Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-06

木村素衛の教育思想研究ー京都学派の戦後思想の一射程ー

田口，玄一郎

(Degree)
博士（学術）
(Date of Degree)
2020-09-25
(Date of Publication)
2021-09-01
(Resource Type)
doctoral thesis
(Report Number)
甲第7831号
(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1007831

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。

博　士　論　文

令和２年７月４日

木村素衛の教育思想研究
―京都学派の戦後思想の一射程―

神戸大学大学院人文学研究科博士課程

後期課程文化構造専攻

田口　玄一郎

目次

はじめに 1
第一部：木村教育学成立に関する思想史的試論 10
第一章：木村と西田の呼応関係（その一）—初期西田の「意志」を中心に 10
１－１：「意志」をめぐる西田と木村の交流 10
１－２：初期西田の意志論—主にジェイムズと比較しながら 12
第二章：木村と西田の呼応関係（その二）—木村教育学の原点 22
２－１：西田の中期から後期への思想転換点としての教育学 22
２－２：木村の初期フィヒテ研究—『基礎』から『学者の使命』へ 26
まとめ 34
第二部：『国家』前半における木村教育人間学の諸相 36
第三章：木村教育関係論再考 36
３－１：Pedagogy と「教・育」の解釈学 36
３－２：篠原助市との比較 41
３－３：柄谷行人との比較 45
まとめ 49
第四章：木村身体技術論の教育における射程 51
４－１：木村身体技術論の骨格 51
４－２：田邊のハイデッガー批判からの影響 53
４－３：人間主体の回復を目指して—“教養”から“職分”へ 59
まとめ 72
第三部：『国家』後半における木村国民教育論の問題と可能性 74
第五章：敗戦後の木村の思想—『国家』第五章の連続性をもとに 74
５－１：『国家』第五章の特異性 74
５－２：戦後民主主義と木村最晩年の思想 75
第六章：木村国民教育論における政治，教育，哲学 84
６－１：世界史と世界 84
６－２：「道」と「国家」 87
６－３：国家の一元性と国民の多様性の間 92
まとめ 94
第四部：戦後における京都学派の思想展開—自由学園女子最高学部夏期学校を事例として 95
第七章：天野貞祐，鈴木成高，下村寅太郎，辻村公一と自由学園 95
７－１：天野貞祐と戦後民主主義の教育 95
７－２：自由学園の生涯教育の体現化としての夏期学校 105

７－３：鈴木成高と共生の知恵 107
７－４：下村寅太郎と精神史からの問い 116
７－５：辻村公一と生きる哲学の探求 121
結論 128
附録 131
表１：鈴木成高の夏期学校講義リスト 131
表２：下村寅太郎の夏期学校講義リスト 133
参考文献 135

はじめに

木村教育学の“再”評価―先行研究から

本研究の目的は，京都学派の木村素衛（1890 年 3 月 11 日-1946 年 2 月 12 日）の教育思想に足場を置いて，戦後の京都学派の思想と比較しながら，今日におけるその展開可能性を問うことである．

近年わが国の教育学研究では木村素衛の思想が再評価されている．“再”という語には二重の意味がある．第一に，戦後から 1980 年代後半にかけての約 40 年間顧みられることがなく，「ほとんど忘れ去られた思想家」[1]であった木村の思想にようやく陽の光が射したということである．大西正倫の大著『表現的生命の教育哲学―木村素衛の教育思想』（もとは 2010 年京都大学大学院教育学研究科へ提出された博士論文）は 80 年代後半に木村の思想を再発見して以来の数々の諸論考を収録した文字通り画期的な仕事であり，今日の教育学研究における木村教育学の重要性を決定づけた．とりわけ木村自身が生前公表した論文や著書と戦後の木村に関する研究が網羅的にリストアップされた同書所収の「木村素衛に関する文献・資料目録」は木村研究の文献学的基礎を打ち立てた圧巻の成果である．木村の主著の一つである『表現愛』（1939）刊行の 80 年目の節目に当たる平成 31 年には門前斐紀の『木村素衛「表現愛」の人間学―「表現」「形成」「作ること」の身体論』[2]が上梓され，そこでは木村教育学の身体論の全容が明らかにされつつある．

以上の先駆的な木村教育学研究をきっかけに，木村を含む「京都学派」に対する評価もまた変化してきたといってよい．従来の教育学研究において同学派を積極的に扱うことがほとんどなかったのに対して [3]，田中毎実の「京都学派教育学」研究は木村を含む同学派の教育学的ネットワークを今日の「臨床的人間形成論」へ架橋すべくその理論的系譜の内に位置づけている [4]．今日の木村教育学研究ないし京都学派教育学研究の一つの方向性を以上の木村教育学の再評価の積極的側面に見出すことができる．

第二に，木村の思想をその思想史的状況の中で再び批判的に捉え直す必要が生じてきたということである．ここではとくに木村晩年の主著である『国家に於ける文化と教育』（以下，『国家』）の「国民教育論」の位置づけが最大の焦点となる．上述した木村教育学の積極的な再評価の中で，彼の思想の最終的到達点であるはずの国民教育論はしばしば否定的な

---

[1] 大西正倫（2011）『表現的生命の教育哲学―木村素衛の教育思想』昭和堂，p. 4．巻末の「木村素衛に関する文献・資料目録」と本論の頁がそれぞれ別にあるため，以下では前者から引用する場合に同資料名と頁数を併記する．

[2] 門前斐紀（2019）『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．

[3] 西田哲学の教育哲学への応用を試みた研究としては以下を参照．山田邦男（1987）「経験と教育：西田の『純粋経験』の立場から」『大阪府立大学紀要（人文・社会科学）』35 号，大阪府立大学，pp. 45-61．山田邦男（1988）「経験と教育：西田の『純粋経験』の立場から（二）」『大阪府立大学紀要（人文・社会科学）』36 号，大阪府立大学，pp. 73-90．増渕幸男（1997）「西田哲学の教育学的解釈の試み―教育関係成立の根拠」『東北大学教育学部研究年報』第 45 集，東北大学教育学部，pp. 1-19.

[4] 田中毎実（2012）『臨床的人間形成論の構築―臨床的人間形成論 第 2 部』東信堂．

いし消極的に捉えられてきた[5]．その一つの典型例が，矢野智司の評価である．矢野は『国家』における木村の思想が戦時の特異な時代状況の影響と制限のもとにあることを考慮すべきとした上で，「木村の議論が高度に抽象的かつ緊密につくり上げられたために，それが特定の教育実践にどのような意味をなしたのかについては想像し難いだろう」と述べている[6]．山田真由美は，今日の木村教育学研究にみられる二つの相容れない積極的と消極的との「評価の二側面性」を「批判と再評価という奇妙なねじれ構造」と言い表し，「西田哲学の継承者としての木村を『京都学派教育学』の先鋒に掲げながら，一方でその戦中の『京都学派』的思索には消極的な評価を与える」という明らかな矛盾があることを指摘している[7]．戦後教育学が十分検証することなく京都学派に対して全面的なタブー視の雰囲気を醸成してきた結果[8]，80 年代以降前進しつつある木村教育学研究ないし京都学派教育学研究の多くは，木村の思想の美学論的ないしは身体論的な面の重要性を明らかにしてきたが，その陰で従来否定的に捉えられてきた「国民」や「民族」のような問題―これは思想史的課題である―をいまだ十分に議論するにいたっていない．以上の点から，今日の木村教育学研究はその国民教育論の問題を避けて通れない状況にある．

他方で，『国家』の再評価を，後に本論で詳しく論じていくように，その第五章を中心に展開された木村国民教育論に限定して判断するのは不十分といわざるをえない．たしかに『国家』第五章に木村の眼目があったのは間違いないであろうが，それだけを強調することは，その第一章から第四章までの彼の思想―ここではそれを木村教育人間学と呼んでいる―の意義を見失うことになりかねない．本研究は，『国家』後半の木村国民教育論とともに，その前半で展開された木村教育人間学，とりわけそれを形式的かつ内容的に構成する教育関係論と身体技術論に対して同等に批判的検証を試みるものである．

戦後京都学派の活動拠点としての自由学園

[5] 戦後の京都学派に対する否定的な評価については以下を参照．山田真由美（2015）「戦後教育学における『京都学派』：政治的批判と哲学的再評価のあいだ」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学・心理学・教育学：人間と社会の探究』vol. 80，慶應義塾大学大学院社会学研究科，pp. 57-61．戦後に京都学派批判が過熱化する契機となった社会問題の一つが，昭和 40 年（1965）に公表された「期待される人間像」であった．「期待される人間像」は当時の文部大臣の荒木萬壽夫（1901-1973）が中央教育審議会へ諮問した「後期中等教育の拡充整備について」の中の「検討すべき問題点」の一つ「期待される人間像について」への答申を指すが，その審議のために中教審内に設置された第 19 特別委員会の主査を担当したのが，京都学派の高坂正顕であった．「期待される人間像」公表後，反国家主義的立場に立つ人びとからそれへの批判が集中し，とくに高坂を含む京都学派の戦中の国家主義的言動を問いただす政治問題へとエスカレートした．

[6] Satoji Yano (2012) “The Philosophical Anthropology of the Kyoto School and Post-War Pedagogy,” in: Paul Standish & Naoko Saito (eds.) *Education and the Kyoto School of Philosophy: Pedagogy for Human Transformation*, Dordrecht: Springer, p. 32.

[7] 山田（2015）pp. 55-71.

[8] 森田尚人は，「戦後教育学イデオロギーは戦前期教育学の学問的達成を封印し，その痕跡を徹底して消し去ろうとした」ことをいま改めて反省すべき地点に立つべきことを主張し，「戦前期の教育学の水準を明らかにし，そこでの学問的訓練が戦後にどのように引き継がれたのか，あるいはどのように忘却せられて，戦前・戦後の断絶が演出されるようになったのかを具体的に論じること」が今日の教育学研究の課題であると述べている（森田尚人（2014）「序論 戦後教育学の来歴を語り継ぐために」『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，p. 2）

『国家』（第一版）[9]が出版されたのは，木村が逝去した三日後の昭和 21 年（1946）2 月 15 日であった [10]．木村国民教育論の問題を正当かつ十分に批判的に評価しがたい点は，木村自身の敗戦後間もない急逝と決して無関係ではないだろう．矢野が述べたように，『国家』が戦中の特異な時代状況を色濃く反映した書物であったということを考慮に入れたとしても，それが戦後教育とどのような連続性または非連続性を持ったのかを直接的に知る術がほとんど皆無に等しいからである．

他方，木村を含めた京都学派の教育学に関する従来の研究は，西田哲学や田邊哲学を中心に戦前から戦中にかけて展開された同学派内の思想連関について，その当否は別にして，十分に注意を向けてきたといえるが，同学派内の“戦後思想”の系譜についてはいまだその全容解明に至っていないように思われる [11]．西田や木村などのように敗戦前後で他界した思想家を別にすれば，京都学派系の人びとの多くが戦後多方面に活動したことはまぎれもない事実である．それらの人びとの戦後の軌跡，また，戦中から戦後にかけての教育史における彼らの間のネットワークの持続的影響などに関する全体的考察は今後の京都学派教育学研究の大きな課題となるはずである．本研究はその一つの可能性として，筆者が勤務する学校法人自由学園（以下，自由学園）の最高学部（大学部）の事例を取り上げたい．

自由学園は，大正 10 年（1921）にともに新聞ジャーナリストであった羽仁もと子（1873-1957）と羽仁吉一（1880-1955）の夫妻により東京目白（現豊島区）[12]に創立され，いわゆる「大正新教育」における一つの進歩的学校として注目されてきたとともに [13]，学校から新

---

[9] 木村素衛（1946/2014）『国家に於ける文化と教育』岩波書店（『木村素衛著作集 第 5 巻』学術出版会）．以下，同書から引用する場合，文中に頁数のみを記載する．

[10] 張さつき（2002）『父・木村素衛からの贈りもの』未来社，p. 188．大西（2011）「木村素衛に関する文献・資料目録」p. 5.

[11] 田中の「臨床的人間形成論」の理論的系譜に位置づけられた「京都学派教育学」は戦前後にかけて同学派の人びとの間にどのような思想的連続性があったのかを示す一つの試みとして注目に値する．もっとも，田中のいう「京都学派教育学」は，同学派の教育学者として知られる森昭（1915-1976）の晩年の未完の著『人間形成原論』（1977）の「理論的系譜」（田中（2012）p. 13）という制約のために同学派の教育実践とは無関係に位置づけられ，その「京都学派」の位置づけも，「京都学派一般ではなく，＜森の理論構築に関わる限りでの人々＞である」（田中（2012）pp. 20-21）と限定されている．田中の「京都学派」の規定は，別の論考で自身が述べるように，「ルーズ」（田中毎実（2012）「人間学と臨床性―教育人間学から臨床的人間形成論へ」『教育人間学―臨床と超越』東京大学出版会，p. 5）ではあるが，森教育学の「理論的系譜」に制限されるあまり，戦前後にかけて実際に展開された同学派の教育思想の多様性を把握できていないように思われる．

[12] 現在は「明日館」（みょうにちかん）と名づけられ国の重要文化財に指定されている創立当初の自由学園の校舎は，アメリカ近代建築の三大巨匠の一人として知られるフランク・ロイド・ライト（Frank Lloyd Wright, 1867-1959）により設計された．ライトの建築は人間と自然を部分と全体の関係性として捉える「有機的建築」（organic architecture）を特徴としている．水上優はライトの建築思想の背景にアメリカ・ルネッサンスを代表するエマソン（Ralph Waldo Emerson, 1803-1882），ソロー（Henry David Thoreau, 1817-1862），ホイットマン（Walter Whitman, 1819-1892）からの影響を指摘し，人間と自然の関係をめぐるライトと彼らの間の共通性と差異性を比較考察している（水上優（2013）『フランク・ロイド・ライトの建築思想』中央公論美術出版，pp. 19-51）．

[13] 婦人之友社から刊行中の『羽仁もと子著作集』（全 21 巻）のほか，これまで羽仁もと子に関しては日本近代の教育史，女性史，キリスト教史などの文脈で言及されてきた．羽仁吉一については，彼自身が生前にほとんど著作を残さなかったことがその一因となり，羽仁もと子研究に比べて研究の蓄積はいまだ乏しい状況だが，彼自身の著書である『雑司ケ谷短信（上・下巻）』（婦人之友社）のほか，吉一の生い立ちや彼がジャーナリストとして活動した時期にフォーカスして調査したものがある（たとえば，

社会のヴィジョンを創造してゆくという社会活動の役割を積極的に担うという意味で，「学校」という狭い枠を超出する一種の共同体を形成した．創立当初の自由学園は女子のための教育機関（7 年制）であったが [14]，昭和 5 年（1930）にキャンパスを現在の東久留米市へ移転し始め，同 2 年に初等部（小学校），同 10 年に男子部（中・高等学校），同 14 年に幼児生活団（幼稚園）がそれぞれ設立され，終戦後の同 24 年に大学部の男子最高学部（4 年制），翌年に女子最高学部（2 年制）が開設され，ここに幼児教育から大学教育までの「一貫教育」のかたちが整うにいたった．羽仁夫妻の逝去後，自由学園の第二代学園長に就任した夫妻の三女の羽仁恵子（1908-1989）を理事長として支えたのが，京都学派の教育学者として知られる天野貞祐（1884-1980）であった [15]．戦後の自由学園の歴史の中で天野の果たした役割は大きく，現在も毎年定期的に発行される『学園新聞』の過去の記事をみると，天野がさまざまな学内行事の折に自由学園の教育と結びつくみずからの教育観を示す言葉が数多く掲

笠原芳光（1981）「羽仁吉一の先祖と郷里」『キリスト教社会問題研究』29 号，同志社大学人文科学研究所キリスト教社会問題研究会，pp. 155-189．笠原芳光（1982）「『六合雑誌』と『青年之友』における羽仁吉一」『キリスト教社会問題研究』30 号，『キリスト教社会問題研究』29 号，同志社大学人文科学研究所キリスト教社会問題研究会，pp. 182-199）．自由学園をデューイ教育思想との比較から，また大正新教育運動の中の学校として英語圏へ紹介する近年の研究としては以下を参照．Kyoko Inoue & Richard. B. Muller (2013) *Liberal Education in Japan: Deweyan Experiments*, Illinois: Common Ground Publishing. N. Kira (2017) “Nurturing truly free individuals through self-governing life: Motoko Hani’s *Jiyu Gakuen*,” in: Y. Yamasaki & H. Kuno (eds.) *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*, London & New York: Routledge, pp. 77-91．従来の教育的観点とは異なり，羽仁夫妻の思想の社会的意義を彼らによって創設された二つの組織―「婦人之友社」（出版社）と「全国友の会」（婦人之友社刊行の月刊誌『婦人之友』の愛読者から構成された全国組織）―を分析対象とした研究としては以下を参照．小関孝子（2015）『生活合理化と家庭の近代―全国友の会による「カイゼン」と『婦人之友』』勁草書房．

[14] 自由学園創立時の教育課程の詳細については以下を参照．福原充（2019）「自由学園のカリキュラムからみる教育内容についての考察（1）―創立期（大正期）に注目して」『キリスト教教育研究』第 36 号，立教大学キリスト教教育研究所，pp. 63-87．福原の調査によれば，創立時の自由学園は尋常小学校卒業者向けの「本科」（五ヵ年）の上に，「修業年限四ヵ年以上ノ高等女学校卒業者及之ト同等ノ学力ヲ有スル者」に門戸が開かれた「文学科」と「家庭科」がそれぞれ設置され（いずれも二ヵ年），後者二課程では「実践倫理」という科目が用意されていた．創立から二年後には後者二課程が「高等科」（二ヵ年）と「高等科予科」（一ヵ年）に変更され，新たに「哲学」という科目が用意され，これを担当したのは出隆（1892-1980）であったという．

[15] 天野と自由学園との関わりについては以下を参照．貝塚茂樹（2013）『戦後道徳教育の再考―天野貞祐とその時代』文化書房博文社，pp. 194-195．天野がはじめて自由学園を訪ねたのは戦前の昭和 15 年（1940）6 月 3 日であり，この日に「人生と創造」と題する講演を自由学園で行った（天野貞祐（1940）「人生と創造」『天野貞祐全集 第 1 巻』栗田出版会，1971，pp. 337-351：以下，『天野貞祐全集』（全 9 巻）から引用する場合，ATZ と略記し，巻数（ローマ数字）と頁数（アラビア数字），また必要に応じて論考タイトルと発表年を記載する（ex. ATZ:I「人生と創造」（1940）pp. 337-351））．その後も天野と羽仁夫妻との間の交流は続き，天野が文部大臣を辞任した昭和 27 年 8 月 12 日の三日後に羽仁夫妻は天野へ最高学部の哲学の講義を依頼している．天野研究の第一人者である貝塚は，天野がその生涯を通じて最後まで「辞任」しなかったのは自由学園理事長だけであったと述べている（貝塚茂樹（2017）『天野貞祐―道理を信じ，道理に生きる』ミネルヴァ書房，p. 378）．天野の逝去に際して鈴木成高も次のような印象を語っている．「そういうことから，結局ひょっとしたら自由学園は，先生が最後までそのつながりを全うした，たった一つの所だったかもしれないというような気も致します．（中略）結局，天野先生は，わが道という自分の道，これを最後まで一筋に貫かれた．決して曲げたことはなかった．そして自由学園のこの建学以来の一筋の道というものが，たまたま同じ道だったのではないか，このようなことから来たことであったのだろうと思うのです．」（『学園新聞（天野貞祐先生追悼号）』第 301 号（1980 年 6 月発行）自由学園出版局）

載されていたことがわかる．それらの多くは，天野が単に自由学園の教育を高く評価したというだけでなく，当時の天野の教育思想そのものの発露とみることができる．天野にとって自由学園は戦後のみずからの教育思想を表現する一つの場であった．

同じことは，天野を介して自由学園に訪れた京都学派の人びとにも当てはまるように思われる．一般に意外に思われるかもしれないが，同学派の人びとのうち，戦後の GHQ による「公職追放」の結果京都大学からパージされた鈴木成高（1907-1988），高坂正顕（1900-1969），西谷啓治（1900-1990），高山岩男（1905-1993）はそれぞれ別の大学で教鞭を執りながら研究活動に専念したが，自由学園もまた彼らの活動拠点の一つであった．自由学園に訪れたことがある京都学派の人びとはこの四人だけではない．同学派の科学史家として知られる下村寅太郎（1902-1995）やハイデッガー研究者であった辻村公一（1922-2010）もまた同学園へ何度か訪れている．上述の『学園新聞』には，鈴木，下村，辻村が自由学園の「女子卒業生夏期学校」（以下，夏期学校）[16]の講師として招かれた際の講義内容の一部が掲載されている．その他，同学園の第 41 回卒業式（昭和 38 年 3 月）において語られた高坂の来賓演説「人生の幸福」[17]や，「羽仁もと子先生御逝去十周年記念日」に合わせて開催された第 8 回「羽仁吉一・もと子先生記念講演」（昭和 42 年 4 月）に招かれた西谷の講演「現代人と宗教」については『学園新聞』と抜刷（関係者以外非売品）にそれぞれ活字化されている．以上の文章のほとんどは，今日まで自由学園の関係者を除いて一般に公開されず，すでに刊行されている彼らの全集や著作集に収録されていないものを多く含んでいる．

本研究のアプローチ方法

以上の木村教育学研究の現状及び自由学園における戦後の京都学派の活動を踏まえて，本研究では以下の諸点に基づき木村教育学の深部にアプローチする．

第一に，木村教育学の分析対象を主に『国家』に限定する．その他の木村の著作については，『国家』で展開された木村の国民教育論と教育人間学の生成に関わる範囲で随時参照する．

第二に，すでに述べたように，『国家』の後半から展開された国民教育論だけでなく，その前半の中心テーマである教育人間学にもフォーカスする．木村の教育人間学はその国民教育論へいたるまでの単なる前段ではなく，後者の問題を批判的に検証するための土台であり，かつ木村教育学の現代性を考察する際の重要な立脚点であると考えられる．

---

[16] 夏期学校は，羽仁吉一が逝去する約二ヶ月前の昭和 30 年（1955）夏に開始され，以後約 30 年以上の間，毎年 7 月下旬から 8 月初旬にかけての時期に 3 日間の集中的な学びとして開催された．受講対象者は女子学部卒業後 1-2 年目の卒業生に限られ（昭和 60 年には参加者数の減少対策として，受講対象者を女子学部卒業生全体へ拡大），彼女らが卒業後も継続的に勉強できるために各分野の「立派な方々」へ登壇をお願いしたと吉一は語っている（『学園新聞』第 50 号（1955 年 8 月発行）自由学園出版局）．夏期学校については本論第四部第七章 2 節で詳述する．

[17] 『学園新聞』第 131 号（1963 年 4 月発行）自由学園出版局．

第三に，木村教育学を彼自身の思想の内部からのみならずその周辺における共時的かつ通時的な観点，換言すれば，思想史的観点から比較考察する．その際のポイントは以下の三つである．

① 木村の直接の師である西田幾多郎（1870-1945）と田邊元（1885-1962）との思想的関係
② 木村が担当した京都帝国大学教育学教授法講座の学統からの影響関係
③ 自由学園を拠点に活動した戦後京都学派との関係

まず①については，西田と田邊という二人の師の思想圏内から木村教育学が生まれたことを明らかにするための作業である．具体的には，1930 年代の木村教育学の生成過程の中で直面した「意志」の問題が西田哲学のそれと共振しながら独自に発展したこと，「意志」の具体的な現われである「行為」と「身体」を木村がテーマとした際，田邊哲学におけるハイデッガー批判を通じて「身体」あるいは「技術」への問いが浮上したことを確認する．

次に②については，昭和 8 年（1933）5 月から京都帝国大学教育学教授法講座を担当した木村が，前任者の小西重直（1875-1948）の教育学の伝統を少なからず継承する意図を持っていたことを検証するための作業である．同講座は京都帝国大学の創立から 9 年後の明治 39 年（1906）6 月に開設された文科大学（現在の文学部の前身）の中の「哲学科」の一つとして設置された [18]．木村以前に同講座を担当したのは，「労作教育」論で広く知られ，昭和 8 年に第 9 代京都帝国大学総長に就任した小西であった [19]．小西と西田は「哲学科」の同僚関係にあり，当時は西田を中心とする「西田学派」と，「常に中庸を求め現実を摂して捨てざる態度」を重んじた小西の学風を受け継ぐ「小西学統」があったとの証言があるように [20]，西田だけでなく小西もまた京都帝大の「哲学科」をけん引した一人であった．
木村が京都帝国大学の「選科生」として「哲学科」の門戸を叩いたのは，ちょうど西田と小西を中心に二つの学派と学統が形成されつつある大正 9 年（1920）であった．従来の木村教育学研究では「オリジナルの教育哲学者の一人」[21]という木村像が全面に打ち出されてきた一方で，木村の思想と京都帝大教育学教授法講座とのつながりを検証する試みが少なか

[18] 同講座は昭和 28 年 8 月に文学部から教育学部へ移管し，昭和 39 年に現在の「教育学講座」へ名称変更されたが，もともと哲学から独立した機関としてではなく，哲学・哲学史講座や倫理学講座などとともに哲学科設置の最初期からそれを構成したという意味で，歴史的には京都帝大文科大学の重要な教育課程の一つとして捉えられていたと考えるべきであろう．同講座の沿革については以下を参照．京都大学大学院文学研究科・文学部 HP「京都大学文学部百年のあゆみ」https://www.bun.kyoto-u.ac.jp/about/history/centenary_history/．京都大学大学院教育学研究科・教育学部 HP「歩み」https://www.educ.kyoto-u.ac.jp/overview/history（accessed 05 February, 2020）．
[19] 小西が京都帝大総長就任の直後に，いわゆる「滝川事件」が勃発し，その責任追及の末に総長辞職へ追い込まれた．
[20] 加藤仁平（1967）『小西重直の生涯と思想』黎明書房，pp. 132-133.
[21] 大西（2011）p. 3．大西によれば，木村は「新しい教育学説を西洋諸国に探索し，その移入・紹介・普及に勤しんだのではなかった」．この木村のスタンスはしかし，それ自身とは別に西洋の教育学説の移入や紹介，普及に勤しんでいた当時の日本の教育学者からの影響を受けたことを否定するものではないだろう．

ったと思われる．同講座の担当を引き受けて以来独自の教育学を形成してきた木村は，西田や田邊のような彼にとって直接の師の思想を受け継ぐのみならず，小西によって培われた教育学の伝統の上にみずからが立つという意識があったといっても不思議ではない．実際，木村教育人間学の中でとくに重視された概念の一つが，小西によって提唱された「労作」であったことは事実であり[22]，さらに，木村の教育関係論のうちの「助成」という一見聞きなれない概念は，小西の許で学んだ篠原助市（1876-1957）によって洗練されたものであった．木村と教育学教授法講座の伝統との間に隠れた文脈が存したとすれば，木村教育学はまぎれもなく京都帝大哲学科が歴史的に重視した哲学と教育学の連関の上に立つものであったといってよいだろう．

最後に③については，戦後の京都学派と自由学園との関わりを手がかりに，今日木村教育学を含む同学派教育学を再評価するための一つの視座を形成する作業である．上述のとおり，自由学園理事長の天野を介して京都学派のさまざまな人びとが同学園を訪れ，それぞれの講話ないし講義の記録の一部が活字化されて残っているが，本研究ではそれらすべてを検証材料とはせずに，「夏期学校」にフォーカスし，そこで講じられた鈴木成高の「歴史の知恵」（1968），下村寅太郎の「科学の歴史」（1964），辻村公一の「思索の手仕事」（1976）を分析対象としたい．これらの講義記録の重要性については本論で改めて詳述するが，いずれもが彼ら個々の戦後思想の一端を示すのみならず，木村教育学との比較からこれまで知られることのなかった戦後の京都学派の一つの展開可能性が自由学園にあったことを裏づける貴重な資料であることはここでとくに強調しておいてよいだろう[23]．各講義の中で語られた彼らの思想は，木村国民教育論における「世界史」と「世界」の関連をめぐる問題や木村教育人間学における身体技術論を別の角度から捉え直し再評価する可能性を提示するだろう[24]．

彼らの活動拠点となった「夏期学校」は，すでに述べたとおり，女子学部卒業生のために30 年以上継続した講座であった．現在までにその教育的価値が検証されたことはなかった

---

[22] 木村が想定した「労作教育」と小西のそれとの間にどのような「継承・影響・対決の関係にあるのかは明らかにするべき課題であるが，木村の著述の中にそれを探るのは困難である」と大西が消極的に考えざるをえないのは（大西（2011）p. 333 n 24），両者の関係の有無を「木村の著述」を頼りに探るかぎりのことであって，思想史的に両者が無関係であったことをいささかも決定するものではない．

[23] あらかじめ断っておくと，夏期学校における高山岩男の講義「人間社会の複雑さ」（1968）と「公害の哲学」（1971）については『学園新聞』などにおいて活字化されたものが残っていない．また，上述した高坂の自由学園卒業式における来賓祝辞「人生の幸福」，西谷の「羽仁吉一・もと子先生記念講演」のゲストとして招かれた際の「現代人と宗教」については，「夏期学校」のような特定の教育目的のために話されたものとは異なり，女子部と男子部の生徒及び最高学部の学生が一堂に会する場で語られたものという性格の記録であるため，ここでは考察の対象外とした．

[24] 岩城見一によれば，京都学派の人びとの間にはあえて断らずとも互いの思想が影響し合う「相互性」の関係があり，個々の独自性を超えるより大きな「哲学生産」に参加する「大規模な工房」のような関わり合いがあったという（岩城見一（2000）「解説」（上田閑照監修『京都哲学撰書第 7 巻 木村素衛―美のプラクシス』燈影舎）pp. 259-263）．天野を含め自由学園に関係した京都学派の哲学者たちと木村の間にも同程度の相互性が認められても不思議ではない．関係者間の意図的な継承や批判の有無よりも，木村によって提示された教育学的問題が，同学派の人びとを介しながら，自由学園という一つの具体的な教育実践の場でどのようなメタモルフォーゼを遂げたかが思想史的課題として浮かび上がる．

が，最高学部の二年間の学びを終えた女子学生が，卒業後に再び母校へ帰り学び直す機会となり，そこでかつてみずからが学び生活した自由学園の人間教育の意義を再確認し，再びそれぞれが生活する持ち場へ帰ってゆくという一つのサイクルがそこにあったことは事実であり，今日の言い方でいえばそれは“生涯学習”（Lifelong Learning）として機能した面があったといえる．鈴木，下村，辻村が自由学園のそのような学びを長い間支えてきたということは，戦後の京都学派の一つの具体的かつ実践的な展開事例として今日評価されてよいと思われる．

各章の構成

本研究は以下のように全四部全七章から構成される．

第一部「木村教育学成立に関する思想史的試論」では，昭和 8 年（1933）6 月に木村が「教育学」をみずからの研究の中心に置くことを決意―本論ではこの出来事を“教育学的転回”と名づけている―するまでの間，つまりは木村教育学の成立以前へ立ち戻り，弟子の木村と師の西田との間で交わされた一つの問題史的連関を探る．ここでのキーワードは「意志」である．第一章では昭和 7 年の時点で両者の間では「意志」をめぐる問題が共有されまた互いに乗り越えつつあったことを確認し，そもそもなぜ「意志」が問題であったのかを初期西田とジェイムズの思想の比較をもとに検証する．第二章では昭和 8 年 2 月に西田が木村に「京大へ戻ってこないか」と誘いを持ちかけるより以前から，実際には初期フィヒテの思想研究を通じて木村自身の課題として「教育学」が浮上していた可能性について考察する．

第二部「『国家』前半における木村教育人間学の諸相」では大きく二つの問い，すなわち木村の教育関係論と身体技術論とは何かを論じる．両者は木村教育人間学のいわば形式と内容に相当し，今日木村教育学を積極的に再評価する上で重要なテーマとなるものである．第三章では木村の Pedagogy と「教（をしふーをしへ）・育（そだつーそだて）」のそれぞれの解釈からみえてくる「子ども」（pais）と「教育指導者」（paidagōgos）の関係の本質を図式的に定式化すること―戦前の篠原助市と現代の柄谷行人のそれぞれの思想を比較しながら―を目指す．第四章では木村の「身体」への問いが，とくに“手”をめぐるその問題構制に近代批判を含意しながら展開され，最終的に『国家』の結論における“教養教育”から“職分教育”への一貫プログラムのうちに体化してゆく一連の議論をたどりながら，その論理性と，思想史的背景としての小西重直の「労作教育」論またデューイの教育課程論との比較からみえてくるその独自性を分析する．

第三部「『国家』後半における木村国民教育論の問題と可能性」では『国家』第五章にフォーカスし，そこでは「世界史」と「世界」が関連しながら「国家的生命」と呼ばれる全体構造を生み出すに至った木村の思想の論理性を批判的に検証する．第二部の木村教育人間学とは対照的にここでは木村国民教育論のどこに限界がありまたありえたのかを画定する作業がメインとなる．第五章では敗戦直後の木村の「デモクラシイ」への言及を手がかりにして，木村にとって戦後民主主義がどのように受け止められていたのかを詳しくみていく．

これまでの木村研究ではほとんど顧みられることのなかった敗戦直後の木村の思想にはたしかに戦後民主主義への期待が込められていたことを確認することができるが，戦前から戦中にかけて構想された『国家』と戦後民主主義の連続性ないし非連続性の問題を木村がどのように考えていたのかがここでの争点となる．第六章では『国家』第五章において「世界史」の絶対性が「世界」の相対性を基礎づける際に提出された「道」という独自の「間国民」（international）の交渉原理に注目する．木村の「道」の議論が最終的に要請するのは「国家」であるが，一元的な国家において多様な国民―これは民主主義の前提である―を保障する有機的な仕組みを木村はどのように考えたのかがここでの課題となる．

第四部「戦後における京都学派の思想展開―自由学園女子最高学部夏期学校を事例として」第七章では昭和 32 年に自由学園理事長に就任した天野貞祐をはじめ，天野を通じて「夏期学校」のために来校した京都学派の思想家たち（鈴木成高，下村寅太郎，辻村公一）の同学園における言説をもとに，彼ら自身の戦後思想のポテンシャルを明らかにする．その際の基礎資料となるのが，自由学園出版局が長年発行してきた『学園新聞』であり，戦後彼ら自身が自由学園と直接関わる中で語り出された彼らの思想のエッセンスをこれらの中から抽出する．とくに鈴木，下村，辻村が関わった夏期学校は同学園創立以来の教育理念である“生活教育”，今日の言い方でいえば“生涯教育”を具体化したものであり，ここに三者の（京都学派としての）戦後思想と自由学園の教育とのコラボレーションが生まれた．自由学園を拠点として京都学派の戦前から戦後にかけての思想史的展開をみることによって期待されるのは，単にこれまでほとんど知られることのなかった彼らの教育実践の事実を露わにするだけにとどまらず，木村の思想を含めた京都学派教育学を戦後教育との具体的かつ実践的なつながりの中で再評価するための一つの視座を形成することである．

第一部：木村教育学成立に関する思想史的試論

第一章：木村と西田の呼応関係（その一）―初期西田の「意志」を中心に

本章では木村と西田の師弟関係の間にあった問題史的連関のキーワードの一つである「意志」に着目し，初期西田が取り組みかつ取り残した「意志」の問題をジェイムズなどの思想と比較しながら浮き彫りにする．

１－１：「意志」をめぐる西田と木村の交流

昭和７年の「自由意思」のための戦い

はじめに，昭和７年（1932）12 月 31 日付の木村の日記の次の記述からみておこう．

> 此の数年来の心の嵐は近来よほど良くなったと思ふ．形而上学的唯物論と戦ひ，マルクス主義と戦ひ，ヘーゲルの世界計画と戦ひ―要するに自由意思の為め，実に激しい戦ひを戦って来た．それが度々神経的障害となって現はれた．私は段々落ちついて来た．私は深い自然を愛する様になって行き相である．在りのまゝの世界に深い信頼を托して行き相である．光の美しい日は散歩もし度い，子供と庭で遊んでも見度い，又左様した光の中に色と形とを見る色絵筆も取って見度い，或はもっと草花を植えても見度い――一切を併し研究の時間の為めに犠牲にした．（傍点引用者）[25]

「自由意思」の「戦ひ」から「深い自然を愛する」までに徐々に落ち着きを取り戻しつつあると書かれている当時の木村の心境の変化は，翌年に彼がなにゆえ教育学の道へ進むことになったのかを理解する上で一つの重要な出来事として理解する必要があると思われる．というのも，この日記が記された昭和 7 年というタイミングは，その後の木村の人生と思想に重大な転機をもたらすいくつかのきっかけがあったからである．

まず，この年の 2 月に木村の第一期の思想の集大成に位置づけられる論文「意志と行為」[26]が脱稿された．その中で木村は，「意志の時間」と「物質」の置かれた時間の対比可能性としての「意志の弁証法」という考えを打ち出している．「身体」と「物質」の決定的な相違は，「物質」は「意志に対するもの」として見られたもの，換言すれば、「意志からの評価」を蒙る対象であり，したがってそれは常に「意志に依って既に評価され終ったもの」としての性格をもつものであるのに対して，「意志」は「物質」における「既に」を「今」との対比から成立せしめるもの，その意味で，「既にとしての物質を超えてこれを包みこれを在ら

[25] 木村素衛（1949/2014）『紅い実と青い実』弘文堂（『木村素衛著作集 第１巻』学術出版会）p. 54.
[26] 木村素衛（1932/1997）「意志と行為」『表現愛』こぶし書房（以下，同論考から引用する場合，WC と略記し，文中に頁数を記載する）．小田部はこの論文を，「彼の遍歴時代〔1923 年から広島時代の最後のころまでの第一期―引用者〕の最後を飾るにふさわしい雄篇」と評する（小田部胤久（2010）『木村素衛―「表現愛」の美学』講談社，p. 49）．

しめるもの」であるという点に現われている（WC, p. 193：傍点原著）．前者より後者が存在論的に優位である所以はその「評価」の主体的契機をもつか否かにかかっている．

ではいったい，「意志」のこの「評価」とは何を意味するか．木村の考えでは，「物質」に応じて「自己の否定的な姿を対自的自覚に於て保持している意志の目的」（WC, p. 193）が，それに相当する．木村は，「物質」と没交渉的な「意志の目的」を措定するのではなく，「既に」という過去性を本質とした「物質」に「意志の目的」の必要条件を認める．意志の外では“自己否定”として見られるものも，その反定立により意志自身の“自己肯定”として承認されるという局面で「評価」が問われており，それは自己の「既に」ではなく「今」において承認されるべき何かである．

「物質」における“自己否定”に対して“自己肯定”が承認される「意志」の現実は何か．それは，「意志の限定としての目的観念」を「止揚的に綜合し主観－客観（Subjekt-Objekt）にまで発展」させる「行為」である（WC, p. 193）．上述のとおり，「意志の目的」は過去性を本質とした「物質」にその必要条件をもつとはいえ，いまだ十分条件を満たしていなかったが，いまやそれが「行為」を介して「主観」と「客観」の綜合を目指した「無限の未来」へと歩み出す．木村のいう「目的の自覚」（WC, p. 193）とは，「意志の目的」を客観的な「物質」においてのみならず主観的な「行為」においても明かす状態と考えられる．ここに，「意志」が「現前の具体的な物質的状況に即し且つこれを介して本格的な世の中の関わり合いを自覚的反省的に求め，これに依って決意を行うと云うこと」が成り立ち，この言明された事態を木村は「正しく自由を行使する」こととか「自覚的自由の決意として体験」と言い表している（WC, p. 186, p. 189：すべて傍点原著）．

西田と木村の間の呼応

前掲の日記（昭和 7 年 12 月 31 日）では唯物論やマルクス主義に対する木村の批判的スタンスが記されていた．これは，以上で確認した「行為」とともに，田邊から木村へ継承された「身体」の問題と深く関係する．木村の身体論については本論第四章で改めて検討するとして，ここでは木村にとって昭和 7 年が「自由意思」のための「戦い」の年であり，その一つの解決の道が論文「意志と行為」では「行為」に見出されたことの重要性をさらに確認することにしたい．以下で詳しくみるように，「意志と行為」という一見ありふれた論文タイトルを木村が採用したのも，「意志」と「行為」が直接の相即関係になく，両者をいかなる相の内に連続化させうるかを問うてきた彼の師である西田の問題を木村なりに受け止めようとした結果であったのではないかと考えられる．文字通り“意志と行為”の連関可能性をめぐる問いが木村を必然的に教育学へ向かわせしめた原理的かつ内在的な動因であった．

周知のとおり，この時期の西田もまたマルクス主義に影響を受けた弟子たちと活発に議論する中で[27]，昭和 7 年 7 月に中期西田の集大成である論文「私と汝」を発表し，以後，

[27] 西田の有名な歌「夜ふけまて又マルクスを論じたりマルクスゆゑにいねかてにする」が詠まれたのは，昭和 4 年（1929）9 月 17 日であった．服部健二によれば，西田がマルクス主義に傾倒した弟子た

論文「弁証法的一般者としての世界」（1934）や「論理と生命」（1935）などに代表される後期西田の思想を展開したと西田哲学研究上でいわれている．ところが，論文「私と汝」が発表された昭和 7 年を一つの分岐点として，中期から後期への思想転回を西田自身に可能にさせた理由には，当時のマルクス主義の影響以外の別のきっかけがあったと思われる．

既述のように，木村の論文「意志と行為」が脱稿されたのは昭和 7 年 2 月であったが，それにやや遅れること同年 5 月に西田もまた「自由意志」という似たタイトルの論文を発表している．同論文を収録した『無の自覚的限定』の「序」（1932 年 10 月）の中で西田は，「『自由意志』に於ては，私に長い間，問題となってゐた自由意志について考へて見た」と記している [28]．西田にとって「意志」は積年の課題であり，論文『自由意志』はその一つの到達点を示すものであった．他方，昭和 6 年（1931）年 11 月 5 日付の木村の日記には，「西田先生から『自由意志』に就ての考へが尚進んだと云って，葉書を寄こされた．棒唱一閃の気持」と記されている [29]．昭和 7 年の前後状況から判断するかぎり，西田の論文「自由意志」と木村の論文「意志と行為」は互いに息を合わせるかのようにして発表されたものであったのである．

１－２：初期西田の意志論―主にジェイムズと比較しながら

意志衝動説

西田の論文「自由意志」が彼自身の思想的立場において画期的であったのは，「真の自由意志とは単に環境を超越するとか，因果律を否定するとか云ふことではなく，環境が個物を限定し個物が環境を限定する」という「弁証法的」な視点から「自由意志」を捉え直したことであり，西田の言い方を借りるならば，「非連続の連続として，無の限定として」それを基礎づけ直したことである（NKZ: VI, p. 8）．「彼自身の思想的立場において」とあえて限定的に述べたのは，初期西田の「純粋経験」や「自覚」の立場では「環境」と「個物」の関係を論理的に示すことができず，そのため「意志」が自己の意識状態を越えて外界へ表出される筋道をつける困難を彼自身が抱えていたからである．したがってまた，そこでは個物と個物の具体的な関係（＝「私と汝」）の成立を説明する上での方法論的手続きが十分に熟していなかった．

ちの間で議論された自然や物質の問題をみずからの立場から捉え返し始めたのは『無の自覚的限定』が出版された 1932 年頃からであったが（服部健二「『京都学派・左派』像」（大橋良介編（2004）『京都学派の思想―種々の像と思想のポテンシャル』人文書院）pp. 24-25），当時はまだ西田のもとに押しかけてきた若い研究者や学生から見聞したマルクス主義の考えに西田は強く惹かれたわけではなく，西田がマルクスと本格的な対決を意図し始めたのはようやく 1935 年になったあたりからと推定される（服部健二（2000）『西田哲学と左派の人たち』こぶし書房，pp. 32-33）．

[28] 西田幾多郎（1932）「序」（『西田幾多郎全集 第 6 巻』岩波書店，1965）p. 8（以下，『西田幾多郎全集』からの引用はすべて，1965-1966 年刊行の旧版に基づき，NKZ と略記し，巻数（ローマ数字）と頁数（アラビア数字），及び必要に応じて論考タイトルと発表年を文中に記載する）．

[29] 木村（1949）p. 38.

明治期末に刊行された西田の処女作『善の研究』（1911）は，ある意味で，東京帝国大学の「選科生」時代に教えを受けた心理学者の元良勇次郎（1858-1912）[30]が明治期の日本へ紹介して以来の「意志」（will）[31]を哲学的に洗練化させたといえる．しかしながら，当時の西田が思想の根本的立場と確信した「純粋経験」が「心理主義的」（NKZ: I「版を新にするに当って」（1936）p. 6）観点を脱することができなかったように，事実上それと不可分の関係にある「意志」（NKZ: I, p. 49）もまた「心理」の範囲を超え出るものではなかった[32].

---

[30] 西田が東京帝大文科大学哲学科の「選科生」であった時期（1891-1894）に受講したと推定される授業の一つが，「心理学・倫理学・論理学第一講座」（1893 年開講）であり，1890 年に同学科教授へ着任した元良がこれを担当した．小林敏明は，あくまで「想像」の域を超えないが，「選科生」の西田と同大学英文科の「本科生」であった夏目漱石（1867-1916）が共に深く影響を受けたジェイムズを両者へ紹介するきっかけとなった人物の一人が元良であった可能性を指摘する（小林敏明（2017）『夏目漱石と西田幾多郎―共鳴する明治の精神』岩波書店，pp. 44-53）．東京帝大の「選科生」時代の西田がその身分上の不遇に苦しんだことはよく知られているが，この時期の西田にとって元良は数少ない恩師の一人であったと考えられる．たとえば，『善の研究』の執筆時期の前後に西田が書き残した「純粋経験に関する断章」には僅かに元良の思想への言及があり（NKZ: XVI「断片一」p. 273，「断片三」p. 286），「断片三」では「余の直覚は元良氏の自全経験である」と記されている．元良はみずからの「心理学」を「直接経験を研究する学である，自全経験を研究する学である」と述べている（元良勇次郎（1907）『心理学綱要』弘道館，p. 10-15）．「自全経験」＝「直接経験」を追究する元良の心理学的態度は明らかに西田の『善の研究』のそれと一致している．

[31] 元良の日本への「意志」概念の輸入はデューイの本邦初の紹介と同時であった．明治 21 年（1888）9 月発刊の雑誌『六合雑誌』へ寄せられた元良の「米国心理学の近況」が，デューイの名がはじめて正式に日本国内へ知られるきかっけとなったといわれる（森章博（1992）『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』秋桜社，p. 2）．元良がこの文章を執筆したのは，その前年に出版されたデューイの『心理学』（*Psychology*）がきっかけであった．デューイの「心理学」は，「万有一般に関する理を定め」るところの「哲学」と，「一個（インジビジュアル）の現象に関する理を定める」ところの「学術」との「中間」に位置し，それら「両方を相合する手術」である．この中間領域としての「心理学」をモデルとして，万人共通の「普遍性」を探究する「知力」と，個々別々の好みに基づく「孤立性の情感」との「両性を相合するもの」が「意志」であると元良は解説する．「主観的な考え，あるいは感情」である「意志の働き」は「神経筋肉の現象」として顕現し，したがって意志には「客観的」と「普遍性なもの」の側面が認められる．元良はデューイ心理学における「意志」の重要性を「ヘゲル〔ヘーゲル―引用者〕哲学の三位一体の論」に比してこの主客両面を具えている点に看取したのである（元良勇次郎（1888）「米国心理学の近況」（大山正監修（2013）『元良勇次郎著作集 第 1 巻―初期著作：『教育新論』・Exchange・留学前後の論稿』クレス出版）p. 100）．

[32] ハイジック（James Wallace Heisig, 1944-）は『善の研究』とその思想的立場である「純粋経験」が同書出版当時から今日までに及ぼした影響力の大きさとは対照的に，昭和 11 年の『善の研究』再版の際に西田が寄せた「版を新にするに当って」における「純粋経験」の「心理主義的」立場の不徹底さに対する彼の消極的態度に注目する必要を訴えている．「つまり西田は『善の研究』でなした主要な結論から後年離れ，数多い西田学者とは違い，同書を基礎的な著作とはみなさなかったのである．（中略）結局のところ西田は，『善の研究』を刊行後ただちに思索の精華として歓迎した国内の評価を容認しなかったし，後になって哲学の傑作とした弟子たちの評価にも賛成しなかったものと思われる」（ジェームズ・ハイジック（2011）「『善の研究』と西田哲学における失われた場所」（藤田正勝編『『善の研究』の百年―世界へ/世界から』京都大学出版会）p. 309）．とはいえ，方法論上では多くの欠陥があるということと，思想史的に初期西田の思想内容を評価することとは別問題と考えてよいだろう．たとえば，明治 38 年（1905）7 月 19 日付の日記（「余は psychologist，sociologist にあらず life の研究者とならん．」（NKZ: XVII, p. 148），同 39 年ないし 40 年頃（7 月 13 日）と推定される鈴木大拙宛の手紙（「これまでの哲学は多く論理の上に立てられたる者であるが余は心理の上に立てて見たいと思ふ」（NKZ: XVIII「書簡 55」p. 76）において確認されうるような，学としての心理学（psychology）を超えた生（life）そのものへの志向―これは注 30 の元良の思想と同じヴィジョン―を西田が有したことを日本思想史の文脈から検証する可能性は否定できない．

『善の研究』の中で西田が強く惹かれた「意志」理解は，それを“衝動”の一種とみなす見方であり，これは当時の西田へ決定的な影響を与えたヴント（Wilhelm Maximilian Wundt, 1832-1920）[33]とジェイムズ（William James, 1842-1910）に共通した考えであった．ヴントはその『心理学概論』（*Grundriss der Psychologie*）の中で，「衝動的動作」（Triebhandlung）に「あらゆる意志的動作が発展する起点」を認めている[34]．「執意的動作」（Willkürhandlung）と「選択的動作」（Wahlhandlung）は衝動の範囲を拡大したものにほかならない（図 1 参照）[35]．同様に，ジェイムズもまたその『心理学諸原理』（*The Principles of Psychology*）の中で「意志」を「衝動」（impulse）＝「本能」（instinct）[36]のレベルで捉えている．本能的な動物のうち，多様な衝動がぶつかり合う人間においては，「結果をいつも通り決断している適用が個々特定の機会の内になされる『経験』」が蓄積されており，そこに人間の合理的活動を特徴づける「躊躇選択の生活，すなわち知的生活」[37]があるとした上で，ジェイムズはこの葛藤状態の衝動を「中和し得る唯一のものは反対方向への衝動」[38]とか「付加的な衝動あるいは命令（additional impulse or *fiat*）」（傍点原著イタリック）[39]と名づけた．「選択的意志とは已に意志が自由を失った状態である故に之が訓練せられた時には又衝動的となるのである」（NKZ: I, p. 14）と西田が説明するとき，以上のヴントとジェイムズの意志衝動説が踏襲されたと考えられる．

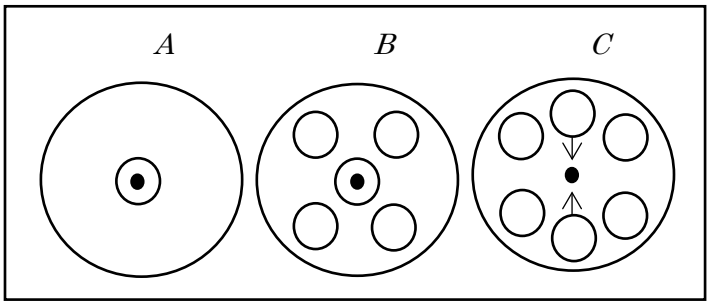

図 1：ヴントの「衝動－執意－選択的動作のシンボリックな図式」

[33] 西田がヴントを知るきっかけは元良に拠るところがあったと思われる（明治 31 年（1898）から翌年にかけて元良はヴントの『心理学概論』（*Grundriss der Psychologie*）を中島泰蔵（1867-1919）と共に翻訳した）．

[34] Wilhelm Maximilian Wundt (1896/1922) *Grundriss der Psychologie*, 15 Aufl., Leibzig: Kröner, S. 224.

[35] W. M. Wundt (1896/1922), S. 225. 「衝動的動作」－「執意的動作」－「選択的動作」はすべて，西田が第四高等学校の講義用ノートとして作成（1904-1905 年頃）した「心理学講義」においてヴントのこの図式と対応して訳出された語に依拠している（NKZ: XVI, p. 131）．

[36] ジェイムズにとっては「すべての本能は衝動である．」（William James (1890/1950) *The Principles of Psychology*, vol. II, New York: Dover Publications, p.385.（同書の短縮版（*Psychology, Briefer Course*）の訳書として以下を参照：今田寛訳（1993）『心理学（下）』岩波書店，p. 227））

[37] W. James (1890/1950) vol. II, pp. 392-393.（今田訳（1993）p. 235：筆者が一部訳を変更した）

[38] W. James (1890/1950) vol. II, p. 393.（今田訳（1993）p. 235）

[39] W. James (1890/1950) vol. II, p. 527.（今田訳（1993）p. 273）西田の「心理学講義」ではヴントの「選択的動作」の状態を示す Entschliessung に対応する英単語として fiat が当てられた．務台理作は，1896 年にヴントの Grundriss der Psychology 初版が発刊され，その英訳版も間もなく発刊された点から，「このばあい先生〔西田―引用者〕は獨・英両訳書を参照されたのではなかったろうか．というのはヴントからの引用には英語が多いからである」（NKZ: XVI「後記」p. 666）と推定している．

意志と記憶

西田の「倫理学草案二」の「善一般（主意説）」では「ゼームス氏本能・情緒・意志の論を参考せよ」という欄外記述がある（NKZ: XVI, pp. 220-221）[40]．ジェイムズの大著『心理学諸原理』の終盤に位置づけられたこれら三つの議論を西田が知っていたということは，初期西田の「意志」が何を想定して生まれた概念であったのかを理解する上で大きな手がかりとなるだろう．

ジェイムズは，「有為的生活」（voluntary life）という名にふさわしい領域が人間の意識内に認められるならば，それは，「経験」（experiences）を通じて「第一次的」（primary）―「自動的かつ反射的」（automatic and reflex）といわれる―な「さまざまな運動の観念」（ideas of the various movements）が「記憶」の内に貯蔵され，それらを条件に「第二次的な」（secondary）運動を導くところの「予見」（prophetic vision）をそれが備えているからであると考えた[41]．ジェイムズが「意志」を「衝動」の発展とみなした点については既述のとおりだが，上の記述は意志と衝動の厳密な差異，さらにはいかにして衝動が意志へと高次的に発展するかを説明したものといえるだろう[42]．ジェイムズによれば，最初の「衝動」が発動するや否や，ただちに「反対方向への衝動を起こすような想像（*imagination*）を喚起する推論（*inference*）」（傍点原著イタリック）[43]―それは「創造的」（productive）ともいわれる―を実行する起点となるものが「理性」（reason）であり[44]，それは「記憶」（memory）と切り離すことができないものである．人間はみずからの「衝動」に対して「盲目的」とならざるをえない存在である一方で，「すべての本能的動作は，記憶をもつ動物においては，一旦繰り返された後はもはや『盲目的』ではなくなるはずである」（傍点原著イタリック）[45]というジェイムズの人間観は，人間の「記憶」がみずからの経験を絶えず更新させゆくために機能するとともに，それが「衝動」から「意志」への発展根拠であることを示している．ジェイムズにとって，「しばらくの間考えていなかった出来事や事実を，以前にこれを考えあるいは経験したことがあるという付加的意識（*additional consciousness*）を伴う知識

---

[40] 「倫理学草案」（第一・第二）は「心理学講義」と同様に第四高等学校時代の講義用ノートであり，およそ 1904 年から 1906 年にかけて出来上がったものといわれる．

[41] W. James (1890/1950) vol. II, pp. 486-488.（今田訳（1993）pp. 259-260）.

[42] 嘉指信雄は，ジェイムズが意志の本質を「注意の努力」に認め，連合記憶過程から“有意的注意”（*voluntary attention*）が発生する過程を詳しくまとめている．連合的規制は脳髄の物質構造に規定されているものの，そこに喚起された観念群の中から“選択”の余地があるとすれば，決定論的に支配された宇宙全体の中にも“例外”があるかもしれない．「自由意志」はジェイムズがその生涯にわたって取り組み続けた関心事であった（嘉指信雄（2006）「再考：ジェイムズとフッサール（2）―似非現在・両義的身体・注意」『愛知』18 号，神戸大学哲学懇話会，pp. 43-46）.

[43] W. James (1890/1950) vol. II, p. 393.（今田訳（1993）p. 235）

[44] 「経験的思考は単に再生的であるのに対して，推理（reasoning）は創造的（productive）なことである」（W. James (1890/1950) vol. II, pp. 329-330.（今田訳（1993）p. 173））

[45] W. James (1890/1950), p. 390.（今田訳（1993）p. 231）

（*knowledge*）」（傍点原著イタリック）[46]を内に具えた「記憶」は，先述の「付加的な衝動あるいは命令（additional impulse or *fiat*）」が働く基盤である．

『善の研究』の中ではあまり目立たない説明ではあるが，西田もまた「意志」と「記憶」の不可分な関係を示唆している．たとえば，「意志」が「運動」を開始しようとするとき，「過去の記憶を想起」（NKZ: I, p. 29）する働きがあるといわれる．当時の西田が「記憶」を重要したのは，「純粋経験に関する断章」（断片七）の欄外に記された次の記述からも明らかである．「memory = Vernunft + Wille /Vernunft-über Zeit u. Raum〔記憶＝理性＋意志 / 時間と空間を超えた理性―引用者〕」（NKZ: XVI, p. 317）[47]．『善の研究』では「記憶」というターム自体の言及はそれほど多くないとはいえ，西田が「意志の本に理性が潜んで居るといへると思ふ」と述べ，「理性」は「意志」以上に「意識統一」の「深遠なる要求」であると説明する際（NKZ: I, p. 24），「記憶」と「意志」の有機的メカニズムを分析したジェイムズの『心理学諸原理』の説明がその背景にあったと思われる．

ジェイムズからスタウトへ？

西田とジェイムズの間には「意志」をめぐって以上のような呼応関係があったと考えられるが，『心理学諸原理』における「意志」の記述可能な範囲はここまでであり，ジェイムズは，「自由意志の問題は厳密に心理学的基盤に立っては解決できない」と科学的態度に徹する構えを示していた[48]．「衝動」から「意志」へ成長する心理学的プロセスをジェイムズはその教育論の中で仔細に論じたが[49]，西田の関心はもっぱら，ジェイムズが科学的判断を中

---

[46] William James (1890/1950) *The Principles of Psychology*, vol. I, New York: Dover Publications, p. 648.（今田訳（1993）p. 83：筆者が一部訳を変更した）

[47] 「純粋経験に関する断章」では「記憶」に関するメモが数多く残されている（たとえば，「記憶は知に欠くべからざる要素である．否意識発展の一契機である」（NKZ: XVI「断片八」p. 327））．

[48] W. James (1890/1950) vol. II, p. 572.（今田訳（1993）p. 313）

[49] 『心理学諸原理』第 26 章「意志」の中でジェイムズが意志の科学的記述の限度を見定めた後に最終的に向かったのが「意志の教育（The education of the will）」であった（そこで彼は道徳的行為の如何を問う広義の教育ではなく，求められた目的に対して重要でない衝動を「禁止」（inhibiting）することで適切な運動の主体となる心理学的な力とは何かを問う狭義の教育を考察したが）．『心理学諸原理』刊行の 2 年後にケンブリッジの教師陣向けに開催されたハーヴァード大学公開講義でジェイムズは再び「意志の教育」を主題化している．「意志的行為とは，いつでも我々の衝動（*impulsions*）と禁止（*inhibitions*）との複合の結果として出て来るもの」（William James (1899/2008) *Talks to Teachers on Psychology：And to Students on Some of Life's Ideals*, Rockville: Arc Manor, p. 96（大坪重明訳（1960/2014）「心理学について―教師と学生に語る」『ウィリアム・ジェイムズ著作集 1』日本教文社，p. 175）：傍点原著イタリック）とジェイムズは規定した上で，複雑に構成された「全意識野のことを考慮に入れた（take the whole field into consideration）上の立場で行動するような人の心」（W. James (1899/2008), p. 97（大坪訳（1960/2014）p. 177））が生徒の中につくられるためには，「観念（ideas）のストック」，正しい観念に対する「有意注意」（voluntary attention），「正しい観念に従って断乎として行動するさまざまな習慣」（the several habits of acting definitely）の重要性を説き，なにより「考えること（*to think*）が意志の秘訣」であると伝えている（W. James (1899/2008), p. 100（大坪訳（1960/2014）pp. 184-185）：傍点原著イタリック）．講演終盤でジェイムズはスピノザ（Baruch de Spinoza, 1632-1677）の『エチカ』を引き合いに出しながら，「悪の相の下に」（sub specie mali）ではなく「善の観念の下に」（under the notion of a good）行為できる「自由人」（freemen）を育ててほしい―これはジェイムズ自身が「自由に私の自由を信ずる者であります」とい

止した意志の形而上学的根拠へ向けられた．両者の間のベクトルの相違は，ジェイムズの適切な表現を借りるならば[50]，「原理」（the principles）ないし「根源」（the origin）からの「出発点」（*terminus a quo*）の深みへ沈下する形而上学的ないし宗教的な態度と，「成果」（the outcome）ないし「結末」（the upshot）へ向かう「到達点」（*terminus ad quem*）の明るみへと歩み出す実存的な態度との違いである．

西田がジェイムズとは異なる道へ向かわざるをえなかった理由の一つが，前述の「記憶」をあくまで現在に対する“過去”の意識状態に結びつけようとしたからであると思われる．そのため，それが「運動」の開始点であるとどれほど説明したところで，すでに西田は「記憶」を自己意識の枠内に閉じ込めるという隘路から抜け出すことの困難な状況をみずからつくっていた．西田をこのような袋小路へ誘導した原因の一つが，イギリスの心理学者のスタウト（George Frederick Stout, 1860-1944）であった．従来の西田哲学研究の中でスタウトは不当にも無視されるか[51]，西田が「純粋経験」を説明する際のわかりやすい事例として示した，「一生懸命に断崖を攀ずる場合の如き，音楽家が熟練した曲を奏する時の如き，全く知覚の連続 perceptual train といってもよい」（NKZ: I, p. 11）の参照先としてスタウトの *A Manual of Psychology*（『心理学教範』）が紹介される程度であったが，実際には西田はスタウトの別の主著である *Analytic Psychology*（『分析心理学』）に導かれながら次のような「現在」の独創性を発見したのである．

> 併し純粋経験はいかに複雑であっても，その瞬間に於ては，いつも単純なる一事実である．たとひ過去の意識の再現であっても，現在の意識中に統一せられ，之が一要素となって，新なる意味を得た時には，已に過去の意識と同一といはれぬ（Stout, Analytic Psychology, Vol. II, p.45）．之と同じく，現在の意識を分析した時にも，その分析せられた者はもはや現在の意識と同一ではない．純粋経験の上から見れば凡てが種別的であって，其場合毎に，単純で，独創的であるのである．（NKZ: I, p. 11）[52]

う「信仰」（belief）によってはじめて語られうるものであった―と結んでいる（W. James (1899/2008), pp. 102-103.（大坪訳（1960/2014）pp. 188-191）．

[50] William James (1896/1956) “The Will to Believe,” in: *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*, New York: Dover Publications, p. 17.（福鎌達夫訳（1961/2015）「信ずる意志」『ウィリアム・ジェイムズ著作集 2』日本教文社，p. 24）

[51] たとえば，氣田雅子は『善の研究』における「現在意識」とフッサール（Edmund Husserl, 1859-1938）の現象学的時間分析を比較し，後者の精緻な議論に前者が遠く及ばないのはジェイムズとスタウトの影響により心理学的性格を強めたためとみなしている（氣田雅子（2011）『西田幾多郎『善の研究』』晃洋書房，pp. 54-57）．

[52] 「純粋経験に関する断章」（断章七）では同様の趣旨の説明が判断をめぐる問題として記されている．「事実の判定の場合に於て，A は B であるといふ A と B とは二つの独立した表象ではなくして，一意識の分裂である．普通には客語となるべき B 表象は前の意識の再現であって，B とは全く異なった者であると考へられてをる．併し現在の B は前の B とは全然同一ではない，現在の B である（スタウトに由る）．」（XVI, p. 314）．

「現在の意識」の「独創的」な点を「過去の意識」に対する関係ないし対比から見出すことを示す典型的な説明といえるだろう．これは，同じく過去に対する現在の特異性を示したジェイムズの考えとは方向を異にする視点であった．ジェイムズの場合，有名な「縁暈」（fringe）概念の具体的事例として，過去に記憶されたものが言葉として現在に甦る心理学的プロセス上では，その特定の語に関係する「大脳過程」（brain-process）だけでなく，それに先立つ「すべての語の大脳過程が加わったもの（*plus*）」（傍点原著イタリック）があり[53]，現在にはそれまでに関連したすべてが一つの事実として形成されていると考えられている．「想起」（recall）ないし「回想」（recollection）の脳内メカニズムを説明するこのジェイムズの理解は，「身体的側面と心的側面の両方をもつ心理物理的（*psycho-physical*）現象」（傍点原著イタリック）[54]に対して心身の協働関係の視点からアプローチしたものといえる．

スタウトの無意識論

ところが，『分析心理学』の中でスタウトがとくに強調したのはこの心的側面の方であり，その「構成的」（constructive）な事実分析に徹する方法を採用したのである[55]．スタウトは，「知覚」（perception）を構成する「推論」（inference）の初期形態の一つである空間視覚（サイズ，形，距離などの判断）には「三段論法の類比」（analogue of the syllogism）の応用があると主張したヘルムホルツ（Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz, 1821-1894）の議論に対して，「知覚」と「推論」の間には第三者的に両者を「架け渡す観念」（intermediary ideas）はないと批判したジェイムズを一定評価しつつも，ジェイムズのように「単純な脳内連合の過程」（simple cerebral association）へ「知覚」のプロセスを還元する議論に終始するならば，その成果は結局のところヘルムホルツと大差なく，ただ誤った考えを覆い隠すだけであると批判する[56]．仮にも知覚が脳内の連合過程から説明できる単純な事実であるとしても，ではいったいその“単純な（simple）”という語が何を意味するか，とスタウトは問い返す．そこで，心理的プロセスの低次元の領域には「構成的」（constructive）な側面があることを主張するために，ジェイムズが認めがたいとした「無意識」（unconscious）[57]という語をスタウトは採用し，「推論」の初期形態には物体現象に還元され尽くせない意識独自のプロセスがあることを探究したのである．

---

[53] W. James (1890/1950) vol. I, p. 567.（今田訳（1993）pp. 44-45）

[54] W. James (1890/1950) vol. I, p. 655.（今田訳（1993）p. 89）ここでの心的側面は，過去に起きた出来事を以前に経験したことがあるはずだという「信念」（belief）を意味する．

[55] 心理学者の矢田部達郎（1893-1958）は，スタウトの「分析的心理学」の立場が「身体的変化が起らうが起るまいがそれは問題外」であることを早くから指摘している（矢田部達郎（1942）『意志心理学史』培風館，pp. 266-268）．

[56] George Frederick Stout (1896/1918) *Analytic Psychology*, vol. II, 4th ed., London: Allen & Unwin, pp. 43-44.

[57] 「無意識」をめぐるスタウトのジェイムズ批判は，今日のジェイムズ心理学研究の観点からみると慎重を要する問題である．ジェイムズ自身は「無意識」の問題を無視したわけではなく，むしろその範疇に含まれるような多種多様な心理的現象は何らかの方法により説明可能と信じていた（実際彼は「下意識的な自己」（sub-conscious self）や「下意識」（sub-consciousness）という語を用いている（W. James (1890/1950) vol. I, p. 208, p. 210）．ジェイムズが躊躇したのは，そうした多種多様な現象を覆

『善の研究』の中で西田が，「しかし，知覚的活動の背後にも，やはり或無意識統一力が働いて居なければならぬ」と説明するとき（NKZ: I, p. 13）[58]，西田の意志論の射程からジェイムズの存在が薄れ，意識の「構成的」意義を強調したスタウトがその中心に置かれたようにみえる．「純粋経験に関する断章」（断片九）に記された以下のメモは，『善の研究』の構想時期の西田の関心がジェイムズからスタウトへ方向転換するとともに，西田が早くから“デューイ”の思想に注目していたことをうかがい知ることのできる文章である．

> スタウトのいふ perceptual train といふやうな者の中に興味（目的）の統一がある．此の如き知覚は一方に於て意思を含むやうに，又一方に於て思惟をも含んで居る．このやうなのを直接思惟とでも名けてよからう．所謂無意識といふのである．（ゼームスはこの名に反対し，スタウトは或意味に於て之に賛成す）．更に一方を進めて假令抽象的思惟を交ゆるにしても其目的が実践的であった時はやはり右の直接思惟の部類に属する．（デヴェーのいった様な）（NKZ: XVI, p. 345）

『善の研究』に取り残された問題

「過去の意識」との関係ないし対比から「現在の意識」の「独創的」な意義を認めようとした西田の説明の背景にはスタウトの「無意識」論があったことを確認したが，そのことはまた，スタウトが『分析心理学』の「再現」（presentations）と題する章の中で展開した時間論と西田のそれとの思想的一致を裏づけている．ここでスタウトは，われわれは何か新しいものを現わすのではなく，それ以前には不明瞭で無分別であったものを「明晰判明」（clear and distinct）にさせると述べた上で，現在の「注意」（attention）の程度に応じて過去の「部分的再現」（partial presentations）がどのように明らかになるかを分析する[59]．物そのものの「特徴」（features）を言い表す「述語」（predicates）が「現実性そのもの」（reality itself）への還元を示すものであるように，過去に対する現在の再現は決して意識内において完結するものではなく，現実性を背景に構成される「全体」（the whole）において可能であるとスタウトは考える．

過去に対する現在の特異性を認めようとするこのスタウトの分析的態度は，ジェイムズをはじめとする従来の心理学者がいまだ「物理的事実」（physical facts）とは異なる「心理的事実」（mental facts）を十分に定義ないし記述できなかったことに対する批判であるとともに，「注意の集中化」（a concentration of attention）により「物理的事実」が獲得され

い隠す語，「無意識なるもの」（*the* unconsciousness）のような単純な語を使用することであり，直接確かめることができないようなものを実体化することは極力避けたほうが良いというスタンスであったといわれる（David E. Leary (2018) *The Routledge Guidebook to James's Principles of Psychology*, London & New York: Routledge, pp. 194-195：傍点原著イタリック）．

[58] 西田の無意識論の背景にはスタウト以外にデンマークの宗教哲学者のヘフディング（Harald Høffding, 1843-1931）の「無意識的な本性」の議論の影響があったことが中嶋優太により報告されている（中嶋優太（2011）「西田『倫理学草案第一』における意志の自由とキャラクター」（藤田正勝編『『善の研究』の百年―世界へ/世界から』京都大学学術出版会）pp. 155-157）．

[59] George Frederick Stout (1896/1918) *Analytic Psychology,* vol. I, 4th ed., London: Allen & Unwin, p. 53.

るまでの間には「心理的プロセス」（mental process）がなくてはならないという主張に行き着く[60]．スタウトの「心理的事実」を重視する立場は，ペパーミントをめぐりジェイムズとは対照的なみずからの分析態度を表明する次の文章に現れている．

> ペパーミントが現前する瞬間に，私がその風味について分析することは，ジェイムズによって示唆される以前にはなかったことであった．私の手元にはペパーミントはなかったがしかし，私の記憶（memory）へアピールすることにより，私は分析行動を遂行することはできた．全体作用（whole operation）は，心理的出来事が生起する範囲内に分類されるものである．それ自身の物理的な性質を伴う物理的な物としてのペパーミントが作用要因としてのプロセスへ直接参入することはない．物理的事実についての分析は，それに先行する条件として，われわれがそれを把握するための，あるいは，われわれがそれと関わる経験のための何かしらの分析を前提とする．このような分析的プロセスが成り立つ範囲でわれわれは事柄を決定すべきである．[61]

『善の研究』の中で，「若し個人的意識に於て，昨日の意識と今日の意識とが独立の意識でありながら，その同一系統に属するの故を以て一つの意識と考へることができるならば，自他の意識の間にも同一の関係を見出すことができるであらう」（NKZ: I, p. 55）という一見不可解な議論は，スタウトが提起した以上の「心理的プロセス」の時間構造モデルにおける「現在」意識の特異性を下敷きにして論理的に導出されたものと考えられ，それをよりラディカルに「自他の意識」にまで拡張したのは西田の一つの創見であったといえる．

だが，このように過去と現在，昨日と今日との関係に意識の独創性を認めようとする議論には代償がつきものではないか．外見上西田と同じ議論をジェイムズもまたその「自我」（Self）論の中で展開しているが，両者の相違は明らかである．ジェイムズは「自我」を「経験的自我」（The Empirical Self）と「客我」（Me）の二重関係において分析し，両者の間には「物質的自我」（the material Self）―「身体的自我」（the bodily Self）ともいわれる―，「社会的自我」（the social Self），「精神的自我」（the spiritual Self）のそれぞれの「追求」（seeking）の仕方があると考える．「自我」には本来以上のような複数の相があるという視点とともに，「身体的自我を最も底辺とし，精神的自我を頂上とし，それ以外の身体的物質的自我，およびさまざまな社会的自我をその両者の中間とする一つの階層的段階」（傍点原著イタリック）[62]があるというジェイムズ身体論の意義とその社会哲学的洞察にまで当時の

---

[60] G. F. Stout (1896/1918) vol. I, pp. 56-57.

[61] G. F. Stout (1896/1918) vol. I, p. 57. スタウトの「分析的」（analytic）態度は，「もともとの経験（original experience）における未分別な差異へ応答」しつつ，「変容」（transform）と「変更」（modify）のプロセスを通じてその本来の経験を知るための方法を意味する（G. F. Stout (1896/1918) vol. I, p. 61）．

[62] W. James (1890/1950) vol. I, p. 313.（今田寛訳（1992）『心理学（上）』岩波書店，p. 264）ジェイムズは *Principles of Psychology* の短縮版（*Psychology, Briefer Course*）では自我の三相を「客我」（the Me）にフォーカスして，「物質的客我」（the material me），「社会的客我」（the social me），「精神的客我」（the spiritual me）としている（William James (1892/1948) *Psychology*, Cleveland & New York: The World Publishing Company, p. 177）．

西田の理解は及ばなかった[63]. 西田がスタウト時間論の影響のもと，過去の意識に対する現在の意識―「精神的自我」に相当―の立場に立つかぎり，その基礎段階の「身体的自我」や両者の中間に位置する「社会的自我」についてそれぞれ公平な意義を認めアプローチする方法を初期西田の思想の内に発見しようとする試みは失敗に終わるだろう．「昨日の意識と今日の意識」の関係に立脚した西田の『善の研究』における「意志」論の限界はここにあり，そこでは現在から過去へ遡行する意識が強調されるも，その対極に位置する“未来”への可能性（＝“明日”への希望），より具体的にいえば，“身体”を介した現在の意識の社会性をめぐる問題を残すこととなった[64].

[63] 嘉指はジェイムズの「精神的客我」（spiritual self）をめぐる議論を取り上げ，それが「生ける身体の客観的領域内で経験されるもの」であることに注意を向けている（嘉指（2006）pp. 39-41）.

[64] 嘉指は，西田が初期の「純粋経験」から「自覚」を経て，中期以降の「場所の論理」へと独自の思想体系を漸次構築してゆく中で，「未来の特異性」への配慮，及び，関係性の網目における「個物」の「社会性」を問う視点が西田哲学においてどこまで正当に位置づけられるかと問題提起している（嘉指信雄（1998）「『歴史哲学』論文集―解説」（上田閑照監修『西田哲学選集 第五巻』燈影舎）p. 496）.

第二章：木村と西田の呼応関係（その二）―木村教育学の原点

前章では『善の研究』を中心に初期西田の意志論に内在していたと考えられる問題の解明に努めてきた．本章では再び西田の思想における「意志」が中心テーマとなるが，その際，彼の中期から後期の思想へのちょうど転換点に位置する二つの論文（「自由意志」と「教育学について」）に着目し，西田が木村へ「教育学」を勧めた理由と，また木村自身のフィヒテ研究の中から「教育学」が立ち現われてきた所以を明らかにすることが本章の目的である．

２－１：西田の中期から後期への思想転換点としての教育学

なぜ「教育学」なのか？

昭和 7 年に発表された西田の論文「自由意志」は，初期西田の思想が論理的な説明を与えることができなかった「意志」の社会性ないしは「昨日の意識と今日の意識」の関係の問題を，「環境」と「個物」の「弁証法的」関係から光を当てた試みであったということができるだろう[65]．具体的にそれは，「行為によってイデヤを見る」という解決方法，一言でいえば「飛躍」の道であった（NKZ: VI, 339）．「行為的自己として我々は，一方に与へられた一般者の自己限定の極限と考へられると共に，一方に飛躍的にイデヤを見るといふ意味を有ってゐなければならない，イデヤ的に自己自身を限定して行くと考へられねばならぬ」（NKZ: VI, 340）．この「飛躍」を西田は神秘的ないしは非合理的であるとは考えていない．西田は，「我々の自己といふものは現在が過去から限定せられるといふ過去からの統一に於て考へられるのでなく，寧ろ未来から現在が限定せられるといふ未来からの限定に於て考へられるのである，（中略）意志的統一によって考へられるのである」と述べ，「未来」からの「意志的統一」とは，「死によって生れるといふことであり，之を表から見れば無限の弁証法的運動であると共に，之を底から見れば我々は絶対の無の上に足蹈して居る」（NKZ: VI, p. 311）と，いわば“絶対無”の弁証法的構造に準じて説明している．

ここではとくに，「意志的統一」の「表」といわれる「無限の弁証法的運動」の起点を西田は“身体”に認めていることが重要である．「我々の自己が絶対無の自己限定として死することによって生きると考へられる時，我々の自覚とは普通に考へられる如く，意識的に自己自身を限定するのでなく，身体的に自己自身を限定すると考へられねばならない，働くことによって自覚するのである」（NKZ: VI, p. 316：傍点引用者）．“身体的”視点に立つことは，西田にとって次のような他者承認の地平を開くことを可能にした．「唯，私は汝に対す

[65] 論文「自由意志」の直後に発表された「私と汝」は，「私は現在私が何を考へ，何を思ふかを知るのみならず，昨日何を考へ，何を思うたかをも直ぐに想起することができる．昨日と我と今日の我とは直接に結合すると考へられるのである」という言葉で始まる（NKZ: VI, p. 341）．いうまでもなくこれは，『善の研究』以来の「昨日の意識と今日の意識」の関係への問いの変奏であり，それまでに西田が繰り返し問い返してきた問題であった（たとえば，NKZ: III「意識の問題」（1918）p. 68，「芸術と道徳」（1920）p. 264，「表現作用」（1925）p. 152 など）．

るかぎり私であり，汝は私に対するかぎり汝である．私は汝の存在を知らない，併し私は汝の存在を認めるといふ意味に於てのみ存在するのである」（NKZ: VI, p. 321 : 傍点引用者）．西田によれば，「汝の存在を認める」というかぎりにおいて「私が私自身を限定するといふこと」の「自己の存在形式」は“愛”であり，「我々は唯，愛の限定として他に従ふことによって自己自身を見出すのである」（NKZ: VI, p. 322）といわれる．「自己」と「他」は，「愛の結合として個人から個人への飛躍的統一」のもとに結ばれる（NKZ: VI, p. 322）．「愛」には「真の自愛」とみなされる「エロス的限定」と，「対立する人格と人格との結合」を実現する「アガペの限定」との区別があるが，これらはそれぞれ，前述の「未来」からの「意志的統一」のうちの底面の「絶対無」（＝アガペ）と，その表面の身体的な「無限の弁証法的運動」（＝エロス）に対応するといってよいだろう．こうして西田は，「自己」と「他」の間を具体的に―彼は「飛躍的」と言い表しているが―関係づける起点を“身体”とその「行為」に看取したのである．

これ以降の西田の思索は，『善の研究』では未解決のままであった「未来」への可能性と「身体」を介した現在の意識の社会性を問う地平を「行為」において開拓してゆく[66]．「『自由意志』に就ての考へが尚進んだ」と弟子の木村にわざわざ手紙を出してまで伝えたかった西田の喜びの意味はここにあったと推測される．木村もまた，論文「意志と行為」の中で，「物質」における“自己否定”に対する「意志」の“自己肯定”の現実が「行為」を介した先にあることを師とともに掴みつつあったのである．

かくしてようやく「意志」をめぐる長く暗い道のりを脱出しつつあった直後の昭和 8 年の時点で，なにゆえ西田は誰よりも問題を理解し共有してきたはずの弟子の木村へ“教育学”を勧めたのか，ということが改めて問題となる[67]．もちろん，木村が就任する以前の京都帝国大学教育学教授法講座の担当者であった小西重直が京都帝大総長に着任したために同講座のポストが空いた，という外的要因はあるが，それだけの理由で西田は木村を招聘したのだろうか．よく知られたエピソードによれば，西田から木村へ「京大へ戻ってこないか」との誘いがあったのは，昭和 8 年 2 月であり，それから「百ヶ日」の間悩み苦しんだ末に木村が教育学の道へ本格的に歩み出したといわれる[68]．

---

[66] 小林敏明は，「西田が，それまでの認識論偏重の立場を脱して，本腰を入れて『行為』という問題系に目を向けるようになるのは，一九三三年に発表した論文『形而上学序論』あたりからであるが」との見通しを示しているが（小林敏明（2011）『西田幾多郎の憂鬱』岩波書店，p. 245），これまでの考察からわかるとおり，昭和 7 年の「意志」をめぐる問いから「行為」に活路を見出そうとした西田の姿勢に留意する必要がある．

[67] 京都帝国大学教育学教授法が同大学文科大学哲学科を構成する一つの講座であったことは既述のとおりだが，それに対する評価は哲学科所属の当事者間では低かったのかもしれない．竹田篤司によれば，田邊が開催した下村の送別会の場で，木村が数理哲学を「いきな学問」と評したのに対して，高坂が教育学を「やぼな学問」といい木村がさらに「俗な学問」と応酬したという（竹田篤司（2001）『物語「京都学派」』中央公論新社，p. 194：傍点原著）．

[68] 張（2002）pp. 103-105．西田からの招聘説とは別に，木村のもう一人の恩師である田邊元からのそれを木村の未公開日記―1932 年 7 月 18 日及び翌年 3 月 16 日付の日記―を傍証しながら支持するのが小田部である（小田部（2010）p. 55, p. 173 n 48）．もし田邊からの招聘説が事実であるならば，これまで木村家が語り伝えてきた「百ヶ日」の苦闘のドキュメントは根本的な変更を迫られる可能性があ

西田の「教育学について」

ここで，昭和 7 年という年が木村の人生と思想に重大な転機をもたらした別の理由として，西田の唯一の教育学に関する論考「教育学について」[69]に注目したい．

木村の京都帝大教育学への招聘と同時期の昭和 8 年 2 月に発表された西田の「教育学について」は，従来，西田が木村を「教育学」へと矛盾なく誘い出すための「エール」[70]として，また「美学から教育学の世界へといくぶんか強制的に送り出す」[71]ために発表されたものと位置づけられてきた．これまでの西田哲学研究ならびに教育思想史研究ではほとんど注目されてこなかったが，昭和 7 年 5 月に西田が論文「自由意志」を発表した直後の翌月に，西田の弟子の一人であり玉川学園創始者として知られる小原國芳（1887-1977）を中心に開催された「第 4 回労作教育研究会」のゲストスピーカーの一人として西田は招かれている[72]. この論考の終盤に西田が「ケルシェンシュタイネル」(Georg Kerschensteiner, 1854-1932）の「労作教育の概念」―おそらく 1911 年に第一版が刊行された『労作学校の概念』（*Begriff der Arbeitsschule*）のことであろう―に触れながら，「教育は現実のプラクシスから出立すべきであると思ふのである」と述べ，「労作」に対して「客観的意義」をもつことの必要性を説いた点から（NKZ: XII, p. 101），これが著された直接の目的が木村を教育学へ引き入れるためであったというよりも，前述の「第 4 回労作教育研究会」の講演内容，あるいはそれを踏まえたみずからの教育観を活字化するためであったと考えるほうが自然である．

る．木村の御遺族及び木村研究にとってきわめて重要な問題であるにもかかわらず，小田部は上記の未公開日記の全文を明かししていない（「文献表」のうち「日記」項目の中でわずかに「南安曇野教育文化会館所蔵の日記によって一部表記を改めた」と断っているのみである）．田邊からの招聘説を支持するための学問的社会的手続きはいまだ不十分であるといわざるをえない．

[69] この論考は昭和 8 年 3 月刊行の岩波茂雄編輯『岩波講座 教育科學 第 18 冊』では「哲学と教育」と題して掲載され，後に『続思索と体験』への収録時に「教育学について」へタイトル変更された．宮野安治は，西田がタイトル変更した正確な理由はわからないが，執筆依頼された当初は「哲学」の立場から「教育」について語るつもりであったが，「哲学と教育」という題目では内容的に相応しくないと判断したのではないかと「想像」する．また宮野が報告したように，『続思索と体験』へ収録された段階で最初の「哲学と教育」の最終部分である明治以降の日本の教育問題に関する論議が削除されている（宮野安治（2006）「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）pp. 240-241）．

[70] 「端的に言えば，この〔「教育学について」―引用者〕論文は木村に宛てて書かれたものと見ることができるだろう．これを通して西田は木村に，いわばエールを送ったのである．」大西正倫（1999）「木村素衛―実践における救いの教育人間学」（皇紀夫ほか編『日本の教育人間学』玉川大学出版部）p. 29 n 20.

[71] 田中（2012）p. 31.

[72] 玉川学園五十年史編纂委員会（1980）『玉川学園五十年史』玉川学園，p. 117.「第四回労作教育研究会」は昭和 7 年 6 月 9 日から 11 日にかけて開催され，三日間の参加会員者数はのべ 600 名であった．同研究会は昭和 4 年の第一回から昭和 16 年の第 14 回まで―途中の昭和 15 年の第 13 回から「国民学校研究会」へ改称―継続されたが，記録上西田の参加が確認できたのは上記の第四回のみである（演題は不明）．西田が「第四回労作教育研究会」へ出席したことについては，2016 年 6 月 12 日開催の世界新教育学会国際教育フォーラム（於京都大学）の公開シンポジウム「京都学派の哲学と小原國芳の新教育思想―『全人教育思想』の形成を中心として」の中で石橋哲也氏が報告している．

この論考の冒頭で西田は「教育学について全然門外漢である」と断った上で[73]，「如何にして人間を教育するか」という方法は，心理学や生理学などの知見から幾分得られるものがあるとはいえ，「教育の目的」あるいは「理想」は，「具体的な現実の人間」に即すべきと述べている（NKZ: XII, pp. 85-86）. 西田はヘルバルト（Johan Friedrich Herbart, 1776-1841）以来の「教育の目的」（der pädagogische Zweck）が「道徳的イデー」を指すだけであり，「抽象的・一般的人間」を描いてきたことを批判した上で次のように述べる.

> 之に反し実在的人間は或時代の何処かに生れ，如何なる人間もそれぞれの意味に於て歴史的使命を帯びて居る．而もかゝる人間が普遍的なる道徳的イデーを媒介として自己自身を限定して行くのである. そこに歴史の進展といふものがあり, そこに真に人間の目的といふものがある. そこに我々は我々の真の具体的人格といふものを見出すのである．歴史が個人を限定し個人が歴史を限定する所に，真に個人といふものもあり，歴史といふものもあるのである．（NKZ: XII, p. 96）

ここでの「真の具体的人格」が，「自己に於て絶対の他を見，絶対の他において自己を見る」という『無の自覚的限定』の到達点の延長線上に位置づけられたことにより（NKZ: XII, p. 89, p. 100），教育の「具体的イデー」が自己自身を越えた「絶対の他」において形成される「社会的・歴史的限定の過程」が前景に押し出される（NKZ: XII, p. 90）.「社会的・歴史的イデーの形成作用というものを中心として，教育の目的とか作用とかいうものが考えられねばならない」（NKZ: XII, p. 93）．西田の有名な「賛天地之化育」が示されるのはこの文脈においてであり[74]，“私と汝”が共に目指す「教育の目的」は「社会的・歴史的イデー」

---

[73] 同時に西田は東京帝国大学の「選科生」時代に野尻精一（1860-1932）の「数回ばかりの講義を聴いた」と記している．野尻は明治期日本へヘルバルト主義の教育学を導入した教育学者の一人であり，明治 23 年（1890）からおよそ 7 年間，東京帝大文科大学教育学の講師を務めた．野尻は東京師範学校を卒業後，文部省の御用掛として山形県師範学校長やドイツ留学などの機会に恵まれたが，その「学歴」のなさゆえに，東京帝大の教授はおろか，同大学講師の後に就いた文部省視学官では高等官三等の地位に留まったといわれる．野尻に対する西田の“稀”ともいえる敬慕の念は，実力があるにもかかわらず学歴がないために地位に恵まれなかった境遇に対して「ある種共鳴するところがあったためかもしれない」と宮野は推測する（宮野（2006）pp. 244-246）.

[74] 田中は，西田の「教育学について」とほぼ同時期に執筆された木村の論文「一打の鑿」の中で，「天地の化育に賛す」という理念が「その実質において，しかもプラクシス・ポイエーシスの経験ないし臨床の場において先取り」されており，木村は「これ〔「天地の化育に賛す」という理念―引用者〕を自らの教育学の存在論的成立根拠として，形而上学的色彩と臨床理論的色彩とを同時にもつ教育理論のシステム構築に着手した」と高く評価するが（田中（2012）p. 32），戦前期にこのタームは国家主義と結びつきやすい一面があったことに注意する必要がある．その一例として，はじめキリスト教信者となったものの後にキリスト教を去ってから天皇中心の国民一心同体を目指す「皇国農民」の教育を推進した加藤完治（1884-1967）の農民教育思想がある．近代日本思想史学者の武田清子（1917-2018）は，大正 2 年（1913）頃に筧克彦（1872-1961）の古神道の影響下でキリスト教を棄て神道（神ながらの道）を信奉し始めた加藤が，農学者の山崎延吉（1873-1954）の好意で愛知県安城農林学校教師として迎えられたことをきっかけに，農耕を初歩から学び農民としての生活に従事する中で「農の意義」を悟り，農作物に対する感謝の念が沸くという決定的体験に出くわしたことを次のように考察している．「農業経験を通して，加藤は，農業は『俺が作る』のではなくて，相手が生命ある生物だということであり，神の力によって米も麦も出来る．『農業は天地の化育を賛する聖業』だとした日本民族の先祖たちの考えがわかるように思えた．そして，農民自身が農業の意味をよく理解し，農業が神の御力によって行われることを体得することが根本だという考えから，農民教育を神社参拝を中心としてなすべしとする筧

とみなされる．「教育の目的は抽象的な意志教育にあるのではなくして，具体的な歴史人を形成するということでなければならない」と西田がいうとき（NKZ: XII, p. 94），この時点ですでに初期西田以来の「意志」をめぐる問題の出口が見えつつあったことを改めて想起すべきとともに，その出口の先に西田がさらに歩み出そうとした地平に後期西田の展開があったとすれば，西田の「教育学について」は，西田自身の思索が中期から後期へ転回されるちょうど分岐点にあったといっても過言ではないだろう．であるならば，西田がとくに「労作」の「客観的意義」に期待を寄せたのも，西田哲学発展史の必然的な結果として「教育学」が問題となってきたことを意味するが，「教育学について全然門外漢」であった西田自身がそれを引き受けることはなかった（このときすでに西田は京都帝国大学を定年退官している）．京都帝大教育学教授法講座をそれまで担当した小西―労作教育論で有名な―の後任ポストとして木村が相応しいと考えたのは，西田の単なる思いつきではなく，西田と共に「意志」問題の解決の道へ歩みつつあった弟子の木村へみずからの後期思想の出立点となる具体的な立場の展開を託そうとしたという意味合いがあったように思われる．

２－２：木村の初期フィヒテ研究―『基礎』から『学者の使命』へ

フィヒテと西田の「意志」の相違

西田から「京大へ戻ってこないか」との誘いを受けた当の木村はといえば，西田の思惑とは裏腹に，「百ヶ日」の間悩み苦しむ結果となったのは先述のとおりである．

ただし，木村のこの苦悩が，彼にとって「教育学」がそれまでまったく踏み入れたことのない別世界であったことに起因する，というのはおそらく正確ではない．少なくとも，昭和5年にフィヒテ（Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814）の『全知識学の基礎』（*Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, 1794/95*：以下，『基礎』）の訳業を終えた翌年からフィヒテ研究をスタートさせた木村の研究の方向性の一つに「教育学」があった可能性が大いにありうるからである[75]．昭和 8 年正月から「相当大部になる見込でフィヒテ哲学の考察を書き始めた」[76]時点の木村にはすでに初期フィヒテの思想に内在する教育学の問題が掴まれつつあったように思われる．

克彦に共鳴を覚えたのである．」（武田清子（1967）『土着と背教―伝統的エトスとプロテスタント』信教出版社，p. 284：傍点引用者）．なお，加藤は明治 35 年に金沢の第四高等学校に入学し，在学中は西田の思想に傾倒したといわれる．

[75] 昭和 6 年 12 月 11 日付の日記では，「一昨日から，学位論文の準備と云ふ目標の中に研究を初めた．出来たら一ヵ年間位に未読の文献を読み，あとの一ヵ年位で書き上げ度いと思ふ．フィヒテを主題にする．」と記されている（木村（1949/2014）p. 42）．この後に続けて木村は，「私はこの二ヵ年，激しい思索の嵐を通ってゐた．不断の神経衰弱的状況と戦ひつゝ．（中略）私は併し最近漸くにしてこの嵐から抜け出たかと思ふ．勿論解けない問題は澤山ある．併し，一つの抵抗力を私の精神は得た様だ．問題に圧倒されない力を．」と書き残している．すでに確認したとおり，この翌年から西田との間に「意志」の問題をめぐる協働関係ができたが，すでにその前から木村のフィヒテ研究が開始され，「私の精神」が「一つの抵抗力」を獲得したという彼自身の歴史が彼の中でフィヒテの実践哲学と教育学を結ぶ糸を形成したと考えられる．

[76] 木村素衛（1941）『独逸観念論の研究』弘文堂書房，p. ii.

周知のように，『基礎』第三部「実践の学問の基礎」（Grundlage der Wissenschaft des Praktischen）は第三根本命題と呼ばれる「自我は非我を限定するとして自己を定立する」（*das Ich setzt sich als bestimmend das Nicht-Ich*）[77]の分析を主目的とした箇所であるが，その中でフィヒテは第一根本命題における「自我の純粋能動性」（die reine Tätigkeit des Ich）が「客観」（Objekt）をいかに定立するかをめぐり，「客観的能動性の原因」（Ursache der objektiven [Tätigkeit]）としてそれに「関係付けられ」（bezogen）また「同等」（vergleichen）でなければならないということを次のように詳述する．

> ところがこの〔自我の純粋能動性の絶対的な一つの―引用者〕活動は，活動として（*als*）は，その形式（*Form*）の側からは（それが実際に起ると云ふこと）絶対的（*absolut*）である（時を得て（zu seiner Zeit）吾々が知るであらうように，この活動の絶対的存在の上に，理論的なるものに於ける反省（Reflexion）の，そして実践的なるものに於ける意志（Wille）の絶対的自発性が基くのである）としても，その内容（*Gehalte*）の側からは（この活動が一の関係付け（ein *Beziehen*）であり，後に客観として定立されるものの同等と下属とを要求すると云ふこと）併し，あらゆる実在性の総体として自我が絶対的に定立されてある，と云ふことによって制約されてゐる．かくして純粋能動性はこの点に於て関係付けの制約（*Bedingung des Beziehens*）であり，この関係付けなくしては客観の定立は不可能である．（傍点原本イタリック）[78]

『基礎』ではこのように「意志」は「自我の純粋能動性」の実践形式として導出され，「客観」―これは端的に“非我”（das Nicht-Ich）である―を定立する「客観的能動性」の「関係付け」[79]がこの能動性の実践内容となっている．フィヒテにとっては，「自我の純粋能動性」が「活動」（Handlung）であるかぎりにおいて，理論的「反省」とともに「絶対的自発性」（die absolute Spontaneität）―「自我の純粋能動性」がこの根拠であるところに一つの循環がある―を構成する“形式”が「意志」なのである．昭和 7 年末の日記で告白された「自由意思の為め」の戦いの中で木村が守ろうとしたのは，さしあたってはフィヒテ初期知識学の基幹ともいうべき以上の実践原理であり，これを失えば，「非我」の位置に定立された「客観」との関係の道が閉ざされることを意味した．

---

[77] Johann Gottlieb Fichte. Immanuel Hermann Fichte (Hrsg.) *Fichtes Werke*, Bd. I, Berlin: Walter de Gruyter, 1971, S. 246.（木村素衛訳（1995）『全知識学の基礎 下巻』岩波書店，p. 341）なお『基礎』原著に関してはメディクス（Fritz Medicus, 1876-1956）の編纂版（1911）を底本としている以下の文献も併せて参照した．Johann Gottlieb Fichte. Einl. und Reg. Von Wilhelm G. Jacobs (1997) *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1794)*, 4. Aufl., Hamburg: Felix Meiner Verlag.

[78] *Fichtes Werke*, Bd. I, S. 263.（木村訳（下巻）p. 365）

[79] 訳者の木村は，「非我へ関係づけられたる（bezogne）自我のかの能動性は全然（実際の同等性への）限定ではなくして，それは単に限定への傾向（*Tendenz*）であり努力（*Streben*）である<u>に止まる</u>」と補足的に訳出することで，純粋能動性の「可能的客観への関係」（*Beziehung auf ein mögliches Objekt*）に基づく「努力」の範囲が有限ではなく「無限」である論理的構造をわかりやすくしている（*Fichtes Werke*, Bd. I, S. 261.（木村訳（下巻）p. 363：傍点原著イタリック，下線引用者））．

かつて西田はフィヒテを「主意主義」とみなしたが[80]，これは少なくとも，フィヒテ初期知識学において導出された「意志」理解に沿うかぎり正確とはいえない．西田の『自覚に於ける直観と反省』（以下，『自覚』）「序」（1917）において宣言された「フィヒテに新しき意味を与ふる」は，「フィヒテの所謂事行 Tathandlung の如きもの」を「自覚」と解釈する戦略であり（NKZ: II, p. 3）[81]，「フィヒテの事行とも云ふべき直接の意志」（NKZ: II, p. 294）を前面に打ち出す狙いがあった[82]．だがフィヒテの「事行」（Tathandlung）は，『基礎』では「あらゆる人間的知識の絶対的に第一なる，端的に無制約なる根本命題」（der absoluterste, schlechthin unbedingte Grundsatz alles menschlichen Wissens），すなわち第一根本命題が「言ひ表はす」（ausdrücken）べきものであり[83]，上掲の引用の「時を得て（zu seiner Zeit）」が第一根本命題において言い表された「事行」の絶対的能動性そのものから「反省」と「意志」が分岐する第三根本命題の実践的次元への時間的経過を含意したことを鑑みるならば，「事行」と「意志」の間には想像以上の間隙があるといわざるをえない[84]．

『自覚』における具体的内容なき意志の問題

西田にこの間隙を埋めるべく「フィヒテに新しき意味を与ふる」ことを可能にした理由の一つとして，新カント学派を代表する西南学派のリッケルト（Heinrich Rickert, 1863-1936）

---

[80] 『働くものから見るものへ』「序」（1927）では西田の有名な「場所」論の幕開けが，「而して久しく私の考の根柢に横たはって居たものを掴み得たかに思ひ，フィヒテの如き主意主義から一種の直観主義に転じたのである」（NKZ: IV, p. 5）という言葉で語られている．

[81] 西田のこの戦略が，当時の二大思潮であった新カント学派とベルグソン（Hanri-Louis Bergson, 1859-1941）の思想とを「深き根柢から結合」させるためのものであったのはよく知られている．

[82] 「つまり西田は，フィヒテの事行の本質を『直接の意志』とみている．」（岡田勝明（2000）『フィヒテと西田哲学―自己形成の原理を求めて』世界思想社，p. 32）

[83] *Fichtes Werke*, Bd. I, S. 91.（木村素衛訳（1995）『全知識学の基礎 上巻』岩波書店，p. 101）

[84] 板橋勇仁によれば，西田がとくに参照したのは『基礎』よりも二つの「序論」をもつ『知識学への新叙述の試み』（*Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre, 1797/98*）であったという（板橋勇仁（2004）『西田哲学の論理と方法―徹底的批評主義とは何か』法政大学出版局，p. 49）．そこでは『基礎』以上に「事行」が詳しく説明されており―たとえば，「どんな客観も前提せず，むしろ客観を自ら産出する（hervorbringen）純粋な活動性，したがって行為（*Handeln*）が直接的に事（*That*）になるところから」，「哲学」は「存在と有限性」と「無限なものと超感性的なもの」とを結びつける地点であるとフィヒテは表明した（*Fichtes Werke*, Bd. I, S. 468.（鈴木琢真訳（1999）「知識学への第二序論―すでに哲学体系をもつ読者のために」『フィヒテ全集 第 7 巻』哲書房，p. 416：傍点原著イタリック））―，そこに西田が注目したのはたしかであろう．問題は，このような全体的視野に立つ「事行」の立場が，『基礎』の中で実践形式と規定された「意志」であるというための方法論的な手続きの有無が西田の叙述から具体的に見えてこない点である．但し一言付け加えるならば，ハレ大学図書館とドレスデンのザクセン州立図書館でそれぞれ所蔵されていたフィヒテの『新しい方法による知識学』（*Wissenschaftslehre nova method, 1796/99*：以下，『新方法』）―フィヒテの講義の受講生が筆記した二つのノート―が公刊されたのは 1937 年と 1982 年であり，そこでは『基礎』の探究方法が一新され『基礎』以上に「意志」の問題が主題的に考究されている．戦前のフィヒテ研究が『基礎』に集中していたという事情の中で，西田が『新方法』を知る由などほとんどなかったと思われるが，結果的に彼の洞察がフィヒテの発展的な思想と比較可能な地点を指し示しているということはいえるだろう（フィヒテ哲学における『新方法』の位置づけとその文献学上の問題，および同書における「意志」の根源的位置づけの重要性については以下を参照：藤澤賢一郎（1999）「『新たな方法による知識学』解説」『フィヒテ全集 第 7 巻』pp. 527-532. Günter Zöller (1996) “Thinking and Willing in Fichte’s Theory of Subjectivity,” in: Daniel Breazeale & Tom Rockmore (eds.) *New Perspectives on Fichte*, New York: Humanity Books, pp. 1-17）．

の『認識の対象』（*Gegenstand der Erkenntnis*）の中で言及されたフィヒテの“再発見”をみておきたい[85]．リッケルトは「論理学上の意味内容」（logische Sinndeutung）と「心理学的事実の確定」（psychologische Wirklichkeitsfeststellung）が“概念的”（begrifflich）には対等でありながら“事実的”（faktisch）には区別されない「現存在の確定」（Daseinsfeststellung）を「表現」（ausdrücklich）しなければならないと説き，「意味決定に基づいて実際に判断する現存在の心理学」（die Daseinspsychologie des realen Urteilens von entscheidender Bedeutung）において“表象”（Vorstellungen）からだけでは説明できない別の新たな「要素」（Element）を追究した思想家の一人としてフィヒテをとくに評価した[86]．その詳しい参照先として指示されたリッケルトのフィヒテ論では，「認識能力の内に存在する人倫の法則のようなもの（*das Vorhandensein des Sittengesetzes etwas im Erkenntnisvermögen*）」が主張され，「理論的な諸能力」（die theoretischen Vermögen）の遂行に際しての「正当基準」（*das Kriterium seiner* [ihre Gang] *Richtigkeit*）はそれ自身の内のみならず「実践の内に」（*im Praktischen*）にもあり（傍点原著隔字）[87]，「判断」（Urteil）の最終的な根拠は「意志」であることが明言されている．

> 真理を要求された判断は何であれ，確実性の最終的な根拠として真理への意志（der Wille zur Wahrheit）を前提する．広い意味での人倫的に意志すること（sittliches Wollen）―当為（Sollen）を承認する（anerkennt）―とは，人倫的な人間のみならず，理論的，思索的な（denkenden）人間の基礎である．[88]

---

[85] 大正 5 年（1916）に西田は『認識の対象』の邦訳書（同書第二版に基づく）の「序」のためにみずから筆を執っている（山内得立訳（1927/2014）『認識の対象』岩波書店，pp. 4-6）．

[86] Heinrich Rickert (1921) *Gegenstand der Erkenntnis*, 4. u. 5. Aufl., Tübingen: J. C. B. Mohr, S.148-149.（山内訳（1927/2014）p. 109, p. 146 n 8）

[87] Heinrich Rickert (1899) *Fichtes Atheismusstreit und die Kantische Philosophie*, Berlin: Reuther & Reichard, S. 8. リッケルトによれば，「正当基準」は「真理と確実性の感情」（ein Gefühl der Wahrheit und Gewissheit）を意味する．リッケルトがこれを評価する所以は，「自然の概念」（der Begriff der Natur）には宗教へ通じる道があることをフィヒテ独自の出発点である「良心」（Gewissen）が示唆しているからである（H. Rickert (1899), S. 7）．

[88] H. Rickert (1899), S. 9.『基礎』の中でフィヒテは，「思惟の対象としての・思惟されたるもの（das Gedachte）・それ故その限り受動的（leidend）としてのこの思惟されたるものは・思惟されてゐないもの（Nicht-Gedachtes）・に依て，それ故・単なる思惟され得べきもの（bloss Denkbares）・に依て限定される（この〔思惟され得べきもの―引用者〕ものはその可思惟性（Denkbarkeit）の根拠を思惟するもの（das Denkende）の内にではなくして自己自身の内に（in sich selbst）有すべき（sollen）ものであり，それ故その限り能動的であるべきものであり，思惟するものはこのものに対照しては（in Beziehung）受動的であるべきものである）．（中略）思惟され得べきものと可思惟性とは共にかかるものとして，判断力の単なる対象（blosser Gegenstand der Urteilskraft）である」と述べている（*Fichtes Werke*, Bd. I, S. 242.（木村（下巻）p. 335：原著における各名詞の頭文字の小文字表記についてはすべて引用者が大文字に改めた）．リッケルトが「判断」の最終的根拠とみなした「真理への意志」がフィヒテのこの「判断力」に対応するものであったと考えられるならば，西田が第一根本命題の「事行」―これは「可思惟性の根拠」を有すべき「自己自身」を指すといってよい―と「意志」を同定しようとしたのも理由なきことではなかったと思われる．

以上のリッケルトのフィヒテ解釈が，『自覚』の最終部で「絶対自由の意志」へと向かった著者にインスピレーションを与えたのは想像に難くない[89]．だが結局のところこのような意味での「意志」は，それが「実践の内に」みずからの「正当基準」をもつものであったとしても，はじめにフィヒテが規定したように，どこまでも実践の“形式”であり，内容的には「関係付け」への「努力」であるかぎり，“具体的な内容”にまで踏み込むことをみずから抑制するような原理であったのではないか．「我々の意志の自由と絶対意志の自由とは相撞着するものではない，我々は絶対自由の意志に於て自由である，否絶対的意志は他の独立を許すことに依って真に自ら自由となることができるのである．白人は黒奴を解放することに依って，彼自身を自由にしたと云ふことができる」（NKZ: II, p. 296）と西田は言い，『自覚』ではこのように「我々の意志の自由」を可能にする「絶対自由の意志」の（白人の）立場を主張したが，それと引き換えに，前者自身に備わる問題を具体的に前者に寄り添って思索する道をみずから閉ざしたかにみえる[90]．西田は「絶対自由の意志」を「決断といふ如き無内容なる形式的意志ではなく，具体的人格の作用なることを明に」（NKZ: II, p. 10）したと信じたが，その実践性は「我々の意志の自由」（＝「黒奴」）の「解放」をただ許すだけでそのものへと向かう態度を意味しなかった[91]．この時点の西田はフィヒテの「意志」の問題を具体的かつ社会的な次元で継続的に深く掘り下げようとはせず，「絶対自由の意志」という「神秘の軍門」に頼ったために，「余は遂に何等の新らしい思想も解決も得なかった」（NKZ: II, 11）という告白どおりの結果に終わったといわざるをえない（先述したように，西田は後の論文「自由意志」において「行為」中心の立場へ転回する）．

初期フィヒテ教育論における意志と文化

岡田勝明によれば，大正 13 年（1924）に信濃哲学会のために開催された西田の講演「フィヒテの哲学」では，『基礎』全般の解説以外にもフィヒテのさまざまな著書を散見した形跡が認められ，『学者の使命についての諸講義』（*Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten, 1794*：以下，『学者の使命』）がそこに含まれている[92]．『基礎』と同時並行

---

[89] 大正 6 年（1917）に『自覚』が刊行された後，同 13 年 1 月 6 日から三日間にわたり開催された信濃哲学会のための講演「フィヒテの哲学」の中で西田は，「故にフィヒテの哲学では実践我すなわち意志が知識の根底に在る」と明確に述べている（NKZ: XIV, p. 124）．

[90] 「見るとか，聴くとか，考へるとかいふ立場に対して，我々は見ようと思ふとか，聴かうと思ふとか，考へようと思ふとかいふ如き即ち『私は意志する』といふ立場を考へることができる，即ち自由意思の立場といふものを考へることができる，此立場からして種々の作用其者を対象として見ることができる．」（NKZ: II, 315）「絶対自由の意志」はどこまでも“思ふ”立場から「種々の作用其者を対象として見る」ことに徹する思想である．

[91] 『自覚』「跋」では，一方で「真の与えられたる直接経験の世界」を「絶対自由の意志の世界」とみなす「哲学の立場」があり，他方で「我々の種々の能力を綜合統一して，自由にこれを使うことのできる人格的統一の体験，即ち絶対自由の意志の体験」があると西田は述べている（NKZ: II, p. 341）．「我々の意志の自由」（＝黒奴）に対する「絶対自由の意志」の「解放」には前者の多様性と選択可能性を許容する意味合いがあると解釈できるのかもしれない．

[92] 岡田（2000）pp. 61-62．岡田によれば，この講演で西田は『基礎』以外に，『知識学の概念について』，二つの『知識学への序論』，『知識学の新叙述への試み』，『知識学の原理による道徳論の体系』，無神論論争に関する諸論文，通俗的講演（『学者の使命についての諸講義』，『学者の本質について』，『ド

してフィヒテが実施したこの講演を初期フィヒテの「唯一の教育学的文献」[93]と評したのがほかでもない，木村であった．

『学者の使命』への木村の注目は，昭和 12 年に上梓した『フィヒテ』―同年 5 月に提出された学位論文「実践的存在の基礎構造―教育哲学の考察に向けられたるフィヒテ哲学の一つの研究」のうち 1 章から 6 章までを単行本化したもの[94]―の終章において現れている．同書を通じて木村は『基礎』の「三つの根本命題」を仔細に分析し，後期フィヒテへの批判を射程に含むこれらの命題の「体系的連関」の考察を経た上で，「カント哲学に対するフィヒテ哲学の問題史的連関」という問題設定を終章に用意した．そこではフィヒテの「第三根本命題」における「自我」の実践性の問題―「自我」と「自然」の積極的綜合をめぐる―をカントの三批判書中とくに『判断力批判』の同じく「堪能性」（Tauglichkeit）と「文化」（Kultur）の議論のうちに見出そうとする試みを展開した．「フィヒテ的自我がカント的自我と連関するのは，まさしく後者の道徳的文化的人間として把握された自我に対してである」[95]という木村の把握は，『基礎』と『判断力批判』の間をつなぐ「問題史的連関」の一つの解釈であるとともに，後の『国家』において木村身体技術論を用意するための基礎作業となるものであった（本論第四章参照）．

『フィヒテ』終章において示されたフィヒテとカントの間の「問題史的連関」が『学者の使命』をもって補強されたということは，これまで西田と木村の思想における「意志」の問題をみてきた本論第一部にとってきわめて重要であると同時に，木村の研究が進む方向性に「教育学」がおのずと立ち現れてきた所以を示す十分な証左となっている．というのも，『学者の使命』では『基礎』において導出された「意志」（Wille）の実践的課題が一つのテーマとなっており，フィヒテはそれをカントの「堪能性」の一契機である“技能”（Geschicklichkeit）―木村の『国家』では「練達性」と訳された―との関連で考究しているからである．『学者の使命』第一講「人間それ自体の使命」（Über die Bestimmung des Menschen an sich）の中でフィヒテは，「物についてわれわれが必然的概念に従ってあるべき（sollen）であるとおりに物を変容する（Modifikation）[96]ことは，単なる意志（der blosse Wille）によっては可能ではなくて，むしろそのためには，練習（Uebung）によって獲得されかつ高められるところの技能（eine gewisse Geschicklichkeit）が必要である」と述べた

イツ国民に告ぐ』など），さらに『人間の使命』と『浄福なる生への指教』の各内容について触れたようだが，1801 年以降の『知識学』については「読んでいない」という．

[93] 木村（1937/2014）p. 181.『国家』においても同様に評している（p. 78）．

[94] 全六章構成の『フィヒテ』には学位論文の最終章「教育哲学に対する基礎と展望」に相当する箇所が抜け落ちており，大西の調査によれば，後にそれは『教育と人間』（木村の死後出版）を含む他の機会に発表され，また『フィヒテ』の一部の版の中で増補されたことが確認されている（大西（2011）「木村素衛に関する文献・資料目録」pp. 2-3）．

[95] 木村素衛（1937/2014）『フィヒテ』（『木村素衛著作集 第 1 巻』学術出版会）p. 175.

[96] フィヒテは『基礎』の中でも“変容”の実践的意義を示している．「反立された力はそれの存在及びそれの限定の側からは自我から独立的である，これを併し自我の実践的能力（das praktische Vermögen des Ich）又は実在性（Realität）へ向っての自我の衝動（Trieb）は変容せんと努力する（zu modificiren strebt）．」（*Fichtes Werke*, Bd. I, S. 281.（木村訳（下巻）p. 391））

上で,「文化」(*Cultur*: 傍点原著イタリック) とはこの技能を「獲得すること (Erwerbung)」であり,「人間の究極目的」(der Endzweck des Menschen) に対して次のような“手段”(Mittel) として発揮されるものと位置づけている.

> 文化は，人間が理性的で感性的な存在者として見られるならば，―人間の究極目的，つまり自己自身との完全な一致（die völlige Uebereinstimmung mit sich selbst）のための最後にして最高の手段（das letzte und höchste Mittel）である，―もし人間が単に感性的存在者として考察されるならば，文化はそれ自身最後の目的である．感性は開発されるべきである（die Sinnlichkeit soll cultivirt werden），このことが，感性でもって企てられうる最高にして最後のことである．[97]

『基礎』においてはあくまで実践形式として規定された「意志」は,『学者の使命』では「練習」を重ねて「文化」を創出する「技能」の本質，すなわち「手段」として具体化された [98].『学者の使命』第二講「社会（die Gesellschaft）における人間の使命について」では,「私は，私の意志による私の経験的自我の或る規定に際して，この意志そのものよりほかの原因を意識していないということを，意識することができる」―これは「自由の意識」(Bewusstseyn der Freiheit) と呼ばれる―という，いうならば，根源的な自由を経験的に意識しうる「自己自身の行為」(eigene Handlung) の領野をフィヒテは指し示し [99]，ここに「文化」の成立をみようとしたのである.

このように「意志」の具体的な本質を「技能」ないし「手段」とみなす立場に立つことで,フィヒテは明確に「すでに自我の外なる（ausser）もの」として存在する「自分の身体」(*seiner* Körper) を起点として（傍点原著イタリック）[100],「人間はいかにして自分と同類の理性的存在者（vernünftige Wesen seines Gleichen）を，このような存在者はかれの純粋自己意識の中に決して直接的に与えられていないのに，自己の外に（ausser）想定し（annehmen）かつ承認する（anerkennen）のであろうか」を問う地平，つまりは“社会”へと歩み進んでいる [101].「社会における各人は他人を, 少なくとも自己自身の概念に従って,

---

[97] *Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 298.（隈元忠敬訳（1998）「学者の使命に関する数回の講義（一七九四年)」『フィヒテ全集 第 22 巻』哲書房，pp. 12-13：傍点原著イタリック）．木村はこのフィヒテの議論の中にカント文化論との共通性を見出すとともに,「練達性の概念が未だ其処〔『基礎』―引用者〕では現はれてゐなかった」のに対して,『学者の使命』では「技術の契機」が重視されていると理解している（木村（1937/2014）pp. 177-178）.

[98] 「意志」を形式と内容の両面を含む概念としてフィヒテに考察の余地を与えたのは彼の「衝動」論であった考えられる.「人間の最高の衝動（der höchste Trieb）は,（中略）自己自身との同一性，自己自身との完全な一致への衝動である，さらに，人間がたえず自己自身と一致しうるために，かれの外なる（ausser）すべてのものと，これについてのかれの必然的概念とを一致させようとする衝動である」（*Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 304.（隈元訳（1998）p. 19））.

[99] *Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 305.（隈元訳（1998）p. 21）

[100] *Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 295.（隈元訳（1998）p. 9）

[101] *Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 302.（隈元訳（1998）p. 18）フィヒテの社会への問いは先述の「衝動」をベースとしている.「人間がかれと同類の理性的存在者を自己の外に想定（ausser sich annehmen）しようとするのは，人間の根本衝動（die Grundtriebe）である.」（*Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 302.（隈元訳（1998）p. 21））加藤泰史によれば，フィヒテの「社会」概念の導入は「承認論的問題構制」

いっそう完全にしようと努力（streben）し，またかれが人間について構成した理想に高めようと努力する」ことを通じての「結合」（Vereinigung）があるとフィヒテは述べ，「われわれに対する他人の働きかけ（Einwirkung）を自由に利用することによって自己自身を完成すること，並びに自由な存在者としての他人に働きかえすこと（Rückwirkung）によって他人を完成すること」という意味での「共同的完成」（gemeinschaftliche Vervollkommnung）こそが「社会における人間の真の使命」であると論じている[102]．「技能」ないしは「行為」を介した「社会」形成に対するフィヒテの洞察は，木村が正確に指摘したように，明らかに教育的であり，今日では言語による対話だけでなく「行為」を通じた相互承認の原理を追究する民主主義的社会理論の中で再評価される可能性を持っている[103]．

「子供の為に」

結果的に，師の西田がついに考究することなく放置したフィヒテ意志論の具体的内容の展開を，弟子の木村が『基礎』とともに『学者の使命』の分析を通じて果たす役割を担ったということになる．木村の『フィヒテ』は，カントとフィヒテの間の「問題史的連関」の所在を，両者が「人間の具体的本質を，その道徳的－文化的性格に於て，即ちその形成的表現的なる実践性に於て把握してゐた」（傍点引用者）[104]という点―「表現」と「形成」は木村教育学の基本概念となる―において明らかにするとともに，「素質としての文化的人間」を「獲得」するのが「教育」であり，「真の歴史的人間」を「獲得」するのが「歴史」である，という「重大な結果に出喰す」ことを不可避とした（傍点原著）[105]．以上の成果を，同書が昭和 12 年に刊行された時点の木村の思想にのみ帰することはできず，少なくともすでに同

が明示化された重要な視点であり，そこでは「従属関係」ではない「対等関係」に基づく自己と他者の自由の相互承認―『自然法の基礎』以来の―の基本構想が確認できるという（加藤泰史（2014）「学者論―フィヒテの社会哲学と『学問の社会的責任』の問題」（長澤邦彦ほか編『フィヒテ知識学の全容』晃洋書房）pp. 249-250：傍点原著）．

[102] *Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 310-311.（隈元訳（1998）pp. 26-27）

[103] ホネット（Axel Honneth, 1949-）の「反省的協働活動としての民主主義」（Demokratie als reflexive Kooperation）論がその代表的なものとして挙げられる．ホネットは現代の政治哲学において対立する二つの民主主義理論――一方にはアーレント（Hannah Arendt, 1906-1975）が古代市民制を理想像とした「共和主義」（Republikanismus），他方にはハーバーマス（Jürgen Habermas, 1929-）が展開する道徳的正当化に立脚した「手続き主義」（Prozeduralisms）―を念頭に置きながら第三の道をデューイの『公衆とその諸問題』（*The Public and Its Problems*）に再発見しようと試みている．ホネットはデューイが政治以前の共同体の「社会的分業」（die soziale Arbeitsteilung）の基本にあるとした「社会的コミュニケーション」（gesellschaftliche Kommunikation）から出発し，それを「民主主義的な手続き」（demokratische Verfahren）によって保証し統制する―これは「科学的実践」（wissenschaftliche Praxis）を「社会的生活過程全体」（der soziale Lebensprozeß）に転用することで可能と考えられた―ことを目指し，「民主主義は人間の知的能力を完全に展開させる政治的形式」であることを主張したデューイ公衆論を高く評価している（Axel Honneth (2000) „Demokratie als reflexive Kooperation: John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart,“ In: *Das Andere der Gerechtigkeit: Aufsätze zur praktischen Philosophie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 282-309.（加藤泰史ほか訳（2013）『正義の他者―実践哲学論集』法政大学出版局，pp. 309-335））

[104] 木村（1937/2014）p. 184.

[105] 木村（1937/2014）p. 190.

5 年に『基礎』の訳業を終えた木村がその第三根本命題の実践原理をめぐる研究の方向性の中から次第に発見しつつあったものと考えることができる[106].

すでに述べたように，西田から「京大へ戻ってこないか」との誘いを受けた木村は「百ヶ日」の苦悩を経験した．百日後の昭和 8 年 6 月末頃に記されたと推測される日記には“教育学的転回”ともいうべき木村にとって決定的な出来事がどのように招来し木村自身が受けとめたかが詳しく記されている．

> その日又，子供の為に夜の時間を一生全部捧げ様と気づいて救われた．教育学を夜の時間に当てる．この救われは仲々根強いものがあった．併しまたいつとはなしに鬱々として来たが附近の寺々を散歩している時『意志を有て』と云う言葉が内に響いてまた救われた．いくらとやかく思い，計画を立てたり，くずしたり，又将来の事を思って見ても何もならない．現在の仕事が出来なくなるばかりである．やるべき事はやるという意志で乗り越えればいい．（傍点引用者）[107]

木村教育学研究ではよく知られたこの文章の中に，これまでみてきた木村の意志論とそのフィヒテ研究上に見出された教育学の萌芽に関するヒントがあるように思われる．木村の第一の“救い”を意味した「子供の為に夜の時間を一生全部捧げ様」は，すでに当時の木村が『基礎』の第三根本命題の実践原理をみずからの研究課題とし，それがいまや「子供の為に」という具体的対象へ向かう道とともに『学者の使命』において深く追究することをみずからに課すことを決意表明する言葉であったようにみえる[108]．木村の第二の“救い”となった「『意志を有て』と云ふ言葉」は，この日記が記された前年から西田と共に取り組んできた彼の「意志」をめぐる研究成果によって支えられているのはいうまでもなく，「行為」を介して「意志」の主体同士が関わり合う重要性を認識していた木村がみずから「子供」という“他者”を意識した瞬間であったともいえるだろう．

まとめ

「百ヶ日」の苦悶と，それを経て木村の“教育学的展開”を決定づけた以上の二度の“救い”は，それ以前の西田哲学との間の「意志」をめぐる呼応関係，『基礎』研究の中から次第に課題となりつつあり『学者の使命』において追究する予定であった教育学の問題が複合

---

[106] 小田部は 1933 年に木村が教育学へ向かった心境の変化の裏には，「一九二五年ごろから集中的に研究対象としてきた前期フィヒテの知識学が，とりわけその実践哲学の部門において，教育学への寄与を含むこと，さらには卒業論文以来の関心の的であった『文化』の問題が従来の哲学および美学の研究を教育学の研究と結びつけるであろうこと」があったと指摘する（小田部（2010）p. 55）．

[107] 木村京子（1968/1997）「南窓社版あとがき」（木村素衛『表現愛』こぶし書房）pp. 202-204．この日記の冒頭の日付は「昭和八年六月八日」だが，日記の途中から「六月二十三，四，五，伊那で講演をした」とあり，上掲の引用文章を木村が何日に記したのかについては正確に判断できない．

[108] フィヒテの『学者の使命』を重視する姿勢は『国家』においても顕著であり（pp. 78-79），それへの関心が木村の中で継続していたことはたしかである．

的に重なりリアルに生じた出来事であった[109]．この意味で木村は，正真正銘の哲学的な教育学者であり，「木村に教育学は似あわない．西田の温情は，ひとりの詩人哲学者のいのちを削った」[110]というのは思想史的には決して妥当な見方とはいえない．

[109] これまで述べてきた見解は木村自身の研究と思索の形成過程から導出されうる一つの可能性であり，「百ヶ日」の苦悩を直接目の当たりにした木村の御家族の思いや捉え方を覆す意図はないことをあらかじめお断りしておきたい．木村の四女の張は，「さてしかし，京大に戻れることは素衛にとって大変嬉しいことであったが，いままで教育学をやるとは夢考えてもみなかったもので，とまどい困惑した」と記し，木村が教育学に目覚めた際の出来事を，「ある日突然素衛の胸に新たな存在が現れた」と表現している（張（2002）pp. 104-105）．

[110] 熊野純彦編『日本哲学小史―近代 100 年の 20 篇』中央公論新社，p. 96.

第二部：『国家』前半における木村教育人間学の諸相

第三章：木村教育関係論再考

第二部を構成する以下二つの章では，『国家』前半の木村教育人間学に焦点を当てその今日的意義を検証する．本章においてフォーカスするのは，木村教育人間学の基本的かつ形式的な枠組みである“教育関係”についてである．

３－１：Pedagogy と「教・育」の解釈学

“子ども”という存在への問い

まず，木村教育学が“教育人間学”と呼ばれる理由から確認したい．

木村自身が“教育人間学”（Pedagogical Anthropology）というタームを直接使用した例はないが[111]，「教育学」（paidagōgikē）と「人間学」（Anthropologie）の「真実の関係」（p. 52）を追究したことはたしかであり，とくにそれが自覚的に示されたのは『国家』第二章においてである．そこではカント教育学の有名な定義である「人間は教育に依ってのみ人間となることができる．（中略）人間はただ人間に依ってのみ人間となることができる」（p. 50：傍点原著）[112]を基本形として，「パイース〔子ども―引用者〕の存在が重心となって人間的存在が把握」（p. 52）されることが志向される．一見これは，カント人間学が「経験の時代」より以前の「客観の概念のもとに統一されていない単にぼんやりとした知覚の時期」とみなした「乳児期」（Kinderjahre）[113]への振り戻し，あるいは，初期デューイの教育思想にその典型がみられる「子ども中心主義教育」（Child-Centered Education）[114]の再来のようにみえるが，そうではない．木村は子ども自身の学ぶ力，すなわち“自己教育”を否定しないが，

---

[111] 今日木村の教育思想が「教育人間学」として知られるようになった一つの契機は，『日本の教育人間学』に収録された大西の研究である（大西（1999）pp. 13-32）．また矢野は，三木清（1897-1945）がハイデッガーの基礎的存在論を「人間学」（Anthropology）と名づけて以来の京都学派の「人間学」の系譜を素描的に示している．矢野によれば，西田とその弟子たちが展開した「弁証法的」アプローチは，ハイデッガー存在論に内在する個人主義的側面（individualistic aspects）を超克し，社会的歴史的文脈から人間存在の全体的（holistic）―「存在的－存在論的」（ontic-ontological）ともいわれる―理解を目指したものであり，「弁証法的人間学」（dialectical anthropology）を発展させたが，それはまた，同時代の西洋における個人主義的かつ普遍的な人間学志向とは対照的に，共同体，国民，文化，身体，人種，歴史にフォーカスした「日本型人間学」（Japanese anthropology）の形態をとったという（S. Yano (2012), pp. 27-29）．

[112] Immanuel Kant. *Kants Werke: Akademie-Textausgabe*, Bd. IX, Berlin: Walter de Gruyter, 1968, S. 443.（加藤泰史訳（2001）「教育学」『カント全集 17』岩波書店，p. 221）

[113] *Kants Werke*, Bd. VII, S. 128.（渋谷治美訳（2003）「実用的見地における人間学」『カント全集 15』岩波書店，pp. 24-25）人間は感覚的な“知覚”（Wahrnehmungen）に支配された子ども時代から「感性の諸対象の認識」（*Erkenntniß* der Gengenstände der Sinne）―「経験」（*Erfahrung*）―を獲得しつつある大人へと自然に成長するとカントは考えている（傍点原著隔字）．

[114] John Dewey (1899/1976) “The School and Society,” in: Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 1, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, p. 23.（宮原誠一訳（1988）『学校と社会』岩波書店，p. 44-45）

それだけでは教育は成立しないと考える[115]．木村が着目するのは，子どもの自己教育以前の，他の哺乳類とは異なる人間の子どもの“脆弱さ”であった[116]．木村教育人間学の根柢には，「養護」されなければその存在自体が危ぶまれるような逞しくもか弱い存在であるという“子ども”観がある．少し長いが，哺乳類のうち「人間の子供」がいかに脆弱であるかが示された木村の次の文章に注目したい．

> 鶏の雛はみづからその殻を内側から破り，数へられることを待たないで餌を漁って歩くことができる．人間の子供は然るに最初から周到な養護の下に置かれなければ到底ひとりではその生命を維持することはできない．護られ導かれることは人間の子供にとってみづからの存在の必然的な制約である．人間に於てはそれ故この制約なくしては子供の存在といふ概念そのものが成立し得ないといはなければならないであらう．子供が在るといふことは我々に於てはそれが護られ導かれて在るといふことを同時に意味するのでなければならない．ひとり見離されてゐる子供，打ち棄てられた子供，それは人間に於ては子供としての存在の欠如態であるにほかならないのである．それ故パイースの存在を重心として把握された人間学とは，他にいま一つの点パイダゴゥゴスを必然的な関係項として有するものでなければならなくなる．（pp. 52-53：傍点引用者）

木村教育人間学において“関係”が問われる所以はここに明らかである．子ども（＝パイース）とは，彼（女）自身を護り導くために存在する教育指導者（＝パイダゴゥゴス）[117]を必要とする存在である．木村教育人間学はこの必然的関係の上に人間存在を問う理論的態度を形成する学問体系に他ならない[118]．もっとも，この関係に終わりはあるのか，もしあるとすれば，それはいつどのように終息するのかについてこの段階ではまだ明らかではないが，以下ではさしあたり，木村が提示した子どもと教育指導者との間の関係構造の形式的特徴を確認する．

---

115 「自己教育のできるやうになるといふことは教育そのものの一つの成功であり目的であるとしても，構造連関的には却って一つの欠如態に於ける教育であるにほかならないのである」（p. 91）．

116 「人間以外の哺乳動物は一定期間の授乳期の保護を経過すれば一本立ちになることができる．然るに人間のみは一生を通じて絶対的に一人立ちになることができないのである．（中略）―手不足といふことが人間的存在の本質的性格を意味するにほかならないのである」（p. 151：傍点著者）．本論第四章で詳しくみるように，“手不足”を補うための道として“道具”の問題が浮上する．

117 「パイダゴゥゴス」（paidagōgos）をここでは便宜的に「教育指導者」と訳したが，元のギリシャ語は子どもの教育に従事する奴隷身分の者を指す語であった．

118 木村教育人間学が“関係”を問う学問体系として成立した背景には和辻倫理学からの影響があったと考えられる．「人間的存在の理解は，それが特に人と人との関係を重心として具体化を求める時，そこに人間学はおのづから倫理学として成立しなければならないであらうやうに」（p. 52）と木村が述べるとき，そこには人と人との“間柄”を倫理学原理とした和辻哲郎（1889-1960）の思想への共感があった．実際，木村は「教育学」を志すことに決めた後に早くも和辻倫理学の教育学的展開の可能性を明確に意識していた．昭和 9 年（1934）6 月 19 日付の日記には，「〔和辻―引用者〕先生は岩波全書版の『人間の学としての倫理学』を一部持参されて，私〔木村―引用者〕の万年筆で自著として残して行かれた」とあり，「私の健康が快復し，私が教育に関する哲学を考へ立てる時が来たら，先生の考へがその最も重要な基礎を与へると思ふ」と書き残している（木村素衛（1948/2014）『花と死と運命』弘文堂（『木村素衛著作集 第 1 巻』学術出版会）pp. 3-4）．

Pedagogy（ペダゴジー）の解釈

子どもと教育指導者との関係への形式的な問いは，ヨーロッパ語の Pedagogy と日本語の“教育”の二語をめぐる木村独自の“解釈学”のもとに遂行される[119]．木村はまず，前者の語源であるギリシャ語の paidagōgikē が名詞 pais（子ども）と動詞 agein（導く）から構成されただけでなく，「paidagōgikē technē からテクネーの省略に依って成立した名詞と考へらるべきとすれば」と仮定した上で名詞 technē（技術）をも含む語とみなし，「パイダゴゥギケーはその言葉の成り立ちに於て子供を導く技術と学問とを意味するもの」とその意味内容を限定する（pp. 44-45）．「子供を導く技術」という理解が paidagōgikē から導出される以上，そこには paidagōgos（教育指導者）と telos（目的）が必然的に「予想」されなければならないことを木村は次のように説明する．

> 若しテロスがないならば導くといふことの成り立ちやうはなく，そこには単に漫歩する二人伴れが登場するに過ぎないであらう．これに反しパイダゴゥゴスがテロスに向って歩むといふとき，彼は必ずパイースを伴ひ而も一定の道をその方向に向って進んでいるのでなくてはならない．何故ならパイダゴゥゴスにとっては，一人歩きはみづからの欠如態にほかならず，またテロスに向って歩むといふとき、そこにはおのづから一定の道があるのでなければならないからである．（p. 45）

technē（技術）の仮定から paidagōgos（教育指導者）と telos（目的）の「予想」へと順次積極的かつ批判的に解釈することにより，いまや paidagōgikē は子どもと教育指導者の「連関」概念でなければならないと木村は主張する．子どもは教育指導者との関係においてはじめてそれ自身でありうることを根本とする paidagōgikē 理解は，子どもと教育指導者とをはじめから互いに引き離した存在とはみなさず，いかにして両者の連関的な関係が可能かを全体的に明らかにしようとする．ここでとくに重要な概念が telos（目的）であり，それは教育指導者が「必ずパイースを伴」うプロセスにおいて「おのづから一定の道」を進むために用意されるもの，いわば両者共通の存在基盤を形づくる概念とみなされる．

以上のように木村は，ヨーロッパ語の Pedagogy の語源解釈から，子ども（pais），教育指導者（paidagōgos），目的（telos），技術（technē）の四要素を抽出し，形式的にはそれらが子どもと教育指導者の関係構造を構成するものであることを闡明にした．もっとも，子どもと教育指導者が共に歩むプロセス上に両者共通の「目的」を予想させる言葉ではあったとはいえ，Pedagogy からは目的に対する“手段”の具体相が見えてこない．たしかに，paidagōgikē には「技術」が仮定されたものの，それは「子供を導く技術」，いうならば，子どもに対して教育指導者の側から働きかけるものを指し，子ども自身の技術，あるいは，

[119] 木村の態度が「解釈学的」であったことは，『国家』以外の著作において確認できる（木村素衛（1948/2014）『教育と人間』弘文堂（『木村素衛著作集 第 4 巻』学術出版会）pp. 12-18．木村素衛（1949/2014）『教育学の根本問題』黎明書房（『木村素衛著作集 第 5 巻』学術出版会）pp. 4-5）．

子どもに即して工夫される教育指導者の技術については必ずしも含意されているとはいえない．“子ども”への問いが一転して，子どもという存在を無視した一方的な教育関係の弊害を引き起こす可能性がないとはいえないのである[120]．

「教」（をしふーをしへ）の解釈

Pedagogy 解釈に続いて遂行される日本語の“教育”解釈は，前者と同様の関係構造を有するのみならず，見方によっては前者以上に有意味性をもつと木村は考えた．「このやうに見て来れば教育に対する我国の言葉としての・をしへ・や・そだて・は，パイダゴゥギケーに於けるパイースとアゲインとが示すと同一の連関を，寧ろ或る点に於ては一層豊富な連関性に於て示してゐるといはなければならない」（p. 48：傍点引用者）．木村は教育という語を「をしふ」（教）と「そだつ」（育）に分節した上でそれぞれにどのような意味内容があるかを整理しており，まず「をしふ」と「をしへ」を以下のようにまとめている（p. 47：括弧内原著ルビ）．

○「をしふ」（動詞）：為すべきやうに覚（さと）し知らす，告げ示す，導（しる）べをなすなど
　⇒「告げ示す」：対話的表現的交渉
　⇒「導（しる）べをなす」：もともと・道引く・であって，道案内をすること，手引をなすこと
　　→「手引き」：手心や手加減の如く元来技術的概念として（中略）テクネーに属するもの
○「をしへ」（名詞）：をしふる事柄やその道に導く方法，更にしるべなど
　⇒「をしふる事柄」（為すべきこと）：テロスに属する
　⇒「しるべ」：「琴の爪音を指南（しるべ）として」[121]といふ如く，目ざすところへの到達を媒介する客観的存在として，教育の立場から見れば教材的意味

これらを一瞥して，“教育”のうちの「教」をめぐる木村の解釈がきわめて技術的，それも，身体的ないしは表現的である特徴を指摘することができるだろう．ここでは，Pedagogy 解釈において問題となった「目的」に対する“手段”の具体相が，「導べをなす」のもともとの意味である「道引く」―これは本論第六章で取り上げる「道」の議論に通じる―，ま

[120] 現代ではたとえば，児童虐待防止法第二条に定められた「児童虐待」行為の範疇に含まれる「教育虐待」または「教育ネグレクト」という言葉（ともに日本子ども虐待防止学会から提言された概念）に象徴される問題がある（古荘純一・磯崎祐介（2015）『教育虐待・教育ネグレクト―日本の教育システムと親が抱える問題』光文社新書）．親や教師が“子どものために”という一方的な強い思いを抱いて子どもに過剰な教育を提供し続けることが，結果的に，その思いとは真逆の，子どもに対して身体的苦痛を与えることや心理的負担を課す場合があり，子どもが死に至るという最悪のケースさえ生じかねない事態を惹き起こす．教育関係における“～のために”という目的志向の行き過ぎは，その対象化される立場の者から見れば時に有害であり暴力的な状況を用意することがありうる．

[121] 『源平盛衰記』（巻二十五）の「王事暨き事なし，打廻りて琴の爪音を指南として…」の一節からの引用と思われる（増子懐永編（1926）『校注 日本文学大系 第十六巻 源平盛衰記 下巻』国民図書，p. 41）．

た「手心や手加減」や「しるべ」のような次章で詳述する身体技術論に軸を置いて展開される可能性が示唆される．

ただし，いうまでもないが，Pedagogy との重大かつ深刻な相違点として，「教（をしふーをしへ）」には“子ども”が不在である．Pedagogy における形式的な要素をより内容豊かにする可能性があるものの，それだけではいまだ「パイースの存在が重心となって人間的存在が把握」される教育人間学の成立は不可能である．もし木村教育人間学が「教（をしふーをしへ）」に特化したものであるならば，たしかに「木村素衛の教育論からは，子どもの姿が見えてこない」[122]というネガティヴな見方に一理あることを認めざるをえないだろう．

この「教（をしふーをしへ）」の限界はしかし，単にネガティヴであるのみならず，同時に，他者である“子ども”の自由を，教育指導者の側から容易に侵犯されることなく，むしろ最大限に活かすために積極的に断念されたものと解することはできないだろうか．木村教育人間学が提示する「教（をしふーをしへ）」は，Pedagogy における教育指導者（paidagōgos）の技術性を内容的により強化するとともに，子どもに対するそれ自身の限界を積極的に定立する概念であるといえないだろうか．教育指導者それ自身の限界が突き出されたいま，“教育”を構成するいま一つの語である「育」の解釈の必要性が浮き彫りとなる．

「育」（そだつ－そだて）の解釈

「教（をしふーをしへ）」の解釈に続き木村は「育（そだつ－そだて）」のそれへと進む．木村がそれらを整理した結果は以下のとおりである（p. 48：括弧内原著ルビ）．

○そだつ（他動詞）：養ひて生（おほ）し立てること，成長させること

⇒そだつ（「巣立つ」から転じた自動詞）：みづから巣立ち行き生ひ立って行くいのちの成長

○そだて（名詞）：そだてることやそだてる有様と共にまたしこみやしつけ

外見上では他動詞「そだつ」は子どもに対する教師の作用を言い表す言葉のようにみえるが，その「生し立てること」が，自動詞「そだつ」の「生ひ立って行くいのちの成長」に即応した働きであるという点に，木村がこの語を重視するポイントがある．あえて両者の関係を時間的な前後関係に置き換えるならば，ここでは子どもの「そだつ」（自動詞）が教育指導者の「そだつ」（他動詞）に先行しており，その意味では「そだつ」は，第一義的には子ども自身の「いのちの成長」が言葉となるところの存在論的概念であるといってよい[123]．

---

[122] 大西（2011）p. 9.

[123] 子どもの存在の優位性，とくにその「いのち」の尊重をベースとする木村の子ども観は，戦中に公表された彼のほとんど唯一の子どもに関する文章「子どもについて」の中でも確認できる特徴である（木村素衛・竹下直之（1943）「子どもについて」（竹下直之ほか編『わが子の教育 第一巻―子どもとはどんなものか』帝国教育会出版部）pp. 307-355）．ただし留意しなければならないのは，この文章の

とはいえ，「そだつ」という動詞それ自体を単純に他動詞か自動詞かの二者択一により局限的に限定することはできず，子どもと教育指導者が相対しながらも交響曲のように響き合うダイナミックな関係を言い表す語と考える必要があるだろう．

さらに，「教（をしふーをしへ）」と同様に「育（そだつーそだて）」においても“目的”があることを木村は認める．ただし，子どもと教育指導者の“目的”への志向性には次のような差異があると彼は考える．子どもにとっての“目的”が，それ自身が「そだてられ，またそだち行くいのちの伸びの目ざすところ」におのずから生起するものであるのに対して，教育指導者にとってのそれは，子どもが「しこまれしつけられるに値する何等かの規範的なもの価値的なもの」，である（p. 48）．すでに「教（をしふーをしへ）」に関連して指摘したとおり，子どもに対して教育指導者の側から一方的に「規範的なもの価値的なもの」を押しつけるだけでは，それが子ども自身の成長の目的と一致することはまずありえない．教育指導者の“目的”が真に規範的であり価値的であるかどうかは，子どもの「いのちの成長」のために どのような「しこみやしつけ」（名詞「そだて」）が必要であるか，換言すれば，子どもの成長のための“技術”の問題にかかっている．このように「育（そだつーそだて）」を“目的”に焦点化するときにそれは技術概念となるが，いうまでもなくそれは，第一義的に定立された子どもの存在論的概念に対して副次的意味をもつものである（子どもの「いのちの成長」に目的の標準を合わせながらそこに寄り添うための“技術”への問いは，次章でみる木村身体技術論を通して明らかにされるべき課題であるが，本章では教育関係の具体的内容まで踏み込まずその形式的規定の意味を明確化するまでとする）．

３－２：篠原助市との比較

篠原助市の「助成」論

上の「育（そだつーそだて）」の議論のうち，子どもの成長のための“技術”が問題となるのは，子どもの存在論的概念を指示した自動詞「そだつ」よりも，子どもの成長を育むための教育指導者の技術概念を示した他動詞「そだつ」の方であることは明らかである．ここで木村は，教育指導者の「成長させること」が子どもの「いのちの成長」に沿うものでなけ

最後の「附記」において，当時文部省図書監修官として同文章の編集に関与した竹下直之が，この文章はもともと「文学博士木村素衛氏の起草にかかるもの」であるが，「博士の哲学的立場からする深い思索にもとづいてでき上った原稿を，実は他稿とのつり合ひから敬体に改めて揃へて頂きたいと考へた」と記しながら次のような“検閲規制”を断行したことである．「脱稿後間もなく，博士は北支に遊ばれ連絡のとり難かったことと，いまひとつには御多忙な，さうして研究のために貴重な時間を割いて頂くことが，あまりにも恐縮であったことのために，竹下が代って敬体に改めてその後博士の御諒解を得ようと思ひ立ったのでありました．しかし，起草し始めて見ますと，博士の常体による美はしい持ち味は，そのままでは伝へることができません．それで到頭思ひ切って，私なりのことばを可成に挿入し，お母さま方によくわかって頂くため，博士の御考へを甚だしく傷つけない程度で，変形してしまったのであります」．単に木村自身の多忙の故だけでなく“検閲規制”を受け容れざるをえない戦時状況下の思想表現の困難さがここにはある．とはいえ，もともとの木村自身の「子ども」に関する起草原稿が存在し，人為的に「変形」せられたこの文章にその一端を垣間見ることができるとすれば，『国家』にも同様の考えが示されている子どもの「いのち」に関する記述がおそらくそれであったと推定される．

ればならないことをわかりやすく言い表すために，他動詞「そだつ」を「助成的なはたらきとして技術的意味」（p. 48）をもつ語と捉える[124]．今日の感覚では「助成」に対して，たとえば「助成金」のように，行政から資金援助を受けて事業の改善や活性化を図る際に使われる言葉としてイメージされることが多いが，もちろんここで木村は子どもの教育のための資金投入を念頭に置いてこの語を活用しているのではない．実はこの「助成」という語を教育学概念として用いたのは木村が最初ではなく，すでに 1930 年代に教育学者の篠原助市がその教育関係論の中で採用した語であった．

近年の京都学派教育学研究は，西田や田邊の許で学んだ京都帝国大学哲学科出身者のうち，卒業後も変わらずに哲学研究者としての道のりを歩んだ弟子たちに限定するのではなく，途中で教育学へ転回した木村のような存在はもちろんのこと，教育学の理論的深化と洗練化のために同大学の哲学科の門戸を叩いた篠原のような教育学者をも含めた「京都学派」の教育学の全体像を描き出す必要を訴えている[125]．矢野智司の「京都学派としての篠原助市」論は，篠原に対する従前の教育思想史上の「大正自由教育」の指導的存在としてのイメージの背景へと迫り，篠原が西田からの決定的な影響のもとに「自覚の教育学」の体系化を目指したことを両者のテクスト批判を通じて明らかにし，篠原がまぎれもなく京都学派の教育学者の一人に数え上げられるべきことを強調する[126]．

篠原の主著の一つであり戦前の教育学研究の金字塔とも評される『教育の本質と教育学』（1930）第四章「助成」の中で，篠原は「助成」という概念が「被教育者」の「依他性」（Hülflosigkeit）と「教育者」の「Hülfbereitschaft」の「交互関係」，より厳密にいえば，後者が前者のために「奉仕する dienen」関係を言い表したものと説く[127]．被教育者の「依他性」が文字どおり「助けなき」（Helplessness）といわれる所以は，「必然に他に信頼し，

---

124 「助成」は教育の「エロス」の次元に関わるものである．「文化をその主体的根柢から培ふものとしての教育は，主体の向上的自己形成を助成するものとして，もとよりエロス的であり理想主義的であって，従って教育愛はエロスとしての愛を離れることはできない．」（p. 194）

125 西田や田邊の弟子たちの多くが高等学校卒業後にほぼストレートで京都帝国大学哲学科へ入学したのに対して，篠原の入学は当時において年齢的にも経歴的にも異色であった．京都帝大入学以前の篠原は小学校教員，校長，師範附属小学校の主事などの経歴をもつ教育実践者であり，同大学哲学科へ入学した明治 45 年（1912）の時点の彼の年齢は 36 歳であった（それから大学院を含めた約 7 年半もの間教育学の研究生活に従事した）．務台理作の次の回想は当時の篠原の異色ぶりをよく表している．「私は高校（旧制）からのコースの人にくらべて，年齢が二，三年おくれて京大の哲学科に入学したが，そこには段違いな年長者がおった．それは篠原助市氏であった．氏は当時四十四，五歳〔務台の記憶違い―引用者〕であったろうか．（中略）西田先生も氏だけを特別に篠原さんとよんでおられた．」（務台理作（1988）『哲学十話』講談社，p. 19）

126 矢野智司（2014）「第二章 京都学派としての篠原助市」『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，pp129-212. 京都学派の文脈とは異なるが，米澤正雄もまた篠原の教育思想における西田からの影響を重視する．米澤は主に篠原の 1920 年代の著作を分析し，篠原が新カント派のナトルプ（Paul Natorp, 1854-1924）の「批判哲学」へ自己定位した経緯を「西田幾多郎と朝永三十郎との思想的影響」によるものであったことを明らかにしている（米澤正雄（2012）「京都帝国大学・同大学大学院在学中の篠原助市における「批判的教育学」確立とデューイ教育思想批判との関係の解明」『アジア文化研究所研究年報』東洋大学，pp. 25-27）．

127 篠原助市（1930）『教育の本質と教育学』教育研究会，p. 110．篠原の「助成」概念はそのシュライエルマッハー（Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768-1834）の教育思想研究に基づいている（篠原助市（1939）『大思想家文庫 18 シュライエルマッヘル』岩波書店，pp. 117-122, 149-154）．

他によって衣食住の一切を与えられる時期」を意味する「幼兒期」において人はすでに教育者との関係内においてしか存在しえない他律的かつ被教育的な存在であるという本質的限界の故だからであるが，同時にそのような消極性は，「境遇に順応し得る陶冶性」，すなわち「教育の可能」という積極性へ「転釈」可能であると篠原は考える．「幼兒が動物に比して，一層依他的なるは，人類の弱点ではなくて，却って其の長所であり，人の優越性を語る者である」[128]．消極的概念から積極的概念へと転回する「助成」のこの特徴を言い表したものの一つとして篠原はカント教育学の「人は教育を要する唯一の存在者である」[129]を紹介しているが，同じくカント教育学を基礎として「人間の子供」を護り導くための体系化を目指した木村教育人間学が「育（そだつーそだて）」において「助成」という語を用いた理由はいまや一目瞭然であろう．生まれながらにして脆弱な子どもの「いのちの成長」を教育指導者がいかに育むかを探究する木村教育人間学の“技術”への問いは篠原の「助成」論の延長線上にあったのである．

篠原と木村の教育観の相違

篠原の教育関係論と木村教育人間学とがオーバーラップする点は方法論に関しても同様である．篠原によれば，「助成」の関係の上に立つ被教育者と教育者の間には「問と答との関係」，一言でいえば，「社会」があり，そこでは「問ふもの，答ふるもの，共に対者の表現（広義）を理解すること」[130]が要請せられ，社会的交互関係性を本質とした「理解」（Verstehen）の上にはじめて，被教育者に対する教育者の「教育愛」，それも，「与へる愛 schenkende, gebende Liebe」[131]は具体化する．さらに篠原は，被教育者と教育者の間に成立する関係を社会的な「問答」を通じての「平面的な横の合一」としてのみならず，「発展への過程に於ける，未来の，精神的な合一」といわれる「垂直的な動的考察」の観点から捉える必要をも訴え，「完全」への途上に相対する被教育者と教育者の落差を埋め合わせるために，両者共通の「三者」，すなわち「一般者 das Allgemeine」の存在を想定する[132]．「一般者」とは，一方では「教師と生徒との共同的な追創造」によって現実化される「理想」ないし「価値」と呼ばれる対象であり，他方では教師と生徒の共同から両者の「融合」また「合一」へと向かうための「方法 Methode」をも含意した概念である[133]．つまりそれは，被教育者と教育者との関係をつなぐ両者共通の“目的”と”手段”をともに含むものである．既述のとおり，“目的”と”手段”の連関は木村教育人間学の Pedagogy 及び「教（をしふー

---

[128] 篠原（1930）p. 111.
[129] *Kants Werke*, Bd. IX, S. 441.（加藤訳（2001）p. 217）
[130] 篠原（1930）p. 116．宮野安治はノール（Herman Nohl, 1879-1960）以来の「教育関係」（pädagogischer Bezug）の議論との対比から篠原教育関係論の独自性を指摘し，とくにノールの教育関係論にはない視点として篠原の「問と答の関係」，「前代と後代との関係」に注目している（宮野安治（1996）『教育関係論の研究』溪水社，pp. 207-232）．
[131] 篠原（1930）p. 115.
[132] 篠原（1930）pp. 117-118.
[133] 篠原（1930）p. 121.

をしへ)・育（そだつーそだて)」解釈においても表れていた枠組みである．宮野安治は，今日教育関係論の理論的枠組みの「再構築」が求められる中で篠原教育関係論が一つの「叩き台」になる可能性を指摘するが [134]，篠原と形式的には重なる重層的な関係構造を提起した木村教育関係論に対しても同評価を与えてよいだろう．

もっとも，一見同じ地平の上にあるようにみえる両者の教育関係論の特徴についてはさらなる検証を要する問題がある．それは，教育には限界があるか否か，別言すれば，教育関係には終わりがあるか否かをめぐる問いである．篠原が「一般者」を要請した背景には,「自然（物)」が人間の発達に対して「刺激 Anreize, Anregungen」となる作用を一生涯及ぼすことを強調したデューイの「非形式的教育」（informal education）に対する批判があった [135]．デューイのような「自然の教育」，別言すれば“生涯教育”は，篠原によれば,「一種の自己教育」にすぎず,「生起としての教育の一部ではあろうが, 課題としての教育ではない」[136]．「一般者」が被教育者と教育者に共通する「理想」とも「価値」とも呼ばれたのも，それが両者にとって「超個人的」であり「客観的一般者」と考えられたからであるが [137],「課題」とは両者が共に目指すべき「一般者」の対象性を現わしたものである．ここから篠原の教育観は,「本来の教育は一定の時期を境として終止せねばならぬ」という教育それ自身の限界，いうならば，ある一定期間内でいかに「課題」に取り組むかにフォーカスされた教育の限界性にその特徴をもつこととなる．

自己完結的な「自己教育」に対して批判的であるとともに, 子どもと教育指導者の「関係」を形式的本質とする木村教育人間学が，その実質において一生涯継続する“関係”を想定しているかどうかを裏づける木村自身の説明はない．しかしながら，教育指導者の「教（をしふーをしへ)」の技術論よりも子ども自身の「いのちの成長」に存在論的優位が認められるかぎり，木村教育関係論を篠原のそれのように限界を有したものと解することは無理があるのではないだろうか．このことは木村教育人間学の形式から内容の問題へと議論を進める次章の中で次第に明らかとなるように，子どもと教育指導者の関係は“道具”に代表される社会的本質を具えた第三者を介して双方向的な関係を絶えず形成していくものであり，したがってそれは時限的（periodically）には定位しがたく，子ども自身の「いのちの成長」

---

[134] 宮野（1996）p. 229.

[135] 篠原（1930）p. 125.

[136] 篠原のデューイ批判は『教育の本質と教育学』より以前からすでに明確に現れていた．論文「ヂューイの教育論」（1922）の中で篠原は,「徹頭徹尾発生的（genetic）の立場を固守する」デューイの「実用主義」が「位地」（Situation）の「連続的自己発動（self-evoluing)」を強調するあまり，教育の目的が「個別的」あるいは「発展そのもの」となっていることを批判する（篠原助市（1922/1974）「ヂューイの教育論」『世界教育学名著選 22 篠原助市 批判的教育学の問題』明治図書出版，pp. 205-218)．篠原によれば，個々の「位地」の「発展そのもの」が目的であるところの教育には「一定不変の究竟的目的」の認められる余地はなく,「教育過程に内在してこれに方向を与うるものとして，絶えず一定の方向に教育的動作を指導する規範として，動的な目的」の可能性を認める必要を説く.『教育の本質と教育学』における「一般者」論がこの「動的な目的」の延長線上にあることは明らかである．

[137] 篠原（1930）pp. 118-119.

の段階に応じて“分化的”（variously）に再構成されるべきものである．このような教育関係においては子ども一人一人の多様性と自由の保障が不可欠である．

３－３：柄谷行人との比較

柄谷行人の「教える－学ぶ」

本章を閉じる前に，今日教育関係を時限的に区切ることが原理的に不可能であることを突きつけている議論の一つを紹介したい．それは，文芸批評家の柄谷行人（1941-）がその「他者」論の基本構造として設定した「教える－学ぶ」関係である．柄谷は後期ウィトゲンシュタインの代表作の一つである『哲学探究』（*Philosophische Untersuchungen*）から「教える－学ぶ」の着想を得たが，後述するように，議論が進むにつれて，民俗学者の柳田国男（1875-1962）の「オボエル」説を重視する．柄谷に与えた柳田の思想のインパクトを理解することは，従来の柄谷に対する批判が見逃した新たな側面に光を当てるとともに，木村教育関係論再考の新しい視点をもたらしてくれるだろう．

教育学者ではない柄谷の「教える－学ぶ」関係論が今日の教育学の議論の中で注目されるようになったのは高橋勝の研究に拠るところが大きい．高橋は，従来の教育が教師自身の生徒に対する「権力作用」の行使を可能としたのに対して，本来生徒は教師にとってどこまでも＜他者＞であるという基本的な事実があり，生徒が教師の言葉にいかに「耳を傾ける」かは「関係性の問題」であることを柄谷の議論に沿いながら検証している[138]．柄谷の思想は，教師から生徒への一方的な権力関係を越えて両者の双方向的な関係をいかに構築するかをめぐって今日参照されかつ批判されるべき問題の発信源の一つとみなされている．

柄谷が「教える－学ぶ」を中心課題としたのは『探究Ⅰ』[139]においてである．柄谷はそれを，従来の他者論が立脚してきた「語る－聞く」関係に対置される他者論の新しいパースペクティヴを開くものとみなす．それはたとえば，外国人のように「『われわれの言語を理解しない者』」とコミュニケーションを図る際に否応なしに「私自身の“確実性”をうしなわせる他者」（KKI, p. 8）が現前するような関係のあり方を指す．

「語る－聞く」とは本質的に異なる「教える－学ぶ」の特徴は，その非対称的な関係性の故に，「コミュニケーションが合理的には不可能であり基礎づけることができないにもかかわらず，現実にそれがなされている事実性」（KKI, p. 189：傍点著者）にほかならない．柄谷は「語る－聞く」よりも「教える－学ぶ」のほうがより現実的であることを次のように述べている．

---

[138] 高橋勝（2002）『文化変容のなかの子ども―経験・他者・関係性』東信堂，pp. 176-187．高橋は柄谷の思想の教育学的意義を比較的早い時期から指摘している（高橋勝（1994）『子どもの自己形成空間―教育哲学的アプローチ』川島書房，pp. 69-80）．

[139] 柄谷行人（2017）『探究Ⅰ』講談社（以下，同書から引用する場合，KKI と略記し，文中に頁数を記載する）．同書はもともと柄谷が 1985 年から雑誌『群像』に寄稿し続けた一連の論考をまとめたものである．

「教えるー学ぶ」という非対称的な関係が，コミュニケーションの基礎的事態である．これはけっしてアブノーマルではない．ノーマル（規範的）なケース，すなわち同一の規則をもつような対話の方が，例外的なのである．だが，それが例外的にみえないのは，そのような対話が，自分と同一の他者との対話，すなわち自己対話（モノローグ）を規範として考えられているからである．（KKI, p. 11）

「教えるー学ぶ」は通常の意思疎通の底に自己と他者の差異を認める立場である．反対に，自己と他者の差異がなく互いに対称的であるように見える関係においては「自己対話（モノローグ）」，つまりは自己が語りー聞くことが繰り返えされており，厳密には他者が不在である．「『語るー聞く』という関係においては，実は“関係”が存在しない（他者が存在しない）のであり，また実際上『語る＝聞く』であるから，『語る』ことも『聞く』ことも存在しないのである」（KKI, p. 156）．このように柄谷は対称性ないし自己同一性に基づく「語るー聞く」関係に対して非対称的な関係が先鋭化する「教えるー学ぶ」の根源性を強調し，何ゆえ現実のコミュニケーションが後者に依拠しつつ成立するのかを追究する．

「教えるー学ぶ」の共通性をめぐる問い

柄谷は「教えるー学ぶ」の特徴を説明するためにいくつかの例を挙げている．その一つは，教える者が学ぶ者に対して優位な立場に立つ「権力関係」が逆転する事態である．「われわれは赤ん坊に対して支配者であるよりも，その奴隷」であり，「『学ぶ』側の含意を必要とし，その恣意に従属せざるをえない弱い立場」（KKI, p. 8-9）にある．もちろんここでは「他者」の理解不足が問題ではなく，「外国人や子供」[140]のようにわれわれと「共通の規則（コード）をもたない者」（KKI, p. 10）に対して「教える」ことが問われている．

この点に関連して永井均は，「赤ん坊」はすでに「自分の教えたい言語ゲームを学ぼうとしてくれている限りにおいて，すなわち『教えるー学ぶ』というそのゲームの内部にいる限りにおいて，にすぎないのではあるまいか」との疑問を呈し，そこでは「赤ん坊」は「教えるー学ぶ」関係自体を共有しないような「他者」ではなくて「教える立場の内部性」において見られた対象にすぎないと批判した上で，「教える」側は「決して『弱い』立場ではない」ことを暴露する[141]．そもそも一つの「言語ゲーム」にすぎない「教えるー学ぶ」に「他者」が入り込む余地などないにもかかわらず，関係の定式化により絶えず「排除」の「暴力」の危険に晒されている「学ぶ立場」こそが真の意味で「関係そのもののまったく外部に立ちうる存在」[142]ではないか．このように永井は柄谷の「教えるー学ぶ」が実のところ「他者」を

[140] 柄谷の「子供」＝他者に対する批判として以下を参照．関口浩喜（2009）「家族的類似性についての予備的考察」『福岡大学人文論叢』41 巻 1 号、福岡大学研究推進部，p. 31 n 13．関口は柄谷が「子供」を大人とは異なる「他者」と捉えたことは「ウィトゲンシュタイン解釈からすれば，外れていると言わざるをえない」と述べた上で，子どもは「原ー大人」であると考えたウィトゲンシュタインはむしろ子どもと大人の関係を連続的に設定したことに注目する．
[141] 永井均（1991）『＜魂＞に対する態度』勁草書房，p. 113.
[142] 永井（1991）pp. 116-117.

認めない暴力的な枠組みであり，そこに学ぶ側の正当なポジションを確保することが不可能であることを指摘する．

そこで永井は，「教える－学ぶという『関係』が成り立ちうるためには，少なくともその関係を成り立たせるような盲目的な『共通の規則』」が必要であり，「教える－学ぶ」が「必ず何らかの『語る－聞く』関係によって支えられている」[143]ことが学びの条件として認められるべきと説く．「語る－聞く」レベルに戻りつつしかしいずれの側にとって通常認知されることのない何らかの共通性が必要であるということはこれまでも指摘されてきた[144]．ところが，柄谷自身はといえば，「対話」においては常に「いつもどこかで通じ合わない領域」があることを，「われわれが誰でも子供として生まれ、親から言語を習得してきた」という「一般的な条件」（KKI, pp. 10-11）から説明しているように，対話の共通性をまったく認めていないわけではない．上述のとおり，原理的に成立不可能なコミュニケーションが実際的には成立している“事実”が彼にとって重要である．では，この対話の“事実”の根底に潜める共通性について柄谷は何を示そうとしたのだろうか．

柳田国男の「マナブ」と「オボエル」

ここで一つの手がかりとなるのが，柄谷が注目する次のような柳田国男の考えである．

> 柳田国男は，「学ぶ」は「まねぶ」であり（『習う』はいうまでもなく『倣う』である）といい，それを「おぼえる」（覚える）に対比させている．そのようにいうことで，柳田は，一般に，学ぶこと（学問）（ラーニング）を，おぼえることの上に置く位階を転倒させた．ただ，柳田の区別は，別の意味で重要である．泳ぎを教えるとき，われわれは，さしあたって，相手にフォーム（形）を真似させるほかない．泳げるようになる一瞬の悟り（覚り）を，待っていなければならない．（KKI, p. 154：傍点著者）

柄谷が「学ぶ側」を軽視したという永井の批判に反して，ここでは「学ぶ側」が少なからず柄谷の考察射程の内にあることが確認されるであろう．「学ぶ」が真似ることと解された上で[145]，「教える－学ぶ」から“教える－真似る”へ柄谷は考えの入れ替えを実行している．しかしこれは，柳田と共に柄谷の「学ぶ」（＝真似る）に対する批判を含意していた．『探究Ⅰ』の執筆開始よりも前の昭和 49 年（1974）に柄谷は雑誌『月刊エコノミスト』の連載で

---

[143] 永井（1991）pp. 114-116.

[144] たとえば，丸山恭司（2000）「教育において＜他者＞とは何か―ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育学研究』67 巻 1 号，日本教育学会，pp. 111-119．丸山は「教育における他者の承認」をウィトゲンシュタインに倣い「生活形式における一致の確認」に求め，この「一致の確認に甘んじること」が教育における＜他者＞との「共生を始めるためのステップ」と考える．この点は柄谷の議論に見られない丸山独自の視点といわれることがあるが（渡邊福太郎（2017）『ウィトゲンシュタインの教育学―後期哲学と「言語の限界」』慶応義塾大学出版会，p. 209 n 25），柄谷はコミュニケーションが実際に成立している“事実”まで否定しているわけではない．

[145] 柄谷は学ぶ者の真似を「自然史的能力」（KKI, p. 154）とみなす．

「柳田国男試論」を著わし，その中で彼は柳田の「昔の国語教育」から次の文章を引用しながら覚えることの重要性を確認している．

> マナブといふ動詞は上代の口語には有ったやうだが，語原は明かに真似・マナブと同じく，さうして今日はもう文章語にしか用ゐられて居ない．「学」といふ漢語をマナブと訓ませたことは，誤りでもあれば又今日の不幸でもあった。（中略）「学」は「覚」だから寧ろオボエル・サトルの方が当って居る．又さうでなければ完全に国語の主人となることも出来ないのである．[146]

柄谷はこの箇所に「マナブ事柄」よりも「オボエル事柄」を重視する「柳田の『学問』というものの性質」の端的な現われを看取し，「学んだ思想は簡単に忘れてしまう」のに対して，「覚えた思想はつねに生きている．覚えるとは，サトルこと，つまり自己省察そのものにほかならないからである」[147]と述べる．

前掲の『探究Ⅰ』の引用文と照らし合わせながら整理すると，「学ぶ」とは「覚える」ことではなく，「覚える」ために学ぶことであるという方式がここに成り立つ．この意味するところは，「学ぶ」よりも「覚える」ことが上位にあり，何のために「学ぶ」のかという“目的”が覚えるためであるということである．反対に，そのかぎりにおいて「学ぶ」とは覚りへいたるための“手段”とみなされる．「学ぶ」も「真似」も，いざ「覚える」までには相当な時間を要することであり，実際『探究Ⅰ』の上掲の引用文では「泳げるようになる一瞬の悟り（覚り）を，待っていなければならない」と述べられたように，「学ぶ」側の「悟り（覚り）」にいたるまでの重要な“手段”として「教える」側にも“待つ”という態度が要請されている．柄谷は「臨済禅」の「師弟関係」を取り上げているが（pp. 152-153），それはもはや「教える－学ぶ」を飛び越えて，“教える－覚える”のもっとも尖鋭的な関係を示しているといってよいだろう[148]．

---

[146] 柳田国男（1937/1998）「昔の国語教育」『柳田国男全集 10』筑摩書房，pp. 64-65.

[147] 柄谷行人（2013）『柳田国男論』インスクリプト，pp. 58-59.「オボエル」を重視する柳田民俗学に対する柄谷の積極的評価は，「柳田の民俗学がそれ自体“記憶”の本質にかかわっている」という指摘に明確に現れている．柄谷が柳田に注目した歴史的背景については以下を参照．小林敏明（2015）『柄谷行人論―＜他者＞のゆくえ』筑摩書房，pp. 133-151．小林は，戦前から 1960 年代まで続いた「柳田の積極的評価」の流れの上に，吉本隆明（1924-2012）と共に柄谷を位置づけながら，柄谷の柳田論には 70 年代以降に過熱化する柳田の「常民」論批判に対する応答的意味があったことを明らかにしている．

[148] 柄谷は西田哲学を「対関係としての他者を排除する」東洋哲学の一種とみなし，臨済禅の師弟関係のような哲学以前の事実とは区別されるべきと考える（KKI, pp. 247-249）.「主客以前」の立場を概念化した西田の「純粋経験」は，「『私』がそのまま一般者であることを保証」するものにすぎず，そこでは「≪他者≫との一対一関係は問われない」.「純粋経験」の延長線上にある中期西田の代表的な「私と汝」論もまた，柄谷にとっては「独我論（独我論を出ようとする独我論）の一つの典型」にしか見えていないが，はたしてそうだろうか．ハイジックは西田の「自覚」概念に注目し，西洋哲学の一般概念である「自己意識」（self-consciousness）からそれを区別するとともに，仏教の“覚り”に相当する概念にも役立てられたことから，「自覚は *self-awareness* と訳されるのが最も望ましい」と解釈した上で「自己意識」の尽きるところに生じるそのものの両義性―“真の自己”の目覚めと，「自発的にかつ自ずから己を展開［自発自展］するところの覚知」―を指摘する（ジェームズ・ハイジック（高梨友宏

まとめ

柄谷の「教える－学ぶ」論は，今日の教育関係論に対して“関係”の原理的不可能性を単に突きつけただけでなく，事実上では両者のコミュニケーションが成立しているという“不可能の可能性”を柳田の「オボエル」論をもとに示す試みであった．「覚える」ことが重要であるからといって柄谷は決して「学ぶ」ことや「真似る」ことを軽視したのではない．むしろ，“悟り（覚り）”のためには「学ぶ」ことや「真似る」ことが忍耐強く行われなければならないことをも主張したようにみえる．つまりそれは，学ぶ者がいかに覚えるかという学習プロセスの重視を意味するが，そこでは教える者から学ぶ者へ一方的に設定されるような達成目標をまったく無効化させ，学ぶ者が覚る日をひたすら“待つ”という態度を教える者に課すという逆転現象が起きている．“待つ”という態度を通じてのみ教える者は，学ぶ者の学習プロセスに具体的に参与しうる．

「学ぶ」のもう一つの側面である「真似る」に関しては，今日脳科学の観点から，ヒトの脳内にあるといわれる「ミラー・ニューロン」（Mirror neuron）の働きによって人間は他者のしぐさや話し方を無意識的に真似することや「共感・感情（自己）移入」（empathize）することがあると考えられている．「真似」は，人間がいち早く他者と同期するシンクロ現象として，人間の学習や社会性に共通する基礎的な行動であり，今日医療や教育などの現場で注目されているケアしケアされる関係，すなわち「ケアリング」（caring）の根本にあるといってよい[149].

木村教育関係論の議論に戻るならば，木村は「をしふ」解釈の中でそれが「為すべきやうに覚（さと）し知らす」を含意する語であることをいみじくも指摘していた．「をしふ」とはその意味で，子どもが「覚える」ための技術であり，また“手段”であってその逆ではない．木村のこの洞察は，教育指導者から子どもへの一方的な「権力関係」が成り立たず，今日「再構築」が求められる教育関係論に対して一つの重要な指標になるのではないだろうか．子どもと教育指導者は互いに“他者”同士であるという事実承認だけでなく，子ども自身が「覚える」ために，教育指導者はいかに「為すべきやうに覚（さと）し知らす」のかが問われるときに両者の関係ははじめて真の意味で教育的となることを木村教育関係論は示唆している．

訳）「京都学派の宗教哲学―その一概観」『現代思想』（一月号）vol. 21-01, 1993, pp. 69-71）．柄谷の西田哲学批判において「自覚」が考慮されなかったのは大きな誤りであったといわざるをえない．

[149] 杉原弘恭・田口玄一郎（2019）「ケイパビリティ・アプローチ再考」『生活大学研究』4 巻 1 号，学校法人自由学園最高学部，p. 45, 53.『民主主義と教育』の中のデューイの次の言葉もまた対人間を含めたあらゆる関係の基礎理解に「ケア」があることを説明したものとして重要といえるだろう．「注意（attention）という語は，あるものに対して，愛情を注ぎ（affection），そのもののためを思う（looking out for its welfare）という両方の意味で，気にかけること（caring）を意味する」（John Dewey (1916/2018) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Gorham: Myers Education Press, p. 197.（松野安男訳（1975）『民主主義と教育（上）』岩波書店，p. 291））．

第四章：木村身体技術論の教育における射程

本章では『国家』前半の木村教育人間学の内容的展開であるその身体技術論を中心に扱い，最終的にそれが『国家』の結論の中で示された“教養教育”から“職分教育”への一貫プログラムのうちに体化していく議論の論理性と独自性を明らかにする．

４－１：木村身体技術論の骨格

目的－手段の連関のための技術・道具

『国家』の冒頭で木村が引用するキケロ（Marcus Tullius Cicero, 106-43B. C. E）の『トゥースクルム論談』（*Tusculanae Quaestiones*）第二巻五章の言葉―「畑はその土壌がどれ程良くても耕作 cultura なくしてはみのり豊かであることはできない．心も亦教 doctrina なくしては同様である．（中略）ところで心の cultura は哲学である」（p. 1）[150]―は，木村教育人間学が身体を介した仕事，すなわち“技術”とその根底にある「哲学」をいかに重視したかを簡潔な美しい言葉で代弁したものである．

木村にとって「技術」は一見きわめてシンプルな概念である．それは，「何かの目的のための手段」，換言すれば，「・のため・といふこと，即ちそれの道具性」（p. 31：傍点原著）を本質とした「目的」と「手段」の関係概念である．「目的」と「手段」の連関は，実際に「道具」が「使はれる」という具体的実践的場面においてはいっそう明らかになる．「道具は然るに使はれるものであり，それは本質的必然的にその背後的根柢に目的を前提し，これとの連関に於て初めてそれの本来的な意味を成立せしめる」（p. 31）．「技術」が単なる「手段」ではなく，その背後に「目的」を見出す手段であり「道具」を意味することは以上の単純な説明から十分に理解できるだろう．

『国家』第一章第三節「批判哲学に於ける文化の概念」の中で言及された以上の「技術」理解はカントの『判断力批判』（*Kritik der Urteilskraft*）の中で提出された「堪能性」（Tauglichkeit）を内在化した概念である．「堪能性」とは，自然に関わりなく自然の内にみずからの「目的」（Zweck）を設定することができる人間の「形式的」（formal）かつ「主体的」（subjektiv）な「制約」（Bedingung）とカントが規定したものであり，「・己れみづからに一般的に目的を定立し，そして（その目的限定に於て自然から独立に）自然をば自己の自由なる目的一般に適合するやうに手段として使用する・」という働きそのもの，したがってそれは「自然の最終目的」（der letzte Zweck der Natur）に位置づけられた「文化」

---

[150] キケロのこの書は古代ローマ都市の一つのトゥスクルムにあった彼の別荘に滞在中の彼の友人たちを対象に彼が実施した「弁論練習」（declamatio）をまとめたものである（木村健治ほか訳（2002）『キケロー選集 12』岩波書店，pp. 9-10）．木村が引用した当該箇所は，ローマの悲劇詩人アッキウス（Lucius Accius, 170-86B. C. E）が「良い種は，たとえ荒れた土地に蒔かれても，それ自身の本性によって立派な実を結ぶ」と述べたのに対するキケロの批判的応答が紹介されるくだりである（木村ほか訳（2002）pp. 109-110）．なお，木村はこのキケロの言葉を『国家』以前にも言及している（木村素衛（1939/1941）「文化の本質と教育の本質」『形成的自覚』弘文堂書房，p. 50）．

（Kultur）を意味する（pp. 29-30）[151].「兎も角上の限りに於てカントはクルトゥールを上の如き堪能性を涵養する或は形成するといふ意味に於て提出したのである」（p. 30：傍点原著）．さらに，「練達性」（Geschicklichkeit）を涵養し形成することが「堪能性」それ自身の「最も重要なる主体的制約」といわれ，かつ「訓練」（Zucht）を涵養し形成することは「目的の限定と選択とに於て意志を正しく活用する」ために必要である．このように木村はカントの「文化」論における「堪能性」の特徴を詳らかにした上で，「吾々が先づ第一に注目しなければならない点は，（中略）技術が文化に本質的として考へられてゐるといふこと，技術を離れて文化の本質は成立しないと考へられてゐるといふこと」（傍点原著）であるとまとめている．

「身体」を起点とした形成的自覚

人間の「技術」と「道具」が問われるところに「身体」の問題が浮上する．『国家』第二章第二節「教育学の成立の立場」の中で木村は，「人間はその特有なる本質を自覚性に於いてもってゐる．人間はみづからの在ることに於てその在ることをみづから知って居り，その為すことに於てそれをみづから知ってゐる存在である」（p. 53）と述べ，このような「自覚的存在論」がどのように成立するかを問う文脈で「身体」を導入する．

木村にとって「自覚的存在」は，デカルト（René Descartes, 1596-1650）のように「思ふ故に我れ存在する」（cogito ergo sum）のような「単なる観念的存在」ではなく，「本来身体を持つ精神的存在」（p. 54）であり，精神と身体がそれぞれの役割に応じて全体を形成するものと考えられている．精神は，「単なる現実としての現状との対立に於て一層よき現実のすがた—idea—を見るやうな心」（p. 54）であるが，実際にそれを「現実」の最中に「見ること」は身体に委ねられる．「イデアを真実に見窮めることはこれを現実に於て見定めることであり，そのためには精神は身体を介して見るほかないのである．身体はイデアが真実に見られるための精神の欠くべからざる道具であり，かくしてイデアは唯身体的技術的にのみ真実に見られて行く」と木村は述べ，このように「イデア」を「現実に形成的に見ること」としての人間本質を「形成的自覚」と概念化する（pp. 54-55：傍点原著）．

以上のように木村が「精神」よりも「身体」を重視するのは，前者が「単なる現実としての現状との対立」の状況下において「イデア」を見る「心」であるのに対して，後者は「イデア」を「現実に形成的に見ること」を可能にすると考えられるからである．「身体」は，単に見ること，つまりは「静観」ではなく，「現実に作ることに於てこれ〔イデア—引用者〕を見るといふこと」（p. 55）を実行する主体的契機としてそれ自身弁証法的である．『国家』第三章第四節「技術」の中で木村は「身体」の弁証法的特徴を次のように叙述する．

---

[151] Immanuel Kant. Heiner F. Klemme (Hrsg.) *Kritik der Urteilskraft*, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2009, S. 355.（牧野英二訳（2000）『カント全集 9—判断力批判 下』岩波書店，p. 110）

みは自然物としてのからだを意味すると共に，身を思ふといふ如く自己を意味し，また身を尽すといふ如く心を意味する．人間の身体はこのやうに主体即客体として，本来弁証法的な存在であり，主体が自然へ喰ひ込んだ表現的意志の具体的尖端であると共に，逆にまた自然が主体に喰ひ込んだものとして自然は身体を通して主体を限定して来るのである．これら両限定の相即が即ち身体であって，身体はいはば主体と自然との間に挿入された槓杆であるにほかならない．（p. 148：傍点原著）

ここでの「身を尽す」が，上述の「精神」とは質的に異なる「心」を意味し，なにゆえそれが「イデア」を「現実に形成的に見ること」といわれたのかは明らかである．単なる「からだ」ではなく「自己」と「心」と表裏一体の「身体」は，それ自体技術的であり，先述した「目的」と「手段」の連関，つまりは「道具」連関のうちにみずからの「形成的自覚」の本質を現わす．

文化と教育の連続性もこの点から説明される．木村は，「みづからの主体性を養ひ育てるといふことを，みづからにとって本質的且つ必然的な展開として含んでゐ」る人間には，「みづからを文化的主体として kultivieren するといふ要求」，換言すれば，「文化的主体がみづからの根源を養ひ育てることとしての自己自身に対する Kultivierung」があるという（pp. 56-57）．「みづからの主体性を養ひ育てるといふこと」は，それ自体教育的であるとともに文化形成的なプロセスへの参与を意味し，教育と文化はともに切り離せない相即関係にある．「文化的存在としての人間的存在はこのやうにして自己自身のうちに教育への方向を本質的なものとしてもってゐるのでなくてはならない」（p. 57）．

４－２：田邊のハイデッガー批判からの影響

昭和 7 年における問題としての「身体」

デカルトのコギトへの批判をきっかけとして「技術」や「道具」の担い手である「身体」の本質的特徴の現われを示した以上の『国家』における木村の身体論は，彼の第一期の思想以来一貫したものであった．たとえば論文「意志と行為」では次のように述べられている．

意志と行為とがかくの如き表現的連関に在るとすれば，意志をして現実に実践的たらしめるものは実に我々の身体の他にない．（中略）身体は自然界そのものへ喰（く）い込んでいる意志である．（中略）かくて身体を起点として初めて意志は外界へ自己を表現する．身体によって意志は実際に世界過程を自由創造的に変じて行くのである．」（WC, p. 176：傍点原著，括弧内原著ルビ）

すでに本論第一部を通じて確認したように，論文「意志と行為」が発表された昭和 7 年は，翌年のいわゆる“教育学的転回”を思想的に支えた重要な年であり，具体的には西田と共に木村が「意志」をめぐる問題の超克を試みた時期であった．他方でこの年は，時代的には，その前年にヘーゲル歿後百年を迎え，1920 年代後半から若い学徒の間で熱狂的に関心

が高まりつつあったマルクス主義隆盛の時代でもあった. 同年 10 月 23 日には戸坂潤（1900-1945）を中心に「唯研（唯物論研究会）」の創立総会が開催され，木村の周囲ではマルクス主義に傾倒する仲間たちによる議論や研究が盛んであった. 前掲の日記（昭和 7 年 12 月 31 日）の中で,「形而上学的唯物論と戦ひ，マルクス主義と戦ひ，ヘーゲルの世界計画と戦ひ」と記されていたのも，それらに対してどのような学問的態度をとるかが木村にとって深刻かつ切実な問題であったからと考えられる [152]．論文「意志と行為」は，一方で初期西田以来の「意志」をめぐる問題への応答であり，他方でみずからの周囲を渦巻いていたマルクス主義や唯物論に対する明確な批判的スタンスの表明であったと考えられる．上掲の引用の中で木村が「意志」を強調していたのも，それをただ“物質”の対極にあるものとしてではなく，ある意味において物質と同次元にある「身体」においてその現実の現われを保障するためであったと考えられる [153].

“物質”に対する「身体」の意義は，初期西田においても決して無視されていたわけではなかったが [154]，西田がそれを本格的に取り組むようになるのは,「自由意志」（1932）や「教育学について」（1933）の論文を通じて「行為」と「労作」に意義を認めた後の後期西田の時期であり [155]，この点で第一期の木村の思想へ与えた影響を西田に求めることには限界がある（後述するように,「労作」の影響の一つは西田に由来するが）．西田とは別の文脈として浮上するのが，田邊の身体論からの影響である.

木村も読んだハイデッガーのカント書

[152] 門前は，三木清の社会的身体論と比較しながら木村が唯物史観研究から一定の距離感を保ちながらその身体論を構築したと考察している（門前（2019）pp. 198-212）．ヘーゲル（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1821）とのつながりに関していえば，木村は 1926 年頃からヘーゲルの『論理学』の読書会に参加しており（三木と親交のあった経済学者の河上肇（1879-1946）なども出席），それも「木村素衛を囲んだ」といわれるように，木村自身がこの読書会のイニシアティブをとっていたと考えられる（服部（2000）p. 27）.

[153] 論文「意志と行為」の冒頭部には次のような問題設定がある.「ところで身体はまた，それが如何なるものとして把握さるべきにしろ，兎に角一つの物質的存在として所謂（いわゆる）自然界に属している．このことからして我々の問題は，意志と行為とに於ける一つの契機としてのこの物質的方向に於て，考察の一つの焦点を有たなければならない」（WC, p. 151：括弧内原著ルビ）.

[154] 『善の研究』では「身体」というターム自体ほとんど出てこないが,「動作は意志の表現である．外より動作と見らるゝ者が内より見て意志であるのである」（NKZ: I, p. 111）といわれるときにすでに「意志」と身体の連関可能性が示唆されていたといってよい．もっとも，この時期の西田の思想において身体はいまだ単に意志の“手段”としての二次的機能しか認められていなかった（たとえば,「倫理学草案」（二）では「人間に至っては其本性は全く内面的精神の作用にあるのである．身体は全く精神の手段となる.〔欄外―動物にては身体は大いに力を有し意識は之の手段たる如き観あれども人間に至っては全く之に反す〕（NKZ: XVI, p. 223）と記されている）.

[155] 野家啓一（1993）「歴史の中の身体―西田哲学と現象学」『現代思想』（1 月号）vol. 21-01，青土社，pp. 155-169．野家は「弁証法的一般者」が主題化した西田晩年のほぼ 10 年間の思索が，フッサール最晩年とほぼ時期を重ねながら独自の身体論を構築した点に着目し,「後期の西田はフッサールやメルロ=ポンティとはまったく別の道筋を辿りながら，われ知らず『生活世界の現象学』あるいは『身体の現象学』の問題圏域へと近づいていたのである」と指摘する.

木村と西田との間の師弟関係に比べて，木村と田邊とのそれに関しては従来の木村研究の中で十分に注目されてこなかったが[156]，木村はその思想形成期より西田のみならず田邊にも接する機会に恵まれた[157]．木村と田邊の思想的影響関係に関してとくに留意する必要がある点は，昭和 6 年（1931）11 月 15 日付の日記で「不健康を背負ひ乍ら永々かゝっていたハイデッガーの『カントと形而上学問題』はとても興味深く昨夜読み終ったので，今日は一打の鑿の考案をしようと思ってゐた.」[158]と書き残されたことである．木村の思想の第一期の主論考である「一打の鑿」の構想と併行して彼がハイデッガー（Martin Heidegger, 1889-1976）の『カントと形而上学の問題』（*Kant und das Problem der Metaphysik*：以下，『カントと形而上学』）を積極的に読むことを促したのは，間違いなく田邊である．

木村が『カントと形而上学』を読み終える前年の昭和 5 年に田邊は論文「綜合と超越」を発表し，その中で近世以降のいわゆる「心身問題」に起因する「身体性」への哲学的問いを設定した．田邊は唐突に「身体性」の意義を称揚しようとしたのではなく，ハイデガーのカント解釈の不徹底さに対する抗議の延長線上に「身体性」が問題化したのである．

『カントと形而上学』においてハイデッガーは「有るものについての有限的認識」の可能性をめぐって次のような「尖鋭化」（verschärfen）された問いを設定している．

> つまりそのようなものとして有るものに引き渡されており（an das Seiende ausgeliefert），そして有るものの受容（Hinnahme）に依存している（angewiesen）有限的存在者（Wesen）が，いかにしてあらゆる受容に先立って，しかも有るものの「創造者」であることなしに有るものを認識できるのか，すなわち直観（anschauen）できるのかということである．別な言い方をするならば，有るものの有の態勢のこのように経験から自由な提示（ein solches erfahrungsfreies Beibringen der Seinsverfassung des Seienden）すなわちオントローギッシュな綜合（ontologische Synthesis）が可

---

156 木村と田邊の思想的関係をめぐる研究状況については西村拓生が整理している（西村拓生（2018）「田邊元の側から読む木村素衛―教師にとってのイデアと政治をめぐって」『人間文化研究科年報』33 号，奈良女子大学大学院人間文化研究科，pp. 147-157）．

157 大正 8 年（1919）9 月 6 日の夜に西田との「初対面」に臨んだ木村は，京都帝国大学の選科試験を受験すること，選科生になった暁には西田の講義を聴講したい希望を伝えたところ，西田は「心よく肯って下さった」だけでなく，ちょうど東北帝国大学から京都帝大へ移ってきたばかりの田邊のことを木村へ紹介して，「今度から初めてある筈の氏〔田邊―引用者〕の講義を聴く様に勧められて名刺に紹介の句を書いて下さった」という（木村素衛（1951/2014）『魂の静かなる時に』弘文堂（『木村素衛著作集 第 6 巻』学術出版会）p. 3）．このちょうど一年後に京都帝大へ入学した木村が入学前に田邊のもとを訪ねたかどうかははっきりしないが，西田のおかげで木村は「選科生」の身分でありながら早くから田邊の思想を直接知るチャンスを与えられた．当時の帝国大学の「選科」が旧制高等学校から入学するルートである「本科」と比べて冷遇されており，東京帝国大学の「選科生」を経験した西田が後になって「誠にみじめなものであった」（NKZ: XII「明治二十四五年頃の東京文科大学選科」（1942）p. 241）と回顧したのは有名である．木村が「選科生」を機として生涯の師や友人と出会うことができたのも，その差別的な苦しみをよく理解していた西田の計らいに拠るところが大きかったのはいうまでもなく，京都帝大の「選科」が東京帝大のそれに比べて自由が許容されていたからかもしれない．

158 木村（1949/2014）p. 40.

能であるためには，この有限的存在者は，それ自身の有の態勢の上からどのようにあらねばならぬかということである．[159]

ハイデッガーは上のように問うことで，形而上学を基礎づける有限的存在者の「根源開示」（die Ursprungsenthüllung）が「アプリオリな総合の内的可能性の企投」（der Entwurf der inneren Möglichkeit der apriorischen Synthesis）であることを立証しようとしたのである．いまや「有の認識作用」（Erkennen des Seins）が問題化した場面において求められるべきは,「与えられる眼前にあるような有るもの」（ein vorhandenes Seiendes, das sich gibt）などではなく，かといって「端的に無」（schlechthin nichts）でもなく,「純粋直観」（reine Anschauung）の“創造的”（schöpferisch）な仕方であり，ここでハイデッガーはカントの有名な「超越論的感性論」（die transzendentale Ästhetik）の“空間”（Raum）と“時間”（Zeit）の問題へ踏み込んでゆく[160].

時間に対する空間＝身体の再定位の可能性

だが明らかに，この問いの立て方そのものが，“時間”の側に力点を置く一つの“内的”な限界を含むものとして設定されている．たしかにハイデッガーは,「現前にあるもの（das Vorhandene）のあらゆる受容的把握に先立って，空間がすでにあらわに（schon offenbar）なっているのでなくてはならない」ことを承認し，この意味での「空間」の「統一」（Einheit）が“唯一”（einzig）であると認めることにやぶさかではなかった[161].「空間はすべての部分に先立って制限可能な合一的全体（das einschränkbare einige Ganze）として存する」[162]. しかしながら,「純粋直観として，たんに外感（der äußere Sinn）の出来事がその中で秩序づけられるような諸関係の全体を前もって与えるにすぎない」ところの「空間」よりも,「普遍的（universale）純粋直観として，純粋な，超越を形成する認識の主導的かつ維持的な本質要素」（das führende und tragende Wesenselement der reinen, die Transzendenz bildenden Erkenntnis）となるところの「時間」の特徴を説いたカントの考えをハイデッガーはそのまま踏襲する[163].「空間」も「時間」も共に「『主観に』に属する」（„zum Subjekt“ gehören）という点では同じだが,「より根源的」（ursprünglicher）な意味でそれに「内在している」（einwohnen）のは「時間」のほうであり，かくして「時間」が存在論的によりいっそう普遍的であるのはただ,「主観の主観性が有るものに対して開かれている

---

[159] Martin Heidegger (1929) „Kant und das Problem der Metaphysik,“ In: Friedrich-Wilhelm von Herrmann (Hrsg.) *Martin Heidegger Gesamtausgabe, I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976*, Bd. III, 2 Aufl., Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2010, S. 38-39.（門脇卓爾訳（2003）『カントと形而上学の問題』創文社，p. 48）

[160] *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. III, S. 44.（門脇訳（2003）pp. 53-54）

[161] *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. III, S. 45.（門脇訳（2003）p. 55）

[162] *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. III, S. 46.（門脇訳（2003）p. 56）

[163] *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. III, S. 48-49.（門脇訳（2003）p. 58）

ことの中に存立している場合〔とき―引用者〕」（wenn die Subjektivität des Subjektes in der Offenheit für das Seiende besteht）であるとみなされる[164].

田邊のハイデッガーに対する異議申し立てはまさしくこの「有るものに対して開かれていること」といわれる際の「主観の主観性」の根源性ないし普遍性をただ「時間」にのみ認めることはできないという意味であった．時間の優位性を前提とするハイデッガーが次のように述べるとき，田邊の批判は決定的になったといってよい．

> 純粋直観すなわち純粋感性として，それ〔受容的直観という意味における感性―引用者〕は有限性を特色づける超越構造の必然的要素（ein notwendiges Element der die Endlichkeit auszeichnenden Transzendenzstruktur）である．人間的純粋理性は必然的に純粋感性的理性（eine reine sinnliche Vernunft）である．この純粋理性はそれ自身において感性的であるのでなければならない．それは理性が身体（Leib）に結びついていることによって，そしてそのことの故にはじめて感性的となるのではない．むしろその逆に有限的な理性的存在者としての人間は，超越そのもの（die Transzendenz）がアプリオリに感性的であるが故にのみ，超越論的な，すなわち形而上学的意味においてその身体を「所有し」（„haben“）うるのである．[165]

田邊は，「然らばカントも，亦ハイデッガーも，看過し或は軽視した点は何であらうか．それは人間の存在の身体性に外ならない．カントは全く之を理性批判の中に問題としなかった．ハイデッガーは前述の如く一応これに注意を向けたに拘らず，問題として之を取上げなかった」と批判する[166]．ハイデッガーのように「有の認識作用」に基づいて「身体」の「所有」如何に向けた「先験的形而上学的身体性」[167]の問題は，単に「存在論的」（ontologisch）としてのみ処理できる問題ではない．「併し身体の生成は単なる解釈学的存在論の立場のみでは解き尽くすことの出来ない存在者の問題を含み，ontologisch なる見地は再び自己を超

---

[164] *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. III, S. 50.（門脇訳（2003）p. 60）

[165] *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. III, S. 172.（門脇訳（2003）p. 170）

[166] 田邊元（1930/1963）「綜合と超越」『田邊元全集 第 4 巻』筑摩書房，p. 343．田邊はまた，「本来哲学的人間学を説く氏〔ハイデッガー―引用者〕にとっては，身体性の問題は考察の中心をなすべき筈なるに，氏はカント解釈に於ても『存在と時間』に於ても，全く之を展開して居らない」ことを問題視している．『存在と時間』におけるハイデッガーの有名な「世界の=内に=有ること」（In-der-Welt-sein）は一見身体性と不可分の「現有」（Dasein）の在り方を指示しているようにみえるが，ハイデッガー自身はそれを「実存疇」（Existenzial）と考え，たとえば次のように説明することで“有的”（ontisch）に解釈するあらゆる試みを拒否している．「反対に，現有はそれ自身，或る独自な仕方で『空間の=内に=有ること』（»Im-Raum-sein«）をもっており，而も後者はそれ自身また，世界の=内に=有ること一般を根底としてその上に於て（*auf dem Grunde des In-der-Welt-seins überhaupt*）のみ可能である．従ってまた，或る一つの世界のなかで内に=有ること（das In-Sein）とは或る一つの精神的性質であり，人間の『空間性』（»Räumlichkeit«）とは彼の身体性（Leiblichkeit）つまり常に同時に物体性（Körperlichkeit）に依って『基礎づけ』（»fundiert«）られている彼の身体性の一性状である，と言われるような有的な性格づけ（ontische Charakteristik）に依っては，内に=有ることは有論的に（ontologisch）明瞭にされ得ないのである．」（Martin Heidegger (1926/2006) *Sein und Zeit*, 19. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 56.（辻村公一訳（1976）『世界の大思想家 24 ハイデッガー―有と時』河出書房新社，pp. 75-76：傍点原著イタリック））

[167] 田邊（1930/1963）p. 342.

えて自己を包む ontisch なる見地を要求することに想到する」[168]からである．こうして田邊は独自に「ontisch-ontologisch なる見地から身体性の問題を観る」ために，「一方に於て自我に属すると同時に，他方に於て自我の外にありて自我に対立するもの」である「身体」に一つの活路を見出し，ここに「身体の制限を通しての自由」の意義を称揚する[169]．論文「超越と綜合」の翌年に出版された『ヘーゲル哲学と弁証法』「序」では，「身体性のフェノメノン」に「弁証法の基本的所在」があると田邊が宣言したのも[170]，以上のハイデッガーのカント解釈に対する批判が根拠となっていたのはいうまでもない．

木村の「一打の鑿」

小田部胤久は，これまでみてきた 1930 年代初頭の田邊の一連の論文を通じて示された「身体性の弁証法」が，当時流行したマルクス主義への批判的応答の意味を含みつつ，西田やその周辺の哲学者に対して「身体」への関心を高める契機となり，木村の論文「意志と行為」における「身体」概念もこの問題圏内にあったとの見通しを立てている[171]．論文「意志と行為」が西田の論文「自由意志」と内容的に呼応している点についてはすでに本論第一部で確認したとおりだが，そこではたとえば，「身体によって意志は実際に世界過程を自由創造的に変じて行くのである．（中略）真に具体的な意志は身体に於て働く，真に具体的な良心は却って感性的である」（WC, p. 176：傍点原著）と木村が説明するとき，ある意味では西田以上に「身体」の重要性が前面に打ち出されたといってよく，その影響如何が田邊にあったというのは十分妥当であると思われる．

しかしながら，木村の田邊からの思想的影響がより如実に表れているのは，論文「意志と行為」よりも，その翌年に発表された論文「一打の鑿―制作作用の弁証法」（以下，「一打」）であったといわなければならない．なぜならば，この論文の最初の論述において木村は，カントの『判断力批判』をベースにしながら，「芸術的表現」において「予め把捉された概念」（ein vorhergefasster Begriff）を「感性化する」（versinnlichen）とはいかなる事態を意味するかと問い始めているからである．先にみたハイデッガーのカント解釈に対する田邊の批判が，カントの「純粋直観（感性）」をめぐってハイデッガーがそのアプリオリな「内的可能性」である「時間」に議論を焦点化し，「純粋直観」のもう一つの外的可能性である「空間」にはほとんど価値を認めず，したがって「身体性」の問題が看過されたことに向けられていたことを改めて想起する必要がある．「一打」には田邊のようなハイデッガー批判の明確な意図は見られないが，たとえば，「目下の我々に取っては，カントとは反対に，表現されるものとは感性化さるべき概念ではなく，却て常に感性的なるものの中に融け込んで了

[168] 田邊（1930/1963）p. 343.
[169] 田邊（1930/1963）p. 345．合田正人は，田邊がハイデガーのカント解釈においてもっとも評価したのがその「図式論」であり，カントとハイデガーが超え出なかった「時間図式論」を「身体性」に基盤をもつ「世界図式論」へ拡張しようとした意図に注目している（合田正人（2013）『田辺元とハイデガー』PHP 研究所，pp. 99-119）．
[170] 田邊元（1931/1963）「序」『田邊元全集 第 3 巻』筑摩書房，p. 81.
[171] 小田部（2010）pp. 49-53.

っている概念であり，所謂概念とは却て反省に依って本来直接的・直覚的・生動的なる感性的豊穣から固定的に取り出されるところの一契機に他ならぬことを明白にし得れば足りる」（傍点原著）[172]というカント批判が木村のアイディアとして生じたのは，決して偶然ではなく，「ハイデッガーの『カントと形而上学問題』はとても興味深く昨夜読み終ったので，今日は一打の鑿の考案をしようと思ってゐた.」（昭和 6 年 11 月 15 日）と日記に書き記した著者を措いてほかにはありえなかった.

つまり，田邊と木村はそれぞれ，ハイデッガーとカントの思想に沿いながら，後者二人においていまだ徹底化されていないと思われた「感性」の問題を，より詳しくいえば，単にそれを内的に理念化する側面からのみならず外的に表現化する側面から問われなければならないことをあたかも共同声明のように主張したのである.

他方，論文「超越と綜合」の中で田邊が「純粋直観」における有限的存在者の外的可能性，すなわち「身体性」の重要性を示唆するにとどめたのに対して，木村はこれをさらに具体的な人間存在の在り方に即して説明する.

> 内的直観に於ける感性化は実際実在化へ即ち単に内的であるものを外へ押し出す（aus-drücken, express）ところの表現へ進まなければならない必然性に於て在るのである．芸術家の眼はかくして手をば必然的に要求する．否彼に在っては手と離れた単なる眼は最初から存在しないのである．眼に於て直ちに手が，手に於てそこに眼が彼に於ては常に一つのものとしてのみ働く．刻む人に取っては鑿の先端に，描く人に取っては刷毛の先端に，真実の眼が働くのである．作ることは，フィドラーも云ったように，見ることの徹底以外の何ものでもない．（傍点原著）[173]

木村身体論の特徴の一つである“手”はこのようにして生まれた．それは，木村自身の美学的なセンスを括弧に入れて思想史的に判断するならば，田邊の身体論に触発され，田邊と共にカント感性論とハイデッガー存在論に対する批判を展開した延長線上に創出されたものであったのである.

４－３：人間主体の回復を目指して―“教養”から“職分”へ

手持無沙汰と「道具」の分析

---

[172] 木村素衛（1933/1997）「一打の鑿―制作作用の弁証法」『表現愛』こぶし書房，p. 121．後の『表現愛』の中で木村は，「身体の本質」を，「主体に属すると同時にまた客体的自然の一部分を形作り，この弁証法的性格の故に身体は外に喰い込んでいる内，自然に鑿入している意志として，形成を現実的に可能ならしめ，表現的自覚を具体的に可能ならしめる」（木村素衛（1939/1997）「表現愛」『表現愛』こぶし書房，p. 55）点に認めることにより，「一打」において提起されたカント感性論批判の問題の所在を身体論へスライドさせている.

[173] 木村（1933/1997）p. 124.

木村身体論のとくに“手”の由来が明らかになったところで，再び『国家』の議論に戻り，木村教育人間学において“手”がどのような役割を果たす概念であるかを詳しくみていきたい．

『国家』における“手”をめぐる議論は，概していえば，悲観的である．たとえばそれは次のような“手持無沙汰”についての説明によく表れている．

> 手持無沙汰は単に使はれるものとしての手の感覚ではなく，却って積極的に形成を意志する汝的なものとしての手の感覚である．疲労が手休めを要求するやうに，逆に長き手持無沙汰や手持時間は主体そのものを倦怠と空しき焦燥とに追ひ込み，ここからしてこれらのものは屢手すさびへと変形する．技術的身体は，道具として単に使用されるにとどまるのではなく，道具のもつ汝的性格に従って却って積極的に何等かの仕事を意志してやまないのである．ここにも明白に，身体に関する一つの教育的課題が横たわってゐるであらう．（pp. 150-151：傍点原著）

引用では「手持無沙汰」と「技術的身体」の本質が同時に分析されている点が重要である．「道具」とともに「積極的に何等かの仕事を意志してやまない」ところの「技術的身体」は，「手持無沙汰」によって阻まれてはじめてみずからの本質を自覚する存在であると木村が考えているからである．一方の「仕事」への積極的な「意志」と，他方の「手持無沙汰」における悲観的な「倦怠と空しき焦燥」との間に「主体」の“手”は引き裂かれ，これをいかに解決するかが，木村によれば「教育的課題」である．

まず，“手”に内在するこの本質的矛盾の由来を木村は「道具」にあると考える．そもそも人間はなぜ「ホモ・ファーベルとして道具的工作的でなければならないのか」．その理由は，木村によれば，「人間はその一生涯を通じて自己自身を徹頭徹尾もてあますところの唯一の存在なのである」からだという（p. 151）．「人間以外の哺乳動物は一定期間の授乳期の保護を経過すれば一本立ちになることができる」のに対して，「人間のみは一生を通じて絶対的に一人立ちになることができない」のであり，「手不足といふことが人間的存在の本質的性格」であるということがここで確認されるが（p. 151：傍点原著），これは本論第三章で確認した木村の“子ども観”と符合する人間観であり，以上に提起された問題は明らかに“子ども”が対象となっている．

人間の本質が“手不足”であるために，「人間はそれ故本質的に，手を補はなくては生きて行くことのできない存在なのである」ということが続いて導出され，木村は二つの「補ひの道」を要請する．一つは，「手の機能の延長的拡大としての手先への発展」としての「道具の成立」，二つは，「手の機能の分化的拡大としての手分けへの発展」としての「分業の成立」である（p. 151：傍点原著）．前述の「技術的身体」と「手持無沙汰」の問題は最初の「補ひの道」である前者に胎動しているといってよい．

すでに本章の冒頭で確認したように，「目的」と「手段」の関係概念としての「技術」において「道具」は「使はれる」ものとして存在したが，この道具の技術性の本質を木村はさ

らに分析している．木村によれば，「道具」とは「手に執りまた手離し得るものとして離身性に於て，元来主体に直属する身体から本質的に区別される特有な存在性を担って来る」（152：傍点著者）ものである．道具の“離身性”は，たとえば木村が一例として挙げている「刈り草などを掻き集める熊手」が「手先の延長であると共に内へ曲げられた五指の機能の量的拡大としての離身的身体である」ように（p. 152：傍点引用者），“手”と「道具」の間の質的ではなく量的な差異の結果として看取されている[174]．「道具」が“手先”となってますます量的に拡大すればするほど，「形成的主体とその素材的外との中間に手の代り役として立つもの」，換言すれば，「使用の公共性と代用可能性」を本質とした「手段」（p. 152：傍点著者）の本領が発揮される．せんじ詰めていえば，「道具」の本質は“量的な離身性”ということになる．

拡大された「道具」の離身性

「道具」の本質が“量的な離身性”であるということは，たとえそれが「主体」の「身体」から離れたものであるとはいえ，それとまったく“異質”であることを意味しない．「主体」には「道具」と共に生きる道があり[175]，両者の間にはある種の“呼応関係”があると木村は考えているからである．「道具は元来作られたものとして一つの客観的精神であり，そこからしてこのものは単に主体に依って使用されるだけでなく，却ってこのものの汝的性格に依って主体に向って表現的にその意志を限定して来るといふ他の一面をもってゐるのでなければならない」（p. 153）．どこまでも「作られたもの」である以上，木村は「道具」を擬人化しているのではなく，はたまた形而上学的な唯物論に基づいているのでもない，「形成的主体に向ってその意志に唆きかけて来る」（pp. 153-154）ような何かをそこに見出そうとしている．換言すれば，はじめから「使用される」ものとしてのみ存在するのではなく，誰かしらの「主体」にとってすでに「作られたもの」であり，その内には“作り手”の「意志のさまざまな幻想や計画が封じ込められて」（p. 153）いるものを木村は「道具」とみなしている．また“使用者”によって「使用される」範囲において「道具」は常にコントロールされるものでもある[176]．「道具」をめぐる以上のような観点から，「主体的意志にとってはその計画の樹立に於てもそれの遂行の見通しに於ても，最も信頼するに値する経験者で

---

[174] 「道具」の“離身性”は人間とその他の動物との差異のメルクマールでもある．動物の場合，「技術を身体の内部に浸徹せしめてもって居」るために「本能的直覚に依って環境に順応して生き」ているのに対して，人間の場合は「科学的知性に依って技術的身体の可能性を外界に広げ，全外界を技術的身体の可能態にまで変容しつくすべく漸次歴史的に発展して行ってゐる」（pp. 152-1533）からである．後述するように，「技術的身体」の外界への拡大的可能性が近代以降“機械”の発展へつながり，「手持無沙汰」を深刻化する．

[175] 木村は「道具」が“仏道”に由来する言葉であることを明確に意識している．「元来道具は，その言葉の起りが禅僧から発し，禅林象器箋の器物門に，『凡三衣什物，一切資助進道之身物具，名為道具』といはれてゐるといふことであって，もともと仏道を修するためのものであるが…」（p. 152）．

[176] 「身体」と「道具」の違いは，前者が「動力と作業力とを共にもってゐる」のに対して，後者は「手に取られるまでは，その機能を発揮することができない」という点にある．「道具立てを統一してゐるものは身体をもった主体であり，その統一的機能を発揮するものは道具それ自身ではなく，常に背後に在る技術的主体である．」（p. 155）．

あり，最もあぶなげのない堅実な友である」（p. 154）と言い表された木村の「道具」観を理解する必要がある．

だが以上の「道具」観は，近代以降次第に瓦解の翳りを見せるようになる．人間はみずからの「技術」が作り出した「道具」の“離身性”のおかげで，「高度の活動の自由」を確保することに成功した．「道具を手離すことに依って仕事から手隙きとなった人間は，そこに活動の無限の領域を保留してゐる」ことができ，「外界に於ける諸道具の散在に依って人間はあらゆるところに自己の形成的意志を身体的に自然界の方々に待機的に潜入せしめつつ，みづからはその上に自由に立ってゐる」ことを容易にした（p. 153：傍点原著）．“手隙き”は，たしかに一方で「手段が身辺の手許に在るとき，人間は初めて具体的に自由である」ことを保障したが，他方では手段が身辺の手許にないこと，つまりは“不自由”の可能性を「主体」に内在させることとなった[177]．

“質的な離身性”の極限としての「機械」

『民主主義と教育』（*Democracy and Education*）の中でデューイ（John Dewey, 1859-1952）は，「目的（aim）をもつとは，考え（meaning）をもって行動することであって，自動機械のように行動することではない．それは，何事かをなそうと考えており（*mean*），その意図に照らして事物の意味（meaning）を認識することである」と述べ[178]，「目的は，（中略）行動の手段（*means*）である」という関係を重視している（傍点原著イタリック）[179]．いまデューイのこの考えを視軸とするならば，拡大された「道具」の“離身性”のおかげで“手隙き”となった人間の「自由」が“手持無沙汰”へ凋落するのは，「目的」－「手段」の生きた連関の喪失を意味する．たとえ人間の周辺には「道具」と呼ばれるものが溢れているとしても，それがみずからによって身近な「手段」となるためには“目的”がなくてはならない．“手持無沙汰”とはその意味で，“目的”を見失った「仕事」への「意志」だけが取り残された状態でもある．デューイによれば，英語の means は meaning を伴いどこまでも主体的には有意味であると考えられたのに対して，「手段」－「目的」の生きた連関を喪失した“手持無沙汰”は「手段」の物象化―“手”の事柄の極端化―のために「主体」にとってはあまりに“無意味な”状況を指している．

「自動機械」には「目的」－「手段」の連関がないというデューイの指摘を俟つまでもなく，「主体」の“不自由”ないしは“無意味さ”を決定づける歴史的出来事が「近代の自動機械」の出現であったと木村は正確に分析する．本来「道具」に対して「技術的主体」の「統

---

[177] 一例として木村は「見廻品の欠如」を指摘する．とりわけ「専門的な人」が所持するものといわれるそれは，「主体の技術的周辺を形造る」もの，つまりは人間が身体的技術的に専門性を高めれば高めるほどそれ自身の「形成的意志」が拡大的に自己表現化されたものである．「見廻品」がそのような性質のものであるために，「いつしか手離し難い愛撫の対象となり，遂に感謝に満ちた友情を以て遇せられる」ような対象，すなわち「愛用品」になる（p. 154）．「愛用品」＝愛すべき対象を失うということは，「道具を奪ふことは屡手足をもぎ取ることを意味する」のと同様に耐えがたいことである．

[178] J. Dewey (1916/2018), p. 111.（松野訳（1975）p. 168）

[179] J. Dewey (1916/2018), p. 114.（松野訳（1975）p. 172）

一」が可能であり，「道具」は「技術的主体」によってコントロールされていた．ところが，「主体から道具に移り，道具それ自身が客体的にこのやうな統一をもつ」や否や，そこに「近代の自動機械」が誕生した．木村は，「技術的主体」のための「道具」と，そうでなくても成り立つ「機械」との「全く質的な区別」（p. 155：傍点引用者）に注意を向けている．「機械」は，もともと「技術的主体」の側に備わると考えられた「動力と作業力」―「道具」とは異なる「主体」の存在論的優位のメルクマール―をそれ自身が備えたものであり，この点において「機械」と「道具」の間の落差は決定的であるのみならず，「道具」の「主体」に対する“量的な離身性”からいまや「機械」の“質的な離身性”が現実化する．言葉を換えれば，これまでのように「道具」の“作り手”や“使用者”がいなくとも，「機械」はみずからの「動力と作業力」でいくらでも稼働しうる原動力を備え，単に「作られたもの」でもなければ「使用される」ものでもなく，それ自身を“作ること”も“使用すること”もできるような別の“主体”となる可能性を秘めている．木村は「主体」に対する「道具」の正数関係と「機械」の負数関係を次のように図式的に説明している．

> 身体の為し得る仕事が$+\alpha$を以て表はされるとすれば，機械のそれは恰も$-\alpha^n$を以て表はされるにふさはしいといはなければならないであらう．このことは何を意味しなければならなかったであらうか．―超人的な機械的身体に依ってなされた主体的身体の圧倒的否定がそれである．無数の失業者が犠牲となって投げ出されなければならなかった．（p. 156）

いうまでもなく，「機械」が生み出す「$-\alpha^n$」は「主体」の「自由」の減少を記号的に表したものである．近代以降の科学技術の進歩とともに目覚ましく発展してきた「機械」は，人間に対してある種の恩恵を与えた半面，木村の図式上では“不自由”と“無意味さ”を二乗しながら加速化させ，それはたとえば「無数の失業者」を生み出すような現実となることを木村は警告している．これはなにも“大人の世界”に限られた問題ではなく，「幼少年は家庭から父母を工場に奪はれ，遂に手工業時代の団欒の家庭は破壊されて家族は狭隘で不衛生な間借り生活に転じ，父母と家とを奪はれた幼少年達は押し出されたもののやうに街へさまよって出て行く」（p. 156：傍点著者）という木村の社会認識であり“さまよう子ども”へのまなざしに基づいた現実感覚を反映したものである．「道具」から「機械」への進歩とは対照的に増大する「主体」の“不自由”と“無意味さ”は，「仕事」に直接従事する労働者の「社会問題」としてだけでなく，例外なく“子ども”にも押し寄せる「教育の問題」でもあることを木村は痛切に理解していた（p. 157）．

「労作教育」の思想史的伝統

近代以降拡大の一途をたどってきた「道具」の“離身性”は，今日ますます人間の“手持無沙汰”を助長し社会的なさまざまな問題をもたらす原因となっている．その行き着く先にあるのは，「仕事」への「意志」だけが残された人間存在，及び，人間主体に替わり「目的」

ー「手段」の生きた連関とは無関係に稼働する「機械」中心の社会であり[180]，教育問題としてはそのような社会から疎外された子どもたちの行き場のなさである．これは，次章で述べるように，戦後辻村公一がそのハイデッガー批判を通じて指摘した現代“技術”の問題と重なる視点であり，ある種のニヒリズムを象徴している．『国家』において以上の問題を追及した木村の技術的身体論は色褪せることなく今日の社会と教育の問題に直結する部分を含んでいるといってよいだろう．

「道具」の“離身性”の拡大によって毀損せられた「主体」の「自由」を再び回復する方途を『国家』の著者はどのように考えたのか．一言でまとめるとそれは，各々の人間の多様な生き方である“職分”を保障すること，であった．このための理論を構築するために木村はあの“労作教育”の批判的再構成に取りかかっている．既述のとおり，「労作教育」は，昭和 7 年（1932）に小原國芳が主催した「第四回労作教育研究会」へゲストスピーカーとして招かれ，翌年に発表した論考「教育学について」の中で西田が言及した当時流行の教育方法であった．“教育学的転回”以降，木村はたとえば同 12 年（1937）2 月 21 日付の日記の中で「注入教育は押しつけ，直観教育は与へ，内発教育はほのめかし，労作教育は行って見て来い」[181]と記し，昭和 14 年発表の論文「文化の本質と教育の本質」（後に『形成的自覚』へ収録）では「労作教育」を主題的に取り上げている[182]．後述するように，『国家』の結論部で示される“職分教育”の議論もこの延長線上にあり，木村が「労作教育」を最後まで重視しようとしたことがわかる．

木村が「労作教育」をみずからの教育学理論の中心的な位置に見定めたということは，西田からの影響以外に，京都帝国大学教育学教授法講座の前任者であった小西重直の「労作教育」論の思想史的伝統にみずからが立つことを意味した．20 世紀初頭にケルシェンシュタイナーなどが重視した“労作”（Arbeit）を日本教育の伝統の上に根づかせようとした小西が『労作教育』を上梓したのは昭和 5 年（1930）である[183]．同書は，同年に姉妹篇として

---

[180] 今日の日本政府が科学政策として打ち出している「Society 5.0」はその典型であろう．現内閣府はこれを，「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより，経済発展と社会的課題の解決を両立する，人間中心の社会（Society）」と定義し，「第 5 期科学技術基本計画」における次世代の新しい未来社会の姿であることを強調している（内閣府 HP「Society 5.0」https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/（accessed 03 July, 2020））．「人間中心の社会（Society）」を銘打っているとはいえ，「経済発展と社会的課題」に並んでより重要な“人間自身の問題”は視圏外に置かれている．

[181] 木村（1948/2014）pp. 34-35.

[182] 木村（1939/1941）p. 59.

[183] 小西は「労作」を単に欧米から日本へ輸入しようとしたのではなく，むしろそれに対して批判的でさえあった．小西が『労作教育』を著した本来の意図は，その「自序」によれば，彼の「小学校時代」の回想に基づき，“勤労的労作”に満ち溢れていたかつてのよき日本の教育の伝統を喚起させようとしたものであった．小西自身，小学校時代に宿題に追われたことがなく，放課後の自由にのびのびした「遊戯」の中に「多少作業や勤労的労作が試みられた」体験が数多くあったと回顧している（これは，小西の生地である米沢に伝わる細井平洲（1728-1801）と上杉鷹山（1751-1822）の教えから生まれた精神的風土と，その後に移り住んだ会津の「質素な勤労的習慣」から日常的に見られる光景であったようである）．「私が独逸に留学中，労作教育や藝術的教育に関する思潮が独逸の教育界では盛に議論され，若い私の頭に少なからざる刺激を与へた．労作教育，わけても勤労的労作に就いては，私は私の子供の頃や学生時代のさゝやかな経験などを想起し，これと結びつけて考へて見たこともある」（小西重

すでに出版されていた『教育の本質観』とセットで構想され，後者における「生命欲と霊の作用の交渉」，すなわち「霊肉交渉」[184]と呼ばれる文化形成原理の実践的な現われとして「労作」に着目したものである（KSR, pp. v-vi）.「肉としての生存は霊の作用の洗礼を受けて価値化され，これによりて霊の活力も増進することが人間特有の生存である」（KSR, p. 159）[185]と小西は述べ，「労作」を「霊の支配の下に筋肉を通して」現れ出てくる働きと規定する（KSR, p. 143）[186].

なお，小西が Arbeit の訳語として「労作」という語を採用したのは，「社会上の経済生活」のための「労働」とは区別して，「労作」には「骨折って自分の力を加へて創造する，創作する，構成する」などの含意があると解釈した小原國芳の説に従い，「学校に於るアルバイトは実生活に於るアルバイトとは異なる意味」があると考えたからである（KSR, pp. 102-103）.「労働」が客観的に「手段価値」と見られるのに対して，「労作」においては，「社会の一員としての責任感とか，乃至は自覚的な勤労心や勤労の興味」の「躍動」があり，「主観的には自我の統一としての，人格発展としての目的価値に役立つもの」としての「中間価値」が体現されていると小西は述べ[187]，「労作夫れ自身に於て価値があり，また価値の内面経験もある」という点で「労働」とは異なる「労作」の内面的意義を強調している（KSR, pp. 135-137）.

木村の労作教育批判

1930 年代のマルクス主義隆盛の時代において，木村が田邊の身体論のみならず，西田と小西以来の「労作教育」にそれ自身の学問的な活路を見いだそうとしたのは，一つの思想史的事実として特筆すべきであろう．木村が「身体」の意義を同次元にある“物質”との対比

直（1930）『労作教育』玉川学園出版部，pp. i-iv：以下，同書から引用する場合，KSR と略記し，文中にページ数を記載する）.

[184] 「生命欲としての肉のみでは一般生物的の生活，動植物の生活に堕する恐れがあり，霊のみにては純なる聖の生活，神の生活であって人間の生活ではない．霊と肉との交渉ありて初めて人間の生活となるのであり特殊，個性の生活ともなり，初めて文化も創造されるのである．文化は動物の世界にもなく，神の世界にもない，唯だ人間の世界の特産物である．文化は実に霊と肉との交渉としての人間的自我の産物である.」（小西重直（1930/1935）「教育の本質観」『小西博士全集 第 3 巻』玉川学園出版部，p. 41）

[185] 小西の考えでは「霊」と「心」は区別される.「霊の作用は知，情，意，色々の心的作用を伴ひながら，筋肉を通して所作的に働くのであるが，其の労作の過程自らを全体として統一的に内面的に体験するのは霊其のものである」（KSR, pp. 154）.

[186] 稲葉宏雄は，明治期の小西が「感情主義（興味主義）に対する意志主義（努力主義）の優位性」に立つ教授論の確立を目指し，従来の形式主義的な教授法を越えた「筋肉運動主義」的なそれを緻密に理論化しようとしていた軌跡を詳らかにしている（稲葉宏雄（2004）『近代日本の教育学―谷本富と小西重直の教育思想』世界思想社，pp. 270-287）.「（筋）肉」の陶冶可能性をめぐる小西の学問的態度はこの時期の教授論研究に由来するといってよいだろう.

[187] 小西はここでスターン（Alfred Stern, 1899-1980）の『価値の哲学』（*La Philosophie des valeurs*）に依拠しながら，「労作」を「一種の象徴的価値」であるとみなしている．小西によれば，「文化的人格の構成発展」を教育的に捉えるならば，それは「原本的全体的目的価値」であり，そこから放射流出されたものの内に見出される「目的価値」自身の姿が「象徴的価値」であるという．換言すれば，「原本的全体的目的価値」から放射流出されながらも，単なる「手段価値」ともいえない「中間価値」の位置にそれは存在する（KSR, pp. 135-139）.

から問うたように,「労作」が「労働」とは異なる独自な概念であることを説いた小西の「労作教育」に彼が共感したのは自然であったといえる.

他方で，近代以降の「機械」の出現により「技術的主体」の“手持無沙汰”が社会的にも教育的にも問題となっていることを十分認識していた木村によって,「労作教育」それ自体の妥当性を，小西自身がその少年時代に体験したかつての旧き良き日本の“勤労”の伝統を回顧するようにして無条件的に容認することはできなかった[188].『国家』第三章第五節「教授法の根本問題」の中で木村は,「問答教授法」,「直観教育」,「開発教育」との対比から浮かび上がる「労作教育」の特徴を,「直観性」と「開発性」をともに「抽象的契機」として「止揚」したところの「形成性」であるとし[189]，前三つの教授法よりもそれが「具体的な立場」の現われであると一応評価しているが（pp. 162-163)，相変わらず「身体的作業をモデルとするやうな立場」にとどまるかぎり,「その適用の範囲は狭隘とならざるを得ない」と批判している．道具の“離身性”の拡大は，人間の「自由」を保障する“手隙き”だけでなく，人間主体とは別の新たな客観的主体である「機械」をも生み出したとの時代診断を下した木村からすれば至極当然の問題提起であろう．かくして，その画一的ともいえる「身体的作業」[190]中心の教授法から次のように「労作教育」自身が「心身活動」の成長発達に応じて「分化解体」すべきことを木村は説いている.

> 本来心身活動そのものが成長的発達的であって，恰も合科教授の適用が適当するやうな幼少年期の諸作用の未分的統一的活動の時期からして青年期へかけて漸次それが分化して分科教授が却って適するやうになり，やがてその分化に基いて初めて生命活動の自覚的な真の具体的綜合的統一が可能となるやうな動的発展性を示すやうに，そのやうにまた，労作の概念も，その原初的な素朴的統一性から，更に進んで発展的にみづからを諸契機に分化解体し，その各契機をなす作用の特性に応じてそれぞれに特有な労作性―寧ろ形成性が究明せられ，これらのものが心身の発育に相応じて適当な綜合に於て教授法的に適用されると云ふのでなければならないであらう．もともと成長する生命に対するものとしての教授法は，それ自身また成長性を有する動的体系でなければならないのである.（pp. 163-164）[191]

---

[188] 後述するように，戦後天野貞祐が明治と比較して今日社会的に進歩した点の一つに「勤労」を挙げているのとは対照的である（本論第七章第一節参照).

[189] 論文「文化と本質と教育の本質」では，すでに「作られたもの」としての「教材」の意味を生徒たちに理解させるのではなく,「作ることそのことの相においてこれ〔教材―引用者〕を学ばしめる」ことが「歴史的存在としての真に具体的な人間」の「形成」であると木村は述べている（木村（1939/1941）p. 58).

[190] 子ども自身が「自発的自己活動の態度」で「労作」に勤しむことができなければ,「所謂詰め込み的の労作教育となるより外はない」ことを小西もまた危惧している（KSR, pp. 145-146).

[191] 「ところが木村素衛の著作には『発達』という語は登場しない．木村の術語体系の中に『発達』は存在しない．木村素衛は『発達』を語らない．これが木村教育学に特徴的な点の一つである」（大西（2011）p. 386）という大西の理解は，以上の「労作教育」の「分化解体」の議論を看過した結果であるといわざるをえない．木村は決して子どもの「心身活動そのもの」―単なる身体活動ではない―が「成長的発達的」であることを否定していないのである.

上掲の引用では一貫して，「幼少年期」と「青年期」にはそれぞれの教授法があるべきことが主張されている．主として「身体的作業」が中心となるのは前者であり[192]，後者ではむしろ，成長過程のさまざまな「諸契機」に応じて「労作」自身が多様化し，そのあらゆる成長段階に「労作性」ないしは「形成性」が浸透しうる可能性を木村は指摘する．論文「文化の本質と教育の本質」では，「一旦それ〔手近な労作的仕事が一切のモデルとされるような即自的な具体的立場―引用者〕をその諸契機に分解し且つそれぞれをその素朴性から展開して広く人間的活動の諸々の面に拡大伸長するいはば対自的なしかし抽象的な発展の立場を経て，更にこれを自覚的に再び統一し，人間生命の成長に即してみずからを変容し常に適正ならしめうるやうな，即且対自的な具体的組織にまで発展せしめられなければならないであらう」（傍点引用者）[193]と木村は言い表している．木村の労作教育批判の主眼は，「幼少年期」から「青年期」にかけての一貫教育を「身体的作業」モデルにのみ特化するのではなく，成長に応じて多種多様化する「人間的活動」を自覚的にコントロールできるように主体自身が“変容”（transform）すべきことであったといえる[194]．

手分けと計画

「青年期」の成長に応じた「労作教育」の分化の必要は，小西が『労作教育』の中で「価値体験」に裏づけられた「労作体験の諸相」，すなわち，「認識」，「美」，「道徳」，「宗教」，「郷土科」におけるそれぞれの「労作体験」がどのように「内面的に経験され，統一されて行く」（KSR, p. 159）のかを順次検証する態度においても認められるといってよい[195]．だ

---

[192] 木村が「幼少年期」に想定した教授法が具体的にどのようなものであったのかは定かではないが，小西の場合，『労作教育』の中の「霊肉の素朴的統一としての自由遊戯」（KSR, p. 142）がそれに当たる．小西によれば，「自由遊戯」は「子供の一次的快感を伴ふ自発活動の満足といふ様な姿に於ての生活価値化の活動」であり，いまだ「意識的努力が弱い」状態を指すが，そこには「作業」の萌芽が見られるという．子ども時代の「遊戯」と「作業」の経験が多いほど，それらは後々の「労作的計画や其の実行及び労作的体験の基本を築き上げる」ことに役立つものになる（KSR, pp. 144-145）．子どもにとってそれらを習得することは“言語”のようなものであり，子ども時代の教育関係のベースを形成する重要な契機と小西は考えている．「子供は父母や兄弟から言語を学ぶ，これは文化的産物としての言語である．然るに労作の萌芽としての遊戯や作業は，子供の内面の必然な表現であり，又外面への作用，外面構成の必然な要求の現われである．これは実に子供の自然の言語である」（KSR, pp. 238-239）．

[193] 木村（1939/1941）p. 59.

[194] 門前は木村が「労作教育」の内実を「きわめて京都学派的に解釈し直している」点に注目する．門前によれば，「『作ること』の現実的動作の技術性が『歴史的身体に包み取られ』，生命的次元から文化とその歴史性が耕し返される側面に光」が当てられたことにより，「単に手工的な作業性を通して社会性や道徳性を陶冶する狭義の労作教育ではなく，『手近な労作的仕事』を生身の身体性の素朴な諸契機に還元し，それらを再び自覚的統一して，しなやかな自己変容とともに社会の諸側面を創造的に作り変えて行けるような広義の労作教育」こそ木村が求めたものである（門前（2019）pp. 164-166）．ここで門前は「歴史的身体」を「生命的次元」にあるものとみなし，生命全体の視点から「しなやかな自己変容」と社会の創造的変革が遂行可能となるような「『作ること』の現実的動作の技術性」を問うているが，「歴史的身体」にはそのような全体的な面だけでなく，木村が切実な問題と捉えたように，「機械」の影響を蒙る否定的な面もまた重要な契機として含まれている．このいわば“受苦”ともいうべき面こそが小西の労作教育と決定的に異なるとともに木村身体技術論を特徴づけていると思われる．

[195] 小西は，「青年時代」の心身両面の著しい発達を生かすための教育として「体育」ないし「スポーツ」を挙げ，「認識的に審美的に，道徳的に，宗教的に，社会的に，労作の具体生活を体験せんとする熱情に燃えてゐる」青年たち自身がそれらを通して「闊達溌剌たる精神や公明正大の運動精神」を涵養

が，小西が目指したのは“学校教育”の枠組みであり，その多様な「労作体験の諸相」をもとにした“学校改革”の志向に貫かれている[196]．そのため，小西が木村のように「労作教育」の“解体”をも射程に入れて人間の成長全体を包括するような視野をどこまで持っていたかは疑問であり，学校外の社会現実に対してはどこか楽観視さえしているようにみえる[197]．

「労作教育」を「幼少年期」と「青年期」にまたがり構造化し，それぞれの成長段階の差異を認めた上でなお両者に一貫した教育原理を木村がどこに求めたかといえば，それは，人間本質の“手不足”の「補ひの道」として，すでに確認した「手の機能の延長的拡大としての手先への発展」の他にもう一つ挙げられていた「手の機能の分化的拡大としての手分けへの発展」，すなわち「分業の成立」である．木村によれば，「分業」の成立には「道具」に具わる二つの社会的本質，すなわち，「手に心得をもち得る何人に依っても使用され得べきものとしての公共性」と，「手先として身体の代用をなすのみならずまた道具相互に機能の一定の融通をきかせ得るものとしての代用性」が不可欠であり，これらのおかげで人間が本来「職能的社会的存在」であり，「個人の生きることが直ちに奉公的意味をもつ」ということがいえる（p. 151）．この視点から，「分業の成立」が「道具の成立」の上位にあり，後者の“離身性”が必ずしも十分には満たしえなかった「公共性」と「代用性」による人間中心の新しい「補ひの道」が切り開かれることを木村は期待している．量的にも質的にも拡大された「道具」の“離身性”の行き着く先が人間の“手持無沙汰”を招来した「機械」であったのに対して，その「公共性」と「代用性」をベースにして築かれる人間相互の社会形成のあり様を木村は「手分け」において看取する．

> 手分けは一つの統一的目的の下に於ける多数参与者の技術的構成である．主体的身体の側に於ける手分けに相応するものは，道具揃へから一歩進んで道具分けであり，それが一つの計画に相応じて統一性をもって整へられたとき道具立てになる．併し単なる道具立ては計画に対応する必要な技術的整頓であっても，決して充分な準備ではあり得ない．道具立ては決してそれ自身としては仕事へ着手はしないのである．仕事への着手には道具への着手が前提となる．手揃ひが手分けになり，その分けられた手がそれぞれの道具を手に着けたとき，そのとき初めて手立てが整ったのであって，仕事への着手が充分な準備にまで結成したのである．（pp. 154-155：傍点著者）

することを期待する一方で，「体育」や「スポーツ」に限らない「色々な具体的表現」を奨励しており，彼らのための「学校に於る自由労作場の設置」まで提案している（KSR, pp. 240-241）．

196 小西は，「然るに今の教育は僅かに一方面の偏倚な発展に注意するのみである．従って子供も青年も学校を彼等自身の生活であると思はずして，学校以外にその満足を求めようとする」と学校の現状問題を指摘した上で，「要は現代教育の通弊とも言ふべき観念的の学校は根本的に改造され，生命実在的な学校とならなければならない」ことを『労作教育』の結論としてまとめている（KSR, pp. 243-247）．

197 「社会教育は単に学校の関係のない人々の教育に骨折るのみではなく，学校と社会の連絡を図り，学校は又社会教育と学校との連絡を企図し，相俟って子供や青年の教養を完うせねばならない．将来の学校では勤労的方面などに於ては社会教育の機関と連絡を保ち，その援助によりて社会の色々の勤労生活に子供や青年を実習的見学的に参加せしめたいものである」と小西は期待している（KSR, p. 244）．

「手分け」とは，「道具」を介して人間同士が関わり合う社会的協働性の現われであり，その意味で両者はコインの裏表のように互いに相補的関係にあるだけでなく，「道具」自体の“離身性”の暴走的な拡大を「手分け」がチェックする機能を果たしている．実際それは，第一に，「道具」が各人の手に分けられ整えられるための「一つの統一的目的」を設定し，それに続いて，「道具」を“手に取り”「仕事」を開始するための「主体的身体」の「手立て」を要求する．換言すれば，「道具」が何のために あり，かつ，「道具」をどのように使用するかといういわば“目的”－“手段”の構造化がそこにあるものである．

ここで注目すべきは，「一つの統一的目的」のもとに整えられる「道具立て」をその必要条件とし，「手立て」をその充分条件とするところの「計画」である．一見何の変哲もない「計画」というタームは，「機械」中心の社会の中でなお技術的主体の積極性を保障するものとして木村が重視したものである．「併し機械を超えての主体の積極性は，（中略）却って計画の積極的概念にまで進められなければならない」（pp. 157-158）．ここから教育に関する問題は，「巨大なる生産計画」をもつ「機械」に対して人間主体がいかなる“教育計画”を立てるかという点に焦点化されることになる．木村は，本論第三章でみた教育関係論の文脈に登場した「目的」と「技術」の連関から“教育計画”―木村は「具案性」と言い表す―の重要性を次のように指摘する．

> ところでこれら四つ〔「子供」（pais），「指導者」（paidagōgos），「技術」（technē）及び「目的」（telos）―引用者〕の契機のうち，目的と技術との綜合的連関は，特に計画の成立としてみづからを具体化して来ると云ふことができる．技術が既にそれ自身合目的性をその本性とし，目的と自然律との綜合から成立するものとして既に客観的実在性の契機を有し，これに依って目的の達成に対する一般的な積極的可能性を示すものとすれば，目的と技術との綜合としてのプランは，目的をその単なる主観性と観念性とから実在化の方向に高めその達成に対する特殊的具体的な可能性を打ち立てるものとして，一層積極化され組織化された合目的的成態性をその本性とするのである．ここに二契機の綜合に依って教育はその具案性を獲得するのである．（pp. 46-47：傍点著者）

職分教育

木村教育人間学が「具案性」という語に集約された“教育計画”を重視する思想であったのはもはや明らかであろう．「パイダゴゥゴスがパイースを具案的に導くことに関する学問，それが即ち教育学である」（p. 47）といわれる所以である．『国家』第五章第六節終盤の“職業教育”に関わる議論は，「手分け」から成立する「分業」とそのための“教育計画”を「国家」自身がいかに保障するかをめぐるものであった．

> 国家的生命をその底から全体的に支へる教育は，それ故またその本分に従って，みづからを必然的に職分への教育へと分化する．幼少年に於ける身心発達の未分化的状態に適応して先づ以て国民とし

ての一般的共通的教養から出発する国民普通教育は，高学年に進むに従って教育の分化的発展を行ひつつ，次第に国家のこの職分的組織に応ずべく専門教育へと分化を押し進めて行く．所謂職業教育はかくの如き職分的専門化への特殊の一方向を示すものにほかならない．教育は国民普通教育に於ける，国民全体を総括的に包む普遍的共通的な教育から発して，このやうに職分的専門の分化的発展を遂げることに依って，国家的全体をその主体性の底から支持し育成する使命を初めて具体化することができる．（pp. 392-393）

「幼少年期」から「青年期」への成長に応じて「分化解体」してゆく「労作教育」の構造が，ここでは「国民普通教育」から「職分的専門化」へ発展する国民教育の一貫モデルとして採用されているのがわかる[198]．木村があえて「職分的専門化」を「職業教育」から区別しているのは[199]，「職分」が「国家的生活全体の内部に於て成し遂げられるべき分け前」を意味するとともに，「人々の身」に即した「自分」，つまりは「職命」を全うする「身分」を含意しているからである（p. 392：傍点原著）．「人は単なる個人として具体的であるのではなく，国家の全体内に於てその主体的組織的連関の一項を分ち持つ点に於て本来自分なのである」（傍点原著）[200]．

人間主体を保障する教養と職業の調和的教育―デューイの教育課程論と比較して

以上の一貫教育のモデルに“教育計画”はとくに明記されていないが，これまでみてきたように，「道具」の「公共性」と「代用性」が十分に発揮されるのは「分業」においてであり，そこで社会の構成員である主体が「手分け」して「仕事」に着手するプロセスに“目的”―“手段”の連関が成立するという前提がある以上，「職分的専門化」の段階に“教育計画”の必要を木村が認めていたのは論理的に明らかである．「国民普通教育」から「職分的専門化」への一貫教育の構想自体がすでに「国家」の“教育計画”であることを物語っている．

---

198 周知のように，戦後の新制高等学校では「普通科」と「専門学科（職業学科）」に分かれたカリキュラムが整備された．木村が想定しているのはこれとは異なり，「国民普通教育」から「職分的専門化」への一貫教育である．なお，近年まで自由学園では「普通科」と「高等科」という呼称が存在し（現在では前者を「中等科」と呼び直している），創立以来今日まで変わらず中等教育の一貫性が重視されてきたことはここに明記しておいてよいだろう．

199 『労作教育』の中で小西は，「所謂実業教育は勤労教育に関するものを主とするが，それは職業教育である．私は人格教育としての普通教育，人間教育に於て，勤労的労作の教育を少くとも精神的労作と同一地位に高めたいといふ多年の念願を有して居る」（KSR, p. 199）と述べ，「普通教育」の段階から「勤労的労作の教育」の実施可能性を示唆した．

200 木村の「職分的専門化」教育のモデルは，『学者の使命』第三講において展開されたフィヒテの「身分」（die Stände）論とほとんど同型であるといってよい．フィヒテは，もともとの“自然的不平等”（physische Ungleichheit）にもかかわらず，個々人の「身分の選択は自由による選択である」ことが「社会」において保障され可能であるための根拠を，「社会がわれわれに対してしてくれたものを社会に返還するため（*um der Gesellschaft dasjenige, was sie für uns gethan hat, wiedergeben zu können*）」という社会全体の循環性の視点から追究している（*Fichtes Werke*, Bd. VI, S. 318.（隈元訳（1998）pp. 36-37：傍点原著イタリック））．フィヒテはこのような循環システムを社会自身が用意することで，自然的ではなく人為的に生じた“身分の不平等”―「道徳的不平等」といわれる―を改善する方法を模索していたように思われる．

戦後に制定された「学習指導要領」はこの意味で，幼少から中高までの教育を，文部（科学）省が統括すべく全国的に施行された巨大な“教育計画”の物語であったということができる[201].

本論第三部において確認するように，木村は「国家的生命」の全体を構成するのは「政治」と「教育」と「哲学」であり，それぞれが上ー底ー内からこの全体的生命を支えていると認識していた（pp. 383-385）.「国家」が主導権を握る「政治」は，「国家的生命」を“上から”支える一部であるのに対して，それを“底から”支える「教育」はどこまでも，「人々の身」に即した“自分”のためであり，「職命」を全うする“職分”に応じて計画化されなければならない．換言すれば，各々の人間がその生涯を通じて多様に生きてゆくことを護り導くのが教育であり，木村のいう「国家的生命」を“底から”支えるとはそのように“全体と個”の関係から理解される必要があるだろう.

「政治」とは区別される「教育」それ自体の“計画”について木村は，『国家』ではその必要性を示唆するにとどまり，その「具案性」がどのようなものであるかを踏み込んで議論することはなかったが，これまでみてきた彼の教育問題に対する危機意識と，そこで志向された人間主体の回復と協働社会の形成を念頭に置いて，木村教育人間学において構想された，ないしはされうる可能性のあった“教育計画”のフレームの典型を求めるとすれば，たとえば『民主主義と教育』の中でデューイが示した「教養教育」（liberal education）と「職業教育や産業教育」（professional and industrial education）とのギリシャ哲学以来の分裂の再統合が一つの手がかりになると思われる.

デューイは，実社会から解放された“閑暇”（leisure）の中で「知性」（intelligence）のための「教養教育」を享受した数少ない階級と，“有用な労働”（useful labor）のための「職業教育や産業教育」をもとにして生計を立てた階級の分離という社会構図が今日まで広く前提されてきたとの教育史的認識のもと[202]，「有用でもあり同時に教養的でもある学科課程」[203]を構成することを課題とした.「機械の発明」はたしかに「閑暇の量」を拡張させてきたが，相変わらず対立的な社会構図を前提とした教育が行われるかぎり，「大多数の労働者が，自分たちの仕事の社会的目的（social aims）を見抜くことができず，また，自分の仕

[201] 昭和 22 年（1947）に文部省が「学習指導要領一般編（試案）」を発行して以来，約 10 年ごとに学習指導要領の改訂が積み重ねられている．成田喜一郎が作成した「戦後日本における学習指導要領の変遷と教師のライフストーリーー社会科教育を中心に（2016 年版）」は改訂ごとの学習指導要領の特徴を戦後史との対比から通時的に抽出し，時代状況の変化に対応しながら学習指導要領がどのように形成されてきたのかを整理している（成田喜一郎（2017）「『カリキュラムデザイン基礎』講義（最終回）配布資料ほか」『東京学芸大学教職大学院年報』5 号，東京学芸大学教職大学院，pp. 125-145）.

[202] デューイによれば，有閑階級と労働者階級の分離はアリストテレス（Aristotelēs, 384-322 B. C. E）の思想によって強化されたものであった.「単なる仕事の熟練（mere skill in performance）や，単なる外的成果の蓄積は，理解や鑑賞的共感や，観念の自由な活動よりも下等なものであり，それらに従属するものである，と考えた点では，アリストテレスは永久に正しかったのである」とデューイは思想史的に評価した上で，「もし誤りがあったとすれば，それは両者の必然的乖離を仮定していたことにあった」と分析している（J. Dewey (1916/2018), p. 272.（松野安男訳（1976）『民主主義と教育（下）』岩波書店，p. 98））.

[203] J. Dewey (1916/2018), p. 275.（松野訳（1976）pp. 101-102）

事に自ら直接的な興味（interest）をもつことができない」状況を再生産するだけであり，その結果，「行動を非教養的（illiberal）なものとし、そのような仕事の熟練（skill）を与えるためにだけ計画された教育をどれも非教養的で不道徳（immoral）なものにする」ことになると批判する[204]. ギリシャ時代とは異なり，現代では，「仕事の主な特徴に留意しながら，教養教育（liberal nurture）を，社会に役立つ能力の訓練（training in social serviceableness），つまり生産的な仕事に能率的にしかも喜んで参加する能力（ability to share efficiently and happily in occupations）の訓練と調和させるような教育が行われるようになる条件（opportunity）はすでに整っている」との確信の上に[205]，デューイは，今日の教育の社会的使命を，「人々が自分たちの活動を統制する目的（the ends that control their activity）に積極的な関心をもつ」ことによってみずからの行動を「外から強制された奴隷的なもの（servile quality）」から解放し「自由すなわち自発的なもの」（free or voluntary）となるように「統一」（unify）することであると述べている[206].

まとめ

以上の議論の中でデューイは，木村のように人間主体のニヒリズムの問題を「機械」のうちに看取することはなかったとはいえ，教養と職業の双方のための一体化された「教育課程」を構想したことは，上述した木村の「国民普通教育」から「職分的専門化」へ発展する国民教育の一貫モデルがどこに向かおうとしたのかを考察する上で驚くほど示唆に富んでいる．「政治」の責任は，デューイのヴィジョンに即して考えるならば，教養教育と職業教育が「調和」（reconcile）するような教育の機会（opportunity）を可能なかぎり保障することであり，逆に「教育」は，この与えられた機会の中で，個々人が多様な生き方をすること，すなわちみずからの「職分」に基づき自由に生きていくための力（capabilities）を最大限に発揮さ

---

[204] J. Dewey (1916/2018), p. 276.（松野訳（1976）pp. 103-104）

[205] 「教養教育」と仕事のための「訓練」との調和を目指す包括的な教育プロジェクトは，ある意味ではプラトン（Platōn, 427-347 B. C. E）の教育論を本質的に発展させようとしたものであったと解することができる．デューイは，「幾何学」（geometry）と「算術」（arithmetic）を「実際的目的」（practical ends）のために学ぶことに対してプラトンがそもそもそれらの「実際的用途」（practical uses）の少ない点から非難したのは当然であったと述べた上で，「けれども，それらの社会的用途（social uses）が増大し，拡大してくるにつれて，それらの教養的（liberalizing）または『知的』（‘intellectual’）な価値と，それらの実際的（practical）価値とは，同一の極限（the same limit）に接近するのである」との考えを示している（J. Dewey (1916/2018), p. 276.（松野訳（1976）p. 103））．「幾何学」（geōmetriā）と「算術」（arithmētikē）はそれぞれ，プラトンが『国家』（Politeia）の中で示したように，「学科」（mathēmata）であり，いわゆる哲人としての政治家養成のための教育プログラムの中で学ばれるべき学問であった（本論注 311 参照）．デューイにとってこれらが現代において極限化され応用されうるのはただ“社会”（society）においてであると考えられたのである（J. Dewey (1916/2018), p. 276.（松野訳（1976）p. 103））．すでにその初期教育論の中でデューイはプラトンの「奴隷」に関する見方を踏まえながら，「現代の社会問題」（our social problem now）を，「方法・目的・理解（method, purpose, understanding）が作業（work）をする人間の意識のなかに存せねばならないこと」，すなわち「意味」（meaning）がなければならない点にあると考えていた（J. Dewey (1899/1976), p. 16.（宮原訳（1988）p. 34））

[206] J. Dewey (1916/2018), pp. 276-277.（松野訳（1976）p. 104）

せることがその使命である，ということができる[207]．さらに―これはとくに強調されてよい―，木村国民教育論の構想の中で「政治」と「教育」の根本に想定された「哲学」は，以上の文脈から判断するならば，「政治」と「教育」双方の“計画”を立案し，実行し，課題を精査した上で改善策を講じることができる唯一のセクションである[208]．“政治哲学”と“教育哲学”はこの意味で，『国家』全体を通じて木村が追求し，人間主体の回復のために不可欠な二つの根本的次元を照らし出すものとして戦後社会に託そうとしたものといえるのではないだろうか．

[207] 杉原・田口は，古代ギリシャとローマにおいてみられた「自由人」（freeman）と「奴隷」（servile）の役割の違い―前者は生命過程に従事する後者の労働を管理支配する―に着目し，自由人が学ぶ人間（教養）教育としての「リベラル・アーツ」（Artes Liberales）と奴隷が学ぶ職業教育としての「サービル・アーツ」（Artes Serviles）がそれぞれ Negative Capability と Positive Capability のスタンスの違いに反映されていることを図式的に分析し，経営においても教育においてもいずれかの一方に偏向せずにセットで実践するための構造システムの重要性を指摘する（杉原・田口（2019）pp. 55-56）．

[208] ここで想定しているのは，杉原・田口がモデル化した，ケイパビリティの構造システムに対応する「PDCA」（Plan-Do-Check-Act）サイクルである（杉原・田口（2019）pp. 56-58）．単に職業教育のみの実践においては Do の現場の中で短期的な「パフォーマンス・ゴール」を達成するための活動が中心となり，したがってそれが適しているのは部分的に最適な‘output’を増やすことであるのに対して，人間（教養）教育が目指すのはこのサイクル全体の長期的な「マスタリー・ゴール」であり，そこでは全体にとって最適な‘outcome’の創出が志向されている．前者の職業教育が Positive Capabilities Approach によって効率的に運営されるのに対して，後者の人間（教養）教育の基底にあるのは，蓄積された成果の feed back と評価―これには time lag を伴うために時間と手間がかかる―を兼ねながら一人一人の子どもの地道な成長に配慮する Negative Capabilities Approach の心構えである．木村の「政治」－「哲学」－「教育」を以上のケイパビリティの構造システムと「PDCA サイクル」に照らし合わせて考えるならば，政治と教育，国家と国民，広義には全体と個人の関係をめぐって，どちらか一方に偏することなく，ちょうど両者の中間点に位置する「哲学」が全体にとって最適な長期的成果をつくりだしてゆく可能性をもつといえるだろう．

第三部：『国家』後半における木村国民教育論の問題と可能性

第五章：敗戦後の木村の思想―『国家』第五章の連続性をもとに

本章では戦中に基本構想が出来上がっていた『国家』第五章が戦後の木村の思想にどのように連続したのかを考察する．

５－１：『国家』第五章の特異性

『国家』各章の有機的構成

『国家』は全五章から構成された木村教育学の体系的な書物である．『国家』の総頁数は 395 頁にのぼるが，各章を頁数ごとに分けてみると，第一章から第四章までの各章がおおむね 50 頁から 60 頁前後のボリュームであるのに対し，第五章のみ全体の約半分に近い 188 頁もの分量を有する突出した箇所であることがわかる[209]．

『国家』の「序」（執筆日付は「昭和二十年九月七日」）によれば，同書は昭和 16 年（1941）春から同 19 年春にかけて，「全く戦争生活と取り組みつつ，そのなかから生まれた」（p. i）原稿をもとにしているという．『国家』第一章から第四章までの内容は，昭和 16 年の時点ですでに書き上げられた論文を元にしていることが大西の文献調査から明らかとなっている[210]．この点から，太平洋戦争開戦直前から次第に大日本帝国が苦しい戦況へと追い詰められてゆく最中の約 3 年間に木村が費やした仕事が他でもない，『国家』第五章であったと推定される．第五章は『国家』の最後に単に付け加えられたものではなく，木村の第三期の教育思想の集大成ともいうべき性格をもつ箇所として理解する必要があるだろう[211]．

---

[209] 小田部（2010），p. 124.

[210] 大西（2011）「木村素衛に関する文献・資料目録」p. 20．大西は昭和 16 年 4 月と同年 8 月にそれぞれ著された上下巻の二つの木村の論文「文化の哲学と教育の哲学」（岩波茂雄編（1941）『岩波講座 倫理学』（岩波書店）第 7 冊及び第 11 冊所収）と『国家』第一章から第四章までの内容との間に「全体の構成と章・節の各題目において変更はない」ことを突き止めている．

[211] 大西（2011）「木村素衛に関する文献・資料目録」pp. 20-21．『国家』第一章から第四章までの内容の底本となった上述の木村の論文「文化の哲学と教育の哲学」の下巻の「追記」には，「国民文化と国民教育とに関する第五章の一切は，紙数の都合上遂に断念するほかなかった．私は最初からこの章に主力を注ぐつもりでゐた」と記されている（木村素衛（1941）「文化の哲学と教育の哲学（下）」（岩波茂雄編『岩波講座 倫理学（第 11 冊）』岩波書店）p. 118）．大西はこの言葉をもとにして，「木村が力点をその〔『国家』―引用者〕第五章においていたこと」を推察する．ところが，他方で大西は以上の事実とは対照的に，『国家』第五章の「＜国民文化と国民教育＞」は同書第三章において究明された「＜文化と教育＞」の「ヴァリエーションの一つ」であって，そこには「重要な意味が込められてはいるものの，それが全体のコンテクストそのものを転換させるわけではない」との見方を示す（大西（2011）pp. 232-237）．大西が事実と整合性のとれない主張をあえて繰り出した背景には，前田博（1909-1995）への批判的応答の必要があった．前田は『国家』の前篇（＝文化の哲学と教育の哲学）と後篇（＝国民文化と国民教育とに関する原理的な考察）がそれぞれ「木村教授の教育哲学の体系を織り成す経と緯」であるとした上で，後者が前者を「包摂止揚」するところに同書の「体系的な教育哲学」の成立を認めた（前田博（1958）「木村素衛教授の生涯と業績」『京都大学教育学部紀要』vol.4,

反対に，第一章から第四章にかけての内容は，単に第五章のための「準備」[212]としてのみならず，それまでに木村が到達した哲学的概念を改めて教育学的概念へ再構成するための基礎研究としての意味合いがあったといえないだろうか．もしその視点が妥当であるとすれば，第五章が木村の第三期の国民教育論を直接的に体現したものであったのに対して，第一章から第四章にかけての内容は当時の到達点である国民教育論の立場からみずからの第一期と第二期の思想を再解釈したもの―木村教育人間学として―であり，かくして第一章から第四章にかけての各章と第五章がそれぞれ独立しながら相互に有機的に作用し合う点に『国家』の体系性があったということができる．本論第一部と第二部が『国家』の前半で展開された木村の教育関係論及び身体技術論に関わるいくつかの概念を詳しく検証してきたのはそのためである．『国家』において体系的に表現された木村の思想は，今日的視点からみてさまざまな可能性と批判されてしかるべき点をみずからの内に共存させており，その意味で十分再考に値するといってよいだろう．

５－２：戦後民主主義と木村最晩年の思想

日本側教育家委員会の存在

昭和 20（1945）年 8 月 15 日の「玉音放送」と同年 9 月 2 日の「ポツダム宣言」への調印を経て国際的に終結した太平洋戦争は日本の敗戦をあらゆる意味で決定づけた．教育に関していえば，敗戦後間もなく，アメリカのマッカーサー（Douglas MacArthur, 1880-1964）を連合国最高司令官（the Supreme Commander for the Allied Powers: SCAP）とする連合国総司令部（General Headquarters: GHQ）からの要請により「アメリカ教育使節団」（the United States Education Mission to Japan）が日本へ派遣された．同使節団は，戦前戦中の軍国主義へ向かった日本の教育の実態把握と反省の上に民主主義的な社会へと向かう教育再建を目指して，日本側と協同できるアメリカ教育のプロフェッショナルより組織され，二度にわたり来日している[213]．同使節団が来日後一ヶ月も満たない間にマッカーサー元帥へ提出されたといわれる「第一次対日教育使節団報告書」には，民主主義的な教育

京都大学教育学部，pp. 40-54）．この観念的な解釈に対して大西が『国家』の前篇と後篇の関係を「並列的」とみなしたのは，後篇から展開される第五章が成立史的に自立していることを実証した結果のゆえであり，そのかぎりでは正当な見解であったといえる．にもかかわらず，第五章が第三章の「ヴァリエーションの一つ」にすぎないというのは，ようやく実証的に明らかにされた事実に対してはたして正当な判断といえるだろうか．木村国民教育論をめぐる事実と評価の間にはいまだ架橋できていない課題があるように思われる．

[212] 『国家』第一章から第四章までの内容の底本となった先述の木村の論文「文化の哲学と教育の哲学」（1941）下巻の「追記」には「四章まではその〔国民文化と国民教育とに関する第五章―引用者〕準備にほかならないのである」と記されているように，昭和 16 年時点の木村にはすでに『国家』第一章から第五章までのイメージが用意されていた．

[213] 最初の訪日時に作成された「第一次対日教育使節団報告書」の「前書き」には，「日本の教育に関する諸問題について司令部および日本の教育者に助言し且つ協議するために」という同使節団の日本への派遣理由が明示されている（村井実訳（1995）『全訳解説 アメリカ教育使節団報告書』講談社，p. 15）．

の再建に向けた日本の自主性を最大限尊重する方向性の終始一貫した内容が盛り込まれている[214]．同報告書は，占領下日本の教育改革を推進した GHQ の部局の一つである「民間情報教育局」（Civil Information and Educational Section: CI&E）にとっていわば「福音」的な文書であったともいわれる[215]．

同使節団の日本への派遣が公式決定して間もなく，その日本側の協力者として，「日本側教育家委員会」の設置が SCAP より文部省へ要請された．委員長には当時の東京帝国大学総長の南原繁（1889-1974）が就任し，その四部門からなる委員会の顔ぶれには総勢 29 名の「CI&E 側の意向を反映させたリベラルな教育者」[216]たちが揃えられたことにより，同使節団が日本のこれまでの教育事情とその将来的な課題について尋ねる際の信頼できるアドバイザーとしての役割を同委員会が担うこととなった[217]．「日本側教育家委員会」が教育行政及び教育制度の戦後史に与えた影響は，これまで必ずしも正当に評価されてきたわけではなかったものの[218]，戦後の民主主義社会と教育が向かう将来の礎をアメリカとの交渉を経て築いた功績は十分に認められてよいであろう[219]．

---

[214] 同報告書の序論の冒頭では，「われわれは決して征服者の精神をもって来たのではなく，すべての人間の内部に，自由と，個人的・社会的成長とに対する測り知れない潜在的欲求があると信じる」（村井訳（1995）p. 19），またその少し後のくだりでは，「もしわれわれが，日本人の民主主義的な潜在力を信じず，健全な文化を再建する能力を信じなかったら，ここにこうして来ているはずはない」（村井訳（1995）p. 22）と記されている．教育の“上から”の押しつけではなく，日本人にすでに具わる「民主主義的な潜在力」に基づく日本人による日本人のための教育と文化の，いわば“下から”の再建を信じるために来日したという同使節団の一見善意に満ちた趣旨をここから読みとることができるが，実際にはしかし，敗戦国に対する戦勝国による“上から”の啓蒙的政策の側面があったことは，たとえば，もう一つの敗戦国であるドイツへ派遣された同使節団の対応と比較すればいっそう明瞭であろう．天野郁夫は，ドイツには「ドイツ側の主体的な選択の余地を残した改革構想」を提案し認めたのに対して，西洋文明の「中心」から離れた「辺境」の国であり，アメリカとはあまりに対極的な国であった日本に対しては「自由と民主主義の偉大な『教師』として現われ」る必要があったことを指摘する（天野郁夫（1996）『日本の教育システム―構造と変動』東京大学出版会，p. 14）．

[215] 土持ゲーリー法一（1991）『米国教育使節団の研究』玉川大学出版部，pp. 11-12.「第一次対日教育使節団報告書」では，「民間情報教育部〔CI&E―引用者〕は，日本人と協力して教育改革を行なうに際して，その運営をもっとも効果的にするために，連合軍を代表して，教育専門家であり且つその道では高い地位にある民間人顧問をスタッフに附属せしめるよう提案する」という具体的アドバイスが CI&E に対して提示されている（村井訳（1995）pp. 17-18）．

[216] 土持（1991）pp. 132-134.

[217] 「第一次対日教育使節団報告書」の前書きの中に，「われわれとの協議のために任命された日本側の委員は，われわれのために惜しみなく時間をさいてくれた．彼らの助力は測り知れないほどであった」とある（村井訳（1995）p. 17）．

[218] 辻持は，同委員会がアメリカ教育使節団の来日に際して果たした役割について，従来，史料的な制約により正当には評価されてこなかったこと，また，同委員会内においてもその積極的な協力とは裏腹に「反動的」と批判されることへの恐れから，「あえてそれがアメリカ側からの勧告であるかのような『消極的』な態度」をとらざるをえなかったことを指摘する（土持（1991）p. 14）．

[219] 最初のアメリカ教育使節団が帰国後，日本側教育家委員会が発展的に解消して新たに結成されたのが「教育刷新委員会」（前者の計 29 名のうち 19 名が後者のメンバーへ加わった）であった．「教育刷新委員会」の初代委員長に安倍能成（1883-1966）（副委員長は南原繁）が就任し，以後，同委員会は教育基本法の制定や六－三－三制の学制改革など，戦後教育を象徴するさまざまな重要事項を審議し内閣へ建議したことで知られている．なお，前身の「日本側教育家委員会」が文部省を中心に組成されたのに対して，「教育刷新委員会」の設置に関しては官僚的になることを避けるため内閣府直属の組織として新たに編成するよう CI&E より指令があったといわれる．

日本側教育家委員会のメンバー選出と『国家』の発行

ところで，戦後の日本再建の期待を印象づけた「日本側教育家委員会」のメンバーの中に，当時第一高等学校校長であった天野貞祐や東京文理科大学（東京教育大学の前身・現筑波大学）の学長を務めた務台理作（1890-1974）のような「京都学派」のメンバーが含まれていたことは比較的よく知られているものの，もう一人，「木村素衛」の名が含まれていたことを思い出す者はほとんどいないであろう．少なくとも，戦後教育史の以上の文脈の中で木村の名が言及されたことは皆無であったといってよい．もちろんそれは理由なきことではない．木村は，京都帝国大学からの代表者の一人として同委員会メンバーに任命されてわずか三日後に，まったく予期せぬ急病により志半ばで他界したからである．「マッカーサー元師にあって本当の日本の正義を主張するのだ（中略）僕の体は大切な体なのだ．どうか頼むよ」と近くの看護者に頼み込んだ矢先の訃報であったといわれる[220]．

当時の文部省が木村を「日本側教育家委員会」へ選出した意図や経緯に関しては，今のところ資料が公開されておらず，現存しているのかどうかも定かではない．そのためか，従来の木村教育学研究ではこの事実が真剣に問われることはなかった．

だが，終戦から死去までの 1 年にも満たないわずかな活動期間に木村が何を考えていたかについては改めて問う必要がある．というのも，先にみた「第一次対日教育使節団報告書」の中で掲げられた戦後日本の教育の民主化の方向と言葉の上では一致した“デモクラシイ”観を，その時期の木村はたしかに示していたからである．小田部は木村の活動時期を大きく三期に分け，京都帝国大学卒業（1923）から広島文理科大学助教授時代の最後の時期（1933）までの「思想的遍歴時代」を第一期，「身体」「表現」の思想が展開された京都帝国大学教育学教授法講座助教授就任（1933）から論文「表現愛」の発表（1938）までの間を第二期，そして「国民文化」論が形成された 1939 年から急逝する（1946）までの間を第三期としているが[221]，ここでは最後の第三期に関してさらに“敗戦”を一つの境として二分し，戦中の「国民文化」論に対して，敗戦から約半年の時期の民主主義論を木村晩年の思想と位置づけてみたい．

繰り返しになるが，「日本側教育家委員会」のメンバー選出の理由は明らかではないため，第三期の木村の思想がただちにそれと関連があったかどうかは確かめようがない．だが一般論として，木村急逝の三日前と三日後に決定した，同委員会メンバー選出の公表と『国家』

---

[220] 木村の三女の張の回顧によれば，木村が急逝する三日前の「九日の新聞に，米国の教育視節団に直接協力する教育者委員が発表され，京大から総長と父が任命されていた」（張（2002）p. 183）．張がどの新聞を通じて確認したのかは正確に判断できないが，『戦後日本教育史集成』に収録された「日本教育家の委員会委員名」欄に記載された日付が「（昭二一・二・七）」であることから，同委員会メンバーが決定された昭和 21 年（1946）2 月 7 日以降の事実であることは間違いない．なお，木村と共に京都帝国大学から任命されたメンバーの一人は，当時同大学総長を務めた電気工学者の鳥養利三郎（1887-1976）であった（「戦後日本教育史料集成」編集委員会編（1982）『戦後日本教育史料集成 第一巻：敗戦と教育の民主化』三一書房，p. 65）．

[221] 小田部（2010）pp. 24-25．小田部が「国民文化」論と位置づける第三期の木村の思想は通常その国民教育論に相当するが，小田部は「教育哲学者としての木村の側面」に頁を多く費やしていないとあらかじめ断っている（小田部（2010）p. 26）．

第一版の発行というそれぞれのタイミングの間には何も関係がなかったとは考えにくいのではないか．後述するように，『国家』第五章の内容が構想され執筆されたのは戦中の数年間であり，そこで展開された国民教育論と戦後の民主主義論との間には大きな隔たりあるいは転換さえあるように思われる．両者の一見非連続的な関係に何かしらの思想的連続性があったかどうかを確認する必要がある．

木村の「デモクラシイ」観

昭和 20 年（1945）9 月 19 日と 20 日の二日間にかけて，長野県大町市にかつて存在した「大町国民学校」（現大町市立大町西小学校）[222]で木村がスピーチした記録が，同 23 年に出版された『木村素衛先生遺講―恩師への追慕』に収録されている．その一つである「戦後の教育について」と題された講演録の中で木村の“デモクラシイ”観は披瀝された[223]．まず，木村は講演冒頭で次のように語り始めている．

> 敗戦という思いがけない結果になって，諸君はもとより国民の誰も彼も，がっかりしたことであろうと思う．然し八月十五日陛下のお言葉を伺ってさわやかな感じがし，黎明の微風が流れ始めたという感じを打消すことが出来ない．そしてそこから深い勇気がよみがって来る．
>
> これからは嘘を言わなくて亨世界が開けてくることを感じた．戦争中はおびただしい虚偽が横行していた．私が戦時中言って来たことは，今日の新しい国民教育においても，何等変わりはない．従って二枚舌を使わなくてもよく，その点幸である．時局と共に展開の仕方は違うが根本は変わっていない．（KMS, p. 1：傍点引用者）

当時の木村が「戦時中」からの思想的連続性をみずから自覚していたと思わせる趣旨の語りがなされたことがわかる．

本講演は大別して二つの目的に導かれて語られる．一つは，「日本再建の道を発見する」ために「敗戦の原因を究めること」[224]，二つは，「国民教育の方向を決定すべき」た

---

[222] 大町市立大町西小学校 HP「大町西小学校沿革概要（抜粋）」http://nishisho.city-omachi.ed.jp/2012_12_26_968.html（accessed 14 December, 2018）

[223] 編集者が記した「跋」には同書収録の講演録のいずれもが，「先生〔木村本人―引用者〕の御生前に御校閲を願ってない」ものであると明記されている（上條茂編（1948）『木村素衛先生遺講―恩師への追慕』信濃教育会出版部，pp. i-ii：以下，同書から引用する場合，KMS と略記し，文中に頁数を記載する）．したがって，講演「戦後の教育について」を木村の思想の表れと捉える場合のリスクは避けられず，扱いには慎重を期す必要があることはいうまでもない．この講演内で語られたとされる言葉の意味内容を厳密に分析するのは木村の意に反するであろう．以下ではむしろ，それがおおよそどのような趣旨の話であったのかを概観し，終戦直後の木村がどのような戦中からの連続と非連続を併せ持っていたかを確認する作業とする．

[224] 「敗戦の原因」の記述は具体的である．ドイツの敗戦を引き合いに出しながら木村は，「我が国の敗戦の原因もまた世界認識の不足の点」にあったこと，具体的には，「アメリカの産業状態の無理解」，「支那に対する認識不足」，「今度の戦争における科学の評価が全く出来ていなかった」点などを挙げた上で，戦時中の日本―とくに日露戦争以後―の軍人が「個人主義を利己主義ととりちがえていた」ために「本来の武士道の精神を失ってしまった」ことを糾弾する（KMS, pp. 2-11）．「敗戦の原因」という問題意識はそのまま『国家』の「序」で言及される「戦争の敗因」（p. ii）と一致するとみてよい．

めに「日本の伝統の精神を見極めて，デモクラチックの思想と結びつき得るものかどうかを考えること」である（KMS, p. 1-2）．後者に関連して木村はみずからの日本史観を概略的に説明する．それによると，聖徳太子（574-622）以降の日本史上にみられる「外来文化の受入方」には，「日本精神を太らせて行こう」とする「雄渾」さがあり，とくに鎌倉時代に「原理的な，日本的なものと仏教」が一体化してゆくプロセスがあったとした上で，そこで成立した「武士道」の「媒介的独創性」を考慮した日本の「デモクラシイを受入れることに就いて」を考える必要があるという（KMS, pp. 13-14）．

木村によれば，「それ〔民主的なもの―引用者〕は本来の日本精神の中に仏教にも儒教にも応ずるものがあったのである」（KMS, p. 18）．この「デモクラシイ」観には，民主的なものはあくまでも外来物であるという認識と，より根本的な「日本精神」なるもののうちに包括され根づくものである，という考えがある．外見的には，民主主義的な国のあり方は一様ではなく，日本には日本流の民主主義的なあり方があると主張しているようにみえるが，その核心部にあるのは，「天皇の下に民主的傾向の強い運営が行われ得るのである．デモクラシーの基調は同じでも，その表われ方はちがってよいのである」（KMS, p. 18）という天皇中心の国家形成のヴィジョンである．日本ではこれまでも，国家の重大な事件が起きた際に「思兼の命」が「天の安の河原で会議」を開いたという古代神話や，明治天皇発布の「五箇条の御誓文」第一条には「広く会議を起し万機公論に決すべし」という条文に象徴される「デモクラチックなやり方」があった[225]．「デモクラシイ」それ自体は外来からもたらされたものであるが，その日本流の天皇中心的なあり方が“すでに”歴史上に見出されるという史観に立つことで戦後日本の民主主義を内在的に包括する道を模索していた木村の姿勢がここにうかがえる．

戦後の日本文化論

“敗戦”を契機に木村が問うた民主主義の日本化，あるいは日本流の民主主義のあり方は，それまでの木村教育学，なかんずく戦中の国民教育論とは一見異質な問題を呈しているかにみえる．そればかりか，木村はそれを何かしらの成果の上に世に問おうと急いだようにもみえる．実際，戦後間もなくして上梓された『日本文化発展のかたちについて』（以下，『日本文化発展』）はその一つの現われであり，内容的には講演「戦後の教育について」の以上の趣旨と重なる部分を含むものであった．上述のように，木村の死後に『国家』第一版が発行されたのに対して，『日本文化発展』が脱稿されたのは昭和 20 年 10 月 25 日，その初版

[225] この木村の講演の翌年の昭和 21 年 1 月 1 日に昭和天皇が示した詔書―いわゆる「人間宣言」―の冒頭に五箇条の御誓文が置かれたことは有名である．アメリカの天皇制研究者のルオフ（Kenneth James Ruof, 1966-）によれば，昭和天皇は日本の民主主義のルーツが明治時代にあったことを示すために五箇条の御誓文を持ち出したが，「一方で明治体制の権威主義的側面を無視し，明治天皇が全く民主主義への関心を欠いていたことに触れてはいなかった」（ケネス・ルオフ（高橋紘監修・木村剛久ほか訳）『国民の天皇―戦後日本の民主主義と天皇制』岩波書店，2009，p. 485 ch 6 n 7）．外国（少なくともアメリカ）の視点からすれば，日本流の民主主義が明治時代からすでに始まっていたと主張すること自体にある種の問題があると見られている．

発行が実現したのは同年 12 月 30 日であった．この事実に着目するかぎり，木村は『国家』の刊行よりも『日本文化発展』のそれを先行，否，優先させたといってもよいだろう．

講演「戦後の教育について」と同様に，『日本文化発展』においても聖徳太子という存在の日本史上の位置が重視される．木村によれば，太子は「日本精神そのものの自己展開の本質的な在り方」の第一段階に位置づけられる存在である．儒教と仏教からの深い影響下に太子が制定した「十七条憲法」には「自覚的に一つの国家形成を意志する創造的精神」が体現されており，太子がいかに「本来の日本的生命そのものの本質に対する把握の深さと広さ」を兼ね備えた「具体的全面的」な人物であったかが高く評価される[226].

さらにまた，「武士道」に対する木村の評価も変わらず肯定的である．先述のとおり，講演「戦後の教育について」の中で「武士道」は「デモクラシイ」を受容するための素地として捉えられ，その本質が「媒介的独創性」といわれたが，『日本文化発展』ではより通史的に「武士道」の意義が強調される．すなわち，平安朝末期より勃興した新階級の武士の間で広まった「武士道」は，平安朝全盛期の著しい「女性的」な文化に対して「男性的なものの積極的展開」を決定づける文化であった．木村によれば，「武士道の基礎的構造連関」に形成された「君臣の関係」は，万葉の歌に表現された「情愛」としての「パトス」によって結びつけられた「間柄」の基本構造に根ざしつつ，「儒教の倫理思想と仏教の人生観殊にその生死観」を契機とした「媒介的創造性」を有するものであったという．「武士道」は，「純粋に日本的なるものを中核とする異文化的媒介に依る創造的発展」のモデルとして，「向外的方向と向内的方向との高次的具体的な綜合的統一」を果たしてゆく「日本精神発展の第三のかたち」といわれる[227].『日本文化発展』は単なる偶然の日本文化論ではなく，敗戦後の戦勝国からの「デモクラシイ」をいかに受容するかを木村自身の問題として問うた必然的結果であり，「武士道」がその一つの答えであったと考えられる．

天皇中心の民主国家から再び世界史的国家へ

以上が木村の思想の第三期後半以降に問われた，日本文化論に基づく民主主義の日本化，別言すれば，日本流の民主主義のあり方の問題であった[228]．現状では木村が「日本側教育家委員会」のメンバーへ選出された理由と経緯を資料的に裏づける術がないことはすでに述べたとおりが，この時期の木村の思索が戦後日本の「デモクラシイ」へ向かいつつあったことだけはたしかであり，木村の同委員会選出の思想的根拠をその点から説明することは不可能ではないと考えてよいだろう．

---

[226] 木村素衛（1945）『日本文化発展のかたちについて』生活社，pp. 3-7.
[227] 木村（1945）pp. 7-23.
[228] 日本独自のともいえる民主主義の模索は，敗戦直後の日本政府また教育改革の動向においても一般的にみられたものであったといってよい．貝塚茂樹はこの時期の「教育勅語」の是非をめぐる問題を「日本的民主主義」との関連で考察している（貝塚茂樹（2001）『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター，pp. 49-53）.

他方で注意を要しなければならないのは，戦後の木村の「デモクラシイ」観には戦中の国民教育論からの連続性もまた存したという点である．講演「戦後の教育について」の中で木村は，「私はデモクラチックを最上のものとは考えていない．世界史的国家という立場に立たねばならないと思う」（p. 19）と述べている．講演録におけるこの言い方の真意がどこにあるかを容易に判断することはできないが，「最上のものとは考えていない」という表現を文字どおり理解するならば，「天皇の下」での従来の日本流の民主国家のみをもって彼は満足しなかったのだろう（もっとも，「世界史的国家」が天皇中心の民主国家を乗り越えた先にあるものなのか，それとも後者の徹底化によって実現されるものなのかについてここでは何も判断できない）[229].

ところで，この「世界史的国家」という立場を中心に展開されたのがほかでもない，戦中の国民教育論であり，したがって，木村の第三期の前半と後半の思索の間にはこの点に関するたしかな連続性があったと考えられる．この連続性が木村自身の思索において決定的に重要であったことを，『日本文化発展』に引き続き発行された『国家』の戦後の位置づけから検証し本章をひとまず終えることにしたい.

『国家』の「序」執筆から刊行までの約五ヶ月間

すでに述べたように，『国家』第一版は木村の死後三日後の昭和 21 年（1946）2 月 15 日に刊行された．だが実際には，『国家』の「序」にほのめかされてあるとおり，その内容はすでに敗戦前に完成されていたのである．戦時中に刊行できなかった理由として，一つは敗戦直前の過酷な国内状況が大きく影響している．『国家』の「序」によると，「二十年の春，爆撃のために組版は灰塵に帰し，僅に災禍を免れた原稿に依って再び新しく着手され，校正刷の完了する頃，突如として終戦の日が来た」（p. i）．「序」の最後に記された執筆日付が「昭和二十年九月七日」であることから，「終戦の日」―「玉音放送」の日（1945 年 8 月 15 日）なのか，それとも「ポツダム宣言」の調印発効日（同年 9 月 2 日）なのかは不明―を迎えた直後に木村はこれを記しいよいよ刊行の手はずを整えたということになる.

---

[229] 天皇制の枠組みを維持した戦後の日本的民主主義のあり方の模索は木村を含めた京都学派の思想家たちに多くみられる一つの態度であるとともに，戦後の左翼や進歩的知識人たちの間に広がった同学派に対する誤解の種でもあった．たとえば，竹内良知（1919-1991）は戦中の高山岩男，高坂正顕，西谷啓治の「世界史の哲学」に対して，「日本の社会のおくれた側面の集中的表現である天皇制を西欧の民主主義よりもはるかに高次のものと見なし，その観点から天皇制ファシズムと帝国主義的侵略戦争とを弁護し，それを哲学的に基礎づけるということを課題」にしたものとみなしたが（竹内良知（1958）『昭和思想史』ミネルヴァ書房，p. 79），少なくとも木村の議論に対してこの批判は妥当とはいえない．なお，近年民主主義の限界が議論される中で，田中久文は戦後日本の象徴天皇制と民主主義の共存の可能性を検証している．多様な文化を超越した普遍主義の立場から理想とされてきた民主主義が，冷戦後のグローバル化と経済格差に直面して以降とくに「リベラル・ナショナリズム」の立場から批判せられるとともに，民主主義の基本とされる寛容や妥協が成立する前提にはそもそも共同体の連帯意識や信頼感，共通の「母語」といったものが不可欠との認識が広がった．田中は，「民主主義を日本により深く根づかせるための方途として天皇制を考えることはできないかという立場」から，GHQ により指導されたアメリカ型デモクラシーに縛られず，「民主主義と矛盾しない天皇制，むしろ民主主義を促進させる天皇制」の可能性を議論するための「より根源的な思索」の必要性を訴える（田中久文（2018）『象徴天皇制を哲学する』青土社，pp. 11-23）.

ところが，『国家』第一版はすぐに刊行されなかった．「序」の執筆からさらに約五ヶ月もの時間を要してようやく木村の死後刊行されたのは既述のとおりである．その間，講演「戦後の教育について」が実施され，『国家』に先んじて『日本文化発展』が刊行されたこともすでに述べたが，他にも木村は勉強会や講演会へ出席するため信州へ足しげく通っており，その死期が迫る直前まで，終戦直後の国内状況からおよそ想像しがたい多忙な日々を送っていた[230]．そのような激務と併行して『国家』を発行することは現実的に不可能であったのかもしれない．他方，「序」の執筆から『国家』第一版刊行までの約五ヶ月間にほぼ重なりながら展開をみせた木村の「デモクラシイ」論が，本質的には戦中の国民教育論の延長線上にあったとするならば，それが“敗戦”を契機に浮上したとはいえ，木村自身のそれまでの思想的立場の根本的な見直しを迫るものではなかったことになる．むしろ，“敗戦”という歴史的大事件は，戦中からの国民教育論の正当性と妥当性を木村に確信させるに十分な理由になったと考えられる．『国家』の「序」には次のように記されている，

> 将来の一切の成長と建設とは，かくの如き自己反省〔人類的普遍と国民的特殊との高次的綜合としての世界史的立場に於てみづからの真実に具体的な本質を発見するところの―引用者〕を介して初めて開かれて来ることができるのである．敗因を端的に見つめ，その来るところを反省し究明することによって，新しき日本人形成の理念を明らかにすること，―これは現下の国民教育によって切実な要求でなければならない．私は次の考究をそこへさし向けようと思ってゐる．この書はそのためにも一つの不可欠の準備であり，基礎である．（p. ii：傍点引用者）

戦前後の決定的な変化を眼前にした木村が，敗戦前にすでに完成させていた『国家』に代わる新しい戦後日本の「デモクラシイ」を構想しようとした志向をこの「新しき日本人形成の理念」の中に見出すことは，おそらく不可能である．あくまで戦中からの「世界史的立場」を貫くことが木村の関心事であり[231]，講演「戦後の教育について」の中で述べられた「世界史的国家」もこの立場から説明されたものであったと考えられる．「序」の執筆から『国家』第一版の刊行までに要した約五ヶ月間という月日の中で，戦中に構想された国民教育論は，“敗戦”を契機として，「新しき日本人形成の理念」のための「一つの不可欠の準備であり，基礎」であるという新たな意義とともに孵化された．そこには『国家』そのものの“否定”を介さない戦中からの連続性があるのみである[232]．第三期後半から新たな段階へと歩

---

[230] 信濃教育博物館（1995）「木村素衛入信年譜」（木村素衛『慈愛と信頼―論文・随筆選集』信濃教育会出版部）pp. 100-107.

[231] 矢野智司によれば，木村の「世界史的文化的絶対無としての表現愛」は戦中から戦後にかけて変更されなかった政治概念の一つであった（矢野智司（2019）『歓待と戦争の教育学―国民教育と世界市民の形成』東京大学出版会，pp. 38-39）.

[232] 小田部は戦後の『日本文化発展』まで射程に入れた木村の第三期の「国民文化論」の思想的連続性の問題を指摘する．「木村にとって戦中の『国粋的或は軍国主義的傾向』は彼の求める『世界史的存在としての日本的生命』と全く相容れないものでさえあった」が，『日本文化発展』では「日本精神の特有な発展の仕方」に議論がフォーカスするあまりそれ自身の特権化の危険を内包していた（小田部（2010）pp. 149-156）．小田部の批判に準ずるならば，木村の「デモクラシイ」論が日本文化論に基

を進めたかに見えた木村の「デモクラシイ」論は，いまだ戦中の「世界史的立場」の圏内にあり，『国家』においてはその片鱗すら見えないまま，木村の急逝によりついにすべての可能性が失われることになった．

づく民主主義の日本化，あるいは日本流の民主主義のあり方を問うたというその設定自体に危険が孕んでいたということになるだろうが，戦中からの国民教育論の延長線上に戦後の「デモクラシイ」の議論が位置づけられ，かつ回収された点にこそ問題の深刻さがあると思われる．

第六章：木村国民教育論における政治，教育，哲学

前章の終りで問題となった，戦中から戦後にかけて連続的に木村が堅持した「世界史的立場」とは何であったのか．本章の目的はこれの輪郭を『国家』第五章に沿って描き出しながらその問題と可能性を検証することである．

６－１：世界史と世界

世界史的国民

木村の「世界史的立場」とは，一言でいえば，『国家』第五章において「国民」概念を説明するものである．『国家』第五章第一節「主体としての世界史的国民」の中で，「国民」は「人類」と「個人」の間に介在する「さまざまな特殊」，すなわち「種」であり，「何等か純粋に論理的な立場」から演繹された結果ではなく，どこまでも「歴史的に生きて来た，またどこまでも歴史的に生きて行く生活の事実」，「歴史的生命そのもの」から「実証」[233]されると説明される（pp. 208-209）．本来さまざまな様相が含まれてよいはずの「種」を「国民」に限定するという設定自体の問題があるとはいえ[234]，木村の「国民」概念が決して単なる偏狭なナショナリスティックなそれでないことはたしかである．「国民は唯同じく個性的である他の国民との関係に於て初めてみづから個性的」（p. 213）であり，「国民的存在が常に他の国民的存在との交渉的関係に於て」（p. 214）あるということ，つまりは「間国民性 Internationalität」（p. 215）が木村の国民概念の本質規定の一つだからである．

以上の間国民的「交渉」が国民相互の「空間的な連関」を，すなわち「社会性」を成立せしめるのに対して，「世界史」はその裏面である「時間性」を指す（p. 215）．後者が単に歴史的ではなく「世界史」的でなくてはならない所以は，前者の「国民的交渉の全体」が「我々が特に今日世界と呼んでゐるところのもの」（p. 215）とみなされるからである．木村にとって「世界」は「媒介原理」（p. 213）である．それは第一に，「国民」相互の「特殊的対立」を媒介する「普遍」を意味するが，これらの特殊な「国民」から決して離れず，それぞれの「国民」が互いに「自己否定的にみづからでないもの，他のものに関係し，更に互にこのや

---

[233] ここでの「実証」は，「自然科学者」が「自然の事実」に即して「自然の理法」を求めるように，「具体的な実在の論理を探求する哲学」が「歴史的具体的に生きることの事実、即ちこのやうな生活体験」に即して「論理的反省」を試みる方法として木村は理解する（p. 209）．これにより演繹的ではなく体験的な論理の具体性が担保されるとしても，自然科学と哲学がそれぞれ拠り所にする「自然」と「国民」を同一方法で探求しうる可能性自体の保障の必要性を木村はほとんど自覚しておらず，自然科学が明らかにする対象と哲学のそれとの差異への注意を怠っているかのようにみえる．

[234] 小田部（2010）pp. 133-134, 162-163.「種」に対しては少なくとも次の三点を考慮する必要があると小田部は考える．①それが「国民」にのみ認められるものではなく，「さまざまの水準に成り立つ」ものであること，②異なる種同士は「より普遍的な価値」を目指す方向性において統一されるのではなく，「複雑に絡み合い，あるときは協調し，またあるときは軋轢を生」みながら関わり合っていること，③種は「諸個人の交渉」を可能にする「共通の地盤」ないし「共通の場所」として，それ自体は決して普遍的ではなく，特定の諸個人間の交渉を通じて「維持され，あるいは変容され，さらには新たに形成される動的過程」の内に認められること．「多様な種からなる多元的空間」が開かれる可能性は「種」のこれらの様相を認めるかどうかにかかっている．

うな他でないところのものとして，即ち自己否定の否定として，そこに初めてみづからを個性的存在として成立せしめる」ものでもある（p. 214：傍点著者）．「国民的交渉の全体」は以上のダイナミックな「否定媒介的普遍」を本質とする「世界」において成立し，「国民」がその「社会性」と「時間性」の両側面を兼ね備えていることを木村は「国民精神」と呼ぶ（pp. 214-215：傍点著者）．

木村が「国民」概念を世界史的と形容した所以は以上の理由に基づいている．彼にとって「国民」は，「歴史的生命」の「事実」として端的に定立されるとともに，どこまでも世界史的なスケールの事実として綜合されなければならない．戦中から戦後にかけて一貫して木村が問い続けた「世界史的立場」は，戦後には「デモクラシイ」が社会の主流となる中で，どこまでも「国民」から出発し，「国民」形成のための論理を追究しなければならないことを訴えるものであった．

「世界」の相対性と「世界史」の絶対性

木村の「国民」概念は，以上のようにどこまでも「世界史的立場」から見られたもの，すなわち「世界史的国民」を意味した．「両者〔国民と世界―引用者〕の存在は同時であり，互に他のものでありながら相即不離なのであって，即ち国民が在ると云ふことはそこに世界があると云ふことを意味し，世界が在ると云ふことはそこに国民が在ると云ふことを意味するのでなければならない」（p. 216）．

ここで注意しなければならないのは，本来「国民」は「世界」の空間性と「世界史」の時間性をともに兼ね備えた存在としてみなされるが，木村が強調したのは後者であったということである．「媒介的普遍はかくして世界史的普遍と云ふことに於てそれの最も具体的な意味に到達する．詳しく云ひ現はせばそれは絶対否定的媒介の世界史的普遍と云ふことができるであらう」（p. 216：傍点著者）．「国民」を「人類」から区別する指標としての「個性的な存在」は「世界史的個性」を意味し，個性的な国民間の交渉の原理として見出される「否定媒介的普遍」は「世界史的絶対性」を本質とする「絶対無」とされる（pp. 216-217：傍点著者）．なにゆえ，「世界」の空間的社会的な相よりも時間的な相が根本的とみなされるのか．「世界史的絶対性」が「単なる歴史的相対性を打ち超え」ているのに対して，「歴史的相対性」は「弁証法的な世界史的絶対性の抽象的低次面に於て成立するその云はば射影」にすぎない（p. 217），というのがその理由である．「世界」の空間性ないし社会性は，それぞれの国民が同時的に，したがって“相対的に”存在することを規定するも，世界全体の具体的構造の一面，木村の言葉でいえば，「抽象的低次面」を映し出したにすぎないものといわれる．

「相対性」の現実問題

木村は，相対的な「世界」（＝空間性・社会性）を絶対的な「世界史」（＝時間性）の側から捉える必要性を次のように説明する．少し長いが引用しよう．

八紘一宇と云ふこともその清朗高闊なる意義を，各国民の世界史的絶対性を認識し尊重すると云ふこと，即ち世界史的普遍の立場から世界を観て万邦に各その適正なる世界史的存在性を認めると云ふことに，その本質的な意味をもつものでなければならないであらう．それが我国肇国の精神を云ひ現はすものであるならば，世界成立のこのやうな原理を遵守し実現することを国家成立の自覚的原理とするところに，我が肇国があると云ふことでなければならないであらう．これに反して意識的に或は暗黙のうちに他の国民の相対性が前提されこれに対立して自国のみの唯一絶対性が主張されるとするならば，かかる絶対性は，相対性に対立するものとして，却ってその実一つの相対性であるに過ぎない．世界史的絶対性は，このやうな独断的絶対性とは異なり，上に述べられた媒介構造から明白であるやうに，本来使命的であると云はなければならない．（pp. 217-218：傍点著者）

これが，戦時中に記され，敗戦後に公開された文章である点を考慮しなければならない．「八紘一宇」や「我国肇国の精神」のような，木村の思想の明らかな時代的限界性を象徴し決定づけている言葉にはイデオロギーやバイアスが付き物ではあるものの，いったんはそうした予見をもたずに彼の「世界史的絶対性」の当否を判断する地点に立つ必要がある．見方によっては，戦時中に木村が「世界」の相対性よりも「世界史」の絶対性を強調したということは，当時の日本帝国主義の東亜政策，さらには世界における日本のヘゲモニーの確立を追認し合理化したと従来みなされてきた「近代の超克論」批判の圏域にすべて収まるとは必ずしもいえないといえるだろう[235]．戦後にいたっては，ただ国民相互の「相対性」にのみ立脚する立場では，日本が「世界」のうちで個性的な国民性を維持することなど不可能であるという敗戦国の切実な現実認識として響いているようにもみえる．「世界」の「相対性」が原理的に国民相互の同時存在性を確定するにしても，現実の「世界」を支配的に動かしている政治的力学の下で国民相互の関係は決して対等ではなく，各国が「唯一絶対性」を主張し始めるところに「相対性」のゆがみが生じることを，木村は“敗戦”の経験からリアルに実感していたのかもしれない．単なる「世界」（＝空間性・社会性）の限界を超えた国民相互の「交渉的関係」をよりたしかに位置づけるための原理への要請自体を，今日の視点からいたずらに断罪することは禁物であり，国民間のアンバランスな政治的力学をいかに均衡するかをめぐる問題は当時もいまも本質的には変わらないのではないか[236]．

---

[235] 戦前戦中の京都学派を含めた「近代の超克論」に対する批判の代表的な論者として，廣松渉（1933-1994）がいる．廣松によれば，「近代の超克」を論じた当時の知識人たちの間では，日本の東亜における支配権の確立や世界支配の達成のようなストレートな立言は特殊であり，日本政府や軍部に対する批判的修正の構えもないわけではなかったものの，「しかし，総じていえば，日本が世界政治・世界文化において強力なヘゲモニーを確立すること，これが『近代の超克』にとって前提的な要件であると了解されていたかぎりで，日本帝国主義の世界政策に対するイデオローギッシュな追認という根本的な性格は払拭さるべくもなかった」という（廣松渉（1989/2017）『＜近代の超克＞論－昭和思想史への一視角』講談社，pp. 51-52）．

[236] この点は，大西が次のように指摘する木村文化論の今日性と共有した問題を含んでいる．大西は，木村の「絶対無の論理」が，「文化に絶対的な基準は無いとすることにおいて個々の文化をいわば同一平面上に水平的に平準化する」という「文化相対主義」を超えて，「個々の文化に相対性だけでなく絶対性をも認めること」ができる立場を現わすものであり，「絶対的価値の崩壊した現代においてこそ，

６－２：「道」と「国家」

世界の公共性

他方，国民間のアンフェアな現実状況を積極的に止揚する原理として「世界史的絶対性」を確立するということは，同時にそれが現実の「世界」の空間性ないし社会性を保障することを意味しなければならないのではないか．木村がそれを「使命的」と強調する所以はここになければならず，「世界」の「間国民（＝国際）」的（international）な「交渉的関係の全体」の実態にまで足をつけないかぎりそれは単なる理念にとどまるものといわざるをえない．たしかに木村の論述は一見「世界」の相対性よりも「世界史」の絶対性を優位に置く印象を与えている．たとえばその「表現愛」を間国民文化論の文脈に置き換えた説明では，「一つの国民主体のさまざまな実現がそれぞれ一つの仕事として完了的」であり，それぞれの「時代」（Epoche）の「完結性」は「エロス的次元をアガペ的に包越する世界史的表現愛の世界史的時間」によって果たされると木村が述べるとき（p. 265：傍点著者），「世界」と「世界史」の間には論理構造上変更不可能な位相の相違が認められる[237]．「世界史的時間」は「一つの国民主体」の個別的な「完結性」を保障するが，その「包越」は必ずしも現実の国民間のエロス的対立を調停するための方法論までカバーする社会哲学の原理ではない．

『国家』第五章ではこのように「世界」よりも「世界史」にウェイトが置かれているようにみえるが，もともと木村の思想上では両者はバランスよく関連づけられていた．たとえば，木村の思想の第一期の論文「意志と行為」（1932）では，「この〔個人的存在をその部分とするところの―引用者〕全体が拡がりに於て，即ち空間的に見られるとき，それは社会であり，持続に於て，即ち時間的に見られるとき，それは歴史であると考えられる」（WC, p. 155）．空間的な「社会」と時間的な「歴史」は本来ともに「全体」を構成する二つの契機である．『国家』においても基本構図が変わらないとすれば，一方の「社会」の基礎である「世界」と他方の「歴史」を形成する「世界史」との間には対等な関連性が成り立つはずである．『国家』において一見強調されている「世界史」の根源性は「世界」の現実性を俟ってはじめてその本来的意味をみずから明らかにする．

以下，「世界」をめぐる木村の議論を，『国家』第五章第三節「文化の有極的交流性と道の世界史的性格」に沿って確認したい．この節の冒頭には木村の次のような説明がある．

> 国民文化は，国民主体の表現として，その客観化であり現実化であるにほかならないからである．主体みづからを客観化するとは併し，それが主体としてのその内面性からして公共的外へ出ることで

再び光をあてられ，あらためてその意義が見直されるべきもの」と評価する（大西（2011）pp. 172-173）．

[237] 「…今また世界史的普遍に基いてその世界史的空間性の方向に間国民性即ち世界史的国民の社会性が成立し，その世界史的時間性の方向に世界史的国民の相互媒介的発展としての歴史性が成立するのであって，この場合にも亦これら後者の抽象態としてそれぞれ前者が成立するのである」（p. 229）．

なければならない．文化的表現は，かくして初めて国民主体の世界史的性格を現実にし，そこにその公共的存在性に従って国民文化の交流が成立し，このやうな有極的交流の全体の発展としてそこに世界史が成立する．（p. 275：傍点原著）

「国民主体」の内面から「表現」された「国民文化」は，国民主体そのものの「世界史」上における「客観化」と「現実化」を保障する．これにより「世界史」そのものもまた，その「全体」のうちで国民同士が「交流」する「公共」の場としてみずからを具体化する．「世界史」の「公共的存在性」とは「国民主体」同士の文化的「交流」を可能にする世界の客観的かつ現実的な本質に他ならない．

かくして木村は世界のこの本質に「世界史的無」における「共通の媒介原理」（p. 275）があることを確認した上で，「本質的に世界史的存在である国民は，如何にして現実的に世界史的国民であり得るのであるか」（p. 277：傍点著者）と問い，国民存在が世界へ現実化するための方法論を主題化してゆく．「一つの現実的な世界史的連関」へ相互貫入する国民間の「事実」（p. 276：傍点著者）とは何か．ここでの木村の問いは明らかに社会哲学的であり，「個性的なものとして互に他者である国民主体の客観的表現としての文化が如何にして新しく接触と交流とにはいり得るか」（p. 277）が問題の焦点となる．

「道」の世界史的本質

国民間の文化的交流の「事実」上に立ち現れるものは何か．木村はそれを端的に“道”と呼ぶ．「道」とは第一に，「それ自身事実的客観的な手段的存在」であり，また，「互に相反する方向をそれにも拘らずその動態のままに綜合的に統一し得るやうな本来弁証法的な存在」であると規定した上で木村は次のように説明する．

道は往来の技術的存在として，日常的にも昔からそれ自身往還と呼ばれてゐる．向ふへ往く道は同時に亦こちらへ来る道であり，また戻って還る道である．道はかくの如く全然相反する方向，互に否定的な方向を，その対立に即して統一してゐる一つの客観的な存在である．相反する方向を統一するものは併しそれ自身否定媒介的普遍であるのでなければならない．道はかくして一つの客観的存在として無なのである．国民主体が，その本質的な在り方に於て，否定媒介的普遍としてのノエシス的無に依って媒介せられることに依って世界史的国民であったやうに，いまこれに相応じて，その客観的表現である国民文化は，このやうに客観的存在であるノエマ的無に依って世界史的交流へと媒介せられるのである．（p. 278：傍点著者）．

「道」の直接的意義は，「技術」ないし「手段」としてそれ自身を発揮することである．その意味でそれは，「単なる自然的存在ではなく，人間に依って切り開かれるものとして，（中略）世界史的空間の一つの特殊な表現的限定」（p. 279）を指示する．「世界史」全体のうちのあくまで「特殊」な位置にあるとはいえ，「世界史はかくして間国民文化的な技術的

媒介者である道の開発に依って具体的現実的な成立と発展とを遂げるのである」（p. 279）と述べられている点から，木村が『国家』第五章において「道」を明らかに重視していたことがわかる．

上掲の引用では，「道」が一方通行ではなく「往来」であり「往還」であると記述されたことにより，それが他者である他の国民との交流を可能にする原理であることが明確化されている．ここで木村は，世界史的観点からみて「国民主体」が本質的には「世界史的国民」として理解されたことを類比的に活用して，「国民文化」もまた世界史的には「世界史的交流」として行き交うものと考える．「世界史的国民」と「世界史的交流」はこのように表裏の関係にあるが，前者では国民同士が否定的に関係し合うところに成立する“主体的”実在が，後者においてはそのように相反する主体的国民間の「往来」と「往還」の結果形成される「文化」としての“客観的”対象がそれぞれフォーカスされる（なお，「世界史的国民」の駆動原理が「ノエシス的無」，つまりは無の普遍性であったのに対して，後者の場合，「ノエマ的無」という無のいわば“象徴性”が基本原理となり，「道」においては無が現実に象徴的に立ち現われたことが論じられていると思われる）．

交通，通信，伝播

「道」の世界史的本質を説明した上で，木村はさらに近代以降に現われたその具体相を「交通運輸」，「通信」，「傳播報道」の三つに分類する．『国家』刊行から 70 年以上が経過したいま，「道」の現象がこれら三つに限定されなければならない理由はないだろう．いわゆる「ヒト・モノ・カネ・情報」の観点からいえば，今日では IT 技術の革新的な発展とインターネットやパソコンのようなデバイスの普及により人びとの間ではグローバルな交流が可能になった．現代ではまた，金融工学や商業の市場原理に席巻された“経済”システムや，世界的な公用語としての英語を各国の母国語と同等あるいはそれ以上に強化すべくプログラム化された“言語”の教育課程がグローバルな交流を実体化する重要かつ急務のファクターとなっている．少なくとも，『国家』における「世界史的交流」の議論では戦中から戦後にかけてどのような経済的あるいは言語上の現象が生じていたかについての言及はほとんどみられない[238]．加えて，2019 年末以降に中国武漢市より世界中へ流行した新型コロナウィル

[238] 経済と言語に関して木村がまったく無関心であったのではない．「生産や商業など広く経済的な諸方面の政策の形，更には先述や軍略の形など，交通運輸の道の近代的発展から著しい影響を受けずに過ごすことはできないのである」（p. 281）と木村が指摘したように，彼にとって経済現象は「交通運輸」の一環とみなされ解釈されうるものであった．言語に関する木村の考えは，「言葉の表現は，それの充分な把握と発展とのためには，幾多の人びとと長い時間とに於ける分析と検討とのために反復的な再考や味得を必要とし，そのためには表現されたものの随時の再現可能性を不可欠とする」（p. 285）という点に集約されており，これが後述する「傳播報道」の一形態である印刷出版の重要性を認める所以となっている．なお，昭和 13 年 7 月 2 日から三日間にわたり信濃教育会のために開催された講演『「独逸国民に告ぐ」に就いて』の中で木村は，フィヒテ国民教育論における「国語教育」をそのまま是認するのではなく，今日では 19 世紀以降発達してきた「機械文明」を考慮する必要を説いている．「フィヒテのいふ根本的見解は国語に対して本質的に力強い真理を掴んでゐるが，今日はもっと世界史的な具体性に於て国語の問題を考へなくてはならない」（木村素衛（1939）『「独逸国民に告ぐ」に就いて』松本市教育会，pp. 45-46）．

ス（COVID-19）のように，現代では疫病が世界史的交流の負の面として問題化している．「道」の世界史的本質をめぐる問いがますます喫緊の課題となる今日，その特徴的な現象をプラスとマイナスの両面から理解するための技術性また倫理性への問いは絶えずアップデートされる必要がある．

『国家』における「道」の議論が今日からすると隔世の感があるとはいえ，そこで木村が何を問題にしたかについては，彼の国民教育論の本質に関わる以上一瞥しておく価値がある．木村はまず，「交通運輸」の近代的な代表者として，汽車，自動車，船，航空機，戦車などを取り上げる．それらはすべて，道を通過するだけの単なる「搬具」である前に理論上では「道の開鑿機」（p. 281）であり，海や上空のようにもともと進行を阻む「否定態」としての交通路をさらに否定し「転換」せしめること，すなわち「開拓」することにその第一義的機能をもつ（p. 282）．このように眼前の「障礙」を排除しながら「再発見」され「再開拓」された道を通るのは，「文化を産みいだし得る人間」（p. 279）であり，かくして一方から他方へと文化的な人間主体間の「接触」と「交流」が可能になる．

「交通運輸」が人間主体の文化的交流のための道であったのに対して，「通信」の場合，「主体が通ふのでなく単にその表現が通ふ」（p. 283）という点に特徴をもつ．木村はその代表者として電信電話を取り上げ，通信技術の驚異的な発展が地球上の「距離の征服とそれに要する時間の飛躍的な短縮」を可能とし地球をあたかも「縮小された塊」へ化したと指摘する．「伝播報道」については，「通信」と同様に人間が表現したもの（言語や文字）が通る道でありながら，それは後者のように一の点から他の点への直線的な道ではなく，「一の中心点から周りへ向って水紋の如く広く同時に事柄が傳へられる」ところの「円環的拡散的」な道である（p. 284）．木村が取り上げるその代表者は印刷出版とラジオ放送である．木村は印刷出版とラジオ放送を比較して，後者の本質的な特徴が「行き渡りと周密性」とともに「放送の長くとどめ難い瞬間性と流過性」であるのに対して，前者は「言葉」による「表現されたものの随時の再現可能性」と「客観的な永続性」のおかげで，「文化に根強い伝播力を与へるものとして，著しい卓越性をもってゐる」と評価する．

なお，「伝播報道」のカテゴリーに属するものとして，印刷出版とラジオ放送の他に映画にも木村は注目する．「文化映画」が「広く伝へ知らす」のに対して，「ニュース映画」は「早く伝へ知らす」ことにそれぞれ重きを置いていることから，後者では新聞のように新しい情報がすぐに古びてしまうのに対して，前者においては価値のある内容が絶えず再現されうるために「一層長い存在権」が保有されるという（p. 285：傍点著者）．「文化映画」に対するこの評価は，先の印刷出版における「再現可能性」と「客観的な永続性」に対するそれと一致している．映画は当時の木村にとって「道」の世界史的本質を具体化するにもっとも適した媒介と考えられたのである．

政治的統一体としての国家

以上みてきた交通，通信，伝播を通じて国民間の文化的交流が世界史的な現実となる．ところが，『国家』の著者はこの現実を決して楽観視しておらず，その「極限」に達した状況に対してきわめて悲観的にみていた．木村によれば，国民間の文化的交流が盛んになればなるほど，次のような二つの結末へと向かう「傾向」が現実的に存在するという．

> 一つは互に交流する両文化の高さと力とが同等であると考へられる場合であって，このとき両文化は共にその本来の個性を失って完全な平均に達しなければならないであらう．今一つは一方の文化が圧倒的な優勢を占め，これがために他の文化が征服される場合であって，このとき両文化の関係は一方の圧倒的勝利に依る他方の呑了または廃滅として一様性に到達するであらう．平均性と一様性とがそれ故文化交流の落ちつくべき結末でなければならないであらう．（p. 288：傍点著者）

以上の文章を執筆した当時の木村は，「このやうな結末は却って曾て起りはしなかったのである．将来に於ても亦起るとは考へ得ない」という認識に立っていたが，もしそれらがラディカルに現実化した場合，「一切の国民的個性は均等化せられ，あらゆるところに於て同様であり共通である単なる人類文化以外の何ものも残らないであらう」（p. 288）という危機意識を抱いていたことはたしかである．「平均性と一様性とを極限概念としてもつと云ふことは，単に国民文化がその個性を喪失すると云ふにはとどまらないで，同時に世界そのものの成立を否定することを意味するものにほかならないのである」（p. 290）とも木村は述べ，「国民文化」がその世界史的本質を現実化しようとすればするほど，実際にはそれ自身はおろか，みずからが依って立つ世界そのものの否定へと暴走する「矛盾性」が暴露される．

ここに要請されるのが，「国家そのものの特有な自覚的統一としての政治的統一」（p. 296）であるが，これより形式的にも内容的にも世界において比類なき絶対性を有する日本の「世界史的個性」をめぐる木村の議論は，「天皇のもとに国家を結成する我国の道は我国固有の国体を成すのである」（p. 298）とあらかじめ設定された天皇中心の国家モデルへとはめ込まれてゆく．「道」の世界史的現象が現実に突き進む傾向が問題視されたいま，いまや木村の関心は，交通，通信，伝播を通じていかに国民間の公共的文化的交流を図るかよりも，それらをいかに「国体」という一つの目的へ収斂させるべく「国家」[239]によって政治的に統一するかに置かれることになる．

---

[239] 天皇中心の「国体」システムが前提になってはいるが，「国家」という政治的統一の自覚点なくしては国民間の平和的な交流は成り立たないという木村の課題意識には，ヨーロッパの統一が破綻し分裂した結果の外交手段である「力の均衡」（Gleichgewicht der Macht）を「ドイツ国民」の視点から批判したフィヒテと共通する部分があったといえるかもしれない．『ドイツ国民に告ぐ』（*Reden an die deutsche Nation*）の「第十三講梗概」の中でフィヒテは，ヨーロッパの外交政策の「システム」が，「獲物」（Raub）と「略奪欲」（Raubsucht）という前提に基づき自国民と他国民の攻撃力と防御力とのバランスを保つ「力の均衡」であると指摘した上で，ヨーロッパにおける真の「平和」は，そうした前提なしにこれまでヨーロッパの中心点にあったドイツ国民が「一つの共同的意志（Ein gemeinschaftlicher Wille）と一つの共同的力（Eine gemeinschaftliche Macht）へ統合されたままであり続け」ることではなかったのかと訴えている（*Fichtes Werke*, Bd. VII, S. 462-463.（早瀬明訳（2014）「ドイツ国民に告ぐ」『フィヒテ全集 第 17 巻』哲書房，pp. 232-233：傍点原著大文字））．熊

６－３：国家の一元性と国民の多様性の間

国境を越えた多様性の教育的重要性

世界における日本という国の唯一無二の個性を主張せんがために「国体」論を持ち出すことは,『国家』の執筆当時においては切実かつ重要な課題であったといえるかもしれないが,他方では人間の個性を単一基準のアイデンティティへ帰属させる還元主義（reductionism）をどのように回避するかという問題が不可避的に伴う．経済学者のセン（Amartya Sen, 1993-）が述べるように,「多面的な人間」（many-sided human beings）を一元的に還元するような基準―ここでは「日本」に住む人間として，すなわち「日本人」としてのアイデンティティを強調すること―は,「何世紀の間, 国境を越えた豊かで多様な交流―芸術, 文学, 科学，数学，娯楽，貿易，政治など人類共通の関心事―の場を提供していた様々な関係を封殺するもの」と化すのである [240].「世界平和を追究するための善意の試み（well-meaning attempts）も，人間世界を根本的に幻想によって解釈した試みであれば，きわめて逆効果となるであろう」.

多様な人びとの交流を教育的に重視する考えは，デューイの「学校」（school）論において顕著である.『民主主義と教育』の中でデューイは，一つの「共同社会」（association）が地域や時代を超えてあるものにある程度依存するようになり，「社会の伝統が非常に複雑になって，その社会的蓄積の相当の部分が文書に書き留められ，文字記号によって伝達されるようになるとき，学校が出現する」[241]と説き，学校特有の「機能」（functions）を次の三つ，すなわち,「単純化された（*simplified*）環境を提供すること」,「よりよい未来の社会に寄与するようなものだけを伝達し保存する」ために「最良のものを選び出」してそれを「強化することに努める」こと,「社会的環境の中のいろいろな要素に釣り合いをとらせ（balance），また，各個人に，自分の生まれた社会集団の限界から脱出して，いっそう広い環境と活発に接触するようになる機会が得られるように配慮（see）してやること」に限定する [242]．これらのうち最後の機能が，さまざまな人びとの関係と交流を通じて子どもが成長する社会的

谷英人の子細な分析によれば，18 世紀ヨーロッパの主要な外交手段であった上の「力の均衡」＝勢力均衡論に対するフィヒテの批判の背景には,「キリスト教的欧州」の統一から各国の群雄割拠へ広がりつつある時代への肯定感とはまったく対照的な当時の「弱肉強食の権力政治が跋扈する現状への諦念」があったという（熊谷英人（2019）『フィヒテ―「二十二世紀」の共和国』岩波書店，pp. 361-364）.「道」に対する木村の悲観的な見方とその帰結である「国家」の要請をナショナリズムの文脈からのみ理解し批判するだけでは十分ではない.

[240] Amartya Sen (2006) *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*, London: Penguin, p. xvi, 12.（大門毅監訳・東郷えりか訳（2011）『アイデンティティと暴力』勁草書房，p. 8, p. 29）．センのアイデンティティ論は，個人が単一のアイデンティティに拘束されず複数のアイデンティティ（帰属と関係）の束の中から自由と理性による推論（reasoning）を通じてみずからを選択し決定してゆくプロセスを重視するものであり，彼の「ケイパビリティ・アプローチ」（Capabilities Approach）をベースにしたものと考えられる（杉原・田口（2019）pp. 44-49）.

[241] J. Dewey (1916/2018), p. 22-23.（松野訳（1975），pp. 39-40）.

[242] J. Dewey (1916/2018), pp. 23-24.（松野訳（1975）pp. 40-42）.

環境の形成を可能にさせる．アメリカのように民族，宗教，経済の区分が多数存在する近代国家では，「産業，運輸，相互通信，移住の発展」によって「いろいろな伝統的慣習をもついろいろな集団の結合で構成されたもの」，すなわち「多少緩く結びつけられた多数の社会」（many societies more or less loosely connected）が出現する．この多種多数な社会に呼応して，「いろいろな民族の，さまざまな宗教をもち，異なった慣習をもった若者たちを学校で混ぜ合わせること（intermingling）によって，すべてのもののための，新しい，しかもいっそう広い環境が創り出させる」ことをデューイは期待するのである[243].

政治－教育－哲学の「国家的全体」構造

木村国民教育論では「世界」の公共性が問われ，「道」の交流が必然的にもたらす悲観的結果から政治的統一体としての「国家」が最終的に要請されたのに対して，その一元性が国民間（international）の多様性をどこまで保障し，また実際の教育主体である子どものさまざまな能力に対応するための教育環境を整えることができるかは再考の余地があるだろう．

もっとも，木村は「国家」をそれ自体として無批判的に承認したわけではなかった．『国家』第五章第六節「個人と国家 哲学と政治と教育」のほとんど終盤に差しかかる箇所で木村は，「具体的な固有の全体性に於ける世界史的生命の自覚の徹底」を構造化するために次の三つの方途を指示している．

> 哲学はこのやうな生命の己れみづからのうちに省み向ふ反省的自覚として，世界史的意義に於けるその国家哲学に於て，―それは必然的に世界観即国家観，国家観即世界観であるのでなければならない，―内からこの具体的全体を包み，教育はその国民教育に於て，このやうな具体的全体をその主体的根底から培ひ養ふものとして，その底からこの具体的全体を包み，政治はまたこの具体的全体の分化的発動を待ちこれに即して全体的統一を与へるものとして，上からこの具体的全体を包む．これら三つのものはそれ故，それぞれその方向を異にしながら，共に国家的全体を対象とする点に於て，共通的な本質性を有するものと云はなければならない．かくの如き連関の故に，我々は今や，政治がその最高の理念を，このやうな全体そのものの内部から発する哲学の理念に向って求めると共に，教育も亦同じくその最高の理念を哲学に求めると云ふ理由を洞察せしめられるのである．（p. 385 : 傍点原著）

[243] J. Dewey (1916/2018), pp. 24-25.（松野訳（1975）pp. 42-43）．デューイにとって教育の「社会的目標」（the social aim of education）はその「国家的目標」（national aim）よりも広いものと考えられている．とくに国境線を超えて広がる「科学」（science）と「通商」（commerce）と「芸術」（art）が質的にも方法的にも国際的（international）というにふさわしく，「異なった国々に住んでいる人々の間の相互依存関係（interdependencies）や協力関係（coöperation）を必要とするもの」である．「国家主権の観念」（the idea of national sovereignty）が政治的に強調され今にも戦争が起きかねない時代においてこそ教育の“社会的”（social）概念―科学と通商と芸術に代表される―の明確化が求められる（J. Dewey (1916/2018) p. 104.（松野訳（1975）pp. 157-158））．

「世界史的生命」の「全体」を“上から”包むところの「政治」は，ここでは“内から”の「哲学」と“底から”の「教育」とによって相対化せられている．上掲の引用の後に木村は，「政治」と「教育」がともに「国家的生命の全体に関係し，全体の統一的発展を志向する．（中略）政治も教育も共に現在と未来とに関する．（中略）政治も教育も，伝統的過去を止揚的に媒介しつつ未来的に関心づけられた現在に於て行はれるのである」と述べた上で，なお両者の間には，「未来に於て国家を担ふ者を育成すること」という「教育の本質的目的」と，「現在」における「内外の世界史的現状」の「逼迫性」から起きる「政治的要求」との差異があると認める（pp. 386-387：傍点原著）．木村の考えでは，この差異のおかげで，一方では「政治的意志は常に教育に反映し，これを規定しこれを指導する」といわれる「教育の政治化」（p. 387）が，他方では「よき政治」を行うための「よき人を作ること」といわれる「政治の教育化」（p. 388）が成り立つ．「教育と政治とはこのやうに，教育の政治化と政治の教育化との互に他の連関を基礎づけ合ひ媒介し合ふ永遠の循環性に於て，歴史的時間のうちを発展して行く」（p. 388）．

まとめ

“上から”の政治と“底から”の教育の間に歴然とした差異を認めることは，明らかに，「国家的全体」そのものの“内なる”差異を承認することを意味する．ある意味でこれは，木村が戦後の日本社会に託そうとした民主主義的な原理であったと解することができるだろう．国民間の交流の行き着く果てに予想された「平均性」と「一様性」に抗すべく要請された「国家」がすでにその内に差異を抱えているという構造的矛盾が，政治と教育に対しても同様に「平均性」と「一様性」へ容易に傾くことをみずから防止する一助となるからである．実際木村は，一方で「教育」が「教育者」だけでなく，「却って総ての人が随時随処に教へ教へられる関係に立つところに於て成立」すると述べ，他方で「政治」についても特定の「政治家」だけでなく「国民の一切に依って分担されるのでなければならない」と説くとき（pp. 388-389），「歴史的時間」の中で政治と教育が不断に関わり合うための民主的な手続きを重視したといってよい．「哲学」―上掲の引用では「政治」と「教育」の根本に位置し，「世界史的生命」の「全体」を“内から”包むものといわれた―は，いうまでもなくこの「国家的全体」の“内なる”矛盾を乗り越える地点である．

第四部：戦後における京都学派の思想展開―自由学園女子最高学部夏期学校を事例として

第七章：天野貞祐，鈴木成高，下村寅太郎，辻村公一と自由学園

本章では木村教育学の議論からいったん離れて，戦後の京都学派の思索の歩みを振り返る．戦後自由学園理事長に就任した天野貞祐，天野を通じて同学園へ訪れた京都学派の人びと―歴史学者の鈴木成高，科学史家の下村寅太郎，ハイデッガー研究者の辻村公一―がそれぞれ同学園と直接関わりながら披歴した思想を手がかりに，彼らの戦後思想の位置づけを明確化するとともに，彼らの思想の到達点と自由学園の教育理念がどのように共鳴しながら戦後の一時代を形成していったのかを考察する．

７－１：天野貞祐と戦後民主主義の教育

戦前の天野の「世界史」概念

『国家』において木村が提起した「世界史」と「国民」の関係如何をめぐる問いは，敗戦直後の木村の急逝により戦後民主主義の中で具体化されずに終わったかにみえるが，木村を含めた「京都学派」という文脈の中でこの問題のさらなる広がりと展開をみることができる．以下ではその一つの典型例を提示する試みとして，天野貞祐の戦前から戦後にかけての思想に注目したい．

昭和 13 年（1938）に天野が発表した論考「西田哲学と歴史の問題」には次のような記述がある．

> しかし伝統とは固定した古来の形を相伝してゆくことではなくして過去と未来とを現在において結びつける力なのである．形なき形として受け入れられた種々なる形に形を与えてゆく力である．それ故に我々の国家主義は過去に帰り内に固着する主義ではなくして世界に向う主義でなければならないのである．（ATZ: II「西田哲学と歴史の問題」（1938）p. 57：傍点引用者）

天野が明治 42 年（1909）に京都帝国大学哲学科（哲学・哲学史第一講座）へ入学した頃，西田は学習院教授であったが，翌年に京都帝大哲学科（倫理学講座）助教授に就任した．同じ哲学科とはいえ所属講座はお互い異なったが，天野は学生時代からすでに西田の思想に接する機会が与えられた．両者の関係が天野の思想に及ぼした影響は少なくなく，実際上記の論考を含めた西田哲学に関する文章を天野はいくつか書いている．とくに注目すべきは，上掲の引用の中で，西田哲学解釈を通じてみずからの国家主義を「世界に向う主義」と位置づけていることである．これは，同じ論考内の他の箇所で，「種的形成はイデアを宿すことによって国家的であり，それによって世界史的となる」（ATZ: II, pp. 52-53：傍点引用者）

という天野の言葉どおり，世界史的パースペクティヴから導出された国家のあるべき姿を指すものであった（いうまでもなく，ここには西田のみならず田邊の「種の論理」からの影響もあったと考えられる）[244]．1940 年代の京都学派の人びとが「世界史」の哲学ないし「世界史学」を問題にするより前に天野が国家を“世界史的”に捉えたということは十分注意されてよい．座談会「世界史的立場と日本」（1941）や「近代の超克」（1942）をはじめ，敗戦の前年に刊行された『世界史講座第 1 巻―世界史の理論』（弘文堂）では京都学派の思想家の多くが参加また執筆したことで知られ，戦後それらが同学派批判の根拠としてしばしば槍玉に挙げられてきたことも周知のとおりであるが，すでに 30 年代後半の天野の思想のうちに「世界」と「世界史」をめぐる一つの系譜があったことに対する批判的評価が必要と思われる [245]．

歴史的世界における個人の自由

戦前の天野の「世界に向う主義」に基づく国家主義への志向は，本論第三部でみた木村の「世界史」的立場の考えとの共通性をもっている．この時期の天野にとって国家は，「過去」へ回帰することに固執するだけの単なる伝統主義ではなく，過去と未来をともにつなぎ合わせるような伝統の「力」―「未来」に対しても開かれた立場―の上に存在すべきものであった．「世界に向う主義」とは過去と未来の双方向を含む立場を意味した．天野がこのような考えを示した背景には，上掲に引用した論考の執筆とちょうど時期を同じくする昭和 12 年から翌年にかけて，天野が京都帝国大学教授であり学生課長でもあったときに，主著の『道理の感覚』が戦争に対して批判的であったとの理由で「自発的絶版」[246]に追い込まれる

---

[244] 昭和 14 年（1939）に発表された論考「人生の苦悩と創造」の中でも「種的形成は絶対を宿すことに由って国家的となり，それに由って世界史的となる」と述べられている（ATZ: I「人生の苦悩と創造」（1939）p. 306：傍点引用者）．

[245] 従来の京都学派研究では，「世界」と「世界史」をめぐる問いは三木清に始まると考えられてきた．廣松渉は，「『世界史の哲学』という言葉に格別の含意をこめて最初に用いたのは三木清であった」と述べ（廣松（1989/2017）p. 234），三木が昭和 12 年と 13 年にそれぞれ発表した「日本の現実」と「二十世紀の思想」の中で言及された「世界的思想」及び「世界史の統一的な理念」をその根拠としている（廣松（1989/2017）pp. 221-222）．

[246] 『道理の感覚』に収録された「徳育について」（1937）の中で天野が，当時のいわゆる「軍事教練」が教育の「真の独立性」を奪う「根本的欠陥」とみなしたことに対して（ATZ: I「徳育について」（1937）p. 168），軍部や京都帝国大学内の「右翼者」から問題視されたのが事件の発端といわれる（貝塚（2017）pp. 108-110）．その後，昭和 13 年 3 月 6 日発行の「京都帝国大学新聞」の号外に「誤解を一掃して急遽円満裡に解決，天野教授の筆禍問題」が掲載され，「当時の京都師団長や京大の配属将校がさいわいに軍人の中では物分りがよくて，総長や天野先生と率直に話し合い，その結果天野先生が自発的に『道理の感覚』を絶版されることによって，事態が解決したことを報じている」と弟子の大島康正（1917-1989）が伝えている（大島康正「解説『道理の感覚』」（獨協学園百年史編纂室編（1986）『回想 天野貞祐』獨協学園）pp. 180-181）．なお，京都学派に対するネガティヴな戦後評価を覆すきっかけとなったいわゆる「大島メモ」の筆記者として今日知られている大島は，戦後自由学園男子最高学部開学時（1949）に設置された倫理学講義を，同学園理事長であった天野の後任として長い間担当した．

事件があり[247]，極端に軍国主義化する国家に対して命がけで声を上げようとした態度があったと考えられる[248].

天野の「世界史」をこのような文脈から読み解くならば，それは直接には戦争反対の意思表明であり，原理的には，国家という全体に対する国民個人の“自由”を尊重する思想であった[249]. 研究者時代の比較的若い時期に執筆され後に『道理の感覚』に収録された論考「自由の問題」（1932）では，「障害からの解放が自由だというも解放せられた状態が自由なのではなくして，解放によって障害に服従することも，しないことも可能になったはたらきの可能性が自由なのである」（ATZ: I, p. 31）と天野は述べ，「自由」が「心」からのはたらきを意味し，この自由な心が相互に働き合う関係成立の根拠である「神」を「可想的相互性」と呼ぶ（ATZ: I, p. 63 : 傍点著者）．このように人間が一方で「心」－「自由」－「神」からなる「可想界の構造」を有した「可想的自己」であるという点をカント倫理学から導出するとともに，他方で人間は神のように可想界にのみ属するのではなく自然界にも属する点から，天野は人間を「可想的自然者」と呼ぶ（ATZ: I, p. 67）．この現実の人間理解はカント倫理学の「自発性」とは別の「自我」の性格である“歴史性”と“個別性”に光を当てるものであり，「歴史的制約をうけると共に社会的制約のうちにある…全体を表現する独異なる自由者」たる人間の「人格」の実相を言い当てたものである（ATZ: I, p. 69）.「人間の自由」は，カントの自由論のように「絶対的自発性」としてのみならず，歴史と社会に対する「相関的自由」また「依存的自由」として認められなければならない（ATZ: I, p. 70）．これは，この論考の末尾に「参考書」として中期西田の論文「自由意志」と「私と汝」が挙げられているように，西田哲学を介したカント自由論の解釈であるが，歴史また社会の内に生きる人格的存在の個別性ないし独自性を天野がなにより注目した証左であり，歴史全体を支配する「道理」の「媒介者」たる「個人」への「尊敬」に貫かれている[250]．天野が「個人」を「歴史的世界」の「創造的要素」として重視する所以である（ATZ: II「西田哲学と歴史の問題」（1938）p. 51）.

---

[247] 同時期の西田が，「私の月曜講演〔後に『日本文化の問題』へ収録―引用者〕を或一派のものが問題として居るさうです 私 田邊 天野 和辻などを一掃しようと云ふのらしい 呵々」（NKZ: XIX「高坂正顕宛書簡（1938 年 6 月 25 日付）」p. 29）と伝えているように，当時京都学派に対する国家による言論統制は激しさを増すばかりであったことがうかがえる（天野は『道理の感覚』の他に『私の人生観』（1941）についても「自発的絶版」へ追い込まれた）.

[248] 『道理の感覚』の「自発的絶版」は，当時の軍部や周囲からの圧迫に屈した結果ではなく，「しかし国家が一たん戦争を決定してからは，わたしは決して反戦運動などをせず国民としての義務を守った」（天野貞祐（1974）『教育五十年』南窓社，p. 86）という天野の「愛国的心情」に基づく義務感のゆえであった．天野の“愛国心”は戦前から戦後にかけて一貫しており，戦後には「わたしは騒々しき愛国論にたいして『静かなる愛国心』を提唱するものである」とみずからの立場を鮮明化している（ATZ: V「わたしの教師像」（「教養の諸相（昭和三十～三十五年）」）p. 342）.

[249] 天野は昭和 14 年に発表した「人間の苦悩と創造」の中で，この時期の日本が「具体的自覚的全体」ではなく「自体的全体」へ向かうあり様を批判しつつ，「わが国の全体主義はわが国民性によって創造され従ってわが国民的自体に即したものでなければならぬ」と述べた（ATZ: I「人間の苦悩と創造」（1939）p. 301）.

[250] 天野にとって「道理」とは「理念的形而上学的」なものである（ATZ: I「道理について」（1937）p. 174）．また『道理の感覚』の「序」ではそれを「感覚」として持ちうることが「人間の特権」といわれる（ATZ: I「序」（1937）p. 9）.

天野の戦後民主主義論

戦後天野は，昭和 25 から 27 年にかけて第三次吉田内閣の文部大臣を務めたほか，中央教育審議会会長（同 30~38 年），国立教育会館館長（同 39~42 年），日本連合教育会名誉会長（同 49 年）など文教行政に深く関わり続けた．また，甲南高等学校校長，第一高等学校校長，学習院教授，獨協大学初代学長や自由学園理事長を歴任し，教育現場における文字通り思想と実践の架橋に努めた．死去前年の昭和 54 年には妻タマとともにカトリックに入信している．天野の以上の戦後における活躍と軌跡が，その是非も含めて，日本の戦後教育史のみならず京都学派教育学の系譜を振り返る上でも重要であることは論を俟たないだろう．日本教育史上における，とりわけ道徳教育論をめぐる天野の評価及び批判の諸点については貝塚茂樹による一連の優れた研究を通じてすでによく知られているが [251]，以下では天野の文部大臣就任（昭和 25 年 5 月 6 日）前の，時期的には敗戦直後に発表された民主主義論と教育刷新論を一つの手がかりとして，戦前の天野の「世界史的」パースペクティヴが戦後民主主義の中の教育と交差してゆく地点を見定めておくとともに，本論第三部で確認した木村の第三期後半の「世界史的立場」における民主主義と教育の課題認識を相対化する視座を定位したい．

敗戦翌年の昭和 21 年 3 月 5 日に天野は「人間は平等なり」と題する講演を行った．これは，社団法人日本放送協会が企画した「民主主義講座」の初回講演であり，「久しい間野蛮な軍国主義や極端な国家主義によって歪められた，我が国家の針路と国民生活とを，正しい本然の姿に還元させるために企てられたもの」[252]という基本方針のもとで語られた天野の貴重な民主主義論の一つであった．

---

[251] 貝塚茂樹の天野貞祐研究については以下を参照．『天野貞祐―道理を信じ，道理に生きる』ミネルヴァ書房（2017）．『道徳の教科化―「戦後七〇年」の対立を超えて』文化書房博文社（2015）．『戦後道徳教育の再考―天野貞祐とその時代』（2013）．『戦後教育は変われるのか―「思考停止」からの脱却をめざして』学術出版会（2008）．『戦後教育のなかの道徳・宗教』文化書房博文社（2004）．『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター（2001）．これらの他に貝塚は近代以降の日本教育史上の道徳教育に関する論文や資料を網羅した文献の監修及び編集に携わっている（『日本道徳教育論争史（第Ⅰ－Ⅲ期：全 15 巻）』（2012-15）．『戦後道徳教育文献資料集（第Ⅰ－Ⅲ期：全 36 巻）』（2003-04）．『資料で読む 戦後日本と愛国心（全 3 巻）』（2009）．『文献選集 ≪愛国心≫と教育（全 13 巻）』（2007）など（いずれも日本図書センターから刊行））．従来の天野に対する批判がきわめて限定的かつ矮小化されたものであったのに対して，日本教育史的コンテクストから整理分析した貝塚の天野貞祐研究が今日天野に対する正当な評価と批判を実質的に可能にしたといってよい．もっとも，貝塚の一連の研究タイトルが示すとおり，それらの多くが基本的には天野の道徳教育論をめぐるものであり，天野の思想のベースにあるカントやドイツ哲学の影響，また天野と親交があった九鬼周造（1888-1941）や岩下壮一（1889-1940）の思想的影響関係に関しては十分考察されていない．そのため，たとえば天野とキリスト教との出会いのきっかけが，長女和子の死（1966）とともに自由学園であったとの見解を示しているが―貝塚によれば，同学園は「天野にとってこれまでの人生の歩みを振り返り，キリスト教の信仰という長年の課題と直接に向き合う清閑な思索の場」（貝塚（2017）p. 378）であった―，特定のキリスト教宗派に属さない同学園が天野にカトリック信仰への道を用意したと解するのは無理がある．この点に関してはカトリック司祭であった岩下との関係の文脈からの考察が不可欠である．

[252] 日本放送協会編（1946）『民主主義十二講』日本放送出版協会，p. i．以下，同書から引用する場合，ATN と略記し，文中に頁数を記載する．

講演の冒頭で天野は，「この題で私は民主主義の根柢，その哲学的基礎について述べてみたいと思います」と語り始め（ATN, p. 2），人間の「平等」が「人間たることにおいて」という条件のもとに成立し，したがってそれは，「内に差別をふくみ箇性を成り立たしむる」という意味を含むものでなければならないとはじめに規定する（ATN, pp. 2-3）．そこでまず天野は，すでに戦前の論考「自由の問題」において示した「自由」を改めて強調し，「公共のことがら」にみずからを「没す」るところの「必然即自由」の境地を「愛する」ということ，このような意味の「自由」を基盤として，人間が「自覚的に目的を立てその手段を考へて目的を実現する創造的活動，ものを作り出す目的活動」に人間本来のあり方があると説明する（ATN, pp. 4-6）．また人間が「目的」を持つということは「価値に対して感覚」を持つことを意味し，人間は「自由の主体」であると同時に「価値の感覚者としての自覚せる個人，すなわち人格」を有した存在であり，「人格完成の義務と権利とにおいてすべての人は平等」であるべきことを説く（ATN, pp. 7-8）．

人間を「個人」として尊重することが，「平等」には「差別」が含まれるという上の理解につながることが明らかにされた上で，天野はさらに，個人を単独的に考えるのではなく，「家庭の一員」であり「国家社会の成員」であるという視点で捉える必要を述べる（ATN, p. 8）．個人と同様に「国家」もまた「生きた実在」であり，芸術品とは異なり「衰滅」することがある．ここには「個人と全体」との次のような生きた関係があるという．

> 全体も箇体も共に実在であるといふ関係であって，箇体は全体から規定されると共に全体を規定する存在であります．この関係はいはゆる個人主義でも全体主義でもなく両者を一応否定し，しかもこれを高めてうちにふくんだ一段高い考へ方でなければ十分に理会できません．この関係とさらに人間平等の意味は私達のからだになぞらへてみると理会できると思ひます．（中略）すべての器官が一様の機能を営むことが全体的ではなくしてそれぞれに独自な箇性的な活動をすることが全体的であります．全体的といふことは生命的といふことであります．（中略）各成員がただの細胞でなく自由な人格だといふことが決定的意味をもつことであります．かく各箇体は箇性の発達せる人格である限りにおいて相互に相違してゐます．けれども全体を現はす限りにおいて，さらに各自が独自な仕方において全体を現はす限りにおいて平等であるといへます．（ATN, pp. 9-10）

以上の「からだ」の比喩は天野がしばしば好んで引き合いに出す方法であり，たとえば自由学園の「協同」が語られた際にも「学園は一つの生命体」という比喩が用いられた[253]．天野にとって「からだ」の比喩は戦後民主主義の社会を生きる「個人」の存在と「平等」の本質を伝える上での重要な説明方法であったといってよいだろう[254]．

---

[253] 『学園新聞』第 163 号（1966 年 4 月発行）自由学園出版局．

[254] 講演「人間は平等なり」の翌年に天野は中央警察学校で同じように民主主義に関する講演を行い，人間の「平等」を「体」の喩えを用いながら説明している（天野貞祐（1947）『民主主義の前提』立花書房，pp. 29-31）．

天野によれば，以上のような「個人と全体」の生きた関係である「全体的生命」は，「意味を宿した生命力であって世界の根柢をなし歴史において自己を実現しつつある」（傍点引用者）のだといい，これは常に，「人間を通じ人間の力によって」実現される「歴史を貫く根源的な道」として示される（ATN, p. 11）．「人間の使命」とはいうまでもなく，「世界の根柢」に流れるこの“道”を「実現」することであり，そのかぎりにおいて「平等」である．“道”の前に立つ人間はすべて「平等」であるが，この“道”を実現する方法においてそれぞれの「箇性」が発揮される．「私達の問題はどういふ持場をもつかといふことよりはその持場において如何に任務を果すか，如何に道の光を照し出すかといふにあります．人間はすべて道理の感覚者として実現者として尊敬されねばならぬ」（ATN, pp. 11-12）[255]．「世界の根柢」にある“道”，すなわち「道理」の「実現者」である「人間」が天野にとって民主主義の原点であり[256]，それは戦前の『道理の感覚』の著者の一貫した「世界史的」立場のスタンスが戦後民主主義の中で新たな意味を宿したことを意味した．天野は，戦後民主主義はゼロベースではなく，時代を超えた「個人と全体」の生きた関係つまりは“道”が「民主主義の根柢」にあると主張しているが，ここには，敗戦直後の木村の「デモクラシイ」観に通底していた「世界史的立場」のヴィジョンとの共通性があるといってよいだろう．

「世界の新秩序」を求める教育

次にみておきたいは，講演「人間は平等なり」の翌年に発表された「教育刷新の問題」（1947）である[257]．この中で天野は，「この惨憺たる敗戦の原因についてはさまざまに考えられるであろうが，結局はわれわれ国民の一般的教養水準の低いということに帰着するであろうと思う」（ATZ: V, p. 7）との見方を示している．これは，『国家』「序」の中で木村が記したその執筆動機―「敗因を端的に見つめ，その来るところを反省し究明することによって，新しき日本人形成の理念を明らかにすること」―と重なる課題意識であり，戦後京都学派系の教育学者たちの間では“敗戦”の事後的反省が出発点として認識されていたことがうかがえる[258]．

---

[255] 天野は中央警察学校での講演の中で次のように述べている．「その意味に於て，総ての人が道を現はす道具なのであります．道というものは個人というものを通らないと実現しない，私は歴史というものは道が現はれていると申しましたが，独りでに道が現われているのでなくて，それは個人というものが入って道というものが実現して行くのだと思う」（天野（1947）p. 47）．

[256] 民主主義に対する天野の考え方は一貫している．後年天野は，「民主主義の教育にとって最も重要なことは，個人格の自覚を涵養することである．ことにわが国の教育にとって，それはいっそう痛切である」と語っている（ATZ: V「新教育に望むこと」（「教養の諸相（昭和三十～三十五年）」）p. 317）．

[257] 天野は敗戦後に「アメリカ教育使節団」と協同する組織として立ち上げられた「日本側教育家委員会」のメンバーに抜擢され，その後この委員会メンバーをもとに結成された「教育刷新委員会」にも携わっている（本論注 219 参照）．貝塚によれば，「この論文〔「教育刷新の問題」―引用者〕は，時期的に教育刷新委員会で進行中であった旧制高等学校や新制大学に関する議論を意識して書かれたものといえる」（貝塚（2017）p. 173）．

[258] 同時に考えなければならないのは，戦前から戦中にかけての京都学派の人びとの“行き過ぎた”言動に対する自己反省が敗戦の原因追究の中でどれだけの比重を占めたのか，であろう．天野はこの点に関して，少なくとも次の文章を読むかぎり，誰よりも切実な自己自身の問題として自覚していたようにうかがえる．「もと私は自国を神国と言い，他国を鬼畜などと言う言説をにがにがしく感じ，鬼畜に対

前述の講演「人間は平等なり」と同様に，天野はここでも戦前からの「世界史的」立場から「敗戦の原因」をみつめ，「国民の一般的教養」とは本来どのようなものであるべきかを説いている．「高き文化，高き教養水準は空しき願望ではなくして歴史的根拠を有する理想である」（ATZ: V, p. 9：傍点引用者）．すでに戦前の『道理の感覚』を通じて天野は時局の戦争に対する批判的態度を表明していたが，戦後には次のような戦争放棄の理念及び「世界時代」と固く結び合わされた「高き文化」への希求の言葉を語っている．

> 無防備にして高き文化をもつ平和的文化国家の創造建設がわれわれの国家的課題である．武力なくしてしかも高き文化の国，権力なくして権威ある国，いくらか逆説的に言えば最も弱くして最も強き国がわれわれの国家理念である．弱くして強きことを能くせしむる力は道義でなければならぬ．平和的文化国家は道義国家となるべきはずである．（中略）世界はいまや言わば世界時代とも称し得べき新時代に入ったと言える．（中略）歴史時代に入っては国家は個人主義的原理をもって対立し自国の権利を主張すると同時に他国の権利を尊重し国際正義を基礎として存立したのである．第二次世界大戦争まではまさにそういう歴史時代であった．しかるにこの大戦の終了とともに世界は第三の時期へ入ったと言えると思う．すでに世界は交通運輸機関の極度の発達によっていわば縮小されてしまった．世界は真に一つの世界となり，一つの世界として共同の運命を担うこととなった．世界の新秩序が問題とならざるをえないのである．一切の戦争を放棄した平和的文化国家の理念は世界歴史的情勢に呼応するもので決して空虚な概念ではなく，世界制覇の野望などに比すればどれほど現実性に富んでいるかもしれない．（ATZ: V, pp. 21-22）

引用内の「世界の新秩序」という言葉は，後述する戦前の座談会「世界史的立場と日本」の中で示される「東亜新秩序」を一見彷彿させるが，本質的に両者は異なっている．天野にとって「世界の新秩序」は，「無防備にして高き文化をもつ平和的文化国家の創造建設」と不可分と考えられているからである．別言すれば，「世界の新秩序」とは，「空虚な概念」ではなく，「高き文化」を国民一般の「高き教養水準」へ押し上げるような“方法”，すなわち教育を俟ってはじめて「現実性」をもつと天野は考えたのである[259]．

「教育刷新の問題」を書いてからおよそ 3 年後に文部大臣に就任した天野は，1950 年に勃発した朝鮮戦争をはじめとする国際情勢を前にして行政サイドの立場から国家を守護する責務を担うこととなった．「平和を望むことにおいては少しの変化もあるべき道理はないが，平和を守る方法は客観情勢の変化と共に変化せざるをえない」[260]という文相辞任直後

して大詔を発する国はそれ自身鬼畜でなければならぬと言っていた．その私にしても知らず識らず民族的自負に陥り，思いやりの徳のごときはわが民族の卓越した性格であると考え，それを筆にしたこともある．終戦後つぎつぎに暴露し来たるわが同胞の残忍極まる所業によっては実に徹底的にうちのめされたのである」（ATZ: V, p. 8）．

[259] 貝塚もまた次のように述べている．「天野にとっては，社会的な教養水準を高めることは戦後日本の再建への道であると同時に，教育の重要な課題でもあった．」（貝塚（2017）p. 152）

[260] 天野貞祐（1952）『今日に生きる倫理』要書房，pp. 179-180.

の言葉には，当時の天野の切迫した現実認識が表れているとともに[261]，敗戦直後の「平和的文化国家」を積極的に希求した理想よりも「方法」に特化した構えがみられる[262]．理想から「方法」への視点のずれが，天野自身の思想にとってどれだけ重大であったのかは仔細に検証する必要があるものの[263]，少なくとも彼の中では戦前から一貫して「平和」を希求する態度があり，「世界史的」パースペクティヴのもとで平和を支えている普遍的な“道”，すなわち「道理」を「実現」する「人間」の平等性を戦後とくに強調した点を忘れずに見定めておくならば，「教育刷新」―天野はそれを「受験のための教育」から「魂の教育」への転換と位置づける（ATZ: V, p. 23）―を戦後の重要課題とした彼の方法論こそが批判的再評価の対象とならなければならない．

自由学園那須農場講演「勤労と道徳的エナージー」から

以上，天野の文部大臣就任前，とくに敗戦から間もない時期の民主主義と教育の考えにフォーカスしそれらを検証してきた．最後に本節の結びにかえて，戦後民主主義の中で「世界の新秩序」を求める教育の具体的な方向性を天野がどのように考えたのかを見届けるため

---

[261] 貝塚によれば，天野は敗戦直後から積極的に「平和」を発言しいわゆる全面講和への意思を表明していたにもかかわらず，単独講話を推進する吉田内閣の文部大臣に就任したことにより自身の平和論の「変更」を余儀なくしたという（貝塚（2017）pp. 261-264）．

[262] 昭和 33 年（1958）に『道理の感覚』が現代知性全集の一書に再録された際，天野はその「序」の中で，「ひとが国家を重視するのあまり個人を軽視した時代にわたしは個人の尊敬を力説して止まなかったが，今日は個人尊重のあまり国家を軽視しようとする傾向の流行を憂え敢えて国家の存在理由を強調しようと思うのである」と記した（天野貞祐（1958）「序」『天野貞祐集（現代知性全集）』日本書房，p. 6）．天野がとくに文部大臣就任前後から「方法」を重視したのも，「国家の存在理由を強調」する必要が時代的に要請されたからであったと一応考えられる．ただし，個人と国家，あるいは目的と方法を，天野が峻別し戦前と戦後にわたり使い分けたと考えるのは拙速である．たとえば，前述の講演「人間は平等なり」の中で天野は「愛国心」について言及し，それは「遠いことではなくして手近なこと」であると述べ，「私達はつねに道の近きことを考ふべきだと思ひます」と訴えた（ATN, pp. 12-13）．人間と同様に「国家」もまた「生きた実在」であり，「個人と全体」の生きた関係―これは「世界の根柢」にあり「歴史」を貫く“道”，すなわち「道理」であった―を人間と共に形成するものと天野が考えていたのは疑いえないが，「愛国心」をもつこと自体が目的ではなく，それ自体は“道”に通じる「手近なこと」であり，「国家」とはその意味でただちに「全体的生命」なのではなく，個人の主体的責任を介してはじめて全体でありうるような実在を意味した．天野の「道理」にはこのように根源的かつ普遍的な面と身近な面，わかりやすくいえば，“目的”と“手段”の連関の視点があることを看過してはならないだろう．

[263] 貝塚は，天野の変わらない「根本精神」と客観情勢の変化に伴う「方法の問題」との不可分の関係が問題であるという観点から，「本来ならば，『方法の問題』の『変更』が，根本精神それ自体の『変更』を意味するか否かが天野自身の中で問われ，説明されなければならなかったはずである」と批判する（貝塚（2017）p. 274）．貝塚の批判はつまるところ，文部大臣就任後に天野が一見不用意にも「心境の変化」（ATZ: IV「私の心境―『実践要領』をめぐって」（1951）p. 225）を表明し，文相就任前の態度―戦前からの平和論や道徳教育論に関する―をあたかも一転させる印象を与えた結果の是非に関わるといってよいだろう．だが，哲学的に問われる理論上の問題と実践的ないし政策的な解決が必要な現実問題との落差はしばしば生じうることであり，説明の有無だけで問題の核心がクリアになるとは思えない．検証すべきは，多様な「方法の問題」を一貫した「根本精神」から基礎づける際の手続きが妥当であったかどうかではないだろうか．天野はその生涯の中で研究者，文教政策，教育者など立場の異なるさまざまな役割を担いながらみずからの一貫した思想を表明してきたが，それぞれの立場からいかなる手続きを踏むことにより彼の思想体現が実りないし失敗をもたらしたのかどうかが改めて問われるべきであろう．

の一つの事例として，自由学園「那須農場収穫感謝祭」[264]の折に語られた「勤労と道徳的エナージー」[265]をみてみたい．

天野はまず，「人間のすること」は自然現象とは異なり，「いつでも未来の方に一つの目標をもって，その目標をこちらに創り出して来る」，すなわち「クリエーション」であるという点に特徴があると述べ，「全体」をつくり出す創造的な「勤労のよろこび」に人間の「幸福」があり，「この農業というふうの仕事は自分の考えていたことをこゝに全体として創り出して，その創ったものをこゝに見るというところに非常な仕合せがあるといわなくてはならないと思うのです」と場にふさわしい話題から始める．間もなくして天野は，「そこで，やはりその勤労というものの底に何か道徳的なものゝ道徳的なエネルギー，モーラル・エナージーというものが要求されてくると思うのです」[266]と切り出し，日本の道徳問題へ話題を移す．戦前と戦後では社会事情は大きく変化したものの，社会生活を営むために必要な道徳的な「秩序」そのものは変わらないとの前提を示した上で，それでもなお，この社会的道徳的な「秩序」を人間がどのように「自覚」するかによって，「道徳が変る」ということが起きるのだと天野はいう．道徳の本質は変わらないがその「内容」は時代とともに変わること，はじめから杓子定規に決めつけるのではなく，「その場その処においてみな決断をしてきめること」が大切であると天野は説いている．

ここで天野は場当たり的な対応を勧めているのではなく，そのつどの「決断」には「よい心構え」，すなわち「思慮とか知性とかいうもの」が求められ，また「判断」を誤らないための「教養」が必要との認識に立っている．天野によれば，「教養」とは単に何かを知っているだけのことを指すのではなく，「その知っていることが身について」いることであり，一言でいえば「実践」を伴っていることを意味する．「自分達を教養する一番大切なことは精神を集中し努力するということだと思います」．天野は，ギリシャ哲学において道徳が技術に似ているといわれた例を引き合いに出しながら，「実践」を通じて「人間をつくる」ことに那須農場の仕事の意義があると述べている．

「勤労のよろこび」から日本の道徳問題へと話題を移してきた天野はさらに視野を広げて，戦後日本の再評価へと向かう．戦後日本は四等国や六等国のようにランクづけされることがあったが，「国民の道徳性」に関しては他国に劣っていないこと，「文化の創造」におい

---

[264] 自由学園那須農場は現在の栃木県那須塩原市にあり，約五三ヘクタールの敷地の中で酪農を中心に経営している．同農場は，自由学園の男子部生徒の勤労を通じた人間教育の場として，同学園創立者の羽仁夫妻によって昭和 16 年（1941）5 月に創設された．平成 23 年（2011）3 月 11 日に発生した東日本大震災後の福島第一原子力発電所の事故に伴う放射能被害の影響で，今日まで同農場の教育施設としての機能は停止している（自由学園総合企画室（2016）『自由学園とは？―100 問 100 答』自由学園広報本部，p. 9 コラム 3「那須農場」）．

[265] 『学園新聞』第 85&第 86 号（1958 年 11~12 月発行）自由学園出版局．以下の解説は同資料に依拠する．

[266] 次節で改めて確認するが，京都学派メンバー（高坂正顕，鈴木成高，西谷啓治，高山岩男）を中心に開催された戦中の座談会「世界史的立場と日本」などにおいて「モラリッシェ・エネルギー」というタームが頻出し，これが，当時の日本が総力戦として位置づけた大東亜戦争の正当化のために都合よく引用された．天野がこれら一連の座談会を知らずに「道徳的エナージー」という言葉を使用したとは考えられないが，少なくとも両者の意味内容が異なっていることに十分留意する必要がある．

ても優れていることを挙げ，また明治時代と比べて戦後日本には「はるかによい」点があり，それを「勤労の尊重」，「女性の解放」，「人間の尊重」の三つに認めている．「だから皆さんが自分達は悪い時代に生まれてきたのではない，よい時代に生まれて来た，はるかに進歩して勤労もたっとばれるし，女性も解放された，それからして人間が尊重される，人間が人間を尊重するということ程よいことはないとわたくしは思うのです」．天野の意図は，敗戦後の社会を生きる若者に，失望よりも「日本民族の矜持」を持って生きてほしいと訴えることであった．それは，ただなりふりを構わず矜持を持てばよいということではなく，「間違いをしなかった人間とか民族とかいうものはないのです．日本が間違いを深く反省して行けばよいのです」と述べられているように，歴史と向き合いながら前を向いて進むこと，一言でいえば，「歴史の進歩」の上に生きていくことを意味した．「歴史の進歩」―これを天野は，「より多く道理が行われるようになる」ことと説明した上で，「神と人とに仕える道」に「人生の意味」があると締めくくる．

以上の一連の講演内容から，天野にとって戦後を生きてゆくための教育の重要性が浮かび上がってくる．戦後は，天野が戦前から一貫して主張してきた「道理」がより多くなされなければならない進歩した時代であり，その意味で，戦前とは内容的に異なって然るべき道徳が，各々の「自覚」と「実践」を通じて体現化されることがますます奨励されなければならない時代である．その際，通俗的な意味の「教養」ではなく，「自覚」と「実践」を一つに結びつけるような高次の「教養」を天野はとくに重視したのであり，「精神を集中し努力する」人間の「勤労」に戦後の生き方のモデルを看取しようとしたのではないだろうか．「実践」，すなわち広義の“働くこと”を通じて，人間は個人と全体の生きた関係である“道”を「自覚」しながらみずから成長してゆくことのできる存在であり，そのような「自覚」を養い育てるための教育が求められた所以を以上の文章から読み取ることができる．

“働くこと”を中心に据えた教育，これを「教養」とみなし期待した天野の考えは，実のところ『国家』の著者も同様であった．『国家』第三章第五節「教授法の根本問題」の結論箇所で木村が，当時の軍事教練に対する批判を仄めかしながら「労作教育」の一つの体現可能性として「哲学の教育」に言及した箇所を引用して本節を閉じたい．

> 例へば哲学の教育といふやうな場合，単に講義を聴くことが一種の直感教育的方法であるとすれば，みづから古典を繙いて分析し綜合しつつ難点を師について質しながら理解を勧めることは一つの開発的教育に立つことであり，更に進んでみづから問題を究明して論述に進ましめられることは形成的表現的な教育の方法の下に立たしめられるものと云ってよいであらう．（中略）今日の集団訓練の如きも，多くの場合，いはば反射的に発動する意志と情熱とに訴へる短くして力強い鼓舞的或は扇動的言句の下に共同的敢行へいづる訓練を主たる目的としてゐるが，一切の精神的教育や実践的教育がかくの如き方法に依って行はるべきであると考へるなら，それは由々しい短見にほかならないであらう．真の精神教育は実に綿密なるそして冷静なる知的反省を要求するのであって，行はかくの如き知的工夫を進んで実践に結晶せしめ，打って身心一如の叡智即意志となすところの方法にほかならないので

ある．歴史的生命に於ける実践の深さは深い知からでる．単純なる感動からでるものではないのである．（pp. 164-165）

７－２：自由学園の生涯教育の体現化としての夏期学校

鈴木成高，下村寅太郎，辻村公一は，天野を通じて自由学園「夏期学校」のために来校した．彼らの講義内容の詳しい検証に入る前に，この「夏期学校」が自由学園の教育のどのような位置にあったのかを確認しておきたい．

「女子卒業生夏期学校」は，自由学園創立者の羽仁吉一が逝去する約二ヶ月前の昭和 30 年（1955）年夏に開始した．開催初年度は 7 月 31 日から翌月 6 日まで計 7 日間のフルコースのプログラムが用意され，人文学から自然科学までのそれぞれの分野の著名な研究者たちが登壇した．次年度以降は計 3 日間の集中的なプログラムが定着し，昭和 63 年まで 30 年以上の間継続した．受講対象者は当初女子学部卒業後 1-2 年目の卒業生に限られたが，昭和 60 年には参加者数の減少対策として女子学部卒業生全体へ拡大された．夏期学校が始められた経緯について吉一は次のように記している．

> 毎日卒業式のとき読む聖書の句はピリピ書第一章の“我は汝らの衷に善き業を始め給ひし者の，キリスト・イエスの日まで之を全うし給ふべきことを確信す”であるが，今度この夏期学校をすることは，みなの中に始められた“善き業”を正しく育ててゆくために大変よいと思った．この一週間，朝の礼拝でピリピ書全体を通してよむとよい．立派な方々にわざわざ話しに来て頂くのに，少数の今年と去年の卒業生に門戸を狭く限ったのはこれからも，卒業後二年は夏毎に南沢に帰って来て勉強出来るということにしたいと思ったからだ．[267]

前半の説明は聖書からの引用によって宗教的雰囲気に包まれたかのようにみえるが，説明全体を通じて言わんとしていることは生涯教育的である．「みなの中に始められた“善き業”」とは，端的にいって卒業生の卒業後の生き方のことである[268]．自由学園を卒業してか

---

[267] 『学園新聞』第 50 号（1955 年 8 月）自由学園出版局．第 1 回夏期学校の登壇者（分野）と講義題目は以下の通りである．斎藤勇（英文学）「英文学の特質」，東畑精一（農業経済学）「日本の農民」，土岐善麿（歌人・国文学者）「歌の話 ことばの話」，天野貞祐（哲学）「いかに生くべきか」，田近憲三（美術評論家）「西洋画家の見た日本美術」，宮嶋龍興（理論物理学）「原子の話」（その他，自由学園教員 8 名が登壇した）．

[268] 当時の女子の卒業後の生き方が今日のように“就職”ベースではなくいわゆる“家庭人”として想定されていたことは，後に自由学園二代目学園長となった羽仁恵子（羽仁夫妻の三女）が夏期学校の発足経緯を次のように説明した文章から読み取ることができる．「女子学部は二年間なので，卒業後二年はまだまだ勉強ということを心懸けているように，そうすれば，家庭をもっても一生，勉強からすっかり離れてしまうようなことがなくてすむ習慣も出来るのではないかと，ミスタ羽仁がお亡くなりになる二ヶ月前の八月，暑い中を東京にとどまって第一回の夏期学校を開き，天野先生，齋藤勇先生，東畑精一博士などにおいでをねがって下さいました．わたくしはこのことをミスタ羽仁の一番最後にはじめて下さったこととして，翌年からも，どうかそのよい目的を実現出来るまで一生懸命してゆきたいとねがってまいりました．」（『学園新聞』（第 103 号（1960 年 8 月発行）自由学園出版局）

らそれぞれのやり方でそれを「全う」することが期待されながら，まだ卒業して間もない若い卒業生にとってそれを「正しく育てて」いくことが必要である．このように吉一は考え，彼女たちの人生にフォーカスしてあえて「少数の今年と去年の卒業生に門戸を狭く限った」という次第である[269]．羽仁吉一ともと子は生前にさまざまな分野の研究者また専門家とのコネクションをもち，羽仁夫妻によって設立された現在の豊島区にある出版社「婦人之友社」ではそれらの人びとが一堂に会する「座談会」[270]を主催し，さまざまなテーマで議論しまた意見交換をする機会をもった．吉一のこのような幅広い人脈がそもそもなければ夏期学校のために「立派な方々」を招聘することは不可能であっただけでなく，「少数」の若者のこれからの生き方のためにというプライベートな目的に標準を合わせて講義をお願いすることも難しかったであろう．

夏期学校に代表される生涯教育の試みは，自由学園の伝統的な教育の中では珍しいものではなく，同学園の創立理念がすでにそれを物語っている．大正 10 年（1921）に女学校からスタートした自由学園の創立に先立ち，創立者の羽仁もと子は雑誌『婦人之友』の中で次のような所信表明の一文を寄せた．

> 自由学園の女学校は，全く新しい家庭的友情的気分の中に，大体をいへば今日の高等女学校が掲げてゐるのと，同種類同程度の学科目によって，生徒の頭脳（あたま）の働きを育てのばしその力を強くし，諸種の能力の調和を図って行くと共に，他の一方に於ては生徒各自の実生活の経営を指導して，生徒は各自にその実生活に対する興味を深くし，種々の工夫と努力を以て，日々にその実生活のよき発達と進歩を遂げて行くやうにしたいと思ひます．その能力その年齢その境遇に応じて，めいめいに自分の生（いのち）のよき経営者であるといふことは，人各々自ら教育するための何よりもよい第一の教課であります．さうしてまた生徒をして自ら教育することに熱心になるやうに導くことは何よりも大切な私たちの務めだと思ひます．（中略）自由学園といふ一つの社会を，美しく有用に進歩させて行くことは，めいめいに出来る仕事であることを思はせ，またいろいろの機会を利用して，その限られた自分たちの自由学園といふ一つの社会の，広い一般の社会に対する自覚と責任とを具体的に感ずるやうにして行きたいと思ひます．」（傍点，一部を除いた漢字のルビの削除，旧漢字の新漢字への改変はすべて引用者による）[271]

学校を「一つの社会」と捉える発想そのものは，当時欧米では「新教育」（the New Education）と称され国内では「大正自由教育」と呼ばれた教育史上の一連の動向の中でごく自然と生まれたものであり，自由学園もそのような歴史上に創設された一つの学校であ

---

[269] 『学園新聞』第 50 号によると，第 1 回夏期学校の女子学部卒業生参加者数は 48 名であった．

[270] 京都学派との関連で一例を挙げるならば，羽仁夫妻と三木清はたびたびこの座談会で顔を合わせ議論している．三木が参加した座談会の詳細については以下を参照．津田雅夫編（2018）『三木清研究資料集成：第 3 巻 論壇での軌跡―座談・対談（1）』クレス出版．

[271] 羽仁もと子（1921/1981）「『自由学園』の創立―私共同志の新事業に御賛成を願ひます」『婦人之友』1921 年 2 月号（自由学園創 立 60 周年記念復刻版）婦人之友社，pp. 10-11.

った．自由学園がとくに重視したのは，引用で強調した「生徒各自の実生活の経営」ないしは「自分の生のよき経営者」という視点で学ぶこと，一言でいえば“生活教育”であった．これは，生徒たちの「実生活」における学びを，ヘーゲル哲学の用語を援用するならば，単にその“即自的”（an sich）な問題の解決だけでなく，時空間の広がりをもつ対自的（für sich）な課題―空間的には社会全体の，時間的には生徒一人一人の長い人生の―と向き合い続ける中で自己確立してゆく教育として定位することを意味した．自由学園は，みずからの「生活」に基づき生涯学び続ける生徒の多様性をお互いに承認し尊重し合う「一つの社会」なのである[272]．自由学園の人間教育がこれを第一目標に掲げてスタートしたのはこの意味で重要であり，上記の夏期学校が創立時の教育理念を体現化し実践するモデルケースであったのはいうまでもない．

次節以降では鈴木成高，下村寅太郎，辻村公一の夏期学校における各講義について詳しくみていく．

７－３：鈴木成高と共生の知恵

夏期学校講義「歴史の知恵」

本論第六章でみたように，木村は「世界」において互いに異なる「国民」同士の交流が「平均性」と「一様性」へ突き進む傾向を問題視した．これら二つの両極端の間に揺さぶられながらも常に対等な公共性を目指し維持するための“歴史の知恵”なるものははたしてないのだろうか．この世界史的スケールの問題意識を，戦後日本の歴史上に自覚的に定位した思想家の一人が，京都学派の歴史学者として知られる鈴木成高（1907-1988）であったと思われる．

鈴木が京都学派の歴史学者であることを印象づけた最大の契機は，昭和 17 年から翌年にかけて相次いで開催された「世界史的立場と日本」や「近代の超克」をはじめとする一連の座談会に出席したことであった．一般に京都学派といえば，西田や田邊の許で学んだ京都帝

---

272 「大正デモクラシー」と呼ばれた時代状況の中で，もと子は民主主義教育の一つの典型を示したといえるが，これに対して対極的な見解もある．日本近代史と比較文化の研究者のイノウエ（Kyoko Inoue）はデューイともと子を比較して，前者の教育思想が民主主義に直結したのに対して，日本政府が軍国主義化を強めていく最中においてさえ後者は民主主義者ではなく「愛国主義者（patriot）でありナショナリストであった」という違いを鮮明化している（K. Inoue & R. B. Muller (2013), pp. 145-146）．なおイノウエは，上記の点を除いて，もと子自身はデューイの著作を読まなかったにもかかわらず，もと子オリジナルの“デューイ的”な教育思想，またデューイの「実験学校」（the Laboratory School）と自由学園の類似性を指摘するにとどめているが，もと子がデューイの存在をまったく知らず，結果的に両者の思想が近かっただけかどうかについてはいまだ検討すべき課題が残されている．たとえば，吉一はデューイ逝去の折に「デュウイ逝く」という一文を書いているし（羽仁吉一（1952/2011）「デュウイ逝く」『雑司ヶ谷短信 下巻』婦人之友社，pp. 148-149），イノウエも紹介しているように，1932 年 8 月 5 日にフランスのニースで開催された「世界新教育会議」（The World Conference on New Education）にもと子が招かれスピーチしたことをきっかけに彼女はデューイの高弟の一人であるキルパトリック（William Heard Kilpatrick, 1871-1965）やアメリカ進歩主義教育の推進者の一人であるラッグ（Harold Ordway Rugg, 1886-1960）と面会したといわれる（ラッグはその一年前に自由学園にも訪れたという）．

国大学哲学科の出身者に限られることがほとんどだが，鈴木が所属したのは哲学科ではなく，哲学科を含む京都帝大文科大学のうちの「史学科」（西洋史講座）であった[273]．したがって，大橋良介による広く知られた「＜無＞の思想をベースにして哲学の諸分野を形成した，数世代にわたる哲学者グループ」（傍点引用者）[274]という京都学派の定義に厳密に従うならば，鈴木はその埒外で活躍した歴史学者であったということになるが，鈴木の歴史学研究が京都学派の人びとへ与えたインパクトと影響力は相当大きかったと考えられる[275]．

戦後 GHQ により京都大学の職を罷免された鈴木は，昭和 29 年から定年を迎える 52 年までの 23 年間，早稲田大学文学部教授として研究と教育に従事した．その間，鈴木は昭和 35 年にはじめて自由学園夏期学校の講師として同学園を訪れ，早大定年退職後の 56 年まで 20 年以上にわたり通い続けた[276]．

以下，戦後鈴木のヨーロッパ中世史研究のエッセンスが語られた一例として，第 14 回夏期学校の講義「歴史の知恵」（1968 年 8 月）[277]に注目する．鈴木はその豊富な知識とシャープな分析力を通じて歴史的出来事をわかりやすく説明するすぐれたセンスを備えた歴史家であった．実際，この講義では導入と結論の間の直接的関係がない歴史の事実同士―当時の日本の「安保闘争」の問題と，ヨーロッパにおいてプロテスタントの登場以来 150 年間続いた旧教徒と新教徒の間の宗教戦争の泥沼をくぐり抜けて出てきた「ナントの勅令」―が歴史上に通底する一つの“知恵”のもとに相互に緊密につながっていることがわかる内容構成となっている．大学とは本来，ヨーロッパ最古の私立大学に数えられるソルボンヌやケンブリッジなどがいつ誰によってどのように創設されたのかが不明でありながら時代の渦の中で常に「静かなる一点」であり続けたように[278]，「超国家的なオリジン」をもち，したが

---

[273] 鈴木が歴史学を志した動機は西田の『善の研究』が理解できず絶望したからであったとみずから語ったことがある（高坂正顕・下村寅太郎・唐木順三・鈴木成高（1961）「座談会―西田幾多郎先生の思い出」『心』14 巻 7 号，平凡社，p. 20）．

[274] 大橋良介（2004）「序 なぜ，いま『京都学派』なのか」（大橋良介編『京都学派の思想―種々の像と思想のポテンシャル』人文書院）p. 10．引用文中の「哲学の諸分野」が，京都帝国大学文科大学全体を射程に入れるのか，それともあくまで哲学科（哲学・哲学史，倫理学，宗教学，教育学の四講座）に限るのかによってその顔触れや学風はまったく異なる．他方，竹田篤司による定義「西田・田辺の両者を中心に，その学問的・人格的影響を直接的に受けとめた者たちが，（両者の死後をも含め）およそ四分の三世紀の長きにわたり，相互に密接に形成し合った知的ネットワークの総体」（竹田篤司（2001）「下村寅太郎―「精神史」への軌跡」（藤田正勝編『京都学派の哲学』昭和堂）pp. 234-235）に関しては，大橋自身は批判的ではあるものの，鈴木のように哲学科の出身者ではない人びとを無理なく包括する上で利便性がある．

[275] 下村は鈴木のための弔辞の中で次のように述べた．「少なくとも哲学畑の者には すべて君において真の歴史家を 単に歴史学者でない歴史家を知ったことを幸運とした 僕自身その一人である 僕自身は立派な歴史家は立派な哲学者だと信じるようになった．」（下村寅太郎（1988）「弔辞 鈴木成高」『下村寅太郎著作集 13 巻―エッセ・ビオグラフィック』みすず書房，1999，p. 469）

[276] 鈴木が担当した夏期学校の各講義題目は本論巻末の「附録」（表 1：鈴木成高の夏期学校講義リスト）を参照のこと．夏期学校のほかにも鈴木は最高学部の特別講義を担当し，昭和 53 年以降の夏期学校の講義は同じ年の数ヵ月前に行われた特別講義の録音テープを受講生が聴くスタイルであったようである．

[277] 『学園新聞』第 189 号（1968 年 9 月発行）自由学園出版局．以下の解説は同資料に依拠する．

[278] 講義の冒頭で鈴木は，これまでの西洋中世史研究の中で大学の起源についてみずから取り組んできたものの，いつ誰がどのように始めたのかがいまだにわかっていないと告白している．

って国家主導によって“作られたもの”ではなく「生まれたもの」，より厳密にいえば，歴史が作ったものである．「安保闘争」に明け暮れる当時の日本の大学生が声高に権利要求した大学の「自治」なるものも，本来はきわめて単純に，ただ学生と先生とが向い合ったときに始まったもの，その意味で「歴史の中の事実として生まれてきたもの」であった．かくして鈴木は当時の大学紛争を 800 年間の大学の歴史上の「転落」と診断し，時代の渦中にある問題に翻弄されることのない歴史に一貫した「大事なもの」，すなわち「歴史の知恵」の在処がどこにあるかを受講生に示唆する．「ナントの勅令」はその一例であり，一般にそれは「信教の自由」（tolerance）を象徴する歴史的出来事として「机の前」では教えられているが，小学生の子どもでもわかる異なる人間同士の認め合いの事実を，実際には「最高の知性，最高の哲学者をあつめ，最高の政治家たちをあつめて，一五〇年間わからなかった」．歴史を救うものは何か．鈴木の出した答えは，それは最高の知性（机上の思想）ではなく，「日々の歴史の歩みの中から，生活を通して出てくる知恵」である．この“知恵”は，以下で詳しくみるように，鈴木の戦後の仕事が到達したヨーロッパ形成以来の“市民”生活の中に生き続ける他者との共生の精神を意味した．

イデオロギー批判

「安保闘争」への批判を意識しながら鈴木が語り始めた夏期学校講義「歴史の知恵」では，当時の米ソ冷戦時代において蔓延するイデオロギーに対する歴史的分析が展開されている．鈴木によれば，戦後に本格化した二大大国間のイデオロギー戦争は，歴史上ほとんど類のない新しいタイプの戦争であり，古くは先述したヨーロッパの旧教国家と新教国家の間の宗教戦争であり，直近の例では昭和 12 年に締結された日独伊防共協定であったという．それまで戦争といえば利害関係に基づき遂行されてきたが，日独伊防共協定に象徴される「イデオロギー外交」によって迎えたのは，利害を超えた思想の同盟ないし対立の時代であった．戦後，核兵器の危険を伴うコミュニズム（ソ連）とデモクラシー（米国）の対立が先鋭化したのも，戦前にすでに迎えていたイデオロギーの時代の中で起こるべくして起きた結果であり，地図上ではなく思想の中の対立をそれは意味した．鈴木は，以上のように思想の対立が支配する現代を「世界史最大の危険な時点」と呼んでいる．なぜならば，ヨーロッパの宗教戦争と同様に，イデオロギーは人間存在を徹底的に否定するからであり，米ソが保有する核兵器がそれを現実化する手段となるからである．「最も破壊的な存在否定の宗教戦争というものが最も破壊的な手段である核兵器によって戦われる」．

当時の米ソに対する鈴木の批判は，単なる時代の診断に終わらず，広義には日本の“近代”の行く末を見つめ続けた歴史家の態度そのものの現われであったということができる．たとえば，戦後の論考「近代化について」の中で鈴木は，「変われば変わるほど，それは同じものだ（Plus ça change et plus c’est mème chose）」という逆説どおりの「単調さ」を紛らわすことがイデオロギーの本質であり，米ソのイデオロギーに満ちた戦後の世界では自分の頭で考えるという当たり前のことが困難であると指摘した上で，歴史上外来の文化的刺

激に過剰なまでの反応を示しながら根本的には常に「無思想」であり続けた日本の場合,「真に対立すべき内的なる必然」を欠いたまま近代化が進められたことを強く批判している[279]. この主張はしかし，米ソ間のイデオロギー戦争のような対立が「近代化」の必要不可欠な作業であることを毫も意味しない. 後にある座談会の中で鈴木はアメリカとソ連を「真空に出来た近代」のみを有する「由緒のない」国であるとみなしたように[280],「無思想」の日本にせよ, それぞれのイデオロギーを固持する米ソにせよ, ヨーロッパにおいて成立した“近代”からはほど遠いところにあるというのがヨーロッパ中世史を専門とする鈴木の冷静な判断であった.

戦中日本に対する期待

世界史上におけるヨーロッパ近代の優位性を中核とする鈴木の歴史観は，戦中の座談会「世界史的立場と日本」（以下，世界史的立場）その他の議論の中ですでに見られたものであったが, それは決してヨーロッパ近代の無批判的な礼賛を意味せず, むしろヨーロッパ近代の成立と破綻を同時に理解することなくして近代がもたらした歴史的意味を知ることはできないという必要から定位されたものであったことは十分注意されなければならない. 戦前の労作の一つといわれる『ランケと世界史学』の中で鈴木は,「ヨーロッパ的世界像が破綻を来しつつある今日においてヨーロッパの外における西洋史学は之までとは異った新しき意義と課題とを有たねばならない. …西洋史は最早や西洋に関する知識ではなく吾々に関する知識である」[281]とはっきりと述べ，ヨーロッパ近代の「破綻」から日本が学ぶべき問題を西洋史家として真剣に考えていたのはたしかである.

だが，戦前の鈴木に対して少なくとも述べておかねばならないことは,「破綻」に直面したヨーロッパ近代を東洋において“超克”しうるのは，なんにせよ当時日本をおいて他にはないとの期待を彼が抱いたことである. 座談会「世界史的立場」に出席した鈴木は，東西の「歴史意識」の相違に触れ, 長い間ヨーロッパが世界史の指導者であり続けた根拠であるヨーロッパ文化の普遍妥当性（優越性）が，西洋では「発展段階説」をベースとした「機械文明」を生むと同時にそれが「人間の内面の精神」に危機をもたらしたのに対して，日本ではそのような危機意識を伴わない「革新意欲にみちた行為」となって現れるとの見解を示した[282]. 日本に対するこの過剰ともいえる期待は，座談会「世界史的立場」では高山に対してみずからのヨーロッパの文化と近代をめぐる考えが対立している結果から生じたものである.

---

[279] 鈴木成高（1953）「近代化について」『心』6 巻 8 号，平凡社，pp. 2-9.

[280] 鈴木成高・大島康正・高山岩男（1974）「座談会—世紀末的様相」『心』27 巻 3 号，平凡社，pp. 30-31.

[281] 鈴木成高（1939/1948）『ランケと世界史学』弘文堂，p. 5.

[282] 高坂正顕・西谷啓治・高山岩男・鈴木成高（1941）「世界史的立場と日本」『世界史的立場と日本』中央公論社，pp. 35-44（以下，同書から引用する場合，WJ と略記し，文中に頁数を記載する）. 鈴木のこの見解は,「個人の人倫的実体を民族の歴史的実践の中に見出すことによって，機械文明との分裂から脱すること」を期待した高坂に呼応するものであり，高坂のいう「東洋的無を歴史の中で生かすこと」—高坂はこれを「歴史的象徴主義」と呼ぶ—を是認したものであったといってよい（WJ, pp. 42-43）.

すなわち，一方で高山はヨーロッパ文化の世界史的拡張の基礎に「資本主義」に象徴される「経済的技術的な，またそれに基いた政治的な支配性」があると考えたのに対して，鈴木は「文化」の根本性を譲らず（WJ, pp. 21-23），また他方では，高山が日本には江戸時代までと明治以後との二つの「近代」があったとの見方を示したのに対して（WJ, pp. 26-30），鈴木はその意見に対して「大体に於て賛成だ」としながらも，東洋にはヨーロッパに劣らない「非常に立派な古代」はあっても「近代といふものをもたない」ことを強調した（WJ, pp. 33-34）．以上のヨーロッパ文化の優位性とヨーロッパだけが成し遂げた「近代」という二つの利点を踏まえて鈴木は，「ところが日本が近代をもった，そしてこの日本が近代をもったといふことが，東亜に新しい時代を喚び起す」（WJ, p. 34）[283]ことを期待したのである．

戦中の態度変更の可能性

座談会「世界史的立場」は太平洋戦争勃発の口火を切った真珠湾攻撃（日本時間の昭和 16 年 12 月 8 日）より前の同年 11 月 26 日に開催されたものであり，したがってそこで鈴木が期待をにじませた「革新意欲にみちた行為」も太平洋戦争の文脈から一応は区別して考えておくだけの余裕がある．ところが，翌年の 3 月 4 日の座談会「東亜共栄圏の倫理性と歴史性」（以下，東亜共栄圏）では，「モラリッシェ・エネルギーといへば，十二月八日はつまり我々日本国民が自分のもつモラリッシェ・エネルギーを最も生き生きと感じた日だったと思ふんですが」（WJ, p. 139）[284]と発言し，太平洋戦争遂行最中の現状を事後的に肯定するかのような見解を示し，前年の座談会で示された「革新意欲にみちた行為」がより現実味を帯びることとなった．これは，二つの座談会開催時のそれぞれの世界史的状況が異なり，変化した情勢に応じて鈴木の意見が変わったというだけでは済まされない問題である．というのも，「世界史的立場」では既述のとおり高山に対して批判的であった鈴木の態度が，「東亜共栄圏」では軟化し，「現在日本が新しい世界秩序を建設するといふ課題を担ってゐる」という現状認識において高山の「世界史の多元性」を受け入れる構えを示したからである（WJ, pp. 140-143）．

ヨーロッパ文化の優越性とヨーロッパ近代の絶対性を主張したはずの鈴木が「多元的な世界秩序を創らう」との考えを受け入れた背景には，当時の「支那」に対する日本の「態度」，つまりは「東亜新秩序」の建設が，ヨーロッパの「帝国主義」とは違い，本来は「日支関係の特殊性」に基づく「日本の特殊地位」に由来するものであることを「欧米人は理解しないで，単に抽象的な機会均等の理念を押しつけてくる」（WJ, pp. 174-177）との不満があった

[283] ここで鈴木は「近代」をヨーロッパに限定した哲学的根拠を高坂の『歴史哲学と政治哲学』に求めている．

[284] 「モラリッシュ・エネルギー」（moralische Energie）はもともとランケの言葉であり，最初の座談会「世界史的立場」の中で高山が使用して以来しばしば都合よく引用されることになった（WJ, pp. 101-105）．

[285]. 高山の「世界史の多元性」に対して鈴木が譲歩したのも，太平洋戦争勃発後の「東亜新秩序」の建設のための中国に対する日本政策の“特殊性”を是認する用意があったからに他ならない[286].「世界史的立場」と「東亜共栄圏」の間に認められる以上の鈴木の態度変更は，昭和 17 年 7 月 23 日から二日間にわたり開催された座談会「文化綜合会議シンポジウム―近代の超克」(『文学界』10 月号掲載時タイトル)，及び，この座談会に臨むために事前に提出され同年 10 月号の『文学界』に掲載された「『近代の超克』覚書」を繙く際に参照すべき一つの鍵であると思われる[287].

新しい世界史学における「相対的全体」

鈴木は歴史学者としての立場から，「個別において普遍を見る」ところの「世界史学」と，「普遍において個別を見る」ところの「世界史哲学」の相違にこだわり[288]，座談会「世界史的立場」や「東亜共栄圏」では両者の区別なくして連関はないことを繰り返し示唆している（WJ, pp. 92-100, 140-153, etc.）．もっとも，鈴木の「世界史学」はランケ（Leopold von Ranke, 1795-1886）のそれを意味せず，むしろ後者に対する批判から新たにつくろうとした立場であった．鈴木は，ランケの「世界史学」がいまだ「観想主義」(Quietismus)，すなわち「観る者の立場」にとどまった点を批判し[289]，「今日の世界史学は創る者の立場，すな

[285] 当時の中国に対する日本の政策の妥当性について鈴木は，「京大支那学」で知られる内藤湖南（1866-1934）と矢野仁一（1872-1970）の説に依拠している．「京大支那学」については以下を参照．竹田（2001）pp. 23-30.

[286] 鈴木と高山の間の議論についてはこれまでさまざま説が提出されている．文化多元論に立つ高山が西欧中心主義の世界史に依拠した鈴木の意見に屈したために「中国侵略のイデオローグに転落した」という菅原潤の見方に対して（菅原潤（2011）『「近代の超克」再考』晃洋書房，pp. 105-109)，鈴木貞美は，「実際は逆で，鈴木が時局に便乗し，高山の多元主義を持ちあげている」と反論している（鈴木貞美（2015）『「近代の超克」―その戦前・戦中・戦後』作品社，p. 349)．筆者も鈴木のこの指摘に基本的に同意しているが，鈴木の態度の軟化に標準を合わせるならば，いわゆる「京都学派座談会」と今日呼ばれる三つの座談会―「世界史的立場と日本」(昭和 16 年 11 月 26 日)，「東亜共栄圏の倫理性と歴史性」(同 17 年 3 月 4 日)，「総力戦の哲学」(同年 11 月 24 日）―を一つに束ねて全体的に性格づけすることには細心の注意を要すると考えている．

[287] 鈴木の「『近代の超克』覚書」が発表翌年に創元社から出版された『知的協力会議―近代の超克』の中に収録されなかったことは有名であり，その理由についてはいまだ定説がない．これまでのところ，前年の座談会「近代の超克」が鈴木にとって「不愉快」なものであったからという竹内好（1910-1977）の推測が有力なものとなっている（竹内好（1959)「近代の超克」(河上徹太郎他（1987)『近代の超克』冨山房，p. 287))．廣松渉も，鈴木が「『近代の超克』覚書」の中であらかじめ用意していた「近代の超克といふことは，政治においてはデモクラシーの超克であり，経済においては資本主義の超克であり，思想においては自由主義の超克を意味する」という問題提起が座談会では無視されたことを根拠として竹内の見方を支持している（廣松（1989/2017）p. 87)．もしこれ以外に考えられる理由があったとすれば，すでに確認した「世界史的立場」から「東亜共栄圏」にかけて情勢の変化に伴い態度変更しつつあった鈴木自身のある種のアンビヴァレントな心理状況―ヨーロッパ文化の優位性とヨーロッパ近代の絶対性を放棄してまで高山のように「世界史の多元性」を認めるべきかという―が影響し，少なくともこの時点での活字化をみずから拒んだ可能性がある．

[288] 鈴木成高（1944)「世界史観の歴史」(上田閑照監修（2000)『京都哲学撰書 第 11 巻―西田幾多郎 西谷啓治他「世界史の理論」』燈影舎）p. 119.

[289] 鈴木のランケ批判は，たとえばランケの門弟の一人であるドーヴェ（Alfred Dove, 1844-1916）による「世界史学」(die universalhistorische Wissenschaft）の学問的性格をめぐる次の説明，すなわち，「個別の究明にありながらしかもさらに大なる全体（das große Ganze）を究明し，つねにそれを眼界から（vor Augen）見失わないという点において，個別研究と区別せられるものである」(Leopold

わち世界新秩序建設の主体的立場において成立するものにほかならないのである」と，敗戦の前年に発表された論考「世界史観の歴史」の中で強調している[290]．いまや既成事実の認識に努めるだけの歴史学を克服し，主体的，行為的，実践的なる課題の意識，いうならば「行為的建設的立場」（世界史的自覚）に立つこと―これが鈴木の説く新しい「世界史学」の内実であった[291]．この新しい世界史学の「精神」は，「主観を抜けた主観，主観的客観性」に立つことで自己と現代と歴史を統一するものであり，鈴木はそれを「世界史観」ないし「世界史学のアプリオリ」と呼んでいる[292]．「世界史学は常に最初から絶対的全体を断念して相対的全体に甘んずるものでなければならない」[293]は，ランケ世界史学に対する批判から生まれた鈴木世界史学の特徴をもっともよく言い表したものといってよいだろう．同時に，この「相対的全体」が，昭和 17 年 3 月 4 日に開催された「東亜共栄圏」において鈴木が高山の「世界史の多元性」を受け容れて以来の到達点であり，しかもそれが当時の対中国の政策と「東亜新秩序」の建設のために導出されたとなれば，深刻といわざるをえない．

このことは，「世界史」の絶対的次元とは区別される「世界」の相対的次元において国民間（international）の交流を説いた木村の「道」論と比較すると問題がいっそうクリアとなる．既述のとおり，「世界」において互いに異なる国民同士の交流を可能にする「道」は，国民間の政治的立ち位置や力関係によって「平均性」または「一様性」という「極限概念」へ向かう傾向をもつものとして木村は考え，その行き着くところは「世界」そのものの成立の否定であった．鈴木がその新しい世界史学の「行為的建設的立場」の出発点とみなした「相対的全体」は，一見木村の「道」と同様の国民間の交流を可能にする原則のように見えるも，それを国家政策上に適用するならば，木村がいう「平均性」または「一様性」への傾向を防ぐような制限―当時の中国に対する日本の政策に対して―をも視野に入れないかぎり，そのアンチテーゼであったはずのところの「絶対的全体」を逆に行使する危険へ踏み込むことになるのではないか．

戦後の dis-communication

敗戦後鈴木は，戦中時の“特殊”政策的な議論から離れ，前述の自由学園夏期学校の講義「歴史の知恵」の中で特徴的に示されたような，市民の生活レベルに沿って戦後の世界史全体の動向を分析する態度に徹する決意を新たにしたようにみえる．戦後に発表された

---

von Ranke (1906) *Über die Epochen der neueren Geschichte*, Duncker & Humbolt: Leipzig, S. 6.（鈴木成高ほか訳『世界史概観―近世史の諸時代』岩波書店，p. 17)）に対して向けられたものであったといってよい．

[290] 鈴木（1944）p. 113.

[291] ここで鈴木は田邊元がランケ史学を批判的に修正すべきと説いた点（田邊元（1940/1963）「永遠・歴史・行為」『田邊元全集 第 7 巻』筑摩書房，pp. 112-113）を拠り所にしている．「田辺元博士の言葉を借りるならば，今日の歴史学が十九世紀の生成の学としての立場，理解の立場を克服して建設の立場，主体的立場に立たんとするところにこそ，我々の世界史学が擡頭し来ったものであることを特筆しなければならない」（鈴木（1944）p. 111）．

[292] 鈴木（1944）p. 107-109.

[293] 鈴木（1944）p. 118.

『産業革命』ではルネッサンスとの対比から「産業革命」の本質を鈴木は論じ，前者がいかに旧くても古典として生き続けるのに対して，後者は旧くなると廃物化することを常とする 18 世紀以来の永遠に終わりなき革命であると捉えた[294]．すでに戦前からヨーロッパ近代の「破綻」をヨーロッパ外に位置する日本の問題として把握する必要を訴えてきた鈴木にとって，「産業革命」という観点からヨーロッパ近代の問題の本質を改めて診断するということは，ヨーロッパが非ヨーロッパを「テクノロジー」を通してヨーロッパ化する“一方的過程”が戦後の世界の一体化を生み出しているとの現状認識と無関係ではない[295]．「世界を一体化せしめたものは，産業革命であって精神革命ではなかった」[296]．「精神革命」を伴わない「産業革命」が飛躍的に生み出した技術は communication の最大化による最大の dis-communication をもたらし，その最たるものが戦争の地球規模的拡大であり，戦争と隣り合わせの現代を生きる人間の本質を鈴木は「破滅のまえにおける共同性」と言い表している[297]．先述のとおり木村は「世界」における国民間の交流が「平均性」と「一様性」へ向かう傾向を指摘したが，鈴木の dis-communication はこれらにさらに加えられるべき戦後の「極限概念」の一つに数えられるといってよいだろう．

ヨーロッパの「形成」に見出される市民の共生文化

「テクノロジー」を核とする世界の一体化現象がとくに深刻と鈴木がみなしたのは，いうまでもなく日本である．日本の近代化は西欧拒否のための西欧化を目指すものであったが，その内実は，精神は変わらないまま生活の実利的な表層の変更と文化の解体を進めるものであり，その結果隅々までテクノロジー化されることとなった[298]．昭和 47 年に欧州諸国を巡歴した際の印象を書き留めたエッセー『生きている中世』では現存する西欧の中世都市の美しさが写真とともに紹介されている．「市民が自分で町をつくり，自分で城門と城壁をつくり，自分で防衛し，自分で市政府をつくって，自分で治め，自分で治安を維持する．（中略）このような町であるときに，奇妙なことに，都市は一番美しいのである」[299]と記されているように，鈴木は中世都市の美しさが“市民”の手で生み出されたものであることを実感したのである．ところが，敗戦後の日本はといえば，勢いよく「近代化」を推し進めた結果，ヨーロッパ内にいまなお生きて残っている旧き良きものの中の美しさの片鱗すら見られなくなってしまった．「先進社会であるヨーロッパに，却って中世が生きていて，後進社会だといわれる日本で，ほとんどそれが絶滅してしまっているのは，何ということであろうか．

---

[294] 鈴木成高（1950）「産業革命」（上田閑照監修（2000）『京都哲学撰書 第 6 巻—鈴木成高「ヨーロッパの成立・産業革命」』燈影舎）pp. 168-169.
[295] 鈴木成高（1953/1990）「世界の一体化」『世界史における現代』創文社，p. 15.
[296] 鈴木（1953/1990）p. 22.
[297] 鈴木（1953/1990）p. 21.
[298] 鈴木（1953/1990）pp. 18-20.
[299] 鈴木成高（1973/1987）「生きている中世」『中世の町—風景』東海大学出版会，pp. 22-23.

（中略）けっきょくヨーロッパと日本との相違は，近代というものにたいする評価の相違であったのではないか」[300].

すでに確認したように，戦前の鈴木は「近代」を，本来ヨーロッパ外では生じる根拠を持たなかったヨーロッパ固有の絶対的なものであると認識していた（一時戦中は例外的に日本にのみ近代を認めたが）．鈴木の戦後の仕事は，ヨーロッパから生じた「近代」―とくに科学―の恩恵を受けたアメリカとソ連の台頭により「西欧の没落」が決定的となったという現代認識の上に，近代以前の“かつて”の「統一」的な「本来的なヨーロッパの姿」[301]へ遡行する試みであったといってよい．

たとえば，敗戦直後に発表した『ヨーロッパの形成』では，「欧州文化は支那文化や印度文化のように土着文化の直線的展開によって生成し来たった生成的文化でなく，外来文化を同化統合することによって形成せられた形成的文化であるというところに根本的な特性をもつものであると考えられる」（傍点原著）[302]と鈴木は述べ，東洋（中国，インド，日本）の古代の“生成的”性格と，欧州共通の古典古代，つまりはギリシャとローマに代表される地中海世界の伝統の“形成的”性格の違いを強調している．後者の地中海的文明を土台にして生まれたのがいわゆる「ゲルマン精神」[303]であり，これがのちに「ゲルマン的欧州文化」の世界を形成した欧州文明の原理であったと鈴木は考える．鈴木のいう「ゲルマン的欧州文化」とはローマとゲルマンの相互浸透過程から形成された文化であり，これは具体的には，ゲルマンのローマ侵入をもって開始されたと一般に知られている「大移動」（375 C. E.）よりも前のローマ共和時代からすでに互いに交流してきたいくつもの検証すべき歴史的材料を踏まえたものである．ローマとは異質なゲルマンとの間に形成された文化は，ローマ帝国にとって破壊作用よりも保存作用を意味し，かくしてローマ帝国とゲルマン国家の間には実質的に「生活の直線的なる連続関係」（傍点原著）があったことを鈴木は仔細に論じている[304]．古代から中世にかけて「形成」されたヨーロッパには，互いに異なる市民同士が手を携えながら生きてきた知恵，その意味での“共生”の精神があり，近代以降もなおそれは，たとえば鈴木自身が訪問先の欧州で直接観た中世都市の中に現存し続けた．

自由学園の夏期学校「歴史の知恵」の結論として語られた，「日々の歴史の歩みの中から，生活を通して出てくる知恵」は，いまや明らかなように，戦後鈴木が，ヨーロッパによって世界中にもたらされた「テクノロジー」が惹き起こしつつある dis-communication，その最たるものである戦争という破滅を前にして生きる現代の若者へ伝えようとした，みずから

---

[300] 鈴木（1973/1987）pp. 18-19.

[301] 鈴木成高（1958/1990）「西洋の没落」『世界史における現代』創文社，pp. 161-179．戦中の座談会「世界史的立場」ではすでにルネッサンスと中世の連続から「近代」を捉える必要性を鈴木は訴えていた（WJ, pp. 57-70）.

[302] 鈴木成高（1946）「ヨーロッパの形成」（上田閑照監修（2000）『京都哲学撰書 第 6 巻―鈴木成高「ヨーロッパの成立・産業革命」』燈影舎）pp. 15-16.

[303] 鈴木（1946）p. 61．ゲルマン精神は「ドイツ精神」のような特定の民族のそれとは異なり，共有された文化の伝統を指すものであって，それを民族固有の排他的意味へ変質させた「現代の悲劇」を鈴木は警告する．

[304] 鈴木（1946）p. 66-84.

のヨーロッパ形成論の到達点の一つであったのである．鈴木にとって，「生活」の中に生きる精神と自由学園のモットーである「思想しつつ，生活しつつ，祈りつつ」は同じ地平に重ねて見られたものであった[305].

７－４：下村寅太郎と精神史からの問い

夏期学校講義「科学の歴史」

自由学園夏期学校における下村寅太郎と辻村公一の講義のテーマは，ある意味で,『国家』の中で木村が最終的に企図した「職分的専門化」のための教育を通じた人間主体の回復というテーマとの共通性をもっていたといえる．

京都学派の科学史家として知られる下村寅太郎が戦前から戦後にかけて一貫して問うてきた問題の一つが，「精神史としての科学史」であり，とくに近世以降の科学技術に対する人間の関わり方の根柢にある“精神”を問題にし続けていた．下村が自由学園にはじめて来校したのは，調査のかぎりでは昭和 39 年（1964）の第 10 回夏期学校の講義「科学の歴史」のためであり，以来約 20 年間同講座のためにほぼ毎年登壇し続けた[306].『学園新聞』第 145 号には講義「科学の歴史」の内容が三頁にわたり掲載されており，そこでは下村の「精神史としての科学史」研究の凝縮されたエッセンスが語られている[307].

この講義の終盤で下村が強調したのは，自然科学の方法を人間，社会，文化に関する研究へ応用しようとする際に避けられない「根本的な制限」であった．唯物史観の法則が実際の現実の歴史を正確に予測するものではなく，その一部分にすぎない経済の原理によって成立する歴史の法則を打ち立てたものであったように，現実の歴史においてある一つの科学的証明は同時にそれ自身の制限ないしは限界を露呈させるというのが，科学が科学たりうる特色であると下村は話している．他方，「科学的真理」がいつ誰によっても変わらず明らかな客観的真理―「誰でもの真理であると共に誰でもの真理でもない」―であるのに対して，「哲学的真理」の場合はそうではなく，「ソクラテスが死ぬことによってそれの真理性を証ししたような真理」をそれは意味し，それによって生き死ぬことができてはじめて完成され

---

[305] 自由学園のモットーに込められた意義について鈴木は，夏期学校「歴史の知恵」ではスペインの哲学者コラール（Luis Díez del Corral Pedruzo, 1911-1998）の「思想というものは頭で考えるだけのものでない」の言葉を紹介する文脈で語っている．「歴史の知恵」を講じたちょうど同時期に鈴木はコラールからヨーロッパと日本の「類似性」を示唆された．コラールによれば，江戸期の日本が鎖国政策を断行しえたのは，ヨーロッパとの本質的相違の故ではなく，政治形態や武力体制，また地理的に極東と極西特有の「海洋的なメンタリティ」に関して「非常に類似性」を持ったが故の「歴史的パラドックス」であった（コラール・唐木順三・鈴木成高・手塚富雄（1968）「日本的なもの 西洋的なもの」（コラール（小島威彦編訳）『過去と現在』未来社，1969，pp. 150-156）．鈴木がこの点に「解決への大きな光を含んでいる」との共感を示したのも，「近代」に限定した上で日本とヨーロッパの対比構図にウェイトがおかれた戦中の「世界史的立場」の議論とは対照的に，両者の近代以前の歴史の「同質的」な側面から現代世界の中の日本のあるべき姿を模索しようとしたためであり，それは戦後のみずからのヨーロッパ中世史研究の方向性と大いに一致する部分があったと考えられる．

[306] 下村が担当した夏期学校の各講義題目は本論巻末の「附録」（表２：下村寅太郎の夏期学校講義リスト）を参照のこと．

[307] 『学園新聞』第 145 号（1964 年 9 月発行）自由学園出版局．以下の解説は同資料に依拠する．

る個別的な真理を指すのだと下村は述べている．こうして，誰によって生きることも死ぬこともできない「科学的真理」は，一方で近代社会の成立に寄与した「巨大な威力」を有しながら，他方で「非人間的なものにしか係わりをもち得ない」という「大きな制限」を持つというところに，「哲学的真理」とは異なるそれ自身の「特色」がある．「哲学的真理」と「科学的真理」の間の相違を以上のように整理した下村は，「例えば科学は，人間以上の能力を発揮する機械を作り得たが，しかしその機械を動かすものは人間でしかない．いかに人間以上の能力を持った機械も人間がスウィッチを入れなければ動かない，いかに巨大な設備も単なる物体にすぎない，これは近代科学の意味を象徴するものではないかと思います」とまとめ，「巨大な設備」である機械を生み出すほどに「巨大な力」を秘めた科学といえども，それをコントロールする人間なくしては「甚だ無力」であると主張したのである[308].

下村の科学史観は決して科学を意図的に無力化しようとしたものではなく，科学及びそれから生み出される技術や機械が人間と共に常に存在してきたという歴史的事実への洞察に基づいている．講義「科学の歴史」ではライプニッツ（Gottfried Wilhelm Leibniz, 1646-1716）とニュートン（Isac Newton, 1642-1727）によって発見された微積分学の記号（dx, dy）がもともと哲学的な「無限」の問題から提出されたこと，ニュートン自身がケンブリッジ・プラトニズムの一人であり，かつプロテスタントの一派であるユニテリアン主義（Unitarianism）の実証的な精神を兼ね備えた科学者であったことなどがわかりやすく解説されている[309]．下村が科学の思想史から取り出そうとしているのは，科学が科学化される以前の形態，あるいはまた，科学化されてゆくプロセスに深く関与し映し出された人間の主体的な“精神”であったことは疑いえない．

戦前からの一貫した身心の新しい形而上学への問い

講義「科学の歴史」において披歴された下村の「科学」（science）の歴史観―純粋に「客観的真理」を示すものとなる以前の科学が人間精神と共にあり，科学化された後もみずからの「根本的な制限」のゆえに人間によって主体的にコントロールされなければならない―ではある一つの重要な事例が紹介されている．それは，近代科学の生成に人間の“技術”が果

---

[308] 「機械」に対する人間の主導性に関しては『国家』の中で木村も強調したところであった．「併し主体的身体は近代的超人の圧倒力を以てしても不尽根数的な残余」が「主体」にはまだ残っており，「工業的技術」においてさえ「機械」は「藝術」と同様の「熟練工」の役割を完全に滅することができず，「高度に発達した自動機械と雖，比喩的に云って，動力をそこへ通ずるスキッチの一捻はそれを人間の意志にゆだねなければならないであらう」と木村は述べている（p. 157）．

[309] ここで下村はニュートンが物理学以外に錬金術（Alchemy）や年代記（Chronology）などの研究に熱心に取り組んでいたことを紹介し，後年に詳しく報告している（下村寅太郎（1977）「『知られざる』ニュートン―錬金術者・年代記学者・神学者」『日本學士院紀要』35(1)，日本学士院，pp. 1-28）．科学者として以上に“人間”としてのニュートンに興味を抱くきっかけを下村に与えたのは経済学者のケインズ（John Maynard Keynes, 1883-1946）であったようである．1946 年にケンブリッジ大学のトリニティカレッジで開かれたニュートン生誕 300 年記念式の際に披歴されたケインズのニュートン論―彼の弟で医師であったケインズ（Geoffrey Keynes, 1887-1982）が代読―の中で，「彼〔ニュートン―引用者〕は最後の魔術師（the last of the magicians）」と表現された（John Maynard Keynes (1946) “Newton, The Man,” in: *Essays in Biography*, London: Palgrave Macmillan, 2010, pp. 363-364）．

たした役割，具体的にはルネッサンス時代に大学の外に位置し科学的学問の中心となった「アトリエ」の存在である．下村によれば，アトリエから生まれた技術の特徴は，自然物を「模倣」することではなく自然のメカニズムを再編成することである．そこでは，身体の補助ないしは延長とみられた「道具」観から，人間の手で自然物を編成し直すことにより通常以上の能力や作用を発揮させることを可能にする「機械」観への転換が必要であり，外からは決して見ることができなかった自然の内部構造を「実験的方法」により究極的な「要素」（elements）へ還元し外化させる方法が案出されなければならない．アトリエではこのように古代の「有機体」（organism）―生まれたものの「本質」認識―から近代の「機械的構造」（mechanism）―「作られたもの」の理解―への転換のきっかけが生じたと下村は解説している．

下村がルネッサンス期の「アトリエ」に科学形成の転換可能性を見ようとした背景には，戦前の論考「精神史としての科学史」や「近代の超克の方向」の中ですでに用意され明らかにされていた，古代と近世以降のそれぞれの学問の科学性の相違点の上に両者の結合点をどこに定位しうるかという課題があったように思われる[310]．講義「科学の歴史」では，古代の「学科（mathēmata）」と近代の「科学」を対比させながら両者の間の異なる学問性を論じ，前者の「数学」（mathematics）中心の学問から後者の「自然」そのものを対象とする学問への質的変化が，天上と地上の階層構造をベースとした古代の世界観を変え，世界を「普遍的な法則」のもとに同一化し，無限に開かれた「連続的な世界」として等質化する近代的な世界観を形成したとの見方を披歴しているが，これはすでに論考「精神史としての科学史」の中で示された古代の「数学」の特徴をアウトライン化して説明したものであり[311]，また近世以降の科学―とくに物理学―が対象化した「自然」概念への問いの延長線上に見定められたものであったといってよい[312]．

「精神史としての科学史」を書いた後に下村は座談会「近代の超克」に出席し，「近代の超克の方向」と題する論考を発表したが，いずれにおいても一貫した課題認識を確認するこ

---

[310] 「精神史としての科学史」を著した時点で下村は「今日の我々の精神史的課題」が数学と科学との統一にあるとの見方を示していた（下村寅太郎（1941）「科学史の哲学」（大峯顕監修（2003）『京都哲学撰書 第27巻―下村寅太郎「精神史としての科学史」』燈影舎，p. 59.

[311] 周知のようにプラトンは『国家』の中で「算術」(arithmētikē)，「幾何学」（geōmetriā），「天文学」（astronomiā），「音階論」（harmoniā）の4つの mathēmata を説いている（Plato, Politeia, VII: 524D-531C, in: B. Jowett & Lewis Campbell (eds.) *Plato's Republic: The Greek Text*, Oxford: The Clarendon Press, 1894, pp. 309-321.（藤沢令夫訳（1976）『国家』岩波書店，pp. 518-535））．下村によれば，プラトン創設の「アカデメイア」では，生成変化する「物」を対象とする商人の算数測量の技術としての「計算術（logistikē）」ではなく，恒常不変の物の「形相」（本質）を把捉する「数論（arithmētikē）」が重視され，「哲人としての政治家立法者」の教養として必要とされたが，後年ペリパトス学派が上記4つの mathēmata を「自然学」とみなし，それらを共通原理である「数」へ還元したときに初めて純粋な学問としての「数学」が成立したという（下村寅太郎（1941/2003）pp. 45-57）．

[312] 戦前の論考「精神史としての科学史」の中で下村は，「近世科学を自然科学として特色付け，典型化類型化せしめたものは，この時代の形而上学によって発見され確立された『自然』の概念」（下村（1941/2003）pp. 74-75：傍点原著）であったと述べ，戦後に着手したガリレオ研究でさらに自然科学の特徴をより詳しく追究した（下村寅太郎（1955）「近代科学としての『力學』の精神史的源泉について―ガリレオに於ける nuove scienze II」『科学基礎論研究』1(2)，科学基礎論学会，pp. 94-97）．

とができる．下村は，近代における形而上学と科学の明確な区別を前提とした両者の「連関」の可能性を問うことが「近代の超克の問題に於て重要」であるとの認識を示し，「近代科学的認識を媒介にした技術」の性質を十分に理解する必要性を座談会では訴えている[313]．論考「近代の超克の方向」においてもまた，「実験的方法」によって案出された「近代的機械」が実際にもたらしたのは，唯物論ではなく，「存在の直接性を承認せず，凡る存在を常に主観に媒介されたるものとしてのみ承認する精神」であったと述べ，したがって「真に客観的に自由になること，客観的な独立」を意味するところの「客観的観念論」の地盤をそれは形成したとの見解を示し，近代的技術とその結果として出現した機械の特質を繰り返し強調している（傍点原著）[314]．問題は，近世以降に顕在化しつつある physical science と mental science との不平衡を再び総合するような「新しい身心の新しき形而上学」[315]をいかに樹立するかであり，「人間を機械の奴隷にしてゐるのは固より機械そのものの責任ではなくして，それを運用する組織制度，結局，精神に帰すべきものである」と下村ははっきりと述べている[316]．

哲学者としてのレオナルド・ダ・ヴィンチ研究

人間の機械に対する主体性の所在を問うた自由学園の講義「科学の歴史」は，このように戦前の論考「精神史としての科学史」や「近代の超克の方向」以来問われ続けてきた，近代の機械とそれを作り上げてきた人間の近代科学技術の精神を再び総合するための新しい形而上学への要請に裏づけられたものであった[317]．同講義の中で「アトリエ」が言及されたのも，科学と人間精神が分岐する手前の両者の総合的なあり方が何であったのかを示す一つの事例として下村が認めたからであったと思われる．

---

[313] 河上徹太郎他（1979）『近代の超克』冨山房，pp. 193-194.

[314] 下村寅太郎（1943/1979）「近代の超克の方向」（河上徹太郎他『近代の超克』冨山房）p. 115.

[315] 下村（1943/1979）p. 116.

[316] 下村（1943/1979）p. 114．下村の機械に対する「精神」の徹底的な問題提起は，彼が「近代」の問題を自分のそれとして受け止めようとした態度の現われであった．藤田正勝は，「座談会『近代の超克』の出席者のなかで，『近代』が決して他人事ではなく，まさに自分自身が立っている場所であるということをもっともはっきりと主張したのは，下村寅太郎である」と述べ，当時の下村が「近代の超克」を具体的にどのような方向で考えていたのかを終戦翌年に発表された論文「知性改善論」を含めて考察している（藤田正勝（2013）「座談会『近代の超克』の思想喪失―近代とその超克をめぐる対立」（酒井直樹ほか編『「近代の超克」と京都学派―近代性・帝国・普遍性』以文社）p. 87-90）．

[317] いうまでもなく，下村が問い続けたのはヨーロッパの歴史の中で発展した Science であり，近代以前の日本を含めた東洋の科学史の問題は視圏外にある．「精神史としての科学史」では，ヨーロッパ的学問の理念が「形而上学」と「自然学」と「数学」との「三・一的関連」において成立したのに対して，インド，支那（中国），日本ではそれらが互いに独立しながら相互連関した学問組織が形成されなかったために「学問の文化」が形成されなかったとの認識に立ち，「世界における一切の存在の共感（Sympathie）」という「東洋的感能あるいは東方的自然主義」に基づく「実学」の伝統が東洋に存在したとの見方を下村は示した（下村（1941/2003）pp. 58-66：傍点原著）．これはそのまま「近代の超克の方向」の結論で述べられた次の批判へつながるものであろう．「我々自身の課題として改めて我々の知性を反省すべきである．我々の知性は，少くとも傾向的には，植物的であったのではないか．受容的である，柔軟性をもつ，繊細である，而も強靭性もある．しかし何れも植物的性格以外のものではない．（中略）今日でも我々の知識人の知識は専ら文学であって，科学ではない．これも植物的性情といふ外ない」（下村（1943/1979）p. 117）．

自由学園での講義に先立つこと三年前に下村はルネッサンス芸術の巨匠の一人であるレオナルド・ダ・ヴィンチ（Leonardo da Vinci, 1452-1519）の研究『レオナルド・ダ・ヴィンチ』を上梓した．これは，ダヴィンチを単なる芸術家として解説するためではなく，“哲学者”としての姿を浮かび上がらせる目的で著されたものである．

下村は例のごとく古代と近代の学問性の相違を，すなわち，前者が言語的表現と論理的形式の探究との交互的媒介的な「理性」を中心としたために談話応答の可能範囲内にのみ妥当な真理を追究したのに対して，後者において中心的な位置を占めた「科学」は「物」による実験あるいは実証において成り立つ「知識」（記号的思惟法）の確立を目指したという本質的違いを確認した上で，下村は科学的な「知識」がそのように確立されるプロセスの中で「手」で作る「力」，すなわち「工作知」の重要性を指摘し，象徴的記号的表現としての「科学」に対応する精神的な「学芸（artes）」としての造型芸術―とくに絵画彫刻―を創出する人間の自由な「創作」に注目している[318]．下村によれば，「自由学芸（artes liberales）」に対する「技芸（artes mechanicae）」の実践であるところの“手”による「絵画」の芸術性を初めて証明したのがほかならぬダヴィンチであり，「レオナルドの画家としての哲学的確信は―もしかくいうことが出来るなら，――切のものを，世界を，可視化し得るということであろう」と述べている[319]．ダヴィンチにとって「画家」とは単に見る者ではなく「手」，すなわち“技術”を通じて再現する者を指し，科学と技術と芸術をそれ自身の内で一体化させるとともにその総合的な知を具体的に「可視化」することを専門とした者に与えられたステータスであった[320]．

ダヴィンチに対する下村の関心は決して一過性のものではなかったように思われる．昭和 43 年（1968）に発表された論考「世界史の可能根拠について―歴史哲学的試論」[321]では，それまでアジアを自覚的に無視することを正当化したヨーロッパ的世界史が「制限」のある知識であり，とくに“イエス”中心のキリスト教的終末論の上に成立し得たヨーロッパの統一性と連続性（＝歴史的事件の不可逆性）を基調としてきたその歴史性が崩壊しつつあるいま，それを相対化する新しい視座が追究された．そこで下村は，ヨーロッパ的世界と「アジア的世界」―アコスモス的，非歴史的，「無的」な―との共約可能性を「ライプニッツ的なモナトロジーの世界」[322]に求めるとともに，歴史的には「造型芸術史」に見出されると述べ

---

318 下村寅太郎（1961/1971）『レオナルド・ダ・ヴィンチ』勁草書房，pp. 1-25.

319 下村（1961/1971）pp. 108-111.

320 下村は別の論考の中で，「創作」が「自然的に存在しないものゝ新制作」であるところの「発明」であり，「偶然による発見でなく理論と計算に基づく自覚的合理的な思惟」であるところの「技術的思惟」による「実験的方法」に沿ってなされるというその近世独自の特徴を浮かび上がらせた上で，科学と技術と芸術の「交互媒介性」に「専門家」成立の根拠を確認し，その一つの典型例としてレオナルド・ダ・ヴィンチを指名している（下村寅太郎（1956）「近代の技術的知性について―精神史的考察」『科学基礎論研究』2(3)，科学基礎論学会，pp. 283-284）．

321 下村寅太郎（1968）「世界史の可能根拠について―歴史哲学的試論」（上田閑照監修（2000）『京都哲学撰書 第 11 巻―西田幾多郎 西谷啓治他「世界史の理論」』燈影舎）pp. 306-346.

322 ライプニッツ晩年の思想である「モナド（monad）」は，「多」の「表現（répresentation）」ないし「表出（expression）」を無限に生み出す「一」なる「精神」を意味し，その性質は「本質的に他者とかかわりをもつこと」にあると下村は解釈している（下村寅太郎（1980）「スピノザとライプニッツ―

ているが，これはすでに着手されたダヴィンチ研究の成果から見通されたものであったといってよいだろう．

以上，戦前の論考「精神史としての科学史」や「近代の超克の方向」以来下村が問うてきた人間精神の問題は，1960 年代のダヴィンチ研究をきっかけとして，“手”の総合的な「技芸（artes mechanicae）」の歴史との遭遇により一つの到達点に達したということができる．下村の「技芸」や「造型芸術史」の再評価は，木村教育学，なかんずく本論第四章でみた木村身体技術論とそれをもとにして最終的にプログラム化された“教養”から“職分”への一貫教育の本質を再考する上で新しい観点と問題提起をなす可能性をもっている．木村と下村をつなぐ京都学派内の一つの思想史的系譜があったとすれば，ここに看取することができるだろう[323]．

自由学園の講義「科学の歴史」は，戦前からの「精神史としての科学史」と，戦後の歴史哲学研究の方向に浮上していた「造型芸術史」とのちょうど合流点にあったのである．約二十年間下村が自由学園に足を運び夏期学校の講義を担当したという事実について，単に下村が天野貞祐と親交があったという表面的な理由だけではなく，当時の彼の関心が，同学園の教育，たとえば，「思想しつつ，生活しつつ，祈りつつ」という自由学園の教育理念を言い表す標語に示された人間精神の総合的な成長態度とシンクロする点があったという観点からも説明される必要がある．

７－５：辻村公一と生きる哲学の探求

ハイデッガー追悼講演「思索の手仕事」

昭和 32 年（1957）に天野貞祐が自由学園理事長に就任してから京都学派の思想家たちが自由学園へ訪れ始めた．これまでの事例からわかるように，鈴木成高や下村寅太郎のように継続的に来校した者を含め，高坂正顕，西谷啓治，高山岩男が同学園へ足を運んだのはほぼ 60 年代に集中しており，それぞれの後期思想の一端を披歴する機会となった．ところが，おそらく年齢的な問題も相まって，同 55 年に天野が逝去して以後彼らが自由学園へ訪れることはなく，わずかに鈴木と下村が夏期学校を含む講義や行事のために来校するケースがみられる程度であった．

天野が亡くなる四年前の昭和 51 年（1976），ドイツではハイデッガーが逝去した．この年に自由学園で開催された第 22 回夏期学校では辻村公一が招かれ，同年発行の『学園新聞』には「三時間にわたる恩師〔ハイデッガー――引用者〕への追悼講演」として「思索の手仕事」

「天才の世紀」の哲学と社会」『世界の名著 25―スピノザ・ライプニッツ』中央公論社，pp. 72-73：傍点原著）．

[323] 木村の四女である張による伝記『父・木村素衛からの贈りもの』のために下村は「本書に寄せて」という文章を書いている（昭和 59 年 11 月付）．下村の木村に対する「驚嘆畏敬の念」が見事に言葉となった文章である（張（2002）pp. 1-4）．

と題する講義の全容が掲載されている[324]．辻村が同学園に訪れたのは，記録上ではこれが最初であり，その後も卒業式の来賓演説また最高学部（大学部）の講義のために同学園へ足を運んだことが確認されている．上記のハイデッガーのための「追悼講演」は，天野をはじめ西田と田辺の弟子たちが高齢化する中，年齢的には彼らの後輩にあたる辻村が京都学派の学問的伝統と自由学園の教育との総合的な発展の次なるステージへ進むことを決定づけたといっても過言ではない．辻村自身，「自由学園の学風を思い浮べまして，直ちに『思索の手仕事』（Handwerk des Denkens）という標題に決めました」と「追悼講演」の冒頭で語っているように[325]，彼もまたみずからの学問研究が自由学園の教育と重なる地平をみた京都学派の思想家の一人であった．

追悼講演「思索の手仕事」の標題は，一見すれば明らかなように，“思索”（Denken）と“手仕事”（Handwerk）という，いわば思弁的なものと実践的なものとの相容れない組み合わせである．この標題にはしかし，彼がハイデッガーの思想から掴んだ事柄を単に並べるためではなく，ハイデッガーの思想的立場を乗り越えようとしてきたみずからの課題を遂行するための態度表明の一端が込められているように思われる．その意味でこの講演は，ハイデッガー追悼のためであると同時に，辻村にとって「ドイツに於ける私の唯一人の恩師」に対する一つの重要な問題提起を試みる機会となったといえる．

講演の中で辻村は，前後期のハイデッガーの「思索の事柄」（die Sache des Denkens）の相違に触れ，前期では「人間とは何，何者であるか（Was / Wer ist der Mensch?）」が，後期では科学，技術，産業の圧倒的支配下にある現代の「世界文明（Weltzivilisation）」がそれぞれの「事柄」であり，両者の間には前者の「有る」（das Sein）－「有るもの」（Seiendes）－「有るということの理解」（Seinsverständnis）の関連から後者の「世界（Welt）」－「物（Ding）」－「思索（Denken）」のそれへの「転回」があったと述べ，よく知られたハイデッガーの前後期の特徴をわかりやすく解説している．現代は戦争に象徴される「世界」の「非世界」が広がり，そこでは一方で「物」が「資源」として摂取され，世界の内に守られ大切にされないことが起きており，他方で「思索」の本質を喪失し無思慮となった「人間」の「非人間化」が進み，あたかも人間は「資源」を“用に立てる”ためのような使用人として存在している．現代世界をこのように診断した上で，辻村は，「神が神になる（Der Gott göttert）」ための道，すなわち「神に仕える道」として人間が「思索する（Denken）」ことをハイデッガーに倣いながら改めて強調し，「思索の事柄」の「呼び要め（Anspruch）」をしっかりと

---

[324] 『学園新聞』第 271 号＆272 号（（1976 年 9~10 月発行）自由学園出版局．以下の解説はこれらの資料に依拠する．

[325] 本題に入る前に辻村は，昭和 31 年から 33 年にかけて西ドイツのアレクサンダー・フォン・フンボルト財団の奨学生としてフライブルク大学へ留学しハイデッガーに師事したのは，「京大の学生時代以来私が深い学恩を受けております田邊元先生，天野貞祐先生，西谷啓治先生」の「御推薦の賜物」であるとして，この三人への謝辞を述べている．田邊と西谷がハイデッガーの許で学んだのが戦前であったのに対して，天野は昭和 32 年に自由学園理事長に就任した翌年に教育視察のために欧州を訪れ，ドイツのコンスタンツではハイデッガーと面会している．辻村の留学実現は戦前から戦後にかけてハイデッガーと継続的に関わりをもった京都学派の人びとの計らいに拠るところが大きかったと思われる．

聴き取るとともに，聴き取られた要求に「呼応する（entsprechen）」ことが人間本来のあり方であると指摘している．「思索」は，ネガティヴな「非世界」から，その内に隠れているポジティヴな真実の「世界」の呼び声を聴き取りそこへと転回せしめるための道である．それはまた，辻村によれば，「非世界」が「真実の世界」，「物」が「本物」，「人間」が人間になるという事態が“性起”するところであり，神が再び世界と人間のもとに到来することを待望すること，すなわち「人事を尽くして天命を待つ」という根本態度を指すという．最後に辻村は，「初めは感謝から思索へ，今は思索から感謝へ（Vorher vom Danken zum Denken und jetzt vom Denken zum Danken）」という言葉で追悼講演を締めくくっている．

ハイデッガーの「思索」に対する批判的応答

辻村が講演の最後に示した上記の言葉は，ハイデッガーの『思惟とは何の謂いか』（*Was heißt Denken?*）における有名な≫Gedanc≪解釈を踏まえているのは明らかであろう．「あらゆる感謝は，まず最初にそして最後に，思惟の本質境域に属する」（aller Dank gehört zuerst und zuletzt in den Wesensbereich des Denkens）[326]というハイデッガーの言葉を想起させる言い回しである．だが，辻村はここで単に「思索」と「感謝」の言語学上の同根性を紹介するだけではないばかりか，上記のハイデッガー自身の言葉の後に「そして少しまえには逆だった」（und zuvor umgekehrt）と続く注釈に文字通り従って，あらゆる思惟が感謝に属した時代へ無批判的に回帰することを主張しているのでもないと思われる．辻村にとって，「ドイツに於ける唯一の恩師」であるハイデッガーが逝去した“今”（jetzt）と，ハイデッガーに師事した“初め”（vorher）とではそれぞれの立ち位置と向かう方向性が異なっていることがここに含意されている．いまやハイデッガーによって辻村自身が“負うていること”（sichverdanken）[327]とは，「感謝から思索へ」（vom Danken zum Denken）の方向に仰ぎ見た“思索者”に対する根本的な反省の上に，「思索から感謝へ」（vom Denken zum Danken）と向かう人間の具体的な生き方への問いであったといってよいだろう[328]．

---

[326] Martin Heidegger (1952) „Was heßt Denken?“ In: Paola-Ludovika Coriando (Hrsg.) *Martin Heidegger Gesamtausgabe: I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976*, Bd. VIII, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2002, S. 146.（四日谷敬子ほか訳（2006）『思惟とは何の謂いか・ハイデッガー全集 第 8 巻』創文社，p. 155）

[327] ハイデッガーは，「根源的な感謝は，自己自身を負うていることである」（der ursprünglische Dank ist das Sichverdanken）と述べている（*Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. VIII, S. 145（四日谷訳（2006）p. 153））．訳者の四日谷は「自己自身を負うていること」について，「＜を緊密に自覚し，感謝を示すこと＞」であると捕捉した上で，訳注では「ひとが自らの本質を，自己自身にではなく，或る上位の事態に負うていることを緊密に自覚していること，を意味する．したがってこの自己自身を負うていることには、ひとをつねにすでに彼の本質へと遣わしたものに対して，そのような感謝を行為によって示すこと，が共鳴している」と詳しく説明している（四日谷訳（2006）p. 298 n 45）．

[328] この方向は，ハイデッガー自身においても決して無自覚であったとは考えられない．ハイデッガーは，「根源的な懐想としてのゲダンクのうちにすでに，自らの思惟したことを思惟されるーべきことへ思惟しー渡す憶想が，つまり感謝が統べている」（im Gedanc als dem ursprünglichen Gedächtnis waltet schon jenes Gedenken, das sein Gedachtes dem zu-Denkenden *zu*-denkt, der Dank）と述べ，感謝の既在的な根源性とそこへ思惟が再び向かうべき将来的な関わりを示唆しているからである（*Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. VIII, S. 146（四日谷訳（2006）p. 154）：傍点原著イタリック）．

実際，ハイデッガーの「思索者」（Denker）に対して辻村は終始批判的であり，たとえば追悼講演の中で言及された，「神が神になる（Der Gott göttert）」ことを待ち望む人間の態度を「思索する（Denken）」ことに限定したハイデッガーの思想の本質的な限界を指摘している[329]．追悼講演の標題である「思索の手仕事」とはしたがって，それ自体限界概念である“思索”（Denken）から，再び“手仕事”（Handwerk）の世界へと「転回」しなければならないことをみずからの課題とした辻村のハイデッガー批判を含意したものであったと考えられる．

“手仕事”をめぐって辻村はまず「手」（Hand）の二重性，すなわち，一方には「見られた手」のように「手」そのものの本来の有り方を現わすよりも隠してしまう事態があり，他方には「『働き』とか『行為する』ということと切り離すことの出来ない聯関の内に於て初めて『手』であり得る」ような「生きて働いている手」があり，「手癖」，handle（手で扱う，取り扱う），Handeln（行為する），Abhandlung（論文）などはその典型であると述べている．いうまでもなく「手」の本来的あり方は後者であり，「『手』は『手仕事』（Handwerk, Handarbeit, handwork）をすることに於て，その本来の有り方を現わす」．「手仕事」は，それによって物を作り，物を作る人間をも形成する（辻村自身の知り合いの昔風の職人気質の大工と日本料理の小さな店の主人が紹介されている）．「見られた手」の場合には「何かあるものに逆って仕事をする（gegen etwas arbeiten）」ことがあるのに対して，「手仕事」の場合には「何かあるものと一緒になって―いわば友達のようになって―仕事をする」（mit etwas arbeiten）こと，一言でいえば「合作（Mitarbeit）」が生じていると辻村はハイデッガーの孫弟子の一人であるロムバッハ（Heinrich Rombach, 1923-2004）を引き合いに出しながら説明している[330]．

---

[329] 辻村によれば，ハイデッガーのいう神は「最後に到来する神」（der letzte Gott）のことである．この神は，従来の形而上学において自己原因ないいし第一原因として想定された「哲学者の神」，また伝統的なキリスト教信仰における「創造する全能の神」などさまざまに表現され規定されてきたものを意味しない．これまでの神は「人間が神を待つ」，すなわち「人間の方から『待つ』といふ仕方で神の出現を期待し，規定する」ことにより考えられた対象にすぎず，「神喪失（Gottlosigkeit）」であったとハイデッガーは診断する．人間が「神の不在（Fehl Gottes）」に行き着いた現在においてなしうることはただ，いつ訪れるか予測できない「最後の神の立ち寄り」を「準備（Vorbereitung）」することでしかない．ハイデッガーによって思索された以上の神に対する辻村の答えはしかし「否」であった．というのも，結局それが新しい「別の思索」を“喚起”する「思索者の神」の域を超え出ていないからである（辻村公一（1983/1991）『ハイデッガーの思索』創文社，pp. 191-204：傍点原著）．その他の論考の中でも辻村は繰り返しハイデッガーに対する違和感を吐露しており，「人事を尽して天命を待つという態度に近い」ハイデッガーの思索に対して，「しかし問いつつ思索するだけで，果たして人事を尽したと言えるであろうか」と疑問を呈している（辻村公一（1993）「ハイデッガー」（辻村公一ほか編『哲学のエポック―古代ギリシャ以来，現代に至るまでの哲学の峻嶺』ミネルヴァ書房，pp. 297-298）．

[330] 辻村は出典を明記していないが，ロムバッハが協働的な仕事を重視したことはたしかである．ロムバッハは「ヘルメス智（Hermetik）」とよばれる，長い間ヨーロッパ哲学を支配し科学と技術を生んだ合理的主知主義的な知識の影に忘却されてきた神話的形態に着目した際，人間の相互間の「相異」を合理的に解決する「妥協」ではなく「相異」そのものの地位及びその創造力の向上が必要であるとした上で，互いに異なる世界を経験している人間同士がいかに交わるかは，「各人が各人の世界の特異性を認め合う」という「ヘルメス的態度・方法」だけでなく，「一人の人間が他の人間に手を貸して，その人をその人の特異性へと向かわせる方法」もあると考えた．後者の具体的方法を通じて「ヘルメス智者」

「手仕事」をめぐる以上の特徴を確認した上で，「『思索』は『手仕事』のように入念に一歩一歩慎重に進められねばならない」と辻村は述べているが，これは「思索」に対して根本的な再考を迫る言い方であったということができる．「思索されるべき事柄」を実行するための「手仕事」は，辻村によれば，手仕事以前の「経験」や「直観」を基としながら[331]，「事柄」と「思索」との予測不可能な「合作」を目指すものであり，この意味で「思索の手仕事」とは新たな真実の世界が生まれ出て来るのを“手助けする”ないしは“手を差し出す”（jemandem an die Hand gehen）ことを意味するという．「手仕事」が機械とまったく異なる点は，どこまでも人間として可能な限界内の「完成（Vollendung, perfection）」をそれが目指しているということであり，「名人」や「達人」また「親方（Meister, master）」と呼ばれる人びとの手を通じて働くものである．それに対して「技術者」と呼ばれる現代特有の職業人は，常に新たな製造を果てしなく追求する機械技術と共にあり，人間としての限界を知らないのである．「思索」に対して「入念に一歩一歩慎重に進められねばならない」ことを辻村が求めているのはこの意味であり，「手仕事」は「思慮深い人間」の本質を体現するために不可欠の働きである．

ハイデッガー技術論に対する批判

以上みてきた追悼講演「思索の手仕事」の論点は，後年辻村が『日本学士院紀要』に発表した論考「技術へのハイデッガーの問」[332]の中でハイデッガー技術論批判を展開した際の出発点をなすものであったと思われる．辻村は，「現代技術を総べている本質」としてハイデッガーが提示した有名な「集-立（das Ge-Stell）」に注目し，人間のみならずあらゆる物を強制的に取り立てる「産業社会（die Industriegesellschaft）」は，かつて神が占めていた地位の逆転である「それ自身の上にそれ自身を立てる主体性（die sich auf sich selbst stellende Subjektivität）」が現われたものに他ならないことを警告する（傍点原著）．だが，ハイデッガーは「『集-立』が逆に『技術的なもの』の内に且つ『技術的なもの』として実現されている」（傍点原著）点を見落としており，それはハイデッガーの技術への問における一つの“欠点”であると辻村は明確に認めている．第二次世界大戦中の「召集（die Gestellung）」と「召集令（der Gestellungsbefehl）」から着想されたハイデッガーの「集立」（戦中の日本の兵隊用語に「徴発」という語もあった）がいまなお現れている具体例として，当時の文部省の方針により国立大学の哲学関連の講座が破壊され新たに「作り立て」られた

同士の「新しい意味世界の創立」が可能となり，ロムバッハによれば，ここに弁証法の「廃棄する（aufheben）」とは異なるヘルメス智の「高める（hinaufheben）」の特徴があるという（ハインリヒ・ロムバッハ（大橋良介他訳）『世界と反世界―ヘルメス智の哲学』リブロポート，1987，pp. 245-251：傍点原著）．

[331] 手仕事以前の「直観」の例として辻村は「遊戯（Spiel）」を挙げている．「遊戯」は，「仕事（Arbeit）」の内におのずと現れる感情（面白い，楽しい，喜ばしい）そのままを表現し，仕事外の理由や目的から自由に働く「純粋活動」である．辻村はこのような「遊戯」と後期西田の「行為的直観」を同次元のものとみなしている．

[332] 辻村公一（1996）「技術へのハイデッガーの問」『日本學士院紀要』51 巻 1 号，日本学士院，pp. 1-32.

文化思想学科等の講座や臓器移植の問題を辻村があえて批判的に取り上げているのはそのためである．ハイデッガーは技術の本質を解明しようとしたものの，結局のところ「有るもの（das Seiende）」の一種にすぎない「技術的なもの（das Technische）」（機械，施設，原子爆弾など）の問題には十分な注意を払わなかった点を辻村は追及したのである．

ハイデッガー技術論に対する上述の批判は，後期ハイデッガーの思想に限ったものではなく，前期ハイデッガーの「道具（der Zeuge）」分析にも向けられている．ハイデッガーにとって「道具」とは「～するための（um zu）」－「物（das Ding）」であり，周知のようにそれは「手許に有るもの（das Zuhandene）」として指示されたものである．辻村によれば，これはしかし，「～するための」という物の形式構造を具体化した「用に立つ物（der Bestand）」（傍点原著）の間の交換，たとえば脳死に対して臓器移植が可能となるような「用に立てることの連鎖（die Kette des Bestellens）」を助長するものであり，その行き着く先は“虚無”である．

要するに，「技術」の本質を解明した後期ハイデッガーの「集立」にせよ，「道具」分析によって指示された前期ハイデッガーの「手許に有るもの」にせよ，“存在的”（ontisch）な次元に立つ「有るもの（das Seiende）」への具体的な問いがそれらの議論の埒外に置かれる結果となったことについて辻村はハイデッガーに抗議している[333]．『有と時』（*Sein und Zeit*）の研究の第一人者であった辻村は，「有るもの」をその基礎的次元から，つまりは“存在論的”（ontologisch）に問うことを企図した著者の意図を十分理解しつつも，「有」と「有るもの」の二重性の一方に偏重ないし解消するような思考に同意することができなかった．辻村のこのセンスは，すでに最初期のデューイ論理学へ注目した論考のうちに看取することができる[334]．その意味で，「有」と「有るもの」の二重性のうちに具体的に生きる人間存在への問いは辻村の積年の課題であったといってよい．

---

[333] 辻村のハイデッガー技術論批判の要点は先にみた後者の「思索」に対する批判と一致している．後期ハイデッガーは「第一の元初（der erste Anfang）」から「別の元初（der andere Anfang）」への移行について，形而上学的な意味の「有」（＝「有るものの有」）から区別される「真有（Seyn）」（＝「その真性の内に覆蔵されている有（das Sein, das in seiner Wahrheit verborgen ist）」）の内への「≪飛躍≫（der »Sprung«）」と言い表し（辻村（1983/1991）pp. 181-187），それなくしては人間を含むあらゆるものが現代技術の支配下に置かれた「世界文明」における「Funktionär と Funktion とに化して…斃死する」ということを誰よりも危機的に捉えていた（辻村（1983/1991）p. 197）．だが辻村にとって，この差し迫った「移行（Übergang）」という事態がハイデッガーによって相変わらず「問われそして思索されている（gefragt und gedacht）」ことに限界がある．「彼〔ハイデッガー—引用者〕の言ふ『別の思索』就中『真有の内への飛躍』は，思索の最早（そして未だ）思索ではない思索の根源（Ursprung）にまでは届いてゐない．」（辻村（1983/1991）p. 203：傍点原著）．

[334] 辻村は京都大学助教授就任前に書評「デューイ『論理学』—探求の理論」を発表した．その中で辻村は，伝統的な存在学と論理学に対する批判の代表者であるハイデッガーとデューイがともに主観的でも客観的でもない「具体的境位」から出発している点では共通するもその捉え方はそれぞれ異なるとした上で，「問題は，実存主義とプラグマティズムとの双方を要求する現在的境位の二重性の究明にあるのかも知れない」という言葉で結んでいる（辻村公一（1949）「デューイ『論理学』—探求の理論」『哲学季刊』第 9 号第 4 年第 1 冊，世界文学社，pp. 104-116）．この時点で辻村がすでにハイデッガー哲学の行き着く限界を予感していたことは特筆すべきであり，またもし彼がデューイの思想について批判的に評価したことがなければ，後年のハイデッガー批判の争点となった「技術的なもの」への問いも生まれなかったかもしれない．

昭和 60 年（1985）3 月 21 日開催の自由学園第 63 回卒業式に招かれた辻村は「世界と自由」と題する来賓演説をした[335]．卒業生に向けて辻村は，自由学園を卒業後に「世の中」へ出るとは何を意味するかと尋ね，仏教の「出世」とブルトマン（Rudolf Bultmann, 1884-1976）の「ヨハネ福音書の終末論」の中で言及される「世の出」（ek tou kosmou）を手がかりにしながら，「吾々人間は世俗の中にありながら世俗を離れ出てゐる」という人間の世界におけるあり方の「二重の意味」を強調している（傍点原著）．世俗を離れる「自由」は同時に，それを「世の中に発揮すること」を意味すると辻村は述べながら，「『世界を出て世界に出る』といふことを，実際に実現し体得することは，私共にとって一生の課題になるとともに，その課題は世界を私共が自由を学ぶ場所にし，自由の学園にするといふ限り無い仕事になるでありませう」と激励の言葉を自由学園卒業生に贈っている．「世界」を出るとともに再び「世界」に出ることが人間にとって生涯にわたり「自由を学ぶ場所」になるという観点は，自由学園最高学部の「特別講義」のために準備されたものと推定される手元原稿「人間的自由の本質について」[336]の中の次の言葉にも表れている．「『自由学園』の『学び』ということは，単に学問を学ぶというだけのことではなく，生きることを学び続けることではないでしょうか．」

以上，ハイデッガー追悼講演を皮切りとして展開された辻村の自由学園における一連の言説を繙き，ハイデッガー哲学の限界を「世界」への具体的志向によって乗り越えようと企図した彼の試みが最終的に「世界」において「自由」を「学び」続ける人間の生き方へと凝縮されていくプロセスを確認した．自由学園は，かつてみずから学びまた留学した京都帝国大学とフライブルク大学に並び，辻村自身のハイデッガー研究に一つの道筋が拓かれた重要な場所であったといっても過言ではない．辻村が自由学園に残した生き方としての哲学の道をさらに前進し拡大することが，今後に残された課題である．

---

[335] 『学園新聞』第 359 号（1985 年 3・4 月発行）自由学園出版局．

[336] 筆者はこの原稿を辻村のご子息である辻村透氏とそのご家族のご厚意により直接見る機会に恵まれた．ここに改めて氏とそのご家族への格別の御礼を申し上げておきたい．

結論

木村素衛の『国家に於ける文化と教育』を分析と考察の主たるテクストとし，その前後半においてそれぞれ展開された彼の教育人間学と国民教育論について批判的検証を試みるとともに，戦後の京都学派の思想の具体的な発展形態の一つとして，自由学園理事長の天野貞祐を介して同学園の夏期学校に訪れた鈴木成高，下村寅太郎，辻村公一の思想を繙いてきた．木村と彼らの思想とが直接的につながるかどうかは，「京都学派」というネットワークの中で互いに結ばれた彼らの知的交流の中では大きな障害にはならない．本研究では，同学派の思想の，とりわけ教育に関わる諸問題―とはいえ木村教育学によって定位された問題に限るが―の戦前から戦後にかけての一つの思想史的系譜を紡ぎだすことに努めてきた．いまそれを改めてコンパクトにまとめるならば，以下のようになる．

第一部では木村教育学成立の背景にあった西田との思想的影響関係，とくに「意志」をめぐる両者の課題意識がどこに向かったのかを確認した．『善の研究』(1911) に代表される西田の初期思想にはジェイムズ心理学の意志論からのある程度の影響が認められたが，ジェイムズとはその目指す方向が異なり，中期から後期への転換点に位置する昭和 7 年までは少なくとも意志の具体的な現われである「行為」の問題，一言でいえば実践の問題が方法論的に十分追究されることはなかった．昭和 7 年に相次いで発表された論文「自由意志」と「教育学について」を通じてはじめてこの問題の重要性が浮上し，西田はその喜びを弟子の木村へ伝えたほどであった．師自身の思想の深化に励まされるように木村もまたこれらと同時期に論文「意志と行為」を発表したが，この時点で木村はすでにその初期フィヒテの思想研究を通じて「教育学」の問題に気づき始めていた可能性があり，京都帝国大学教育学教授法講座のポストを西田から推薦されたことによってその問題が現実化した．木村にとって教育学は師と共に彼自身の中から取り組むべき思想的課題として発見されたのである．

第二部では今日の木村教育学再評価の積極的方面として，彼の教育関係論と身体技術論にフォーカスした．いずれも『国家』前半において展開された木村教育人間学の諸相である．木村教育関係論は「子供の為に」という彼の教育学の根本的な動機に基づく子ども観の典型を示すものであり，形式的には「教（をしふーをしへ）・育（そだつーそだて）」の二文字の解釈学的分析による定式化の可能性を含んでいる．第三章では柄谷行人の「教えるー学ぶ」との比較をもとに，子どもが「学ぶ」とは覚えるために学ぶ（真似る）ことであるという一つの定式を導出することができた．教育指導者の子どもに対する働きかけはそのためにあり，これの本質を篠原助市の「助成」概念との比較から考察した．続く第四章では木村身体技術論を取り上げ，その最大の特徴の一つである“手”をめぐる問いが 1930 年代初頭の田邊元によるハイデッガーのカント解釈批判の延長線上に「一打」の問題として浮上した点を明らかにした．『国家』では，近代以降の「機械」―「客観的精神」を有した主体―によって人間主体の「手持無沙汰」が深刻化する中，“手先”の発展である「道具」を何かの“手立て”に用い“手分け”して協働すること，その意味での「手段」と「計画」の重要性が認識され，これらを身につけるための技術的主体の教育プログラムが最終的に企図されたこ

とを確認した.「政治」と「教育」は「国家的生命」とよばれる全体のうちのちょうど“上”と“底”に位置しその“内”に「哲学」があると木村は考えたが，先の教育プログラムはこれら三位一体構造を体現したものであり，「手段」と「計画」を通じて「政治」と「教育」の中長期的運用を可能にする唯一のセクションが「哲学」であるという彼の構想が浮かび上がってきた.

第三部は今日の木村教育学研究の中で消極的かつ批判的に捉えられている木村国民教育論の問題と可能性について検証した.『国家』第五章において主題化した木村国民教育論は，敗戦直後には日本型民主主義への期待をにじませながらも，戦中から戦後にかけて木村の「世界史的」立場を表明し続けた思想であり，木村が戦後教育を見据えて投げかけようとしたメッセージをそこから汲み取ることができる．木村は「世界史」の絶対性に基礎づけられた「世界」の相対性の次元に間国民的（international）な交流の「道」の本質を見極めることに努めたが，彼はそれが“平均性”と“一様性”へ収斂されるであろうことを懸念し，国民と世界の存立を保障する全体機関としての「国家」を不可欠のものとみなした．だが今日の視点からすると，「国家」という枠組みが国民の多様性を保障する最大の基準であると設定すること自体を問う必要がある．先の教育プログラムと同様に，木村が「国家的全体」の“上”と“底”と“内”にそれぞれ位置づけた「政治」と「教育」と「哲学」が国民の多様性を持続的に保障するために運用されなければならず，とりわけ「哲学」は前者二つの枠組みに囚われることなく絶えずそれらの課題をチェックし更新してゆくセクションでありかつそうあるべきであろう.

第四部は，自由学園夏期学校の講義記録をもとに，戦前から戦後にかけての京都学派の一つの思想史的系譜を読み解くことを試みた．その前段としてまず，昭和 32 年に同学園理事長に就任した天野貞祐の教育思想，とくに戦前から一貫した「世界史的」立場が敗戦後の民主主義教育へ連続してゆくプロセスに注目し，彼にとって戦後教育の刷新は広義の“働くこと”をベースに置く「教養」の獲得を急務としたことを浮き彫りにした.

天野を通じて自由学園へ訪れた鈴木成高，下村寅太郎，辻村公一は，同学園女子最高学部卒業生の“生涯教育”として機能した夏期学校の講義をそれぞれ担当した（鈴木と下村がこれのために毎年来校した回数は計 17-18 回にのぼる）．彼らにとって「夏期学校」は戦後の彼らの思索の一つの到達点を披歴する場となり，戦前の思索と比較することで，戦後民主主義の中で彼らの思想が連続的または非連続的に自由に展開された経緯がそこから見えてくることが判明した．今日木村教育学を再評価する際，たしかに彼の急逝により戦後長らく顧みられることのなかったその側面は否定できないにせよ，木村が生きた戦前から敗戦直後までの期間の彼自身の思想にだけ限定せずに，京都学派の人びとの戦後の思索の展開というより長いスパンの時間軸から木村教育学の独自性が何であったのかを検証するための思想史的方法の重要性を示すことが本研究の一つの眼目であった．夏期学校はその意味で，木村教育学，自由学園の教育理念，京都学派の戦後思想が緩やかに結集しながらもどれか一つ

に回収されることなく互いに成長することができた，歴史的に稀有な交流の場の一つであったということができるであろう．

夏期学校はその後，昭和 63 年に開かれた第 34 回を最後にして，30 年以上にわたり継続した歴史に幕を閉じた．女子最高学部は平成 11 年（1999）の男子最高学部との共修体制化を経てからは一般の女子短期大学に相当する「最高学部二年課程」として今日に至っている．現在の学部は，かつての夏期学校のように，卒業後に再び同学園へ戻り，生活の中からにじみ出てくる「教養」を身につけることを目的とした卒業生のための学びの機会を特別に設けてはいないが，次の時代のステージへ向かう活動や研究を積み上げてきている．

その一つの大きなきっかけとして，平成 31 年（2019）2 月 26 日に自由学園は，現在のキャンパスがある東久留米市と「包括連携協力協定」を結び，「教育研究・郷土史・生涯学習」，「人材育成」，「協働のまちづくり」，「自然環境の保護・保全・再生および環境史」，「地域活性化」，「国際交流および文化・スポーツの振興発展」，「施設の相互利用」，「防災」などを通じて相互に連携し協力することを正式に取り決めた [337]．連携協力事項の最初に掲げられたもののうち，「生涯学習」（Lifelong Learning）は，東久留米市の「第 5 次長期総合計画基本構想」冒頭の「まちづくりの基本目標」（＝「共に創るにぎわいあふれるまち」）を実現するための「基本的な施策」の一つに数え上げられており，今後市が地域課題に主体的に関わる市民一人ひとりの生涯にわたる学びを推進することがそこに明言されている [338]．現在明日（みょうにち）館と名づけられた校舎（於現豊島区）から，昭和 5 年に東久留米市へ校舎を移転して以来，自由学園は東久留米市内の学校として地域社会と密接に関わりながら成長してきた歴史をもつ．同学園と同市との今後の連携協力の中で地域社会全体の持続可能性を共創してゆく上で「生涯学習」が一つのキーワードとなるのはいうまでもなく，かつての夏期学校とは形態の異なる新しい「生涯学習」のあり方がいま再び自由学園を舞台として始まろうとしている．

生涯を通じて学び成長する人間の主体性とは何か―これは，いまあるいはこれから問われる問題ではなく，自由学園においては戦後のある時代からすでに始まっていたのである．かつてそこに関わった多くの人びとの中に京都学派のメンバーがたしかにいたこともまた事実であり，今日彼らの思想から学ぶべき新しいことが多くあるだろう．本研究がその一つの布石として京都学派の戦後思想の再評価のための基礎作業となることを願っている．

---

[337] 『学園新聞』第 710 号（2019 年 5 月発行）自由学園出版局．

[338] 東久留米市の「生涯教育」の重要性については，東久留米市長期総合計画基本構想審議会委員であり自由学園環境文化創造センター（Environmental Culture Co-creation Center）長の杉原弘恭（最高学部特任教授）氏からご教示いただいた．ここに氏への格別の感謝を申し上げておきたい．

附録

● 「夏期学校」における鈴木成高と下村寅太郎の講義リスト

注１）『学園新聞』（すべて自由学園出版局から発行）の記事に基づき，筆者が作成したもの．

注２）現状では『学園新聞』のデジタル化された公開資料はない．

※リスト作成に際して，自由学園羽仁両先生記念図書館のスタッフの方々に大変お世話になった．ここに格別の御礼を申し上げておきたい．

表１：鈴木成高の夏期学校講義リスト

	開催年/月	題目	出典	備考
1	1960.08?	世界の中の日本	『学園新聞』第 103 号（1960.08）	『学園新聞』第 103 号に要旨掲載
2	1961.08	愛国心について	『学園新聞』第 113 号（1961.08）	『学園新聞』第 120 号（1962.04）に講義内容全文掲載（「愛国心とは何か」）
3	1962.08	※不明	『学園新聞』第 123 号（1962.07）	題目他記録の有無未確認
4	1963.08	日本に於ける伝統と近代―何を得，何を失ったか	『学園新聞』第 136 号（1963.09）	題目以外の記録の有無未確認
5	1965.08	戦後二十年の感想	『学園新聞』第 156 号（1965.08）	題目以外の記録の有無未確認
6	1966.08	生きている中世	『学園新聞』第 166 号（1966.08）	題目以外の記録の有無未確認
7	1967.08	明治百年の回顧	『学園新聞』第 177 号（1967.09）	題目以外の記録の有無未確認
8	1968.08	歴史の智慧	『学園新聞』第 188 号（1968.08）	『学園新聞』第 189 号（1968.09）にて講義内容が全文掲載（「歴史の知恵」）
9	1970.07	今日の日本	『学園新聞』第 210 号（1968.09-10）	題目以外の記録の有無未確認
10	1971.08	南欧の古い町と文化	『学園新聞』第 218 号（1971.07）	題目以外の記録の有無未確認
11	1973.08	生きている中世	『学園新聞』第 242 号（1973.11）	題目以外の記録の有無未確認
12	1974.08	文明とは何か	『学園新聞』第 251 号（1974.09）	題目以外の記録の有無未確認
13	1975.08?	教養とは何か	『学園新聞』第 261 号（1975.09）	題目以外の記録の有無未確認
14	1976.08	世界と日本	『学園新聞』第 271 号（1976.09）	『学園新聞』第 271 号（1976.9）に概要掲載

15	1978.08	西洋文明とキリスト教	『学園新聞』第 291 号（1978.08）	「六月，学園における講演のテープ」という記載有
16	1979.08	産業革命	『学園新聞』第 301 号（1979.08）	「講演のテープ」という記載有
17	1980.08	歴史とは何か	『学園新聞』第 311 号（1980.07-08）	「五月二十日，学園における講演テープ」という記載有
18	1981.07	歴史	『学園新聞』第 322 号（1981.08）	「五月学園における講演のテープによる」という記載有

表２：下村寅太郎の夏期学校講義リスト

	開催年/月	題目	出典	備考
1	1963.8	レオナルド・ダ・ヴィンチについて―人間としての偉大さがどこにあったか	『学園新聞』第 136 号（1963.09）	題目以外の記録の有無未確認
2	1964.08	科学の歴史について	『学園新聞』第 145 号（1964.08-09）	『学園新聞』第 145 号（1964.08-09）に講義内容の全文が掲載
3	1965.08	西田哲学の易しさと難しさについて	『学園新聞』第 156 号（1965.08）	題目以外の記録の有無未確認
4	1966.08	聖フランシスの話	『学園新聞』第 166 号（1966.08）	題目以外の記録の有無未確認
5	1967.08	風景の成立とその精神史	『学園新聞』第 177 号（1967.09）	題目以外の記録の有無未確認
6	1970.08	日本人の心性と論理	『学園新聞』第 210 号（1970.09-10）	題目以外の記録の有無未確認
7	1972.08	風景と肖像の精神史	『学園新聞』第 230 号（1972.09）	題目以外の記録の有無未確認
8	1973.08	スウェーデン女王クリスチーナの生涯	『学園新聞』第 242 号（1973.11）	題目以外の記録の有無未確認
9	1974.08	哲学者としてのレオナルド	『学園新聞』第 251 号（1974.09）	題目以外の記録の有無未確認
10	1977.08	ルネッサンス的人間像―ウルビーノの宮廷をめぐって	『学園新聞』第 281 号（1977.08）	題目以外の記録の有無未確認
11	1978.08	ルーベンス―特に外交官として	『学園新聞』第 291 号（1978.08）	題目以外の記録の有無未確認
12	1979.08	西田哲学と日本語	『学園新聞』第 301 号（1979.08）	題目以外の記録の有無未確認

13	1980.08	聖フランシスコの十字軍行	『学園新聞』第 311 号（1980.07-08）	題目以外の記録の有無未確認
14	1981.07	近代における自然科学と社会科学の成立	『学園新聞』第 322 号（1981.08）	題目以外の記録の有無未確認
15	1982.08	近代科学の成立と魔術	『学園新聞』第 332 号（1982.07-08）	題目以外の記録の有無未確認
16	1983.08	ルネッサンスにおける哲学と魔術	『学園新聞』第 342 号（1983.07-08）	題目以外の記録の有無未確認
17	1984.08	日本の哲学と日本語について	『学園新聞』第 354 号（1984.09-10）	題目以外の記録の有無未確認

参考文献

１．欧文（翻訳を含む）

Dewey, John. (1899) “The School and Society,” in: Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 1, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976. （宮原誠一訳（1988）『学校と社会』岩波書店）

Dewey, John. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Gorham: Myers Education Press, 2018.（松野安男訳（1975）『民主主義と教育（上）』岩波書店．松野安男訳（1976）『民主主義と教育（下）』岩波書店）

Fichte, Johann Gottlieb. (1794) „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, als Handschrift für seine Zuhörer,“ In: Fichte, Immanuel Hermann (Hrsg.) *Fichtes Werke*, Bd. I, Berlin: Walter de Gruyter, 1971.（木村素衛訳（1995）『全知識学の基礎 上・下巻』岩波書店）

Fichte, Johann Gottlieb. (1794) „Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten,“ In: Fichte, Immanuel Hermann (Hrsg.) *Fichtes Werke*, Bd. VI, Berlin: Walter de Gruyter, 1971.（隈元忠敬訳（1998）「学者の使命に関する数回の講義（一七九四年）」『フィヒテ全集 第 22 巻』哲書房）

Fichte, Johann Gottlieb. (1797) „Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre, für Leser, die schon ein philosophisches System haben,“ In: Fichte, Immanuel Hermann (Hrsg.) *Fichtes Werke*, Bd. I, Berlin: Walter de Gruyter, 1971.（鈴木琢真訳（1999）「知識学への第二序論―すでに哲学体系をもつ読者のために」『フィヒテ全集 第 7 巻』哲書房）

Fichte, Johann Gottlieb. (1808) „Reden an die deutsche Nation,“ In: Fichte, Immanuel Hermann (Hrsg.) *Fichtes Werke*, Bd. VII, Berlin: Walter de Gruyter, 1971.（早瀬明訳（2014）「ドイツ国民に告ぐ」『フィヒテ全集 第 17 巻』哲書房）

Fichte, Johann Gottlieb. Einl. und Reg. Von Jacobs, Wilhelm G. (1997) *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1794)*, 4. Aufl., Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Heidegger, Martin. (1926/2006) *Sein und Zeit*, 19. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.（辻村公一訳（1976）『世界の大思想家 24 ハイデッガー―有と時』河出書房新社）

Heidegger, Martin. (1929) „Kant und das Problem der Metaphysik,“ In: Friedrich-Wilhelm von Herrmann (Hrsg.) *Martin Heidegger Gesamtausgabe, I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976*, Bd. III, 2 Aufl., Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2010.（門脇卓爾訳（2003）『カントと形而上学の問題』創文社）

Heidegger, Martin. (1952) „Was heßt Denken?“ In: Paola-Ludovika Coriando (Hrsg.) *Martin Heidegger Gesamtausgabe: I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976*, Bd. VIII, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2002.（四日谷敬子ほか訳（2006）『思惟とは何の謂いか・ハイデッガー全集 第 8 巻』創文社）

Honneth, Axel. (2000) „Demokratie als reflexive Kooperation: John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart,“ In: *Das Andere der Gerechtigkeit: Aufsätze zur praktischen Philosohie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.（加藤泰史ほか訳（2013）『正義の他者―実践哲学論集』法政大学出版局）

Inoue, Kyoko & Muller, R. B. (2013) *Liberal Education in Japan: Deweyan Experiments*, Illinois: Common Ground Publishing.

James, William. (1890) *The Principles of Psychology*, vol. I, New York: Dover Publications, 1950.（今田寛訳（1992）『心理学（上）』岩波書店）

James, William. (1890) *The Principles of Psychology*, vol. II, New York: Dover Publications, 1950.（今田寛訳（1993）『心理学（下）』岩波書店）

James. William. (1892) *Psychology*, Cleveland & New York: The World Publishing Company, 1948.

James, William. (1896) “The Will to Believe,” in: *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*, New York: Dover Publications, 1956.（福鎌達夫訳（1961/2015）「信ずる意志」『ウィリアム・ジェイムズ著作集 2』日本教文社）

James, William. (1899) *Talks to Teachers on Psychology : And to Students on Some of Life's Ideals*, Rockville: Arc Manor, 2008.（大坪重明訳（1960/2014）「心理学について―教師と学生に語る」『ウィリアム・ジェイムズ著作集 1』日本教文社）

Kant, Immanuel. (1798) „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht,“ In: *Kants Werke: Akademie-Textausgabe*, Bd. VII, Berlin: Walter de Gruyter, 1968.（渋谷治美訳（2003）「実用的見地における人間学」『カント全集 15』岩波書店）

Kant, Immanuel. Hrsg. Von Rink, Friedrich Theodor (1798) „Pädagogik,“ In: *Kants Werke: Akademie-Textausgabe*, Bd. IX, Berlin: Walter de Gruyter, 1968.（加藤泰史訳（2001）「教育学」『カント全集 17』岩波書店）

Kant, Immanuel. Hrsg. Von Klemme, Heiner F. (2009) *Kritik der Urteilskraft*, Hamburg: Felix Meiner Verlag.（牧野英二訳（2000）『カント全集 9―判断力批判 下』岩波書店）

Keynes, John Maynard. (1946) “Newton, The Man,” in: *Essays in Biography*, London: Palgrave Macmillan, 2010.

Kira, Naoshi. (2017) “Nurturing truly free individuals through self-governing life: Motoko Hani's *Jiyu Gakuen*,” in: Y. Yamasaki & H. Kuno (eds.) *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*, London & New York: Routledge, pp. 77-91.

Leary, David E. (2018) *The Routledge Guidebook to James's Principles of Psychology*, London & New York: Routledge.

Plato, Politeia, in: B. Jowett & Lewis Campbell (eds.) *Plato's Republic: The Greek Text*, Oxford: The Clarendon Press, 1894.（藤沢令夫訳（1976）『国家』岩波書店）

Ranke, Leopold. (1906) *Über die Epochen der neueren Geschichte*, Duncker & Humbolt: Leipzig.（鈴木成高ほか訳『世界史概観—近世史の諸時代』岩波書店）

Rickert, Heinrich. (1899) *Fichtes Atheismusstreit und die Kantische Philosophie*, Berlin: Reuther & Reichard.

Rickert, Heinrich. (1921) *Gegenstand der Erkenntnis*, 4. u. 5. Aufl., Tübingen: J. C. B. Mohr.（山内得立（1927/2014）『認識の対象』岩波書店）

Sen, Amartya. (2006) *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*, London: Penguin.（大門毅監訳・東郷えりか訳（2011）『アイデンティティと暴力』勁草書房）

Stout, George Frederick. (1896/1918) *Analytic Psychology,* vol. I, 4th ed., London: Allen & Unwin.

Stout, George Frederick. (1896/1918) *Analytic Psychology*, vol. II, 4th ed., London: Allen & Unwin.

Wundt, Wilhelm Maximilian. (1896/1922) *Grundriss der Psychologie*, 15 Aufl., Leibzig: Kröner.

Yano, Satoji (2012) "The Philosophical Anthropology of the Kyoto School and Post-War Pedagogy," in: Paul Standish & Naoko Saito (eds.) *Education and the Kyoto School of Philosophy: Pedagogy for Human Transformation*, Dordrecht: Springer, pp. 27-40.

Zöller, Günter. (1996) "Thinking and Willing in Fichte's Theory of Subjectivity," in: Daniel Breazeale & Tom Rockmore (eds.) *New Perspectives on Fichte*, New York: Humanity Books, pp. 1-17.

２．和文

天野郁夫（1996）『日本の教育システム—構造と変動』東京大学出版会.

天野貞祐（1946）「人間は平等なり」（日本放送協会編『民主主義十二講』日本放送出版協会）pp. 1-13.

天野貞祐（1947）『民主主義の前提』立花書房.

天野貞祐（1952）『今日に生きる倫理』要書房.

天野貞祐（1958）『天野貞祐集（現代知性全集）』日本書房.

天野貞祐（1970-72）『天野貞祐全集（全九巻）』栗田出版会.

天野貞祐（1974）『教育五十年』南窓社.

板橋勇仁（2004）『西田哲学の論理と方法—徹底的批評主義とは何か』法政大学出版局.

稲葉宏雄（2004）『近代日本の教育学—谷本富と小西重直の教育思想』世界思想社.

岩城見一「解説」（2000）（上田閑照監修『京都哲学撰書第 7 巻 木村素衛—美のプラクシス』燈影舎）pp. 255-286.

大島康正「解説『道理の感覚』」（獨協学園百年史編纂室編（1986）『回想 天野貞祐』獨協学園）pp. 178-183.

大西正倫（1999）「木村素衛―実践における救いの教育人間学」（皇紀夫ほか編『日本の教育人間学』玉川大学出版部）pp. 13-32.
大西正倫（2011）『表現的生命の教育哲学―木村素衛の教育思想』昭和堂.
大橋良介（2004）「序 なぜ，いま『京都学派の思想』なのか」（大橋良介編『京都学派の思想―種々の像と思想のポテンシャル』人文書院）pp. 5-19.
岡田勝明（2000）『フィヒテと西田哲学―自己形成の原理を求めて』世界思想社.
小関孝子（2015）『生活合理化と家庭の近代―全国友の会による「カイゼン」と『婦人之友』』勁草書房.
小田部胤久（2010）『木村素衛―「表現愛」の美学』講談社.
貝塚茂樹（2001）『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター.
貝塚茂樹（2004）『戦後教育のなかの道徳・宗教』文化書房博文社.
貝塚茂樹（2008）『戦後教育は変われるのか―「思考停止」からの脱却をめざして』学術出版会.
貝塚茂樹（2013）『戦後道徳教育の再考―天野貞祐とその時代』文化書房博文社.
貝塚茂樹（2015）『道徳の教科化―「戦後七〇年」の対立を超えて』文化書房博文社.
貝塚茂樹（2017）『天野貞祐―道理を信じ，道理に生きる』ミネルヴァ書房.
嘉指信雄（1998）「『歴史哲学』論文集―解説」（上田閑照監修『西田哲学選集 第五巻』燈影舎）pp. 468-527.
嘉指信雄（2006）「再考：ジェイムズとフッサール（2）―似非現在・両義的身体・注意」『愛知』18 号，神戸大学哲学懇話会，pp 33-49.
笠原芳光（1981）「羽仁吉一の先祖と郷里」『キリスト教社会問題研究』29 号，同志社大学人文科学研究所キリスト教社会問題研究会，pp. 155-189.
笠原芳光（1982）「『六合雑誌』と『青年之友』における羽仁吉一」『キリスト教社会問題研究』30 号，同志社大学人文科学研究所キリスト教社会問題研究会，pp. 182-199.
加藤仁平（1967）『小西重直の生涯と思想』黎明書房.
加藤泰史（2014）「学者論―フィヒテの社会哲学と『学問の社会的責任』の問題」（長澤邦彦ほか編『フィヒテ知識学の全容』晃洋書房）pp. 243-257.
上條茂編（1948）『木村素衛先生遺講―恩師への追慕』信濃教育会出版部.
柄谷行人（2013）『柳田国男論』インスクリプト.
柄谷行人（2017）『探究Ⅰ』講談社.
河上徹太郎ほか（1979）『近代の超克』冨山房.
木村京子（1968）「南窓社版あとがき」（木村素衛『表現愛』こぶし書房，1997）pp. 200-209.
木村健治ほか訳（2002）『キケロー選集 12』岩波書店.
木村素衛（1932/1997）「意志と行為」『表現愛』こぶし書房.
木村素衛（1933/1997）「一打の鑿―制作作用の弁証法」『表現愛』こぶし書房.
木村素衛（1937/2014）『フィヒテ』（『木村素衛著作集 第 1 巻』学術出版会）.

木村素衛（1939/1997）「表現愛」『表現愛』こぶし書房.
木村素衛（1939/1941）「文化の本質と教育の本質」『形成的自覚』弘文堂書房.
木村素衛（1939）『「独逸国民に告ぐ」に就いて』松本市教育会.
木村素衛（1941）『独逸観念論の研究』弘文堂書房.
木村素衛（1941）「文化の哲学と教育の哲学（下）」（岩波茂雄編『岩波講座 倫理学（第 11 冊）』岩波書店）pp. 3-118.
木村素衛・竹下直之（1943）「子どもについて」（竹下直之ほか編『わが子の教育 第一巻―子どもとはどんなものか』帝国教育会出版部）pp. 307-355.
木村素衛（1945）『日本文化発展のかたちについて』生活社.
木村素衛（1946/2014）『国家に於ける文化と教育』岩波書店（『木村素衛著作集 第 5 巻』学術出版会）.
木村素衛（1948/2014）『花と死と運命』弘文堂（『木村素衛著作集 第 1 巻』学術出版会）.
木村素衛（1948/2014）『教育と人間』弘文堂.（『木村素衛著作集 第 4 巻』学術出版会）.
木村素衛（1949/2014）『紅い実と青い実』弘文堂（『木村素衛著作集 第 1 巻』学術出版会）.
木村素衛（1949/2014）『教育学の根本問題』黎明書房（『木村素衛著作集 第 5 巻』学術出版会）.
木村素衛（1951/2014）『魂の静かなる時に』弘文堂（『木村素衛著作集 第 6 巻』学術出版会）.
熊谷英人（2019）『フィヒテ―「二十二世紀」の共和国』岩波書店.
熊野純彦編『日本哲学小史―近代 100 年の 20 篇』中央公論新社.
氣田雅子（2011）『西田幾多郎『善の研究』』晃洋書房.
高坂正顕・西谷啓治・高山岩男・鈴木成高（1941）『世界史的立場と日本』中央公論社.
高坂正顕・下村寅太郎・唐木順三・鈴木成高（1961）「座談会―西田幾多郎先生の思い出」『心』14 巻 7 号，平凡社，pp. 11-30.
合田正人（2013）『田辺元とハイデガー』PHP 研究所.
古荘純一・磯崎祐介（2015）『教育虐待・教育ネグレクト―日本の教育システムと親が抱える問題』光文社新書.
小西重直（1930）『労作教育』玉川学園出版部.
小西重直（1930/1935）「教育の本質観」『小西博士全集 第 3 巻』玉川学園出版部.
小林敏明（2011）『西田幾多郎の憂鬱』岩波書店.
小林敏明（2015）『柄谷行人論―＜他者＞のゆくえ』筑摩書房.
小林敏明（2017）『夏目漱石と西田幾多郎―共鳴する明治の精神』岩波書店.
コラール・唐木順三・鈴木成高・手塚富雄（1968）「日本的なもの 西洋的なもの」（コラール（小島威彦編訳）『過去と現在』未来社.
信濃教育博物館（1995）「木村素衛入信年譜」（木村素衛『慈愛と信頼―論文・随筆選集』信濃教育会出版部），pp. 100-107.

篠原助市（1922/1974）「ヂューイの教育論」『世界教育学名著選 22 篠原助市 批判的教育学の問題』明治図書出版.
篠原助市（1930）『教育の本質と教育学』教育研究会.
篠原助市（1939）『大思想家文庫 18 シュライエルマッヘル』岩波書店.
下村寅太郎（1941）「科学史の哲学」（大峯顕監修（2003）『京都哲学撰書 第 27 巻―下村寅太郎「精神史としての科学史」』燈影舎）
下村寅太郎（1943）「近代の超克の方向」（河上徹太郎他（1979）『近代の超克』冨山房，pp. 112-117.
下村寅太郎（1955）「近代科学としての『力學』の精神史的源泉について―ガリレオに於ける nuove scienze II」『科学基礎論研究』1(2)，科学基礎論学会，pp. 94-100.
下村寅太郎（1956）「近代の技術的知性について―精神史的考察」『科学基礎論研究』2(3)，科学基礎論学会，pp. 281-295.
下村寅太郎（1961/1971）『レオナルド・ダ・ヴィンチ』勁草書房.
下村寅太郎（1968）「世界史の可能根拠について―歴史哲学的試論」（上田閑照監修（2000）『京都哲学撰書 第 11 巻―西田幾多郎 西谷啓治他「世界史の理論」』燈影舎）pp. 306-346.
下村寅太郎（1977）「『知られざる』ニュートン―錬金術者・年代記学者・神学者」『日本學士院紀要』35(1)，日本学士院，pp. 1-28.
下村寅太郎（1980）「スピノザとライプニッツ―「天才の世紀」の哲学と社会」『世界の名著 25―スピノザ・ライプニッツ』中央公論社，pp. 5-74.
下村寅太郎（1988）「弔辞 鈴木成高」『下村寅太郎著作集 13 巻―エッセ・ビオグラフィック』みすず書房，1999.
自由学園総合企画室（2016）『自由学園とは？―100 問 100 答』自由学園広報本部.
菅原潤（2011）『「近代の超克」再考』晃洋書房.
杉原弘恭・田口玄一郎（2019）「ケイパビリティ・アプローチ再考」『生活大学研究』4 巻 1 号，学校法人自由学園最高学部，pp. 42-68.
鈴木成高（1939/1948）『ランケと世界史学』弘文堂.
鈴木成高（1944）「世界史観の歴史」（上田閑照監修（2000）『京都哲学撰書 第 11 巻―西田幾多郎 西谷啓治他「世界史の理論」』燈影舎），pp. 98-170.
鈴木成高（1946）「ヨーロッパの形成」（上田閑照監修（2000）『京都哲学撰書 第 6 巻―鈴木成高「ヨーロッパの成立・産業革命」』燈影舎）.
鈴木成高（1950）「産業革命」（上田閑照監修（2000）『京都哲学撰書 第 6 巻―鈴木成高「ヨーロッパの成立・産業革命」』燈影舎）.
鈴木成高（1953）「近代化について」『心』6 巻 8 号，平凡社，pp. 2-9.
鈴木成高（1953/1990）「世界の一体化」『世界史における現代』創文社.
鈴木成高（1958/1990）「西洋の没落」『世界史における現代』創文社.
鈴木成高（1973/1987）「生きている中世」『中世の町―風景』東海大学出版会.

鈴木成高・大島康正・高山岩男（1974）「座談会—世紀末的様相」『心』27 巻 3 号，平凡社，pp. 28-42.
鈴木貞美（2015）『「近代の超克」—その戦前・戦中・戦後』作品社.
関口浩喜（2009）「家族的類似性についての予備的考察」『福岡大学人文論叢』41 巻 1 号，福岡大学研究推進部，pp. 1-34.
「戦後日本教育史料集成」編集委員会編（1982）『戦後日本教育史料集成 第一巻：敗戦と教育の民主化』三一書房.
高橋勝（1994）『子どもの自己形成空間—教育哲学的アプローチ』川島書房.
高橋勝（2002）『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性』東信堂.
竹内良知（1958）『昭和思想史』ミネルヴァ書房.
竹内好（1959）「近代の超克」（河上徹太郎他（1987）『近代の超克』冨山房，pp. 273-341.
竹田篤司（2001）『物語「京都学派」』中央公論新社.
竹田篤司（2001）「下村寅太郎—「精神史」への軌跡」（藤田正勝編『京都学派の哲学』昭和堂），pp. 224-239.
武田清子（1967）『土着と背教—伝統的エトスとプロテスタント』信教出版社.
田中毎実（2012）『臨床的人間形成論の構築—臨床的人間形成論 第 2 部』東信堂.
田中毎実（2012）「人間学と臨床性—教育人間学から臨床的人間形成論へ」『教育人間学—臨床と超越』東京大学出版会，pp. 1-24.
田中久文（2018）『象徴天皇制を哲学する』青土社.
田邊元（1930/1963）「綜合と超越」『田邊元全集 第 4 巻』筑摩書房.
田邊元（1931/1963）「序」『田邊元全集 第 3 巻』筑摩書房.
田邊元（1940/1963）「永遠・歴史・行為」『田邊元全集 第 7 巻』筑摩書房.
玉川学園五十年史編纂委員会（1980）『玉川学園五十年史』玉川学園.
張さつき（2002）『父・木村素衛からの贈りもの』未来社.
辻村公一（1949）「デューイ『論理学』—探求の理論」『哲学季刊』第 9 号第 4 年第 1 冊，世界文学社，pp. 104-116.
辻村公一（1983/1991）『ハイデッガーの思索』創文社.
辻村公一（1993）「ハイデッガー」（辻村ほか編『哲学のエポック—古代ギリシャ以来，現代に至るまでの哲学の峻嶺』ミネルヴァ書房，pp. 289-298.
辻村公一（1996）「技術へのハイデッガーの問」『日本學士院紀要』51 巻 1 号，日本学士院，pp. 1-32.
辻村公一（年代不明）「人間的自由の本質について」（手稿）.
土持ゲーリー法一（1991）『米国教育使節団の研究』玉川大学出版部.
津田雅夫編（2018）『三木清研究資料集成：第 3 巻 論壇での軌跡—座談・対談（1）』クレス出版.
永井均（1991）『＜魂＞に対する態度』勁草書房.

中嶋優太（2011）「西田『倫理学草案第一』における意志の自由とキャラクター」（藤田正勝編『『善の研究』の百年―世界へ/世界から』京都大学学術出版会），pp. 144-163.
成田喜一郎（2017）「『カリキュラムデザイン基礎』講義（最終回）配布資料ほか」『東京学芸大学教職大学院年報』5 号，東京学芸大学教職大学院，pp. 121-145.
西田幾多郎（1965-66）『西田幾多郎全集（全十九巻）』岩波書店.
西村拓生（2018）「田邊元の側から読む木村素衛―教師にとってのイデアと政治をめぐって」『人間文化研究科年報』33 号，奈良女子大学大学院人間文化研究科，pp. 147-158.
野家啓一（1993）「歴史の中の身体―西田哲学と現象学」『現代思想』（1 月号）vol. 21-01，青土社，pp. 155-169.
ハイジック，ジェームズ（1993）「京都学派の宗教哲学―その一概観」（高梨友宏訳）『現代思想』（一月号）vol. 21-01，pp. 64-89.
ハイジック，ジェームズ（2011）「『善の研究』と西田哲学における失われた場所」（藤田正勝編『『善の研究』の百年―世界へ/世界から』京都大学出版会），pp. 307-326.
服部健二（2000）『西田哲学と左派の人たち』こぶし書房.
服部健二「『京都学派・左派』像」（大橋良介編（2004）『京都学派の思想―種々の像と思想のポテンシャル』人文書院），pp. 23-43.
羽仁吉一（1952/2011）「デュウイ逝く」『雑司ヶ谷短信 下巻』婦人之友社.
羽仁もと子（1921/1981）「『自由学園』の創立―私共同志の新事業に御賛成を願ひます」『婦人之友』1921 年 2 月号（自由学園創 立 60 周年記念復刻版），婦人之友社.
廣松渉（1989/2017）『＜近代の超克＞論－昭和思想史への一視角』講談社.
福原充（2019）「自由学園のカリキュラムからみる教育内容についての考察（1）―創立期（大正期）に注目して」『キリスト教教育研究』第 36 号，立教大学キリスト教教育研究所，pp. 63-87.
藤澤賢一郎（1999）「『新たな方法による知識学』解説」『フィヒテ全集 第 7 巻』，pp. 513-526.
藤田正勝（2013）「座談会『近代の超克』の思想喪失―近代とその超克をめぐる対立」（酒井直樹ほか編『「近代の超克」と京都学派―近代性・帝国・普遍性』以文社），pp. 75-94.
前田博（1958）「木村素衛教授の生涯と業績」『京都大学教育学部紀要』vol.4，京都大学教育学部，pp. 40-54.
増子懐永編（1926）『校注 日本文学大系 第十六巻 源平盛衰記 下巻』国民図書.
増渕幸男（1997）「西田哲学の教育学的解釈の試み―教育関係成立の根拠」『東北大学教育学部研究年報』第 45 集，東北大学教育学部，pp. 1-19.
丸山恭司（2000）「教育において＜他者＞とは何か―ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」教育学研究 67 巻 1 号，日本教育学会，pp. 111-119.
水上優（2013）『フランク・ロイド・ライトの建築思想』中央公論美術出版.
宮野安治（1996）『教育関係論の研究』溪水社.

宮野安治（2006）「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）pp. 238-260.
務台理作（1988）『哲学十話』講談社.
村井実訳（1995）『全訳解説 アメリカ教育使節団報告書』講談社.
元良勇次郎（1888）「米国心理学の近況」（大山正監修（2013）『元良勇次郎著作集 第1巻―初期著作：『教育新論』・Exchange・留学前後の論稿』クレス出版）.
元良勇次郎（1907）『心理学綱要』弘道館.
森章博（1992）『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』秋桜社.
森田尚人（2014）「序論 戦後教育学の来歴を語り継ぐために」『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，pp. 1-19.
門前斐紀（2019）『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.
矢田部達郎（1942）『意志心理学史』培風館.
柳田国男（1937/1998）「昔の国語教育」『柳田国男全集 10』筑摩書房.
矢野智司（2014）「第二章 京都学派としての篠原助市」『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，pp. 129-212.
矢野智司（2019）『歓待と戦争の教育学―国民教育と世界市民の形成』東京大学出版会.
山田邦男（1987）「経験と教育：西田の『純粋経験』の立場から」『大阪府立大学紀要（人文・社会科学）』35 号，大阪府立大学，pp. 45-61.
山田邦男（1988）「経験と教育：西田の『純粋経験』の立場から（二）」『大阪府立大学紀要（人文・社会科学）』36 号，大阪府立大学，pp. 73-90.
山田真由美（2015）「戦後教育学における『京都学派』：政治的批判と哲学的再評価のあいだ」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学・心理学・教育学：人間と社会の探究』vol. 80，慶應義塾大学大学院社会学研究科，pp. 55-71.
米澤正雄（2012）「京都帝国大学・同大学大学院在学中の篠原助市における「批判的教育学」確立とデューイ教育思想批判との関係の解明」『アジア文化研究所研究年報』東洋大学，pp. 18-39.
ルオフ，ケネス（2009）『国民の天皇―戦後日本の民主主義と天皇制』（高橋紘監修・木村剛久ほか訳）岩波書店.
ロムバッハ，ハインリヒ（1987）『世界と反世界―ヘルメス智の哲学』（大橋良介他訳）リブロポート.
渡邊福太郎（2017）『ウィトゲンシュタインの教育学―後期哲学と「言語の限界」』慶応義塾大学出版会.

３．資料

『学園新聞』第 50 号（1955 年 8 月発行）自由学園出版局.

『学園新聞』第 85 号（1958 年 11 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 86 号（1958 年 12 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 103 号（1960 年 8 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 131 号（1963 年 4 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 145 号（1964 年 9 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 163 号（1966 年 4 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 189 号（1968 年 9 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 271 号（1976 年 9 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 272 号（1976 年 10 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞（天野貞祐先生追悼号)』第 301 号（1980 年 6 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 359 号（1985 年 3・4 月発行）自由学園出版局.
『学園新聞』第 710 号（2019 年 5 月発行）自由学園出版局.

４．Web サイト

大町市立大町西小学校 HP「大町西小学校沿革概要（抜粋）」http://nishisho.city-omachi.ed.jp/2012_12_26_968.html（accessed 14 December, 2018）.
京都大学大学院教育学研究科・教育学部 HP「歩み」https://www.educ.kyoto-u.ac.jp/overview/history （accessed 05 February, 2020）.
京都大学大学院文学研究科・文学部 HP「京都大学文学部百年のあゆみ」https://www.bun.kyoto-u.ac.jp/about/history/centenary_history/ .（accessed 05 February, 2020）.
内閣府 HP「Society 5.0」https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/（accessed 03 July, 2020）.