



# ”教育者”の専門性：木村素衛「表現愛」思想を手がかりに（レジュメ）

門前, 斐紀

---

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科「学術講演会2019」

(Issue Date)

2020-03-03

(Resource Type)

conference object

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/90006844>



神戸大学大学院 人間発達環境学研究科  
学術講演会 2019  
2020年3月3日

## “教育者”の専門性

木村素衛「表現愛」思想を手がかりに

門前斐紀  
立命館大学・大阪教育大学  
非常勤講師  
(教育人間学/臨床教育学)

=発表内容=

1. 「表現愛」思想の特色
2. 木村教育学の基本的枠組みと疑問点
3. 木村素衛と糸賀一雄
4. “教育者”の専門性への視点

※「」は一次文献の用語・引用

〈〉は二次文献の引用

“ ”は発表者による

\*\*\*\*\*

### 1. 「表現愛」思想の特色

本発表では、京都学派<sup>1</sup>の教育哲学者・木村素衛(1895-1946)の思想を手がかりとして、“教育”の営みを捉え直し、“教育者”の専門性を再考してみたい。ここでの“教育者”とは、学校教員に限らず、広く社会のなかで「教えられる者と教える者」の関係性に身を置き、他者に何かを伝え導く人たちのこと、と広く捉えたい。そして、実践的な「表現力」が重点化される今日の教育改革を受け、人間が人間を育む“教育”の営みについて考え直すことが目的である。

木村の思想を代表する「表現愛」という概念は、自己と他者が「身体的存在」として互いに影響を及ぼし合い、生成変容しながら世界を構造化して行く原理を表す。木村はこのような概念を提起することで、“教育”の事象をいかに把握しようとしたのだろうか。

木村によれば「表現愛」とは、望ましいものやよさを求め、作り現そうとする価値志向的で意志的な向上愛「エロス」と、あらゆる価値に対して無関心的で無動機的な絶対愛「アガペ」が、互いに自らの原理のみでは成り立たず、他の原理に依拠するかたちで「否定」を介しつつ連なることで成り立つ、と説明される[木村 1997:74-82]【具体例「林檎の素描」:

論文「表現愛の構造」（1938年）pp.72-73 参照】<sup>2</sup>。私たちは「表現愛」という世界の成り立ちのなかで生きており、身体的行為的に互いに相矛盾する上記二つの「愛」の作用を表し出しながら関係性を織り成していると木村は考えた。

「エロス」と「アガペ」は、一々の行為や関係性のなかでどちらかが一方が先行し、もう一方の前提となるわけではない（たとえば、対面する二人のうちどちらかが「エロス」、どちらかが「アガペ」を働いて関わり合う、という議論ではない）。一人ひとりが「身体的存在」として行為し、存在する瞬間ごとに、その場に特有なかたちで二つの「愛」の作用が同時に生じ、世界（「表現的世界」）が新たに作り現されている、という見方がここに示される。木村教育学は「教育する者（“教育者”）」を、このような「人間的世界」の成り立ちを受けて他者の「主体性」を育むプロフェッショナルと捉えていた。

以上のような枠組みにおいて、木村教育学は、将来の社会生活に求められる一定の資質・能力を子どもたちに身につけさせる効果的な方法論を探る教育学というよりも、現に私たち（大人・「教える者」・広義の“教育者”）が、「歴史的社会的存在」として、彼ら（子ども・「教えられる者」・広義の“被教育者”）とともにいかに在り、どのような関係性を作り現そうとしているのかを問い深める教育学であったと言える。今回はこのような木村の教育関係論を導きとして“教育者”の在り方について考察する。

Cf. 様々な教師論（専門家モデル）

「省察的実践家 Reflective Practitioner」1983（行為の直下に考える専門家像:D.ショーン）としての教師

←→「技術的熟達者 Technical Expert」（経験を反復して熟達して行く専門家像）

「ファシリテーター Facilitator」としての教師（参加型学習の実践者）

「ハンズの店員さん」的な教師（子どもの学習意欲、やりたいことを補佐するプロ:五味太郎氏）

いずれも「個（人）」としての教師論

←→本発表の焦点は「教えられる者と教える者」が関係性として出現する論理

## 2. 木村教育学の基本的枠組みと疑問点

### 2-1. “教育”学の4視点

まず、木村教育学の基本的な枠組みを押さえておきたい。木村教育学は時期を経ながらも共通して、教育学を4つの契機によって描き出す。たとえば次のような記述である。

「Pedagogy は如何にして出来た言葉かと云うとこれはギリシャ語の Pais（子供）と、

agein（導く）の二語を成素として出来た語である。Pedagogy とはつまり子供を導く学問と云う事になる。ところで子供を導くと云うならばそこに子供と指導者とがなければならぬ事になる。のみならずまた導くと云う以上目標がなければならぬ。目標のない所へ導いて行くことは出来ない、目標がないならば唯引っ張って行くだけである。導くと云う以上別に又導く技術がなければならぬ。教育学と云う言葉を分析すると少なくとも以上四つの契機が見出される。子供と指導者と指導の目標（目的）とその技術がそれである。 [木村 1948:15]

このように、木村は「教育学 Pedagogy」を「子供を導く学問」として、その営みを「子供（生徒、児童、教えられる者、パイダゴウゴス）」「指導者（教師、導き手、教える者、パイース）」「目標（目的・テロス）」「技術」という4点から掴んだ。そして、「教育とは児童を或る目標へ向って技術を介して導き手が導くこと」というシンプルな枠組みを示した。

教育の営みは、「何らかの価値的目的へ向って、その生命の実現力がそこまで到達していない未熟者」を、「これに比し一層そこへ熟達している人」が、目的と技術を以って計画的に導き、その実現力を獲得させることである [木村 1941:42,44]。注意したいのは、ここで木村が、上記の4点を個別に議論するのではなく、それぞれを「教えられる者と教える者」をめぐる関係性のなかで連鎖的に捉えている点である。

「何らかの価値的目的」へ向かおうとする「その生命の実現力」の差異から、「教えられる者と教える者」が両者の関係性のなかでみずからを自覚し、“教育”という営みが発生する。木村はこのように考え、教育学を「教えられる者と教える者」という「二つの焦点をもった人間学」、すなわち〈二つの焦点をもつ楕円〉という表象で把握した。そこで、木村教育学の特色は、子ども中心主義でも教師中心主義でもなく、どこまでも両者の「表現的交渉」の構造に着目した点に見出される [大西 2011:347]。

以上より、「教えられる者と教える者」は、何かの目的や価値性の共有と、そのための能力的な差異により、動的に互いを引き出しつつ対面しているという理解、言い換えると、何らかの価値実現への生命的な欲求がおのずと“教育”の関係性を生じるという動的な理解が浮かび上がる。ここでは木村教育学が、「教育者」が一定の目的の下で“被教育者”に価値を伝える技術を問う科学的分析的な教育論ではなかった点を押さえておきたい。

## 2-2. 教育愛論をめぐる問い

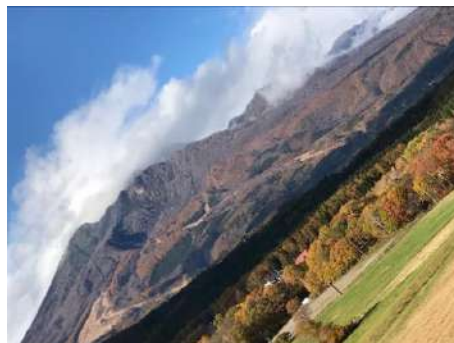
木村は、子どもに限らずすべての一人ひとりを、現に生きている状況に身を投じて、“つねにそこから”世界を作り変えまた作り返され、個性的に変容して行く「自覚的表現者」と捉えた。その背景には、どのような状態の誰の下にも、“つねにそこから”の「アイデア」が映

り込んでいるという見通しがあった。ここでの「アイデア」は、個人の内面に抱かれた理念や理想ではなく、個々人の関係性の布置全体にまさに「表現」されつつある事柄、と解してよいだろう。

木村のアイデア論は、「生成するアイデア」論として注目される〔西村 2005:77、大西前掲書:82〕。それは、プラトンのアイデア論のように、人間が客観的对象的に「アイデア」を見遣り、把握して、外界的な環境に表出するという枠組みのアイデア論ではない。また、アリストテレスの質料形相論のように、内的にイメージされた形相 *morphē* を外的環境の物質的質料 *hylē* に投影するという制作論とも異なっている。木村において「アイデア」とは、必ず「形成的」に外界に働きかける行為の只中で、動的に作り見られるものである。そうした「形成的表現的（表現的形成的）存在」についての先験的な世界構造のことを、木村は「表現愛」と呼び、そこから“教育”の営みを再考した。

ここで、木村の「教育愛」論に注目したい。木村は教育愛論の文面では、時期によって異なる趣旨に読み取れる議論を展開し、先行研究によっては限界点や矛盾が指摘されている〔大西 2011:258・森田 2016:100〕<sup>3</sup>。ただ、木村は信州を中心とする教育実践者との研究会や講演会においては、それほど回数は多くないものの、

最期まで教育愛論を論じた。また現在でも発表者は、「哲学実技講習」の伝統の下に木村教育学を継承する安曇野市教育会をはじめ、長野の先生方とお会いするたび、“教育”における「愛」の思想として木村教育学を継承する解釈を多聞する。木村の思想から“教育”を考える際、とくに現場の目線からすると、教育愛論は当時も今も中心的なテーマと言える。



長野県上水内郡・黒姫高原

なぜ木村の教育愛論が、理論研究の立場から歪曲が指摘されるのかと言え、それは教育愛を「表現愛」の一つの特殊形態（「表現愛」という世界の成り立ちのうちの一つの出来事）と述べながらも、時期を経るなか様々なニュアンスをもって、次第に教育愛の働きから「エロス」原理を取捨し、教育愛を「アガペ」原理と同一視して論じたためである。この変調は、やはり木村教育学の〈躓きの石〉なのだろうか？それとも、今後木村教育学を再読する意義にもなり得る思想の含蓄と言えるだろうか？【講演筆記「教育愛」『木村素衛先生と信州』信濃教育会出版部、1996年 pp.116-119 参照】1947年黎明書房版初版にすでに「附録」として収録、元は『信濃教育』（第722号、1947年2月）に掲載

発表者はこれまで、木村が、当時の教育関係者や教育学者に広く共有されていた時代のキーワード「教育愛」を語る必要から自身の教育愛論を導き出し、伝わり易く語ると同時に思想をやや歪曲して伝えてしまったのではないかと考えていた。しかし、教育実践者が

捉える木村教育学の特色や、以下に記す糸賀一雄(1941-1968)との思想的つながりを踏まえるとき、教育愛論には積極的な再吟味の可能性がうかがえるようにも思う。目の前の子どもの在り方や現状をまずはすべてありのままに肯定し、受け止め、尊重しようとする趣旨は、現在の教育/教育学にとって、改めて重要な論点に映る(新しい資質・能力観下のパフォーマンス評価が実証主義的な検証を重視する先に、社会的な関係性が過剰な能力主義や結果主義に陥り得る危うさ)。

### 3. 木村素衛と糸賀一雄

戦後日本において、もはや“教育”不可能と解されていた重症心身障害者の生命に寄り添った糸賀一雄の実践には、木村教育学が一面に継承されていた[門前 2019:267-272]。両者の共有点は、支援や保護の対象とされる被教育者や心身障害者(糸賀の言う「この子ら」)が、非認知的で非言語的な身体知を介して周囲と深く関わり、つねに他者と新たな関係性を結び直し、“今ここ”の関係性だからこそ生じる事柄を作り成している動きを見据えた点にある。

「表現愛」思想に影響を受けた糸賀は、「形成的表現的(表現的形成的)存在」としての人間理解を引き継ぎ、広い意味で「物を作ること」による「生産的生活」の創造性に着目した。そして、個人の表現活動や制作物が、その生成過程を可能にしている場所、現場そのものの表現となるとき、それらは社会を編み変えて行く力を持つと考えた。

糸賀は、1935年に京都帝国大学文学部哲学科に入学し(木村が教育方法学講座に赴任したのは1933年)、波多野精一の下で宗教哲学を専攻した。そして、1938年4月から約1年間は京都市立第二衣笠尋常小学校で代用教員を務め、故郷鳥取の連隊への召集を経て、1940年に木村の勧めにより社会教育主事補として滋賀県庁に赴任した。木村とは在学中に師弟関係にあったわけではなかったが、卒業後は後年まで親しい交流を続け、主著『この子らを世の光に』(1965年)には、以下のような交流記が収められている。

「木村先生を中心としたグループにはいったのは、卒業後、京都市の第二衣常小学校の代用教員となつてからのちのことであつた。十三年からおなくなりになる二十一年までの足かけ九年間のことであつた。しかし年とともに深い交わりが許された。私は木村先生のおすすめで滋賀県に来たのであるが、終戦の前後はすっかり経済畑の行政に埋没して、教育の行政からは縁どおくなつてゐた。しかし木村先生と時どき話し合いができるということは限りない慰めであり救いであつた。先生は執筆のためもあつて、よく琵琶湖畔に宿をとり、数日間滞在されることがあつた。そんなときは私

はそのお世話をする余沢で、ひと晩くらいは先生と大いに語るのであった。徹夜をしてしまうようなこともあった。」〔糸賀 1982:36〕

親交初期の頃、木村は主著『表現愛』（1939年）に所収されることとなる代表的な論考を構想していた。糸賀は小学校の同僚・池田太郎（1908-1987）とともに頻りに木村宅を訪れ、教育について語り、多くの示唆を得たという〔高谷 2005:73-74〕。親交がはじまった1936年から1937年の間頃は、ちょうど木村が自身の教育論を構築しつつあった時期と重なる。

木村教育学と糸賀の思想のつながりについては、やはり教育愛論に関しとくに関心が寄せられている。糸賀は論文「人格の実在者—人間存在の側面的考察を媒介として」（1937年）の時点では、A.ニグレンの「エロス」と「アガペ」について、前者を自己規定的な自己実現の原理、後者を他者規定的な他者実現の原理として断絶的に捉え、アガペ的な生き方の方を人間の本来的な在り方とし、重点を置いて論じた。しかし、木村の「表現愛」思想の影響を受けて次第に解釈を改め、「エロス」「アガペ」を相即不離として教育愛を捉え直して行った〔蒲生・富永 2006:55-57〕。

糸賀の教育論は、障害福祉の充実や障害を持つ人々の社会進出の重要性を説く際に、障害者個人の教育や社会的自立の必要は言うまでもなく、さらにそれを超えて、障害者が社会に迎えられることによる社会変革の可能性に注目している。「この子らに世の光を」ではなく「この子らを世の光に」というメッセージは、障害者との交わりによって「内容的に新しい」社会構想がもたらされることを示唆する。障害の有無を超えて、個々人が「貴い、使命に満ちたいへんな仕事をお互いにもっているのだ」という認識の下、社会が抜本的に変わろうとするとき、規律や法律で一律規定するのとは違ったかたちで、むしろ一人ひとりの認識と行為が法律に骨格を与え新しく作り変えて行くような、新しい人間形成と社会構想が期待できるのではないか。糸賀はこのように考え、以下のように述べる。

「重症の心身障害という限界状態に置かれているこの子らの努力の姿を見て、かつて私たちの社会功利主義的な考え方が反省させられたように、心身障害をもつすべての人たちの生産的生活がそこにあるということによって、社会が開眼され思想の変革までが生産されようとしているということです。人が人を理解するということの深い意味を探究し、その価値にめざめ、理解を中核とした社会形成の理念をめざすならば、それはどんなにありがたいことでしょうか。」〔糸賀 2009:84-85〕

こうした「社会功利主義」変革の鍵は、障害を持つ人々の「生産的生活」を尊重し、生身の声に傾聴することと糸賀は考えた。障害者の生産性に注目することで、人間同士が相

互に理解を寄せることの意義が再認識され、社会が生まれ変わって行く。このような見通しの下焦点化されるのが、「物をつくるということ」である。

「物をつくるということをとおして以外には、私たちは社会的な広がりをもつことはできないと考えてもいい」[糸賀 1982:313]。「物をつくること」に伴う、自身を取り巻く素材や環境、そこにいる他者の、ゆるやかで暫定的な変化の機微を捉えること。また、そうした変化に身を沈め、状況を多層的に読み解こうとする感覚。糸賀はこうした事柄に留意して、木村教育学が教育愛論の先に表向き展開することのなかった身体論を自身の「愛」の思想に結び、障害者の社会的問題を介した社会変革を見通していたのではないだろうか。

糸賀の実践は具体的な方策としては多くの課題点を残した（「信楽寮」1952、「あざみ寮」1953、「日向弘済学園」1953 など「産業コロニー」構想において次々と開設した施設が、社会とのつながりを長期的に取り持つことができなかつた）が、「物をつくること」を介するコミュニケーション形態の変貌や人間の変容、社会変革の可能性を示唆する点で、重要な論点を提起していると考えられる。

#### 4. “教育（者）”の専門性を捉える視点

■木村教育学の「形成性（形成的自覚）」と糸賀福祉思想の「生産性」を重ねて読み解く作業から、「教えられる者」や支援の対象とされる者を生産性に富む方向に導く際に、一人ひとりが現に作り現そうとしている事柄に身体的行為的に添い、引き出し、支えようとする“教育”理解が導かれる。

- ・ 木村教育学は西田哲学の教育論から『中庸』「賛<sub>かい</sub>天地之化育<sub>なす</sub>」（天地の化育を賛く）というキーフレーズを継承し、さらに発展的に理解して、「自覚的個体を育成するところの教育」は、天地の化育を賛けるものを賛け育成するものとして、「**形成的自覚の徹底**」にほかならないのである」と定義した [木村 1946:123-124]。
- ・ 木村の「形成性（形成的自覚）」の概念が、糸賀の「生産性」（障害者の「社会への橋渡し」、実社会での自立、職業訓練）の主張に継承されている可能性
- ・ 教育は単に「天地の化育を賛」くのではなく、「天地の化育を賛けるものを賛け育成する」営みである。そこで「教えられる者と教える者」は、「天地の化育を賛ける」方向性で相互の「形成的自覚の徹底」するかたちでのみ関わり合う。教育活動の中心はそのような関係性そのものと言える（木村教育学には、「教えられる者」個人、あるいはその「個的主体」としての個性、人格性を、直接的に教育対象とすることへの注意深い留意の姿勢が控えている）。



■木村教育学と糸賀福祉思想の交わりに改めて教育愛論を捉え直すことで、社会的価値の優劣や一定の能力的な高低上下から解き放たれた関係性、自分自身や身近な他者を、代替不可能で唯一無二な生き方、あり方の下に再発見する視点がもたらされる。また、生活の「生産性」が、単に社会的自立や経済活動、産業形態への寄与によって推し量る概念ではなく、一人ひとりにとって状況の異なる「形成性」に伴う対立矛盾葛藤の負荷を捉え、互いにそれを活かそうとする概念として解される。

- ・ 広い意味での“教育”の営みを「教えられる者と教える者」の原初的な関係性に沿って掘り下げることは、“教育者”個人の心情を説く精神論とは異なるかたちで、教育愛の作用を記述することを可能にする。
- ・ 既述した通り、木村の教育愛論は全面的にこの方向性で議論を展開していないが、木村の教育愛論を身体論の特色を活かして語り直すことは可能に思われる [門前前掲書:213-215]。
- ・ この見方の下に糸賀の社会政策論や「生産性」の議論を捉え直すことで、両者に通底する教育愛論を改めて捉えることができるのではないか？

#### 今後の研究課題

- ① 京都学派教育学の研究
  - ・ ポスト・コロナル時代の教育学(多文化共生論、異文化コミュニケーション論を読み解く)
  - ・ もの作り、表現活動を介する社会構想論、人間形成論(事物的陶冶、非言語的コミュニケーションへの視点)
- ② 生涯学習(社会教育)の理論
  - ・ 博物館教育が作り出す社会的関係性(「学校」や「学級」の周辺、それらを超えた領域)
  - ・ 文化財の継承と教育普及活動の意義
- ③ “教育”の地域性(自然環境、伝統芸能・地域文化との接合点)

#### 今後の展望(木村-糸賀研究に関して 3/8 追記)

- ・ 木村教育学と糸賀の福祉思想の交点を捉える際には、主に活動した時代的背景と公的社会的役割の違いを注意深く検討する必要がある(大枠では木村=戦前/糸賀=戦後、ただし糸賀は戦中多忙な兼務の下に地方行政に奔走した。木村は戦局体制下で国民教育論を展開、糸賀は戦後近江学園をあくまで私設にとどめ、障害者に対する公的な社会防衛論に距離を取り障害者福祉事業を展開)。

- ・ 教育実践者が見出す（した）木村の教育愛論の含蓄を探る。一人ひとりの“今ここ”は、過去と未来が非連続的な否定性を介し連関する現在の特殊な現れ。そのような世界構造化の働きを掴む「表現愛」思想、それを一面に継承する糸賀の福祉思想は、「教育愛」をどのように捉えられるのか。
- ・ 教育愛論は現代的な文脈で言えばケア論、ケアの思想に重なる（戦後教育では指導→支援）。
- ・ 糸賀の発達保障論（発達観）、「生産性」概念を、当時の障害者社会事業者の現実から捉え直す必要（単なる社会効率的な生産性や右肩上がりの発達論を意味するのではなく、「重症心身障害者」に「生産性」や「発達」を見出そうとした画期的な理念性を捉えることが必要ではないか）。
- ・ 糸賀自身、発達保障論の文脈では次第に（1966-68年頃の「晩年」とくに）「横軸」への「拡がり」を強調した。「横（横軸）の発達」。「横（ヨコ）」へ時間をかけじっくりとおのずと変化して行く、「かけがえのないその人」（重障害者）の個性が無限に発達する可能性を捉える発達観（「エロス」的価値性というより、むしろ「アガペ」的領域に重なる発達観を語っていた可能性）。 Cf.田中晶人（1932-2005）「ヨコへの発達」、岡崎英彦（1922-1987）「“よこ”への育ち」

=参考文献一覧=

糸賀一雄『糸賀一雄著作集』第1-3巻、日本放送出版協会、1982-1983

——『糸賀一雄の最後の講義—愛と共感の教育』中川書店、2009

今井康雄『「学力」をどう捉えるか—現実が見えないグローバル化のなかで』田中智志編『グローバルな学びへ—協同と刷新の教育』東信堂、2008

遠藤六朗「重症心身障害児（者）との共生、その実践的存在構造—糸賀一雄「この子らを世の光に」と木村素衛、波多野精一、西田幾多郎の哲学（1）」『びわこ学院大学研究紀要』第2号、2011

——「重症心身障害児（者）との共生、その実践的存在構造—糸賀一雄「この子らを世の光に」と木村素衛、波多野精一、西田幾多郎の哲学（2）」『びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部研究紀要』第3号、2011

——「重症心身障害児（者）との共生、その実践的存在構造—糸賀一雄「この子らを世の光に」と木村素衛、波多野精一、西田幾多郎の哲学（3）」『びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部研究紀要』第5号、2013

大西正倫『表現的生命の教育哲学—木村素衛の教育思想』昭和堂、2011

小笠原道雄・森田尚人・矢野智司・田中每実『日本教育学の系譜—吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』勁草書房、2014

小田部胤久『木村素衛—「表現愛」の美学』講談社、2010

- 蒲生俊宏・富永健太郎「糸賀一雄の実践思想と木村素衛」『日本社会事業大学研究紀要』第 53 号、2006
- 木村素衛『表現愛』岩波書店、1939（本論では 1997 年こぶし書房版を参照）
- 『形成的自覚』弘文堂書房、1941
- 『国家に於ける文化と教育』岩波書店、1946
- 『教育と人間』弘文堂書房、1948
- 信濃教育会出版部編『木村素衛先生と信州』信濃教育会出版部、1996
- 高谷清『異質の光—糸賀一雄の魂と思想』大月書店、2005
- 西村拓生「京都学派における美と教育—木村素衛の表現論に即して」『「美的なもの」の教育学的影響に関する理論的・文化比較的研究』平成 14-16 年度科学研究費補助金・基盤研究(B)（1）研究成果報告書、2005
- 蜂谷俊隆『糸賀一雄の研究—人と思想をめぐって』関西学院大学出版会、2015
- 藤田正勝「思想史における一九三〇年代—京都学派の位置」『日本思想史学』第 37 号、日本思想史学会、2005
- 『西田幾多郎の思索世界—純粹経験から世界認識へ』岩波書店、2011
- 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版株式会社、2005
- 宮野安治「西田幾多郎と教育学—『教育学について』を読む」上田閑照編『人間であること』燈影舎、2006
- 森田伸子「木村素衛における政治と教育—京都学派の身体論を問い直す」『人間研究』第 51 号、日本女子大学教、2015
- 「木村素衛における『教育愛』の構造」『人間研究』第 52 号、日本女子大学、2016
- 門前斐紀『木村素衛「表現愛」の人間学—「表現」「形成」「作ること」の身体論』ミネルヴァ書房、2019
- 矢野智司「生成と発達を実現するメディアとしての身体—西田幾多郎の歴史的身体の概念を手掛かりに」田中每実編『教育人間学』東京大学出版会、2012
- 「京都学派としての篠原助市—『自覚の教育学』の誕生と変容」『日本教育学の系譜—吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』勁草書房、2014

---

<sup>1</sup> 「京都学派」については、「西田幾多郎と田辺元を中心にして、その影響を直接に受けと

<sup>2</sup> 木村における「エロス」と「アガペ」は、スウェーデンの神学者ニグレン（Anders Nygren:1890-1978）の著作『アガペーとエロス（*Eros und Agape*）』（1930 -1936 年）に由来する。ニグレンの思想は、西田哲学が社会論や他者論をテーマ化しはじめた論文「私と汝」（1932 年）でも参照された、当時の京都学派で共有テキストの一つである。

<sup>3</sup> 拙著第 6 章には、先行研究による木村の教育愛論への評価と木村自身の論じ方の変遷についてまとめた [門前 2019:190-198]。