

## 深い学びを支える指導観についての考察

—東井義雄の指導観に着目して—

玉 城 明 子

(大阪公立大学)

森 久 佳

(教育学科教育学専攻)

東井義雄（以下東井）の指導観に着目し、主体的・対話的で深い学びを支えるための教師の指導観について検証した。東井は「教科の論理」と「生活の論理」を大切にされた実践を行ってきた。本研究では、東井が定年退職後、明治図書『授業研究』での自身の最後の雑誌連載となった1981年4月から1982年3月までの全12回の連載「若い教師・友人への一言」シリーズの分析を中心とし、東井の発問論を考察し、指導観を抽出し、東井の思想が今日の子どもの深い学びとどのように接点をもちうるのかを検討した。東井は、方法論や形式論ではなく、目の前の子どもの成長を願って「教科の論理」と「生活の論理」を大切にされた実践や、保護者の視点や地域の発展の視点を大切にされた実践を行った。また、東井の数多くの実践から子どもの学びのすじ道を大切にされた支援という指導観を抽出した。東井の教師の視点と子どもの視点を往還した実践は、今日における、現代的諸課題の解決に向けての深い学びにつながると結論付けた。

キーワード：東井義雄，教科の論理，生活の論理，指導観，深い学び

### 1. 目的と背景

#### (1) 目的

本研究では、東井の指導観に着目し、主体的・対話的で深い学びを支えるための教師の指導観について検証する。東井は、「教科の論理」と「生活の論理」を大切にされた実践を行ってきた。その実践は書籍等で多数記録が残っている。その中で東井の定年退職後に明治図書『授業研究』で自身の最後の雑誌連載となった1981年4月から1982年3月までの全12回の連載「若い教師・友人への一言」シリーズ（以下「若い教師・友人への一言」シリーズ）に着目する。東井は定年退職後、自身の教員人生を振り返り『東井義雄著作集1～7、別冊1～3』を書き記した。そのあとに書かれた東井最後の連載に着目し、東井の発問論から指導観を抽出し、東井の思想が今日の子どもの深い学びとどのように接点をもちうるのかを検討する。

#### (2) 背景

##### ①東井実践分析の先行研究

東井は、我が国における教育実践者として屈指の存在であり、優れた授業実践ならびに学校長としての学校づくりの記録や論文、著書を数多く発表している。

菅原稔編（1991）は、東井の実践・理論の特質は、大きく以下の3点ととらえることができると述べている<sup>1</sup>。

1 点目は“生きていることのただごとでなさ”“いのち”の自覚に気づき、その“いのち”の現れである、一人一人の児童の思い方・考え方・・・を何よりも重視する、自己教育の立場に導かれたものであること。2 点目は“書く”ことを中心とし、その機能を十分に生かしながら、学習内容を児童の生活上の問題としてたぐりよせ、自分の問題として考えさせ分からせる、児童の内

面活動を重視したものであること。3点目は、学習主体の確立と集団の中での解放とが図られた上で展開される、学習の結果のみではなく、過程をも重視するものであることとして整理している。

豊田ひさきは、東井と同時期の明治図書『授業研究』でも数多く執筆しており、今日まで数多く現場の実践家の授業分析を行い、授業研究を進めている研究者である。豊田は、東井の明治図書『授業研究』の連載終了の直後、1982年4月から1983年3月までの全12回「授業と学習集団づくり」シリーズとして掲載している。豊田は第1回「子どもを学習の主体にする」で、東井実践を分析している。東井は「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」と一貫して述べている。また、『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、一人ひとりに一人ひとりの尊さに目覚めさせ、生まれてきてよかった、といえるような生まれがいを自覚させ、生まれがいを切り拓かせる仕事、そして一人ひとりの尊厳を大切にしようという『家』や『世の中』や『国』をつくっていくことのできる『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ない」と述べている。豊田（1982）は東井の特徴を4点挙げている<sup>2</sup>。

1点目は、授業は「人間」を育てる仕事であり、「人間」の在り方そのものを変えていく仕事であるとする授業観という点である。2点目は、授業する責任は教師にあり、教師が授業を組織しないと授業が授業にならないと、教師の指導性を強調している点である。3点目は、集団の重視で「集団の中に、一人ひとりが埋没してしまうような思考方法ではなく、一人ひとりの中に、集団が生きてはたらくような思考のこと」として「ひとり」を大切にされた集団思考であるという点である。4点目は、底辺の重視で「授業というものは、特定の子どものみだけしかご利益を受けないというものになってはいけない」というのが授業に対する基本態度である点である。

豊田（2016）は、東井の生活綴方的教育方法

とESDのつながりについて実証的に検証した<sup>3</sup>。東井の特徴として、何事をも「はてな？」を疑ってみて、自分（たち）で確かめてみて大きく「なるほど！」とうなずいていく学習法を挙げている。東井は、授業をするにあたって「不思議だなあ？→こうしてみたらどうなるだろうと仮説を立てる(plan)→実際に試してみる(do)→検証する(check)→検証結果までの過程を日記に綴る(action)」というPDCAサイクルを子どもたちが自主的・主体的に行うことを目指した。豊田は、東井実践は授業をするにあたって子どもの側でもPDCAの学習活動が生じるように教師の側でもPDCA戦略を踏まえていくという考え方があり、さらにはESDの萌芽すら見られる教育実践であると述べている。

豊田（2018）は、東井の授業実践から「子どものつまずきは教師のつまずき」としてとらえようとしていたことを確認した<sup>4</sup>。東井実践における「ねうちづけ」と「ゆさぶり」の見える化を試みた。主体的な学び、対話的な学び、深い学びについてそれぞれ実践例を挙げ考察した。東井実践の「ひとりしらべ」ノートを手がかりに、みんなでの「わけあい・みがきあい」の中で、みんなから学んだことを、再び「自分の歯で噛みこなす」ことで今までの自分には無かった新しいものが身につくとし、このすじ道をたどって初めて主体にたぐりよせた「深い学び」が生じると分析している。

齋藤義雄（2019）は、東井の「教科の論理」における指導法の研究として、主体的・対話的で深い学びの視点で実践記録と現地調査や非構造化面接法で分析を行った<sup>5</sup>。教師である東井本人の生活の論理を知るため非構造化面接法を行った。また、東井の授業の特徴として「生活の論理」と「教科の論理」を挙げている。田守一の「生活の論理」への指摘、矢川徳光の「教科の論理」への指摘から言葉のあいまいさを東井自身が反省している点を引用している。東井の指導・考察事例を国語、算数、理科、社会の4教科を挙げ分析し、主体的・対話的で深い学びの視点で整理している。

これらの東井実践分析の先行研究から「教科

の論理」と「生活の論理」を大事にしながらいの前の子どもたちに向き合い、実践を重ねてきた東井の授業実践の功績は大変大きいといえる。

## ②深い学びを支える指導観

「深い学び」の重要性が指摘される中、一方で学校現場では、「深い学び」について、教師はどのように指導すればよいか、また学びの過程をどのように評価すればよいか等指導の難しさに直面している。

子ども一人ひとりの学びのプロセスを支えるために教師はどのようにカリキュラムマネジメントしていくことが望まれているのだろうか。

学級経営観や、児童観、指導観などの「観」についての研究は、森脇健夫（2012）が、「観」とは、教師の実践的思考の内実世界を統一する核となり授業実践を創りだすものと定義している<sup>6</sup>。また、「授業スタイル」とは、「観」が具体的な技術や方法によって肉付けされ具体的な姿となって表れたものとしている。「授業スタイル」という外側から見えるものには「観」が影響を及ぼしていることについて言及されている点にこの研究の意義がある。観と行動の関連性についての研究は、黒羽正見（2005）は、教育行為に現出する教師の信念に関する事例調査を行い、教室での行動選択の根底に存在する教師の信念が、教授・学習活動とその対象である子どもの捉え方を規定している<sup>7</sup>。教育実践を分析するにあたり、これまで主流であった教育行為の手順や技法だけでなく、教師個々人の内面に存在する信念の内実にも個別的な深い配慮が必要である点に意義がある。

これらの先行研究から、教育実践を支える「観」に着目したい。「深い学び」が生み出す教育実践は、教師のどのような指導観にもとづいて実践されているのだろうか。

以上、①東井実践分析の先行研究、②深い学びを支える指導観から、現在教育現場に求められている「深い学び」を実現するために、教師はどのように子どもを支えていくのか、東井の指導観に着目して、東井の思想が今日の子ども

の深い学びとどのように接点をもちうるのかを考察する。

## 2. 小学校退職後の東井の動向<sup>8</sup>

東井は1972年（59歳）に定年退職で、40年にわたる現職を終える。退職後、在職中の論文・実践記録を集大成し『東井義雄著作集』として発刊。特に別巻『培其根』は、八鹿小学校時代の教員に対する指導の記録を自らガリ版刷りにした異色作で、実践への強い姿勢を表わした名著として、今なお高く評価されている。退職後は姫路学院女子短期大学、兵庫教育大学大学院の講師として教鞭を取る傍ら、本格的に講演行脚の生活に入り、北海道から九州まで、多い年にはその回数は300回を超えた。体の不調と向き合いながら1987年に姫路学院女子短期大学の講師を退職し、現職経験から数えると55年の教員生活を終える。1990年にNHKテレビの「心の時代」に出演し「仏の声を聞く」と題し全国に放送し、大きな反響を呼ぶなど精力的に活動し、世間も東井の声を求めていた。1991年、79歳の生涯を閉じた。

## 3. 明治図書『授業研究』の発刊の経緯と東井との関係性

『授業研究』は明治図書から1963年10月に創刊された毎月発行の教育雑誌である。『授業研究』としては1994年3月の409号を最後に、1994年4月に『授業研究21』として引き継がれて410号が発行された。『授業研究21』は2010年3月、641号が発刊されたのを最後に休刊となり、2010年4月から『心を育てる学級経営』と合併し、新雑誌『授業力&学級統率力』として引き継がれた。なお『授業力&学級統率力』は2015年4月に『授業力&学級経営力』と雑誌名を変更し、現在の最新号2023年1月号154号が発行されている。

明治図書『授業研究』編集部は、創刊号に創刊にあたっての意図<sup>9</sup>を以下のように掲載している（下線は著者）。

「授業は教師の教育的力量できまる」とい

われています。

このことばは教師の教育的営みのすべてが授業に結集されることを意味していると思われ  
れます。もっとはっきり表現すれば教育の専  
門家である教師は、授業でこそその資質が問  
われるのだ、ともいえましょう。

今日、授業研究がたいへん盛んになりつつありますが、本来理論と実践とが互にアウフヘーベンする場であるはずの授業、その研究授業が、従来ともすると、方法、技術の次元での追求に傾いていきらいがあるように思われます。

私たち編集部は、このような現状に対して、  
より一層の研究向上のために、いったい「授  
業」で、どのような目的のもとに、どれだけ  
のことがそこにこめられるのか、そしてどれ  
だけのことができるのか、またやらなくては  
ならないのか、その可能性を追求することは、  
学校での教育を真に創造的にするための重要  
なモメントになるものと考え、ここに『授業  
研究』という専門誌の発行計画を立てました。

この雑誌を創刊するにあたり、私たち編集部では、授業研究への取組の心がまえとして、長期的な見通しと短期的な見通しをおさえて編集企画を立てる考えであります。それは研究目的によって継続しなければならないばあいもあり、あるいは、短期間の中で所期の効果を期待するという面もあるからです。(以下略)

また、編集後記で編集委員の樋口は以下のように問題提起している<sup>10</sup>。

“授業”に焦点をあてた専門雑誌が今までな  
かった――これはたいへん現代の日本の教育  
にとって示唆的なことだと思えます。

なぜなら今までこのような雑誌がなかったことは、“教育”の問題が周辺部に心を奪われすぎてきたことを物語っているように思われるからです。(以下略)

明治図書『授業研究』編集部は、授業を学校

教育の中核とし、発刊当時の授業研究の盛行と相まって、授業研究を一時的なブームに終わらせず、長期的な見通しと短期的な見通しを持って編集企画を立てるという意図を表明している。その意図は『授業研究』の執筆者にも表れており、大学の研究者のみならず教育現場の実践家の原稿も多く掲載されているところからもみ取れる。このように『授業研究』は学問的理論を包括し、教育現場の喫緊の課題について授業を通して解決していく論調で購読者を獲得していた。

このような『授業研究』の編集企画のもと、1964年東井は兵庫県出石郡相田小学校在職時、『授業研究』6号(1964年6月号)巻頭特集「学習意欲どこでどう開発するか」で、斎藤浩志、森田昌樹、吉本均、近藤正樹、昌子武司らと大学の研究者、学校現場の実践家とともに執筆している<sup>11</sup>。この当時、1957年『村を育てる学力』、1959年広島大学より「ペスタロッチ賞」受賞、相田小学校校長に着任、1961年高橋中学校長に着任、『授業の探究』、1962年『国語授業の探究』、1964年八鹿小学校長に着任した時期である。また同時期にその他教育系の雑誌や講演と精力的に活動をしていた頃である。特に1957年『村を育てる学力』は明治図書から出版されており、このような背景から創刊後早々に明治図書『授業研究』編集部からの東井への原稿執筆依頼があったものと推察する。これ以後、東井は、現職時も、また退職してからも明治図書『授業研究』に数多く原稿を寄せている。

本論で東井の最後の連載明治図書『授業研究』「若い教師・友人への一言」シリーズに着目した理由を示す。

明治図書『授業研究』は全国の一定数の学校毎で購読されていた。学校購入にとどまらず、教員が個人的にも購読していた発行実績から、多くの教員の目に触れやすいメジャーな雑誌といえる。メジャーな明治図書『授業研究』に、退職後の東井が連載した内容は、東井が後世の教員に自身の実践を通して教職全般について伝えたいことを書き残すという意図が含まれているといえる。なお、この連載は、のちに明治図

書から『若い教師への手紙』として全3巻で発刊されている<sup>12</sup>。この『若い教師への手紙』のあとがきで、東井は私の最後の著作のつもりで書いたと述べており、明治図書によって育てられ、明治図書によって終わらせてもらう私であると述べられている。東井戦後の初の著作『村を育てる学力』も明治図書で、数多くの著作を残してきた東井の最終の雑誌連載も明治図書であり、東井自身も思い入れをもって連載に臨んでいることから、「若い教師・友人への一言」シリーズには東井実践の集大成としての指導観が表れていると考えたからである。

#### 4. 「教科の論理」と「生活の論理」<sup>13</sup>

東井は、以下のように「教科の論理」と「生活の論理」について論じている<sup>14</sup>。

国語には国語の体系がある。算数には算数の体系がある。そのすじ道を見捨てて国語の力、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。しかし、この論理を踏みはずしさえしなかったら、子どもは、どんどん太っていく、というものではないようだ。前の項で述べたモリタミツの場合、私が初めに選んだ道、「モ」からはじめて「リ」に進み、「リ」が済めば「タ」に進む、という道、それは「教科の論理」をたどったことがまちがいであったのではなくて、「教科の論理だけ」をたどったところに誤謬があったのだ。わたしはそう思う。私は、もう一つの大じなことを忘れていたのだ。もう一つの大じなこと、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」ということばも「教科の論理」ということばと同じく、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超えては、絶対、太れないもののようなのだ。

東井は、「教科の論理」と「生活の論理」と語用したあと、特に「生活の論理」という言葉は「経験主義の理論」という言葉と誤られやすいと多くの反響から認識している。そこで東井自身の「生活の論理」の考えを、再度述べている<sup>15</sup>。

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・行ない方の底には、その子どもをして、そう感じ、そう考え、そう行なわせるような、論理的なものがはたらいっている、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、伝統だとか、文化だとかも、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のである。

東井は、教科（学習内容）は普遍性・客観性をその本質として持つため、子どもの個性や生活からかけ離れ、その主体を消去したところにしか成立しないものとしている。「教科の論理」とはそれぞれ独自の系統性・順次性を持つ、教科（学習内容）の普遍的・客観的論理のことといえる。

また、東井は教育実践の中で何よりも大切にしたい“生きている”“いのち”について、一人ひとりの子どもに固有のものであり、また同時に、家庭や地域ともつながるものであると考えていた。子どもの“生きている”“いのち”を何よりも大切なもの、かけがえのないものであるという理念が反映されていた子どもの思考を支える実践として、作文（綴り方）教育が挙げられる。

東井にとって“書くこと＝作文（綴り方）”教育は、国語科の中だけにとどまらず、東井の教育実践のすべてにかかわる、極めて重要なものといえる。「生活の論理」とは、子どもの現在の思考や認識、あるいは生活、行動の持つ個性的な論理（すじ道）であるとともに、それらを背後から支える、個々の家庭や地域の持つ論理といえる。

#### 5. 発問論の先行研究

豊田は、発問について世界的な授業実践から歴史的に整理し、ディンターとディースターヴェークの発問観を挙げている<sup>16</sup>。まず、ディンターは、民衆学校の教師養成において発問を本格的に追求し、良い発問をするための条件として挙げている一例を引用している<sup>17</sup>。

A わからないことがある場合、子どもが自分から問うようになったら、教師に自分から異議申し立てるまでになったら、あるいは、教師から問いただされる前に、当の事物について自分の意見が述べられるようになったら、その教師は多くのことを達成したといえる。

B 問答に名誉があるのは、子どもが教師に教えられたとおりにしゃべっている時ではない。この時彼らはほとんど考えていない。彼らが日常語で実際的な対象についてわかりやすい意見を述べている時である。

次に、ディースターヴェークの発問観を引用している<sup>18</sup>。

ソクラテス法（＝子どもから答えを引き出す産婆術）と言われる本当の本質は、教師が子どもに問うということ、教師の語りかけを疑問形にすることではない。そうではなくて、子どもが問いそのものを見つけようとするように、そしてこの問いを説いてみたいという意欲をもって徹底的に考えるように刺激することである。大切なのは、子どもに、教えるべき対象に取りくみたいという「知的飢え」を引き起こすことであり、その飢えを自分で満たすことができる途を示してやることであ

る。この役割を教師の語りかけに持たせるとき、それは本当の発問になる。

東井の実践時期と同じくして、吉本均や大西忠治ら多数の研究者・実践家が発問について述べている。吉本は、教師が子どもに発する問いについて以下のように述べている<sup>19</sup>。

通常の問いにおいては、「知らない人」が「知っている人」（案内所で）に「唯一正答」を求めて尋ねるのであり、早く一つの答えをほしいのである。これに対して授業における教師の問いは、「知っている者（教師）」がまだ「知らない人（子ども）」に尋ねるのである。そこでは、何を聞くのか。正答を「知らない人」に尋ねることはできない。いや、そうならば、非人道的な尋問、拷問にほかならないことになる。「知らない人（子ども）」に対して、「知っている者（教師）」が聞く発問とは何か、何を目的としているのか、いうまでもなく、それは唯一正答ではない。そこで求められているのは、「わからない」でも「誤り」でもよい、「対立・矛盾」の多様な思考で良い、自由で個性的な奇抜な思いつきでもよいのである。

吉本は学習集団のなかに、教材解釈をめぐる対立・分化、そして討論・問答を呼び起こす「発問づくり」が、いっそう重視され、実践されなくてはならないとし、思考・表現過程の組織化について重要な点として次の4点を挙げている<sup>20</sup>。

1点目は、「限定発問」によって子どもたちの思考・表現を刺激し、促進する点である。2点目は、「つまづき」に同調しながら集団的なかわり合いを組織する点である。3点目は、「早くわかったもの」の解釈に抵抗しながら、「かわり合い」を組織する点である。4点目は、否定（ゆさぶり）発問によって子どもたちの思考・表現を質的に発展深化させる点である。集団の中で限定発問や、異なった考えの対立、また否定発問から子どもたちを「みがき合わせる」ことによって子どもたちは能動的な学習主体とし

## 深い学びを支える指導観についての考察

て立ちあらわれる。教師からの「ゆさぶり」や「きり込み」は、子どもたちの「内的能動性」を高めることのできる「かかわり合い」「みがき合い」の授業過程を作り出す。

### 6. 東井の発問論

前項の先行研究や他の実践家の発問論と比較しながら東井の発問論を以下に述べる<sup>21</sup>。

教師が問いを投げかける。子どもがそれに答えていく、ということの繰り返しに終始する授業を見かけることが多い。が、「学問」の「問」は、教える側に属するものだろうか。教師が子どもに「問い」を投げかける場合でも、教師としては、いつかは、子ども自身が「問い」をもってくれるように（中略）というねがいをこめて問うべきではないか。「ほんものの学力」は、子どもが問い続けることによって身についていくものだからである。

東井より時代を前にする槇山栄次（1917）は、発問の目的を、あくまでも問うのは子どもで教師は子どもの問いの「代理問」であることを意識し、意図的、系統的に仕組んでいくことによ

って子どもに問うことを教えることができると述べている<sup>22</sup>。

東井は、槇山のいう「教師は子どもに問い方を教えていくために発問する」をまさに具現化したといえる。このことは、これまで東井の残した数々の実践記録からも顕著に表れている。子ども自身が問う力を育てるために教師が代理で問うていくことで、子どもの「ほんものの学力」が身についていくという東井の発問論が抽出できた。

### 7. 「若い教師・友人への一言」シリーズの内容分析

東井の最後の連載明治図書『授業研究』「若い教師・友人への一言」シリーズは、東井の大学の講義の受講生である M さんという若い女性小学校教諭に向けての手紙という形式で書かれている。あとがきで、東井は M さんについて、「若い教師・友人への一言」シリーズの連載終了ののちも M さんとの手紙のやり取りがあったことを明かし、M さんに感謝の言葉を述べている<sup>23</sup>。

連載の 1 年間で掲載された各月のテーマと小見出しを抽出して以下に挙げる（表 1）。

表 1 東井義雄「若い教師・友人への一言」シリーズ各回テーマ・小見出し一覧

	テーマ	小見出し
4月	女教師としてスタートする M さん	・女教師に期待すること ・そのためにも「授業」を……
5月	詰め込み授業はなぜいけないのか	・「キカンジュウ」では力はつかない ・ほんものの学力とにせものの学力
6月	スイッチを入れなければ灯はともらない	・人間にくずはない ・犬だってすぐにはほえられない
7月	「この子さえいてくれなければ……」ではなく「この子がいてくれるおかげで……」といえるように	・問題を持った子ども ・授業の中で
8月	熱心であることは、どんな場合もいいことであるか？	・「われ、必ずしも賢にあらざ」 ・熱心さが歯車を壊してしまうこともある ・子どもから学ぶ構えを大切に
9月	三センチの道巾では、車は走れない	・三センチの道巾では、自転車は走れない ・子どもが教師の思うようになってくれないということは、

		ほんとうは、素晴らしいことでもあるのではないか ・あるやんちゃ学級の子どもたち
10月	教師の願いと授業	・「願い」がぼやけていては授業にならぬ ・教師の「願い」と子どもの論理との歯車の歯の噛みあい ・「願い」が技術を生みだす
11月	授業をもりあげることと深めること	・もりあがりのある授業ない授業 ・授業を深めること
12月	学習帳をどう活かすか	・「学習帳」を見れば先生がわかる 授業がわかる ・学習帳の役割り ・もうひとつの学習帳の活かし方
1月	「板書」をどう考え、どう活かすか	・「板書」はどのような役割りをもっているのだろうか ・与えるための板書 ・子どもから何かを引き出そうとする板書 ・子どもにも書かせる板書 ・教師と子どもが共同して構成していく板書 ・黒板に向かう教師の構え
2月	自分の二本の足で歩ける子どもを育てるために	・人生はきびしい ・「ひとりしらべ」ということ
3月	頭は縛られてはならない	・うっかりしていると 私たちの頭は縛られてしまっている ・縛られない頭で授業を考えよう

表1に整理したテーマと小見出しの内容にも東井の指導観が反映されている。教師の特徴である書くことに重きをおいた授業づくりの指導観、実践事例をもとにした記述や、学習帳、板書、問いといった教授法についても言及している。

ここから、授業づくり、とりわけ発問(「問い）」についての掲載部分に着目し、以下に挙げる。

4月号では、小学校5年生の男の子の日記に、お母さんはキカンジュウのようにペラペラペラと続けて20分程お説教し、「わかったか」というので、なにもわかりませんが「はい」ということにしていると書かれていて、東井はそのと子どもの関係を先生と子どもたちとの関係に読み替えて考えたという事例を紹介している。5月号では、「キカンジュウ」では力はずかず、「授業」も「熱心」というだけでは子どもにほんとうの力をつけることはできないとし、「熱心」さが「キカンジュウ」になっては子どもを変える力にはならず、子どもに詰め込みの知識だけ与

えることに警鐘を鳴らして、子どもの「問い」を大事にした授業づくりを体ぜんたいで学ぶ学び方を紹介している。7月号では、できない子のおかげを受けて、できる子もねうちのある勉強ができたという実践例から、生活指導も授業も「この子のおかげで」と位置付けられることによって、すべての子が光を放つあり方を教師は模索していく必要があるとしている。8月号では、モリタミツとの学びのことについて取り上げられ、子どもの「生活の論理」と「教科の論理」とのずれから自身の実践の反省し子どもに向き合った実践を紹介している。1月号は、教師は子どもに与えるねらいの授業の場合であっても、こちらが与えようと考えていることがらへの関心や興味・意欲を掘りおこし、それを核として、与えようと考えているものを、確実に受け取らせるようにするのが常であるとしている。2月号では、東井実践の特徴である学習形態「ひとりしらべ（計画にしたがって、各自学習帳に研究をまとめていき、教師はその相談



相手となり、助言を与えていく) —みんなでみがきあい・わかちあい(自分のしらべをきいてもらい、人のしらべをわけてもらい、みんなでしらべかたをみがきあう) —ひとり学習(みがきあったものをまたひとりひとりに噛みなおしをやらせ自分のものとしていく)を紹介している。この学習形態のうち「ひとりしらべ」について、できるだけ早く教師の手を離れて、自分で問題を見つけ、解決するために問題にとり組んでいくような構えを育てる必要がある、与えられた問題の中だけでしか思考できないような子どもではなく、「はてな?」「なぜかな?」と問題を見つけだすような子どもでなければこれからの時代を生きていけなくなるのではと問題提起している。

## 8. 考察

東井は、「教科の論理」と「生活の論理」から、子どもから生まれる「問い」を大切にしたい実践

を行ってきた。現在の教育課題と東井の実践の時代背景との違いがあるという前提のもと、あくまで子どもの「問い」を大切にする東井の実践は、現在でいう子どもの「深い学び」を支える指導行動として「問い」を重要視していた。

国立教育政策研究所(2020)は、主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について、主体的・対話的で深い学びの主語は子どもで、子どもがどのように学ぶかを示したものであるが、都道府県や市町村教育委員会等の作成した多様な授業の指針等は、ほとんど主語が教師=授業者としたものであると指摘している。この状況から、子どもの主体的・対話的で深い学びの実現のための授業改善の視点を示すには、授業改善に向けた学習者の視点と授業者の視点を合わせて示すことの有効性が示唆されたと述べている<sup>24</sup>。以下「深い学び」の部分抽出して以下に挙げる(表2)。

表2 国立教育政策研究所「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」『深い学び』の授業改善に向けた『学習者』の視点と『授業者』の視点の抜粋

	授業改善に向けた『学習者』の視点	授業改善に向けた『授業者』の視点
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせる</li> <li>・知識を相互に関連付けてより深く理解する</li> <li>・情報を精査して考えを形成する</li> <li>・問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・資質・能力を焦点化する(つけたい力を明確にする)</li> <li>・単元や各授業の目標を把握する</li> <li>・ねらいを達成した子供の姿を具体化する</li> <li>・教材の価値を把握する</li> <li>・単元及び各時間の計画を立てる</li> <li>・目標の達成状況を評価する</li> </ul>

国立教育政策研究所(2020)は、主体的・対話的で深い学びを実現するためには表2の授業改善に向けた授業者の視点だけでなく、学習者と授業者の視点の往還の観点が必要で、子どもが「学ぶことに興味や関心を持つ」ことが重要であり、授業者による授業の改善の視点と学習者における学びの改善の視点が往還することが主体的・対話的で深い学びの実現につながると述べている<sup>25</sup>。

東井は、学習形態「ひとりしらべーみんなでみがきあい・わかちあいーひとり学習」を「感

じ方」、「思い方」、「考え方」、「行ない方」を大事にし、磨き、育て、客観性のある「感じ方」、「思い方」、「考え方」、「行ない方」を真実なものに育てあげていくために、書くことを重要視した。子どもは書きながら考える。書きながら探究することによって考えや探究を客観化していく。学習帳を積極的に利用し、学習帳に書かれたことからは、教師との間でみがきあわれるものである。「若い教師・友人への一言」シリーズ12月号にも学習帳に関しての記載があり、学習帳は東井実践には切っても切れないもので

あるといえる。

東井は、教育実践の中で何よりも大切にしたい「生きている」「いのち」について、一人ひとりの子どもに固有のものであり、また同時に、家庭や地域ともつながるものであると考えていた。東井は子どもの「生きている」「いのち」を何よりも大切なもの、かけがえのないものであるという理念を持っていた。東井は、「生活の論理」は児童の現在の思考や認識、あるいは生活、行動の持つ個人的な論理（すじ道）を背後から支え、個々の家庭や地域の持つ論理（すじ道）へとつながっていると述べている。これは、『村を育てる学力』や今回の分析対象の「若い教師・友人への一言」シリーズでも「生きている」「いのち」を何よりも大切なもの、かけがえのないものとした東井の指導観は大に見て取れる。東井の「ひとりしらべーみんなでのみがきあい、わかちあいーひとり学習」は、子どもの「問い」を大切にしたい授業展開の中、個の学びは仲間の学びに大きく影響し、仲間との学びから個の学びに返る特徴がある。東井の指導法は、単なる方法論や形式論ではなく、東井の指導観のもと、子ども一人ひとりの伸びていくためのすじ道を支援した実践であるといえる。以下深い学びにつながる東井の指導観の図を示す（図1）。

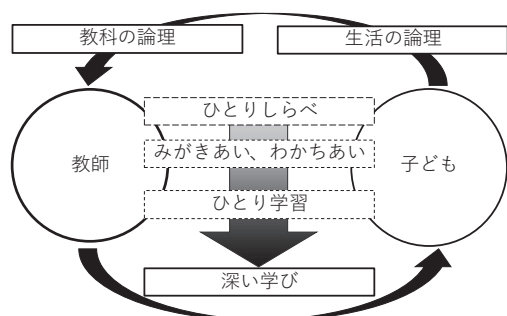


図1 深い学びにつながる東井の指導観

以上、本論では、東井の実践は現在における「深い学び」と接点を持ちえることが明らかになった。「深い学び」を支える指導観は、方法論や形式論ではとどまらない。今回分析対象とした明治図書『授業研究』連載「若い教師・友人への一言」シリーズでも何度も紹介されている

東井の「教科の論理」と「生活の論理」を大切にしたい数多くの実践から、教師の視点と子どもの視点を往還した授業実践を行うことで、東井は現代的諸課題の解決に向けてカリキュラムマネジメントしていたことが明らかになったと結論付けた。特に子どもの視点、東井でいう「生活の論理」を大事にするという指導観が重要であると位置づけた。

## 9. 今後の課題

本論では、東井の明治図書『授業研究』連載「若い教師・友人への一言」シリーズの分析から指導観を抽出し、「深い学び」を支える指導観について考察したので、東井実践の限定的な分析にとどまっているといえる。今回の明治図書『授業研究』の連載分析だけでなく、東井の数多くの実践分析を通して「深い学び」を支える指導観を分析することを今後の課題とする。

注

- 1)菅原稔編(1991)『現代国語教育論集成東井義雄』明治図書、第1章「人と業績」、10頁。
- 2)豊田久亀(1982)「連載 授業と学習集団づくり 子どもを学習の主体にする」明治図書『授業研究4月号』234号。
- 3)豊田ひさき(2016)『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社。
- 4)豊田ひさき(2018)『東井義雄 子どものつまずきは教師のつまずき』風媒社。
- 5)齋藤義雄(2019)「東井義雄の『教科の論理』における指導法に関する研究ー主体的・対話的で深い学びの視点からー」、『東京家政学院大学紀要』第59号、39～54頁。
- 6)森脇健夫(2012)「中堅期からの飛躍ー『協同的な学び』との出会い」グループ・ディタクティカ編『教師になること、教師であり続けること 困難の中の希望』勁草書房。
- 7)黒羽正見(2005)「学校教育における『教師の信念』研究の意義に関する事例研究ーある小学校教師の教育行為に焦点をあててー」、『富山大学研究論集』第8巻、15-22頁。
- 8)「東井義雄の足跡」東井義雄記念館ホームページ

## 深い学びを支える指導観についての考察

- <https://toui-yoshio.org/ahiato>(最終閲覧日 2022年 12月 19日) や、東井義雄(1987)『〈若い教師への手紙 3 いま、教師が問われていること〉』明治図書、1頁を参考に記した。
- 9) 明治図書『授業研究』編集部「『授業研究』創刊にあたって」明治図書『授業研究』1号、1963年 10月、163頁。
- 10) 明治図書『授業研究』編集部、前掲書、「編集後記」、1963年 10月、164頁。
- 11) 東井義雄(1964)「学習成績、テスト、宿題と学習意欲」、明治図書『授業研究』6号、48～55頁。
- 12) 明治図書『授業研究』の1年間の連載をもとに、1984年『〈若い教師への手紙 1〉教師の仕事・仕事の心』、1986年『〈若い教師への手紙 2〉子どもを見る目活かす知恵』、1987年『〈若い教師への手紙 3〉いま、教師が問われていること』(すべて明治図書)全3巻が出版されている。
- 13) 東井義雄(1962)『村を育てる学力』明治図書。菅原稔編(1991)『現代国語教育論集成 東井義雄』明治図書。を引用・参考して著者がまとめた。
- 14) 東井義雄(1962)『村を育てる学力』明治図書、156～159頁。
- 15) 東井義雄(1976)『東井義雄著作集 2』明治図書、62～64頁。
- 16) 豊田ひさき(2016)『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法と ESD』風媒社。
- 17) 豊田は、ディンター(1803)が教師養成校の生徒向けの教科書である『問答法の最良規則』で述べていると前掲書(2016)『東井義雄の授業づくり生活綴方的教育方法と ESD』風媒社、170～171頁で述べている。著者は原書を確認できておらず、豊田の引用をここでは引用する。
- 18) 豊田は、ディースターヴェーグ(1835)『教授指針』で述べていると前掲書(2016)『東井義雄の授業づくり生活綴方的教育方法と ESD』風媒社、171～174頁で述べている。著者は原書を確認できておらず、豊田の引用をここでは引用する。
- 19) 吉本均(1994)『教室の人間学—「教える」ことの知と技術』明治図書、165～166頁。
- 20) 吉本均(1994)『教室の人間学—「教える」ことの知と技術』明治図書、67～73頁。
- 21) 東井義雄(1980)「学力をどうとらえればよいか」砂川喜代次『教育学入門』福村出版。
- 22) 榎山栄次(1917)『新教授法の原理及実際』日黒書店。
- 23) 東井義雄(1987)『〈若い教師への手紙 3〉いま、教師が問われていること』明治図書、216～217頁。
- 24) 文部科学省国立教育政策研究所(2020)「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」  
[https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/r02/r020603-01.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r02/r020603-01.pdf)(最終閲覧日 2022年 12月 19日)
- 25) 文部科学省国立教育政策研究所(2020)「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」上掲。
- 文献
- 黒羽正見(2005)「学校教育における『教師の信念』研究の意義に関する事例研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—」、『富山大学研究論集』第8巻、15～22頁。
- 齋藤義雄(2019)「東井義雄の『教科の論理』における指導法に関する研究—主体的・対話的で深い学びの視点から—」、『東京家政学院大学紀要』第59号、39～54頁。
- 菅原稔編(1991)『現代国語教育論集成 東井義雄』明治図書。
- 東井義雄(1962)『村を育てる学力』明治図書。
- 東井義雄(1964)「学習成績、テスト、宿題と学習意欲」、明治図書『授業研究』6号。
- 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 2』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 6』明治図書。
- 東井義雄(1972)『東井義雄著作集 7』明治図書。
- 東井義雄(1976)『東井義雄著作集別巻 1』明治図書。
- 東井義雄(1976)『東井義雄著作集別巻 2』明治図書。
- 東井義雄(1976)『東井義雄著作集別巻 3』明治図書。

- 東井義雄（1976）『根を養えば樹は自ら育つ』柏樹社。
- 東井義雄（1980）「学力をどうとらえればよいか」砂川喜代次『教育学入門』福村出版。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 女教師としてスタートする M さん」、明治図書『授業研究 4月号』221号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 詰め込み授業はなぜいけないのか」、明治図書『授業研究 5月号』222号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 スイッチを入れなければ灯はともらない」、明治図書『授業研究 6月号』223号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 『この子さえいてくれなければ……』ではなく 『この子がいてくれるおかげで……』といえるように」、明治図書『授業研究 7月号』225号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 熱心であることは、どんな場合もいいことであるか？」、明治図書『授業研究 8月号』226号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 三センチの道巾では、車は走れない」、明治図書『授業研究 9月号』227号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 教師の願いと授業」、明治図書『授業研究 10月号』228号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 授業をもりあげることと深めること」、明治図書『授業研究 11月号』229号。
- 東井義雄（1981）「連載 若い教師・友人への一言 学習帳をどう活かすか」、明治図書『授業研究 12月号』230号。
- 東井義雄（1982）「連載 若い教師・友人への一言 「板書」をどう考え、どう活かすか」、明治図書『授業研究 1月号』231号。
- 東井義雄（1982）「連載 若い教師・友人への一言 自分の二本の足で歩ける子どもを育てるために」、明治図書『授業研究 2月号』232号。
- 東井義雄（1982）「連載 若い教師・友人への一言 頭は縛られてはならない」、明治図書『授業研究 3月号』233号。
- 東井義雄（1984）『〈若い教師への手紙 1 教師の仕事・仕事の心』明治図書。
- 東井義雄（1986）『〈若い教師への手紙 2 子供を見る目・活かす知恵』明治図書。
- 東井義雄（1987）『〈若い教師への手紙 3 いま、教師が問われていること』明治図書。
- 豊田久亀（1982）「連載 授業と学習集団づくり子どもを学習の主体にする」明治図書『授業研究 4月号』234号。
- 豊田久亀（1988）『明治期発問論の研究—授業成立の原点を探る—』ミネルヴァ書房。
- 豊田ひさき（2007）『集団思考の授業づくりと発問力 理論編』明治図書。
- 豊田ひさき（2016）『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社。
- 豊田ひさき（2018）『東井義雄 子どものつまずきは教師のつまずき』風媒社。
- 槇山栄次（1917）『新教授法の原理及実際』目黒書店。
- 明治図書（1963）『授業研究』1号。
- 森脇健夫（2012）「中堅期からの飛躍——『協同的な学び』との出会い」グループ・ディタクティカ編『教師になること、教師であり続けること 困難の中の希望』勁草書房。
- 文部科学省国立教育政策研究所（2020）「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」
- 吉本均（1994）『教室の人間学—「教える」ことの知と技術』明治図書。