

# 東井義雄の「教科の論理」における指導法に関する研究

—主体的・対話的で深い学びの視点から—

齋藤 義雄

本研究では、東井義雄の指導観に影響を与えた兵庫県豊岡市但東地区の現地調査を行った。東井義雄記念館館長の東井浴子氏から非構造化面接法により話を聴き、東井の人柄の一端を知ることができた。

東井は、子どもに生活綴方を指導し、自ら生活綴方教師と称した。学びは子どもの生活に立脚していると考え、学習の論理を生活の論理と教科の論理に分けた。教科指導では、生活綴方的教育方法を実践した。生活綴方的教育とは、「ひとり調べ、分かち合い・磨き合い、ひとり学習」の学習サイクルだった。東井の教育方法では、学習帳を有効に活用した。学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が重視されている。東井の生活綴方的教育方法を、「主体的・対話的で深い学び」の視点から検討した結果、東井の指導法は、「主体的・対話的で深い学び」としても優れた実践であることが確認できた。

キーワード：東井義雄 教科の論理 生活の論理 生活綴方的教育方法  
主体的・対話的で深い学び

## 1. 問題の所在

平成29(2017)年度改訂の小・中学校の学習指導要領では、教育方法として「主体的・対話的で深い学び」の充実を求めている。2012年、中央教育審議会は、大学教育にアクティブ・ラーニングが必要であるとした<sup>1)</sup>。学習指導要領の原案の段階で、義務教育にもアクティブ・ラーニングを導入するとしたため、現場に混乱等が生じ、アクティブ・ラーニングの用語から「主体的・対話的で深い学び」に改められた。中央教育審議会は、「主体的・対話的で深い学び」について、「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善と補足説明をしている。従来の実践に対して、「主体的・対話的で深い学び」の視点から検証し、模範となる実践を探ることが重要である。東井義雄は、教科指導等で生活綴方的教育方法を実践した。東井が優れた実践を行った教師であることは定評があ

るが、東井の実践が、「主体的・対話的で深い学び」の範となるかは、まだ十分に明らかにされていない。

## 2. 課題設定の理由

「主体的・対話的で深い学び」の実践の模範として、子どもと真摯に向き合い、素晴らしい授業を行った教師として東井義雄を取り上げる。

東井は、自ら生活綴方教師と書いているように、生活綴方に熱心に取り組んだ。生活綴方は、東井という教師の特色と言える。しかし、実際には、教育課程の時数の構成と同様に、生活綴方と比べ教科の授業が多かったと思われる。東井の意思にかかわらず、生活綴方と関係がありそうな国語科の授業時数より、他教科の授業時数が多いのが実態であった。生活綴方教師としての東井ではあるが、教師としては教科指導にさく時間が多かった。本論では、東井の教科指導に焦点を当てる。

東井の実践は、すでに優れた実践として評価さ

れているが、「主体的・対話的で深い学び」(「アクティブ・ラーニング」)の視点からの授業改善の模範であることを検証することが目的である。「主体的・対話的で深い学び」の模範であることが確認されれば、東井の実践に新たな光が当てられ、新たな示唆を受けることが可能になる。

### 3. 先行研究の整理

東井義雄に関する先行研究は多い。研究の結論は、その時点の教育の実態や、教育を取り巻く状況によって影響を受け、当時の課題への解決策として東井の実践から示唆を得ている場合が少なくない。令和の示唆を得るために、先行研究の整理に関する先行研究として、主に平成の研究を整理する。

中川真昭は、『東井義雄さんの軌跡－人が生きる根を育てる－』(2007)を著している<sup>2)</sup>。中川は、東井と同じ僧侶という視点から、東井義雄の人物について記した。東井の家族から信頼され、東井の日記等を見せてもらえる関係にあった。著書には、東井の日記等からの引用があり、東井の人物像を知るためには、貴重な研究である。

豊田ひさきは、『東井義雄の授業づくり－生活綴方的教育方法とESD－』(2016)を著している<sup>3)</sup>。豊田は、東井の実践を分析し、現代のユネスコが提唱するESD、つまり、「現代社会の課題を自らの課題としてとらえ、身近なところから取り組むことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そして、それによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動」に関連した視点から分析し、東井が実践した「稲むらの火」の授業が、津波と関連した内容であることから、防災教育やESDとの関連があることに注目した。

さらに豊田ひさきは、『東井義雄 子どものつまずきは教師のつまずき－主体的・対話的で深い学びの授業づくり－』(2018年)を著している<sup>4)</sup>。豊田は、平成29年改訂の学習指導要領が示した指導法である「主体的・対話的で深い学び」に注目した。「主体的・対話的で深い学び」を保障するための授業づくりは、「これまでの優れた教育実践の蓄積」の中に埋め込まれている豊かな遺産

の中からその手がかりを探し出し、活用する。その前提条件を作り出す仕事が重要だという認識を示し、東井義雄の実践を分析した。

また、筆者は、「東井義雄の「つまずき」を生かした指導法の研究－斎藤喜博の「つまずき」への対応と比較して－」(2018)において、東井義雄と斎藤喜博のつまずきへの対応について、比較検討した<sup>5)</sup>。その結果、東井の「つまずき」への対応は、子どもの自己肯定感を損なわないように配慮した対応であることが明らかになった。また、筆者は、「東井義雄の「つまずき」を生かしたカリキュラムマネジメント－ブルームの完全習得学習(マスタリーラーニング)と比較して－」(2018)において、東井義雄とブルームのつまずきに対する対応について比較した<sup>6)</sup>。その結果、東井は、ブルームの完全習得学習の診断的評価、形成的評価、総括的評価の用語は使用していないが、同様の実践を行っていたことが明らかになった。

基本的には、筆者は豊田と同じ考えであるが、東井が著した原典に当たることによって導かれる分析や解釈の視点は豊田と同じではない。豊田は、研究者である。現場の教員と協力して授業分析を行ってきたので、研究者としては現場をよく理解しているが、現場の視点は十分とは言えない。筆者は、教員としての経験が長く、教育現場に近い視点を持っている。本研究は、教員であった経験を重視した視点から分析する。

### 4. 研究方法

東井義雄は、学習の論理や授業の指導方法に関して児童の「生活の論理」と「教科の論理」とに分けて考えていた。教師である東井本人の生活の論理はどうであったかを知ることは、教師東井の指導観に影響を与えているバックボーンを知ることに通じると思われる。そこで、東井が実践を行った兵庫県豊岡市但東地区の現地調査を行う。また、東井という人間の生活を最もよく知っている方に、質的調査を行うこととした。今回の調査対象は、東井義雄記念館の館長であり、東井の長男の嫁である東井浴子氏である。さらに、東井義雄の教え子や同僚の方の講演等を聴く機会があれば、積極的に参加し、情報を収集する。

その他は、基本的には、文献を調べ、分析する。

## 5. 現地調査と非構造化面接法の概要

本研究は、東井義雄の著作集等を中心とした文献研究が基本である。だが、今まで明らかになった残された文献だけではわからない部分を補うことも重要となる。東井の実践を理解するために、現地調査や関係者から話を聴き、文献研究を補う。『村を育てる学力』の舞台になった兵庫県豊岡市但東地区を訪問し、東井の実践の現地調査を行う。妥当性を高めるため、できるだけ多くの回数を訪問するように努める。

また、東井を知る人物にインタビューを行う。さらに、東井義雄の教え子や同僚の方の話を聴く機会があれば、積極的に参加し、情報を収集する。

### 5-1 現地調査

東井義雄が生まれ育ち、教師として教壇に立った兵庫県豊岡市但東地区を訪れ、「村を育てる学力」の舞台である学校の環境等を、肌で感じ、実感することが重要であると思われる。

2018年9月6日(木)東京から兵庫県を目指した。2017年にも豊岡市を目指し、公共交通機関で訪れたが、電車とバスの乗り継ぎの時間やバスとバスの接続との関連で、帰れなくなる可能性が高く、断念せざるを得なかった。それほど交通の便の悪い場所である。

第1回の現地調査は、2018年9月7日(金)に実施した。京都を8時に出発し、普通列車で福知山に向かったが、台風の影響でダイヤが乱れ、福知山で接続しなかったため、豊岡には12:30になった。全但バスで出石へ。そこからさらにバスを乗り換えて出合へ。山の中の田園風景であるが、田園風景が「広がる」と言えるほどの平地はなく、盆地の周辺の山が想像以上に高い。里山ではあるが、盆地との標高の差が大きく、山に囲まれた圧迫感がある。盆地の終わりが出合である。

第2回現地調査は、2019年4月19日(金)～20日(土)に実施した。東井義雄を偲ぶ会である「白もくれんの会」で、元同僚や教え子の方の話を聴く機会に参加した。会場は、東光寺であった。

### 5-2 非構造化面接法による調査

2018年9月7日(金)、東井義雄記念館で、資料の調査をしていると、東井義雄記念館の館長である東井浴子氏に面接できる機会に恵まれた。

## 6. 現地調査と非構造化面接法の詳細

### 6-1 現地調査の詳細

#### ①東井義雄記念館にて

豊岡市立図書館但東分館に隣接して東井義雄記念館がある。東井義雄記念館の入り口である図書館側のドアは施錠してあった。東井の本を数冊買い、東井をしのぶ会である「白もくれんの会」に入会することとした。入会に関することを、館長である東井浴子氏から説明を受けた。

#### ②東光寺にて

東井義雄の長男の嫁である東井浴子氏の自宅でもある東光寺を案内してくれた。東光寺は、山の中の小さな寺である。庭に鐘があるが、それ以外では普通の民家と同じ外観である。お嫁に来た頃は檀家が11軒あったが、現在は7軒だという。寺とはいっても、本堂が単独にあるわけではなく、自宅の一室が本堂という構造であった。本堂には、東井義雄が僧侶の身支度をした写真と、額に入った東井義雄の言葉が全面に掲示してある。生前からこのようになっていたのではないと思われ、一般の寺の本堂とは違った光景である。僧侶としての東井の一面がよく理解できる場であった。

#### ③自宅にて

東井義雄は、来訪者があると、東光寺本堂に隣接する応接間に通し、コーヒーを飲みながら話をしたという。応接間は、ほとんど当時のままになっているという。多くの書籍に囲まれており、東井の書齋でもあったと推測できた。晩年、東井の長男は入院していたわけだから、晩年の東井を一番よく知っているのが東井浴子氏である。当時、東井義雄は、すでに教員をやめていたので、長男の嫁とは教育に関する話は、あまりしなかったという。隣室が本堂であるから、教師としての一面と僧侶としての一面との距離が、物理的にも精神的にも近かった。東井は、この応接間兼書齋に入る

ことで、教師としての執筆活動に専念した。

#### ④福知山までの車中にて

第1回現地調査では、東光寺から、福知山に送っていただいた。兵庫県豊岡市但東町から京都府福知山市に抜ける山岳道路は、谷間をぬって、曲がりくねった道であった。台風の爪痕が至る所にまだ残り、がけ崩れ、土砂崩れがたくさん見られた。そして、想像以上に遠距離であり、1時間以上かかった。東井義雄がその著書で、社会科の日本の広さで記述していた当時は、道路も舗装されていなかったと思うと、この道を通ったおかげで、東井の記述を実感することができた。第2回現地調査では、逆コースをたどった。台風後の復旧は図られていたが、7か月後でも、まだ工事のところも少なくなかった。豊岡市の中心からは離れていることから、工事の優先順位が低かったと推測した。

### 6-2 非構造化面接法による調査の詳細

東井義雄記念館館長であり、東井義雄の長男の嫁である東井浴子氏に非構造化面接法でお話を伺った。日時は、2018年9月7日(金)16:00～19:00である。場所は東井義雄記念館、東光寺等である。

#### ①長男の嫁として

東井義雄の長男は、教員であり、奥さんの浴子氏も教員であった。しかし、長男は、勤務中に急性心筋梗塞で倒れ、いわゆる植物人間になってしまった。その後、浴子氏は、家庭のことをしなければならないので、教員をやめた。最近、非常勤講師として近隣の小学校で教鞭をとったそうである。現在は、東井義雄記念館館長となっている。

東井義雄は、家庭では仕事の話はあまりしなかったそうである。東井義雄の長男の病状を考えると、根ほり葉ほり詳細は質問できないと察し、自由に話していただき、ご本人が話してもよいと思う話題に関してだけ、質問することにした。

#### ②孫の母として

東井義雄の孫、つまり浴子氏の子どもの教育に

は熱心だったようだ。東光寺は檀家が7軒の規模が小さいお寺だから、子どもに僧侶の道を歩ませることは考えられなかったようだ。僧侶だけでは生活できないのが現実だからである。長男を、但東から神戸の塾に通わせたそうである。そのために、福知山まで送り迎えをした。その結果、一流大学に進学し、一流企業に就職できたようである。なお、一流であるかに関しては、聴き手である私の個人的な感想に過ぎない。東井義雄記念館が建っているように、東井義雄はこの地区の有名人であり、但東地区では、その孫の進路は、近所には有名な話と思われる。個人情報であると思われるが、東井浴子氏本人が話してくれたことでもあり、記述させていただいた。

この話を聴き、私は、東井の『村を育てる学力』を思い出した。お孫さんの進路は、一見、「村を育てる学力」ではないかと思った。しかし、東井は村を愛することは国を愛することであることを念頭に置いていた。広く考えれば日本の国に貢献することは、「村を育てる学力」に通じる。日本の一流企業の最先端で働いていることは、世界をリードしているわけで、「国を育てる学力」になったと言っても過言ではない。東井の孫、浴子氏の息子が一流企業で活躍している中、母親は東井義雄記念館の館長として、地域に貢献している。浴子氏の活躍は、私のような研究者が訪れる受け皿となっていて、「村を育てる学力」となっている。

#### ③教師として

東井義雄を同じ教師としてどう思っているのかを東井浴子氏に聴いてみたかったが、その質問はできなかった。そのような質問は愚問であつたろうと思われたからである。それは、自宅である東光寺には、東井の言葉を書いた額が多数ある。東井の僧侶姿の写真も置いてある。東井を尊敬しているのは間違いない。東井は、浴子氏が結婚した当時から既に有名な教師であった。東井の長男の嫁になるのだから、プレッシャーすらあつたと推測する。逆の視点から見れば、そのような東井家の長男の嫁として選ばれたのだから、浴子氏も素晴らしい教師だったと推測する。さらに、東井義雄記念館の館長としての現在の取り組み方は、東

井義雄を後世まで語り継ぐための重要な役割を果たしている。館長に就任したことも、教師としての東井義雄への尊敬の念からだったと確信する。

### 6-3 東井義雄の生活

東井浴子氏によれば、東井義雄は、自宅では教育に関することはほとんど語っていない。

家庭内のことでもあり、語りたくないこともあると思います、あえて聴かなかった。「白もくれんの会」は、毎年開催されるので、次の機会に聴いてみたい。東井が、自宅では仕事のことは多くを語らなかったということが分かった。推測すると、学習帳を読み、記入するということが、学校だけではなく自宅に持ち帰っていたとも思われ、黙々と仕事をこなしていたという面もあったのではないかと推測できる。また、自宅である東光寺に戻れば、僧侶としての仕事をこなしていたのかもしれない。僧侶としての仕事は、宗教教育を超え、人道主義の心の教育に役立っている。

## 7. 東井義雄の授業の特徴

### 7-1 生活の論理と教科の論理

東井義雄は、学習の論理を「生活の論理」と「教科の論理」に分けた。教育課程の視点から言えば、「生活の論理」は、児童中心カリキュラムであり、「教科の論理」は、教科カリキュラムのことであり、その指導法・学習理論のことであろう。東井は、それらを「生活の論理」と「教科の論理」と呼んだ。

東井義雄は、「生活の論理」と「教科の論理」に関して、「学習のつまずきと学力」（『教師の仕事7』明治図書 1958（昭和33）年）において以下のように述べている。

「教科の論理」は、子どもの主体的な「生活の論理」によって、主体化され、生活統制されねばならぬ。じゅうぶんに客観性をもたない子どもが、客観的な性格をもった「教科の論理」の媒介を受けて、「生活の論理」を主体的なものにしていくのが、学力のすじ道ではないかと思う<sup>7)</sup>。

以上が、1958（昭和33）年当時の東井の捉え方である。教科の論理と生活の論理について、東井は、『東井義雄著作集』（明治図書1972（昭和

47）年の発刊に際して、勝田守一、矢川徳光からの指摘を踏まえ考えを発展させている。

その前に、勝田守一と矢川徳光の2人の人物を簡単に確認する。

勝田守一（かつたしゅいち）（1908 - 1969）は、哲学者、教育学者である。1932年京都帝国大学卒業後、松本高等学校で哲学、ドイツ語を担当した。第2次世界大戦後、文部省教科書局社会科主任となり、民主社会における市民教育の場としての社会科創設に努めた。その後学習院大学を経て、1951年、新設された東京大学教育学部の教授となった。民間教育研究運動に積極的にかわり、雑誌『教育』の編集長を務め、教育科学研究会へ参加、国民教育研究所にも研究会議員として協力した<sup>8)</sup>。

矢川徳光（やがわとくみつ）（1900 - 1982）は、昭和時代の教育学者である。日大工学部予科教授を務め、昭和5年新興教育研究所の創設に参加、ソビエト教育理論を紹介した。戦後はデューイの学説を中心とする教育理論への批判を展開した。長崎県出身。京都帝国大学卒業である<sup>9)</sup>。

東井は、東京大学の勝田守一教授の指摘を以下のように引用している。

東井氏が『生活の論理』と言っているものは、従来の授業研究者たちが『子どもの心理』と言ってきたものとは少し違うようである。『子どもの心理』の背景にある家庭や地域の経済や歴史・伝統風俗・習慣といったようなものが、子どもをそう感じさせ、そう考えさせ、そう行動せずにはおかないものをもっているわけだが、そういうものとかかわりあって働いている論理を『生活の論理』と言っている気がするのである」と指摘され、私自身がハッと目が覚めた思いがしたことがあった。私自身が、はっきり自覚していない局面に光を当てていただいて、「それだ、それだ、正にそれだったのです」と叫ばずにおれない思いにさせてもらったことがあった。

東井は、「教科の論理」に関して、矢川徳光から指摘されたことを、以下のように記している。

矢川徳光氏は、私（東井）の「教科の論理」の曖昧さをつついてくださった。

教育課程を編成する場合、算数だとか理科だと

か、国語だとかのいろいろな教科にわけて子どもの与えようとする「真理の法則性」を言っているようでもあるし、真理に到達するための「順序性」を言っているようでもあるが、どう考えているのか、という指摘であった。

言われてみると、私自身、そこまではっきり分析的に考えを整理してことばを使っているわけではなかった。ある場合には、「順序性の論理」を「教科の論理」と言い、ある場合には、「真理性の論理」を「教科の論理」と言っていた。

と述べて、教科の論理の言葉のあいまいさを反省している。

## 7-2 生活綴方的教育方法

東井義雄の学習指導は、「ひとりしらべ (い) 勉強の計画をたてる (ろ) 計画にしたがってしらべる→わけあい・みがきあい・おおぜいしらべ→ひとり学習」の形態で授業を行った<sup>10)</sup>。初期には、最後に「けいこする」の段階もあった。自分の授業スタイルを確立している点で、優れた教師だったことが伺える。

生活綴方教師である東井は、教科の学習でも「生活綴方的教育方法」と称した<sup>11)</sup>。

「教科の論理」の媒介を受けて、「生活の論理」を主体的なものにしていくのが、学力のすじ道ではないかと思うと、私 (東井) は、三木清の「たぐりよせる」ということばを思い出す。「生活の論理」は「教科の論理」をたぐりよせることによって、主体的な学力に育っていくのだと思う。そして、この行き方を、私は「生活綴方的教育法」と把握する、と東井は言う<sup>12)</sup>。

「綴方」は、まず、書く・書かぬに先立って、「感じ方」であり「思い方」であり、「考え方」であり、「行ない方」である。それを大事にし、磨き、育て、客観性のある「感じ方」「思い方」「考え方」「行ない方」に育てていくために「書く」のである。「書いたもの」を機縁にその中にとりあげられている、子どもの「感じ方」「思い方」「考え方」「行ない方」を、教師が、そして学級集団が、より確かな、より真実なものに育てあげていこうとするのが「生活綴方」である。「生活綴方」は、こういう仕方、子どものことばを磨いていこうとする。そして、

「生活綴方的教育方法」は、この仕方、子どもの「生活」を磨こうと身構える。また、この仕方、各教科の中の、子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方を磨こうともくろむ。そして、これによって、子どもの主体的な学力を育てようとする<sup>13)</sup>。

東井の考えがよくわかるのは、以下のような記述からである。

最近、教育技術の一方法として、「説話法」「問答法」などと並んで、「作文法」を問題にする流れを見ることが多い。作文を問題にする教師たちが、作文を誇大に考えず、謙虚にとりあげていこうとする構え方に、私は、あながち反対するものではない。

しかし、子どものいのちのひとひらひとひらである感じ方、思い方、考え方、行ない方を大事にし、その仕方によって学力を育て、子どもの主体的ないのちを育てることは、決して、教育技術の片隅の問題ではないと、私は考える。そういう意味でも、私は、何か手先の技巧の問題を連想させるような「作文」ということば、「作文法」などということばには同じたくない<sup>14)</sup>。

東井は、学習帳を積極的に活用した。

たぐりよせ方を大事にするために、私は、「学習帳」を使わせる。子どもは書きながら考える。書きながら探究する。書くことによって、考えや探究を客観化していく。形のないはたらきに形を与え、それを確かなものにしていく。学習帳に書かれたことからは、教師との間で磨きあわれる。更に集団の中で役立ち、育てられる。

「学習帳」の問題は、教育技術の一方法に過ぎないかもしれない。もっとよい他の方法も考えられる。しかし、ほとんど未開拓の一方法であり、「生活綴方的教育方法」を具体化する上に、見のがしてはならない大事な一方法である。

文章読後の感想文を書かせて、評価の方便として、それでおしまいというような「作文法」などの問題ではない<sup>15)</sup>。

東井は、学習帳の働きとして、「練習帳の機能」や板書を写すなどの「備忘録の機能」があるとしている。さらに、「整理保存の機能」を加えてはどうかと提案している<sup>16)</sup>。

書いた本人が使う場合は

- ・ 備忘録として使う。
- ・ 発表の原稿として使う。
- ・ 自己反省、自己検討の資料として使う

とまとめている<sup>17)</sup>。

学習帳を積極的に活用した東井であるからこそ、機能の分類が可能だったと推測する。

## 8. 東井義雄の指導・考察事例

東井義雄の「教科の論理」の指導事例や参観授業の考察事例として、国語、算数、理科、社会の4教科を取り上げる。事例をもとに、事例に対する筆者の解釈を記す。

### 8-1 国語

#### ①「忍耐はにがいに。しかし・・・」

##### (ア) 東井の実践

(この事例は、「学習のつまずきと学力」『教師の仕事7』(1958(昭和33)年)からの引用である。)

東井の小学校で使用していた国語の教科書の扉(書物の見返しの次にある、書名・著者名などを記したページ。※注は筆者)に記載されていた金言(人生や生活の上で尊重し模範とすべきすぐれた格言。※注は筆者)として、

「忍耐はにがいに。しかし、その実はあまい」と書いてあった。

「辞書を使ってもいいから、自分の力で、この金言の意味を考えてごらん」と呼び掛けていた。

正解が3分の1くらいで、3分の2は読み間違えた。

私は、一つは生活の中の言葉を耕すことによって、子どもの、感じ方、思い方、考え方、行ない方のはばと奥行きを耕すことだと思う。それは、言葉をかえていえば、「生活の論理」を耕すことだとも言えよう。

それから、もう一つ私の考えることは、語い指導が、もっと論理的に系統化されなければならぬということである<sup>18)</sup>。

##### (イ) 筆者の解釈

一人調べの間違いを正しているのである。東井は、学習帳を必ずチェックしているので、子どものつまずきにすぐに気づくことができている。

この結果を、わけあい・みがきあい、おおぜいしらの段階で、修正することができる。それぞれが調べた内容を発表させ、コミュニケーションを図りながら、正解へと導いていく。

この中で、子どものつまずきの主な要因は、教科の論理の無視であると述べ、国語における教科の論理の重要性を述べている。特に、語い指導における系統性が重要であることを提言しており、学習の系統性を重視していることは、興味深い。

#### ②さるも木からおちる

##### (ア) 東井の実践

(この事例は、「学習のつまずきと学力」『教師の仕事7』(1958(昭和33)年)からの引用である。)

戦前、東京高師でいい仕事を築いておられた山内才治先生の書物の中に、「さるも木からおちる」の、興味ある読解例が出されている。

山内先生は、読解の「場」の理論を実証するために、学年別に、このことわざの読解例を掲げておられる。

山内先生の集計を見ると、

##### ・1年生

童話の中のこととして解釈しているもの	14人
落ちた原因について語っているもの	12人
落ちた結果について語っているもの	12人
落ちないというもの	3人
寓意をつかまえているもの	0人

(中略)

##### ・6年生

寓意をつかまえているもの	33人
落ちた原因について語っているもの	6人

私の学校でも、これにヒントを得て、同じような調査をしたが、傾向は、山内先生のものと同様であった。

高学年になると、正確にとらえることができるようになる。

それは、一方では「教科の論理」に沿って、ことばづかいの一つ一つにさえ論理的な注意をはらうようになることを意味し、一方では、生活経験も豊富になり、感じ方・思い方・考え方・行ない方のすじ道—生活の論理—が、はばと奥行きを持ってくることを意味するのではないだろうか。

生活の論理を実際に支えているものは何か、ということである。これは、「生活の論理」の構造の問題だとも言えると思うが、これの確かめ不足が、ずい分、子どもをよけいにつまずかせている、という面があるように思う。

子どもの生活の論理を支えるものは、子どもの育った家庭環境・地域性・伝統・経済・政治・文化・教育等、ずいぶん領域の広いものであることに気づかされるのである<sup>19)</sup>。

#### (イ) 筆者の解釈

ことわざの理解には、子どもの生活の論理も必要であることが分かった。特に、小学生は、1年生と6年生では、大きな隔りがある。それを、きちんと6学年とも全部を分析した点で、山内先生、東井の着眼点は素晴らしいと思う。

教科の論理を考えると、生活の論理を大切にすることが重要である。まさに、生活の論理をたぐりよせることで教科の論理が充実する。

## 8-2 算数

### ①一平方キロメートルは、千平方メートル

#### (ア) 東井の実践

(この事例は、「学習のつまずきと学力」『教師の仕事7』(1958(昭和33)年)からの引用である。)

この事例は、ある学校に参観に行った時の話としている。東井自身が5年生の担任だったので、5年生の算数の授業を参観したという。参観ではあるが、東井の指導観を反映しているので、実践事例として取り上げる。

面積の問題で、「一平方キロメートルは、千平方メートル」という解答を先生から間違いだといわれ、子どもが途方にくれていた。

考えさせていた教師は、  
「 $1\text{km} \times 1\text{km} = 1\text{km}^2$ となるのだ。

これをメートル単位で考えればよいのだから、  
 $1000\text{m} \times 1000\text{m} = 1000000\text{m}^2$

と考えればよいと説明していた。

これに対して、東井は、長さには長さの単位があり、面積には面積の単位がある。ものさしなしにものをはかることはできない。長さのものさしで、面積を測ることはできない。

これによって、私の考えさせられたことは、「教

科の論理を踏み外さない」ということは、単に、教材の与え方の順序を誤ってはならないという意味だけでなく、教材を支えている論理的な系統を踏み外さないことなのだ、ということであった。もちろん、教材の与え方の順序を誤ってはならないわけではあるが、それは、教材の底を流れている論理的なものを大事にする方法として、そうしなければならないのだ、と思うわけである。これを裏がえしで言えば、教材の順序を誤りなく進んでも、必ずしも「なるほど」に出あい得ない場合がある、ということである。

私の参観した教室の子どもたちは、結局、教材の順序に沿って学習はしていたが、その底を流れている論理的なもの—教科の論理—を踏み外していたために、あのようにつまずいたのではなかったか、と思う<sup>20)</sup>。

#### (イ) 筆者の解釈

東井が間違いだということとは、「一平方キロメートルは、百万平方メートル」という数字の正解にとどまらず、その指導法である。東井が指導の正解と考えたと思われるのは、面積には面積の単位があるというのであるから、 $1\text{m} \times 1\text{m} = 1\text{m}^2$ を単位として、 $1\text{m}^2$ がいくつ分あるかと考えてほしかったと思われる。ただ、東井のように考えず、1平方キロメートルの求積をするだけなら、 $1000\text{m} \times 1000\text{m} = 1000000\text{m}^2$ と解いたとしても、一概には間違いとは言えないと思われる。子どもへの説明として、なぜ100万になるのかは、この方がわかりやすい。ただ、東井は、面積の単位で考えさせたかったのだらうと推測できる。

東井が、教科の論理を大切にしていた事例と言える。教科の論理を踏み外さないで指導することを重視していたということは、意外な一面でもある。それは、生活の論理に重きを置いていたと考えられる東井が、教科の論理を踏み外さないことに意義を見出していたという証である。

教科の論理と生活の論理は、相反するものではなく、どちらも重要であり、「たぐりよせる」関係にあるということだと思われる。教科の論理を理解するために生活の論理がある。相互に補完する関係とでもいうことができるかもしれない。



## ②おもちのさんすう

## (ア) 東井の実践

(この事例は、「子どもを伸ばす生活綴方」1957(昭和32)年)からの引用である。)

けさ、おかあさんが、おもちをきっていらっしゃいました。それで、いくつきられるだろうとおもってみていました。

もうきってある小さいのが8つありました。きってない大きいのが4つありました。1つのおもちを4つずつにきっていらっしゃいます。

私は、1ばんはじめ、きらない大きいおもちをいくつ出されたのだろうと考えました。まだ、きってない大きいのが4つですから、はじめは、4+2で6つ大きいを出されたのだとわかりました。みんなきってしまったら4×6で、小さいのが24できます<sup>21)</sup>。

## (イ) 筆者の解釈

この実践は、最新の「問題づくり」の授業のようである。生活の中から算数の問題を見つけている。問題づくりは、最新の算数でも行われている。生活綴方的教育だから、学習帳に様々な問題を作っている。生活の中から算数的な要素を見つけ、問題を作っている。

これは、教科の論理において、子どもが生活の論理に主体的に向き合っているからこそ可能な学習法と言える。

## 8-3 理科

## ①光ははねかえる

## (ア) 東井の実践

(この事例は、「子どもを伸ばす生活綴方」1957(昭和32)年)からの引用である。)

東井が、2年生の担任だった時の小川哲の学習帳から

光ははねかえる

きょうあそんでいると、てんじょうに、光がちらちらとおどっていました。ゆうれいみたいな、おもしろいな、とおもって、ひろしに見せてやると、キャッ、キャッとやってよろこびました。

すると、はりものをしておられたおかあさんが、「なぜかわかるの」とおっしゃいました。

「しらん」というと

「ふうりんさんの光がはねかえたのです。そういうのを光のはんしゃというのですよ」と、おしえてくださいました。

「かがみをとってきてみなさい」

と、おしゃったので、ぼくがとってきしてみると、きれいな五しきのいろがでました。うごかすと、ひかりもうごいて、まるでかつどうみたいでした。赤ちゃんがよろこびました。

これは、夏休みにはいった最初の日の小川の理科ある<sup>22)</sup>。

## (イ) 筆者の解釈

夏休みの初日の学習帳の記録のようだが、親が子どもに教えている姿がほほえましい。このような会話が成り立つ家庭は、素晴らしいと思った。

これに対して、小川の母親も記録を残している。

家庭学習とは言うが、家庭という場所で、自主学習を行っているのが現状であろう。親がかかわって学ぶことができるのは、本来の意味の家庭学習ではないかと思われた。

また、そのように東井が仕組んだことによって、母親を動かしたともいえる。それは、当時の家庭と東井の小学校の実態から考えれば、母親も農業に従事するなど、多忙であったと推測できる。子育てにそれほど時間を割いていない場合が多い。それにもかかわらず、母親の記録が存在することは、子どもの教育のために時間を割いたということであり、記録が存在するということが、それを物語っている。

2019年4月19日(土)～20日(日)に「白もくれんの会」の講演会において、講演された東井の教え子の方が、「当時は農業に忙しいのに、親がよく協力したものだ」と証言していた。それは、単に個人の感想ではなく、講演者の3人が、同調していたので事実であると思われる。

教科の論理が、普段の遊びという生活の論理から、子どもの発見につながった好例である。

## ②空のふしぎ

## (ア) 東井の実践

(この事例は、「子どもを伸ばす生活綴方」1957(昭和32)年)からの引用である。)

小川哲の学習帳より。

きょうは雨が降りました。この前は雪がふりました。その前はとてもよい天気でした。なぜ、雨がふったり、雪がふったり、天気になったりするんだろう。ふしぎだなあ、とおもいました。

空はおそろしいようです。かみなりもあります。どうして、あんないろいろなことが出来るのだろうとおもってかんがえてもわかりません。空はふしぎです<sup>23)</sup>。

#### (イ) 筆者の解釈

素直すぎる感想である。これだけ素直に書けたのは、東井の生活綴方的教育の成果であろう。天気については、現在も小学校3年生・4年生の理科の学習の中心である。小学2年生なので、「かみなりもあります」のような、詩的な表現になっている。まだ科学的な視点は育っていないが、興味・関心が向いたことにより、今後の理科的な視点からの学びが想起される。

教科の論理は、天気という子どもの生活の論理から導かれている。

### ③へちまの水

#### (ア) 東井の実践

(この事例は、「子どもを伸ばす生活綴方」1957(昭和32)年)からの引用である。)

小川哲の学習帳より。

弟がよくせくので、おかあさんが  
「おくすりをしてあげましょうね」

とって、さけのびんを出して、やかんに入れられました。ほくは、

「なんでさけなんかのませるんだ」というと  
「これはへちまの水ですよ」

といわれました。ほくはへちまがくすりになるなんて、とふしぎにおもいました<sup>24)</sup>。

#### (イ) 筆者の解釈

私の幼い記憶によれば、へちま水は、化粧水として使われていたが、薬になるとは思ってもみなかった。時代を感じる。しかし、時代が変われば、へちま水も立派な薬だったのだろう。そのようなことも、親から教えてもらったという当時の子どもの生活の論理は、現代から考えれば、子どもの学びの本来あるべき姿であろうと思われる。

教科の論理では、へちま水が薬になるということは、子どもの生活の論理から、理科の内容に発展する。

### ④雑草の生きる力

#### (ア) 東井の実践

(この事例は、「生活綴方的教育方法の適用」1964(昭和39)年)からの引用である。)

きょうはへびダンジのたねを調べました。へびダンジは一ほには、実が353もついていた、ところが、おどろいたことに、私がつぶだと思っていた中に、白いようなたねが4つぶも入っていた。だから、ほんとうは、 $4 \times 353 = 1412$ 。1412つぶも入っていたわけだ。だから、うっかり草とりを怠けていると、多くのたねをまきちらすことになるわけだ。この実は、おちたらすぐ生える用意をするのだろうか。何日ぐらいで実を結ぶのか、調べてみたいと思う<sup>25)</sup>。

#### (イ) 筆者の解釈

いわゆる雑草の一つの穂に、1400つぶもの種があることを調べたのは、農家の水田の雑草取りが子どもの生活の身近だったことを考えると、本当に役に立つ理科の勉強である。今一本抜くことが、将来の1400本を抜くことにつながると考えれば、田の草とりに励もうという気持ちになってくる。

私も、田舎の田園地帯に育ったが、子どものころにこのような視点はなかった。理科でここまで深く調べなかった。東井の授業は、見過ごされがちなことではあるが、物事の本質に迫る学習をさせているのには感心させられる。

教科の論理からすれば、できるだけ詳しく、正確に観察することが重要となる。この事例は、生活の論理から、教科の論理につながる例である。

### 8-4 社会

#### ①汽車を見に行く遠足

#### (ア) 東井の実践

(この事例は、「生活綴方的教育方法の適用」1964(昭和39)年)からの引用である。)

たとえば、「社会科」の場合、汽車を見たこともなければ、乗ったこともない子どもたちを現実

にもちながら、「世界と日本」の関係を指導しなければならぬ。

私の学校など、3年に1度くらいは、汽車を見に行く遠足、汽車というものに乗ってみる遠足を計画するのではあるが、二つの山を越え二十キロメートル近くも歩いて、ようやく「汽車というもの」を眺め、

- ・なんちゅう、ごつい力したもんだいや
- ・ごついもんだなあ。
- ・それでも、汽車ちゅうもんは、もっと美しいもんかと思っとったら、なんちゅう、色の黒いもんだいや。

などと、驚嘆している子どもを見ると、私たちの毎日のしごとが、ずいぶん宙に浮いているような気がして、ならないのである。

一昨年のおの秋の遠足には、豊岡市まで三十幾 km をバスで運び、五円分の料金だけ、一区間、汽車というものに乗せたのであったが、六年の、一番の元気者さえ、汽車が動きはじめると、おどおどしながら「こわい」と叫び続けていた。

私は、乗客の中で「こわい、こわい」を叫び続ける子を、はずかしいと思うよりも、毎日の教科の学習指導が、子どもたちの「生活の論理」を踏みはずしてしまっていることを、公衆の前で叫ばれている思いがして、なさげなかつた<sup>26)</sup>。

#### (イ) 筆者の解釈

東井の感想が適切かどうかは疑問である。当時の但東の子どもたちの生活の論理は、汽車を見たことも、乗ったこともないのが現実だったわけである。その穴をうめるために、東井も汽車を見せたり、乗せてみせたりしたのであろう。

東井は、生活の論理を踏み外しているというが、教科の学習という立場からすれば、仕方ないことであろう。昭和30年代としても、豊岡までは汽車が走っていることを考えれば、汽車を見せたり、乗せたりすることが必要である。

東井が計画した、遠足のほうが正しいと思われる。

東井の感想は、子どもたちが悪いわけではない。子どもたちの生活にあっていない教科の学習指導のほうが悪いのだと感想を書いたのは、東井の子どもたちへの思いやりである。

昭和30年代なら、豊岡にバスで行ったときも、道路も舗装されていなかった可能性があり、今考えるよりも大きな行事だったと思われる。そして、当時の小学生にとっては、現在の感覚からすれば、旅行に行く時くらいしか汽車に乗らなかったと思われるし、経済状況を考えれば、用事以外に旅行に行けるほど日本が豊かではなかつた。だから、一生に一度の旅のような一大事だったと想像する。

教科の論理は、子どもの生活の論理の不熟さ、不足する部分を補う。そのことによって、子どもの生活の論理も充実してくると言える。

#### ②明治時代（ほくらの先祖は、しあわせになつたか）

##### (ア) 東井の實踐

(この事例は、「生活綴方的教育方法の適用」1964(昭和39)年)からの引用である。)

明治になると、徳川時代とはだいぶ違う政治のしかたになってきた。

徳川時代の政治は、一口にいうと、将軍一人のための政治だったといえる。徳川時代260年は、大体、平和だった。関が原の戦いからは戦いらしい戦いはなかつたようだ。でも、徳川時代の平和は、将軍のための平和だったといえると思う。犬のいのちよりも人間のいのちの方がそまつにされるようでは、戦争はなくても、国民はしあわせだとはいえない。そんな政治がおこなわれても、もんくをいうこともできない平和は、国民のための平和ではない。

##### (略)

だが、明治になると、国民全部のための政治になってきた。「五か条のご誓文」を教科書で見た時、こんどこそしあわせな時代がきたぞと僕は考えた<sup>27)</sup>。

##### (イ) 筆者の解釈

社会科のひとり調べの例である。ここまで理解できれば、本筋は理解できている。さらに、明治政府は、選挙権に制限が残っていた、兵隊の制度が残っていた、などの矛盾点にも気づいている。

授業の前半のひとり調べの段階で、ここまで気づいていれば、十分なのではないかと思われる。

東井も、

とにかく、わたしは、まず子どもが、自分の目で教材を見、そのなかからなにかをつかみ、考える、このしごとを、たいへん、だいじなしごとだと思ふ<sup>28)</sup>

という。

教科の論理からすれば、このひとり調べから発展させて、戦後の民主主義についても書いてもらいたいと思う面がある。江戸時代と明治時代を調べるといことは、生活の論理からはほど遠い。教科の論理によって、生活の論理が豊かになる例だと考えられる。

#### 8-5 学習のつまずきはどこからくるか

東井義雄は、前述のようなつまずきの事例等をまとめて以下のように言う。

私は、子どもたちに学習のつまずきが、ある場合には、「教科の論理」の踏み外しから起こり、ある場合には「生活の論理」の踏み外しから来ていることを見てきた。

「教科の論理」を踏みしめるとか、「生活の論理」を大事にするとかいうのは、実践的には、いったい何をどうすることなのだろうか。「教科の論理」とか、「生活の論理」とかいうものは、具体的にいつて、どういう構造をもっているものなのだろうか。

ただ、こういう問題を追究する時忘れてならない大事なことは、こういうすじ道に気がねして、肝心の子どもの粗末にならぬということだ。わかりきったことではあるが、第一義のものは、あくまでも、目の前の生きた子どもだ。

問題を追究するときは、子どもを粗末にしないという立場を堅持したい、と述べている<sup>29)</sup>。

東井が子どもを粗末にしているとは考えられない。謙遜した表現で言っているので、「子どもを粗末にしない」は「子どもを尊重する」と言い換えたほうが適切だと思われる。子どもを常に大切にしている東井には、肯定的な表現が適切である。

### 9. 主体的・対話的で深い学び

平成29年度改訂の小・中学校の学習指導要領では、公示前で検討段階のアクティブ・ラーニングの用語は、「主体的・対話的で深い学び」とい

う表記になった。「主体的・対話的で深い学び」の説明のために（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）という表記として「アクティブ・ラーニング」は残ったが、基本的には「主体的・対話的で深い学び」の表記に代わったのである。「主体的・対話的で深い学び」は、平成29年度改訂の小・中学校の学習指導要領における教育方法として推奨されていると言っても過言ではない<sup>30)</sup>。東井の教科指導を、「主体的・対話的で深い学び」の視点から検討を試みる。東井の教科指導が、「主体的・対話的で深い学び」になっていれば、今、東井の実践から学ぶことに意義があり、東井の実践が決して色あせていないことを意味する。単なる教育的な実践事例の歴史研究にとどまることなく、現在でも参考とするに値する実践であるということが説明できると考える。

#### 9-1 主体的・対話的で深い学びに関する筆者の視点

平成29年度改訂の小・中学校の学習指導要領において、それまでの原案にはアクティブ・ラーニングの用語があり、それが「主体的・対話的で深い学び」となったことは、妥当であると思う。それは、アクティブ・ラーニングは、主に大学教育に求められた。大学では、講義が中心であり、一部の高校の授業などでも講義中心となり、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が必要であろう。しかし、小・中学校の授業は、すでにアクティブ・ラーニングである場合が多い。その上で、どのような実践を加えるのかという話になった。小学校・中学校において、何か新しいことを始めなければならないが、何を行えばよいのかという混乱が生じたのである。その意味で、「主体的・対話的で深い学び」の用語に代わったことは、妥当であると思われる。

「主体的・対話的で深い学び」については、平成29年12月21日の中央教育審議会において、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、以下のように説明されている<sup>31)</sup>。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特

定の指導法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子どもたちに求められている資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。

「主体的な学び」については、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」と説明している。

「対話的な学び」については、「子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」と説明している。

「深い学び」については、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」と説明している。

これらの文部科学省の説明を受けて、東井の実践が、「主体的・対話的で深い学び」になっているかを、以下に検証する。そのうえで、東井の実践を筆者の視点から検討する。その視点は、文部科学省のいう「主体的・対話的で深い学び」は、学習指導要領という「流行」の視点である。筆者は、東井の実践は「不易」の実践ではないかと考えており、その検証を行う。

## 9-2 主体的な学びの視点から

実践事例で確認したように、生活綴方的教育の一人調べについて、次のように述べている。

わたしは、原則として、まず、子ども自身を教材に対峙させてみることにしている。読解力を鍛えるねらいの教材が出てくると、まず子どもに、自分の力で読み取ったものをノートさせていくのである<sup>32)</sup>。

もちろん、新しい教材が出てくると、みんなで、この教材はどんな調べ方をするのがいいのだろう

か、という相談をするし、読めない字や新しい字のしらべもするか、そういうしごとがかたずいて、いよいよ「それでは、この文章は、徹底的に『考え読み』をやってみよう」ということになって、このしごとをやるわけである<sup>33)</sup>。

東井義雄の授業は、「ひとりしらべ(い)勉強の計画をたてる(ろ)計画にしたがってしらべる→わけあい・みがきあい・おおぜいしらべ→ひとり学習」の形態で授業を行った。

ひとりしらべは、子どもが主体的に取り組み、自ら調べなければ成立しない。東井は、子どもが主体的に取り組みするような仕組みをつくり、それを実践した。

一斉授業の中での主体的な取り組みにはある程度限界があるものだが、東井のひとりしらべは、子どもにとっては誰の助けも借りず最も主体的に取り組みことになる。

もし、教師が「ひとりしらべ」をするように子どもに伝えたとしても、子どもが主体的に取り組み、主体的に学ぶかどうかはわからない。

放任主義というわけではないが、場を設定しただけでは、子どもは主体的に学べるわけではない。主体的に学びに向かう向かい方を教えておく必要がある。

しかし、東井のように、ほぼすべての時間を同じ流れで進めることにより、子どもは迷わず学習に集中することができる。調べるスキルも向上する。「継続は力なり」ということが出来る。

主体的な学びであるかどうかは、子どもが自ら学んでいるかどうかということであろう。

ひとりしらべは、他の誰かに頼ることなく、子ども自ら学ぶことになる。東井のように、授業の流れを決めておけば、子どもの調べるスキルも上達していく。現在でも、授業のねらいを明確にすることは、授業の導入部分で最も重要なことである。授業の流れを子ども自身が把握することによって、主体的な授業が可能になる。

## 9-3 対話的な学びの視点から

実践事例で確認したように、東井義雄の授業は、「ひとりしらべ(い)勉強の計画をたてる(ろ)計画にしたがってしらべる→わけあい・みがきあ

い・おおぜいしらべ→ひとり学習」の形態で授業を行った。わけあい・みがき合い・おおぜいしらべは、ひとりしらべの成果を分かち合い、話し合い、練り合っていく。まさに対話的である。

東井も、以下のように述べている。

「みんな」のなかでのわけあいと磨きあい—

ひとりひとりのつかみとったものは、みんなのなかで、わけあい、磨きあわねばならぬ。それによって、ひとりひとりの子どもは、一つのものを見るにも、考えるにも、いろいろな立場があり、見方・考え方に深さ・浅さがあり、考えの広さ狭さがあることを学ぶ。よほど充分に考えたつもりでも、ひとりの考えには片寄りがあり、狭さがあることを学ぶ。みんなで考え、みんなで話しあっているうちに、これまでにまったく気のつかなかったことに気づかされるものだということを学ぶ<sup>34)</sup>。

東井の時代は、教師が中心となつての練り合いのように、対話的と言っても、自由に話し合ったわけではないかもしれない。しかし、現在でも低学年や中学年であれば、教師が主導的に進めていくことは必要である。それは、子どもの発達段階に対応した適切な指導法だと考える。

東井の時代に、自由に話すように子どもに指示しても、すぐには話し合えなかったであろう。しかし、東井はほとんどの授業で「わけあい・みがき合い・おおぜいしらべ」を行っていたわけだから、子どもの話し合いのスキルも向上していくと思われる。自分の考えを発表できるようになり、対話的な授業が可能になる。

#### 9-4 深い学びの視点から

実践事例で確認したように、東井の授業では、最後にひとり学習を行う。

東井も、以下のように述べている。

ひとりひとりのなかにみんなが生きてくるようなひとりひとりの確立—

みんなのなかで磨きあげられたものは、ひとりひとりのなかに確実に主体化されなければならぬ。今の日本が、そういうひとりひとりの確立—ひとりのなかにみんなが生きているような—を待望しているという理由からも、磨きあわれたこと

がらは、けっきょく、ひとりひとりのなかに主体化されなかったら、なんの役にもたためないという理由からも、ぜひ、この段階をだいにすべきだとわたしは考えている<sup>35)</sup>。

最初のひとりしらべから、わけあい・みがき合いを経て、新たな気づきが生まれる。まさに、振り返り（リフレクション）の時間である。子どもの理解は深まり、深い学びとなる。最後に、振り返り（リフレクション）の時間を確保される仕組みとなっている。その点で、東井は工夫を凝らしたと考えられる。

ただ、時間を確保されただけでは深い学びになるとは限らないが、時間がなければ探究はできない。時間を確保することは、重要な必要条件であることは間違いない。

さらに、東井の実践をよく読めば、子どもが深い学びを行っていることがわかる。

#### 9-5 主体的・対話的で深い学びを超えて

平成29年度改訂の小・中学校の学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」は、学習指導要領の教育方法に関するキーワードである。不易と流行という観点でいえば、まさに流行である。私は、東井義雄の実践は、決して古いものではなく、学習指導要領のキーワードとしての観点から見ても、現在でも通用する実践であると言いたかったのである。

しかし、さらに言いたいことは、東井の実践は、流行にとどまらず、不易のものであり、将来学習指導要領がどのように見直されたとしても、東井の実践は評価されるだろうということである。流行であり時代遅れではなく、ただ流行を追っているのではなく、東井の実践は不易の実践であると言いたいのである。

私が不易だと考える根拠は、東井の実践が、人間性あふれるものであるからである。人としてのあたたかさや子どもへの愛があふれている。それは、仏教を背景とした慈悲の心であったり、寛容の心であったりする。これは、人間性の本質から出ていることである。このような実践であれば、時代によってどのように観点が変わろうとも、その価値は正當に評価されるものと思われる。まさ

に、不易の教育方法であると言える。

## 10. おわりに

### 10-1 成果

東井義雄を理解するために、東井が生まれ育った兵庫県豊岡市但東地区の現地調査を行うとともに、東井義雄記念館長で、東井義雄の長男の嫁である東井浴子氏に、非構造化面接法でお話を伺うことが出来た。また、さらに、2回目の現地調査を行うとともに、元同僚や教え子の方の話を聴く機会に参加した。これはあくまでも東井が生まれ育ち、学校で実践を行っていた環境の確認と、東井の人間性の背景を知るとどまる。だが、東井が確かにそこに生きていたことを感じる事が出来たことの意義は大きい。また、東井浴子氏から、東井の話を伺ったのではあるが、東井浴子氏自身の考え方を聴くことが出来た。元教員であるということで、話にも共感できることが多かった。今回の調査は、今後の継続研究の励みになった。

東井義雄は生活綴方教師であるために、学習帳を活用し児童のつまずきを発見し、わけあい・みがき合いでつまずきの要因を話し合い、自分一人で振り返るといふ「生活綴方的教育方法」を行った。東井のひとり調べ、わけあい・みがき合い、ひとり学習とつづく「生活綴方的教育法」の学習の流れは、学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の視点から見ても、「主体的・対話的で深い学び」に当てはまることが明らかになった。

東井は、「教科の論理」は、「生活の論理」をたぐりよせることにより、主体的な学力に育っていくと考えた。本論は、教科指導である「教科の論理」に焦点を当てた。「生活の論理」もそれと表裏の関係にあり、教科指導の「教科の論理」を検証することを通して、「生活の論理」にも触れたことになる考えた。

教科指導におけるつまずきに対する東井の指導法は、現在でも色褪せない指導法だと思われる。

東井の立場は、寛容の心である。世の中がゼロ・トレランス（非寛容）の傾向が出てきているが、その問題点を乗り越えるためには、東井の寛容が重要となる。

また、寛容の反対の言葉として、狭量の言葉が

ある。狭量には、排他主義や無関心も考えられる。排他主義の傾向は、子どもの中にもある。わけあい・みがき合いという東井の生活綴方的教育方法は、仲間とコミュニケーションをとることであり、排他主義を弱めることが期待できる。また、無関心に関しては、東井の生活綴方的教育方法のひとり調べは、自分で主体的に取り組まなければならない、無関心ではいられない。わけあい・みがき合いの段階でも、無関心ではいられないことが期待できる。

### 10-2 課題

東井の実践は、東井義雄著作集等として多くが残されている。同じような実践をしていた教師もいたかもしれないが、記録として残されていないので検証することができない。その点、東井は多くの記録を残してくれている。記録されているものは、東井自身の記録によるものが多い。多くの実践記録を残しているが、どうしても自分で記録することには限りがあり、決して十分ではない。新しい観点から東井の実践を振り返り、分析したい場合、ほしい記録がない場合がある。その点が、実践史研究、文献研究の限界でもある。

東井義雄の実践を知るためには、文献研究を丁寧に行うのが基本である。一人の教師としては、多くの実践記録が残っている教師であるといえる。それは、当時の様々な教育書や教育関係誌等に投稿するなどして記述してきた実績の積み重ねである。当時、最も研究熱心な教師であったことは間違いない。

それでも、文献に残っていない真実を掘り起こすには、東井を知る人物から面接法等で話を聴くことが有効である。その方の記憶の中には、まだ東井義雄が活着していると考えられるからである。

しかし、東井が他界して、一定の年月が経っているので、家族や元同僚や教え子の方々から面接法で聴きとるためには、急がねばならない。記憶が薄れることはもちろんだが、高齢になられているので、できるだけ早く話を聴きたい。

具体的には、東井義雄記念館を訪れたとき、館長であり東井義雄の長男の嫁でもある東井浴子氏の話を聴くことができた。非構造化面接法で話を

聴いたが、まだ聴きたいことがあるので再度訪れたい。また、東井義雄の足跡をたどる会として「白もくれんの会」がある。今回、「白もくれんの会」に参加し、元同僚や教え子の方の話を聴いた。さらに、毎年、お盆に、白もくれんの会のメンバーが集う会がある。メンバーは、東井義雄の家族、親戚、元同僚や教え子たちなので、その会に参加して、様々な話を聴いてみたい。

これらの機会をとらえ、まだ文字化されていない、東井の隠れた実践に光を当てることが今後の課題である。

### 引用・参考文献

- 1) 齋藤義雄「第12章 主体的・対話的で深い学び」  
齋藤義雄『教育方法・技術論－主体的・対話的で深い学びに向けて－』大学図書出版 2018年 pp.130-139
- 2) 中川真昭『東井義雄さんの軌跡－人が生きる根を育てる－』本願寺出版社 2007年
- 3) 豊田ひさき『東井義雄の授業づくり－生活綴方的教育方法とESD－』風媒社 2016年
- 4) 豊田ひさき『東井義雄 子どものつまずきは教師のつまずき－主体的・対話的で深い学びの授業づくり－』風媒社 2018年
- 5) 齋藤義雄「東井義雄の「つまずき」を生かした指導法の研究－齋藤喜博の「つまずき」への対応と比較して－『現代児童学研究』第1第1号 現代児童学研究会 2018年3月
- 6) 齋藤義雄「東井義雄の「つまずき」を生かしたカリキュラムマネジメント－ブルームの完全習得学習（マスタリーラーニング）と比較して－」  
『東京家政学院大学紀要』第58号 東京家政学院大学 2018年8月
- 7) 東井義雄『東井義雄著作集2』明治図書 1972年 p.170（初出、『教師の仕事7』1958年）
- 8) 『ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典』
- 9) 講談社デジタル版 日本人名大辞典 +Plus（2019年3月25日閲覧）
- 10) 前掲書7）p.193
- 11) 前掲書7）pp.169-215
- 12) 東井義雄『東井義雄著作集1』明治図書 1972年 p.170（初出、『村を育てる学力』1957年）
- 13) 同上書 p.170
- 14) 前掲書12）pp.170-171
- 15) 前掲書7）p.171
- 16) 前掲書12）pp.136-153
- 17) 前掲書12）pp.136-153
- 18) 前掲書7）pp.24-27
- 19) 前掲書7）pp.27-33
- 20) 前掲書7）pp.15-17
- 21) 東井義雄『東井義雄著作集3』明治図書 1972年 p.57（初出、『教師の仕事3』明治図書1957年）
- 22) 同上書 p.57
- 23) 前掲書21）pp.47-48
- 24) 前掲書21）pp.48-50
- 25) 前掲書21）pp.88-89
- 26) 前掲書21）pp.66-68
- 27) 前掲書21）pp.88-90
- 28) 前掲書21）pp.90
- 29) 前掲書7）p.48
- 30) 学習指導要領小学校編 文部科学省 2018年
- 31) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2017年
- 32) 前掲書21）pp.86-87
- 33) 前掲書21）pp.87-88
- 34) 前掲書21）pp.90-91
- 35) 前掲書21）pp.91-92

（受付 2019.3.27 受理 2019.6.6）