

内発的発展と教育 (3)

Endogenous development and education (3)

山本 順彦*

Yorihiko Yamamoto

This paper examines Yoshio Toui's Theory of education about Seikatsu Tuzurikata for the purpose of clarifying the way what education should work for the promotion of endogenous development.

First, this paper considers Toui's insistence on the need for the formation of "Mura wo sodateru Gakuryoku" inside children. Second, the efficacy of Seikatsu Tuzurikata as the method of building "Mura wo sodateru Gakuryoku" is discussed. Last, Toui's practice for the formation of "Mura wo sodateru Gakuryoku" is examined from the point of view that it is important to educate children on the basis of "Seikatsu no Ronri".

Through these considerations, this paper clarifies the value of Toui's theory and practice about the formation of "Mura wo sodateru Gakuryoku" in promoting endogenous development of society.

はじめに

本研究は、「内発的発展と教育」についての論究の第3報である。第1報¹⁾においては、ジョン・デューイの「経験と自然」についての見解を基礎に、そして、第2報²⁾においては、鶴見和子による「内発的に発展する社会」とその発展を促す「生活記録運動」についての見解に着目し、内発的に発展する社会と人間のあり様を探った。本研究においては、内発的に発展する社会を創出するための重要な鍵となる教育のあり方に視点を移して考察を進める。その手がかりとして、戦後、生活綴方教師として子どもの教育に取り組んだ東井義雄(1912～1991)の実践に着目し、それを検討することによって、内発的に発展する社会の形成と人間の育成のための方途を探る。

東井義雄は、戦後の教育の再出発の時期に、兵庫県但馬の農山村の小学校の一教師として生活綴方教育の実践に取り組む。その実践の成果として、彼は、『村を育てる学力』と題する一冊の教育的著作をものする。この著作は、山村に生まれ、そこに育つ子どもたちを真の生活の主体者として育成、形成していくための方途は何かを、農山村に生きる子どもたちを教育する実践に取り組みながら探り続けた学ぶべきところ多い著作である。人間が自らの生まれ育った「村を捨てる」のではなく、その育ちのあかつきに、自らの村に生き、「村を育てる」存在となるために身につけるべき真の「学力」とは何かを探っている。

本研究においては、東井の『村を育てる学力』を中心に、その他の彼の著作も参照しつつ彼の教育のあり様についての見解を検討することによって、東井の教育の理論と実践が、子どもたちが成長したあかつきに「村を捨てる」のではなく「村を育てる」存在として地域に根ざし生きる存在、すなわち、社会を内発的に発展させる機動力として育て上げることを企図するものであることを浮き彫りにしていきたい。

* こども学科 教授

1. 東井義雄の求めた「村を育てる学力」

(1) 地域に生きる「主体」としての「国民」の形成

東井は、『村を育てる学力』の中に、次のような子どもの書いた詩を掲載している。少々長い
が、引用して紹介する。³⁾

私たちはいつも考える。
もうちょっと広い道がほしいな、
すぐいたんでしまう土の橋のかわりに
鉄きんの橋がかけたいなあ、
部落に一つずつ
電話もほしいし、
できたら山にトンネルぶちあけて
村に
いつも新しい風が通りぬけるようにしたいなあ。
そのためには
もっともっと農業のやり方も考え、
村を豊かにする方法を考えねばならぬなあ。
また
もっともっと勉強して
しっかりした考えをもつようにも
ならなければならぬだろう。
だけど
それといっしょに
みんなが手をつなぎ
みんなが助けあい
一人の喜びをみんなも喜び
一人の悲しみをみんなも悲しみ
わけあい
力になりあい
うらみやねたみや我利々々をふきとばし
いばったりいばられたりすることをなくし
ばかにしたり、ばかにされたりすることをなくし、
男も女も
としよりもこどもも
どんなしごとをする人も
思うぞんぶんいきられるような
そんな村にすることは
もっともっと大事だなあ
私たちは
いつもそう思う。

東井が教師としてかかわる農山村の子どもたちは、日々家庭、地域で生活し、学校で学びながら、上の詩に表されたような強い願いをもって生き暮らしている。自分や自分の家の生活を楽なものにしたい。自らが生きる地域を豊かな社会に変えていきたい。すなわち、自分たちの生きる場を生きがいのある豊かなものとして築き上げたい。このような悲願を胸の底深くに秘めて日々学び暮らしているのである。それに対して、東井は、「私たちには、しごとがあるのだ。子どもたちのいのちを、磨き、太らせ、伸ばし、育てていくしごとがあるのだ。子らのいのちが、村のいのちとなり、国のいのちとなり、世の中の力となってその生れがいを、思う存分、発揮してくれるようにするしごとがあるのだ」⁴⁾、と子どもたちのそうした切なる思いに答えていこうとする。東井は、こうして子どもたちの内部に「村を育てる学力」を形成するための教育実践を企図することになる。彼は言う。

『学力』に地域性を認めまいとする人たちは、前にも述べたように、『意識の都市化』の側から、『学習の主体性』をかりたてようとする。村の子どもたちの希望を、都市の空の空間に描かせることによって、『学力』の昂揚をはかろうとする。この立場からは、『進学・就職指導』が第一の大きな実践的課題になることは当然である。

しかし、ここに問題はないであろうか。村の子どもたちの大半が、やがて都市に移行しなかったら、村そのものの生活も成り立たない、といわれるような現状の中では、この道が学力昂揚の唯一の道であり、村の子どもたちをしあわせにする道であるようにも思われる。しかし、私は思わずにはおれない。このような、『村を捨てる』立場から育てられた『主体性』が、『村を捨てる学力』を形成していくことは必然的だが、はたしてこれでよいのか……と。

この行き方に欠如しているものは『土』への『愛』である。『村』は、愛することもできないほど、暗く、貧しい。しかし、それがそうであればあるほど、それは、何とかせねばならぬ。『愛』が注がれねばならぬ。このような村をも愛することができるなら、この貧しい『国土』をも愛してくれるだろう。そして、そのことの中に、『生きがい』を見つけてくれるようになるだろう。たとい、村を出ていくことになっても、行ったところで、生きがいを切りひらいていくことができるだろう。⁵⁾

成長したあかつきに、子どもたちが、自らの育った貧しい村を「捨てる」のではなく、その村を愛し、豊かに育もうとする「主体性」をこそ自らの内部に形成していくことを東井は、願って止まないのである。さらに、彼は言う。

「それほど、村は貧しく、汚れている。それを愛するというようなことは、『難行苦行』に属するのかもしれない。しかし、『あばた』を『えくぼ』にする力をもっているという『愛』によらなかつたら、その貧しさや汚さは、どうなるのか。見捨てる方向に、貧しさや汚さが、豊かさや美しさ変わる道があるか。村も貧しく汚い。国も汚れに満ちている。しかし、それを見捨てる方向に、私たちのしあわせがあり得るか。

愛するに足る村にしてくれたら愛してやろう、愛することができる国にしてくれたら愛してやろう、というつもりかもしれない。だれがそれをしてくれるのか。『わしの村』は『わし』が、『わしの国』は『わし』が主人公なのだ。主人がそれをしないのに、だれがしてくれるものか。

靴下をはいて、汚れを避け、暑さをがまんする方向の知恵が、ほんとうのかしこさなのか。靴下を脱いで、汚れの中にはいり込んで、それをきれいにする方向の知恵が、ほんとうのかしこさなのか。村の学校は、どちらのかしこさを念ずればよいのか。

私は『愛』に立つ学習を念じる。ものを自分に引きよせ、自分のものとして考える身構えと、

実践的な知恵、かしこさを念じる。』⁶⁾

東井は、結局のところ、村を背負って立つ真の「主体」、ひいては、そのことによって「国」を自分たちの生き暮す豊かな場へと創り上げていくことのできる「主人公」としての「国民」の育成をこそ願っているのである。「『国民』とは、この佐一おじさんたちや、おとくさんたちのことなんだと気がついた。弘法大師の跡を慕って小豆島に参ることを一生の楽しみに、石がき積みをし、炭を焼き、時には山の境界をのりこえたとかこえないとかで争い、田の水をとめたとかとめないとかで争い、欲をし、腹をたて、ぐちを言って暮らしているこの善男善女のことなのだ」と気がついた⁷⁾、と述べるように、東井は、真の「国民」とは、郷土の中に生き暮らしてその生きる場を日々築こうとしている人々、「常人」のことなのだと考えている。そして、そうした「国民」を育てる教育について、彼は、次のように言う。

『『教科書』の内容を生き生きと考えるだけでなく、『教科書』で、自分の身のまわりを考えるとところが強調されてもいいのではないだろうか。そうでないと、鋭い文明批評家の目はできても、今の進歩的知識人のように、『国民』よりも『イデオロギー』の方によけいに重心をかけすぎて、頭が胴体から離れる危険があるのではないだろうか。

『国民』のための教育を、私は、子どもを主人の場に立たせ、矛盾をも『自分のものとして背負う構え』を育てることの大事さと、その構えで「考える」ことの大切さの二面から考えてきたつもりである。

私が、その次に考えたいことは、『国民』の横のつながりをしっかり育てることの大切さについてである。

いくら善良で、たくましくても、山陰線の列車の中でであった酔っぱらいの二人の若い『国民』のように、車内販売の売子さんに対してさえ、『国民』としての共感が持てないでは困ると思うのである。いくら学力は伸びていても、たとえいやいやながらもせよ、隣の田の水口を『ピチッ』ととめて、やむを得ないと考えているというのでは困るのである。⁸⁾

一人の主體的な[国民]として自らの生きる場の問題(矛盾)を背負い、それを解決する方途を探り続ける存在として一人ひとりの子どもを育てあげる教育をこそ実現すべきだ、と東井は考えるのである。

(2)「主体」形成の方途としての「生活の論理」の掘り起し

では、このような主体としての国民をどのように育てるのか。この点について、東井は次のように言う。

「私たち教師は、単に子どもと共にあるだけの存在ではない。私たちは、私たちの子どもが現に生き、これからもその中で生きていくはずの厳しい現実の中で生きている。そこには、子どもたちが、どうしても学んでくれなければならない歴史があり、真理体系があり、文化の諸部門があり、身につけねばならぬ技術がある。それらの中には、すでに整理され、体系づけられたものもあるが、まだ未整理のなまなましい姿のままであるものもある。またおおいかぶされ、わざと真理性や論理性がかくされようとしたり、歪められたりしているものもある。

私たち教師は、それを整理し、すじだて、有為的・計画的に伝達する伝達者の役割りももっている。また、単に伝達するだけでなく、民族や世界の危機に対処して生きていくような子ども、世界史をつくるものとしての子どもに鍛錬していかねばならぬ役割りももっている。

とすると、ただ『ついていく』といっているだけでは済まされなくなってくる。

こういう立場から考えると、先ず、歴史や現実からの要請 —教育における環境的必然— を、どう整理するかという問題が出てくる。これは、教育課程編成の問題とっていいだろう。

ところが、教育課程の編成は、必ずしも、歴史のほんとうの要請にそってでなく、すでに出来あがってしまっている。

それを私たちはどう受けとめるか、それが、私たちの今の問題だと言える。これらを誤らないためには、私たちは、単に子どものいのちにふれ、それをゆり動かす力をもつための努力にとどまらず、教師の感じ方・思い方・考え方・生き方 ―生活の論理― 自体が、歴史を背負い、世界史過程の一翼をになうものとなるための努力をしなければならないのではないだろうか。そして、その姿勢で、教育課程を受けとめ、伝達するものとなり、祈るものとなり、導くものとなり、育てるものとならねばならぬのではないだろうか。

このことは、明確なことであるはずであるが、明確にすることを阻害するような力や動きの数々に、私たちは、今、とりかこまれている。それは、小にしては、私や子どもたちが現に今生きている村のくらしの中に、因習や、伝統や、貧困や、封建的人間関係や、政治の形で動いている。また、大にしては、国の危機・世界の危機をおおいかくすような形でもあらわれてきている。しかも、それらは、それぞれに、もっともらしい理くつをふりまわしている。それを思うと、私たちは、よほどしっかりした、根のあるものに、私たちの生活の論理を確立する努力をしなければならない。世界史課程に根をはった生活の論理の確立が出来て、はじめて、自信をもって、『子どもについていく』ことが出来るのではないだろうか。』⁹⁾

すなわち、子どもたちの生きる力となる、「歴史と現実からの要請」としての「真理体系」や「文化の諸部門」を彼らに獲得させるために、子どもたちの「生活の論理」を掘り起こし、そこを起点としながら人類の文化遺産を彼らの生きる武器、方便として有機的に獲得させていくような教育の実践こそが求められる、と東井は考えるのである。

「よく感じ、よく思い、よく考え、自分の考えによって行動していける、たくましい行動的なのちを育てたいと思った。そして誰かのかけ声にひきまわされて生きるのではなく、自分たちの手をつかい、体をつかい、頭をつかって、自分の身のまわりを、自分の気にいるようにつくりかえていくことによって、自分で自分のしあわせを創りあげていくように導こうと考えた。そういう仕事を進めていく上で、参考になる考え方や思想は、自分の責任において吸収し、(よりかかるのではなく)自分の家を、自分の学校を、自分の村を、自分にとってかけがえのないものにつくっていくことに、生きがいをかけさせようと考えた。

子どもたちの家も、村も、学校も貧しかった。理科に使うリトマス試験紙が買えなかった。山にある〈へだら〉と俗称している灌木の紫色の実をすりつぶしてその汁でリトマス試験紙をつくって使った。算数の重さの指導をする秤がなくて、手製のものをつくらせた。子どもたちの意識も貧しかった。海を知らない子がいた。汽車を見たことのない子がいた。四年生の子どもに、知っている府県の名を言わせてみたら、『天谷県』『西谷県』などと、山の向こうの部落の名を答える子がいたりした。校下に一つくらい電話があったら、急病人を死なせずにすんだかもしれないとか、牛を死なせずにすんだかもしれないというような愚痴が何べんも聞かれた。毎年台風シーズンになると、決まって、村の人が辛苦して架けた土の橋が水に流されて、道が不通になった。

このような、いろいろな意味における貧しさがきり拓かれること、誰かがそれをしてくれることを待ってブツブツ言っているのではなくて、それをきり拓いていく者として、子どもを育てていくことが、村に人たちにとって、大切な田んぼをつぶして建っている『村立』相田小学校の使命というものであろうと私は考えた。』¹⁰⁾

自分たちの問題を「自分たちの手をつかい、体をつかい、頭をつかって」解決することをおして「自分の世界を創りあげるといふ「生活の論理」に根ざした学びの過程を子どもたちに歩ま

せることによって、自らが背負った生活の貧しさを自分自身の力で一步步乗り越え、自らの生活を切りひらいていくことのできる人間として彼らを育てよう、と東井は考えるのである。

(3) 「村を捨てる学力」ではなく「村を育てる学力」の形成

こうした教育についての彼の考え方は、まさに、「村を捨てる学力」ではなく、「村を育てる学力」を志向する。兵庫県の教育研究所の主事たちが、都会志向の「進学・就職指導」を主張した際にも、彼は、「私は、子どもに希望を持たせ、生きがいを育てねば、学力が高まらないという考えには賛成だが、あなた方の目ざす学力は、入学試験用の学力、就職試験用の、『つめこみ』でも間にあうが学力に過ぎんじゃないか、それに、それは『村を捨てる学力』ということになってしまうんじゃないか、それでなくても、若者が村を捨てる傾向が年々強くなってきているのに、村はどうなってもいいのか、村に、さまざまな問題があることは事実であるが、それを何とか切りひらいて進もうということに自分の生きがいをかけ、いのちを燃やし、そういう中で学んでいこうとするような『村を育てる学力』を私は育てたいのだ¹¹⁾、と主事たちと対決する。「『村』は希望が持てない程、さまざまな問題にとりまかれてはいる。しかし、それを何とかして希望の持てるようなところに変えていこうとするところに生まれがいを感ぜさせていくような、そういう希望の持たせ方、そして、そういう生きがいに支えられた『学力』を志向するのではなかったら、『村』はいったいどうなるのか。『村』はどうなってもいいのか。私だって、すべての子どもを『村』に引きとめておこうなどとは考えない。しかし、問題があるからそれを避けて通ろうとするのでなく、問題をのりこえるところにこそ生きがいを感ぜるような子ども、そして、そういう生きがいに支えられた学力をこそ指向したい。そういう『学力』さえ育てておいてやれば、どこに出かけて行ったって、人間に生まれてよかった、といえるような生涯を生きてくれるだろう。『村を捨てる学力』でなく、『村を育てる学力』を指向したい。『村を育てる学力』は『町を育てる学力』につながるはずだし、それは『国を育てる学力』にも育ってくれるはずだ¹²⁾、と東井は言う。

2. 「村を育てる学力」形成の方法としての「生活綴方的教育方法」

「村を育てる学力」を子どもの内部に育む教育の方法として、東井は、「生活綴方的教育方法」を説き、その有効性を訴える。

次のように東井は言う。「ところで、このようなねがいをもち、このように子どもを愛する教師にとって、見のがすことのできない、都合のよい、便利なもの、それが作文である。作文は、感じたこと、思ったこと、考えたこと、したこと、いいかえると、「生活」を、一人一人が大じにし、育てていくようにするためにも、一人一人の生活を、教師が大じにしてやる上にも、子どもたちおたがいが、おたがいの生活を大じにし、磨き合うためにも、またとない、いいものなのである。愛する子どもたちの「おやおや」というおどろきや、「はてな」という疑問や、よろこびや、かなしみや、なやみ、その中から出てきた行動、それらみんなを、粗末にせず、自分で大じにさせ、みんなで大じにし合わせるのに、こんないいものはまたとないのである¹³⁾と。自らの生活と学びを切りひらいていくために、生活の現実をひしひしと感ぜ、見つけ、そこに横たわる問題や課題の解決について思いをめぐらし、その方途を見出していくという学びの方法として「生活綴方教育方法」は、とても有効なものなのである。「『綴方』は、先ず、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。それを大じにし、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、こういう仕方で、子どものことばを磨いていこうとする。そして『生活綴方教育方法』は、この仕方で、子どもの『生活』を磨こうと身構える。また、この仕方で、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¹⁴⁾のである。

3. 「生活の論理」と「教科の論理」の有機的統合としての「村を育てる学力」

(1) 子どもの学びにおける「生活の論理」と「教科の論理」

「村を育てる学力」を育むために、東井は、「生活綴方的教育方法」をその手立てとして「生活の論理」に根ざし、それを「太らせ」、「教科の論理」へと繋げていく教育（授業）実践をめざす。東井は言う。「『生活の論理』は、多分に内面性をもった論理である。そして、意欲的・探究的な論理である。『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である。しかし、その論理の基盤になってはたらいっているものを検討し、あるいは、他の客観的な法則と照らしあわせ、あるいは、集団思考をとおすことによって、『最も主観的なものが、同時に、最も客観的なものを意味するように』（三木清）育て得るのが『生活の論理』というものであるらしい¹⁵⁾と。子どもに生活上の疑問や問題を看取させ、その問題、課題に取り組みながら、「教科の内容」の学びを発展させつつ、その解決のための答えを探究させ、獲得させるという「教科の論理」と「生活の論理」とを有機的かつ相即的につなぐ学びを組織する。そのことによって、子どもたちやその周囲が直面する生活の問題を考え、打開する方途を求めるという自らの生と生活とに「生きて働く知恵」の獲得を達成させる学習の組織を東井は、企図したのである。彼は言う。

「私は、『勉強意欲』には、このように、自分の方へたぐりよせて、主体化していく構えを育てたいものだと思う。

この構えは、次のような学習の構えとも共通の構えなのだと、私は思う。次のは、この四月、中学二年になった前田重喜君の、六年の時の国語のノートの写しである。

「緑のデンマーク」の読みの計画

デンマークは、日本とおなじような国だ。おなじように貧乏で、小さい国で、農業国だ。そして、その時だけよかったらよいという考え方も、敗戦の時のデンマークとにている。書けない万年筆をよその国に売るといふ人間は、デンマークにはいなかったかもしれないが、一時は、日本よりまだみじめだったというデンマーク。このデンマークが、今のような幸福な国をきずいたわけを、作者は、ぼくらに気づかせたいのではないだろうか。だから、この文は、デンマークのことをしらべるというよりは、日本を復興させる方法をしらべる、というつもりでしらべねばいけないと思う。ぼくは、そういうつもりでこの文をしらべていきたい。

この『読みの身構え』の底には、われわれの祖国の問題を考え、それを、自分の問題として解決しようとする意欲の芽生えがある。私たちは、子どもたちの勉強意欲の底に、いつも、こういう、村や町、国土、人類への、主体的な『愛』を念じるべきではないだろうか。そして、そうすることによって、意欲が『生活の論理』を育て、『生活の論理』が、主体的な論理となるのでは

ないだろうか。

しかも、勉強意欲の底にある、村や町、国土に対する『愛』は、説教やおしつけで育て得るものではない。物事を自分の方へ『たぐりよせる』という学習の仕方が、それを育てるような気がする。

なお、理くつの上からいうなら、『意欲』を育てれば『生活の論理』が育ち、そして、そこから『学力』が育っていく、ということになるようだが、実際には、こういう公式のとおりには、なかなかいかないものである。かえって、逆に、『学力』となった『認識』が『意欲』を育てたり、『生活の論理』を育てたり、相互に関連しながら育ちあうものようである。¹⁶⁾

「意欲」としての「生活の論理」と「学力」としての「科学の論理」は、有機的かつ相即的に結びつきながら、子どもの「生きる力」としての「生きて働く知恵」を彼らの内部に形成していくというのである。

(2) 「生活の論理」に根ざす子どもの学びと内発的發展

「生活の論理」に根ざした「生きて働く知恵」としての「村を育てる学力」を形成するための学びを、東井は、どのようなものとして捉えているか。彼が指導した三人の児童の学習記録を要約することで、次にそれをみていくことにする。

① 博之君による「うちの米（日本の農業の研究）」

東井の指導する児童の一人、西川博之君は、「うちの米」と題して「日本の農業の研究」に取り組む。¹⁷⁾

自分の家で生産する米の量がどれくらいあり、それが多いか、少ないのか、国全体の米の需要に即応するものなのかどうかについて数字を出して、またそれらを計算しながら考えを進めていく。家の四反八畝ほどの面積の田から十三石の米が取れるが、それは日本の豊作の年の反当たりの平均収穫量である二石五斗と比べれば、多い方である。

しかし、生活をもっと楽にするためには、耕地面積を増やす必要があるが、田を買い増そうとしても、売りに出されているような田は全然ない。そこで、桑畑を田んぼに転換したらどうかと考えるが、それでは家業の養蚕が不可能になる。畦を使って稲を作ってはとも考えるが、畦は田と土壌の質が異なるのでそれも難しい。とにかく耕地面積を増やすことが肝心であるから、散乱している田んぼをまとめてはどうか。そうすれば、畦の面積分を耕地にすることができて米の産出量を伸ばすことができる。

日本では、一人が一年に食べる米が一石だとすると、九千万人の人口のこの国には、一年に九千万石の米が必要になる。しかし、日本の米の産出量は、豊作だった昨年でも八千万石、今年の産出量の予想は、七千七百万石であり、米の量は不足の状況である。耕地面積を増やすことや品種改良による増産が切に求められる。

② 正彦君による「ことしの収穫（日本の農業の研究）」

同じく、東井の指導児童、多根正彦君も、「ことしの収穫」と題して次のような研究に取り組む。¹⁸⁾

彼の家で作っている米の品種とそれぞれの一穂の粒数は、二十二号、百四十五粒、うこんにしき、百七十粒、あやにしき、百五十五粒、三十三号、百五十粒であり、一株の本数はどの品種も二十二本平均であった。ただし、あやにしきは、最高二十八株のものがあつた。これらの品種は、すべて「わせ化中生」であり、遅い品種は、収穫量が思わしくないで用いない。収穫量を考えながら品種の選定を行うことが求められる。

収穫量を増やすためには、肥料の選定やその施肥する量を考慮しなければならない。家で今年の稲作のために施肥した肥料は、一反につき、せっかいちっそ五貫五百、りんさん五貫、カリ三貫であった。家の田全部の肥料の量とその費用を計算してみると次のようになる。

家の所有する多野面積は、五反である。したがって、施肥した肥料の総量は、せっかいちっそ二十七・五貫、りんさん二十五貫、カリ十五貫であった。肥料の値段は、一俵につき、それぞれ、せっかいちっそ970円、りんさん600円、カリ900円である。用いた肥料のそれぞれの総量とかけた費用は、せっかいちっそ五俵で四千八百五十円、りんさん三俵で千八百円、カリ三俵で二千七百円であった。したがって、費用の総額は、九千三百五十円であった。これは、おおよそ米一石分の売り上げ額にあたる。ほかにくわやすきなどの農具代がやはり米一石分の売り上げ額に相当するだけかかるので、家の田で年に十六石の米を算出しても、取り置き分を引いた九石のうち二石分が肥料や農具の費用にかかってしまうので、売却できる米は、七石しかないことになる。これでは、充実した生活を営む費用をまかなうのも大変である。

③憲明君による「力をあわせることについて（日本の農業の研究）」

牧井憲明君も同じく東井の指導児童であるが、彼は、「力をあわせることについて」と題して、日本の農業を前進させるためには、ひゃくしょうがもっと力をあわせる必要性があることについて考えを進める。¹⁹⁾

三年前に村のみんなの力で田に水を引く水路が出来た。水路がなかったころは、好天続きで雨が降らず、田に水がなくなるとバケツに水を汲んで運んだりして大変であったのが、見違えるくらい便利になった。

こうなるには、村の人々が力を一心にあわせて協働したことが大きく効を奏した。水路建設の計画ができると、工事費用を十分にまかなえるだけの資力を持たない村人たちは、百三十余人分の人夫分の労働力を自らの労働でまかなったのである。何百メートルにもわたって地面を掘り下げたり、掘り下げるうち露出してくる岩盤を打ち砕いたりする手ごわい作業を力をあわせてやり遂げたのである。そのほかにも、田んぼに行くための橋や農道も、同様にみんなで協働することによって進め、村をよりよくすることに取り組んでいる。

もみすり機やだっこ機も共同で購入して、助け合いながら日々の生業を繰り広げている。こうした共同が村を発展させるための欠かせない原動力になっている。共同と共同が切に求められる。

これら三人の児童たちの学びに共通するのは、生活上の問題や課題（「生活の論理」）を起点として学びを開始し、その学びの中で教科的な知識を学び、駆使しながら、それら問題、課題に対する答えや解決策を探ろうとしている点である。博之君や正彦君は、自らの家業の米作が少しでも発展していくためには、どうすればよいのかという問題意識のもとに自らの学習を展開する。その中で、教科的知識としての算数の知識、技能を学び、駆使しながら問題や課題の答えを探ろうとしている。憲明君は、「村人たちの共同、協働の重要性」という点にかかわって、問題解決的な社会的な学びを展開している。いずれもが、自らの生きる場に存在する切実な問題、課題に目を向け、その解決の方途を探る学びを繰り広げているのである。こうした学びは、まさに「村を育て内発的に発展させる」かけがえのない学びであると言える。

おわりに

「村を捨てる」のではなく、「村を育てる」学力の形成ということについて、東井の見解をみた。彼は、子どもたちが成長の折に、自らの生まれた場所にとどまり、その場の発展に尽くすことに固執するのではない。彼の指導のもと、子どもたちが、自らの生きるその場をより良いものにしようとして、その改善、向上の在り方を探り、解決策を見出すために、人類の積み重ねられた叡智を自らの問題、課題と結び付けつつ学び、生かす。そのことによって育まれた「村を育て

る学力」は、彼らがやがて自らの育った場を離れて生きることになろうとも、自らの生きるその場所を豊かなものとして創り出す力、すなわち、「生きる力」となって、社会の内発的発展のための「原動力」となるに違いない。東井はそう確信するのである。東井の理論と実践に学びつつ、内発的発展を促す教育のメトードを探究することが求められる。

〈注〉

- 1) 抽稿「内発的発展と教育(1)」『帝塚山現代生活学部紀要 第12号』帝塚山大学現代生活学部、2016年、65～74頁。
- 2) 抽稿「内発的発展と教育(2)」『帝塚山現代生活学部紀要 第13号』帝塚山大学現代生活学部、2016年、39～48頁。
- 3) 東井義雄「村を育てる学力」『東井義雄著作集1』明治図書、1972年、8頁。
- 4) 同書、96頁。
- 5) 同書、110～111頁。
- 6) 同書、154頁。
- 7) 東井義雄「教育論」『東井義雄著作集1』明治図書、1972年、221頁。
- 8) 同書、228頁。
- 9) 同書、256～257頁。
- 10) 同書、290～291頁。
- 11) 同書、295～296頁。
- 12) 同書、244～245頁。
- 13) 東井義雄「村を育てる学力」『東井義雄著作集1』明治図書、1972年、122頁。
- 14) 同書、170頁。
- 15) 東井義雄「学習のつまずきと学力」『東井義雄著作集2』明治図書、1972年、66頁。
- 16) 同上書、79～80頁。
- 17) 同上書、106～110頁参照。
- 18) 同上書、110～114頁参照。
- 19) 同上書、117～118頁参照。