琉球大学学術リポジトリ

東井義雄における教育実践の構造－「生活の論理」の検討を中心に－

メタデータ	言語: Japanese
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2007-07-19
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1112

東井義雄における教育実践の構造*

——「生活の論理」の検討を中心に——

藤　原　幸　男**

はじめに
1. 「生活の論理」の成立過程
2. 主体像と「生活の論理」
3. 教科指導と「生活の論理」
(1) つまずきへの着目
(2) 授業組織化の方法としての「抵抗」
おわりに

はじめに

戦後まもなく出版された無着成恭の『山びこ学校』（1951年）には、山村の子どもたちの生活を見つめる目の確かさ・鋭さが至る所に現われており、多くの人の注目を集めた。この『山びこ学校』を契機として生活綴方的教育が見直され、復興されたのは周知のとおりである。生活綴方的発想に立つ実践記録はその後つぎつぎと出されたが、多くは生活指導的側面にウェイトがかかっており、ボス退治の記録として有名な小西健二郎『学級革命』（1955年）において一つのピークをむかえるのである。生活綴方的教育が教科指導にも目をむけるようになるのはその後である。

本稿でとりあげる教育実践家、東井義雄（1912〜　）の『村を育てる学力』（1957年）は、大西忠治が指摘するように、「生活綴方教師のやった教科教育の記録の一つの典型的な例」であり、生活綴方が、生活指導的な内容から教科学習指導的なものへと移行しようとする一つの姿を示している実践記録[1]」だと見てよい。東井の授業探究は、『学習のつまずきと学力』（1958年）、『授業の探究』（1961年）、『国語授業の探究』（1962年）となって現われる。

東井義雄は「教科の論理」、「生活の論理」という独自な用語をもちだして、「村を育てる学力」を培うことの大切さを説き、主体形成のすじみちを自らの教育実践をとおして追求した。しかし東井における主体形成の問題は、彼の使うコトバが多分にあいまいさを含みもつために誤解されることが多く、十分に検討されてはいないように思われる[2]。本稿ではこうした把握にたって、前稿[3]にひきつづき、①東井義雄は主体形成の問題をどうとらえていたのか、そして②どんな教育構造のなかで主体形成をはかろうとしたのかに関して考究したい。そのことの究明は、「生きる力」と「わかる力」の統一的達成[4]が叫ばれている今日にあって重要な示唆を与えてくれるように思われる。

1. 「生活の論理」の成立過程

東井義雄はもともと戦争になじまない綴方教師であったが、戦時中に、「子どものいのちの中に、本然に民族のいのちの流れを感じ[5]」て遂にかしわ手をうつようになったと述懐している。かれの、心からの戦争協力の記録が『学童の臣民感覚』（1944年）であった。中内敏夫はこの間の事情を調べ、東井義雄を教育者の転向の一典型として取り上げている[6]。東井義雄はなぜ転向したのか、転向の必然性がかれの教育論にあるのか、あるとすればどんな問題点かといった点は興味ある問題であり、ぜひとも検討しなくてはならないが主題からそれるので別の機会にゆずりたい。東井は戦後しばらくは、本気で「臣民」教育を唱えたことの責任を痛感し、沈黙を続ける。そののち1957年に『村を育てる学力』を出し、大きな反響をよんだのはよく知られている。ここでは、戦後の『村を育てる学力』以降の著作から東井義雄における主体形成の論理をさぐり、その今日的意義と

---

* The Structure of the Educational Practice of Yoshio Tôi's

** Yukio Fujiwara

問題点を明らかにしたい。

「本来、生活綴方教育とは、学校教育の教えるところの啓蒙的・合理的な生活法では農民や労働者の生活が救われぬことを体感したところから出発しているのではないか[7]」とは、竹内常一の指摘である。東井義雄のばあいもそうである。東井における教育の出発点は、学校教育と農民の生活との間のズレを自覚したことにあるのである。

「百姓、ことに谷間の百姓にとって、田んぼはいのちに次ぐ大じなものである。泥んこのせまい田んぼ道を、せめて、荷車が通るように広げようという相談が幾度か出されはするが、『大じな田んぼを犠牲にしてまで……』ということになっては、沙汰止みになってしまうのが、山間部落の田んぼというものである。……それほど大じな田んぼをつぶして、私の学校をはじめ、村々の学校が建っている……。その学校が今まで行なって来たしごと、これから行なおうとしていること、そして何よりも、そこの教師であるわれわれ自体のあり方が、はたして、百姓たちの大きな犠牲に値するものであるかどうか、それを思うと、私はなんだか胸のうずきを禁じ得ない。[8]」

村人のいのちに次ぐ大じな田んぼをつぶしてまで建っているのが学校である。しかし学校は百姓たちの犠牲にこたえているか、と東井は内省するのである。そこから東井は、「学校教育の使命は、その立っている土を問題にしないでは、果たしようのないものだ[9]」という結論に到達するのである。

もちろん東井は近代学校における「合理主義」「実証主義」の精神を否定するのではない。それらは学校でぜひ教えなければならないと考える。それら近代的精神の体得はやがては村の封建性や因習を打ち破っていく力となるからである。「合理主義」「実証主義」の精神を根づかせるには、啓蒙主義的なやり方をとっては失敗するのであって、「土」をないがしろにしてはならないのである。ここに、村に生きる教師としての、東井の鋭い実践感覚がみられるのである。

しかし学校で教える「合理主義」「実証主義」の精神は、封建的因習にはばまれて、子どもの血肉とはならないのも確かである。「ほんの少しでも掘り下げようとすると、村の封建性、因習的な家族関係、反動性、停滞性……というようなものにぶつかって、どうにもならなくなる[10]」のが現実である。親にしてみれば、封建的農法で事足れり、「合理主義」「実証主義」の精神は不必要というのが実感なのである。

その一方で、50年代後半産業構造の変化にともなう過疎現象が生ずるにつれ、進学、就職に役立つ学力をつけてほしいと主張する親も現われる。教育関係者のなかにも、へき村の子どもに進学、就職の道を拓いてやることによって、希望を与え、学力の昂揚を図るべきだとする意見も強い。

いずれにせよ、「合理主義」「実証主義」に根ざしての「生き方」や、村をどう育てるかという見通しの教育は問題にされていない。軽視されている。このように親・教育者の要求における「学力」と「生き方」の分裂が深刻化するなかにあって、東井義雄は、「村を捨てる学力」ではなく、「村を育てる学力」をめざすべきだと主張したのである。

「私は、子どもたちを、全部村にひきとめておくべきだなどと考えているのではない。……『過半が都市にでる宿命にある』なら、それもいいと思う。ただ私は、何とかして、学習の基盤に、この国土や社会に対する『愛』を据えつけておきたいと思うのだ。『村を捨てる学力』ではなく『村を育てる学力』が育てたいのだ。みじめな村をさえも見捨てず、愛し、育て得るような、主体性をもった学力なら、進学や就職だってのり越えるだろうし、たとえ失敗したところで、一生をだいなしにするような生き方はしないだろうし、村におれば村で、町におれば町で、その生まれがいを発揮してくれるにちがいない、と思うのだ[11]」

学校と社会の関係構造に関わっていえば、ここで注意すべきことは、東井は「村を育てる」とか、地域性の狭さを克服するといっても、それはストレートに「地域」にのめりこむことを指しているわけではない、という点である。地域の抱えている深刻な、緊急に解決すべき問題を学校に持ちこむことはできないし、子どもをそれらの問題に性急に取り組ませることでもない。『山びこ学校』が問題意識を育てても、解決の見通しを与えきれなかったのは、よく知られている。それは、戦後

の生活綴方教育がのりこえるべき課題として残されていたのである。

東井によれば「村を育てる」ことの第一歩は、「国土や社会に対する『愛』」を育てることに始まる。

東井によれば、「愛」とは「わしのもの」という意識なのである。「愛」という言い方は観念論的表現であるが、その内実は、一人一人に「村」や「国」の主人公という意識、主権者としての自覚を確立することなのである。東井義雄みずからが、「『国民』のための教育は、どうしても、子どもを教室の主人とし、学校の主人公としての立場に立たせること、『学級づくり』『学校づくり』の立場に立たせることを考えていかなければならないのではないだろうか」とし、「私は、小著『村を育てる学力』の中では、この気持、この発想を『愛』ということばで述べた」と述懐していることからも、このことは明白である。(12)

このように見ると、東井にあって主体形成の問題はかなり大きな比重をしめるものだと言ってよい。主体形成という任務の自覚という点が東井の理論・実践の中軸をなすのである。言い方をかえれば、竹内常一が以下でいうように「訓練論」の発想にたつものだといえよう。

「東井のいう愛というのは主権者としての自覚だといってよいだろう。そして東井のいう『村を育てる学力』とは主権者的自覚につらぬかれた学力であったといってよいだろう。東井の学習指導は経験主義的な生活単元学習、問題解決学習と同じ学習指導論の範疇に入るものであるが、それは訓練論的学習指導としてそれらとは真向対立するものであった。生活綴方的方法にたつ社会科学習と問題解決学習の区別を明確に意識しえなかった当時において、東井の学習指導論はこの内部的な区別を明確に意識していたように思われる。」（傍点は引用者）(13)

では東井にあって主体形成はいかなるすじみちでなされるのか。このことを究明しなくてはなるまい。

東井において子供を主体にするということは、子どもたちを主人公の立場におくことである。ということは、物ごとへの積極的ないどみかかり、態度を引き出すことである。子どもたちを意欲づけ、物ごとへの主体的なかかわりを生みだすことである。東井はこの点では教科指導の面に、大きな期待を寄せているようである。たとえばそれは、「愛」に関わって、東井が、「主体的な『愛』は、ものを、自分のものとしてかわいがり、育て、しらべていく、行動的な学習を通してのみ、育て得るものだと私は信じている」（傍点は引用者）(14)と述べていることからも明らかである。

「身のまわりの事物を、算数は算数の立場で、はてな？と不思議がり、こうかもしれないぞと考え、こうしてみたらどうか、と、実際にやってみ、なるほどとうなずき、でも、いつでもそうなるか、とためしてみるというような行き方を、もっともっとだいじにしなければならないし、理科は、理科の立場から、はてな、おやおや、なぜだろう、こうかもしれないぞ、こうしてみたらどうなるか、なるほど、でも……と考え、考えてやってみる、というような在り方をだいじにしなければならぬ。国語も、社会科も、そういうふうな、生きて働いていくものに育てあげることで、宿命にさえ見える現実の壁をつき破ることができるのだ。」(15)

ここに見られるように、学習において主人公の立場におくこと、つまり「はてな、おやおや、なぜだろう」という意欲的・探究的な姿勢をつくりだし、自らの力で検証させ、「なるほど」という「うなずき」を生みだすことが大切だ、と東井は考えるのである。そうした意欲的・探究的な学習をつみ重ねることで、「生きて働く」学力や、その内実としての知的追究力が形成されるのである。そうなったときに始めて、真の意味での「主体」形成が可能になる、と東井は考えたように思われる。

ところで意欲的・探究的な姿勢をつくりだすためには、子どもなりの感じ方・思い方・考え方にふれ、それを呼び起こさなければならない。感じ方・思い方・考え方こそが「勉強意欲」の基礎なのである。そこで主体形成のとっかかりとして、東井は「生活の論理」という独自な概念をもってくるのである。東井にあって、『村を育てる学力』を世に問うたときは、このことが自覚化されておらず、そのために「生活の論理」という概念をあ

いまいな形でもちだしてさまざまな疑問や批判をまねくことになるのである。

東井のばあい「生活の論理」は「教科の論理」と対の形で用いられているのに注意しておく必要がある。

「国語には国語の体系がある。算数には算数の体系がある。そのすじ道を無視して国語の力、算数の力を育てることはできない。各教科がそれぞれに持っているその教科の体系、それを一段一段のぼっていかないと、子どもの力は育たない。この、教科の階段の原理、これを、私は、私流に『子どもの太り方の教科の論理』と呼んでいる。

もう一つ大じなこと、それを私は『子どもの太り方の生活の論理』といって来ている。『生活の論理』のことばも『教科の論理』ということばとおなじく、どこか変で、気になるが、子どもというものは、子どもの生活の段階を越えては、絶対太れないもののようだ。[16]」

東井は『村を育てる学力』におけるこの説明の前後に、具体例をいくつか持ち出してはいるが、それにしても「生活の論理」の説明が不十分であることはまぬかれない。まだ形式的にすぎるといえよう。

だから教育学者、たとえば勝田守一は、「東井さんが『生活の論理』といわれたものは、もう一つ分析すると、子どもの心理的発達とその生活（社会的環境）の現実という二つの面を含んでいます[17]」と分析したし、すこし後に、宮坂哲文も「東井の生活の論理という概念には村の生活の論理と子どもの論理の二つが包摂されており、両者がじゅうぶんには分析されていないように思われる[18]」と分析したのである。たしかに勝田守一、宮坂哲文の指摘はシビアであり、東井の気づかなかったことを整理し、教えてくれたように思われる。

こうした批判をうけて、東井義雄は「生活の論理」をとらえなおし、その内実として「子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方」を前面に出してくるのである。それは、『学習のつまずきと学力』（1958年）に端的に現われている。

「子どもは、ひとりひとり、その子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方をもっている。しかもその感じ方・思い方・考え方・行ない方の底にはその子どもをして、そう感じ、そう思い、そう行なわせるような、論理的なものがはたらいている、と思うのである。その論理的必然を、更に掘り進んでいくと、子どもの、父母の感じ方・思い方・考え方・行ない方のすじ道にも続いていってしまう。また、子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方の根の一つは、教師の感じ方・思い方・考え方・行ない方にも続いていくようである。それから、家風とか、家の財産だとか、地域の人たちの生活様式だとか、因習だとか、伝統だとかとも、重要な関連をもっているようだ。私は、それらのものと関連し、それらのものにささえられながら展開していく、子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方のすじ道、それを『生活の論理』と呼びたいのである。そして、それを踏まえて、『なるほど』といううなずきを形成していくような学習指導を主張したいのである。

だから、それは、ある面では『子どもの心理』と受けとられても仕方のないものをもちはするが、そういってしまってはならないものを持っているわけである。[19]」（傍点は引用者）

ここで単に「感じ方・思い方・考え方・行ない方」ではなく、その「すじ道」が「生活の論理」だとされている点に注意する必要がある。「すじ道」としての「生活の論理」は多分に内面的な論理であり、意欲的・探究的な論理であると位置づけられている。東井によれば、「『おやおや』と驚き、『はてな？』『なぜだろうかな？』と不思議がり、『こうかもしれないぞ』と追究し、『でも、いつでもこうだろうか？』と確かめる過程を経て『なるほど』とうなずいていく論理[20]」が、「生活の論理」なのである。それは、ふまえられるべき学習指導のしかたであると同時に、育てられるべき知力でもあるのである。

こうして東井自身としては「生活の論理」の輪郭をしだいに明確化し、「子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方のすじ道」を意味するに至るわけであるが、「生活の論理」とは何かがはっきりすればするほど、心理学者の側からは分析カテゴリーとしては大雑把すぎると批判されるのである。[21]また、地域社会とのズレに重点をおいて、東井の「生活の論理」を解釈する研究者も多く現

われるのである。しかし東井における「生活の論理」の変遷をみれば、それは一面的な理解であることが判明する。東井はあくまでも、「子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方」を問題にしているのである。[22]

ところで「生活の論理」＝「子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方のすじ道」はたんなる生活経験とは異なる。この点で東井の教育論は、戦後初期に流行した生活経験学習と一線を画すものだといえる。吉田昇が指摘するように、「生活経験と生活の論理とのちがいは、前者がなんらの限定をもっていないのに対して、後者が思考という過程をふくんだ生活経験だということ……。東井氏は、思考というものをいれることによって、単なる心理的な実感をのりこえる方法を求めている」[23]と判断してよかろう。

このようにとらえるならば、東井における主体形成のすじみちは、必然的に、①子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方を出し合わせる、②それらをぶつけあわせ、磨きあい」をとおして、「なるほど」という納得性のある考えを獲得させるという経路をたどることになる。東井が子どもの実感に注目し、それを出しあわせ、みがきあわせることで「生きて働く」知的追究力の形成をはかったことは、東井の大きな功績であると言ってよい。知的追究力を練り、高めることで、すぐれて主体的な人間が形成される、と東井は大きな期待をよせていたのである。

2. 主体像と「生活の論理」

『別冊現代教育科学』1966年冬季号では、東井義雄の「生活の論理と教科の論理」を真正面からとりあげ、それをめぐっての誌上シンポジウムを行なっている。1966年といえば『村を育てる学力』（1957年）、『学習のつまずきと学力』（1958年）、『授業の探究』（1961年）が出版されて以来かなりの年月が立つし、東井に対する評価も出そろう時期であるので、この誌上シンポジウムは注目されるべきものであろう。同誌は次のような目次内容である。

提案　生活の論理と教科の論理　東井義雄
意見1　パスト的な「生活の論理」への疑問
　　小川太郎
意見2　学校に教育を密閉してはならない
　　川合　章
意見3　提案全体が根本的に理解できない
　　高橋金三郎
意見4　〝教育の論理〟との対決を痛感する
　　渡辺秀敏
意見5　信念なくして子どもの命に点火できるか　藤井敏彦
意見6　一般化・科学化をこそ目ざすべきだ
　　荒川勇喜
まとめ　民族を敵味方・二分することの疑問
　　東井義雄

ここでの東井提案は、基本的には、『学習のつまずきと学力』『授業の探究』の路線をうけついでいる。ただ若干異なっているのは、ここでの提案では「生活の論理」を二つに分け、「教育のてだてとしての生活の論理」、「目的としての生活の論理」としていることである。

「わたしは、かねてから、子どもにほんとうの力をつけようと思うと、ただたんに、子どもの心理をつかむというようなことではなく、子どものものの感じ方、思い方、考え方、うけとり方、行動の仕方、処理の仕方というようなものを貫く、その子ども独自のあり方、すじ道、論理といったようなものをはっきりつかみ、それを足がかり、手がかりとして授業を考えるのでなかったら、子どもひとりひとりに、『なるほど』と、大きく成長のよろこびを実感させ、子ども自身を高め、太らせるような仕事はできない、ということを感じ、考えてきた。そして、その子ども独自のものの感じ方、思い方、考え方、とらえ方、生き方を貫く、その子独自のすじ道を、子どもの生活の論理と呼んできた。」[24]（傍点は引用者）

東井は、この提案においては、「その子ども独自のものの感じ方・思い方・考え方・とらえ方・生き方を貫く、その子独自のすじ道」を「生活の論理」とし、それは子どもの心理に解消されないものだとする。前著『学習のつまづきと学力』での規定と比較すると、「その子ども独自の」という点が付け加わっている。次章で考察するが、このことには注意する必要がある。

東井は上記の意味での「生活の論理」をふまえるのでなければ、子どもにほんものの力をつけてやれないと主張する。この点は従来と変わりないが、この提案で新たに強調されたのは、「『生活の論理』そのものを『目的』として鍛えるべきではないか」[25]ということである。なぜ目的として鍛えなければならないかといえば、「生活の論理」を鍛えることは国家や社会の形成者としての人間を築きあげることにもっとも大きくかかわるからである、と説く。こうして東井の内部にあって、「生活の論理」を鍛えることが人間形成とストレートに結びついてくるのである。

ここから検討すべき課題が二つ出てくる。一つは、「生活の論理」を「目的」としても鍛えるという東井の主張をどう評価するかということであり、二つには、東井における国民主体の像（イメージ）をどのようなものとして把えどのように評価するか、ということである。

前者から検討していこう。すでに触れたように50年代後半における産業構造の変化にともなって、過疎現象が農村・山村に表われる。東井はウルトラ・ナショナリズムの発想ではあるが、それを「民族のエネルギー」の危機だと感じ取り、村人に「村を育てる」意欲、「生きがい」、「生まれがい」といったものを回復しようとする。「『生活の論理』を『民族のエネルギー』とのかかわりにおいて、これを耕し育てることを『目的』としても今後考えていく必要があるのではないかと、……考えざるを得なくなっている」と東井は述べている。こうした視角から学校における子どもを見つめ直すと、学習意欲、生活意欲のない子どもが学年が進むにつれ多くなるのが目につくのである。そうしたなかにあって、意欲的・探究的な構えとしての「生活の論理」の鍛練・育成は重要な意味をもってくる。「子どもの生活の論理が、だんだん高次のものに成長するにしたがって、おしまいには、普通では『興味』の対象としては考えられないようなことにまで『興味』を覚えるようになり、それに身をもってとり組むことに『生きがい』を感じるように成長していくものではないだろうか」[27]と東井は「生活の論理」を鍛えることに大きな期待を寄せるのである。そのためには、「教科の論理」との対決が必要なのである。「子どものいのちの底からたくましく発動してきた『生活の論理』は、……『教科の論理』をパスト化し、主体化し、さらに質の高い『生活の論理』を形成する」[28]からである。

こうしてみると、坂元忠芳流にいえば、東井にあって「わかる力」と「生きる力」の統一ということが緊急の教育課題だと自覚されていたと考えることもできる。「東井の問題提起は、地域の急速な変貌、生活の破壊は新しい状況の中での子どもの発達の問題をあらためて『生活』と『教科』の二つの側面から統一的に把握しなければならないというものであった」という評価は、その点では、妥当性をもつともいえる。

しかし検討すべき問題は、東井にあって「わかる力」と「生きる力」――坂元忠芳の表現であるが――の相対的区別がなされていたか、どうか、ということである。統一という以上、両者の相対的区別と、その上に立った関連を追求することが求められるからである。

『別冊現代教育科学』1966年冬季号での誌上シンポジウムにおける意見をもとにして、上記の問題を検討しておこう。

たとえば上記誌上シンポジウムで、渡辺秀敏は、「（東井氏にあっては）『生活の論理』の正体は、現実態と可能態を同時に含んだもののようであり、『生活の論理』を鍛えることと人間そのものを鍛えることが同一視されるというように、明確さを欠いている」[30]と「生活の論理」概念のあいまいさを指摘し、また、「『生活の論理』と『教科の論理』を媒介にして高次のものへ高めていくことによって、はたして民族のエネルギーの衰弱現象を防止・回復できるかという点にも不安が残る。学習する立場に立たせてエネルギーを発揮させることができても、それが民族のエネルギー回復に連なるか疑問である。『教科の論理』と対決させるだけでは、教科における発達は招来できても、民族を愛し民族のために行動できる人間が形成できるのだろうか」（傍点は引用者）とも述べている。

藤井敏彦は、「わたしは『生活の論理』じたいを目あてにするといういい方は問題があるように思う。教育の目的というのなら、むしろ東井さん流にいって『（民族の）生きがいの論理』とでも

したほうが理解しやすいのではないか」と助言し、かれ自身は、「集団主義の立場からみればこれは『見とおしの論理』といいかえてもよいと思う。明日の日に生きるよろこびの見とおしを教育活動を通して子どもたちに育ててやることと同じであるからである。そしてこの見とおし路線が広く遠いほどその子どもの生きがいは大きく深く美しいものになる[33]」と把えなおしている。そういう視点で見直してみると、「東井さんの提案では『生活の論理』をきたえることが強調されているが、それが教科の論理との関係で論ぜられているせいか、どうも学校の中、とりわけ教室の中での問題が中心となっている感じがする。『生活の論理』はむしろ教科外活動でこそきたえられるというのが現実の姿ではなかろうか。学級づくりを中心とする集団づくりの運動は、ほかならぬ東井さんのいわゆる『生活の論理』をきたえることを目的としているといってよい。ところが東井さんの論には集団づくりの観点が弱いように思うがどういうわけであろうか」と問題点を指摘している。

渡辺秀敏、藤井敏彦の意見を上記であげたが、それらをもとに、「生活の論理」を「目的」としても鍛えるという東井の主張を私なりに判断・評価しておきたい。

すでに述べたように、東井が地域の急速な変貌のなかで「生きがい」というか「生きる力」を失われていくことに注視し、それの回復が緊急かつ重要な課題だと自覚したことは積極的に評価してよいが、しかし問題なのは、東井にあって学校教育全体を構造的に把握し、その中で「生活の論理」＝「生きる力」をどう育てるかというようには問題設定していないということである。東井のようにそうした視野をもたずに、わかろうとする意欲をつけ「わかる力」を育てれば、それがそのまま「生きる力」の形成につながると把えるのは楽天的すぎるように思われる。

東井は教科指導に引きよせすぎたという評価も成り立つかもしれないが、私はその評価では不十分なように考える。教科指導においては知識・技能の習得という目的が第一に追求されるべきであって、それとの関わりにおいて「生き方」の問題が考えられなくてはならない。そのためには、坂元忠芳の用語でいえば、「わかる力」と「生きる力」とを相対的に区別し、両者をストレートには結びつかないと把えた上で、両者のすき間を教科指導においてどう埋めるかについて考える必要があるのである。

教科外指導においても事情は同じである。藤井敏彦ほか幾人かの研究者が指摘したように、「生き方」の問題は教科外活動において練られ、育てられるといった側面が強い。もちろん、そこで練られ、育てられる「生き方」の内実は教科指導のばあいとは少しちがうわけだが、教科外指導にあっても、そこで育てられるべき「生き方」＝思想と行動能力とを相対的に区別し、その上にたって両者の統一的形成を構想しなければならないのである[35]。

では第二の問題、東井は形成されるべき国民主体の像（イメージ）をどのようなものとして把えていたか、を検討しよう。

国民主体というばあい、中心となるのは思想や信念であるが、東井はこの提案で、子ども自らによる思想・信念形成の重要性を説くのである。「イデオロギーや『結論』は、教師が与えるものではなくて、子どもが子どもの責任でつかんでいくようにするのが、子どもを育てる仕事というものではないか」というのである。このことは教育方法の問題としては、結論の教えこみを排し、思想・信条の形成を子どもの自主的判断・選択にゆだねるという意味で重要である。だから、「『結論』を与えるよりも、もっともっと、いろいろな質の生活の論理を掘りおこし、引き出し、論理と論理をぶつからせて、あれでもないこれでもないという迷いの中に子どもを追い込むことの方が、もっと大切なことではないのだろうか[37]」という東井の提言に、私たちは耳を傾ける必要があるように思われる。

しかし、東井が、「わたしは、人間の『信念』などというものが、どのように無力であり、あてにならないものであるかを、身をもって学んできている[38]」と言うに至っては、たとえそれが体験から発したものであっても、いやそうであればあるほど疑問が残る。「迷いの中に子どもを追い込む」には、教師の方で、そのことへの信念・確信をも

っていなければならないのではなかろうか。藤井敏彦の言うように、「結論をストレートに与える必要はないが、民族や人民の行くべき方向についての科学的分析に支えられたパトスがあってはじめて、教師は自信をもって子どもたちと相対し、ともに手をとって前進することができる」[39]と思われるからである。

東井が信念への不信を示すのは、身の回りの人々を「国民」とみなすような東井の国民像、国民への「善意の哲学」（鶴見俊輔）にも大きな関わりがある。東井が誌上シンポジウムの「まとめ」において次のようなことを述べているのは、東井の国民像を見る上で示唆深い。

「たまたま村へ帰って、村の人たちと話しあったことがあった。その時、村のおばさんが言った。『先生さん、わしらも時々は、学校やお寺へ行って、勉強させてもらわんといけんと思います。こないだも、学校で、ほんとによい話をきかせてもらってきました』と。『おばさん、どんなよい話だったんですか』とたずねたら答えてくれた。『ほんとによい話でした。よそから借りた物は、用がすんだらグズグズしとらんとすぐ返せという話や……』と。

わたしは唖然とした。……が、考えてみると、日本の国も、日本の社会も、そういうことをバカらしいと感じる国民によってでなく、『借りた物ははやく返せ』という教えに感心するような国民によって支えられ、ここまで来ることができたのではないか。[40]」（傍点は引用者）

そうした発想から、東井は「『君が代』にしても『国旗』にしても、そういうものが、日本のほんとうの民主化を阻んでいるというふうに感じられる『学者の良心』は、わたしにもよくわかる。ところが、その『君が代』や『国旗』を、案外多くの国民が支持していることについて、ほんとうに良心的な学者なら、謙虚に考えてみるべきだと思う」と逆襲するのである。ここでは、「君が代」や「国旗」の成立事情や思想的背景について顧りみることすらしないで、「君が代」や「国旗」が国民の支持を受けていることを問題にするのである。

こうなると、東井が「生活の論理」を目的として追求し、「民族のエネルギー」の回復をめざすことはよいにせよ、鶴見俊輔が指摘したように、「打ち立てられるべき理念としての人民でなくて、特殊な目前の人民を信仰するこの考え方が、究極のところで、批判精神を生かし続けることを可能にするかどうかの問題が残っている」[42]ように思われる。

3. 教科指導と「生活の論理」

(1) つまずきへの着目

すでにみたように東井は、「子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方」を大切にし、それをふまえて、「うなずき」や「なるほど」の生まれる学習指導を展開しようとする。そういう東井だから、「子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方」を大切にすればするほど、子どものつまずきの多様さに気づき、しかもつまずき方に一定の論理があることに思い至るのである。

「子どもはつまずきの天才である。思いもよらぬつまずきを、平気でやってのける。しかし、考えてみると、子どもは、わけもなくつまずいているのではないようである。子どものつまずきの底に、子どもをつまずかせる何かがあるようである」[43]

だから、教師としては、「つまずきの依ってくるところをつきとめ、『つまずきの論理』を探り当てねばならぬ。そして、再び『つまずき』をくり返さない行き方を考えねばならぬ」[44]と東井は考えるのである。

そこで東井は、国語、算数、社会、理科の各教科にわたって、つまずきの典型例をあげて、つまずきは子どもの「生活の論理」と深い関わりがあると指摘するのである。

ここで東井がつまずきに着目し、つまずき方に論理的とでも言えるものがあると述べたことは、積極的に評価する必要がある。吉本均が言うように、わが国の戦後教育実践史において、「『ひとりひとりを知る』とか『子どものつぶやき』をきくとか、『子どものつまずき』を拾うとかいうことが、進歩的教育実践の共通認識だった」わけであるが、「子どもの学習過程におけるつまずきをとらえる教師の目は、東井氏によって、『生活の

論理』にまで深められていった」と評価できるのである。[45]

ところで東井は、『別冊現代教育科学』1966年冬季号において、「生活の論理」とは「その子ども独自のものの感じ方・思い方・とらえ方・生き方を貫く、その子独自のすじ道」だとし、「子ども独自の」ということを強調した。

東井が小学校三年生の作文を紹介して、「とにかく、子どもというものは、『水が氷になる』ということぐらいについてさえ、このような、さまざまな考え方をしているのである」[46]と述べているのは、このことと関わって興味深い。

「きよう、理科でこおり作りをしました。よく、寒くて水道がはれつすることがありますが、あれはこおりのいたずらだと思います。先生が、『水道がはれつするのはなぜですか。』とたずねられました。

かさま君は『こおりができて、後から水がおして、はれつすると思います』

よとう君は『こおりができても、少しすきまがあって、そこに水が入るからです』といった。わたしは、どちらかなあ、と思いました。でも、かさま君の方にさんせいしました。これは、しおとこおりをまぜて、その中に水を入れたしけんかんを入れて、こおらすじっけんでわかることだと思いました。

じっけんの前、『こおりができると水の高さは、へるか、高くなるか』と聞かれました。田仲さんが『かたまることだからへると思います』といいました。わたしも、その考えにさんせいでした。

いよいよ実験です。……水はまわりからこおってきました。こおりができた時は、かさがふえて、水のときよりも高さが高くなっていました。

これで水道がはれつするわけがわかりました。だれのせいでもなく、こおりになると、水のときよりもかさがふえるので、その力ではれつするのだとわかりました」[47]

東井は「子どもの感じ方・思い方・とらえ方・生き方」には「その子独自の」ものがあると言うが、どうだろうか。確かに「その子独自の」ものもあるだろうが、教科内容の伝達＝獲得をめざす授業にあって、学習対象に対する子どもの「感じ方・思い方・とらえ方・生き方」には共通のパターンがいくつか見られるのではなかろうか。「感じ方、思い方、とらえ方、生き方」が多様だといっても、それは限られた中での「多様さ」であって、だからこそ「多様な」認識を高次なレベルで統一しうるのだと思われる。この点を明快に指摘したのが、高橋金三郎であった。

高橋金三郎は、「提案に対する意見において、「水が氷になるということぐらい』と東井さんはいうがこれは大変なことである。水が氷になることだからこれだけ子どもの考えが種々出て来たのである。これは『独自の考え』というほどのものではなく、日本の多くの子どもの考えのパターンなのである」[48]と指摘している。多くの理科授業実践例を知っていて、それを自然科学の視点から分析しえたことが高橋金三郎をしてこうした結論に導かせたのであろうが、そのことは、授業における「子どもの感じ方、思い方、とらえ方、生き方」が教科外あるいは生活場面とは質的に異なることを示していると言ってよい。そのことに気づけば、証明のための実験もちがってくるはずである。

「ビーカーの水が氷になってかさがふえたことからどうして水道のはれつするわけがわかるだろう。……『三態変化』といわれるものは小学校理科教材でもっとも重要なもののひとつであるが、材料を水だけに限定したのではその意味を理解できないであろう。気⇄液と変化するときと違って、固⇄液では体積変化がほとんどないこと、少し増すのもあれば、減るのもあることをわたしたちは教えている。特殊な例のひとつの水だけを教えることは子どもの自然認識を高める代わりに、低めてしまう。わたしたちは固体や液体と違って体積を変えるにはほんの少しでもとんでもなく大きな力を必要とすることを実験でたしかめる。そうでなければ水が閉じたびんの中で氷になるとびんが破裂することを推論したり実験したりできるわけはないではないか」[49]、と高橋が指摘しているのは、そのことと関わって興味深い。

また、滝沢武久は『授業と認識』（1962年）において、『学習のつまずきと学力』におけるつまずき分析は、子どものつまずきを冷静に反省し

ていくというスタイルを取っている点で、「ほかの実践記録などではみられなかった特色」をもつものだと評価するけれども、「ここに綴られているつまずきが、どういう条件の下で、どういう児童心性にもとづいて、生じるのかは、もっとつっこんだ分析を必要とするだろう」と述べている。[50]

彼自身は、フランスのピアジェやワロンの心理学的知見にもとづいて、つまずきの類型化を次のように試みている。[51]

(1) 社会的思考様式との予盾によるつまずき

尺貫法――メートル法

(2) 児童心性特有のつまずき

(A) 混同心性によるつまずき

どんなものでも、区別なしに、十ぱーからげにまとめてしまう混同心性に起因する。

「モ」「リ」「タ」←――「モリタ」

(B) 知覚体制によるつまずき

知覚した「形」に対する分析的態度の欠如に起因する。

目ーシロ、東ークルマ、右ーイシ、

○　○　○　>○○○

(C) デカラージュ（発達的ずれ）によるつまずき

一度習得した同じ種類の知的操作を、ちがった領域のことがらに応用できないでつまずく。

長さ――→重さ、再学習が必要

(D) 魔術心理によるつまずき

現象を自己から切りはなし、対象化してとらえることができない。

だんごを熱湯の中へ入れると浮いてくるが、この現象を、「おしりが熱いから上がるんだ」（二年生）と解釈する。

滝沢は、ピアジェやワロンの発達心理学的知見に学んだがゆえに、つまずき現象は決して「子ども独自の」ものではなく、同一発達段階の子どもに見られるありふれた現象だということを指摘しえたのである。

1963年に発足した仮説実験授業研究会では、「科学の論理」にそって「つまずき」の典型をさぐり出している。

板倉聖宣によれば、「教育以前の生徒たちが、それと相対立するような先入観や常識をもっていることを考慮せず、それとはっきり対決するような形で科学上の理論や法則を示すようにしなければ、生徒たちの頭はそれらの常識と科学とを共存させて、生活用には従来の先入観を保持し、学校の試験用には科学でおぼえた知識を用いるという使いわけをするようになる」のである。使いわけをするだけではない。「しかも、そのような場合の先入観は自らのさまざまな体験に根ざすものであるから、しばしば学校でのいくつかの実験を伴った科学の理論よりも真実性があると思われることになって、科学はついに理解されないことになるのである。」だから、仮説実験授業では、「問題」づくりにあたって常識や先入観の発掘に力をそそいだのである。そこには、東井の「生活の論理」＝「子どもの感じ方、思い方、とらえ方、生き方」が科学の論理の中に積極的に位置づけられているわけで、仮説実験授業はまさにそれを起点に科学的認識の形成をはかろうとしているのである。

東井の「生活の論理」にもどろう。東井は、『授業の探究』（1961年）において、「『授業』は、『教科の論理』を主体化している『教師』と、『生活の論理』を武器とする『子ども』との対決だ」[54]と主張しているが、これに関しては前稿で私が述べたように、「ここには、授業の本質的性格についての、東井義雄の確かな把握がみとめられる」[55]と言ってよい。しかし厳密にいえば、「教科の論理」という言い方は適切でなく、むしろ「科学・技術・芸術の論理」とすべきである。「科学・技術・芸術の論理」にたって子どもとの対決的授業を組織しようとすれば、子どもの考えのパターン　授業における生活の論理　を分析せざるをえないのである。東井にあってはそのことに自覚的でなかったために、つまずきの分析を徹底しえなかったのである。学習のつまずきをとりあげ、そこから授業の問題を展開したのは東井の大きな功績であるが、残念なことに、つまずき分析の不徹底が東井実践の弱さとなって現われてくるのである。

(2) 授業組織化の方法としての「抵抗」

吉本均は、東井実践の特質を、「『教科の論理』を『生活の論理』によってたぐりよせることによってうなずきをつくりだしていく」[56]点に

見、それを「たぐりよせ」と「うなずき」の論理と端的に表現しているが、この指摘は確かに的を得ているように思われる。ここで「生活の論理」と言われているのは、たんなる「感じ方・思い方・考え方・行ない方」のはきだしでなく、学習対象への積極的なかかわりをつくりだし、自己にひきよせて対象をとらえるということであって、「『おやおや』と驚き、『はてな？』『なぜだろうかな？』と不思議がり、『こうかもしれないぞ』と追究し、『でも、いつでも、どこでもこうだろうか』と確かめる過程を経て『なるほど』とうなずいていく論理」[57]なのである。こうした意欲的・探究的な論理を発動させるために、東井は、「感じ方、思い方、考え方、行ない方」をふまえるという点で「つまずき」に着目したが、このことについては先にふれた。子どものつまずきの論理性に着目したことが、東井にあって、実は教育内容の系統化に役立ったのである。

こうした方向を「科学の論理」にそって徹底化したのが、「教育内容の現代化」の先がけをなした数教協の水道方式などであった。数教協の問題提起は、たとえば稲垣忠彦によって、「『教科の論理』を、現代科学、数学の水準にたって、教科の内容、さらに教材編成の方法において明らかにするものであり、まさに『教科の論理』を内実的に検討する視点を提示したものであった」[58]として、「教科の論理」の検討視点にウェイトをおいて評価されているが、それでは不十分なように思われる。数教協の提起には、何よりも子どもの「つまずき」の原因を発達心理学的知見と数学史のなかから追求し、そのなかで「つまずき」の論理性を明らかにし、そこから教育内容の体系づくりに着手するという発想があったのであって、単なる「現代科学、数学の水準」という論拠で割り切れないように思われる。したがってそう受けとるのではなく、「科学」と「発達」の論理にそって「つまずき」の論理性をとりあげ、教育内容の体系化、創造にむかった点に数教協の提起の意義があると解する必要がある。

そうした成果のひとつは、数計算の体系としての水道方式であったし、やがては自主編成教科書『わかるさんすう』の作成へと発展するのである。それらは教育現場に深く浸透していったのである。

しかし問題はそこから生じる。それは「つまずき」の原因を知り、子どもの「感じ方、思い方、考え方、行ない方」をふまえていればそれで知的追究力が育つか、という問題である。説明的なやり方で授業をすすめることもありうるのである。教師がわかりやすくきちんと説明すれば、それで授業が成り立つという考えもあるが、しかしそういう考えで説明的にやっていれば、現実問題として、子どもに知的追究力は育ってこないのである。ここに授業組織化の問題が、相対的に独自なものとして浮かび上がってくるのである。

私はここで、東井が『授業の探究』において、「『授業』は、『教科の論理』を武器とする『子ども』との対決」（傍点は引用者）としたのを思いおこす。そこには、子どもの「生活の論理」と対決し、それを知的レベルまで高めようとする教師の姿勢がある。ここでの「対決」の論理は、けっして教育内容のレベルに解消しえないものである。こう考えると、吉本均の「たぐりよせ」と「うなずき」の論理は、東井実践の特徴をとらえるうえで的をえた表現だと思うが、しかしそれは子どもの側に立った論述であって、組織者として教師の側からとらえたものではないのではないか、という感じがするのである。

子どもが「なるほど」という「うなずき」を示すには、教師はあえて子どもの「感じ方、思い方、考え方、行ない方」に挑戦していかなくてはならないのである。挑戦が鮮明で子どもの胸につきささるようなものであればあるほど、子どもにとって、挑戦をのりこえたときに残る「うなずき」は大きく、感動にみちたものとなるのである。

東井は『授業の探究』において次のように言っている。

「この授業（――『二つの玉』における大さわぎの読解――）は、一見、子どもの方が『教科の論理』を代表し、私が『生活の論理』を代表したような形になっている。私としては、『生活の論理』を代表したような形で、子どもたちの発見に『抵抗』をのり越えさせることで、『教科の論理』の確固たる主体化をねらったわけである。そういう意味で、やはり、この場合も、『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だと言えようと思う。[59]」（傍点は引用者）

また『別冊現代教育科学』（1966年冬季号）での誌上シンポジウム≪提案≫でも次のように言っている。

「教師は、『教科の論理』をしっかりつかんでいるというだけではなく、それを、どうやって子どものものに主体化させるかの工夫に力を注がねばならない。口でくわしく説明する仕方もあろう。が、これは、子どもの生活の論理を無視することになりやすい。

たとえその説明が子どもの生活の論理によってうなずかれたとしても、受身の側に立っている子どもには、感動の薄いものとなるだろう。……『教科の論理』は、子どもの『生活の論理』を鍛えあげるために役立てられなければならない。そのためには『教科の論理』の押し売りや安売りなどやってはならない。『生活の論理』にさんざん抵抗を与え、しかも、抵抗をのりこえようとする意欲に火を点じ、燃えあがらせ、『教科の論理』に挑みかからせねばならない。[60]」（傍点は引用者）

こうしてみると、東井における授業組織化の原理のひとつは、「抵抗」にあるといえそうである。東井の「抵抗」は、「学習帳」によるひとりしらべ →みがきあいという学習進行のなかで、あくまでも子どもの「読みまちがい」や「つまずき」に味方・反対することで生みだされているが、これは有効なやり方だと思われる。

私は、東井のよく引用する授業実践例「三けたのかけ算」を分析し、前稿で次のように指摘した。

「<三けたのかけ算>では、子どもたちへの『抵抗』体となるという形で教師は指導性を発揮している。くわしく見ると、①つまずきを先取りして提示する、②子どもの返答にすぐうなずかないで『抵抗』するというスタイルで、それは現われている。こうした形での教師の指導性の発揮によって、そしてその蓄積によって、子どもはしだいに学習主体化し、学習に自覚的・意欲的に参加し、『みがきあい』（東井義雄）としての集団思考が成立しうるに至ると思われる。[61]」

ところで東井にあって「抵抗」という考えが最初からあったのか、という疑問が残るかも知れないが、上述の実践例<三けたのかけ算>は『学習のつまずきと学力』（1958年）にすでに掲載されている。『学習のつまずきと学力』は、『村を育てる学力』の後を受けて、「明治図書の木田尚武氏などから、『生活の論理と教科の論理』について、実践の具体をひっさげて明らかにするような本を書いてみてはどうか、という勧めを受け[62]」て書かれたものである。したがって、『授業の探究』が斎藤喜博の『授業入門』に触発され、理論的にとらえ直した側面はあるにせよ、「抵抗」的発想はもともと東井にあったととらえるのが妥当であろう。

こうしてみると、東井における「生活の論理」の主張は、子どもに納得のいく教材編成、教育的系統づくりの側面ばかりでなく、学習主体・生活主体を育てあげるという意味で「訓練論的」発想にたって、子どもに「抵抗」を与え、子ども自らにそれをのりこえさせることで、知的追究力をたくましいものにしていこうとした点にその見るべき意味があるのである。従来における教育学者の東井評価では、この点の吟味・検討が十分にはなされてこなかったように私には思われる。しかし、すでに指摘したことで明らかなように、「抵抗」を主軸にした東井の授業実践例のいくつかは、「つまずき」の論理への着目とならんで、東井義雄の授業実践を特徴づけるものだと言えよう。

おわりに

東井義雄における教育実践の構造を、「生活の論理」に焦点をしぼって検討してきたわけだが、拡散的になりすぎたきらいがある。しかし、全体としては東井義雄における教育実践のイメージを描き出しえたのではないかと思っている。

ただ、本稿で取り上げきれなかったものが二つある。

一つは、「抵抗」に関わることである。東井にあって、教師の「抵抗」的姿勢は教科外指導になると影をひそめている。むしろ教科外指導は授業のための前提として位置づけられている。それは当時における「生活綴方的教育方法」に立つ教育実践に共通の特質だとも言えるが、教科指導においてあれほど教師の「抵抗」の重要性を強調した

東井が教科外場面で逆方向をとっているのはなぜか、疑問に残る。

二つには、斎藤喜博の「ゆさぶり」との比較である。斎藤喜博は東井とほぼ同年代に生き、実践記録を世に問うたすぐれた教育実践家であり、「ゆさぶり」ということを授業技術として大きく取り上げたことで著名であるが、斎藤の「ゆさぶり」は東井の「抵抗」と同じなのか、ちがうのか。この点の究明が、戦後授業実践史における検討課題の一つだといえる。

これらについては、他日に稿を改めて論じたい。

（1978年7月5日提出）

＜ 注 ＞

(1) 大西忠治「戦後『生活綴方』教師論」、『現代教育科学』1975年7月号、53頁。

(2) 稲垣忠彦「『戦後の授業研究史』のための覚え書き」（『教育』1964年6月号）、磯田一雄「子どもの生活と授業」（『現代教育研究11・授業の研究』日本標準テスト研究会、1969年）は、筆者とは東井実践への評価が若干ちがうが、教育実践史の脈絡で東井義雄をとらえようとした労作の一つである。

(3) 拙稿「東井義雄の授業実践」、『琉球大学教育学部紀要』第21集、1977年。

(4) たとえば坂元忠芳「能力と学力」、『国民教育』第15号、1973年を参照されたい。それは「子どものなかに『わかる力』と『生きる力』をどのようにむすびつけてつくりだすかが、今日の学力問題の重要な課題である」という文章で締めくくられている。

(5) 東井義雄「私のいのちの思想について」、『教育』1959年4月号。

(6) 中内敏夫「教育者の転向――東井義雄」、思想の科学研究会編『転向』下、平凡社、1962年。

(7) 竹内常一『生活指導の理論』明治図書、1969年、316頁。

(8) 東井義雄『村を育てる学力』明治図書（『著作集』Ⅰ、10頁）

(9) 前掲書、11頁。

(10) 前掲書、18頁。

(11) 前掲書、23頁。

(12) 東井義雄「教育実践と国民文化」、『教育』1960年4月号。

(13) 竹内常一、前掲書、336頁。

(14) 東井義雄、前掲書、32頁。

(15) 前掲書、38頁。

(16) 前掲書、100頁。

(17) 勝田守一「認識の発達について」、『教育』1957年8月号。

(18) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年。

(19) 東井義雄『学習のつまずきと学力』（『著作集』2、63～64頁）。

(20) 前掲書、66頁。

(21) たとえば、滝沢武久『授業と認識』明治図書、1962年を参照。

(22) 最近の東井義雄は「生活の論理」とせずに「子どもの論理」としているが、このことは生活に引きよせすぎる解釈をしりぞける証拠ともなろう。東井義雄『授業技術入門』明治図書、1976年、を参照。

(23) 吉田　昇『現代学習指導論』明治図書、1960年、112頁。

(24) 東井義雄「生活の論理と教科の論理」、『別冊現代教育科学』1966年冬季号、5頁。

(25) 同上、5頁。

(26) 同上、12頁。

(27) 同上、25頁。

(28) 同上、28頁。

(29) 臼井嘉一「学力問題と教育内容編成の課題」、教育行政学研究室「戦後教育史研究の意義と方法」（『東京大学教育学部紀要』第15巻、1975年）所収。

(30) 渡辺秀敏「教育の論理との対決を痛感する」、83頁。

(31) 同上、89頁。

(32) 藤井敏彦「教師に信念なくて子どもの命に点火できるか」、95頁。

(33) 同上、95頁。

(34) 同上、100～101頁。

(35) 全生研常任委員会『学級集団づくり入門第二版』明治図書、1971年を参照。

(36) 東井義雄、前掲論文、9頁。

(37) 同上

(38) 同上、10頁。

(39) 藤井敏彦、前掲論文、97頁。

(40) 東井義雄「民族を敵味方・二分する考えへの疑問」117頁。

(41) 同上、120頁。
(42) 久野　収・鶴見俊輔・藤田省三『戦後日本の思想』勁草書房、1966年（1959年）、123頁。
(43) 東井義雄『学習のつまずきと学力』、7頁。
(44) 東井義雄「生活の論理と教科の論理」、8頁。
(45) 吉本　均「『つまずき』のなかで教材解釈力は育つ」、『授業研究』1977年3月号。
(46) 東井義雄「生活の論理と教科の論理」、34頁。
(47) 同上、32～33頁。
(48) 高橋金三郎「提案全体が根本的に理解できない」、71頁。
(49) 同上、71～72頁。
(50) 滝沢武久、『授業と認識』明治図書、1962年、50頁。
(51) 同上、50～57頁。
(52) 板倉聖宣『科学と方法』季節社、1969年、217頁。
(53) 同上、217頁。
(54) 東井義雄『授業の探究』（『著作集』4、16頁）。
(55) 拙稿「東井義雄の授業実践」、『琉球大学教育学部紀要』第21集、234頁。
(56) 吉本　均「教育実践の理論化とは何か」、『現代教育科学』1978年6月号。
(57) 東井義雄『学習のつまずきと学力』、66頁。
(58) 稲垣忠彦『現代日本の教育＝状況と創造』、評論社、1972年、266頁。
(59) 東井義雄『授業の探究』、24頁。
(60) 東井義雄『生活の論理と教科の論理』、41頁。
(61) 拙稿「東井義雄の授業実践」、236頁。
(62) 東井義雄「著作集『第2巻』解題」、267頁。