

東井義雄『村を育てる学力』の源泉を探る

豊田 ひさき*

A Historical Research of Yoshio Toui's "Mura wo Sodateru Gakuryoku"

TOYODA Hisaki

要 約

東井義雄『村を育てる学力』(1958年)の源泉は、彼が師範学校を卒業し20歳で豊岡市の豊岡小学校に着任して以降の6年間で、その大枠ができ上がり、その後豊岡小を去るまでの実践で一層精緻化された。新任から敗戦(1932~1945年)までの間に彼が実践した生活綴方的教育方法は、具体的には、「ひとり調べ—みんなで分かち合い・みがきあう—ひとり調べ」の学習サイクルである。別言すれば、子ども一人ひとりが各自の「生活の論理」に「教科の論理」をたぐり寄せながらそれぞれの「生活の論理」をみんなで太らせ合っていく学習方法である。

キーワード：東井義雄、『村を育てる学力』、教科の論理と生活の論理、生活綴方的教育方法

はじめに

本研究の目的は、東井義雄『村を育てる学力』(1958年)は相田小学校(1947~1961年在職)での教育実践が基になっているという支配的な理解に対して、その源泉は既に戦前・戦中にあったという事例を検証する事である¹⁾。考察の対象は、1945年(敗戦)までに限る。したがって、『村を育てる学力』が上梓されて以降、彼の「教科の論理と生活の論理」を巡ってなされた膨大な諸論考にまではメスを入れない。ただ、真の学力=かしこさは、この両論理のリンクなしにはあり得ないという東井の授業観、謂わば[原「教科の論理と生活の論理」]は、1950年代末からではなく²⁾、既に1930年代から生まれていた事実を探り出す事である。

『村を育てる学力』を戦中・戦前にまで遡って追求する先行研究で注目すべきは、木村元「東井義雄の戦中・戦後経験とペダゴジー」である。木村は、「東井の戦後の教育実践は、敗戦後きわめて早い段階に形づくられた枠組みのうえに展開している。……戦

中までに獲得したペダゴジーを反省的にとらえた実践ともとらえられる」(75頁)と記す。そして「戦前においても東井の実践は学校での教師と子どもにだけ単純に閉じられていたとは言えない」と述べている。別言すれば、本研究の目的は、①この「戦中までに獲得したペダゴジー」を教育方法的な視点から究明する、②「学校での教師と子ども」にだけ閉じられていなかった証拠を探し出す。さらに③として①②を貫く東井の「わかりやすさの原理」を解明する事である³⁾。菅原『戦後作文・綴り方教育の研究』も東井の実践を戦前・戦中にまで遡って検討しているが、東井の生活綴方は「綴り方」、「国語」という教科の枠を超えているという指摘に止まっている。

1. 生活綴方との出会い

東井義雄は、『村を育てる学力』の「解題」で次のように述べている⁴⁾。

「私には、頭の毛の先に知識のきれはしをくっつけていくような学習指導ではなくて、子ども自身の『はてな?』『なぜかな?』『こうしてみたらどうなるだろうか?』と実際にやってみる。……『でも、

* 児童教育学科

いつでも、どこでもそうなるのか?』と確かめてみる。その証拠を踏まえて、大きく『なるほど』とうなづいていくような学習こそ、ほんとうの「学習」である、という考え方が、ずいぶん早くから私の考え方になっていたようである。」

「ずいぶん早くから」とは、一体何時頃からか。筆者は、彼が姫路師範学校を卒業し1932年4月に20歳で兵庫県豊岡町（現豊岡市）の豊岡尋常高等小学校（以下豊岡小と略）に着任した翌年4年生の学級担任になって以来と推測している。その根拠は、以下の4点である。

- (1) 着任時、豊岡小は児童数が尋常・高等科合わせて1768名、学級数37、教職員43名とこの地域の中心校。彼が4年の学級担任になった時、豊岡小では、「読方」と「算術」だけ3年生の成績により、4年から能力別にA、B（男女2組）、C₁、C₂の4段階に分け成績により学期毎に移動できる「能力別移動分団学習」が行われていた。彼は、志願して「読方」の最下層のC₂分団を担当する。C₂分団は、モリタミツの様に自分の名前も書けない子どもが4人もいる「遅進児学級」（東井）35名であった⁵⁾。ここから①C₂分団を自ら志願する彼特有のセンス（どの子どももかけがえのない子ども＝平等性）と②『村を育てる学力』で問題にされるモリタミツに関わって、「教科の論理」と「生活の論理」の両方を押さえないかぎり、真の学力（＝かしこさ）はつけられないという教育観を確立していく契機が窺える。
- (2) 持ち上がり学級が5年生の時の事として、彼は以下のように記している⁶⁾。

「いろいろな教科目の学習は、子供の生活を本当の意味で太らせてくれるのでなかったら意味をなさぬ。……生活自体に統制吸収されることである。だから僕は、常に子らに次のようなことを言う。」「一年中、一日も休まず毎日行儀よく教室で本をひろげていても、勉強したことにはならぬ。先生の言葉や本に書いてあることを、丸で暗記したところで勉強したことにはならぬ。本当の勉強は、自分の内面からわかりたくなり、しらべたくなくて、ぐんぐん体全体でわかろうとし、わかっただけで行くのでなければならぬ。頭の先だけしか働かない様な勉強は本当の勉強ではない。」「僕の教室

では、『生活する』『太る』ということは『生活を綴って行く』ことだ……その『生活の綴り』を大事にすることが『綴り方』だということになっている。だから『働きのくらし・あそびのくらし・勉強のくらし、それらのくらしを大事にし、がんばろうとせぬ者は綴り方の駄目な者だということになっている。』

「学習は、子供の生活を本当の意味で太らせる」「太って行く」とは、「生活自体に統制吸収されること」である。「頭の先だけしか働かないような勉強は本当の勉強ではない」「『生活する』『太る』ということは『生活を綴って行く』ことだ」と、後の「生活綴方的教育方法」の骨格が読みとれる。

- (3) もちろん、この(2)にまで順調に進んだわけではない。東井は、C₂分団はもとより担任学級でも思うように授業ができず、学年主任の浅田正雄に教えを請う一方⁷⁾、豊岡小の若い教員達との自発的な「授業の試合」で相互に授業を見合い、相互批判をし合いながら互いの授業観・教育観を鍛えていく。彼が後に「私がおぼろげながら、『教科の論理』と『生活の論理』というようなことを考えるようになったのは、町の学校（＝豊岡小——引用者）で、若い者仲間で、『授業の試合』をやりはじめた頃からはではないかと思う。……その頃、……野村芳兵衛先生の著書にめぐりあう……野村先生の『身体的・生物的・本能的必然を踏まえて教育実践が展開されねばならない』という考え方のあたりから、徐々に『生活の論理』という考え方を育ててきたようである。」と記している所以である⁸⁾。

- (4) 浅田からは出隆『哲学以前』（1921年初版）を勧められる。東井は「この書で『立場』ということを知られた。人のものの見方、考え方、生き方は、いつでも、その人の立っている『立場』に規制されるという考え方、立場の相違が、人間のものの感じ方、思い方、考え方の相違になるということが、何か、開眼されたような感動で私に迫って来た」と記している⁹⁾。これら「ものの見方、考え方、生き方」というタームは、後に彼の「生活の論理」のキーコンセプトになっていく。彼は、また当時勃興し始めた「北方教育運動」の国分一太郎、鈴木道太、村山俊太郎等の実践記録も猛烈

に勉強し、やがて自分も中央の綴方関係雑誌に投稿していく¹⁰⁾。

生活綴方と出会った彼の初期の雑誌論文（新任6年間）から、彼が実践した生活綴方教育の一端を洗い出してみよう。この間、校務分掌上は1933年から担任学級と「読方」C₂分団を4、5、6年と持ち上がり、36、37年度は高等科を担任する。ここに再々登場する「いのち」は、『学童の臣民感覚』（1944年）にある「国史を礼拝する臣民のいのち」のそれにつながる内実をまだ含んでいない時期である。「現実からの発足」（兵庫県綴方教育人連盟『新興綴方精神』1935年10月号、5-6頁）で、東井は「考えねばならぬものを考えることが僕たちの世界では危険視される」と既に当時の生活綴方教師に加えられ始めた圧力を察知している。そして、「僕たちは詩を、僕にとっても子供たちにとっても、この現実の足場からむせあがってくる環境的な諸矛盾や、どうにもならぬ重々しきで迫ってくる生活事実を身を以て生き抜き、己の肉体的な生活力にとかし込み前進しようとするパトス的な叫びであらしめようとする。どうでもいゝものを否定して真実に我が身のいのちにかゝわってくるものにぶつかり、それにかゝわる生きた弾力ある、しかし真実につながる心の渦を大事にし、それを育て育もうとする。僕たちは子供と共に現実にしりをまくることを恥と考える。」と現実に対決していく姿勢を打ち出している。

彼の綴方教育は、「教室組織と綴る組織」（『工程』第2巻第4号、1936年、41頁）では、「綴方の要る教室は話のある教室……話を聞き合う教室、聞くことにより、喜びを共に喜び、悲しみを共に悲しむ教室、掘る生活営為を共に働く教室でなければならぬ。一人が計画し一人が命ずる教室であってはならぬ。……綴り方はもう、単なる教師への遊戯報告であることをやめて、自ら呼びかけ進んで聞き、協働するために叱り合うことのために持たれはじめた。生活を広げることがこのように生活をひろげ、広げられた綴ることの仕方が又生活をくり広げて行った。」そして「己の研究を皆に役立たせようとする彼等の意欲は研究物の作成となってあらわれ始める。」そこで東井は「わかったことがら（原文傍点—以下同じ）をわからせるだけではなく、わかり方（わかる過程）も語れ。」「どうもおかしい、おかしいからど

うした。どうなったから又どうした。」「わかり方を皆に役立てると共にいゝわかり方を研究する」という指導を展開していく。そうして「教室組織が或段階に達すると、彼等は新たに己を見はじめる。公式的うすっぺらさを自ら叱り始める。『どうも理屈に合わぬ』という生活実践の矛盾。『これでいいのか』という内省。『何故という理論』までをも問題にする」ようになる。「真実の己に目を向け始めた子等は日常己をとりまく生活現実の渦をこそ粗末にしてはならぬと気付きはじめる。現実を生きる生きた力、叫びをこそ育てようとしはじめる。」東井はそれを「詩だ」と言ってやり、「そいつでみんなの中に飛び込め、そいつで協働するんだ」と励ます。こうして「彼等はこれによって生活のいのちと、いのちのあることばを知る」ようになる。「わかり方（わかる過程）も語れ」「研究物の作成」「いゝわかり方を研究する」から、東井の綴方が「調べる綴方」で授業と密に重なっている事も読みとれる。これは、後に「生活綴方的教育方法」として整理されていく綴方指導を東井なりに授業の中で実践し始めた証拠と言える。

豊岡小で彼が4、5、6年と持ち上がった担任学級も「読方」C₂分団程ではないにしても、よい子の集まりではなかった。「生活分団の心理的な組織から—この子らの綴方のあるいたあと」（『工程』1936年12月号、10-13頁）によると、「K（級長）の妙に苦しげな（きょつけ—い）に俺のいらいらははじまる。T（副級長）が俺に似てくる（静かにせい）とっぴょうしもなく大声でどなるT、そして考えぬ輩はさわぎをやめぬ（教室手帳）。毎日の様に子供等は喧嘩をした。……一番手に合わぬ……綴方もひからびている」学級、「教育愛なんて殊勝な奴が、どうして斯う俺には宿ってくれぬかと考えると……子どもたちが心からぶんなぐりたくなる」学級であった。この子等相手に綴方教育を続けて、「僕は（生活観照の深さ）等に疑問を感じはじめた。綴方が（子供と共にある）ということは、そのように美しいことでなくてもいゝと思ひ始めた。そして（一体俺のやっていることが、子供に何を付け加えるか）。という自問が俺を苦しめてくれるようになった。（何になる）という問いは常に前進のガソリンである。人好きのせぬ、ひからびたとげとげしい僕の教室にとって、

せねばならぬことは、個人的な彼等のとげとげしさを、そのはげしさのまゝで、……協働的に組織することであった。そのはげしさのまゝで、ぐんとかたまる……愛情を訓練することであった。」と東井は自覚する。「生活分団の心理的な組織、それの中の一人々々の意欲性と協働性のはげしい吟味、そしてそれと僕の綴方を協力させること、それが新しい僕の忙しい仕事であった。子供たちは同じように怒号したが、怒号の姿勢がすぐ検討された。喧騒が組織をもって来たということはいさげしいことだった。/子供たちは窓のとをあけて詩をさがすことを止めた。自分のなかに吐き出さねばならぬ感情がうづうづと燃えていたからだ。又彼等はやったことの報告綴方をとびだして来た。一人々々の生活の仕方がもっと熾烈に教室の問題であったからだ」という段階にまでもっていく。東井のこのような生活綴方への自覚に対して、「先生、あんまり本ばかりこうしていたらこまります。服は一つしかないというのに、何で本ばかり買うんです。……先生はえらくなりたくないかのようなのです。ただ綴方や生活でえらくなっておられる。」(文集『雑草の如くに』)という綴方を書く子どもも現れてくる。ここでの「新しい僕の忙しい仕事」とは、毎朝提出される子ども達の綴方を彼らが下校するまでの間に、彼らが次を書きたくくなるようなコメントを記すという実に忙しい仕事の事である。

こうして、「童心主義」から決別した東井は、生活綴方は「子ども大衆の道」だと悟る。「切実に子供大衆と協力し、そしてその上に、更に子供大衆を指導し方向づけるという大きな任務がせおわされ」ていると自覚する。だから「生活性の吟味」(『教育・国語教育』1936年12月号、19頁)では、「綴方に於ける生活性は、単に「生活に即く」ことから「生活させる」ことを新しく企図せねばならなくなった。……子供大衆自らの生き方に綴方を協力させようとする段階が既に開始されているのだ。……生活を組織するという、綴方を生き方に協力させるということは、生やさしいことではない。」と身を引きしめている。「童心主義への訣別」(『工程』第2巻第11号、1936年、23頁)で、「童心なるものはプチ・ブル・インテリ層の児童の無邪気さとあどけなさに過ぎ」なく、「綴方作品の乱れた文の間に、稚拙な誤

字の列の中に、子供の人のよさが甘やかされていたに過ぎ」なかったことを東井は識る。こうして、「(童心主義は)決して子供のため等ではなく、教師自らの子守歌のために歌われた」ものに過ぎなかった、と認識する。

東井は、その後2年間高等科を担当するが、その子ども達は、野蛮人の様に喧嘩をし、罵り合い、小さい子どもの戦争ごっこの大將になって……走り回る毎日を送っていた。彼は、「彼等の生活(はつらつと旺んであるが……殆ど組織というものを持たぬ、強くはあるが殆どやりっぱなし)に組織をあたえ、やりっぱなしの彼等の『綴り』(泣き、叫び、働き、学ぶ、人々の生活を私はそのまま一つの綴りだと考えている)に『綴り方』(生き方)の途を付けようと考えた。」つまり「吐き出されたまゝの日々の生活、やりっぱなしの儘やがて忘れられ捨てられて行く彼らの行動に愛情の眼を向けさせ、そこから健康な『生き方』を発見させたい」と「念願」し、「彼等の平板な『綴り』を『綴り方』にまで成長」させようとした。東井は、「みんなは、毎日を粗末にしすぎる。勉強をしながら、いろいろなふしぎに気がついても心の奥底にひびいてくるものにぶつかっても、みんなはそれをすぐ忘れてしまう。働きながら勉強したこと、考えたことがあっても、それを大事にしようとはしない。石垣を築くように、それらのねうちのある生活を築いていく、決心はないか」と呼びかけ、自分の生活記録の一山を子どもの前に積んで見せる。ここでも、「勉強をしながら」が「働きながら」より先に出て来る東井の特徴が窺える。目の前に積まれた生活記録(=日記)の山に刺激を受けて彼等の「日記」は始まるが、これも2ヶ月も経つと、品切れになる子どもが出てくる。そこでとった東井の対応が、独特であった。東井には、彼等の綴方のネタが品切れになる原因がわかっていた。体重や身長では大人を追い抜く者も出てくるが、彼等はまだチャンバラに心惹かれる程の「子ども」だった。「生活(綴り)を大事にし、それを生き方(綴り方)にまで高めるといことが、頭では承知出来ても、彼等の生活の現実にはいさゝかも、必然性をもっていない」ことを識っていた。だから、この「必然性」を生じさせる事に教師が成功すれば、子どもに「日記」を続けさせることができるはず。東井は、綴る

意欲を喪失している子どものノートに「もっともらしい指導言を付す」事を止め、「以前よりは更に、がむしゃらに雑談していくことを始めた。」子どもが一枚書くなれば一枚半の雑談を書きつける。このペンの雑談は効能顕著であった。これを書きつけて欲しさに意欲を再燃させる者も出てくる。「私の雑談の次に更に長い雑談を書きつける子も出て来る。」そして「おい先生」と呼びかけながら彼等の「生き方」の問題を語りはじめる様になった。そしてこれが、先の「新しい僕の忙しい仕事」の内実となる。子ども達の「綴り」を太らせ、そこから「生き方」を発足させようとするなら、教師はどうしてもこのような組織を考えなくてはならない、という認識に東井は達した。この組織の問題で一番大事な事は、子どもの「綴り」を「問題にしてやること」である。学級の問題あるいは教師の問題にしてやる。とにかく「問題にする」事が一番肝心だと東井は悟る¹¹⁾。実際、東井はこれら高等科2年生の「性」の問題を「教師の問題」として共に考える論文を何本か書いている¹²⁾。戦前とは時代が違うと否定する前に、子どもの「綴り」を子どもが太る「綴り方」にしていく必然性に関して、東井がとった先のペンの雑談という方法は今日からみても学ぶに値しよう。

以上が、東井が新任6年間で到達した生活綴方的教育観である。授業に密着した東井特有の生活綴方教育の基盤はこの時期に確立した、と筆者が判断する所以である。

2. 「教科の論理」と「生活の論理」

本節では、最初に断ったように〔原「教科の論理と生活の論理」〕として考察を進める。そして東井がこの両方を押さえる必要性を認識せざるを得なくなった事実を、この5年間の実践例から取り出し分析する。彼は、C₂分団と自尊感情を失いかけている高等科の子どもを教えて多くの事を学ばせてもらったと度々述べている。結論から言えば、子どもに真の学力(=かしこさ)をつけるにはどうすればよいかと何度も立ち往生する中で、それは子どもの頭が悪いのではなく、教師が彼等一人ひとりの「わかり方」に合わせて対応のし方を変える事ができないからだだと悟る。つまり、子どもは、一人ひとり「わか

り方」が異なる。だから「つまずき方」も「間違い方」も異なる。とすれば、子ども一人ひとりのその「つまずき方」「間違い方」がわかれば、教師はその子ども達にもわからせる事ができる、つまり教える事、少なくとも教えるきっかけができる、という事に気付いたのである。これは、その後の東井の教育実践・授業実践を方向づける大発見であった。彼にそう気付かせてくれたのが、綴方である。この事実を彼は、「(あの時)『綴方』に出あわなかったら……私はコチコチの詰め込み教師になってしまったらうと思う。」と後に述懐している¹³⁾。『綴方行動』(1937年12月号、16頁)の「子どもの論理と教育の論理」で、「子供はどんな場合でも、彼の生活環境を生きるものとして理解されねばならない。しかもそれは、世界史が一つの過程として理解されねばならぬ様に、過程として理解されねばならぬ。往年の童心至上主義の何よりの誤謬は、子供が現実を過程的に生きるものであることを理解しないところから始まる。」と記している。以下具体例で検討していこう。

(1) 1933年に教えたC₂分団のモリタミツの事例から。

本事例は、『村を育てる学力』等戦後の諸著書で東井が何度も言及している。4年になっても自分の名前も書けない彼女を放置しておくことができない東井は、まず、名前の〈モ〉から始めて、〈モ〉が済めば〈リ〉という順に〈モリタミツ〉を覚えさせようとした。ところが、2ヶ月たっても彼女は最初の〈モ〉すら覚ええない。しびれを切らした彼は、3ヶ月目のある日、彼女より少しはましな他の子のために「馬」の話をする。その時板書された「馬」の字を見て、彼女が「せんせい、あそこに書いてある字、パカパカお馬さんの『馬』という字ですなあー」と叫んで東井を驚かせる。彼は「ミッチャンが字を覚えた!」と飛び上って叫ぶ。「馬」という字には、「パカパカお馬さん」の面白い話がこもっている。それに比べて、〈モ〉は味もそっけもない。その後試みに彼は〈モリタ〉と板書し、「ミッチャンよ、これはねあんたの字だぞ」と言っておく。翌日、彼女はその板書の〈モリタ〉を写した紙を持って来て、「せんせい、これ、わたしの字ですなあ」と言った。

[東井の分析]自分は最初「教科の論理」をがむしゃ

らに進んだが、彼女に自分の名前を覚えさせられなかった。これは、「教科の論理」をたどった事が間違いだったのではなく、「教科の論理だけ」をたどった事に誤謬があった。もう一つ大事な事、つまり、「子どもの太り方の生活の論理」も同時にたどらなければ、子どもは太る事ができない、という事を忘れていた、と¹⁴⁾。

[筆者の分析] この事例で東井は、彼女に〈モ〉から初めて、それが済めば〈リ〉、そして〈夕〉と一段一段上っていかなければ子どもの力は育たない、それには難しい漢字より易しい〈カナ〉が先と考えていた。自分の名前である最初の〈モ〉は、彼女から見れば、意味を持っていない。だが東井は、まず〈モ〉が済めば〈リ〉という風に詰め込もうとした。その時彼は、これが「教科の論理」にそっていると考えていた。だが彼女にすれば、無意味なものを無理やり覚えろと詰め込まされる「やらされる学習」、「ドリル」でしかない。一方、〈馬〉は先生が話してくれた面白い「パカパカお馬さんの『馬』」である。彼女にとっては、今まで単なる記号であった〈馬〉という字が面白いお話の〈馬〉という意味を持った。単なる記号が、自分にとって意味のある字、あの面白いお話の〈馬〉だという事がわかったのである。彼女にとって、字は意味をもっているという事が彼女なりにわかったのである。だから「試み」のつもりで東井が〈モリタ〉と板書し、「ミツちゃんよ、これはねあんたの字だぞ」と言った事が契機になり、〈モリタ〉は単なる記号の集まりではなく、私の名前を表わす〈モリタ〉という意味がある字だと彼女はわかったのである。

(2) 5年生「読方」太陽の単元と「アルキメデスの原理」の事例から。

「太陽」の単元に入った時、C₂の子ども達は漢字の多い「黒い教科書」は嫌だと言いながら、次の様な会話をし始める。

太陽さんは雨がふったらどうしとんなるだろう。
→笠きとんなるだが。雲とる時に見えようがな。
→大きな傘だろうか。→それは大きいとも、太陽さんは地球よりも大きいだで。→太陽さんは何たべとんなるだらあ。→あほう、太陽さんは人間とちがうのだよ。→それでも、なにか食べとんなる気がする

わいや。→太陽さんはなんで晩照とんなれへんないや。→晩は疲れて、お月さんと交換しなるだが。
→うそを言え。晩はよその国の方を照らしに行とんなるだで。

[東井の分析]¹⁵⁾。この狭さこの貧しさ(精神的——引用者)を尚「神」というのであろうか。「尊い」と言えというのであろうか。僕たちのせねばならぬことは、貧困を神秘化して感傷することではない。「ほほえましいもの」あるいは「馬鹿々々しいもの」を充分認めながら、それを「後代への推進力」として組織することである。ほほえましいものを太らせ、馬鹿々々しいものを、現実消化の彼の過程に即して変革することである。

東井はここで、童心至上主義から決別し、「ほほえましいもの」「馬鹿々々しいもの」を充分認めながら、それを「後代への推進力」として組織しようとする。が、実際の授業では「生活の論理」と「教科の論理」の隔たりがあまりにも大き過ぎて、「生活の論理」にたぐり寄せながら子どもに「太陽」という説明文の内実である「教科の論理」をいかにして消化させるかに困ってしまったというのが現実であったらしい¹⁶⁾。子どもが軸足を置く「生活の論理」が、余りにも狭く、貧困であるためである。だとすれば、「生活の論理」が広く、豊かであれば、「アルキメデスの原理」さえ教える事が可能ではないか、と東井は考えた。次がその事例である¹⁷⁾。

「遅進児たちが同類集まって、水遊びをしていた。やかんの中に手をつっこんで、きゃあ、きゃあ言っている。手の体積だけ、やかんの口から水が流れ出るのを喜んでいるのである。私が寄っていくと、中の一人がいう。/「わあ、先生にはかなわん」/何のことかきいてみると、今、その四、五人で、やかんのなかに、手をつっこんで、だれがやかんの水を一番たくさん出すか、競争しているところだという。そして、先生の手が大きいから、水がたくさん出るにちがいない。手の小さい者はあかん、というのだ。彼らが、アルキメデスの原理などということばを知っているはずはないのだが、彼らは、それを、頭にでなく、小さいにぎりこぶしで見つけだし、感じとっているのだ。/「外から与えようと力むと、だまってしまい、いのちにふたをしていく子どもたち

も、内にはぐくんで太っていく芽をもっているのだ。それを育てなかったら、勉強の力は育たない。内から太っていく芽を育てるためには、やはり、子どもの側に立って、その生活を耕し、育てるより道はない。」

この「子どもの側に立って、その生活を耕し、育てる道」が、東井の「調べる綴方」、「くらしの綴方」であった。これが、彼特有の教科の学習と連結する生活綴方実践である。

3. かしこさを求めて

東井が子どもに綴方を書かせるのは、子ども達相互がもっと内面的につながるためであり、彼らの眼を潤いあるものにするためであり、子ども達一人ひとりがわかっていく過程をみんなでわけ合い・磨き合うためであった。東井が欲しかったのは、「みんながみんなでもわかりあえるような世界、言いわけをしなくても弁解をしなくても、なにかもごっそりとわかってくれる世界、叱ったり腹を立てたりなんかしなくても、それよりも先にごっそりとわかってやれる目、そういうものが私には第一義のものであった。」だから「わかってやれたらそれを書こう、書いてみんなにもわかってもらおう。自分のわかり方を聞いてもらおう。もっとほんとうのわかり方が出来るようになろう」と彼は語りかける。そしてそれが「童話」(=綴方)指導になる。この指導の結果を彼は、「童話指導によって、子等に、生きることの本気さ真剣さが齎らされたということは私にとって大きな収穫であった。」と記している。この指導の結果、子ども達は「(彼が)私費を投じて購入した学級文庫の書物を熱心に読む」ようになる。「子等は自ら書くことによって、如何に読むべきかを了解していったのである。書くことが探究することであるとわかった彼たちは、読むことも探究であることを自覚した。」彼が狙った究極の目標は、「童話指導によってもたらされる、生活の構想力組織力の伸長である。……構想力には内発的積極的計画力構想力整理力等のあらゆるものが参加する。構想力は別の言葉で言えば、『明日』をつくりだす力である。『今日』に耐え『今日』を打開し『明日』を編成する力である。……『童話』という方法は、明日を綴る方法だ

からだ。」という整理は、注目に値する¹⁸⁾。「今日」を打開して「明日」を編成する「構想力」こそ、彼が求めた「かしこさ」の内実である。具体事例で説明しよう。

(1) 藤原の綴方「柿の研究」(5年理科)の事例¹⁹⁾

[たねの中] 西田君が小刀のさびをふいて、柿を二つに切った。するとたねがたてに切れて、(はい)が、しゃくし菜の小さいのようだった。しゃくし菜のようなのは葉が二枚あった。どれも二枚あるのかと思ひ、又種をわってみたら、又二枚だった。なぜ二枚に決まっているのだろうか。養分がよけい行き渡ったら三枚ぐらいにならないのだろうか。そう思いながらも一つわってみたら、又二枚だった。はてな、養分を送るすじが、きまっただけ養分を送ったらもう次に渡してしまうのだろうか。考えるほど不思議だ。/(はい)は、二つの白い(はいにう)につまれている。(はいにう)はなかなかかたい。やわらかい(はい)が、このかたい(はいにう)の中をどうして出て行くのだろうか。中から割るといっても、僕らが小刀でわらなければならない位かたいのに、この白びょうたんが何で二つによろわるのだ。それならどうして割るのだろうか。うちの柿をうえてみよう。中のしゃくし菜の葉のやうなものは、なぜ白いのだろうか。養分はわたるし、なぜだろう。太陽にあたらぬからかもしれない。

[果実のつぶつぶ] 柿の実の中には黒いつぶつぶがある。それをなめてみると甘い。青い時はこんなつぶつぶはなくてしぶかったのに今は甘い。このつぶつぶはどうして出来たのだろうか。やっぱり人間の様に、養分を食って(い)や(ちよう)の様にこなしたり、いろんなものとまぜたりして、黒い甘いものをこしらえるのだろうか。青いのや小さいのは、まだ大きくなることに養分を使っていて、もう大きくなったと思ったら、ほつほつ甘いつぶつぶをこしらえるのだろうか。/甘いものは、どこも同じ様に配ったらいゝな。よけいある所やちいとある所なんかをこしらえない様にしたらいゝな。そしてもっと早く甘くなる様に、大きくなるのと、一しょにしたらいゝな。そしたら仲間がよけいふえるだろう。それでも、そうすると養分が足りなくなるかもしれない。それなら肥料をよけいやればよいことになるが、な

んぼよけい肥料をやっても早く甘くならない。なぜだろう。その機械がこんなに小さなもの、中にはないのだ。ふしぎなことがなんぼでもある。

レパスは三十一だから、まだ一えんあまります。ぼくはこまりました。それで、一えんははこだいとかんがえました²¹⁾。

[東井の分析]：理科の時自由研究をさせた……決してすぐれたものではない。柿を調べなければならぬ様な必然性も見えない。どれだけのものを、どのようにして調べるかという研究計画も（したがって文の計画も）見えない。しかし能力からいうと中位のこの子は、柿の果実を解剖しながら、その間に生活している。問題をみつけては自分でそれにぶつかろうとしている。

どれも二枚あるのかと思って……行動、観察
なぜ二枚にきまっているのか……行動、観察
この弱そうなのがどうして（はいにう）を割るのか……観察

これは藤原の太って行く過程（生活の綴り）である。「学習」指導は、この意味に於ける「生活の綴り」を育て、強靱にすることであらねばならぬ。勿論これには様々な仕方があるのではあろうけれども、「生活の綴り」に関する限り、それは広い意味で「生活の綴り方」指導である。

ここから東井の場合、生活綴方指導と教科指導は合体している事がわかる。本論文が1938年に書かれ、その実践は1934年である事にも、注目したい。確実に東井が生活綴方的教育方法を実践し始めている証拠になるからである。

(2) クレパスのねだんの事例から：豊岡小における1941年度の小学2年「くらしの算数」。

きょう、クレパスをかいにいきました。かったら、早くかいてみたくなりました。かえる道で、ふと、一本のクレパスはなんえんだろう、とおもいました。一本一えんなら、十二本では、十二えんにならないので、こんどは二えんかとおもいました。二えんなら二十四えんになるからちがいます。そんなら三えんかもしれないとおもいました。三えんなら三十六えんになってしまいます。ぼくは二えん五十せんかもしれないとおもって、かんがえました。一えんが十二で十二えんだから、五十せんだったらそのはんぶんで六えんです。それで、一本二えん五十せんにすると二十四えんと六えんですよ。ぼくのク

[筆者の分析]：この「くらしの算数」は東井の綴方指導の典型と言える。除法をまだ習っていない2年生の子どもが一生懸命に考えて、2円50銭にして計算しても、まだ1円余る。これは箱代しかない、と考えるこの「かしこさ」には驚く。これこそ、東井が子どもに求めた「かしこさ」の成熟である。彼が綴方で鍛えよえとした「内発的積極的計画力構想力整理力等」の諸力の内実である。彼は、子どもへの綴方に対する指導言について、「指導言と言うよりは、子どもたちが話しかけてくるのに対して、うんうんとうなずき、相づちをうち、子らの喜びをわが喜びとしておしゃべりするにすぎないものであったようだ。だが、低学年では、ここに、子らに元気を出させるコツがありそうだ」と記している²⁰⁾。

だが、先の様な「かしこさ」が、すんなりと子どもにつけられたわけではない。この学級を担任した最初、学級を支配するボスの存在に彼は気付く。1、2人の優等生が彼の言葉を借りれば「幕府」をつくって支配していた。一人は裁判所の検事の息子、この子は親の職業を背景に威張っている溝上。もう一人は、勉強はよくできるが何か冷たい人間に感じられる級長小川である。その小川への取り組みを次に分析しよう。以下、『学童の臣民感覚』（日本放送出版協会、1944年）に基づいて考察する場合には頁数のみ（）で示す。

(3) 小川哲の理科の事例から：その前に、まずこの2人の優等生との出会いの場面。東井には、この学級は、「最初、どうも縮んでいるように感ぜられた。少数の優等生が必要以上にのさばり、大部分の子供は必要以上にいじけているように見えた。」たとえば、「はじめの頃、私が運動場に出て行くと、子等は一せいにとんで来た。そして、私の体にまつわりついた。鼻汁を出した子もいた。汚れた着物の子もいた。ところが遅れて駆けてきた優等生の二人が、ぎろりとにらむと、その子等はさみしげに手を放した。あとには、小利巧そうな子供ばかり残った。私は優等生どもが『幕府』をつくっていると感じたので『先生は、人をさみしがらせない子が好きだなあ』と言っ

て彼等をたしなめ、『みんなやっ来てい』と一同を集めて『この中で誰が一番強いか検査だよ。先生は力の強い子供が大好きなんだ』といって、一人づつに私を背負わせ、何歩歩くかくらべさせたりした。鼻汁を出した子にも背負われた。」

また、(野村芳兵衛に倣って——引用者)「『月曜日のお家』『火曜日のお家』……というように、子供を分団に分け、仲よしの『家』をつくらせることもした。学校だけでなく、下校してからも、その一家の者は、招きあい、遊びあい、勉強しあった。子等の中には、一年に入学してから、学校では絶対にものを言わなかった女の子が二人あったが、こうしている中に、その子等は、固くつぐんだ唇をほころばせはじめた。それをまた、他の子供たちも心から喜んでくれるようになった。……こうして、約二箇月の後には、その子等も、本を朗読するようになった。組はだんだん明るくなり、一人々々の子供の眼の光に、いのちが感じられるようになってきた。一つのことを発表しても、先生に自分のえらさを認めてもらおうとする気持ちよりも、わけ合いながら勉強する、という気持ちを感じられるようになってきた。」(41-44 頁参照)

この様な指導と並んで、この年東井は「自然の観察」の指導に力を入れた。教師が「自然の観察」に関心を持っていることを知った母親達は、早速子どもに注入を開始する。「雄しべ」や「雌しべ」や「花ふん」等の言葉が、こともなげに子ども等の頭に詰め込まれた。「驚きも、感じも持つ余裕を許されず詰め込まれる有様」を見て、彼は親・子・教師の学級文集『日本の新しい芽たち』を発行する。その創刊号で、子どもを「かしこくする」には教師と母親が共同責任を持ってあたる必要がある、と訴える。その内容は、「お母様方は、一人の子のお母さんではなく、組全体のお母さまになって下さい。/『どこそこの子なんかには負けるな』『あんな出来ない子とは遊ぶな』そんなけちなことをおっしゃらないでください。私の組では、自分の勉強したことは、自分だけで威ばっていないで、みんなにわけ合うことにしています。互いにたすけ合い、分け合い、みんなであらくなり合うことにしています。……いばる子供があると、きとおさえつけられて、ものの言えない子供ができます。どんな力、誰の力も、力という

力は全部お役に立てねばなりませんのに、少しばかりのいばる子供のために、全体の力が出し渋られる」ことがあってはならぬ、これが私の教育方針、と彼は母親達に訴える(45-47 頁参照)。この教育方針は、もうそのまま『村を育てる学力』にあてはまる。教師と親達が連携して子どもの教育をするためにと文集を出すところは、相田小学校での『土生が丘』の原型と言える。

東井は自分の教育方針を訴えるだけでなく、それを具体化していく学習の方法も親に知らせる。たとえば、「理科で桜の花を調べましても、二つの学習の仕方が出来ましょう。一つは、花びら五枚、おしべ何本、めしべ何本と、頭の中にしまいこんでおく方法。もう一つは、『おやおや、この花も花びらは五枚、こっちのも五枚、これもやはり五枚、おかしいなあ、みんな相談してきめたんだらうか。一つぐらいまちがえて、四枚のがあったり、六枚のがあったりしそうなもんだのに、どれもこれも五枚なんて、不思議だなあ』と、体全体に感じつつ、花びらの五枚を学習して行く方法。」また、「でんでん虫一つしらべても、お上品そうに、手をふれるのもいやそうに、『でんでん虫には家があって、頭には角があります。』を見つけるのがせいぜいだというような子供には満足できないのです。さわってみ、ころがしてみ、つついてみ、競争させてみるというふうに、でんでん虫の生活の中に没入して、驚き、面白がり、発見するというような子供が欲しいのです。」さらには「『虫とでも、花とでも、何とでも仲よしになれ、友だちになれ、そだててやれ。一しょにあそべ。話しかけてやれ。かわいがってやれ。ひやひやししながら、こうしてやったらどうだろうと胸をときめかしながら、にこにこしながら工夫し、見つけてやれ。』とやって来ました。」(49-51 頁)と子どもにさせたい学習法を母親にも丁寧に知らせて、共同戦線をはって欲しい、と訴えている様は、注目に値する。まさに、戦後の彼の授業実践にそのままつながる学習法だからである。これは、『学童の臣民感覚』の中核である「国史礼拝の記録—僕たちの二千六百年史」を書いた子ども達を教えた翌年の 1941 年度の実践である。1944 年に出版された『学童の臣民感覚』が天皇崇拜の戦争協力者であった東井が書いたものであるからと全否定していいのか、と筆者が疑問を呈する一つ

の理由がここにある。「国史礼拝の記録—僕たちの二千六百年史」の実践の後でも、東井の生活綴方的教育方法は確実に貫徹されていた証拠と言えるからである。しかし、紙幅の関係でこの問題にはこれ以上言及しない。要するに東井は、1941年度の実践で「勉強すればする程、冷たい人間になるような、そういうかしこさ」を退けていた事は確かである(51頁)。彼は、「理科」を「そだてる理科」「かわいがる理科」「仲よしの理科」「一緒にあそぶ理科」「おどろく理科」「工夫する理科」に育てたかった(84頁参照)。その典型が、小川の「おもしろいことを見つける理科」綴方「だんご」である。

きょうおかあさんに、だんごをこしらえてもらいました。おかあさんがだんごのこをまるめて、ぼとん、ぼとんと、あついゆの中に入れられました。そして「ちょっとようじがあるから、おだんごがういたら、すくって、きなこの上においといてください」とおっしゃいました。/ほくは、だんごがういたりするだろうか、とおもってまわっていると、ほんとうにういてきました。なぜうくんたろう。ばかりばかり、つぎつぎにういてきました。/「にいちゃん、おもしろいなあ」/と、おとうとがいました。ほくは/「うん」/と、かながえました。/そこへおかあさんがもどってこられました。ほくがたずねると、/「さあ、どうしてだろうかなあ。おかあさんもよくわからないけど、おだんごの中のくうきが、あたたまって、ふくれるので、かるくなったところを、おゆのちからで、上におすのでしょ」/とおっしゃいました。そのとき、おとうとが「ほくはわかった。おしりがあついからあがるんだ」/と、いって、ほくもおかあさんも、おおわらいました。

この日の母親の記録。

私がお団ごをしているとき、乗客があったので、子どもに、お団ごが浮いたら、黄粉の上においておくようにいっつけると、二人はとても大喜び。/やっとう事をすませていってみると、/「おかあちゃん、お団ごはなぜ浮くのだろう」/という。さあ困った。お団ごの中の空気がふくらんで軽くなり、熱の圧力で押し上げられるのだろうか。どうもわからない。二人の子らは、いろいろいいあっている。すると弟の方が、/「アッわかった。お尻があついからあがる

んだ」/と、さも合点したようにいう。大笑い。/「おとうちゃんが帰られたら聞こうね」/と、いっておく。

この母親の手記を読んで、東井は、「各教科の学力をのばす上に、『生活の論理』を育てることが、どんなに大切なことか、ということと共に、『生活の論理』は、家庭の協力なしには、育て得ないことを思わずにはおれない。小川の理科が、まず、このようにのびてきたのは、教師の力というよりは、家庭、殊に母親の力のおかげなのだ、と私は思う。」と後に記している²²⁾。もちろん、先の小川のだんごも母親の記録も両方とも文集に掲載される。それを母親達を読む。その読後感等が〇〇の母の便りとして提出される。それを、彼はまた文集に載せていく。

尚、この小川は、最初「今度の先生は、勉強のあかん者ばかりかわいがられる」と母親に告げている。それに対して東井は、「今まで、どうも、優等生だけが大事にされてきた」「遅れている子ども、くらしの貧しい家の子どもが粗末に扱われすぎてきた」これは「単に、遅れた子ども、貧しい家の子たちの不幸にとどまらず、優等生そのものも正しい教育を考える立場から見て、優等生自身の不幸である」と小川の母親に語っている²³⁾。

どの子も平等に扱われなければ、真のかしこさも育めない、という東井の強い信念が窺える。このような学習環境の中で、もう一人の威張っていた子・溝上も変わって行く様子を彼の母が喜んで手紙に書くという形で、親・子・教師のコミュニケーションのサイクルが地上がる。この文集に母親達がいかに感謝していたか。それは、戦時中の紙不足の時代、文集の紙代に使うと欲しいと匿名の為替が東井に届けられている事からも明らかであろう。これも『土生が丘』の原型と言える。

おわりに

以上の考察から次の4点が明らかになった。

- (1) 東井義雄は、豊岡小で4年生の学級担任と「読方」C₂分団を担当し、それぞれ5、6年と持ち上がる。その間、授業では子どもに「頭の毛の先に知識のきれはしをくっつけていくような学習指導

ではなくて、子ども自身の『はてな?』『なぜかな?』……『こうしてみたらどうなるだろうか』……『でも、いつでも、どこでもそうなるのか?』と確かめて……大きく『なるほど』とうなづいていくような学習」を組織し始める。この様な授業づくりを実現するためには、生活綴方の手法、「ひとり調べ—みんなでわけ合い・磨き合い—ひとり調べ」の学習サイクルを取り入れる必要があると認識するのが、1933年度からであった事が明らかになった。

- (2) 学習意欲を喪失した高等科を担任して彼のこの認識は益々強固になる。学習意欲の喪失は、授業で学習する事の意義を子どもが認識できていない結果と彼は悟る。学校の内外を問わず自分達の生活の中で生じる小さな驚きや感動を粗末にしてすぐ忘れさってしまう事を防いで、それ等を彼等が学習の意義を自覚させる契機に変える必要がある、と東井は認識する。彼は、日常的に生じるこれ等の驚きや感動を「綴り」と捉え、その綴りを「綴り方(=生き方)」に止揚するために綴方(=日記)を書かせるという手法を採った事が明らかになった。
- (3) 彼の生活綴方的教育方法は、豊岡小最後の2年生の学級で、少数の優等生に支配される状況をみんなが平等に学習し生活できる学級に換えていく取り組みや親・子・教師協働の学級文集を発行していくという形で、一層精緻化され貫徹されていく。「クレパスの値段」や「だんご」の様な力強い「かしこさ」こそが、彼が求めた真の学力である事がわかった。別言すれば、子どもが「教科の論理」を「生活の論理」にたぐり寄せながら自分の「生活の論理」をみんなまで太らせていく〔原「教科の論理と生活の論理」〕が有効である事も証明された。
- (4) (1)~(3)で明らかな様に、『村を育てる学力』の大枠は『玉生が丘』も含めて既に戦前・戦中に確立されたのではないかという仮説は、実証されたと考える。
- (2014年8月16日からの3日間の東井義雄に係る調査の際には、東井義雄記念館長衣川清喜氏、白もくれんの会顧問宇治田透玄氏、東光寺東井浴子氏に大変お世話になった、ここに記して謝意を

表する。)

注

- 1) 「転向」との関わりでは、「大衆の思想」久野収・鶴見俊輔・藤田省三『戦後日本の思想』中央公論社、1959年。原芳男・中内敏夫「教育者の転向—東井義雄」『転向(下)』平凡社、1962年。中内敏夫「日本の教育思想」『教育学全集2・教育の思想』小学館、1967年。油井原均「東井義雄の教育思想における『いのち』論形成過程の検討—戦前・戦中期の教育実践記録を中心に」『立教大学教育学科研究年報』41号、1998年。「東井義雄の『いのち』概念について—日本浪漫派との関係を中心に」『同年報』43号、2000年。『村を育てる学力』の源泉を戦前・戦中にまで遡ろうとする試みは、菅原稔「昭和10年代における兵庫県下綴り方教育についての考察」『武庫川女子大学紀要・教育編』No.25、1977年、同「東井義雄著『学童の臣民感覚』についての考察」『同紀要』No.26、1978年。同『戦後作文・綴り方教育の研究』溪水社、2004年。木村元「『村を育てる学力』論形成をめぐる諸相」科研2002-2004年基盤研究・高津勝『日本の学校慣行・行事・儀礼の社会史的・文化論的研究』2004年。同「東井義雄の戦中・戦後経験とペダゴジー」三谷孝編『戦争と民衆—戦争体験を問い直す』旬報社、2008年、同「戦後教育と地域社会」『シリーズ戦後日本社会の歴史2・社会を消費する人びと—大衆消費社会の編成と変容』岩波書店、2013年。等がある。
- 2) たとえば藤原幸男「教科の論理と生活の論理」吉本均責任編集『現代授業研究大辞典』明治図書、1987年、213頁。
- 3) 日本教育方法学会編『現代教育方法事典』(図書文化、2004年、303頁)の「わかりやすさの原理」では、「授業における『わかりやすさ』は、教科の論理を生活の論理の中に『たぐりよせ』て『なるほど』といううなずきを引き出そうとする東井義雄の実践」と説明されている。
- 4) 『東井義雄著作集1』明治図書、1972年、285頁。
- 5) 『東井義雄著作集5』明治図書、1972年、34頁参照。尚東井義雄記念館には、東井の「尋常科第四学年C₂分団読方科指導案十二月七日第五時」が展示されている。
- 6) 『『生活の綴り』と他教科』『綴り方学校』第2巻第2号、1938年、27頁。東井記念館には、豊岡小時代の文集『雑草の如くに』『黒い襟章の子』が展示されている。
- 7) 『同著作集5』、342頁。
- 8) 前掲書、93-95頁。

- 9) 『東井義雄著作集4』明治図書、1972年、201頁。尚浅田は但馬の国語教育・作文教育の開拓者で東井『学童の臣民感覚』の第二部「国史礼拝の記録」の各編の冒頭毎に東井学級の子どもに呼び掛けの序文を寄せている。
- 10) 東井記念館には、国分論文の余白に彼がびっしりと書き込みをした実物が展示されている。
- 11) 「『綴り』と『綴り方』と日記」『教育・国語教育』第8巻第7号、1938年、93-96頁参照。
- 12) 「教室の立場から一生活教育と綴方教育」『綴方学校』第2巻第3号、1938年、「高等科に於ける『性』の問題」『教育・国語教育』第8巻第5号、1938年、「児童の性教育について」『教育・国語教育』第8巻第11号、1938年。
- 13) 「自分を変革する事のむずかしさ」『生活綴方』第2号、1977年93頁。
- 14) 『同著作集1』、100頁。
- 15) 前掲「子どもの論理と教育の論理」、18頁。
- 16) 『東井義雄著作集2』明治図書、1972年、47頁参照。
- 17) 『同著作集1』132頁。
- 18) 東井「童話指導の齋すもの」『教育論叢』第46巻第1号、1941年、57-62頁参照。
- 19) 前掲「『生活の綴り』と他教科」、27-28頁参照。
- 20) 『東井義雄著作集3』明治図書、1972年、38頁。
- 21) 前掲書、57頁。
- 22) だんごの綴方と母親の日記については、前掲書、41-43頁参照。
- 23) 前掲書、43頁。
- 23) 前掲書、21頁。

受付日 2014年9月30日

受理日 2014年10月29日

Abstract

Yoshio Toui (1912-1991) formed his fundamental concept of “Mura wo sodateru Gakuryoku” over six years in Toyooka primary school in Hyogo prefecture. Graduated from normal school, Toui was assigned Toyooka primary school at the age of 20. He refined his concept further through his practices in Toyooka primary school until Japan’s defeat in the World War II (1932~1945). His teaching method of Seikatsu Tuzurikata is the learning cycle of self-driven research and sharing-and-refining by classmates. In other words, it is the method that individual child brings problems in the textbook (logic of the subject) closer to their everyday life (logic of everyday life), their own “logic of everyday life” and enriches it with other classmates.

[Keywords] Toui Yoshio, “Mura wo Sodateru Gakuryoku”, logic of the subject and logic of everyday life, Method of Seikatsu Tuzurikata