

---

 一般論文
 

---

# 大正生命主義の思想圏における木下竹次の合科学習

## —「総合的な学習／探究の時間」の思想史のために—

KINOSHITA Takeji's Learning Theory under the Influence of Vitalism in the Taisho Period:  
In Order to Initiate the History of Theory of "the Period for Integrated Study"

川 上 英 明

KAWAKAMI Hideaki

### 概 要

本稿は、木下竹次の合科学習をはじめとする学習法やその生命論を、大正期の生命主義——いわゆる「大正生命主義」——との関連性という視点に立って検討するものである。さらにこの考察を通して、「総合的な学習／探究の時間」の思想史研究に資する視点を供することを目的とする。この目的のために、本稿ではまず、大正新教育と大正生命主義との連関を明らかにした上で、木下の生命論を検討する視点を示す。続いて、木下の生命主義における問題としての全体と個の関係について検討し、さらに木下の合科学習における生命論を、田邊元による生命主義批判の観点から批判的に検討する。最後に、木下の生命論ないし学習論の検討を踏まえて、「総合的な学習／探究の時間」の思想史に向けた展望を、現代的な課題であるところの主体性と協働性の問題との関わりから示し、個人と社会との間の軋轢や緊張関係という難問を視野に入れることの重要性を論じる。

### 序論

本稿は、木下竹次（1872-1946）の合科学習をはじめとする学習法やその生命論を、大正期の生命主義——いわゆる「大正生命主義」——との関連性という視点に立って検討するものである。さらにこの考察を通して、「総合的な学習／探究の時間」の思想史研究に資する視点を供することを目的とする。

「総合的な学習の時間」（以下、「総合」と略記）は、2017年の学習指導要領改訂において重要な位置づけがなされ、高等学校では2018年より「総合的な探究の時間」として新たに再編されることになった。「総合」が学習指導要領において導入されたのは1998年および1999年であり、それ自体、「現在の改革動向を先取りするものであった」と

言われている（森田・篠原2018：i）。以降、今日に至るまで、「総合」の授業実践に関する研究が蓄積されてきた。

しかしながら、「総合」の授業実践に関する研究の興隆に比して、その思想史的研究は、未だ十分に行われているとは言えない。このことには、「総合」の成立が1998年であることもあって、いまだ思想史の対象となるものではないという事情も関係しているだろう。だが、他方では、「総合」の「源流」という表現で、日本での教育実践において総合的な学習方法を行っていたものが取り上げられている。例えば、戦後初期におけるコア・カリキュラムに関する実践として著名な「川口プラン」や「本郷プラン」といった実践がそれである（角田2018：21ff.）。ただし、これらに対して本稿は、前田一男が指摘するように、「生活科・

総合的学習の歴史的な源流を求めようとする時、日本の近代教育の展開のなかで1910年代から20年代にかけての大正自由教育の時期が注目される」(前田2020: 8)という視点から、大正新教育へのアプローチを試みたい。

前田によれば、「生活科や総合的な学習の時間が制度的に設けられる以前にも、源流としての合科・総合につらなる多様な教育実践が認められる」(前田2020: 9)。その実践の一つに、奈良女子高等師範学校附属小学校2代目主事の木下竹次の「合科学習」がある。これまでに、木下の合科学習が「総合」の源流に位置づくということがしばしば指摘されてきた(降旗2020: 28)。したがって、木下における合科学習を検討することは、「総合」の思想史研究にとって意義があると言えることができる。

木下がいわゆる大正新教育の教育者に位置づけられることについては疑いようがない。しかし、彼の学習論に関する思想史的な検討は、十分になされてきたわけではなかった。大正新教育についての研究として著名なものに、中野光『大正自由教育の研究』(中野1968)があるが、これを取り上げながら田中智志は、「教育思想としての大正新教育については、十分に論じられてこなかったように思われる」(田中2015: 526)と評している。つまり、大正新教育は、その実践に注目が集まってきたため、思想の面には十分に光が当たってこなかった<sup>1)</sup>。この事情は、木下の合科学習についても同様であり、その実践を検討する研究は多いが、木下の思想それ自体を対象とした検討は少ない<sup>2)</sup>。後述するように、それは木下の著述が、学問的なものではなく主観的なものであったという事情にも起因しており、彼を思想史研究において取り扱うことの困難さを示している。

そこで本稿は、木下の学習論に対する思想史的な検討のために、現代の「総合」において提起されているところの「協働性と主体性」の問題に焦点化したい。2017(平成29)年告示の『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』では、目標③として、「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」(文部科学省2017: 8)と記されている。この背景

には、「総合的な学習の時間を通して、自ら社会に関わり参画しようとする意志、社会を創造する主体としての自覚が、一人一人の児童の中に徐々に育成されることが期待されているのである」(文部科学省2017: 17)ということがある。しかし、問題は、そのような主体の「自覚」はいかにして可能かということであり、さらに、主体が社会に参画する際に多少なりとも引き起こされる軋轢や緊張関係が考慮されていないということではないだろうか。

ただし、解説においてもこの点に言及がないわけではない。例えば、「主体的かつ協働的に学ぶ」ことについては、以下のような記述が見受けられる。

協働的に学ぶということはそれぞれの個性を生かすということでもある。学級の中では、全ての児童が社会的、開放的であるとは考えられないし、内省を好む児童もいれば、他者との関わりに困難を感じる児童もいて当然である。全ての児童を同じ方向に導くということではなく、それぞれの児童なりに主体的に学ぶこと、協働的に学ぶことのよさを実感できるように工夫することが必要である。そのためにも、協働性と主体性の両方をバランスよく意識したい。(文部科学省2017: 122-123)

たしかに、「協働性と主体性」のバランスを意識するという文言は見られるが、ここでもなお、児童間の軋轢や緊張関係が十分に考慮されているとは言えないだろう。さらに言えば、児童が協働的に学び、将来的な社会への参画の態度を養うことを目的とするのならば、理解し合うことが難しい他者との軋轢といかに向き合うかという課題が、いずれ生まれることが想定できる。そうであるならば、「総合」において、そうした軋轢や緊張関係と向き合い、協働性の困難さを児童に経験させることの是非も問われなければならない。

以上の問題を踏まえて、本稿は、協働性と主体性に関わる問題を木下の学習論に見出し、この観点から、彼の思想の可能性と限界を考えてみたい。しかし、この検討のためには、彼が活躍した大正

期の思想潮流であるところの「大正生命主義」との関連性を明らかにする必要があるように思われる。さらに、この検討に際しては、木下自身の生命論をも俎上に載せなければならないだろう。以下、本稿では大正生命主義の意味を整理し、それと大正新教育との関係性を検討する必要がある。まずは先行研究の整理をもって、本稿の端緒としたい。

## 1. 大正新教育と大正生命主義との連関

### (1) 大正生命主義の広がり——端緒としての京都学派の哲学

まずは大正生命主義について整理しよう。大正生命主義とは、鈴木貞美による造語である。鈴木は、大正期に「「生命」の語が氾濫し、「生命」がスーパー・コンセプトになっていた現象を「大正生命主義」と名づけ」（鈴木1995：3）た。ここで言う「生命主義」はvitalismの訳語であり、その意味するところは、「思想一般において、「生命」という概念を世界観の根本原理とするもので、十九世紀の実証主義に立つ目的論・機械論による自然征服観に対立する思想傾向をいう」（鈴木1995：3）。これは一般的な意味でのvitalismの意味であるが、これが日本の大正時代における生命主義という文脈では、独特な意味合いを帯びていた。大正生命主義は、哲学の分野のみならず、文学や宗教、芸術、さらには福来友吉などの近代スピリチュアリズムにも広がりをもつものであった。このように、生命主義は広範な影響力をもった思想潮流であったものの、本稿ではさしあたり、哲学の分野における大正生命主義に焦点化する。

鈴木によれば、京都学派の哲学者として知られる田邊元が、1922（大正11）年に発表した論文「文化の概念」において、生命主義を説明している（鈴木1996：19）。田邊はそこで、新カント派として知られるリッケルトのBiologismus（生物学主義）を「生命主義」と呼ぶ（田邊1963：428）。ここで田邊がvitalismではなくBiologismusを生命主義と呼んでいる理由は、西田幾多郎の哲学に由来するとされる。すなわち、西田が『自覚における直観と反省』において、「真の生命とは実在の具体的全体の統一体である」（西田1965：349）

と述べていることや、この文脈で、「真の生命というのは文化意識Kulturbewusstseinというものを除いて考えることはできぬ」（西田1965：349）からこそ、「物質的生活に偏する文化の発展は決して真の人生の目的ではないのである」（西田1965：350）と結論づけていることが、田邊の生命主義という語用に影響を与えていると解釈できる。

田邊は、当時の文化主義のうちでも、「生命主義の立場に於ける文化」を、「廣く精神的物質的の両面に亙りて我々の生活内容を豊富にし、心身の活動を阻害するものから之を解放して、自由に其要求を満足せしむる内容の創造を文化とすること」（田邊1963：427）とした。こうした意味での生命主義という語用が、上述の西田の生命論や文化論と響き合っている。すなわち、「実在世界の統一原理として「真の生命」を立てる考え方は生命主義といってよい」（鈴木1996：31）のである。そのため、田邊がBiologismusを生命主義と呼んだのは、文化主義としての生命主義を名指す際に否応なくBiologismusの文脈が入り込むのではあるが、それが生物学主義という新カント派の意味合いではなく、すでに大正期日本で成立していた生命の語の隆盛を意識してのことだったと考えられる。

このように、京都学派の哲学者である西田と田邊によって、哲学分野の大正生命主義の背景が理解できる<sup>3)</sup>。大正生命主義の広がりとは、まずはこうした哲学における生命主義を端緒として捉えられるのである。

### (2) 大正新教育の生命主義

ところで小原國芳は、日本での「試行教育」ないし「創造教育」の大きな原動力の一つに、1921年に開かれた「八大教育主張講演会」を挙げている（小原1976：3）。講演会では、八名の教育者・教育学者が登壇し、それぞれの題目は以下の通りであった。及川平治「動的教育論」、稲毛金七「創造教育論」、樋口長市「自学教育論」、手塚岸衛「自由教育論」、片上伸「文芸教育論」、千葉命吉「一切衝動皆満足論」、河野清丸「自動教育論」、小原國芳「全人教育論」。

この八名によって大正新教育を代表させることはできないが、その共通の特徴を取りだすことは

不可能ではない。たとえば、及川平治の教育思想は、「デューイの進歩主義教育論を踏まえつつ、ベルクソンの生命哲学に基礎づけられている」（橋本2015：224）。また、千葉命吉の一切衝動皆満足論の思想は、「生命の根源的な力としての衝動に基礎を置いて、生命活動を問題解決＝衝動満足の過程として把握し、その観点から学習活動を生き生きとした過程として描き直」（木下2015：319）すという特徴がある。こうした「生命」への着目について、橋本と田中は以下の通りに指摘する。

教師の多くは当時、哲学、文学、芸術の世界で高唱されていた、いわゆる「生命主義」にある種の憧憬を抱いていたとみられる。そのような教師たちに、八大教育主張はそれぞれの語り方で「生命」と「教育」とのかかわりを説き、それらは自らの実践課題と向かい合う多くの教師の「生命」と響き合い、彼等に自身の実践思想を形成させる契機となった。（橋本・田中2015：177）

したがって、大正新教育の論者たちに共通するのは「生命」への着目であり、しかもそれは大正生命主義を背景としたものであった<sup>4)</sup>。大正新教育の言説における生命の概念は、同時代の思想潮流としての大正生命主義との関わりから読み解かれるものなのである。

### (3) 大正生命主義における全体と個をめぐる問題

先に八大教育主張のみで大正新教育を代表させることはできないとしたが、それと言うのは、小原がこの講演会の「人選には大きな問題があったと思う」（小原1976：5）と述べていることに起因する。小原によれば、「奈良女子高等師範学校の附属小学校主事の木下竹次先生は、西日本の日本新教育の本山であった」（小原1976：5）。小原は、木下に加えて、お茶の水女子高等師範学校の附属小学校の北沢種一と、長野県師範学校の附属小学校主事の杉崎塔の三名に、及川、手塚、小原の計六名をもって、「六大教育」とすることも考えていたようである（小原1976：5）。ここで挙がっているように、木下竹次は大正新教育における重要

人物であった。しかし、木下が八大教育主張講演会に登壇していないことは、後年の思想史的研究において、彼が取り上げられないことの要因になっていると思われる。したがって、木下は大正新教育の思想史研究の陥穽になっていると言えよう。

このことは故なきことではない。木下は、及川や千葉に比べて、より「教育実践家」の側面が強かった。それは著述にも表れており、立川正世が指摘するように、木下の主著『学習原論』には、「難解な哲学用語やいかめしい言い回しがなく、彼自身の「言葉」で平易に書かれていること、他者の著作や実践に依拠せずに、欧米の著作からの「引用」もないこと」（立川2018：176）という特徴がある。このことは、木下が他の教育実践や理論からの引用ではなく、自らの実践に依拠して著述活動を行っていたことの表われであろう。

とはいえ、そのことがかえって批判を呼んでいたことも否定できない。木下の『学習原論』に対しては、当時も「常識的」、「論理的といはんよりは、寧ろ心理的」（大日本学術協會編1927：112）あるいは「極めて主観的」であることで、「甚だしく論理的明晰を缺いてゐる」（大日本学術協會編1927：113）と評されていた。とはいえ、学問的とは評価されていなかった木下の著述であるが、それがかえって彼の実践志向を証しているとも考えられるだろう。だが、思想史研究としては、木下が依拠した当時の思想潮流を、その著作に見出すことが困難であることは、重大な問題である。それでは、本稿は、この検討のための手がかりをいかなる点に求めるべきなのか。

そこで手がかりになるのは、木下の生命論である。立川は、「木下は、心身二元論を批判して「心身合一」を説き、教授・訓練・養護の三分類にかかわって、「学習」という一元的なとらえかたを主張した」として、「こうした志向が「生活」や「生命」といった多様性を許容する用語の使用となり、合科学習を誕生させることとなった」（立川2018：191）と指摘している。木下において生命は、彼の合科学習の誕生を導いたものであり、極めて重要な概念である。その上で、立川は、木下の生命論が、個人と学校と社会を「生命」の語によって説明することで、それら三者の緊張関係を問題視せず、調和的關係を浮かび上がらせてい



ると指摘している（立川2018：189）。しかし、これは木下に限られた問題ではない。そもそも、「大正生命主義は、個人の生命の散発的な発現の讃美に傾いたり、生命の流れ全体への自己犠牲の美しさを説いたり、全体と個の関係をめぐっても、内部に傾きのちがいを見せている」（鈴木1996：223）のである。

これらの指摘を踏まえると、当時の文脈で生命を語る木下が、果たして全体論（ホーリズム）の方向のみに傾いていたと言い切ることができるのかという問いが浮上する。木下の生命主義に対しては、全体と個の関係をめぐって、より踏み込んだ検討が必要ではないだろうか。そこで以下では、木下の生命主義における全体と個の関係を検討し、それが彼の学習論につながる論理を明らかにすることで、従来の見解とは異なる像を描き出してみたい。

## 2. 木下の生命主義における全体と個の関係

### (1) 絶対的生命と宗教的生活

木下の生命主義を検討するために、まずは彼の主著と目される1923（大正12）年の『学習原論』における「生命」の語用を確認しよう。

木下は「人は生物である。従つて生きるといふ実に強烈な本能を持つて居る」（木下1923：19）ということから始める<sup>9)</sup>。生きるという「本能を基礎として人は成長発展する」（木下1923：20）。しかし一方で人には理性がある。この方面があるから人間は社会や科学を発展させる。つまり「理性は人間活動の統一原理であつて理性を発揮することは人を人らしくする所以である」（木下1923：21）。こうした本能と理性との関連は、「吾々は自分の生命には無限の創造力のあることを信じ、濃厚強烈に之を愛し人らしい生活を創造して行きたい」（木下1923：23）という形で表現されていると言えよう。

こうした生命と生活との関連は、それ自体では目新しいものではない。しかし、木下が、「絶対的生命」と「宗教的生活」ということを論じているのは注目に値する。というのは、この点に、大正新教育と大正生命主義との交感があるように思われるからである。木下は次のように論じている。

自分の不足を感じつつ感謝的生活に進み更に人間の本性により自ら求めて進取して止まぬ所に、何時とはなしに人間固有の神性が発露して宗教的生活に這入る。此の時恰も来迎の絶対に引懸った感がある茲に絶対的生命を自己に獲得して安心することが出来る。此の生命には無限の自由と無限の持続と無限の光明とがある善悪・苦楽・淨穢の觀念を超越して信の世界に住するのが宗教の天地である。（木下1923：26、傍点引用者）

こうして宗教的生活に入った人間が、絶対的生命を獲得するとされるのであるが、この論理は学習の論理にも影を落としている。木下は上記のような生活が「理想的生活」であり、また「其の生活は次第に宇宙の大自己と一致して金剛不壞の安心を得ることにもなる」（木下1923：29）という意味で「没我的生活」であるとする。そして、まさに「此の大自己を建設する向上的生活が学習の目的である。学習は此の生活の成長発展を目的とする」（木下1923：30）のである。

また、「宗教的萌芽は児童にもある」（木下1923：33）とされる。もちろん、「宗教は教えることは出来ない」のであるが、「しかし学校に於て此の如きことをすることなく日常の課業を学習する間に宗教的信念を養うべきであらう」（木下1923：33-34）。ここで言う宗教は成立宗教ではないが、「理想的生活」が児童にも可能であるというところに、児童もまた、宗教的生活において絶対的生命を獲得することができるという考えが透けて見えるのである。

### (2) 生命を持つ個人と社会

しかし、本稿が問題視するのは上述の点のみならず、木下の生命主義における全体と個の問題構制であった。そこで、木下が個人と社会を、生命との関連でいかに論じていたのかということを検討する。

木下は、『学習原論』の4年後、1927（昭和2）年に刊行した『学習諸問題の解決』において、「生活又は生命は個人には勿論社会にも存在する」（木下1927：47）というテーゼを述べているが、その意味するところは以下の通りであった。

学習する個人及び社会は常に発展する。発展は生活の分化と統一との発展を意味する。生あるものは常に必ずしも発展せず時には停滞し又時には退歩する。発展は決して平調でない。生活は内容複雑である。或部分は発展して居ても或部分は停滞又は退歩する。(木下1927: 47-48)

あるいは、次の論述にも個性と社会の関係が読み取れる。

人は通有性があるから社会的に協同が出来るのであるが其の生命に個性があるから社会文化を特殊化し社会の進歩を助けられる。人は生活によって生活に各種の必要な性質を具備せしめ其の発展を図るに当りて、個性を発揮すると学習の目的を有効に遂げて行く事が出来る。(木下1927: 54-55)

これらの論述において木下は、個人の生命と社会の生命との存在を示唆し、個人の生活の発展が、社会の生活——あるいは社会的な協同を可能にし、社会を進歩させると主張している。すなわち、木下においては、個人にも社会にも生命が存在するという思考が見受けられ、生命を有するという共通性をもって、個人と社会が関係づけられているのである。

### (3) 生命の統一性と具体性、あるいは分化と統一

木下の生命概念は個人と社会との関係を基礎づけていると考えられるが、その特徴はこれに留まらない。木下は、「学習の目的は生活の発展」であるということに関連して、以下のように述べている。

此の生活又は生命は知情意合一の全心作用であることは勿論心身合一の上に立ち主観客観を超越した主客一体のものである。此の生命には統一性がある。統一性の高いほど生命は発展したものであるが究竟の統一は豫想することは出来ない。その統一原理は生命に普遍なる客観的価値である。(木下1927: 61)

このように、生命は「心身合一」や「主客一体」を可能にする統一性を有するとされる。しかし、木下の論述には、なぜ生命がこのような統一性を有するのかという理由が示されていない上に、それが「生命に普遍なる客観的価値」という統一原理になるという点に、論理の飛躍が認められる。とはいえ、それはそうであるとしても、木下の生命概念は、統一性のみを有するわけではない。上述の引用の直後には、「しかもその生命は具体的のものである。かくてその生命には進むべき方向があり、あるべき理想が具備するのである」(木下1927: 61)とされる。つまり、生命は統一性を有するとともに、具体性をも有する。先に、個人と社会が生命によって関係づけられることを確認したが、ここにもまた、統一性と具体性という相反する特性が、生命を特徴づけていることが分かる。木下は、この論理を「分化と統一」ということで説明しようとしている。

生命は渾一的で全体性を持って居るものであるが固より生命には分化がある。従って生命について各種の作用あることは勿論客観的価値にも亦種々あるのである。此の分化があって始めて統一が意味を為すのである。分化と統一との程度の高いことが生命発展の程度の高いものである。(木下1927: 61-62)

生命は、一方では統一するものでありながら、他方では分化するものでもある。そして、分化する生命の統一の程度が高ければ、生命の発展の程度も高いとされる。ここでは、矛盾した二つの原理が、生命の概念の下で説明されていることが見受けられるだろう。

ところで、木下の生命主義は、彼の独特な合科学習をはじめとする学習論を基礎づけていると見ることはできないだろうか。続いて、木下の合科学習論における生命の意味を、批判的に検討してみたい。

## 3. 合科学習における生命の意味

### (1) 生の哲学から合科学習へ

ここまで木下の生命主義に焦点化して彼の著述を検討してきたが、彼はその学習論においても生

命を重視している。以下で問題にしたいのは、木下の学習論における生命の意味であるが、それと同時に、個人と社会の関係の問題をも検討し、彼がこの緊張関係をいかに考察していたのかということを考えたい。

木下は、従来の教育が教育方法多元論であり、教科を分けて教授することで人生の分析を重視していたのに対して、「生の哲学によると人生は元来一の渾一体であって全一的に發展する物であるから人生の分析益々進みて人生の把握には益々遠ざかる様になる」として、「教育総合運動」が起こったとしている（木下1927：225）。まさに、「合科学習はその一の表われである」（木下1927：225）。

それでは、合科学習とは何か。『学習原論』においては、「分科学習は学習生活を幾部門に分類して各別に学習する方法で、合科学習は学習生活を幾部門に分類せず之を渾一体として学習する方法である」（木下1923：275）とされている。ここでいう合科は、分科を総合するという意味ではない。分科が問題なのは、人間生活を分類し構成的に扱ってしまい、「複雑微妙な人生の向上を図り文化の創造を進めて行くことは困難である」（木下1923：275-276）という点にある。これに対して、「合科学習をすると事物を多方面から観察し工夫するから学習者の将来の生活に於て餘り一方に偏することを防ぐことが出来る」（木下1923：276）のである。

したがって、木下においては、分科学習が人間生活を分化し分析することで人生の複雑な向上や文化の創造を困難にさせるのに対して、合科学習は事物を多方面から見て、学習者の将来の生活における偏りを防ぎうるのである。そして重要なのは、合科学習における生活の捉え方が、生の哲学に由来すると木下自身が述べていることである。ただし、木下が言う生の哲学が、果たしていかなる文脈のものなのかということは不明瞭である。ベルクソンなのか、西田哲学なのか、それともまた異なる潮流であるのかということについては、木下が言及していない以上、特定することはできない。とはいえ、合科学習の展開の端緒に、生の哲学という、生命・生活を渾一的に捉える思想潮流があったことは否定できないだろう。

## (2) 学習の出発点としての生命の直接経験

生の哲学の影響を受けたことから、木下の学習論にも渾一性ないし直接性が見受けられる。『学習諸問題の解決』では、「我が学習法は不完全ではあらうが一の組織を持って居る。殊に全一的生活の全一的發展を企図して居るものである」とした上で、「具体的全一的の連続發展的の现实生活を見つめて其の改善方法は如何と考えるものが学習法である」（木下1927：44）とされる。このことは、以下のようにも述べられている。

学習法は發展性を有って居る。学習法は何人も強烈に求めて止まぬ生の衝動の解発に根柢を置く。而して生命の直接経験から出発し人格的及び非人格的環境の指導助成に依り自ら行い自ら反省し満足不満足を感じて其の生活の發展を工夫し更に之を実現して生活發展を図るの方法である。（木下1927：47）

こうした發展性と同時に、「学習法は創作性を持って居る」（木下1927：48）ということが、木下において学習と生命が緊密に関係する論理に展開されている。以下の論述はこのことを示している。

学習者が各自の生命の直接経験から出発し其の改造を図るに際し学習法では教師先ず其の方法を与えないことを原則として居るから学習者は個性を發揮し創作資料を探求・発見・回想獲得し自ら創作せざるを得ないのである。（木下1927：49）

生命の直接経験は、木下の学習法の出発点となっている。ただし、出発点では生命の問題であるが、それが發展すると、生命ではなく「生活の發展」という言い方に変化する。木下は、「学習は生命そのものしかも發展して止まぬ生命を把握せんとするのである。換言すれば学習は發展した生命を把握すると言うよりも生命の發展を確把握せんとするのである。生々發展の具体的生命は斬れば血の出る生命である」（木下1927：62）としている。この生命の把握はいかにして可能かと言えば、「曰く只生活してみるより外に方法なし即ち体験

より外はない。体験は具体即普遍の渾一の生活で言わば内面的経験である」(木下1927: 62)。生命の直接経験から出発した生命の発展を把握することが学習と呼ばれ、その把握のために求められるのが生活してみること、つまり「体験」である。したがって、木下の学習法においては、体験ないし内面的経験が、生命の発展の把握としての学習を支えているのである。そして、「人は生活することに依って統一の高い生活に進むことが出来る。即ち生活に依る学習によって生活にまでの学習に進むのである」(木下1927: 63)。人はこうして「生活の統一を把握して行けるのである」(木下1927: 64)。

以上を踏まえると、木下の学習法においては、生命の直接経験が学習の出発点となっており、その生命の把握としての学習は、生活の統一の把握へと展開している。先に検討したように、木下は生命主義的な議論を行っていたが、その鍵概念である生命は、彼の学習法でも中心的な概念になっているのである。このことから、木下の合科学習は、大正生命主義の思想圏において形づくられた学習法であったとすることができる。

### (3) 『学校進動論』における個人と社会——生命と日本民族

ここまで、木下の『学習原論』および『学習諸問題の解決』を検討してきたが、以下では、1932年の『学校進動論』上巻および1934年の『学校進動論』下巻を検討したい。そこで焦点化されるのはもちろん生命の概念であるが、それとともに、個人と社会の問題についても触れたい。これは、いわゆる十五年戦争に入った年代に、木下がいかなる議論を行っていたのかということを考えるためである。

すでに『学習諸問題の解決』において、社会も生命を有すると主張していた木下は、『学校進動論』上巻では、「実に学級及び学校は共に一の社会であるから人格的統一で生命を有して居るものである」(木下1932: 2-3)と述べている。社会としての学級及び学校は、生命をもつので、「成長発展もすれば退廃死滅もする。従って学級及び学校は常に変化して止む時が無い。而して此の変化が国家社会時勢の変遷と密接に関係して行く」(木

下1932: 3)。

生命を有する学級及び学校が、国家社会の時勢の変遷と関係するという議論は、当時の時局を反映したものであると言えよう。さらにこれは、『学校進動論』における学習論とも響き合っている。ここでも「学習は学習者自ら自己生活の発展を図る活動である」とされているが、「生活の発展とは社会的自己の全一的発展であって個人的と社会的との両方面を具備して居る」(木下1932: 185)と述べられている。以前の木下においては、個人と社会はともに生命を有することから両者の共通性が説明されていた。『学校進動論』では、「具体普遍の自己が全一的に活動して社会の進歩発展を図る所に社会的自己は発展し社会そのものも発展する」(木下1932: 185)と、生命概念を経由せずに説明される。

一見すると、このことは、『学校進動論』上巻の木下が大正生命主義の影響下から脱して、自己と社会との発展が相即することを論じているようにも思われる。しかし、『学校進動論』下巻では再び生命の概念が登場し、以下のように、それが日本民族と関連させられている。

日本民族は生命の創造力を神と観じて居るから大に生命を尊重し其の発展を図ることに努力する。生命の根源は祖先で子孫は生命の存続である。日本民族は祖先を尊敬し殊に大祖先である天照大神と其の皇統を尊崇する。(木下1934: 699)

日本民族の生命の根源が祖先であるとするならば、木下がその論述において「生命」と名づけている事柄は、やはり祖先に通ずるものとなることを避けられないのではないだろうか。それゆえ、生命に基づいて学習法を論じていた木下は、『学校進動論』下巻では、以下のように、日本民族の発展という議論を展開せざるをえなかった。

能く建国精神に徹底して居る教師が居なくてはあらゆる環境を日本民族の発展に活用することは出来ない。此の学習環境に十分に接触することが出来て容易・迅速・深刻・精確に学習することが出来てそれが其の儘日本民族



の発展になることが最も望ましいことである。  
(木下1934: 709)

たしかに、木下が大正生命主義の影響下で生命を語っていたことは、当時の生命主義が「民族文化相対主義」に展開したという鈴木貞美の指摘を踏まえれば、「生命主義が、国家や民族の観念と結びつくような場合」(鈴木1996: 214)に分類することができるだろう。大正生命主義に、国家主義的、民族主義的な発展を遂げた歴史があり、木下の生命主義もその影響を逃れることができていないことは、看過されるべきではない。むしろ、この側面を正面から引き受け、批判的に乗り越えてこそ、木下の合科学習、ひいては大正新教育の可能性が拓かれるのではないだろうか。続いて、田邊元の論文「文化の概念」を取り上げて、大正生命主義批判の可能性を見いだしたい。

#### (4) 論文「文化の概念」における田邊元の生命主義批判

論文「文化の概念」は、当時の主要な思想潮流であった新カント派の立場から、田邊が文化について論じたものである。時期としては、田邊が独自の絶対弁証法や、それに基づく「種の論理」を考え始める以前の段階である。とはいえ、当時の生命主義や文化主義の潮流を理解する上では、重要な文献であると言える。

田邊はここで、「文化、文化生活乃至文化主義等の語が今日の言論界に於ける流行語に属する」(田邊1963: 425)ことを確認している。もともと文化主義という語は、清水真木が指摘しているように、桑木厳翼が初めに用い、左右田喜一郎によって広められ、土田杏村の名と結び付けられるようになった(清水2013: 42)。桑木による文化主義の「創造」が1918年であり、論文「文化の概念」の公表が1922年であることを考えると、当時の思想界において文化や文化主義の語が流行語となり、当初の意味から逸脱する語用が広まっていたことは想像に難くない。田邊はこの点を嘆き、文化主義の本来の意味を考えようとしたのである。

田邊によれば、文化は四つの意味に分けることができる。第一に「物質主義に於ける文化の意味」であるが、これは人間の物質生活に、自然科学の

研究成果を応用して、生活を安易にすることを意味している。この立場では、「単に自然として見られたる人類が他の自然を自己の利益の為に犠牲にし、之を使役することも亦不正義でなければならぬ」(田邊1963: 427)。第一の文化主義は、人間の自然的傾向をもって文化としているが、これは不十分な立場である。

第二に「生命主義の立場に於ける文化の意味」がある。この意味での文化が生命主義と呼ばれるものであり、本稿と深く関わる。生命主義とは、「広く精神的物質的の両面に互りて我々の生活内容を豊富にし、心身の活動を阻害するものから之を解放して、自由に其要求を満足せしむる内容の創造を文化とすることである」(田邊1963: 427)。ここではベルクソンの「生の躍動」、ジェイムズの「徹底的経験論を背景とする実用主義」、デュエーイの「道徳的民主主義(Moral democracy)」ないし「器具説(Instrumentalism)」といった思想が取り上げられ、それらは「生命の創造的活動を重んずる傾向」をもつとされる(田邊1963: 428)。

だが、田邊は、生命主義のうちにある矛盾を見いだす。生命主義は「生活の創造的内容増進」を目的とするのだが、それは社会的に公正から解放されていなければならない。そのためには、人と人、あるいは階級と階級の間の「制限し制限せらるる」関係、つまり法的状態がなくてはならない。この合法性は、単に法に従うという他律ではなく、理性自身が自己を規定するという意味の自律を備えていなければならない。ここに、実践的理性が求められ、道徳的意志が働くことになる。これらを踏まえた上で、田邊は、「於此生命の創造的活動を目的とする文化主義も、それが全体としての矛盾を含まざる為めには、単に生命の創造的活動を増進するのではなく、実践理性の合法的活動という限定の下に生活内容の発展を目的とするものでなければならぬ」(田邊1963: 431)として批判するのである。田邊によれば、リッケルトは「カントの精神を徹底して現実と価値、存在と当為とを峻別し、前者を後者に由って根拠付けんと」(田邊1963: 432)したのであり、これをもってリッケルトは生命主義の意味の文化主義を排して、人生の指導原理たる理想主義の立場に立った。まさ

に、「我国に於て始めて文化主義を提唱せられた人々の所謂文化主義は、実に此様なカントの先驗哲学に立脚する批判主義的文化主義であったのである」(田邊1963:432)。

さて、田邊自身はこの後、第四の意味の文化主義を、道徳的価値と宗教的価値に基礎づけられた「形而上学的意味に於ける文化」を論じ、「一言に約するならば文化の問題は畢竟霊の問題に帰するといわなければならぬ」(田邊1963:447)という主張をもって論述を閉じているが、さしあたり本稿で問題となるのは、田邊が第二と第三の意味での文化主義と呼んでいたもの、すなわち、生命主義と批判主義的文化主義との間の問題であろう。この観点から、木下の生命主義を検討することができるのではないか。

#### (5) 木下の生命主義の射程

田邊の批判によれば、生命主義は生命の創造的活動の増進それ自体を目的とするものであって、理想主義の立場には至っていない。たしかに木下もまた、「学習の目的は具体にして普遍なる渾一的発展的生活を確保することである」(木下1927:61)としている。木下において学習の目的は、発展する生活を確保することであり、「不断に生活が発展すればそれで学習の目的が遂げられて居るのである」(木下1927:61)。

木下の生命主義の問題は、まさにこの点にある。木下の生命主義は、生活の発展それ自体を目的とした学習法に結実しているが、ここには、田邊が批判したような第二の意味の文化主義としての生命主義が表れている。そうではなく、新カント派の立場におけるような批判主義的文化主義や、田邊が第四の文化主義として論じた形而上学的文化主義も、思想史的な展開としてはありえたはずであった。木下の思考の限界は、このような文化主義的な生命主義を乗り越える生命主義を構想することができなかった点に求められるだろう。

たしかに、木下は、大正生命主義の影響下で自らの学習法を考案し、それをもとにした教育実践の数々の基礎を築いた。それゆえに木下は大正新教育における重鎮と見なされ、今日でもその学習法が注目されるのである。しかし、木下の学習法を大正生命主義という文脈に置き直し、さらにそ

の射程をも見定めるという本稿の試みは、彼が生み出した数々の実践の意義を看過した、まったく無意味なものというわけでもないだろう。むしろ、私たちは、このような思想史的な観点から見た木下の限界を正面から見据えてこそ、木下の学習法の限界を乗り越え、今日的な議論に架橋する可能性を拓くことができるのではないだろうか。

#### 結論——

#### 「総合的な学習／探究の時間」の思想史のために

「総合的な学習／探究の時間」は、大正新教育における木下竹次の「合科学習」にその源流があるという指摘から、本稿では木下の学習法を、大正生命主義の文脈に置き直すことで、その限界を明らかにしてきた。木下においては、個人にも社会にも生命があるという共通性が見受けられ、その生命には統一性と具体性が共存している。このように対立する二項を生命概念によって統一するという論理は、大正生命主義の特徴と一致するところであった。木下の場合は、それが合科学習をはじめとする学習法に展開され、『学校進動論』では、個人と日本民族との関係性という議論に発展していたのである。

ただし、木下の限界は以上の点のみにあるのではない<sup>6)</sup>。田邊元が文化主義としての生命主義を批判したように、木下の生命主義の限界は、その目的論にある。生命の創造や生活の発展それ自体を目的とする生命主義の立場では、田邊における形而上学的文化主義の立場まで至ることができない。木下の限界は、彼の時局への迎合を暴くことによってではなく、こうした同時代的な批判を参照することによって別抉されると思われる。

それでは、本稿の知見は、「総合」の思想史という企図に対して、いかなる意義を有するのか。ここで再び注目したいのは、個人と社会という問題構制である。これは木下の生命主義や学習法でも問題になっていた論点であるが、本稿の冒頭で触れたように、現代の「総合」においても、協働性と主体性のバランスという問題として提起されていた。

個人と社会という問題構制は、木下の学習法においては、生命を鍵概念、あるいは鈴木貞美の表

現では「スーパー・コンセプト」とすることで解決されていた。しかし、現代において生命をスーパー・コンセプトにすることの危険性は、鈴木もその可能性とともに指摘する通りである（鈴木1996：265）。私たちには、個人と社会との間に横たわる緊張を、予定調和的に捉えるのではなく、その緊張を緊張として把握することが求められるのではないだろうか<sup>7)</sup>。

「総合」の思想史は、個人と社会、あるいは主体性と協働性の問題を端緒とするものであろう。この論点は、大正生命主義のもとで展開された大正新教育、特に木下の合科学習では、生命概念のもとで考えられた問題構制であった。歴史的な展開を考慮すれば、その後の戦時下や戦後の合科学習の展開が、「総合」の思想史の第一の検討対象となりうるし、あるいは、戦後のコア・カリキュラムを、今一度、個人と社会の問題という視点から検討することも可能であろう。こうした思想的な検討を経て私たちは、現代の「総合」における主体性と協働性という難問に向き合うことが可能になる。この難問は、児童生徒一人ひとりの主体性が、それぞれに対立し反発することを前提とした上で、それでもなお協働することの可能性／不可能性を私たちに突きつけるだろう。こうした個人間の対立や、個人と社会の間の緊張関係を含意したものとしてのポリティクス（政治性）を考察することが、今後の「総合的な学習／探究の時間」の思想史に求められる課題となるように思われるのである。

## 注

- 1) 大正新教育の実践に着目した思想史研究として、橋本・田中編（2021）の試みは重要であるが、木下については主題的に取り上げていない。
- 2) 合科学習の実践に関する研究として、たとえば、大西（2019）、杉村（2019）、吉村（1992）を参照。
- 3) 中村雄二郎も、大正生命主義については西田の生命論に着目している（中村1995）。
- 4) なお、田中智志は、大正生命主義が生命を「規範としての理念」としているのに対して、大正新教育の思想家たちは生命を「すでに在るところの不可視の前提、いわば存在論的事実ではないだろうか」（田中2015：530）と指摘している。これに対して本稿は、大正新教育の思想家たちの独特な生命論の可能性を念頭に置きつつも、思想的に、大正生命主義と大正新教育の間の繋がりを見出すことを重視する。
- 5) 以下、木下竹次の著作からの引用に際しては、旧字体、旧仮名遣いを、新字体、新仮名遣いに改める。
- 6) 伊東順真による下中弥三郎の生命主義に関する検討は注目に値する。しかし、「下中はまさに生命主義者にして全体主義者という典型的なファシストであったことになる」（伊東2021：22）という伊東の結論に対して、本稿は異なる筋道で木下の生命主義的言説を批判してきた。大正新教育の論者が大戦期に国家主義へと転向したことは、下中のみならず木下にも当てはまるのであり、むしろ問題は、彼らが大正生命主義の影響を受けて教育を考えていたこと自体にあると考えられる。
- 7) 本稿の文脈からは逸れるが、社会性と個性性の問題については、川上（2020）を参照。

## 参考文献

- 伊東順真（2021）「下中弥三郎における生命主義教育論：デモクラシーとファシズムの〈間〉」『教育学研究』第88巻第3号、394-405頁。
- 大西公恵（2019）「1930年代の奈良女子高等師範学校附属小学校における協働的な教育実践研究：第1回学習研究会での学習をめぐる議論」『和光大学現代人間学部紀要』第12号、17-29頁。
- 小原國芳（1976）「復刻に際して」小原國芳ほか『八大教育主張』玉川大学出版部、3-7頁。
- 角田将士（2018）「戦後の学習指導要領にみる総合的な学習」森田真樹・篠原正典編著『総合的な学習の時間』（新しい教職教育講座 教職教育編8）、ミネルヴァ書房、21-36頁。
- 川上英明（2020）「森昭における社会性と個性性をめぐる問題構制：田邊元のハイデガー批判との関連性」『教育哲学研究』第122号、1-19頁。
- 木下慎（2015）「千葉命吉の教育思想：「生の哲学」の系譜」橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想：生命の躍動』東信堂、299-322頁。
- 木下竹次（1923）『学習原論』目黒書店。
- （1927）『学習諸問題の解決』東洋図書。
- （1932）『学校進動論』上巻、明治図書。
- （1934）『学校進動論』下巻、明治図書。
- 清水真木（2013）『忘れられた哲学者：土田杏村と文化への問い』中央公論新社。
- 杉村美佳（2019）「1920～30年代の奈良女子高等師範学校附属小学校における「合科学習」の課題と実践：「中合科学習」と「大・小合科学習」との接続を中心に」『教育学研究』第86巻第3号、385-395頁。
- 鈴木貞美（1995）「「大正生命主義」とは何か」鈴木貞美編『大正生命主義と現代』河出書房新社、2-15頁。
- （1996）『「生命」で読む日本近代：大正生命主義の誕生と展開』日本放送出版協会。
- 大日本学術協會編（1927）『日本現代教育学体系』第九巻、モナス。
- 立川正世（2018）『大正の教育的想像力：「教育実際家」たちの「大正新教育」』黎明書房。
- 田中智志（2015）「思想としての大正新教育へ：呼応し躍動するアガペー」橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想：生命の躍動』東信堂、518-550頁。
- 田邊元（1963）『田邊元全集』第1巻、筑摩書房。
- 中野光（1968）『大正自由教育の研究』黎明書房。
- 中村雄二郎（1995）「哲学における生命主義」鈴木貞美編『大正生命主義と現代』河出書房新社、26-35頁。
- 西田幾多郎（1965）『西田幾多郎全集』第2巻、岩波書店。
- 橋本美保（2015）「及川平治の動的教育論：生命と生活」橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想：生命の躍動』東信堂、203-231頁。
- 橋本美保・田中智志（2015）「八大教育主張の教育理念：愛に連なる生命」橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想：生命の躍動』東信堂、164-202頁。
- 編（2021）『大正新教育の実践(プラクシス)：交響する自由へ』東信堂。
- 降旗信一（2020）「総合的な学習／探究の時間とは何か」小玉敏也・金馬国晴・岩本泰編著『総合的な学習／探究の時間：持続可能な未来の創造と探究』学文社、17-33頁。
- 前田一男（2020）「大正自由教育の思想と実践」日本生活科・総合的学習教育学会『生活科・総合的学習事典』溪水社、8-9頁。
- 森田真樹・篠原正典（2018）「はじめに」森田真樹・篠原正典編著『総合的な学習の時間』（新しい教職教育講座 教職教育編8）、ミネルヴァ書房、i-ii頁。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』
- 吉村敏之（1992）「奈良女子高等師範学校附属小学校における「合科学習」の実践：教師の「学習」概念に着目して」『東京大学教育学部紀要』第32号、275-283頁。