

またこれらの行動に通常伴う親切な感じが「親切」という徳目を規定するとされる。だが、分類項目としての徳目は道德の原理ではない。両者が混同されると、道德原理の体系自体が、軍隊の編成の如く、権威的命令によつてどのようにでも組みかえることができたり、或いは、色盲の人と通常人とでの色感の違いのような個人の実感の差異に支配されたりすることになろう。

上記の「徳目」は、本質においては、現実を経験される性質である。だが道德原理は抽象的な概念もしくは意味である。もし後者を「徳目」と呼ぶことにするなら、それはも早や分類項目ではない。それは現実的な行動の型でも実感でもない。白さは白いものでも白い感じでもなく、白くあるという条件規定——光線の振動数——である。

親切、正義などは、抽象的意味として、同様に抽象的レベルの民主主義への関係において、定義されねばならない。さもなくば、なぜ親切行為が正直な行為と衝突しないか、なぜ一つの行為が寛容であると共に正義でありうるか。なぜ道德的評価においてはあらゆる行為が民主的であるか否かのいずれかであるかなどを理解できないであらう。

私はこのような道德原理の定義を二三示すであらう。私はかゝる諸定義を教えることが大切だということではない。私の云いたいのは、道德原理はいわゆる徳目ではないこと、「徳目」という言葉を捨てることができないなら、その内容を道德原理と解すべきこと、したがつて民主主義を原理とする道德原理の意味体系は決していわゆる徳目的分類体系ではないこと、つまり徳目主義の教育は不当であるということ、である。

203 訓育の現代的意義

お茶の水女子大学 宮田 丈夫

1. 発表の主題になつている「訓育」は、明治以降の学校近代化の過程に現われている「訓育」をさしている。今日における、生活指導ないし道德教育の源流となつているものには、今みた「訓育」の思想のほか、生活綴方教育の思想、ガイダンスの思想などがある。
2. 徳性の涵養と道德の実践指導という二つの役割を修身科に課する考え方は、明治14年から始まつており、国民学校の教育までつゞけられている。ところで、このように制度化された修身科の課題を実践過程についてみるのに、そこにおいては、道德の実践指導は、修身科から脱落して訓育という実践形態で処理されているのである。しかもその訓育の機会、学校教育の全面に布置されているのである。この点が今日の、生活指導ないし道德教育を学校教育の全面において行おうとする考え方に一致してくる。
3. 以上のような訓育の機会、本来的な訓育と管理的な訓育とに区別される。前者の主要なものは、校訓や級訓、あるいは訓練要目等を内容とする機会にみられるし、また後者の主要なも

のは、教科の教授過程につけられる訓育にみられる。前者は方法的な性格のものであり、後者は機能的な性格のものである。

これを当時における訓育思想についてみるのに、たとえばヘルバルトのZuchtを源流とする思想は前者に当り、Regierungを源流とする思想は後者に当る。この両者は、今日において、生活指導ないし道徳教育を、特別教育活動などに関係する方法概念とみる見解と、教科の学習指導などに関係する機能概念とみる見解に一致してくる。

204 小中学校における道徳教育の内容と 学級経営の位置について

静岡大学 藤田 忠 男

デモクラシーの推進を前提とする小中学における道徳教育の内容は、先ずもつて学級、学校および(家庭を含める)の必要性に根拠をおいて設定されなければならないこと、その道徳教育の内容は、児童生徒における道徳性の全人的、統合的な発達を期して、学級、学校および地域の教育の場に展開されなければならないものであることを考えるとき、そこに必然的に、学級管理乃至学級経営の道徳教育全体に占める位置の、いかに高くかつ強大であるかを認めなければならぬ。ここでは、小中学の学級経営に含まれる道徳性指導の内容と方法の関連を、つぎの3点より考察することによつて、上述の意義を明らかにしたいと思う。

1. 学級経営において展開されるであろう児童生徒の道徳性指導の領域を、教室環境と人間関係において立体的にほりさげる。
2. 民主的な学級社会の生活をふ(賤)まえることによつて、そこに学校および地域全体の生活に直結する形式陶冶の領域をほりさげる。
3. 学級経営には含まれない児童生徒の道徳性指導の領域と、1.、2.を対比させることによつて、道徳教育全体に占める学級経営の位置を明らかにする。

205 児童生徒の道徳的価値意識の内容 とその教育上の問題

四日市市教育研究所 西 尾 勇