

京都哲学と労作教育

——片岡仁志・小西重直・西田幾多郎——

Kyoto School and Arbeiterziehung

北野裕通

序

自覚とは何か。自覚とは自己が自己を知ることには違いないが、通常は知られた自己が自己だと思いなされている。しかし、知られた自己は知られた自己であって自己そのものではない。自己そのものは自己を知る自己である。しかしこの知る自己はどのようにして知ることができるだろうか。知る自己自身を知ることが、もはやそれを対象化することによっては不可能である。しかし知るとはすべて对象的に知ることではないのか。もしも知とは対象知のことであるという立場に立つならば、知る自己自体を知ること、従って真の自己を知る通路は塞がれていることになる。しかし知はいわゆる対象的知だけに尽きるのであるか。哲学的思想の伝統の中では古来、対象的知の他に直観的（直覚的）知の存在が知られてきた。直観とは、对象的知のように知る主観と知られる客観に分かれるのではなく、前者が後者と一体となって「直に観る」ことである。真の意味の自覚は直観の立場において成立する。

以上、真の自己の在所およびそこへの通路が明らかとなった。しかしこれで自覚の問題は終わったわけではない。むしろ自覚の問題はこれから先に横たわっていると言える。どういうことかと言えば、自覚は自己の直覚を要するが、生まれてからこの方、長年にわたって対象的知になずんできた我々にとつて、それは意識の根底的変革を意味している。そうであるからその変革はしばしば死を賭して試みられてきた。そうした魂の遍歴を記述することは自覚の道程を照らし我々をそこへと鼓舞してくれる。「自覚の現象学」はそういう実践的意義をもつ。⁽¹⁾

現象学的方法によつて自覚の道程が照明されたら、次に必ず我々は実地にその道を歩むことを求められるであろう。意識の根底的変革を意味する自覚は、その変革が結局は我々の存在様式の根本的変革を意味するがゆえに、単に観念上のことでは済まされないからである。自覚の道程は観念的にでなく行為的に歩まれねばならない。しかもその道程は自己の直覚を目ざすものであるから、最初から対象的意識の滅却が意図されていなければならない。「自覚の現象学」がそのために示唆した道筋は、身心を挙げて全体作用的に人や物と関わる経験を積み重ねることであった。例えば、そういう仕方で——と言うことは、非対象的方法で——我々が大地を耕すとすれば、そういう身体的行為を通してやがて自覚の通路の開かれる可能性が存するのである。大地を媒体としたそうした自覚の運動は「大地と身体の弁証法⁽³⁾」と呼ぶことができようが、自覚における弁証法的運動の媒体は必ずしも大地に限定される必要はない。むしろ事物一般がその媒体になり得るのである。(ここに「大地と身体の弁証法」は「事物と身体の弁証法」へと一般化され得る)。自覚において重要なことは、事物に対して我々の全身心を投げ入れるということである。

ところで、事物に対する全身的な投入に、多くの人たちが教育的意義を見いだしてきた。例えば、鈴木大拙は「大地は人間に取りて大教育者である」と言い、バシュラールは硬い物質を「人間の意志の偉大な教育者」と述べている。またケルシエンシュタイナーは行為の「即事物性(Sachlichkeit)」に教育的な価値を認めている。⁽⁴⁾このように事物への身体的活用に教育的な意義が認められてきたのは、事物への全身的な投入が自己(人格)の自覚の問題

に直結していること、そしてその問題こそ教育の根本問題であることを彼らがよく承知していたからに外ならない。人格の形成に関心を寄せていた教育者ならびに教育学者たちもまた、そのことに気づかないはずはなかった。ルソーやペスタロッチーらはその代表である。これらの先駆者に影響されて、やがて学校教育の現場でも「事物と身体の弁証法」が応用されるようになった。労作教育⁽⁵⁾という名の教育がそれである。

以上のようなことを一応念頭に置いた上で、本稿では労作教育の実践と理論を京都哲学に例を採りながら考察してみたい。京都哲学の中からここで採り上げるのは片岡仁志・小西重直・西田幾多郎の三人である。片岡は労作教育の実践家として、小西と西田はその理論家としてである。労作教育の実践と理論をめぐって三者を一組として問題とするのは、京都大学において小西と西田は片岡の師であり、小西と西田は同僚であったという形式的関係からだけでなく、三者の間にある程度、思想的な内的連関が見いだせるように考えられるからである。

一 労作教育の実践——片岡仁志

片岡仁志（一九〇二—一九九三）の名前は、独自の労作教育の実践家として日本教育史上においても長く記憶されるべきであると思うが、一般的にはほとんど知られていないのが実情ではないだろうか。片岡のことについては他のところに比較的詳しく書いた⁽⁶⁾ので、ここでは必要なことだけに限って紹介しておこうと思う。片岡は西田幾多郎と小西重直の薫陶を受けて一九二七（昭和二年）に京都大学哲学科を卒業し、一年ほど大学院に在籍した後、沖縄県立女子師範学校・沖縄県立第一高等女学校（一九二八—一九二九）を振り出しに、信州に赴いて長野県立実業補習学校教員養成所（後に長野県立青年学校教員養成所と改称）（一九三〇—一九三八）の教諭、やがて長野県立長野高等女学校（一九三八—一九四〇）着任以降は、長野県立野沢高等女学校（一九四〇—一九四二）を歴任し、京都に戻って京

都府立嵯峨野女学校（一九四二～一九四六）、京都府立第一高等女学校（一九四六～一九四八）、京都府立鴨沂高等学校、京都市立西京高等学校（一九四八～一九五〇）において、戦中・戦後の混乱期に校長職を全うした。その後、片岡は京都大学教育学部教授（一九五〇～一九六五）となり主として教育指導論を講じたが、労作教育の実践家としての片岡の面目は、むしろ片岡が赴任した教員養成所や高等女学校で展開した教育方法のうちの見る事ができる。

では、片岡の行った労作教育とはどのようなものであったのだろうか。ここではその具体的な例を枚挙してゆくことはできないので、片岡が行った労作教育のうち、その基本型を示していると考えられるような例を一つだけ挙げておこう。それは長野県の教員養成所で行われたものである。その時の様子を卒業生の一人が印象深く語っている。⁽⁷⁾

あれは、二年生の夏のことであった。私たちは先生とともに、飯綱山麓、袖の山の無住の寺に、三泊四日の生活を共にした。昼はすすきの原野の開墾に汗を流し、夜は蚊に喰われながら坐禅を組んだ。起居は概ね禅林の清規に則ったものであった。この計画の立案、実施については、曲折があった由を、後で耳にしたが、先生の熱意と綿密周到な企画は、ついに学校を動かし、その実現に到ったのであろう。

この行事のことは片岡の日記にも記されていて、それは一九三六（昭和十一）年六月三日から六日まで行われたことになっている。日記を見ると、六月一日のところに、「夕食後、農寮行事の腹案を練るために天主院を訪ね、懇談一時間にて帰る」とある。続いて「余の腹案」として、午前四時半の起床に始まり、読経（心経、四句誓願）、坐禅、そして労働など、午前八時くらいまでの日課が記されている。しかし、この腹案は後に少し修正を必要としたのか、十日付けの箇所には「七時、朝食、食事五観、合掌」、九時から十一時半、午後一時半から三時、三時半から五時半までの一日六時間の「労働」（その間、昼食、午睡、茶菓、水浴などあり）、「六時半、夕食、五観、合掌」、七時から九時半まで「打坐」「坐禅」などあり、「九時、就寝」と書かれている。

しかし、こうした労作教育は特別の行事としてのみ行われたものではなかった。後年、片岡はその頃のことを次の

ように語つている。(8)

私が信州の青年師範学校にお世話になった時代、私が受け持った教科は、哲学、倫理、心理、教育であり、それをすべて私一人で担当しました。なおその内容は、単に学問的な講義だけで終わるといふようなものではなく、教室での講義が終わった午後になると、学生と一緒に畑仕事をしたり、肥桶を担いだりしたものです。私は、これが教育の土壌だと考えています。

また、上水内郡に袖の山というところがありますが、その山へも出かけて行って、学生と一緒に開墾作業をしました。そしてそこに寮舎を建て、一週間交代で開墾作業をしながら、生活訓練、生活教育をしたのです。いま振り返って考えてみますと、その生活は本当に楽しいものであつたし、私は本当の教育をそこでしたと思つてます。

以上のことから、片岡によって実践された労作教育の特色を指摘してみることにする。

(一) 教員養成所の卒業生が「起居は概ね禅林の清規しんぎに則つたものであつた」と述べているように、また片岡の日記に、「般若」「心経」「四句誓願」「坐禅」「食事五観」「食事の際に唱える五観文」「合掌」「労働」のような、禅宗特有の言葉が用いられていることでも分かるように、片岡の労作教育は禅宗の僧堂生活をモデルにしたものであつた。(片岡は京大入学以前・在学中を通じて深く禅に触れていた。)(9)

(二) 片岡の労作教育は「畑仕事」「開墾作業」など、主として筋肉を使用した勤労に重点が置かれていた。(これもまた僧堂生活をモデルにしたものである。禅宗では、一任務さむ、二坐禅、三看經かんきんと言つて、修行の中でも任務すなわち肉体労働が最も重視されている。「一日作なさざれば、一日食らわず」というよく知られた禅語もある)。

(三) 労作教育を通じて教育の生活教育化がなされた。例えば、食事の前に食事五観文、すなわち(1)人々の勞苦と神仏の加護への感謝、(2)自分が食を供応されるに値しないことへの反省、(3)食の欲の抑制、(4)食は天

地の生命を宿す良薬であること、(5)さらなる行への誓い、の意味をもつ五連の短い偈を必ず唱えさせたのは、食事をする現場でその都度これを反省することによって、「食」の意義を体験的に知ることができるからである。これにより生徒たちは「食」という人間生活の重要な一部分について、その深い意味を具体的に教えられるのである。このように片岡は労作教育を通して生活の場を教育の場とすることによって、教科指導を生活指導と結びつけて教育をいっそう具体化し効果的たらしめたとと言える。

(四) しかしながら、労作教育の眼目はそういう生活教育を通して人格(人間)の教育が計られたことである。再び食事五観文のことを例にとれば、それを唱えることによって自分が「食」することの根本的意義に触れることができ、こうした自己反省を通して人間存在の根底に立ち帰らせることができる。この例でも分かるように、その意味で生活教育としての労作教育は楽しみながらの「本当の教育」であったと言える。

(五) 労作教育は生活教育であることよって「本当の教育」、すなわち「人間存在の根底に帰らせる」人間教育であることができる。しかしこの場合、「人間存在の根底」とは何か。禪的修行を通じて、片岡はそれを体験的に無であると直観していた。¹⁰⁾ 片岡によれば、人格性(人間性)は無性——仏教ではこれを仏性と言う——である。肉体的な労作教育は、禅門において作務が仏性自得のための行であるように、無性としての人格性(人間性)を自覚するための育成である。ここに労作教育が人格教育であり人間教育である意味があるだろう。片岡が肉体的な労作教育の実践を「教育の土壌」と呼んだのには、そういう理由があったと考えられる。

職場が教員養成所から野沢高女に移つてから以降、片岡の労作教育はいっそう体系的になされるようになったと言える。そのことは、片岡が誰に遠慮することもなく比較的自由に学校を運営できる校長職に就いたことと関係があるだろう。野沢高女では生徒の服装を常時もんぺ姿に変えさせて、いつでも労作に対応できるようにさせた。また給食制度を導入して生徒たちの健康管理にも気を配ったが、そこでは生徒の耕す菜園でとれた野菜類を利用したり、上級

生たちには家庭科教育の一環として献立や料理などをさせてみる工夫がなされた。片岡による労作教育のより徹底された形は嵯峨野高女において見ることができである。『日本一の女子教育の殿堂』を創建するために、特に請われて校長に就任した嵯峨野高女は、禅の心と茶道の精神をモットーに、労作を中心とした片岡の教育理念を思い存分に發揮することでできた場所であった。「毎週行われた作法室での静座、夏休みを利用した相国寺本堂における二泊三日の参禅、表千家の堀内宗完宗匠による茶道のご指導、西田幾多郎先生の特別講話⁽¹⁾」はすべて片岡の発案によるものとして、多くの卒業生が自らの身体に刻み込まれた印象を語っている。

以上、片岡の教育家としての特色が労作教育の実践的方法にあったということから、その具体例を見てみた。このことを通して分かることは、その際に片岡においては筋肉的労働に代表されるように、特に身体の活用に重点が置かれていたということである。しかしその場合、それはどのような根拠によったのであろうか。この答えとしてすぐに推測されることは、片岡によって実践された労作教育中に常に坐禅や労働(作務)が課されていたことから分かることであるが、それが片岡自身の禅体験によって得られた智慧によるものであるという考えである。筆者はその考え方を支持するものであるが、しかし片岡は他方で、京大の哲学科で学んだ哲学徒でもあったわけだから、そこには何らかの哲学思想的な根拠も考えていたと思われるのである。それは何であつたであろうか。残念ながら今のところ、上述の日記以外に当時の片岡の考えを知るための確かな資料が筆者にはない。そこで、日記の中に労作教育の思想面に触れている箇所があるので、その部分の要点を箇条書きにして紹介しておきたい。それは先と同年の一九三六(昭和十一)年の日記で、十二月十五日の日付が付されている。初めに「成績調査に夜を過す、調査中種々所感あり」とあつて、以下のような考えが述べられている。

(一) 教育の使命は人を全人たらしむるにある。全人たらしむるに二方向があり、一は身体的により精神的に向かわしめる(精神化)、二は個人より社会、国家、世界、宇宙へと社会化する。前者を縦の教育とすれば後者は横の教

育となり、縦横全くして全人となる。

(二) 身心は本来一体である。身は表、心は裏、兩者一体となつて生命をなす。生命は身心に対して、身心を部分とする一全体者である。

(三) 個人は家の部分であり、家は個人の上の全体である。家の全体に社会があり国家があり、そして世界がある。個人の生命は家の生命の部分にして、さらに深くは世界生命の部分である。

(四) 全体生命は形の上に求めれば不可得である。形あるものはそれを含む全体の部分であるからである。

(五) 無形な全体の統一力は個人の場合には良心がそれである。良心はすべての欲望に対する規範である。無形の規範を有形化すれば法となる。

(六) 生活内容に即してその全体と部分とを見れば、部分は物質生活と精神生活である。物質生活に農・工・商(衣・食・住)の営みがあり、精神生活に知・情・意の働きがある。人間の生活は精神生活に有するところにその特色があり、物質生活は精神生活の基礎たるに外ならない。

(七) とは言え、物質生活について決して疎かに考えるべきではない。本来、人は衣食住は自力で営むべきもので他に依存すべきでない。それは人の義務である。草木鳥獸すらなおこれを営む、況んや人間をやである。物質生活を全うし得ざるものがどうして精神生活を全うできるであろうか。物質生活は厭うべきでなく、これを克服しなければならぬ。これを忘れ、いたずらに寄生生活を望むのは大きな誤りであり、人類の病根であり、最も恐るべきことである。「一日不作、一日不食」という古人の言葉を深く味わうべきである。

(八) しかし社会の進展は、農・工・商のような物質生活に直接関与する職業とそうでない職業との分業を成立せしめる。社会生活は分業により成り立つから、世人は自分の分でない幾多の職業からの恩恵に対して感謝の念を忘れべきではない。職業教育の根本精神は、このような多種多様な物質的職業と精神的職業とから成る機構を自覚させ

て、相互的感謝、相互的敬愛の精神の涵養にある。換言すれば、すべての職業の神聖を自覚させることである。

これらのうちに当時の片岡の哲学的思想を窺うことができるとするならば、その思想とは、少し解釈を入れて纏めてみると次のようになる。①個人は世界の個人である。世界と個人は全体と部分の關係にある。②世界は全体的なものとして生命的である。しかも全体的なものとして形なき無である。③個人は無形なる世界生命の部分として、やはりその本体は無である。④無である個人に統一力がある。良心と呼ばれているものがそれである。(この統一力は全体世界の統一力でもある、道とか真理の根柢である)。⑤世界は精神的なものと物質的なものとの全体である。この全体の部分である個人もまた精神と物質との全体である。⑥教育は精神と物質の全体である人間への教育、すなわち全人教育でなければならぬ。⑦精神的であることは人間であることの根本特徴に違いないが、従ってその面への教育的配慮は不可欠であるが、このために物質的(身体的)側面への教育的配慮を絶対に疎かにすべきではない。自らの身体を活用して働くことの尊さと、精神生活とともに物質生活の、精神的職業とともに物質的職業の意義を十二分に教諭しなければならない。

①から④までは片岡の形而上学的な思想に相当しようが、この部分は片岡の哲学の師であった西田幾多郎の哲学(絶対無の哲学)に依拠していると見ることができぬ。⑤から⑦の考えも西田哲学を基礎にしていようが、人間存在の身体的側面への強い関心と、そこへの教育学的関心は片岡に固有の考え方であると言えるだろう。

ここから労作教育論への道のりは後一步のようにも思われるが、人間存在における身体性の重要性和労作教育の必要性とを結びつけるためには——片岡においてはそのことは恐らく体験的に知られていたであろうが——なお綿密な議論を要するだろう。我々はここでそのような議論として、片岡が体験的に知っていたことを理論的に明らかにしようとした教育哲学的思想、しかも片岡にとって身近でもあった恩師小西重直の思想に注目したい。小西は労作教育を教育の基本に考えた教育哲学者であるが、片岡は小西の講義や著作を通じて、小西の人格性とともにもその労作教育論に

深く共鳴していたと考えられる。数少ない片岡の論文の一つに「小西重直教授の生涯と業績」⁽¹²⁾があるのは、その証左になるであろう。

二 労作教育の哲学——小西重直

小西重直（一八七五—一九四八）は東大哲学科を卒業後、すぐに教育学研究のために三年間ドイツとイギリスに留学し、帰国後は広島高等師範学校教授、文部省視学官、第七高等学校造士館校長などを歴任した。この後、一九一三（大正二）年に京都帝国大学文科大学教授（教育学教授法講座担当）に就任し、一九三三（昭和八）年に総長となつて京大滝川事件に遭遇し辞職した（ついでに言えば、就任した一九一三年は京大沢柳事件の年であつた）。片岡が京大に在籍した一九二四（大正十三）年から一九二八（昭和三）年の頃の小西は、すでに『学校教育』（一九〇八）、『現今教育の研究』（一九一一）、『教育思想の研究』（一九二三）などによって教育学者として第一等の地位を築いており、さらに自らの教育哲学の完成を目ざして研鑽を深めつつあつた時期である。その完成を示すと目されているのは一九三〇年に出版された『教育の本質観』『労作教育』である。⁽¹³⁾小論の趣旨からもそれら二著書——『教育の本質観』の自序によれば、二つの著作は本来「教育の本質と労作」と題して一冊本として構想されたものである——が重要であることは言うまでもない。しかしながら、それらの出版された一九三〇年は片岡の在学期間（一九二四—一九二八）とずれているので、小論ではあえて一九二五年に両書の骨子を述べたと考えられる二論文「意識と文化と教育」「労作教育の問題」を中心にして、足りないところを上記の二著書によって補いながら小西の労作教育論を見て行くことにする。

「労作教育の問題」において小西は先ず予備的に、そこで言う労作が主として手工的労作の意味であること——こ

の点について小西は後に「労作は必ず筋肉を通しての労作」⁽¹⁴⁾、すなわち眼、耳、口だけで済ませるのではなく、手を用い身体全体を使った筋肉的労作を主張する——、教育における手工の価値の承認は中世の教会教育にも見いだされるが本来近世の主張であつて、その推奨者にルソー、コメニウス、ロック、フランケを初め、ペスタロッチー、フィヒテ、ゲーテ、フレーベル、ヘルバルトなどがあること、ヨーロッパ諸国では十九世紀後半より手工が小学校の必修科目として採用されはじめ、労作中心の学校も起こっていることを述べた上で、労作教育の問題について次の諸点を明らかにしている。

(一) 労作教育に関しては、ナトルプなどの理想主義的な考え方とブロンスキーなどの物質主義な考え方の二種の思潮がある。ナトルプによれば人間の原始的働きは衝動であつて——子供の場合、これは自由遊戯として表れる——労作はそうした衝動の本来の作用であるが、それが真の労作になるためには理性的意志に基づく理念によつて指導されねばならない。それゆえ労作教育とは理念の力を借りて秩序や組織を整え、労作への意志を起こさせる教化生活である。この意味の労作に専心し愉悅の情を感じるとき、真の自己が実現されており一種の永遠性(宗教性)に触れている。他方、ブロンスキーによれば、労作は人間が自然を人間のために加工する過程である。それゆえそこでの労作教育は自然征服のための実用的教育となり、手工的道具に代わる効率的機械の使用など産業社会的教育が施される。

(二) ナトルプとブロンスキーの労作教育に関する考え方の相違はその立場の違いを反映したものであるが、両者の立場とも教育の主体である肝心の子供の生活について十分な考察がなされていない。「子供は或る意味に於て凡てを調和する神秘的な大芸術家の様なもので、理想主義とか物質主義とかイズムに律せらるゝ、以上のもので、言はず全体的とでもいはるべきものである」⁽¹⁵⁾——これが小西教育学の根本的精神である。

子供の活動は本来それ自体に目的があつて、そうした活動を通じて知らず知らずのうちに自己を形成して行くので、そういう意味であまり実用に関係しない。とは言え、実用を無視した教育は子供にとって余りにも抽象的であ

る。しかし反対に、實用一方に偏るのも子供の生氣ある生活を殺すことになる。内面的創造の教育と外面的生産の教育、理想面の教育と現実面の教育の両立が問題なのであるが、労作を喜ぶ子供の自発性を尊重する——と云うことは、また人間存在に本来具わっている自発性を尊重するということになるが——立場からすれば、学校の労作はある程度まで前者に重きを置いたものとならざるを得ない。しかし学校における手工的労作であっても、後者の点と全く関係しないわけではない。それはやがて実社会での勤労心を養うこともできるのである。

(三) 学校における労作は人格の発展に役立つ限りにおいて価値を有しているのである。後述する(靈と肉からなる)人間存在の基礎的構造からしても、「労作のない真空の瓶の中では、人格の完全な構成は不可能である⁽¹⁶⁾」。そうであるから、労作は原目的的価値すなわち完全な意味でそれ自体価値であると言ふことはできない。しかし産業社会における労働のような単なる手段価値でもない。労作はむしろその中間的価値である(小西はシュテルンの放射価値がそれに相当すると述べている⁽¹⁷⁾)。そのような価値として、労作は人格の構成発展という全体に関係して初めて意味を持つのである。

(四) 労作を一学科として教授することができるが、これは職業教育となり得る。しかし職業教育は同時に、それ以上に人格全体の教育として真の人間教育であらねばならない。労作教育を職業教育に局限するのは無限に豊富になり得る児童の人間性を拘束することになる。

(五) 労作はまた、これを教育上の原理と見ることができ。その場合には労作的作業に基づいて学科の教授、徳性の涵養、そして体育など教育上の諸目的をも達成することになるが、教育原理としての労作にとって肝心な点は、やはり自己の発展を労作の完成とともに意識させることである。このためには、元来労作を楽しむ子供の自発性がなければならず、そうでなければ真の教育原理としての労作は成立しない。

労作の過程を通じて意志、感情、判断、創造、知識、身体などの育成が期待できる他に、道徳、芸術、認識などの

諸価値を体験的に自己化することも可能となる。特に労作と徳性涵養との関係は重要である。勤勞、秩序、正確、忍耐、熟慮、断行、自己信頼、節制などは労作を通じて相当に養われ得る。しかしながら協同、寛容、友愛など社会的な徳性の涵養は労作によってのみでは不可能である。これらは労作団体の生活によらねばならず、この点は労作教育上の問題である。

労作が道徳、芸術、認識、そしてさらには宗教の価値と結びついている点に関して、『労作教育』でやや詳しく論じられているので、ここで労作と認識、労作と宗教の問題について簡単に補足しておきたい。

労作と認識に関して⁽¹⁸⁾。①子供の認識は知覚から発達するのではなく、労作の基本である運動衝動の所作により具体的に發展する。「労作こそ実に自然の言語である」⁽¹⁹⁾。②労作によって認識的理解を確実にすることができる。耳や目で学んだことを手により労作的に確認するのである。また理解には創造力が予想されるが、労作は創造しながらの理解、理解しながらの創造を可能にする。

労作と宗教に関して⁽²⁰⁾。①宗教的労作は行と呼ばれる。宗教的行なしには宗教の体得は不可能である。種々の祈りや神仏への直接の奉仕のほか、汚物の処理、掃除なども立派な行である。②宗教的敬虔は教育の出発点であり道程であり目標であるが、労作教育の帰するところはこの宗教的敬虔の生活でなければならぬ。万物は永遠界の聖物であるがゆえに、労作教育を通してすべてを敬虔的に扱うべきことが習得されねばならない——小西によれば、眞の教育は宗教的敬虔の教育でなければならぬ。そして次のように言う、「宗教的敬虔の教育は、ただ所謂狭い範囲の宗教教育のみによりておこなわれるべきものではなく、実に教育のあらゆる範囲において、いくらかもその機会を捉えることができ、また捉えたいものである」⁽²¹⁾。（それゆえ小西の言う宗教とは特定の宗教ではなく、宗教一般に通底する宗教性のことである）。宗教を根底に見る小西の教育論は、小西の人間論（人格論）に基づいている。この点については後に触れる。③深い宗教的敬虔は家庭の生活を中心とする郷土において経験される。郷土に関わる学科は労作教育を通

して敬虔心の源泉を掘り当てる助けとなるから、それを独立の一学科とせず、総合的全体的に取り扱うところに教育的意義が発揮される。

(六)「要するに手や身体の働が精神を支配するのではない。精神の働きこそ手や身体の働を支配するのである」⁽²²⁾。労作は精神——ここで言う「精神」は『教育の本質観』の「霊」に対応するであろう——の活動によって規制されていて、労作において精神が自らを鍛錬してしているのである。しかも労作は教育の唯一の原理ではない。この他に、自己の内面を反省する教育がなければ人格の統一的発展には繋がらない。ただ従来の教育は心身を切り離して考えていたために、両者の密接な関連に基づく教育原理に欠けていたのである——小西は「思惟のみを偏重して労作を軽視し、児童をして半ば窒息の状態に置くような」⁽²³⁾当時の教育の現状を痛烈に批判している。こうした欠陥を補う意味で労作は重要な教育原理の一つとなることができる。「殊に子供は思惟するより動作的であり、其精神内容や意志を動作として表現せざれば、精神全体が生き生きとした発達をなすことが出来ない。労作は子供の言語であり、文章である」とさへ言はれて居るので、労作の教育は子供の心身両方を含めての生活に取りて非常に重要な意味を有して居る」⁽²⁴⁾。

(七) 労作が教育の一原理とまで言われるようになった現在、学校教育は労作的に改造されるべきである——これより、小西の労作教育論の提唱は一つの教育原理論であるとともに教育改造論の意味をもっていたと言えよう。

論文「労作教育の問題」における上記のような小西の労作教育論は、教育の眼目が人間形成にある以上、その根底に小西独自の人間存在論が前提されていると考えねばならない。そこで、この点について「労作教育の問題」と同じ頃に書かれた「意識と文化と教育」⁽²⁵⁾、およびその後書かれた『教育の本質観』によって見てみることにする。

「意識と文化と教育」で小西は人間存在の本質を意識と見て、教育との関係について次のように論じている。——意識は統一的構造を有しており、意識統一はそれ自体で真実性なる価値である。しかも意識はそこから絶えず新たな

目的に向かつて活動し、新たな統一したがって新たな真実性を実現する。換言すれば、意識は真実なる統一を拡充せんとして、志向作用において自己分裂と自己統合の運動を繰り返す。この志向作用は真実性より流出する愛と敬と——『教育の本質観』ではさらに信が加えられる——により充たされる充実した志向作用であり、敬・愛・信の三相が調和的に作用するとき、意識の真実性は最も完全な発展実現を成し遂げ、普遍を実現する。普遍は真実性的統一の極致であり、純美の世界であり、絶対の価値である。教育の根本意義ともいべき「陶冶」は全体的向上の生ける働きを人格的に統一し、価値化して純美の世界を実現せんとする生氣ある体験そのものである。

以上は「意識と文化と教育」の要旨であるが、注目すべきは小西がそこにおいて意識の立場に立つて論じていること、しかも意識を静止的に捉えるのではなく、それ自体が真実なる統一を求めて動的に拡充発展するものであると見ていることである。この点で、西田幾多郎が『善の研究』で展開した意識論との近似性を見逃すことはできないように思われるが、それについては節を改めて論じることにして、上記の論文「意識と文化と教育」では触れられていない労作教育の問題に関して『教育の本質観』によって補っておきたい。

『教育の本質観』では小西は意識の立場から論じることせず、人間存在の根底に靈的作用と生命欲との二相を想定して人間存在を「靈と肉との交渉」とする靈肉一元論に立つ。「靈」はこの場合、M・シェラーの *Geist* に倣ったものようであるが、小西によれば靈の根本特色は統一力であり、絶対真実界にまで深められるまで真実の統一を求めることが「靈の真実性」である。靈の真実性は「敬・愛・信」の三相として具体的に展開する（この場合、自己に安住する信の態度は三相の中の一相というよりは、むしろ他の二相が十全に作用し得るための地盤と考えられている）。三相は約言して「敬虔の態度」と言われる。それは卑近な言葉で言えば、「すべてを粗末にしない態度である」⁽²⁶⁾。かくして靈の真実性と敬・愛・信の三相とは、宗教性を教育の出発点にして到達点と考える小西教育学の最重要概念となる。

ところで「霊と肉との交渉」とは具体的にどのようなことを意味するのであろうか。小西によれば、その交渉において霊は肉を指導し純化し価値化する。これに対して肉は霊を活性化するとされる。(このように霊に対する肉の積極的意義を認めることによって、先の意識論では隠れていた労作との連関が見えてくるようになる)。しかしながら霊と肉とのそうした交渉は必ずしも円滑には進まず、却って葛藤のうちにある。葛藤対立はしかしそれを超えて包むさらに大なる統一力を予兆である。この一大統一力は宗教の言葉で言えば神や佛である。「神や佛はそれ自身絶対心であり、絶対真実であつて、常に霊を刺激して真実的の統一に努力せしむる無限の活動」であるからである。そのように肉との葛藤対立を繰り返しながら、霊の統一力は真実性の完成を求めて運動するのである。教育とは霊のこの陶冶性に奉仕することであるが、霊の自己陶冶性が肉の陶冶と連関している以上、教育は内面的修練とともに肉体的修練(労作)の教育である必要がある。正確に言えば、内面的修練が労作によって完成され、労作は内面的修練によって目的を達成するというように、内面的修練と労作との相互媒介的な教育である必要がある。小西は労作について述べている、労作とは「霊肉交渉の場合において、筋肉を通して霊の作用及びこれに伴う心的作用が表現され、修練され、鍛練される姿」である。小西が労作教育を言う所以である。

『教育の本質観』で展開された以上のような所論は、先の「意識と文化と教育」でのいわば意識の人間論を霊肉の人間学へ転換し、そのことよつて人間教育における労作の意義を明確にし得たものと言ふことができる。そうではあるが、霊肉の人間学を下敷きにして小西の意識論を読みかえてみれば、すなわち「霊の統一力」を「意識の統一力」に読みかえると、前にも少し触れたことであるが、そこから意外にも西田の意識論との親近性が見えてくるのである。いま主たる点を挙げてみると、①人間存在を意識中心に考え、意識の統一性に真実(真理)を見ている点、②意識統一は最大最深の統一を目ざして絶えず発展していること、③真に全体的な統一力は宗教学的には一応神と呼ぶことができるが、実のところそうした統一力は「自分自らは対象とならない」²⁹ 純粋な作用と考えられていること、同

じことであるが「靈的自我自身は常に観るものであつて観られるものではない」「靈が靈を直感するのである」と言われていること、等である。しかし、そうであるからと言って小論は、小西が西田の純粹経験の哲学を踏襲しているなどと主張しようとするものではない。小論が言いたいことは、労作教育の優れた実践家であつた片岡仁志はその理論面に関して小西の教育哲学に大いに共鳴したであろうことが想像されるのであるが、それには小西の教育論の根本精神が、片岡の考えを哲学的に代弁するものであつたがゆえに信奉もした、当時の西田の哲学の根本精神にも近いものであつたことが考えられるのではないかということである。

もしも労作教育論をめぐつて片岡・小西・西田の間にそういう筋の読みとりが許されるとするならば、西田の哲学にいつそう近い立場にあつた片岡から見ても、小西の労作教育論にはなお尽くされるべき点が残されていなかったであろうか。次節でこの点について検討してみたい。そして、できれば西田哲学と労作問題との連関についても見通しをつけてみたい。

三 労作の根源としての無的作用——西田幾多郎

われわれはここで、小西の労作教育論における労作の根柢について検討してみることにする。労作が教育上に根柢を有すると言ひ得るためには、教育が人間存在の陶冶である以上、人間存在の内にその根柢を持つのでなければ決して十全ではないだろう。小西によれば、労作の「労」は「骨折り」、⁽³¹⁾「作」は「創作」の意味であり、全体として「骨折つて自分の力を加えて創造する、創作する、構成することであるが、では人間存在における「作」——小論において「作」は「制作」の意味すなわち「作る」の意よりも、いつそう根本的な「作用」の意味すなわち「作^{はた}く」の意味に理解したい——の根柢を小西はどのように考えていたであろうか。例えば小西は子供の自発的な楽しんでやる自

由遊戯に注目して、労作教育の有意義性を説く。しかし、子供はなぜ楽しんで自由な遊戯をするのであろうか。ここに人間存在に本来具わる「作」の契機が見いだされなければならないだろう。小西において、人間存在は意識統一により靈の眞実性を追求して發展する。最大最深の統一——眞実そのもの——を目ざすこの動的な「作はたらき」は、それ自体「観るものであつて観られるものではない」純粹作用である。この純粹作用とは如何なるものであるか。作用には一応作用の主体が想定されなければならないであろうが、純粹作用の主体は如何なる性格のものでなければならぬであろうか。純粹作用の主体は純粹作用そのものであつて、この外に別にその主体を考えるのは矛盾である。従つて純粹作用の主体は「無」であるという他はない。実際には、小西の所論はこの無の哲学に限りなく接近したものであつたと言ふことができる。例えば、小西は靈の眞実性の三相と考えられた敬・愛・信の關係を述べて、「自己を其の俚に投げ出して居る姿」すなわち「自己投出」の安住的な信の態度があつて、初めて敬的自己分離も愛的自己結合も十分にその作用を尽くすことができると説く。自己投出という作はたらきは自己の無の作はたらきに他ならない。そうであるならば、小西は自らの思想を無の深みまでもう一步進めて、その根源から労作教育論を展開すべきであつたとも考えられるのである。(しかし、無が体験の事柄である点を考慮すれば、小西があえてそこまで議論を進めることをしなかつたのは、却つて小西の学者としての誠実性を表しているとも見ることができよう)。

人間存在の作はたらきを最初から無の根源から見ているのは西田幾多郎である。『善の研究』で西田は純粹經驗(または直接經驗)の哲学を展開するが、純粹經驗とは未だ主客に分かれない、従つて無の意識の作はたらきによつて統一された意識現象である。この意識現象すなわち直接經驗において實在、善、宗教など、すべてが成立するというのが『善の研究』の立場である。いまここで注意すべきことは、意識については、意識は一体系をなして「統一的或者が秩序的に分化發展し、その全体を実現する」⁽³³⁾などと言われている点である。特に「統一的或者」の「分化發展」である意識の活動性についての言及に注目しておきたい。(分化發展する意識活動を實在に即して見るとき、實在は「単に独立

自全の純活動⁽³⁴⁾」、また「活動その者が實在⁽³⁵⁾」であると言われるように、真實在の自家発展としてその不息の活動と見られる。意識現象として見るとき、實在は意識活動そのものであり、意識活動は統一的或者すなわち或る一なるものの作きとして統一作用（統一力）そのものである——ここに純粹経験が成立している。この場合、統一的或者と統一力とは別ではない。ではこの統一力とは如何なるものであろうか。それは意識活動について、例えば「主客の対立なき、知情意の分離なき」純活動⁽³⁶⁾と言われていることから、無きものの作き、簡単に無の作用という他ないであろう。西田はそのところを「或無意識統一力⁽³⁷⁾」、すなわち「有」と區別されるような「無」ではない、「或種の無」（つまり「絶対無」と呼ばれるべきような種の無）の心の統一作用と述べている。（無の作用と言うと言葉の上で矛盾するようであるが、われわれは無心の時に何もしていないのではなく、内面的にしる外面的にしる、そのような時に却って最もよく作っているのである）。

以上のような西田の純粹経験の哲学からすれば、真の人間存在は最大最深の統一（真實在そのもの、真理そのもの）を目ざす不息の無的活動作用ということになるであらう。そしてそのような作用として、「作き」は人間存在に本源的であることになる。かくして上来問題にしてきた労作の根源とともに、労作教育の根拠もまた明らかになったように思われる。すなわち、人間存在は本来純粹に活動的な存在に根ざしているがゆえに真に自由な活動を悦び、このことはまた人間存在の真実（在）性を陶冶することでもあるがゆえに、労作は人間存在の教育にとつて根本的意義を有するものである、と。

小論が最初に意図した点については、不十分ながら以上によって一応述べ終えることができたとと思う。片岡仁志の労作教育の實踐に端を發した京都哲学における労作教育の問題は、そのことを探求しながら、小論において最後に西田幾多郎の無の哲学にまで到らざるを得なかつた。しかしながら、西田哲学に関しては労作教育の根拠を明らかにす

る上でそれに触れただけで、西田哲学と教育の関係についてはそれ以上何も語ることができなかつた。そこで、このことに関連して以下に簡単に付記しておきたい。

実際のところを言えば、「教育学について」と題された小編一編を除いて、西田には教育問題を正面から論じた著作ないし論文の類は残されていない。しかしその小編を通して教育学に関する当時の西田の考え方が概観できると思うので、要点を提示しながら重要点を指摘しておきたい。社会的・歴史的な現実の世界から考えようとする、後期に到達した自らの哲学の立場から、西田は教育学についておおよそ次のように主張する。⁽³⁸⁾

まず最初に、教育は現実の人間を形成する一種の形成作用であること、かかる形成作用は単なる主観的作用ではなく、客観的なものをして自己自身を現しめることであること、従つてその作用は「死することによって生きる」真の人格によつて初めて遂行可能となること、要約して言えば、教育は主客合一の創造作用であること、を述べておいて、そこから現実世界の立場から以下のように続ける。①現実の世界は社会的・歴史的世界であり、我々の存在はそうした社会的・歴史的世界に一要素である。教育的形成作用も社会的・歴史的世界のことであり、教育は具体的な歴史人を形成することである。この意味で、「天地之化育ヲ賛クベシ」(『中庸』)。(西田は歴史性を無視して一般論から出発する、従来からの抽象的な教育論をことごとく批判している)。②教育には何らかの意味でイデーがなければならぬ。そういう意味で哲学なくして教育はない。教育的形成作用が社会的・歴史的世界のことで或る以上、歴史哲学が教育学の基礎として重要となる。(歴史概念に関しては西田に特有の理解があるので注意を要する。西田において歴史とは「永遠の今の自己限定」であり、言葉を換えれば、純粹経験の事であり主客合一が前提されている)。そして、個人の自由の問題や行為の問題、職業教育の問題に触れながら、西田は最後に、教育も現実のプラクシスから出立すべきこと、そういう意味で職業教育が教育上重要な意義をもつことを言つて、労作教育についてこれが客観的な教育のイデーを有するものでなければならぬことを述べている。

論旨から言えば、勞作教育は確かに「教育学について」の中心的問題ではなかった。そこで西田が言いたかったことは、最後に言われたこと、すなわち「教育の中心には客観的イデーがなければならぬ」ということであつた。西田からすれば、それは教育が現実の社会的・歴史的世界に即するべきであるという主張となる。しかし繰り返し注意すべきことは、西田において歴史的世界に即するといふことはいわゆる客観的な歴史に即するといふことでは決してなく、むしろ主客を滅した我々の自己に即するといふことを意味していることである。西田哲学では純粹経験から出發するといふ最初の立場は常に保持されている。ただ後期哲学では、純粹経験の立場では見えにくかつた客観の世界の事柄が見えるようになり、そこからも見られるようになっただけそれだけ哲学のパスベクタイプが拡がり、それと同時に相応の深みをもつようになったといふことである。西田哲学の前期と後期を無が通底している。後期の哲学が場所の哲学と言われても、それは絶対無の場所の哲学である。そうである以上、小論が上で論じたように、場所の哲学は無の作く積極論となつて展開する。(この限り、西田が自己の倫理説に冠した活動説 *energetism* の名はこの哲学全体を特色づける名称であるとも言得ないだろうか。ただし、その活動は有からののではない、無の活動であるから同時に絶対の静寂でもある点に注意すべきである)。「生命」「行為」「表現」「制作」「働く」「作る」「ポイエーシス」「プラクシス」そして「歴史」など、後期西田哲学を代表するそれらの重要な術語はどれも作く無の哲学の当然の所産に外ならない。そこでもしもその哲学が本格的に教育を論じていたならば、その場合には「勞作」がそれらと並ぶ重要な術語の一つになつたであろうと考えられるのである。

注

- (1) 拙著『自覚の現象学』行路社、一九九九年。
 (2) 筆者は最初、それを「大地の靈性的自覚上の意義」として考察した。上掲書、三九〜四八頁を参照。

- (3) 拙論「大地・身体・自覚」、長谷正當・細谷昌志編『宗教の根源性と現代』第一卷（晃洋書房、二〇〇一年）一四二～一四六頁を参照。
- (4) 『鈴木大拙全集』第八巻、四六頁。
Gaston Bachelard, *La Terre et les Réveries de la Volonté*, 1948. バッシユラルール『大地と意志と夢想』（思潮社、一九七二年）一〇頁。
Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, 1955. ケルシェンシュタイナー『アルバイツシューレ』（玉川大学出版部、一九八三年）八七頁。
- (5) 「労作」はドイツ語の「Arbeit」の訳語である。「Arbeit」は一般に「労働」の意味であるが、教育的に「労作」と訳される場合、「労」は「骨折り」、「作」は「創作」の意味で、従って労作とは「骨折って自分の力を加えて創造する、創作する、構成することである（小西重直『労作教育』一〇三頁）。
- (6) 拙論「片岡仁志―禅・哲学・教育」、上田閑照・北野裕通・森哲郎編『禅と京都哲学』（燈影舎、二〇〇六年）を参照。
- (7) 片岡仁志『禅と教育―片岡仁志の世界』（燈影舎、平成六年）七九頁。
- (8) 片岡仁志「大地に根ざした教育」、「上水内教育』第五七号、一九七七年、一五頁。（漢字・仮名使いは本稿の用法に揃えた。）
- (9) 前掲拙論「片岡仁志―禅・哲学・教育」を参照。
- (10) 片岡『禅と教育―片岡仁志の世界』二二頁。
- (11) 前掲注（10）、四〇一～四〇二頁。
- (12) 片岡仁志「小西重直教授の生涯と業績」『京都大学教育学部紀要』第四号。
- (13) そのような評価が以下の書に見られる。片岡「小西重直教授の生涯と業績」、上掲、三七頁。加藤仁平「小西重直の生涯と思想」（黎明書房、昭和四二年）一四七頁以下。稲葉宏雄『近代日本の教育学―小谷本富と小西重直の教育思想』（世界思想社、二〇〇四年）二二四頁。
- (14) 小西重直『教育の本質観』（昭和五年、玉川学園出版部）一五七頁。

- (15) 小西重直「劳作教育の問題」『哲学研究』第百六号（京都哲学会、一九二五年）八頁。
- (16) 小西重直「劳作教育」（昭和五年、玉川学園出版部）一四一頁。
- (17) 小西「劳作教育の問題」一二頁。
- (18) 小西「劳作教育」一六〇頁以下。
- (19) 前掲注（18）、一六一頁。
- (20) 前掲注（18）、二一六頁以下。
- (21) 前掲注（18）、八三頁。
- (22) 小西「劳作教育の問題」一八頁。
- (23) 小西「劳作教育」一七二頁。
- (24) 小西「劳作教育の問題」一九頁。
- (25) 小西重直「意識と文化と教育」『教育問題研究』第六一号、教育問題研究会、一九二五（大正一四）年四月、七一、七四頁。
- (26) 小西「教育の本質観」六〇頁。
- (27) 前掲注（26）、七四頁。
- (28) 前掲注（26）、一五七頁。
- (29) 前掲注（26）、五二頁。
- (30) 前掲注（26）、五二頁。
- (31) 前掲注（5）を参照。
- (32) 小西「教育の本質観」五八、五九頁。
- (33) 西田幾多郎「善の研究」（岩波文庫版）一八頁。
- (34) 前掲注（33）、七三頁。
- (35) 前掲注（33）、八九頁。
- (36) 前掲注（33）、七三頁参照。

- (37) 前掲注(36)、一七頁。
- (38) 西田幾多郎『純思索と体験』『西田幾多郎全集』第十二卷、八五頁～一〇二頁。
- (39) 『善の研究』一七八頁。