

教育の目的について

小 島 軍 造

(1)

人間は、さまざまな欲求や希いを内に抱いているものであり、それらの中でも意味への欲求、すなわち、いわば、実存的欲求が最も根元的なものであり、その限りにおいて、それは本来的に「人間的」な欲求と呼びうるものと思う。従って、単に、生息するだけではなく、人間として生存するといえるためには、その生が、意味によって貫かれていなければならない。そしてこの「意味」を喪失するときは、生物としての生そのもののさえもが崩壊に向うものであることは、Frankl の指摘するところを見ても明かである。すなわち、ナチスの強制収容所における、文字通り明日をも知れぬ生活の体験を記した彼の著「夜と霧」⁽¹⁾には、人間においては、単に生息しようとする意志も、意味ある生を生きようとする意志に支えられない場合は、結局は、崩壊していった例が、あげられている。そこには、意味を見失った人間、すなわち、彼の言葉を以てすれば、「一つの未来を、彼自身の未来を信ずることのできなかつた人間は、収容所で滅亡していった。未来を失うと共に彼はそのよりどころを失い、内的に崩壊し、身体的にも心理的にも転落した」(同書P. 180) 例が、さまざまに物語られている。同時に意味を見出した人間は、外的に全く望みなき生活の中にあっても、なお内的には、絶望との闘いに打ち克つことができることを示している。

従って、生を意味あらしめるものが、真に生を支えるものということができる、それを見出し、それを具えることが、生の真の目的ということができる。生が、統一ある首尾一貫したものであるためには、このような「意

味」によって、いわば、しめくくられていなければならない。しまりのない生、だらしのない生は、このような目的を欠く生であり、やがては頹れ 廃れて了う外ないものである。逆にいえば、目的は生に張りを生ぜしめ、その人は、そこに始めて、生き甲斐を感じる。

それ故、このような目的を頂点として、そこに「目的のヒラルキー」が成立し、ある活動は、より高い目的のためには、手段となると共に、より低いものにとっては目的となるという関係、そして、それらはあげて、「実存」という究極目的に仕えているという関係が成立する。しかし、私はここで、人間の欲求の体制そのものを詳細に考察しようとするのではなく、人間的生と目的との関係を、特に教育の目的という視点から検討してみたいのである。そして、その場合私は、Dewey の所論を手懸りとして、自分の考えを展開しようと思う。何故ならば、Dewey においては、人間的生は一元的に考えられ、教育は、そのような生の「成長」として把握され、従ってそこには実存的目的を頂点とする「目的のヒラルキー」という考え方は見られないからである。

Dewey は、教育の目的を、教育の過程の外にもとめようとする考え方は、自らの教育観に反するものとして極力排斥する。目的をわれわれの活動の外部にあるものと仮定して、人間は常に、この外部目的のために行動すべきものだと考えるのは、誤った目的観だとする。すなわち、このような外部から与えられた目的は、「われわれの知慮を狭くするものであって、……このような目的をあてがわれた心は機械的に実行の手段をえらぶより外ない。」⁽²⁾とする。ここにおいて、われわれは、彼が考えている目的とは、方法としての目的であることを注意する必要がある。すなわち、「われわれが最初たてる目的は単に試験的なものにすぎない。この試験的な目的を実現しようと努力する行動は目的の価値を試験する。そして、もし、この試験された目的が活動をうまく指導するに十分なものであるならば、なにも別に変更の必要はない。……しかし、普通の場合——少なくとも事情の複雑している場合——その試験的目的をもって行動してみると、

今まで閑却されていた条件に気がつくのである。そこで最初たてた目的の改修が必要となり、何かを加え、あるいは、引去らねばならない。故に目的は柔軟性をもたなければならない。」(D. E., p. 122) すなわち、これは、方法として、「見当をつける」ことであり、「ねらいをつける」ことであって、実験の場合の仮説としての役割を果たすものである。このことは、次のような一れんの Dewey の言葉を見れば、一層明瞭となる。すなわち「正当な目的は、望ましい変更を加えんがために事情を取扱う一つの方法である。」(D. E., 123) 「教育上の善の目的とは、生徒の経験状況をよく考え、彼らを取扱う仮の計画をたて、その計画をいつも眼前におき、しかも事情の変化に応じてこれを変更することである。要するに目的は、ただ試験的なもので、実際の実験により絶えず成長していくものである。」(D. E., p. 123) 従って、このようにだけ目的を考えるならば、成程、Dewey と共に、「行為の過程に向って外部から与えられた目的は常に、固定的だ。それは、外から挿入または強制されたものであるから、当面の具体的事情に実際の関係をもったものとは思えない。」(D. E., p. 122) といわざるを得ないが、しかし、所謂、「外部からの目的」を、このように解することが、果して、妥当であろうか。

(2)

以上の Dewey の所説に対して私は、「外部からの目的」のはたらきは、方法を規定するだけのものではなくて、むしろ、ある活動なり、行動なりを始めさせるところにその本領があるものとする。すなわち、それは、行為者の意欲を刺激して、それを発動させるものであり、眠れる心をゆり醒ますものである。この意味において、それは、「きっかけ」をつけることであり、「拍車」をかけることである。例えば、カントの「無上命法」は、決して一々の具体的状況における行為の仕方を指示してはいないが、その意味において Dewey のいう目的の役割は果さないが、それにも拘らず、意味ある行動をひき起させる動因をなしていることは否定出来

ない。従って、このように考えられた目的は、行為の意味を規定する標識としての目的であって、教育上重要なのは、まさに、このような目的でなければならない。このことは、Dewey があげている次のような例に即して論ずることによって、一層明瞭になると思う。すなわち、「例えば、人が兎を狙うと仮定せよ、彼の要求は兎に的中することである。それは事物ではなく行為である。もし彼の要求が兎という物であったところで、それは彼の行為から離れた兎ではなく、行為の一要因^{ファクター}としての兎にほかならない。彼は兎を喰べたいのかもしれないが、あるいは自己の好射手たることを示したいためかもしれない。とにかく、彼は兎をもって何事かなそうと欲するのだ。すなわち彼の目的は、行為から孤立した事物ではなく、事物をもって何かしようとする行為である。事物はただ活動目的の一部分、すなわち行為を巧みに継続するということの一部分にすぎない。」(D. E., P.123)しかし、私は、「事物をもって何かをしようとする行為」を誘発するものこそ、教育上意味ある目的として、追求されるべきものとする。

成程、このような目的は、最初はその「行為」の外にあるほかないが、それによって一たん行為が引き起された以上、直ちにその行為に内在して、その行為を「指導」し、方向づける場合の「かじ」となり「手綱」となるものである。それだからといって、このような、まず最初は、外にある以外にありようのない目的は、ある固定した行為の様態をまで指示し、処方しているものではない。むしろ、このような行為的 process に外在的（超越的）な目的から、行為主体と環境の条件を媒介として、行為に内在する目的の系列（多様な目的手段の系列、連鎖）が派生してくるものと見なければならない。Dewey は勿論、行為に対する外からの目的を見落していたわけではないが、それに対する極端な消極的評価がここで問題なのである。再び彼自身の言葉をもって語れば、すなわち、「活動を継続するために、常にある更改の過程を伴う目的に対して、活動それ自身の外から強いられる静止的な目的がある。このような目的は常に固定したもので、ただ到達され、所有さるべき何かである。われわれが、この種の目的をもって

いる場合、行為はただ、行為以外にある目的物の一手段にすぎない。したがって、行為自身は重要な意義あるものではない。（すなわち、行為を）その目的と比べれば、目的だけが価値あるものであるから、手段である行為は、目的物をうるためには、とにかく引受けなければならない必要悪である。」（D. E., p. 123-4, 圈点筆者）と、なるが、私は、いま次のような例をあげることによって、この所説に承服しかねる所以を説明したいと思う。

ここに、ある人が、眼前に横たわる湖水を渡るために、筏をつくる必要に迫られたとしよう。その時、彼は、それに必要な材料や道具を集めて筏造りの仕事にとりかからなければならない。すなわち、この場合、対岸に渡るという必要即ち目的は、筏造りという活動の外にあるものである。その目的のためには、筏作りというこの活動は、あくまでも必要不可欠の手段である。しかしこの手段を欠いては、対岸に渡るという目的が達せられないのだから、それは、手段なるが故に、無価値なものではなくて、むしろその故にこそ、非常に重要なものと見なければならない。このように、活動の始まらない前には、その活動の外にあった目的も、例えば、上例のように、筏造りの活動への始動を与えてからは、直ちに、その活動に内在する目的となって、その活動のかじをとる。

このように、「対岸に渡る」という目的は、それに下屬する手段をもつことなしには、実現されないが、しかし、その場合、目的は、決して、手段を固定さすものではない。何故ならば、その場の状況に照し、筏よりもボートが適当だということが解り、その為の材料、技術、道具が揃いさえすれば、筏をやめて、ボートにすることも妨げないし、また、偶然、ボートが発見されたというような場合は、今迄建造中の筏をやめることも、何ら差支えない訳である。決して外からの目的は、その手段選択の自由を否定するものではなく、そこには多様な手段選択の可能性を残し、柔軟性を保持するものと見なければならない。いいかえれば、「外からの目的」のすべてが方法の末までも規定した、所謂「指定寄附」ではなく、受入れ側

の自発性に、すなわち、その「創意工夫」に十分場所を用意した「任意寄附」であることに注意しなければならない。

従って、私は、Dewey がさきの言葉につづけて、「外的目的観は、目的と手段とを分離するのであるが、行為の内から生長する目的は、行為を指導する計画として、常に目的と手段とを包括しているものである。」(D.E., p. 124) といっていることに対しては、賛成しかねるのである。私はむしろ、外からの目的は、受入れ側に対し、状況的条件を顧慮した上での手段の考案工夫を促すものであると考える。

(3)

このように、人間にあつては、外なるものは、いつまでも、外なるものとしてとどまることなく、遅かれ速かれ、やがて内なるものとなる。従って、教育にとって重大な問題は、所謂、外なる目的を、如何にして、内なるものとするかということである。すなわち、それ(外在的目的)を、「結局、目的は活動の一部分であって、行為の一手段に外ならない。」(D. E., p. 124) といいうるまでに、如何にして、内在化するかということである。

およそ人間は、現に生活する社会の慣習から、すなわち、市民としては、世論や諸法則から、職場においては、職制上の上役や仲間から、家庭においては、家族の好みや要求から、常に何らかの目標や課題を課されている。このことは、全体主義社会においても民主主義社会においても同様である。唯、両者の相違する点は、それぞれの社会の成員にとって、どの程度まで、この外なるものに対する反応表示の自由が許容されているかということである。いいかえれば、この外なるものが、どの程度まで、内面化しているか、または、しうるかという点である。一般に、counselling や精神衛生や臨床心理学が可能であるのは、外から(患者にとって)の目的賦与や呼びかけ(慰めや命令)が内面化されるからこそである。普通、学習によって増大せしめえず、環境から影響されえないと信じられている知能指数でさえも、フィルールの言うように、「孤児のばあいの知能指数は、

好意と愛情のこもった状況におかれると、すぐに上昇する。⁽³⁾」ものであるとしたら、外からの働きかけが、相手の内面をいかに大きく動かすものであるかが解る。

勿論、同じ刺激が、誰からも同じ反応を期待できる訳ではなく、受入れ側のパーソナリティ如何によって、大幅に左右される。しかしそれだからといって、一活動の目的は、その活動の内部だけから生長すると考えるのは、結局、環境的 medium による教育の理論の否定にまで導く外ない。medium による教育の成否は、その受けとめ方に依存することは勿論であるが、その受けとめ方自身が、その時突然発生したものではなく、それ以前の内外の呼応関係という修練（教育）の結果であることを考えれば、外なるものの占める位置の極めて大きいことを認めないわけにはゆかない。すなわち、環境の刺激に対して、一般に無関心であるとか、ストア的な不動心をもつとか、あるいは、「道ゆく人を深山木と見て」式に受けとめる、などという、恰かも、外なるものは何らの力もなく、唯、内なるものによって支配されているような印象を与えるが、しかしそれだけでは、その人の感受性がもともと、欠損されていて、感覚、ことに「価値感覚」が鈍磨されているのか、あるいは、修練や「事上練磨」の結果でそのようになったのであるかは判断できない。これに対して、「孟母三遷」式の反応の仕方を考えてみよう。これは明かに、ある指導者（この場合、母）がこれから成長すべき者に対する深い関心配慮から、外なるもの（環境）に対してとった、評価・撰択の教育的態度であるといえよう。これは明かに孟子にとっては外からの目的設定である。しかしそれだからといって、それは決して、彼の行動を凝固させ氷結させたとは考えられないばかりでなく、むしろ、より活潑にし、より自由にしたと考えるべきであろう。

従って、すでに始められた活動（進行中の活動）の目的は、外なるものがすでに内面化された目的として、その活動自身の中にひそんでいると見なければならない。若しそうでなかったら活動自身が始まる筈はないからである。それは丁度、あらかじめ、金粒を混じておいた砂から金を、ある

いはあらかじめ毒物を混入しておいた飲物から毒物が発見されたからといって、その地帯や飲料物を、本来の砂金地帯だとか、本来の毒飲料物だとかいえないのと同様である。

(4)

およそ、如何なる計画もそれを実現すべき手段の系列を欠くことはできない。そして、手段の系列が問題となるとき、そのプロセスが展開されるべき時間と場所の知識を欠くことは出来ない。すなわち、Dewey がいうとおり、「もし農夫が、土壌や、気候や、作物の太り方などのような、いろいろの事情を顧慮しないで、耕作の目的を立てたならば、それは無謀である。」(D. E., p. 125) あるプランには、それを実行する場合の時空的条件に対する顧慮が含まれているべきであることはいうまでもない。従って、Dewey のいう目的とは、このプラン実行の場合のプロセス全体を指しているというべきである。しかし、普通、われわれが目的というときは、プロセスを発動せしめるプランそのものの原因を指すのである。「何かのために」そのようなプランが必要となり、従って、或る手段のプロセスが要求されるのであって、プロセスのためにプランがあるのではない。ところが、Dewey においては、どんなプロセスでも、それ自身の「行きつくさき」(帰局, end) をもっているのです。従って、プロセスは、このような帰局(end) に仕えているので、それ以外の(外的) 目的に仕えているのではない。それ故、「教育の目的は、各個人をして自己の教育を維持させることである。すなわち、学習の目的および報酬は成長を続けるという能力である。」(D. E., p. 117) とか、「教育そのものは目的をもたない。ただ、親や教師などの人間が目的をもっているのです。抽象観念である教育が目的を有するのではない。」(D. E., p. 125) とかということになり、教育は、教育過程そのもの以外には下屬していないので、教育は教育というプロセスに仕えているという外なくなるのである。

しかしながら、すでに述べてきたように、私は、教育というプロセスに

先立ち、従ってその外で、所謂、「親や教師などの人間」がもっている目的こそ、教育の目的というべきものと思う。あるプロセスは、ある 帰局 (end) をもち、そのプロセスなしには、この帰局に達せられないことは勿論であるが、そのプロセスそのものを始動させるものは、そのプロセスに先立つものでなければならない。そのような目的を標識としてのみ、そのプロセスの有効・無効、適・不適は評価される。もし、このような、プロセスの外なる目的（それは、すなわち、「立場」であるが、）を認めないならば、たとえば、全体主義的人間の育成には極めて役立つであろう画一的教育の是非を如何にして論ずることができるであろうか。Dewey においては、批判とは、勿論プロセスそのものの帰局への有効性の吟味であり、実験的検証としての試行錯誤である。従ってそれは、あくまでもそのプロセスに内在的なものである。しかしながら、プロセスそのものの「意味」は、プロセスに内在すると共に、それを超越している目的に照らし合せて、始めて論ずることができる。すなわち、それは、さまざまな立場に立って始めて評価することが出来るのである。

従って、結果の予測が目的であるとしても、その目的の良否を知るためには、検証する必要があるが、この検証にあたって、立場の差が明白に表われてくる。例えば、ある過程が実際生活の処理にどのように役立つかを見ようとしても、生活の意味をどこにおくかによって、その評価は極めて多様な様相を呈する。現存在的立場からは、至極「役立つ」ことも、実存的立場から見れば、極めて「有害」だという場合がありうるからである。現実的に可能なことが、すべて役立つことではない。このような検証も、人間存在のさまざまな様相にしたがってなされる外ないので、そこに一義的明晰性を直ちに期待することは困難である。いいかえれば、ここでの問題も結局、具体的実用性や実際の有効性を決定する価値基準、ないしは評価標識の問題に存することを指摘しないわけにはゆかない。

(5)

Horne, H. H. は Dewey の “Democracy and Education” を解説し批判する書物を出しているが、教育の目的について彼が述べていることは、われわれの現在の問題について、幾多の示唆を含んでいるように思われる。すなわち、教育目的について次のような三項目の事柄は、Dewey が無意味なりと見なしているとして、以下のように解説する。

- 1) 生徒の一々の行動が、先生から指示されていること。
- 2) 行動が思いつきで、継続的でないこと。（たとえそれが、「自発的な自己表現」と呼ばれようとも。）
- 3) 与えられた活動のなりゆきについて見通しがないこと。

このように考えればこそ、Dewey においては、「目的をもつ」ということは、「知性的（賢明）に行動する」ということと同じことであり、それはまた、「意識的に」、ということと同一である。すなわち、「意識している」ということは、何がその状況において問題であるかを知っていることであり、そこで如何なる行動が要求されているかを知っていることである。その時、行動が目的によって導かれているといえるのであり、その時、人間は自動器械になりおわることから免れる。すなわち、目的をもって行動するということは、何事かをなさんと意図することであり、その意図に照らして、事柄の意味を見てとることである。

しかし、すでにわれわれが見てきたように、Dewey においては、「事柄の意味」といっても、すでに始められた行動を渋滞なく運ばせうるか否かの視点から、すなわち、予測された帰局にとっての手段として役立つか否かの標識から見られていることはいうまでもない。従ってそれは、ある行動の行きつくさき（end）が、その行動的プロセスに先立って持たれている価値規準に照らして、価値があるか否かではない。それ故、それは例えばある行動の「能率」のように、知性的・合理的に、いわば、計算出来るような「意味」について語られているのである。これらの点にも Dewey

の intelligence 重視，やがては，科学重視の態度がうかがわれる。このような考え方に対して，Horne が次のようにいっているのは，適切な批評であると思う。すなわち，「目的とは単に，予測される帰局（end）ではなく，価値ありと感じとられたそれ（end）である。撰択は，単にある帰局への諸手段間でのみなされるのではなく，諸目的（ends）間で行なわれるべきである。end は単に予想されるが故にではなく，望ましいが故に，end なのである。」（op. cit., p. 133）そして彼は，このようなものの値うちを見てとるという場合に，Dewey が知性のみを強調するのに対して，feeling の役割を見落していることを指摘しているが，この問題は，例えば Max Scheler の価値倫理学において，より広汎な規模で展開されているところである。

要するに，われわれは，自発的に行動を起す場合に，あるいは，或る行為の過程に，納得ずくで参加するというような場合，単に知性的（intellectual）にそのプロセスの効用を計算するからだけでなく，むしろ，その事柄の値打ちが見てとられる（感得される）からであり，その事柄の価値がその人の心を動かし，関心（興味 interest）を誘うからである。

若し，人が，ある行動の系列に，いわば，まきこまれて了ったと仮定する。そして，その行動の過程の「ゆきつくさき」は，極めて不道德なものになりうると仮定する。その時，その行動の進行を中止させるのは，その行動の外からでなければならない。いいかえれば，その行動を推進させている原理とは異なる原理からでなければならない。例えば，一たんはある行動に，まきこまれた人が，いわば，翻然，自発的にその行動から脱退するか，仲間に「中止」を呼びかけるとかする場合，その個人は，そのような決意を，そのプロセスを現に支配している目的（end in view）から得たのではなく，そのプロセスの外から感じとったといわなければならない。そして，そのような外からの目的は，ある行動の進行に制止を呼びかける限り，極めて，ぎこちないものであり，その特定のプロセス内の人々の活動を奨励するものではなく，むしろ，それへの意欲を冷却せしめるもので

あろう。それにも拘らず、それは、まさになすべきことであろう。すなわち、人間の行動の目的を本当に論ずるためには、なすべきことと、なすべからざることを識別する標識がなければならない。いいかえれば、Dewey が、よい目的の標識を論ずる場合(D. E., p.121-4), よい目的とは、1) 現存の事態からでてきたものであること、2) それは固定的(ぎこちない, rigid)でなく柔軟性があること、(仮定的、実験的であること、すなわち検証に堪えうること)、3) 当事者の活動を自由にすること、という諸点をあげているが、上来論じてきた視点からすれば、これだけでは、本当によい目的か否かを識別することは困難といわなければならない。

あるいは、実験的(仮定的)という場合、それを検証する標識を Dewey においては活動の継続 (continuity of activity) においているが、これだけでは、ある活動は継続させないことが、本当に人間としての生を継続させることだという、人間的生に独特の事実を説明するには不十分である。この点についても、Horne が「Dewey の哲学においては当為 (ought) の問題が行動の知的指導 (intelligent direction of an activity) ということで置きかえられている。」(op. cit., p. 137)といているが、極めて妥当であると思う。ここにおいて、われわれは、教育の目的を真に把握するためには、価値判断、価値評価の標識の問題に進みゆくべき必要を感じるのである。そして、それによって同時に、民主主義的価値評価の基準の探求も期し得られるであろう。

(6)

ここで私は、いわば、民主的価値体系の展開を、理論的に、企てなければならないが、今、その余裕がないので、ここでは唯、私共に最も身近な ICU の教育目的を、上述の事柄と連関させて、一瞥するにとどめたい。大学要覧によれば、ICU の「目的」として次のように記されている。「国際基督教大学は、キリストの精神にもとずき自由にして敬虔なる学風を樹立し、国際的教養と民主的社会人としての良識とを有し、神と人とに奉仕

する良心の人材を養成することを目的とする。」

これは、所謂、建学の精神とも考えられるものであるから、ICUの教育活動に、論理的にも、時間的にも先立つものであることはいうまでもない。すなわち、それによってICUの教育活動は始められたと見なければならぬ。従って、これは、その教育活動に方向を与え、その活動の逸脱を是正する究極的標識として役立つものである。

勿論、ICUで教える者も学ぶ者も、いつも、この所謂「目的」を意識しているとは限らない。寧ろ、多くの人はそれを忘れ、いわば、のびのびと（自由に）活動している。しかし、「何か」の時は、それが「物を言って」くる訳で、こうして、所謂、「自由」な活動も、きびしい制限の下におかれることもありうることになる。恰かも、Dewey がいうように、活動そのものの外からの目的がその活動にとって rigid なものであるように、この「目的」（ICUの）も、ある場合にはある活動の継続を制限したり、停止させたりすることがあるという意味において、極めて rigid なものである。しかし、それだからといって、この「目的」を他の異質的な目的によって置き換えることは、ICUがICUでなくなる危険を犯すこととなしには不可能であろう。このことを以っていても、目的の良否を判別する標識を、活動そのものを継続させるか否かというような点に置く考え方の誤りであることに気附くのである。

既に述べたように、活動が、それに先立ち、それを始動させた目的を裏切るようなときは、直ちに、その活動を停止させることが、目的に叶った処置というべきであるとしたら、目的の良否を判別する標識は、それによって動かされ、貫かれていた活動そのものではなく、その活動の外なる「考え方」、立場、世界観、価値観等にあると見なければならない。従って、上掲のICUの教育目的は、それによって、ICUの教育活動が、うまくゆくかどうかではなくて、ICU人は、この目的に準拠して、どうしても、ICUの教育をうまくやってゆくべきであるという意味において、これは、「なすべく」われわれを義務づける根拠である。この究極目的を

実現するためには、勿論、さまざまな派生的目的が出てくるのであるが、それは、あくまでも、第二次的、方法的な目的であり、その限りにおいて、あくまでも究極目的に従属するものといわなければならない。

そして、このような目的を実現するためには、限りない知恵、豊かな熟練、秀れた技術が必要となるので、決して、手を拱いていては、理念的なものの具体化や、歴史化は期し得られないことは勿論である。いいかえるならば、目的実現の過程における困難さが、目的変更の理由とはなりえないのである。ここにおいては、所謂、「未だ曾って生起しなかったとしても、まさに、生起すべきである」となす、いわばカント的な厳粛性が要求される。しかし、目的の厳粛性は、決して、方法の柔軟性をも締め出すものでないことは、既に述べたとおりである。従って、目的の良否識別の標識は、それが、人間の実存に役立つか否かの点に置かれるべきで、単なる生息のための便、不便や利、不利に置かれるべきではない。

I C U 創立以来、以上のような目的を堅持され、これを具現すべく、日夜心血を注いで来られた湯浅八郎先生に、この小文を捧げる所以である。

(1961・9・10 フルブライト教授研究員としての渡米出発の日を、三日後に控えて。) (本学教授)

註

- 1) Frankl, Viktor E., Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager. Verlag Franz Deuticke, Wien, 1947.

邦訳、霜山徳爾訳「夜と霧」みすず書房1961、引用はこの訳書からのものである。

- 2) Dewey, J., Democracy and Education. New York, The Macmillan Co., 1954, p. 122. 以下 D.E. と略記す。

邦訳、帆足理一郎訳「民主主義と教育」春秋社、1959、改訂新版。

- 3) Filloux, J. C., La Personnalité, 1957.

引用は、寿里茂訳「パーソナリティ」(クセジュ文庫)白水社、1958、p. 25より。

- 4) Horne, H. H., The Democratic Philosophy of Education, New York, The Macmillan Co., 1932.

On the Ends of Education

(English Résumé)

Gunzo Kojima

The subject of this article is to inquire into the relationship between the human life and its ends, especially from the educational point of view.

A report from Nazi's concentration-camp shows that, without a consciousness of the meaning of life, one could not live on even in physical sense. This fact suggests us the actual importance of ends of life, and the same situation will be also found in the field of education. On this point, the writer tries to criticize Dewey's view on the ends of education.

According to Dewey, the ends of education lies inside the educational process itself, and the ends from outside the process must be rejected. But the writer thinks as follows:

First; an end from outside does not determine the whole process rigidly into details, but it is a motive to start the process, and it promotes the spontaneity. So, the end from the outside at the outset does not always remain out of the process, but it becomes inside as a part of the whole process.

Second; if the ends are regarded simply as an inherent part of the process, in other words, as ends in view, the only criterion is the "continuity of process." But this is merely intellectual and technical criterion. The value of the process itself can not be examined without "transcendental" end as the criterion.