

琉球大学学術リポジトリ

東井義雄の授業実践

メタデータ	言語: 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/20.500.12000/1113

東井義雄の授業実践

藤原幸男

はじめに

戦後教育実践史において、1950年代後半は、「授業における生活指導」とか「生活綴方と教科指導」ということが問題にされ¹⁾、授業にかかわる実践記録が多く出された時期であった。東井義雄(1912～)は、そのなかにおいて、「教科の論理」・「生活の論理」というユニークな視角からこの問題にせまり、多くの教育学者や教師の注目をあつめた。本稿では、かれの代表的著作、『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)を中心にとりあげ、「発問と集団思考」の視点からかれの授業実践を分析・検討し、その意義を明らかにしたい。

1 東井義雄の授業観

東井義雄は『授業の探究』のなかで「私の歩いた授業探究の道」を振り返っているが、それによると、かれにとって教育実践の転機となったのは「綴り方」との出会いであった。かれは「綴り方」に関する書物をおして子どもの世界の魅力、楽しさ、よさを学びとり、教育実践に打ちこんでいったのである。「『綴り方』のおかげで、童心主義的なものであったのにせよ、子どものいのちの不思議さを知り、子どもの生きているということのすばらしさを知り、それを大じにしなければならぬのだということをはっきりとわかってもらうことができた²⁾」のである。この影響は「綴り方」の領域にとどまらず、「読み方」にも及んでいく。東井はある先生に、「きみ、『読み方』は読み『方』じゃないか」といわれて、「読み方」の本質に気づいていく。「子どもは、ひとりひとり、いろいろに読む。性格・育ち・能力のちがいが、それぞれ、いろいろな読みとり方をさせる。その、ひとりひとりの読みとり方を、出しあわせ

磨きあわせることによって、文の客観性に迫らせるためには、文のなかみを話してきかせたのではだめなのだ³⁾と。こうした考え方がかれの授業組織化論の基調に脈打っている。こうして、生活綴方的な発想にたった独自の授業組織化論が生みだされていくのである。

授業は教師・子ども・教材の三要素から成り、教材を媒介とした教師と子どもの相互作用だといわれるが、では東井義雄は授業をどのようにとらえていたのか。かれは、教育作用の観点から授業を三つに区分する。

一つは、教師が「キカンジュウ」のようにしゃべり、子どもたちに一方的に知識・技能を教えこむ授業である。これは古いタイプの授業であり、東井によれば、「たとえこういう形のことながらどんなに熱心になされ、教師の燃えあがりによってなされていようとも、『授業』だとはいえない。『子ども』をふみ外してしまっているからだ。子どもの主体が組織されていないからだ⁴⁾」という。このような授業では、教授が子どもの実感(感じ方、思い方、考え方)と結びつけられず、子どもが知識を受けとる客体にされてしまう。そのために、「どんなに熱心になされ、教師の燃えあがりによってなされていようとも」、いや教師が燃えれば燃えるほど子ども不在の授業になるのである。

二つめは、これとは逆に、戦後「新教育」のように子どもの活動だけがあって、教師の「ねがい」・「意図」・「計画」にもとづいた積極的な働きかけがみられない授業である。一見すると子どもが中心におかれ、尊重されているようにみえても実は、子どもに勝手気ままにふるわせ、行動させおしゃべりさせているにすぎないのである。「子ども」がいても「教師」がいない。「教室に『教師』がいても、いないのと変わりのないような仕方でしか教師がいない⁵⁾」(傍点は引用者)のである。

では、めざすべき「ほんとうの授業」とは何か。それは、「一つの仕事の中で、両者（『教師』と『子ども』——引用者）がはたらきあっており、しかもそれが、ひとつの『目標』のもとに『組織』されておる」⁶⁾ような授業であり、「子どもの主体の燃えあがりと、子ども仲間の主体の燃えあがりと、教師の主体的なねがいの燃えあがりの、意図的、計画的な組織づけ」⁷⁾がなされている授業であり、「教師の主体と、子どもの主体の対決的組織」⁸⁾のみられる授業である。

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。

授業研究がさかんになって以来、授業を教授＝学習過程としてとらえることが普通になっているが、その意味内容をみると、教授に対応して学習がおこなわれるといった程度の意味でしか使われていないものさえ現存している。たしかに現象的には、授業では教師が教え、それに対応して子どもが学んでいるにせよ、教授＝学習過程という表現にこめられているのは、それにつきののではない。授業を教授＝学習過程と規定したのは、教材の内容を媒介として教師と子どもが激突しあうことに由来する。東井義雄の三つの区分には教授＝学習過程という教育学用語が使われていないにせよ、その本質を彼なりにつかみとっていると評価できる。そこに、実践家としての東井の鋭さ、卓越性がうかがわれる。

2 つまずきへの着目と「生活の論理」

東井義雄は「教師の主体と子どもの主体の対決的組織」を、教材の本質にたらしめて意図的・計画的におこなったものが授業であり、そこでは教師が重要な役割をはたすとする。そのような東井義雄の授業観はさきに考察したように、授業の本質（授業＝教授・学習過程）にそったものであった。ところで授業論にとっての問題は、そのような授業をいかにしてつくりだすかである。それが明らかにならない限り、実践的有効性を発揮しえず、理想論とのそしりをうける危険性がある。

東井義雄において授業組織化ないし授業創造の契機は、端的に言えば、つまずきへの着目と、「生活の論理」への洞察に求められる⁹⁾

いうまでもなく、授業は教えるべきことから（教科内容）があって成立するが、それは恣意的・主観的なものではない。教えるべき必然性をふくみこむ文化遺産であり、「私たちの父祖・先輩が、誰でもがそう考え、誰でもがそうせずにはおれないものとして探りあて……創りだしてくれたもの」¹⁰⁾である。しかもそれは一定の論理性・法則性をもっており、「教科の論理」にそって教えていかねば子どものものになりえない性質をもっている。

このように、教科内容を「教科の論理」にそって教えていくことなしには授業は成立しえない。東井義雄はそれを承認しながらも、子どもには子どもなりの「感じ方・思い方・考え方」があり、それをふみはずしては授業が授業となりえないと考える。「外的作用は内的諸条件を介して作用する」¹¹⁾（S・L・ルビンシュテイン）のである。そこから、「生活の論理」の発想が生じるのである。

かれは子どもなりの「感じ方・思い方・考え方」を支えているものを「生活の論理」とした。それは概念的には未整理の部分を含むが、東井にとって「生活の論理」としか表現しえないものであった。子どもの「感じ方・思い方・考え方」のちがいは、心理発達上の法則性だけでなく、地域の生活諸条件にも起因しているという事実注目せざるをえなかったのである¹²⁾。東井義雄によれば、「授業」は、「生活の論理」と「教科の論理」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仕事である。そのためには、教師みずからが教科内容と対決し、「教科の論理」を主体的にわがものとする必要がある。そうした作業の確立ののちに、子どもの「生活の論理」をきめこまかく把握しなくてはならない。多様な「生活の論理」の予測、発見に成功してこそ、「教科の論理」と「生活の論理」との対決の組織化が可能になるのである。

では、実際の授業において教師の指導性はどのような形で現われるのか。東井義雄の典型的な実践例と思われる《三けたのかけ算》を素材にして検討したい¹³⁾。（検討の都合上、T₁、T₂……の記号をつける）

〈三けたのかけ算〉

むし暑い七月のある日。

五年教室の算数の時間。

T₁ 「きょうは、三けたのかけ算の勉強だな。少しはできるもの、あるかい？」

と私。子どもたちは、腐りさばの目玉のようなどんよりした目つきで答える。

P 「先生、そんなもんへっちらですわ。二けたのと、おーんなじことですわ」

どうも勉強意欲が品切れのようだ。

T₂ 「先生には、むずかしいと思うんだが、みんなには、そんなにやさしいかなあ」

P 「先生、そんなもん、やーすいですわ。二けたのと、おーんなじことですわ」

T₃ 「そうかい。そんなにやさしけりゃ、きょうは、先生がみんなに三けたのかけざんを、教えてもらうことにしようかなあ」

P 「先生、三けたのかけざんぐらい、教えるの、やーすいですわ」

T₄ 「それじゃ、きょうはみんなが先生、先生は子どもになることにするかな？」

そう言いながら、子どもたちを教壇に立たせ私は子どもの席につく。

「そんなら東井君、本の一番はじめの問題、まあ前へ出てやってみい」とN君。私は「はい」と返事すると、前へ出て、正面の黒板に次のようにやってやった。

$\begin{array}{r} 318 \\ \times 234 \\ \hline 1272 \\ 954 \\ +636 \\ \hline 2862 \end{array}$	子ども先生たちが口々にいう。 P「おい、君、ちがうぞ」 P「おい、東井君、ちがうぞ」 P「大きい体しとってその仕方は何だ」
---	--

そこで私はいう。

T₅ 「先生たち、ぼく、九九は、絶対、まちがえておらんつもりです」

すると、ふだん、よく九九をまちがえるS君も、一しんに九九をたしかめている。

T₆ 「先生たち、ぼく、字もていねいに書きました。ぜったい、先生たちの字よりきれいです。」

P 「うん、九九はちがっとらん」

P 「字も、わりあい、ていねいに書いとるな」
わんぱく先生たちは、もったいぶっている。

P 「でも、東井君、君のやり方はちがっとるぞ」

P 「そうだ、あんなにまっすぐ積んだらあかんのだ」

.....

T₇ 「なぜいがめて積むことになっとるんですか」

P 「ほんまに、ほんまに、わからん子だなあ」

P 「もう一べん、幼稚園からやり直してこい。大きな体しとるくせに」

私は、わざと大げさに、「どうもわからない」というかっこうをしてやる。その時、ついに、N君が模範的なやり方をしてみせてくれた。

.....

T₈ 「なんで、そんなにいがめて積まんなんのですか」

P 「こまった子だなあ」

P 「東井君は、こんなことのわからん（道理のわからない）子だとは知らなんだ」

T₉ 「先生たち、それでも、わからんことはわからんと言わにゃあ、しょうがないです。ぼくは、もっとぼくみたいなあほうにも、よくわかるように教えてほしいと思います」

P 「ほんまに、ほんまに、どういうたらわかるんだいや」

P 「となりの木戸先生（六年担任）を、呼んでこようか」

T₁₀ 「先生たちは木戸先生を呼んでこにゃ、いがめて積んでいくわけを、よう教えんのですか。ぼくは、先生たちも、もっと勉強をきてほしいと思います」

P 「いがめて積むわけでもよう知っとるわい。算数の本の仕方の見本のところを、よう見てみい」

P 「そうだ、そうだ」

T₁₁ 「それでも、本にうそがしてあるかもわからんと思います」

P 「本はまちがっとらんのだ。本のとおりには

したら、まちがいはないんだ」

T12 「そんなら、本には、なぜそういう仕方かしてあるんですか。そのわけをぼくは知りたいと思います」

P 「……………」

P 「……………」

子どもたちは、無念で仕方がないらしいのだが、とうとうぐうのねも出せなくなってしまった。

T13 「どうだい、やっぱり、わかっていないじゃあないかい。まだまだ先生にはしてやれないなあ。子どもは、早く子どもの席へ帰れ。これから、三けたのかけざんは、なぜまっすぐ積んではいけないのか、そのわけを教えてください」

…………… (以下、省略) ……………

この実践例は、交代授業というはなやかな演技性をもって読者を引きつけるだけではない。東井義雄の授業実践の本質をものがたっている。われわれはここから今日の授業改造に貴重な示唆をうける。

実践全体をとおしていえることだが、東井実践の特徴は、教師みずからが子どもの学習の「抵抗」体となっていること、そしてそのことで子どもの学習意欲をよびおこし、授業のなかに引きこんでいることにある。この実践例では、「抵抗」という形で教師の指導性が発現している、とみてよい。

「抵抗」という形での指導性を仔細に分析・検討すると、第一にそれは、「生活の論理」にてらしてみちびいたつまずきの典型的な代表例を意図的に、子どもたちにつきつけるという形で現われている。〈三けたのかけ算〉では、子どもたちは「そんなもん、へっちゃらですわ」「やーすいですわ」と予想外の反応を示す。そこから教師は子どもたちの学習意欲のなさと同時に、10進法理解の表面性・あいまいさを感じとる。そこで教師は「子ども」の役が変わって、あやまった、しかも学級の子ども何人かがつまずきそうな計算のしかたを故意に行ない、かれらのあいまいな理解や認識にゆさぶりかけていくのである。そうすることで、子どもたちに「ちがう」「おかしい」という感情をもたせ、学習意欲を呼びおこすことに成功

したのである。

第二には、教師の指導性は、コミュニケーション過程において子どもたちからの説明に安易にうなずかず、「どうしてまちがっているのか、教えてくれ」と執拗に問いつめていくことに現われている。そのことで子どもたちは、真剣に思考せざるをえない状況に追いこまれていくのである。ある意味では、こうした徹底的な問いつめは、学習主体の知的追求（わかるまで粘り強く追求すること）の大切さを間接的に教えている、ともいえる。たとえば、T9の発言では、子どもたちが「教師」の権威で、疑問を押しつぶそうとしているのにたいして、「わからんことはわからんといわにゃあしょうがない……………もっとほくみたいなあほうにもよくわかるように教えてほしい」と正当な要求を出して追いつめ、知的レベルでのからみあいに取り上げている。こうした形で思考せざるをえない状況に追いこむとともに、学習に主体的・探究的に立ちむかうことの大切さを教師みずからが教えているのである。このような指導の蓄積が教材への知的追求力を生みだし、「材を育てる学力」（東井義雄）とか「生きて働く学力」の内実を形成するように思われる。

以上の考察をまとめると、東井義雄の上述の実践例〈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。くわしくみると、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」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。

3 授業の展開

－「ひとりしらべ」と「みがきあい」－

授業形態の面からみると、東井義雄の授業組織化を確実にしているのは、その背後に、「ひとりしらべ」の時間を保障していることにある。かれにあっては、「ひとりしらべ」はそれだけで自己完結したものではなく、集団での「わけあい」「み

がきあい」を必然的に呼びこむ。

東井義雄によれば、「ひとりしらべ」とは、子どもたち一人ひとりが教材と対決し、その結果としてみつけたこと、考えたこと、わかったことを明確にすることであり、その成果は多くは「学習帳」に書きこまれる。「ひとりしらべ」といっても、放任して好き勝手にさせておくのではない。助言や励ましを与えて、一つひとつのコトバに注意して読むことなどを教えていくのである。

ある子どもは次のように「ひとりしらべ」をしている¹⁶。

〈ただ今とうちゃく列車は青森発……〉

- ・この列車は青森からやってきた列車だ。
 - ・青森なら、北海道からくる人も、この列車には、たくさんのお客さんいるだろう。
- 〈スピーカーの音がひびく〉
- ・大きい駅だから、マイクでいわないと、みんなとどかないのだろう。うちのしんるいのある「かみやくの」えきでは、マイクなしにえきの人が言っている。

〈人がぞろぞろおりてくる〉

- ・上野駅は大きい駅だから、お客さんが多いらしい。
- ・上野駅は終点だから、今の汽車にのっていた人はみんなおりねばならない。それで、ぞろぞろ、おおぜいおりてくるのだろう。

こうした「ひとりしらべ」のなかで、子どもは主体的に教材と対面し、確固とした考えをもつに至る。こうして、学習への主体的な構えが作りだされ、自分なりの考えをもって授業にのぞむことが可能になる。つまり東井において「ひとりしらべ」は、子どもを学習主体として立ち上がらせるのに不可欠な前提なのである。まずこのことを確認しておきたい。さらに、「ひとりしらべ」は教師にとっても、授業の成果豊かな組織化のうえで有益である。「そのノートを見て、子どもが、どのことばを、どんなふうにおさえて読んでいるか、どこを踏み外しているか、それをつかんで、『授業』をするわけだから、こんな確実なことはない¹⁷」のである。「ひとりしらべ」がきちんとなされているからこそ、子どもの多様な感じ方・思い方・考え方をもとに授業過程を構想し、方向づ

けることができるのである。

したがって「ひとりしらべ」は、集団での「みがきあい」を必然的に要請する。東井は言う。

「ひとりひとりの子どもを『主人』として育てようと思うのなら、はじめから、『自分の考え』をもたせ、まちがっているならまちがっているで、その『自分の考え』の上に、力を育てていかなければならない。そして、いろいろな『他人』の考えにぶつからせ、その中で磨きあわせることによって、ひとりひとりの『骨』をよりしっかりしたものに鍛えるときに、万人のうなずく客観性のあるものに育てあげていくべきだ¹⁸」と。

ところで、東井義雄の構想する「ひとりしらべ」→「わけあい・みがきあい」→「ひとりしらべ」という授業の流れでは、菅原稔の指摘するように「『教授』概念のきわめて稀薄なもの¹⁹」という印象をうける。しかし学習を方向づけ、教材との知的対決をつくりだし、「みがきあい」へと発展させるのが、間接的・媒介的な教授だと考えるならば、そこには確かな指導性がみられる。すなわち東井義雄の授業組織化論は一見すると学習過程に還元されたように見えるが、そこでは教授のあり方が異なっているのである。教授と学習の弁証法的な相互関係がそこにあるのである。

「ひとりしらべ」についてはすでに触れたので、「みがきあい」について少し検討しておきたい。東井義雄はいろいろな著書や論文で「わけあい・みがきあい」の典型的実践例として「いなむらの火」をあげているので、それをもとに検討をすすめることにしよう²⁰（ただし、以下の引用ではT₁、T₂……の記号をつける）

〈いなむらの火〉

それ（「いなむらの火」という教材——引用者）を読ませ、「ひとりしらべ」をやらせてノートを見ると、Sという遅れた子どもが、妙な読みのつまづきをやっている。稲むらのすべてに火をつけ終わってたいまつを捨てた五兵衛がじっと沖を見つめる場面の文章がある。そこを、

「五兵衛さんは、豊年でたくさんとれた稲をみんな燃やしてしまって、おいしいことをしたと思いつつ、じっと沖を見つめているんだろう」と、書いてある。

私は、磨きあいの時間、わざとSくんにそれを発表させた。ほかの子どもは「おかしいぞ」「おかしいぞ」と、つぶやきはじめた。ほかの子どもたちは、五兵衛さんは、そんなケチな庄屋ではない、犠牲的精神にあふれた人だと読み取っているのだ。だが、Sくんのような読み方が成り立つなんて、考えてもみていなかっただけに、それを否定できる証拠まではつかんでいなかったわけだ。そこで、私は、わざとS君の味方に立ってやった。

T₁ 「だって、豊年でたくさんとれた稲を、みんな燃やしてしまったんだから、惜しいことをしたと思っているかも知れないじゃないか」

P 「先生、でも、どうも、五兵衛さんは、そんなケチな庄屋さんじゃないと思うんです」

T₂ 「みんなはそう思うかも知れんが、こっちは、こうだろうと思うわけなんだ。こう思ったっていいじゃないか」

P 「先生、それでも、そんな五兵衛さんとはちがう気がするんです」

T₃ 「こっちは、五兵衛さんは、惜しいことをしたと思っているだろうという気がするんです」

こちらが、こうってねばるものだから、子どもたちは、私とSくんをやっつけるために文を読み返しはじめた。みんな、真剣勝負のような目つきで、文を読んでいる。

やがて、「あった／＼」

ひとりの子どもが叫んだ。

T₄ 「何があったんだい？」

P 「先生、五兵衛さんは、稲むらに火をつけるまでにつぶやいています。『もったいないが、これで村じゅうの人が救えるのだ』と、つぶやいています。『もったいないが』の『が』は、稲のねうちと、村の人のいのちのねうちを、天びんにかけていることばです。ここを読んだら、五兵衛さんも、一度は『惜しい』と思ったことがわかります。でも、けっきょく、村の人のいのちが大じだということに心がおちつきました。それが『のだ』という、強い言い切り方でわかります。Sくんは、この『のだ』を読んでいないから、あん

な妙な考えをもったんだと思います。」

T₅ 「うーん、なるほどそうだなあ。『のだ』は、そういうのはたらきをしていたんだな。

『のだ』に、そんな大きな意味がこめられていることは、去年の五年生も、おとしの五年生も気がつかなかったぞ。ほんとうのことをいうと、先生も、そこまでは気がついていなかったんだ。まいったなあ」

と言っていると、また

「あった」

と、別の子どもが叫ぶ。

T₆ 「何があったんだい？」とたずねてみる。

P 「先生、五兵衛さんは、そうつぶやくと『いきなり』稲むらの一つに火を移しています。『いきなり』というのは、もう思案がきまってしまったから『いきなり』です。」

T₇ 「なるほど、そうだなあ」

P 「先生、まだあります」

T₈ 「何があるんだい？」

P 「先生、『一つ、また一つ、むちゅうで五兵衛は……』と書いてあります。『むちゅう』というのは、思案が決まったから『むちゅう』です」

T₉ 「ほんとうに、そうだったなあ」

P 「先生、まだあります。『いなむらのすべてに火をつけおわると……』とあります。惜しい気持があるんだったら、ちょっとぐらい残しておくと思います。それなのに、本には『すべてに』とあります。」

T₁₀ 「ああ、それもそうだなあ。そんなにたくさん証拠があるとすると、こちらが、勝手気ままに読んではいけな、ということになるね。それにしても、きょうの勉強は、近ごろにないはっきりしたい勉強ができたと思うんだが、こういういい勉強ができたわけを考えてみると、Sくんが、ああいうまちがいをやってくれたおかげだなあ。きょうの文化勲章はSくんだなあ」

といって、犠牲にたってくれたSくんをねぎらったことであった。

…………… (以下略)

この実践例では、「ひとりしらべ」が有効に生

かされている。教師はSの「豊年でたくさんとれた稲をみんな燃やしてしまっておしい」という素直な思いではあるが誤った一面的な理解をとりだし、子どもたちの前に提示する。当然子どもたちには「おかしいぞ」という内的矛盾が生じ、ひとつの問題状況がつくりだされる。そこでさらに、T₁のかたちでSに味方する。もちろん予想した通り、それには反論ができるが、確かな証拠があっ
ていないのではない。そこで教師はこうした反論にすぐなずくのではなく、「こう思ったっていいじゃないか」とつぶねる。そのことでやっと、「子どもたちは、私とSくんをやっつけるために文を読みはじめた」のである。教師みずから「抵抗」となることで、子どもたちの主体的な学習活動が生き生きと呼びおこされたのである。子どもたちは教師をやっつけようと、証拠を必死になってさがしだす。こうして、あいまいな、表面的な理解から深く豊かな理解へと移行していくのである。

ところで前述の実践例〈三けたのかけ算〉では教師が徹底的に抵抗することで、「ぐうのね」も出ないほど追いつめていったが、この実践例では少しちがっている。子どもたちの「発見」した証拠に、ひとつずつ(T₅、T₇、T₉、T₁₀)「なるほど そうだなあ」とうなづき、子どもの意欲を高め、新しい豊かな解釈へと向かわせたのである。しかも引き合いにだされたS君にたいしては、T₁₀で「こういういい勉強ができたわけを考えると、Sくんが、ああいう読みまちがいをやってくれたおかげなんだなあ。きょうの文化勲章はSくんなんだなあ」という形で励ましを与えている。まちがえることははずかしいことではない。まちがいをみんなの前に出し、集団的に検討しあうことによって、よりすぐれたものが生まれ学習が深まるんだという認識を、そうした形で——東井の言葉では子どもの発言の「ねうちづけ」によって——教えているのである。こうしたやり方は、斎藤喜博の「〇〇ちゃん式まちがい^m」を思いおこさせる。

整理するとこの実践例では、①まちがった理解・解釈を提示する→②それに教師みずからが味方してやる(子どもたちへの「抵抗」主体となる)→③子どもたちの発見への共感・承認を与える、

といった流れで、教師の教授活動が展開されているのである。

別の実践例でだが、中野光は東井義雄の指導性を分析し、次のように評価している。

「東井さんは、何よりも子どもの思考を尊重しつつ、その中から正しいものを引き出し、それをまちがったものと対比させたりして、正しいものを一般化していかれる。いわゆる『教科の論理』を、あたかも子どもたち自らで身につけていくような状況を創り出される。そのためには、教師があえてまちがいをしてみせて『まいったな、先生の負けだ。』といったりして、子どもに自信と誇りを感じとらせる。この点に関して東井さんは子どもとみごとに呼吸をあわせられる。『そうだなあ』とか『なるほどなあ』『えらいことに気がついたなあ』ということばも、子どもたちの主体的な学習を前進させる触媒のような役割を果たしていく^m」

中野光の評価は、〈いなむらの火〉の実践にもあてはまる。東井義雄は、「まちがったもの」をつきつけたり、「まちがい」の証拠を求めたりして、子どもを思考状況へ追いこむ。そして子どもが「発見」した事柄には「なるほどなあ」とうなづきや承認を与え、『教科の論理』をあたかも子どもたち自らで身につけていくような状況をつくりだしているのである。

ところで、〈いなむらの火〉実践では、子どもたちは個々のコトバに着目して読みとっている。そうした手がかりにたよりながら、教材の解釈を深めるだけの教科的な知的追求力が子どもたちにかなり形成されているのである。したがって、〈三けたのかけ算〉のように、徹底的に問いつめる必要はないのである。こうしてみると、両者の実践例で現われたがいは、つまり〈三けたのかけ算〉の実践のように徹底的に「抵抗」するかどうかは、結局、子どもの知的追求力の形成度・知的認識水準の深まりぐあいによるといえる。そこに東井実践の柔軟な対応を見ることが出来る。

4 大西忠治の東井実践分析

すぐれた実践家のひとり、大西忠治は東井義雄の実践に共鳴しながらも、リアルな分析にもとづ

いてさまざまな疑問を提出する。

一つは教材内容に関わるものである。かれは、「さるも木からおちる」の読みとりにおいて、「子どもたちの『さるも木からおちる』の読みの、童話的な読み→寓意をつかみとる読みへの高まりは、主として、子どもたちの『生活の論理』の発達によってもたらされたもの」²⁸であって、「この文から寓意性をも読みとらせるのなら、この文が『たとえ』であること、そして『たとえ』には寓意性、教訓性、ユーモア、人間関係における微妙な役割をはたす性質があることなどが、別の機会に教えられているという条件があってはじめて、可能なことではなかったのか」²⁹と疑問をいさぐ。つまり「も」とか「おちる」というコトバに注目し、それを「生活の論理」にたぐりよせて「教材」にせまってはいるが、それは、「『も』『おちる』などを分析することで、すでに知っていることを整理するというにすぎなかった」²⁹のではないか、というのである。

国語学的に「ことわざ」の本質を教えるという観点に立つと、大西忠治が指摘するように、「教材の限定性」——ここまでしか教えられないという——に問題がある。すなわち、「ことわざ」を個々のキー・ワードに着目して実感的に読み取ることにはウエイトがおかれていて、「ことわざ」教材の内容・指導過程の検討が弱い。ということは東井においては、「教科の論理」そのものを専門科学の観点から分析・検討し、そこから認識上の「つまずき」を明確にし、教材の科学的・系統的編成をはかるという教科内容論・教材論に弱さがあるために、せつかく「つまずき」をもとにした認識の緻密化・質的發展という重要なテーゼを提出しながらも、認識発達において一定の枠を越え切れていないのである³⁰。それは東井だけでなく、当時の授業をめぐる理論・実践の制約でもあった。したがって、そこから、その後60年代の教科研究の推進のなかで、教科内容、教材・教具、指導過程そのものの検討がなされ、『わかる算数』『にっぽんご』などの自主教材編成がすすめられていったのである。

しかし、教科研究がいつそう進展するにつれて今度は逆に、教科研究における問題点が、東井義

雄とは異なった次元で指摘されるようになった。たとえば「仮説実験授業」の問題提起³¹がそうである。そこでは、何よりも「知的好奇心」に訴えるものという教材編成の原則が確立され、日常生活での常識的な「つまずき」への着目という視点がふたたび重視されている。

三上勝夫は「子どもの『つまずき』と教授学」という興味ある論文を書いているが、そのなかで「科学的概念に至る過程で、必然的に明らかとなる子どもの生活的概念や……その過程で提出される子どもの予測や仮説」を『つまずき』とし、よい授業は『つまずき』をこそ歓迎すると定式化している³²。東井が先駆的に指摘した「つまずきへの着目」がここでは改めて積極的に位置づけられているのである。

「形成しようとする科学的概念に対して、子どもがもっている生活的概念をあらかじめ調べあげ……、そうした生活的概念によっては説明が不可能な現象を子どもの認識の対象として用意する」²⁹そしてそうした分析にささえられた発問→討論→実験・検証の過程として授業を組織化するのである。そのばあい、「発問（問題）は、もっぱら、どうにかして子どもを『つまずか』せようと腐心してつくられている」³⁰ようにさえみえる。三上のこの指摘は「つまずき」の見方に新しい視点を与えてくれるように思われる。

大西忠治の東井実践分析にもどろう。かれが第二に指摘しているのは、「みがきあい」場面での「はなしあい」に関わることである。かれは「村をささえる橋」の読解の次の場面を問題にする³¹。

くよし、こんどは、できるだけ確かな調査と研究をしてからとりかかろう

前田＝「よし」は「稲むらの火」の五兵衛さんが、「よし」とさけんで家につかこんだところとにしています。どちらも大事な決心をしている「よし」です。

岸下＝この「よし」は、こんどこそとたちあがっていく、保之助の決心の「よし」だ。保之助は、この前のひどい失敗を、この「よし」でつきやぶったのだ。

衣川＝ほくは「こんどは、できるだけ確かな調査と研究をしてからとりかかろう」の「から」が大事なところだと思う。

この前は「すぐ実行」して失敗した。保之助は、この前の失敗は「すぐ実行」したからだと考えているのだろう。

真田=衣川君は、第一回目の時は「すぐ実行」したから、だめだというのが、あの「すぐ」の中には、よい方法を考えついたのではやく村の人をよるこぼせてやろうと思った保之助の心があらわれていると思う。

多根=第一回工事のときと、こんどの工事のちがうところは「確かな調査と研究」がなかったのが、あるようになったところだと思う。

大西忠治は、この討議では、「各人が自分の意見を順次出しあうばかり」であって、「人の意見に対して、『それはそうだ』『そう思わない』……というふうな、自分の実感や意見のぶっつけあいほとんどみられない」、「そればかりではなく、せっかく真田君が異論を出したのに、異論をぶっつけられた相手である衣川君は、それに対して、もう一度自分の意見をのべるということもない」と分析し、「東井先生のみがきあいとは、このように、みんなが発見したことを、すべて肯定していくという基本的な構えをもったものかどうか」と疑問を提出している。

こうした大西忠治の疑問にたいして、東井義雄は次のように答えている。

「あなたの分析、批判によって、考えなおしてみると、あれでは、ちっとも、みがきあいにも、わけあいにもなってはいません。子どもひとりひとりが平行線で勝手なことをしゃべっているにすぎなくて、火花を散らすところがひとつもありません。あそこで、火花を散らせてやれば、もっともみんながいきいきとして、目を光らせて、飛躍的な学習の高まりができる場面を、そのまま見すごしてしまっている自分というものを、如実に見る気がします」と。

大西忠治のとりあげた「みがきあい」の場面は東井自身の自己分析にもみられるように、これまでの東井実践、たとえば〈三けたのかけ算〉〈いなむらの火〉とは明らかに異質である。子どもの探究的な学習態度にのっかったままで、教師の切り込みがみられない。教科内容へむかって子どもの思考をゆさぶる発問（＝「抵抗」）がない。そ

のために、それは東井のめざす「教師の主体と、子どもの主体の対決的組織」としての授業とはなっていないのである。そのことは、「みがきあい」の脆弱化となって現象している。大西忠治の指摘がその点では妥当する。衣川と真田の意見は一見すると対立的であるが、単純な対立ではない。しかし両者を「対立」するものとして取り上げ、子どもたちにつきつければ、そこで問題が明確化し、高度な認識水準への移行が可能になったように思われる。したがって、ここではそれを積極的に取り上げて、子どもたちに「みがきあい」をさせる必要があった。これまでの東井実践の特質からすると、ここでは子どもたちの教材追求の姿に酔ってしまい、「火花を散らす」場面を「見すごしてしまっただけではないか」と推測される。

上述のことは、見方をかえると、子どもからの学習計画にもとづく授業進行ではなくて、緻密な教材分析にささえられた教師の発問（＝「抵抗」）計画が必要だということの指摘であり、東井の理論・実践の本質的性格がそれを要請しているのだといってよい。〈三けたのかけ算〉〈いなむらの火〉の実践例において典型的にみられるような、教師の発問（＝「抵抗」）による切りこみこそが東井の理論・実践に最もふさわしいものように思われる。

東井義雄が何度も強調するように、「集団のなかでの「みがきあい」をとおしてこそ、認識は科学的で、全面的なものに発展していく。しかしそのためには、生活的認識の多様さ、そこにおける「つまずき」を洗い出し、あらかじめ対立を予想し組織する必要がある。対立した考えを提出して子どもの日常的思考にゆさぶりをかけ、「抵抗」しなければならない。それは事前に計画されなければならない。

こう考えると、「科学」と「集団」を媒介する発問（＝「抵抗」）の組織化を、「生活の論理」に照らして緻密に行なうことが、東井の理論・実践を発展させるのに不可欠な視点であり、それは授業研究において今日まさに精力的に追求されていることのひとつだといえる。

注

- (1) 「授業における生活指導」という言い方に関しては宮坂哲文と小川太郎の間に論争があった。宮坂哲文『生活指導の基礎理論』(誠信書房)、1962年、158～193頁。小川太郎『教育と陶冶の理論』(明治図書)1963年、102～114頁。を参照されたい。
- (2) 東井義雄『授業の探究』(『東井義雄著作集』第4巻、明治図書)、1961年、210頁。
- (3) 前掲書、203頁。
- (4) 前掲書、12頁
- (5) 前掲書、13頁
- (6) 前掲書、14頁。
- (7) 前掲書、10頁。
- (8) 前掲書、24頁。
- (9) 吉本均「『つまずき』のなかで教材解釈力は育つ」『現代教育科学』1977年3月号、を参照のこと。
- (10) 東井義雄、前掲書、15頁。
- (11) ルビンシュテイン『存在と意識』青木書店。
- (12) 東井義雄『学習のつまずきと学力』(『東井義雄著作集』第2巻、明治図書)63～64頁。その他、『村を育てる学力』(『東井義雄著作集』第1巻、明治図書)、100～101頁を参照されたい。
- (13) 東井義雄『授業の探究』、16頁。
- (14) 前掲書、16～20頁。
- (15) 中野光は、この実践例を、「子どもの姿勢を、学習課題に向けて主体的に立ち向かうように見事に組織していった授業の典型である」と評価している。中野光「教師のねがいは授業にどうこめられているか—東井義雄氏の授業について」、『授業研究』1967年6月号、47～48頁。
- (16) 東井義雄「子どもの『ひとりしらべ』から」『教育科学・国語教育』1960年7月号。
- (17) 東井義雄『授業の探究』、137頁。
- (18) 前掲書、137頁。
- (19) 菅原総「東井義雄氏のめざした『読むこと』の教育」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第20巻、1974年
- (20) 東井義雄『授業の探究』138～140頁。
- (21) 斎藤喜博『未来につながる学力』麦書房。
- (22) 中野光、前掲論文、52頁。
- (23) 大西忠治『教師にとって実践とは何か』明治図書、1969年、138頁。
- (24) 大西忠治、前掲書、140頁。
- (25) 前掲書、139頁。
- (26) 稲垣忠彦『現代日本の教育=状況と創造』(評論社)

- 1972年を参照されたい。ここでは、数教協の問題提起は、「『教科の論理』を、現代科学、数学の水準にたつて、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と方法を提示したものであった」と評価されている。
- (27) 板倉聖宣・上廻昭『仮説実験授業入門』(明治図書)1965年。
 - (28) 三上勝夫「子どもの『つまずき』と教授学」、『現代教育科学』1976年3月号。
 - (29) 三上勝夫、前掲論文。
 - (30) 三上勝夫、前掲論文。
 - (31) 東井義雄『学習のつまずきと学力』、194頁。
 - (32) 大西忠治、前掲書、129頁。
 - (33) 東井義雄「子どもを養えるのか、子どもが変わるのか」、『現代教育科学』1966年4月号。

参 考 文 献

- (1) 東井義雄『村を育てる学力』(『東井義雄著作集』第1巻、明治図書)、1957年。
- (2) 東井義雄『学習のつまずきと学力』(『東井義雄著作集』第2巻、明治図書)、1958年。
- (3) 東井義雄『授業の探究』(『東井義雄著作集』第4巻、明治図書)、1961年。
- (4) 東井義雄『国語授業の探究』(『東井義雄著作集』第5巻、明治図書)、1962年。
- (5) 東井義雄『授業技術入門』明治図書、1976年。
- (6) 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。
- (7) 東井義雄「学習の『つまずき』—その底にあるもの」『現代教育科学』1976年3月号。
- (8) 東井義雄「再び『村を育てる学力』をめぐって」、『現代教育科学』1975年7月号。
- (9) 佐藤正夫・吉本均『生活指導の実践過程』お茶の水書房、1960年。
- (10) 佐藤正夫・吉本均ほか『道徳教育—その主体的確立のために—』西日本図書、1959年。
- (11) 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。
- (12) 大西忠治『教師にとって実践とは何か』明治図書、1969年。
- (13) 大西忠治「戦後『生活綴方』教師論」、『現代教育科学』1975年7月号。
- (14) 三上勝夫「子どもの『つまずき』と教授学」、『現

代教育科学』1976年3月号。

- ⑮ 久野収、鶴見俊輔、藤田省三『戦後日本の思想』勁草書房、1966年。
- ⑯ 日本作文の会『講座・生活綴方4、生活綴方と教育実践』百合出版、1962年。
- ⑰ 日本作文の会『講座・生活綴方5、生活綴方と現代教育・文化』百合出版、1963年。
- ⑱ 中野光「教師のねがいは授業にどうこめられるか—東井義雄氏の授業について」、『授業研究』1967年6月号。
- ⑲ 永野重史「東井義雄の授業」、波多野完治・小口忠彦他『授業の科学』第4巻、国土社、1963年。
- ⑳ 菅原稔「東井義雄氏のめざした『読むこと』の教育」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第20巻、1974年。