

になる。是等は要するに社會組織の差に基く人生觀社會觀上の相違によりて生ずるものである。縦ひ親といへどもそんなことを子に言つてはいかぬとか、そんなことを命令してはならぬとかいふのは、平等的社會觀に重きを置くからであります。子と雖も一個の人格體であるが故に、親に對しても借した金を請求する爲に訴へる權利があるといふ様に考へるのは、矢張り平等的社會觀が基礎となつて居るからであります。我が國民道德の思想は血族的團體といふ事を主にするが故に、即ち團體的方面に重きを置くが故に、差別的關係的方面に基いて孝とか慈とかを説くのである。是は確かに我が國民道德の特質の生ずる基礎であると思ふ。

尤も差別的といひ平等的といつても、更にそれを二つに分けて考へなければならぬ。平等主義といふ中にも具體的平等主義と、抽象的平等主義といふものがある。抽象的平等主義といふのは、人格體は如何なる境遇にあるとか、如何なる教育を受けたとかいふことを問はず、皆平等であるとするの

であります。此の主義より見れば社會の人は上御一人より下は卑しき人に至るまで、人格體としては悉く平等であるといふ風に見る。所が具體的平等觀になると人格としては平等であるが、其の人格の發達に於て各自特質を以て居ると見る。例へば學問をした人と學問をしない人と、立派な仕事をして居る人と卑しい仕事をして居る人との間には、人格の價値の相違があると見る。即ち人格としては萬人平等であるが、具體的に個人々々を吟味して見ると、其の間に差等がある。故に抽象的の平等といふのは實は不平等であつて、眞の平等でない。其の人の力の發達に應じ相當の差等を設け、これに應じて社會上の身分を異にするは眞に具體的平等主義に合するものであるとするのである。例へば人に物を分配するにも、十の價値あるものには十の分配をし、五の價値あるものには五の分配をするのが、眞の平等的分配であるとするのであります。若し彼も此も同じく人格體であるといつて、何人にも平等の分配をなせば抽象的平等主義となつて具體的

平等主義には合しない、否却つて不平等となるのであります。

差別主義といふにも亦二つの種類がある。抽象的差別主義と具體的差別主義である。抽象的差別主義は社會上の人々は皆それ〴〵違ふものである。其の身分關係に於ても其の性能及び教育に於ても、人人によつて違ふ。例へば親と子とは絶対に違ふから親は絶體に尊く子は絶體に卑しい。親は子供に對する絶対の權利を持ち子は親に對して絶対の服従を旨とすべしといふ風に、差別的方面を絶対的に見て行くのが即ち抽象的差別觀であります。併しながら親と子との間に、又は一般に上な者と下なる者との間に、差別的方面はあるけれども、亦共通の平等的方面もあるといふことを認めて行くのが、具體的差別觀である。それを具體的差別觀といふ所以は、具體的に即ち事實あるが儘に見て往くと、人と人との間に差別的方面のあるは疑ふべからざる事實であるけれども、同時に共通の平等的方面のあるといふ事も疑ふべからざる事實であります。たとひ愚かな者と伶俐な者

とを比較して見ても、兩者の精神的能力の間に共通の平等的作用のあるは事實である。又賢愚ともに人格體であるといふことに於ては違ひはないのであります。故に事實あるがまゝを主とすれば差別的方面と共に平等的方面をも認めて行かねばならぬ。それで具體的差別觀といふのであります。故に平等觀といひ差別觀といふも、必ずしも全然矛盾するものではなくして、差別觀の中に於ても具體的差別觀を執り、平等觀の中に於ても具體的平等觀を執れば、名は異にして居つても其の實は殆ど一致するのである。唯一方は差別的方面に比較的に重きを置き、一方は平等的方面に比較的に重きを置くのである。併し世の所謂平等主義といひ差別主義といふは、多く抽象的のものを指して居る。故に議論は一致しようがない。而して私は我が國民道德は抽象的差別主義を根本とするとも考へないし、歐米の國民道德は抽象的平等主義であると斷言するものでもないが、どちらかといふと我が國民道德は、差別的方面に重きを置き、歐米の國民道德は平等的方

面に重きを措くといふのである。これ我が國民道德に特質を生ずる所以であります。若し此の根本主義に於て我が國民道德が合理的であるならば、我が國民道德の特質もまた合理的のものであつて、世界に雄飛すべきものでなければならぬ。それを研究するのが次の二章の目的であります。

## 第六章 我が國民道德の科學的基礎

### 第一節 自律的道德と我が國民道德

前に申上げた如く我が國民道德は家族的、團體的社會生活を基礎として起つたものであるから、従つてそれは家族的國家主義とでもいふべきものである。而して此の主義の特色は團體本位なる差別主義と云ふ所にあるのであります。それで此の主義が果して我が國民道德の本質を現すものとしたならば、今日の科學的倫理學に於て之を是認するに足るだけの理論的基礎ありや否やといふことが問題となるのである。而して之を吟味するのが本章の目的であります。それで今之を論じまするに當り先づ第一に自律的道德と、我が國民道德といふことに就て一言して見たいと思ふ。今日の倫理學說に於ては道德は自律的でなければならぬ、他律的道德は

眞の道德ではないといふてをる。而して自律的道德とは何であるかといふに、自ら形成した所の理想を實行すること、換言すれば自ら道德上善なりと信じた所のものを實行することである。之に反して他律的道德とは單なる習慣に従ひ、或は自分以外のものの命令を機械的に遵奉して行くことである。而して自律的道德は眞の道德で、他律的道德は眞の道德でないといふことが現今の倫理學上の定説であるならば、我が國民道德は自律的道德に矛盾するものなりや否やを考査しなければならぬ。

世には一種の論者があつて「我が國民道德、殊に忠孝といふことを恰も他律的道德でもあるかの如く考へてをる者がある。そうして忠孝の道德は他律的道德であつて、現今の倫理學説に反對するものである」といふやうな口吻を洩らしてをるのである。併し乍ら私は諸君が決して斯る説に迷はされないことを信じて疑はないのであります。それは前にも述べた如く道德の觀念を分析すると、道德には主觀的方面と客觀的方面との二つがあ

るのであります。而して自律と他律との關係は道德を實行し、或は道德的判斷を爲す所の道德の主觀、即ち道德の形式に屬するものであるが、我が國民道德は之に反して道德の客觀、即ち道德の内容に屬するものである。それで道德の内容に關係する我が國民道德と道德の形式に關係する自律他律の問題とは全く別種のものであつて、此の二者は決して矛盾しないのである。例へば物の大きさと物の色とは矛盾のしようがないのと同様である。白いから大きくあつてはならぬとか、黒いから小さくあつてはならぬといふ理窟は少しもない。白いもの、中にも大なるものもあり、小なるものもある。又黒いもの、中にも大なるものもあれば、小なるものもある。それと同様に自律的道德の中には我が國民道德に關するものもあるだらうが、又我が國民道德に矛盾するものもあり得る。他律的道德の中にも我が國民道德に關するものもあれば、又我が國民道德に矛盾するものもあるのである。之を他の言葉を以ていへば、我が國民道德を實行するにも之れを自

律的にすることも出来れば他律的にすることも出来る。我が國民道德を守れば必ず他律的にならなければならぬといふ事はない。例へば茲に人があつて平等無差別主義を道德的理想とするのは眞理に背くものであることを考へ、之に對して團體本位の差別主義の道德なる我が國民道德を道德の理想と信じ、其の信念の下に之を實行する人は即ち自律的に道德を實行する人である。而して此の如き人こそ我が國民道德を自律的に行ふ人と謂ふべきである。然るに此の反對に我が國民道德の性質を充分に研究せず、從て其の價值を毫も理解せずして、唯人が斯ういふから是に従ふといふやうな考を以て我が國民道德を實行する者は、他律的に國民道德を實行する人である。例へば親に孝を盡す場合に孝が德の特質として尊き所以なることを考へ、自己の全力を以て其の德を實行すれば、是は無上の自律的道德であります。

之に反して平等主義を奉じ又個人主義を奉ずる者の中にも、之を自律的になす者と他律的になす者とがある。例へば絶體平等觀及び個人本位の思想が眞理であるといふ信念の下に道德を行ふ人は、自律的に平等主義を行ひ、自律的に個人主義を奉ずる人である。又其の反對に唯歐羅巴の人が斯く教へるから自由平等の思想や個人本位の思想が眞理であると考へる人は、他律的に其の道德を實行する人である。故に我が國民道德であるから他律的であるとか、西洋主義の道德であるから自律的であると謂ふべきではない。元來自律と他律との區別は道德の形式に關するものであつて、それは道德の内容に關する我が國民道德と直接に何等の關係もないのである。而して吾等が道德を自律的に行はざるべからざるは勿論のことであるから、我が國民道德を行ふに際しても、唯それを機械的に行ふことを已めて、自律的に實行しなければならぬ。我が國民道德を奉ずることは決して倫理學の自律主義と矛盾するものではないのである。若し人が自律主義といふのは、西洋道德或は西洋思想に限るかの如く誤解し、又忠孝の如き

我が國民道德をば初めから道理に悖つたものであると考ふるが如きは大きな誤謬と謂はねばならぬ。

## 第二節 動機論と我が國民道德

次にモウ一つ先決問題として申して置きたいことは、動機論と我が國民道德とに就てあります。我等は倫理學説を二つに分ける事が出来る。其の一は動機論で他の一は結果論である。結果論とは行爲の結果が如何なる働をなすか、如何なる効用を持つかといふことに重きを置いて其の行爲の倫理的價值を極めて行くので、功利説の如きは之に屬する。例へば人が金を寄附する場合に、其の寄附した金が如何なる効用、如何なる結果を社會に及すかといふことを考へて、其の人の寄附行爲の價值を極めるのが結果論である。動機論とは行爲をなす心持に重きを置いて道德の價值を極めるのであつて、直覺説の如きは之に屬する。例へば人が金を寄附した場

功利説

直覺説

實現説

合に、どんな心を以て寄附したのであるかと、其の動機に重きを置いて其の人の行爲を道德的に批判するのが動機論である。而して此の動機論と結果論とは矛盾すべきものでなくして、要するに一つのものであるといふ風に折衷主義を執つたのが實現説である。例へば人が金を寄附する場合に、其の金が社會にどんな結果を生ずるかを豫想して寄附するのであるから、其の寄附の動機は結果を豫想して居る。又其の寄附した金が社會に及ぶ結果は寄附した動機が實現されたものと見ることが出来る。故に動機は豫想された結果にして、結果は實現された動機であると解釋するのが實現説である。かく倫理學上には動機論も結果論も折衷論もあるが、兎に角色々の倫理學説の思想を考へて見ると、吾々の行爲を批判する場合には、其の結果よりも寧ろ動機に重きを置いて批判するといふことが、今日殆ど一般に是認されておるのである。それ故に若し我が國民道德が動機論と矛盾するならばそれは眞の道德といふ事ができないのである。それで茲

に我が國民道德は動機論と矛盾するや否やの問題が生ずるのである。余は此の問題に對して我が國民道德は決して動機論と矛盾するものでないことを主張せんと欲する。併しながら我が國民道德は動機論のみを尊んで結果論を無視するものではない。寧ろ動機を尊ぶと共に其の結果をも重んずるのである。それで余は我が國民道德が動機論と矛盾せざることを述ぶる前に、それが結果論をも重んずることを述べようと思ふ。

我が國民道德は素より動機を無視するものでないが、道德の結果に餘程重きを置くのである。何故なれば我が國の爲に盡さうといふ場合にはどういふ事をするかといふに、若し戦争の時であれば、戰場に立つて私の行爲の結果が國家のお役に立つやうにしなければならぬと考へる。之れ戦時に於ける忠君愛國の道である。又平時に於ては自己の本分を能く守つて日本の文明を進歩せしめ、日本の國力を充實せしめ、日本の國威を發展せしむる事に努めなければならぬ、之れ平時に於ける忠君愛國の道である。又

果ては人間的に善  
なりや  
天皇も人間である

孝行の場合に就ていふと、我が國民道德は吾々の行爲の結果が父母を安んじ、父母を慰め、其の家の爲になればそれが孝行であると教へるのである。故に我が國民道德は決して結果がどうでも宜いとは言はない、確に其の結果に重きを置くのである。それで我が國民道德に於ては、吾々の行爲の結果が一般に我が國運の發展に貢献する所があれば其の行爲は賞讃されるのである。而してかゝる行爲は皆我が皇室を扶翼する手段に過ぎないから、此の意味に於て、我が國民道德は總て忠といふ觀念に包含されるのである。それであるから我が國民道德にては、忠とは直接に君の爲に盡すこと許りをいふのではなく、吾々の爲すべきことを爲すのも皆忠君になるのである。之は勅語の解釋上さうなつて居る。勅語に「爾臣民父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ朋友相信シ恭儉己レヲ持シ博愛衆ニ及ホシ學ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓發シ德器ヲ成就シ進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ常ニ國憲ヲ重シ國法ニ從ヒ一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」

とある。』そうして『以テ』は前の總てを受けるのである事は、少くとも勅語の一定したる解釋である。以て皇運を扶翼すべしといふのは其の君の爲に盡すべしといふ事である。して見れば前に列擧されたる諸徳を實行することが、雖て其の皇運を扶翼する手段であつて、即ち君に忠なる所以である。故に學を修め、業を習ひ、以て智能を啓發し、徳器を成就することでも、又は日本の文明を進め日本の國威を發展することでも、皆皇運を扶翼すべしといふことの手段となる譯である。それ故に我が國民道德は吾々の行爲の結果に重きを置き、結果から論を立てるといふ事を能く了解しなければならぬ。』若し之を了解せぬと、人が學を修め、業を習ひ、以て智能を啓發し、徳器を成就すといふのは君に忠なる所以でない、學を修めとか業を習ひとかいふことは智徳を練磨すること、自己に對する修養である、故に君に對する徳にはならないなどと誤解するのである。併し我が國民道德は結果に重きを置くのであるから、是等の行爲は皆君に忠となるのである。』國民が皆健

全なる修養を積んでをるにあらざれば、どうしても全國として榮えることが出來ない。而して一國が榮えて行けば皇運は扶翼せられるが故に、吾々が自己を修養すれば其の結果として皇運を扶翼し奉ることが出来る譯である。斯く我が國民道德は吾々の行爲の結果に重きを置いて判斷するのであるから、我が國民道德を一言でいへば忠であると言ふて差支がないのである。』

今私は我が國民道德は其の結果に重きを置いて道德の價值を定めるといふ事を述べた。併し乍ら我が國民道德は結果を重んずるからして、最近の倫理學說にて重きを置く動機を無視するといふ譯ではない。勿論我が國民道德は行爲の結果に重きを置いて道德を判斷するが、之と同時に動機をも尊重するのである。但し茲に注意すべきは動機の解釋は人に依て異なる事である。而して私の謂ふ動機は實現論者等の謂ふ動機の意味とは全く異なるのである。實現論者は動機を目的の觀念と見てをる。それで



行爲を牽起する目的の觀念は即ち其の行爲の動機であるから、目的觀念を伴はざる行爲は道德的價値を有せずといふてをる。併しながら私は實現論者の説には同意することができないのである。例へば實現説其のものに就て考へて見るに、實現説に於ては公共善を究意的理想としてをる。併しながら若しも公共善が各行爲の目的觀念でなければならぬことになる。大變である。吾々が一舉一動道德的價値を持たんが爲めには、常に公共善を爲すことを考へなければならぬ。併し日常の些細なる行爲をするにも一々公共善などといふことを考へてゐては到底何事もできないのである。例へば吾等が一寸本を讀んでおるときでも、讀書より得た知識を以て一般社會の徳教を進めて行かうといふことが我等の根底に潜んではをりませうけれども、本を讀んでをる間は斯ることを意識してゐないのである。若しもそんな面倒な事を考へて本を讀んでゐたならば、少しも其の本の中に書いてをることを諒解することができぬであらう。要するに吾等が書

籍を讀むとか、或は勉強するとかいふ場合に、公共善の爲にさういふ事を爲すといふことが心中に無意識的に潜んでをればそれでよいのであつて、必ずしも公共善なる目的觀念をば始終念頭に置いて一舉一動しなくとも宜いのであります。若し如何なる日常の行爲をする場合にも、公共善の目的觀念が伴はなければならぬといふならば、斯ることは實現論者の立場から見ても不可能であります。國民道德に於てもそれと同様で、家業に勵み又は學を修むる場合にも、自分の行爲は君の爲にするのであるといふことを始終頭の中で考へてゐなくとも宜い。斯る事を間斷なく考へてゐては仕事が出来ない。例へば吾等が本を讀む場合に、一々君の爲又は國の爲にすると考へて居つては本が讀めない。それ故に本を讀む時には唯一心不亂に本を讀めばそれで宜いのである。併し乍ら何の爲に本を讀むかと自分が反省して、其の目的を追求する時に、自分は君の爲國の爲に本を讀むのであるといふ考が心の中に存すればよいのである。それで我が國民道德に

就ていへば吾等が一舉一動する場合に、吾等が始終君國の爲といふ事を心中に考へてゐなくとも、其のことが最後の理想として心中に潜んでをりさへすれば、我等の行爲は決して動機を無視してゐないのである。即ち其の動機は潜在的に存するが故に、我が國民道德を實行することは毫も動機を無視することとはならないのである。

之のみならず此の前も申上げたやうに、道德の要素を分析して道德の主觀と道德の客觀となす時には、動機論と結果論の議論は、道德の主觀に關する問題であつて、道德の客觀即ち道德の理想に關する問題ではないのである。然るに世の中には今尙其等の二方面を混同して居る人がある。即ち動機論と結果論との區別に依つて倫理説が劃然として二分さるゝかの如く考へて居る人があるが、斯る誤謬は概念の混雜の結果として生ずるものであります。道德的主觀に於ては、動機を主としたり結果を主としたりすることがあるといへるが、それは道德の内容とは全く無關係である。吾等

は自我實現説を動機論に合するやうになすことも出来れば、又結果論に合するやうになすことも出来る。又我が國民道德を實行する場合にも、動機論に合するやうに之を爲すことも出来れば、結果論に合するやうになすことも出来る。併しながら此の場合の動機論と言ふのは、今申したやうな意味に於ての動機論であつて、實現論者のいふが如く時々刻々に目的觀念を心中に考へて行爲すべしといふが如き意味の動機論ではない。而してかかる動機論の到底成立し得べからざることとは前に述べた如くである。それで今まで説き來つた所によつて見ても、我が國民道德を目して、結果論である、動機を無視するものであると考へるが如きは、實に誤まれるの甚しきものと謂はなければならぬ。若し吾等が我が國民道德を實行する場合に、眞に我が國の爲め君の爲めを思ひ、眞心を以て之を行ふ時は、吾等は取も直さず、動機論的に我が國民道德を實行するのである。それで動機論や結果論は決して我が國民道德の倫理學的基礎の問題にはならぬ。従つて我が國

民道德は動機論とは毫も矛盾しないのである。而して眞に我が國民道德の倫理學的基礎を論せんとすれば、先づ我が國民道德の特質となつて居る團體主義なり、差別主義なりが、倫理學上果してどれだけの價值を持つて居るかといふことを批判しなければならぬ。今之れを論ずるに當つて、先づ第一に人格の觀念と我が國民道德といふことに就て論じなければならぬ。

### 第三節 人格と我が國民道德

人格の觀念の道德上最も重要な事は、今日の倫理學上に於て一般に認容されて居る所である。従つて人格の觀念に重きを置かない道德説は倫理學上取るに足らないものとせられてをる。故に若し我が國民道德が人格の觀念と相容れざるものであり、又それを無視するものであるならば、其結果は我が國民道德の倫理學的基礎を危くするものと謂はなければならぬ。それで我が國民道德は果して人格の觀念を無視するや否やを考查す

るの必要がある。併し此の本論に入る前に、先づ人格の觀念を明にしなければならぬ。私の考ふる所に依れば、人格の觀念には種々の意義があると思ふ。吾人が人格といふ言葉を倫理學上に於て使ふ時には、少くとも三つの觀念が這入て來る、即ち三通りに之を解釋して居るといふてよいと思ふ。第一は倫理學的にいふ人格の觀念である。倫理學上にいふ人格の觀念とは人間が道德の主體、即ち道德的行爲及び道德的判斷の主體となる爲に必ず具備せざるべからざるものを云ふのである。例へば吾々が或人を評して彼は道德上人格のない男であるといへば、其の人は道德の主體として具備せざるべからざる資格を缺いてをることを意味するのである。即ち倫理學的の人格とは知情意の統一したものであつて、それが一定の傾向を有する場合をいふのである。故に倫理學に於ける人格は、必ず總ての人が持つてをるといふものではない。例へば人であつても生れた許りの乳兒の如きは、倫理學上人格を持つてをるといふべきではなからうと思ふ。精

神病者とか又は高年で老耄してをる者も、倫理學上の人格を持つてをる者ではなからうと思ふ。それ故に倫理學上の人格といふのは、道德上責任ある資格を持つことの出来る精神状態をいふのである。道德上一定の資格を備へてをる者でなければ、倫理學上の人格とはいはれないのである。所が次の哲學的にいふ人格の觀念は之と違つてをる。

第二に哲學的にいふ人格の觀念は人間の本性としての實在體を指すものである。故に如何なる人と雖も哲學的人格を持たぬ者はないのである。哲學的に考へれば吾等は既に人間たる限り、人間としての本體的實在性を持つてをるに違ひない。其の子供たると精神病者たるとを問はず、將又狂人たると老耄の人たるとを問はず、それが人間たる以上、是等は皆人格體である。然るに倫理學上に於ても往々人として人格を備へてゐない者はなしいといふ人があるが、之は哲學的人格の觀念をば、倫理學的人格の觀念と同一視するのである。それでなければ倫理學上に於て總の人が悉く人

格を有するとは言へないと思ふ。總の人が人格を持つてをるといふ場合の人格なる觀念は、哲學的人格の觀念を意味するのである。之に反して倫理學上に於ける人格といふのは、或種の定つたる性格を備へて居るといふことである。言ひ換れば知情意の統一が健全に出來て居る人といふこととであります。子供の如きは普通の人の如く知情意が健全に統一して居らぬ、又精神病者も精神が統一してをらぬから、斯る者は倫理學上から言へば、人格を備へないのであるが、哲學上から言へば一切の人類は皆人格を備へて居るといふのである。

第三に心理學上の意味に於ける人格といふのは最も單純なものであつて、吾々の意識の統一された状態を云ふのである。心理學上では人格の分裂といふことを謂ふが、哲學上の人格は分裂することが出來ないのである。何となれば哲學上の人格は統一性を有し、從て絶體のものであるからである。然るに心理學上で個人が二つ以上の人格を持つて居る、即ち人格が分

裂するといふのは、要する所意識の統一が二つに分かれるといふ特殊の場合をいふのである。併し普通の場合に於て普通の人は自己の意識を皆一通り統一して居るものである。而して此の状態を指して心理學上の人格といふのである。

此の如く人格の觀念には種々の區別があるのでありますが、哲學的人格の觀念の如きは、形而上學的に實在を豫想するものであつて、其の議論は寧ろ次章に於て論ずるが當然であらうと思ふから、茲には暫く論じないこととする。又心理學上の人格も此の場合私の議論に關係がない。私の今論じようとするのは倫理學上の人格の觀念であります。即ち我が國民道德は倫理學上の人格觀念に對して、果して如何なる關係を持つかを討究しようと思ふのであります。今世の中に次の如き問を發する人があるかも知れぬ、即ち倫理學上の人格の觀念が道德上重要なものであるとすれば、我が國民道德を重んずることは果して倫理學上の人格觀念に合するや否やと。

此の問題に對して私は我が國民道德は決して人格の觀念と矛盾するものでないと思ふ。如何にも我が國民道德は前にも申上げた如く自分の權利を主張するといふよりは、寧ろ團體の爲に盡すといふことに重きを置くのであります。併しながら此の團體に盡すといふことは決して人格を無視することにならないと思ふのであります。

若し吾々の人格をば形而上的實在性に見做し、それを其の儘に發達せしむる場合に人格が尊重され、之に反して團體の爲めに人格の働が拘束される場合に人格が無視されると云ふ様に哲學的に解釋すれば、或は我が國民道德は倫理學上の人格の觀念に合はないと言ふことが出来るかも知れませぬ。併しながら人格活動といふものは知情意の統一であつて、それが一定の系統を持ち、一定の性格を備へたる場合に名付けられたるものであると解釋すれば、我が國民道德を實行する上に、知情意の統一がないといふことは言へないのである。或人は父母に孝行をするとか君に忠義を盡すと

いふ事は、要するに偽善的であつて、自己の知情意の眞の統一に基いたものでないといふが、之は、誤れるの甚だしきものと謂はなければならぬ。成程偽善的に君のため父母のために盡す者もあるかも知れぬ。併し之に反して忠なり孝なりの道德的價値を信じ、斯くする事が人としての此の世に於ける務であるといふ確信の下に其の行をなせば、之に依つて知の満足も出來、情の満足も出來、意志の満足も出來る筈と思ふ。何も例を日本にのみ取らなくても宜い、外國に就いていふも同様である。即ち他人の爲に盡す事はとせざる國は何處にもないと思ふ。又何處の國でも他人の爲に盡す事を以て人格を無視する行爲と認める所がないと思ふ。それ故に、我が國民道德を實行する上に於ても決して之がために人格を無視するといふことはないのであります。他人の爲に圖るといふことは決して人格の自由を妨げるものでない。個人主義を執らずして團體主義を執るといふことは決して人格の觀念に矛盾するものでない。一體人格といふものは知情意

の統一であつて、其の統一の仕方は善と信する方に向つて統一すれば宜いのである。而して其の善とすべきものが若し身分に依つて違ひ、關係に依つて違ふといふことが明かに證明せられるならば、人格の傾が其の人に依つて違ふのは當然である。例へば人の上に居るものが下の者に命令すると同時に、下の者を保護しようといふ所に人格が統一し、又下なる者が上なる者を尊び上なる者を補佐して行くといふ所に向つて知情意を統一させることは、決して人格を無視した行爲でないのである。即ち人格は知情意の統一で、然も善と信する方面に向つて知情意を統一せしむることが人格を尊重するといふことになるならば、各々其の分を守つて活動することが、即ち人格を尊重する所以である。故に暴威を振つて上なる者が故なくして下なる者を壓迫し、下なる者が故なくして上なる者に反撥することは、人格の正當なる活動と言ふべきではない。故に我が國民道德を守ることが、以て人格を無視するとか、しないとかいふ議論は、要する所我が國の道德本

位なる團體本位の差別主義が、社會生活に於て人と人との則とするに足るべき理論的基礎を持つて居るか居らぬかと言ふ事になる。そうして此の問題が極つて我が國民道徳が正當なる理論的基礎を持つて居るとすれば、それに従つて行動する事は決して倫理學的意味に於ての人格に矛盾しないのである。而して私は此の問題を決定する前に、歐羅巴の一般思想並に倫理思想に於て、動もすると個人を主とするものでなければ人格を尊重する所以でないと思へるに至つた歴史的事情を明かにしたいと思ふ。此の事情を明かにしますると、何故に人が我が國民道徳を重んずることを以て、人格を無視するが如く誤解するかといふ事が明瞭になると思ふ。

#### 第四節 歐洲に於ける個人思想の發達

今歐洲に於ける個人思想の發達に就て大體の事だけを申して置かうと思ひます。歐羅巴に於ける個人思想の發達といふことは、矢張り歐羅巴に

於ける人格觀念の發達と聯結を持つてをるものであつて、なかく複雑した關係を有してをるのである。歐羅巴に於て人格の觀念が明かになり、従つて個人意識が高まつて來たのは何時頃から始まつたかといふ事は、色々の點より考察を要するのであるが、大體からいふと希臘の末世に始まつたのである。紀元前五世紀以前の希臘にては、まだ人格の觀念が能く發達して居らず、又個人意識も能く發達してをらなかつた。尤も其の頃でも希臘人は希臘民族としての自己意識を持つてはゐたが、未だ人類全般に通ずる人格觀念といふものは出來てゐなかつた。従つて人類は皆個人々々に特殊の權利を持つてをるといふ考はなかつたのである。大體に於て希臘思想は紀元前五世紀までは、矢張り希臘民族と云ふ民族本位の思想でありまして、どちらかといふと團體本位の思想であつて、差別的方面に重きを置いて居つたのであります。所が希臘が滅亡してマセドニヤの領分となり、其の後羅馬から併吞せられるに至つて、希臘人は社會的團體的活動の上、何

等の便りとすべきものを持たなかつたのである。そこで彼等は自ら自分を救ふの工夫を凝らしたのである。即ち人はどうでも宜い、自分は自分の心を以て適當に己の身を處すべきものである、自分を殺すも生かすも是れ自己の考一つに依るといふ思想が起つたのである。茲に於て自己の意識が一層明かになり、個人思想が非常に發達し従つて彼等は人は皆人格として平等なるものであると考ふるに至つたのであります。即ち彼等は自己の理性を顧み、其の靈妙なる作用を有することを知り、之を以て人格の實在する證據なりとし、個人の尊ぶべき所以は之に依つて明かなりと考へたのである。而して之を批評的にいへば、希臘に於て斯ういふ思想を考へた哲學者等は、總ての人類は自分と同じやうな理性を持ち、自分と同じやうに反省作用が出來、自分と同じやうな靈妙なる精神の働を持つて居るものと假定したのであるから、自己の自覺或は直接經驗を直ぐに此の一般人類に及ぼして、總ての人は人格を有し、自己を本位として安心立命の途を講すべき

ものであると考へたのである。而してかゝる考が遂には一般の思想となつたのである。

かくて希臘の紀元前五世紀までの思想と、それ以後に起つた思想とは明かに區別せられるのであります。即ちアリストテレス以前の希臘思想に對して、其の以後の希臘思想の行はれた時代、即ち希臘の滅亡以後の時代を稱して世界的思想の時代といふのであります。此の世界的思想の時代といふのは個人本位の思想の盛んに行はれた時代でありまして、國とか團體とかいふ境のなくなつた時代であります。而して此の思想の最も著しく表れたものは、ストア哲學及びエピクロスの哲學である。從て是等の倫理説は國の境といふものはない、人類は共通であるといふ考から出來て、總ての人は斯うあるべしと説くのである。併し斯うあるべしといふ内容はストアとエピクロスとは正反對と言つても宜い。ストアの説は人は自分で自分を支配することを最上の理想とすべきである、是が人間としての價值



の存する所だといふ風に教へる、即ち克己的の解釋をしてをる。而して總ての人類が斯くすべきである、何處の國民といふ形容詞は附すべきものではない、人類固有の徳は己に克つことにあると解釋して居ります。所がエビクロスの説は是と反對で、人間が此の世に生存する以上は、自己の好む所を行ひ、出来るだけ快樂を求めが宜いといふので、自己を抑えるのと反對に、自己の快樂の満足といふ事を以て人生の主義とすべしと論じたのである。斯様には等の二派の學派は其の内容に於て異つて居るが、併し人間は皆自己を抑制する本能を持つとか、或は自己の快樂を満足させる所の本能を持つといふ風に、絶對的に世界的に考へたといふ點に於ては是等の二派は全く共通である。而して其の思想は希臘が亡びて羅馬の領分となつた際に羅馬に傳はつてきて、茲に羅馬の法律思想と合して權利思想といふものが生じて來たのである。斯くして個人の權利思想が歐羅巴に於て非常に發達して來たのである。

羅馬法といふものは、個人主義を養ひ又人格の資格を高めたものであるが併しそれは羅馬固有の思想ではなかつたのである。何故なれば羅馬人は元は極端なる團體生活をしたもので、希臘思想の影響を受けなかつた時代の羅馬思想は、日本の家族制度と最も類似したものであつた。羅馬本來の民法の如きは、日本の家族制度に更に上塗りをしたやうなものであつて、餘程嚴重なものであつたらしいのである。所がそれが羅馬の末葉に至ると非常に權利思想、個人的人格思想が高まつて來て居るのであるが、是は希臘が亡びた時に生じた哲學的人格觀念の影響であると思ふ。所が希臘羅馬の思想は歐羅巴中世紀に於て、猶太教から分れた基督教の思想に依つて歐羅巴の天地から追拂はれたのである。一體基督教の思想の中には一方から見れば確かに團體的思想があつた。殊に歐羅巴の中世を支配した羅馬加特力教は、法王を中心とした所の一つの神國であつて、世俗的の國家主義に對して、神の教に基いた神國といふものが彼等の理想であつた。そ

れであるから實際は歐羅巴中世紀に於ける基督教は個人の自由を餘り許さなかつた。併し乍ら基督教本來の教を考へると、矢張り總ての人類は皆神の子であるといふことを聲言し、親であらうが子であらうが、皆是れ等しく神の子である、故に神の命令に従ふ爲に、子が親に背いても場合に依つては差支がないとまで説き及ぼして居る。此の點から言へば、どちらかといふと其の中に個人本位の思想が含まれて居るのであります。又基督教の趣意に従つて神の救を受けるといふ點から見ても、個人々々が直接に神の救を受けるので、親は親として、子は子として神の救を受けるといふのでありますから、個人本位の思想は勿論這入つて居りますけれども、其の思想は歐羅巴の中世の時には、まだ表に現れて來なかつたのであります。それで大體からいへば中世は寧ろ團體本位の思想といつて宜い。社會教育學の主唱者の一人であるオットー・ビルマンといふ人は、羅馬加特力教徒の中で最も有力なる學者であるが、此の人などは矢張り羅馬加特力教中に存在す

る團體本位の思想を根本として社會教育學を主張して居るのである。

然らば西歐羅巴の固有の民族に存在した思想はどうであるかといふに、是も大體からいふと矢張り團體本位であると思ふ。之は西歐羅巴の經濟の歴史や其の社會的發達を見ても判る。例へば經濟上で云へば西歐羅巴には後世まで家來制度の様なものがあつた。即ち大地主といふ様な者があつて、多くの小作人を自分の家來として使つてゐたのである。之は丁度日本で大名があつて、其の下に家來が仕へてゐたと同様である。又西歐羅巴の原始的社會組織に關しても同じやうなことが言はれる。それは元西歐羅巴にては村なら村といふものが共產主義的に共同生活をしたものである。即ち一村の人が皆其の村の共有の畑を耕して、收穫時になると各家が其の人數に應じて收穫の分配を受けたのである。是等の事柄から考へても西歐羅巴固有の思想は決して個人々々を本位とするものでなかつたのである。但し其の團體を組織し部落を組織する個人間の權力關係にな

ると、稍自由であり特別のものであつたやうに思へる。此の點になると餘程個人の自由といふことが表はれてをるが、併し何れかといへば矢張り團體的關係の方が、個人の自由よりもヨリ多く重んぜられたやうに思ふ。であるから今日英吉利とか佛蘭西とか言つて居るけれ共、中世の末迄は未だ人格の觀念とか個人思想といふものが充分に發達してゐなかつたのである。

近世の初は所謂文藝復興の時代であつて、茲に始めて個人思想及人格觀念が勃興したのである。文藝の復興とは何を意味するかといふに、希臘及び羅馬の文藝を復活させやうといふので、之を人文主義即ちヒューマニズムといふのであります。而して何故ヒューマニズム即ち人文主義と云ふ言葉を使つたかといふに、彼等は歐羅巴の中世の文化は人間の本性を發達せしむるよりは、之を撲滅するものであると見たからであります。何故なれば當時の歐羅巴は舊教的基督教の理想に依て支配せられたが爲に、個人々々の欲望は發展せしめられずして寧ろ抑壓されたのである。即ち現世に於

ける生活を出来る丈抑壓して、來世に於ける生活を榮えしめんとしたのである。併しヒューマニストは斯る思想は人間本位の精神に戻るものである。人間本位の主義ではないと論じ、而して人間本位の主義とは何であるかといふと、それは希臘羅馬の主義であると主張したのであります。嘗て希臘羅馬人は此の世の中を面白いものと考へ、此の世の中に於ける生活を味ふといふことを理想としてをつたのである。ヒューマニストは實に古の希臘人の理想を慕ひ、現世を楽しみ、人事に興味を有したのである。かくして希臘羅馬の文化を味ふ事を人文主義、即ち人間本位の主義と名付けたのである。併し茲に注意すべきは、近世に於て復活した希臘思想は紀元前第五世以後の希臘の思想のことで、それ以前の思想ではないのである。それは當時に於ては希臘羅馬の思想はラテン語を通して復活されたのである。一體ラテン語は中世紀に於て廣く用ゐられたもので、希臘羅馬の思想を味ふにも此のラテン語に依て味ふたのである。併し羅甸文の中でも、希臘衰亡時代

の文化の影響を受けた羅甸文が盛に讀まれたのである。斯やうな風で近世の初に於ては、希臘衰亡時代に於て養成せられたる思想が復興して來たのであるから、從て之と共に希臘衰亡時代に發達した個人思想及び人格觀念が、西歐羅巴の學者社會に傳播するやうになつたのである。而して宗教界に現れてはそれが宗教改革となり、又學問の方に現れては理性主義となり、斯くして西歐羅巴の學者社會に個人思想とか人格思想といふものが弘布したのである。それ故に西歐羅巴に於ける人格觀念の發達といふことは、私の考に依ると、西歐羅巴の民族全體の間に一様に發達したものでなくして、先づ第一に學者間に發達したものである。それから又種々の思想に觸れたり種々の人と交通したり、又その職業の關係よりして都會の人々の間に自由思想が發達したのである。

併しながら歐洲の田舎などには今日と雖も世人が想像する程人格の思想及び個人思想が發達してはゐないと思ふ。殊に世人は動もすれば歐羅

巴思想といふと個人主義であるとか又は人格本位であると考へますが、併しそれは歐羅巴の學者の思想或は歐羅巴の都會の住民の間にある一部分の思想と言つて差支ないと思ふ。其の證據の一ともいふべきは、獨逸の法律學者として有名なるエーリングは、倫理學上に於ても名の知られたる人であるが、此の人は權利の主張といふ短編の物を書いて居る。其の說に依れば獨逸人は權利の主張といふ事を知らないで困る。英吉利人などは損得を離れて自己の權利を主張する事を知つて居るが、獨逸人の多くは自己の權利を他人から蹂躪せられてもそれを放つて置く、自己の權利を主張する考が少い、而して是は獨逸の繁榮せざる原因であると言つて居る。若し世人の云ふが如く歐羅巴人は皆個人思想を有し、人格觀念を尊んで居るものとすれば、權利の主張などといふ事を力説する必要があるのであらうか。エーリングが熱心に、個人の權利を主張してをるといふ事實は、聽て其の半面に於て一般人民が之に無頓着であることを示すものではあるまいか。

斯る説の現れるのを見るにつけても、西歐羅巴の一般人民、殊に農民などには個人思想とか人格觀念といふものがさう發達して居るものでないことが明かである。此の思想は本來は唯學問をする者の中に發達したものである。而して其の極端なるものは、十八世紀に佛蘭西に行はれたモンテスキューとかルッソーといふやうな人の思想である。此の思想によれば、社會といふものは個人々々の契約に依つて出來上つたものである。即ち社會は個人の自由意志の契約に基いて出來上つたが故に、自由意志を以つて之を解散することも出來れば、又自分の氣に合はないことでもあれば、社會の秩序を破ることも出來、或は社會の約束に違つても宜いといふ思想に到達するのである。併し是は無論ルッソー等の發明ではなく、其の前に既にロツクとかホツプスとかいふ人が是に近い説を持つて居つたのであります。要するに是は理性主義の現れである。而して斯る思想から見ますと、日本の國民道德の思想の如きはつまらぬものとなるのである。日本の國民道

徳は團體を本として立つてゐますが、若し是等の人のいふやうに個人を本として、其の個人の契約に依つて國が成立つて居るといふ説が正しいと認めれば、日本の國民道德は眞理に合はない道德となるわけである。併しながら是等の人の考が果して正しいかどうかは更に研究を要する問題であらうと思ふ。

### 第五節 輓近倫理學說と個人本位

私は今申したやうに個人思想が宜いか悪いかといふことを積極的に批評する代りに、輓近歐羅巴に於て學者の研究する社會の見方が、個人を主として説いてをるかどうかといふことを申して見たいと思ふのである。即ち茲では輓近の倫理學說が果して個人主義を執つてをるか否やを考查しようと思ふのである。

輓近の倫理學上一大進歩と認められる事柄は社會に對する見解が昔の

見解と違つてきたといふことである。而して此のことは自我實現説を執つて居る人でも最も熱心にいふ所である。それは昔は社會を一種のアグリゲイトと見てをつたのである。アグリゲイトといふのは河原の中に澤山の小石が個々獨立して唯機械的に集合して居るが如く、個人々々は元々絶體的獨立のものであつて、それが機械的に結付けられて、茲に社會が出来て居ると考へて居つたのであります。即ち個人本位の社會觀を持つてゐたのであります。併し輓近に於て此の説は間違であるといふことになつたのであります。輓近倫理學の思想に依ると、社會は機械的に個人が集まつて出来てをるのでなくして、有機的に個人が共同生活をなしてをるものである。有機的といふことは例を以ていへば、吾々の身體は多數の細胞が集まつて一つの身體を作るのであるが、それと同様に此の社會を形成する個人々々は恰も一の細胞の如きものであつて、社會は實に此の細胞より成る全體である、即ちそれが國家である。此の國家を一個人の身體に比すれ

ば、個人は個々の細胞に比すべきものであるから、それは獨立に存在して居るものでない。故に國家の出来事は皆個々の人々に影響を有するものである。若し人々が機械的に集つて國家が出来てをるとすれば、其の國家の半分を打捨て、も、残りの半分は平氣で存在し、何等利害關係を持たぬ筈である。併し實際は國家の半分を取つて仕舞へば其の半分が困難を受けるのは勿論、残りの半分も困難を受けて、遂に國として存在することが出来なくなる。是は有機的關係に依つて社會が出来て居るからであります。斯く社會を有機體と見ることは、輓近の倫理學の一大進歩と認められてをる所である。而して若も社會は有機的であるものならば、個人の勝手は許されない。若も個人が勝手氣儘に獨立して存在するといふならば、社會は有機的關係に於て存在してをらぬ證據である。

斯く進歩したる輓近の倫理學説は、社會生活を一の有機的のものとするれば、社會を構成する個人々々の行動に我儘勝手を許すべき道理はな

い。若しそれを許すならばそれは自個矛盾と謂ふべきである。兎に角それ丈でも輓近の倫理思想は、決して我が國民道德と矛盾すべき性質を持つてゐないといふ事が分る。輓近の倫理學說が主張して居る社會的意義の見方から道德を割出せば、どうしても個人本位よりは團體本位になる。又平等主義よりは差別主義にならなければならぬ譯である。勿論此の社會は有機體であるといふても、一個人の身體が細胞からなつて居るのと全然同じ關係にあるのではない。社會を構成する個人々々は道德意識を持つてをるものであるから、一個人が自己の身體を構成する細胞に對するがやうに、社會が個人に對して我儘勝手な事をして宜いといふことは出來ぬ。國として人格の價値を認め、個人の價値を認めないならば、國それ自身の繁榮を害することは言ふまでもないが、二つの中のどちらを最高の原理とするか、どちらを主とするかといふと、それは個人よりも團體を主とするといふことになるのが、輓近の倫理學說の社會觀に基く當然の結論である。要

するに輓近の倫理學說は寧ろ我が國民道德の基礎を與へてをるものと言つて宜いと思ふ。然るに我が國民道德を以て輓近の倫理學說に背くものであるかの如く考へるのは、希臘衰亡時代に起つたやうな一種の人格思想、哲學的人格觀念が世人に付き廻つてをるからである。言ひ換ればそれは歐羅巴に於ける人格觀念の傳説に基く一種の迷である。而して歐羅巴に歴史的に傳はつた哲學的人格の觀念は、果して理論上の根據としてそれに頼るべきものなりや否やを論じまするには、哲學的考察をして見なければならぬ。之れ私が第七章に於て我が國民道德の哲學的基礎といふことを論ずる所以であります。

## 第七章 我が國民道德の哲學的基礎

## 第一節 哲學の定義

此の章を論ずるに當り先づ哲學の定義に就て申して見ようと思ふ。哲學的基礎といふても、哲學とは何を指すのであるかといふ考が極つて居ないと、議論が徒らに混雜するのであります。而して哲學の定義には種々あるのであるが、茲には其の定義の主なるものを二三擧げて見ようと思ふ。

第一に哲學とは實在に關する學問であるといふ定義がある。是は随分古いもので、プラトーンなどはさう定義して居る。即ち哲學とは實在に關する認識、即ち永久なるもの及び不滅なるものに關する認識なりと言つて居る。プラトーンの考に依ると、吾々が日常經驗する事物は皆便りにならぬものである。吾々の五感の知覺とか感覺といふものは間違が多い、從

つて人に依つて見方も違へば又解釋も違ふのは當然である。故に個人々々の經驗する世界の認識といふものは、其の一人一個の意見とすることは出来るが、萬人に通ずる眞理とすることは出来ない。吾々が日常接してをる事物は、假りの事物であつて本體ではない、本體といふのは其の世界を離れて別にちやんと永久に存在する絶體で、其の本體界の影が吾々の世界になつて居るのである。それで此の經驗的世界が人毎に違つて知覺されるのは當然の話である。プラトーンの考からいふと、吾々の感覺に上ぼる世界は假りの世界、偶然的に出來た世界であつて、其の奥に或はそれを離れて實在の世界がある。而して之れは絶體の世界、眞理の世界、善の世界、美の世界である。要するに哲學とは此の經驗的世界に關する認識以上に進んで、絶體の世界を認めることである。之れを吾々の精神活動に就ていへば、吾々が斯う感ずるとか斯う思ふといふやうな經驗的精神活動を認識するのは哲學でない。哲學は其の奥にある靈魂といふ實在に關する認識である



と。以上に述べた説はプラトーンなどの哲學の定義であります。此の如く吾々の精神活動を離れて特殊の實在體がある、それが即ち人格の本尊であるといふ風に考へると、どうしても個人を非常に尊ぶ思想にならなければならぬのである。所がプラトーンは今申したやうに未だ個人主義になつてをらぬ。何故なれば絶體の存在を有する個人の靈魂なるものも、プラトーンの所謂實在の世界にあつては、一種の團體的存在をなして居るからである。一體プラトリーの理想世界は一種の理想的國家、一種の團體的生活である。而して各個人は其の團體の一部、一部員として實際に權利を持つて居ない。而してプラトリーの理想世界には支配者があるが、それは善といふ觀念である。それ故にプラトリーの思想は、たとひ吾々の精神の奥に實在體があることを認め、靈魂の實在を認めますけれども、未だ個人本位の思想にはならない。けれども其の後、前に申したやうな沿革を経て個人思想が發達すると、是が後々まで吾々の頭を迷はす所の本となるのであ

idea

ります。

第二の定義は餘程後に發達したもので、此定義によると哲學とは認識の學問である、知識の學問であるといふのであります。例へば近世の哲學者なるライブニッツの哲學の定義を挙げますれば、知識に關する研究が哲學であるといふのであります。即ち全體に通ずる知識の性質を研究するのが哲學だといふてをる。其の後になつてカントは更に之を約めて認識の學問だといふてをる。それを尙押廣めて言つたのがカントの弟子のフイヒテといふ人である。彼の説によれば哲學は知識の學問である。知識の學問とは何であるかといふに、吾々は色々の知識を持つてをるといふが、果して總ての知識に共通なる知識其のものの知識を持つて居るかどうか。各自が種々の意見を吐いたり種々の議論をして居るが、其の異なる意見に就いての知識、異なる議論をなしてをる知識の性質を吟味して言つてをるかどうか。其の吟味がなかつたならば、各人は勝手なことを言つて居るに過ぎ

ない。即ち知識全體に通じて知識其のものの性質を研究しなければならぬ。而して之を研究するのが根本的研究であつて、之れ即ち哲學であるといふてをる。是は非常に必要なことで、學問をする人、殊に抽象的の議論をする人が此の考なしに議論をすると、其の議論は支離滅裂のものとなるのである。此の危険を豫想して起つたのが即ち知識學としての哲學の定義である。而して此の哲學が十八世紀以後に廣く擴がり、それを今日認識論と云つてをるのである。所謂認識に關する論が之であります。

第三の定義は餘程後になつて發達したものである。それは認識論の結果に依ると、吾々の經驗以上に知識といふものはない。吾々が知識といふ以上は、何等か自分の外部的經驗若くは内部的經驗から出て來るのであつて、自己の經驗に上らないものは全く認識することができない。例へば此處に物があるといふのは、自分の經驗の範圍に這入つて來るから認識することを得るのであるが、一步進んで其の物の奥に心があるか實在があるか

といふことは不明である。形に見える物は、即ち此處にコップがあるといふことは分る。是は知覺によつて經驗に上るが、經驗に上らないで奥に本體として何か實在體があらう、所謂マッターとか、物其のものがあるといふ事は斷言することが出來ない。果して然りとせば哲學とは吾々の知り得る範圍の知識であるから、それは綜合的知識に外ならない、即ち事物の綜合的説明、統一的説明に外ならないのである。言ひ換れば心理學は、心理現象のことをいひ、物理學は物理現象のことをいふのであるから、科學は其の範圍が限られてをる。即ち吾々の經驗に上る所の一方面だけを穿鑿するのが科學であるが、哲學は總ての知識を綜合するものである。即ち綜合的に全體の上から各種の方面の事柄を説明するのが、哲學であるといふのが此の定義である。而して此の定義からいへば、哲學は物其のものとか實在體といふことに就て論ずる必要がない。哲學は普通の科學が取扱つてをると同じ事を取扱ふのであるが、唯其の觀方が違ふので、即ち全體から見て統

一的に説明すれば宜いといふのである。而して此の觀方を執つて居る人は少くない。例へば古い所では佛蘭西のコントなどが其の主張者である。又英吉利に於てはスペンサーなども其の主義の人である。或は又現在生きて居る人では獨逸のグンドなども稍此の説に近い。其の他近頃の學者で斯様に哲學を解釋する人が少くないのである。併しながら此の定義は哲學の本當の意味を表すものでないと思ふ。吾々が哲學を説く時には、必ず何等かの實在に關する知識を要求してをるのである。それで科學と哲學との差は、單に科學は一部分であるが、哲學は全體に關するの差のみで、其の知識の性質に於ては違ひがないと見るのは、哲學の特色を失なつて仕舞ふものではなからうか。矢張り哲學といへば科學とは研究の範圍が違ふばかりでなく、其の研究の對照が違ふと思ふ。若し現象界のことを科學が研究するといふならば、實在界のことを研究するのは哲學であると言はねばならぬ。勿論今日に於て現象と實在とを區別するのは正當でないかも知

知れぬが、私は實在界に關係がありと言つて然るべき方面のことを研究するのが哲學であると思ふ。現象即ち吾々の感覺、知覺に全く上らないことを研究するの學であるといふ方が正しいと思ふのである。故に私は綜合的知識或は綜合的説明をなすのが哲學であるといふ説は、哲學の本質を表すに適せぬ説であると考へるのであります。

第四の哲學の定義とも謂ふべきものは、哲學とは根本原理の學なりといふ定義である、或は單に哲學とは原理の學であるといふ人もあります。此の定義は古くアリストテレスに依つて下されたる哲學の定義に類似してをるのであります。アリストテレスは哲學とは事物の原因と原理とに關する研究なりと言つて居る。併し單に事物の原因を研究し、事物の間に存する原理を考察するのみならば、總ての科學は皆此のことをやつてをるのであります。それで唯之れだけのことをするならば、それは哲學といふことにはならないと思ふ。それで哲學とは根本原理の學なりといふ風に解

釋したならば、稍や満足なる哲學の解釋になると思ふ。而して根本原理を研究するといふのは抽象的に定められた法則を研究するの謂ひに非ずして、事物の大本は何であるか、又其の大本は如何にして吾々の經濟的世界を形成してをるかといふことを研究するのである。而して斯ることを研究するのが哲學であるとするならば、此の定義は少くとも吾々の要求を満足せしむるものであると思ふ。例へば吾々が宇宙間の森羅萬象を見て、森羅萬象の奥にあるものは何であるか、如何なる根本原理が其處にあるか、如何にして吾々の見るが如き現象を呈して居るかといふが如き研究をするのが哲學である。故に此の定義はプラトーンの實在に關する知識の要求と相應するものである。けれども此の二者は全く一致してをるとは言へませぬ。尤もプラトーンの實在は一種特別なものであるから、吾々がさういふ特別な實在を認めると認めないとは別問題ではあるが、兎に角何等かさういふやうな形のものに就ての研究的欲求を指して哲學的欲求といふて

宜からうと思ふ。又吾々の靈魂とか精神に就て謂ふもそれと同様である。吾々には随分靈妙不可思議なる知情意が働いてをる。而して斯る知情意の働は如何なる根本原理から起るのであるかといふことを追求するのが哲學的欲求であります。故に私は大體に於て哲學とは根本原理に關する學なりと言つてよからうと思ふ。先づこれが大體私の考へて居る哲學の定義であります。次に哲學上の諸説に就て其の概念を明かにして置きたいと思ふ。

## 第二節 哲學の區分

哲學の區分に就ては之を理論哲學と實踐哲學とに區別する場合がある。理論哲學とは物の實在に關するもの、或は事實に關するものである。即ち Being 或は to be に關する哲學を言ふのである。例へば此處に物質があるとするれば、物質とは何ぞ、又精神があるとするれば、精神とは何ぞといふ風に其

の存在する物に就ての哲學を理論哲學といふのである。それに對して實踐哲學といふのは物の存在、物の事實といふことを離れた理想に關するものである。故に斯くあるべしといふことに關する研究、即ち吾々の行爲に關する研究の如きは實踐哲學に這入るのである。例へば吾々の行爲に就て言ふならば、吾々の行爲の目的は何であるか、其理想は何であるか、或は吾々の行爲の主體は何であるかといふやうな根本原理を研究するのを實踐哲學といふのであります。而して實踐哲學の中には哲學的倫理學も這入りますし、哲學的美學も這入り、其の他哲學的に論ずる所の國家學とか法律學とかいふものも其の中に這入るべきものと思つてあります。以上は理論哲學と實踐哲學との區分であります。私は此の如き區別は寧ろ必要でないと思ふ。何故ならば吾々の理想といふものは、事實を離れて存在することの出来ないものであるからである。例へば物とか或は心とか云ふ實在の事物に關する吾々の見解の相違は、やがて物は斯くあるべし、心は斯く

あるべしといふ實踐の方面に影嚮するものであるから、理論哲學と實踐哲學とは不可分のものである。勿論研究上此の二つを區分するといふことは不都合ではないが、吾々の立場から見れば此の區別は左程重要なものではない。世界は如何なるものであるか、人間の一生は如何なるものであるかといふやうな世界觀、人生觀に關する研究は、やがて道德に關する哲學的基礎となるものであるから、實踐哲學と理論哲學との區別をなさずして、寧ろ人生觀及び世界觀に關する哲學說の種類を區別することが必要と思ふ。而して斯る立場から哲學を區分すれば幾種にも分るゝかも知れぬが、茲には先づ三つを數へて見ようと思ふ。

第一には唯物論である。唯物論といふのは宇宙の根本原理は物質であるといふのであります。例へば吾々が通常物體といふのは、マッターといふやうなものが集つて出來てをるもので、物理學的に解釋して言へば、アトムといふものから出來て居るといふ風に見る。それから吾々の精神とい

ふものも、要するに物質の作用に外ならぬ。何故なれば吾々の精神活動は、脳髓あるが爲めに生ずるからである。即ち心理活動は脳細胞に附随したる現象であつて、精神なるものが別に存在する譯ではない。要するに脳髓は物質の作用に外ならぬといふ風に見て、宇宙の根本原理を物質であると解釋するのが唯物論である。従つて其の立場から宇宙を見ると、宇宙間のものは皆物質である。斯る説が唯物論であります。

第二には唯物論に對して唯心論といふものがある。而して是は唯物論の反對に宇宙の森羅萬象は皆心の現れである、精神の現れであると見るのであります。例へば物理學者の所謂アトムといふものは、實はアトムでなく、一種の靈的のものである、精神的のものであるといふ風に見たのはライブニッツであるが、此の意味からいふと、ライブニッツの如きは唯心論者である。其の他哲學者の中には唯心論的見解を執つて居る人が澤山ある。是も細かに分けると色々に分れる。例へば平行論的唯心論といふのを執つて居

る人がある。即ちバウルゼンの如きはそれである。此の説によれば物は心と何時も併行して働いて居るものである。吾々の脳細胞の活動には精神活動が伴つてをり従つて吾々の身體の活動にも精神活動が伴つてをる。それと同様に宇宙間の物質の活動の半面には靈的活動が伴つてをる。併し此の場合には脳細胞の場合の如くに靈的活動といふものが著しく現れてゐないから我等はそれを自覺しないのである。それで宇宙の總の物は一方から見れば靈的活動であり、又一方から見れば物質活動であるが、此の二つの大本は何であるかといふと、寧ろ靈的活動といふものが本でなければならぬと説くのである。之は平行論的立場から更に唯心論に進んだものと云ふべきである。斯く宇宙の本體を心とする説には澤山あるが、其の最も極端なるものはヘーゲルの説である。一體唯心論は鳥渡見ると不合理のやうである。何となれば吾々が靈を持つて居るといふことは不思議がないけれども、此のテールブルが靈を持つて居るといふのは鳥渡不思議に

思はれる。然らば此の机は果して物質であるかといふに吾々はしか斷言することできない。吾々が認めて居る分子とか原子といふものは何であるかといふことは、科學者でも分らない。又それより一層進んで電子とは何であるか或は電子の源となつてをるラジウムとは何であるかといふことになる。矢張り科學者と雖も是を想像で假定してをるに過ぎないのであるから、吾々の考へるが如く物質といふものは實際はさう確實なものではない。斯る次等にて今日の多くの認識論に於ては吾々の經驗は皆主觀的精神の結果に外ならぬといふ事になつて居る。それで此の議論によると物の本體は靈的のものであるといふ風になるのであります。斯る説を執つてをるのが唯心論であります。

第三の見方は不可知論といふのであります。此の説によると總て事物の根本原理といふものは分らない。吾々の精神の力で分るといふのは經驗の世界にある事丈であつて、經驗以上の事、即ち實在の事、本體界の事、換言

すれば宇宙の根本原理といふものは分るものでない。此の世界に主裁者があるとか、或は此の世界に靈魂があるとか、世界は物質の現れであるといふやうな事は、要するに吾々には分らないといふのが不可知論の説である。而して此の論は自然科學者間に随分勢力のある説であつて、之を唱へた人はハツクスレーでありますが、スペンサーの如きも亦此の見解を執つた人である。又獨逸に於ては十八世紀の中頃の人で、生理學者として有名なるフエルバルンといふ人が不可知論を唱へたのである。尤も自然科學者の中に於ても唯物論に屬する者もあり、唯心論に屬する者もあつて一定はしない。例へば博物學者のロマネスといふ人は、寧ろ唯心論的人であるが、併し多くの自然科學者は大抵唯物論を唱へてをるやうである。

以上の三つの見解が世上に行はれて居るが、是はなか／＼大きな問題で、此の中の何れが正しいかといふことは一言で言ひ盡すことが困難である。吾々の研究上何れを執るべきかといふと、満足とは思へぬけれども兎に角

私自身の心の傾は此の不可知論の方に最も餘計に傾いて居る。是は認識上當然の結論であつて、吾々の經驗に上ることは最も能く分るが、經驗を超えた實在とか本體とかいふ事は、吾々の認識に這入らないといふのが當然である。若し這入ればそれは經驗であつて本體でない。經驗に上るものは根本原理に非ずして、現象上の事實であると謂はなければならぬから、私は第一に不可知論的立場が最も正當なる立場であらうと考へるのである。けれども現象以外の事はちつとも分らないとして、そこで吾々が安心することが出来るかどうかといふと、それは出来ない。是が即ちカント哲學の非常に困つた所である。カントは初め純粹理性の批判といふことをやる時に、現象界と實在界とを分けて、人間の認識力は經驗界以上に進むことは出来ぬものであると論じたのである。けれども吾々の理性は、其の奥にまだ何かありはしないか、其の奥の原因が何であるかといふ事を追求して已まない。それでカントは認識以上の事は分明しないが、併し吾々の理性の要

求として何等か吾々の認識以上のものを假定せねばならぬといふので、カントの所謂理性の公準といふものが出来たのである。而してそれは何であるかといふと、靈魂の不滅とか或は神の存在であるとか、さういふものを認めなければ吾々は承知が出来ない。それで之を理性の要求に基く公準と稱するのである。併し吾々が直接に實在を知ることが出来ないのは事實であるが故に、吾々の認識に上る現象の根本が果して物であるか心であるかといふことを極めるとは出来ない。是は出来ないといふよりは寧ろ事物の本體を物とか心とかいふ名を以て形容するのが間違でないかと思ふ。斯る哲學思想を執つた人も随分ありまして、斯る説をば無質論といふてをる者がある。即ち宇宙の根本原理は何等の性質を持つて居らぬものである。物といふ性質をも持つてゐなければ心といふ性質をも持つてゐないと言ふのであります。併し私は此の説にも賛成しないのである。物といふ性質を持つて居るとか持つてゐぬといふとは何を標準として云ふ



のであるか。既に吾々の認識以上には物といふものがない。宇宙の根本原理が物といふ性質を持つて居るとか持つて居ぬといふのは、自分の知識の範囲を超えて云つてゐるのである。それ故に此の説は既に獨斷に陥つてゐるのであるから、其の説には賛成が出来ない。私の考では何とも名の附けられないものが、本體でなければならぬ。其の本體の活動が吾々の經驗に上ぼり、感覺に上ぼり、知覺に上る。而して吾々の觸覺に感ずるものを物といふとか、或は觸覺に依らないで意識するものを心といふのは、吾々の持つて居る認識の機關を基礎として區別して居るのであるから、實在から言へば可笑しいかも知れぬ。つまり本體を心とか物とか云ふのは人間が便宜につけるので、實際は物の本體を不可知のものといふのが適當である。併し不可知的といつても其の性質が物か心のどちらかに似て居るといふことは想像されることと思ふ。既に我等の經驗界に於て物と心の二つが存在する以上は、本體が物と心との何れに近いものであるか、即ち唯心

論的に考ふべきか、或は唯物論的に想像すべきかといふことになる。是は寧ろ唯心論的に想像するのが正當であらうと思ふ。此の事に就ては既にライブニッツの云つた如くアトムは決して物と考ふべきものに非ずして、心と考ふべきものであるといふ理論の方がよい様に思ふのである。要するに哲學は吾々の認識以外の知識であるが故に、一種の想像となるのは已むを得ない。併し乍ら論理的の基礎を以てなされた想像は即ち哲學で、理論を履ますしてなされた想像は即ち一種の宗教である。そこが宗教と哲學との違ふ所である。而して哲學の中にも種々の種類があるが、不可知論的唯心論に立場を定めるのが最も合理的と信するのである。斯く自分の哲學上の立場を定めて、而して後それと我が國民道德とはどういふ關係を持つて居るか、又他の哲學説と我が國民道德とは如何なる關係を有するかを次に述べようと思ふ。

## 第三節 哲學と倫理説

世の中では彼の人は斯ういふ哲學思想を持つて居るが故に當然斯ういふ倫理説を執らなければならぬなどいふ者がある。例へば唯物論を信じてゐるが故に、其の道德説は功利主義でなければならぬとか、或は唯心論を信じて居るが故に、其の道德説は理性主義でなければならぬといふ風に、或一定の哲學説と或一定の倫理説とは離す可からざる關係を持つて居るが如く考へて居る場合が多いのである。而して私の考ふる所に依ると、此の考は既に根本に於て間違つて居ると思ふ。如何にも或程度までは一つの哲學の信念は一つの倫理主義を極める者である。例へば人が精神の奥に靈妙不可思議なる全知全能の働、即ち靈魂があることを信ずると、どうしても靈的方面を重んじなければならぬといふ考になり、行爲をする場合にも良心の直覺といふやうな事を信じ、所謂動機論となり、理性主義となる傾向

を持つて居る。それで哲學説と道德説との間に全く關係がないといふことは言へぬのである。併し一つの哲學説を信じて居るから、是非其の人は一定の倫理主義を執らなければならぬといふことは言へないのである。例へば彼の人は唯物論を信じて居るから、其の人は倫理學上下劣なる功利主義を執るべきであると考へる事は正當でない。何故なれば道德は人間の相互の關係に依つて成立つものであるからして、縦ひ人間の本質が唯心論的に考へられても、唯物論的に考へられても、それは直接に道德に關係しないといふてよい。要するに人の經驗以上の本體が何であるかといふことは、人間の知力を満足せしむる爲に研究するものであつて、之が爲に吾々の經驗の範圍にある事實の關係は何等の變更をも受けないのである。故に人が如何なる哲學を信じて居ても、人と人との關係を事實として認識する限りは、それは誰れが認識しても變りのないものでなければならぬ。此の點からいふと宗教家が自分の宗旨を信じなければ高尚な思想を持つこと

ができないとか、或は高尚なる道德を持つことができないといふ風に考へるのは偏見であると思ふ。

又哲學者に就て云ふも、自分の信じて居る哲學を信じなければ、高尚なる道德を持つことができないかの如く考へるのは矢張り間違つたる考であると思ふ。尙此の事を事實に就て少しく考へて見ると、例へば唯物論なる哲學説を信じてをる人の中でも、其の人々の執る倫理説が一致しないことは珍しくない。例へば極端なる唯物論者ではないが、廣い意味に於て唯物論に屬して居るストア學派の道德説と、又それと似た意味に於ける唯物論を信じて居る人で、今も尙生存して居る獨逸の生物學者のヘッケルの倫理説を比較すると、それは雲泥の差がある。ストアの倫理説は極端なる國家主義でヘッケルの倫理説はどちらかといふと、社會主義と言ふものゝ功利主義に近いものであり、又樂天主義に近いものである。同じ唯物論に屬して居る人でありながら、其の執る所の倫理説の違ふことは斯の通りであり

ます。又之と反對に二つの違つた哲學思想を信じて居る人でも、其の道德の實際的方面の教訓に至つては多く違はない場合が少くない。例へばストアとエピクロスとの倫理主義は、非常に違ひますが、實踐道德上の細かなる教訓に關しては餘り多く違はないのであります。此の如く道德の教といふものは其の人の執つて居る主義とか、哲學上の信念といふものと必然的に結付けられて極まるものでないといふ事は唯心論に就ても云ふことが出来ると思ふ。例へば唯心論の系統に屬し、然も新カント派といはれて居るグリーンなどは、最も眞面目なる唯心論者であつて、所謂自我實現といふことを主張した人であります。ところが或意味に於て唯心論に屬するシヨツペンハウエルなどは自我を抑制すると云ふことを以て道德と考へてをるのであります。詰り同じ唯心論に屬する人でも一方は自我の思想を尊び、一方は自我の抑制といふことを以て道德を立てたのである。此の如く個人主義を主張する者と、個人主義を否定する者と同じ唯心論者か

ら出るのは、唯心論が必ずしも一定の倫理主義を極めないといふ證據である。又此の事は不可知論に就ても言へるのである。例へば不可知論者に屬して居るスペンサーの倫理説は何うであるかといふと、是は言ふまでもなく合理的進化論である。然らばそれに對して同じ不可知論に屬する新カント派の説は何うであるかといふに、之はカントの認識論的方面を論じて行く學説であるが、其の學派に至つては寧ろプラトーンの倫理説の様なものを説いて居るのである。斯く同じ不可知論者であつても一方は、合理的の進化論を説き、一方はプラトーン風の理想論となるのである。其の他に類する事例は幾つも見出す事が出来ると思ふ。此の如く哲學は道德といふやうな科學の世界とは全く其の世界を異にして居るものである。即ち道德上の事は認識の範圍内にあるが故に、各自互に討論すれば共通の原理を発見することが出来るが、哲學になるとさうは行かぬのである。即ち哲學に就て云へば、各人は自己の知識を統一し、自分の知識を基礎として

實在の性質に關する自己の思想を極めれば、其處に始めて哲學が出来るのであるから、それは各人に依つて異なるのである。故に哲學は自己の哲學でなければならぬ。誰が斯く言つたといふやうな哲學でなくて、哲學は自己の意識を統一して居なければならぬ。それ故に哲學上の信念、思想といふものは個人的のものであると思ふ。併しながら道德に於ては個人主義たる事は許さない。それは萬人共通でなければならぬ。故に一つの哲學説と一の倫理主義とが必然的に結び付かると考へるのは正當なる考ではないのである。それで國民道德と哲學との關係に就ていふても、國民道德は唯物論とのみ結び付かるものであるとか、或は唯心論とのみ調和するとか、或は不可知論とのみ兩立する性質のものであるとか云ふのは誤謬である。然らば如何なる哲學と調和するかといふと、それはどの哲學とも調和する。言ひ換れば如何なる種類の哲學的信念を持つ人でも、我が國民道德と合する事も出来れば又背く事も出来る。此に於て吾々は一般的に我が國民道

徳の哲學的基礎に關する議論を試みなければならぬと思ふ。

#### 第四節 我が國民道德の哲學的基礎

更に繰返して申しますと、我が國民道德は我が日本國民の守る道德である。即ち個々の人格を持つた所の吾々日本國民が、相互に家族的團體的主義に於て結合して共同生活をなし、其の實際生活に於て自分の行動を極めて行く法則が我が國民道德である。勿論吾々は日本國民としては總て平等である。それで吾々は内國人に對して四海同胞の思想を持つべきであると同時に、外國人に對しても矢張り四海同胞の精神を擁護して行くべきものである事は前に申した通りであります。それで此の點に於て我が國民道德の中にも或種の平等觀が含まれてゐることは明かである。併し前にも申した如く、我が國民道德の本體本質をなして居るものは、寧ろ吾々の社會組織の關係的差別的方面に基くものである。即ち四海同胞の主義に

依つて出來て居る國民相互の關係がどんな風になつて居るか、換言すれば吾々がどういふ關係に於て他人に接して行くべきかを極めるのが、我が國民道德の差別的關係的方面である。換言すれば家族的、血族的秩序を以て結付けられたる團體を基礎として生活すべきものであるといふのは關係的差別的方面であります。而して此の差別的關係的方面を重んずるといふことは、唯物論的哲學論を執る人でも必ず不可能ではないのであります。其の一例を中せば、我が國に於て唯物論的の哲學主義を採らるる人は加藤弘之先生であります。加藤先生は決して我が國民道德を否定されない、却て唯物論の立場から我が國民道德に哲學的基礎を與へようと試みて居られる。其の説によると宇宙の根本は物質である。而して此の物質は生物を構成するものであり、又其の一つの作用として精神現象の如きものを生ずるものであると云ふのであります。而して總べての生物は普通の場合に於て複細胞から出來てをるが、極く下等な生物は單細胞から出來て居る、

即ち細胞體が幾つも集つて物質が出来て居るのである。所が世の中の實際の生物を見ると、大抵は皆複細胞より成り、單細胞といふのは極く小さな極く特殊の生物の間に見られない。而して生物は皆個々の細胞が有機的に結合して一體を成して生活してをると認めるのであります。就中吾々の身體は最も複雑なる有機體であると云ふのであります。

加藤先生は有機體を分けて第一有機體、第二有機體といふ風に言はれる。而して第一有機體といふのは單細胞を指し、第二有機體といふのは複細胞に依つて出来て居る生物で、先づ人類が之に這入る。所が更に其の上に第三有機體といふものがある。即ち生物上にも復々細胞とも言ふべきものがある。而して最も複雑した處の復々細胞體といふのは人類の社會であるといふのである。即ち吾々個人が複細胞體で、其の複細胞體が有機的に結合して國家を構成して居るから、其の國家は大なる復々細胞體である。而して此複細胞體に於て行はれてゐる關係は、復々細胞體にも行はれべき

である。而して此の複細胞體に於ては如何なる關係があるかと言ふと、之を人間に就ていへば、細胞體の中の腦髓の部分が中心となつて、全細胞に命令を下す様が出来て居る。斯くて腦髓が全體の中心となつて統一したる活動をなして居るのである。復々細胞體も要するに之と同様な状態にあるのである。故に國の元首は全國の統一點であり、又全國に命令を發する中心點でなければならぬ。丁度個人の腦髓の如きものでなければならぬ。而して全國民は腦髓以外の細胞のやうなものであつて、恰もそれが腦髓より來る命令に服従するが如く、國民も亦元首の命令に従ひ且全體として働かなければならぬ。又學校とか町村とかいふ國家の小機關、或は一家といふやうなものも、國といふ復々細胞體の中心なる元首の命令を奉じて、國全體の目的に合ふやうに統一的活動をしなければならぬ。此に於て乎一方に於ては四海同胞、即ち平等的方面を、認めると共に、他の方面に於ては差別的關係の方面を重んじて、有機的活動をなして行かなければならぬといふ

のである。それ故に唯物論に基く道德主義は、我が國民道德に根柢を與へぬといふ事はない、否立派に與へるのである。併し總ての唯物論者は皆我が國民道德に根柢を與へるといふことはできない。例へば希臘のエピク羅斯の如きは、個人的方面を餘計に見て、關係的方面を餘計に見ない。それ故にさういふ種類の唯物論であると、個人的の快樂主義となつて、團體本位の倫理思想とはならない。其の他十八世紀の佛蘭西の唯物論者、或は十九世紀に現れた自然科学的の唯物論者の中にも、我が國民道德と一致せざる倫理觀を持つて居る者が澤山ある。併しながら唯物論者にして我が國民道德と一致する見解を持つて居る者も尠くないのである。

次に唯心論に就ていふも之と同様である。例へば唯心論の最も著しき代表者なるカントの思想の如きは、團體を重んずるといふことを或程度までいふてをる。何故なれば個人々々は人格を有する絶體の現れである。而して實在の現れたる人格は孤立するものでなく、多數合して存在し、多數

の實在の權利を尊重する、而して斯く多數の實在の權利を尊重する事は一層大なる善であるといふてをる。此の意味に於てカントの思想は多數主義といふてもよいのである。併しながらカントは一つの實在體と他の實在體との關係を認めるに至らなかつた故に、矢張り個人本位に陥つてをる。又同じ唯心論者でもカントの後を承けたグリーンになると、公共善といふ事を進め、社會の有機的なる事を認め、有機體としての社會の進歩を進めるといふ事に餘程重きを置いて居る。又カントの後を承けて起つたヘーゲルの如きは、唯心論より出發して極端なる國家主義を主張し、人間は國家に於てのみ眞の人格の完成を望み得るものである。眞の人格の實現は國家的生活に於てのみ出來得るといふ考にまで進んで居ります。それ故に唯心論と雖も我が國民道德と一致しないといふことはないのである。唯或種の唯心論には一致しないものがあるのである。不可知論に就てもそれと同様である。不可知論の或者は全く懷疑思想に陥つて、殆ど道德其物を

無視する傾向を有つて居るが、或種の不可知論者の如きは、殆ど我が國民道德の解釋であるかと思ふが如き説をなして居る。例へば不可知論的哲學者なるスペンサーの倫理説の如きは、餘程我が國民道德に近いもので、社會團體といふことを非常に重んじてをる。

要するに我が國民道德の哲學的基礎は或一定の哲學主義に依らなければ、立たぬといふのではない。言ひ換れば一定の哲學説を執らなければ、我が國民道德の基礎が立たぬといふものではない。どの哲學を執つても其人の社會及び人生に關する經驗的事實及び經驗的知識が相當に存在しなれば、それは何れも皆我が國民道德の基礎になる事が出来るのである。故に我が國民道德の哲學的基礎を一般の人に共通に信せしむる事は困難である。唯各自自己の信する哲學説を信じ、我が國民道德の哲學的基礎が茲にあると考へる場合に始めて我が國民道德の哲學的基礎が得らるるのである。而して私は本體其のものゝ本性をよく知ることができないけれ

ども、寧ろそれを靈的のものと考へるのである。斯くて吾々は人格をば靈的の本體の現れであると信じますけれども、然も其の本體の如何なるものなりやに至ては最早吾々の認識以上である。けれども兎に角靈的の現れである所の吾々個人々々が、有機的に團體的に生活をして居るといふことは、吾々人生の實狀であります。それ故に吾々の行爲即ち靈的活動を持つて居る人格活動は團體的差別的關係の方面に重きを置いて決定されなければならぬのは當然のことである。斯く解釋すれば一方に於て不可知論的唯心論を信じて居ると同時に、他方に於て道德説として我が國民道德に従ふ事は必しも理論上困難のあるべき筈がない。それ故に我が國民道德の哲學的基礎は、一定の哲學説を信じなければ、立たぬといふものでない。唯人間の生活の關係を誤りなく認識する經驗的知識を持つて居れば、何人も我が國民道德の合理的なる事を承認する筈である。言ひ換れば合理的に承認しなければならぬ道德上の原理は、經驗の範圍に屬するを以て、之は



何人も承認しなければならぬものである。併し經驗の範圍以上の哲學說になると是は證明する事が出来ない。唯各自の意識を統一し、各自に満足を與へる假説以上に進む事が出来ない。故に人は其の哲學說として唯心論又は唯物論或は不可知論の中何れか一つを執らなければ我が國民道德の哲學的基礎を確立する事ができぬと考ふる必要はないのである。要するに我が國民道德はどんな派の哲學者も、どんな宗派の宗教家も之を是認すべきものである。而して之を根柢として哲學說を立て、哲學的信念を持ち又は宗教的信仰を持つ事は其の人の隨意であるといふのである。哲學上の信念とか或は宗教上の信仰に由らなければ、我が國民道德を合理的に説明することが出来ないといふのは誤謬である。

### 第五節 我が國民道德の適用範圍

然らば我が國民道德は何れの國に於ても之を行つて宜いものであるか、

即ち何れの國民も我が國民道德に従はなければならぬ者であるかといふ問題が生ずるのであります。何となれば只今も申上げた通り如何なる哲學を信じて、又どんな宗派に屬してゐても、兎に角合理的に人生を見る目を持つて居る者は、我が國民道德を是認しなければならぬとせば、何れの國民も合理的なる我が國民道德に従ふ事が當然の様に思はれるからである。例へば亞米利加でも英吉利又は佛蘭西でも、皆採つて以て日本の國民道德を遵奉して宜いのである。換言すれば我が國民道德は世界唯一の完全無缺なる合理的のものであると認めなければならぬ様に思ふ。従つて何處の國も現在ある所の國民道德を棄て、我が國民道德に服従すべきものであるかの如く考へられるのである。而して斯く考へることが果して論理上合理的であるかどうかを考查しなければならぬ。

私は我が國民道德を直ちに總ての國民に行はしむる事ができないと考へるのである。若し我が國民道德は倫理學的根據もあり又哲學的基礎も

ある立派なものと思せば、何故それを各國に施す事が出来ないか。是は一見矛盾の如く見えるが併し決してさうでない。それは前に申した通り凡人間の生活する社會状態には共通性と共に特殊性がある、即ち各國特殊の社會組織といふものがある。獨り特殊の社會組織があるのみならず特殊の歴史を持つて居る。而して其の特殊の歴史を持つて居る國と國との中に生活する各個人の道德意識は決して同一のものでない。一國民と他國民との道德意識に共通の點のある事は言ふまでもないが、又其の間に差別點のある事も明白である。換言すれば忠孝といふ觀念は、日本人にもあり英吉利人にもあるとしても、其の觀念の工合が全然同一であるかといふと前に申した如く、それは決して同一でない。又自分の事は自分でしなければならぬといふやうな自衛的精神は日本人にも多少あり、又亞米利加人もありませんが、それが全然同一であるかといふと、それは國の習慣に依り社會組織に依り大いに内容を異にするものであります。例へば日本人の

頭と亞米利加人の頭と違へば、縦ひ同じやうな命令を出して働かして見た所で、其の結果が同一であるとは言へない。日本人は忠孝を主として働くから日本國は完全に榮えるのであるが、併し亞米利加人に向つて忠孝を主として働けといふても、亞米利加人はそれを以て完全に國を榮えしめて行く事ができるかは疑問である。要するに個人に取つて言へば、個人全體が発達する事は個人の要求であり、個人の目的である。又國で言へば國全體として活動し発達することは國の要求であり、國の目的である。而して斯く有機的に築つた人類全體が発達するのは、人類の要求であり、人類の目的であります。而して人類共通の理想に向つて進む爲には、我が國にあつては我が國の特殊の社會組織と、我が國の特殊の歴史の事情とに依りて、忠孝といふ教に従つて行くのが、最も我が國を榮えしむる所以である。併し人類を榮えしむる目的の爲に我が國民道德を直ちに取つて以て英吉利に行はしめようとしても、其の效果の少い事は明白であると思ふ。

若しも世界の歴史を新に作るといふことが出来得るものと假定するならば、私は如何なる社會組織を形成すべきかといふと、我が國の如き社會組織を起すのが最も合理的であると思ふ。是は何故かといふと、多數の人が集つて共同生活をなす上に於て、人類が血族的團體生活を作り、何處の國も全體を擧げて一大家族をなし、一族の間柄の如き考を以て互に助け合つて國を榮えしむることが最も理想的であるからである。併し既に特殊の歴史を有し、特殊の社會組織を持つて居る國に向つて、我が國に最も適したる組織を其の儘行はしむるといふ事は出来難い事である。而して我が國の社會組織は今申した如く最も自然的のものであり、理想的のものであるが、併し我が國民道德に由らなければ、人類としての道德を完全に盡したものでないとして、之を亞米利加人や英吉利人に行はしむるのは一方を考へて他の一方を考へない論と言はなければならぬ。以上に述べ來りしが如く、我が國民道德には、他國の道德に劣らざる立派なる理論的基礎がある。此

の如く我が國民道德が他國の道德に劣らざる倫理的基礎及び哲學的基礎を有してをるといふことは實に我等國民の誇とすべきことである。以上に於て私は我が國民道德の哲學的基礎といふ話を終りましたから、次に我が國民道德に關する信念の教養といふ事に就て述べようと思ふ。

## 第八章 我が國民道德に關する

### 信念の教養

#### 第一節 概言

此の問題を論ずるに當つて再び繰り返して置かねばならぬことは信念といふ觀念である。此の前にも申しました如く、信念と云ふ語は宗教上にもあり哲學上にもある。併しながら道德の研究に於ても亦信念といふことがあることを忘れてはならぬ。

信念或は確信といふことは、畢竟するに吾々の意識の統一に依つて起るものに外ならない。斯うあるべしといふ意志が固まれば、其處に信念が起り、その論據を反省すれば確信が起る。宗教を信するから其の人だけ信念を持つといふものではない。又哲學を信する人に限つて確信が有るといふ譯でもない。倫理上の説を聞いて人は斯うあるべしといふ道理を明か

に覺り、そこに知情意が完全に統一すれば信念が起るのである。故に哲學的の信念及び宗教的の信念の外に道德的の信念といふものもある。又此の外に常識的の信念といふものもある。故に信念を養ふといつても一律にはいかぬ。宗教的の信念を養ふのと、哲學的の信念を養ふのと、道德的の信念を養ふのと、常識的の信念を養ふのとは自ら方法を異にせねばならぬ。世の中に立つて種々なる經驗に遭遇した人を見ると、多くは何等かの信念を持つて居るが、其等の人は必ずしも哲學を學んだ譯でもなく、又必ずしも宗教信者といふ譯でもない。唯自己の經驗から常識的に世の中は斯ういふもの、人は斯ういふもの、人に對しては斯うすべきものといふことを信じて居るのであります。それ故に宗教に由らなければ信念が出来ないといふのは偏見である。唯宗教的の信念は宗教に由らなければ出来ぬこととは言ふまでもないが、道德的の信念の如きは他の方面からも來る。此の外に信念は意識の統一に基く以上は個性的の相違があると共に年齢上の相違のあることをも忘れて

はならぬ。小學校の兒童の如きは其の心意状態に於て大人と異なるものがある。兒童の心意は論理的よりは直觀的に働き、抽象的よりは具體的に働き、理性的よりは感覺的に働くものである。それ故に兒童に對して信念を養ふ場合と大人に對して信念を養ふ場合とは自ら異らざるを得ないのであります。

然らば普通の人は何に依つて信念及び確信を持つて居るかといふに、信念は其の人の個性に依つて有様が違ふ。學者の信念は學者の頭の傾に満足を與ふれば出來、宗教家の信念は宗教家の頭に満足を與へれば出來る。而して普通人の信念は普通人の頭の要求に満足を與ふることに依つて出來るのである。故に普通の人の信念は哲學者の信念或は宗教家の信念と、必ずしも其の成立を一にしない。信念の要素は何時でも知情意が皆働いて居るけれども、その中でも知が主となつて居るものもあり、意が主となつて居るものもあり、情が主となつて居るものもある。又その中にも前

に述べたるが如く、原始的信念もあれば反省的信念もある。而して普通の人の信念は何れかといふと、原始的信念に近いのである。即ち反省的に物の道理を明かにして信ずるといふことよりは、直接的經驗に依つて知情意を統一せしむるのであります。言ひ換れば普通の人の信念は直接經驗を基礎として築き上げられて居るもので、理窟を聽いて信念を作るといふものでもなく、又特別な感情、意志の訓育に基くものでもない。唯何となしに其の人の人格全體の直接經驗に依つて形作られた統一が信念となつて居るのである。尤も普通の人の信念の中にも疑惑を懷いて、それから後に反省的に信念を持つ者もあるが、それは寧ろ例外の場合である。『何ごとのおはしますかは知らねども、かたじけなさに涙こぼるる』といふのは、寧ろ普通人の信念の状態であります。

## 第二節 國民道徳に關する信念の種類

道徳に關する信念の教養にも二つの仕方がある。その一は原始的信念としての教養で、他の一は反省的信念としての教養であります。例へば孝に對する信念を持つにしても、普通の場合に於ては親に孝を盡くすことの理論を窮明して後に信するのではなく、その人の直接經驗により何とはなしに孝を尊きものと信するのである。何故だか分らないが自分は親に孝行することに依つて満足し、親に孝行することを善いことと思ふのである。又その信念の基礎に就いて自覺さへ伴つて來れば、確信となるのであるから、直接經驗に依つて確信を養ふことも出来るのであります。普通の人は此の如くにして信念と確信とを持つて行くとすれば、普通人を作る所の學校教育といふものも、またこの原理に基いて信念の教養に工夫を凝らすべきである。而して直接經驗とは其の人の意識の直接的活動によつてなされるものであるから、日常生活に於て或は見聞し或は實行するものは皆信念の教養に關係を持つものであります。若し國民の實際生活の中に

それに反する實例があつたり、其の人自らの經驗中にそれに矛盾したことがあつたりすれば、決して其の信念は養はれない。要するに我が國民道徳を實行する人でなければ、眞に我が國民道徳に關する信念を持つことは出来ぬのである。私は此の點に於て從來の教育の仕方に、理論上根本的錯誤があると思ふ。我が國民道徳に關する信念を兒童に養はんとするならば、理窟を説き聽かせることをせずして、兒童の直接經驗に依つて其の信念を養ふ工夫をせねばならぬ。然るに動もすると小學校に於てさへも、校訓とか訓練要綱とかによつて道徳に關する信念を知的に養はんと努める。此の如きは反省的信念即ち學者的信念を養ふの手段とはなるが、兒童の如き原始的信念を養ふ所以の方法として適當なるものではない。

學者の本分は學究にある。學者の頭は理窟を考へることに慣れ、又それをのみ満足する。故に學者の頭を統一するには理窟で行かなければならぬ。ヘルバルトは十一歳頃から形式論理を學んだ人で、頭が論理的に出來

て居る。論理的に出来て居るだけそれだけ學者的で偏知的である。ヘルバルトの心理説の主知的であることも、是等の事狀に基くものであると思ふ。ヘルバルトの頭からすれば、觀念をよく整頓すれば意識の統一が出来ぬ。かくして人生觀も立てられ、世界觀も立てられるのであります。獨りヘルバルトのみでなく、學者の頭は大體斯の如き傾を持つて居るものである。これ學校教育に於ても知識の整頓さへすれば、道徳的信念の教養が出来ると考へ過ぎる所以である。成程學者であればそれでも意識の統一が出来ませうけれども、小學校兒童や普通の大人には、斯る方法で信念を教養することは出来ない。吾人は總て最初に来るものは信するものでありますから、子供の時から學校に於て斯うすべし、あゝすべからずといふて教へられたことは、信念となつて残る筈である。子供の頭に残らぬものは無効である。私は小學校に於ける修身教授は無効だと云ふ論には同意せぬが、兒童の頭に残らぬやうな修身教授は無効といつてよいと思ふ。唯原

始的信念が動搖した際にそれを再び整頓するのは、反省的思辨作用に依るので、それは寧ろ知的のものであります。

個性の相違に基いて信念の工合が違ふことは、前に説いた通りである。

例へば私が同一のことを諸君に御話をして、一樣に諸君に信念を與へることは出来ない。諸君の中の或者は私のいふことを信じて下すつたかも知れぬが、又どうかしらんと思つて居られる方も多いであらうと思ふ。即ち信念の起ると否とは人毎に異なるものと思はねばならぬ。又人と議論をするときに如何に理窟を言つても、人が承知をするとは極らない。理窟のある所だけを言ふのが學者の務であるから、理窟は十分言ひますが、人に依つては何うしても、理窟では承知しない人がある。といふのは人は各々境遇とか氣質とかを異にして居る故に、意識統一の原理が一樣でないからである。感情的の性格の人であれば、あの人は小理窟をいふ人だと思ふのみで、一向私のいふことを信じてくれない。此の種の人に對しては、理窟を

言ふことをやめて、感情的に演説でもすれば、たとひ論理上の矛盾などがあつても、其の説を信するかも知れない。又或人は感情にも動かされず、理窟にも耳を傾けず、自己の行ふ所を堅く善と信じて動かさない。斯る人に對しては自然の習慣によりて其の人の信念を左右する工夫を講せねばならぬ。何れにせよ信念の教養には個性的相違に注意することが必要であります。大人に對しても兒童に對しても此の種の注意が必要です。

### 第三節 我が國民道德に關する

#### 信念教養の原理

然らば何うして我が國民道德を教養するかといふと、それは意志の修養の議論に立歸つて來るのであつて、特に茲に申上げる必要もないが、先づ兒童の心理を考へ、それに我が國民道德に關する原始的信念を持たする工夫を講せねばならぬ。而して原始的信念は一切の心的經驗に起るものであ

つて、反對の心的經驗に遭遇せざる限りは懷疑といふことは起らぬものである。故に原始的信念を養ふ爲めには兒童の心理に適する様に、即ち具體的に明瞭に、時としては獨斷的にでもハッキリと我が國民道德に關する觀念を授け、又は實例模範等に依つて具體的に暗示を與へることが必要である。是等は皆兒童をして我が國民道德に對する信念を與ふる所以である。而して道德とは本來意志が中心となるものにて、道德的信念は最も意志本位の信念であれば、兒童自らの實行即ち兒童の經驗をして我が國民道德に合するものたらしめ、それを反覆して意志の習慣となすことが最も必要であります。而して暗示の力は教師の信念と兒童の教師に對する信用及び尊敬に正比例するものであれば、教師たるものが先づ以て我が國民道德に關する信念を養はねばならぬ。是等は皆我が國民道德に關する信念教養の原理となるものであります。

學者の中には學校教育と學術研究とを混同して、我が國の學校教育が國



民道德を教ゆるに餘りに獨斷的であると評する人がある。斯る批評は寧ろ教育の何たるかを解せざるものである。教育は被教育者の心理に相當する方法を取らなければならぬ。學者間の討論と教場内の教授とは混同すべからざるものである。教ゆる所の事柄それ自身が合理的のものでなければならぬ事はいふ迄もないが、それを教ゆる方法は時としては分析的なるべく、時としては総合的なるべく、時としては學術的なるべく、時としては獨斷的なるべきである。唯教師たるものは我が國民道德に關する理性的信念を有すべきのみである。それを兒童に授くる方法としては寧ろ獨斷的に人格的感化を與ふることが有効である場合が多いのである。學者相手の場合と兒童相手の場合とを混同すべからざることは呉れども注意すべき點である。

併しかくして養ひ得たる我が國民道德に關する原始的信念は十分確固なるものでない事は前に述べた通りである。今日の教育を受けたる人が大人となつた時に我が國民道德に關する信念の十分鞏固ならざるは、小學校の教育が信念を造り得ざる爲でなくして學校の卒業後又は在學中に於て學校以外の經驗がそれを破壊するが爲である。決して或宗教家や或哲學者の考ふるが如く今日の小學校教育の責任ではないのである。論ずる迄もなく實際の事實として小學校時代には教師の一言一行が兒童に重大なる感化を及ぼすのである。併し斯くして養成せられたる信念は一度世俗の濁流にあへば直ちに其の色を失ふものである。今日の青年に我が國民道德に關する信念の乏しきは斯る道理に基くものである。如何にしてこれを救済するかとならば反省的信念を養ふより外に策がない。

然らば反省的信念は如何にして之を教養することが出来るか。此の問題に答へんが爲には反省的信念の性質を明かにしなければならぬ。反省的信念とは反省作用に依つて意識を統一すること、思辨の結果として生ずるものである。従つて其の中心となるものは推理即ち知である。故に

我が國民道德に關する反省的信念を養はんが爲には我が國民道德の理論的基礎を明かにしなければならぬ。即ち本書に於て論じたるが如き道德を理解し、それを尤もと思ふ迄に意識の統一を整頓しなければならぬのである。若し之を敢てせずして表面丈を飾る説明に止まる時は決して確實なる信念を我が國民道德に就て持つことは出来ぬと思ふ。

我が國民道德に關する反省的信念の成立を妨ぐる根本的原因是は道德の見解の立脚地を誤ることにある。我が國民道德は吾々の直接經驗を中心として人生を解し、事實としての、即ち活社會に於ける活動としての人生を基本として道德即ち人生の大法を定むるものである。斯る具體的事實を離れて架空的に作られたる社會を理想とし、それより道德上の法則を割出すことを斥くるものである。若し事實としての人生を出發點として考ふるときは、人生と社會生活とは不可分のものであり、社會的生活の理想的状態は同族の情誼を以て結合せられたる家族的國家生活にあることは上

來論じ來れる所にて明々白々たるものがある。然らば苟も道理を解するものならば皆我が國に於ける社會組織の最も望ましきものたることを承認するであらう。若しこれを承認するものであるならば斯る社會状態より湧き出でたる我が國民道德の理想的にして最も合理的なることを承認し能はざる譯はあり得ない。故に我が國民道德に關する反省的信念を妨ぐるものは出世間主義か平等主義的の現世主義かであると云はねばならぬ。尤も吾々の意識は知のみで働くことは出来ぬが故に、反省的信念と雖も其の人の境遇やら氣質やらにも支配せらるゝものである。従つて感情的要素も意志的要素も加つては來るが、主となるものは知である。彼の宗教的信念や藝術的信念にも反省的信念に屬するものはあり得るけれども此の種々の信念は實は兩者の中間に位するものが多い。

然らば小學校兒童にも、我が國民道德に關する反省的信念を與へて學校を出すことに努むべきかといふにそれは別問題とせねばならぬ。何とな

れば今日の小學校に於ては此の種の反省的信念を興ふることは心理的に不可能であるからである。健全なる國民に必要な道徳的信念を養ふことは今日の義務教育だけでは出来ぬ。これ補習教育青年教育社會教育の必要なる所以であります。

#### 第四節 宗教及び哲學と我が國民道徳

最後に私は宗教及び哲學に關する態度に就て一言して置きたいと思ふ。私は宗教及び哲學に對して惡口を言つたやうな所もあるが、それは人を怒らす爲に言つたのではない。學術上の議論をするといふことは、批判的研究に屬するものであつて、その材料となるものは、何ものであらうとも忌憚なく論評するのは學術的研究の本分である。但し哲學及び宗教に關する批評をしたからと言つて、其等のものが少しも價値なきものといふのではない。私は決してさういふ偏見を持つて居る者ではない積りである。私

とても獨逸では加特力教信者になれる丈の資格があると言はれたこともあるから、なか／＼宗教には縁の近い方であるかも知れぬ。唯私の言ふのは宗教とか哲學といふことは、吾々の認識の範圍以外の實在に關する見解が中心となつて居るもので、カントが明瞭に指示したるが如く確實なる認識以外のものであるといふのである。然るに道徳といふことは認識の範圍内の事柄であつて、最も確實なる論據を必要とするものである。故に哲學的信念及び宗教的信念が確かであるか、學術的信念が確かであるかといへば、私は自己の信念を以て學術的信念の方が認識論上ヨリ多く確實なものといふのであります。故に道徳上の議論を哲學及び宗教の獨斷的臆説の下に左右するのは知識の性質上宜しくない。道徳上の議論は科學上の議論と同じやうに何人も承認すべき性質のものである。正常なる論理と正常なる根據とを以てなされたる道徳論は、何人も承認すべき性質のものである。我が國民道徳の論の如きは其の一例であつて、誰が考へても苟く

も道理の分る人ならば、其の論理的根柢を否定する者はないと思ふ。然る以上は如何なる宗教を信じようが、如何なる哲學を信じようが、我が國民道德を合理的に否認すべき理由がないといふのである。若も吾々の認識の範圍に於ける知識を尊重するだけの雅量を持つてをる哲學及び宗教であるならば、必ず我が國民道德を承認すべく、此の種の宗教及び哲學ならば、私は單にそれを必要とするのみならず、大にそれを尊敬せんとするものである。何となれば、吾々の經驗の範圍内に於ける知識だけにては、まだ完全に理性の要求に満足することの出来ない傾向があるからである。是れ哲學的欲求、宗教的欲求の起る所以であります。斯る欲求を満足させることは人生に取つて決して價值のないことではない。けれども確かであるか確かでないか分らぬものに種々の名を付けて吾々の認識を眩ますことは絶対に拒絶せねばならぬ。况んやそれを楯に取つて確實なる認識を斥くるが如きは實に一種の迷信といはざるを得ない。哲學上の議論

や宗教の原理がどうだからそれが信じられぬといふが如きは、認識の價値を轉倒した議論といはねばならぬ。若し今日の科學の進歩を認容し、且つ我が國民道德の論理的基礎を承認する哲學及び宗教であるならば、それは我が國民道德を裨補する所大なるものである。唯從來の或哲學とか或宗教とかいふものは、其を唱道する人の特殊の境遇と特殊の事情とに依て組立てられて居るものであるから、其の時代に適した宗教や哲學であつても、今日それを根柢として道德論をなすべきではないのである。現に存在してをる宗教と哲學との中に此の種の弱點を有せざるものが果して幾許あるかは事實上の問題として精査を要するのであります。兎に角宗教とか哲學とかを根本として、道德を説くのは認識論上危険である。故に吾々は先づ以て我が國民道德に關する確信を學術的に作るが宜いといふのである。若しそれを以て満足の出來ぬ者があるならば、斯る人に限り我が國民道德と矛盾せざる範圍に於て哲學又は宗教を信ずるも差支ないといふの

であります。而して教育に於て授くる所の國民道德は何人にも之れを證明することの出来る種類のものでなければならぬ故に、學校教育に於ては哲學によりて國民道德の信念を養ふとか、宗教によりて國民道德の信念を養ふとかいふことは論理上避けなければならぬのである。併し高等學校の學生以上であれば参考の爲に哲學上の説を聽かすることも宜しいと思ひます。其れ以下の學校に於ては、宗教及び哲學は學校教育と關係せしむべきものではない。これ我が國民道德の教養に關して取るべき態度であります。

## 國民道德の教養終

### 附 録

#### 第一、 國定修身教科書編纂の趣意並に教授上の注意

國定修身教科書編纂の趣意と言つても、私自身の解釋に依つて御話するのであつて編纂委員會の意見で無いことはいふまでもない。これは特に斷つておく

##### 一 修身教科書編纂の根本原則

先づ教科書編纂といふ事は、一般に何を意味し何を目的とするか、隨て教科書にはどう云ふ事を書き載せべきものであるかと云ふことを明にしなければならぬ。此問題に關しては教育の理論上よりいへば簡單に答をすることが出来る。即ち教科書の目的は教授の材料を撰擇して、それを適當

に排列するに在る。如何なる種類の教科書を編纂するにも此任務を放れてすることは出来ぬ。修身書を編纂するのでも同じことであるが、唯如何なる種類の教材を撰擇し、如何に排列すべきかと云ふ修身特有の教材に關する研究が必要となる譯であらうと思ふ。言ひ換ふれば修身教科書なるものは、教育全般の事項の中でどう云ふ方面の教材を其中に收むべきかと云ふことが根本の問題でなければならぬ。即ち修身科の教育に於ける任務を考へて、それに相當する教材を撰擇し、其目的を達するに適當なる順序方法に依つて、それを排列しなければならぬ譯である。即ち修身科の教育上に於ける位地及任務と云ふものを明にすることが必要である。而して此事柄は、自分一個の著作を成す際と、或定めたる規則の下に於て編纂する場合とは、自から態度が違はなければならぬことはいふ迄もない。若し私に於て自己の教育上の見解に依つて、自己の一個の主義を以て修身書を編纂する場合に於ては、全く一家言に依つて自分の考を以てやつて宜いので

ある。併し乍ら日本の如き國家組織の下に監督せられて居る小學校にて當然用ゆべき、而も全國に於て用ゆべき小學校の修身書を編纂する場合に於ては、必然の理として現行諸法令の範圍に於て、現今諸規則の規定に基いて教科書の編纂方針を定むべきである。是は何人が其局に當つてもさうしなければならぬのである。茲に於て教科書の編纂に關して、第一に起る問題は、法令に於て規定せられたる範圍に於て修身科はどう云ふ任務を持つて居るかと思ふことを明にする事である。而して現在の修身書を編纂する場合に於ては、現在の小學校に關する諸規則、即ち小學校令及び小學校令施行規則を基本として之を編纂すべきであるが、今暫く我國に於ける明治以來我國に於て執り來つたところの過去の狀態に鑑みて、此問題を研究して見る必要があると思ふのである。なせなれば今日の小學校の施行規則に依れば、修身科の任務は明定せられてあるからである。けれども尙ほ其規定の意味を明にする必要がある。其定つて居る文字の精神が十分に徹底せざ

るところがある爲に、從來、修身教科書の方針が區々に分れ、隨て修身教授全體の方針主義が、旗幟鮮明でなかつたかの如く考へられる。

明治十四年の六月十八日に文部省達十九號として發布せられた小學校教員心得と云ふものゝ中に、修身科に關係ある事項が含まれて居る。此文部省達は時の文部卿福岡孝悌氏の發布せられたもので、世の中では此の當時一般に儒教主義の教育が行はれたと言つて居る。それを讀で見ると、「人を導きて善良ならしむるは多識ならしむるに比すれば更に緊要なりとす。故に教員たるものは、殊に道徳の教育に力を用ひ、生徒をして、皇室に忠にして國家を愛し、父母に孝にして長上を敬し、朋友に信にして卑幼を慈し及自己を重んずる等、凡て人倫の大道に通曉せしめ、且常に己が身を以て之が模範となり、生徒をして徳性に薰染し善行に感化せしむることに努むべし。」と云ふことがある。而して其次に智心教育、身體教育と云ふ項を並べてある。今掲出した個條は、即ち道徳教育とも言ふべき方面に關するものと考

へらるゝのである。隨て前掲の文の示す事が當時の修身教授の任務であつたであらうと思ふ。此の方針よりすると、修身教授の材料の撰擇の主義も極めて明瞭である。即ち皇室に忠に、父母に孝に、廣く人倫の大道に曉通せしむると云ふことになつて居る。此場合には、少くとも修身教授の任務と云ふものが主義一貫したものであつたと私は考へる。ところが明治二十四年に出た改正小學校令によると、幾分か其主義が明瞭でなくなつたかのやうに感ぜられる。其當時の思想は、私の解釋によると、旗幟鮮明でなかつたと思はれる。これが私の所謂明治第三期に於ける修身教授の効力の微少なりし理由でなかつたらうかと思ふ。隨て第四期に入つて、吾々が國定修身書を編纂するに際しては、第三期に行はれた主義の不明瞭なりし點を一層明にすることに努めなければならぬと考ふる理由である。二十四年の文部省の訓令及び二十四年の小學校令を見ると、小學校の教育全般に關する文句が鳥渡問題であるやうに思ふ。其文句が不幸にして明治三

十三年の小學校令の改正の時にも其儘残つて居るが、それを讀で見ると現行の小學校令第一條にある通り、「小學校は兒童の身體の發達に留意し、道徳教育及び國民教育の基礎に於て生徒に必須なる普通の知識技能を授くるを以て要旨とす」と斯うあるのである。即ち小學校全體の目的任務は、一方に於ては道徳教育及國民教育を授け、それに併せて生徒に必須なる普通の知識技能を授くる、斯う云ふことになつて居る。此道徳教育及國民教育のことは、何れの教科書に於ても、十分の注意を拂ふべきで、單り修身科の方面のみで其任務を達し得べきではないけれ共、併ながら何の科よりも最も多く此修身科に關係を持つて居ること、解釋すべきである。何故なれば其下に普通の知識と云ふことを擧げ又技藝と云ふことも擧げて居るから、道徳に關することは、主として此道徳教育及國民教育の基礎と云ふ所にあらねばならぬからである。そこで更に問題を進めて此道徳教育と國民教育とを分くるか否かと云ふことを考へて見ねばならぬ。

## 二 道徳教育、國民教育の意義及其相互關係

此ことに關しては從來幾多の人の議論もあつたが、晩近に森岡常藏君が小學校令第一條を論ずと云ふ論文に於て、此事を特に問題として論じられて居る。其解釋に依ると、道徳教育と國民教育とを並べてあることは、必ずしも不都合はないのである。國民教育と云ふことは國民的の教育を授ける義と解釋すれば宜いのであつて、此日本國民として必要なる各種の方面の陶冶をやるのである。知識技藝にも互り又道徳にも互つて、日本の精神を作ると云ふことに注意するために、之を特別に分けたのであると云ふことにして、寧ろ文部省を辯護して居るのである。若しも斯う云ふ條項を掲げて居るからそれを適當に解釋すると云ふのでありますならば、如何様にも解釋の仕様がありませんけれども、私の一個の見方としては、茲に道徳教育と國民教育とを分けると云ふやうな思想が、聽て我國の修身教育の主



義の不明瞭を來した原因でなからうかと思ふのである。若しも二十四年の當時の立案者の意味を付度したならば、道德教育と云ふことは人類共通の道を授くることである。日本人たると外國人たるとを問はず、如何なる國の人にも必要なる道德の教育である。國民教育と云ふことは特に日本の國民として必要なる各種の教育である。道德に關しては日本の人として特に必要なる道德の教育を授けることが、即ち國民教育と云ふことの中に含れて居るのであると解釋したのでないかと思はれる。其事は明治二十四年に、當局者として小學校令等の立案に大に力を注がれた所の貴族院議員の江木千之氏が、教育時論の第九百五號に於いて述べられた「國民教育の意義に關する世の誤謬」と云ふ論文に依つて見ても明である。其論文の終りに斯う云ふことが書いてある。「然らば小學校令中の道德教育とは如何なる意義の文字であるかと云ふに、國民教育が我國特有の教育なるに反し、是は世界共通の道德即ち文明國民としての善人教育の義である」と云ふ

事を擧げて居られる。而して國民教育の方の説明としては、「國民教育は日本人が國家を成す一分子として、國家を組織するに適當なる自覺を得せしむる教育と云ふ義である」と云ふ要旨を述べて居らるゝ。是に依つても道德教育は世界的のもの、人類的のもので、國民教育は國家的のものと云ふ様に二つのものを分けてあることが明である。即ち道德教育には國民教育は要らず、國民教育には道德教育は要らぬと云ふやうに、相對峙せしめて居つたのである。それから明治二十四年十月十七日に文部省令第三號として發表になつた普通教育の施設に關する文部大臣の意見と云ふ訓令の中に、「普通教育の要は人をして人の人たる道を知らしむ」とあるのは、歐羅巴の教科書に在るやうに人間其ものゝ道とか言ふ様な意味で、「日本國民たるの本分を辨へしむ」とあるのは國民教育の意味で矢張二つに分けてある。即ち當時に於ては、人類共通の教へと國民としての教へとを分けて考へられたかのやうに見へる。今日と雖も、さう云ふ風に見ることが悪いと云ふでもなければ

ば、さう言へぬといふでもない。人類共通の側から見た教へと、國民的の側から見た教へとを區別するのは不都合でないと思ふが、然し人類共通の教育と、國民を養ふ教育とが、全然別趣のものであると云ふ思想が頭に入つて居ると、自然吾々の頭の中に、何れが主であるかと云ふ考の浮ぶのは當然である。而して國民と云ふものは限られた範圍であるから狭く、一般人道と言へば人類共通のことであるから廣く、それ故に價值があるのであると云ふやうな考を持つのは是れ亦自然の傾であると思ふ。斯の如くにして道徳教育といふものを國民と云ふ考へなしに人類共通と云ふ思想でやること、最も主であり、最も貴いことであり、而して國民としての心得と云ふものは、道徳教育の附たりにやるべきものであると云ふ考を持つ様になると、自然教科書の編纂の趣意も違はなければならず、又修身教授を爲す教師の覺悟も違はなければならぬと思ふのである。其點から言ふと明治十四年の小學校教員心得と云ふものは、主義一貫して居る。此中に國民としての

道徳も入つて居り、人類共通の道徳も入つて居る。第一國家に忠實にして國家を愛せよと云ふことも入つて居り、又人類の道も國民の道も入つて居る。それを統括するに、國民道徳の本旨を以てして居るかのやうに考へらるゝ。此根本の思想が明白になつて居らぬと、どうしても道徳教育、修身教育の主義が一貫しないやうに思ふのである。尤も明治二十四年に於て修身科の任務を規定する際には、小學校全體の任務を規定するが如き漠然たることは書かなかつた。二十四年の小學校教則大綱の中に「修身に關しては教育に關する勅語の趣旨に基き、兒童の良心を啓培して其徳性を涵養し、人道實踐の方法を授くるを以て要旨とす云々」と云ふことがある。聊か不明瞭であるけれども、主義としては教育の勅語に基くと云ふことが明である。

### 三 從來の修身書と現行修身書との相違點

前に申したやうな事情で、教育界の全體が、國民を主とするか、人類を主と

するかと云ふことに就て思想を混雜せしめ、或場合には兩立し、他の場合には其中の人道の方が主になつて居つたと云ふことは、大に我國の修身教育の發達を害したのではないが、少なくとも此修身教育と云ふことの効果を十分ならしむることの出來なかつた一の原因ではないかと思ふのである。明治三十三年に改正せられたところの小學校令の過半は、一層其關係を明瞭にして、小學校施行規則第二條に「修身は勅語の趣旨に基きて兒童の徳性を涵養し、道德を指導するを目的とす」と掲げられて居る。吾々は常に此文字此規定に従ひ、施行規則の第二條の趣意に依つて、修身教材の撰擇及排列を試みたのみならず、又其精神に於ても十分其意を貫徹することに努めたのである。

で國定教科書以前に於ては、其主義が明瞭でなかつたと云ふことをいつたが、是は悉くの修身教科書が皆さうだといふ譯でなく、或種の修身教科書は明治二十三年の教育に關する勅語發布と共に、主として日本の國民道德

殊に教育に關する勅語に含まれた徳目に従つて編まるゝ様になつた。併し其教科書は教育者の實際の側からして兒童に適するとか適せぬとか言ふ批難が多かつた。第三期の終に多く行はれたところの修身書は、人物本位の修身書であつたやうに思ふ。而して是等の修身書の中には、前に述べたところの國民道德と云ふ觀念と、人類共通の道德即ち人道と云ふものの觀念がどうも明瞭になつて居らなかつたやうに思ふのである。従つて修身書の編纂を成す際には、自ら人類共通の道德の方に重きを置いた傾きがある。縦令は教科書は勅語の徳目に依つて排列せられても、學校の所謂校訓なるものを規定する際に於ては、修身科の本旨を多く見ずして、人類共通の道德に關するやうな側の徳目に重きを置いてそれを多く選定したかの如き嫌があつた。それ等の如きは、矢張修身科それ自身の任務が決定して居らなかつた結果ではなからうかと私は思ふ。何れにせよ、吾々が此修身書を編纂した際には、現行の小學校令施行規則の第二條の精神を文字に於

ても實際に於ても根本より貫徹することに努めやうと云ふ考を持つてかゝつたのであります。それ故に明治三十七年に發表せられた國定教科書編纂趣意書には明に其事を述べてあるし、其後改正せられた時にも修正國定修身書編纂趣意書と云ふものを書いて同様の意味を繰返して居るのである。而して是は何人が小學校の教科書を編纂するに當つても當然執るべき方針である。吾々は唯其精神を首尾一貫して貫徹することに努めたと云ふに過ぎぬのである。

#### 四 修身教科書の任務と其活用範圍

是は教科書の編纂の方針に付いての話であるが、此際一つ申述べて置きたいことがある。それは外でもない。此修身教科書はどれだけの効力を持つべきであるか、言換へれば教育上修身書と云ふものはどれだけの役目をするものであるかと云ふことに關する問題である。單に修身科と云ふ

教授時間や其教育的活動の方針や且つ其材料などを規定して置けば宜いのであるか、或は更に進んで學校教育全體の道徳に關する中心となる様に編纂せねばならぬのであるか之は一寸問題であると思ふ。私の考へるところに依れば、修身教科書なるものは、單に修身の時間に於て則るべき材料或は主義を述べたに止まるものでない。是は學校に於て施さるべきところの教育全體の德育に關する主義を定め、學校に於ける德育の中心となり、根本とならねばならぬものと考へる。如何にも總の教科に於て德育と云ふものは行はれつゝある、又行ふべきであるけれども、如何なる主義に依り、如何なる方針に依つてやるべきかと云ふこと、この中心は修身科でなければならぬのである。而して歴史科に於て授くる修身も、修身科に於て授けたものと一致しなければならぬ。又修身科の格言に於て授けつゝある所の道徳上の主義及徳目と調和しなければならぬ。而已ならず教授以外に於て、或は遊歩場に於て、或は其他に於て、兒童に施すところの訓練の如きも、是

亦同じやうな主義に依つてなされなければならぬと思ふ。即ち修身教科書と云ふものは、修身に關する教育の中心となるべきものであつて、此主義を學校教育全體に於て、實際に實現することに努めねばならぬ。さうならぬと學校に於ける徳育の効果を十分に擧げることが出来ぬと思ふ。

### 五 各學校の訓練規程は主義の一貫を缺く

然るに此方面に於ても私は從來十分に主義が貫徹して居なかつたやうに考へる。其一例として私は常に引用するのであるが、學校に於て定められた訓練に關する諸規則類を見ても、どうも其主義が一貫して居らぬ。手近の例を見るために金港堂から出版されて居る本に依つてチョット調べて見たことがある。其中に訓育法案とか、訓練細目とか云ふ名を附けて、いろいろな訓育の方針に關する規定が載つて居る。ところがそれを見ると、どうも修身科が執つて居るところの道徳の主義とキツチリ一致して居らぬや

うに思ふ。修身科は前にもいつた様に、小學校令施行規則の第二條に書いてある如く、勸語の御趣意を貫徹させる趣意で、道徳の基本となるべき忠孝の點を最も力を入れて説てある。ところが訓練規程に於ては、忠孝を主として説くのが何となく狭いやうな氣がすると見えて、其徳目を分ける際には國民道徳よりも人類共通の道徳に重きを置くやうな傾きが見えてゐる。忠孝の内容としては、反省、克己と云ふやうな、いろ／＼徳目を掲げて居るけれども、是は忠孝を訓練の要旨としたのではなくつて、誠實、勤勉、勇敢と云ふやうな徳目の實行方法とすることを訓練の方針として掲げて居るやうである。是等は實に結構で、是等の徳目を掲げて訓練するのが悪いといふのではない。誠實も勤勉も勇敢も結構であるが、唯修身科と云ふものを一の學科の教材を集めたものと看做してはならぬ。學校の教育全體に於ける徳育の中心であると云ふ主義を一貫して明瞭にして置かぬのは甚だ遺憾であるといふ迄に過ぎぬ。

修身教科書の内容は、修身教授の時間だけに限らるゝものでない、學校教育の目的を達する上に於て、德育に關する側の主義方針となり、其中心とならねばならぬものである。さう云ふ意味を以て吾々は修身書を編纂したのであるから、實際教育家も其趣意を明瞭に自覺せらるゝことを希望する。勅語が發布されてより以來既に二十餘年を経て居るのに、今尙文部省が汲々として勅語の御精神を貫徹するやうに努めよと云ふことを訓令しなればならぬ有様ではないか。若し學校が大臣の訓令の趣意を體得して居つたならば、私は今日に於てモットより好き德育の効果を當局者が認める迄に達して居るべき筈ではないかと思ふ。即ち修身科に於て授けるところのものは、單に知識許りでなく、其學校に於ける兒童の實行を許す限り、事情の許す範圍に於て他の教科に於ても奏效盡瘁すべきである。其意味に於て修身科は學校教育の德育の中心とならねばならぬと考へる。けれども教科書を編纂する場合になると、兒童の發達の程度を考へて、兒童の發達

の度に合ふやうに徳目を配當し、小學校を卒業する迄に勅語の精神を身に會得するやうに各種の方法順序でやらなければならぬ。茲に於て徳目の配當に關して、種々の問題が起つて來る。それは次項に述べるとにする。

## 六 徳目配當に關する諸問題

前に述べたやうに明治二十四年に定められたる修身教科書檢定標準の中に、修身の徳目は毎學年同じ事を繰返すことが宜いと云ふことを規定されて居る。是は如何にも尤もなことである。修身科の如きものは一度聽いてその知識が兒童に備つたからと言つて、それで満足すべきことでなくして、其教訓を永く兒童の頭腦の中に止めて置く工風を用ゐなければならぬのであるからして、一種の道德に關する技術若くは無形の技術を要する覺悟がなければならぬ。それには成るべく主要なることは年々繰返すと云ふこと、即ち三十七年に出たところの教科書編纂趣意書の所謂感情教案

に重を置くことが必要である。而して其の編纂趣意書に於て辯じて居る如き教科書及教育と云ふものは、被教育者の發達の度に相當したるものを選定することが肝要であるが、必ずしも年々同じやうな徳目を授けて往く事の出来ない場合がある、又必要でない場合がある。是に關して私は自己一個の考であるけれども、勅語の上に立てられたる徳目は、單り學校の生徒をしてそれを學ばしむべきのみならず、日本國民全體がそれに依るべきもので、主とする所は大人の備へなければならぬ徳目であると考へる。固より其中の主なるものは兒童よりしてそれを學ばなければなりません、或るものは兒童には逆も出来ない事がある。例へば「公益ヲ廣メ世務ヲ開キ」と云ふことは兒童には出来ぬのであるから、是等は當然後に來なければならぬ。必らずしも毎學年それを繰返す必要はない。此見方からして從來の修身教授は教育的でない教材徳目を排列して居つたものがある。即ち尋常一年より同じ徳目で小學校を卒業するまで修身科を授けるやうなも

のがあるけれども、それは採るべきことではないと思ふ。小學教育全體に於て其年限の中にこの教育勅語の御趣旨を十分に授けて往けば宜しいのであつて、必ずしも毎學年繰返す必要はないのである。大人の道德と子供の道德は同一でない。即ち大人の道德と云ふものは基本に於て總て一致しなければならぬ、勅語の精神に依つて一致しなければならぬが、兒童の道德は勅語の趣意に依つて練習すれば宜いのである。子供は段階であつて、未だ日本人たるの本統の程度に達して居ぬ。健全なる日本人と成り掛かつて居る時代であるから、其時代には健全なる日本人となるに必要な徳を身に備へて往けば宜いのである。是は何の程度の教育にも必要であらうと思ふが、學校の教育などに於ては、餘程此趣意を能く考へることが必要である。此方面より小學校殊に其第一年第二年に於て授けるところの徳目が、勅語に掲げられたる徳目と一致しないと云ふことを見て教材の配當の仕方が不適當であると云ふ評論を下す者があるが、是は教育的の正當な

る根據を持たぬところの批評と看做さなければならぬ。即ち學校教育は其進む迄の理想とするところは徳育に付ての教訓を十分に授けて往くに在る。けれども一年、二年、三年と云ふのは其段階であつて、他日健全なる日本人となるに必要な其程度の兒童として備へなければならぬところの徳を練習すれば宜いのである。此點に於て吾々は所謂感情教案と云ふものを其儘採らなかつた。而して此主義は今度の修正の教科書に於ても變るところがないと云ふことを認めざるを得ない。

### 七 人物基本主義か・徳目基本主義か

徳目の配當に關する第二の問題は、所謂人物基本主義と徳目基本主義と云ふ問題であつて、此問題に關していろ／＼議論もあるが、最も眞面目にそれを批評せられたのは横山榮次氏の『我小學校の教育問題に對する獨米教育界の意見』と云ふ書である。此問題に對して教科書はどう云ふ主義を執

つたかと云ふことは、三十七年の教科書編纂趣意書の中に細かに其事情を擧げて説明して居るのであるが、大體に付いて云へば徳目本位の主義を採つたのである。是は私の所謂第三期の終の修身教科の教授の大勢とは全く趣きを異にして居るものであつて、其當時吾々は餘程其批難を受けることを覺悟して居つた。我國に於ては修身教授の目的は勅語に擧げられてあるところの諸徳を修めることに在ると云ふ立場より、編纂に着手したのであるから、どうしても日本の國民道徳として擧げられた諸徳を兒童に教へ込み、それを兒童の徳性の中に注ぎ込むと云ふことを怠つてはならぬと考へたのである。兒童の徳性に注ぎ込むと云ふのは語弊があるかも知れないが、兒童をして教育勅語の中に於て示された様な、性格に陶冶しなければならぬのである。夫には第一學年にては如何なる性格を兒童に持たすかと云ふ事を極めなければならぬ。教育勅語の趣意に副ふ様にすることは、第一學年にはどう云ふ種類の性格を持ち、どう云ふ徳性を持たねばなら



ぬかと云ふ事を極める必要がある。又之を極める事は當然我國の修身教育として第一にしなければならぬ事と思ふのである。所がさう云ふ種類に相當した人物があれば差支ないが、其要求に合ふ人物は中々に見付からぬ。茲に於て吾々の見て適當と思つたところの徳目を先づ定めて、其徳目に合ふやうな人物の傳記を藉り來つて、其要求するところの徳目に應ずるやうな模範行爲を採つて、之を各時間に於て其兒童に授け、兒童をして其人の眞似をせしめやうと云ふよりは、其人が實際其處に現はれたやうな立派な心持を以て立派なる行を自分の身に爲し、さう云ふ徳性を備へる事に注意せしむるのが相當であると云ふ考へであつた。此點に於て吾々は全く人物基本主義を捨て、徳目基本主義を採用したと言つた方が宜いのである。唯吾々は徳目基本主義に伴ふところの無味乾燥なる澤山の事實を授けて、兒童をして倦厭の情を來さしめ、隨て生徒の興味を減殺せしむるやうな缺點を避けしめん爲に、立派な人物の傳記を選んで、さう云ふ人物を取り

來り、さう云ふ人物の行爲の中より吾々が要求するところの徳目に合ふところの例を取り來つて、之れを何かに連続して出來るだけ人物傳記に依つて授けることにした。けれども吾々は決して人物標準と云ふものに依つたのではない、即ち徳目の標準に依つたのであつて、唯人物の傳記を藉り來つて、それを出來るだけ兒童の興味を惹くやうにしたと云ふのである。主義は何處迄も徳目主義であつたのである。所が横山君が、第一に斯う云ふ批評をせられた。國定教科書は所謂一種の折衷主義である、人物基本主義と、行爲基本主義即ち、徳目主義とを折衷したものであると。併し吾々は折衷したのではない、吾々は徳目主義である。此點に於て吾々の主義が十分に徹底せられて居らなかつたのであるが、横山君は更に進んで單り國定修身書の折衷と云ふことが悪いのみならず、修身教授として吾々の所謂徳目基本主義、横山君の所謂行爲基本主義が宜しくない、人物基本主義を用ひなければならぬと言はれた。其參考として横山君は獨逸及亞米利加に居られ

た際に彼地の教育者に此二ツの主義に付いて意見を徴して、其結果横山君は愈々行爲基本主義に依るのが悪い、人物基本主義に依らなければならぬと云ふことを言はれた。併ながら私は横山君の研究其ものが、果して確實なる研究であるかどうかと云ふことを、先づ疑はざるを得ぬ。何故に横山君の研究が、十分の信用を置くまでに確なものでないかと云ふに、横山君は外國の教育家の意見を徴するに、先づ質問書を出したのであるが、其質問書は横山君自身の翻譯に依れば、此ときに發せられた質問は幾つもあつたのであるが、其第一問は人格主義を採るか行爲主義を採るかと云ふ問題である。是は主に修身に關してあるが、これでは其答をした人の頭に十分に横山君の質問の趣意が通つたか通らぬか疑問であると思ふ。尤も是には長い説明を加へて居る。其説明を讀で見ると、『我國の學校に於ては宗教科の設けなし、道德教育の爲には別に修身科ありて、兒童の道德的感情を養ひ、且つ道德の實踐に關する知識を授く、修身教授の材料としては吾等は内外

の歴史より、又は現代の出來ごとより主として道德上の實例を採用す、然るに此實例の選擇と其取扱方とに、付いては、二ツの異りたる意見あり、一は之を人格主義と言ひ、一は之を行爲主義と云ふと言つて二ツの定義を擧げて居られる。更に進んで『人格主義に従へば例話の人物は道德上の大人物たるを要す、且つ之を取扱ふにも其全人格をして兒童の道德的理想たらしむるようせざるべからず。此主義を採るもの、主張するところに依れば、斷片的例話を多く提出して、兒童をして記憶に苦しましむるは宜しからず、斯くの如きは兒童に對して全く人格の理想を與ふることなし、唯一二の人物を提示し、それに依りて總ての道德を道德的に授くれば足れり、斷片的なる道德的行爲、道德的理想を養ふに適せず、隨て斯かる例話の道德教育に對する効果は甚だ僅少なり』と云ふ意味の事を説いて、人格主義を採るべきか、將た行爲主義を採るべきかを質問して居るが、これで一應修身の教授に關する二ツの主義の得失が略ぼ明瞭になつたやうである。けれども吾々は先

づ第一に我國に於ける修身教授を知らざるものが、之を讀んで直に質問者が問はんとする所を、よく了解することが出来たであらうか否かを考へることが根本的問題だと思ふ。此ことは一般教育者が常に注意すべきことである。吾々の言葉或は文字と云ふものは一種の記號であつて、吾々の思想と云ふものを唯夫等の記號に依つて發表するに過ぎない。隨て其記號から其思想を忖度すると云ふことは、是は餘程むづかしいことであつて、同じ國に居り、同じ境遇に居る人の間に於ても、甲の人の書いた意見、或は甲の人の思想を發表した文章が果して其通りに乙の人に傳はるか否や疑問である。所謂名文でもあれば、能く通ずる譯であるけれども、吾々の言葉若くは文章に依つて思想の交換を爲す場合に於ては、同じ境遇に在り、同じ過去の經驗を持ち、同じ感興を持ち、同じ感情を持つて居ると云ふことを要素とするのである。其要素なしに、單に一の文を讀ませたからと言つて、質問者の意志が質問せらるゝ者に十分に徹底することはない。私自身は唯一

度通讀したのであるけれども、日本文に依つて示されてある思想と、終に附けられた獨逸文の現はして居る思想とは、讀みました際に感じ方が違ふのである。横山君自身は、獨逸文と日本文との間に連絡があると思ふだらうけれども、他の者が讀むと日本文に書いた通りの質問の趣意が、果して獨逸文に傳つて居るかどうか問題であると思ふ。故に斯う云ふ質問によつて、眞理とすべきだけの答を望むことは無理であると私は考へる。然らば歐羅巴人は、先づ大體今のやうな質問書を讀で、どう云ふ感じを持つかを考へるに、矢張人間と云ふものは、自分の頭の中に在ることより外に考へることが出来ぬものであるから、獨逸の社會の事情を連想するであらう。此質問に依つて即ち人格主義が宜いか、行爲主義が宜いかと云ふことを考へれば、獨逸に於て實際行はれて居るところの人格主義に依つて、人を感化するやり方が宜いか、或はさうでないところの行爲を模範としてのやり方が宜いかと云ふことになる。而して獨逸に於て人格に依つて人を感動する上に

於て何を連想するかと言へば、彼地に於て宗教上の觀念よりして何人も人間以上の完全なる人格を持つと考へるところの基督を連想することは固よりである。而して行爲主義に關しては、どう云ふことを連想するかと言へば、若しも其質問に答へる人が、佛蘭西の修身科の事情でも、承知して居れば、先以て佛蘭西に於ける修身科の事情を連想するに違ひない。而して獨逸の教育社會の一般の教育者は、佛蘭西の教育と云ふものは、餘りに理窟ばかり言つて宜しくない、唯區々たる行爲に付いての規則だけを教へて、人間の根本となるところのものを教へて居らぬと云ふことを彼等は批評して居る。獨逸の人は道德として貴いものは人格であると考へて居る。即ち人格と云ふものは非常に人間として價値がある。教育として價値があるものであると云ふ考が少なくとも彼等哲學的の書を読だ者の間には存して居る。故に獨逸の教育社會に對して、人格主義が宜いか、行爲主義が宜いかと言へば、私が若し獨逸人であるならば、人格主義が宜いと答へるが當

然である。又彼等は基督の人格を貴んで基督教に依つて道德の方針を極めつゝある國民であるから、此質問を出すならば當然人格論が宜いと答へる譯である。日本に於ける修身教授の有様を少なくとも一二時間やつて見せて、而して人格主義をやつた場合と、徳目主義をやつた場合と比較して、何方が宜いと云ふ批評を乞ふならばまだしもだが、單に言葉の上で質問を出したのみでは私は正當なる答を得ることは出来ぬと思ふ。

第二に私の疑問とする所は、横山君の斷定である。此質問に答へた人は皆人格主義が宜いと言つた譯ではない。中には人格主義も行爲主義も何方も一方に偏してはならぬと云ふことを答へた人も多數ある。又中には明に此説明に依つてさへも、行爲主義に依るべしと答へた人もある。而も其答の中にはサルウルクの如き、ライの如き、教育家として最も重んずべき人が、行爲と云ふことを基本とすることが宜いといふ説を述べて居る。單に多數の人が人格主義が宜いと云ふたからとて、それを基礎として、人格主義

の教授のやり方が宜い、國定修身教科書の編纂の仕方は宜しくないと云ふのは如何かと考へる。是は恰も投票に依つて眞理を極めると同じであつて、答の多寡と云ふことが必ずしも形の標準とはならぬのである。思ふにライとか、サルウルクとか言ふ人が、横山君と同じ土地に居つたから、横山氏の思想を理解するには、此質問書以外に能く想像が付き、質問の意を了解することが出来たであらう。其他の教育者の中にも、最も信用ある人として數へて然るべき人々が澤山あるから、幾多の人の答を多數決で極めると云ふことは、決して眞理の研究にはならぬと思ふ。是も横山君の質問に關する疑問の一ツである。尤も横山君は單に答の數に依つてのみ極めたのではなくして、終には自分が人格主義を可とすると思ふ理由を述べられて居るのであるからして、横山君の根據の説も他に在るやうに思ふが、兎に角質問の結果どうと云ふことは、餘り重をなさぬのである、研究方法の適當を缺いて居るものがあると思ふのである。

## 八 實行の習慣と品性陶冶

殊に私が横山君の説に於いて遺憾に思ふのは、横山君は人物と云ふことを標準とするから、どうしても人物の主義に偏する傾きのある一事である。横山君は中學校などに於ては、近頃二宮尊徳翁の主義に基いて、所謂勤勉主義を實行して居るやうであるが、是等は先づ人格主義に依る一方案であつて宜しいやり方であると言はれるが、併し是は我修身教育の精神が徹底しなかつたところの一の理由である。我修身教育と云ふものは、教育勅語の趣旨を兒童に徹底せしむることにある。或一個の人物を擇り、或は數個の人物を擇り來ると、どうしても其人物主義が主になつて、教育勅語と云ふものは次に來なければならぬ。尤も教育勅語の趣旨に適ふところの人物であれば一向差支ないけれども、人物を擇ることになると、どうしても人物と云ふものが手本になるから、即ち其人物が貴くなるのである。教育勅語と

云ふ永久に定められたる教が基本となつては居ない。勅語の精神と云ふものが、少なくとも後ろの方に廻る虞がある。是は我國の徳目の方針と一致仕難いと思ふ。私は決して二宮尊徳翁を尊信するのを悪いとは思はぬ。國定教科書の數箇條に互つて、其人の事蹟を述べてある位であるから無論悪いことではないけれども、それはたゞ教育勅語の御趣意を徹底する手段として用ゐなければならぬので、之を主としてやるのはいかぬと思ふ。それ以外に徳目を標準とするのが不都合でないといふ理由は修身書の編纂の根本義を能く了解せられたならば、自から分ることと思ふ。人間の性格と云ふもの、或は品性と云ふものは、何に依つて出来るか、是は今日の學理上の問題たる意志の陶冶は何に依つて備はるか、と云ふ問題と同じことで、いろ／＼それに付いて説もあるけれども、私は人間の品性即ち人間の意志と云ふものは、意志それ自身の活動の習慣に依つて極まると云ふ見方を以て、最も近代の研究に合したる見方と思ふ。即ち勅語に適ふやうな性格とな

るには、勅語に擧げられた様な徳目を自分が感ずると云ふ習慣を付けなければならぬ。故に吾々が品性を陶冶する爲には、自分の要求する徳目の實行をなさなければならぬ。兒童をしてそれを實行するの意志を起さしめ、實行せんとの念を起さしむる事のためには、其徳目を最も能く現はすところの具體的の例話を兒童其者に提示して、それに依つて兒童が自己の實行すべきところの模範を眼前に見るやうにならしめなければならぬ。故に吾々が健全なる品性を涵養するためには、兒童の發達の程度に於て、兒童の實行すべき徳目に好い模範を與へ、さうして兒童の性格を練磨して、兒童自身の活動と云ふものを適當に導き、さうして學校を卒業する迄には、勅語に示されてあるところの徳を其身に修むるやうに、意志の習慣を養成しなければならぬと云ふのである。換言すれば兒童の境遇と云ふものを本として、實行の習慣を着けなければならぬと云ふこと、及び其境遇に相當するところの實例を示して、さうして兒童の意志の習慣の模範を示してやらうと

云ふことが、修身教授の要點であると考へたのである。此主義から言ふと、どうしても兒童の性格の陶冶と云ふことが主になるので、他人の眞似をするのではない。豊臣秀吉の例を出しても、秀吉のやうな人になれと云ふのではない、秀吉の持つて居る立派な心を持つて、さう云ふ立派な性格を持つやうになれと云ふ意味で、秀吉の例話を持つて居るのである。又それが兒童の性格を陶冶するのに適當である。此主義より見れば、修身教科書の編纂に際して、徳目を基本にするより他に途はないのである。而して此方法に依つて修身書が出来て居ると云ふことを理解せられ、其目的を達するために、後に申すところの修身教授に關しても、其主義を實際に實現することを努めらるゝことが必要であると考へるのである。

### 九 例話の性質利害及其取扱方

以上徳目の排列に關し修身教科書編纂者の採用したる主義に付いて述

べたが、次に修身教授に於て例話を非常に重んずべきことを説明しなければならぬ。意志の實行により習慣を養成するには、意志の模倣と云ふことが必要である。従つてどうしても例話に重を置かなければならぬ。然らば其例話と云ふものゝ性質如何之又大に研究を要する問題である。第一は幼少なる兒童に適する例話は何であらうかと云ふことである。例の童話はどうか、偶話はどうかと言ふ問題が起つて來るのである。是に付いては既に編纂趣意書の中にも書いてあるから茲には繰返さぬが、明治三十七年に童話偶話は採らないと云ふ方針を執つた。内輪の話をするのは悪いかも知れないが、絶対に採らない主義でもなかつた。幾度か採つて見たのであるが、それを持つて模範とすると云ふ事になると、諸方面に差支が出て來る。或は童話などの中には動物の話が出る、或は甚しきは木や草が話をしたと云ふやうなことがある。一體さう云ふことは嘘である、子供に嘘を模範とせしむると云ふ事は、修身宜くないと云ふ議論が出て來る。

それで實際は幾度か童話の類を入れて見ようと試みたけれども、吾々の要求するやうな童話偶話がなかつたから、それを用ゐなかつたのである。これは委員會全體の評議の結果として斯うなつたのであるけれども、編纂者の全體の意見が一致して居つたと云ふ譯でない。其當時に於ても一體子供を教育すると云ふことは、子供の意識、子供の觀念を基礎として教育をするのが當然である。大人の頭を以て批評して、それが理論に合はないとか、或は矛盾であるとか言ふことを大人が発見すると言つても、兒童の頭腦がさう云ふ矛盾を感ぜないならば、之を教材としてそれを兒童に授けても支ないと云ふことを考へた者もあつたのでありますけれども、其意見も十分に徹底しなかつた。此度改正になつた修身書は、其主義を稍々緩めて童話偶話の適當なものは之を採ると云ふ事にしたのである。前には絶対に採らぬと云ふ方針ではなかつたけれども、事實は採らなかつた併し、今度は事實多少採ることになつたのである。併しこれは主義の矛盾と云ふこと

よりは、結果の矛盾であるので、兒童が其話を聽いて、是は不都合だと云ふ感じを起すやうな例話偶話は、今日と雖も、それを採ることは不都合と思ふのである。唯道徳的教訓の例話として、兒童が矛盾を感じないものを探る場合に於ては差支ない。どれ丈の範圍内ならば兒童の頭に矛盾を感じないであらうかと云ふ其見解は、今日と三十七年とは違ふ。要するに今日は餘程寛大になつたのである。是位のものなら兒童の頭に矛盾を感じないであらうと云ふことから、童話偶話を採つたのである。併ながら童話は主に讀本に使つてあるから同じことを繰返すのは宜くないと云ふので、事實としては偶話の方が多く擧つて居るのである。

## 十 例話選擇の標準

それから第二に例話のことに關して問題となるのは、歴史上の人物を例話とするか、或は假作物語に於ける人物を例話とするかと云ふ事である。



是は三十七年に出来た修身書に對して大分世間から批評のあつた點である。どうも假作物語は拙い、隨て面白くない、教授の効果が薄いと云ふ批評を聞いたのである。是に關して私は其當時關係した一人として、是非辨明をして置きたい。假作物語は興味が薄いと云ふのは一體如何なる理由に依るのであらうか。尤も其の原因の一は其物語の作り方が拙いといふことにも依るであらうと思ふ。併ながら其假作物語が面白くないと云ふ最も主なる原因は、教師其人の頭腦の中に起るところの連想の結果ではなからうかと思ふ。と云ふのは、吾々が子供の時から聞馴れて居るところの昔話であるとか、或は歴史上の事實と云ふ事になると云ふと、其事が深く吾々の精神の中に刻み込まれて居るから、さう云ふ物語の記事を讀むと再び精神の底からして、種々なる連想が出て來るのである。隨て心理的の一種言ふべからざる興味を知らず識らず持つのである。自分の精神の内部に潜んで居る觀念が、それを讀むことに依つて吾々の意識に上つて來るからし

て心理的作用に依つて吾々の頭に一種言ふべからざる興味が生ずるのである。併ながら私の疑ふのは、児童が唯其話を聽いて、大人が感ずるが如く、新に作られたる假作物語と歴史上の物語との間に興味の差があるかどうかといふことである。これは心理上疑問のあるところである。吾々が若しも加藤清正と云ふ語を聞けば、もう其人のことに關して過去に聞いた所のいろ／＼立派なる行等が直ぐさま連想せられるから、其名其者に非常に尊敬の情が附着して來るのであるが、曾て加藤清正の事を聞いたことのない児童の耳には清正と言はうが、泥棒と言はうが大差はないと思ふ。若しあるとすれば、それは教育者の頭に在るのである。教育者の頭に在るから児童の頭にも移るのであると云ふのは、どう云ふことであるかと云へば、教育者が是は偉い人であると云ふことを感ずれば、話をする時に教育者自身が偉いと感ずるから話振りが違ふ。即ち教師自身の教材に對して持つ興味が違ふのである。興味が違へば生徒が同化されて其教材に對する興味

が違ふのである。それであるから假作物語に依つて児童が興味を持たぬと云ふ事實はあつたであらう。併ながら其の一大原因は教育者其人の興味の方が足らぬからではないかと思ふ。吾々は何が故に假作物語を採つたかと言へば、是は児童の境遇に最も近いやうな例を示したい、さうして児童をしてそれを實行の上に現はさしめたい、それを模範とするやうな種類の話を児童に授けたいと云ふ希望を以つてやつたのであるから、教育者がそれを児童に話をして趣意は拙づいにしても、是に依て是に示してあるやうな徳目を實行しようと云ふ念を起さしむる様な興味を起す手段を探らねばならぬ。恰も芝居の筋書は極く簡單に記事が書かれてあるが、其記述されてある筋を役者が一生懸命に旨く舞臺の上に演じて、さうしてそれを観客に示すのであるから、観客が面白いと云ふ感覺を起すが如く、教育者自身が拙く書かれて居る筋書を面白く綴りなし、それを立派なる行のやうに児童に話をする事が出来たならば、假作物語であるからとて、児童が興

味を起さないと云ふ理由はない譯である。

従來の教科書では尋常一二年は殆んど假作物語であつた。三十七年に出来た教科書中には尋常小學の一年の方に、天皇陛下の御事が一ツある。尋常二年の方には天皇陛下の御話と、木口小平の話があるばかりで、あとは悉く假作物語であつた。此主義は私は頑迷なやうであるけれども、今日と雖も悪いとは思はない。

併ながら事實に於ては斯う云ふ種類のやり方では興味を起し難い。第一教師が興味を起し難い。随て生徒も興味を起さないと云ふ事實があるならば、是は實際の教育の材料となるどころの教科書として其儘にして捨置くことは出来ぬ。主義が必ずしも間違と云ふ譯ではないけれども、今度の修身教科書は其處が大分變つて居る。尤も尋常一年には多く歴史上の例話は這入つて居ない。唯天皇陛下の御話を一ツ、それから木口小平の話だけであるが、第二年の教材は大變多く歴史上の材料を興へることになつ

た、殊に二宮金次郎の話は第一課より第七課に亙つて居るので、丁度今の修身書の三學年に在つたものが第二學年に繰上つて來て居る譯である。其他にも歴史上の例話が多く入つて來て居る。是等も今と昔と國定修身書の違ふ點であるが、これは主義の違ふと云ふよりは實際上の便利に依つたのである。歴史上の人物を材料とすると云ふことに關してもいろいろ問題がある。其際に如何なる大人物を例話とすべきか、或は小人物を教材とし例話とすべきかと云ふ事も問題であると思ふ。即ち加藤清正とか、或は豊臣秀吉とか、楠正成と云ふやうな人物を例話とすべきか、或は彌兵衛、鈴木今右衛門と云ふやうな平民的人物即ち小さな人物を教材とすべきかと云ふことに付いては、議論もあり段々研究もしたのであります。それに關しては、大體は大人物を模範とすべきことに異存はないのである。從來のも今度もさうである。其理由の一つは前述の教師に關する興味と云ふことを重く見たのである。而して教科書に載せられた人物の例話は、是は勅語

に擧げられたる徳目を實行して居る例話である。所で教師が勅語の徳目を實行するには其の例話が必要で有と云ふ考を持ち、又其例話に興味を持つならば大人物の例話であるとか、小人物の例話であるとか言つて、其間に差を立てる事はないと思ふ。けれども吾々普通の人類の働きとして、どうしても、歴史上に顯著なる人物の例話と云ふものは、それに對して感興を起し易いのである。故に出来る丈は歴史的の大人物の例話を採ると云ふ事に注意を拂つたのである。但し茲に一の困難がある。大人物の例話は、大なる人物の活動が事實の上に現はれて來るのであるから、隨て一般庶民の行爲と縁が遠くなると云ふ一事である。而して吾々が例話を用ゆるの主義は、兒童の行爲の模範となる例話を示すと云ふ點に在るのであるから、其主義から云ふと、寧ろ此小人物にして例話に適切なるものが見付けられた場合も多かつた。又大人物の例話を授けるにしても、大人物のした事をせよと云ふのでない。兒童の手本となる行爲といふ事を考ふるのが肝要

で、大人物であると云ふ事は、單に教師并に兒童の感興を惹く丈の手段であつて、目的は何處迄も立派なる徳、立派なる行、立派なる心懸けに在ることを御注意あらんことを希望するのである。それと同じやうな事情を以て内國人の例話を採るべきか、將た外國人の例話を採るべきかと云ふやうなことに對しても、今日尙問題となつて居る。三十七年の國定教科書中には外國人の例話も交つて居る。例へば尋常三年にはネルソンの話、ワシントンのお話がある、尋常四年にはジェンナー、ソクラテスなどの話も入つて居るのである。又高等科に於ても外國人の例話が入つて居つた。吾々は明治二十四年に文部省から出て居るところの修身上の例話は出来るだけ自國內の人物を採れと云ふ注意を無視するやうな考はなかつたのである。國定教科書として採るべ模範人物は出来るだけ其國の例話であるべしと云ふことは是は説明を俟たぬことである。

## 十一 外國人の例話必ずしも排斥すべからず

殊に前述の主義で、兒童の模範行爲を擧げた例話を選むと云ふ事になれば、日本人の眞似るべきことは、日本人の行爲に多いことは言ふ迄もない。併ながら又教育的に言へば他の方面も見なければならぬ。即ち吾々が國民教育上の立場より修身教材を選む際には無論國民道德を傳へると云ふことを主としなければならぬが、我、教育に關する勅語の中には、日本の國民と云ふことには限らないところの徳も澤山擧げられて居る。即ち我國の國民道德と云ふものの中には、世界的道德と云ふものをも包含して居るのであつて、何處の國の人でも、さうあるべきところの徳目が多々あるのである。日本人丈で他の人類とは關係のない道德のみを實行しなければならぬと云ふことはないので、斯る偏狭なる考へは寧ろ明治の御代の大方針に

齟齬してゐることゝ思ふ。故に兒童の模範とするに適當なる例話ならば、内國人の例であると、外國人の例であることを問ふ必要はない。唯多くの場合に於て内國人の例話を模範とするのが適當であるから、内國人の例話を採つたのである。目的は勸語に在る徳性を涵養する點にあるから、外國人の例と雖も、必ずしも排斥するに足らぬと思ふ。更に他の一の理由は、我國の今日の社會組織なるものは、明治維新以後に出來たので、明治以前と今日とは社會の事情を異にして居る。隨て今日の時代に模範とすべき例話の如きものは明治以前に於て多く之を求むることができない。尤も日本國民の大本となるべきものは、昔から傳へられて居るが、近代の社會組織に相當する例話は、どうしても明治維新以後の例話でなければならぬ。ところがさう云ふものゝ主なる人物は、多く生存して居る。今生きて居る人の例話は採り難いと云ふやうなことで、夫等の人からは例話を採らぬ事とした。此方針で、材料を選んで見ると、近代の社會組織の狀況に合つた例話のない

場合があつた。而して夫等の場合に於ての例話は、現在の日本と其社會組織を同じくして居る外國から之を採つたのである。是れ兒童をして日本の國民道徳を實行する習慣を養ふには、矢張外國の例を採ることの、必ずしも悪くない所以である。

## 十二 具體的なれ

もう一ツの理由は、日本人の中に例話があつても其例話の記述が極めて簡単な場合がある。例へば何某が大變勉強をする、何某が大變正直であつたと云ふやうなことの記述しかない場合に於ては、之を採つて例話とすることが困難である。何となれば例話は出來るだけ具體的でなければならぬ。兒童が其話を聽いて如何にも其人が勉強であつた、如何にも其人が勤勉であつたと云ふやうなことは、其例話の中に具體的に現はれて居るものであればある程修身教授の例話としての効果が大きなるものである。それ

は具體的であればある程、兒童が興味を持つからである。従て其真似をする氣になるのである。ところが外國に於ては傳記を詳しく書いたものがある。細かに具體的に記述が備はつてある場合があるから、時には矢張教育的立場より、外國人の例話がより多く教育に適當して居る事もある。それで勅語の御精神に適當して居ると思ふものは、外國人の例を探るも相當と考へたのである。是は三十七年の教科書に大分外國人の例話があつたと云ふ理由である。尤も夫等が選擇の宜しきを得て居るか否やと云ふことは別問題であるが、主として斯う云ふ事情があつたのである。併しながら同種類の材料で、同じ程度の綿密に記述せられてある材料であるならば、外國人の例よりも日本人の例を探ることの宜いと云ふことは、是は自明の理である。今度の改正に付いては出来るだけ内國人の例話を探ると云ふことに注意を用いたのである。即ち是が今度の修身書に於て改良せられたる一の點である。

もう一ツ世間から攻撃されて居ることは、女子の例話が少くないと云ふことであるが、是は如何にも尤であるが、實は其例がないのである。否、ないのではない、女徳に關する一二の例は澤山あるが、共通の例話として採るものが僅少である。女子の例話は採らぬのではない。採ることが出来なかつたのである。是等は例話の選擇に關して吾々が持つたる疑問である。其疑問に對して編纂上執つた態度を繰返して云へば、新しい教科書に於て變つた所の童話偶話と云ふことに對する態度が簡單になつたので、假作物語を出來得るだけ歴史上の例話に依ることを試みたこと、それから内外人の中に於て外國人の例話を少なくしようとして企てたことである。併ながらそれも主義の差と云ふことよりは、程度の差であつて、實際教育家の意見に依つて、夫等の修正が出來たのである。

### 十三 例話と訓示との配合如何

修身書編纂に關して、尙ほ二三の個條を述べて置きたい事がある。其一つは例話と訓示との配合である。小學校に於ける修身科は、全部例話を以てやるのが適當であらうか、或は訓示を以てやるのが適當であらうか、若し又此二つのものを一緒に合せて一つの科を構成する際には如何なる順序に依つて二つの結合を爲すのが適當であらうかといふやうなことも、修身書編纂上の研究問題であらうと思ふ。此事に關しては、前に我國の修身教授の發達を述べた時に、略私一己の考は申して置いた積りであるが、夫等の事情に基いて、此度並に三十七年の修身書編纂の際には、出來るだけ多くの例話を用ゐてやるといふことをしたのである。少なくとも、初學年にありては、成だけ例話を多くしたい。尤も其課の性質に依つて比較的早く訓示を以て説いたやうな場合も無いではないが、それ等は適當なる例話のなかつた爲め、或は又其徳目の性質上、訓示に依ることが適當であるといふ場合に限つたのである。大體の方針は例話を主としてやる。但し、學年の進んだ

兒童の心理作用が次第々に抽象的の事にも堪え得るやうになるに従つて、訓示を添へることにし、又或場合に於ては、全く訓示のみに依つて教授をするといふことにしたのである。

從來の修身教科書の高等科の部分に付ては、訓示を用ふる部分が大變に多い。高等三、四學年の如きは、殆んど訓示を主として編纂してあつたのである。是等の一つは以上の事情に基いて、次第に訓示に依つて教授しても兒童の理解に適するであらうといふ考と、又一つは適當なる例話は、前に多く用ひ盡して居るのであるから、適當なるものを發見するに苦んだ爲めに斯ういふ具合になつたのであらうと思ふ。

尤も茲に一つの問題がある。然らば前に用ゐた例話をもう一度繰返して用ゐてはどうかといふことである。例へば二宮金次郎の話を第二學年に於て課したとする。それを高等科の或る學年に於てもう一度課したらどうかといふことである。けれども、前に授けたものは、其の人物の傳記の

中で、吾々の所謂徳目標準の立場より見て適當なる材料を多く使ひ盡してあるから、其他の部分の話さうと云ふ考は適切ではないと思ふのである。少くとも兒童の修身的例話としてはむづかし過ぎるとか云ふやうな嫌が自然起つて來る。前に用ひた教材を、もう一度復習させるならば、それは兎も角、教師が前の話を反覆し運用するのであるから、無論適當なる方法に屬するので、是は教授者の教材運用の工夫に一任するといふやうな考を以て編纂を致したので、自然學年の進むに従つて、訓示を多く用ひることになつて居る譯である。是等も兒童心理の發展を基礎として大體の方針を定めた。但し其訓示に依つて修身教授を爲すが適當であるといふことを認め、た時期が事實に相當して居つたかどうかと云ふことは教授家の實際の經驗に依つて批評を仰ぐより外に仕方がないのである。若し又例話と訓示とを併せ用ふるやうな場合に於ては、どうなるかと云ひますと、是は先づ以て例話を示し、次に訓示に移るといふことを一般の原則として居るのであ

る。

編纂の趣旨は、勅語に擧げられて居るところの徳目をシツカリ兒童の頭に注ぎ込み、それに依つて兒童の生活を支配させやうといふのであるから、比較的初學年よりして多少の訓示を例話に添へるといふことにしたのである。尤も後の學年になると、先づ訓示を與へて後、例話に這入つた例も一二無い譯でもないが、大體の順序としては例話を先にし、訓示をそれに添へたのである。其他尙ほ編纂の事柄に關しては、格言の採用の如き、或は兒童用書の文體の如きも、是皆第三期第二期に於ける經驗を基礎とした。格言は出來るだけ上級に進むに随ひ數も多くすることを本則として、初學年は出來るだけ其數を少なくした。

從來の教科書に於ては、第一學年には格言を少しも加へてなかつたと記憶して居るが、此先きも方針に於ては前と變つたことはない積りである。兒童用書の書現はし方、文章の程度の如きも、出來るだけ讀本の程度と一致



せしめるといふことは、是亦申すまでもなく必要なことであつて、それも出来るだけは注意を致した考である。

#### 十四 何故に尋一の児童用書を

##### 編纂したるか

此處に一つ御断りして置かなければならぬことは、児童用書の事である。従來の修身書に於ては、第一學年の児童用書といふものはなかつたのである。何故それを編纂しなかつたといふことは、其時の編纂の理由書にも簡単に説明してあつたと思ふが、第一學年の修身教科書なるものは、多くは児童が毎日心得て居つて、それに依りて日常生活を支配するものであるから、特別に書現はして、後來までも之を記憶として持傳へねばならぬといふ趣意のものではない。修身書に於て授けることは、日常の心得とも云ふべきもので、それを児童の頭に注込んでしまへば、別に教科書として児童に讀ま

しむべき性質のものではないといふ様な考で、児童用書を第一學年に於ては省いてある。私個人の考としては、児童用書の第二學年も省いて宜い、第三學年から児童用書を編纂したら宜からうといふ考を持つて居たのである。何故ならば、第一學年第二學年の修身書の教材なるものは、主として假設人物である。事柄其れ自身は記憶するだけの値打はない。つまり其教材に依つて児童の心の中に直接に、或る種の徳を持たしむればそれで充分なのであります。第三學年より初めて歴史上の事實を教材に使用するので、其方は長く記憶にも止めて置く必要もある。又家に歸つて父兄に示しても宜しいと思ふから、寧ろ第三學年よりやつたらどうかといふやうな考も持つて居つたのである。處が此度は第一學年も児童用書を作ることになつた。是は全く輿論に従つたのである。第一學年の児童用書がないといふことに對しては、一面から幾多の批評もあつたが、其中には謂ゆる専門的の批評、即ち實際教育家諸君からの經驗上の批評もあつたのであるが、中

には又門外漢的、常識的批評もあつた。文部省に於て其批評の可否に付て全國の師範學校に照會して意見を徴した所が、兒童用書のある方を便とするといふ答が多數であつたので、輿論を容れて、此度は兒童用書を編纂するといふことになつたのである。それも前の部分は未だ特殊の準備が出来て居らぬものでありますから、兒童用書に文字を書くといふことは出来ませぬので、第十六課より初めて文字を入れ、それまでは繪だけを示しておいたのである。

是等は全體に於て編纂上の注意とも申すべきものであつて、一般的性質を持つて居る事柄である。是等の注意を持つて具體的に書現はされて居るのが、即ち吾々の前にあるところの修身書其者である。其修身書に付て一々此處で各課に涉つて何故にその教材を選び何故にさういふ徳目を選定したかといふことを説明することは出来ないが、修身書編纂の精神を具體的に明かにする爲に、尋常小學校第一學年用書に付て述べて見たいと思ふ。

### 十五 徳目選定の具體的説明

如何なる考を持つて尋常第一學年用書の課目を定め、材料を選定致したかと云ふと、是は前に説明致しておいたやうに、修身教授に對する吾等の態度に依つて極めたものと云つて宜からうと思ふ。即ち修身科といふ學科は、兒童の生活をして、其程度の兒童に必要な習慣を持たしめ、必要な型を兒童に作らせることである。それには兒童の日常生活を適當に支配し、日常生活をして習慣を持たしむるやうに示さなければならぬ。其日常生活に必要な心得の中には、作法の如き外形的の心得ばかりでなく、早くより養つて置かねばならぬ精神的要求もある。例へば目上の人に對して、尊敬するといふ心持を養つて行くと云ふことも、無論其中に入つてをる事であり、我國の國民道德の中心となるところの忠孝の觀念の如きも、知識とし

てではなくして、児童の意志の方向を規定する要件として、斯う云ふやうな精神作用も、早くから養つて置くことの必要を認められたのである。而してそれを如何にして養つて行くかと言へば、児童が出来るだけ眞似をし、或は出来るだけ直接にそれを模範として、必要な精神状態を作ることの出来るやうな材料を選び、児童の身邊、児童の日常生活を基礎として、其日常生活に必要な心得を授け、児童の日常生活を適當なる状態に於て實行させるに在る。即ち児童の日常生活を適當に整理するといふことを示すが必要である。と考へたのである。故に舊修身書にあつては、其精神を最も明瞭に理解させる爲めに、第一課として『學校』と云ふ課を置き、第二課『教師』第三課『姿勢』第四課『整頓』といふやうな課を置いたのである。

何故之を置く事が必要であつたかと云へば、児童が學校へ這入つて來たならば、學校に這入りました所の児童の、最も直接に感ずるところの行爲は何であるかと云へば、未だ嘗て入學したことの無い『學校』に關する事項であ

る。そこで、児童に新たなる經驗であるところの學校生活といふものに就て、適當なる心持を持たせ、適當なる能度を取らせやうといふことが、第一の仕事であるといふ考を以て、先づ『學校』といふ課を置いた。それから學校に這入れば教師に接するのであつて、それが児童の最も手近な外界であるから、『教師』と云ふ課を置き、次に教室に這入るのであるから、そこで『姿勢』といふ課を置き、『整頓』といふ課を置いた次第である。其次には或は『時刻を守れ』とか『勉強』とか『教室』とか『運動場』とか『遊べ』とか皆其主義で、是は一種の道徳上の直觀の教授的材料と云つてもよい。児童の經驗に最も近いところの事項より教訓を授けて、児童の日常生活を適當ならしめやうといふ考であつた。若しも之を概念の關係よりして整理しようとするならば、我國民道徳の根本であるところの忠孝といふやうな徳目を第一に選び、それよりして次第に他の徳目に及ぶべきである。最も最後の吾々の目的はそこにあるけれども、手段は児童の生活の状態と、児童の心理作用とに依らうといふ考で、先

以て學校生活の範圍に於て教訓を授けることに致したのである。此精神は今般改正せられるところの修身書に於ても没却しては居らぬといふことを御承知願ひたいと思ふ。尤も卷を披いて見ると、第一課には從來の『學校』といふ課はなくして、從來餘程後にあつたところの『よく學びよく遊べ』と云ふ課が出て居る。第二課には『時刻をまもれ』第三課には『勉強せよ』といふ様な課が入つて居つてもとの學校生活を直接の舞臺としましたところの教訓は無くなつて居るやうな觀がある。即ち聊か編纂の方法が變つたやうにも見らるゝのであるけれども、決してさうではない。其證據には、從來なかつたところの、兒童に對する教師の心得と云ふものが此度の修身書の第一卷の初めに附いて居る。新に入學したる兒童に對する教師の心得として何を授けるかと云ふと、其中には學校に付ての教訓、教師に付ての教訓、整頓及び姿勢等に關する教訓を適當なる時期に於て、適當なる程度に於て授けよといふことを示して居るのであつて、之れは取りも直さず、從來の第

一課よりして第四課に亘つて排列せられてあるところの課を、獨立の課として設けないが、學校に這入ると、直ぐ其課の精神を授けよといふことになつて居るのである。

何故に斯う云ふことにしたかと云ふと、實際經驗家の批評に依つて、改正を加へたのであります。採用したる徳目選定の順序が悪いといふよりは、さう云ふ種類の經驗、即ち學校とか、教師とか、姿勢とか、整頓といふやうなことに關する教訓を特別に時間を切つて、一時間宛に教へて行けといふべきものでなくして、長い間に教へて行かなければならぬものであるし、又或種類のものになると外の事は儲て措いても、先づ學校に這入つてから第一に教へなければならぬものがあるから、夫を一時間宛に課を分けて教へるよりは、便宜適當なる時に於て授けるが宜しいといふことで、斯うなつたのである。從來のやうに課を設けて、一つ／＼に授けることが、果して兒童の教訓に適するか、或は今度のやうにして教師の運用に任せるといふことが實

際に適するかは、實際教育家諸君の批評を俟つべき事であるが、唯今の教科書は實際の教育家の批評を参考にして、其方法を探ることにしたのであつて、其精神に於ては異なつたものではないといふことだけを申して置きたいと思ふ。それより續いて設けられて居るところの各科目は、殆んど性質に於ては同様のものである。今度の教科書に於ても、或は「友だちは助けあへ」といふ課があるが、是は學校に來た時に、兒童は必ず友達といふものを作るに違ひない。學校の生徒は互に友達であるから、友達の間の心得といふものを知つて居る。それを日常生活に於て實行させやうといふので、友達の事を教へてある。又「喧嘩をするな」、「元氣よくあれ」、「身體を大切にせよ」、「行儀よくせよ」、「物を粗末に扱ふな」といふ様な種類のものは皆兒童の日常生活に於ける心得である。是等の程度の兒童が斯ふ心得を、深く心の中に持ち、實行に現はすことに依つて初めて、健全なる日本人の基礎が出來るといふ見込である。

## 十六 『忠義』の觀念を授くる場合如何

それから今度改正になつた修身書に於ては、第十一課より『親の恩』といふ事があり、第十二課には『親を大切にせよ』第十三課には『親のいひつけをまもれ』といふ課を置かれてある。舊修身書に於ては、第九課に『父と母』と云ふ課があり、第十課に『孝行』第十一課に『兄弟』といふ様な具合に、凡そ第九課乃至第十課のところよりして、徳目としては、前に授けたるものよりも一層高尚なる、又一層必要な、一層値打の高い徳目を授けられることになつて居る。是も編纂者の大體の考から云ふと、十課位迄の課は、大方夏季休暇の前に授け終るであらう。而して夏休みの前數箇月の學校教育に於て兒童の觀念も稍々整頓し、兒童の知能の働きも餘程進歩して來るであらう。さうすると、兒童は直接に自分に最も近き境遇に付ての理解をするといふことではなくして、それよりも稍、離れたる境遇、即ち自分は學校に居つても、家庭に居つ

ても、家庭に於ける境遇、或は自分の生活状態といふものを今眼の前に學校に於て爲しつゝあるといふ境遇を感じるかの如くに、其聯想に依つてそれを感じる事も困難ではあるまい。是等の兒童の精神の進歩を豫想して、此時代より眞面目なる徳を多少授けて行かうといふのである。此の前とても親に不孝をして宜しいと云ふわけでは決してないが、親に對する兒童の心持を此時代に於て整理し始めるといふことは、學校に這入りました時に直ぐ授けるよりもより多く有効であらうと云ふ考を以て、此處に『親の恩』親を大切にせよ』といふやうなことを教へて居る。それから引續き、改正せられた修身書に依ると、『兄弟仲よくせよ』『家庭の樂』といふやうに、家庭に關する道德を授け、第十六課に至つて、初めて『天皇陛下』といふ課を置いて居る。是は諸君も無論御氣付きの通りに、天長節の前後に於て、天皇陛下の事を便宜授けることは、實際の効果を大ならしむる所以であらうといふので、第十六課に『天皇陛下』といふ課が置いてある。課は順序が少し違つて居るが、是等

の箇所は便宜實際教育者の御考を以て、一二課の順序を轉倒しても、天長節の前位に於て、即ち天長節に近い時期に於て、天皇陛下の御話をする事が適當であると考へて居る。固より此課の排列の順序にも多少の意味を持つて居るのであるから、濫りに其課を變へるといふことは、編纂者の趣意に必ずしも合して居るとは言はれぬと思ふ。けれども、天皇陛下の課の如き、ものは明かに、多分注意にも書いて置いたかと思ふが、其趣意を以て編纂してあるから、便宜順序を變へて差支ないことであらうと思ふ。但し、天皇陛下の次に『忠義』といふ課があるが、斯う云ふ種類のもものは勝手に變へられては編纂者の趣意が通らないと思ふ。天皇陛下といふ課があつて、そこで初めて子供の心にも陛下のことを觀念に持つやうになるのであるから、それに結付けて此忠義といふことを教へるのである。故に是等の關係はどうしても、天皇陛下を或は前きに或は後に動かすといふことになれば、それと連續した忠義といふやうな課も動かすといふことが必要であらうと思ふ。

## 十七 概念上の關係にて課の順序を定むる 必要なし

第十八課以下は兒童の日常生活に直接の關係を有つ事になる。「過をか  
くすな」うそをいふな」自分の物と人の物」等の課の間に直接の關係がない。  
關係がないといふのは、單に概念の上に於て關係がないといふ意味ではな  
くして、一つの課を授けるに必要な準備的、聯絡的觀念が此間に存在して  
居ないと云ふのである。離れ／＼に教授しても、兒童も理解が出来ず、其感  
想に於て、忠義、天皇陛下といふことになる、理解が出来悪い。それはどう  
しても必然の理として聯續して授けるといふことでなければ、兒童の頭  
能く這入らない。即ち概念の上に於て關係があるといふよりは、教授の效  
果を大ならしむる上に、教材の上に於て關係があるといふことを言ふが適  
當であらうと思ふ。序に御斷りして置くが、小學校而も初年級の修身科に

於ては、徳目を倫理學の徳論とか或は本務論といふことを基礎として其位  
地を定むる必要はないと云ふことである。言換へますと、概念上の關係に  
依つて、課の順序を極める必要は認めない、何故認めないかと云ふと、是は常  
に云ふやうに、大人の頭と小兒の頭とは其働方が違ふからである。今度は  
孝行の事があつたから、次には兄弟の事がなければならぬといふやうなこ  
とを考へるのは、是は大人の精神の働きである。即ち一定の抽象的の何等  
かの原理に依つて、斯う云ふ道理と、プリンシプルに依つて二つ以上の間に  
於て聯絡を取るといふとは大人の頭的作用であつて、子供にはさう云ふ作  
用はないと思ふ。無論其關係がないと云ふとは言へぬが、比較的、子供は  
精神の働が具體的であるから、孝行の後に學校の事を教へられても、學校の  
後に兄弟の事を教へられても、其事の關係と抽象的原理の關係に注意する  
といふ事は兒童にはない。學校の事を教へられればそれが一つ、兄弟の事  
を教へられればそれが一つである。故に徳目の順序に依つて、課の順序を

極める、即ち概念の順序に依つて、徳目の排列を極めると云ふことは、他に差支なく出来ることであるならば、さうして一向差支ないのであるけれども、それを大切な事とする必要はないと考へる。但し兒童の精神状態が段々發達して、道理で以て理窟を考へるやうになつたならば、必然の理として概念の上の順序に依て徳目を排列することが必要である。要するに吾々が取扱ふところの兒童の心理状態の如何に依つて、夫等の事を適宜決定しなければならぬと思ふ。斯くして『近所の人』『おもひやり』『生きものを苦しめるな』『人に迷惑をかけるな』といふ様な種類の課を授けて、最後に『よい子供』といふ課を以て總てを總括し、兼ねて反覆複習せしむるといふ便宜に供したのである。是は從來の教科書も、今度の教科書も同じである。此最後の『よい子供』といふことは、單に教科書を讀めば、如何にも無味乾燥である。それですだから書くときには餘程困るのである。前述の如く、總ての事を唯集めて來るものであるから、どうも面白くない。殊に兒童用書なども、箇條書

の排列の様になつて面白くない。餘程困るといふことは感じたのであるけれども、それも編纂者の趣意を御酌み下されば、必ずしも、教師用書の説話要領にあることだけを忙がしく反覆し、忙がしく之を教へて仕舞はなければならぬと云ふことはない。是は一方に於ては前に授けたるところのいろ／＼の教訓をもう一度繰返して、さうして、兒童の精神に確なる觀念を注込むといふことが一つ、もう一つは之に依つて教師が時間の短縮、或は延長することを便宜取計ふことの出来るといふ、さう云ふ教授上の便にも供した積りである。若し前に何か急ぐことがあつて澤山進んだ場合には、此『よい子供』と云ふ課に於て、前の事を複習しても宜しい。餘程長く複習させても宜しい、又若し前に事情があつて、遅れた爲めに、此課は極く簡単にしかやれぬと云ふやうな場合には、簡単に取扱つても宜いのであるから、是は實際教授者に於て便利とせらるゝ事であらうと云ふ考でやつたのである。斯ういふことは、國定修身書が出来る前にはなかつたと思ふ。是は編纂の上



からは餘程面白くないにも拘らず、殆んど千遍一律に各學年を通してやうと試みた理由は何處にあるのであるか、それは唯一遍教へた丈で通り過ぎては兒童の頭に觀念が能く纏つて這入らないからである。觀念として纏つて這入らなくても宜しいが、それでは兒童の意志に適當なる習慣を附けることが困難である。

### 十八 反覆練習の必要

御承知の通り教授には、訓練に於けると同様、總て反覆といふことが極めて大切な事であります。適當なるところに於て、適當に反覆するといふことは、縱令複習の課がなくても出来ることであつて、又實際教授家がやらなければならぬ事である。實際一年間習つた事を忘れないやうに兒童の頭に再び注ぎ込むといふことは必要である。是は歐羅巴の教授者の歴史などを調べて見ても、なか／＼八釜しく言つて居る。ゼシニットの教授の

遣方などを見ると、反覆練習といふことは非常なものである。殆んど極端である。一週間には一週間の事を反覆し、一ヶ月には一ヶ月の事を反覆し、一年には一年の事を反覆するのである。ゼシニットの教授の遣方は悪いところもあるが、又或種類の教授法は非常に進んで居るのである。佛蘭西の教育は、ゼシニットの手に依つてなされたもので、非常に勢力があつたといふことは、宗教上の關係に依るといふこともあるが、又其教授法の適當であつた爲めであると云ふこともある。もう一つゼシニットの教員の養成は非常に八釜しかつたのである。夫は教師自身が一つのものに堪能であつたといふ事にも依るが、兎に角反覆練習といふ事は最も必要な事である。近頃は實驗教育學に於て、反覆に關する實驗的教授も爲して居る。兎に角斯う云ふ趣意を以て作つたのである。それに付ていろ／＼の批評があつた。或は言現はし方が餘りに消極的であるといふ様な批評もあつたやうに記憶して居る。例へば『喧嘩をするな』『うそをいふな』といふや

うなこと、又前の教科書に於ては、過をかくすな、人の妨をするなといふやうに皆んな「するなく」で、星亨の所謂勿れ主義の道德で、消極的でないかぬ。もう少し積極的に進めて行つてはどうかといふ批評もあつた。是に對しては尤もな點もあるが、又餘り尤もな點でないものもある。近頃誰かの批評であつたが、今の修身教授などは餘りに積極的に走つて、斯うせよといふことばかりを教へてをるから深く、兒童の頭にピリツと感ずることがない。斯う云ふことをしてはならぬと云ふことに、道德的の力、道德的の尊さがあるのに、斯うせよといふことを教へて、斯うしてならぬといふことの準備を常に置かぬから、人格の強さといふものが養はれぬといふことの批評があつたやうに私は記憶して居る。私は其批評は確かに半面の真理を持つて居ると思ふ。吾々が適當なる行ひを爲すといふことは大切である。積極的に斯うせよといふことを勧むるといふことは宜しい。殊に兒童の如く外界から暗示を受くることの易い状態にあるものにあつて

は、殊に斯うせよ、斯う云ふことが宜いのだといふことにして、導いて行くことは決して悪いとは思はぬ。併ながら人間の道德の力といふものは、決して其方面にのみあるのではなくして、吾々が誘惑に對しても感はない、困難に遭つても困難に屈しないといふ、斯ういふ悪い事をしないと云ふ決心を養ひ、さう云ふ習慣を付けることも、道德上大切なことである。而して寧ろ順序から云へば、悪いことをせぬと云ふことを前きにする方が性格を確立する順序に於て適當であらうと思ふ。近頃世の中が餘りに上手になつて、何も角も確乎たる信念もなければ、主義もないといふことに陥る一つの缺點は、餘りに積極的に自我實現とか何とか云つて積極的に進んで行くといふことばかり云つて、斯う云ふことは自分の名譽に關はるから、自分の品位に關はるからせぬといふやうな消極的の道德的決心が薄いから、世の中の道德がグラつくといふこともある。消極的に斯うするなといふことがあるからして、是が消極的の道德主義であるといふ事を云ふのは畢竟する

に積極的道德主義が宜いといふ名に拘泥し、或は或一つのさう云ふ説に盲従して軽々しく下した批評ではないかと思ふのであります。私は消極的にするのがより宜いといふ事を固守するのではないが、道德上の教訓と云ふものは、要するに確乎たる道德的性格を持たせるにあるのであるから、其道德的性格に必要な方面には積極的のものも消極的のものもあるのである。併し消極的の方は、より深く道德的性格を養ふ場合に効果ある場合が多いのであるから消極主義を採つたのであつて、單に消極的に言現してあるから、消極主義であるといふことの解釋を直ちに持つのは宜しくないと思ふ。其爲めに教師自身の尊敬を失ひ、従つて修身書の効果を薄くするやうな輕卒な事のないやうに希望するのである。是は尋常科の一年のであるが、尋常二年の徳目の排列の順序になると、此方は餘程組織的に出来て居る。是は從來の修身書に於てもさうである。

### 十九 幼童は必ずしも徳目の順序による必要なし

舊尋常二年は「オヤコ」といふ課に始まり「オトウサン」「オカサアン」といふ課が出来て居る。是は實は作り話で、松山鏡の燒直しである。斯う云ふ風に一つの連続したる話に依つて、家庭道德の根本の感情の上に、根本の心得を授けやうといふことで出来て居たのである。斯くの如く常に一つの教材を連続して使ふと云ふことになる、作り話にあつては自由勝手に徳目を選んで來ることが出来るけれども、どうしても今度は徳の順序に依つて課を排列するといふことがむづかしくなる。况んや今度の新制第二學年に於ては、二宮尊徳翁の話、初め數課に亘つて致すことにしたのであるから、どうも徳目の順序が揃はない。第一課には「親の恩」といふことがある。次に「孝行」といふことがある。次に「兄弟仲よくせよ」と云ふことがある。是等

は稍々宜しいが、次に「仕事にはげめ」と云ふ事がある。第五課に「親類」と云ふ課が出て居る。これは徳目の順序から申すと「兄弟仲よくせよ」といふことから「親類」に行くの順序であるかも知れない。ところが、其親類といふ課から「學問」と「勉強」と云ふ課があつて、それから「祖先を尊べ」といふやうな家族道徳の徳目に歸つて來て居るといふことがあるのは、上述の如く例話の性質に依り例話の制限に依つて斯ういふことが出來て居るのである。幼少な兒童には、徳目の順序に依つて徳を授けるといふことは、必ずしも必要でないといふ考であつて、斯う云ふことは決して修身書の目的を害するものでないと思ふ。

## 二十 歴史的の教材を多く用ひたる理由

第三學年用書以上になつては次第に重要な徳目或は重要な教訓を初に置いてある。新制第三學年用書には、第一課に「皇后陛下」次に「忠君」次に

「孝行」といふやうな風になつて居る。第四卷には略同じ精神を承け継ぎ、第一課に「天皇陛下」次に「能久親王」續いて「忠君愛國」「靖國神社」といふやうに、段々兒童の頭の發達に隨ひ、主なるものを先きにするといふ必要を感じたのである。併ながら、其内容の組合せになると、教材の性質上、必ず概念の順序に依ることが出來なかつた。是等は徳目の排列に付ての具體的の話であるが、次に材料に付て、具體的の話をすると、従來の修身書にありましては、第一卷、第二卷は殆んど全部假設物語、假作物語で出來て居つたのであるが、此度はそれに修正を加へて、成るべく多く歴史上の事實物語をせよといふことになつたから、第二學年の教科用書も大分歴史の事實が這入つて來て居る。これが果して適當だか、適當でないかといふことは、今後の研究を待つて決する問題であらうと思ふ。何故なれば、兒童の頭に適切に感せしむる爲には歴史の事實といふものは困難な事がある。第一今日の出來事でなくして、過去の出來事である。第二に兒童の身邊の出來事でなくして、兒童

の境遇から餘程遠いところの出来事であるから、どうしてもむづかしくなる傾がある。むづかしくなるならば、兒童の心理状態に餘り適當な事でないことになる。是は前にも云つたやうに、一つは教師諸君の感興を起すといふやうなことも鑑み、又一つには事實上の材料を成たけ多くして欲しいといふやうな要求に應じまして、今度は大分歴史上の事實物語が、第二學年より這入つて居る。第一學年に於きましても、第十六課、第十七課は歴史の事實を材料として居るが、第二卷に於ては更に増し、第三卷以上に於ては益々歴史の事實を多くするといふことになつて居る。此事の善悪は、今申上げるやうな事情で、机の上の議論では極らない。諸君が實際御試験になつてから、詳細なる批評を拜聴致したいと思ふ。

### 二十一 教材の不足と教科書の取扱

第一學年及び第二學年用書に關して、從來受けた批評の中に、分量に關し

ての批評があつた。教科書の材料が餘りに不足であるといふ批評が大分あつた。尤も是は各師範學校などの意見に徴しましても、必ずしも一定したる意見といふことは出来ませぬので、或る師範學校の如きは、三十七年の尋常一年の教科書は材料が多過ぎて困る、あの半分位にして貰はなければ十分に教へ切れぬといふやうな批評もあつたのである。故に必ずしも是が一般教師諸君の輿論であつたといふことも出来ないのであるけれども、材料の不足を多く訴へた人々は尠くなかつた。修身書の材料の不足と云ふことは、教科書の取扱といふことと、聯關して居ることと思ふ。私一個の意見では、材料の不足といふのは教科書の取扱方が、編纂者の希望と違つて居るから、不足を生じたのではないかと思ふ。茲に於て吾々は先づ教科書の取扱といふことに注意を拂はねばならぬと思ふ。

教科書の取扱を論ずる前に注意しておきたいことがある。此教科書の説話要領と云ふものは極めて簡單である。もう少し精しく書いて呉れぬ

かといふ御注文も大分あつた。ところが之を精しく書くといふことは實は出来ない。歴史事實を用ふる際には、教師用書に掲載されたる歴史の事實が精確なるものでなければならぬ、即ち其の事柄は一つの確かなる據所ある材料でなければならぬのである。軍談書のやうなものを材料にしても宜しいと云ふならば、随分或る場合に於て餘程精しく書くことも出来るけれども、歴史の確なる事實を書くといふ場合には、なかく精しい事を書くといふことが出来ぬ。併し假作物語を書く時には、餘程精しく書くことが出来るではないかといふことを言ふ人もあるが、成程それは書けば書く事は出来る。併ながらさう云ふ場合に於て、精しく書かなかつたといふとは、國定教科書の性質に依ると答へるより外仕方がないのである。何故と云ふと、是は日本全國に使はるゝのである。北は北海道の端より今日は樺太ですが、南は少なくとも日本の本州の各地に使はるゝ、琉球にも使はるのである。随つて其中には山間にも使はれ、海濱にも使はれ、田舎にも使

はれ、都會にも使はれるのである。若しも教師用書の中に綿密な具體的なことを記述したらどうであらうか。山間の地を標準として細かに記述をすれば、海濱の兒童に其儘それを話しては移らない。又都會の地を基礎として細かな具體的事實を述べたならば、田舎の土地にはそれが當嵌まらないといふことになる。要するに此書が日本全國に通するのであるといふことの爲には、何處の地方に應用しても大抵差支ないと云ふ大雜駁なところを書くより外に仕方がないのであります。而して其極く概略を書いてあるところのものを、其の地方の状況に應じ、其の土地の風に敷衍し、或は燒直して、具體的に綿密に之れを兒童に話して聞かせるといふことは、教授者の働きに御任せをする考であつたのである。説話要領が簡單であるといふことは、教場内に於ける修身教授の説話が簡單であれといふことを要求したのではない。簡單なるものを骨子として、教師諸君に於て綿密に説話をお作りになることを希望して居つたのである。其希望が恐らくは十

分に貫徹しなかつたのであらうと思ふ。先づ材料が不足である。説話要領が簡單であるから、それだけの話ならば、直ぐに済むといふやうなお考であつたのではないかと思ふ。

## 二十二 説話要領を如何に活用すべき乎

教科書の取扱に關しては、第一に教科書を能く研究することが必要である。修身教科書編纂趣意書として公に發表してあります所の事柄を、先づ第一に精讀を願ひたい。次には教師用書として編纂してあるものを精密に、又綿密に御研究なされることを希望するのである。獨り修身科に於て然るのみならず、一般學校の教授に關しては、其教科書の編纂の有様及び其教科書は如何なる點に注意して居るかといふことを、餘程詳細に御研究になることが必要であらうと思ふ。

修身書の教科書に於ては目的といふ項に於て、其課は何を目的とするか

といふことが示してある。是も大體から云へば、皆同じやうに書現はされて居る様であるけれども、細かに見ると、所々言葉が違つて居る。例へば第一學年用書に就て云へば、第一課には「よく學びよく遊ぶことの大切な事を知らしむるを以て本課の目的とす」といふやうなことが書いてある。目的には「何々を知らしむるを以て本課の目的とす」と書いてあるが、或る課には言葉が違つて居る。例へば第十二課には「親を大切にすることを起さしむるを以て本課の目的とす」と書いてある。又第十七課には「忠義の心を起さしむるを以て本課の目的とす」とある。多くは「何々を知らしむるを以て本課の目的とす」とあるけれども、所々違つて居る。斯く違へてあるのは、矢張り多少意味の違いがあるといふことを示すものである。修身科は單に知らしむるといふことを目的とはせずして、それを行ふといふ意志を起さしむるを目的とするとは言ふまでもないことである。それは既に教師用書の第一卷緒言といふ部の第三項に於て明かに示して居る通りであるけれども、同

じく實行の精神を起さしむるに就ても、其道理を知らしむるといふことに依つて起さしむるのもあり、又最も實行の念を起さしむるといふ點に教授の精神を集中せしむるを目的として居るものもある。さう云ふ種類の課になると、自ら主要なる設問の選定の仕方にも多少違つて居る。主要なる設問は其數に於ては少ないのでありまして、或は四つ或は五つ、少なきは三つ位のものもあるけれども、其主要なる設問の一つ／＼を御検査になると、課に依つて大變違つて居るものがある。例へば「皆さんは此の話を聞いてどう思ひますか」と云ふやうなものもある。「どう感じますか」といふ様なことを以て、其主要なる設問を結んで居るものもある。或は「物を整頓するにはどんな心得が大切ですか」といふやうな單純に心得を説いて居るものもある。是等は多少設問の具合が違ふといふことに付て、其課を取扱ふ上の注意が違ふのが正しからうといふ著者の意を示すのであるから、些細なことであるけれども、注意を願ひたい。尤も目的の書現はし方に關しては何時も其課

の取扱に關する全體の方針を示すと云ふことは出來ぬので、是は餘程注意もし、苦心もして居るが、どうも簡單に言現すといふ場合に於ては適當なる言葉を見出すに苦んだ場合もある。けれどもさう云ふ點を細かに御研究になつて、さうして其材料の下に諸君の御考を以て、其教材の教案なり何なりを御作りなさることを希望するのである。

### 二十三 修身教科書取扱の秘訣は何か

修身科の教科書の取扱に關して、最も大切なる心得は、尋常小學修身書第一巻の初めに緒言と云ふ項に於て大體を言盡して居る。而して其緒言といふものも甚だ簡單であるけれども、之に關しては随分議論もし、随分修正もして、斯う云ふ風になつて居るのであるといふことを御注意願ひたい。現に從來の教科書と、今度の教科書とを比較して見ると、教科書の組立、例へば兒童用書をどうするといふやうな事に關して、當然變化を來して居るの



みならず、同じやうな事でも語尾が多少變つて居るものもある。それも矢張りいろ／＼議論のあつた結果で定まつたことである。而して修身書を取扱ふ上に於て、どう云ふ心掛で居ねばならぬかと云ふと、緒言の第三項にて規定した所を實際に行へば宜いのである。即ちそれは修身科に於て授くる思想は児童をして之を理解せしむるのみならず、自ら進んで之を實行せんことの念を起さしめ、常に是が實行を督勵すべしといふことである。是が修身書取扱の秘訣であり、或は目的であり、或は理想である。此目的が達せられるならば、如何に取扱つても差支ないのである。要するに此目的を達するに最善の方法を探るといふ事に外ならないのである。而して如何なる方法を探れば此目的を達する事が出来るかといふことに關する細かな注意も此緒言の中に多少示されて居る。而して其事柄を述べる前に、大體此修身書はどう云ふ主義で以て作られたのであるかと云ふことを、知らなければなるまい。然る後此教科書を取扱ふ上の大精神が會得せらるゝ

事と思ふ。此修身書は前述の如く一種の道徳的直観といふやうな主義に依つてやらうと云ふのである。即ち児童の境遇に近いところの例を示して、それを教師の説話に依つて、児童の面前に躍如たらしめ、其躍如たる例話が児童に感應して、自分もさう云ふ行ひを爲さうと云ふ心持を起さしめやうといふのである。一方他の教授に於ては直観に依つて、知識を確實にせしむると同じやうに、修身科は即ち間接的直観、即ち説話に基く直観に依つて児童の道徳の實行に關する決心を固くせしむるのである。換言すれば、茲に一の芝居があつて、其芝居を見て居る者があると考へるならば、其芝居を演じて觀客に示すといふことに依つて、觀客をして、其芝居の中に含まれて居るところの教訓に感嘆し、其教訓の趣意に依つて自分の行を爲して行かうといふ心持を起させるといふことが、本書編纂者の希望するところである。それであるから、此教科書は大體に於て、児童をして讀ましむる事に依り、道徳上の信念を確かめるといふことを主としたものではなくして、教師

が此教科書に書かれて居るところの筋に依つて話をなし、それに依つて直接に児童をして、道德上の感情を起さしめ、道德的意志を確乎ならしむるといふことを希望してゐるのである。故に其要求より、説話要領に書かれて居る事柄は簡單であるけれども、教授の際には出来るだけ、其事柄に付て、其話を具體的にし、児童の境遇に焼直し、児童の境遇に應じて敷衍し、それに依つて以て児童をして如何にも其例話を目前に見るが如き心持を起さしめ、模範的人物にならうといふ志を起さしむる事が必要である。例へば學校に行く途中の記述がある。或時子供が學校に行く時に、途中に斯う云ふ出来事があつたといふことの記述があるとすると、それを取扱ふ際には、児童自身自身が學校に来る時の光景を目前に思ひ浮ばせるやうに、其土地の状況に依つて、其學校に来る道筋の話をして宜い。さうして自分が學校に来る途中に出来た出来事のやうに、具體的に、土地の事情に應じて、之を敷衍して行くといふことは當然しなければならぬことであらうと思ふ。それで

なければ、吾々が道德的直観の理を應用して、児童に道德に關する意志を惹起さうとした目的を達することが出来ないのである。児童の精神は云ふまでもなく、感覺的である、具體的である。児童に向つて抽象的叙述を避けて出来るだけ一般的に其地方の狀態に應じ、事情に應じて之を敷衍することが大切である。説話要領の記述は簡單であるからして、教師は具體的に細かに敷衍して取扱ふといふことを必要とする所以である。それが根本問題である。初年級児童に對しては、殊にそれを必要とするのである。

#### 二十四 教材は具體化して授くべし

第二は例話の取扱である。教科書に書現はしてある例話を如何に取扱つたら宜いかといふのである。是も緒言の第四項に斷つてあるから、それを應用すれば宜しい。即ち各課を教授する際、土地の状況及び生活の狀態に應じ、児童の日常經驗せる事實を引用して、理解を容易ならしめ、且児童の

日常生活に適切ならしむべし」と云ふのである。何處までも兒童の日常生活を基礎として、其日常生活を正しく整頓して行かうと云ふことを目的とするのであるから、説話の材料が昔の出来事であり、或は他の國の出来事であつても、それは方便であり、手段であつて、目的は夫等の材料を兒童の目前に實現せしめ、兒童にそれを見るが如き感じを起さしむるといふことが、理想であるからして、獨り其形に於てのみならず其精神に於ても、我國の義勇といふことの話をするならば、義勇といふ精神を、兒童の目前に於てそれを見るが如き感を起さしむるやうに教材を取扱はねばならぬ。例へば、必然の勢として、土地の状況、生活の状態に依つて、其教材を翻譯し説明し、敷衍しまして、さうして是を具體化し、兒童の經驗に直接に接するやうにしなければならぬ。而して其中に含まれて居る教訓をして兒童の日常生活の上に適切ならしむるやうにしなければならぬのである。是は假設人物を用ふるに於ても、或は歴史上の事實物語の取扱の際に於ても其心得は一つであ

る。唯其場合に於て適當なる方法を選べば宜しいのである。是が例話に付ての一般の取扱方である。

第三には、例話の中でも歴史的人物を取扱ふ時には、どう云ふ心得をするかといふことに關しては、同じく緒言の第五項に示してある。即ち、人物の事蹟を教授する際には、必要に応じて現今の事物及び兒童の境遇と比較して理解し易からしむべし、人物の事蹟を教授するといふのは、歴史的人物を必要に応じて、現今の事物及び兒童の境遇に比較して理解し易からしむと云ふのである。是に於て注意すべき事は、舊教科書には、『現今の事情』とあつて、『事物』とはなかつた。『現今の事情及び兒童の境遇と比較して』とあつたのである。『現今の事情』を、『現今の事物』と變へましたのは、大なる理由はない。唯『現今の事情』と云ふと、楠公が忠義を盡されたが、現今の事情に應ずると、さう云ふことはせぬでも宜いと云ふことに解釋されると困る、言葉上の誤解があつては困る。『現今の事物』といふのは、事情が變つたに付ても事物も變

つて來たのであるから、其現今と昔との變つた有様を兒童に翻譯して説明させるといふことを致したのであつて、目的は變つて居らないのである。唯、さう云ふ間違つた解釋をすることを避ける爲めに、事物といふことに修正になつたのである。是も前の理窟と同じで、歴史的人物を直觀化し、具體化するといふことの爲めに、必要に應じて、現今の事物に比較して話す。昔は大名は偉かつた。なか／＼氣風が高かつたものであるけれども、それでも斯う云ふやうに儉約をせられたといふことを示すことが必要である。鷹山公が儉約されたといふことを話をするにしても、或種の兒童或は貧困な家の兒童に於ては、それは儉約と聞えないかも知れぬ。さう云ふ場合には、鷹山公といふ人の氣風或は昔の有様を細かに話して、如何にも其事が、其人から見れば儉約であつた。其の身分の方にはそれが儉約であつたといふことの感じを深くさせることが必要だといふことで、さう云ふ注意を置いてある。是は極り切つた事柄であるが、總てに付てあるところの教材を

取扱ふ注意である。

## 二十五 教科書以外の例話を附加することの可否

處が茲に更に教科書の取扱に付て起る問題の、第四箇條として申上げた事は、此教科書に書いて居らぬところの新らしい例話を附加へることは教科書の取扱として宜いか悪いかと云ふのである。是は諸君の實際問題であらうと思ふ。實際諸君はいろ／＼なことをやつて居らるゝ事と思ふ。殊に現在の教科書は、材料に於て不足であるといふやうな考を抱かれる場合に於ては、更に同じ種類の教材を或る課に附加へて話をするといふことは、動もすればやらるゝ事で、出来易い事であると思ふ。さう云ふ事は宜いか悪いかといふのである。是は私は未だ嘗て調査會に於て問題に上つたことがないと記憶して居る。少なくとも私の記憶して居る範圍に於ては、