

## 生活綴方教育における対話

### －東井義雄の「いのち」の思想の展開を手がかりに－

Dialogue in Seikatsu Tsuzurikata Education:  
Taking a Cue from the Development of Yoshio Toui's Idea of "Inochi"

北浦 貴之（都留市立東桂小学校）

#### 【要旨】

本論文は、生活綴方教育を実践した東井義雄の「いのち」の思想に根ざした「磨きあい」の理論に注目し、東井の「磨きあい」の理論を、率直な語り合いを通して新たな論理を創造する〈ぶつかりあい〉としての対話から、互いのことばに読みひたり、問いかけ合うことで新たな論理が内的に展開する過程を味わう〈ことばをあたためる〉対話への展開として整理することで、東井の「磨きあい」の理論を、p4c における対話の展開を支える理論として提起する。

In this paper, I focus on Yoshio Toui's theory of dialogue based on the idea of "Inochi (Life)". Toui was a practitioner of Seikatsu Tsuzurikata Education (Daily Life Writing Education). I propose Yoshio Toui's theory of dialogue as a theory that can underpin the logical development in p4c. Toui's theory illustrates the development of dialogues, from "clashing of words" that create a new logic through talking frankly to each other to "warming of words" that savor the processes of developing the logic, immanently through reading each other's words and asking each other questions.

#### 【キーワード】

生活綴方教育、東井義雄、ことばのぶつかりあい、ことばをあたためる、差異を介した創造、論理のメタモルフォーゼ、声の重ね合い

Seikatsu Tsuzurikata Education, Yoshio Toui, Clashing of Words, Warming of Words, Creating through Difference, Metamorphoses of Logic, Piling up the Voices

## 1. はじめに

子どもたちが日々の生活の中で感じたふしぎや問いをめぐって、聴き合い、語り合い、共に考えることで世界を新たに生き直す。その p4c<sup>(1)</sup>における対話のあり方は、しばしば討議と区別して主張される。ことばを剥き出しにした白熱した討議は、気づかうべき、思考するべき、だいじなものを見落とし、排除しているのではないか(久島 2022)。この問題意識から、日本における p4c の対話実践は、ケアを志向することを一つの方向性としてきた(高橋・ほんま 2018)。

かつて同じように、討議との違いに注目しながら、ケアとしての対話のあり方を探った実践家がいた。兵庫県豊岡市の小学校を主な現場として生活綴方教育を実践した東井義雄である。本論文では、戦前・戦中・戦後を綴方教師として生きた東井の、対話における論理の「磨きあい」の理論の重点の変遷に注目する。その変遷をまず先に整理すると、東井は、子どもたちの対話は、ことばとことばの〈ぶつかりあい〉だけでなく〈ことばをあたためる〉過程をくぐることで、その論理が展開すると主張した。本論文では、東井のこの「磨きあい」の理論を、p4c において子どもたちの論理が展開する過程を支える対話の理論として提起する。

## 2. 生活綴方教育と p4c の重なり

はじめに生活綴方教育とは何か説明したい。生活綴方教育とは、子どもたちが生活の中で感じたことや考えたことを自分のことばでありのままに綴り、そしてその綴方、すなわち綴った作品を読み合うことを通して、互いの綴方や生活の「ねうち」を見出し、生き方を共に探究することをめざした、大正初期にはじまった教育実践である(日本作文の会 1958:21)<sup>(2)</sup>。コロナ禍において改めて発見される生活綴方教育の意義を、川地はこう述べる。

低学年のときはトラブル続きで「おれなんか、どうせ生まれてこないほうがよかったんや」と言っていたナツくんが、12月に、こんな作文を書きました。

自分の存在      小五   ナツ

ぼくは、なんでいるんだろうと思ったことがある。でも考えても、わからない。

お母さんに聞いてみた。「知らんわ!」と言われた。でも、たまに思う。みんなどんな意味があって生まれたのだろうか。だけど、みんなすごい、自分は何もないと思う。なかには、けるのが上手い人もいるし、足がはやい人もいる。ぼくは、走りはおそいし、頭もよくないし、けるのも上手くない。自分のそんざいってなんだろう。

でも自分は好きだ。なぜかは知らないが。

この作文の読み合いの授業で、クラスの子どもたちは「重いわー」とつぶやいていました。揶揄・からかいではなく、その重さに共に向かおうとするつぶやきでした。

/生活綴方・作文教育は、子どもの自己表現を大切にします。[…]人としてお互いにその言葉を大事にする取り組みの中で、安心して自分を表現できるようになっていきます。[…]子どもの自己表現と誠実に向き合うことが、人間的な生き方を育ててきたのです。(川地 2022)

自らの「存在」を問う哲学的とも言えるナツの作文に注目し、川地(2022)は生活綴方教育について、「自己表現を中心に、読み、話し、深め、また書くことは、他者と出会い、世界と出会い、自己と出会い、自己を変えていくこと」だと、その意味を述べる。

また国分は、戦後の生活綴方教育の再出発として出版した『新しい綴方教室』において、生活綴方教育の必要を次のように述べる。

子どもたちのさまざまな見聞すなわち五感にふれてつかみとったもの、情感にあふれながら経験などをとりあげ、出しあわせて、それらをもとにして、新しい、正しい、ゆたかな、進んだ物の見かた・考えかたを養っていくこと、子どもたちの脳ずいに「新しい概念」を順次に形成させていくこと[…]ここでも、また、子どもたちに、ありのままのことを、ありのままにかかせて、子どもたちが生活経験からえたものを題材にして、何かひとつの物の見かた・考えかたをみちびきだす「生活綴方的な教育方法」が採用される必要があるのだと思う。[…]わたくしたちは、子どものよろこびや悲しみ、満足と不満、愛とにくしみ、不安と平静、幸福と苦痛、信頼と怒りなどを、大切にとりあげ、そこから、子どもたちの物の見かた・考えかた（認識）の度合をおしはかり、かれらの認識を一そう進めていくための積極的な働きかけをしようとする。生活綴方の方法は、これもまた実践してきたし、これからも実践していかなければならないのだ。(国分 1952:381-2)

国分は生活綴方教育を、子どもたちが実感をありのままに綴り、その生活経験からえたものを題材として、愛や幸福、信頼などへの新しく、正しく、ゆたかで、進んだ見方や考え方を養い新しい概念を形成するものとして方向づけた。この川地と国分の記述から、生活綴方教育と p4c は課題を共にしてきたことが見えてくる。では、その生活綴方教育において、ことばをわかちあうこと(dia-logos)、つまり対話はどのような過程として実践されてきたのか。以下、生活綴方教育における対話の姿を、東井の思索を手がかりに探っていく。

### 3. ケアの実践としての生活綴方教育

まず、東井は生活綴方教育において最も中心的な活動である書くことを、どのようないとなみとして見ていたのか。東井はその主著『村を育てる学力』において次のように述べる。

私たちのしごとは、まず何よりも、子どもを愛することからはじまる。そして、それに終始する。だが、子どもを愛するということは、具体的には、子どもの何を、どうすることなのだろうか。それは、子どもの生活を大じにしてやること、子どもの生

活を、もっと美しいもの、もっとほんとうのもの、もっと力強いものに太らせてやることだ、といえないであろうか。子どもは、いろいろなことを思い、考え、しゃべり、行動する。その「思い」「考え」「おしゃべり」「行動」の一かけらをも粗末にせず、その中にやどっている、子どものいのちを愛おしみ、みがき、育てていく、それが子どもを愛することだ、と、いえないだろうか。/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(東井[1957]1972:121-2)

東井は書くことを、一人一人が生活をだいじにすることだと意味づける。東井にとって生活綴方教育とはまず、care of the self のいとなみなのだ。そしてその「子どものいのちを愛おしみ、みがき、育てていく」ケアとしての東井の実践を支えるのが「いのち」の思想である。

#### 4. 東井の実践を支える「いのち」の思想の展開

では、東井の「いのち」の思想とは何か。それを探る上で重要な位置にあるのが「私の「いのち」の思想について」という論考である<sup>(3)</sup>。これは1959年に東井が戦中から戦後への自身の実践と思想の転換を模索するために書いたものであり、後述する「磨きあい」の展開点にも位置している。以下、この論考を辿ることで東井の「いのち」の思想を探っていく。

東井はまず、戦中に『学童の臣民感覚』を出版し「弁解の余地もない戦争協力者」(東井[1959a]1972:209)であった「あやまちの古傷」(209)を、次のように振り返る。

努力しても努力しても戦いになじめず、戦勝祈願の神社参拝に参らせられても、どうしてもかしわ手が打てなかった私が、遂にかしわ手をうつようになったのは、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るようになったからだ。おとなたちの戦争協合理論には嘘も感じたが、理くつや思想以前の日常感覚の中に「臣民感覚」とでもいうべきものを感じては、どうしようもなくなってしまった、というのが私であった。こしらえものの思想は信じられなくても、いのちの直接表現である「感覚」の中に「臣民感覚」を見ては、信じないわけにはいかなくなってしまった。そして、そこから私の「本気」の戦争協力がはじまった。(209-10)

そして東井は「私の教育観の軸には、確かに「いのち」の思想があるようだ。その「いのち」の思想は、それをたどっていくと、「学童の臣民感覚」を支えていた「いのち」の思想につながっているようだ」と述べ、「私の真実をさらけ出し」「あやまちの処理」を決意する(210)。

では「いのち」の思想はいつ形づくられたのか。そのきっかけの一つが、東井の娘が病気による死の際から息を吹き返した出来事であった。東井は言う。「こうして、私は、受持の子らへの愛によってではなく、私の子どもへの愛によって、生きているということのただごとでなさを、否応なしに痛感させられた。そして、このことを通じ、受け持ちの子らのいのちのただごとでなさに気づかされ」「私の生きているということの底にあって、私を生かす<sup>つ</sup>めに生かしている何ものかを強烈に感じた」。この「いのち」の感得は「一挙に私を「絶対者」のとりこにさせ、「他力」の「信」に追いやった」。ここで東井は「戦争協力者」へと転向する(214-5)。東井は、この転向によって「妙な方向へいって」(215)しまったことを反省し、こう述べる。

私の反省では、思想、理知への不信と、「感覚」の信頼にそもそものまちがいのスタートがあったという気がする。私が「感覚」といっているものは、石田氏が「真情」といっているものに通じると思うが、「真情」を、なぜ、私たちは過信してはいけないのか。/「真情」は必ず、ある条件下における「真情」である。[...]私たちは「真情」を軽視してはならないが、「真情」を絶対視してもならない。その「真情」を支えている背後のものが何であるかを、常に見きわめねばならぬ。そのためには、どうしても「理知」の媒介を通さねばならぬ。その「理知」は自己の「真情」に対してだけでなく、相手の「真情」をも「理知」に照らして一応の認容が出来るような、「理知」でなければならぬことを私は痛感する。(216-7)<sup>(4)</sup>

戦争協力の「あやまち」は、理知なき感覚の「まちがい」によるものだったと省察し、そしてこの論考を通して東井は「真情」を支えている「条件」が何であるかを見きわめる「理知の媒介」の必要を痛感した。「いのちを磨き育てるためには、いのちの構造を知らねばならぬ。子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方は、そのひとつひとつが、子どものいのちの具体的表現だと思うがその感じ方・思い方・考え方・行ない方を支えているのは何かを追究することを怠ってはならぬ。そうでないと、いのちの構造はつかめない」(218)。東井は「理知」を媒介することによって感覚や思考の根拠としての「いのちの構造」を追究、吟味するものとして「いのち」の思想を展開させた。そして東井は、自らの実践の意味を次のように語り直す。

小著「村を育てる学力」「学習のつまずきと学力」の中で、私は、度々「生活の論理」ということを言っている。それは、教育という仕事は、子どものいのちを磨くしごとだという思いに貫かれている。いわば、それは、私の「いのち」の思想のあらわれである。/子どものひとりひとりが、自分々々の感じ方・思い方・考え方・行ない方・生き方を大じにし、それを、教師が大じにし、子ども相互が大じにしあうことを通じて、いのちを磨きあう道を私は考えているわけである。/子どもは、ひとりひと

り、異った感じ方・思い方・考え方・行ない方をする。それは、ひとりひとりのおかれている条件がちがうからである。その条件のちがう、したがって構造のちがう感じ方・思い方・考え方・生き方の論理を出しあって、磨きあうところに、論理の客観性のある発展が期待できると、私は信じている。(218-9)

東井は「いのち」の思想の省察を通して自らの実践の方向性を、子どもたちの「いのち」の表現である「生活の論理」に「理知」を媒介することで、自らの感じ方・思い方・考え方・行ない方・生き方の根拠である「いのちの構造」を自覚、吟味し、客観性のあるものに発展させるものとして語り直したのである。つまり「理知」を媒介することで「生活の論理」の根拠を自覚、吟味し、客観性のあるものにする「磨きあい」の必要を、東井はここで確かめたのだ。後に思考の「屈折」(東井 1976:167)と語るようになるその、子どもたちが自らの感覚や思考の根拠を「批判」(東井[1962a]1972:97)的に吟味する過程の必要を、ここで自覚したのである。

## 5. 〈ぶつかりあい〉としての磨きあいへの展開

東井は「いのち」の思想の展開以前において磨きあいを「仲間意識」(東井[1957]1972:120)や「人間と人間の手のつなぎあい」(東井[1958]1972:193)といったことばで語っていた。しかしこの展開以降、磨きあいの語り方を「自分の考え」を「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」と変化させる(東井[1961]1972:137)。〈ぶつかりあい〉が問題となったのだ。その後も東井は「稲むらの火」の授業を自らの著作活動を通して何度も語り直す中で、磨きあいを「けんか」(東井[1960]1972:267)や「対決」(東井[1962b]1972:152)と表現するようになる。そして東井は〈ぶつかりあい〉としての磨きあいの中で、子どもたちを「大御親から賜はりたる」「ただ一つのいのち」(東井 1944:77)という全体としてではなく、自分と他人という差異をもった「ひとりひとり」(東井[1959b]1972:67)として描いた<sup>(5)</sup>。

東井は「稲むらの火」での磨きあいを通して、「“三人寄れば文殊の智慧”の真意」を『A』という優等生の中にもなかったすばらしいもの、『B』という優等生の中にもなかったすばらしいもの、『C』というおくれた子どもの中には、もちろんなかったすばらしいもの、そんな、どこにもなかったすばらしいものが『三人寄れば』生まれてくるということだ」と「目ざめさせられた」と語る(東井[1961]1972:141)。東井にとって〈ぶつかりあい〉としての磨きあいとは、ことばをわかちあう中で現れるわたしとあなたの差異を介してこそ互いの「いのち」に出会い、その出会いの中で「どこにもなかったすばらしいもの」が生まれてくる過程なのだ。

川地はこの〈ぶつかりあい〉としての「稲むらの火」での磨きあいについて、こう解説する。

しかし、読解の得意な B、C、D、E といった子どもたちだけを集めて指導したときに、彼らがこれほど夢中になる授業が成立したのだろうか。すんなりと読み解いた彼らは、A 君の間違いによって、自分たちも考えの根拠をはっきりとは説明できな

いことにはじめて気づいたのである。そこで五兵衛の心情、決意を読みとれる箇所を必死で探し、「～が……のだ」などの文章表現を根拠として発見した。つまり、彼らは、A君の誤りのおかげで、論拠を文章上に確かめながら言語化していくという、読解の核心を深めたといえよう。(川地 2005:78)

つまり〈ぶつかりあい〉としての磨きあいとは、ことばをわかちあい、率直に語り合うことによって互いの論理の差異を明確にし、その差異によってこそ引き起こされる互いの論理の根拠を吟味する過程をくぐることによって、新しい論理を発見、創造するいとなみなのである。

## 6. 〈ぶつかりあい〉としての磨きあいへの展開

この〈ぶつかりあい〉としての磨きあいを追究していく中で、東井は言う。

実際の授業で、「これがほんとうの“話しあい”だ」というのは、めったにみられないものである。[...]子どもと子どもで討議しているという形をみるのがあっても、体と体をふれあわせるような感じの討議は珍しく、キンキンとしたとがった声で、「ほんね」とは別に「へりくつ」を戦わせているといった感じのものが多い。[...]そういう、私自身、なんとか、ほんとうに「ほんね」と「ほんね」「体温」と「体温」をふれあって、育ちあい、高まりあうような形を探りあてたいというねがいただけはもっているが、なかなか、そういう形の授業は生み出せないでいる。(東井[1961]1972:151)(下線引用者)

ことに、文学的な教材などの場合、単に頭で読むのではなく、全身で、自分の生活ぜんたいをひっさげて、ひたひたと読みひたっていくというような読みが必要だと思うのです[...]尼崎市塚口小学校の国語授業です。三年生の「手ぶくろを買いに」の授業でしたが[...]・ここの「あたたかいむね」のあたたかさはストーブにあたったときのあたたかいとはちがうね。/・うん、ちがう。子ぎつねのことを思うそのあたたかさや。[...]・「なきたいほどよろこびました」というところね。テレビなんか見ると、戦死したとばかり思っていたところに生きて帰ってくるのがあるでしょ。あんな時のおかあさんの気もちみたいなのが「なきたいほどよろこぶ」というんじゃないかな。/というふうに、実に楽しそうに、情緒的に、ことばをあたため、血を通わせ、生かしていくのです。/低学年では、討議は第二義にして、情緒を第一義に考えるほうがほんとうではないでしょうか。(東井[1969]1972:240-1)(下線引用者)

東井は討議との違いに注目しながら、「聞きあい」から生まれる「共感」の中で〈ことばをあたためる〉磨きあいの姿を探ろうとする(東井[1971]1972:256)。では、その〈ことばをあたためる〉磨きあいとはどのような過程なのか。東井は『授業の探究』に、上述した「稲むらの火」の記述の後、東井自身による「手ぶくろを買いに」での磨きあいの記録を描いている。

井上「子ぎつねはいかにもかわいげだし、おかあさんは、やっぱりおかあさんげなところがようけ（たくさん）あります」

○（東井＝引用者注）「どんなところが？」

井上「“ハーッ”と息をふきかけるところや、自分の手で“やんわり”子ぎつねの手を包んでやるところ」

牧井「“ハーッ”というところはぬくげです」

房子「“やんわり”もぬくげです」

猛「ここを読む時は、ぬくげに読まんならんな」

辰夫「ぬくげに読もうと思ったら、ふんわり読んだらええんだな」

美之「“自分の手でやんわり包んでやりながら”と書いてあるけど、子ぎつねの手だけとちがう、からだじゅうつつんどるようです」

○「えらいことに気がついたな。ほんとに、ここを読んでいると、かあさんぎつねは、子ぎつねのからだも心もつつんでいるような気持ちになるね」

（そういう心もちをこめて朗読）

みんな「ほんとだなあ」

せつ子「先生、“やんわり包んでやりながら”ものをいうところ、おかあさんらしいです」

○おもしろいことに気がついたな。そいつは、先生も気がつかなかった。いろいろ、おかあさんらしいところをたくさん見つけてくれたようだが、ついでに、みんなでおかあさんらしいところを、もっと、さがしてみようかい」

辰夫「“あとはあたたかくなるものだよ”というところは、なんでもよう知つとるよう、おかあさんげです」

哲「手ぶくろを買ってやろうと思うところもおかあさんげだ」

せつ子「そのことよりも、“しもやけができてはかわいそうだから”と書いてあるように、しもやけができん先に心配しとるところがおかあさんげだと思います」（東井[1961]1972:154-5）

子どもたちはテキストに読みひたりながらかあさんぎつねの「かあさんげ」、つまり「愛」の論理を追究するために、たがいにことばを重ねあい、「ことばとことばのひびきあい」（東井[1962b]1972:127）の中で、かあさんぎつねの「ぬくげ」を感じとっていく。そして、テキストを体にくぐらせ、ともに声に出して読むことで、かあさんぎつねの愛の論理をわかちあい、その愛に読み手自身も包まれていくように作品を味わっていく。「とにかく、ことばは、体でみがくものなのだ」（東井[1962b]1972:181）。子どもたちは、テキストを読みひたる中で味わった「かあさんげ」を介することで、子どもたち自身の感じていた「かあさんげ」が自覚され、磨かれていくのである。そして子どもたちは、その磨かれた「かあさんげ」をもとに再びテキストに読みひたることで、先ほどまでは気づいていなかった「かあさんげ」を表現することばを見つけ出し「かあさんげ」の意味するものをさらに読み深め、展開させていく。

そして次の時間、授業は親子が手ぶくろを買いに行く場面に進んでいく。するとある子



が、それまでの子ぎつねのかわいいところについての話し合いを断ち切るように、こう問いかける。

尾崎「先生、だあれも見つけれへんだったけど、“暗い夜がやって来ました。”のところ、わたし、ぼんになったことだけを言うとりんとちがうと思います」

○「……………」

尾崎「いつもの夜とちがう、おかあさんが待つて待つてしとった夜が来たんみたいです」

○「おー、そいつは、先生も気づかなんだ。ほんとにそうだなあ。子ぎつねに毛糸の手ぶくろを買ってやろうと思って待つとった“夜”なんだなあ」

都「そしたら、先生、“親子のきつねは、ほらあなを出ました”も、ただ、穴ん中から出たというのとちがう。手ぶくろを買いに出た、というわけになります」

○「まいったな。先生の負けだ」(東井[1961]1972:160)

尾崎の問いかけをきっかけに「暗い夜」ということばが表現するものの吟味がはじまる。そして東井が「……………」と「暗い夜」ということばに注目し、尾崎が何を言おうとしているのかさらに問いかけたことで「暗い夜」ということばに、夜の暗さとかあさんぎつねの不安とを結びつける論理があることを尾崎自身が発見し、そこからさらに読みが展開していく。

ここで注目すべきは、直前までの話し合いを中断するような尾崎の問いかけをきっかけに、読みが展開していることだ。子どもたちがことばを体にくぐらせ、その内面で読みひたすることで新しい読みを探る問いかけが生じ、その問いかけをきっかけにして読みが展開しているのだ。そして、子ぎつねを一人で買い物に行かせる場面で、別の子がまた問いかける。

せつ子「先生、このおかあさんは、やさしいだけとちがう、ほんとに子ぎつねのことをよう考えるおかあさんです。“早く、自分で何でもできるようにしなくては”のところ」

弘「そうだなあ、おかあさんは、おうちゃくして、子ぎつねに買いに行かせようと思つとりんとちがう」

猛「“ぼうやも早く、ひとりで買い物ができるように”と思つとりんだ」

正弘「“ぼうやも早く”の“も”には、『おかあさんみたいに』というわけがかくれとりんみたい」

せつ子「わたしもそう思つとった」

猛「『ほかの一人前のきつねみたいに』というわけとちがうか？」

哲「どっちもふくまれとりんだろう」

辰夫「おかあさんの小さい時にも、こんなにしてもらったんかもわからん」

○「今の“ぼうやも早く”のを見つけ方は関心だなあ。よくそこまで、見つけたなあ」

せつ子「“だから、きょうはひとりで”のところの“だから”には、おかあさんぎつねの子ぎつねを思う心が、みんなこもつとるよう」

小山「“きょうはひとりで”いうたら、ほかの時だったら、ついていくかもわからんという心持ちだ。それから“町まで行ってごらん”は、ぼくらのしけんみたい」  
美之「“さあ、それじゃ”は、もう考えが決まったので、こんどは、ぼうやでも買い物ができるようにしてやろうと思っとることば」(東井[1961]1972:162)

先ほど読み味わった包みこむような愛とは異なる、子ぎつねを命がけの「しけん」に晒す「やさしいだけとちがう」異物のような愛。その論理を探ろうと、せつ子は「子ぎつねのことをよう考える」かあさんぎつねの愛の「ほんと」が「早く、自分で何でもできるようにしなくては」というテキストに表現されているのではと、皆に問いかける。それをきっかけに「ぼうやも早く」の「も」が表現する意味の吟味が始まり、その過程を通してせつ子は、子ぎつねに一人前になってほしいと願うかあさんぎつねの「思う心」を発見した。そして「だから」ということばが表す決意の中に、愛の「みんな」が表現されていると自らの読みを展開させる。子どもたちはテキストや互いのことばに読みひたり、問いかけることで、「も」や「だから」というテキストが表現する「ほんと」の愛が意味するものを、その内側から展開させていったのだ<sup>(6)</sup>。

東井が「手ぶくろを買いに」の授業を描くことで探ろうとした〈ことばをあたためる〉磨きあいとは何か。それは、ことばを体にくぐらせ、声を重ね合い、その論理に読みひたる中で、その読みひたりが導く問いかけをきっかけに、論理がその内側から展開することを味わう過程だった。子どもたちは、ことばをあたためるようにテキストに読みひたり、その読みひたりの中からこそ立ち上がる問いかけによって、「一つ一つのことばが生きてピチピチ動きだす」(東井[1962b]1972:127)その、ことばの意味が内側から展開する瞬間を待つのである。

東井は「ことばをあたためる」という表現へと辿りついた時、学習することを「さらにぬうちのある人間になろうとして、ゆれ動き、求め、探り、脱皮し、高まり、深まり、太り、伸びていくいとなみ」(東井[1969]1972:245)と、「脱皮」ということばで語るようになる。「脱皮」、ひとつのいのちの連続と断絶の表現であるメタモルフォーゼ。〈ことばをあたためる〉磨きあいとは、ことばを体にくぐらせ、声を重ねあい、そのことばのひびきあいの中で読みひたり、そして読みひたりが導く問いかけをきっかけにして、ことばの意味がその内側から展開していく、論理のメタモルフォーゼ<sup>(7)</sup>を味わう過程なのである<sup>(8)</sup>。

## 7. おわりに ー生活綴方教育が気づかう対話のあり方ー

以上、東井による「いのち」の思想に根ざした〈ぶつかりあい〉と〈ことばをあたためる〉磨きあいに注目して、生活綴方教育を生きた東井がめざしたケアとしての対話の姿を探ってきた。それは、互いの論理を率直に語り合うことで互いの差異を明確にし、その差異によってこそ引き起こされる互いの論理の根拠の吟味を通じて新たな論理を創造する、差異を介した創造のいとなみだった。さらに対話は、ことばを体にくぐらせ声を重ねあう、ひびきあいの中でことばに読みひたり、その読みひたりの中からこそ立ち上がる問いかけをきっかけとしてことばの意味が内面的に展開していく、論理のメタモルフォーゼを味わういとなみだった。

しかし東井が磨きあいを試みたのはあくまで文学作品の読みの授業であった。〈ぶつかりあい〉と〈ことばをあたためる〉磨きあいとして、東井が綴方をめぐって子どもたちとどう読み合い、対話したのかは、東井による綴方の読み合いの記録があまり残されておらず本稿では検討できていない。東井の読みの授業での磨きあいを手がかりとして見えてきた、生活綴方教育が気づかう対話の理論から、p4c や現在の生活綴方教育においてどのような対話が立ち現れてくるのか実践/研究を通して探ることは、東井から託された今後の課題と言えるだろう。

### 謝辞

本研究は「公益財団法人 博報堂教育財団 第 16 回児童教育実践についての助成」を受けて実施しました。

### 【註】

- (1) Thomas Jackson らによる、〈わたし〉のふしぎや問いを出発点とし、〈わたし〉が考えることをだいにする“Little p (philosophy)”の対話実践としての p4c ハワイの理念に習い、本稿では「Philosophy for Children (P4C)」を、小文字で「p4c」と表記する(Jackson 2013)。
- (2) 「綴方」ということばは現在ほとんど使われなくなったが、生活綴方教育は「日本作文の会」という民間研究サークルを軸に、日記や詩、作文の形で各地域での草の根の活動として実践されている。
- (3) 川地(2005)や、原・中内(1978)も、「いのち」の思想に注目して東井の実践や思想を論じている。
- (4) 「石田氏」とは、石田宇三郎のこと。石田は、生活綴方教育は、教科指導の方法ではなく、あくまで子どもが自らの実感や生活感情である真情を高めることによって自主性を確立する生活指導の方法であると主張し、生活綴方教育の実践者や学者たちと意見を戦わせた。(成田ほか 1958)
- (5) 鶴見は『村を育てる学力』における東井の実践や思想を、全体主義的な傾向のある「集団埋没型」(久野ほか 1995:189)と指摘した。それに対し東井([1959b]1972)は「稲むらの火」での磨きあいを例に示し、「集団の中にひとりひとりが埋没してしまうような思考」ではなく、「ひとりひとりの中に集団が生きてくるような」「ひとりひとりの思考を大じにする」「個の自覚」の上に立った「集団思考」をめざしていると返答する。東井の「個の自覚」を表現するのが「ぶつかりあい」ということばなのだ。

しかし原・中内(1978)は、東井の「戦後著作における円満な完結性」において「「子どものいのちにふれる教育」が、東井のいうように「青色青光、赤色赤光」の完全な個性の開発をうみだすか、あるいは、相手を完全に教育して、全面降伏させ、小型の東井を作りだす全人格支配の教育になるかは、間一髪の相違であろう。/「いのちの思想」をくぐった攻撃力は、すでに大きな痛手を負っているか、あるいは東井に食べられてしまっている」とさらに厳しい指摘をする。東井の「いのち」の思想がその危うさを孕んでいるのは事実であり、この指摘に関わって東井がどう応答・転換したのかを分析することは本稿に関わる重要な問題だが、詳細な記述が必要となるため本稿ではその指摘を示すに留める。

- (6) ただ、この場面のテキストは新美南吉の原文を教科書会社が改作したものだった(大河内 1987)。この改作におけるかあさんぎつねの愛の円満性を乗り越えられない点に、東井の実践の限界を見

ることもできるだろう。東井もそれを自覚してか、読みひたりの危険を語る（東井 1976:209）。しかし東井は、問いかけの意義に注目することで、読みひたりの可能性をさらに探ることもできたのではないだろうか。

(7) 東井(1987:94)は、「ほんとう「学力」というのは、この「生活の論理」が「教科の論理」を完全消化して、「生活の論理」そのものが変革され、客観化され、生きて働く力となったもの」だと述べる。この「論理そのものを変える」(東井 1972:269)という東井の思想を表現するために「論理のメタモルフォーゼ」ということばを選んだ。

(8) 東井にないものとして鶴見(久野ほか 1995:180)が指摘した「共同体の中において、共同体の目的にも奉仕すべき点では奉仕し、同時に共同体全体をつきはなす」共同体の内在的な展開の試みとして、東井は実際には『村を育てる学力』を世に問うた。そして、生活綴方教育のめざす「自分の感覚と件(実感=引用者)から概念をつかみ出す過程について鶴見が「実感を越えるための手段が実感そのものの中になければ」と指摘した、その「実感によって実感を越える方向をさがしあてる」実感の内在的な展開の試みとして東井は〈ことばをあたためる〉磨きあいを追究している(久野ほか 1995:197-8)。つまり「いのち」の思想の展開の先に、東井が生活綴方教育や「磨きあい」を通してめざしたケアの実践としての批判のあり方が、この〈内在的な展開〉なのだ。

## 【参考文献】

- 原芳男・中内敏夫,1978,「教育者の転向 —東井義雄」思想の科学研究会編『改訂増補 共同研究 転向 下』平凡社,123-56.
- Jackson, T, 2013, “Philosophical Rules of Engagement”, S. Goering, N. Shudak, & T. Wartenberg eds., *Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers*, New York: Routledge, 99-109.
- 川地亜弥子,2005,「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『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,75-86.
- ,2022,「学校で子どもの自己表現を育み、読み合うことの意義 —パンデミック下における生活綴方・作文教育—」日本作文の会編『やっぱり学校っていいな ～コロナ禍の2年・子どもたちの生活と表現～』本の泉社,16-23.
- 国分一太郎,1952,『新しい綴方教室 増補版』新評論社.
- 久野収・鶴見俊輔・藤田省三,1995,『戦後日本の思想』岩波書店.
- 久島玲,2022,「言葉の排除性に抗う哲学プラクティスの可能性 —バフチン対話理論における愚者・道化的他者の視点から—」『思考と対話』 vol.4:23-35.
- 成田克矢・石田宇三郎・東井義雄ほか,1958,『生活綴方の探究』誠信書房.
- 日本作文の会編,1958,『生活綴方事典』明治図書.
- 大河内義雄,1987,『「手ぶくろを買いに」の全発問・全指示』明治図書.
- 高橋綾・本間直樹/ほんまなほ,2018,『こどものてつがく ケアと幸せのための対話』大阪大学出版会.
- 東井義雄,1944,『学童の臣民感覚』日本放送出版協会.
- ,[1957]1972,『村を育てる学力』再録:『東井義雄著作集 1』明治図書.
- ,[1958]1972,『学習のつまずきと学力』再録:『東井義雄著作集 2』明治図書.
- ,[1959a]1972,「私の「いのち」の思想について —飯田・汲田・坂元、三氏の書評

- に導かれて考えるー」再録:『東井義雄著作集 1』明治図書.
- ,[1959b]1972,「集団思考の場所としての教室」再録:『東井義雄著作集 7』明治図書.
- ,[1960]1972,「国語の授業における板書技術」再録:『東井義雄著作集 5』明治図書.
- ,[1961]1972,『授業の探究』再録:『東井義雄著作集 4』明治図書.
- ,[1962a]1972,「生活綴方的教育方法の適用 小学校、高学年の場合における適用」再録:『東井義雄著作集 3』明治図書.
- ,[1962b]1972,『国語授業の探究』再録:『東井義雄著作集 5』明治図書.
- ,[1969]1972,『学力観の探究と授業の創造』再録:『東井義雄著作集 2』明治図書.
- ,[1971]1972,「話しあい」の意味するもの」再録:『東井義雄著作集 5』明治図書.
- ,1972,「著作集「第二巻」解題」『東井義雄著作集 2』明治図書.
- ,1976,『授業技術入門』明治図書.
- ,1987,『いのちの根を育てる学力』国土社.