

「生きる力」の系譜における東井義雄の位置付け

Toi Yoshio's Position in the History of "Ikiru Chikara (Ability for Living)"

辻 直人*

Abstract

This paper aims to trace the historical stream of the educational objective called "Ikiru Chikara (literally translated as "ability for living"), for which the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan is making propaganda widely all over the country since 1998. But this catch phrase was originally used by the private education movement more than 80 years ago. After the Pacific War, one of the representative educators who appealed the importance of "Ikiru Chikara" is Toi Yoshio. I clarified the contents of his thought and compared with the opinion of the Ministry.

キーワード：生きる力／東井義雄／民間教育運動／生活教育

はじめに

2008年3月に、10年ぶりに改訂された学習指導要領（以下「要領」と略す）では、改めて「生きる力」の育成が強調されている。この「生きる力」という言葉は、前回の1998年版で初めて要領に記載されて、注目されるようになった学力観である。文部科学省は今回の要領改訂に合わせて、学校現場で『生きる力』¹という小冊子を配り、今回の改訂は98年版の基本線を踏襲し発展させた内容であることを教職員及び各家庭に強調した。すなわち、新しい要領においても「生きる力」の育成を主眼とした教育を行うというのである。しかし、多くの教育学者が指摘しているように、「生きる力」という言葉は既に民間教育運動の中ではかなり以前から用いられてきた²。その端緒は、大正期にまでさかのぼれる。したがって「生きる力」という教育目標について検討する時、従来の日本の教育実践において用いられてきた言葉の意味を汲んだ上で、現在教育を行う際に本当に必要な「生きる力」の中身とは何なのか、を考察してみる必要がある。

本稿では、最初に文部科学省が要領で述べてい

る「生きる力」の内容について整理し、その次に過去の教育実践の中で取り上げられてきた「生きる力」の流れを戦前からたどる。特に戦後においては、東井義雄の教育実践を取り上げたい。東井義雄は主として1950年代から60年代にかけて小学校教諭或いは小中学校長として実践現場に立った教育者で、戦後民主教育における「生きる力」を育てる教育に取り組んだ人物の1人である。東井の実践が「生きる力」を育てる日本教育実践史の中でどう位置付くのか、過去及び現在との比較をしながら、彼の思想について検討し、「生きる力」という学力観の類型化を試みる。このような作業を通じて、改めてこれからの教育現場に求められる学力観を展望してみたい。

なお、戦後教育史には「戦前＝悪、戦後＝善」或るいは「国家＝悪、教育運動＝善」という二項対立図式が成り立っているとの指摘がある³。本論文もこの枠組みに囚われているとの批判も出るかもしれない。新しい枠組みの模索は今後の大きな課題ではあるが、しかし、実践の歴史を考察分析し、どのように活かしていくか検討することは、実践内容の豊かさをもたらすことにつながると考える。

* Naoto TSUJI

北陸学院大学短期大学部 食物栄養学科 教育者論

1. 学習指導要領の示す「生きる力」の内容

ここでは、要領で「生きる力」はどのような意味で使われているのか、整理しておきたい。

中央教育審議会の2008年1月の答申「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について」が、同年3月に改定された要領の主旨を説明している。その中では、「生きる力」の理念を大人たちで共有することが強調して書かれている。しかし、この答申をよく読んで、実は「生きる力」そのものについては明確な定義がなされておらず、漠然と、「将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力」⁴が「生きる力」と語られているにすぎない。或いは、以下のような表現も登場する。

「自ら学び自ら考える力の育成」といった「生きる力」の理念は、基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視した上で、思考力・判断力・表現力等をはぐくむことを目標としている⁵。

つまり、基礎的な学力を身に付けた上で、自らの手で考え判断する力などの「活用力」を育てていくことが、「生きる力」の目標と言っているのである。ここで言う学力とは「①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲」と規定されている⁶。このことを、同答申の別の箇所では「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和によって「生きる力」が支えられていると表現している。このように、端的に言葉の定義をするのではなく、様々な表現を用いながら、「生きる力」のイメージを作り出していこうとしていることが分かる。

何故これだけ学力についてしつこいくらいに言及しているかというと、近年の学力低下という指摘への危機感の表れと考えられる。前述した小冊子『生きる力』でも、2006年に実施された「生徒の学習到達度調査（PISA2006）」による国際学力比較で日本の全ての能力（科学的活用能力、数学的活用能力、読解力）が前回（2003年）、前々回（2000年）よりも順位を下げたことが指摘され、「読解力や記述式の問題に課題があります」と結

論づけている。この他にも、同小冊子には「学習意欲は向上していますが、国際的には低い水準です」とか「学校外での一日の過ごし方に課題があります」「自然体験の機会が少なくなっています」「体力・運動能力が低下してます」と計5つの課題を掲げて、学校や家庭の意識を高めようとしている⁷。このような学力に対する考えは、1つには国際比較で劣っていることへの危機感、2つ目には昔の教育への憧憬的な回顧の表れと見ることができる。

特に前者のような国際比較での劣勢に危惧を抱く傾向というのは、国際競争力社会への対応と関係してくる。日本の国際的地位を保ち、更に率先して世界のリーダーたるべく国を発展させていくためには、優秀な人材の確保が大きな課題となってくる。そのような人材の確保をするためには、学力の向上が必要である。しかも、PISAに代表されるような学力観では、実生活における活用力を求める趨勢があり、今までのような基礎学力の他に、自らの力で活用できる力を育てることが重要と考えられている。

大人自身が「知識基盤社会」の時代の中にあって変化への対応を日々求められていることを前提に、子どもたちの「生きる力」をはぐくむことの必要性や「生きる力」の内容を教育関係者や保護者、社会が自ら考え、理解の上共有することは、今回の要領改訂に際してまず行わなければならないこととされている。つまり、学校だけでなく、家庭や地域も、文科省の掲げた学力を育てていくために動員されているのであり、学校と家庭と地域の連携とは、こうした文科省主導の、文科省の意向に合う形で進められているのである。今回の要領改訂で総合学習はなくなりしなかったものの、時間数が3分の2に削られた。文科省は、「総合的な学習の時間は、「生きる力」をはぐくむために引き続き重要です」⁸と説明し、総合の時間を教科に縛られない生徒の創意工夫を生かすことのできる時間として残しはした。しかし、総合の時間を減らしてまで多く確保されたのが、いわゆる基礎学力を付けるための国語、算数、理科、社会と体育といった教科であった。つまり、文科省の言う「生きる力」を育てるということは、しっかりと基礎学力を身に付けた上で、自ら活用

する力を伸ばすということに他ならないのである。

また、「生きる力」をはぐくむに当たって重要な例として教育課程部会では「自己に関すること」「自己と他者との関係」「自己と自然などとの関係」「個人と社会との関係」を考慮する必要性を指摘された⁹。この4つの柱は、実は道德に関する要領が長年掲げてきた教育内容の分類と全く一致するものであり、ここからも道德教育と「生きる力」育成の強い関係が見受けられる。これも、今回の要領改訂の大きな目玉である道德教育の一層の徹底に通じる考えである。今回の改訂で、全ての教科を通じて道德教育を行うように指導され、道德教育推進教師の導入も検討されており、教育課程部会の指摘はいわば要領の徹底を促す目的があると見られる。

以上、文部科学省が述べている「生きる力」の内容について検討してきた。つまり、文科省の言おうとしている「生きる力」は基礎学力の向上を前提に活用力を伸ばし、変化の多い現代社会において「生き抜くための力」なのである。この発想は社会の変化に人間が合わせて生きていくというものと言えよう。しかし、実際子どもが育つのは変化に対応した部分でなく、日頃の日常生活であり、日常生活で如何に生きるか、という点から発想するのが、従来の民間教育運動で語られてきた「生きる力」と考えられる。次に、民間教育運動において語られてきた「生きる力」について検討してみよう。

2. 教育実践における「生きる力」

(1) 戦前の実践

i. 野村芳兵衛の教育思想

「生きる力」の系譜として、生活教育論を取り上げることははずれた議論ではなかろう。文部科学省の提示している「生きる力」の育成も、小学校における生活科や総合学習といった従来の教科枠に囚われない学習時間の導入とも大きく関わっており、「生きる力」は生活と切り離すことができないと考えられるからである。

戦前において代表的な民間教育実践に、大正自由教育（或いは新教育）運動がある。この運動で登場する様々な教育実践は、共通して、明治維新

以来の政府主導による官製公教育への批判を込めて行われていた点が特徴である。政府主導の公教育とは、すなわち日本の近代化を担う国民の育成のために、早期から試験による競争と選抜を実施し、立身出世と結びつく一方で、教育勅語を基礎とする修身教育によって国としてのまとまりを涵養しようとした教育内容だった。そのような教育内容は上から与えられたものであり、教師の権威の絶対化と生徒児童の権威への服従によって成立していた。

これに対し、より子どもの自由な活動を大切にしようとする教育者たちの試みが私立学校を中心として全国に多数花開いたのが、大正自由教育運動と言える。この運動は全国的な展開を見せた¹⁰。中でもその代表格的実践を行ったのが、池袋児童の村小学校教師であり、それを支えたのが教師野村芳兵衛の教育思想だった。「生きることは育つことである。育つことは教育である。生活の相は直ちに教育の相である」¹¹と著書の中で述べているように、「生きること」すなわち生活することを野村は教育活動の根本にすえていた。

池袋児童の村小学校は、1924（大正13）年、野口援太郎の私邸を開放して始められた私学で、当初の児童数は60名ほどであった。ここでは教室、カリキュラム、時間割を定めない自由な空間として学校を捉え、「生活することこそが教育」という理念を掲げた¹²。訓導として同学校に赴任した野村は、著書の中で自身の教育経験から、次のように述べている。

教育のために生活してみた間、私は本当に生を教育に求めることが出来なかった。でも生活の中に教育を発見した時、本当におちついて教育の仕事にいそしむことが出来るようになった¹³。

生活の中に教育を見出すとは、どういう意味であろうか。野村は続けて述べる、「新教育は、凡そ生活の自覚によって見出された教育の甦生である。だから新教育の正しき姿も、又新教育のゆがめる姿も、共に深き生活観照に立って、ながめてみれば、自然にわかるだらうと思はれる」。すなわち、生活の中で、或いは生活を通して子どもは様々なことを学んでいく。日常を生きていくその

経験において子どもが自ら興味を持ち、自然や遊びや人間関係や生きる上で必要なことを学ぼうとする。「子供の遊びそのものの、人生的意味の自覚」「学校を子供の生活の場所と見る」ことが、真の教育だと言う。逆に今までの学校は、このような子どもの側からの自由な発想、意欲を削いでしまう教育だった。「学校は今迄のやうに学習学校であるばかりでなく、今後野天の学校、又は親学校としての意味が発揮されなくてはならぬ」と、机に向かって教室で行う学習だけの学校から、自然空間を教室にした学校の設立を提唱したのである。野村は生活の中に教育を見出すことで、今までの政府型教育でない新しいスタイルの教育を見出した。生活教育の真髓がここにある。正に画期的な教育内容であった。生活の中に教育を見出す、すなわち普段過ごしている日常の中で子どもの関心を高め、学習を深めていくという考えとも言えよう。今までの官製公教育のようなお仕着せの試験中心教育でなく、子どもの意欲を優先していくという発想が野村によって見事に結実した。これこそ、普段の生活を生きる力を磨く教育である。

ii. 中島義一の教育思想

このような思想は野村や児童の村小学校だけに特有のものではない。子どもの活動を中心に考えた、いわゆる児童中心主義が、大正自由教育の大きな柱となっていた。もう1人、取り上げてみよう。中島義一は千葉師範学校教諭また同附属小学校の主事として手塚岸衛と共に自由教育の実践に携わった人物である。千葉師範学校附属小学校も、当時自由教育を行う学校の1つとして数えられていた。この小学校では手塚が実践を主導したのに対し、その理論的な補佐をしたのが中島とされている。中島は著書『母への自由教育学』¹⁴の冒頭で、「子どもの生活は果して大人の生活の準備でしょうか」と問いを投げかけている。子どものうちから教育を受けさせるのは、将来の地位や財産の安定のため、つまり「子どもの生活は大人の準備だ」と多くの大人は考えがちである。このような考え方を中島は生活準備説と呼んでいる。しかし、実際に子どもが大人になる10年先、20年先になって働くための準備を今からするというのは無理である。そうではなく、今生きている生活や

人生の意味について考える必要がある。そして中島は「我々生活＝人生のめあて(理想)一意味(価値)は、真・善・美・聖をこの世の中にあらわすこと」¹⁵という考えにいたる。人間の生活である以上、大人と子どもに違いはない。大人は子どもからの連続した発展である。普段から「知る生活に於て真を、行う生活に於て善を、感ずる生活に於て美を各々あらわして行かせるのでなければ」ならない¹⁶。であるから、本当の教育についても、中島は以下のように述べる。

・・・子どもにまず真を知ろうとし、善を行おうとし、美を感じようとする気を起こさせることがもっとも大事なことであります。子どもが本当のことを知り本当のことを行おうとするそのころを起こさせて子ども自身に本当の^こと^を知らせ、本当の^こと^を行わせることが真の^こと^を教育なのであります。決して死んだ知識を詰め込んだり、木偶のような人間の機械をつくることではありません。

教育で最も大切なことは、や^ろう^とい^う気^を起^こさ^せる^こと^なの^です¹⁷ (傍点は原文のまま)。

試験はいじめにすぎない。競争心をあおってやる気を起こさせるのも、相手がいなければ続かない。賞罰で動かそうとすると、自分の利害関係なしには行動できなくなる。しかし、「好奇の本能は子どもにあってはもっとも強いものであります。これをのぼしていけば良いのです。」¹⁸と中島は言う。子どもの知ろうとする気持ちを摘み取ってしまうと、それ以上子どもは質問をしなくなる。だから、まずは子どもの個性を尊重しよう、子どもの本能を延ばす教育をしよう、そう訴えたのだった。

以上、野村芳兵衛と中島義一の教育思想を見た。いずれも大正自由教育運動を支えていた根本的な思想を表現している。すなわち、生活の中で生きる子どもを大切に、生きていく中で子どもたちのやる気や学ぶ意欲を伸ばしていくことを教育の根本としていたのである。生きる中から学ぶことに意味を見出した。子どもの日々の活動を尊重して自発性を伸ばそうとする教育と言えよう。

(2) 戦後の実践

i. 山びこ学校

第二次世界大戦終結後の日本では、教育の民主的改革が進められた。中でも戦後教育改革の目玉として、社会科の新設が挙げられる。社会科は「社会生活についての良識と性格とを養うこと」¹⁹を目的として、従来の修身、公民、地理、歴史を融合して1つの教科として学べるようにしたものである。社会科が教科として成立するのと前後して、戦後荒廃した日本社会にあっては、既に各地で草の根的に地元民の生活と結びついた教育実践がいくつも行われていた。川口プランやコアカリキュラムなどが挙げられる。広島では、大田堯を中心に地域の人たちによる「民衆の学校」が組織され、「一定の地域を中心にしながら、その地域の民衆の自主的な協力と発意によって、民衆参加による新しいデモクラティックな学校を生み出す」²⁰ための話し合いを重ねた。

一方、民間教育運動の1つとして生活綴り方教育も無視することはできない。この生活綴り方教育は既に戦前期においても盛んに実践されてきた。戦後になり、この手法を取り入れて注目されたのが、無着成恭である。

山形県山元村で中学校教師をしていた無着は、「ほんものの教育をしたい」²¹という願いから、自らの実践に綴り方教育を取り入れたのであった。そのきっかけは、教科書の内容をそのまま教えても、生徒たちの生活実態とは異なり、嘘を教えることになってしまうことに気づいたからであった。社会科の教科書に「村には普通には小学校と中学校とがある。この9年間は義務教育であるから、村で学校を建てて、村に住む子供たちをりっぱにするための施設がととのえられている」とあった。しかし、現実には学校には「地図一枚もなく、理科の実験道具一かけらもなく、かやぶきの校舎で、先生のチョーク一本をたよりに教育がいとまなまれている」²²状態であった。教科書の前書きには「いなかに住む生徒は、改めて自分の立ちの村の生活をふりかえって見てその欠点を除き、新しいいなかの社会をつくりあげるよう努力することがたいせつ」と書いてあった。そこで無着は、教科書通りのことを教えるのではなく、生徒

の生きている現実社会を見つめさせて、そこから生徒の生活実感を掘り起こし、学習を深めていく取り組みを行った。その成果が文集『山びこ学校』にまとめられている。この日常の労働の中に教育を見つけないという『山びこ学校』は1950年に刊行され話題を呼んだ。綴り方教育を通して、徹底的に生徒たちに自らの生活実態を見つめさせたのである。貧しい山村で生きる自分たちの姿を描くことで、村を良くするにはどうしたらいいのか、生徒たちに考えさせ、「お互いの生きた生活感情にしみじみとふれ合いながら」²³そこを土台として学習を深めていった。「私は社会科で求めているようなほんものの生活態度を発見する1つの手がかりを綴方に求めた」²⁴と回想しているように、新設間もない社会科の本来の理念がここに実現していたと言える。

学級委員だった生徒が卒業式の答辞で「私たちは、この三年間、ほんものの勉強をさせてもらったのです。たとえ、点数が悪かろうと、頭のまわり方が少々鈍かろうと、私たち四十三名は、ほんものの勉強をさせてもらったのです」²⁵と述べていることが、無着の実践が生徒の心に浸透し深い学びを感じていたことを物語っている。

無着の実践は、生活＝労働という考えに余りに特化している面は否めない。労働と生活の区別については、教育実践史においてたびたび論争になる²⁶。しかし、山村の厳しい環境の中で、労働問題が生徒たちの生活を支配していたことも事実である。生活実感をもとに教育を深めていく点は、正に自分たちの生き様を見つめさせる生きた力を育てることにつながっていったと言えよう。

ii. その他の戦後教育の動向

大正自由教育や生活綴り方教育以外にも、「生活」や「生きること」に注目した教育実践がいくつか見ることができる。例えば、知的障害児の教育に力を注いだ糸賀一雄も、自らの教育方針を「生活即教育」と定めている。戦後間もない1946年に戦災孤児や知的障害を持った子どものために創られた近江学園の初代学園長を務めた糸賀は、学園を「家庭であり、学校であり、社会である」と言い、「子どもたちを取り巻くすべてを学園で共にするなかでこそ、子どもたちの豊かな発達、人

格の成長が遂げられていった」²⁷のであった。

1970年代に入ると民間教育研究団体の教育科学研究会（教科研）が「わかることを生きる力に結びつけ、地域に根ざす国民教育の創造を」という教育方針を掲げた。教科研の言う「生きる力」とは、大人が明日の社会を思い浮かべる努力をしつつ、それを押し付けるのではなく、あくまでも「子どもが自分自身の生き方と自分たちが生きていく舞台になる明日の社会の在り方」²⁸を問うように関わっていかねばならないと考えていた。

このように、戦後においても「生活」「生きること」を見つめるところから教育を作り上げ、生きていくための力を育てようとした実践の系譜が確認できる。

3. 東井義雄の教育思想と実践の特徴

(1) 東井義雄について

今までさかのぼって概観してきた「生きる力」の系譜の中に、もう1人の教育者を位置付けてみたい。それは東井義雄である。

東井義雄は、現場の教師としてまた校長として、子どもたちとの関わりを大事にし、且つ保護者をはじめ地域の人たちとの交流をも大切にして実践を育んできた教育者の1人である。戦前から教師として現場に立ち、戦時下での自らの教育者としての在り方に苦悩しつつ、戦後は1957年に発表された『村を育てる学力』を筆頭に次々と著書を発表し、独自の教育思想に基づいた実践を展開していった。その根本には「いのち」「生活の論理」「生きる力」といった言葉に代表されるような思想がある。ちょうど日本が戦後復興を遂げ、60年代の高度経済成長へと進んでいく中で、教育も1つの岐路を迎えようとしていた。その時に東井がどのような思想を掲げていったのか、今の変化の多い時代にあって検討するに値する人物と考えられる。

(2) 先行研究について

先行研究においても、藤原幸男が「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課題だと自覚されていた」と指摘しているように²⁹、東井の教育思想は生きること（生活すること）を根底に置いた思想である。

先行研究においては、東井義雄の「いのち」の思想について、また「生活の論理」について考察したものが多し。富樫千紘「1950年代における東井義雄の「生活の論理」と教育実践の特質—学校文集『はぶが丘』の分析を手がかりに—」（『教育論叢』第51号、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻、2008年）は1950年代に焦点を当てた研究であり、この年代で語られていた「生活の論理」思想は子どもだけを対象にしたものでなく村全体の主体性を育てようとしたという点を明らかにしている。しかし1960年以降展開していく思想を視野には入れていない。

菊池法「東井義雄における「いのち」の思想について」（『人間学部研究報告』Vol. 8、京都文教大学人間学部現代社会学科、2006年）は東井のキー概念の1つである「いのち」の思想の根底をなしたと考えられる宗教観や哲学思想についての検討を、親族からの聞き取り調査も交えて行った論文である。東井は実家が寺ということもあって仏教思想から多大な影響を受けている。この点に着目し、宗教の側面から、しかも近親者の聞き取りを基に東井の思想を解明しようとしたユニークな研究と言えよう。

東井の「いのち」の思想研究については、油井原均の「東井義雄の「いのち」概念について—日本浪漫派との関係を中心に—」（『立教大学教育学科研究年報』第43号、1999年）と「東井義雄の教育思想における「いのち」論形成過程の検討—戦前・戦中期の教育実践記録を中心に—」（『立教大学教育学科研究年報』第41号、1997年）もある。両論文は東井の戦前からの実践記録を分析しながら、「いのち」の思想の形成過程に迫ったものである。

また評伝としてまとめられたものとしては、川地亜弥子「東井義雄と「村を育てる学力」—子どもと地域を結ぶ授業づくり—」（田中耕治編著『時代を拓いた教師たち—戦後教育実践からのメッセージ』日本標準、2005年）がある。

このように先行研究は積み重ねられている。しかし、東井の「生きる力」を歴史的に位置付けてその今日的意義を考察する試みはなされてこなかった。ここに本論文の課題がある。すなわち、「生きる力」の育成が今の教育現場に強く求められて

いる今、東井教育思想の今日的意義を探り、「生きる力」のあるべき姿を模索することは重要な課題である。

(3) 経歴

東井義雄は1912（明治45）年4月、兵庫県出石郡合橋村（現・豊岡市）にある浄土真宗本願寺派の東光寺の長男として、京都で生れた。従って、彼の思想には親鸞の教えが強く影響している。しかし、若き東井は家を継ぐよりも立身出世の方を考えて過ごした。だが、家の困窮により、高等学校への受験は説得して認められるも、せっかく試験に合格したにも関わらず入学することはできず、学費の要らない姫路師範学校へ進学した。同校を卒業して小学校教員として1932年、豊岡尋常高等小学校教師となった。同小学校時代に綴り方教師サークルである「但馬国語人連盟」に加入し、生活綴り方実践に傾倒していった。

戦時下の東井は国家体制に支配された教育内容に疑問を持ちつつも、最後は皇国民の練成に加担することとなる。自分の犯した過ちに気付くのは敗戦を迎えてからだった。自らの手で子どもたちを戦場に送ったことに強い責任を感じ、10年ほどの間は教育論などの原稿を一切発表せず細々と教師としての実践を続けていた³⁰。しかし、時代は日本の経済成長期に入り、農村の小学校で実践を重ねていた東井にとって、もはや黙ってはられない事態が進行していることに気付き、再びペンを取ったのであった。それが、1957年に発表された『村を育てる学力』である。

(4) 村を育てる人間関係

東井義雄は、村で教育を施す立場として、村人の意識と教師の意識の差を感じずにはいられなかった。このことを『村を育てる学力』の中で「私は、子どもたちがあまりにもほめられておらず、あまりにも多く叱られていることにおどろいた。学校のねがいと、むらのねがいの矛盾を、一身に背負って叱られているのが子どもなんだ」³¹と指摘している。工業化・都市化の進行する中で、学校教育はその進行を助長するような働きを担っていくことになる。すなわち、学校が工業化・都市化の担い手を育てる場所と化していたのである。その

一方で、村は発展の外に置き去りにされていく。1950年代の村は、まだ旧態依然と「百姓（漁師）の子に教育はいらない」という考えがまかり通る時代でもあった。そのような学校と村（地域）の乖離に目を向け、東井はどうかその乖離を乗り越えようとしたのだった。

村人たちは中々学校教育を理解してくれない。しかも、学校は村人にとって大切な田んぼをつぶした上に建てられている。しかし東井は彼らと接していて、教師だけでなく、実は親も村も全てが子どもの味方だということに気付く。そして、村を忌避するのではなく、貧しい中にも希望を見出し、地域のために生きる人を育てる、地域の人々と手をつなぎあって生きる生き方を選ぶ子どもを育てようとする教育方針を打ち立てたのだった。子どもが主体的に村の発展を担っていけるような、「村を育てる学力」を育てようとしたのである。

東井は「案外、軽視されているのが、学習活動の中の人間関係」だと指摘し、次のように続ける。

遊びや作業の中では「仲よく」とか「助けあって」とかいう教師も、学習指導となると、子ども相互の人間関係を生かす工夫を怠ったり、学習能率をあげるために、むやみに「競争」させたりして、かえって、人間関係をそこなっているようなことはないだろうか³²。

そこで東井は学校で、「みんなで、各教科にわたって、手をつなぐという方式の中で、子どもたちが、相互に磨きあい育ちあうことのできる学習形態を探し求め」るようになった。生活綴り方教育の導入も、生徒たちの思いを書かせて発表させることで、お互いの気持ちを通じ合わせ学びの共同性を高めていく狙いがあった。そんな東井が教室内だけの共同性に留まらず、保護者や地域との連携を意識し、「親と子と教師をつなぐ手段」として発行されるようになったのが、文集『はぶが丘』だった。「村にとってなくてはならない学校にしたいものだ（教師たちが）念じていることが、村の人からも共感を呼び³³、多くの保護者がこの文集を楽しみにするようになった。「この文集を通じ、親が親同士手をつなぎあい、磨きあい、育ちあうというその姿勢で、子どもたちの磨

きあい育ちあいを見守り、協力し、私たち教師の磨きあい育ちあいを助けてくれるという、結びつきを作り出すことに成功したのである。そして村の雰囲気が変わってくると、子どもたちも勢いづいてきたという。正に、東井の実践によって学びの共同性が確立したのであった³⁴。

東井がここまで学びの共同性を重視したのは、「村の子どもたちにも、おとなにも、なんとかして、手をつなぎあって生きる人間関係を育てあげないでは、村にしあわせはやってこない」と考えていたからである³⁵。「もっともっと、ともに生きているということ、人と人とがであうということをだいにすべきだ」³⁶という訴えは、これからの教育実践にも大きな意味を持つ言葉であろう。

(5) 生活の論理・教科の論理

東井が著書の中でよく語る用語として「生活の論理」「教科の論理」という言葉がある。「子どもは、でたらめに感じたり、思ったり、考えたり、おこなったりするのではなくて、その子なりのすじみち、論理をもっている」³⁷と考える東井は、著書の中で次のような現場の様子を紹介する。

小学2年の算数の時間に、お母さんから200円預かって買い物に行き、最初に95円、次に30円、最後に30円支払ったらおつりはいくらになったか、という問題を出した。ほとんどの子どもは200から95、30、30と順々に引いて買った物の代金を引いて行って答えを出した。或いは、95と30と30を最初に足してから、200から引く子もいた。ところが、或る児童はいきなり100から95を引き、次の式では再び100から30を引き、更に50から30を引き、最後に25と20を足して答え45円と出した。担任の教師は最初この式の意味が分からず、もう一度考え直せと迫った。するとその子は「これ以上考えられるか!」と怒り出した。よくよく話を聴いてみると、その子の考えはこうだった。すなわち、200円もらったと言っても200円硬貨などなく100円玉2枚だったとその子は考えたのだ。だから、最初の買い物では100円玉を使って95円の買い物をし5円残った。次に別の100円玉で30円の物を買って70円残った。70円というのは50円玉と10円2枚であろう。そこで、次に50円玉から最後の買い物であ

る30円を支払い20円のおつりを得た。ポケットには5円と20円が残っているから、合計で45円だ、と説明したのであった。

このエピソードから、東井は、子どもの気持ちを理解しないで「困った子」と評価されることが、子どもを非行に走らせたり自殺に追いやったりするのではないかと考える。どのような子もみな「生活の論理」を持っている。その「生活の論理」が無視されたり放置されたりすることで子どもたちは病んでいく。しかし、こうした子どものことを理解しない教師こそ「困った教師」である。「生活の論理」を鍛え育てることが子どもを鍛え育てることになる。学習指導も生活指導も、全ての教育活動は「生活の論理」そのものを練り鍛え、たくましい、客観性のあるものに育てあげていく仕事になるべきだと訴える。

東井はよく著作の中で、「生活の論理」と同時に「教科の論理」という用語を使う。そして、両者はセットで考えられている。「教科の論理」とは、教材・教育内容を支える論理であり、同一教科内の他の論理系統とも他教科の論理とも響きあっているものと考えられている。教師は各教科の「教科の論理」を確かめ、それを的確に踏まえて、仕事を進めることが、必須の要件となってくる。そして授業とは「生活の論理と教材の論理のかみあわせというよりは、教科の論理の生活の論理による主体化、血肉化を、子どもたち相互の生活の論理と生活の論理との磨きあいの中でおし進める仕事」³⁸と認識している。

東井は大正自由教育で顕著に取り入れられていた児童中心主義とは一線を画す立場をとっていた。「子どものものの感じ方・思い方・考え方・行い方にとらわれ、これにふりまわされてしまうことになる」と、これは「はいまわり児童中心主義」と批判されても仕方がない³⁹と述べる。児童の活動ばかりではだめだ、ということだろう。もちろん、児童を尊重する。しかし、野放しにしている自然に育つものではないとも考えていた。すなわち、子どもが自らの「生活の論理」に従って主体的に感じ考えることを根底にすえて、教科として学ぶ内容を「教科の論理」に従って理解することを東井は追及しているのであり、授業とはその作業を行う場所なのである。ただ子どもを感じる

ままにしておくのではなく、子どもが客観的な判断力を深めていけるように、教師が指導する。子どもの「生活の論理」を切り離して、教科だけの次元に留まっていたのは表層に留まった薄っぺらい知識に過ぎないが、自分の生活感覚を経て理解するので、正に自分の血肉となるような学びの経路が示されていると言える。自分の経験を経ることで学んだ内容が深く理解され、自らの血となり肉となるのである。

(6) 主体性の形成

東井の教育思想のもう1つのキーワードとして、「主体性」を挙げておきたい。

東井は実践を通して、今の教育現場で最も育成が軽視されている部分は主体性の形成であると感じていた。特に村の小学校で教育をしていた時に、村を悪く言うばかりで「自分たちの力で、それをきり拓いて行こうとする主人公がいないのだ。誰かがなんとかしてくれることを待っている」⁴⁰といった、受け身の態度を貫き通し、自分が今住んでいる地域の主人公であるという主体性が欠如していることを嘆いている。

学校と言う場所は、東京文明やアメリカ文明などに押し流されてしまう人を育てているのではないか。そうでなく、「それらに抗し、ほんとうのものを「つくっていく者」「形成者」（教育基本法第一条に出てくることば）を育てるのが、われわれ教師の使命なのだ」⁴¹と述べている。

そもそも農山漁村の子どもの学力が低いのは、地域に希望がないからだ。それだからこそ、この世界でただひとつの「わたらの村」を、希望のもてるような村に仕上げていくところに希望を育てるべきではないか。村が遅れていて寂れていつているのに、村を新しく立て直そうとせず、村を離れていくのでは、「村を離れる学力」を育てていることになる。しかし、「現実を正しく見極めたり、はてな？なぜかな？こうかもしれないぞ、こうしてみたらどうなるかな？というように、生活の中に潜んでいる問題を発見したり、その解決のために、身を挺して挑戦し、問題を打開していくような「生きて働く学力」「村を育てる学力」を育てるべきだ」⁴²と東井は主張する。

また、「子どもこそは、おとなの父ぞ」とも東

井は述べている⁴³。東井の思想の基本枠組みは、常に子どもを尊重し、彼らの思いや考えを受け入れることから始まっていると言えよう。決して子どもは大人が意図した方向に導き形作る対象ではない。まずは子どもからの発露を大切にし、それを側面から支えて伸ばしていくことが大人の役割と考えられているのである。したがって、子どもから学ぶ姿勢が常に根本にあるのが特徴である。以下の引用も、子どもへの信頼を強調しており、東井の信念がよく示されている。

私は、子どもを信じる。子どものもっている可能性を信じる。子どもが未来をつくってくれることを信じる。国民を衰弱に追い込もうとする、東京文明というかアメリカ文明というかが持っていないほんとうのもの、ほんとうの文明の芽を、子どもが持っていることを信じる⁴⁴。

子どもの主体性を育てること、子どもを主人公とする社会を作ること、それは紛れもなく子ども自身を1人の人間として育てていくことに他ならず、ここに東井の考える「生きる力」の基礎があるのである。そこで、東井の考える「生きる力」について次に考えてみよう。

(7) 東井義雄にとっての「生きる力」

東井は言う、「ほんものの「学力」は、「人間」ともに育っていく」と⁴⁵。或る若い母親が3歳の女兒を連れて東井のところに訪ねてきた。その子は十まで中々数えられないから風呂で特訓していると言う。それに対し東井は「そんな無理をなされると、子どもさんがだめになってしまいますよ」とたしなめた。何故なら、まだ多い少ないの見極めも曖昧な子に無理やり数を覚えさせても意味がないから、と説明する。却って「近所の子どもさんと遊ばせなさい。そして、おやつをあげるときにも、自分の子どもだけなんてケチなことを考えないで、みんなにわけさせるのです」そうすれば、自然と「多い、少ないの観念も、1つ、2つの観念も、ほんとうに生きた力が育ってくる」と母親に諭した。

本当に生きて働く知恵・学力というものは「人間の燃焼とともに育つ」と言う。つまり、人間が

成長して自分の命を燃やしていくこと、生きる活力を増していくことから本当の学力は育つ。東井の目指した「村を育てる学力」「生きてはたらくほんものの学力」「入学試験用の点取り学力などではない学力」とは子どもの生活実感を伴った主体性を伸ばすことを指しており、こういう学力を目指すのでなかったら「人間の回復」は難しい、と述べている⁴⁶。つまり、人間を育てることが、東井の教育思想の根本だと言うことができるだろう。いわゆる基礎学力以前の、人間としての生き方を育てることから始める教育が、東井の言う「生きる力」を育てることになるのである。

(8) 敗北宣言の意味

結局、東井の代表作となった『村を育てる学力』が出版されてから約20年たって、東井は「自分は負けた」と宣言することになるのだが⁴⁷、しかし、東井の敗北宣言はもう少し丁寧に考えてみる必要がある。その敗北宣言について、まず引用してみよう。

校下の人々の心と心をひとつに結び得たと思っていたが、学校がなくなるのといっしょに、もとのもくあみに返り、しきりに我・他・彼・此やっている。ねがいをこめて育てた若者たちも、ほとんど村にはいない。都会の人たちが「緑」「緑」とさわいでいる「緑」はいっぱいありすぎる程あるが、つた・かずらが生き茂って、山は荒れに荒れている。峠の道など、もう、歩けたものではない。(中略) 私は完全に敗れたのである。

非常に悲観にくれた印象の文章であるが、しかし彼は「失敗した」とは言っていない。「敗れた」と言っている点に注目してみたい。もちろん、自分の思ったとおりにならなかったという点では失敗とも感じていたかもしれない。しかし、自分の実践が間違っていたと考えているのではない。というのも、この文章を書いている1975年の段階においても、東井は「世界でただ一つの「わしらの村」を、今後、どのように育て、創っていくかということについて、勉強会を計画し、今、その諸準備を進めている」からだ。自分の教育思想が

失敗だったと考えているなら、このような今までの実践を引き継いでいるこのような働きかけはしないはずだ。しかも、「私も、せめて、燃えて燃えて果てたい。(中略)村の人たちが、何とか、本来のいのちに目をさましてくれるよう念じて梵鐘を撞きならし、今日をスタートさせて貰った」と続くのだから、今の社会に益々問題意識を持っていることが分かる。

結局、時代の流れに抗することはできなかった。時代は1960年代に高度経済成長を迎え、農業人口の減少と第三次産業人口の急増に拍車がかかった。益々農村は疲弊し、社会の発展から取り残されていった。このような現実に東井は敗北を感じているのである。しかし、自分の理念は間違っていない、そういう信念があったからこそ、東井は更なる一歩を踏み出すことができた。

現在に至って、広範に広がる都市化の負の側面が指摘されるようになり、農村も見直されているようになっている。東井の着眼点は、そういう意味で先駆的なものだったと評価できよう。

まとめ

結局「生きる力」とは何なのだろうか。今見てきたように、文科省と民間教育運動の目指している目標は全く別のものと言える。その違いとは、すなわち前者がまずは基礎学力をしっかりと教えてその上で活用力を養う「生き残る力」「現代社会を生き抜く力」であるのに対して、後者は「生きている力」「生活の中で見出される、生きて働く力」「生活と結びついた知恵」などと言い換えることができるだろう。しかも、民間教育運動の内容もいくつかの類型ができる。大正自由教育では子どもの活動を主体と考えた児童中心主義に基づいて行われており、児童の村小学校などでは時間割も規則もない、子どもの自由な活動だけが行われていた。一方、『山びこ学校』に代表されるような生活の中の労働を見つめさせる実践もあった。

高度経済成長期に実践を行っていた東井義雄の場合はどうだったか。東井の教育思想の要素を列挙してみると以下の4点が挙げられるだろう。

第一に、学びあう人間関係を重視している点で

ある。子ども同士はもちろんのこと、教師と親と地域が手を組んで、学びの共同性を高める実践が試みられていた。第二に、「生活の論理」を基礎として、その上で「教科の論理」があるという点である。「生活の論理」は普段の生活で感じたり考えたりする思考であり、「教科の論理」はその教科が持っている論理の筋道である。教育と言うのは単に教科を教えればいいのではなく、生活の論理に即して、或るいは生活の論理を土台として教科を理解することを重視している。第三の点は、主体性の形成である。主人公不在の教育から脱却し、自らの住む地域に主体的に関わっていくような意識を育てることを目指している。第四は、東井の考える全ての学力観、教育観の根底には、人間を育てることがあるという点である。どんなに表面的な学力を身に付けたところで、「いのちの根」を育てなければ本当の学力にはならない。「いのちの根」が育つことで、人間としての成長を遂げる。こうした全人的な教育が東井の思想の根本であり、「生きる力」もここに根ざしていると言える。

東井の場合、労働には固執していない。その点では無着と着眼点が異なる。また教科の学習も頭に入れた教育論ではあるが、教科を単に基礎学力だからと機械的な反復練習で終わらせていない。そうでなくて、まず大切にしているのが子どもの生活の論理であり、命である。この点では、新要領の見解とも異なっている。今後「生きる力」を検討する際、東井の目指していた視野をも含めて考慮していくことが必要ではなかろうか。

<注>

- 1 この小冊子は15頁からなるB6判のもので、浅田真央、石川遼、よしもとばななど各界の著名人7名によって書かれた「生きる力」の直筆サインが載っている。ここからも、文部科学省の「生きる力」アピールに力を入れている様子が伝わってくる。
- 2 梅原利夫『学力と人間らしさをはぐくむ』新日本出版社、2008年、88頁。田中孝彦『子どもの人間形成と教師』新日本出版社、1998年、33頁
- 3 貝塚茂樹『戦後教育は変わるのか「思考停止」からの脱却をめざして』学術出版会、2008年、2頁
- 4 「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について」中央教育審議会

- 答申、2008年1月、22頁
- 5 前掲答申、23頁
- 6 前掲答申、21頁
- 7 文部科学省『生きる力』14頁
- 8 文部科学省『生きる力』10頁
- 9 「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について」中央教育審議会答申、2008年1月、23頁
- 10 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1968年。中野光『教育改革の史的原像』黎明書房、2008年
- 11 野村芳兵衛「教育の本質を思ふ—生活の本義に立ちて—」『野村芳兵衛著作集』第6巻所収
- 12 中野光『大正自由教育の研究』211頁
- 13 野村芳兵衛「私の懐ふ新教育」『野村芳兵衛著作集』第2巻所収
- 14 米澤正雄編『中島義一著作集 2 教師と母の為の哲学』紫峰図書、2002年所収
- 15 米澤前掲書、27～28頁
- 16 米澤前掲書、31頁
- 17 米澤前掲書、32頁
- 18 米澤前掲書、34頁
- 19 「学習指導要領 一般編 試案」1947年3月20日
- 20 大田堯『教育とは何かをといつづけて』岩波新書
- 21 無着成恭編『山びこ学校』あとがき、岩波文庫、1995年、311頁
- 22 無着前掲書、312頁
- 23 無着前掲書、314頁
- 24 無着前掲書、313頁
- 25 無着前掲書、298頁
- 26 この「生活」概念を「労働」と結びつける見方は、戦前期にも見受けられる。小川実也が「生活は労働である」との主張を基に、「生活学校の教育は生産的教育であらねばならぬ」と述べた。このことに関して野村芳兵衛は反論している。いわゆる生活教育論争である。詳細は『野村芳兵衛著作集』第6巻を参照。
- 27 窪田知子「糸賀一雄と障害児教育—『この子らを世の光に』—」田中耕治編著『時代を拓いた教師たち 戦後教育実践からのメッセージ』日本標準、2005年、58頁
- 28 田中孝彦『子どもの人間形成と教師』新日本出版社、1998年、34頁
- 29 藤原幸男「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—」『琉球大学教育学部紀要』第22集第1部、1978年
- 30 東井義雄「教師の戦争責任 戦後体験と戦争責任」『現代教育科学』第64号、1963年8月
- 31 東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年、27頁
- 32 東井前掲書、70頁
- 33 東井前掲書、73頁

- 34 学びの共同性についての今日的意義については、拙稿「学びの共同性・開放性の今日的意義」日本生活教育連盟編『生活教育』2008年12月号、61～65頁を参照
- 35 東井義雄『村を育てる学力』69頁
- 36 東井前掲書、91頁
- 37 東井義雄「『生活の論理』を重視することの意味—子どもの感じ方・思い方・考え方・おこない方—」『現代教育科学』第270号、1979年7月
- 38 東井義雄「教科の論理と生活の論理」『現代教育科学』第21号、1960年6月、明治図書
- 39 東井義雄『いのちの根を育てる学力 人間の回復』国土社、1987年、88頁
- 40 東井義雄『主体性を育てる教育』明治図書、1966年、32頁
- 41 東井前掲書、33頁
- 42 東井義雄「再び『村を育てる学力』をめぐって—農業破壊の現実をみつめて—」『現代教育科学』第214号、1975年7月、明治図書
- 43 東井義雄『村を育てる学力』53頁
- 44 東井義雄『主体性を育てる教育』明治図書、1966年、53頁
- 45 東井義雄『いのちの根を育てる学力 人間の回復』国土社、1987年、81頁
- 46 東井前掲書 83～85頁
- 47 東井「再び『村を育てる学力』をめぐって—農業破壊の現実を見つめて—」