

明治20年代における修身科廃止論と特設論の展開

—— 修身科特設の可否に関する論争史的考察（その2） ——

The Evolution of the Disputes concerning the Abolition of Moral Subject (*Shû-Shin*) in the 20s *Meiji-Era*

麻 生 千 明

Chiaki Asoh

目 次 構 成

修身科特設の可否に関する論争史的考察

（その1）森文政期における修身科試験の存廃をめぐる論争（前回『紀要』25号）

（その2）明治20年代における修身科廃止論と特設論の展開（今回『紀要』26号）

序

I 森文政期における修身科廃止論の登場とその背景

(1) 道德教育は家庭教育、社会全体の問題——修身教授の無力性、限界性——

(2) 教室外、学校外における教師の日常的感化および随時教訓の強調

(3) 修身科の「学科」性否定論——知識主義的修身教授法批判——

II 明治20年代における修身科特設必要論の展開とその論旨

(1) 田中登作の修身科廃止論批判——德育の一部（＝基礎）としての修身科——

(2) 笹倉新治の知育主義的道德教育論——「道義上ノ智慮」養成のための修身科——

(3) 教師の現状および欧米諸国との比較

まとめと今後の課題

—— 次回の予定テーマ ——

（その3）第3次「小学校令」公布前後における教科目削減論（修身・読書合併論）をめぐる論議

序

『教育勅語』の公布を目前にした明治23（1890）年8月刊の『教育報知』に「修身科」との見出しで次の記事がある。

修身課の試験廃すべしとは曾て教育社会に於ける一時の論題なりしが如く、その勢も中々のものなりしが、

今日に至るまで未だ一も実行せしものあるを聞かず。まして、断然修身の一課を全廃し、道德教育は衆教課の共同を以て為すべきものなりと云ふが如きは、恐らくは未だ多数教育家の夢にだも思ひ至らざりし所ならん⁽¹⁾。（傍点引用者）

そこには、当時における修身科をめぐる問題状況が端的に示されていると言えよう。冒頭にあるように、修身科試験の存廃をめぐる論争が、「曾て」すなわち森文政期の明治20～21（1887～88）年をピークに展開されたことは、前稿⁽²⁾で考察したところである。当時は修身科試験廃止論がかなり優勢であったが、その論拠としては、徳性の涵養、道德的実践の発展を主旨とすべき修身科において、単に名句・格言等の記憶度を試す如き筆記試験を行い、それでもって評価することの無意味さ、問題性が指摘されていた。また道德教育は教師、父母の躬行実践による日常的感化、薫陶によってこそ効果があるとの主張が、教科書法から口授法へという教育方法の改革をも促したのであった⁽³⁾。このように修身科試験の存廃論争は、修身科教科観、教育方法観に密接に関わって展開されたのであり、ひいては修身科特設の可否をも争点に含むものであった⁽⁴⁾。そして森文相自身が元来、修身科廃止論者であったとの注目すべき指摘もみられた。

したがって修身科試験廃止論は、時ならずして修身科廃止論を惹起するであろうことは、充分予想されることではあったが、事実、明治23（1890）年当時、修身科廃止論が唱えられつつあったこと、それも「道德教育は衆教課の共同を以て為すべきもの」と、すなわち全教科主義に立ってのものであったことが冒頭の資料からも確認されるのである。そうした廃止論に対し論者（天洲居士）は「実に至当の企て⁽⁵⁾」と評価し、全教科主義に立っての修身科廃止論は、決して修身科の軽視などではなく、むしろ修身科による全教科の支配、すなわち強化であること、ただしそれも教師の資質如何による、と次のように述べていた。

修身課を廃するは之を輕んずるが為に非ずして、却て大に之を重んじ、寧ろ此の一課をして有らゆる他の諸課を支配せしむるほどの位地に立てしめんが為なれども、世間庸劣の教師に至りては、其の之を実施する所の結果は却て之と反対の傾向に出でじとも謂ふ可からず。万一さることもあらんには、折角の改正も万々其の甲斐なからんとす。さりながら尚退いて考ふるに、さる庸劣の教師に在りては、修身課は廃するも存するも敢て左程の徑庭あらざるべし⁽⁵⁾。

そして末尾に「教育報知記者」に対し、「余が此の弁論は寧ろ甚だ大早計に過ぎたりとせらるゝか。將た既に其の時期を失せりとせらるゝか。抑も又掲げて以て与論の向背を審案すべき目下適切の問題なりとは思はれざるか⁽⁵⁾。」と、修身科の存廃が目下の重要な論争問題であることを示唆しているのである。

ところで明治20年代というと、明治23(1890)年10月に『教育勅語』が公布され、それを期に『教育勅語』に準拠した修身教科書の編纂がなされ、修身科の教育方法も口授法から教科書法へと転換する⁽⁶⁾。修身の授業時数も増加するとともに、授業以外でも例えば勅語奉誦式など様々な学校行事、儀式が確立していく。このように全般的に道徳重視の方針、時代動向の中にあつて、たとえ全教科主義に立つてではあつたにしても、修身科廃止論が唱えられたことは、それ自体極めて驚異かつ注目に値することと言わなければならないではなからうか。一体、修身科廃止論がいつごろ登場したのか。その背景、そして論旨はいかなるものであつたのか。また、そうした廃止論に対して、特設必要論も明治20年代全般にわたって登場する。すなわち修身科の廃止か特設かという問題は、必ずしも鮮明な形とはいえないが、一種の論争の様相を呈していたのである。修身科特設の可否をめぐる論争史的考察の「その2」として本稿は、明治20年代を中心とする修身科廃止論と特設論の展開について考察することにする。

I 森文政期における修身科廃止論の登場とその背景

冒頭に示した資料からも、特に全教科主義に立つての修身科廃止論は、明治23(1890)年頃に登場したであろうことが察せられるが、修身科廃止論につらなる主張や考えかた等は、すでに森文政期の明治20年前後からみられたようである。「修身配当ノ時間」と題する明治20(1887)年の『教育報知』の記事に次の記述がある。

…時間ノ多少ノミヲ以テ強チ学科ノ要不要ヲ判定スヘ

キモノニモアラス。特ニ修身科ノ如キハ如何ニ夥多ノ時間ヲ配当スト雖徒ニ虚文漫誦ノ弊ニ陥ラハ毫モ其甲斐ナカルヘク又仮令時間ヲ削減スト雖躬行実践其宜ヲ得ハ敢テ配当時間ノ寡キヲ憂フルニ足ラス。是ヲ以テ修身科ニハ特ニ時間ヲ配当セサルモ可ナリト云フノ説アルニ至ルナリ⁽⁷⁾。(傍点引用者)

これは明治19(1886)年公布の文部省令第8号(「小学校ノ学科及其程度」)により、修身科の授業時間数が以前より減少したことについて、それは決して修身科の輕視ではないこと、修身教育の効果は決して授業時間の長短などで決まるものではないことを主張するとともに、そのような論が修身科廃止論を惹起していたことをも指摘したものである。そうした修身科廃止論に対して論説主峰是三郎⁽⁸⁾は、「此言ノ如キ或ハ極端ニ馳セタルノ嫌ナキニ非スト雖モ…⁽⁷⁾」と、すなわち極論であると斥けている。

上掲資料に示されるように、修身科廃止論の論拠としては、修身教育の効果は決して修身科教授だけで果たするものではないという主張、考えかたがあつたことが確認されよう。事実、当時修身教授の無力性、無効性を訴える記事が少なくない。次に掲げる資料からも判るように、それらはほぼ共通して、その元凶が家庭教育、とりわけ家庭における父母の言動にあつたことを指摘している。かゝる認識が、道徳教育はただに学校教育、修身科だけの問題でなく家庭教育、ひいては社会全体の問題としてとらえていく傾向を促すことになったと推察されるのである。

(1) 道徳教育は家庭教育、社会全体の問題——修身科教授の無力性、限界性——

明治19(1886)年の『教育報知』の記事に「父母ト教師トハ訓戒ノ趣向ヲ異ニスルカ」と題し、次の叙述がある。そこには学校における修身科教授の効果も、家庭の父母の言動等により水泡に帰してしまう実状が述べられている。

余一日学校ニ於テ初等第一級ノ修身科ノ教授ニ当リ言葉ト行儀トノ項ニ至リ生徒ニ対シテ平生使用スル言行上ニ付キ朝暮父母ニ対スル辞葉ノ遺方ト行儀作方トノ大要ヲ懇切ニ説明セシメアリキ先ツ其一端ヲ挙クレハ大凡兒等カ父ヲ呼フニハ父上様母ヲ呼ブニハ母上様ト云フテ最モ鄭重ヲ加フヘシ又学校ヲ退キ家ニ歸リテ父母ニハ必ラス一礼ヲ陳ヘ且ツ其安否ヲ伺フヘシ…(中略)…ト丁寧反復ニ是等ヲ教誡シタルナリ余是ヨリ数月ヲ経過シテ或ル日兒童ノ家ノ近傍ニ到リ其景情ヲ視

察スルニ兒ハ父母ニ向テ或ハチヤント呼ビ或ハツカト唱フ又父母カ兒ヲ呼ンテ餓鬼ト云ヒ野郎ト云ヒ阿女ト云フ父母モ兒童モ野鄙淺陋聴クニ忍ヒサル言葉ヲ濫用シテ恬然タルハ恰モ路頭ノ乞丐カ鄙言ヲ大呼シテ耻チサルカ如シ実ニ驚クニ堪タリ…(中略)…兒童ハ姑ク仮貸スルモ可ナリト雖トモ父母ノ聞キ醜キ言ヲ堂々ト呼テ奮ニ耻チサルノミナラス却テ兒童ヲ惡路ニ誘導スルノ模範ヲ作ルニ至テハ余ハ兒童ノ為メ家庭ノ為メ慨歎ニ堪ヘサルナリ⁽⁹⁾

同じ『教育報知』に「徳性涵養ノ困難」と題する記事があるが、そこにも父兄の行為、言語、礼儀作法など「一モ取ルヘキ所ナク鄙野褻陋ノ法ヲ以テ兒童ヲ教養シ以テ術ノ得タルモノトナス⁽¹⁰⁾」こと、さらに兒童が学校で教育を受ける時間は極めて少なく、在宅時間は在校時間の3倍にのぼる現状では「学校ニ於テ涵養セシ徳性ハ知ラズ識ラズ散消シ其ノ父兄ノ行為ニ感染変換スルノ傾向アルノミナラス全ク学校ノ涵養ハ徒勞ニ属スルノ勢アリ⁽¹¹⁾」と嘆息を込めて述べられている。

「小学校教員諸君ニ望ム所アリ」と題する同誌の論説にも、例えば兒童の鄙語や粗暴の言辞を矯正しようといくら学校で努力してみても「家庭ニ在テ父兄ノ言辞如何ヲ視察スルニ其言語ノ野鄙粗暴ナルハ常ニ兒童ノ聴官ヲ熟セシム故ニ教師ノ熱心ナル辛勞モ水泡ニ属シ之ヲシテ習慣タラシムル能ハス⁽¹²⁾」と、あるいはまた清潔の習慣を身につけさすべく学校でいくら教戒を重ねても「家庭ニ在テ父兄ノ注意不十分ニシテ甚シキハ子弟ヨリモ尚ホ見苦シキ容子ヲ露ハシ恬トシテ怪マサルアリ故ニ教師ノ哀情モ又其効ヲ見スシテ終ンノミ…⁽¹³⁾」と述べている。明治20年代後半の論説にも「家庭と学校とは両々相待つ必ず車輪の如くならざるへからず、独り一方を匡正するも他方は依然として舊態を変せずは、其得る處固より多きに非るへし⁽¹⁴⁾、」との指摘がある。

問題は家庭の状況だけではない。兒童が登下校する社会の状況も問題視される。例えば「学校の德育の欠典」と題する『教育時論』の論説には「兒童が平生住する家内の様や、学校に往復する途中、此所の隅、彼此の往来に、牛馬の群にてもある如く寄り集ひて、悪習に染む状況を見、之を以て、学校の德育に比較し見るべし⁽¹⁵⁾。」とあるし、また「学校と家庭との連絡上一大革新を要す」と題する『教育報知』の論説には、下校時の兒童の様子について「小学校教員諸氏は聞かざりしか、一時間前に諸氏の面前に唱歌を合奏したる群童は、帰路三三五々相携て卑猥聞くに堪へざるの俗謡を口にせしを。小学校教員諸氏は見ざりしか、一時間前まで諸氏の面前にて修身談をも聞き読書をもなし、群童の街頭相会して賭博をな

し居りしを⁽¹⁶⁾。」と記されている。

社会環境の德育上に及ぼす影響が大きいことの例証として、商業地方の状況を述べた記事がある。まず冒頭で「小学教育ノ事業ハ、ソノ地方ニ由リテ、難易固ヨリ一ナラス。思フニ商業地方ニテ最難キハ德育ナルベシ⁽¹⁷⁾。」と述べ、德育は家庭と社会の協力が必要であること、しかるに商業地方においては一体どうであるか。「蓋商業家ハ利ヲ得ルニ汲々タルコト他業ノ比ニアラザレバ、ソノ觀念大ニ発達シテ、一ニモ利、二ニモ利トイフモ可ナラン⁽¹⁸⁾。」との有様であるという。そしてかゝる「利」優先の觀念が德育の觀念を「掩蔽」してしまい、輕佻、浮薄、狡猾、詐欺などが横行する傾向にあること、またこの地方の生徒は学習のおいても「着実ノ氣風」に乏しいことなども指摘されている。まさに某記事が、「修身課ノ如キハ又其土地ノ風俗ノ善惡ニヨリテ兒童ノ腦裏ニ感化ヲ及ホスコト又少ナカラス是レ大ニ注意ヲ加ヘ惡風習トナルヘキモノハ務メテ脱去セシメサルヘカラス⁽¹⁹⁾」と訴えている如くである。

明治23(1890)年の『教育報知』に「小学德育ヲ論シ図書館設置ニ及フ。」と題する論説記事がある。德育は学校だけの問題でなく、家庭、社会全体の問題である、との認識から、その対策として図書館設置の必要性を訴えたものである。まず德育の基本を何に求めるかという「德育論争」たけなわな当時の状況下にあつて、德育の基本を何に求めるにしても、その効果を奏するためには「家庭ノ教訓ヲ正シ社会の風儀ヲ善良ナラシメザレハ到底能ハサルト信スルナリ⁽²⁰⁾。」と述べる。というのも兒童の心性を無意識のうちに造成する主なものは家庭における父母、兄弟の言行であり、学校における教師、学友の行為であり、そして社会にあつては「其交友スル所ノ朋友ノ行為、及日々五官ニ触ル所ノ間接ノ事物⁽²¹⁾」だからであると言う。したがって「特ニ德育ノ如キハ縱令修身科ノ時間ノミナラス、在校中始終德育ノ範圍ニ在リテ訓練セラルモ、一旦退校シテ自由ノ場ニ至リテ其交ル所ノ者ニシテ不正ナルトキハ、如何シテ徳操ノ涵養其効ヲ奏スルヲ得ンヤ⁽²²⁾。」と述べる。そして家庭の教訓、社会の風儀を改良するためには、何よりも先ず父母の改良、とりわけ子女の訓育に関する知識の啓蒙、開発が必要であるとし、そのために各町村に普通図書館を設置することが「今日ノ急務」であると訴えているのである。要するに德育が真に効果をあげるためには、ひとり学校教育だけでなく学校、家庭、社会の三者の協力が絶対不可欠である、との認識をそこにみることができよう。

(2) 教室外、学校外における教師の日常的感化および随時教訓の強調

徳育（道德教育）は、学校だけでなく家庭や社会の問題であるということ、それを教師の職務、ありかたという観点からとらえなおすと、教師は単に教室内、学校内だけでなく学校外にも広く目を向け、それら広範囲にわたって教育の重責を担っていくべきであるとの主張となる。ところでそのことは森文相が「教室外教育」の名のもとにつとに力説していたことであった。すなわち森は、明治18（1885）年10月、新潟県明訓学校の開校式において、教育に「教室内教育」と「教室外教育」の二種があること、そして「教室内教育」とは「学校ニ於ケル学問^④」であるが、一方「教室外教育」とは「学校外ニ在リテ日ニ己ガ身ニ為スコト又或ハ起臥スルコトノ如キ^④」ことで、この後者こそは「人生ノ教育中十分六ニ居レリ^④、」と述べ、特に今日の国家主義、ナショナリズムの観点からもこの「教室外教育」の重要性を力説していた。また明治20（1887）年、九州巡回中の郡区長に対する演説においては、教師のありかたについて、従来教師は生徒に読書算の芸のみを教授して足れりとする弊風があったが、「教員ニシテ此ノ如ク不親切ナルトキハ大切ナ子弟ヲ取扱ハシメンコト誠ニ不安心ノ至リナリ^④、」と述べ、家庭教育の完備している国ならいざ知らず、わが国はそうではない。「故ニ教員タル者ハ父兄ニ代リテ子弟ヲ薫陶シ十分ノ教育ヲ施シ善良ノ人ヲ養成スルノ重任ニ当ラサルベカラズ、…吾ニ学校内ニ於テ生徒ヲ教授スルノミナラス、生徒日常ノ事ニモ立チ入りテ懇切ヲ尽サシメ、萬端ノ事皆之レカ模範トナリ、相談相手トナリ出来ル丈ケノ世話ヲ為スノ気込ミヲ生セシメサル可カラス^④」と述べていたのであった。

ところで当時、森のこの「教室外教育」に類する論説記事は少なくない。例えば「校外教授論」と題する論説では、教師が学校外の日常行為において児童に模範を示すことが修身科の授業などよりいかに影響が大きいかを次のように述べている。

今夫レ校外ニ出ズレバ教師知人ニ邂逅スベシ進退応対ノ模範以テ示スベシ生徒モ亦其知人ニ遇フコトアラン教師ハ乃チ其礼儀動作ノ実状ヲ見テ之ヲ訓誨スルコトヲ得ベシ路傍ニ乞兒アリ饑ニ泣キ病ニ苦ム教師ハ生徒ト共ニ之ニ臨ミ愛憐ナル同情ヲ表シ温言之ヲ慰ムルヲ見バ生徒ハ自ラ柔和ノ情ヲ喚起シテ両眼涙ヲ浮ブルニ至ラン帰テ生徒ヲ戒ムルニ少壮ニシテ務メザレバ老テ乞兒ノ悔アルヲ以テセヨ其徳性ヲ涵養スルコト一学期間ノ修身ニ優ルモノアルベシ其他此類ノ利益ハ時時ニシテ在リ刻刻ニシテ在リ畢竟幼者ノ徳育ハ直接ニ教誨ヲ与フルコトナク実地ニ付キ実例ヲ取り間接ニ之ヲ誘導スルニ若カザルナリ^④（傍点引用者）

「修身教育ハ独リ校内ニノミ止ラズ」と題する論説でも同様に、教師は子女の訓育に関し父母の代理者として「生徒校外ノ行状ヲ視察シ、又其市街若クハ公衆ノ輻輳スル場所ニ於テ為シタル所ノ過失ヲ検出シ、之ヲ訓誨スルハ正ニ其権内ニアリテ盡スベキノ要務ナリ^④。」と、また教師は「間断ナク児童ノ道德心ヲ涵養スベキ務アル者ナレバ、其過失アル毎ニ、宜シク矯正訓誨シテ、其父母ノ為ス所ト相違セザル様ニ最モ注意セザル可ラズ^④。」と学校の内外を問わず絶えず児童の行為に注意を向け、随時訓戒すべきことを説いているのである。

また教師の示範による人格的感化ということが強調される。例えば「教師の感化力を論ず」と題する明治23（1890）年の論説がある。当時、徳育に関しては主義や教科書をめぐって議論紛々たる有様であったが、この論説では「道德的の訓練は必竟教師其人の感化を以て、主要とする者^④」と主張、しかも「恰も影の形に随ふが如く、響きの声に応ずるが如く^④」知らず識らずの間に感化せしめることが肝要であるとも述べている。そして、かゝる「教官の模範が全校の幼童に染み渡りて、闔校を挙て教官の感化を受けて、一種特有なる風調を生じたるもの^④」、すなわち「学校の風儀」あるいは「学校の道德力」とも言うべき「校風」の重要性^④を強調している。

明治28（1895）年にも「感化ヲ論ズ。」との論説がある。そこでは感化とは広義には「四圍の境遇^④」、すなわち山河の形勢、気象の変化、社会の状況、国家の風儀などまでを考えるべきであろうが、ここでは特に教師の生徒に及ぼす影響に範囲を絞って述べる断っている。そして自らの経験に基づき「児童ノ心組織タル甚タ単純ナルヲ以テ其人ニ属セル或ル一点ヲ欽仰スルヤ直ニ其人ノ他ノ言行マテヲモ模セントスルニ至ルモノ^④」との児童心理の認識に立って、教師は児童の「欽仰」の対象となるべく努力すべきこと、そのためには課業（授業）のみでなく遊歩（遊び）時間においても出来るだけ児童と接すべきであるとしている。このように教師は授業以外にも目を向けるべきことが強調される。例えば一教師の寄稿と思われる「校内雑感」には、「教室ノミニテ修身ノ教授ヲナスモ益ナシ教師ハ可成多ク生徒ニ接セサルヘカラス控所又ハ運動場ニ行キテ親シク生徒ノ言語行動ニ注意セヨ^④」とある。また某の「參觀所感」にも、「夫今日我国ノ教育家中教授法ノ研究ヲナスモノ少カラス、而シテ児童ノ遊戲法ノ研究ヲ為スモノニ至リテハ殆聞クコナキハ何ソヤ。…今ヤカク遊戲場ハ学校教育ノ外ニ放棄セラレ、甚シキハ全ク無用視セラル、傾ナキニアラサルハ嘆スヘキノ至リナリ、^④」と、教師はただに教授法だけでなく児童の遊戲法にも注意を向け、それについて大いに研究すべきことを訴えている。

また、当時教授上の教具として掛図が普及しつつあった。その掛図の効用については例えば「数多の児童をして、一斉に眼を注かしめ徒に文字を盲読せしむるの弊を去りたる^㉑」とか、「児童をして実物実際の有様を想像せしめ、若くは明確なる観念を呼び起こさしむる^㉒」などと指摘されているように、視覚に訴えることの教授上の効用が大きかったことは言うまでもないことであろうが、「徳育上の装置」と題する記事には、特に修身掛図について、知育における恩物、地図、地球儀、体育における啞鈴、棍棒などに匹敵する徳育上の「要具」とであると指摘したのち、「単に之を修身教授の爲のみに用ゐて、一般徳育上の要具と見做さず、平時は之を生徒の目に触れざる所に仕舞ひ置きて、唯だ修身の講談を為すときにのみ、持出すと云ふ趣向にては、此要具の効力も薄弱ならざるを得ず^㉓。」と修身授業時にのみ使用するのではなく、日常的に生徒の目に触れさせることの徳育上の効果を訴えている。同様のことは、修身上の格言、事実等についても修身授業時だけでなく、常時教室や生徒控所などに掲示し「絶エス生徒ノ目ニ触レシムル様ナサンニハ不知不識ノ間ニ修身上ノ格言事実ヲ脳裡ニ印セシムルノ好方法トナル可シ^㉔」との提言などがみられる。その提言に対し「不知不識ノ間ニ於テ教育ノ効用ヲ生スルコトアラシメントスルハ教育ノ方法中高尚ナルモノノトス^㉕」との「教室子」の評が付されている。以上の論説等をみると、授業以外の自然的、無意識的教育力なるものがいかに重視されていたかが察せられるであろう。

以上のように、徳育（道德教育）は学校生活全体、そして家庭教育や社会環境の問題であり、決して修身科時間だけの問題ではないとする認識、また教師の感化をはじめ、自然的、無意識的教育の重視など、要するに徳育全体における修身科教授のウェイト（比重）が相対的に軽減化されていることは明らかなことであり、その傾向が修身科廃止論の有力な論拠ないし背景になったであろうことは決して否定できないであろう。

最後に、修身科廃止論の論拠として、修身科の「学科」性を否定する論があったことをあげておきたい。

(3) 修身科の「学科」性否定論——知識主義的修身教授法批判——

修身科は「学制」期以来、一教科として特設されてはきているものの、各時期の「教則」にも明示されているように、その教科の主旨、目的は徳性の涵養および道德的実践の指導にあるとする教科観、アイデアは一貫していた^㉖。ちなみに各「教則」における修身科の主旨を抜記していくと以下ようになる。（傍点はいずれも引用者）

- ・明治14（1881）年「小学校教則綱領」第10条
初等科ニ於テハ主トシテ簡易ノ格言、事実等ニ就キ中等科高等科ニ於テハ主トシテ稍高尚ノ格言、事実等ニ就テ児童ノ徳性ヲ涵養スヘシ又兼テ作法ヲ授ケンコトヲ要ス（『明治以降教育制度発達史』第二巻 253頁 以下『発達史』と略記）
- ・明治19（1886）年「小学校ノ学科及其程度」第10条
小学校ニ於テハ内外古今人士ノ善良ノ言行ニ就キ児童ニ適切ニシテ且理會シ易キ簡易ナル事柄ヲ談話シ日常ノ作法ヲ教ヘ教員身自ラ言行ノ模範トナリ児童ヲシテ善ク之ニ習ハシムルヲ以テ專要トス（『発達史』第三巻 40頁）
- ・明治24（1891）年「小学校教則大綱」第2条
修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ児童ノ良心ヲ啓培シテ其徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス…（中略）…
修身ヲ授クルニハ近易ノ俚諺及嘉言善行等ヲ例証シテ勸戒ヲ示シ教員身自ラ児童ノ模範トナリ児童ヲシテ浸潤薫染セシメンコトヲ要ス（『発達史』第三巻 95～6頁）
- ・明治33（1900）年「小学校令施行規則」第2条
修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キテ児童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ実践ヲ指導スルヲ以テ要旨トス（『発達史』第四巻 61頁）

修身科についてのかゝる認識が、修身科と他の読書、算術などの、いわゆる知識教科との異質性を強調する傾向、ひいては修身科を「学科」として捉えること自体を否定する論として展開されることになる。例えば『教育報知』の一論説であるが、次のような記述がある。

修身ト云フ教ヘハ学科ニアラス、其学科トスルハ方法上ノ事ニシテ、修身其物ハ決シテ学科ニアラサルナリ、之ヲ教ヘト云ハ、頗ル適当ナラン、教ヘ或ハ之ヲ教訓ト云フヘシ、蓋シ此教ヘ或ハ教訓ハ、之ヲ知ルト云フ上ニ行フト云フ両様ノ意味ヲ有セリ^㉗。（傍点・丸マ）

すなわち修身科は本来「教へ」ないし「教訓」と言うべきものであって、決して「学科」と言うべきものではないというのである。なお、かゝる「教へ」は、知識的部分（「知ル」）と実践訓練（「行フ」）の両方の部分を含んでいるとも述べている。

なおまた修身科の教授が、知識的に傾くことを戒める論説も少なからずみられる。例えば小竹啓二郎なる人物は、「德育管見」と題する明治19(1886)年の論説において、「徳義上ノ知識ニ傾クコト^㉓」を戒め、難解な教科書を用いて字句の釈義や記憶に汲々している当時の修身授業を批判し、「感情ヲ起シテ之ニ感化セラルルガ如キハ甚ダ少ナキモノナリ^㉔」と述べ、修身科の教授は教科書によらず専ら教師の口授によるべきことを主張している。さらに彼は明治21(1888)年の論説「小学德育ニツキ所感」においても、修身科口授に焦点をおいて、その実践上の留意点について述べている。すなわち口授法を実践するために教師は、まず博識であるべきこと、躬行実践が求められること^㉕、教授上の注意としては無味乾燥な談話は避けるべきこと、諸語は用いるべきでないこと、生徒の感情に訴えるべきこと^㉖、などを提言している。

また明治27(1894)年の「小学校の修身教授に就て」と題する論説記事があるが、「小学校教則大綱」(明治24年)の修身科の趣旨を引用したあと、「実に小学校は道德に関する理論を学修する所に非ずして人道実践の方法を授くる所とす故に曰く小学校の修身教授は、勅語に基き人道実践の方法を授け尚進んで是を実行せしむへしと如何に児童の為に倫理の原則道德の標準先哲の嘉言善行を教授すると雖も実行なき智識格言は価値なき者なり^㉗」と述べられている。また某文学士の「教育瑣談」には、「修身の科は、生徒の徳行を進むる所以なれば、其科業は他の読書科等と大に区別する所なかるへからず、修身は訓諭すべきものなり、講義すべきものに非ず、修身は感得すべきものなり、学知すべきものに非ず^㉘、」とある。かゝる修身科観は、なんとなく説得性をもって根深く底流していくのである。

ところで修身科の「学科」性を否定したの代表的人物として青田節をあげることができる。すなわち彼は、「道德上ノ智識トハ何ゾヤ」と題する論説を『教育時論』に掲載しているが、そのなかで、「德育」とは「道德ノ種子ヲ養育シ、成長セシメ、強健ナラシ^㉙」めることであり、その方便(方法)として口授法が適切であること、その場合の留意点として「全く感情ニ訴フ可シ、以テ良心ヲ引き起コス可シ、以テ道德力ヲ奨励ス可シ、決シテ暗記的智識的ニ之レヲ教ヘ授ク可カラザルナリ^㉚。」と感情に訴え、良心を喚び起こすことが重要であると述べている。続けて知識と道德とは別物であり、そもそも「道德ノ智識」などという言い方自体がおかしいと次のように述べている。

…此ノ智徳両育ヲ混合シタル誤謬觀念ヨリ、遂ニ道德ノ智識ト云フ様ナ奇妙ナル熟語ヲ作り出シタリ。…原

来智識ト道德トハ、区別アルモノナリ、…又其ノ働キノ異ナルモノナリ。故ニ道德ガ智力ヨリ生ズルデモナク、智力ガ道德力ヨリ生ズルデモナシ、智徳ノ両力最初ヨリ、吾々ノ身体ニ備ハレリ。故ニ決シテ彼レガ主トナリ、此レガ従トナルト云フ様ナ事ハアル可カラザル也^㉛。

このように彼は、知識と道德、知力と道德力とをあくまでも全く別物と捉えているのである。さらに彼は同じ『教育時論』の同号に「小学修身科ノ弁」との論説を載せ、次のように修身科は学科にあらずと主張している。

誰レカ小学ノ修身科ヲ、学科ナリト大呼大称スルヤ、(学科トハ学理原則ヲ教ユル科目ノ意)誰レカ小学ノ修身科ヲ、道德ノ学理ヤ智識ヲ与フル学科ナリト、揚言高談スルヤ、斯クノ如キ妄想惑念ノ、小学教師ノ脳裏ヲ脱離スルニアラズンバ、修身科教授ノ本旨ハ到底期ス可カラズ、德育ノ成効ハ、到底望ム可カラザルナリ^㉜、(傍丸ママ)

…世ノ教育者ガ、修身科ニ関シテ論ズル處ヲ見ルニ、或ハ曰ク修身ノ智識ヲ与フ可シ、或ハ曰ク道義ノ理法ヲ卑近ニ説キ教ユ可シト、是レ皆修身科ヲ学科ト思惟シタルノ誤ヨリ生シタルモノ也。且ツ是レ等ノ論者ハ、智育ト德育トノ区別ヲ忘レテ居ルモノノ如シ^㉝。(傍点・丸ママ)

…吾々ハ、道德ノ智識ナル熟語ヲ解セス、吾々ハ、智識ガ、道德ノ基トナルヲ知ラズ、吾々ハ、智識ガ善悪是非ノ区別ヲナスヲ知ラズ、吾々ニ於テハ、吾々ノ良心ガ之レヲナス、吾々ノ誠ガ之レヲ為スナリ^㉞、(傍点ママ)

ところで森文政期において修身科試験廃止論が登場し、その論拠として上述した如き修身科教科観があったことは、前稿(註②)掲出)でも指摘したが、青田も、予想されることながら修身試験廃止論者であった。すなわち彼は『教育時論』に「小学修身科ノ試験廃ス可シ」との論説を掲載している。(前稿を執筆した時は、主として『教育報知』の記事に注目していたこともあって、青田のこの論説は見落していた。)その中で彼は次のように述べていた。

世ノ小学校ニ従事スルモノ、動モスレバ修身科ヲ以テ、専ラ道德上ノ智識ノミヲ授クルモノト誤認セリ。然レドモ吾々ハ決シテ其ノ然ラザルヲ知ル也。若シ修身科

ノ時間ヲ以テ、道徳上ノ智識ノミヲ授クルモノトセバ、小学校ノ修身科ハ、道徳学ノ研究トナル。然レドモ道徳学ハ、高尚ノ学問ナリ。何ゾ小学校ノ課程ニ置クル得ンヤ。彼レ等ノ誤認ハ、蓋シ修身科ノ目的ヲ解セザルニヨルノミ。…嗚呼小学ノ修身科ハ、道徳ノ智識ヲ授クル處ニアラザルナリ、記憶ヲ目的トスルニモアラザル也、只感情ニ訴フルヲ目的トスルニアルノミ、何ゾ他ノ智育ニ関スル諸学科ト、同様ノ試験ヲ施スヲ得ンヤ⁹⁸

このように修身科は知識、記憶の学科ではなく、感情に訴え、徳性を涵養すべきと主張している点は、当時の他の修身科試験廃止論の論旨と全く同様である。そしてこのような修身科の「学科」性否定論、試験廃止論が、あるいは修身科廃止論をも内包し、かつそれを導く一面があったことは否定できないであろう。試験の存廃論争が修身科の存廃をひとつの、しかも究極的な争点としていたことは前稿（註(2)掲出）でも論証したところである。したがって青田の場合も恐らく修身科廃止論が予想されるところである。ところが同論説をみていくと、彼は必ずしも修身科の廃止は唱えていない。すなわち修身科は徳育全体の中で「一大補助勢力ヲ作ルノミ⁹⁹」との位置づけがみられるのである。そして「抑モ小学校ノ徳育ハ、教師ノ教誨誘導、及儀範等、平常不断ノ薫陶ニ依ルト云ヘドモ、彼ノ修身科ハ、又専ラ徳育上ノミニ関シタル教誡ヲ為スノ一科ナリ¹⁰⁰、」と述べているように、徳育と修身科の区別がみられるのである。したがって同論説の結論として「試験的即記憶的ノ修身教授ヲ廃シ、専ラ徳育上ノ主旨ニ基キ、感化的ノ修身教授ヲ為スニ於テハ、又修身科ノ試験モ、其ノ必要アルヲ知ラザル也¹⁰¹。」（傍点引用者）と述べているのである。かくみていくと青田は、修身科の「学科」性を否定していることで一見修身科廃止論者のようにみえるが、知識主義的な教授法、試験法を否定しているのであって、必ずしも修身科の廃止は唱えていないのである。次節で考察するが、修身科特設必要論は、修身科と徳育との区別という認識に立ったうえで、修身科を徳育の一部分（知識的な部分）ないし中核として位置づける構図に立脚しているとみることができ。してみると青田の論説は、修身科と徳育の区別という点でむしろ修身科特設必要論につながっていく面をもっていたとみることも出来よう。次に、修身科特設必要論の展開とその論旨について考察することにする。

II 明治20年代における修身科特設必要論の展開とその論旨

Iで考察したように、特に森文政期から明治20年代全般にわたり修身科廃止論、およびそれにつながる論がみられたのであるが、そうした廃止論に抗する形で、特に明治23（1890）年頃より修身科特設必要論が展開されていく。次にそれら特設必要論の展開とその論旨について、田中登作、笹倉新治の2人の論説を中心に考察することにする。

(1) 田中登作の修身科廃止論批判——徳育の一部（＝基礎）としての修身科——

明治23（1890）年の『教育時論』に「修身課を存廃するの当否如何」と題する論説がある。その内容は、当時巷間にみられた修身科廃止論について、その論旨を大要3点にまとめ、そのひとつひとつに反論する形で修身科特設必要論を展開したものであり、当時の修身科特設の可否論争の争点を明瞭に示している注目すべき論説である。論説主は田中登作である。先ず田中登作の略歴および論説活動について瞥見しておこう。

※ 田中登作の略歴および論説活動

安政2（1855）年8月16日、飛騨高山に生まれる。

名は登作、号は覆堂。家は代々飛騨地役人。とりわけ祖父、外祖父は学問にも刻苦精励し頭角をあらわした人で、「先生の系統は遠く読書の遺伝ありしをもて、其学と才とに優なりしも偶然ならざりしをしるべきなり。」とある。かかる家庭環境のもとに幼少より学を家庭に受け、8歳の時、郷先生赤田氏の門に入り四書五經の素読を受く。15歳の時、地役人見習として奉職、この間大いに作詩の素養をなす。

明治4（1871）年2月（17歳）の時、修学を志し上京。川田壘江先生の塾に入り苦学数年、太政官に禄仕の身となり、あるいは出でて私塾に舌耕の勞をとる。その後、高等師範学校に入学。

明治12（1879）年5月（25歳）、中学師範学科卒業。茨城、埼玉の師範学校、中学校の教官、文部属、教育時論記者および社長として編集に従事。その後帰郷し岐阜県斐太中学校長等を歴任する。

明治29年5月発病。32年2月、校長職を辞すが、なおも嘱託教員として熱心に勤務、教育問題を論議するなど「其態度、毫も昔日に異なる處を見ざりき」と記されている。

明治32（1899）年7月2日、飛騨高山町にて病没。死因は心臓麻痺。享年45歳。¹⁰²

このように田中は教育界、言論界で活躍しているが、特に時論記者を務めていた時期を中心に教育雑誌等での論説活動も極めて活発である。そのうち徳育、道德教育に関する主なものを列記すると以下の如くで、徳育問題への深い関心と素質が窺われる。なかには自説を展開したものもあるが、その多くは欧米学説の紹介記事のようで⁴⁰⁾、彼の道德教育思想の形成要因がある程度窺えよう。

- ・「徳育論 第一」(『教育時論』18号 明治18年10月)
- ・「徳育論 第二」(同上誌 19号 明治18年10月)
- ・「道德の能力 第一」(同上誌 34号 明治19年3月)
- ・「道德の能力 第二」(同上誌 35号 明治19年4月)
- ・「徳育ノ方法」(『大日本教育会雑誌』47号 明治20年1月)
- ・「実地道德論」(『東京茗溪会雑誌』49号 明治20年2月)
- ・「実地道德論」(同上誌 50号 明治20年3月)
- ・「道德の基礎」(同上誌 99号 明治24年4月)

以上、田中の経歴と論説活動についてみたが、次に論説「修身課を存廃するの当否如何」を中心に彼の修身科特設論について考察することにする。

修身科に関しては当時、主義、教授方法、教科としての存廃等、様々な問題をめぐって「議論紛紛」たる状況であったが、修身科の存廃について彼自身は「何處までも其方法の改良すべきは改良して。之を小学課程の教科に定立せんことを望むものなり⁴¹⁾。」と特設論の立場であることを明確にしている。以下彼は、当時の修身科廃止論の論旨を3点にまとめ、そのひとつひとつに反論する形で自説を展開している。以下その3点の論旨に即して彼の特設論の要旨を検討してみよう。

① 修身科廃止論の第1は、いわば単純な修身科不要論といえよう。すなわち小・中学校における道德教育は、理論よりも実践、訓練が重要であるから、道德上の訓戒、説話などは国語、歴史、地理等、他教科に委ねるとともに教師と生徒、および生徒間の日々の交際上に発作する事情を利用して絶えず習練する、すなわち随時教訓で充分であり、教科としての修身科は不要であるとする説である。

かゝる不要論に対し田中は、果たしてそのような方法のみで徳育の目的を達することは極めて困難であると反論している。というのは国語、歴史、地理等の教科において道德上の訓戒を併せて習練すべきは、方針としては至当なことであろうが、実際には国語は文章言語、歴史

は忠君愛国、地理は地学上の知識というように、それぞれ「其学科固有の性質⁴²⁾」があり、しかも授業時間数も限られている。したがってそれらの教科において「副貳的⁴³⁾」に道德教育を行うというだけでは極めて不徹底を免れないと批判している。

次に機会毎の随時の教訓についてであるが、田中はかつて明治18(1885)年の論説「徳育論」のなかで、次のように述べていた。すなわち、いやしくも教師たるものは、教える教科の如何を問わず「尽く皆学校中ニテ最上ノ地位ヲ占ムル道德上ノ神⁴⁴⁾」(傍丸ママ)とも言うべきものであり、修身科教師という特別な存在は不必要であること、また教師たるものは「生徒ヲシテ己ノ行為ヲ模倣セシメ又ハ好機會ニ会フ毎ニ訓戒ヲ示スノ任ヲ有スル者⁴⁵⁾」であるなど、教師の日常的感化と随時教訓の重要性を指摘していた。ところで彼は今回の論説では、随時教訓を「教育者が管理上常に之を利用すべきは、修身科の存廃如何に毫も關係を有せざる者なり⁴⁶⁾。」と、つまり修身科廃止の理由にはならないとしている。すなわち田中は、修身授業と随時教訓は両方併行して行うことが必要であると考えていたようである。

② 廃止論の第2は、「教課」の定義に照らしての「修身科」不適論といえよう。すなわち「教課」とは「既に世に成立して儼然たる形体を具へたる諸種の學術技芸等、…教育上諸般の目的を達すべき方法⁴⁷⁾」をいうものであって、決して「此の如き方法に由りて、達せらるべき目的⁴⁸⁾」あるいは「學業に由りて發育成就すべき能力⁴⁹⁾」を表示するものではないという。つまり「修身」とは、いわば目的や能力の表示であって、その目的を達するための方法、学問、技芸、すなわち「教課」とみるのは適当ではない、という趣旨であろうか。Iでとりあげた青田節など、修身科の「学科」性を否定する説などを指しているといえようか。

かゝる趣旨の廃止論に対して田中は「修身課と云ふ名目は、稍穩当ならずとするも、小学の修身課は、方法と目的とを混合して、実際に不都合なる事実あるか如何。蓋小学の教課は、儼然たる形体を具備せざる學術技芸にても、生徒が卒業して世に出づるに及び、其効用あれば、之を教課と定むるも不可なかるべし⁵⁰⁾。」と、すなわち特に小学校段階における教科、という見地から小学校の「教科」は必ずしも「學術技芸」である必要はないこと、またかつての寺子屋時代における実語教、童子教、女今川、女大学の類の教育が効果をあげていたことを例にあげて、「小学校の教課中より之(修身科…引用者註)を廃除すれば、他に之を教ゆる所なきの今日に於ておや。⁵¹⁾」と、ともかく修身的事柄の教授の必要性和有用性を主張して

いる。

さらに「又方法と目的とを混合すと云が如きは、是只修身科を一の目的なりとし、小学の道德教育は、単に此の一科の専占する所なりとの意より来りたる論ならん。然れども予は、此修身科を教授するのみを以て、德育の全部を完成せる者なりとは思惟せざるなり。」⁽⁴⁰⁾（傍点引用者）と述べている。ここの叙述部分は修身科特設論との関わりにおいて、極めて注目すべきところである。というのは明治20年代初頭は「修身教授と德育との概念的区別が論じられるに至った」⁽⁴¹⁾時期と見られるが、田中の場合にもそうした認識が明瞭にみられるわけである。そしてここで考察するように、修身科と德育との区別を前提に、德育の一部ないし中心としての修身科の位置づけと役割を明確化するところに修身科特設論の立脚点が求められたと思うからである。

田中の德育論——修身教授と德育の区別——

田中は、明治20（1887）年1月9日、大日本教育会常集会において「德育ノ方法」と題し演説を行っており、その内容が『大日本教育会雑誌』に掲載されている。そこにおいて彼は、知育と德育は併立すべきものであるが、ここでは德育の方法に限定して述べると前置きをし、先ず德育と道德学の区別について述べている。すなわち道德学は正邪、権利義務等に関する学問であるが、德育は児童の情意の練習であること、「此区別ヲ明ニセスシテ徒ニ軟脳ノ児童ニ向テ道德学ヲ注入セントスル如キハ殊ニ解スヘカラサル事ト謂フ可シ小学ノ学科程度中ニアル修身科ヲ以テ德育ト思ヒ過ル者アル如キハ即此区別ヲ明ニセサルヨリ起ル者ナリ」⁽⁴²⁾と述べている。このように德育と修身科との区別を指摘したうえで、ここでは「修身科ノ教授法」ではなく、德育すなわち「児童ノ感情意志ヲ練習スヘキ管理規律等」について述べる、としており、德育は「教授法」と区分される「学校管理法」の範疇に含まれている。以下、管理、児童の交遊、児童の与論、規律、懲罰、褒賞といった内容項目で述べられているが、ここでその要旨をまとめておこう⁽⁴³⁾。

管理 児童の感情、意志を修練するのは教授でなく管理と規律である。これは「常ニ好機會ヲ利用シテ隨時ニ之ヲ行フ」もので、家庭において子供の生活を全て監視するのは比較的容易であるが、学校での管理には限界があること、しかし以下の諸点で特有の利益があるとして項目毎に述べている。

児童の交遊 交遊を児童のみに放任しておくと思慮に陥る危険性があるから教師と児童の交遊が欠かせないとして、その方法について「日々遊歩場ニ在テ共ニ遊戯

スルハ勿論ノ事其他日曜祭日等ニハ山林ニ遊ヒテ蜂蝶ヲ採集シテ博物ノ趣味ヲ知ラシメ或ハ釣ヲ為ス等其遊戯ハ種々雑多ナル可シ此ノ如ク教師ハ教室外ニ在テ常ニ児童ト交遊スルトキハ其間ニ同感敬慕ノ情ヲ発育シ知ラス識ラス道德ノ情ヲ起シ道德ノ行為ヲ行フニ至ラン」⁽⁴⁴⁾と述べている。これをみると、森文政期に顕著となる教室外教育論、校外教育論などはまさに德育論であることが判る。

児童ノ与論 児童の行為を規制するうえで、与論の勢力を極めて大きく、それだけに誤った与論については教師の威権をもって矯正する必要があるとしている。

規律 「襲方」「教練」ともいう。規律には兵式上と道德上の2種があるが、德育上は、道德上の規律が「殊ニ緊急ノ者」とされる。前者は秩序維持、教師の威信を保つために必要なものであるが、後者すなわち道德上の規律は「奨励、賞罰、教訓等ノ方法ヲ用ヒテ児童ノ感情ト意志トヲ善キ方向ニ指導スルノ義」⁽⁴⁵⁾と説明される。そして「児童ハ利己ノ情盛ニシテ動作ヲ制御スルノ意志ニ乏シ故ニ教師ハ常ニ児童ノ行為ヲ熟察シ時ニハ温顔ヲ以テ之ヲ奨励シ時ニハ顔色容貌ヲ正シテ之ヲ教訓スル如キハ德育上最モ必要ノ事ナリ」⁽⁴⁶⁾と教師のあり方が述べられている。

懲罰 ある行為に対し、苦痛を伴う懲罰を与えるということは、「婦善避惡ノ念ヲ長セシム」⁽⁴⁷⁾という形で行為の選択を方向づけることになるが、ただし「訓戒ノ効アル時ノ外ニハ正当ニ用フヘキモノニアラス」⁽⁴⁸⁾とむやみな行使は戒めている。というのは懲罰は「意志感情ヲ開誘セスシテ却テ之ヲ抑圧スル者ニシテ教師ト児童トヲ疎隔スルノ傾向」⁽⁴⁹⁾を生ずる弊害があるからであるという。

褒賞 懲罰が感情動作を抑圧する陰性のものであるのに対して、褒賞は快楽の願望を利用するものであり、大いに奨励すべきものであるとしている。ただ従来は学事奨励のための試験に際しての褒賞のみが盛んであったが、「知力上ノ競争ヲ刺激スルハ大ニ弊害ヲ生シ却テ児童ノ德育ヲ破ルコト多シ」⁽⁵⁰⁾しということから、「褒賞ハ品行ヲ生長セシムルノ器具ト定メンヲ殊ニ予ノ望ム所ナリ」⁽⁵¹⁾と述べている点は傾聴されよう。そして最後に教師の感化こそが德育上最も有力であることをつけ加えている。

以上みた如き德育論とともに、田中の場合、修身科教授もそれ固有の存在意義と必要性が主張される。それは次の第3の論点のところで明瞭に窺える。

③ 巷間における修身科廃止論の第3の論点としてあげ

られているものは、修身科特設の弊害論、およびそれに基づくいわゆる全教科主義の主張である。修身科特設の弊害については、例えば「古今人の嘉言善行の類を教ゆれば、児童に厭倦を来して其害少からず、故にかかる教課を設けずして…⁽⁴⁰⁾」といったような、教材や教授法の不適切さからくる弊害論もあったが、ここでは主として修身科が教科として特設されていることにより、他教科と同列、同一価値に見なされてしまうことの弊害が問題視されている。すなわち「修身科の真価は、之を総学科の価値における和と殆ど同一のものにして、読書算術の知識などとは、固より同日に論すべきものにあらざれば、之を教課中に並列することは稍穏当ならず…⁽⁴¹⁾」といった理由による廃止論、ないし「衆教課の共同を以て、道德教育を為すときは、公平中正にして、国体に順応し、実行に適切な道德の訓練をなすことを得べし⁽⁴²⁾、」といった主張、すなわち全教科主義である。

かゝる論に対し田中は、「其穏当ならざるがために、之を削除すれば、何れの處に此至緊至要の教科を填中すべき地位がある⁽⁴³⁾。」「衆教課の共同を以て、道德教育の完成を望むは、予の異論なき所なれども、衆教課にして成し能はざる所の者は、之を如何すれば可なりや。只是修身科を置きて之を完成すべきの一法あるのみ⁽⁴⁴⁾。」「其事項をも教へず、其訓戒をも十分に加へずして、国語科歴史科などにて之を補はんとするは、決して望むべきことにあらざるなり⁽⁴⁵⁾。」とあくまでも修身科特設の必要を強調し、特に「今日の如き社会の道德制裁なき⁽⁴⁶⁾」状況においては、なおさらのことであると次のように述べている。

盖教育者は、人間最終の運命を目的とする者なれば、其児童が社会に立つに及び、之を悪人たらしめずして善人たらしめんには其在学中躬を以て之を率ゐるは勿論のこと、訓戒をも、事実をも、及ぶべきだけ、信切に教授し置くこと、今日の如き社会の道德制裁なきに至らんとする時に際しては、猶一層切要なるにあらずや。然るに児童の理解する力なしとて之を廃し、其方法未だ十分ならざるに由り、之を除くに若かずといふは、予の最も解せざる所なり⁽⁴⁷⁾。(傍点引用者)

道德的实践、習慣の確立は、生涯にわたる課題であり、学校、家庭、社会三者の協力が欠かせないのであるが、とりわけ学校在学中の教育、なかんずく修身科における「訓戒」「事実」の「教授」が、その基礎、骨格をつくるものとして絶対不可欠としているのである。

最後に田中は、当時、德育の主義、理念を一体何に求めるかをめぐり、いわゆる「德育論争」に関して、例え

ば主義や理念が定まらなければ修身科の実施は困難ではないか、といった疑義に対しては、善悪の判断はおよそ「世人の常識」に委ねるべく、しかるうへは「西洋の哲学に由るも可なるべく、孔孟の教えに由るも可なるべし⁽⁴⁸⁾。」と、いわば折衷主義の立場を示し、その歴史的前例として、かつてわが国江戸時代に神儒仏の教えを折衷し行われた「心学道話」をあげている。すなわち「彼の古代の道話を開きし人が、神儒仏の教えを折衷し来りて、当代の人を感化したるの例は、移して以て小学修身科の好模範となすべし⁽⁴⁹⁾。」と述べているのである。先程の寺子屋教育の例示といい、ここでの心学道話といい、欧化と伝統という日本近代教育の基調、図式（シェーマ）は、田中の道德教育論においても看取されるところである。

(2) 笹倉新治の知育主義的道德教育論——「道義上ノ智慮」養成のための修身科——

明治23（1890）年7月刊の『教育報知』に笹倉新治なる人物が「德育ノ時間及書籍。」と題する記事を掲載している。そこには先ず、当時修身科廃止論が登場した経緯や背景が次のように述べられている。

凡ソ德育ハ二三ノ時間ニ限ルヲ得ヘシトノ思想ハ久シク学校教師ノ心ヲ支配シタリシカ、近来其誤謬ヲ悟リ殆ント一般ニ其不可ヲ認ムルニ至リ皆曰ク德育ハ二三ノ時間ニ限ルヘキモノニアラズ。何レノ学科ヲ修シ何レノ習練ヲナスノ時ト雖皆之ヲ德育ノ範囲中ニ置カサル可カラス。算盤ヲ扱フ時モ、文字ヲ写ス時モ、書籍ヲ誦読スル時モ、体操ヲ演スル時モ裁縫ヲ始ムル時モ尽ク道義法ヲ実践スヘキ時ナルコト忘ル可カラス。然ルニ若シ二三時間修身科教授ノ時間ノミヲ以テ德育ヲナスノ期トナシ其他ハ德育ニ関係ナキモノトスルアラハ其過誤実ニ之ヨリ大ナルハ莫シ。…是ニ於テ德育ノ修身科中ニ成就スルコト能ハサルヲ感スルモノハ遂ニ曰ク『德育ハ諸課ノ時間ヲ通シテ其実践ヲ積ムニ在ルモノナレバ特ニ時間ヲ設ケテ德育ニ充ツルニ及ハス唯時々生徒ノ行為ヲ察シテ適宜ニ戒奨ヲ加フヘキノミ』ト。而シテ予ハ此ノ如キ説ヲ聞ケルノミナラス現ニ修身科ノ時間ヲ減殺シ（府縣ノ制度ニ対シテ纔ニ其箇條ヲ存シ）タルノ実ヲ目撃シタリ⁽⁵⁰⁾。(傍点引用者)

すでにⅠでも考察してきたように、いわば修身科“一科主義”から、全教科、学校全体の問題としての德育という、德育論の発展過程において修身科廃止論が登場したことが述べられており、しかもそれを実施している府県もあることが指摘されている。

ところで、かゝる修身科廃止論に対し論者（笹倉）は、

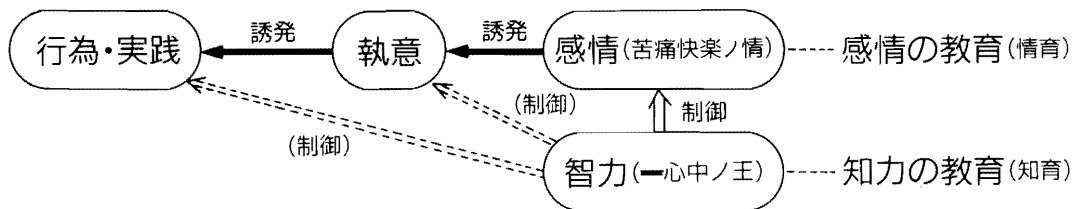
「是レカノ徳育ヲ二三時間ニ限ルヘキモノト思ヘルニ比スレハ其勝ルコト萬々ト謂フヘシ。然レトモ徳育ハ二三時間ニ限ル可カラスト云フヲ以テ修身科ヲ廃セントスルハ仮リニ一時ノ方便（積弊ヲ断タントスル）ニ出ツルトスルモ亦大ナル過謬ト謂ハサル可カラス⁽⁴⁰⁾。」と反論、修身科は「道義上ノ智慮」を長養するために必要不可欠であると次のように述べている。

…人ノ善行ニ入ルハ大ニ智慮ヲ要スルモノニシテ古人ハ智慮ハ即チ徳ナリト云ヘル者サヘモアリシナリ。サレハ人ハ日常實際ノ行事ニ於テ諸種ノ道義法ヲ学ブヲ得ヘシト雖モ、而モ亦特ニ道義上ノ智慮ヲ開発シテ其行為ノ為メニ好典型ヲ供給セサル可カラス。而シテ之ヲ為スハ特ニ其時間ヲ与ヘサル可カラサルヤ固ヨリ明カナレハ、修身科ヲ廃シ或ハ甚シク其時間ヲ減削スルハ道義上ノ智慮ヲ長養スル所以ノ道ニアラサル也。故ニ修身科ハ徳育ノ一要法ナリト認メ其時間ニ於テ整々ト道義上ノ智慮ヲ修練スルト同時ニ之ヲ以テ徳育ノ全部ト混同セザランコトヲ望マサルヲ得ス⁽⁴¹⁾。（傍点引用者）

笹倉も、先程の田中と同様に徳育と修身科とを区別したうえで「徳育ノ一要法」として修身科の必要性を訴えているが、その論拠としては、上述のように修身科は「道義上ノ智慮」を養成するために必要、と述べており、かなり知（力）を重視した修身科観が示されている。この点はIでとりあげた青田節のように、知育（道徳的知識）と徳育（道徳的感情、実践）とを全く別物として捉えようとするのとは極めて対照的と言える。

ところで彼は『教育時論』に「道徳上ノ知識」と題する論説を掲載しており、そこに彼の上述した如き道徳教育方法論が明瞭に示されている。そのなかで彼は先ず、杉浦重剛が教育の意義にふれて、「教」とは学術技芸の教

授（知育）、「育」とは人物陶冶（徳育）といった説明をしているのを引き合いに出し、「寧ロ教育ノ二字ヲ分解セヌ方、否之ヲ分解シテモ故サラニ智徳ノ二字ニ配合セヌ方宜シカランカトノ感アリキ⁽⁴²⁾。」と、知と徳の不可分性を述べる。そして以下、知（知育）と徳（徳育）の関係について詳述する。まず「智」とは「之ヲ知り、之ヲ度り、之ヲ断スルノ心力⁽⁴³⁾」「其同義ヲ知り、之ヲ比較推論シ、之ヲ決定スルノ能力⁽⁴⁴⁾」であり、かゝる心力を養成することを「智育」という。一方「徳育」とは「正当ノ道ヲ踐行セシムルヤウニ、教育スル⁽⁴⁵⁾」ことで、これはなかなか容易なことではないと言う。すなわち人の行為、実践を導く誘因は「人ノ心中ニ存スルモノ⁽⁴⁶⁾」で、これを「執意」といい、その執意を方向づける要因は外界にもあるが、むしろ内部心中に存するもの、すなわち「感情即苦痛快樂ノ情⁽⁴⁷⁾」こそが最重要であるとする。したがって行為を直接的に誘発する最大のものは感情ということになるが、さらにその奥にあって深い次元において感情を制御するものが「智力」であると言う。例えば怨嫉の感情が一時昂じて人を殺そうとする場合、「其時一方ニ微々ノ声ヲ発スルアリテ、其苦悩ヲ慰解シ、古今ノ引例ヲ挙ゲテ、同感者ノ伴侶ヲ与ヘ、聖賢ノ談話ヲ以、其憤怒ヲ鎮シ、父母兄弟ノ顔貌ヲ回想シ来ラシメ、其声漸ク大ニ、金ノ如ク鼓ノ如ク、鐘ノ如ク、怨嫉ノ情ハ次第ニ恐懼畏怖ノ情ニ変ハリ来ラバ、其兇惡ヲナサントセシヲ悔ヒ、沮然トシテ止ムニ至ルベシ。是乃チ心中ノ王ナル大智力ノ作用ニ由ルニアラズヤ。此大智力アリテ、情感ヲ制御シ、其制御調和シタル感情ヲ以テ、執意ノ断行ヲ促スニ至ツテ、其行為道ヲ離レザルニアラズヤ、…⁽⁴⁸⁾」（傍丸ママ）と述べるのである。したがって彼によると道徳的行為、実践の指導は、感情の教育のレベルから、より究極的には知力の教育（知育）こそが肝心ということになる。上記の説明を図示すると次のようになるうか。



なお最後に、彼は知育と徳育の不可分性について、「人アリ知育ハ即チ徳育ナリヤト云ハハ、否、徳育ハ知育ヲ主要トスレトモ、知育ハ徳育ト同シカラズト答ヘシ。又人アリ徳育ハ知育ヲ要セズト云ハハ、否、徳育ハ知育ヲ除ケバ蟬ノ空殻ナリト云ハントス。又人アリ徳育ハ感情（愛情ノ如キモノト見ルベシ）ヲ養成スルニアリト云ハハ、然

矣一面ニ感情ヲ養生スレバ、他面ニハ常ニ公明正直ニシテ、物ニ混濁セラレザル智力ヲ結着セザル可カラズト答ヘントス⁽⁴⁹⁾。」（傍点・丸ママ）と述べ、したがって「徳育ハ殊ニ道徳上ノ智ヲ開拓セザルベカラズト⁽⁵⁰⁾。」と結論づけている。徳育において彼がいかに知（知力）を重視しているかが窺えよう。

ところでこの笹倉の論説に窺えるように、修身科特設必要論は、いわば知識教科としての修身科という捉え方に立ち、道徳的実践行為の基礎・中核として知（知力）を極めて重視する立場であると言えよう。ところで雑誌記事を通覧していくと明治20年代の特に後半期は、おそらくヘルバルト教育学の影響によると思われるが、いわば知識教科としての修身科観が顕著である。例えば明治28（1895）年の論説であるが、家庭における教訓や驛方が不十分な現状において「嗚呼道徳教授の一小部分たる修身科教授時間をのみ巧みに過したりとて其実行の範囲を研究せざるは迂も亦甚しからずや⁵⁰、」と修身科教授はあくまでも道徳教育の「一小部分」である、との前提的認識に立ったうえで、その修身科は決して道徳実践の時間ではなく道徳の知識を授与する時間である、と次のように述べている。

修身科教授の時間は決して道徳実践の時間には非ずして修身科教授は実に道徳教授の一小部分たるを知らざるへからず、故に修身科教授に於ては行為の繩墨を示し普通道徳の智識を授くるを以て主要となすべし、或は生徒の感情に訴へ或は其理性に訴へて此目的を達し其觀念を広く且深からしむるは修身教授の大主眼たるなり⁵⁰（傍丸ママ）

また、次のようにも述べる。

記誦の中に自ら確固なる觀念を得るは自然の理にして歌謡か人心を支配することの深きは只に其曲調のみか深く人心に感を起すにあらず、造次顛沛人口に會炙して面白き曲調にて注入せらるるの歌詞か人心を造出するに非ずや、反覆誦詔の際性となりて俗を造成するに非ずや、小学校の修身は国民道徳の基礎と成るものなり⁵⁰、

およそ道徳性、道徳的意志、品性の陶冶における知識＝觀念の要素を重視したヘルバルト教育学、教授法思想の影響がそこに看取されると言えよう。このように明治20年代後半から30年代にかけては、修身科特設論が支配的となるが、その論拠としては、知識教科としての修身科観とともに修身科を諸教科の統合中心教科として捉える論調が目立つ。そこには明らかにヘルバルト教育学、教授法のなかの中心統合法の理論の影響が察せられるのであるが、紙数の関係でここでは指摘だけにとどめ、資料による論証は別の機会に譲ることにする。

修身科特設論に関する論拠として、最後にわが国教師の現状および欧米諸国との比較ということをおき

たい。

（3）教師の現状および欧米諸国との比較

明治24（1891）年3月、雑誌『国家教育』に丸尾錦作による「徳性涵養ノ一方案」と題する論説が掲載されている。そこには先ず当時の修身教授の実状について「現今学校ニ於テ児童ノ徳育ヲ涵養スル方法ハ修身課ナルモノヲ設ケ一週間数回古人ノ嘉言善行ヲ説話シ以テ児童ノ行為ヲ指導シ善行ヲ勸メ悪行ヲ懲シ且生徒現行ノ跡ニ就キ勸懲ヲ加フルハ普通ノ徳育法ナリ⁵⁰」と述べられ、続けて、そうした実状から修身（道徳）教育は週数回の修身科授業のみ、との觀念が教師の間にかなり蔓延していることへの杞憂が述べられている。

然ルニ一論者アリ一週間数回ノ修身課ヲ以テ嘉言善行ヲ説話スルハ唯其修身課ノ時間ニノミスキスヘキモノト心得他ノ時間ト場所トニ応用実行スルノ精神ニ乏シク且諸学課ノ一部ト価値ヲ同シタルモノナレハ其当ヲ得タルモノニアラス⁵⁰

上記の如き弊は、修身科の特設にも一因があると言えよう。したがって「予カ卑見ヲ以テ之ヲ視察スルニ一定ノ時間ヲ以テ修身課ノ授業時間トナシ嘉言善行ヲ説話シ生徒ノ行為ヲ視察シテ勸懲ヲ加フルハ児童ノ徳育ヲ涵養スルニ於テ良法タリ後者ノ徳育ノ価値ヲ重クシ諸学課中ニ徳育ノ精神ヲ含有シテ別ニ修身科ヲ設ケサルハ一歩ヲ進メタル議論ニシテ予ノ大ニ賛成スル所ナリ⁵⁰」（傍点引用者）と述べている。すなわち徳育は、一定の時間のみでなく、あらゆる教科、時間、機会、場所において行われるべき、との考え方に基づく修身科廃止論は、論説主（丸尾）によって「一歩ヲ進メタル議論⁵⁰」と評価されることになる。このように修身科廃止論は、徳育の方法論としては、いわゆる修身科“一科主義”をのりこえるものとして評価されるのであるが、しかし、わが国の教師の資質の現状をみた場合、修身時間の特設はやはり必要であると結論づけられる。

然レトモ教師其人ヲ得サレハ徳育ノ精神空漠トシテ把住スル能ハス故ニ後者ノ議ハ教師其人ヲ得タル完全ナル学校ニ於テ其効力ヲ見ルヘシ今全国ノ小学校ヲ見ルニ学校ノ整理未タ充分ナラス教師モ未タ完全ナリト云フベカラス学課ノ智識ヲ授クルト共ニ徳育ヲ含有セシメテ其結果ヲ見ル難ケレハ修身課ニ於テ嘉言善行ヲ他ノ課ニ於テ智識ヲ錬磨スルノ他ナカルヘシ⁵⁰

まさに「庸劣の教師に在りては、修身課は廃するも存

するも敢て左程の徑庭あらざるべし。」と記した冒頭引用の記事と同様の趣旨である。

修身科特設の必要は、欧米諸国の状況との比較においても主張されている。すなわち明治30(1897)年、『教育時論』に「湯武居士」(ドイツに留学したことのある湯元武比古のことであろう)が欧米諸国の教育の状況を紹介した記事がある。それによると欧米諸国においては、小学校教育は全体において品性の陶冶を目的としているから、「其教科表中に、別に修身科を設け、時間を別にして、之を授くるは、不可なり、教師は身を以て生徒を率ゐ、何れの学科を教授するにも、其の格段なる知識技能を啓発すると同時に、之によりて、又児童の道義心を涵養せざるべからずとの説[㊦]」、すなわち全教科主義に立っての修身科廃止論が唱えられていたようである。その状況は日本もまさに同様であった。ところでそうした論について「湯武居士」は「固より一理あることにて、欧米教育の家中にも、之を主張するものなきにもあらず[㊧]、」と述べている。しかし、教師の実状に照らしてみると、「如何んせん教師其の人が、何れも皆道義理想の化身にあらざるよりして、此の如き注文に应当すべきもの、甚だ稀なることを。否、ヘルバルト派の統合教授の理論を、理會せるものすら、其の実際に当たりては、中々に思ひ通りに行はれざるなり[㊨]、」という状況から、「されば欧米諸国にても、小学校に、修身科の設けあらざるはなし[㊩]。」と修身科を特設している現状が紹介されている。教師の資質という点から修身科特設を結論づける点は日本も同様である。ところで欧米諸国のなかでも特にプロシアは、修身科すなわち宗教科の時間が多いうえに毎授業の始めに10分以上の敬虔時間があり、また日曜日には教会へ行く者も少なくないという。そうした欧米事情と比較すると一体わが国はどうであろうか。

然るに吾が国にては、学校にて教授せらるゝ時間の外、修身道德に関する説話を聴聞すべき時間としては、殆ど他にあらざるものと曰ふも不可なき、社会の状態にてありながら、其の時間斯くまで少きは、所謂道智開発の点より見たるのみにても、飽かず患はるゝなり[㊪]。

すなわちわが国は、欧米諸国に比べると、日常生活においても学校においても道德的(宗教的)説話などを聴聞する機会が極めて乏しいという。宗教事情の相違にも因ろうが、わが国の場合の修身科特設論には、このように諸外国との比較という観点も加わっていたのである。

まとめと今後の課題

以上、本稿は、教育雑誌記事を主資料に、明治20年代を中心とする修身科廃止論および特設必要論の展開過程、背景、それぞれの論旨、論拠等を考察してきたが、最後に本稿の要約と今後の課題を述べておきたい。

先ず修身科廃止論は、従前(殊に明治10年代)の記誦注入主義的な修身科教授の弊害や限界についての認識を媒介としつつ、森文政期に顕著となる徳育論の台頭、すなわち森文相の「教室外教育」論に象徴されるように、授業以外、学校以外の、家庭や社会の教育力、学校内外の自然的、無意識的教育力への着目を契機としつつ、いわば修身科“一科主義”を超克する意図をもって登場したと言えよう。そうした廃止論に抗し、明治20年代、顕著には明治23(1890)年頃から修身科特設論が展開するが、それら特設論においても、ほぼ例外なく上述した経緯をもつ修身科廃止論に一定の評価を与えていたことは考察したとおりである。その意味では修身科廃止論も、徳育・道德教育の方法の発展史のなかに一定の位置をもつものと言ひ得るであろう。

さて修身科廃止論が、徳育全体のなかで修身科の比重の相対的軽減化の論調のなかで生じたものだとなれば、修身科特設論は、その廃止論をいわば止揚(アウフ・ヘーベン)するものとして登場し展開したものと言えよう。というのは、徳育と修身科(教授)との明確な区別の認識に立ったうえで、徳育の一部、基礎、中心としての位置、役割を明確化するところに修身科特設論の立脚点があったと思うからである。そしてそこには明らかに明治20年代後半をピークとするヘルバルト派教授法、とりわけ中心統合法の理論の影響があったと思われる。かくみてくると、修身科廃止論、およびそれに対する特設論は、いずれも明治初期から中期にかけての徳育・道德教育に関する方法意識および方法理論の発展過程の産物といえることができるのではなかろうか。かゝる論争を経て明治30年代以降、道德教育に関し、知識的部分と実践訓練、習慣形成の部分とが、修身科教授と訓練論という2つの系譜として鮮明化していくようである。明治30年代以降の展開については今後の研究課題である。

註

- (1)「修身科。在浅草 天州居士」『教育報知』227号(明23・8・2) 8頁。
- (2) 拙稿「森文政期における修身科試験の存廃をめぐる論争」『弘前学院大学・短期大学紀要第25号』1989・3
- (3) 拙稿「森文政期における修身科口授法の採用とその教育観的背景」同上『紀要第20号』1984・3
- (4)「小学修身科試験廃スヘカラス 徳島 村尾守次郎」(『教育時論』107号)に「彼レ廃止論者ハ、修身科ハ他ノ諸科ト異リ、只其知識ヲ有スルノミヲ以テ足レリトセズ、教師ノ模範、家庭ノ教訓等ニ感化セラレテ之ヲ実行セシムルニアル者ナレバ、

- 試験ハ無用ナリト云フカ如シ、甚シキハ其教授時間ヲモ廃シテ、臨機ニ教授シ得ヘシト云フ極端ニ走ル人モアルカト思ハル、…」(傍点引用者)とある。
- (5) 註(1)と同じ。8頁。
- (6) 拙稿『教育勅語』公布下における修身教科書をめぐる教育方法論争』『弘前学院大学・短期大学紀要第21号』1985・3
- (7) 「修身配当ノ時間 峯是三郎」『教育報知』94号(明20・11・26) 10～11頁。
- (8) 峯是三郎の略歴と活動については拙稿「峯是三郎——師範学校長中の学者——」(『図説教育人物事典 中』唐澤富太郎編著 ギョウセイ 昭和59年 526頁)参照。なお峯は、明治26年に『修身教授及訓練法』の著作ならびに尋常小学校用修身教科書『明治修身書』の編集を行うなど修身教育にもかなりの関心をもっていた。
- (9) 「父母ト教師トハ教誡ノ趣向ヲ異ニスルカ 栃木県 篠原友太郎記」『教育報知』22号(明19・3・25) 10頁。
- (10) 「徳性涵養ノ困難 新潟 日下東吉」同上誌32号(明19・7・11) 13頁。
- (11) 「小学校教員諸君ニ望ム所アリ 在福島 阿部正義稿」同上誌35号(明19・8・11) 11頁。
- (12) 「学校教育と家庭教育」同上誌418号(明27・4・21) 3頁。
- (13) 「学校外の徳育の欠典」『教育時論』108号(明21・4・15) 24頁。
- (14) 「学校と家庭との連絡上一大革命を要す。(中)」『教育報知』485号(明28・8・17) 2頁。
- (15) 「商業地方ノ小学徳育ヲ論ズ 山形県 佐藤英之助」『教育時論』289号(明26・4・25) 38頁。
- (16) 「修身教授ヲ論ス。宮城県 鎌田勝之進」『教育報知』295号(明24・12・26) 6頁。
- (17) 「小学徳育ヲ論シテ図書館設置ニ及フ。野辺地義一稿」同上誌 23号(明23・10・11) 11～12頁。
- (18) 「新潟県明訓学校開校式演説」『森有礼全集 第一巻』472頁。
- (19) 「九州巡回中郡区長に対する演説」同上書 497～8頁。
- (20) 「校外教授論 在京都 和田嘉衡」『教育時論』61号(明19・12・25) 8頁。
- (21) 「修身教育ハ独り校内ニノミ止ラズ 松井義質稿」同上誌159号(明22・9・15) 13頁。
- (22) 「教師の感化力を論ず 郡司篤則述」同上誌197号(明23・10・5) 7～8頁。
- (23) 明治22年11月刊の『教育報知』243号の「社説」に「校風論」が展開されている。
- (24) 「感化ヲ論ズ。仙台 砂澤内喜治」『教育報知』457号(明28・1・19) 15頁。
- (25) 「校内雑感。長野県 富田長吉」同上誌465号(明28・3・16) 7頁。
- (26) 「参観所感。洋東生」同上誌425号(明27・6・9) 8頁。
- (27) 「掛図の効用」『教育時論』173号(明23・2・5) 25頁。
- (28) 「徳育上の装置」同上誌103号(明21・2・25) 31頁。
- (29) 「小学校管理ニ関スル管見十項。駿河 根岸道」『教育報知』422号(明27・5・19) 6頁。
- (30) 宮田丈夫「訓育序説——その近代学校史的アプローチ——『お茶の水女子大学人文学部紀要 第12巻』(昭34・4) 65頁参照。
- (31) 「小学教則」『教育報知』265号(明24・5・20) 3頁。
- (32) 「徳育管見(承第五十七号)小竹啓二郎」『教育時論』60号(明19・12・15) 14頁。
- (33) 「小学徳育ニツキ所感 三重 小竹啓次郎」同上誌105号(明21・3・15) 7～9頁。
- (34) 「全(承前)小竹啓二郎」同上誌106号(明21・3・25) 6～11頁。
- (35) 「小学校の修身教授に就て 上野 妙峰生」『教育報知』425号(明27・6・9) 7頁。
- (36) 「教育瑣談。(第一)文学士 牧羊生」同上誌426号(明27・6・16) 10頁。
- (37) 「道徳上ノ智識トハ何ゾヤ 在福島 青田節稿」『教育時論』118号(明21・7・25) 10頁。
- (38) 「小学修身科ノ弁 青田節」同上。11～12頁。
- (39) 「小学修身科ノ試験廃ス可シ 在福島 青田節」同上誌114号(明21・6・15) 11～12頁。
- (40) 「田中登作君の死去」同上誌515号(明32・8・5) 25頁。
- (41) 例えば、論説「道徳の能力」では、道徳の能力すなわち良心について述べられている。すなわち良心とは己の不善を悔恨したり、他人の不善を顧慮したり、不正の行為を拒斥するもので、良心に関しては古来様々な説があった。最も有力なのが、良心を「必須普有の観念」と主張する「直覚論」である。確かに容易な判断は即時瞬間であるが、錯雑な問題は思慮を要すること、風俗習慣の相異により正邪の基本、道徳の判断も異なることから「直覚論」は必ずしも妥当しない。また良心は「天賦固有の性」とも言い切れない。結論として良心とは「自然の感情」すなわち私益、同感、情緒と「人為上の法則」すなわち政治＝威権の力とにより化成した「一種特別な社会的情操に外ならず」とされ、そのことについて詳しく説明されている。また「道徳の基礎」は、1891年1月発行の「ポヒュラル、サンエンス、モンスリー」に掲載された投書を訳述したもので、内容はハーバート・スペンセルの道徳論について論じたものである。
- (42) 「修身課を存廃するの可否如何 田中登作稿」『教育時論』199号(明23・10・25) 8～11頁。
- (43) 「徳育論 第一 田中登作未定稿」同上誌18号(明18・10・15) 12頁。
- (44) 註(42)と同じ。
- (45) 『日本近代教育百年史4』(国立教育研究所 1974年)215～6頁参照。
- (46) 「徳育ノ方法 田中登作」『大日本教育会雑誌』47号(明20・1) 22～34頁。
- (47) 註(42)と同じ。
- (48) 「徳育ノ時間及書籍。笹倉新治」『教育報知』226号(明23・7・26) 8頁。
- (49) 「道徳上ノ智識 笹倉新治(東京)」『教育時論』120号(明21・8・15) 9頁。
- (50) 「誰か修身を教科書に依るを要せずと云ふ 藤生豊」『教育報知』462号(明28・2・23) 13頁。
- (51) 「徳性涵養ノ一法案 丸尾錦作」『国家教育』6号(明24・3) 26頁。
- (52) 「学童百話 湯武居士」『教育時論』440号(明30・7・5) 8頁。

(1989年11月7日 受理)