

# 『村を育てる学力』刊行以後の東井義雄

## —その実践と言説の検討

An essay about TOI Yoshio's practice and discourse after World War II  
—Focusing on Publication of "Mura wo Sodateru Gakuryoku"

油井原 均\*

YUIHARA, Hitoshi

**【要旨】** 2000年代に入ってから資料整理調査等を通して、東井義雄（1912-1992）の研究は大きく進展した。その成果を参照しつつ、本稿では第二次大戦敗戦後の実践において東井が生活綴方的教育方法に基づく発想をとっていたこと、東井が提唱した「生活の論理」に「生活台」などの戦前期綴方教育実践と共通する、学校教育を「はみ出して」いく部分があることを指摘した。「はみ出して」いく部分は、東井が眼前にした但馬地方の社会経済的状況を学校教育による改善を志向する姿勢にもつながるものでもあり、やがて教育目的として意識されるものでもあった。1957年『村を育てる学力』刊行後の坂元忠芳らの書評への応答には、相手の立場への配慮と、対立を止揚しようとする配慮の影響がみられる。これらは戦前期の東井の実践にはみられない部分である。さらに、東井の思想形成における読書の果たした役割は大きいものがあるが、先行研究に示された戦前期の東井の関心の焦点については、戦後も引き続き思想言説形成の焦点となっていたことが示唆される。前述した政治的あるいは思想的対立を止揚するような「一見常識的な中道を求める行き方」への配慮と共感の心情が、敗戦から『村を育てる学力』刊行までの実践と経験により加わったとみることできる。

キーワード: 東井義雄 生活の論理 『村を育てる学力』 デボーリン ウシンスキー

### はじめに

筆者が東井義雄（1912-1991）の実践と言説に初めて触れたのは、1995年度立教大学大学院での日本教育史特殊研究（担当は前田一男助教授）であった。テキストとしてとりあげられた安川寿之輔『十五年戦争と教育』（新日本出版社1987年）の各章を分担して、概要を報告し討論というスタイルでの演習だったと記憶している。初学者そのものでゼミ形式演習に慣れていなかった筆者は、府県レベルの教委や教員組合の刊行した冊子等をふくめて「基本的にすべての出典について原典にあたること」という指示に四苦八苦しつつ諸機関を彷徨い歩いた。いまから振り返ると時間的余裕のあった懐かしい時期の記憶がよみがえってくる。

安川のテキストは主に戦争責任論の観点から東井に言及していた。不器用な資料探索を試みて

\* 白百合女子大学文学部国語国文学科

いる過程で長浜功『日本ファシズム教師論』(大原新生社 1979年)などでも東井がとりあげられていることを知った。さらに「転向」についての共同研究成果の一部として公表された原・中内による研究[原・中内, 1962]、あるいは東井を生活綴方運動との関連で「大衆の思想」「善意の哲学」に基づく実践者としてとりあげ、その思想的弱点とされるものも指摘した討論[鶴見・久野・藤田, 1959]などに触れていくなかで、自身の問題関心を探っていったように思う。その後、筆者自身は、共同体志向や民族意識が拡張して国家意識に連続していく様相をみせる東井の「いのち」概念を民族的アイデンティティという概念の援用により検討することで、ひとまず自身の問題関心に区切りをつけた[油井原, 2000]。それ以降、東井について問題関心を抱くことはなくなっていた。

いっぽう、東井義雄の思想やその教育実践を対象とする研究動向は、2000年代に入ってから大きく進展したとみることができる。以下、先行研究整理をかねて研究動向を概観したい。

## 先行研究について

東井義雄に関連する研究は、東井の生家である東光寺の蔵書、およびその一部を整理した東井義雄記念館所蔵資料を中心とした資料整理調査が行われたことを契機として大きく展開した。資料調査の成果を基礎とした実証的研究も進展した。たとえば、それ以前の研究でしばしば指摘されてきた東井の「敗戦後12年の沈黙」については、実証的に修正されることとなった[木村, 2008]。また、東井が学校教員として実際の授業過程立案などに用いていた週録などを資料として、敗戦前後から『村を育てる学力』刊行にいたる東井の立脚点について詳細に検討し、東井の敗戦後の実践が高度経済成長に向かう農村地域の困難を自覚し戦時期実践の観念性を連続させつつも、敗戦後早い時期に以後の教育実践の基本的枠組みを獲得し得ていることについて、説得的な分析が行われた[木村, 2008, 2013]。資料整理に基づく戦前期の蔵書を資料として、東井の広範な読書が思想形成に際してどのように影響したのかを検討した研究も行われた[前田, 2008]。さらに、『村を育てる学力』の内容と密接に関連する学校通信「玉生が丘」の翻刻が行われ[白もくれんの会, 2001]、それを資料とした教育方法的観点からの内容検討[富樫, 2008]なども行われている。上記の資料調査の成果とも関連しつつ、東井の学力論や教育評価論の歴史的位置づけの検討[川地, 2007]や、近年の学校教育政策との結び付けを試みる論稿[豊田, 2016]もみられる。東井義雄に関連する研究は、筆者が関心をもっていた時期の中心的な方法であった、主に東井により公表された雑誌論文や書籍およびそれへの反論・批評を資料とした研究とは異なる展開をみせている。

## 本稿の構成

『村を育てる学力』刊行前後の東井の直接の問題関心は、眼前とした「村」の子どもたちに学力を身につけさせることであった。しかし現在においては、志水が述べるように、東井の言う「村」の含意をより広く、「子どもが生まれ育つローカルな生活環境」としてのコミュニティ[志水, 2020: 58]ととらえることも可能ではあろう。また木村は、戦時期『学童の臣民感覚』における東井の言説内容と戦後実践のそれを比較し、「『学童の臣民感覚』において子どもの「いのち」に

ふれたとされた実践が、村のあり方自体にははいることなく一回性のものであり、持続と定着ということでは不十分（無力）であった。「戦中―戦後―高度経済成長期と東井の実践を取り巻く環境の展開にもかかわらず、自分の実践を総括する概念やレトリックの様式をまったく変えていない」[木村, 2008 : 74-75] という重要な指摘・評価を行っている。

上述した指摘と評価にしたがえば、半世紀を超えた過去の実践が現在において再解釈され影響を与え続けている要因の一つは、敗戦後において「村のあり方自体に入り込む」ことを志向した東井の実践の態様に求められるのではないか。そしてそのような実践を志向するうえで創出された概念が「生活の論理」であったとも解釈可能なのではないか。また、東井の言説様式がその表現等を戦時時期から基本的に変えていないとの評価の妥当性は、なお他の公表された文章事例等に即して検討する余地があるように思われる。

本稿では、上述した研究にも学びながら、まず東井が眼前とした地域のありようを確認するために、『村を育てる学力』が記された当時の兵庫県但馬但東地区の経済社会状況を資料により確認する。その作業を通して、東井の教育実践が学校教育を「はみ出して」いく姿勢をもっていたこと、および「生活の論理」概念の包摂する内容について言及する。そのことは、東井が生活綴方教育の実践者の系列に位置づく重要性をあらためて確認することにつながるだろう。ついで『村を育てる学力』刊行後に行われた誌上討論で、東井がソヴィエト教育学関係者に言及していることに着目し、その言及意図を探ることで東井の言説の戦時期からの変化の素描を試みる。その作業を通して、東井義雄の戦後の実践と言説の特徴の一側面を明らかにできるのではないかと考える。

## 「村のあり方に入り込む」学校教育実践

東井義雄の『村を育てる学力』の論述では、当時実施された全国的な学力調査の結果に触れつつ、農山漁村の児童生徒の学力が劣っていること、また自身の指導した児童生徒に教科内容を自身の問題として引き受けることのできない者が多いこととを関連させている。つまり、まず自身が「村の教師」として直面する学力問題への認識がある。しかし、その学力問題をたんなる学校内の事象としてではなく、村の封建的側面や生活や風習、さらには地域文化や経済の問題にもつながるととらえていく。そこで「生活の論理」という言葉を用い、それらをまず自らの教育実践上の分析概念的に、たとえば「普遍妥当な「教科」の論理は「生活の論理」を通すことで初めて「学力」となる」等として位置づける。後述するように、1960年代には「生活の論理」は「民族のエネルギー」なるものと関連した、目指すべき教育目的概念ともなっていく。このような東井のとらえかたにより、「学力」の問題は「村」が直面する社会経済的課題とも不可分となり、学校教育実践の働きかけを通してその克服を企図する、という構造をとることになる。玉田が別括したように、子どもの背後にある地域全体の課題をふくめ、「その克服という課題を〈学校〉の使命として担おうと思念するのである。かくして、村を拓くという実践は、学校(教師)の延長・外延化として展開されることとなる」[玉田, 1987 : 162]。筆者個人は、一学校教員が担う課題としてはあまりに過大という感慨をもつが、おそらく当時もあったであろうその類の外部からの疑念は承知し覚悟のうえで、東井はこの課題に向き合っていく。その姿には、宗教的確信と呼ぶべきものを感じさせる。

当時の東井が対峙した社会経済的課題がどのようなものであったのか詳細に知るために、ここで、兵庫県が1965年に編集した調査報告書〔兵庫県企画部総合開発課, 1965〕を確認しておきたい。編集主体の名称に明らかなように、この報告書は、高度経済成長期における地方自治体地域開発を担う行政の立場から、当該地域の歴史的経緯や現状について扱っている。地域就業人口などのデータは、部分的には大正期からおおむね1960年代初頭までの推移が採用されている。そのため、『村を育てる学力』刊行前後数年の社会経済的側面からみた地域現実を確認するには適当と考える。

報告書によれば<sup>1)</sup>、但東町は1956年9月に3地区が合併して誕生した。しかし地形の関係で有機的な統一性を保つことが困難であった。経済圏的にも、豊岡・宮津・福知山（京都）それぞれに分離していた。また「3地区は域内の労働力需給に関してきわめて閉鎖的、自給的な性格」(p. 2)をもっていた。人口については、1920（大正9）年がピークであり、敗戦直後の戦災、疎開、食糧難の時期に人口は若干の増加をみたものの、戦中、戦後の混乱から回復して以後は急速な減少に転じていた。報告書は「この半世紀にわが国および兵庫県の人口が約80%増加したことを考慮するならば、本町における人口減少傾向がいかに激しいものであるかが推測できる」(p. 3)と記している。人口減少はとくに農業従事者の間で激しく、1955（昭和30）年から1963年に至る間の農業就業人口が1/4（実数にして約900人）まで減少した。新規学卒者を中心とする地域外流出の実態は、1963（昭和38）年度の中学校卒業生298名のうち村にとどまったものは6名と記されている。なお、高度経済成長期のいわゆる「エネルギー革命」の影響により、伝統的な製炭産業が立ちゆかなくなった。そのため、「木炭生産をやめた農家は一部は機業に、その他は季節出稼ぎに転換し（引用者略）従来の酒造出稼ぎだけでなく、最近では京阪神地区の建設業の労働者として雇用されるものが増えて」おり、「本地域の兼業は製炭を中心とする「山村型」兼業から「機業地型」兼業へと変りつつ」(p. 17)あった。但東近辺は交通の便がよくなり、通勤範囲の雇用機会にも恵まれていなかった。耕地が希少で気象条件にも恵まれず「この地域では農業所得のみで生活することは著しく困難」というのが、報告書の現状認識における結論である。

東井が「村を捨てる学力」と比喩的に表現したのは、このような事態のもとにある地域で育ち、やがて離れていく子どもたちと地域住民の一面の姿でもあった。報告書の結論部分を引用しておこう。

「本地域の厳しい環境からすれば、意欲だけでは問題は解決できない。まず自然のおよび交通上の環境を改善し、さらに個々の農林家の経営条件を改善するための莫大な投資が開発の前提条件となる。ところが、住民の所得は低水準であって、そこからの資本蓄積は殆ど期待できない。また町の財政状態は貧弱であり、町自体が開発のための公共投資をなす余力はきわめて少ない」

「若年労働力の域外流出は今後も避けられないであろうし、兼業化の進展も持続するであろう。だから、住民の福祉という観点からすれば、農林業の開発と並んで、若年労働力が他の地域において有利な雇用機会を獲得しうるための人的能力の開発—職業教育、職業訓練、職業指導—のための措置や、兼行特に機業の近代化と安定化および最近増加しつつある出稼ぎ労働の雇用の安定化が求められる必要がある」(p. 51)

「以上挙げた問題点のうち、若年層の地すべり的な大都市への移動は最近数年間におけるわが国農・山村の一般的傾向であって但東町のみの特異な現象ではなく、かつその比率が特に



但東町において高いわけでもない」(p. 63)

東井の学校教育実践と言説活動は、以上みたような社会経済的現実に対して、学校教育を通して地域共同体の創生を企図して抵抗を試みた、とみることができるだろう。そして抵抗としての学校教育実践は、東井が生活綴方教師の系列に位置づき生活綴方的教育方法に依拠したことも深く関連すると考えられる。戦前期以来の生活綴方教育実践は、子どもの生活現実への着目とそこに沈潜していく側面をもっていた。それゆえに学校教育活動を通して学校教育の外にあえて「はみ出していく」志向をもつ特質が認められる。そのようにとらえるならば、東井の実践と言説の内には、たとえば戦前期東北地方の生活綴方教育実践者が「生活台」と呼んだ、自分たち自身がそこに生きつつ生活している場を意識化する一面が「生活の論理」として引き継がれていると考えることができる。加えて、前記した玉田が指摘するところの「〈心情〉の共同性」<sup>2</sup> [玉田, 1987: 161] もまた、東井の言説内に共存していると考えることができる。

学校教育を通して学校教育の外に「はみ出して」いく側面は、東井の国民教育の考え方にも共通している。

「私は、何も、すべての子どもを村に引きとめる教育が「国民」のための教育だと考えるわけではないが、「国民」が現に背負っている矛盾を、「他人ごと」にするのではなく、「自分のもの」として生きるような、そういう構えを育てる道こそ、ほんとうの「国民教育」の道だと思いたい」 [東井, 1960: 21]

社会現実が現にはらむ矛盾を自ら引き受けそれに向かっていく構えを求める東井は、斎藤喜博の実践記録への疑問について、次のように述べてもいる。

「斎藤さんの学校の子どもたちは、実によく考える、と思う。しかし、その考えは、もっと「国民」の現実に根を下ろして行ってもいいのではないだろうか。「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。」 [東井, 前掲: 同]

授業を芸術として捉え、その瞬間において学習者の可能性を引き出し変革する達成を最重要と見なす面のある斎藤への疑念を通して、教室外に「はみ出して」いきながら最終的に「国民」の現実の主體的な受け止めに主張していく東井の立場がここには示されている。学習を通して共同体を「自分のもの」として把握し主体的に担う「構え」が、「国民」の構えにまで拡張していくことも特徴的であろう。ここにみえられる東井の「国民」のとらえ方は、富江が名付けた「同心円拡大理論」 [富江, 2014: 44] と共通するとみることができる。このように国民に言及する際の東井の言説は、民族的アイデンティティを基底として『学童の臣民感覚』に通底していく部分が認められる [油井原, 2000]<sup>3</sup>。

なお、引用した兵庫県企画部報告書が述べているように、農山漁村からの若年層の大都市圏移動はこの時期全国的にみられた。同様の社会経済状況に直面した学校教員が全国にいたものと考えられる。東井の著作はそのような教員層に学校教育実践の可能性を示すものとして読まれうるものであった。いっぽう、当時の都市圏で成長した教育関係者には、「例の遅進児童へのとりくみのところしか記憶に残っていない、あまりおもしろいともなとも感じませんでした。いったい生活の論理なんてものの土台がそもそもないというのが、わたしが成長した「都会の倫理」だったからでしょうか」<sup>4</sup> という受け止めも存在した。次節で触れる坂元忠芳は、東井の言説に疑問・批判を呈する立場からではあるが、その「生活の論理」について、「子どもの生活認識や行動の

構成と機能にたいする注目」であり、慣習により形成される行為の傾向性（エートス）という意味を認めている〔坂元, 1968: 25〕。坂元の指摘のように「生活の論理」をとらえるならば、その言説としての射程は現在にも届きうることになるう。

## ソヴィエト教育学への言及 (1) デボーリン

『村を育てる学力』の刊行後、坂元忠芳などによる書評が1959年1月に公表された〔飯田・汲田・坂元, 1959〕。執筆者は、当時いずれも東京大学に所属（坂元は助手、他の二名は大学院生）しており、三者による協議を経て構想されたと記されている。書評は全体として2つの部分からなり、1は坂元により、2は汲田により記された。

この書評では、「宗教的内面性」に由来する東井の「いのち」の思想への疑問（批判）が、坂元執筆による部分で展開されている。坂元は、東井の『村を育てる学力』について、「われわれを感動させ、教育といういとなみの「ただならぬ」ことを教えてくれる」〔飯田・汲田・坂元, 1959: 89〕と述べた後、戦前、戦後を通じての東井の「教育信条」であった「いのち」の宗教的内面性を指摘したうえで、「宗教的内面性が、客観的な実在の法則の認識を媒介とせず、自己の外へ出て行く時には、ファシズムを受け入れられるものへと傾斜していく危険を、もっている」〔飯田・汲田・坂元, 1959: 93〕と指摘する。また、「子どもに対する教師のエゴイズムの否定が、教師の主体性の確立に通ずるといふ論理がつかぬかれているように見える。しかしながら、ここで、われわれは、「自力では何物をもなし得ない」といふような宗教的自覚が、自己の外にある或る絶対者へおのれを任せきるといふことに通じていった、戦前の東井氏の実践を思いおこす事が必要であろう」とも記している〔飯田・汲田・坂元, 1959: 91-92〕。

東井は同年4月にこれらに回答する文章を発表した〔東井, 1959〕。この回答のなかで、東井は次のように、ソヴィエトの唯物論哲学者デボーリン、および唯物論的概念に言及している。

「私の「いのちの思想」は、デボーリンなどの「物質過程」の思想、「自然史過程」の思想、「世界史過程」の思想の側からも光をあててみる必要があるような気もしている。

しかし、このことは、私の「他力」の把握を変えることにはならないと信じている」〔東井, 1959: p. 75〕

ソヴィエトの科学哲学者デボーリン、および「物質過程」「自然史過程」「世界史過程」という弁証法的唯物論にかかわる概念を用いて、東井が自身の確信にどんな「光をあててみる」つもりであったのかは、ここでは明瞭ではない。いっぽう、デボーリンと唯物論に由来する概念への言及の背後にある東井の回答の意図については、ひとまず以下のように推測できるだろう。

まず、書評を記した三名が東京大学で教育研究に従事していたこと、当時の教育学研究におけるソヴィエト教育学の影響が極めて大きかったことが、デボーリンへの言及意図と関連することが推測できる。はるか後年のことになるが、書評を記した坂元は、この時期を含む自らの教育学研究へのスターリン主義および矢川徳光の著作からの影響と「教育を階級闘争の観点でみる」研究的立脚点について述懐を残している〔五十嵐・坂元・村山・所, 1991〕。広範囲にわたる多量な読書を行っており、また『村を育てる学力』刊行後の回答などを通して教育研究者の著述にも触れていた東井は、書評者たちのソヴィエト教育学からの影響についても意識していただろう。東井自らがしばしば回顧しているように、自身も教職初任期には「プロレタリア文学を読みあさり、

三木清や戸坂潤のものなどにたぶらかされたような日々」[東井, 1966: 117] を送ってもいた<sup>5</sup>。そのため、書評者の立場への配慮してデボーリンに言及しつつ、なお自身の「いのち」への宗教的確信はゆらがないことをここで示したものの、とまらずは考えられるだろう。網澤は、東井の坂元らへの応答に「過剰ともいえる遠慮」「慇懃無礼ともとれる謝意」[網澤, 2012: 244] を指摘しているが、それらの過剰な態度は、このような配慮の影響によるものとも思われる。後年、東井は「生活の論理」の教育目的化・パトス化を主張して議論を引き起こすが、そのときの提案のなかでは「同じ民族の教育をになう者が「敵」と「味方」にわかれたり、一つの学校さえもが「敵」「味方」にわかれて争うような愚かしさだけは、背負いたくない」[東井, 1966: 119] 等と再三述べている。ここでみた書評への応答における唯物論的思想・人物への言及にも、対立する立場の者への配慮と「背負いたくない」と述べられた配慮が伏在しているのではないか。そしてこのような配慮は、「善意の哲学」と批判的に言及されてもいる[鶴見・久野・藤田, 1959] が、モノローグ的に展開された戦前・戦時期の実践記録にはみられないものであると考える。

ただし、なお若干の疑問点が存在するようにも思われる。デボーリン(Deborin, Abram Moiseevich 1881-1963) は、前述のようにソヴィエトの哲学者・科学史家であるが、1930年前後の政治闘争下にあつて「プチ・ブル日和見主義」として批判され、その学問的位置づけを貶められた人物でもある。辞典類等では、哲学雑誌『マルクス主義の旗のもとに』編集責任者であり、1920年代の唯物論哲学を主導して機械論的唯物論を批判したこと、ソ連科学アカデミー会員であったこと等が言及されている。さらに20世紀前半のソヴィエト哲学を論じる文献においては、1929年から1930年にかけての激しい政治闘争の結果として、デボーリンはソヴィエト科学哲学界で批判対象となったことが記されている。デボーリンは「レーニン以後、弁証法的唯物論哲学の最もすぐれた代表者」ではあるが、しかし「1931年1月ソ連共産党中央委員会の決定による「メンシェヴィキ的観念論」批判以後、スターリンの死去にいたるまでは不遇な評価に置かれた人物でもあるのだ」[笠原, 1967]。周知のように、スターリンの逝去(1956年)は、ソ連を中心とした階級社会論に学ぶ姿勢をもつ研究者に大きな影響をもたらした。そして、デボーリンの評価はそれを境にこの時期変動しつつあつた[山田, 1958]。そのような人物に東井はここであえて言及している、という考え方も可能である<sup>6</sup>。ひとまずここでは、東井がその教職生活最初期に熱心に触れたがその後離れていったととらえられてきた唯物論的思想[菅原, 1991]に敗戦後再度言及し、書評者への配慮とともに、自身の宗教的確信を側面から支えるかたちで援用している事実を指摘しておきたい。

この書評と応答の後、高度経済成長期を経て、東井は「村を育てる学力」を培うための実践が「完全に敗れた」と語る[東井, 1975]。その3年前に停年により教職を退いた東井は義務教育実践の場を離れ、教師教育と、それ以上に諸地域を訪れての講演活動<sup>7</sup>に精力的に取り組んでいくことになる。いっぽう、当時の坂元らの研究的立脚点であつたソヴィエト教育学は、70年代以降に準拠するとみなしていた社会の動揺が把握可能な状況となり、やがてソヴィエト社会体制そのものの崩壊を経て、現在は歴史的総括の段階を迎えていると考えられる[森田, 2020]。

## ソヴィエト教育学への言及(2) ウシンスキー

1966年、『別冊教育科学』誌上で、東井は「民族のエネルギーの衰弱を防止し、それをたくま

しいものに回復するため」に、「生活の論理」そのものを教育目的としてとらえるべきとの提案を公表する〔東井, 1966a〕。その提案に対して6名の論者が同誌上に応答（批判）を展開した。そのうち、藤井敏彦による東井論文への批評のなかで、ウシンスキーとダニロフに関連した言及がある。ウシンスキーについては、東井の「生活の論理」「教科の論理」を対比して学校教育をとらえる構想に「科学の論理」を加える修正提案を行う際に、その論拠として引用されている。

藤井は「生活の論理と教科の論理の対比という構想について（引用者略）これはいうまでもなく東井さんの独創的発想であり、日本の教育実践の深まりに大きな貢献をした」「しかし教育のはたらき全体の構造化、という点から考えると、わたしはもう一つ「科学の論理」を加えたほうがよいのではないかと思う」と述べる。そして、「教科の論理」がもつ系統性と科学の真理性・法則性との相違に言及し、「（教科の論理は）冷厳で客観的な科学の論理を、矛盾をはらんで成長する子どもの生命の論理に近づける論理である。この点でウシンスキーはすでに深い分析をしている」〔藤井, 1966：91-92〕と述べている。

この指摘に対して、東井は「わたしの考え方を太らせる上にぜひたいせつにしていかなければならない」〔東井, 1966b：127〕と応答するのみであった。これらの論文が掲載された『別冊教育学』の編集形態や紙幅などの関係上、ここでは応答が十分行えなかった可能性もあるだろう。

個人的な無知をさらすことになるが、藤井によるマカレンコなどの集団主義教育論には若干触れていた記憶があるものの、藤井と東井のやりとりを読んだ際の筆者はウシンスキーという人物についてまったく知識がなかった。その後、たとえば矢川が、「帝政ロシア時代のもっともすぐれた教育学者」「全世界の教育学史のうえでも、トップに立つべき教育学者である。これまで、日本では全然知られていなかったといえる」〔矢川, 1960：236〕などと記していることを知った。東井も、『村を育てる学力』刊行後にウシンスキーを知り、藤井の指摘の前後にその著作にふれたものと考えられる。

東井義雄記念館に整理された東井の蔵書には、ウシンスキー（柴田義松訳）『教育的人間学2』（1960年）がある。前述した前田による戦前期の東井の志向傾向を蔵書の書き込みの分析手法を参照して、東井による同書への書き込みなどを確認すれば、ソビエト教育学に依拠する研究者の紹介により知った人物について東井がどのような関心に基づき接近しようとしたのか推測が可能ではないかと考える。今回、関係者のご厚意により東井義雄記念館で該当する蔵書を閲覧する機会を得ることができた。

記念館の所蔵するウシンスキーの書物は分冊として刊行された後半部分にあたる『教育的人間学2』のみであり、前半にあたる『教育的人間学1』は所蔵されていない。その理由は不明である。また同書には、訳者である柴田による「ウシンスキーの生涯と思想」が掲載されている。そして、東井によると思われる朱傍線が柴田執筆の文章の以下の箇所に付されている<sup>8</sup>。

- ①「【ウシンスキーの論文を読んでいるとき、読者は、その広く深い透徹した思想、その問題意識の新鮮さ、その叙述の明快さ、その徹底した論理性に、】一〇〇年という隔たりを殆ど忘れてしまうことがあるのではないだろうか」(228頁)
- ②「実際、これは今日のわが国の現実を批判しているのではないかと思いたくなるようなところに、読者もしばしば出くわすことであろう」(228頁)
- ③「【しかし、今日ソビエトにおいてこのように高く評価されている】ウシンスキーの教育思想は、単にソビエトにおいてのみ意味あるものではない。むしろ、ウシンスキーの教育思想は、



わが国のような「社会主義社会」以前の社会においてこそ、より重要な、真に現代的な意味をもつものということさえできよう」228-229頁

- ④「『公教育における国民性について』は、やはりこの雑誌に一八五七年発表されたものである。公教育が国民的なものとならねばならないと主張するこの論文【は、今日、時代やもろもろの条件は異なるとはいえ、同じ要求をもって国民教育運動に従事している日本の教師には深い共鳴をよび起こすものであろう】」233頁
- ⑤「彼は教育立国論を説くようなユートピアンでもなかった。教育は歴史の後に、国民自身の進む道に沿って進まねばならないと彼は言う」(234頁)
- ⑥「わが国の現実が批判されているのではないかと錯覚するようところがしばしばある」(235頁)
- ⑦「男性のおよぼす影響は目に立つが、しかし表面的である。女性のおよぼす影響は目に立たないが、しかし深く、長く根をおろす。」(236頁 \*この個所は柴田によるウシンスキーの引用文への朱傍線である)
- ⑧「『ウシンスキーのいう』「人間学」とは、人間をあくまでも科学的に探究する学問のことであり、人間における人間的なるものを、科学のとどき得ないようなあるものを、思索する学問のことはなでい。」(242頁)
- ⑨「この『教育の人間学』ほどに、教育過程の広く深い心理学的=生理学的解明を行っているものは他にないといえるのではないだろうか」(242頁)
- ⑩「事実ウシンスキーは、古いつめこみ教育にたいしその反動として出てきた新学校が、他方の極端に走ることによって前者に劣らないような別の欠陥をあらわにしていることを指摘し、その「中道」を進むのが正しい教育のあり方だとしばしば語っているが、われわれは、こうした一見常識的な中道を求める行き方のなかにも教育の深い真実を穿つウシンスキーの「理性」のひらめきを、いたるところで見ることができるように思うのである」(243頁)

東井がウシンスキー『教育の人間学2』に付した朱傍線は以上である。すべての傍線が柴田による文章内に付されていることがまず指摘できるが総じて、道徳教育や国民教育、「人間学」の科学性重視、そして「中道」を進む姿勢、などに印が付されている。前述参照した前田は、東井の思想形成上の準拠者としての読書傾向について、その戦前期刊行の蔵書にある書き込み内容を分析して、東井の関心の所在を知る手がかりとして以下の点をあげている。

- a：抽象的・形式的な人間理解への批判意識と、人間の具体的な「生」に思想や科学がいかに関わるかという関心。
- b：国民教育とそれにかかわる自発性や内発性という関心。
- c：成長過程に知識（学問・思想）がどのようにかかわるのかという関心。

前田は「東井が「いのち」という言葉に託したものは、主観-客観、個人-全体といった西洋近代の二項対立を超えて、新たに日本の児童の主体形成を基礎づけ、方向づけることであった」と概括している[前田, 2008: 126]。戦前期蔵書にある程度網羅的に検討した前田の分析水準とは異なり、本稿では『村を育てる学力』刊行後に東井が読んだ単一書籍を参照したにすぎない。しかし、それでも前田の指摘は基本的にウシンスキーの著作を解説した柴田の文章への東井による朱傍線にも共通すると思われる。たとえば、⑧は前田によるa、④⑤などはb、⑨はcの指摘に、それぞれ該当すると判断できるだろう。

そして⑩については、前述した敗戦後の東井による自身と異なる立場への言説上の配慮と自身の心情と関連するように思われる。東井は藤井の指摘への応答の文章で以下のように述べている。

「わたし自身は右の道からもいろいろなことを学びたいし、左の道からも大いに学んでいきたいと思うが、それにとらわれることだけは、きびしく自戒していきたいと思っている」〔東井, 1966b : 119〕

東井にとって、自身と異なる教育的立場、しばしば政治的対立もはらむような両端の立場からも学ぶ姿勢を保つことがウシンスキーのいう「中道」を進むことと重なり合う、と考えられたのではないか。そしてこの点は、前述した唯物論的思想への言及でみられた「敵」「味方」にわかれて争うことへの疑問と相手の立場への配慮の心情とも共通しているように思われる。

## 小括

東井は、その教職生活の初期より綴方教師としての実践を積み重ね、すでに戦前期において有能な「南方」系綴方教師として名を知られるようになっていた〔玉田, 1987 : 134〕。『学童の臣民感覚』は、戦時綴方と呼ばれる実践記録の代表的なものとしてもとらえられるだろう。そして戦後の実践においても、東井は「綴方教師」として、生活綴方的教育方法に基づく発想をその実践においてとっていたと考えられる。但馬地方の社会経済的状况は、前述したようにきわめて厳しいものであった。そのことを認識し、学校教育の範疇を「はみ出し」てその状況の学校教育による改善を志向する姿勢は、たとえば戦前期の「北方」生活綴方教師が「生活台」と名づけてその共同性を追究した姿勢と共通する一面があると筆者には思われる。

『村を育てる学力』刊行後の坂元らの書評への応答には、書評者の立場に配慮しつつ、なお自身の「いのち」への確信はゆらがないことを示したものであった。一連のやりとりをみると、東井の「いのち」概念が教育的信念である以上に宗教的確信の性格をもつことがうかがえる。東井の思想形成における読書の果たした役割はきわめて大きいものがある。先行研究の戦前期の蔵書分析に示された三つの関心の焦点については、戦後においても引き続き読書とそれによる思想言説形成の焦点として機能していたように思われる。加えて、政治的あるいは思想的対立を止揚するような「一見常識的な中道を求める行き方」への配慮の心情が敗戦から『村を育てる学力』刊行までの実践と経験により加わったとみることができるだろう。

東井が停年により八鹿小学校校長を退くのは1972年である。その後彼は講演活動に注力するとともに、教員養成（教師教育）にもかかわっていった<sup>9</sup>。管見のかぎりでは、教師教育者としての東井義雄については、これまで研究対象とされていないようである。また、晩年（1988年）には、全国青少年教化協議会が主催する正力松太郎賞を受賞した。この賞は「仏教精神にもとづいて、青少年の教化に地道な活動を重ねている人を顕彰しようとするもの」<sup>10</sup>であり、東井の受賞を紹介する記事では、「とくに、さる四十七年、八鹿小学校長を退き、兵庫教育大などの講師になってからは、一年のうち三百日は講演や話し合いの会に招かれた。それも兵庫県内だけでなく、北は北海道から南は鹿児島まで、ほぼ全国を”行脚”した」<sup>11</sup>と記されており、学校教育者という以上に全国「行脚」による社会教育的活動が評価されている。仮に、東井義雄の教育思想と実践をその生涯を視野に入れて検討する必要があるとすれば、教職を退いて以後の、従来以上

に宗教的確信が顕現した時期の活動も視野に入れていく必要があるだろう。「いのち」概念の総体的な検討は、その際に最大の課題のひとつとなるだろう。

#### ○謝辞：

本稿で参照引用した東井義雄の蔵書閲覧については、東井義雄記念館（兵庫県豊岡市役所但東庁舎内）の皆様にて特別の配慮をいただきました。困難な社会状況のさなかに便宜を図ってくださった、東井浴子館長および豊岡市立図書館但東分館職員の方々に心から御礼を申し上げます。

#### ○文献一覧

- 網澤満昭（2012）『東井義雄の思想』近畿大学日本文化研究所『危機における共同性』風媒社
- 五十嵐顕・坂元忠芳・村山士郎・所伸一（1991）「教育のペレストロイカをどう見るか」村山志郎・所伸一『ペレストロイカと教育』大月書店。
- 飯田勝美・汲田克夫・坂元忠芳（1959）「東井義雄氏が我々に示唆するもの」教育科学研究全国連絡協議会編『教育』1959年1月
- 笠原正明（1967）「ア・エム・デポーリンの哲学」『研究年報 IV』神戸市外国語大学外国語研究所。
- 川地亜弥子（2007）「生活綴方における教育評価論の可能性—東井義雄の場合」田中耕治編『人物で綴る戦後教育評価の歴史』三学出版
- 木村元（2008）「東井義雄の戦中・配線経験のペタゴジー」三谷孝編『戦争と民衆 戦争経験を問い直す』旬報社
- 同（2013）「戦後教育と地域社会—学校と地域の関係構造の転換に着目して」安田常雄編『戦後日本社会の歴史2 社会を消費する人々』岩波書店
- 小林和之（2004）『おろかもの正義論』ちくま新書
- 坂元忠芳（1968）「『生活の論理』と『教科の論理』—とくに昭和三〇年前後の東井義雄の「地域制」の認識を中心に—」『国民教育研究』No47 国民教育研究所
- 志水宏吉（2020）『学力格差を克服する』ちくま新書
- 菅原稔（1991）「『学童の臣民感覚』と東井義雄の転向」菅原稔編『現代国語教育論集成 東井義雄』明治図書
- 玉田勝郎（1987）『子どもとかわる思想』明治図書。
- 鶴見俊輔・久野収・藤田省三（1959）「大衆の思想」鶴見俊輔・久野収・藤田省三『戦後日本の思想』中央公論社
- 東井義雄（1959）「わたしの「いのち」の思想について」教育科学研究会全国連絡協議会編『教育』1959年4月
- 同（1960）「教育実践と国民文化」『教育』1960年4月
- 同（1966a）「生活の論理と教科の論理」『別冊現代教育科学』12号 明治図書
- 同（1966b）「民族を敵味方・二分する考えへの疑問—六氏の意見から学んだこと考えさせられたこと」『別冊現代教育科学』12号
- 同（1975）「再び「村を育てる学力」をめぐる—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
- 富樫千紘（2008）「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」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻 教育論叢』第51号
- 富江英俊（2014）「コミュニティ論からの道徳教育の考察：学習指導の「集団や社会」の分析」日本教育福祉学会『人間教育と福祉』第3号
- 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

- 白もくれんの会 (2001)『東井義雄教育の原点：「土生が丘」復刻版』白もくれんの会、但東町教育委員会。
- 原芳男・中内敏夫 (1962)「教育者の転向—東井義雄」思想の科学研究会『共同研究 転向 (下)』平凡社。
- 兵庫県企画部総合開発課 (1965)「小地区開発調査報告書・昭和39年度 但東町地区」
- 藤井敏彦 (1966)「教師に信念なくて子どもの命に点火できるか」『別冊現代教育科学』12号
- 前田晶子 (2008)「教師と教育言説：東井義雄の「いのち」概念をめぐる」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第18巻
- 森田尚人 (2020)「戦後日本におけるソヴィエト教育学の受容 —矢川徳光のマルクス＝レーニン主義教育学を中心に」小笠原道雄・森田尚人・森田伸子・田中毎実・矢野智司『続日本教育学の系譜』
- 矢川徳光 (1960)『ソビエト教育学入門』明治図書出版
- 山田宗睦 (1958)「レーニン以後—一つのソヴェト哲学史像—」山崎正一編著『講座現代の哲学 第4』有斐閣。
- 油井原均 (2000)「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』43号。

#### 注記

- 1 以下、報告書からの引用部分は「」でくくり、末尾 () 内に該当ページ番号を付した。
- 2 筆者の問題関心にもとづけば、それは「浪漫主義」的側面とも呼びうる。筆者からみた東井の言説のもっとも特異かつ特徴的なのは、この点である。
- 3 この点については、現在では、たとえば小林和之による「国家は、個人の利益を実現するための道具」[小林, 2004 : 195] と位置付ける国家論などを参照することでの相対化が求められるだろう。
- 4 『別冊現代教育科学』12号、明治図書1966年の編集後記による。
- 5 東井がいつデボーリンの著作や思想に触れたのかは定かではない。玉田勝郎は、戦前期にマルクス主義思想に親しんだ時期に「デボーリンを読んだ」[玉田, 1987 : 134] ののではないかと推測している。なお、デボーリン批判はすでに戦前には国内に紹介されていた。
- 6 森田尚人によれば、「日本の多くのマルクス主義者にとってスターリン批判はさほどの痛撃ではなかった(略)少なくとも左派知識人の間ではソヴィエトに対する基本的な姿勢に大きな変化は生じなかった」ともされている[森田, 2020 : 259]。
- 7 後述する正力松太郎賞受賞時の記事にあるように、その活動は宗教的指導者の姿そのものであるように筆者には思われる。
- 8 それぞれに便宜的に①～⑩の番号を冒頭に付した。柴田執筆の文章で朱傍線がみられない箇所については、文中に【】に囲って理解の一助となるよう引用した。
- 9 1973年より姫路学院女子短期大学、1983年より兵庫教育大学の講師をそれぞれ務めている[白もくれんの会, 2001]。
- 10 読売新聞朝刊1976年8月1日付記事「正力松太郎賞を設定」を参照。
- 11 読売新聞夕刊1988年4月4日付記事「第12回正力賞受賞者を訪ねて 上」。