

**東井義雄の授業実践再考**  
－ OECD Education 2030 プロジェクトの視点から－

豊田 ひさき

**要 約**

欧米における近代的な学校教育成立期は、『小教理問答書』をテキストに「信じよ、そして疑うな」という戒律に従った授業が行われていた。子どもは、教師が教えたこと、教科書の内容を忠実に暗記することが仕事であった。プロイセンの小学校教育確立の父ディンターは、1803年の『問答法の最良規則』で、この種の古い授業を打破し、教師も子どもも、[主体的に教え・学ぶ]新しい授業法を提唱する。教師が教授の主体になり、子どもが学習の主体になる授業の始まり＝「不易」である。東井義雄は、この「不易」の部分を戦前・戦後を通じて「生活綴方的教育方法」で実践し続けた。そして今、Education 2030 プロジェクトが目指す教育もこの「不易」を中核にした教育を要請している。東井義雄の教育・授業実践は Education 2030 プロジェクトに十分耐えうる実践であったことを明らかにした。

**キーワード**

東井義雄    Education 2030 プロジェクト    主体的な学び    学習者エージェント

**はじめに**

「OECD Education 2030 プロジェクト」が作成した中間報告的な概要の仮訳が、文部科学省の手によって発表されて以降、学校現場ではこのプロジェクトで謳われている「エージェント」論に見合った「新たな」対応に迫られるのではないかと、という不安に駆られはじめています。アクティブラーニング、「主体的対話的で深い学び」、ギガスクール等のスローガン連発に息つく暇もないところに、さらにまた「OECD Education 2030 プロジェクトに見合った対応を」という忙しさである<sup>1)</sup>。

文部科学省の方も、「この種の授業改革は、何も新しいことではない、わが国には

優れた授業研究の遺産がある、これを若い教師に継承させていくことが大事」とご親切に助言してくれてはいる。でも、政府・文部科学省が発出するスローガンに対して、現場は、エビデンスで以て対応せよという締め付けの強化を危惧している。このような状況の中、大学の教育学者—とりわけ教育方法学者—はいかなる姿勢を採ればよいのだろうか。

文部科学省が言うように、わが国には優れた授業研究の膨大な遺産は確かにある。にもかかわらず、大学人（私も含めて）の側によるそれへの注目と研究が不足していたのではないかと。本論稿の課題は、この点を東井義雄が行った授業実践は、「Education 2030 プロジェクト」が謳っている「学習

者エージェンシー」を公立の小学校教育で育もうとした典型的な遺産の一つであるという事実を解明することである。より一般化して言えば、矢継ぎ早に発出されるスローガンで強調されていることは、「不易流行」の「流行」の部分に過ぎないのではないか。「不易」の部分はずっと昔から「不易」のまま深化し続けてきたという事実を、東井が実践した子どもを「学習主体」にする授業づくりに焦点化して掘り起してみたい。

## 1. 子ども＝学習主体

本論稿と重なる先行論稿としては、たとえば助川晃洋（2021）「教育改革における子どもの主体性の希求—OECDの学習者エージェンシー—」（『国土館人文科学論集』第2号）がある。そこでは、1911年にガウデッヒ（Gaudig, H., 1860～1923）が『自己活動的作業』を通して、生徒を『行動する主体』として形成することの重要性を強調している」と説明されている。私なりに授業実践により近い形で補足すれば、ガウデッヒが言いたかったことは、問いが教師にだけ独占されていてはいけない、このような教師による「問の専制を打ち破」って、子どもたちにも質問する権利を与えよ、という主張であった。子どもが質問することについては、もう一人、槇山栄次（1867～1933）の見解で補足しておこう。槇山（1910）『新教授法の原理及実際』（目黒書店、182。下線＝引用者）では、

発問は之を受くるもの（子ども）をして移して自己の発問をなさしめ、然る

後之に答へしむるものである。一口に云えば自問自答を為さしむるものである…教師は発問法を適用して（子どもの）自問の代理をするのである。即ち結局は教師の手を俟たずして自ら自問自ら活動するの習慣を造るのがその主要なる目的である。

これは、槇山の有名な「代理発問」論であるが、先のガウデッヒより1年早い指摘であることに私は注目している<sup>2)</sup>。この槇山の代理問論に則れば、教師の問いに対して子どもは堂々と「私はどれだけ考えても分かりません」と発言することができる。そして、「私はどうすればわかるのですか？先生、私にもわかるように教えてください！」と教師に向かって、要求していくことができる。この種の要求が子どもの方からどんどん出てくる授業を組織していくことが、授業における教師の使命、という論理が生まれてくる契機にもなる。助川の論考には、ここまで掘り下げた授業実践レベルでの言及がない。本論稿は、この点の深堀を試みる。

私は、処女作（1980）『学力と学習集団の理論』（明治図書）で「Ⅱ 学習主体形成の論理」という章を立てた。その冒頭で、かつて東井義雄は、「授業は『一つの仕事の中で、両者（教師と子ども－引用者）がはたらき合っており、しかもそれが、ひとつの『目標』のもとに『組織』されて』いるような過程でなければならないと述べた。」と記している。これは、東井（1961）『授業の探求』（明治図書）からの引用である。東井がここで言いたかったことは何か。私は以下のような説明を加えている（傍点＝引用者）。

東井の授業観は、授業は教師にとっても、子どもにとっても仕事であるというとらえ方であり、しかもそのなかで両者は互いにはたらきかけあう関係にありこのはたらきあいがひとつの目標のもとに組織されてこそ授業がなりたつというとらえ方である。このとらえ方は、授業のなかでの教授過程と学習過程の本質を突いている。授業は子どもにとっても仕事であるというような授業の組織のし方、教師と子どものはたらきあいがひとつの目標のもとに組織されるというような授業の組織のし方をこそ、わたしたちは問題にしていかなければならない。

これは、東井が戦前から1950年代までに公立小学校で実践していたことを踏まえた上で、学習主体を育てることを目指した授業成立の定義である。私が記した上記解説と合わせると、これは正に Education 2030 プロジェクトの定義と重なるではないか。以下で、この「不易」部分の検討を深化させるための幸先良いスタート、と言える。

もう一つ、私が処女作第Ⅱ章で強調したことは、東井が実践したような「授業づくり」をしていくためには、21世紀になってもまだ見られる教師の古い発問観からの離陸が必要だということ。突き詰めて言えば、子どもに「正答」を答える力をつけることが教師の第一の任務ではない。教師の第一の任務は、子どもたちに「問う力」をつけることであり、物事の本質を求めて不断に問い続ける主体-問う主体-を育てることである。つまり、授業で教師が問う

主体を育て、問う風土 (Kultur des Fragens) を育てることである—先の槇山の代理発問観と通底している。そしてこの点も Education 2030 プロジェクトが要請していることと重なる。

ところで、教師の問い=発問について、学習主体を育てるという発問観はどこまで遡れるのか。ガウディヒ等をはるかに超えて、ドイツの教育学者ディンター (Dinter, G. F., 1760 ~ 1831) まで遡れるのではないかと私は考えている。彼は、ペスタロッチ (Pestalozzi, J. H., 1746 ~ 1827) やヘルバルト (Herbart, J. F., 1776 ~ 1841) とほぼ同世代。プロイセンのケーニヒスベルク大学教授時代ヘルバルトは、中等学校教員養成に、ディンターは神学部教授兼学校監督官として初等教育拡充に尽力していた。そのディンターが1803年に初等教員養成のための革新的な教科書『問答法の最良規則』(Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik) を著している。誕生当初のドイツ近代小学校(世界で一番最初)では、一般に聖書の『小教理問答書』(=子ども用聖書)が3R'sの唯一の教科書であった。「信じよ、そして疑うな」というキリスト教の戒律に基づいて、小学校の授業も行われていた。その時代に、彼は新旧の授業法を比較して、表1のようにまとめている(下線-引用者)<sup>3)</sup>。

なんと革新的な規定であることか。ディンターは、未だに見られる speak to 型の授業ではダメだと言いつつ、「真理だと認めねばならないものを自分で探し出し、発見する。」これはもうそのまま Education 2030 プロジェクトで強調されたラーニング・コンパスの文言と重なる。そして、そのためには、「教師は、真理を子

表 1 新旧授業法の比較

古い授業法	新しい授業法
<p>○子どもは、他人(教科書)が主張していることを真理であると了解する。</p> <p>○教師は、<u>教え、伝える人</u>として現れる。</p>	<p>○子どもは、他人の主張を了解するのではない。真理だと認めねばならないものを<u>自分で探し出し、発見する。</u></p> <p>○教師は、<u>真理を子どもと共に探求する友だち</u>である。だから教師の指導は、生徒に気づかれてはならない。</p>

どもと共に探求する友だちである。だから教師の指導は、生徒に気づかれてはならない。」も Education 2030 プロジェクトが要請する教師エージェンシーそのものではないか。

このような規定が、今から 200 年以上も前の近代的な小学校誕生時になされていた事実に驚くのは、私一人ではあるまい。彼が強調する新しい授業法は、Education 2030 プロジェクトが要請しようとしている「学習者エージェンシー」であり、「教師エージェンシー」であり、さらに「共同エージェンシー」と重なる、と考えることができる。

このことを裏づけるディンターの言葉を、もう少し紹介しておこう。

彼は、1797 年にドレスデンに設立された 3 年制の教員養成所 (Lehreseminar) 所長に招聘される。初等学校教員養成に当たって、彼が重視したことは、高度で体系的な内容を、養成所生徒の自主的な思考活動を通して、彼らに主体的に獲得させる。そうすることで、覚える知識の量よりも、自分で判断する力、卒業後もたえず自分で学習し研究していく力を育てること、であった。彼のキーワードは、「力の陶冶」。彼の主眼は、教師の卵に「人間を人間にする力、す

なわち思考する力」を形成することであった。彼が養成所の生徒に要請したことは、

- ①何事にも偏見をもたずに取り組む力
- ②自分の頭で考える力、自分の意見をもつ力
- ③そして、それを他人に対しても主張できる力

を身につけることであった。

養成所の生徒が知的になり、主体的になるためには、授業中でも自由時間でもあらゆる場面で、彼らが自分で考え、自分の考えを自由に表現できる機会を十分に保障してやらなければならない。このことは、たとえば、授業中ではどうすることか。彼は言う。

もし私が、生徒に、問われた時にはただ答えるだけにしなさい。先生に要求されない意見まで発表することは差し控えなさい。また、先生に恥をかかせるかもしれないような異論は絶対に言うてはなりません、と強制したら、私は彼らに何もしてやれない。彼らは私の単なる受容者に成り下がってしまうのではないか。彼らの精神のあらゆる



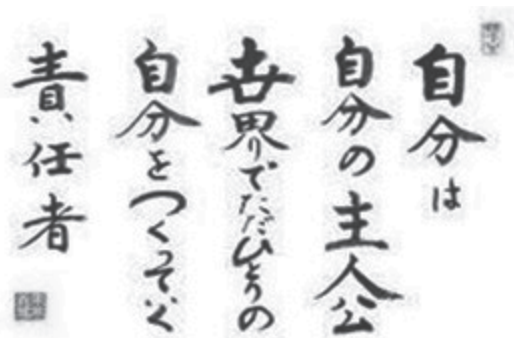


図1 東井義雄記念館蔵

力は萎えてしまうではないか。

なんと進んでいることか。ガウデッヒなどよりもさらに1世紀以上も前に、ここまで主張している。まさに、「不易」のルーツと言っても過言ではない。

ディンターが掲げる、このような学習者の主体性のコアは何か。それは、東井義雄の詩(図1)と同じではないか。

東井が言う「自分は自分の主人公、世界でただひとりの、自分をつくっていく責任者」と、先のディンターの主張を合わせれば、これはもうそのまま Education 2030 プロジェクトの学習者エージェンシーに要請される主体性に重なる、この仮説を究明することが本論稿の課題である。

## 2. 学習主体を育む授業

先に、東井義雄(1961)『授業の探求』に触れた。1960年代前後という時期は、わが国で大学人を巻き込んだ授業研究にとってエポックを画する時であった。当時教育界では、優れた小学校教師として、「東の横綱が群馬県島小学校の齋藤喜博(1911～1981)、西の横綱が東井義雄」と位置づけられていた。齋藤が子どもの主体性を強調

する『授業入門』(国土社、1960)を刊行したことに對して、教育書の老舗明治図書がそれに対抗する本を東井に要請して出版されたのが『授業の探求』である。

テープレコーダーによる逐語記録=プロトコルに基づいた「科学的な授業研究」を提案したポーランドワルシャワ大学のオコン(Okon. W., 1914～2011)の邦訳『教授過程』(明治図書)が刊行されたのが、1959年(原典は、1957)。1960年には、北海道大学教授の砂沢喜代次(1910～1984)が北大の『教育学部紀要』第7号に70頁にも及ぶ浩瀚な論文「教授-学習過程構造分析」を発表—キーワードは、教授-学習過程、学習意欲、認識の成立過程、認識と実践の結合、各論でオコンの提起に学んだ数教科の「科学的な授業研究」である。

砂沢はこれを基に、1962年「5大学共同授業研究」を呼びかけ、1964年には「全国授業研究協議会」(全授研)を立ち上げる—広大院生の私も最末席で参加。同年に、授業研究を最重要な研究課題とする「日本教育方法学会」が成立し、翌65年に第一回教育方法学会が開催されている。なお、先の大学人を巻き込んだ「5大学共同授業研究」とは、北海道大学(砂沢)、東京大学(細谷俊夫)、名古屋大学(木原健太郎)、神戸大学(小川太郎)、広島大学(佐藤正夫・末吉悌次)の5大学の大学人(代表教授)たちである。わが国における、いわゆる「授業研究運動」の始まりである。

前置きはこれくらいにして、東井の検討に入ろう。前節で、子どもにも質問する機会=権利を認める授業に触れたが、東井の場合はどうか。典型的な事例として、私は、彼が豊岡尋常高等小学校で、校内でも「カ

スの子ども」と言われていた高等科の子どもを志願して担任した時の授業例を挙げたい。1937年のいわゆる「ノドチンコ事件」である。東井の年表でも、彼の教師人生にとって象徴的な「事件」としてとらえられている（『東井義雄著作集7』300、下線-引用者）。

三学期、全ての教材を一応指導し終わった理科の①時間、「わからぬところがあったら質問しろ」といった時、…「先生、ああと口を開けると、のどの奥にペロンと下がったぶさいくなものが見えますが、あれは何の働きをしているんですか？」…はずかしいことながら、私は、のどの奥にペロンと下がったぶさいくなあれのはたらきを知らなかった。「すまんが先生はそれを知らんわい、今夜しらべてくるから、あすまで答えを待ってくれないか②」…あれは、のどの奥の、気管と食道の分岐点にあって、食物をのみこむ時に、それが交通巡査のように気管への道をふさいでくれていたのだ。それを知らないくらいだから、一度も礼を言ったこともなかった。すまないと思ったこともなかった。（後略）

上の引用での下線①は、高等科の子どもに合わせてカリキュラムの内容を「下げる」という姑息な措置=子どもの発達可能性へのリスペクトを下げる、という指導観・子ども観と東井は無縁である、いや反対であるということが分かる。Education 2030 プロジェクトの課題に関連づければ、「生徒が学習に没頭して、深く理解していくためには、学習内容の質の高いものでなければ

ならない」という「教師エージェンシー」と重なる姿勢と言える。

下線②は、ディンターが主張した子どもにとっての教師の姿、つまり、「教師は、真理を子どもと共に探求する友だちである。だから教師の指導は、生徒に気づかれてはならない」。別言すれば、「教師=教える人、子ども=学ぶ人」というタテの関係（speak to）ではなく、教師は、「真理を共に探究する友だち」すなわち、共に学ぶ協働者（talk with）という教師観である。これも、そのまま Education 2030 プロジェクトと重なる。

この種の「教師エージェンシー」は、以下のような子どもの探求心・創造的認識への気づきについても言える。次の事例は、豊岡小学校で行われていた4年生から始まる能力別移動分団学習で、一番遅れていると見られている「読み方」C<sub>2</sub>分団の子どもたちを東井が志願して担任し、彼らが5年生になった時の出来事。

遅進児<sup>ママ</sup>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、中の一人が言う。

「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、やかんの中に手をつこんで、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、先生の手は大きいから、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、頭ではなく、小さいにぎりこぶしで見つけだし、感じ取っているのだ。

そして東井は、「外から与えようと力むと、だまってしまい、命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より道はない」と言う。東井だから—より突っ込んで言えば—子どもたちの好奇心や創造性を、そして彼らの発達可能性へのリスペクトこそが、「これ授業に結び付けることができるすばらしい発想」という豊かな構想力を、彼がもっていたがゆえに可能になったのではないかと解釈すれば、このような豊かな構想力も教師のエージェンシーとして Education 2030 プロジェクトと重なっている。

### 3. 教授と学習の弁証法的統一

東井は、「『授業』は『教科の論理』を代表する私と、『生活の論理』に立つ子どもとの対決(すなわち)…『教科の論理』と『生活の論理』の組織であり、教師の主体と子どもの主体の対決的組織である…そして、『授業』は、この対決の組織づけによって、次の世代をにない、次の世代を築く国民の主体を確立する営み①」と定義している。

また別なところでは、「『授業』は、伸びたがり、太りたがっている子どもたちが、おのずから形成してきたその『生活の論理』(子どもに密着して育ってきたものではあるが、客観性・普遍性に欠けているという特質をもって

いる)と子どもたちが私たちの祖国と世界史に新しい頁を書き加えてくれるためにはどうしても身につけてくれることの必要な『教科の論理②』(普遍性・客観性はもっているが、誰かに主体化されないでははたらき得ないでいるもの)を対決させ、かみあわせて、子どもの『生活の論理』を、より客観性のあるもの、普遍性のあるものに磨きあげるしごとともいえる」のではないかと述べている(『東井義雄著作集 4』16)。

上の定義で私が付した下線①、②は、まさに、Education 2030 プロジェクトの「子どもは、単に自分がよい仕事や高い収入を得るということだけでなく、友人や家族、コミュニティや地球全体のウェルビーイングのことを考えられなければならない」に重なる、「先見の明」ではないか。

教授主体と学習主体が対決し合いながら、一つの目標のもとに組織されるという関係性を、ここでは両主体の弁証法的統一という言葉で一応まとめた上で、以下、その「弁証法的統一」の関係性について実践例を挙げながらさらに詳しく検討してみよう。

#### [モリタミツに学ぶ]

新任2年目に担任を進んで願い出た「読み方」C<sub>2</sub>分団に、4年生になっても、自分の名前も書けないモリタミツがいた。東井は、この子をかわいそうな子として放置したまま(子どもに教科書を読ませる時にこの子には指名しない)にしておくことができず、まず、名前の<モ>から初めて、<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ヶ月経っても彼女は最初の<モ>さえ覚えてくれない。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「先生、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！」と叫んで彼を驚かせる。

東井は、「ミッチャンが字を覚えた！」と飛び上がって叫ぶ。「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、「ダメ元」でいいと思って、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」と言って授業を終える。と翌日、彼女はその板書の<モリタ>を写した紙を持ってきて、「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」をたどったことが間違いだったのではなく、「教科の論理だけ」をたどったことに誤謬があった。もう一つ大事なこと、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、太ることはできない、ということをおぼえていた（『東井義雄著作集 5』97～99）。

#### [筆者の分析]

この事例で東井は、彼女に<モ>から始めて、それが済めば<リ>、そして<タ>と一段一段昇っていかね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。自分の名前の最初の<モ>は、彼女から見れば何の意

味ももっていないし、面白くもない。だが東井は、まず<モ>から始めるのが先で、<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」に沿っていると考えていた。だが彼女から見れば、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」でしかなかった。一方、<馬>は、先ほど先生が話してくれた面白い「パカパカお馬さんの『馬』」。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>という意味をもった。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>という意味をもった。単なる記号が、自分にとって意味のある字、<馬>だというコトが分かったのだ。彼女にとって、字は意味をもっているということ＝本質が、彼女なりに理解できたのだ。そして「ダメ元」のつもりで東井が<モリタ>と板書し、「ミッチャンよ、これはあんたの字だぞ」と言ったことが契機となり、<モリタ>は単なる記号の集まりではなく、わたしの名前をあらわす<モリタ>という意味のある字だ、と彼女に分かったのだ。この年内に、彼女は、カタカナ全てを覚えていく。と、同時に算術もだんだん理解できるようになっていく。

東井は、この事例の冠に、「モリタミツに学ぶ」を置き、さらに最後に次のように記している（『東井義雄著作集 1』、99、下線-引用者）。

読者の皆さんは、この話を私の手柄ととらえられるかもしれない。しかしそれは私の本意ではない。私の失敗談が聞いていただきたかったのだ。モリ



タミツの指導者としての私が、水路を間違えたことで、どんなに子どもを苦しめたか、水路を誤っての努力が、どんなにききめのないものであるか、それを、わかっていただきたかったのだ。

上の引用は、「子どものつまずきは教師のつまずき」という東井の授業のルーツである。この授業哲学<sup>フィロソフィ</sup>に、彼は新任2年目(21歳)の1933年に気づいている。さらに遡れば、今から2世紀以上も前にディンターが提起した「真理を子どもと共に探求する友だち」とも重なっている。なお付言すれば、この時東井は、子どもの能力を現在見えているレベルだけでとらえることは誤りである。それぞれの子どもがもっている可能性=現在まだ引き出されていない可能性(=伸びしろ)へのリスペクトを忘れてはならない、という自分への戒め、と考えてよい。

もう一つ、第一節で触れた、授業は、子どもに「問題の自己提起能力」(デューイ)を育むことだという事例を挙げておこう。東井は、豊岡小最後の年(1941年)に2年生の担任になる。その時の事例=「クレパスの値段」は、以下の通り。

**【クレパスのねだん 「くらしの算数」】**(小学2年)(『東井義雄著作集 3』57)

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、一二本では、十二えんにならんなんので、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。ほくは、二えん五十せんかもしれませんとおもって、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円です。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。ほくのクレヨンは三十一えんだから、まだ一えんあまります。ほくはこまりました。それで、一えんはほくだいとかんがえました。

この「くらしの算数」は、東井の生活綴方的教育方法の典型と言える。除法をまだ習っていない2年生の岩本が一生懸命考えて、2円50銭にしてもまだ1円余る。これは箱代しかない、と考えるこの「賢さ」には驚く。これは、東井が求めた「賢さ」の顕現であり、彼が生活綴方を土台にして「みんなでのわけあい・磨きあい」の学び(= talk with)をさせている結果だ、と私は判断している。

彼は、子どもの綴方に対する指導言として、「指導言というよりは、子どもたちが話しかけてくるのに対して、ウンウン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ような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(『東井義雄著作集 3』38)。これは、そのまま Education 2030 プロジェクトが要請している「学習者のエンジェンシーの発揮を可能にするためには、生徒一人ひとりが自分の情熱を燃やし、別々の学習経験や機会をつなげて考えるよ

うになり、他者と協働しながら自分自身の学習プロジェクトや学習過程を計画することを支援したり、そうする動機づけを与えたりするような、一人ひとりにカスタマイズされた学習環境」づくりと重なる。

もう少し、私の分析を加えておこう。岩本は、自分でクレパスを買いに行き、早く絵を描いてみたいとワクワクしながらの帰り道で、「ふと、1本いくらだろう？」と自分で「問題の自己提起」をしている。主体的な学びの始まりだ。この場面は、「花子さんは12本入りのクレパス（箱入り）を31円で買いました。さて1本いくらでしょう」という算数の文章題を宿題として解くとはわけが違う。先生から課題を出されて解くケース＝「やらされる学習」とは、全く異質の状況である。

この子どもが、帰宅する途中、自ら進んで1本いくらか計算してみたくなった。割り算を習っていないから解けない、余りがあるからもうできない、とすぐにあきらめたり、投げ出したりはしない。この種の解いてみたい、計算してみたいという強い気持ちこそ、それだけこの問題がこの子の主体に「たぐりよせ」られている証拠と言える。小学校2年生のこの子は、まだ除法は習っていない。それでもいくらだろうと一生懸命考えて、2円50銭としてもまだ1円余る。困ってしまった彼は、最後にこれは箱代しかない、という結論に至る。ここまでの粘り強さは、彼一人の力ではなく、後述する小川はじめてとする長期にわたる観察日記を文集でクラスみんなが識っていた。そして自分も小川のようにみんなに認めてもらえる綴方を書いてみたい、いや自分も書けるはず、という「みんなでのわけ

あい・磨きあい」の状況—子どもたちの間に創り出される「発達の最近接領域」（ヴィゴツキー）—の中にいる影響が、大きかったのではないか。岩本の綴方の他人に話しかけるような書きぶりから、私はそう判断する。

それと、1円の半分は50銭であることは、何度もお使いに行き、おつりとして50銭を渡された生活経験がある当時の小学生なら、生活経験として普通誰でも知っている。学校の算数で $1/2 = 0.5$ ということは習わなくても、つまり、除法を習わなくても、1円の半分は50銭ということを生活経験として知っている。東井が言う「生活の論理」だ。この事実を、東井はどの教科であれ子どもに生活綴方を書かせることで顕わにした。「教科の論理」だけでなく「生活の論理」も重視した東井の教育実践の賜物と言え。なお、このクレパスの値段は、1942年当時のものではない—正しくは31銭。東井がこの授業の感動が忘れられず1947～8年に何かにメモしたものである—この辺の事情については、拙著（2024）『東井義雄 授業実践史』（風媒社）参照。

最後にもう一つ、東井が算数の授業で活用した「しらべる」ノート—「桑原たちの算数」—の事例を挙げておこう（『東井義雄 著作集 3』56）。

**【はかってみる算数・なんぼ（歩）あるかしらべ】**（小川・岩本らと同クラス）

桑原「私たちのくみをしらべる」ノートに対して、東井は次のような励ましの言葉を送っている。

めだまのくんしょうだ。ぼくらの

きょうしつの中にも、いろいろな  
かずがたくさんあるんだね。せんせい  
がまだ一どもかぞえてみたことも  
ない数も見つけているね。こんどは、  
かぞえるだけではなく、はかってみ  
るさんすうもやってみるといいな。

下線のように「先生がまだ一度も数えて  
みたこともない数」と「ねうちづけ(た)」  
上で、「今度は測ってみる算数もやってみ  
るといいな」というファシリテートの仕方  
—つまり、「ほめる」+「次への挑戦課題  
提示」—が、東井が得意とする指導法。次  
に桑原は、以下のような表を作ってきた。

はかったみたらこのひょう(次ページ  
表2)のようになりました。1ばんた  
くさんなのは、ほくの家から学校まで  
です。144ぼあります。そのはんぶん  
のところは72ほです。それはどうし  
てかといいますと、はじめ144ほの  
44ほだけをどけて100のはんぶんは  
50になります。こんどは44ほをだし  
てきて、4をどけといてかんがえると  
40のはんぶんは20になります。つぎ  
に4をだしてきてかんがえると、4の  
はんぶんは2になります。それで、は  
んぶんばかりをみんなよせますと50  
と20で70、70と2で72になります。  
学校のつぎにたくさんなのは、じんむ  
山までです。じんむ山までは51ぼで  
す。そのはんぶんをどうしてしらべた  
かといいますと、50のはんぶんは25  
です。25をみつけるのに、1ばんはじ  
め、50から10をどけておいて40にし、  
40のはんぶんをかんがえると20にな

ります。その20に、さっき、どけて  
おいた10のはんぶんをよせると25に  
なります。そうやってかんがえました。  
1ぼのはんぶんははんぼですから、51  
のはんぶんは25ほはんになります。  
そのほかはすこしだから、はんぶんを  
みつけるのはたやすかったです①。

まだ除法の算法を知らない桑原は、こう  
して、自分のたくましい「生活の論理」で  
除法の算法にまでくわいついていった。

上の桑原のノートを見て欲しい。ここでも  
クラスみんなに語りかける口調=「み  
んなでのわけあい・磨きあい」に使える  
ノートの書き方であることが分かる。こ  
んな授業の雰囲気、他の子どもたちの「生  
活の論理」をもゆり動かし、先の岩本の「ク  
レパスのねだん」も生まれてきたと考えら  
れる。

この「表づくりの算数」がどれだけ優れ  
ているか。当時の新しい国民学校の2年『カ  
ズノホン 四』の教師用指導書では、二位  
数と二位数の加算では、繰り上がって答え  
が三位数になることがある—それは2年生  
の算数の範囲を超えるので、範囲を超えな  
いように要注意と記されている。ところが、  
先の桑原は、三位数の144の半分を計算し  
て、除法までやっている。2年生で扱う教  
科書の範囲を大幅に超えることを、桑原は  
難なくやり遂げている。なぜ、桑原にそれ  
ができたのか。その秘訣は、先の桑原の「な  
んぼあるかしらべ」のノートの書きぶりが、  
教師だけでなく、みんなに話しかけるよう  
になっていることにある、と私は推測して  
いる。

だからその前の岩本の「クレパスのねだ

表2 なんぼ(歩)あるかしらべ

どこからどこまで	なんぼ(歩)あるか	と中(途中)のまん中
ぼくの家-じんむ山	51 ぼ	25 ほはん
ぼくの家-学校	144 ほ	72 ほ
たたみ1じょう	1 ぼはん	はんぼと30センチ
ラジオのあるへやのまわり	10 ぼ	5 ほ

ん」も生まれてきたのではないかと考えられる。それに、桑原は下線①で「そのほかはすこしだから、はんぶんをみつけるのはたやすかった」と言い切っている。桑原があれだけできるのなら、僕もチャレンジしてみようと張り切ったのが、岩本の「クレバスのねだん」であったのではないか。岩本が計算した「はんぶん」と桑原の「ぼくの家-学校、144 ぼのはんぶん」を計算することについては、段差はない。実際には、桑原の計算の方が、岩本の計算より難しかったかもしれない。

このようなことが可能になった要因は、東井の学級には、小川らの長期にわたる観察ノートを作成する風土があり、桑原や岩本らの「半分をひねり出す」思考活動の高い質があり、東井が既に完成させていた、

ひとりしらべ⇒みんなでのわけあい・磨きあい  
⇒ひとり学習

を醸し出す教室の雰囲気が東井の授業において確立されていたことにある、と結論することができるのではないかと。とりわけ子どもたちは、教師にだけ向かって答えを発表していく speak to の授業ではなく、「みんなでのわけあい・磨きあい」に自分も役に立ちたいと「ひとりしらべ」をやり、発表し合っていく talk with のみんなでの「学

びあい」の授業に慣れ親しんでいたことにある、と判断して間違いはないのではないかと。

そしてこれが、東井特有の学級づくり・仲間づくりを十分に考慮した授業づくりによって子どもたち一人ひとりの「学習意欲」も盛り上がる具体例だ、と私は考えている。この結論は、もうそのまま Education 2030 プロジェクトが要請する学習者エージェントに重なり、教師エージェントとも重なるのではないかと。

#### 4. 生活綴方的教育方法の指導戦略

先に記してきたような「しらべる」ノートを、子どもたちが書けるようになるまで東井が指導したその戦略は何か。

彼は、24歳の1936年に「尋六・第一学期児童文指導実践設計図」(兵庫県綴方連盟『綴方精神』5月号)を書いている。

この設計図(次ページ表3)からは、東井の教師生活全体を貫いた各教科を生活綴方的教育方法で展開していくための戦略がほぼ固まっていることが見て取れる。この論稿を書いたのが24歳。その実践は23歳の尋常6年の担任学級。6年生の授業指導戦略が確立しているということは、これをベースにして今後小学校の何年生の担任になると、何月に何をすればよいかの見通しが立つということの意味する。さらに私



表3 設計図

	指導題目	指導要綱	指導方法
4月	正しい綴方の姿をもて	<ul style="list-style-type: none"> <li>○どんな文がよい文か(文の観方)</li> <li>○生活の仕方と綴方の仕方               <ul style="list-style-type: none"> <li>○呼びかける仕方</li> <li>○生活勉強、生活研究の綴方</li> <li>○研究、学習の綴方</li> <li>○雑談する仕方</li> <li>○生活内省の綴方</li> <li>○叫びの綴方、生活設計の童話</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学級の作品、他学級、他学校の作品について綴る姿勢を検討する。</li> <li>○学級の作品の在り方を自覚させてやる。上記(左記)のやうな綴ることのしかたに分類してやれば、これまでのしかたがかたよってゐたといふことがわかつた。</li> <li>○綴方の必要な教室組織をもたせねばならぬ。</li> </ul>
5月	えらくなり方と綴方(生活勉強)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○綴方でえらくなろう</li> <li>○えらくなり方を皆で研究するために綴方をやろう</li> <li>○僕はこんなに考えてしたぞ。</li> <li>○そしたらどうなった。</li> <li>○そこで僕はどうした。</li> <li>○綴る心と行動にくひちがいはないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○えらくなるためには計画がなければならず、計画が行動にならねばならず、行動する本当の姿勢真心が反省されねばならぬことの文話。</li> <li>○日常生活全野の解放による自由作。</li> <li>○分団でとじ込み、文集をつくらせ、分団の合評会学級の合評会をやる。</li> </ul>
6月	えらくなり方と綴方(学習・研究)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○毎日の勉強を体の力にするために綴方をやろう。</li> <li>○どうもおかしい、おかしいからどうした、そしたらどうなった、そこでこんなことがわかつた、こんなこともわかつた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○文話＝頭でする勉強と体でやる勉強のちがひ。</li> <li>○各科の学習帳をぐんぐんはたらかせる。</li> <li>○研究発表のための文集をつくる。分団別に研究的によらせる。</li> <li>○つくつた文集が、自然にぐんぐん検討されるやうな、組織にゆるみはないかを絶えず留意する。</li> </ul>
7月	呼びかけることの仕方と綴方	<ul style="list-style-type: none"> <li>○抗議、注文、相談の仕方として綴方をもたう。</li> <li>○もっとこんな風にしようではないか。</li> <li>○これはどういうつもりだ。</li> <li>○かうしてくれないか。</li> <li>○こんなにしてはどうだ。</li> <li>○わかり合ひ、まごころを分け合ふために綴方をやろう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○抗議、注文、相談なんかの作品はぐんぐんはり出したり、よびかけの対象にぶつけたりしていく。</li> <li>○その反応に絶えず気をつけ、指導する。</li> </ul>

が驚かされたのは、4月の指導要綱に「雑談する仕方」を置いて綴方を書くことへのアイスブレイクを実行している、という事実である。5月の指導要綱に「僕はこんな風に考えてしたぞ」「そしたらどうなった」「そこで僕はどうした」ということを重視した綴方＝思考活動を要求し、「各科の学習帳をぐんぐん働かせる」指導方法に取り組んでいる。6月には、「どうもおかしい、おかしいからどうした、そしたらどうなった、そこでこんなことがわかった、こんなこともわかった」ということに焦点化した綴方を書くよう要求している。7月には、友達への「抗議、注文、相談」の仕方を、具体的に「もっとこんな風にしようではないか」・「これはどういうつもりだ」・「こうしてくれないか」「こんなにしてはどうか」「わかり合い、まごゝろを分け合うために綴方をやろう」など枕詞を付けて表明していきこうと、指導している。このような調子で、2学期にはどう指導するか、3学期には如何に指導するか、という指導戦略を確立している。

こんなに若い時に、しかも軍国主義が強化されていくあの時代に、東井はここまで実践していこうとしていた、という事実である。これは、子どもの権利宣言の先駆け、と言っても過言ではない。この指導戦略は、今回の Education 2030 プロジェクトで提案されている学習者エージェンシーに要請される重点項目一たとえば批判的思考力、創造的思考力、学び方を学ぶなど一のスキルと重なっているではないか。その上、このような非常に緻密で、丁寧な指導があったからこそ、子どもたちが前節までで検討してきたようなあれだけ高質な綴方（＝調べ

るノート）が書けたのだ、と私は考えている。東井は、新任4～5年でこのような授業指導戦略をほぼ確立していたことが明らかになった。

先の「児童文指導実践設計図」に則った実践例として、豊岡小最後（1941～1942学年度）に担任した小川哲ら2年生の事例を挙げておこう。この年度、東井は「自然の観察」の指導に力を入れる。教師が「自然の観察」に関心をもっていることを知った母親たちは、早速子らに注入を始める。「雄しべ」や「雌しべ」や「花ふん」などの言葉が、こともなげに子どもらの頭に詰め込まれた。今で言う「教育ママ」の姿である。

「驚きも感じも持つ余裕を許されず詰め込まれる様子」を見て、東井は、親・子・教師の学級文集『日本の新しい芽たち』を発行する（＝戦後の相田小学校『土生が丘』の原型）。その創刊号で、子どもらを「かしくくする」には、教師と母親が共同責任をもってあたる必要がある、と以下のように訴える。

お母様方は、一人の子のお母さんではなく、組全体のお母様になってください。「どこそこの子なんかに負けるな」「あんな出来ない子と遊ぶな」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分け合うことにしています。互いにたすけ合い、分け合い、みんなでえらくなり合うことにしています②。…いばる子供がいるとき、きつとおさえつけられて、ものの言えない子供ができます（『東井義雄著作集 3』47、下線-

引用者)。

下線①は、東井が目指す学級づくりを含んだ彼特有の「学級授業づくり」である。これは、Education 2030 プロジェクトの「共同エージェンシー」と重なる。

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報らせる。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①。もう一つは、「おやおや、この花びらは五枚、こっちのも五枚、これもやはり五枚、おかしいなあ、みんな相談して決めたんだろうか。ひと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いく方法。

(また) でんでん虫一つしらべても、お上品そうに、手もふれるのもいやそうに、「でんでんむしには家があって、頭に角があります。」を見つけるのがせいぜいだ②というような子供には満足できないのです。さわってみ、ついでみ、競争させてみるという風に、でんでんむし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。ひやひやしなながら、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。」と言ってきました(『東井義雄著作集 3』50)。

と、子どもにさせたい学習方法を母親にも丁寧に報せ、共同戦線を張ってほしい、と訴えている様に、私は注目する。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だ。しかも、口頭で母親に伝えるだけではなく、いつでも必要な時に取り出して読むことができる文集に書いて報せる、という方法にも注目したい。ここでも、生活綴方的教育方法の指導哲学である「発達可能性」に対するリスクは、貫かれている。こうして、ステークホルダーである親にまで協力を求めているところも Education 2030 プロジェクトと重なる。

では実際には、子どもや親はどんな綴方を書いたのか。小川のノートと母親の日記を挙げておこう(『東井義雄著作集 3』41～43)。

## だ ん ご

きょうおかあさんに、だんごをこしらえてもらいました。かあさんが、だんごのこをまるめて、ほとん、ほとん、とあついでの中に入られました。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、きなこの上においでください」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、ほんとにういてきました。ほかりほか

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」といってかんがえました。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、上におすのでしょう」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。おしりがあついたらあがるんだ」といったので、ほくもおかあさんも、大わらいしました。

この日の母の日記は次のよう。

八月十四日

私がお団子をしているとき、来客があったので、子どもに、お団子が浮いたら、黄粉の上においておくようにといいつけると、二人はとても喜びました。…「おかあちゃん、お団子はなぜ浮くんだらう」という。さあ困った。お団子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んだらうか。どうもわからない。…「アツわかった。お尻があついたら上がるんだ」と、さも合点したようにおとうとがいう。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。

この後、東井は「この手記を読んでいると、私は、各教科の学力を伸ばす上に、『生活の論理』をそだてるのが、どんなに大切なしごとか、ということと共に、『生活の論理』は、家庭の協力なしには、育てえないことを思わずにはおれない。小川の理科が、まず、このように伸びて来たのは、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、記している。

小川は、4月から理科の観察として、さくらのいろ、そらまめ、金魚、おたまじゃくし、つばめのかんさつ、あさがお日記…など、どんどん観察日記を書いて、夏休みの終わりに先の「だんご」に至っている。この根気強さは、驚きである。彼の理科に関する日記は、2学期、3学期と継続されていく。

もう少し詳しく見ると、たとえば、おたまじゃくしは、5月2日から6月29日まで。つばめの観察は、5月22日から7月19日まで、そして母親の日記には、小つばめが巣立った日には小豆ご飯を炊いて祝ってやるという記事。あさがお日記は、5月5日から9月15日まで、長期にわたる観察を同時に3個もやっている。

東井が言うように、小川の伸びてきた原因が、教師の力より、家庭とりわけ母親の力と認めざるを得ないところが、この辺にあるのではなからうか。子どもがつばめの巣を観察し始めれば、母親も観察日記をつける。巣立ちを祝って小豆ご飯を炊き、来年もまた来てねと祈る母。4月には「花びら5枚、おしべ何本、めしべ何本」と教え込んでいた母親が4ヶ月ほどでここまで変わってくる。



親の日記は小川の母だけではなく、多くの親も書いてくる。それらを東井は、文集に載せる。それを母親たちが読む。また、その読後感など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。こうして、教師・子ども・親の共同文集『日本の新しい芽たち』はますます内容豊かになっていった—これも、Education 2030 プロジェクトで謳われている「共同エージェンシー」と重なる。

なお、この小川は、最初「今度の先生は、勉強のあかん (=できない) もの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、暮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、貧しい家の子ども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。どの子ども平等に扱われなければ、真の賢さも育めない、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(裁判所検事の息子)溝上も、そして検事自身も変わっていくという形で、親・子・教師のコミュニケーションのサイクルができあがる。この文集に、母親たちがいかに感謝していたか。それは、戦時中の極端な紙不足の時代、文集の紙代に使ってほしいと匿名の為替が東井に届けられていることから明らかであろう。

以上、長々と豊岡小最後の2年生の教育実践を取り挙げてきたが、ここまで検討してきた、この実践を通して東井と子どもたちが体験したことは、Education 2030 プロ

ジェクトで強調されている「(学習者) エージェンシーの発揮を可能にしていくためには、…教師や仲間たち、家族、コミュニティなど、彼らの学習に影響を与えているより幅広い関係性を認識する必要がある。この学習枠組みの基礎となる概念が、『共同エージェンシー』であり、すなわち、学習者が目指す目標に向かって進んでいくことを支える双方向的で互恵的な協力関係のことである。」と重なるではないか。

本節で検討してきた以上のような学習環境【ひとりしらべ⇒みんなでのわけあい・みがきあい⇒ひとり学習】の中で、先に触れた「クレパスのねだん」や「なんぼあるかしらべ」の「しらべる」ノートも生まれてきたのである。

最後にもう一つ、東井が八鹿小学校長として断行した全校挙げての「通信簿改革」に触れておこう。彼は、通信簿改革の時の心境を、彼が編集長であった学校通信『培其根』第一巻(1966)の表紙裏で次のように語っている。

学校は「読めない者」のためにあるのである。読めない者が読めるように、できない者ができるようになるためにこそ、その時間が、そして教師があるのである。そうであるのに、家で読めるように練習してこいとか、家でやってきなさいとか要求されることは「楽屋と舞台」が反対になっているのである。パンはひとりももれなく与えられなくてはならない。それも、空腹なものや栄養の劣ったものにまず与えられるべきである。

そして以下のようにまとめている。

これは、学校や学級の狂わせてはならない地軸である。磁石の針は、常にこれを指示していなければならない。八鹿小学校では、この前年（1965）「通信簿改革」を断行し、どんなできのよくない子どもにも、その子しかたない光を発見し、教師と親が相携えてその光を大切にす体制を固めた。たとえば、国語の読みにしても、ペーパーテストによって点数に換算し、高い低いの視点で割り切ってしまうのではなく、「高くはあるが冷たい」と、高さにいい気になっている子どもをたしなめたり、「低いがあたたかいぞ」と自信を失っている子どもを励ましたり、「君は点を取ることはうまいが、うるおいがないではないか」と問題点を指摘してやったり、「点を取ることは下手だが、うるおいのある読み取りをやっているではないか」と励ましたりする評価に改めたわけである。

このまとめは、東井の教育・授業哲学である子どもを評価＝評定（assessment）し・差別化していくのではなく、授業の中で一人ひとりの子どもを刻々と「ねうちづけ」続けるという東井特有の教育的評価（evaluation）である。このような評価観は、ケネス・J・ガーゲン他著（2023）『何のためのテスト？ 評価で変わる学校と学び』の主張と重なるし、わが国でも実践されているペーパーテストでは測れない思考力や態度、意欲などにも目配りするルーブリック（＝観点別）評価に通底する考え方と言

える。もちろん、Education 2030 プロジェクトが提唱する教育評価観（＝相対評価を否定する）とも重なる。

## 5. 東井の実践＝「共同エージェンシー」

本論稿の「まとめ」に入ろう。教師の「教える」という活動と子どもの「学ぶ」という活動の関係性を、東井はどのように考えていたのであろうか。今までの検討で明らかになったように、新任2年目ぐらいから、つまり1930年代から、彼には、以下のような「教える⇔学ぶ」の相関関係が形成されてくる。

一般の通念からいうと、教師というものは、子どもにものごとを教えるもの、子どものまちがいを正してやるもの、ということになっていると思う。しかし、子どもの言い分を聞き、子どもの書いているものを読んで、「なるほど、そうだなあ」

と、教えられ、育てられるのは毎日のことである。もちろん、子どもの方でも、教師から学びとってくれるところがなければならないが、教師も子どもによって育てられるのが、教育活動の事実である。

この育ちあい、磨きあいは、ぜひとも、子ども相互の間でも繰り広げられねばならない。磨いてくれるも、育ててくれるものを「教師」というなら、「子ども」をとりまく「子どもたち」ほど適切な「教師」はない。（『東井義雄著作集 2』192より）

「磨いてくれるもの、育ててくれるものを「教師」というなら、「子ども」をとりまく「子どもたち」ほど適切な「教師」はない。」とは、味わい深い言葉ではないか。これこそ、Education 2030 プロジェクトが謳う「共同エージェンシー」ではないか。戦前に確立していたこのような教育実践哲学を基に戦後の『村を育てる学力』の教育実践も可能になった、と私は考えている。

しかも、東井は、この「共同エージェンシー」の射程を全村民にまで広げて構想していた。それは、戦後彼の勤務校相田小学校の学校通信『土生が丘』が、小学校に通学している子どもがいる・いないに関わりなく村内全家庭に配布されていたこと、その際、東井には次のような構想があったことを確認できるからである。これは、1956年10月の『土生が丘』第37号に書いた[親・子・教師]第一図～第五図の関係性である。その内、第四図～第五図については次のよう。

第四の形は、親と教師が、互いに尊敬しあい、磨きあうばかりでなく、子どもとの間にも尊敬と磨きあいを展開していく形である。

だが、この形も、私たちが念じねばならぬ最後の形ではない。第四の形は、当然、第五の形にまで育て上げねばならぬ。第五の形は、親・子・教師が、単数のままで、尊敬と磨きあいをしていくのではなく、一人一人が大じにされる形を残しながら、しかも、親が親たちとなり、子どもが子どもたちとなり、教師が教師たちとなって、その輪を広げていく形である。

村の人たちは、そうでなくても、一



図2 『村を育てる学力』より

人一人が一人の城に立てこもろうとする傾向を強くもっている。そして、それが当たり前のことだと信じている。「うちのぜにで買った本、よその子どもに貸さんでもええ」というようなことばも、そういうところから生まれてくるのだ。また、子どものけんかに親が出て、親と親とがいがみあっているというような風景が多いのも村だ。

村にしあわせをうちたてるための要件はいろいろあるが、村に、好ましい人間関係をうちたてるということは、その要件の中の大じな一つだ。

そういう意味で、私たちは、ぜひこの第五の形を育て上げねばない。

教師が、村の子供たちや親たちの本当の味方になる、ということは、実践的には、村に、この第五の形をうちたてることだといえよう。

この第五の形を目指す東井の教育実践は、Education 2030 プロジェクトが謳う「(学校教育は) 友人や家族、コミュニティのウェルビーイングのことを(常に) 考えていなければならない」というミッションとそのまま重なるではないか。それを、彼は、1956年に公立小学校の教師として構想し、実践していたのである。

彼が実践していた授業に関連付けて言えば、次のようになる。『村を育てる学力』

の翌年に出した『授業の探求』の「解題」から引用しておく（『東井義雄著作集 4』338、下線-引用者）。

『村を育てる学力』の中でも一貫して述べてきたように、教科書に書かれている内容を子どもの頭に移し変える作業などは、「授業」とは言えない、と言うのが、私の考えである。「人間を育てること、「人間」をほんとうの「人間」にしていくこと、ひとりひとりにひとりひとりの尊さを目覚めせ、生まれてきてよかった、といえるような生まれがいを目覚めさせ、生まれがいをきり拓かせる仕事、そして、ひとりひとりの尊厳を大切にしあうような「家」や「世の中」や「国」をつくることのできる「人間」を育てる仕事、それが「授業」というものでなければならぬ、と私は考えてきた。子どもの頭に何かをくっつけたり詰め込んだりすることよりも、こどもじしんに「はてな?」「なぜかな?」と問題をもたせ、「こうかもしれないぞ!」と予測させ、「こうしたらどうなるだろうか?」と、やってみさせ、「でも、いつでも、どこでもこうなるのだろうか?」と確かめさせ、「なるほど!」と大きくうなずかせ、「人間」の在り方そのものを変えていく仕事をこそ、「授業」の中で目ざしてきた。が、そのためには、教師の方も、教師の在り方ぜんたいをひっさげて、子どもにぶつかっていかねば、それを期待することはできない、ということ、私は、言いたかったのである。

上の引用文は、下線の部分を含めて、Education 2030 プロジェクトが共有しているビジョン、すなわち「私たちは、全ての学習者が、一人の人間として全人的に成長し、その潜在能力を引き出し、個人、コミュニティ、そして地球のウェルビーイングの上に築かれる、私たちの未来の形成に携わっていくことができるように支えていく責務がある」とそのまま重なる。それを東井は、半世紀以上も前の1950年代後半から1960年代にかけて地方の小さな公立小学校で実践しようとしていた、という事実を私たちは重く受け止める必要があるのではないか。

- I. 学習者の主体性とは、学習材-教師の指導言や教材等を-常に自分に結び付けて考えていく構えを媒介にして、東井が1970年代以前に実践した「自分は自分の主人公、世界でただひとりの、自分をつくっていく責任者」と自覚する形で形成されていくモノである。
- II. そして今から200年以上も前にディンターが師範学校の生徒に要請した
  - ①何事にも偏見をもたずに取り組む力
  - ②自分の頭で考える力、自分の意見をもつ力
  - ③そして、それを他人に対しても主張できる力の形成とも重なる。
- III. さらに、Education 2030 プロジェクトが共有しているビジョンとも通底している。

なぜ私は、近代学校教育が誕生した200年以上も前から理想とされてきた教育の



「不易」に、これほどこだわるのか。2023年10月4日に文部科学省から発表された2022年度の小・中学校の子どもの不登校数が29.9万人という数字に驚いているからである。この数値は、コロナによる学校休業の所為にはできない。

世界で最初の不登校として有名なのが発明王エジソンである。彼は、小学校入学直後に、「2 + 2はなぜ4なのか？」と教師に尋ねたら、教師は、「君はこんな簡単なことも分からないのか、手2本と足2本を足してごらん4になるでしょう、しっかり覚えておきなさい。」という教え方が嫌になって、不登校を決断し、母親もそれを認めたという事実を知っているからである。

また、デューイがわが娘のために、教師は、教えたこと、教科書で習ったことを子どもがきちんと覚えているか否かをテストすることしか仕事がないという教育＝「旧教育」を超える「新教育」実験学校を創ったこと、を識っているからである。さらに付言すれば、デューイが否定し克服しようとした「旧教育」は、19世紀一杯どころか、21世紀に入った今日でも、ディンターの否定した「古い授業」が未だに克服されず、Education 2030 プロジェクトでも要請され続けねばならない状況だからである。

しかし、私は完全にあきらめているわけではない。2023（令和5）年3月31日に文部科学省が出した通知「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」COCOLOプランに微かな望みを託している。そして何よりも、東井義雄が今から半世紀以上も前に実践していた事実を識っているからである。これを以て、本論稿の総括としたい。

#### 〔註〕

- 1) 紙媒体による最も詳しい解説・論究としては、このプロジェクトの当事者の一人でいわば楽屋裏まで識っている文部科学省の白井俊による『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来』（ミネルヴァ書房、2020）がある。
- 2) 槇山の「代理発問」論については、拙著（1988）『明治期発問論の研究—授業成立の原典を探る—』（ミネルヴァ書房）参照。
- 3) 詳しくは拙著（1999）『小学校教育の誕生』（近代文芸社）を参照。なお、ディンターの原典は、Seidel F., F. G. Dinter's ausgewählte Pädagogische Schriften, Bd., 1, 1887., S.342.

#### 〔参照文献〕

- オコン（1959）『教授過程』明治図書。
- ケネス・J・ガーゲン他（2023）『何のためのテスト？ 評価で変わる学校と学び』ナカニシヤ出版。
- 齋藤喜博（1960）『授業入門』国土社。
- 白井俊（2020）『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房。
- 助川晃洋（2021）「教育改革における子どもの主体性の希求—OECDの学習者エージェンシー—」（『国土館人文学論集』第2号）。
- 砂沢喜代次（1960）「教授—学習過程構造分析」（北海道大学『教育学部紀要』第7号）。
- 東井義雄（1936）「尋六・第一学期児童文指導実践設計図」（兵庫県綴方連盟『綴方精神』5月号）。
- 東井義雄（1961）『授業の探求』明治図書。
- 東井義雄（1972）『東井義雄著作集 1』明治図書。

- 東井義雄（1972）『東井義雄著作集 3』明治図書。
- 東井義雄（1972）『東井義雄著作集 4』明治図書。
- 東井義雄（1972）『東井義雄著作集 5』明治図書。
- 東井義雄（1972）『東井義雄著作集 7』明治図書。
- 豊田久亀（1980）『学力と学習集団の理論』明治図書。
- 豊田久亀（1988）『明治期発問論の研究—授業成立の原典を探る—』ミネルヴァ書房。
- 豊田ひさき（1999）『小学校教育の誕生』近代文芸社。
- 豊田ひさき（2024）『東井義雄 授業実践史』風媒社。
- 槇山栄次（1910）『新教授法の原理及び実際』日黒書店。
- 八鹿小学校（1966）『培其根』第1巻。