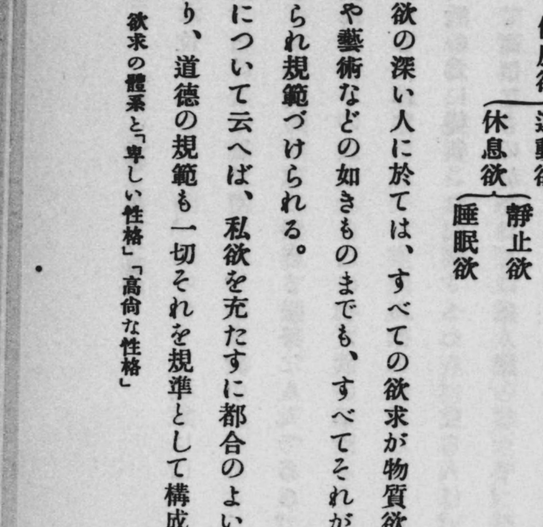
これらの欲求は、それ自身目的を內在する獨立自全のものである。けれども客觀的に之を意味づけると、他の何等かの欲求の手段であるとも考へられる。卽ちこれらの諸欲求は何れも健康欲充足の手段であり、それは又自己保存の欲求の方便であると見ることが不可能ではない。自己保存の爲には、此の外にも尙色々の手段があらう。例へば、自己保存に必要なる物質を不斷に獲得せん爲の經濟欲の如きがそれでその中には又色々の手段的欲求があると考へられる。體系表を次に示さう。但し次の體系表は、人間が有つてゐる無數の欲求の中から、ほんの一小部分を抽き出して假に體系立てて見たまでであるから、全人間の欲求體系の眞相を現はしてゐるかどうかは保證の限りでない。

例へば、健康欲は必ずしも自己保存の欲求の爲の手段ばかりではない。種族保存の欲求の爲にも、經濟する欲求の爲にも、學問や藝術をする爲にも、なくてはならぬ欲求であらう。それらのことをすべて考へ合はせると人間の全欲求の體系といふものは極めて複雑なものとならざるを得ない。此の欲求の體系は、卽ち意志の體系と見てもよいのであるが、意志に於ては此の體系はすべて、目的及び手段の體系としてあらはれるものである。




2　「卑しい性格」「高尚な性格」　普通に「品性下劣」「品性高潔」など謂はれてゐるのは此の性格をいふのである。

次には先づ物質萬能といつた種類の人の欲求系を想定して見よう。




右の表の如く所謂欲の深い人に於ては、すべての欲求が物質欲を中心として統一せられ體系立てられる。道徳や學問や藝術などの如きものまでも、すべてそれが私欲を充たすに都合がよいか悪いかによつて價値づけられ規範づけられる。

それを道徳の方面について云へば、私欲を充たすに都合のよいことはすべて善であり之に反するものはすべて悪であり、道徳の規範も一切それを規準として構成される。物の見方も考へ方も行動

の仕方もすべて經濟本位である。勿論、此のやうな現象は已に意志の領分にまで立ち入つての話であるが、その根柢は、その人の欲求體系が、物質欲中心であることに基因する。

慾の深い人とはつまり物質的欲求の極めて強勢なる人である。物質欲が強勢であるから從つて、獨立自全的にあらはれる個々の欲求も自己に物質欲の手段として物質欲に從屬した形となる。

極端なやうに思ふかも知れないが、かういふ欲求體系の所有者は世間に決して少くない。嗜好の如きものさへも物質欲の爲に變質された例さへある。或る人は、子供の時に非常に好きであつた肉や魚や卵や……すべて高價なものが今日では悉く嫌となつて、野菜や梅干や澤庵や……さういふものだけがしんから好きになつて仕舞つた。此のやうにしてすべての欲求は悉く物質欲に從屬する。

かくの如き性格は誰が見ても卑しい性格（下劣な品性）といふの外ないであらう。虚榮的な性格、無慈悲な性格なども亦さうである。之に反して清廉な性格、名を重んずる性格、慈愛深き性格などは誰の心にも崇高とか、高尚とかいふ感じを有たせずには置かない性格といふべきであらう。

## 四　欲求そのものの價値

1　欲求そのものの價値　さうすると、茲に一つの問題が起つて來る。それは欲求そのものの價値如何といふ問題である。前例に於ける卑しい性格は物質欲が主座を占めて全欲求を統制し從屬せしめてゐたのであるから、恰も「物質欲そのもの」が卑しい欲求であるかの如く見える。これは果して眞であらうか。

假に貪欲的性格の反對として無慾の性格を考へて見る。無欲の性格とは、物質欲が極めて弱い爲に、それが體系中の片隅に捨て置かれるの狀態にある性格である。斯くの如き無欲の性格が果してそれでよいであらうか。聖フランシスや乞食桃水のやうな俗ばなれのした宗教家はそれでよいのであらうけれども、人間全體がみんなそのやうに無欲であつては大變困る。無欲であつて蓄へることを少しも考へず、一朝病にでもかゝれば忽ち他人樣の御厄介になるやうなのは決してほめたことではない。即ち無欲の性格は一般的には決してよい性格でないと斷言出來る。清廉は大變よい性格であるが、その度過ぎれば、無欲に近い。殖産興業に携はる農工商家が、若し清廉その度を過ぎたとすれば到底國家の經濟はやつて行かれぬ。つまり物質欲が不必要なのでもなく、又、物質欲そのものが邪惡なのでもない。唯物質欲がその度を超え、人が、それに捉はれるところに不德がある。つまり物質欲が體系中の適當の位置を占めることが眞に人をして道德的ならしめるものであると云はねばならぬ。

虚榮の性格、名を重んずる性格は、何れも名譽欲が體系中の上位を占める性格である。けれども虚榮の性格はその欲求を充足するに正しい手段によらないために惡であるに反し、名を重んずる性格は、それを正しい手段に訴へる爲に善なりと認められるのである。では名譽心が極めて弱く體系中の片隅に捨て置かれる性格の場合を見ると、それは決して善とは云へない。他人の名譽を毀損して平氣でゐるやうになつては斷じて不道德とはいはねばならぬ。厚顏無恥も亦然り。

無慈悲な性格と慈愛の性格とはこれも愛の欲求が全欲求の體系中に占めるところの位置と、その實現の方法とによつて分れる。無慈悲は愛の欲求が下位、傍系を占め、且つ利己的に偏するが故に惡、慈悲は愛の欲求が上位を占め且つ愛他的公平的理性的なるが故に善である。若し偏愛、溺愛に陷れば愛欲卽不德とならざるを得ない。

之を要するにすべて、欲求そのものには善惡はない。物質欲そのものは善でも惡でもない。名譽欲そのものも亦然り。活動欲、愛の欲求も亦然り。唯その善惡の分れるところは、或欲求が全欲求の體系中如何なる位置を占めるかといふことと、その實現の方法が、正當であるか否かによるのみである。

學問の欲求は普通によい欲求だと考へられてゐる。學問好きの性格はよい性格だと信じられてゐる。しかし學問の欲求のみを以て全欲求を統制し、體系づけることになると、學問の爲には親を犧牲にするも善といふことになる。が、研究に沒頭して危篤の親の介抱もせぬといふやうなことは誰が考へても惡である。研究室に閉ぢこもつてゐたゝめに日露戰爭を知らなかつた學者もあつたさうだが、之を國家の一員の行動として考へれば決して褒めたことではあるまい。これは全く、學問の欲求を實現すべき方法を誤つたが爲に起つたものであり、又、親に對する愛の欲求を輕きに置いた結果とも見られる。

**2　道德の個性的實現**　それでは、如何なる欲求を以て如何なる位置に置き、如何なる實現の方法をとらしむべきであらうか之は道德上重大なる問題である。しかし之はその人の個性によつて定むべきもので、萬人平等に一定すべきものではない。しかしそれには二つの條件が要る。

（イ）學問、藝術、宗教、政治、經濟等の文化價値的欲求を以て最上位とする。（欲求の對象となるものはすべて價値であるが、我々は文化的價値を以て最も道德的價値あるものと見ねばならぬ）

（ロ）但し、それには必ず道德的欲求が、常に固く結合してゐなければならない。

如何に貴い文化價値的欲求と雖、それが常に道德と固い握手をしてゐなければ、その實現の方法

を誤ることが少くない。だから、「道徳と結合する」といふよりも、「常に道徳的欲求によつて統制されねばならぬ」といふ方がむしろ適確であらう。すれば、道徳的欲求は必ず以て全欲求體系の主座を占むべきものとなさざるを得ない。卽ち、よき性格の根柢となるべき欲求體系は次の表に示すが如くである。

| | | |
|---|---|---|
| 道徳的欲求 | 學問的欲求（單なる求知欲といふ如きものではない。學問的活動の欲求である） | |
| | 藝術的欲求（單なる審美欲ではなくて藝術的活動の欲求） | |
| | 宗教的欲求（單なる安心欲ではなくて宗教的活動の欲求） | |
| | 經濟的欲求（單なる物質欲ではなくて經濟的活動の欲求） | |
| | 政治的欲求（單なる支配欲ではなくて政治的活動の欲求） | |
| 活動欲——健康欲 | 食　欲 | |
| | 休養欲 | |
| | 運動欲 | |

しかして、道徳的欲求とは自我の認める「べき」の規範に從つて不斷の活動を續け、人格を實現する欲求のことである。これは倫理學上では人格實現說若しくは活動說にその根柢を置くものである。故に身體方面については次の如き體系を必要とする。

## 五　性格陶冶の方法と欲求指導

**1　欲求の指導**　欲求の指導は高尙な欲求體系を構成せしめることを以て目的とする。人が何を欲し何を欲せざるかは元來生得的な分子を多量に含むけれども、後天的な生活によつて影響されるところも少くない。欲求を指導し欲求の體系をよきに導くことは可能である。

**2　全意志生活による指導**　では、如何なる生活によつて欲求體系が陶冶されるかといふに、概言すれば意志生活全部によつてといふの外はない。從つて一教科としての修身科のみの負ふべき負擔としては餘りに大きすぎる。例へば他教科の學習に於て科學とか藝術とかいふ方面に興味を持つこと大なれば、自然にその方面の欲求を强めることになるわけである。日常生活に於ても同樣である。故に全生活に於て常に高尙なる趣味を養ふやうに努めることが大切である。

**3　意志的努力による指導**　欲求の體系は一般に强い欲求によつて統一せられるものであるけれども、その自然のまゝに放任することは出來ない。例へば、美衣、美食の如き强い欲求は、之を

抑壓せしめることは出來ないけれども、それが一時的快感であることやそれが或る欲求の方便に過ぎないものであることを體驗せしめることは大に必要である。食慾は健康欲の方便で、食欲過ぐれば却つて健康を害し節食より以上の苦痛あることを體驗せしむれば自然に欲求の體系も向上變質されて行く。卽ち強い欲求を抑へるものではなくて、

生活によつてそれ〴〵の欲求に自ら占むべき位置のあることを自覺せしめ、その自覺に基いての意志的生活をなさしめるのである。

これは意志的努力の生活である。意志生活でなければかういふことは不可能である。けれどもその生活が習慣性づけられると、無意無識の間に欲求が適當の位置を占めてあらはれるやうになる。かくすることを性格の陶冶といふのである。

**4　欲求變裝の指導**　意志的生活によつて欲求體系を「よくあらしめる」爲には非常に强勢なる意志を必要とするが、意志の弱い人ではそれが困難であるから他の方法も考へて置かねばならない。それは衝動力の强い、しかも餘り上位を占めてはならない欲求を適當に變質せしめるのである。此の變質は欲求を抑へることなく善導しようとする方法である。フロイドによれば、人間の本能（私が玆にいふ欲求）は全部性欲活動（但しその性欲の意味は非常に廣い）で、それを消滅させることは不可能であるが、形をかへて都合のよい體裁をなして現はさせることが出來る。之を本能の昇華作用といひ、此の場合原本能は抑壓されたといひ、その形を代へることを變裝といふ。つまり抑壓は抑壓でも頭から抑へつけるのではなくて、良い方面に變裝させて原欲求の衝動力を充分に發揮させるのである。一切の藝術活動の如きは全く露骨な性欲活動が假裝してあらはれたものだといはれてゐる。

强勢な欲求をよく變裝させる爲には、それと他の欲求とを結合させることが必要である。露骨な性欲は社會的生活の欲求と複雜に結びついて男女の美裝となる如く、欲求の變裝は可能である。これは變裝といふよりも變質といふべきであらう。

强勢にしてしかも上位を占むべからざる欲求は之を社會的諸欲求と結合せしめて價値的欲求に變質させることが必要である。

性欲を社會的欲求と結合せしめて藝術欲たらしめ、物質欲を社會的諸欲求と結合せしめて經濟欲たらしめるが如く、すべての欲求は、之を社會的欲求と結合せしめることが欲求陶冶、よき欲求體系構成の最も賢明なる手段である。では、或る欲求を社會的諸欲求と結合せしめる手段は何かといふに、社會的生活をなさしめるといふことが卽ちそれで、

欲求陶冶には社會的生活の指導が最上最良の手段である。

といふことが明言出來る。道德的欲求も、根を洗へば、意志生活に於ける手段的行動を合目的的に遂行せしめねば止まないといふ努力的欲求に過ぎないものであるが、それが社會的諸欲求と結びついて「善」を遂行せんとする欲求に變質されたものに外ならない。

**5　欲求の個性的指導**　次に欲求陶冶上注意すべき重要なる點は、欲求體系の構成は個性的ならしむべし

といふことである。欲求體系をして萬人一樣ならしむべしといふは間違つてゐる。それは、已に「道德生活の個性的實現」に於て述べた理由に基づくもので、此の爲に修身訓練には個性教育と創造教育の必要であることが斷定される。蓋し兒童はその創造力によつて、自らの欲求體系を意志的に個性的ならしめることが必要であり可能であるからである。

## 六　意志體系と「強い性格」「弱い性格」

**1　目的と手段との分離**　欲求はそれ自身目的であるところの獨立自全なる衝動力であるから、欲求はそのまゝ行動となる。例へば水を飲み度い欲求は、直ちに水を飲むといふ行動としてあらはれる。けれども意志の實現は此のやうに直截的には行はれない。

意志は欲求に目的意識の加はつたものである。だから、水を飲まうと欲する意志が直ちに水を飲むといふ行動として實現されるといふことが實際に於て絶無といふわけではない。しかし此のやうに欲することがそのまゝ直ちに實現されるやうな場合には、目的意識といふ自覺的な意識は殆ど起らない。で結局さういふ型の行動は意志ではなくて單なる欲求といふのが至當であらう。

或る欲求がそれを充足させようとして盲目的に衝動する。けれどもその目的が直ちに（卽ち容易に）は達せられない。そこに非常な苦心と努力が起り、進んだ知能を必要とする。かくの如く欲求がその充足に抵抗を感ずる時、欲求卽行動として統一せられてゐた意識は分裂して、目的意識を派生する。これが卽ち意志である。だから意志とは、一つの欲求が目的と手段とに分離したものであるといへる。

**2　衝動力の行方**　ところで茲に問題となるのは、欲求がかく目的と手段とに分離した時、その欲求の强弱を決定してゐたところの衝動力は一體どこへ行くのであらうか。目的につくか、手段につくか。それともどこかへ紛失して仕舞ふか。

衝動力は欲求の持續する限り消滅するといふことはない。だから、目的につくか、手段につくか

の何れかである。

欲求が目的と手段とに分離された時は、目的は已に一つの想念理想たるに過ぎないから、衝動力は必ず手段につく。

これで衝動力が手段につくことは明となつたが、その衝動力が如何に手段と結合するか。又、その強さはどうかを明にすることが最も大切である。

**3　意志體系と衝動力の強弱**　その爲には先づ、目的と手段との關係による意志體系を明にすることが必要である。それは欲求の體系の見方を異にしたもので意志上の目的體系でもあり、又手段系である。

(a)立身出世——(b)學校卒業——(c)學校入學——(d)勉強、

(a)は最後の目的卽理想であり(d)は手段である。(b)(c)は手段でもあれば目的でもあるところの中間目的、中間手段である。けれども現實の手段は(d)であつて、最も手近い目的は(c)であるが、それは欲するところの目的自身ではないから、(c)や(b)の介在は(d)なる手段の衝動力を弱めずにはおかない。(入學の爲に烈しい努力をするのはそれが手段的目的たるの立場を去つて本目的となつたのによる。)つまり意志に於ては、目的と手段との分離によつて、又、その距離が遠くなるに從つてその衝動力が弱められる。欲求は强いが意志は弱いといふ一般の現象はこゝにその原因を置くのである。

**4　「強い性格」「弱い性格」**　どんなに高潔な性格でも、又欲求がどんなに道德的欲求と固く結合してゐようとも、意志が弱かつたら、その生活は消極的でしかあり得ない。積極的な道德生活の爲には强い性格を必要とする。强い性格とは、目的と手段との分離があるにも不拘、依然として衝動力の强さを失はない性格である。之に反して弱い性格とは目的と手段との分離によつて衝動力の弱められることの大きい性格である。

一般に、最後の目的と、その手段との間に介在する中間目的が多く、卽ち、目的と手段との距が大きければ大きい程、衝動力は一層弱められる傾向を有つてゐる。けれども意志の强勢なる人に於ては、さういふ影響を受けることが少い。

衝動力と意志との關係は此のやうに目的と手段との關係に規制せられるものであるから、意志の强弱は單に欲求の强弱とのみいふことは出來ない。立身出世欲がどんなに强くても勉强といふ努力の出來ない人もあれば、立身出世欲は多少弱くても存外勉强の努力の出來る人がある。前者は意志薄弱の人であり後者は意志の鞏固な人である。强情な子供は却つて意志が弱く、從順な子供は却つ

て意志が強いといふ現象は我々の屢〻見るところである。前者は目的即手段の欲求（例へば食欲とか、遊戯欲とかいふ如き）には強勢なる衝動力を發揮するが、目的と手段との分離した意志の場合には、その衝動力が弱められてゐる。

意志の強弱とはつまり努力的欲求の強弱である。目的から分離した手段を行動化して目的を遂行せねば止まない一種の欲求は誰にでも多少存在してゐるので之を努力的欲求といふ。

意志の強いものを強い性格といふ。此の性格は道徳的個性の弱いものを弱い性格といふ。此の性格は道徳的個性の要因となるものである。何となれば道徳的欲求は、正善なりと信ずる目的に向つてその手段を遂行せしめようとする努力的欲求に外ならないものであるからである。しかして此の性格は主として意志過程中の行動、即ち實行を左右するものである。性格の強弱が意志過程中に於て演ずる役目はこれである。

## 七　性格陶冶と意志の指導

### 1　目的意識の明瞭

強い意志を陶冶する爲には第一に目的と手段との關係を明にし以て目的意識を明にする必要がある。

已に「目的　手段の意志體系と意志の強弱」の項に於て例示したやうな（a）立身出世——（b）學校卒業——（c）學校入學——（d）勉強の「目的と手段」の體系について考へて見るに、意志の強弱とは立身出世欲の強弱のことではなくて、唯、目的と手段の分離があつても努力的欲求の衝動力が手段的行動の上に強く現れるか否かによつて定まるものである。

では何故に目的と手段とが分離すると意志が弱められるか。それはその人の生得的原因によることが大であるが、後天的には「目的と手段との關係が不明瞭」によるものと見られる。立身出世欲は強くてもその目的と現在の手段との間に、いくつもの中間目的があるやうな場合には、勉強といふ手段の目的意識はどうしても漠然たらざるを得ない。即ち、目的即手段なる欲求の本質と次第に遠ざかるが故に、その衝動力が鈍らざるを得ないのである。だから、勉強の目的が立身出世にあることを最も明瞭に認識せしめることが意志を強めるための第一の條件である。それで、

目的——手段
立身出世——勉強

の如く、直接的に目的と手段とが結合せられる程、勉強の目的意識が明瞭になれば、努力的欲求

は自ら強まると思ふ。

**2　目的意識と現實主義**　かういふことが出來るのは、結局その人の意志的聰明に基づくもので、賢愚聖俗の岐れるところは玆にある。先の先まで見透して不斷に建設的努力を續けて行く人こそ眞の賢人眞の聖人といひ得よう。生活本位、兒童中心の修身訓練が、稍もすれば似而非現實主義に陷つて、明白の我十年先の我を考へて行動するやうに導くことを生活準備の教育と名づけて卑しむのは誤れるも亦甚しい。

將來のことを考へて現在の行動をすることは、決して現在を輕んずるところの「所謂生活準備」ではない。賢い人の現在の中には、常に未來を含んでゐる。大聖人大君子の現在には永遠の未來が含まれてゐる。立身出世などは、最早その人に取つては眞に欲するものではないであらう。ライブニッツが、「過去を負ひ未來を孕むものが現在である。」といつた言葉は誠に味ふべき至言であると思ふ。現實主義の生活本位教育は玆にその根據を置く。

賢い人程、その行動には遠い將來が含まれてある。故に賢い人程その行動は努力的であり、その意志は強いといふことが出來る。

**3　中間目的の價値化**　けれども、かくの如くいふと似而非現實主義者は、かくの如き遠い將來の爲の現在の努力は無意味なものといふであらう。「何故かといふに將來の世の中は現在の世の中とどう變つて行くか分らない。立身出世の爲に勉強するといふ目的的努力が、世の中が變つた爲に徒勞に歸することが屢〻ある。例へば今日の如く失業難の時代には、學校を出たために却つて立身出世の妨げとなることが少くない。かゝる疑をもつ場合には强い意志などは却つて邪魔物になる。剩那主義に生きるより外に道がなくなるであらうから。」と。

けれども賢い人は、それに對して方便的價値しか有たなかつた中間目的を方便的でない眞實の價値あるものとして價値化することを知つてゐる。即ち、前例の場合でいふと、中間目的であるところの「學校入學」を以て眞の目的化する。つまり

最も手近い中間的目的を以て眞の目的とする。

さうする時には意志は强大なる衝動力を發揮することが出來る。此れによつて努力的欲求を强からしめることは小さい子供の教育には頗る適當な方法である。

**4　手段そのものの目的化**　此の考を押しつめて行くと、手段そのものを以て眞の目的とすることが最も賢い人の採るべき道である。前例の場合でいふと、勉强そのものを以つて直ちに眞の目的そのものとするのである。但し玆に至ると、欲求から發展して一たん目的と手段とを分離した點

から發展した意志が再びもとの欲求に還元されて仕舞つたやうに見える。しかし乍ら最初の單なる欲求と、此の意志とは、同じく目的即手段でありながら根本的にその性質を異にしてゐる。欲求は盲目的衝動力で、その目的が目的意識として衝動力から分離されてはゐないけれども、此の意志に於ては目的意識は手段的衝動力とははつきりと分離されてゐる。だから玆にも尚多少努力的欲求の働く餘地が殘されてゐる。

**5　努力の快感**　意志に於ては、どこまでも目的意識と衝動力との分離がある、しかし最も貴いものは、努力そのものの快感を發見する。玆に於て努力的意志は一種の欲求となる。前例について云へば勉強の努力そのものの快感を發見する。卽ち勉強の意志が卽ち一種の欲求として勉強の努力をなさしめる。玆に至つて始めて強い意志の正體がはつきりする。しかしこの努力の快感は教へて教へられるものではない。唯、生活の間に體驗させるより外ない。卽ち

生活によつて努力の快感を體驗させる。

ことが意志陶冶の最も根本的な原則で、如何に目的と手段とが近接的であつてもそれだけでは意志の弱いものは依然として意志が弱いのを免かれない。目的意識の明瞭さは、結局努力の快感を味はせる爲の必要である。努力して目的を貫徹した時に始めて努力の快感が味はれる。努力しても目的が達せられなければそこには唯失望と墓穴とがあるばかりだ。

**6　手段の欲求**　此の様にして手段が、努力的欲求によつて衝動づけられると、前例に於ては勉強卽目的卽手段卽衝動力で、勉強は一つの欲求となる。勉強の嫌ひな人が努力によつて勉強好きとなつたのは卽此の結果である。だから最初からの勉強好き（最初から頭がよくて勉強が面白かつた勉強好き）とこれとは明に區別せねばならぬ。手段を目的化し、手段を欲求化して不斷の發展を遂げて行くところに無限の人生の發展がある。

**7　刹那主義と現實主義**　かうなつて來ると、先に述べた「現實の中に未來を含む」ことが無意味のやうに思はれるかも知れないがさうではない。手段を目的化努力化する意志の强い聰明な人には將來に對する目的意識も同時にあり得る。そして常に目的化された手段を遂行して努力的意志の强くなつた人には、稀に將來の目的が達成されない境遇に置かれても更に新らしい目的のもとに新らしい努力を續けることが出來る。（そこには勿論努力的意志の强さと同時に創造力の敎育が必要であるが）理想は常に進展して止まないものであるから、永遠の理想を追つて永遠の努力を續けるのが人生である。現實的に努力しつゝ永遠の理想に進むのが眞の現實主義で、刹那主義とは斷じて違ふ。

**8　意志的聰明**　聰明さが意志を強めるといつたが、賢い人でも意志の弱い人があるといふ事實についての疑があるであらう。しかしそれは的外れで、意志過程の中に働く知能と、その色彩の極めて淡い純粋的な知能とは必ずしも同じではない。賢い人で意志の弱い人には次の如き意志の障碍があるのだ。

金儲け（目的）
- 勤勉（手段）
- 事業（手段）
- 投機（手段）
- ……（手段）

といふやうに、同じ目的の爲にもその手段には色々ある。かういふ場合に、その何れか一つを選むことの出來るのは意志的に聰明な人であるが、あれこれと手段に迷ふ人はたとひ知能的には聰明であつても意志的には聰明でないと云へる。目的と手段とが確立しなければ、徹底的な努力は不可能である。或る目的に向つて意志强く努力せしめるには、どうしても手段を一定の方針によつて定めねばならない。子供時代でも努力を厭うて轉々としてその目的を變へ手段を變へるものがあるが、此の種の子供には、常に

目的と手段とを一途にして努力の快感を味はせねばならない。

知能的聰明と意志的聰明とを明にすることは意志の指導上極めて大切である。

## 八　道德的欲求とその指導

**1　道德的欲求とは**　意志の强弱と最も關係深いものは道德的欲求であると思ふ。それで、玆にはそれについての研究を試みる。

道德的欲求とは一種の欲求である。それ自身目的と衝動力とを有つてゐる。即ち善なりと信ずることを遂行せねば止まない欲求である。その目的は「善なりと信ずる目的の手段を遂行すること」であつてそれは同時に衝動力である。

此の形態は努力的欲求と頗る類似してゐる。努力的欲求は「或る目的に對する手段の遂行」がその目的であつて、それは同時に衝動力である。しかし兩者には區別がある。即ち、努力的欲求は、その目的が善なると否とにかゝはらず、唯その目的に對する手段を遂行せんとするものであるに對して、道德的欲求は、善なりと信ずる目的の手段を遂行せんとするものである。これを發生的に考へると、最初は自分の欲する目的を達成すること即ち善であつたのであるから、努力的欲求は即道

徳的欲求であつたのであるが、今、自分の欲する目的が果して眞實の自分の欲するところであるか否かを反省し、それによつて「理想」を構成するに至り、理想の實現は善であり之に反するものは惡であると認識するに至つて始めて、單なる努力的欲求と、道徳的要求との區別が明にされたもので、道徳的欲求は努力的欲求の一種である。

しかしこれだけでは個人道徳的欲求であると批判されるかも知れないが、人間は社會的存在であるから自然にその理想の中には社會性が含まれてゐる。で道徳的欲求とは實質的には努力的欲求が社會的諸欲求と結合したものであるといふことが出來る。有名なカントの無上命法

「汝が取りて以て己れの格率となすと同時に、又能くそれが普遍的法則（萬人に認められ萬人が欲求し萬人が行つて差支なきところの法則）となるべきことを汝が意志し得るが如き格率にのみ循うて行へ。」

が明に此の道徳的欲求の眞相を裏書きして呉れる。

**2、道徳的欲求の陶冶方法**　形態的には努力的欲求も道徳的欲求も同じであるから、その陶冶の方法も全然同じであるといつてよろしい。

努力的欲求を強める爲には、生活によつて努力の快感を體驗させることが根本の原則であるやうに、道徳的欲求を強める爲には、生活によつて、道徳的欲求實現の快感を體驗させることが根本の原則である。

ところが茲には次のやうな疑問が起らう。

「道徳的欲求實現の快感を體驗させるといふことはつまり快感の爲に道徳せしめるもの、即ち、之を倫理學的目的標準論から云へば快樂説に屬するものではないか。」と。

しかし、之は手段と、目的とを混同したものである。努力的欲求の目的は、或る目的の達成にあつて、その目的が快樂であると否とを問はない。道徳的欲求の目的に至つては尙さら然りで、善なりと信ずる行爲の實現が目的であつて、その善なる行爲とは快樂ではなくて人生の大理想實現の行爲である。道徳的欲求の本質をさう認めるならば、何も單なる快感を目的として道徳的欲求を强めるのではない。唯、欲求實現に伴ふ快感を利用して欲求を强めるに在るといふのみ。しかも道徳的要求實現の快感は善をなしたる快感である。普通に所謂快樂とは非常にその内容が異つてゐる。

**3、意志の目的の道徳化**　目的と手段との分離したる意志活動に於ける意志の目的は必ずしも、道徳的なものばかりではない。

立身出世を目的とする意志活動の如きもそれである。立身出世とか、偉い人になるとか……すべ

て意志の目的は著しく概念化され、現實と遠ざかつてゐる。だから遠い目的の爲の手段を努力することは一般に困難なのであるが、それらの目的概念を具體化すると著しく現實的なものになるであらう。「偉い人」、「立身出世」などの目的は宏壯華麗な邸宅に住むことや、美衣美食や、人に崇められ尊敬されることや、名譽心の滿足されることや、樂でよい金儲の出來ることや、さういふ快樂的欲求によつて支持されることが大きい。で快樂的欲求の多い人程、手段に對する努力が大きい。

ところで意志の目的のかういふ性質は、實際の生活指導に於てはよく利用される。例へば、子供に勉强させるのに入學試驗を直接の目的として意識させるやうな場合である。入學試驗にパスしたら父母にほめられる。中學生になれる。正服をつけて堂々と中學の校門を濶歩出來る。友達にも大威張りだ。親類の人からお祝ひの褒美が貰へる……それから、若し入學試驗に落第したら……、それらを頭に描いて子供は奮勵し努力する。

近接目的の爲に努力させることは、努力の甲斐を味はせるには非常によい方便であるが、その爲に、快樂を目標としてのみ努力し、努力そのものの快感、道德的努力そのものの快感を味はふことの妨げとなる場合が屢〻ある。それはよき欲求體系構成の爲にも大なる妨げとなるものである。だから、常に道德的欲求による努力の快感を體驗させる機會を利用することを忘れてはならない。

しかし私は手段として褒めることや賞を與へることを否定はしない。よいことを努力して仕上げ喜びに溢れてゐる子供を叱つて道德心を毀すやうなことはあつてはならない。手段としては大に子供の快樂の爲の努力も利用すべきであるが、常に本末を誤らず、その快樂が道德的理想と矛盾することなき樣に注意するのが最も大切であると思ふ。

## 九　「正しい性格」「歪んだ性格」とその指導

**1　「正しい性格」「歪んだ性格」**　これは意志の過程中に於ける認識がすなほに正しく行はれるか、歪められ、ねぢけられて誤認せられるかに基づいて起る性格で、欲求の體系や、意志の强弱に基づくところの性格とはその性質を異にする。

認識の正否、これが此の性格の基である。では頭のよい人にはかういふ認識の誤謬は起らないかといふにさうではなく、又、頭が惡いからといつてかういふ認識の誤謬を起すわけではない。意志過程中に於ける知識の誤謬は一般知能に於ける知識の多寡理解力の强弱等にかゝはらないものである。

意志の過程中には必ず認識の作用がある。認識は意志を動機づける一因ともなれば、思慮の作用

の要素でもある。此の場合の認識は、自分の感情や欲求と關係し合ふことによつて屢〻正しい認識を拒むことがある。例へば自分が芝居見物に出かけようとしてゐる時に父親が「今日は藝題が面白くないから明日にせよ。」と云はれた時、その親切をすなほに受け入れることが出來なくて「自分が憎いからあゝいつて芝居見物を止めさせようとするのだ。」と誤認するが如きこれである。

純粹の知的作用に於ても、先入主に妨げられて、認識の誤謬を起すことが屢〻ある。但し、それが意志に關することが少ければ、何等性格上の問題とはならないが、意志の過程に於ける認識も先入主に妨げられることは少くない。つまり、前例の場合でいふと「父は自分を憎んでゐる」との先入主があつてその爲に、あのやうな誤認を起すのである。

右は主として後天的な理由に基づくものであるが、それには先天的な原因もある。それはすべての欲求が主我的傾向を帶んでゐるためで、誰にでも自惚がある樣に誰にでも人を疑つて見る性質がある。人が二三人話をしてゐる。その會話の內容はわからないが、途切れ途切れの話の中にふと自分の「名前」が聞えたとしたら、誰でも特別にその會話に注意を向けざるを得ないであらう。然してそれを自分に都合よく考へるものは「自分のことを褒めてゐるだらう。」とか「自分の腕前に感心してゐるのだらう。」とか聯想する。之に反して自分に都合惡く考へるものは「自分の惡口を云つてゐる。」とか「自分を陷れようとしてゐる。」とか聯想するであらう。

この樣にして欲求の主我的傾向は、生活の經驗によつて自惚、傲慢、ねぢけ、意地惡等の歪んだ性格か、或は、すなほに、眞直な正しい性格の何れかを作り上げずには置かないのである。

つまり正しい性格、歪んだ性格とは、欲求の主我的傾向と認識の正誤とに基いて起るところの性格で、意志過程中に於ては、動機や思慮の上に重大な役目を演ずるものである。

**2　正しい性格の陶冶**　已に歪んだ性格の原因がわかつてゐるから、之を矯正して正しい性格を陶冶する途は自ら明である。

心のねぢけた子供、疑ひ深く他人を信じられない子供、それには世の中に、眞實の慈愛、正義の勝利などがあることを知らしめねばならない。知らしめると云つても口先で說明するといふ意味ではなく、彼等の生活によつて體驗せしめるのである。(彼等の性格がねぢけたのも、全く彼等が欺かれ虐待され、正義や信實や慈愛を見ることの出來ない生活の體驗から來てゐるのだ。)家庭をよくし、社會をよくし、學校をよくし、……すべての彼等の生活環境をよくし、彼等の心から疑といふものを取除きつゝ、一方に於て人間が、社會が、共存共榮的の存在で愛と誠との上に道德があり、主我一點張の生活は道德に反するものであることを自覺せしめねばならない。ねぢけた子供の救濟は實

に難事業中の難事業である。

正しい性格をしてねぢけた性格に陷らしめない爲の努力は、これ亦修身教育の重任である。これについては「環境善」とか「環境惡」とかの問題を充分に研究し、環境善の力によつて、子供の心をすく〳〵と正しく伸ばさせると同時に、環境惡に對しては、之に對する兒童の抵抗力を強めるやうにせねばならぬ。

環境惡の爲に修身訓練を否定しようとする人がある。又、環境惡を恐れて子供を全然社會から隔離しようとする人もある。前者は鴨長明だ。悲觀論者だ。それは教育の否定だ。その人自身ひねくれた性格なのかも知れない。後者は室咲の花を愛でようとする人だ。可哀さうに、一步溫室から外に出せば、花はすぐ空氣に萎れる外はあるまい。

好んで環境惡の中にのみ子供をひたらせる必要はない。しかし社會のありのまゝの姿にふれさせよ。社會は子供を春風の軟かさを以て育みもすれば秋霜の峻烈さを以て試練もし、美花芳香を以て誘惑もすれば炎熱氷雪を以て威嚇もする。敎師はその間に彷徨はんとする兒童を、細心の注意を以て導き慈しみ、常に自ら正道を步むの努力を支援する力であらねばならぬ。

## 十　品性陶冶方法の概觀

以上述べた品性陶冶方法は、固よりその大要の大要にふれたに過ぎぬ。しかし乍ら私は、それらを綜合してもつと概括的な原理を抽出する。

欲求の指導は、兒童の全意志生活によつてよき欲求體系を構成せしめることである。しかも畫一平等の指導でなくて道德生活に個性を發揮するの個性的創造的生活の指導を必要とする。それが道德的價値多き高尙な性格を陶冶する眞の道である。

強い性格の指導は努力的欲求の指導である。努力的欲求はこれを道德的欲求にまで引上げることを目的としなければならない。しかしてその方法は生活によつて努力の快感を體驗させることを以て原則とする。

正しい性格の指導は、兒童を社會環境の中に生活せしめて彼等を慈しみ彼等を鍛鍊するより外に道はない。

すべては彼等を生活させ體驗させることだ。之を心理的に見れば、彼等の意志的生活を自ら生活せしめつゝ、敎師がそれを指導することだ。しかして意志生活は意志の過程の連續である。方法體

系の建設は意志の過程を考察し、常にそれをよりよくあらしめることを中心として建設されねばならぬことになる。それが教則の上では「道徳の實踐を指導する……」といふ言葉となつてあらはれるのである。

# 第十四章　意志過程の研究と方法體系の建設

## 一　實踐指導と意志の過程

實踐指導とは、兒童の日常生活に於ける動機を正しからしめるやうに導くことだといふ人がある。實踐指導とは兒童日常の道徳生活に於ける道徳的判斷を指導することだといふ人もある。實踐指導とは兒童日常の道徳生活に於ける實踐意志の遂行を援助することだといふ人もある。何れも片手落である。そんな心懸では實踐指導などは迚も出來ない。

これらの論者は何れも修身と訓練とを區別するところから、「修身の時間には、動機を正しからしめる指導しか出來ない。」と考へたり、「いや偶發事項の指導で日常生活に對する道徳的判斷の指導も出來る、これが一番肝腎だ。」と考へたりする。此の二つは實踐指導を修身時間内にのみ行ふものと考へてゐる人々の考である。

實踐指導を訓練の仕事だと思ふ人は强い道徳的意志の指導のみが訓練の任務だと考へてゐる。何れも誤りだ。修身と訓練とは一體だ。そして實踐指導は意志の全過程を指導しなければその任

務を果したとは云へない。生活の全意志過程の指導が卽ち道德的實踐の指導だ。

中には實踐指導と品性陶冶とを關係的に考へて、「修身では品性陶冶を擔當する、此の品性陶冶が自然に將來の實踐を指導することになるのだ。」といふ人もある。又、「實踐指導は兒童現在の道德的日常生活を指導することで、それは訓練の任務だ。」といふ人もある。

これらの人は意志の全過程を指導することを肯定してゐるが、やはり修身と訓練とを切り離してゐる。そこが誤だ。私はそれにも敬意を表し兼ねる。

「實踐指導とは兒童の現在生活に於ける意志の全過程を指導するものである。しかして修身と訓練とは切離すことの出來ないものであるから、實踐指導は修身訓練一體の指導によつて行はるべきものである。

實踐指導によつて兒童の品性が陶冶される。又それによつて兒童の現在及び將來の實踐が自ら指導されることにもなる。つまり

實踐指導卽修身訓練卽全意志過程の指導卽品性陶冶——しかして之はどれが先か、どれが後か、わからない。全然、渾一體、密接不離、融合同化。」

これが私の所信である。

## 二　意識統一の研究と其の指導

### 1　意識統一と虛心平氣

虛心平氣は容易には得られない心境である。我々は心境の理想を玆に求めねばならない。

虛心平氣は餘程の修養を積んだものでなければ得られないが、子供の時代には却つてこれに似た心境が屢〻得られると思ふ。

虛心平氣は、意識の最もよく統一せられた狀態で、主客未分、知情意未發物我一如の絕對境であらう。しかもそれは靜止してゐるやうに見えて活動してゐるものである。——さういふ說明はぬきにして、兎も角も虛心平氣とは、最も素直に、性格や個性の姿をひそめた心の狀態である。虛心平氣には我執妄執がない。それで物の眞實の姿を鏡に照らして見るやうに、しかしも主客の對立なくはつきりと正しく意識することが出來る。

かういふ心の狀態から出發する認識は必ず正しく、感情は必ず純だ。道德的感化を最も強く受け容れるところの心境はまさにこれである。若い教師が子供に、道德的認識や道德的感情を正しく受け容れしめようとするならば、子供の心の最も虛心平氣な、水の如く澄み切つて落ち付いた平靜の

狀態にある時を選むことを忘れてはならない。又、子供らを、つとめてそれに近い心境に導いて置いて教育的手段を講じなければならない。子供がざわ〳〵と騒ぎ立てゐるやうな時には、何を見せても何を聞かしても正しくそれを受容れさせることは頗る困難である。

**2　意識統一に於ける指導**　虚心平氣は意志過程の出發點でもあれば歸着點でもある。通常の意志生活は動機——思慮——行動の複雜なる連續反復であるが、模式的な意志過程は必ず次のやうになる筈である。

意識統一（虚心平氣）——動機——思慮——行動——意識統一（虚心平氣）

之を修養の方面から云つても虚心平氣は修養の出發點であり歸着點である。子供の時のあどけなさから、修養の結果明鏡止水の如き虚心平氣を任意に得るに至るまでが、一つの大きな意志の過程であり即修養の過程である。

子供の虚心平氣は修養の結果のそれに似て實は大變違ふ。此の故に、子供は善にも感化すれば惡にも感化せられ易い。

教師は例話の取扱や訓辭や、善き環境によつて兒童に善感化を及ぼさうとする時に兒童を虚心平氣の心境に導くやうにしなければならぬ。思慮の如きも一面に於ては虚心平氣で行はれねばならぬとも云へる。反省も亦然り。

虚心平氣は意志過程の前提である。よき環境やよき例話訓辭を與へて道德的陶冶を施すに好適の心境である。

虚心平氣な心境は意識統一の心境であるが故に、極めて平靜なる心境である。けれどもそこに或る環境が觸れると忽ち平靜は破られて波動となる。動機、思慮、行動はそれである。

## 三　動機過程の修訓的研究

意志過程は全人格的の心理作用であつて極めて複雜である。が、それを簡單化すると、「動機——思慮——行動」の三過去となる。（倫理學的には一切の意志過程を價値批判の對象として動機と志向と行爲との三つに分けるが、心理學的には一切の意志過程を此の三つに分ける。）しかして意志過程中に於ける動機とは或る一つの意志過程中、思慮を惹起するところの欲求の發現である。で、先づ動機の研究から始める。

**1　外部環境と内部慾求**　人間の生活は外部の環境と内部の欲求との接觸から生れる。環境は人間に向つて色々の刺戟を與へる。人間は内部から欲求を實現しようとしてゐる。茲に環境と内部

欲求との接觸作用が行はれるのである。圖の通り動機とは欲求と環境との接觸によつて生ずる火花である。ところが中には外部環境が人間に刺戟を與へるから人間が欲求を起すのだと思ふ人がある。それは嘘だ。人間はそんなに所働的なものではない。人間は内部にちやんと色々の欲求をもつてゐる。環境に向つて、その欲求の出口を常に漁つてゐる。そこで環境の刺戟に應じて接觸の火花が散るのである。

**2、動機と欲求の强さ**　環境と欲求とが接觸する。それが動機の火花となる。それは恰も欲求が環境に觸發されたやうに見える。それで便宜上觸發の言葉を使ふことにする。(觸發されるといふと欲求が受身のやうに聞えるが、欲求は能動的自發的のものであること前述の通り)

人が野道を歩いてゐる。ふと道傍に美しい菜の花畠があつて甘い香を漂はせてゐる。蝶がむれてゐる……。ふとその匂ひをかぎ、その花の美しさに見惚れる。それは已に美の欲求が菜の花と接觸して新らしい生活を展開したわけだ。誰でも美の欲求を有つてゐるから、大ていの場合誰にでもかういふことは起り得る。ところが、その次の行動が人によつてそれ〳〵違つてあらはれる。



菜の花に見惚れて、その心持を詩か歌に表現しようとする。俳句の一つもひねつて見ようとする。これは文學肌の人だ、文學の欲求が比較的强い方の人だといへる。此の人は美の欲求の行動から更に進んで藝術の行動を惹き起す新しい欲求を發現してゐる。

ところが、一たん花に見惚れてゐたが次には蝶と花とを理科的に觀察しようといふ欲求を起す人がある。これは科學的欲求が相當强い人だといへる。ところが又別に、その花を土産にもつて歸らうといふ欲求を起す人がある。これは、所有欲がかなりに强い人である。

意志の動機とはかくの如き欲求の發現である。欲求は直ちに行動となつてあらはれる。文學肌の人は詩を作り、科學肌の人は研究を開始し、所有欲の人は花を折り取る。但し、それが全然目的意識と手段意識との分離がなく遂行されゝば單なる欲求作用に止るが、此の三種の場合の如きはたゞ目的卽手段にもせよ目的意識がはつきりあるものと考へられるから何れも意志作用といふの外なからう。特に花を土産に持ち歸る行動の如きは、その目的に對して花を折り取るといふ手段を講ずるのであるから疑もなき意志行動であり、研究する行動も研究といふ目的の爲に畠に踏み入つたり蝶を捉へて見たり色々の手段を講ずるのであるから矢張り疑もなき意志行動である。之に反して、最初に花の美しさに見惚れて立つてゐる行動の如きは意志作用といふよりは寧ろ欲求作用といふべ

きであらう。此の意志作用に於ける三人三様の動機の差は、明に人によつて欲求を異にしその強さを異にするものであるを示したものといふことが出來る。此の場合には始から何の心構もしてゐない偶然の環境に對し、全く自然の形に於て欲求を發現したのであるから、最もよくその個人の欲求の本性をあらはしたものである。

しかし此のやうな場合の一事を以て欲求の強さを直ちに決定することは出來ない。例へば文學的欲求の強い人でも菜の花に對して餘り感興を起さない人に於ては先の如き詩作の欲求を起すやうなことはない。科學的欲求の強い人でも菜の花や蝶などの研究は已にし盡してゐるとすれば今更、改めて研究の欲求を起さないであらう。所有欲が強いとしてもその時に菜の花を必ず所有したくなるとは限らない。又、同じく人が野道を歩いてゐても何か急用でもあつて大急ぎでやつてゐる様な場合には、恐らく菜の花の美に見惚れてゐる暇はないであらう。しかし又、その様に大急ぎの途中に在りながら、尚、句をひねつたり、研究したりしてゐるとすれば、前の場合よりは一層強い欲求があるといふことが察せられる。欲求の強さは、結局如何なる場合にその欲求が頭を擡げたかの細かい研究の結果に俟たなければならない。

**3　欲求發現の外部的事情**　欲求の發現は右の如く人によつて違ふが、又環境によつて違ふ。つまり生活環境の異なるによつて違ふ。蛇や昆蟲を見ると慘忍性を帶んだ欲求の起る人でもカナリヤや草花の美しいのを見た時にはそんな欲求を起さないといふやうなものである。勿論それはその人の内部的事情をぬきにして、外部的事情だけを考へた場合の話である。

色々の環境の中には刺戟の強いものと弱いものとあるが刺戟の強いもの程人の注意をひき易く、從つて欲求を誘發し易い。全然注意を引かない環境が、欲求を誘發するといふが如きことは絶對にあり得ない。

けれども刺戟の強い弱いの差はあつても、兎に角人間の注意をひくだけの力ある環境は必ず欲求を起し得る可能性がある。で殆ど同時にいくつもの環境物がありとすれば、同時にいくつもの欲求を誘發し得るわけである。

**4　欲求發現の内部的事情**　同じ環境に對しても人によつて場合によつて違ふ。それは菜の花の例によるが如くであるが、茲には内部的事情のもう少し外の方面についても考へて見る。

刺戟の大小は人の欲求を起す起さぬの區別を生ずるが、その刺戟の大小は、環境物の色や形等の客觀性によるばかりではなくて、人間の内部的事情によつて違ふ。内部に人の欲求があれば自らその刺戟に應ずるが、欲求がなければそれに應じない。大急ぎで道を歩いてゐるやうな場合には心が

或意志の實現によつて統一されてゐるから菜の花ぐらゐの刺戟では注意を喚起するに足らぬことが多い。しかし人によつてはそれでも尙刺戟を受けることがあるやうに、人が環境から欲求を誘發されることは全くその人の內部事情の差によると云へる。

一つの刺戟に誘發される欲求は、いつも唯一つとは限らない。二つも三つもの欲求を同時に起すこともある。時にはその同一の刺戟に對して一つも欲求を起さぬこともある。それらはすべてその人の內部事情によることで、一般に、人の注意が他の方面に集注して居れば居るほど刺戟を感じ新なる欲求を起すことは少く、放心の狀態に於ては刺戟に感じ易く欲求を起し易い。一つの刺戟に對して色々の欲求が同時に起るのは同時にその刺戟に對する注意の分散によるものである。

內部的事情の中最も重大な問題は、或る一つの對象に對する注意の不充分な爲に同時にいくつもの欲求が起つて來るといふことである。之は意志行動の研究上最も大切なことで、此の理由によつて、欲求は、或る人の行動中にも起れば、思惟選擇中にも起る。しかして知的活動も情的活動も一つの行動であるから、學問してゐる間でも藝術してゐる間でも、其他如何なる行動をしてゐる間にでも、その注意の集中が淺ければ欲求は外部的刺戟に應じて遠慮なく起るし、思慮選擇の過程中でもどん〳〵新らしい欲求が起つてはその思慮を複雜極まるものにして仕舞ふ。

**5　欲求の內部的發展**　以上は、外界の刺戟に對する內部的事情を考へたのであるが、欲求は自分自身に分裂發展するの傾向をもつてゐる。活動の廣告ビラを見て見に行きたいといふ欲求を起す。これが活動見物なる意志の動機である。ところが、金がない。しかも誰も自分を連れて行つて呉れるみよりも友達もない。そこで金を得たいといふ欲求を起す。けれども金を借りる手段もない。そこで夕闇に乘じて少女を脅迫する。——不良少年のきまり切つた型である。これは一つの欲求があれば、それから次々と（縱に）いくつもの欲求を發展する實例である。

愛人を有つ男がどうかして愛人の心をひきつけたいと思ふ。これは一つの欲求である。ダイヤの指環が買つてやり度い。お召の着物が買つてやり度い。これは一つの欲求から同時に（橫に）いくつもの欲求の發展する實例である。ふと去年の夏のことを考へてゐる。あの濱邊で別れた人のことを思ひ出す、急に手紙が出したくなる。これはひそんでゐた欲求が、ポッカリと內部的に浮み出したので、欲求は必ずしも直接な外部環境の刺戟を要しない。かういふのは內部的發生とでもいふのが適當であるかも知れない。此の欲求の發生は、人間の意識が具象的な方面に注意を喚起したによるもので、結局外部環境的刺戟を自ら構成した結果である。欲求自身の發展分裂も全くそれと同じものであるが、これが前者との違ふところは、新なる欲求を發

生したのではなくて、或る欲求から、その欲求充足の手段として具象的活動の方面に自ら注意を向たといふ點にある。

欲求の內部的發生は、外部的環境の刺戟による場合と同じく、一切の行動中にも思慮選中にも行はれ、又、同時にいくつもの欲求を起すことも出來る。

欲求の內部的發展分裂は畢竟するに思慮選擇の過程の一部分である。それは思慮の過程を攻究すれば自ら明なことでもあるからこゝにはそれを省略する。

## 四　動機の指導

前節の研究によつて明なる如く、動機(欲求)は主として外部的事情と內部的事情との關係によつて決定せられるものであるから、動機の指導は此の兩面よりしなければならない。しかして同質動機の反復はそれが習慣性となつて次第に性格を變化するに至るものであるから、動機の指導とは常によき動機を起さしめるやうに努めることである。

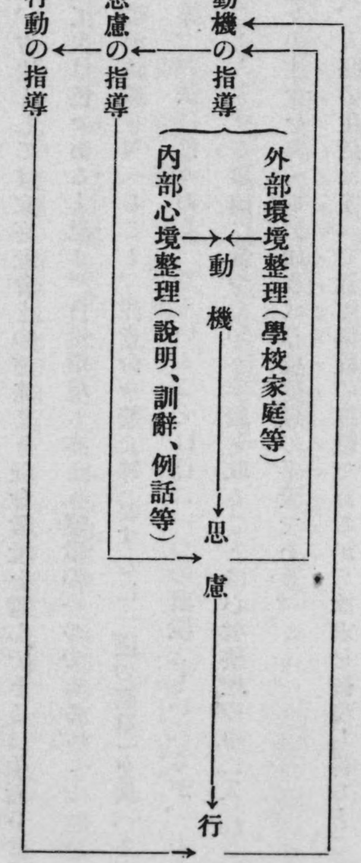
外部的事情とは環境の刺戟であるから、動機の指導には環境整理が必要である。內部的事情とはその個人の性格に基づく其の時の心の狀態卽ち心境であるから、動機の指導には心境の指導が必要である。

環境整理は只修身時間に於ける環境整理だけでは何もならない。教室內の物的環境、教師や學友の言動、各科の學習指導、學藝會、入學式、校舍校庭の設備其の他學校に於ける萬般の施設及び社會、家庭、その他すべての環境を感せねばならない。しかし、家庭社會などは教師の力で如何ともし難いことが多いが、方法としては家庭社會との連絡よき社會環境を選んでそこに生活させるやうに努めることなど、工夫は色々あると思ふ。自然環境も亦よき環境の一つである。

心境整理は教師が暗示誘導を與へること、注意命令禁止等(要するに一種の訓辭)を與へること、或は說明し例話する等、方法は色々ある。さういふことは已に一つの環境ともいへるが、しかし兒童が或る環境と接觸しようとする事前に當つてかう手段を取ることは心境整理の中に入れて置かう。遠足に先つて色々の注意を與へるが如きは心境整理の手段である。

では心境とは何か、人間の生活はすべて意志過程の連續であるから欲求を發現し得るところの思慮の過程、行動の過程に於ける心の狀態がすべてそれである。で心境整理は畢竟するに思慮、行動の過程の指導であるが、此の場合の心境整理とは動機の結果としての思慮行動の指導ではなく、動機の原因としてのそれに適當な方向を與へようとするものである。

動機、(欲求發現) 思慮、行動等すべての意志過程及びその心境の根柢となつてゐるものは性格である。道徳的性格(品性)の陶冶は兒童の生活の意志過程の指導によつて行はれる。だから動機の指導は結局次の如く表解することが出來る。




しかし玆に注意すべきは、思慮行動に對する直接の指導は別に考へることが出來るのであるから、動機の指導は虚心平氣に近い意識狀態に對しての指導であると考へる方が妥當である。此の點から見ると動機の指導はむしろ虚心平氣の心境に對して影響を與へ道徳的傾向を帶ばしめるものとする方が妥當であらう。

## 五　思慮過程の修訓的研究

**1　修身訓練の對象としての思慮過程**　思慮の指導は動機の結果として起る思慮の過程を直接に指導するものであつて、それが、行動を正しく强からしめようとするものであることは勿論で、尙、直接間接に動機を指導することともなるものである。だから思慮の過程は、修身訓練の方法上の對象として最も重要なる位置を占めるものである。それは思慮の過程を少し綿密に吟味したならば一層明瞭となることであらう。

その說明は、次項に於て明にするが、こゝでは先づ、大綱だけを明にしておかう。

(イ)　思慮の過程は人格全體が反映されてゐるところの有意的活動である。欲求もこゝで吟味され、行動もこゝで吟味され、過去の生活體驗が一切此の思慮に參與し、あらゆる感化、あらゆる反省の結果が此の思慮の作用に共働する。

(ロ)　人間の理想も玆で吟味され且つ建設される、道徳的欲求を眞に活躍せしめる機會は此の思慮の過程の外にはない。思慮の過程は、全人格の各要素を有意的に灼熱溶解融合するところの溶鑛爐である。決意とは此の溶鑛爐が、全人格を溶解融合し盡したところの瞬間である。

欲求も亦全人格の反映であるが、それは有意的ではなく無意的な意識活動として現はれるのであるに反し、思慮は全人格を有意的な意識活動として實現させる。欲求と思慮との差は玆にある。

思慮とは此のやうなものであるから、兒童の有意的道德活動を直接に指導し試練する中心は、此の思慮の過程でなければならぬ。だから私は思慮過程の指導を中心とする修身訓練の方法體系を立てる。だから、全教育の中から特別に修身訓練の機會として定めたところの修身科の時間、自治會の時間などは、思慮過程の指導を以てその中心任務と認めるのである。

**2　思慮過程の研究**　思慮の過程は、思慮、選擇、決意の三つに分析せらることもある。けれどもこの三つは綜合的な關係をもつてゐるのであるから、區別しないで「思慮」の一つにまとめて研究する方が便利である。

已に欲求の研究に於て述べたやうに、欲求（動機）は同時にいくつも意識内を占領し對立することが出來る。その欲求の中、强いものが勝利を占めて直ちに欲求充足の本能的行動に移るとすれば、思慮の過程はないけれども、その優劣の差が少く、何れとも決し兼ねるやうな場合には、必ず、欲求と欲求との比較吟味が行はれ、その結果何れかの欲求を行動化することとなる。欲求と欲求との比較吟味に於ては、欲求を目的意識と手段とに分離し、目的意識によつて各〻の欲求の價値を定め、手段によつてその實現の難易や可能不可能を考量する。かうしなければ欲求の比較吟味は不可能である。かういふ過程を經た後に、或欲求が選まれるとそれは已に決意が行はれたわけで、決意は同時に實行性をもつてゐる。これを注意の方からいふと、選まれた欲求には有意的注意が集中する。注意の集中するところ、行動は必ず開始せられねばならない。——但し行動といつても必ずしも筋肉運動ばかりではない。知能活動もあれば、さらに第二次の思慮活動もある。

右のやうな場合の外に、單一な欲求（動機）から思慮の過程を發展させる場合もある。意志とは欲求が目的意識と手段意識とに分離したもののことであるから、動機は一つでも手段がいくつもあつてそれが對立すると、そのいくつも對立してゐる手段の中から、何れを選んで決定しようかとの思慮が起る。卽ちいくつもの手段が欲求化（動機化）したのである。かゝる場合でもそれ以後の思慮の過程は同じである。

**3　意志的認識と理想**　思慮に於て欲求の目的を明にするのはその欲求の價値を比較考量せんが爲であるから、綿密なる思慮に於てはその目的の限りなき追求が行はれる。例へば今日、「いつものごとく仕事をしようか」、「それとも遊びに行かうか。」と二つの欲求によつて思慮する時、仕事をする方の價値を決する爲には「何の爲に働くのだ？。」「金を儲ける爲だ」「何の爲に金を儲けるのだ？」

「妻子を養ふ爲だ」「貯金してやがて生活の安定を得ん爲だ。」「何の爲に妻子を養ふのだ?」「男として、親としての義務だ」「妻子が可愛いゝからだ。」等々限りなく遠い目的にまで發展するのであらう。かうして次第に追求して行くと、「自分の本當の欲求」とか、「人間の理想」とかに到達せざるを得ない。勿論普通の思慮が、そこまで目的を追求することは少ないであらうが。重大なる問題の眞劍な思慮に於てはさうすることが必要であり、又誰でもさうするであらう。此のやうに、思慮によつて到達し得た理想は、單に知的興味を以て捏ち上げたやうな理想とは大變その性質が違ふ。前者は意志的認識であつて眞實に我が物、我が力、今後のすべての活動力の源泉となる力であるが、後者は知的遊戲としての價値しかない。學者の口にいふところと、實行とが一致しないのはさういふところに原因する。しかし本當の學者であるならば、かゝる知的遊戲或は金儲の手段としてかゝる理想構成をしたりそれを發表したりはしないであらう。だから、そのいふところには力がある。しかしその理想を注入したゞけでは注入されたものに對してどれだけの力を有たせ得るかは疑問である。此の立場から見ると人間の理想に關し單なる知識的の規範を與へただけのことは無意味である。修身訓練が生活本位で兒童自身の體驗と自覺とを重んじ、兒童の實際生活についてその思慮を指導しなければならない點は玆にもある。



**4　意志的認識と手段**　思慮に於て手段を明にするのは、その手段の難易及び可能不可能を比較考量せん爲である。例へば前例に於てほゞ「遊びに行く」ことが決定したとして、さてその手段は？「どこへ行かうか？」「寶塚へ」「寶塚へ行くのにどの道を通つて行くか？　向ふで何をするか？」「大軌電車、大阪市電、阪神寶塚行。向ふで溫泉を浴びて、食堂で晝食して、それから少女歌劇を見る。」「日歸りが出來るか？　旅費はあるか。」

だんだん考へて行つて、それが容易であり、可能であれば、玆に始めて決意が出來、思慮の過程の終焉を告げるのであるが、若しそれが困難であるとか不可能である場合には容易に決定はしかねることになる。そして最後には目的地を變へ變へ、とう〳〵よい手段が見付からないといふので、遊びに行く欲求を放棄して働く欲求の勝利に歸するやうなことが屢〻ある。

手段の考量は、目的の價値を考量することと同樣に重要である。手段の考量不充分でその場合として取り得べき適當な手段が思ひ出せなかつたり、不可能か可能か難か易をも考へないで決意をしたり、その手段が、目的遂行には役立つても手段から起る本目的達成以外の結果が道德的罪惡であつたり（此のやうに手段から生ずる結果を、思慮の過程中に於て豫想する部分を倫理學的には志向といふ）することは、意志行動をして不健全ならしめるものである。

しかも手段の考量は例示したやうに複雑である（實際にはもつと〳〵複雑な場合がある）から、これを指導するのに、單なる抽象的の說明や、かゝる場合にはかくせよといふやうな例示だけでは、兒童は到底手段考慮の要領を會得することは出來ない。又、さういふ說明や例示は知的には納得出來たとしても、爾後の意志過程の實際の思慮を動かす力を持たない。單なる知的の認識と意志的認識との間には自ら大なる相違がある。前者は遊戲的などうでもよいものであるに反し、後者は、生活的に眞劍なものであるからである。修身訓練が兒童の實際生活について思慮の過程を指導しなければならない理由は玆にもある。

**5　思慮の過程と道德的行爲**　思慮が綿密に行はれる場合には各動機について目的や手段が考慮されるが、最後には眞に自分の欲するところを最高目的（理想）としそれを實現すべき手段の體系を考慮して目的と手段との全體體系を構成する。これは今までかくれてゐたところの自分の欲求體系を、思慮によつて露出したもので、現在の自分の立場としてはどの欲求を如何に充足するのが適當であるかは、此の體系を背景として決定される。利己本位的に現在の快樂を以て理想とする人は遊びに行き度い欲求が起つた場合には、手段さへ可能であれば勿論出來るだけ快樂を多く貪り得る手段によつて、しかも自分ひとりだけで溫泉へ行くことに決定するであらう。之に對して妻子を眞に愛することを以て理想としてゐる人に於ては、妻子の現在及び將來の幸福の爲に遊び度い欲求を抑へて今日も亦働くことにするであらう。かゝる人が若し又自分が今休養の要があると認むれば、必ず妻子を伴ひ、出來るだけ質素で出來るだけ樂しきやうな方法で溫泉行を決するであらう。

これを思ふと、如何に思慮が綿密に行はれても、その人の理想が道德的でなければ道德的行爲たることは出來ぬ。その人のとる手段が道德的でないならば道德的行爲たることが出來ない。思慮は常に道德によつて導かれねばならぬ。道德的意識の發達してゐないものは、動機が善でも志向が惡かつたり、理想はあつてもその理想が間違つてゐたり、明日のことまでは考へるが遠い將來のことは理想しなかつたり、……するであらう。道德的意識は思慮を導く爲に必須の條件である。しかし意志的認識によらざる道德的意識はどんなに發達してもその意識が思慮を導く力は微弱である。道德的意識は、自己の生活の體驗によつて自得した意志的認識でなければならない。道德學者でも生活が必ずしも道德的でないことを屢見るのは此の爲である、修身訓練は意志の過程に於て道德的意識を獲得せしめる方法を取ることを必要とする。

**6　欲求の誘惑と性格**　性格の一要素たる欲求體系は、思慮の過程に於て、そのかくれたる姿を見せた機會に直接に指導しなければならぬ。兒童生活に於ける實際の思慮の過程に於ける目的や

手段を指導するのは之が爲である。

ところが、思慮の過程中には聯想に隨つて時々色々の新しい欲求があらはれる。「温泉行」の手段を考へてゐる間に「金がない」といふ事實にぶつかる。そこで「借金しよう」とか「入質しよう」とかいふ新しい欲求を起す。それで思慮が一層やゝこしくなる。或は金のないのが恨めしくなり、一般に金持といふものが憎くなる。家主が自分を貧乏にしたやうに思つて家主に對して家賃不拂の同盟を作らうといふ様な新しい動機を起す。かういふのは意志的認識の誤謬を起したので、かういふ習慣がつくと性格は歪んで來る。又、高い目的から來る欲求よりは、現實的目的から來る欲求の方が魅力が強い。卽ちその衝動力が強い。それに敗けるのは所謂弱い性格である。さういふ認識の誤謬を起さない爲や、高い目的の手段を遂行する爲には、道徳的な意志認識や努力的欲求の鍛練を要する。その鍛練卽ち道徳的陶冶を行ふ機會は、實際生活上の思慮の過程を指導することより外にない。修身訓練が思慮の過程の指導を以て中心とするのは茲にある。

**7　道徳的感情陶冶**　意志的認識が誤謬を起し易いのは、欲求意志の中に感情的分子を含むことの多いによることも少くはない。假に感情そのものの性質を考へるとそれは盲目的な意識の流れである。だから、意志的認識の誤謬を起させない爲には感情中に働く知的作用——感情と共働する知的作用を正しからしめる指導が大切である。嬉しい感情の中で考へる時は物皆が自分に好意ある様に見え、腹立たしい感情の中で考へると物皆が自分に惡意を有つてゐるやうに見え、奢り誇る感情の中で考へると物皆が憐むべき小さいもののやうに見える。——だから感情中に働く知的作用を正しからしめることは大切である。しかしそれを導く機會としては主情的な心境の場合よりも意志活動的な心境の場合を選まねばならぬ。感情中に於ける認識を正しからしめようとする綜合的方法よりも思慮過程中に於ける認識を正しからしめようとする分析的方法が遙かによい。

しかし、道徳的感情を強からしめると、思慮過程中の認識が自ら正しく道徳的となるとも考へられる。此の故に道徳的感情の陶冶が高潮せられる。これは一應尤もであるが、我々は、所謂道徳的感情なるものは、自分の欲求と無關係の場合にはかなりの強さを有ち乍ら、實際の思慮の過程中では一向に無力であるといふ悲觀すべき事實を至るところに發見する。教室に於て二宮金次郎の孝行を極力賛美し、親不孝者を極力憎む子供達の心が自分の實際の行動中では、全く消滅して姿も見せぬやうな事實がそれだ。これは道徳的感情が單獨的に陶冶されてゐて意志過程中のものとして陶冶されてゐないためである。

此の事實によつても明なるやうに、道徳的感情の陶冶も矢張り意志過程中に於て行はねばならぬ

ことを發見する。

欲求を動機とする思慮の過程は、道徳的感情の陶冶の最もよき機會である。修身訓練はどこまでも兒童の生活中の思慮を中心として指導せねばならない。

**8　思慮と努力**　思慮の爲には自覺的努力を要する。努力なしでは到底綿密忠實なる思慮は出來ない。しかして單慮は結局單なる思慮ではなく道徳的思慮ならしめねばならないがその爲には自覺的道徳的努力が必要である。道徳的努力によらざる思慮は眞に道徳的理想と手段とを考へることが出來なく、又感情をして道徳的感情たらしめることが充分ではない。

道徳的感情は自然に道徳的努力を生むものではあるが、しかし、それが努力的欲求と結びつかねば眞の道徳的努力とならない。衝動力の源泉は主として感情であらうが、認識もこれに共働し、特に努力の欲求は大に之を助長する。努力的欲求とはなさねば止まぬ衝動力そのものであり、道徳的努力の欲求とは善と信ずるところをなさねば止まぬ衝動力そのものである。

## 六　思慮過程の指導

**1　道徳的感情及び認識の陶冶と試錬**　前節に說いたところによつて修身訓練の重點は思慮の指導にあることがほゞ明瞭となつたと思ふ。卽ち、道徳的感情の陶冶や道徳的認識の陶冶は欲求や思慮や行動と比較的緣の遠い生活（知的生活、感情生活といふ如き）によつても陶冶出來るものであるが、單なるそれは實際の意志過程中に入ると自然にその影がうすくなり殆ど無力に等しい狀態を示すことが非常に多い。それで、道徳的感情も認識も、常に意志過程の中に於て陶冶されなければならず、又、意志と離れて陶冶せられた單なるそれらは、兒童の生活の意志の過程中に於て試練されねばならない。といふことが明瞭である。從來の修身訓練は思慮過程の指導の重きを思はず、さらに又思慮過程に卽して道徳的感情及び認識の陶冶試練に力をいたすことを全然忘失してゐたものであると思ふ。

**2　思慮指導の題材**　子供たちが「やりかけの共同制作がなか〳〵出來ぬ。骨が折れるからもう止めたい。」といふ一つの動機を起したとする。これは唯一つの動機であるが、その目的と手段とを吟味して行く時には、必ずそこに思慮が起る。だから、此の動機は思慮の指導の包括的な教材卽ち題材である。又、子供が「自分は尋常科を卒業したら中學へ進まうか。家業を手傳はうか」の二つの動機に迷つてゐるとする。これは已に思慮を開始してゐるものであるから、此の思慮は、思慮指導の包括的な教材卽ち題材である。

修身暦中の「春季遠足」なる題材は「春季遠足を立派にやらう。」と動機することによつて思慮指

導の題材の形になる。同じく修身暦中の「司法記念日」なる題材は、さらにいくつもの小題材に分れる。「なぜ法律を重んじなければならないか」「どんな法律があるか」の問題は、道徳的認識を知的に指導する題材であり、「家の近所に免囚があ。私はどうしたらよいか」の如き問題は思慮の指導の題材である。

**3　思慮指導の手段的材料**　思慮の指導の題材は大體右のやうにして得られるが實際思慮の過程を指導する場合には、尚手段としての材料――例へば例話材料、訓辭材料などが要る。これは思慮中に於ける道徳的認識の參考ともなり道徳的感情を強勢ならしめ、ひいて思慮の道徳的決斷を促すものともなる。

「共同制作を止めようか。」の思慮に於ては先づ意志的道徳的認識として目的と手段とが考慮せられるであらう。その目的の追求は追々道徳的理想（勿論子供相應）に到達するのであるが、若し、子供の道徳的意識だけでは足らぬ部分は勢教師の說明訓辭等となる。その際、教科書中の「共同」といふ道徳理想に關する說明訓辭材料や「努力せよ」の訓辭材料や「助力」といふ詩歌材料や「世は相持ち」の如き格言材料が教材として用ひられる。又、手段の考慮に關してもそれ〴〵適當な訓辭材料が用ひられる。これが道徳的認識を直接に意志的認識として陶冶する方法である。勿論子供たちに對しては過去に於て見聞したそれらの材料を自ら思ひ出させるやうに誘導する。それによつて思慮過程中に於ける道徳的認識を正しく行ふことが出來れば卽ち道徳的認識の鍛練が出來たわけであるといふことが出來る。實際かういふ場合には認識の誤が起り易い。例へば、「あの共同制作をやり上げても何にもならぬ」とか、「人間は共同すれば損だ」といふやうに。

次には道徳的感情であるが、「共同制作をやめ度い。」と動機したやうな場合には、已に道徳的感情が子供たちの心の中に働くことが無或は微弱と見ねばならない。之に反して、非道徳的な得手勝手な感情は盛に湧いてゐる。仲間の友達を憎む感情とか、止めて仕舞つた時のらくなさつばりした感情とかが意識の中に一ぱいになつてゐる。で、其の場合、教師が、修身書中の「共同」「忍耐」等の例話や、その他修身書以外の例話を話して感激させる。又、子供たちをして、かつて共同の美德に感激した例話を思ひ起させその時の感情をして、非道徳的な感情で充されてゐる意識の中に泥中の珠玉のやうに輝かせる。さういふ手段はつまり、道徳的感情を意志的感情として陶冶し、試練せしめる方法である。

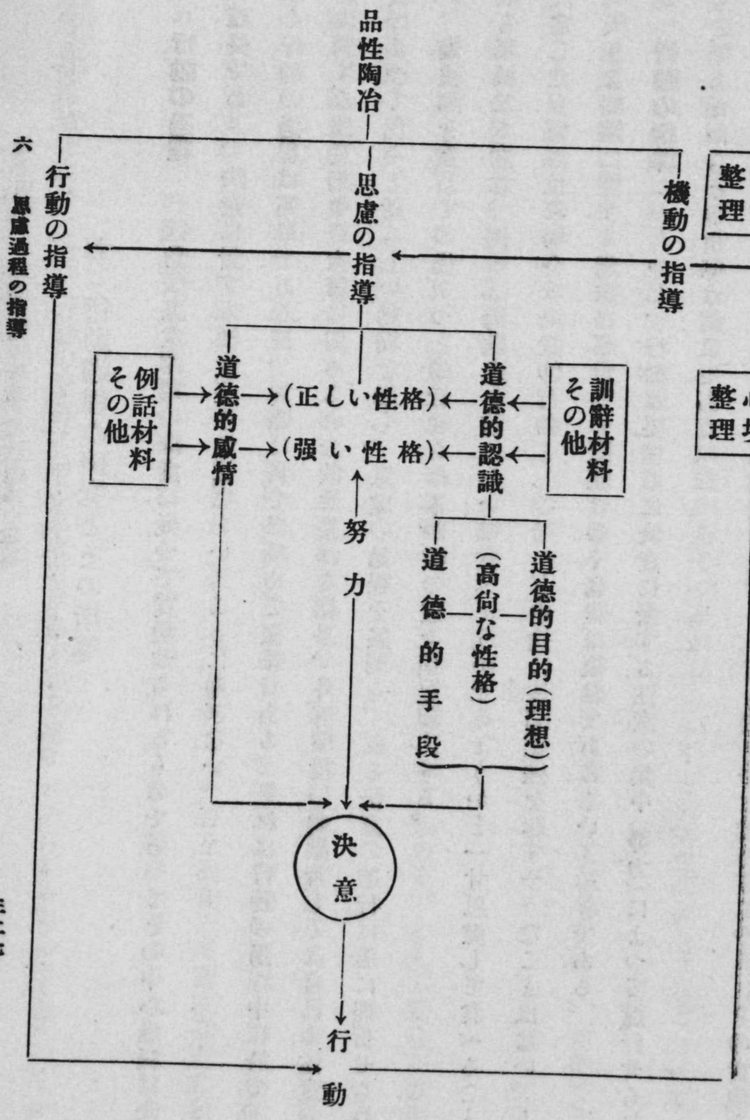
之を要するに、題材は生活上の「動機」「思慮」であるが、思慮を指導すべき手段としての材料は修身書中の訓辭、格言、例話、その他各方面から得る類似の材料である。それらすべての修身訓練

的材料は實地の思慮の過程の指導に活用され陶冶され試練されてこそ始めて眞實の價値をあらはすものであるといへる。

**4　體驗の再現**　認識や感情に於て自己の體驗したこと卽、意志的認識、意志的感情などの再現は思慮を左右する力の最も大きいものである。常に道德的な體驗のみが再現することは理想であるがさう自由には行かない。そこで、教師が用ふる所の材料と方法とは子供の惡體驗に於ける惡認識、惡感情を征服すべく、充分にその力あるものでなければならぬ。訓辭、說明、格言、例話などの材料の選擇とその提示方法再現誘發方法は實に大切である。

**5　努力と奬勵**　思慮を綿密忠實ならしめる爲にはそれ自身努力が要る。この點に對する指導は、教師が不斷に勇氣づけ奬勵することであると思ふ。注意を一點に集中することが努力であるから努力によつてかつて感激した感情を呼び起すことも出來、或る感情を抑へることも出來る。感情そのものは盲目的に働く傾向を持つてゐるが、全然努力の支配を免かれることは出來ないと思ふ。又努力の欲求は道德的感情や道德的認識と結合して道德的な强い性格を養ふものである。

**6　思慮指導の陶冶的作用**　今まで述べたところを綜合すると思慮指導の方法及びその效果は次の表にまとめられる。




六　思慮過程の指導

## 七　行動過程の研究とその指導

**1　行動の過程**　行動は思慮作用の決意に從つて實現せられるものであつてその中心過程は決意の延長であり、決意に對する注意集中（努力）といふことに過ぎない。

かく行動の過程は簡單であるが、實際に於ては極めて複雜である。それは行動の過程中に於て、決意に對する注意集中が次第に弱められ分散せられる結果、外部環境の刺激若しくは自己の注意の分裂によつて色々と新らしい動機を起し、思慮の過程を展開し、或る決意の遂行は遂に挫折せられるか、幾波瀾を重ねての後やつと遂行せられるか等の種々相を現出する。

最も單純なる意志、例へば御馳走を前において食べようか止めようかと一寸思慮して食べることに決定したといふ位の場合は決意即行動として殆んど中途に波瀾頓挫を起すやうなことはない。しかし大きな問題に關する意志ほど行動の障礙は多く過程は複雜であるといふべきである。

**2　行動の指導**　しかし、行動は要するに決意に對する注意の集中（努力）によつて遂行せられるものであるからその指導は簡單である。

（1）一度充分なる思慮の後に決意したことは、わき目も振らずに遂行するやうにその實現を努力させること。その爲には教師として不斷に激勵し勇氣づけることが必要である。

（2）激勵し勇氣づける爲には二樣の道がある。それは

a、自己の體驗に於ける努力の快感を想起させること。

b、思慮の際に於ける過程を再現させ、自分のやつてゐることは當然なす價値があり、可能であることを認識し感情させる。

c、若し自分が之を挫折したらどうかといふ結果を思慮させる。

d、場合によつては思慮及び、決意以後の行動についての反省をなさしめる。そして新なる方法を發見させる。

で結局、驀進的に努力させること以外は、思慮を再現させるか、新なる思慮をなさしめるかの外に道はないわけである。若し思慮を反省し再吟味して誤りあることを發見したならば、その行動を放棄するも差支ない。「誤つて改むるに吝なる勿れ。」である。けれどもそれを濫用して薄志弱行に陷らしめてはならぬ。行動に對する教師の援助なども有效であるが、これも程度を考へてせねばならぬ。

しかし乍ら實際に於ては、行動の指導は殆ど思慮の指導と切り離すべからざるものである。

## 八　感化と反省と自覺とその指導

**1　感化と修訓**　感化とは偉大なる力が人に或る影響を與へることである。感化の力が偉大なる時には、性格を全然變改する程の影響をも及ぼし得るものである。弱い力に對しては、少し強い力でも感化し得る。偉大なる力が弱小なる力に對しては感化を及ぼすことが大きい。そして力が一層大なれば一層大なる感化を及ぼし得ることは確である。

力の大小といふは結局相對的なものである。

一般に性格の固まつた大人に對しては感化の力が及び難いがまだ性格の固まつてしまつてゐない子供には感化の力が及び易い。學校、學友、家庭、社會等の良感化、惡感化は共に彼等によく及ぶ。眞似をしたり、くせがついたりするだけならばまだその感化は左程大ではないが、大なる感化に至つては性格をも改變させる。しかし、先天的な性格の根柢はどうともならない。

感化は知らぬ間に行はれる。けれどもそれは「意志過程のやうな有意的な生活の間には感化が及ばぬ。」といふわけではない。より大なる力はいつでもより小なる力に感化を及ぼす。殊に意志的に或る人格者の精神を模倣せんとする如き場合には、知らぬ間に受ける感化の力も亦大きい。

感化は一種の共鳴作用だ。よい感化とは、よい天性がより大なるよい力に共鳴することであり惡い感化とは惡い天性がより大なる惡い力に共鳴することである。だから、全然同じ環境に於ける感化の差がありとすればそれは卽ち天性の差であるといへる。感化は修身訓練上大に利用すべきであると同時に、よい環境、よい指導によつてよい感化を得しめねばならない。

**2　反省自覺と修訓**　感化は無意識の中に行はれるが反省自覺は有意的な認識且つ有意的な認識によつて行はれる。反省は自己生成の爲に、生長する命の必ず行ふところの欲求である。自我が自我を批評するところの欲求である。だから反省は意志の過程に於て行はれる。欲求が起れば之を反省する。それは一種の思慮である。思慮の後にも行動中に於て思慮を反省する。それは單なる思慮の再現ではなくて思慮の批判である。しかし之も一種の思慮といへる。行動についても反省がある。之も一種の思慮である。反省は主として自己批判の認識作用であるけれども反省の後には今後の自己の行爲を如何にすべきかの決意を生ずるものであるから、之を一種の思慮と見做すことが出來る。

では反省はどういふ動機から行はれるか。反省は注意の分裂であるから、外から刺戟された時や何か障礙にぶつかつた時に起る。だから大に感激した時にも當然行はれる。感激の刹那には注意は一點に集中してゐるが、そのすぐ次の瞬間には感せざりし自己と感激した自己との二つに注意が分

裂するからである。又、憎惡や喧嘩や――すべて激情のさめた後には必ず反省がある。

反省は道德的向上發展の爲に利用すべきである。常に反省しつゝ向上の一路を辿る態度をつけねばならぬけれどもそれは意思の過程以外のものとして取扱ふべきものではない。又、反省に於ける自己批判は努めて虚心平氣で行はせねばならぬ。虚心平氣でなければ眞實の自己を見ることが出來ない。しかし感激の場合には感激した自己が、感激以前の自己を批判する。これは止むを得ないことであらう。それは無意味のことではない。感激によつて自己は一段と躍進的に成長するものである。又、感激の際には必ず自己は或る感化を受けてゐると見てよからう。

反省によつて自己を知る。それは自覺である。自覺によつて自己を反省する。それは自己を生長させるものである、意志過程中には必ず自覺がなければならぬ。

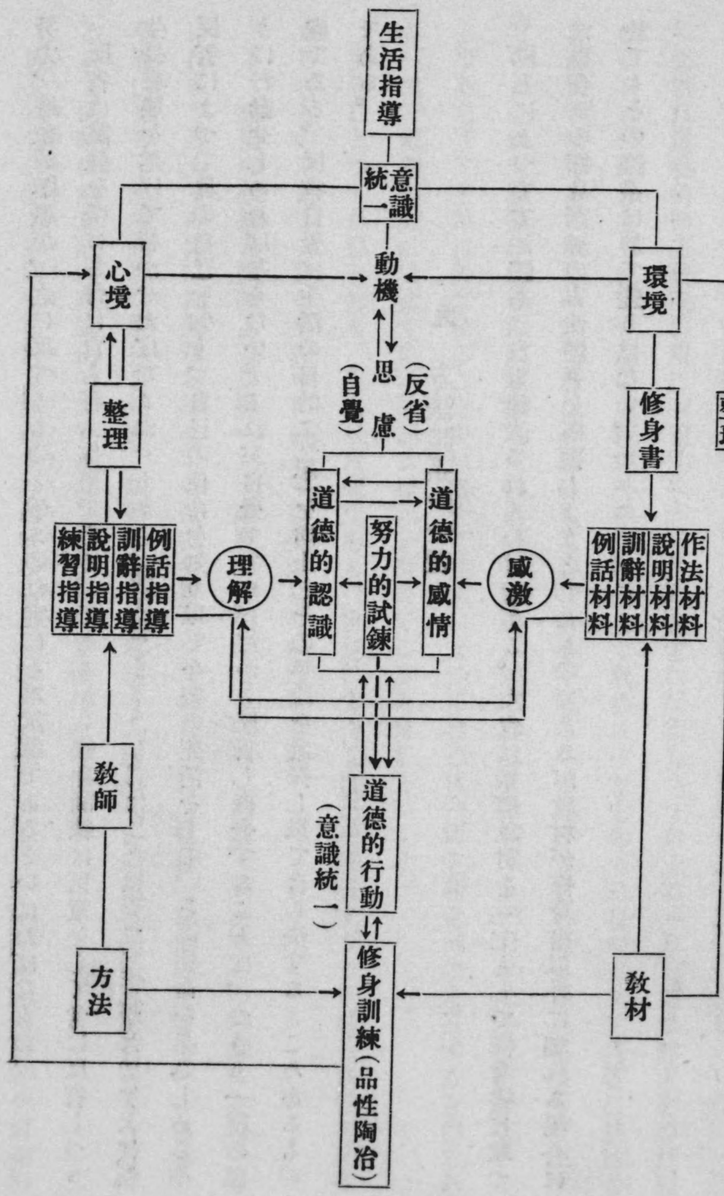
**3　感受の試練と試練より自覺へ**　感化の作用はよき環境、例話、訓辭等との接觸によつて行はれる。強大なる力は如何なる場合でも感化力をもつてゐる。此の故に、感化は指導といふ指導の全般にある。思慮指導に於ける例話、訓辭の力や、教師の人格力などが有意的な思慮の指導の力であると同時に無意識的な感化の力であることを忘れてはならない。

感受は常に意志過程中に於て試練されねばならぬ。思慮過程に於て、一切の道德的感情や道德的努力、道德的認識が、之に反するものと爭ふのは實にその試練であるといはねばならぬ。

反省は試練を受ける毎に自ら行ふ作用である。であるから修身訓練は兒童をして常に反省しつゝ生長發展を遂げて行かせねばならぬ。しかし、唯反省するといふだけでは生命の生長とはならない。反省によつて眞の自己を知り、自己の使命を知り以て今後の生活をして、その使命を果さしめるやうに行動せしめねばならない。これが自覺である。だから反省し自覺することは、つまり一種の思慮である。反省自覺は生活の目的(理想)を向上しその手段を選擇し以て自ら決するところあるものである。

## 九　方法體系の一覽

以上によつて方法體系は自ら建設されるわけである。左表は指導教材を「主として修身書に取つた場合」の修身訓練の方法體系を概觀しようとしたものであるが教材が修身書以外に觸れる場合に於てもその體系に於て變りはない。




## 十　方法體系の指導段階

### 1　平靜なる心境に於ける指導

右によつても知らるゝ様に、生活指導は「意識統一——動機——思慮——行動」の意志過程を中心とし、之に適當な教材、方法を用ひて指導すべきこと明である。ところで、私の方法體系が思慮の過程を直接に指導することにのみ終始してゐると誤解して頂いては困る。それは右の圖解をよく見て戴き度い。すれば次のことがわかるであらう。

思慮の過程の指導としてでなければ修身書その他一切の教材の指導をしてはならぬといふわけではない。

色々の教材や色々の指導は「感激」を通せば主として道德的感情を陶冶しひいて道德的認識をも陶冶し、「理解」を通せばその認識を陶冶しひいて感情を陶冶する。さうであるからその陶冶手段としては、必ずしも思慮の指導以外での指導を無視するものでない。欲求の强い力によつて感情や認識が已に著しく歪み、意識全體が攪亂の極みを盡してゐるといふやうな心境に於ては教材や指導によつて感情や認識を道德化すことは出來ぬ。喧嘩をしてカンカンに怒つてゐる子供に何を云ひ聞かせても役には立たぬ。却つて激情をつのらせ、反感を抱かせ、歪んだ性格を作るもととなる。これ

は誠に恐るべきことであるから、思慮の指導よりも却つて虚心平氣の如き意識統一に近い平靜な心境の際に於ける指導を必要とする。（注入教育とそしられるがそれとは違ふ）私はかういふ方法は必ずあつて然るべきものだと思ふ。例話でも訓辭でも何でも此の方法で行はれる。しかし適當な機會（心境）と提示方法とを選ぶべきものであるからやたらに「注入に限る」と錯誤してはならない。

で、私は、修身書の内容を靜かに子供と話し會ふことがある。教へてやることがある。例話を感激的に取り扱ふことがある。自習させ味はせることもある。――それは子供にとつて何等當面の問題でない場合に行はれる。だから思慮中に於て指導すのとは大變ちがふ。子供たちは、さういふ機會に、純に素直にすべての教材や指導を受け入れる。感情し認識する。自ら求めて自らを生長させる。これは思志活動最初の過程たる「虚心平氣」の心境に對する指導である。

しかし全然虚心平氣の心境は得られないのであるから、さうした指導の價値がよく發揮し得るとは特に豫想される機會を利用することが屢〻ある。例へば子供が何とはなしに道徳や理想にあこがれてゐるやうな時、その他子供の心境が最もよろしいと教師の方で認めた時である。それは修身書教材に限らず偶發教材や修身暦の教材でも同様の取扱が出來る。式の前に行ふ訓辭などは動機指導としての心境整理になるわけである。平靜なる心境に於ける指導は直接間接の動機指導である。

**2　思慮行動の心境と指導**　之に反して思慮行動の心境は前項にのべたやうに餘り平靜ではない。ではさういふ時に何故強いて修身訓練を行ふか、解せないと思ふ人もあらう。

しかし陶冶は、一通の感受、自覺による道徳的感情、道徳的認識のみでは力が弱い。思慮といふ坩堝の中で、試錬されて始めて陶冶が完全になる。私が思慮の過程の指導を重んずるのはその爲である。行動の心境は、意識統一であつて思慮と大變違ふが、その注意と努力（意識統一の狀態では注意努力は能動的ではあるが有意的ではない）の狀態に對しては指導すべきことがない。しかし行動的意識統一が破れようとする有意的努力の狀態では、唯激勵と思慮の指導の反復より外はない。若し又直情徑行的亂暴狼藉を演じてゐる時などには唯その自ら反省に至るを待つべきのみ。

**3　反省の心境と指導**　反省とは一種の思慮である。けれども心境は普通の思慮と大變異つて最も感受力に富んでゐる。反省に於ては非行の後の底しれぬ淋しさや悔恨や、善行の後の限りなき喜びや自己滿足がある。かういふ心境は自ら道徳的感情と道徳的認識とを陶冶し、よい性格を作り上げて行く――即、反省とは體驗によつて自己生長を遂げる作用である。――けれども、此の機會に、教師が適當の指導をすることは非常に貴い方法である。惱むものはそれによつて慰められる。喜ぶものはそれによつて益〻それを深められる。若し反省に誤あらばそれが正される。しかも反省

の心境は、最もよく道徳的に感化され、自覺し得る絶好の心境である。意志過程中、直接に品性を陶冶する爲に絶好の心境である。以上を要約すると結局、私の方法體系は次の如き二段階の指導をすることになる。

A　虚心平氣の心境に於ける指導（動機前の指導）

B　思慮行動の心境に對する指導（反省の心境に對する指導をも含む）

但し此のA、B、二段階は循環的であると同時に平行的である、いくつもの生活が常に交錯するからである。

# 第十五章　修身書教材の取扱

## 第一節　例話教材の價値と取扱の反省

### 一　價値に關する論爭

例話教材の價値に關しては人によつて意見が異り、多少の論爭があるのは免かれぬ。その論爭の主點は次の二つにある。

（1）例話教材は說明や訓辭の方便としての價値しかない。

（2）例話教材にはそれ獨自の價値がある。

修身教師用書を見ると、各課の最初には必ず「目的」といふものが書いてある。例へば尋常小學修身書卷一、第八「行儀をよくせよ。」には

目的

常に行儀をよくし、父母、長上、朋友、來客等に對して禮を失ふべからざることを敎ふるを以て本課の目的とす。

と明記されてある。そして「說話要領」には、「お文が伯父に對して行儀がよかつたこと、」「お文は家でも學校でも常に行儀のよかつたこと」が書いてあり最後に所謂「行儀よくせよ」の訓辭が述べてある。

此の課は疑ふべくもなく例話教材である。然るに此の書き振りから見ると例話は教授目的の方便と見られる。訓辭の理解のための例話であるやうに見える。そこで、(1)のやうな「方便としての價値しかない。」といふ意見も生れることと思ふ。

之に反して例話そのものの價値を高潮するものは、

(イ)　例話はそれによつて、無意識的に兒童を感化する力を有つてゐる。

(ロ)　例話の感激は學習者をして有意的な反省に導く。

(ハ)　例話はそれ自身に道德的理想なり、道德實現の手段なりを認識させる。

といふやうな見解から自分の主張を扞げようとしない。

私は右二つの見解に對して、大體からいふと後者に贊成である。例話自身の獨自の價値は論者のいふ通りに大にあることを自信する。

## 二　例話の感化的價値

「例話に感化的價値のあるのは明である。しかし只問題になるのは各課の例話が悉く兒童を感化するだけの力をもつてゐるかどうかといふことである。」「感化」とは大なる力が弱小なる力に對して及ぼす影響であるから、個々の例話の力と、實際の子供の力とを比較して見なければ何ともいはれない場合がある。しかしこれは取扱の方法にもよることであるから、實際にはむづかしい問題である。概していふと、偉大なる人格者に取材した例話ほど例話そのものの感化力は大きい。之に反してイソップものの寓話の如きは、教訓を感得させる力はあるが、所謂「感化」といふやう力には乏しい。從つて例話そのものの價値には、要素上の異同がある。」

感化は必ず感激といふ過程を通さなければならないといふ人もあるが必ずしもさうはいへまい。惡い感化といふ場合を考へて見ると、感激するといふ程ではなくて、興味を持つとか、無意的に模倣するとかいふことだけでも感化される。良い感化でも同樣のことは考へられる。

又どんな大きな力でも、それが人を感化する爲には唯一回だけでは滅多になし能はない。例話が人を感化するといふもその感化の作用は各例話に共通なる要素の力が幾回も繰返されて意識の底に

浸潤するものである。此の點からいふと例話の體系が例話の感化的價値を決するものといへる。

## 三　例話の反省的價値

「例話が人を反省させる機緣となるのは感化といふよりもむしろ感激である。（感化といふやうな潛在意識に變化を與へる作用が直接に反省を促すと思ふのは誤りである。）しかしその感激が唯盲目的な感情の動きのみであつたら反省を喚起しない。感激は感化が一時的有意識的に行はれるものであり、且つ道德的認識を伴ふものである。」

感激は感情の一時的亢奮であるから時間と共に薄らぎ遂には全く消滅することもある。（が、その感激が度々繰返されると無意識の間にその亢奮若しくはその亢奮の可能性が殘存する。認識方面でもさういふことは考へられる。そこに感化がある。）

感激が高潮してゐる時には反省は起らない。それは意識が一點に統一されてゐるからである。けれども感激が稍さめかゝつて來ると意識の統一は感情と認識と欲求とを分離する。此の際に道德的認識は內に我をも批判するが、外に他人を批判することもある。これは或る人の經驗であるが、木村重成の「堪忍」の例話をきいた後で、

「私は重成のやうな堪忍の力がないからよく喧嘩をしていけません。」

と發表した子供があるのに

「××君は堪忍の力がないからよく喧嘩をするのです。」

と發表した子供があつた。前者は自己反省をやつたのであるが、後者は眼を自分自身といふものに向けてゐないのであるから反省ではない。不孝者をもてあぐんでゐる親が、孝行者の話をきいた感激の後に來るものは、自分が親に對して孝行したかどうかといふことではなくて「あの子がもう少し此のやうに親（自分）を思つて呉れたら」といふやうな嘆息であらう。楠正成の純忠至誠に感激しても自分に對して反省をなし得る子供は殆どないであらう。子供たちには非常時に於て忠義をしたとか不忠をしたとかいふ體驗をもたないからである。

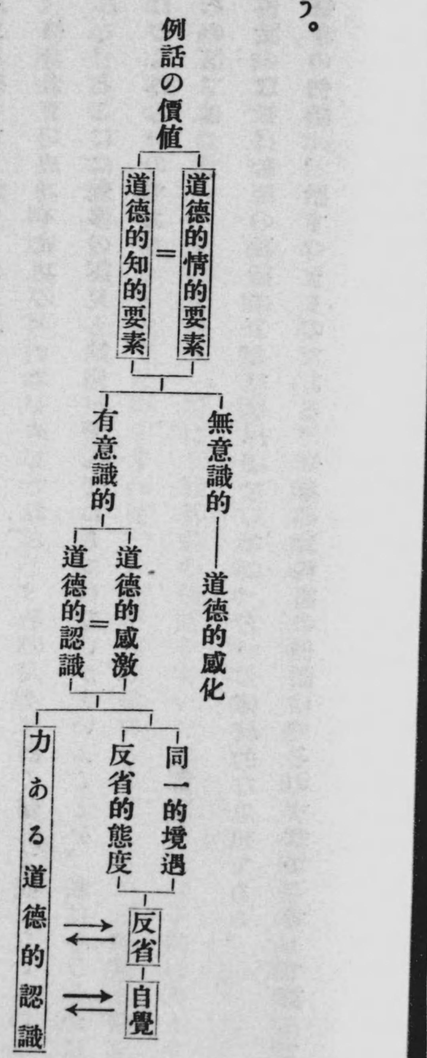
例話の感激が人を反省せしめる爲には、例話人物の境遇と自分の境遇との間にどこか同一要素を含んでゐなければならない。又、常に內へ內へと自己を反省する態度がなければならない。——だから、例話の全部が反省的價値を內在してゐるとは云へない。又、例話の反省的價値を發揮せしめる爲には子供をして常に自己反省の態度を教養しておくといふ豫備的指導若しくは、一例話の感激を自己反省に向はしむべき教師の誘導的手段を必要とするものである。

## 四　例話の認識的價値

反省もその認識的價値の一部分である。しかし例話の認識的價値はもう少し範圍が廣い。楠木正成や廣瀬中佐の忠義に對しては、忠義といふ道德理想を認識させる。と同時に、その理想實現の手段を認識させる。かゝる認識は必ずしも自己反省を通さなくても之は行はれる。

ところが、唯、理想や手段の冷やかなる認識といふだけならば何も例話によらず、說明だけでも論理を通しさへすればよい筈である。しかし、例話による道德的認識は、その結果感激に到達するとか或は常に道德的感激を伴つてゐるといふ點に特色があり、認識に或る力をもたしめるものであるといへる。此の點からいふと例話は唯子供を盲目的に感激させるといふことであつてはならない。と同時に、例話は、或る說明の理解の引例に過ぎないものであつてはならない。つまり例話には情的要素と、知的要素との二つ（勿論何れも道德的な）を必要とする。感化も反省もかくの如き例話によつて始めてその可能性がある。

以上考察の結果、例話教材の價値は嚴密にいへば教材毎に異るわけである。しかしその共通性を簡單に圖示すると次のやうになる。それによつてその複雜性とその相互關聯性とが發見出來るであらう。




しかし各個の例話の價値はその個性の研究の結果に俟たなければならない。例話教材取扱の態度も一つはそこから生れて來ると思ふ。

## 五　例話の價値と例話取扱の傳統

昔から、修身例話の取扱には一つの傳統がある。私はその傳統的方法を、必ずしも惡いとはいはない。しかし乍ら、傳統的の方法で滿足してゐる修身教育にはどこかに力の足りないものがありはしないか、深みに於て缺くるところがありはしないか、教授者自身に於て、何かしら物足りなさを感ずるところはありはしないかと疑ひもし、又、反省もする。

それでは一たいどんな傳統があるか。

その第一は、

「例話の取扱は、兒童をして感動させねばならぬ。」といふ傳統的な思想である。感動させること、それはなるほど必要である。私はその感動させることを、感動させることの限りに於て少しも否定するものではない。しかし乍ら時折、

「今日は子供を泣かした。」とか

「今日は子供に拳を握らした。」とか

いふことを、さも誇らしげに職員室で話したりしてゐるのを聞くと、感動させることの多少が直ちに、修身教育の成功不成功のバロメーターであると、その人々は固く信じて疑はないものゝ如く思はれる。そこには幾多の謬見と缺陷が潜んでゐるではないかといふことを、私は心ひそかに疑はずにはゐられないのである。

その第二は

「例話の取扱は教師の說話によらなければならない。」といふ傳統的な思想である。

「修身の例話は、話すべきものである。修身の教科書の例話は、その文章から考へて讀んで感じさせるやうに書かれたものではない。」とその論者はいふ。そして多くの人々はその傳統的な思想に深く捕はれて、そのことに一向何等の疑ももつてゐないやうである。

けれども私は敢へてそれを疑ふ「では、教科書の例話を書いた文章はあれは子供に讀ませる爲のものではないか。讀ませるものでないとすれば、一たい何の爲のものであるか。單なる備忘錄に過ぎないためのものか。」と。

此の邊は、とくと吟味しなければならないところであると思ふ。

右は二つの別々の考のやうであつて、實はさうではない。第一も第二も互に關聯し合つた思想で、實は第一の考から第二の考を派生したまでに過ぎないものである。で、要するに修身例話の取扱に關して人々が抱く傳統的思想は、「例話は感動さす爲のもの。」といふ一點に歸することが出來、例話の價値は道德感情の陶冶にのみあるといふ誤認から基いたものであるといはねばならぬ。

それでは、例話の取扱をして可成兒童に感じさせるやうにすることが悪いのかといふと、それは固よりさうではない。どんな例話でも、兒童がそれを受領して感動すること大なれば大なる程、その例話指導の效果は大であるといふことはいへるが、しかも、その效果の大小を、單に感動の程度のみで決することは出來ない。如何に感動したか、その感動の分析的要素は何であるか、それらの

研究を俟つて始めて感動の價値も定まるわけである。そして、その感動の仕方や、感動の分析的要素を研究するとき、どの例話も千遍一律にかく〳〵である、かく〳〵であれと考へることは出來ない。それは例話は、一つ〳〵その例話獨自の個性をもつからである。私が研究しようとするものも、その例話の個性如何といふことで、その個性が明になれば、從つて、例話の取扱もそれ〴〵違ひがあるべき筈で、千遍一律に、「子供をよく感動させたから成功だ。」といふやうな安價な反省でいつも滿足することは出來なくなるであらう。

## 第二節　例話の個性的研究

### 一　個性的研究の忘失

例話の個性とは、例話の特殊性である。甲の例話と、乙の例話とどこか違つてゐる。それは甲乙それ〴〵特殊なる要素を備へてゐる爲で、そのやうにどこか違つてゐるといふ限り甲乙二つの例話にはそれ〴〵個性があるのだといはねばならない。

ところが、人々はその例話の個性に對して餘り深い研究をしない。今までの修身教育者は殆ど全く例話の個性的研究を忘失してゐた。從つて例話の取扱も何等個性味を發揮させるだけの新しい工夫をもたない。例話とさへいへば、教師が話上手に話してきかせて、子供をなるべく强く感動させるのが上乘だと、そればかり考へてゐる。「お話は描寫せよ、」「具體化してやれ、」「子供の生活に手近いものとしてやれ」「お話の背景を明にせねばならぬ」など、例話を話してきかせる上の技巧について色々の注意はあるが、個性に應じてかく〳〵であれといふ研究はない。それは例話は個性があるとは餘りにも當然すぎることであるから却つて人々はその個性を忘却し、通性の方にばかり氣を取られてゐるのであるのかも知れない。何れにしても、例話にはどんな個性があるかを研究することは何よりも必要なことで、その爲には先づ「例話の個性とは何か」の問題から研究の歩を進めて行かねばならない。

### 二　例話個性の要素

人間の個性には先天的な素質と、後天的な環境・境遇教養などとの二つの要素がある。而して同じく先天的な素質の中にも氣質の差、性格の差、知能素質の差など色々の要素の差がある。從つて人間の各個性の特性を明にする爲には、先づその要素の差を明にし、而して或る特殊なる個人のその特殊性は、如何なる要素の取り合はせであるかを明にするより外に道はない。

修身例話の個性には、人間個性の先天的要素に比すべき根源的個性と、後天的要素に比すべき利用的個性とがある。根源的個性とは、その例話の根源たる事實の眞相の性質によつて生じたもので、事情的要素即ち行爲の背景となる境遇の事情及び心的要素即ち行爲者の思想感情意志などの心的狀態との二つに分析することが出來る。利用的個性とは、さうした例話事實の眞相を教育上如何に利用しようかと考へた教科書編纂者の意圖によつて生じたもので、これを、人格的要素及び德目的要素の二に分析することが出來る。人格的要素とは、事實を例話として利用するに當つて誰しもが考慮するであらうところの、例話人物の人格であつて、如何なる美事美行と雖も、その行爲に尊き人格的背景がなければ例話として利用されるだけの資格がないわけである。それで利用的個性の中には此の人格的要素が必ず存在するものとして常に考察の中に加へなければならない。德目的要素とは或る一つの行爲を取つて或る德目の教育の例話とする爲に必然に加へらるところの要素で、同一の例話であつても、之を「忠義」なる德の例話とするのと「誠實」なる德の例話とするのとは自らその例話の個性を異にするものであると考ふべきである。

例話がそれ〴〵にその個性を有するのは大體以上の如き色々の要素の相違を有つからである。畢竟するに、例話の個性とは、その例話を構成する我々の要素の相違によつて生ずる例話の特異性であるといふことが出來る。

## 第三節　例話の事情的要素と例話の個性

例話の個性を明にする爲には、先づ事情的要素を明にしなければならない。

凡そ、人の行爲をなす事情は千差萬別であつてこれを或二三の類型にあてはめることは不可能である。であるから、事情的要素は、これを一つ〳〵の例話について研究し、その例話の個性即ち特異性を明かにし、その取扱をも個別に工夫するの外はない。で、茲では例として二三の例話についての考察を述べて見よう。

### 一　卷五第八課「儉約」

この例話は、上杉鷹山公が、自ら率先して儉約を行ひ、以て藩士をいましめ遂に藩の經濟的危機を救つたのみならず、領內一般をして富裕ならしめたといふ話である。この話に於ける事情的要素即ち、鷹山をして儉約の率先者たり、儉約の勵行者たらしめた事情といふのは、彼が養子として往つた上杉家が、財政の窮乏になやんでゐたこと及び彼が新に責任ある藩主の地位を得たといふこと

がその主なるものである。しかして尙その一面には上杉家の財政窮乏と同時に米澤藩の藩士一般の財政窮乏があり、又上杉家の苛斂誅求による米澤藩民一般の窮乏困惑があるにも不拘、藩士の多くは從來の奢侈に狎れて身を處すること質實謹嚴でなかつたといふ事情がある。

これらの事情に對しては感ぜしめるといふよりは、認識させること——その事情をよく解せしめるといふことが何よりも大切で、さうした理解なしに、此の例話の生命を生かす所以は何處にも發見出來ないと思ふ。從つて此事情的要素から來る此の例話の個性はその個性自身の必然の要求として、理知的に聰明なる學習を要求する。財政は窮乏してゐる。けれども藩士は奢侈に狎れてゐるといふ事情は恰も今日の我が國の國情によく似てゐる。國家の財政は窮乏してゐる。不景氣だ、就職難の聲は高い、しかも國民は奢侈に狎れて深刻な不景氣に惱む程の眞劍さを以て質素儉約の道に精進しようとはしない。米澤藩士は鷹山の儉約を見て「藩主は小藩から來て大藩のふり合ふを知らない。」と笑つたのであるが今日の我國民にも、恰もそれに酷似した思想を以て、不景氣をかこち乍ら「緊縮一點張りなんて、人間らしい生活を迫害するものだ。」など勝手な理窟をつけて心から緊縮節約の尊い道德を守らうとしないものが少くない。それは理知の聰明さを缺くが爲に外ならないのだ。産業の合理化も必要であるが、財政窮乏の際、儉約を厭ふやうな心でどうして眞に之に救濟するの實が擧げられようか。此の邊のことに思を致すならば、鷹山の儉約の例話の個性は、その學習の根柢を學習者の理知に置くべきもので、感激も熱情も決心も固より必要であるが、右の如き理解のもとに生れ來る感激と熱情と反省とであらねばならぬことがはつきりと指摘されるのである。この例話は「節約」を忘れてゐる兒童に反省を促すよき材料であり、且つ聰明な認識を得しめる上に價値ある材料であると思ふ。

## 二　卷三第十八「じぜん」

この例話は鈴木今右衞門親子が天明卯年の大饑饉に家財を抛つて救濟に盡した美談であるが、その事實の背景となる事情はいふまでもなく大饑饉の慘狀である。今右衞門はその慘狀見るに忍びずして窮民救濟の大願心を起したのである。此の事情的要素の立場より見る時は、此の例話の個性は必然に學習者の感情に訴へての學習を要求する。饑饉の慘狀を眼のあたり見るが如くにして始めて學習者自身に慈悲の心を湧然と起さしむるに足る。若し此の例話の事情的要素を、唯聰明なる理知に訴へて認識し理解せしめたのみでは決して今右衞門夫妻及びその娘の大慈悲心に觸れさせることは出來ない。此の例話は感激が主である。認識も反省も此の感激を背景として行はれるものでなけ

ればならぬ。

## 三　卷四第十「克己」

この例話は高崎正風が汁の小言を言つて食膳を取り上げられた話である。正風が、克己の德を積むを得るに至つた事情即ち、此の例話の事情的要素は母が正風の我儘を聞いてその食膳を取り上げたといふ一點にその特色がある。それは卽ち母の行爲である。換言すれば母の意志である。學習者は、此の例話より、母の意志を直感して始めて此の例話の個性に觸れる筈である。母の意志を誤つて解し、母が意地惡く正風を責めさいなむものと見れば、此の例話の價値は全く臺なしとなる。此の立場から見ると、此の例話の事情的要素は必然に母の意志を正しく、體得するところの學習を學習者に要求するものであるといふことが出來る。然して、此の意志の體得は單に理解するといふだけでも不充分であり、又、單に感動するといふのでも正當ではない。意志は意志によつてのみ體得することが出來る。

意志を意志によつて體得することは、恰も、教師の命令を子供が正しく奉する場合の如きである。教師は意志によつて子供に何事かを命令する。（命令は意志の表示だ。）子供はその意志を了得してそれに從はうとする。（それは意志による意志の受領だ）意志と意志とは、人と人との間に直接に交流作用を行ふものであるといふことが出來る。

學習者は、自ら正風の立場になり切つて、母の意思を正しく體得せねばならぬ。さうあつてこそ始めて、此の例話の個性は完全に生かされるといふことが出來るのである。こゝでは感激と認識との間に寸分の隙もない。此の例話は直接に意思的努力の激勵によつてその價値を發揮せしめることの出來るものである。

すべて例話の事情的要素は、その例話に特殊な個性を附與する。學習は、常にその事情的要素の特異性に觸れる學習であらねばならぬ。

## 第四節　例話の心的要素と例話の個性

例話人物の道德的行爲に關しては、必ずその行爲について心理的特質がある。その特質如何が、その例話に特殊なる個性を附與することは餘りにも當然のことであるから、誰しも之を否定しないであらう。

心の働きは常に全一的なものである。けれども、その全一的な心の働きも、或る場合には情から

發展して意志活動となり、或る場合には知的確信に基いて行動が起り、或る場合には直接に欲求が動いて知情の活動を惹起し遂に行爲行動の實を結ぶといふやうに、その働き方にはそれぞれの特色をもつものであることはいふまでもない。故に例話人物の心的事情は必ずしも一樣でない。

## 一　卷五第三課「忠義」

この例話は楠木正成の忠誠であるが、その心的要素には情的の色彩が頗る濃厚である。始め正成公が笠置なる後醍醐天皇の召を蒙むつた時「弓矢取る身の面目、何事か是に過ぎじと是非の思案にも及ばず先づ忍びて笠置へぞ參じける。」と、太平記にある通り公は只、感じ喜んで參內したのである。「主上、萬里小路中納言藤房卿を以て仰せられるは、東夷征討の事、正成を憑み思しめさるる子細あつて勅使を立てらるる處、時刻を移さず、馳せ參じる條叡感淺からざる處なり。抑天下草創の事、如何なる謀を廻してか、勝つ事を一時に決して太平を四海に致さるべき所存を殘さず申さすべしと、勅定ありければ、正成畏つて申しけるは、東夷近日の大逆、唯天の譴を招き候上は、衰亂の弊に乘つて天誅を致されんに何の子細か候ふべき、但天下草創の功は武略と知謀の二つにて候、若し勢を合せて戰はゞ、六十餘州の兵を集めて武藏相模の兩國に對すとも、勝つことを得がたし、若し謀を以て爭はゞ、東夷の武力唯利を攫き堅を破る內を出でず。是欺くに易くして怖るるに足らざる所なり。合戰の習にて候へば、一旦の勝負をば必ずしも御覽ぜらるべからず。正成一人生きてありと聞召され候はゞ聖運遂に開かるべしと思召され候へと、賴もしげに申して、正成は河內に歸りけり。」

と、ある樣に、正成は有難き天皇の御叡慮に感じ入つて心に忠誠を決したのである。彼の知謀、勇略、それは唯、彼の至誠の凝つて現はれた形に外ならないともいふことが出來る。

此の例話の個性は、正成が一方には勅諚に對して感激し、一方には東夷（北條）に對して義憤の情を起したところにあるので、それが凝つて神算鬼謀の知略となり至誠天を貫く湊川の忠死となつたのである。從つて、此の例話の學習は、學習者自ら正成の感激を感じ、正成の義憤の情を我が情として起すことによつて始めてその個性に徹することが出來るものといふべきである。學習者の感動を主としなければ此の例話の個性は全く殺されたものといふの外はない。但し此の例話では子供に反省せしめることは難からう。何となれば、子供はこれに類似の境遇に置かれて居らず、何等の生活的體驗をもたないからである。但し反省がないからといつて道德的認識がないといふわけではない。子供に理想や道德に對する憧憬を抱かしめるには充分で、この教材の個性は「感化的教材」

の語が最もよく當ると思ふ。

一たい忠の德は、人情の自然に基くものである。情に訴へることなくして、忠を體得せしめることは絶對に不可能である。一般に、例話に於ける心的要素が、主情的なものは、その例話の個性も勢ひ主情的であつて、取扱も亦主情的であることを必要とする。卷三第三の「カウカウ」に於ける二宮金次郎の例話、卷四第六「孝行」同第七「兄弟」に於ける渡邊登の例話など、何れもその心的要素が主情的なもので、理窟なしに人情の自然の發露であると見るべきである。これらすべて、主情的な心的要素より成る一切の例話は學習者をして、例話人物の尊い情的生活に感動せしめることを以て始めてその個性を生かし得るものであるといはねばならぬ。孝行についてはよく子供に反省させることが出來る。

## 二　卷五第十三課「勤勞」

この例話は義農作兵衞が、よく勤勞して家運を挽回し且つ村の繁榮を心掛けたといふ話である。此の例話の個性を、例話人物たる作兵衞の心的要素に求めると、主情的ではなくてむしろ思想的理性的であることが了解せられる。勤勞は作兵衞に取つて確乎たる信念であり、動かすべからざる生活理想であつた。農は彼に取つて公共の福利を保持增進せんが爲の天職であつた。教師用書には

「人は貴賤貧富の別なく何等か世を益する仕事をなすべく決して無爲にして暮すべからず。如何なる仕事も勤勞せざれば成し遂げ難く、勤勞によりて仕事をなし遂ぐれば幸福も亦自ら之に伴ふものなり。諸子よ、作兵衞がよく家運を挽回したるは勤勞の力ならずや。父祖以來の負債を殘らず返してなほ田地を買ひたる喜は眞の幸福ならずや、又、我が家運の挽回に努めしのみならず、村の繁榮に心掛けしは洵に感ずべきにあらずや。諸子は志す所各異なるべきも、作兵衞に倣ひてよく自己の仕事に勤勞し、併せて公共の福利を圖らんことを心掛くべし。」

とあるが、此の訓辭をよく味つて見ても解るやうに、作兵衞の勤勞の例話は決して單に作兵衞の勤勞を主情的に眺め、彼の勤勞ぶりに感動せしむれば以て足れりとするものではないのである。子の親に孝たる、臣の君に忠たる、それは人情の自然であつて、その人情の自然の純眞に至誠なる發露、それは自ら道德に適ふものである。孝なるもの、忠なるものの純情に何等附與すべき理由はない。

けれども、人の職に勤勉なる、それを唯人情の自然の發露とのみいふことは出來ない。人たる以上、職に忠實でなければならぬといふ本務を感ずる爲には、感ずる前に何等か理由があり、合理的

なものがなければならない。現今八釜しく唱へられてゐる産業合理化の如き思想もその邊の消息を明にしてゐるもので、唯無茶苦茶に働きさへすればそれが卽ち道德だといふこととは大變に意味が違つてゐる。

作兵衞の勤勞にしても、あの樣に勤勞これ努めた作兵衞の心には、明に勤勞は經濟の根源、農は國家の根本といふ認識があつた。此の認識が、彼に取つては確乎不拔の信念であつたから彼はよく勤勞以て家を起し社會公共の爲に盡したのである。卽ち、あの例話の個性を、訓話人物の心的要素から眺める時は、感動的取扱より先づ理解的取扱思想的取扱にすることを必要とするものであるといふことが出來る。勿論、作兵衞の勤勞に於いてはその固い信念に對する深い誠があるから、その誠に對して感動せしめられることは決して少くないのであるが、その感動の故に、私がこゝに唱へるところの理解、思想を輕んずるといふが如きは斷じてあつてはならないことである。

義農作兵衞の碑文には、作兵衞の思想をよくあらはしてゐる。

義農姓某、名某、稱作兵衞、伊豫國松山府之下邑、筒井農夫也、稟性朴實剛介、素勵其業焉、享保十七年秋、螟爲災甚、郡邑救荒之政不暇施、捨業而離散尤多矣、作兵衞獨憂麥田之不易、奮然忽饑餓、自耕數十畝、將播麥種、精力衰耗、猥狽還家、困頓特甚、遂瀕死、隣人諭曰、子之命在旦暮、而有麥種囊中者、盍食之而免死乎、作兵衞怫然作色曰吾食不可食之食、則何有至乎此也、夫百穀播種而納租稅者民之職也、官費資焉、君子祿焉、國人庇焉然則穀種之貴重、非吾命之可比矣、故民國之本、穀種農之本也、若肆然而盡之、則來歲將何以濟國用耶、不食穀則吾之志、而竊欲以報國也、吾守死而已矣、汝勿復言、氣息奄々遂枕麥囊而死矣、則九月二十三日也、國人感其義氣僉稱曰義農、同邑老宿識作兵衞、且記其事者、今尙在焉頃郡官增田惟貞適省其墓、詳其實、以白于官、官憐恤作兵衞死、且謂民風之所系、恐口碑有時而亡、爲新其石勒其事、每歲與米、一苞於其子孫、給祭祀以旌異於閭里　距其死蓋四十五年、云銘曰。

匹夫有志　豈謂編氓　一時餓食
千歲飽聲　嗚呼義農　以表後世
安永五年丙申夏六月奉命建石勒銘　　丹波成美謹誌

右の碑文によつて我々は先づ彼の壯烈なる義氣に感動せしめられる。しかし、唯感動せしめられただけで、此の碑文をよく學習したとはいふことが出來ない。作兵衞が平素勤勞の精神が玆にあつたことを深くさとらねばならぬ。碑文にはあらはれてゐないが、彼は、一苞の麥の種を守る爲に、父

を餓死に陷れしめてゐる。彼は義と孝とに迷つたであらうが、遂に義の道を選んで麥の種子を守り、島に蒔かうとして自らも斃れた。彼が農に勤勞であつたその根柢は誠に深い。鬼神をも泣かせずには置かないところの彼の壯烈なる義氣は、實に此の根柢深い思想——固い信念であるところの——から出て居る。此の思想を學習しなくてどうして、作兵衞勤勞の例話の個性を生かすことが出來ようか。感動は學習に必然に伴ふけれども彼が單に晝夜仕事に精勵したといふ精勵の具體的事實のみから受ける感動ではない。

作兵衞の勤勞の例話の個性はかくの如く著しく思想的なものである。從つてその學習はさらに發展して、勤勞といふことの道德的意義を深く考究するところがあらねばならぬ。唯、彼の精勵ぶりに感動して、勤勞の心を起したといふだけの學習では物足りないこと夥しい。勤勞といふことの、人間の本務であることを深く悟り、勤勞思想を信念にまで到らしめ、それによつて、大に勤勞するの意志を動かすに至つて始めてあの例話を、その個性の本質に生々活躍せしめたといふべきであらう。此の例話の眞價は道德的認識にありといはねばならぬ。

## 三　卷五第十五課「勇氣」

この例話に於ける勝安房らが、咸臨丸に搭乘してアメリカ合衆國を訪づれた例話は、その個性を例話人物の心的要素から探究すると、幕府が、未だ遠洋航海に經驗なき日本人のみで萬里の波濤を凌いで航行することの危險を慮つて、容易に安房等の請を許さなかつたのに對し安房らが屈せず己れの素志を訴へ、遂に許可を得て萬難を排して一大壯擧を斷行したその鞏固なる意志、その鬼をもひしがん勇氣にあるといはねばならぬ。

意志の學習は直接意志することより外にはない。それでは、此の例話を如何に學習せしむれば、兒童をしてよく意志せしめることが出來るか、それは恐らく不可能のことであるといつて差支ない。敎室で意志した人の話を聞いても、自分に直接何事をか爲さんとする事態に遭遇してゐるでなければ、そこには假想の意志しか生れない。しかも、意志の假想は、本當の意志とは全く似てもつかない別物である。意志確立の困難さは、實行問題に遭遇して見なければ到底味ふことさへ出來ないものである。

安房らの勇氣は、その例話によつて如何に感動させようとも、それによつて少しの勇氣をも增すことは出來ないであらうとさへ考へられる。意志は意志を實地に働かせるより外に之を練る道がないからである。

けれども、我々は兒童の日常の生活に於て、勇氣を必要とする幾多の場面に遭遇する。教室に於て自己の意見を發表すること、學藝會に於て大勢の聽者の前で堂々と研究發表すること、夜暗黒の道をひとりで使に赴くこと等、數へて見ればその機會はいくらでもある。體操で梁木の上を渡るとき、怯懦なるものは落ちても危險のないことを知りつゝしかもおびえる心を自ら制することが出來ないのだ。勇氣の鍛錬は、さうしたあらゆる場合に、實行し難きを實行し通させることによつてのみ可能である。安房らの勇氣の例話は、その個性を眞に生かさうとするならば、その例話より得たる知見と感動とを、これら日常の生活場面に實現せしめることの徹底を期しなければならぬ。

例話の取扱としては勇氣が蠻勇であつてはならぬこと、綿密細心にして始めて眞の勇者たり得ること、自信あるところに眞の勇氣は湧き出づるものであること等の知見と、勇氣斷行の例話の壯快味から來るところの感情の亢奮とは兩々相俟つて必要で、何れを主何れを從とも定め難いといはねばならぬ。但し例話を取扱ふ機會は日常生活の中、特に何事か困難な仕事に直面したやうな場合を選むのを以て最も妥當であると考へる。

此の點からいふと、此の例話は直接意志の激勵、弱い心を勇氣づけるところにあるといはねばならない。

## 第五節　例話の人格的要素と例話の個性

### 一　人格的要素の必要

例話の根源的個性は、行爲者の行爲の背景となる境遇事情の性質と行爲の際に於ける心理的活動の性質とによつて具有するところの特殊性であるが、それだけで例話の全個性を定めるものとは云ひ難い。我々は例話を用ふるに當つて、惡人が、偶〻孝行の行をしたことがあるからといつて、その行を以て孝行の例話とすることは出來ない。例話人物は、常に立派な人格者でなければならぬ。それは、その人物の人格が、その例話事項を暗々裡に價値づける作用が大なるが爲であり、又、道德的修養者は常に全人格的向上を以て念としなければならないからである。

それでは、或る例話事項が、その例話人物の人格によつて、如何なる個性的特色を帶ばしめられるか、具體例を用ひて研究の歩を進めて見よう。

卷四第十「克己」の高崎正風の例話に於ては、正風がその克己の德によつて遂に「りつばな人」になつたといふところに、克己の德の偉大さが暗示せられてゐる。のみならず正風がその生涯を明治天皇の側近に奉仕して歌道の御指南を申上げたといふ人格的背景は、此の克己の例話を學習する